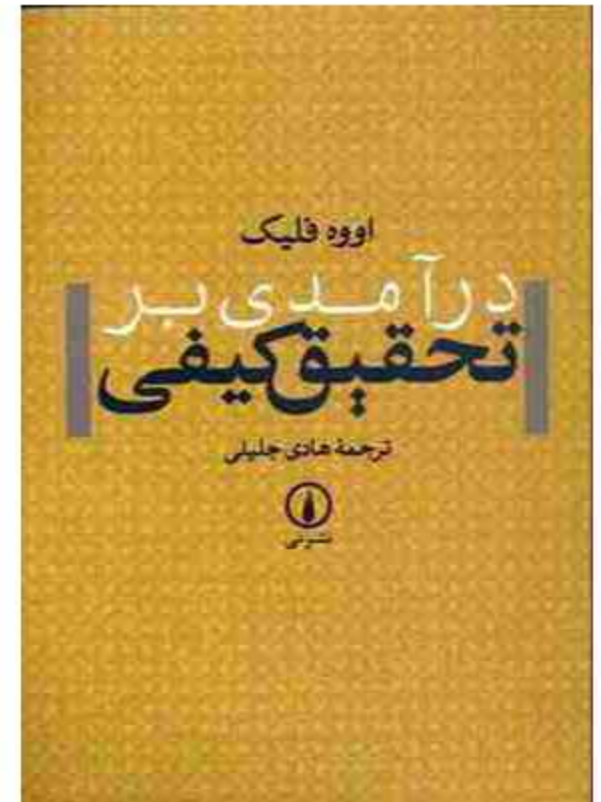
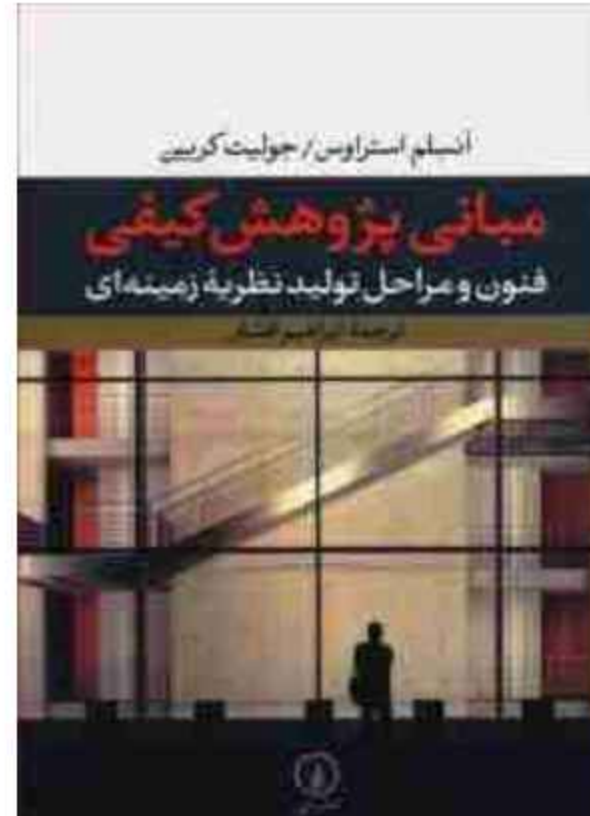
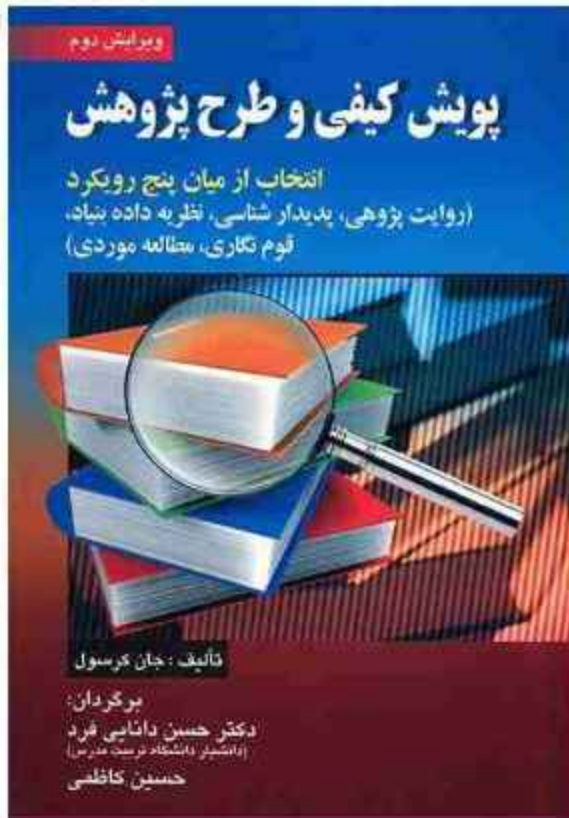


بسم الله الرحمن الرحيم



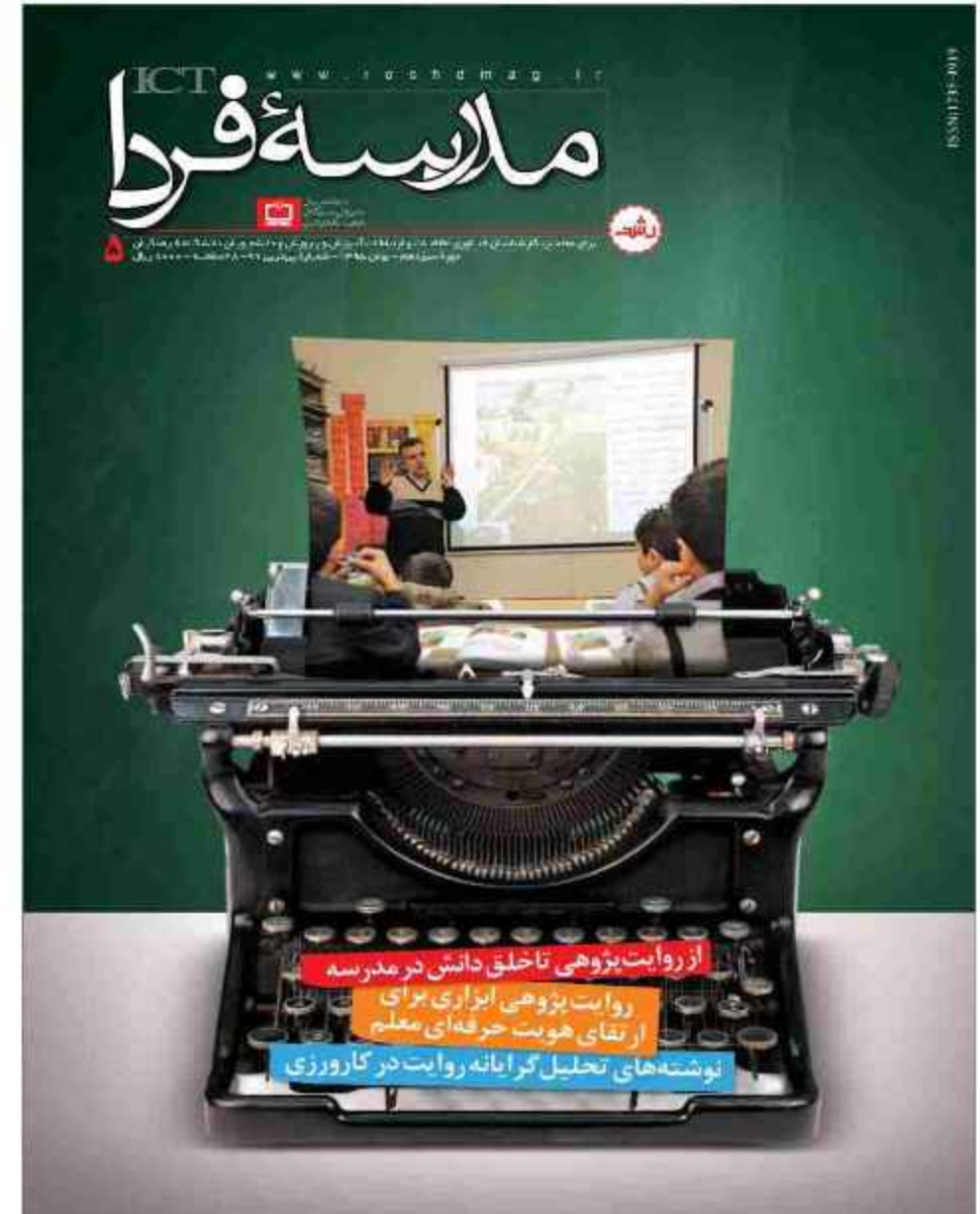
روایت پژوهی و نقش آن در کارورزی: از پارادایم و نظریه تا عمل

جواد مداحی





کتابیوم؛ پیوند شما با سرزمین کتاب  
[www.ketabium.com](http://www.ketabium.com)





کوره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی

## My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۳۰، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۰۶

Dor: 20.1001.1.17354986.1401.17.64.4.0

H. Ghorbani (Ph.D)

حسین قربانی<sup>۱</sup>

**Abstract:** The purpose of this study was offering a representation and narrative of researcher's teaching experiences. The focus of the study is how researcher experienced the teaching process, teacher's action and school phenomenon in two years teaching in the fourth and sixth grades of elementary school. In order to achieve this purpose the autobiography research methods has been used. The results of the research showed the profound impact of the researcher's life background on current activities and educational perspectives and indicated how his educational strategies were inspired by his student experiences. In addition, the researcher's narratives and memories included challenges and events that were not taught in the university's books and classes. Therefore, in this study, the researcher discusses about the gaps between theory and practice in the field of teaching. He invites other teachers to share their teaching experiences and share with the community.

**Keywords:** elementary teacher, life stories, teaching experiences, autobiography

**چکیده:** هدف این مقاله بازسازی و روایت تجربیات تدریس پژوهشگر است. این که وی در امتداد دو سال آموزش کار خود را در پایه‌های چهارم و ششم ابتدایی، فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه را چگونه تجربه و فهم نموده است، برای دست‌یابی به این هدف از روش خودنسخه حال نویسی بهره گرفته شده است تا پژوهشگر بتواند کوره خویش را روایت نماید. نتایج تحقیق حکایت از تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر بخش‌های جاری و چشم‌اندازهای تربیتی وی دارد. افزون بر این، روایت‌های پژوهشگر از فراز و فرودهای پرده برمی‌دارد که در آن معلم در مدرسه و کلاس درس در زمین‌هایی ساقطی قرار می‌گیرد و تجربه‌های تربیتی به جای عمل بودن، ناظر باقی می‌مانند. بنابراین، مقاله حاضر، به مثابه داستان سفری است که محقق با روایت زندگی شخصی خویش، از شکاف بین نظریه و عمل معلمی می‌گوید و دیگر معلمان را دعوت می‌کند تا تجربیات تدریس خویش را روایت کنند و با جامعه به اشتراک بگذارند.

**کلیدواژه‌ها:** معلم ابتدایی، داستان‌های زندگی، تجربیات تدریس، خودنسخه حال نویسی



درآمدی بر نوع شناسی و ویژگی‌های روایت‌های تربیتی

حسین قربانی<sup>۱\*</sup> و تقی آقا حسینی<sup>۲</sup>

## An Introduction to Typology and Features of Educational Narratives

Hosain Ghorbani<sup>1\*</sup> and Taghi Agha Hosaini<sup>2</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۵

## Abstract

Narration and storytelling are tied to the lives of all humans. It is as if every human being is a story who must be narrated in order to be understood. In the same vein, the world of education is also the world of stories and narratives. Narratives of successes and failures in teaching and learning, and stories of students, teachers, managers, and other education practitioners they've encountered in their career. Therefore, it can be said that much education knowledge is embedded in life experiences and stories. Accordingly, the purpose of the present study was to apply a document analysis approach based on objective examples to identify and classify the types of narratives in the field of education. The findings showed that narrative methods can be classified based on different criteria: In terms of interpreting experiences, three types of individual, collaborative, and dialogic; In terms of narrator type, two types of autobiography and biography; In terms of the source of the narrative, four types of daily, individual, group, and adaptive; in terms of writing style, two types of public and academic; In terms of the angle of view, three types of first person, second person and third person; and in terms of the foundation of the narrative, two types of reality based and imagination-based. These divisions can be helpful to introduce people to a variety of educational narratives.

**Keywords:** Narrative, Narrative Inquiry, Life Stories, Typology, Educational Experiences

## چکیده

روایت‌گری و داستان‌گویی، با زندگی همه انسان‌ها عجین است. گویی هر انسان به مثابه داستانی است که باید روایت گردد تا فهمیده شود. از همین جهت، جهان تعلیم و تربیت نیز جهان داستان‌ها و روایت‌ها است. روایت‌هایی از موفقیت‌ها و شکست‌ها در راه تدریس و یادگیری، داستان‌هایی از دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و دیگر نقش‌گران و کارگزاران تعلیم و تربیت که در زندگی خویش و در راه درس و مدرسه با آن‌ها مواجه شده‌اند، بنفروان می‌توان گفت بخش عظیمی از دانش و معانی تعلیم و تربیت، در چهارب و داستان‌های زندگی نهفته است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر این بود که با استفاده از روش اسنادپژوهی و بر اساس مثال‌های عینی، انواع روایت‌های تربیتی را شناسایی نماید و ویژگی‌های هر یک را برشمارد. یافته‌ها نشان داد روش‌های روایت‌گری از نظر روش تفسیر تجربیات به سه نوع انفرادی، اشتراکی و گفت و گویی، از نظر نوع راوی به دو نوع خودنوشت و دیگرنوشت؛ از نظر منبع روایت به چهار نوع روزانه، فردی، گروهی و تطبیقی؛ از نظر سبک نگارش به دو نوع عمومی و دانشگاهی، از نظر زاویه دید به سه نوع اول شخص، دوم شخص و سوم شخص؛ و از نظر شیوه شکل‌گیری روایت به دو نوع مبتنی بر واقعیت و مبتنی بر تخیل قابل تقسیم‌بندی است که هر طبقه دارای ویژگی‌ها و دلالت‌های خاصی می‌باشد. این تقسیم‌بندی‌ها جهت آشنایی اولیه علاقه‌مندان با گستره روایت‌های تربیتی می‌تواند مفید و راهگشا باشد.

**واژه‌های کلیدی:** روایت، روایت پژوهی، داستان‌های زندگی، نوع شناسی، تجربیات تربیتی



## روایت‌های معلمان از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

احسان یوسفی<sup>۱\*</sup> و محسن نوبخت<sup>۲</sup>Teachers' Narratives of Elementary School Students' Learning Difficulties  
Ehsan Yoosefi<sup>1\*</sup> and Mohsen Noubakht<sup>2</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۳

## Abstract

The purpose of this study was to analyze teachers' narratives of learning difficulties of elementary school students. This research was conducted with a qualitative approach and using the method of narrative research. First, 6 male and female teachers of an elementary school in Bilevar city, who were chosen based on purposive sampling, sat a semi-structured interview until data saturation was obtained. The interviews were analyzed using thematic (categorical) analysis. In the deep analysis and perception of teachers' narrative, three main themes including individual factors with subtopics of 'lack of motivation for progress' and 'learning disabilities', family factors with the sub-themes of 'low socio economic status of parents' and 'poor emotional relationships between parents and children' and school factors with the sub-themes of 'inappropriate assessment methods' and 'unfavorable atmosphere in the classroom' were identified. Due to the fact that in this study, the effective factors on the students' learning problems were identified from the teachers' narratives, the necessary training should be provided to the teachers and families depending on the nature of the problem. Early detection of learning disabilities in children will be an effective step in preventing academic failure.

**Keywords:** Narrative Studies, learning difficulties, learning disability

1. BA student of educational sciences (elementary education), Farhangian University, Ardabil, Iran

2. Assistant professor, Farhangian University, Ardabil, Iran

\*Corresponding Author, Email: dabir.ap@gmail.com

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل روایت‌های معلمان از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود که با رویکرد کیفی و با استفاده از روایت‌پژوهی انجام شد. در این پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، پس از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با شش نفر از معلمان زن و مرد یک مدرسه ابتدایی در شهرستان بیلوار، اشباع داده‌ها حاصل شد. تحلیل داده‌ها به شکل کدگذاری معمرحله‌ای باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. در تحلیل و ادراک عمیق روایت معلمان، سه مضمون اصلی شامل عوامل فردی با زیرمضمون‌های نداشتن انگیزش پیشرفت و اختلالات یادگیری؛ عوامل خانوادگی یا زیرمضمون‌های وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین والدین و روابط عاطفی ضعیف والدین با بچه‌ها و عوامل مدرسه‌ای با زیرمضمون‌های نامتناسب بودن روش‌های ارزشیابی و جو نامطلوب کلاس درس شناسایی شدند. با توجه به این که در این پژوهش، عوامل مؤثر بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از روایت‌های معلمان آشکار گردید، به تناسب نوع مشکل، باید آموزش‌های لازم به معلمان و خانواده‌ها ارائه شود. شناسایی و تشخیص زودهنگام مشکلات یادگیری در کودکان، گام مؤثری در پیشگیری از افت تحصیلی خواهد بود.

**واژه‌های کلیدی:** روایت‌پژوهی، مشکلات یادگیری، ناتوانی یادگیری

۱. دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی)، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران  
۲. استادیار، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

\*نویسنده مسئول

## مطالعه فراترکیب دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجومعلمان

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

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۹

Z. Karami (Ph.D)

F. Seraji (Ph.D)

**Abstract:** Narrative inquiry is one of the approaches to the professional development of teachers and student teachers. The purpose of this study was to investigate the achievements of the narrative inquiry program for teachers and student teachers. This study was conducted using a Meta-Synthesis method. Out of the 130 sources found during the Meta-Synthesis steps, 60 documents were consistent with the criteria which were used as the corpus for study. As a result of synthesizing the findings, two main categories and 15 concepts were extracted. The research question was that according to the results of the researches, what have been the achievements of narrative inquiry for teachers and student teachers? In response to this question and due to the scarcity of researches conducted nationally, international databases were studied. The findings were coded, categorized and themed and next the Meta-Synthesis procedures were completed. The results showed that narrative inquiry enables teachers to change their professional identity and develop their professional knowledge, skills, and attitudes.

**Keywords:** achievements, teachers, student teachers, narrative inquiry

زهره کریمی<sup>۱</sup>فرهاد سراجی<sup>۲</sup>

چکیده: روایت پژوهی یکی از رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان است. هدف از این پژوهش، مطالعه دستاوردهای برنامه روایت‌پژوهی برای معلمان و دانشجومعلمان بود. این پژوهش با استفاده از روش فراترکیب، انجام گرفت. از ۱۵۰ منبع یافت شده طی مراحل فراترکیب، ۶۰ سند با معیارها تطبیق داشت که مورد مطالعه قرار گرفتند. در نتیجه ترکیب یافته‌ها، ۴ مقوله اصلی و ۱۵ مفهوم استخراج گردید. سؤال پژوهش این بود که بر اساس نتایج پژوهش‌ها، روایت پژوهی چه دستاوردهایی برای معلمان و دانشجومعلمان داشته است؟ به منظور پاسخ به این سؤال، با توجه به محدودیت پژوهش‌های داخلی، پایگاه‌های داده‌های خارجی مورد مطالعه قرار گرفتند. پایگاه‌ها، کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی شدند. پس از انجام مراحل پژوهش فراترکیب، نتایج مطالعه نشان داد روایت پژوهی این امکان را برای معلمان به وجود می‌آورد تا هویت حرفه‌ای خود را تغییر داده و دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند.

**کلیدواژه‌ها:** دستاوردها، معلمان، دانشجومعلمان، روایت پژوهی.

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

Karami\_Z@Yahoo.Com

fseraji@gmail.com

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





کارورزی در نگاه برنامه‌ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه «تاروپود» قالی، عمل می‌کند و «شاه‌کلید» برنامه تربیت معلم ایران است (موسی‌پور، ۱۳۹۴).



از جمله اهداف کارورزی که در دانشگاه فرهنگیان حائز اهمیت است و پی گیری می شود، تبدیل دانشجو معلمان به افرادی خلاق، پژوهشگر، انعطاف پذیر و برخوردار از توانمندی های خود تنظیمی در یادگیری و حل مسئله است. با نگاهی به تحقیقات موجود در زمینه کارایی و عملکرد تربیت معلم که حکایت از ضعف آن را نشان می دهد و با بررسی های به عمل آمده در باره ی اثربخشی معلمان فارغ التحصیل دوره های تربیت معلم در مورد میزان موفقیت این دوره هادر مجهز ساختن معلمان به توانایی های ضروری تدریس، تردید هایی را برانگیختند و نشان داده اند که بر خلاف انتظار آن چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نشده است و بعضاً معلمان دوره دیده از معلمان دوره ندیده با هم تفاوتی ندارند. (۱۴)

تمرکز بر تربیت معلم فکور، اولین ویژگی برنامه کارورزی است. معلم حرفه‌ای برای طراحان برنامه درسی تربیت معلم، معلمی «فکور» است که چهار شایستگی را کسب کرده است: شایستگی عمومی قابلیت‌هایی را نشان می‌دهد که همه معلم‌ها از آن جهت که در جمهوری اسلامی زیست می‌کنند، کسب خواهند کرد؛ شایستگی موضوعی آن قابلیت‌هایی است که به شخص کمک می‌کند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم نماید؛ شایستگی تربیتی، شامل آن قابلیت‌هایی است که به شخص کمک می‌کند تا معلمی کند؛ و شایستگی موضوعی - تربیتی، آن قابلیت‌هایی است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می‌کند. همه این شایستگی‌ها به هم پیوند می‌خورند که در نهایت یک «شخصیت» یا «هویت» را آشکار سازد. وحدت یافتگی و پویایی دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی هستند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).



جدول ۱. تجارب دانشجویان معلمان از اجرای کارورزی

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
رضایت از کارورزی و حضور در مدرسه	رضایت کلی کارورز	خوشحالی اولین روز ورود به مدرسه
	رفتار مناسب مدیر و معلم در مدرسه	خوشحالی از پذیرفته شدن و برخورد خوب مدیر و معلمان
	خوشحالی از ورود به کلاس و مدرسه	آشنایی با فضای مدرسه و دانش آموزان و رابطه معلمان
	درک فضای مدرسه	آشنایی با فضای مدرسه و دانش آموزان و روابط همکاران
	تعامل با شاگردان	لذت بخش بودن ارتباط دوستانه با دانش آموزان
	وجود استاد راهنما	مفید بودن توضیحات و راهنمایی استاد راهنما درباره جایگاه کارورزی و ارزش آن برای کار معلمی
ترکیب کارآمد به کارگیری استانداردها و معلم راهنما برای کارورزی	وجود استاد راهنما	استفاده از بازخوردهای استاد راهنما و بهبود کار
		تأثیر دید مثبت استاد به کارورزی بر دانشجویان
		تأثیر استاد راهنما در نوشتن گزارش های مکتوب و منظم
	وجود معلم راهنما	احساس پشت گرمی حاصل از وجود معلم راهنما
		فرصت یادگیری از معلم راهنمای باتجربه با وجود مشکلات ارتباطی
		ارتباط با معلم راهنما و استفاده از تجربیاتش
کسب شایستگی های کارورزی	همکاری استاد و معلم	استقبال معلم راهنما از کاربرد روش نوین توسط دانشجوی معلمان
	مشاهده تأملی	جلسات مستقل استاد راهنما و معلم راهنما با دانشجوی
	روایت نگاری	مطالعه موقعیت (روابط انسانی و فضای فیزیکی) و تأمل بر نقاط ضعف و قوت
	کنش پژوهی	مشاهده و روایت نگاری با راهنمایی استاد راهنما
	خوشایندی حل مسئله	کنش پژوهی و تمرکز روی خود و تحلیل خویشتن
		احساس لذت از به نتیجه رسیدن کار شناسایی مسئله خوشحالی ناشی از یافتن راه حل مسئله

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
طراحی فعالیت یادگیری	طراحی فعالیت یادگیری	تمرکز بر فعالیت و طراحی فعالیت یادگیری و خرده فعالیت در سطح فردی و گروهی
	اقدام پژوهی	سنجش آموخته ها برای فعالیت خاص
	درس پژوهی	تجربه درس پژوهی و تدریس مستقل و تأمل بر تدریس و تبادل ایده با معلمان
	تدریس خرد	فایده کمک معلم بودن و تدریس خرد
		یادگیری و تمرین نوشتن طرح درس کلی
		طراحی فعالیت یادگیری
شکل گیری هویت معلمی	آموزش مبتنی بر تفاوت ها	آشنایی با سازوکار آموزشی متنوع براساس تفاوت های فردی دانش آموزان
	عمل دقیق تر	تأثیر مشاهده تأملی بر شناخت دانش آموز، استعدادها و اختلال ها و توان او
		تجارب متفاوت در مدارس با بافت های متفاوت
		مهارت شناسایی و حل مسئله در کلاس
	تغییرات منشی	آشنایی با محیط واقعی مدارس و نیازهای آن
		تأثیر مشاهده تأملی بر پرهیز از نگاه سطحی و قضاوت سریع
فهم رابطه نظر و عمل	تغییرات منشی	فایده گزارش نویسی در دقیق شدن و عمل حرفه ای
		تأثیر کارورزی بر شخصیت و عمل حرفه ای
	فهم رابطه نظر و عمل	نقش کارورزی در ساخت هویت حرفه ای
	فهم رابطه نظر و عمل	تأثیر مثبت روش عملی (پراکتیکال) در برنامه کارورزی
		درک و فهم رابطه میان نظر و عمل در کارورزی

جدول ۲. مسائل برنامه های کارورزی از نظر دانشجو معلمان

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
محدودیت در ارتقاء دانش کارورزی دست اندرکاران	توجیه استاد راهنما	ناآشنایی استاد راهنما با کنش پژوهی و گزارش نویسی
		عدم توجیه استاد راهنما و مقاومت در برابر دانشجو
		ناتوانی استاد راهنما در راهنمایی برای گزارش نویسی
		ناتوانی استاد راهنما برای توجیه برنامه و گزارش نویسی و سلیقه ای عمل کردن
		تسلط نداشتن اساتید بر روش های نوین تدریس
		سن بالای اساتید و مقاومت در برابر تغییر
	توجیه معلم راهنما	ناآشنایی معلم راهنما با گزارش نویسی
		توجیه نبودن معلم راهنما و انتظار اجرای خلاف برنامه از کارورز
		ناشیستگی معلم راهنما و نپذیرفتن کارورز و نگاه گزارش دهنده به کارورز
		عدم انتقال تجربیات و استفاده از کارورزان در کارهای اجرایی توسط معلم راهنما
فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی	دروس پیش نیاز	تعمیم تجربیات قبلی به برنامه جدید توسط دبیران
		دل سرد کردن کارورزان توسط معلمان
		رعایت نشدن دروس پیش نیاز کارورزی
	فقدان شرایط و لوازم	همزمانی دروس پیش نیاز با کارورزی و ناکارآمدی آن
		انجام نشدن فعالیت مقرر در هر کارورزی
		نبود شرایط حل مسئله در محیط حرفه ای به دلیل نبود فضای یادگیری در مدرسه
	نظارت محدود بر گزارش نویسی	محدودیت های مالی برای حل مسئله در محیط حرفه ای
		ضعف نظارت و بازخورد دادن به گزارش ها توسط استاد و رونویسی کردن دانشجو
		زمان کم کارورزی
		کمبود گزارش ها
محدودیت زمان کارورزی	حجم گزارش ها	کمبود زمان کارورزی برای اجرای تدریس رسمی
		حجم زیاد گزارش نویسی
		سختی نوشتن تکالیف براساس چارچوب و قالب خاص

مفهوم	مقوله	زیر مقوله
	زمان بری حل مسئله	محدودیت زمان در حل و اجرای راه حل مسئله
	گزارش نویسی	نبود ساختار مشخص مکتوب گزارش نویسی برای دانشجویان رشته تخصصی
توجیه نبودن گروه های ذی ربط با کارورزی	نا آگاهی دانشجویان	توجیه نشدن دانشجو معلم نسبت به برنامه و گزارش نویسی
	نا آشنایی والدین	توجیه نبودن والدین دانش آموزان نسبت به روش های جدید و مقاومت آنان
رهاسدگی اجرایی کارورزی	نا آشنایی دانش آموزان	توجیه نشدن دانش آموزان نسبت به حضور کارورزان
	بی تعهدی به برنامه	بی اهمیت جلوه دادن گزارش ها توسط دانشگاه
		رها کردن نگارش طرح درس در اجرای تدریس
		عدم نظارت و بازخورد مناسب استاد راهنما به گزارش کارورزان
		بازخورد سنتی و عدم بازخورد درست معلم راهنما
		عدم برگزاری کلاس های بحث کارورزی
		غلبه تجربیات قبلی طرح درس نویسی بر اجرای برنامه
		اجرایی نشدن طرح درس در کارورزی به بهانه مسائل مالی و عدم پذیرش
		عدم حضور و نظارت مداوم استاد راهنما در مدارس
		ارتباط ضعیف بین معلم راهنما، استاد راهنما، دانشجو
سازمان دهی نادرست برنامه- عدم تدارک استلزامات اجرایی	چالش پیدا کردن مدرسه برای کارورزی	
	سازماندهی نادرست در فرستادن دانشجو معلمان به مدارس	
	بی برنامه گی اجرای برنامه کارورزی	

جدول ۳. توصیه های دانشجو معلمان برای اعتلای برنامه های کارورزی

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
تغییر و بهسازی زمان کارورزی	افزایش زمان کارورزی	افزایش واحد کارورزی
		افزایش زمان کارورزی به چهار دوره یک ساله
		افزایش زمان کارورزی در مدارس
	شروع کارورزی از نیمسال اول تحصیل	آشنایی با قضا و ساختار و مدرسه از ترم اول دانشگاه شروع کارورزی از ترم های پایین تر حضور کارورز در کلاس از اولین روزهای مدرسه
تجربه کارورزی در موقعیت های مختلف <sup>۱</sup>	تجربه کارورزی در	تجربه کارورزی در همه پایه های تحصیلی تجربه کارورزی در مدارس با فرهنگ های متفاوت تجربه کارورزی در محل خدمت
		کم کردن حجم گزارش نویسی
		حذف چیزهای تکراری و حاشیه ای از گزارش روزانه
		توجه به محتوای دروس و تدریس فعال و افزایش دادن خلاقیت معلمان به جای تاکید بر فرم ها
بهبود گزارش نویسی در کارورزی	تغییر در سبک گزارش نویسی	دامنه زمانی بیشتر در گزارش ها و محدود نکردن آن به یک جلسه تدریس
		نوشتن گزارش کلی به جای مجزا به دلیل ارتباط تنگاتنگ عوامل انسانی و محیط فیزیکی مدرسه در کارورزی
		ارائه نمونه گزارش به دانشجویان و راهنمای نگارش
		حذف گزارش مکتوب و کافی بودن یادگیری شفاهی در نظر گرفتن تمرین های بهتر در کارورزی
به کارگیری استادان راهنمای توانا	همانگی استادان راهنما	هم سویی استاد علوم تربیتی و استاد تخصصی
		مشارکت استاد تربیتی در کنار کارورز
		حضور بیشتر اساتید در مدارس
تدارک استلزامات اجرایی کارورزی	برگزاری کلاس بحث	همانگی بیشتر استاد راهنما با معلم راهنما
		استفاده از اساتید راهنمای خبره و باتجربه
		به کارگیری استادان دارای مدرک تحصیلی بالاتر
تألیف کتاب کارورزی	برگزاری کلاس بحث	دعوت از معلمان خبره و استفاده از تجربیاتشان در دانشگاه
		برگزاری کلاس بحث کارورزی در مدرسه
		کافی بودن دو ساعت کلاس بحث کارورزی
		تألیف کتاب راهنمای کارورزی برای آشنایی دانشجو
به کارگیری نومعلمان	توجه معلمان	ارزیابی و دریافت بازخورد از دانش آموز پس از تدریس دانشجو
		استفاده از توانمندی نومعلمان جهت معلم راهنما شدن
توجیه معلم راهنما	شرح دقیق تر فعالیت های معلم راهنما و درخواست همکاری	

همانگی بیشتر استاد راهنما با معلم راهنما		
استفاده از اساتید راهنمای خبره و باتجربه	استفاده از استادان خبره	
به کارگیری استادان دارای مدرک تحصیلی بالاتر		
دعوت از معلمان خبره و استفاده از تجربیاتشان در دانشگاه		
برگزاری کلاس بحث کارورزی در مدرسه	برگزاری کلاس بحث	تدارک استلزامات اجرایی کارورزی
کافی بودن دو ساعت کلاس بحث کارورزی		
تألیف کتاب راهنمای کارورزی برای آشنایی دانشجو	تألیف کتاب کارورزی	
ارزیابی و دریافت بازخورد از دانش آموز پس از تدریس دانشجو	بازخورد دادن به دانشجو	
استفاده از توانمندی نومعلمان جهت معلم راهنما شدن	به کارگیری نومعلمان	
شرح دقیق تر فعالیت های معلم راهنما و درخواست همکاری	توجیه معلم راهنما	



سال‌هاست که برنامه تمرین معلمی با عناوین مشابه در مراکز و دانشکده‌های تربیت معلم برای آماده‌سازی داوطلبان حرفه معلمی متناسب با شرایط و امکانات و سایر عوامل اجرا می‌شود. کارورزی یا تمرین معلمی به سلسله برنامه‌ها و فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که جریان آمادگی دانشجو معلمان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای علمی- کاربردی حرفه معلمی تسهیل و ممکن می‌سازد. (مشفق‌آرانی، ۱۳۷۸، ص: ۷)

- **تمرین معلمی**
- **بهره برداری از دانش انباشتی با ارزش**
- **ترسیم آرزوها و امید**
- **برقراری ارتباط بین خود شخصی و خود حرفه ای.**

آموزش حرفه‌ای پیش از خدمت، در حقیقت آغاز یک سفر یادگیری است که دانشجو معلم، با همراهی استاد راهنما و معلم راهنما، نقشه سفر، لوازم آن و چگونگی پشت سر گذاشتن فراز و نشیب‌های آن را تجربه می‌کند. نکته حایز اهمیت این که این سفر صرفاً یک سفر فیزیکی نیست؛ بلکه سفری شناختی است و در جریان آن، هم‌زمان با کسب تجارب حرفه‌ای، هویت معلمی در دانشجو معلم در حال شکل‌گیری است و می‌تواند با ترکیب تجارب پیشین و تجربه‌های کارورزی، ارتباط میان خود شخصی و خود حرفه‌ای و امیدها و آرزوهای شغل معلمی‌اش را ترسیم کند. (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴، ص: ۱۰۷)

بر اساس اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین، «کسب شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلم در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور و تأکید بر کارورزی و حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی و همچنین فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط‌های آموزشی» (سند تحول، راهکار ۲-۱۱، ص: ۴۶) در برنامه درسی تربیت معلم، ضروری اعلام شده است.

• سفر یادگیری

• سفر فیزیکی

• سفر شناختی

• سفر عاطفی

سفر مهارتی

سفر ارتباطی

- اجرای دوره کارورزی (یا کارآموزی) در کارآمدی فارغ التحصیلان تمامی رشته‌های علمی- مهارتی مانند: معلمی، پزشکی، پرستاری و ... تأثیری جدی و انکارناپذیر دارد؛
- در فرایند کارورزی است که امکان تجربه و به کارگیری دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش موضوعی- تربیتی تحت نظر استاد و معلم راهنما در محیط تقریباً واقعی، میسر می‌گردد. این امر از یک طرف به فهم بهتر مباحث نظری کمک می‌کند و از طرف دیگر تفکر و خلاقیت دانشجومعلم را در تحلیل موقعیت‌های عملی و انتخاب کنش‌های اثربخش در موقعیت آزمایشی کنونی و حتی برای موقعیت‌های حقیقی آتی فراهم می‌کند؛
- کارورزی از این که یک فرد به عنوان معلم در موقعیت حقیقی آموزش، بدون نظارت و راهنمایی متخصصان، به آزمایش و خطا دست بزند، پیش‌گیری می‌کند و برای فردی (دانشجومعلم) که به زودی در آن موقعیت قرار می‌گیرد، امکان تجربه مستقیم با نظارت تخصصی و کمترین تبعات نامناسب را تدارک می‌بیند؛

علاوه بر تأکید اسناد بالادستی بر افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلم، نظریات و دیدگاه‌های علمی در زمینه اهمیت و اثربخشی دوره کارورزی در فرایند تربیت معلمان فکور، اهل تأمل و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای، نکات زیر نیز می‌تواند بیانگر اهمیت ویژه کارورزی و جلب توجه مسئولان، برنامه‌ریزان، استادان راهنما و دانشجومعلم به جایگاه خاص این درس حیاتی باشد:

- ۵۱۲ ساعت زمان آموزشی دانشجومعلم در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، به کارورزی اختصاص می‌یابد؛
- ۱۴۴ ساعت از دروس دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، به عنوان دروس پیش‌نیاز کارورزی (پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱، ۲ و ۳) ارائه می‌شود؛ البته می‌توان گفت سایر دروس دانش تربیتی و ... هم به نوعی پیش‌نیاز کارورزی محسوب می‌شوند و نام برخی از آن‌ها صراحتاً در فهرست پیش‌نیازهای کارورزی آمده است؛
- کارورزی از جمله دروسی است که تنها یک مدرس به ارائه دانش و تدارک فرصت تجربه برای دانشجومعلم اقدام نمی‌کند؛ بلکه تعداد قابل توجهی از مدیران و معلمان راهنما در مدارس، با فعالیت‌های کارورزی همراه شده و در تبادل اطلاعات و تجارب مشارکت می‌کنند؛



جدول ۱. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

محتص	پيامد	فعاليت‌هاي مرتبط با آمادگي دانشجو معلم براي تدریس	راهنبرد	هدف	
گزارش پژوهش روایی	دانشجو معلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها و تعامل با استاد و معلم راهنما مسائل موقعیت آموزشی را شناسایی می‌کند.	مشاهده و تطبیق تدریس معلم راهنما یا مباحث نظری. بررسی توانمندی‌های معلم راهنما در اجرای ۲۰ مهارت معلمی جستجوی شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای	مشاهده تأملی	مهارت‌یابی در تحلیل موقعیت آموزشی	کارورزی ۱
گزارش پژوهش روایی	دانشجو معلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها و تعامل با استاد و معلم راهنما، برای مسائل محیط آموزشی، راه حل ارائه کرده و به طور محدود اجرا می‌کند	طراحی، اجرا و ارزشیابی خرده فعالیت‌های یادگیری، فنون و مهارت‌های معلمی و پایبندی به شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای و در نهایت در سطح بالاتر تدریس نیمه مستقل	پژوهش و تأمل (با تاکید بر خرده فعالیت‌های یادگیری)	مهارت‌یابی در شناسایی و ارائه راه حل برای مسائل خاص آموزشی و تربیتی (خرده فعالیت‌های یاددهی یادگیری) و اجرای محدود برخی راه‌حل‌ها	کارورزی ۲

– اگر دانشجو معلم فعال و پویا باشد، کارورزی کارآمدترین درس معلمی است. در فرایند کارورزی هر قدر دانشجو معلم بیشتر بیندیشد، ابهامات بیش‌تری بیابد، تحلیل کند، نظرات معلم راهنما و استاد راهنما را جویا شود، ایده بدهد، فکورانه دست به عمل بزند و به‌ویژه در جستجوی دریافت بازخوردها باشد، امکان کسب تجارب بیشتر و ارزنده‌تری را پیدا می‌کند.

## ۱) هدف

کارورزی یکی از دروس مهم در نظام تربیت معلم است. مهم ترین هدفی که در کارورزی ۱ دنبال می شود، این است که دانشجومعلم توانایی تحلیل موقعیت آموزشی و شرایط یاددهی - یادگیری را کسب کند. در تحلیل موقعیت آموزشی، بافت و زمینه ای که فرایند یاددهی - یادگیری در آن اتفاق می افتد، مورد شناسایی دانشجومعلم قرار می گیرد تا بتواند از موقعیتی که می خواهد در آن دست به عمل بزند (در کارورزی به طور تمرینی و در آینده به طور صریح و واقعی)، شناخت نسبی به دست آورد؛ زیرا معلمی یعنی صحنه پردازی یادگیری، یاری دهنده و تسهیل کننده تغییر و رهبری بازار اندیشه ای به نام کلاس درس. در اینجا صحنه پردازی یا به تعبیر «شون»<sup>۱</sup> «طراحی» به معنی «گفت و گوی فکورانه با موقعیت» است و درس معلمی، شناخت قابلیت ها، پرورش توانایی ها و راهبری تک تک یادگیرندگان در فرایندهای «شدن» است.

محصول	پیامد	فعالیت های مرتبط با آمادگی دانشجومعلم برای تدریس	راهنبرد	هدف	
گزارش پژوهش روایی	دانشجومعلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت ها، توجه به شاخص های اخلاق حرفه ای و تعامل با استاد و معلم راهنما تدریس آزمایشی و مستقل را طراحی، اجرا و ارزشیابی می کند.	طراحی، اجرا و ارزشیابی ۴ تا ۶ تدریس مستقل و تکمیل چرخه خود ارزیابی حرفه ای	کنش پژوهی <sup>۱</sup>	مهارت یابی در ارائه تدریس مبتنی بر ساخت گرایی	کارورزی ۳
گزارش پژوهش روایی	دانشجومعلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت ها، تعامل با استاد و معلم راهنما و تاکید بر اخلاق حرفه ای، تدریس خود و هم گروهی ها را طراحی، اجرا و نقد می کند	طراحی تدریس مشارکتی و اجرای مستقل تدریس و مدیریت کلاس در ۴۵ تا ۹۰ دقیقه و ارزیابی مشارکتی	درس پژوهی (کنش پژوهی گروهی)	مهارت یابی در طراحی واحد یادگیری و تدریس مشارکتی	کارورزی ۴

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

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

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

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



# پارادایم‌شناسی روایت پژوهی

جدول ۱-۲ پیش‌فرض‌های فلسفی به همراه پیامدهای آنها برای شیوه عمل

پیش‌فرض	سؤال	ویژگی‌ها	رهنمودها برای شیوه عمل (نمونه‌ها)
هستی‌شناسی	ماهیت واقعیت چیست؟	واقعیت ذهنی و چندگانه است و همان چیزی است که توسط مشارکت‌کنندگان مطالعه درک می‌شود.	پژوهشگر از نقل‌قول‌ها و مضمون‌های متشکل از واژگان مشارکت‌کنندگان استفاده می‌کند و شواهدی را از نگاه‌های متفاوت ارائه می‌کند.
شناخت‌شناسی	رابطه بین پژوهشگر و مورد پژوهش چیست؟	پژوهشگر تلاش می‌کند فاصله بین خود و افراد مورد مطالعه را کاهش دهد.	پژوهشگر در میدان مطالعه به همکاری و صرف وقت با مشارکت‌کنندگان پرداخته و «خودی» می‌شود.
ارزش‌شناسی	نقش ارزش‌ها در پژوهش چیست؟	پژوهشگر تصدیق می‌کند که پژوهش ارزش‌اندود است و سوگیری‌ها همواره حضور دارند.	پژوهشگر آشکارا از ارزش‌هایی که روایت او را شکل می‌دهند بحث می‌کند و تفسیر خود را در کنار تفسیرهای مشارکت‌کنندگان در مطالعه دخالت می‌دهند.
بلاغت پژوهشی	نقش زبان در پژوهش چیست؟	پژوهشگر به سبکی ادبی و غیررسمی و با استفاده از لحن شخصی دست به نوشتن می‌زند و از واژگان کیفی و تعاریف محدود استفاده می‌کند.	پژوهشگر از نوعی سبک روایتی درگیرانه (مشارکت‌جویانه) استفاده می‌کند، ممکن است از ضمائر اول شخص استفاده کند، و زبان پژوهش کیفی را به کار می‌گیرد.
روش‌شناسی	فرایند پژوهش چیست؟	پژوهشگر از منطق استقرائی استفاده کرده، وضعیت را در بستر آن مطالعه می‌کند، و از طراحی رویشی <sup>۲</sup> بهره می‌گیرد.	پژوهشگر قبل از تعمیم‌دهی به جزئیات (موارد خاص) می‌پردازد، به تفصیل بستر مطالعه را توصیف می‌کند، و مستمراً سؤال‌های مطالعه را بر حسب تجاربش در میدان بازنگری می‌کند.



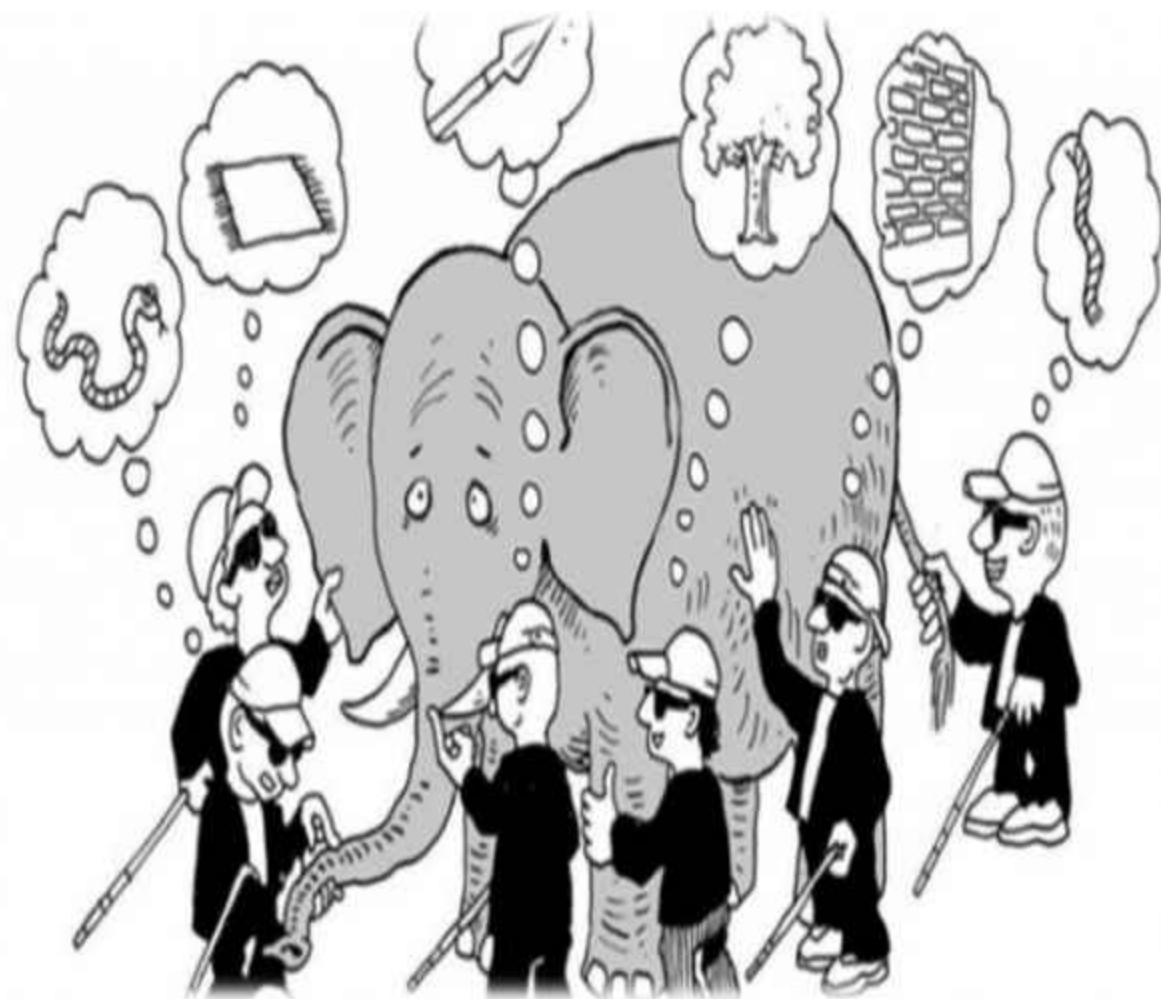


- پیش‌فرض‌های ارزش‌شناختی در روایت‌پژوهی
- استفاده از بلاغت در روش‌های کیفی و تفسیری به‌ویژه در روایت‌پژوهی
- فهم، کشف، معنا، ...
- لزوم رعایت زبان پژوهشی در روش‌های کیفی از جمله روایت‌پژوهی
- محافل تفسیری در پارادایم کیفی



جدول ۲.۲ دیدگاه‌های پژوهشی در تحقیق کیفی

موضوع	نحوه رویکرد به دیدگاه‌های توصیف ساخته شدن ذهنی	تحلیل هرمنوتیکی ساختارهای پنهان
موضع نظری	کنش متقابل نمادین پدیدارشناسی	روانشناسی قوم‌نگارانه برساخت‌گرایی
روش گردآوری داده‌ها	مصاحبه نیمه ساخت یافته مصاحبه روایی	گروه‌های متمرکز قوم‌نگاری مشاهده همراه با مشارکت ثبت و ضبط تعاملات جمع‌آوری اسناد و مدارک
روش تفسیر	کدگذاری نظری تحلیل محتوا تحلیل روایت روش‌های هرمنوتیکی	تحلیل گفت‌وگو تحلیل گفتمان تحلیل ژانر تحلیل اسناد و مدارک
حوزه‌های کاربرد	تحقیق زندگینامه‌نگارانه تحلیل دانش روزمره	تحلیل زیست‌جهان‌ها و سازمان‌ها ارزیابی مطالعات فرهنگی
		مطالعات خانواده زندگینامه‌نگاری نسل‌پژوهی <sup>۲</sup> جنسیت‌پژوهی <sup>۳</sup>







## Narrative Research



Stephanie Landes  
Sierra Parham-Gantt  
Elora Wolfe

### روایت پژوهی

یکی از روش‌های تحقیق کیفی است که با تحلیل داستان‌های معلمان و دانش‌آموزان به درک عمیق‌تری از تجربه‌های آموزشی می‌پردازد. این رویکرد بر پایه این فرض است که روایت‌ها حامل معانی، باورها و ارزش‌های فرهنگی هستند که بر فرایند تدریس تأثیر می‌گذارند.

### نقش روایت پژوهی در کشورهای پیشرو

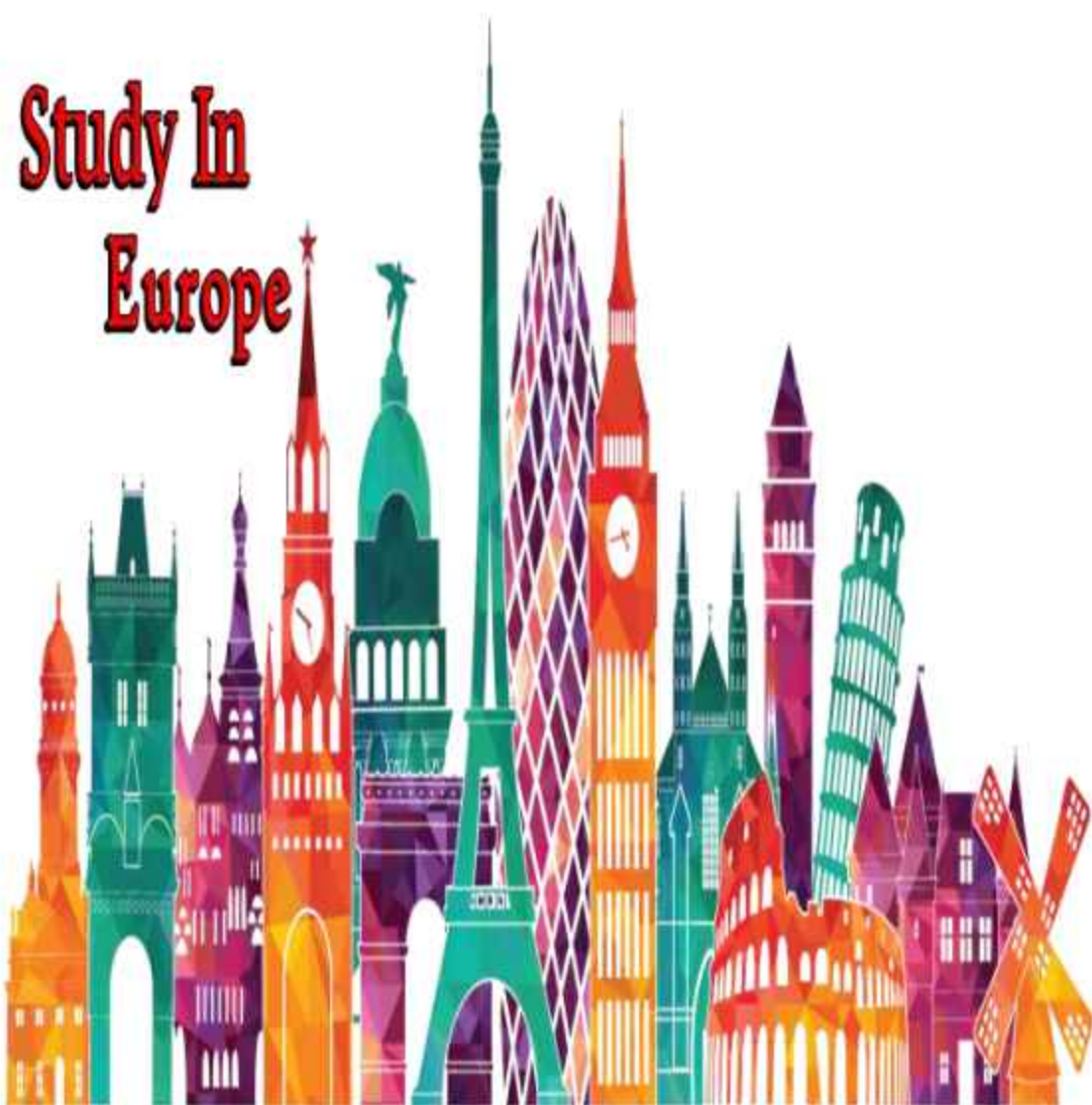
در کشورهایی مثل فنلاند، کانادا، استرالیا و سنگاپور، روایت پژوهی در آموزش معلمان اهمیت زیادی دارد. برخی کاربردهای آن عبارتند از:

بهبود روش‌های تدریس: معلمان از طریق روایت تجربیات خود و همکاری‌شان می‌توانند روش‌های تدریس را اصلاح و بهینه کنند.

تقویت هویت حرفه‌ای معلمان: روایت پژوهی باعث می‌شود معلمان نقش خود را در سیستم آموزشی بهتر درک کنند و به یک هویت حرفه‌ای محکم‌تر برسند.

افزایش همدلی و ارتباط مؤثر: شنیدن و تحلیل روایت‌های دانش‌آموزان و معلمان دیگر، باعث افزایش درک عاطفی و بهبود تعاملات در کلاس می‌شود.

حل چالش‌های آموزشی: معلمان از طریق روایت‌های خود، مسائل پیچیده آموزشی را شناسایی کرده و راه‌حل‌های مناسبی ارائه می‌دهند.







### روایت پژوهی در عمل (نمونه‌های موفق)

فنلاند: معلمان در دوره‌های تربیت معلم، روایت‌هایی از تجارب خود می‌نویسند و در جلسات گروهی درباره آن‌ها بحث می‌کنند.

کانادا: دانشگاه‌های تربیت معلم، از روایت‌پژوهی برای آموزش مهارت‌های تدریس انعکاسی استفاده می‌کنند.

استرالیا: روایت‌پژوهی به معلمان کمک کرده تا دانش‌آموزان بومی و مهاجر را بهتر درک کنند و شیوه‌های آموزشی را متناسب با نیازهای آنان تغییر دهند.





### روایت پژوهی و جایگاه آن در کشورهای مختلف

روایت پژوهی به عنوان یکی از روش های تحقیق کیفی، بر تحلیل داستان ها و تجربیات انسانی تمرکز دارد. این روش از علوم اجتماعی، روان شناسی، مطالعات فرهنگی و آموزش بهره می برد و در حوزه های مختلفی از جمله آموزش، جامعه شناسی، سیاست گذاری عمومی، پزشکی و روان شناسی کاربرد دارد.

۱. روایت پژوهی در آموزش و توسعه حرفه ای معلمان یکی از مهم ترین کاربردهای روایت پژوهی در کشورهای پیشرو، استفاده از آن برای توسعه حرفه ای معلمان است.

فنلاند: در فنلاند، روایت پژوهی به عنوان بخشی از تربیت معلم مورد استفاده قرار می گیرد. معلمان در طول تحصیلات خود تجربیات آموزشی را مستندسازی کرده و در گروه های همکارانه به تحلیل آن ها می پردازند. این فرآیند باعث یادگیری از تجربه، بهبود روش های تدریس و افزایش بازتاب گری معلمان می شود.

کانادا: در دانشگاه های تربیت معلم کانادا، روایت پژوهی به دانشجویان معلم کمک می کند تا دیدگاه های چندلایه ای درباره تدریس، تعامل با دانش آموزان و چالش های کلاس درس به دست آورند. بسیاری از معلمان پس از ورود به محیط کار، همچنان از این روش برای بهبود عملکرد خود استفاده می کنند. استرالیا: در استرالیا، از روایت پژوهی برای تحلیل چالش های آموزشی در جوامع چندفرهنگی بهره گرفته می شود. این روش به معلمان کمک می کند تا تجربیات دانش آموزان مهاجر و بومی را بهتر درک کنند و شیوه های آموزشی خود را تطبیق دهند.

### ۲- روایت پژوهی در مطالعات فرهنگی و اجتماعی

نیوزیلند: در این کشور، روایت پژوهی به عنوان ابزاری برای ثبت و انتقال دانش بومی استفاده می شود. جوامع مائوری از این روش برای مستندسازی سنت ها، افسانه ها و دانش های فرهنگی خود بهره می برند.

آفریقای جنوبی: در حوزه عدالت اجتماعی، روایت پژوهی برای مستندسازی تجربیات قربانیان تبعیض نژادی در دوران آپارتاید مورد استفاده قرار گرفته است. پروژه هایی مانند "کمیسون حقیقت و آشتی" از این روش برای بازسازی تاریخ اجتماعی و شنیدن صدای افرادی که در تاریخ رسمی نادیده گرفته شده اند، بهره برده اند.

۳. روایت پژوهی در پزشکی و سلامت روان کانادا و ایالات متحده: در این کشورها، روایت پژوهی در زمینه پزشکی روایی نقش مهمی ایفا می کند. پزشکان و پرستاران از طریق شنیدن و تحلیل روایت های بیماران، رویکردهای درمانی شخصی تر و انسانی تری ارائه می دهند.

بریتانیا: در تحقیقات مرتبط با سلامت روان، از روایت پژوهی برای تحلیل تجربیات افراد مبتلا به بیماری های روانی مانند افسردگی و اضطراب استفاده می شود. این روش به درمانگران کمک می کند تا درمان هایی بر اساس تجربه زیسته بیماران ارائه دهند.

### ۴. روایت پژوهی در سیاست گذاری و عدالت اجتماعی ایالات متحده:

از این روش در مطالعات مرتبط با حقوق زنان، عدالت نژادی و مسائل مهاجرت استفاده می شود. بسیاری از تحقیقات مربوط به جنبش های اجتماعی، روایت های شخصی فعالان را تحلیل کرده و تأثیر سیاست ها را بر زندگی آنها بررسی می کنند. اتحادیه اروپا: در پژوهش های مرتبط با پناهنجویان و مهاجران، از روایت پژوهی برای فهم عمیق تر تجربیات مهاجرت، چالش های ادغام اجتماعی و مشکلات حقوقی آنها استفاده می شود.

### مزایای کلیدی روایت پژوهی در کشورهای پیشرو

ایجاد همدلی و ارتباط مؤثر: شنیدن داستان‌های افراد باعث افزایش درک عاطفی و تعاملات بهتر در جامعه می‌شود.

بازسازی حافظه تاریخی و عدالت اجتماعی: بسیاری از گروه‌هایی که در تاریخ نادیده گرفته شده‌اند، از طریق روایت‌های خود به رسمیت شناخته می‌شوند.

افزایش کیفیت آموزش: معلمان و اساتید از طریق تحلیل تجربیات خود و همکارانشان، روش‌های تدریس را بهینه‌سازی می‌کنند.

بهبود فرآیندهای درمانی: در حوزه پزشکی، توجه به روایت بیماران باعث درک بهتر مشکلات جسمی و روانی آن‌ها می‌شود.

روایت پژوهی، فراتر از یک روش تحقیق، به‌عنوان ابزاری برای درک عمیق‌تر تجربه انسانی در حوزه‌های مختلف به کار گرفته می‌شود. کشورهای پیشرو از این روش برای تحلیل چالش‌های اجتماعی، بهبود سیستم‌های آموزشی، ارتقای سلامت روان و بازسازی عدالت اجتماعی استفاده می‌کنند. در نهایت، روایت‌ها پلی میان دانش فردی و دانش جمعی ایجاد می‌کنند که می‌تواند مسیرهای تازه‌ای برای حل مسائل پیچیده جوامع بگشاید.



اتحادیه اروپا



- علمی که تدریس را زنده می‌کند...

- در کانادا، معلمان در آموزش زبان از "روایت‌درمانی" استفاده می‌کنند تا دانش‌آموزان ارتباط بیشتری با درس برقرار کنند.

- کلاس‌های زنده، نه کتاب‌های بی‌جان

- روایت‌پژوهی در آموزش علوم و ریاضیات

وقتی داستان، معادلات را زنده می‌کند

در سنگاپور، معلمان ریاضی از داستان‌های مصور برای توضیح مفاهیم پیچیده استفاده می‌کنند.

روایت و تاریخ‌نگاری در آموزش تاریخ

تاریخ را زندگی کن، نه حفظ!

اهمیت روایت در تدریس تاریخ برای درک بهتر رویدادهای گذشته

مثال: در آلمان، دانش‌آموزان نقش‌های تاریخی را بازی می‌کنند تا وقایع تاریخی را بهتر درک کنند.

## روایت پژوهی چیست؟







است و بیان این روایت‌ها، تلاشی است برای درک رخدادها و این موضوع در واقع یکی از اهداف رویکرد روایی است و کمک می‌کند معلمان، دانش‌آموزان و محققان، دانش و تجربیات مربوط به کلاس را درک نمایند (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵: ۹۳). با استفاده از رویکرد روایی، معلمان و کنشگران آموزشی می‌توانند تجارب و روش‌های تدریس خویش را با دیگران به اشتراک بگذارند (گلزاری و عطاران، ۱۳۹۵)؛ چستی ماهیت و هویت حرفه‌ای خویش به عنوان یک معلم را مورد کندوکاو قرار دهند (حیدری نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین‌نژاد، ۱۳۹۲)؛ فلسفه‌ورزی و نویسندگی را به شکلی بازاندیشانه تمرین کنند (یاری‌دهنوی، ۱۳۹۲)؛ تجارب اصیل زیسته خویش را روایت نمایند (نیستانی، ۱۳۹۵)؛ نظریه‌ها را با دنیای عمل پیوند دهند و در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار گیرند (ملکی و مهرمحمدی ۱۳۹۶) و حتی از رویکرد روایی در طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم بهره بگیرند (کریمی، سراجی و معروفی، ۱۳۹۶).

بنابراین در گستره تعلیم و تربیت، روایت و داستان نقشی بنیادین دارد. در یک سطح، روایت‌ها و داستان‌ها، محمل‌هایی برای آشنایی فراگیران با پدیده‌های هستی تلقی می‌شوند؛ یعنی داستان‌هایی که در کتاب‌های درسی گنجانده می‌شوند تا فرایند تدریس و یادگیری به واسطه آن‌ها تسهیل و امکان‌پذیر گردد. از سوی دیگر، همین فراگیران و معلمان، وقتی از درس و مدرسه و تحصیل فاصله می‌گیرند، دیگر این مواد درسی و محفوظات و فرمول‌ها نیستند که در ذهن آن‌ها مانده است، بلکه آن‌ها نه تنها زیست تحصیلی خویش را در قالب داستان فهم نموده‌اند، که دانش و تجارب خویش را نیز اغلب به واسطه داستان‌هاست که می‌توانند بازگویی کنند؛ برای مثال معلمی که بعد از سال‌ها تدریس، بازنشسته می‌شود، فراز و فرود حرفه خویش را فقط به مدد روایت‌هایی از تجارب و رخدادهای شغلی‌اش می‌تواند ترسیم نماید، فراتر از این، امروزه در دوره‌های تربیت معلم نیز روایت نقشی بنیادین پیدا کرده است. چنان‌که دانشجویان می‌بایست در دوره‌های کارورزی، تجارب خویش را به صورت فردی و گروهی مورد تحلیل، بررسی و روایت قرار دهند. درحقیقت در دوره‌های تربیت معلم از روایت به مثابه عنصری برای مستندسازی و انتقال دانش بهره گرفته می‌شود. بنابراین امروزه روایت و روایتگری، نه تنها در خدمت تدریس و یادگیری است، که بستری برای پژوهش و بازاندیشی در مورد پدیده‌های تربیتی تلقی می‌شود، و به همین دلیل است که در حوزه تربیت معلم و فهم پدیده‌های تربیتی با یک چرخش روایت محور مواجه‌ایم که آن را می‌توان به مثابه یک تغییر پارادایم در نظر داشت (قربانی و لیاقت‌دار، ۱۳۹۷).



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

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

کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 1992) از طریق درگیر کردن معلمان در روایت پژوهی، معلمان را به عنوان سازندگان برنامه درسی در نظر گرفتند. از نظر آن‌ها معلمان به طور فعال، همراه با دانش‌آموزان، برنامه درسی را می‌سازند.

به عقیده کلترمنز<sup>۱</sup> (Kelchtermans, 2010) از روایت پژوهی می‌توان به صورت هدفمندانه جهت توسعه حرفه‌ای معلمان ضمن خدمت و پیش از آن استفاده کرد؛ از نظر کارتر<sup>۲</sup> این روش در سه گام انجام می‌شود: ۱. توصیف واقعه، ۲. شناسایی و استخراج معنی ۳. تفسیر معنی (Carter, 1993). افراد ابتدا تجربه عملی کسب می‌کنند، سپس واقعه تجربه شده را توصیف کرده و معانی لازم را از آن واقعه استخراج می‌کنند و در پایان، به تفسیر معنی می‌پردازند. تجربه عملی برای روایت معلم، بسیار ضروری است. افراد فکور معمولاً تجاربشان را به شکل روایتی رمزگذاری می‌کنند و تفسیر، ابزار اصلی برای فهم تجربه است (Kang, 2015).

روایت پژوهی می‌تواند به تربیت معلم فکور کمک کند و کاربردهای معنی‌داری در تدریس، یادگیری و توسعه حرفه‌ای دارد (Latta & Kim, 2009). به عقیده کانلی (Conle, 2000) محققان آموزشی از روایت به عنوان ابزار مؤثری جهت مطالعه دانش معلم استفاده کردند. به نظر آیزنر<sup>۳</sup> (Eisner, 1988) دانش، ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است. روایت‌ها یا داستان‌های معلمان یکی از بهترین شکل‌ها برای بازنمایی تجارب است (به نقل از Chan, 2012). از نظر کلندینین و کانلی (Clandinin & Connelly, 2000) تجارب به صورت روایی اتفاق می‌افتند؛ بنابراین باید از طریق روایت پژوهی مورد مطالعه قرار گیرند.

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

معلم پژوهنده چتری  
فراگیر برای پوشش  
روش‌های پژوهشی  
معلم‌محور است

• کاربردهای رویکرد روایی

• اشتراک گذاری تجارب

• کندکاو چستی و ماهیت هویت معلمی

• روایت تجارب ارزشمند و اصیل

• طراحی الگوی برنامه درسی

چیز بر حفظ و انتشار و مبادله تجربه‌ها  
استوار بوده است، در حالی که باید کارکرد  
اصلی آن‌ها را ایجاد فرصت برای پژوهش و  
بازاندیشی در تجربه‌ها دانست.

رشد حرفه‌ای معلمان به‌طور  
جدایی‌ناپذیری با بازاندیشی تجربه‌های  
شغلی آن‌ها پیوند خورده است. آن‌ها درگیر  
دایره‌ای گسترده و بی‌پایان از تجربه‌های  
خویش و دیگر همکاران در کلاس درس  
و محیط آموزشی هستند. تجربه‌هایی  
که همه راز و رمزهای معلمی را همراه  
خود دارد. چالش‌ها، مسائل، موفقیت‌ها،  
شکست‌ها، روش‌ها و رویکردهای معلمی  
در عمل، همه در تجربه‌های معلمان بازتاب  
یافته‌اند. اینگونه است که تجربه‌های معلمی  
را باید به‌مثابه گنجینه‌ای ارزشمند برای  
رشد و یادگیری دانست و بر بهره‌گیری از  
آن‌ها اهتمام داشت.



## زمینه‌های کاربرد پژوهش روایی

هنگامی از پژوهش روایی استفاده می‌کنید که افرادی را داشته باشید که به بیان داستان‌هایشان مشتاق‌اند تا بتوانید و بخواهید داستان‌های آنان را گزارش دهید. برای آموزگاران در جست‌وجوی تجربیات شخصی در شرایط مدرسه واقعی، پژوهش روایی بینش‌های عملی و خاص را ارائه می‌دهد. با اجرای مطالعات روایی، محققان تضمین همه‌جانبه‌ای را با شرکت‌کنندگان صورت می‌دهند. ممکن است این تضمین به کاهش درک حفظ‌شده از سوی پزشکان در زمینه‌ای کمک کند که پژوهش از عمل متفاوت است و کاربرد مستقیم اندکی دارد. به علاوه، برای شرکت‌کنندگان در مطالعه، ممکن است مشارکت در روایت آن‌ها در آنان این احساس را ایجاد کند که روایت‌های آنان اهمیت دارد و اینکه آن روایت‌ها شنیده شده‌اند. هنگامی که روایتی را بیان می‌کنند به آن‌ها کمک می‌کند موضوعاتی را درک کنند که به پردازش نیاز دارند. بیان روایت بخشی از زندگی طبیعی است و افراد همگی روایت‌هایی در مورد بیان تجربیات خود به دیگران دارند. در این شیوه، پژوهش روایی گونه روزانه و عادی داده‌ها را که افراد با آن آشنا هستند جلب می‌کند.

هنگامی از پژوهش روایی استفاده می‌کنید که داستان‌های بیان‌شده به شما گاه‌شماری حوادث را دنبال می‌کنند. پژوهش روایی گونه ادبی تحقیق کیفی با روابط قوی ادبیات است و شیوه‌ای کیفی را فراهم می‌آورد که در آن می‌توانید به گونه‌ای قانع‌کننده و ادبی بنویسید. این پژوهش به تصویر ریز تحلیل (روایات فردی) به جای تصویر گسترده‌تر اصول فرهنگی (مانند قوم‌نگاری) یا نظریه‌های انتزاعی (مانند پژوهش نظریه زمینه‌ای) توجه دارد (کرسول، ۲۰۱۲). روایت شیوه اصلی است که از طریق آن انسان‌ها تجربه‌های خود را درون رشته‌رخدادهایی سامان می‌دهند که از نظر زمانی پرمعنا و بااهمیت است. انسان‌ها می‌توانند جهان را در قالب روایت درک کنند و می‌توانند در قالب روایت درباره جهان بگویند (آسابرگر، ۱۳۸۰).

## ویژگی‌های اساسی پژوهش روایی

- تجربیات فردی؛
- گاه‌شماری تجربیات؛
- جمع‌آوری روایات فردی؛
- بیان دوباره روایت؛
- کدگذاری مضامین؛

- موقعیت یا شرایط؛

- همکاری با شرکت‌کنندگان (کرسول، ۲۰۱۲).



## ابزار پژوهش روایی

- یادداشت های میدانی از تجربه های مشترک؛
- دفترچه یادداشت های روزانه؛
- مصاحبه ها؛
- داستان گویی؛
- نامه نگاری؛
- نوشته های خودزیست نگارانه و زیست نگارانه؛
- منابع دیگر داده های روایی.

## مراحل پژوهش روایی

### الف. انتخاب موضوع و جمع آوری روایت (از طریق مشاهده تأملی و ...)

۱. شناسایی پدیده یا شخصی که روایت آن موجب یافتن نکات جدید یا کشفی در حیطه حرفه ای محقق می شود؛ در حیطه مسئله آموزشی، پرورشی و ...؛
۲. انتخاب قاطعانه فرد یا افراد درگیر با موضوع مورد پژوهش (کسی یا کسانی که می توانید در مورد پدیده از آن ها یاد بگیرید)؛
۳. جمع آوری روایت از آن فرد یا افراد مورد نظر؛
۴. بیان دوباره یا بازگویی و بازنویسی روایت؛
۵. تأیید صحت گزارش.

### ب. تجزیه و تحلیل روایت و کدگذاری

- کدگذاری؛

- مضمون یابی.

## ج. نتیجه گیری

- تحلیل نهایی داده های کیفی و ارائه نتایج؛
- تکنیک های تجزیه و تحلیل روایات.

### ۱. قواعد تحلیل ساختاری روایت ها

وان دایک استفاده از چهار قاعده کلان تقلیلی زیر را پیشنهاد می کند:

(۱) قاعده حذف یا انتخاب: یعنی حذف همه گزاره هایی که در متن برای تفسیر گزاره های دیگر گفتمان مهم نیستند و بر حقایق دلالت ندارند.

(۲) حذف شدید: که در صورت قوی تری از قاعده پیشین است. در این حالت جزئیاتی که به لحاظ مکانی مهم هستند اما در سطح کلان تر فاقد اهمیت اند حذف می شوند.

(۳) تعمیم: گزاره های غیر مرتبط حذف نمی شوند، بلکه با ساختن گزاره ای که به لحاظ مفهومی کلی تر است، آن را از جزئیات معناشناختی جملات مربوط منتزع می کنیم.

(۴) ساختن: در این حالت، با جانشین ساختن گزاره ها در یک توالی مشترک، آن ها را با یک دیگر در نظر می گیریم. در حقیقت گزاره هایی را می سازیم که بر حقیقت کل دلالت دارند.

(۵) قاعده صفر: در این حالت گزاره ها تغییر نمی یابد و مستقیماً در سطح کلان پذیرفته می شوند (ذکایی، ۱۳۸۷، ص: ۶۵).

# روایت روایت‌ها

علی، پسر من، وقتی مدرسه رفتن را شروع کرد، سؤال‌های من هم آغاز شد. وقتی از سر کار برمی‌گشتم، چنان شور و شوق یادگیری او را داشتم که اولین سؤال من این بود: «مدرسه چه خبر؟» او هم قصه خود را می‌گفت که مثلاً امروز چکار کردیم و معلم چه گفت و امثال این‌ها. البته آن قدر این سؤال را پرسیدم که به تدریج، روایت‌های او به صورت کلیاتی درآمد که او را از سر سؤالات تکراری من خلاص می‌کرد اما وقتی حالی داشت و خسته نبود، ماجراهایش در مدرسه را می‌گفت.

این سؤالی است که اغلب پدر و مادرها از فرزندانشان می‌کنند و در پاسخ، روایتی را می‌شنوند و مگر زندگی چیزی جز روایت‌های ما است؟ اگر کمی در احوال خود و دیگران دقت کنیم می‌بینیم که همه ما در واقع تجربه‌های خود را در قالب روایت بیان می‌کنیم. «داره چه خبر؟ مدرسه چه خبر؟ مدیرتان چه گفت؟ کی می‌رویم مسافرت؟ سفر شیراز خوش گذشت؟ استادتان چطور است؟» و هزاران سؤال از این قبیل. ما هم در پاسخ، تجربه‌های زیسته خود را در قالب روایت بیان می‌کنیم. روایت چیزی نیست جز بیان تجربه‌های ما در قالب داستان. وقتی فکر می‌کنیم، درباره روایت‌های مختلف می‌اندیشیم؛ روایت‌هایی که از مهاجرت، ازدواج، طلاق، دانشجویی، خانه پدری و هزاران تجربه دیگر شنیده‌ایم و با آن‌ها زندگی کرده‌ایم و اینک در مرز تصمیم‌گیری به آن‌ها مراجعه می‌کنیم. بنابراین، می‌گوییم ما در روایت و با روایت زندگی می‌کنیم. هر روایتی بازتابی تجربه‌های ما از منظر ماست. پس، روایت دو نفر از مدرسه، یکی نیست و هر کس از زاویه خود به واقعیات نگاه می‌کند. اگر می‌خواهیم تجربه‌های خود و دیگران را بشناسیم، راهی جز این نداریم که به روایت‌های خویش یا دیگران مراجعه کنیم؛ روایت‌هایی که در قالب گفت‌وگو و نوشتار بیان می‌شوند. روش روایت‌پژوهی از نظر پاره‌ای متفکران بهترین راه شناخت محیط اطراف ماست. انسان‌ها زندگی روزمره خود و تصور خویش از گذشته را در قالب روایت بیان می‌کنند و روایت دروازه‌ای است که شخص از طریق آن وارد جهان می‌شود. ما در هنگام کودکی، دائم با داستان‌هایی سروکار داریم که پدر و مادر از خلال آن‌ها ما را با جهان آشنا می‌کنند. روایت‌پژوهی

که روشی نسبتاً متأخر و جدید است، به ما کمک می‌کند تا تجربه‌های خود و دیگران از جهان را تفسیر کنیم و به آن‌ها معنا ببخشیم.

روایت‌پژوهی، مطالعه تجربه در قالب روایت و به بیان دیگر، شیوه تفکر درباره تجربه است. روایت‌پژوهی به مثابه روش، گزینش دیدگاهی خاص درباره تجربه به عنوان پدیده مورد تحقیق است (کانلی و کلندیین، ۲۰۰۶). روایت‌پژوهی به مطالعه تجربه فرد در جهان می‌پردازد؛ تجربه‌ای که در قالب داستان بیان می‌شود و این تجربه را می‌توان با گوش دادن، مشاهده، زندگی در کنار راوی و نوشتن و تفسیر روایت‌های مکتوب شناخت.



## مشاهده تاملی (تامل، توصیف، استنباط، بازنگری)

• چستی تامل

• مشاهده تاملی

برخی سوالات مهم در تامل :

چرا این رویداد رخ داد؟

عوامل موثر بر آن کدامند؟

چگونه این واقعه رخ داد؟

چه نشانه هایی داشت؟

اگر من در این موقعیت بودم چگونه عمل می کردم؟





### ب. مشاهده تأملی<sup>۱</sup>

از دیگر روش‌های مورد استفاده در کارورزی مشاهده تأملی است که از ابزارهای روش پژوهش روایی به‌شمار می‌رود. به‌طور کلی، آموزش تأملی بر رویکرد ساخت‌گرا و فراگیرمحور مبتنی شده است و بر یادگیری فعال فراگیر تأکید فراوان دارد. مشاهده تأملی امکان ایجاد یادگیری ماندگارتر، توأم با دیدگاهی نقادانه، را برای دانشجو معلم فراهم می‌کند. واژه تأمل<sup>۲</sup> تفکر مجدد به معنای انعکاس و بازاندیشی است. در فرهنگ و بستر، تأمل را هم‌معنا با تفکر مجدانه و دقت‌نظر آورده‌اند. تأمل کلیدی برای پرورش درک خود و عنصر اصلی «خودنظم‌جویی» است که بر مبنای آن شخص می‌تواند موقعیت و عملکرد خویش را پایش و ارزیابی کند (آقازاده، ۱۳۹۰، ص: ۲۵). منظور از تأمل اندیشیدن بر روی یک تجربه به‌صورت هدفمند است که در جهت تجزیه و تحلیل عملکرد و قضاوت درباره راهکارهایی برای بهبود عملکرد و توسعه دانش و نگرش و تغییر در باورها و عقاید در راستای آن تجربه است. به عبارت دیگر، تأمل به معنای بازگشت به افکار و خاطرات درباره یک موضوع، تفکر هوشیارانه توأم با در نظر آوردن تمامی جوانب و زمینه آن حادثه است؛ هم‌چنین تلاشی است برای یافتن راه‌حلی نوین، جهت تغییر در آن موقعیت، در صورت نیاز. تأمل در نهایت به بهتر انجام دادن کار و تصمیم‌گیری مناسب‌تر در ایفای وظایف حرفه‌ای می‌انجامد. تأمل ابزاری جهت توسعه تفکر خلاق و نقادانه است که از عناصر ضروری در آموزش حرفه‌ای و دستیابی به صلاحیت‌های بالینی است.

• چستی تأمل

• مشاهده تأملی

سه بعد مهم تأمل

برخی سوالات مهم در تأمل :

چرا این رویداد رخ داد؟

عوامل موثر بر آن کدامند؟

چگونه این واقعه رخ داد؟

چه نشانه‌هایی داشت؟

اگر من در این موقعیت بودم چگونه عمل می‌کردم؟

سه بعد مهم تأمل عبارت‌اند از: تأمل پیش از عمل، تأمل حین عمل<sup>۳</sup> و تأمل پس از عمل<sup>۴</sup>. تأمل پیش از عمل به مباحث مربوط به موقعیت‌شناسی و طراحی پیش از اقدام برمی‌گردد. تأمل در حین عمل به‌طور همزمان در محیط واقعی است. این تأمل زمانی است که مثلاً معلم یا دانشجو معلم با یک مسئله یا یک موقعیت منحصر به فرد در حین تدریس در کلاس مواجه می‌شود. در این موقعیت، فرد به‌جای استفاده از نظریه‌ها یا تجارب پیشین، از گنجینه خود استفاده می‌کنند آن موقعیت را دوباره سازماندهی کند و راه‌حل‌های جدید و تازه‌ای را برای مسئله پیدا کند. تأمل و عمل فکورانه، فرایندی است که جنبه رشدی دارد و دارای مراحل است. اگر چه، تأثیرات فوری تأمل کم است، اما تأثیرات بلند مدتی دارد که به تجارب معلم و گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود. (امانی، ۱۳۹۴، ص: ۴۲-۳۷).

## مشاهده تأملی (تأمل، توصیف، استنباط، بازنگری)

مشاهده تأملی یکی از سبک‌های یادگیری است. در واقع توانایی نگاه کردن به موقعیت‌های مختلف از زوایای گوناگون و سازماندهی بعضی از ارتباطات به عنوان یک کلیت معنی‌دار است. در مشاهده تأملی بر فهم و معنابخشیدن به یک قضیه یا یک موقعیت تأکید می‌شود؛ به گونه‌ای که فرد بتواند آن موقعیت و رخدادها را از دیدگاه‌های مختلف بررسی و ارزیابی کند و به مفهوم‌سازی بپردازد. این سبک یادگیری بر حوصله، دقت، ثبت تجارب، و قضاوت متکی است و سرانجام فرد برای تشکیل افکار و عقاید و ارائه دریافت نهایی نیازمند مراجعه به مباحث نظری و تئوری‌هاست. (صبحی قراملکی و دیگران، ۱۳۹۲، ص: ۸۲)

تأمل هنگامی صورت می‌گیرد که فرد لحظه‌ای درنگ می‌کند تا پس از رویدادی غیرمنتظره و غیرمعمول، با برگشت به عقب، به آن رویداد بیندیشد. چندین بار رویداد را به ذهن می‌آورد و مرور می‌کند و در مورد آن بیش‌تر فکر می‌کند. این افکار در ابتدا ممکن است بی‌هدف باشند، اما به تدریج سیر مناسبی می‌یابند. برای هدفمند کردن این سیر، می‌توان با طرح سؤالاتی که هادی تفکر است به نتیجه بهتری دست یافت. برخی از سؤالاتی که تأمل روی واقعه را هدفمندتر می‌کنند عبارت‌اند از:

– چرا این رویداد به این صورت رخ داد؟ عوامل مؤثر بر آن کدام‌اند؟

– چگونه این واقعه رخ داد؟ چه نشانه‌هایی داشت؟

– اگر من در این موقعیت بودم، چگونه عمل می‌کردم؟

من چگونه می‌توانستم به گونه‌ای دیگر عمل کنم؟ (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴، ص: ۱۲۵)



## مشاهده تاملی (تامل، توصیف، استنباط، بازنگری)



• مراحل مشاهده تاملی در روایت پژوهی

• توصیف موقعیت

• استنباط از موقعیت

• بازنگری

• قضاوت و حکم کردن و مسئله یابی

### مراحل مشاهده تأملی

مشاهده تأملی با طی کردن مراحل زیر تحقق می‌یابد:

الف. توصیف موقعیت (گزارش برگرفته از حواس پنج‌گانه)؛

ب. استنباط از موقعیت (قضاوت اولیه بر مبنای ترکیب گزارش توصیف با عواطف و تجارب پیشین)؛

ج. بازنگری (توجه به زوایای مختلف)؛

د. قضاوت و حکم کردن و مسئله‌یابی. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۴)

### الف. توصیف موقعیت

توصیف موقعیت یعنی روایت بی‌چون‌وچرای مشاهدات خود از یک موقعیت. به عبارت دیگر، توصیف دقیق و صحیح، توصیفی است که به بیان آنچه فقط با حواس پنج‌گانه به‌دست می‌آید اکتفا کنیم و از افزودن هرگونه استنباط شخصی، تحلیل و ... به نتایج توصیف خودداری کنیم؛ این نوع از توصیف روایتی است که استنباط، عواطف و تجارب شخص حتی‌الامکان در آن راه نداشته باشد و هرچه توصیف جامع‌تر باشد که به شناسایی همه اجزا کمک کند، دقیق‌تر خواهد بود. نکته مهم و قابل تأکید این است که توصیف معرفی آن چیزی است که تنها از طریق حواس قابل درک باشند؛ مثلاً در توصیف موقعیت کلاس جملات زیر صحیح است:

- تابلو کلاس، از سطح کلاس، ۲ متر فاصله دارد.

- پرده کلاس از جنس پارچه‌های نازک است و نور و فضای حیاط از پشت آن پیداست.
- رنگ دیوار خاکستری روشن است.
- روی دیوار، نوشته‌های خودکاری وجود دارد. تقریباً در هر مترمربع بیش از ۱۰ نوشته ریز خودکاری به چشم می‌خورد.
- بیش از ۳۰ مورد جای پونز و میخ روی سطح دیوار وجود دارد که اکثراً رنگ و گچ دور آن ریخته است.

- مدیر وارد کلاس شد و تدریس دبیر را قطع کرد و به دانش‌آموزان گفت: «برای بهبود نمرات در کنکور آزمایشی این ساعت، به‌جای درس شیمی، کتاب‌های تست خود را مرور کنید تا امروز نمرات بهتری در کنکور آزمایشی به‌دست آورید.»

درحالی‌که جملات زیر برای توصیف موقعیت کلاس صحیح نیست:

- محل نصب تابلو کلاس نامناسب است.

- دانش‌آموزان با آن مشکل دارند.

- تابلو کلاس باید یک متر پایین‌تر نصب شود.

- پرده کلاس باید عوض شود.



### ب. استنباط از موقعیت

استنباط مرحله بعد از توصیف است. پس از آنکه توصیف همه اجزا به صورت گزاره‌های خبری ارائه شد، آن گاه می‌توان با بررسی روابط بین آن‌ها به دریافت‌هایی رسید. در واقع ترکیب یافته‌های حواس (توصیف‌ها) با اطلاعات، تجارب پیشین، باورهای شخصی و حس فرد از آن موقعیت «استنباط» نام دارد. استنباط از موقعیت همان «قضاوت اولیه ما از موقعیت» است.

مثلاً این گزاره‌ها برای ارائه استنباط صحیح است:

- به نظر می‌رسد محل نصب تابلو کمی بالاتر از حد مطلوب است.
- به نظر می‌رسد رنگ روی دیوار قدیمی است و چند سالی می‌شود که رنگ نشده است.
- به نظر می‌رسد رنگ نامناسب کلاس باعث کسالت دانش‌آموزان می‌شود.
- به نظر می‌رسد جنس این پرده برای کلاس مناسب نیست و احتمالاً نور بیرون، در بعضی ساعات آفتابی، چشم برخی از دانش‌آموزان را اذیت می‌کند.
- به نظر می‌رسد تمرکز بیش از حد مسئول مدرسه بر کنکور آزمایشی و نتایج آن کیفیت تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان را دچار اختلال کرده است.
- و ...

استاد راهنما، پس از بررسی گزاره‌های توصیفی و استنباطی، با ارائه بازخوردهای مناسب، دانشجو معلم را در جهت یافتن مباحث کلیدی و نقاط کانونی وضعیت موجود مساعدت می‌کند. در واقع استاد راهنما به دانشجو معلم کمک می‌کند تا، بر مبنای تأمل مجدد روی موقعیت معرفی شده و فراوانی گزاره‌های مرتبط با یک موضوع یا اهمیت خاص برخی از رویدادها، نقاط کانونی را شناسایی کند. به این ترتیب، چون زاویه تأمل دانشجو معلم محدودتر می‌شود، می‌تواند مسائل را عمیق‌تر و از زوایای مختلف بازبینی کند.

### ج. بازنگری

در فرایند مشاهده تاملی نکته قابل توجه این است که بلافاصله پس از استنباط، داوری و قضاوت انجام نمی‌شود؛ بلکه ابتدا مسئله را از زاویه‌ها و دیدگاه‌های مختلف بازنگری می‌کنیم، سپس نسبت به قضاوت و حکم کردن یا به نوعی مسئله‌یابی اقدام می‌کنیم. برای دست‌یابی به بازنگری جامع و همه‌جانبه می‌توانیم از تکنیک‌های اگر ... آنگاه ... شش کلاه تفکر اسکمپر (در پیوست شماره ۳ و ۴ این کتاب، دو مورد از تکنیک‌ها به تفصیل آمده است) و موارد مشابه استفاده کنیم. بازنگری موجب می‌شود تا ما پدیده‌ها را به گونه‌ای دیگر ببینیم.

جملاتی که معرف بازنگری است:

- شاید، با توجه به بودجه مدرسه، انتخاب رنگ خاکستری تنها گزینه ممکن بوده است.
- شاید مسئولان به تأثیر رنگ‌ها کاملاً توجه داشته‌اند و چون بچه‌ها تصاویر و فعالیت‌های زیادی را روی دیوار نصب می‌کنند (از جای پونزها) به عنوان زمینه از رنگ خاکستری استفاده کرده‌اند.
- احتمالاً مسئولان مدرسه از تأثیر رنگ‌ها غافل بوده‌اند.
- شاید قرار است روی دیوار با یونولیت‌های رنگی زیبا و جالب کاملاً پوشیده شود.
- شاید نشاط و سرحالی دانش‌آموزان را دوست ندارند و برای همین از رنگ خاکستری استفاده کرده‌اند.
- شاید والدین بر نتایج کنکور آزمایشی بیش از حد اصرار دارند.
- و ...

## مشاهده تاملی (تامل، توصیف، استنباط، بازنگری)

### د. قضاوت و حکم کردن و مسئله‌یابی

چهارمین مرحله در مشاهده تاملی قضاوت کردن است. در این مرحله دانشجو معلم، بر حسب نقاط قانونی جست و جوشده، به بازنگری می‌پردازد و هریک از بازنگری‌هایی را که دارای شواهد و استنادهای بیش‌تری باشند، به عنوان حکم یا قضاوت برمی‌گزیند.

به عنوان نمونه برخی از گزاره‌هایی که جنبه حکم و قضاوت پیدا کرده‌اند، عبارت‌اند از:

– رنگ کلاس‌ها باید تغییر کند.

– باید مسئولان مدرسه را نسبت به شرایط نامطلوب فضای فیزیکی کلاس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان مطلع کنیم.

- باید برای تأمین بودجه، به منظور بهسازی فضای فیزیکی کلاس، برنامه‌ریزی شود.
- باید مسئولان مدرسه را نسبت به تغییر رنگ و بهسازی دیوارها ترغیب کنیم.
- باید اهمیت و ارجحیت کیفیت تدریس یادگیری نسبت به نتایج کنکور آزمایشی برای مسئولان مدرسه تبیین شود.

موارد فوق، در عین اینکه حکم هستند، در بطن خود مسئله دارند:

- ما، به عنوان کارورز، چگونه می‌توانیم مسئولان مدرسه را نسبت به شرایط نامطلوب فضای فیزیکی کلاس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان مطلع کنیم؟
- چه راه‌های برای جلب بودجه یا بهره‌گیری از شیوه‌های متفاوت به منظور بهسازی فضای فیزیکی کلاس‌ها وجود دارد؟
- چه راهکارهایی برای ترغیب مسئولان مدرسه نسبت به تغییر رنگ و بهسازی دیوارها وجود دارد؟
- چه راهکارهایی برای کاهش تمرکز بیش‌ازحد مسئولان مدرسه بر کنکور آزمایشی و نتایج آن وجود دارد؟

در این مرحله دانشجو معلم می‌تواند سؤالات بیش‌تری را درباره موضوع مطرح کند و به منابع علمی مراجعه کند و ابعاد قضیه را بهتر بشناسد و با نظریات علمی و استانداردها در آن موضوع آشنا شود. تا به تحلیل جامع‌تر و قضاوت صحیح‌تر و علمی‌تری موفق شود و مستندات علمی آن را ذکر کند. البته برای تأیید قضاوت‌ها و به دست آوردن مسئله اصلی و نقطه قانونی و ... باید گزارش‌ها تحلیل شود و در واقع برای تحلیل گزارش‌های تهیه شده و قضاوت نهایی نیازمند بهره‌گیری از روش یا تکنیک کدگذاری هستیم.



## مشاهده تاملی (تأمل، توصیف، استنباط، بازنگری)

قرار می‌دهد و نقش آن در ابعاد اول، دوم، و سوم پنهان بوده است و در بعد آخر، به‌طور آشکار ظاهر شده است.

بعد اول، به جنبه‌های شناختی معلم و مهارت‌های تأمل و تفکر توجه دارد. پیامد ارتباط دیالکتیک تفکر و نگارش، تربیت معلمانی است که نه‌تنها در زندگی حرفه‌ای، بلکه در زندگی فردی نیز نباید نگاه ساده‌انگارانه نسبت به مسائل و مشکلات داشته باشند و هنگام مواجهه با آن‌ها، با تأمل، دست به اقدام بزنند. جامعه نیاز به افراد متفکر دارد. مدرسه و کلاس بهترین بستر برای پرورش چنین افراد است و معلمان خردورز که به سطوح عالی تأمل دست یافته‌اند، مؤثرترین افرادی هستند که می‌توانند چنین زمینه‌ای را برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

بعد سوم، بیشتر به احساسات و عواطف معلمان توجه دارد. نظام تعلیم و تربیت نیاز به معلمانی دارد که به همه ابعاد وجودی خود اعم از عاطفی و شناختی آگاه باشند؛ تا زمانی که معلمان به احساسات، عواطف، هیجانات و نگرش‌های خود واقف نباشند، چگونه می‌توانند به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان از جمله عدالت و آزادی پاسخ دهند و سکان کشتی حرفه را به دست گیرند و آن را به سلامت به سر منزل و مقصد برسانند. ارزیابی و بازارزیابی خود و دیگران، توسط روایت‌ها، عامل مؤثری است در بیداری ندای درون برای مواجهه با بی‌عدالتی‌ها و تک‌صدایی‌ها و مواجهه صواب با ناهنجاری‌های کلاس و مدرسه و ایجاد تغییر در خود و دیگران.

بعد چهارم، به موضوع جامعه‌جویی روایت‌نگاری تاملی اشاره دارد. گرچه فرایند معلم‌شدن با قرارگرفتن در موقعیت‌های مشخص تعلیم و تربیت رخ می‌دهد و مدارس به‌عنوان مکان اصلی کسب تجارب تدریس مورد توجه قرار می‌گیرند، اما وقتی دانشجو معلم، قصه‌های تدریس را در خلوت خود می‌نویسد و تحلیل و تفسیر می‌کند، بعد جامعه‌جویی این فرایند مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد. تأمل و یادگیری از تجربه‌ها زمانی اتفاق می‌افتد که افراد، آن‌ها را با دیگران به اشتراک بگذارند. گوش‌دادن با دقت به داستان‌های زیست‌شده و بازگشوده‌شده یکدیگر و نقد آن‌ها مانند: جمع‌شدن دور میز نهارخوری است که اعضای خانواده، قصه‌های خود را هم‌رسانی و زندگی را کندوکاو و تعبیر می‌کنند.

شناسایی ابعاد چهارگانه «روایت‌نگاری تاملی و سطوح تأمل»، «روایت‌نگاری تاملی و توسعه خودحرفه‌ای»، «روایت‌نگاری تاملی و هویت اجتماعی» و «روایت‌نگاری تاملی و هویت حرفه‌ای» و مؤلفه‌های آن‌ها، نتیجه تلفیق یافته‌های پژوهش‌های تجربی است که به دنبال تأثیر روایت‌نگاری تاملی بر توسعه حرفه‌ای هستند. این چهارچوب مفهومی نشان می‌دهد، نگارش‌های تاملی، عمل تدریس را در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و عملی، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تحت‌الشعاع

نقش روایت‌نگاری تاملی بر توسعه حرفه‌ای، در بعد چهارم، به‌طور آشکار ظهور و نمود پیدا می‌کند زیرا با کنش معلم، سروکار دارد. هویت حرفه‌ای یکی از جنبه‌های مرعی توسعه حرفه‌ای است. هر معلم باید به یک‌سری شایستگی‌های حرفه‌ای خاص نظیر: دانش، مهارت، نگرش، و... مجهز باشد تا به حرفه‌اش هویت بخشد و بتواند از عهده‌اش برآید. این بعد عملی هرچقدر تأملی‌تر باشد، منجر به تصمیم‌گیری‌های عاقلانه‌تر در برابر موقعیت‌های چالش‌برانگیز تدریس خواهد بود. حاصل تأمل حین یا بعد از عمل تدریس، به وسیله نگارش‌ها، تربیت معلمان فکوری است که همواره در حال بازنگری فرایند تدریس خود توسط این ابزار، یافتن نقاط قوت و ضعف و در صدد تقویت و برطرف کردن آن‌ها هستند.



## مشاهده تاملی (تامل، توصیف، استنباط، بازنگری)

• شناختی

• احساسات و عواطف

• جامعه جویی

• توسعه حرفه ای



• روایت پژوهی تاملی و سطوح تامل

• توسعه خود حرفه ای

• هویت اجتماعی

• هویت حرفه ای



فرایند



واقعیت



احساسی



شخصیت



منفی



خلاقیت



### مفهوم شش کلاه

– کلاه سفید: چون رنگ سفید خنثی و منفعل است، کلاه سفید با موضوعات و شکل‌های انفعالی سروکار دارد؛ لذا، بدون هیچ‌گونه قضاوتی، فقط واقعیت‌ها مورد جست‌وجو قرار می‌گیرد.

– کلاه سرخ: چون رنگ سرخ نشانه خشم، شور و هیجان است، کلاه سرخ بیانگر بینشی هیجانی است؛ لذا فقط به جنبه‌های احساسی و غیراستدلالی توجه می‌شود.

– کلاه سیاه: چون رنگ سیاه نشانه افسردگی و منفی است، کلاه سیاه بیانگر جنبه‌های منفی و بدبینانه است.

– کلاه زرد: چون رنگ زرد آفتابی و مثبت است، کلاه زرد بیانگر جنبه‌های مثبت و خوش‌بینانه است.

– کلاه سبز: چون رنگ سبز نشانه گیاهان، طراوت و تازگی است، کلاه سبز بیانگر خلاقیت و فکرهای تازه است.



– کلاه آبی: چون رنگ آبی نشانه سردی و رنگ آسمان بالای سر ماست، کلاه آبی بیانگر تنظیم و ساماندهی فرآیند برنامه‌ریزی برای تفکر و استفاده از کلاه‌های دیگر است. به عبارت دیگر، کلاه آبی کلاه نظارت است.

### کلاه سفید

این کلاه برای ارائه یا درخواست واقعیت‌ها و ارقام به شیوه‌ای کاملاً خنثی (بی‌طرف)، عینی و بدون قضاوت یا نتیجه‌گیری به کار می‌رود. بنابراین، اگر خواهان واقعیت‌ها و ارقام محض هستید، از طرف مقابل بخواهید با کلاه سفید جوابتان را بدهد یا بر عکس، زمانی که می‌خواهید طرف مقابلتان متوجه شود که شما فقط قصد دارید واقعیت‌ها را بدون نظر شخصی و قضاوت ارائه کنید به او بگویید من الآن با کلاه سفید صحبت می‌کنم؛ مثلاً اگر از کسی که کلاه سفید بر سر گذاشته بخواهید که نظرش را در مورد بیکاری بیان کند، بایستی جوابی نظیر این بشنوید: «آمار فارغ‌التحصیلان بیکار بعد از گذشت شش ماه از زمان فارغ‌التحصیلی ۱۲۰/۰۰۰ نفر است.» بنابراین هرکس که با محصور کردن پرسش‌ها در صدد به دست آوردن اطلاعات محض است یقیناً کلاه سفید بر سر دارد. برای اطمینان از اینکه واقعاً دارید با کلاه سفید فکر می‌کنید یا نه، سعی کنید متوجه شوید که آیا در حال جست‌وجوی واقعیت‌ها هستید یا می‌خواهید قالبی برای عقیده‌تان بسازید. بدین وسیله به خوبی می‌توان تصور کرد که چرا اکثر سیاستمداران در مورد استفاده از کلاه سفید دچار مشکل می‌شوند.

### کلاه سرخ

کلاه سرخ ابزار مناسبی است برای بیرون ریختن احساسات، هیجانات، استقراها، حدس‌ها، درک‌های شهودی و اموری که احتیاج به استدلال نداشته باشد. باید توجه داشت که اگر در فرآیند تفکر و صحبت‌ها به این گونه امور توجهی نشود، آن‌ها در پس پرده پنهان شده و به صورت مخفی بر تمام تفکر فرد و مذاکرات اثر می‌گذارند. فکر کردن با کلاه قرمز تقریباً نقطه مقابل فکر کردن با کلاه سفید است، که کاملاً مبرا از رنگ‌های عاطفی، هیجانی و ... است؛ مثلاً وقتی از کسی جملات زیر را می‌شنوید مطمئن باشید که با کلاه قرمز فکر می‌کند. چرایی‌اش را نپرس.

برای فکر کردن با کلاه قرمز، احتیاجی به اثبات کردن، دلیل آوردن و استدلال نیست. براساس دیدگاه سنتی، عواطف فکر را آلوده می‌کند و متفکر خوب کسی است که سرد و

بی‌اعتنا باشد تا تحت تأثیر عواطف و احساسات قرار نگیرد. بسیار گفته می‌شود که زنان بیش از آن عاطفی هستند که بتوانند متفکران خوبی باشند؛ اما با این حال تصمیم خوب در نهایت باید عاطفی باشد. بر روی عبارت در نهایت به این دلیل تأکید می‌شود که در فرآیند تصمیم‌گیری پس از بررسی‌های خنثی، منطقی، بدون عاطفه یا قانونمند برای اخذ تصمیم قاطع، اثربخش، مفید، شجاعانه و سریع لازم است. در نهایت فرد تصمیم‌گیرنده با موضوع ارتباط عاطفی برقرار کند. در انسان پیش‌زمینه‌های عاطفی نیرومندی از قبیل ترس، خشم، نفرت، سوءظن، حسد یا عشق وجود دارد که هر نوع ادراکی را محدود و تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ از این رو یکی از اهداف استفاده از کلاه قرمز آشکارسازی این گونه پیش‌زمینه‌هاست، تا عوارض اثرات بعدی آن مشخص و جلوگیری شود. کلاه سرخ انگیزه کشف احساسات پنهان و دخیل در فکر را تحریک می‌کند و به فرد این امکان را می‌دهد که چنین احساساتی را به محض پدیدار شدن بر ملا سازد.

مثال‌های زیر به خوبی نشان می‌دهد که چه‌طور می‌توان در جلسات و نشست‌ها، ضمن استفاده از کلاه قرمز، خللی به موضوع یا فشاری به افراد وارد نکرد و همزمان میزان ستیزه‌جویی افراد را کاهش داد.

### کلاه سیاه

تفکر کلاه سیاه تفکری منفی اما غیرعاطفی است. منفی‌گرایی عاطفی مثل مثبت‌اندیشی عاطفی نقش کلاه سرخ است. منظور از تفکر منفی ولی غیرعاطفی تفکری منفی توأم با دلیل و استدلال است، نه منفی‌گرایی احساسی صرف که مربوط به نقش کلاه سرخ است. کلاه سیاه نشان می‌دهد که چرا چیزی قابل اجرا نیست. او به مخاطره‌ها و خطرهای اشاره می‌کند و آن‌ها را مشخص می‌کند. تفکر کلاه سیاه استدلال نیست؛ بلکه تلاشی عینی برای جا دادن عنصرهای منفی در موضوع است. یکی از ارزش‌های این تکنیک جدا کردن تفکر منفی عاطفی از تفکر منفی منطقی است. از آنجایی که گرایش ذهن به امور منفی فشار زیادی به فکر وارد می‌کند، یک اندیشمند باید فرصت‌هایی برای منفی‌بافی‌های خود داشته باشد تا آن فشارها را خنثی کند. به همین منظور کلاه سیاه پیش‌بینی شده است. در واقع کلاه سیاه فرد را به‌طور غیرمستقیم وادار می‌کند تا به دو جنبه مثبت و منفی موضوع توجه کند و ناخودآگاه عنان منفی‌گرایی را رها کند. ممکن است این سؤال مطرح شود که اول کدام کلاه را باید به سر گذاشت. کلاه سیاه یا کلاه زرد را؟ در واقع سؤال این است که ابتدا باید تهدیدات را رفع

کنیم یا فرصت‌ها را کشف کنیم؟ می‌توان استدلال کرد که در ابتدا همیشه باید کلاه سیاه را بگذاریم، تا بدون صرف وقت زیاد، فوراً فکرهای بی‌فایده را کنار بگذاریم؛ زیرا دیدن نقص‌های یک پیشنهاد خیلی آسان‌تر از ملاحظه مزیت‌های آن است؛ از این رو اگر در مورد یک پیشنهاد اول از کلاه سیاه استفاده کنیم، بعید است پیشرفتی داشته باشیم؛ چون یک‌باره ذهن متوجه جهت منفی موضوع شده و دیگر دشوار است جنبه مثبت (فرصت‌ها) را ببیند؛ از این رو در پاسخ به سؤال مطرح‌شده بایستی گفت: «توصیه می‌شود ابتدا از کلاه زرد استفاده شود، به‌خصوص وقتی عقیده‌های نو و دگرگونی‌ها را بررسی می‌کنیم.»



### کلاه زرد

کلاه زرد بیانگر جنبه‌های مثبت و خوشبینانه است. دیدگاه کلاه زرد درست نقطه مقابل کلاه سیاه است و برعکس آن با ارزیابی‌های مثبت سروکار دارد. تفکر مثبت معجونی است از کنجکاوی، لذت و میل به عملی کردن چیزها. نباید فراموش کرد که تفکر مثبت یا منفی، هم در اموری که برای آینده در نظر گرفته‌ایم، هم در اموری که پیش از این اتفاق افتاده است تأثیر می‌گذارد. اغلب افراد زمانی درباره فکری مثبت می‌اندیشند که در آن بلافاصله چیزی را به نفع خود تشخیص می‌دهند؛ لذا نفع شخصی شالوده اصلی و محرک مثبت‌اندیشی افراد منفی‌گراست؛ درحالی‌که تفکر مثبت با کلاه زرد منتظر رسیدن چنین انگیزه‌هایی نمی‌نشیند. به عبارت دیگر، تفکر مثبت نتیجه مشاهده مزیت یک فکر یا پیش‌بینی موفقیت آن نیست؛ بلکه اصولاً چون توجه چندانی به مسائل منفی ندارد، همیشه وضع موجود و آینده را مثبت می‌بیند؛ بنابراین، منتظر رسیدن احساس خوشایندی از آینده نمی‌شود تا بعد از آن شروع به مثبت‌اندیشی کند. حتی بسیاری از مثبت‌اندیشان گزاره‌های منفی و تهدیدات را سریع به فرصت تبدیل می‌کنند. به طور خلاصه، کلاه زرد در حکم تلاشی سنجیده و آگاهانه برای مثبت فکر کردن است.

سؤالاتی که در مورد مثبت‌اندیشی مطرح می‌شود از این قبیل‌اند:

– خوش‌بینی در چه نقطه‌ای به حماقت، ایده‌های واهی و احمقانه تبدیل می‌شود؟

– آیا تفکر با کلاه زرد نباید حد و اندازه‌ای داشته باشد؟

– آیا هنگام تفکر با کلاه زرد نباید احتمالات را در نظر گرفت؟

بنابراین حد و مرز و شدت و حدت خوش‌بینی یا مثبت‌اندیشی بستگی به کنش، انگیزه و امیدی دارد که از تعامل و داد و ستدهای پیچیده و درونی بین اهداف، اراده، استعدادها،

### کلاه سبز

کلاه سبز بیانگر خلاقیت، نوآوری و ایده‌های نو است. کلاه سبز این امکان را به ما می‌دهد که وارد نقش خلاق شویم. درست همان‌طور که کلاه سفید ما را در نقش واقعیت‌یابی و کلاه زرد در نقش مثبت‌اندیشی، کلاه سیاه در نقش منفی و کلاه سرخ در نقش احساسی وارد می‌ساخت. در واقع به کلاه سبز بیش از هر کلاه دیگری نیاز داریم. با این کلاه می‌توان بسیاری اوقات، برای تحریک ذهن خلاق دیگران، عمداً فکرهای غیرمنطقی بیان کنیم. این‌گونه افکار، حتی اگر برانگیزاننده هم نباشند، برای پیشگیری از انجماد فکرهای منفی ناشی از کلاه سیاه لازم و مفیدند. همه این فکرها تنها زیر کلاه سبز می‌تواند مطرح و حفظ شود. کلاه سبز را آگاهانه بر سر می‌گذارید و این بدان معناست که وقتتان را به تفکر خلاق عمدی اختصاص داده‌اید.

### کلاه آبی

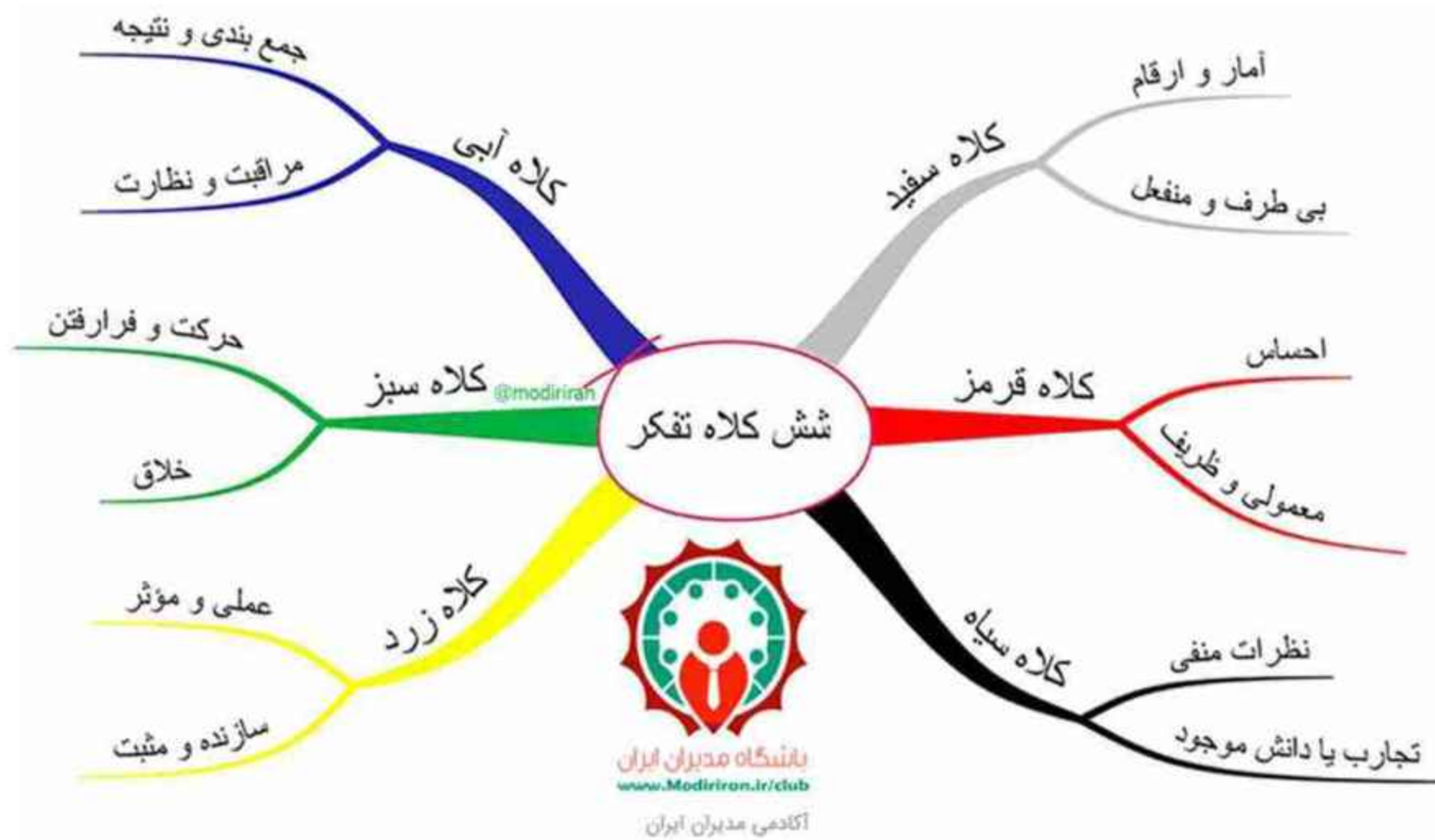
بیانگر تنظیم و ساماندهی فرآیند برنامه‌ریزی برای تفکر و استفاده از کلاه‌های دیگر است. در واقع زمانی که با کلاه آبی فکر می‌کنیم به اصول موضوع فکر نمی‌کنیم، بلکه به سبک تفکری فکری می‌کنیم که برای مطالعه و پژوهش موضوع لازم است. برای روشن شدن موضوع می‌توان گفت کاری که یک رهبر ارکستر در مورد ارکستر می‌کند مثل کاری است که کلاه آبی با اندیشنده می‌کند. وقتی کلاه آبی بر سرمان می‌گذاریم به خودمان یا دیگران می‌گوییم که چه کسی چه کلاهی به سر بگذارد. کلاه آبی کلاه برنامه‌ریزی برای تفکر آدمی است. برنامه کلاه آبی می‌تواند به وسیله کسی که از پیش برای اداره جلسه تعیین شده است، اجرا شود یا هم‌چنین همه شرکت‌کنندگان می‌توانند در نقش کلاه آبی ظاهر شوند. در واقع کلاه آبی به تفکری که در جریان است توجه دارد. او وقت‌نگه‌داری است که مرحله‌های مختلف فکری و اولویت آن‌ها را تعیین می‌کند، ولی در عین حال منتقدی است که آنچه را روی می‌دهد تماشا می‌کند. اندیشنده کلاه آبی رانندگی نمی‌کند، بلکه به رانندگان نگاه می‌کند و به مسیری توجه دارد که باید پیچیده شود. او کسی است که گزینه‌های ایجادشده را یادداشت و بحث‌های آشفته را شکل می‌دهد (ایزدی‌فر، ۱۳۹۵، ص: ۱۲۱).







# شش کلاه تفکر



## مشاهده تاملی (تامل، توصیف، استنباط، بازنگری)



• تربیت حرفه ای مبتنی بر تفکر

• معلم فکور

کارورزان فکور

تامل: جان بخشیدن به افکار

تحقق شایستگی



- ابعاد موقعیت آموزشی
- موقعیت های زمینه ای
- فضای عاطفی روانی
- ساختار اداری-سازمانی



### ابعاد موقعیت آموزشی

همچنان که اشاره شد، موقعیت آموزشی را می‌توان در دو عرصه تحلیل کرد:

#### الف. موقعیت‌های زمینه‌ای

در فرایند یاددهی - یادگیری می‌توان موارد زیر را به‌عنوان موقعیت زمینه‌ای برشمرد:

یک- فضای فیزیکی: موقعیت و محیط یادگیری از عوامل مؤثر در یادگیری است (شعبانی، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). برای تبیین موقعیت فیزیکی می‌توان موارد زیر را بررسی کرد:

- موقعیت جغرافیایی و محیط بیرونی مدرسه، انواع فضاها مانند وضعیت کلی کلاس‌ها، نمازخانه، آزمایشگاه، کارگاه، سایت رایانه‌ای، کتابخانه، اتاق یا سالن مجهز به امکانات هوشمندسازی، زمین ورزش (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۵)، تابلوهای تبلیغاتی راهروها، نحوه قرار گرفتن اتاق مدیریت و سایر واحدهای اداری مدرسه، امکانات و تجهیزات الکترونیکی مانند شبکه مجازی، وب‌سایت مدرسه و ...، فضای سبز، آبخوری، سرویس‌های بهداشتی و ...

- شرایط فیزیکی کلاس موردنظر برای کارورزی، مثل ابعاد کلاس، نور، دمای کلاس، تابلو آموزشی و سایر تجهیزات داخل کلاس.

دو- فضای عاطفی و روانی: برای تبیین روابط عاطفی می‌توان موارد زیر را بررسی و شناسایی کرد: روابط میان معلم و دانش‌آموزان (درک معلم از حالات روانی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی معلم برای ایجاد جو مثبت و سازنده در فضای کلاس و ...، مهارت‌های کلامی و غیرکلامی معلم، عواطف دانش‌آموزان نسبت به معلم و نحوه ابراز آن‌ها)؛ تعاملات دانش‌آموزان با یک‌دیگر (مشارکت‌های آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی، همدلی، مشاجرات و ...). روابط عاطفی میان معلمان، کارکنان و مدیر (میزان احترام، همدلی، همکاری و ...).

برخی از نشانه‌های وجود فضا و جو مثبت عاطفی در کلاس عبارت‌اند از:

- گوش دادن فعال؛

- ابراز علاقه به معلمی؛

- ابراز علاقه و توجه به دانش‌آموزان؛

- توفیق در جلب مشارکت فعال دانش‌آموزان؛

- تشویق‌های کلامی زیبا و متنوع؛

- احترام‌آمیز بودن تذکرها؛

- پرهیز از داوری‌های شتاب‌زده و غیرمنصفانه؛

- حساسیت به نیازها و درخواست‌ها؛

- صبوری و تأمل؛

- و ... .

## ابعاد موقعیت آموزشی

دانشجو معلم می‌تواند، با مطالعه منابعی که در زمینه مدیریت روابط انسانی و خصوصیات جو عاطفی مثبت و منفی نوشته شده و هم‌چنین با بررسی شاخص‌های موجود و بهداشت روانی سالم، تبیین کامل‌تری از جو عاطفی مدرسه و کلاس داشته باشد.

یکی از ابهاماتی که دانشجو معلم در تدوین گزارش عاطفی با آن مواجه هستند این است که ما چگونه می‌توانیم یک برخورد معلم در کلاس را از نظر عاطفی توصیف کنیم، بدون اینکه استنباط و قضاوت ما در آن راه پیدا کرده باشد؟<sup>۱</sup> مثلاً اگر بگوییم برخورد معلم در بررسی تکلیف «مینا» صمیمی بود، خوب نبود و ... وجهه استنباط و قضاوت پیدا می‌کند. در پاسخ می‌توان گفت بهتر است در توصیف عاطفی برخوردها، چهار مؤلفه کلام، لحن در حین ابراز کلام، زبان بدن و رفتار معلم یا دانش‌آموز تبیین شود؛ مثلاً دانشجو معلم این‌گونه یک برخورد معلم را از نظر عاطفی فقط توصیف می‌کند:

- محتوای پیام‌های کلامی: معلم به مهتاب گفت: «انتظار نداشتم».
- لحن<sup>۲</sup> پیام‌های کلامی: لحن معلم در حین گفتن «انتظار نداشتم» ملایم بود.
- پیام‌های فراکلامی (زبان بدن): معلم در حین گفتن «خیلی انتظار نداشتم» با لبخند سرش را به علامت تأیید تکان می‌داد.

- رفتار: معلم کاربرگ مهتاب را بر روی تابلو کلاس نصب کرد.

گزاره‌های بالا توصیفی عاطفی‌اند که بدون هیچ‌گونه استنباط و تحلیلی فضای عاطفی این رخداد را در کلاس بیان می‌کنند. در زمینه تبیین فضای عاطفی، یک پیام کلامی مشترک ممکن است وجوه مختلف توصیف عاطفی را همراه داشته باشد:



جدول ۱-۱: مؤلفه‌های تبیین فضای عاطفی

متن پیام کلامی	لحن پیام	پیام فراکلامی (زبان بدن)	رفتارهای مکمل پیام
انتظار نداشتم	آرام و ملایم	لبخند و تکان دادن سر به علامت تأیید و تحسین	نصب برگه طراحی دانش‌آموز به تابلو کلاس
انتظار نداشتم	طعنه‌آمیز	تکان دادن سر و خنده تمسخرآمیز	با دست کنار زدن برگه طراحی دانش‌آموز
انتظار نداشتم	خشن	چهره درهم کشیدن و رو برگرداندن	درج علامت منفی با خودکار قرمز در دفتر مقابل اسم دانش‌آموز

سه- فضای سازمانی روابط کارکنان و ساختار اداری مدرسه: ساختار سازمانی چهارچوبی است که مدیران برای تقسیم و هماهنگی فعالیت‌های اعضای سازمان آن را ایجاد می‌کنند. دانشجو معلم، به منظور شناسایی و تحلیل ساختار سازمانی مدرسه، موارد زیر را بررسی می‌کند:

- چارت سازمانی مدرسه؛
- روش‌های به کار گرفته شده در اداره مدرسه؛
- نحوه گردش کار در سطح مدرسه؛
- تعاملات میان مدیر، معلمان، کارکنان و نحوه تعامل آن‌ها با اولیای دانش‌آموزان مدرسه و ...؛
- نحوه تعامل با بخش ستادی در ادارات مافوق؛
- شیوه‌های اطلاع‌رسانی بخشنامه‌ها؛
- وضعیت رسیدگی به حضور و غیاب و تأخیر کارکنان و دانش‌آموزان؛
- مقررات انضباطی مدرسه؛
- دفاتر و گزارش‌های شوراهای مدرسه؛
- و ...



- توصیف موقعیت از جنبه های مختلف در روایت پژوهی

- صحبت کردن در مورد همه ی فضاهاى مدرسه

- نحوه به کار گیری شش کلاه تفکر در توصیف؟؟







- توصیف موقعیت از جنبه های مختلف در روایت پژوهی
- صحبت کردن در مورد همه ی فضاهاى مدرسه
- نحوه به کار گیری شش کلاه تفکر در توصیف



• اخلاق حرفه ای

• ویژگی های اخلاق حرفه ای

• افراد دارای اخلاق حرفه ای



### ج. اخلاق حرفه‌ای<sup>۲</sup>

چنانکه مطرح شد، یکی از اجزای قابل تأمل، در موقعیت یاددهی - یادگیری در مدرسه، اخلاق حرفه‌ای معلم است؛ از این رو نگاهی اجمالی به ابعاد آن خواهیم داشت:

### تعریف اخلاق حرفه‌ای

تعاریف متعددی از اخلاق حرفه‌ای ارائه شده است که در آن تعاریف محورهای مشترک از این قرارند:

- رفتاری متداول در میان اهل یک حرفه؛
  - مدیریت رفتار و کردار آدمی، هنگام انجام دادن کارهای حرفه‌ای؛
  - رشته‌ای از دانش اخلاق که به مطالعه روابط شغلی می‌پردازد؛
- مجموعه‌ای از قوانینی که در وهله اول از ماهیت حرفه و شغل به دست می‌آید. (علی‌نقی امیری و دیگران، ۱۳۸۹، صص: ۱۵۹-۱۳۷)



## لزوم رعایت اخلاق حرفه ای در حوزه کارورزی

### ویژگی های اخلاق حرفه ای

امروزه در اخلاق حرفه ای تلقی «شما حق دارید و من تکلیف» مبنای هرگونه اخلاق در کسب و کار است. این مبنای رفتار ارتباطی فرد، به صورت اصلی برای ارتباط سازمان با محیط قرار می گیرد و سازمان، با دغدغه رعایت حقوق دیگران، از تکالیف خود می پرسد. ویژگی های اخلاق حرفه ای در مفهوم امروزی آن عبارت اند از: دارای هویت علم و دانش بودن؛ داشتن نقشی کاربردی؛ ارائه صبغه ای حرفه ای؛ بومی و وابسته بودن به فرهنگ؛ وابستگی به یک نظام اخلاقی؛ ارائه دانش انسانی؛ دارای زبان روشن انگیزشی؛ و ... (فراملکی و برخورداری، ۱۳۹۷، ص: ۱۰۵).

مباحث اخلاق حرفه ای معلم در سه محور قابل بررسی است:

- الف. تبیین نظام اخلاقی با تأکید بر اخلاق تعلیم و تعلم؛
- ب. شناسایی ویژگی های اخلاقی معلم؛
- ج. ارائه روش هایی برای تقویت پای بندی معلمان به اخلاق حرفه ای.

### ویژگی های عمومی افراد دارای اخلاق حرفه ای

- مسئولیت پذیری؛
- برتری جویی و رقابت طلبی؛
- صادق بودن؛
- احترام به دیگران؛
- رعایت و احترام نسبت به ارزش ها و هنجارهای اجتماعی؛
- عدالت و انصاف؛
- همدردی با دیگران؛
- وفاداری. (علی نقی امیری و دیگران، ۱۳۸۹، صص ۱۵۹-۱۳۷)

## لزوم رعایت اخلاق حرفه ای در حوزه کارورزی

معلم را ارئه کرده‌اند؛ از جمله در زمینه ویژگی‌های معلمان رشدیافته در فن تدریس به موارد زیر اشاره شده است:

- توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛
  - داشتن بیانی رسا و شیوا؛
  - آگاهی از مسائل اجتماعی؛
  - حفظ حرمت دانش‌آموزان؛
  - حوصله و بردباری؛
  - مدیریت ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان؛
  - حساس بودن به مسائل دانش‌آموزان و تلاش در جهت رفع مسائل و بهبود شرایط؛
  - تشویق رفتارهای خوب (خنیفر، ۱۳۹۴، ص: ۶۲-۶۰)
  - تسلط بر محتوای علمی؛
  - تسلط بر اصول و روش‌های تدریس؛
  - ارزشیابی معتبر.
- انتظار می‌رود دانش‌جو معلم در کارورزی ۱ در تحلیل موقعیت و تنظیم گزارش روایی از مدرسه و کلاس به شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای نیز توجه داشته باشد.

## معلم فکور؛ معلم پویا و حرفه ای





## شوق معلمی و شیوه تدریس

معلمانی که شوق معلمی داشتند شیوه تدریسشان نیز متفاوت بود. باقری درباره یکی از معلمان خود چنین می نویسد:

کلاس خاتم افتخاری جور دیگری بود. به مادرانمان گفته بود برای هر کفاسمان یک کیسه کوچک بدوزند؛ برای

نخود و لوبیاهایی که سر کلاس با هم جمع و تفریق می کردیم. اسفندماه از هر یک از ما خواست یکی یک دفتر چهل برگ خالی بپوشیم و قبل از تعطیلات نوروز، دفترچه ها را با تکالیف مختلف و متنوع در هر صفحه برآیمان آورد. در بعضی صفحه ها خواسته بود نقاشی کنیم یا شعر و خاطره بنویسیم. در بعضی دیگر، جمله سازی یا تمرین ریاضی. جلور بسا کاز خانه و دو تا بچه و رفتاومد هر روز از تهران پارس تا شهرری توانسته بسود حدود ۵۰ تا ۱۰۰ تا دفترچه را پر کند؟ چند شب بی خوابی کشیده بود؟ سال های بعد هم معلمان کمانیش خوبی داشتیم اما خاتم افتخاری برای همیشه به عنوان اسطوره معلمی برای من باقی مانده است.»

فرحمند در این باره می گوید:

در کلاس زیست شناسی دوم دبیرستان! خاتم غفاری با شور و شوق روبه روی کلاس ایستاده و چند گچ رنگی در دستانشان است. انگار تخته سیاه، بوم نقاشی ایشان بود. محتوای کتاب را با جزئیات و رنگی می کشیدند. شک ندارم که اگر زمان تحصیل ما استفاده از فناوری در کلاس رایج بود، ایشان به بهترین وجه از این نعمت استفاده می کردند. خاتم غفاری جله کوچک و ابروهای پر و مشکلی داشتند. اغلب مانتوی سبز بزرگ و مقعده مشکلی می پوشیدند. آن چنان با شوق و شور درباره پلاسم، گلیول سفید و... صحبت می کردند که انگار رهبر ارکستر هستند. همان چند جلسه اول میکروسکوپ به کلاس آوردند و اجازه دادند هر کس قطره ای خون آگشتش را زیر میکروسکوپ ببیند. ما را به موزه دانشگاه تهران می بردند تا هم فضایی بزرگتر از مدرسه را ببینیم و هم خودمان را در آن محیط با روپوش های سفید تصور کنیم. و انگیزه بیشتری برای درس خواندن بگیریم. برانیم عجیب است



**دلم می خواهد  
در این قسمت از  
خاطراتم بمانم.  
آخر تکه ای  
شفاف را که  
لبخند بر لبانم  
آورده است، پیدا  
کرده ام. تکه ای که  
کلاس تاریخ دوم  
دبیرستانم را در  
آن می بینم. کلاسی  
که صحنه تئاتر بود**

که حتی رنگ مانتوی ایشان را به یاد دارم اما نام بسیاری از معلمان دیگرم را به خاطر نمی آورم.

یا معلم دیگری که از تئاتر در آموزش تاریخ استفاده می کرد؛ فرحمند درباره او می گوید:

دلم می خواهد در این قسمت از خاطراتم بمانم. آخر تکه ای شفاف را که لبخند بر لبانم آورده است، پیدا کرده ام. تکه ای که کلاس تاریخ دوم دبیرستانم را در آن می بینم. کلاسی که صحنه تئاتر بود. هر دانش آموز نقش یکی از شخصیت های تاریخی را بر عهده می گرفت و آن دوران را از زبان خودش تعریف می کرد. می توانستیم با خودمان شئل یا سبیل یا عصا داشته باشیم که نقشمان باورپذیرتر باشد. معلم تاریخ با شور برآیمان کف می زدند و بعضی اوقات خودشان نیز نقشی را انتخاب می کردند و صدایشان را متناسب با آن نقش بالا و پایین می بردند. ایشان خانمی ریزنقش، لاغر و اهل جنوب ایران بودند. به درس دادن سر کلاس معتقد نبودند و باورشان این بود که کلاس جایی است که ما از هم یاد می گیریم و کتاب برای خانه است؛ زمانی که تنها هستیم. اگر در کلاس تئاتر نداشتیم، با هم درباره این صحبت می کردیم که مثلاً اگر جای ناصرالدین شاه بودیم، چگونه با معیارهای آن زمان به توسعه کشور کمک می کردیم. انگار به پایان دوره مدرسه نزدیک می شوم؛ همین جا بمانم؟ در همین کلاسی که یادم هست در ردیف اول آن، صندلی چهارم از سمت چپ می نشستم.

به نظر می رسد که معلمان ما از گذشته

تاکنون، باید از خصایصی برخوردار می شدند که امروزه در علوم تربیتی با عنوان صلاحیت های حرفه ای معلمان از آن ها یاد می شود. تا بتوانند خاطره ای خوش را از روزگار شاگردی در ذهن دانش آموزانشان حک کنند. یعنی اگر قرار باشد ما شایستگی های معلم حرفه ای را ذکر کنیم، کدام صلاحیت ها را در نظر می گیریم؟ می توان این صلاحیت ها را به صورت عمومی فارغ از رشته مورد تدریس معلمان یا مکان تدریس آن ها تعریف کرد و برشمرد. آنچه عبدالحسین آذرنگ در کتاب «استادان و نااستادان» آورده، دقیقاً همان صلاحیت های حرفه ای معلمان است. او صفاتی را که در استادان و معلمان رشته های مختلف دیده، ذکر کرده است. این ویژگی ها به معلم تهرانی یا ایرانی اختصاص ندارد بلکه به حسب تجربه زیسته او - که دایره آن کرمانشاه، اصفهان، شیراز، کرمان، لندن، تهران و واشنگتن را شامل می شود - می توان ویژگی های معلمان حرفه ای را برشمرد. براساس آنچه آذرنگ در وصف استادان و نااستادان آورده است، ویژگی های حداقلی استاد و معلم خوب را در سه عرصه دانش، منش، و مهارت می توان بیان کرد. این ویژگی ها، صفاتی عمومی هستند که برخورداری از آن ها برای هر معلمی در هر رشته و عرصه معرفتی لازم است و معلم تراز جهانی و بومی باید این ویژگی ها را دارا باشد. این خصوصیات در جدول زیر نشان داده شده است.

➤ **صلاحیت های حرفه ای معلمان**  
**دانش منش، مهارت های حرفه ای**





# بینش پژوهشگر مهم‌تر از روش اوست

یزدان منصوریان

دانشیار دانشگاه خوارزمی

## مقدمه

«روش» برای پژوهش لازم است، اما کافی نیست. منظور از «روش» مجموعه گام‌های منظم، مدون و منسجمی است که در سنت پژوهشی رشته‌های مختلف مورد تأیید جامعه علمی است و محققان بر سر کارایی و اثربخشی آن اتفاق نظر دارند. روش‌های معروفی نظیر آزمایش، پیمایش، زمینه‌یابی، شبه تجربی، قوم‌نگاری، اقدام‌پژوهی، نظریه زمینه‌ای، تحلیل گفتمان، و پدیدارشناسی در کتاب‌های روش تحقیق یا جزئیات تبیین شده‌اند. اما من که خود کتابی در این زمینه نوشته‌ام و حدود ده سال است این درس را تدریس می‌کنم، می‌دانم هیچ‌کس به صرف خواندن چنین آثاری محقق نمی‌شود. البته آنچه در این آثار آمده مفید است، اما برای پژوهشگر شدن به مقدمات و علل‌ومات دیگری نیاز داریم که ردهای روشی از آن‌ها در کتاب‌های روش تحقیق یافت نمی‌شود؛ نکته‌های ناگفته که از جنس بینش، نگرش و دریافت شهودی هستند. بنابراین، اگر پژوهشگر نخواهد پاسخی مستند و مستدل برای پرسش‌های خود بیابد و راهکاری معقول برای حل مسئله مورد بررسی‌اش ارائه کند، ناگزیر است روشی متناسب با موضوع برگزیند و به آن بایبندد. علاوه بر آن باید از بینش و نگرشی پژوهشی نیز برخوردار باشد که بتواند محصولی اثربخش و کارآمد عرضه کند.

درست مثل اینکه اگر من کتاب «مستطاب آشپزی» از سیر تا پیاز» به قلم استاد نجف دریابندری را - که یکی از بهترین دست‌نامه‌ها و دستورنامه‌های آشپزی در زبان فارسی است - بخوانم و بهترین مواد اولیه و ابزار را هم در اختیار داشته باشم، تضمینی وجود ندارد که حتماً آشپز خوبی باشم و بتوانم غذایی لذیذ و دلپذیر بپزم. برای آنکه آشپزی ماهر باشم، به چیزی بیش از ابزار و منابع آشپزی نیاز دارم: باید عاشق آشپزی باشم؛ باید

حواس چشایی و بویایی‌ام را پرورشی دهم تا مزه‌ها، عطرها و طعم‌ها را با تمام وجود حس کنم. به بیانی ساده‌تر، باید «بینش آشپزی» داشته باشم و آن را هنرندانه، مشتاقانه و ماهرانه انجام دهم.

در کار پژوهش هم داستان همین است. محقق باید مسئله تحقیق را با تمام وجود بفهمد و اهمیتش را بشناسد. باید مشتاقانه بخواهد مسئله را حل کند و در این مسیر، از اصالت فکر و خلاقیت ذهنی خود بهره گیرد. بنابراین، در کنار «روش پژوهش»، به «بینش پژوهشگر» نیز نیاز داریم تا تحقیق راه به جایی نبرد، گریه را نگیرد و دانشی نوین و کاربردی بیافریند. جز این باشد، با انبوهی سقاله مواجه خواهیم شد که فقط شکل ظاهری موجهی دارند و در عمل فاقد کارایی هستند. من در این یادداشت به شش نوع بینش بنیادین اشاره می‌کنم که معتقدم هر محقق برای موفقیت در کار تحقیقاتی خود به آن‌ها نیازمند است.

## بینش تاریخی

هیچ علمی بی‌نیاز از تاریخ نیست. سطح آگاهی ما از هر علم مبتنی بر میزان اطلاعات تاریخی شکل می‌گیرد. کسانی که در رشته‌ای تحصیل می‌کنند و شناختی از گذشته و تاریخ آن ندارند، به درک عمیق و دقیقی از آن علم دست نخواهند یافت. بینش علمی ما بر بنیاد بینش تاریخی‌مان استوار است. امروز و فردای هر حوزه‌ای از دانش بشری ریشه در گذشته دارد. گذشته‌ای که پشتوانه آینده است. همچون ریشه‌ای که درخت را تغذیه می‌کند و استوار در خاک نگه می‌دارد. درخت بدون ریشه می‌خشکد و پژوهش بدون پیشینه، پشتوانه‌ای ندارد. این شامل همه حوزه‌های دانش بشری است و نمی‌توان برایش استثنایی یافت؛ مثلاً چگونه می‌توان پزشکی

حافظی بود و تاریخ پزشکی را نادیده گرفت و از آن بی‌اطلاع بود؟ اگر پزشکان با تاریخ پزشکی بیگانه باشند، چگونه می‌توانند سرشت و ماهیت حرفه پزشکی را درک کنند و به آن وفادار بمانند؟ چگونه کسی می‌تواند ادعا کند که فیزیکی‌دان است و از تاریخ فیزیک چیزی نداند. چگونه می‌توان در علوم تربیتی تحقیق کرد و تحولات این حوزه را در طول تاریخ نادیده گرفت؟ بنابراین، بدیهی است که هویت هر علم در پرتو تاریخ آن شکل می‌گیرد و بر همین اساس پژوهش در هر رشته نیازمند نگاه تاریخی است. در فقدان نگاه تاریخی تمام تحلیل‌ها و تفسیرهای ما سست و سطحی خواهد بود.

## بینش فلسفی

وقتی سخن از فلسفه به میان می‌آید، بسیاری از ما تصور می‌کنیم کار فیلسوفان طرح مسائل پیچیده و دشوار است که معمولاً با واژگان ناآشنا و مغلق مطرح می‌شود که به کل و زندگی ما ربط چندانی ندارد. اما اگر فلسفه را راهی برای پاسخ به نیاز فطری بشر برای «پرسشگری» بدانیم، آنگاه خواهیم دید که فلسفه در تار و پود زندگی ما تنیده است. همه ما به نحوی، از کودکی تا کنه‌سالگی، با فلسفه هم‌نشین هستیم. ما گر بزی از فلسفه نداریم و حتی اگر بخواهیم ادعا کنیم که از فلسفه بی‌نیازیم، برای اثبات چنین ادعایی همچنان به فلسفه نیاز خواهیم داشت. بنابراین، اگر در اینجا به بینش فلسفی اشاره می‌کنم، منظوم آرای فیلسوفان و مکاتب فلسفی نیست، بلکه ذهن و زبان فلسفی است. ذهنی که به چینی پدیده‌ها و چگونگی رخدادها می‌اندیشد و به سادگی از کنار همه چیز نمی‌گذرد و زبانی که با درنگ و تأمل همراه است. کسی که کلمات را با احتیاط به کار می‌گیرد و در هر یک معنایی دقیق و روشن می‌جوید و می‌کوشد در گفتار و عمل گرفتار مغالطه نشود. بنابراین، محقق که بینش فلسفی دارد، پیش از آنکه در صدد اندازه‌گیری و یافتن همبستگی میان متغیرهای تحقیق خود باشد، می‌کوشد به چینی و ماهیت این متغیرها فکر کند. او باید از خود بپرسد: اصلاً چرا من در چنین زمینه‌ای تحقیق می‌کنم؟ به راستی ضرورت و اهمیت این تحقیق در چیست؟ چه کسانی از نتایج تحقیقم بهره خواهند برد؟ چرا باید این متغیرها را انتخاب کنم؟ چگونه می‌توانم طرحی متفاوت یا آنچه در گذشته انجام داده‌ام داشته باشم؟ سهم من در گفتمان رایج این موضوع چیست؟ همه این پرسش‌ها ماهیتی فلسفی دارند و محقق که ذهنش دچار بدیهی‌پنداری نشده است، به خود اجازه می‌دهد که چنین پرسش‌هایی را مطرح کند.

## بینش اخلاقی

پژوهش در هر رشته‌ای زمانی ارزشمند است که در چارچوب اخلاق به معنای عام آن و «اخلاق پژوهش» به معنای خاص انجام شود. پژوهشی

که بهره‌ای از اخلاق نداشته باشد، حتی اگر به درخشان‌ترین نتیجه‌ها برسد بی‌ارزش و بی‌بنیاد است؛ زیرا جوهر پژوهش در پرتو پنداشت اخلاقی معنا می‌یابد. اساساً پژوهش در هر رشته‌ای ابزاری در دست محقق است برای آنکه گریه از مشکلات بشر بکشد، از درد و رنج او بکاهد، راهی به رهایی از اسارت‌های پیدا و پنهان بیابد و در نهایت، به سهم خود جهان را به جایی بهتر برای زیستن تبدیل کند. رسیدن به چنین هدفی فقط در سایه اخلاق میسر است. بنابراین، هیچ توجیهی برای زیر پا گذاشتن اصول اخلاقی در پژوهش وجود ندارد. محقق که مبانی اخلاقی پژوهش را نشناسد، به اصولی نظیر صداقت، انصاف، امانت‌داری، بی‌طرفی، رعایت حریم خصوصی جامعه مورد مطالعه و سایر حقوق ذی‌نفعان تحقیق وفادار نباشد، نمی‌تواند خود را در خدمت آرمانی متعالی بباند.

## بینش فرهنگی و جامعه‌شناختی

چگونه می‌توان در جامعه‌ای و درباره موضوعی مشخص تحقیق کرد و وجوه فرهنگی و جامعه‌شناختی آن موضوع را نادیده گرفت؟ آیا می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بدون توجه به مسائل فرهنگی روز سنجید؟ آیا می‌توان مناسبات اجتماعی را فارغ از فرهنگ تحلیل کرد؟ فرهنگی که مشکل از مجموعه آداب، رسوم، باورها و شیوه‌های زیستن در هر جامعه است و به فرایند زندگی اهالی آن جامعه هویت و معنای بخشد. فرهنگ همچون هوایی است که تنفس می‌کنیم. همیشه یا ماست؛ بی‌آنکه حضورش را احساس کنیم. ما در پرتو فرهنگ است که درکی از «خود»، «دیگری» و «همی» داریم. تمام مفاهیم بنیادین زندگی در چارچوب فرهنگ و در سایه آن تعریف می‌شوند. اما فرهنگ هر جامعه از فرط هویدایی، برای اهالی آن نهان است. بنابراین، برای شناخت فرهنگ باید از بیرون و از چشم «دیگری» به آن نگریم. در چنین شرایطی، محقق باید خود را در موقعیت آن «دیگری» قرار دهد که فرهنگ را بهتر بشناسد.

## بینش ارتباط انسانی

پژوهش در ذات و سرشت خود ماهیتی ارتباطی دارد. بنابراین، پژوهشگر نمی‌تواند منزوی و جدا از جامعه باشد. بر خور داری از مهارت‌های ارتباط انسانی یکی از شرایط محقق شدن است؛ زیرا محققان همه رشته‌ها در مراحل مختلف تحقیق به مهارت‌های ارتباطی نیاز دارند. مثلاً محقق برای انجام دادن مصاحبه با جامعه مورد مطالعه باید بتواند یا گروه هدف گفتگو گو کند؛ گفت‌وگوی همدلانه که به نتایجی پریار منجر شود. استاد به آثار دیگران نیز از جنس «ارتباطات علمی» است. پژوهشگر باید اصول استاندارد را بشناسد و از اهمیت آن در کارش آگاه باشد. او باید خود را عضوی از شبکه‌ای بزرگ‌تر از همکاران در مناطق مختلف جهان و در





دوره‌های تاریخی پیوسته و بازتاب ارتباط با اندیشه‌های آنان را در کارش منعکس سازد. پژوهشگری که می‌تواند با دیگران گفت‌وگو کند، در مجامع علمی شرکت می‌کند، به آثار مرتبط به کارش استناد می‌کند و یافته‌هایش را در اختیار دیگران قرار می‌دهد، موفق است، نوشتن هم از جنس مهارت‌های ارتباطی است. بنابراین، نگارش گزارش نهایی هر تحقیق نیازمند مهارت‌های نوشتاری است که خود زیرمجموعه مهارت‌های ارتباطی به حساب می‌آید.

#### پیش زبانی و نگارشی

زبان ظرف اندیشه است، هر چه این ظرف بزرگ‌تر و شفاف‌تر باشد، توان محقق برای تفکر و استدلال بیشتر است. برخی تصور می‌کنند زیبایی و پاکیزگی زبان فقط به ادبیات مربوط است و سایر رشته‌ها از آن بی‌نیازند. در حالی که ما همه به زبان روشن و شفاف محتاجیم؛ زیرا زبان قلمرو اصلی تفکر و اندیشه است. ما به کمک زبان و در درون زبان فکر می‌کنیم، می‌خوانیم و می‌نویسیم. اگر زبان نبود گفت‌وگوی من و شما در بطن این متن چگونه میسر بود؟ آیا اصلاً گفت‌وگویی شکل می‌گرفت و ارتباطی ممکن بود؟ کیفیت این ارتباط نیز به توانایی زبانی نویسنده بستگی دارد. در نتیجه، کسانی که دایره واژگانی گسترده‌تر و توانایی نگارش بهتری دارند، از قدرت تحلیل و تفسیر بیشتری برخوردارند و مخاطبان بیشتری هم خواهند داشت. به همین دلیل، محقق باید همواره در فکر بهبود مهارت‌های زبانی خود باشد. باید زبان بخواند، شاعران بزرگ سرزمینش را بشناسد، اشعار آنان را بخواند و بفهمد و خود را از دنیای ادبیات بی‌نیاز نداند. هم‌نشینی با ادبیات باعث می‌شود که قدرت توصیف و تفسیر در ما رشد کند، که از مهارت‌های مورد نیاز محققان است.

موضوع مورد بررسی نیاز دارد. محقق کسی که با موضوع کارش احساس یگانگی نکند و با آن بیگانه باشد، بعید است بتواند اثری کارآمد و ماندگار تولید کند. چنین محقق در بهترین شرایط گزارشی منتشر می‌کند که فقط ظاهری موجه دارد و سخنی تازه به ارمغان نخواهد آورد. پژوهش نیازمند درگیری ذهنی و عاطفی محقق با موضوع تحقیق است؛ محقق که قلبش برای حل کردن مسئله‌ای که پیش روی اوست، بتد و مشتاقانه بخواهد راهی برای حل آن بیابد، محقق کسی که ذهنش دچار بدیهی‌بنداری نشده است و می‌تواند پرسش‌های اصیل طرح کند. پرسش‌هایی که نقطه عزیمت اندیشه او به سوی افق‌های نو باشد. اساساً باید ابتدا شرایط و ملزوماتی فراهم باشد که بتوان امیدوار بود از دل آن تحقیقی اصیل پدید می‌آید. بخش عمده‌ای از این شرایط وابسته به مهارت‌های محقق و بینش و نگرش اوست. بنابراین، در کنار ابزار و منابع تحقیقی مورد نیاز در هر رشته، در نهایت سهم پژوهشگر بسیار جدی و اساسی است. اوست که می‌تواند به نحو شایسته‌ای این ابزار را به کار گیرد و طرحی نو دراندازد. محقق کسی که نسبت به موضوع تحقیق نگرشی تاریخی دارد.

پژوهش نیاز درگیری ذهنی محقق با موضوع تحقیق است؛ محقق قلبش برای کردن مسئله که پیش روی اوست، بتد و مشتاقانه بخواهد راهی برای آن بیابد

شجاعانه پرسش‌های فلسفی می‌پرسد. قزوینانه اخلاقی پژوهش را پلس می‌دارد. همدانیه به وجوه فرهنگی موضوع تحقیق توجه دارد.

مشتاقانه در جست‌وجوی ارتباطات انسانی سالم و سازنده است. عاشقانه می‌خواند و ادیبانه می‌نویسد. پژوهشگری که بتواند مجموعه‌ای از این بینش‌ها را در خود پیروارد، در مسیری قرار گرفته است که خواهد توانست به سهم خویش جهان را به جایی بهتر برای زیستن تبدیل کند. آیدون باد!

#### پی‌نوشت

۱. منصوریان، بزبان (۱۳۹۳)، روش تحقیق در علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تهران: انتشارات سمت.

#### منابع

۱. منصوریان، بزبان (۱۳۹۴)، نیاز به باور روش‌شناختی در مطالعات کیفی، فصلنامه نقد کتاب اطلاع‌رسانی و ارتباطات، سال دوم، ش. ۵، ص. ۳۰۷-۳۶۹.
۲. منصوریان، بزبان (۱۳۹۳)، سهم پژوهشگر در فرایند پژوهش، سخن هفته، شماره ۱۷۵، ۴ فروردین ۱۳۹۳.
۳. منصوریان، بزبان (۱۳۹۲)، روش‌گرایی و روش‌گریزی: فردبندی بی‌دلیل در علم، فصلنامه نقد کتاب اطلاع‌رسانی و ارتباطات، سال دوم، ش. ۵، ص. ۳۰۷-۳۶۹.



## پیشه انبیاء

جنبه پیشانی علمی خصوصیات ممتازی داشت  
آن به نظر من شاخص شخصیت او محسوب بود

رستم عظیمی





• انواع روایت بر اساس روش  
تفسیر تجارب

• روایت انفرادی

• روایت اشتراکی

• روایت گفت و گویی

### • انواع روایت بر اساس نوع دآوری

#### • روایت خود نوشت

#### • روایت دیگر نوشت

نمونه روایت: «من جبار باغچه‌بان بیش از ۵۴ سال است که به کار فرهنگی مشغولم. در این مدت در شمار زیادی فعالیت‌های اجتماعی و خیریه با دل و جان شرکت کرده‌ام، اما هرگز شایسته ندانسته‌ام که بر تلاش‌ها و رنج‌های خود نام خدمت به جامعه را بگذارم و مردم را مدیون خود بدانم.

در تنهایی هنگامی که خاطرات خود از روز تولد تا کنون را مرور می‌کنم و در این باره می‌اندیشم، به این نتیجه می‌رسم که هیچ بهانه‌ای برای این که بتوانم خود را خدمتگزار جامعه بدانم، وجود ندارد. از هر زاویه که به گذشته نگاه می‌کنم، می‌بینم که این جامعه بزرگ بشریت بوده که به من خدمت کرده است و من را مدیون خود ساخته است. مرا که کودکی کوچک و ناتوان بودم، در دامن مهر خود پروراند و این امکان را در اختیار من گذاشت که در دنیایی بزرگ با زیورها و نعمت‌هایی بسیار زیبا بزرگ شوم. برایم خانه ساخت که از سرما و گرما در امان بمانم. چراغی در سر راهم گذاشت تا در تاریکی‌های شب، گم نشوم. به مدرسه‌ام فرستاد تا دانش بیندوزم و پرده نادانی از جلوی چشمانم برداشته شود تا با دیدی باز، خود و دنیای خارج از خود را بشناسم. بهداشت و درمان برایم فراهم کرد تا از بیماری‌های گوناگون جان به سلامت ببرم. هر روز که از خانه پا بیرون می‌گذارم، در برابر خود هدیه‌ای تازه می‌بینم، از مداد و کاغذ و خودتراش، تا ماشین و هواپیما و رادیو و تلویزیون و هزاران هزار وسایل و ابزار دیگر که زندگی را برای من و دیگر ساکنان این کره خاکی آسان‌تر ساخته است. حال چگونه می‌توانم ادعا کنم که من خدمتگزار جامعه بوده‌ام؟» (باغچه‌بان، ۱۳۹۴: ۳۵).

## • انواع روایت بر اساس منبع روایت

• روایت روزانه

• روایت گروهی

• روایت تطبیقی

نمونه روایت: «... مدتی از افتتاح دبیرستان عشایری گذشته بود. روزی به کلاس فیزیک بچه‌ها سر زدم. شاگرد نخبه‌ای از طایفه جاوید ممسنی با تسلط کامل در خصوص تبدیل الکتریسیته به صوت و صوت به الکتریسیته سخن گفت و دبیرش را شادمان ساخت. از این شاگرد خواستم که به دفتر دبیرستان برود و با تلفن به خانه‌ام خبر دهد که من امروز دیرتر به خانه می‌آیم. شاگرد نخبه فیزیک حاج و واج شد و گفت: من تاکنون دست به تلفن نزده‌ام و شماره‌گیری بلد نیستم. غرض من نیز همین بود که دبیر فیزیک به سوابق زندگی شاگردش و شاگردانش پی ببرد و معلومات و محفوظات را با عمل بیامیزد. این تجربه‌های کوچک و پندآموز سبب شد که سازمان آموزش عشایر دست به یک نهضت علمی و فنی دامنه‌دار بزند. گردانندگان سازمان و مدیر لایق دبیرستان آقای ناظمی به این اعتقاد رسیدند که فکر چاره‌یاب و دست‌گره‌گشا به یاری یکدیگر محتاجند و یکی بی دیگری سود و ثمر زیادی ندارد. به زودی دبیرستان عشایری با دقیق‌ترین آزمایشگاه‌های فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، و بهترین کارگاه‌های برق، الکترونیک، اتومکانیک و عکاسی مجهز گشت. در این لابراتورها و کارگاه‌ها، دانش‌آموزان با فنون سیم‌کشی، برق ساختمان، تعمیر و مونتاژ رادیوهای ترانزیستوری، پیچیدن ترانسفرماتورها با ولتاژهای مختلف و تعمیرات داخلی رادیو و تلوزیون آشنا می‌شدند. کارگاه عکاسی به یک آتلیه کامل هنری شباهت داشت و می‌توانست در فواصل زمانی ورود و خروج بازدیدکنندگان، عکس‌های آنان را بگیرد و ظاهر کند و تحویل بدهد» (بهمن بیگی، ۱۳۷۹: ۱۸۸).

۳. انواع روایت بر اساس منبع روایت

برای تبیین و روشنگری یک پدیده تربیتی منابع روایی متفاوتی وجود دارد. برای مثال یک پرسش اساسی این است که آیا یک فرد واحد برای توصیف یک رویداد کفایت می‌کند یا پژوهشگر باید نظرات جمعی از روایتگرها را جویا شود؟ آیا یک پدیده خاص در بسترهای متفاوت ممکن است معانی متفاوت داشته باشد یا خیر؟ بنابراین در یک پژوهش بسته به این که محقق می‌خواهد از نظرات چه تعداد از افراد مطلع شود و این که پدیده در چه بافت‌هایی مورد توصیف قرار گیرد، روایت‌ها را می‌توان در چهار گروه شامل روایت روزانه، گروهی، فردی و تطبیقی تقسیم‌بندی نمود.

۳-۱. روایت روزانه

در این روش، راوی همه فعالیت‌های روزانه خود را به تصویر می‌کشد. برای مثال، یک معلم از زمانی که از منزل خارج می‌شود، تا زمانی که وارد مدرسه و کلاس درس می‌شود، همه رویدادهای حادث شده را به صورت روزانه به قلم درمی‌آورد. ویژگی اساسی این روش، خارج شدن روایت‌ها از توصیف‌های آموزشی محض و بازگویی رویدادهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و غیره است. به عبارت دیگر، در این روش، فقط پدیده‌های آموزشی مورد توصیف قرار نمی‌گیرند بلکه راوی هر آنچه را که در برابر منظر دیدگانش می‌گذرد، به تصویر می‌کشد. برای مثال یک معلم یا دانشجو معلم، در کنار روش‌های تدریس و رویدادهای حادث در کلاس، به توصیف بافت زندگی و اجتماع زیسته خود در معنای کلی آن نیز می‌پردازد.



## ۲-۳. روایت گروهی

در این روش، روایت‌های زندگی و نظرات گروهی از افراد تدوین و ارائه می‌شود. تفاوت این روش با رویکرد مشارکتی در این است که در روش مشارکتی، روایت نهایی از رهگذر توافق جمعی عبور می‌کند و برونداد آن یک روایت نهایی است، اما در روایت گروهی، مشارکت و توافق بین‌الذهانی بین مشارکت‌کننده‌ها وجود ندارد؛ به عبارت دیگر در این روش از تجارب گروهی استفاده می‌شود اما تضارب آرا و به اشتراک‌گذاری نظرات برای روایت‌گرها وجود ندارد.



در روش روایت گروهی، پدیده مورد بررسی در پرتو تجارب چند روایتگر مورد تبیین قرار می‌گیرد. برای مثال در حوزه راهبردهای تدریس اثربخش، یک محقق ممکن است داستان‌های چند معلم خبره را مورد بازگویی قرار دهد. بنابراین روایت‌پژوه، بر تاریخچه زیسته گروه هدف متمرکز شده و داستان‌های مرتبط با راهبردهای تدریس اثربخش را منعکس خواهد نمود. علاوه بر این، برای روشننگری بیشتر مسئله پژوهشی، محقق ممکن است از روش‌های چون مصاحبه روایی با معلمان خبره بهره گیرد تا داده‌های جامع‌تری نسبت به راهبردهای تدریس اثربخش به دست آورد. ویژگی کلیدی روایت گروهی، تبیین یک مسئله از نظر گروهی از روایت‌گرها می‌باشد. می‌توان گفت نقطه قوت این روش، استفاده از تجارب چندگانه افراد در تبیین و تحلیل یک پدیده است. بنابراین روش روایت گروهی مشابه روش «فراتحلیل» عمل می‌کند. در فراتحلیل، داده‌های به دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف یک‌جا گرد هم می‌آید و به عنوان یک مجموعه داده تحلیل می‌شود. در روایت گروهی نیز محقق، مجموعه‌ای از روایت‌ها را جمع‌آوری می‌کند و خود به تلخیص و تحلیل آن‌ها می‌پردازد. نقطه ضعف این روش، نخست به طولانی و زمان‌بر بودن فرایند جمع‌آوری روایت‌ها و سپس به یافتن افراد باتجربه که در یک حوزه، روایت‌هایی ناب داشته باشند، مربوط می‌شود.

## ۳-۴. روایت تطبیقی

به بررسی و تحلیل پدیده‌های تربیتی، از منظر و لنز فرهنگی، اجتماعی چند کشور گوناگون، روایت تطبیقی گویند. به عبارت دیگر در روایت تطبیقی، یک مسئله و موضوع مشترک طرح می‌شود، اما این مسئله و موضوع بر اساس داستان‌ها و مستندات چند کشور تحت روایت قرار می‌گیرد. برای همین راوی می‌تواند یک فرد واحد باشد و تجربیاتش از چند کشور را بگوید یا برای هر کشور، یک روایتگر وجود داشته باشد. مزیت این رویکرد، امکان بررسی، تحلیل و فهم پدیده‌های تربیتی مطابق با تجربیات و موفقیت‌ها و شکست‌ها در انواع کشورها است. در حقیقت در این رویکرد می‌توان از تجربیات دیگر کشورها الهام گرفت و بر اساس مقایسه‌های تطبیقی، به سیاست‌ها و راهکارهایی مناسب دست یافت.

نمونه روایت: «لوئیس: ویژگی دیگری که در ژاپن وجود دارد، آموزش و پرورش همه‌جانبه کودک در مدرسه است. در مهد کودک‌ها و مدارس ابتدایی ژاپن، برخلاف آمریکا، به توانایی‌های اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان نیز بها داده می‌شود، نه صرفاً به پیشرفت تحصیلی آن‌ها. مثلاً هدف‌هایی از این دست که «با شادی بازی کنیم»، «به هم کمک کنیم»، و «به دیگران توجه کنیم»، برایشان اهمیت دارد و گنجاندن اهدافی با رویکرد صرفاً درسی بسیار نادرست است.

سوگا: در مدارس آمریکا، اهداف اختصاصی برای آموزش و پرورش در هر مدرسه وجود ندارد؟  
لوئیس: در آمریکا بسیار نادر است. در آمریکا بچه‌هایی که خوب درس می‌خوانند، مدرسه خود را دوست دارند، و بچه‌هایی که نمی‌توانند نمرات خوبی بگیرند، از مدرسه گریزانند؛ ولی در مدارس

ژاپن به چنین بچه‌هایی نیز فرصت داده می‌شود تا بتوانند وجود خود را مثبت حس کنند و از بودن در مدرسه و در کنار دیگران لذت ببرند.

دوای: در جامعه آمریکا لوس شدن بچه‌ها را نمی‌پذیرند و اصلاً به چنین احساساتی توجه نمی‌کنند. شاید به حسادت بین بچه‌ها نیز خیلی توجه نشود.

لوئیس: ویژگی دیگر آموزش و پرورش ژاپن این است که در ژاپن از انگیزش درونی در کلاس درس، بیشتر استفاده می‌شود. در آمریکا معمولاً دانش‌آموزان از طریق پاداش و تنبیه به درس توجه می‌کنند، اما در ژاپن معلمان بر اساس علاقه دانش‌آموزان به محتوای درس‌ها و رضایت آن‌ها از درک هر درس، تدریس می‌کنند. از این‌رو با وجود این‌که کتاب‌های درسی ژاپن نسبت به آمریکا کم حجم‌تر است، اما این محتوای محدود بسیار دقیق و با روش‌های جالبی به بچه‌ها آموخته می‌شود» (دوای و همکاران، ترجمه سرکارآرانی، ۱۳۹۳: ۶۵-۶۱).



## ۴. انواع روایت بر اساس سبک نگارش

زبان و نوع ادبیاتی که راوی در توصیف و بازگویی یک تجربه مورد استفاده قرار می‌دهد، بر اساس نوع مخاطب‌ها می‌تواند متفاوت باشد. به عبارت دیگر هر چند بسیاری از تجارب و رویدادها قابل توصیف می‌باشند اما با توجه به این که مخاطب اصلی آن روایت‌ها چه افراد یا سازمانی هستند؟ محل نشر آن‌ها کجاست؟ چه قشری ممکن است آن روایت‌ها را مطالعه نماید؟ و بر اساس این که راوی یا روایت‌پژوه برای بازگویی تجارب باید ملزم به زبان و ادبیات ویژه‌ای باشد یا خیر؟ سبک نگارش روایت‌ها نیز متفاوت خواهد بود. لذا بر مبنای این ویژگی‌ها، روایت‌ها را می‌توان به دو نوع روایت عمومی و روایت دانشگاهی تقسیم‌بندی نمود.

### ۴-۱. روایت عمومی

در روایت عمومی، نویسنده از ذوق و سلیقه شخصی خویش بهره می‌گیرد تا رویدادها را مورد بازگویی قرار دهد. بنابراین راوی برای توصیف رویدادها یک زبان عامیانه اختیار می‌کند و در این مسیر برای تبیین بیشتر موضوع مورد کاوش، ممکن است از اشعار، کنایات، استعاره‌ها، ضرب‌المثل و موارد مشابه استفاده نماید. روایت عمومی از ساختار و قاعده از پیش تعیین شده مبرا است. به عبارت دیگر، روایتگر، رویدادها را بر اساس زبان و قریحه خویش مورد نقل قرار می‌دهد. مخاطب روایت‌های عامیانه بیش‌تر عموم افراد، نشریات و مراجع غیرتخصصی هستند، البته زبان روایت عمومی، زبانی زنده و بی‌تکلف است. در تقابل با روایت‌های دانشگاهی که پژوهشگر برای فهم لایه‌های پنهان روایت، باید از طریق تحلیل و شکستن اجزاء روایت به برون‌یابی مضامین و در نهایت معنایابی دست یابد؛ در روایت عمومی، توصیف رویداد به صورت کل‌گرا ارائه می‌شود.

نمونه روایت: «باسواد کردن بچه‌های عشایر در کوه‌ها، بیابان‌ها و جنگل‌ها کار آسانی نبود. دبستان ایل‌ی ساختمان نداشت، در چادر بود. کودکان روی زیلو می‌نشستند. تخته سیاه دبستان

ایلی، تخته سیاه کوچکی بود. تخته سیاه بزرگ را نمی‌شد بر پشت خر و گاو و شتر بست و به گرمسیر و سردسیر برد. دبستان ایل‌ی، آدرس نداشت. پیدا کردنش دشوار بود. این مدرسه، اسم نداشت. نمی‌شد اسم پادشاهی بزرگ، دانشمندی مشهور و شاعری معروف را بر کرباس چادری دوخت و یا از سر در اتاقکی کاهگلی آویخت. دبستان سیار ایل، حرکات شمسی و قمری داشت. حرکت شمسی او از قشلاق تا ییلاق بود؛ حرکت قمری او درون این دو منطقه انجام می‌گرفت. مردم ایل دنبال آب و علف بودند. در جایگاه‌های تابستانی و زمستانی هم کوچ‌دورانی داشتند. معلم ایل‌ی بار و بندیش را می‌بست و با ایل به راه می‌افتاد. بارش سنگین بود: یک یا دو چادر، زیلوها، تخته سیاه‌ها، میخ‌ها و طناب‌های چادرها و از همه دشوارتر، دیرک‌های بلند چادرها. مدرسه ایل‌ی، خدمتگذار نداشت. بابا و ننه و مدیر و دفتردار نداشت. معلم ایل‌ی تنها بود. در ایل، دکان لوازم التحریر نبود. فروشگاه قلم و کاغذ نبود. کتاب‌فروشی نبود. گج رنگی نبود. گج سفید هم کمیاب بود. کودکان ایل، شناسنامه نداشتند. سن و سال آن‌ها مساوی و مشابه نبود. خردسالان و نوجوانان پهلوی هم درس می‌خواندند. آموزگار ایل یک تنه همه کلاس‌ها درس می‌داد. او به خواهرانش هم درس می‌داد. مدرسه ایل‌ی مختلط بود. کودک ایل‌ی، کودک بی‌پشت و پناهی بود. قوت و غذای راست و درستی نداشت. لباس حسایی نمی‌پوشید. در هر مدرسه ایل‌ی فقط دو سه کودک از خانواده‌هایی بودند که دست‌شان به دهنشان می‌رسید. گرفتاری‌های معلم ایل‌ی فراوان بود، ولی او بیدی نبود که با این بادها بلرزد» (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹: ۴۱).



## ۴-۲. روایت دانشگاهی

روایت دانشگاهی، روایتی است که در آن روایت‌پژوه با التزام عملی به برخی از اصول و مبانی تحقیق به تدوین و بازگویی روایت می‌پردازد. به عبارت دیگر به مثابه هر روش تحقیق، روایت‌پژوهی نیز مستلزم بنیادهایی علمی است. در روایت دانشگاهی، نخست می‌بایست مسئله پژوهشی به‌طور دقیق، مورد تعریف قرار گیرد؛ ضرورت انجام تحقیق، تبیین شود؛ روش‌های به دست آوردن داده‌ها ارائه گردد؛ جامعه، نمونه و روش تحلیل و تفسیر روایت‌ها به تفصیل و گام به گام مشخص شود؛ روش‌های اعتباربخشی به یافته‌ها معرفی گردد و در نهایت یک گزارش نهایی در قالب نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادات وجود داشته باشد.

برای همین، روایت دانشگاهی متوجه جامعه و نشریات علمی است؛ بنابراین دارای یک زبان و لحن مبتنی بر قاعده و ساختار می‌باشد. این روش در تقابل با روایت ادبی، از انعطاف‌پذیری بسیار کمی برخوردار است و در آن امکان نقل و بازگویی هر تجربه‌ای وجود ندارد. از طرف دیگر، ظرفیت روایت برخی از پدیده‌های آموزشی در محافل دانشگاهی وجود ندارند؛ بنابراین روایت دانشگاهی به مثابه یک متن علمی تدوین می‌گردد و در آن از روش‌های کدگذاری، مقوله‌بندی و مضمون‌یابی در راستای تفسیر و تأمل بر تجارب استفاده می‌شود.

## ۵. انواع روایت بر اساس زاویه دید

زاویه دید به مثابه روشی است که راوی یا روایت‌پژوه، از طریق آن، اجزای روایت را به مخاطب ارائه داده و نوع رابطه خود را با روایت نشان می‌دهد. زاویه دید، عناصر داستان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، یعنی بر شخصیت‌پردازی، پیرنگ، سبک نگارش، لحن و کلام، نوع ارتباط با مخاطب، نزدیکی نسبت به رویدادها، صحنه‌پردازی و موارد دیگر تأثیر می‌گذارد. زاویه دید، لنزی است که داستان از روزن آن نقل می‌شود. به واسطه زاویه دید است که مشخص می‌شود راوی یا روایت‌پژوه کجای داستان

ایستاده و چقدر بر گنشگرها، نقش‌آفرینان و رویدادهای داستان تسلط دارد. افزون بر این، زاویه دید، نوع نگاه پژوهشگر نسبت به رویداد را نیز تعیین می‌کند، این که در بازنمایی داستان، نگاه بیرونی<sup>۱</sup> یا دیدگاه روایت‌پژوه حاکم باشد، به این صورت که پژوهشگر احساسات خود را نسبت به موضوع پژوهش دخالت ندهد و توصیف خود از رویدادها را مطابق با زبان موضوع پژوهش ارائه دهد، یا اینکه بر عکس، نگاه درونی<sup>۲</sup> یا روایتگر حاکم باشد و معانی و رویدادها را از نزدیک و از زبان تجربه‌کننده‌های رویدادها نقل نماید. بنابراین براساس زاویه دید، سه نوع روش روایت شامل: روایت اول شخص، دوم شخص و سوم شخص از هم قابل تفکیک هستند.

### ۱-۵. روایت اول شخص

در روایت اول شخص، راوی، پیرنگ داستان را با ضمیر شخصی «من» و در برخی موارد با ضمیر جمع «ما» نقل می‌کند. در این سبک، فرض بر این است که چون روایتگر از تجربه‌ای عمیق و چندلایه برخوردار است، لذا پدیده مورد بررسی نیز باید از زبان و زاویه دید وی مورد بازگویی قرار گیرد. روایت‌پژوه در مواجهه با این سبک، به ابعاد دیگری از پدیده مورد کاوش نیز وقوف پیدا می‌کند. در این سبک، چون مشارکت‌کننده‌ها در دل حادثه حضور داشته‌اند و رویدادها را از نزدیک مورد تجربه قرار داده‌اند، لذا می‌توانند آزادانه نظرات خود را بیان کنند و پدیده‌ها را از زوایای گوناگون مورد داوری و قضاوت قرار دهند. بنابراین در این سبک از روایت، مخاطب‌های پژوهش، شخصیت‌ها، رویدادها و پدیده‌های آموزشی را از نگاه راوی مورد فهم و تفسیر قرار می‌دهند.



## بحث و نتیجه‌گیری

روایت و نوشتن تجارب تدریس و رویدادهای به یادماندنی، این فرصت را به معلمان می‌دهد تا تجارب خویش را سازمان‌دهی نمایند و با فاصله گرفتن از این تجارب، فهمی جدید نسبت به آن رویدادها و کنش‌های خویش به دست آورند. افزون بر این، تجارب زیسته معلمان، اغلب دارای دلالت‌های تربیتی- اجتماعی است. چنان‌که با شنیدن و خواندن این روایت‌ها، می‌توان در سطح کلان نسبت به جامعه و کنش‌های مستتر در آن فهم به دست آورد. بنابراین، روایت‌ها شکلی از دانش زندگی اجتماعی و ارتباطی است که به معلمان کمک می‌نماید تا تجارب خویش را ساخت‌مند کرده و به آن‌ها معنا دهند (ماتسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). کانلی، کلاندینین و هی<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) نیز اذعان می‌دارند که دانش تدریس و معلمی، اساساً دانشی مبتنی بر روایت است؛ چراکه محور عمل معلم بر دانش عملی و شخصی استوار است و دانش عملی و شخصی نیز دانشی مبتنی بر تجربه و روایت است. بر همین اساس برای فهم و شناسایی این دانش باید به زمینه‌ها و بسترهای شکل‌دهنده آن رجوع کرد. به نظر این اندیشمندان، این زمینه‌های روایت‌محور عبارتند از یادداشت‌های زمینه‌ای، مصاحبه‌ها، مکالمات، یادداشت‌های روزانه، یادداشت‌های خودزیست‌نگارانه، نوشتارهای مبادله‌شده بین پژوهشگران و معلمان، تاریخ شفاهی، وقایع‌نگاری‌ها، داستان‌های معلمان، داستان‌های خانواده‌ها، تصاویر و دیگر مصنوعات شخصی و خانوادگی. بنابراین می‌توان اذعان داشت، روایت نقشی بنیادین در فرایند تعلیم و تربیت دارد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر این بود که به نوع شناسی روایت‌های تربیتی بپردازد و ویژگی‌ها و دلالت‌های علمی هر طبقه را ترسیم نماید.

یافته‌ها نشان داد، روایت‌های تربیتی مطابق با شش معیار مشتمل بر روش تفسیر تجارب، نوع راوی، منبع روایت، سبک نگارش، زاویه دید و بنیاد شکل‌گیری روایت، در شانزده طبقه قابل تقسیم‌بندی هستند که هر طبقه نیز دلالت‌های تربیتی ویژه‌ای دارند. علاوه بر این در برخی از این طبقات مرز آشکاری نمی‌توان بین روایت‌ها ترسیم نمود؛ یعنی یک روایت همزمان می‌تواند در چند



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

جدول ۱. دستاوردهای برنامه روایت پژوهی

مقوله	تم‌ها (مفاهیم)	منابع استخراج کد
تغییر دادن هویت حرفه‌ای معلمان	تغییر دادن نقش معلم به عنوان خالق و سازنده دانش	Byrne (2017); Lerseth (2013); Chan (2012); Dolk & den Hertog (2008); Yu (2005); (Conle, 2000); Fairbanks and LaGrone (2006); Connelly & Clandinin (1985); Jalongo, & Isenberg (1995)
	تغییر دادن نقش معلم به طراح و سازنده برنامه درسی	Connelly & Clandinin (1992); Grumet (1988); Craig, You, & Oh (2013); Craig (2003); Moore (2009); Xu (2011); Coulter, Michael, & Poynor (2007)
	تغییر دادن نقش معلم به معلم محقق	Taylor (2017)

Choi (2013); Attard (2012); Latta & Kim (2009); Johnson & Golombek (2002); Argyris & Schon (1974); LeFevre (2011); Yanda (2008)	یادگیری حرفه‌ای از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل	توسعه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان
Coles (1989); Williams (2000); Coulter, Michael, & Poyner (2007); Englert & Hiebert (1984)	توسعه درک و فهم	
Heikkinen (1998); Kelchtermans & Ballet (2002); Li, Conle & Elbaz-Luwisch (2009); Douglas (2012); Hwang (2011);	کسب دانش معلمی	
Richert (1992); Moen (2006); Golombek, & Johnson (2004); Kang (2015); Wilfong (1994); Ellis (1994)	درک تدریس	
Ai & Wang (2017); Blake & Haines (2009)	حل مسائل تدریس	
Levin & He (2008); Lutovac & Kaasila (2011)	برنامه‌ریزی برای آینده بر اساس تجارب گذشته	
Bostrom (2006)	دستیابی به یادگیری معنی‌دار	
Kinsey & Moore (2015)	درگیری و موفقیت یادگیرندگان	
Ambler (2012)	ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه‌ای	
Elliott (2005); Estola, Erkkilä, & Syrjälä (2003); Rosen (1994); Brown (2011); Connelly & Clandinin (1990)	شناسایی و درک تجربه افراد	
Conle (2007)	توسعه نگرش‌ها	توسعه مهارت‌های عمومی شخصی
Pence, & Macgillivray (2008); Rushton (2001); Carter (1993); Golombek & Johnson (2004)	توسعه مهارت‌های عمومی شخصی	

شش دلیل اصلی استفاده تحلیل روایت یا روایت‌پژوهی برای پژوهشگران روانشناسی به گفته کارلس و داگلاس (۲۰۱۷: ۳۰۷): ۱. روایت‌پژوهی بینش‌های غنی از تجربیات زیستی ارائه می‌دهد. روش‌های روایی به‌جای تمرکز بر ساختارها، نظرات یا انتزاع‌ها، تجربه فرد از رویدادهای مشخص را در اولویت قرار می‌دهند.

۲. رویکردهای روایی معنای تجربه شخصی را روشن می‌کند. گفتن داستان در مورد رویدادهای زندگی یک راه اصلی برای ایجاد و انتقال معنا است.

۳. روایت، بینش‌هایی را در مورد مسیر زندگی در طول زمان ارائه می‌دهد. روش‌های روایی به‌جای ارائه یک «عکس فوری» ایستا از یک زندگی در یک لحظه ثابت در زمان، چیزی شبیه به یک «فیلم» ارائه می‌کنند که بخش قابل‌توجهی از طول عمر داستان‌گو را دنبال می‌کند.

۴. روایت اجازه می‌دهد تا بر هر دو جنبه شخصی و اجتماعی تمرکز شود. اگرچه داستان‌ها تجربه شخصی را در اولویت قرار می‌دهند، اما زمینه اجتماعی-فرهنگی را نیز آشکار می‌کنند، زیرا داستان یک فرد توسط روایت‌های غالب در فرهنگ آن‌ها شکل می‌گیرد. روش‌های روایی بدین ترتیب نشان می‌دهند که چگونه فرآیندهای روان‌شناختی تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی فرهنگی که در درون آن آشکار می‌شوند، قرار می‌گیرند.

۵. روایت، بینش‌هایی را در مورد چگونگی زندگی را به‌عنوان یک انسان تجسم یافته و زنده، احساس و تنفس ارائه می‌دهد. داستان‌گویی یک عمل تجسم یافته است که از تجربه فرد از جهان از طریق بدن خود استفاده می‌کند. بنابراین، مطالعات روایی نشان می‌دهد که چگونه بدن‌ها و داستان‌ها بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، شکل می‌دهند و یکدیگر را تشکیل می‌دهند.

۶. تحقیق روایی به تعامل اخلاقی نیاز دارد. از آنجاکه «داستان‌ها به‌عنوان عمل‌های گفتن، روابط هستند. تحقیقات روایی خوب مستلزم یک رابطه باز، پذیرنده، همدلانه و قابل اعتماد بین محقق و شرکت‌کننده است. اگرچه پژوهش روایی با سایر رویکردهای پژوهشی کیفی مانند تمرکز اجتماعی در قوم‌نگاری و تمرکز بر تجربه در پدیدارشناسی مشترک است، اما کاوش همزمان هر سه عنصر: زمانی، اجتماعی بودن و مکانی است که پژوهش روایی را

تحلیل روایتی به محققان توصیه می‌کند که داستان‌های افراد را جدی بگیرند و جایگاه آن‌ها را در تولید و بازتولید جهان اجتماعی طبیعی فرد در نظر بگیرند. تحلیل روایتی، خاص واکاوی و استخراج معنا از داستان‌ها و روایت‌های فردی و اجتماعی است، گرچه می‌توان از شیوه‌های مشابه دیگری نیز استفاده کرد. باوجوداین به محققان توصیه می‌شود چنانچه با روایت‌ها و از این روش داستان‌ها و بیوگرافی‌های افراد سروکار دارند، ترجیحاً استفاده کنند. روش روایتی که از برخی جهات مبتنی بر تحلیل نظام‌مند است، به شیوه‌های گوناگونی اجرا می‌شود. هرچند روایات عناصر مشترکی دارند، تفاوت‌های جزئی در بین شیوه‌های تحلیل عموماً داده‌های روایتی وجود دارد. مهم‌ترین مشخصه‌ها و اجزای مشترک بین همه روایات عبارت است از:

۱. درآمد: این بخش، بیانگر مقدمه و نشانه‌های آغاز یک داستان است. مردم به شکل‌های گوناگون داستان‌های خود را بیان می‌کنند. برای مثال، «یکی بود، یکی نبود» درآمد داستان‌های پریان و افسانه‌هاست.

۲. آشنایی: این قسمت، اطلاعات بنیادی را بیان می‌کند. برای مثال، «چه کسی درگیر بود؟» «چه اتفاقی افتاد؟» «چه زمان و در کجا؟»

۳. پیچیدگی (گره‌افکنی): پیچیدگی بیانگر پیچیده شدن سیر روایت است: «اتفاق بعدی چه بود؟» «حوادث چطور به یکدیگر مرتبط‌اند؟»

۴. ارزیابی: ارزیابی در مواجهه با این سؤال‌ها شکل می‌گیرد: برای چی؟ «چرا داستان مهم است؟»

۵. گره‌گشایی (نتایج): این بخش به شنونده یا خواننده داستان می‌گوید که درنهایت چه اتفاقی رخ می‌دهد.

۶. پایان: این بخش به شنونده می‌گوید که داستان در حال اتمام است.



# نمونه هایی از روش شناسی ارائه شده در مقالات روایت پژوهی

## روش پژوهش

این پژوهش بر رویکرد کیفی مبتنی است و از نظر روش گردآوری داده، از نوع مطالعات روایی<sup>۱</sup> است. روایت پژوهان تجارب زیسته مشارکت کنندگان را در بستر زمان، در مجموعه ای از مکان ها و در یک تعامل اجتماعی پویا و به صورت فردی و گروهی مورد کاوش قرار می دهند. پژوهش های روایی طیف وسیعی از روش ها را دربرمی گیرد که مهم ترین آنها عبارت اند از: خود شرح حال نویسی، خود مردم نگاری، حکایات شفاهی، خاطره نویسی، مصاحبه روایی، تاریخچه زندگی و یادداشت های روزنوشت (کرسول،<sup>۳</sup> ۲۰۱۲، کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۴). اما در پژوهش حاضر به طور ویژه از روش «خود شرح حال نویسی مشارکتی»<sup>۴</sup> استفاده شده است. روش خود شرح حال نویسی مشارکتی ابتدا توسط بات<sup>۵</sup> و ریموند<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) به عنوان یک روش پژوهش شرح حال نگارانه و در راستای فهم ماهیت دانش و ابعاد توسعه حرفه ای معلمان معرفی شد. از نظر نیومن<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) خود شرح حال نویسی مشارکتی چرخه مشارکتی متوالی از تعاملات کتبی و شفاهی برای بیان کردن، دیدن، فهمیدن و سرانجام کنش بر مبنای روایت های شرح حال نگارانه است. هدف خود شرح حال نویسی مشارکتی آن است که مشارکت کنندگان به مثابه پژوهشگران از

طریق گفتگوهای تأملانه به فهمی عمیق از خویش نائل آیند و به یک زاویه دید غنی برای تفسیر و تحلیل زیست جهان خویش تجهیز شوند (لپادات،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹، ص ۲۳).

در این روش، پژوهشگر و مشارکت کنندگان در یک محیط گروهی به تسهیم تجارب خود زیست نگارانه می پردازند (کارتر و همکاران، ۲۰۰۷)؛ به این صورت که ابتدا بافت رخداد واقع شده یا موضوع تحت بررسی توصیف می شود و در ادامه تجارب هر یک از افراد در مورد آن رخداد یا موضوع با همه گروه به اشتراک گذاشته می شود و با نظرخواهی از اعضا و نقادی تجارب زیسته در قالب تحلیل وضعیت گذشته و حال، سناریویی برای آینده طراحی می شود (برون، ۲۰۱۵). به عبارت دقیق تر این روش چهار مرحله به شرح زیر دارد (برون، ۲۰۱۵، دیل،<sup>۲</sup> ۲۰۱۲، لپادات و همکاران، ۲۰۱۰، لپادات، ۲۰۰۹، بات و ریموند، ۱۹۸۹).

۱. زمینه حرفه ای: در این مرحله دانشجویان محیط حرفه ای جاری را توصیف می کنند که در بستر آن در حال زیست می باشند. آنها تأملات مرتبط با زمینه های حرفه ای عمل خویش، مانند مراکز تربیت معلم و مدارس، نوع تعامل با دانش آموزان، ارتباط خود با کنشگران آموزشی و مسائل فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی تأثیرگذار بر زیست خویش را روایت می کنند و با یکدیگر به اشتراک می گذارند؛

۲. تأمل بر زندگی شخصی و حرفه ای گذشته: دانشجویان پیشینه حرفه ای و شخصی خود را کاوش می کنند و به این می اندیشند که چگونه پیشینه زیسته، بر وضعیت جاری آنها تأثیرگذار بوده است؛ از این رو آنها به دوران کودکی و مقاطع تحصیلی پیشین خود باز می گردند و با سیر در گذشته، بر پرسش هایی از این نوع تأمل می کنند: اینکه در دوران کودکی حرفه معلمی برای آنها چه معنا و مفهومی داشته است؟ آیا عواملی در بستر زندگی شان وجود داشته است که دلیل انتخاب شغل معلمی شده باشد؟ بنابراین، افراد، برخی از تجارب زندگی خویش را به صورت گزینشی تدوین می کنند و با هم گروهی های خویش به اشتراک می گذارند؛

1. Crowe
2. Narrative
3. Creswell
4. Collaborative Autobiography
5. Butt
6. Raymond
7. Neumann