

مرجان میرشمشیری^۱

روایت^۲، خبر یا سخنی است که از زبان کسی یا از گذشتگان نقل می‌کنند (انوری، ۱۳۹۳). روایت می‌تواند داستانی یا غیرداستانی بوده و انواع داستان، زندگینامه، زندگینامه خودنوشت، تاریخ و روانکاوی را در برگیرد (مارتین، ۱۳۹۱). بنابراین هر کدام از صورت‌های بیان رویداد یا سخنی را می‌توان روایت به شمار آورد (انوری، ۱۳۹۳). نظریه‌های معاصر در مورد خود، ذهنیت را به عنوان چیزی سیال و بافت - محور در نظر می‌گیرند که از طریق داستان‌هایی که افراد در مورد این که چه کسی هستند، به خود و دیگران می‌گویند، ساخته و بازسازی می‌شود (ریزمن^۳، ۲۰۰۸). این روایت‌ها به شیوه‌های دیدن، دانستن و بودنی وابسته است که در فرهنگ به ما عرضه می‌شود، یعنی استدلال‌هایی که اغلب قابل مشاهده نیستند. شرح و بیان خود، به شیوه استدلالی موجب رشد روش پژوهش روایی^۴ در علوم اجتماعی گردیده و مفروضاتی متفاوت با مفروضات واقع‌گرایانه میراث پژوهشی اثبات‌گرایانه را مطرح نموده است (گریدی، کلاندینین و تول^۵، ۲۰۱۸).

زندگی افراد به طور فطری، داستانی است و خود این افراد نیز در مورد این زندگی‌ها داستان‌سرایی می‌کنند. پژوهشگران روایی این زندگی‌ها را تشریح می‌کنند، داستان‌های مربوط به آن‌ها را گردآوری می‌کنند و روایت‌های مربوط به تجربه‌ها را می‌نویسند (کانلی و کلاندینین^۶، ۱۳۸۷). داستان‌سرایی که یکی از روش‌های بین‌رشته‌ای به شمار می‌رود، در تئوری ادبیات، تاریخ شفاهی، روانشناسی، داستان‌های عوام، فلسفه فیلم و دیدگاه مبتنی بر زندگی کل‌نگر ریشه دارد (مارشال و راس من^۷، ۱۳۷۷).

^۱. عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور اصفهان

^۲. Narrative

^۳. Riessman

^۴. Narrative inquiry

^۵. Grady, Clandinin and Toole

^۶. Connelly and Clandinin

^۷. Marshal and Rossman

اغلب پژوهش‌های حوزه برنامه درسی، پدیده‌ها را آنگونه که هستند، توصیف می‌کند. پژوهش‌روایی، مسائل و موارد مرتبط با این حوزه را نه تنها آنگونه که هستند مورد نظر قرار می‌دهد، بلکه این سوال را نیز مطرح می‌کند که چگونه آنها چنین شده‌اند؟ بنابراین این روش پژوهشی، مطالعه جامع و تجربی تمام جنبه‌های برنامه درسی (یادگیرنده، معلم، ماده درسی و محیط پیرامونی) در درون و بیرون از کلاس‌های درس و مدارس را در بر می‌گیرد؛ مسائلی مانند نحوه تجربه زیسته و دانش علمی و عملی معلمان، خط‌مشی‌های اصلاح برنامه درسی، تجارب دانش‌آموزان، فرهنگ‌های چندگانه، مدیریت و کار بین‌فرهنگی در حوزه برنامه درسی و مطالعه برنامه درسی جوامع گوناگون به لحاظ قومی، فرهنگی و زبانی از این جمله است. در مطالعات برنامه درسی، پژوهش‌روایی حاصل بررسی‌های مایکل کانلی و جین کلاندینین درباره دانش معلمان می‌باشد. این روش، روشی تجربی برای مطالعه تجارب برنامه درسی است و عبارت کلیدی آن «تجربه کردن تجربه^۱» می‌باشد. بنابراین به طور همزمان به روش پژوهش (تجربه کردن) و پدیده مورد مطالعه (تجارب برنامه درسی) اشاره دارد. در واقع، معلمان، دانش‌آموزان و دیگران برنامه درسی را به صورت روایی تجربه می‌کنند. برای پژوهشگر نیز فرایند بررسی، فرایندی تجربی و مبتنی بر همکاری است. پژوهش‌روایی، مطالعه تجربی تجارب برنامه درسی می‌باشد (هوشی جینگ^۲ و کانلی، ۲۰۱۰).

بستر و شرایط لازم پژوهش

جایی که پژوهشگر امکان حضور و مشارکت در فضای زندگی^۳ برنامه درسی را داشته باشد، بستر و شرایط مناسبی برای انجام پژوهش‌روایی فراهم می‌باشد. هوگان^۴ (۱۹۸۸) معتقد است که این مشارکت بایستی مبتنی بر برابری میان شرکت‌کنندگان، ایجاد موقعیت توأم با غمخواری و احساس پیوندیافتگی باشد (کانلی و کلاندینین، ۱۳۸۷). چهار رهنمود برای عمل پژوهشگر روایی عبارتند از: ایجاد یک حس مشترک با شرکت‌کنندگان نسبت به هدف، مشارکت در آنچه که در فضای زندگی در حال روی دادن است، تشخیص این که

1. Experiencing experience

2. Xu Shijing

3. Life space

4. Hogan

پژوهشگر در مقایسه با سایر شرکت کنندگان رابطه ای متفاوت با فضای زندگی مورد مطالعه دارد و این که مسئولیت اوست تا روایت های برآمده از موقعیت را بیروورد و از پذیرش مسئولیت نهایی آنچه که در فضای زندگی روی می دهد، خودداری کند. میزان مشارکت پژوهشگر روایی در یک فضای زندگی، عمل او را متاثر می کند. در برخی از مطالعات برنامه درسی به واسطه ترجیحات پژوهشگر روایی یا به واسطه شرایط تحمیلی از سوی فضای زندگی، دسترسی مشارکت جویانه پژوهشگر به فضای زندگی محدود می شود. یک پژوهشگر روایی ممکن است پس از تدریس برنامه درسی وارد فضای زندگی مورد نظر شود و پژوهش او گذشته نگر گردد و به طور غیرمستقیم با مطالعه مصاحبه ها، گفت و گوها و دیگر ترتیبات تعاملی اجتماعی با شرکت کنندگان انجام پذیرد. مشارکت کامل در فضای زندگی در مقایسه با روش گذشته نگر به شیوه متفاوتی از بودن و انجام دادن امور در این فضا منجر می گردد. این تفاوت ما را به دو نوع کلی از مطالعات پژوهش روایی رهنمون می گردد: پژوهش های نقلی و پژوهش های عملی (هوشی جینگ و کانلی، ۲۰۱۰).

طرح پژوهش

پژوهش روایی به علت تمرکز بر تجربه ها و کیفیت های زندگی در قالب پژوهش های کیفی جای گرفته است (کانلی و کلاندینین، ۱۳۸۷). این نوع پژوهش در چهار وجه تاکید بر موقعیت طبیعی، علاقه به مفهوم و درک، تحلیل استقرایی و بسط نظریه با سایر روش های پژوهش کیفی اشتراک دارد (بارلت، برتون و پیم، ۲۰۰۱). این رشته مطالعات از همه ایده های نظری درباره سرشت حیات انسانی به گونه ای که زیسته شده است استفاده می کند تا به تبیین تجربه زیسته آموزشی بپردازد.

روش پژوهش روایی مراحل آغاز کردن داستان، زیستن داستان، نوشتن روایت، ملاحظه مخاطرات و کاربردهای نابجای روایت و برگزیدن داستان هایی به قصد ساختن و بازسازی پیرنگ های روایی را در برمی گیرد (کانلی و کلاندینین، ۱۳۸۷). جهت منعکس کردن ویژگی های داستان و تجربه در پژوهش روایی، کانلی و کلاندینین استعاره ای از فضای سه بعدی تشیکل داده اند. آنان به ملاک های جان دیوئی درباره تعامل و تداوم و ایده

1. Bartlett, Burton and Peim

اش از بافت و موقعیت تأسی جستند تا بتوانند تجربه زیسته افراد را مورد مطالعه قرار دهند. سه بعد فضای پژوهش روایی عبارتند از: (۱) بعد شخصی و اجتماعی (تعامل) (۲) بعد گذشته، حال و آینده (تداوم) (۳) بعد مکان (هوشی جینگ و کانلی، ۲۰۱۰). پژوهشگر روایی این ابعاد را مورد بررسی قرار می دهد. لازم است که در یک طرح پژوهش روایی نوع سوالات مورد پژوهش ابزارهای جمع آوری اطلاعات و معیارهای ارزشیابی پژوهش مشخص باشد.

الف) سوالات پژوهش: سوالات پژوهش روایی، چستی و چگونگی پدیده های تحت مطالعه را مورد نظر قرار می دهد. بنابراین در طول هر یک از ابعاد سه گانه فضای پژوهش روایی، سوالات مرتبط با آن بعد مطرح می گردد: سوالاتی در مورد گذشته، حال و آینده ی تجارب مورد بررسی، زندگی شخصی و فرهنگی - اجتماعی افراد درگیر در آنها و ویژگی های بوم شناختی این تجارب از این جمله است (هوشی جینگ و کانلی، ۲۰۱۰).

ب) ابزارهای جمع آوری اطلاعات: چارچوب فضای سه بعدی پژوهش روایی، به پژوهشگر در گردآوری داده ها از فضای زندگی برنامه درسی یاری می رساند. پژوهشگر روایی وارد فضای زندگی برنامه درسی می شود و در حین تجربه کردن تجارب، به جمع آوری یا نوشتن متن های میدانی می پردازد. وی متن های میدانی زیر را به عنوان منبع اطلاعات مورد استفاده قرار می دهد: یادداشت ها، داستان های شخصی، داستان های خانوادگی، تصاویر، خودزیست نگاری، مجلات، نامه ها، گفت و گوها، مصاحبه ها، مشاهدات شرکت کنندگان و هر مدرکی از تجربه زندگی و آثاری که در ارتباط با پژوهش وجود دارد (هوشی جینگ و کانلی، ۲۰۱۰).

دورسون^۱ (۱۹۷۶) عناصر مادی فرهنگی، آداب و رسوم، هنرها، حماسه ها، ترانه های عامیانه، ضرب المثل ها، هوسنامه ها، چیستان ها، شعرها، خاطره ها و اسطوره ها را به این مدارک اضافه می کند (کانلی و کلاندینین، ۱۳۸۷).

پژوهشگر روایی پس از گردآوری اطلاعات، لازم است آنها را سازماندهی کند. وی می تواند داده های جمع آوری شده را در فایل های جداگانه ای قرار دهد و جزییات منابع، زمان و مکان جمع آوری داده ها را در آنها

^۱. Dorson

ثبت نماید (ویکهام و وودز^۱، ۲۰۰۵). تجزیه و تحلیل این اطلاعات گردآوری شده بر اساس نوع مطالعه مشخص می‌گردد. پژوهشگران، روش‌های تطبیق الگو، برقراری ارتباط بین داده‌ها و گزاره‌ها، تفسیر کردن، تحلیل سری‌های زمانی، مدل‌های منطقی، ترکیب بین‌موردی، انبوهش طبقه‌ای و تفسیر مستقیم را جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در پژوهش‌های کیفی معرفی نموده‌اند (باکسر و جک^۲، ۲۰۰۸).

ج) معیارهای ارزشیابی پژوهش: روش پژوهش روایی مانند روش‌های کیفی دیگر با تکیه بر ضابطه‌هایی جز قابلیت اعتبار، اعتماد و تعمیم عمل می‌کند. این اصل مهم است که نباید زبان ضابطه‌های روایت را به زبانی فروکاست که برای شکل‌های دیگر پژوهش ساخته شده است. زبان و ضابطه‌های ضروری برای انجام پژوهش روایی در جامعه پژوهشی به سرعت در حال شکل‌گیری است. تا این مرحله، به شناسایی و انتقال پذیری به منزله ضابطه‌هایی ممکن [جهت ارزشیابی پژوهش روایی] دست یافته‌اند. با توجه به مقوله‌های شناسایی و انتقال پذیری، پژوهشگر در پایان پروژه پژوهش روایی، روایت خود را سامان می‌دهد. شایان ذکر است که در چنین مطالعاتی نوشتن پژوهش و فرایند زیستن پژوهش، کار و کنش‌هایی هم‌زمان هستند که گاه شاید به یکی از دو سو در نوسان باشند اما، همیشه در پژوهش، توامان‌اند (کانلی و کلاندینین، ۱۳۸۷).

نمونه پژوهش روایی در حوزه برنامه‌درسی

طیف وسیعی از پژوهش‌های روایی که در حوزه تعلیم و تربیت به طور اعم و حوزه برنامه‌درسی به طور اخص به دو صورت نقلی یا غیرمشارکت‌جویانه و عملی یا مشارکت‌جویانه انجام پذیرفته است، در فصل پژوهش روایی کتاب روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی که در سال ۱۹۹۱ میلادی توسط ادموند سی. شورت^۳ گردآوری شده، معرفی گردیده است. کلاندینین (۱۹۸۸ و ۱۹۸۹) دانش‌معلم‌ان درباره کلاس درس را به شیوه پژوهش روایی مورد مطالعه قرار داده است. هوشی جینگ و کانلی (۲۰۰۹) نیز این روش پژوهشی را در ارتباط با آموزش و بهسازی معلمان به کار برده‌اند. مک‌لین^۴ (۲۰۱۲) در بررسی تجربه یاددهی - یادگیری از چشم

1. Wickham and Woods

2. Baxter and Jack

3. Short

4. McLain

انداز یادگیرنده و معلم، بر اساس روایت های خودقوم نگارانه معلمان درباره آموزش طراحی بر اساس چارچوب طرح و تکنولوژی (D & T) برنامه درسی نوین انگلیسی، به این نتیجه دست یافت که کارگزاران این طرح در نقش خود به عنوان معلمان طراحی در آموزش طرح و شکل گیری مفاهیم آن با چالش های مختلفی مواجه هستند. دیویس^۱ و همکاران (۲۰۱۱) نیز در مطالعه ای با عنوان فهم ظرفیت طرح های تربیتی از طریق روایت های معلمان، توانایی آنان جهت سازگاری با مواد برنامه درسی را بررسی کرده است. وی روایت های دو معلم مقطع ابتدایی به نام های مگی و کتی را مورد نظر قرار داده و دلالت هایی برای آموزش معلم، رشد حرفه ای و مواد آموزشی برنامه درسی استخراج نموده است. میکر، عالی و فرای^۲ (۲۰۱۸) نیز بررسی روایی را به عنوان مبنایی برای چارچوب طرحی جهت برقراری ارتباط مجدد بین دانش آموزان و برنامه درسی ریاضی با موفقیت به کار گرفته اند.

در ایران پژوهش های روایی بیشتر به صورت نقلی و غیرمشارکت جویانه و در قالب خاطرات آموزشی مربیان تربیتی بوده است. برای نمونه محمد بهمن بیگی روایت های تربیتی خود را در ارتباط با نظام تعلیم و تربیت عشایر در کتابی به نام به اجاقت قسم (۱۳۹۴) مکتوب نموده است. مجموعه گفت و گوهای توران میرهادی تحت عنوان گفت و گو با زمان (۱۳۹۶) و خودنوشت های جبار باغچه بان و همسرش در کتاب روشنگران تاریکی (۱۳۹۴) که تجارب زیسته این مربیان تربیتی را دربر گرفته است، نمونه های دیگری به شمار می رود. عطاران و عبدلی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود، روایت های یک معلم عشایر که فرهنگ یادگیری در مدارس عشایر کوچ رو ایران را بیان می کند، مورد نظر قرار داده اند. مبرهن است که انجام پژوهش های روایی مشارکت جویانه در قلمرو برنامه درسی ایران، راه را به سوی بسیاری از مسائل این قلمرو که تاکنون بر پژوهشگران کارگزاران آموزشی مکتوم و ناگشوده مانده است، خواهد گشود و به بهبود نظام برنامه ریزی درسی ایران راه خواهد برد.

1. Davis

2. Maker, Ali and Fry

منابع

- انوری، حسن (۱۳۹۳). فرهنگ بزرگ سخن. ج ۴. تهران: سخن.
- باغچه بان، جبار (۱۳۹۴). روشنگران تاریکی، خودنوشت های جبارباغچه بان و همسرش. تهران: انتشارات موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۹۴). به اجاقت قسم. شیراز: نوید شیراز.
- عطاران، محمد؛ عبدلی، مصطفی (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت های یک معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، تابستان، ۷، ۲۵، ۶۴-۴۵.
- کانلی، اف. مایکل؛ کلاندینین، دی. جین (۱۳۸۷). پژوهش روایی: تجربه های داستان شده. در کتاب روش شناسی مطالعات برنامه درسیو پدیدآورنده: ادموند سی شورت. (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت.
- مارتین، والاس (۱۳۹۱). نظریه های روایت. (ترجمه محمد شهبان). تهران: هرمس.
- مارشال، کاترین؛ راس من، گرچن. ب (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی. (ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- میرهادی، توران (۱۳۹۶). گفت و گو با زمان، مجموعه گفت و گوهای توران میرهادی. تهران: انتشارات موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.

- Bartlett, S., Burton, D., Peim, N. (2001). Introduction to education studies. London: PCP.
- Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative Case Study: Study Design and Implementation for Novice Researchers. The Qualitative Report Journal, 13, 4, 544-559.
- Clandinin, D. J. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. The Journal of Educational Thought, 22 (24)269-282.
- Clandinin, D.J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. Curriculum Inquiry, 19(2), 121- 141.

- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T., Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education Journal*, 27, 797-810.
- Dorson, R. M. (1976). *Folklore and fake lore: Essays toward a discipline of folk studies*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grady, G. O., Clandinin, D. J., Toole, J. O. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37, 2, 153-157.
- Hogan, P. (1988). *Empowerment and voice: One teacher's story*. University of Calgary.
- Maker, K; Ali, M, Fry, K (2018). Narrative inquiry as a basis for a design framework to reconnect mathematics curriculum with students. *International journal of educational research*, 2, 188-198.
- McLain, M. (2012). An (auto)ethnographic narrative of the teaching of designing within Design and Technology in English curriculum. *Social and Behavioral Sciences Journal*, 45, 318-330.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for Human Sciences*. London: SAGE Publication.
- Short, E. C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. Published by State University of New York Press, Albany.
- Wickham, M., Woods, M. (2005). Reflecting on the strategic use of CAQDAS to manage and report on the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 10 (4). 687-702.
- Xu, Sh., Connelly, F.M. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: Focus on English as a foreign language in china *Teaching and Teacher Education*, 25, 2, 219-227.
- Xu, Sh., Connelly, F. M. (2010). NARRATIVE RESEARCH. In *Encyclopedia of CURRICULUM STUDIES*. SAGE Publication, Inc.