



صفت‌ها

کلی

نوشته گی، میلز و ایرژین
ترجمه دکتر مرتضی مجدفر، فاطمه قائمی

روایت پژوهی

چرا روایت پژوهی روز به روز محبوبیت می یابد و گسترده تر می شود؟

۳

- / چون روز به روز بر اهمیت تفکرات معلمان، بازتاب رفتارهای معلمان، پژوهش های انفرادی و حسی معلمان در کلاس های درس (پژوهش های عملکردی) و مطالعه انفرادی آنان تأکید بیشتری می شود.
- / چون روز به روز بر دانش معلم، پیشرفت حرفه ای و افزایش مهارت تصمیم گیری او تأکید می شود.
- / چون روز به روز بر اهمیت صاحب اختیار بودن معلمان و دست اندرکاران اصلی تعلیم و تربیت در روند پژوهش های آموزشی تأکید می شود و پژوهشی که صدای معلم و فعالان اصلی تعلیم و تربیت در آن شنیده نشود، کم ارزش تلقی می شود.

فرایند روایت پژوهی و گام های آن - ۱

۴

- روایت پژوهی هشت گام دارد:
۱. شناسایی موردی که هدف مطالعه است و مطالعه و شناسایی پدیده ها و عواملی که قرار است کشف شوند.
 ۲. انتخاب شخص یا اشخاصی که قرار است در این پژوهش از آن ها یاد بگیریم (جالب است که پژوهشگر، طرف مقابل خود در روایت پژوهی را به عنوان فردی که قرار است یاد بگیرد می پذیرد).
 ۳. مطرح کردن پرسش های ابتدایی روایت پژوهی.
 ۴. تشریح نقش پژوهشگر یا پژوهشگران، شامل سه زیر مرحله:
 - ورود به میدان عملی پژوهش؛
 - تشریح وظایف متقابل پژوهشگر و یاددهنده؛
 - تعیین محدوده ها و نکات اخلاقی مشخصی که در پژوهش باید رعایت شوند.

آنچه خواهید خواند:

- / تعریف ها، معنی ها و هدف های روایت پژوهی
- / فرایند روایت پژوهی
- / انواع روایت پژوهی
- / مشخصات کلیدی طرح های پژوهشی مبتنی بر روایت پژوهی
- / فن های جمع آوری اطلاعات در روایت پژوهی

تعریف و هدف

۲

- روایت پژوهی
- / تعریف: تشریح زندگی افراد، جمع آوری داستان هایی از تجربه افراد و توضیح درباره چستی و چرایی آن تجربه ها (در اینجا منظور از افراد، معلمان، مدیران مدرسه و تمامی کسانی هستند که در گستره آموزش فعالیت می کنند).
 - / هدف: تلاشی برای افزایش درک و فهم درباره موضوع اصلی مدنظر آموزش و یادگیری با جست و جو و کنکاش در گفتار صاحبان تجربه و تکرار داستان ها و ماجراهای انفرادی است که در روایت پژوهی شرکت دارند.

۵

فرایند روایت پژوهی و گام‌های آن-۲

ادامه گام‌ها

۱. تشریح روش‌های جمع‌آوری اطلاعات با توجه ویژه به گفت‌وگوی فعال با موردی که زندگی شخصی یا کاری او در حال پژوهش است.
۲. ابداع و تشریح تدریجی تدبیرهای پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات.
۳. همکاری با شرکت‌کنندگان در پژوهش برای پدید آوردن روایت و معتبر ساختن صحت روایات با گفت‌وگوهای دیگر و جمع‌آوری اطلاعات از دیگر منابع اطلاعاتی در دسترس.
۴. تکمیل نگارش روایت (با توجه به اینکه از همان گام نخست، نوشتن آغاز می‌شود) و کدگذاری و مشخص کردن نکات مهم روایت.

۶

نکات مهم و مورد توجه در فرایند روایت پژوهی

- اگر مورد گفت‌وگو روایان بیش از یک نفرند، همه گام‌های ذکر شده باید برای دیگر موارد هم رعایت شوند.
- ایجاد یک روند مشترک، مشخص و دارای تأثیر متقابل، به وسیله روابطی که بر پایه اعتماد و مراقبت میان پژوهشگر و شرکت‌کننده شکل می‌گیرند؛ زیرا در روایت پژوهی، اعتماد حرف اول را می‌زند.
- نیت پژوهشگر باید قدرت و اختیار دادن به شرکت‌کننده برای بیان روایت و داستان خود باشد و از محدود کردن او بر اساس پیش فرض‌های خود که در پژوهش‌های دیگر مرسوم است، خودداری کند.
- شرکت‌کننده باید احساس کند در این گفت‌وگوی پژوهشی، جایگاه اول از آن اوست.
- پژوهشگر باید گوش‌کننده‌ای حرفه‌ای باشد و فعالانه به داستان و روایت شرکت‌کننده گوش فرادهد؛ قبل از اینکه نظر خود را بگوید.

۸

انواع روایت پژوهی-۲

- پژوهش‌های مبتنی بر روایت بر اساس پنج مشخصه طبقه‌بندی می‌شوند:
- چه کسی خالق و آفریننده روایت است: پژوهشگر، روایتگر یا هر دو؟
- حوزه روایت یک زندگی کامل است یا بخشی از آن؟ برای مثال، گزارش روایت پژوهی معلم از یک سال تدریس خود است یا گزارش چند سال وی؟
- چه کسی روایت را تدارک دیده است: معلمان، دانش‌آموزان، والدین، کارکنان مدیریتی یا دیگران؟
- آیا مطالعه از چارچوب نظری یا مفهومی خاصی متأثر است؟ برای مثال، معلم راوی، روش تدریسی را که روایت می‌کند، بر مبنای ساختن گرایبی تدریس کرده است یا نظریه رفتارگرایی؟
- آیا تمام عناصر موجود در پژوهش، بر یک روایت مبتنی هستند و از نظم و ترتیب مشخصی پیروی می‌کنند یا چند روایت تودرتو و لایه‌دارند که از هر بخش آن، عنصر منفرد و جداگانه‌ای سر بر می‌آورد؟

۹

مؤلفه‌های اصلی روایت پژوهی-۱

- روایت پژوهی شش مشخصه اصلی دارد:
- روی تجربه‌های افراد تمرکز دارد.
- در نقل روایت‌ها، توالی زمانی تجربه‌ها را از نظر دور نمی‌دارد.
- در شکل‌دهی ساختار روایت‌ها، روی گفت‌وگوی فعال به عنوان یک روش اصلی تأکید دارد.
- برای شکل‌دهی صحیح روایت‌ها، به طور مکرر از فن بازگردانی و تکرار داستان‌ها سود می‌برد.
- در جست‌وجوی آن است که بین روایت نقل‌قول‌شده و مکان وقوع روایت، ناهمگونی خاصی مشاهده نشود (برای مثال، راوی در بیان روش‌های تدریس خود در دو دوره قبل در روستایی دورافتاده، از روشی سخن بگوید که تنها چندسالی است ابداع شده است).
- در تلاش است روایت حاصله بازتابی واقعی باشد از آنچه روایت شده است. به عبارت دیگر، متن روایت باید جوشیده و خروشیده از تعامل و گفت‌وگوی مشترک پژوهشگر و شرکت‌کننده باشد.

۷

انواع روایت پژوهی-۱

سرگذشت خود (زندگی‌نامه خودنوشت)	زندگی‌نامه	نوشتن شرح زندگی
تاریخ‌ها و اطلاعات شخصی	روایت‌های فردی	گفت‌وگوهای روایتی
اسناد شخصی	اسناد زندگی	داستان‌ها و شرح وقایع زندگی
تاریخ قوم‌نگارانه	زندگی‌نامه قوم‌نگاشته	زندگی‌نامه قوم‌نگاشتی خودفرد
روان‌شناسی قوم‌نگارانه	قوم‌شناسی متمرکز بر فرد	حافظه جمعی



۱۰

مؤلفه‌های اصلی روایت پژوهی-۲

منابع داده‌ها در روایت پژوهی
 / مرور خاطرات شرکت‌کنندگان از تجربه‌ها و رویدادهایی که پشت سر گذاشته‌اند.
 / مطالب انتشار یافته یا تدوین شده و انتشار نیافته، جزوه‌ها، دست‌سازها و دیگر آثار شرکت‌کنندگان.
 نکته: تعامل پژوهشگر برای شناسایی منابع مشابه در همکاری مشترک با شرکت‌کنندگان، از طریق تقلیل سطح خود به جایگاه راوی، از ضروریات روایت پژوهی است. به عبارت دیگر، نیاز به روابطی بر پایه اعتماد، مراقبت، احترام، برابری و تسهیلگری در جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها میان پژوهشگر و مشارکت‌کننده در روایت پژوهی لازم است. برای مثال، کاربرگی تک‌صفحه‌ای که مشارکت‌کننده سال‌ها پیش برای کاربرد در کلاس درس خود طراحی کرده و از دید او خیلی ارزشمند است، باید از دید پژوهشگر هم مهم تلقی شود.

۱۲

فن‌های روایت پژوهی-۲

/ دو چشم‌انداز اصلی در جمع‌آوری اطلاعات: تجزیه و تحلیل روایی / تجزیه و تحلیل، تفسیر یا تأویل روایت‌ها.
 / باید در نظر داشت فقط متن روایت‌ها هستند که در تجزیه و تحلیل و تأویل اطلاعات مدنظر قرار می‌گیرند.

تجزیه و تحلیل روایی

/ بر اساس داده‌هایی که پژوهشگر از گفت‌وگوها، مشاهده‌ها و کنارهم گذاشتن سایر اطلاعات در قالب یک داستان یا روایت گرد هم آورده است.
 / روایت یا داستان به مثابه محصول نهایی کار، ملاک هرگونه تجزیه و تحلیل روایی است.

تفسیر یا تأویل روایت‌ها

/ روندی که به موجب آن پژوهشگر روایت‌ها را به مثابه اطلاعات جمع‌آوری شده مدنظر دارد و خود آن‌ها را بر اساس موضوعاتی که روایت را پیش برده، تقسیم‌بندی و بر همین مبنا نیز تأویل می‌کند. چون این فن به کاهش نقش راوی منجر می‌شود، چندان پایایی ندارد.

۱۳

فن‌های روایت پژوهی-۳

فن بازگردانی و اصلاح تکاملی داستان‌ها روندی است که پژوهشگر، مشارکت‌کننده را به بازگویی مکرر داستان از زاویه‌های گوناگون ترغیب می‌کند تا از آن میان بتواند عناصر کلیدی روایت مانند زمان، مکان، موضوع یا موضوعات اصلی و فرعی را بازنمایی کند و بر اساس همین موارد، روایت را با رعایت توالی زمانی تکامل ببخشد و بازنویسی کند.

مراحل

/ پژوهشگر گفت‌وگو را به گونه‌ای هدایت می‌کند که بتواند اطلاعات را به درستی شناسایی کند.
 / پژوهشگر با رعایت اخلاق حرفه‌ای پژوهشگری، از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند به بازگویی حتی چندباره داستان از زاویه‌های گوناگون بپردازد تا بتواند اطلاعات را بر اساس عناصر کلیدی موجود در روایت بازنویسی کند.
 / پژوهشگر داستان را بر اساس ترتیب تاریخی رویدادها سازمان‌دهی می‌کند.
 / پژوهشگر با ارائه‌متنی نهایی که خود تهیه کرده است، از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند در اصلاح و نگارش روایت نهایی همکاری کند.
 رعایت این مراحل متن نهایی را به تجربه‌های زیسته افراد شبیه تر می‌کند.

۱۱

فن‌های روایت پژوهی-۱

در روایت پژوهی اطلاعات تجربی اساس کار هستند. علاوه بر این، کیفیت و تنوع اطلاعات روایی جمع‌آوری شده، قدرت تفسیر داده‌ها و اعتبار مطالعه را بالا می‌برد. باید در نظر داشت، منابع اطلاعاتی متعدد تنها از طریق رفت و برگشت گفت‌وگوها، خلق گفتمان مشترک و نوشتار مکتوب پالایش می‌شوند.
 شش فن جمع‌آوری اطلاعات عبارت‌اند از:
 / بازگردانی و اصلاح تکاملی داستان‌ها
 / تاریخ شفاهی
 / خاطرات
 / قصه‌گویی
 / نامه‌نگاری یا تحلیل نامه‌ها
 / نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگران.

۱۶

۴- فن‌های روایت پژوهی-۴

نامه‌نگاری یا تحلیل نامه‌ها

علاوه بر تحلیل نامه‌ها که روشی دارای قدمت در روایت پژوهی است (استخراج و ویژگی‌ها و کدهای زندگی فرد یا افراد مورد مطالعه از روی تحلیل نامه‌هایی که وی به دیگران نوشته است)، با توجه به فناوری‌های نوین اطلاعاتی، نامه‌نگاری، حتی به شیوه‌ی مرسوم امروزی اش: گپ اینترنتی (چت)، از فن‌های روایت پژوهی است که با درگیر شدن پژوهشگر و مشارکت‌کننده در نامه‌نگاری دو طرفه به شیوه‌ی نامه‌نگاری سنتی یا با استفاده از رایانه و گپ (چت) صورت می‌گیرد.

در این روش، با توجه به تعامل گسترده پژوهشگر و مشارکت‌کننده، برداشت و تعبیر به حداقل میزان خود می‌رسد و هر دو فرصت‌های فراوانی در اختیار خواهند داشت تا روی اصلاح و تکمیل موضوع و پیشبرد کلی پژوهش نقش داشته باشند.

۱۷

۷- فن‌های روایت پژوهی-۷

نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگران

پژوهشگر از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند خود به نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگر افرادی که با او تجربه‌های مشترکی دارند، مشغول شود. این روش، به‌رغم اینکه با احساس و تفکر مشارکت‌کننده و نیز ذکر جزئیات وقایع و تجربه‌ها پیوند می‌خورد، غالباً به دلیل کم‌بودن افراد در نوشتن، با کاستی‌هایی روبه‌روست. لذا ممکن است به‌عنوان یک فن جنبی مورد استفاده قرار گیرد. برای رفع این کاستی، برای مثال می‌توان از معلمی که قرار است تجربه‌های وی روایت پژوهی شود درخواست کرد تا روش‌ها، نقشه‌های مفهومی تدریس خود، یادداشت‌های شخصی، نمونه کار برگ‌ها و سؤالات امتحانی، جزوه‌ها و یادداشت‌های آموزش ضمن خدمت، فیلم‌های گرفته شده از تدریس‌های خود و مواردی از این دست را به‌عنوان ضمیمه در کنار زندگی‌نامه خود نوشت که غالباً کم‌حجم خواهد بود، ارائه دهد.

۱۸

از الف‌گفتیم و اینک ی: نگارش روایت‌نهایی

نگارش روایت مرحله پایانی هر پژوهشی است که اساس آن بر روایت مبتنی است. در این گام، پژوهشگر به‌مثابه فردی که نسخه‌نهایی پژوهش خود را می‌نویسد، اطلاعات گردآوری، طبقه‌بندی، کدگذاری و تحلیل شده را در قالب روایتی کتبی ارائه می‌دهد که البته می‌تواند ضمیمه‌هایی نیز به‌صورت فیلم، عکس، پرده‌نگار (پاورپوینت)، جدول و سایر اسناد به‌همراه داشته باشد. همکاری بین پژوهشگر و شرکت‌کننده، در نگارش روایت‌نهایی حیاتی است. *

منبع

این نوشته از روی منبع زیر و با افزودن برخی نکات و مثال‌ها به فارسی ترجمه شده است:
Educational Research, Chapter 16: Narrative Research. By: Gay, Mills, and Airasian. 2016.

۱۴

۴- فن‌های روایت پژوهی-۴

تاریخ شفاهی

روش‌های جمع‌آوری اطلاعات شرکت‌کنندگان با درخواست از آن‌ها برای به اشتراک گذاری تجربه‌هایشان. این روش از دیگر فن‌های روایت پژوهی کاربرد وسیع‌تر و قدمت بیشتری دارد.

برای استفاده بهینه از این روش، سه زیرفن پیشنهاد می‌شود:

- برای انجام گفت‌وگوها، خود پژوهشگر پیش‌نویس پرسش‌های گفت‌وگور تهیه کند (گفت‌وگوی سازمان‌یافته و دارای توالی زمانی) یا فهرستی از پرسش‌ها را مدنظر داشته باشد و بر حسب اقتضا و چگونگی پیشرفت گفت‌وگو، آن‌ها را طرح کند (گفت‌وگوی سازمان‌نیافته و بدون توالی زمانی).
- پژوهشگر برنامه‌ها، تاریخچه‌ها و سرفصل‌های کلی کار مشارکت‌کننده را در نظر داشته باشد و بر مبنای همان‌ها گفت‌وگو را پیش ببرد.
- از مشارکت‌کننده درخواست شود خودش یک جدول زمانی تهیه و آن را به بخش‌های وقایع قابل توجه در زندگی خود تقسیم کند. این روش، به‌ویژه هنگامی که مشارکت‌کنندگان افراد مسنی باشند، با مشکلاتی در جمع‌آوری اطلاعات روبه‌رو می‌شود.

۱۵

۵- فن‌های روایت پژوهی-۵

خاطرات

عکس‌ها، فیلم‌ها، مقالات چاپ‌شده شخصی، دست‌نوشته‌ها، کارهای هنری و مواردی از این دست می‌توانند برای استخراج جزئیات زندگی مشارکت‌کننده مورد استفاده قرار گیرند. از این رو، این فن یک روش اصلی نیست و همواره در کنار دیگر روش‌ها به کار برده می‌شود.

قصه‌گویی

قصه‌گویی و رهاسازی مشارکت‌کننده برای بیان قصه‌های زندگی خود (و البته نه داستان‌پردازی) می‌تواند بخش اصلی فرایند جمع‌آوری اطلاعات در هر پژوهش روایی باشد. در دسترس بودن تعداد زیادی داستان می‌تواند پژوهشگر را با فرصت‌های زیادی برای درک تجربه مشارکت‌کننده روبه‌رو کند.

معلم،

استاد روایت

دکتر علی بهادری
مدرس دانشگاه فرهنگیان



**تردیدی نیست
که انسان برای
ارائه خود و آنچه
بر سر او آمده و
پیامدهایش،
نیازمند روایت،
است و از این رو
روایت وقصه
جایگاه ویژه و
پیشینه‌درازی در
ساخت ذهنی بشر
دارد**

روایت پژوهی یکی از رویکردهای مهم پژوهش کیفی است که در حوزه‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی و به ویژه علوم تربیتی زمینه‌ها و ضرورت‌های فعالیت و کنشگری پژوهش مدارانه مناسبی دارد. این رویه پژوهشی در اندیشه عمل‌گرایانی چون دیویی، آیزنر، شواب، شونف، کانلی و کلان‌دینین ریشه دارد. از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد. دانش ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است و روایت‌ها یا داستان‌های معلمان از مناسب‌ترین نمونه‌های بازنمایی تجربه هستند. روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و به دانش عملی معلم توجه دارند. این دانش در روایت‌های معلمان ریشه دارد و از طریق تجربه و تعاملات حرفه‌ای کسب می‌شود.

عوامل عمده‌اثر بخش در روایتگری معلمان را می‌توان با تمرکز و توسل به مقولاتی چون «تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان» یا «توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمان» دنبال کرد. مادامی که معلمان در سطح‌ها و دوره‌های تحصیلی در جایگاه یک مدرس متحدالشکل و متحدالعمل سنتی صرف عمل کنند و تفسیری در رویه جاری مرسوم آن‌ها از حیث اهتمام به گونه‌های متفاوت شیوه‌های پژوهشی مرتبط ایجاد نشود، در این حوزه، از باب تمایل به بیان تجربه‌های آن‌ها و رشد روایتگری در آموزش و پرورش اتفاقی روی نخواهد داد. برای تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان باید نقش آن‌ها را در سطح «خالق و سازنده دانش» یا در نقش «طراح و سازنده برنامه درسی» یا «معلم محقق» بازتعریف و بازتولید کرد و در قالب آن هویت حرفه‌ای آن‌ها را ارتقا بخشید و با تغییر در انتظارات از عملکرد آن‌ها، امکان روایت پژوهی شدن معلمان را از حیث هویتی فراهم کرد. کمترین پیامد این مطالبه، دور شدن معلمان از فضای انفعال و بی‌تفاوتی است که در ساحت خلاف نقش‌های یادشده مورد انتظار، در معلمان مدرسه‌های کشور به وفور قابل مشاهده است. علاوه بر این، در راستای توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمان، معلم می‌تواند با ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه‌ای خود، شناسایی و رصد تجربه‌های دیگر معلمان، توسعه مهارت آموزشی کافی در انجام تحقیق، حل مسائل تدریس، کسب دانش معلمی، و یادگیری حرفه‌ای از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل، امکان توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمی خود را رشد دهد. با اثرپذیری معلم از این عوامل و حاصل شدن نتایج مورد انتظار، روایتگری معلمان به طور حتم در سیری روبه رشد، نتایج رضایت‌بخشی را بروز خواهد داد. کانلی و کلندینین در کتاب معروف خود با عنوان «پژوهش روایی» پرسش مهمی را با مضمون «چرا روایت؟» مطرح می‌کنند و در پاسخ به آن می‌نویسند: «زیرا تجربه». وجود انبوه تجربه‌های بکر و سازنده در ذهن و زبان معلمان و ضرورت انتقال و تعمیم آن‌ها به

سایر معلمان هم می‌تواند محرک یا عامل دیگری در روی آوری معلمان به روایتگری باشد. هر معلم قطعاً یک «روایتگر بالفعل» و «روایت پژوه بالقوه» است. معلمان در سراسر جهان، بی آنکه حتی خود بدانند، همه روزه به شکل‌های مستقیم و غیر مستقیم روایتگر روایت‌های بسیاری هستند که منتقل کننده بخشی از رخدادهای زندگی فردی و جمعی آدم‌های متفاوت است. در واقع، بخش زیادی از مواد درسی در دوره‌های تحصیلی در همه نظام‌های آموزشی دنیا و از جمله در نظام آموزشی ایران، به گونه‌ای تعبیه شده است که معلم برای تدریس آن ناگزیر است از الگوی روایتگری استفاده کند و دانش آموزان هم از قبل این رویه، به صورت عیان و نهان، بخشی از یادگیری خود را به مدد آن میسر و یا مانند‌گار می‌کنند.

اگرچه مقولاتی چون روایتگری و روایت پژوهی، هر دو ذیل عنوان جامع‌تر پژوهش روایی قابل ترغیب و تجمیع هستند، اما اگر روایتگری را نوع غیر حرفه‌ای آن، و از نوع راوی عام و خام در نظر گرفته و از آن صرف راوی بودن یا قابلیت روایتگری را لحاظ کنیم، از روایتگری تاروایت پژوهی فاصله‌ای معنا دار وجود دارد و این فاصله و شکاف، به شکل اصولی، تنها با مهارت آموزشی و افزایش آگاهی و اطلاع فرد مشتاق به این پارادایم قابل رفع شدن است. روایت پژوهی بودن یک تخصص است و متخصص شدن در آن مستلزم مهارت آموزشی و طی مراحل است که در نهایت به حرفه‌ای شدن فرد منتج خواهد شد.

لذا در تبیین پاسخ به این پرسش که آیا معلم روایتگر است، باید گفت: تمام معلمان در نوع عام و خام روایتگر بودن، به حتم و بدون تردید روایتگر هستند. چه، روایتگری کنشی اختصاصاً انسانی است و انسان وزیست انسانی به واسطه زمانند بودن، زبانمند بودن، برخوردار از حافظه و نیز توانایی در معنا یابی، موجودی روایی و روایت مدار است. تردیدی نیست که انسان برای ارائه خود و آنچه بر سر او آمده و پیامدهایش، نیازمند «روایت» است و از این رو روایت و قصه جایگاه ویژه و پیشینه‌درازی در ساخت ذهنی بشر دارد. عموم انسان‌ها و از جمله معلم‌ها وقتی می‌خواهند فهم خود را از پدیده یا موضوعی بیان کنند، به ناچار از روایت استفاده می‌کنند. آن‌ها از طریق روایت به ذهن خود سامان می‌دهند و از قبل آن امکان اندیشیدن را برای خود تسهیل و تجربه‌های خود را معنا دار می‌کنند. از آن پس تجربه‌ها قابلیت انتقال و تعمیم پیدا می‌کنند. اما چنانچه روایتگری از نوع حرفه‌ای بودن آن مدنظر باشد، در آن صورت روایتگری هم همچون روایت پژوهی نیازمند مهارت آموزشی و کسب فن و تخصص لازم و مرتبط است.

روایت، از دیرباز در همه فرهنگ‌ها به عنوان ابزار سرگرمی، تحصیل، حفظ فرهنگ و عامل القای ارزش‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گرفته است. روایت‌ها نوعی حس اجتماعی ایجاد می‌کنند. جان کرسول می‌نویسد: پژوهشگران با انجام مطالعات روایی، ارتباط نزدیکی با شرکت کنندگان در پژوهش ایجاد می‌کنند. علاوه بر این، برای کسانی که در یک مطالعه شرکت می‌کنند، به اشتراک گذاشتن داستان تجربه‌هایشان خیلی مهم است، زیرا به آن‌ها این احساس را می‌دهد که داستان زندگی و تجربه‌هایشان آن قدر اهمیت داشته که یک پژوهشگر علاقه‌مند به شنیدن آن‌هاست. علاوه بر این، هنگامی که یک داستان خیلی خوب نقل شود، پژوهشگر یا خواننده می‌تواند احساس خوبی با داستان و گوینده (راوی) برقرار کند و حتی ممکن است احساس کند داستان روایت شده داستان خودش است.





روایت‌ها می‌توانند به مثابه زبانی جهانی سخن بگویند. داستان‌ها می‌توانند از مرزهای بین‌نسلی و فرهنگی عبور کنند. آن‌ها می‌توانند یک نقطه مشترک از ورود به درون یک تجربه را پیشنهاد دهند. گفتن روایت بخشی طبیعی از زندگی است و همه اشخاص روایت‌هایی در مورد زندگی‌شان دارند که می‌توانند برای دیگران نقل کنند. با توجه به اینکه انسان‌ها ماهیتاً زندگی داستان‌گونه‌ای دارند و می‌توانند داستان زندگی‌شان را برای ما روایت کنند، ما نیز به عنوان محققان روایی می‌توانیم این داستان را بشنویم، درک و تحلیل کنیم و روایت تجربه‌های آدم‌ها را بنویسیم. مردم زندگی روزمره خود را از طریق داستان‌هایی که از زندگی خود نقل می‌کنند شکل می‌دهند و درون داستان خود، گذشته خود را نیز تفسیر می‌کنند.

برای معلمان و دانشجو معلمان، کارورزی یکی از بسترهای مفید در اهتمام به روایت‌گویی است. درس کارورزی درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی معلمی و پل ارتباط دانش نظری و تجربه‌های عملی است و به کفایت از این ظرفیت لازم برخوردار است تا در صورت تحقق اهداف، شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد. مهم‌ترین عنصر کنشی کارورزان «تأمل» است و چهار فعل تجربه کردن، مشاهده کردن، تفکر و انجام دادن را در دانشجو بیان فعلیت می‌بخشد. هر کارورز با مشاهده تأملی رویدادها و رفتارهای کلاس و مدرسه‌ای معلمان، به مسئله‌یابی و فرضیه‌آزمایی اقدام می‌کند و ضمن بیان مسئله، رویدادها را توصیف می‌کند، سپس با طرح پرسش‌های خود، در قالب فرضیه به آن‌ها پاسخ‌های احتمالی می‌دهد. اساساً مبنای نظری کارورزی، یادگیری تجربی و مشاهده‌ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است و مشاهده، توصیف و روایتگری، از عناصر اصلی آن هستند که به مشاهده‌گر کمک می‌کنند از مشاهده تأملی به نگارش تأملی برسند.

روایت‌نویسی و روایت‌پژوهی در کارورزی مرحله‌ای است که در حین مشاهده و به خصوص بعد از آن اتفاق می‌افتد. مشاهده‌گر به شیوه نقل یا نمایش و توصیف و تشریح، رخدادها، رفتارها و روابط ماجراهایی را مشاهده می‌کند که در کلاس درس اتفاق می‌افتند. تجربه‌هایش را می‌نویسد، زیرا لازم است تجربه‌های خام خود را در جایی حفظ کند تا بتواند دوباره به آن‌ها رجوع و از آن‌ها استفاده کند. اما از باب کثرت عددی کارورزان و گزارش‌ها، کارورزی و نبود برنامه یا هدف مشخص در سامان دادن یا کاربرد کردن یا حتی آسیب‌شناسی و ارزیابی محتوای گزارش‌ها روایی کارورزان، مجموعه مساعی دانشجو معلمان و همه آنچه تحت عنوان تجربه از ابعاد گوناگون زیست شغلی و تجربه‌های معلمان مدرسه‌ای در این روند انتقال پیدا می‌کند، در نهایت در حد ذخیره‌ای از انبوه گزارش‌ها نزد استادان، و دریافت و برداشتی حداقلی در شخص کارورز محدود می‌ماند و همه انتظارات و امکان‌هایی که از این راه‌قابلیت بهره‌گیری‌های شایسته‌تری دارند، که از قبل ماحصل روایت‌پژوهی‌ها می‌توانند فراهم شوند، ابروی اثر می‌مانند.

روایت‌های معلمان و دانشجو معلمان باید وسیله‌ای برای درک دانش ضمنی آن‌ها باشد. هنگامی که معلمان و

دانشجو معلمان تجربه‌های حرفه‌ای خود را در قالب روایت برای دیگران بیان می‌کنند، در عمل دانش ضمنی خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند. آن‌ها باید از طریق مشاهده موقعیت آموزشی تربیتی کلاس درس، گوش دادن به معلمان مجرب و آزمودن توانایی خود در تدریس و حل مسائل کلاس درس، و ثبت همه مشاهدات، گفت‌وگوها و رویدادها در قالب روایت، تجربه‌های دیگران و خود را ثبت کنند.

کانلی و کلان‌دینین معتقدند، دلیل اصلی استفاده از پژوهش روایی در تعلیم و تربیت ناشی از آن است که ما به عنوان انسان موجودات حکایت‌سرایبی هستیم و این حکایت‌ها بیش از نمرات و فرمول‌های ریاضی و علوم و محتوای دیگر درس‌ها، جنبه‌های نامشخص تجربه‌های ما را به عنوان معلم و پیچیدگی‌های فهم ما را از ماهیت تدریس پوشش می‌دهند. معلمان با استفاده از داستان، در عمل ایده‌های خود را در باره نظریه، عمل و برنامه‌درسی ابراز می‌کنند. وقتی معلمان فعالیت‌های خود را بازگو می‌کنند، مطالبی را که در یادگیری برای آن‌ها مهم است و به آن‌ها توجه ویژه دارند، در روایت خود می‌گنجانند. لذا روایت‌ها نباید صرفاً یک مجموعه متن‌های داستان‌گونه باشند که صرفاً برای مطالعه و خواندن نوشته شده‌اند، بلکه باید

وسيله‌ای برای تأمل در دانش شخصی عملی معلمان باشند تا تأمل در آن به شناخت منجر شود. این رویه به پژوهشگر کمک می‌کند عناصر غیر قابل سنجش دانش و ابعدی از پدیده‌ها را که نمی‌توان به صورت کمی در آورد، مانند تجربه‌ها، بشناسد و به عنوان یک شناخت به دیگران انتقال دهد. منظور از تجربه‌ها، آن بخش از تجربه‌ها هستند که در صورت ناشناخته ماندن یا منتقل نشدن، مسلماً بدون استفاده از بین می‌روند. برای مثال، برخی معلمان تجربه‌های حرفه‌ای کم‌نظیر و ارزشمندی دارند که احتمال می‌رود به جز شاگردانشان، هیچ‌کس اطلاع و آگاهی درستی از آن‌ها پیدا نکند. پژوهش روایی می‌تواند این تجربه‌ها را بشناسد و به عنوان دانشی ارزشمند به دیگران منتقل کند. در نهایت روش روایی منعکس‌کننده این واقعیت است که دانش می‌تواند در دل یک داستان پنهان شده باشد و می‌توان آن را شناسایی، ذخیره و اصلاح کرد. این روش تأکیدی است هم روی آنچه اتفاق افتاده است و هم روی معنایی که فرد از آنچه اتفاق افتاده است، به دست می‌آورد. با این روش به آسانی می‌توان فهمید که معلمان تجربه‌های خود را چگونه معنا می‌کنند. تجربه‌های زندگی پیچیده و متناقض هستند و روایت برای بیان این پیچیدگی‌ها و تناقضات بسیار مناسب است. ❁

معلمان با استفاده از داستان، در عمل ایده‌های خود را درباره نظریه، عمل و برنامه‌درسی ابراز می‌کنند

رویکردی نو در پژوهش در پیروان و تأملی، تجربه‌نگاری

در تجربه‌نگاری تأملی، شخص به صورت عمیق‌تر و با تمرکز بر تأمل، تجربه‌های خود را بررسی و تحلیل می‌کند و از آن‌ها برای بهبود شایستگی‌های معلمی استفاده می‌کند.

* کارکردهای تجربه‌نگاری تأملی

تجربه‌نگاری تأملی از جنبه‌های گوناگونی به معلمان و مدیران کمک می‌کند؛ از جمله:

۱. بهبود توانایی تفکر کارآمد: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیرانی که غالباً درگیر چالش‌های متعدد هستند کمک می‌کند با بررسی و تحلیل تجربه‌های گذشته، توانایی‌های حل مسئله و تفکر استدلالی را بهبود بخشند.

۲. تقویت خلاقیت و ابتکار: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با به کارگیری تجربه‌های گذشته و بهبود آن‌ها، خلاقیت و ابتکار خود را تقویت کنند.

۳. بهبود روابط با دانش‌آموزان و همکاران: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با تمرکز بر تجربه‌های گذشته و بررسی عملکرد خود در روابط با دانش‌آموزان و همکاران، ارتباطات خود را بهبود بخشند.

۴. بهبود مهارت‌های تدریس و مدیریت: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با مرور تجربه‌های گذشته و بررسی عملکرد خود در تدریس و مدیریت، مهارت‌های خود را بهبود بخشند.

۵. تقویت بازخورد و ارزیابی: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با تمرکز بر تجربه‌های گذشته و بررسی بازخوردهای دریافتی، بازخورد و ارزیابی خود را تقویت کنند.

* ملاحظات

تجربه‌نگاری تأملی

برای شروع تجربه‌نگاری تأملی نیاز است نخست تجربه‌های

خود را جمع کنید. این تجربه‌ها می‌توانند شامل رویدادها، پروژه‌ها، کلاس‌های درسی، ملاقات با دانش‌آموزان و ارتباط با والدین باشند.

در تجربه‌نگاری تأملی، از تفکر انتقادی استفاده کنید. سعی کنید تجربه خود را به صورت منصفانه و بدون تعصب تحلیل کنید. بهتر است در این مورد به سؤالاتی مثل «چرا؟»، «چه کار می‌توانستم بهتر انجام دهم؟» و «چه کار می‌توانم در آینده انجام دهم؟» پاسخ دهید. همچنین، لازم است تجربه خود را به طور عمیق تحلیل کنید و به پیامدهای این تجربه برای خودتان توجه کنید.

* ابزارهای تجربه‌نگاری

تجربه‌نگاری می‌تواند صوتی، تصویری، نوشتاری یا ترکیبی باشد. هر یک از این روش‌ها مزایا و معایب خود را دارد.

• تجربه‌نگاری صوتی در برگیرنده صداهای ضبط‌شده معلمان و مدیران در بیان تجربه‌های خود است. این شیوه به معلمان و مدیران اجازه می‌دهد به راحتی و در هر زمان و مکانی صحبت‌های خود را ضبط کنند. همچنین، می‌تواند فرصتی باشد برای بهبود مهارت‌های صحبت کردن و عملکرد بالینی فردی. در این حال، اگر به برخی دلایل فنی یا تجهیزات نامناسب، کیفیت صدای ضبط‌شده کم باشد، این ضعف ممکن است به تجربه‌نگاری ناموفقی تبدیل شود.

• در تجربه‌نگاری تصویری، معلمان و مدیران با استفاده از وسایل تصویری، مثل دوربین و گوشی تلفن همراه، تجربه‌های خود را ضبط می‌کنند. تجربه‌نگاری تصویری به معلمان و مدیران امکان می‌دهد فرایند خودآموزی و ارزیابی عملکرد خود را با دقت بیشتری مشاهده کنند. همچنین، می‌تواند ابزاری برای افزایش اعتمادبه‌نفس در برابر دیگران باشد. البته ممکن است فرایند ضبط و مشاهده تجربه‌نگاری تصویری بسیار زمان‌بر و دشوار باشد و تجهیزات خاصی بطلبد.

• تجربه‌نگاری نوشتاری، به دلیل سادگی و آسانی استفاده، یکی از روش‌های پرکاربرد تجربه‌نگاری است. این روش به معلمان و مدیران اجازه می‌دهد با کلمات خود، به راحتی و در هر زمانی، تجربه‌های خود را به صورت متنی ثبت کنند. با این حال، از عیب‌های تجربه‌نگاری نوشتاری، پایین بودن احساس حضور و واقعیت از دست رفته است.

• تجربه‌نگاری ترکیبی، به عنوان یک روش تجربه‌نگاری کامل، از مزایای تمام روش‌های تجربه‌نگاری قبلی برخوردار است و به افراد امکان می‌دهد با توجه به شرایط و نیازهایشان، روش مناسبی را انتخاب کنند. با این حال باید توجه داشت، انتخاب روش مناسب برای تجربه‌نگاری، به سبک و نیاز هر فرد بستگی دارد. *

دکتر محمد نیرو
استادیار گروه مدرسه و
نوآوری‌های تربیتی

تنظیم کننده: دکتر سهیلا فراهانی
مسئول پژوهش سراهای شهر تهران



پژوهش سرا، پیشبران خلافت و ابتکار

تحقیق داشته باشد، می توان گفت در مسیر تولید محصول و پروژه یا مقاله قدم برداشته است. ما پژوهش سرای قطب کشوری زیست فناوری هستیم که از ستاد علمی معاونت ریاست جمهوری جذب و حمایت علمی و مالی خوبی داشته ایم و کارهای خوبی به منظور تجهیز پژوهش سراها انجام داده ایم.

خانم ناهید چگینی، مدیر پژوهش سرای رشد (منطقه ۱۸) قطب ادبیات و علوم انسانی:

ایجاد روحیه پژوهشگری در دانش آموزان، با برگزاری دوره های آموزشی و پژوهشی، از مهم ترین مأموریت های پژوهش سراها تلقی می شود. برای مثال، در پژوهش سرای رشد، با برگزاری کلاس های پژوهش، اصول استناددهی، اخلاق در پژوهش، و نحوه جست و جوی منابع آموزش داده می شوند.

جذب دانش آموزان مستعد (ادبی و علمی و...) یکی دیگر از مأموریت های پژوهش سراها تلقی می شود. در پژوهش سرای رشد منطقه ۱۸ دانش آموزانی داریم که در دوره های داستان نویسی شرکت کرده اند. بین آن ها یک نویسنده و یک دانش آموز منتقد ادبی داریم. یک دانش آموز داستان نویس هم داریم که کتاب هایش چاپ شده اند. از این سه دانش آموز به عنوان مدرس هم استفاده می کنیم.

پژوهش سراها از مراکز اصلی توسعه پژوهش، خلاقیت و نوآوری در حوزه دانش آموزی محسوب می شوند. بر اساس این رسالت مهم، سردبیر مجله با همکاری سرکار خانم دکتر سهیلا فراهانی، با تعدادی از مدیران پژوهش سراهای شهر تهران گفت و گویی انجام داده است که با هم پی می گیریم.

* مأموریت اصلی پژوهش سراها چیست؟

خانم مینا انصاری، مدیر پژوهش سرای قطب کشوری زیست فناوری: با هدف برقراری عدالت آموزشی و در راستای اهداف سند برنامه درسی ملی، پژوهش سراها به عنوان محیط های متنوع یادگیری احداث شدند تا همه مناطق خوب و کم برخوردار و محروم و غیر برخوردار از امکانات آموزشی و فعالیت های برنامه ریزی شده آن ها بهره مند شوند.

زمینه سازی و ورود دانش آموزان به نمایشگاه ها و مجامع و فعالیت های خاص علمی در پژوهش سراها اتفاق می افتد. این خلأ در فرایند کار کتاب های درسی احساس می شد، اما پژوهش سراها با فعالیت هایشان تا حدودی این خلأ را پوشش می دهند.

هدف دیگر، هدفمند کردن فعالیت های علمی پژوهشی دانش آموزان است. اگر هر دانش آموز حتی یک برگه مقاله یا



خانم الهام کرجانی، مدیر پژوهش سرای جابرین حیان منطقه ۲

یکی از رسالت‌های پژوهش سرراها، آموزش مهارت‌آموزی در عمل است. دانش‌آموز وقتی عملی آموزش ببیند، یادگیری او تثبیت می‌شود و موضوع هیچ‌وقت از ذهنش خارج نمی‌شود.

ما در پژوهش سررای خودمان طرح کنج را اجرا کردیم که کانون نخبگان جابرین حیان بود. به این صورت که بانکی اطلاعاتی از دانش‌آموزان دارای رتبه‌های کشوری و بین‌المللی جمع آوردیم و از همه تقدیر کردیم. یک کتاب با واقعیت مجازی برایشان آماده کردیم که این دانش‌آموزان با حمایت منطقه ۲ و شهر تهران در نهایت در کشور شناسایی شوند. این دانش‌آموزان را که صاحب ایده بودند، به مؤسسات دانش‌بنیان معرفی کردیم. در حال حاضر از آن‌ها به‌عنوان مدرس استفاده می‌کنیم.

طرح دومی که اجرا کردیم، تلفیق طرح بوم با زنگ پژوهش، در مدرسه‌های هیئت‌امانی ابتدایی بود. با آن مدرسه‌ها و معاون ابتدایی منطقه جلسه‌ای برگزار کردیم که در ساعت‌های تقلیل همکاران، به جای تدریس معاون، همکاران پژوهش سرا وارد مدرسه بشوند و در این ساعت‌ها دوره‌های کدنویسی، رباتیک و... را برگزار کنند.

خانم فاطمه غلامی، مدیر پژوهش سرای جوانه منطقه ۱۹

فعالیت‌های پژوهش سرای جوانه عبارت‌اند از: مهم‌ترین دستاورد، تلفیق دانش نظری با عملی است که دانش‌آموز را به مرحله‌کاربرد برساند و دانش نظری داخل کتاب را ملموس و عملی یاد بگیرد و لذت یادگیری داشته باشد؛ با برگزاری دوره‌های پرورش گل‌نرگس، پرورش کرم ابریشم و...

تعامل با مدرسه و استفاده از ساعت خالی که مدرس از پژوهش سرای برای برگزاری دوره‌های گوناگون به مدرسه فرستاده می‌شد.

برگزاری مسابقه‌های چالش زیست‌محیطی و ایده‌های فناورانه در سطح شهر تهران. دانش‌آموزان چالش‌های آب‌وهوا را فرستاده بودند و همین‌که دانش‌آموز جرئت صحبت کردن روی سن را پیدا می‌کرد، خانواده‌ها خیلی خوشحال و راضی بودند.

آقای محمد زارعی، مدیر پژوهش سرای اندیشه پویا، منطقه ۱۱، قطب کدنویسی و رباتیک

در سامان‌دهی نیروی انسانی، اولویت را به تأمین نیروی متخصص برای پژوهش سرهای دانش‌آموزی قرار دهند. فردی متخصص با مدرک دکترا در یک مدرسه دانش‌آموزان آن مدرسه را پوشش می‌دهد، ولی قرارگیری این فرد در پژوهش سرا می‌تواند تمام دانش‌آموزان منطقه را پوشش دهد.

چالش دیگر پژوهش سرراها کمبود تجهیزات آموزشی و علمی است که انرژی مدیر پژوهش سررا را به جای برنامه‌ریزی در جهت برنامه‌های علمی پژوهشی، صرف تأمین اعتبار و تجهیز پژوهش سرا می‌کند.

این موضوع مهم است که در هفته‌یک‌یا دو‌خبر از پژوهش سرهای دانش‌آموزی در اخبار منطقه و استان قرار بگیرند که ترویج و شناسایی این مکان به دانش‌آموزان صورت گیرد.

دیگر چالش‌های موجود

مهم‌ترین چالش پژوهش سرراها تأمین نیروی انسانی است. در ساعت‌های بعدازظهر و تابستان‌ها که اوج فعالیت پژوهش سرهاست، ما معلم و کارشناس نداریم. نگاه مسئولان به پژوهش سرها خیلی مهم است و لزوم بازنگری اساسنامه و شیوه‌نامه احساس می‌شود. حالا که آموزش و پرورش با شرایط موجود کمبود فضا و نیروی انسانی، پژوهش سرها را ایجاد کرده است تا دانش‌آموزان خدمات آموزشی و علمی بیشتری دریافت کنند، قوانین باید بازنگری شوند تا فضاهای ایجاد شده تقویت شوند.

نبود اعتبار تخصیصی برای پژوهش سرها و پراکندگی فعالیت‌ها و مسابقات پژوهش سرها از دیگر چالش‌های پژوهش سرها هستند که آن‌ها را از هدف‌ها و مأموریت‌های اصلی خود دور می‌کنند.



آقای یوسف شفیعی، مدیر دوره‌متوسطه‌اول، می‌گوید: «نظام تعلیم و تربیت نقشی اساسی در آموزش و تربیت انسان‌ها دارد و برنامه‌درسی

مهم‌ترین ابزار تحقق این رسالت است. ضرورت و اهمیت برنامه‌درسی به قدری است که کارشناسان حوزه‌تعلیم و تربیت از آن به «قلب آموزش» تعبیر کرده‌اند، که یکی از اهداف مهم برنامه‌درسی تربیت دانش‌آموزان پرسشگر، خلاق و دارای توانایی حل مسئله است. اما نظام آموزشی ما هنوز از رویکرد آموزش محور استفاده می‌کند. تمامی اطلاعات موردنیاز دانش‌آموزان از طریق کتاب‌های درسی بر پایه‌حافظه به آنان انتقال می‌یابد. در این روش، دانش‌آموزان تنها مجری تکالیف هستند و در ساخت مفاهیم و ساختار دانش خود نقش فعال ندارند. اما در رویکرد پژوهش محور، دانش‌آموزان با درک عمیق از موضوع، با کشف و حل مسئله، فرصت کافی برای یادگیری دارند.

در سال‌های اخیر، با استقرار نظام جدید آموزشی در مدرسه، برنامه‌درسی جدیدی با نگاهی پژوهش محور در مدرسه‌ها شکل گرفت، که موفقیت‌های بسیار ناچیزی در این زمینه داریم.»



آقای جواد داروغه، مدرس و مدیر دوره‌ابتدایی، می‌گوید: «وقتی برنامه‌ها طراحی می‌شوند، نقش معلمان در محتوا و برنامه‌ها کم‌رنگ

است. معلمان از شایستگی‌های خود فاصله گرفته‌اند. محتوا هر چقدر هم مفید باشد، در فضای خشک و بی‌روح نظام آموزشی و حاشیه‌های فراوان آن، به مقصد نهایی که بهبود رفتار و عملکرد دانش‌آموز است، نخواهد رسید.»

مدرسه‌ها در پژوهش آزاد و ابتدایی

دانشمندان بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه‌ای به پژوهش و برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد. پژوهش محور کردن آموزش و پرورش، نخستین پیش شرط موفقیت علمی در عرصه‌های جهانی و بین‌المللی محسوب می‌شود. این وظیفه در آموزش و پرورش بر عهده‌دو گروه اصلی است: نخست معلمان و سپس دانش‌آموزان. معلمان مدرسه ضمن انجام کارهای آموزشی، باید به صورت مستقیم نقش هدایتگر و مربیگری دانش‌آموزان را بر عهده داشته باشند و به نوعی وظیفه‌تربیت پژوهشگران آینده‌کشور را نیز انجام دهند.

در میزگردی که با حضور سه تن از مدیران باتجربه‌مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه‌اول با موضوع «پژوهش در مدارس» تشکیل شد، مأموریت‌های مهم آموزش و پرورش را برای زمینه‌سازی کسب شایستگی پژوهش در دانش‌آموزان بررسی کردیم.

پژوهش



خانم زهره بوربور، مدیر دوره ابتدایی، می‌گوید: «از نظر اکثریت صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت و اسناد بالادستی نظام آموزشی، بر

تقویت مهارت‌های پژوهشی در تمامی دوره‌ها تأکید شده است، اما با توجه به کلی بودن این اسناد، هرگز به چگونگی تقویت آن‌ها اشاره نشده است. و این کل‌نگری در واقع زمینه‌دافعه‌گرایش به پژوهش را سبب شده است. تازمانی که معیار و هدف تحصیلات در نظام تعلیم و تربیت، محوریت حافظه و عبور از سد کنکور باشد و تدریس هم کلاسی و کتاب‌محور باشد، مفاهیم ارزشمندی مانند آموزش پژوهش‌محور، مطالعه و تحقیق برای جامعه‌ی معلمان، و به تبع آن برای دانش‌آموز، در اولویت نخواهد بود!»

برای تربیت نسلی فکور و پژوهشگر به معلمان فکور و پژوهنده (روش تدریس پژوهش‌محور و توانایی در انجام اقدام پژوهی، روایت پژوهی و درس پژوهی) نیز نیازمندیم. حال سؤال دوم مطرح می‌شود و آن اینکه عملکرد معلمان تا چه میزان با رویکرد معلمان پژوهنده و فکور که در اسناد تحولی به آن اشاره شده است، هم‌خوانی دارد؟

خانم بوربور: «عملکرد کنونی معلمان انطباق مطلوبی با مسائل پژوهشی ندارد. زیرا تمام مطالبه‌ساختار فعلی نظام آموزشی کشور از مدیران و معلمان، خلاصه می‌شود در ارزیابی با محوریت حافظه و ارزشیابی با معیار نمره.

و اوج این فاجعه می‌شود؛ رخداد تلخ و ناعادلانه‌ای به نام آزمون سراسری!

از معدود معلمان پژوهنده که بگذریم، خرده‌پژوهش‌هایی که جسته و گریخته صورت می‌گیرند، نه بر اساس شوق، که بر مصالح شغل هستند. یعنی نه به «توقع اعتلای علمی»، که به «تمنای ارتقای شغلی» صورت می‌گیرند، که بی‌گمان ارزش ذاتی ندارند.»

آقای داروغه: «اگر در یک مدرسه نیمی از کارکنان تفاوت میان درس پژوهی، روایت پژوهی و اقدام پژوهی را بدانند، مدیر آن مدرسه شایسته تقدیر است. این اصطلاحات کلماتی آشنا برای کسب‌رتبه در مسابقات و جشنواره‌ها هستند. برای آموزش معلمان و تغییر نگرش و ایجاد مهارت‌های پژوهشی در کلاس و مدرسه اقدامات حداقلی صورت گرفته است.»

آقای شفیع: «بله. معلمان برای توسعه حرفه‌ای خود ناگزیرند با ابعاد و مؤلفه‌های پژوهش‌آشنایی داشته باشند. متأسفانه بررسی‌ها نشان می‌دهند، معلمان برای اجرای تدریس پژوهش‌محور به خوبی آماده نیستند و با چالش‌های فراوانی در این مسیر مواجه هستند!»

فعالیت‌های واحد تحقیقات استان‌ها و گروه‌های آموزشی در توسعه رویکرد پژوهش‌محوری را چگونه ارزیابی می‌کنید و در صورتی که کارنامه‌کنونی این واحدها و گروه‌های آموزشی استانی را قابل قبول نمی‌دانید، برای اعتلای آن‌ها چه پیشنهادها یا کارگشایی دارید؟

آقای شفیع: «زمانی می‌توان ادعا کرد معلمان پژوهنده هستند که بتوانند در کلاس درس خود مهارت‌های علمی

رابطه مهارت‌های عملی تبدیل کنند و از راه اقدام پژوهی و استفاده از یافته‌های خود و دیگران، مسائل کلاس درس خویش را حل کنند. این امر هنگامی تحقق خواهد یافت که زمینه‌های اصلی فعالیت معلمان از طریق طراحی برنامه‌های مناسب فراهم شود و این برنامه‌ها به‌طور مستمر ارزشیابی شوند تا با استفاده از نتایج ارزشیابی، تغییرات لازم در برنامه انجام شود.»

آقای داروغه: «با توجه به شرایط جدید ساختاری، گروه‌های آموزشی موتور محرک سیستم آموزشی هستند و باید در انتخاب مجریان آن‌ها دقت لازم صورت گیرد. در گروه‌های آموزشی معلمان می‌توانند با توجه به اهلیتی که در مناطق آموزشی دارند، برنامه‌معلم پژوهنده را به مسیر اصلی خود هدایت کنند.»

خانم بوربور: «شیوه‌نامه‌ی گروه‌های آموزشی تقریباً دست‌نخورده مانده است، در حالی که این گروه می‌تواند زمینه مناسب تبادل تجربه‌های مؤثر و فعال معلمان، و همفکری و همکاری با کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش فراهم کنند. بانگاهی گذر بر تجربه‌های به‌دست‌آمده و نیز جستار در کارنمای گروه‌های آموزشی می‌توان نتیجه گرفت، این تشکل گروهی و آموزشی، آن‌گونه که باید، نه باعث «رشد حرفه‌ای» ذی‌نفعان خود یعنی «معلمان» شده و نه «کیفیت آموزشی» را ارتقا داده است.» ❁

