

## Narrative Inquiry as a Method for Teacher Professional Change and Development: A Phenomenological Study

Soghra Maleki 

PhD in Curriculum Studies, Head of the Educational Department of Tehran Counties, Lecturer at Farhangian University, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. [malekisoghra38@gmail.com](mailto:malekisoghra38@gmail.com)

### Article Info

**Article type:**

Research Article

**Keywords:**

Professional development,  
Teachers, Narrative inquiry.

### ABSTRACT

This interpretive phenomenological study examines the experiences of teachers and principals (9 teachers and 3 principals) in implementing "narrative inquiry" over the course of an academic year (2022-2023). The aim was to uncover the depth of experiences related to individuals' reactions, emotions, and thoughts about this method in schools. Qualitative analysis revealed that narrative inquiry, by creating a link between action and reflection, enhances the theoretical understanding of teachers and principals. This, in turn, enables them to make more conscious and prudent decisions in practical situations. Additionally, narrative inquiry assists teachers and principals in recognizing, revising, and changing their assumptions and beliefs. Furthermore, this method creates a collaborative and enjoyable environment in schools and provides opportunities for reflection and changing professional attitudes. The results showed that narrative inquiry is an effective tool for the professional development of teachers; however, challenges such as the time-consuming nature of the change and development process and the lack of suitable narratives for implementing narrative inquiry exist.

**Article history:**

Received: 25 November 2024

Received in revised form: 12

January 2025

Accepted: 14 January 2025

Published online: 21 March

2025

**Cite this article:** Maleki, Soghra. (2025). Narrative inquiry as a method for teacher professional change and development: A phenomenological study. *Journal of Curriculum Studies in Teacher Education and Development*, 1(1), 57-73.  
DOI: <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.490603.1005>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association

---

## Extended Abstract

### Introduction

Teacher professional development encompasses all learning experiences that directly or indirectly impact the quality of their teaching. Among various professional development methods, narrative inquiry is considered a novel and effective approach that uses real stories and narratives to create a space for thinking, analysis, and collaborative learning. Narrative inquiry is situated within the framework of the normative-relearning approach, which emphasizes changing teachers' internal attitudes and beliefs as a key factor in professional development.

This study examines the lived experiences of teachers and principals who participated in narrative inquiry sessions over an academic year (2022-2023). The research aims to uncover the deep experiences of teachers who have experienced narrative inquiry. Specifically, the study seeks to explore the emotions and attitudes of teachers and principals towards the narrative inquiry experience in schools, analyze their meanings and interpretations of this experience, identify the challenges and opportunities that narrative inquiry presents for teachers and principals, and demonstrate the impact of narrative inquiry on the professional and personal development and relationships of teachers and principals.

### Methodology

This qualitative study is of the interpretive phenomenological type. In this method, the meaning and lived experience of individuals in relation to a particular phenomenon are examined. The participants in this study included 9 teachers and 3 principals from three schools who attended narrative inquiry sessions once every three weeks for an academic year. The selection of these schools was based on the commitment of their principals to implementing narrative inquiry in their schools. Data for this study were collected through in-depth, semi-structured interviews and direct observations by the researcher during the narrative inquiry sessions. All interviews were recorded, transcribed, and then analyzed using qualitative content analysis methods.

### Results and Findings

From the analysis of the data, two main themes and several sub-themes were extracted:

#### 1. Effects and Benefits of Narrative Inquiry

##### 1.1 Linking Action and Reflection, Enhancing Theoretical Understanding and Conscious Decision-Making

One of the most important findings of the study was the increase in teachers' theoretical understanding through the analysis of narratives. Participants stated that after attending narrative inquiry sessions, their theoretical understanding developed, and their ability to analyze educational situations and indirectly apply theories in practice improved. They considered narrative inquiry an effective method for transforming theoretical knowledge into professional action. Some teachers' comments on this topic include:

*"At university, we learned a lot of theory, but we forgot it all. This year, with narrative inquiry, we analyzed narratives with theories, and I fully realized how these theories can make our actions more conscious and prudent."*

##### 1.2 Narrative Inquiry as a Tool for Recognizing and Revising Mental Assumptions

Participants stated that group discussions in narrative inquiry sessions revealed their professional viewpoints and led to a review of their beliefs and mental assumptions. The narratives made teachers aware of their hidden attitudes towards teaching, classroom management, and students, and challenged them:

*"Narrative inquiry sessions made me realize that my approach to interacting with students needs to change."*

### **1.3 Creating a Collaborative and Energetic Environment in Schools**

Another finding of the study was the role of narrative inquiry in reducing power hierarchies and increasing interaction between teachers and principals. Participants noted that these sessions improved professional relationships, increased empathy, and created a collaborative learning community:

*"I feel that the narrative inquiry sessions brought us closer together."*

## **2. Challenges and Limitations of Narrative Inquiry**

### **2.1 Lack of Suitable Narratives**

One of the significant obstacles in implementing this method was the absence of high-quality and engaging narratives for analysis. Many teachers were unable to write thought-provoking narratives and felt the need for training in this area:

*"School teachers cannot write suitable narratives. We have to obtain most of the narratives from other sources."*

### **2.2 Time-Consuming and Difficulty in Observing Changes**

School principals stated that changes brought about by narrative inquiry occur slowly and imperceptibly, making it difficult to measure their impact. Some principals preferred more direct and short-term teaching methods:

*"After 10 narrative inquiry sessions, we cannot clearly see how much the teachers have changed. Maybe if we had held a teaching workshop, the results would have been more tangible."*

This study showed that narrative inquiry is an effective method for teacher professional development and can strengthen their theoretical understanding, enhance conscious decision-making, and promote a collaborative and team-learning environment in schools. However, challenges such as the lack of suitable narratives and difficulty in observing changes hinder its widespread implementation.

## روایت کاوی شیوه‌ای برای تغییر و توسعه حرفه‌ای معلمان: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

صغری ملکی

دانش‌آموخته دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، سرگروه آموزشی شهرستان‌های تهران، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.  
[malekisoghra38@gmail.com](mailto:malekisoghra38@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی	این پژوهش پدیدارشناسانه‌ی تفسیری، به بررسی تجربه زیسته معلمان و مدیران (۹ معلم و ۳ مدیر) از اجرای "روایت‌کاوی" طی یک‌سال تحصیلی (۱۴۰۱-۱۴۰۲) پرداخته است. هدف، کشف عمق تجربیات مرتبط با واکنش‌ها، احساسات و افکار افراد نسبت به این شیوه در مدارس بود. تحلیل کیفی نشان داد که روایت‌کاوی با ایجاد پیوند بین عمل و نظر، درک نظری معلمان و مدیران را ارتقا می‌بخشد. این امر به نوبه خود، آن‌ها را قادر می‌سازد تا در موقعیت‌های عملی، تصمیمات آگاهانه‌تر و خردمندانه‌تری اتخاذ کنند. علاوه بر این، روایت‌کاوی معلمان و مدیران را در شناخت، اصلاح و تغییر پیش‌فرض‌ها و باورهای خود یاری می‌دهد. همچنین، این روش فضایی هم‌افزا و لذت‌بخش در مدارس ایجاد کرده و امکان تأمل و تغییر نگرش‌های حرفه‌ای را فراهم می‌آورد. نتایج نشان داد که روایت‌کاوی، ابزاری مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان است؛ هرچند چالش‌هایی مانند زمان‌بر بودن فرایند تغییر و توسعه و کمبود روایت‌های مناسب برای اجرای روایت‌کاوی، وجود دارد.
<b>کلید واژه‌ها:</b> توسعه حرفه‌ای، معلمان، روایت‌کاوی.	

### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

**استناد به این مقاله:** صغری، ملکی (۱۴۰۴). روایت‌کاوی شیوه‌ای برای تغییر و توسعه حرفه‌ای معلمان: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. *مطالعات برنامه درسی در*

*تربیت و بالندگی معلم*، ۱ (۱)، ۵۷-۷۳. DOI: <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.490603.1005>

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



## مقدمه

توسعه حرفه‌ای، به همه تجربیات و یادگیری‌های برنامه‌ریزی شده یا برنامه‌ریزی نشده‌ای می‌گویند که معلمان به تنهایی یا به صورت گروهی در آن قرار می‌گیرند و این برنامه‌ها و فعالیت‌ها، به طور مستقیم و غیرمستقیم به کیفیت تدریسشان کمک می‌کند (Maleki, 2019 به نقل از Day, 1999). معلمان از طریق شیوه‌ها و راهبردهای متنوع و متعددی توسعه می‌یابند؛ شرکت در کارگاه‌های آموزشی<sup>۱</sup>، شرکت در کنفرانس‌ها، همایش‌ها، سخنرانی‌ها، داشتن رهیار<sup>۲</sup> (منتور یا کوچ)، انجام درس پژوهی<sup>۳</sup>، طی کردن کنش پژوهی<sup>۴</sup>، داشتن دوست خیرخواه منتقد<sup>۵</sup>، تشکیل گروه همتایان در مدرسه، داشتن دفتر تأملات<sup>۶</sup> روزانه یا هفتگی، نوشتن روایت، روایت پژوهی<sup>۷</sup>، روایت‌کاوی و غیره همه و همه راه‌ها و شیوه‌های شناخته شده‌ی توسعه حرفه‌ای معلمان هستند. با این که راه‌ها و شیوه‌های توسعه حرفه‌ای متعدد و متنوع‌اند اما هر یک از آن‌ها را می‌توان در ذیل رویکردی جانمایی کرد. (1984) Chin & Benne اولین کسانی بودند که در ارتباط با تغییر و توسعه سیستم‌های انسانی سه رویکرد را معرفی کردند: رویکرد قدرتی - اجباری<sup>۸</sup>، رویکرد تجربی - منطقی<sup>۹</sup> و رویکرد هنجاری - بازآموزی<sup>۱۰</sup>.

رویکرد قدرتی - اجباری، رویکردی است که توسعه حرفه‌ای را با اعمال قدرت، اعطای پاداش و مجازات، ممکن می‌داند. در این رویکرد، افراد دارای قدرت در یک سازمان، مؤسسه یا مدرسه، با پاداش در صورت اجرای دستورات و مجازات در صورت عدم اجرای آن‌ها، کارکنان را مجبور به تغییر می‌کنند. (2010) Anderson معتقد است زمانی که افراد در برابر تغییر مقاوم‌اند اما تغییر ضروری و لازم و فرصت کم است از این رویکرد استفاده می‌شود.

در رویکرد تجربی - منطقی فرض بر این است اگر معلمان توسط دیگران؛ دانشگاهیان، پژوهشگران، سیاست‌گذاران، مدیران، راهبران، مربیان و غیره درگیر آموزش و فرایند تغییر شوند، تغییر خواهند کرد. رویکرد تجربی - عقلانی مدعی است که اگر دیگران به معلمان نشان دهند که یک عمل جدید، خوب است، آنها رویه جدید را اتخاذ، تدریس و اعمال‌شان تغییر خواهد کرد (Yee, 2019).

رویکرد هنجاری - بازآموزی تغییر افراد را فرایندی بسیار زمان‌بر و در گرو تغییر باورها، نگرش‌ها و فرهنگ افراد می‌داند. این رویکرد مبتنی بر این باور است که رفتار انسان نه تنها تحت تأثیر عوامل بیرونی، بلکه تحت تأثیر هنجارها، ارزش‌ها و باورهای درونی قرار دارد و برای تغییر، اصلاح جنبه‌های داخلی و ایجاد هنجارهای جدید لازم است. برخلاف راهبردهای اجباری یا مقتدرانه‌تر، بازآموزی هنجاری بر پذیرش و مشارکت داوطلبانه افراد یا گروه‌ها در فرایند تغییر تأکید دارد (Mitchell, 2013).

همچنان که بیان شد، شیوه‌ها و راهبردهای توسعه حرفه‌ای متنوع و متعددی و یکی از آن‌ها روایت‌کاوی است. روایت‌کاوی، روشی است که از روایت برای آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده می‌شود. بسیاری از صاحب‌نظران، روایت‌کاوی را به عنوان یکی از امیدوارانه‌ترین شیوه‌های اصلاح تربیت معلمان و ارتقای کارکنان می‌دانند (Doyle, 1979؛ Merseth, 1991؛ Shulman, 1986؛ Sykes & Bird, 1992). روایت‌کاوی شیوه‌ای گفتگو محور است. در روایت‌کاوی، معلمان یک مدرسه، حلقه گفتگو تشکیل می‌دهند. قصه‌ای واقعی از یک ماجرای مدرسه‌ای قرائت می‌شود، قصه‌ای که هم بتواند محرکی برای ایجاد بحث‌های نظری و پیوند با نظر باشد و هم محرکی برای تجزیه و تحلیل موقعیت‌های پیچیده و تصمیماتی که در آن موقعیت‌ها گرفته شده است. پس از قرائت روایت، با هدایت مسئول نشست، بحث‌ها آغاز و فعالیت‌هایی برای درگیر شدن اعضا انجام می‌شود.

<sup>1</sup> Workshops

<sup>2</sup> Mentor

<sup>3</sup> Leeson study

<sup>4</sup> Action research

<sup>5</sup> Critical friend

<sup>6</sup> Reflective journal

<sup>7</sup> Narrative research

<sup>8</sup> Power-coercive

<sup>9</sup> Empirical-rational

<sup>10</sup> Normative-re-educative

Starratt (2006) معتقد است که روایت‌کاوی این امکان را به افراد می‌دهد تا وارد قصه‌هایی شوند که در متن زیست مدرسه‌ای رخ داده است. موقعیت‌هایی که شرایط پیچیده‌ای را نشان می‌دهند و تصمیم‌گیری در آن‌ها با پیامدهای اخلاقی همراه است. معلمان با قرار گرفتن در معرض چنین روایت‌هایی نسبت به قضاوت حرفه‌ای در موقعیت‌های پیچیده، بررسی مسئله از زوایای مختلف و اولویت‌دهی به ارزش‌ها در هنگام تصمیم‌گیری حساس می‌شوند. علاوه بر این، مواجهه مستمر معلمان با روایت‌ها و شرکت در نشست‌های روایت‌کاوی، آن‌ها را مرتب در کش‌وقوس هویتی قرار می‌دهد، با هر روایت‌کاوی در پیش‌فرض‌ها و باورهایشان تنشی ایجاد می‌شود و رفته رفته دیدگاه‌ها و باورهایشان دچار تحول می‌شود. از این رو، روایت‌کاوی از میان رویکردهای مطرح شده به رویکرد سوم یعنی رویکرد هنجاری - بازآموزی تعلق دارد.

استفاده از روایت‌کاوی هم در تربیت معلم و هم در توسعه حرفه‌ای حین خدمت معلمان منطبق محکمی دارد. (1985) Bruner معتقد است که اصولاً دو راه برای شناخت وجود دارد: پارادایماتیک و روایی. او اعتقاد دارد در حوزه‌هایی که دارای ساختار مشخصی هستند، مانند ریاضیات و فیزیک که مباحث کلی و مستقل از افراد و زمینه است، دستیابی به دانش، با روش پارادایماتیک ممکن است. اما تدریس یک حوزه بد ساختار و وابسته به افراد و زمینه است. بنابراین، دستیابی به دانش و توسعه در آن، باید به شیوه روایی انجام شود. علاوه بر این اصل کلی، روایت‌کاوی بهترین شیوه آموزش برای از میان برداشتن شکاف عمل و نظر است. در شیوه‌های سنتی آموزش، معلمان و دانشجو معلمان انبوهی از گزاره‌های نظری را به شکلی انتزاعی دریافت و در خوش‌بینانه‌ترین حالت بر آن‌ها تسلط پیدا می‌کنند اما نمی‌توانند موقعیت‌های عمل را با چنین لنزهایی ببینند و نظر را به عمل پیوند دهند. روایت‌کاوی علاوه بر ایجاد فرصتی برای درک بهتر نظریه‌ها، باعث می‌شود معلمان موقعیت‌های عمل را با لنز نظریه‌ها ببینند تا به جای پیش رفتن در عمل به شکل آزمون و خطایی و تصادفی، قضاوت، تصمیم و اقدامی هوشمندانه در موقعیت‌های پیچیده داشته باشند. علاوه بر این موارد، توسعه تفکر تأملی، بالارفتن قدرت تجزیه و تحلیل، توسعه مهارت حل مسئله، خردمندی و تصمیمات آگاهانه در موقعیت‌های پیچیده، از دیگر سودمندی‌های روایت‌کاوی است (Armour, 2014).

Levin (1995) با پژوهشی با عنوان استفاده از روایت‌کاوی در تربیت معلم نشان داد که این شیوه موجب ارتقای تفکر تحلیلی معلمان، پیوند نظر و عمل، ارتقای مهارت‌های ارتباطی معلمان، ارتقای تفکر تأملی، حل مسئله و انتقادی می‌شود. علاوه بر این‌ها، پژوهش او نشان داد که تجربه قبلی معلمان در نحوه تحلیل‌ها روایت‌ها دارد.

Fox et al. (2003) در پژوهشی نشان دادند که استفاده از روش روایت‌کاوی موجب عمیق‌شدن تأمل دانشجویان معلمان، بهبود مهارت‌های حل مسئله آن‌ها، پیوند مؤثر تئوری با عمل و توانایی تحلیل و نقد مسائل آموزشی می‌شود. همچنین، دانشجویان از طریق بحث‌های گروهی و بازخوردها، ارتباط بهتری با اساتید و هم‌کلاسی‌ها برقرار کرده و برای مواجهه با چالش‌های واقعی کلاس درس آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند.

Akbulut & Hill (2020) در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از روایت‌کاوی در تربیت معلمان به بهبود تفکر انتقادی، حل مسئله، و تعامل دانشجویان با هم کمک می‌کند. این روش باعث می‌شود دانشجو معلمان بتوانند دانش نظری خود را به طور مؤثرتری در موقعیت‌های عملی به کار گیرند و مهارت‌های تأملی و خودارزیابی خود را تقویت کنند. همچنین، مشارکت فعال‌تر در بحث‌های کلاسی و درک بهتر چالش‌های حرفه‌ای از دیگر نتایج این رویکرد بود.

پژوهش‌های زیادی کارایی و اثربخشی روایت‌کاوی را به اثبات رسانده‌اند (Strike, 2007؛ Shapiro & Gross, 2008؛ Haynes, 2002؛ Strike et al., 2005؛ Goldblatt & Smith, 2005). و این شیوه یکی از شناخته‌شده‌ترین روش‌های آموزش و توسعه معلمان در سراسر دنیاست. اما در ایران، چه در آموزش‌های قبل از خدمت معلمان در دانشگاه فرهنگیان و چه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای حین خدمت که متولی آن ضمن خدمت‌ها و گروه‌های آموزشی هستند، اثری از این شیوه به شکل رسمی و فراگیر دیده نمی‌شود.

در سال‌های اخیر، گروه‌های آموزشی شهرستان‌های استان تهران که متولی آموزش حین خدمت معلمان شهرستان‌های این استان است، این شیوه (روایت‌کاوی) را به همت پژوهشگر مطالعه حاضر که سال‌ها در این استان سرگروه آموزشی است احیا و در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان استان وارد کرده است. تعداد بسیاری از معلمان این استان این شیوه را تجربه کرده‌اند. پژوهش حاضر، ضمن معرفی روایت‌کاوی به عنوان شیوه‌ای منحصربه‌فرد برای آموزش و توسعه‌ی معلمان، به دنبال کشف عمیق تجربیات معلمانی است که این پدیده را تجربه کرده‌اند. به طور روشن، این مطالعه قصد دارد احساسات و نگرش‌های معلمان و مدیران را نسبت به تجربه‌ی روایت‌کاوی در مدرسه بررسی کند، معانی و تفسیرهای آن‌ها از این تجربه را تحلیل نماید، چالش‌ها و فرصت‌هایی که روایت‌کاوی برای معلمان و مدیران به همراه داشته است را شناسایی کند و تأثیر روایت‌کاوی بر توسعه‌ی حرفه‌ای، روابط حرفه‌ای و روابط شخصی معلمان و مدیران را نشان دهد.

### روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. (Creswell (2007) پژوهش پدیدارشناسی را تمرکز روی معنای عمیق تجربیات، تعریف کرده است. در پژوهش حاضر، تجربیات معلمانی که در روایت‌کاوی شرکت کرده‌اند مورد بررسی و واکاوی قرار گرفته است. شرکت‌کنندگان در این تحقیق معلمان و مدیرانی هستند که پدیده‌ای را تجربه کرده‌اند. در این مطالعه، روایت‌کاوی، پدیده‌ی تجربه شده است. (Bazargan (2008 معتقد است که چنانچه پژوهشگری بخواهد ساختار و معنای ضمنی یک پدیده (از جمله احساسات، اندیشه، نگرش و غیره) را با توجه به معنایی که افراد از آن، در زندگی خود تجربه کرده‌اند را آشکار کند، از روش تحقیق پدیدار شناسی استفاده می‌کند.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش به شیوه نمونه‌گیری هدفمند متجانس (همگن)، انتخاب شدند. در این مدل نمونه‌گیری، انتخاب نمونه از روی موارد مشابه است. با توجه به هدف مطالعه که کشف تجربیات معلمان در اجرای روایت‌کاوی بود، شرکت‌کنندگان این پژوهش ۹ معلم و ۳ مدیر از ۳ مدرسه بودند که به مدت یک سال تحصیلی، هر سه هفته یک‌بار نشست روایت‌کاوی را تجربه کرده بودند. مدیران این مدارس، مدیرانی بودند که توسط سرگروه استانی (پژوهشگر این مطالعه) با روایت‌کاوی آشنا شده بودند. سرگروه آموزشی توسعه حرفه‌ای استان (پژوهشگر مطالعه حاضر) در ۷ شهرستان این استان کارگاهی سه روزه برای آشنایی مدیران با روایت‌کاوی برگزار کرده بود. در این کارگاه، روایت‌کاوی به شکلی کاملاً عملی و کارگاهی به مدیران آموزش داده شد و از آنان خواسته شد در صورت تمایل، روایت‌کاوی را به عنوان شیوه‌ای برای توسعه‌ی حرفه‌ای، به شکل مستمر در مدرسه خود دنبال کنند. بسیاری از مدارس به شکل مطلوبی این شیوه را در مدرسه خود دنبال کرده بودند. سه مدرسه انتخاب شده در این پژوهش - که دو مدرسه از آن‌ها در شهرستان ملارد و یک مدرسه در شهرستان شهریار بود - از جمله مدارس بودند که مدیران آن‌ها روایت‌کاوی را به شکلی بسیار جدی و برنامه‌ریزی شده، هر سه هفته یک‌بار در مدرسه خود برگزار می‌کردند و پژوهشگر این مطالعه نیز بازدیدهایی از جلسات آن‌ها داشت. در این سه مدرسه، هر سه هفته یک‌بار معلمان نشست‌های روایت‌کاوی داشتند. به این صورت که روایت، یک هفته قبل از نشست، به شکل مکتوب در اختیار معلمان قرار می‌گرفت تا روی آن فکر کنند و تحلیل‌های خود را داشته باشند. به افراد توصیه می‌شد تا سعی کنند در تحلیل‌هایشان چشم‌انداز نظری داشته باشند. در روز روایت‌کاوی، یک‌بار دیگر روایت توسط یک معلم با صدای مناسب و لحن جذاب خوانده می‌شد. معلمان یک به یک تحلیل‌ها خود را داشتند و بحث‌ها انجام می‌شد. علاوه بر تحلیل، برای کاوش بیشتر در روایت، فعالیت‌هایی در قالب کاربرگ‌ها، برای اعضا در نظر گرفته می‌شد که افراد به شکل فردی یا گروهی آن را انجام می‌دادند. در پایان هم جمع‌بندی انجام می‌شد. نمونه کاربرگی که در جلسات روایت‌کاوی مورد استفاده قرار گرفته بود در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱

نمونه کاربرد استفاده شده در جلسات روایت‌کاوی

کاوش در روایت						
به طور خلاصه چه اتفاقی رخ داده است؟	در این ماجرا چه مسئله و مسائلی برجسته است؟	معلم/مدیر در مواجهه با این مسئله چه اقداماتی داشت؟	اگر شما به جای مدیر/معلم بودید چه تصمیمی می‌گرفتید و چگونه واکنش نشان می‌دادید؟	به نظر خودتان چه باورها و ارزش‌هایی در شما وجود دارد که شما را به این تصمیم و اقدام هدایت کرده است؟	دلایل منطقی شما برای این تصمیم و اقدام چیست؟	عواقب و پیامدهای احتمالی تصمیم و اقدام شما چه چیزهایی می‌تواند باشد؟

در این پژوهش، داده‌ها به طور عمده از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با شرکت‌کنندگان جمع‌آوری گردید. مدت زمان هر مصاحبه، تقریباً یک ساعت بود. تمامی مکالمات با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط شد. پس از اتمام هر مصاحبه، پژوهشگر به آن‌ها گوش داد و سپس متن مکالمات را مکتوب کرد. علاوه بر مصاحبه‌ها، پژوهشگر این مطالعه از منبع دیگری نیز جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده است. پژوهشگر در برخی از جلسات روایت‌کاوی شخصاً حضور می‌یافت و واکنش‌هایی که افراد در ضمن این نشست‌ها داشتند را می‌دید و یادداشت‌برداری می‌کرد.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در هفت مرحله انجام شد که شامل مراحل زیر است:  
مرحله اول: خواندن کلیه توصیف‌ها در چند نوبت.

مرحله دوم- استخراج موضوعات مرتبط با پدیده مورد نظر از متن مصاحبه: در این مرحله عبارات مهم که حاوی مطالب غنی در تجربیات دانشجویان از روایت‌نگاری و ابعاد مختلف آن بود در میان مصاحبه مشخص شد.  
مرحله سوم- مفهوم بخشی به هر یک از موضوعات: در این مرحله هر عبارت مهم معنی شد و معانی به صورت کد یادداشت شدند.

مرحله چهارم- سازمان‌دهی مفاهیم تنظیم شده در دسته‌های موضوعی: در این مرحله کدها به صورت دسته‌هایی سازمان‌دهی شدند و این دسته‌ها با توصیفات اصلی شرکت‌کنندگان در مصاحبه مقایسه شدند.

مرحله پنجم و ششم- تلفیق یافته‌ها در یک توصیف جامع، صریح و روشن: در این مرحله نتایج و یافته‌های تجربیات دانشجویان در زمینه روایت‌نگاری در فرایند کارورزی به طور جامع، صریح و دقیق توصیف شد.

مرحله هفتم- تأیید نتایج توسط شرکت‌کنندگان: در این مرحله، توصیف به عمل آمده از تجربیات معلمان در زمینه روایت‌کاوی جهت بررسی اعتمادپذیری در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفته و با توجه به نظرات آنان مورد بازبینی قرار گرفت.

## یافته‌ها

با تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، مضامین و زیرمضامین استخراج شدند. در جدول ۲ این مضامین و زیرمضامین ذکر شده‌اند.

جدول ۲

مضامین و زیرمضامین مربوط به تجارب معلمان درباره روایت‌کاوی

مضمون	زیر مضمون	نمونه کدها	نمونه داده‌ها
تأثیرات و سودمندی‌های روایت‌کاوی	روایت‌کاوی فرصتی برای پیوند عمل و نظر، ارتقای درک نظری و به دنبال آن توسعه تصمیمات آگاهانه و خردمندانه	درک بهتر نظریه‌ها بالارفتن درک نظری پیوند عمل و نظر تصمیم‌گیری عاقلانه	«از وقتی روایت‌کاوی می‌کنیم در موقعیت‌ها سعی می‌کنم آگاهانه‌تر تصمیم بگیرم.» «من فوق لیسانسم ... تو دانشگاه کلی نظریه بهمون یاد دادند؛ اما همه چی یادم رفته ... به نظرم نظریه‌ها رو درک نکردیم؛ اما امسال که روایت‌کاوی داشتیم و روایت‌ها را با نظریه‌ها تحلیل می‌کردیم من کاملاً نظریه‌ها رو درک کردم.» آشنایی با «نظریه کریس آرگریس» که در یک روایت‌کاوی باهاش آشنا شدم باعث شد در موقعیت‌های عمل برای تصمیم‌گیری عجله نکنم.
	روایت‌کاوی فرصتی برای شناخت دیدگاه‌ها و پیش‌فرض‌های ذهنی و تأمل بر آن‌ها و اصلاحشان	تشخیص پیش‌فرض‌های نادرست تأمل روی دیدگاه بازنگری روی دیدگاه‌ها	«گفتگوهای جلسات روایت‌کاوی موجب شد من بفهمم دیدگاهم در مورد تعامل با دانش‌آموزان دارای اشکال است و باید آن‌ها را تغییر دهم ... باید سعی کنم با آنها صمیمی‌تر باشم.» «وقتی در جلسات روایت‌کاوی نظرها و دیدگاه‌های همکاران را در مورد موضوعی می‌شنیدم به دیدگاه خودم هم فکر می‌کردم.» «باورتون می‌شه بعضی از تصمیم‌هایی که شخصیت‌های داخل روایت گرفته بودند و ما می‌خوندیم دیدگاه‌های من رو نسبت به مدیریت مدرسه تغییر داد.»
چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌کاوی	روایت‌کاوی فعالیتی لذت‌بخش و فرصتی برای ایجاد اجتماع هم‌افزا و بانشاط در مدرسه	لذت شنیدن روایت‌ها ایجاد فضای دوستانه کم‌شدن سلسله مراتب قدرت افزایش نزدیکی و تعامل همکاران	«خیلی لذت بخشه» «فکر می‌کنم نشست‌های روایت‌کاوی ما رو بهم نزدیک کرد.» «خیلی خوبه که هر ماه دور هم هستیم و یه کار گروهی انجام می‌دیم» «خیلی ایده‌ها و تجارب رد و بدل می‌شه.»
	کمیود روایت	کمیود روایت مناسب ناتوانی معلمان در نوشتن یک روایت جذاب و واقعی	«معلم‌ها نمی‌تونند روایت تجربه‌هاشون رو بنویسند.» «روایت‌ها را حتماً باید از شما می‌گرفتم.» «یه بار یکی از معلم‌های خودمون یکی از تجربه‌هاش رو نوشته بود، خیلی جذاب نبود، جزئیات نداشت. معلم‌ها خوششون نیومد.»
چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌کاوی	کند، غیرقابل تشخیص و غیرقابل اندازه‌گیری بودن تغییر و توسعه از طریق روایت‌کاوی	کند بودن روند تغییر ناملموس بودن تغییرات	«احساس می‌کنم معلمان با این روش آرام آرام تغییراتی کرده‌اند.» «گاهی فکر می‌کنم اگر به جای این ۱۰ جلسه که روایت‌کاوی داشتیم، استاد دعوت می‌کردیم و روش تدریس با معلمان کار می‌کرد، معلم‌ها بیشتر تغییر می‌کردند. وقتی می‌رفتیم سر کلاس معلمی مشاهده می‌کردیم، می‌فهمیدیم که روش تدریستان تغییر کرده است یا نه»

## بحث و نتیجه‌گیری

### ۱- تأثیرات و سودمندی‌های روایت‌کاوی

#### ۱-۱ روایت‌کاوی فرصتی برای پیوند عمل و نظر و ارتقای درک نظری و به دنبال آن توسعه تصمیمات آگاهانه و خردمندانه

ارتقای درک نظری و توسعه تصمیم‌گیری‌های آگاهانه به جای تصمیم‌گیری‌های شهودی و تجربی و تصادفی، مهم‌ترین سودمندی روایت‌کاوی است که از تحلیل تجربه شرکت‌کنندگان این پژوهش به دست آمد.

Waller (1932) تقریباً از نخستین کسانی بود که اظهار داشت معلمان پس از چند سال فعالیت در این حرفه و مواجهه با شرایط خاص تدریس، ویژگی‌های شخصیتی ویژه‌ای پیدا می‌کنند. یکی از این ویژگی‌ها، تبدیل شدن تدریجی آن‌ها به متفکران شهودی یا تجربی است؛ یعنی افرادی که در مواجهه با مسائل و حل چالش‌های کلاس، بر تفکر شهودی، شخصی و آگاهی‌های ذهنی خود تکیه می‌کنند (Grant & Sleeter, 1985؛ Hargreaves, 1984؛ Jackson, 1971؛ Lortie, 1975).

Freidson (1970)، در مطالعه خود نشان داد چنین افرادی، بسیار عمل‌گرا هستند و ترجیح می‌دهند در کنش‌ها و اقداماتشان، به جای دانش تئوری یا کتاب‌ها، از تجربه‌های دست اول بهره ببرند. اقدامات آن‌ها معمولاً خام و غیرتحلیلی است و در صورت عدم تأثیرگذاری یک مداخله، به سرعت چیز دیگری را امتحان می‌کنند تا ببینند آیا نتایج رضایت‌بخشی ظاهری دارد یا خیر. آن‌ها بیشتر بر نتایج آنی و ظاهری اقدامات خود تمرکز می‌کنند تا پیامدهای بلندمدت آن‌ها. همچنان که گفته شد، این شرایط تدریس است که معلمان را به متفکران شهودی تبدیل می‌کند. معلمان در محیطی کار می‌کنند که تقاضا برای تصمیم‌گیری، بسیار زیاد و اقدامات فوری گریزناپذیر است. Jackson (1971)، بر اساس مطالعات و مشاهداتی که از کلاس‌های درس داشته در این باره چنین می‌گوید:

«زمانی که رخداد‌های عمل به سرعت می‌آیند و می‌روند، فرصت کمی برای استدلال دقیق وجود دارد. در حالی که معلم دارد به این فکر می‌کند که چگونه به سؤال دانش‌آموزی پاسخ دهد، سه نفر دیگر دست خود را بالا می‌برند. درست زمانی که خم می‌شود تا تکلیف دانش‌آموزی را بررسی کند، غوغایی در گوشه‌ای از اتاق به راه می‌افتد. در میان خواندن داستان برای کلاس، ناگهان یادش می‌آید که دانش‌آموزی که پانزده دقیقه پیش برای انجام مأموریتی فرستاده بود، هنوز برنگشته است. معلمان همیشه در فشار برای اقدامات سریع و قاطع هستند.»

مسلماً در چنین شرایطی، معلمان زمان اندکی برای مشورت با همکاران یا جمع‌آوری داده‌ها از منابع گوناگون و کتاب‌ها دارند. آن‌ها نمی‌توانند عمل را به حالت تعلیق درآورند یا نسبت به خود، تجربه، اقدامشان و نتایج احتمالی آن تردید داشته باشند. ناچاراً به حواس، شهود و تجربه خود تکیه می‌کنند و به تدریج این نوع تفکر در آنان تقویت می‌شود (Doyle, 1979؛ Dreeben, 1973؛ Feiman-Nemser & Floden, 1986؛ Lortie, 1975).

شرایط تدریس، اعم از موقعیت‌های نامعین، رخداد‌های هم‌زمان، فشار برای اقدام فوری، تنوع و پیچیدگی دانش‌آموزان همگی از عواملی محسوب می‌شوند که معلمان را به داشتن تفکری شهودی و شخصی سوق می‌دهند و این نوع تفکر را در آن‌ها تقویت می‌کنند. اما آیا این نوع تفکر برای معلمی و تدریس مناسب و کافی است؟ آیا این تفکر باید سرکوب شود یا به رسمیت شناخته شود؟ اساساً تدریس نیازمند چه نوع تفکری است؟

Dewey (1907-1977) در مقالات خود به تفصیل محدودیت‌ها و خطرات این نوع تفکر را شرح داده است. او معتقد است با این نوع تفکر، ریسک اشتباه در حل موقعیت‌ها و چالش‌های کلاسی بسیار بالاست و اگر هم موفقیتی رخ دهد، از روی خوش‌شانسی است. علاوه بر این، او توضیح می‌دهد که این نوع تفکر باعث مقاومت معلمان در برابر تغییر و یادگیری می‌شود. به اعتقاد او، با تکیه صرف بر قضاوت شخصی، معلمان رشد حرفه‌ای خود را متوقف می‌کنند. به نظر می‌رسد آنها می‌دانند چگونه تدریس کنند، اما آنها شاگرد تدریس نیستند (Dewey, 1904).

با وجود این که Dewey (1938)، تفکر تجربی و قضاوت شخصی و شهودی را امری خطرناک برای معلمان می‌دانست، معتقد بود که تدریس بدون قضاوت شخص امکان‌پذیر نیست. او اعتقاد داشت که تدریس نمی‌تواند «قاعده‌دار» باشد، به این معنا که یافته‌های علمی و نتایج تحقیقات را نمی‌توان به‌طور محکم در صحنه عمل، اعمال کرد. به باور او، تدریس امری پیچیده است که نمی‌توان آن را به فرمول‌ها یا تکنیک‌ها تقلیل داد و طبیعتاً این امر ناگزیر مستلزم قضاوت شخصی است. با این حال، دیویی نوع خاصی از قضاوت شخصی را می‌پذیرفت. قضاوت شخصی که با آگاهی و درک نظری و تأمل، هوشمندانه، خردمندانه و آگاهانه شده باشد. او معتقد بود که رابطه عمل و نظر یک رابطه غیرمستقیم است. معلمان باید اصول و نظریه‌ها را بدانند و این دانستن قضاوت شخصی آن‌ها را هوشمندانه‌تر و خردمندانه می‌کند.

مطالعه حاضر نشان داد معلمانی که به مدت یک سال، هر سه هفته یک‌بار، روایت‌کاوی را با کیفیتی که در بخش روش‌شناسی مطرح شد، تجربه کرده‌اند، چنین تغییری را در خود احساس کرده‌اند. آنها معتقدند روایت‌کاوی باعث شده است که اولاً نظریه‌ها را بهتر درک کنند. دوماً به شکل غیرمستقیم، این نظریه‌ها منجر شد تا اعمال، قضاوت‌ها و اقداماتشان هوشمندانه‌تر شود.

«من فوق‌لیسانسم. تو دانشگاه کلی نظریه بهمون یاد دادند اما همه چی یادم رفته. به نظرم نظریه‌ها رو درک نکردیم؛ اما امسال که روایت‌کاوی داشتیم و روایت‌ها را با نظریه‌ها تحلیل می‌کردیم من کاملاً نظریه‌ها رو درک کردم.» - شرکت‌کننده شماره پنج.

«ما برای هر روایت یه هفته وقت داشتیم تا اون روایت رو با یه نظریه تحلیل کنیم. برای این کار من اول فکر می‌کردم که این روایت قصه اصلی‌اش چیه، مثلاً می‌فهمیدم در مورد مدیریت کلاسه. بعد مقاله‌های زیادی در این زمینه می‌خوندم. بعد تحلیلیم رو آماده می‌کردم. باید بگم امسال خیلی نظریه یاد گرفتم.» - شرکت‌کننده شماره شش

علاوه بر درک نظریه‌ها با شیوه روایت‌کاوی، بسیاری از شرکت‌کنندگان این تحقیق بیان کردند که درک نظریه‌ها باعث شده است که رفتارهایشان در صحنه عمل هوشمندانه و خردمندانه شود:

«در یکی از جلسه‌های روایت‌کاوی، با نظریه نردبان استنتاج کریس آرگریس آشنا شدیم. فهمیدیم وقتی با فرد دیگری تعاملی داریم، حرفی می‌زنیم، در ذهن اون طرف یه نردبانی شکل می‌گیره. از وقتی با این نظریه آشنا شدم دیگه خیلی سعی می‌کنم طوری صحبت کنم که در ذهن طرف مقابل نردبان اشتباهی شکل نگیره. استنتاج اشتباهی نکنه. بااحتیاط حرف می‌زنم. مخصوصاً وقتی دارم با اولیا صحبت می‌کنم.» - شرکت‌کننده شماره سه

«یه بار بابای یکی از بچه‌ها با داد و بیداد وارد مدرسه شد. ظاهراً شکایت داشت که درس بچه‌اش امسال بد شده و از این حرف‌ها. من که در جلسه‌هایی روایت‌کاوی با نظریه تلاطم آشنا شده بودم، می‌دونستم که در شرایط متلاطم طرفین حرف هم دیگه را اصلاً گوش نمی‌دهند. خیلی عاقلانه اول سعی کردم طرف رو آرام کنم و سطح تلاطم رو بیارم پایین، بعد صحبت کردیم. به نظرم روایت‌کاوی‌ها من رو عاقل‌تر کرده.» مدیر شماره یک

## ۱-۲ روایت‌کاوی فرصتی برای شناخت دیدگاه‌ها و پیش‌فرض‌های ذهنی و تلاش برای تغییر آن‌ها

اعتقادات معلمان، فرضیاتی که به طور ناخودآگاه در مورد نقش خود به‌عنوان معلم دارند، تصویری که از دانش‌آموزان، کلاس درس، مواد آموزشی و غیره در ذهن دارند، بی‌تردید روی تصمیمات و اقدامات آن‌ها تأثیر دارد. (Knezedivc 2001) معتقد است، آگاهی از این اعتقادات و فرضیات، نقطه‌ی شروع لازم برای تأمل و تغییر است. آیا روایت‌کاوی موجب شناخت پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌ها و تلاش برای اصلاح آن می‌شود؟

بر اساس نظر (Jonson et al. 2002)، معلمان می‌توانند از طریق داستان‌ها و روایت‌هایی که می‌نویسند، می‌گویند یا تحلیل می‌کنند، دریافت‌های جدیدی درباره خود بدست آورند و هویت حرفه‌ای خود را بهتر بشناسند. آن‌ها با گفتن و نوشتن روایت‌هایشان یا حتی شنیدن روایت‌های دیگران و گفتگو در مورد آن‌ها، تصویر واضح‌تری از اعتقادات، ارزش‌ها و باورهایی که در طول زندگی حرفه‌ای خود جمع‌آوری کرده‌اند، پیدا کنند. به عنوان مثال:

به عنوان یک فرد حرفه‌ای چگونه معلمی هستم؟

اعتقادات، فرضیات، ارزش‌ها، نظریات‌شان چیست؟ و از کجا ناشی می‌شود؟

نیازهای دانش‌آموزانشان چیست؟

زمینه‌ای که تدریس می‌کند چگونه است؟

به زعم (Farrell (2013، معلمان اعتقادات خود را دارند. با این حال، بیشتر این اعتقادات، از بسیاری از افراد، به ویژه خودشان پنهان است. بیان روایت‌ها، نوشتن یا حتی تحلیل روایت‌های دیگران می‌تواند این اعتقادات ضمنی و فرضیات پنهان عمیق را به سطح آگاهی بیاورد. همچنین، معلمان می‌توانند تصمیم بگیرند کدام یک از این اعتقادات را به چالش بکشند و درباره آن‌هایی که با چشم‌انداز حرفه‌ای کنونی‌شان مرتبط نیستند را مورد تجدیدنظر کنند.

در این مطالعه معلمان از شناخت باورها و دیدگاه‌هایشان با شرکت در نشست‌های روایت‌کاوی گفتند:

«در یکی از جلسات روایت‌کاوی من متوجه شدم که اساساً معلم میانه‌روی هستم. هم برایم نظم و قانون مهمه هم برام روابط انسانی. اما من در همان جلسه متوجه شدم برای بعضی معلم‌ها فقط قانون و مقررات مهمه. بعضی از افراد هم کلاً فقط خواسته‌های دانش‌آموزان برایشون مهمه. بعد فهمیدیم این دیدگاه‌مون هست که رفتارمون در کلاس رو شکل می‌ده.» معلم شماره یک

همان‌طور که در بخش روش‌شناسی آمد معلمان این مطالعه علاوه بر تحلیل روایت و گفتگو در مورد آن، بخش کاوش در روایت هم داشتند. برخی از سؤالات کاوش عبارت بود از:

اگر شما به جای مدیر / معلم بودید چه تصمیمی می‌گرفتید و چگونه واکنش نشان می‌دادید؟

به نظر خودتان چه باورها و ارزش‌هایی در شما وجود دارد که شما را به این تصمیم و اقدام هدایت کرده است؟

بسیاری از شرکت‌کنندگان در این مطالعه، وجود چنین فعالیت‌هایی در جلسات روایت‌کاوی را ابزاری مفید برای شناخت باورها و نقش آنها در تصمیم‌گیری‌هایشان می‌دانستند:

«یک بار روایتی در مورد معلمی خواندیم که دختری را که خانواده، مادر و ناپدری‌اش معتاد و در فقر کامل بودند به بهزیستی معرفی کرده. دختر در بهزیستی بزرگ شده بود و البته خوشبخت شده بود. بعد از خواندن روایت و گفتگوها، کاربرگ‌های کاوش در روایت را دریافت کردیم. من نوشتم اگر من جای این معلم بودم تا آخر سال توجه خاصی به این بچه داشتم؛ اما نمی‌توانستم او را به بهزیستی معرفی کنم؛ چون اعتقاد دارم این نوع تصمیم‌های به این بزرگی را یک معلم نباید بگیرد و نباید تا این حد وارد قصه بچه‌ها شود. فهمیدن دیدگاه خودم و دیدگاهی که راوی نسبت به نقش معلمی داشته که باعث شده بود اون تصمیم رو بگیره برای خودم جالب بود. تا مدت‌ها با خودم کلنجار می‌رفتم. باور اون نسبت به معلمی درسته؟ یا باور من درسته؟» معلم شماره نه

همان‌طور که بیان شد، در تغییر دیدگاه‌ها و باورهای ذهنی، آنچه در درجه اول اهمیت دارد، شناخت آنهاست. در ارتباط با آگاهی از اعتقادات واقعی، (Lakoff & Johnson (1980 پیشنهادی ارائه کرده‌اند. آن‌ها معتقدند برای پی بردن به اعتقاداتمان، باید به استعاره‌هایی که در صحبت‌هایمان به کار می‌بریم، توجه کنیم. به اعتقاد آن‌ها، بخش بزرگی از خود آگاهی، با جستجو در میان استعاره‌ها حاصل می‌شود. هر معلمی معمولاً از استعاره‌های خاصی برای توصیف مسایل مربوط به کار خود استفاده می‌کند. برای مثال، برخی از معلمان، وقتی از نقش معلم صحبت می‌کنند، اصطلاح «رهبر» را به عنوان معلم به کار می‌برند. یا برخی در توصیف دانش‌آموزان خود، عبارت «گلی که باید به آن شکل داد» استفاده می‌کنند و ...

معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه معتقد بودند، استعاره‌هایی که در جریان بحث‌های روایت‌کاوی مطرح می‌شد، توجه آنها را به دیدگاه‌ها و باورهای خودشان و دیگران جلب کرده است:

«یکی از همکاران همیشه در جلسات روایت‌کاوی، وقتی که مشکلی مشابه با روایت را که در کلاسش داشت و مطرح می‌کرد، بعد از گفتن تصمیمات و اقداماتی که در آن موقعیت داشته بود، می‌گفت حالا خواهش می‌کنم با نظرات خود به من هدیه دهید. آیا تصمیم من خوب بود؟ بد بود؟ گاهی هم برای اینکه نظرش را به کسی بگویم، می‌گفت که می‌خواهم هدیه‌ای دهم.

همیشه از استعاره هدیه استفاده می‌کرد. پیش خودم می‌گفتم او چه قدر نسبت به نقد و بازخورد راحت است و فکرش این است تقدما برایش ارزشمند و مفید است که حتی آن را هدیه می‌داند. گاهی با خودم فکر می‌کردم آیا من هم می‌توانم این قدر راحت با این موضوع کنار بیایم؟»

### ۳-۱ روایت کاوی فعالیتی لذت بخش و فرصتی برای ایجاد اجتماع هم افزا و با نشاط در مدرسه

«خیلی لذت بخش» این جمله، جمله‌ایی بود که تقریباً همه شرکت‌کنندگان این مطالعه در ارتباط با روایت کاوی استفاده می‌کردند.

Brookfield (2017) معتقد است روایت کاوی بسیار انگیزاننده است. دانشجویان و معلمان از خواندن و تحلیل روایت‌ها لذت می‌برند. آنها از عملی بودن این روش برای درک دنیای واقعی تدریس لذت می‌برند. این روش به آنها کمک می‌کند تا نسبت به دنیای عمل، هوشمندتر شوند.

«می‌دونی اصلاً خواندن روایت دلچسبه. وقتی تو جلسه روایت خونده می‌شد یه سکوت دلچسبی حاکم بود. اصلاً انگار قصه با روح و روان آدم سازگاره. خیلی لذت بخش بود.» معلم شماره شش  
برخی از معلمان، روایت کاوی را فعالیتی پرنشاط می‌دانستند؛ زیرا آن را روشی برای یادگیری می‌دیدند که در آن، خودشان فعال‌اند، نه منفعل:

«ما در روایت کاوی کلی چیز یاد می‌گیریم مثل یه جلسه سخنرانی نیست که منفعل باشیم. به نظرم روایت کاوی جذابه و زنده، همه درش فعالیم.» معلم شماره سه

به زعم (Hargreaves & Fullan (2012) ارتباط معلمان با همکاران خود، نقش بسزایی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای خودشان می‌تواند داشته باشد. برخی از مدیران شرکت‌کننده در این مطالعه، نشست‌های روایت کاوی را شیوه‌ای می‌دانستند که باعث شده است مدرسه‌شان به صورت اجتماعی همدل و هم‌افزا درآید و همه برای توسعه خود تلاش کنند:

«فکر می‌کنم نشست‌های روایت کاوی ما رو بهم نزدیک کرد. قبلاً احساس می‌کردم مدرسه مون دو تکه تکه بلکه هم سه تکه است. هر چند تا معلم با هم گروه بودند و اکیپ خودشون رو داشتند ولی همه با هم نبودند. وقتی هر سه هفته دور میز جمع می‌شویم، همه با هم تعامل دارند. الان جو بین مون باشناط‌تر و همدل‌تره.» مدیر شماره ۲

Holmes (1990) اعتقاد دارد برای تغییر ساختار مدارس به مراکز توسعه حرفه‌ای، نیاز به معلمانی است که بتوانند به صورت گروهی با هم کار کنند. روایت کاوی روشی است که به حل مشکل مشترک به شکل گروهی تأکید می‌کند. در این شیوه، افراد مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند و همچنین به طور قابل توجهی به یادگیری دیگران کمک می‌کنند. علاوه بر مدیران، معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه نیز روایت کاوی را شیوه‌ای می‌دیدند که جو مدرسه را گروهی و تیمی کرده است؛ تیمی که سلسله‌مراتب قدرت در آن کم است:

«وقتی مدیر و معاونان بدون در نظر گرفتن جایگاهی که دارند در نشست‌ها شرکت می‌کردند، نظرشون رو می‌گفتند، واقعاً احساس می‌کردم یه خانواده‌ایم. احساس می‌کنم دیگه اون جو رئیس و مرئوسی وجود نداره. اوایل خیلی خوبه این حس.» معلم شماره چهار

پژوهش‌ها در زمینه «تغییر» به وضوح نشان می‌دهد که این خود افراد هستند که باید تصمیم به تغییر بگیرند. هر فرد فعالیت‌ها و شیوه‌های خود را بررسی و در مورد ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم تصمیم می‌گیرد. با این حال، محیط اطراف نیز نقش بسزایی در این زمینه دارد.

برخی از شرکت‌کنندگان این مطالعه، روایت کاوی را با درس پژوهی مقایسه می‌کردند و از آن‌جا که روایت کاوی به شکل نیابتی آن‌ها را درگیر فرایند توسعه می‌کند، بسیار حس خوبی داشتند:

«در درس پژوهی تعدادی از همکاران وارد کلاس ما می‌شوند. تدریس ما را می‌بینند و سپس کار ما را تجزیه و تحلیل می‌کنند. اما در روایت کاوی ما یک تجربه را که مربوط به شخص دیگری بوده است را تجزیه و تحلیل می‌کنیم. راحت‌تر می‌توانیم نظر بدیم و راحت‌تر ابعاد مختلف رو نقد می‌کنیم. البته، درس پژوهی بیشتر در زمینه درسی است و این روایت‌ها بیشتر

در مورد دوراهی که معلم و مدیر در آن گیر افتاده و تصمیماتی گرفته؛ اما به هر حال ما دلهره این رو نداریم که کسی قراره کار ما رو نقد کنه.» معلم شماره پنج

## ۲- چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌کاوی

### ۲-۱ کمبود روایت مناسب

کمبود روایت مناسب یکی از چالش‌های اساسی است برای مدارسی است که این شیوه را به عنوان شیوه‌ای برای توسعه حرفه‌ای انتخاب کرده‌اند. این کمبود، محدودیتی است که در پژوهش‌های بسیاری به آن اشاره شده است. به باور (Merseeth 1996)، یافتن روایت مناسب برای واکاوی و بررسی واقعاً دشوار است، اما بخش دشوارتر ماجرا اینجاست که اساساً نمی‌دانیم چه روایتی برای کاویدن مناسب است. (Merseeth 1991) معتقد است مدارسی که می‌خواهند این شیوه را در مدرسه خود اجرا کنند، ابتدا باید مشخص کنند هدفشان از روایت‌کاوی چیست. او معتقد است که روایت‌کاوی از سه هدف خارج نیست: (الف) روایت به عنوان نمونه‌ای برای نظریه‌ها، (ب) روایت به عنوان فرصتی برای تمرین تجزیه و تحلیل و توسعه خردمندی و (ج) روایت‌ها به عنوان محرکی برای تأمل بر دیدگاه و باورها. از آنجا که مدارس مورد مطالعه هر سه هدف فوق را در روایت‌کاوی هایشان دنبال می‌کردند، پیدا کردن روایت مناسب خیلی سخت بود:

«نوشتن برای معلمان خیلی سخته. البته به چند نفری تو مدرسه روایت‌هایی را نوشتند. اما جذاب نبود. برانگیزنده نبود. ما مجبور بودیم روایت‌ها رو از شما بگیریم.» مدیر شماره یک

### ۲-۲ تغییر و توسعه با روایت‌کاوی کند، غیر قابل تشخیص و اندازه‌گیری است

با وجود آنکه مدارس بر اساس هدف پژوهش، از میان مدارسی برگزیده شدند که مدیرانشان در کارگاه‌های استانی روایت‌کاوی، باور خود به این شیوه را نشان داده و استمرار آن را در مدرسه خود به طور داوطلبانه پذیرفته بودند، اما در خلال صحبت‌های مدیران و به ویژه معاونان (که در کارگاه حضور نداشتند)، نگرانی‌هایی درباره ناملموس بودن تغییرات و پیشرفت‌های حاصل از این روش مشاهده شد.

«گاهی فکر می‌کنم اگر به جای این ۱۰ جلسه که روایت‌کاوی داشتیم، استاد دعوت می‌کردیم و روش تدریس با معلمان کار می‌کرد معلم‌ها بیشتر تغییر می‌کردند. وقتی می‌رفتیم سر کلاس معلمی مشاهده می‌کردیم، می‌فهمیدیم که روش تدریسشان تغییر کرده است یا نه.» معاون مدرسه شماره ۲

همچنان که در بخش ابتدایی این مقاله آمده است، یکی از رویکردهای تغییر و توسعه افراد در سازمان‌ها، رویکرد هنجاری بازآموزی است. مطابق با رویکرد هنجاری بازآموزی که روایت‌کاوی در ذیل آن قرار می‌گیرد، تغییر امری زمان بر و در گرو تغییر باورها نگرش‌های افراد یک سازمان و یا مدرسه است. اما ظاهراً مدیران و مسئولین مدارس که نظارت کلاس‌ها را هم بر عهده دارند، دنبال تغییراتی آنی و فوری، قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری‌اند.

## نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که روایت‌کاوی شیوه‌ای اثربخش برای توسعه حرفه‌ای معلمان است که می‌تواند با تقویت پیوند میان نظریه و عمل و ارتقای درک نظری معلمان، به تصمیم‌گیری‌های آگاهانه‌تر و خردمندانه‌تر معلمان و مدیران، در محیط‌های پیچیده آموزشی کمک کند. یافته‌ها حاکی از آن است که روایت‌کاوی نه تنها زمینه‌ساز درک عمیق‌تر مفاهیم نظری و به‌کارگیری غیرمستقیم آن‌ها در عمل می‌شود، بلکه فرصت بازنگری و اصلاح پیش‌فرض‌ها و باورهای ذهنی معلمان را نیز فراهم می‌آورد.

این فرایند با ایجاد فضایی تعاملی و لذت‌بخش، نقش مهمی در ارتقای روابط حرفه‌ای و کاهش سلسله‌مراتب قدرت در مدارس ایفا می‌کند و معلمان را از انزوا خارج کرده و به جامعه‌ای حرفه‌ای‌تر و هم‌افزاتر هدایت می‌کند. با وجود مزایای قابل توجه، این روش با چالش‌هایی همچون کمبود روایت‌های مناسب، زمان‌بر بودن فرایند تغییر و دشواری در مشاهده و اندازه‌گیری نتایج همراه است. به همین دلیل، لازم است تدابیری برای رفع این محدودیت‌ها اندیشیده شود تا از تمام ظرفیت‌های این روش بهره‌برداری گردد.

## پیشنهادها

۱. آشنایی و آموزش مدیران مدارس در ارتباط یا این شیوه در سطح منطقه‌ای، استانی و ملی: با توجه به نتایج مثبت به‌دست‌آمده در این پژوهش، توصیه می‌شود که روایت‌کاوی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در مدارس قرار بگیرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که گروه‌های آموزشی مناطق، استان‌ها و گروه‌های آموزشی وزارت خانه، برنامه‌هایی برای آموزش و شناساندن این شیوه به مدیران داشته باشند.
  ۲. ایجاد بانک جامع روایت‌ها: تهیه و توسعه یک بانک جامع از روایت‌های غنی، متنوع و مرتبط با چالش‌های آموزشی ضروری است. این بانک می‌تواند از تجربیات واقعی معلمان و مدیران مدارس جمع‌آوری شود تا دسترسی به روایت‌های مناسب تسهیل گردد.
  ۳. آموزش تولید روایت: معلمان باید در زمینه نوشتن روایت‌های قابل تحلیل و کاربردی از تجربه‌هایشان آموزش ببینند. برگزاری کارگاه‌های تخصصی در این زمینه می‌تواند به غنای روایت‌ها کمک کند و انگیزه معلمان را برای مشارکت افزایش دهد.
  ۴. ارزیابی مستمر تأثیرات: انجام مطالعات طولی و پیگیری نتایج اجرای روایت‌کاوی در بازه‌های زمانی مختلف می‌تواند دیدگاهی جامع‌تر درباره تأثیرات این روش ارائه دهد و به بهبود آن کمک کند.
  ۵. تشویق به رویکرد مشارکتی در مدارس: مدارس باید محیطی را ایجاد کنند که در آن معلمان، مدیران و سایر کارکنان با هم تعامل سازنده داشته باشند. اجرای موفق روایت‌کاوی مستلزم آن است که اعضای مدارس، رویکردی مشارکتی و داوطلبانه را در پیش گیرند.
- روایت‌کاوی می‌تواند با ایجاد تحولاتی عمیق در نحوه تفکر و عمل معلمان، بنیان‌گذار تغییرات پایدار در کیفیت آموزش باشد. تقویت زیرساخت‌ها و رفع موانع موجود، نه تنها سودمندی این روش را افزایش می‌دهد، بلکه آن را به الگویی قابل استفاده در تمام نظام‌های آموزشی کشور تبدیل می‌کند.

## References

- Anderson, L. A. (2010). *The change champion's fieldguide: Strategies and tools for leading change in your organization*. Pfeiffer.
- Armour, K. (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sports*. Routledge.
- Akbulut, M. Ş., & Hill, J. R. (2020). Case-based pedagogy for teacher education: An instructional model. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 287-304. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8937>
- Bazargan, Abbas (2008). *An Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods: Common Approaches in Behavioral Sciences*. Didar Publishing. [In Persian]

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1985). Models of the Learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8  
<https://doi.org/10.3102/0013189X014006005>
- Chin, R., & Benne, K. (1984). General strategies for effecting changes in human systems. In W. Bennis, K. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change* (pp. 32–59). Holt, Rinehart & Winston.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dooley, A. R., & Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review*, 2(3), 277–288. <https://doi.org/10.5465/amr.1977.4409058>
- Doyle, W. (1979). Chapter II: Making Managerial Decisions in Classrooms. *Teachers College Record*, 80(6), 42-74. <https://doi.org/10.1177/01614681790800060>
- Dewey, J. (1907-1977). The relation of theory to practice in education. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 3, pp. 249-272). Southern Illinois University Press. (Reprinted from the Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part 1, pp. 9-30).
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dreeben, R. (1973). The school as a workplace. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 450-473). Rand McNally.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 505-526). Macmillan.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine*. University of Chicago Press.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective Writing for Language Teachers*. Equinox Publishing Ltd.
- Fox, D. L., Scantlebury, J. A., & Brown, A. G. (2003). The use of the case method to promote reflective thinking in teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 324–335. <https://doi.org/10.1177/0022487103254362>
- Goldblatt, P., & Smith, D. (2005). *Cases for teacher development: Preparing for the classroom*. Sage Publications.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1985). Who determines teacher work: The teacher, the organization, or both?. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 209-220. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90004-6)
- Haynes, F. (1998). *The ethical school: Consequences, consistency, care, ethics*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of education*, 244-254.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools*. Holmes Group.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Jackson, P. W. (1971). The way teachers think. In G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 10–34). Scott Foresman.
- Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*. Teachers College Press.
- Jonson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teacher narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Knezedivc B. (2001). Action research. *IATEFL Teacher Development SIG Newsletter*, 1, 10–12.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

- Levin, B. B. (1995). Using case studies in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 167-182. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00013-V](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00013-V)
- Maleki, Soghari (2019). Evaluation of the internship curriculum of Farhangian University and design and validation of the proposed internship program for the field of elementary education, PhD thesis, Shahid Rajaei Teacher Training University. [In Persian]
- Merseth, K. (1991). *A case for cases in teacher education*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 18, pp. 457-521). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001457>
- Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2007). *Ethical educational leadership in turbulent times: (Re)solving moral dilemmas*. Mahwah, nJ: Lawrence erlbaum associates. <https://doi.org/10.4324/9780203825389>
- Starratt, r. J. (2006). The moral agency of educational leaders. *Paper presented at the annual Conference of Leadership and ethics in education*, Victoria, BC.
- Strike, K. a. (2007). *Ethical leadership in schools: Creating community in an environment of accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329178>
- Strike, K. a., soltis, J. F., & Haller, e. J. (2005). *The ethics of school administration* (3rd ed.). New York, nY: teachers College Press.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. Wiley.
- Yee, S. F. (2019). *A phenomenological inquiry into science teachers' case method learning*. Springer Singapore