Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۲ (۶); ۲۰۱۹, ۱۴۹-۱۹۲

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ۱۹۲-۱۴۹

# تبیین نظری روایت‌نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان: ارائه مدل مفهومی مبتنی بر «سنتز فرا تفسیر»[۱]

# Theoretical Articulation of Reflective Narrative Writing and Student Teachers Professional Development: Using Meta

**فاطمه اسداللهی[۲]، دکتر محمود مهرمحمدی[۳]، دکتر ابراهیم طلایی[۴]، دکترجواد حاتمی[۵]**

**چکیده**: مقاله حاضر قصد دارد به تبیین نظری روایت‌نگاری‌تأملی به عنوان یک راهکار توسعه حرفه‌ای در برنامه درسی کارورزی دانشجو معلمان بپردازد. به منظور فهم ارتباط بین روایت‌نگاری-تأملی و توسعه حرفه‌ای، روش پژوهشی «سنتز فرا تفسیر» به کار-گرفته شد. روشی که بین دو حوزه دانش غیر مرتبط، پیوند مفهومی به وجود می‌آورد. ابتدا، ادبیات مطالعات بیست سال اخیر با روش نظام مند، تفسیر و نقد شدند تا لنزهای نظری متنوع و رایج مشخص شوند. سپس، مطالعاتی که در خصوص کلید واژه-های عنوان مقاله (تأمل، عمل‌تأملی، روایت‌نگاری‌تأملی، توسعه حرفه‌ای) مدل نظری ارائه دادند، انتخاب و مؤلفه‌های آنها تحلیل گردید. نهایتاً، مفاهیم استخراج شده، مطابق با پارادایم‌های معرفتی دیدگاه‌های متفاوت طبقه‌بندی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد، یافته-های مفهومی حاصل از مدل‌های نظری «روایت‌نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» در ابعاد قابل ملاحظه‌ای (حدوداً یازده مفهوم) همدیگر را پوشش می‌دهند. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت، اولاً، فعالیت غیرخطی روایت‌نگاری‌تأملی، این ظرفیت را دارد که در ایجاد و ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان که فرایندی پیچیده است، پاسخگو باشد. ثانیاً، نتیجه حاصل از مقایسه مدل پیشنهادی به عنوان یک نرم با اعمال چهارگانه نقشه کارورزی فکورانه دانشگاه فرهنگیان، مبین این امر است که به ابعاد «نظری»، «فنی»، «رهایی» و «عملی» توجه شده است. اما بعد «مشاهده تأملی» مورد غفلت قرار گرفته است. همچنین، اگر مؤلفه‌های مدل کل را تشکیل می‌دهند، عملاً بین آنها در برنامه‌های اجرایی کارورزی تفکیک ایجاد شده است و در هر ترم یک یا چند بعد به تعویق می‌افتد.

**واژگان کلیدی**: تأمل، عمل‌تأملی، روایت‌نگاری‌تأملی، توسعه حرفه‌ای، سنتز فرا تفسیر

**F.Assadollahi, M. MehrMohammadi(Ph.D), E. Talaei(Ph.D), J. Hatami (Ph.D)**

**Abstract:** The article aim is theoretical articulation of reflective narrative writing as a professional development approach in student teachers internship program. As meta interpretation makes conceptual links across previously, unconnected areas of undiscovered public knowledge, This method is used to provide great understanding of realation between reflective narrative writing and professional development. First, last twenty studies literature was interpreted and reviewed systematically, in order to identify variety theoretical lenses. Second, studies that suggest theoretical models on article title key words: »reflective«, »reflective practice«, »reflective narrative writing«, »professional development« were chosen and their findings were analyzed conceptually.third, the excluded concepts were categorized in epistemological paradigms of previous lenses. Findings show that conceptual findings of theoretical models on above issues are blanketed in notable aspects (about eleven concepts). The results show reflective narrative writing as a nonlinear activity has the capacity to creat and improve a complex process such as, student teachers competency. Also, the comparison between alternative model as a norm with reflective internship plan of Farhangiyan university represent observation, theoretical-thecnical, practical, and critical thinking dimensions are regarded, unless reflective observation is neglected. As well as, these acpects are not see as a whole in practice .

**Key words:** reflective, reflective practice, reflective narrative writing, professional development, meta interpretive synthesis

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان:« واکاوی تأثیر روایت نگاری تأملی بر توسعهٔ حرفه ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» است. تاریخ دفاع: **۱۳۹۸/۰۲/۲۲**– تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۱/۳۱

**۲.دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس ، رایانامه** : f_asadollahi۷۰۹@yahoo.com

**۳.استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس** ، (نویسنده مسئول)**رایانامه** : mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

**۴.دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه** : Ebrahim.Talaee@gimal.com

**۵.استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس ، رایانامه** : j.hatami@modares.ac.ir



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

## Interpretation Synthesis to Provid a conceptual model

**مقدمه**

تربیت حرفه‌ای در هرحوزه، فرایندی است پیچیده که به فعالیتهای خاص آن حوزه بستگی دارد. فعالیتهایی که یک موسیقیدان انجام می‌دهد، متفاوت از کارهایی است که یک حقوقدان برای توسعه حرفه‌ای انجام می‌دهد؛ اولی، به تمرین‌های عملی و تکراری با ابزار موسیقی می‌پردازد تا شایستگی‌هایش را ارتقاء بخشد، درحالی که دومی، بر اثر تعامل با موکل‌ها که هر کدام دارای شرایط خاص هستند، به فردی متخصص تبدیل می‌شود (شون[۱]،۱۹۸۷). امروزه، با توجه به این که تحولات عظیم در سراسر جهان رخ داده است، افرادی دارای صلاحیت حرفه‌ای هستند که بتوانند در شرایط پیش‌بینی نشده زندگی فردی و حرفه‌ای خود با استفاده از مهارت‌های تفکر و تعقل بهترین تصمیم‌ها را برای پاسخ به نیازها اتخاذ نمایند. ازآنجا که معلمان با انسان‌های منحصر به فرد و با ویژگی‌های متفاوت سر و کار دارند، آماده سازی این قشر از پیچیدگی‌های بالایی برخوردار است. بیش از صد سال تربیت معلم بر اساس این اعتقاد شکل گرفته بود که علم آموزش و یادگیری می‌تواند توسط دیگران به معلمان منتقل شود (جانسون و گلمبک[۲]،۲۰۰۲). در مقابل نگاه سنتی، باید از روش فکورانه یاد کرد که معلم را به عنوان کارگزار فعال در توسعه حرفه‌ای خود مورد توجه قرار می‌دهد. «به نظر شون برنامه تربیت حرفه‌ای را باید به سمتی سوق داد که محصول آن کارگزاران فکور باشند»(مهر محمدی،۱۳۷۹). دیویی[۳] (۱۹۳۳) اولین کسی است که درباره مفهوم تأمل و تربیت حرفه‌ای نظریه ارائه نمود. «معلم می‌تواند متفکر باشد و به جای آنکه صرفاً پیرو و مجری یک سری اصول و تئوری‌های از پیش تعیین شده باشد، نظریه‌ها و اصول آموزشی موقعیت‌های منحصر به فرد کلاس خود را خلق کند. شون(۱۹۸۷) درکتابی تحت عنوان«کارورزان فکور» تأمل را فعالیت پنهان معرفت شناختی در فرایندهای هنری و شهودی می‌داند که کارورز با خود به موقعیت‌های نامشخص، بی‌ثبات و متضاد با

---

[۱] Schon
[۲].Johnson, K.F; &Golombek, P.R
[۳] Dewey

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ارزش‌ها می‌آورد. به زعم دارلینگ هاموند[۱](۱۹۹۸) معلمان فکور نیاز دارند تا با مسائل پیچیده مدرسه مواجه شوند، هرچند ممکن است، ذاتاً فکورنباشند (پوزنر[۲]،۱۹۸۹؛ بروکفیلد[۳]، ۱۹۸۷). عمل فکورانه راهبردهای آموزشی به کارگرفته شده توسط معلمان را افزایش می‌دهد(اوسترمن[۴]، ۱۹۹۰).عمل فکورانه در رشد حرفه‌ای تاثیر بسزایی دارد(ون منن[۵]،۱۹۹۵،زایخنرو لیستون، ۱۹۸۷،اوسترمن، ۱۹۹۰) که به خودی خود در اکثر معلمان به وجود نمی‌آید. این فرایند می‌بایست به یاری ابزارهایی توسعه یابد (دیویی،۱۹۳۳). روایت‌نگاری‌تأملی رویکردی برای ثبت افکار شخصی، تجارب روزانه و تفکر درونی است (هیم استرا[۶]،۲۰۰۱). نویسنده با عمل نوشتن به افکارش جان می‌بخشد و در خود احساس قدرت می‌کند (آن راس[۷]،۲۰۰۲). کلارک[۸](۱۹۸۱) اشاره دارد، روایت‌نگاری-تأملی به معلمان کمک می‌کند تا چهار جنبه وجودی خود را کشف کنند: چه می‌دانند؟ چه احساسی دارند؟ چه چیز را چگونه انجام می‌دهند؟ چرا انجام می‌دهند؟ معلم به واسطه روایت‌نگاری‌تأملی نسبت به چالش های روزمره، انگیزه، تصمیم گیری و اعمالش به درک و فهم می‌رسد (کوکران و اسمیت لیتل[۹]،۱۹۹۹). روایت‌نگاری‌تأملی ابزاری است که به مشارکت‌کنندگان فکور اجازه می‌دهد، تا درباره وقایع تأمل کنند. دانشجو معلمان مشاهدات فردی خود را از طریق نوشتن روایت‌ها ارتقاء می‌بخشند و تفاهم‌ها و سوءتفاهم‌ها را از هم تشخیص می‌دهند (واتسون[۱۰]،۲۰۱۰). استفاده از روایت‌نگاری به دانشجو معلمان کمک می‌کند تا استانداردهای تدریس را بررسی کنند، دانش، مهارت و نگرش خود را ارتقاء بخشند (سنجیز[۱۱]، ۲۰۱۵؛ بومن[۱]،۲۰۱۴؛ دافان[۲] و

---

[۱] Darling-Hammond
[۲].Posner
[۳].Brookfield
[۴].Osterman
[۵].Van Manen
[۶].Hiemstra
[۷].Unrath
[۸].Clark
[۹].Cochran-Smith& Lytle
[۱۰].Watson
[۱۱]Cengiz .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

و همکاران،۲۰۱۶). دانشجو معلمان با کمک روایت‌نگاری‌تأملی اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روش‌های تدریس و ارزیابی را تعیین می‌کنند(کوکر[۳]،۲۰۱۶؛ هگارت[۴]،۲۰۱۱). روایت‌نگاری‌تأملی نقش بسزایی در توسعه حرفه معلمی و شکل‌گیری هویت آنها دارد (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۹؛ گودسون،۱۹۹۲؛ اسکمپ[۵]، اسپارک[۶] و تمپلین[۷]،۱۹۹۹). کارکرد اصلی روایت‌نگاری این است که به دانشجومعلم کمک می‌کند تا خود را در موقعیت‌های تدریس قرار دهند (اسکمپ و همکاران،۱۹۹۹). داستان‌های دانشجومعلم اغلب مبین توسعه حرفه‌ای، ابعاد شخصی، فرهنگی و هویت معلمی در طی تربیت معلم است (بریتزمن[۸]،۱۹۹۱؛ گودسون،۱۹۹۲). بی‌شک برای عملیاتی و آسان کردن فرآیند تأمل در تربیت معلم به ویژه برنامه کارورزی شیوه‌ها و ابزارهای مختلف وجود دارد. اما در میان تمام آنها روایت‌نگاری‌تأملی شناخته شده‌ترین روش و رایج-ترین این ابزارهاست (کالندرا و همکاران[۹]،۲۰۰۸، کایسر[۱۰]، ۲۰۰۴) و افراد در آن به طورعامدانه تجارب، افکار و احساسات را با نوشتن مورد تأمل قرار می‌دهند (گریمن و کوینگتن[۱۱]،۲۰۰۷). روایت‌نگاری‌تأملی سودمندی‌ها و ارزش‌های بی‌بدیل همانند، تسلط بر معناسازی، رشد و توسعه حرفه‌ای، تقویت خودیادگیری، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی و احساس مالکیت شخصی در یادگیری دارد (مون[۱۲]،۱۹۹۹). همچنین، این نوع نوشتن‌ها توانایی صلاحیت‌های حرفه‌ای را در دانشجومعلمان تقویت می‌کند و این توانایی موجب به اشتراک‌گذاری آسان تجربیات عملی با مربی یا همکاران دیگر

---

[۱] Boman .
[۲] .Daghan
[۳] Coker
[۴] Hegart .
[۵] .Schempp
[۶] .Sparkes
[۷] .Templin
[۸] .Britzman
[۹] .Calandra, Gurvitch & Lund
[۱۰] .Kaiser
[۱۱] . Greiman & Covington
[۱۲] . Moon

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

شده و باعث گفتگوی‌های بسیار غنی و عمیق تأملی در طی جلسات و سمینارها می-شود (امیرا و وایلد[1]، ۲۰۱۵). آنچه از تربیت حرفه‌ای برمی‌آید، فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای تحقق شایستگی‌ها به عنوان مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های توسعه حرفه‌ای است. عمده‌ترین بحث در آن است که مجموعه فرصت‌های تربیتی بتواند به تربیت افراد حرفه‌ای از جمله معلمان حرفه‌ای کمک کند. «معلم حرفه‌ای دارای چهار شایستگی است: «شایستگی موضوعی»، «شایستگی تربیتی»، «شایستگی تربیتی- موضوعی» و «شایستگی عمومی». شایستگی موضوعی قابلیتی است که به شخص کمک می کند تا دانشی از دانش‌های بشری را درک کند. و شایستگی‌های موضوعی-تربیتی آن قابلیتی است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می‌سازد. شایستگی تربیتی، شامل قابلیتی است که به فرد کمک می کند تا معلمی کند. شایستگی عمومی قابلیت‌هایی است که همه معلمان باید از آن برخوردار باشند» (جمعی از نویسندگان؛ به نقل ازموسی‌پور، ۱۳۹۴).

طرفداران دیدگاه معلم فکور در کنار فهم عمیق دانش موضوعی و مهارت‌های عملی، روایت‌نگاری‌تأملی را نیز به عنوان ابزار توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم قرن حاضر معرفی می‌کنند. این رویکرد اخیراً در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان کشور ما با هدف ارتقاء شایستگی‌های حرفه‌ای معرفی شده است. دانشجو معلمان بعد از هر چهار دوره کارورزی، فعالیتها را روایت می کنند و بر آن تأمل دارند. ظاهراً، روایت-نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای دو مفهوم دور هستند که از قرابت معنایی برخوردار نیستند. این که چگونه نگارش‌تأملی باعث بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای می‌شود، همواره مورد تردید دانشجو معلمان و حتی اساتید کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. مثلاً، کسی که در یک رشته خاص ریاضی پا به عرضه حرفه معلمی نهاده تا بر دانش موضوعی و دانش تدریس این حوزه مسلط شود، چه لزومی دارد که به روایت‌نگاری و داستان نویسی تدریس خود بپردازد؟ در واقع، عدم آگاهی از چرایی، چیستی و

[1].Emira &Wild



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

چگونگی این ابزارتأملی به عنوان یکی از فعالیتهای مهم کارورزی، ممکن است منجر به برداشت‌های سوء از سوی برنامه‌ریزان، مجریان و کارآموزان شود، تا جایی که به جای تأمل بر عمل به یک پدیده مکانیکی و فرمالیته تبدیل شود که لذت کار را از کارورزان سلب نماید. از سوی دیگر، اسناد بالا دستی و متون و منابع کافی در داخل کشور جود ندارد تا به صورت نظام‌مند و دقیق مبانی نظری، ارتباط روایت‌نگاری‌تأملی را با توسعه حرفه‌ای و منطق استفاده از این ابزار مهم تأمل بر عمل را در برنامه کارورزی مورد بررسی قرار دهد، همچنین، فقدان یک الگوی جامع روایت‌نگاری‌تأملی باعث شده تا پژوهشگر نظریه‌های پراکنده صاحب‌نظران و محققان جهان را جمع آوری و تلفیق نماید که حاصلش یک چارچوب مفهومی است. چارچوبی که ابعادش دارای برخی از ویژگی‌های مدل‌های نظری ترکیب شده است، اما درجایگاه خود منحصر به فرد است. مدل پیشنهادی می تواند، راهنمایی برای مخاطبان دانشگاه فرهنگیان و سایر رشته‌ها باشد. می توان از آن به عنوان یک نرم استفاده نمود تا میزان همپوشانی‌اش با نقشه کارورزی تنها سند موجود (راهنمای عملی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور«۱») مشخص شود و در صورت نیاز، مورد باز اندیشی و اصلاح قرار گیرد. بنابراین، تحقیق یک سوال اصلی و چهار سوال فرعی زیر را دنبال می کند:

سوال اصلی: مبانی نظری روایت نگاری‌تأملی به عنوان یک راهکار توسعه حرفه‌ای بر اساس سنتز فرا تفسیر چگونه تبیین می شود؟

سوالات فرعی:

۱. مبانی نظری تأمل و عمل تأملی مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟

۲. مبانی نظری روایت‌نگاری‌تأملی مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟

۳. مبانی نظری توسعه حرفه‌ای مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

۴. میزان همپوشانی مفاهیم درون وبین نظریه‌های موجود در سه موضوع «تأمل» و «عمل تأملی»، «روایت‌نگاری تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» به چه میزان است؟

## روش‌شناسی

روش به کار گرفته شده در پژوهش حاضر، «سنتز فرا تفسیر» است، رویکردی که توسط وید[1](۲۰۰۵) معرفی شده است و در آن ادبیات کیفی پژوهش‌ها به طور مداوم تفسیر و سنتز می‌شود. یکی از مفروضات سنتز، نقش فزایندگی در بدنه دانش است. اما هدف اولیه سنتز فراتفسیر ایجاد پیوندهای مفهومی بین حوزه‌های دانش غیر مرتبط و کشف نشده است (وید،۲۰۰۰). سنتز فرا تفسیر دو وظیفه متفاوت نسبت به دیگر روش-شناسی‌های تلفیقی به عهده دارد (وید،۲۰۰۸،۲۰۰۵): اول، به تلفیق معرفت شناختی پژوهش‌هایی می‌پردازد که دارای پارادیم‌های کیفی است. دوم، اظهارت پارادایم‌های تحقیق کیفی را با هم پیوند می‌دهد. رویکرد فراتفسیر بر مطالعه پدیده‌ها توجه دارد و شامل مطالعاتی است که به لحاظ نظری با هم مرتبط و در عین حال متفاوت هستند. با توجه به این که مطالعه حاضر به دنبال مبانی نظری روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه-ای است، داده‌های خام سنتز، مؤلفه‌های مدل‌های نظری است. درحالی که سنتز تجربی، به ترکیب یافته‌های مطالعات می‌پردازد. سنتز فرا تفسیر از دیدگاه وید(۲۰۰۵) دارای مراحلی است ک در جدول(۱) آورده شده است

جدول (۱) خلاصه‌ای از مراحل سنتز فراتفسیر از دیدگاه وید و کاربرد آن در پژوهش حاضر

| مراحل | شرح | مراحل سنتز فرا تفسیر در پژوهش حاضر |
|---|---|---|
| **تعامل (۱)** | **جستجوی گسترده و مداوم ادبیات پژوهش‌ها و نقد و بررسی:** محقق حدودا چهار پنج مطالعه‌ای را که نظریه‌های آنها دارای حساسیت بالا است، انتخاب می‌کند. این گزینش بر اساس حداکثر تنوع است. | جامعه آماری شامل کلیه مقالات، رساله‌ها، پایان نامه‌ها و اسناد مرتبط با موضوعات روایت نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای در حوزه آموزش، تربیت معلم و سایر رشته‌ها بود که از کتابخانه پژوهشی پروکوئست، دسترسی آزاد به پایان نامه‌ها و رساله‌های خارجی،آکادمیک پرایمر، اریک جستجو گردید. چکیده‌ها خوانده و یادداشت برداری شد تا حساسیت نظری از طریق بررسی مداوم ادبیات و تفسیر یافته‌های نظری |

[1] Weed .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| مراحل | شرح | مراحل سنتز فرا تفسیر در پژوهش حاضر |
|---|---|---|
| | | به وجود آید و طرح اولیه تحقیق توسعه یابد. لنزهای نظری متنوع و رایج که روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای بر اساس آنها پایه ریزی شده است، انتخاب شدند (جدول۲). |
| **تعامل (۲)** | **فرایند مداوم جمع آوری داده-های نظری برای رسیدن به اشباع نظری:** جمع آوری داده-ها، بازخوانی بخش یافته‌ها و تفسیر چگونگی مفهوم‌سازی موضوعات از طریق مدلهای نظری خود. | در مرحله دوم، مطالعاتی را که درباره موضوعات «تأمل[۱]»، «عمل‌تأملی[۲]»، «روایت‌نگاری‌تأملی[۳]» و «توسعه حرفه‌ای[۴]» مدل نظری ارائه دادند، از سایت‌های مذکور جستجو ، چکیده‌ها، ادبیات و یافته‌های آنها خوانده و یادداشت برداری شد. سیزده مدل نظری متعلق به صاحب‌نظران در موضوع اول و دوم از تاریخ ۱۹۹۷ تا ۲۰۰۲، سیزده مدل نظری متعلق به صاحب‌نظران و محققان در موضوع سوم از سال۱۹۷۵ تا ۲۰۱۵ و سیزده مدل نظری متعلق به صاحب‌نظران و محققان در موضوع چهارم از سال ۱۹۷۵ تا ۲۰۱۳ انتخاب شدند وچار چوب مفهومی آنها تحلیل گردید تا یافته‌های مفهومی مشخص شود (جداول۵،۴،۳). |
| **تعامل (۳)** | **شناسایی داده‌های همگرا و واگرای محوری و باز:** شفاف سازی ناهمخوانی های واگرایی، تحلیل یافته‌های مفهومی | کد گذاری باز و محوری که نتیجه آن استخراج حدودا سیزده مفهوم همگرا و چهار مفهوم واگرا در چهار موضوع « تأمل» «عمل‌تأملی»، «روایت‌نگاری‌تأملی»و «توسعه حرفه‌ای» است. با بررسی و خواندن مکرر، در پارادایم‌های معرفت شناختی چهار لنز نظری انتخاب شده از داده‌های اولیه گروه بندی شدند (جداول۵،۴،۳). |
| **تعامل (۴)** | **فرایند نظام‌مند برای رسیدن به اشباع نظری داده‌های واگرا در ادبیات** | مفاهیم واگرای روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای یک بار دیگر در ادبیات مطالعات جستجو شدند. بررسی‌های مجدد نشان داد، مبانی نظری داده‌های واگرا به اشباع نظری رسیده و مفاهیم جدیدی اضافه نشده است. |

[۱] Reflective
[۲] Reflective practice .
[۳] Reflective Narrative Writing .
[۴] Professional Development .

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**اعتماد و اعتبار**

معیار استخراج مطالعات در طی فرایند فراتفسیر به طور مداوم توسعه می‌یابد، یک معیار از پیش تعیین شده در این رویکرد وجود ندارد.حائل‌های تحقیق، زمینه‌ای می‌شود برای شفاف‌سازی مطالعه(وید،۲۰۰۵). این حائل‌ها اعتماد سنتز را تضمین می-کنند(مکسول[۱]،۲۰۰۵). در این مطالعه ادبیات موضوعات «تأمل»، «عمل‌تأملی»، «روایت-نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» به طور گسترده جستجو شد که روی هم هزار و پانصد نتیجه یافت شد. ادبیات آنها مطالعه شد، لنزهای نظری به اشباع رسیدند و به مرور معیار داده‌ها، قلمرو مطالعه را برای سنتز مشخص کردند.مدل های نظری موضوعات چهارگانه در ستون‌های عمودی به ترتیب سال در جداولی آورده شد. مؤلفه‌های آنها شماره گذاری شد، بعد از نقد و تفسیر، مطابق با پارادایم‌های معرفت-شناختی لنزهای نظری، در ستون‌های افقی طبقه بندی شدند و در جایگاهی که به آن تعلق داشتند قرار گرفتند. نظریه‌های رایج درباره تأمل و عمل‌تأملی که محدوده مطالعه را مشخص کردند عبارتند از: دیویی(۱۹۳۸)، شون(۱۹۸۷رید[۲](۱۹۹۳) و نیلسن[۳](۲۰۱۲).

استفاده از یادداشت برداری و بازخوانی یادداشت‌های‌تأملی، نظری، مفهومی در طی مطالعه به اعتماد پژوهش فراتفسیر کمک می‌کند(گلسن[۴]،۱۹۹۹؛ مکسول،۲۰۰۵). از آنجا که رویکرد سنتز فراتفسیر یک رویکردی از پیش تعیین شده برای استخراج داده‌ها نیست، محقق هنگام جمع‌آوری داده‌ها در مرحله شناسایی قلمرو پژوهش و زمانی که مدل‌های نظری موضوعات چهارگانه را جستجو می کرد، همواره یادداشت‌برداری از چکیده، ادبیات، مدل‌های نظری یافته‌های مطالعات انجام داده است.

راهبردهای کدگذاری باز و محوری، مشورت با صاحب‌نظران یکی دیگر از راه‌های اعتمادپذیری و اعتباریابی این رویکرد است (وید،۲۰۰۵). استفاده از کدگذاری باز و

---

۱.Maxwell
۲Reid .
۳Nilsen .
۴Glesne .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

محوری مفاهیم موجود در هر مؤلفه تحلیل و یافته‌های مفهومی در دو ستون مفاهیم همگرا و واگرا ثبت گردیدند. ستون مفاهیم همگرا معرف مقوله‌های شناسایی شده یازده‌گانه اولیه است و ستون مفاهیم واگرا معرف طبقه‌بندی چهارگانه نهایی است. مؤلفه‌های مدل‌های هر نظریه‌پرداز یا محقق به تفکیک موضوعات، بدون هیچ پیش‌زمینه چندین بار خوانده شدند تا شباهتها و تفاوتها مشخص شود و یک دید کلی نسبت به آنها به وجود آید. سپس، برای هر مفهوم کدها به صورت شماره در نظر گرفته شد. با دسته‌بندی مجدد یازده مقوله (انواع تأمل:مشاهده‌ای، توصیفی، محتوایی، مهارتی، تحلیلی، ترکیبی، استدلالی،مباحثه‌ای، ارزیابانه، انتقادی و عمل فکورانه) شناسایی شدند. مقوله‌های شناسایی شده دوباره بر اساس لنزهای نظری مختص به چهار پارادایم معرفتی طبقه‌بندی شدند که نتیجه آن شناسایی چهار مقوله اصلی (انواع تفکر: مشاهده‌ای، نظری-فنی، عملی و رهایی بخشی) است. در واقع، این مفاهیم چهار بعد الگو را تشکیل می‌دهند. نتیجه اولیه استخراج مدل‌های نظری بیست و هفت تا در هر موضوع بود که با مشورت خبرگان به سیزه مدل تقلیل یافت.

نمونه‌گیری هدف‌مند نیز به اعتماد پژوهش کمک می کند وید(۲۰۰۵). در پژوهش حاضر، بعد از مشخص شدن قلمرو مطالعه، محقق مطالعاتی را جستجو کرد که در حوزه‌های چهارگانه الگو ارائه دادند. اکثر صاحب‌نظران در معرفی مدل‌های نظری، مخصوصاً سه حوزه اول مشترک بودند.

**یافته‌های مرحله اول**

همانطور که اشاره شد، مطالعه حاضر قصد دارد، به واسطه پارادایم معرفت شناختی تفسیری دست به ساخت و ایجاد ارتباط بین دانش بزند. به همین منظور با انجام سنتز فراتفسیر از یک سو، دید وسیع‌تر و عمیق‌تر نسبت به چگونگی مفهوم‌سازی موضوعات «تأمل»، «عمل‌تأملی»، «روایت‌نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» ارائه می‌دهد و از طرف دیگر، فهم ارتباط واگرایی و همگرایی درون و بین نظریه‌های منتخب موضوعات چهار-گانه را ایجاد می‌کند.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

**سوال اصلی: مبانی نظری روایت‌نگاری‌تأملی به عنوان توسعه حرفه‌ای براساس سنتز فراتفسیر چگونه تبیین می شود؟**

بررسی ادبیات مطالعات نشان می‌دهد، همسو با تغییر و توسعه نظریه‌های یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی که طیفی از سازنده گرایی فردی تا اجتماعی را تشکیل می دهد، تعریف عبارات « تأمل» و «عمل‌تأملی» و به تبع آن مدل‌های نظری که صاحب‌نظران در این زمینه‌ها ارائه دادند، نیز دستخوش تحول شده است و پارادایم‌های معرفتی متفاوتی به خود دیده‌اند. مبانی نظری « تأمل» و «عمل‌تأملی» از زمان دیویی در دهه های ۱۹۳۸ بر اساس یادگیری فردی در زمینه عمومی، در دهه‌های ۱۹۸۰ یادگیری فردی در زمینه خصوصی و در دهه‌های ۱۹۹۰ به یادگیری گروهی در زمینه عمومی تغییرکرده است. سال های ۲۰۰۰ به بعد، به سمت یادگیری چند بعدی گرایش داشته است. نتیجه این تحولات، تولید انواع دانش و راه‌های کسب آن در هر پارادایم خاص بوده است. مطابق با تنوع نظریه پردازان یادگیری سازنده گرایی از جمله، پیاژه، ویگوتسکی و ... صاحب-نظران تعلیم و تربیت مدل‌های متفاوتی از «تأمل» و «عمل‌تأملی» ارائه دادند.

مفهوم عمل‌تأملی ریشه در نظریه پژوهش دیویی(۱۹۳۸) دارد و می‌گوید، تأمل یک فعالیت احساسی و تکانشی است. تأمل از نظر دیویی نگاه به تجارب گذشته برای جستجوی معانی است که اساس رفتارهای هوشمندانه برای ساخت تجربه بعدی را تشکیل می‌دهد. دیویی معنا کاوی از تجارب پیشین را قلب عقلانیت سازمان‌یافته و ذهن تربیت شده می‌داند. تعریف دیویی از تأمل، پارادایم معرفتی را معرفی می‌کند که مبنای یادگیری از طریق مشاهده دیگران با رفتارهای هوشمندانه است، یادگیری انفرادی که در زمینه عمومی اتفاق می‌افتد.

از دهه‌های ۱۹۸۰، مدل‌های عمل‌تأملی به سمت رفتارهای شناختی گرایش پیدا کرد. پارادایم معرفتی عمل تأملی از طریق شون(۱۹۸۳) باز تعریف شد که دو نوع رفتار

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

«تأمل در عمل[۱]» و « تأمل بر عمل[۲]» را به دنبال داشت. تأمل در عمل فرایندی است که افراد را قادر می‌سازد تا در حین عمل، تفکر خود را دوباره شکل دهند. شون اذعان دارد، تأمل در عمل عملکرد خود انگیخته و ذاتی روزمره افراد است. تأمل بر عمل از تعریف دیویی ناشی می‌شود که فرد درباره اتفاقات گذشته تفکر می‌کند تا به نتایج غیر-قابل پیش‌بینی پی ببرد. پارادایم معرفتی شون یک نوع یادگیری انفرادی در زمینه خصوصی را معرفی می کند.

رید(۱۹۹۳) تأمل را بازنگری تجارب از طریق توصیف، تحلیل و ارزیابی می‌داند که نتیجه‌اش آگاه‌سازی دیگران درباره تجارب خود است. رید اذعان دارد، بازنگری، توصیف و صحبت کردن درباره تجارب با دیگران از عناصر حیاتی تأمل به شمار می-روند که باعث می شود یادگیری بزرگسالان بهبود یابد. بنابراین، تحلیل و ارزیابی هم به صورت فردی هم گروهی صورت می‌گیرد. کارآموزان این امکان برایشان فراهم می-شود تا تأمل و تجارب خود را به اشتراک گذارند و عمل‌شان را ارتقاء بخشند. پارادایم معرفتی رید یادگیری گروهی در زمینه‌های عمومی را ترویج می کند.

نیلسن در سال ۲۰۱۲، به دو نوع «دانش پژوهش‌محور[۳]» و «دانش عمل‌محور[۴]» اشاره دارد که در فرایندها و محیط‌های متفاوت شناسایی می‌شود. دانش پژوهش‌محور پیامد فرایندهای ساختاریافته و دقیق است و زمانی تولید می‌شود که مسأله موضوع مورد مطالعه پاسخ داده می‌شود. یکی از محدودیت‌های آن این است که به ندرت به ابزارهای سریع حل مسأله دست می‌یابد. درحالی که دانش عمل‌محور به حل مسائل روزمره زندگی در موقعیت‌ها و زمینه‌های خاص می‌پردازد. از نظر نیلسن تأمل شامل، تلفیق، تطبیق و تعمیم این دو نوع معرفت، یعنی دانش صریح و شفاف با دانش ضمنی و

---

[۱] Reflection- in- Action -
[۲] Reflection- on- Action -
[۳] Inquiry Based Knowledge -
[۴] Practice Based Knowledge -



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

تاکتیکی است. یادگیری فردی در زمینه‌های عمومی وخصوصی از ویژگی‌های این پارادایم است.

نقش فعال پژوهشگر در فرایند سنتز ایجاب می کند، انتخاب لنزهای نظری در مرحله اول سنتز فرا تفسیر بر اساس انتخاب نظریه‌های رایج با حداکثر تنوع پارادایم‌های معرفت‌شناختی و با هدف یافتن نقاط مشترک در زمینه‌های متفاوت باشد (وید،۲۰۰۵). دیدگاه‌های متداول افراد پیشگام در زمینه « تأمل» و «عمل تأملی» که همانا زیر بنای نظری رویکرد روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای است و به اشباع نظری رسیده است، شامل دیویی(۱۹۳۸)، شون(۱۹۸۷)، رید (۱۹۹۳)، نیلسن (۲۰۱۲) که مدل‌های نظری آنها به ترتیب مروج کسب دانش از طریق مشاهده دیگران، کسب دانش به طور منطقی و رسمی، دانش حاصل از به اشتراک‌گذاری آن و دانش حاصل از سازگاری با نیازها است. گرچه، هر چهار نظریه‌پرداز نسبت به فرایند تأمل، تصمیم‌گیری و اقدام در موقعیتهای مسأله‌دار با هدف تربیت افراد فکور اتفاق نظر دارند، اما گزینش بر اساس ویژگی غالب بود که دیدگاه‌های آنها را از یکدیگر متمایز ساخته و به سوی انواع تفکر و معرفت سوق داده است. طرح اولیه مطالعه و خلاصه یافته‌های مرحله اول، در جدول (۲) آورده شده است.

جدول (۲) لنز های نظری انتخاب شده با حداکثر تنوع پارادایم معرفت شناختی

| نظریه پردازان | لنز های نظری | پارادایم معرفت شناختی |
|---|---|---|
| دیویی (۱۹۳۸) | انسان در محیط فیزیکی و فرهنگی که زیست می‌کند، مسائل را مشاهده و شناسایی می‌کند و درباره آنها می اندیشد. | دانش از طریق مشاهده رفتار دیگران حاصل می‌شود. |
| شون (۱۹۸۷) | تأمل یک گفتگوی فکری و عملی است که باعث می‌شود، فرد ماهرانه عمل کند. | تأمل مجدد بر فرایند کسب دانش به طور منطقی و رسمی باعث می‌شود تا تثبیت و تقویت شود. |
| رید (۱۹۹۳) | عمل فکورانه فرایندی است که طی آن اندوخته های دانش عملی شخصی افراد به مالکیت گروه در می‌آید. | دانش با به اشتراک‌گذاری آن با دیگران حاصل می-شود. |
| نیلسن | فرد به واسطه ساز و کار تأمل و | دانش از طریق سازگاری با نیاز ها حاصل می‌شود. |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه پردازان | لنز های نظری | پارادایم معرفت شناختی |
|---|---|---|
| (۲۰۱۲) | آزمون نگرش ها، عقاید و اعمال، تجربه را به موقعیت جدید انتقال می-دهد تا در آینده به گزینش و پاسخگویی بهتر برسد. | |

## یافته‌های مرحله دوم

### سوال فرعی اول: مبانی نظری تأمل و عمل‌تأملی مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟

مدل‌های نظری صاحب‌نظران و محققان در موضاعات «تأمل» و «عمل‌تأملی» جستجو و مؤلفه‌های آنها شماره گذاری شد، بعد از نقد و تفسیر، مطابق با پارادایم‌های معرفت-شناختی لنزهای نظری چهارگانه در ستون‌های افقی طبقه بندی شدند و در جایگاهی که به آن تعلق داشتند قرار گرفتند. سپس، با استفاده از کدگذاری باز و محوری مفاهیم موجود در هر مؤلفه تحلیل و یافته‌های مفهومی در دو ستون مفاهیم همگرا و واگرا ثبت گردیدند. ستون مفاهیم همگرا معرف مقوله‌های شناسایی شده یازده‌گانه اولیه است و ستون مفاهیم واگرا معرف طبقه‌بندی چهارگانه نهایی است. خلاصه یافته‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

**جدول (۳)گروه بندی یافته‌های مفهومی نظریه های « تأمل» و« عمل تأملی» بر اساس لنز های چهارگانه**

| نظریه-پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فریره[۲]( ۱۹۷۵) | شناسایی مسأله(۱) | گفتگو حول مسأله(۲) | | تأمل درباره ایجاد تغییر در موقعیت(۳) | ۱.مشاهده تأملی[۱] ۲. تأمل مباحثه‌ا | تفکرمشاهده‌ا نظری رهایی |

[۱] Reflective Observation -
[۲] Freire .

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه-پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ۳. تأمل انتقادی | بخش |
| کلب[۱] (۱۹۷۵) | مشاهده مسأله(۱) | مفهوم‌سازی انتزاعی(۲) | آزمون در موقعیت جدید(۳) | تاکید بر ابعاد اجتماعی، سیاسی و اخلاقی عمل(۴) | ۱.مشاهده-تأملی ۲. تأمل ترکیبی ۳.عمل فکورانه ۴. تأمل انتقادی | مشاهده‌ای نظری عملی رهایی-بخش |
| ون منن (۱۹۷۷) | | تاکید بر مهارت تدریس برای رسیدن به هدف(۱) تأمل درباره دلایل خاص انتخاب روش تدریس(۲) | تصمیم‌گیری بر اساس دانش حرفه‌ای(۳) | فهم تدریس مرتبط با موقعیتهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی(۴) | ۱. تأمل مهارتی ۲. تأمل استدلالی ۳. عمل فکورانه ۴. تأمل انتقادی | فنی-نظری[۲] نظری عملی رهایی بخش |
| والی (۱۹۹۷) | | سازگاری عمل تدریس با دستورالعمل بیرونی(۱) بررسی یافته‌ها برای اعتباربخشی(۲) | به کارگیری تجارب خاص(۳) | ارتباط‌فعالیتهای فردی و سیاسی(۴) | ۱. تأمل مهارتی ۲. تأمل تحلیلی ۳. عمل فکورانه ۴. تأمل انتقادی | فنی-نظری نظری عملی رهایی بخش |

[۱] Kolb .
[۲] Thecnical – Theoretical Thinking .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه-پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| زایخنرو لیستون (۱۹۸۵) | | تمرکز بر آموزش رویه‌ها(۱) جستجوی منطق اعمال(۲) ارزیابی پیامد عمل(۳) تأمل درباره فعالیتها(۴) | | پرسیدن چه کسی از تدریس بهره‌می برد؟(۵) | ۱. تأمل مهارتی ۲. تأمل استدلالی ۳. تأمل ارزیابانه ۴. تأمل بر عمل ۵. تأمل انتقادی | فنی-نظری نظری نظری نظری رهایی بخش |
| بود[۱] و( ۱۹۸۵) | | چه چیزی؟ (۱) چه چیزی آموخته شد؟(۲) | آزمون در موقعیت(۳) | .چه شود؟(۴) | ۱. تأمل محتوایی ۲. تأمل ارزیابانه ۳. عمل فکورانه ۴. تأمل انتقادی | نظری نظری عملی رهایی بخش |
| مزیرو[۲]( ۱۹۹۰) | | جستجوی ابزار برای رسیدن به اهداف(۱) شناسایی فرضیه-ها(۲) | | پاسخگویی نظام آموزشی به تفاوتهای فرهنگی(۳) | ۱. تأمل مهارتی ۲. تأمل تحلیلی ۲. تأمل انتقادی | فنی-نظری نظری رهایی بخش |
| کینگ | | جستجو ابزار برای | | | ۱. تأمل | فنی-نظری |

[۱] Boud & Walker .
[۲]. Mezirow



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه-پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| وکیتچنر[1] (۱۹۹۴) | | رسیدن به اهداف(۱) بررسی شباهتها و تفاوتهای شواهد(۲) | | | مهارتی ۲. تأمل توصیفی | نظری |
| براکبانک[2] و.. (۱۹۹۸ | | ۱. تأمل بر عمل با دیگران | ۲. تأمل با دیگران در کارگاه توسعه حرفه‌ای | | ۱. تأمل بر عمل ۲. عمل فکورانه | نظری عملی |
| مون[3] (۲۰۰۱) | توجه و تشخیص مواد(۱) | تجزیه و تحلیل(۲) | ساخت دانش(۳) | اصلاح مواد در شبکه دانش(۴) | ۱.مشاهده تأملی ۲. تأمل تحلیلی ۳. تأمل ترکیبی ۴. تأمل انتقادی | مشاهده ای نظری عملی رهایی بخش |
| جاسبر[4] (۲۰۰۱) | | چه چیزی؟(۱) | حالا چه؟(۲) | چه شود؟(۳) | ۱. تأمل محتوایی ۲. عمل فکورانه ۳. تأمل انتقادی | نظری عملی رهایی بخش |
| راجرز[5] (۲۰۰۲) | توانایی پذیرش(۱) | توصیف و تمییز(۲) | عمل هوشمندانه(۳) | | ۱مشاهده تأملی | مشاهده ای |

[1] King & Kitchener.
[2] Brockbank.
[3] Moon .
[4] Jasper.
[5] Rodgers.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه-پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ۲. تأمل تحلیلی ۳. عمل فکورانه | نظری عملی |
| اندریوز و همکاران[۱] (۲۰۰۸) | | تبادل دانش(۱) ساخت نظریه(۲) | اختصاص دانش به عمل(۳) | | ۱. تأمل مباحثه‌ا ۲. تأمل ترکیبی ۳. عمل فکورانه | نظری نظری عملی |

محققان و صاحب‌نظران در چارچوب مفهومی الگوهای نظری «تأمل» و «عمل‌تأملی» به انواع مفاهیم واگرا (تفکر مشاهده‌ای، فنی- نظری، عملی و رهایی بخش) پرداخته‌اند.

**سوال فرعی دوم: مبانی نظری روایت‌نگاری‌تأملی مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟**

مدل‌های نظری صاحب‌نظران و محققان در حوزه «روایت‌نگاری‌تأملی» جستجو شد و مؤلفه‌های آنها شماره گذاری شد، بعد از نقد و تفسیر، مطابق با پارادایم‌های معرفت-شناختی لنزهای نظری چهارگانه در ستون‌های افقی طبقه بندی شدند و در جایگاهی که به آن تعلق داشتند قرار گرفتند. خلاصه یافته‌ها در جدول (۴) ارائه شده است.

**جدول (۴)گروه بندی یافته‌های مفهومی نظریه‌های«روایت‌نگاری‌تأملی» بر اساس لنزهای چهارگانه**

| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|

[۱].Andrews& Tambokou .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن(۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری: سازگاری دانش با نیاز ها | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| پاینار[1]( ۱۹۷۵) | | تبدیل تجارب به واژه (۱) تحلیل تجارب به وسیله روایت(۲) فهم تجارب دیگران(۳) | | نقد مبانی و الگو ها در زندگی آموزشی(۴) | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش تحلیلی ۳.نگارش مباحثه۱ ۴. تأمل انتقادی | نظری نظری نظری رهایی بخش |
| گرامت[2] (۱۹۹۱) | | ۱.احیاء تجارب باروایت ۲.تحلیل تجارب با روایت ۳.نظارت بر علائق و سوگیری ها توسط روایت | | ۴. نومفهوم سازی روایتهای تجارب انجام فعالیتها برای تغییر جامعه | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش تحلیلی ۳.نگارش ارزیابانه ۴. نگارش انتقادی | نظری نظری نظری رهایی بخش |
| گرین (۱۹۸۱) | احساس صمیمیت با ایده های معلم (۱) | فراخوانی دیدگاه خود(۲) توجه به ایده دیگران(۳) تحلیل دیدگاه معلم(۴) | | | ۱.نگارش مشاهده ۱ ۲.نگارش تحلیلی ۳.نگارش مباحثه ۱ ۴.نگارش تحلیلی | مشاهده ای نظری نظری نظری |
| کانلی و | | شناخت دانش | ساخت برنامه | | ۱.نگارش | نظری |

[1] Pinar .
[2] Grumet .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن(۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری: سازگاری دانش با نیاز ها | | |
| کلاندینین[1]، (۱۹۸۸) | | شخصی عملی با روایت ها (۱) طراحی برنامه درسی (۲) | درسی با روایت-ها(۳) | | محتوایی ۲.نگارش محتوایی ۳. تأمل عملی | فنی- نظری عمل فکورانه |
| ادکینز و مورفی( ۱۹۹۳) | | توصیف فرد از وقایع(۱) توسعه دیدگا ها از طریق خود آگاهی(۲) | واکنش فرد به موقعیت (۳) | تحلیلی انتقادی از رخداد(۴) | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش تحلیلی ۳. عمل فکورانه ۴.نگارش انتقادی | نظری نظری عملی رهایی بخش |
| استیکل و والتمن[2] (۱۹۹۴) | روایت تجارب با احساسات(۱ ) | تجزیه و تحلیل نوشته-های قبلی(۲) | ترکیب‌نوشته‌های قبلی(۳) | | ۱.نگارش مشاهده ا ۲.نگارش تحلیلی ۳. عمل فکورانه | مشاهده ای نظری عملی |
| هاتون و اسمیت ( ۱۹۹۵) | | توصیف عینی وقایع (۱) ارائه دلیل برای رخداد(۲) رجوع به قبل و مباحثه با خود(۳) | | تاثیر رخداد بر موقعیتهای سیاسی اجتماعی(۴) | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش استدلالی ۳.نگارش مباحثه ا | نظری نظری نظری رهایی بخش |

[1].Connelly & Clandinin
[2]Stickel & Waltman .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن(۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری: سازگاری دانش با نیاز ها | | |
| | | | | | ۴.نگارش انتقادی | |
| هاتچین سون و الن (۱۹۹۷) | مشاهده تجارب از لنزهای خاص(۱) | فعالیتهای ساختارمند(۲) ایجاد دیدگاه بر اساس تجربه(۳) | آزمون خود برای دیدگاه های جدید(۴) | | ۱.نگارش مشاهده ا ۲.نگارش مهارتی ۳.نگارش ترکیبی ۴. عمل فکورانه | مشاهده ای نظری-فنی نظری عملی |
| تاگارت و ویاسون ۲۰۰۵[1] ( | | توصیف وقایع(۱) ارائه دلیل برای تعیین نقش‌ها(۲) تحلیل رابطه(۳) | تمرکز بر پاسخ-های احتمالی(۴) | | ۱. تأمل توصیفی ۲.نگارش استدلالی ۳. نگارش تحلیلی ۴. عمل فکورانه | نظری نظری نظری عملی |
| هیوم[2]( ۲۰۰۹) | | توصیف نقاط قوت(۱) دلیل ضعف تدریس(۲ بحث درباره راهبرد-ها (۳ | | | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش استدلالی ۳.نگارش مباحثها | نظری نظری نظری |

[1] Taggart, G. L. & Wilson,
[2] Hume .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن(۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری: سازگاری دانش با نیاز ها | | |
| هاوانگ (۲۰۱۱[1]) | | توصیف تجارب گذشته(۱ تحلیل نگرش، احساس و ارزش-ها(۲) | کاربرد دروس جدید در زندگی حرفه‌ای(۳) | | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش تحلیلی ۳. عمل فکورانه | نظری نظری عملی |
| الگرسما[2] (۲۰۱۲) | | روایت تدریس چالشی(۱ نگارش درباره تفکرات(۲ ۳. همزاد پنداری با دانش آموزان(۳ | اتخاذ تصمیم بر اساس تجربه(۴ | اقدام در موقعیت‌های جدید(۴ | ۱.نگارش توصیفی ۲.نگارش تحلیلی ۳.نگارش مباحثه ا ۴. عمل فکورانه ۵.نگارش انتقادی | نظری نظری نظری عملی رهایی بخش |
| پاسترناک وریجونی[3] (۲۰۱۵) | حس درباره چرایی رخدادها(۱) | توصیف وقایع بدون دلیل(۲) بررسی وقایع(۳) | توجه به دیدگاه-های مختلف(۴) | | ۱.نگارش مشاهده ا ۲.نگارش توصیفی ۳.نگارش تحلیلی ۴. عمل | مشاهده ای نظری نظری عملی |

[1] Hwang .
[2] .Elgersma
[3] .Pasternak and Rigoni



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن(۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری: سازگاری دانش با نیاز ها | | |
| | | | | | فکورانه | |

محققان و صاحب‌نظران در چارچوب مفهومی الگوهای نظری « روایت‌نگاری‌تأملی» به انواع مفاهیم واگرا (تفکر مشاهده‌ای، فنی- نظری، عملی و رهایی بخش) پرداخته‌اند.

**سوال فرعی سوم: مبانی نظری توسعه حرفه‌ای مبتنی بر سنتز فرا تفسیر چیست؟**

مدل‌های نظری صاحب‌نظران و محققان در حوزه «توسعه حرفه‌ای» جستجو شد و مؤلفه‌های آنها شماره گذاری شد، بعد از نقد و تفسیر، مطابق با پارادایم‌های معرفت-شناختی لنزهای نظری چهارگانه در ستون‌های افقی طبقه بندی شدند و در جایگاهی که به آن تعلق داشتند قرار گرفتند. خلاصه یافته‌ها در جدول (۵) ارائه شده است.

**جدول (۵)گروه بندی یافته‌های مفهومی نظریه‌های «توسعه حرفه‌ای» بر اساس لنزهای چهارگانه**

| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نظریه پردازان | دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده | شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی | رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش | نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها | | |
| دیویی( ۱۹۳۸) | مشاهده رفتار(۱) | کنترل اهداف و تکنیک های آموزشی(۲) مهارتهای تخصص‌گرایی در کلاس(۳) دانش موضوعی(۴) | کار عملی(۵) | | ۱.مشاهده- تأملی ۲. تأمل مهارتی ۳. تأمل | تفکرمشاهده ۱ فنی-نظری فنی-نظری فنی -نظری |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| **نظریه پردازان** | **دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده** | **شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی** | **رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش** | **نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها** | | |
| | | | | | **مهارتی ۴. تأمل محتوایی ۵.** عمل فکورانه | **عملی** |
| **اسچیفلر[1] (۱۹۶۸)** | | **دانش موضوعی(۱) ارائه دلیل انتخاب موضوع(۲)** مهارتهای مدیریت کلاس(۳) | | | **۱. تأمل محتوایی ۲. تأمل استدلالی ۳. تأمل مهارتی** | **نظری- فنی نظری نظری-فنی** |
| اسپارک و همکار[2] (۱۹۸۹) | شناسایی علائق یادگیری(۱) | ارزیابی تجارب(۲) توسعه طراحی(۳) | شرکت در کارگاهها و سمینار ها (۴) | | **۱.مشاهده - تأملی ۲. تأمل ارزیابانه ۳. تأمل مهارتی ۴.** عمل فکورانه | **مشاهده ای نظری فنی- نظری عملی** |
| کلارک (۱۹۹۰) | | | پیوند دیدگاهها با کلاس و مدرسه(۱) | توسعه فعالیتهای متناسب با نیاز-ها(۲) یادگیری حاصل تغییرات در عمل(۳) | **۱.** عمل فکورانه **۲. تأمل انتقادی ۳. تأمل انتقادی** | **عملی رهایی بخش رهایی بخش** |

[1] Scheffler .
[2] .Spark &Loucks-Horsle



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| **نظریه پردازان** | **دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده** | **شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی** | **رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش** | **نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها** | | |
| هیچکاک و همکاران[1] (۱۹۹۵) | مشاهده عمل مرتبط با تدریس(۱) | تحلیل شواهد حاصل از مشاهده(۲) فرمول بندی کردن روش‌های جدید(۳) | | | **۱.مشاهده - تأملی ۲. تأمل تحلیلی ۳. تأمل مهارتی** | **مشاهده ای نظری فنی –نظری** |
| هوبان و همکار[2] (۱۹۹۶) | | بحث درباره شکست-ها(۱) ارزیابی شکست‌ها (۲) | به اشتراک‌گذاری تجارب(۳) ملاقات‌های منظم بین دانشگاه و مدرسه(۴) | | **۱. تأمل مباحثه ا ۲. تأمل ارزیابانه** ۳. عمل فکورانه ۴. عمل فکورانه | **نظری نظری عملی عملی** |
| پارک و کابل[3] (۱۹۷۷) | | مطالعه و تحقیق درباره تدریس(۱) | تعامل با همکاران موفق(۲) | آگاهی با گروهای جدید(۳) | **۱. تأمل محتوایی** ۲. عمل فکورانه **۳. تأمل انتقادی** | **نظری عملی رهایی بخش** |
| دارلینگ هاموند(۲۰۰۶) | | دانش اهداف و محتوا(۱) دانش مهارتها(۲) ارزشیابی (۳) | **تدریس و مدیریت کلاس(۴)** | دانش یادگیرندگان در موقعیتهای اجتماعی(۵) | **۱. تأمل محتوایی ۲. تأمل** | **فنی–نظری فنی–نظری نظری** عملی |

[1] Hitchcocke .
[2] Hoban .
[3] .Park &Colbe



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| **نظریه پردازان** | **دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده** | **شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی** | **رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش** | **نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها** | | |
| | | | | | **مهارتی ۳. تأمل ارزیابانه ۴.** عمل فکورانه **۵. تأمل انتقادی** | رهایی بخش |
| پاو و یانگ[۱] (۲۰۰۷) | آگاهی از خود و نگرش‌ها(۱) | طراحی مطابق با سبک-های خود(۲) | | توسعه با توجه به نیازهای (۳) | **۱.مشاهده-تأملی ۲. تأمل مهارتی ۳. تأمل انتقادی** | **مشاهده ای نظری- فنی رهایی بخش** |
| هانتلی[۲] (۲۰۰۸) | | دانش مربوط به موضوع(۱) دانش مربوط به تدریس(۲) | مشارکت فعال در یادگیری حرفه‌ای (۳) | | **۱. تأمل محتوایی ۲. تأمل مهارتی ۳.عمل فکورانه** | **نظری-فنی نظری-فنی عملی** |
| فریزن[۳] (۲۰۰۹) | | طراحی متفکرانه(۱) | یاددهی دانش آموزان به ارتباط(۲) | بهبود فرایند یاددهی یادگیری(۳) | **۱. تأمل مهارتی ۲.** عمل فکورانه **۳. تأمل** | **نظری- فنی عملی** رهایی بخش |

[۱] Pow &Young .
[۲] .Huntly
[۳] Friesen .



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مفاهیم همگرا | مفاهیم واگرا |
| **نظریه پردازان** | **دیویی (۱۹۳۸) مبنای نظری: یادگیری از طریق مشاهده** | **شون(۱۹۸۳) مبنای نظری: یادگیری به صورت منطقی و رسمی** | **رید(۱۹۹۳) مبنای نظری: یادگیری با به اشتراک گذاری دانش** | **نلسن (۲۰۱۲) مبنای نظری: یادگیری با سازگاری دانش با نیاز ها** | | |
| | | | | | **انتقادی** | |
| انگسترام و سنینو[1] (۲۰۱۰) | | نیاز به توضیح(۱) نیاز به تبیین(۲) | دستیابی به موقعیت تنظیم و غنی‌سازی(۳) | تعمیم به عمل جدید(۴) | **۱. تأمل توصیفی ۲. تأمل استدلالی ۳.** عمل فکورانه **۴. تأمل انتقادی** | **نظری نظری عملی رهایی بخش** |
| بایار[2] (۲۰۱۳) | احساس معلم نسبت به عمل حرفه‌ای(۱) | ارزیابی تدریس(۲) | | تاثیر مدیر، همکاران و فرهنگ مدرسه(۳) | **۱.مشاهده-تأملی ۲. تأمل ارزیابانه ۳. تأمل انتقادی** | **مشاهده ای نظری رهایی بخش** |

محققان و صاحب‌نظران به انواع مفاهیم واگرا (تفکرمشاهده‌ای، فنی- نظری، عملی و رهایی بخش) در چارچوب مفهومی الگوهای نظری «توسعه حرفه‌ای» پرداخته‌اند.

**سوال فرعی چهارم: میزان همپوشانی مفاهیم درون و بین نظریه‌های موجود در سه موضوع « تأمل» و «عمل‌تأملی»، «روایت‌نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» به چه میزان است؟**

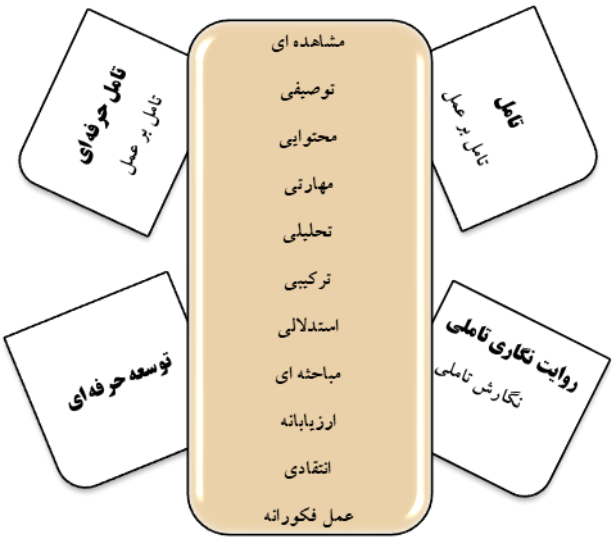
[1].Engeström & Sannino
[2].Bayar



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

## مفاهیم همگرا

با توجه به یافته‌های مفهومی در جداول(۳)،(۴) و(۵)، یازده مفهوم از بین سیزده مفهوم همگرا که حاصل تحلیل مفهومی مؤلفه‌های مدل‌های نظری در موضوعات « تأمل» و« عمل‌تأملی»، «روایت‌نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» است، داری همپوشانی هستند و در دو مفهوم مغایرت دارند. این اشتراک و افراق مفهومی در شکل (۱) خلاصه شده است.




شکل (۱) مفاهیم مشترک و متفاوت در مدل های نظری موضوعات تأمل، عمل‌تأملی، روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای

کادر وسط نمایانگر مفاهیم مشترک بین موضوعات چهارگانه است و کادرهای طرفین راست و چپ در بالا در برگیرنده مفهوم غیر مشترک « تأمل بر عمل» است که به ترتیب در دو موضوع تأمل و عمل‌تأملی شناسایی شده، ولی در موضوعات روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای استخراج نشده است. مفهوم «نگارش‌تأملی» در کادر سمت راست پایین، حاصل تحلیل مفهومی مؤلفه‌های روایت‌نگاری است که در سه موضوع دیگر یافت نشده است. اگر مفهومی در کادر سمت چپ پایین وجود ندارد، بدان معناست که

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

در اثر تحلیل مؤلفه‌های نظری موضوع توسعه حرفه‌ای، مفهومی مشاهده نشده که در سه موضوع دیگر متفاوت باشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش ابتدا مفاهیم همگرا که شامل مفاهیم مشترک و غیرمشترک است مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس، درباره مفاهیم واگرا که ابعاد اصلی چارچوب مفهومی حاصل سنتز است، بحث می‌شود.

### مفاهیم مشترک

همپوشانی زیادی بین مفاهیم روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای وجود دارد. مفاهیم مشترک در موضوعات چهارگانه عبارتند از: انواع تأمل مشاهده‌ای، توصیفی، محتوایی، مهارتی، تحلیلی، استدلالی، ترکیبی، مباحثه‌ای، ارزیابانه، عمل فکورانه و انتقادی. نکته‌ای که باید در اینجا به آن اشاره شود، این است که مفاهیم حاصل از تلفیق مؤلفه‌های مدل-های نظری، به صورت چرخه‌ای یا سطوح تأمل مورد توجه محققان و صاحب‌نظران آن حوزه قرار گرفته شده و روند پیشرفت از سطوح پایین تأمل (توصیف وقایع آنگونه که بوده) تا سطوح عمیق‌تر(ایجاد تغییر در خود و دیگران) و آغاز مجدد آن از مشاهده-تأملی است.

### مفاهیم غیرمشترک

مفاهیم « تأمل بر عمل» و «نگارش‌تأملی» دو مفهوم غیرمشترک در چهار موضوع هستند. تأمل بر عمل پس از فراغت از عمل از طریق تفکر و یا نوشتن، ابزاری برای دیدن امکانات و محدودیت‌های خود و موقعیت و برای کنار هم قرار دادن جزئیات و کلیات است (شون،۱۹۸۷). مفاهیم تأمل بر عمل و نگارش‌تأملی ظاهراً عبارات متفاوت به نظر می‌رسند، اما در معنا مجموعه‌ای از مفاهیم مشترک مانند «توصیف»، «تحلیل»، «استدلال»، «مباحثه» و «ارزیابی» را در برگرفته است و نمی‌توان آنها را به عنوان مفاهیم مغایر از دیگر مفاهیم مشترک دانست و تفکیک نمود. به عبارت دیگر، این دو فعالیت



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

انجام نمی گیرد، مگر این که انواع تأمل «توصیفی»، «تحلیلی»، «مباحثه ای» و «ارزیابانه» در کنار هم و تعامل با هم باشند. می‌توان گفت، یافته‌های مفهومی روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای با یکدیگر همپوشانی کامل دارند.

**مفاهیم واگرا**

موضوعات«تأمل»و«عمل‌تأملی»، «روایت‌نگاری‌تأملی» و «توسعه حرفه‌ای» در مفاهیم واگرای (تفکرمشاهده‌ای، فنی- نظری، عملی و رهایی بخش) که حاصل تحلیل مفهومی مؤلفه‌های مدل‌های نظری است، با هم مشترک هستند(جداول(۳)،(۴) و(۵)).

**تفکرمشاهده‌ای**

تفکرمشاهده‌ای با توجه به موضوعات متفاوت دارای معانی نزدیک به هم هستند: تأمل و عمل‌تأملی( مشاهده و شناسایی مسأله)، روایت‌نگاری‌تأملی( مشاهده و توجه به رخداد ها و نگارش احساسات خود درباره این تجارب) وتوسعه حرفه‌ای( مشاهده عمل و آگاهی از احساسات، نگرش‌ها و انگیزه خود نسبت به عمل حرفه‌ای). آیزنر[۱](۱۹۸۸) اهمیت مشاهده در یادگیری حرفه را این‌گونه بیان می‌کند: «خبره تربیتی فردی است که به کلاس وارد می‌شود و هرآنچه را که می‌بیند، مانند منتقدی که از نمایشگاه دیدن می‌کند، یادداشت می‌کند.» هگارت و همکاران(۲۰۱۱) معتقدند، تأمل بر عمل در کارگاه با مشاهده فعالیتها اتفاق می‌افتد. در این صورت، اعمال بازسازی می-شوند تا ابعاد چند وجهی دانش جهان را آشکار کنند.

**تفکر نظری- فنی[۲]**

تفکر نظری در هر چهار موضوع به معنای توصیف، تحلیل،استدلال،مباحثه، ترکیب، ارزیابی است. دیا روگلیو و لایت[۳]( ۲۰۰۹) اذعان دارند، تأمل یعنی توقف، تفکر و تأمل

[۱] Eisner .
[۲] Theoretical & Thecnical Thinking.
[۳] .De Dea Roglio Light,



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

عمیق بر تجارب خود و زمانی از اهمیت برخوردار است که قدردان گذشته بود، قبل از این که از حال بهره‌برداری کرد تا بتوان آینده را تسخیر نمود. تفکر نظری یا «تئوریا[۱]» تحت هدایت استعداد عقلی به نام تفکر نظری با هدف دستیابی به دانش و حقیقت است، مثل وقتی که شخص می‌خواهد بداند یادگیری چیست؟ منظور از آموزش اصولی، آموزش دو وجه بنیادی و ساختاری دانش موضوع است (پولار[۲]،۲۰۱۴). تفکر فنی یا «پویسیس[۳]» تحت هدایت استعداد عقلی به نام تفکر فنی یا تخنه با هدف ساختن چیزی است. مثلاً، وقتی که شخصی می خواهد آزمونی برای سنجش یادگیری بسازد. بخشی از تربیت حرفه‌ای معلمان به کنش و تفکر فنی مایل است. قصد دارد طی دروس عملی کارگاهی در دوره‌های پیش از خدمت با آموزش و کاربرد روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی، کنش و تفکر فنی دانشجومعلمان را توانمند کند.

## بینش عملی[۴]

مفهوم بینش عملی درحوزه‌های متفاوت شامل معانی نزدیک است: تأمل وعمل‌تأملی(به کارگیری تجارب خاص برای حل مجدد مسائل و تأمل با دیگران در کارگاه‌ها)، روایت‌نگاری تأملی(ساخت برنامه درسی توسط روایت‌ها، نوشتن یک روایت کلی و اتخاذ تصمیم‌گیری بر اساس تجارب حرفه‌ای) و توسعه حرفه‌ای(کارعملی و شرکت فعال در یادگیری حرفه‌ای و به اشتراک‌گذاری تجارب). باس و میلز[۵](۲۰۰۴) بر این باورند، «افراد وقتی یاد می‌گیرند که در معرض تجارب قرار گیرند و دانش شخصی و نظری خود را بررسی کنند تا آن را بفهمند و به روش‌های متفاوت ببینند.» تفکر عملی یا «پرکسیس[۶]» تحت هدایت استعداد عقلی به نام بینش عملی با هدف انجام قضاوت عادلانه و کردار درست و شایسته است. مثلا وقتی که شخص تصمیم می‌گیرد با یک

---

۱.Theoria
۲.Pollard
۳.Poesis
۴.Practical Wisdom
۵.Bass & Mills
۶.Praxis



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

دانش‌آموز اخلال‌گر یا متقلب یا بی‌علاقه چه کند. استیفن کمیس[۱](۲۰۱۰) یکی از دانشمندان برجسته در زمینه مطالعات تربیت معلم، از جمله کسانی است که همانند ویلفرد کار[۲](۱۹۹۸،۲۰۰۴) و جوزف شواب (۱۹۶۹،۱۹۷۱) سبک استدلال عملی را مبنایی مناسب برای تصمیمات تربیتی هم در سطح کلاس( برای معلمان) و هم در نظام(برای سیاستگزاران برنامه‌ریزی‌درسی هنگام تصمیم گیری‌های مهم) معرفی می کند.

**تفکر رهایی‌بخش[۳]**

تفکرانتقادی با توجه به موضوعات متفاوت از معانی نزدیک به هم برخورداراست: تأمل و عمل‌تأملی( تأمل درباره ایجاد تغییر در موقعیت و تصمیم به بازنگری، اصلاح عمل حرفه‌ای و پاسخگویی نظام آموزشی به تفاوت‌های فرهنگی)، روایت‌نگاری‌تأملی( نومفهوم‌سازی روایت‌ها و تجارب حرفه‌ای، تحلیل انتقادی و تاثیر رخداد بر موقعیت-های سیاسی و اجتماعی) و توسعه حرفه‌ای(توسعه فعالیتها متناسب با نیازهای خود و جامعه، یادگیری حاصل از تغییر در عمل و توسعه تأمل انتقادی). شون(۱۹۷۵) اذعان دارد، «نظام‌ها مصنوعاتی هستند که برای اهداف انسانی طراحی شدند. زمانی اثربخش خواهند بود که مداوم بازنگری شوند تا پاسخگوی ارزشها وموقعیت های متغیرباشد.» هدف تفکر رهایی‌بخش که یک نوع تفکر انتقادی به حساب می‌آید، غلبه بر بی‌عدالتی و ناعقلانیت است. مثلاً، وقتی که شخص می‌خواهد از گرایش‌های غالب ریشه دار و مسأله‌دار چون حرفه‌گرایی، مدرک‌گرایی، کمیت‌گرایی اشکال مختلف خشونت و تبعیض رهایی یابد.

**مدل نظری فراتفسیر روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای**

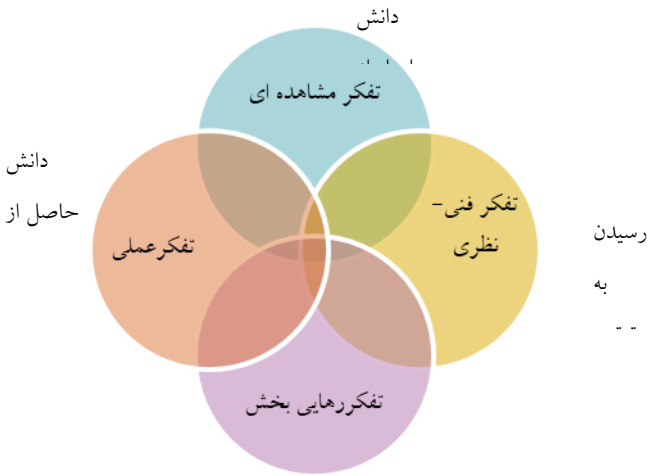
نتایج حاصل از تلفیق مؤلفه‌های الگوهای نظری در چهار موضوع مذکور یک مدل نظری است که در شکل (۲) ارائه شده است. این مدل شامل چهار بعد است که هر

---

۱.Kemmis
۲.Carr.W
۳.Critical Thinking

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

کدام معرف دانش مجزایی است: دانشی که از مشاهده رفتار دیگران کسب می‌شود، دانشی که در موقعیت‌های آموزشی رسمی با اهداف از پیش تعیین شده حاصل می‌شود، دانشی که حاصل به اشتراک‌گذاری با دیگران است و دانشی که با انتقال به موقعیت‌های جدید به دست می‌آید. چهار نوع تفکر مجزا و در عین حال، مرتبط با هم که از این معرفت‌های چهارگانه حمایت می‌کنند عبارتند از: تفکرمشاهده‌ای، تفکر فنی- نظری، تفکرعملی و تفکر رهایی‌بخش.




شکل (۲) مدل نظری فرا تفسیری روایت نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای

مدل پیشنهادی حاصل سنتز مؤلفه‌های نظریه‌ها در دو حوزه روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای است. می‌توان چنین استنباط کرد که اولاً، این دو مفهوم نامرتبط نیستند که در مقابل هم قرار بگیرند یا این که نسبت به هم حالت خنثی داشته باشند، بلکه با هم در تعامل‌اند و باعث تقویت یکدیگر می‌شوند. ثانیاً، این الگو نشان می‌دهد، روایت‌نگاری-تأملی یک نوع گزارش نویسی صرف نیست که گذشته را به حال و آینده پیوند دهد. گزارش‌نویسی خطی و مکانیکی که تنها به تقویت حافظه کمک کند تا فرد گذشته را به خاطر بیاورد و آن را مکتوب کند، بلکه روایت‌نگاری‌تأملی فرایندی است که در



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

برگیرنده کارکردهای ذهنی و رفتاری پیچیده است. فعالیت روایت نگاری‌تأملی از مشاهده‌تأملی آغاز می‌شود و به عمل‌تأملی ختم می گردد. ثالثاً، مدل مبین آن است که روایت‌نگاری‌تأملی می‌تواند پاسخگوی پیچیدگی فرایند توسعه حرفه‌ای باشد، چون تربیت حرفه‌ای دیگر آنگونه که در گذشته تصور می‌شد، انتقال دانش بیانی به دانشجو-معلمان نیست. رشد و توسعه از شناخت حرفه و یادگیری آغاز می‌شود و به روش‌های یاددهی یادگیری و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان راه می‌یابد تا خودآموزی و خود-سنجی، جستجوگری، خودانگیزی، نگرش‌ها، جسارت‌های تغییر در خود و موضوعات اساسی دیگر که چارچوب حرفه معلمی را تشکیل می‌دهد. دانشجو معلمان باید دانش و توانمندی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را در دوره پیش از خدمت با شایستگی‌های مورد انتظار و تحولات آینده هماهنگ سازند تا به آستانه صلاحیت‌های حرفه‌ای برسند.

رابعاً، مدل پیشنهادی حاصل ترکیب مدل‌های نظری است که از طریق رویکرد کلی سنتز فرا تفسیر، روایت‌نگاری‌تأملی و توسعه حرفه‌ای را مفهوم‌سازی می‌کند و یک دید جامع نسبت به این دو موضوع درحوزه‌های متفاوت دانش به ویژه تربیت معلم ارائه می‌دهد. همانطور که صاحب‌نظران و محققان در دیدگاه‌های خود ابعاد چندگانه را در کنار هم و در تعامل با هم دیده‌اند، مفاهیم چند وجهی آن یک کل را تشکیل می‌دهد که می‌بایست مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان در سطح نظر و در صحنه عمل قرار گیرد. تفکیک تفکر و اعمال به مشاهده‌ای، نظری، فنی، عملی و رهایی‌بخش به جدایی آنها در زندگی روزمره یا فعالیتهای حرفه‌ای دلالت نمی کند. این یک تحلیل نظری است و مفهومی است برای بازشناسی بر اساس اهداف آنها است. کارکرد اصلی چنین تحلیل-هایی این است که ما را قادر خواهد ساخت به صورت جداگانه برای هرکدام بیاندیشیم و آگاهانه راهبردهایی را برای تقویت هر یک اتخاذ نماییم.

پیش از این اشاره شد، تنها سند در دسترس راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور است که در آن به اشکال چهارگانه عمل پرداخته است: ۱)کنش نظری تحت هدایت تفکر نظری با هدف دستیابی به دانش حقیقت؛ ۲) کنش فنی، تحت هدایت تفکر فنی با هدف ساختن چیزی؛ ۳)کنش عملی، تحت هدایت

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

بینش عملی با هدف قضاوت و کردار درست؛ ۴)کنش رهایی، تحت هدایت تفکر انتقادی با هدف رهایی از ناعقلانیت و بی‌عدالتی. دانشجو معلمان در کارورزی(۱) به مشاهده می‌پردازند و سپس چندین روایت‌تأملی با موضوعات مشاهده آزاد، فیزیکی، عاطفی، ساختار اداری، ساختار آموزشی می‌نویسند(با راهبرد مشاهده تأملی به قصد توانمند کردن کنش عملی). در کارورزی (۲) آنها برای مسائل حاصل از مشاهدات در مرحله قبل طراحی فعالیتهای آموزشی انجام می‌دهند (با راهبرد حل مسأله به قصد توانمند کردن کنش عملی و فنی). در کارورزی (۳) به طراحی، اجرا و اصلاح طرح و تدریس(با راهبرد کنش پژوهی به قصد توانمند کردن کنش عملی، فنی، و رهایی‌بخش) و در کارورزی (۴) به طراحی، اجرا، اصلاح و به اشتراک‌گذاری طرح و تدریس(با راهبرد درس‌پژوهی به قصد توانمند کردن کنش عملی، نظری، و فنی) می-پردازند(جمعی‌از نویسندگان؛ به نقل از مهر محمدی و آل حسینی،۱۳۹۴). گرچه، این نقشه مختص به روایت‌نگاری نیست و مربوط به انواع راهبردهای کارورزی مانند، حل مسأله، مشاهده، درس‌پژوهی و کنش‌پژوهی به منظور توانمند ساختن کنش‌های مورد نظر است، اما در هم تنیدگی این دو حوزه در عمل و نظر به این گونه است که می توان گفت تا زمانی که فعالیتهای کارورزی وجود نداشته باشد روایت‌نگاری‌تأملی هم معنا ندارد. اشکال چهارگانه عمل شباهت زیادی به مؤلفه‌های مدل حاصل از تلفیق نظریه-های روایت‌نگاری و توسعه حرفه‌ای دارد(چهار بعد مشاهده‌ای، نظری- فنی، عملی و رهایی‌بخش). دانشجو معلمان باید بعد، حین، حتی قبل از هر راهبرد، گزارش‌های روایی بنویسند، طبعاً نحوه اجرای آنها تاثیر فراوانی بر چگونگی روایت کردن تجارب خواهد داشت. تا زمانی که به کارگیری این فرایند در زمان و جایگاه مناسب خود نباشد، ممکن است چنان که شایسته است، در تربیت حرفه‌ای کارورزان موثر واقع نگردد. یکی از نارسایی‌ها این است که کنش مشاهده‌ای در اجرا به عنوان یک راهبرد توسعه حرفه ای یک ترم کارورزی (۱) را به خود اختصاص داده است، اما به عنوان یک مؤلفه مستقل در نقشه مورد مغفول قرار گرفته است. همچنین، این برنامه معتقد است که کنش‌های چهارگانه (فنی، نظری، عملی و رهایی) در نظر قابل تفکیک هستند



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

و در عمل خیر. به نظر می‌رسد، دانشجو معلمان در چهارترم کارورزی موظف هستند فعالیتهای مجزایی انجام دهند. تقویت کنش‌های فنی، نظری، و رهایی را در کارورزی یک، کنش نظری و رهایی بخش در کارورزی دو، کنش نظری در کارورزی سه و کنش رهایی بخش در کارورزی چهار به تعویق می‌افتد. متقابلاً، روایت‌های‌تأملی دانشجو معلمان در کارورزی یک، تنها تفکر عملی آنها را تقویت می کند. در کارورزی دو تقویت سطوح تفکر نظری و انتقادی، در کارورزی سه، سطح نظری و در کارورزی چهار، سطح رهایی بخش به تعویق می‌افتد. نهایتاً، در هر سه کارورزی از سطح مشاهده‌تأملی چشم‌پوشی می‌شود. این کنش‌ها در یک فرایند طولانی مدت، یعنی چهار ترم کارورزی مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گرفته است، اما در طی چهار دوره بین آنها فاصله افتاده است. پیشنهادات کاربردی به منظور بهره‌برداری بهینه از رویکرد روایت-نگاری‌تأملی به عنوان یک فعالیت مهم دروس کارورزی دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود:

۱) مشاهده‌تأملی یکی از مؤلفه‌های اصلی روایت‌نگاری‌تأملی است. به برنامه‌ریزان و مجریان توصیه می‌شود، به این عنصر درکنار بقیه عناصر توجه شود و دانشجو معلمان را در هر دوره کارورزی ترغیب نمایند با دید نقادانه به پدیده‌ها، وقایع تربیتی و آموزشی پیرامون خود بنگرند و احساسات و عواطف خود را نسبت به آنها بیان کنند.

۲) در یک نگارش‌تأملی به سطوح تأمل فنی و نظری، از توصیف ساده وقایع آنگونه اتفاق افتاده تا سطوح پیچیده‌تر، استدلال، مباحثه، تحلیل، ترکیب ارزیابی و ... توجه شود.

۳) قدرت قلم و تاثیر روایت‌نگاری‌تأملی برای دانشجومعلمان شناسانده شود که چگونه می توانند در فرایند نگارش، بازنگری و اصلاح تجارب، جسارت تغییر در خود و دیگران به وجود آورند.

۴) روایت‌نگاری یک فعالیت خصوصی نیست که کارورزان در خلوت خود، بعد از عمل نسبت به یک سری فعالیتها تأمل داشته باشند، بلکه باید فرصت‌هایی فراهم شود تا به طورجدی، روایت‌های خود و دیگران را در گروها مورد واکاوی قرار دهند و

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

تجاربشان یک بار دیگر توسط همتایان، اساتید کارورزی و معلمان راهنما، حضوراً یا در فضای مجازی ارزیابی شود.

۵)همان طورکه اشاره شد، صاحب نظران مولفه‌های روایت‌نگاری‌تأملی و فعالیتهای کارورزی را به نحوی در هم تنیده، درکنار هم و در تعامل با هم دیده‌اند.، بنابراین، دروس کارورزی از نظر زمان اجرا و نوع فعالیتها، مورد بازاندیشی قرار گیرد تا در عمل نیز این جامع‌نگری نسبت به دو حوزه در کوتاه مدت به وجود آید.

۶) اساتید کارورزی نسبت به فعالیت روایت‌نگاری دانشجومعلمان نگاه جدی‌تر داشته باشند. از یک سو، به فرایند توسعه عمل و از سوی دیگر، به انسجام و یکپارچگی نوشته‌ها بازخورد دهند. توجه محض به تعداد صفحات، کپی‌برداری از سایت‌ها را به دنبال خواهد داشت. کارورزان در صورتی روایت‌ها را به عنوان رویکرد غیر مکانیکی و جزء جدایی ناپذیر ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای خود به حساب می آورند که بازخورد فرایندمحور از ارزیابان دریافت کنند. این امر میسر نمی شود، مگر با تخصیص یک استاد به تعداد کم کارورز(شش یا هفت نفر).

۷) اساتید و کارورزان تا زمانی که به چرایی، چیستی و چگونگی انجام روایت نگاری تأملی پی نبرده‌اند، استفاده بهینه از این ظرفیت عظیم برایشان غیر ممکن خواهد بود. بدین منظور ایجاد گارگاهها در این زمینه توسط افراد متخصص، یکی از ضروریات خواهد بود.

## منابع

جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴). "*راهنمای عملی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*". تهران: نشر دانشگاه فرهنگیان.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). "*باز اندیشی فرایند یاد دهی- یادگیری تربیت معلم*". تهران: انتشارات مدرسه.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Andrews, M., Squire, C., & Tambokou, M. (۲۰۰۸). *Doing narrative research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publishing.

Atkins, S., & Murphy, K. (۱۹۹۳). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, ۱۸, ۱۱۸۸-۱۱۹۲.

Bass. Tate, S., & Mills, M. (۲۰۰٤). *The development of critical reflection in the health professions*. London: Higher Education Authority.

Boman, J.(۲۰۱٤). Does reflective writing enhance training? An evaluation of a skills-based teaching assistant training program.*Journal of Teaching Assistant. Mount Royal University.*
Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (۱۹۸۵). *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Kogan Page Ltd

Brookfield, S(۱۹۹۸). *Critically reflective practice*. Journal of Continuing Education in Health, ۱۸(٤), ۱۹۷–۲۰۵.

Brookfield, S.D. (۱۹۹۵). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Britzman, D. (۱۹۹۸). *On doing something more. In: W. Ayers & J. Miller (Eds), Maxine Greene: A light in the dark times* (pp. ۹۷–۱۰۷). Columbia: Teachers College Press, Columbia University.

Buket, A. & Telli,E. &Cetin, N.M. & Gokhan, D.(۲۰۱٦). View of prospective Teachers about reflective journal on teacher education.*Turkush Online Journal of qualitative inquiry(TQJQI).*vol ۷, Issue ٤.

Carr, W.(۱۹۹۸). *What is Educational Practice? In W.Carr(ed), for Education: Toward Critical Education Inquiry*(PP.٦۰-۷۳). Buckingham: Open university press. (original work published in۱۹۸۷).

Carr, W.(۲۰۰٤). Philosophy and Education. *Journals of philosophy of education*, ۳۸(۱),۵۵-۷۳.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (۲۰۰۸). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, ۱٦, ۱۳۷–۱۵۳.

Cengiz, C. &Karatas, F.O.(۲۰۱۵). Examining the effects of reflective journals of pre-service science teacher general chemistry laboratrory achievement. *Austoralia Journal of Teacher Education*, ٤۰(۱۰).

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (۱۹۹۹). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. Review of Research in Education, ۲٤, ۲٤۹-۳۰۵.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (۱۹۸۸). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press

Darling-Hammond, L. (۲۰۰٦). Constructing ۲۱st-century teacher education. *Journal of Education*, ۵۱(۳), ۱٦٦-۱۷۳.

De Dea Roglio, K., & Light, G.(۲۰۰۹). Executive MBA programs: The development of the reflective executive. *Academy of Management Learning & Education*, ۸(۲), ۱۵٦–۱۷۳.

Dewey, J. (۱۹۱۰, revised ۱۹۳۳, ۲۰۰۹). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process.* Digireads.com

Dewey, J. (۱۹۳۸). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Dewey, J. (۱۹۳۳). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.

Eisner, E,(۱۹۸۸). *The primacy of experience and the politics of method*. Educational Research.,۱۷(۵), ۱۵-۲۰.

Elgersma, K. (۲۰۱۲). First year teacher of first year teachers: A reflection on teacher training in the field of piano pedagogy. *International Journal of Music Education*, ۳۰(٤), ٤۰۹-٤۲٤.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Emira,M. ;&Wild ,J.(۲۰۱۵). *How can you overcome constraints to enhance reflective practice?* In McGregor;& Cartwright ,L.(Eds) , Developing Reflective Practice.(pp.۱۸۷-۲۰۰).

Engeström, Y., & Sannino, A. (۲۰۱۰). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, ٥(۱), ۱–۲٤.

Friesen, S(۲۰۰۹). *What did you do in school todt? Teaching Effectiveness A Framwork and Rubric*. Torono: Canadian Education Association.

Freire P. Education: *The practice of freedom*. London: Writers and Readers Cooperative, ۱۹۷٦.

Glesne, C. (۱۹۹۹). *Becoming qualitative researchers*. NY: Longman.

Goodson, I. (۱۹۹۲). *Studying teachers' lives – an emergent field of inquiry*. In I. Goodson (Ed.), Studying teachers' lives (pp. ۱–۱۷). New York, NY: Teachers College, Columbia University. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (۱۹۹۸). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Greene, M. (۱۹۸۱). Contexts, connections, and consequences: The matter of philosophical and psychological foundations. *Journal of Teacher Education*, ۳۲(٤), ۳۱-۳۷.

Greiman, B. C., & Covington, H. K. (۲۰۰۷). Reflective thinking and journal writing: Examining student teachers' perceptions of preferred reflective modality, journal writing outcomes, and journal structure. *Career and Technical Education Research*, ۳۲, ۱۱٥–۱۳۹.

Grumet, M. (۱۹۹۱). *The politics of personal knowledge. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York, NY: Teachers College Press.

Habermas, J. (۱۹۷۱). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Hatton, N. & Smith, D. (۱۹۹۵). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, ۱۱(۱), ۳۳-٤۹

Hiemstra, R. (۲۰۰۱). *Uses and benefits of journal writing. New directions for adult and continuing education*, ۹۰, ۱۹-۲٦.

Hegarty, P. M., Kelly, H. A., & Walsh, A. (۲۰۱۱). Reflection in a workplace qualification: Challenges and benefits. *Journal of Workplace Learning*, ۲۳(۸), ٥۳۱–٥٤۰.

Hitchcocke, G. & Hughes, D.(۱۹۹٥). *Research and the teacher: Aqualitative introduction to school based research. ۲end edn*. London: Rutledge.

Hoban, G. (۲۰۰۰, April). Integrating a reflective framework within web-based templates for student and teacher self-study. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*, LA, USA.

Hume, A.(۲۰۰۹). Promoting hogher levels of reflective writing in students journals.*Higher Education Research & Development*, ۲۸(۳).۲٤۷-۲٦۰.

Huntly, Helen (۲۰۰۸). Teachers work: beginning teachers conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, vol ۳٥, No ۱.

Hutchinson, C. J., & Allen, K. W. (۱۹۹۷). The reflection integration model: A process for facilitating reflective learning. *The Teacher Educator*, ۳۲(٤), ۲۲٦-۲۳٤.

Hwang, S.O. *Parent Education, Reflevtive writing, And Mternal Efficacy. PH.D thesis. Faculty of education*. The florida State University.۲۰۱۱.

Jasper, M.(۲۰۰٤). *Using journals and diaries withing reflective practice. In bluman &Schutz, S. (ed), Reflective practice in nursing*(PP. ۹٤-۱۱۲). Oxford Blackwell publishing Ltd.

Johnson, K.F; &Golombek, P.R. (۲۰۰۲). *Teacher narrative inquiry as professional development*. Combrige university press.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Kaiser, D. (۲۰۰٤). Using reflective journals in athletic training clinical education. *Athletic Therapy Today*, ۹, ۳۹–٤۱.

Kemmis,S.(۲۰۱۰). Research fo praxis: Knowing doing. Pedogogy, culture and society,۱۸(۱), ۹-۲۷.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (Eds.). (۱۹۹٤). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A., & Fry, R. (۱۹۷٥). *Towards an applied theory of experiential learning*. London: John Wiley and Sons.

Louden, W. (۱۹۹۱). *Understanding teaching*. London: Cassell.

Maxwell, J. (۲۰۰٥). Qualitative research design. CA: Sage Publications.

Mezirow, J. (۱۹۹۰). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, ۱-۲۰.

Minnott, M. (۲۰۰۸). Vallis typology of reflection and the analysis of pre service teachers reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*.۳۳(٥), ٥٥-٦٥.

Moon, J. (۱۹۹۹). *Reflection in learning and professional development*. Sterling, VA:Stylus.

Nilsen, P., Nordström, G., & Ellström, P. (۲۰۱۲). Integrating research-based and practicebased knowledge through workplace reflection. *Journal of Workplace Learning*, ۲٤(٦), ٤۰۳–٤۱٥.

Osterman, K. (۱۹۹۰). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, ۲۲, ۱۳۳-٥۲.

Park, H. &Colbe, C.(۱۹۹۷). Thechers designing curriculum as professional development: A model fo transformational and science teaching. *journal of research in science teaching* ۳٤(۸), ۷۷۳-۷۸۹.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Pasternak, Donna L. and Rigoni, Karen K. (۲۰۱۵) "Teaching Reflective Writing: Thoughts on Developing a Reflective Writing Framework to Support Teacher Candidates,"Teaching/Writing: *The Journal of Writing Teacher Education*:Vol.٤:Iss.١,Article٥.Available at:http://scholarworks.wmich.edu/wte/vol٤/iss١/٥

Pinar, WF.(١٩٧٥). Currere: *Towards reconceptualization, in WF. Pinar(ed), Curriculum theorizing: The reconceptualist*. Berkeley, CA: Mccutchan. PP. ٣٩٦-٤١٤.

Pollard,A; Contributors(٢٠١٤). *Reflective teaching in schools*. Londen:Bloombury.

Pow, J.Young,S.W(٢٠٠٧). A reflective-participative approach to professional development in teaching of Liberal Studies in schools. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*. Vol.٦.

Posner, G.(١٩٨٩). *Field experience: Methods of reflective teaching*. New York, NY: London.

Reid, W.(١٩٩٩). *Curriculum as institution and practice: Essay in deliberative tradition*. Lawrence Elbuaum Associate, New jersey.

Rodgers, C. (٢٠٠٢). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, ١٠٤(٤), ٨٤٢-٨٦٦.

Scheffler, I. (١٩٦٨). University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, ٧٠(١), ١-١٢.

Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (١٩٩٩). *Identity and induction:Establishing the self in the first years of teaching*. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.), The role of self in teacher development (pp. ١٤٢-١٦١). Albany, NY: State University of New York Press. thics (pp. ١٩٦–٢١٨). New York, NY: Routledge.

Schon, D. A. (١٩٧٥). *Deutero-learning in organisations: Learning for increased effectiveness*. Organisational Dynamics, ٤،٢.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Schön, D. A. (۱۹۸۳). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (۱۹۸۷). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.

Schowab,J.J.(۱۹۷۱). *The practical: Arts of eclectic*. Washington. DC: National Education Association.

Schowab,J.J.(۱۹٦۹). *The practical: A language for curriculum*. School Review.

Spark, D. &Loucks-Horsley, S.(۱۹۸۹).Five modelsof staff development. *Journal of stuff development.*

Stickel, S. A.; Waltman, J.(۱۹۹٤). *A Practicum in School Counseling: Using Reflective Journals as an Integral Componentt* . Sarasota, Florida.

Straman, A.(۱۹۸۹). Decenteralisation and the curriculum: Effect of decenteralisation of curriculum decision making in australia. *ACER Research monograghy No*. ۳۵ Melbourn: ACER.

Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (۲۰۰۵). *Promoting reflective thinking in teachers: ۵۰ action strategies*. Thousand Oaks, CA: Crown Press, Inc.

Valli, L. (۱۹۹۷). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, ۷۲(۱), ٦۷-۸۸. Retrieved from http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_ftPES.jhtml

Van Manen, M. (۱۹۷۷). Linking ways of knowing with ways of being practical, Curriculum Inquiry, ٦, ۲۲۸-۲۰۵.

Watson, J., Murin, A.,Vashes, L., Gemin,B., & Rapp,C.(۲۰۱۰). Keeping pace with k-۱۲, online learning: An annual review of policy and practice, learning , ۱۳(٦).

Unrath, K. (۲۰۰۲). *Reflection, the national board certification process, and its potential impact on national board art teachers and their practice*. Ph.D. dissertation, University of Missour-

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Columbia, Available from ProQuest Digital Dissertations database. (UMI No. ۳۰۵۲۲۲۵).

Weed, M. (۲۰۰۸). A potential method for the interpretive synthesis of qualitative research: Issues in the development of meta-interpretation. *International Journal of Social Research Methodology*, ۱۱(۱) ۱۳-۲۸.

Weed, M. (۲۰۰۵a). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, ٦. Retrieved March ۲۹, ۲۰۰٦ from http://www.qualitative-research.net/fqs/.

Yinger, R., Clark, M.(۱۹۸۱). *Reflective journal writing: Theory and practice* (Occasional paper no. ٥٠). Eest laning, MI: Michigan state university instate for research on teaching.

Zeichner, K. and Liston, D. (۱۹۸۷).Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, ٥٧ (۱), ۲۳-٤٨.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]