

تبیین ضرورت تربیت معلمان حرفه‌ای با استفاده از روایت‌نگاری تأملی

(ترکیب پژوهی شواهد تجربی)

فاطمه اسداللهی^{۱*}

On the Significance of Training Professional Teachers via Reflective Narrative Writing

(Synthesis of Empirical Evidence)

Fateme Asadollahi^{1*}

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۸

Abstract

The current article investigates into the significance of using reflective narrative writing as a professional development approach in student teacher internship curriculum. To do so, meta-synthesis method was used. First, all the studies published on this issue in the past 20 years were selected. Then, they were reviewed and categorized. Next, based on the inclusion/exclusion criteria, 20 studies were chosen and their findings were synthesized, reviewed, and rearranged. The results showed that using narrative reflective writing in teacher professional education is justifiable in four aspects: "narrative reflective writing and levels of reflective", "narrative reflective writing and personal identity", "narrative reflective writing and social identity", "narrative reflective writing and professional identity". Therefore, narrative reflective writing can improve four dimensions, such as: cognitive, emotional, socio-cultural and practical as the important aspects of student-teachers professional development and has an effective role in the teacher education context.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین چرایی و ضرورت توجه به روایت‌نگاری تأملی به‌عنوان یک راهکار برای توسعه حرفه‌ای در برنامه درسی کارورزی دانشجوی معلمان است. برای دستیابی به تبیین فوق، از روش ترکیب پژوهی استفاده شده است که در آن، پژوهش‌های بیست سال اخیر با روشی نظام‌مند انتخاب شدند سپس مورد واکاوی محتوایی قرار گرفتند و دسته‌بندی شدند؛ در مرحله بعد (غربالگری ریز)، بیست پژوهش که معیارهای مد نظر را داشتند، انتخاب شدند، سپس طبق اصول تلفیق، ترکیبی از یافته‌های آن‌ها، بازاندیشی و بازاریابی شد. در یافته‌های این ترکیب، ضرورت به‌کارگیری روایت‌نگاری تأملی در توسعه حرفه‌ای از چهار منظر، توجیه‌پذیر است: «روایت‌نگاری و سطوح تأمل»، «روایت‌نگاری تأملی و هویت فردی»، «روایت‌نگاری تأملی و هویت اجتماعی»، «روایت‌نگاری تأملی و هویت حرفه‌ای». در نتیجه می‌توان گفت روایت‌نگاری تأملی بر ابعاد چهارگانه شناختی، عاطفی، اجتماعی و حرفه‌ای دانشجوی معلمان - که از مؤلفه‌های مهم توسعه حرفه‌ای است - تأثیر مثبت دارد و می‌تواند از آن به‌عنوان یک ابزار قوی در حوزه تربیت معلم استفاده کرد.

Keywords Reflective, reflective practice, reflective narrative writing, professional development

واژه‌های کلیدی: تأمل، عمل تأملی، روایت‌نگاری تأملی، توسعه حرفه‌ای، ترکیب پژوهی

1. Instructor at Farhanian University, Shahid Bahonar Branch, Tehran, Iran
*Corresponding Author, Email: f_asadollahi709@yahoo.com

۱. مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

تربیت حرفه‌ای در هر حوزه، فرایندی است پیچیده که به فعالیت‌های خاص آن حوزه بستگی دارد. فعالیت‌هایی که یک موسیقی‌دان انجام می‌دهد، متفاوت با کارهایی است که یک حقوق‌دان برای توسعه حرفه‌ای انجام می‌دهد؛ اولی، به تمرین‌های تکراری و عملی با ابزار موسیقی می‌پردازد تا شایستگی‌هایش را ارتقا بخشد، درحالی‌که دومی، بر اثر تعامل با موکل‌ها که هرکدام دارای شرایط خاص هستند، به فردی حرفه‌ای تبدیل می‌شود (شون^۱، ۱۹۸۷). امروزه با توجه به این که تحولات عظیمی 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. از آنجا که معلمان با انسان‌های منحصربه‌فرد و با ویژگی‌های متفاوت سر و کار دارند، آماده‌سازی 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 به‌عنوان 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 منحصربه‌فرد کلاس خود را خلق کند. شون (۱۹۸۳) در کتابی تحت عنوان «کارورزان فکور» تأمل را فعالیت پنهان معرفت‌شناختی در فرایندهای هنری و شهودی می‌داند که کارورز، به موقعیت‌های نامشخص، بی‌ثبات و متضاد با ارزش‌ها می‌آورد. به زعم دارلینگ هاموند^۴ (۱۹۹۸) معلمان فکور نیاز دارند تا با مسائل پیچیده مدرسه مواجه شوند، هر چند ممکن است، ذاتاً فکور نباشند (پوزنر^۵، ۱۹۸۹؛ بروکفیلد^۶، ۱۹۸۷). عمل فکورانه، راهبردهای آموزشی به‌کارگرفته‌شده توسط معلمان را افزایش می‌دهد (اوسترمن^۷، ۱۹۹۰). عمل فکورانه در رشد حرفه‌ای، تأثیر بسزایی دارد (ون منن^۸، ۱۹۹۵؛ زایخنرو لیستون، ۱۹۸۷؛ اوسترمن، ۱۹۹۰) که به خودی خود در اکثر معلمان به وجود نمی‌آید. این فرایند باید به یاری ابزارهایی توسعه یابد (دیویی، ۱۹۳۳). روایت‌نگاری تأملی، رویکردی

-
1. Schon
 2. Johnson & Golombek.
 3. Dewey
 4. Darling-Hammond
 5. Posner
 6. Brookfield
 7. Osterman
 8. Van Manen

است برای ثبت افکار شخصی، تجارب روزانه و تفکر درونی (هییم استرا^۱، ۲۰۰۱). نویسنده با عمل نوشتن به افکارش جان می‌بخشد و در خود، احساس قدرت می‌کند (آن راس^۲، ۲۰۰۲). کلارک^۳ (۱۹۸۱) اشاره دارد، روایت‌نگاری تأملی به معلمان کمک می‌کند تا چهار بعد وجودی خود را کشف کنند: چه می‌دانند؟ چه احساسی دارند؟ چه چیز را چگونه انجام می‌دهند؟ چرا انجام می‌دهند؟ معلم به واسطه روایت‌نگاری تأملی نسبت به چالش‌های روزمره، انگیزه، تصمیم‌گیری و عمل، به درک و فهم می‌رسد (کوکران و اسمیت لیتل^۴، ۱۹۹۹). روایت‌نگاری تأملی ابزاری است که به مشارکت‌کنندگان فکور اجازه می‌دهد تا درباره وقایع تأمل نمایند. دانشجومعلم‌ان مشاهدات فردی خود را از طریق نوشتن روایت‌ها ارتقا می‌بخشند و تفاهم‌ها و سوء تفاهم‌ها را از هم تشخیص می‌دهند (واتسون^۵، ۲۰۱۰). استفاده از روایت‌نگاری به دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند تا استانداردهای تدریس یاددهی یادگیری را بررسی کنند و دانش، مهارت، نگرش خود را ارتقا بخشند (سنجیز^۶، ۲۰۱۵؛ بومن^۷، ۲۰۱۴؛ دافان^۸ و همکاران، ۲۰۱۶). دانشجومعلم‌ان با کمک روایت‌نگاری تأملی اهداف، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس و ارزیابی محتوا را تعیین می‌کنند (کوکر^۹، ۲۰۱۶؛ هگارت^{۱۰}، ۲۰۱۱). آنچه از تربیت حرفه‌ای انتظار می‌رود، فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای تحقق شایستگی‌ها به‌عنوان مجموعه‌ای از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های توسعه حرفه‌ای است. ایجاد فرصت‌های تربیتی مناسب برای تربیت معلمان، از جمله مباحث مهم است که باید مد نظر قرار گیرد. «معلم حرفه‌ای دارای چهار شایستگی است: «شایستگی موضوعی»، «شایستگی تربیتی»، «شایستگی تربیتی-موضوعی» و «شایستگی عمومی». شایستگی موضوعی، آن قابلیت است که به شخص کمک می‌کند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم کند و شایستگی موضوعی-تربیتی آن قابلیت است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می‌کند. شایستگی تربیتی، شامل آن قابلیت است که به فرد کمک می‌کند تا معلمی کند. شایستگی عمومی قابلیت است که همه معلمان باید از آن برخوردار باشند» (موسی‌پور، ۱۳۹۴).

طرفداران دیدگاه معلم فکور در کنار فهم عمیق دانش موضوعی و مهارت‌های عملی، روایت‌نگاری تأملی را نیز به‌عنوان ابزار توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم قرن حاضر معرفی می‌کنند. این رویکرد اخیراً در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان کشور ما با هدف ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معرفی شده است. از آنجا که اسناد بالادستی و متون و منابع کافی در داخل

1. Hiemstra
2. Unrath
3. Clark
4. Cochran-Smith & Lytle
5. Watson
6. Cengiz-2
7. Boman
8. Daghan
9. Coker
10. Hegart

کشور وجود ندارد تا به صورت نظام‌مند و دقیق مبانی نظری و ارتباط آن با تربیت حرفه‌ای را بررسی کند، به‌منظور ایجاد یک دید وسیع‌تر و عمیق‌تر نسبت به این دو حوزه، پژوهشگر، نظریه‌های پراکنده صاحب‌نظران و محققان جهان را جمع‌آوری و تلفیق نموده که حاصل آن ارائه چهارچوبی با ویژگی‌های متمایز و منحصربه‌فرد از مدل‌های نظری ترکیب‌شده است. مدل پیشنهادی می‌تواند راهنمایی باشد برای مخاطبان دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه‌ها؛ همچنین، می‌توان از آن به‌عنوان یک شاخص استفاده نمود تا میزان هم‌پوشانی‌اش با نقشه کارورزی که تنها سند موجود و راهنمای عملی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور^۱ است، مشخص شود و در صورت نیاز، مورد بازاندیشی و اصلاح قرار گیرد. بنابراین، سؤال اصلی که در این پژوهش دنبال می‌شود این است که: مبانی نظری روایت‌نگاری تأملی، به‌عنوان یک راهکار توسعه حرفه‌ای، بر اساس ترکیب فرا تفسیر، چگونه تبیین می‌شود؟

روش‌شناسی

روش به‌کارگرفته‌شده در پژوهش حاضر، ترکیب پژوهی است که قابلیت «تجمیع یا تراکم»^۱ نظام‌مند دانش‌های تولیدشده پیشین را دارد (چالمز، هجز و کوپر^۲، ۲۰۰۲) و در پی پاسخ به این سؤال است که نتیجه واحد همه یافته‌های پژوهشی گذشته چیست؟ مربی، معلم و سیاست‌گذار، در نهایت، در برابر سؤال‌های خویش چه اقدام عملی را انجام دهند؟ چرا که پرداختن به پژوهش‌ها به صورت انفرادی، نه تنها دید جامعی به پژوهشگر نمی‌دهد، بلکه یافته‌های ضد و نقیض، سبب گمراهی او می‌گردد (پرینگ^۳، ۲۰۰۰). ترکیب پژوهی یکی از راه‌های یافتن دیدگاه‌های مشترک پژوهشگران و پاسخ به سؤال‌ها است. لایت و پیلمر^۴ (۱۹۸۴) در کتاب خود به‌طور مفصل به علل گرایش پژوهشگران به سمت انجام پژوهش‌های مروری نظام‌مند پرداخته‌اند و معتقدند از دهه هشتاد میلادی به بعد حوزه پژوهش‌های مروری نظام‌مند، آرام آرام تبدیل به حوزه تخصصی شده است. ترکیب پژوهی دارای انواع گوناگون است که با توجه به هدف و رویکرد به‌کارگرفته‌شده در پژوهش‌های مورد تلفیق، از میان آن‌ها دست به انتخاب زده می‌شود. به‌طور کلی می‌توان ترکیب پژوهی را در دو دسته کیفی (واژگانی) و کمی (عددی) قرار داد. آن‌هایی را که در دسته کمی قرار دارند، بیشتر با مفهوم فراتحلیل می‌شناسیم (گلاس^۵، ۱۹۷۶). در حوزه پژوهش‌های کیفی نیز توسعه حوزه نظری و روش‌شناسانه، منجر به تولید روش‌های نوینی از ترکیب پژوهی، مثل: فراروایت و فراقوم‌نگاری^۶، ترکیب مضمونی، ترکیب متنی و ترکیب تفسیری-انتقادی شده است (بارنت پیچ و

1. Cumulative
2. Chalmers, Hedge & Cooper
3. Pring
4. Light & Pillmer
5. Glass
6. Meta-Ethnography

تامس^۱، (۲۰۰۹). ترکیب پژوهی نظام‌مند، یافته‌های پژوهشی تقریباً بیست سال اخیر در حوزه روایت‌نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای به شیوه‌های کمی و کیفی است تا با آن، به سؤال چرایی به‌کارگیری روایت‌نگاری تأملی در توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان پاسخ داده شود. «انجام دادن یک پژوهش که حاصل ترکیب یافته‌های دیگر پژوهش‌ها باشد دارای سه مرحله است» (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴). پژوهش حاضر نیز بر مبنای این سه مرحله، پیش، رفته است:

مرحله اول شامل تعیین جغرافیای پژوهش است؛ تعیین پژوهش‌هایی که مقرر است از یافته‌های آن‌ها استفاده گردد. آن دسته از رساله‌های دکتری، پایان‌نامه‌ها، مقالات سراسر دنیا انتخاب شدند که با سؤال پژوهش حاضر مرتبط بودند و به صورت تجربی و ارزیابانه انجام شده بودند. همچنین ابزارهای تحقیق به‌کارگرفته‌شده و روش‌های تحلیل کمی و کیفی از اعتبار و اعتماد بالا بودند. کلید واژه‌های روایت‌نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای از پایگاه‌های داده‌ای اریک، پروکوئست، ساینس دایرکت و ... جستجو شدند (از جستجوی اولیه ۵۸ مقاله و سند در حوزه تأثیر روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای به دست آمد که پس از اعمال معیارهای انتخاب اسناد برای ورود به مرحله بعد به ۴۳ اثر رسید).

مرحله دوم شامل نقد نظام‌مند اسناد منتخب است که غربالگری و واکاوی شدند. چکیده اسناد خوانده شد بر اساس دو معیار کلی «کیفیت» و «مرتبط بودن» (مقاله‌هایی که در مورد رویکرد روایی در حوزه‌های دیگر به جز تربیت معلم بودند) حذف شدند و تعداد ۲۴ اثر انتخاب شدند. از این تعداد ۲۰ مطالعه وارد مرحله بعد شدند. در مرحله سوم مطالعات تشریح فیزیکی شدند و قطعات مختلف آن‌ها در خانه جدول تشریح قرار گرفتند که شامل، هدف، عنوان، نویسنده، دانشگاه، روش‌شناسی، تولید داده‌ها و یافته‌های مربوط به هر تحقیق یادداشت شد که خلاصه آن در جدول (۱) آورده شده است. مرحله سوم، ترکیب یا خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم است. بخش یافته‌های اسناد منتخب درباره روایت‌نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای یکجا شدند، سپس با بازخوانی مکرر و دقیق و همچنین مقایسه یافته‌های مشابه و متناقض (کدگذاری باز)، دسته‌بندی این داده‌ها در ذیل مضامین اصلی انجام شد (همانند، سطوح تأمل و نوع نگارش، روایت‌نگاری تأملی و هویت فردی، روایت‌نگاری تأملی و هویت اجتماعی، روایت‌نگاری تأملی و هویت حرفه‌ای که مضمون آخر خود دارای سه مضمون فرعی برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، مدیریت کلاس، فرایند یاددهی-یادگیری و توانمندی‌های حرفه‌ای است).

جدول (۱) خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده

نام محقق و	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
------------	-------	-----------	----------

دانشگاه

تثبیت هویت حرفه‌ای، افزایش دانش و مهارت دانشجومعلم، اثربخشی کارورزی، تدوین منطقی‌تر برنامه درسی، تسهیل فرایندهای پیچیده تدریس، بهبود فرایند آموزش و یاددهی-یادگیری، توسعه درک آن‌ها از تربیت معلم پژوهنده، بهبود نگرش حرفه‌ای و کاهش تعارضات ناشی از تفاوت‌های فرهنگی	نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان	گلکار و شریفیان (۱۳۹۵)
یافته‌های مطالعه روایت‌نگاری تأملی، به‌عنوان عمل تأملی برای بهره‌جویی از بازخورد هم‌تایان و بهبود خودتنظیمی یادگیرندگان که خود دارای زیرمؤلفه‌های سازماندهی یادگیری، مسئولیت‌های یادگیری، سازماندهی محیط، جستجوی همکار، تنظیم اهداف و حافظه است.	کیفی و کمی: استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پرسشنامه	جعفری (۲۰۱۳) دانشگاه پیام نور تهران
شش مضمون اصلی از تحلیل محتوای گزارش‌ها استخراج شد: تعلیم و تربیت، تأمل بر تجارب پیشین، تغییر نگرش، درک خود، تجارب شخصی، نگرانی درباره آینده شغل و تغییر در همه ابعاد نگارشی. یافته‌ها به این نکته اشاره دارد که فرایند تأمل ممکن است به‌طور فعال توسط گزارش‌نویسی تسهیل گردد.	کیفی: تحلیل متون روایت‌نگار ی تأملی	هاشمی و میرزایی (۲۰۱۵) دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان
یافته‌ها بهبود تدریس و تدریس فکورانه را نشان داد. مضامین شناسایی شده مصاحبه‌های قبل و بعد دوره شامل: آگاهی از وقایع کلاس، تأمل بیشتر در عمل و قدرت تصمیم‌گیری، تأمل بر عمل و تأمل بر کلاس خود بعد از تمام‌شدن، تأمل برای عمل و آماده‌شدن برای آینده با استفاده از دانش کسب‌شده.	کیفی: استفاده از مصاحبه و تحلیل متن روایت‌نگار ی تأملی	طراحی دوره تربیت معلم فکورانه و دلالت‌های آن بر معلمان فکور زبان انگلیسی

ادامه جدول (۱) خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده

نام محقق و	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
------------	-------	-----------	----------

مضامین شناسایی شده شامل چهار مضمون اصلی با مضامین فرعی آن‌ها است که عبارتند از: اکتشاف (کشف ایده، جستجوی نکته خاص، یادگیری دانش موضوعی، ارزیابی اطلاعات، مشاهده دانش‌آموزان، گوش‌دادن به دیگران)، سازمان‌دهی (کنش روزمره، به‌کارگیری راهبردها، شناسایی دانش نظری و پیوند آن با عمل، قراردادن وقایع به‌طور متوالی)، ارتباط (برقراری ارتباط بین یک موقعیت تدریس با موقعیت دیگر، تفسیر، اصلاح و تغییر طرح به‌منظور سازگاری با نیازهای دانش‌آموزان) و تأمل (تصمیم‌گیری غیررسمی مبتنی بر تأمل، مسئولیت‌های تدریس مبتنی بر تأمل). نتایج تحلیل مصاحبه‌ها عبارتند: تدریس مشارکتی، درک پیچیدگی تدریس، سازماندهی تکالیف روزانه، بحث درباره ارزشیابی، تدوین اهداف، تأمل بر پیشرفت‌های خود، شناسایی راهبردهای مفید تأمل و یادگیری فرایندمحور، آشنایی با مدرسه و کلاس، اعتمادبه‌نفس، مدیریت بهتر کلاس و احساس آرامش در توسعه برنامه‌های تدریس.

کلارک
(۲۰۰۵)
دانشگاه
سیدنی غربی
استرالیا

گزارش‌ها و
پرسش‌های تأملی
به‌عنوان استراتژی
برای یادگیری

کیفی:
استفاده از
مصاحبه و
تحلیل
محتوای
متون
روایت‌ها

چهار مضمون اصلی شناسایی شده عبارتند از: (۱) درون‌نگاری (۲) هماهنگی بین تیم (۳) واکنش نسبت به نگارش (۴) روایت‌نگاری تأملی. همچنین، بیان احساسات، آگاهی فردی و اجتماعی، شناخت سطوح همکاری، رضایت‌مندی و قدردانی از دیگران، جلوگیری از خودتحمیلی، تقویت اراده، باورها و اعتمادبه‌نفس.

فرانکلی ایچلر
(۲۰۰۶)
دانشگاه ایالت
پنسیلوانیا

تجارب استفاده
روایت‌نگاری تأملی
در یک دوره
کارورزی
بزرگسالان

کیفی:
مصاحبه‌های
پدیدارشناختی

یافته‌ها نشان داد تقویت تفکر انتقادی، یک فرایند توسعه‌ای است که باید از ابتدای برنامه‌های کارورزی تربیت معلم به آن توجه شود. به‌علاوه تفکر انتقادی، ارتباط فعال با توسعه حرفه‌ای دارد و به دانش‌جو معلمان اجازه می‌دهد بر اساس عمل خود تصمیم‌گیری کنند. او نتیجه گرفت که مربیان معلم نیز باید عمل خود را دائم مورد بازاندیشی قرار دهند.

هورویتر
(۲۰۰۷)
دانشگاه
نیو مکزیکو

فرایند
معلم فکورشدن:
سفر استاد راهنما

کیفی:
مصاحبه‌های
بازپاسخ

نام محقق و دانشگاه	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
معروف (۲۰۰۷) دانشگاه ملی مالزی	داستان‌گویی خود و دیگران از طریق روایت‌نگاری تأملی	کیفی: مصاحبه و تحلیل متن روایت‌نگار ی	یافته‌های پژوهش نشان داد که آن‌ها در فرایندهای تأملی توصیفی، گفتگویی و نگارش‌های توصیفی و انتقادی درگیر شدند. و هفتادوهفت درصد بیان کردند، این فعالیت، آن‌ها را در ارزیابی روش‌های تدریس، نقاط قوت و ضعف، آگاهی از تدریس خود و مشکلات تدریس، شناسایی محتوا و رسانه‌های آموزشی، پیش‌بینی وقایع، آشنایی با فنون تدریس مورد علاقه و فعالیت‌هایی که توجه و انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، یاری کرده است.
اسپنسر (۲۰۰۸) دانشگاه جرج واشینگتن	واکاوی نوشتن مسأله‌محور تدریس بر باورها و عمل تدریس دانش‌جو معلمان	کیفی: استفاده از مصاحبه و تحلیل متن نگارش‌ها	یافته‌ها نشان داد که نوشتن تأملی، تأثیر مثبت و بلندمدت بر عقاید و اعمال مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. زمانی که شرکت‌کننده‌ها در حال شناسایی فعالیت‌های حمایتی خود هستند، نگارش تأملی، باورهای آنان را آشکار می‌کند؛ همچنین گرایش به سوی تأمل بر عمل در دانشجویان به وجود آمد.
بایمیستر (۲۰۱۱)	بررسی نگارش‌های تأملی بر توانایی دانش‌جو معلمان در تلفیق دوره‌های آموزشی دانشگاهی و میدانی	کیفی: مصاحبه، مشاهده، تحلیل متن روایت‌ها	یافته‌ها نشان داد، مشارکت‌کننده‌ها بین واحدهای درسی دانشگاهی و تجارب زمینه‌ای، ارتباط برقرار می‌کنند و یادگیری تأملی و دانش مرتبط با عمل تدریس آن‌ها نظیر: دانش محتوایی، دانش تدریس و مهارت‌های دیگر، از قبیل مدیریت کلاسی، ارتقا می‌یابد.
کوهن سایاج (۲۰۱۲) دانشگاه	تأثیر روایت‌نگاری تأملی بر تدریس دانش‌جو معلمان: روایت‌نگاری تأملی چه چیزی را ارتقا می‌بخشد؟	کمی و کیفی: استفاده از شبه‌آزمایش ی و تحلیل متن گزارش‌ها	تحلیل گزارش‌ها سه سطح تأمل توصیفی، تطبیقی و انتقادی را شامل می‌شود. نتایج نشان داد، نگارش هردو گروه در سطح توصیفی، بهبود یافت، اما تنها یک گروه، سطوح نگارش تأملی بالا (تطبیقی و انتقادی) خود را ارتقا دادند. یک همبستگی مثبت بین نمرات آزمون‌ها و تجربه میدانی و شرح توصیفی و تطبیقی در ترم اول برای هردو گروه وجود داشت؛ این یعنی افرادی که سطح شرح انتقادی را کسب کردند، فعالیت تدریس‌شان نظیر: طراحی، فرایند های یاددهی یادگیری، ارزیابی، مدیریت کلاس و... نیز بهبود می‌یابد. همچنین فهم، باورها و نگرش در تدریس نیز توسعه پیدا می‌کند.

ادامه جدول (۱) خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده

نام محقق و دانشگاه	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
دیکنسون (۲۰۱۲) دانشگاه کلمبیا	پژوهش روایی درباره شکل‌گیری هویت معلمی: به‌اشتراک‌گذاشتن داستان‌های دانش‌جو معلمان	کیفی: استفاده از مصاحبه	یافته‌ها اهمیت برنامه در فراهم‌نمودن موقعیت برای ساخت هویت اجتماعی معلمی را نشان می‌داد. ساخت هویت حرفه‌ای در کنار تعامل با هم‌متایان، اساتید راهنما و دانش‌آموزان حاصل می‌شود. ساخت هویت حرفه‌ای با درگیر شدن در مباحثه، افزایش تفکر تأملی، دانش و درک فرایند ساخت هویتی است که از روایت‌های معلمان برمی‌آید. مضامین شناسایی شده شامل: درگیر شدن در مباحثه، تأمل بر تجربه، درگیری عاطفی هنگام تدریس، مشاهده روابط عاطفی، تفکر تأملی، تفکر انتقادی، ارتباط با دانش‌آموزان، مفهوم خود، بهبود عمل تدریس و ساخت دانش معلم.
فارینا (۲۰۱۳) دانشگاه ویلیام و مری ویرجینیا	کاربرد داستان‌نویسی دانش‌جو معلمان به‌عنوان ابزار تفکر در طی دوره کارورزی	کیفی: مصاحبه، تحلیل متن روایت‌ها و بحث	پنج مضمون از این تحلیل شناسایی شد: روایت‌نگاری و هویت فردی، روایت‌نگاری و هویت حرفه‌ای، روایت‌نگاری و مفهوم‌سازی، روایت‌نگاری و تأمل عمیق، روایت‌نگاری و تعامل با دیگران.
بومن (۲۰۱۴) در دانشگاه مانت رویال	آیا روایت‌نگاری تأملی، تربیت را ارتقا می‌بخشد؟ ارزیابی برنامه تربیت دستیار معلم مهارت-محور	کیفی: مشاهده مصاحبه تحلیل روایت‌ها	نتایج نشان داد، این برنامه به‌طور کلی فعالیت‌های تدریس دانش‌جو معلمان را بهبود بخشیده است. اما تغییری در مقاصد آن‌ها نسبت به درگیر شدن در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای آینده به وجود نیامده است. بین فعالیت‌های تدریس مشاهده شده افرادی که روایت‌نگاری تأملی را تکمیل کردند با آن‌هایی که تمام نکردند تفاوتی دیده نشده است؛ اما تحلیل روایت‌نگاری تأملی در پایان برنامه مهارت‌محور بیشتر از شروع بوده است. آن‌ها مهارت‌های خاص مرتبط با مراحل آموزش، سازماندهی و طبقه‌بندی محتوا، رفتارهای اجتماعی و درگیری دانش‌آموزان در فرایند یاددهی یادگیری را ارتقا دادند؛ همچنین به ارزش اعتماد به نفس و کنش پی بردند.

ادامه جدول (۱) خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده

نام محقق و دانشگاه	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
سنجیز و کاراتاس (۲۰۱۵)	ارزیابی تأثیر روایت‌نگاری تأملی بر پیشرفت	کمی و کیفی: پیش‌آزمون و	نتایج نشان داد بازخوردهای حمایتی دریافت‌شده نسبت به روایت‌نگاری تأملی، نمرات پیشرفت دانشجوی معلمان سال اول را افزایش داد. مضامین شناسایی‌شده عبارتند از: تأمل توصیفی، تأمل پیشرفته، آمادگی برای حضور در کلاس، ایده‌های تجربه‌محور، اثربخشی روش‌های تدریس، روایت‌نگاری تأملی، طراحی، انتظارات، پیشنهادات، نگرش‌های مثبت و منفی، دانش کسب‌شده و کاستی‌ها و بی‌تناسبی‌ها، آگاهی‌های فراشناختی، احساسات، انگیزه درون و بیرون کلاس.
داوت جاکر (۲۰۱۶) دانشگاه ارتوین کروه ترکیه	کاربرد روایت‌نگاری تأملی در توسعه دانشجو معلمان و مهارت‌های تدریس	کمی و کیفی: مصاحبه، مشاهده، تحلیل روایت‌ها	یافته‌ها شامل: تقویت و بهبود انواع نگرش‌های مباحثه‌ای، توصیفی و انتقادی و ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای مانند: ارزیابی فعالیت‌ها، توسعه حرفه خود، اصلاح تدریس، تأمل بر کسب نظریه‌ها و کاربردی کردن آن‌ها در کنش واقعی، پی‌بردن به نقاط قوت و ضعف تدریس، شناسایی ویژگی‌های یک معلم خوب، خلاق و مؤثر، تعیین اهداف تدریس، ارزیابی رسانه‌ها و روش‌های تدریس، شناسایی مسائلی آموزشی، ارائه راه حل برای آن‌ها، ارزیابی تعامل با دیگران و رویکردهای متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و توجه به فرایند یاددهی یادگیری.
آسپاسیا، الکساندرا، ماتینا و پنلوپ (۲۰۱۶) دانشگاه آتن	استفاده معین از روایت‌نگاری تأملی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در برنامه‌های تربیت بدنی	کیفی: تحلیل گزارش‌ها بر اساس چهارچوب ون منن	تأمل فنی، تأمل عملی و تأمل انتقادی مضامینی هستند که شناسایی شدند. گزارش‌های روایی از تأمل فنی به سمت تأمل انتقادی تغییر کرد و این روند بر طبق شکل‌گیری توسعه حرفه‌ای و باورهای معلمان بود. در صورت تأیید چهارچوب (تی جی اف یو)، طراحان برنامه توسعه حرفه‌ای باید به روایت‌نگاری تأملی به‌عنوان ابزار حمایتی بنگرند.

ادامه جدول (۱) خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده

نام محقق و دانشگاه	عنوان	روش‌شناسی	یافته‌ها
توسط اکوبونلو، تلی، ستین و دافان (۲۰۱۶)	دیدگاه معلمان آینده نسبت به روایت‌نگاری تأملی در تربیت معلم	کیفی: مصاحبه های باز پاسخ	یافته‌ها شامل: ارزیابی و توسعه جامع خود، افزایش دیدگاه‌های انتقادی و حس مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های تدریس خود. مضامین فرعی عبارتند از: کسب تجربه از زندگی دیگران، استفاده از بلاگ‌ها در کلاس، پذیرش حرفه معلمی، توصیف موقعیت، ارزیابی فرایند تدریس، مدیریت کلاس، مدیریت زمان، امکان تمرین، پژوهش، توجه به محتوا، کسب تجربه به‌جای روزمرگی، خودآگاهی، توانایی نوشتن، خودراهبری، اعتمادبه‌نفس، خودارزیابی، تشخیص مهارت‌های خود، مسئول یادگیری خود بودن و توجه به جزئیات است.
کیوم کینکئ (۲۰۱۸) دانشگاه سانچنو کره	تأثیر روایت‌نگاری تأملی دانشجومعلم بر کارورزی: تأکید بر تأمل و دیدگاه‌ها	کیفی: مصاحبه و تحلیل متن روایت‌ها	مضامین اصلی و فرعی شناسایی شده شامل: توجه به خود (به‌عنوان معلم، یادگیری مهارت‌های تدریس، احساسات، توجه به موضوعات حرفه‌ای (معلمان راهنمای کارورزی، فعالیت‌های مدرسه و مؤسسه، بحث با مربی کارورزی)، توجه به دانش‌آموزان و کلاس (رفتار دانش‌آموز و کلاس، ویژگی‌های کلاس و دانش‌آموزان، گزارش‌نویسی همراه دانش‌آموزان، تدریس یا مشاوره با دانش‌آموزان خاص).

یافته‌ها

مفاهیم چهارگانه حاصل از ترکیب یافته‌های پژوهش‌ها شامل: روایت‌نگاری تأملی و سطوح تأمل، روایت‌نگاری تأملی و هویت فردی، روایت‌نگاری تأملی و هویت اجتماعی و روایت‌نگاری تأملی و هویت حرفه‌ای است که به ترتیب به آن‌ها پرداخته می‌شود:

روایت‌نگاری تأملی و سطوح تأمل
سطوح تأمل، یک الگوی سلسله‌مراتبی تأمل ارائه می‌دهد و شامل طیفی از فعالیت‌هایی است که از حالت توصیف شروع می‌شود و به تأمل ختم می‌شود. اگرچه، اکثر صاحب‌نظران برای هر یک از سطوح تأمل الگوهای خود، از عبارات خاص استفاده می‌کنند، از لحاظ کیفیت، برای آن‌ها تفاوتی قائل نیستند (ون منن^۱، ۱۹۷۷). اما برخی دیگر مانند، هاتون و اسمیت^۲ (۱۹۷۶)، ون منن (۱۹۹۷)،

1. Van Manen
2. Hotton & Smith

ودمن و مارتین^۱ (۱۹۸۶)، رز^۲ (۱۹۸۹)، اسپارک-لانگر و کالتون^۳ (۱۹۹۱)، هاتون و اسمیت لانگر و همکاران (۱۹۹۹)، کمبر و همکاران^۴ (۲۰۰۰) بر عمق تأمل تأکید دارند. تأمل عمیق از نظر الگوی نظری مزیرو^۵ (۱۹۹۸) دیدگاه تحول‌گرا است. درحالی‌که مون^۶ (۱۹۹۹) آن را یادگیری تحول‌گرا تلقی می‌نماید. هردو مفهوم، به توانایی اصلاح معنای ساخته‌شده توسط فرد اشاره دارد که مبنای قضاوت و داوری است (تیلور^۷، ۱۹۹۷)؛ به عبارت دیگر، نحوه تفکر فرد نسبت به چگونگی بازنگری عملکرد تجربی‌اش مورد توجه است و به فهم کارکردی ماهیت ساخت دانش اشاره دارد که حالتی فراشناختی است. ویژگی دیگر تأمل عمیق، تمایل فرد به نقد ادراکات خود و دیگران است. تعداد زیادی از نویسندگان ادعا دارند، نوشته‌های بی‌کیفیت و غیرانتقادی آنها تأملی است (کیم، ۱۹۹۹). تأمل انتقادی یا دیدگاه تحول‌گرا عمیق‌ترین سطح تأمل است؛ همچنین، برخی از نظریه‌ها اشاره دارند که تأمل عمیق، پیامدهای باکیفیت یادگیری را همراه خواهد داشت. الگوی هاتون و اسمیت (۱۹۹۵) نمونه بارز سطوح تأمل است؛ این مدل، ابتدا، یک مطالعه تجربی در زمینه روایت‌نگاری تأملی دانشجویان تربیت معلم توسعه‌یافته است؛ سپس به‌عنوان یک ابزار برای کارکردهای وسیع‌تر به رسمیت شناخته‌شده به کار می‌رود. مراحل آن عبارتند از: نگارش توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل گفتمانی و تأمل انتقادی.

چهارچوب نظری هاتون و اسمیت توسط گروه‌های متعددی در آموزش عالی، به منظور تعیین سطح تجربه کاری فراگیران استفاده شده است. برای ارزیابی از دانشجویان خواسته شد یک گزارش تأملی تهیه کنند. در ابتدا گزارش‌ها مایوس‌کننده و سطحی بود. سپس از این ابزار برای اهداف هدایت کار یادگیرندگان و فراهم کردن اصولی برای ارزیابی اهداف استفاده شد (فراهم‌کردن معیار ارزیابی). نکته جالب و قابل مشاهده این بود که نباید به همه نگارش‌های توصیفی مهر بطلان زد. برخی از توصیفات به کارگرفته‌شده در موقعیت‌های رسمی، زمینه‌ساز تأمل هستند. بیان چگونه‌بودن چیزها - یعنی توصیف وقایع - کارکرد متفاوتی با تأمل دارد و باید مراقب بود تا با یکدیگر جایجا نشوند. به باور مون (۲۰۰۶) روایت‌نگاری در سطح تأمل، نیاز به تمرین دارد؛ توسعه رویکرد سناریوی عمق‌بخشیدن به روایت‌نگاری تأملی، بدین معنا است که ایده‌های نظری در زمینه تأمل (عمق و کیفیت) با ابزار عمل‌گره خورده است. نویسنده با استفاده از محتوای کارگاه‌ها، بیشتر درباره سطح تأمل آگاه می‌شود و آن را توسعه می‌دهد. افزایش عمق تأمل، به افزایش آگاهی و استفاده خودکار از تنوع تجارب درونی بستگی دارد. مون (۲۰۰۴) بر اساس این ایده‌ها یک چهارچوب نظری روایت‌نگاری تأملی را پیشنهاد می‌کند که می‌تواند معلمان و دانشجویان را در یادگیری روایت‌نگاری

1. Wedman & Martin
2. Ross
3. Sparkes-Langer&Colton
4. Kember et al
5. Mezirow
6. Moon
7. Taylor

تأملی حمایت کند؛ این مدل از یک سو، ابزار نظری برای ارتقای فهم معنای عمل تأملی است، از سوی دیگر، ظرفیت ارائه معیارهای ارزشیابی روایت‌نگاری تأملی را در خود دارد.

خلاصه آنچه بیان شد، این است، اولاً، تأمل، دارای انواعی است که از دیدگاه برخی از صاحب‌نظران، هرکدام پیش‌زمینه‌ای برای رسیدن به سطح بالاتر است؛ در این نوع نگاه، تفکر تأملی زمانی اتفاق می‌افتد که به همه سطوح، یکی پس از دیگری، ختم شود تا نتایج مورد نظر حاصل گردد. درواقع، ارتباط بین سطوح به صورت خطی نیست و چرخه‌ای است و گام‌ها پشت سر هم خواهند بود. ثانیاً، بررسی دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که، مبنای نظری روایت‌نگاری تأملی، همین الگوهای سطوح تأمل را تشکیل می‌دهد که بنابر دیدگاه‌های متفاوت، دارای چهارچوب مفهومی متغیر: از نظر تعداد مراحل، نام خاص انتخاب‌شده برای هر سطح، یا گاهی، جابجایی سطوح هستند. طبعاً، برای روایت‌نگاری هم باید سطوحی در نظر گرفته شود که نویسنده با گذر از لایه‌ها به بخش‌های عمیق تأمل یک نگارش برسد. روایت‌هایی تأملی هستند که انتقادی باشند و هرکدام از مراحل به ترتیب انجام شود تا روایت‌ها از کیفیت و غنا برخوردار باشند. درواقع، با تأمل عمیق، قادر خواهیم بود، نگارشی را ثبت کنیم که تأملی باشد و روایت‌نگاری تأملی هم ابزاری است برای تفکر تأملی. نکته سوم، موضوع یا مورد تأمل یا روایت‌نگاری تأملی است. تأمل درباره یادگیری، همان عمل، و روایت‌نگاری درباره کنش، همان تجربه است؛ بنابراین از یک سو ارتباط تأمل و عمل، و از سوی دیگر ارتباط روایت‌نگاری تأملی و تجربه مد نظر است. یادگیری عمیق، حاصل تأمل عمیق است و روایت‌نگاری تأملی، ابزاری برای هدایت یادگیرنده از یک یادگیری ناپایدار به یادگیری ماندگار و اساسی است. این پدیده زمانی اتفاق می‌افتد که فرد با کمک روایت‌نگاری تأملی، تنها روی توصیف تجربه متمرکز نشود، بلکه با نقد و بررسی خود و دیگران نسبت به تجارب خود و چگونگی یادگیری، آگاهی یابد و مهارت‌های فراشناختی را در خود تقویت نماید؛ در نتیجه، ماهیت روایت‌نگاری تأملی از یک طرف، تحت تأثیر الگوهای نظری سطوح تأمل است و از طرف دیگر، فعالیت‌های تأملی بر آن تأثیر می‌گذارد. روایت‌نگاری تأملی، حلقه اتصال تأمل و عمل است.

یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات پژوهش‌های منتخب، برای ارزیابی روایت‌نگاری تأملی و تأثیر آن بر توسعه حرفه‌ای شرکت‌کنندگان، متن نگارش‌های تأملی بوده است؛ به همین دلیل، نتایج حاصل تحلیل نگارشی است که داوطلبان تجربه کردند. مقوله اصلی شناسایی‌شده روایت‌نگاری تأملی و زیرمقوله‌های آن نیز نتیجه ترکیب یافته‌های مطالعات مذکور در پژوهش حاضر است. افرادی که در یافته‌های مطالعات خود به این زیرمقوله‌ها دست یافته‌اند عبارتند از:

۱- تأمل توصیفی (داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ سنجیز کاراتاس، ۲۰۱۵؛ کوهن‌سایاج، ۲۰۱۲؛ معروف،

۲۰۰۷؛ اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶).

۲- تأمل فنی (اسپاسیا و همکاران، ۲۰۱۶).

۳- تأمل گفتمانی (داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ دیکنسون، ۲۰۱۲).

- ۴- تأمل تطبیقی (کوهن‌سایاج، ۲۰۱۲).
- ۵- تأمل انتقادی (داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ اسپاسیا و همکاران، ۲۰۱۶؛ اکویونلو، ۲۰۱۶؛ سنجیز کاراتاس، ۲۰۱۵؛ دیکنسون، ۲۰۱۲؛ کوهن‌سایاج، ۲۰۱۲؛ معروف، ۲۰۰۷؛ هورویتز، ۲۰۰۷).
- ۶- مشاهده تأملی (کلارک، ۲۰۰۵؛ فرانکلی جاگر، ۲۰۰۶؛ دیکنسون، ۲۰۱۲؛ بومن، ۲۰۱۴).
- ۷- تفکر تأملی (دیکنسون، ۲۰۱۲).

روایت‌نگاری تأملی و توسعه «خود» به‌عنوان یک فرد حرفه‌ای

مون (۲۰۰۶) معتقد است توسعه حرفه‌ای همان توسعه خود است؛ زیرا ماهیت فعالیت توسعه حرفه‌ای به‌گونه‌ای است که از سوی فرد واکنش جامع و چندبعدی می‌طلبد. تسهیل یادگیری و توسعه حرفه‌ای به پاسخ‌های شناختی و عاطفی نیاز دارد. در اکثر گزارش‌نویسی‌های آزاد، ابراز و اظهار هیجان‌ات و نگرش‌ها مشاهده می‌شود و در آن‌ها این ظرفیت وجود دارد تا بین فرد و توسعه حرفه‌ای ارتباط برقرار کند؛ همچنین، عواطف و نگرش‌ها امکان و شرایط آزمون و تغییر را فراهم می‌کنند؛ در صورت انکار، فرصت تغییر و تحول از دست خواهد رفت. بحث تعدادی از نویسندگان در زمینه توسعه خود، به‌عنوان یک فرد حرفه‌ای، با مفهوم توسعه صدا^۲ مرتبط است. ابرج و اندروود^۳ (۱۹۹۲) مقاله‌ای نوشتند که به توصیف گزارش‌گفتمانی بین دو نفر می‌پردازد، یکی در نقش مربی-معلم و دیگری در نقش دانشجو. پی‌بردن به صدای درون یا قصه خود، در این گزارش توصیف شده است. فرد در این فرایند با «یکپارچه شدن^۴» توسط خلق و تفسیر معنا آشنا می‌شود. تقویت صدا و ایجاد امنیت در موقعیت‌های حرفه‌ای، کیفیت‌هایی هستند که با گزارش‌نویسی ارتقا می‌یابد و باعث افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شوند. کارنها نیز نقش به‌سزایی در توسعه حرفه‌ای دارند. کارنها گزارش‌های تأملی‌تر تجارب هستند که به آن‌ها گزارش پیشرفت نیز گفته می‌شود (جیمز و دنلی^۵، ۱۹۹۲). خودزیست‌نگاری‌ها نیز نقش روایت‌نگاری توسعه حرفه‌ای را دارند. تجارب به وسیله این نوع نگارش بازنگری می‌شوند و بیشتر در تربیت معلم به کار گرفته می‌شوند (ناولز^۶، ۱۹۹۳). تصور می‌شود، در طی مواجهه کودکانه دانش‌آموزان با معلم و موضوع یادگیری، طیفی از عواطف، نگرش‌ها، ادراکات و باورهای شخصی در مورد موقعیت آموزشی توسعه می‌یابد. در راستای تفکرات سازنده‌گرایی، این ایده‌های شخصی، در ساختار شناختی دانشجو معلم، نمود پیدا می‌کند و اصول یادگیری حرفه‌ای را شکل می‌دهد (گرفیتز و تان^۷، ۱۹۹۲). عناصر یادگیری قبلی، به‌عنوان «دانش

1. Open
2. Voice
3. Obreg & Underwood
4. Becoming
5. James & Denley
6. Knowles
7. Knowledge in Practice

در عمل^۱ ارائه می‌شود؛ مبانی نسبتاً غیرمنسجمی که گرایش‌های آینده معلم نسبت به حرفه خود را می‌سازد (وینتیسکی و کاجاک^۲، ۱۹۹۷). ساخت دانش با کمک عواطف و نگرش‌ها به آن‌ها اجازه می‌دهد، یادگیری جدید را امتحان کنند. روایت‌نگاری تأملی ابزاری ایده‌آل است برای این تمرین، چرا که گذشته، حال و آینده را در طول هم قرار می‌دهد تا فرصتی برای رجوع به تجارب متعدد موقعیت‌های گذشته ایجاد شود. گرامت^۳ (۱۹۸۷) به استفاده از تکنیک «مسیر طی شده» توصیه می‌کند که تجارب گذشته، حال و آینده در یک زمان مورد توجه قرارگیرد؛ او این فرایند را پیوند میان قلمرو خصوصی تفکر و دانش عمومی می‌بیند که اعتبار فرایند تفکر شناسایی شده و بخشی از آموزش و توسعه حرفه‌ای می‌شود.

مشخصات و ویژگی‌های فردی، ارتباط تنگاتنگی با توسعه حرفه‌ای دارد. چون افراد همواره در حال تغییر هستند، زندگی حرفه‌ای می‌تواند زمینه رشد و تحول جنبه‌های فردی و حرفه‌ای باشد. پیش از این، ذکر شد، خودآگاهی پدیده‌ای است که در سایه تأمل انتقادی رخ می‌دهد و روایت‌نگاری تأملی یکی از ابزارهای مؤثر تقویت این سطح تفکر است. نگارش‌هایی که متمرکز بر موضوعات خاص باشند، ممکن است امکان اندیشیدن بر توانمندی‌های فرد را از او سلب نمایند و صرفاً به موارد خارج از جهان خود توجه داشته باشند. هراندازه که روایت‌ها، بدون قالب و ساختار، به موضوعاتی چون آزادی و عدالت بپردازند، آگاهی فردی و اجتماعی افراد، افزایش می‌یابد. انواع نگارش‌های انتقادی، شرایط رشد و آگاهی فرد نسبت به خود را فراهم می‌کنند. یافته‌های پژوهش‌های منتخب برای ترکیب، نشان می‌دهد که نگارش‌های انتقادی بعد از توسعه حرفه‌ای، در اثر به‌کارگیری روایت‌نگاری تأملی، در توسعه خود نقش دارد. برخی از زیرمقوله‌های شناسایی شده که توسعه هویت فردی را نشان می‌دهد عبارتند از:

- ۱- خود آگاهی (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کلارک، ۲۰۰۵).
- ۲- حس مسئولیت‌پذیری (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ جعفری، ۲۰۱۳).
- ۳- اعتماد به نفس (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ بومن، ۲۰۱۴؛ فرانکلی ایچلز، ۲۰۰۶).
- ۴- آینده‌نگری (هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کوهن، ۲۰۱۲؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶).
- ۵- تصمیم‌گیری (هوریتز، ۲۰۰۷؛ کلارک، ۲۰۰۵؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶).
- ۶- فهم باورهای خود (بایمستر، ۲۰۱۱؛ فرانکلی ایچلز، ۲۰۰۶).
- ۷- خودتنظیمی (کلارک، ۲۰۰۵).

روایت‌نگاری تأملی و هویت اجتماعی

اگرچه تعداد کمی از نویسندگان به‌طور مستقیم بر توسعه آگاهی‌های انتقادی تمرکز دارند، استدلال‌های اخلاقی در فعالیت‌های روایت‌نگاری تأملی می‌تواند روش مؤثری برای عمق‌بخشی به فرایند تأمل باشد. اسپارکلانگر و کالتون (۱۹۹۱) معتقدند، عناصر شناختی تأمل که بر چگونگی تصمیم‌گیری معلمان تأثیر دارد در نگارش‌های انتقادی مورد تأکید است، اما رویکرد انتقادی به مفاهیمی نظیر، تجارب، باورها، ارزش‌های سیاسی اجتماعی، اهداف و غیره اهمیت می‌دهد که زاینده تفکر است. اسمیت و تریپ^۱ (۱۹۸۷) از طرفداران این رویکرد هستند؛ آن‌ها با گروهی از معلمان کار کردند که درگیر نگارش‌های انتقادی و تنش‌های آشکار بین یک‌سری فعالیت‌های خاص تدریس در زمینه‌های فرهنگی اجتماعی بزرگ بودند. کار مشارکتی و استفاده از روایت‌نگاری تأملی برای گزارش وقایع کلاس باعث شد از سطح تفاسیر فنی موقعیت‌های اجتماعی کلاس درس هم بالاتر بروند. اولین مرحله نگارش انتقادی توصیف رخدادها است. مرحله گزارش^۲ مفهوم زیربنایی تدریس را مورد سؤال قرار می‌دهد و به دنبال نظریه‌های مبنایی توصیف وقایع یا ارتباط اجزای بین آن است. مرحله بازسازی^۳ به روش‌های متفاوت به‌کارگیری وقایع توجه دارد. مرحله مقابله^۴ بر فرضیه‌ها، باورها و ارزش‌های زمینه‌ساز وقایع، متمرکز است. الگوی اسمیت در تربیت معلم مورد توجه قرار گرفت.

تمایل به کار مشارکتی با توسعه حرفه‌ای هیچگونه مغایرتی ندارد، بلکه رابطه مستقیم با آن دارد. ایجاد فرصت‌های کار گروهی می‌تواند بستر مناسبی باشد برای توسعه و رشد خود و دیگران و روایت‌نگاری تأملی بویژه در سطح انتقادی، می‌تواند در جهت پیشبرد این هدف مهم مؤثر واقع شود. هدف روایت‌نگاری تأملی و هویت اجتماعی، استفاده بهینه از ظرفیت‌های گروه در بهبود عمل تدریس و به تبع آن، مسائل اجتماعی فرهنگی است. آنجا روایت‌ها ابزاری بودند برای بیداری ندای درون خود در مقابل نابرابری‌ها، اینجا تبادل اطلاعات بین گروه و گوش فرادادن به همه صداها، در کنار صدای خود، در محوریت قرار دارد. بدون شک، فردی، حرفه‌ای عمل خواهد کرد که به جای تک بعدی دیدن مسائل، ایده‌ها را از لنزهای متفاوت، مورد بررسی قرار دهد.

برخی از زیر مقوله‌های شناسایی شده که توسعه هویت اجتماعی را نشان می‌دهد عبارتند از:

- ۱- بازخورد همتایان (سنجیز کاراتاس، ۲۰۱۵؛ جعفری، ۲۰۱۳).
- ۲- تدریس مشارکتی (تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶).
- ۳- تعامل با دیگران (اکویونلو وهمکاران، ۲۰۱۶؛ بومن، ۲۰۱۴؛ فرانکلی ایچلز، ۲۰۰۶؛ داوت-جاگر، ۲۰۱۶؛ دیکسون، ۲۰۱۲؛ ملکی و مهرمحمدی، ۱۳۹۵).
- ۴- کار مشارکتی (تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶؛ جعفری، ۲۰۱۳).

1. Smyth & Tripp
 2. Informing
 3. Reconstructing
 4. Confronting<

۵- روابط عاطفی (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ دیکنسون، ۲۰۱۲).

روایت‌نگاری تأملی و هویت حرفه‌ای

شاید رایج‌ترین کاربرد روایت‌نگاری تأملی در توسعه حرفه‌ای، در زمینه عمل یا پیوند بین نظریه کلاس درس و موقعیت عمل باشد (بروکفیلد^۱، ۱۹۹۵). دانشجوی معلمان با برقراری ارتباط نظریه رشته‌های خود با وقایع جهان واقعی، درک بهتری نسبت به آن‌ها خواهند داشت (هتیچ^۲، ۱۹۹۰). در موقعیت حرفه‌ای، تأکید اصلی بر بهبود عمل است تا توسعه نظریه صدا. الزامات سیاسی اقتضا می‌کند، تربیت معلم عمل‌گرایانه‌تر و مرتبط‌تر عمل کند (گریفیتز و تان، ۱۹۹۲). روایت‌نگاری تأملی دانشجوی معلمان باعث می‌شود تا تشخیص دهند معلم فراهم‌کننده دانش نیست، بلکه تسهیل‌کننده یادگیری است. بدین سبب دنبال روش‌هایی می‌گردند تا وقایع کلاس را مرتبط و لذت‌بخش کنند. آن‌ها به دنبال روش‌های مؤثر یادگیری هستند. ثبت گزارش‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا بین نظریه و عمل، پیوند ایجاد کنند (دارت و همکاران^۳، ۱۹۹۸). روایت‌نگاری تأملی در توسعه و نقش خود، زمینه عمل تأملی را نیز فراهم می‌کند. هویت انتقادی، بیشتر تحت تأثیر روایت‌هایی است که به‌طور آزادانه نوشته می‌شوند و تفکر در مورد اصول آموزشی و عمل با روایت‌های ساختارمندتر هدایت می‌شود (هوور^۴، ۱۹۹۴). نگارش تأملی ساختارمند، دانشجویان را ملزم می‌کند، تجارب موفق و ناموفق خود را هرروز توصیف کنند. از آن‌ها خواسته می‌شود تا به موقعیت، مسائل برخاسته از آن و به چرایی وقایع توجه کنند (اسپارکلانگر و همکاران، ۱۹۹۰). به باور فرانسیس^۵ (۱۹۹۵) دانشجویان ابتدا باید یک رخداد را توصیف کنند (خلاصه‌ای از نکات کلیدی) تا دیدگاه‌های جدیدی را استخراج کنند. سپس، با توجه به سؤالات مطرح‌شده، واکنش شخصی نشان دهند. موریسون^۶ (۱۹۹۶) معتقد است که به دانشجویان باید یاد داد تا از طریق روایت‌نگاری تأملی در سطوح تأمل حرکت کنند؛ وی دو مدل عمل تأملی را معرفی می‌کند. در اولی، تأمل به سوی کنش‌های دانشجویان هدایت می‌شود و مطابق است با ایده شون (۱۹۸۳) درباره تأمل در عمل^۷ و تأمل بر عمل^۸؛ از دانشجویان خواسته می‌شود تا به زمینه‌های توسعه فردی، حرفه‌ای، علمی و ارزیابانه خود توجه کنند تا دانش و نگرش خود را تغییر دهند و به دیدگاه‌های خود عمق ببخشند. در بخش دوم مدل، تأمل در حوزه‌های قدرت و سیاست دیده شده است که قبلاً اشاره شد و بر موضوع «خود» تأکید دارد. به باور مون (۲۰۰۶) روایت‌نگاری‌های ساختارمند و آزاد هرکدام نقش خود را دارند.

1. Brookfiel-
2. Hittch
3. Dart et al
4. Hoover
5. Francis
6. Morrison
7. Reflection in Action
8. Reflection on Action

گزارش‌های روایی ساختارمند از عمل حمایت می‌کند و به دانشجویان کمک می‌کند تجارب خود را درک کنند. درحالی‌که نگارش‌های بدون ساختار، در موقعیت‌های جدید و چالش‌برانگیز یادگیری یا حرفه‌ای، تمام ویژگی‌های گزارش‌های شخصی را دارد؛ آن‌ها می‌توانند همانند یک دوست عمل کنند؛ به بیان احساسات و تمایلات، یا بحران‌ها و مشکلات جدید روز می‌پردازند تا موارد جدید برای روش‌های ساختارمند را تولید کند.

مقوله اصلی «روایت‌نگاری تأملی و هویت حرفه‌ای» حاصل ترکیب یافته‌های مطالعاتی است که برای پژوهش حاضر انتخاب شدند. زیرمقوله‌های آن عبارتند از:

۱- برنامه‌ریزی و آماده‌سازی (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کلارک، ۲۰۰۵؛ جعفری، ۲۰۱۳؛ بومن، ۲۰۱۴؛ هوریتز، ۲۰۰۷؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶؛ بایمستر، ۲۰۱۱؛ داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ سنجیزکاراتاس، ۲۰۱۵؛ معروف، ۲۰۰۷؛ اسپنسر، ۲۰۰۸؛ گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵؛ فارینا، ۲۰۱۳؛ بومن، ۲۰۱۴؛ کیوم کینگ، ۲۰۱۸).

۲- مدیریت محیط کلاس (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کلارک، ۲۰۰۵؛ جعفری، ۲۰۱۳؛ بومن، ۲۰۱۴؛ هوریتز، ۲۰۰۷؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶؛ بایمستر، ۲۰۱۱؛ سنجیزکاراتاس، ۲۰۱۵؛ گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵؛ فارینا، ۲۰۱۳؛ کیوم کینگ، ۲۰۱۸).

۳- فرایند یاددهی یادگیری (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کلارک، ۲۰۰۵؛ بومن، ۲۰۱۴؛ فرانکلی ایچلز، ۲۰۰۶؛ هوریتز، ۲۰۰۷؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶؛ بایمستر، ۲۰۱۱؛ داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ معروف، ۲۰۰۷؛ اسپاسیا و همکاران، ۲۰۱۶؛ دیکنسون، ۲۰۱۲؛ اسپنسر، ۲۰۰۸؛ گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵؛ فارینا، ۲۰۱۳؛ بومن، ۲۰۱۴؛ کیوم کینگ، ۲۰۱۸).

۴- توانمندی‌های حرفه‌ای (اکویونلو و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاشمی و میرزایی، ۲۰۱۵؛ کلارک، ۲۰۰۵؛ بومن، ۲۰۱۴؛ فرانکلی ایچلز، ۲۰۰۶؛ هوریتز، ۲۰۰۷؛ تاجیک و پاکزاد، ۲۰۱۶؛ بایمستر، ۲۰۱۱؛ داوت‌جاگر، ۲۰۱۶؛ سنجیزکاراتاس، ۲۰۱۵؛ معروف، ۲۰۰۷؛ اسپاسیا و همکاران، ۲۰۱۶؛ دیکنسون، ۲۰۱۲؛ اسپنسر، ۲۰۰۸؛ گلکار و شریفیان، ۱۳۹۵؛ فارینا، ۲۰۱۳؛ بومن، ۲۰۱۴؛ کیوم کینگ، ۲۰۱۸).

بحث و نتیجه‌گیری

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

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

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

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

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

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

منابع

- گلکار، رسول، شریفیان، فریدون (۱۳۹۵). نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان. دومین همایش ملی تربیت معلم. دانشگاه فرهنگیان.
- طلائی، ابراهیم؛ بزرگ، حمیده (۱۳۹۷). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۲۲ (۳۱)، ۹۱-۱۱۸.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری تربیت معلم. تهران، انتشارات مدرسه.
- موسی پور، نعمت ا... (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. (۱) (جمعی از نویسندگان). تهران، نشر دانشگاه فرهنگیان.
- Aspasia D, Alexandaa ,, Maiina M, Peneoqe M, (2016). Teache'' uee o' ee fccdiive oounn'l Writing Within a Physical Education Professional Development Program. *Journal of Teacher Education and Educators* 5 (3), 335-360.
- Barnett-page,E, and Thomas J.(2009). *Method for the synthesis of qualitative research: A critical review*. UK: ESRC national Center for research Method.
- Boman.J.(2014). Does Reflective Writing Enhance Teaching? An Evaluation of a skills-Based Teaching Assistant Training Program. *Transfomative Dialogues: teaching and learning journal*. 7 (2),
- ooookfiedd S. (1995) *Becoming a Critically Relfective Teache* □ San Francisco, CA: JosseyBass.
- Cengiz, C. &Karatat, F.O.(2015). Examining the effects of reflective journals of pre-service science teacher general chemistry laboratroy achievement. *Austoralia Journal of Teacher Education*, 40(10), 125-146.
- Chalmers, I, Hedges,L, and Cooper, H.(2002). *A brief history of research synthesis*.*Evaluation and Health professionals*, 25,12-37.
- Clarke, M. (2004). Reflection : Journals and Reflective Questions : a Strategy for Professional Learning.*Australian Journal of Teacher Education*, 29(2), 11-23.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 20-36.
- Dart, B., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J. and McCrindle, A. (1998) 'Change in knowledge of learning and teaching through journal-writing', *Research Papers in Education* 13(3): 291-318.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dickinson, S., J.(2012). *A Narrative inquiry About Identity Construction: Presearvice Teachers Sheir Their stories*. A Dissertation of University of Missouri- Olumbia.
- Eichler,David Franklin(2009). *The Experience of using Reflective Journaas*. A Dissertation in Adult Education .The Pennsylvania State University.
- Farina, D. O. (2013). *The self on the page: Using student teachers' written stories as a reflective tool during the student teaching internship*. The College of William and Mary.
- Faanc,, .. (1995) eee fccdiive oourna: a wndrow oo peeeerveee aaache'' paaciical knowddge', *Teaching and Teacher Education*. 11 (3): 229-41.

- Glass, G.V.(1976). *Primary, secondary and meta analysis of research.educational researcher*. 5(10), 3-8.
- Goker, S.D.(2016). Use of reflective journals in development of teachers leadership and teaching skills. *Universal Journal of Education reseach*. 4(12A):63-70
- Giiiffth,, M. an| Tann, S. (1992) sss nrg efeeciive paaciice oo iink peoonal and publc hreossss,, *Journal of Education for Teaching*. 18(11): 69–83.
- Guume,, M. (1987) TThe poiiiies of peoonal knowddge,, *Curriculum Inquiry*. 17(13): 9–35.
- Hashemi,Z.Mirzaei T.,(2015). Conversation of the Mind: the impact of Journal Writing on Enhancing EFL Medical Students Reflection , Attitudes, and Sense of Self. *Social and Behavioral Science*. 199. 103-110.
- aa tton, N. and Smth, .. (1995) eefleciion nn aaacher educaiiion: towadd defintton and mpeenenoooo,, *Teaching and Teacher Education*. 11(1): 33–49.
- ee thhhAP. (199) ooonnal-wtttnrg: oddfae or nouvelle . unnnn?’, *Teaching of Psychology*. 17(1): 36–9.
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New directions for adult and continuing education*, 90, 19-26.
- Hoover, L. (1994) fccaiive iiiii ig as a wnrdow on pee-eevvee aaache’’’ hthought pocesse,, *Teaching and Teacher Education*. 10: 83–93.
- Jafarigohar, M, Nortazavi ,M.(2013). The Effects of Different Types of Reflective Journal Writing on Learners Self Regulated Learning. *Iranian Journal of Applied linguistics*. 16 (1), 59-78.
- aame,, .. and ee neey, P. (1993) sss nrg eecodds of ex ennnne nn an undeegaduuae ceiiificae nn educaiiion coueee , *Evaluation and Research in Education*, 6: 23–37.
- Johnson, K.F; &Golombek, P.R. (2002). *Teacher narrative inquiry as professional development*. Combrige university press.
- Kember, D., Leung, D., with Jones, A., Loke, A., McKay, J., Harrison, T., Webb, C., Wong, F. and ee ung, F. (2000) eee veopment of a queooooaaeee oo meauuee hte vvvel Jsm,, Aciive hlnrknrg,, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25(4): 370–80.
- mmnAiii 1999Gtttt ttt rr C ill y AA& Brkw D LLL() It’s s te tt tiii :A a ii,, *Journal of Advanced Nursing*, 29(5): 1205–12.
- Kim,M ,K.(2018).Preservice Teachers Reflective Journal Wriring on Practicum: Focuse of Reflection and Perceptions. *Modern English Education*. 19 (2), 30-41.
- Knowles, J. (1993) ‘Life history accounts as mirrors: a practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education’□in J. Calderhead and P. Gates (eds) *Conceptualizing Development in Teacher Education*, London: Falmer Press.
- Light,R. Pillemer, D.(1984). *Summing up: The Science of Reviewing research*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Maarof, Nooreiny. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8(1), 205-220.
- y e ooow, .. (1998) OQ cttaaad .. flecii. n., *Adult Education Quarterly*. 48(3): 185. 99.
- Moon, J. (1999b) *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional Development*, London: oo ulledgeFamrar (fittt edttton..
- Moon, J. (1999c) ‘Describing higher education: some conflicts and conclusions’, in H. Smith, M. Armstrong and S. Brown (eds) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, London: Staff and Educational Development Association (SEDA)/ Kogan Page.
- Moon, .. (2004b) Infommaion fom nrvvveess wth uuden::: a pogaamme hhat aakes lay peopee oothe Mnnyyyy\$SW Mnnyyyy pogaamme,, *unpublished paper*.

- Moon, J. (2006). *Learning Journals: A handbook for Reflective Practice and Professional Development*. Second Edition. RoutledgeFalmer.
- Mooosoo .. (1996) eeve pnrg eefleciive p<ciice nnhggher degeee uuulenss hlbough a aanmij oourna,,, *Studies in Higher Education*, 21(3): 317e32.
- Oberg, A. and Underwood, S. (1992) 'Facilitative self development: reflections on experience', in A. Hargreaves and M. Fulton (eds) *Understanding Teacher Development*, New York: Teacheooo ooooge Pee .
- Osterman, K. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22, 133-52.
- Posner, G.(1989). *Field experience: Methods of reflective teaching*. New York, NY: London.
- Pring, R.(2008). Teacher education at Oxford University: James is alive but living in Karachi. *Oxford Review of Education*, 32(3). 325-333.
- oo ss, .. (1989) FRttt eeeps nndev oqnrng a eefccaiive appoach,, *Journal of Teacher Education*, 40(2): 22-30
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner* □ London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.
- Smyth, J. (1987) *Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes: Falmer Press.
- Sparkes-nnnge,, G. and ootton, A. (1991) Ssynhlless of eeecach on ||| che''' eefccaiive hlnrknrg,, *Educational Leadership March*, 48(6), 37-44.
- Sparkes-nnnge,, G., Smmin,, ,, Pacch, M., Cotton, A. and Srrrko, A. (1990) eefleciive pedagogaal hlnrknrg: how can we pocmoee and meauuee tt?., *Journal of Teacher Education*, 41: 23-32.
- Spencer, K.H.(1990). *Exploring the impact of problem -focuse case writing pedagogy on novice teachers beliefs and practices concerning effective instructional intervention for young children and families*. A dissertation of George Washington University.
- Tajik, L., & Pakzad, K. (2016). Designing a reflective teacher education course and its contribution to ELT teachers' reflectivity. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 58-80.
- Tayoo, .. (1997) uuullding upon hle hlooeical deba::: a cttaaal eeveew of hle empiiaal uuulss of Mezooott tansformaiive earnng deba,,, *Adult Education Quarterly*, 48(1): 34, 59.
- Unrath, K. (2002). *Reflection, the national board certification process, and its potential impact on national board art teachers and their practice*. Ph.D. dissertation, University of Missouri-Columbia, Available from ProQuest Digital Dissertations database. (UMI No. 3052225).
- Van Manel , M. (1977) Llnrknrg ways of knowng and ways f benrg,, *Curriculum Inquiry*, 6: 205-8.
- Watson, J., Murin, A., Vashes, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2010). Keeping pace with k-12, online learning: *An annual review of policy and practice, learning* , 13(6).
- Wedman, .. and Maiiin, M. (1986) xxxpocnrng hle deveopment of refccaiive hlnrknrg hlbough journal-wtttnrg,, *Reading Improvement*, 23(1): 68-71.
- Winitzky, N. and Kauchak, D. (1997) 'Constructivism in teacher education: applying cognitive theory to teacher learning', in V. Richardson (ed.) *Constructivist Teacher Education*, London: Falmer Press.