

---

## **Developing a Model for Literature Review in Behavioral Science Research: A Tool-Supported Scoping Review Model, Based on Activity Theory**

*Mina Azarnoosh;* (PhD student, Tarbiat Modares University, Email:mina.azarnoush@modares.ac.ir)

*Fardanesh, Hashem;* (Corresponding Author, Tarbiat Modares University, Email; Hfardanesh@modares.ac.ir),

*Talae, Ebrahim;* (Tarbiat Modares University, Email: e.talae@modares.ac.ir)

*Hatami, Javad;* (Tarbiat Modares University, Email: j.hatami@modares.ac.ir)

---

### **ARTICLE INFO**

---

#### **Article history**

**Received:** 22 April 2018

**Revised:** 17 August 2018

**Accepted:** 27 August 2018

**Published online:** 23 September 2018

#### **Key words:**

Literature Review, Activity Theory, Scoping Review, Academic Writing, Doctoral Education

### **ABSTRACT**

---

In this paper, we propose a tool-supported approach for carrying out the literature review in behavioral science research. Review of literature has proved to be a problematic stage for researchers, especially for early career ones. In this model, both a technological tool and a few conceptual tools are introduced such as activity system model, PRISMA model, a model for inclusion and exclusion of literature and a model for search phrases. This technological-conceptual model is then integrated with a model for scoping review and finally, an example illustrates the whole procedure. In addition to simplifying the job of literature review, the model presented in this paper provides a solid ground for systematic study of the literature, a thematic analysis of that, exploring contradictions and conflicts in the literature to picture future steps in that domain and for a clear and comprehensive illustration of the subject under study in the literature.

## ارائه الگوی گستره پژوهی ابزار-پشتیبان مبتنی بر نظریه فعالیت برای مرور پیشینه در پژوهش‌های علوم رفتاری

مینا آذرنوش (دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس (mina.azarnoush@modares.ac.ir)  
هاشم فردانش (دانشگاه تربیت مدرس، نویسنده مسئول، (Hfardanesh@modares.ac.ir)  
ابراهیم طلائی (دانشگاه تربیت مدرس (e.talae@modares.ac.ir)  
جواد حاتمی (دانشگاه تربیت مدرس (j.hatami@modares.ac.ir)

### چکیده

در این مقاله با هدف تسهیل فرآیند چالشی مرور پیشینه در پژوهش‌های علوم رفتاری، الگویی ابزار-پشتیبان معرفی شده است. افزون بر ابزار فناورانه موجود در الگو، چندین ابزار مفهومی - مانند الگوی نظام فعالیت، نمودار پریسما، جدول معیارهای حذف و شمول و جدول عبارت‌های جستجو - نیز به آن اضافه شده، سپس با الگوی گستره پژوهی تلفیق و الگوی گستره پژوهی ابزار-پشتیبان پیشنهاد گردیده است. در نهایت یک مرور پیشینه انجام شده با الگوی پیشنهادی، به عنوان نمونه آورده شده است. استفاده از الگوی گستره پژوهی ابزار-پشتیبان افزون بر آسان سازی مرور پیشینه، به دلیل استفاده از الگوی نظام فعالیت دارای امتیازاتی است که برخی از آنها عبارت‌اند از: امکان مطالعه نظام‌مند پژوهش‌های پیشین و مشاهده سیر تاریخی آنها، تحلیل مقوله‌ای پژوهش‌های پیشین، تبیین و تحلیل تناقضات موجود در نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین، صورت‌بندی پژوهش‌های آتی با تکیه بر راه‌حل‌های تناقضات و ارائه یک چارچوب تصویری جامع از مرور پیشینه.

### اطلاعات مقاله

دریافت: ۲ اردیبهشت ماه ۹۷  
بازنگری: ۲۶ مرداد ماه ۹۷  
پذیرش: ۵ شهریور ۹۷  
انتشار: ۱ مهر ماه ۹۷

### واژگان کلیدی

مرور پیشینه، نظریه فعالیت، گستره پژوهی، نگارش دانشگاهی، آموزش دکتری

## مقدمه

مرور پیشینه، بخشی در رساله است که مؤلفان رساله‌های دکتری با تحقیق و تحلیل نظریه‌ها و دیدگاه‌های نظری که مبانی پژوهش آنان را تشکیل می‌دهد در دانش و گفتمان حوزه مطالعاتی خود تأثیر می‌گذارند. اگرچه اعتماد به نفس نویسنده در نوشتن و شکستن حصارهای نوشتن از جنبه‌های کلیدی تبیین پیشینه پژوهش است، اما چگونگی این تبیین و فهم، از جمله مشکلاتی است که دانشجویان با آن روبه‌رو هستند (ویسکر،<sup>۱</sup> ۲۰۱۵، ص ۶۴).

مرور پیشینه برخلاف تصور دانشجویان دکتری و محققان صرفاً در پی نمایش تعدد و تنوع کتاب‌ها و مقاله‌های خواننده و خلاصه‌شده، برای داوران نیست و اهداف مختلف زیر را دنبال می‌کند:

- طرح‌بندی زمینه‌های طبیعی پژوهش و تبیین روند توسعه تاریخی آن؛
- شناسایی مباحث مهم و موارد متضاد به منظور؛
- تعیین مطالعات، ایده‌ها و روش‌های مناسب برای تحقیق؛
- تعیین خلأهای پژوهشی موجود؛
- ایجاد تضمینی برای مطالعه؛
- تعیین سهم علمی پژوهش در گستره مطالعاتی (کاملر و تامسون، ۲۰۱۴، ص ۲۸).

در طی مرور پیشینه، دانشجو افزون‌بر تحقیق و تحلیل، نسخه دانشی خود را در آن حوزه مطالعاتی ارائه می‌دهد و این امر را می‌توان حتی از وظایف دانشجویان دکتری برشمرد (همان، ص ۲۹). مرور پیشینه خوب شاهی است بر اینکه دانشجوی دکتری در مسیر درست فعالیت‌های تحقیق، مطالعه و تفسیر دیدگاه‌های نظری قرار گرفته و

توانایی تشخیص اهمیت یافته‌های نظری، تفسیری و فرآیندی واقعی نوشتن را به دست آورده است (ویسکر، ۲۰۱۵، ص ۶۴).

## بخش نظری

رویکرد ابزار-پشتیبان<sup>۳</sup>

مرور پیشینه پژوهش به‌منظور سازماندهی اطلاعات متنوع، در یک حوزه علمی وسیع کار دشواری است و از این روی طبیعی است که پژوهشگران برای تسهیل این فرآیند، به استفاده از ابزاری تمایل داشته باشند که حتی اندکی از سختی آن بکاهد. اهمیت و ضرورت تحلیل پیشینه، پژوهشگران<sup>۴</sup> را بر آن داشته است که در راستای تسهیل این فرآیند، از ابزار کمک گیرند و رویکردهایی مبتنی بر ابزار برای تحلیل پیشینه ارائه کنند.

تمرکز محققان در این مطالعات بر روش یا رویکرد خاص مرور پیشینه نبوده است و تنها با مطالعه رویکرد عمومی تحلیل پیشینه، ضرورت استفاده از ابزار را بررسی نموده‌اند. مراحل مختلف رویکرد عمومی شامل جستجو، ارزیابی، ترکیب و تحلیل است که تحت عنوان سالسا<sup>۵</sup> تلخیص شده است (گرن<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۹۱). به‌طور مثال، برخی کاربرد ابزار را در مرحله تحلیل بررسی نموده‌اند (مارتلو،<sup>۷</sup> ۲۰۱۱؛ انویگبازی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) و راهنمایی‌های سطح بالایی در راستای بهره‌مندی از ابزار در این مرحله ارائه داده‌اند (باندارا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۱۶۰).

رویکردی که در این نوشتار به آن استناد و از آن استفاده شده است، رویکرد ابزار پشتیبان باندارا و همکاران

8. Onwuegbuzie

9. Bandara

1. Wisker

2. Kamler &amp; Thomson

3. tool-Supported Approach

۴. باندارا و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارتلو، ۲۰۱۱؛ انویگبازی و همکاران، ۲۰۱۲

5. Salsa (search, appraisal, synthesis, analysis)

6. Grant

7. Martelo

رویکرد مورد استفاده و طبیعت اطلاعاتی است که گزارش می‌شوند. در تحلیل استقرایی مرور پیشینه، مقولات از متن مقالات پیشین استخراج می‌شود و پژوهشگر، مطالعه را با مقوله‌ها یا سرفصل‌های از پیش تعیین شده تحت تأثیر قرار نمی‌دهد و مرور حاصله، تفسیری<sup>۱۱</sup> است. به‌عکس، در رویکرد قیاسی، مرور پیشینه با مقوله‌ها و زیرمقوله‌های متعین، مبتنی بر زمینه مطالعاتی پژوهشگر شروع می‌شود و شواهد حاصل از مطالعات پیشین ترکیب می‌شوند و مرور حاصله قیاسی است. در این رویکرد پژوهشگر با یافتن شواهدی از مقولات متعین کمی (فرداده‌هایی مانند سال نشر مقالات) و کیفی (تعاریفی از مفاهیم کلیدی)، مقالات را مطالعه و تحلیل می‌نماید. افزون‌بر دو مورد پیش‌گفته، مرور پیشینه را می‌توان به صورت ترکیبی نیز انجام داد؛ بدین ترتیب که تعدادی از مقولات مورد نظر پژوهشگر، یا پیش از شروع مطالعه متعین هستند یا اینکه در خلال چرخه‌های رفت و برگشتی مرور ادبیات به دست می‌آیند (باندارا و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۸). در نتیجه هر سه رویکرد یادشده را می‌توان در تحلیل پیشینه استفاده کرد.

(۲۰۱۵) است که در همه سطوح فرآیند مرور پیشینه از ابزار استفاده کرده است (همان، ص ۱۶۰). گویی محقق فرآیند مرور پیشینه را به جعبه ابزاری شامل برنامه‌های تحلیل داده‌های کیفی مانند ان‌ویو،<sup>۱</sup> اتلس‌تی،<sup>۲</sup> مکس کیودا<sup>۳</sup> و... نرم‌افزارهای مدیریت منابع و ابزار یادداشت برداری (اندنوت،<sup>۴</sup> مندلی،<sup>۵</sup> اورنوت<sup>۶</sup>) و... ابزار تحلیل ارجاعات (سایت اسپیس<sup>۷</sup>) و ابزار اشتراک پیشینه (دراپ‌باکس،<sup>۸</sup> وان‌نوت،<sup>۹</sup> وان‌درايو<sup>۱۰</sup> و...) مجهز نموده است (باندارا و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۱۵۶).

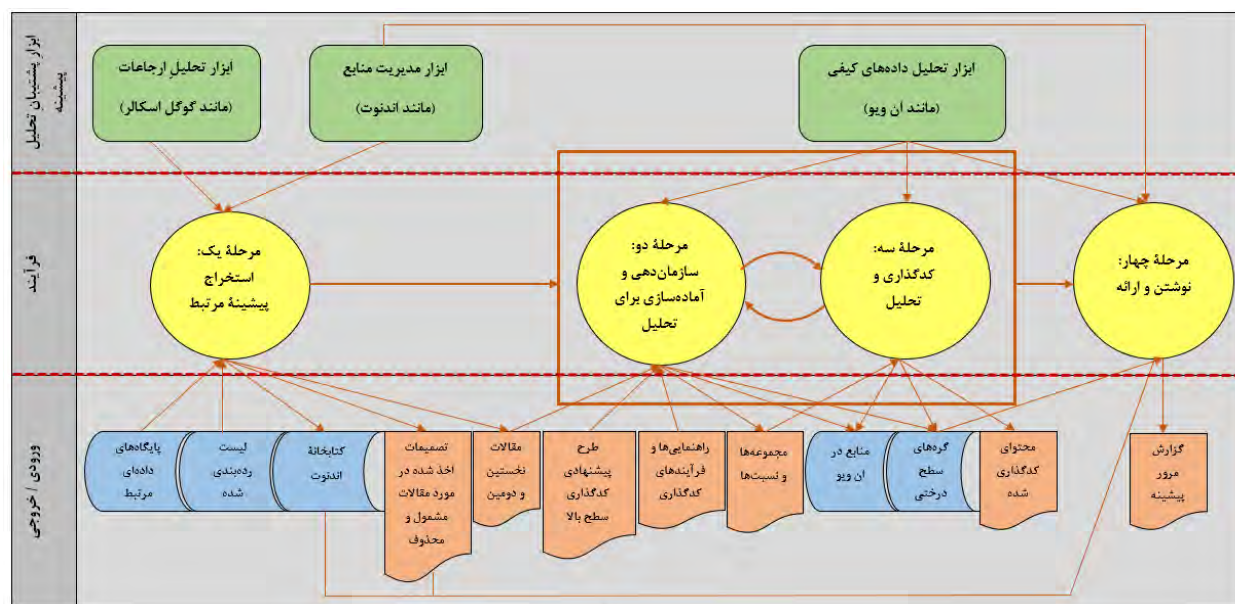
این رویکرد (شکل ۵)، شامل چهار مرحله استخراج ادبیات مرتبط، سازماندهی و آماده‌سازی ادبیات برای تحلیل، کدگذاری و تحلیل، نوشتن و ارائه می‌باشد (همان، ص ۱۶۰) و همان‌طور که اشاره شد در هر مرحله امکان استفاده از ابزاری متناسب وجود دارد: در مرحله اول، ابزار تحلیل ارجاعات مانند گوگل اسکالر<sup>۱۱</sup> و ابزار مدیریت منابع مانند اندنوت؛ در مرحله دوم، سوم و چهارم نیز ابزار تحلیل داده‌های کیفی مانند ان‌ویو مناسب می‌باشد (همان). تحلیل پیشینه را می‌توان به سه شکل قیاسی، استقرایی و یا ترکیبی از این دو انجام داد. اختلاف این شیوه‌ها در

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

7. CiteSpace  
8. Dropbox  
9. OneNote  
10. OneDrive  
11. Google Scholar  
12. Interpretive (bottom-up)

1. Nvivo  
2. ATLAS.ti  
3. MAXQDA  
4. ENDNOTE  
5. Mendeley  
6. Evernote

شکل ۱. الگوی مرور پیشینه ابزار- پشتیبان (باندارا و همکاران، ۲۰۱۵، ص ۱۶۰)



شامل، جدول عبارات جستجو، نمودار پرسمای (فام<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ اُ فلاهرتی و فیلیس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵) و الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت، نمونه‌هایی از ابزارهایی هستند که به الگوی یادشده اضافه گردیده‌اند. نمودار پرسمای، دیگرام جریان اطلاعات، در خلال مراحل مختلف مرور نظام‌مند است که تعداد کل مقاله‌ها، مقاله‌هایی که باید حذف شوند، مقاله‌هایی که باقی می‌مانند و نیز دلایل حذف و شمول آنها را از فرآیند تحلیل، به تصویر می‌کشد. الگوی نظام فعالیت نیز مبتنی بر نظریه فعالیت است و در ادامه برای آشنایی با این الگو ابتدا اشاره‌ای به نظریه فعالیت خواهد شد.

### نظریه فعالیت

نظریه فعالیت، در واقع، نامی است برای یک خطِ نظریه‌پردازی و تحقیق که بنیانگذاران مکتب فرهنگی -

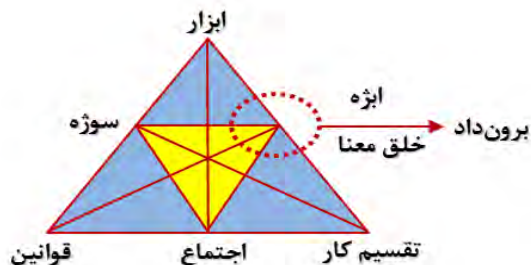
آنچه که در الگوی پیش گفته مشهود است تأکید بر ابزار فناورانه مانند نرم‌افزارهایی است که تعدد و تنوع آنها با توجه به حوزه مطالعاتی متفاوت است؛ اما نظریه‌پردازان اجتماعی - فرهنگی، دسته‌بندی دیگری از ابزار ارائه می‌دهند: ابزار فرهنگی که معطوف به ابزار فیزیکی مانند خودکار و رایانه است و ابزار روان‌شناختی که به‌طورمثال ناظر بر زبان است (تامپسون، ۲۰۱۳). همچنین، آنان در مطالعات مداخله‌گرایانه خود از میانجی‌های معنایی و ابزاری نیز نام می‌برند و به پیچیدگی و چند لایه بودن آنها اشاره می‌کنند (انگستروم، ۲۰۱۴<sup>۱</sup>، ص xxxiv).

در این مقاله ابزار مفهومی مشتمل بر نمودارها، جدول‌ها، شکل‌ها و الگوهایی که هرکدام با هدف خاصی بکار می‌روند زیرمجموعه میانجی‌های معنایی و ابزاری قرار گرفته‌اند؛ به‌طورمثال جدول معیارهای حذف و

1. Engeström  
 2. PRISMA  
 3. Pham  
 4. O'Flaherty & Phillips

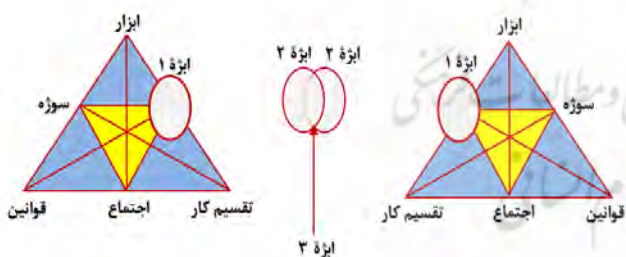
شکل ۳. نسل دوم نظریه فعالیت (انگستروم و سانینو،<sup>۵</sup>

۲۰۱۰، ص ۴۵)



نسل سوم نیز برای رفع محدودیت تمرکز بر توسعه عمودی به سوی عملکردهای روانی سطح بالا ظهور کرد که در کارهای اساسی ویگوتسکی و رویکرد فرهنگی-تاریخی مشهود بود. انگستروم (۱۹۸۷) با نسل سوم نظریه فعالیت، یک ابزار مفهومی را برای فهم شبکه‌ای از نظام‌های فعالیت متعامل، گفتگوها، دیدگاه‌ها و صداها، چندگانه، گسترش داد و امکان تحلیل‌های رو به بالا و رو به پایین، درونی و بیرونی را نیز فراهم نمود (انگستروم، ۲۰۱۴، ص ۱۵).

شکل ۴. نسل سوم نظریه فعالیت (انگستروم، ۲۰۱۰، ص ۱۳۶)



در نسل سوم، به جای کنش‌های فردی، فعالیت‌ها و یا اعمال مشترک واحد تحلیل هستند. دگرگونی اجتماعی به فرآیندی مهم است و با ورود ساختار دنیای اجتماعی به تحلیل، امکان تحلیل ماهیت ذاتاً متعارض اعمال اجتماعی

تاریخی روان‌شناسی روسی آن را برگزیده‌اند (انگستروم و همکاران، ۱۹۹۹). سه نسل از نظریه فعالیت را در روند مطالعات می‌توان یافت؛ نسل اول مبتنی بر کارهای ویگوتسکی<sup>۱</sup> است و با خلق ایده میانجی یا واسطه<sup>۲</sup> در قالب الگوی سه‌ضلعی ویگوتسکی (۲۰۱۴، ص ۸۶؛ به نقل از انگستروم، ۲۰۱۴، ص ۱۴) مشتمل بر سوژه، ابژه و مصنوع میانجی متبلور شده است. در این نسل، واحد تحلیل، کنش‌های ابژه-محوری هستند که انجام آنها به واسطه ابزار و علامت‌های فرهنگی میسر می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، ص ۴۰).

شکل ۲. نسل اول نظریه فعالیت (کول<sup>۳</sup> و انگستروم، ۱۹۹۷، ص ۵)



در نسل اول نظریه فعالیت، واحد تحلیل شخص محور (انگستروم، ۲۰۱۴، ص ۱۴) بود و با ظهور نسل دوم، ملهم از کارهای لئونتیف<sup>۴</sup> (۱۹۷۸، ۱۹۸۱) این ضعف برطرف شد. لئونتیف (۱۹۸۱، ص ۸۶-۸۹) در مثال معروف شکار دسته جمعی، به تقسیم کاری اشاره می‌کند که در طول تاریخ تکامل می‌یابد و آن را وجه تمایز مهم میان کنش‌های شخصی و فعالیت‌های اجتماعی می‌داند. اگرچه لئونتیف الگوی ویگوتسکی را به صورت شماتیک معرفی نکرد، اما انگستروم (۱۹۸۷) سه‌ضلعی زیر را متناسب با نظریه طراحی نموده است:

4. Leontjev  
5. Sannino

1. Vygotsky  
2. Mediation  
3. Cole

درونی و قوانین صادره از بیرون نظام فعالیت در راستای دستیابی به یک ابژه دست به انجام تحقیق می‌زند. برونداد نظام فعالیت پژوهش می‌تواند شامل برونداد سخت (مقاله، رساله و...) و برونداد نرم (نتایج حاصل از تحقیق و هم‌بخشی‌های<sup>۳</sup> حاصل از انجام تحقیق و...) باشد. به این ترتیب می‌توان به تحلیل نظام‌مند پیشینه پژوهش پرداخت، تناقضات موجود در آنها را استخراج کرد و با یافتن راه‌حل‌های آن تناقضات، یک نظام فعالیت برای پژوهش‌های آتی طرح‌ریزی کرد که در واقع بر مبنای مطالعات پیشین می‌باشد. دلیل دوم هم بر فرآیند تحلیل پیشینه متمرکز است. با ورود الگوی نظام فعالیت در فرآیند تحلیل پیشینه، می‌توان از رویکرد ترکیبی تحلیل پیشینه استفاده کرد و به مقولات از پیش تعیین شده‌ای مجهز شد که کدهای تحلیل قیاسی را تشکیل می‌دهند و برای یافتن مقولات، به تحلیل استقرایی مقالات مشمول پرداخته می‌شود. این تحلیل، مشابه تحلیل مقوله‌ای<sup>۴</sup> است که با مراحل کدگذاری اولیه، جستجوی مقولات، بازبینی و نام‌گذاری مقولات<sup>۵</sup> به کار می‌رود (براون و کلارک،<sup>۶</sup> ۲۰۰۶). مزیت ناشی از این کاربست آن است که می‌توان کدهای اولیه فرآیند کدگذاری باز را در مؤلفه‌های نظام فعالیت جای داد و این امکان را داشت که با توجه به ارتباطات میان مؤلفه‌های کلیدی نظام فعالیت به جستجوی مقولات پرداخت و از ویژگی نظریه فعالیت به‌عنوان یک چارچوب فلسفی - نظری در یک حوزه مطالعاتی خاص، استفاده کرده و با بررسی مکانیسم فعالیت پژوهش پژوهشگران، یک ابزار کاربردی برای تحلیل پیچیدگی‌های آن به دست آورد (لی،<sup>۷</sup> ۲۰۱۶).

فراهم می‌شود. در یک نظام فعالیت نسل سوم، بی‌ثباتی‌ها، تنش‌های داخلی و تناقضات «نیروهای برانگیزاننده تغییر و توسعه» را شکل می‌دهند (انگستروم و همکاران، ۱۹۹۹، ص ۹). راه خروج از این تناقضات داخلی، با تأمل بر چگونگی استفاده مناسب از الگوهای پیشرفته و ابزارها هموار و منتهی به یک نظام فعالیت جدید می‌شود (کول و انگستروم، ۱۹۹۷، ص ۴۰).

تناقضات با مسائل و تعارضات تفاوت دارند؛ تناقضات تنش‌های ساختاری هستند که در طی زمان و در میان و بین نظام‌های فعالیت انباشته شده‌اند. تناقض اولیه را می‌توان در نظام سرمایه‌داری و میان ارزش استفاده<sup>۱</sup> و ارزش مبادله<sup>۲</sup> کالاها مشاهده کرد که در همه مؤلفه‌های نظام فعالیت توزیع شده است. از آنجایی که فعالیت‌ها نظام‌های بازی هستند، وقتی یک نظام فعالیت مجبور به استفاده از یک مؤلفه جدید از بیرون نظام می‌شود (فناوری جدید یا ابژه جدید) تناقض تشدید شده ثانویه‌ای ایجاد می‌شود که در آن تعدادی از اجزای نظام فعالیت پیشین با اجزای نظام فعالیت فعلی تصادم خواهند داشت. این تناقضات به تعارض و آشفتگی منجر می‌شوند و با یافتن راه‌حلی برای رفع این تناقضات، امکان تغییر نظام فعالیت فراهم می‌شود (انگستروم، ۲۰۱۱، ص ۶۰۹).

برای انتخاب الگوی نظام فعالیت در نقش ابزار مفهومی دو دلیل عمده وجود داشت: اول اینکه، هر پژوهش را می‌توان فعالیتی در نظر گرفت که از الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت تبعیت می‌کند: محقق (سوژه) با استفاده از ابزاری (روش‌های پژوهش، ابزار گردآوری داده و...)، در یک اجتماع (مشارکت‌کنندگان، ذینفعان و...) و با تقسیم وظایف میان افراد اجتماع و نیز با در نظر گرفتن قوانین

7. Li

1. Use value
2. Exchange value
3. Contribution
4. Thematic
5. Themes
6. Braun & Clarke

### طراحی الگوی پیشنهادی

الگوی ابزار-پشتیبان هم به تنهایی و هم در قالب رویکردی الهام‌بخش برای استفاده از ابزار در رویکردهای مختلف مرور پیشینه کاربرد دارد؛ اما در این پژوهش، آن الگو به ابزار مفهومی که پیش از این شرح داده شدند، مجهز شد و به منظور دستیابی به یک الگوی جدید مرور پیشینه، الگوی ابزار-پشتیبان با رویکرد گستره پژوهی<sup>۱</sup> تلفیق گردید. علت انتخاب گستره پژوهی این است که در تحلیل پیشینه‌ای مربوط به نگارش دانشگاهی که در ادامه خواهد آمد، گستره پژوهی برای مرور پیشینه برگزیده شده بود و به منظور آسان‌سازی این فرآیند، دو الگوی ابزار-پشتیبان و گستره پژوهی با یکدیگر تلفیق شد. بنابراین، پیش از ارائه الگوی پیشنهادی ضرورت دارد که به اختصار به رویکرد گستره پژوهی اشاره گردد تا شرایط برای شرح الگوی تلفیقی پیشنهادی فراهم شود.

### گستره پژوهی

گستره پژوهی (آرکسی و امالی،<sup>۲</sup> ۲۰۰۵) برای ارائه سریع نقشه مفاهیم، منابع اصلی و انواع شواهد کلیدی پیشینه یک حوزه تحقیقاتی به کار می‌رود و می‌تواند در مواردی که هم حوزه مطالعاتی گسترده است و هم در گذشته به صورت جامع مطالعه نشده است، در نقش یک پروژه مستقل مرور پیشینه استفاده شود (میز ۳ و همکاران، ۲۰۰۱). به نقل از آرکسی و امالی،<sup>۲</sup> ۲۰۰۵ (ص ۵). گستردگی یک حیطه مطالعاتی، پژوهشگر را بر آن می‌دارد که به مرور جامع ادبیات موجود در سطوح مختلف بپردازد. گستره پژوهی می‌تواند مبتنی بر یکی از اهداف چهارگانه ۱. بررسی وسعت، دامنه و ماهیت فعالیت تحقیق؛<sup>۲</sup> تعیین ارزش انجام یک مطالعه مروری نظام‌مند؛<sup>۳</sup> تلخیص و توزیع یافته‌های پژوهش و<sup>۴</sup> تعیین خلاهای پژوهشی در

ادبیات موجود انجام شود که گزارش نهایی آن با توجه به هدف منتخب پژوهشگر متفاوت خواهد بود (آرکسی و امالی، ۲۰۰۵، ص ۶). در دو هدف اول، تلقی از گستره پژوهی، بخشی از یک مطالعه در حال انجام است که هدف نهایی آن انجام یک مرور نظام‌مند است. در دو نوع آخر نیز گستره پژوهی، پژوهشی مستقل است که به چاپ و نشر یافته‌های تحقیق در یک حوزه مطالعاتی منجر می‌شود (همان، ص ۷).

برای انجام گستره پژوهی پنج مرحله پیشنهاد شده است (همان، ص ۸): ۱. تعیین پرسش‌های پژوهش؛<sup>۲</sup> تعیین مطالعات مرتبط؛<sup>۳</sup> انتخاب مطالعات؛<sup>۴</sup> نمودارسازی داده‌ها؛<sup>۵</sup> تطبیق، تلخیص و گزارش نتایج. برای استفاده از چارچوب مقوله‌ای، به تصویری کلی از داده‌ها نیاز است و به کمک نمودارسازی می‌توان با جداسازی داده‌ها از زمینه اصلی خود و مرتب‌سازی مجدد آنها در مقوله‌های متعین (اسپنسر و ریچی، ۲۰۰۲، ص ۱۸۲) این تصویر کلی را به دست آورد. نمودارسازی بر مبنای اطلاعاتی مانند مؤلف، سال انتشار و مکان تحقیق، نوع مداخله، معیارهای مقایسه و مدت مداخله، گروه مورد مطالعه، هدف، روش‌شناسی، برون‌داد و نتایج مهم انجام می‌شود (آرکسی و امالی، ۲۰۰۵، ص ۱۶-۱۷). با کمی دقت می‌توان به تشابه عناصر فعال در فرآیند نمودارسازی و مؤلفه‌های نظام فعالیت پی برد که این امر به تقویت مفروضه بنیادی پژوهش کمک خواهد نمود.

3. Mays

4. Charting

5. Spencer and Ritchie

1. Scoping review

2. Arksey & O'Malley



عبارات جستجو به الگوی جدید افزوده شده است؛

- **تغییرات در مرحله فرآیند:** گزینه تعیین پرسش‌ها (برگرفته از گستره پژوهی) و اهداف به الگو افزوده شده است؛ البته تعیین اهداف پژوهش به این معنا نیست که امکان هیچ تغییری در خلال مرور پیشینه وجود ندارد؛ بلکه برعکس، پژوهشگر باید نسبت به پژوهش خود منعطف باشد و مانند نظریه مبتنی بر زمینه، از ظهور مقوله‌های جدید نیز استقبال نماید (باندارا، ۲۰۱۵، ص ۱۶۱). به منظور نشان دادن عدم قطعیت نقش اهداف و پرسش‌های پژوهش، این قسمت به صورت نقطه چین رسم شده است. در مرحله تحلیل داده‌ها نیز نمودارسازی و الگوسازی افزوده شده است. نمودارسازی (ریچی و اسپنسر، ۲۰۰۲) برگرفته از مراحل گستره پژوهی است که آن، جایگزین مرحله سازماندهی و تحلیل در الگوی ابزار-پشتیبان شده است. الگوسازی نیز با توجه به نقش الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت در پژوهش خود به مرحله نمودارسازی افزوده شده است؛

- **تغییرات در مرحله ورودی و خروجی:** در مرحله ورودی و خروجی نیز به دلیل تغییر در ابزار مورد استفاده، مؤلفه‌هایی نسبت به الگوی اولیه تغییر و نیز افزوده شده است.

## ترکیب دو الگوی پیش گفته و ارائه رویکرد گستره پژوهی ابزار-پشتیبان<sup>۱</sup>

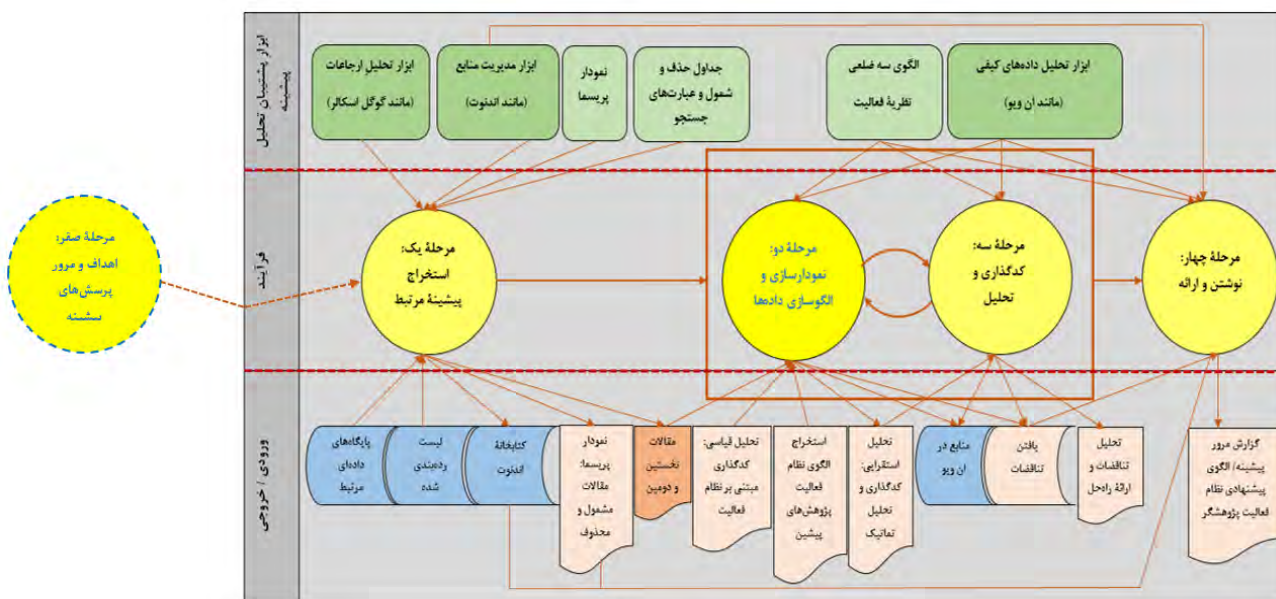
در شکل زیر، الگوهای گستره پژوهی و ابزار-پشتیبان به منظور استخراج الگوی نهایی در کنار هم قرار داده شده است. از آنجایی که تغییرات نسبت به الگوی ابزار-پشتیبان اعمال شده است، بنابراین الگوی پیشنهادی نیز در ساختاری مشابه با آن الگو ارائه گردیده است.

شکل ۵. مقایسه الگوهای گستره پژوهی و ابزار-پشتیبان

رویکرد ابزار - پشتیبان			گستره پژوهی
ابزار	مراحل		مراحل
سخت‌افزار: ابزار جستجوی مقالات، گوگل اسکالر	استخراج ادبیات مرتبط	←	تعیین پرسش‌های پژوهش
ابزار تحلیل ارجاعات. ابزار مدیریت منابع	سازماندهی و آماده‌سازی ادبیات برای تحلیل		مطالعات مرتبط
ابزار تحلیل داده‌های کیفی: ان ویوو، مکس‌گودا، الگوی سه ضلعی نظام فعالیت	کدگذاری و تحلیل	←	انتخاب مطالعات
	نوشتن و ارائه		نمودار سازی داده‌ها
		←	گردآوری، تلخیص و گزارش نتایج

- **تغییرات در مرحله ابزار:** افزون بر ابزار فناورانه، الگوهای مفهومی شامل الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت و نمودار پریسما، جداول معیارهای حذف و شمول و مطالعات فرسنگی

شکل ۶. الگوی پیشنهادی: گستره پژوهی ابزار-پشتیبان



نقش اساسی در موفقیت‌های حرفه‌ای و دانشگاهی آنها ایفا می‌نماید (آپلیبی<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۴، ص ۲۵). شایستگی، صلاحیت و هویت حرفه‌ای آنها از این طریق شکل می‌گیرد و سرانجام نیز موفق به گرفتن مدرک دکترا می‌شوند (کوترال<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، ص ۴۱۳).

اگرچه نوشتن دانشگاهی با بی‌تفاوتی دانشگاهی روبه‌روست (فاضلی، ۱۳۹۴، ص ۲)، اما می‌توان پژوهش‌های داخلی متعددی را در این خصوص برشمرد. بررسی نوشتن دانشگاهی و تجربه تشویش وجودی دانشجویان و دانش‌آموختگان ایرانی (فاضلی، ۱۳۹۴)، صورت‌بندی نوشتن دانشگاهی در ایران (همو، زیر چاپ)؛ مطالعه نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران با استفاده از نظریه داده‌بنیاد (حسرتی، ۱۳۸۴)، بررسی مهارت‌های نوشتاری دانشجویان در دو نظام حضوری و از راه دور (موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۸) و بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان تولید و مصرف نوشتار در بین دانشجویان

در ادامه نوشتار به‌منظور شرح بیشتر الگوی یادشده به یک نمونه کاربردی از آن الگو اشاره می‌شود که در انجام مرور پیشینه پژوهشی در حوزه نگارش دانشگاهی انجام شده است. در این بخش مراحل مختلف الگو پیاده و سرانجام، گزارشی متناسب با هدف پژوهش ارائه خواهد شد.

### بخش کاربردی

مرور پیشینه نگارش دانشگاهی در دوره دکتری براساس

### الگوی پیشنهادی

نوشتن دانشگاهی، سازوکاری برای تولید و تبادل دانش و عنصر اصلی فرآیند تحقیق است (کاترال و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۱) که اهدافی چون ارزیابی دانش، ارتقای تفکر انتقادی، تحریک خلاقیت و تقویت گفتمان و حمایت از شناخت (هامان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵، ص ۱۵) را دنبال می‌کند. توانایی دانشجویان برای ارائه ایده‌ها و اطلاعات از طریق نوشتن

3. Cotterall

1. Hammann  
2. Applebee

درباره نگارش دانشگاهی در مقطع دکتری است. براساس مطالب پیشین، میزان گستردگی حیطه مطالعاتی نگارش دانشگاهی و نبود مرور ادبیات پژوهش در این عرصه، عامل انتخاب گستره پژوهی به عنوان روشی برای مطالعه مرور پیشینه بوده است.

**روش تحلیل: گستره پژوهی ابزار-پشتیبان**  
**مرحله صفر: تعیین هدف و پرسش‌های پژوهش**  
 - هدف پژوهش:

ارائه یک چارچوب مفهومی برای مطالعه نگارش دانشگاهی در دوره دکتری در علوم انسانی - پرسش‌های پژوهش:

۱. مؤلفه‌های نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین کدامند؟
۲. تناقضات موجود در نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین کدامند؟
۳. راه‌حل‌های پیشنهادی برای رفع تناقضات کدامند؟
۴. الگوی مفهومی پیشنهادی برای مطالعه نگارش دانشگاهی کدام است؟

**مرحله اول: استخراج ادبیات مرتبط**

به منظور جستجو و استخراج دامنه وسیعی از مقالات، از کلیدواژه‌های مختلفی استفاده شد که در جدول زیر آورده شده است:

(محمدی، ۱۳۹۰) تعدادی از مطالعات داخلی در این عرصه است؛ هرچند کمبود دانش و گفتگو در زمینه نوشتار و نگارش دانشگاهی به معنای مسئله‌مند نبودن این نوع نگارش نیست (فاضلی، زیر چاپ).

از دیگر سوی، نگارش دانشگاهی، خارج از ایران موضوع طیف گسترده‌تری از مطالعات است که به‌طور خاص تعدادی زیادی از آنها به نگارش دانشگاهی در دوره دکتری مربوط می‌شود. مواردی چون بررسی لحظاتی که در آنها دانشجویان دکتری در نوشتن به بن‌بست می‌رسند (کیلی،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹)، موارد چالش‌انگیزی که نویسندگان دانشگاهی با آنها روبه‌رو هستند (ویسکر، ۲۰۱۰؛ حسرتی، ۱۳۸۴)، راه‌های غلبه بر موانع و محدودیت‌های نوشتن (ویسکر و ساوین-بادین،<sup>۲</sup> ۲۰۰۹)، راهبردهایی برای حمایت از دانشجویان در عرصه نگارش دانشگاهی (کاملر و تامسون، ۲۰۰۸؛ موری، ۲۰۱۳؛ اسورد،<sup>۳</sup> ۲۰۰۹)، نقد نوشته‌های همکلاسی‌ها (کافارلا و بارت،<sup>۴</sup> ۲۰۰۹)، مزایای نقد نوشته‌ها در گروه‌های نوشتن (اچیسون، ۲۰۱۰)، تمرکز بر کمک‌های استادان راهنما به‌عنوان نویسنده‌های متخصص (سیمپسون و ماتوسدا،<sup>۵</sup> ۲۰۰۸)، راهبردهای آموزشی نگارش دانشگاهی (لی<sup>۶</sup> و کاملر، ۲۰۰۸؛ اسورد، ۲۰۰۹؛ موری، ۲۰۱۳)، مزایای حضور فعال و متعامل در تحقیق‌های مشارکتی و نیز مطالعه راهبردهای راهنمایی نگارش دانشگاهی مانند تحقیق‌های هم‌تألیفی<sup>۷</sup> (تاین و بیچ،<sup>۸</sup> ۲۰۱۰؛ وگنر و تانگارد،<sup>۹</sup> ۲۰۱۳)، ارزشیابی مرور متقابل<sup>۱۱</sup> (تاین و بیچ، ۲۰۱۰، ص ۱۲۲) و شبکه‌سازی (سیمپسون و ماتوسدا، ۲۰۰۸؛ تاین و بیچ، ۲۰۱۰؛ کاملر و تامسون، ۲۰۱۴) نمونه‌هایی از پژوهش‌ها

7. Lee  
 8. co-authored research  
 9. Thein & Beach  
 10. Wegener & Tanggaard  
 11. Reciprocal Review

1. Kiley  
 2. Savin-Baden  
 3. Sword  
 4. Caffarella & Barnett  
 5. Writing groups  
 6. Simpson & Matsuda

## جدول ۱. کلیدواژه‌های جستجو

کلید واژه‌های جستجو
Perception, experience, academic or research or Phd or scholarly writing, doctoral or research study, supervision, doctoral or postgraduated, or Phd students, doctoral dissertation or thesis, doctoral education, supervisory practice

دسترسی نبود، برای مطالعه بعدی و نهایی در فهرست پایانی وارد شد. در جدول ۲ فهرست کاملی از معیارهای شمول و حذف ارائه شده است.

## جدول ۲. معیارهای حذف و شمول مقاله‌ها

معیار کلی	معیار شمول	معیار حذف
بازة زمانی	۱۹۹۷-۲۰۱۷	خارج از بازة زمانی تعیین شده
مقطع تحصیلی	دکتری	کارشناسی و کارشناسی ارشد
حوزه تحصیلی	علوم انسانی و علوم اجتماعی	علوم پزشکی، فنی مهندسی، علوم پایه
نویسندگان دانشگاهی	دانشجویان دکتری	انضای هیأت علمی
تمرکز مطلق بر نوشتن دانشگاهی	نوشتن دانشگاهی	تمرکز بر زبان انگلیسی در نوشتن (به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی)
نوع راهنمایی اساتید	راهنمایی نگارش دانشگاهی	راهنمایی کلی دانشجویان دکتری

واژگان کلیدی یادشده در پایگاه‌های داده و نیز ادبیات خاکستری<sup>۱</sup> (ادبیاتی که به طور رسمی در منابعی مانند کتاب یا مجله چاپ نشده است (هیگینز،<sup>۲</sup> ۲۰۱۱)) و گوگل، بدون در نظر گرفتن تاریخی خاص جستجو شده است. برای جستجوی جامع و سازمان یافته، روش‌های متعددی مانند روش‌های پیشرفته جستجو شامل کلیدواژه‌های دقیق،<sup>۳</sup> جستجوی اصطلاحات،<sup>۴</sup> منطق بولی آن،<sup>۵</sup> جستجوی آشیانه‌ای،<sup>۶</sup> مجاورت،<sup>۷</sup> برش<sup>۸</sup> و تکنیک گلوله برف<sup>۹</sup> (شیوه‌ای برای یافتن منابع بیشتر از میان مراجع انتهایی مقالات (هپلستون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۱۱۹؛ یاسکیویکز و تولنکو،<sup>۱۱</sup> ۲۰۱۲، ص ۲)) به کار برده شده است.

با کمک نمودار پریسما در شکل زیر غربال و استخراج مقاله‌های مشمول و محذوف در فرآیند مرور پیشینه و دلایل حذف آنها نشان داده شده است.

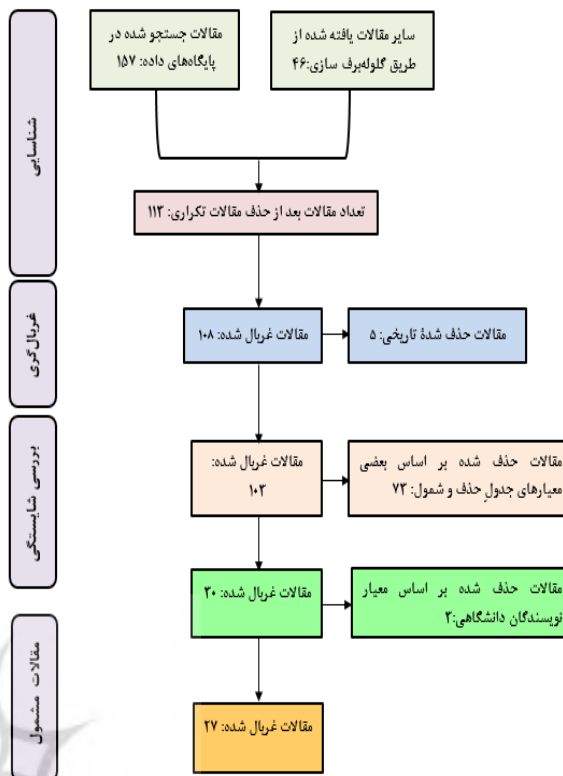
مرحله دوم و سوم: نمودارسازی و الگوسازی (کدگذاری و تحلیل) نمودارسازی

همه منابع یافته شده در نرم افزار مدیریت منابع مندرلی وارد و مقالات تکراری حذف شد. غربالگری ابتدایی فقط با مرور عنوان و چکیده انجام و مقاله‌هایی که به چکیده آنها

7. Proximity
8. Truncation
9. Snowball
10. Heppleston
11. Jaskiewicz & Tulenko

1. Gray literature
2. Higgins
3. Right keywords
4. Phrase searching
5. Boolean logic
6. Nested searches

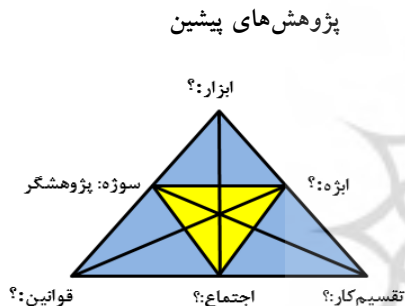
شکل ۷. نمودار پریسما در تعیین مقاله‌های مشمول در مطالعه



### کدگذاری و تحلیل

رویکرد برگزیده این مقاله برای تحلیل، همان‌طور که در بخش‌های پیشین به آن اشاره شد، تحلیل مقوله‌ای است که کدهای اولیه براساس مؤلفه‌های نظام فعالیت انتخاب و سپس مقولات تعیین و نام‌گذاری شدند. به نوعی می‌توان گفت که تحلیل ترکیبی مرور پیشینه انجام شده است. عناصر نظام فعالیت (شکل ۸) امکان تحلیل قیاسی را با در اختیار گذاشتن کدهای اولیه فراهم کرد و سپس با کمک نرم‌افزار ان‌ویو، تحلیل استقرایی برای تعیین مقولات انجام شد (جدول‌های ۳ و ۴).

شکل ۸. مقوله‌های تعیین شده تحلیل قیاسی نظام فعالیت



پژوهش‌های پیشین

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۳. مؤلفه‌های ابژه و ابزار نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین

تحلیل قیاسی	تحلیل استقرایی	محتوای مقوله‌ها
ابژه	مداخله‌ای	دوره‌ی تدریس ویژه‌ی تدریس (کافارلا و یارنت، ۲۰۰۰)؛ تقویت راهنمایی دانشجویان دکتری در امر نوشتن دانشگاهی (دیزمان، ۲۰۰۵)؛ بررسی نوشتن آزاد متمرکز در ارتقای مهارت نگارش دانشگاهی دانشجویان (لی، ۲۰۰۷)؛ دوره‌های عزلت نوشتن (موری، ۲۰۱۰)؛ رویکرد پداگوژیک هم‌تألیفی در راهنمایی دانشجوی دکتری (وگنر و تانگارد، ۲۰۱۳)؛ بررسی همکاری اساتید نگارش یا استاد راهنما در راهنمایی دانشجوی دکتری (پادمانیان و روزتو، ۲۰۱۷)
	نظری	ارائه مدلی برای راهنمایی رساله‌های دکتری (لی و موری، ۲۰۱۵)
	توصیفی	مطالعه‌ی مسایل عاطفی نوشتن دانشگاهی (ولینگتون، ۲۰۱۰)؛ برداشت دانشجویان از نگارش دانشگاهی، چالش‌ها و نقش اساتید راهنما؛ (حسرتی، ۱۳۸۴)؛ (اچیسون و لی، ۲۰۰۶)؛ کوان، ۲۰۰۹، کاترال و همکاران، ۲۰۱۱، مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱، ادنا و برگز، ۲۰۱۲؛ ویسکر، ۲۰۱۵)؛ مطالعه و بررسی عمل نوشتن دانشگاهی (کوئترال، ۲۰۱۱)؛ راهنمایی و کمک راهنمایی رساله‌های دکتری (دیزمن، ۲۰۰۵)؛ تاین و بیج، ۲۰۱۰؛ آزمان و همکاران، ۲۰۱۴؛ الموز و ساندردند، ۲۰۱۶)؛ برداشت دانشجویان نسبت به یازخورد اساتید (کن و واکر، ۲۰۱۱)؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ جامبرلین، ۲۰۱۶؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷)
ابزار	روش‌شناختی و روشی	گروه متمرکز؛ (کافارلا و یارنت، ۲۰۰۰)؛ ولینگتون، ۲۰۱۰؛ کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویسکر، ۲۰۱۵)؛ کنش‌پژوهی (دیزمان، ۲۰۰۵)؛ مطالعه موردی (لی، ۲۰۰۷)؛ کوان، ۲۰۰۹؛ مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۲؛ وگنر و تانگارد، ۲۰۱۳؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۴؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷)؛ پرسشنامه؛ (آلموز - لویز و ساندردند، ۲۰۱۶)؛ مصاحبه (حسرتی، ۱۳۸۴)؛ کوان، ۲۰۰۹؛ موری، ۲۰۱۰؛ کوئترال، ۲۰۱۱؛ اشتراک‌حیرینگ، ۲۰۱۱؛ ویسکر، ۲۰۱۵؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷)؛ پرسش‌نامه و مصاحبه (کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ آزمان و همکاران، ۲۰۱۴؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۴؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷)؛ مصاحبه و مشاهده (مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱)؛ تحقیق ترکیبی (کن و واکر، ۲۰۱۱)؛ روش تحلیل داده نظریه زمینه‌ای (کن و واکر، ۲۰۱۱؛ حسرتی، ۱۳۸۴)؛ تحلیل تماتیک (ادنا و برگز، ۲۰۱۷)؛ تحلیل داده‌های کمی (کن و واکر، ۲۰۱۱)
	فناوری	ایمیل (کوئترال، ۲۰۱۱)؛ پادمانیان و روزتو، ۲۰۱۷)؛ این‌ویو (ادنا و برگز، ۲۰۱۲، ۲۰۱۷)؛ اکسل (کارتر و کومار، ۲۰۱۷)؛ QSR.NUDIST (حسرتی، ۱۳۸۴)
	نظری	اجتماعات عمل و یادگیری موقعیتی (اچیسون و لی، ۲۰۰۶)؛ لی و کاملر، ۲۰۰۸؛ کوئترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ کن و واکر، ۲۰۱۱؛ وگنر و تانگارد، ۲۰۱۳)؛ سواد دانشگاهی (اچیسون و لی، ۲۰۰۶)؛ کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ جامبرلین، ۲۰۱۶)؛ نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی (آزمان و همکاران، ۲۰۱۴)؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ جامبرلین، ۲۰۱۶)
	مداخله‌ای	دوره آموزشی (کافارلا و یارنت، ۲۰۰۰)؛ گروه‌های نوشتن (اچیسون و لی، ۲۰۰۶)؛ لی و کاملر، ۲۰۰۸)؛ هم‌تألیفی (وگنر و تانگارد، ۲۰۱۳)؛ آزادنویسی (لی، ۲۰۰۷)؛ جلسات تدریس نوشتن (ولینگتون، ۲۰۱۰)؛ عزلت نوشتن (موری، ۲۰۱۰)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

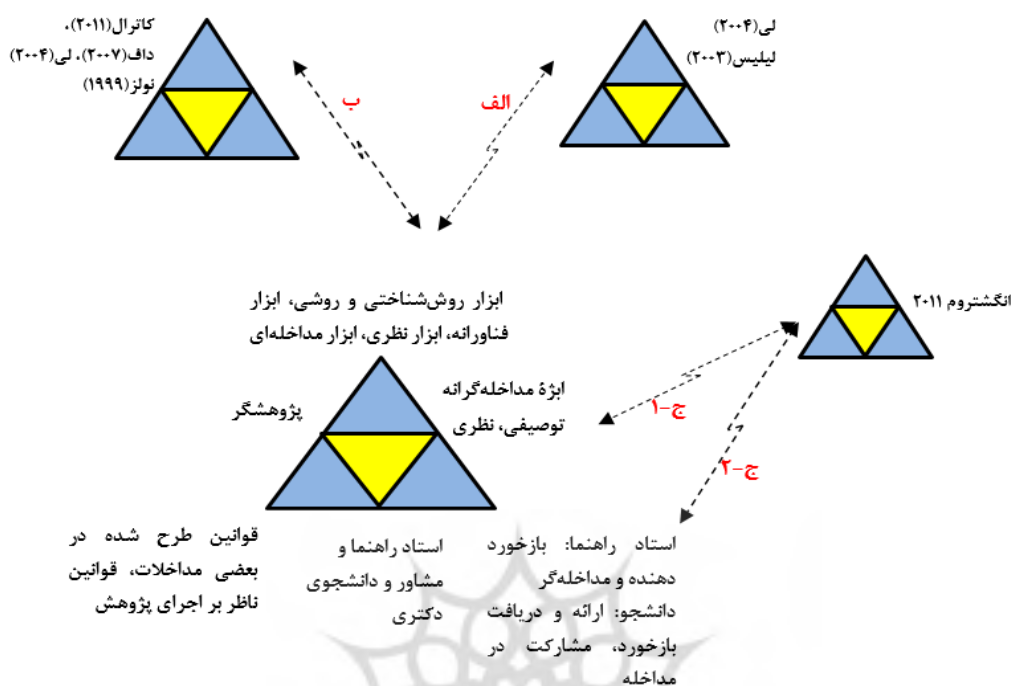
جدول ۴. مؤلفه‌های تقسیم کار و اجتماع نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین\*

منابع	تحلیل استقرایی	تحلیل قیاسی
(کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰؛ اچیسون و لی، ۲۰۰۶؛ لی، ۲۰۰۷؛ لی و کاملر، ۲۰۰۸؛ ولینگتون، ۲۰۱۰؛ وگنر و تانگارد، ۲۰۱۲؛ موری، ۲۰۱۰)	مداخله استقرایی مشارکت دانشجویان	تقسیم کار
(کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰؛ کن و واکر، ۲۰۱۱؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ جامبرلین، ۲۰۱۶؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷)	بازخورد	
(کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰؛ دیزمان، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۷؛ گوان، ۲۰۰۹؛ ولینگتون، ۲۰۱۰؛ موری، ۲۰۱۰؛ اشتارک-میرینگ، ۲۰۱۱؛ مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱؛ کوترال، ۲۰۱۱؛ کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ کن و واکر، ۲۰۱۱؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۲؛ وگنر و تانگارد، ۲۰۱۲؛ ویسگر، ۲۰۱۵؛ آزمان و همکاران، ۲۰۱۴؛ الموز-لویز و ساندرلند، ۲۰۱۶؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷؛ حسرتی، ۱۳۸۴)	مشارکت در اجرای مصاحبه یا پرسشنامه	
(کافارلا و بارنت، ۲۰۰۰؛ دیزمان، ۲۰۰۵؛ اچیسون و لی، ۲۰۰۶؛ لی، ۲۰۰۷؛ لی و تاینو، ۲۰۰۸؛ کوترال، ۲۰۱۱؛ مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱؛ وگنر و تانگارد، ۲۰۱۲؛ آزمان و همکاران، ۲۰۱۴؛ آزگاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ جامبرلین، ۲۰۱۶؛ پادمانابان و روزنو، ۲۰۱۷؛ کارتر و کومار، ۲۰۱۷؛ گوان، ۲۰۰۹؛ کوترال، ۲۰۱۱؛ مارچانت و همکاران، ۲۰۱۱؛ کاترال و همکاران، ۲۰۱۱؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۲؛ ادنا و برگز، ۲۰۱۷؛ ویسگر، ۲۰۱۵؛ موری، ۲۰۱۰؛ حسرتی، ۱۳۸۴)	استفاده راهبران دانشجویان	اجتماع
(اولموز-لویز و ساندرلند، ۲۰۱۶)	استفاده کمک راهبرها	
(پادمانابان و روزنو، ۲۰۱۷)	استفاده نگارشی	

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

\* در مقالات برگزیده نهایی به جز قوانین حاکم بر مداخلات انجام شده، قوانین قابل تحلیل دیگری وجود نداشت؛ به همین دلیل در جدول فوق اشاره‌ای به این عنصر از الگوی نظام فعالیت نشده است.

شکل ۹. نظام فعالیت پیشینه پژوهش‌های پیشین و تناقضات مستخرج



### الگوسازی

محتوای جدول‌های یادشده براساس الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت به صورت زیر طرح‌بندی شد:

علامت ردوبرق در شکل پیش نماد تناقضات موجود میان برونادهای برخی از مطالعات و بعضی از عناصر نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین می‌باشد که در بخش بعدی با تحلیل این تناقضات، راه‌حلی نیز برای رفع آنها پیشنهاد می‌شود.

### تحلیل: استخراج تناقضات و راه‌حل‌های رفع آنها

**الف.** تناقض مربوط به رویکرد سواد دانشگاهی: یکی از ابزارهای نظری مورد استفاده در مطالعه نگارش دانشگاهی، رویکرد سواد دانشگاهی است؛ اما نتایج بعضی از تحقیقات، انتقاداتی را به این نظریه وارد دانسته‌اند که در ادامه با تحلیل آنها رویکرد نظری جایگزینی به‌عنوان

راه‌حل رفع تناقض معرفی خواهد شد.

رویکرد مطالعاتی سواد دانشگاهی (مدل سه‌سطحی) لی و استریت،<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) نوشتن را یک فعالیت موقعیتی و اجتماعی می‌داند که شامل رویکردهای مهارت‌های مطالعه، اجتماعی‌سازی و سواد دانشگاهی است. این رویکردها، کاملاً از هم جدا و گسسته نیستند (لی و استریت، ۱۹۹۸، ص ۱۵۷) و هرکدام براساس رویکرد قبلی ساخته می‌شوند. رویکرد اجتماعی‌سازی، دیدگاه‌هایی را دربرمی‌گیرد که از طریق رویکرد مهارت‌های مطالعه توسعه یافته‌اند و رویکرد سواد دانشگاهی، دو مدل پیشین را برای فهم جامع‌تری از طبیعت نوشتن دانشجویان در فعالیتهای مؤسسه‌ای، روابط قدرت و هویت‌ها به کار می‌گیرد.

1. Lea & Street



## جدول ۵. مشخصات تلخیص‌شده رویکردهای سه‌گانه مطالعه نگارش دانشگاهی

رویکرد سواد دانشگاهی	رویکرد اجتماعی شدن	رویکرد مهارت‌های مطالعه
مذاکره دانشجویان بر سر شیوه‌های متعارض سوادآموزی - سواد به عنوان یک عمل اجتماعی - نهادها شامل مفاهیمی چون گفت‌وگو و قدرت - تنوع مخازن ارتباطی مانند گونه‌ها (ژانرها)، حوزه‌ها و دیسپلین‌ها - حرکت بین اعمال زبانی، معانی اجتماعی و هویت‌ها - نوشته‌های دانشجویان به عنوان ساخت معنا و فرآیندهای مورد مناقشه - دانشجویان مشارکت‌کنندگان فعالی در فرآیند ساخت معنا - مرکزیت مسایل مربوط به زبان، هویت و طبیعت متعارض دانش (لی و استریت، ۱۹۹۸؛ صص: ۱۵۹-۱۵۸) - پیش‌زمینه نخستین گروه خاصی از دانشجویان و پیش‌زمینه دومین نوشته‌های دانشجویان (لی، ۲۰۰۴)	- قرار دادن دانشجویان در گفت‌وگو دانشگاهی - قرار دادن دانشجویان در فرهنگ جدید - تمرکز بر یادگیری و تفسیر وظایف یادگیری - فرهنگ همگن، عدم تمرکز بر اعمال نهادی، تغییر و قدرت - نوشته‌های دانشجویان به عنوان رسانه شفاف بازتابی (لی و استریت، ۱۹۸۸؛ صص: ۱۵۸)	کمبودهای دانشجویان - رفع نقایص - مهارت‌های خرد - زبان سطحی، دستور زبان و املا (لی و استریت، ۱۹۸۸؛ صص: ۱۵۸)

دانش و عمل را هموار می‌کند. یادگیری در این رویکرد یک فرآیند «شدن»<sup>۳</sup> است (مشارکت‌کننده کامل شدن)، افراد در یک عمل اجتماعی یاد می‌گیرند که با مشارکت در یک اجتماع خاص، هویت‌های جدیدی را اتخاذ کنند (پووریوک،<sup>۴</sup> ۲۰۱۰، صص: ۱۴)؛ اما این دیدگاه در بررسی روابط قدرت به اندازه کافی کارآمد نیست (کوترال، ۲۰۱۳، صص: ۴۱۳).

در حوزه مطالعات دکتری، اجتماع عمل (ونگر،<sup>۵</sup> ۲۰۱۰) یک دیدگاه ابتدایی از روابط قدرت را میان مشارکت‌کنندگان پیشنهاد می‌دهد و گویی، ورود افراد تازه‌وارد از اولویت‌های اجتماع متخصصان نبوده، شرایط برای افراد مبتدی به منظور بیان فهم و برداشت ماهرانه از دیسپلین فراهم نیست و بدین‌سان از ایشان نمی‌توان توقع داشت که از مشارکت فرعی به مشارکت کامل حرکت نمایند. افزون‌براین، از آنجایی که خزانه یادگیری افراد تازه‌وارد از طریق فرصت‌ها و منابع مورد نیاز آنها شکل

یکی از چالش‌های رویکرد سواد دانشگاهی، توجه نکردن به امر آموزش است (لی، ۲۰۰۴، صص: ۷۴۱) که برخلاف دو رویکرد دیگر، در مورد فعالیت‌های آموزشی مبهم عمل کرده است (لیلیس،<sup>۱</sup> ۲۰۰۳، صص: ۱۹۲).

### ب. تناقض مربوط به نظریه یادگیری موقعیتی، اجتماع عمل، مشارکت مجاز فرعی<sup>۲</sup> و کارآموزی

این نظریه نیز یکی دیگر از ابزار نظری به کار رفته در مطالعه نگارش دانشگاهی است که در آن، یادگیری یک فعالیت موقعیتی است و ویژگی معرف آن فرآیندی به نام مشارکت مجاز فرعی است. بنا بر این فرآیند، فراگیران ناگزیر از مشارکت در اجتماع متخصصان هستند و لازمه کسب دانش و مهارت، حرکت آنان به سوی مشارکت کامل در اعمال اجتماعی- فرهنگی در آن اجتماع است. مشارکت مجاز فرعی، مسیر گفتگو درباره روابط میان افراد تازه‌وارد و پیشکسوتان، هویت‌ها، مصنوعات و اجتماع

4. Poverjuc  
5. Wenger

1. Lillis  
2. Legitimate Peripheral Participation  
3. Becoming

نمی‌دانند (نولز،<sup>۲</sup> ۱۹۹۹ به نقل از مورتن و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۲۴).

#### راه‌حل پیشنهادی تناقضات الف و ب: برای رفع

تناقضات پیش گفته موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. نظام فعالیت به‌عنوان الگوی مطالعاتی نگارش دانشگاهی جایگزین رویکرد سوادهای دانشگاهی شود. نظام فعالیت، ویژگی‌ها و عناصر رویکردهای سه‌سطحی بخش پیشین را دارد و به بحث آموزش نیز می‌پردازد؛

۲. از آنجایی که توصیف و تحلیل روابط سلسله‌مراتبی قدرت در یک نظام فعالیت منفرد (نسل دوم نظام فعالیت) دشوار است و روابط قدرت به‌راحتی قابل تبیین نیست (انگستروم، ۲۰۰۹، ص ۶) استفاده از نسل سوم این نظریه در مطالعه نگارش دانشگاهی پیشنهاد می‌شود؛ به این صورت که دست‌کم دو نظام فعالیت استاد راهنما در راهنمایی نگارش دانشگاهی دانشجویان دکتری و نظام فعالیت نگارش دانشگاهی دانشجوی دکتری در مطالعه نگارش دانشگاهی بررسی شود؛

۳. باور دیگر نسبت به یادگیری نوشتن، تلقی کارآموزی را به کناری می‌نهد و آن را مجموعه‌ای مرکب از مشارکت‌های گسترده می‌انگارد که ژانرهای مختلف نوشتن در این مشارکت‌ها، نقش ابزار را ایفا می‌کنند. بدین ترتیب، رویکرد یادگیری گسترده<sup>۳</sup> برای مطالعه نگارش دانشگاهی به جایگزین رویکرد اجتماع عمل پیشنهاد می‌شود (راسل،<sup>۴</sup> ۱۹۹۸).

#### ج-۱: تناقض مربوط به ابژه مداخله‌ای

ابژه‌هایی که در تحقیقات پیشین، نظام فعالیت‌های پژوهش را هدایت می‌کردند، ابژه‌های مداخله‌گرانه، توصیفی و

می‌گیرد، هنگامی که فرصت‌های مشارکت به‌دلیل تصمیم‌هایی که اعضای متخصص در اجتماع عمل اتخاذ می‌نمایند، محدود می‌شود؛ افزون‌بر ریسک زیاد به چالش کشیدن نظرات استادان برای دانشجویان، یادگیری آنها نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

براساس مطالب پیش گفته، یادگیری مؤثر در دوره دکتری به اندازه‌ عملی که دانشجویان در آنها درگیر می‌شوند، به کیفیت روابط بین استاد راهنما و دانشجو وابسته است و بنابراین، استادان راهنما نیز باید نقش آموزشی خود را جهت ورود دانشجویان به فعالیت‌های نوشتاری در حوزه مطالعاتی خود بپذیرند (کوترال، ۲۰۱۱، ص ۴۲۳) و این در حالی است که همه به اصطلاح متخصصان، در اجتماع دانشگاهی خود حضور فعال و مؤثر ندارند و به بیانی دیگر به‌خوبی اجتماعی نشده‌اند (داف،<sup>۱</sup> ۲۰۰۷، ص ۶) و از این ارتباط به‌عنوان یک ارتباط سلطه‌خیز یاد می‌کنند (بنی اسدی و ضرغامی، ۱۳۹۴).

نکته‌ی مازاد دیگر اینکه، مفهوم اجتماع عمل در تشخیص تعدد اجتماعات عمل در دانشگاه‌ها موفق نبوده است و به جای آن بر دانشجویان مبتدی تمرکز می‌کند که به‌عنوان کارآموز در حال حرکت به سوی عضویت کامل در اجتماع دانشگاهی بزرگتر هستند (لی، ۲۰۰۴، ص ۷۴۱). با توجه به اینکه در این الگو، استاد راهنما، متخصصی است که دانشجوی مبتدی را راهنمایی می‌کند و نیز همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد چون دانشجویان به چالش کشیدن مهارت و اقتدار پذیرفته‌شده استاد را امری دشوار می‌دانند، خود را به پذیرش بی‌چون و چرای بازخوردهای استادان مجبور می‌دانند و خود را در جایگاه نقد و بررسی آن بازخوردها

1. Duff

2. Knowles

۳. Expansive learning. توضیح درباره این نظریه مجال دیگری می‌طلبد و در مقاله‌ای متناسب به آن پرداخته خواهد شد، اشاره به آن صرفاً به منظور ایضاح تناقضات و راه‌حل‌های آنها بوده است.

4. Russell

تحریک دوگانه ویگوتسکی (۱۹۷۸) بنا نهاده شده است. اگر فردی در موقعیت مسئله‌مندی قرار گیرد، کاملاً عاملانه از ابزار ختثای موجود در محیط به‌عنوان علامت و ابزاری برای حل مسئله استفاده می‌کند و به این سبب عاملیت مشارکت‌کنندگان که حلقه مفقوده پژوهش‌های پیشین بوده است با استفاده از این روش‌شناسی مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب استفاده از رویکرد مداخله تکوینی برای مطالعه نگارش دانشگاهی پیشنهاد می‌شود.

**ج-۲: تناقض مربوط به تقسیم وظایف:** در مؤلفه تقسیم وظایف، دانشجویان نقش عاملانه‌ای را که از آنان توقع می‌رود (هاپوود، ۲۰۱۰) ندارند، جز اینکه صرفاً در مداخلات از پیش تعیین شده استادان مشارکت کنند. بنابراین، استفاده از شیوه‌ای برای پیاده‌سازی روش‌شناسی مداخله تکوینی به رفع این تناقض کمک خواهد کرد، زیرا به این ترتیب دانشجویان می‌توانند با مشارکت در تعیین ابژه جدید، در انتخاب مداخله احتمالی نقش داشته باشند و نوع حضورشان از مشارکت صرف در مداخلات از پیش تعیین شده استادان به یک حضور فعال در مطالعه بدل شود. این شیوه به‌عنوان راه‌حل پیشنهادی رفع این تناقض در ادامه آورده شده است.

**راه‌حل پیشنهادی تناقض ج-۲:** در اواسط دهه ۱۹۹۰، پژوهشگران در کریدل<sup>۳</sup> در دانشگاه هلسینکی یک ابزار مداخله‌ای جدید با نام آزمایشگاه تغییر<sup>۴</sup> معرفی کردند (انگستروم و همکاران، ۱۹۹۶؛ انگستروم، ۲۰۰۷). آزمایشگاه تغییر، روش جدیدی برای توسعه فعالیت‌های کاری به کمک متخصصان است. این روش تحولاتی عمیق و متمرکز و نیز بهبودی افزایشی و ممتد را به همراه دارد. این روش باید در فضایی پیاده شود که دسترسی به ابزار

نظری بودند. در ابژه‌های مداخله‌گرانه، استادان راهنما، خود در مورد نگارش دانشگاهی تحقیق و برای ارتقای نگارش دانشگاهی دانشجویان مداخله‌هایی می‌کنند؛ زیرا مداخله در فعالیت‌های انسانی با هویت و عاملیت<sup>۱</sup> انسانی روبه‌روست، نه با پاسخ‌های ناشناس و مکانیکی؛ به‌دیگرسخن، اگر در یک روش‌شناسی به عاملیت انسان توجهی نشود، ایرادی جدی به آن وارد است (انگستروم، ۲۰۱۱).

این نوع مداخلات بر مبنای تحقیقات مبتنی بر طراحی<sup>۲</sup> و روش‌شناسی تحقیقات آزمایشی، ضعف‌های درونی زیادی دارند: ۱. واحد تحلیل مبهم است؛ ۲. فرآیند تحقیق مبتنی بر طراحی در یک مدل خطی تصویر شده است؛ ۳. نقطه شروع این روش، تعیین اصول و اهداف از طریق محققان و هدایت آن به سمت تکمیل شدن است؛ ۴. عاملیت مشارکت‌کنندگان را نادیده می‌گیرد؛ ۵. تفاوت میان محصولات نهایی و نوآوری‌های اجتماعی انتها-باز است و به فرآیندهای نوآوری طراح‌محور و کاربرمحور توجه نمی‌کند؛ ۶. در خیلی از تحقیقات این حوزه، رویکرد متغیرمحور تحقیق بدون اینکه مفهوم مسئله‌مند علیت را مورد پرسش قرار دهند، به طور ضمنی تأیید شده است (همان، ص ۶۰۲)؛ البته این نقدها به نسخه عمومی این روش‌های مداخله وارد است.

**راه‌حل پیشنهادی تناقض ج-۱:** روش‌شناسی مداخله تکوینی، روشی برای مطالعه یادگیری گسترده است و به‌نوعی می‌تواند پاسخگوی نقدهای مطرح شده پیشین و جایگزین مناسبی برای روش‌های مداخله خطی باشد. این روش‌شناسی ملهم از تجربیات ویگوتسکی، همکاران و دانشجویانش (انگستروم، ۲۰۱۱) و مبتنی بر روش‌شناسی

1. Agency
2. Design based reaserch
3. CRADLE  
(Center for Research on Activity, Development and Learning)
- مرکز پیشین نظریه فعالیت و تحقیق توسعه‌ای کار
4. Change laboratory

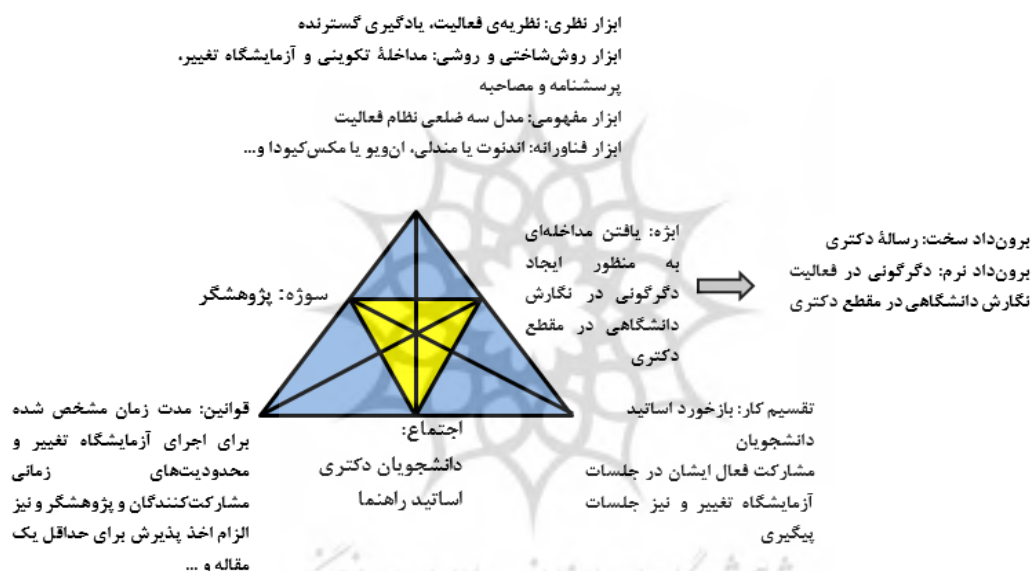
بروندادهای حاصل از مطالعات مرتبط با هر مؤلفه، نقدهای وارد بر هر عنصر به‌عنوان تناقض نظام فعالیت در نظر گرفته و برای رفع این تناقضات راه‌هایی نظری و عملی ارائه شده است. گزینه‌های پیشنهادی برای رفع تناقضات در نظام فعالیت منتج به ارائه یک نظام فعالیت جدید شد که در واقع نظام فعالیت پژوهش در مورد نگارش دانشگاهی خواهد بود.

غنی به‌منظور تحلیل اختلالات و ساخت الگوهای جدید برای فعالیت مورد نظر فراهم است. این آزمایشگاه با حضور محقق - مداخله‌گر و افرادی که به طور طبیعی در آن فعالیت حضور دارند، برگزار می‌شود\* (انگستروم و همکاران، ۱۹۹۶، ص ۱).

### مرحله چهارم: نوشتن و ارائه

پس از تعیین مؤلفه‌های نظام فعالیت و براساس

### شکل ۱۰. نظام فعالیت پژوهش مطالعه نگارش دانشگاهی



شامل نمودار پریسما، جدول معیارهای حذف و شمول و جدول عبارات‌های جستجو و نیز الگوی سه‌ضلعی نظام فعالیت افزوده شده است. استفاده از الگوی نظام فعالیت مبتنی بر این فرض است که هر پژوهش، فعالیتی نظام‌مند و دارای مؤلفه‌های یک نظام فعالیت است و می‌توان از این الگو به‌عنوان واحد تحلیل پیشینه استفاده نمود. دلیل دیگر

### نتیجه‌گیری

در این مقاله با تمرکز بر مرور پیشینه و با هدف فراهم آوردن شرایطی برای تسهیل آن، الگوی ابزار-پشتیبان معرفی شد. در این الگو صرفاً ابزارهای فناورانه به کار رفته اند؛ اما از آنجایی که ابزار مفهومی نیز در این مورد می‌تواند نقش مؤثری ایفا نماید، در این مقاله چند ابزار مفهومی

\* آزمایشگاه تغییر، یک روش کاربردی مبتنی بر نظریه فعالیت است. با توجه به اینکه توضیح آن در این مقاله ارتباطی با موضوع اصلی ندارد، از این رو در مقاله دیگر به آن پرداخته خواهد شد.

فعالیت دیگری به ابزاری نیاز دارد و محقق افزون بر ابزارمندی، می‌تواند به اقتضای موقعیتش ابزارساز نیز باشد و با ذهن و زبانی ورزیده بر انبوه اطلاعات پراکنده غلبه کند و آنها را با ابزار و آیین قلم خود مسخر گرداند؛ زیرا علم بدون ابتکار و خلاقیت فردی- در جنب کار گروهی و ملی و جهانی - پیش نمی‌رود (خرمشاهی، ۱۳۷۶، ص ۳۹۹).

به این طریق مرور پیشینه برای پژوهشگران به عملی لذت‌بخش بدل می‌شود و آنان خود را صرفاً گردآورنده بی هدف اطلاعات از مخزن مقالات چونان رایانه‌ای که مأمور تحقیق و گردآوری مکانیکی اطلاعات است (همان)، در نظر نمی‌گیرند و برای احیای عاملیت خود در تحلیل پیشینه تلاش می‌کنند و بدین‌سان، خواهند توانست با اندیشه ورزی و با به‌نگاشت و به‌داشت اطلاعات گسترده و پراکنده موجود در پیشینه، مطالعات آینده را طرح‌ریزی کنند و اگر غیر از این باشد، در نگارش آنچه از مرور پیشینه حاصل شده است مردد خواهند بود. به گفته نظامی گنجوی «سخن‌کان از سر اندیشه ناید، نوشتن را و گفتن را نشاید.» «به گمانم چیزی که کار نوشتن را دشوار می‌سازد تنها سنگینی مسئولیت آزادی نیست، بلکه مهمتر از آن «دوری از خویشتن» است که اغلب مانع بزرگ در راه اندیشیدن اصیل و خلاق و نهایتاً نوشتن می‌شود.» (فاضلی، ۱۳۹۴)

استفاده از الگوی نظام فعالیت این است که این الگو کدگذاری و تحلیل داده را تسهیل و تحلیل مقوله‌ای را ممکن می‌کند. درواقع، با استفاده از عناصر یک نظام فعالیت می‌توان کدهای یافته‌شده در فرآیند کدگذاری باز را زیر چتر این مؤلفه‌ها قرار داده، از مشقت مواجهه با دنیایی از داده‌های سازماندهی نشده رها شد و آنگاه به جستجو، بازبینی و نام‌گذاری مقوله‌ها پرداخت.

الگوی مرور پیشینه ابزار-پشتیبان به تنهایی می‌تواند استفاده شود؛ زیرا همان‌طور که اشاره شد این الگو براساس مراحل الگوی عمومی مرور پیشینه ارائه شده است؛ اما در شرایطی که محقق قصد انجام نوعی خاص از مرور پیشینه را داشته باشد، در صورت امکان می‌تواند به ترکیب الگوی ابزار-پشتیبان با رویکرد مورد نظر بپردازد. به‌طورمثال، در این مقاله، گستره پژوهی که به سبب گستردگی حوزه مطالعاتی نگارش دانشگاهی برای انجام مرور پیشینه پژوهشی برگزیده شده بود، با الگوی ابزار-پشتیبان تلفیق گردید. حاصل این تلفیق، گستره پژوهی ابزار-پشتیبان بود که برای شرح آن، یک نمونه کاربردی از مرور پیشینه‌ای که در آن از الگوی تلفیقی استفاده شده بود ارائه شد. مرور پیشینه انجام‌شده با این الگو امکان استخراج تناقضاتی را میان نظام فعالیت پژوهش‌های پیشین فراهم نمود و با بررسی مطالعات مرتبط در گذشته، برای رفع این تناقضات نیز راه‌حلهایی پیشنهاد گردید که این راه‌حلهای منتهی به ارائه یک الگوی نظام فعالیت پژوهش برای مطالعات آتی شد. پژوهشگران می‌توانند به فراخور موضوع مورد بررسی و نیز با در نظر گرفتن اهداف پژوهش خود، از این الگو استفاده کنند یا دست‌کم از این نوع الگوسازی‌ها در راستای انجام مرور پیشینه ایده بگیرند. انجام پژوهش مانند هر

## منابع

- publishing", In *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*, Routledge, pp. 95–112.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Mullis, I. V. S., Latham, A. S., & Gentile, C. A., (1994), *NEAP (National Assessment of Educational Progress) 1992: Writing report card*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED370119>
- Arksey, H., & O'Malley, L., (2005), "Scoping studies: Towards a methodological framework", *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32.
- <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bandara, W., Furtmueller, E., Beekhuizen, J., Gorbacheva, E., & Miskon, S., (2015), "Achieving Rigour in Literature Reviews: Insights from Qualitative Data Analysis and Tool-Support", *Communications of the Association for Information Systems*, 34(8), 154–204.
- Braun, V., & Clarke, V., (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G., (2000), "Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques", *Studies in Higher Education*, 25(1), 39–52.
- Catterall, J., Ross, P., Aitchison, C., & Bergin, S., (2011), "Pedagogical Approaches that Facilitate Writing in Postgraduate Research Candidature publishing", In *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*, Routledge, pp. 95–112.
- بنی اسدی، احمد و سعید ضرغامی (۱۳۹۴)، «واکاوی انتقادی رابطه استاد- دانشجوی در فرایند پایان نامه نویسی از منظر دانشجو: (رشته فلسفه تعلیم و تربیت)»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۲)، ۱۱، ص ۱۲۵-۱۴۸.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴)، «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱ (۱۱)، ص ۱۰۳-۱۳۸.
- خرم‌شاهی، بهاء‌الدین (۱۳۷۶)، *سیر بی‌سلوک*، تهران: ناهید.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، «تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران»، *پژوهش در نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۱۹، ش ۳۷، ص ۱-۲۴.
- \_\_\_\_\_ (زیر چاپ)، «صورت‌بندی مسئله سواد دانشگاهی در ایران: نظریه‌ای نو در زمینه نوشتار و نثر دانشگاهی در ایران»، *فصلنامه پژوهش در نگارش کتب دانشگاهی*.
- محمدی، امیر (۱۳۹۳)، *بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان تولید و مصرف نوشتار در بین دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی، دانشگاه خوارزمی.
- موسی‌پور، نعمت‌الله؛ مهشید مهرانی و بهمن زندی (۱۳۸۸)، «بررسی مهارت‌های نوشتاری در بین دانشجویان نظام آموزش حضوری و از راه دور مورد مطالعه دانشگاه پیام نور و دانشگاه شهید باهنر کرمان»، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، س ۲، ش ۱، ص ۱۳۷-۱۶۹.
- Aitchison, C., (2010), "Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral

- <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Engeström, Y., (2011), "From design experiments to formative interventions", *Theory & Psychology*, Vol. 21, <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y., (2014), *Learning by expanding*, Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L., (1999), "Perspectives on Activity Theory. *Academy of Management Review*, Vol.24, <https://doi.org/10.2307/259146>.
- Engeström, Y., & Sannino, A., (2010), "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges", *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R., (1996), "The Change Laboratory as a Tool for Transforming Work", *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Grant, M. J., Booth, A., & Centre, S., (2009), "A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies", *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hammann, L., (2005), "Self-regulation in academic writing tasks", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15–26.
- Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J., & Thorpe, L., (2011), "Using technology to in Science and Technology", *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(2), Article 7. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944948.pdf>.
- Cole, M., & Engeström, Y., (1997), *A cultural-historical approach to distributed cognition. Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, 1–46. Retrieved from <https://oca.korea.ac.kr/link.n2s?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c at00008a&AN=kor.000045252317&lang=ko&site=eds-live&scope=site>
- Cotterall, S., (2011), "Doctoral students writing: where's the pedagogy?", *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413–425.
- Duff, P. A., (2007), "Problematizing academic discourse socialisation", *Learning Discourses and the Discourses of Learning*, 1(1), 1–18.
- Engeström, Y., (2010), "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", *Review of Educational Research*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., (2007), "Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation", *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 363–382. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.015>
- Engeström, Y., (2009), "The future of activity theory", *Learning and Expanding with Activity Theory*, 303–328.

- Lea\*, M. R., (2004), "Academic literacies: A pedagogy for course design", *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756.
- Lea, M., & Street, B., (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lee, A., & Kamler, B., (2008), "Bringing pedagogy to doctoral publishing", *Teaching in Higher Education*, 13(5), 511–523.
- Leont'ev, A. N., (1978), "Activity and Consciousness 4.1", *Revista OFFLINE*, (4), 1–22.
- Leontjev, A. N., (1981), *Problems of the development of the mind*, Moscow, Russia: Progress.
- Li, J., (2016), "The interactions between emotion, cognition, and action in the activity of assessing undergraduates' written work", In *Activity Theory in Education* (pp. 107–119), Springer.
- Lillis, T., (2003), "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design", *Language and Education*, 17(3), 192–207.
- Martelo, M. L., (2011), "Use of Bibliographic Systems and Concept Maps: Innovative Tools to Complete a Literature Review", *Research in the Schools*, 18(1), 62–70.
- Mays, N., Roberts, E., & Popay, J., (2001), "Synthesising research evidence", *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: encourage student engagement with feedback: A literature review*", *ALT-J: Research in Learning Technology*, 19(2), 117–127.  
<https://doi.org/10.1080/21567069.2011.586677>
- Higgins, J., (2011), Green S. Cochrane handbook for systematic reviews of interventions Version 5.1.0. The Cochrane Collaboration. *Confidence Intervals*.
- Hopwood, N., (2010), "Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective", *Studies in Higher Education*, 35(7), 829–843.
- Jaskiewicz, W., & Tulenko, K., (2012), "Increasing community health worker productivity and effectiveness: A review of the influence of the work environment", *Human Resources for Health*, 10(September 2012).  
<https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-38>.
- Kamler, B., & Thomson, P., (2008), "The failure of dissertation advice books: Toward alternative pedagogies for doctoral writing", *Educational Researcher*, 37(8), 507–514.
- Kamler, B., & Thomson, P., (2014), *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Routledge.
- Kiley, M., (2009), "Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates", *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293–304.
- Knowles, S., (1999), "Feedback on writing in postgraduate supervision: Echoes in response-context, continuity and resonance", *Supervision of Postgraduate Research in Education*, 113–128.



- School: Insiders' Reflections on Academic Enculturation*, 90–104.
- Spencer, L., & Ritchie, J., (2002), "Qualitative data analysis for applied policy research", In *Analyzing qualitative data* (pp. 187–208). Routledge.
- Sword, H., (2009), "Writing higher education differently: A manifesto on style", *Studies in Higher Education*, 34(3), 319–336.
- Thein, A. H., & Beach, R., (2010), "Mentoring doctoral students towards publication within scholarly communities of practice", *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond*, 117–136.
- Thompson, I., (2013), "The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity", *Source: Research in the Teaching of English*, 47(3), 247–276. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24397856%5Cnhttp://about.jstor.org/terms>
- Vygotsky, L. S., (1978), *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., (1997), *The instrumental method in psychology*. In *The collected works of LS Vygotsky. Vol. 3, Problems of the theory and history of psychology: including the chapter on the crisis in psychology*, Plenum P.
- Wegener, C., & Tanggaard, L., (2013), "Supervisor and student co-writing: An apprenticeship perspective", In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Research Methods*, 220.
- Murray, R., (2013), *Writing for academic journals*. McGraw-Hill Education (UK).
- O'Flaherty, J., & Phillips, C., (2015), "The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review", *Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T., (2012), "Qualitative analysis techniques for the review of the literature", *The Qualitative Report*, 17(28), 1–28.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A., (2014), "A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency", *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>.
- Poverjuc, O., (2010), A longitudinal case study of students' perceptions of academic writing and of themselves as academic writers: the writing experiences of five students who spoke English as an additional language, PhD thesis, University of Warwick.
- Russell, D. R., (1998), "The limits of the apprenticeship models in WAC/WID research", In *Conference on College Composition and Communication*, Retrieved from <http://www.public.iastate.edu/~drrussel/russell4c98.html>.
- Simpson, S., & Matsuda, P. K., (2008), "Mentoring as a long-term relationship: Situated learning in a doctoral program", *Learning the Literacy Practices of Graduate*

Wisker, G., & Savin-Baden, M., (2009), "Priceless conceptual thresholds: beyond the 'stuck place' in writing", *London Review of Education*, 7(3), 235–247.

*Qualitative Social Research* (Vol. 14).

Wenger, E., (2010), "Communities of practice and social learning systems: the career of a concept", *Social Learning Systems and Communities of Practice*, 3, 179–198.

Wisker, G., (2015), "Developing doctoral authors: Engaging with theoretical perspectives through the literature review", *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 64–74.

