



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

تأمل بر تجربه زیسته به مثابه بازسازی هویت حرفه‌ای معلم؛ رویکردی روایی در آموزش و پرورش ایران

محمدرضا شریف‌آبادی

کارشناس ارشد نهج‌البلاغه، دانشگاه غیرانتفاعی قرآن و عترت اصفهان، اصفهان، ایران.

کارشناس فلسفه، دانشگاه شهید بهشتی تهران، تهران، ایران.

sharifabadimr@gmail.com

چکیده

توسعه حرفه‌ای پایدار معلمان یکی از بنیادی‌ترین چالش‌های نظام آموزشی معاصر ایران است. بررسی‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌های رسمی تربیت معلم همچنان بر انتقال دانش گزاره‌ای و مهارت‌های فنی-تجویزی تأکید بیش از اندازه دارند و از ظرفیت تجربه زیسته معلمان در فرآیند توسعه حرفه‌ای غافل مانده‌اند. پژوهش حاضر با رویکردی کیفی-تفسیری و با بهره‌گیری از روایت‌پژوهی و خودزیست‌نامه‌نگاری آموزشی، فرآیند بازسازی هویت حرفه‌ای معلم را از خلال تأمل در تجربه زیسته بررسی می‌کند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند با ۱۵ معلم دارای بیش از ده سال تجربه در مقاطع ابتدایی و متوسطه شهرهای تهران، اصفهان و شیراز، روایت‌های نوشتاری، و خودزیست‌نامه آموزشی نیم‌قرنی نگارنده گردآوری شدند. تحلیل تماتیک شش مرحله‌ای یافته‌ها سه مضمون محوری را آشکار کرد: الف) مواجهه فعال با رویدادهای بحرانی کلاس درس و بازقاب‌بندی شناختی آن‌ها؛ ب) تأمل انتقادی بر ابعاد عاطفی و اخلاقی تدریس و تبدیل درد تجربه‌شده به اخلاق مراقبت؛ ج) بر ساخت روایی معنا از تجربیات چالش‌برانگیز که به دانش عملی شخصی پایدار تبدیل می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهند که هویت حرفه‌ای معلم نه محصول انباشت تجربه، بلکه برآمده از تأمل هدفمند روایتی بر آن تجربه‌هاست. پیامدهای پژوهش، لزوم بازنگری ساختاری در برنامه‌های رسمی تربیت معلم به سمت رویکردهایی را نشان می‌دهد که صدای زیسته معلمان را محور قرار می‌دهند.

کلمات کلیدی: هویت حرفه‌ای معلم، توسعه حرفه‌ای، روایت‌پژوهی، تأمل در عمل، دانش عملی شخصی

۱. مقدمه

معلم در نظام آموزشی نه صرفاً ناقل اطلاعات، بلکه معمار تجربه یادگیری است. با این حال، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که برنامه‌های تربیت معلم در ایران همچنان بر دانش گزاره‌ای و مهارت‌های فنی-تجویزی تأکید بیش از اندازه دارند و از ظرفیت عظیم تجربه زیسته معلمان غافل مانده‌اند. بررسی‌های (Tohidian et al, 2023). نشان داد که نظام آموزشی ایران به‌شدت آزمون‌محور



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

است و این ویژگی، شیوه های تدریس را به سمت آمادگی برای ارزشیابی های رسمی سوق می دهد؛ پدیده ای که رشد هویت حرفه ای اصیل معلمان را با موانع جدی مواجه می سازد.

پژوهش (Fattahi et al, 2024). در مورد چالش های حرفه ای معلمان تازه کار در مراکز تربیت معلم ایران، سه دسته مانع اصلی را شناسایی کرد: موانع زیرساختی و برنامه ریزی، چالش های علمی-آکادمیک، و مشکلات سازمانی-انسانی. از مهم ترین یافته های این پژوهش، احساس فاصله عمیق معلمان تازه کار میان آموزش های دانشگاهی و واقعیت های کلاس درس بود؛ شکافی که تنها از طریق تأمل بر تجربه زیسته قابل پر شدن است.

هویت حرفه ای معلم مفهومی پویا، چندلایه، و برساخته شده در بستر تعاملات مداوم اجتماعی است (Beijaard et al, 2004). این هویت نه یک بار برای همیشه ساخته می شود، بلکه در هر مواجهه با موقعیت دشوار کلاس درس بازآفرینی می شود (Beauchamp & Thomas, 2009). با معرفی مفهوم «تبدیل شدن حرفه ای هیبریدی» نشان دادند که هویت معلمان فرآیندی سیال و عاطفاً بارگذاری شده است که از خلال پیمایش تأثیرات فرهنگی، زبانی، و حرفه ای متنوع شکل می گیرد (Kostogriz & Nigar, 2025). پژوهش حاضر با الهام از چارچوب روایت پژوهی (Clandinin & Connelly, 2000)، نظریه تأمل در عمل (Schön, 1983)، و آموزه های حکمی نهج البلاغه، می کوشد نشان دهد چگونه تجربه زیسته معلمان از طریق تأمل روایتی هدمند به منبع اصلی یادگیری حرفه ای و بازسازی هویت تبدیل می شود. سه سؤال محوری پژوهش عبارتند از: (۱) چه مکانیسم هایی در فرآیند تأمل روایتی به بازسازی هویت حرفه ای معلمان منجر می شوند؟ (۲) تجربه زیسته چگونه به دانش عملی شخصی و حکمت پداگوژیک تبدیل می شود؟ (۳) چه الگویی از توسعه حرفه ای با واقعیت آموزشی ایران سازگار است؟

۲. مبانی نظری پژوهش

۱.۲. هویت حرفه ای معلم: ابعاد، لایه ها، و پیوند با فلسفه تعلیم و تربیت

هویت حرفه ای معلم مفهومی چندلایه است که نمی توان آن را به یک ویژگی ساده تقلیل داد (Beijaard et al, 2004). در پژوهش مروری خود نشان دادند که این هویت از چهار بعد به هم تنیده تشکیل می شود. بعد شناختی به آن چیزی اشاره دارد که معلم درباره یادگیری، محتوا، و روش تدریس می داند. بعد عاطفی احساسی است که معلم نسبت به کارش، دانش آموزانش، و محیط آموزشی دارد. بعد اخلاقی ارزش ها و باورهای هستند که تصمیمات روزمره معلم را در کلاس هدایت می کنند. بعد روایتی داستانی است که معلم از مسیر حرفه ای خود روایت می کند؛ اینکه چه کسی بوده، چه شده، و به کجا می رود.

نکته مهم این است که این چهار بعد از هم جدا نیستند (Day, 2018). نشان داد که رویدادهای کلاس درس همزمان بر همه این ابعاد اثر می گذارند؛ برای مثال یک برخورد دشوار با دانش آموز هم دانش معلم را به چالش می کشد، هم احساساتش را درگیر می کند، هم ارزش هایش را می آزماید، و هم روایتی را که از خود دارد دگرگون می کند.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir



شکل ۱. ابعاد چهارگانه هویت حرفه‌ای، لایه‌های فلسفی و ریشه‌های عقلانیت عملی در تکوین حکمت پداگوژیک معلمان

پژوهش که در بافت معلمان غیربومی‌زبان انجام شد، مفهوم تبدیل‌شدن حرفه‌ای هیبریدی را معرفی کرد این مفهوم، هویت‌سازی حرفه‌ای را فرآیندی می‌داند که در آن معلمان از طریق پیمایش تأثیرات فرهنگی، زبانی، و نهادی متنوع، هویت‌های آموزشی کیهان‌شمول می‌سازند. این چارچوب برای فهم هویت‌سازی معلمان ایرانی که در بافت‌های فرهنگی، دینی، و ارزشی غنی کار می‌کنند بسیار گویاست (Nigar & Kostogriz, 2025).

در مطالعه روایت‌پژوهانه خود با ۱۴ معلم نشان دادند که هویت حرفه‌ای معلمان در قالب روایت‌های زیسته ساختار می‌یابد و تنها از طریق بازروایت این تجربه‌هاست که هویتشان متحول می‌شود. محیطی که به معلمان اجازه روایت‌گری اصیل از تجربیاتشان را می‌دهد، رشد هویتی عمیق‌تری را ممکن می‌سازد (Ferreira et al, 2023).

از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، هویت حرفه‌ای معلم پیوند وثیقی با مفهوم فرونسیس ارسطو دارد؛ توانایی قضاوت اخلاقی درست در موقعیت‌های پیچیده که از طریق تجربه و تأمل بر آن اکتساب می‌شود (Ross & Brown, 2009). در سنت فکری اسلامی نیز این حکمت عملی در آموزه‌های امام علی (ع) در نهج‌البلاغه به روشنی بیان شده است: مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَلْيَبْدَأْ بِتَعْلِيمٍ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ به این معنی که هر که خود را پیشوای مردم قرار دهد باید پیش از تعلیم دیگران به تعلیم خویش بپردازد.

۲.۲. روایت‌پژوهی و خودزیست‌نامه‌نگاری: پارادایم مطالعه تجربه آموزشی

روایت‌پژوهی بر این پیش‌فرض استوار است که انسان‌ها از طریق روایت کردن تجربیاتشان به آن‌ها معنا می‌بخشند و هویت خود را می‌سازند این رویکرد، تجربه را در فضایی سه‌بعدی مطالعه می‌کند: زمانمندی پیوستار گذشته، حال، آینده، بعد شخصی-اجتماعی تعامل درونی و بیرونی، و فضا/مکان (Clandinin & Connelly, 2000).



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

خودزیست‌نامه‌نگاری آموزشی به عنوان رویکردی مکمل، امکان کاوش انتقادی در تجربیات شخصی پژوهشگر-معلم را فراهم می‌کند (Ellis et al., 2011). با ترکیب پدیدارشناسی هرمنوتیکی و روایت‌پژوهی، نشان داد که این رویکرد تلفیقی درک کامل‌تری از چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در طول زمان فراهم می‌آورد (Nigar, 2025). اهمیت روایت‌پژوهی در بافت آموزش و پرورش ایران دوچندان است (Shokpour et al, 2024). در بررسی نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان ایرانی نشان دادند که یکی از اصلی‌ترین موانع رشد حرفه‌ای، فقدان فضاهای ساختارمند برای تأمل انتقادی بر تجربه است. معلمان ایرانی اغلب در انزوای حرفه‌ای کار می‌کنند و فرصت‌های کمی برای به اشتراک گذاشتن و بازاندیشی بر تجربیاتشان دارند؛ رویکردهای روایتی می‌توانند این خلأ را پر کنند.



شکل ۲. مسیر تعالی هویت معلم، عاملیت اکولوژیک و مقایسه موانع ساختاری با راهکارهای روایتی در توسعه حرفه‌ای

۳.۲. تأمل انتقادی: از نظریه تا کارکرد پداگوژیک

با تمایز میان تأمل در عمل^۱ و تأمل بر عمل^۲ نشان داد که متخصصان خبره در لحظه کنش به‌طور همزمان عمل کرده و تأمل می‌کنند (Schön, 1983). این تأمل لحظه‌ای متکی به دانستن در عمل^۳ است؛ دانشی که در الگوهای عملکردی رسوب کرده و تنها در بستر موقعیت‌های واقعی جاری می‌شود.

در مرور نظام‌مند ادبیات تأمل نشان داد که رویکردهای خودراهبر و غیرتجویزی که در آن‌ها دیالوگ، تعامل همتا، و همکاری محوریت دارند، تفکر تأملی عمیق‌تری را پرورش می‌دهند (Li, 2025). نیز نشان داد که تأمل هدفمند، چرخه‌ای بازخوردی ایجاد می‌کند که در آن هر اقدام آموزشی منبعی برای یادگیری و هر یادگیری، اقدام بهبودیافته‌تری را ممکن می‌سازد (Cornish,

¹ Reflection-in-action

² Reflection-on-action

³ Knowing-in-action



ICPSE
2026

(2024). استدلال کرد که ارزش اصلی تأمل در ظرفیتش برای ارتباط دادن تجربه های فردی به دانش جمعی و ساختارهای بزرگ تر اجتماعی-فرهنگی است (McLelland, 2024).

در پژوهشی درباره نقش رویدادهای بحرانی در شکل گیری هویت معلمان پیش خدمت نشان دادند که تأمل ساختارمند بر رویدادهای بحرانی می تواند به تغییرات بنیادی در مفروضات هویتی معلمان منجر شود. این یافته با تعریف رویدادهای بحرانی به عنوان «رویدادهای پیش بینی نشده ای که معلم را وادار به تأمل بر رویکردش کرده و تغییر ایجاد می کنند» همسوست (Karim et al, 2024).

۴.۲. احساسات، رویدادهای بحرانی، و هویت سازی حرفه ای

مرور نظام مند نشان داد که راهبردهای تنظیم عاطفی انطباقی - از جمله ارزیابی مجدد شناختی، ذهن آگاهی، و تنظیم عاطفی رابطه ای - با کاهش استرس، تاب آوری بیشتر، مدیریت بهتر کلاس، و تعاملات مثبت تر مرتبطند؛ در حالی که راهبردهای ناسازگارانه مانند سرکوب احساسات، فرسودگی شغلی را پیش بینی می کنند (Derakhshan et al, 2025). در بررسی تنش های عاطفی در گذار هویتی نشان دادند که احساسات نه موانعی برای غلبه، بلکه اطلاعات ارزشمندی درباره فرآیند هویت سازی هستند (Zhu et al, 2025). نیز نشان داد که رویدادهای بحرانی وقتی از طریق تأمل اصیل پردازش می شوند، می توانند به موتورهای رشد هویتی تبدیل شوند (Hong, 2022).

۵.۲. دانش عملی شخصی و حکمت پداگوژیک

(Clandinin & Connelly, 1988) مفهوم دانش عملی شخصی^۴ را به عنوان آن بخش از دانش معلم معرفی کردند که ریشه در تجربه های زیسته دارد و در قالب تصاویر ذهنی، روایت ها، و قواعد بومی تجلی می یابد. در چارچوب فکری پژوهش حاضر، «حکمت پداگوژیک» را مرحله ای فراتر از دانش عملی تعریف می کنیم؛ مرحله ای که در آن معلم با تأمل اخلاقی و وجودی بر تجربیات، نه فقط «درست عمل می کند» بلکه می داند «چرا» این عمل درست است.

۳. روش شناسی پژوهش

۱.۳. رویکرد و پارادایم پژوهشی

پژوهش حاضر با رویکردی تفسیری-کیفی و در چارچوب پارادایم ساخت گرایی اجتماعی انجام شده است (Denzin & Lincoln, 1996). از رویکرد تلفیقی روایت پژوهی و خودزیست نامه نگاری آموزشی استفاده شده که انتخاب این ترکیب روش شناختی با سؤالات پژوهش - که ماهیتاً درباره معنا سازی از تجربه زیسته است - همسوست (Nigar & Kostogriz, 2025).

۲.۳. مشارکت کنندگان و زمینه پژوهش

مشارکت کنندگان پژوهش شامل ۱۵ معلم (۹ زن و ۶ مرد) با بیش از ده سال سابقه تدریس در مقاطع ابتدایی (۸ نفر) و متوسطه اول (۷ نفر) در شهرهای اصفهان (۶ نفر)، تهران (۵ نفر)، و شیراز (۴ نفر) بودند. دامنه سنی ۳۲ تا ۵۸ سال و میانگین سابقه تدریس ۱۷.۳ سال بود. ملاک های انتخاب: حداقل ده سال سابقه تدریس فعال، تمایل به بازاندیشی انتقادی، آمادگی برای روایت نویسی و مصاحبه عمیق، و تنوع در جنسیت، پایه تدریس، و منطقه جغرافیایی. همچنین خودزیست نامه آموزشی نیم قرن نگارنده (شامل ۱۲ سال دانش آموزی، تحصیلات دانشگاهی، و ۳۵ سال تدریس) به عنوان داده اصلی خودزیست نامه نگارانه مورد واکاوی قرار گرفت. هویت مشارکت کنندگان برای رعایت اصول اخلاق پژوهش با نام مستعار حفظ شد.

⁴ Personal Practical Knowledge



ICPSE
2026

بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان: سفری از بحران تا رشد معنایی

مضامین سه‌گانه تحول هویتی

مواجهه با بحران: موتور محرک رشد

تبدیل چالش‌های غیرمنتظره به فرصتی برای بازقاب‌بندی موقعیت و خروج از موضع دفاعی.

تأمل عاطفی-اخلاقی؛ احساس به مثابه سیگنال

تبدیل تجربیات دردناک و احساسات (ترس، خشم) به منابعی برای همدلی و اخلاق مراقبت.

برساخت روایی؛ تبدیل تجربه به حکمت

استفاده از نوشتن و ثبت روایت‌ها برای تغییر زبان تجربه و ادغام آن در دانش عملی.

ساختار مضامین یافته‌های پژوهش (لایه‌های رشد هویتی)

مضامین فرعی کلیدی

بازقاب‌بندی شناختی، تأمل بر مفروضات، رشد معناشناختی

شناسایی احساسات، تبدیل درد به مراقبت، پیوند هویت شخصی-حرفه‌ای

تغییر زبان روایت، برساخت معنای تازه، ادغام در دانش عملی

مضمون اصلی

مواجهه با رویدادهای بحرانی

تأمل عاطفی-اخلاقی

برساخت روایی معنا

چرخه پنج‌مرحله‌ای بازسازی هویت

گام ۱ و ۲: مواجهه و نام‌گذاری

رویداد چالش‌برانگیز چارچوب‌های ذهنی را لرزاند و معلم با توقف واکنش دفاعی، احساسات خود را نام‌گذاری می‌کند.



گام ۳ و ۴: بازقاب‌بندی و ادغام معنا

تأمل انتقادی بر مفروضات پیشین و برساخت معنای تازه که در تار و پود هویت حرفه‌ای تنیده می‌شود.



گام ۵: انتقال به موقعیت‌های آتی

استفاده از حکمت به دست‌آمده برای طراحی موقعیت‌های آموزشی جدید و پاسخگویی به نیازهای واقعی دانش‌آموزان.



شکل ۳. چرخه پنج‌مرحله‌ای بازسازی هویت و مضامین سه‌گانه تحول در بستر روایت‌پژوهی و مدیریت آموزشی

۳.۳. ابزار گردآوری و روش تحلیل داده

داده‌ها از سه منبع گردآوری شدند: (الف) مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند (۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه) با تمرکز بر روایت تجربیات کلیدی و رویدادهای بحرانی؛ (ب) روایت‌های نوشتاری سه‌گانه (تجربه موفق، چالش‌برانگیز، و تحول‌آفرین)؛ (ج) خودزیست‌نامه آموزشی نگارنده. تحلیل داده‌ها در دو سطح انجام شد: سطح اول، تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای (Braun & Clarke, 2006) برای استخراج مضامین کلیدی؛ سطح دوم، تحلیل روایتی برای درک ساختار روایت‌ها و معنای برساخته‌شده. اعتبارسنجی از طریق بازگشت به مشارکت‌کنندگان^۵، بازنگری هم‌تأ، ثالث‌سازی داده‌ها، و توصیف عمیق انجام شد.

۴. یافته‌های پژوهش

تحلیل روایت‌های معلمان سه مضمون اصلی را آشکار کرد که ساختارشان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ساختار مضامین اصلی و فرعی یافته‌های پژوهش

مضمون اصلی	مضامین فرعی
مواجهه با رویدادهای بحرانی	بازقاب‌بندی شناختی؛ خروج از موضع دفاعی؛ تأمل بر مفروضات؛ رشد معناشناختی
تأمل عاطفی-اخلاقی	شناسایی احساسات؛ تأمل اخلاقی؛ تبدیل درد به مراقبت؛ پیوند هویت شخصی-حرفه‌ای
برساخت روایی معنا	تغییر زبان روایت؛ برساخت معنای تازه؛ ادغام در دانش عملی؛ انتقال به موقعیت‌های آتی



ICPSE
2026

۱.۴. مضمون اول: مواجهه با رویدادهای بحرانی به مثابه موتور رشد هویتی

بررسی روایت های معلمان نشان داد که رویدادهای بحرانی^۶ در کلاس درس نه فقط چالش، بلکه فرصتهایی برای بازسازی هویت حرفه ای هستند. این یافته با تعریف (Karim et al, 2024). از رویدادهای بحرانی به عنوان رویدادهای پیش بینی نشده ای که معلم را وادار به تأمل بر رویکردش کرده و تغییر ایجاد می کنند همسوست. در این پژوهش، رویدادهای بحرانی زمانی اند که معلم در چارچوب های تفسیری آشنای خود گیر می کند و ناچار به بازقاب بندی موقعیت می شود.

• روایت زیسته ۱ (نگارنده):

در سال اول تدریس در تهران با ادغام دو کلاس و حضور ۹۰ دانش آموز مواجه شدم. تمام آموزش های دانشگاهی ام یکباره کارایی خود را از دست دادند. با حفظ ارتباط چشمی پیوسته و توزیع عادلانه توجه، حس دیده شدن در دانش آموزان ایجاد کردم. این تجربه اولین لایه دانش عملی بومی شده من را ساخت که هیچ استادی در دانشگاه آن را به من نیاموخته بود.

• روایت زیسته ۲ (مینا، معلم ابتدایی، ۱۸ سال سابقه، اصفهان):

دانش آموزی داشتم که هر روز ساکت بود و تکالیفش را نمی آورد. چند هفته با تذکر این رفتار را تغییر دادم، نشد. یک روز تصمیم گرفتم فقط بنشینم و گوش بدهم. فهمیدم خانواده اش دچار بحران اقتصادی شدیدی هستند. این لحظه، تفکر من درباره "مشکل رفتاری" را کاملاً دگرگون کرد. امروز می دانم هر رفتار کودک یک روایت دارد و کار من شنیدن آن روایت است.

• روایت زیسته ۳ (علی، معلم متوسطه، ۱۲ سال سابقه، تهران):

دانش آموزی جلوی کلاس پرسید: این درس چه ربطی به زندگی ما دارد؟ اول عصبانی شدم. اما شب همان روز فهمیدم که او حق دارد و من هم پاسخ قانع کننده ای ندارم. همین یک سؤال، سه ماه بعد منجر به طراحی یک واحد درسی پروژه محور کامل شد. تحلیل این روایت ها نشان داد که مواجهه با رویدادهای بحرانی زمانی به رشد هویتی منجر می شود که معلم چهار گام را طی کند: خروج از موضع دفاعی، بازقاب بندی موقعیت از زاویه ای تازه، تأمل انتقادی بر مفروضات پیشین، و ادغام معنای تازه در هویت حرفه ای. این الگو با یافته های (Hong, 2022) و (Karim et al, 2024) همخوانی دارد.

⁶ critical incidents



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

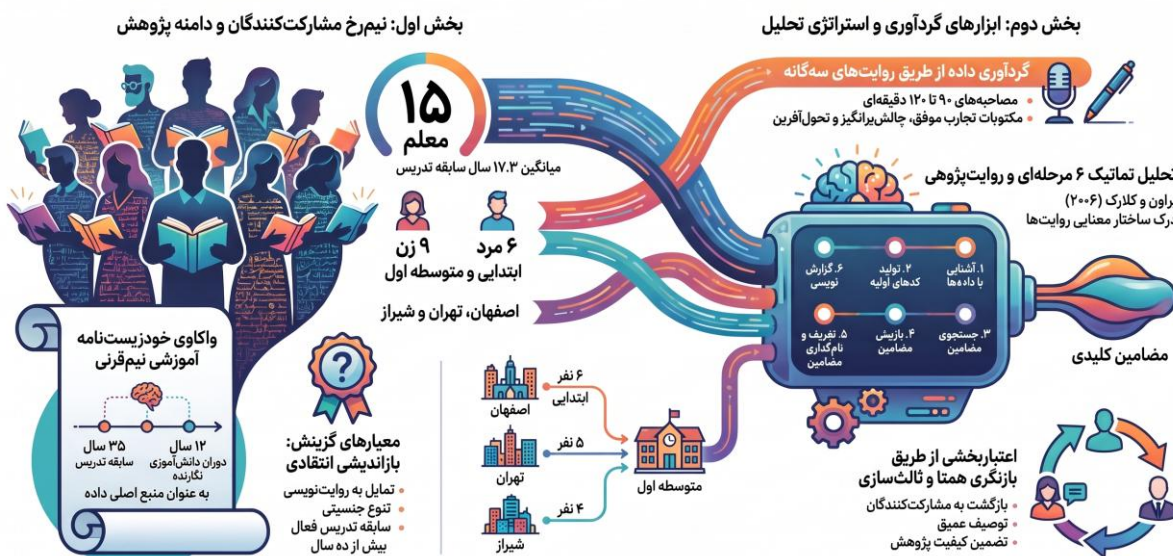
گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

ساختار روش شناسی پژوهش: روایتگری تجارب زیسته معلمان

یک مطالعه کیفی آموزشی جهت درک معنا سازی از تجارب حرفه ای



شکل ۴. چرخه پنج مرحله ای بازسازی هویت حرفه ای معلمان و مضامین سه گانه تحول از مواجهه با بحران تا رشد معنای پداگوژیک

۲.۴. مضمون دوم: بازسازی روایت خود از طریق تأمل عاطفی و اخلاقی

دومین مضمون اصلی به اهمیت ابعاد عاطفی و اخلاقی در تأمل روایتی مربوط می شود. داده ها با یافته های (Derakhshan et al, 2025) و (Zhu et al, 2025). همسوست که نشان می دهند احساسات نه موانعی برای مهار، بلکه اطلاعات ارزشمندی درباره فرآیند هویت سازی هستند.

- روایت زیسته ۴ (نگارنده):

در دوران دانشجویی فلسفه در دانشگاه شهید بهشتی، استادی داشتم که هرگز اسم دانشجویان را یاد نمی گرفت. این بی توجهی ابتدا نوعی تحقیر ایجاد می کرد. اما وقتی سال ها بعد در موقعیت استاد قرار گرفتم، همان احساس را به یاد آوردم. این حافظه عاطفی شد راهنمای اصلی من برای شناختن نام و داستان هر دانشجو. درد تجربه شده به اخلاق مراقبت تبدیل شد.

- روایت زیسته ۵ (فاطمه، معلم ابتدایی، ۱۵ سال سابقه، شیراز):

یک بار والدین دانش آموزی به شدت از روش تدریسم انتقاد کردند. اول احساس ترس و خشم داشتم. اما وقتی شب آرام تر شدم، فهمیدم که آن ها نگران بچه شان هستند نه دشمن من. از آن روز رویکرد کاملاً متفاوتی با جلسات اولیا پیدا کردم؛ با کنجکاوی گوش می دهم نه دفاعی.

تحلیل این روایت ها نشان داد که تأمل عاطفی سه کارکرد اصلی دارد: احساسات به عنوان «سیگنال های اطلاعاتی» شناخته می شوند؛ تجربه های دردناک از طریق تأمل به منابع همدلی تبدیل می شوند؛ و تأمل اخلاقی به معلم کمک می کند بین «آنچه می خواهد» و «آنچه درست است» تمایز قائل شود. این یافته با آموزه نهج البلاغه که خودشناسی را پیش شرط تربیت می داند همسوست.

۳.۴. مضمون سوم: بر ساخت روایی معنا و دانش عملی پایدار



ICPSE
2026

سومین مضمون محوری به فرآیند بر ساخت معنا از تجربه های زیسته مربوط می شود. یافته ها با استدلال (Ferreira et al, 2023) همسوست که نشان دادند صرف داشتن تجربه کافی نیست؛ آنچه هویت حرفه ای را متحول می کند، نوع روایتی است که معلم از تجربه خود می سازد.

• روایت زیسته ۶ (سارا، معلم ابتدایی، ۱۳ سال سابقه، اصفهان):

دانش آموزی داشتم که مدام اشتباه می کرد و من هم مدام تصحیح می کردم. یک روز مادرش آمد و گفت پسر من از مدرسه می ترسد. نشستیم و نوشتیم که چه اتفاقی افتاده. این نوشتن نقطه عطفی شد. الان هر هفته روایت می نویسم. می بینم کجا می ترسم، کجا قضاوت می کنم، کجا واقعاً حاضرم.

• روایت زیسته ۷ (حسین، معلم ابتدایی، ۲۳ سال سابقه، تهران):

من یک "دفتر حکمت" دارم. هر بار که چیزی مهم در کلاس یاد می گیرم آنجا می نویسم. اولین ها بیشتر درباره "چه کاری اشتباه کردم" بود؛ جدیدترین ها بیشتر درباره "چه چیزی درباره این کودک نفهمیدم." این تفاوت در نوع سؤال، همه چیز است. این یافته با تحلیل (Li, 2025) درباره نقش سیستم های تأملی غیرتجویزی همسوست که نشان داد چگونه نوع سؤالاتی که معلمان از خود می پرسند، جهت توسعه حرفه ای آن ها را تعیین می کند.

۴.۴. الگوی یکپارچه: چرخه پنج مرحله ای بازسازی هویت حرفه ای

تحلیل ترکیبی یافته ها الگوی چرخه ای پنج مرحله ای را آشکار کرد:

مرحله اول - مواجهه: رویداد چالش برانگیز چارچوب های تفسیری موجود معلم را به چالش می کشد.
مرحله دوم - توقف و نام گذاری: معلم از واکنش دفاعی فوری خارج می شود و احساسات و پیش فرض های خود را نام گذاری می کند.

مرحله سوم - بازروایتی تأملی: معلم با نوشتن، گفتگو با همکار، یا بازاندیشی درونی روایت جدیدی از تجربه می سازد.
مرحله چهارم - معنا سازی: روایت جدید، معنایی تازه برمی سازد که با ارزش ها و باورهای حرفه ای معلم ادغام می شود.
مرحله پنجم - ادغام و انتقال: معنای جدید به منبع دانش عملی وارد هویت حرفه ای می شود و الگوهای کنش آینده را شکل می دهد. این مرحله چرخه را از نو آغاز می کند.

۵. بحث و نتیجه گیری

۱.۵. تفسیر یافته ها

یافته های پژوهش چند نکته نظری مهم را آشکار می کنند. اول اینکه هویت حرفه ای معلم محصول انباشت تجربه نیست، بلکه برآمده از تأمل روایتی هدفمند بر آن تجربه هاست. این یافته با نظریه (Schön, 1983) که تأمل را شکلی از دانستن می داند و یافته های (Ferreira et al, 2023) درباره ساختار روایتی هویت معلمان همخوانی دارد. دوم، نقش محوری احساسات در توسعه هویت حرفه ای را مرور نظام مند (Derakhshan et al, 2025) و (Zhu et al, 2025) تأیید می کنند که نشان می دهند احساسات اطلاعات ارزشمندی درباره فرآیند هویت سازی هستند.

الگوی پنج مرحله ای پیشنهادی ترکیبی نوآورانه از چرخه یادگیری تجربی (Kolb, 1984)، نظریه تأمل (Schön, 1983) و روایت پژوهی (Clandinin & Connelly, 2000) ارائه می دهد. افزودن بعد اخلاقی-ارزشی از سنت نهج البلاغه، الگویی پیشنهاد می دهد که می تواند بافت فرهنگی آموزش و پرورش ایران را بهتر پوشش دهد. این یافته ها در چارچوب پژوهش (Fattahi et al, 2024) درباره چالش های معلمان ایرانی اهمیت مضاعفی دارند چراکه الگوی پیشنهادی می تواند چارچوبی برای پر کردن شکاف دانشگاه-کلاس درس باشد.

۲.۵. پیشنهاد های کاربردی



ICPSE
2026

اول: برنامه های تربیت معلم باید کارگاه های روایت نویسی و تأمل گروهی را به عنوان مؤلفه های اصلی در نظر بگیرند. (Li, 2025) نشان داد که رویکردهای خودراهبر و دیالوگ محور تأمل، تأثیر عمیق تری از مدل های تجویزی دارند. دوم: در برنامه های کارورزی، گزارش های تأملی رویدادهای بحرانی باید محوریت داشته باشند (Karim et al, 2024). سوم: مدیران مدارس باید فرهنگ سازمانی ای بسازند که در آن تأمل همکارانه جریان داشته باشد (McLelland, 2024). چهارم: ارزیابی توسعه حرفه ای باید فراتر از آزمون های کمی رفته و نمونه کار روایتی^۷ را محور قرار دهد (Cornish, 2024).

از منظر آموزش بزرگسالان، یافته های این پژوهش تأییدی است بر اصول آندراگوژی (Knowles, 1980) که یادگیری بزرگسالان را بر پایه تجربیات موجود، انگیزش درونی، و خودراهبری می داند. مؤثرترین برنامه های توسعه حرفه ای برای معلمان آن هایی هستند که از تجربیات موجود معلمان به عنوان منبع اصلی یادگیری استفاده می کنند (Shokpour et al, 2024). نیز گوشزد می کنند که برنامه های ضمن خدمت ایران باید از الگوی انتقال دانش به الگوی بر ساخت دانش از طریق تأمل جمعی تبدیل شوند.

۳.۵. محدودیت ها و پیشنهادهای پژوهشی

پژوهش حاضر با محدودیت هایی روبروست: تعداد محدود مشارکت کنندگان (۱۵ نفر) و تمرکز بر سه شهر بزرگ، انتقال پذیری یافته ها به مناطق روستایی و محروم را محدود می کند. پژوهش های آتی می توانند: (الف) با طرح های طولی فرآیند بازسازی هویت را در چند سال دنبال کنند؛ (ب) اثربخشی مداخلات روایتی را در برنامه های ضمن خدمت با طرح های شبه آزمایشی بسنجند؛ (ج) تفاوت های جنسیتی، منطقه ای، و پایه تدریسی در فرآیند بازسازی هویت را مطالعه کنند.

۴.۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان داد که بازسازی هویت حرفه ای معلم فرآیندی روایتی، تأملی، و اخلاق مدار است که از سه مکانیسم اصلی تغذیه می کند: مواجهه فعال با رویدادهای بحرانی و بازقاب بندی شناختی آن ها، تأمل انتقادی بر ابعاد عاطفی و اخلاقی تدریس، و بر ساخت روایی معنا که به دانش عملی پایدار تبدیل می شود. الگوی پنج مرحله ای پیشنهادی، ابزاری برای فهم و طراحی برنامه های توسعه حرفه ای بومی شده فراهم می آورد.

تدریس در عالی ترین شکل خود کنشی تجسید یافته، اخلاقی، و روایی است. معلمی که حکمت پداگوژیک می یابد، نه از طریق حفظ تئوری ها بلکه از طریق زیستن آگاهانه در کلاس درس و تأمل صادقانه بر آن به این حکمت دست می یابد. پیام کلیدی این پژوهش برای سیاست گذاران آموزشی ایران این است: برنامه های توسعه حرفه ای معلمان نیازمند بازنگری ساختاری به سمت رویکردهایی هستند که صدای زیسته معلمان را محور قرار می دهند. این آموزه با حکمت نهج البلاغه که خودسازی را پیش شرط تربیت دیگران می داند در تطابق کامل است.

۶. منابع

۱. رستمی نژاد، محمدعلی؛ احمدی، پروین و قاسمی، احسان. (۱۴۰۱). تجربه زیسته معلمان از توسعه حرفه ای: مطالعه ای پدیدارشناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۸(۱)، ۱۴۵-۱۷۰.
۲. حسینی، زهره. (۱۳۹۸). نقش روایت نویسی در توسعه دانش عملی معلمان ابتدایی. مجله مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۴(۵۴)، ۲۳-۵۰.
۳. کاظمی نژاد، عیسی؛ صالحی، کیوان و قاضی، قاسم. (۱۴۰۰). بازنگری هویت حرفه ای معلمان از طریق تأمل روایتی. پژوهش های آموزشی نوین، ۱۷(۲)، ۱-۳۰.
۴. نهج البلاغه. ترجمه محمد دشتی. (۱۳۷۹). قم: مؤسسه انتشاراتی امام علی (ع).

⁷ Narrative Portfolio



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

5. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
6. Beijard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
7. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
8. Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54.
9. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.
11. Cornish, L. (2024). Reflective practice and professional development. In L. Cornish (Ed.), (Re)learning as reflective practitioners. *SpringerBriefs in Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60211-5_8
12. Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. Schutz, J. Hong, & D. Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 61-70). Springer.
13. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1996). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
14. Derakhshan, A., Nazari, G., Wang, Y., et al. (2025). A systematic review of teacher emotion regulation and well-being. *Frontiers in Psychology*. PMC12884328.
15. Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Social Research*, 12.(۱)
16. Fattahi, M., et al. (2024). Analyzing new teachers' professional challenges in teacher training faculties in Iran. *Teacher Development*, 29(4), 692-709. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2417696>
17. Ferreira, M., et al. (2023). A narrative inquiry about teachers' professional identity: Stories of lived experiences. *Caritas et Veritas*, 13(2). <https://doi.org/10.32725/CETV.2023.027>
18. Hong, J. Y. (2022). Critical events, emotional episodes, and teacher attributions in development of teacher identities. In P. Schutz et al. (Eds.), *Research on teacher identity*. Springer.
19. Karim, A., Kabilan, M. K., Sultana, S., et al. (2024). Reflecting on reflections concerning critical incidents in developing pre-service teachers' professional identity. *English Teaching & Learning*, 48, 291-318. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00140-1>
20. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
21. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
22. Li, H. (2025). Reflective practice for pre-service teachers' professional development. *SAGE Open*, 15. <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>
23. McLelland, C. (2024). The value and purpose of reflective practice for professional learning. *Hekupu*, 8.(۲)
24. Nigar, N. (2025). Hybrid professional becoming: Shaping English teacher professional identity beyond the binary. *Review of Education*, 13(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.70064>
25. Nigar, N., & Kostogriz, A. (2025). Unraveling professional identity through lived experiences over time. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440251344922>
26. Ross, D., & Brown, L. (2009). *The Nicomachean Ethics*. Oxford: OUP Oxford.
27. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
28. Shokpour, N., Eslampanah, N., Asadi, V., et al. (2024). Iranian EFL teachers' professional development needs: Exploring the challenge of reflective practice. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 12(4). <https://doi.org/10.30476/jamp.2024.103180.1995>
29. Tohidian, I., Khorsandi Taskoh, A., & Abbaspour, A. (2023). Urgent changes to be made in Iran's primary education: Voices from teachers. *Journal of Educational Change*, 24(1). <https://doi.org/10.1177/20965311221085980>



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 -TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

30. Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. London: Routledge.
31. Zhu, L., et al. (2025). Emotional tensions in identity transition from teachers to teacher educators. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00313-w>