



بازنمائي هويت حرفه‌اي دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگيان در طول دوره تحصيل  
نرجس رستگاري<sup>١\*</sup>، الهه سليمانيان<sup>٢</sup>، ساجده قاسم شيرازي<sup>٣</sup> و فاطمه صباحي<sup>٤</sup>

Representation of the professional identity of student teachers of Farhangian  
University during the course of their University Education  
Narges Rastegari<sup>1\*</sup>, Elahe Soliemanian<sup>2</sup>, Sajedeh Ghasemshirazi<sup>3</sup>, and Fatemeh Sabahi<sup>4</sup>

تاريخ پذيرش: ١٤٠٢/١١/١٤

تاريخ دريافت: ١٤٠٢/٠٩/١٣

Abstract

چکیده

The purpose of the present research was to investigate the development of the professional identity of student teachers during their studies at Farhangian University. The data reported in this article is part of a wider project that was carried out at Farhangian University of Kerman (Shahid Bahonar and Khajeh Nasir Campus). The statistical population of the research consisted of all student teachers who had completed at least two semesters of internship at the university. The data collection tool was the narration of 20 students in answering the questions. The sample was selected in a purposeful way according to the purpose of the research. Narrative analysis method was used to analyze the data. In order to ensure the validity of the findings, the methods of triangulation (using direct quotations from the narratives along with the stated themes and using the findings of scientific research) and group judgement (confirmation of the research findings by several experts in the field of education and its revision by several professors of educational sciences of the university) were used. Also, to ensure the reliability of the findings, more detailed notes of student teachers' narrations were tried. The results of student teachers' reports were presented in four formats: 1) Feeling like a student but thinking like a teacher. 2) Confronting current and past experiences: internal tensions and dilemmas. 3) Increasing awareness of the complexity of the classroom context. 4) Teaching profession: aspirations and concerns of future teachers. The results of this research can be used in the planning of teacher training courses in Farhangian University.

**Keywords:** Education, identity, student teachers, Farhangian University, practice, internship

تحقيق حاضر با هدف بازنمائي هويت حرفه‌اي دانشجومعلمان در طول دوره تحصيل در دانشگاه فرهنگيان انجام شد. داده‌هاي گزارش شده در اين مقاله، بخشي از پروژه گسترده تری است که در دانشگاه فرهنگيان کرمان (پردیس شهید باهنر و خواجه نصیر) انجام شده است. جامعه آماری پژوهش، دانشجومعلمانی بودند که حداقل دو ترم کارورزی را در دانشگاه، پشت سر گذاشته بودند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، روایت ٢٠ نفر از دانشجویان از تجارب زیسته خود است؛ این دانشجویان به روش هدفمند متناسب با هدف تحقيق انتخاب شدند. جهت تحليل داده‌ها از روش تحليل روايتي استفاده شده است. جهت حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از روش‌های مثلث‌سازی (استفاده از نقل قول مستقیم از روایت‌ها در کنار مضامین بیان شده و استفاده از یافته‌های پژوهش‌های علمی) و داوری گروهی (تأیید یافته‌های پژوهش توسط چند نفر از متخصصین امر آموزش و بازمینی آن توسط چند نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه) انجام گرفته است. همچنین برای حصول اطمینان از پایایی یافته‌ها سعی شد یادداشت‌های تفصیلی بیشتری از روایات دانشجومعلمان به عمل آید. یافته‌ها: نتایج حاصل از گزارش‌های دانشجومعلمان، در چهار قالب ارائه شده است: ١) احساس دانش‌آموزی با تفکر شبیه معلم ٢) رویارویی با تجربیات حال و گذشته: تنش‌ها و معضلات درونی ٣) افزایش آگاهی از پیچیدگی زمینه کلاس درس ٤) حرفه معلمی: آرزوها و دغدغه‌های معلمان آینده. نتیجه‌گیری: نتایج این تحقيق می‌تواند در برنامه‌ریزی جهت آموزش دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگيان مورد استفاده قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش، هویت، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگيان، تمرین، کارورزی

1. Associate professor, department of teaching social sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

2. Instructor, Farhangian University, Tehran, Iran.

3. Instructor, Farhangian University, Tehran, Iran.

4. Instructor, Farhangian University, Tehran, Iran.

\*Corresponding Author, Email: rastegarinarages@yahoo.com

١. گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگيان، تهران، ایران  
٢. دانشجوی کارشناسی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگيان، تهران، ایران  
٣. دانشجوی کارشناسی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگيان، تهران، ایران  
٤. دانشجوی کارشناسی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگيان، تهران، ایران  
\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

اصلاح تفکر و بینش، سنگ بنای هر تحولی است. از آنجا که مؤثرترین و حساس‌ترین موضوع در نظام فکری هر کشور، بخش تعلیم و تربیت آن کشور است و پویایی و خلاقیت این بخش به پویایی و تحول عمیق در سطح کشور می‌انجامد، لذا باید نظام آموزش و پرورش کشور را چنان متحول ساخت که بتواند انسان‌هایی آگاه، بااخلاق و خلاق تربیت نماید. در آموزش و پرورش نیز، معلم به‌عنوان مجری نهایی برنامه‌های آموزشی نقشی یگانه و اساسی دارد. معلمان کارآمد از لحاظ دانش، مهارت و نگرش، موفقیت سیستم آموزشی را تضمین می‌کنند (arimiyan et al, 2017). کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (Raouf, 2008). اخیراً حجم روبه‌رشدی از ادبیات، نقش کلیدی آموزش اولیه معلم را به‌عنوان زمینه‌ای حیاتی برای توسعه هویت معلم، برجسته نموده (Beauchamp & Thomas, 2009; Timostuk & Ugaste, 2010; Schepens et al, 2009; Flores, 2018; Nickel & Zimmer, 2018) و درعین حال بر کمبود تحقیق در این زمینه نیز تأکید می‌نماید (Zimmermann et al, 2012).

محققان، هویت معلم را از دیدگاه‌های نظری مختلف، مانند رویکرد اجتماعی-فرهنگی (Yuan, 2019) و رویکرد اجتماعی-سیاسی (Morgan, 2016) بررسی کرده‌اند. نورتون (Norton, 2013) هویت را این‌گونه تعریف می‌کند: «شیوه‌ای که شخص رابطه‌اش با جهان را درک می‌کند، این رابطه چگونه در زمان و مکان ساختار می‌یابد، و چگونه فرد احتمالات آینده را درک می‌کند؛ «در این تعریف، بارسلوس (Barcelos, 2013) بر دیدگاه بوم‌شناختی این درک، بیشتر تأکید کرد: اول، فرد هویت خود را براساس تفسیر مجدد خود از تجربیات زندگی در گذشته، حال و آینده می‌سازد. اخیراً، محققان توجه بیشتری به رویکرد پساساختارگرایانه برای درک هویت داشته‌اند که آن را سیال، پویا و ساخته‌شده می‌داند. در نظریه پساساختارگرایی، هویت، درک چندوجهی از خود را به همراه دارد که از ترکیبی از عوامل شخصی و زمینه‌ای تشکیل شده است (Nguyen, 2016; Tao & Gao, 2018). عوامل شخصی هویت، شامل تجارب یادگیری قبلی معلمان، تجربه تدریس، باورهای آموزشی که معلم از قبل با خود دارد، ارزش‌ها و پیشینه فرهنگی و قومی است (Li, 2022) و علاوه بر موارد ذکرشده، عوامل زمینه‌ای مانند محیط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نیز در توسعه هویت معلمی نقش حیاتی دارد (Kelchtermans, 2018). محققان استدلال می‌کنند که این باورهای ازپیش‌موجود که ناشی از زمینه‌های فرهنگی و آموزشی معلمان است، تا حد زیادی بر رشد هویت آن‌ها تأثیر می‌گذارد (Rosenfeld et al, 2022).

مالدرز و همکاران (Malderez et al, 2007) بیان کردند که از همان ابتدا، توسعه یک هویت حرفه‌ای، هسته اصلی معلم شدن است. ونگر (Wenger, 1998) استدلال کرد که ارتباط عمیقی بین هویت و عمل وجود دارد. هویت از طریق زبان و کنش در درون فرد و جامعه ساخته می‌شود

(Walsh & Dolan, 2019; Kirkby et al, 2019). اودونوان (O'Donovan, 2013) معتقد است که آموزش اولیه معلم، تنها یکی از عواملی است که به ایجاد هویت حرفه‌ای کمک می‌کند. بوچمپ و توماس (Beauchamp & Thomas, 2009: 186) معتقدند که برنامه‌های آموزش معلم «نه تنها نقطه شروع ایده‌آلی برای القای آگاهی از نیاز به توسعه هویت معلمی است، بلکه نشان‌دهنده تغییرات مداومی است که در هویت آنان رخ خواهد داد». از منظر پست مدرن، به هویت معلم به‌عنوان یک فرایند مداوم که از طریق گفتگو در زمینه‌ها و روابط مختلف ایجاد و بازآفرینی می‌گردد، نگرسته می‌شود؛ بنابراین، هویت معلم از دیدگاه آن‌ها پایدار نبوده، بلکه پیوسته در حال تغییر است (Trent, 2010; Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al, 2004).

علاوه بر این، بیچاره (Beijaard, 2019) فرایند تربیت و آماده‌سازی معلم را به‌عنوان یک فرایند هویت‌سازی، مورد بحث قرار داده و بر این نکته تأکید می‌کند که «یادگیری یا توسعه هویت معلم به بسیاری از جنبه‌ها که عمدتاً شخصی هستند، ارتباط و پیوستگی دارد. مانند بیوگرافی او، آمل و آرزوهایش، تاریخچه یادگیری و باورهای او در زمینه معلمی و از همه مهم‌تر «امیدها، رویاها و آرمان‌هایی که او به‌عنوان دانشجومعلم با خود به تربیت معلم آورده است». این مفهوم به رشد «شخصیت حرفه‌ای دانشجومعلم» براساس تجربیات و پیشینه شخصی هریک از آن‌ها اشاره دارد (Cramer et al, 2023). اگرچه هویت حرفه‌ای با مفاهیم خود (Mead, 1934; Ericsson, 1968) و آنچه به‌عنوان هویت شخصی (Korthagen, 2004) و درک خود (Kelchtermans, 2009) نامیده می‌شود، مرتبط است، اما بی‌شک برای حرفه‌ای شدن، تأمل مستمر در مورد وضعیت حرفه‌ای، توسط خود دانشجو، از اهمیت بالایی برخوردار است (Cramer et al, 2023). علاوه بر این، اساتید و معلمان راهنما هم در طول دوره کارورزی، به طور قابل توجهی در این حرفه‌ای شدن نقش مؤثری ایفا می‌کنند، زیرا آن‌ها دائماً بر عملکرد دانشجویان خود نظارت داشته و به آن‌ها در جهت رسیدن به رشد حرفه‌ای لازم کمک می‌نمایند (Kärner et al, 2022) شرط لازم برای دانشجومعلم‌ان برای اینکه بتوانند با حرفه تازه خود شناسایی شوند این است که در طول دوره آموزشی، آزادی کافی در توسعه حرفه‌ای و شخصی (بیشتر) خود داشته باشند (Orr, 2012 Kaplan et al, 2021).

رویه‌های حمایت‌کننده خودمختاری می‌تواند محیطی را فراهم کند که در آن کارآموزان درگیر خوداندیشی شده و سفری اکتشافی را آغاز کنند، که در نهایت به ساخت و بیان هویت فردی آنها کمک می‌نماید (Kaplan et al, 2021). اما تحقیقات اخیر در مورد هویت معلم تأکید کرده است که استانداردها یا انتظارات اجتماعی ممکن است با آنچه معلمان شخصاً تمایل دارند و به‌عنوان تدریس خوب تجربه می‌کنند، در تضاد باشد (Wang et al, 2018; Korthagen, 2004)؛ بنابراین یکی از جنبه‌های اساسی رشد معلمی و هویت حرفه‌ای، یافتن تعادل بین دیدگاه‌ها و انتظارات متفاوت از معنای معلم بودن است: از یک سو دیدگاه‌ها و تجربیات خود فرد، از دنیای معلمی و از سوی دیگر، انتظارات حرفه‌ای، فرهنگی و اجتماعی جامعه از معلمان (Peelen et al, 2013).

یکی از مهم‌ترین اما پیچیده‌ترین مسائل در تعریف هویت، مفهوم خود است که از طریق روایت‌های شخصی یا داستان‌های زندگی آشکار می‌شود (Beauchamp & Thomas, 2009; Deng et al., 2018; Kim & Young, 2020). از طریق نوشتن یا صحبت کردن در مورد خود، «خود» شکل می‌گیرد. رشد هویت معلمان شامل تصور از خود در یک زمینه خاص، برای مثال، محیط مدرسه است. تجربیات در مدرسه، عناصر مهمی را برای توسعه هویت فراهم می‌کند (Rodriguez & Mugaro, 2019). فراهم کردن فرصت‌هایی برای تأمل در آموزش معلمان، یکی از مهم‌ترین وظایف در حمایت از توسعه هویت معلم است و همان‌طور که لاموته و انگلس (Lamotte & Engels, 2010) پیشنهاد می‌کنند، حمایت از هویت حرفه‌ای نوظهور دانش‌آموزان، از ابتدای آموزش معلمان، حیاتی است.

دانشجومعلمان برای اینکه یاد بگیرند در مورد معلمی خود به تأمل بپردازند، نیاز به راهنمایی اساتید دانشگاه و معلمان مدرسه دارند (Chen, 2016; Hanna et al., 2019)؛ (Kim & Yang, 2020) آن‌ها باید بتوانند دانشجومعلمان را به درستی، به سمت شغل آینده خود و نوع معلمی که می‌خواهند تبدیل شوند راهنمایی کنند (Beltman et al., 2015) تا هویت حرفه‌ای آن‌ها در طول دوران تحصیل شکل بگیرد. بحث هویت حرفه‌ای در جوامع پیشرفته بسیار مورد توجه قرار گرفته است و به نظر می‌رسد ایجاد هویتی قوی، خودخواسته، مثبت و منعطف می‌تواند به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی منجر شود (Schwartz, 2011). مارسیا (Marcia, 2002) هویت حرفه‌ای را این‌گونه تعریف می‌کند: هویت حرفه‌ای عبارت است از سنجش مهارت‌ها و ارزش‌های شخصی مرتبط با شغل و اکتشاف فعال و سپس تعهد شغلی؛ دانشجومعلمانی که هویت حرفه‌ای آن‌ها توسعه یافته است، خود ارزیابی بهتری داشته و تصورشان از خود بهبود یافته و از صلاحیت معلمی بیشتری برخوردار خواهند بود (Mahmoudi & Nabai, 2018) صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (Kalhor & Asadi, 2021). در سالیان اخیر، معلم کارآمد را فردی می‌دانستند که بتواند کلاس درس را به خوبی اداره کند، تمام بخش‌های کتاب درس را تدریس کند و از یادگیری دانش‌آموزان خود مطمئن باشد (Melaynejad, 2013) اما با افزایش سرعت دانش و غیرممکن بودن انتقال این حجم از دانش به دانش‌آموزان، بسیاری از کشورها برنامه‌های درسی ملی خود را تغییر دادند تا راه حلی برای این مشکل بیابند (Dilekli & Tezci, 2016). در دهه ۱۹۵۰، گزارش‌های آموزشی بانک جهانی اعلام کرد که هدف آموزش باید پرورش نسلی باشد که بتواند مستقل فکر کند و مشکلات را خلاقانه حل نماید (Klimova, 2012) و برای رسیدن به چنین هدفی، معلم باید مقوله نیاز به شناخت را درک کرده، فرهنگ تفکر را به خوبی در کلاس درس خود اعمال نموده و متناسب با نیاز دانش‌آموزان، محیطی غنی را برای تفکر فراهم نماید. علاوه بر این، او باید با به چالش کشیدن یادگیرندگان، آن‌ها را به

متفکرانی انتقادی تبدیل نماید تا از این طریق، به سطوح بالای شناختی دست یابند (Hanna et al, 2019). ادبیات موجود، ماهیت پویا، پیچیده، مداوم و در حال تغییر هویت حرفه‌ای معلمان را برجسته کرده است. اینکه معلمان خود را چگونه معلمی می‌بینند، به عوامل مختلفی از جمله احساسات، تعهد، ارزش‌ها و باورهای حرفه‌ای در مورد تدریس و یادگیری و معلم بودن، احساس خودکارآمدی، داشتن انگیزه، تسلط بر دیدگاه‌های آموزشی و دیدگاه‌های مربوط به چگونگی ارتباط با دانش‌آموزان و همکاران وابسته است (Nickel & Beijaard et al, 2004; Lamote & Engels, 2010; Zimmer, 2018; Timostsuk & Ugaste, 2010; Pillen et al, 2013).

یادگیری برای آموزش، فرایندی است که فراتر از کاربرد صرف مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌های اکتسابی است و نه تنها به تسلط بر مسائل عملی و فنی‌تر دلالت دارد، بلکه ساخت دانش و معنا را در گفتگوی مداوم همراه با عمل، در بر می‌گیرد (Flores, 2001: 146)؛ بنابراین، اگر فرایند معلم‌شدن به‌طور کامل درک شود، احساس هویت حرفه‌ای بسیار مهم می‌شود. بیچاره، مایجر و ورلپ (Bejard et al, 2004) در بررسی تحقیقات خود در مورد هویت حرفه‌ای معلمان، چهار ویژگی هویت را شناسایی کردند: ۱) هویت یک موجود ثابت یا پایدار نیست، بلکه فرایندی پویا است که شامل تفسیر (دوباره) تجربیات است. ۲) مستلزم تعامل بین فرد و زمینه است. ۳) شامل مجموعه‌ای از هویت‌های فرعی است که کم و بیش هماهنگ هستند. ۴) به معنی عاملیت معلم است. در مورد نقش آموزش معلمان در شکل‌گیری هویت، توافق زیادی وجود دارد. اگرچه تاکنون شواهد تجربی کمی برای حمایت از این فرض، جمع‌آوری شده است، باین حال، تحقیق در مورد شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان، به اساتید راهنما و معلمان همکار در مدارس کارآموزی کمک می‌کند تا شناخت بهتری از نحوه حمایت خود از دانشجومعلم‌ان برای درک خود به‌عنوان معلم داشته باشند (Korthagen, 2004).

با توجه به آنچه گفته شد و همچنین با عنایت به اینکه در فصل اول سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحت عنوان بیانیه ارزش‌ها، دو گزاره مهم ارزش‌های زیربنایی هویت حرفه‌ای معلم مطرح شده است: در گزاره ۷ «نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور» و در گزاره ۱۲ نیز بر این نکته تأکید شده است که «باید منزلت علم نافع، هدایت‌گر و توانمندساز و مقام جایگاه عالم و معلم بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد» می‌توان گفت هویت عاملی، کلیدی است که بر شناخت هدف، خودکارآمدی، انگیزه، تعهد و اثربخشی معلم، تأثیر می‌گذارد؛ لذا بررسی تأثیرات مثبت و منفی دانشگاه فرهنگیان، بر رشد هویت دانشجومعلم‌ان، زمینه‌هایی که تأثیرات مثبت و منفی در آنها رخ می‌دهد و پیامدهایی که این تجربیات به دنبال دارد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. شناسایی اینکه چه نوع حمایتی در مراحل مختلف مطالعات برای اساتید راهنما لازم است تا بتوانند به طور کامل از هویت و رشد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان حمایت کنند، حیاتی است.

تاکنون پیرامون رشد حرفه‌ای معلمان، تحقیقات قابل توجهی صورت گرفته از جمله: مدین و همکاران (Madin et al, 2022) به بررسی رشد حرفه‌ای معلمان آینده پرداخته و دریافتند که احساسات منفی، قوی‌ترین تأثیر را بر هویت حرفه‌ای آن‌ها اعمال می‌گذارد. آن‌ها همچنین به این نتیجه رسیدند که سرپرستان و مسئولین دانشگاه، تأثیر احساسات مثبت را به‌عنوان پشتیبان یادگیری، نادیده گرفته و به کیفیت‌بخشی به روابط موجود در محیط دانشگاهی بی‌توجهی می‌کنند.

بانگاز (Banegas, 2020) در مطالعه‌ای تحت عنوان «آینده هویت حرفه‌ای دانشجومعلم از طریق یادگیری در مورد توسعه برنامه درسی» دو حوزه (هویت معلم و هویت توسعه‌دهنده برنامه درسی) را به نمایش گذاشته و نشان دادند که گام‌های طی شده در این دو حوزه، نه تنها شرکت‌کنندگان را قادر می‌سازد تا مسیر شغلی جدیدی را تصور کنند، بلکه به آن‌ها کمک می‌کند تا در مورد خودکارآمدی خود بیشتر فکر کنند.

در یک پروژه تحقیقاتی طولی، فلورس (Flores, 2020) توسعه هویت حرفه‌ای ۲۰ دانشجومعلم را در پرتغال بررسی نمود. براساس تحلیل تطبیقی و افقی، دانشجومعلمان ضمن روایت تجارب دوره دانش‌آموزی خود، آرزوها و نگرانی‌های خود را به‌عنوان معلمان آینده بیان کردند. نویسنده نتیجه گرفت که هویت معلم در تعامل (دوباره) ساخته شده و حس حرفه‌ای دانشجومعلم توسط تجربیات گذشته و حال آن‌ها در گذر زمان (دانش‌آموز بودن و معلم شدن) شکل می‌گیرد.

روهوتی و همکاران (Ruohotie et al, 2021) در مطالعه‌ای که با ۱۲۱ دانشجومعلم زبان در فنلاند و برزیل انجام دادند، هویت‌ها و خواسته‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان را با استفاده از روش‌های بصری (نقاشی و روایت‌نویسی) بررسی کردند؛ یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان، دیدگاه‌هایی موقعیت‌محور (یعنی دستیابی به موقعیت مورد احترام در جامعه) و طبیعت‌مدار (معنادار بودن شغل معلمی برای آن‌ها) از هویت حرفه‌ای آینده خود داشتند. برخلاف مطالعه فلورس (Flores, 2020)، این تحقیق بر روی هویت‌های حرفه‌ای تخیلی دانشجومعلمان متمرکز بود که منجر به ترکیبی از تمایلات برای عزت اجتماعی و قدرت و تمایل به معنادار بودن و احساسات خوشایند در نتیجه تدریس شد.

غلام پور و آیتی (Gholampour & Ayiti, 2019) در مقاله‌ای تحت عنوان «عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلم: روایت‌پژوهی رویدادهای زندگی یک معلم»، عوامل مؤثر بر تکوین هویت معلمی را در چهار بعد فردی و خانوادگی، عوامل مرتبط با تحصیل، عوامل مرتبط با دوران اشتغال به کار و بعد اجتماعی-سیاسی تقسیم‌بندی نمودند.

محمدشفیعی (Mohammad Shafi'i, 2019) در رساله خود به بررسی نقش معلم راهنما بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان پرداخت و نشان داد معلمان راهنما، در دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان، در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان موثرند.



محمودی بورنگ و نبئی (Mahmoudi Burang & Nabai, 2018) در تحقیقی تحت عنوان: «عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلم» به این نتیجه رسیدند که: تعلیم و تربیت، تحت تأثیر دگرگونی‌هایی قرار گرفته که باعث اصلاحاتی در نظام آموزشی بسیاری از کشورها شده است و چالش‌هایی را در زمینه هویت حرفه‌ای معلمان پدید آورده است؛ بنابراین با توجه به نقش کلیدی معلمان، بررسی عوامل مؤثر در تشکیل و تغییر این هویت لازم است.

عارف نژاد (Aref Nejad, 2017) در رساله دکتری خود با عنوان: «فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان (پژوهش آمیخته)» به این نتیجه دست یافت که مهم‌ترین عواملی که می‌توانند معلم را در رسیدن به اهداف عالی تعلیم و تربیت یاری رسانند عبارتند از: بهره‌مند شدن از ویژگی‌های روانی، عقیدتی و اخلاقی که با رسالت معلم و مربی تناسب داشته باشد.

فرجی (Faraji, 2015) در پژوهش خود با روایت‌نگاری تجربیات دانشجومعلمان به این نتیجه رسید که روند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان، دارای دو نوع هویت ضعیف و مبتنی بر شک و تردید و هویت حرفه‌ای نسبتاً قوی و مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و علاقه است.

حسام الدینی (Hossam Aldini, 2012) در پژوهشی، رابطه احتمالی هویت شغلی معلمان زبان انگلیسی و خودبازدهی آنان را مطالعه کرده است، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بین هویت شغلی و خودبازدهی معلمان، رابطه معناداری وجود دارد. در نتیجه هویت حرفه‌ای افراد، بخصوص معلمان، به معنای یادگیری نقش نیست، بلکه بسیار فراتر از آن است و این هویت در درازمدت، ایجاد می‌شود تا ادراک فرد از خودش به‌عنوان یک معلم را شکل دهد، همچنین این ادراک‌ها بر تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای معلم در ایفای نقش و انجام مسئولیت‌هایش تأثیر مستقیم دارد.

براساس گفته بارخویزن (Barkhuizen, 2017) تبدیل شدن به یک معلم، از میل خودبه‌خود فرد ناشی نمی‌شود، بلکه حاصل مارپیچی از برخوردهای اجتماعی-فرهنگی ملموس و ناملموس بین فرد و جهان خارج است. براین اساس هدف از مطالعه هویت معلم، بازگشایی رویدادهای معناداری است که به شکل‌گیری یک معلم کارآمد و مؤثر کمک می‌کند (Barron, 2022). این رویدادهای معنادار را می‌توان به بهترین نحو، از طریق روایت‌های معلمان از «انجام»، «احساس» و «تصور» که برگرفته از شیوه‌های آموزشی، احساسات و باورهای آنان است، آشکار نمود (Do & Thi Hoang, 2022).

برهمن اساس، هدف از مطالعه حاضر، بازنمایی هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان در طول دوره تحصیل است. چشم‌انداز و دیدگاه دانشجومعلمانی که در مقطع کارشناسی آموزش ابتدایی مشغول به تحصیل بودند، طی یک دوره یک‌ساله پیگیری شد. در این پژوهش، باورهای این دانشجومعلمان در مورد تدریس و تبدیل شدن به یک معلم، ارزش‌های حرفه‌ای آن‌ها، به‌عنوان معلم آینده و همچنین تجربیات آن‌ها در طول دوره تحصیل، مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به آنچه گفته شد، هدف این مقاله، افزودن به ادبیات موجود در مورد توسعه هویت حرفه‌ای معلم در دانشگاه فرهنگیان با در نظر گرفتن باورها، دیدگاه‌ها و تجربیات دانشجومعلمان است، تا به این سؤال پاسخ دهد که چگونه

دانشجومعلمان، خود را معلم آینده می‌بینند و چه نوع فعالیت‌ها و تجربیاتی در دانشگاه فرهنگیان بر سفر آن‌ها به سمت معلم شدن تأثیر می‌گذارد؟ ما امیدواریم با کاوش در هویت معلم از طریق روایت‌های خود دانشجویان، بتوانیم به توسعه هویت آن‌ها در طول دوران تحصیل کمک نمائیم.

### روش

این مطالعه کیفی با منطق استقرایی و به صورت موردپژوهی (Case study) در طول یکسال تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان کرمان انجام شد. جامعه آماری پژوهش، دانشجومعلمانی بودند که حداقل دو ترم کارورزی را در دانشگاه پشت سر گذاشته بودند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، روایت ۲۰ نفر از دانشجویان از تجارب زیسته خود است. این دانشجویان به روش هدف‌مند متناسب با هدف تحقیق انتخاب شدند. از دانشجومعلمان خواسته شد تا در مورد تجربه خود از یادگیری برای تدریس در طول دو ترم کارورزی بنویسند؛ همچنین از آن‌ها خواسته شد که مرتبط‌ترین تجارب یادگیری و راه‌هایی که بر دیدگاه آنان در مورد حرفه معلمی و معلم بودن تأثیر گذاشته است، شناسایی کنند. ملاحظات اخلاقی، طبق رویه بین‌المللی در تحقیقات آموزشی، شامل رضایت آگاهانه، محرمانه‌بودن داده‌ها، حقوق شرکت‌کنندگان و دسترسی به داده‌ها و انتشار آن، در نظر گرفته شد؛ فقط محقق به روایات دسترسی داشت؛ تمام ارجاعات به مکان‌ها، افراد و مؤسسات قبل از تجزیه و تحلیل نهایی، حذف شدند؛ همه دانشجومعلمان فرم رضایت آگاهانه داوطلبانه را امضا کردند؛ در انتشار داده‌ها از نام مستعار استفاده شد؛ جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل روایتی استفاده شد.

با توجه به محدودیت‌های موجود در نگارش مقاله، (محدودیت در حجم و تعداد کلمات)، با در نظر گرفتن هدف مقاله و با حفظ روایت‌های لازم و حذف روایات غیرضروری، روایت‌ها مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفتند.

در پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت روش، جهت حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از روش‌های مثلث‌سازی (استفاده از نقل قول مستقیم از روایت‌ها در کنار مضامین بیان‌شده و استفاده از یافته‌های پژوهش‌های علمی) و داوری گروهی (تأیید یافته‌های پژوهش توسط چند نفر از متخصصین امر آموزش و بازبینی آن توسط چند نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه) استفاده شده است. همچنین برای حصول اطمینان از پایایی یافته‌ها، سعی شد یادداشتهای تفصیلی بیشتری از روایات دانشجومعلمان فراهم شود.

### یافته‌ها

در این بخش، «نتایج حاصل از روایات دانشجومعلمان» با توجه به موضوعات اصلی، در چهار قالب ارائه شده است: (۱) احساس دانش‌آموزی با تفکر شبیه معلم (۲) رویارویی با تجربیات حال و گذشته:



تنش‌ها و معضلات درونی (۳) افزایش آگاهی از پیچیدگی زمینه کلاس درس (۴) حرفه معلمی: آرزوها و دغدغه‌های معلمان آینده.

احساس دانش‌آموزی دارد، اما مانند معلم فکر می‌کند دانشجومعلمان روش‌هایی را به تصویر می‌کشند که از طریق آن‌ها تنش بین احساس دانش‌آموزی ولی اجبار به فکر کردن مانند یک معلم را مدیریت می‌کنند. گزارش‌های شرکت‌کنندگان، اهمیت درگیر شدن در فعالیت‌های آموزشی در کلاس درس را برجسته می‌کند؛ مثلاً: فرایند یادگیری برای تدریس، مانند نوشتن و تجزیه و تحلیل روایت‌هایی در مورد انگیزه‌ها و انتظارات آن‌ها برای معلم شدن؛ شرکت در بحث‌های مربوط به ارزشیابی دانش‌آموزان؛ توسعه فعالیت‌های هم‌تابان در مورد تدریس و برنامه درسی مدرسه؛ نوشتن روایات در مورد «شاخص‌ترین معلم من»؛ گوش دادن به صدای دانش‌آموزان در مورد معلمان خود و خواندن و کاوش نامه‌های معلمان (عملی) که به روش‌های مختلف معلم بودن و نگاه به تدریس، به‌عنوان یک حرفه، اشاره می‌کنند. از طریق این فعالیت‌ها، فرصت‌هایی برای آن‌ها فراهم شد تا باورها و نظریه‌های ضمنی خود را در مورد معلم بودن بررسی کنند و ارزش‌های حرفه‌ای خود را به‌عنوان معلم آینده آشکارتر کنند.

برخی شرکت‌کنندگان، بر تجربیات خود به‌عنوان دانش‌آموز و روش‌هایی که از آن‌ها درک کرده‌اند، مانند بازاندیشی و بازنگری، در برخی موارد، ارزش‌ها و باورهای ضمنی آن‌ها تأکید کردند: «به‌عنوان یک دانش‌آموز، زمانی که مجبور بودم برای یک آزمون کتبی شرکت کنم، بارها فکر کرده بودم، «اوه، اگر می‌توانستم به معلم بگویم که حوصله امتحان دادن را ندارم». اما بعد، فکر کردم «این برای معلم مهم نیست». و سپس هرگز نمی‌توانستم بفهمم که به‌عنوان یک دانشجومعلم در کلاس درس درباره ارزشیابی، در مورد انواع عوامل مؤثر بر ارزشیابی و غیره بحث خواهم کرد... این برای من به‌عنوان یک معلم آینده واقعاً یک کشف بود». (زهره)

«من احساس می‌کردم که اکنون من یک فرد متمایز هستم. احساس می‌کردم تجربیات یادگیری مهمی به دست آورده‌ام، زیرا این امکان برای من وجود داشت که در مورد اینکه چه نوع دانش‌آموزی هستم و چه نوع معلمی می‌خواهم باشم، آگاهی بیشتری پیدا کنم.» (محمد)

واضح بود که با نوشتن این روایت‌ها و تجارب، انتظارات و باورهای دانشجومعلمان در مورد معلم شدن به‌گونه‌ای به چالش کشیده شد، چراکه آن‌ها وادار شدند تجربیات گذشته خود را به‌عنوان دانش‌آموز مرور کرده و تجربیات یادگیری فعلی خود را در دوره کارورزی در چشم‌اندازی متفاوت قرار دهند. به نظر می‌رسید که آن‌ها از پیچیدگی آموزش و یادگیری آگاه شدند.

رویارویی با تجربیات حال و گذشته: تنش‌ها و معضلات درونی تجربیات گذشته و حال دانشجومعلمان به تفصیل در روایات شرح داده شده است. نوشتن این روایت‌ها توسط دانشجو مستلزم تنش‌ها و چالش‌های درونی مربوط به نقش آن‌ها به‌عنوان دانش‌آموز

و در عین حال به نقش آینده آن‌ها به عنوان معلم بود. دانشجومعلمان گزارش کردند که باورهای خود را در مورد تدریس و معلم بودن در جهت تمرکز بیشتر بر دانش‌آموزان به چالش کشیده‌اند. تجربه تجزیه و تحلیل دقیق‌تر فرایند آموزش و یادگیری از درون، از دریچه دانش‌آموز و معلم آینده، آن‌ها را به سوی زیر سؤال بردن برخی از ایده‌ها و باورهای خود سوق داده است.

از طریق یادگیری و مهم‌تر از آن، از طریق تجزیه و تحلیل تجربیات یادگیری آن‌ها در کلاس درس، چه به صورت فردی و چه به صورت جمعی، می‌توان صدای آموزشی را تقویت نموده و یادگیری مولد را در طول دوره کارورزی تحریک کرد (Russell & Martin, 2014). شرکت‌کنندگان گزارش دادند که فراتر از ایده‌های بدیهی خود در مورد تدریس حرکت کرده‌اند.

«من بیشتر از قبل به فکر دانش‌آموزان هستم، به ارزشیابی به‌عنوان یادگیری معتقدم. حدس می‌زنم که به‌عنوان دانشجومعلم توانستم نمونه‌ای زنده از ارزشیابی را به‌عنوان یادگیری تجربه کنم، یعنی تکنیک‌های ارزشیابی مورد استفاده، شیوه‌های ارزشیابی، دستورالعمل‌ها و غیره. من معتقدم اگر نتوانم دانش‌آموزانم را به شکلی منصفانه و کافی ارزیابی کنم، نمی‌توانم معلم خوبی باشم.» (مهسا)

«از دوران مدرسه، معلمان زیادی را به یاد دارم، برخی خوب، برخی بد. نمی‌دانم آگاهانه است یا نه، اما حالا که به آن می‌اندیشم، فکر می‌کنم همیشه کار و فعالیت‌های آن‌ها را در ذهن داشته‌ام و سعی کرده‌ام با آن‌ها هم‌ذات‌پنداری کنم.» (عارف)

در فرایند به چالش کشیدن و تغییر دیدگاه خود نسبت به تدریس، شرکت‌کنندگان فرایند معلم شدن خود را درک کرده‌اند. برخی از مسائل در این زمینه برای درک وظایف و اختیارات معلم، حیاتی بود، از جمله بحث‌ها و واکنش در مورد استقلال معلم و چارچوب‌های قانونی که در مورد تدریس معلم وجود دارد. بعلاوه، این کار باعث شد آن‌ها نسبت به پتانسیل و همچنین محدودیت‌های حرفه معلمی آگاه‌تر شوند. خواندن گزارش‌های معلمان شاغل، به دانشجویان در فرایند ساختن، بازسازی، ساختار شکنی شیوه‌های خود بودن و احساس معلم بودن کمک بسیار زیادی می‌کند. از جمله بارزترین ویژگی‌ها به بوروکراسی در تدریس، کنترل بر کار معلمان از منظر قانونی و درسی (یعنی آزمون‌های سراسری، برنامه‌های درسی ملی، مدل تصمیم‌گیری از بالا به پایین، و غیره)، همراه با فشار کاری بیشتر بر معلمان، می‌توان اشاره کرد.

«برای من، قابل توجه‌ترین تجربه، روش‌هایی بود که معلمان برای تدریس خود به کار می‌بردند. من اصلاً آمادگی ورود به زندگی در «دنیای معلم بودن» را نداشتم چون خیلی بین افکار و باورهای من قبل از ورود به دانشگاه و بین آنچه در دروس نظری، آموزش می‌بینیم و آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد فاصله می‌بینم. آخه من در این مدارس و تدریس معلمان هیچ سرنخی از توجه به اصول و مفاهیم روانشناختی و... که اساتید رعایت آن‌ها را به ما گوشزد می‌کنند نمی‌دیدم...» (زهرا)

«از حجم کاغذبازی‌هایی که معلمان باید با آن دست و پنجه نرم کنند آگاه شدم. این بوروکراسی تحمیلی برای این حرفه خوب نیست و من احساس می‌کنم مهم نیست که نیت من به‌عنوان یک معلم آینده چقدر خوب باشد، حس می‌کنم قوانین و شرایط تدریس در مدارس، قدرت عمل و خودمختاری را از من معلم می‌گیرد». (امیر)

افزایش آگاهی از پیچیدگی زمینه کلاس درس برخی از دانشجومعلم‌ان تأکید کردند که شرکت آن‌ها در بحث‌های کلاس به یک لحظه کلیدی برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل شده است، زیرا آن‌ها فرصت پیدا کردند در مورد دیدگاه‌های خود صحبت کنند. برخی از آن‌ها ادعا کردند که حضورشان در مدارس کمک می‌کند تا باورهای خود را تقویت کنند، به‌عنوان مثال، باورهایشان در مورد اهمیت ارزشیابی تکوینی و استقلال معلم تغییر کرده است. برخی دیگر ادعا کردند که دیدگاه‌های نسبتاً ساده و محدود خود را در مورد نقش معلم در توسعه برنامه درسی بازبینی کرده‌اند. مسائل مربوط به پیچیدگی و ماهیت پویای تدریس بیشتر از همه در گزارش‌های آن‌ها دیده می‌شد:

«من و دوستان هم‌کلاسی‌ام توانستیم با هم در مورد مسائل کلیدی کارمان به‌عنوان معلمان آینده بحث و گفتگو کنیم. من از طریق پرس و جو و بحث درباره ایده‌هایم با معلمان مدارس چیزهای زیادی یاد گرفته‌ام. فهمیدم تدریس خیلی پیچیده‌تر از آن چیزی است که من انتظار داشتم. این بستگی به این دارد که شما خود را به‌عنوان یک معلم چگونه می‌بینید، به‌عنوان مثال، چگونه به نقش خود در کلاس درس یا در توسعه برنامه درسی مدرسه نگاه می‌کنید». (محمد)

«به‌عنوان یک معلم آینده، متوجه شده‌ام که به نوعی، کار من به‌عنوان معلم، بیشتر توسط چارچوب‌های قانونی تعیین می‌شود، اما خب در کلاس درس تا حدی استقلال این رو دارم تا با دانش‌آموزانم آن‌طور که می‌خواهم کار کنم. من دوست دارم معلم انعطاف‌پذیر و خلاق باشم و با دانش‌آموزانم تعامل خوبی داشته باشم...» (امیر)

«گوش دادن به صحبت‌های معلمان و تدریس‌شون در کلاس درس و بحث در مورد آن‌ها با اساتید راهنما و دوستانم یک فرایند کشف و راهی برای باز کردن دیدگاه‌های پنهان یا ضمنی خودم از معلم شدن بود. من بیشتر و بیشتر از پایداری و ناپایداری تصمیمات برنامه درسی در مدرسه آگاه شدم». (زهره)

اگرچه برخی از آن‌ها از طریق رسانه‌ها یا بستگان خود که معلم بودند، از جدیدترین تغییرات در تدریس و کار معلمان و نارضایتی آن‌ها از شرایط مالی و اقتصادی آگاه بودند. اما برخی دیگر همچنان دیدگاه ایده‌آلیستی معلم بودن را داشتند که با احساس هدف برای تدریس همراه بود:

«من آموخته‌ام که معلمان علی‌رغم ماهیت سخت و پیچیده‌تر کارشان، با توجه به خواسته نظام آموزشی که بر دیدگاه نتیجه‌محور تمرکز دارد، می‌توانند تفاوت ایجاد کنند. شما باید از بوروکراسی

پیروی کنید، اما باید فکر کنید که دانش‌آموز هم یک انسان است، نه یک شیء، بنابراین باید از آن‌ها در یادگیری حمایت کنید. فهمیده‌ام که تدریس بعد سیاسی هم دارد...» (سارا)

«این فرصت به من داده شد که از مسائل تدریس و معلمی که گاهی برای من آزاردهنده است آگاه شوم. من فکر می‌کنم که دستورالعمل‌های درسی اخیر و سیاست‌های سازمانی منفی بوده و اثرات منفی بر مدارس و کار معلمان دارد. دید من به هیچ وجه مثبت نیست، اما همچنان معتقدم که ارزش تلاش برای ایجاد تفاوت در زندگی دانش‌آموزانم را دارد.» (محمد)

برخی از دانشجومعلم‌ان ایده‌ای در مورد چالش‌ها و خواسته‌های معلمان و مدارس داشتند، که با بخش عمده‌ای از ابتکارات سیاسی (طرح رتبه‌بندی و...) در چند سال گذشته همراه بود، برای مثال بسیاری از آن‌ها خوشحال بودند که این امکان را دارند که همانند اعضای هیئت علمی دانشگاه، هر ساله جهت رشد حرفه‌ای خود تلاش کنند؛ اما معتقد بودند که کاش فرصت تحقیق و پژوهش و مطالعه همانند اساتید به معلمان هم داده می‌شد؛ باین حال، بسیاری از آن‌ها هنوز بر این باورند که علی‌رغم مشکلات و چالش‌های موجود، می‌خواهند به‌عنوان معلم در این زمینه تلاش کنند:

«تجربه من باعث شد در نظرات قبلی خودم پیرامون تدریس و معلم بودن تجدید نظر کنم... ایده‌ای که در ابتدا درباره برنامه درسی مدرسه داشتم به سمت یک ایده پیچیده‌تر و وابسته به زمینه تغییر کرده است؛ من همچنین متوجه شدم که کار معلمان بیشتر و بیشتر از بالا به پایین کنترل می‌شود.» (مریم)

در اکثر گزارش‌های دانشجومعلم‌ان داشتن چشم‌انداز روشن در مورد تدریس و به‌طور کلی در مورد آموزش، توانایی شفاف‌سازی و بیان ارزش و منزلت کار معلمی و تغییر در اهداف و برنامه‌های آن‌ها برای تدریس در آینده دیده می‌شد. این امر از طریق فرصتی که به آن‌ها داده شد تا به تجربیات خود به‌عنوان دانش‌آموز مدرسه نگاه کرده و تجربیات دوران دانش‌آموزی خود را دوباره مرور نمایند و در عین حال خود را در قالب معلمی که در آینده دوست دارند باشند، نگاه کنند، حاصل شد.

«من این فرصت را داشتم که به تجربه خودم به‌عنوان دانش‌آموز در مدرسه نگاه کنم و این را احساس کنم که شفاف و واضح توضیح دادن و همچنین قابل اعتماد بودن لازمه معلمی است. الان احساس می‌کنم که به‌عنوان یک معلم آینده باید ارزش‌های حرفه‌ای روشنی داشته باشم و آن‌ها را از طریق عملکرد و نگرش خود به‌عنوان یک معلم در کلاس درس به دانش‌آموزانم منتقل کنم. حدس می‌زنم بسیاری از معلمان فراموش می‌کنند که در گذشته دانش‌آموز بوده‌اند و دیدگاه‌های دانش‌آموزان را درک نمی‌کنند. روشی که شما به کار بردید که ما، هم در مورد تجربیات خود به‌عنوان دانش‌آموز هم در مورد ارزش‌های خود به‌عنوان معلمان آینده، بحث کنیم، واقعاً آموزنده بود.» (مینا).

همان‌طور که این نقل قول آخر نشان می‌دهد، شرکت‌کنندگان توانستند نظرات خود را در مورد تدریس و معلم بودن زیر سؤال ببرند و تجربیات خود را به‌عنوان دانش‌آموز مرور کنند. آن‌ها تنش‌ها و تضادهای بین گفتمان و واقعیت و بین دیدگاه دانش‌آموز و معلم را برجسته کردند. موضوعاتی مانند سازگاری ارزش‌ها و باورها با عملکردهای حرفه‌ای در سرلوحه کار آن‌ها قرار داشت.

«من ایده خود را در مورد اینکه معلم بودن مستلزم چه چیزی است، دوباره بررسی کردم. این فرایند بسیار پیچیده‌تر و پویاتر از آن چیزی است که فکر می‌کردم. معلمی با چالش‌های بزرگی مواجه است و برای پشت سر گذاشتن این چالش‌ها، شما باید به آنچه به‌عنوان یک معلم اعتقاد دارید، یعنی همان ارزش‌ها و اصول حرفه‌ای خود پایبند باشید...» (سارا)

حرفه معلمی: آرزوها و دغدغه‌های معلمان آینده

دانشجومعلمان دیدگاه نسبتاً منفی در مورد تدریس به‌عنوان شغل آینده داشتند. بویژه بحران مالی و اقتصادی و غیره، که در سال‌های اخیر تشدید شده است، نگرانی تکراری آن‌ها بود.

«بارها به تدریس به‌عنوان شغل آینده خودم فکر می‌کنم و به این فکر می‌کنم که برای رسیدن به آن، چه باید بکنم. قراره چیکار کنم؟ در دوره کارورزی برای من تعجب‌آور و در عین حال ناامیدکننده بود که شغل من به‌عنوان معلم اینقدر دشوار است و مواردی که من معلم باید به ناچار انجام بدهم فراتر از وظایف من به‌عنوان یک معلم است، من این کاغذبازی‌های اداری برای رتبه‌بندی رو دوست ندارم، چون من رو از وظایف اصلی خودم که کار کردن با دانش‌آموز است دور می‌کند، از نظر من این‌ها در آموزش نقش محوری دارند. نکته دومی که می‌خواهم به آن اشاره کنم این است که این ناامیدی و بدبینی، من را به‌عنوان یک معلم آینده برای مواجهه با آنچه از من انتظار می‌رود آماده نکرده است.» (محمد)

شرکت‌کنندگان همچنین گزارش دادند که آن‌ها توانسته‌اند با دوستان خود در مورد چالش‌هایی که به‌عنوان معلمان آینده با آن‌ها روبرو هستند، بحث کرده و کاستی‌های سیاست‌های اخیر در آموزش و پرورش را تجزیه و تحلیل کنند. بعضی از آن‌ها مدعی بودند که این کار باعث شده در کار تدریس و معلمی خود تجدید نظر کنند و کلاس و تدریس خود را از نگاه یک دانش‌آموز درک کرده و به دنبال اصلاح آن باشند. برخی از آن‌ها نیز به توانایی خود در تدریس تردید داشتند، و خیلی از آن‌ها دیدشان نسبت به توانایی خود در معلمی کردن مثبت بود و از امید در تدریس صحبت می‌کردند:

«من نسبت به آینده حرفه معلمی، آینده مدارس و آینده کودکان و جوانان کاملاً نگران هستم... وقتی فارغ‌التحصیل شدم سعی می‌کنم تمام تلاشم را به کار بگیرم تا برای دانش‌آموزانم معلم متفاوتی باشم.» (مریم)

«من یک دانشجومعلم جوان هستم، با ذهنی سرشار از دانش در مورد تعلیمات مدرن، که امیدها و انتظارات تا حدودی ساده‌لوحانه دارد و برخلاف بقیه کسانی که مثل من رتبه سه رقیمی در کنکور رشته ریاضی آورده‌اند، رشته‌های مهندسی دانشگاه‌های برتر را انتخاب نکرده‌ام، بلکه ترجیح داده‌ام معلم شده و در مدرسه کار کنم». (امیرحسین)

انتخاب حرفه معلمی چیزی است که امیرحسین احساس کرده است نیاز است آن را برای اطرافیان خود توضیح دهد. او بدون شک در طول دورانی که برای رقابت در کنکور تلاش می‌کرده گزینه‌های دیگری را نیز برای تحصیل خود در نظر داشته، آن‌ها را ارزش‌گذاری کرده و درنهایت به این انتخاب رسیده است. پس چگونه امیرحسین به دانشجومعلم جوان مشتاق امروزی تبدیل شد؟ او برای چهار سال تحصیل در دانشگاه فرهنگیان برنامه‌ریزی کرده است و مراحل رشد خود را در طول این چهار سال مشخص نموده است. مهم‌ترین نقطه‌ای که او رشد خود را به‌عنوان معلم در آن تشخیص داده، همگی مربوط به دوره‌های تمرین معلمی و دوره کارورزی بوده است.

امیرحسین علی‌رغم واضح بودن هدفش از معلمی، می‌گوید ممکن است بخواهد علاوه بر تدریس، مشاغل دیگری را نیز امتحان کند. تعهد امیرحسین به تدریس و حرفه معلمی قوی است، اما اگر احساس کند که در این شغل دچار رکود شده است، ممکن است به دنبال فرصت‌های حرفه‌ای دیگری باشد که در آن خواسته خود را برآورده کند. احساس رکود در خودسازی و خلاقیت می‌تواند نتیجه محیط دانشگاهی باشد. در محیطی که رشد فردی و حرفه‌ای مستمر، دانشجومعلم را تشویق نمی‌کند یا از تلاش‌های توسعه او حمایت نمی‌کند، رکود و احساس از دست دادن انگیزه ممکن است نتیجه زیان‌باری برای معلمانی مانند امیرحسین داشته باشد.

«چهار سال تحصیل به زودی به پایان می‌رسد. وقتی به دوران تحصیل در دانشگاه نگاه می‌کنم، این دوران را به سه مرحله تقسیم می‌کنم: مرحله اول مربوط به کارورزی یک بود، من در طی این دوره فقط مشاهده‌گر بودم و تحلیل‌گر آنچه می‌دیدم و می‌شنیدم؛ ولی همه این دیده‌ها و شنیده‌ها به من کمک کرد محتوای شغل معلمی را بهتر بشناسم. من در کارورزی یک، احساسات متفاوتی داشتم: اضطراب، نگرانی، شادی و تردید در مورد انتخاب حرفه‌ام. مرحله دوم، کارورزی دو و سه بود که در آن من توانستم در قالب خرده‌فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، تجاربی از تدریس و کلاس‌داری به دست آورم. من در این زمان عاقل‌تر و مطمئن‌تر بودم. الان به کارورزی چهارم رسیده‌ام. آخرین مرحله تمرینی را پشت سر گذاشته‌ام و احساس می‌کنم در جایی هستم که باید باشم. کارورزی سه به من کمک کرد تا خودم را بهتر بشناسم و می‌بینم که همه اینها که در اولین کارورزی در مدرسه به نظرم غیرممکن بود، اکنون منطقی‌تر شده است؛ به‌عنوان مثال، آمادگی درسی، دیگر بخش زیادی از اوقات فراغت من را نمی‌گیرد». (امیرحسین)

اولین تجربه کارورزی با تأثیرات بی‌شمار مشخص می‌شود، از یک طرف، او در پرتو شک و تردیدهای اطرافیان، در مورد احساسات و واکنش‌های عاطفی خود به تجاربیاتش در مدرسه فکر



کرده است، از سوی دیگر، تأملاتی که در طول کارورزی یک و دو و بویژه کارورزی سه (کنش پژوهی) داشته است، احتمالاً درک او را در مورد اهداف و انگیزه‌های خود افزایش داده است. در طی کارورزی سه و چهار، دیگر آن احساسات منفی و تردیدبرانگیز او در انتخاب رشته تحصیلی و شغلی کاهش پیدا کرده و شواهدی مبنی بر تقویت هویت معلم و افزایش خودکارآمدی در او به وجود آمده است. امیرحسین قادر است نقاط ضعف را تجزیه و تحلیل کند و پیشرفت‌هایی را که در طول این دوره‌ها اتفاق افتاده است را تشخیص دهد. با تجربیات آخرین دوره کارورزی، او توانسته است در طول دوران دانشجویی، خود را برای ورود به حرفه معلمی آماده کند.

دانشجومعلمان نیز در روایت‌های خود اغلب به دوران نامطلوبی که حرفه معلمی در سال‌های اخیر پشت سر گذاشته است، اشاره کردند که از جمله آن‌ها می‌توان به زوال وجهه اجتماعی معلمان و بویژه نقش رسانه‌ها در انتشار ویژگی‌های منفی در مورد مدارس و معلمان و بوروکراتیزاسیون معلمان اشاره کرد.

شرکت‌کنندگان احساسات متفاوتی را در مورد آرزوهای خود به‌عنوان معلم نشان دادند. از یک سو، شک و بی‌انگیزگی ظاهر شد. از سوی دیگر، مسائل مربوط به امید و خودباوری، بازتاب آن‌ها را در مورد معلمی در آینده نشان می‌دهد.

معلمی که دانش‌آموزان می‌خواهند

«من توانستم ایده‌های خودم را در مورد اینکه می‌خواهم چه نوع معلمی شوم، روشن کنم. این به من کمک کرد تا معلمان خوب و بدی را که به‌عنوان یک دانش‌آموز در طول دوران تحصیل دیده‌ام به یاد بیاورم و در مورد بایدها و نبایدهای یک معلم تجدید نظر کنم. برای انجام تمریناتم و ورود به کلاس، احساس آمادگی بیشتری می‌کنم؛ من همچنین می‌دانم که مسیر تبدیل شدن به یک معلم خوب، طولانی و پیچیده است... من می‌دانم که به‌عنوان یک معلم، می‌خواهم تلاش کنم تا دانش‌آموزانم به رؤیاهایشون برسند» (مریم)

از جمله سؤالاتی که از دانشجومعلمان پرسیده شد این بود که آن‌ها چه نوع معلمانی خواهند بود یا چه نوع معلمانی می‌خواهند باشند؛ همچنین تفاوت‌های که آن‌ها در زمینه‌های کاری خود ایجاد خواهند کرد چه خواهد بود؟ برخی از آن‌ها در مورد پاسخ به این سؤالات مطمئن نبودند، ولی برخی دیگر، در مورد نوع معلمی که می‌خواهند باشند یا تجربیاتی که می‌خواهند برای دانش‌آموزان خود ارائه دهند با اطمینان صحبت می‌کردند.

«من احساس می‌کنم بیشتر می‌توانم اشتباهات خود را به‌عنوان یک معلم بشناسم. من می‌دانم که کارم پیچیده است و مرتکب اشتباه خواهم شد، اما می‌دانم که می‌توانم آن‌ها را شناسایی کرده و بر آن‌ها غلبه کنم و بهتر و بهتر شوم.» (محمد)

«من همیشه دوست داشتم معلم شوم. این یک رؤیا بود و در رؤیایم همیشه آرزو داشتم بهترین معلمی باشم که می‌توانم باشم. در کاری که شما از ما خواستید انجام بدهیم من این امکان را داشتم که در تجربیات خود به‌عنوان یک دانش‌آموز تجدید نظر کنم و این عالی بود، چون اینجوری من توانستم ارزش‌های خودم را به‌عنوان یک معلم آینده روشن کنم.» (سیمین)

درک سیمین از خود به‌عنوان یک معلم، با رویکرد یادگیرنده‌محور مرتبط است. او تغییر از یک رویکرد معلم‌محور به یک رویکرد ارتباطی و تعاملی‌تر را تشخیص می‌دهد که در آن، معلم و دانش‌آموزان در ایجاد محیط یادگیری شریک هستند. او نقش خود را در این زمینه به‌عنوان یکی از رهبران گروه و تسهیل‌گر می‌بیند و متوجه می‌شود که یادگیری، فرایندی غیرقابل پیش‌بینی است که هرگز نمی‌تواند به‌طور کامل توسط معلم کنترل شود. درک این موضوع به سیمین اعتماد به نفس داده و خودکارآمدی او را افزایش داده است:

«در گذشته نگران این بودم که چگونه درس‌هایم را مدیریت کنم و آیا می‌توانم با آن‌ها کنار بیایم. اکنون من نگران دانش‌آموزانم هستم: آیا توضیحات من برای آن‌ها قابل درک هست و آیا این کاری که انجام می‌دهم به آن‌ها کمک می‌کند تا به نتایج مطلوبی برسند؟ من دروس را فردی نمی‌بینم بلکه زنجیره‌ای از فعالیت‌ها فرض می‌کنم. بنابراین سعی می‌کنم همراه با دانش‌آموزان به سمت اهدافم حرکت کنم. این‌ها همه اعتماد به نفس من را تقویت می‌کند و باعث آرامش من می‌شود. من دوست دارم با جوانان ارتباط برقرار کنم و به نظرات آن‌ها گوش دهم.» (سیمین)

سیمین که در روایت‌هایش بلوغ قابل توجهی را در خود نشان می‌دهد، دیدگاهی را پذیرفته است که در آن، او به‌عنوان معلم، همراه با دانش‌آموزانش در یک فرایند یادگیری به سمت یک هدف متقابل حرکت می‌کند. او نقاط قوت خود را می‌شناسد و از نقاط ضعف خود آگاه است. اخلاق حرفه‌ای برای سیمین به‌عنوان یک معلم، مهم است به همین دلیل، هدفش این است که با اطرافیانش عادلانه رفتار کند و در قضاوت‌هایش منصف باشد.

«من به‌عنوان یک معلم جوان، ترس‌ها و سؤالاتی دارم. من فکر می‌کنم ضعیف‌ترین جنبه من این است که بدانم چگونه مشکلات انضباطی دانش‌آموزانم را حل کنم. من از بی‌انصافی و جدی نگرفتن می‌ترسم. من هنوز به‌درستی درک نمی‌کنم که یک معلم چه مشکلاتی را باید در حوزه وظایف خود بپذیرد و درصدد حلشان باشد. من معلمان مختلفی را در طول دوران کارورزیم مشاهده کرده‌ام که در شرایط خاص می‌گویند: «این مسئولیت من نیست. این مشکل من نیست. من واقعاً نمی‌دانم تا چه حد باید روی مشکلات تک تک دانش‌آموزان تمرکز کنم؟ باید مرزی بین وظایف معلم و تمایل شخصی او برای کمک‌کردن، وجود داشته باشد.»

یکی دیگر از جنبه‌های مربوط به اخلاق تدریس، حدود مسئولیت‌های معلم است. سیمین به‌عنوان فردی که عمیقاً به یادگیری و رفاه دانش‌آموزان خود اهمیت می‌دهد، مایل است معلمی حامی، کمک‌کننده و دلسوز باشد. درعین‌حال، او تشخیص می‌دهد که موقعیت‌هایی وجود دارد که

ممکن است فراتر از مسئولیت‌های معلم و حوزه تخصصی او باشد. آگاهی از چنین موقعیت‌هایی به سیمین کمک می‌کند تا آن‌ها را در عمل تشخیص دهد، اگرچه ممکن است در این مرحله هنوز مرزهای شخصی و حرفه‌ای خود را نشناسد. او نیاز دارد در طول دوران دانشجویی از کمک‌ها و راهنمایی‌های دانشگاهی و تخصصی بیشتری برخوردار شود تا بتواند در موقعیت‌های مختلف، تصمیمات درست و مناسبی بگیرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تجربیات گذشته و حال دانشجومعلم‌ان از مکان‌های تدریس و یادگیری (یعنی تجربیات آموزشی خودشان) بر رشد حرفه‌ای آنان برای ورود به حرفه معلمی تأثیر می‌گذارد (Connelly & Clandinin, 1999) بر این اساس در مقاله حاضر، محقق از داده‌های روایت‌های مکتوب استفاده نموده و موضوعات کلیدی واکنش‌های دانشجومعلم‌ان در سفرشان به سوی معلم شدن را نشان داد؛ همچنین محقق تلاش نمود تا نشان دهد از طریق صدای خودشان (دانشجومعلم‌ان)، می‌توان به انتقال آن‌ها از عالم دانشجویی به دنیای معلمی کمک نموده و جنبه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها را تحلیل نمود، چرا که به گفته فلورس و نیکلاسون (Flores and Nicholson, 2014) برای ورود به حرفه معلمی، بایستی انگیزه‌های درونی و بیرونی و تأثیرات آن‌ها برای ورود به حرفه معلمی و تبدیل شدن به معلم، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

در تحقیق حاضر، زمینه لازم برای بیان باورهای دانشجومعلم‌ان و بازبینی تجربیاتشان، در قالب نقش‌های مختلف (دانش‌آموز گذشته، دانشجوی کنونی و معلم آینده) و نیز بحث در مورد نقش آن‌ها با روشن کردن هدفشان از معلم بودن داده شد و تمامی این‌ها در گزارش‌ها و روایت‌های آن‌ها برجسته شد. بیشترین فعالیت‌های آموزشی که آن‌ها ملزم به انجام آن بودند، نوشتن و تحلیل روایت‌هایی درباره انگیزه و انتظاراتشان برای معلم شدن، روایت‌هایی از شرکتشان در سمینارها و بحث و گفتگوهایی که در مورد برنامه درسی مدرسه انجام می‌دادند و مهم‌تر از همه، نگاه کردن به حرفه معلمی از زوایای مختلف بود.

بیان صریح نظریات ضمنی دانشجومعلم‌ان برای آنها کار آسانی نبود، به ویژه زمانی که با ماهیت سخت و پیچیده تدریس در شرایط نامطلوب مواجه می‌شدند. آرمان‌گرایی در برابر شک و منفی‌گرایی در برابر امید عناصر تکرار شونده در گزارش‌های آنها بود. دیدگاه آرمان‌گرایانه معلم بودن با واقعیت مشکلات و مسائل زندگی معلمی، عدم ارزش‌گذاری حرفه معلمی و همه سیاست‌های اخیری که طی چند سال گذشته تحت تدابیر رتبه‌بندی معلمان اجرا شده است در تضاد بود. با این حال، اگر این مشکلات و مسائل حرفه معلمی را نادیده بگیریم، آن‌ها برای انتخاب شخصی خود برای معلم شدن ارزش قائل شده و سعی نمودند باورها و آرزوهای خود را در دستیابی به هویت معلمی به چالش بکشند. آن‌ها توانستند نظرات و تجربیات گذشته خود را به‌عنوان

دانش‌آموز مدرسه مورد بازبینی قرار داده و باورهای اولیه خود را در مورد تدریس و معلم بودن به چالش بکشند. دیدگاه‌های آن‌ها در مورد معلم شدن با گذار از دیدگاه یک دانش‌آموز به سمت یک معلم، ساخته و ساختار شکنی و بازسازی شد.

از آنجا که دانش‌جومعلمان شرکت‌کننده، در مورد چگونه عمل کردن در موقعیت‌های مختلف، به تأمل و سپس مذاکره می‌پرداختند این به‌نوعی باعث می‌شد آن‌ها کار و جایگاه خود را در جامعه درک کرده و با تأمل در مورد «چگونه‌ها» هویت حرفه‌ای‌شان با درگیر شدن در فرایند تمرین و کسب دیدگاه‌های جدید شکوفا گردد؛ اما موتا و همکاران (Mota et al, 2012) پیشنهاد می‌کنند که به جای تأکید بر پاسخ‌دهی دانش‌جومعلمان به سؤالات مربوط به «چگونه عمل کردن» که معمولاً دانشجویان بر اساس استراتژی‌ها و منابع یکسان و استاندارد شده‌ای به چنین سؤالاتی پاسخ می‌دهند، باید روی سؤالات «چه»، «چرا» و «کجا» تأکید نمود. به‌عنوان مثال، بارتلت (Bartlett, 2010)، بیان می‌کند که تغییر به سوی سؤالات چیست و چرا به دانشجو قدرت بیشتری در تدریس می‌دهد و از این طریق، او می‌تواند شروع به اعمال کنترل بر رفتار خود نموده و امکان دگرگونی در زندگی روزمره کلاسیک فراهم شود.

نتایج این مطالعه نشان داد که بیشترین تنش‌ها در توسعه هویت معلم (بین جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای) پس از حضور دانشجو در مدارس و تمرین تدریس، رخ می‌دهد. این یافته مشابه تحقیقی است که نیکل و زیمر (Nickel and Zimmer, 2018) در کانادا انجام داد. آن‌ها نیز به این نتیجه رسیدند که در طول دوره کارورزی، دانش‌جومعلمان قادر به اصلاح و بازبینی در ذهنیت خود نسبت به شغل معلمی بوده و بهتر توانسته‌اند بین واقعیت‌های کلاس درس و آرمان‌ها و ایده‌ال‌های خود هماهنگی برقرار کنند. مطالعه محمدشفیعی (Mohammad Shafi'i, 2019) نیز نشان داد معلمان راهنمای مدارس در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانش‌جومعلمان نقش تاثیرگذاری داشته‌اند.

تحلیل روایت‌های دانش‌جومعلمان در این مقاله همچنین نشان می‌دهد که از ابتدای دوره کارورزی، دانش‌جومعلمان توانستند تجربیات خود را به‌عنوان دانش‌آموز بازبینی نموده، دیدگاه‌های خود را در مورد تدریس و معلم بودن صریح‌تر بیان کرده و با اساتید و معلمان راهنما، برای درک تجربیات یادگیری خود به‌عنوان دانش‌جومعلم به مذاکره بپردازند. سفر آن‌ها به سمت معلم شدن، همراه با تنش‌ها، تضادها، آرزوها و امیدها مشخص شد که با مفهوم: «داشتن احساس یک دانش‌آموز، اما فکر کردن مانند یک معلم» نشان داده شده است.

این مطالعه گرچه دارای محدودیت‌هایی بود، اما به دلیل تعداد شرکت‌کنندگان و انتخاب روش روایت‌پژوهی، به‌خوبی نشان داد که دانش‌جومعلمان چه دیدی نسبت به تجربیات حال و گذشته داشته و در طول دوره کارورزی چگونه با تنش‌ها، تضادها و معضلات درونی برخورد می‌کنند. آن‌ها توانستند هم به بررسی تجربه گذشته خود به‌عنوان یک دانش‌آموز بپردازند هم وضعیت کنونی خود را به‌عنوان دانش‌جومعلم درک نمایند و مهم‌تر از همه اینکه معضلات و تنش‌های مربوط به حرفه

انتخابی خود را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار داده و دیدگاه خود را نسبت به این شغل اصلاح و بازبینی نمایند. به کارگیری درست این روش توسط اساتید راهنما در برنامه درسی دانشجومعلم‌ان، امکان به چالش کشیدن باورها و تجربیات دانشجو را فراهم نموده و به رشد حرفه‌ای او کمک می‌نماید (Sax, 2017).

این مطالعه همچنین نشان داد که فرایند شکل‌گیری هویت دانشجومعلم‌ان را نمی‌توان از زمینه‌های اجتماعی و نهادی جدا کرد؛ بنابراین می‌توان گفت ساخت هویت دانشجومعلم‌ان نه تنها متأثر از نیروهای درونی آن‌هاست، بلکه عوامل بیرونی مانند زمینه‌های اجتماعی و کلاس درس بر شخصیت آن‌ها به‌عنوان معلم و عملکردشان در هر موقعیتی تأثیر می‌گذارد (Arrieta & Rosado, 2020)؛ به عبارتی، شکل‌گیری هویت، ریشه در بافت موجود داشته و تجزیه و تحلیل هویت آن‌ها در چنین فضاهایی، درک عمیق‌تری از این حرفه به آن‌ها می‌دهد. این یافته با یافته‌های غلام‌پور و آیتی (Gholampour & Ayiti, 2019) هم‌خوانی دارد. این محققین نیز عوامل مؤثر بر تکوین هویت معلمی را در چهار بعد: فردی و خانوادگی، عوامل مرتبط با تحصیل، عوامل مرتبط با دوران اشتغال به کار و بعد اجتماعی-سیاسی تقسیم‌بندی نموده‌اند.

علاوه بر این، روایات دانشجومعلم‌ان نشان داد که آن‌ها برای اینکه بتوانند «تجارب و درک شخصی خودشان را با واقعیت‌هایی که در مدارس رخ می‌دهد تطبیق دهند به زمان نیاز داشته و برای غلبه بر موقعیت‌های چالش‌برانگیز کلاس، به معلم‌ان با تجربه‌تر تکیه می‌کردند و این به این معنی است که همکاری بین معلم‌ان بی‌تجربه و باتجربه به آن‌ها کمک می‌کند تا هویت خود را با به‌اشتراک گذاشتن تجربیات و دانش بسازند. یک مورد جالبی که در بین دانشجویان مشاهده شد این بود که یکی از شرکت‌کنندگان تصمیم گرفت از تلاش برای تطبیق عملکرد خود با استانداردهای تدوین‌شده پیرامون معلم، دست برداشته و هویت خود را براساس انتظارات واقع‌بینانه‌تر و راه حل‌های عمل‌گرایانه بازسازی نماید. این یافته با یافته‌های حسام‌الدینی (Hossam Aldini, 2012) مطابقت دارد او نیز در طی پژوهش خود به این نتیجه رسید که هویت حرفه‌ای افراد، بخصوص معلم‌ان، به معنای یادگیری نقش نیست، بلکه بسیار فراتر از آن است و این هویت در درازمدت، ایجاد می‌شود تا ادراک فرد از خودش به‌عنوان یک معلم را شکل دهد. با درک ماهیت حیاتی این فرایند، باید تلاش کرد تا یک هویت حرفه‌ای قوی و منسجم در میان معلم‌ان آینده ایجاد شود. این، به نوبه خود، می‌تواند به کاهش نرخ فرسایش در بین دانشجومعلم‌ان کمک نموده و منجر به بهبود نتایج آموزشی در این مرحله بحرانی شود (Gracia et al, 2022).

در همین راستا، محققین به این نتیجه رسیدند که «خود» و «دیگری» نباید به‌عنوان موجودیت‌های مستقل در نظر گرفته شوند، بلکه باید به‌عنوان سازه‌های وابسته به هم که متقابلاً یکدیگر را شکل می‌دهند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، در نظر گرفته شده و درک شوند (Sembil and Karner, 2018) از این رو، در نظر گرفتن یک سیستم پیچیده از وابستگی‌های متقابل اجتماعی،

هنگام تجزیه و تحلیل پویایی رابطه در بین دانشجومعلم و اساتید و معلمان راهنما بسیار مهم است (Kärner et al, 2021).

نتیجه اینکه یافته‌های این تحقیق نشان داد زمانی که دانشجو معلم، شروع به صحبت کردن در مورد خود به عنوان معلم آینده می‌کند، ممکن است از حوزه هویت یادگیرنده برای ایجاد روایت‌های (متضاد) با نوع معلمی که نمی‌خواهند باشند، استفاده کنند و این به آن‌ها این امکان را می‌دهد که از داشتن کلاس‌های درس معلم‌محور و تحت سلطه کتاب‌های درسی، به سوی آموزش‌های مبتنی بر شایستگی و یادگیرنده‌محور حرکت نمایند تا از این طریق بتوانند تجارب خوب و ماندگاری را برای دانش‌آموزان خود فراهم کنند.

بر اساس نتایج حاصل از این تحقیق، به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه فرهنگیان توصیه می‌شود که به جنبه‌های حرفه‌ای و شخصی دانشجومعلم توجه نمایند تا هویت حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی، به‌طور یک‌جا، در یک معلم تبلور پیدا کند و در این میان، کارورزی می‌تواند بیشترین نقش را داشته باشد که روایت‌های دانشجومعلم نشان‌دهنده ضعف‌های دانشگاه در این زمینه بود. همچنین می‌توان با برنامه‌ریزی درست و به‌کارگیری روش‌های آموزش بالینی در آموزش دانشجومعلم در فرایند کارورزی، گامی مؤثر در کیفیت‌بخشی به این بخش از آموزش برداشت.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت هر یک از نویسندگان به شرح زیر است: ۵۰٪ درصد: نرجس رستگاری ۵۰٪ سایر نویسندگان

تشکر و قدردانی

از دانشجویان محترم پردیس شهید باهنر (خواهران) و خواجه نصیر کرمان (برادران) که در مصاحبه، مشتاقانه شرکت نموده و با حوصله به سؤالات محقق پاسخ دادند قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

#### COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27, 208–319.



- Arrieta, A. & Rosado, N. (2020). Complex identities through positionings in ongoing interaction: A case study in a foreign language teacher education pro-gram in Colombia. In N. Rudolph, A. F. Selvi, & B.
- Arefnejad, S. (2018). The process of forming teachers' professional identity (mixed research). PhD thesis, Tabriz University, Tabriz, Iran. [In Persian].
- Banegas, D. L., R. Pinner, and I. Larrondo. (2022). "Funds of Professional Identity in Language Teacher Education: A Longitudinal Study on student-teachers." *TESOL Quarterly* 56 (2): 445–473 . doi:10.1002/tesq.3060.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 301–325 .
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2016). *Reflections on language teacher identity research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>.
- Beauchamp, C., and L.Thomas. (2009). "Preparing Prospective Teachers for a Context of Change: Reconsidering the Role of Teacher Education in the Development of Identity." *Cambridge Journal of Education* 39 (2): 175–189.
- Beijaard, D. (2019). "Teacher Learning as Identity Learning: Models, Practices, and Topics." *Teachers and Teaching Theory and Practice* 25 (1): 1–6.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., N. Verloop, and J. D. Vermunt. (2000). "Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective." *Teaching and Teacher Education* 16.
- Kalhor, M., and Asadi, M. (2021). Analysis of the gap between the current and desired status of teachers' professional qualifications (case study: teachers of Qazvin province, professional ethics in education. Article 4, period 1, number 1. [In Persian]
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). *Drawing identity: Beginning*
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., and Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Front. Psychol.* 11, 1–10.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., and Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *Asia-Pac. Educ. Res.* 27, 441–453.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills, and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- Document on the fundamental transformation of education. (2018). Ministry of Education and Supreme Council of Cultural Revolution. [In Persian]
- Do.Q. Hoang.H.(2023). The Construction of Language Teacher Identity Among Graduates from Non-English Language Teaching Majors in Vietnam, *English Teaching & Learning* <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00142-z>.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

- Faraji, S. (2016). Processes and fields of professional development of students and teachers (Master's thesis). University of Kurdistan, Kurdistan, Iran. [In Persian].
- Flores, M. A. (2020). "Feeling like A Student but Thinking like A Teacher: A Study of the Development of Professional Identity in Initial Teacher Education." *Journal of Education for Teaching* 46 (2): 145–158. doi:10.1080/02607476.2020.1724659.
- Flores, M. A. (2001). "Person and Context in Becoming a New Teacher." *Journal of Education for Teaching* 27 (2): 135–148.
- Flores, M. A. (2018). "Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge.
- Flores, M. A., and C. Day. 2006. "Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-perspective Study." *Teaching and Teacher Education* 22 (2): 219–232.
- Flores, M. A., and L. Niklasson. (2014). "Why Do Student Teachers Enrol for A Teaching Degree? A Study of Teacher Recruitment in Portugal and Sweden." *Journal of Education for Teaching* 40 (4).
- Gholampour, M. and Aiti, M. (2019). Factors affecting the development of a teacher's professional identity: Narrative research of a teacher's life events, *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6th period, year 27, number 2, pp. 222-1. [In Persian].
- Cramer, C., Röhl, S., Hagenauer, S., and Hascher, T. (2023). "Lehrperson bleiben: Wege und Professionalisierung im Berufsverlauf [Remaining a teacher: pathways and professionalization in the career]" in *Studienbuch Bildungswissenschaften*. eds. T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug, and M. Syring (Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb).
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., and Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Edu. Res. Rev.* 27, 15–27.
- Hasannejad, V. (2014). Studying the professional qualifications of primary school teachers. National conference of primary education. [In Persian].
- Hossam Aldini, N. (2012). The relationship between the professional identity of Iranian foreign language teachers and their performance in high schools, Master's thesis, Tarbiat Moalem University, Tehran. [In Persian].
- Li.w.(2022). Unpacking the complexities of teacher identity: Narratives of two Chinese teachers of English in China *Language Teaching Research*, 26 (4), pp. 579-597. 10.1177/1362168820910955.
- Karimian, H., Arasteh, H., Behrangi, M. and Zainabadi, H. (2017). Designing and explaining the framework of professional competences of student teachers of the elementary school of Farhangian University, bimonthly Scientific Research Education Strategies in Medical Sciences, 11(5), 190 -178. [In Persian].
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Prospects of change in higher education. Towards new qualities and relevance: Festschrift for Matthias Wesseler (161–171).
- Frankfurt a. M.: IKO-Verlag. Kelchtermans, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations, pp. 229-240, 10.1007/978-3-319-93836-3\_20.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47. 572-576.
- orthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kaplan, H., Govrin, D., and Mindlin, M. (2021). A learning community of beginning teachers: a systemic intervention based on self-determination theory to promote autonomous proactive teachers. *Creat. Educ.* 12, 2657–2686. doi: 10.4236/ce.2021.1211198.

- Kärner, T., Heinrichs, K., Weiß, J. K., and Bottling, M. (2022a). "Zwischen Macht und Vertrauen: beziehungsbezogene Belastung beim Übergang in den Lehrberuf [Between power and trust: relational stress in the transition to teaching profession]" in *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie: Interdisziplinäre Perspektiven*. eds. R. Stein and H.-W. Kranert (Bielefeld: wbv Media), 280–29.
- Kärner, T., Weiß, J. K., and Heinrichs, K. (2021b). A social perspective on resilience: social support and dyadic coping in teacher training. *Empir. Res. Vocat. Educ. Train.* 13:24. doi: 10.1186/s40461-021-00126-y.
- Kim, J., and Young, S. H. (2020). Negotiation of emotions in emerging language teacher identity of graduate instructors. *System* 95, 1–10. doi: 10.1016/j.system.2020.102365.
- Lamote, C., and N. Engels. (2010). "The Development of Student Teachers' Identity." *European Journal of Teacher Education* 33 (1): 3–18.
- Madin, A., Aizhana, A., Nurgul, S., Alma, Y., Nursultan, S., Ayub Ahmed, A., and Mengesha, R. (2022). Stimulating the Professional and Personal Self-Development of Future Teachers in the Context of Value-Semantic Orientation. *Education Research International*, ID 8789773, 11 pages <https://doi.org/10.1155/2022/8789773>.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An international journal of theory and research*, 2(1), 7-28.
- Mahmoudi Burang, M., and Nabai, H. (2018). Factors affecting the teacher's professional identity: a systematic review. *Teacher Professional Development*, 4(1), 77-94. [In Persian].
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Melaiejad, A. (2012). Desirable professional qualifications of student teachers in elementary education, *educational innovations*, 11(44), 33-62. [In Persian].
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mohammad Shafi'i, A. (2014). Examining the role of intern teachers in the formation of the professional identity of student teachers in the pre-service teacher training program in Iran (Doctoral Thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. [In Persian].
- Morgan, B. (2016). Language teacher identity and the domestication of dissent: An exploratory account. *TESOL Quarterly*, 50, 708–734.
- Nickel, J., and J. Zimmer. (2018). "Professional Identity in Graduating Teacher Candidates." *Teaching Education*.
- Nguyen, C. D. (2016). Metaphors as a window into identity: A study of teachers of English to young learners in Vietnam, *Research Papers in Education*, 32(1). <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.004>.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Donovan, B. (2013). Primary School Teachers' Understanding of Themselves as Professionals (Doctoral Thesis). DCU, Ireland.
- Orr, K. (2012). Coping, confidence and alienation: the early experience of trainee teachers in English further education. *J. Educ. Teach.* 38, 51–65. doi: 10.1080/02607476.2012.643656.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260.

- Raouf, Ali (2008), The vision of improving teacher education, Educational Technology Development Magazine, No. 6.
- Rodrigues, F., and Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Edu. Res. Rev.* 28, 1–13.
- Rosenfeld, I., Yemini, M., Mamlok, D. (2022). Agency and professional identity among mobile teachers: How does the experience of teaching abroad shape teachers' professional identity? *Teachers and Teaching*, 28 (6), pp. 668-689, 10.1080/13540602.2022.2097216.
- Russell, T., and A. Martin. (2014). "A Importância Da Voz Pedagógica E Da Aprendizagem Produtiva. Nos Programas De Formação Inicial De Professores." [The importance of pedagogical voice and productive learning in initial teacher education] In *Formação E Desenvolvimento Profissional De Professores: Contributos Internacionais*, edited by M. A. Flores, 17–40. Coimbra: Edições Almedina.
- Ruohotie-Lyhty, M., R. C. Aragão, and A. Pitkänen-Huhta. (2021). "Language Teacher Identities as Socio-politically Situated Construction: Finnish and Brazilian Student Teachers' Visualisations of Their Professional Futures." *Teaching and Teacher Education* 100: 103270. doi:10.1016/j.tate.2020.103270.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). Handbook of identity theory and research. Springer Science & Business Media.
- Schepens, A., A. Aelterman, and P. Vlerick. (2009). "Student Teachers' Professional Identity Formation: Between Being Born as a Teacher and Becoming One." *Educational Studies* 35 (4): 361–378.
- Sembill, D., and Kämer, T. (2018). "Bewertung und Ausbalancierung: Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung [Assessment and balancing: heuristics for onto- and sociogenetic stratification modeling in educational research]" in *Bildung und emotion*. eds. M. Huber and S. Krause (Wiesbaden: Springer VS), 169–194.
- Tao, J. and Gao, X., (2018). Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university, English for Specific Purposes, Volume 49, January 2018, Pages 1-13 <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.09.003>.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*, Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Timotsuk, I., and A. Ugaste. (2010). "Student Teachers' Professional Identity." *Teaching and Teacher Education* 26: 1563–1570.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153–168.
- Wang, X., Zhu, J., Liu, L., Chen, X., and Huo, J. (2018). Active construction of profession-related events: the priming effect among pre-service teachers with different professional identity. *Front. Psychol.* 9, 1–8.
- Yazan, (Eds.), *The complexity of identity and interaction in language education*. Multilingual Matters.
- Yung, K.W.H., & Yuan, R. (2018) 'The most popular star-tutor of English': Discursive construction of tutor identities in shadow education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–16.
- Walsh, T., & Dolan, R. (2019). Changing identities and practices: Transitioning from the role of supervisor to placement tutor in initial teacher education in Ireland. *Professional Development in Education*, 45(4), 527–538. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427131>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Zimmermann, P., E. Flavier, and J. Méard. (2012). "L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale Spiral-E." *Revue de Recherche en Éducation* 49: 35–50.

