



## بررسی خود احتمالی دانشجو-معلمان زبان انگلیسی در بافت تربیت‌معلم ایران

مه‌ری جلالی\*

(نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: Mehrijalali2013@yahoo.com



مجتبی مقصودی\*\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: maghsudi@cfu.ac.ir



علی‌اکبر خمیجانی فراهانی\*\*\*

دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: farahani@ut.ac.ir



### چکیده

از آن‌جا که نقش معلم در موفقیت زبان‌آموزان همیشه حائز اهمیت بوده است، ویژگی‌های فردی آن‌ها از جنبه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته‌است. در بین ویژگی‌های مختلف، رشد هویت یکی از پیچیده‌ترین مسائل در حوزه‌ی زبان‌شناسی کاربردی است؛ زیرا یادگیری یک زبان خارجی تغییرات بسیاری در سیستم ارزشی و انگیزشی فرد ایجاد می‌کند که به نوبه‌ی خود ممکن است باعث تغییر هویت گردد. بنابراین، این تحقیق با روش کمی و به‌صورت پیمایشی یک نیاز مهم همچون درک احتمالی دانشجو-معلم‌های زبان انگلیسی در محیط تربیت‌معلم ایران را در پرتو نظریه‌ی خود احتمالی مورد بررسی قرار داد. بدین‌منظور پرسشنامه‌ی "درک احتمالی معلمان زبان انگلیسی از خویش" با طراحی و اعتبارسنجی کریمی و نوروزی (۲۰۱۹)، بین ۱۴۱ دانشجو-معلم با روش نمونه‌گیری تصادفی توزیع گردید. با استفاده از آزمون‌های آماری همچون آزمون ناپارامتری دوجمله‌ای و آزمون رتبه‌ای فریدمن نشان داده شد که بینش دانشجو-معلمان نسبت به خودآرامی خویش از نظر مطلوبیت در رتبه اول، نسبت به آنچه باید باشند در رتبه دوم و نسبت به آنچه می‌ترسند باشند در رتبه سوم قرار گرفته است. نتایج این پژوهش برای دانشجو-معلمان، استادان و کارشناسان تربیت معلم مفید بوده و زمینه رشد درک خویش و ارتقا حرفه‌ای را برای دانشجو-معلمان رشته زبان انگلیسی فراهم می‌کند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۱/۲۳  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰  
تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

خودآرامی، دانشجو-معلمان  
زبان انگلیسی، شناخت  
احتمالی از خویش، نظام  
تربیت‌معلم، هویت

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.300748.725 کلبه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

جلالی، مه‌ری، مقصودی، مجتبی، خمیجانی فراهانی، علی‌اکبر. (۱۳۹۹). بررسی خود احتمالی دانشجو-معلمان زبان انگلیسی در بافت تربیت‌معلم ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۳ (۱۰)، ۴۹۸-۵۱۱.  
Jalali, Mehri, Maghsoudi, Mojtaba, Khomeijani Farahani, Ali Akbar (2020). Investigating EFL Student-teachers' Possible Self within the Iranian Teacher Education Context. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 498-511.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.300748.725

\* مه‌ری جلالی، استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تهران، بیش از ۱۷ سال مشغول به تدریس زبان انگلیسی است.

\*\* مجتبی مقصودی، استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تهران، بیش از ۲۰ سال مشغول به تدریس زبان انگلیسی است.

\*\*\* علی‌اکبر خمیجانی فراهانی، دانشیار زبان‌شناسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، بیش از ۳۰ سال مشغول به تدریس زبان‌شناسی و زبان انگلیسی است.



# Investigating EFL Student-teachers' Possible Self within the Iranian Teacher Education Context



**Mehri Jalali\***  
(corresponding author)  
Assistant Professor of TEFL, English Department, Farhangian University,  
Tehran, Iran  
Email: Mehrijalali2013@yahoo.com



**Mojtaba Maghsoudi\*\***  
Assistant Professor of TEFL, English Department, Farhangian University,  
Tehran, Iran  
Email: maghsudi@cfu.ac.ir



**Ali Akbar Khomeijani Farahani\*\*\***  
Associate Professor of Linguistics, Department of English language and Literature, the University of Tehran,  
Tehran, Iran  
Email: farahani@ut.ac.ir

## ABSTRACT

As the teacher's role in language learners' success has always been highly significant, their individual characteristic features have been the focus of attention from different aspects. Among the different features, identity growth is one of the most complicated issues in the applied linguistics domain. The reason is that deciding to learn a second or foreign language brings about a great many changes in one's value and motivation system which in turn may lead to significant identity changes and professional development. Therefore, the current research aimed at investigating an important need of Iranian EFL student-teachers in developing their possible self in light of "the possible-self theory" using quantitative and survey method. To this end, the English teachers' possible-self questionnaire including three sections to measure ideal, ought to, and feared selves developed and validated by Karimi and Norouzi (2019) was distributed among 141 student-teachers using random sampling. The researchers made use of Friedman and Mann-whiney tests and the results showed that the participants' vision of their ideal-self ranked first compared to their ought to-self and their feared-self vision which ranked second and third respectively. The findings of this study benefit EFL student-teachers, teacher educators, professors, curriculum developers and lay the ground for their possible self-perception.

DOI: 10.22059/jflr.2020.300748.725

© 2020 All rights reserved.

## ARTICLE INFO

Article history:  
Received:  
11th, April, 2020  
Accepted:  
30th, May, 2020  
Available online:  
Autumn 2020

## Keywords:

EFL Student-teachers,  
Ideal self, Identity,  
Possible self, Teacher  
training system

Jalali, Mehri, Maghsoudi, Mojtaba, Khomeijani Farahani, Ali Akbar (2020). Investigating EFL Student-teachers' Possible Self within the Iranian Teacher Education Context. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 498-511.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.300748.725

\* Mehri Jalali, is Assistant Professor of TEFL in English Department, Farhangian University. She has been teaching English for more than 17 years.  
\*\* Mojtaba Maghsoudi, is Assistant Professor of TEFL in English Department, Farhangian University. He has been teaching English for more than 20 years.  
\*\*\* Ali Akbar Khomeijani Farahani, is Associate Professor of Linguistics in Department of English language and Literature, the University of Tehran. He has been teaching Linguistics and English Language 30 years.

## ۱. مقدمه و ضرورت انجام پژوهش

نگاهی اجمالی به تاریخچه تحقیق در زمینه خودآگاهی بیانگر تغییر دیدگاه سنتی نسبت به مفهوم خودانگاره (Self-concept) به عنوان یک ساختار تک‌بعدی و ثابت (مارکوس و نوریوس، Markus & Nurius، ۱۹۸۶)، به سمت ساختاری چندبعدی (مک فارلند، موری و فیلیپسون، McFarland, Murray, & Phillipson، ۲۰۱۶) و آینده‌مدار به منظور ارائه تصویری بهتر از مفهوم خویش (Self) است. نظریه‌های جدید انگیزه نیز به موازات بسط مفهوم خودانگاره در بررسی خودشناسی با دیدگاهی آینده‌نگر، به منظور مرتبط کردن این ساختار با مفاهیم پسامدرن هویت، مورد توجه قرار گرفته‌اند که حامی دیدگاه‌های متفاوتی از مفهوم خویش هستند (وربینسکا، Werbińska، ۲۰۱۷). اخیراً گنجاندن بعد آینده در مفهوم خویش که نظریه‌ی «درک احتمالی از خویش (Possible self)» نامیده شده است (مارکوس و نوریوس، ۱۹۸۶)، در نشان دادن جایگاه انگیزه در یادگیری زبان دوم نقش نویددهنده‌ای داشته‌است (به عنوان مثال، دورنیه و چن، Dörnyei & Chan، ۲۰۱۳). مارزانو و هفلبور (Marzano & Heflebower) (۲۰۱۲) بر این باورند که استفاده از این نظریه که از روانشناسی خود-انگاری (وورف و مارکوس، Wurf & Markus، ۱۹۹۱) نشأت گرفته‌است، در کلاس درس می‌تواند باعث ترویج خودتوانمندباوری (Self-efficacy) و اکتساب مهارت‌های کرداری (Conative skills) شود که به نوعی مهارت‌های خودانگیزی هستند که می‌توانند به فرد در نیل به اهداف علی‌رغم سختی‌ها کمک کنند. این مهارت‌ها بر دانش فرد از خویش و دنیایی که در آن قرار دارد تاکید دارند. نکته اصلی در این نظریه، مهارت فرد در به تصویر کشیدن توانایی‌های بالقوه‌ی آینده‌ی خود است تا بتواند برای محقق شدن توانایی‌های مثبت بکوشد و از به وقوع پیوستن نکات منفی اجتناب ورزد (آگوستینوس، والکر و دوناگیو، Augustinos، Walker, & Donaghe، ۲۰۰۶). این درک احتمالی به کسب تجربه در زمان حال نیز کمک می‌کند. از نظر بررسی (Berci) (۲۰۰۷)، هویت که هرگز ثابت نیست به صورت فردی و از تعامل فرد با خود و دیگران ساخته می‌شود. مطالعات صورت گرفته در زمینه‌ی هویت معلمان و درک

آن‌ها از خود از اوایل قرن بیست و یکم مورد توجه بیشتری قرار گرفتند زیرا معلمان عامل اصلی تغییر در سیستم آموزشی هستند. نتایج این مطالعات تاثیر احتمالی‌ای درک کامل رشد هویت و شناخت معلم از خویش را بر دانش و عملکرد حرفه-ای او خاطر نشان کرده‌اند (به عنوان مثال، بی جارد، ورلوپ و ورمونت، Verloop, & Vermun Beijaard، ۲۰۰۰).

پژوهشگران حوزه‌ی آموزش معتقدند همانگونه که طی چند دهه اخیر، آموزش اندیشه‌ورز (reflective teaching) به عنوان یک الگوی مناسب و سودمند مورد استقبال نظریه پردازان تعلیم و تربیت قرار گرفته است باید هویت احساسی و شخصی معلمان نیز مورد تامل قرارگیرد تا درک بهتری از جنبه‌های مختلف تدریس آن‌ها از جمله انگیزه، تعهد و رضایت شغلی به دست آید (بهزاد پور، غفار ثمر، اکبری و کیانی، ۱۳۹۸؛ دی، کینگتون، استوبارت و سامونز، Day, Kington, Stobart, & Sammons Markus & Nurius، ۲۰۰۵؛ سلیمی، مصطفائی علانی و نجار باغسیاه، ۱۳۹۵). پژوهش‌های اخیر در زمینه‌ی هویت معلم زبان، توجه ویژه‌ای به ابعاد عقلانی و واقعیت‌های احساسی این حرفه داشته‌اند؛ چون این دو بعد با هم آموزش زبان را به عنوان یک فعالیت اجتماعی-فرهنگی به تصویر می‌کشند (بنش، Benecsh، ۲۰۱۷؛ بابانوقلو، Babanuğlu، ۲۰۱۹؛ یلماز، Yılmaz، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، برنامه‌های تربیت معلم نیز نقش اساسی در آمادگی دانشجومعلمانی دارد که قادرند با این چالش‌ها مواجه شده و موفقیت خود را در حیطه‌ی آموزش با افزایش درک احتمالی از خویش تضمین نمایند (فولن و استیگل باور، Fullan & Stiegelbauer، ۲۰۰۷؛ گونزالز، Gonzalez-Bravo، ۲۰۱۵؛ هایور، Hiver، ۲۰۱۳).

مراجعه به پیشینه‌ی موجود در زمینه‌ی باورهای شخصی از خویش نشان می‌دهد که تاکنون علاقه‌ی پژوهشگران بیشتر معطوف به خودتوانمندباوری، خودتنظیمی (Self-regulation) و خودانگاره بوده است. متأسفانه توسعه‌ی درک احتمالی از خویش اغلب یک جنبه‌ی چشم‌پوشی شده در حوزه‌ی تربیت معلم زبان است (دایر، Dyer، ۲۰۱۲)، در حالی که درک محدود متولیان نظام تربیت معلم از رشد هویت معلم در قالب شناخت و ارزیابی از خویش ممکن است منجر به تدوین برنامه‌های آموزشی نامناسب شود (اولسن، Olsen، ۲۰۰۸؛ اولماز چاکلار، میریسی و ارتن،

Ölmez-Çağlar, Mirici, & Erten (2020)؛ هوبان، (2007). از این رو، هدف از تحقیق حاضر پرداختن به این نیاز و افزودن به پژوهش‌های محدود در زمینه‌ی رشد درک احتمالی دانش‌جو معلمان زبان‌انگلیسی در محیط تربیت‌معلم ایران با مراجعه به نظریه‌ی خود احتمالی است.

## ۲. چارچوب نظری و پیشینه‌ی تحقیق

نظریه‌ی درک احتمالی برای اولین بار در کتاب «تدریس و ارزیابی مهارت‌های قرن بیست و یکم (Teaching and Assessing 21st century skills)» اثر مارزانو و هفلبوور (2012) مطرح شد. ایشان در این کتاب استفاده از این نظریه را در کلاس درس به منظور ایجاد خودتوانمندباوری و اکتساب مهارت کرداری پیشنهاد دادند. از لحاظ تاریخی، عرصه‌ی آموزش به منظور آماده کردن دانش‌آموزان برای درک دنیای اطراف خود به توسعه‌ی این مهارت‌ها پرداخته است. مارزانو و هفلبوور (2012) جهت ترویج مهارت کرداری و خودتوانمندباوری چندین راهبرد از جمله نظریه‌ی درک احتمالی از خویش را ارائه دادند. این نظریه که خود از نظریه‌های مرتبط با خودانگاره در روانشناسی نشأت گرفته است، اخیراً در زمینه‌ی آموزش نیز به کار گرفته شده است (پیکارد و کان وی، Conway & Packard، 2006).

کوبانیووا (Kubanyiova) (2009) کوشیده است همگام با مفهوم انگیزه در زبان دوم (دورنیه، 2005) و نظریه‌ی خودممیزی (Self-discrepancy) (هیگینز، Higgings، 1987)، درک احتمالی از خویش را در میان معلمان زبان، در ابعاد «خود آرمانی معلم زبان» (Ideal Language Teacher) (Self Ought to)، «آنچه می‌پندارد که باید باشد» (Language Teacher Self) و «آنچه می‌ترسد باشد» (Feared Language Teacher Self) عملیاتی کند. خود آرمانی اشاره به آینده‌ای مثبت دارد که فرد می‌کوشد به آن دست یابد. این بعد درک احتمالی از خویش، نه تنها یک نوع بینش مثبت از آرزوها و امیدهایی است که یک معلم زبان برای خود متصور است، بلکه تجربه‌ی احساسی از وضعیت مطلوب آینده وی نیز محسوب می‌شود و شامل ویژگی‌هایی است که هر فرد به صورت آرمانی طالب داشتن آن‌هاست و انگیزه‌ی به دست آوردن آن‌ها را دارد. برخلاف خود آرمانی،

خود الزامی به نمود ذهنی و تجربی ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که یک معلم زبان فکر می‌کند بر اساس تصویری که یک فرد دیگر نسبت به وظایف او دارد بهتر است یا مجبور است داشته باشد (هیگینز، 1987). ارزش خود الزامی در ارائه‌ی یک معیار مثبت یا منفی منحصر به فرد است. با این وجود، خود الزامی بر اساس انتظارات بیرونی از قبیل شرایط اجتماعی- فرهنگی، برنامه‌های تربیت‌معلم و سایر افراد سهم در امر آموزش تعیین می‌شود (پیزولاتو، Pizzolato، 2006). تصور یک معلم زبان از آنچه می‌ترسد باشد بر عکس خود آرمانی، یک مرجع منفی آینده است و جنبه‌ی نامطلوبی از فرد در آینده را به تصویر می‌کشد و معلم می‌کوشد به هر قیمت که شده از آن‌ها اجتناب کند و همیشه از این‌که به آن‌ها مبتلا شود هراس دارد (کریمی و نوروزی، 2019).

به نظر می‌رسد این ابعاد خود احتمالی که با انگیزه، توسعه‌ی حرفه‌ای و شناخت خود مرتبط هستند در تغییر مفاهیمی که یک معلم زبان برای خود در نظر گرفته است نقش بسزایی داشته و تاثیر موثری بر عملکرد او دارند (کوبانیووا، 2009). نقش انگیزشی این ابعاد توانایی در هدایت رفتار یک معلم به سمت آرمان‌ها و دور کردن او از ترس‌ها و اجبار تجلی پیدا می‌کند (هایور، 2013). قدرت خودتنظیمی درک احتمالی از خویش (رویکرد ترفیعی و نقش بازدارنده) از تمایل برای کاهش فاصله‌ی بین خود واقعی و خود آرمانی و افزایش فاصله با عدم تطابق بین خود واقعی و خود خوفناک ناشی می‌شود؛ از این رو هر معلم ترکیبی از این ابعاد را در خود حس می‌کند (تنگن و بیوتل، Tangen & Beutel، 2017).

عناصر عاطفی و تجربی در این سه بعد خیلی پررنگ تر از تصورات فرد از وضعیت‌های احتمالی آینده است. چون رخدادهای شناختی به ندرت عاری از احساسات هستند (کارادماس، Karademas، 2006) و حالات عاطفی به تناقضات و ناهمخوانی‌های موجود در (هیگینز، 1987) خود انگاره مرتبط هستند، داشتن تصورات مثبت یا منفی از خود جزو لاینفک درک احتمالی معلمان از خود است (داباک، Daback، 2018). از نظر اریکسون (Erikson) (2007)، شناخت احتمالی از خویش به تصورات محدود نیست، بلکه از خودشناسی فرد نشأت گرفته که تجارب او را به وضعیت احتمالی اش در آینده مرتبط می‌کند. این امر شاید به این علت

باشد که شناخت احتمالی فرد از خویش از الگوواره‌های دانش گذشته و فعلی و تجارب احساسی او ناشی می‌شوند (بویاتزیس و آکریوو، Boyatzis & Akrivou، ۲۰۰۶). در حالی که مدل شناخت احتمالی از خویش از تحقیقات روانشناسی در زمینه‌ی تئوری «خود و انگیزه (Self and motivation)» آغاز شد و رشد کرد، این تئوری در پیشینه‌ی فعلی مرتبط با انگیزه در زبان دوم (دورنیه و چن، ۲۰۱۳) برجسته شده و کم‌کم به حوزه‌ی انگیزه‌ی معلمان زبان هم پیشروی کرده‌است (کوبانیووا، ۲۰۰۹).

تا کنون مفهوم درک احتمالی از خویش در حوزه‌های مختلف از جمله پژوهش‌های مرتبط با انگیزه‌ی معلم به‌کار رفته است (تنگن و بیوتل، ۲۰۱۷؛ میلر و شیفلت، Miller & Shifflet، ۲۰۱۶؛ روشندل و هادلی، Hadley، ۲۰۱۸) و یافته‌ها حاکی از ارتباط این نظریه با رشد و توسعه‌ی هویت و عاملیت و کاهش مقاومت در برابر اصلاحات و کناره‌گیری-های حرفه‌ای است. این روند پژوهشی در دهه‌ی اول قرن بیست و یکم در حوزه‌ی آموزش زبان نیز مورد استفاده قرار گرفت و محققین علاقه‌مند به حوزه‌ی تربیت معلم نیز که از ناکارآمدی تحقیقات مرتبط با شناخت معلم در به‌کارگیری نظامند عوامل انگیزشی در توسعه‌ی حرفه‌ای معلم ناراضی بودند به آن علاقه نشان دادند (به عنوان مثال، محمودی گهرویی، توکلی و هامان، ۲۰۱۶؛ دورنیه و کوبانیووا، ۲۰۱۴).

علی‌رغم وجود ارتباط احتمالی بین شناخت معلمان از خویش و کیفیت تدریس و رشد حرفه‌ای آن‌ها، تاکنون تحقیقات معدودی در زمینه‌ی معلمان زبان انجام شده‌است و این تحقیقات عموماً از نظریه‌ی مدل شناخت احتمالی معلمان از خویش (کوبانیووا، ۲۰۰۹) الهام گرفته‌اند. کوبانیووا در کار نوآورانه‌ی خود، یک دوره‌ی بیست‌ساعته برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مشغول به خدمت در کشور اسلواکی طراحی کرد تا بتواند تغییرات ادراکی آنها را بررسی کند. با توجه به نقش ابعاد آینده‌ی شناخت معلمان زبان که در قالب اهداف، امیدها و ترس‌های آنها در توسعه‌ی حرفه‌ای خود ارائه شده‌بود، کوبانیووا به این نتیجه رسید که هماهنگ بودن محتوای برنامه‌های ابتکاری در توسعه‌ی شغلی معلمان و اهداف هویتی آنها در آینده نقش اساسی در تغییر ادراک شغلی آنها دارد.

شاهدی دیگر برای به اثبات رساندن نقش توان بالقوه‌ی این شناخت در رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای معلم، یافته‌های

پژوهش کمی و طولانی مدت وایت و دینگ (White and Ding) (۲۰۰۹) است که در آن از ۲۳ معلم زبان انگلیسی باتجربه برای بررسی چگونگی تاثیر رابطه‌ی متقابل خودآنگاره و عملکرد شغلی بر یادگیری آنها از طریق اینترنت استفاده شد. این معلم‌ها در مصاحبه‌ها خاطر نشان کردند که شناخت احتمالی از خویش عامل انگیزشی قوی‌ای است که به مرور زمان و با تجربه‌ی کاری شکل گرفته و شناسایی می‌شود. بنابراین پژوهشگران مذکور به این نتیجه رسیدند که خویش‌شناسی (Self-image) در مشارکت معلمان در فرصت‌های یادگیری جدید بسیار موثر است. در تحقیقی دیگر، هایور (۲۰۱۳) از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته برای کشف نقش خود احتمالی در تداوم توسعه‌ی شغلی تعدادی از معلمان زبان استفاده کرد. همسو با پژوهش‌های پیشین، نتایج حاکی از نقش انگیزشی این نوع شناخت بود. هایور (همان) در این پژوهش دریافت که شناخت خودآنگاره، باعث ایجاد انگیزه‌های متفاوتی برای ادامه‌ی ممارست در راستای پیشرفت شغلی معلمان خواهد شد. معلمانی که خود ترسناکشان محور خودآنگاره‌ی آنها را تشکیل می‌داد فقط به‌خاطر جبران ناکارآمدی‌های خویش و اجتناب از محقق شدن چهره‌ای که از آن واهمه داشتند، به فکر پیشرفت شغلی خود افتادند. درحالی‌که، ارتقای شخصی نیروی محرکه‌ی اصلی در مورد معلمانی صدق می‌کرد که خود آرمانی آنها بر خود ترسناک و خود احتمالی‌شان مسلط بود. این معلم‌ها تمایل داشتند فاصله‌ی بین خود واقعی و. کومازاوا (۲۰۱۳) نیز با استفاده از نظریه خود احتمالی به انجام یک پژوهش تفسیری در مورد انگیزه تدریس چهار معلم تازه کار زبان انگلیسی در ژاپن پرداخت و تحلیل روایی داده‌های مصاحبه نشان داد تناقض بین ابعاد سه گانه خود احتمالی می‌تواند تاثیر منفی بر انگیزه معلمان در سال‌های اول تدریس داشته باشد. خود آرمانیشان را کم کنند

به تازگی در یک مطالعه، یوان (۲۰۱۶) به بررسی آثار منفی کارورزی در شکل‌گیری هویت شغلی دو معلم زبان که مشغول گذراندن دوره‌ی آموزشی پیش از خدمت خود بودند پرداخت. نتایج نشان داد که خود آرمانی این افراد به عنوان یک معلم محقق که پیوسته در حال آموختن است و از روش-های ارتباطی در آموزش بهره می‌برد در اثر ارتباط با اساتید کارورزی مخدوش شده‌است. علاوه بر این، تاثیر مشهود

دوره‌ی کارورزی روی این دو معلم قوی‌تر شدن بعد خود الزامی آن‌ها بود چون خود را فرادی می‌دیدند که باید از دیگران پیروی کنند و همواره از نظارت و کنترل واهمه داشتند. بنابراین، یافته‌های یوان تاثیر دوره‌ی کارورزی بر خویش‌شناسی و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان زبان را زیر سوال برد. یلماز (۲۰۱۸) نیز در یک مطالعه‌ی موردی مشابه شکل‌گیری خودانگاره‌ی پنج معلم زبان انگلیسی را که در حال گذراندن دوره‌ی آموزشی قبل از خدمت خود در کشور ترکیه بودند بررسی کرد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه‌های دقیق (In-depth interviews) و گزارش‌های روزانه (Journal entries) بودند و مضامین به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد که باورهای شخصی معلمان عمیقاً رشد خودانگاره‌ی آن‌ها را که شامل استفاده از زبان اول در تدریس زبان انگلیسی و تجارب مهم بود به صورت منفی تحت تاثیر قرار داده است.

از سوی دیگر، سهاکیان، لم و چیمبرز (Sahakyan, Lamb & Chambers ۲۰۱۸) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیدند که خود آرمانی معلمان زبان در ابتدا از تجربه‌ی زبان‌آموزی آن‌ها در گذشته و معلمانی که خودشان داشته‌اند، نشأت می‌گیرد. ولی کم‌کم و به مرور زمان با قرار گرفتن در محیط‌های آموزشی جدید این شناخت هم شکل تازه‌ای به خود می‌گیرد و پیدا کردن هویت اجتماعی به عنوان یک معلم با تجربه آن‌ها را به سمت شکل‌دادن آرمان‌های منطقی و امکان‌پذیرتر سوق می‌دهد. اخیراً نیز اولماز چاکالار، میریسی و ارتن (۲۰۲۰) سعی کرده‌اند مقیاسی برای سنجش خود احتمالی معلمان زبان انگلیسی با مطالعه بر روی ۲۶۹ دانشجو معلم در دوازده دانشگاه مختلف کشور ترکیه تدوین کنند که از اعتبار سازه‌ای و روایی بالایی برخوردار است.

همان‌طور که از تحقیقات انجام‌شده در این زمینه استنباط می‌شود، درک احتمالی معلمان زبان از خویش یک امر بسیار مهم و راهگشا برای به‌دست‌آوردن بینشی عمیق‌تر از مفهوم خودانگاره‌ی آن‌هاست. غالب پژوهش‌های انجام‌شده در این راستا معطوف به انگیزه‌ی معلمان و بیشتر از نوع مطالعات کیفی بوده‌اند. از سوی دیگر، نیاز به انجام تحقیقات کیفی در خصوص بررسی نظر دانشجو معلمان ایرانی در مورد هر یک از ابعاد این شناخت مشهود است. بنابراین، به طور خاص، در مطالعه حاضر تلاش بر این بوده است که به

سوالات ذیل پاسخ داده شود:

۱. بینش دانشجو معلمان زبان انگلیسی از آنچه باید باشند چیست؟
۲. بینش دانشجو معلمان زبان انگلیسی از خود آرمایشان چیست؟
۳. بینش دانشجو معلمان زبان انگلیسی از آنچه می‌ترسند باشند چیست؟

### ۳. روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی و به صورت پیمایشی با - استفاده از پرسشنامه انجام شده است.

#### جامعه‌ی آماری

جامعه آماری این پژوهش به طور کلی شامل ۲۰۳ دانشجو - معلم زبان دختر و پسر، رشته زبان انگلیسی، با دامنه سنی ۱۹ تا ۲۵ سال می‌شود که در دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. اکثر این دانشجو - معلمان قبل از آغاز تحصیل دانشگاهی، بین دو تا هفت سال در موسسات به زبان‌آموزی مشغول بودند و سطح زبانی آن‌ها با اجرای آزمون استاندارد آیلتس، متوسط تشخیص داده شد. از این تعداد، ۱۴۱ دانشجو - معلم با روش نمونه‌گیری تصادفی برای مطالعه در پژوهش حاضر انتخاب گردیدند.

پرسشنامه «درک احتمالی معلمان زبان انگلیسی از خویش» به عنوان ابزار تحقیق در این مطالعه، در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۸ توسط آزمودنی‌های این پژوهش تکمیل گردید. به دلایل متفاوتی که عمده‌ترین آن‌ها عبارت بود از تکمیل ناقص پرسش‌نامه‌ی فوق‌الذکر، محققین حاضر، موفق به جمع‌آوری اطلاعات از ۸ آزمودنی نشدند. بنابراین، آزمودنی‌های این پژوهش به ۱۳۴ نفر تقلیل یافت.

#### ابزار پژوهش

پرسشنامه «درک احتمالی معلمان زبان انگلیسی» از خویش که در پژوهش حاضر به کار گرفته شد توسط کریمی و نوروزی (۲۰۱۹) طراحی و اعتبارسنجی شده است که جدیدترین پرسشنامه موجود در زمینه سنجش خود احتمالی معلمان زبان ایران می‌باشد و هر سه بعد شناخت احتمالی معلمان زبان از خویش را به خوبی پوشش می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۳۴ سؤال است که هر کدام دارای شش گزینه

(کاملاً در مورد من صدق می‌کند، در مورد من صدق می‌کند، تا حدودی در مورد من صدق می‌کند، تا حدودی در مورد من صدق نمی‌کند، در مورد من صدق نمی‌کند و هرگز در مورد من صدق نمی‌کند) در طیف لیکرت می‌باشد. برای محاسبه و ارزش‌گذاری عددی پاسخ‌ها به هر مقیاس یک ارزش عددی داده شد: کاملاً در مورد من صدق می‌کند-۶، در مورد من صدق می‌کند-۵، تا حدودی در مورد من صدق می‌کند-۴، تا حدودی در مورد من صدق نمی‌کند-۳، در مورد من صدق نمی‌کند-۲ و هرگز در مورد من صدق نمی‌کند-۱. این پرسشنامه به طور کلی، درک احتمالی دانشجویان مذکور را نسبت به موارد زیر مطالعه می‌کند:

- بیش معلم از آنچه می‌ترسند باشند.
- بیش معلم نسبت به خودآرمانی.
- بیش معلم نسبت به آنچه باید باشند.

به نقل از کریمی و نوروزی (همان)، برای طراحی و اعتبار سنجی پرسشنامه مذکور از ۱۷۱۱ معلم زبان انگلیسی ایرانی در حد فاصل سنی ۲۰ تا ۶۳ سال و با سنوات تدریس کمتر از ۱ تا ۳۵ سال دعوت به عمل آمد تا در تکمیل پرسشنامه طراحی شده همکاری نمایند. لازم به ذکر است، در ابتدا از روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط پنج تن از صاحب‌نظران در این حوزه اطمینان حاصل شده بود. سپس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی پرسشنامه نهایی با سه مولفه و ۳۴ زیرمولفه تعیین و اعتبار آن از طریق آزمون آزمون مجدد ( $r=0/91$ ) و همسانی درونی آلفای کرونباخ ( $\alpha=0.94$ ) گزارش گردید (کریمی و نوروزی، ۲۰۱۹).

برای این‌که این پرسشنامه با اهداف این تحقیق بیشتر همخوانی داشته‌باشد، تغییراتی در بعضی گویه‌ها از قبیل برجسته کردن برخی واژه‌ها و آسان کردن مفهوم برخی جملات، انجام شد. جهت اطمینان از روایی پرسشنامه، از ۵ متخصص با مدرک دکتری تخصصی با بیش از ۱۵ سال تجربه تدریس درخواست گردید پرسشنامه مذکور را مطالعه نموده و در صورت وجود هر نوع ابهام و ایرادی جهت بازنویسی و اصلاح اعلام نمایند. بعد از اعمال تغییرات مورد اجماع ۵ متخصص فوق‌الذکر، به‌منظور اطمینان از پایایی پرسشنامه، ابتدا از ۲۵ زبان‌آموز که ویژگی‌هایی شبیه به جامعه‌ی آماری داشتند جهت تکمیل پرسشنامه مذکور، دعوت به عمل آمد. سپس ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار SPSS محاسبه شد.

پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، پایایی کلی به شرح جدول ۱ معادل با ۰/۹۱ محاسبه گردیده است.

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه

ضریب آلفای کرونباخ	تعداد سؤالات
۰,۹۱	۳۴

#### ۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

قبل از توزیع پرسشنامه بین آزمودنی‌های پژوهش حاضر، درباره‌ی ماهیت تحقیق به آن‌ها توضیح داده‌شد و از آنان درخواست شد تا به گویه‌های پرسشنامه پاسخ صادقانه دهند. جهت اطمینان از این امر به آنان گفته شد که حضور در این تحقیق داوطلبانه می‌باشد. تک‌تک گویه‌ها نیز برای آنان بازگو شد و توضیحات مورد نیاز داده شد تا هر گونه ابهام و برداشت دوگانه از گویه‌ها کنترل شود.

#### ۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

از آمار توصیفی برای توصیف متغیرهای تحقیق استفاده شد. در سطح آمار استنباطی از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، آزمون توزیع دوجمله‌ای برای مقایسه هر یک از عوامل با وضعیت مطلوب، و از آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی عوامل پژوهش استفاده شد. تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار SPSS (23) و در سطح  $\alpha \leq 0/05$  انجام شده است.

#### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد نمونه‌ها در دامنه سنی ۱۸ الی ۲۵ سال قرار دارند. میانگین و انحراف معیار سنی آن‌ها  $1/20 \pm 20/17$  می‌باشد که ۷۵ نفر (۵۲/۴٪) آن‌ها مرد و ۵۹ نفر (۴۷/۶٪) آن‌ها زن می‌باشند و همگی دانشجوی-معلم دوره‌ی کارشناسی هستند.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای توزیع داده‌ها

عوامل	تعداد	مقدار	سطح معنی‌داری
آنچه باید باشند	۱۳۴	۰/۱۰۰	۰/۰۰۰۱
خودآرمانی دانشجو-معلمان	۱۳۴	۰/۱۲۷	۰/۰۰۰۱
آنچه می‌ترسند باشند	۱۳۴	۰/۰۷۹	۰/۰۳۹

جدول ۲ با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان داده شد که توزیع داده‌ها غیرنرمال بوده است ( $p < 0.5$ ). لذا جهت پاسخ به سؤالات از آزمون ناپارامتری (value).

دوجمله‌ای استفاده کردیم.

جدول ۳. بررسی وضعیت بینش دانشجوی- معلمان زبان انگلیسی نسبت به

تمامی عوامل و رتبه بندی آنها

رتبه	میانگین رتبه	سطح معنی دار	نسبت آزمون	ملاحظه- شده	تعداد	گروه بندی	
				۰/۵۱	۶۸	>۳	بیزاری از تبدیل شدن به معلمی که در دستور زبان انگلیسی از دانش آموزان خویش ضعیف تر باشد.
۳۴	۱۰/۱۷	۰/۹۳۱	۰/۵۰	۰/۴۹	۶۶	≤۳	ترس از تمسخر بهجهی انگلیسی توسط دانش آموزان
۳۳	۱۰/۴۷	۰/۸۹۶	۰/۵۰	۰/۵۱	۶۹	>۳	ترس از عدم تحسین توسط دانش آموزان
۳۲	۱۱/۱۶	۱	۰/۵۰	۰/۵۰	۶۷	≤۳	ترس از استرسزا بودن کلاس درس برای دانش آموزان
۳۱	۱۳/۷۲	۰/۰۰۲	۰/۵۰	۰/۶۳	۸۵	>۳	ترس از عدم لذت دانش آموزان از کلاس
۱۷	۱۸/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۱	۱۰۹	>۳	ترس از تبدیل شدن به معلمی که با دانش آموزان به مانند شیء رفتار می کند
۲۳	۱۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۲۷	۳۶	≤۳	ترس از تحقیر کردن دانش آموزان
۲۲	۱۷/۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۷۲	۹۶	>۳	ترس از تبدیل شدن به معلم ناآگاه و غافل
۱۶	۱۸/۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۹	۱۰۶	>۳	واهمه نسبت به خستگی حرفه‌ای
۳۰	۱۴/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۶۹	۹۳	>۳	ترس از تبدیل شدن به معلمی که از تهیه طرح درس خسته شود
۲۹	۱۴/۵	۰/۰۱۹	۰/۵۰	۰/۶۰	۸۱	>۳	ترس از تبدیل شدن به معلمی که در همه کلاسها از یک شیوه- ی یکسان و تکراری برای تدریس استفاده می کند.
۲۷	۱۵/۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۶۹	۹۳	>۳	ترس از تجربه‌ی چالش های جدید
۱۸	۱۷/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۷۸	۱۰۵	>۳	ترس از تبدیل شدن به معلمی که تمایلی به یادگیری ندارد.
۶	۲۰/۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۴	۱۱۲	>۳	تمایل به داشتن بهجهی همانند گویشوران بومی
۸	۱۹/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۱۶	۲۲	≤۳	تمایل به داشتن
۳	۲۱/۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۸	۱۱۸	>۳	تمایل به داشتن

				۰/۰۴	۶	≤۳	دایره‌ی وسیعی از رازگان انگلیسی
۹	۱۹/۸۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۲	۱۲۳	>۳	تمایل به برخورداری کامل از دستور زبان انگلیسی
۲	۲۱/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۸	۱۱	≤۳	تمایل به مورد تحسین قرار گرفتن ز سوی دانش آموزان
۱۹	۱۷/۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۳	۱۲۵	>۳	تمایل شناخته شدن به عنوان معلم وقت- شناس از سوی دانش آموزان
۱۴	۱۸/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۷	۹	≤۳	تمایل به شناخته شدن به عنوان معلم شکیبا و بردبار از سوی دانش آموزان
۴	۲۱/۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۳	۱۲۴	>۳	علاقه به تبدیل شدن معلمی پر انرژی از دید دانش آموزان
۲۴	۱۶/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۵	۱۲۷	>۳	تمایل به تدریس در مدارس و مؤسسات معتبرتر در آینده
۱۳	۱۸/۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۷	۱۰	≤۳	تمایل به شرکت در همایش های مربوط به موضوعات آموزشی جهت نوآوری در تدریس
۱	۲۲/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۱	۱۰۹	>۳	تمایل به ادامه تحصیلات و گرفتن مدرک دانشگاهی بالاتر
۱۵	۱۸/۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۴	۱۲۶	>۳	تمایل به توانایی ستفاده استادهای از فناوری در کلاس
۱۲	۱۸/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۶	۸	≤۳	تمایل به ایجاد فرصت های مختلف یادگیری در کلاس
۲۱	۱۷/۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۰	۱۲۱	>۳	تمایل به اتخاذ راهبردهای مختلف به طور خلاقانه به منظور تسهیل فرایند یادگیری
۱۱	۱۹/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۰	۱۲۱	>۳	تمایل به در نظر داشتن سبک های مختلف یادگیری دانش آموزان
۲۵	۱۵/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۸۷	۱۱۷	>۳	تمایل به داشتن خزانه‌ای منحصربه- فرد از مواد آموزشی کمک درسی
۷	۱۹/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۱	۱۲۲	>۳	عقداد به لزوم توجه یکسان به دانش آموزان
۵	۲۰/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۹	۱۲	≤۳	باور به لزوم ایجاد



				۰/۰۷	۹	$\leq 3$	فضای بدون استرس در کلاس
			۰/۵۰	۰/۹۳	۱۲۴	$> 3$	باور به لزوم توجه به نیازهای دانش‌آموزان
۱۰	۱۹/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۷	۱۰	$\leq 3$	
			۰/۵۰	۰/۸۷	۱۱۶	$> 3$	باور به لزوم عمل به آیین‌نامه‌ی آموزشی مؤسسات
۲۸	۱۵/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۱۳	۱۸	$\leq 3$	
			۰/۵۰	۰/۹۰	۱۲۱	$> 3$	باور به لزوم استفاده از راهبردهای مختلف برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به درخواست موسسه‌ی آموزشی
۲۰	۱۷/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۱۰	۱۳	$\leq 3$	
			۰/۵۰	۰/۸۵	۱۱۴	$> 3$	باور به لزوم تهیه‌ی طرح درس برای هر جلسه به خواست موسسه‌ی آموزشی
۲۶	۱۵/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۱۵	۲۰	$\leq 3$	

بردبار از سوی دانش‌آموزان، ۱۵. تمایل به توانایی استفاده استادانه از فناوری در کلاس، ۱۶. ترس از تبدیل شدن به معلمی ناآگاه و غافل ۱۷. ترس از عدم لذت دانش‌آموزان از کلاس، ۱۸. ترس از تجربه‌ی چالش‌های جدید، ۱۹. تمایل شناخته شدن به عنوان معلم وقت‌شناس از سوی دانش‌آموزان، ۲۰. باور به لزوم استفاده از راهبردهای مختلف برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به درخواست موسسه‌ی آموزشی، ۲۱. تمایل به اتخاذ راهبردهای مختلف به‌طور خلاقانه به منظور تسهیل فرایند یادگیری، ۲۲. ترس از تحقیر کردن دانش‌آموزان، ۲۳. ترس از تبدیل شدن به معلمی که با دانش‌آموزان همانند اشیاء رفتار می‌کند، ۲۴. تمایل به تدریس در مدارس و مؤسسات معتبرتر در آینده، ۲۵. تمایل به داشتن خزانه‌ای منحصربه‌فرد از مواد آموزشی کمک‌درسی، ۲۶. باور به لزوم تهیه‌ی طرح درس برای هر جلسه به خواست موسسه‌ی آموزشی، ۲۷. ترس از تبدیل شدن به معلمی که در همه کلاس‌ها از یک شیوه‌ی یکسان و تکراری برای تدریس استفاده می‌کند، ۲۸. باور به لزوم عمل به آیین‌نامه‌ی آموزشی مؤسسات، ۲۹. ترس از تبدیل شدن به معلمی که از تهیه طرح درس خسته شود، ۳۰. واهمه نسبت به خستگی حرفه‌ای، ۳۱. ترس از استرس‌زا بودن کلاس درس برای دانش‌آموزان، ۳۲. ترس از عدم تحسین توسط دانش‌آموزان، ۳۳. ترس از تمسخر لهجه‌ی انگلیسی توسط دانش‌آموزان، ۳۴. بیزاری از تبدیل شدن به معلمی که در دستور زبان انگلیسی از دانش‌آموزان خویش ضعیف‌تر باشد. آزمون خبی‌دو با مقدار ۹۰۰/۴۹۵ و سطح معنی‌دار ۰/۰۰۰۱ وجود تفاوت معنی‌داری بین میانگین رتبه‌ها را تأیید می‌کند ( $p. value < 0/05$ ).

جدول ۴. نتایج آزمون رتبه‌بندی عوامل با استفاده از آزمون فریدمن

عامل	گروه بندی	تعداد	نسبت ملاحظه شده	نسبت آزمون	سطح معنی‌دار	میانگین رتبه	رتبه	خی‌دو	سطح معنی‌دار
خود الزامی	$> 3$	۱۲۸	۰/۹۶	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۲/۱۰	۲	۰/۰۰۰۱	۴۲/۱۵۱
	$\leq 3$	۶	۰/۰۴						
خود آرمانی	$> 3$	۱۲۸	۰/۹۶	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۲/۳۱	۱		
	$\leq 3$	۶	۰/۰۴						
خود ترسی	$> 3$	۱۱۰	۰/۸۲	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۱/۵۹	۳		
	$\leq 3$	۲۴	۰/۱۸						

جدول ۴. نشان می‌دهد از بین ۱۳۴ دانشجوی معلم، ۱۲۸ نفر از آنها نسبت به آنچه باید باشند نظر موافقی داشتند و نظر ۶ نفر از آنها کمتر از حد متوسط بوده است لذا با توجه

به این که بینش دانشجومعلمان نسبت به آنچه باید باشند با مقدار ۰/۹۶ بیشتر از مقدار آزمون ۰/۵۰ است، وضعیت بینش دانشجومعلمان نسبت به آنچه باید باشند بالاتر از حد متوسط و مطلوب می باشد ( $p. value < ۰/۰۵$ ). بیشترین میانگین در بخش آنچه باید مربوط باشد به سؤال «فکر می کنم دانش-آموزان از من انتظار دارند که فضای کلاس بدون استرس ایجاد کنم.» بوده است و کم ترین میانگین مربوط به سؤال «من فکر می کنم مدیران موسسه / مدرسه از من انتظار دارند که به آئین نامه عمل کنم» بوده است.

همچنین ۱۲۸ نفر از دانشجومعلمان نظر موافقی نسبت به خود آرمانی شان داشته اند و ۶ نفر از آنها نظری کمتر از حد متوسط داشتند، بنابراین با توجه به این که بینش دانشجو-معلمان نسبت به خود آرمانی شان با مقدار ۰/۹۶ بیشتر از مقدار آزمون ۰/۵۰ است، وضعیت بینش دانشجومعلمان نسبت به خود آرمانی شان بالاتر از حد متوسط بوده و مطلوب می باشد ( $p. value < ۰/۰۵$ ). بالاترین میانگین در بخش خود آرمانی دانشجومعلمان مربوط به سؤال «من می خواهم تحصیلاتم را ادامه دهم و مدرک دانشگاهی بالاتر کسب کنم.» و کمترین میانگین مربوط به سؤال «من خودم را به عنوان معلمی تصور می کنم که خزانه ای شخصی خود را از مواد آموزشی کمک درسی دارد.» بوده است.

از طرفی ۱۱۰ نفر از دانشجو معلمان نسبت به آنچه می ترسند باشند نظر موافقی داشتند و ۲۴ نفر از آنها کمتر از حد متوسط نظر مثبت داشته اند. در واقع پاسخ مثبت به تمام آنچه بوده است که دانشجومعلمان دوست ندارند باشند. لذا بینش دانشجومعلمان نسبت به آنچه می ترسند باشند با مقدار ۰/۸۲ بیشتر از مقدار آزمون ۰/۵۰ است و وضعیت بینش دانشجومعلمان نسبت به آنچه می ترسند نیز، بالاتر از حد متوسط و مطلوب می باشد ( $p. value < ۰/۰۵$ ). بیشترین ترس دانشجومعلمان در رابطه با سؤال «من نمی خواهم معلمی شوم که از یادگیری خسته شده باشد.» بوده است. و کمترین ترس مربوط به سؤال «از آنکه معلمی شوم که دانش-آموزان لهجه ی انگلیسی او را مسخره می کنند، میترسم.» بوده است.

نتایج آزمون رتبه ای فریدمن نشان داد که بینش دانشجومعلمان نسبت به خود آرمانی شان از نظر مطلوبیت در رتبه اول، نسبت به آنچه باید باشند در رتبه دوم و نسبت به آنچه می ترسند باشند در رتبه سوم قرار گرفته است. آزمون خی دو وجود تفاوت معنی داری بین میانگین رتبه ها را تأیید می کند ( $p. value < ۰/۰۵$ ).



شکل ۱. اولویت بندی بینش دانشجومعلمان زبان انگلیسی نسبت به هر یک از عوامل

## ۶. بحث و نتیجه گیری

داده های مستخرج از پرسشنامه نشان داد که اکثر دانشجو-معلمان نسبت به آنچه باید باشند چه از دیدگاه دانش آموزان و چه از دیدگاه مدیران و موسسات آموزش زبان نظر مثبتی دارند (۰/۹۶ بیشتر از مقدار آزمون ۰/۵۰). آنها بیش از الزامات دیگر تعیین شده در پرسشنامه فکر می کنند باید طبق انتظار دانش آموزان شان محیط بدون استرسی برای آنها ایجاد کنند. ولی آن چنان نظر مثبتی نسبت به پیروی کردن از

راهکارهای مشخص شده توسط موسسه یا مدرسه ی محل کار خود برای ایجاد انگیزه در زبان آموزان شان ندارند. همسو با این یافته ها، دمیریزن و اوزوندنر (Demirezen & Özönder (۲۰۱۶) خاطرنشان می کنند وقتی معلم ها احساس می کنند پذیرش مسئولیت های شان بخش مهمی در توسعه ی حرفه ای آنها ایفا می کند، می کوشند دانش تخصصی خود را تقویت کرده و از به کار بستن رویکردها، نظریه ها و روش های نوین و مناسب آموزش زبان جهت ایجاد محیط آموزشی خلاق و سرزنده بهره ببرند. کوبانیووا (۲۰۰۷) بر این

باور است که بر خلاف خود آرمانی، ظرفیت انگیزشی خود الزامی و آنچه یک معلم زبان باید باشد در ایجاد رغبت و تمایل برای کاهش ناهمگونی‌ها بین خود واقعی و انتظارات نظام آموزشی از انگیزه‌های بیرونی ناشی می‌شود. بنابراین تجلی بیرونی نتایج منفی دوری از این الزامات، معلم را ترغیب می‌کند از باید‌های آموزشی منطقی پیروی نماید.

از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد، اکثریت غالب دانشجویان - معلمان (۱۲۸ نفر) نسبت به موارد مربوط به بخش خود آرمانی پرسشنامه نظری مساعد دارند. آنها فکر می‌کنند می‌توانند در استفاده از زبان دوم کاملاً حرفه‌ای باشند، می‌توانند یک معلم زبان حرفه‌ای که جایگاه اجتماعی قابل قبولی دارد باشند، معلمی باشند که به پیشرفت حرفه‌ای خود علاقه‌مند است و می‌تواند در امر آموزش متخصص شود. بالاترین میانگین مربوط به تمایل پاسخ‌دهندگان به ادامه‌ی تحصیل در مقاطع بالاتر است که به خواست آن‌ها برای متخصص شدن در حوزه‌ی خود صحنه می‌گذارد. همچنین آن‌ها فکر نمی‌کنند که کارنامه‌ی حرفه‌ای خود را مدیون تدریس دروس خاصی باشند. این نتایج کاملاً در تضاد با یافته‌های تحقیقات مرتبط در حوزه‌ی رشد حرفه‌ای معلم است که الگوهای نگرانی نظام تربیت معلم در آنها از فرد به سمت دیگران تغییر مسیر داده و درک خود معلم از آرمان‌های خویش را در موفقیت حرفه‌ای عامل موثری نمی‌دانند (کانوی و کلارک، [Conway & Clark, 2003](#)). داشتن معیارهای آرمانی می‌تواند باعث شود معلم‌ها به قابلیت‌های خود اعتماد داشته باشند و بتوانند به شیوه‌ای موثر از زبان دوم استفاده کرده و به آموزش آن بپردازند (هایور، [2013](#)). از نظر اویسرمن، بایی و تری ([Oyserman, Bybee, & Terry, 2006](#)) تصمیم‌گیری برای رشد فردی توسط اهداف ذهنی شکل نمی‌گیرد بلکه توسط شناخت آرمان‌هایی ساخته می‌شود که به دانشجویان - معلمان کمک می‌کند سعی کنند در آینده معلمی موفق باشند، با دانش‌آموزان خود منصفانه برخورد کنند و همیشه آماده کمک‌رسانی به آن‌ها باشند تا بتوانند نگرشی مثبت نسبت به یادگیری یک زبان دوم پیدا کنند.

در راستای یافته‌های [سهاکیان، لم و چیمبرز \(2018\)](#)، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از تاثیر تجربه تدریس بر شکل‌گیری آرمان‌های منطقی است. نتایج تحقیق حاضر همچنین حاکی از آن است که بیش از دانشجویان - معلمان رشته‌ی

زبان انگلیسی نسبت به آن‌چه می‌ترسند باشند کمتر از دو نوع بیش از دیگر است (۰/۸۲) ولی این بینش نیز همچنان بالاتر از حد متوسط و مطلوب است. پاسخ مثبت دانشجویان معلمان به آیت‌های هر سه بخش این قسمت از پرسشنامه از جمله تبدیل شدن به یک معلم غیرمتخصص و بی‌دانش، بی‌توجه و بی‌انگیزه‌شدن و از حرفه‌ی خود خسته بودن نتایج پژوهش‌های پیشین را تایید می‌کند که حاکی از نقش موثر دانش‌آموزان در شکل گرفتن تصویری که یک معلم زبان از خود دارد، ایفا می‌کنند (کومازاوا، [Komazawa, 2013](#)).

از نظر اولماز چاکلار، میریسی و ارتین ([Olmez-Caglar, Mirici, & Erten, 2020](#))، آن دسته از معلمان زبان انگلیسی که بینش‌شان از آنچه می‌ترسند قوی‌تر از ابعاد دیگر است عمدتاً به دلیل آن‌که ناکارآمدی‌های خود را جبران کنند تمایل دارند در دوره‌های ضمن خدمت شرکت کنند. آن‌ها واهمه دارند در آینده به عنوان معلمی که تسلط کافی به زبان انگلیسی ندارد شناخته شوند. یافته‌های این مطالعه مطابق با یافته‌های مطالعات مشابه در این زمینه (بابانوقلو، [2017](#)؛ اسمید، [Smid, 2018](#)؛ یوان، [Yuan, 2016](#)) نشان می‌دهد شناخت دانشجویان - معلمان از وضعیت آینده‌ی حرفه‌ای خود که از آن بیمناک هستند، علامت مثبتی از تلاش آن‌ها برای افزایش فاصله‌ی خود از تبدیل شدن به معلمی است که از دانش‌آموزان خود سطح زبانی پایین تری دارد و کلاس‌های پر استرسی را با یک روش آموزشی یکسان اداره می‌کند که دانش‌آموزان از آن لذت نمی‌برند.

بر اساس این یافته‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که ممکن است دانشجویان معلمان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی با افزایش شناخت از خود احتمالی‌شان بتوانند در سال‌های آغازین تدریس مشکلات کمتری با انتظارات آموزشی داشته باشند و با افزایش دانش تخصصی و تسلط بیشتر به زبان انگلیسی، بر ترس‌های خود از آنچه می‌ترسند باشند فائق آیند. همان‌طور که بابانوقلو ([2017](#)) ذکر کرده است آن‌ها می‌توانند با این بینش، هویت و حس عاملیت (Agency) خود را تقویت کنند و در آینده انگیزه‌ی بیشتری برای ارتقاء شغلی داشته باشند. داشتن آرمان‌ها و انتظارات بالا از خود به آن‌ها کمک می‌کند به یادگیری از همکاران باتجربه‌تر تمایل نشان دهند، با والدین ارتباط خوبی برقرار کنند و به فراگیری راهبردهای جدید آموزشی و به‌روز نگه‌داشتن دانش خود

می‌توان دامنه‌ی این پژوهش را به معلمان در حال خدمت (In-service teachers) نیز گستراند تا تاثیر تجربه‌ی آموزشی در تغییر آرمان‌ها، ترس‌ها و میزان مقید بودن به الزامات آموزشی مشخص شود. در ضمن استفاده از مصاحبه و مشاهده می‌تواند یافته‌ها را دقیق‌تر و تعمیم‌پذیرتر کند.

همت گمارند. البته این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. مثلا نقش تفاوت جنسیت دانشجو-معلمان در شناخت احتمالی از خویش مورد ارزیابی قرار نگرفت. همچنین تاثیر تجربه‌ی دوره‌ی کارورزی در نظام تربیت‌معلم بر شکل‌گیری این شناخت سه‌بعدی نیز به علت محدودیت زمان در انجام پژوهش‌های بلندمدت نادیده گرفته شد. بنابراین، در آینده

## منابع

- Augustinos, M., Walker, I., & Donoghue, N. (2006). *Social cognition*. Los Angeles, CA: Sage publications.
- Babanuğlu, M. P. (2019). A study on possible selves of Turkish Pre-service EFL Teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)* 8(4), 39-48.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Benesch, S. (2017). *Emotions in English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Berci, M. E. (2007). The autobiographical metaphor: An invaluable approach to teacher development. *Journal of Educational Thought*, 41(1), 65-76.
- Boyatzis, R., & Akrivou, E. (2006). The ideal self as driver of intentional change. *Journal of Management Development*, 25(4), 624-642.
- Conway, P., & Clark, C. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 465-482.
- Dabback, W. (2018). A longitudinal perspective of early career music teachers: Contexts, interactions, and possible selves. *Journal of Music Teacher Education*, 27(2), 52-66.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2005). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Demirezen, M. & Ozonder, Ö. (2016). Turkish English teachers' professional teacher self as one of the possible selves. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 23(2), 451-458.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dornyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyer, E. (2012). Supporting teacher retention and development through teaching possible selves. *Teacher Education and Knowledge-Preservice: Brief Research Reports*, 34, 705-708. Retrieved from <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/1803936005511>
- Erikson, M. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358.

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gonzalez-Bravo, J.A. (2015). *Investigating the development of possible selves in teacher education: Candidate perceptions of hopes, fears, and strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas, USA: Kansas State University.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(2), 319-340.
- Higgins, E. (1996). The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(8), 1062-1083.
- Hiver, F. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), 210-227.
- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 173-187). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Johnston, B. (2008). *Values in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karimi, N.M., & Norouzi, (2019). Developing and validating three measures of possible language teacher selves. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 49-60.
- Karademas, E. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Kubanyiova, M. (2007). *Teacher development in action: An empirically-based model of promoting conceptual change in in-service language teachers in Slovakia*. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham, Nottingham, UK.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dornyei, & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Mahmoudi-Gahrouei, V., Tavakoli, M., & Hamman, D. (2016). Understanding what is possible across a career: Professional identity development beyond transition to teaching. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 581-597.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(5), 954-969.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching & assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concepts: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5-25.
- Miller, K., & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform pre-service teachers feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53(3), 20-29.
- Olmez-Çaglar, F., Mirici, I. H., & Erten, I. H. (2020). Measuring possible language teacher selves: A Scale Development Study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 327-353.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How

and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188–204.

Packard, B. W., & Conway, P. F. (2006). Methodological choice and its consequences for possible selves research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(3), 251-271.

Pizzolato, J. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 57–69.

Roshandel, S., & Hudley, C. (2018). Role of teachers in influencing the development of adolescents' possible selves. *Learning Environments Research*, 21(2), 211–228.

Sahakyan, T., Lamb, M., & Chambers, G. (2018). Language teacher motivation: From the ideal to the feasible self. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *language teacher psychology* (pp. 53-70). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Smid, D. (2018). Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers: Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 19-32.

Tangen, D., & Beutel, D. (2017). Pre-service teachers' perceptions of self as inclusive educators. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 63-72.

Werbińska, D. (2017). Possible selves and student teachers' autonomous identity. In M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, & J. Bielak (Eds.), *Autonomy in second language learning: Managing the Resources* (pp. 179–196). Switzerland: Springer.

White, C., & Ding, A. (2009). Identity and self in e-language teaching. In Z. Dornyei, & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity*

and the L2 self (pp. 333–349). Bristol, England: Multilingual Matters.

Wurf, E., & Markus, H. R. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. In D. J. Ozer & J. M. Healy (Eds.), *Perspectives in personality*, Vol. 3: Part A: Self and emotion; Part B: Approaches to understanding lives, (pp. 39-62). London: Kingsley.

Yilmaz, C. (2018). Investigating pre-service EFL teachers' self-concepts within the framework of teaching practicum in Turkish context. *English Language Teaching*, 11(2), 156-163.

Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55(7), 188–197.

بهزاد پور، فواد، غفار ثمر، رضا، اکبری، رامین، کیانی، غلامرضا (۱۳۹۸). تکوین تدریس فکورانه در معلمان تازه کار زبان انگلیسی: نقش روش یادداشت نویسی. پژوهش‌های زیان‌شناختی در زبانهای خارجی. ۹(۲)، ۳۶۵–۳۹۸.

سلیمی، اسمعیل علی، مصطفائی علائی، مهناز، نجار باغسیاه، رسول (۱۳۹۵). هویت حرفه‌ای گذشته، حال، و آرمانی معلمان زبان انگلیسی: سنجش تاثیر تجربه ی تدریس در هویت حرفه‌ای. پژوهش‌های زیان‌شناختی در زبانهای خارجی. ۶(۲)، ۳۰۳–۳۲۰.