

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم

سال اول، شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

چاپ: تابستان ۱۳۹۷

## بازسرای روایات و تجارب دانشجومعلمان به منظور شناسایی عوامل مؤثر در تکوین "هویت حرفه‌ای" آنان

سیدمحمد سیدکلان<sup>۱</sup>

مرتضی بازدار قمچی قیه<sup>۲</sup>

\*ایوب ابراهیمی<sup>۳</sup>

لیلا عیاری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۰۹

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازسرای روایت‌های دانشجومعلمان درباره شناسایی عوامل مؤثر در تکوین هویت حرفه‌ای آنان انجام شده است. رویکرد پژوهش، کیفی و از نوع پژوهش روایی است. ابزار گردآوری داده‌ها، یادداشت‌های خودزیست‌نگارانه و زیست‌نگارانه دانشجومعلمان در قالب پروژه کارشناسی است. روش انتخاب شرکت‌کنندگان، هدفمند و از نوع موارد مطلوب است. برای همین منظور، ۲۲ پروژه کارشناسی برای تحلیل انتخاب شد. پژوهشگران در مرحله اجرای پژوهش، نخست نوشته‌های خودزیست‌نگارانه دانشجومعلمان را بازبینی کردند و در نهایت مراحل کدگذاری سه مرحله‌ای انجام شد. در مرحله بازبینی روایات دانشجومعلمان تجارب دانشجومعلمان به سه مرحله تقویمی شامل تجارب قبل از دانشجومعلمی، تجارب حین دانشجومعلمی و پیش-بینی درباره آینده معلمی خود، در قالب خودزیست‌نگاری و خودارجاعی، توصیف، کدگذاری و تفسیر شد. پس از استخراج کدهای اولیه و نام‌گذاری محورها در مراحل تقویمی، بر اساس اطلاعات حاصل شده، عوامل مؤثر در تکوین هویت حرفه‌ای از مفاهیم پدید آمد؛ به این دلیل که در اعتباریابی مفاهیم به دست آمده بر اساس مصاحبه از دانشجومعلمان، تأثیرگذاری دوران قبل از دانشگاه در ساخت هویت معلمی و دوران چهارساله تربیت معلم در تکوین و تکمیل هویت معلمی بی‌تأثیر نبوده است؛ به طوری که حتی این دوران از منظر مصاحبه‌شوندگان اگر به لحاظ برنامه‌ریزی درسی، امکانات آموزشی و سطح علمی مدرسان در شرایط بهتری قرار داشته باشد، بهتر از دوران قبل از دانشگاه نیز قابل تبیین خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** هویت حرفه‌ای، پژوهش روایی، بازسرای، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان

۱. دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی.

۲. دانشجوی دکتری، مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی تهران.

۳. دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی و مدرس دانشگاه فرهنگیان.

۴. دانشجوی دکتری، مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی تهران.

## مقدمه

با توجه به اینکه معلمی حرفه‌ای پویا و پیچیده در جهان امروز محسوب می‌شود، دانشجو معلمان به‌عنوان کارگزاران فکور، از طریق فرایند یاددهی و یادگیری و اهداف آموزشی و تربیتی در دانشگاه فرهنگیان، در آینده دانش‌آموزان را به سمت شهروندان آرمانی هدایت خواهند کرد (ساک، ۱۳۹۱)؛ زیرا معلمی عرصه‌ای برای انسان‌سازی و ایجاد رفتارهای متعادل و مطلوب میان نسل آینده است. با این وصف، باید گفت معلمانی باید در کشور تربیت شوند که داری هویت حرفه‌ای متعادل با رویکردهای نوین جهانی و دغدغه تربیتی باشند. در این زمینه، بروس جویس (۲۰۰۲) در گفتگو با یک معلم مبتدی گفته است:

«من تصور می‌کردم تدریس شغلی است که چندان تنوعی ندارد و تنها یک نوع تدریس را در نظر داشتم که در آموزش به گروه خاصی از دانش‌آموزان، که فکر می‌کردم همیشه هنگام تدریس با آنها رو به رو خواهم بود، به‌خوبی از عهده آن بر می‌آیدم. اکنون می‌بینم که تدریس ۲۰ شغل است که در ارتباط با ۲۰ شخصیت متفاوت انجام می‌پذیرد» (نقل در مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۹۳: ۱۷).

برای شرح و بسط این مدعا، کافی است به محورهایی که برای تغییر و تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت در سطح ملی و بین‌المللی مطرح شده است، نگاهی هرچند گذار افکنده شود تا دانسته شود بدون در نظر گرفتن جایگاهی ویژه برای عنصر معلم، تحقق هیچ‌یک از خواسته‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش امکان‌پذیر نمی‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). با این وصف، موفقیت سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی در نظام آموزشی به همان اندازه که به استحکام و عقلانیت معلم بستگی دارد، به توانمندی‌های معلمان وابسته است. سیاست‌گذاران هر قدر هم کار خود را به‌خوبی انجام دهند؛ بر عهده معلمان است که به اهداف و آرمان‌های تربیت جامعه عمل ببوشانند و این مسئولیت سنگین و پرخطری برای معلم است که با تکیه بر شناخت، آگاهی و تجربه خود که مجموع آن را می‌توان دانش معلم دانست این مهم را به انجام می‌رساند (کدخدایی و مهرمحمدی، ۱۳۹۵، ص ۳۴). در فضایی که هرساله دانش در حال پیشرفت و تحول است معلمان وظیفه بسیار مهمی بر دوش می‌کشند؛ زیرا باید خود را با این پیشرفت‌ها و تغییرات هماهنگ سازند تا بتوانند افرادی اثربخش برای جامعه تربیت کنند؛ در نتیجه نیاز است تا معلمان همواره در حال ارتقای سطح علمی و آموزشی خود در دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی بوده و از یک حالت ایستا و ثابت خارج شوند (شیربگی، قادری و فریادرس، ۱۳۹۵: ۳). این ضرورت‌ها برای معلم شدن و تربیت معلمانی با ویژگی‌های عصر حاضر، نیازمند توجه ویژه‌ای برای مسئله هویت معلمی بوده است.

بنابر اهمیت شغل معلمی در عصر حاضر، باید گفت هویت حرفه‌ای معلمان فرایندی پیچیده‌ای را شامل می‌شود که مربوط به یک زمان یا مکان خاص نیست (دانیل وایز،<sup>۱</sup> ۲۰۰۱). همچنین فرایند تبدیل شدن به یک معلم، از درک معلم تازه‌کار و ساخت دانش شخصی و رشد هویت وی شروع می‌شود (کانلی و کلاندینین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). براور و کورتاگن<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) و آلسوپ<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داده‌اند هرچند تشکیل و تکامل هویت حرفه‌ای معلمان تازه‌کار در قبل از خدمت کاملاً شخصی بوده است، اما برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در مراکز تربیت معلم نیز بی‌تأثیر نیست و باید دید که آیا دانشگاه فرهنگیان توانسته است که در این زمینه موفقیت لازم را کسب کند یا نه؟ با طرح این مسئله، دانشگاه فرهنگیان در کیفیت ورودی‌ها چگونه عمل کرده است، آیا پیش‌نیازهای لازم بر تکوین و قوام هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان رعایت شده است؟ زیرا باید گفت در جهت منزلت شغل معلمی در اکثر کشورهای توسعه‌یافته جهان، افرادی این شغل را انتخاب می‌کنند که از کیفیت لازم برخوردار بوده‌اند. با وجود این، باید دید که چه عوامل در شکل‌گیری هویت معلمان تأثیرگذار بوده‌اند؟

با این پیش‌فرض، چونگ، لینگ و چاون<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای اکتشافی که رشد هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان در طول دوره چهارساله مقطع کارشناسی را مطالعه کرده‌اند، چنین گفته‌اند که ادراک شخصی از معلمی و هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان در این دوره بیشترین تغییر را از برنامه‌ها و چگونگی آماده‌سازی آنها در مراکز تربیت معلم بوده است؛ اما، از نظر مک لین<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) هویت حرفه‌ای در طول زمان رشد می‌کند و شامل کسب بینش‌هایی برگرفته از شیوه‌های حرفه‌ای، ارزش‌ها، مهارت‌ها، و دانش لازم در حرفه خاص است. بنابراین، تجارب حال و گذشته دانشجومعلمان و نیز تجارب آنها در زمینه مکان‌ها و فضاهای یاددهی-یادگیری (برای مثال تجارب آموزشی آنها تحت عناوین تدریس آزمایشی/کارورزی‌ها)، انتخاب آنها برای ورود به حرفه معلمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۹)؛ زیرا یادگیری به قصد آموزش و تدریس فرایندی طولانی است که دقیقاً قبل از ورود دانشجومعلمان به دوره تربیت معلم آغاز می‌شود (بروکو و پاتنام<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶) و

1. Danielewicz

2. Connelly & Clandinin

3. Brouwer & Korthagen

4. Alsup

5. Chong, Ling & Chuan

6. McLean

7. Borko & Putnam

معلمان تازه‌کار اغلب با مجموعه‌ای از باورهای روشن دربارهٔ تدریس و آموزش، وارد دورهٔ تربیت معلم و برنامه‌های آماده‌سازی آن می‌شوند. بسیاری از ورودی‌های دورهٔ تربیت معلم احساس می‌کنند قبلاً اطلاعاتی دربارهٔ فرایند معلم‌شدن کسب کرده‌اند. یکی از تجارب مهم و برجسته که در شکل‌گیری هویت معلمی نقش مهمی دارد، تجارب برگرفته از دورانی است که فرد به عنوان شاگرد در کلاس‌های درس و از تربیت معلمان خویش کسب کرده است (اسکمپ، اسپارک و تمپلین، ۱۹۹۹). با این حال، تجارب مربوط به دوران دانش‌آموزی در معلمان تازه‌کار و نیز تجارب مربوط به مشاهدهٔ فعالیت‌های معلمان به‌عنوان عوامل اصلی و تأثیرگذاری هستند که باورها و عقاید آنها را در زمینهٔ معلم‌شدن و تدریس تحت تأثیر قرار می‌دهد. تجارب حاصل از این دوران (در واقع همان تجارب اولیه) یکی از عناصر اصلی و مهم در تشکیل هویت معلمان جدید است که بر برداشت آنها از تدریس و آموزش تأثیر می‌گذارد (دانیل وایز، ۲۰۰۱). بنابراین، می‌توان ادعا کرد هویت حرفه‌ای معلمان خیلی پیش از ورود آنها به مراکز تربیت معلم شکل گرفته است و تنها می‌توان در این دوران هویت حرفه‌ای آنها را قوام بخشید و هدف پژوهش حاضر نیز شناسایی عواملی است که در تکوین هویت حرفه‌ای نقش داشته‌اند.

تحقیقات پیشین نشان می‌دهند باورها و تصورات قبلی، دیدگاه‌های معلمان جدید را دربارهٔ تدریس و هویت معلمی پایه‌ریزی می‌کند و ممکن است تغییر این دیدگاه‌ها در دوران تحصیلات دانشگاهی بسیار سخت باشد (مک آدامز، ۲۰۰۱). همچنین در برخی از پژوهش‌ها آمده است که حتی تجارب مربوط به دوران اولیهٔ کودکی و نیز مربوط به محیط خانوادگی در شکل‌گیری دیدگاه‌های معلمان تازه‌کار دربارهٔ شغل معلمی و تدریس مؤثر هستند (چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱). علاوه بر موارد ذکرشده، هویت شکل‌گرفتهٔ معلمان تازه‌کار می‌تواند از تصورات فرهنگی و اجتماعی معلمان و تدریس آنها نیز تأثیر بپذیرد. تصورات ساده و کلیشه‌ای دربارهٔ تدریس از یک زمینهٔ فرهنگی وسیع پدیدار می‌شود؛ به‌طوری که در موقعیت‌های اجتماعی مختلف ممکن است این امر حاصل شود (میشل و وبر، ۱۹۹۹؛ نقل در چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱). با وجود این، معلمان آینده، تجارب زیادی را با خود به تربیت معلم خواهند آورد. آنها بیوگرافی سازمانی خود را از جمله؛ تجارب مربوط به دوران تحصیل در مدرسه، محیط اجتماعی (تعاملات خانوادگی با یکدیگر تا فضای موجود فرهنگی - اجتماعی جامعه و ...)، برنامهٔ درسی مدارس را با

1. Schempp, Sparkes &amp; Templin

2. McAdams

خود به همراه می‌آورند که تمامی این عوامل در شکل‌گیری هویت و دیدگاه دانشجوی معلمان مؤثر بوده‌اند. برداشت و احساس دانشجوی معلمان از هویت و نیز دانش شخصی آنها در طول برنامه‌های تربیت معلم با چالش‌های ویژه‌ای نیز همراه بوده است (دانیل وایز، ۲۰۰۱). می‌توان متصور شد که تصورات و ادراکات درباره‌ی هویت معلمی به اطلاعات موجود و در دسترس، و همچنین به تجارب گذشته و حال دانشجوی معلمان متکی است.

بنابر پژوهش‌های قبلی، تصورات، مفاهیم و باورها ممکن است در دوره‌ی چهارساله‌ی تربیت معلم به‌سختی دچار تغییرات اساسی شوند و در این بازه‌ی زمانی (به صورت یک توالی) دانشجوی معلمان مجموعه‌ای از دغدغه‌ها و مسائل را در خود رشد می‌دهند. بر این اساس، واقعیت‌های موجود برنامه‌ی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان نیز خالی از این توالی نخواهد بود. اولین مرحله‌ی زمانی رخ می‌دهد که دانشجوی معلم با دوران دانشجویی از هویت جدیدی برخوردار شود و خود را در آن هویت بیابد؛ هویتی میان‌مایه‌ی نه دانشجویی صرف و نه در مقام یک معلم؛ نقش تدریس در این مرحله بیشتر جنبه‌ی فانتری دارد تا واقع‌گرایانه. مرحله‌ی دوم زمانی رخ می‌دهد که دانشجوی معلمان با باوری معلم‌گونه برای اولین بار وارد کلاس درس تحت کارورزی‌های چهارگانه (مشاهده تأملی یا کارورزی یک، کارورزی دو با تفکر اقدام‌پژوهی، کارورزی سه یا کنش‌پژوهی و کارورزی چهار یا درس پژوهی) می‌شوند. این مرحله که در طول چهارترم تحصیلی متوالی اتفاق می‌افتد، مرحله‌ی استرس‌زا تلقی می‌شود و معلم بین آنچه به‌عنوان مجموعه‌ای از مفاهیم نظری در دوره‌ی تربیت معلم یاد گرفته و واقعیاتی که در کلاس‌های درس با آنها مواجه می‌شود، به نوعی سردرگم است. مرحله‌ی سوم، دغدغه‌های مربوط به موقعیت تدریس است که ناامیدی‌ها و محدودیت‌های مربوط به موقعیت‌های تدریس برای معلمان تازه‌کار را منعکس می‌کند. این معلمان در حالی که بیشتر با دانش محتوایی و روش‌های تدریس سر و کار داشته‌اند، خود را با نیازمندی‌های کلاس درس تطبیق می‌دهند. مرحله‌ی چهارم، به دغدغه‌های دانشجوی معلمان مربوط است که حکایت از توجه و تمرکز کامل بر دانش‌آموزان، نیازهای عاطفی و اجتماعی آنها دارد.

در این توالی چهارساله، آماده‌سازی دانشجوی معلمان باید با تصورات قبلی آنها نیز برای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای بازسازی شود (دانیل وایز، ۲۰۰۱؛ استفی، ولف، پاچ و اینزا، ۲۰۰۰). بخشی از این توالی شامل شناسایی خود به‌عنوان یک معلم، سپس یکسان کردن و تطابق تصورات قبلی با برداشت از خود به‌عنوان «من حرفه‌ای» است (استفی و همکاران،

۲۰۰۰)؛ زیرا محیط تربیت معلم بر ساخت دانش و بازآرایی هویت حرفه‌ای معلمان تازه‌کار تأثیری منحصربه‌فرد دارد که برنامه‌ریزان و رهبران چنین دانشگاهی را به تفکر چندجانبه در نظام تربیت معلم وامی‌دارد.

با این مفروضات، ممکن است زمینه و موقعیت محیطی دانشگاه، بافت فرهنگی آن و همچنین مدارس برای دانشجومعلم‌ان گنج‌کننده و طاقت‌فرسا شود و مشکلات عدیده‌ای برای هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان ایجاد کند (چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱). هرچند دانشجومعلم‌ان در این بین می‌خواهند خودشان را با این محیط وفق بدهند، اما ممکن است در انطباق شیوه‌های مرسوم در دانشگاه و مسائل و واقعیات موجود در مدارس به‌ویژه شیوه‌های آموزشی، با مشکلاتی مواجه می‌شوند (استفی و همکاران، ۲۰۰۰). این مسائل در زمانی به وجود می‌آید که در آن، کسب استانداردهای حرفه‌ای، دانش محتوایی درباره تدریس با احساس در حال ظهور، قابل تطبیق نیست و می‌تواند در رشد هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان اختلال ایجاد کند (دانیل وایز، ۲۰۰۱؛ اسکمپ و همکاران، ۱۹۹۹). همچنین، تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی و همچنین فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شکل‌گیری بحران هویت حرفه‌ای معلمان شده است که این تنگنا نیاز جدی به بازسازی مجدد هویت حرفه‌ای در معلمان را خواهد داشت (مورنو، ۲۰۰۷). بنابراین، هدف از این پژوهش فهم روایات و تجارب دانشجومعلم‌ان درباره چگونگی تکوین و قوام هویت معلمی است که بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش به شرح زیر مطرح می‌شود:

### هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان بر اساسی چه عواملی تکوین می‌یابد؟

برای پاسخ به این سؤال اساسی باید دید که روایت‌های خودزیست‌نگارانه دانشجومعلم‌ان چه مسائلی را در تحقق این هدف دنبال می‌کند که پژوهشگران با بازسرای این روایت‌ها و تحلیل کیفی آن می‌خواهند سهمی هرچند کوچک در کشف عوامل مؤثر بر تکوین هویت معلمی در دانشگاه فرهنگیان داشته باشند.

بنابر ملاحظات نظری در زمینه تربیت معلم، به‌طور چشمگیری باید گفت امروزه مفهوم هویت معلمی در مرکز ثقل قرار داده شده و به عنوان یک حوزه پژوهشی جداگانه ظهور پیدا کرده است (اکرمن و میجر، ۲۰۱۱). بنابر این ضرورت حاکم، هویت معلمی و تدریس

1. Moreno

2. Akkerman & Meijer

از مفاهیم اصلی مطالعات تربیت معلم در جهان نیز محسوب می‌شود. درباره شکل‌گیری هویت معلمی، بیجاارد، میجر و ورلوپ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) بیان کرده‌اند که بسیاری از محققان، هویت حرفه‌ای را فرایند مستمر ادغام ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای در طول زندگی در نظر گرفته‌اند. ولکمن و اندرسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) نیز هویت معلمی را مستلزم رسیدن به حالتی از تعادل پویا دانسته‌اند که در آن خودانگاره حرفه‌ای با انواعی از نقش‌های معلمی شکل گرفته است که در آینده حرفه‌ای یک معلم نقش ایفا می‌کند. با وجود این، بالوگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) نیز می‌گوید تربیت معلم باید با این مسئله و سؤال شروع شود که هویت معلمی دانشجومعلم را چگونه می‌توان پرورش داد و به تکوین آن همت گماشت. برای رسیدن به این هدف، در تکوین هویت معلمی در دوره تربیت معلم، دانشجومعلم باید با عناصری مانند باورها، ارزش‌ها و اصول معلمی که جزء مهارت‌های پایه معلمی هستند آشنا شوند (بولیوار، دامینگو و فرناندز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). در این دوره، باید دروس نظری و عملی مختلفی تدارک دیده شود که در کشورهای مختلف دنیا این امر متفاوت دیده شده است.

برای کاستن شکاف میان تربیت نظری و عملی در تربیت معلم که از دیرباز از مسائل چالش‌برانگیز بوده است (پریز و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴)، بسیاری از کشورها برنامه‌های درسی متنوعی به کار بسته‌اند که در ایران نیز در سال‌های اخیر در این زمینه بازنگری اساسی شکل گرفته است که به نظر می‌رسد رسالت و مأموریت حاکم بر نظام تربیت معلم به درستی اعمال شده است.

در واقع، دانشجومعلم را باید به‌طور عملی با محیط واقعی مرتبط با حرفه معلمی در حین تحصیل آشنا ساخت و به‌طور مستمر باید این فرایند را نظارت کرد؛ زیرا مهارت‌های خود را در این زمینه تقویت می‌کنند و بین حوزه نظر و عمل رشته تحصیلی خود ارتباط مؤثر برقرار می‌کنند (بریزمن، ۲۰۰۳). مدارس نیز باید برای نیل به این اهداف طرح و برنامه داشته باشند. معلمانی که به‌طور رسمی وارد این حرفه شده‌اند، در صورتی که از آمادگی لازم و بیشتری در دوره تربیت معلم برخوردار باشند، مهارت‌ها و شایستگی‌های خود را به‌طور مستمر بهبود بخشند و به تعهدات حرفه‌ای خود بهتر عمل کنند، موفق—

1. Beijaard, Meijer, & Verloop

2. Volkman & Anderson

3. Bullough

4. Bolívar, Domingo & Fernández

5. Pérez-Valverde & Ruiz-Cecilia



تر از سایر معلمان خواهند بود (چانگ، چوی و وانگ، ۲۰۰۸). رامزی<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) برای کاستن شکاف میان آموزش نظری و عملی در تربیت معلم، به جای اصطلاح کارورزی<sup>۳</sup>، از اصطلاح «تجربه حرفه‌ای»<sup>۴</sup> استفاده می‌کند که معرف فعالیت‌هایی است که دانشجومعلم برای ارتقای مهارت‌های خود، فعالانه مشغول هستند؛ زیرا قرارگرفتن دانشجومعلم در این تجربه حرفه‌ای، آنها را برای مواجهه با دنیای واقعی و واقعیات کلاس درس آماده می‌سازد. اغلب دانشجومعلم، در اولین سال تدریس در حرفه معلمی که به مرحله بقا معروف است، به دنبال تکمیل و ارتقای مهارت‌ها و دانش کسب‌شده هستند (کین و راسل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، برای معلمان تازه‌کار، این مسئله حیاتی و ضروری است که در دوره تربیت معلم، با واقعیات مربوط به کلاس درس و فرهنگ‌های آن آشنا شوند تا در شروع حرفه معلمی و تدریس، این مسائل را به تجارب مثبت در جهت تکوین و تشکیل هویت معلمی تبدیل کنند (کلتمنز و بالت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲).

هالفورد (۱۹۹۸؛ نقل در چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱) ادعا می‌کند که:

«تدریس، حرفه‌ای است که افراد بی‌تجربه را در خود محو می‌کند. چالش مربوط به آشناکردن معلمان تازه‌کار با دنیای واقعی مربوط به کار و حرفه آنها، به روشی که مهارت‌ها و شایستگی‌های آنها را ارتقاء بدهد، بسیار مهم و حیاتی است» (ص ۳۵).

بحث‌های مربوط به رشد هویت حرفه‌ای معلمان، به فرایند بلوغ افراد اشاره دارد که از مراحل آماده‌سازی آنها شروع می‌شود (برات و کاجز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). در حالی که بیشتر گفتمان‌ها درباره هویت معلم، حول تشکیل آن در طول زندگی معلمان و دوران حرفه معلمی متمرکز شده‌اند، تعداد اندکی از آنها به تشکیل آن در طول برنامه‌های تربیت معلم اشاره کرده‌اند. در واقع فقط اندکی از مباحث نظری بر تشکیل هویت معلمی در طول سال‌های برنامه آموزشی دانشگاه تأکید کرده‌اند. بنابراین، امید است این پژوهش جوانب مثبتی برای درک اهمیت دوره تربیت معلم و کشف مسائل مربوط به نظروزرزی و نظریه‌پردازی در حوزه تربیت معلم را کشف کرده باشد.

1. Chong Choy & Wong

2. Ramsey

3. Internship

4. Professional Experience

5. Kane & Russell

6. Kelchtermans & Ballet

7. Brott & Kajs



## روش‌شناسی

از نظر روش‌شناسی، رویکرد پژوهش به دلیل واکاوی تصورات و تجارب دانشجومعلم‌ان درباره حرفه معلمی، کیفی و روش آن روایتی از نوع بازسرایی است. اهمیت آموزشی این رشته از مطالعات روایتی در این است که از همه ایده‌های نظری درباره سرشت انسانی به گونه‌ای که زیست شده است، استفاده می‌کند تا به تبیین تجربه زیسته آموزشی بپردازد (شورت، ۱۳۹۲). محقق در رویکرد بازسرایی، داستان‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش را تحلیل و سپس آنها را در قالب یک چارچوب معنادار از نو حکایت می‌کند. فرایند بازسازماندهی داستان‌ها در قالب نوعی چارچوب کلی است. این چارچوب گردآوری داستانها می‌تواند در قالب نوعی توالی تقویمی باشد (اولرنشا و کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). تقویمی بودن هم می‌تواند شامل افکار گذشته، حال و آینده افراد باشد که شامل ابعاد فضای سه بُعدی پویای روایتی درباره محیط یا بستر تجارب مشارکت‌کنندگان باشد: بُعد شخصی و اجتماعی (تعامل)؛ بُعد گذشته، حال و آینده (استمرار)؛ بُعد مکان (موقعیت) (کلاندینین و کانلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) است که در این پژوهش، روایت‌های موجود در پروژه‌های دانشجومعلم‌ان به لحاظ تقویمی بودن رعایت شده که قبل از تحصیل در دانشگاه (از تولد تا دانشگاه)، حین تحصیل در دانشگاه و آینده شغل معلمی (پیش‌بینی‌های حرفه معلمی دانشجومعلم‌ان) ماحصل آن بوده است.

ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش، نوشته‌های خودزیست‌نگارانه دانشجومعلم‌ان در قالب پروژه کارشناسی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از دانشجومعلم‌ان ورودی‌های ۱۳۹۱ (مشارکت خود دانشجومعلم‌ان در تحقیق برای تأیید یا اظهارنظر در یافته‌ها) جهت اعتباریابی کدهای شناسایی شده بوده است. از مجموع ۱۰۱ پروژه کارشناسی تعداد ۲۲ پروژه دانشگاهی به صورت هدفمند و از نوع موارد مطلوب (به جهت اهداف و پرسش‌های پژوهش، همچنین به لحاظ غیرکاربردی بودن پروژه‌های دیگر و سرآمد بودن دانشجومعلم‌ان مورد نظر به جهت کارگزار فکور) برای تحلیل انتخاب شدند که مانند هر پژوهش کیفی سه جنبه توصیف، تحلیل و تفسیر مورد توجه قرار گرفت؛ به بیان ساده، «توصیف، تحلیل و تفسیر» به کار گرفته شد؛ زیرا، به دلیل ماهیت پیش‌بینی‌ناپذیر بودن طرح در تحقیقات کیفی و به منظور کسب بینش بیشتر در تدوین و تهیه روش‌های بررسی پدیده‌ها، فنون تعیین شرکت‌کنندگان در پژوهش، این نوع تحقیقات انعطاف‌پذیرتر از تحقیقات کمی هستند.

1. Ollerenshaw &amp; Creswell

2. Clandinin &amp; Connelly

پاتن اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی غنی از اطلاعات هستند انتخاب می‌شوند (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰).

پژوهشگران، در مرحله اجرای پژوهش، نخست نوشته‌های خودزیست‌نگارانه دانشجویان را بازبینی و در نهایت مراحل کدگذاری (سه مرحله‌ای؛ باز، محوری و گزینشی) انجام شد. در مرحله بازبینی روایات دانشجویان در دوران مدرسه‌های، شیوه آموزش و تربیت معلمان آنها (تجارب اولیه در مدرسه)؛ نقش خانواده و جامعه در سراسر زندگی آنها؛ همچنین دلایل انتخاب حرفه معلمی و در نهایت تجارب طول دوران تربیت معلمی در دانشگاه فرهنگیان در قالب خودزیست‌نگاری و خودارجاعی مورد توصیف، تحلیل و تفسیر واقع شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، از نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی Nvivo10 استفاده شده است. در این تحلیل، واحد تحلیل داستان یا روایت‌های خودزیست‌نگارانه دانشجویان است. از داستان خودزیست‌نگارانه دانشجویان به عنوان روشی ساختارمند برای انتقال اطلاعات استفاده شده است. در فرایند تحلیل، همه متون مکتوب (پروژه‌ها) مطالعه و کدگذاری شد، سپس کدها مرور و کدهای مشابه یا اضافی یا بی‌ارتباط مجدداً نام‌گذاری یا حذف شد. در مرحله بعد، به معنای ایجاد ارتباط میان کدهای استخراج شده بر اساس مشابهت و قرابت معنایی با یکدیگر، مقوله‌ها کشف شده و در نهایت بر اساس مقوله‌های انتخابی مفاهیم و مضامین اصلی در قالب یک کد منتخب (هویت حرفه‌ای معلمی) یافت شده است.

آیزنر<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) به جای استفاده از اصطلاح اعتباریابی<sup>۳</sup> از اطمینان‌پذیری<sup>۴</sup> پژوهش‌های کیفی سخن می‌گوید و استانداردهایی از قبیل تأیید ساختاری، اعتباریابی اجماعی، و کفایت ارجاعی را برای این امر پیشنهاد کرده است. در این پژوهش مطالعات روایت‌پژوهی دانشجویان و روایت‌های هدفمند نیز بررسی شدند. همچنین، علاوه بر هدفمندی در نمونه‌گیری، نگارش تفصیلی و توصیف پرمایه تجارب کسب شده، و ارجاع مجدد کل روایات مکتوب به دانشجویان به لحاظ تأییدی بر یافته‌های حاصل از روایت‌های

---

1. Paton  
2. Eisner  
3. Validation  
4. Credibility

خود دانشجومعلمان، نشان از کیفیت لازم این پژوهش دارد. در نهایت، باید گفت محققان به عنوان استاد راهنمای پروژه‌های روایت نگاری دانشجومعلمان خود شاهد بر سمینار دانشجومعلمان در ارائه پروژه آنها بوده‌اند؛ به طوری که پروژه‌های غنی<sup>۱</sup> را در قالب پژوهش روایتی بازسرایی کرده‌اند.

### گزارش یافته‌ها

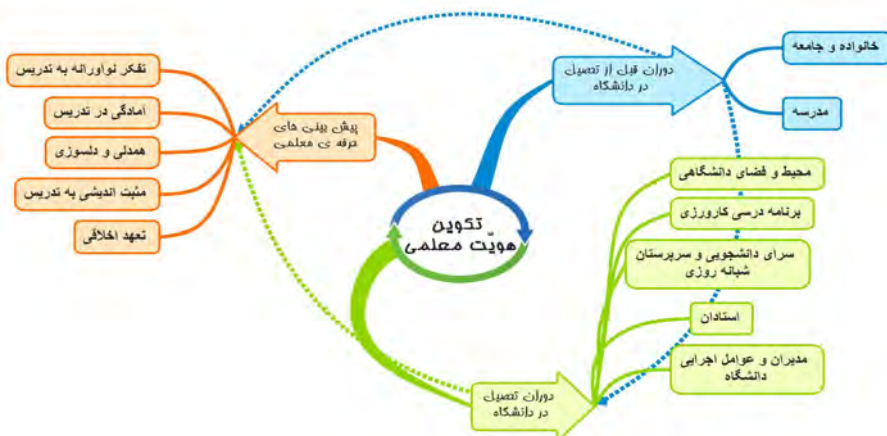
بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان از جنبه‌ها و زوایای گوناگونی در قالب مقوله‌ها و خرده‌مقوله‌های متعدد مورد توجه قرار گرفت که در زیر به شرح آن پرداخته شده است.



۱. منظور پروژه‌هایی است که منطبق بر سرفصل دانشگاه و مطالب با استانداردهای مربوط به گزارش روایتی تهیه شده باشند.

الف. چهارچوب اولیه کدهای به دست آمده از فرایند تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان درباره هویت معلمی خود

کد منتخب	تقویم زمانی	فراوانی (تعداد)	کد محور	کد باز (آیتم ها و مفاهیم به دست آمده)
	دوران قبل از تحصیل در دانشگاه	۱۳	خانواده و جامعه	اشتغال یکی از والدین در شغل معلمی، بهره‌مندی از دیدگاه‌های اعضای خانواده در زمینه معلمی، تأثیرپذیری از آشنایانی که معلم بوده‌اند، فضا و شرایط خانوادگی، احساس آزادی عمل در خانواده، دخالت دادن نظم خانوادگی به واسطه انگیزه والدین به شغل معلمی،
		۱۵	مدرسه	تأثیر منش و اخلاق معلمان در فرد، آشنایی با معلمان خوب و تأدیب از اخلاق معلمی آن‌ها، سخت‌گیری و نظم و انضباط مدرسه، نحوه برخورد مناسب معلمان و مدیر مدرسه، علاقه‌مندی به تدریس از نحوه تدریس معلمان دوران مدرسه، برخورد مناسب معلمان دوران ابتدایی.
تکویت هویت معلمی	دوران تحصیل در دانشگاه	۲۲	استادان	یادگیری نظم و انضباط معلمی از استادان، همراهی با دانش ضمنی و آشکار استادان، علاقه به یادگیری با دیدن استادان از انگیزه معلمی، برخورداری استادان دارای اخلاق مناسب، تعهد استادان نسبت به دانشجومعلمان، وجود برخی از استادان ناکارآمد (بدون تجربه معلمی)، عدم تمییز و بازخورد شایستگی دانشجومعلمان به آنان، بهره‌مندی از تخصص علمی و پژوهشی برخی از استادان مجرب.
		۱۱	مدیران و عوامل اجرایی دانشگاه	تعامل با رئیس و معاونان و کارکنان در زمینه مشکلات دانشگاه، نقدپذیری رئیس دانشگاهی، اعتماد و هم‌فکری با کادر اداری دانشگاه، مشاوره با مدیر و سایر عوامل اجرایی، وجود ارتباطات شفاف بین عوامل دانشگاهی، فرصت‌آفرینی کارکنان برای محیط پویا با توجه به کمبود امکانات، استقبال از انتقادات سازنده دانشجومعلمان توسط عوامل اجرایی دانشگاه.
		۱۷	محیط و فضای دانشگاهی	سنتی بودن فضای دانشگاهی، کسل بودن محیط کلاس‌ها و سالن ساختمان آموزشی دانشگاه، کلاس‌های مستطیل شکل با صندلی‌های کهنه، مجهز نبودن آزمایشگاه به وسایل آزمایشگاهی، عدم تغییر فضای دانشگاهی (مثل مدرسه بود)، نابرخورداری از کتابخانه مناسب، بهره‌مندی از فضای ورزشی.
		۹	سرای دانشجویی و سرپرستان شبانه‌روزی	ارتباطات اجتماعی دانشجومعلمان در خوابگاه، مشارکت در برنامه‌های فوق برنامه داخل خوابگاه، آموختن از تجربیات سرپرستان شبانه‌روزی، دلسوزی و همدردی سرپرستان، حس مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران، آگاهی از وضعیت زندگی خوابگاهی و رعایت مسائل.
		۲۲	برنامه درسی کارروزی	کسب تجارب گوناگون و مفید از کلاس‌های درس، الگوپردازی از شیوه تدریس آموزگاران چندپایه، تفکر و عمل در حین یادگیری از کلاس‌های درس آموزگاران، یادگیری رفتار عملی از آموزگاران در حین کارروزی، آشنایی با نحوه برخورد آموزگاران با دانش‌آموزان، دلسوزی آموزگاران، یادگیری برخی از ارتباطات معلم و دانش‌آموز و والدین، یادگیری مهارت‌هایی که تا به حال نیاموخته بودیم، اعتقاد به برنامه‌ریزی دقیق کارروزی.
		۱۱	مثبت‌اندیشی به تدریس	مثبت‌اندیشی در امور تدریس، داشتن روحیه انعطاف‌پذیر در تدریس آینده، داشتن افق و چشم‌انداز مناسب در امر تدریس و آموزش، نگاه رو به جلو و عاری از منفی‌اندیشی، درایت در آینده شغلی و تدریس، نگاه مثبت به تدریس که همواره قابل توسعه است.
پیش‌بینی‌های حرکتی معلمی		۱۵	تفکر نوآورانه به تدریس	نوآوری در تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمی، خلاق و نوآور بودن در تدریس، شور و اشتیاق نوآورانه داشتن در تدریس (هر روز با یک نوع تدریس و مطابق با محتوای درسی)، ایجاد محیط یادگیری فعال و نوآور در کلاس درس، خلاق، پژوهشگر و یادگیرنده مادام‌العمر بودن.
		۱۷	همدلی و دلسوزی	کمک به دانش‌آموزان و همدلی با آنها، سخت‌کوشی و تعامل مسئولیت‌پذیر در مشکلات دانش‌آموزان، آگاهی از مشکلات دانش‌آموزان و پیگیری آن، پیگیری مشکلات ناشی از خانه برای دانش‌آموزان، آوردن نشاط روحی و عاطفی در دانش‌آموزان.
		۱۲	آمادگی در تدریس	حضورنیافتن در کلاس بدون مطالعه، داشتن تصویر خوب از کلاس درس قبل از ورود به کلاس، ایجاد آمادگی روحی بیشتر در مخاطبان، استفاده از کلمات و جملات زیبا در کلاس، ایجاد شرایط تدریس مطلوب قبل از ورود به کلاس با فراهم‌سازی طراحی آموزشی.
		۲۲	پایبندی به اخلاق (تعهد اخلاقی)	سعی در تقوای الهی داشتن، پایبندی به فضایل اخلاقی، مسئولیت‌پذیری شغلی و اخلاقی، داشتن صداقت، پایبندی به اصول اولیه معلمی، نگاه عالمانه‌داشتن به شغل معلمی، حفظ اسرار و کرامت انسانی دانش‌آموزان، عمل بر اصول رفتار اخلاقی پایدار و اسلامی، رفتار عادلانه با دانش‌آموزان، قانونمدار و مسئولیت‌پذیر برای خدمت به دانش‌آموزان، داشتن وجدان اخلاقی در معلمی.



ب. مفهوم‌پردازی نتایج پژوهش بر اساس خروجی نرم‌افزار

## ۱. عوامل مربوط به دوران قبل از دانشگاه

در این بخش، محورهای نقش خانواده و جامعه و نقش دوران مدرسه در شکل‌گیری اولیه هویت معلمی از کدهای اولیه به دست آمده است که در ادامه توصیف می‌شوند.

### ۱/۱) نقش خانواده و جامعه در هویت معلمی

از مهم‌ترین ویژگی‌های شکل‌گیری هویت هر انسانی، تأثیر خانواده و جامعه در دوران کودکی است که بازی‌های دوران کودکی، تمایلات و افکار، اشتغال یکی از والدین به شغل معلمی، بهره‌مندی از دیدگاه‌های اعضای خانواده در زمینه معلمی، تأثیرپذیری از آشنایانی که معلم بوده‌اند، فضا و شرایط خانوادگی، احساس آزادی عمل در خانواده، دخالت‌دادن نظم خانوادگی به‌واسطه انگیزه والدین به شغل معلمی، همه‌وهمه در این دوره نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری اولیه هویت معلمی ایفا می‌کنند؛ برای مثال، یکی از روایت‌کنندگان در اهمیت نقش خانواده‌اش در علاقه‌مندی خویش به معلمی اظهار کرده است که:

«چون پدرم معلم بود، در ایام امتحانات ورقه‌های دانش‌آموزانش را برا تصحیح به خانه می‌آورد و من با دیدن ورقه‌ها در دست پدرم سریع مثل معلم‌هایی که در برنامه‌های تلویزیونی دیده بودم، مقنعه سر می‌کردم و پیش پدرم می‌نشستم و اصرار داشتم که من ورقه‌ها را تصحیح کنم. پدرم برای اینکه دل مرا نشکند خودکار قرمز را بدست من می‌داد و خودش انگشتانم را می‌گرفت و دور بارمها خط می‌کشید و ورقه‌ها را تصحیح می‌کرد و من به ظن کودکانه خود در آن لحظه واقعاً خود را معلم تصور کرده و احساس غرور می‌کردم.»

در روایتی دیگر یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت که:

«چون پدرم معلم بود، در خانه کارهای او را دنبال می‌کردم از نحوه پوشش و رفتار وی خوشم می‌آمد رفته‌رفته به معلمی علاقه‌مند می‌شدم. بیشتر اوقات مرا با خود به مدرسه خود می‌برد».

علاوه بر این روایت‌ها، روایت‌های دیگر نیز در جهت اعتباربخشیدن به تأثیر خانواده و جامعه اعم از دادن آزادی عمل در خانواده‌ها و نقش جامعه در ارزش نهادن به منزلت معلمی، در شکل دادن به هویت معلمی اثرگذارند. اما، در اعتباربخشی به مقوله‌های به دست آمده اکثر مصاحبه‌شوندگان اذعان می‌کردند که جامعه و به‌ویژه مسئولان ترازبالا ارزش زیادی برای معلمان قائل نیستند و این امر ممکن است در حال و آینده خطرات بسیاری برای هویت و تکوین هویت معلمی ایجاد کند.

#### ۲/۱) نقش دوران مدرسه در هویت معلمی

یکی از گویاترین شواهد روایت‌های دانشجو معلمان این است که دوران مدرسه، یکی از عناصر اصلی در شکل‌گیری اولیه هویت معلمی است. همه مصاحبه‌شوندگان احساس مثبتی به این مسئله داشته‌اند. از دیدگاه آنها دوران مدرسه و نیز معلمان دوران مدرسه (نحوه برخورد معلمان، کلاس‌های درس، تشویق دانش‌آموزان کوشا) در هویت معلمی آنان نقش اساسی را داشته است. شاید برخی از خاطرات مثل تنبیه دانش‌آموزان، منفی به نظر برسند، اما به گفته مصاحبه‌شوندگان در خیلی از مسائل شکل‌گیری هویت معلمی آنها با وجود تعارضات در نفس خاطرات در شکل‌پذیری مثبت هویت معلمی می‌تواند در درک مثبت‌نگری دانشجو معلمان مؤثر واقع شود؛ اینکه من هرگز مثل آن معلم نخواهم شد. برخی از نقل قول‌ها در ادامه آمده است:

«من از کودکی رویاهای کودکانه خودم را در نقش معلم می‌دیدم و مادرم هم می‌گوید بیشتر بازی‌های کودکانه من مربوط می‌شد به معلمی. همیشه در این آرزو بودم که به مدرسه بروم و ببینم معلم چگونه فردی است. از شانسم معلم اول ابتدایی‌ام معلمی مهربان و جوان و خوش اخلاق بودند. اولین الگوی من برای انتخاب معلمی همان معلم اول ابتدایی بود که اشتیاق مرا برای انتخاب شغل معلمی بیشتر کرد».

یکی از دانشجو معلمان در روایت خویش نوشته بودند که:

«در این دوره پنج‌ساله ابتدایی با سه معلم بزرگوار آشنا شدم که معلم سال اول ابتدایی آقای الف، معلم سال دوم آقای ب و معلم سال‌های سوم، چهارم و پنجم آقای ج بودند. آقای ج

تأثیر زیادی بر تحصیل و آموزش بنده داشتند؛ به طوری که تمامی لحظات آن دوران به عنوان سرمشق زندگی به یاد دارم. مهربانی‌های آن بزرگوران، جدیت‌ها و از همه مهمتر شیوهٔ معلمی [منش و جدیت در بررسی تکالیف دانش آموزان] آنها را به یاد دارم که چطور با بی‌دقتی‌ها، بازی‌گوشی‌ها و جهل ناتمام [یعنی؛ هرچه یاد می‌گرفتم باز یادگیری بنده هنوز کامل نمی‌شد] من کنار می‌آمدند».

در بررسی پروژهٔ یکی دیگر از دانشجومعلم‌ان آمده بود که:

«من وقتی ۱۰ سال داشتم و کلاس چهارم ابتدایی بودم معلمی داشتم که بسیار عصبانی بودند و دائماً دانش‌آموزان را با القاب نامناسب صدا می‌زدند و حتی گاهی اوقات آنها را کتک می‌زدند و می‌گفتند تا کی باید خنگ باشید و ... بنابراین، همیشه فکر می‌کردم اگر در آینده من معلم بشوم هرگز از این کارها انجام ندهم و با دانش‌آموزانم مهربان و صمیمی باشم».

هم‌چنین، در بررسی پروژه دیگر یکی از دانشجومعلم‌ان می‌گفت:

«معلم کلاس ما آقای ... یکی از بستگان نزدیکم بود به همین دلیل در کلاس درس هوای بنده را داشتند، اما معلمی بسیار سختگیر نسبت به بقیه بودند. چندان معلم منظمی نبودند و زنگ اول دیر به مدرسه می‌آمدند و در آخر زود می‌رفتند، با دیدن رفتار ایشان دید چندان خوبی نسبت به شغل معلمی نداشتم و این معلم نمی‌توانست الگوی مناسبی در زندگی آینده من باشد».

در تجزیه و تحلیل روایات زندگی دانشجومعلم‌ان، مجموعه مقوله‌هایی که بیشتر نمود پیدا می‌کرد، خاطرات دانشجومعلم‌ان از زندگی شخصی آنها و تأثیر آن در انتخاب شغل معلمی (تصویرات مثبت از شغل معلمی)، هم‌چنین دیدگاه‌های اعضای خانواده و بستگان به شغل معلمی و دلایل دیگر بودند.

## ۲. دوران تحصیل در دانشگاه

در این بخش، محورهای نقش استادان و مدرسان، تأثیر مدیریت و عوامل اجرایی دانشگاه، محیط و فضای دانشگاهی، سراهای دانشجویی و نقش سرپرستان سراها و هم‌چنین برنامهٔ درسی کارورزی و دروس کارگاهی پژوهش و توسعهٔ حرفه‌ای از کدهای اولیه استخراج شد که در زیر هریک از محورها بررسی خواهد شد.

### ۱/۲. استادان و مدرسان

یکی دیگر از مفروضاتی که دانشجومعلم‌ان قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان داشته‌اند،



دارا بودن آموزشگران این دانشگاه از صلاحیت علمی و مدارک عالی و دانشگاهی بالاتر، همچنین به‌روزر بودن و آگاهی به مهارت‌های فنون تدریس در سطوح بالاتر بوده است. در بررسی روایت دانشجومعلمان، همچنین مصاحبه‌های شکل گرفته به این مسئله واقف شدیم که بیشترین دانشجومعلمان گفته‌اند علاوه بر رویدادهای دوران قبل از ورود به دانشگاه، تجارب دوران تحصیل در دانشگاه نیز در تکوین هویت معلمی‌شان اثرگذار بوده است. در بازبینی پروژه‌ها و اظهارات مطرح‌شده در گزارش‌های روایتی دانشجومعلمان، گزاره‌های جالبی در این خصوص وجود داشت که به آنها اشاره می‌شود:

مطابق اظهارات بیشتر دانشجومعلمان، باید گفت استادان مجرب کلاس درس را به یک میدان عمل برای یادگیری هرچه بیشتر و کاربردی‌تر تبدیل می‌کنند که به معنای واقعی سبب پخته شدن و افزایش توانایی آنها بوده است. در همین زمینه، مقوله‌هایی مانند نظم و انضباط برخی از استادان، همراهی با دانش‌ضمینی و آشکار استادان، علاقه به یادگیری استادان با انگیزه معلمی، برخورداری برخی از استادان به اخلاق معلمی، تعهد استادان نسبت به دانشجومعلمان، بهره‌مندی از تخصص علمی و پژوهشی برخی از استادان مجرب بالاترین تأثیر را در تکوین هویت معلمی داشته است. یکی از دانشجومعلمان در روایت خویش گفته است:

«استفاده از برخی روش‌های متنوع تدریس (به‌طور مثال؛ تلفیقی از بحث گروهی و نمایشی) یک از استادهای متفاوت با اکثر استادان دیگر بود، باعث شد من وارد حوزه مقاله‌نویسی در حوزه درس-پژوهی بشوم که به نظرم یکی از مهارت‌های اصلی معلمی، آگاهی از پژوهش در خصوص چگونه تدریس کردن یا همان آموزش پژوهی است. کسب روش‌های متنوع تدریس، نحوه‌ی اداره کلاس درس، نحوه برخورد با انواع دانش‌آموزان و بسیاری از مسایل دیگر، همه و همه چیزهایی بود که قبل از ورود به دانشگاه از آن‌آشنایی نداشتم و با ورود به پردیس فرهنگیان این چیزهای مهم و خوب را یاد گرفتم. مهارت معلمی که در برخی از استادان می‌دیدم؛ از جمله مهارت‌های کلاس‌داری، مدیریت کلاسی، استفاده از شیوه‌های تدریس مختلف، نقش مهمی در رشد مهارت‌های معلمی در بنده شد که اگر تمامی مدرسین چنین بودند به‌یقین معلمان کارآمدی از این دوره چهارساله بیرون می‌آمدند».

در روایت دیگر دانشجومعلمی که می‌نویسد:

«از دروس مهم در دوران تربیت معلم به نظر من درس فنون تدریس بود که با کمک تجارب مدرس مربوط مهارت‌های مهمی را کسب کردم از جمله کلاس‌داری، شیوه‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی و ... . ویژگی‌های شخصیتی برخی استادان در سر کلاس به نظرم نقش سازنده‌ای در رشد هویتی

ما دانشجوی معلمان به عنوان معلمان آینده ایفا کرد. برای نمونه مثبت‌اندیشی و مثبت‌نگری یکی از استادان باعث القای این طرز فکر به بنده شد که از شکست درس بگیرم و حتی اگر به شکست رسیدم، با دید مثبت در جهت موفقیت گام بردارم».

در این روایات آنچه دانشجویان بیشتر مدنظر قرار داده‌اند، سطح سواد علمی استادان، میزان تسلط آنها به مطالب علمی تدریس، شیوه‌های کلاس‌داری (خوب و بد)، به کارگیری شیوه‌های نوین تدریس، داشتن مهارت‌های ارتباطی مناسب از جمله مضمون‌های مهم در آموزش مهارت‌های معلمی به دانشجوی معلمان در زمینه مقوله استادان بوده است.

### ۲/۲) مدیریت و عوامل اجرایی دانشگاه

از آنجا که مدیریت و عوامل اجرایی دانشگاه بر اساس ارزش‌های سازمانی و انتظارات مورد توافق، دانشگاه را هدایت می‌کنند. مطابق روایت‌های دانشجوی معلمان مقوله‌های تعامل رئیس و معاونان و کارکنان دانشگاه در زمینه مشکلات دانشجوی معلمان، نقدپذیری رئیس دانشگاهی، اعتماد و هم‌فکری با کادر اداری دانشگاه، مشاوره با مدیر و سایر عوامل اجرایی، وجود ارتباطات شفاف بین عوامل دانشگاهی، فرصت آفرینی کارکنان برای محیط پویا با توجه به کمبود امکانات، استقبال از انتقادات سازنده دانشجوی معلمان توسط عوامل اجرایی دانشگاه در تکوین هویت معلمی دانشجوی معلمان اثرگذارند.

بر همین اساس، یکی از دانشجوی معلمان اظهار داشته است که:

«کارکنان و عوامل اجرایی دانشگاه می‌توانستند با تعامل و همکاری یکدیگر تأثیر زیادی در شکل‌گیری نظم‌پذیری و رفتارهای آکادمیک روی دانشجوی معلمان داشته باشند؛ البته در این میان برخی از کارکنان فهم درستی از دانشجوی معلمان داشته‌اند، اما برخی نیز رفتار خشن و ناملامتی با امثال من داشتند؛ به طوری که خیلی از دانشجوی معلمان سعی داشتند که از برخی کارکنان دوری گزینند».

باید توجه داشت که در سیستم پیچیده‌ای چون دانشگاه، مدیران دانشگاهی با پذیرفتن پیچیدگی دانشگاه به مثابه یک سیستم زنده و با در نظر گرفتن خود در مقام عنصری از سیستم، امکان فهم و توضیح پدیده‌های دانشگاهی را پیدا می‌کند که به نظر می‌رسد وجود ارتباطات شفاف دانشگاهی در بین کارکنان دانشگاه می‌تواند به فهم مشترک عوامل دانشگاهی با دانشجوی معلمان منجر شود و این امر، به فهم رهبری دانشگاهی در سایه تفکر همه‌جانبه‌گر وابسته است.

### ۳/۲) محیط و فضای دانشگاهی

امروزه اهمیت طراحی اصولی و سازمان‌یافته فضاهای دانشگاهی و همچنین نقش بسزای آن در روند رو به رشد بازده تحصیلی و برقراری امنیت روانی و ذهنی دانشجویان مورد توجه قرار گرفته است. فضای کالبدی با توجه به ویژگی‌های زیباشناختی و آکادمیکی که می‌تواند دربر داشته باشد، محرک مهمی برای یادگیری دانشجویان است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱). فرایندهای آموزشی و فعالیت‌هایی که به یادگیری منجر می‌شود، ضرورتاً در فضای فیزیکی خاصی صورت می‌گیرد که فضای آموزشی نام دارد. این فضاها اصطلاحاً کلاس، آزمایشگاه، کتابخانه، آمفی تئاتر، فضاهای ورزشی و ... نام دارد. در این میان، مطابق با اظهارات دانشجومعلمان، سنتی بودن فضای دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان، کسل بودن محیط کلاس‌ها و سالن ساختمان آموزشی دانشگاه، کلاس‌های مستطیل شکل با صندلی‌های کهنه، مجهز نبودن آزمایشگاه‌ها به وسایل آزمایشگاهی، تغییر نیافتن فضای دانشگاهی (مثل مدرسه بود)، نابرخورداری از کتابخانه مناسب، عدم بهره‌مندی از فضای ورزشی مناسب مشکلات بسیاری را برای دانشجومعلمان فراهم کرده بود. بر همین منوال، بیشتر مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند محیط و فضاهای دانشگاهی مناسب در بهترین شرایط در شکل‌گیری شخصیت و هویت معلمی اثرگذار هستند.

یکی از دانشجومعلمان در اظهارتش نوشته بود:

«ساختمان آموزشی و خوابگاه با ظاهری خسته و قدیمی همراه با فضا و محوطه سرد و بی‌حس که شبیه پانسیون دوران دبیرستانمان بود، واقعاً در طول این چهارسال ما را آزرده می‌کرد؛ به طوری که وقتی چهارشنبه می‌رسید ما شاداب می‌شدیم و وقتی روز جمعه وقت برگشت به محیط خوابگاه می‌رسید، باز غم وجود ما را پر می‌کرد».

یکی دیگر از دانشجومعلمان نیز گفته است:

«اگر بخواهیم معیار امکانات را برای رده‌بندی دانشگاه‌ها ملاک قرار دهیم، به جرأت می‌توان گفت باید عنوان دانشگاه را از اول نام دانشگاه ما حذف کنند. امکانات در حد مدرسه هم نبود، در مرکز محل تحصیل ما تنها سه ساختمان وجود داشت که شامل آموزشی-اداری، خوابگاه و غذاخوری بود. فضای آموزشی و امکانات آن از جمله کتابخانه در حدی نبودند که بتوانند در ارتقای مهارت‌های معلمی تأثیرگذار باشند».

بنابراین باید پذیرفت که فضای فیزیکی و آراستگی محیط آموزشی (فضای دانشگاهی)

از عوامل مؤثر در برانگیختن دانشجومعلم‌ان در کیفیت زندگی دانشگاهی و شکل‌گیری هویت دانشجویی است؛ اما آنچه از قبل از یک فضای دانشگاهی تصور داشته‌اند با آنچه تجربه کرده‌اند، به لحاظ روایت‌ها، شکاف وجود داشت. خیلی از دانشجومعلم‌ان تصویر مثبتی از دانشگاه فرهنگیان قبل از ورود به دانشگاه داشته‌اند؛ اما پس از ورود به دانشگاه آن را مدرس‌های بیش توصیف نکرده‌اند؛ حتی از وضعیت غیرآکادمیک آن بیشتر گلایه‌مند بوده‌اند.

#### ۴/۲. سرای دانشجویی و سرپرستان شبانه‌روزی

بنابراین که اکثر دانشجومعلم‌ان به‌صورت شبانه‌روزی در محیط دانشگاهی حضور دارند و این حضور با مسائل و مشکلات زیادی از جمله امکانات اولیه‌ی سراهای دانشجویی، تعداد زیاد دانشجویان در یک اتاق، امکانات گرمایشی و سرمایشی، نحوه‌ی برخورد سرپرستان شبانه‌روزی و امکانات کتابخانه و اینترنت و ... سروکار دارد. برای همین، بیشتر دانشجومعلم‌ان اگرچه این فضاها را محیطی برای تبلور و تکمیل هویتی خویش قلمداد کرده‌اند، اما بر اساس روایت‌ها، رضایت کافی از این مشکلات اولیه دیده نمی‌شود. مقوله‌هایی مانند وضعیت ارتباطات اجتماعی دانشجومعلم‌ان در خوابگاه، مشارکت در برنامه‌های فوق‌برنامه داخل خوابگاه، آموختن از تجربیات سرپرستان شبانه‌روزی، دلسوزی و همدردی سرپرستان، حس مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران، آگاهی از وضعیت زندگی خوابگاهی و رعایت مسائل، همگی ناشی از اثرگذاری در تکوین هویت معلمی ذکر شده‌اند که مطابق اظهارات مصاحبه‌شوندگان نیز از اعتبار کافی برخوردار بوده است.

یکی از دانشجومعلم‌ان در این زمینه گفته است:

«حضور در فضای خوابگاهی موقعیت‌های جدیدی را پیش روی آدمی قرار می‌داد که تجارب ارزشمندی را برای رویارویی هرچه‌بهرتر در موقعیت‌هایی جدید برایم فراهم آورد. من زمانی که در محیطی قرار گرفتم، ناظر این موضوع بودم که چندین نفر حق و حقوق یکسانی برای استفاده از وسایل و امکانات دارند، پس از چندی کشمکش و تجربه‌های خوب و بد، این مفهوم درون من پدیدار شد که احترام گذاشتن به حقوق دیگران و همزیستی مسالمت‌آمیز با کسانی که در مسیر زندگی‌ام قرار دارند، برای رسیدن هدف و حتی تکمیل ویژگی‌ها و ابعاد انسانی خودم نیز بسیار لازم است.»

به گفته‌ی یکی از استادان پیشکوت علوم تربیتی، «سراهای دانشجویی و سرپرستان

شبانه‌روزی تأثیر بسزایی در تکمیل هویت معلمی دارند، اما باید برای این مسئله برنامه‌ریزی فرهنگی دقیق‌تری انجام شود تا دانشجومعلمان در همه‌حال برای تقویت روحیه معلمی در آینده ساخته شوند». هم‌چنین باید گفت مطابق نظرات دانشجومعلمان، سراهای دانشجویی دانشگاه فرهنگیان تا رسیدن به استنادهای لازم فاصله بسیار زیادی نسبت به سایر دانشگاه‌ها دارد.

#### ۵/۲. برنامه درسی اثربخش دوره چهارساله (کارورزی و دروس سه‌گانه پژوهش و توسعه حرفه‌ای)

مطابق اظهارنظر روایتی دانشجومعلمان، برنامه درسی کارورزی واحدهای درسی مناسب برای این دوره تحصیل بوده است که از طریق واحدهای درسی کارورزی، دانشجومعلمان با نقاط ضعف و قوت کار خود در نقش معلم آینده آشنا می‌شوند. در این دوره‌ها، کسب تجارب گوناگون و مفید از کلاس‌های درس، الگوبرداری از شیوه تدریس آموزگاران چندپایه، تفکر و عمل در حین یادگیری از کلاس‌های درس، یادگیری رفتار عملی از آموزگاران در حین کارورزی، آشنایی با نحوه برخورد آموزگاران با دانش‌آموزان، دیدن نقش دلسوزانه آموزگاران و یادگیری برخی از ارتباطات معلم و دانش‌آموز و والدین، برآیند اثربخش بودن این برنامه درسی بوده است.

درباره تأثیر مثبت برنامه درسی کارورزی یکی از دانشجومعلمان نوشته بود:

«دوره کارورزی خیلی برای من مفید بود، چون وقتی به مدرسه و کلاس درس می‌رفتم، به صورت عینی مسائل مدرسه و کلاس درس را مشاهده می‌کردم و تجارب و اطلاعات مفید و مناسب زیادی را کسب می‌کردم. این یکی از مهم‌ترین دانش‌های ارائه‌شده دوره کارورزی بود که به نظر بنده خیلی مفید و اثربخش بود و تأثیرش به مراتب بیشتر از دروس دیگر بود».

هم‌چنین در روایتی دیگر دانشجومعلمی آورده بود که:

«من که خودم تا قبل از اینکه به کارورزی بروم، نمی‌توانستم حس معلم بودن را در خود داشته باشم؛ نه تنها من تمام دوستان موقعی که به کارورزی رفتیم این باور را کردیم که ما هم م‌خواهیم معلم باشیم. ابتدا تصورم قبل از آمدن به دانشگاه فرهنگیان درباره حرفه معلمی بر این بود که معلمی یک شغلی است ساده و آسان؛ مخصوصاً معلم دوره ابتدایی، ولی بعد ورود به دانشگاه و گذراندن دوره‌های کارورزی و سروکارداشتن با دانش‌آموزان در این دورها آن روی کاغذ ورق خورد، دریافتم که معلمی شغلی است سخت و دشوار و در کنار دشواری شیرین...».

هم‌چنین، از برنامه درسی دیگری که دانشجومعلمان آن را کارآمد دیده‌اند، مطابق

روایت‌های خودشان درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای سه‌گانه (پژوهش روایی، کنش پژوهی و درس پژوهی) بوده است که از نظر خیلی از آنها کار تطبیق و نداشتن تخصص برخی از استادان در این حوزه ظلم فراوانی را بر آنها تحمیل کرده است. در این زمینه یک از دانشجومعلم‌ان گفته است:

«دروس ارزشمندی مانند روش تحقیق و کنش پژوهی چون به صورت عملی بودند و به شکل عملی آنها را انجام دادیم، نتایج مفیدی برای ما داشته‌اند؛ چون با روش پژوهش و تحقیق آشنا می‌شدیم؛ اما دروس پژوهش روایی و درس پژوهی را برای ما تطبیق زده‌اند که در کارورزی ۱ و ۴ نتوانستیم این مفاهیم را بفهمیم.»

در جهت تکمیل یافته‌های روایت قبلی یکی از دانشجومعلم‌ان چنین گفته است:

«کاربردی‌ترین بخش انتقال دانش در دوره چهارساله تربیت معلم از نظر بنده مربوط به حیطه دروس مهارتی و کارورزی است که در چهار بخش نام برده‌ام: ۱. انجام اقدام پژوهی در مدارس که برای کارورزی انتخاب شده بود، با نظارت استاد راهنما و معلم راهنما در مدارس ۲. ارائه دروس روش‌ها و فنون تدریس، تکنولوژی آموزشی، روش تحقیق، سنجش و اندازه‌گیری، آمار، برنامه‌ریزی درسی و... ۳. چهار دوره کارورزی در مدارس ابتدایی روستایی و شهری (حضور در مدارس تک‌پایه شهری؛ کارورزی ۱ و ۲ و چندپایه روستایی؛ کارورزی ۳ و ۴) ۴. کارهای پژوهشی در طول تحصیل با راهنمایی استادان کاربرد.»

همسو با روایت این دانشجومعلم، روایتی از خود ایشان در زمینه کارهای پژوهشی گفتنی است که از اثربخش بودن برنامه‌های درسی فوق در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی حکایت دارد:

«در طول تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، با گذراندن واحدهایی درباره روان‌شناسی تا حدود زیادی توانستم بفهمم که چگونه رفتارهای مناسب و مثبت دانش‌آموزان را در کارورزی ۳ که عملاً با آنها کار می‌کردم تقویت کنم و دروس پژوهش و توسعه حرفه‌ای که به عنوان پیش‌نیاز دروس کارورزی بوده‌اند و در کارورزی به صورت عملی با این پژوهش‌ها سروکار داشته‌ایم توانستیم به معلمی با تجربه‌های زیاد تبدیل شویم.»

بنابر موارد مذکور، باید گفت کارورزی برای دانشجومعلم‌ان اهمیت فوق‌العاده‌ای برای شکل‌گیری مهارت‌های معلمی در آینده دارد. در این برنامه درسی، که «کارورزی پاشنه آشیل دانشگاه فرهنگیان است» (مهرمحمدی) نامیده شده است، کسب تجارب گوناگون و مفید در کلاس‌های درس توسط دانشجومعلم‌ان و الگوبرداری از شیوه تدریس آموزگاران

و دبیران، تفکر حین عمل را برای آنها فراهم می‌سازد. بنابراین، در این زمینه باید اعتقاد به برنامه‌ریزی و عمل دقیق در برنامه‌دستی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان وجود داشته باشد؛ زیرا از نظر بیشتر دانشجومعلم‌ان (مصاحبه‌شوندگان و روایت‌های موجود) نیز این برنامه‌دستی بیشترین اثربخشی را در دوران تحصیل آنها داشته است.

### ۳. پیش‌بینی دانشجومعلم‌ان از آینده حرفه‌ایشان

در این بخش، محورهای مثبت‌اندیشی در امر تدریس، تفکر نوآورانه به تدریس، همدلی و نگاه دلسوزانه به امر تربیت، آمادگی در تدریس و پایبندی اخلاقی در شغل معلمی از کدهای اولیه استخراج شد. این تقویم زمانی با اینکه هنوز اتفاق نیفتاده، اما در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان مطابق با آرمان‌هایشان در آینده شغلی اظهار شده است و به لحاظ کیفیت چگونگی ظهور غالب دانشجومعلم‌ان هیچ‌گونه اظهارنظری کرده‌اند.

همسو با تبیین یافته‌های حاصل شده از این پژوهش، باید گفت دانشجومعلم‌ان معمولاً با یک تصوّر و اعتقاد ایده‌آل درباره تدریس و حرفه معلمی وارد مراکز تربیت معلم می‌شوند و بخشی از آرزوهای آنها به شمار می‌رود و این باور نسبت به حرفه معلمی در مسیر برنامه‌های آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان بسیار حیاتی به نظر می‌رسد (ناولز، ۱۹۹۲). با این حال، هویت مفهوم باثباتی نیست؛ بلکه فرایندی است که مدام دستخوش تغییر می‌شود (فیمن - نمسر، ۲۰۰۱). زیرا، «خود» فرد را نمی‌توان از روایت زندگی فرد جدا در نظر گرفت (کربی، ۱۹۹۱). بنابراین، تهیه روایات مربوط به خود شرح حال‌نویسی و داستان‌های زندگی را هم به عنوان یک ابزار پژوهشی و هم به عنوان ابزار تکوین و شکل‌گیری هویت در دانشجومعلم‌ان می‌توان در نظر گرفت (پریز - الدیر و رویز - سللیا، ۲۰۱۲). در این راستا، روایت خودزیست‌نگارانه دانشجومعلم‌ان درباره حرفه معلمی، نه تنها یک ابزار پژوهش کیفی برای جمع‌آوری اطلاعات در نظر گرفته شده، به عنوان یک عمل اساسی در فرایند توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای نیز می‌تواند نقش اساسی داشته باشد؛ زیرا، از نظر کارنی<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) نیز ذهنیت و هویت معلمی از طریق روایات قابل بررسی هستند. روایات ما را قادر می‌سازد تا با دیگران ارتباط برقرار کنیم و تجارب زندگی خود را مدنظر قرار بدهیم. بنابراین، هویت را می‌توان از دیدگاه روایتی، هم‌چون داستانی تفسیر کرد که یک نفر درباره خودش بیان می‌کند.

1. Knowles  
2. Feiman-Nemser  
3. Kerby  
4. Kearney



## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی و تعیین پیش‌بایسته‌ها و عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان انجام شده است. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای یک‌دفعه شکل نمی‌گیرد؛ بلکه دانشجومعلم‌ان با مجموعه‌های از باورها و اعتقادات درباره‌ی شغل معلمی و تدریس که با خود به‌همراه دارند، وارد دوره‌ی چهارساله تربیت معلم می‌شوند که این فرایند از عوامل زیادی تأثیر می‌پذیرد. در این پژوهش، هویت حرفه‌ای معلمی در سه سطح تقویمی (قبل، حین و بعد از دوران تحصیل در دانشگاه) نشان داده شده است که مقوله‌های استخراج‌شده از پروژه‌های دانشجومعلم‌ان ورودی‌های ۱۳۹۱ رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش آموزش ابتدایی) عبارت‌اند از: دوران قبل از تحصیل در دانشگاه (خانواده و جامعه و دوران مدرسه قبل از ورود به دانشگاه)، دوران حین تحصیل در دانشگاه (نقش استادان، مدیران و عوامل اجرایی دانشگاه، محیط و فضای دانشگاهی، سرای دانشجویی و سرپرستان شبانه‌روزی و برنامه‌ی درسی کارورزی)، همچنین دوران بعد از دانشگاه (مثبت‌اندیشی در امر تدریس، تفکر نوآورانه به تدریس، همدلی و نگاه دلسوزانه به امر تربیت، آمادگی در تدریس و پایبندی اخلاقی در شغل معلمی).

از نظر محققان (ایوانوا و سکارا مینسلین ، ۲۰۱۶؛ چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱؛ تیموسوک و یوجست، ۲۰۱۰؛ چیپنز، آلترمن و ولریک ، ۲۰۰۹؛ کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۹؛ بروکو و پاتنام، ۱۹۹۶) که نتایج پژوهش آنها با نتایج این پژوهش همسوست، در جهت تبیین یافته‌های این پژوهش نتایج یافته‌های آنها نیز هویت معلمی را متأثر از تجارب قبلی از قبیل دوران مدرسه، خانواده و حتی معلم‌ان دوران مدرسه دانسته شده است. با وجود این، سؤالی که در این پژوهش مطرح بوده این است: آیا باورها و برداشت‌ها نسبت به هویت ثابت هستند یا پس از مواجهه با برنامه‌ی آماده‌سازی دوران تربیت معلم دچار تغییر می‌شوند؟

بررسی این پژوهش تحت مقوله‌هایی یادشده در اعتبارسنجی حاصل‌شده از مصاحبه از دانشجومعلم‌ان، که گفته‌اند مقوله‌های استخراج‌شده در تکوین هویت معلمی نقش بسزایی دارد، نتایج این پژوهش را بیش از پیش قوت می‌بخشد و توجه به تک‌تک مقوله‌های یادشده در برنامه‌های آموزشی و درسی تربیت دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان را الزام‌آور می‌سازد. با توجه به انتظاراتی که افراد قبل از ورود به دوره‌ی چهارساله و دانشگاه فرهنگیان

از این محیط دارند و نیز توجه به این موضوع که دوره چهارساله دانشگاه می‌تواند باورها و ایده‌های قبلی دانشجومعلمان را تا حدودی تغییر دهد (چونگ، لینگ و چاون، ۲۰۱۱؛ چیپینز، آلترمن و ولریک، ۲۰۰۹؛ دانیل وایز، ۲۰۰۱)، در دیدگاه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دانشجومعلمان و نیز فراهم‌آوردن زمینه قوت برنامه‌های پنهان و آشکار این دانشگاه، می‌تواند بخشی از انتظارات دانشجومعلمان را برآورده سازد. از طرفی توجه به این مهم که توسعه همه‌جانبه یک جامعه، با هویت معلمی آن جامعه میسر می‌شود، برای دستیابی به نظام آموزشی کارآمد، باید در دانشگاه فرهنگیان به دنبال معلمانی با زمینه هویت معلمی بود؛ زیرا، توجه به عوامل ذکر شده در این مطالعه به‌ویژه مقوله‌هایی که به دوره قبل از ورود به دانشگاه مربوط می‌شوند، در صلاحیت ورودی‌های این دانشگاه، بدون شک می‌تواند کیفیت معلم را در دانشگاه فرهنگیان ارتقا دهد و نیروهای تربیت‌شده را متناسب با رشد سریع علمی و تکنولوژیکی آماده سازد تا بتوانند یکی از زمینه‌های لازم برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان این مرز و بوم را فراهم سازند.

با وجود اینکه دانشجومعلم با هویت خاصی وارد این مراکز آماده‌سازی می‌شوند، اما چنانچه در قوام هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان، دانشگاه نتواند نقش خویش را به‌درستی اعمال کند، ممکن است مشکلات زیادی در هویت معلمی آنها به وجود آید. از جمله، دغدغه‌ای که دانشجومعلمان در دوره چهارساله داشتند و درسته هم تشخیص داده‌اند، کمبود امکانات دانشگاهی مانند کمبود فضای خوابگاهی، کتابخانه، فرهنگی- ورزشی و زیرساختی و ضعف در اجرای برنامه درسی کارورزی بوده است؛ اما قوت‌های حاکم از نوع نقش استادان، برنامه درسی بازنگری‌شده و دیده‌شدن دانشگاه با ساختار جدید و روند رو به رشد آن می‌تواند آینده خوبی در راستای قوام بخشی به هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان در نظر گرفت.

### کاربردها

از مطالعه کنونی، چندین نتیجه برای توسعه برنامه تربیت معلم و نیز موارد متعددی درباره دانشجومعلمان از جمله ملاک‌های پذیرش و ... حاصل می‌شود. اول در حوزه ارزش‌های درونی (ذاتی) دانشجومعلمان که به عنوان اعتقاد به ارزش تدریس مطرح بود، این عمل بعد از ۴ سال در سطح بالا باقی میماند که بیشتر دانشجومعلمان تحقق این امر را در کیفیت برنامه درسی کارورزی اعلام کرده‌اند. این پایداری ارزش درونی، علاوه بر برنامه درسی کارورزی، دست‌اندرکاران تربیت معلم را به اجرای با کیفیت برنامه درسی چهارساله ملزم

می‌سازد که باعث تقویت نگرش درست به حرفهٔ معلمی می‌شود. دوم، در حالی که باورهای دانشجومعلمان (قبل از دانشگاه) تا حدودی بدون تغییر باقی می‌ماند، واقعیت کلاس درس در طول کارورزی‌ها، به طور حتم بر میزان کارایی آنها و نیز بر هویت آنها به عنوان یک معلم تأثیر دارد؛ اما فضای دانشگاهی نیز باید توسط وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش در قوام هویت حرفه‌ای این دانشجومعلمان بهبود یابد؛ زیرا از نظر دانشجومعلمان، استاندارد فضای دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان هنوز محقق نشده است.

بنابراین، با وجود اینکه دوران قبل از دانشگاه تأثیر بسزایی در تکوین هویت معلمی دانشجومعلمان دارد، آماده‌سازی دورهٔ چهارسالهٔ دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان در قوام آن بی‌تأثیر نبوده است؛ به طوری که حتی می‌تواند به‌طور همزمان در تکوین و قوام هویت معلمی کارساز باشد. بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش، راهکارهای کاربردی زیر در قوام هویت معلمی دانشجومعلمان می‌توانند مؤثر واقع شوند:

در دوران چهارسالهٔ تحصیل در دانشگاه، سیاست‌گذاران دانشگاه فرهنگیان باید به ترکیب جنبه‌های حرفه‌ای و شخصی دانشجومعلمان توجه کنند تا هویت حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی یک‌جا در یک معلم تبلور پیدا کند. در جهت تبلور هویت حرفه‌ای برنامهٔ درسی کارورزی و نیز پژوهش‌های معلم‌محور (روایت‌پژوهی، کنش‌پژوهی و درس‌پژوهی) می‌توانستند بیشترین نقش را داشته باشند که روایت‌های دانشجومعلمان نشان داد دانشگاه ضعیف‌های عمده‌ای در این زمینه داشته است. هم‌چنین دربارهٔ ویژگی‌های شخصی دانشجومعلمان مطابق با نتایج پژوهش، فضای دانشگاهی (محیط فیزیکی، سراهای دانشجویی و...)، برخورد عوامل اجرایی دانشگاه و سرپرستان سراها، به‌ویژه منش استادی مدرسان و اعضای هیأت علمی و برنامه‌های علمی و فرهنگی با ضرورت کیفیت‌بخشی می‌توانند نقش مؤثری را ایفا کنند.

علاوه بر راهکارهای کاربردی، پیشنهاد‌های پژوهشی زیر برای ادامه این مطالعه توصیه می‌شود:

- ۱- تحلیل کمی‌نگر بر سازهٔ «تکوین و قوام هویت معلمی» در قالب مطالعات طولی در دانشگاه فرهنگیان؛
- ۲- تحلیلی کیفی بر شکل‌گیری هویت معلمی سایر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در قالب مطالعهٔ حاضر؛
- ۳- تحلیل پدیدارشناسانه از شکل‌گیری و قوام هویت و اخلاق معلمی در راستای فرایند یاددهی-یادگیری.

## منابع

- ساکي، رضا (۱۳۹۱). «پژوهش معلم‌محور؛ پارادایمی نو در پژوهش‌های آموزشی»، فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵ (۳)، ۱۹۱-۱۹۷.
- شیرینیگی، ناصر؛ قادری، مصطفی و فریادرس، هادی (۱۳۹۵). «پدیدارنگاری درک و تجربه معلمان از ادامه تحصیل»، فصلنامه تربیت معلم فکور، بهار، ۱ (۲)، ۳۲-۳۳.
- شورت، ادموند سی (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، چاپ سوم.
- کدخدایی، محبوبه السادات و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵). «معلم دانشمند: نگاهی کاستی-جویانه به دانش معلم»، فصلنامه تربیت معلم فکور، بهار، ۱ (۲)، ۵۰-۳۳.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، جلد اول و دوم (ترجمه: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک‌سرشت، علی دلاور، غلامرضا کیامنش، غلامرضا خوی‌نژاد)، تهران: انتشارات سمت.
- جویس، بروس؛ کالهن، امیلی و هاپکینز، دیوید (۱۳۹۳). الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس، ترجمه: مهرمحمدی، محمود و عابدی، لطفعلی، تهران: انتشارات سمت، چاپ هشتم (انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- حیدری نقدعلی، ژیلا؛ عطاران، محمد و حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه، پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، بهار و تابستان، ۳ (۱)، ۷-۲۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). بازانديشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم، تهران: انتشارات مدرسه.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سمت.
- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Brott, P. E. & Kajs, L. T. (2001). Developing the professional identity of first-year teachers through a "Working Alliance". Retrieved April 12, 2010, from <http://www.alt-teachercert.org/Working%20Alliance.html>
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference?

- American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bullough, R. V. (2008). *Counternarratives: Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. Albany, NY: State University Press of New York Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (eds.) (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Chong, S.; Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, Vol. 4, No. 1, 30-38.
- Chong, S.; Choy, D. & Wong, F. L. (2008, March). Pedagogical knowledge and skills of pre-service primary school teachers. Paper presented at the AARE Conference, Brisbane, Australia. Retrieved 21 April, 2010, from <http://www.aare.edu.au/08pap/code08.htm>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Kearney, R. (2002). *On Stories*. London & New York: Routledge.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, UK, & New York, NY: Routledge.
- McLean, V. (1999). Becoming a teacher. In R. P. Lipka & T. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development*. Albany, NY: State University of New York Press.

- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- Moreno, J. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?, *Journal of Educational Change*, 8(2):169-173.
- Ollerenshaw, J. A. & Creswell, J. W. (2002). Narrative Research: A Comparison of Two Restorying Data Analysis Approaches, *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.
- Pérez-Valverde, C. & Ruiz-Cecilia, R. (2014). The Development of FL Teachers' Professional Identity through the Production of Narratives, in *Porta Linguarum*, 22, 61-72.
- Pérez-Valverde, C. & Ruiz-Cecilia, R. (2012). Paving the way towards the ECTS system: Self-assessment, metacognition, and professional competence in a literature course for FL teachers, in *Porta Linguarum* 17, 67-77.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters: Revitalising teaching: Critical times, critical choices: Report of the Review of Teacher Education and Training, New South Wales*. New South Wales Department of Education and Training, Sydney.
- Schempp, P. G.; Sparkes, A. C. & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 142-161). Albany, NY: State University of New York Press.
- Steffy, B. E.; Wolfe, M. P.; Pasch, S. H. & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher, in *Science Education*, 82, 3: 293-310.