

دانشگاه فرهنگیان
پژوهش در تربیت معلّم
سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶

هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی

یوسف ادیب^۱

اسکندر فتحی‌آذر^۲

سعید عارف‌نژاد^۳

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی هویت حرفه‌ای در بین دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان است. این تحقیق جزء تحقیقات آمیخته (کمی و کیفی) و از نوع طرح‌های به هم تنیده است. جامعه آماری تحقیق دانشجو-معلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان در پردیس‌های دخترانه و پسرانه استان آذربایجان شرقی به تعداد ۷۴۸ نفر را شامل می‌شود. نمونه آماری طبق جدول مورگان ۲۵۴ تعیین شده و نمونه‌گیری به شکل طبقه‌ای-نسبتی بوده است. داده‌های بخش کمی از طریق پرسشنامه‌ای محقق ساخته، حاوی ۲۲ سؤال عینی، در مورد عامل‌های تشکیل‌دهنده هویت معلمی، جمع‌آوری گردیده و داده‌های بخش کیفی نیز از طریق سؤال تشریحی باز پاسخ و سنجش درک شرکت‌کنندگان نسبت به ماهیت شغل معلمی فراهم آمده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی از روش مقوله‌بندی ساده و برای بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. نتایج به دست آمده از بخش کیفی حاکی از عاملیت سه مقوله ادراک واقعیت‌های شغل معلمی، انتظار ناهمسازی با شغل معلمی و شرافت شغل معلمی بود. در بخش کمی نیز پنج عامل ظاهر شدند که عامل «نقش یاددهی و یادگیری» بالاترین میانگین را داشت.

کلیدواژه‌ها: هویت حرفه‌ای، واقعیت‌های شغل معلمی، انتظار ناهمسازی، شرافت شغلی، نقش یاددهی و یادگیری

۱. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

۲. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز- ایران -۰۹۱۴۳۰۶۳۵۸۲- aref.saeed@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۲/۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۲۰

مقدمه

واژه هویت را نخستین بار اریکسون در سال ۱۹۶۸ به کار برد. او بر این باور بود که هویت احساسی است که فرد در اوایل نوجوانی خود را از دیگران مجزا و متمایز دانسته، برای خود ثبات و یکپارچگی قایل می‌شود و خود را شبیه تصور دیگران از خود می‌داند؛ بنابراین، کارکرد هویت ایجاد هماهنگی میان تصور فرد از خود به عنوان یک فرد دارای ثبات و تصور دیگران است (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹). معنی هویت از طریق چشم‌انداز فرهنگی- اجتماعی درک می‌شود (اولسن^۱، ۲۰۰۸). لوکمان و برگر هویت را دربرگیرنده همه نقش‌ها و گرایش‌های فرد می‌دانند که در طول مدت اجتماعی شدن درونی کرده است. بنابراین، هویت در جریان فرایند اجتماعی شدن شکل می‌گیرد، باقی می‌ماند، تغییر می‌کند یا حتی از نو شکل می‌گیرد. با این رویکرد، می‌توان هویت را حاصل دیالکتیک واقعیت ذهنی و واقعیت عینی دانست که در برابر ساختارهای اجتماعی معین واکنش نشان داده و موجب حفظ، تغییر یا شکل‌گیری مجدد ساختارهای اجتماعی می‌شود (لوکمان و برگر، ۱۳۷۵).

بیچاره و همکاران (۲۰۰۴) اشاره کردند که روند همیشه در حال تغییر ماهیت هویت حرفه‌ای نشان می‌دهد که ویژگی‌های هویت حرفه‌ای فقط می‌تواند در سطح عام و انتزاعی شرح داده شود. شکل‌گیری و رشد هویت حرفه‌ای، فرآیندهای بلوغ فردی هستند که قبل و در جریان فراگیری یک حرفه شروع می‌شوند، در جریان ورود به حرفه تکامل پیدا می‌کنند و تا زمانی که فرد به عنوان متخصص در آن حرفه شناخته شود، به رشد خود ادامه می‌دهند. نتایج پژوهش کیگان بر اساس مدل ماریسا بیانگر آن است که هویت حرفه‌ای به توسعه دیگر ابعاد هویت کمک می‌کند. بر این اساس، توسعه هویت حرفه‌ای، خودارزایی را بهبود می‌بخشد و فرد تصور بهتری از خود، کسب می‌کند (حیدری و رضایی، ۱۳۹۱).

هویت حرفه‌ای به عنوان درک از خود حرفه‌ای مبتنی بر «خودپنداره حرفه‌ای^۲» از نگرش‌ها، عقاید، احساسات، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجارب تعریف شده است (سلائی و اسمیت^۳، ۲۰۱۱). هم‌چنین هویت حرفه‌ای د برگیرنده ارزش‌ها و عقاید یک معلم بوده که راهنمای تفکر، عمل و تعامل با دانش‌آموزان است. از این رو، ارزش‌ها برای تثبیت هویت حرفه‌ای، ذاتی و ضروری هستند (اوهلن و سگستن^۴، ۱۹۹۸). به عبارت دیگر، هویت حرفه‌ای فرآیندی است که به وسیله آن هر شخص هویت خودش را به عنوان یک معلم تثبیت می‌کند. بنابراین، هویت حرفه‌ای معلمان با هویت فردی آن‌ها آمیخته

1. Olsen
2. one's professional self-concept
3. Slay & Smith
4. Ohlen & Segesten

شده است (گرگ و ماگیلوی^۱، ۲۰۰۱).

تبدیل شدن به یک معلم حرفه‌ای، شامل مصداق‌های بیرونی و تصورات شخصی است. هویت حرفه‌ای یک فرایند مستمر تفسیر و تفسیر مجدد است. هویت یک امر واحد نیست بلکه از زیرهویت‌هایی تشکیل شده است که نتیجه نحوه ساخته شدن احساس فرد از خودش است و در جریان توسعه حرفه‌ای اتفاق می‌افتد. دی و کینگتون^۲ (۲۰۰۸) سه بعد از هویت حرفه‌ای را فهرست کرده‌اند. همراه با هر یک از ابعاد هویت، زیر هویت‌ها یا هویت‌های متضاد شکل می‌گیرند که برای شناسایی ابعاد یادگیری حرفه‌ای و درک تأثیر محیط فرهنگی محل کار اهمیت دارند. این ابعاد و تجزیه و تحلیل آن‌ها برای درک اینکه موقعیت معلمان چگونه تثبیت می‌شود، مهم هستند:

۱- هویت حرفه‌ای: بعد حرفه‌ای نشان‌دهنده انتظارات اجتماعی و سیاسی از یک معلم خوب و آرمان‌های تربیتی اوست. این بعد به نفوذ سیاست و گرایش‌های اجتماعی بر آنچه یک معلم خوب را شکل می‌دهد، تأکید می‌کند. این بعد ممکن است ابعادی مانند توسعه حرفه‌ای، حجم کار، نقش‌ها، مسئولیت‌ها و ... داشته باشد.

۲- هویت واقع شده در مدرسه یا کلاس درس: این بعد در بافت ویژه مدرسه واقع شده و توسط محیط اطراف تحت تأثیر قرار گرفته است. این بعد از هویت تحت تأثیر دانش‌آموزان، حمایت مدیر، حلقه بازخورد معلمان و زمینه شغلی بلاواسطه قرار دارد و هویت بلند مدت معلمان را شکل می‌دهد.

۳- هویت شخصی: بعد شخصی هویت، در خارج از مدرسه واقع شده است و به خانواده و نقش‌های اجتماعی فرد مربوط است. بازخورد و انتظارات خانواده یا دوستان، معمولاً به منابع تنش و فشار به حس فرد از هویت خویش تبدیل می‌شود (دی و کینگتون، ۲۰۰۸).

هویت معلمان نتیجه و محصول فرایندهایی است که بر معلم تأثیرگذار هستند. این فرایندها ثابت نیستند، اما تعامل مستمر و پویایی با رشد معلم دارند. در جریان این تعامل، فرد نقش‌های سایر افراد در ارتباط با یکدیگر را یاد می‌گیرد و همچنین می‌آموزد که چگونه اعمال خود را که در ارتباط با دیگران و محیط است تعدیل کند (بیجاارد، میجر و ورلوپ^۳، ۲۰۰۴).

هویت معلم در جریان تعامل با دیگران و در زمینه‌های گوناگون حرفه‌ای شکل می‌گیرد یا تغییر می‌یابد. اولسن (۲۰۰۸) اظهار کرد که رشد هویت معلم - به عنوان مجموعه‌ای از زمینه‌ها و روابط متفاوت- یک پدیده سیال است: «به نظر من، هویت یک برچسب است و در واقع برای مجموعه‌ای

1. Gregg & Magilvy

2. Day & Kington

3. Beijaard, Meijer, & Verlop

از نفوذها و تأثیرات زمینه‌های بی‌واسطه، ساختارهای پیشین فرد، موقعیت‌یابی اجتماعی و نظام‌های معانی به کار می‌رود (که هر کدام از این‌ها یک تأثیر سیال دارند و همگی دارای ساختار همیشه در حال تغییر هستند). این عوامل در عمل در هم تنیده می‌شوند و معلم به طور همزمان به آن‌ها واکنش نشان می‌دهد (اولسن، ۲۰۰۸).

زندگی چندوجهی افراد، باعث تعارض بین هویت حرفه‌ای و فردی آنان شده است (دی و کینگتون، ۲۰۰۸). کورتاگن (۲۰۰۴) نشان داد که معلمان آماده به خدمت نه تنها باید در تغییر رفتار، شایستگی‌ها و اعتقادات خودشان متمرکز شوند، بلکه رشد هویت و مأموریت‌های خودشان را به عنوان یک معلم در نظر داشته باشند. معلم شدن و معلم ماندن تابعی است از رشد درون جامعه‌ای پیچیده و محیط‌های فرهنگی که در آن، گفتمان‌ها و هویت‌ها، دائماً در تنش هستند (دی و کینگتون، ۲۰۰۸). ویدین و همکاران (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که مربیان تربیت معلم در جریان آموزش به دانشجو-معلمان، باید از ظهور و رشد هویت حرفه‌ای در آنان حمایت کنند.

آلساپ^۱ (۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافت که باورهای معلمان پیش از خدمت به سختی تغییر می‌یابد ولی در صورتی که این باورها از طریق ایجاد عدم تعادل شناختی - به عنوان بخشی از برنامه تربیت معلم- به چالش کشیده شود، ایجاد تغییر در آن‌ها ممکن خواهد بود. مطالعات قبلی نشان داده‌اند که رشد شناختی (منظور ما دست‌یابی معلمان پیش از خدمت به یک مفهوم کامل از هویت معلمی) ممکن است از طریق تأکید بر شیوه‌های استدلالی جهت دستیابی به هویت هنجاری معلمی (ساخت جامعه) در خلال برنامه‌های تربیت معلم به تأخیر بیفتد. آلساپ (۲۰۰۶) هم‌چنین دریافت که ایجاد چندگانگی گفتمانی شرایطی را برای ناهماهنگی هویت ایجاد می‌کند که به جای این‌که به فرد کمک کند تا خود را به عنوان یک معلم فرضی بپذیرد یا رد کند، ممکن است به تغییرات سیاسی و تربیتی منجر شود.

تجربیات اولیه فرد- چه قبل و چه در حین برنامه‌های تربیت معلم- با عقاید شخصی و تجربیات قبلی فرد ترکیب می‌شود و هویت حرفه‌ای معلمان را شکل می‌دهد که به نوبه خود اطلاعاتی را در مورد شیوه رفتار آنان به عنوان معلمان آینده ارائه می‌کند و تصمیمات و رفتارهای آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بیجارد و همکاران، ۲۰۰۴). این هویت، انتظارات فرد از آماده شدن برای شغل معلمی و جای‌گیری صحیح در کلاس درس (تجربه بالینی) و در یک تعبیر جدید، تجربه‌های فرد از برنامه‌های تربیت معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بولاف، ۱۹۹۷؛ ناولز، ۱۹۹۲؛ ویدین و همکاران، ۱۹۹۸). از این منظر، بولاف (۱۹۹۷) نوشته است که «آنچه معلمان تازه‌کار در مورد تدریس و یادگیری به عنوان یک معلم به آن باور دارند، موجب نگرانی است؛ زیرا این باور مبنایی است برای معنی‌سازی و

1. Alsap

تصمیم‌گیری ... تربیت معلم باید با کاوش در تربیت خویشتن آغاز شود». شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در این دوره حیاتی (فاز قبل از شروع به کار معلمی) می‌تواند به طور کلی معلمان قبل از خدمت را آگاه کند که آیا مناسب شغل معلمی هستند یا نه؟

دوران تحصیل فرد در مدرسه و دانشگاه بخشی از فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای شخص در نظر گرفته‌اند (کروگر^۱، ۲۰۰۰). دانشجو-معلمان، برنامه‌های تربیت معلم را با انواع تصوراتی که از شغل معلمی دارند و همچنین با تصور کردن خودشان در قامت یک معلم آغاز می‌کنند. این تصورات اولیه-که تا حدود زیادی در طول تجربیاتی که از دوران تحصیل داشته‌اند تحول یافته‌اند- نقش مهمی را در تعیین نوع نگرش و درک آنان نسبت به حرفهٔ تدریس، باورهای شغلی و شیوه‌های اداره کلاس برعهده دارند. تجربیات اولیه دانشج معلمان بر روی درک آنان از خودشان تأثیر می‌گذارد و شیوه تدریسی که در آینده اتخاذ خواهند کرد به چگونگی تصور آنان از خودشان به عنوان فردی که در آینده شغل معلمی را بر عهده خواهد داشت بستگی دارد (فلورس^۲، ۲۰۰۱؛ گراچ^۳، ۲۰۰۱؛ ویدین، مایراسمیت و مون^۴، ۱۹۹۸).

انتظارات غیرواقعی از شغل معلمی در بین معلمان که در اولین سال‌های تدریس‌شان هستند، ممکن است باعث شود که از عهده و وظایف معلمی برنایند (گراچ^۵، ۲۰۰۱؛ کلچترمنز و بالت^۶، ۲۰۰۲). تعارض بین انتظارات معلمان تازه‌کار از کار در مدرسه با واقعیت‌های شغل معلمی اغلب به آنچه تحت عنوان «شوک واقعیت» شناخته می‌شود، کمک می‌کند (فریدمن^۷، ۲۰۰۴ و مارک^۸، ۱۹۹۸). بنابراین، لازم است از طریق برنامه‌های قبل از خدمت، معلمان را به اندازه کافی برای مقابله با واقعیت‌های زندگی در مدرسه آماده کنند؛ به نحوی که سال‌های اولیه تدریس به تجربه‌ای مثبت تبدیل شود و معلمان بتوانند مهارت‌هایی را که برای اولین بار در برنامه‌های تربیت معلم به دست آورده‌اند به طور مداوم توسعه دهند (گراچ^۹، ۲۰۰۱؛ کلچترمنز و بالت، ۲۰۰۲).

این تحقیق و مبانی نظری آن، اهمیت بحث هویت را در رشد معلمان، برجسته می‌کند. هویت حرفه‌ای فرد، بر حس هدفمندی، خودکارآمدی، انگیزش، تعهد، رضایت شغلی و اثربخشی او تأثیر

1. Kroger
2. Floures
3. Gratch
4. Widden, Mayer-smith & Moon
5. Gratch
6. Kelchtermans & Ballet
7. Friedman
8. Mark
9. Gratch

می‌گذارد (دی، کینگتون، استوبارت و سامونز^۱، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات بوچولتز و هال^۲ (۲۰۰۵) و کورته‌اگن^۳ (۲۰۰۴) نشان داده‌است که معلمان در مراحل مختلف شغلی (قبل از خدمت، مبتدی و باتجربه) دارای هویت‌های ضمنی و باورهایی در مورد دانش‌آموزان، موضوعات تدریس و نقش و مسئولیت‌های معلم هستند و این باورها واکنش آنان را نسبت به برنامه‌های تربیت معلم و شغل معلمی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلمان هویت خود را که نشان دهنده تجارب قبل از خدمت، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و تعامل با مدارس است، اتخاذ می‌کنند، می‌سازند و آن را از طریق اعمال خویش بازتاب می‌دهند (بوچولتز و هال، ۲۰۰۵).

در طی فرآیند آموزش و یادگیری دانشجو-معلمان، هویت حرفه‌ای آن‌ها هم به طور رسمی در کلاس درس و هم از طریق تجارب غیررسمی و از طریق برنامه پنهان درسی شکل می‌گیرد (دل پراتو^۴، ۲۰۱۳). دانشجو-معلمان غالباً در فرآیند یادگیری خودشان با مشکلاتی در زمینه هویت حرفه‌ای روبه‌رو می‌شوند. دانشجویانی که هویت حرفه‌ای مثبتی را تجربه نمی‌کنند، اعتماد به نفس پایین‌تری بروز می‌دهند، مهارت‌های استدلال در آن‌ها تضعیف می‌شود، در برقراری ارتباطات بین‌فردی با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند، احساس تعلق‌پذیری به حرفه معلمی در آن‌ها رنگ می‌بازد، انگیزه یادگیری در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند و در هنگام روبه‌رو شدن با چالش‌ها، انعطاف‌پذیری و کارایی کمتری خواهند داشت و آگاهی از چنین چالش‌ها و مشکلات برای توانایی دانشجویان در یادگیری و اجرای تدریس بااهمیت خواهد بود (سولام و مالووا^۵، ۲۰۱۲؛ یزدان نیک و سلطانی^۶، ۲۰۱۲). لذا، تحقیقات در مورد چگونگی شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای و تأثیرات آن بر یادگیری دانشجویان برای توسعه معلمی به عنوان یک حرفه ضروری است. با توجه به مطالب فوق، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای یک معلم حتی پیش از ورود به برنامه‌های تربیت معلم آغاز می‌شود، اما رشد آن از طریق برنامه‌های تربیت معلم و نیز در سال‌های اولیه تدریس فرد ادامه می‌یابد و این مرحله حیاتی تعیین می‌کند که معلم از نظر حرفه‌ای شکوفا خواهد شد یا اینکه به عنوان یک معلم مبتدی با مسائل مربوط به مقابله با واقعیت‌های مدرسه و کلاس روبه‌رو خواهد شد.

هدف اصلی این تحقیق بررسی عوامل تشکیل‌دهنده هویت حرفه‌ای معلمی از دیدگاه دانشجو-معلمان بوده و به دنبال دستیابی به درک آنان از ماهیت این شغل در سال آخر تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و قبل از ورود به مدارس به عنوان معلم است. امید است که این تحقیق درک بیشتری از

1. Day, Kington, Stobart, & Sammons
2. Bucholtz & Hall
3. Korthagen
4. Del Prato
5. Solum & Maluwa
6. Yazdannik & Soltani

پنجیدگی‌های هویت حرفه‌ای در حال ظهور را فراهم آورد و راه را برای توسعه برنامه‌های تربیت معلم بازتر کند. بنابراین، در این پژوهش عوامل و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده هویت حرفه‌ای معلمی و درک دانشجو-معلمان از این شغل مورد پرسش قرار گرفته است.

روش‌شناسی تحقیق

این تحقیق جزء تحقیقات آمیخته (کمی و کیفی) و از نوع طرح‌های به‌هم‌تنیده است. در این نوع طرح‌ها که داده‌های کمی و کیفی همزمان گردآوری می‌شود، پژوهشگر داده‌های کیفی را با استفاده از کدگذاری مقوله‌بندی و هر مقوله را شماره‌گذاری می‌کند. پس از آن، دو مجموعه داده‌های کمی و کیفی را تفسیر می‌کند. این شیوه متعارف‌ترین و مشهورترین رویکرد برای آمیختن روش‌های پژوهشی است و هدف آن گردآوری و تحلیل داده‌ها در تفسیری کلی‌تر و همگرا نمودن یافته‌هاست (مبینی دهکردی، ۱۳۹۰).

جامعه آماری تحقیق عبارت‌اند از دانشجو-معلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در پردیس‌های دخترانه به تعداد ۳۴۷ نفر و پسرانه به تعداد ۴۰۱ نفر که در مجموع ۷۴۸ نفر هستند. به دلیل جمع‌آوری همزمان داده‌های کمی و کیفی در طرح‌های ترکیبی به‌هم‌تنیده، برای بخش کمی و کیفی تحقیق از یک نمونه آماری واحد استفاده شده است و نمونه آماری طبق جدول مورگان ۲۵۴ تعیین گردید. نمونه‌گیری به شکل طبقه‌ای-نسبتی بوده است که بر این اساس ۱۱۷ نفر به عنوان نمونه آماری پردیس دخترانه و ۱۳۷ نفر به عنوان نمونه آماری پردیس پسرانه تعیین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته که حاوی ۲۲ سؤال عینی (برای بخش کمی) و یک سؤال تشریحی بازپاسخ (برای بخش کیفی) بوده در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته شد و در مورد عامل‌های تشکیل‌دهنده هویت حرفه‌ای معلم و درک آنان نسبت به ماهیت شغل معلمی سؤال گردید. این پرسشنامه بر اساس مدل سلای و اسمیت (۲۰۱۱) از نگرش‌ها، عقاید، احساسات، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجارب افراد در مورد شغل معلمی تشکیل یافته است.

روایی ابزار توسط استادان و صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار مورد استفاده بخش کمی با روش آلفای کرونباخ در محدوده ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ است که پایایی نسبتاً بالای پرسشنامه را نشان می‌دهد. جهت اعتباربخشی بیشتر به یافته‌های بخش کیفی از تکنیک زاویه‌بندی محقق استفاده شده است. زاویه‌بندی محقق عبارت است از استفاده از بیش از یک تحلیل‌گر داده‌ها در امر پژوهش (ایمان و آقاپور، ۱۳۸۷). یافته‌های حاصل از ارزیابی هر یک از اعضا با یکدیگر مقایسه می‌شود، اگر یافته‌های افراد ارزیابی‌کننده مختلف به یک نتیجه یکسان منتهی گردد، اعتبار تأیید شده است. بنابراین، در این تحقیق، پاسخی که افراد به سؤال بخش کیفی داده‌اند توسط دو نفر مورد بررسی، مقوله‌بندی و تفسیر قرار گرفته‌اند.

جدول ۱. طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت در رابطه با عامل‌های هویت حرفه‌ای معلم

گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
امتیاز	5	4	3	2	1

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی و برای بخش کیفی از روش مقوله‌بندی ساده استفاده شده است. مقوله‌بندی ساده عملیاتی است که داده‌ها طی آن تجزیه، مفهوم‌سازی و به شکلی تازه در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند (فلیک، ۱۳۸۸). روش مقوله‌بندی شامل روشی است که از سه مرحله تشکیل شده است. در اولین مرحله، متن به واحدهای کوچکتر که از یک عبارت تا چند جمله مرتب شده‌اند، شکسته می‌شود. در مرحله دوم، واحدها درون مقوله‌ها یا مضمون‌ها سازماندهی می‌شوند. در مرحله سوم، هر یک از مقوله‌ها، با عبارتی، که درک یا پیام واحد و مشترک از واحدها را منعکس می‌کند، توصیف می‌شوند. این حرکت قیاسی و استقرایی مداوم بین طبقات با توجه به ویژگی‌ها و مختصات هر طبقه ادامه می‌یابد تا مقوله‌های اصلی و فرعی انتخاب شود (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۷).

یافته‌های تحقیق

بخش کیفی: درک شما از ماهیت و ابعاد شغل معلمی چگونه است؟

برای دست‌یابی به دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان و در واقع گرفتن پاسخ‌های طولانی، یک قالب آزاد-پاسخ انتخاب گردیده و به دلیل طبیعت ساختار نیافته، داده‌های کیفی به دست آمده از پرسش‌های بازپاسخ، از روش مقوله‌بندی ساده برای تجزیه و تحلیل موضوع استفاده شده است.

مجموعه‌ای از سه مقوله کلیدی از تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها به دست آمد:

۱- معلمی به عنوان یک شغل شریف و آبرومند.

۲- نقش و مسئولیت‌های گسترده یک معلم.

۳- انتظار ناهمسازی با شغل معلمی.

مقوله ۱) معلمی به عنوان یک شغل شریف و آبرومند.

مقوله ۱ به دو مضمون فرعی تقسیم شد. مضمون فرعی اول پاسخ‌هایی را شامل می‌شود که شغل معلمی را به عنوان یک شغل عالی برجسته می‌کند. در ادامه، برخی از اظهارات شرکت‌کنندگان از مضمون فرعی یکم از مقوله ۱ را آورده‌ایم:

• معلمی شغل شریفی است؛

• شغل معلمی رضایتی را در فرد ایجاد می‌کند که با پول نمی‌توان آن را به دست آورد.

مضمون فرعی دوم به مراقبت تحصیلی و فردی از دانش‌آموزان مرتبط است. برخی از اظهارات شرکت‌کنندگان از مضمون فرعی دوم از مقوله ۱ عبارت‌اند از:

• معلمی به دلیل مراقبت از دانش‌آموزان و پرورش آنها، شغل باارزشی است؛

• شغل معلمی نه تنها به خاطر انتقال دانش، بلکه به دلیل پرورش انسان‌های خوب، دارای اهمیت است.

مقوله ۲) نقش و مسئولیت‌های گسترده یک معلم.

مقوله ۲ دارای بیشترین تعداد پاسخ‌ها بود. پاسخ‌های این افراد واقعیت‌هایی هم‌چون نقش و مسئولیت‌های گسترده‌تر حرفه معلمی را برجسته می‌کند. در ادامه، برخی از اظهارات شرکت‌کنندگان از مقوله ۲ را آورده‌ایم:

• شغل معلمی آن‌طور که قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان فکر می‌کردم آسان نیست؛

• شغل معلمی بسیار فراتر از صرفاً ایستادن در جلوی کلاس و اجرای طرح درسی است؛

• من پس از آنکه در دوره‌های کارورزی شرکت کردم، در مورد مسئولیت‌ها و حجم کار یک معلم آگاه شدم؛

• شغل معلمی چالش‌انگیزتر از آن است که قبلاً فکر می‌کردم.

مقوله ۳) انتظار ناهمسازی با شغل معلمی.

پاسخ دهندگان گذشته از انتظارات ناهمسازی با شغل معلمی، دلسرد شدن یا سرخوردگی خود را از شغل معلمی برجسته کرده‌اند. در ادامه، برخی از اظهارات نمونه از مقوله ۳ را آورده‌ایم:

• اگر قبلاً شغل معلمی را تجربه کرده بودم، وارد دانشگاه فرهنگیان نمی‌شدم؛

• این کار واقعاً سخت است، من مطمئن نیستم که بتوانم آن را انجام دهم؛

• تدریس کردن مرا دستپاچه و مضطرب می‌کند.

بخش کمی: هویت حرفه‌ای معلم از چه عامل‌هایی تشکیل شده است؟

پرسشنامه‌ای محقق ساخته جهت جمع‌آوری داده‌ها و برای پاسخ به این سؤال که «هویت حرفه‌ای معلم از چه عامل‌هایی تشکیل شده است؟» مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه دارای ۲۲ گویه و هر

یک از گویه‌های پرسشنامه دارای ۵ گزینه در طیف لیکرت بود. پاسخ‌ها بیانگر نظرها و اعتقادات فرد در مورد هویت حرفه‌ای معلم است. در جدول (۲)، پنج عامل و مؤلفه‌های نمونه بر اساس گویه‌های پرسشنامه محقق‌ساخته برای نشان دادن هر یک از عوامل، خلاصه شده‌است.

جدول ۲. عامل‌ها و مؤلفه‌های نمونه

عامل	تعداد مؤلفه‌ها	نمونه‌ای از گویه‌های پرسشنامه
نقش تدریس و یادگیری	4	اینکه می‌توانم به دانش‌آموزان چیزی یاد بدهم مرا خشنود می‌سازد.
ایفای نقش یک الگو	4	من به عنوان یک معلم این فرصت را خواهم داشت که نقش یک الگوی خوب را برای دانش‌آموزان ایفا کنم
علاقه به شغل معلمی	5	من همیشه می‌خواستم معلم بشوم و هنوز هم این حس را دارم.
احساس هویت حرفه‌ای	4	شغل معلمی، شغل قابل احترامی است.
رشد حرفه‌ای به عنوان یک معلم	5	من به طور مستمر مهارت‌هایم را ارتقا خواهم داد تا معلم اثربخشی باشم.

تحلیل عاملی

برای استخراج پنج عامل مذکور، از چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار ویژه هر یک از عوامل در محدوده ۱۱/۹۴ و ۱/۱۰ بوده‌است. تنها عامل‌هایی که دارای بار عاملی ۰/۳۰ یا بالاتر بوده‌اند در نظر گرفته شدند. عامل‌های استخراج‌شده عبارت بودند از: ۱: نقش تدریس و یادگیری؛ عامل ۲: ایفای نقش یک الگو؛ عامل ۳: علاقه به شغل معلمی؛ عامل ۴: احساس هویت حرفه‌ای و عامل ۵: رشد حرفه‌ای به عنوان یک معلم.

هر یک از عامل‌ها دارای ۴ الی ۵ مؤلفه بودند. در مجموع ۲۲ مؤلفه برای عامل‌های استخراج شده استفاده شدند. عاملی که بالاترین میانگین را داشت «نقش تدریس و یادگیری» با میانگین ۴/۴۸ و عاملی که کمترین میانگین را داشت «علاقه به شغل معلمی» با میانگین ۳/۶۲ بود. جدول ۴، میانگین عامل‌ها، انحراف استاندارد و اعتبار پنج عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد و اعتبار عامل‌ها

عامل	تعداد مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	ارزش آلفای کرونباخ
نقش تدریس و یادگیری	۴	۴۸/۴	۴۶۰/۰	۸۴۰/۰
ایفای نقش به عنوان یک الگو	۴	۱۵/۴	۴۸۶/۰	۷۱۷/۰
علاقه به شغل معلمی	۵	۶۲/۳	۶۱۷/۰	۸۰۳/۰
احساس هویت حرفه‌ای	۴	۷۵/۳	۵۰۷/۰	۶۵۴/۰
رشد حرفه‌ای به عنوان یک معلم	۵	۰۲/۴	۴۶۷/۰	۷۷۱/۰

بررسی میانگین مؤلفه‌های مربوط به پنج عامل استخراج شده نشان داد که دامنه میانگین‌ها از ۳/۱۹ تا ۴/۶۹ است. بالاترین میانگین ثبت شده (۴/۶۹) مربوط به مؤلفه ۱۹ است (اگر بتوانم به یک دانش‌آموز ضعیف کمک کنم تا بهتر عمل کند، برایم بزرگترین شادی خواهد بود). مؤلفه ۱۶ با میانگین ۴/۴۶ در جایگاه دوم قرار دارد (توانایی کمک به یادگیری دانش‌آموزان موجب خوشنودی من است). پایین‌ترین میانگین ثبت شده (۳/۱۹) مربوط به مؤلفه ۴ است (من قصد دارم تا زمان بازنشستگی به شغل معلمی ادامه دهم). دومین میانگین پایین (۳/۴۴) مربوط به مؤلفه ۶ است (معتقدم که برای معلم شدن، دارای استعداد ذاتی هستم).

بحث و نتیجه‌گیری

بخش کیفی تحقیق، ادراک دانشجو-معلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان را در مورد ماهیت شغل معلمی، قبل از آغاز به خدمت آنان مورد سؤال قرار داده است. سه نوع پاسخ مشروح برای این سؤال دریافت شده است: معلمی به عنوان یک شغل شریف، واقعیت‌های تدریس، انتظار ناهمسازی با شغل معلمی و عده‌ای نیز به این سؤال پاسخ نداده‌اند. بخشی از پاسخ‌ها حاوی این مطلب بوده‌اند که معلمی یک شغل شریف و آبرومند است. عده‌ای از افراد، بعد از اینکه در دوره‌های کارورزی عملاً تدریس را شروع کرده‌اند، به الزامات شغل معلمی پی برده‌اند. برخی از آنان فکر می‌کنند که انتظاراتشان از شغل معلمی برآورده نشده است و با این شغل سازگاری ندارند. عده‌ای از پاسخ‌دهندگان نظر خاصی نداشته‌اند.

نگرانی موجود این است که ممکن است آن تعداد از دانشجو-معلمان که اعلام کرده‌اند با شغل معلمی سازگاری ندارند، همراه با افرادی که نظر خاصی نداشته‌اند شغل معلمی را ترک کنند و به نظر می‌رسد، این افراد تعداد قابل توجهی از معلمان را تشکیل خواهند داد که حس هویت معلمی در آنان به جای اینکه توسعه یابد، روزبه‌روز کاهش خواهد یافت. ولی از طرف دیگر، موجب دلگرمی است که یک سوم از شرکت‌کنندگان دیدگاه مثبتی در مورد شغل معلمی دارند و آن را یک حرفه شریف و آبرومند می‌دانند. البته این یک درک مشترک بین اکثر کشورهاست؛ برای مثال، شغل معلمی در فنلاند و ژاپن حرفه‌ای است که بسیار مورد احترام است. در جامعه فنلاند، حرفه معلمی از احترام عمومی و منزلت اجتماعی بالایی برخوردار است. تدریس به عنوان یک شغل مستقل و سطح بالاست بنابراین، برخی از بهترین فارغ التحصیلان دوره متوسطه برای ثبت نام در دانشگاه‌هایی که برنامه‌هایشان بر اساس آماده سازی معلم پژوهش محور می‌باشند جذب می‌شوند. معلمی شغلی است که با برخی از شغل‌ها مثل پزشکی، حقوق و اقتصاد برابری می‌کند (شلایکر^۱، ۲۰۰۶).

گاه و آپوتاسامی^۱ (۲۰۰۱) دریافتند که انگیزه‌هایی که بیشترین فراوانی را برای انتخاب شغل معلمی به عنوان یک شغل نوع دوستانه دارا می‌باشد عبارتند از: عشق به آموزش و کار با کودکان، قابلیت تأثیر بر بهبود زندگی، برانگیختن تفکر و یک شغل شریف بودن. نورلندر- کیس، ریگان و کیس^۲ (۱۹۹۹) اهمیت یک معلم پرورشگر را به وضوح بیان کرده‌اند و خواستار معلمانی شده‌اند که دارای ظرفیت پرورش و مراقبت از دانش‌آموزان هستند. مطالعه دیگری توسط چونگ و لائو^۳ (۲۰۰۸) نشان داد که دلایل ذاتی در بالاترین مرتبه قرار دارند و به دنبال آن دلایل نوع دوستانه و بیرونی مهم‌ترین دلایل برای ورود به شغل معلمی هستند. سایر مطالعات، مثل رید و کادویل^۴ (۱۹۹۷) در انگلستان و دالیوپولو^۵ (۱۹۹۵) در یونان نیز همین الگو را نشان داده‌اند. دلیل اهمیت این یافته- که حداقل یک سوم از جمعیت در مورد آموزش دیدگاه نوع دوستانه دارند- این است که مطالعات قبلی نشان داده است کسانی که این دیدگاه را نسبت به شغل معلمی دارند، به احتمال زیاد به مدت طولانی در این شغل باقی می‌مانند و این واقعیت نیز قابل توجه است که حداقل یک سوم افراد، دیدگاه بسیار مثبتی نسبت به شغل معلمی دارند.

هم‌چنین از تحلیل مقوله دوم بخش کیفی درمی‌یابیم که بخشی از دانشجو-معلمان، واقعیت‌های شغل معلمی را بعد از وارد شدن به دانشگاه فرهنگیان درک کرده‌اند. این امر ممکن است ناشی از این باشد که این افراد قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان یک برداشت محدود از پیچیدگی کار معلم داشته‌اند. برداشت دانشجو-معلمان، بر اساس تجربیات تکوینی و انگاره‌های فرهنگی که به عنوان یک دانشجو از مدرسه داشته‌اند، اغلب تک بعدی هستند. آن‌ها هنگام ورود به کلاس درس، فاقد یک تصویر چندبعدی از خودشان به عنوان یک معلم هستند (کاگان^۶، ۱۹۹۲). توضیح دیگر می‌تواند این باشد که تجربه عملی تدریس، باعث شده‌است که آنها در مورد انتظارات‌شان واقع‌بین‌تر شوند.

واقعیت مشترک دیگر در میان دانشجو-معلمان این است که آنان اظهار کرده‌اند که برای ایجاد توازن بین انتظارات خودشان از یک سو و برخورد با دانش‌آموزان، برنامه درسی، اولیاء و مسئولان و فرهنگ مدرسه دچار مشکل خواهند شد (فلورس و دی، ۲۰۰۶^۷؛ کورتاگن، لوگران و راسل^۸، ۲۰۰۶). در حالی که دلایل نوع دوستانه و ذاتی، نقش مهمی را در هدایت دانشجویان تربیت معلم به امر تدریس ایفا می‌کند، ولی آن‌ها از طریق درک برخی از واقعیت‌ها و درک چگونگی عکس‌العمل سایر معلمان به

1. Goh & Atputhasamy
2. Norlander-Case, Reagan, and Case
3. Chong & Low
4. Reid & Caudwell
5. Daliopoulou
6. Kagan
7. Flores & Day
8. Korthagen, Loughran & Russell

این واقعیت‌ها تصمیم خواهند گرفت که آیا دوست دارند در این شغل باقی بمانند یا تصمیم دیگری خواهند گرفت.

دسته سوم، نشان دادند که از شغل معلمی سرخورده شده‌اند. دیدگاه‌های بیش از حد ساده دانشجو-معلمان نسبت به شغل معلمی اغلب به معنی ساده انگاشتن تدریس و یادگیری است. چیزی که این تصور غلط را بیشتر پیچیده می‌کند، این باور است که یادگیری دانش‌آموزان بر اساس دستورالعمل شکل می‌گیرد (کاگان، ۱۹۹۲). به این ترتیب، اگر معلم، یک طرح درس خوب سازمان‌یافته بسازد، پس دانش‌آموزان به خوبی یاد خواهند گرفت. ادراکات ناهمسازی، اغلب اوقات موجب می‌شود تا طیف وسیعی از احساسات حرفه معلمی منجر به سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس و بازنگری شخصی شود. بر اساس پژوهش‌های قبلی (دی و کینگتون، ۲۰۰۸)، ارائه فرصت‌های مشخص برای یادگیری حرفه‌ای به معلمان اجازه خواهد داد که آگاهی بهتری نسبت به باورها و دانش خودشان و چگونگی ارتباط بخشیدن آنها با عمل به دست آورند. این کار کمک خواهد کرد تا برای به حداقل رساندن سرخوردگی شغلی، بین انتظارات دانشجو-معلمان و واقعیت‌هایی که آنها در چنین شغلی با آن روبه‌رو خواهند شد، تعادل ایجاد شود.

آلساپ (۲۰۰۶) اذعان داشت که باورهای دانشجو-معلمان، به سختی تغییر می‌یابد، اما اگر این اعتقادات بارها و بارها از طریق ایجاد عدم تعادل شناختی به عنوان بخشی از برنامه تربیت معلم به چالش کشیده شود، تغییر امکان‌پذیر خواهد بود. بنابراین، همیشه نیاز به چالش کشیدن باورهای موجود دانشجو-معلمان در مورد آموزش در طول برنامه وجود دارد؛ به طوری که مواجه شدن با واقعیت‌های شغل معلمی به عنوان یک شوک شدید موجب سرخوردگی آنها نشود. در توضیح ایده عدم تعادل شناختی، آلساپ (۲۰۰۶) در مطالعه خود نشان داد که دانشجو-معلمان هویت شخصی و حرفه‌ای خود را از طریق شرکت در گفتمانی که حاصل تحول خودانگیخته در تفکرشان است گسترش می‌دهند، و اینکه این گفتمان به آنها اجازه می‌دهد تا با استفاده از روش‌های تکوینی با مفاهیم موجود در مورد هویت خودشان روبه‌رو شوند. به نظر می‌رسد که این گفتمان تحت تأثیر شکلی از زبان، فعالیت‌ها، عواطف، احساسات، عقاید و ظواهری باشد که این معلمان با آن درگیر شده‌اند.

بخش دوم این پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل عاملی به بررسی ۲۲ مؤلفه پرداخته که در ۵ عامل دسته‌بندی شدند. عامل «نقش آموزش و یادگیری» دارای بالاترین میانگین عامل بود (۴/۴۸). دو عامل آخر «احساس هویت حرفه‌ای» و «علاقه به شغل معلمی» دارای پایین‌ترین میانگین بودند. حس هویت حرفه‌ای هنوز هم در مراحل ابتدایی است و در آخرین سال تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، در فهم بی‌هویتی حرفه‌ای، ضعف بلوغ مشاهده می‌شود، اما با دادن زمان و افزایش میزان اجتماعی

شدن، حمایت مدرسه، توسعه فردی و حس خودکارآمدی و به رسمیت شناختن این حس توسط مدرسه، حس هویت حرفه‌ای رشد خواهد یافت. میانگین‌های مربوط به ۲۲ مؤلفه به طور کلی تصویر مثبتی از دانشجو-معلم را در این تحقیق ترسیم می‌کنند. ارزش هیچ یک از آن‌ها پایین‌تر از ۳ یا بالاتر از ۵ نیست. کمترین میانگین (۳/۱۹) مربوط به مؤلفه شماره ۴ است، «من قصد دارم شغل معلمی را تا زمان بازنشستگی ادامه دهم». این پاسخ می‌تواند منعکس‌کننده رجحان‌های نسلی باشد که دوست ندارند در یک شغل ثابت بمانند و هم‌چنین می‌تواند برای همیشه عاملی باشد جهت بحث در مورد فرسایش شغلی و نگهداری معلمان. مؤلفه بعدی که دومین میانگین کم (۳/۴۴) را به خود اختصاص داده عبارت است از مؤلفه ۶، «من باور دارم که دارای استعداد ذاتی برای معلم شدن هستم». به نظر می‌رسد که دستیابی به یک ارزیابی واقع‌بینانه از خود تا زمان اتمام دوره تربیت معلم طول می‌کشد و فرد باید در در مجموعه متنوعی از دوره‌های آموزشی شرکت کند و در طول دوره کارآموزی خود تجاربی را به دست آورد تا به یک معلم تبدیل شود.

این یافته که عامل «نقش آموزش و یادگیری» با بالاترین میانگین (۴/۴۸) با نتایج ویدین و همکاران (۱۹۹۸) همسوست نشان می‌دهد که نگرانی‌های معلمان تازه‌کار در درجه اول عبارت است از: کنترل کلاس درس و وظایف مربوط به آموزش و یادگیری. عامل‌های «ایفای نقش الگو» و «رشد حرفه‌ای به عنوان یک معلم» دو عامل مهم بعدی هستند که توسط دانشجو-معلمان، رتبه‌بندی شده‌اند. این امر برخی شواهد را فراهم می‌آورد که نشانه ظهور هویت حرفه‌ای معلم است. طبق نظریه بوچولتز و هال (۲۰۰۵)، افراد برای اینکه تجارب خویش را بیان کنند- مانند تجربیات برنامه‌های تربیت معلم- از طریق مجموعه‌ای از اعمال، هویت خویش را اقتباس می‌کنند، می‌سازند و بازتاب می‌دهند. مایه دلگرمی است که نتیجه ساخت هویت در برنامه‌های قبل از خدمت به یک نقطه مثبت از هویت حرفه‌ای منجر می‌شود و حداقل دانشجو-معلمان سال آخر خود را در مقام کسی می‌دانند که نقش یک الگو را ایفا می‌کند و اذعان می‌کنند که به عنوان یک معلم نیاز دارند که از نظر حرفه‌ای خودشان را به طور مستمر توسعه دهند.

دو عامل «حس هویت حرفه‌ای» و «علاقه به شغل معلمی» پایین‌ترین میانگین را در بین دانشجو-معلمان داشت. این یافته، یافته‌های قبلی در بخش الف را تأیید می‌کند که در آن، بخش قابل توجهی از افراد گفته بودند که بعد از ورود به دانشگاه فرهنگیان نسبت به واقعیت‌های شغل معلمی آگاه شده‌اند یا عده‌ای گفته بودند که از شغل معلمی سرخورده شده‌اند. این گروه از افراد نیازمند به چالش کشیدن عقایدشان هستند، که آلساپ (۲۰۰۶) از آن تحت عنوان «تزریق میزانی از واقعیت به انتظارات افراد در برنامه‌های تربیت معلم» یاد می‌کند.

یافته‌های ارائه شده و مورد بحث در بخش قبلی، دارای پیامدهای مهمی برای رشد و توسعه مداوم برنامه‌های تربیت معلم هستند و زمینه‌های کلیدی لازم را برای توسعه حرفه‌ای معلمان مشخص می‌کنند. یکی از یافته‌های کلیدی بخش اول، در مطالعه حاضر، این است که بیشترین درصد دانشجو-معلمان مورد مطالعه، بین آنچه آنها در اصل از شغل معلمی انتظار داشته‌اند با واقعیت‌هایی که با آن مواجه شدند انطباقی مشاهده نکردند. این یافته‌ها توسط مبانی نظری مرتبط تأیید می‌شود که بیان می‌کنند، معلمان قبل از شروع به خدمت، دیدگاه محدودی در مورد شغل معلمی دارند و کار معلم را صرفاً انتقال دانش به ذهن دانش‌آموزان می‌دانند (بریتزمان^۱، ۲۰۰۳؛ ریچاردسون^۲، ۱۹۹۶). ممکن است این دیدگاه توسط تصویر کلیشه‌ای از معلم که مقابل یک کلاس شیک و تمیز ایستاده و تدریس می‌کند، تشدید شود. شناخت تصورات غلط دانشجو-معلمان این فرصت را به مربیان دوره‌های تربیت معلم می‌دهد که این تصورات را کشف و برای اصلاح آن‌ها در طول برنامه اقدام کنند. به منظور مقابله با این باورهای از پیش تعیین شده، ایجاد فرصت برای انعکاس این باورها و استفاده از روش‌های مبتنی بر پژوهش در برنامه‌های تربیت معلم به شدت توصیه می‌شود (فیمن-نمسر و رمیلارد^۳، ۱۹۹۶). باید به انتظارات برآورده نشده دانشجو-معلمان از شغل معلمی اهمیت داده شود و به عنوان بخشی از برنامه‌های آماده‌سازی دانشجو-معلمان مد نظر قرار گیرد. به منظور نظارت موفق بر اتفاقات سال‌های اولیه خدمت معلمان، رسیدگی به نگرانی‌هایی که معلمان تازه‌کار به آن خیلی اهمیت می‌دهند، لازم است؛ برای مثال، اگر آن‌ها نگران مدیریت کلاس درس هستند، می‌توانند از یک مربی باتجربه بخواهند که بر روش‌های مورد استفاده آن‌ها در کنترل دانش‌آموزان شلوغ و چالش‌انگیز، نظارت کنند.

ادبیات تحقیق نیز نشان داده است که معلمان قبل از خدمت ممکن است نتوانند بین شیوه‌های آموخته‌شده در دانشگاه در مورد شیوه‌های آموزشی و واقعیت‌های کلاس درس آشتی برقرار کنند (دانیلوویچ^۴، ۲۰۰۱؛ استفی و همکاران^۵، ۲۰۰۰). یعنی اینکه باید در کمترین زمان راه‌هایی را بیابیم تا از طریق ایجاد فرصت برای بازخورد، روش‌های یادگیری تجربی، پروژه‌های تحقیقاتی یا پژوهش‌های مدرسه‌محور و ابزارهای آموزشی که کلاس‌های درس مدارس را در دانشگاه‌ها شبیه‌سازی می‌کنند، پیوند بین تئوری و عمل را تقویت کنیم (کورتاگن، لوگران و راسل^۶، ۲۰۰۶؛ رون^۷، ۲۰۰۸).

به منظور ایجاد ارتباط بین نظریه و عمل، لازم است که برنامه‌های تربیت معلم به جای تمرکز بر انتقال دانش و مهارت‌های تدریس، محلی برای اجرای فرایندی باشد که به دانشجویان کمک نماید

1. Britzman
2. Richardson
3. Feiman-Nemser & Remilard
4. Steffy & etal
5. Korthagen., Loughran & Russell
6. Rone

تا به یک معلم تبدیل شوند (نوولز و کول^۱، ۱۹۹۶). به بیان بهتر، بهره‌مندی از روش آموزش از طریق دوره‌های نظری به سادگی کافی نیست و معلمان قبل از خدمت، نیاز به فرصت‌های زیادی دارند تا در معرض محیط واقعی مدرسه و نقش چندوجهی معلم قرار بگیرند. در سال‌های اولیه، معلمان باتجربه و پیشکسوتان مدرسه می‌توانند با توجه به این عوامل در مقام رابط معلمان تازه‌کار نقش ایفا کنند. زمینه‌های شخصی، حرفه‌ای و سیاست‌های کاری می‌توانند کیفیت تجربه، اعتماد به نفس و اثربخشی معلمان تازه‌کار را تحت تأثیر قرار دهند. اگر می‌خواهیم معلمان تازه‌کار تعهدشان را نسبت به شغل معلمی به حداکثر برسانند و تمایل به ماندن در شغل معلمی را حفظ کنند، معلمان باتجربه و پیشکسوتان مدرسه باید آثار مثبت این زمینه‌ها را تقویت کنند و آثار منفی آن را مورد ملاحظه قرار دهند.

همانطور که در ادبیات تحقیق نیز اشاره شد، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای یک معلم حتی قبل از ورود به برنامه‌های تربیت معلم آغاز می‌شود و در طی برنامه به تکامل خود ادامه می‌دهد. حس هویت در دانشجو-معلمان به طور مداوم در طول برنامه به چالش کشیده می‌شود (دانیلویچز، ۲۰۰۱ و استیفی و همکاران، ۲۰۰۰). بنابراین، بررسی ادراکات افراد در مورد شغل معلمی در نقطه ورود به دانشگاه و مقایسه آنها با ادراکاتشان در نقطه خروج لازم است. همچنین به این دلیل که هویت حرفه‌ای معلمان دائم در حال تحول است، نیاز به انجام یک تحقیق به صورت مطالعه طولی احساس می‌شود. به این منظور، باید بررسی وضعیت هویت حرفه‌ای معلم به‌ویژه پس از سال اول تدریس ادامه یابد و دوباره، پس از گذشت سه سال از تدریس حرفه‌ای افراد مورد مطالعه، این تحقیق تکمیل شود. از آنجا که هویت حرفه‌ای به عنوان یک فرایند مستمر تفسیر و تفسیر مجدد تعریف شده است، لازم است که تحقیقاتی برای ایجاد روابط روشن بین عوامل مختلف، ویژگی‌های برنامه‌های تربیت معلم و درک دانش‌آموختگان از هویت حرفه‌ای خود انجام شود. بنابراین، جهت عمق بخشیدن به یافته‌های این تحقیق و شرح دقیق جزئیات آن، انجام مطالعات تکمیلی به صورت کیفی-تفسیری به منظور آشکار ساختن ادراک ذهنی و تجربیات فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌های این دانشگاه از منظر دستیابی به هویت حرفه‌ای لازم است.

1. Knowels & Cole

منابع

- آشنا، حسام‌الدین و روحانی، محمدرضا (۱۳۸۹). هویت فرهنگی ایرانیان از رویکردهای نظری تا مؤلفه‌های بنیادی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره سوم، شماره ۴، زمستان، ۱۵۷-۱۸۵.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: بشری.
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی، نظریه منایی، رویه‌ها و شیوه‌ها، مترجم: بیوک محمدی، تهران: نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ایمان، محمدتقی و آقاپور، اسلام (۱۳۸۷). جایگاه و کارکرد تکنیک زاویه‌بندی در تحقیقات علوم انسانی، مجموعه مقالات کنگره علوم انسانی ۱۳۸۷، ۱۲۷-۱۳۹.
- حیدری، حمید و رضایی، احمد (۱۳۹۱). تحلیل جامعه‌شناختی هویت حرفه‌ای دانشجویان. مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۱، ۱-۲۹.
- فلیک، اووه (۱۳۸۸). درآمدی بر روش تحقیق کیفی، مترجم: هادی جلیلی، تهران: نی.
- لوکمان، ت. و برگر ل.، پیتز (۱۳۷۵). ساخت اجتماعی واقعیت، مترجم: فریبرز مجیدی، تهران: علمی فرهنگی.
- مبینی دهکردی، علی (۱۳۹۰). معرفی طرح‌ها و مدل‌ها در روش تحقیق آمیخته، فصلنامه راهبرد، سال بیستم، شماره ۶۰، پاییز ۱۳۹۰، ۲۱۷-۲۳۴.
- Alsup, J. (2005). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D.; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, New York: SUNY Press.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A socio-cultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 74, 585—614.
- Bullough, R. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13 - 30). London: Falmer Press.
- Chong, S. & Low, E. L. (2008). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72.

- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C.; Kington, A.; Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 601-616, (4)32 .
- Del Prato, D. (2013). Students' voices: The lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. *Nurse Education Today*. 33(3), 286-90.
- Doliopoulou, E. (1995). The motives for the selection of the teaching profession by future kindergarten teachers and the factors which form their later opinion of their profession. *International Journal of Early Childhood*, 27(1), 28-33.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a new identity*. New York: Norton.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. Murray (ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp.63-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Educationfor Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Friedman, I. A. (2004). *Directions in teacher training for low-burnout teaching*. In E. Frydenberg (ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 305-326). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Goh, K. C. & Atputhasamy, L. (2001). *Factors motivating the young adults to choose teaching as a career in Singapore*. Paper presented at the International Educational Research Conference, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, 2-6 December2001 .

- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121–136.
- Gregg M. F. & Magilvy J. K. (2001). Professional identity of Japanese nurses: bonding into nursing. *Nursing & Health Sciences*. 3(1), 47-55.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129 - 169.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micro politics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kerr, S.; VonGlinow, M. A. & Schriesheim, J. (1977). Issues in the study of “professionals” in organizations: The case of scientists and engineers. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18, 329-345.
- 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.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (1996). Developing practice through field experience. In F. Murray (ed.), *The teacher educator’s handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 648-688). San Francisco, CA: Jossey Bass, Committee on the Professional Knowledge Base, American Association of Colleges for Teacher Education.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F.; Loughran J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020 1041.
- Kroger, Jane (2000). Identity development during Adolescence, In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 205-226). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Mark, D. (1998). The music teacher’s dilemma – musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3–23.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Institute of Education, Singapore (2009). *Bachelor of Arts (Education)/ Bachelor of Science (Education) 2009-2010 Handbook*. Retrieved April 17, 2010, from: <http://www.nie.edu.sg/studynie/initial-teacher-preparation-programme/degree-programmes>
- Norlander-Case, K. A.; Reagan, T. G. & Case, C. W. (1999). *The professional teacher: The preparation and nurturance of the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retraining effective teachers*. Paris, OECD Publishing.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm.
- Reid, I. & Caudwell, J. (1997) Why did secondary PGCE students choose teaching as a career? *Research in Education*, 58, 46–58.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rone, T. (2008). Culture from the outside in and the outside out: Experiential education and the continuum of theory, practice and policy. *College Teaching*, 56(4), 237-245.
- Schempp, P. G.; Sparkes, A. C. & Templin, T. R. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 142-161). Albany, NY: SUNY Press.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: The Lisbon Council.
- Slay, H. S. & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relation*. 64(1), 85-107.
- Ohlen J. & Segesten K. (1998). The professional identity of the nurse: concept

- analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*. 28(4): 720-7.
- Steffy, B.; Wolfe, M.; Pasch, S. & Enz, B. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press and Kappa Delta Pi.
- Solum E. M.; Maluwa V. M. & Severinsson E. (2012). Ethical problems in practice as experienced by Malawian student nurses. *Nursing Ethics*. 19(1): 128-38.
- Van Huizen, P.; Van Oers, B. & Wubbels, Th. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 267–290.
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Yazdannik, A.; Yekta, Z. P. & Soltani, A. (2012). Nursing professional identity: an infant or one with Alzheimer. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*. 17(2 Suppl 1): S178-86.