



Understanding and Experiencing Student Teachers' Professional Identity in the Formal Education Process: A Phenomenological Study

Amine Amani*

Ph.D. in Management, Farhangian University of North Khorasan

ABSTRACT

Received: 2025/07/18
Reviewed: 2025/10/26
Accepted: 2026/05/08
P.P: 13-25

Keywords:

- . Formal Education
- . Lived experience
- . Phenomenology
- . Professional teacher identity
- . Student Teacher

* Corresponding author

✉ Amani.amin311@yahoo.com

Background and Objectives: The present study aimed to explain and explore student teachers' understanding and lived experience of professional teacher identity within the process of formal education, using a phenomenological approach.

Methods: This qualitative study was designed based on the phenomenological tradition to reveal the meaning and essence of future teachers' real experiences from their lived perspectives. The statistical population consisted of all student teachers at Farhangian University of North Khorasan Province who had at least two semesters of practicum experience in schools. From this population, sixteen participants (eight females and eight males) were selected purposefully until theoretical saturation was reached. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's multi-level method to extract the main themes from participants lived narratives.

Findings: The results showed that professional teacher identity is a dynamic and multilayered process influenced by factors such as field experiences, social interactions with professors and peers, role modeling from mentor teachers, and emotional-psychological challenges. The main themes identified included professional commitment, the gap between theory and practice, cognitive-emotional growth, and innovation in the teaching role. Each of these themes gained meaning through continuous reflection and lived experience.

Conclusion: The findings indicated that the formation of professional teacher identity begins through real practicum experiences, continuous interaction with mentors, and exposure to educational and emotional situations in schools. Through receiving feedback and reflecting on professional experiences, this identity evolves toward ongoing redefinition and growth. The process strengthens teachers' sense of responsibility, professional self-awareness, and initiative in teaching, offering insights for improving teacher education and practicum programs.

ISSN (Online): 2717_221X

DOI: 10.48310/EDU.2026.20148.1568

Citation (APA): Amani A. (2025) [Understanding and Experiencing Student Teachers' Professional Identity in the Formal Education Process: A Phenomenological Study]. *The Journal of Research in Guidance and Counseling Education*, 10(1), 13-25.

 <https://10.48310/EDU.2026.20148.1568>

درک و تجربه دانشجومعلمان از هویت حرفه‌ای معلمی در فرایند آموزش رسمی؛ پژوهشی به روش پدیدارشناسی

امین امانی*

دکتری مدیریت، دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف تبیین و واکاوی درک و تجربه زیسته دانشجومعلمان از هویت حرفه‌ای معلمی در فرایند آموزش رسمی، با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی انجام شد.

روش‌ها: این پژوهش کیفی، بر پایه سنت پدیدارشناسی طراحی گردید تا معنا و ماهیت تجربه‌های واقعی معلمان آینده را از منظر زیست‌شده آنان آشکار سازد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی بود که حداقل دو نیمسال تجربه کارورزی در مدارس داشتند. از این جامعه، ۱۶ نفر (۸ زن و ۸ مرد) به صورت هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش کلایزی در چند سطح تحلیل شد تا مضامین اصلی از دل روایت‌های زیسته استخراج گردد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که هویت حرفه‌ای معلمی فرایندی پویا و چندلایه است که تحت تأثیر عوامل گوناگونی چون تجربه‌های میدانی، تعاملات اجتماعی با استادان و هم‌کلاسان، الگوبرداری از معلمان راهنما و تجربه هیجانات و چالش‌های روانی-عاطفی شکل می‌گیرد. مضامین اصلی شامل تعهد حرفه‌ای، گسست میان نظر و عمل، رشد ذهنی-هیجانی و نوآوری در نقش معلمی بودند که هر یک در بستر بازاندیشی و استمرار تجربه معنا یافتند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در بستر تجربه‌های واقعی کارورزی، تعامل مستمر با استادان راهنما و مواجهه با موقعیت‌های آموزشی و عاطفی مدرسه آغاز می‌شود و با دریافت بازخورد و بازتاب تجربیات حرفه‌ای، به بازتعریف و رشد مداوم می‌انجامد. این فرایند، موجب افزایش مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی حرفه‌ای و ابتکار عمل در تدریس می‌شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

صفحات: ۲۵-۱۳

واژه‌های کلیدی:

- . آموزش رسمی
- . پدیدارشناسی
- . تجربه زیسته
- . دانشجومعلم
- . هویت حرفه‌ای معلمی

* نویسنده مسئول

Amani.amin311@yahoo.com

مقدمه

هویت حرفه‌ای معلمی یکی از مفاهیم بنیادین در ادبیات تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که به طور مستقیم بر کیفیت فرایند آموزش و اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری اثرگذار است (حجازی، ۱۳۹۷). تشکیل و تکوین این هویت، به‌ویژه برای دانشجومعلمان، نه تنها بر نگرش و عملکرد فردی آنان در حوزه تربیت تأثیر می‌گذارد، بلکه نقش مهمی در تعیین مسیر رشد حرفه‌ای و میزان التزام به وظایف معلمی ایفا می‌کند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). در عصر حاضر که جامعه با تحولات چشمگیری در ابعاد فرهنگی، اجتماعی و فناورانه مواجه است، هویت حرفه‌ای معلمان به عنوان عامل کلیدی در موفقیت نظام‌های آموزشی مطرح می‌شود (قربانی و همکاران، ۱۳۹۸).

برای درک دقیق‌تر مفهوم هویت حرفه‌ای معلم، باید توجه داشت که این مقوله ترکیبی از ارزش‌ها، باورها، تجارب شخصی، دانش تخصصی و دغدغه‌های فردی است که در گذر زمان و تحت تأثیر محیط‌های یادگیری رسمی و غیررسمی شکل می‌گیرد (محمودی بونگ و نبئی، ۱۳۹۸). عناصر مختلفی از جمله نقش‌های اجتماعی، انتظارات نهادی، تجارب زیسته در دوره تحصیل و تعامل با استادان، هم‌کلاسان و محیط‌های میدانی، در ساختاردهی این هویت نقش دارند (لای و جین، ۲۰۲۱). اهمیت این موضوع زمانی دوچندان می‌شود که بدانیم هویت حرفه‌ای معلم به طور مستقیم بر خودکارآمدی، رضایت شغلی و استمرار در حرفه معلمی مؤثر است (جلالی و همکاران، ۱۴۰۲).

¹ Lai & Jin

نهادهای تربیت معلم همچون دانشگاه فرهنگیان، رسالت قابل توجهی در حمایت و هدایت فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دارند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). این نهادها با طراحی برنامه‌های آموزشی، فرصت‌های یادگیری ضمنی و رسمی و ارائه الگوهای رفتاری، بستر ایجاد و ارتقاء هویت حرفه‌ای را فراهم می‌آورند (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲). از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، توجه به سازوکارهای تقویت هویت حرفه‌ای در دانشجومعلم‌ان، موجب ارتقاء کیفیت تربیت معلم و درنهایت بهبود فرآیند آموزش دانش‌آموزان می‌شود (سیدکلان و همکاران، ۱۳۹۶). با وجود اجماع نسبت به اهمیت هویت حرفه‌ای معلم، همچنان ابهامات و چالش‌های متعددی در فهم و تقویت آن به ویژه در فرایند آموزش رسمی دانشجومعلم‌ان وجود دارد (غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹). تمرکز بیشتر مطالعات گذشته بر ابعاد نظری هویت حرفه‌ای، لزوم بهره‌گیری از رویکردهای تجربی و پدیدارشناسانه برای بازنمایی تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان را مطرح می‌سازد (مقیم و همکاران، ۱۴۰۲). بدین ترتیب، کاوش در تجربه، برداشت و درک دانشجومعلم‌ان از هویت حرفه‌ای معلمی در فرایند آموزش رسمی، می‌تواند ابعاد پنهان و غیربازنمایی‌شده این پدیده را آشکار سازد (جلالی و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از دغدغه‌های بنیادی نظام‌های تربیت معلم، زمینه‌سازی برای تکوین هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در فرآیند آموزش رسمی است (حجازی، ۱۳۹۷). هویت حرفه‌ای، مقوله‌ای پیچیده و چندبعدی است که تنها محدود به یادگیری محتوای درسی یا کسب شایستگی‌های فنی نمی‌شود، بلکه در تعامل با بسترهای اجتماعی، فرهنگی و نهادی شکل می‌گیرد (محمودی بونگ و نبئی، ۱۳۹۸). بنابراین، باید توجه شود که تربیت دانشی و مهارتی دانشجومعلم‌ان، بدون توجه به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان، نمی‌تواند تضمین‌کننده کیفیت معلمی در آینده باشد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). براساس پژوهش‌های صورت گرفته، تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان در محیط‌های دانشگاهی و دوره‌های کارورزی، نقشی کلیدی در شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آنان بازی می‌کند (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲). این تجارب می‌تواند به صورت تعامل با استادان، مشاهده و مواجهه با الگوهای موفق معلمی، گفتگو با هم‌کلاسان، مشارکت در فعالیت‌های عملی و بازخورد گرفتن از محیط کاری ظاهر شود (بیجاارد و همکاران^۱، ۲۰۲۳؛ سیدکلان و همکاران، ۱۳۹۶). بر اساس یافته‌های روایی-روایت‌پژوهی، تجارب مثبت منجر به تقویت اعتماد به نفس، حس تعهد و انگیزش حرفه‌ای و بالعکس تجارب منفی یا ناامیدکننده می‌تواند موجب تردید، تعارض یا فرسودگی حرفه‌ای شود (غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹). یکی دیگر از ابعاد مهم مسئله، وجود شکاف بین آموزش نظری و الزامات میدانی حرفه معلمی است. بسیاری از دانشجومعلم‌ان گزارش می‌کنند که علی‌رغم گذراندن واحدهای درسی متعدد و شرکت در کارگاه‌های آموزشی، پس از ورود به مدرسه با انتظارات، تعهدات و چالش‌هایی روبرو می‌شوند که پیش‌تر برای آن‌ها آمادگی کافی کسب نکرده‌اند. این ناهماهنگی، می‌تواند منجر به بحران هویت، سردرگمی حرفه‌ای و حتی ترک زودهنگام خدمت شود (مقیم و همکاران، ۱۴۰۲). در واقع، هویت حرفه‌ای معلم الزاماً حاصل گذر زمان یا تجربه طولانی نیست، بلکه در مواجهه با «مسئله‌ها»، «تعاملات اجتماعی» و «بازخوردهای محیطی» تکوین پیدا می‌کند (جلالی و همکاران، ۱۴۰۲؛ بای و لی^۲، ۲۰۲۵).

عوامل محیطی و ساختاری نظیر فرهنگ سازمانی مدارس، سیاست‌های کلان آموزشی، حمایت اساتید و مدیران دانشگاهی، انتظارات جامعه و گاه حتی نگرش خانوادگی به حرفه معلمی، می‌تواند به عنوان عوامل زمینه‌ساز یا بازدارنده در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای عمل کند (قربانی و همکاران، ۱۳۹۸). نبود سیاست‌های هدفمند برای حمایت از تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان و کمبود فرصت‌های واقعی برای تعامل با تجربیات حرفه‌ای معلمان باتجربه، بر چگونگی دریافت هویت حرفه‌ای آنان تأثیرگذار است (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، تغییرات پرشتاب اجتماعی و ورود

¹ Beijaard

² Bai & Li

فناوری‌های نوین، تعریف نقش معلم و الزامات شغلی را با چالش‌هایی مواجه ساخته است (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸؛ چن و همکاران^۱، ۲۰۲۲).

با توجه به نقشی که هویت حرفه‌ای در پایداری و کیفیت عملکرد معلمان بازی می‌کند، غفلت از این موضوع می‌تواند اثرات جبران‌ناپذیری بر نظام آموزشی کشور داشته باشد. پژوهش جلالی و همکاران (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که دانشجویان معلمان دوره تربیت زبان انگلیسی، طی تجربه زیسته خود با طیفی از رویدادها و احساس‌های دوگانه مواجه می‌شوند که مستقیماً بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها اثر می‌گذارد. همچنین یافته‌های رستگاری و همکاران (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که خودآگاهی نسبت به هویت حرفه‌ای در طول دوره تحصیل، همگام با ایجاد فرصت‌های تعامل و یادگیری مشارکتی، افزایش می‌یابد. این امر بیانگر اهمیت استفاده از رویکردهای مشارکتی و تجربی برای تعمیق هویت حرفه‌ای معلمی است (غلام پور و آیتی، ۱۳۹۹).

با وجود این، شواهد تجربی و تحقیقات پدیدارشناسانه نشان داده است که هویت حرفه‌ای هر دانشجوی معلم در گذر زمان و در بستر تعاملات رسمی و غیررسمی دستخوش تغییر و تحول مداوم قرار می‌گیرد (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲؛ سوارز و مک‌گراث^۲، ۲۰۲۳). از این رو، فهم هویت حرفه‌ای معلم نیازمند توجه به تجربه زیسته آنان از زاویه دید فردی و جمعی است (سید کلان و همکاران، ۱۳۹۶). پدیدارشناسی به عنوان رویکردی علمی، با تمرکز بر روایت و تجربه افراد، ظرفیت آشکارسازی ابعاد پنهان و ناشناخته هویت حرفه‌ای را داراست. با در نظر گرفتن مطالب فوق، ضرورت مطالعه حاضر در این است که با روش پدیدارشناسی، به فهم واقعی‌تر از درک و تجربه دانشجویان معلمان از هویت حرفه‌ای معلمی بپردازد و ابعاد مغفول مانده آن را آشکار سازد. سوال کلیدی این است: دانشجویان معلمان چگونه در فرآیند آموزش رسمی، هویت حرفه‌ای معلمی خود را درک و تجربه می‌کنند؟

پیشینه پژوهش

موضوع «هویت حرفه‌ای معلمی» در دهه‌های اخیر به یکی از محورهای اصلی پژوهش‌های آموزشی، به‌ویژه در حوزه تربیت معلم بدل شده است. محققان بر این باورند که هویت حرفه‌ای صرفاً یک ساختار ثابت و ایستا نیست، بلکه فرآیندی پویا و در حال تکوین است که در بستر تجارب زیسته، بافت‌های اجتماعی و تعاملات حرفه‌ای شکل می‌گیرد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). بررسی‌های صورت‌گرفته در ایران نشان می‌دهند که دانشجویان معلمان غالباً با چالش‌های متعددی در فهم و تثبیت هویت حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند؛ از جمله تضادهای هنجاری و ارزشی، تعارض بین انتظارات فردی و سازمانی و شکاف میان تئوری‌های آموخته‌شده و واقعیت‌های میدانی تدریس (سید کلان و همکاران، ۱۳۹۶؛ رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲). پژوهش ادیب و همکاران (۱۳۹۶) با رویکرد کیفی و تحلیل روایت‌های زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی، نشان داد که تعامل با معلمان راهنما، تجارب عملی و نقش اساتید دانشگاه از عوامل کلیدی در شکل‌گیری و رشد هویت حرفه‌ای محسوب می‌شوند و دانشجویان معلمان در فرآیند آموزش رسمی ضمن بازاندیشی مکرر در موقعیت‌های آموزشی، ارزش‌ها و باورهای خود را بازتعریف می‌کنند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، مطالعه رستگاری و همکاران (۱۴۰۲) نیز تاکید می‌کند که دوران دانشجویی و دوره کارورزی، مرحله‌ای سرنوشت‌ساز برای تثبیت و بازسازی هویت حرفه‌ای است که در آن، دانشجویان معلمان از خلال تجربه‌های عینی، آزمون و خطا و بازخوردهای مستمر، ابعاد مختلف هویت حرفه‌ای خود را شناسایی و به مرور زمان تلفیق می‌کنند (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲).

¹ Chen et al

² Suarez & McGrath

محققان بر این باورند که هویت حرفه‌ای صرفاً ساختاری ایستا نیست، بلکه فرآیندی پویا و در حال تکوین است که در بستر تجارب زیسته، بافت‌های اجتماعی و تعاملات حرفه‌ای شکل می‌گیرد (بیجاارد و همکاران^۱، ۲۰۲۳؛ ادیب و همکاران، ۱۳۹۶). از منظر نظریه‌ی «اجتماع عمل» لوت و ونگر^۲ (۱۹۹۱)، رشد هویت حرفه‌ای در بستر مشارکت تدریجی فرد در جوامع یادگیری و از طریق تجربه‌ی واقعی نقش‌ها و تعاملات شغلی رخ می‌دهد. همچنین، کلارک و داکرز^۳ (۲۰۱۸)، هویت معلمی را نوعی بازنمایی ذهنی از «خود در نقش حرفه‌ای» می‌دانند که در فرایند بازتفسیر مداوم تجربه و بازخوردهای اجتماعی ساخته می‌شود.

مرور مطالعات پیشین و نظریات بنیادین نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای معلمی پدیده‌ای پویا، رابطه‌ای و چندوجهی است که در پیوند میان تجربه‌ی عملی، بازخورد اجتماعی و بازاندیشی مستمر شکل می‌گیرد (بیجاارد و همکاران، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش‌های جلالی و همکاران (۱۴۰۲) نیز تلفیق تجربه‌ی میدانی با تأمل حرفه‌ای را برای پایداری هویت ضروری می‌دانند. بر همین اساس، این پژوهش با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی، می‌کوشد شکاف میان برداشت‌های فردی، تجربه‌های زیسته و برنامه‌های رسمی تربیت معلم را آشکار کرده و تبیینی عمیق‌تر از چگونگی رشد هویت حرفه‌ای در بستر واقعی ارائه دهد.

در مطالعات بین‌المللی، مفهوم هویت حرفه‌ای معلم در پیوندی تنگاتنگ با ابعاد هیجانی، اجتماعی و فناورانه حرفه تدریس مورد توجه قرار گرفته است. بای و لی (۲۰۲۵) با استفاده از رویکرد چندسطحی، نشان دادند که به‌زیستی حرفه‌ای و تنظیم هیجان از تعیین‌کننده‌ترین عوامل تمایز در الگوهای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان پیش‌دبستانی است. پژوهش چن و همکاران (۲۰۲۲) نیز تأکید می‌کند که تجربه‌های هیجانی دانشجومعلمان در تعامل با همتایان و اساتید، نقش مستقیمی در تحول تدریجی هویت آنان دارد و بازتاب‌های شخصی این تجربیات منجر به خودآگاهی و انسجام در نقش معلمی می‌شود. از منظر فناورانه، لای و جین^۴ (۲۰۲۱) نشان دادند که ادغام فناوری در فرآیند آموزش نه‌تنها یک الزام فنی، بلکه بازنمایی جدیدی از هویت حرفه‌ای معلم را در محیط‌های دیجیتال خلق می‌کند؛ به‌گونه‌ای که نحوه نگرش معلم به یادگیری فناورانه، شاخصی از هویت آموزشی او قلمداد می‌گردد. در سطح کلان‌تر، تحلیل سوارز و مک‌گراث (۲۰۲۲) بر ضرورت بازآفرینی و حمایت از هویت حرفه‌ای معلمان در عصر تغییرات آموزشی تأکید دارد و بیان می‌کند که سیاست‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری مادام‌العمر، شبکه‌های حرفه‌ای و بازخورد سازنده می‌توانند پایداری هویت معلمی را در شرایط تحولی تضمین کنند. در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهند که هویت حرفه‌ای معلم محصول تعامل پویا میان ابعاد هیجانی، اجتماعی و فناورانه است و تقویت آن مستلزم بازنگری در فرصت‌های یادگیری تجربی و نظام‌های حمایتی آموزشی می‌باشد.

در پژوهش‌های داخلی، تأثیر عوامل فردی، اجتماعی و سازمانی بر فرآیند تکوین هویت حرفه‌ای معلم به‌صورت گسترده بررسی شده است. حجازی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های هویت معلم تراز جمهوری اسلامی ایران پرداخت و نشان داد که مولفه‌هایی همچون تعهد اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، انگیزه درونی و قابلیت بازپروری دانش نقش بسزایی در رشد هویت حرفه‌ای ایفا می‌کنند. همین‌طور تحقیقات محمودی بورنگ و نبئی (۱۳۹۸) با رویکرد مرور نظام‌مند نیز نشان داده است که روابط بین‌فردی، شبکه‌های یادگیری، تجربه‌های عملی و مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای نقش غیرقابل‌انکاری در فرآیند تکوین هویت حرفه‌ای دارند. به ویژه، شبکه‌های ارتباطی میان دانشجومعلمان، اساتید و دیگر معلمان می‌تواند فرآیند یادگیری اجتماعی و شکل‌گیری نگرش‌های شغلی را تقویت کند (غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹). یافته‌های غلام‌پور و آیتی (۱۳۹۹) که به صورت روایت‌پژوهی رویدادهای زندگی یک معلم انجام شد، بیانگر آن است که لحظات حیاتی حرفه‌ای، مداخلات سازنده همکاران و بازاندیشی شخصی از مهم‌ترین

¹ Beijaard, Meijer & Verloop

² Lave & Wenger

³ Clarke & Dede

⁴ Lai & Jin

موتورهای محرک هویت حرفه‌ای هستند؛ به طوری که در بستر شرایط بحرانی یا تجربه‌های موفقیت‌آمیز، بازتعریف نقش معلمی سرعت بیشتری پیدا می‌کند.

نقش بافت و زمینه در شکل‌گیری هویت معلمی نیز در مطالعات متعدد مورد تأکید قرار گرفته است. در پژوهش مقیمی و همکاران (۱۴۰۲) که به بررسی ابعاد هیجانی-ذهنی هویت حرفه‌ای معلمان شهر یزد پرداخته، نشان داده شده است که نگرش‌های فردی نسبت به حرفه معلمی، ترس‌ها، دغدغه‌ها و حتی انگیزه‌های بیرونی، در مواجهه با محیط مدرسه و جامعه، مدام بازآفرینی می‌شوند. در مدل پیشنهادی قربانی و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان "زندگی‌کاوی مبتنی بر خودشرح‌حال‌نویسی مشارکتی"، مشخص شد که معلمی یک فرآیند معنایی و بازتابی است که طی آن افراد دغدغه‌های خود را بازگو می‌کنند، فراز و فرودهای شغلی را تحلیل کرده و از این رهگذر، ابعاد پنهان‌تر هویت خود را شناسایی می‌نمایند. پژوهش سید کلان و همکاران (۱۳۹۶) نیز با بازسازی تجارب زیسته دانشجومعلمان، به شناسایی پیوندهای درونی میان روایت‌های فردی و ساختارهای نهادی دست یافت و ابراز داشت که بستر دانشگاه و محیط کارورزی، صحنه‌هایی برای تکوین روایت‌های چندبعدی از هویت حرفه‌ای است؛ به ویژه زمانی که دانشجومعلمان فرصت بازخوردگیری و حضور فعال در حلقه‌های یادگیری مشارکتی دارند.

در مجموع، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای معلمی یک روند پویا و چندوجهی است که تبلور آن نیازمند هم‌افزایی میان تجربه زیسته فردی، بازاندیشی انتقادی، تعاملات اجتماعی و حمایت‌های ساختاری است. در این میان، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی می‌کوشد شکاف موجود بین برداشت‌های فردی، تجربه‌های زیسته و برنامه‌های رسمی تربیت معلم را بازنمایی کند و تصویری منسجم و عمیق از فرآیند درک و رشد هویت حرفه‌ای در بستری عینی و تجربی ارائه دهد.

روش

این پژوهش از نوع کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی است که با هدف واکاوی درک و تجربه زیسته‌ی دانشجومعلمان از هویت حرفه‌ای معلمی در بستر آموزش رسمی انجام شد. همان‌گونه که کرسول^۱ (۲۰۱۳) تصریح می‌کند، هدف پژوهش‌های پدیدارشناسانه کشف و تبیین معنای مشترک تجربه‌ی زیسته‌ی گروهی از افراد از یک پدیده‌ی خاص است. در این رویکرد، پژوهشگر می‌کوشد از طریق روش‌های کیفی و به‌ویژه مصاحبه‌های عمیق، به درک لایه‌های پنهان معنا از منظر مشارکت‌کنندگان دست یابد. وان‌مانن^۲ (۲۰۱۶)، پدیدارشناسی را فرایند بازتابی فهم تجربه‌های انسانی در بستر زیست‌جهان واقعی می‌داند که فراتر از توصیف صرف، ماهیت آگاهی و ادراک افراد را آشکار می‌سازد. در همین راستا، از طراحی پدیدارشناسی کلایزی^۳ (۱۹۷۸) برای تحلیل داده‌ها بهره گرفته شد، زیرا این الگو با تأکید بر استخراج مضامین از بیان‌های واقعی مشارکت‌کنندگان، تناسب بالایی با هدف پژوهش داشت. این نوع رویکرد کیفی امکان دسترسی به تجارب زیسته‌ی عمیق را فراهم می‌سازد، بی‌آنکه پیش‌فرض‌های پژوهشگر مسیر معنایی داده‌ها را محدود کند.

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام ۲۱۸۰ دانشجومعلم شاغل به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی (واحد برادران و خواهران) در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که در رشته‌های آموزش ابتدایی، امور تربیتی، الهیات، جغرافیا، علوم اجتماعی، ادبیات، راهنمایی و مشاوره مشغول تحصیل بودند و حداقل دو نیمسال تجربه‌ی حضور در محیط دانشگاه و کارورزی در مدارس را داشتند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و بر پایه منطق رویکرد کیفی، انتخاب مشارکت‌کنندگان تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. معیارهای ورود شامل تمایل داوطلبانه به

¹ Creswell

² Van Manen

³ Colaizzi

مشارکت، داشتن تجربه‌ی معنادار از تدریس عملی و تعامل فعال با استادان و دانش‌آموزان بود. در نهایت، ۱۶ دانش‌جو معلم (۸ زن و ۸ مرد) با میانگین سنی حدود ۲۱ سال و در مقاطع کارشناسی رشته‌های آموزش ابتدایی، علوم تربیتی و مشاوره وارد مطالعه شدند. میانگین سابقه‌ی کارورزی شرکت‌کنندگان در مدارس حدود ۲ نیمسال گزارش شد.

داده‌های اصلی پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند گردآوری گردید. شروع مصاحبه با پرسش‌های باز بود تا فضای گفتگو برای شرکت‌کنندگان آزاد و امکان طرح تجارب فردی و منحصر به فردشان فراهم گردد. پرسش‌های اولیه بر محور تجربیات زیسته در طول تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، تعامل با استادان و کارکنان مدرسه، شرکت در کارورزی و بازخوردهای دریافتی از محیط تحصیلی و آموزشی بود. در طول مصاحبه، جهت‌دهی گفتگو به صورت منعطف و بر اساس روند روایت‌های دانش‌جو معلمان ادامه یافت تا عمق بیشتری از معنا و مفاهیم مورد نظر استخراج شود. محقق تلاش کرد ضمن حفظ بی‌طرفی و تعلیق پیش‌فرض‌های ذهنی خود، فضای امن و پذیرایی برای بیان آزادانه احساسات، افکار و تجارب متفاوت را فراهم سازد. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید و پس از کسب رضایت داوطلبان، تمامی مصاحبه‌ها به صورت کامل ضبط و سپس واژه به واژه پیاده‌سازی شد.

در ابتدای فرآیند، پژوهشگر ضمن بازخوانی دقیق ادبیات نظری موجود و آگاهی از پیشینه تجربی موضوع، مقدمات اجرایی پژوهش را مهیا ساخت. پس از اخذ مجوز لازم از دانشگاه فرهنگیان و کمیته اخلاق دانشگاه، با دانش‌جو معلمان منتخب جهت تعیین زمان مصاحبه و تشریح اهداف تحقیق تماس گرفته شد. برای هر یک از مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد که اطلاعات آن‌ها صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش بوده و محرمانگی داده‌ها رعایت خواهد شد. رضایت آگاهانه و کتبی از همه دانش‌جو معلمان اخذ و تضمین شد که در انتشار یافته‌ها، نام افراد ناشناس باقی بماند.

فرآیند تحلیل داده‌ها در این پژوهش به روش تحلیل پدیدارشناسانه صورت گرفت. گام نخست شامل مرور دقیق و چندباره متن مصاحبه‌های پیاده شده بود. محقق تلاش کرد با رویکرد "تقلیل پدیدارشناسانه"، پیش‌داوری‌ها و فرضیه‌های اولیه خود را کنار گذاشته و با ذهنی باز به روایت شرکت‌کنندگان گوش بسپارد تا معنای پدیده از دل داده‌ها ظاهر شود. سپس، معانی و واحدهای معنایی موجود در هر مصاحبه شناسایی و نشانه‌گذاری شد.

پس از استخراج واحدهای معنایی، گام دوم ایجاد طبقه‌بندی اولیه و خوشه‌بندی مضامین مشابه بود. در این مرحله واحدهای معنایی مشابه با دقت در کنار هم قرار گرفتند تا زمینه شکل‌گیری مضامین اولیه یا دسته‌های مفهومی پدیدار گردد. در ادامه، پژوهشگر این مضامین اولیه را بازخوانی و گروه‌بندی مجدد کرد تا سرانجام به دسته‌های اصلی و فرعی از مضامین دست یابد.

برای اطمینان از نظام‌مندی تحلیل، کلیه مراحل کدگذاری توسط دو نفر پژوهشگر به شکل مستقل انجام شد و اختلاف‌نظرها از طریق بحث و بررسی مشترک برطرف گردید. تحلیل مضامین با بازگشت مکرر به داده‌های خام و استنتاج پیوسته معنا انجام گرفت. دسته‌بندی‌ها بر اساس ویژگی‌ها و تفاوت‌های معنایی روایت‌شده توسط دانش‌جو معلمان انجام شد تا علاوه بر بُعد اشتراک، تمایزهای فردی آنان نیز حفظ گردد. در نهایت، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها در قالب سه سطح "مضامین اصلی"، "محورهای فرعی" و "گزاره‌های کلیدی" ارائه شد. برای هر مضمون اصلی، گزاره‌هایی از متن مشارکت‌کنندگان - بدون دستکاری و به همان زبان و لحن فردی - استخراج گردید تا روایت زیسته افراد به دقت بازنمایی شود. این فرایند شبیه‌سازی "بازاندیشی" و "بازسازی معنا" از منظر مشارکت‌کنندگان را ممکن ساخت و به پژوهش اعتبار و غنای خاصی بخشید. در جهت ارتقای اعتبار نتایج پژوهش، از راهبردهای متعددی بهره گرفته شد. از جمله، "بازبینی مشارکت‌کنندگان" که خلاصه مضامین استخراج‌شده در اختیار دانش‌جو معلمان قرار گرفت تا صحت برداشت پژوهشگر تأیید شود. برای افزایش قابلیت تعمیم و انتقال، تلاش شد ابعاد مختلف و بافتارهای گوناگون تجربه زیسته دانش‌جو معلمان منعکس شود. ثبت دقیق فرایند پژوهش و مستندسازی همه مراحل، امکان بازبینی توسط سایر پژوهشگران را فراهم ساخت.

یافته‌ها

جدول ۱: نمونه واحدهای معنایی^۱

زمینه / موقعیت	واحد معنایی استخراج شده (به نقل قول مستقیم)	مصاحبه‌شونده
نخستین کارورزی	«وقتی اولین بار وارد کلاس شدم، احساس کردم واقعاً مسئول آینده بچه‌ها هستم.»	۱۱
نظارت استاد	«اینکه باید همزمان دانش‌آموزان و استاد راهنما را راضی نگه دارم، برایم سخت بود.»	۵
مقایسه نظری و عملی	«درسی که دانشگاه می‌دهد با آن چیزی که در مدرسه اتفاق می‌افتد فرق دارد.»	۷
تدریس مستقل	«از بازخوردهای تند دانش‌آموزان، احساس بی‌کفایتی می‌کردم.»	۱۲
تجربه الگوگیری	«از اساتیدم الگوبرداری می‌کنم، هر کجا که گیر می‌کنم رفتارشان را به یاد می‌آورم.»	۸
شروع کارورزی	«بارها با استرس به کلاس رفتم که شاید نتوانم درس را بفهمانم.»	۳
تجربه کلاسی	«هر بار کار گروهی داشتیم هویت خودم را بهتر می‌شناختم.»	۱۱
...

جدول (۱) نمایانگر بُرش‌هایی از تجربه زیسته شرکت‌کنندگان در موقعیت‌های کلیدی است که در مرحله تحلیل افقی یا استخراج واحدهای معنایی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۲: جدول کدگذاری: از واحد معنایی تا مضمون فرعی

واحد معنایی	کد اولیه	مضمون فرعی	نمونه نقل قول مستقل شرکت‌کننده
احساس مسئولیت بالا در برابر آینده دانش‌آموزان	تعهد و مسئولیت حرفه‌ای	حس مسئولیت حرفه‌ای	«احساس کردم معلم بودن چیزی فراتر از شغل است.»
ناهم‌خوانی آموزش نظری با واقعیت مدرسه	دوگانگی نظر و عمل	گسست بین آموزش و اجرا	«در دانشگاه می‌خوانیم اما مدرسه جای دیگری است!»
استرس از ارزیابی‌های مکرر استاد و دانش‌آموز	اضطراب ارزیابی	چالش احساسی - روانی	«هر بار که استاد نگاهم می‌کرد، دلم می‌لرزید.»
تأثیر رفتار اساتید بر نگاه به معلمی	مدل نقش استاد	نقش الگوها	«اساتیدم برایم الگو بودند در رفتار و تعامل.»
کشف هویت از طریق تعامل با همکلاسی‌ها	رشد خود از راه تعامل	تعاملات تحکیم‌کننده	«در بحث گروهی، خودم را بیشتر شناختم.»
انگیزه پیشرفت و نوآوری در تدریس	جویندگی حرفه‌ای	میل به توسعه حرفه‌ای	«دوست دارم روش‌هایم را هر ترم تغییر دهم.»
مواجهه با شکست‌های اولیه و رشد تدریجی	مقاومت و ارتجاع	رشد مرحله‌ای هویت	«با شکست‌ها یاد گرفتم چطور سریع‌تر قوی شوم.»
...

جدول (۲) فرآیند عبور از واحدهای معنایی به کدگذاری اولیه و مضامین فرعی را به‌همراه نمونه‌ای از نقل قول متناظر نمایش می‌دهد که در تحلیل پدیدارشناسی ضروری است.

¹ Extracted Meaning Units

جدول ۳: مضامین اصلی (تم‌ها) و زیرمضامین و شاخص‌های تبلور یافته از کل داده‌ها

تم اصلی	زیرمضامین (محورهای فرعی)	شاخص‌های تبلور (Indicators)	نمونه قرائن/فضای تجربه مشارکت‌کنندگان
هویت‌یابی حرفه‌ای	تعهد حرفه‌ای، رشد تدریجی، شکل‌گیری دغدغه‌ها	مسئولیت‌پذیری، دغدغه پیشرفت، جستجوگری برای الگوگیری، بازآفرینی نقش	«در طول کارورزی فهمیدم نگاه من به حرفه معلمی تغییر کرد.»
گسست نظر و عمل	چالش آموزش نظری و عملی، تردید در کارآمدی تئوری‌ها، بحران هویت اولیه	تضاد ارزش‌های دانشگاه و مدرسه، احساس شک و تردید، نیاز به مدل ذهنی جدید	«آنچه می‌خوانیم با واقعیت مدرسه خیلی فرق داشت...»
تعاملات اجتماعی و یادگیری جمعی	تاثیر استاد راهنما، هم‌قطاری و پشتیبانی جمعی، تجربه کلاس گروهی	یادگیری از همسالان، مدل‌سازی از رفتار اساتید، تقابل فکری و بازاندیشی	«برخی مهارت‌ها را فقط از هم‌کلاسی‌ها آموختم.»
رشد احساسی-انسانی و چالش روانی	اضطراب، امید، ترس از شکست، خودآگاهی تدریجی	افت و خیزهای عاطفی، مواجهه با داوری، احساس خودکم‌بینی یا شایستگی	«بارها بابت قضاوت شدن نگران شدم، اما حالا اعتمادم بیشتر است.»
نوآوری و جستجوگری آموزشی	میل به تجربه‌ورزی، بازآفرینی روش‌ها، پیدا کردن سبک تدریس شخصی	جستجو برای راه‌های نو، آزمون اشکال مختلف تدریس، تغییر رویکرد با شکست و موفقیت	«با هر راه جدیدی که می‌رفتم، بیشتر تجربی یاد می‌گرفتم.»

جدول (۳)، ساختار نهایی مضامین کلیدی (تم‌ها)، زیرمضامین هر تم و شاخص‌هایی را که نمونه‌های عینی و رویدادهای زندگی شرکت‌کنندگان را منعکس می‌کند، نشان می‌دهد. این مضامین حاصل کدگذاری نهایی، خوشه‌بندی و تجمیع واحدهای معنایی است.

جدول ۴: نقشه درهم‌تنیده مضامین اصلی (نمایش روابط و چرخه رشد هویت حرفه‌ای)

تم اصلی	نقطه شروع/برهم‌کنش	پیامد / تبلور نهایی	مسیر یا چرخه تکرار (رابطه علی)
هویت‌یابی حرفه‌ای	اولین کارورزی/تجربه عملی	تقویت حس تعلق خاطر، مسئولیت بیشتر	شکست - بازاندیشی - اعتماد به نفس
گسست نظر و عمل	حضور در کلاس مدرسه	جستجوی همگرایی تئوری و عمل	تضاد ارزش‌ها - مدل‌سازی جدید - یادگیری تطبیقی
تعاملات اجتماعی	همکار گروهی، استاد	ارتقای هویت جمعی/همکاری	بازخورد گروهی - بازسازی رفتار - جذب مهارت
رشد روانی-عاطفی	تجربه شکست، قضاوت دیگران	تاب‌آوری، خودآگاهی، پایداری احساسی	تکرار تجربه - اصلاح ذهنیت - تثبیت هویت
نوآوری آموزشی	آزمون روش‌های مختلف	ایجاد سبک تدریس شخصی، احساس کفایت	بازخورد - اصلاح مسیر - تثبیت نوآوری

جدول (۴) نشان می‌دهد هر تم چگونه با واقعیت‌های آموزش رسمی و تجربه زیسته شرکت‌کنندگان آغاز شده و چگونه در چرخه رشد هویت حرفه‌ای تبلور یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر با هدف واکاوی و فهم عمیق تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجومعلم از هویت حرفه‌ای معلمی در فرایند آموزش رسمی، ابعاد متعددی از رشد هویت حرفه‌ای را با تاکید بر متن و زمینه‌های واقعی مدرسه و دانشگاه آشکار ساخت. یافته‌ها نشان داد که شکل‌گیری هویت حرفه‌ای برای دانشجومعلم، فرایندی پیچیده، دینامیک و متأثر از تعاملات چندسویه بین نظام آموزش رسمی (دانشگاه، مدرسه)، اساتید، دانش‌آموزان و حتی خانواده است. مضامین اصلی کشف‌شده همچون "تعهد و مسئولیت حرفه‌ای"، "گسست نظر و عمل"، "رشد هیجانی-ذهنی"، "الگوبرداری و تعاملات جمعی" و "نوآوری آموزشی"، بیانگر آن‌اند که هویت حرفه‌ای، نه تنها محصول آموزش نظری بلکه بازتابی از زیست‌جهان دانشجومعلم در بسترهای واقعی عمل و تجربه‌ی مداوم با چالش‌ها و دستاوردهاست.

یافته‌ها نشان دادند که بسیاری از دانشجومعلم، هویت حرفه‌ای را نه یک مقوله انتزاعی و نظری، بلکه مفهومی عمیقاً در هم‌تنیده با تجربه‌های کارورزی، حس مسئولیت در برابر دانش‌آموز و بازخوردهای مثبت و منفی محیط‌های واقعی می‌دانند. این موضوع با نتایج پژوهش هاشمی (۱۳۹۸) و موسوی و همکاران (۱۴۰۰) همخوان است؛ در هر دو پژوهش تأکید شده که فرآیند هویت‌یابی معلمی یک روند اجتماعی، پویا و مبتنی بر رابطه است و شکاف میان باورهای نظری و تجربه‌های عملی نقش برجسته‌ای در آن ایفا می‌کند.

بر اساس داده‌های پژوهش حاضر، حس مسئولیت اجتماعی و تعهد حرفه‌ای از نخستین لحظات ورود به کلاس شکل می‌گیرد و با تداوم تجربه، عمق بیشتری می‌یابد؛ به‌ویژه زمانی که مشارکت‌کنندگان اولین پاسخ‌های عاطفی خود را نسبت به دانش‌آموزان، خانواده آنان و فضای مدرسه تجربه می‌کنند. این یافته با نتایج صمدی (۱۳۹۷) و اسماعیلی (۱۳۹۹) همسو است. ایشان نیز نشان داده‌اند که مفاهیم «ماموریت» و «اثرگذاری مثبت» بر دانش‌آموزان، محور ذهنی رشد هویت حرفه‌ای معلمی برای دانشجویان تربیت معلم است و بسته به بستر فرهنگی و شرایط فردی، این احساس مسئولیت می‌تواند تقویت یا تضعیف شود. نکته قابل توجه، تلاقی تجربیات زیسته دانشجومعلم به‌عنوان موتور محرک پویایی، با دورنمای شغلی آنان در آینده است.

یکی از مضامین محوری پژوهش حاضر که در جدول کدگذاری نهایی نیز مشاهده شد، به وجود آمدن تضاد عمیق میان آموزش‌های نظری دانشگاه و واقعیت عملی تدریس در مدرسه است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان تجربه سردرگمی، تردید در شایستگی و حتی فرسایش هیجانی را گزارش کرده‌اند، امری که مطالعات کاوه و رضایی (۱۴۰۱) نیز تایید می‌کند؛ به‌طوری‌که بر فاصله ساختاری میان آموزش تئوریک دانشگاه و اقتضائات عملی مدرسه و لزوم ادغام و بازسازی ذهنی تجربیات تاکید شده است. این امر را می‌توان در سطح سیاستگذاری آموزشی نیز ملاحظه کرد؛ جایی که تغییر برنامه‌های درسی و افزایش تعامل دانشگاه با مدارس بالقوه می‌تواند این فاصله را کاهش دهد. در یافته‌های حاضر، جایگاه اساتید، معلمان راهنما و حتی همکلاسی‌ها به‌عنوان عناصر هویت‌ساز حرفه‌ای، اساسی و تعیین‌کننده بوده است. اکثر دانشجومعلم از نقش الگوی اساتید و تجربه‌ی یادگیری جمعی به‌عنوان محوری برای فهم بهتر خود و دگرگونی هویت حرفه‌ای سخن گفته‌اند. این مسئله با نتایج پژوهش صبوری و همکاران (۱۴۰۰) کاملاً منطبق است که نقش "خرد جمعی" و گروه‌های همسالان را در رشد و اصلاح هویت حرفه‌ای به اثبات رسانده‌اند و معتقدند الگوگیری از معلم با تجربه، در کنار انتقاد و گفتگوی فکری با همتایان، فرآیند خودشناسی حرفه‌ای را تسریع می‌کند.

یکی از ابعاد برجسته یافته‌ها، مسیر پر فراز و نشیب دانشجومعلم در حوزه هیجانی-عاطفی بود؛ آنجا که استرس، نگرانی از ارزیابی (چه استاد، چه دانش‌آموز) و ترس از شکست، با تجربه و بازاندیشی تدریجی جای خود را به تاب‌آوری، افزایش اعتماد به نفس و خودشناسی حرفه‌ای می‌دهد. همین عنصر تطبیق‌پذیری و رشد احساسی، همسو با مطالعات رحیمی (۱۴۰۱) و فراهانی (۱۳۹۶) است. هر دو تحقیق فرآیند درونی‌سازی نقش معلمی و کنترل هیجانی را جزئی اساسی در تثبیت هویت حرفه‌ای قلمداد می‌کنند. پژوهش حاضر نشان داد، میزان حمایت اجتماعی و تعامل مؤثر با محیط، نقش کلیدی در ارتقای تاب‌آوری دانشجومعلم ایفا می‌کند. از یافته‌های چشمگیر پژوهش حاضر، تلاش آشکار

دانشجومعلمان برای یافتن سبک تدریس شخصی، تجربه‌ورزی و بازآفرینی نقش سنتی معلم است. اغلب شرکت‌کنندگان تأکید کرده‌اند که با گذر از چارچوب‌های سنتی تدریس، تمایل دارند روش‌های نوین و خلاقانه را بیازمایند یا حتی در صورت شکست، مسیر رشد جدیدی رقم بزنند. این رویکرد خلاقانه، در پژوهش‌های پدیدارشناسی اخیر (مانند زارعی و همکاران، ۱۳۹۹) نیز تأیید شده است؛ نوآوری و انعطاف‌پذیری در مواجهه با چالش‌ها وجه متمایز معلمانی موفق از سایرین دانسته شده و به عنوان بخشی از هویت حرفه‌ای مدرن، اهمیت یافته است.

پژوهش حاضر نسبت به آثار قبلی، دو تمایز مهم را نشان می‌دهد. برخلاف برخی پژوهش‌ها که هویت را پدیده‌ای ایستا یا محصول صرف آموزش نظری می‌دانند، این مطالعه با اتکا به مصاحبه‌های عمیق و تحلیل چندسطحی، هویت حرفه‌ای را حاصل تعاملات پویا، شکست و بازسازی‌های مکرر، یادگیری جمعی و تجربه‌ورزی شخصی معرفی می‌کند. چرخه تحول هویتی در شرکت‌کنندگان این پژوهش، یک فرایند غیرخطی و پرچالش اما رشدآفرین است. همچنین در جدول مضامین و نقشه مفهومی، نشان داده شد که ابعاد هیجانی، اجتماعی و شناختی، نه به صورت جداگانه بلکه به صورت پیوسته و درهم‌تنیده بر تحول هویت اثرگذارند؛ امری که در مطالعات پیشین کمتر به این وضوح و شبکه‌مند مورد توجه قرار گرفته است.

در نهایت می‌توان چنین بیان کرد که هویت حرفه‌ای معلمی برای دانشجومعلمان، فرایندی حادث‌شونده و رشدیابنده است که در بستر تجربه‌های عملی، تعاملات روزمره با اساتید و دانش‌آموزان و بازخوردهای اجتماعی شکل می‌گیرد. بر اساس مضامین استخراج‌شده، این هویت محصول چرخه‌های بازاندیشی و یادگیری مکرر است؛ چرخه‌ای که از لحظه‌ی ورود به محیط کارورزی تا مواجهه با چالش‌های واقعی کلاس درس، در قالب تجربه‌ی شکست، اصلاح نگرش و بازسازی باورهای حرفه‌ای تداوم دارد. داده‌های مصاحبه‌ها نشان دادند که احساس مسئولیت، تعاملات جمعی و الگوبرداری از معلمان باتجربه از عوامل اصلی پویایی هویت معلمی‌اند، در حالی که گسست میان آموزش نظری و عمل آموزشی همچنان یکی از موانع پایدار در مسیر رشد هویتی محسوب می‌شود. حمایت ساختاری از سوی اساتید راهنما، گروه‌های همسال و سیاست‌گذاران آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در تبدیل تجربه‌های پراکنده دانشجومعلمان به فهم منسجم و بازتابی از نقش معلمی ایفا می‌کند. بنابراین بر اساس نتایج پژوهش، ضرورت ادغام تجربه‌های میدانی، بازخوردهای هدفمند و فرصت‌های تأمل درونی را برای تثبیت و تقویت هویت حرفه‌ای برجسته می‌سازد.

بر مبنای این دستاوردها و با توجه به ابعاد چندوجهی هویت حرفه‌ای معلمی، نخست آن‌که برنامه‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان باید با محوریت بازخورد هدفمند، تحلیل انتقادی تجربه و ارتباط مستمر با معلمان خبره باطراحی شود تا امکان رویارویی فعال دانشجومعلمان با موقعیت‌های واقعی و چالش‌های تدریس فراهم گردد. دوم، ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای و کلینیک‌های گفت‌وگویی تخصصی در مدارس می‌تواند جریان رشد هویت معلمی را از مسیر یادگیری همتایان تسهیل نماید. سوم، با توجه به برجستگی ابعاد هیجانی و ذهنی هویت، آموزش راهبردهای خودبازتابی، تاب‌آوری هیجانی و مدیریت موقعیت‌های تعارض‌آمیز باید به صورت رسمی در برنامه تربیت معلم گنجانده شود. چهارم، بازنگری در دروس نظری تربیتی و روان‌شناسی تربیتی با رویکرد تلفیق نظریه و عمل ضروری است تا دانشجومعلمان معنا و مصداق مفاهیم علمی را در محیط واقعی کلاس تجربه کنند و فاصله میان تئوری و عمل کاهش یابد. پنجم، ترویج فعالیت‌های نوآورانه، پژوهش‌محور و تجربه‌ورزی گروهی معلمان جوان و دانشجومعلمان از طریق برگزاری مسابقات پژوهش عملی، ثبت و اشتراک روایت‌های موفق و تشکیل حلقه‌های یادگیری مدرسه‌ای می‌تواند پویایی و تداوم هویت معلمی را تقویت کند.

از منظر پژوهشی نیز پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده با رویکردهای ترکیبی و طولی، به بررسی سیر تکوینی هویت حرفه‌ای معلمان در بازه‌های زمانی مختلف و در بسترهای فرهنگی-جغرافیایی متنوع بپردازند تا الگوهای پویاتر و واقع‌گرایانه‌تری از عوامل مؤثر بر پایداری یا تغییر هویت معلمی ارائه شود. همچنین، مطالعه نقش عوامل زمینه‌ای مانند سیاست‌های سازمانی، فرهنگ مدرسه و ساختارهای ارزشی خانواده در شکل‌گیری یا دگرگونی هویت حرفه‌ای معلمی

می‌تواند شکاف‌های نظری و کاربردی این حوزه را پر کند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با مشارکت خود دانشجومعلم‌ان در طراحی و تحلیل تحقیق، به فهم عمیق‌تر تجربه‌های زیسته و روایت‌های هویتی این قشر بپردازند تا سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی از نتایج بهره‌مند شوند و فرایند تربیت تخصصی معلمان نوگرا و متعهد تقویت شود.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از دانشجومعلم‌ان محترمی که با مشارکت و صبوری خود در انجام این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

References

- Adib, Y., Fathi Azar, E., & Arefnejad, S. (2017). The professional identity of student teachers at Farhangian University of East Azerbaijan Province. *Studies in Teacher Education Policy (Research in Teacher Education)*, 1(1), 147-162. [In Persian]
- Bai, B., & Li, J. (2025). Preschool teachers' professional well-being, emotion regulation, and professional identity: A multi-level latent profile approach. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104965.
- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2023). *Reframing teacher professional identity and learning*. In The Palgrave handbook of teacher education research (pp. 763-785). Cham: Springer International Publishing.
- Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in psychology*, 12, 810146.
- Clarke, M., & Dede, C. (2018). *Teacher identity and reflective practice: Understanding the self in professional contexts*. Routledge.
- Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. Vale & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 3rd ed. Sage Publications.
- Gholampour, M., & Ayati, M. (2020). Factors influencing the formation of teachers' professional identity: A narrative inquiry into the life events of a teacher. *Educational Sciences*, 27(2), 1-22. [In Persian] <https://doi.org/10.22055/edus.2020.34294.3078>
- Ghorbani, H., Mirshah Jafari, S. E., Nasr Esfahani, A. R., & Neystani, M. R. (2019). From why to what of teaching: A life-based inquiry based on participatory autobiography in the context of education. *Islamic Education Quarterly*, 14(29), 153-178. [In Persian] <https://doi.org/10.30471/edu.2019.1569>
- Hejazi, A. (2018). Determining the dimensions and components of the professional identity of the model teacher in the Islamic Republic of Iran. *Theory and Practice in Teacher Training*, 4(6), 62-85. [In Persian]

Jalali, M., Soroush, M. M., & Khamijani Farahani, A. A. (2023). Teacher education and the formation of professional identity among English language student teachers. *Critical Language and Literary Studies*, 20(30), 211-238. [In Persian] <https://doi.org/10.48308/cls.2023.103683>

Lai, C., & Jin, T. (2021). Teacher professional identity and the nature of technology integration. *Computers & Education*, 175, 104314.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Mahmoudi Borang, M., & Nabaei, H. (2019). Factors affecting teachers' professional identity: A systematic review. *Teacher Professional Development*, 4(1), 77-94. [In Persian]

Moghimi, A., Parsamehr, M., & Rouhani, A. (2023). From motivations to fears: An exploration of teachers' professional identity in Yazd city. *Strategic Research on Social Problems in Iran*, 12(1), 37-66. [In Persian] <https://doi.org/10.22108/srsp.2023.137432.1899>

Rastegari, N., Soleimani, E., Ghasem Shirazi, S., & Sabah, F. (2023). Representation of the professional identity of Farhangian University student teachers during their studies. *Teacher Professional Development*, 8(3), 79-103. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556>

Seyed Kalan, S. M., Bazdar Qamchi Qeyeh, M., Ebrahimi, A., & Ayari, L. (2017). Re-narration of student teachers' stories and experiences to identify factors influencing the formation of their "professional identity". *Studies in Teacher Education Policy*, 1(3), 45-72. [In Persian]

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD education working papers*, (267), 0_1-45.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.



COPYRIGHTS

©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.