

تربیت معلم و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی مهری جلالی^۱، محمدمهدی سروش^۲، علی‌اکبر خمیجانی فراهانی^۳

چکیده

هویت حرفه‌ای معلمان (TPI) مفهومی چندبعدی و متغیر است و شکل‌گیری آن به روشی بستگی دارد که معلمان وظایف حرفه‌ای خود را ترسیم می‌کنند و آن را بر اساس تجربیات قبل و بعد از دوره‌ی تربیت معلم خود، در فرایند تدریس بکار می‌برند. مقاله حاضر کوشیده با استفاده از یک روش ترکیبی به بررسی چگونگی شکل‌گرفتن هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان آموزش زبان انگلیسی در بستر تربیت معلم در ایران بپردازد. بدین منظور، ۱۲۴ دانشجوی سال اول و آخر از دو واحد دانشگاه فرهنگیان، از طریق روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. داده‌های تحقیق از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته، جمع‌آوری شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه‌های تربیت معلم اثر معنی‌داری بر تشکیل هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان دارد، اما دانشجویان سال اول میانگین بالاتری را در بعضی حوزه‌ها از قبیل تحقیق و توسعه عملکرد فردی، آگاهی زبانی و هویت اجتماعی-فرهنگی و عملکرد انتقادی داشتند. شرکت‌کنندگان سال آخر، میانگین بالاتری در عملکرد سازمانی و جمعی داشتند و هویت آنها بیشتر مبتنی بر سازمان بود. بررسی نتایج مصاحبه‌ها نیز این یافته‌ها را تایید کردند، زیرا بنا به گفته‌ی دانشجویان، به دلیل نبود آزادی در انتخاب کتب درسی و عدم وجود نقش تصمیم‌گیرندگی در سیاست‌گذاری‌ها، آنها باید قوانین مدرسه‌ها را رعایت کنند و حل مشکلات و تدریس مبتنی بر تحقیق، چندان میسر نیست. این نتایج ممکن است برای دوره‌های تربیت معلم و استادانشان کاربرد داشته باشد.

واژگان کلیدی: معلم زبان انگلیسی، توسعه هویت حرفه‌ای، دانشجومعلم، تربیت معلم، هویت حرفه‌ای معلم

دوره بیستم شماره ۲۰، بهار و تابستان ۱۴۰۲

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)، پست الکترونیک:

jalali@cfu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد، گروه زبان انگلیسی، وزارت آموزش و پرورش، ساوه، ایران، پست الکترونیک:

soroush.mohammad74@gmail.com

۳. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، پست الکترونیک:

farahani@ut.ac.ir

مقدمه

هویت، مفهومی پویاست که معمولاً به مجموعه‌ای از خصوصیات یک فرد در مقایسه با افراد دیگر اطلاق می‌شود (پنینگتون ۲۰۱۵) که در طول زمان ابعاد جدیدی مانند هویت فردی، اجتماعی و حرفه‌ای به مفهوم اولیه آن اضافه شده است. بنا به تعبیری، هویت به تصور کلی ما از خویش و تصور دیگران از ما مرتبط است (گی ۲۰۰۰). سلسله مطالعات در حوزه هویت حرفه‌ای معلمان (TPI) به واسطه‌ی تحقیق بنیادی بانی نورتون (۱۹۹۵) آغاز شد. این مدل در طول دو دهه‌ی اخیر به مدلی مشهور تبدیل شده که در تلاش است رابطه‌ی خود را با سایر جنبه‌های فعالیت‌های معلمی از قبیل روابط اقتدارمحور و پیکره‌های فرهنگی و سیاسی-اجتماعی تفهیم کند (وارگیس و همکاران ۲۰۱۶؛ یازان ۲۰۱۸). در این رابطه، مفهوم هویت حرفه‌ای معلمان زبان (LTPI) نیز از استقبال روبه‌رشدی برخوردار شده است (محمود عربی و همکاران ۲۰۲۱) که در طرح درس‌ها، روش‌های تدریس، فعالیت‌های کلاسی و بازخورد به قوانین تعیین‌شده توسط مدارس و موسسات آموزشی سطح بالاتر، انعکاس داده می‌شود (نایدو ۲۰۱۲). واضح است که آگاهی معلمان از این هویت، بر شیوه‌ی تدریس (یازان ۲۰۱۸)، توانایی حل مشکلات آموزشی و پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها (هان ۲۰۲۱) تاثیر خواهد داشت.

در منابع در دسترس، بیشتر محققان کوشیده‌اند عناصر تشکیل‌دهنده این مفهوم (بیچمپ و توماس ۲۰۰۹) و یا تاثیرش بر شاخص‌هایی مانند کیفیت تدریس (لباف و همکاران ۲۰۱۹)، میزان موفقیت در مواجهه با تنش‌های شغلی (وانگ، ۲۰۲۱) و تمایل به ادامه کار (کارائولیس و فیلیپو ۲۰۱۹) را بیابند. چگونگی شکل‌گیری هویت معلمی نیز توجه برخی از محققان را به خود جلب کرده است (به‌عنوان مثال، چنگ و همکاران ۲۰۲۱). مطالعات انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهد هویت ثابت نیست، بلکه پویا و چندوجهی است و ابعاد آن با هم در مغایرت است (وارگیس و همکاران ۲۰۱۶).

با وجود پویایی فرایند معلمی، ذهنیت برخی از دانشجومعلمان در این زمینه، غیرمنعطف است (ترنت ۲۰۱۱). به گفته برخی از محققان (به‌عنوان مثال، آلسوپ ۲۰۰۶؛ چنگ و دیگران ۲۰۲۱) زندگی‌نامه‌ی تحصیلی دانشجومعلمان می‌تواند به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده، منجر به ثبات دیدگاه‌های خاص و تمایلاتی شود که هویت را مفهومی غیرقابل تغییر و انعطاف‌ناپذیر می‌پندارد. این تناقض احتمالی نیز ممکن است منجر به مشکلاتی برای آنها و سیستم آموزشی گردد. به باور آلسوپ (۲۰۰۶) احتمال

مواجه‌شدن با تنش و ناآرامی هنگام شروع حرفه‌ی معلمی، در میان دانشجومعلم‌ان دارای هویتی غیرمنعطف، بالاست و هنگامی که انتظارات آنها برآورده نشود، ممکن است در همان آغاز، شغلشان را رها کنند (فریوک و عسکری بیگدلی ۲۰۱۹). بنابراین، تحقیق حاضر کوشیده به بررسی چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در بستر سیستم آموزشی تربیت معلم بپردازد.

پیشینه تحقیق

هویت حرفه‌ای

محققان مختلف عمدتاً از دیدگاه‌های جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و پست‌مدرن به مفهوم هویت معلمی پرداخته‌اند (کارائولیس و فیلیپو ۲۰۱۹). از دیدگاه جامعه‌شناسی، هویت حرفه‌ای معلم توسط عوامل اجتماعی (روحاس و همکاران ۲۰۲۱) و محیطی (بیجار ۲۰۱۷) شکل می‌گیرد. نظریه‌ی هویت اجتماعی، رویکردی شاخص در نمایش این جنبه از هویت است. بر اساس این نظریه، شکل‌گیری هویت تا حد زیادی به طبقات اجتماعی وابسته است (تاجفل ۱۹۷۸) و عوامل اجتماعی مانند طبقه و قومیت، مولفه‌های بنیادین آن را تشکیل می‌دهند (نورتون ۲۰۱۷). در زمینه‌ی روان‌شناسی، هویت معلم مفهومی شخصی و ذهنی است، زیرا معلم‌ان دائماً تلاش می‌کنند بفهمند چه کسی هستند و دوست دارند چه کسی باشند یا نباشند (بیشامپ و توماس ۲۰۰۹). دیدگاه پست‌مدرن، هویت حرفه‌ای معلم را پویا (زمبیلان و چاباک ۲۰۱۸)، وابسته، منعطف و ازهم‌ان‌هم گسیخته می‌پندارد (آیرامیدو ۲۰۱۶). معلم‌ان می‌توانند دانش شخصی، نقش‌ها، رفتارها و ارزش‌های خود را با مشارکت در فعالیت‌ها و گفت‌وگوهای مختلف تغییردهند (کوئاگن ۲۰۰۴). با این حال، آکرمن و میر (۲۰۱۱) کوشیده‌اند در جهت به وجودآوردن توازن بین این دیدگاه‌ها، دیدگاهی شخصی و گفت‌وگومحوری را بکار گیرند که هویت حرفه‌ای معلم را یک نوع توانایی ذهنی می‌پندارد که به‌طور هم‌زمان یکپارچه، چندوجهی، شخصی و اجتماعی است. از نظر ونگر (۱۹۹۸) رشد هویت، تجربه‌ای در ارتباط با سه سبک وابستگی شامل مشارکت، تصور و هم‌راستایی است. مشارکت به افراد اجازه می‌دهد در روابطشان دخیل شوند و برداشتی کلی از خودشان به دست آورند، هم‌راستایی فعالیت‌های یک فرد را در چهارچوب تشکیلات و ساختارهای وسیع‌تر سازماندهی می‌کند و باعث می‌شود هویت یک گروه بزرگ‌تر تبدیل به بخشی از هویت افراد شود (ونگر ۱۹۹۸).

طبق نظریه هویت در مباحثه، بخش عظیمی از هویت معلمان از طریق زبان به وجود می‌آید. در این دیدگاه، هویت و زبان به‌طور مساوی اهمیت دارند؛ «زبان برای افراد راه‌هایی خاص برای نام‌گذاری واقعیت‌های اجتماعی فراهم و موقعیتی ایجاد می‌کند که تصور ما از خودمان و فردیت‌مان را شکل می‌دهد» (ویدون ۱۹۹۷: ۲۱). فرکلاف (۲۰۰۳) در مدل مباحثه‌ای تشکیل هویت خود بر این باور است که «چیزی که افراد خودشان را در زبان به آن مقید می‌کنند، بخش مهمی از خودشناسی و درک ساختار هویتشان را می‌سازد» (۱۶۴).

هویت حرفه‌ای معلم زبان

دیدگاه‌های اولیه از هویت حرفه‌ای معلم زبان، بیشتر بر اساس ترکیب ساده‌ای از انتقال دانش و مدیریت رفتار فراگیران شکل گرفته بودند (پنینگتون و ریچاردز ۲۰۱۶) که نتوانستند چند عامل مهم مانند تفکر انتقادی، خلاقیت، پویایی و وظایف اجتماعی معلم را در نظر بگیرند (بارکویزن ۲۰۱۷). در کنار دیدگاه‌های جامعه‌شناسانه، روان‌شناسانه و پست‌مدرن در حوزه‌ی آموزش، بعضی از تعاریف اخیر، نظریه‌ی کامل‌تر و بین فردی‌تری را برای هویت معلم مطرح کرده‌اند (کیلی ۲۰۱۴) که بر اساس آن هویت معلم زبان اندیشمندانه، قابل‌تغییر، کنش‌گرانه و ایدئولوژیکی است (مورگان ۲۰۱۷). این دیدگاه توصیه می‌کند انجام پژوهش توسط معلم را به‌نوعی در شکل‌گیری هویت او دخیل بدانیم (ادواردز و برنز ۲۰۱۶) و خاطرنشان می‌کند هویت انتقادی معلم زبان، می‌تواند به‌واسطه‌ی تعهد قوی او به عدالت اجتماعی و خودارجایی در زمینه‌ی باورها و رفتارهای معلمی‌اش توصیف شود.

بسیاری از مطالعات در حوزه‌ی انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و زبان بیگانه بر اهمیت هویت حرفه‌ای معلمان در تدریس تاکید می‌کنند و باورهای آن‌ها را در فعالیت‌های کلاسی مورد توجه قرار می‌دهند (وارگیس و همکاران ۲۰۱۶). در مطالعه‌ای در زمینه جنبه‌ی قابل‌تغییر هویت معلمی، مورگان (۲۰۰۴) نقش پراهمیت عوامل محیطی را بررسی کرده که به معلمان و زبان‌آموزان کمک می‌کنند نقش‌های خاص خود را از طریق استفاده از زبان در موقعیت‌های مختلف کلاسی تبیین کنند. گو (۲۰۱۴) با توجه به ساختارهای اجتماعی برنامه‌های تعلیم و تربیت و اثر آن‌ها بر شکل‌گیری هویت معلمان زبان و با توجه به تئوری گفتمان انتقادی و محیط شغلی، نتیجه گرفت تشکیل هویت به‌صورت فردی

اتفاق می‌افتد، درحالی که برخی از عوامل اقتصادی و اجتماعی بر آن تاثیر می‌گذارند. برخی محققان (مانند بیشامپ و توماس ۲۰۰۹؛ ترنت ۲۰۱۱) ادعا می‌کنند دانشگاه‌های تربیت معلم صرفاً اماکنی برای کسب مهارت‌های تخصصی معلمی نیستند، بلکه دوران پراهمیتی از تشکیل هویت هستند. بنابراین، این وظیفه‌ی استادان است که دیدگاه‌هایی را که دانشجومعلم‌ان از خودشان به‌عنوان یک معلم دارند، درک کنند. زیرا این ادراک «سنگ‌بنای معناسازی و تصمیم‌گیری است» (بالو ۱۹۹۷، ۲۱).

در یک مطالعه‌ی ترکیبی، چن و هو (۲۰۱۹) تغییرات هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی را قبل و بعد از دوره‌ی تربیت معلم مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد ارتباطات دانشجومعلم‌ان با دانش‌آموزان، استادان و مدارس کارورزی و منابع آموزشی تربیت معلم بر شکل‌گیری هویتشان تاثیر می‌گذارد. بعدها، چنگ و همکاران (۲۰۲۱) مطالعه‌ای موردی برای بررسی شکل‌گیری هویت دانشجومعلم‌ان چینی آموزش زبان انگلیسی در دوران کارآموزی آنها انجام دادند. محققان با استفاده از روش ترتیبی-اکتشافی و چهارچوب نظری تلفیقی دریافتند دانشجویان هویت حرفه‌ای خود را به‌وسیله‌ی درک حرفه‌ی معلمی، کسب دانش مبتنی بر موضوع، ارتباط با دیگران و ایفای نقش به‌عنوان مدیران کلاس، شکل می‌دهند.

علاوه‌بر این، بانگاس (۲۰۲۲) اثر آشنایی با برنامه‌ریزی درسی را بر توسعه‌ی حرفه‌ای گروهی از دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از شکل‌گیری هویت، مثبت بود و به آنان کمک کرد مسیر حرفه‌ای جدیدی برای خود متصور شوند و به‌طور جدی درباره اعتماد به نفس و پویایی مورد انتظار خود فکر کنند. از سوی دیگر، برخی مطالعات تجربی کمی، عوامل مرتبط به هویت حرفه‌ای معلم‌ان انگلیسی و آموزش معلم‌ان را در ایران بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، اسلام‌دوست و همکاران، (۲۰۱۹) چگونگی مواجهه‌ی معلم‌ان را با اختلالات هویتی‌ای که در فضای کار به وجود می‌آید، بررسی کردند. با استفاده از دیدگاه‌های روایتی از هویت، مشخص شد معلم‌ان دیدگاه‌های بالادستی در سیاست‌های آموزشی را با اعتقادات خود، در تناقض می‌بینند.

در مطالعه‌ای دیگر از شیبانی و میری (۲۰۱۹) ارتباط بین هویت حرفه‌ای و تفکر انتقادی معلم‌ان زبان انگلیسی بررسی شد و نتایج، حاکی از ارتباط معنی‌دار مثبت بین این دو متغیر بود. همچنین ریاحی‌پور و همکاران (۲۰۲۰) برای بررسی اثر تحول برنامه

آموزشی بر هویت حرفه‌ای معلمان انگلیسی در ایران، مطالعه‌ای انجام دادند. نتایج تغییری در هویت حرفه‌ای معلمان نشان ندادند، اما حاکی از اثر اندک آن بر انگیزه‌ی شغلی و خودشناسی بودند. با این‌که مطالعات مختلفی در زمینه‌ی تاثیر عوامل مختلف بر هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان انجام شده، کمبود تحقیق در زمینه چگونگی شکل گرفتن هویت آنها در بستر تربیت معلم و توانایی این محیط در تغییر دادن این هویت حس می‌شود. به همین دلیل، این مطالعه با هدف شفاف‌سازی در این زمینه به مقایسه هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان سال اول و آخر آموزش زبان انگلیسی پرداخته است. بر همین اساس، پرسش‌های ذیل مطرح شدند:

۱. آیا دوره‌ی تربیت معلم تاثیر معنی داری بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی دارد؟
۲. آیا تفاوت معنی داری بین هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان سال اول و سال آخر وجود دارد؟
۳. دوره‌ی تربیت معلم چگونه هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان را تغییر می‌دهد؟

روش‌شناسی

شرکت‌کنندگان

در تحقیق حاضر، شرکت‌کنندگان ۱۲۴ دانشجو معلم زبان انگلیسی (۵۱ آقا، ۷۳ خانم) مشغول به تحصیل در دو دانشگاه تربیت معلم در ایران بودند که به صورت داوطلبانه و به وسیله‌ی نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شدند. گروه نمونه شامل ۶۷ دانشجوی سال اول و ۵۷ دانشجوی سال آخر در رده‌ی سنی ۱۹ تا ۲۶ سال با زبان مادری فارسی بود که تجربه‌ی تدریس نداشتند.

ابزار تحقیق

به دلیل ماهیت روش ترکیبی استفاده شده در این پژوهش، دو ابزار برای جمع‌آوری داده‌ها انتخاب شدند: پرسش‌نامه و مصاحبه. در قسمت کمی، آزمون هویت حرفه‌ای معلم زبان انگلیسی که توسط محمود عربی و همکاران (۲۰۲۱) طراحی شده، استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۴۲ پرسش است که هویت حرفه‌ای را تحت ۶ مولفه شامل تحقیق و توسعه‌ی عملکرد فردی، آگاهی زبانی، عملکرد سازمانی و جمعی، مشارکت دادن

زبان‌آموزان به‌عنوان انسان‌های کامل با نیازهای آموزشی و احساسی، ارزشیابی هر معلم از خود و عملکرد انتقادی و فرهنگی-اجتماعی بررسی می‌کنند. این آزمون یک پرسش‌نامه‌ی ۶ مقیاسی لیکرت با ضریب پایایی ۰.۹۰ و به‌روزترین ابزاری است که پیشرفت حرفه‌ای معلم‌ان زبان ایرانی را با در نظر گرفتن تمام مولفه‌ها بررسی می‌کند. پرسش‌نامه با نمونه‌ای ۲۵ نفره از دانشجومعلم‌ان با خصوصیات مشابه شرکت‌کنندگان اصلی مورد آزمایش قرار گرفت. ضریب پایایی بوسیله‌ی فرمول آلفای کرونباخ ۰.۸۸ محاسبه شد.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از زوایای مختلف و یافتن اطلاعات قابل‌درک در مرحله‌ی کیفی، یک مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته شامل سه پرسش طرح شد. به‌دلیل ماهیت ساختاریافته مصاحبه‌ها، دانشجومعلم‌ان می‌توانستند درباره پرسش‌ها و مسائل مرتبطی که از آن‌ها پرسیده می‌شد، فکر کنند. این پرسش‌ها، میزان تاثیر تحصیل در دانشگاه تربیت معلم را بر تصمیم دانشجویان برای انتخاب تدریس زبان به‌عنوان یک حرفه، باورهای آنها درباره‌ی چگونگی تدریس و نقش مهارت‌های پژوهش در توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای آنها در آینده مورد بررسی قرار داد.

جمع‌آوری و بررسی داده‌ها

داده‌های این مطالعه با استفاده از یک پرسش‌نامه و مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته به دست آمد. در ابتدا، به تمام دانشجومعلم‌ان سال اول و آخر دو دانشگاه فرهنگیان در ایران درباره هدف این تحقیق توضیح داده شد. ۱۲۴ دانشجو پس از امضای یک فرم رضایت‌نامه به‌منظور اطمینان از تمایل برای شرکت در این پژوهش، به پرسش‌های پرسش‌نامه هویت حرفه‌ای معلم‌ان پاسخ دادند. سپس قسمت کیفی مطالعه با انتخاب ۸ دانشجومعلم سال آخر (۵ خانم و ۳ آقا) که تمایل برای پاسخ به پرسش‌های پرسش‌نامه داشتند، انجام شد. این مصاحبه فقط با دانشجومعلم‌ان سال آخر انجام شد تا مشخص شود آیا هویتشان به‌دلیل تاثیر دوره تربیت معلم در مقایسه با سال اول تحصیل آنها، تغییری داشته یا خیر. مصاحبه‌ها به‌زبان مادری شرکت‌کنندگان انجام شد و هر مصاحبه حدود ۱۰ دقیقه طول کشید. تمام مصاحبه‌ها ضبط و سپس مکتوب شدند.

یافته‌ها و تجزیه و تحلیل

یافته‌های کمی

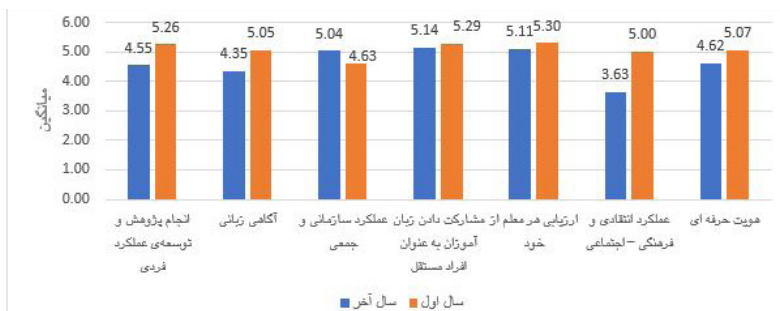
برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه، ابتدا یافته‌های توصیفی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان و ۶ شاخص آن با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف معیار، گزارش شد (جدول ۱ و تصویر ۱). سپس نرمال‌بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف بررسی و از آنجا که سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود، فرض نرمال‌بودن داده‌ها تأیید شد. به‌منظور بررسی تأثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. آزمون t مستقل برای یافتن تفاوت معنی‌دار بین هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان زبان انگلیسی سال اول و سال آخر، مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۱) آمار توصیفی تأثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و

شاخص‌های آن به تفکیک دانشجو معلمان سال اول و آخر

دانشجو معلمان سال اول		دانشجو معلمان سال آخر		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۸۹	۵/۲۶	۱/۰۶	۴/۵۵	انجام پژوهش و توسعه‌ی عملکرد فردی
۱/۰۵	۵/۰۵	۰/۸۶	۴/۳۵	آگاهی زبانی
۱/۰۶	۴/۶۳	۰/۷۵	۵/۰۴	عملکرد سازمانی و جمعی
۰/۹۰	۵/۲۸	۰/۷۰	۵/۱۴	مشارکت‌دادن زبان‌آموزان به‌عنوان افراد مستقل
۰/۸۱	۵/۳۱	۰/۷۷	۵/۱۱	ارزیابی هر معلم از خود
۱/۰۴	۵/۰۰۴	۱/۱۲	۳/۶۳	عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی
۰/۹۵	۵/۰۷	۰/۸۵	۴/۶۲	هویت حرفه‌ای

شکل ۱. تاثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان



برای پاسخ به پرسش اول، با توجه به اینکه نمرات پاسخ‌دهی به پرسش‌ها، بین ۱ تا ۶ بودند، مقدار $5/3$ به عنوان مقدار متوسط در نظر گرفته شد. بنابراین، میانگین نمرات بالاتر از $5/3$ نشان‌دهنده اثربخشی بالا (مطلوب) و کمتر از $5/3$ بیانگر اثربخشی پایین (نامطلوب) است.

جدول (۲) آزمون t تک‌نمونه‌ای برای بررسی میزان تاثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی

	مقدار آزمون = $3/5$						شاخص‌ها
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌دار	
انجام پژوهش و توسعه‌ی عملکرد فردی	۱۲۴	۴/۹۳	۱/۰۳	۱۵/۴۸	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
آگاهی زبانی	۱۲۴	۴/۷۳	۱/۰۴	۱۳/۲۰	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
عملکرد سازمانی و جمعی	۱۲۴	۴/۸۲	۰/۹۵	۱۵/۴۱	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
مشارکت دادن زبان آموزان به عنوان افراد مستقل	۱۲۴	۵/۲۲	۰/۸۱	۲۳/۵۳	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
ارزیابی هر معلم از خود	۱۲۴	۵/۲۱	۰/۷۹	۲۴/۰۴	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی	۱۲۴	۴/۳۷	۱/۲۸	۷/۶۲	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	
هویت حرفه‌ای	۱۲۴	۴/۸۶	۰/۹۳	۱۶/۳۲	۱۲۳	۰/۰۰۰۱	

نتایج حاصل از جدول (۲) بیانگر این است که آزمون t برای مقیاس کلی هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان و شاخص‌های آن با سطح معنی‌دار $0/001$ ، تفاوت معنی‌داری با سطح متوسط $3/5$ دارد. از آنجا که شاخص انجام پژوهش و توسعه عملکرد فردی با میانگین $4/93$ ، شاخص آگاهی زبانی با میانگین $4/73$ ، شاخص عملکرد سازمانی و جمعی با میانگین $4/82$ ، شاخص مشارکت دادن زبان‌آموزان به عنوان افراد مستقل با میانگین $5/22$ ، شاخص ارزیابی هر معلم از خود با میانگین $5/21$ ، شاخص عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی با میانگین $4/37$ و مقیاس کل هویت حرفه‌ای با میانگین $4/86$ ، بیشتر از سطح متوسط $3/5$ می‌باشد. لذا نظام تربیت معلم، تاثیر بسزایی بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان زبان انگلیسی دارد.

درباره پرسش دوم تحقیق، نتایج به دست آمده به تفکیک دانشجو معلمان سال اول و آخر در جدول (۳) گزارش شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود تاثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در هر دو گروه سال آخر ($p. value > 0/05$) و $9/96$ ($t=$ اول و $p. value > 0/05$ و $t= 13/49$) مطلوب است (میانگین بالاتر از $3/5$) و تنها در شاخص عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی در گروه سال آخر، میزان تاثیر متوسط ارزیابی می‌شود.

جدول (۳) تأثیر نظام تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان معلمان زبان انگلیسی به تفکیک دانشجویان معلمان سال اول و آخر

	دانشجومعلمندان سال اول			دانشجومعلمندان سال آخر			میانگین
	سطح معنی‌دار	آماره t	انحراف معیار	میانگین	سطح معنی‌دار	آماره t	
۰/۰۰۰۱	۱۶/۲۲	۰/۸۷	۵/۲۶	۰/۰۰۰۱	۷/۴۶	۱/۰۶	انجام پژوهش و توسعه‌ای عملکرد فردی
۰/۰۰۰۱	۱۲/۰۷	۱/۰۵	۵/۰۵	۰/۰۰۰۱	۷/۲۴	۰/۸۹	آگاهی زبانی
۰/۰۰۰۱	۸/۶۸	۱/۰۶	۴/۶۳	۰/۰۰۰۱	۱۵/۵۰	۰/۷۵	عملکرد سازمانی و جمعی
۰/۰۰۰۱	۱۶/۳۱	۰/۹۰	۵/۲۹	۰/۰۰۰۱	۱۷/۶۱	۰/۷۰	مشارکت‌دادن زبان‌آموزان به‌عنوان افراد مستقل
۰/۰۰۰۱	۱۸/۳۱	۰/۸۱	۵/۳۰	۰/۰۰۰۱	۱۵/۷۱	۰/۷۷	ارزیابی هر معلم از خود
۰/۰۰۰۱	۱۱/۷۹	۱/۰۴	۵/۰۰۴	۰/۳۸۶	۰/۸۷	۱/۱۲	عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی
۰/۰۰۰۱	۱۳/۴۹	۰/۹۵	۵/۰۷	۰/۰۰۰۱	۹/۹۶	۰/۸۵	هویت حرفه‌ای

طبق آزمون t و نتایج حاصل از جدول (۴) تفاوت معنی‌داری بین هویت حرفه‌ای دو گروه مشاهده شد ($p.value > 0.05$ و $t = -4.03$)، به‌طوری که هویت حرفه‌ای دانشجومعلم سال اول با میانگین $5/07$ بیشتر از دانشجومعلم سال آخر با میانگین $4/62$ بود.

در بین دانشجومعلم سال اول، شاخص انجام پژوهش و توسعه‌ی عملکرد فردی با تفاوت میانگین $-0/71$ ، شاخص آگاهی زبانی با تفاوت میانگین $-0/70$ و شاخص عملکرد انتقادی و فرهنگی-اجتماعی با تفاوت میانگین $-1/37$ بیشتر از سال آخر بود و این تفاوت معنی‌دار بود ($p.value > 0.05$). در شاخص عملکرد سازمانی و جمعی نیز تفاوت معنی‌داری بین شرکت‌کنندگان وجود داشت، به‌طوری که میانگین این شاخص در بین دانشجومعلم سال آخر با میانگین $5/04$ ، بیش از دانشجومعلم سال اول با میانگین $4/63$ بود. در شاخص مشارکت‌دادن زبان‌آموزان به‌عنوان افراد مستقل و شاخص ارزیابی هر معلم از خود، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه مشاهده نشد ($0.05 < p.value$). این نتایج در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول (۴) آزمون t مستقل برای مقایسه هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان زبان انگلیسی سال اول و آخر

شخص	گروه		تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی دار
	سال آخر	سال اول							
انجام پژوهش و توسعه‌ی عملکرد فردی	۵۷	۴/۵۵	۱/۰۶		۰/۷۱	-۴/۰۳	۱۲۲	۰/۰۰۰۱	
	۶۷	۵/۲۶	۰/۸۷						
آگاهی زبانی	۵۷	۴/۳۵	۰/۸۹		۰/۷۰	-۳/۹۸	۱۲۲	۰/۰۰۰۱	
	۶۷	۵/۰۵	۱/۰۵						
عملکرد سازمانی و جمعی	۵۷	۵/۰۴	۰/۷۵		۰/۴۱	۲/۴۳	۱۲۲	۰/۰۱۴	
	۶۷	۴/۶۳	۱/۰۶						
مشارکت‌دادن زبان آموزان به عنوان افراد مستقل	۵۷	۵/۱۴	۰/۷۰		۰/۱۵	-۰/۹۹۴	۱۲۲	۰/۳۲۲	
	۶۷	۵/۲۹	۰/۹۰						
ارزیابی هر معلم از خود	۵۷	۵/۱۱	۰/۷۷		۰/۱۹	-۱/۳۵	۱۲۲	۰/۱۸۰	
	۶۷	۵/۳۰	۰/۸۱						
عملکرد انتقادی و فرهنگی - اجتماعی	۵۷	۳/۶۳	۱/۱۲		۱/۳۷	-۷/۰۸	۱۲۲	۰/۰۰۰۱	
	۶۷	۵/۰۰۴	۱/۰۴						
هویت حرفه‌ای	۵۷	۴/۶۲	۰/۸۵		۰/۴۵	-۲/۷۶	۱۲۲	۰/۰۰۰۱	
	۶۷	۵/۰۷	۰/۹۵						

یافته‌های کیفی

پاسخ‌های ۸ دانشجو معلم سال آخر به پرسش‌های مصاحبه، به دقت مطالعه و تحلیل محتوا شد. کلمات کلیدی، مشخص و بر اساس آنها، کدگذاری انجام شد. در نهایت، تم‌هایی برای هر سه پرسش به دست آمد. بررسی پاسخ‌ها به پرسش اول مصاحبه (تجربه تحصیل در یک دانشگاه تربیت معلم چه تاثیری بر نگرش شما نسبت به حرفه‌ی معلمی داشته است؟) نشان داد که باورهای آنها نسبت به اوایل دوران تحصیلشان، تا حدودی دستخوش تغییر شده است. آنها متوجه شده بودند هنجارهای عملکرد بر اساس الگوها و قوانین مدرسه‌ای که در آن تدریس خواهند کرد، تعیین می‌شوند نه فرضیه‌ها و باورهای خودشان و نمرات دانش‌آموزان در امتحانات نهایی، معیار سنجش عملکرد حرفه‌ای و موفقیت آنهاست. با توجه به هماهنگ‌بودن کتب درسی در سراسر کشور و الزام به استفاده از آن در کلاس درس، انتخاب مطالب درسی با توجه به رویکردهای اجتماعی و فرهنگی، میسر نخواهد بود. بنابراین، اهداف و وظایف معلمی توسط محیط آموزشی تعیین خواهند شد و آنها نقش حداقلی در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری‌های آموزشی خواهند داشت.

جدول (۵) تغییر در نگرش دانشجومعلمان سال آخر نسبت به حرفه‌ی معلمی

فراوانی	تم‌های استخراج‌شده
۶	تعیین هنجارهای عملکرد حرفه‌ای توسط قوانین مدرسه
۷	نقش تعیین‌کننده نمرات دانش‌آموزان در موفقیت حرفه‌ای
۸	عدم آزادی در انتخاب مطالب درسی
۵	نقش تعیین‌کننده محیط آموزشی در اهداف و وظایف معلمی
۸	داشتن نقش حداقلی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی

یک بخش برگزیده از مصاحبه‌ها در این زمینه به شرح ذیل می‌باشد:

”در آغاز دوران تحصیلم در دانشگاه فرهنگیان، فکر می‌کردم هنگام شروع به کار به عنوان یک معلم زبان انگلیسی، میزان خلاقیت حرفه‌ای معیار سنجش عملکردم خواهد بود. اما با گذراندن دروس کارورزی متوجه شدم باید طبق چهارچوب کتاب درسی عمل کنم و نمرات بالای دانش‌آموزان در امتحانات نهایی و کشوری، تضمین‌کننده موفقیت حرفه‌ای من خواهد بود“ (دانشجو معلم شماره ۲).

در پاسخ به پرسش دوم مصاحبه (تجربه تحصیل در یک دانشگاه تربیت معلم چه تاثیری بر باورهای شما در نحوه تدریس زبان انگلیسی داشته است؟) دانشجومعلم‌ان بر این باور بودند که برای موفقیت، باید از نکات قوت و ضعف خود در تدریس آگاهی داشته باشند. اطلاع از پیشینه‌ی خانوادگی، فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان، در انتخاب روش تدریس مناسب موثر است و روش تدریس باید با توجه به شرایط، امکانات موجود و سطح زبانی دانش‌آموزان، دائما تغییر کند. دانش‌آموزان باید در برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی یادگیری خود، مشارکت داده شوند. اما به علت عدم حق انتخاب در تعیین کتاب درسی، اکثر آنها مانند سابق، نیاز به بررسی موضوعات تدریس را حس نمی‌کردند. یکی از این نظرات در قسمت برگزیده از مصاحبه‌ها انعکاس داده شده است:

"ما باید از مشکلات خانوادگی و درسی بچه‌ها اطلاع داشته باشیم، زیرا به ما کمک می‌کند آنها را بهتر درک کنیم و روش تدریس خود را با توجه به شرایط آنها تغییر دهیم. درضمن، باید از نکات مثبت و مشکلات تدریس خود اطلاع پیدا کنیم تا بتوانیم در رفع نقاط ضعف خود بکوشیم و نکات مثبت را تقویت کنیم" (دانشجومعلم شماره ۴).

جدول (۶) تغییر در نگرش دانشجومعلم‌ان سال آخر در زمینه‌ی تدریس زبان انگلیسی

فراوانی	تم‌های استخراج‌شده
۸	آگاهی از نقاط قوت و ضعف تدریس خود
۷	تغییر روش تدریس با توجه به شرایط و امکانات موجود
۸	اطلاع از پیشینه دانش‌آموزان
۶	مشارکت دادن دانش‌آموزان در یادگیری از طریق فعالیت‌های گروهی
۵	عدم نیاز به بررسی موضوعات تدریس

آخرین پرسش مصاحبه، میزان تاثیر تحصیل در یک دانشگاه تربیت معلم بر باورهای دانشجومعلم‌ان نسبت به نقش مهارت‌های پژوهش در توسعه حرفه‌ای آینده را بررسی می‌کرد. پاسخ‌ها که در جدول شماره ۷ خلاصه شده، حاکی از این بود که به نظر آنها، شرکت در کنفرانس‌ها تاثیر چندانی بر موفقیت شغلی آنها ندارد، زیرا اعمال یافته‌های

نوین پژوهشی با توجه به کتاب‌های درسی موجود، امکان‌پذیر نیست. آنها همچنین خاطرنشان کردند که به دلیل زمان محدود اختصاص داده شده به تدریس زبان انگلیسی (۹۰ دقیقه در هفته)، اجرای تحقیقات کلاسی و اقدام‌پژوهی برای بررسی و حل مشکلات، مقدور نخواهد بود. از نظر آنها، توسعه مهارت‌های پژوهشی چندان منجر به توسعه‌ی حرفه‌ای آنها نمی‌شود و عوامل دیگری در این مسئله دخیل هستند. درضمن، اجرای بسیاری از یافته‌های نظری و راهبردهای آموزشی پژوهشگران و متخصصان نیز در کلاس‌های درس امکان‌پذیر نیست. به نظر آنها، به‌روزر کردن دانش تکنولوژی و استفاده بهینه از آن در کلاس، تاثیر بیشتری از به‌روزر کردن مهارت‌های پژوهشی خواهد داشت. یک قسمت انتخاب شده از مصاحبه‌ها، برخی از این نظرات را نشان می‌دهد:

"شرکت در دوره‌های کارورزی نشان داد که معلم‌ها، عملاً وقتی برای انجام پژوهش ندارند. زمان اختصاص داده شده به تدریس زبان انگلیسی در اکثر پایه‌های هفتم تا دوازدهم بیشتر از نود دقیقه در هفته نیست که حتی برای تدریس خود کتاب هم کافی نیست" (دانشج معلم شماره ۸).

جدول (۷) تغییر در نگرش دانشجومعلم‌ان سال آخر در زمینه‌ی نقش مهارت‌های پژوهشی در توسعه حرفه‌ای

تم‌های استخراج شده	فراوانی
تاثیر اندک شرکت در کنفرانس‌ها در موفقیت شغلی	۸
عدم امکان حل مشکلات از طریق انجام اقدام پژوهشی	۶
تاثیر اندک توسعه مهارت‌های پژوهشی در توسعه حرفه‌ای	۷
عدم امکان اجرای راهبردهای آموزشی پژوهشگران در کلاس درس	۷

هدف از انجام این مطالعه، بررسی تاثیر تحصیل در یک دانشگاه تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی بود. بررسی پاسخ‌های دانشجومعلم‌ان به پرسش‌نامه‌ها نشان داد دوره‌های تربیت معلم اثر معنی‌داری بر شکل‌گیری هویت آنها دارد، اما تفاوت‌هایی بین دو گروه وجود داشت. دانشجویان سال اول، میانگین‌های بالاتری در سه شاخص تحقیق و توسعه عملکرد فردی، آگاهی زبانی و عملکرد اجتماعی-فرهنگی و انتقادی داشتند. از سوی دیگر، دانشجویان سال آخر میانگین بالاتری در عملکرد جمعی و سازمانی داشتند.

نتایج مصاحبه‌ها نیز یافته‌های ذکرشده را تایید می‌کرد و نشان داد برنامه‌های تربیت معلم، تغییراتی را در دیدگاه آنها نسبت به نقش مهم انجام پژوهش در توسعه‌ی شاخص‌های حرفه‌ای و عملکرد آنها ایجاد کرده است. آن‌ها خاطرنشان کردند در ابتدای ورودشان به دانشگاه، تمایل به انجام فعالیت‌های پژوهشی در حوزه رشته تحصیلی‌شان باعث شده بود در درس‌های مرتبط به پژوهش، مشارکت کاملاً فعالانه‌ای داشته باشند و مهارت‌های تحقیق را بیاموزند. با این حال، به دلیل کسب تجربه‌ی تدریجی و تاثیر شرایط موجود، اکنون فکر می‌کردند باید از برنامه و کتب درسی مدارس استفاده کنند و وقت محدود به آنان اجازه انجام هیچ‌گونه تحقیقی نمی‌دهد. در راستای این نتایج، زو (۲۰۱۴) و یوآن (۲۰۱۷) نیز دریافتند که اثر فضا و سایر افراد، گاهی اوقات هویت حرفه‌ای یک دانشجو معلم زبان انگلیسی را از محقق‌ی بالانگیزه و تازه‌کار به فردی بی‌علاقه تغییر می‌دهد. نتایج پرسش‌نامه نشان داد دانشگاه تربیت معلم تغییراتی را بر جنبه‌های اجتماعی-فرهنگی و انتقادی هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان سال آخر دارد. آن‌ها می‌پنداشتند که پیروی از سیاست‌ها و استانداردهای آموزشی مدرسه، برایشان کافی خواهد بود، زیرا هیچ فرصتی برای تصمیم‌گیری آموزشی و برنامه‌ریزی درسی نخواهند داشت. با این حال، بر اساس آنچه بانگاس، پینر و لاروندو (۲۰۲۲) بیان کرده‌اند، تمرکز دانشجو معلمان بر ارزیابی برنامه‌ریزی درسی و تئوری‌های یادگیری زبان، می‌تواند به آن‌ها الگوهای تدریس قابل توجه و درکی مناسب و عملکرد-محور از پژوهش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی تدریس ارائه دهد.

علاوه بر این، نتایج نشان داد دانشجویان سال آخر فکر می‌کردند بهتر است خودشان را با ارزش‌های خاص و الگوهای مشارکت اجتماعی مدرسه‌ای که قرار است بعداً در آن تدریس کنند، وفق دهند. آن‌ها دیگر باور نداشتند داشتن رویکردی انتقادی به ویژگی‌های معلمی، ضروری باشد. همچنین، به دلیل نبود آزادی در انتخاب کتب درسی، فکر نمی‌کردند بتوانند رویدادهای اجتماعی را به عنوان منابع یادگیری تاثیرگذار در انتخاب مواد تدریس، در نظر بگیرند. بهین، اسماعیلی و اسداللهی (۲۰۱۹) نیز نتایج مشابهی را گزارش کردند. آن‌ها دریافتند که وجود سیاست‌های متمرکز آموزشی در ایران، استقلال شغلی معلمان را محدود کرده و با دادن نقش‌های فنی و ابزاری به آن‌ها، تشویقشان کرده به جای این که افرادی پویا باشند و برای تربیت دانش‌آموزانی خلاق و منتقد تلاش کنند، از سیستم پیروی نمایند. داشتن این دیدگاه نسبت به نقش معلمان زبان انگلیسی، ممکن

است مشکلات زیادی برای آن‌ها به وجود آورد و مانع شکل‌گرفتن هویت حرفه‌ای شود، زیرا این مسئله به اعتماد به نفس آنها آسیب می‌رساند و باعث می‌شود در زندگی آینده، منفعل و ناامید باشند. این نوع سیستم آموزشی، انگیزه معلمان و تمایل آنها برای مقابله با سیاست‌های غلط و نامناسب را کاهش می‌دهد و ظرفیت آنها را در تقویت مهارت تفکر انتقادی محدود می‌سازد (هیننت- کرافورد ۲۰۱۶). به گفته‌ی بن-پرتز (۲۰۰۱)، تصمیم‌گیری و سیاست‌های آموزشی بالادست، نقش معلمان را در جایگاه تدریس کمرنگ می‌کند.

یافته‌های پرسش‌نامه، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه شرکت‌کنندگان از نظر دیدگاه آنها نسبت به رفتار با فراگیران با در نظر گرفتن ابعاد مختلف شخصیت و نیازهای آنها نشان داد و ارزیابی هر فرد از معلم‌بودن خود در هر دو گروه، بالاتر از میانگین بود. شرکت‌کنندگان باور داشتند باید پیش‌زمینه‌های زبان‌شناسی و فرهنگی دانش‌آموزان، شاخص‌های فردی و آموزشی که ممکن است بر یادگیری آنها موثر باشد و تصویری که از خودشان دارند را در نظر بگیرند. دانشجو معلمان سال آخر در مصاحبه به این نکته اشاره کردند که در صورت امکان، باید دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری و بررسی پیشرفت خودشان از طریق کار گروهی مشارکت دهند. در راستای یافته‌های این تحقیق، ترنت (۲۰۱۱) نیز دریافت که از طریق برنامه‌های تربیت معلم، دانشجو معلمان زبان انگلیسی می‌توانند به تدریج دریابند که بنای روابط نزدیک با دانش‌آموزان و درک و اهمیت دادن به آنان، برای پیشرفت معلمی بسیار مهم است.

نتیجه‌گیری

طی دو دهه اخیر، حرفه‌ی آموزش زبان انگلیسی مفهوم هویت حرفه‌ای معلم را در قالب تئوری، تحقیق و تمرین بررسی کرده است. با وجود مطالعات تجربی در این زمینه، نیاز به بررسی اثر دوره‌های تربیت معلم بر شکل‌گیری هویت دانشجو معلمان احساس می‌شود. برای پرکردن این خلا، مطالعه‌ی حاضر به منظور یافتن اثر این دوره و ایجاد هرگونه تغییر در هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در نتیجه‌ی تحصیل در دانشگاه تربیت معلم فرهنگیان، انجام شد. بر اساس نتایج تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، این متغیر تا حد زیادی تحت تاثیر موضوع درسی و محیط قرار می‌گیرد (بانگاس ۲۰۲۲؛ پنینگتن ۲۰۱۵). در تحقیق حاضر، بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده، می‌توان نتیجه گرفت نظر

دانشجومعلم‌ان سال اول در رابطه با تمام ابعادی که هویتشان را شکل می‌داد، مثبت بود. با این حال، نظر دانشجویان سال آخر درباره تاثیر قابل توجه پژوهش و در نظر گرفتن شاخص‌های اجتماعی-فرهنگی در توسعه‌ی حرفه‌ای آنها در آستانه فارغ‌التحصیلی، اندکی تغییر کرده بود. بنابراین، این یافته ممکن است به ارزیابی انتقادی نقش معلم‌ان در آموزش کمک کند و به دانشجومعلم‌ان نسبت به نقش محیط در شکل‌گیری هویتشان و موانع احتمالی در این راه، آگاهی دهد. این امر ممکن است به ما کمک کند بهتر درک کنیم چگونه دانشجومعلم‌ان، معلم‌شدن را تجربه خواهند کرد.

با وجودی که تحقیق حاضر سعی در ارائه‌ی تصویری کاملی از شکل‌گرفتن هویت دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در ایران داشت، از محدودیت‌ها مصون نبود. به عنوان مثال، مفهوم هویت حرفه‌ای با استفاده از آزمون ELTIPS سنجیده شد. تحقیقات دیگر می‌توانند اعتبار ساختار این آزمون را بررسی نمایند و قبل از تعمیم یافته‌های گزارش شده در این تحقیق، ابزارهای سنجش دیگری را ایجاد کنند. علاوه بر این، از آنجا که این مطالعه، به دلیل کمبود وقت، فقط دانشجویان سال اول و آخر را مورد بررسی قرار داد، انجام مطالعات بلندمدت که در آنها شکل‌گیری هویت دانشجومعلم‌ان از ابتدای دوره‌ی دانشگاه تا فارغ‌التحصیلی به صورت کیفی مورد بررسی قرار می‌گیرد، نیز پیشنهاد می‌شود.

Teacher Education and EFL Student Teachers' Professional Identity Construction

Mehri Jalali¹, Mohammad Mehdi Soroush², Aliakbar Khomijani Farahani³

Abstract

Introduction : Identity is an ongoing concept that is generally described in terms of a set of one's features in comparison to other persons (Pennington, 2015). It is stated that identity is associated with our concept of who think we are, and what others think of us (Gee, 2000). The line of studies on teachers' identity was started by Norton's (1995) seminal work and within the last two decades has changed into an established paradigm of research that tries to understand its connection with different aspects of teaching practices like power relations and cultural and sociopolitical discourses (Varghese et al., 2016; Yazan, 2018). In this regard, the notion of language teachers' professional identity has also witnessed an increasing interest (Mahmoodarabi et al., 2021). Teachers' professional identity is revealed in their lesson plans, teaching styles, classroom practices, and reactions to the demands and regulations posed by schools and higher-level educational institutions (Naidoo, 2012).

Background of the Study : In the available literature, researchers mostly have attempted to explore the components of this construct (Beauchamp & Thomas, 2009), or its contribution to some factors like teaching quality (Labbaaf et al, 2019) and the amount of success in dealing with work tensions (Wang, 2021). Teacher identity construction has also attracted some researchers' attention (e.g., Cheng, et al., 2021,). However, few empirical

1. Assistant Professor of Teaching English, the University of Farhangian Tehran, Iran.MA. in English Language, Ministry of Amouzeh Parvaresh, Saveh, Iran, Corresponding Author)

2. Associate Professor, Department of English Language and Literature. Faculty of Foreign Languages and Literature. The University of Tehran. Iran

3.

studies have explored factors related to EFL teachers' professional identity and teacher education in the context of Iran. For example, Riahipour et al, (2020) attempted to explore the impact of curriculum reform on Iranian EFL teachers' professional identity. Results did not show any change in the professional identity of teachers in terms of task perception and self-esteem but a slight effect on their job motivation and self-image. Therefore, the shortage of research on how EFL student-teachers construct their identity within the context of teacher education and whether this context can change this identity is sensed. In this respect, the present study has attempted to shed light upon this area by considering freshman and senior student teachers for comparative purposes.

Methodology

The participants of this study were 124 male and female Iranian EFL student-teachers who were selected from two branches of Farhangian University through convenience sampling. The sample consisted of 67 first-year and 57 last-year student-teachers. For the quantitative phase of the study, all of the participants filled out the English Language Teacher Professional Identity Scale (ELTPIS) developed by Mahmoodarabi et al. (2021) and for the qualitative phase, 8 senior student teachers who expressed their willingness to answer the interview questions were selected.

Conclusion

Based on the obtained data, it can be concluded that the first-year student teachers had positive views in terms of all the domains that made their identity including researching and developing one's practice, language awareness, institutional and collective practice, engaging learners as whole persons, appraising one's teacher self, and sociocultural and critical practice. However, the senior students' idea about the impressive role of doing

research and considering socio-cultural factors in developing their practice was changed slightly near graduation. Therefore, this research might contribute to a critical assessment of the student-teachers role in education and in deconstructing such discourses by making student-teachers aware of how discourses shape their identity development and how they might face resistance. Moreover, since only the first and last-year students were selected due to time limitations conducting longitudinal studies in which identity construction among student teachers is qualitatively explored from the beginning of their study in teacher education universities is recommended.

Keywords: ELT teacher, Professional identity development, Student-teacher, Teacher education, Teacher's professional identity

References

- Akkerman, Sanne F., and Paulien C. Meijer. "A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity." *Teaching and Teacher Education*, vol. 27(2011): 308-319.
- Alsup, Janet. *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.
- Avraamidou, Lucy. *Studying Science Teacher Identity: Theoretical, Methodological and Empirical Explorations*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Banegas, Darío Luis, Richard S. Pinner, and Ignacio Daniel, Larrondo. "Funds of Professional Identity in Language Teacher Education: A Longitudinal Study on Student-Teachers." *TESOL Quarterly*, vol. 56, no. 2(2022): 445–473.
- Barkhuizen, Gary. *Language Teacher Identity Research: An Introduction*. In Gary, Barkhuizen (Ed.), "Reflections on Language Teacher Identity Research." London: Routledge, 2017, pp. 1-11.
- Beauchamp, Chaterine, and Lynn, Thomas. "Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education." *Cambridge Journal of Education*, vol. 39, no. 2(2009):157-189.
- Behin, Bahram, Fatemeh, Esmaeili, and Rasul, Asadollahi. "An English Teacher's Professional Identity Development: The Effect of Educational Policies." *Journal of Modern Research in English Language Studies*, vol. 5, no. 2(2018): 19-40.
- Beijjaard, Douwe. *Learning Teacher Identity in Teacher education*. In David, J. Candinin & Jonh, Husu (Eds.), "The SAGE Handbook of Research on Teacher Education." London: SAGE, 2017, pp. 139-142.
- Benson, Phillip. *Teacher Autonomy and Teacher Agency*. In Gary, Barkhuizen (Ed.), "Reflections on Language Teacher Identity Research." London: Routledge, 2017, pp. 18-24.
- Chang, Anna C. S., and Willy A. Renandya. "The Effect of Narrow Reading

- on L2 Learners' Perceptions." *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, vol. 51, no. 2(2020): 244-258.
- Chan, Kwok-wai., and Robert G. Elliott. "Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 28, no. 3(2000): 225–234.
 - Chen, Pin-Ju., and Hu, Paul, Jen-Hwa. "A Study on the Change of Pre-service English Teacher Identity Before and After Teaching." *English Teachers*, vol. 19, no. 19(2019): 31–41.
 - Cheng, Jingxin; Li, Xiaodi; and Yi, Ming. *Becoming a Teacher: A Case Study on Student Teacher Professional Identity Construction during the Education Practicum in a Normal University in China*. Dissertations. University of Missouri, St. Louis, 2021.
 - Edwards, Emily, and Anne, Burns. "Language Teacher-Researcher Identity Negotiation: An Ecological Perspective." *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 3(2016): 735-745.
 - Eslamdoost, Samaneh, Kendall A. King, and Tajeddin, Zia. "Professional Identity Conflict and (Re)Construction among English Teachers in Iran." *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 12, No. 3(2019): 27-46.
 - Feryok, Anne, and Rouhollah, Askaribigdeli. "A Novice TESOL Teacher's Professional Identity and Evolving Commitment." *TESOL Journal*, vol. 10, no. 4(2019): 57-73.
 - Gee, James P. "Identity as an Analytic Lens for Research in Education." *Review of Research in Education*, vol. 25(2000): 99-125.
 - Gu, Mingyue, and Gu Phillip, Benson. "The formation of English teacher identities: A cross-cultural investigation." *Language Teaching Research*, vol. 19, no. 2(2014): 187-206.
 - Han, Insuk. "Development of Professional Identity and Related Metacogni-

tive Thinking Procedures of English Language Teachers through Spontaneous Collaboration for Pedagogical Problem-Solving.” SAGE, vol. 11, no. 2(2021): 1-13.

- Hinnant-Crawford, Brandi. “Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy.” International Journal of Teacher Leadership, vol. 7, no. 2(2016): 1-27.
- Karaolis, Andreas, & Georgr N. Philippou. Teachers’ Professional Identity. In Markku, S. Hannula, Gilah, C. Leder, Francesca Morselli, Maike, Vollstedt and Qiaoping Zhang (Eds.), “Affect and Mathematics Education: Fresh Perspectives on Motivation, Engagement, and Identity.” Cham: Springer, 2019, pp. 397-419.
- Kiely, Richard. English Language Teacher Identity: A Framework for Teacher Learning and Professional Development. In David Evans (Ed.), “Language and Identity: Discourse in the World.” London: Bloomsbury, 2014, pp. 207-228.
- Korthagen, Fred A. “In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education.” Teaching and Teacher Education, vol. 20. no. 1(2004): 77-97.
- Kubota, Ryoko. Critical Language Teacher Identity. In Gary, Barkhuizen (Ed.), “Reflections on Language Teacher Identity Research.” London: Routledge, 2017, pp. 210-214.
- Labbaf, Azade, Ahmad, Moinzadeh, and Azizollah, Dabaghi. “Professional Identity and Teaching Quality: The Case of Iranian EFL Teachers.” Journal of English Language Teaching and Learning, vol. 11, no. 24(2019): 201-225.
- Mahmoodarabi, Mahsa, Parviz, Maftoon, and Massod Siyyari. “Development and Validation of an English Language Teacher Professional Identity Scale (ELTPIS).” Issues in Language Teaching (ILT), vol. 10, no. 1(2021): 201-237.

- Morgan, Brian. "Teacher Identity as Pedagogy: Toward a Field-Internal Conceptualization in Bilingual and Second Language Education." *Bilingual Education and Bilingualism*, (2004):172-187
- Morgan, Brian. Language Teacher Identity as Critical Social Practice. In Gary, Barkhuizen (Ed.), "Reflections on Language Teacher Identity Research." London: Routledge, 2017, pp. 203-209.
- Naidoo, Marylin. Teachers Identity and Practice in the Context of Curriculum. Unpublished dissertation. University of KwaZulu-Natal: Ietermaritzburg School of Education, 2012.
- Norton Peirce, B. "Social Identity, Investment, and Language Learning." *TESOL Quarterly*, vol. 29, no. 1(1995): 9–31.
- Norton, Peirce, B. Learner Investment and Language Teacher Identity. In Gary, Barkhuizen (Ed.), "Reflections on Language Teacher Identity Research." London: Routledge, 2017, pp. 80-87.
- Pennington, Martha, C. Teacher Identity in TESOL: A Frames Perspective. In Yin Ling Cheung, Selim Ben, Said, and Kwanghyun, Park (Eds.), "Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research." Routledge, 2015, pp. 16-30.
- Pennington, Martha C., and Richards, J. C. "Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors." *RELC Journal*, vol. 47, no. 1(2016): 5-23.
- Riahipour, Parisa., Mansoor, Tavakoli, and Abbas, Eslami Rasekh. "Curriculum Reform and Iranian EFL Teachers' Professional Identity: A Marathon of Change." *Journal of English language Teaching and Learning*, vol. 12, no. 26 (2020): 435-463.
- Robert V. Bullough Jr. Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In Bruce, J. Biddle, Thomas. L. Good, and Ivor, F. Goodson (Eds.), "International Hand-Book of Teachers and Teaching." Amsterdam:

- Kluwer Academic, 1997, pp. 79-134.
- Rojas, Chavez. J., Faure Ñiños, Barril Madrid, J.P. "The Construction of Teachers' Professional Identity: An Analysis of Subjective Learning Experiences." *European Journal of Teacher Education*, vol. 27, no. 2(2021): 1-18.
 - Tajfel, Henri. *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic, 1987.
 - Trent, John. "Four Years on, I'm Ready to Teach: Teacher Education and the Construction of Teacher Identities." *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, no. 5(2011): 529-543,
 - Urmston, Alan, and Martha, C. Pennington. *The Beliefs and Practices of Novice Teachers in Hong Kong: Change and Resistance to Change in an Asian Teaching Context*. In Thomas, Farrell (Ed.), :*Novice Language Teachers*." London: Equinox, 2008, pp. 89-103.
 - Varghese, Monka, Suhanthie Motha, John Trent, Gloria Park, and Jenelle Reeves. "Language Teacher Identity in Multilingual Settings." *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 3(2016): 545-571.
 - Wang, Ping. "Too Many Constraints: Five First-Year EFL Teachers' Professional Identity Construction." *European Journal of Teacher Education*, vol.44, no. 2(2021): 180-199.
 - Wenger, Etienne. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
 - Xu, Yueting. "Becoming Researchers: A Narrative Study of Chinese University EFL Teachers' Research Practice and Their Professional Identity Construction." *Language Teaching Research*, vol. 18, no. 2(2014): 242-259.
 - Yuan, Rui. "This Game is Not Easy to Play: A Narrative Inquiry into a Novice EFL Teacher Educator's Research and Publishing Experiences." *Professional Development in Education*, vol. 43, no. 3(2017), 474-491.
 - Yazan, Bedrettin. "Towards Identity-Oriented Teacher Education: Critical

Auto Ethnographic Narrative.” TESOL Journal, (2018): 1–15.

- Zembylas, Michalions, and Sharon, M. Chubbuck. Conceptualizing ‘Teacher Identity’: A Political Approach.” In Paul A. Schutz, Dionne Cross, Francis, and Ji, Hong (Eds.), “Research on Teacher Identity: Introduction to Mapping Challenges and Innovations.” Springer, 2018, pp. 183-193.