



## مقایسه ساخت گفتمانی هویت حرفه‌ای در بین دو گروه از دانشجو معلمان و معلمان

شاغل:

گرایش به تغییر یا تکرار؟

فرزانه دهقان\*

استادیار، آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، تهران ایران.

Email: f\_dehghan@aut.ac.ir



### چکیده

پژوهش حاضر به مطالعه این موضوع می‌پردازد که چگونه معلمان گرایش‌های هویت حرفه‌ای خود را به صورت گفتمانی در طول تعاملات و گفتگوهای روزمره با دیگران می‌سازند. بدین منظور، مدل ارائه شده توسط بمبرگ، دینا و شیفرین (۲۰۱۱) شامل سه مبنای تحلیلی از دوگانه‌های متناقض عاملیت/کنترل، تفاوت/شبهات و تغییر/یکسانی استفاده شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، پنج معلم شاغل و پنج دانشجو معلم (همگی مؤنث) در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کرده و همچنین در گفتگوهای شخصی تکمیلی با پژوهشگر شرکت نمودند. هم‌زمان، این مصاحبه‌ها و گفتگوها به صورت متنی بازنویسی شده و با روش تحلیل محتوا مورد ارزیابی قرار می‌گرفت. تجزیه و تحلیل مکرر مضامین نشان داد که معلمان باتجربه‌تر بیان می‌کردند که هویت آن‌ها به عنوان یک معلم توسط محیط پیرامون کنترل می‌شود و نه توسط خودشان (کنترل) درحالی‌که دانشجو معلمان عنوان کردند که می‌توانند تحولات جدیدی را در کلاس‌های درس خود آغاز کنند (عاملیت). علاوه بر این، هر دو گروه اظهار داشتند که هویت آن‌ها بیشتر شبیه سایر همکاران یا معلمانشان است (یکسانی) و نه متفاوت از دیگران که ناشی از دنبال کردن یک‌روال ثابت در شغل روزانه (تکرار) در تقابل با تغییر شیوه‌های تدریس بر اساس نیازهای خاص محیط (تغییر) قرار دارد. تصمیم‌گیری آگاهانه مبتنی بر آگاهی می‌تواند به تقویت عاملیت در برابر گفتمان‌های مسلط قدرت گرفته از محیط کمک کند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۹/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۳

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

هویت حرفه‌ای معلمان،  
گرایش‌های هویتی، ساخت  
گفتمانی، گفتمان‌های رقیب،  
گفتمان‌های مسلط، عاملیت  
معلمان

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.335255.918

دهقان، فرزانه. (۱۴۰۱). مقایسه‌ی ساخت گفتمانی هویت حرفه‌ای در بین دو گروه از دانشجو معلمان و معلمان شاغل: گرایش به تغییر یا تکرار؟. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۱۲ (۳)، ۲۸۸-۳۰۷.

Dehghan, F. (2022). A comparison of two groups of pre- and in-service teachers' discursive construction of their professional identities: Inclination toward change or constancy?. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 288-307.

\*استادیار دانشگاه امیرکبیر می‌باشد. وی مدارک کارشناسی، ارشد و دکتری را از دانشگاه شیراز دریافت نموده است. علاقه‌مندی‌های پژوهشی وی شامل آموزش معلمان، تحلیل گفتمان، آموزش با کمک فناوری و خواندن/نگارش آکادمیک می‌باشد.



## A comparison of two groups of pre- and in-service teachers' discursive construction of their professional identities: Inclination toward change or constancy



Farzaneh Dehghan\*

Assistant Professor, Amirkabir University of Technology Tehran, Iran

Email: f\_dehghan@aut.ac.ir

### ABSTRACT

*This study aimed at exploring how teachers discursively construct their professional identity inclinations during their everyday interactions and talks with others. For this purpose, the three dilemmatic lenses of professional identity construction proposed by Bamberg, De Fina and Schiffirin (2011) was used. These three controversial lenses include agency versus control, difference versus sameness and constancy versus change. In order to gather data, 5 experienced teachers and 5 teacher-students (all females) took part in semi-structured interviews and follow-up personal contacts with the researcher. All the content was transcribed for the purpose of content analysis. The iterative analysis of the content revealed that more experienced teachers believed that their identities as a teacher were controlled by the world and not by themselves (control vs. agency) while the majority of teacher-students believed that they could initiate new transformations in their classrooms. Moreover, both groups asserted that their identities were constructed as more similar to other colleagues or their own teachers (sameness) rather than different by following a fixed routine in their daily career (constancy) in contrast to changing their practices according to the particular needs of the context (change). Informed decision-making based on awareness can help agency and initiation against dominant discourses empowered by the context.*

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 11 December, 2021

Accepted: 24 May, 2022

Available online:  
Autumn 2022

### Keywords:

Teachers' Professional  
Identities; Identity  
Inclinations; Discursive  
Construction; Competing  
Discourses; Dominant  
Discourses; Teachers'  
Agency

DOI: 10.22059/JFLR.2022.335255.918

Dehghan, F. (2022). A comparison of two groups of pre- and in-service teachers' discursive construction of their professional identities: Inclination toward change or constancy?. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 288-307.

\* Assistant Professor of Amirkabir University, got her BA, MA and PhD from Shiraz University in TEFL. Her research interests are teacher education, discourse analysis, CAE and academic reading/writing.

(Discursive)، هویت‌های حرفه‌ای عمیقاً در شیوه‌های

گفتمانی فردی و اجتماعی تعبیه شده‌اند (دینا، شیفرین و

بمبرگ، ۲۰۰۶؛ مک‌لور، ۲۰۰۳). همان‌طور که [دانیل ویکز](#)

(۲۰۱۱: ۱۱) بیان می‌کند، «گفتمان‌ها به شدت سازنده

هویت‌ها هستند، زیرا ذاتاً ایدئولوژیک می‌باشند. بسیاری از

گفتمان‌ها نه تنها متنوع هستند بلکه سلسله‌مراتبی نیز هستند.»

بر همین اساس، هویت حرفه‌ای معلمان را می‌توان به‌عنوان

فرآیندی در نظر گرفت که از طریق فعالیت‌های گفتمانی آن‌ها

با سایر گروه‌های ذی‌نفع در جامعه حرفه‌ای خود،

گفتمان‌های غالب در سازمان آموزشی مربوطه و محیط‌های

کلی اجتماعی ساخته می‌شود (مور، ۲۰۰۴). براساس این

تعاریف، گفتمان صرفاً تعامل یا گفتار زبانی نیست (مکالمه

صرف)، بلکه چندوجهی و ایدئولوژی-محور است. نقش

سازنده گفتمان در باب هویت حرفه‌ای به‌طور عام و هویت

حرفه‌ای معلمان به‌طور خاص موضوع پژوهش‌های بسیاری

بوده است؛ اما آنچه کمتر در این پژوهش‌ها مورد توجه

قرار گرفته است بررسی نقش سازندگی گفتمان در

گرایش‌های مختلف هویتی است. به‌عبارت‌دیگر، ساخت

گفتمانی هویت در ارتباطات روزمره می‌تواند منجر به ایجاد

گرایش‌های مختلفی در ابعاد هویتی معلمان گردد. این

گرایش‌های هویتی مختلف را می‌توان بر اساس ابعاد متناقض

درباره هویت (بمبرگ، دینا و شیفرین، ۲۰۱۱) ارزیابی کرد.

هویت حرفه‌ای معلمان و ساخت آن موضوع موردعلاقه

بسیاری از پژوهشگران در سال‌های اخیر بوده است ([کرامپلر](#)

و [هندزفیلد](#)، ۲۰۲۰). هویت حرفه‌ای معلمان را می‌توان

تصورات از خود و روشی که این حس از خود در شغل آن‌ها

و به دلیل این شغل کسب شده و حفظ و توسعه یافته تعریف

کرد. این تصویر از خود بر روی رفتار و تعهد آن‌ها در کلاس

درس تأثیر می‌گذارد. در معنای وسیع‌تری از کلمه، هویت

حرفه‌ای معلمان را می‌توان برحسب نقش آن‌ها در جامعه یا

آنچه جامعه از آن‌ها انتظار دارد تعریف کرد؛ این انتظارات بر

عملکرد معلمان در کلاس تأثیر گذاشته و تعیین می‌کند که

چه چیزی برای آن‌ها مهم است و در نتیجه، بر مفهوم‌سازی

آن‌ها از توسعه حرفه‌ای نیز تأثیر می‌گذارد. در نتیجه،

هویت‌های حرفه‌ای ساخته می‌شوند، درباره آن‌ها گفتگو

می‌شود و در حرفه، فرهنگ و جامعه بازنمایی می‌شوند. این

روش‌های شخصی، در اجتماعی و حرفه‌ای شدن معلم و به

بیان ساده‌تر، در معلم شدن یک فرد ترکیب شده و نمود پیدا

می‌کند ([بیجارد](#)، [میجر](#) و [ورلوب](#)، ۲۰۰۴).

از دیدگاه سازنده‌گرایی (Constructivism) ،

معلم شدن در حقیقت فرآیند شکل‌گیری هویت است

([دانیل ویکز](#)، ۲۰۱۱) که علاوه بر خود معلم، بسیاری از

گروه‌های دیگر نیز در آن دخیل هستند. این گروه‌ها شامل

جامعه، فرهنگ و نظام آموزشی است. از دیدگاه گفتمانی

پژوهش حاضر به منظور برآورده کردن این خلأ پژوهشی انجام شده است.

## ۲. اهداف و سؤالات تحقیق

هویت حرفه‌ای معلمان و نحوه ساخت آن، هم بر عملکرد واقعی آن‌ها در کلاس درس و هم در توسعه حرفه‌ای آن‌ها اثرگذار است. با استفاده از یک دیدگاه گفتمانی در مورد ساخت هویت، هدف این پژوهش بررسی چگونگی شکل‌گیری گرایش‌های هویت حرفه‌ای گروهی از معلمان و دانشجو معلمان زبان انگلیسی ایرانی در تعاملات و گفت‌وگوهای روزمره آن‌ها از طریق فعالیت‌های گفتمانی متفاوتی است که آن‌ها در آن مشارکت دارند. به سخن دیگر، این تحقیق بر روند شکل‌گیری گرایش‌های مختلف هویتی در اثر ساخت گفتمانی تمرکز دارد. با توجه به اهداف ذکر شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. با در نظر گرفتن دوگانه‌های متناقض هویتی ارائه شده توسط بمبرگ، دینا و شیفرین (عاملیت/کنترل، یکسانی/تفاوت، تغییر/تکرار)، چگونه گفتمان‌های مختلف معلمان در تعاملات روزمره با گروه‌های مختلف از جمله معلمان خود (به‌عنوان دانش‌آموز)، همکاران، مدیران، والدین و دانش‌آموزان منجر به شکل‌گیری گرایش‌های مختلف به دوگانه‌های متناقض هویتی می‌گردد؟

۲. در ساخت گفتمانی هویت، چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان معلمان شاغل و دانشجو معلمان وجود دارد؟

## ۳. پیشینه تحقیق: هویت حرفه‌ای معلمان

هنگام تحقیق در مورد هویت و توسعه حرفه‌ای، سؤال مهمی که باید پرسیده شود این است که منظور از هویت یا هویت‌های حرفه‌ای چیست. تعاریف مختلفی از هویت ارائه شده است که به آن از جنبه‌های فرهنگی-اجتماعی (کامینز، ۱۹۹۶)، موقعیتی یا حرفه‌ای (کلارک، ۲۰۰۸؛ دنیل‌ویکز، ۲۰۰۱)، ترازمانی (diachronic) و گفتمانی (ژانگ، ۲۰۰۵) پرداخته شده است. شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم بر اساس هدفی بلندمدت و مسیر رشد با توجه به درک آن‌ها از تدریس (شغل حرفه‌ای خود) و همچنین از خود به‌عنوان معلم (هویت حرفه‌ای آن‌ها) تعریف می‌شود. این دو جنبه کاملاً به هم مرتبط هستند زیرا هویت، رابطه شخص با جهان اجتماعی، چگونگی ساخت این ارتباط از نظر اجتماعی و چگونگی برخورد فرد با احتمالات آینده را مشخص می‌کند. همچنین هویت حرفه‌ای متفاوت از پیشرفت یا ارتقای حرفه‌ای است (سلیمی، مصطفایی و نجار، ۱۳۹۵).

پژوهش‌های پیشین در مورد مطالعه هویت حرفه‌ای از منظر گفتمانی (بمبرگ، دینا و شیفرین، ۲۰۱۱؛ دووس، ۲۰۱۰) بیان می‌کنند که هویت‌های حرفه‌ای مانند هویت‌های شخصی به‌عنوان نمودهای گفتمان‌های مختلفی رشد می‌کنند که ارزش‌های اجتماعی خاصی را به اعمال مختلف انسانی نسبت می‌دهند. این دیدگاه‌های گفتمانی ساخت هویت، «عملکردهای گفتمانی را به‌عنوان محیط‌هایی برای فرآیند شکل‌گیری هویت» در نظر می‌گیرند (بمبرگ، دینا و شیفرین،

۲۰۱۱: ۱۸۹). این بدین معناست که بررسی نحوه تعامل معلمان با گفتمان‌ها و باورهای مختلف که بر کار حرفه‌ای آن‌ها تأثیر می‌گذارد برای درک موقعیت و هویت آن‌ها لازم است (هانت، ۲۰۱۸؛ هندزفیلد، کرامپلر و دین، ۲۰۱۰). رویکرد گفتمانی به هویت‌های حرفه‌ای معلمان معتقد است که افراد در یک جامعه خاص در معرض گفتمان‌های رقیب مختلفی قرار می‌گیرند که می‌توانند از میان آن‌ها انتخاب کنند. این انتخاب‌ها در شکل‌گیری یک هویت خاص در یک حرفه و یا گرایش‌های هویتی مختلف در آن حرفه تأثیرگذار هستند (تیکنور، ۲۰۱۴).

به‌علاوه، این گفتمان‌ها توسط گروه‌های مختلفی که معلم با آن‌ها در فعالیت‌های روزانه‌شان تعامل دارد، قدرت می‌گیرند. در نتیجه، معلمان از اولین تجربیات خود در کلاس درس (حتی به‌عنوان یک یادگیرنده)، درگیر یک فرآیند گفتمانی مداوم و طولانی‌مدت هستند که پیامدهای مستقیمی بر تصویری که از خود و حرفه خود می‌سازند دارد. این دیدگاه می‌تواند با نظریه یادگیری موقعیتی مطابقت داشته باشد که بر اساس آن هویت حرفه‌ای برحسب اینکه چگونه افراد خود و نقش‌های خود را بر اساس تنظیمات مختلف فرهنگی و اجتماعی بازسازی می‌کنند، تعریف می‌شود. مطالعه حاضر مبتنی بر این دیدگاه است که هویت از طریق شیوه‌های گفتمانی مختلفی که افراد در آن مشارکت دارند ساخته و بازسازی می‌شود. به‌طور خاص، تحقیق حاضر از سه معیار

هدایت یا مدیریت تناقض‌های هویتی پیشنهاد شده توسط بمبرگ، دینا و شیفرین (۲۰۱۱) استفاده می‌کند که شامل عاملیت و کنترل، تفاوت و یکسانی، و تغییر و تکرار است. هر یک از این مقوله‌های ساخت هویت، پرسش‌های تجربی را مطرح می‌کنند. این بدان معناست که افراد درگیر در فرآیند ساخت هویت با تناقض‌ها (ابهام‌ها) و انتخاب‌های متفاوتی روبرو می‌شوند که از میان آن‌ها بر اساس آنچه بیان‌های مختلف یا شیوه‌های گفتمانی خاص به آن‌ها ارائه می‌دهند، انتخاب می‌کنند.

عاملیت و کنترل به مسئله ساختن جهان یا ساخته‌شدن توسط جهان اشاره دارد یا اینکه آیا شخص (من به‌عنوان عامل) دنیای اطراف خود را می‌سازد یا اینکه آیا این شخص (من به‌عنوان تحت تأثیر) توسط جهان ساخته یا شکل‌گرفته و کنترل می‌شود. طبق نظر بمبرگ، دینا، و شیفرین (۲۰۱۱: ۱۷۸)، یکسانی و تفاوت بین فرد و دیگران به مسئله روابط خود با دیگران و روشی که افراد احساس خود را به‌عنوان منحصر به فرد و/یا متمایز از دیگران هدایت می‌کنند، ارتباط دارد. سومین مورد تناقض شکل‌گیری هویت، تکرار و تغییر، می‌تواند به‌طور خاص به رشد حرفه‌ای معلمان مرتبط باشد. به گفته بمبرگ، دینا و شیفرین (۲۰۱۱)، مسئله تکرار و تغییر یا انفعال و کنش را می‌توان به‌صورت زیر مطرح کرد:

چگونه می‌توانیم در مواجهه با تغییرات دائمی بیان کنیم که یکسان هستیم و چگونه می‌توانیم در مواجهه با یکسان بودن (تکرار) ادعا کنیم که تغییر کرده‌ایم، و چه درجه‌ای از تداوم یا تغییر برای ایجاد و حفظ احساس خود به‌عنوان من یکپارچه لازم است. (ص ۱۷۸).

همان‌طور که ذکر شد، عاملیت و کنترل به‌عنوان ماهیت اصلی ساختن (یا شکل دادن/کنترل کردن) جهان در مقابل ساخته‌شدن (یا شکل داده شدن و کنترل شدن) توسط جهان یا توانایی ایجاد تغییرات در این جهان (من به‌عنوان عامل) در مقابل پذیرفتن جهان آن‌گونه که هست (من به‌عنوان یک فرد تحت تأثیر) (بمبرگ، [دفینا و شیفرین](#)، ۲۰۱۱) تعریف می‌شوند. از این منظر، معلمان به‌عنوان عامل قادر به ایجاد تغییر هستند. این تغییر می‌تواند در سطح انتقادی تحولات اجتماعی و عدالت را شامل باشد و یا به کنشگری و آغازگری تغییرات آموزشی و اصلاحات در سطح کلاس درس بپردازد. نقش عاملیت معلمان در سال‌های اخیر توجه محققان زیادی را به خود جلب کرده است ([بیستا، پرستلی و رایبسون](#)، ۲۰۱۷). هویت عامل، کنشگر، ریسک‌پذیر، فعال و آغازگر تغییر است، درحالی‌که هویت کنترلی را می‌توان غیرفعال، تأثیرپذیر و محافظه‌کار دانست. در مورد معلمان، این عاملیت به میزان سرمایه‌گذاری و مشارکت فعال آن‌ها در شیوه‌های کلاس درس اشاره می‌کند ([ایمانتزر و ون در وال](#)، ۲۰۲۰؛ [کوین و کارل](#)، ۲۰۱۵).

این سه دوگانه متناقض گرایش‌های هویتی، که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان مسیرهایی که طی آن ساخت هویت به‌صورت گفتمانی انجام می‌شود یاد کرد، به‌عنوان مبنای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند. باین‌حال، شایان‌ذکر است که این معیارها لزوماً به معنای دوگانه‌های متضاد هویتی (دوگانه‌های واقعی) نیستند، بلکه فقط چهارچوب‌های تحلیلی هستند که نشان می‌دهند هویت معلمان چگونه تحت تأثیر گفتمان‌های محیط ممکن است به هر یک از این دوگانه‌ها گرایش پیدا کند. بنابراین، با توجه به اینکه ساخت گفتمانی هویت حرفه‌ای با استفاده از این دوگانه‌های متناقض در تحقیقات پیشین مورد توجه قرار نگرفته است، پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه معلمان شاغل و دانشجو معلمانی که در حال آموزش هستند، جنبه‌های عاملیت، تغییر و تفاوت هویت خود را به‌صورت گفتمانی می‌سازند.

#### ۴. روش تحقیق

##### طرح تحقیق

تحقیق حاضر پژوهشی کیفی و بلندمدت باهدف بررسی چگونگی ساخت گفتمانی گرایش‌های هویت حرفه‌ای در معلمان است. در این پژوهش، از مدل هویتی بمبرگ، دفینا و شیفرین (۲۰۱۱) استفاده شده است که بر اساس سه مبنای تحلیلی دوگانه‌های متناقض حرفه‌ای شامل عاملیت/کنترل، تفاوت/شباهت و یکسانی/تغییر می‌باشد. جمع‌آوری داده‌ها در طی یک دوره زمانی پنج‌ماهه صورت گرفت که با استفاده

از تحلیل محتوای مکرر هم‌زمان با فرآیند جمع‌آوری صورت گرفت و پس از رسیدن به سطح اشباع به پایان رسید.

### شرکت‌کنندگان

به‌منظور این مطالعه، ۵ دانشجو معلم زبان انگلیسی و ۵ معلم زبان در مدارس دولتی (همه مؤنث) برای شرکت در مطالعه دعوت شدند که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. لازم به ذکر است که تعداد اولیه دعوت‌شدگان ۱۸ نفر (۱۰ نفر معلم شاغل و ۸ نفر دانشجو معلم) بر اساس نمونه‌گیری در دسترس بود. با این حال، داده‌های ۵ شرکت‌کننده از هر گروه که کامل‌تر بود برای تجزیه و تحلیل و تفسیر استفاده شد و داده‌های افراد دیگر به دلیل کامل نبودن یا عدم مشارکت و مداومت در گفتگوها حذف گردید.

پنج شرکت‌کننده نهایی دانشجو معلم (محدوده سنی ۲۲ تا ۲۴) در زمان جمع‌آوری داده‌ها در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل بوده و در آخرین سال از چهار سال تحصیلی خود بودند. در زمان این پروژه تحقیقاتی، آن‌ها به‌جز دوره کارورزی که در آن باید برای ساعات خاصی در هفته در مدارس دولتی حضور می‌یافتند هیچ تجربه تدریس رسمی در مدارس دولتی نداشتند. در این ساعات آن‌ها در کلاس‌های واقعی شرکت می‌کردند، کلاس‌ها را مشاهده کرده و در فعالیت‌های روزانه کلاس به معلمان کمک می‌کردند. آن‌ها موظف بودند در مورد مشاهدات و اعمال خود در

کلاس به محقق گزارش دهند. قرار بر این بود که در پایان سال تحصیلی آن‌ها یک درس در کلاس مشاهده‌شده تدریس کنند.

پنج شرکت‌کننده نهایی دیگر در این مطالعه معلمان زبان انگلیسی شاغل بودند که سه نفر مدرک کارشناسی و دو نفر مدرک کارشناسی ارشد داشتند و در مدارس دولتی تدریس می‌کردند. تجربه تدریس آن‌ها بین ۵ تا ۱۵ سال و محدوده سنی آن‌ها بین ۲۸ تا ۳۷ سال بود. آشنایی با این معلمان در حین تدریس در یک دوره آموزشی به‌عنوان مدرس اتفاق افتاد. لازم به ذکر است قبل از شروع این طرح از کلیه شرکت‌کنندگان برای رعایت موارد اخلاقی رضایت‌نامه گرفته شد. به آن‌ها اطمینان داده شد که تمام مصاحبه‌ها و ارتباطات شخصی فقط برای هدف تحقیق بوده و هویت و اطلاعات آن‌ها نزد محقق محرمانه می‌ماند.

### ابزارهای تحقیق و جمع‌آوری داده‌ها

ابزار اصلی مورد استفاده در این مطالعه مصاحبه نیمه-ساختاریافته، گفتگوی متنی برخط با محقق و گزارش‌های عملی دانشجو معلم در طول دوره کارورزی خود در کلاس‌های مدرسه بود. مدت‌زمان هر مصاحبه به سؤالات مطرح‌شده بستگی داشت، اما معمولاً بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. تعداد مصاحبه‌ها ۳ مورد در یک دوره ۵ ماهه بود. تماس‌های شخصی بین شرکت‌کنندگان و محقق بر اساس

یک برنامه شبکه اجتماعی برخط مبتنی بر متن انجام شد. مدت زمان این جلسات بحث از ۴۳ تا ۶۶ دقیقه بود. سؤالات عمدتاً در مورد فعالیت روزانه معلمان در کلاس درس، خاطرات آن‌ها از یادگیری زبان در مدارس، نظر آن‌ها در مورد نقش جامعه و سازمان‌های آموزشی در تعیین نقش حرفه‌ای آن‌ها، و نقش کارکنان مدرسه، همکاران، دانش‌آموزان، والدین و غیره در این زمینه بود. برخی از این سؤالات از قبل بر اساس محتوای مورد نیاز طراحی می‌شد، ولی اکثریت سؤالات در طی زمان مصاحبه‌ها و گفتگوها و بر اساس جواب‌های شرکت‌کنندگان با تمرکز بر اهداف تحقیق پیش می‌آمدند. دانشجو معلمان نیز گزارش‌های کارورزی هفتگی داشتند که از برخی از آن‌ها به عنوان منبع دیگری برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در این مطالعه استفاده شد.

### روش‌های تحلیل داده‌ها

ابتدا تمامی مصاحبه‌ها رونویسی شده و به مجموعه داده‌های جمع‌آوری شده از بحث‌های متنی برخط و گزارش‌های کتبی دانشجو معلمان اضافه شد. همچنین، بر اساس چهارچوب هویت **بمبرگ، دفینا و شیفرین** (۲۰۱۱)، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش تحلیل داده‌های مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفت. قابل ذکر است که داده‌ها به صورت دو مجموعه مجزا برای دانشجو معلمان و معلمان شاغل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. سپس این نمونه‌ها، بر اساس سه مبنای متناقض شکل‌گیری چهارچوب هویت، یعنی عاملیت/کنترل، یکسانی/تفاوت و تکرار/تغییر طبقه‌بندی

شدند. روش کدگذاری داده‌ها یافتن ویژگی‌های خاص مربوط به یک الگوی هویت و سپس تخصیص آن به هر یک از ۶ مورد هویتی بود. در این مرحله بر اساس مراحل مختلف کدگذاری **آتراید-استرلینگ** (۲۰۰۱)، ابتدا کلیه نکات و مضامین کلیدی و خرد درون‌متن‌ها که در ارتباط با نقش گفتمان در تصمیم‌گیری‌های هویت‌ساز و حرفه‌ای فرد بودند شناسایی شدند (مضامین پایه). سپس این مضامین بر اساس ارتباط با سه چهارچوب اصلی تحقیق (وجود یا عدم وجود کنشگری و آغازگری، شباهت داشتن با دیگران یا ترجیح دادن تفاوت، ایجاد تغییر یا تکرار قبلی‌ها) به عنوان مضامین سازمان‌دهنده طبقه‌بندی گردیدند. در انتها نیز این مضامین بر اساس هر یک از الگوهای دوگانه موجود در هر چهارچوب (گرایش به یکی از دو حد غایی در هر چهارچوب) دسته‌بندی شدند (مضامین فراگیر). متون پس از دریافت اطلاعات لازم برای کدگذاری داده‌ها به منظور برآورده کردن قابلیت اطمینان، توسط تحلیلگر دوم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بدین منظور، به مواردی که مشابه یکدیگر کدگذاری شده بود عدد ۱ و موارد غیرمشابه عدد ۰ اختصاص داده شده و سپس ضریب همبستگی بین کدگذاری‌های دو ارزیاب محاسبه شد. در نتیجه، ضریب همبستگی بین ارزیابان ۰/۷۳ محاسبه شد که تأیید می‌کند که کدگذاری قابل اعتماد است. جدول ۱ نمونه‌هایی از فرآیند کدگذاری را نشان می‌دهد.

جدول ۱: نمونه‌هایی از فرآیند کدگذاری مقوله‌های گرایش‌های هویتی



دسته‌بندی (فراگیر)	مضامین سازمان دهنده	نمونه‌های استخراج شده (مضامین پایه)
عاملیت	نقش عاملیت و ابتکاری معلمان، آغازگری و ابتکار.	<p>۱. به نظر من معلمان عوامل کلیدی در تبدیل محیط کلاس به بهترین یا بدترین موقعیت برای یادگیری هستند.</p> <p>۲. شما می‌توانید ... خود را ارتقا دهید و خود را بهتر و بهتر کنید.</p> <p>۳. اما، من برخی از تکنیک‌های خود را حفظ کردم.</p> <p>۴. با این حال من به آن‌ها [همکاران] توجه نکردم.</p>
کنترل	اعتقاد به اینکه هر تغییری از بالا به پایین می‌آید.	<p>۱. یک جامعه و یا وزارت و ادارات آموزش و پرورش حامی شما را تشویق به نوآوری می‌کند.</p> <p>۲. نمی‌توانید اهمیت گروه‌های بالادستی را در ترویج صلاحیت حرفه‌ای معلمان انکار کنید.</p> <p>۳. تا زمانی که هیچ شکایتی از سوی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها وجود نداشت.</p> <p>۴. گاهی اوقات، جامعه نه تنها از نوآوری و تغییر حمایت نمی‌کند بلکه از آن جلوگیری می‌کند.</p> <p>۵. وزارت آموزش و پرورش عامل کلیدی در شکل‌گیری شغل حرفه‌ای معلمان است.</p> <p>۶. من این حمایت را در چهارچوب‌های بالادستی ندیدم، که برای سوق دادن من در حرفه خود لازم است.</p>
تفاوت	معلمان قادر به ایجاد تغییر هستند	<p>۱. معلمان می‌توانند یک موقعیت پرچرب و جوش ایجاد کنند.</p> <p>۲. فهمیدم که چگونه یک معلم می‌تواند تفاوت ایجاد کند.</p> <p>۳. اگر می‌خواهید معلم متفاوتی باشید، همه چیز از خودتان شروع می‌شود.</p>
یکسانی	از آنچه پذیرفته شده است پیروی کنید. شبیه دیگران باشد مخالفت با تفاوت و تغییر	<p>۱. او از من خواست تا آنچه در آنجا پذیرفته شده را دنبال کنم.</p> <p>۲. اما من باید در برخی از تکنیک‌ها تجدیدنظر می‌کردم.</p> <p>۳. سال بعد من تصمیم گرفتم که بیشتر شبیه آن‌ها باشم.</p> <p>۴. آن‌ها به من گفتند که وقتم را تلف نکنم.</p> <p>۵. هر تغییر جدیدی نیاز به مبارزه زیادی داشت و من قدرت این سرمایه‌گذاری عظیم را نداشتم</p>
تغییر	تغییر در جهت مثبت؛ پیروی نکردن از روال ثابت	<p>۱. من تصمیم گرفتم یک معلم زبان مثل او باشم.</p> <p>۲. اما من نمی‌دانم؛ بعضی چیزها [ایده‌های او برای متفاوت بودن] ممکن است تغییر کند اگر شما در یک وضعیت غیرمنتظره تدریس می‌کنید.</p>

تکرار	یک روال ثابت را دنبال کنید.	<p>۱. چیزهایی که در دانشگاه یاد می‌گیریم همیشه در یک کلاس واقعی مفید نیستند.</p> <p>۲. یک برنامه درسی ثابت بهترین سیاست است.</p> <p>۳. آن‌ها از همه چیز ناراضی بودند و از من خواستند همان کار را تکرار کنم.</p> <p>۴. پس ما باید شبیه به دیگران شویم و به یک برنامه ضروری، آشنا و همیشگی که نه شما و نه دیگران را اذیت کند، پایبند باشیم.</p>
-------	-----------------------------	---

جمع‌آوری گردید تا در صورت لزوم برای بررسی مجدد در

دسترس باشد.

همچنین لازم به یادآوری است که استفاده از

چهارچوب [بمبرگ، دفینا و شیفرین \(۲۰۱۱\)](#) به‌عنوان زیربنای

نظری این تحقیق به این دلیل بوده که هدف پژوهش حاضر

یافتن انواع هویت یا مقوله‌های مختلف آن نبوده بلکه هدف

یافتن روش‌هایی است که گفتمان در تعامل با دیگران ممکن

است به گرایش معلمان به هر یک از حدود غایی هویت که

در آن چهارچوب مشخص شده منجر شود.

##### ۵. یافته‌ها

تحلیل مکرر محتوای جمع‌آوری شده نشان داد که گرایش به

کنترل در معلمان باتجربه و گرایش به عاملیت در میان

دانشجو معلمان وجود داشت. به عبارت دیگر، هرچه تجربه

آموزشی شرکت‌کنندگان افزایش یافت، گرایشی رو به رشد

به سوی کنترل در هویت حرفه‌ای مشاهده می‌شد. قبل از ارائه

نتایج، قابل توجه است که نقل قول‌های ارائه شده صرفاً به‌عنوان

نمونه‌ای از گرایش‌های هویت ارائه شده است. یک دانشجو

معلم (TS1) که کارورزی را در ۴ مدرسه مختلف گذرانده

بود و ۴ معلم مختلف را در کلاس درس مشاهده کرده بود

به‌منظور اطمینان از قابلیت اعتبار تحقیق حاضر از

روش کنترل توسط اعضا، جمع‌آوری داده‌ها در یک بازه

زمانی طولانی‌مدت و همچنین سه‌سویه نگری استفاده شد.

بدین منظور از دو نفر از شرکت‌کنندگان نهایی از هر گروه

خواسته شد تا متن‌های رونویسی شده مربوط به خود را

مجدداً مشاهده نموده و در صورتی که با مفاد آن موافق هستند

یا اگر مواردی را مخالف با نظرات خود یافتند اعلام نمایند.

همچنین داده‌ها علاوه بر مصاحبه، از طریق گفتگوهای متنی

برخط و در مورد دانشجو معلمان از طریق گزارش‌های

هفتگی آن‌ها از کلاس‌های مورد بازدید جمع‌آوری شد.

به‌منظور اطمینان از انتقال‌پذیری تحقیق حاضر نیز

کدگذاری‌ها به‌دقت توسط دو ارزیاب انجام شد و همان‌گونه

که در بالا اشاره شد از ضریب همبستگی بین کدگذاری‌های

دو ارزیاب به‌عنوان شاخص انتقال‌پذیری استفاده شد. به‌منظور

ارتقای اطمینان‌پذیری همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد سه‌سویه

نگری و مستند کردن تمامی داده‌ها با استفاده از روش

جمع‌آوری داده مکرر استفاده گردید. در انتها، از نظر ارتقای

تأیید‌پذیری نیز تمامی داده‌های موجود به‌صورت مکتوب

(اما خود او هیچ تجربه مستقیمی در کلاس مدرسه دولتی نداشت) معتقد است،

من فکر می‌کنم معلمان عوامل کلیدی در تبدیل محیط کلاس به بهترین یا بدترین شرایط برای یادگیری هستند. آن‌ها می‌توانند یک موقعیت پرشور ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان بیشتر درگیر شوند و انگیزه بیشتری داشته باشند. (مصاحبه)

**TS1** به خاطر می‌آورد که چگونه انگلیسی را به‌عنوان دانش‌آموز سال سوم دوست داشته است، زیرا او سه سال از متوسطه اول را با معلمی گذرانده بود که او را تشویق به تحصیل در رشته زبان انگلیسی کرده بود. درنهایت، او در آن زمان تصمیم گرفت که معلم زبان انگلیسی شود،

او قبلاً به من می‌گفت که معلم خوبی خواهم شد و من دوست داشتم این را باور کنم. تصمیم گرفتم یک معلم زبان مثل او باشم، حتی رفتار و لباس او، روش صحبت کردن و تلفظ او به زبان انگلیسی. او یک مربی و یک الگوی واقعی بود. (گفتگوی برخط)

در اینجا، عامل یکسانی در ساخت هویت حرفه‌ای این معلم زبان تأثیر مثبت داشته است. این تأثیر بسیار قدرتمند است، که حتی شغل آینده یک فرد را تعیین می‌کند و مهم‌تر از آن، روشی است که این هویت حرفه‌ای ساخته شده است. او این معلم را با سایر معلمان مقایسه می‌کند که در سال‌های بعد در دبیرستان همین درس را با آنان داشته است،

اما وقتی به دبیرستان رفتم، همه‌چیز تغییر کرد. معلم‌های آنجا خیلی فرق داشتند؛ کلاس‌ها خسته‌کننده و کسالت‌آور بودند. من همیشه آن‌ها و کلاس‌های آن‌ها را با معلم سابق و کلاس‌های او مقایسه می‌کردم و فهمیدم که چگونه یک معلم می‌تواند تفاوت ایجاد کند. (مصاحبه)

دانشجو معلم دیگری (**TS2**) در مورد تجربه خود در کلاس کارورزی و معلم آن کلاس صحبت می‌کند،

بعد از اینکه معلم تعجب من را از اتفاقات کلاس احساس کرد، بعد از کلاس جلوی من را گرفت و گفت چیزهایی که در دانشگاه یاد می‌گیریم همیشه در یک کلاس درس واقعی مفید نیستند. (گزارش کار)

از او پرسیدم که آیا از دیدگاه آن معلم تحت تأثیر قرار گرفته است و آیا پیش‌بینی می‌کند که روزی که خودش معلم شود، مانند او فکر و رفتار کند. پاسخ او منفی بود، اگرچه موافق بود که ممکن است اوضاع در آینده تغییر کند.

فکر نمی‌کنم آنچه او گفت تأثیری بر آینده من به‌عنوان معلم داشته باشد. اما، نمی‌دانم؛ اگر در موقعیتی غیرمنتظره تدریس می‌کنید، ممکن است همه‌چیز تغییر کند. مثلاً نقاط بسیار دورافتاده یا محروم استان یا دانش‌آموزان بسیار ضعیف. شاید در این موقعیت‌های شدید مجبور شوم در

آموخته‌هایم در دانشگاه تجدیدنظر کنم. (گفتگوی

برخط)

پاسخ‌دهندگان دانشجو معلم در خصوص میزان تأثیرگذاری  
گفتمان‌های غالب جامعه، فرهنگ و ادارات آموزش و پرورش  
در شکل‌گیری و توسعه حرفه‌ای معلمان نظرات متفاوتی  
داشتند. دو نفر از آن‌ها (TS1 و TS3) رشد حرفه‌ای را  
در قالب توسعه مستقل و خودمحور تعریف می‌کردند و نقش  
کمی برای فرهنگ سازمانی در این زمینه قائل بودند (شاید به  
این دلیل که در آن زمان در مؤسسات زبان خصوصی تدریس  
می‌کردند. به‌عنوان مثال، TS3 ادعا می‌کرد که رشد حرفه‌ای  
به خود شخص بستگی دارد:

اگر می‌خواهید معلم متفاوتی باشید، همه‌چیز از  
خودتان شروع می‌شود. شما می‌توانید با مطالعه  
بیشتر، تدریس در مؤسسات زبان خصوصی و بهبود  
مهارت‌های خود، رشد حرفه‌ای خود را ارتقا دهید.  
(گفتگوی برخط)

دیگران، اما، در این مورد نظرات چندان روشن یا مطمئنی  
نداشتند. TS5 برخی از نظرات بستگانش (که معلم بودند)  
درباره برنامه‌های رشد حرفه‌ای سازمانی به‌عنوان عملی  
بی‌فایده و اتلاف وقت را چنین نقل می‌کند،

من نمی‌دانم که آیا دوره‌های ضمن خدمت واقعاً  
برای معلمان مفید هستند یا نه. اما من از مادرم و  
سایر اقوام و دوستانم که معلم هستند شنیده‌ام که  
این دوره‌ها به آن‌ها کمک نمی‌کند چیز جدیدی یاد

بگیرند و اگر هم مفید باشند بسیار کم است.

(گفتگوی برخط)

با این حال، او معتقد است که فرهنگ‌های اجتماعی و  
سازمانی در شکل دادن به مسیری که قرار است در کار  
حرفه‌ای خود طی کنند، مهم هستند.

یک جامعه یا سازمان آموزشی حامی شما را تشویق  
می‌کند که هرروز نوآوری کنید و بهتر شوید،  
درحالی‌که یک فرهنگ دلسردکننده و محافظه‌کار -  
چه در جامعه یا سازمان- شما را مجبور به تکرار  
می‌کند. (TS5، مصاحبه)

پنج معلم شاغل، داده‌های غنی‌تری را به دست دادند چراکه  
آن‌ها تعاملات روزانه زیادی با بسیاری از گروه‌های مختلف  
دارند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان دهنده چهار عامل گفتمانی  
در تبیین گرایش این گروه به سمت کنترل به‌جای عاملیت  
است. این عوامل شامل دو عامل مستقیم یعنی همکاران و  
مدیران مدرسه، و دو عامل غیرمستقیم یعنی دانش‌آموزان و  
والدین هستند.

یکی از این معلمان (T1)، که ۳ سال تجربه داشت، کار خود  
را با درجه تحصیلی فوق‌دیپلم زبان انگلیسی آغاز کرده و  
بعدها تحصیلات خود را برای مدرک کارشناسی در یک  
برنامه آموزشی ضمن خدمت مخصوص معلمان ادامه داده  
بود. پیش از ورود به تحصیلات فوق‌دیپلم، در مؤسسات  
خصوصی انگلیسی تدریس کرده و سطح بسندگی قابل قبولی  
داشت. او با توجه به تجربه تدریس در مؤسسات خصوصی،

در بدو ورود به مدرسه دولتی تصمیم گرفت که به همان شیوه‌ای که در کلاس‌های موسسه‌ای خود عمل کرده بود در این مدارس نیز فعال باشد. اما، او با مشکلاتی مواجه شد: به نظر می‌رسید که دانش‌آموزان از این تغییرات شدید اصلاً راضی نیستند،

اولین نشانه‌های این نارضایتی‌ها از مدیر مدرسه بود. او به من گفت که تعدادی از دانش‌آموزان شکایت دارند. آن‌ها به مدیران مدرسه گفته بودند که با روش تدریس من زبان انگلیسی را یاد نگرفته‌اند و یا اینکه آن‌ها سال‌های گذشته انگلیسی را خوب یاد می‌گرفته‌اند، اما آن سال نه. (مصاحبه) مخالفت بعدی از یک همکار در همان مدرسه بود،

او از من خواست تا آنچه را که در آنجا پذیرفته شده است دنبال کنم. من به کاری که انجام دادم اعتقاد داشتم، اما باید در برخی از تکنیک‌هایی که از نظر همکاران آنجا «مناسب» مؤسسات زبان خصوصی و نه مدرسه دولتی بود، تجدیدنظر می‌کردم. (مصاحبه)

این نظرات و دیدگاه‌ها منجر به تجدیدنظر در اهداف و طرح‌های او در حرفه خود شد. او تصمیم گرفت تا بخش‌هایی از تکنیک‌های تدریس را که در سال اول از آن استفاده کرده بود حذف کند و برنامه روزمره‌ای را دنبال کرده

و با همکاران باتجربه‌تر یکسانی بیشتری پیدا کند. قدرت گفتمانی گروه‌های اجتماعی (دانش‌آموزان، همکاران و حتی والدین) آنقدر بود که سرانجام به این نتیجه رسید که پیروی از یک روال یکنواخت و همیشگی، مشکلات کمتری دارد.

سال بعد، من تصمیم گرفتم که «بیشتر شبیه آن‌ها باشم». این کار در ابتدا سخت بود چراکه من همچنان در مؤسسات زبان تدریس می‌کردم و همه چیز در آنجا بسیار متفاوت بود. اما با این حال، از برخی از تکنیک‌ها دست نکشیدم: من هنوز زمان زیادی را صرف تهیه فلش کارت یا کشیدن عکس و درست کردن اشیاء دست‌ساز برای کلاس‌های روز بعد می‌کردم و آن‌ها هنوز به من می‌گفتند که وقتم را هدر ندهم. با این حال، تا زمانی که هیچ شکایتی از سوی دانش‌آموزان و والدین وجود نداشت در این موارد حداقلی به حرفهای آنها توجه نکردم. (مصاحبه)

مسئله تکرار و تغییر نیز توسط این معلمان مطرح شده است. معلم دیگری که شغل خود را در مدارس دولتی با مدرک کارشناسی ارشد شروع کرده، اشاره می‌کند که اظهارنظرهای سایر معلمان و دانش‌آموزان در سال‌های اولیه تدریس باعث شد او در روش خود تجدیدنظر کند:

شاید دانش‌آموزان می‌دانستند که من یک معلم تازه‌کار هستم. ظاهراً از همه چیز ناراضی بودند و

مصرا نه از من می‌خواستند که چه کار کنم و چه کار نکنم. به‌عنوان مثال، من به حفظ فهرست‌های دوزبانه واژگان اعتقادی نداشتم و از دانش‌آموزانم چنین چیزی نمی‌خواستم، اما بعد از چند جلسه، آن‌ها از من خواستند که این فهرست‌ها را آن‌طور که بقیه معلمان از آن‌ها پرسیده بودند از آن‌ها بپرسم، آنها می‌گفتند «ما از کجا بدانیم که واژگان جدید را یاد گرفته‌ایم؟» (گفتگوی برخط)

او مجبور شده بود آنچه را که دانش‌آموزان می‌خواستند در جلسه بعد در کلاس اجرا کند. برای او مهم بود که ببیند دانش‌آموزانش از کاری که در کلاس انجام می‌داد راضی هستند. این نظرات بر تصمیمات او و آینده حرفه‌اش تأثیر گذاشتند:

یک برنامه آموزشی ثابت بهترین سیاست بود. هر تغییر جدیدی نیاز به مبارزه زیادی داشت و من قدرت این سرمایه‌گذاری عظیم را نداشتم. (گفتگوی برخط).

این گروه از معلمان شاغل با توجه به نقش گفتمان‌های غالب جامعه، فرهنگ و سازمان آموزش و پرورش در شکل‌گیری و توسعه کار حرفه‌ای خود نظرات هماهنگ‌تری داشتند. پنج نفر از آنان، شغل حرفه‌ای خود را برحسب رشد دیگر-محور، تجویزی و مدیریتی تعریف می‌کردند و نقش بسزایی برای فرهنگ جامعه و سازمان آموزش و پرورش قائل شدند. در مقابل، تنها یکی از معلمان (T1) ساخت هویت حرفه‌ای

معلمان را نه فرآیندی یکسویه بلکه فرآیندی دوسویه و تعاملی می‌داند که هم خود معلمان و هم نهادهای بالادستی (وزارت، ادارات و حتی مدیریت مدرسه) در آن مسئول و تأثیرگذار بوده‌اند.

شما نمی‌توانید اهمیت گروه‌های بالادستی در ارتقای شایستگی حرفه‌ای معلمان را انکار کنید. گاهی اوقات جامعه (وزارت آموزش و پرورش، ادارات، مدیران مدارس و اولیا)، نه تنها از نوآوری و تغییر حمایت نمی‌کند، بلکه مانع آن نیز می‌شود. سپس ما باید همه برنامه‌های خود را تغییر دهیم، شبیه دیگران شویم و به یک‌روال ضروری، آشنا و دائمی پایبند باشیم که نه شمارا آزار می‌دهد و نه دیگران را. (گفتگوی برخط)

**T4**، معلمی با ۱۲ سال تجربه، معتقد است که این کل سیستم است که کیفیت اجزاء را تعیین می‌کند،

وزارتخانه و ادارات آموزش و پرورش از عوامل کلیدی در شکل‌گیری کار حرفه‌ای معلمان هستند. من می‌خواستم تغییرات جدیدی در کلاس درس ایجاد کنم و با مخالفت‌هایی مواجه شدم، ابتدا از طرف دانش‌آموزان و اولیا و بعد از آن از طرف مدیریت مدرسه و سرگروهها در ادارات آموزش و پرورش. در مدرسه به من می‌گفتند در هر دو حالت نتیجه یکسان است. اما نکته این بود که من آن حمایت را در چهارچوب‌های سطح بالاتر

نمی‌دیدم که برای پیشبرد من در حرفه‌ام با تبدیل آن به بخشی ضروری از کار حرفه‌ای هر معلمی لازم است. (مصاحبه)

دو پاسخ‌دهنده دیگر گروه معلمان شاغل نیز نظر مشابهی در مورد هویت حرفه‌ای داشتند: اگر ساخت این هویت حرفه‌ای از سوی سطوح بالاتر شروع و حمایت شود، تغییر و نوآوری حتمی خواهد بود.

### ۶. بحث و بررسی

بر اساس دیدگاه گفتمانی، هویت حرفه‌ای معلمان در گفتمان‌هایی ساخته می‌شود که از طریق زبان ارائه می‌شود (کلارک، ۲۰۰۸). گفتمان‌های رقابتی مختلف از طریق زبان در دسترس افراد قرار می‌گیرد که در آن نگاه مرتبط با شغل از خود ساخته می‌شود. در این مطالعه، این گفتمان‌های رقیب در سه دوگانه متناقض هویت، یعنی کنترل/عاملیت، تفاوت/یکسانی و تغییر/تکرار بررسی شده است. به عبارت دیگر، زبان کانالی است که از طریق آن گفتمان‌های رقیب متجلی، بازسازی و تبلیغ می‌شوند. برخی از این گفتمان‌ها قوی‌تر هستند و بنابراین غالب می‌شوند و احتمال پذیرش آن‌ها توسط افراد بیشتر می‌شود (مور، ۲۰۰۴).

نتایج این مطالعه نشان داد که چگونه برخوردی که معلمان زبان اولین بار با یک زبان خارجی داشته‌اند ممکن است تمایل آن‌ها را به سمت یکی از این گرایش‌های متناقض

ساخت هویت حرفه‌ای سوق دهد. این واقعیت که دو گروه از شرکت‌کنندگان (معلمان در مقابل دانشجو معلمان) گرایش‌های متفاوتی به هر یک از این دوگانه‌ها داشتند نشان می‌دهد که چگونه تعاملات و گفتگوهای معلمان با گروه‌های مختلف در سطوح مختلف ممکن است باعث هدایت و گرایش هر گروه به یک هویت خاص شده باشد. به نظر می‌رسید که با افزایش تجربه معلمان و مواجهه با گفتمان‌های غالب در حرفه خود، هویت کنترل در آن‌ها به تدریج تقویت می‌یابد. مقایسه نتایج دو گروه نشان داد که معلمان باتجربه‌تر معتقد بودند که هویت آن‌ها به عنوان معلم توسط محیط کنترل می‌شود و نه توسط خودشان در حالی که دانشجو معلمان معتقد بودند که می‌توانند تحولات جدیدی را در کلاس‌های درس خود ایجاد کنند. علاوه بر این، هر دو گروه به طور مشابه در مورد میزان شکل‌گیری هویتشان به عنوان شبیه‌تر به سایر همکاران یا معلمانشان (یکسانی) به جای متفاوت بودن از نظر امتحان روش‌های نوآورانه (تفاوت) یا پیروی از یک روال ثابت هنگام پرداختن به فعالیت‌های حرفه‌ای خود (تکرار) در مقابل تغییر شیوه‌های خود با توجه به ویژگی‌های خاص محیط (تغییر) به عنوان بهترین رویکرد توافق داشتند.

این موضوع که ساخت هویت یک فرآیند اجتماعی موقعیتی است مورد توجه محققین بسیاری قرار گرفته است. از این دیدگاه، این نتایج در راستای نظریه ونگر درباره شکل‌گیری هویت در عمل و موضوع همانندسازی

(Identification) قرار دارند (ونگر، ۱۹۹۸). همان‌طور که ونگر (۱۹۹۸: ۱۸۸) عنوان می‌کند، «هماندسازی، سرمایه‌گذاری خود در ایجاد شباهت‌ها و تمایزات به‌گونه‌ای است که ما خود را با دسته‌بندی‌های اجتماعی و نقش‌های سازمان‌دهی شده همانندسازی کرده یا همانندسازی می‌شویم». این حس تعلق به ایجاد یک حس تعادل یا منطقه امن است که فرد را از انتقاد و انزوا محافظت می‌کند. نظریه‌های هویت اجتماعی مفهوم هویت اجتماعی را از نظر عضویت گروهی شناسایی می‌کنند. با این حال، از نظرگاه استدلالی، تمایل به یکسانی یا تفاوت، کنترل یا عاملیت، و تکرار یا تغییر یک فرآیند تدریجی است که از طریق گفتمان‌های رقابتی در معرض انتخاب یک معلم (چه به‌عنوان یادگیرنده و چه معلم) قرار می‌گیرد (ساجس، ۲۰۰۱). این انتخاب می‌تواند به قدرت گفتمان‌های رقابتی خاص (چمبرلین، اسکیلز و ستی، ۲۰۲۰)، اثر ویژگی‌های شخصی یا تفاوت‌های فردی یا برهم‌کنش هر دو عامل بستگی داشته باشد. این برهم‌کنش حوزه‌ای از تحقیقات است که می‌تواند با جزئیات بیشتر توسط محققان علاقه‌مند بررسی شود. به‌علاوه، این موضوع ما را به موضوع مهم نقش تصمیمات معلمان در مورد رشد حرفه‌ای می‌رساند (شوئنفلد، ۲۰۱۱). اینکه چگونه این تصمیمات ممکن است توسط معلمان اتخاذ شوند و منابع چنین تصمیم‌هایی چه است را می‌توان با تحقیقات آینده مورد بررسی قرارداد.

یافته‌های دیگر این مطالعه در مورد نقش

گفتمان‌های حاکم بر جامعه، فرهنگ و سازمان

آموزش و پرورش در شکل‌گیری و توسعه هویت‌های حرفه‌ای معلمان است. درحالی‌که شرکت‌کنندگان دانشجو معلم اهمیت کمتری برای تأثیر عوامل بیرونی قائل بودند، معلمان مجرب گرایش بیشتری به معیارهای محافظه‌کار در تشکیل هویت به‌عنوان مثال کنترل، یکنواختی و تکرار از خود نشان دادند. این موضوع ممکن است به دلیل قدرت گفتمان‌های حاکم در جامعه، فرهنگ و مؤسسات (مور، ۲۰۰۴) باشد که به شکل‌گیری هویت‌های خاص اجتماعی کمک می‌کنند. افراد در هر حرفه‌ای به‌طور خاص از زبانی اجتماعی که به‌وسیله این گفتمان‌ها تقویت و تحمیل می‌شوند برای بیان اینکه در حرفه خود که هستند استفاده می‌کنند.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، گرچه گفتمان‌های حاکم

قطعاً در ایجاد هویت‌های مشخص قدرتمند هستند، نقش تصمیمات معلمان که بر اساس تحقیقات پیشین از آگاهی انتقادی و بینش (دهقان، ۲۰۲۰) نشأت می‌گیرند می‌تواند عوامل مهمی برای تغییر باشند. تغییرات زمانی رخ می‌دهند که افراد دارای بینش شروع به تصمیم‌گیری در مقابل گفتمان‌های حاکم می‌کنند. این امکان وجود ندارد مگر اینکه آن‌ها از دیگر گفتمان‌های احتمالی آگاه باشند (آلسوپ، ۲۰۰۸). فرآیند توانمندسازی معلم شامل تقویت دانش حرفه‌ای، رسیدن به کارایی آموزشی بالاتر، و ارتقای تصمیم‌گیری به‌منظور ایجاد یک محیط آموزشی خلاقانه‌تر می‌شود. این کار با استفاده از خودآگاهی، ایجاد انگیزش و فرآیند همکاری به معلمان کمک می‌کند تا احساس قدرت، اعتمادبه‌نفس و خودکارایی را ترویج کنند. آگاه بودن از اینکه



چگونه گفتمان‌ها می‌تواند هویت افراد را شکل دهد، اولین قدم در مسیر تغییر و تفاوت است. اگرچه برخی بر این باورند که نوآوری و حل مسئله از بینش ناشی می‌شود، نقش تجربه، آگاهی و دانش قابل‌انکار نیست. با افزایش آگاهی، معلمان می‌توانند بر گفتمان‌های غالب چیره شده و تغییرات متحولانه‌ای را در کلاس‌های خود انجام دهند.

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد تحقیقات بسیاری در مورد ساخت گفتمانی هویت حرفه‌ای معلمان انجام گرفته که نتایج این تحقیق با آن‌ها همسو است (ژانگ، ۲۰۱۵؛ [تیکنور](#)، ۲۰۱۴). با این وجود، نتایج این تحقیق ابعاد جدیدی در مورد نقش سازنده گفتمان در ساخت گرایش‌های هویتی خاص به مجموعه مطالعات پیشین می‌افزاید. اگرچه در این مطالعه از یک چهارچوب نظری خاص برای بررسی گرایش‌های هویت حرفه‌ای استفاده گردید، پژوهش‌های آینده می‌توانند با به‌کارگیری روش‌های تحقیق اکتشافی و داده بنیاد به مطالعه و کشف سایر گرایش‌های هویت حرفه‌ای بپردازند. همچنین اثرات هر یک از این گرایش‌های هویتی بر یادگیری فراگیران و مدیریت کلاس و همچنین رابطه آن‌ها با سایر مشخصه‌های معلمان همچون خلاقیت، تعمق و خودکارآمدی را می‌توان در تحقیقات آینده بررسی نمود.

## ۷. نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر بررسی این موضوع بود که چگونه دو گروه از دانشجوی معلمان و معلمان شاغل زبان انگلیسی به‌صورت گفتمانی گرایش‌های هویت حرفه‌ای خود را در طول تعاملات روزمره با سایر معلمان، همکاران، معلمان ارشد، سرپرستان، مدیران مدرسه و حتی دانش‌آموزان و والدینشان می‌سازند. بر اساس سه حوزه متناقض هویت ارائه‌شده توسط [بمبرگ، دفینا و شیفرین](#) (عاملی/ کنترل، یکسانی/ تفاوت و تکرار/ تغییر) مشخص شد که با افزایش تجربه معلمان، آن‌ها به‌طور فزاینده‌ای هویت خود را به‌عنوان تحت کنترل جهان و نه توسط خودشان (کنترل در مقابل عاملیت) به روشی محافظه‌کارانه در نظر می‌گرفتند. با این حال، دانشجوی معلمان بیشتر معتقد بودند که می‌توانند تحولات جدیدی را در کلاس‌های درس خود ایجاد کنند ([جلالی](#)، [مقصودی و خمیجانی](#)، ۱۳۹۹). علاوه بر این، هر دو گروه به‌طور مشابه در مورد میزان شکل‌گیری هویتشان به‌عنوان شبیه‌تر به سایر همکاران یا معلمانشان (یکسانی) به‌جای متفاوت بودن از نظر امتحان روش‌های نوآورانه (تفاوت) با پیروی از یک‌روال ثابت با دنبال کردن روال روزانه (تکرار) در مقابل تغییر شیوه‌های خود بر اساس نیازهای خاص محیط (تغییر) به‌عنوان بهترین رویکرد توافق داشتند. تصمیم‌گیری آگاهانه مبتنی بر رویکرد انتقادی و بینش می‌تواند به کنشگری در برابر گفتمان‌های مسلط که در زمینه‌های خاص توانمند شده‌اند کمک کند.

Alsup, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. doi: 10.4324/9781410617286.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. doi: 10.1177/146879410100100307.

Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In S.J. Schwartz et al. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp.177-199). Berlin: Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9\_8.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 107-128.

Biesta, G, Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. doi: 10.1080/00220272.2016.1205143.

Chamberlain, R., Scales, P., & Sethi, J. (2020). Competing discourses of power in teachers' stories of challenging relationships with students. *Power and Education*, 12(2), 1-18. doi:10.1177/1757743820931118.

Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters.

در نهایت باید توجه داشت که چهارچوب‌های هویت‌سازی بسیاری وجود دارد که به جنبه‌های دیگر زندگی حرفه‌ای معلمان مانند ریسک‌پذیری، خودکارآمدی، تأمل، خودتعیین‌گری و غیره توجه می‌کند. اعتقاد بر این است که بسیاری از جنبه‌های کار حرفه‌ای معلمان را می‌توان تحت معیارهای متناقض هویت شامل عاملیت/کنترل، تفاوت/یکسانی و تغییر/تکراری طبقه‌بندی کرد. تحقیقات بیشتر می‌تواند به‌منظور بررسی بیشتر ویژگی‌های معلمان مختلف و چگونگی ارتباط آن‌ها با انواع هویت عمومی یا دسته‌های خاص‌تر از هویت حرفه‌ای معلمان انجام گردد.

## ۸. منابع

جلالی، م.، مقصدی، م. و خمیجانی فراهانی، ع. (۱۳۹۹).

بررسی خود احتمالی دانشجو معلمان زبان انگلیسی

در بافت تربیت معلم ایران. پژوهش‌های

زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰(۳) ۴۹۸-۵۱۱

doi: 10.22059/jflr.2020.300748.725

سلیمی، اسماعیل، مصطفائی علانی، مهناز، نجارباغسیاه،

رسول. (۱۳۹۵). هویت حرفه‌ای گذشته، حال، و

آرامی معلمان زبان انگلیسی: سنجش تأثیر تجربه

تدریس بر هویت حرفه‌ای، پژوهش‌های

زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۶(۲)، ۳۰۳-۳۲۰

۳۲۰

doi: 10.22059/jflr.2017.209863.271

- Hunt, C. (2018). Toward dialogic professional learning: Negotiating authoritative discourses within literacy coaching interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287.
- Imants, J. & Van der Wal, M.M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14, doi: 10.1080/00220272.2019.1604809.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research.* Maidenhead: Oxford University Press.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teacher education.* London: Routledge.
- Quinn, R. & Carl, N.M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 745-758. doi: 10.1080/13540602.2015.1044331.
- Richards, J. C. (2017). Teacher identity in second language teacher education. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 139-144). New York: Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16, 149-161. doi: 10.1080/02680930116819.
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its*
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Crumpler, T. P. & Handsfield, L. J. (2020). *The complex development of preservice and in-service teacher identities across space and time.* New York: Peter Lang.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education.* Albany, NY: State University of New York.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). Introduction. In A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and identity* (pp. 1-23). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dehghan, F. (2022). Teachers' perceptions of professionalism: a top-down or a bottom-up decision-making process? *Professional Development in Education*, 48(4), 705-714. doi: 10.1080/19415257.2020.1725597.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223.
- Handsfield, L. J., Crumpler, T. & Dean, T. R. (2010). Tactical negotiations and creative adaptations: The discursive production of literacy curriculum and teacher identities across space-times. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 405-431.

educational applications. New York, NY: Routledge.

Ticknor, A. S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: A closer look at the language of one pre-service teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305.

Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zhang, C. (2015). Discursive construction of Chinese language teacher identity. In F. Dervin (Ed.), *Chinese educational migration and student-teacher mobilities* (pp 129-143). London: Palgrave Macmillan.

doi: 10.1057/9781137492913\_7.