تحلیلی بر تکوین هویت حرفه‌ای در بین دانشجو–معلمان دانشگاه فرهنگیان

حسین احمدی[۱]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷ پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۱۰/۱۷

چکیده

یکی از مهم‌ترین اهداف دانشگاه فرهنگیان تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان است. لیکن آیا این مهم در جریان تحصیل چهارساله دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان اتفاق می‌افتد؟ پژوهشگر با مقایسه شرایط ورود و فارغ‌التحصیلی دانشجو-معلمان بر اساس یادداشت‌های آن‌ها درصدد فهم تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان برآمده است. روش پژوهش، کیفی از نوع تحلیل زندگینامه‌ای بوده و دانشجویان مورد مطالعه به شیوه هدفمند انتخاب شدند. بر اساس بحث‌های نظری و نوشته‌های دانشجویان سه حالت هویتی برای ورود و سه حالت هویتی برای خروجی در نظر گرفته شده که مجموعاً از ترکیب آن‌ها نه حالت به وجود آمد. یافته‌ها نشان داد فرض عدم نقش مؤثر دانشگاه در تکوین هویت حرفه‌ای مورد تأیید نبوده و نقش دانشگاه در هویت حرفه‌ای بخشی از دانشجویان منفی و در بخشی مثبت بوده است. تحلیل یادداشت‌ها نشان داد دانشگاه تقریباً به شیوه‌ای تعدیل‌کننده عمل کرده است. دانشجویانی که با انتظارات بالایی وارد دانشگاه شده‌اند در مواجهه با واقعیت انتظاراتشان تعدیل شده و دانشجویانی نیز که تصورات منفی داشته‌اند با گذشت زمان به اهمیت معلمی پی برده و با شرایط دانشگاه سازگاری بیشتری یافته‌اند. در این طبقه‌بندی‌ها گونه‌های بدون تأثیر فاقد نمونه‌های واقعی بوده و گونه‌های دارای تأثیر مثبت تعداد بیشتری را شامل شده است.

کلیدواژه‌ها: هویت حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان، معلم مطلوب، تحلیل زندگینامه‌ای

۱. استادیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) hahmadi6@gmail.com

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

مقدمه

مطالعه هویت حرفه‌ای معلمان در حال حاضر یکی از حوزه‌های پرطرفدار مطالعات آموزشی، جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش و علوم رفتاری-تربیتی محسوب می‌شود. بیجارد، میجر و ورلوپ[1] (۲۰۰۴) دوره زمانی تبدیل شدن هویت حرفه‌ای معلمان به یک حوزه مطالعاتی مستقل را از سال ۱۹۸۸ میلادی به بعد می‌دانند (همچنین آورامیدو[2]، ۲۰۱۴)، بااین‌وجود، پیشینه گسترده مطالعاتی این حوزه در قرن بیست و یکم نشان از تداوم رونق این نوع مطالعات در سال‌های اخیر دارد.

«هویت» دارای دو معنای اصلی است؛ معنای اول آن بیانگر مفهوم تشابه مطلق، و معنای دوم آن بیانگر مفهوم تمایز است که با مرور زمان سازگاری و تداوم را فرض می‌گیرد. به‌این‌ترتیب مفهوم هویت به‌طور هم‌زمان میان افراد یا اشیا دو نسبت محتمل شباهت و تفاوت را برقرار می‌سازد (جنکینز، ۱۳۸۱: ۵). هویت تعریفی است که فرد از خود و وجود خود می‌کند و به پرسش‌هایی چون «چیستم» و «چه می‌خواهم» پاسخ می‌دهد و از طریق هویت به ابعاد شخصیت خود، نوعی هماهنگی و انسجام می‌بخشد و از نظر روانی و رفتاری در زمان و مکان موضع‌یابی می‌کند (حاجیخانی، ۱۳۷۹: ۱۹۶).

رودریگز و موگارو[3] (۲۰۱۸) با مطالعه مروری ۲۲ مقاله نشان می‌دهند بجای تعریف مشخص برای هویت حرفه‌ای معلمان، در این مقالات دو رویکرد نظری و روش‌شناختی ارائه شده‌اند. در رویکرد نظری؛ ازیک‌طرف جه[4] (۲۰۰۰) و بیچامپ و توماس[5] (۲۰۰۹) هویت حرفه‌ای را چارچوبی دانسته‌اند که فرد با استفاده از آن در ابعاد معلمی دقت کرده، و با تنش‌ها و تناقض‌ها مقابله می‌کند. از طرف دیگر آورامیدو (۲۰۱۴) بر مبنای ایده‌های لومان[6] (۲۰۰۷) در مورد تربیت‌معلم علوم از این نوع هویت به‌عنوان لنز تربیت‌معلم به‌عنوان شیوه‌ای برای فهم یادگیری و فرایندهای رشد بحث می‌کند. در بعد روش‌شناختی برخی نویسندگان هویت را منبعی برای معلمان جهت تبیین، انطباق، و تعریف روابط خود با دیگران

1. Beijard et al.
2. Avraamidou
3. Rodrigues & Mogarro
4. Gee
5. Beauchamp & Thomas
6. Luehmann

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

می‌دانند که به آن‌ها فرصت خلق و روایت داستان‌های شان را فراهم می‌سازد. به نظر جانستون (۲۰۱۲) نیز هویت ابزاری فراهم می‌کند که فرد را به فهم عمیق‌تری قادر می‌سازد (رودریگز و موگارو: ۲۰۱۹).

در زمینه تغییر در هویت و هویت حرفه‌ای دو نگرش متضاد وجود دارد. مباحث اولیه در این زمینه خود را مشخصه‌ای منفرد، ثابت، و مستقل از موقعیت که اساساً از محیط بیرونی استقلال دارد مفهوم‌سازی کرده‌اند (هونگ، ۲۰۱۰؛ آلپورت[1]، ۱۹۵۵؛ کولی[2]، ۱۹۰۲). مباحث جدیدتر هویت را پدیده‌ای پویا، متغیر، و فرایند فعالانه‌ای که از طریق تعامل با دیگران توسعه می‌یابد (هونگ، ۲۰۱۰؛ کوپر[3] و اولسون، ۱۹۹۶؛ کلچترمن ها، ۱۹۹۳؛ لمکه[4]، ۲۰۰۳؛ واتسون[5]، ۲۰۰۶) ارزیابی می‌کنند.

در هر زمان مفروض، هویت فردی می‌تواند ترکیبی از ترکیب‌های هویت‌های موجود و ممکن باشد ازاین‌رو این ترکیب در طول زمان ثابت نمی‌ماند؛ به‌جای آن هویت‌ها به شکل بی‌پایانی با مشارکت مداوم و پویای افراد در مذاکره و باز-مذاکره شناختی، خلق و بازخلق می‌شوند. در طی این فرایند اهمیت بازخورد دیگران مورد تأکید محققان قرار گرفته است به شکلی که افراد از طریق تغییر هویت‌های ممکن به هویت‌های موجود یا حذف هویت‌های ممکن از هویت‌هایشان به ترتیب به خاطر تائید یا تکذیب دیگران هویت‌هایشان را بازخلق می‌کنند (وورف[6] و مارکوس، ۱۹۹۱؛ یورچسین، واچراوسرینکان و مک کابه[7]، ۲۰۰۵).

مطالعه هویت حرفه‌ای به‌عنوان یکی از شکل‌های تمایزبخشی فردی می‌تواند در زمینه عوامل، ابعاد و تکوین، و نتایج صورت گیرد. لاسکی (۲۰۰۳) در این مورد به عواملی مانند تعهد، دانش، باورها، ارزش‌ها، رفاه عاطفی و آسیب‌پذیری اشاره می‌کند (هونگ[8]، ۲۰۱۰). کلچترمن ها (۱۹۹۳) پنج بخش هویت حرفه‌ای را که با یکدیگر مرتبط هستند فهرست کرده‌اند که عبارت‌اند از: تصور از خود، اعتمادبه‌نفس، انگیزش شغلی، درک از وظیفه و چشم‌انداز آینده. مطالعات موجود

1. Allport
2. Cooley
3. Cooper
4. Lemke
5. Watson
6. Wurf
7. Yurchisin, Watchravesringkan and McCabe
8. Hong

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

در کشورهای مختلف به این پدیده به‌عنوان عامل کلیدی انگیزش، کارآمدی و بقاء (هونگ، ۲۰۱۰: ۱۵۳۱؛ آوالوس و ایلیون[1]، ۲۰۰۷؛ دی، ایلیوت و کینگتون[2]، ۲۰۰۵؛ دی، گینگتون، استوبارت و سامنز[3]، ۲۰۰۶؛ لاسکی[4]، ۲۰۰۵؛ وان دن برگ[5]، ۲۰۰۲؛ ایزدی نیا[6]، ۲۰۱۵)، فعالیت، یادگیری و توسعه (اکرمن و میجر[7]، ۲۰۱۱؛ آلسوپ[8]، ۲۰۰۶؛ بیجارد، میجر و ورلوپ[9]، ۲۰۰۴) توجه کرده‌اند.

اهمیت و ضرورت توجه به عوامل، روند و تکوین و پیامدهای هویت حرفه‌ای بر کسی پوشیده نیست و این موضوع در حوزه معلمان به خاطر جایگاه تعیین‌کننده‌شان در نظام آموزشی کشورها اهمیت مضاعف می‌یابد. توجه به تصورات، صلاحیت‌ها و توانمندی‌های فارغ‌التحصیلان یکی از نقش‌های مهم نهادهای تربیت‌معلم است (آوالوس و ایلوین، ۲۰۰۷: ۵۱۵). در حال حاضر طبق مقررات و اسناد موجود، دو دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی به امر تربیت‌معلم در کشور مشغول هستند. در هدف‌گذاری تأسیس دانشگاه فرهنگیان علاوه بر توجه به صلاحیت‌های عمومی، توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز مدنظر قرار گرفته است که نشانگر اهمیت و جایگاه این دانشگاه است (الماسی، زارعی زوارکی، نیلی، و دلاور، ۱۳۹۶۲). تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان را می‌توان بخشی از آثار ارزشمند این دانشگاه‌ها در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دانست.

از اهداف پنج‌گانه دانشگاه فرهنگیان در اساسنامه دانشگاه، سه هدف اول، دوم و پنجم ارتباط بیشتری با دانشجویان دانشگاه دارند که در اهداف مذکور چنین آمده است:

۱ ـ تأمین و تربیت‌معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی

1. Avalos & Aylwin
2. Day, Elliot, & Kington
3. Stobart, & Sammons
4. Lasky
5. Van den Berg
6. Izadinia
7. Akkerman and Meijer
8. Alsup
9. Verloop

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

۲ ـ تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه

۵ ـ توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام‌های تربیت‌معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش‌وپرورش. (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۹۰/۱۰/۰۶).

همان‌طور که ملاحظه می‌کنیم در این اهداف علاوه بر توجه به تربیت ارزشی دانشجو-معلمان مخصوصاً در هدف دوم بر تربیت توانمندی‌های حرفه‌ای آنان تأکید شده است. با توجه به مقدمات فوق این مطالعه درصدد فهم تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان بر اساس تجربه زیسته آنان است، در ادامه مروری بر مباحث نظری به همراه پیشینه تجربی، و طرح سؤالاتی که پژوهشگر به دنبال پاسخ به آن‌هاست می‌پردازیم و سپس به تشریح روش و یافته‌ها و در نهایت نتیجه‌گیری از پژوهش انجام یافته اشاره می‌شود.

پیشینه مطالعات حوزه تربیت‌معلم و تکوین هویت حرفه‌ای معلمان نیز تحت تأثیر مباحث نظری موجود در این حوزه بوده است. بیجارد و دیگران (۲۰۰۴) در یک مطالعه مروری کارهای انجام شده در زمینه هویت حرفه‌ای معلمان را به سه مقوله تقسیم کرده‌اند:

۱- مطالعاتی که بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان توجه کرده‌اند

۲- مطالعاتی که بر شناسایی مشخصه‌های هویت حرفه‌ای معلمان توجه نموده‌اند

۳- مطالعاتی که هویت حرفه‌ای در حکایت‌های معلمی بازنمایی شده است (بیجارد و دیگران، ۲۰۰۴: ۱۰۷).

به نظر نگارنده می‌توان شکل سوم را مبحثی روش‌شناختی و شکل‌های اول و دوم را توجه به روند و ابعاد هویت حرفه‌ای دانست که می‌تواند با مباحث مرتبط با زمینه و تبعات تکوین هویت حرفه‌ای تکمیل گردد؛ بنابراین مطالعات پیشین هویت حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان در سه حوزه ۱) زمینه و عوامل؛ ۲) روند و ابعاد؛ و ۳) پیامدها قابل‌طبقه‌بندی و مرور است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

۱) **مطالعات مرتبط با زمینه‌ها و عوامل**: یافته‌های پیشینه موجود در زمینه هویت حرفه‌ای معلمان بر نقش زمینه[1] در شکل‌گیری هویت تأکید می‌کند (هونگ، ۲۰۱۰؛ جانسون[2]، ۲۰۰۳؛ گودسن و کول[3]، ۱۹۹۴). در این مورد تفاوت بین افرادی که پیشینه تربیت‌معلم متعارف دارند با معلمانی که فاقد این پیشینه هستند در این است که هویت افراد فاقد پیشینه آماده شدن متعارف برای معلمی بر ایده‌های اجتماعی حرفه‌ای و توانمندی زمینه نهادی گسترده‌تر بر تحقق بخشی استعدادهای حرفه‌ای و شخصی معلمان بستگی دارد (گودسن و کول، ۱۹۹۴). شکل دیگری از تحقیقاتی که بر نقش زمینه تأکید دارند مکان‌یابی فعال در فضای اجتماعی را عاملی مهم در هویت معلمی دانسته‌اند. بر اساس نظر کولدرون و اسمیت[4] (۱۹۹۹) بخشی از هویت معلمی انتسابی و بخش دیگر اکتسابی است و فضای اجتماعی طیفی از روابط ممکن است که فرد با دیگران بر قرار می‌کند. بخشی از این روابط با ساختارهای اجتماعی موروثی به دست می‌آید و بخش دیگری توسط فرد مورد انتخاب قرار می‌گیرد (کولدرون و اسمیت، ۱۹۹۹). اگر هدف مطالعه هویت حرفه‌ای در بین معلمان باشد، توجه به پیشینه تربیت‌معلم نیز در این محور قابل بررسی است.

از این جنبه در مطالعات داخلی سیدکلان، بازدار قمچی قیه، ابراهیمی، و عیاری (۱۳۹۶) نیز به نقش دوران قبل از تربیت‌معلم بر هویت معلمی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان پرداخته و بر اثرگذاری آن بر هویت حرفه‌ای اشاره کرده‌اند.

۲) **روند و ابعاد**: هویت معلمی می‌تواند یگانه یا چندگانه، مداوم یا منفصل، فردی یا اجتماعی باشد (اکرمن و میجر، ۲۰۱۱). هویت فردی که تدریس می‌کند فرایند مداوم گفتگو و ارتباط بین موقعیت‌های چندگانه است که می‌تواند هماهنگ یا ناهماهنگ با احساس خود باشد.

هویت معلمی دارای طبیعتی پویا، خاستگاهی اجتماعی و تنش‌هایی برساختی است. توجه به این ویژگی‌ها مخصوصاً زمانی که معلمان در زندگی شغلی خود دچار مسئله یا تنش می‌شوند کمک کننده است (دانگ، ۲۰۱۳: ۴۹-۵۰).

1. Context
2. Johnson
3. Goodson and Cole
4. Coldron & Smith

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

معلمان از شروع فعالیت حرفه‌ای و در طی آن درگیر ساختن خود به‌عنوان معلم هستند. معلم بودن مسئله دیده شدن توسط خود و دیگران به‌عنوان معلم است. این موضوع اکتساب و بازتعریف هویتی است که از طرف جامعه تائید می‌شود (کولدورن و اسمیت، ۱۹۹۹: ۷۱۲).

امروزه هویت‌یابی معلمان و نقش آن در تدریس موضوعی مهم در مطالعات مرتبط با آموزش‌وپرورش محسوب می‌شود. یادگیری تدریس «یادگیری تفکر مانند یک معلم، یادگیری فهمیدن مانند یک معلم، یادگیری احساس مانند یک معلم و یادگیری عمل مانند یک معلم نیز هست» (فیمن-نمسر[1]، ۲۰۰۸؛ دانگ[2]، ۲۰۱۳). معلم شدن فرا رفتن از یادگیری چگونگی تدریس و تبدیل‌شدن به فردی است که تدریس می‌کند (اکرمن و میجر، ۲۰۱۱). توسعه هویت معلمی عنصر مهمی در یادگیری تدریس است (آلسوپ، ۲۰۰۶؛ دانگ، ۲۰۱۳: ۴۹).

برخی محققان چگونگی توسعه احساس خود به‌عنوان یک معلم را در بین معلمان مورد مطالعه قرار داده‌اند (برلینر[3]، ۱۹۸۸؛ بولوق و ناولز[4]، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱؛ فولر[5]، ۱۹۶۹؛ فولر و بون[6]، ۱۹۷۵؛ هوبرمن[7]، ۱۹۹۳، ۱۹۸۹، ۱۹۸۵؛ کاگان[8]، ۱۹۹۲؛ به نقل از هونگ، ۲۰۱۰). آن‌ها بعضاً به توسعه مدل‌هایی پرداخته‌اند که تکوین هویت را به مراحل مختلفی تقسیم‌بندی کرده است (فولر و بون، ۱۹۷۵؛ برلینر، ۱۹۸۸). همین‌طور بعضی به مطالعه زمینه‌هایی پرداخته‌اند که تغییر هویت رخ می‌دهد، مثلاً کاگان (۱۹۹۲) تائید می‌کند که معلمان در ابعادی مانند رفتار، دانش، باورها و تصورشان به‌عنوان یک معلم گرایش به تغییر را نشان می‌دهند (هونگ، ۲۰۱۰). در این زمینه حیدری نقدعلی به شیوه خودمردم نگارانه به بررسی تجربه‌های زیسته تحصیل پرداخته و تأثیر عمیق تجربه‌ها بر شکل‌گیری هویت معلم را نشان داده است (حیدری نقدعلی و دیگران، ۱۳۹۲).

1. Feiman-Nemser
2. Dang
3. Berliner
4. Bullough & Knowles
5. Fuller
6. Bown
7. Huberman
8. Kagan

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

بیچامپ و توماس (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که فهم هویت معلمان به شیوه‌های متفاوت برداشت از برنامه تربیت‌معلم وابستگی دارد. تحقیقات انجام شده توسط آنان نیاز به جهت‌دهی مؤثر هویت در تربیت‌معلم را نشان داده است (به نقل از بیچامپ و توماس، ۲۰۰۹).

تحقیقات در این محور به دو بخش تقسیم شده‌اند: بخشی از تحقیقات به توصیف فرایند معلم شدن دانشجو معلمان یا معلم‌هایی می‌پردازد که تجربه قبلی تربیت‌معلم نداشته‌اند (کولدورن و اسمیت، ۱۹۹۹) و بخش دیگر مطالعاتی هستند که به توصیف تنش‌های بین فرد و چارچوب تربیت‌معلم توجه نشان می‌دهند (کولدرون و اسمیت، ۱۹۹۹؛ پیلن، دن بروک و بیجارد، ۲۰۱۳).

ایزدی نیا با استناد به برخی مطالعات قبلی معتقد است که هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان می‌تواند با استفاده از نظریه برساخت‌گرایی اجتماعی تحلیل شود. فرض نظریه برساخت‌گرایی اجتماعی این است که یادگیری در یک فرایند اجتماعی رخ می‌دهد که یادگیرندگان مهارت‌ها و دانش جدید را از طریق تعامل با دیگران مانند معلمان کسب می‌کنند (ایزدی نیا، ۲۰۱۵: ۲؛ ویگوتسکی[1]، ۱۹۷۸). بر این اساس نظریه برساخت هویت حرفه‌ای به‌عنوان فرایند یادگیری برای تدریس (سامگورینسکی[2] و دیگران، ۲۰۰۴) در تعامل دانشجو-معلمان (مهارت آموزان) با دیگران مهم نظیر معلمان راهنما یا اساتید تربیت‌معلم اتفاق می‌افتد (جانسون، ۲۰۰۳). بر اساس این برداشت دانشجو-معلمان هم‌زمان با فرایند یادگیری برای تدریس، هویت حرفه‌ای‌شان را از طریق تعامل روزمره با دیگران مهم مانند معلمان راهنمایشان در جریان تمرین برساخت می‌کنند (ایزدی نیا، ۲۰۱۵).

از نظریه هویت‌های ممکن نیز برای فهم هویت‌یابی نومعلمان استفاده شده است. هامان[3] و همکارانش (۲۰۱۰) در مقاله‌شان در باب استفاده از نظریه هویت‌های ممکن ادعا کرده‌اند که این نظریه نسبت به سایر نظریات کارآیی بیشتری در زمینه فهم هویت‌یابی نومعلمان و دانشجو معلمان سال آخر دارد. آن‌ها استدلال کرده‌اند که یکی از مهم‌ترین دلایل این کارآیی مرتبط با موقعیت گذار این دسته از دانشجویان از دانش‌آموزی به معلمی است که نظریه خودهای ممکن

1. Vygotsky
2. Smagorinsky
3. Hamman

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

چارچوب نظری مناسبی برای تفکر آینده-محور، هویت گرا، و هدفمند در زمان حال برای تنظیم رفتار جهت رسیدن به وضعیت آینده فراهم می‌کند (هامان و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۳۴۹).

دانشجو-معلمان باید در طی مسیر آموزش‌های تربیت‌معلم تغییر در هویت حرفه‌ای را تجربه کنند و جایگاه خود به‌عنوان معلم در فضای چالش‌برانگیز مدارس امروز را بپذیرند (بیچامپ و توماس، ۲۰۰۹: ۱۷۵). تحقیقات نشان داده‌اند تجربیات مثبت در دوره تربیت‌معلم می‌تواند عاملی جدی در تداوم موفقیت‌آمیز حرفه معلمی باشد (ایزدی نیا، ۲۰۱۰؛ اوینگ و مانوئل[1]، ۲۰۰۵). همچنین درگیری دانشجو-معلمان در اجتماعات یادگیری و نوشتن‌های فعال و تأملی، عاملی مؤثر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در این دوره است (کاتلی[2]، ۲۰۰۷؛ استولا[3]، ۲۰۰۳؛ واوروس[4]، ۲۰۰۹؛ وب[5]، ۲۰۰۵ به نقل از ایزدی نیا، ۲۰۱۵: ۲).

علاوه بر این مطالعاتی نیز وجود داشته‌اند که در مورد دانشجو -معلمان بر عوامل خاصی در روند آماده شدن آن‌ها برای معلمی و نقش آن‌ها بر معلمی پرداخته‌اند، به‌عنوان نمونه تحقیقاتی بر نقش معلم راهنمای دوره تربیت‌معلم بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای پرداخته و بر نقش این عامل تأکید کرده‌اند (ایزدی نیا، ۲۰۱۵؛ بیلر[6]، ۲۰۱۳؛ پیلن، دن بروک[7] و بیجارد، ۲۰۱۳؛ لیو و فیشر[8]، ۲۰۰۶).

ایزدی نیا (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای به نقش رابطه مشاوره‌ای[9] و تغییرات در هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان می‌پردازد. وی از روش‌های کیفی برای مطالعه خود استفاده کرده و یافته‌های وی نشان می‌دهد که رابطه مشاوره‌ای مثبت و تحقق انتظارات باعث شده دانشجو-معلمان اطمینان بیشتری به خود به‌عنوان معلم داشته باشند. در نقطه مقابل دانشجو-معلمانی که تجربه ارتباط مشاوره‌ای نسبتاً منفی داشته‌اند اطمینانشان کاهش یافته و احساس بهبود نداشته‌اند (ایزدی نیا، ۲۰۱۵: ۱). بیجارد و دیگران نیز بخشی از مطالعات را از نوع تحقیقاتی دانسته‌اند که مرتبط با تربیت‌معلم و معلم

1. Ewing & Manuel
2. Cattley
3. Estola
4. Vavrus
5.Webb
6. Bieler
7. Pillen, Den Brok
8. Liu & Fisher
9. mentoring relationships

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

راهنما برای فهم بهتر و پاسخ به نیازهای دانشجو-معلمان هستند (ولکمن و اندرسون، ۱۹۹۸). به‌ویژه زندگینامه‌ها و باورهای متأثر از آن‌ها محمل عناصر مهمی برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان هستند (بیجارد و دیگران، ۲۰۰۴؛ ناولز، ۱۹۹۲؛ سوگره[1]، ۱۹۹۷؛ کلچترمن ها، ۱۹۹۴).

ذاکری (۱۳۹۷) نیز مطالعه زمینه‌های هویت‌یابی حرفه‌ای دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان به زمینه‌های رویارویی آگاهانه و ناآگاهانه پرداخته و زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی و دینی را آگاهانه و سایر زمینه‌ها را ناآگاهانه قلمداد کرده است.

۳) **پیامدها**: تصورات ما از خودمان انتخاب ما در کنش و قضاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین توجه به هویت حرفه‌ای معلمان می‌تواند بصیرت‌هایی را در ابعاد اساسی زندگی حرفه‌ای معلمان نظیر تصمیم‌گیری حرفه‌ای، انگیزش، رضایت شغلی، احساسات و تعهد آن‌ها در اختیار ما قرار دهد (هونگ، ۲۰۱۰). گودسن و کول در مطالعه‌شان به معلمانی توجه نموده‌اند که پیشینه‌ای در معلمی نداشته و در این زمینه آموزشی ندیده‌اند ولی انتظار می‌رود وظایف حرفه‌ای معلمی را انجام دهند (گودسن و کول، ۱۹۹۴: ۸۶). آنان نشان داده‌اند معلمانی که با فهم مناسب‌تری از هویت حرفه‌ای وارد این شغل شده‌اند توانسته‌اند با زمینه شغلی سازگار شده و هویتشان را بازتعریف کنند (همان، ۹۱). یکی از مهم‌ترین مشکلات این گروه در مراحل اولیه ضعف دانش محتوایی بوده است (همان، ۹۵).

در واقع تحقیق در مورد هویت حرفه‌ای معلمان به ما کمک می‌کند تا بفهمیم معلم شدن در دنیایی امروزی که همه چیز در حال تغییر است چه حسی دارد و چگونه معلمان با تغییرات سازگار می‌شوند (بیجارد و دیگران، ۲۰۰۴: ۱۰۹). هویت حرفه‌ای می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب تحلیل برای مطالعه ابعادی از آموزش مانند شیوه‌های سازگاری با عوامل بیرونی، مواجهه لازم با تنش‌ها و تناقض‌های حرفه‌ای‌شان باشد (اولسون[2]، ۲۰۰۸؛ بیوچامپ و توماس[3] ۲۰۰۹).

هونگ (۲۰۱۰) به مطالعه نقش تصورات مختلف دانشجو-معلمان و نومعلمان در تصمیمات آن‌ها به ترک شغل پرداخته است. وی به ادبیات تحقیق در این زمینه اشاره کرده و از شش عامل ارزش، کارآمدی، تعهد، عواطف، دانش و باورها؛ و

1. Sugrue
2. Olsen
3. Beauchamp & Thomas

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

میکروپولیتیک به‌عنوان زیرشاخه‌های هویت حرفه‌ای نام می‌برد. وی با استفاده از روش‌های ترکیبی به این نتیجه دست یافته است که دانشجو-معلمان دارای تصورات بی‌ریا[1] و آرمان‌گرایانه از معلمی هستند و معلمان ترک شغل کرده افرادی بوده‌اند که دارای عواطف محدودی بوده‌اند.

ادیب و دیگران (۱۳۹۶) نیز در مطالعه خود در بین دانشجو-معلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی به عاملیت سه مقوله ادراک واقعیت‌های شغل معلمی، انتظار ناهمسازی با شغل معلمی و شرافت شغل معلمی اشاره‌کرده‌اند.

برای فهم نقش دوره تربیت‌معلم در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان، توجه به تجربه زیسته آنان ضرورت دارد. این دوره با آماده‌سازی آگاهانه افراد برای تغییر از یک فرد عادی به نو-معلم این امکان را برای دانشجویان فراهم می‌سازد که به‌تدریج خود را برای معلم شدن و سازگار شدن با انتظارات معلمی آماده سازند و از بین هویت‌های مختلفی که آنان می‌توانستند در دوره قبل از ورود به دانشگاه بپذیرند معلم شدن را پررنگ‌تر می‌سازد. بنابراین مطالعه شرایط ورودی و فارغ‌التحصیلی دانشجو-معلمان مبتنی بر تجربه زیسته امکان فهم تکوین هویت حرفه‌ای آنان در طی تحصیل در دانشگاه فرهنگیان را فراهم می‌سازد.

حال سؤال این است که بنا به تجربه زندگینامه‌ای دانشجویان، تا چه حد دانشگاه فرهنگیان موفق شده آنان را از یک فرد عادی به یک معلم واجد هویت حرفه‌ای تبدیل کند؟ یا به‌عبارت‌دیگر بر اساس تجربه زیسته دانشجو-معلمان، دانشگاه چه نقشی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان داشته است؟

روش پژوهش

روش این پژوهش به‌طورکلی مطالعه کیفی بوده است؛ لیکن علاوه بر هدف بنیادی که هدف اصلی پژوهش‌های کیفی است هدف کاربردی نیز مد نظر است، که در قالب این هدف پژوهشگر پیشنهادهایی را برای تقویت هویت حرفه‌ای با استفاده از نقطه نظرات مشارکت‌کنندگان ارائه داده است. از نظر زمانی شیوه پژوهش گذشته‌نگر بوده و از نظر روش

1. naïve

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

گردآوری داده‌ها روش خودروایتی و زندگینامه نویسی مورد استفاده قرار گرفته و فن تحلیل داده‌ها استفاده از کدگذاری و طبقه‌بندی رویدادها بوده است.

دانشجویان مورد مطالعه ۵۰ نفر از دانشجویان رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) پردیس شهید بهشتی زنجان بوده‌اند که در سال ۱۳۹۱ وارد دانشگاه فرهنگیان شده و در سال ۱۳۹۵ فارغ‌التحصیل شده‌اند.

برای رسیدن به پاسخ سؤالات، محقق نظرات دانشجویان را که قالب نوشته‌های زندگینامه‌ای دارند گردآوری کرده و پس از مرور و خواندن چندین‌باره متن، یادداشت‌ها در بخش‌های شرایط ورود و شرایط فارغ‌التحصیلی تقسیم شدند. مطالب ذکر شده در شرایط ورود و فارغ‌التحصیلی با استفاده از شیوه کدگذاری باز و محوری و تحلیل کیفی محتوای آن‌ها و استفاده از مباحث نظری به مقوله‌ها شکل داده‌اند. پس از این‌که نوشته‌ها در مقوله‌های متناسب قرار گرفتند، گونه‌های مرتبط با شرایط ورود و فارغ‌التحصیلی دانشجویان برای فهم معقول‌تر روند تکوین هویت طراحی گردید. در این زمینه در واقع استدلال نگارنده بر این بوده است که مقایسه گونه ورودی با گونه فارغ‌التحصیلی می‌تواند پژوهشگر را به فهم اثرگذاری دانشگاه (در تمام ابعاد آن) بر تکوین هویت حرفه‌ای دانشجویان نزدیک‌تر سازد. برای حفظ محرمانگی پاسخ‌ها در ارائه نمونه‌هایی از نظرات ذکر شده توسط مشارکت‌کنندگان از اسامی مستعار (حروف اول نام و نام خانوادگی) استفاده شده است.

این شیوه از مطالعه برای موضوع مد نظر پژوهشگر به خاطر پیشینه مطالعاتی که انجام شده معتبر است. به‌عنوان نمونه پیشینه روش‌شناختی، مطالعات تحلیل زندگینامه‌ای و تاریخچه زندگی در مطالعات هویت می‌توان به کار های بیجارد و دیگران، ۲۰۰۴، سیدکلان و دیگران (۱۳۹۶)، حیدری نقدعلی (۱۳۹۱) و ذاکری (۱۳۹۷) اشاره کرد. علاوه بر اعتبار روش‌شناختی، اعتبار یافته‌ها، گونه شناسی، و الگوی مطالعه نیز در ارائه اولیه‌ای که در حلقه خبرگی (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷: ۱۶۰) با حضور متخصصان موضوع انجام شده مورد تائید و تصحیح واقع شده است[۱].

۱. در ارائه اولیه‌ی یافته‌ها، برخی اساتید دانشگاه های فرهنگیان، تربیت مدرس و خوارزمی حضور داشته‌اند که نظرات ایشان نیز در حد توان نگارنده در کار اعمال شده است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

یافته‌ها

به‌طورکلی نوشته‌های دانشجویان نشان می‌دهد آن‌ها از نظر علاقه‌مندی هنگام ورود به دانشگاه فرهنگیان به سه گروه تقسیم می‌شوند؛

جدول ۱- گونه شناسی ورودی‌ها

گونه ورودی	نمونه یادداشت
الف) علاقه‌مند و انگیزه‌مند	(م.ر.خ) «با ترس و اضطرابی تمام‌نشدنی، نتایج آزمون کنکور را در منزل پسرعمه‌ام که در روستا اینترنت داشت نظاره می‌کردم. رتبه من در حد انتظارم بود. و از عملکردم تا حدودی راضی بودم. بعد در انتخاب رشته که قبل از آن علاقه‌مندی خود را برای آموزگاری تأیید کرده بودیم. من مشتاق آن بودم که دبیری ادبیات را انتخاب کنم، اما از ترس آن‌که در این رشته قبول نشوم و از معلمی که عشقی بی‌نهایت به آن دارم رشته علوم تربیتی را در اولویت قرار دادم. [1]»
ب) توصیه‌شده	(ع.م) « تمام تأکید و ترجیح خانواده بر این بود که تا حد امکان بتوانم معلم شوم ... اما نقش اساسی در ورود من به دانشگاه فرهنگیان را مشاور دبیرستان بر عهده داشت. وقتی برای انجام مشاوره در زمینه‌ی انتخاب رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی، نزد مشاور دبیرستان رفتم؛ ایشان از علاقه‌مندی‌های من پرسید. و با توجه به آن و شناختی که نسبت به من در دوران دانش‌آموزی داشت؛و رتبه‌ای که در کنکور کسب کرده بودم؛ دانشگاه فرهنگیان را به من معرفی کرد».
ج) مجبور یا ناچار	(و.ق) سال بعد برادرم پیش‌دانشگاهی را تمام کرد و با هم شروع به کار کردیم و ... من هم که دوباره کنکور داده بودم و از بی‌پولی به دانشگاه فرهنگیان پناه آورده بودم.

الف) گروهی که از روی علاقه وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند. این دسته از دانشجویان خود به سه دسته تقسیم می‌شوند:

۱) گروهی که ذهنیت مثبتی از معلمی و خاطرات خوشی از دوران تحصیل قبل از دانشگاه داشته‌اند. در این زمینه می‌توان گفت الگودهی مثبت اتفاق افتاده و دانشجویان الگوی خود را معلمی می‌دانند که این علاقه را در آن‌ها ایجاد کرده است.

۲) دسته دوم دسته‌ای هستند که ذهنیت منفی در مورد برخی معلمان خوددارند و مهم‌ترین دلیل آن‌ها برای ورود به دانشگاه پر کردن خلأ ناشی از افراد مناسب در شغل معلمی است. این دسته از دانشجویان در مجموع صرف‌نظر از

۱. لازم به توضیح است که در نمونه های ارائه شده برای رعایت امانت عین عبارت های یادداشت های دانشجویان آورده شده، به همین خاطر در مواردی دارای اشکالات نگارشی و ویرایشی هستند. برای زیرگروه های اشاره شده نیز موارد و نقل قول های متعددی وجود دارد که برای اختصار از ارائه آن صرف نظر شده است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

عامل انگیزشی مرتبط با انتخاب رشته‌شان دارای انگیزه درونی برای ورود به دانشگاه بوده و با انگیزه فردی وارد دانشگاه شده‌اند.

۳) دسته سوم دانشجویانی هستند که هر دو نوع معلم را تجربه کرده‌اند و تجربه دو نوع معلم متفاوت آن‌ها را برای انتخاب معلمی علاقه‌مند کرده است.

ب) گروهی که به توصیه مشاور یا دیگران وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند. این دسته افرادی هستند که فاقد انگیزه درونی در مورد انتخاب دانشگاه هستند ولی با توجه به شرایطی که داشته‌اند به توصیه دیگران گوش کرده و بر اساس شرایط معلمی، وضعیت علمی‌شان، شرایط خانوادگی و ... دانشگاه را انتخاب کرده‌اند.

ج) گروهی که بدون علاقه و از روی ناچاری یا اجبار وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند. این گروه خود به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱. گروهی که از سر ناچاری وارد دانشگاه شده‌اند. این گروه شامل افرادی است که یا از طبقات اجتماعی پایین جامعه بوده و برای تأمین آینده شغلی و درآمد اولیه دوران دانشجویی دانشگاه فرهنگیان را انتخاب کرده‌اند و یا در رشته تحصیلی قبل از دانشگاهشان معلمی جزء بهترین فرصت‌های شغلی است.

۲. گروهی که با اجبار وارد دانشگاه شده‌اند و این گروه به خاطر اصرار و اجبار پدر و مادر یا انتظارات دیگران تصمیم گرفته‌اند وارد دانشگاه فرهنگیان شوند.

نوشته‌های دانشجویان نشان می‌دهد هنگام خروج از دانشگاه طبقه‌بندی آن‌ها تقریباً مشابه شرایط ورود بوده و می‌توان آن‌ها را به سه گروه تقسیم کرد.

جدول ۲- گونه شناسی فارغ‌التحصیلان

گونه فارغ‌التحصیلی	نمونه یادداشت
باانگیزه‌ها	(ه.م.س) «گذراندن واحدهای نظری و عملی در دانشگاه فرهنگیان در عمل به ما کمک شایانی کرد چراکه شیوه‌های تدریس را یاد گرفتیم و با اجرای آن در کلاس درس مطمئناً معلمی موفق خواهیم شد. بنده تجارب زیادی را در کلاس‌های تئوری و بیشتر عملی کسب نمودم که با اطمینان خواهم گفت باانگیزه‌ای نسبتاً بالا در کلاس درس حاضر خواهم شد.»
سرخورده‌ها	(ا.ا) «طرح این‌گونه مباحث غیررسمی گاهی اوقات بی‌انگیزگی و دلسردی در من و سایر دانشجو معلمان را در پی داشت.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

	به‌عنوان‌مثال هنگامی که اغلب مدرسان از مشاهدهٔ حوادث و اتفاقات ناگوار در پی تدریس فعال یا یک گردش علمی برای دانش‌آموزان و عواقب حقوقی آن بر معلمان سخن می‌گفتند. نوعی دلسردی، بی‌انگیزگی و اضطراب دانشجویان را فرامی-گرفت».
بی‌تفاوت‌ها	(س.ج.خ) «در فضای عمومی جامعه نیز، شغل معلمی جاذبه خود را از دست داده است. نخبگان، فرهیختگان و حتی خود معلمان، فرزندان خود را به شغل معلمی تشویق نمی‌کنند. آخرین انتخاب‌های دانش‌آموزان در کنکور دانشگاه‌ها در رشته-هایی است که به ناچار به شغل معلمی منجر می‌شود. ... انتظاری که من به‌عنوان کسی که تازه در عرصه‌ی معلمی وارد شده‌ام از جامعه این است که به شغل معلمی بها داده شود، با گفتن معلمی عشق است و معلم شمع است و معلم چراغ هدایت و... نمی‌توان در این عرصه به نحو شایسته عمل کرد».

الف) **باانگیزه‌ها**: فارغ‌التحصیلانی هستند که دانشگاه نقش قابل‌توجهی بر روی آن‌ها داشته و توانسته است هم مهارت‌های حرفه‌ای و هم هویت حرفه‌ای آن‌ها را شکل دهد.

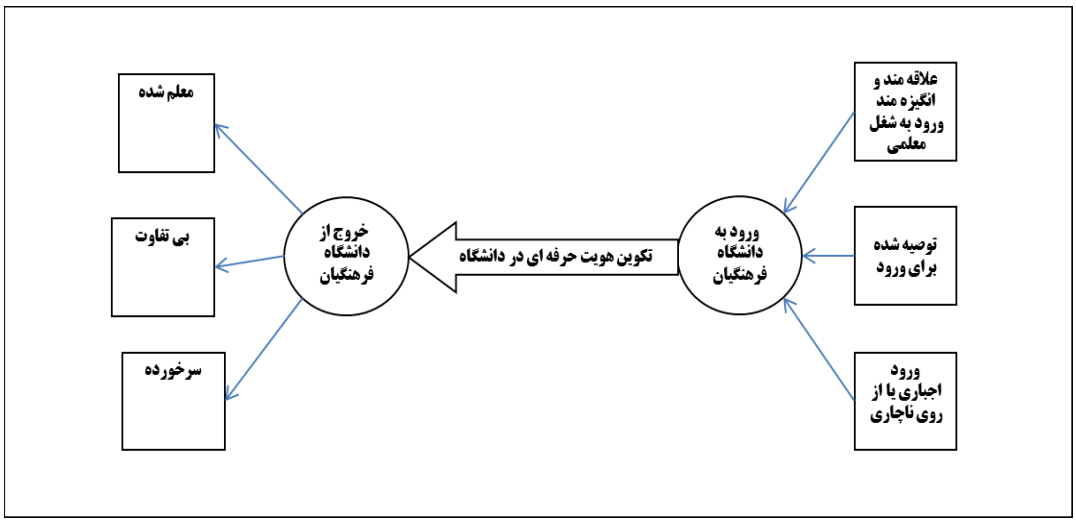
ب) **سرخورده‌ها**: فارغ‌التحصیلانی هستند که به هر دلیل هنگام پایان تحصیل به این نتیجه رسیده‌اند که معلمی شغلی مناسب برای آن‌ها نیست.

ج) **بی‌تفاوت‌ها**: فارغ‌التحصیلانی هستند که نه در حد معلم‌ها به شغل خود علاقه پیدا کرده و هویت معلمی کسب کرده‌اند و نه در حد سرخورده‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که مسیر انتخاب‌شده زندگی‌شان مسیر نامناسبی است و نیاز دارند برای تغییر مسیر زندگی‌شان کاری انجام دهند. این گروه افرادی هستند که نه اراده خاصی برای معلمی و نه برای تغییر شغل خود دارند.

برای تحلیل مناسب نقش دانشگاه فرهنگیان در هویت‌یابی حرفه‌ای دانشجویان دو نوع گونه شناسی فوق ترکیب شده و الگوی ترکیبی ایجاد شد که شکل شماره ۱ نشانگر الگوی ترکیبی مذکور است. لیکن با توجه به این‌که گونه شناسی می‌تواند از ترکیب‌های مختلف حالت‌های ورود و حالت‌های خروج تشکیل شود، بنابراین محقق گونه شناسی های سه‌گانه به‌دست‌آمده را بر اساس تحلیل جداول دیاگونال محل تقاطع طبقه‌بندی‌های فوق مد نظر قرار داد که جدول شماره ۳ استخراج گردید.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]



شکل ۱- الگوی ترکیب حالت‌های ورود و خروج از دانشگاه فرهنگیان

همان‌طور که الگوی شماره ۱ نشان می‌دهد از ترکیب اظهار نظرات دانشجویان در نوشته‌هایشان در مورد شرایط ورود و شرایطی که در حال فارغ‌التحصیلی از دانشگاه فرهنگیان هستند الگوی طراحی شده است که شرایط ورود و خروج دانشجویان را نشان می‌دهد. در این الگو علاوه بر ترکیب گونه‌های برآمده از یادداشت‌ها ارتباط بین این گونه‌ها یعنی روند تحصیل در دانشگاه فرهنگیان نیز به‌عنوان روند تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان نشان داده شده است. برای این‌که گونه شناسی تکوین هویت حرفه‌ای واضح‌تر نشان داده شود این الگو به جدول تقاطعی تبدیل شده است که جدول شماره ۳ نشانگر گونه شناسی ترکیبی مذکور است:

جدول ۳- حالت‌های ترکیبی ورودی و خروجی

		گونه هنگام فارغ‌التحصیلی		
		باانگیزه‌ها	بی‌تفاوت‌ها	سرخورده‌ها
گونه هنگام ورود	علاقه‌مندها	ترکیب ۱	ترکیب ۴	ترکیب ۷
	توصیه‌شده ها	ترکیب ۲	ترکیب ۵	ترکیب ۸
	رانده‌شده‌ها	ترکیب ۳	ترکیب ۶	ترکیب ۹

همان‌طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد با ترکیب سه گونه ورودی و سه گونه خروجی می‌توان نه گونه را تشکیل داد. در ترکیب‌های نه‌گانه ایجاد شده می‌توان سه گروه کلی را تمیز داد:

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

تغییر مثبت: گونه‌هایی که دانشگاه نقشی مثبت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها داشته و طبعاً توانسته‌اند با ورود به دانشگاه فرهنگیان بر اساس مباحث قبلی از یک نامعلم در جهت معلم شدن حرکت کنند. این ترکیب‌ها به رنگ سبز در جدول مشخص شده و ترکیب‌های ۲، ۳ و ۶ هستند.

ه.ن به‌عنوان یکی از نمونه‌هایی که در این گروه قرار می‌گیرد در اظهار نظر خود می‌نویسد:

«کنکور ۹۱ با همه‌ی فراز و نشیب‌هایش به اتمام رسید. انتخاب رشته به اتمام رسید. اینکه می‌گویند هیچ کار خدا بدون حکمت نیست را درک کردم. دایی‌ام با من تماس تلفنی برقرار کرد و گفت رشته‌ای جدید به لیست ضمیمه شده با نام علوم تربیتی، نام این رشته برایم عجیب بود چون تابه‌حال نام این رشته را نشنیده بودم. اصرار می‌کرد که این رشته را هم انتخاب کن و من قبول نمی‌کردم و می‌گفتم راجع به این رشته اطلاعاتی ندارم به اصرار دایی و مادر این رشته را هم در لیست افزودم و بعد از یک ماه با تماس تلفنی از من خواستند که به دانشگاه فرهنگیان برای گزینش بروم. پروسه‌ی گزینش با تمام اضطراب‌هایش تمام شد و من خدا را شاکرم که رتبه‌ی بسیار خوبی را در گزینش کسب کردم ... به تنها شغلی که در کودکی به آن فکر نمی‌کردم معلمی بود اما اگر به گذشته برگردم دوباره انتخابم شغل شریف معلمی خواهد بود. زیرا بعد از گذشت چهار سال کاملاً درک کرده‌ام که در این شغل از پتانسیل خوبی برخوردار هستم.»

همچنین تجربه م.ر به این شکل بیان شده است:

«در ابتدا خیلی برای من اهمیت نداشت که به مباحث تدریس برتر، معلم نمونه، ارائه مقاله، تألیف و ترجمه و مشارکت در کارهای فرهنگی ورود کنم و همان‌طور که قبلاً گفتم، بررسی ساده رزومه بنده و کارنامه من نیز همین مسئله را نشان می‌دهد. از ترم چهار به بعد درس را جدی گرفتم و معدلم را کمی بهبود بخشیدم، هرچند دیگر جبران گذشته کار سختی بود ولی ناامید نشدم و از ترم چهار به بعد رفته‌رفته معدلم بهتر شد. ...[حال] بنده دوست دارم معلمی باشم که در هر مکانی و تحت سخت‌ترین شرایط بتوانم تدریس کنم و همچنین دروسی را طراحی کنم که متناسب با فرهنگ و محیط جغرافیایی و اقلیمی آن منطقه باشد. دوست دارم در تهیه و انتخاب دروس آن‌قدر انعطاف‌پذیر باشم که وابسته به هیچ یک از کتب درسی نشوم و در این باب علائق، استعدادها و دانسته‌های پیشین دانش آموزان خود را لحاظ کنم. دوست دارم آن چیزی را پیش روی خود ترسیم کنم که مطلوب ذهن دانش‌آموزانم است. ما باید در تهیه و انتخاب دروس آن‌قدر تبحر داشته باشیم که دیگر از نظام‌های آموزشی کشورهایی چون ژاپن و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

فنلاند حرفی به میان نیاوریم، البته اقتباس کردن یک امر مفید در این مباحث است ولی منظور بنده در این موضوع استقلال آموزشی حداقلی است. معلمی با آرمان‌های پویا و فعال که همیشه در حال یادگیری است... .»

ر.ج نیز تجربه خود را به این شکل بیان کرده است:

«در اوایل چیزهای زیادی در مورد حرفه‌ی معلمی نمی‌دانستم ولی با گذشت زمان و دانش و اطلاعات مفیدی که استادان در کلاس در مورد حرفه‌ی معلمی می‌دادند نگاهم به حرفه‌ی معلمی وسیع‌تر شد در هر ترم چیزهای زیادی یاد گرفتم ، یاد گرفتم که چگونه در کلاس درس با دانش‌آموزانم برخورد کنم، همچنین نحوه تدریس درس‌ها را یاد گرفتم، یکی از مهم‌ترین واحدهایی که واقعاً تأثیر فراوانی در حرفه‌ی معلمی ما داشت واحد کارورزی بود در کارورزی علاوه بر اینکه با دانش آموزان به‌طور مستقیم ارتباط برقرار می‌کردم یاد گرفتم که برای اینکه کلاس را به‌خوبی بتوان اداره کرد باید مهارت‌های ارتباطی خود را تقویت کرد و همچنین برای یک تدریس خوب باید اطلاعات عمومی و درسی خود را افزایش داد، در طول‌ترم همچنین یاد گرفتم که با همکاران و دوستان خود در حرفه‌ی معلمی باید تعامل گروهی داشته باشم، در کل تجربه‌ها و مهارت‌هایی که کسب کردم مطمئنم در آینده به دردم خواهد خورد و من در کلاس درس به‌خوبی از همه تجربیات و مهارت‌هایی که کسب کردم استفاده خواهم کرد.»

عدم‌تغییر: گونه‌هایی هستند که دانشگاه نقشی در تغییر نگرش آن‌ها نداشته و هویت حرفه‌ای آن‌ها را بر اساس وضعیت زمان ورود تقویت کرده است. ترکیب‌های ۱، ۵ و ۹ در این گروه قرار می‌گیرند؛ که از بین این گونه‌ها گزینه ۱ مطلوب و گزینه‌های ۵ و ۹ نامطلوب هستند.

در مورد نمونه‌های مربوط به این نوع، حالت‌های ۵ و ۹ در بین پاسخگویان مشاهده نشد که می‌تواند نشانگر اثر دانشگاه فرهنگیان در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجویان باشد.

تغییر منفی: گونه‌هایی هستند که دانشگاه نه‌تنها تأثیر مثبتی بر هویت حرفه‌ای نداشته بلکه در این گونه‌ها تغییرات منفی نیز ایجاد کرده است که ترکیب‌های ۴، ۷ و ۸ را شامل می‌شود.

نمونه‌ای از مشارکت‌کنندگان که در این گروه قرار می‌گیرد ج.س است. وی در بخشی از خاطرات خود چنین نوشته است:

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

«در بهمن‌ماه سال ۱۳۹۱ قرار بود برای تحصیل به دانشگاه بیاییم. در ترم اول ۲۴واحد برای ما ارائه کرده بودند که خیلی برای من سنگین بود. دیدگاه من در ابتدا این بود که در طول این ۴ سال قرار است ما را برای تدریس آماده کنند. ولی باگذشت ترم اول من فهمیدم که مثل دانشگاه‌های دیگر هستش.

و در ترم‌های اول تا سوم ما بیشتر با معلمی فاصله می‌گرفتیم بجای این‌که نزدیک‌تر به معلمی شویم. فقط درس‌های تئوری بود که بیشتر توسط معلمان دوران راهنمایی و دبیرستان برای ما ارائه می‌شد. و هرروز که می‌گذشت دانشجو معلمان تنبل‌تر و بی‌رغبت‌تر می‌شدند. در سه ترم اول من با استادی آشنا شدم که به من یاد داد به همه‌چیز با جنبه مثبت نگاه کنم. یکی از نظریات ایشان این بود که ما با آمدن به دانشگاه و ایستادن در صف‌های دراز غذا باعث نشاط و طراوت در دانشگاه شده‌ایم. و فقط دیدگاه این استاد با بقه فرق می‌کرد.» (ج.س)

بحث و نتیجه‌گیری

فهم نقش دانشگاه فرهنگیان در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان به‌عنوان مسئله اصلی این پژوهش در نظر گرفته شده بود. مروری بر ادبیات نظری و تجربی نشان داد که مطالعه در زمینه عوامل، روند، ابعاد و پیامدهای هویت حرفه‌ای در زمینه معلمان و دانشجو-معلمان دارای گستردگی قابل‌توجهی است، لیکن این مطالعه بر فهم تکوین هویت حرفه‌ای در روند تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی زنجان) متمرکز شد. پژوهشگر با استفاده از یادداشت‌های زندگینامه‌ای دانشجو-معلمان و مطالعات نظری به طبقه‌بندی گونه‌های هویتی دانشجویان هنگام ورود به دانشگاه و هنگام خروج از دانشگاه پرداخت. یافته‌ها نشان داد که در کل داوطلبان ورود به دانشگاه فرهنگیان در سه گروه قابل‌تقسیم هستند: الف) داوطلبان علاقه‌مند و دارای انگیزه برای شغل معلمی، ب) داوطلبانی که به توصیه دیگران نظیر معلمان، اعضای خانواده، دوستان، مشاوران و سایرین به ورود به دانشگاه فرهنگیان تمایل پیدا می‌کنند و ج) داوطلبانی که از سر ناچاری و به‌اجبار وارد دانشگاه فرهنگیان می‌شوند. پس از گذشت حدود چهار سال از تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و در مرحله فارغ‌التحصیلی نیز دانشجویان به سه دسته تقسیم می‌شوند: الف) دانشجویانی که هویت معلمی را پذیرفته و معلم شده‌اند، ب) دانشجویانی که انگیزه‌های معلم شدن را کسب نکرده‌اند ولی پشیمان هم نیستند و ج) دانشجویانی که به هر دلیلی از انتخاب شغل معلمی سرخورده شده‌اند.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

برای فهم بهتر نقش دانشگاه فرهنگیان در زمینه تکوین هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان نوعی گونه شناسی ترکیبی طراحی گردید. در این گونه شناسی شرایط ورود داوطلبان در سطرها و هویت زمان فارغ‌التحصیلی در ستون‌ها قرار داده شد و در مجموع سه حالت تغییر مثبت، تغییر منفی و عدم‌تغییر به شکل تیپ ایده آل (به مفهوم وبری آن) مشخص گردید.

در بین اظهارنظرها موردی که مبنی بر عدم‌تغییر در هویت دانشجویان باشد (قطر جدول) یافت نشد که نشانگر عدم تائید نظریه‌های بازتولید و ایستایی هویت در دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان شرکت‌کننده در مطالعه است. این یافته تأییدی بر نظریه‌های کنش متقابل نمادین، خودهای ممکن و برساخت اجتماعی بود. یافته‌های مطالعات واتسون (۲۰۰۶)، برلینر (۱۹۸۸)، بولوق و ناولز (۱۹۹۰) و (۱۹۹۱)، فولر (۱۹۶۹)، فولر و بون (۱۹۷۵)، هوبرمن (۱۹۹۳)، (۱۹۸۹) و (۱۹۸۵)، کاگان (۱۹۹۲)، کلچترمن ها (۱۹۹۳) هم‌راستا با این مطالعه و مباحث نظری سنتی هویت مانند نظریه آلپورت (۱۹۵۵) و کولی (۱۹۰۲) مغایر با این یافته هستند.

دانشجو-معلمانی که تغییر هویتی در حوزه معلمی را نسبت به زمان ورود منفی تلقی کرده بودند عمدتاً روایت‌هایی در زمینه تنش بین فرد و چارچوب تربیت‌معلم داشتند. این یافته در راستای یافته‌های مطالعات هونگ (۲۰۱۰)، پیلن، دن بروک و بیجارد (۲۰۱۳) و همچنین نظریات ستیز قرار دارد.

مرور یادداشت‌ها همچنین نشان داد دانشجویانی که با انتظارات بالا وارد دانشگاه شده‌اند دچار سرخوردگی بیشتری شده‌اند ولی کسانی که درصدد مقایسه نیستند یا بر اساس انگیزه‌های شخصی وارد دانشگاه نشده‌اند رضایت بیشتری داشته و تغییرات مثبت‌تری را شاهد بوده‌اند. این یافته‌ها در راستای مباحث رویکرد نمایشنامه‌ای گافمن و یافته‌های کولدرون واسمیت (۱۹۹۹)، بیچامپ و توماس (۲۰۰۶)، سامگورینسکی و دیگران (۲۰۰۴) قرار دارد.

همچنین دانشجویان مورد مطالعه بر نقش دوره کارورزی (استاد راهنما، معلم راهنما، محیط مدرسه، دانش آموزان، همکلاسی‌ها)، روش‌های تدریس دروس مختلف و استفاده از اساتید دارای تجربه در شکل‌گیری هویت خود تأکید زیادی داشتند؛ که این یافته‌ها در راستای یافته‌های ایزدی نیا (۲۰۱۵)، بیلر (۲۰۱۳)، پیلن، دن بروک و بیجارد (۲۰۱۳)، لیو و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

فیشر (۲۰۰۶)، سامگورینسکی و دیگران (۲۰۰۴)، فیمن-نمسر (۲۰۰۸)، دانگ (۲۰۱۵)، اکرمن و میجر (۲۰۱۱) قرار دارد.

یافته‌های این مطالعه با توجه به تمرکزی که بر یادداشت‌های زندگینامه‌ای دانشجویان داشته و نظیر سایر مطالعات کیفی در بخش عمده‌ای به شیوه استقرایی عمل کرده باید با احتیاط تفسیر شود. علاوه بر این امکان بررسی برخی متغیرها، یا آزمون برخی نظریات از جمله نظریات خودهای ممکن به خاطر محدودیت یادداشت‌ها وجود نداشت که می‌تواند توسط مطالعات دیگری که با استفاده از مصاحبه، مشاهدات میدانی و ... انجام می‌شوند تکمیل گردد.

از مباحث دانشجویان می‌توان توصیه‌هایی را برای تصحیح روند تکوین هویت معلمی استنتاج کرد. توجه بیشتر به ارتقای مهارت‌های معلمی، استفاده از اساتید دارای بار علمی بالاتر، استفاده از اساتید مجرب، کاهش مشکلات ناشی از برنامه‌ریزی درسی، گزینش مناسب‌تر معلم و کاهش ورود دانشجویان کم انگیزه، افزایش آگاهی داوطلبان از شرایط دانشگاه، استفاده از اساتید و معلمان مجرب در دوره‌های کارورزی برخی مواردی است که ازنظر دانشجویان مشارکت‌کننده می‌تواند مشکلات دانشگاه را کمتر کند.

منابع

Abdollahi M., Huseinbor M.O., (1381). The National Identity of the Baluch University Students in Iran, Iranian Journal of sociology (ISA), 4 (4): 101-126. [Persian].

Adib Y., Fathiazar E., Arefnajad S, (1396). Professional Identity of Teachers from the Perspective of Student Teachers of Farhangian University of East Azerbaijan Province, Research in Teacher Education, 1 (1): 147-162. [Persian].

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and Teacher Education, 27(2), 208-319.

Allport, G. W. (1955). Becoming. New Haven, CT: Yale University Press.

Almasi H., Zareei Zavaraki E., Nili M.R., Delavar A. (1396) Assessment of Practicum-4 in Farhangian University Based on Tyler`s Target-Based Assessment model, Research in Teaching, 5 (1): 1-24. [Persian].

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. Teaching and Teacher Education, 23, 515-528.

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. Studies in Science Education, 50(2), 145–179.

Bazargan A., (1394). Introduction to qualitative and mixed research methods; Common approaches in behavioral sciences, Sixth edition, Tehran: Didar Publications. [Persian].

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175–189.

Beauchamp, C.; Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, Cambridge Journal of Education, 39 (2) :175–189.

Beijaard D.; Meijer P. C. and Verloop N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity" Teaching and Teacher Education, 20: 107–128.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. International Education Journal, 8(2), 337-347.

Coldron, J. and Smith, R. (1999). 'Active location in teachers' construction of their professional identities', Journal of Curriculum Studies, 31:6, 711 – 726.

Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, D. Dworet, & R. Boak (Eds.), Changing research and practice (pp. 78e89). London, England: Falmer Press.

Dang, T.; Kim, A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. Teaching and Teacher Education 30 (2013) 47-59.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education, 21(5), 563-577.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. British Educational Research Journal, 32(4), 601-616.

Engels, F. (1845). The conditions of the working class in England, Germany; Leipzig.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

Estola, E. (2003). Hope as work-student teachers constructing their narrative identities. Scandinavian Journal of Educational Research, 47(2), 181-203.

Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: new teacher narratives. Change: Transformations in Education, 8(1): 1-16.

Farhangian University Statue, Supreme Council of Cultural Revolution Legislations, 27 December 2011. [Persian].

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts (3rd Ed.). (pp. 697-705) New York: Routledge and the Association of Teacher Educators.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. Review of Research in Education, 25, 99–125.

Goffman, E. (1386). Stigma: notes on the management of Spoiled identity, translated by M. Kianpour, Tehran: Markaz Pulications. [Persian].

Golmohammadi A. (1380). Globalization, Culture, Identity, Tehran: Nashreney Publications. [Persian].

Hajiani, I. (1379). Issues regarding the National Identity: The semantics of national identity. National Studies, 2(5), 193-228 .[Persian].

Hamman, D. et al (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers, Teaching and Teacher Education, 26: 1349-1361.

Hamman, D.; Gosselin, K.; Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers, Teaching and Teacher Education, 26: 1349-1361.

Hazrati Someeh Z., (1388). Iranian National Identity and Youth, Journal of Behavioral Sciences, 1 (2): 53-65. [Persian].

Heidary G., Attaran M., Haji Hoseinnezhad G. (1392). Schooling Experiences and the formation of teacher professional identity: An Auto-Ethnographic research, Iranian Journal of Anthropology Research, 3(1), 28-7. Doi: 10.22059/ijar.2013.50671. [Persian].

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

Hong, Ji Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. Teaching and Teacher Education 26: 1530-1543. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000831.

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 52: 1-10. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003.

Jenkins R. (1381). Social Identity, Translated by T. Yarahmadi, Tehran: Shiraz Publications. [Persian].

Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. Teaching and Teacher Education, 19(8), 787-800.

Johnston, J. L. (2012). Using identity as a tool for investigation: A methodological option in the researcher's toolbox. International Journal of Arts and Sciences, 5(5), 1–9.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. Cambridge Journal of Education, 26(3), 307-323.

Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relationship between self-study and emotion. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey, & T. Russell (Eds.), International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices (pp. 785-810). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Khanifar H., Moslemi N. (1397). Principles and bases of qualitative research methods; a new and practical approach, First skin, second edition, Tehran: Negahe Danesh Publications. [Persian].

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 21(8), 899-916.

Lemke, J. L. (2003, April). Identity, development, and desire: Critical questions. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Liu, Y., & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. Teacher Development, 10(3), 343-360.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

Luehmann, A. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. Science Education, 91(5), 822–839.

Markus, H. and Nurius, P. (1986), “Possible Selves” American Psychologist, 41 (9), 954-969.

Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Pillen, M., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. Teaching and Teacher Education, 34, 86-97.

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Secondary student teachers’ professional identity: Theoretical underpinnings and research contributions. Educational Research Review, 100286.

Sarookhani B. (1375). The Social Sciences Encyclopedia, Tehran: Keihan Publications. [Persian].

Seyyedkalan, S., Bazdar Qomchi Qieh, M., Ibrahimi, A., Ayari, L. (1396). Restoring of student-teachers' narratives and experiences in order to identify the factors affecting their "professional identity". Research in Teacher Education (RTE), 1(3), 45-72. [Persian].

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach accommodation and the development of a teaching identity. Journal of Teacher Education, 55(1), 8-24.

Van den Berg, R. (2002). Teachers’ meanings regarding educational practice. Review of Educational Research, 72(4), 577-625.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: a critical pedagogy for teacher education. Teaching and Teacher Education, 25(3), 383-390.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. Science Education, 82(3), 293–310. Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3C293::AID-SCE1%3E3.0.CO;2-7.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. London Harvard University Press.

Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12(5), 509-526.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

Webb, M. (2005). Becoming a secondary-school teacher: the challenges of making teacher identity formation a conscious, informed process. Issues in Educational Research, 15(2), 206-224.

Zakeri, M. (1397). A study of students' identification areas in Farhanghian University: Cace study Hormozgan Farhanghian University. Research in Teacher Education (RTE), 2(1), 109-127. [Persian].

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

An Analysis on the Evolution of Professional Identity among Teacher-Students in Farhangian University

Hosein Ahmadi[1]

Abstract

One of the most important goals of the Farhangian University is the Development of student-teachers professional identity. But is this important happens during the four-year undergraduate Education at Farhangian University? Comparing the conditions of entry and graduation of student-teachers based on their notes, research tried to understand the development of the professional identity of student-teachers. Method was qualitative biographical analysis and students were selected in a targeted manner. Based on theories and students notes, three identity states were considered for entry and three for output, which were combined and nine modes were created. Findings was not confirmed the assumption that university neutrality in development of professional identity, and positive or negative role of university in professional identity was confirmed. Analysis of notes showed that the university act in an almost moderating manner. Whose entered with high expectations have had adjusted their expectations in the face of reality, and whose have negative perceptions have realized the importance of teaching and have become more adaptable to the conditions of the university. In these classifications, unaffected species have no real specimens and more positively affected species are included.

Keywords: Professional Identity, Farhangian University, Desirable Teacher, Biographical Analysis

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

[DOI: 10.52547/erj.7.41.5]

1. Assistant Professor, Farhangian University, Tehran, Iran.