

## From the Mushfake identity to the enrichment of the student teacher identity

Afsaneh. Azizi Alavijeh<sup>1\*</sup>, Mohammadreza. Emamjomeh<sup>2</sup>, Mahmoud. Mehrmohammadi<sup>3</sup>, Alireza. Assareh<sup>4</sup>,  
Gholamali. Ahmadi<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctoral Student of Curriculum Planning, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Associate Professor of Department of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran

<sup>3</sup> Professor of Department of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

<sup>4</sup> Professor of Department of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran

\* Corresponding author email address: afsanehazizi67@gmail.com

### Article Info

#### Article type:

Original Research

#### How to cite this article:

Azizi Alavijeh, A., Emamjomeh, M., Mehrmohammadi, M., Assareh, A., & Ahmadi, G. (2023). From the Mushfake identity to the enrichment of the student teacher identity. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(4), 103-122.



© 2023 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

### ABSTRACT

Considering the importance of the student teacher's identity as an important matter in self-knowledge and enriching it in the direction of his professional growth, the present study tries to introduce the pioneer identity of the student teacher, inspired by the Mushfake theory, which is a novel concept. Therefore, an attempt was made to give meaning to Mushfake identity with existing theoretical sources and textual synthesis and data coding, then its four dimensions were determined, and finally, with the method of observational inquiry, it was developed and expanded its important and abandoned ideas and why the recognition of this Identity should be examined by conceptualizing its characteristics. For the validity of the data, re-coding of the findings was done by another evaluator and Cohen's kappa coefficient formula was used to confirm, and the agreement between the evaluators was 0.83. The results show that the Mushfake identity from one dimension is similar to a performance that defines the way to join the profession and by Mushfaking lived conditions from the experiences of successful teachers and professors, classmates, content knowledge and numerous discourses; The primary identity of being a teacher is experienced; But on the other hand, by recognizing the positive and negative aspects of Mushfaked identity and using the important elements of ownership, creating a sense of ownership and agency, one can gradually distance oneself from Mushfake identity and with the help of tools of cognition, metacognition, and reflection on non-stationarity. Passing this stage and with the help of recognizing its main characteristics, he moved towards his professional development.

**Keywords:** Teacher's identity, mushfake identity, discourse, professional identity, four dimensions of mushfake identity.



## از هویت عاریتی تا غنابخشی به هویت دانشجومعلم\*

افسانه عزیزی علویجه<sup>۱</sup>، محمدرضا امام جمعه<sup>۲</sup>، محمود مهر محمدی<sup>۳</sup>، علیرضا عصاره<sup>۴</sup>، غلامعلی احمدی<sup>۵</sup>

۱. دانشجوی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

۲. دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴. استاد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران

\* ایمیل نویسنده مسئول: afsanehazizi67@gmail.com

### اطلاعات مقاله

### چکیده

### نوع مقاله

پژوهشی اصیل

### نحوه استناد به این مقاله:

عزیزی علویجه، افسانه، امام جمعه، محمدرضا، مهر محمدی، محمود، عصاره، علیرضا، و احمدی، غلامعلی. (۱۴۰۲). از هویت عاریتی تا غنابخشی به هویت دانشجومعلم. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۹(۴)، ۱۲۲-۱۰۳.

نظر به اهمیت هویت دانشجومعلم به منزله یک امر مهم در شناخت خود و غنا بخشیدن به آن در جهت توسعه حرفه‌ای خویش، پژوهش حاضر درصدد است تا هویت عاریتی در حرفه معلم را با الهام از تئوری مشفیک که به عنوان یک مفهوم بدیع به هویت پیشگام دانشجومعلم اشاره دارد؛ معرفی نماید. از این رو تلاش شد با منابع نظری موجود و سنتز متنی و کد گذاری داده‌ها، هویت عاریتی معنابخشی شود، سپس ابعاد چهارگانه آن مشخص و در نهایت با روش جستار نظرورزان به بسط و گسترش اندیشه‌های مهم و مهجور آن پرداخته و چرایی شناخت این هویت با مفهوم پردازی ویژگی‌های آن بررسی گردد. برای میزان اعتبار داده‌ها، کدگذاری مجدد یافته‌ها توسط ارزیاب دیگر انجام و برای تأیید از فرمول ضریب کاپا کوهن استفاده شد که میزان توافق بین ارزیاب‌ها ۰/۸۳ بود. نتایج نشان داد که هویت عاریتی از یک بعد شبیه به یک اجرای تقلیدی و نمایشی است که راه عضویت در حرفه را مشخص می‌کند و با عاریت گرفتن شرایط زیسته از تجارب معلمان و اساتید موفق، همکلاسی‌ها، دانش محتوایی و گفتمان‌های متعدد؛ هویت ابتدایی معلم بودن تجربه می‌شود؛ اما در بعد دیگر و با شناخت جنبه‌های مثبت و منفی هویت عاریتی و بکارگیری عناصر مهم هویت ساز مالکیت، حس آفرینی و عاملیت است که می‌توان به تدریج از هویت عاریتی فاصله گرفته و با کمک ابزارهای شناخت، فراشناخت و تفکر تاملی از عدم ایستایی این مرحله عبور و با استعانت از شناخت ویژگی‌های اصلی آن به سمت توسعه حرفه‌ای خود پیش رفت.

**کلیدواژه‌گان:** هویت معلم، هویت عاریتی، گفتمان، هویت حرفه‌ای، ابعاد چهارگانه هویت عاریتی.



© ۱۴۰۲ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان " طراحی برنامه درسی سواد هویت معلم و اعتبارسنجی آن در دوره تربیت معلم " است.



## مقدمه

هنگامی که محققان مفهوم هویت را مورد مطالعه قرار می‌دهند، به اصل ذات و هستی انسان فکر می‌کنند که، افراد از نظر شخصیتی<sup>۱</sup>، منشی<sup>۲</sup> و ارزشی چه ویژگی‌هایی را با خود به همراه دارند و چگونه با زمینه‌هایی که درگیر می‌شوند معنای مفهومی از خود می‌سازد (McKenna, 2011). ریچارد رورتی برای تبیین هویت افراد از مفهوم؛ واژگان نهایی<sup>۳</sup> کمک می‌گیرد. وی می‌نویسد: همه افراد وقتی از آن‌ها خواسته می‌شود در مورد خود، امید، عقاید، آرزوهایشان تبیین‌هایی را ارائه دهند، مجموعه‌ای از کلمات و عباراتی را دارند که بدان‌ها متوسل می‌شوند. اینها همان واژگان نهایی هستند. ما داستان خودمان را به وسیله این واژگان نقل می‌کنیم؛ آن‌ها به این دلیل نهایی هستند که فراتر از آنها، تکرار مکررات، جزمیت، یا سکوت وجود دارد. از این رو هویت هر فرد کوتاه‌ترین پاسخی است که در جواب پرسش از کیستی اش می‌دهد. یعنی وقتی از من پرسیده می‌شود: کیستی؟ در جواب ممکن است بگویم: من ایرانی‌ام، مسلمانم، معلمم و... این تعریف یعنی علاوه بر آنکه هویت بر شناخت ویژگی‌های فردی اشاره دارد؛ از نگاه مک لور از آن به عنوان یک عنصر سازماندهی کننده در زندگی حرفه‌ای یاد می‌شود یعنی به عنوان منبعی که افراد برای توضیح، توجیه و احساس خود نسبت به خود، حرفه و به طور کلی ارتباط با دیگران و پیرامونشان در نظر دارند (Maclure, 1993). به این معنا که فرد علاوه بر هویت فردی باید شناخت کامل‌تری از هویت حرفه‌ای اش داشته باشد تا بتواند خود را بهتر معرفی کند. چراکه هویت حرفه‌ای، مفهومی است که توسط خود فرد ساخته می‌شود و به طور مداوم در تعامل با دیگران از جمله همکاران تغییر شکل می‌دهد (Beijaard et al., 2004). بنابراین هر چقدر شناخت فرد از خود (همانند ویژگی‌های اخلاقی، جسمانی، نژاد، ملیت و...) و حرفه اش (دانش، مهارت، نگرش، ارزش و...) بیشتر باشد، می‌تواند پاسخ کامل‌تری را برای اثبات کیستی خود نشان دهد. اثبات این کیستی برای افراد در هر حرفه‌ای ضروری است چرا که تا خود را به طور کامل نشناسد زمینه برقراری ارتباط با دیگران برایش سهل نخواهد بود.

این شناخت برای معلم دو چندان می‌شود از این باب که خود زمینه رشد و پرورش شخصیت افرادی است که در پی الگو پذیری از منش او برای ساخت هویت و شناخت خود هستند. از این رو از باب اهمیت شناخت هویت حرفه‌ای در حوزه‌ها و حرفه‌های متعدد؛ بخصوص حرفه معلمی (معلم و دانشجو معلم) که زمینه ساز پرورش و بالندگی نسل‌های آینده را در پاسخ دهی به سوال کسیتی از شناخت هویت خودشان به عنوان متربی بر عهده دارند؛ تحقیقات فراوانی انجام شده است که پیچیدگی هویت معلم را نمایان می‌سازد (Freese, 2006; Hoban, 2007; Olsen, 2008; Riopel, 2006; Sachs, 2005). برای روشن نمودن و آگاه سازی معلم از حرفه و هویت خویش بهتر است در گام‌های نخستین ورود به این حرفه مسیر راه برایشان آشکار تر شود چرا که مرحله ابتدایی شناخت دانشجومعلمان به عنوان معلم بودن در هر گرایشی از عناوین حرفه معلم که باشد مرحله سختی تلقی شده است (Luft & Patterson, 2002). این عدم آگاهی از شناخت خود در موقعیت حرفه‌ای به عنوان یک مرحله سخت فرض می‌شود. لوفت (Luft, 2007) پیشنهاد می‌کند که تحقیقات حوزه هویت معلم با استناد بر مبنای مبتنی به شواهد مستحکم در طراحی توسعه حرفه‌ای ارائه شود و از این رو مطالعه هویت معلم به عنوان یک فرایند پویا می‌تواند نقطه شروع تغییرات در توسعه حرفه‌ای معلم و همچنین برنامه‌های آماده سازی معلم باشد (Avraamidou, 2014). بنابراین، یکی از تلاش‌هایی که می‌توان در زمینه این گونه پژوهش‌ها انجام داد، بررسی نحوه شکل گیری پویای هویت دانشجومعلمان در بدو ورود به این رشته و قبول هویت معلم است. که به نگاه پرونگسی، سوریادی و مانفریدا (Purwaningsih et al., 2020) دانشجومعلمان در مراحل اولیه ورود به این حرفه؛ هویت خود را به عنوان معلمان پرورش دهند. چرا که دانشجویان این حرفه، هنوز به عنوان معلم شناخته نشده اند زیرا معلم شدن یک فرایند پیچیده‌ای است که بسیاری از

<sup>1</sup> character

<sup>2</sup> personality

<sup>3</sup> Final Vocabulary





معلمان پیش از خدمت، ابتدا آن را در ذهن تصور می‌کنند (Beattie et al., 2000; Britzman & Greene, 2003). با این اوصاف می‌توان گفت که اکثر دانشجویان در اولین مرحله با شروع تحصیلات دانشگاهی؛ هویت معلمی ندارند و هویت آن‌ها میان یک هاله‌ای از دانشجو و معلم شناخته شدن قرار گرفته است. پس این سوال مطرح می‌شود که چه کسی معلم شناخته می‌شود؟ "از کدام دانشجو به عنوان دانشجو-معلم و یا معلم یاد می‌شود؟" (Purwaningsih et al., 2020). این سوال می‌تواند ما را به مفهوم هویت فرد سوق دهد، جایی که درک اینکه مردم چگونه خود را می‌بینند و چگونه دیگران آن‌ها را دیده یا تشخیص می‌دهند، مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد (Avraamidou, 2014). این جمله آورامیدو در بردارنده این نکته اساسی است که نقش خود دانشجومعلم در به رسمیت شناختن خود به عنوان معلم چقدر است؟ چه منشی سبب می‌شود تا دیگران او را به عنوان معلم بشناسند؟

بنابراین تغییر هویت به سمت قبول پذیرش حرفه معلم بودن، نشان می‌دهد که باید به طور موثرتری به هویت به عنوان یک جزء در آموزش معلمان پرداخت. زیرا این مطلب روشن است که تغییر هویت دانشجومعلم بخشی از مسیر معلم شدن آن هاست، اما توجه آشکار به این تغییرات در برنامه‌های آموزش معلمان همیشه مشهود نبوده است. و ادبیات اخیر در زمینه آموزش معلمان اهمیت توسعه هویت را تأیید می‌کند (Britzman & Greene, 2003; Hoban, 2007; Riopel, 2006) با تمام این اوصاف چه به شکل رسمی و چه به صورت غیر رسمی توجه به هویت معلم در بعد شخصی و حرفه‌ای بسیار مهم و توجه به آن قابل تامل است چرا که یک دانشجومعلم باید با داشتن صفات یک معلم، هم خود و هم دیگران او را در این قاب تربیتی ببینند و چه نیکو است که این شرایط شناخت در ابتدایی‌ترین سالهای آموزش خود در دانشگاه تربیت معلم برای شان تصور شود که زمینه توسعه آن در سالهای بعد با نگاه عمیق تر صورت پذیرد. بنابراین آنچه در این مقاله پژوهشگر به دنبال پاسخ به آن است، نحوه غنابخشی به شروع هویت حرفه معلم (هویت عاریتی) و به نقل از بوشامپ برچسب زدن این معنا به فردی است که قرار است در این حرفه فعالیت داشته باشد و یا از نگاه رورتی غنا بخشی به کلمه نهایی هویت معلم از نگاه دانشجومعلم است؛ که از کجا این هویت معنا می‌یابد و بر حسب آن چگونه می‌توان به توسعه و پویایی بیشتر هویت حرفه معلم کمک کرد. بر این اساس از آن جا که هویت عاریتی در حرفه معلم، یک مفهوم بدیع است و تاکنون از این وجه به هویت پیشگام دانشجومعلم در پژوهش‌ها پرداخته نشده است، محقق تلاش نمود با الهام از تئوری مشفیک<sup>۱</sup> از نگاه پل گی به این معنا بپردازد. بنابراین در این پژوهش سعی می‌شود ابتدا هویت عاریتی معرفی و معنا بخشی شود، سپس ابعاد چهارگانه برای او مشخص گردد و در نهایت مسیر عبور از این هویت با مشخص سازی ویژگی‌های آن بررسی گردد و به سوالات زیر پاسخ داده شود.

۱- هویت عاریتی به چه معنا است و چگونه شکل می‌گیرد؟

۲- هویت عاریتی دارای چه ابعادی است؟

۳- چرا عبور از هویت عاریتی برای دانشجومعلم لازم است؟

۴- ویژگی‌های مهم هویت عاریتی که زمینه حرکت به سمت توسعه حرفه‌ای را روشن می‌کند کدام است؟

## روش پژوهش

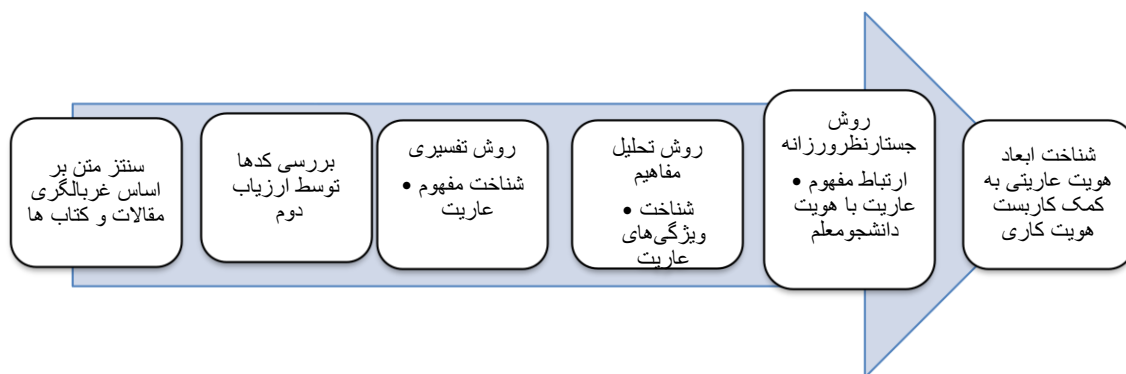
پژوهش حاضر مبتنی بر روش کیفی از نوع سنتز پژوهی است که حوزه این پژوهش شامل کلیه مقالات علمی پژوهی از منابع موجود که به مفهوم مشفیک اشاره داشتند از سال ۱۹۸۹ (تعریف مشفیک) تا ۲۰۲۳ بود که در این میان ۱۸ مقاله در ابتدا مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس غربالگری ۱۰ مقاله در نهایت برای سنتز پژوهی استفاده گردید. برای تحلیل از الگوی شش مرحله روبرتس استفاده گردید. سپس

<sup>1</sup> Mushfake

داده‌های حاصل از تحلیل توسط ارزیاب دیگر مورد بررسی قرار گرفت و میزان توافق کاپاتوسط نرم افزار SPSS حدود ۰/۸۳/۱۰ اعلام شد. سپس با کمک روش تحلیلی-تفسیری از کدهای پیش رو به مفهوم پردازی معنای عاریت پرداخته شد. این روش امکان ارائه تبیینی موجه با دامنه‌ای از ارجاع‌ها را امکان پذیر می‌کند لذا با بهرمندی از این روش به دنبال ایضاح مفهوم هویت عاریتی هستیم چرا که تا این هویت را شناسیم و کلیت آن مشخص نشود، سخن از معرفی آن برای یک هویت پیشگام در ورود به حرفه معلم دشوار است. از این رو سعی شد به کمک روش تفسیری مفهوم هویت عاریتی که یک مفهوم بدیع با الهام از نگاه پل گی است؛ باز تعریف مجدد در عرصه آموزش و تربیت شود. تحلیل مفاهیم شامل تحلیل عناصر تشکیل دهنده یک مفهوم و ارتباط این عناصر با یکدیگر یا ارتباط آن مفهوم با سایر مفاهیم معرفی می‌شود (Moradi & Bagheri Noaparast, 2020). همچنین وقتی یک مفهوم را بر حسب قابلیت‌ها یا توانایی‌های آن تحلیل می‌کنیم به تفسیر مفهومی مبادرت کرده ایم. (Ahmadi et al., 2020)، مفاهیمی که در نظریه مفید هستند دارای ویژگی خاصی هستند و تلاش می‌شود تا معنای یکنواختی را برای همه کسانی که از این مفاهیم بهره می‌برند، بیان کنند. سپس با روش جستار نظر ورزانه به نقد و ارتباط آن با هویت دانشجومعلم پرداخته شد روش جستار نظر ورزانه<sup>۱</sup> نوعی فراتحلیل یا تلقیق پژوهشی است که به جای مجموعه‌ای از اعداد و قواعد آمار، از این روش به عنوان ابزاری برای روشنگری استفاده می‌شود. نظر ورزی یا همان نگاه جستار نظر ورزانه دارای شقوق متفاوتی است همانند بسط اندیشه‌های مهم و مهجورمانده در یک حوزه تخصصی یا طرح اندیشه‌ای نو و مرزشکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ارائه صورت بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه‌دار در رشته تحصیلی را در بر می‌گیرد (Mehromhammadi, 2018). از آنجا که هدف پژوهش درک مفهوم هویت عاریتی و شناخت ابعاد آن است و بر اساس مبانی نظری تبیین می‌شود از این رو با کاربست ایجاد هویت کاری که با هویت عاریتی در تطابق زیادی دارد و محقق با روش تحلیلی تفسیری و تحلیل متن از اسناد موجود به این ابعاد دست یافته است.

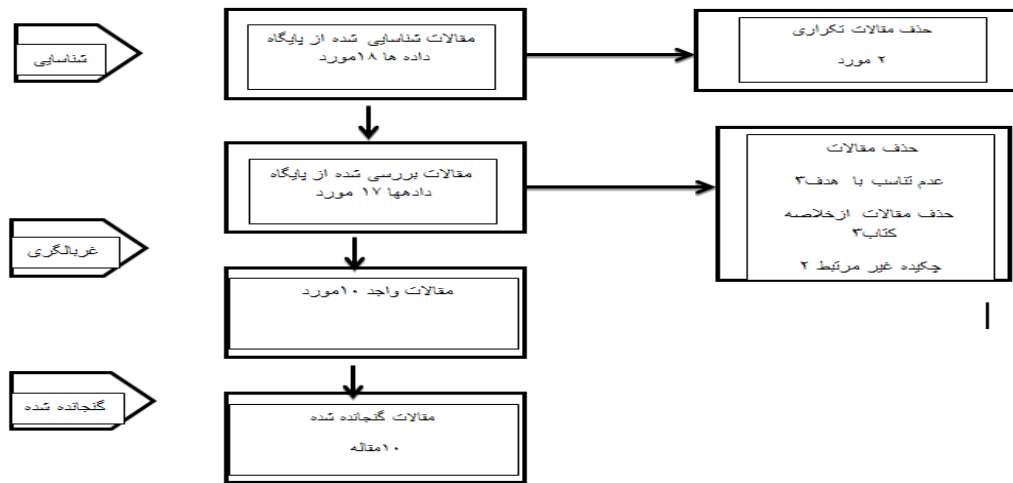
## شکل ۱

روش تحقیق انجام پژوهش



شکل ۲

نمودار مراحل جزئیات مراحل غربالگری و انتخاب مقالات



جدول ۱

مشخصات مقالات برای مفهوم سازی هویت عاریتی

ردیف	عنوان	نویسنده /سال	رویکرد پژوهشی	ابزار جمع آوری	روش تحلیل	ژورنال/انتشارات
۱	سواد، گفتمان و زبان شناسی: مقدمه	(Gee, ۱۹۸۹)	کیفی	مشاهده /مصاحبه	روایت نگاری	The Journal of Education
۲	بیان دانشجویان دانشگاه در مورد اصلاحات آموزشی: گفتگوهای چالش برانگیز و در حال تغییر	(Burke et al., ۲۰۱۳)	کیفی	مشاهده /مصاحبه	توصیفی/انتقادی	Palgrave Pivot New York
۳	سایه‌های معنای عمیق‌تر: مطالعه پدیدارشناختی واریانس گویش در میان دانش‌آموزان دبیرستان روستایی غرب میانه در قرن بیست و یکم	(Nelson, ۲۰۱۸)	کیفی	مصاحبه /پرسشنامه	پدیدار شناختی	AERA Annual Meeting
۴	شیوه‌های سواد تحصیلی پس از متوسطه دانش‌آموزان با پیشینه پناهندگی	(Hoff, ۲۰۲۰)	کیفی	مصاحبه	روایت نویسی	SAGE journal
۵	ارزش‌ها، مشفیک و سواد در معلولیت:	(Griffiths, ۲۰۱۸)	کیفی	مطالعه موردی	استنتاجی	All Graduate Plan B and other Reports.
۶	زبان بدن شما شخصیت شما را شکل می‌دهد	(Cuddy, ۲۰۱۲)	کیفی	کتابخانه	توصیفی	TED Radio Hour
۷	مداخله تحریریه: مشفیک	(Burke et al., ۲۰۱۳)	کیفی	مشاهده /مصاحبه	تفسیری /انتقادی	Palgrave Pivot, New York
۸	رویدادها و شیوه‌های سوادآموزی که زنان همونگ را در کسب موفقیت تحصیلی در کالج‌های اجتماعی قرار می‌دهد	(Koch, ۲۰۱۷)	کیفی	مصاحبه /مشاهده	پدیدار شناسی	Ames, Iowa
۹	شیوه‌های سواد آموزی دانش‌آموزان با پیشینه پناهندگی	(Hoff, ۲۰۲۰)	کیفی	موردی	استنتاجی	Literacy Research: Theory, Method, and Practice
۱۰	هویت معلم و رشد حرفه‌ای قدرتمند	(Noonan, ۲۰۱۸)	کیفی	مصاحبه /مشاهده	استنتاجی و	Teacher Education

جدول ۲

میزان ضریب توافق کاپا برای شناخت ویژگی‌های هویت عاریتی

ضریب کاپا		میزان خطا	ارزش	میزان ضریب توافق کاپا
تقریبی sig	ارزش تقریبی T.	۰,۰۰۶	۰,۸۳	تعداد گزینه‌ها
۰,۰۲	۴,۱۶		۲۱	

پاسخ به سوال اول: هویت عاریتی به چه معناست و چگونه شکل می‌گیرد؟

معرفی مشفیک<sup>۱</sup> (هویت عاریتی): همانند سایر حرفه‌ها، هویت معلم چارچوبی را در اختیار معلمان قرار می‌دهد که می‌تواند ایده‌های خود را در مورد "چگونه بودن" "نحوه عمل" و "نحوه درک" خود و جایگاه خود در جامعه را بسازد (Sachs, 2005). معلم شدن برای ما به معنای ساختن هویت و تحول واقعی شخصیت مان از نقطه شروع آشنایی با حرفه معلم تا ادامه مسیر این حرفه است که پذیرش آن با بازی در نقشی معلمی که مورد قبول خود و دیگران می‌باشد است که از دوران دانشجویی شروع می‌شود (Danielewicz, 2001) از آنجا که هویت که در بستر فرهنگی اجتماعی شکل می‌گیرد (Avraamidou, 2020) و از طریق تجربه و روابط فرد با دیگران و محیط به تصویر کشیده می‌شود، به فرد در تصمیم‌گیری و تعیین اهداف کمک می‌کند (Izadinia, 2013) و این کمک در شناخت بهتر کیستی خود بالاخص برای توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم اساسی است (Izadinia, 2014; Zhao & Zhang, 2017). پس برای پاسخ بهتر به این سوال که هویت یک دانشجومعلم قرار است به عنوان یک تحول واقعی شخصیتی در زمان و موقعیت خاص در پذیرش این حرفه باشد؛ ما از مفهوم پردازی هویت پل گی وام می‌گیریم. از نظر گی (Gee, 2000)، هویت فرد نوع خاصی از ویژگی او است که بر اساس وضعیت درونی و عملکرد وی در جامعه در زمان و مکان معین شناخته می‌شود. آلسوپ (Alsup, 2006) ادعا می‌کند که هویت یک تفسیر قابل تغییر از خود در طول زمان است که می‌تواند به محل زندگی و کار فرد بستگی داشته باشد. هویت اصلی یا «احساس ثابت‌تر از خود، پایه‌ای برای هویت‌ها یا ذهنیت و باور درونی مستقر در زمینه‌ی خاص است» (Alsup, 2006) (و می‌تواند «توانایی آغاز کنش و ثبت تجربه» را فراهم کند (Gilligan, 2002). در ابتدای ورود به حوزه تربیت معلم، هنوز هویت معلم به شکل کامل درک نمی‌شود، اما می‌دانیم در آینده قرار است این حرفه با هویت شخصی ما عجین شود به این معنا که در بعضی مواقع، هویت ما به گونه‌ای ساخته می‌شود که متناسب با چگونگی تصور خود از آینده ما باشد بدون آنکه دانش کافی نسبت به آن داشته باشیم. به عبارت دیگر، ما شخصیتی را بازی می‌کنیم که می‌خواهیم باشیم (Wilson & Rennie, 2019). گی این شرایط را به عنوان مشفیک معرفی می‌کند (Gee, 1989).

مشفیک یعنی ساخت یک شرایط ابتدایی برای خود که به عنوان عضو آن جامعه مد نظر؛ شناخته شویم. مشفیک به معنای عاریت زیستن، عاریتی بودن، عاریتی<sup>۳</sup> نگریستن به هویت است. که با عاریت گرفتن ویژگی‌ها و خصوصیات ما از دیگر افراد همان جامعه مد نظر شکل می‌گیرد. عاریتی نگریستن به هویت فعلی خود به این معنا که برای شناخت ابتدایی خود به عنوان یک معلم، باید تصویری از این حرفه داشته باشیم که بهترین شرایط مشاهده و قبول ویژگی‌ها معلمی است که به باور و حتی تایید ما، بهتر با این حرفه آشنا است. در شرایط مشفیک به ما کمک می‌شود تا با کپی برداری از رفتارهای اطرافیان مان به روشی که پسندیده می‌شود، عمل کنیم. به این معنا که گاهی اوقات، هویت ما به گونه‌ای

<sup>۱</sup> بنا بر بدیع بودن این مفهوم و معادل سازی فارسی کلمه به خصوص در حوزه تربیت معلم، محقق و اساتید راهنما بر نام‌های عاریتی، تصنعی تاکید بیشتری داشتند.

2 "How to be" "How to act" and "How to understand"

3 Vicarious

ساخته می‌شود که با نحوه تصور ما از آینده خود سازگار است. به بیان دیگر، ما به نحوی رفتار و عمل کنیم که می‌خواهیم نشان دهیم در آینده چه کسی باشیم و چگونه ما را آنگونه بشناسند (Wilson & Rennie, 2019). از نگاه گی (Gee, 2000) برای درک بهتر مشفیک بهتر است ابتدا گفتمان مشفیک شناخت شود. "گفتمان مشفیک"<sup>۱</sup>، به معنای کسب جزئی و خلاصه‌ای از یک گفتمانی است که فرد هنوز با آن آشنایی ندارد. او در ادامه بیان می‌کند گفتمان را ادغامی از گفتن<sup>۲</sup>، انجام دادن<sup>۳</sup> و ارزش گذاری<sup>۴</sup>های اجتماعی می‌دانم و این نکته مهم است که ارزش گذاری یک فعالیت اجتماعی است. یعنی آموزش‌هایی که گفتمان را القا می‌کنند، فقط متکی بر محتوا نیستند (Gee, 2012) و اگر با مشفیک همراه باشند سبب برانگیختن و به کار بردن استراتژی‌های جدید در یادگیری آن گفتمان می‌شود.

اما این گفتمان چگونه بدست آید؟ گفتمان‌ها از طریق تعامل اجتماعی با افراد دیگری که قبلاً آن گفتمان را فراگرفته اند بدست می‌آید. روشی که افراد در گفتمان‌ها بکار می‌برند از طریق پیشرفت در خصوصیات و کیفیت و همچنین رفتار آن‌ها در جامعه است به بیان دیگر ما برای آنکه به عنوان یک معلم شناخته شویم باید در ابتدا برای خودمان این تصور شکل بگیرد که یک معلم کیست؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟ دیگران معلم را با چه ویژگی‌هایی می‌شناسند؟ اگر بخواهم به عنوان معلم معرفی شوم چقدر با گفتمان حرفه معلم که با گفت و گو، تسلط بر حرفه و ارزش‌گذاری‌های مقید به آن وابسته است، آشنا هستم؟

این گفتمان هادر اشکال مختلف زندگی همانند گفت و گو، ارزش‌ها، اعتقادات، نگرش‌ها و هویت‌های اجتماعی و همچنین زبان بدن و حتی نحوه لباس پوشیدن رویت می‌شود و وقتی این جنبه‌های مختلف در نظر گرفته می‌شود به ما کمک می‌شود تا در مهارت خاصی تسلط یابیم و برای اینکه از این مرحله متعلق نبودن عبور کنیم، باید وانمود کنیم که به گروه مد نظر پیوسته ایم و نشان دهیم که می‌دانیم چه کاری انجام می‌دهیم. اینجا یعنی مشفیک رخ می‌دهد. به این معنا که فعلاً من ویژگی‌هایی که به عنوان ویژگی یک معلم خوب است را در نظر دارم، آن را عاریت می‌گیرم تا یک هویت عاریتی برای ورود به این حرفه بسازم و با کمک دانش شناختی و فراشناختی از آن عبور کنم. گفتمان مشفیک، یک روش جایگزین برای ورود به گفتارهای جدید و قدرتمند از طریق رویکردی شبیه به ضرب المثل رایج است که می‌گوید، آن را عاریت کنید تا زمانی که خودتان آن را بسازید.<sup>۵</sup> هر گفتار مشفیک می‌تواند شامل اعمال قوانین، هنجارها و تفاهماتی باشد که از سایر گفتارها به دست آورده می‌شود. به عنوان مثال، دانش آموزی که قرار است به عنوان دانشجو معلم شناخته شود، ممکن است از دانش فراشناختی که برای دیگران ارزش دارد، بدون دانستن دلیل محکم و کاربردی، برای استنباط و تقلید این راهبردها استفاده کند (Hoff, 2020).

### پاسخ به سوال دوم: هویت عاریتی دارای چه ابعادی است؟

ذکر یک نکته ضروری است که اگر قرار است هویت عاریتی به عنوان یک پل ارتباطی میان خود و حرفه شناخته شود چه ابعاد هویتی شناخته و کدام معلمان شایسته؛ الگوی مناسب عاریت پذیری هستند؟

برخی از محققان ادعا می‌کنند که دانشجو معلم قبل از ورود به برنامه‌های تربیت معلم شروع به کسب دانش برای تدریس می‌کنند (Chung-Parsons & Bailey, 2019). برای مثال، هویت دانشجو معلم زمانی شکل می‌گیرد که یادگیرنده باشند، همانطور که خودشان در معرض تاریخچه و باورهای معلمان خودشان و تجربیات تاریخی و زمینه‌ای خودشان قرار دارند (Chung-Parsons & Bailey, 2019; Hewitt-Bradshaw, 2012). از این رو اگر چه عاریت پذیری به عنوان پل ورود به حرفه و درک گفتمان معلمی معرفی شده است اما می‌توان از نگاه

1 mushfake discourse

2 saying

3 doing

4 valuing

5 ake it until you make it





تئوری باتلر عاریت‌پذیری را نوعی کمک‌خواهی اولیه برای فهم بهتر حرفه تلقی نمود. اما نکته مهم آن؛ عاریت‌پذیری و کمک‌خواهی از معلمان منتخب و افرادی است که زمینه ورود و شناخت حرفه را برای ما مشخص نمایند. هرکسی یک نظریه دارد که یک معلم خوب و منتخب چگونه باید رفتار کند و چه ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای باید داشته باشد تا کار را با موفقیت انجام دهد. آلسوپ (Alsup, 2006) تأکید می‌کند که معلمان کارآمدی برای توسعه یک هویت حرفه‌ای انتخاب می‌شوند که شامل ذهنیت و باورهای فرهنگی آن‌ها درباره معنای معلم بودن است. معلم خوب معرف معلمی است که با رفتار، نگرش، ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، شایستگی‌های حرفه‌ای و نظام ارزشی خود، بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان خود تمرکز دارد (Hanushek, 2013) شناخت بهتر ویژگی‌های مطلوب یک معلم منتخب برای کمک‌خواهی توسط هویت کاری معلم بهتر شناخته می‌شود.

**ابعاد هویت عاریتی:** یادگیری با کمک هویت عاریتی که سبب نقش‌پذیری ما می‌شود می‌تواند شبیه به یادگیری نمایشی<sup>۱</sup> باشد. این یادگیری شامل دو جز است. جز اول یک معلم با سابقه است که در کار خود تبحر دارد و می‌داند کار خود را چگونه انجام دهد و جز دوم یعنی دانشجو معلم که سعی می‌کند با عاریت گرفتن از معلم، وظیفه خود را انجام دهد. البته با گذر زمان هویت عاریتی می‌تواند به کمک همکار، همکلاسی و محتوای درسی تقویت شود. از آنجا که دانشجو معلم هنوز گفتمان حرفه معلم را به شکل کامل فرانگرفته است می‌تواند در چهار بعد<sup>۲</sup> به عاریت بپردازد تا مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را با تکمیل این مرحله در همراهی فرایندهای شناختی به سمت توسعه حرفه‌ای هدایت کند. از باب اهمیت این ابعاد در الگوپذیری می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

**بعد شناختی:** اسونداری (Iswandari, 2017) عنوان می‌کند که بهره‌مندی دانشجو معلم از الگوپذیری معلمان آن‌ها؛ سبب تقویت باورهایی می‌شود که فهم تجربه معلم بودن تا تصاویرسازی از معلمانی که می‌خواهند در ذهنشان باقی بماند را بسازند. علاوه بر این بیان می‌کند که شیوه‌های تدریس و رفتار خوب معلمان سابق و درک تجارب آن‌ها اغلب نگرش و باورهای تصور شده هویت حرفه‌ای آن‌ها را در مورد تدریس تعیین می‌کند. باورهای دانشجو معلم از منابع بسیاری سرچشمه می‌گیرند، از جمله محصول تربیت، انعکاس تجارب زندگی آن‌ها و نتیجه فرآیندهای اجتماعی شدن آن‌ها در مدارس است (Candy, 1991). باوری که دانشجو معلم با خود به حرفه می‌آورند، شامل تحصیل در مدرسه است که "آنها قبلاً آنچه را که برای یک معلم خوب لازم است داشته باشند در ذهنشان دارند و با این تصور با به عاریت‌گیری ابتدایی وارد این حرفه شده‌اند. بنابراین دانشجو معلم در مرحله هویت عاریتی می‌تواند حل مشکل را از طریق تجربه معلم جویا شود. به عنوان مثال با الهام از تجارب معلمان منتخب که در ذهنشان به یادگار مانده است برای کنترل کلاس چه راهکاری را دنبال کند و یا کدام رفتار برای کنترل پر خاشگری دانش آموز مناسب است؟ در این مرحله دانشجو معلم تنها به تقلید از معلمان منتخب در الگوپذیری اکتفا می‌کند و به دنبال دلایل منطقی و استدلال آن نیست، از این رو این بعد در هویت عاریتی کم رنگ‌تر از سه بعد دیگر است زیرا هویت شناختی بیشتر به دلایل منطقی فردی اشاره دارد که بسته به شرایط مختلف به شکل نقادانه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

**بعد هویت عاطفی:** دانشجو معلم باید بتواند درک ابتدایی از هویت معلم و عواطف این حرفه را با الگوپذیری کسب کند و بداند که توجه به نقش بسیار مهم عواطف و اشتیاق معلم؛ در رشد هویت فردی، بررسی رابطه بین احساسات معلم و انگیزه شغلی، روابط بین فردی و سطح تعهداتش؛ مسیر هویت‌های حرفه‌ای او را امکان‌پذیر می‌سازد. علاوه بر این، هویت معلم پویا است و در زمینه‌های مختلف حرفه‌ای تغییر می‌کند و با باور و احساسات او درگیر است (Zhu, 2022) و اساساً کار او بر پایه احساس و عواطف به دانش‌آموزان است (Deng et al., 2018). به این

<sup>1</sup> learning from demonstration

<sup>۲</sup> محقق این چهار بعد را با الهام از تئوری identity work که در زبان فارسی معادل هویت در محیط کار معنا می‌شود، به اقتباس گرفته است تا ابعاد هویت معلم را برای نمایش بهتر هویت عاریتی بهتر تداعی کند.



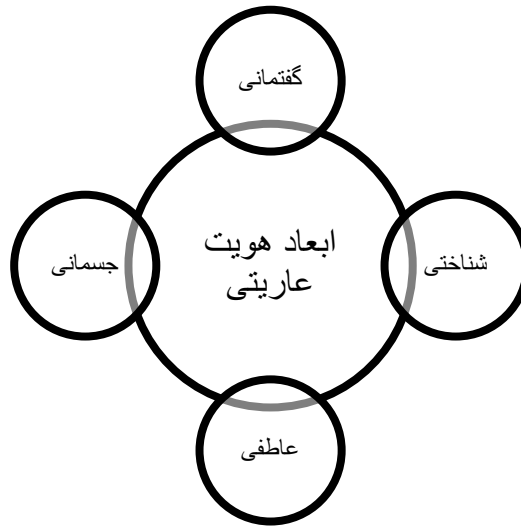
ترتیب، احساسات معلم، چه خوشایند و چه ناخوشایند، اغلب با شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها آمیخته است. از آنجا که دانشجومعلم هنوز حرفه تدریس را تجربه نکرده است می‌تواند با بررسی تجارب معلمان و پس از گذر مدتی تجارب همکاران خود را برای الگوپذیری به کار ببرد. در عمل؛ بعداحساسات، ممکن است به معنای نشان دادن اشتیاق در برگزاری کلاس‌ها، واکنش همدلی به نگرانی‌ها و نیازهای دانش آموزان، پنهان کردن خستگی و آزدگی‌ها یا نشان دادن احساسات مثبت در مواقع مقابله با دشواری‌های رفتاری دانش آموز و حتی رفتار نامودبانه او باشد. معلمان باید آموزش ببینند و در عین حال، احساسات خود را مدیریت کنند تا انتظارات مربوط به حرفه خود را برآورده کنند. به عبارت دیگر، آن‌ها کار احساسی انجام می‌دهند (Day et al., 2006). این موارد می‌تواند به عنوان موارد ابتدایی از هویت عاریتی به شمار رود و با کمک الگوپذیری از معلمان منتخب که در باور ما نقش بسته است، پیاده سازی و شکل بگیرد.

**بعد گفتمانی:** بسیاری از مطالعات درباره هویت بیان می‌کنند که گفتمان می‌تواند بخش مهمی از رشد هویت باشد (Berkenkotter & Huckin, 1984; Bourdieu & Thompson, 1991; Geertz, 1973; Miller, 2016). چرکه ژانرهای بسیاری از گفتمان وجود دارد که ممکن است به طور بالقوه بر رشد هویت تأثیر بگذارد. آلسوپ (Alsup, 2006) در پژوهش خود می‌گوید انواع ژانرهای گفتمان وجود دارد اما "هرگونه گفتمانی که هم هویت حرفه‌ای را منعکس کند و هم بر آن تأثیر بگذارد" به عنوان گفتمان هویت حرفه‌ای مد نظر است و در حرفه معلم لازم و قابل تأکید است. گفتمان عموماً به عنوان مفهومی شبیه به تعریف پل گی (Gee, 1999) معرفی می‌شود و هم به صورت زبان شفاهی/نوشتاری و هم انواع ابراز وجود مانند رفتارهای فرد و حتی نحوه پوشش او برای تعامل با دیگران؛ تعریف می‌شود. بنابراین دانشجومعلم برای درک هویت عاریتی خود در بعد گفتمانی می‌تواند به انواع ژانرهای گفتمانی در گفتگو با معلمان با تجربه همانند نحوه تعامل آن‌ها در جامعه با همکاران، والدین، دانش آموزان، افراد دیگر، پوشش معلم (Gee, 1989)؛ طرز بیان که شامل انتخاب کلمات مناسب، لحن صدا، مهارت‌های زبانی (Alvesson, 2001) اصطلاحات خاص استفاده شده (Gagnon, 2008) نحوه بکارگیری گفتگوی متقاعد کننده (Alderton, 2020) و نیز توجه به گفتمان‌هایی در باب شناخت باورها (Schutz & Zembylas, 2009)؛ شناخت گفتمان احساسی که اولین جنبه از شکل‌گیری هویت معلم را در بر می‌گیرد (Beauchamp & Thomas, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Thomas & Beauchamp, 2007) و حتی توجه به گفتمان‌های خیالی، نچواهای درونی، گفت و گوهای روزمره و روایت نویسی (Mykhalchuk & Onufrieva, 2020) توجه لازم را داشته باشد چرا که این گفتمان‌ها به عنوان گفتمان‌های نمونه؛ مورد تایید هستند تا مسیر ابتدایی ورود به این حرفه را برای دانشجومعلم روشن سازند.

**بعد جسمانی:** تحقیقات نشان می‌دهد بعد جسمانی در ارتباط با محیط فیزیکی معنا می‌یابد همانند چیدمان کلاس درس، اشیاء مورد استفاده در کلاس، دکوراسیون کلاسی که می‌توانند در هویت حرفه‌ای موثر باشند. به عنوان مثال ظاهر معلم که شامل پوشش زبان بدن، نحوه تعامل با چیدمان کلاس، استفاده از ابزار و... است و نشان می‌دهد که افراد هویت خود را چگونه از طریق ابزار مادی و بصری می‌سازد که با الگوپذیری دانشجومعلم شرایط شناخت معلم برای او بهتر مهیا خواهد شد. چرا که ظاهر معلم اساساً یک نوع ارتباط غیر کلامی است که بر اعتبار ارتباط کلامی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، دانشجومعلم باید انتخاب لباس خود را برای کسب سطح احترام در نظر بگیرند (Freeburg & Workman, 2010). حتی اگر لباس معلم قصد برقراری ارتباط نداشته باشد، تفسیر آن به عنوان تابع انتخاب فردی است که بر ارتباط فرد معنا می‌دهد (Hickson & Bradford, 2012). از این رو پوشش دانشجومعلم در سال‌های اولیه در کلاس درس، با عاریت‌پذیری پوشش و زیر نظر داشتن بعد جسمانی معلم منتخب در فضای کلاس و مدرسه برای او معنا پیدا می‌کند. حتی اگر سلیقه فردی همراه باشد اما باور نقش گرفته از معلمان و پوشش آن‌ها در ذهن دانشجومعلم نقش بسته است و می‌تواند موثر یا شاید دید منفی را برای او پررنگ‌تر کند.

شکل ۳

معرفی ابعاد هویت عاریتی به کمک شناسایی مولفه‌های کلیدی عاریت در هویت کاری



پاسخ به سوال ۳: چرا عبور از هویت عاریتی برای دانشجومعلم لازم است؟

این تصور صحیحی است که خود معلمان منبعی از حرفه شان هستند و از تجربیات خود به مرور درس می‌گیرند و از این منظر هویت معلم را به یک کانون مرتبط به یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل می‌کند (Beauchamp & Thomas, 2006) اما دانشجومعلم هنوز حس تجربه معلم بودن را ندارند و تنها با باورهایی به سوی این حرفه آمده‌اند که شاید تنها برای جهت دهی به آینده کاری شان مد نظر است و نیازمند الهام گرفتن و راهنمایی منتخبان این حرفه هستند تا بتوانند در اولین گام‌های ورود به این حرفه با مشکلات کمتری مواجه شوند. بنابراین مفهوم هویت عاریتی معنا می‌گیرد. هویتی که نگاه کمک جویی دانشجومعلم را به همراه دارد. باتلر (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داد کمک خواهی دانشجومعلم راهی برای کسب دانش و مهارت است که مشکلات کار را شناسایی و باعث صرفه جویی در تلاش و زمانشان می‌شود. اگر با این نگاه به هویت عاریتی نگاه شود صرفاً زمینه مقدماتی مناسبی را برای دانشجومعلم فراهم می‌کند اما نکته مغفول در هویت عاریتی را نباید از ذهن دور بدانیم و آن این است که مفهوم عاریت یعنی انعکاس الگوی رفتار و حالت‌هایی که ما اقتباس کرده ایم و شاید این عاریت گرفتن همخوانی با شرایط محیطی، رفتار فردی ما و حتی جنسیت ما ندارد چرا که هویت هر فرد زمینه سازی از سه مفهوم اساسی است که شامل مالکیت، حس آفرینی و عاملیت<sup>۱</sup> است (Beijaard et al., 2004) که ما برای فاصله گرفتن از نگاه تقلیدی نیازمند پرورش این سه بعد هستیم. طبق نظر پیرس، کوستوا و دیرکس (Pierce et al., 2001)، "افراد از مالکیت برای تعریف خود، بیان هویت خود برای دیگران و اطمینان از حضور خود در طول زمان استفاده می‌کنند" (p. 300). بنابراین ضروری است که دانشجومعلم؛ درکی از آنچه دارند (ویژگی‌های فردی منحصر به فرد) دانش، مهارت و آنچه مالک آن هستند؛ باشند و بدانند چگونه از این مالکیت در حرفه معلمی بهره مند برند که آگاهی از این شناخت سبب فاصله گرفتن از هویت عاریتی آن‌ها می‌شود.

حس آفرینی دومین عنصر ساخت هویت دانشجومعلم است که به تعامل بین هویت و تمرکز یادگیری فرد اشاره دارد که منجر به حفظ یا تغییر جنبه‌های فرد می‌شود. حس سازی یک فرآیند شناختی و عاطفی فعال است که در آن افراد سعی می‌کنند تجربیات جدید یا اطلاعات

<sup>1</sup> ownership, sense-making and agency



جدید را با دانش و باورهای موجود خود مرتبط کنند (van Veen & Lasky, 2005). حس آفرینی ممکن است منجر به جذب (تطبیق چیزی جدید در دانش و باورهای موجود به طوری که چیزی تغییر نکند) یا تطبیق (تغییر دانش و باورهای فرد و تطبیق آن‌ها با آنچه جدید است) شود. در کنار این دو نوع حس‌سازی، دو نوع دیگری از حس آفرینی وجود دارد که شامل: مقاومت یا فاصله‌گیری (رد کردن چیز جدید و تقویت چارچوب مرجع خود) و تحمل (پذیرفتن چیز جدید، در عین حال حفظ و ادامه استفاده از همان چارچوب مرجع) نام برد. با آگاهی از این مفهوم دانشجومعلم می‌تواند فاصله گرفتن از هویت عاریتی را درک کند چرا که به حس خود ایمان دارد که می‌تواند شبیه با معلمان منتخب برای عاریت گرفتن یک الگو شود چراکه خود با کمک حس آفرینی و تفکر تاملی راه‌های جدید را طی خواهد نمود. و سومین مفهوم هویت‌سازی دانشجومعلم یعنی عاملیت که به تعامل بین آنچه می‌خواهند یا می‌کوشند از درون آن‌ها را تحقق بخشند همراه با خواسته‌های بیرونی از محیط خود ناشی می‌شود. عاملیت هر فرد به عنوان منبعی برای پیشرفت او تلقی می‌شود (Priestley et al., 2015). به نگاه پژوهشگر مقاله این عنصر در پیشبرد یا درجا زدن و وابستگی به هویت عاریتی نقش بسازایی دارد چرا که اگر دانشجومعلم عاملیت خود را قبول نکند، راهکارهای ترقی و توسعه حرفه بر او جوابگو نخواهد بود. از این رو باید تلاش کرد به شکل خلاقانه و صحیح از الگوهای عاریت شده درس گرفت و با تفکر و تامل گلچینی از بهترین‌های مد نظر را بهره‌مند شد و یا پس از بررسی همه جوانب و عمل فکورانه بر رفتار خود به کمک سه مفهوم مهم بیان شده به بررسی اختلافات میان من و الگوی عاریتی همانند خلق و خو؛ جنسیت؛ فرهنگ؛ شرایط اقلیمی و...، پرداخت و آن الگوی عاریت شده را اصلاح کرد و یا در نهایت با پذیرش این اختلافات آن را نپذیرفت. از این رو باید دانشجومعلم به این دیدگاه برسد که هویت عاریتی انتهای کار او نیست و تنها تلنگری برای ابتدای کار او است. اما برای رسیدن به این موقعیت می‌تواند به منبع خودکارآمدی بندورا مراجعه نماید. از آنجا که در حرفه معلمی، مدتهاست که ثابت شده است توانایی حرفه معلم و توسعه حرفه‌ای اش از طریق چهارمنبع خودکارآمدی بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) توسعه می‌یابد (Marschall, 2022)؛ یک دانشجومعلمی که تصمیم گرفته است هویت عاریت شده را در ورود به حرفه معلم به کار گیرد می‌تواند به این چهار منبع متوسل شود تا برای عبور از شرایط عاریت شده با تامل در این چهار گام به نقطه مطلوبی برسد. این چهار منبع که شامل ۱- تجربیات حرفه‌ای<sup>۲</sup> معلم یا معلمان منتخب ۲- مشاهده معلم یا معلمان و ارزیابی توانایی آنان و شباهت بین رفتارشان با خود که در قالب تصویب تجربیات جانشین<sup>۳</sup> شناخته می‌شود ۳- اقناع کلامی و اجتماعی<sup>۴</sup> که شامل بازخورد و حمایت اجتماعی از رفتارها و شخصیت معلم منتخب است که هم ارزیابی واقع بینانه از توانایی‌های فرد و هم کلمات تشویقی را نشان می‌دهد. ۴- حالت‌های فیزیولوژیکی و عاطفی<sup>۵</sup> که شامل واکنش‌های احساسی و فیزیکی مربوط به عملکرد فرد (چه در نتیجه چنین عملکردی و چه در پیش بینی آن) است.

<sup>1</sup> Bandura

<sup>2</sup> Mastery experiences (ME)

<sup>3</sup> Vicarious experiences (VE)

<sup>4</sup> Social and verbal persuasion (VP)

<sup>5</sup> Physiological and affective states (PAS)



جدول ۳

همسویی عناصر خودکارآمدی بندورا در انتخاب ویژگی‌های معلم منتخب برای هویت عاریتی و عبور از شرایط به کمک تامل و عناصر هویت ساز<sup>۱</sup>

ردیف	عناصر خودکارآمدی بندورا	همسویی با هویت عاریتی	تفکر و تامل در عبور از هویت عاریتی با کمک سه مفهوم مالکیت، حس سازی و عاملیت
۱	تجارب برتر	معلم منتخب من که ویژگی عاریت را از او وام گرفتم؛ کلاس را به خوبی اداره میکند و دانش محتوایی او غنی است. با دانش آموزان به درستی رفتار می‌کند و با همکاران روابط مناسبی دارد. والدین به درستی رفتار می‌کند و اکثرا از رفتار؛ منش و خصوصیات رفتاری و حرفه‌ای اش رضایت دارند	اما این سوال برای من پیش می‌آید که آیا من می‌توانم دقیقا همانند او رفتار کنم زیرا شرایطی هست که همسویی با شرایط معلم منتخب من ندارد مانند شرایط و جو کلاسی، جنسیت دانش آموز، عدم سابقه و تجربه من، تفاوت در برخی صفات اخلاقی، دارا بودن برخی ویژگی‌های من و... بنابراین آیا من می‌توانم از ویژگی منتخب او به شکل درست استفاده کنم؟ یا نه دقیقا عین رفتار او را اجرا کنم؟ آیا می‌توانم بعضی باورهای خود را همسو با باورهای معلم منتخب کنم؟ اگر چه من شیوه معلم را برای روشن سازی بعضی ابهامات مهم می‌دانم اما توجه به ویژگی‌های فردی و دیگر موارد بیان شده در اولویت کاری من است.
۲	تجارب جانشین	او گاهی مواقع از رفتار بعضی دانش آموزان عصبی می‌شود حتی اگر خود را خونسرد و آرام نشان می‌دهد و من از این موضوع متعجب و نگرانم که او با این سابقه درخشان گاهی دچار تنش می‌شود. گاهی شرایط برایش سخت می‌شود و کنترل و غلبه بر موقعیت پیش آمده برای او قابل تامل نیست....	من به این مساله فکر می‌کنم که من برای ورود به این حرفه که هنوز تجربه‌ای ندارم و نمی‌دانم با موقعیت‌های متفاوت و حتی در مواقع عصبانیت از رفتار دانش آموز چگونه برخورد کنم؟ آیا هویت عاریتی در این شرایط جوابگو است؟ آیا می‌توانم فقط خود را خونسرد و آرام نشان دهم؟ من چقدر از مفهوم حس آفرینی در این شرایط استفاده می‌کنم. من مالک یادگیری خود در حوزه مورد بررسی هستم و این رفتار عاریتی به من کمک کرد تا بیشتر به یادگیری ام با کمک عامل بودن خود بپردازم و مسیر تامل بهتر برایم فراهم شود.
۳	اقتناع کلامی	من با اقتناع کلامی از معلم منتخب خود دفاع می‌کنم زیرا وظیفه شناس است و او واقعا در حرفه اش بی نظیر است چرا که برای ارتقا دانش و حرفه اش تلاش مضاعف دارد.	من از معلم منتخب خود تعریف و تمجید می‌کنم، اما آیا همیشه و در همه حال او بی نظیر است؟ چرا؟ من چگونه باید به حدی برسم که مادران والدین، مدیر و همکاران نیز با رضایت از رفتار و حرفه من صحبت کنند. آیا تنها عاریت گرفتن باعث اقتناع کلامی اطرافیان من می‌شود؟ چگونه عاملیت من نقش مهمی در اقتناع کلامی از من می‌شود؟ حس آفرینی من چگونه سبب رفتار بهتر می‌شود. رفتارهای معلم کمک بزرگی برای من بود اما می‌دانم اکتفا به عاریت برایم راه گشا نخواهد بود.
۴	حالت‌های عاطفی و فیزیولوژیکی	او بسیار مهربان و مودب است و مدام تلاش می‌کند با حرکات مناسب بدن (صورت خندان و اشاره به وقت) و راه رفتن در کلاس جریان زنده آموزش را متوقف نکند	آیا من هم می‌توانم همیشه اینطور باشم؟ یا جو کلاس به من اجازه چنین شرایطی را می‌دهد؟ آیا اصولا این شرایط در همه حال درست است؟ چگونه این رفتار را با خلق و خوی خود هماهنگ کنم. آیا من هم می‌توانم همیشه در کلاس با راه رفتن و صورت خندان، دانش آموزان را جذب خود کنم؟... مالکیت بر کلاس و جو کلاسی چه نقشی بر این عنصر دارد؟... اگر چه رفتار و نقش معلم منتخب کمک بزرگی در به چالش کشیدن عاریت داشت اما اکتفای کامل به روش او مناسب من نیست زیرا ویژگی‌های منحصر به فرد من مغفول می‌ماند.

در این فرآیند ارزیابی هویت معلم، اطلاعاتی که از طریق چهار منبع خودکارآمدی به دست می‌آید، سبب زمینه تامل در افکار، تجارب و عمل دانشجو معلم و توجه به ویژگی‌های شخصی اش را به کمک سوالات متعدد فراهم می‌کند همچنین دانشجو معلم می‌تواند به کمک فرانشا ساخت راه ابتدایی عاریت پذیری را

این سوالات با الهام از مقاله نقش هویت معلم در توسعه خودکارآمدی به نویسندگی مارشال (۲۰۲۱) مورد بررسی قرار گرفت و نویسنده اول با درک کامل موضوع و با توجه به نو معلم بودن؛ و با کمک پرسش از خود مطالب ستون دوم را بیان نموده است.



که برایش روشن شده با تامل و نگاه منطقی گرایانه به واکاوی بیشتر بپردازد. چرا که فراشناخت به طور کلی به عنوان نحوه نظارت و کنترل افراد بر فرآیندهای شناختی خود تعریف می‌شود که با عملکرد اجراییشان ارتباط تنگاتنگی دارد (Fernandez-Duque et al., 2000).

#### پاسخ به سوال ۴: ویژگی‌های مهم هویت عاریتی که زمینه حرکت به سمت توسعه حرفه‌ای را روشن می‌کند کدام است؟

ویژگی‌های مرحله هویت عاریت شده که باید مد نظر قرار داد: اگر چه ما هویت عاریتی را برای ورود به حرفه و یادگیری گفتمانی را برای مبتدیان پیشنهاد می‌شود اما باید ویژگی‌های پنهان آن را مد نظر قرار داد تا به توسعه هویت خود کمک کرد. از جمله

- ۱- موقتی بودن و موقتی نگرستن به شرایط عاریت شده (Cuddy, 2012; Gee, 1989; Wilson & Rennie, 2019) که بر عبور از مرحله تقلید و حرکت به سوی تامل در روش‌های تقلید از معلمان مجرب با هویت فردی خود و رسیدن به هماهنگی یا عدم آن با ویژگی‌های شخصیتی و شرایط محیطی اشاره کرد.
- ۲- توجه به ویژگی‌های شناختی و فراشناختی و تلاش برای رسیدن به گفتمان ثانویه و تسلط بر آن با عبور از پله ابتدایی حرفه با نام هویت عاریتی (Burke et al., 2013; Gee, 1989; Griffiths, 2018; Nelson, 2018) همانگونه که گفته شد گفتمان ثانویه ما را بر گفتن، انجام دادن و ارزشگذاری هویت حرفه سوق می‌دهد. و هویت عاریتی یک راه گذر از هویت ابتدایی به سمت گفتمان ثانویه است. ۳- افزایش علاقه مندی و امیدواری افراد با تقویت پتانسیل‌های نهفته در حوزه مد نظر می‌شود (Burke et al., 2013) یک دانشجومعلم با یادگیری تجارب معلمان منتخب و اساتید مجرب سعی میکند علاوه بر قالب گیری از رفتارها، گفتمان‌ها و عملکرد او به حرفه معلم بیشتر علاقه مند شود این موضوع را مد نظر داشته باشد که چگونه من هم می‌توانم به تقویت توانایی‌های درونی خود بیشتر تکیه کند. ۴- می‌توان به این مرحله همانند ظرفی برای پرشدن دنیای حرفه‌ای نگاه کرد که ابتدا عاریت شده است و سپس با دانش تئوری و کارآموزی و فعالیت‌های دیگر تسلط کامل پیدا می‌شود (Nelson, 2018). ۵- تعامل میان زندگی قبلی خود (قبل از مهارت) و درک تجارب فعلی و مهیا شدن برای فراتر بودن از تجارب قبلی را آماده می‌کند (Burke et al., 2013). ۶- تقویت توسعه حرفه‌ای با شناخت کامل سه عنصر مهم هویت ساز (مالکیت، حس آفرینی و عاملیت) با تکیه ابتدایی بر هویت عاریتی. چرا که با به چالش کشیدن موقعیت‌های مورد عاریت می‌توان نقش مولفه‌های هویت ساز را تقویت و به سمت توسعه حرفه حرکت نمود.

#### بحث و نتیجه‌گیری

اطلاعات کمی در مورد اینکه چگونه یک دانشجومعلم از هویت خاصی شروع به توسعه حرفه خود کرده است، در دست است. بنابراین درک هویت ابتدایی معلمان آینده در مرحله نوپا مهم است زیرا این مرحله اولیه؛ پایه و اساس گفتمانی است که فرد سعی در ساخت هویت معلمی خود از طریق آن را دارد. از این رو بررسی هویت عاریتی که به عنوان هویت پیشگام دانشجومعلم معرفی شد؛ نقشه‌ای برای شناخت و رفع چالش‌ها و نیز توسعه مهارت‌ها یا تمایلات لازم برای تبدیل شدن به معلمی است که آرزویش را دارند. اما نکته مهم آن است که هویت عاریتی آنطور که معرفی شد به عنوان یک مسیر نمایشی راه را برای دانشجومعلم هموار و او را بر سر دو راهی قرار می‌دهد:

مسیر اول: تکیه به جاده از قبل تعیین شده توسط راه‌های تجربه شده معلمان، اساتید، همکلاسی‌ها و گفتمان‌های موجود که بدون تامل و تفکر دانشجومعلم آن مسیر را برای ورود به حرفه خود در نظر می‌گیرد و به عنوان یک فرد منفعل و بدون در نظر گرفتن عوامل هویت ساز فردی خود؛ به راه خویش ادامه می‌دهد و اما از راه دیگر با توسل به سه عنصر مالکیت، حس آفرینی، عاملیت و شناخت گفتمان عاریتی می‌توان به فراتر از این شرایط دست یافت و با کمک شناخت و فراشناخت به یک نقطه امنی برای ورود به هویت حرفه‌ای رسید. عناصر هویت ساز و فراشناخت به طور کلی به عنوان نحوه نظارت و کنترل افراد بر فرآیندهای شناختی خود تعریف می‌شود که با عملکرد اجرایی آن‌ها ارتباط تنگاتنگی دارد (Fernandez-Duque et al., 2000) فراشناخت معلم می‌تواند پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها را در شناخت خود و گفتمان خود ارتقا دهد.



نکته مهم دیگر این است که گفتمانی که دانشجو معلم از آن استفاده می‌کند متأثر از گفتمان‌های مختلفی است (Gee, 2012). با این حال، "گفتمان‌ها واحدها یا جعبه‌های محکم با مرزهای دقیق نیستند. بلکه آن‌ها راه‌هایی برای تشخیص و شناخته شدن ما به عنوان فرد خاص دارای ویژگی‌هایی خاص هستیم که انواع مهارت‌ها و فعالیت‌هایی را که باید با آن به شکل جدا از گروه‌های دیگر و از آنچه را انجام می‌دهند شناخته شویم و انجام دهیم" (Gee, 2012). اینجا این نکته را گوی برای ما پررنگ می‌کند که اگر قرار است به عنوان یک معلم برتر شناخته شویم و متمایز از روش‌های تکنیکی باشیم و خود را با این نماد معرفی کنیم باید با کمک گفتمان‌های مختلف که برای ما ارزش، نگرش، مهارت‌ها مرتبط با حرفه ما را به ارمغان می‌آورد، درگیر شویم و بتوانیم این موارد را به شکل محقق شده فراگیریم. یادگیری یک گفتمان همانند گفتمان حرفه معلم یک تلاش چالش برانگیز است. برای این منظور پل‌گی از اصطلاح مشفیک (عاریت) بهره می‌گیرد که شروع یادگیری یک گفتمان با کسب جزئی آن همراه است که باید با شناخت و فراشناخت همراه شود تا درک بهتر دانش گفتمانی را فراگیریم و برای آن تلاش کنیم. گوی بیان می‌کند که افراد خارج از حرفه ما، باید هویت ما را ببینند و آن را به شکل معنادار تشخیص دهند تا برای آن‌ها معنا دارد باشند. در واقع رفتار و احساسات ما در یک زمینه خاص بخشی از یک بحث اجتماعی است که به عنوان یک عضو در جامعه شناخته شویم. به عنوان مثال یک دانشجو معلم ریاضی باید بتواند علاوه بر تمایز هویت فردی خود به دنبال تعامل با دیگران در محیط‌های اجتماعی به عنوان معلم ریاضی باشد و بتواند دیگران را از این شرایط خود متقاعد کند که به من یک معلم ریاضی هستم و این شرایط می‌تواند فراتر از یادگیری واژگان مورد استفاده معلمان ریاضیات باشد و شامل گفتمان‌های مختلف متأثر از این رشته است (Gee, 2012; Gomez Marchant, 2018) که معلم با فراشناخت و تامل در ارتباط بین گفتمان عاریتی و عوامل هویت ساز و صفات اخلاقی و تجارب الگو گرفته سعی در ابراز این شرایط دارد. بنابراین "گفتمان مشفیک" زمانی اتفاق می‌افتد که شخص برای ورود به یک گفتمان و ملحق شدن به آن جامعه گفتمانی دست به عاریت بزند، این عاریت نگری به او این امکان را می‌دهد تا به نظر برسد که فعلاً "عضوی از آن جامعه است زیرا او تنها دست به عاریت زده است و هنوز نتوانسته با تفکر و تامل در افکار و رفتار خودش، خود را عضوی کامل از آن جامعه بداند. این شرایط ابتدایی که فرد از هویت فردی خود رونمایی ندارد یک رویکرد نمایشی را به دنبال دارد و این شرایط عاریت به چند صورت برای یک دانشجو معلم فراهم می‌شود تا در بدو ورود به این حرفه حداقل‌هایی را فراگیرد، اما نکته مهم به کارگیری تفکر و تامل در رفتار و افکار خود است تا بتواند بدون وابستگی‌هایی که شاید متعلق به شرایط زیسته؛ هویت و جنسیت او نیست، خود و حرفه اش را کامل‌تر درک کند از جمله اینکه:

۱- برنامه آموزش معلمان در دوره تربیت معلم؛ فرصت‌هایی را برای تعامل با جامعه مربیان با سابقه که دانشجو معلم خواهان پیوستن به آن هستند فراهم می‌کند. این تعاملات به معلمان آینده این فرصت را می‌دهد تا از گفتمان‌های لازم که برای درک هویت معلمی خود نیاز دارند بررسی و در برخی مواقع به صورت استعانت از این گفتمان‌ها استفاده کنند. فرصتی برای امتحان گفتمان‌های جدید یا استفاده از گفتارهای عاریتی برای ارتقا هویت معلم نیاز است. در این میان می‌توان نقش معلمان با سابقه برای به عاریت گرفتن هویت ابتدایی دانشجو معلم را پررنگ‌تر از قبل نگریست. اما با ذکر این نکته که کارورزی بهترین زمان تعامل دانشجو با معلمان منتخب است. جمشیدی توانا و همکاران (Jamshidi Tavana et al., 2018) در پژوهش خود گفتند که معلمان راهنما موقعیت‌هایی را برای دانشجو معلم در کلاس فراهم می‌کنند تا آن‌ها تجارب مفید برای کسب گفتمان بدست آورند. همچنین سالاری چینه و رستگاری (Salari & Rastegari, 2020) عنوان کردند که مدرسان و معلمان به عنوان افراد صاحب تجربه زمینه انتقال دانش ضمنی و مهارت‌های نوشته نشده را به دانشجو فراهم می‌کنند.

۲- مربیان و اساتید دانشجو معلمان، یکی از اهداف مربی معلم این است که تجربیاتی را در اختیار معلمان آینده قرار دهد تا از یک گفتمان عاریتی فراتر بروند. مهم این است که درک بهتری از ویژگی‌ها و ادراکی که هویت معلمان آینده را هنگام ورود به برنامه‌های آموزش معلمان تشکیل می‌دهند، ایجاد کند. این شرایط با گفتگو، روایت پردازی، کاربرد استعاره‌ها برای شناخت بهتر نقش معلم بیشتر مفهوم پردازی می‌شود



که نکات مثبت و منفی و چالش‌ها و موانع را با درگیر سازی من‌های متعدد دانشجو به همراه داشته باشد. نمونه بارز این عنوان درس پژوهی است که معلمان با سابقه در کنار نو معلمان و دانشجومعلمان به تشکیل گروه‌هایی برای انتقال دانش داشته باشند. که ایوبیان ( Ayoubian, 2005) رمز موفقیت کشور ژاپن در بهبود کیفیت تدریس را درس پژوهی عنوان نموده است. حجازی و بختیاری ( Hejazi, 2018) از جمله ضعف‌های اصلی برای ارتقا توسعه هویت دانشجومعلمان را نبود توجه کافی به انتخاب استاد راهنمای کارورزی، سرفصل مبهم برنامه کارورزی؛ عدم اجرای گروهی درس کارورزی و عدم دانش تخصصی و حرفه‌ای معلمان راهنما در هدایت دانشجومعلمان می‌داند. که همین امر می‌تواند از دلایل اصلی عاریت پذیری دانشجومعلمان از نگاه تکنیکی معلمان راهنما باشد.

زارع صفت (Zare Sefat, 2017) در واکاوای تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بیان می‌کند که استادان راهنما و معلمان راهنما نقش حمایت کننده را نادیده می‌گیرند و به جای نظارت بالینی پیگیرانه و حمایت معنوی از دانشجومعلمان، از خود سلب مسئولیت و برنامه را ناقص اجرا میکنند. گویا و همکاران (Gooyaa et al., 2022) از شکاف میان اجرای برنامه کارورزی و اسناد حاوی دستورالعمل اجرا صحبت کرده است که در راهنمایی خود ارزیابی معلمان، از بعضی الگوها که انتظار می‌رود معلمان از آن‌ها در تدریس استفاده کنند به عنوان "نوع معلمی" نام برده شده است که سبب تصنعی شدن الگوی تدریس شده و راه تفکر را کم رنگ کرده است. چرا که به کارگیری بعضی از این شیوه‌ها تنها جنبه نمایشی دارد. بنابراین شرایطی که باعث شناخت بهتر مفهوم هویت عاریتی می‌شود در این موارد مستتر است که معلم راهنما با همراهی لازم و به چالش کشیدن دانشجومعلمان زمینه تامل و توجه به عوامل هویت ساز را مهیا می‌کند و یا بر عکس این موارد ممکن است اتفاق بیفتد که نقش معلم راهنما را بیش از پیش در شناخت هویت عاریتی مهم جلوه می‌کند.

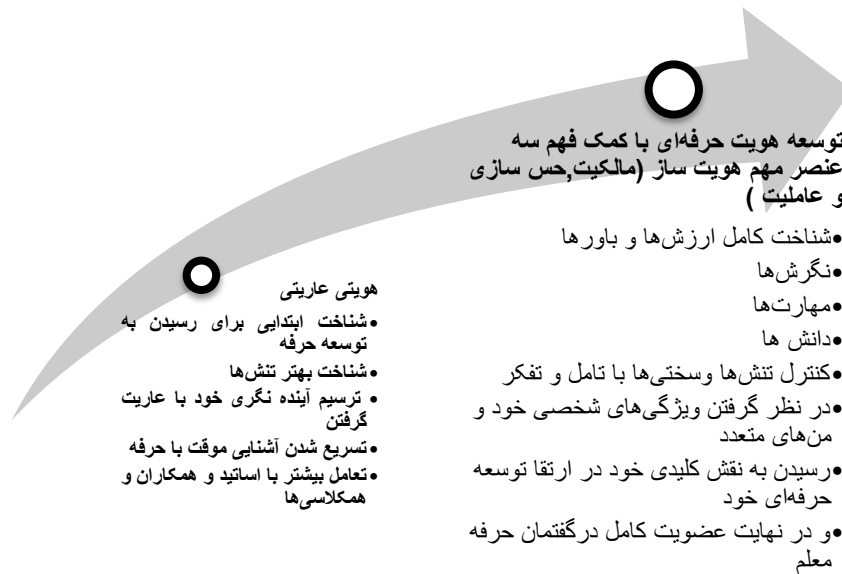
۳- بهره مندی از چارچوب گفتمانی و تئوری‌های رشته تخصصی در بیان استدلال‌ها دانشجومعلم که سعی می‌کند دیگران را متقاعد به این باور کند که او عضوی از جامعه معلمان است. به طور کلی، استدلال زمانی است که کسی سعی می‌کند دیگری را متقاعد کند که صحبت او حقیقت دارد. در هسته هر ساختار استدلالی سه جزء وجود دارد (Toulmin, 2003). اول ادعا یا بیان حقیقتی است که کسی سعی در اثبات آن دارد. سپس داده‌ها یا اطلاعاتی که ادعا بر اساس آن‌ها وجود دارد. سرانجام، حکم توجیهی است که داده‌ها را به ادعا پیوند می‌دهد. این شرایط در زمانی محقق می‌شود که دانشجومعلم هویت فردی خود را به شکل کامل می‌شناسد و سعی در شناخت من‌های متعدد خود و عوامل هویت ساز در حرفه دارد. از دیدگاه استدلال هویت، داده‌ها، حکم‌ها و ادعاها توسط معلم آینده بیان می‌شود تا برای متقاعد کردن منطقی دیگران و حتی روایت نگری آن‌ها نشان دهد که آنان در جامعه معلمان قرار دارند و افراد دیگر را متقاعد می‌کند. برای بررسی بیشتر داده‌ها، حکم و ادعاهای مورد استفاده یک معلم آینده نگر، چارچوبی با استفاده از ادبیات هویت و گفتمان ایجاد شده است. یک معلم آینده نگر سعی می‌کند هویت خود را به عنوان مثلاً "معلم ریاضیات از طریق تعاملات اجتماعی، با استفاده از گفتمان‌های عاریتی و استدلال در مورد ویژگی‌هایی که تصور می‌شود برای تعلق به جامعه مورد نیاز است، نشان دهد. در مجموع، هدف این است که دیگران هویت فرد را به عنوان معلم ریاضیات در حوزه‌های عمومی مشروعیت بخشیده یا به رسمیت بشناسند.

۴- همکلاسی‌ها و گفتگو با آنان. کپی برداری از رفتارهایی که همسالان در حین بحث از او الگو گرفته اند، می‌تواند به عنوان هویت عاریتی ابتدایی توصیف شود که در صورت بکارگیری آن‌ها بدون درک شرایط، ویژگی‌ها و صفات خود به عنوان یک رویکرد نمایشی محسوب می‌شود. تجزیه و تحلیل ویلسون (Wilson & Rennie, 2019) نشان داده است که دانشجویان دارای سطوح مختلف توانایی در پذیرش هویت‌های ترجیحی هستند، که این توانایی آن‌ها در تغییر هویت آن‌ها موثر است.



شکل ۴

ترسیم موقعیت هویت عاریت شده و عبور از آن و رسیدن به توسعه حرفه‌ای



با این رویکرد عاریت، یک دانشجو معلم می‌تواند دروازه ورود به حرفه خود را بشناسد و با کمک فرایندهای شناختی و فراشناختی همانند تأمل و انتقاد و کسب سواد بیشتر به شکاف میان نگاه خود به حرفه معلم و تفاوت میان آن با اهداف و نگرش و موقعیت عاریت شده بپردازد و بتواند با عبور از این مرحله عاریت به یک جایگاهی برسد که خود واقعی‌اش را درک کند اما آیا این خود واقعی در جایگاه حرفه‌ای به رضایت از خود منجر می‌شود؟ یا در یک پروسه همیشگی سوال از خود درگیر شود که خطر عاریتی و یک نواختی را از او دور کند؟ بوشامب ایده بریتزمن (Britzman & Greene, 2003) در مورد "رضایت" به هویت را تا حدودی نگران کننده می‌داند و بیان می‌کند ممکن است مسیر پیچیده‌ای را برای دانشجو معلم جدید برجسته کند. زیرا رضایت بیانگر پذیرش هویتی است که ممکن است مطلوب نباشد، یا ممکن است بیش از حد نمایانگر ایده تحمیلی یا نهادی از هویتی باشد که سبب عدم آمادگی و اشتیاق دانش آموز می‌شود و منجر به اکتساب نادرست هویتی می‌شود. حال با این تفاسیر، این تعارض برای دانشجو وجود دارد که چه برنامه سنجیده و قابل تأملی در قالب فعالیت آموزشی و برنامه درسی برای شناخت جنبه‌های متعدد هویت عاریت معلم، موقتی نگرستن به آن و راههای استعانت از عاریت با در نظر گرفتن عوامل هویت ساز خود برای عبور از این مرحله در نظر گرفته شده است.

هیوز<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) در مقاله خود، "چه چیزی یک معلم خوب را می‌سازد؟" بر طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های فردی شخصیت و ذهن تأکید می‌کند که "پاسخ‌های آسانی ارائه نمی‌دهند". هیوز استدلال می‌کند که در ارائه چارچوب‌هایی برای شایستگی‌های کلیدی، ما نباید آن ویژگی‌های شخصی را که فراتر از فرمول‌بندی هستند و معلم را نه فقط به‌عنوان یک معلم خوب، بلکه به‌عنوان یک معلم الهام‌بخش، متمایز می‌کنند، خارج از وجود قانون وضع کنیم. به همین دلیل است که مربیگری توسط معلمان با تجربه، در یک برنامه ساختاریافته القایی، برای معلم مبتدی امروزی، همراه با الگوسازی و نمونه سازی از همکاران حرفه‌ای در یک جامعه یادگیری حرفه‌ای بسیار مهم است (Abbott- Chapman, 2005).

<sup>1</sup> consenting

<sup>2</sup> Hughes

هفت شرط لازم برای تغییر هویت که به خوبی برای افراد تغییر دهنده شغل اعمال می‌شود:

- ۱- فرد خواهان تغییر هویت است؛ ۲- شخص به آن تغییر متعهد می‌شود؛ ۳- آدم می‌فهمد چه چیزی باید تغییر کند؛ ۴- نقش‌ها و نمادهای هویت جدید را می‌شناسد؛ ۵- فرد توانایی ایفای نقش‌های جدید را دارد؛ ۶- شخص دارای هویت‌های جدید شناخته شده و پذیرفته شده توسط دیگران است؛ ۷- شخص خود را دارای تغییر هویت می‌داند (Goodenough, 1963).

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## References

- Abbott-Chapman, J. (2005). Let's keep our beginning teachers! *Principal Matters*(65), 2-4. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.148805>  
<https://search.informit.org/doi/full/10.3316/aeipt.148805>  
<https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/aeipt.148805>
- Ahmadi, A., Mehrmohammadi, M., Maleki, H., Sādeghi, A., & Tāheri, M. (2020). Explaining the conceptual framework of the educational levels' objectives from the perspective of the transformation documents. *Journal of Educational Innovations*, 19(1), 7-30. <https://doi.org/10.22034/jei.2020.107722>
- Alderton, J. (2020). Kelly's story: transformative identity work in primary mathematics teacher education. *Gender and Education*, 32(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1336204>
- Alsop, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Taylor & Francis. <https://books.google.com/books?id=5YeB1xmft4C>
- Alvesson, M. (2001). Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity. *Human Relations*, 54(7), 863-886. <https://doi.org/10.1177/0018726701547004>
- Avraamidou, L. (2014). Tracing a Beginning Elementary Teacher's Development of Identity for Science Teaching. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 223-240. <https://doi.org/10.1177/0022487113519476>
- Avraamidou, L. (2020). Science identity as a landscape of becoming: rethinking recognition and emotions through an intersectionality lens. *Cultural Studies of Science Education*, 15(2), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09954-7>
- Ayoubian, M. (2005). Teaching study vacancies. *Mathematical Education Growth Journal*, 24.
- Beattie, M., Sapiano, C. A., Shifrin, E., & Weinstock, R. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Enquiry*, 1, 1-23. [https://www.researchgate.net/publication/288294689\\_Narratives\\_of\\_professional\\_learning\\_Becoming\\_a\\_teacher\\_and\\_learning\\_to\\_teach](https://www.researchgate.net/publication/288294689_Narratives_of_professional_learning_Becoming_a_teacher_and_learning_to_teach)
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. The 4th International Conference on Imagination,
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (2016). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/culture/power*. Taylor & Francis. <https://books.google.com/books?id=KgsfDAAAQBAJ>
- Bourdieu, P., & Thompson, J. B. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press. <https://books.google.com/books?id=u2ZIGBiJntAC>
- Britzman, D. P., & Greene, M. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. State University of New York Press. <https://books.google.com/books?id=E96VvmmT4F8C>
- Bullough, R. V. (2005). The Quest for Identity in Teaching and Teacher Education. In G. F. Hoban (Ed.), *The Missing Links in Teacher Education Design: Developing a Multi-linked Conceptual Framework* (pp. 237-258). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3346-X\\_13](https://doi.org/10.1007/1-4020-3346-X_13)
- Burke, K., Collier, B., & McKenna, M. (2013). *College Student Voices on Educational Reform: Challenging and Changing Conversations*. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137351845>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning : a comprehensive guide to theory and practice* (1st ed.). Jossey-Bass San Francisco, Cal. <https://search.worldcat.org/title/1008853499>
- Chung-Parsons, R., & Bailey, J. M. (2019). The hierarchical (not fluid) nature of preservice secondary science teachers' perceptions of their science teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 78, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.007>
- Cuddy, A. (2012). In Your body language may shape who you are. [https://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_may\\_shape\\_who\\_you\\_are](https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are)
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. State University of New York Press. <https://books.google.com/books?id=yCJs4RwpvA0C>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., & Rivera, H. (2018). Student Teachers' Emotions, Dilemmas, and Professional Identity Formation Amid the Teaching Practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. I. (2000). Executive Attention and Metacognitive Regulation. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 288-307. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0447>
- Freeburg, B. W., & Workman, J. (2010). Media Frames Regarding Teacher Dress: Implications for Career and Technical Education Teacher Preparation. *Career and Technical Education Research*, 35(1), 29-45. <https://doi.org/10.5328/cter35.103>
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 100-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003>
- Gagnon, S. (2008). Compelling Identity: Selves and Insecurity in Global, Corporate Management Development. *Management Learning*, 39(4), 375-391. <https://doi.org/10.1177/1350507608093710>
- Gee, J. P. (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 412-420. <http://www.jstor.org/stable/40017078>
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (4th ed.). Routledge Abingdon, Oxon. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203814444/social-linguistics-literacies-james-gee>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation Of Cultures*. Basic Books. <https://books.google.com/books?id=BZ1BmKEHti0C>
- Gilligan, C. (2002). *The Birth of Pleasure*. Alfred A. Knopf. <https://books.google.com/books?id=NJt9AAAAMAAJ>
- Gomez Marchant, C. N. (2018). Identity Work of a Prospective Teacher: An Argumentation Perspective on Identity. 20, 43-61. [https://www.researchgate.net/publication/333175679\\_Identity\\_Work\\_of\\_a\\_Prospective\\_Teacher\\_An\\_Argumentation\\_Perspective\\_on\\_Identity](https://www.researchgate.net/publication/333175679_Identity_Work_of_a_Prospective_Teacher_An_Argumentation_Perspective_on_Identity)
- Goodenough, W. H. (1963). *Cooperation in Change: An Anthropological Approach to Community Development* <https://www.russellsage.org/publications/cooperation-change>
- Gooyaa, Z., Binesh, M., & GholaamAzaad, S. (2022). Student Teaching: A Context for the Development of Professional Wisdom in Student Teachers of Farhangian University. *qjoe*, 37(4), 55-72. <http://qjoe.ir/article-1-2271-en.html>
- Griffiths, A. (2018). *Values, Mushfaking, and Literacy in Disability: Applying James Paul Gee's Discourse Theory to the Deaf and Mental Health* *CommunitiesCommunities*. <https://doi.org/10.26076/2e2e-54fb>
- Hanushek, E. (2013). Teacher Quality. In W. F. Evers & L. T. Izumi (Eds.), *Teacher Quality*. Hoover Institution Press. <https://books.google.com/books?id=SwRwBAAAQBAJ>
- Hewitt-Bradshaw, I. (2012). Language issues in mathematics and science: An analysis of examiners' reports on students' performance in Caribbean Secondary Education Certificate examinations (2010-2011). 19. [https://www.researchgate.net/publication/326208359\\_Language\\_issues\\_in\\_mathematics\\_and\\_science\\_An\\_analysis\\_of\\_examiners'\\_reports\\_on\\_students'\\_performance\\_in\\_Caribbean\\_Secondary\\_Education\\_Certificate\\_examinations\\_2010-2011](https://www.researchgate.net/publication/326208359_Language_issues_in_mathematics_and_science_An_analysis_of_examiners'_reports_on_students'_performance_in_Caribbean_Secondary_Education_Certificate_examinations_2010-2011)
- Hickson, C., & Bradford, B. (2012). What We Wear: Does It Matter? Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, USA.
- Hoban, G. F. (2007). Designing coherent teacher education programs with a multi-linked conceptual framework. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education* (pp. 173-187). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087901332\\_013](https://doi.org/10.1163/9789087901332_013)
- Hoff, M. A. (2020). Mushfaking It: Postsecondary Academic Literacy Practices of Students From Refugee Backgrounds. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 69(1), 174-191. <https://doi.org/10.1177/2381336920937278>
- Iswandari, Y. A. (2017). Revealing Pre-service Foreign Language Teachers Imagined Professional Identity in Reflective Journals. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching; Vol 20, No 1 (2017): April 2017*. <https://doi.org/10.24071/llt.v20i1.515>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jamshidi Tavana, A., Imam Juma, M., Osare, A., & Musapour, N. (2018). Analysis of Teacher training students' experiences of practicum. *Training & Learning Researches*, 14(2), 67-77. <https://www.magiran.com/paper/2039913>
- Koch, J. (2017). *Literacy events and practices that position Hmong women to meet academic success in community colleges* Iowa State University].
- Luft, J. (2007). Minding the gap: Needed research on beginning/newly qualified science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 532-537. <https://doi.org/10.1002/tea.20190>
- Luft, J. A., & Patterson, N. C. (2002). Bridging the Gap: Supporting Beginning Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282. <https://doi.org/10.1023/A:1022518815872>
- Maclure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725-747. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09515-2>
- McKenna, L. (2011). *Deadly Identity*. Thorndike Press. <https://books.google.com/books?id=Jr-8uQAACAAJ>
- Mehromhammadi, M. (2018). *Review essays in education and training* (second ed.). Tarbiat Modares University Publications.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Moradi, M., & Bagheri Noaparast, K. (2020). An Analysis and Critique of the Concept of "Identity" in the Documents of Fundamental Transformation of the Education of Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.81044>



- Mykhalchuk, N., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Analysis of Different Types of Discourse. *Проблеми сучасної психології*, 50, 188-210. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>
- Nelson, R. M. (2018). *Shades of Deeper Meaning: A Phenomenological Study of Dialect Variance among 21st Century Rural Midwestern High School Students* University of Toledo. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=toledo1524672085289361](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1524672085289361)
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. <http://www.jstor.org/stable/23478979>
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. *The Academy of Management Review*, 26(2), 298-310. <https://doi.org/10.2307/259124>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
- Purwaningsih, E., Suryadi, A., & Munfaridah, N. (2020). "I am a Rhetoric Physics Student-Teacher": Identity Construction of an Indonesian Physics Student-Teacher. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, 16. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9123>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval [Québec]. <http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782763712840>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Taylor & Francis. <https://books.google.com/books?id=UAba3h4E4-QC>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In M. Kompf & P. Denicolo (Eds.), *Connecting Policy and Practice* Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9780203012529-3/teacher-education-development-professional-identity-learning-teacher-1-judyth-sachs>
- Salari, P., & Rastegari, N. (2020). Analysing the Internship Experiences of Supervisors and Teacher-Students of Farhangian University in Elementary Schools of Kerman. *Research in Elementary Education*, 2(3), 1-15. [https://reek.cfu.ac.ir/article\\_1278.html](https://reek.cfu.ac.ir/article_1278.html)
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research : the impact on teachers' lives*. Springer Dordrecht. <http://site.ebrary.com/id/10323190>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to Live Well as Teachers in a Changing World: Insights Into Developing a Professional Identity in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 41(3), 229-243. <http://www.jstor.org/stable/23765520>
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (2 ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005.005>
- van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.002>
- Wilson, S., & Rennie, J. (2019). "The very ugly duckling" meets Minecraft: identity work and interpretive competence. *Literacy*, 53(4), 206-215. <https://doi.org/10.1111/lit.12183>
- Zare Sefat, S. (2017). The Analysis Experiences Curriculum Internship: The Conceptual Model. *cstp*, 5(9), 37-68. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2625-en.html>
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>
- Zhu, G. (2022). Research on teacher identity: mapping challenges and innovations. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 572-575. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860007>