



A Reflection on the Process of Professional Identity Formation among Student Teachers in the Context of Farhangian University

R. Mohammad mahdi Kateb Ghojeh Baglou¹, hossien Faraji^{*2}, Fereydoun Taghipour³, Sadegh Farahmand Amin⁴

1. Undergraduate Student in Theology Education, Allameh Tabataba'i Campus, Farhangian University, Ardabil, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran.
(Corresponding Author)
3. Department of Social Sciences Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.
4. Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Article Type

Research Article

Article History

Received: 19/02/2026

Revised: 06/09/2026

Published: 16/10/2026

PP:1-20

Keywords:

Student Teacher
Narrative Inquiry
Identity Formation
Farhangian University
Professional Identity

1. Corresponding author

✉ farajiahagh@cfu.ac.ir

Background and Objectives: Professional identity is an important dimension of teacher education and plays a significant role in how student teachers understand themselves, their professional responsibilities, and their future roles as teachers. Identity is not a fixed or predetermined characteristic; rather, it is continuously constructed and reconstructed through interaction with social, cultural, educational, and professional contexts. Professional identity, as a more specific dimension of identity, develops through the interaction between individuals' personal characteristics, professional experiences, values, beliefs, and perceptions of their professional roles. In teacher education, the process of professional identity formation begins before entering the teaching profession and continues throughout academic education and professional practice. Therefore, understanding the experiences through which student teachers construct their professional identities is particularly important for institutions responsible for initial teacher education. Farhangian University, as the main institution for preparing teachers in Iran, provides student teachers with academic education, professional training, teaching practicum, cultural activities, and various forms of social interaction. These experiences can provide important opportunities for professional identity development; however, they may also create tensions when students' initial expectations differ from their actual university experiences. Accordingly, this study aimed to explore the process of professional identity formation among student teachers in the context of Farhangian University and to identify the experiences, interactions, and contextual conditions that contribute to or hinder this process.

Methodology: This study was conducted using a qualitative approach within an interpretive paradigm and employed narrative inquiry with a biographical orientation. The participants were 21 student teachers who

described their experiences of university life, professional development, relationships with professors and peers, teaching practicum, academic and cultural activities, and their perceptions of the teaching profession. Data were collected through semi-structured interviews, each lasting approximately 30 minutes, and data collection continued until theoretical saturation was reached. The collected narratives were analyzed using thematic analysis based on the six-phase framework proposed by Braun and Clarke (2006). MAXQDA 2024 was used to facilitate the organization, coding, comparison, and development of themes. During the analytical process, 165 initial codes were identified. Through repeated review, comparison, refinement, and consolidation of the data, 118 final codes were retained. These codes were subsequently organized into 21 organizing themes and five main themes. The credibility of the analysis was supported through systematic examination of the relationship between participants' narratives, codes, and emerging themes. Ethical principles, including voluntary participation, informed consent, confidentiality, and protection of participants' identities, were also observed throughout the research process.

Findings: The findings indicated that professional identity formation among student teachers is a dynamic, contextual, multidimensional, and vulnerable process. Five main themes emerged from the analysis. The first theme, "The Teacher as a Role Model," demonstrated the importance of influential professors and teachers in shaping student teachers' understanding of the ideal teacher. Ethical and personality characteristics, professional and educational competence, continuous learning, and social responsibility were among the characteristics emphasized by participants. The second theme, "The Gap between Professional Expectations and University Reality," reflected the discrepancy between student teachers' expectations of teacher education and their actual experiences. Weak connections between theoretical education and professional practice, excessive emphasis on theoretical content, organizational and managerial problems, declining motivation, and insufficient attention to students' capacities were identified as important challenges. The third theme, "The Learning Lifeworld of the Teacher," showed that professional identity is shaped through a broad range of learning experiences. The role of professors, scientific and research activities, professional and practical experiences, teaching practicum, cultural and social participation, peer relationships, and the intellectual and interactive climate of the university all contributed to the participants' understanding of becoming a teacher. The fourth theme, "Professional and Social Growth as the Foundation of Teacher Identity," emphasized the importance of communication and social skills, professional and ethical commitment, personal and intellectual development, and participation in cultural and social activities. These findings indicate that professional identity extends beyond occupational knowledge and skills and involves broader processes of personal and social development. The fifth theme, "From Ideal to Reality: Lived Challenges in the Development of Professional Identity," concerned the difficulties experienced by student teachers in reconciling their expectations with the realities of university life. Participants referred to weaknesses in educational content, management and planning problems, limitations related to specialized faculty, physical and welfare constraints, and the gap between their initial mental image of teacher education and their actual experiences. Overall, the five themes demonstrate that

professional identity develops through the continuous interaction of individual experiences, professional models, learning opportunities, social relationships, and institutional conditions.

Discussion and Conclusion: The findings confirm that professional identity formation should be understood as a process rather than a fixed outcome of teacher education. The results are consistent with previous research emphasizing the dynamic, social, and contextual nature of teacher professional identity, particularly the role of professional experiences, relationships, and educational environments. At the same time, this study highlights how these processes are experienced by student teachers within the specific context of Farhangian University. The findings suggest that the university is not only a place for transferring theoretical knowledge and teaching skills but also an important social and professional environment in which student teachers develop their professional self-understanding. Professional models, especially influential professors and teachers, play an important role because students learn professional values and behaviors through both formal instruction and interaction. Furthermore, the gap between professional expectations and university reality can affect motivation, professional belonging, and perceptions of the future teaching role. Meaningful learning experiences, authentic teaching practicum, scientific and cultural activities, and opportunities for dialogue and reflection can strengthen professional identity, whereas organizational weaknesses and insufficient connections between theory and practice may make this process more vulnerable. Accordingly, strengthening university–school connections, expanding opportunities for reflection and professional dialogue, supporting professors as professional role models, and providing meaningful scientific, cultural, and social experiences can contribute to a more coherent, responsible, and ethical professional identity. Ultimately, professional identity formation should be regarded as a central component of Farhangian University’s educational mission, as it may influence how future teachers understand and fulfill their professional responsibilities.

Citation: Kateb Ghojeh Baglou, Mohammad Mahdi, Faraji, Hossein, Taghipour, Fereydoun, & Farahmand Amin, Sadegh. (1405). A Reflection on the Process of Professional Identity Formation among Student Teachers in the Context of Farhangian University, *Journal of Teaching Experiences*, ۴(2), 1-20

[10.48310/jte.2026.22513.1218](https://doi.org/10.48310/jte.2026.22513.1218)



تأملی بر فرایند شکل گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در محیط دانشگاه فرهنگیان

مقاله پژوهشی

محمد مهدی کاتب قوجه بگلو^۱، حسین فرجی^{۲*}، فریدون تقی پور^۳، صادق فرهنگد امین^۴

۱. دانشجوی کارشناسی پیوسته آموزش الهیات دانشگاه پردیس علامه طباطبائی اردبیل، ایران.

۲. استادیار گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. <https://orcid.org/0009-0009-7720-1146> (نویسنده

مسئول)

۳. گروه آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران ایران.

۴. گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هویت حرفه‌ای معلم یکی از مؤلفه‌های بنیادین در کیفیت آموزش و پرورش محسوب می‌شود و تأثیر مهمی بر تعهد و کارآمدی معلمان دارد. دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد رسمی تربیت معلم، بستری برای شکل‌گیری این هویت است. با وجود تأکید اسناد بالادستی بر تربیت معلمان متخصص، تجربه‌های زیسته دانشجو معلمان کمتر بررسی شده است. هدف این پژوهش تحلیل فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان و فهم چگونگی تجربه و درک آنان از این هویت است.

روش‌ها: پژوهش با رویکرد کیفی و در چارچوب روایت‌پژوهی انجام شد. تعداد ۲۱ دانشجو معلم به‌صورت هدفمند انتخاب و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون براون و کلارک انجام شد و ۱۱۸ کد نهایی در قالب ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۵ مضمون اصلی سامان‌دهی گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در تعامل میان آرمان‌ها و تجربیات واقعی شکل می‌گیرد. مضامین اصلی شامل: «معلم الگو»، «شکاف میان انتظارات و واقعیت»، «زیست‌جهان یادگیری»، «رشد حرفه‌ای و اجتماعی»، و «چالش‌های تربیتی» بوده و دانشگاه فرهنگیان هم‌زمان بستری برای تقویت هویت و بروز نارضایتی‌هاست.

نتیجه‌گیری: روند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای پدیده‌ای چندلایه و وابسته به کیفیت تجربیات دانشگاهی است. همسویی اهداف و برنامه‌های آموزشی می‌تواند شکاف‌ها را کاهش دهد و زمینه شکل‌گیری هویت متعهد و پویا را فراهم کند.

نوع مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله

تاریخ ارسال ۱۴۰۴-۱۱-۳۰

تاریخ بازنگری ۱۴۰۵-۰۶-۱۵

تاریخ پذیرش ۱۴۰۵-۰۷-۲۴

شماره صفحات: ۲۰-۱

واژه‌های کلیدی:

دانشجو معلم،

روایت‌پژوهی،

شکل‌گیری هویت،

فرهنگیان،

هویت حرفه‌ای

۱. نویسنده مسئول

farajiahagh@cfu.ac.ir ✉



استناد: کاتب قوجه بگلو، محمد مهدی، فرجی، حسین، تقی پور، فریدون، و فرهنگد امین، صادق. (۱۴۰۵).

تأملی بر فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در محیط دانشگاه فرهنگیان، *نشریه تجارب*

علمی، ۴ (۲)، ۱-۲۰

[10.48310/jte.2026.22513.1218](https://doi.org/10.48310/jte.2026.22513.1218)



مقدمه

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای راهبردی در فرایند توسعه پایدار جوامع به شمار می‌آید؛ نهادی که معلمان در متن و محور آن قرار دارند. معلمان نه تنها انتقال‌دهندگان دانش، بلکه شکل‌دهندگان شخصیت و فرهنگ نسل آینده‌اند و کیفیت عملکرد آنان به طور مستقیم با رشد فکری، فرهنگی و اجتماعی جامعه در ارتباط است (Mahmoudi Borang & Nabayi, 2019). از همین رو، تربیت معلم توانمند، متعهد و آگاه، ضرورتی راهبردی برای هر نظام آموزشی محسوب می‌شود.

در این میان، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان آینده یکی از مؤلفه‌های بنیادین در مسیر تربیت آنان است؛ هویتی که مجموعه‌ای از نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها و خودپنداره‌ی فرد از نقش حرفه‌ای خویش را در بر می‌گیرد (Adib et al., 2017). هویت حرفه‌ای در طول زمان و در تعامل با محیط‌های آموزشی، تجربه‌های زیسته و فرایندهای بازاندیشانه تکوین می‌یابد و به معلم امکان می‌دهد نقش خود را به مثابه یک کنشگر حرفه‌ای و فرهنگی درک و ایفا کند. افزون بر این، هویت حرفه‌ای صرفاً چارچوبی برای معنابخشی به کنش‌های آموزشی نیست، بلکه بر تعهد، انگیزه، شیوه تدریس، رابطه با دانش‌آموز و حتی تصمیم‌گیری تربیتی نیز اثرگذار است (Beauchamp & Thomas, 2009).

هویت مفهومی پویا، چندلایه و در حال شکل‌گیری است که در فرایند تعامل فرد با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی پیرامون او ساخته و بازساخته می‌شود (Ali Pour, 2026). به باور مانوئل کاستلز، هویت در اطلاق به کنشگران اجتماعی، فرایند ساخت معنا بر اساس یک ویژگی مشترک فرهنگی یا مجموعه‌ای به هم پیوسته از ویژگی‌های فرهنگی است که بر دیگر سرچشمه‌های معنا اولویت دارد. کاستلز سه شکل و خاستگاه از هویت‌سازی را از یکدیگر تفکیک می‌کند: نخست، «هویت مشروعیت‌بخش» که نهادهای مسلط جامعه آن را برای گسترش و توجیه سلطه خود بر کنشگران اجتماعی مطرح می‌کنند؛ دوم، «هویت مقاومت» که به دست کنشگرانی ایجاد می‌شود که جایگاه و شیوه زیستشان از سوی منطق سلطه بی‌ارزش یا بی‌حرمت تلقی می‌شود و از این رو، بر اساس اصولی متفاوت یا مخالف با اصول حاکم بر نهادهای جامعه، سنگرهای مقاومت و بقا می‌سازند؛ و سوم، «هویت برنامه‌ای» که هنگامی شکل می‌گیرد که کنشگران اجتماعی بر اساس هر یک از مصالح فرهنگی در دسترس خود، هویتی تازه می‌سازند که جایگاه آنان را در جامعه بازتعریف می‌کند (Castells, 2023, Vol. 2, p. 68).

در میان انواع و عرصه‌های شکل‌گیری هویت، «هویت حرفه‌ای» به بخشی از هویت فرد اشاره دارد که در ارتباط با نقش، مسئولیت‌ها، ارزش‌ها، دانش و تجارب مربوط به یک حرفه شکل می‌گیرد و تحول می‌یابد. هویت حرفه‌ای نیز همچون هویت به معنای عام، ثابت و از پیش تعیین شده نیست؛ بلکه در تعامل فرد با محیط حرفه‌ای، تجربه‌های کاری، آموزش، بازخوردها و انتظارات اجتماعی به تدریج ساخته و بازسازی می‌شود. در حرفه معلمی، این فرایند از دوره تربیت معلم آغاز می‌شود و در جریان مواجهه دانشجو معلم با آموزش‌های دانشگاهی، تجربه‌های مدرسه‌ای و الزامات نقش معلمی تداوم می‌یابد. از این منظر، هویت حرفه‌ای معلم را می‌توان تصویری دانست که فرد از «خود حرفه‌ای» خویش و جایگاه، نقش و مسئولیت‌های خود به عنوان معلم شکل می‌دهد (Imanzadeh & Jafarian, 2019). نیز تأکید می‌کنند که هویت حرفه‌ای معلم از زمان ورود به مسیر تربیت آغاز می‌شود و در مواجهه با تجربه‌ها و بازخوردهای مستمر، دچار تحول می‌گردد؛ بنابراین، فضای تربیت معلم تنها محلی برای انتقال دانش نیست؛ بلکه میدان «تجربه‌سازی» و «معنادرزی» برای نقش معلمی است.

مطابق با این نگاه، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نخستین و عمده‌ترین فضای حرفه‌ای دانشجو معلمان، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان دارد. تجربه‌های آنان از محتوای آموزشی، تعامل با استادان، جو فرهنگی، فرصت‌های عملی، فضای کلاس و نقش‌های دانشجویی، می‌تواند فرایند هویت‌یابی را تسریع، تسهیل یا حتی با چالش مواجه کند

(Karamaj & Babaei, 2025). ازسوی دیگر، اگر این تجربه‌ها عمدتاً به انتقال دانش نظری محدود شوند، امکان تعمیق هویت حرفه‌ای کاهش یافته و نتیجه ممکن است به سطحی‌نگری و بازتولید قالب‌های سنتی ختم شود.

تحولات نوین در نظام‌های آموزشی، معلمان آینده را با چالش‌های پیچیده، چندفرهنگی و فناورانه روبه‌رو کرده است؛ چالش‌هایی که نیازمند معلمانی با هویت حرفه‌ای منعطف، مسئول، خلاق و ارزش‌مدار هستند. از این منظر، تربیت معلم صرفاً با رویکرد مهارت‌محور یا آموزش شکلی کفایت نمی‌کند؛ بلکه باید بر فرایندهای هویت‌ساز در بستر دانشگاهی تمرکز شود تا معلمی «با خود حرفه‌ای روشن» وارد عرصه تعلیم و تربیت گردد.

مطالعات پیشین نشان می‌دهند هویت حرفه‌ای مفهومی زمینه‌مند و چندسطحی است و از تعامل فرد با محیط حرفه‌ای، تجربه‌های عاطفی، انتظارات اجتماعی، نقش‌های نهادی و بازانديشي مستمر درباره‌ی خویش‌شن حرفه‌ای شکل می‌گیرد. (Korthagen, 2004) همچنین، (Adib et al., 2017) در پژوهش خود سه‌لایه از هویت معلم را صورت‌بندی کرده‌اند: هویت حرفه‌ای (درک نقش معلمی)، هویت موقعیتی (در تعامل با مدرسه و کلاس درس) و هویت شخصی (پیوند با نقش‌های زندگی فردی و اجتماعی). براین اساس، فرایند شکل‌گیری هویت، محصول یک عامل واحد یا رویداد یک‌باره نیست، بلکه برآیند هم‌نشینی عوامل فردی، اجتماعی - آموزشی و فرهنگی - ساختاری است:

۱. عوامل فردی (انگیزش، نگرش، تعهد، بازتاب‌پذیری و تجربه زیسته)،
۲. عوامل اجتماعی - آموزشی (تعامل با استادان، گروه‌های همتای حرفه‌ای، تجربه‌های کارورزی، مشارکت جمعی)،
۳. عوامل فرهنگی - ساختاری (گفتمان حاکم بر تربیت معلم، ارزش‌های نهادی دانشگاه و انتظارات سازمانی).

ازسوی دیگر، ادبیات نظری بر «هویت به مثابه فرایند» تأکید دارد. برای مثال، نظریه هویت حرفه‌ای معلم که ترده، مک‌لین و بریجز (۲۰۱۲) مطرح کرده‌اند بیان می‌کند هویت حرفه‌ای صرفاً از دانش نظری برنمی‌آید؛ بلکه نیازمند تعامل مستمر با ارزش‌های اخلاقی، فرهنگ سازمانی آموزش، نقش‌های تربیتی و تجربه‌های واقعی در میدان عمل است. در امتداد این دیدگاه، نظریه جوامع عمل نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای در درون جامعه‌های کنش‌محور و از طریق مشارکت اجتماعی و یادگیری از خبرگان به تدریج ساخته می‌شود. (Lave & Wenger, 1991) همچنین، (Savickas, 2005) در نظریه ساخت شغلی، بُعد روایت‌محور هویت را برجسته می‌کند و معتقد است انسان‌ها از راه بازگویی روایت‌های حرفه‌ای خود، به هویت معنا می‌بخشند؛ یعنی روایت‌ها ابزاری برای بازسازی گذشته، تحلیل حال و طراحی آینده حرفه‌ای‌اند. افزون بر این، یادگیری تجربی (Kolb, 1984) نشان می‌دهد فرد در فرایند تعامل مستمر با تجربه و بازانديشي، به خودفهمی حرفه‌ای دست می‌یابد؛ ازاین‌رو، کارورزی، تدریس عملی و پروژه‌های جمعی نقش مهمی در تقویت و تثبیت هویت حرفه‌ای دانشجوی معلمان ایفا می‌کنند. در سطح دیگری، نظریه هویت اجتماعی نیز بیان می‌کند بخشی از هویت حرفه‌ای از طریق عضویت در گروه‌های حرفه‌ای شکل می‌گیرد و همانندسازی با ارزش‌ها و الگوهای آن جامعه، نقش معلمی را درونی می‌سازد (Tajfel & Turner, 1979).

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای دانشجوی معلمان پدیده‌ای پویا و چندبعدی است که در تعامل با تجربه‌های آموزشی، محیط دانشگاهی و زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی شکل می‌گیرد. رستگاری و همکاران (۲۰۲۳) بیان کرده‌اند دانشجوی معلمان با هویت یادگیرنده‌محور، از الگوهای سنتی معلمی فاصله گرفته و به بازتعریف هویت حرفه‌ای گرایش دارند. غلام‌پور و آیتی (۲۰۲۱) چهار مرحله سلبی فردی، زیگزاگی، سلبی اجتماعی و ایجابی را در تکوین هویت حرفه‌ای شناسایی کردند. محمدزاده (۲۰۱۷) نیز بر نقش کلیدی دانشگاه فرهنگیان در ارتقای خودپنداره و مهارت‌های تربیتی تأکید کرده است. در سطح بین‌المللی، هوانگ و وانگ (۲۰۲۴) فرایند هویت‌یابی را در سه مرحله پیش موقعیت‌یابی، موقعیت‌یابی مذاکره شده و اجرا شده تحلیل کرده و نقش استادان و همسالان را برجسته دانسته‌اند. مهدی‌زاده و همکاران (۲۰۲۴) نیز بر بازسازی هویت از طریق تغییر زمینه‌های مشارکت و تعامل با شبکه‌های یادگیری تأکید دارند.

کاراسکو و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند ویژگی‌های مربی و فضای انتقادی به تعمیق هویت حرفه‌ای کمک می‌کند و غلامی و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند هویت حرفه‌ای در سال‌های نخست تحصیل تضعیف شده، اما در کارورزی از طریق گفت‌وگوی درونی بازسازی می‌شود.

این مطالعات، ضرورت پرداختن به فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در بستر دانشگاه فرهنگیان را پررنگ می‌کند؛ زیرا این فضا نه صرفاً مکان آموزش، بلکه زمینه‌ای برای ساخت و بازاندیشی درباره نقش حرفه‌ای دانشجو معلمان است. باوجود این، پژوهش‌هایی که به تجربه زیسته، صداها و درونی و سازوکارهای معناپردازی دانشجو معلمان توجه کنند، نسبت به پژوهش‌های نظری یا توصیفی کمتر دیده می‌شوند. از همین رو، این پژوهش با بهره‌گیری از روایت‌پژوهی، به بررسی تجربه زیسته و درک درونی دانشجو معلمان از فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد؛ رویکردی که امکان فهم «چگونه»ی هویت‌یابی را از دل‌زندگی روزمره دانشگاهی فراهم می‌کند. بدین ترتیب، نوآوری اصلی مطالعه در ترکیب نگاه تفسیری، روش روایت‌پژوهی و تمرکز بر دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک زمینه فرهنگی - اجتماعی است که هویت حرفه‌ای معلمان آینده را به‌صورت فعال شکل می‌دهد و سازوکارهای تربیت هویت حرفه‌ای را به سطح تحلیل عمیق‌تر می‌برد.

براین‌اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با شنیدن و تحلیل روایت‌های زیسته دانشجو معلمان، به درکی ژرف‌تر از سازوکارهای مؤثر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان در محیط دانشگاه فرهنگیان دست یابد؛ هویتی که در تعاملات روزمره، تجربه‌های تربیتی، روابط انسانی و مواجهه با موقعیت‌های حرفه‌ای تکوین و بازتعریف می‌شود. ازاین‌رو، این پژوهش به پرسش زیر پاسخ می‌دهد:

دانشجو معلمان چگونه فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خود را در بستر محیط دانشگاه فرهنگیان تجربه، درک و بازسازی می‌کنند؟

روش

پژوهش حاضر با رویکرد تفسیری و به روش روایت‌پژوهی با جهت‌گیری زندگی‌نامه‌ای انجام شد. این رویکرد با تمرکز بر تجربه‌های زیسته و معانی ذهنی مشارکت‌کنندگان، امکان بازسازی و فهم فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان را فراهم می‌کند (Andrews, Squire, & Tamboukou, 2008; Blustein, 2017). میدان پژوهش دانشگاه فرهنگیان و مشارکت‌کنندگان ۲۱ دانشجو معلم بودند که به‌صورت هدفمند و باتوجه به تنوع رشته، سال ورود و تجربه‌های دانشگاهی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، با میانگین زمانی ۳۰ دقیقه برای هر مصاحبه، گردآوری و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل تماتیک پراون و کلارک (۲۰۰۶) و نرم‌افزار MAXQDA 2024 انجام شد. فرایند تحلیل شامل آشنایی با داده‌ها، استخراج کدهای اولیه، تشکیل و بازبینی تم‌ها، نام‌گذاری و تدوین گزارش نهایی بود. در مجموع ۱۶۵ کد اولیه استخراج و پس از مقایسه مستمر، تلفیق و پالایش، ۱۱۸ کد نهایی در قالب ۲۱ کد محوری و ۵ کد انتخابی سازمان‌دهی شد. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مداوم، توصیف غنی مفاهیم و حفظ شواهد روایی مشارکت‌کنندگان استفاده شد. همچنین رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات، حق انصراف و سایر اصول اخلاق پژوهش در تمام مراحل رعایت گردید.

یافته‌ها

(۱) معلم الگو

جدول (۱): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون معلم الگو

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
معلم الگو	الگوسازی اخلاقی و شخصیتی	رفتار الگوواره، ظاهر حرفه‌ای، ایمان و باورهای دینی، ارزش‌های حرفه‌ای، پوشش مناسب، خودآگاهی نقش معلمی
	توانمندی آموزشی و تخصصی	مهارت تدریس مؤثر توانایی، انتقال مفاهیم، بیان آموزشی مناسب، مهارت‌محور بودن، تسلط علمی، یادگیری مداوم
معلم الگو	تعهد اجتماعی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	مسئولیت‌پذیری نسبت به دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اثرگذاری اجتماعی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، حضور در تشکلهای اجتماعی، حضور در رویدادهای اجتماعی، تعامل با والدین، تعامل حرفه‌ای با همکاران

تحلیل روایت‌های دانشجو معلمان نشان داد که درک آنان از هویت حرفه‌ای معلمی، عمیقاً با مفهوم «الگو بودن» گره خورده است. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که هویت حرفه‌ای را در قالب صلاحیت‌های علمی یا آموزشی صرف می‌نگریستند، مشارکت کنندگان در این پژوهش بر ابعاد وسیع‌تری از این مفهوم تأکید داشتند. از نگاه آنان، معلم تنها یک آموزشگر نیست، بلکه یک شخصیت اثرگذار، منش ساز، کنشگر اجتماعی و الگوی اخلاقی - تربیتی است که در همه ابعاد زندگی دانش‌آموزان و جامعه، نقشی فعال ایفا می‌کند.

دانشجو معلمان، هویت حرفه‌ای را در سه بعد اصلی مشاهده می‌کنند: الگوسازی اخلاقی و شخصیتی، توانمندی آموزشی و یادگیری حرفه‌ای مستمر، و تعهد اجتماعی فعال. این سه بعد، با نظریه‌های معاصر در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی حرفه‌ای و جامعه‌شناسی آموزش، هم‌راستا هستند.

۱. الگوسازی اخلاقی - شخصیتی و منش تربیتی

در بیانات دانشجو معلمان، ویژگی‌هایی همچون «ایمان معلم»، «پوشش مناسب»، «رفتار سنجیده»، و «آگاه بودن از نقش خود» مکرراً تکرار شد. این مفاهیم، یادآور نظریه «نقش‌های حرفه‌ای» در مطالعات جامعه‌شناختی حرفه‌هاست که بیان می‌دارد نقش اجتماعی یک حرفه زمانی شکل می‌گیرد که فرد، ارزش‌ها، انتظارات و منش‌های اخلاقی مرتبط با آن حرفه

را درونی‌سازی کند (Parsons, 1951). همچنین، دیدگاه (Freidson, 2001) در زمینه ویژگی‌های حرفه‌ای تأکید می‌کند که مشاغل حرفه‌ای (از جمله معلمی) تنها با دانش تخصصی تعریف نمی‌شوند، بلکه با «اخلاق حرفه‌ای» و «حس تعهد درونی» شناخته می‌شوند.

از سوی دیگر، نظریه «الگوی تربیتی» در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز تأکید می‌کند که معلم، پیش از آنکه انتقال‌دهنده دانش باشد، مربی و الگوی رفتاری است. در این راستا، علامه طباطبائی (ره) و شهید مطهری نیز معلم را کسی می‌دانند که با رفتار خود، «انسانیت» را آموزش می‌دهد.

۲. توانمندی آموزشی و یادگیری مادام‌العمر

در کنار بعد اخلاقی، مشارکت‌کنندگان بر ضرورت توانایی در تدریس، مهارت‌محوری، بیان مناسب، و «متعهد بودن به یادگیری مداوم» تأکید کرده‌اند. این بُعد، با دیدگاه‌های (Kolb, 1984) در نظریه یادگیری تجربی مطابقت دارد؛ جایی که یادگیری حرفه‌ای به عنوان فرایندی مستمر و چرخه‌ای از تجربه، تأمل، مفهومی‌سازی و آزمایش عملی معرفی می‌شود. همچنین مفهوم «بازتابگری حرفه‌ای» در آثار Donald Schön، نشان می‌دهد که حرفه‌ای شدن در تدریس، نیازمند تأمل مداوم در تجربه‌های آموزشی و خودارزیابی انتقادی است.

از نظر مشارکت‌کنندگان، معلم حرفه‌ای کسی است که «بداند چگونه خوب تدریس کند» و این توانایی را از طریق تجربه، یادگیری و بازاندیشی توسعه دهد. این نگرش، هویت حرفه‌ای را نه حالتی ایستا، بلکه فرایندی در حال رشد و شکل‌گیری دائم می‌داند؛ همان چیزی که در ادبیات نظری با عنوان «هویت در حال شدن» مطرح می‌شود (Beauchamp & Thomas, 2009).

۳. تعهد اجتماعی و نقش فعال در جامعه

بعد سوم هویت حرفه‌ای از دیدگاه دانشجو معلمان، حضور مؤثر معلم در بافت اجتماعی و ایفای نقش فعال در تشکلهای و فعالیت‌های اجتماعی است. عبارات کلیدی چون «اثرگذاری در جامعه»، «حضور در رویدادهای اجتماعی»، و «تعامل مؤثر با والدین و همکاران»، نمایانگر دیدی کل‌نگر به نقش معلم است؛ نقشی که محدود به فضای مدرسه نیست؛ بلکه در جامعه بروز و نمود دارد.

در نظریه «جوامع عمل» (Lave & Wenger, 1991)، بر نقش فعال فرد در شبکه‌ای از کنش‌های حرفه‌ای - اجتماعی تأکید می‌شود. از این منظر، معلم به مثابه عضوی از جامعه علمی و فرهنگی، از طریق مشارکت فعال در مناسبات اجتماعی و آموزشی، هویت حرفه‌ای خود را در تعامل با دیگران شکل می‌دهد.

همچنین در نظریه «هویت اجتماعی» (Tajfel & Turner, 1979)، تعلق به گروه‌های حرفه‌ای و احساس پیوستگی به ارزش‌های مشترک، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت دارد. مشارکت‌کنندگان با تأکید بر پیوند معلم با جامعه، گویی بر همین حس تعلق و مسئولیت‌پذیری تأکید دارند.

مجموعه تحلیل‌ها نشان می‌دهد که دانشجو معلمان، «هویت حرفه‌ای» را با واژه‌هایی چون مسئولیت، تعهد، مهارت، منش، الگوسازی، و کشگری اجتماعی معنا می‌کنند. از این منظر، مضمون «معلم الگو» مفهومی تلفیقی از ارزش‌های فردی، توانمندی آموزشی، و نقش‌آفرینی اجتماعی است؛ معلمی که خود را نه تنها مسئول یادگیری دانش‌آموزان، بلکه مسئول کیفیت اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی جامعه می‌داند.

این تلقی از هویت حرفه‌ای، کاملاً با نظریه‌های معاصر در حوزه «هویت حرفه‌ای پویا» و «هویت اخلاقی - فرهنگی» هم‌خوانی دارد و بر ضرورت بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت‌معلم تأکید می‌کند. زیرا اگر قرار است معلمان آینده در نقش «معلم الگو» ظاهر شوند، تربیت آن‌ها باید فراتر از آموزش صرف دانش و مهارت، زمینه‌ساز رشد منش، اخلاق و مسئولیت اجتماعی نیز باشد.

۲) شکاف میان انتظارات حرفه‌ای و واقعیت دانشگاهی

جدول (۲): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون شکاف میان انتظارات حرفه‌ای و واقعیت دانشگاهی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	چالش‌های علمی و آموزشی	رشد علمی نسبی، فقدان رشد علمی واقعی، عدم تحقق انتظار علمی اولیه، کمک‌نکردن دانشگاه به رشد علمی، دریافت نظری اطلاعات، نبود عمق یادگیری، ساعات بالا برای دروس کم ربط، واحدهای تکراری، محتوای نامرتب، ضعف علمی دانشگاه
شکاف میان انتظارات حرفه‌ای و واقعیت دانشگاهی	نارضایتی ساختاری و سازمانی	محیط قدیمی دانشگاه، کیفیت پایین برخی اساتید، امکانات ضعیف، بی‌انضباطی سازمانی، فضای نامتناسب با شأن دانشجو معلم، گزینش‌های سلیقه‌ای، ساختارهای ناکارآمد، از دست رفتن فرصت‌ها، ظاهر خوب اما کیفیت پایین
	نامیدی، افت انگیزه و تجربه منفی از رشد فردی	بی‌انگیزگی در ترم‌های پایانی، کاهش انگیزه مطالعه بعد از ورود، کمبود انگیزه، رشد علمی ناکافی در دوره دانشجویی، دشواری‌های زندگی دانشجویی به‌ویژه برای شهرستانی‌ها، بیشتر بودن اطلاعات مدرسه‌ای نسبت به آموزش دانشگاهی
	پتانسیل‌های انسانی مغفول مانده	دانشجویان مستعد و

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
		پرتلاش نادیده مانده، کم توجهی به ظرفیت دانشجویان باسواد، استفاده نشدن از توان اساتید خبره

روایت‌های دانشجو معلمان از تجربه زیسته خود در دانشگاه فرهنگیان، حاکی از نوعی تضاد معنادار میان انتظارات اولیه آنان برای شکل‌گیری هویتی حرفه‌ای و آرمانی، و آنچه در واقعیت ساختاری، آموزشی و فرهنگی دانشگاه تجربه کرده‌اند، است. گرچه رسالت این نهاد در اسناد بالادستی، تربیت «معلمان مؤمن، متخصص، خلاق و متعهد به ارزش‌های انقلاب اسلامی» اعلام شده است، اما بسیاری از مشارکت‌کنندگان اذعان کرده‌اند که این اهداف یا تحقق نیافته، یا در حد شعار باقی مانده‌اند. مضمون «شکاف میان انتظارات هویت‌ساز و واقعیت‌های دانشگاه»، حاصل تحلیل پنج محور اصلی از داده‌های کیفی پژوهش است:

۱. عدم انطباق میان آموزش علمی و انتظار از تربیت معلم حرفه‌ای

دانشجو معلمان انتظار داشتند در یک دانشگاه تربیت معلم، با آموزش‌هایی عمیق، تخصصی و پژوهش‌محور روبرو شوند. اما تجربه آنان بیشتر درگیر واحدهای کم ربط، محتوای نظری سطحی و فضای غیرنقدی آموزشی بوده است. این مسئله با اصول «یادگیری معنادار» (Ausubel, 1963) و «یادگیری تجربی» (Kolb, 1984) ناسازگار است. در نتیجه، آن‌ها خود را در موقعیتی نمی‌دیدند که بتوانند به عنوان معلمان حرفه‌ای و کنشگر علمی هویت‌یابی کنند.

۲. افت انگیزه و خستگی حرفه‌ای در سال‌های پایانی

بسیاری از مشارکت‌کنندگان با گذر زمان، احساس بی‌هدفی، افت انگیزه و بی‌معنایی در نقش آینده شغلی خود را تجربه کرده‌اند. این فرسایش درونی را می‌توان در چارچوب نظریه «خودتعیین‌گری» (Deci & Ryan, 2000) تحلیل کرد. هنگامی که محیط آموزشی نتواند سه نیاز بنیادین شایستگی، خودمختاری و ارتباط معنادار را تأمین کند، دانشجو دچار بی‌انگیزگی و گسست هویتی خواهد شد؛ امری که در روایات متعدد این پژوهش انعکاس یافته است.

۳. ناهماهنگی ساختاری با آرمان‌های تربیت معلم

دانشجو معلمان به‌درستی این تضاد را احساس کرده‌اند که در حالی شعار «دانشگاه تراز انقلاب» یا «تربیت معلم متعهد» بر سر در دانشگاه نقش بسته، ساختارهای درونی آن با بی‌نظمی، اساتید نامتوازن، محتوای قدیمی و گزینش‌های سلیقه‌ای، عملاً خلاف آن حرکت می‌کند. این دوگانگی، مطابق با نظریه «گفتمان‌های واگرا» (Cohen & Levinson, 2002)، منجر به نوعی بحران هویتی شده است؛ چراکه هویت حرفه‌ای تنها در فضای همسوی گفتمانی قابل شکل‌گیری است، نه در میدانی پر از تضاد و تردید.

۴. سرمایه انسانی مثبت در دل ساختار آموزشی ناکارآمد

باوجود نقدهای جدی به ساختار علمی، بسیاری از دانشجو معلمان از اساتید اخلاق مدار، فضای انسانی گرم، و صمیمیت میان دانشجویان به نیکی یاد کرده‌اند. این ویژگی‌ها، نشان از وجود «سرمایه اخلاقی» در دل دانشگاه دارد. اما ضعف در طراحی برنامه درسی، مدیریت علمی و عدم بهره‌برداری از این فضا برای رشد حرفه‌ای، موجب شده است این سرمایه به توان تربیتی تبدیل نشود.

۵. استعدادهای مغفول، ظرفیت‌های سوخته

دانشجو معلمان مستعد، پراکنده و دارای پتانسیل علمی، در این روایت‌ها بارها از بی‌توجهی به توانمندی‌هایشان گلایه کرده‌اند. این نادیده‌انگاری، در چارچوب نظریه «عدالت آموزشی» (Guthrie, 1980)، نشانه‌ی نوعی ناکارآمدی نهادی در شکوفاسازی سرمایه‌های انسانی است. احساس نابرابری و فرصت‌سوزی، به‌ویژه در نهاد تربیت‌معلم، می‌تواند فرایند هویت‌یابی حرفه‌ای را دچار اختلال کند.

این مضمون، نشان می‌دهد که بخش مهمی از تردیدها، ناامیدی‌ها، افت انگیزه‌ها و بی‌تعهدی‌های پنهان در میان برخی دانشجو معلمان، ریشه در شکاف بنیادینی میان انتظارات هویت‌ساز و واقعیت‌های تجربه‌شده در دانشگاه فرهنگیان دارد. اگرچه بذر آرمان‌خواهی حرفه‌ای در آنان کاشته شده، اما زمین دانشگاه - با همه ظرفیت‌های انسانی‌اش - نتوانسته بستری مناسب برای جوانه‌زدن این هویت باشد.

در چنین زمینه‌ای، لازم است مسئولان دانشگاه فرهنگیان، با بازنگری در ساختار، محتوای آموزشی، سیاست‌های مدیریتی و الگوهای عملی استادان، این شکاف را کاهش دهند و مسیر تربیت‌معلم حرفه‌ای را از حالت شعاری به تجربه‌ای زیسته، قابل درک و درونی‌شده تبدیل کنند.

۳. زیست‌جهان یادگیری معلم

جدول (۳): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون زیست‌جهان یادگیری معلم

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
زیست‌جهان یادگیری معلم	نقش راهبردی استادان	تأثیرگذاری استادان دانشگاه، تخصص علمی استادان، سطح علمی استادان، تجربه تدریسی استادان، توصیه به به‌روزرسانی دانش، تشویق به نگارش مقاله علمی، معرفی منابع علمی توسط استادان، گفت‌وگوهای علمی با استادان، تیم درسی با استادان توانمند، راهنمایی استادان مجرب، دسترسی به استادان دلسوز
		آشنایی با روش‌های پژوهش، آشنایی با نگارش مقاله، پروژه‌های آموزشی، واحدهای
زیست‌جهان یادگیری معلم	تجربه‌های علمی - پژوهشی و مهارتی	

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
		درسی پژوهش محور، دوره های مهارتی، کلاس های تخصصی پژوهشی، یادگیری روش تدریس، آشنایی با پژوهش های کاربردی، شبیه سازی تدریس، تحلیل مستندهای آموزشی، آشنایی با روش های نوین تدریس، کارگاه های آموزشی تکمیلی، کارگاه های آموزشی، افزایش دانش علمی، آشنایی اولیه با نگارش مقاله، تأثیر گذاری فعالیت های پژوهشی
	مواجهه با محیط واقعی و کار میدانی	کلاس های کارورزی، حضور در محیط واقعی مدرسه، مواجهه با دانش آموزان، ورود به فضای مدرسه، گفت و گو با معلمان باتجربه، تعامل با دانش آموزان
	فعالیت های فرهنگی، اجتماعی و گروهی	اردوهای فرهنگی، برنامه های فرهنگی، فعالیت های جهادی، گروه های دانشجویی، مسابقات علمی و فرهنگی، فعالیت های گروهی، همایش ها، برنامه های تخصصی فرهنگی، کلاس های فرهنگ و تربیت
	فضای فکری و تعاملی دانشگاه	تعاملات دوستانه دانشجویی، فضای فکری دانشگاه، فضای پژوهشی دانشگاه، بحث های کلاسی

روایت های دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان نشان می دهد که یادگیری حرفه ای آنان تنها به دروس نظری محدود نبوده، بلکه در تعامل با استادان، پژوهش، میدان عمل، فضاها و فرهنگی و تجربه جمعی معنا یافته است. این تجربه ها، مفهومی پدیدارشناختی از «زیست جهان یادگیری معلم» را شکل می دهند که در سطوح شناختی، کنشگری و هویتی مؤثر است.

۱. نقش استادان: استادان دلسوز و فعال در ذهن دانشجویان به عنوان الگوی حرفه ای مؤثر (Beauchamp & Thomas, 2009؛ Freidson, 2001) شناخته شده اند و نقش کلیدی در تکوین هویت حرفه ای آنان ایفا کرده اند.

۲. یادگیری پژوهشی و مهارتی: مشارکت در فعالیت های پژوهشی و علمی، مطابق نظریه یادگیری تجربی (Kolb, 1984) و بازتاب حرفه ای (Schön, 1983)، به دانشجویان امکان تجربه تفکر علمی داده است.

۳. میدان عمل: کارورزی و مواجهه با واقعیت‌های آموزشی، فرایند یادگیری را واقعی و زمینه‌مند کرده است (Lave & Wenger, 1991).
۴. فضای فرهنگی و اجتماعی: مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، موجب تحول هویتی و مسئولیت‌پذیری شده است (Banks, 2006).
۵. فضای گفت‌وگویی و ذهنی: بحث‌های آزاد و تعاملات علمی، رشد تفکر انتقادی را در چارچوب نظریه (Vygotsky, 1978) ممکن ساخته است.
- در مجموع، تربیت معلم موفق در دانشگاه فرهنگیان وابسته به ایجاد زیست‌جهانی چندلایه و معنادار است که در آن، یادگیری از مسیر زندگی، تعامل و تجربه می‌گذرد.
- ۴) رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی

جدول (۴): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	تقویت مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی	روحیه جمعی، همبستگی
		دانشجویی، توانایی همکاری،
		همکاری در حل مسئله، تقویت
		مهارت‌های اجتماعی، تقویت
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	تعمیق تعهد حرفه‌ای و اخلاقی	مهارت‌های کارگروهی، ارتباط
		علمی میان دانشجو معلمان،
		فضای صمیمانه میان
		دانشجویان، تعامل محترمانه
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	رشد فردی، ذهنی و اعتقادی	کارکنان و دانشجویان، تأثیر
		مثبت دوستی‌های دانشجویی بر
		رشد فردی
		وجدان حرفه‌ای، تعهد
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	مشارکت فرهنگی و آشنایی با عرصه‌های اجتماعی	کاری، احساس مسئولیت نسبت
		به آینده دانش‌آموزان،
		شکل‌گیری عمیق‌تر هویت
		معلمی، افزایش علاقه به مطالعه،
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، آشنایی با تشکلهای	علاقه‌مندی به موضوعات
		آموزشی
		رشد ذهنی، رشد علمی،
		رشد اعتقادی، تلاش برای
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	مشارکت فرهنگی و آشنایی با عرصه‌های اجتماعی	دستیابی به اهداف، مهارت حل
		مسئله
		مشارکت در فعالیت‌های
		اجتماعی، آشنایی با تشکلهای
رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی	مشارکت فرهنگی و آشنایی با عرصه‌های اجتماعی	دانشجویی، تجربه اثرگذار
		فعالیت‌های تشکلی، آشنایی با
		حوزه‌های پژوهشی، پیگیری
		فعالیت‌های پژوهشی

روایت‌های دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که تجربه‌های زیسته آنان در مسیر تربیت معلم، فراتر از مهارت‌های صرفاً فنی بوده و ابعاد اخلاقی، اجتماعی، ذهنی و فرهنگی را نیز در برمی‌گیرد. مضمون «رشد حرفه‌ای و اجتماعی زیربنای هویت معلمی» در چهار محور تحلیل می‌شود:

۱. مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی: دانشجو معلمان از رشد توانایی‌هایی چون کارگروهي، ارتباط مؤثر و همدلی سخن گفته‌اند. نظریه‌های (Bandura, 1977) و (Lave & Wenger, 1991) تأکید دارند که تعاملات اجتماعی، بستر درونی‌سازی نقش حرفه‌ای را فراهم می‌کنند.
 ۲. تعهد حرفه‌ای و اخلاقی: دانشجو معلمان نقش معلم را مسئولانه و اخلاق‌محور درک کرده‌اند. این امر با دیدگاه (Beauchamp & Thomas, 2009) و نظریه (Day et al., 2006) هم‌راستا است.
 ۳. رشد ذهنی و اعتقادی: بازتابگری، علاقه به مطالعه و رشد اعتقادی، بخشی از تجربه دانشگاهی آنان بوده است (Erikson & Marcia؛ Schön, 1983).
 ۴. کنشگری فرهنگی و اجتماعی: مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی، آگاهی اجتماعی آنان را ارتقا داده و با نظریه (Freire, 1970) درباره آموزش‌رهایی‌بخش همخوانی دارد.
- در مجموع، هویت معلمی حاصل تلفیق تجربه‌های زیسته با خودفهمی، اخلاق حرفه‌ای و تعامل اجتماعی است.
- (۵) شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی

جدول (۵): مفاهیم کدگذاری شده در مضمون شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
از آرمان تا واقعیت: چالش‌های زیسته در مسیر هویت حرفه‌ای	ضعف نظام آموزشی و محتوای علمی	عدم پیشرفت علمی، سطح علمی پایین محتوای درسی، عدم مهارت‌محور بودن واحدها، درصد پایین عملی‌بودن واحدها، کلاس‌های غیرمفید و تکراری، یادگیری مطالب بدیهی و سطحی، کمبود رقابت علمی، تدریس صرفاً تئوریک اساتید، شکل‌گیری هویت علمی ناقص، ناکافی بودن تجربه برخی اساتید، تدریس ساده‌انگارانه اساتید، ضعف بار علمی واحدها، اتکای اساتید به منابع خارجی برای گزارش‌دهی
از آرمان تا واقعیت: چالش‌های زیسته در مسیر هویت حرفه‌ای	مشکلات مدیریتی و برنامه‌ریزی در سطح کلان دانشگاه	عدم ثبات مدیریتی، برنامه‌ریزی برای گزارش‌دهی، برگزاری کارگاه صرفاً برای گواهی، عدم ایجاد تغییر

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
		ساختاری در دانشگاه، فضای دانشگاهی در حد مدرسه، کلاس‌های عصر برای پر کردن ساعت، عدم شفافیت فکری برخی مدیران
	کاستی‌های منابع انسانی و ضعف هیئت علمی	ضعف اساتید در انتقال مفاهیم، سطح علمی پایین برخی اساتید، ناکافی بودن تجربه برخی اساتید، برگزاری نامتعارف کلاس‌ها توسط برخی اساتید، استفاده اساتید از منابع سطحی
	نارضایتی از امکانات فیزیکی و رفاهی	محدودیت فضای فیزیکی، کمبود امکانات، ناکافی بودن فضاها، تنگناهای رفاهی، درگیری ذهنی دانشجویان با مسائل معیشتی، کاهش انرژی معلم به دلیل دغدغه‌های حقوقی و رفاهی
	شکاف میان تصویر ذهنی و تجربه واقعی	عدم تطابق تجربه دانشگاهی با تصور اولیه، ریزش تصورات اولیه پس از ورود به دانشگاه، فقدان رشد علمی قابل توجه در دانشگاه، عدم توجه کافی دانشگاه به رشد علمی دانشجویان، تفاوت واقعیت با ظاهر بیرونی دانشگاه

مضمون «شکاف میان آرمان‌های دانشگاهی و تجربه زیسته» نشان‌دهنده فاصله میان اهداف دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان متعهد و تحول‌گرا با واقعیت‌های روزمره دانشجوی معلمان است. این مضمون از پنج کد اصلی شکل گرفته است:

ضعف محتوای آموزشی: دروس سطحی و غیرکاربردی، فاقد پیوند با عمل و تأمل انتقادی، یادگیری عمیق را مختل می‌کند (Kolb, 1984; Schön, 1983).

ناکارآمدی ساختاری: مدیریت ناپایدار و برنامه‌های صوری، مانع تحول آموزشی و پویایی دانشگاه می‌شود (Fullan, 2001).

فقدان الگوهای حرفه‌ای: تدریس ضعیف و نبود فضای الهام‌بخش، الگوپردازی و رشد هویت حرفه‌ای را ناقص می‌گذارد (Beauchamp & Thomas, 2009).

محدودیت‌های محیطی و معیشتی: کمبود امکانات و فشارهای مالی، انگیزه و پیشرفت حرفه‌ای را تضعیف می‌کند (Maslow, 1943).

تضاد ادراکی: ناهمخوانی میان انتظارات ذهنی و تجربه واقعی، به ناامیدی و تردید در هویت حرفه‌ای منجر می‌شود (Festinger, 1957).

این شکاف، فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان را شکننده و ناپایدار کرده است. بازطراحی نظام تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، ضرورتی راهبردی برای پرورش معلمان متعهد و تحول‌آفرین است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان فرایندی تدریجی، پویا و چندبعدی است که صرفاً از طریق آموزش رسمی و گذراندن واحدهای درسی شکل نمی‌گیرد، بلکه حاصل تعامل میان تجربه‌های دانشگاهی، الگوهای حرفه‌ای، روابط اجتماعی، رشد فردی و برداشت دانشجو معلم از فاصله میان آرمان‌های اولیه و واقعیت‌های محیط دانشگاه است. از این منظر، دانشگاه فرهنگیان تنها محل انتقال دانش و مهارت‌های معلمی نیست، بلکه بستری برای تجربه، مشاهده، مشارکت و بازتعریف تدریجی معنای «معلم بودن» است. این برداشت با تأکید پژوهش‌های (Beauchamp & Thomas, 2009), (Day et al., 2006) و (Trede et al., 2012) بر ماهیت پویا و زمینه‌مند هویت حرفه‌ای معلم همخوانی دارد.

یکی از مؤلفه‌های مهم در این فرایند، حضور «معلم الگو» است. تجربه دانشجو معلمان نشان می‌دهد که استادان و معلمان نه تنها از طریق محتوای آموزشی، بلکه از طریق رفتار، شیوه ارتباط، مسئولیت‌پذیری و نحوه مواجهه با مسائل تربیتی، تصویری عینی از حرفه معلمی ارائه می‌کنند؛ بنابراین، الگوهای حرفه‌ای را می‌توان بخشی از یادگیری غیررسمی و پنهان تربیت معلم دانست؛ زیرا دانشجو معلم در جریان مشاهده و تعامل، بخشی از نگرش‌ها و رفتارهای حرفه‌ای را درونی می‌کند. این یافته با نتایج (Rastegari et al., 2023)، (Beauchamp & Thomas, 2009) و (Day et al., 2006) هم‌راستا است. از سوی دیگر، «شکاف میان انتظارات و واقعیت» نقش مهمی در تجربه هویت حرفه‌ای دارد. دانشجو معلم با تصویری نسبتاً آرمانی از دانشگاه و حرفه معلمی وارد محیط آموزشی می‌شود، اما مواجهه با ضعف پیوند نظریه و عمل، برخی محدودیت‌های آموزشی و مدیریتی و کمبود فرصت مشارکت می‌تواند این تصویر را با واقعیت متفاوت سازد. اهمیت این شکاف صرفاً در ایجاد نارضایتی نیست، بلکه زمانی که تجربه‌های واقعی با تصور فرد از «معلم مطلوب» ناسازگار شود، می‌تواند انگیزه، تعلق و برداشت او از آینده حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهد؛ موضوعی که با یافته‌های (Gholami et al., 2021) نیز همخوانی دارد.

در کنار این عوامل، «زیست‌جهان یادگیری» دانشجو معلم مجموعه‌ای فراتر از کلاس درس است و کارورزی، ارتباط با استادان و همسالان، فعالیت‌های پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد. این تجربه‌ها، هنگامی که با فرصت تأمل و مشارکت همراه شوند، زمینه تبدیل دانش نظری به فهمی شخصی از حرفه معلمی را فراهم می‌کنند. همچنین رشد حرفه‌ای و اجتماعی زمانی تقویت می‌شود که دانشجو معلم فرصت پرورش هم‌زمان توانایی‌های علمی، ارتباطی، اخلاقی و اجتماعی خود را داشته باشد.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در تعامل پنج مؤلفه اصلی شکل می‌گیرد: الگوهای حرفه‌ای، زیست‌جهان یادگیری، رشد حرفه‌ای و اجتماعی، فاصله میان انتظار و واقعیت و شرایط ساختاری و محیطی

دانشگاه. پاسخ به پرسش پژوهش آن است که هویت حرفه‌ای نه یک ویژگی از پیش تعیین شده، بلکه برآیند تجربه، مشاهده، تعامل، مشارکت و تأمل مستمر دانشجو معلم در مسیر تربیت حرفه‌ای است. براین اساس، تقویت نقش الگویی استادان و معلمان، پیوند مؤثرتر نظریه و عمل، گسترش فعالیت‌های پژوهشی و اجتماعی و فراهم کردن فرصت‌های تأمل و گفت‌وگوی حرفه‌ای می‌تواند به شکل‌گیری هویتی منسجم‌تر و پایدارتر در دانشجو معلمان کمک کند. در نهایت، تربیت معلم پیش از آنکه صرفاً فرایند انتقال دانش درباره معلمی باشد، فرایند تجربه و زیستن معلمی است.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به صورت یکسان است.

تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که در انجام این پژوهش همکاری داشتند، به ویژه دانشجو معلمانی که در مصاحبه‌ها شرکت کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

اعلامیه استفاده از هوش مصنوعی (AI)

در فرایند تهیه و تدوین این مقاله، از ابزارهای هوش مصنوعی صرفاً به عنوان ابزار کمکی در برخی مراحل نگارش و ویرایش استفاده شده است. این استفاده شامل کمک در بازنویسی و ویرایش زبانی برخی بخش‌های متن، بهبود انسجام و روانی بیان، و ترجمه و ویرایش چکیده انگلیسی بوده است و در آخر نیز صحت سنجی صورت گرفته است.

COPYRIGHTS



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- Adib, Y., Fathi-Azar, S., & Aref-Nezhad, S. (2017). Professional identity of student-teachers at Farhangian University of East Azerbaijan Province. *Journal of Research in Teacher Education*, 1(1), 147–162. https://te-research.cfu.ac.ir/article_394.html?lang=fa [In Persian]

- Ahmadkermaj, V., & Babaei, M. (2025). Analysis of the lived experiences of Farhangian University student-teachers regarding the structural challenges of virtual practicum courses. *Teacher Experiences*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.48310/istt.2025.18093.1126> [In Persian]
- Alipour, M. R. (2026). “Professional Identity Transformation in the Teaching Career: A Narrative of the Lived Experience of a Teacher and Teacher Educator in the Iranian Educational System”. *Teaching Experiences*, 5(1), 88-102. <https://doi.org/10.48310/istt.2026.21229.1187> [In Persian]
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing narrative research* (pp. 1–21). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857024992.d2>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. https://books.google.fi/books/about/The_psychology_of_meaningful_verbal_learn.html?id=ydzRAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson. https://books.google.fi/books/about/Cultural_Diversity_and_Education.html?id=pDBzQgAACAAJ&redir_esc=y
- 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, 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Blustein, D. L. (2017). The psychology of working: A new perspective for career development. *Career Planning & Adult Development Journal*, 33(2), 14–25. <https://www.routledge.com/The-Psychology-of-Working-A-New-Perspective-for-Career-Development-Counseling-and-Public-Policy/Blustein/p/book/9780805858792>
- Castells, M. (2023). *The information age: Economy, society and culture: The power of identity* (A. Aligholian, Trans.; Vol. 1). Nashr-e Now. <https://ketab.ir/Book/5697A2A7-9AF8-4DE6-9D55-13B5A061F6C8> [In Persian]
- Cortazzi, M. (2014). *Narrative analysis* (Vol. 12). Routledge. https://books.google.co.uk/books/about/Narrative_Analysis.html?id=Jh1pAwAAQBAJ&redir_esc=y
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J., & Pérez-Zapata, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>
- 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>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Ali imanzadeh, Vahideh jafariyan, (2019). Professional Identity of Human Resource Training and Development of Graduate Students at Tabriz University: A Phenomenological Study, *Iranian Society for Training and Development*, 6(20), 57-80. magiran.com/p2007108 [In Persian]
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton. <https://www.amazon.com/Identity-Crisis-Erik-H-ERIKSON/dp/B0010070RG>
- Gholampour, M., & Ayati, M. (2021). Factors affecting the formation of teachers’ professional identity: A narrative research of a teacher’s life events. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 47(2), 1–22. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.34294.3078> [In Persian]
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P. C., & Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers’ professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142>
- Huang, X., & Wang, C. (2024). Pre-service teachers’ professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 50(1), 174–191. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://www.amazon.com/Experiential-Learning-Experience-Source-Development/dp/0132952610>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/In-search-of-the-essence-of-a-good-teacher.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/highereducation/books/situated-learning/6915ABD21C8E4619F750A4D4ACA616CD>
- Mehdizadeh, M., Pourhaji, M., & Derakhshan, A. (2024). Evolution of communities of practice, realignment of possible selves, and repositionings in EFL teacher professional identity development: A longitudinal case study. *The Language Learning Journal*, 52(3), 336–348. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2163685>
- Mohammadzadeh, E. (2017). Teacher professional identity: Narratives of a student-teacher. In *Proceedings of the Third International Conference on Applied Research in Educational Sciences, Behavioral Studies, and Social Harms of Iran*, Tehran. [In Persian]
- Rastegari, N., Soleimani, E., Ghasem Shirazi, S., & Sabahi, F. (2024). Representation of Farhangian University student-teachers' professional identity during their course of study. *Teacher Professional Development*, 8(3), 79–103. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556> [In Persian]
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley.
- Sharifi Najafabadi, R. (2024). Strategies for strengthening the individual and social identity of Farhangian University student-teachers. In *Proceedings of the Eighth National Conference on New Approaches in Education and Research*. https://itt.cfu.ac.ir/article_3670.html?lang=en [In Persian]
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>