

The Impact of Mentorship Relationships on Professional Identity Development of Student Teachers in Internship: A Qualitative Study at the Cultural University

Abdolsaeed Mohammad Shafiee*¹, Mahmood Mehrmohammadi², Ebrahim talae³, Hashem Fardanesh⁴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۲۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۲۰

Accepted Date: 2026/02/10

Received Date: 2025/12/11

Abstract

Purpose: This research aimed to explore the lived experiences of student teachers regarding mentorship relationships and how these relationships influence their professional development during internship. **Method:** ducted as a longitudinal qualitative study within interpretative phenomenological framework, were collected through semi-structured indepth interviews at three stages (beginning middle, and end of internship) 10 female student teachers at Cultural University. Data analysis followed guidelines, conducted at two levels:-subjective (to understand individual) and inter-subjective (to identify common themes). **Findings:** Interpretative analysis of participants' revealed four overarching themes: 1) Mentorship relationship as an interpersonal spacewith empowering and limiting poles), 2) Conflict between 'inspiration' andpure imitation', 3) of 'disconnection' and erasure of identity, and 4) Inquiry into the role as the main of transformation. Findings indicated that quality of mentorship relationships—based on security, respect for agency, and dialogue—is the cornerstone of professional identity formation. In contrast controlling, absent, or meaningless can lead to identity confusion, severe-confidence reduction, and feelings ofacy. **Conclusion:** This study demonstrates that professional identity development internship is a non-linear, emotional, and deeply relationship-driven process The mentor teacher is not just a observer but the architect of the psychological of this transformation; therefore, systematic, selection, and support of mentor—with emphasis on communication skills, intelligence, and reflective facilitation abilities— be at the core of teacher education. This investment paves the way nurturing teachers with cohesive, resilient, agency-focused professional identities.**Purpose:** This research aimed to explore the lived experiences of student teachers regarding mentorship relationships and how these relationships influence their professional development during internship. **Method:** ducted as a longitudinal qualitative study within interpretative phenomenological framework, were collected

¹ . PhD student in Curriculum Planning, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

*(Corresponding aouter)

Email: shafiei@cfu.ac.ir

² . Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

³ . Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

⁴ . Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

through semi-structured indepth interviews at three stages (beginning middle, and end of internship) 10 female student teachers at Cultural University. Data analysis followed guidelines, conducted at two levels:-subjective (to understand individual) and inter-subjective (to identify common themes). Findings: Interpretative analysis of participants' revealed four overarching themes: 1) Mentorship relationship as an interpersonal spacewith empowering and limiting poles), 2) Conflict between 'inspiration' andpure imitation', 3) of 'disconnection' and erasure of identity, and 4) Inquiry into the role as the main of transformation. Findings indicated that quality of mentorship relationships—based on security, respect for agency, and dialogue—is the cornerstone of professional identity formation. In contrast controlling, absent, or meaningless can lead to identity confusion, severe-confidence reduction, and feelings ofacy. Conclusion: This study demonstrates that professional identity development internship is a non-linear, emotional, and deeply relationship-driven process The mentor teacher is not just a observer but the architect of the psychological of this transformation; therefore, systematic, selection, and support of mentor—with emphasis on communication skills, intelligence, and reflective facilitation abilities—be at the core of teacher education. This investment paves the way nurturing teachers with cohesive, resilient, agency-focused professional identities. Keywords: Teacher Professional Identity,orship Relationship, Internship, Interpret Phenomenology, Cultural University

Purpose: This research aimed to explore the lived experiences of student teachers regarding mentorship relationships and how these relationships influence their professional development during internship. Method:ducted as a longitudinal qualitative study within interpretative phenomenological framework, were collected through semi-structured indepth interviews at three stages (beginning middle, and end of internship) 10 female student teachers at Cultural University. Data analysis followed guidelines, conducted at two levels:-subjective (to understand individual) and inter-subjective (to identify common themes). Findings: Interpretative analysis of participants' revealed four overarching themes: 1) Mentorship relationship as an interpersonal spacewith empowering and limiting poles), 2) Conflict between 'inspiration' andpure imitation', 3) of 'disconnection' and erasure of identity, and 4) Inquiry into the role as the main of transformation. Findings indicated that quality of mentorship relationships—based on security, respect for agency, and dialogue—is the cornerstone of professional identity formation. In contrast controlling, absent, or meaningless can lead to identity confusion, severe-confidence reduction, and feelings ofacy. Conclusion: This study demonstrates that professional identity development internship is a non-linear, emotional, and deeply relationship-driven process The mentor teacher is not just a observer but the architect of the psychological of this transformation; therefore, systematic, selection, and support of mentor—with emphasis on communication skills, intelligence, and reflective facilitation abilities—be at the core of teacher education. This investment paves the way nurturing teachers with cohesive, resilient, agency-focused professional identities. Keywords: Teacher Professional Identity,orship Relationship, Internship, Interpret Phenomenology, Cultural University

Purpose: This research aimed to explore the lived experiences of student teachers regarding mentorship relationships and how these relationships influence their professional development during internship. **Method:** ducted as a longitudinal qualitative study within interpretative phenomenological framework, were collected through semi-structured indepth interviews at three stages (beginning middle, and end of internship) 10 female student teachers at Cultural University. Data analysis followed guidelines, conducted at two levels:-subjective (to understand individual) and inter-subjective (to identify common themes). **Findings:** Interpretative analysis of participants' revealed four overarching themes: 1) Mentorship relationship as an interpersonal spacewith empowering and limiting poles), 2) Conflict between 'inspiration' andpure imitation', 3) of 'disconnection' and erasure of identity, and 4) Inquiry into the role as the main of transformation. Findings indicated that quality of mentorship relationships—based on security, respect for agency, and dialogue—is the cornerstone of professional identity formation. In contrast controlling, absent, or meaningless can lead to identity confusion, severe-confidence reduction, and feelings ofacy. **Conclusion:** This study demonstrates that professional identity development internship is a non-linear, emotional, and deeply relationship-driven process The mentor teacher is not just a observer but the architect of the psychological of this transformation; therefore, systematic, selection, and support of mentor—with emphasis on communication skills, intelligence, and reflective facilitation abilities—be at the core of teacher education. This investment paves the way nurturing teachers with cohesive, resilient, agency-focused professional identities. **Keywords:** Teacher Professional Identity,orship Relationship, Internship, Interpret Phenomenology, Cultural University

Purpose: This research aimed to explore the lived experiences of student teachers regarding mentorship relationships and how these relationships influence their professional development during internship. **Method:** ducted as a longitudinal qualitative study within interpretative phenomenological framework, were collected through semi-structured indepth interviews at three stages (beginning middle, and end of internship) 10 female student teachers at Cultural University. Data analysis followed guidelines, conducted at two levels:-subjective (to understand individual) and inter-subjective (to identify common themes). **Findings:** Interpretative analysis of participants' revealed four overarching themes: 1) Mentorship relationship as an interpersonal spacewith empowering and limiting poles), 2) Conflict between 'inspiration' andpure imitation', 3) of 'disconnection' and erasure of identity, and 4) Inquiry into the role as the main of transformation. Findings indicated that quality of mentorship relationships—based on security, respect for agency, and dialogue—is the cornerstone of professional identity formation. In contrast controlling, absent, or meaningless can lead to identity confusion, severe-confidence reduction, and feelings ofacy.

Keywords: Teacher Professional Identity,orship Relationship, Internship, Interpret Phenomenology

تأثیر روابط راهنمایی بر تحولات هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در دوره‌های کارورزی: یک مطالعه کیفی در دانشگاه فرهنگیان، ایران

عبدالسعید محمدشفیعی*^۱، محمود مهرمحمدی^۲، ابراهیم طلایی^۳، هاشم فردانش^۴

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف کاوش در تجربه زیسته دانشجومعلمان از رابطه راهنمایی و درک چگونگی تأثیر این رابطه بر تحول هویت حرفه‌ای آنان در طول دوره کارورزی انجام شد.

روش: این مطالعه با رویکرد کیفی و در چارچوب پدیدارشناسی تفسیری طراحی و به صورت طولی اجرا شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق در سه مقطع (آغاز، میانه و پایان کارورزی) با ۱۰ نفر از دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان و تکمیل آن با یادداشت‌های میدانی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها بر اساس دستورالعمل‌های IPA و در دو سطح تحلیل درون‌موردی (برای فهم تحول فردی) و تحلیل بین‌موردی (برای استخراج تم‌های مشترک) انجام پذیرفت.

یافته‌ها: تحلیل تفسیری تجارب مشارکت‌کنندگان منجر به شناسایی چهار تم فراگیر شد: (۱) تجربه رابطه راهنمایی به مثابه فضای میان فردی شکل‌دهنده (با دو قطب توانمندساز و محدودکننده)، (۲) کشمکش بین «الهام‌بخشی» و «الگوبرداری محض»، (۳) تجربه «گسست» و محو شدن موقت هویت و (۴) کندوکاو در نقش به‌عنوان فرآیند اصلی تحول. یافته‌ها نشان داد کیفیت رابطه راهنمایی—مبتنی بر امنیت هیجانی، احترام به عاملیت و گفت‌وگوی بازتاب‌گر—سنگ بنای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مثبت است. در مقابل، روابط کنترل‌گر، غایب یا فاقد پیوند معنادار، می‌تواند به سردرگمی هویتی، کاهش شدید اعتمادبه‌نفس و احساس بی‌کفایتی منجر شود. نتیجه‌گیری: این مطالعه نشان می‌دهد تحول هویت حرفه‌ای در کارورزی، فرآیندی غیرخطی، هیجانی و عمیقاً رابطه‌مند است. معلم راهنما نه یک ناظر فنی، بلکه معمار فضای روان‌شناختی این تحول است؛ بنابراین، آموزش، گزینش و حمایت نظام‌مند معلمان راهنما—با تأکید بر مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و توانایی تسهیلگری بازتاب—باید در کانون برنامه‌ریزی تربیت‌معلم قرار گیرد. این سرمایه‌گذاری، زمینه را برای پرورش معلمان با هویت حرفه‌ای منسجم، تاب‌آور و عاملیت‌محور فراهم می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: هویت حرفه‌ای معلم، رابطه راهنمایی، کارورزی، پدیدارشناسی تفسیری، دانشگاه فرهنگیان

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

Email: shafiei@cfu.ac.ir

* (نویسنده مسئول):

^۲ گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

^۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

^۴ گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

هویت، سازه‌ای پویا و چندلایه است که در تمام مراحل زندگی و در تعامل با عوامل فردی و اجتماعی شکل می‌گیرد. این مفهوم در کانون تجربه انسانی قرار دارد و بسیاری از پژوهشگران آن را پرکاربرد و درعین حال چالش‌برانگیز می‌دانند. (Crochetti et al., 2023; Wignall, Schwartz, & Loewicz, 2011). حرفه‌های آموزشی، هویت نقش محوری دارد؛ به‌ویژه هویت حرفه‌ای معلمان که حاصل تعامل میان باورهای شخصی، تجارب آموزشی، زمینه‌های فرهنگی و ساختارهای نهادی است. (Li, 2023). این هویت بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی، روش تدریس، روابط کاری و پایداری شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و در پیوندی تنگاتنگ با احساسات، نگرش‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است (Mercer, 2019; Stajic & Ghivasvand, 2022). هویت حرفه‌ای معلم (TPI) مفهومی چندبعدی است که بر تصویر ذهنی معلمان از خود و نقش حرفه‌ای‌شان اثر می‌گذارد. به‌طور کلی، مؤلفه‌های کلیدی تشکیل‌دهنده این هویت را می‌توان در چند حوزه دسته‌بندی کرد: (۱) مؤلفه شخصی (باورها، ارزش‌ها، انگیزه‌های فردی)؛ (۲) مؤلفه آموزشی-پداگوژیک (تسلط بر دانش موضوعی و روش‌های تدریس)؛ (۳) مؤلفه تعاملی-اجتماعی (نقش معلم به‌عنوان عضو جامعه مدرسه و رابطه با دانش‌آموزان، همکاران و والدین)؛ و (۴) مؤلفه انتقادی-عاملیت (قدرت بازاندیشی، انطباق و تأثیرگذاری بر محیط آموزشی، Beauchamp & Thomas, 2009; Izadinia, 2013). این هویت از باورها، ارزش‌ها و تجربیات فردی معلمان سرچشمه می‌گیرد و تحت تأثیر عواملی چون سیاست‌های آموزشی و فرهنگ مدرسه قرار دارد. پژوهشگران TPI را عاملی بنیادین در تحول حرفه‌ای و کیفیت تدریس می‌دانند. (Gray & Morton, 2018; Stajic & Ghivasvand, 2021). باوجود نبود تعریفی واحد، پژوهش‌ها TPI را به معنای درک معلم از «من به‌عنوان یک معلم چه کسی هستم» معرفی می‌کنند. (Liu & Chen, 2019; Yan, 2024). پژوهشگران بر سیال، چندوجهی و زمینه‌مند بودن این مفهوم توافق دارند (Steinberg & Maranen, 2020; Xu et al., 2023; Yan, 2024).

نظریه‌های متعددی درباره شکل‌گیری TPI وجود دارد. (Rodriguez & Mogarro, 2019). معتقدند این هویت از طریق فرایند مداوم تفسیر تجربیات در یک بستر فرهنگی خاص شکل می‌گیرد. (Yan, 2024). همچنین، نظریه اجتماعی-فرهنگی (Gee, 2000) هویت را «نوعی انسان بودن» می‌داند و بر شکل‌گیری اجتماعی آن در تعامل با دیگران تأکید دارد و چهار نوع هویت فردی، نهادی، گفتمانی و گروهی را معرفی کرده که به‌عنوان چارچوبی برای تبیین TPI استفاده شده است (Menon, 2020; Seban, 2015; Settlage et al., 2009). (Burke & Stets, 2009). هویت را مجموعه‌ای از معانی می‌داند که فرد به خود نسبت می‌دهد. در این دیدگاه، اگر درک معلمان از موقعیت‌ها با معانی درونی هویتشان همخوان نباشد، برای تأیید هویت خود تلاش می‌کنند. میزان تعهد به هویت حرفه‌ای شدت این تلاش را تعیین می‌کند. عاملیت معلم در این مدل نقشی محوری دارد؛ زیرا از طریق آن می‌توانند منابع و تجربیات را به کار گیرند تا شرایط بیرونی را با هویت درونی خود همسو سازند و به تغییر برسند. (Sexton, 2008).

پژوهش‌ها بر اهمیت دوران آموزش و کارورزی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان تأکید دارند. منظور از «کارورزی» در این پژوهش، دوره عملی ساختاریافته‌ای است که دانشجو معلم در آن، در یک محیط واقعی مدرسه تحت نظارت و هدایت، به تمرین و بازاندیشی در مهارت‌های تدریس می‌پردازد. این تجربه، نقشی محوری در تبدیل دانش نظری به عمل و ایجاد «حس معلم بودن» ایفا می‌کند. دانشجو معلمان در این دوره‌ها با تجربه‌های واقعی تدریس، با چالش‌ها، تردیدها و تعارض‌های هویتی مواجه می‌شوند (Beauchamp & Thomas, 2009; Deng & Ardiç Yatmaz, 2018; Li, 2023). که هویت حرفه‌ای منسجم‌تری دارند، واکنش‌های مؤثرتری به چالش‌های آموزشی نشان می‌دهند (Abdnia, 2012; Chen, Sun, & Jia, 2022; Wang et al., 2018). بنابراین، شناخت این فرایند به بهبود تربیت معلم در عمل کمک می‌کند.

در این فرآیند، نقش «راهنمایی در دوره کارورزی» و شخص «معلم راهنما» دو مفهوم مرتبط ولی متمایز هستند. «راهنمایی» به مجموعه فعالیت‌های ساختاریافته، گفتگوهای بازتاب‌گرا و حمایت‌های آموزشی (همچون مشاهده، بازخورد و مدل‌سازی) اشاره دارد که باهدف توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم انجام می‌شود. در مقابل، «معلم راهنما» عامل انسانی مجری این فرآیند است که خود دارای هویت، تجربه و سبک خاصی است. کیفیت راهنمایی تا حد زیادی تابع کیفیت رابطه، دانش و مهارت‌های ارتباطی همان معلم راهنمای خاص است (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Izadinia, 2015). درک این تمایز برای تحلیل دقیق‌تر چگونگی تأثیر این متغیر بر هویت حرفه‌ای ضروری است.

در ایران، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان با چالش‌هایی مانند غلبه آموزش نظری بر کارورزی، نبود انسجام در برنامه درسی و ابهام در انتظارات حرفه‌ای همراه است (Izadpanah & Maleki, 2021). همچنین، تصویر اجتماعی نه‌چندان مطلوب از شغل معلمی ممکن است میان انگیزه‌های دانشجو معلمان و واقعیت‌های شغلی گسست ایجاد کند (Adib et al., 2017). با توجه به نقش مهم معلمان راهنما در آموزش معلمان پیش از خدمت (Beck & Kosnik, 2000)، پژوهش‌ها بر تعامل بین راهنماها و معلمان پیش از خدمت متمرکز شده‌اند (Ambrosetti & Dekkers, 2010). با این حال، اطلاعات کمی درباره نقش این روابط در توسعه هویت معلمی وجود دارد (Izadinia, 2013). البته مطالعات نشان می‌دهند روابط مربیگری مثبت، اعتمادبه‌نفس معلمان پیش خدمت را افزایش و روابط منفی آن را کاهش می‌دهد (Izadinia, 2015). همچنین، پژوهش‌ها بر نقش کلیدی معلمان همکار در تأمین نیازهای دانشجو معلمان برای توسعه هویت حرفه‌ای تأکید دارند (Wang & Liu, 2024). هویت معلمی به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در انگیزه و رضایت شغلی، به ماندگاری معلمان کمک کرده و از استرس و فرسودگی شغلی جلوگیری می‌کند (Day et al., 2006; Hellman, 2007). این هویت پویا و در حال تکامل، در تعامل با دیگران در محیط حرفه‌ای شکل می‌گیرد (Beauchamp & Thomas, 2009). تحقیقات نشان می‌دهد مشارکت در جوامع یادگیری، نوشتن و تأمل مشارکتی، هویت حرفه‌ای معلمان پیش خدمت را شکل می‌دهد (Cattley, 2007; Webb, 2005). پژوهش‌های جدیدتر نیز داستان‌های دیجیتال و تمرین تأملی مشارکتی را ابزارهایی

ارزشمند برای توسعه هویت معلمی می‌دانند (Kim et al., 2021; Vi Alvarado Gutiérrez et al., 2019). توسعه هویت معلمی یک فرآیند محوری در تبدیل شدن به یک معلم است و داشتن یک حس قوی از هویت، به معلمان تازه کار کمک می‌کند تا در محیط کار انعطاف پذیر باقی بمانند (Alsup, 2013). Bieler, (2005; Johnson (2003) معتقد است که روابط مربیگری می‌تواند معلمان پیش از خدمت را متحول کند؛ این روابط می‌تواند با القای حس اعتماد به نفس، توسعه هویت معلمی را شکل دهند (Liu & Fisher, 2006) یا برعکس، از آن جلوگیری کنند. (Patrick, 2013) پژوهش‌های جدیدتر نشان می‌دهند که کار با یک الگوی مثبت، هویت قوی‌تر و عملکرد بهتر را تقویت می‌کند و مربیگری آنلاین نیز پتانسیل بالایی در حمایت از هویت حرفه‌ای دارد (Delgado et al., 2020; Fazlıoğlu-Schwaller & Akkuş-Cakır, 2025). تعدد مطالعاتی که بر تأثیر راهنمایی بر هویت معلمان پیش از خدمت متمرکز هستند، اندک است (Bieler (2013). در پژوهشی در آمریکا، نشان داد که راهنمایی جامع به دانشجویان کمک می‌کند تا هویت خود را شکل دهند (Pillen, Beijaard & Den Brok (2013 در هلند دریافتند که حمایت‌های مربیان، تنش‌های هویتی معلمان تازه کار را کاهش می‌دهد. همچنین، مطالعه‌ای در انگلستان (Liu & Fisher, 2006) تغییرات مثبتی در هویت سه معلم دانشجوی زبان خارجی مشاهده کرد که این تغییرات را به انباشت تجربه و حمایت از سوی راهنماهایشان نسبت دادند. این پژوهش‌ها، تأثیر یک رابطه مثبت بین مربیان و معلمان دانشجو بر رشد حرفه‌ای آنان را نشان می‌دهد. با این حال، نسبت میان «کارورزی» به عنوان یک تجربه گسترده و «هویت حرفه‌ای» نیاز به واکاوی دقیق‌تری دارد. صرف حضور در محیط کارورزی ضامن توسعه هویت نیست. بلکه کیفیت تجارب، فرصت‌های بازاندیشی و به‌ویژه ماهیت تعامل با معلم راهنما است که تعیین می‌کند این تجربه عملی چگونه تفسیر شده و در روایت حرفه‌ای «خود» ادغام می‌شود. پژوهش‌های اخیر بر نقش حیاتی کارورزی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان تأکید دارند. مطالعات نشان می‌دهند که کارورزی تدریس بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارد. (Cai et al., 2022) همچنین، پژوهش‌ها در ایران و سایر کشورها نشان می‌دهند که دوره کارورزی به تعدیل شخصیت، رشد حرفه‌ای و تحول ادراکات دانشجو معلمان از نگاهی ساده لوحانه به واقع‌گرایی کمک می‌کند. (Zhou et al., 2022; Zineli et al., 2023). این مطالعات همگی نشان می‌دهند که تجربه عملی و حمایت معلمان راهنما، فرآیند هویت‌یابی حرفه‌ای را تسهیل و تسریع می‌بخشند.

با مرور نظام‌مند پیشینه، اگرچه اهمیت هویت حرفه‌ای معلمان و نقش زمینه‌هایی مانند کارورزی و رابطه راهنمایی به‌طور کلی مورد تأکید قرار گرفته است، اما کمبودها و خلأهای مهمی وجود دارد که ضرورت مطالعه حاضر را توجیه می‌کند.

۱. پراکندگی و عدم پیوند نظام‌مند سه متغیر: بخش عمده‌ای از پیشینه، این سه متغیر کلیدی (هویت حرفه‌ای، کارورزی و معلم راهنما) را به‌صورت مجزا یا دوتایی بررسی کرده‌اند. برای مثال، مطالعاتی به رابطه راهنما-مربی با رضایت شغلی (Izadinia, 2015) یا تأثیر کلی کارورزی بر خودکارآمدی (Cai et al., 2022) پرداخته‌اند، اما پژوهش اندکی به تحلیل سه‌جانبه و نظام‌مند این چگونگی تأثیرگذاری تعاملات

کارورزی و کیفیت رابطه با معلم راهنما بر تحول ابعاد مختلف هویت حرفه‌ای در یک بافت واحد پرداخته است.

۲. تمرکز بر نتیجه به‌جای فرآیند: بسیاری از مطالعات مانند (Cai et al., و Zhou et al., 2022) به نتایج و پیامدهای کارورزی بر هویت پرداخته‌اند، اما فرآیند پیچیده و تحولی این تأثیر در طول زمان، به‌ویژه در بافت ایرانی، کمتر مورد کاوش عمیق قرار گرفته است.

۳. کمبود رویکرد طولی و کیفی: اکثر پژوهش‌ها مانند (Izadinia, و Delgado et al., 2020) مقطعی و کمی بوده و سیر تحول ادراک و هویت دانشجو معلمان را در مراحل مختلف کارورزی از درون و از زبان خود آنان رصد نکرده‌اند.

۴. ابهام در مکانیزم تأثیر: با وجود اشاره به اهمیت رابطه راهنمایی (Liu & Fisher, 2006) و (Bieler, و 2013)، چگونگی و مکانیزم دقیق تأثیر دینامیک این رابطه (از نوع تعاملات، گفتگوهای بازتاب‌گرا تا کیفیت حمایت عاطفی و حرفه‌ای) بر شکل‌گیری لایه‌های مختلف هویت حرفه‌ای، به‌اندازه کافی واکاوی نشده است.

۵. غلبه بافت غربی و خلأ پژوهشی در بافت ایران: حجم قابل توجهی از ادبیات موضوع در بافت‌های آموزشی غربی تولید شده است. در حالی که در بافت ایران با ویژگی‌های منحصر به فردی مانند ساختار متمرکز دانشگاه فرهنگیان، چالش‌های خاص آموزش نظری در برابر عملی (Izadpanah & Maleki, 2021) و تصویر اجتماعی متفاوت از معلمی (Adib et al., 2017)، این فرآیند می‌تواند صورتی کاملاً متمایز به خود بگیرد. پژوهشی که به‌طور هم‌زمان، نقش تجربه کارورزی و رابطه با معلم راهنما را در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان با روشی کیفی و عمیق بررسی کند، یک خلاء آشکار است. در پاسخ به خلأهای فوق، نوآوری این پژوهش در این است که با اتخاذ یک رویکرد کیفی و تفسیری، به کاوش در میان و هم‌زمان سه متغیر کلیدی می‌پردازد. این مطالعه در پی فهم این مسئله است که «تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره کارورزی و کیفیت رابطه با معلم راهنما، چگونه و از چه مسیرهایی بر تحول ابعاد مختلف هویت حرفه‌ای آنان تأثیر می‌گذارد؟». بنابراین، مسئله بودن این تحقیق نه صرفاً در تأیید وجود رابطه که در شناسایی مکانیزم‌ها، فرآیندها و معانی ذهنی این تأثیر در یک بافت آموزشی خاص (ایران) است که می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثرتر در برنامه‌ریزی کارورزی و آموزش معلمان راهنما بینجامد.

در مجموع، علی‌رغم اذعان به اهمیت کلی دوره کارورزی و رابطه راهنمایی، مرور انتقادی پیشینه نشان‌دهنده خلأهای روش‌شناختی و محتوایی است که ضرورت پژوهش حاضر را توجیه می‌کند: (۱) نبود مطالعات طولی کیفی که فرآیند تحول هویت را در تعامل با روابط راهنمایی در طول زمان رصد کند؛ (۲) تمرکز اندک بر چگونگی و مکانیزم‌های تأثیر دینامیک این رابطه بر ابعاد مختلف هویت؛ و (۳) کمبود پژوهش‌های عمیق در بافت منحصر به فرد دانشگاه فرهنگیان ایران با ساختارها و چالش‌های خاص خود. نوآوری و هدف پژوهش حاضر: برای پوشش این شکاف‌ها، نوآوری این مطالعه در ترکیب سه رویکرد است: اول، اتخاذ یک طرح طولی کیفی (پدیدارشناسی تفسیری) برای دنبال کردن مسیر تحول

ادراکات دانشجو معلمان در سه مقطع زمانی، دوم، قرار دادن کیفیت رابطه راهنمایی در کانون تحلیل به عنوان عامل زمینه ساز یا بازدارنده این تحول. و سوم، واکاوی این پدیده در بافت دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد اصلی تربیت معلم در ایران. این ترکیب، امکان کشف فرآیندهای پیچیده و معانی ذهنی را که در مطالعات مقطعی یا کمی قابل مشاهده نیست، فراهم می‌سازد.

سؤال اصلی پژوهش: بر این اساس، سؤال کلیدی این پژوهش عبارت است از: تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از رابطه با معلم راهنما در طول دوره کارورزی، چگونه بر تحول ادراک آنان از هویت حرفه‌ای خود تأثیر می‌گذارد؟ پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند بینشی عمیق برای بازنگری در برنامه‌ریزی دوره‌های کارورزی و آموزش معلمان راهنما ارائه دهد، با این انتظار که توجه به کیفیت روابط انسانی در این دوره، به شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای مستحکم‌تر و تاب‌آورتر بینجامد.

روش تحقیق

این پژوهش با رویکرد کیفی و باهدف کشف و تفسیر فرآیند تحول هویت حرفه‌ای دانشجومعلمیان در بستر تجربه کارورزی و با تأکید بر نقش رابطه راهنمایی انجام شد. به منظور بررسی پویایی و تحول این تجربه در طول زمان، یک طراحی طولی کیفی اتخاذ گردید. چارچوب روش‌شناختی اصلی برای گردآوری و تحلیل داده‌ها،

پدیدارشناسی تفسیری (Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)) بود. IPA به‌طور خاص برای کاوش عمیق در تجارب زیسته، ادراکات شخصی و شیوه‌های معنا سازی افراد در مواجهه با پدیده‌های مهم زندگی طراحی شده است و به دلیل تمرکز دوگانه بر توصیف تجربه از یک سو و تفسیر آن از سوی دیگر، برای پاسخ به پرسش پژوهش حاضر مناسب تشخیص داده شد (Smith, Flowers, & Larkin, 2022).

۲.۲ شرکت‌کنندگان و فرآیند نمونه‌گیری

شرکت‌کنندگان این پژوهش را دانشجومعلمیان دختر دانشگاه فرهنگیان استان تهران تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول گذراندن واحدهای کارورزی در مدارس مقطع متوسطه بودند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با معیارهای ورود شامل: (۱) دانشجومعلمیان دختر دانشگاه فرهنگیان استان تهران، (۲) ثبت نام در ترم کارورزی و (۳) تمایل به مشارکت در سه مرحله مصاحبه طولی بود. از میان ۱۴ داوطلب اولیه، در نهایت ۱۰ نفر که فاقد معیارهای خروج (شامل انصراف داوطلبانه یا غیبت در بیش از یک مرحله مصاحبه) بودند، در مطالعه باقی ماندند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۱۹ تا ۲۱ سال بود. فرآیند نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که جمع‌آوری داده‌های جدید، بینش جدیدی به مفاهیم در حال شکل‌گیری اضافه نکرد.

۳.۲ ابزارها و فرآیند گردآوری داده‌ها

داده‌های اصلی این پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق گردآوری شدند. با هر یک از ۱۰ مشارکت‌کننده، سه مصاحبه جداگانه در سه مقطع کلیدی دوره کارورزی (آغاز، میانه و پایان) انجام گرفت. مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود. راهنمای مصاحبه حول محورهای ثابتی مانند ادراک از هویت حرفه‌ای (با استفاده از استعاره)، کیفیت و ماهیت رابطه با معلم راهنما و تجارب برجسته و تغییر ساز طراحی‌شده بود، اما در هر مرحله با توجه به تجارب انباشته شده مشارکت‌کننده، انعطاف لازم را داشت. به عبارتی، در مصاحبه‌های بعدی، بر واکاوی تغییرات ایجادشده و تفسیر مجدد تجارب گذشته تمرکز می‌شد. علاوه بر مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی محقق از مشاهدات محیطی و تعاملات غیررسمی نیز به‌عنوان داده مکمل ثبت شد. کلیه مصاحبه‌ها با کسب رضایت شرکت‌کنندگان ضبط، سپس کلمه‌به‌کلمه رونویسی (Transcribed) شدند تا بستر متناسب برای تحلیل کیفی فراهم آید.

۴.۲ روش تحلیل داده‌ها:

تحلیل داده‌ها مطابق با دستورالعمل‌های چندمرحله‌ای پدیدارشناسی تفسیری (IPA) و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA (نسخه ۲۰) برای مدیریت داده‌ها انجام شد. این فرآیند تحلیلی تکرارشونده و بازتاب‌گرا بود و در دو سطح اصلی پیش رفت: ۱. تحلیل درون‌موردی: در این مرحله، متن هر مصاحبه به‌طور جداگانه و با دقت زیاد مطالعه شد. با خوانش مکرر متون، یادداشت‌های توصیفی، تفسیری و اولیه در حاشیه متن ثبت گردید. سپس، این یادداشت‌ها به تم‌های فرعی اولیه تبدیل شدند که تجربه آن فرد خاص را منعکس می‌کردند. این فرآیند برای هر سه مصاحبه هر شرکت‌کننده انجام و درنهایت، یک پروفایل تحلیلی منسجم از سیر تجربه و تحول هویت آن فرد در طول زمان ترسیم شد.

۲. تحلیل بین‌موردی: پس از اتمام تحلیل تک‌تک موارد، تم‌های فرعی استخراج‌شده از تمامی ۱۰ پرونده با یکدیگر مقایسه شدند. از طریق تکنیک «مقایسه مستمر»، شباهت‌ها، تفاوت‌ها و ارتباطات بین تجارب افراد مختلف بررسی شد. از تلفیق و ترکیب این تم‌های فرعی در این سطح، چهار تم فراگیر (Superordinate Theme) نهایی که در بخش یافته‌ها گزارش شده‌اند، استخراج گردید. این تم‌های فراگیر، هسته‌های معنایی مشترک و کلیدی در تجربه کلی مشارکت‌کنندگان از پدیده مورد مطالعه را تشکیل می‌دهند.

۵.۲ ملاحظات اخلاقی و اعتباریابی (Trustworthiness)

پیش از آغاز پژوهش، رضایت آگاهانه کتبی از همه شرکت‌کنندگان اخذ شد. به آنان اطمینان داده شد که مشارکت داوطلبانه است، اطلاعات محرمانه نگه داشته می‌شود، از نام‌های مستعار در گزارش‌ها استفاده می‌گردد و در هر مرحله می‌توانند از مطالعه خارج شوند. برای افزایش اعتبار (Trustworthiness) یافته‌های کیفی، از راهبردهای چندگانه‌ی سه‌سوسازی (Triangulation) و سایر روش‌ها استفاده شد:

۱- سه‌سوسازی منابع داده (Data Triangulation): داده‌ها از منابع و زمان‌های مختلف جمع‌آوری و مقایسه شدند تا جامعیت و عمق تحلیل افزایش یابد. این امر شامل موارد زیر بود:

الف) سه‌سوسازی زمانی: گردآوری داده در سه مقطع زمانی مختلف (آغاز، میانه و پایان کارورزی) که امکان ردیابی تحول و تثبیت الگوهای تجربی را فراهم کرد.

ب) سه‌سوسازی روشی: ترکیب داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق (منبع اصلی) با یادداشت‌های میدانی نگاشته شده توسط محقق از مشاهدات غیرمستقیم، فضای فیزیکی کلاس و تعاملات غیررسمی. مقایسه مستمر این دو منبع، به کاوش در شکاف‌های احتمالی بین گفتار و عمل و غنای تفسیر بافتاری کمک شایانی نمود.

۲. سه‌سوسازی محققان (Investigator Triangulation): به منظور کاهش سوگیری و افزایش عینیت در فرآیند کدگذاری و استخراج تم‌ها، از بازبینی توسط هم‌تایان استفاده شد. بدین صورت که کدهای اولیه، تم‌های فرعی و چارچوب تم‌های فراگیر استخراج‌شده توسط پژوهشگر اصلی، در جلسات منظم توسط یک پژوهشگر مجرب دیگر در حوزه روش‌شناسی کیفی مورد نقد و بازبینی قرار گرفت. بحث و تبادل نظر در این جلسات منجر به اصلاح، ادغام یا بازتعریف برخی مقولات و افزایش اجماع در تفسیر داده‌ها گردید.

۳. بازبینی توسط اعضا (Member Checking): در این راهبرد، تفسیرهای مقدماتی محقق از تجارب برخی از مشارکت‌کنندگان (به صورت انتخاب‌شده) در قالب خلاصه‌ای غیرفنی، در مرحله میانی تحلیل با خود آنان به اشتراک گذاشته شد. بازخورد آنان در مورد دقت، انطباق و کامل بودن این تفسیرها جمع‌آوری و در تحلیل نهایی ادغام گردید. این کار به تأیید صدای شرکت‌کنندگان در یافته‌ها و افزایش اعتبار درونی مطالعه کمک کرد.

۴. توصیف غنی و نقل قول‌های مبسوط (Thick Description): در گزارش یافته‌ها، علاوه بر ارائه تحلیل تفسیری، از توصیف مشروح از بافت پژوهش و به‌ویژه استفاده از نقل قول‌های مستقیم، طولانی و گویا از متن مصاحبه‌ها استفاده شد. این امر نه تنها غنای تجربه زیسته شرکت‌کنندگان را به خواننده منتقل می‌کند، بلکه امکان قضاوت توسط خواننده را در مورد انطباق بین داده‌های خام (نقل قول‌ها) و تفسیرهای ارائه‌شده (تم‌ها) فراهم می‌سازد که خود عاملی برای افزایش اعتبار است.

۵. بازبینی توسط سوپروایزر (Supervisory Debriefing): کلیه مراحل طراحی مطالعه، جمع‌آوری داده و تحلیل، تحت نظارت و بحث منظم با استاد راهنمای پژوهش (سوپروایزر) قرار داشت. نقدهای سازنده و پرسش‌های چالشی ایشان در طول فرآیند پژوهش، به شفاف‌سازی مفروضات محقق و ارتقای عمق تحلیل کمک نمود.

با به کارگیری این مجموعه از راهبردها، تلاش شد تا اعتبار، (credibility) انتقال‌پذیری (transferability)، اطمینان‌پذیری (dependability) و تأییدپذیری (confirmability) یافته‌های این پژوهش کیفی تا حد ممکن افزایش یابد.

یافته‌ها

تحلیل تفسیری تجارب زیسته ۱۰ شرکت‌کننده بر اساس روش پدیدارشناسی تفسیری (IPA)، منجر به شناسایی چهار تم فراگیر (Superordinate Theme) در پاسخ به پرسش پژوهش شد. این تم‌ها،

هسته‌های معنایی مشترکی را آشکار می‌سازند که چگونگی تجربه رابطه راهنمایی و نقش آن در تحول هویت حرفه‌ای دانشجومعلم را توصیف می‌کنند. در ادامه، هر تم با استناد به گفتار مشارکت‌کنندگان، تفسیر محقق و در گفت‌وگو با ادبیات موجود ارائه می‌شود.

تم فراگیر ۱: تجربه رابطه راهنمایی به مثابه یک فضای میان فردی شکل‌دهنده

این تم فراگیر، کیفیت منحصربه‌فرد رابطه بین معلم راهنما و دانشجو معلم را به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده در تجربه کارورزی برجسته می‌سازد. تحلیل داده‌ها نشان داد که این رابطه می‌تواند در دو قطب کاملاً متفاوت تجربه شود: یک فضای توانمندساز یا یک فضای محدودکننده.

تم فرعی ۱،۱: تجربه توانمندسازی از طریق ارتباط گشوده و حمایت عاطفی: برای بسیاری از شرکت‌کنندگان، رابطه با راهنما زمانی معنادار و اثرگذار بود که با گشودگی، احترام و تأیید همراه می‌شد. در این تجربه، راهنما نه به‌عنوان یک ناظر کنترل‌گر، بلکه به‌عنوان یک همراه حرفه‌ای ایمن‌ساز ظاهر می‌شد. شرکت‌کننده ۲: «معلم راهنمام به من این فضا رو داده بود که ایده‌های خودم رو در کلاس اجرا کنم... بعد از کلاس با هم بحث می‌کردیم. این که حس کنم ایده‌هام ارزش بحث داره، بهم این احساس رو می‌داد که دارم "معلم خودم" می‌شم، نه یک تقلیدکننده». شرکت‌کننده ۷: «بعد از یک جلسه که فکر می‌کردم کامل شکست خورده، فقط منتظر سرزنش بودم. اما راهنمام با مهربانی گفت: "نگران نباش، اولین بار من خیلی بدتر بودم. بذار ببینیم چطور می‌تونیم این قسمت رو بهتر کنی." این برخورد، ترس من رو به انگیزه تبدیل کرد».

تم فرعی ۱،۲: تجربه محدودیت در فضایی کنترل‌گر و یک‌سویه

در مقابل، برای برخی، این رابطه به‌گونه‌ای متفاوت و بازدارنده تجربه شد. در این تجربه، راهنما به‌عنوان نگهبان یک الگوی ثابت عمل می‌کرد. شرکت‌کننده ۹: «راهنمایم به ایده‌هایم اصلاً توجهی نمی‌کرد. گاهی وسط تدریس من بدون اجازه وارد می‌شد و کلاس را مدیریت می‌کرد. این‌طوری حس می‌کردم نه تنها نظری ندارم، بلکه حتی صلاحیت کنترل کلاس خودم را هم ندارم».

تفسیر محقق: این تم نشان می‌دهد که کیفیت رابطه راهنمایی، صرفاً یک "مؤلفه" بیرونی نیست، بلکه یک بستر روان‌شناختی-اجتماعی است که امکان کاوش در "خود معلمی" را فراهم یا مسدود می‌کند. این یافته با هسته مرکزی IPA که بر معناسازی فردی تأکید دارد، همخوان است. این فضا یادآور مفهوم "امنیت روان‌شناختی" است که برای یادگیری و رشد حرفه‌ای ضروری است (Beyene et al., 2002; Wang

تم فراگیر ۲: کشمکش بین «الهام‌بخشی» و «الگوبرداری محض»: نقش راهنما در شکل‌دهی به عاملیت حرفه‌ای

این تم فراگیر، تنش اساسی تجربه شده توسط دانشجومعلم‌ان را در رابطه با معلم راهنما آشکار می‌سازد: راهنما هم می‌تواند منبعی برای الهام و تأیید خودپنداره حرفه‌ای باشد و هم می‌تواند به مانعی برای ابراز و رشد عاملیت شخصی تبدیل شود.

تم فرعی ۲،۱: تجربه محدودیت: وقتی راهنما سایه می‌اندازد، نه روشنی: برای برخی، رابطه به گونه‌ای تجربه شد که حس نوپای «معلم بودن» آنان را خفه می‌کرد. شرکت‌کننده ۹: «راهنمایم به ایده‌هایم اصلاً توجهی نمی‌کرد... این طوری حس می‌کردم نه تنها نظری ندارم، بلکه حتی صلاحیت کنترل کلاس خودم را هم ندارم. تمام آن شوق اولیه برای خلاقیت از بین رفت». شرکت‌کننده ۲: «در ترم دوم، فشار عجیبی برای استفاده از روش‌های سنتی‌تر بود... این تناقض، حس سردرگمی عمیقی ایجاد می‌کرد. نمی‌دانستم معیار درست کدام است.

تم فرعی ۲،۲: تجربه توانمندسازی: وقتی راهنما آینه می‌شود، نه قالب در مقابل، برای برخی دیگر، راهنما به ماده خام و آینه‌ای برای کشف و پرداخت سبک شخصی تبدیل شده بود.

شرکت‌کننده ۵: «دیدن نحوه ارتباطش با بچه‌ها واقعاً برایم الهام‌بخش بود... راهنمایم هم همیشه می‌گفت: "نکات خوب من را بردار، اما خودت باش"». شرکت‌کننده ۲ (در تجربه مثبت): «در دوره اول، هم آزادی عمل داشتم و هم یک الگوی عالی مقابل‌مان بود... حس می‌کردم دارم روی شانه‌های یک غول می‌ایستم تا دورتر را ببینم».

تفسیر محقق: در تجربیات مثبت، استقلال و الگوپذیری دو روی یک سکه هستند. راهنما نه با تحمیل خود که با قابل مشاهده ساختن عمل حرفه‌ای ماهرانه و هم‌زمان ایجاد فضای امن برای بازآفرینی شخصی آن، عمل می‌کند. این یافته، درک صرفاً ابزاری از الگوبرداری را پشت سر می‌گذارد و نشان می‌دهد که یک الگوی اثربخش، دانشجو معلم را به گفت‌وگوی درونی با خود درباره سبکش ترغیب می‌کند

(Delgado et al., 2020; Wang & Liu, 2024).

تم فراگیر ۳: تجربه «گسست» وقتی گذشته حرفه‌ای محو می‌شود: یکی از شفاف‌ترین و نگران‌کننده‌ترین تم‌های استخراج‌شده، تجربه عمیق گسست و انفصال بود. این تم، توصیف‌گر لحظاتی است که دانشجو معلم احساس می‌کند رشته‌های پیونددهنده «خود گذشته» به «خود اکنون» پاره شده است.

تم فرعی ۳،۱: تجربه دو جهان موازی:

باز خورد و تأمل بی‌ربط: شرکت‌کننده ۶: «باز خورد و تأمل من هیچ ربطی به هم نداشتند، انگار در دو مسیر جدا حرکت می‌کردیم». تجربه محو شدن مهارت‌ها و فراموشی خود توانا. شرکت‌کننده ۴: «احساس می‌کردم مهارت‌هایی که قبلاً یاد گرفته بودم اینجا به درد نمی‌خورند. کم‌کم فراموش کردم که اصلاً آن‌ها را بلدم». شرکت‌کننده ۳: «انگار باید همه چیز را از نو یاد بگیرم، حتی چیزهایی که قبلاً خوب انجام می‌دادم».

تم فرعی ۳،۲: تجربه محو شدن مهارت‌ها و فراموشی خود توانا

شکل شدیدتر این گسست، زمانی رخ داد که دانشجو معلم احساس کرد دارد چیزی از خود را از دست می‌دهد. این تنها عدم یادگیری چیزهای جدید نبود، بلکه فرسایش اعتماد به دانش و توانایی‌های پیشین بود شرکت‌کننده ۴ این حس محو شدن را با دردی آشکار توصیف کرد «احساس می‌کردم مهارت‌هایی که قبلاً یاد گرفته بودم اینجا به درد نمی‌خورند. کم‌کم فراموش کردم که اصلاً آن‌ها را بلدم». عبارت «فراموش کردم که اصلاً آن‌ها را بلدم» فوق‌العاده است و از یک ناتوانی موقعیتی فراتر می‌رود. این نشان‌دهنده یک تخریب شناختی-هویتی است. بخشی از خود حرفه‌ای که پیشتر ساخته شده بود، در مواجهه با بافت جدید بی‌ارزش شده و از حافظه حرفه‌ای پاک می‌شود. شرکت‌کننده ۳ نیز بر این نیاز به «شروع از صفر» اجباری تأکید کرد «انگار باید همه چیز را از نو یاد بگیرم، حتی چیزهایی که قبلاً خوب انجام می‌دادم». این «انگار»، نشان‌دهنده یک بازسازی اجباری و نا عادلانه هویت است که سرمایه‌های قبلی را نادیده می‌گیرد.

تفسیر محقق: این تجارب، تصویر روشنی از یک شکست اساسی در رابطه راهنمایی ترسیم می‌کنند. هنگامی که راهنما نتواند پلی بین دانش قبلی و موقعیت جدید ایجاد کند، یک خلأ معنا ساز به وجود می‌آید. در این خلأ، هویت حرفه‌ای نمی‌تواند به صورت پیوسته رشد کند و چه بسا دچار عقب‌گرد هویتی شود. این دقیقاً همان «شکل‌گیری هویت حاشیه‌ای» است که در آن فرد فاقد عاملیت برای مذاکره درباره معنای مشارکت خود است. (Wenger, 1998)

تم فراگیر ۴: کندوکاو در نقش: بین انتظار، واقعیت و صدای در حال ظهور خود

این تم فراگیر، فرآیند اصلی مشاهده‌شده در تحول هویت را توصیف می‌کند: یک جست‌وجوی فعال، اما اغلب پرتنش برای یافتن تعریفی عملی و معتبر از «معلم بودن».

تم فرعی ۴،۱: بازتعریف نقش: از انتقال محتوا به پرورش رابطه (و گاه عکس آن)

حرکت به سوی جامعیت: یکی از شرکت‌کنندگان که در آغاز «معلم» را صرفاً انتقال‌دهنده محتوا می‌دید، در پایان بر «اهمیت روابط انسانی و پاسخ به نیازهای فردی». تأکید کرد. حرکت به سوی تمرکز بر کنترل: شرکت‌کننده‌ای دیگر که ابتدا بر «رابطه حمایتی» تمرکز داشت، در مواجهه با چالش‌های مدیریت، در پایان «یادگیری محتوا و مدیریت کلاس» را در اولویت قرار داد.

تم فرعی ۴،۲: نوسان عاملیت: اعتماد به نفس به مثابه دماسنج رابطه

تقویت عاملیت: «دیگر فقط اجراکننده نیستم، واقعاً مثل یک معلم عمل می‌کنم» (شرکت‌کننده ۸). این حس «اقتدار» مستقیماً با دریافت بازخورد سازنده و احترام به استقلال مرتبط بود. تضعیف عاملیت و محو شدن: «نگار دیگر به‌عنوان یک معلم وجود ندارد» (شرکت‌کننده ۷). این فقط کمبود اعتمادبه‌نفس نیست؛ یک از دست دادن خود‌پنداره حرفه‌ای است.

تفسیر نهایی محقق: تحول هویت در این مرحله، یک تغییر بنیادی (Korthagen, 2004) نیست، بلکه بیشتر یک آزمون و تعدیل نقش‌ها در میدان عمل است. هویت حرفه‌ای و اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای دو روی یک سکه هستند و در بستر رابطه راهنمایی ساخته یا تخریب می‌شوند. رابطه راهنمایی اثربخش، مانند یک آزمایشگاه امن عمل می‌کند که در آن عاملیت معلمی رشد می‌کند و متبلور می‌شود. در مقابل، رابطه ناکارآمد، این آزمایشگاه را به یک صحنه قضاوت تبدیل می‌کند که در آن، عاملیت سرکوب شده و محو می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه باهدف واکاوی تجربه زیسته دانشجو معلمان از رابطه راهنمایی و نقش آن در تحول هویت حرفه‌ای در طول دوره کارورزی انجام شد. تحلیل تفسیری داده‌ها بر اساس روش پدیدارشناسی تفسیری (IPA)، منجر به شناسایی چهار تم فراگیر شد که در مجموع، تصویری پیچیده و پویا از این فرآیند ارائه می‌دهند. یافته‌ها نشان می‌دهد که تحول هویت حرفه‌ای در این مرحله، نه یک گذار خطی ساده، بلکه یک فرآیند رابطه‌مند، هیجانی و غیرخطی است که کیفیت تعامل با معلم راهنما نقش محوری در جهت‌دهی به آن ایفا می‌کند. بحث حاضر حول مضامین اصلی استخراج‌شده سازماندهی شده و پیامدهای نظری و عملی آن‌ها را بررسی می‌کند.

ترکیب و تفسیر یافته‌های کلیدی

فضای میان‌فردی به‌مثابه بستر سازنده یا مخرب: تم فراگیر نخست به‌وضوح نشان داد که رابطه راهنمایی، پیش از هر چیز یک فضای عاطفی-روان‌شناختی است. تجربه شرکت‌کنندگان مؤید این نظر است که کیفیت این فضا—که می‌تواند گشوده، احترام‌آمیز و ایمن یا کنترل‌گر، قضاوت‌گر و خشک باشد—شرط لازم برای هرگونه تحول حرفه‌ای معنادار است. این یافته، بر دیدگاه‌های صرفاً فنی و انتقال‌محور در راهنمایی خط بطلان می‌کشد و در عوض، از نظریه‌هایی حمایت می‌کند که «امنیت روان‌شناختی» و کیفیت رابطه را سنگ بنای یادگیری می‌دانند. زمانی که این فضا امن است، دانشجو معلم جرأت «خود بودن»، آزمودن ایده‌ها و حتی اشتباه کردن را می‌یابد که برای کشف هویت شخصی ضروری است. دیالکتیک الهام و عاملیت: فراتر از الگوبرداری ساده: تم فراگیر دوم، درک تقلیل‌گرایانه از نقش راهنما به‌عنوان یک «الگوی تقلیدی محض» را به چالش کشید. یافته‌ها نشان داد که تأثیرگذاری یک الگوی مؤثر، نه در تحمیل سبک خود که در قابل مشاهده و در دسترس قرار دادن «عمل حرفه‌ای ماهرانه» است.

درحالی‌که هم‌زمان فضای شناختی و عاطفی برای بازآفرینی شخصی آن فراهم می‌آورد. این یافته، گفت‌وگوی پرباری با ادبیات موجود آغاز می‌کند. از یک‌سو، با پژوهش‌هایی هم‌سو است که بر نقش الگوهای مثبت در تقویت خودکارآمدی تأکید دارند. از سوی دیگر، آن را با نشان دادن مکانیزم این تأثیر تعمیق می‌بخشد: راهنمای اثربخش، داریستی برای کشف «صدای معلمی» منحصر به فرد فراهم می‌کند. این دقیقاً همان نقطه تلاقی حیاتی بین حمایت ساختاریافته و احترام به استقلال است که در ادبیات بر آن تأکید شده است.

گسست هویتی: یک خطر جدی در راهنمایی ناکارآمد: تم فراگیر سوم (تجربه «گسست»)، شاید هشداردهنده‌ترین و از منظر نظری، غنی‌ترین بخش یافته‌های این پژوهش باشد. این تم نشان داد که رابطه راهنمایی می‌تواند، در بدترین حالت، نه تنها بی‌اثر که عامل تخریب و انفصال باشد. تجربه آشکار «محو شدن» مهارت‌های قبلی و احساس «حرکت در دو مسیر کاملاً جدا» از راهنما، گویای شکست در ایجاد پیوستگی معنادار و گفت‌وگوی سازنده است. این یافته، مفهوم «هویت حاشیه‌ای» (ونگر، ۱۹۹۸) را در بافت راهنمایی معلمان عینیت می‌بخشد و نشان می‌دهد که چگونه ناتوانی در «مذاکره بر سر معنا» می‌تواند منجر به عقب‌گرد هویتی و احساس بی‌گانگی حرفه‌ای شود. این دیدگاه، الگوی تحول خطی و مرحله‌ای هویت را پیچیده می‌سازد و توجه را به مسیرهای پریپیچ‌وخم و بالقوه آسیب‌زای تحول جلب می‌کند.

تحول به‌مثابه کندوکاو، نه تحولی خطی و قطعی: تم فراگیر چهارم، ماهیت تحول هویت در این مرحله از آموزش را روشن کرد. یافته‌ها حاکی از وقوع یک «تغییر بنیادی و پایدار» نبود، بلکه بر یک فرآیند مداوم کندوکاو، آزمون نقش و بازتعریف موقعیتی خودپنداره در میدان عمل دلالت داشتند. نوسان شرکت‌کنندگان بین اولویت دادن به «روابط عاطفی» و «کنترل مدیریتی»، نشان‌دهنده تلاش آنان برای یافتن تعادلی عملی و قابل دفاع در میان الزامات متضاد و واقعی کلاس درس است. در این فرآیند، اعتماد به نفس حرفه‌ای نه به‌عنوان یک متغیر مستقل که به‌عنوان شاخص حساس و تابعی از کیفیت رابطه راهنمایی عمل می‌کند. تقویت آن، عاملیت و احساس مالکیت را افزایش می‌دهد و تضعیف آن می‌تواند تا سرحد محو شدن حس «وجود داشتن» به‌عنوان یک معلم پیش رود که پیامدهای جدی برای انگیزه تداوم خدمت دارد. به‌طور خلاصه، این مطالعه نشان می‌دهد که دوره کارورزی، عرصه‌ای است که در آن هویت حرفه‌ای نه از طریق آموزش مستقیم که عمدتاً از طریق تجربه زیسته در رابطه با «دیگری معنادار» (معلم راهنما) شکل می‌گیرد و تعدیل می‌شود. معلم راهنما، تنها یک ناظر فنی یا ارزیاب نیست، بلکه به‌واقع معمار فضای روان‌شناختی-اجتماعی است که در آن، هویت نوپای حرفه‌ای می‌تواند شکوفا شود یا سرکوب گردد. رابطه راهنمایی اثربخش، رابطه‌ای است که در آن ایمنی هیجانی، به رسمیت شناخته شدن عاملیت، ایجاد پیوند معنادار بین گذشته و حال و تسهیل گفت‌وگوی بازتاب‌گر به‌طور هم‌زمان و یکپارچه حضور دارند.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی شرکت‌کننده‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالب حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابراظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706–717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Adib, Y., Fathi Azar, E., & Arefnejad, S. (2017). The professional identity of student-teachers at Farhangian University in East Azerbaijan Province. *Teacher Education Policy Studies*, 1(1), 147–162. https://journals.cfu.ac.ir/article_394.html
- Alsup, J. (2005). Teacher identity studies: A conceptual framework and review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 102–113. <https://doi.org/10.1177/0022487105274880>
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). Mentoring: The pre-service teacher's perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 49–62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.4>
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2024). Cooperating teachers' perceptions and contributions to preservice teachers' professional identities. *Education Sciences*, 14(2), 167. <https://doi.org/10.3390/educsci14020167>
- Bahari, A. (2022). Teacher identity in technology-assisted language learning: Challenges and affordances. *E-Learning and Digital Media*, 19(4), 396–420. <https://doi.org/10.1177/20427530221092855>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). The role of identity in teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 173–181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.012>
- Beauchamp, C., and Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge J. Educ.* 39, 175–189. [doi: 10.1080/03057640902902252](https://doi.org/10.1080/03057640902902252)

- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). The pre-service teacher-mentor relationship: A view from both sides. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(4), 289-304. <https://doi.org/10.2307/1585897>
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294. <https://doi.org/10.1080/1354060950010209>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Teacher identity: An integrative review of the literature. *Educational Research Review*, 25(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.02.012>
- Bieler, C. A. (2013). Developing an identity as a teacher: A comprehensive mentoring approach. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 133-145. <https://doi.org/10.1177/0022487112474751>
- Bradbury, L., & Koballa, T. R., Jr. (2008). Factors influencing pre-service science teachers' identity development as a teacher of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 666-688. <https://doi.org/10.1002/tea.20231>
- Cai, Z., Tang, H., Luo, W., Zhang, H., Lu, Y., & Wei, R. (2022). Teaching practicum affects pre-service teachers' professional identity: Self-efficacy and learning engagement as mediators. *International Journal of Educational Research*, 113, 101962. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101962>
- Cai, Z., Zhu, J., & Tian, S. (2022). Preservice teachers' teaching internship affects professional identity: Self efficacy and learning engagement as mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1070763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1070763>
- Carrington, S., Kervin, L., & Ferry, B. (2011). Responding to the challenge of embedding professional learning in pre-service teacher education: An Australian perspective. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.001>
- Cattley, C. (2007). Professional identity and community of practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3), 1-13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n3.1>
- Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A study of student teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 810146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>
- Crocetti, E., Albarello, F., Meeus, W., & Rubini, M. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161-201. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional lives of teachers: The importance of identity. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-618. <https://doi.org/10.1080/01411920600781711>
- Delgado, L. D. F., Moreno, I. O., & Ballesteros, A. C. V. (2020). The impact of role modeling on the professional identity of pre-service teachers. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 143-152. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25024>
- Delgado, L. F., Giraldo, P. A., & Rueda, H. H. (2020). The impact of role modelling on pre-service teachers' professional identity. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 241-255. <https://doi.org/10.14483/22487085.16335>

- Dog˘ an, & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328–1339. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269763>
- Estaji, M., & Ghiasvand, F. (2022). Teacher assessment identity in motion: The representations in e-portfolios of novice and experienced EFL teachers. *Issues in Language Teaching*, 11(2), 33–66. <https://doi.org/10.22054/ilt.2022.70302.741>
- Estola, E. (2003). Learning to be a teacher: The role of narratives and reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 416–431. <https://doi.org/10.1177/0022487103259972>
- Fazlioglu-Schwaller, D., & Akkus-Cakır, N. (2025). Professional identity development in pre-service teachers: The impact of informal online mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104576. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104576>
- Ferrier-Kerr, J. (2009). The mentoring relationship: The journey from pre-service to novice teacher. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(1), 77–88.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teach. Teach. Educ.* 22, 100–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003>
- Friesen, S., & Besley, S. (2013). The professional identity of teachers in a knowledge society. *Education Canada*, 53(3), 18–22. <https://www.edcan.ca/articles/the-professional-identity-of-teachers/>
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gray, J., & Morton, T. (2018). *Social interaction and English language teacher identity*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Hellman, K. (2007). Teacher identity and its link to professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 963–978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.006>
- Izadinia, M. (2013). Teacher identity development: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 12(4), 621–638. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.002>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Izadpanah, S., & Maleki, A. (2021). Professional Identity and Its Challenges for Pre-service Teachers at Farhangian University. *Journal of Teacher Education Research*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.22034/jter.2021.282862.1384>
- Johnson, K. E. (2003). The relationship between mentor teacher and pre-service teacher. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 209–219. <https://doi.org/10.1177/0022487103253243>
- Karim, A., Kabilan, M. K., Sultana, S., Amin, E. U., & Rahman, M. M. (2024). Reflecting on reflections concerning critical incidents in developing pre-service teachers' professional identity: Evidence from a TESOL education project.

- English Teaching & Learning, 48(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00140-1>
- Karimi, M., & Norouzian, M. (2016). Analysis of pre-service teachers' professional identity at Farhangian University. *Quarterly Journal of Curriculum Research*, 13(1), 135-152. https://jcr.khu.ac.ir/article_1011850.html
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kim, D., Gils, T., & Hong, J. E. (2021). Professional Teacher Identity Development Through Digital Stories: A Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 177-191. <https://doi.org/10.1177/0022487120973684>
- Kim, D., Long, Y., Zhao, Y., Zhou, S., & Alexander, J. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computers & Education*, 162, Article 104040. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040>
- Li, X. (2023). A theoretical review on the interplay among EFL teachers' professional identity, agency, and positioning. *Heliyon*, 9(4), Article e15510. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15510>
- Liu, W. C. (2021). Singapore's approach to developing teachers: A foray into international teaching assistantship. *Educational Research for Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1007/s10671-021-09301-0>
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-4_1
- Patrick, F. (2013). Mentoring relationships: Perceptions of pre-service teachers. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 208-219. <https://doi.org/10.1177/0022487113481283>
- Pillen, M. T. P., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development. *Teaching and Teacher Education*, 32, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.001>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Pittard, B. (2003). Mentoring for teacher change. *Teacher and Teacher Education*, 19(3), 329-342. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00021-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00021-9)
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research and Reviews*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Sanya Pelini, E. (2017). Analysing the socio-psychological construction of identity among pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1265185>
- Scheib, B. (2007). Teacher identity and teacher attrition. *The Teacher Educator*, 42(4), 312-328. <https://doi.org/10.1080/08878730709555416>
- Sexton, D. M. (2008). Student teachers negotiating identity, role, and agency. *Teaching Education Quarterly*, 35(1), 73–88. <https://www.jstor.org/stable/23478982>

- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196–210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Thomas, L., and Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *J. Edu. Thought*, 41, 229–243. <https://www.jstor.org/stable/23765520>
- Ticknor, E. S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: A closer look at one preservice teacher's language. *Teaching and Teacher Education*, 41, 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- V Alvarado Gutiérrez, M., A Neira Adasme, M., & Westmacott, A. (2019). Collaborative reflective practice: Its influence on pre-service EFL teachers' emerging professional identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3, Special Issue), 53-70. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2019.120736>
- Vavrus, M. (2009). The influence of reflective practice on teacher identity development. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0022487108330514>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Wang, C. A., & Liu, W. C. (2024). Teacher professional identity development: Insights from self-determination theory. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104523>
- Wang, X., Zhu, J., Liu, L., Chen, X., and Huo, J. (2018). Active construction of profession-related events: the priming effect among pre-service teachers with different professional identity. *Front. Psychol.* 9, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00233>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Webb, L. (2005). Professional development and the formation of teacher identity. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 454-469. <https://doi.org/10.1177/0022487105281512>
- Williams, J. (2010). Mentoring: The pre-service teacher's perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 49-62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.4>
- Yan, Y. (2024). Bibliometric review of teacher professional identity scholarship over two decades. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241241173>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zeynali, M., Jafari Gohar, M., Ataei, M. R., & Soleimani, H. (2023). Practicum and professional identity formation: A longitudinal mixed-methods study on Iranian EFL student teachers. *Journal of New Research in English Language Studies*, 10(3), 39–69. <https://www.magiran.com/p2581164>

- Zhou, J., Li, Y., & Yang, B. (2022). The construction of EFL pre-service teachers' professional identity: A study of pre- and post-practicum metaphors. *System*, 106, 102766. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102766>
- Zineli, M., Ghaderi, H., & Ahmadi, A. (2023). Practicum and the formation (personality change) of professional identity: A long-term mixed-methods study on Iranian English language pre-service teachers. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 20(1), 85-101. [tps://jcrp.cfu.ac.ir/article_172088.html](https://jcrp.cfu.ac.ir/article_172088.html)