

هویت حرفه‌ای گذشته، حال، و آرمانی معلمان زبان انگلیسی: سنجش

تأثیر تجربه تدریس در هویت حرفه‌ای

اسمعیل علی سلیمی*

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مهناز مصطفائی علائی**

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

رسول نجارباغسیاه***

استادیار دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۲۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۶/۲۶، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

هویت حرفه‌ای با پیشرفت حرفه‌ای تفاوت دارد. این مقاله تلاشی است تا با تأکید بر تمایز بین پیشرفت حرفه‌ای با پیشرفت هویت حرفه‌ای، تأثیر تجربه را بر سه بخش هویت حرفه‌ای گذشته، حال و آرمانی سنجش کند. داده‌های لازم از طریق پرسشنامه و از میان معلمان زبان در سه لایه درونی، بیرونی، و رو به گسترش زبان انگلیسی جمع‌آوری و در پایان داده‌های تعداد ۱۸۰ نفر که پرسشنامه را به‌طور کامل پاسخ داده بودند، تحلیل آماری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سال‌های تدریس به‌عنوان شاخص تجربه با هویت گذشته، رابطه کم و مثبت، با هویت حال رابطه قوی و مثبت، و با هویت آرمانی رابطه‌ای وجود ندارد. بر پایه یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که سال‌های تدریس و تجربه در بهترین حالت می‌تواند یکی از ابعاد هویت حرفه‌ای (هویت حال) را تحت تأثیر قرار دهد و تجربه به‌ضرورت نمی‌تواند بیانگر حرفه‌ای بودن و متغیر ارتقای هویت حرفه‌ای باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، تربیت معلم، حرفه‌ای بودن، هویت حرفه‌ای، هویت معلم.

* E-mail: easalimi@atu.ac.ir

** E-mail: mmostafaei@atu.ac.ir

*** E-mail: rasool.najjar@police.ir

۱. مقدمه

از زمان نظریه‌های اریکسون^۱ (۱۹۶۸) که دوره‌های زندگی را تعریف و به موضوع هویت اشاره نموده است، هویت فردی به‌طور کلی و هویت حرفه‌ای به‌طور تخصصی مورد بحث قرار گرفته است. هویت حرفه‌ای معلمان نیز از جنبه‌های بسیاری مانند فرایند شکل‌گیری و نیز متغیرهای تأثیرگذار کاویده شده است (بیجارد، میر و ورلوپ^۲، ۲۰۰۴). در این میان هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی از لحاظ نظری در برخی مطالعات (بریتزمان^۳، ۱۹۹۱؛ وارقیس، مورگان، جانستون، و جانسون^۴، ۲۰۰۵) مفهوم سازی شده است. اما در بیشتر این پژوهش‌ها هویت حرفه‌ای در بازه زمانی محدودی مطالعه شده است که بیشتر هویت حرفه‌ای حال معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان مبنای نظری مورد توافق قرار گرفته است (تاج‌الدین و تیمورنژاد^۵، ۲۰۱۴؛ تفضلی و جعفری^۶، ۲۰۱۳؛ ذوالقدری و تاج‌الدین^۷، ۲۰۱۳). اما در بررسی هویت با توجه به نظریه و تعاریف وینریچ^۸ (۲۰۰۳) باید آن را به‌صورت پیوستاری متشکل از هویت گذشته، حال و آینده مطالعه کرد. این پیوستار است که می‌تواند نشان دهد دگرگونی‌های هویتی چگونه در طول زمان تحول و یا ایستایی داشته‌اند و تا چه حد پیشرفت فردی را تسهیل و یا باعث وجود پراکندگی هویتی^۹ خواهند شد. هدف از تقسیم‌بندی هویت به سه بخش گذشته، حال و آرمانی در این پژوهش آن است که بتوان متغیرهای تغییر هویت را در محور زمان مورد سنجش قرار داد و در نتیجه؛ پیش‌بینی کرد که جامعه مشترک کاری معلمان زبان انگلیسی، چگونه تحت تأثیر این عوامل هویتی تغییر کرده و یا این عوامل هویتی را تغییر خواهد داد.

مطالعاتی نیز وجود دارند که رابطه سابقه آموزش را در پیشرفت حرفه‌ای^{۱۰} معلمان زبان

1. Erickson
2. Beijaard, Meijer, and Verloop
3. Britzman
4. Varghese, Morgan, Johnston & Johnson
5. Tajeddin and Teimournezhad
6. Tafazoli and Jafari
7. Zolghadri and Tajeddin
8. Weinreich
9. identity diffusion
10. Professional development

انگلیسی مورد سنجش قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال؛ متغیر سابقه تدریس توسط کنگ، هونگ، و آین^۱ (۲۰۰۸) مورد مطالعه قرار گرفت و آن‌ها نتیجه گرفتند که تجربه تدریس، همبستگی ضعیفی با حرفه‌ای بودن دارد. به‌نظر می‌رسد مبنای نظری در اینگونه مطالعات اینگونه بوده است که حرفه‌ای بودن بیشتر از آنکه از جنبه هویت حرفه‌ای مورد مطالعه قرار گرفته باشد، از جنبه پیشرفت حرفه‌ای سنجش شده است. تمایز این دو در این است که در هویت حرفه‌ای معلم خود مسئول و ارزیاب درونی پیشرفت خود خواهد بود، اما در پیشرفت حرفه‌ای این مسئولیت بیشتر متوجه ساختار و عوامل فرافردی خواهد بود که باعث می‌شود «نقش معلم^۲، مسئولیت‌پذیری^۳ و عاملیت فردی^۴» در معلم کمرنگ شود (استانارد و ماتارو^۵، ۲۰۱۴: ۳۶).

از طرف دیگر، همانگونه که اشاره شد، هر چند مطالعاتی در زمینه متغیرهای تاثیرگذار و یا شکل‌دهنده هویت حرفه‌ای انجام شده‌اند، اما رابطه تجربه تدریس بر هویت حرفه‌ای که در طول زمان اتفاق می‌افتد، کمتر مورد سنجش قرار گرفته است. بنابراین، این مقاله با تاکید بر پیوستار هویت حرفه‌ای حال-گذشته-آرمانی به‌عنوان چارچوب تحلیل و مبنای بررسی داده‌ها، بدنبال آن است تا رابطه بین تجربه تدریس را به‌عنوان متغیر مستقل با هویت حرفه‌ای معلمان در گذشته، حال و هویت آرمانی مورد مطالعه قرار دهد.

۲. مبانی نظری و ادبیات پژوهش

پژوهش و مطالعه درباره هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، به‌لحاظ تاریخی در گذشته بیشتر از منظر تنوع زبانی و جنبه‌های فردی مطرح بوده است (دایر^۶، ۲۰۰۷) به‌این معنا که چگونه یک زبان انتخابی بر گوینده آن زبان تاثیر هویتی می‌گذارد. اما آنچه در حال حاضر به‌عنوان هویت حرفه‌ای معلمان زبان مطرح است بیشتر از جنبه جامعه شناختی زبان^۷، هویت معلمان را مد نظر پژوهش و مطالعه قرار می‌دهد؛ به‌این معنا که چگونه کار در حرفه معلمی زبان انگلیسی به‌عنوان یک اقدام اجتماعی، بر تعریف معلم از خود و نیز تعریف جامعه کاری

1. Keng , Hoong, and Aun

2. teachers' role

3. responsibility

4. agency

5. Stannard and Matharu

6. Dyer

7. sociolinguistic

از معلم تاثیر می‌گذارد و این تعاریف را تولید و بازتولید می‌کند (امونی^۱، ۲۰۰۶). بر پایه این دیدگاه که اینک به‌عنوان زمینه پژوهش در موضوعات هویتی مورد توجه قرار گرفته است (وارقیس و همکاران، ۲۰۰۵)، نمی‌توان معلمان را فقط در چند دسته یا گروه هویتی از پیش تعیین شده، طبقه‌بندی کرد بلکه اجتماعات کاری به‌فراخور اقدامات اجتماعی که تولید و بازتولید می‌کنند، تعاریف تحول یافته‌ای را از حرفه معلمی ارائه می‌دهند. در گستره هویت معلمان غیر زبانی نیز همین تحول یافتگی توسط برخی از اندیشمندان مورد اشاره قرار گرفته است؛ به‌عنوان مثال بیچاره و همکاران (۲۰۰۴) مفهوم «زیر هویت‌ها» را مطرح می‌کنند و اشاره دارند که بافت‌های کاری مختلف می‌تواند از یک هویت واحد هویت‌های چندگانه‌ای را ایجاد کند که نقش عامل فردی در ایجاد و تعریف آن‌ها تاثیرگذار است.

تحول یافتگی و چند بعدی هویت در معلمان زبان انگلیسی را وارقیس و همکاران (۲۰۰۵) بخوبی به‌صورت نظریه ارائه کرده‌اند. بر پایه نظر آن‌ها، هویت معلم زبان انگلیسی «چندگانه، تبدیل پذیر و در تعارض است؛ این هویت به‌بافت اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی ارتباط پیدا می‌کند؛ این هویت اساساً از طریق گفت‌وگو سازه بندی، حفظ، و جابجا» (ص. ۳۵) می‌شود. این نظریه نشان می‌دهد که معلمان زبان در محیط کاری، هویت حرفه‌ای غیر پایدار دارند که می‌تواند به پیشرفت حرفه‌ای کمک کند و یا از آن فاصله بگیرد.

هویت حرفه‌ای معلم زبان را کلارک^۳ (۲۰۰۸) در قالب دو مفهوم به‌نظریه تبدیل کرده است. به باور وی، یک معلم یا هویت «معلم شدن» و یا هویت «معلم بودن» را به‌خود می‌گیرد. بنا به این نظریه، تفاوت معلم شدن با معلم بودن این است که در معلم بودن فرد تلاش می‌کند تا «خود درونی» اش را با ابزارهایی مانند دانش و مهارت‌هایی که بایسته کارکردهای معلمی است، تجهیز کند اما در هویت «معلم شدن» فرد تلاش می‌کند تا مفهومی از «خود به‌عنوان یک معلم» را ایجاد کند. بنا به این نظریه، اتخاذ هویت «معلم شدن» به معلم این امکان را می‌دهد تا به‌فرایند شکل‌گیری شخصیت خود به‌عنوان یک معلم فکر کرده و بجای آنکه به‌دنبال مهارت اندوزی در اجرای نقش معلمی باشد، بطور واقعی در جستجوی آن باشد که «شخصیت معلمی» را در خود ایجاد کند. کاربرد این نظریه آنطور که مایر^۴ (۱۹۹۹) باور دارد این است که

1. Omoniyi
2. sub-identities
3. Clarke
4. Mayer

در دوره‌های تربیتی برای معلم، بجای تاکید بر مهارت‌ها و دانش لازم است که خودشناسی معلم نیز به فراگیران آموزش داده شود.

می‌توان گفت که اتخاذ فرایند «معلم شدن» بجای «معلم بودن» می‌تواند آنچه را که بازلی و جانسون^۱ (۲۰۰۲) «هویت انتصابی»^۲ معلمان زبان انگلیسی می‌دانند، تعدیل کند. بازلی و جانسون دو هویت را برای معلم، مفهوم سازی نموده‌اند که عبارتند از هویت انتصابی و «هویت ادعایی»^۳؛ هویت ادعایی همان هویتی است که معلم خود با خودشناسی بدان رسیده و خود را تعریف یا بازتعریف می‌کند، اما هویت انتصابی هویتی است که دیگران به معلم تحمیل می‌کنند.

افزون بر مفهوم سازی هویت حرفه‌ای، مطالعاتی نیز وجود دارند که یا به بررسی فرایند شکل‌گیری هویت پرداخته‌اند و یا مشخصه‌های آن‌ها را بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال مطالعاتی که با هدف تشخیص تمایز بین معلم انگلیسی زبان با معلمی که انگلیسی، زبان دوم اوست (کرکپاتریک^۴، ۲۰۰۷؛ رامپتون^۵، ۲۰۰۵) تلاش‌هایی بوده‌اند که تا حدودی به معرفی ویژگی‌های هویت حرفه‌ای معلم کمک کرده‌اند. برخی از مطالعات ویژگی‌های هویتی که یک معلم زبان باید در سطوح بین‌المللی داشته باشد را مورد مطالعه قرار داده‌اند (برایان و برنتی^۶، ۲۰۰۰؛ بولتن^۷، ۲۰۰۴). به‌عنوان مثال بولتن معتقد است که یک معلم حرفه‌ای باید ارزیابی درونی از هویت فرهنگی بین‌المللی داشته باشد و دارای توانش بین فرهنگی^۸ باشد. از لحاظ تفاوت فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نیز می‌توان به مطالعه تفاوت روند شکل‌گیری هویت در معلمان زبان انگلیسی و معلمان زبان عربی اشاره کرد (سارانی و نجار^۹، ۲۰۱۳) که نشان می‌دهد چگونه محیط کاری و جامعه کاری معلمان، تاثیر بسزایی در تمایز فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها دارد.

1. Buzzelli and Johnston
2. assigned identity
3. claimed identity
4. Kirkpatrick
5. Rampton
6. Bryan and Burnette
7. Bolton
8. intercultural competence
9. Sarani and Najjar

در رابطه با بررسی تجربه تدریس در شکل‌گیری و یا تاثیرگذاری بر ویژگی‌های هویتی، مطالعاتی وجود دارند. به‌عنوان مثال ژانگ و ژانگ^۱ (۲۰۱۵) در بررسی جنبه‌های مختلف رفتار و هویت حرفه‌ای نشان داده‌اند که چگونه هویت معلمان در یک بازه زمانی ۱۵ ساله تحت تاثیر تجربه آن‌ها قرار گرفته است. غفارثمر، مختارنیا، اکبری، و کیانی (۱۳۹۲) بر پایه تجربه معلمان زبان، جایگاه ایدئولوژی زبانی واحد را در جامعه کاری معلمان زبان بررسی و گویه‌های بسیاری را معرفی کرده‌اند که می‌توان آن‌ها را متغیرهای هویت حرفه‌ای نیز قلمداد کرد که بیشتر به هویت دانشی - فکری معلمان ارتباط پیدا می‌کنند.

نتیجه و کاربرد همه مطالعات اشاره شده می‌تواند این باشد که معلمان زبان انگلیسی، با توجه به چالش‌های هویتی بین فرهنگی که ممکن است در آن‌ها ظهور یابد، لازم است تا آگاهی هویتی^۲ (تاج‌الدین و تیمورنژاد، ۲۰۱۴) پیدا کنند، بنابراین، باید در سرفصل یادگیری معلمان به صورت انفرادی و نیز سرفصل آموزشی برنامه‌ریزان بطور جمعی قرار گیرد. اما نتیجه تمامی مطالعات فوق بر پایه چارچوب شکل‌گیری هویت در زمان حال است. هر چند در برخی از مطالعات بخش‌هایی از هویت آرمانی (تاج‌الدین و خدارحمی^۳، ۲۰۱۳) و یا هویت گذشته را نیز می‌توان استنباط کرد، اما چارچوب تجزیه و بررسی مطالعه پیوستار زمانی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نبوده است. بررسی چنین پیوستاری می‌تواند بخوبی مبین شکل‌گیری حرفه‌ای بودن در حرفه معلمی (وینریچ، ۲۰۰۳) باشد. بنا به نظریه وینریچ هویت گذشته یعنی ارزیابی که هر فرد به عبارت «من آنطور که سابقاً بوده‌ام» می‌دهد؛ هویت حال ارزیابی هر فرد نسبت به عبارت «من آنگونه که الان هستم» می‌باشد؛ و هویت آرمانی ارزیابی است که فرد از «من آنگونه که دوست دارم باشم» به عمل می‌آورد. آنگونه که به محیط این پژوهش مربوط می‌شود، این تعاریف می‌تواند ارزیابی هر فرد از نحوه بازتعریف نقش خود در جامعه کاری آموزش زبان انگلیسی در گذشته، حال و آینده باشد.

بنابراین در این مقاله با تاکید بر پیوستار هویت حرفه‌ای حال - گذشته - آرمانی به‌عنوان مبنای تحلیل تلاش می‌شود تا از طریق پرسش‌های زیر نقش تجربه تدریس مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

آیا تجربه معلم بر هویت حرفه‌ای گذشته آن‌ها تاثیر معناداری دارد؟

1. Zhang and Zhang

2. identity awareness

3. Tajeddin and Khodarahmi

آیا تجربه معلم بر هویت حرفه‌ای حال آن‌ها تاثیر معناداری دارد؟
آیا تجربه معلم بر هویت حرفه‌ای آرمانی آن‌ها تاثیر معناداری دارد؟

۳. روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، جزء پژوهش‌های کاربردی، از لحاظ ماهیت، جزء پژوهش‌های کمی و از لحاظ گردآوری داده، جزء پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی به‌شمار می‌آید. ابزار جمع‌آوری داده در این مطالعه پرسشنامه محقق ساخته‌ای است که گویه‌های آن بر پایه پرسشنامه باز، جمع‌آوری و اعتبار سنجی شده است. در طراحی پرسشنامه باز، از چارچوب نظری وینریچ (۲۰۰۳) استفاده شد. وی معتقد است که برای سنجش پیوستار هویتی باید ۵ سوال از مخاطبان پرسیده شود. با استناد به این سوالات، در ۵ بُعد کلی اقدام به جمع‌بندی متغیرهای مرتبط با هویت حال، گذشته و آرمانی از میان پاسخ‌های ۲۰ نفر معلم حرفه‌ای انگلیسی‌زبان، ۱۷ نفر معلم انگلیسی هندی‌زبان و ۳۰ نفر معلم انگلیسی فارسی‌زبان شد و متغیرها سرانجام با دسته‌بندی خبرگان به سه مولفه سامانه دانش و باورهای فردی، روابط بین‌فردی، و هویت فرافردی در هر بخش از هویت حال، گذشته و آرمانی تقسیم شد. به عبارت دیگر، گویه‌های پرسشنامه در هر بخش از هویت حال، گذشته و آرمانی دارای متغیرهایی بودند که سه مولفه سامانه دانش و باورهای فردی، روابط بین‌فردی، و هویت فرافردی را مورد سنجش قرار می‌داد.

برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه، از آزمون‌های آماری استفاده شد. بدین ترتیب که برای تعیین پایایی پاسخ‌های تعداد ۶۰ نفر معلم انگلیسی‌زبان که به پرسشنامه اولیه پاسخ داده بودند، تحلیل و با استفاده از آلفای کرونباخ ($r = .92$) پایایی پرسشنامه تعیین شد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۷). سنجش روایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب لاوشه تعیین شد. بدین ترتیب که تعداد ۹ نفر از خبرگان گستره هویت شناسایی شدند و از آن‌ها خواسته شد، برای هر یک از گویه‌های پرسشنامه نظر بدهند که آیا متغیر در نظر گرفته شده «ضروری»، «مفید»، «غیر ضروری»، یا «اضافی» است. بر پایه فرمول لاوشه (۱۹۷۵) ضریب روایی محتوایی (CVR) درباره هر گویه، باید بیشتر از $.78$ باشد که بر این اساس، گویه‌های پایین‌تر از این عدد، حذف یا جایگزین شده و دوباره تعیین اعتبار شدند.

پرسشنامه در بین جامعه آماری لایه زبانی درونی، بیرونی، و روبه گسترش انگلیسی (کاچرو، ۲۰۰۶) که به صورت در دسترس، نمونه‌گیری شده بودند از طریق موتور گوگل

(Google forms) توزیع و سرانجام تعداد ۶۰ نفر از لایه درونی زبان (انگلیسی زبانان)، ۶۰ نفر از لایه بیرونی زبان (هند) و ۶۰ نفر از لایه زبانی رو به گسترش (ایران) که به پرسشنامه پاسخ کامل داده بودند، بررسی شدند. علت تعیین نمونه‌های آماری از بین سه لایه زبانی این بوده است که اولاً ماهیت هویت در بسیاری از پژوهش‌های ماهیتی غیر ایستا و سیال تعریف شده است. بنابراین چنانچه یافته‌های پژوهش، محدود به یک جامعه زبانی باشد، نمی‌توان در تعمیم‌پذیری آن به سایر جوامع با اطمینان سخن گفت. علت دوم ورود به مبحث انگلیسی‌های جهانی^۱ این بوده است که در ادبیات پژوهش‌های گذشته آن را فاکتور تاثیرگذاری در تعیین نژادهای رفتاری و هویتی معلمان معرفی نموده‌اند (سلیمی، مصطفایی علایی، نجار باغسیاه^۲، ۲۰۱۶). از آنجایی که در انگلیسی‌های جهانی سه لایه برای کاربران زبان معرفی شده است (کاجرو، ۲۰۰۶) در این پژوهش نیز از همین سه لایه استفاده شد. رده بندی سنی پاسخگویان بین ۳۵ تا ۶۵ سال بود و همگی بیشتر از ۱۰ سال سابقه تدریس را داشتند. برای بررسی تاثیر تجربه بر هویت، سال‌های تدریس بصورت ۱۰-۲۰ سال، ۲۰-۳۰ سال و ۳۰-۴۵ سال در نظر گرفته شد.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش درباره هویت گذشته حاکی از آن است که با افزایش تجربه، میانگین گزینه‌های «مخالف هستم» کاهش یافته است و گزینه چهارم و پنجم که «نظری ندارم» و «تقریباً موافقم» افزایش یافته است. در تمام سطوح تجربه نیز این دو گزینه درصد بالاتری نسبت به سایر گزینه‌ها از منظر پاسخ دهندگان به دست آورده‌اند.

1. WorldEnglishes

2. Salimi, Mostafaei Alaci, Najjar Baghseyah

جدول ۱- گویه‌های هویتی در گذشته

روابط قدرت کار معلمی را برای من آسان‌تر کرد.	من خودم تصمیم گرفتم معلم زبان شوم.
حساسیت بیش از حدی به نظرات دیگران درباره خودم می‌دادم.	در گذشته با همکارانم رابطه رقابتی داشتم.
تدریس زبان به من احساس قدرت می‌داد.	شخصیت معلم‌های سابقم مرا به سمت معلم شدن کشاند.
دوره‌های تربیت معلمی به پیشرفت من کمک زیادی کردند.	بیش از هر چیز به یافتن بهترین روش تدریس فکر می‌کردم.
به این دلیل درس می‌دادم تا انگلیسی خود را تقویت کنم.	به شدت دنبال گرفتن مدارک بیشتر (آیلتس/تافل و...) بودم.
در گذشته استرس بسیار زیادی داشتم.	رشته‌ای که خوانده‌ام مرا به سمت معلم زبان شدن سوق داد.
من معلم شدم چون نتوانستم شغل دیگری را پیدا کنم.	در گذشته بیش از حد موضوعات کاری را جدی می‌گرفتم.
در گذشته به این‌که معلم بودم افتخار می‌کردم.	در گذشته تحمل بروز اشتباه در موقع تدریس را نداشتم.
در گذشته منتظر می‌ماندم تا فرصت‌های تدریس به من روی آورند.	در جستجوی بهترین رویکرد تدریس زبان انگلیسی بودم.

به منظور ارزیابی معنی‌دار بودن تاثیر تجربه بر هویت گذشته آزمون خی دو پیرسون استفاده شده است که سطح معناداری آزمون ۰/۰۱ به دست آمده است. بنابراین، با توجه به این‌که این مقدار از ۰/۰۵ کوچکتر است، با اطمینان ۹۵ درصدی آزمون معنی دار است. بنابراین بر پایه آزمون خی دو (خی دو) بین سابقه تدریس و هویت گذشته رابطه معناداری وجود دارد $\chi^2(2, n=180) = 25.52, p = .01, \text{Pearson's } R = .15$

به‌ناخواست این معناداری و با توجه به ضریب اتا ($\eta^2 = .20$) شدت تاثیر این معناداری بر پایه شاخص بندی پلنت^۱ (۲۰۱۳: ۲۲۸) در حد متوسط گزارش می‌شود که بیانگر آن است که شدت تاثیر تجربه بر هویت در حد متوسط است. ضریب همبستگی اسپیرمن در سطح معنی‌داری آزمون (۰/۰۵) موید آن است که تجربه بر مولفه هویت تاثیر مستقیم و کمی دارد. ($r = .14$)

جدول ۲- گویه‌های هویتی در حال

از راهکارهای اداری و مقررات تبعیت محض دارم.	شیوه‌ی تدریس خود را بر پایه نظر دانشجویان تنظیم می‌کنم.
کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی را دنبال می‌کنم.	کارم را بر خانواده ترجیح می‌دهم.
به‌اندازه کافی دارای دانش و تجربه‌ام.	از همکارانم می‌خواهم درباره روش‌های تدریس من با هم بحث کنیم.
عاشق کارکردن با کودکانم.	تلاش می‌کنم بین زبان اول و زبان انگلیسی تعادل برقرار کنم.
فکر می‌کنم استفاده از فناوری در کلاس درس سخت و زمانبر است.	برنامه‌ریزی و سازماندهی مبنای تدریس منند.
کارم را بر پایه منافع مالی حداکثری پایه گذاری می‌کنم.	فلسفه‌ای شفاف از آموزش را در ذهن خود دارم.
در تصمیم سازی‌هایم به دیگران وابسته‌ام.	سعی می‌کنم با تدریس زبان در نگرش زبان‌آموزان تغییر ایجاد کنم.
تلاش می‌کنم تا خودم را با پیشرفت‌های جدید در زمینه تدریس/یادگیری منطبق کنم.	

در رابطه با گویه‌های هویتی حال، یافته‌ها حاکی از آن است که در طبقه ۲۰-۳۰ سال تجربه، بیشترین درصد فراوانی مشاهده شده در گزینه «تقریباً موافقم» است. همچنین مشاهده می‌شود با افزایش تجربه، میانگین گزینه‌های موافق افزایش یافته است به طوری که در طبقه کمتر از ۱۰ سال تجربه، مجموع درصد «موافق» ۵۴/۹ درصد بوده در حالی که در طبقه تجربه بالای ۳۰ سال این مجموع به ۷۸/۶ درصد رسیده است.

سطح معنی‌داری آزمون خی دو پیرسن برای ارزیابی تاثیر تجربه بر مولفه‌های هویت حال ۰/۰۰ به دست آمده که نشانگر معناداری این آزمون است. آزمون خی دو نشان داد که بین سابقه تدریس و هویت حال رابطه معناداری وجود دارد، $\chi^2(12, n=180) = 68.16, p = .00$, Pearson's R = .35. با توجه به ضریب اتا ($\lambda = .38$) شدت تاثیر این معناداری بر پایه شاخص‌بندی پلنت (۲۰۱۳: ۲۲۸) در حد زیاد ارزیابی می‌شود. ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شده در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ بیانگر این مطلب است که رابطه مستقیمی بین تجربه و هویت حال وجود دارد ($r = .303$) و با افزایش تجربه میانگین پاسخ گویه‌های مد نظر پاسخ‌گوینان به سوی پاسخ موافقم تغییر کرده است.

در رابطه با گویه‌های هویتی آرمانی، نتایج مطالعه نشان می‌دهد که در تمام سطوح سال‌های تدریس، میانگین پاسخ‌ها بیشترین فراوانی را در گزینه‌های موافق داشته‌اند به طوری که در طبقه ۲۰-۳۰ سال تجربه، میانگین پاسخ‌ها که در سطح «تا حدودی موافق» قرار گرفته‌اند به ۸۰/۶ درصد رسیده است و در همان طبقه و طبقه بالای ۳۰ سال تجربه تدریس میانگین پاسخ‌ها که مربوط به تمام گزینه‌های مخالف بوده است ۰ درصد به دست آمده است.

سطح معنی‌داری آزمون خی دو پیرسن ۰/۱۴ به دست آمده که بیانگر این مطلب است که در سطح اطمینان ۹۵ درصدی معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، بر پایه آزمون خی دو، بین سابقه تدریس و هویت آرمانی رابطه معناداری وجود ندارد، $\chi^2(9, n=180) = 13.47, p = .14$, Pearson's R = .14

جدول ۳- گویه‌های هویتی آرمانی

می‌خواهم به نظرات زبان‌آموزان بیشتر اهمیت بدهم.	می‌خواهم به زبان‌آموزان انگیزه بدهم.
ترجیح می‌دهم با همکارانم فاصله رسمی داشته باشم.	می‌خواهم تا زبان‌آموزان مرا تحسین کنند.
می‌خواهم ابزارهایی پیدا کنم که مرا به‌سایر گروه‌های معلمی وصل کنند.	ترجیح می‌دهم ارتباطاتم را با آن‌هایی حفظ کنم که با من همفکرند.
دوست دارم صحبت کردن با معلمان دیگر در سراسر جهان را شروع کنم.	دوست دارم از کمک توانایی فناوری زبان‌آموزان در تدریس استفاده کنم.
دوست دارم رابطه‌ام را به‌عنوان عضو جامعه معلمان با این جامعه حفظ کنم.	دوست دارم تا مورد اعتماد زبان‌آموزان و همکارانم باشم.
دوست دارم زبان‌آموزان را به‌عنوان نسل بعدی تحت تاثیر خود قرار دهم.	دوست دارم تا زبان‌آموزان را مسئولیت پذیر کنم.
دوست دارم بیشتر صبور باشم.	دوست دارم تا از طریق پیشرفت دانشجویی معلم بهتری باشم.
دوست دارم پژوهش انجام دهم.	ترجیح می‌دهم آنچه را که در پژوهش‌های توصیه شده انجام دهم.
دوست دارم بجای دریافت‌کننده اطلاعات، یک معلم با تفکر انتقادی باشم.	دوست دارم خود را بیشتر درگیر استفاده از فناوری نمایم.
دوست دارم با واقعیت‌هایی که در بیرون از کلاس درس وجود دارد منطبق شوم.	امیدوارم بتوانم برای ارتقای شناخت بین فرهنگی در زبان‌آموزان راه‌هایی را پیدا کنم.
ای کاش می‌توانستم شغلم را عوض کنم.	از تصویرسازی آرمان‌های تدریس در ذهن خود لذت می‌برم.
دوست دارم یک استاد دانشگاه باشم.	دوست دارم خودارزیاب/خوداندیش باشم.
دوست دارم یک معلم کارزماتیک باشم.	ترجیح می‌دهم بجای تدریس به‌زبان‌آموزان، به‌معلمان زبان درس بدهم.

۵. بحث و نتیجه گیری

با توجه به گویه‌های هویتی در گذشته، نتایج (جدول ۱) نشان داد که اگر چه گروه‌های سنی پاسخگویان با سابقه تدریس ۱۰-۲۰ سال، ۲۰-۳۰ سال، و ۳۰-۴۵ سال درباره مولفه‌های هویتی گذشته، فراوانی متفاوتی دارند، اما توزیع پاسخ آن‌ها بیشتر روی گزینه‌های «نظری ندارم» و «تا حدودی موافق» گسترش یافته است. همچنین درصد توزیع‌ها تغییرپذیری زیادی را با افزایش سال‌های تدریس در این دو گزینه نشان می‌دهند؛ به گونه‌ای که هیچ یک از پاسخگویان بالای ۳۰ سال سابقه تدریس، نظر قطعی درباره این گویه‌های هویتی ندارند. این در حالی است که حدود ۱۴ درصد از پاسخگویان ۱۰-۳۰ سال درباره این مولفه‌ها توافق تقریبی (تقریباً موافقم) را دارند. با توجه به مولفه‌ها و این توزیع، به نظر می‌رسد که حتی معلمان بعد از ۳۰ سال تدریس، هنوز نیز نسبت به متغیرهایی که می‌توانسته است در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها موثر باشد، چندان توافقی ندارند و به عبارت دیگر این متغیرها در حال حاضر نیز برای آن‌ها ناشناخته است.

نتیجه دیگر این است که معلمان زیر ۱۰ سال تدریس و معلمان بالای ۳۰ سال تدریس درصد توافقی مشابهی را از منظر ابهام در گویه‌های هویتی گذشته خود گزارش می‌کنند؛ بدین ترتیب که هر دوی آن‌ها بیشترین درصد (به ترتیب ۴۸ درصد و ۵۷ درصد) را نسبت به معلمان با سابقه ۱۰-۲۰ (۴۰ درصد) و ۲۰-۳۰ سال (۴۴ درصد) درباره گزینه «نظری ندارم» به خود اختصاص داده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد از آنجا که این مولفه‌ها ترکیبی از مولفه‌های بومی و بین‌المللی است، لازم است که معلمان بتوانند نسبت به آن‌ها آشنایی نسبی داشته باشند؛ اما به نظر می‌رسد، سال‌های تدریس و به عبارت دیگر تجربه تدریس نتوانسته است به شناسایی متغیرهای هویتی معلمان، حتی بعد از ۳۰ سال تدریس کمک کند.

به لحاظ آماری نیز این موضوع تا حدودی قابل تایید است چرا که نشان داده شد هر چند رابطه معناداری بین تجربه تدریس و هویت گذشته وجود دارد و این تجربه بر هویت گذشته رابطه مستقیمی دارد، اما شدت این اثرگذاری در حد متوسط و رابطه آن ضعیف گزارش می‌شود. ممکن است پرسیده شود که اصولاً بررسی تاثیر تجربه تدریس بر هویت گذشته چه کارکردی می‌تواند داشته باشد؟ بنا به نظرات وینریچ زمانی که یک نفر نتواند هویت گذشته خود را با شفافیت تعریف و آن را محور ارزیابی از خود قرار دهد، این بدان معنا است که فرد خودشناسی لازم از فرایند رشد خود نداشته و بنابراین می‌توان گفت هویت حرفه‌ای وی نیز در پیشرفت حرفه‌ای وی نقش شناخته شده و هدفداری نخواهد داشت.

درباره گویه‌های معرفی شده به‌عنوان هویت حال، موضوع عکس است و می‌توان نتیجه گرفت که معلمان زبان انگلیسی با افزایش تجربه تدریس، توافق بیشتری نیز روی گویه‌های هویتی معرفی شده نشان داده‌اند و به‌عبارتی، به‌متغیرهای شکل دهنده هویتی خود بیشتر آگاهی دارند. این بحث با نتایج آماری نیز قوت می‌گیرد، چرا که از منظر گویه‌های هویتی حال ثابت شد که سال‌های تدریس معلمان زبان رابطه‌ای معنادار، مستقیم و نیز با شدت تاثیرگذاری زیاد با هویت حال آن‌ها دارد. این بدان معنا خواهد بود که کسب تجربه، معلمان زبان را به‌سمت آگاهی بیشتری از هویت حال آن‌ها هدایت می‌کند و این تاثیر درباره گویه‌های معرفی شده در این پژوهش بسیار به سمت توافق بیشتر با این گویه‌ها حرکت می‌کند.

از منظر گویه‌های هویتی آرمانی باید گفت که تقریباً تمامی پاسخگویان درباره این گویه‌ها توافق داشته و افزایش سال‌های تدریس فقط در توافق بیشتر آن‌ها تغییر ایجاد می‌کند. یک توضیح شفاف برای این توزیع و درصد فراوانی می‌تواند این باشد که از آنجا که این گویه‌ها حالت آرمانی دارند و هنوز مورد تجربه معلم قرار نگرفته‌اند، به‌لحاظ فکری این معلمان تصور می‌کنند که این گویه‌ها می‌توانند محرک تغییر هویت آینده آن‌ها باشند و راجع به آن‌ها در کتاب‌ها و منابع دانشی مرتبط اثرگذاری‌هایی را مطالعه کرده‌اند. آزمون‌های آماری نیز این یافته را تایید می‌کنند و شاید بتوان گفت که بر پایه یافته‌های این پژوهش، هیچ‌گونه رابطه آماری معنادار بین سال‌های تدریس و تجربه تدریس یافت نشده است. توضیح دیگر برای این موضوع می‌تواند این باشد که افزایش سال‌های تدریس، فقط سامانه دانشی و اعتقادی را که یکی از مولفه‌های شکل دهنده هویت از منظر کلارک (۲۰۰۸) است تحت تاثیر قرار می‌دهد؛ هر چند که این ادعا نیاز به پژوهش و مطالعه بیشتری دارد.

۶. کاربردها و پیشنهادها

یافته‌ها و مباحث این پژوهش، می‌تواند از چند منظر مورد توجه قرار گیرد. اول آنکه به‌منظر می‌رسد با توجه به‌رابطه زیادی که بین سال‌های تدریس و گویه‌های هویتی در حال، شناسایی شد بتوان گفت که هر چند این موضوع انعطاف‌پذیری بیشتر معلمان به‌لحاظ شخصیتی را نشان می‌دهد، اما نشان می‌دهد که معلمان زبان بیشتر از هر چیز بر محیط پیرامونی خود اقدام کننده‌اند (سیمون-مائدا، ۲۰۰۴) و جایگاه خود را بیشتر در محیط بلاواسطه‌ای تعریف می‌کنند

که در آن مشغول فعالیت‌اند و افزایش تجربه آن‌ها هویت حرفه‌ای آن‌ها را چندان متاثر از محیط آینده و یا گذشته نمی‌کند، بلکه آن‌ها را منطبق پذیرتر با محیط پیرامونی خواهد کرد. همچنین این توافق به این معنا است که معلمان برنامه‌های تغییر هویتی کوتاه مدت بجای برنامه‌های بلند مدت دارند چرا که با افزایش سال‌های تدریس و تجربه فقط به دنبال تغییر در «شخصیت حال» خویشند.

عدم توافق در گویه‌های هویتی به‌ویژه در آینده و تا حدودی در گذشته می‌تواند بدین معنا باشد که معلمان زبان با ماهیت متغیرها آشنایی ندارند و از محرک‌هایی که می‌تواند بر هویت حرفه‌ای تاثیرگذاری داشته باشد بی‌اطلاعند. شاید دلیل این موضوع این است که دوره‌های تربیت معلمی بیشتر از آنکه دوره خودشناسی (مایر، ۱۹۹۹) و آشنایی با مفاهیم تفکر انتقادی (دنتاس-ویتنی^۱، ۲۰۰۲) باشد دوره‌های مهارت آموزی است که چندان به فرایند شکل‌گیری هویت کمکی نمی‌کنند. بطور کلی معلمان درباره بازیابی هویت فردی حال و تا حدودی گذشته، «خود اندیشی^۲» (ریچاردز^۳، ۲۰۰۵) نشان می‌دهند، اما درباره «خود فردی» در آینده برنامه عملی ندارند؛ هر چند که درباره مولفه‌های شکل‌دهنده این «خود» تا حدود زیادی آگاهی دارند. همچنین این موضوع می‌تواند به معنای عدم آشنایی با فرایند تغییر در شکل‌دهی هویت آرمانی (وینریچ، ۲۰۰۳) نیز باشد.

از نبود رابطه بین گویه‌های هویتی آینده و تجربه تدریس می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای آرمانی فقط آرزویند و تقریباً همه افراد آن‌ها را دوست دارند، اما از شیوه شکل‌دهی آن‌ها بر هویت خود نه تنها اطلاعی ندارند، بلکه هیچ برنامه‌ای برای عملیاتی کردن آن نیز ندارند؛ چرا که بین یک معلم با تجربه و یک معلم بی‌تجربه از این نظر تفاوتی دیده نمی‌شود. بطور کلی باید اشاره کرد که هویت حرفه‌ای مجموعه‌ای از زیر-هویت‌ها (بیچارد و همکاران، ۲۰۰۴) است که به‌ناخواست اعتقاد تجربی بسیاری از معلمان، چندان به تجربه تدریس ارتباط پیدا نمی‌کند (کنگ، هونگ و آین، ۲۰۰۸) بلکه زائیده مواردی همچون تفکر انتقادی، خوداندیشی، عاملیت فردی، مسئولیت‌پذیری و محیط است و بنابراین هرگونه برنامه‌ای برای ارتقای هویت حرفه‌ای باید دربردارنده آموزش‌هایی برای ارتقای این موارد

1. Dantas-Whitney

2. Skill

3. Self-reflection

4. Richards

باشد. بنابراین تجربه تدریس نه تنها عامل چندان تاثیرگذاری بر ارتقای هویت حرفه‌ای نیست بلکه می‌تواند به معنای عدم تغییرپذیری در حرفه‌ای بودن نیز باشد؛ چرا که با افزایش سن، قدرت خطرپذیری برای خوداندیشی و تفکر انتقادی (حمزه، محمد و قربانی^۱، ۲۰۰۸) کاهش خواهد یافت.

بنابراین بر پایه نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که بجای توجه صرف به سرفصل‌های آموزشی مهارت محور در دوره‌های تربیت معلمی، سرفصل‌ها بر پایه توجه به ارتقای پیوستار هویت حرفه‌ای گذشته - حال - آینده تنظیم شود و در تمام دوره‌های عرضی و تکمیلی (دوره‌های بدو خدمت، دوره‌های عرضی طول خدمت، دوره‌های مدیریت آموزشی) مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گیرد. باید تلاش کرد تا جامعه کاری تدریس زبان انگلیسی در هویت جمعی خود نشانه‌های حرفه‌ای بودن را ارتقا دهد (کومبه^۲، ۲۰۱۵) و نباید فراموش کرد که مدرک محوری، مهارت محوری، دانش محوری و تجربه محوری نیست که جوامع حرفه‌ای را از هم متمایز می‌کند (سارانی و نجار، ۲۰۱۳) بلکه هویت حرفه‌ای واحد و پیشرفته نشان حرفه‌ای بودن است.

منابع

- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۷۷). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- غفارثمر، رضا، مختارنیا، شبنم، اکبری، رامین، و کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۲). ایدئولوژی زبانی در آموزش زبان: بررسی جایگاه زبان مادری در یادگیری و بکارگیری زبان انگلیسی در ایران. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۳(۲)، ۲۴۳-۲۶۲.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.367-396). Oxford: Blackwell Publishing.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

1. Hamzah, Mohamad and Ghorbani
2. Coombe

- Bryan, B & Burnette, R. (2003). Language variation and language use among teachers in Dominica. In M. Aceto & J. P. Williams (Eds.), *varieties of English around the world: Contact nglishes of the eastern caribbean* (pp. 141-154). Amsterdam: John Benjamins.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: co-constructing discourse and community*. Somerset: Cromwell Press.
- Coombe, C. (2015, March). *Professionalizing your English language teaching*. Paper presented at the 21st TESOL Arabia International Conference, Dubai, UAE.
- Dantas-Whitney, M. (2002). Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals, *System*, 30, 543-555.
- Dyer, J. (2007). Language and identity. In C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 101-108). New York: Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hamzah, S. G., Mohamad, H., and Ghorbani M. R. (2008). Excellent teachers' thinking model: implications for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 11-27. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.2>
- Keng, C. S., Hoong, D. C., & Aun, K. T. (2008). Professional characteristics and teacher professionalism of secondary school teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 14(1), 55-66. DOI:10.1080/02188799408547725
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: implications for international communication and ELT*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, D. (1999). *Building teaching identities: implications for pre-service teacher education*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education and New Zealand Association for Research in Education Conference. Retrieved May 10, 2014 from: <http://www.aare.edu.au/99pap/may99385.htm>.
- Omoniyi, T. (2006). Hierarchy of identities. In T. Omoniyi & G. White (Eds.), *the sociolinguistics of identity* (pp.11-33). London: Continuum Books.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5th edition)*. New York: McGraw Hill Company.
- Rampton, B. (2005). *Crossing: language and ethnicity among adolescents (2nd edition)*, Manchester: St Jerome Press.
- Salimi, E. A., Mostafaei Alaei, M., & Najjar Baghseyah, R. (2016). Examining teachers' development through past-present-aspirational continuum of English language teachers' professional identity. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 8(2), 27-50. doi: http://ijals.usb.ac.ir/article_3079.html

- Sarani, A., & Najjar, R. (2013). Formulation of language teachers' identity in the situated learning of language teaching community of practice. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 5(2), 167-192.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press.
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly* 38(3), 405-436.
- Stannard, R., & Matharu, S. (2014). Using technology to provide greater flexibility and access to continuing professional development. In D. Hayes (Ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (pp. 159-178). London: British Council.
- Tafazoli, D., & Jafari, G. (2013, November). *Professional identity: perceptions of current & prospective English language teachers*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.
- Tajeddin, Z., & Khodarahmi, E. (2013, November). *EFL teachers' professional identity: underlying components and factors contributing to its construction*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.
- Tajeddin, Z., & Teimournezhad, Sh. (2014). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *The Language Learning Journal*, 1, 1-14. DOI:10.1080/09571736.2013.869942
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(1): 21-44.
- Weinreich, P. (2003). Identity exploration: theory into practice. In P. Weinreich & W. Saunderson (Eds.), *Analyzing identity: cross-cultural, societal, and clinical contexts* (pp. 7-76). New York: Routledge.
- Zhang, L., and Zhang, D. (2015). Identity matters: ethnography of two Nonnative English-Speaking Teachers (NNESTs) struggling for legitimate professional participation. In Y. L. Cheung, S. B. Said and K. Park (eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research*, (pp. 116-132). Routledge Publications; New York.
- Zolghadri, M., & Tajeddin, Z. (2013, November). *Perceptions and practices of professional identity: EFL teachers' agency facing curriculum constraints*. Paper presented at the 11th TELLSI International Conference, Mashhad, Iran.