



University of Tehran press

## The Impact of Teacher Professional Identity, Knowledge and Education on Dynamic Assessment Processes in English Language Learning



Leila Asgari \*✉ 0009-0002-5256-9533

Department of English Teaching, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran..

Email: [asgari\\_L@yahoo.com](mailto:asgari_L@yahoo.com)

### ABSTRACT

Dynamic assessment is an innovative approach in educational evaluation that relies on continuous and interactive monitoring of student learning. In this approach, the teacher plays a crucial role. Naturally, their identity, cognition, and education directly influence their perspective and performance during the assessment. Given the significant importance of dynamic assessment in the teaching-learning process, identifying and analyzing the impact of these factors is essential. This will help us develop more appropriate improvement strategies for the education sector. Therefore, this study explores the influence of teachers' identity, knowledge, and education on the dynamic assessment of English language learners. The research adopts a developmental approach with a qualitative methodology and research synthesis, utilizing Roberts' (2009) six-stage model. The target population encompassed all relevant scientific articles published between 2000 and 2023 in domestic and international databases. After a rigorous screening process involving title, abstract, content analysis, and CASP criteria, 25 studies were chosen for further analysis. Data coding and analysis were conducted using a researcher-developed checklist and thematic analysis within MAXQDA software. The findings were validated through Lincoln and Guba's (1985) four criteria, researcher self-review, and intercoder agreement. The research identified 130 "markers" (basic themes) and 27 "components" (organizing themes). The results demonstrate that professional identity, knowledge, and education significantly impact dynamic assessment. The study suggests that teachers can enhance the dynamic assessment of language learners by fostering a deep understanding of student needs and abilities, coupled with continuous improvement of teaching skills and coherent educational programs.

### ARTICLE INFO

Article history:  
Received: 15 August 2022  
Received in revised form  
02 December 2022  
Accepted: 10 December  
2022  
Available online:  
Summer 2024

### Keywords:

*Professional identity,  
cognition, education,  
teacher, English language,  
dynamic assessment*

Asgari, L. (2024). The Impact of Teacher Professional Identity, Knowledge and Education on Dynamic Assessment Processes in English Language Learning. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (2), 303-324. <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>.

\* Leila Asgari English translation at Hamadan Azad University. Master of Language Teaching from Azad University of Tehran, central branch . I have been invited for an interview by several universities for my PhD.



انتشارات دانشگاه تهران

## پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸  
https://jflr.ut.ac.ir Email: jflr@ut.ac.ir

### تأثیر هویت حرفه‌ای، شناخت و تحصیلات معلم بر فرآیند ارزیابی پویا

لیلا عسگری\*

id 0009-0002-5256-9533

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران: ایران.

Email: asgari\_L@yahoo.com



#### چکیده

ارزیابی پویا رویکردی نوین در ارزیابی تحصیلی است که بر پایه نظارت مستمر و تعاملی بر یادگیری دانش‌آموزان بنا شده است. در این رویکرد، معلم به‌عنوان عاملی کلیدی در فرآیند ارزیابی ایفای نقش می‌کند و طبیعی‌ست که هویت و شناخت و تحصیلات وی به‌طور مستقیم بر نحوه نگرش و عملکرد او در ارزیابی وی تأثیرگذار باشد. لذا با توجه به اهمیت بالای ارزیابی پویا در فرآیند یاددهی-یادگیری در حوزه آموزش و پرورش و شناسایی و تحلیل تأثیر این عوامل بر فرآیند ارزیابی پویا ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان راهکارهای مناسب‌تری برای بهبود آن ارائه داد. از این‌رو هدف این مطالعه، بررسی تأثیر هویت، شناخت و تحصیلات معلم بر فرآیند ارزیابی پویای دانشجویان زبان انگلیسی خواهد بود که طی آن سعی می‌گردد ضمن استفاده از یک رویکرد کیفی و روش سنتز پژوهی مبتنی بر مدل شش مرحله‌ای روبرتس (۲۰۰۹) به سؤال اصلی پژوهش پاسخ مناسبی ارائه گردد. لذا این مطالعه از نظر هدف جز تحقیقات توسعه‌ای و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها به‌صورت کیفی انجام شده است. جامعه آماری این مطالعه، تمامی مقالات معتبر علمی مرتبط با موضوع در بازه زمانی (۲۰۰۰-۲۰۲۳) می‌باشد که در پایگاه‌های تخصصی و علمی داخل و خارج از کشور ثبت شده‌اند. از بین این مطالعات پس از چند مرحله غربالگری با شاخص‌های بررسی عنوان، چکیده و محتوا و کیفیت پژوهش و معیار مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP)، ۲۵ منبع به‌صورت هدفمند انتخاب گردید. داده‌ها از طریق یک لیست کنترل محقق‌ساخته و روش تحلیل مضمون در محیط نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری و تحلیل شدند. اعتباریابی یافته‌ها از طریق چهار معیار لینکن و گوبا (۱۹۸۵)، خودبازبینی محقق و توافق بین دو کدگذار مورد ارزیابی قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش، ۱۳۰ مضمون پایه به‌عنوان نشانگرها و ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده به‌عنوان مؤلفه‌ها شناخته شده‌اند. با توجه به یافته‌های پژوهش معلمان باید به‌طور کامل با هویت حرفه‌ای خود آشنا باشند و از این اطلاعات در فرآیند ارزیابی استفاده کنند. همچنین، معلمان با شناخت کامل از مأموریت و اهداف حرفه‌ای خود و نیز درک بهتر از نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های تدریس و توانایی‌های آموزشی، برنامه‌های آموزشی را بهبود بخشیده و از این طریق بهبود ارزیابی پویای زبان‌آموزان را تسهیل کنند.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۹/۱۱  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰  
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

#### کلید واژگان:

هویت حرفه‌ای، شناخت، تحصیلات، معلم، زبان انگلیسی، ارزیابی پویا.

عسگری، لیلا. (۱۴۰۳). تأثیر هویت حرفه‌ای، شناخت و تحصیلات معلم بر فرآیند ارزیابی پویا. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۱۴ (۲)، ۳۰۳-۳۲۴.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>

\*لیلا عسگری رشته مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد همدان. کارشناسی ارشد آموزش زبان از دانشگاه آزاد تهران مرکز. در مقطع دکتری از طرف چندین دانشگاه دعوت به مصاحبه شده ام..

## ۱. مقدمه

امروزه رشد و توسعه یک کشور به پرورش انسان‌های آگاه و برخوردار از مسئولیت بستگی دارد و این آن چیز است که در ادبیات توسعه به عنوان توسعه انسانی مطرح است. از این رو، آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی که وظیفه تعلیم و تربیت افراد جامعه را برعهده دارد، از سوی آحاد جامعه اعم از مردم و مسئولین و اندیشمندان مورد توجه و تأکید قرار گرفته است و بر این اساس نقش آموزش و پرورش در تربیت انسانهای آگاه و پویا بر هیچ صاحب‌نظری پوشیده نیست. منابع انسانی به‌ویژه معلم، در فرایند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود. برای آنکه چنین معلمانی در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرایند جذب و تربیت و به‌کارگیری منابع انسانی نظام‌مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد (شریف زاده و همکاران، ۱۳۹۹).

نیل به یک معلم اثربخش که بتواند تدریس و در نتیجه آموزش و پرورش اثربخش را عاید سازد، پیش‌تر خود مستلزم تحقق شرایط و زمینه‌هایی است. از جمله این شرایط و زمینه‌ها، رعایت استانداردهای حرفه معلمی است که حضور آنها موجب می‌شود معلم تمامی همت و توان خویش را به میدان عمل مدرسه و کلاس درس وارد سازد. در این صورت است که معلم هدف‌های تدریس را هدف خود تلقی نموده و آرزو می‌کند تا با ماندن در این عرصه بیشترین خدمت را نصیب دانش‌آموزان خود سازد. بنابراین، برای تحقق مدرسه کارآمد باید در مسیر تحقق معلم اثربخش حرکت نمود و برای نیل به معلم اثربخش، باید با مفهوم استانداردهای حرفه معلمی و اهمیت و نقش آن در عرصه کار تدریس آشنا شد و در جهت ارتقای سطح آن در میان معلمان تلاش نمود (تقی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

این در حالی است که برخی از پژوهشگران و معلمان عقیده دارند که ارزیابی یکی از مؤلفه‌های تدریس حرفه‌ای است و باید هم‌سو و هم‌راستا با فرایند تدریس پیش رود. برای دستیابی به درکی درست از شایستگی یک فرد باید یک روند اندازه‌گیری وجود داشته باشد که اطلاعات بیشتری به ما بدهد. در این راستا، ضروری است که عملکرد فرد را وقتی مورد توجه قرار دهیم که توسط فردی متخصص‌تر یا با دانش بیشتر مورد همیاری قرار گیرد و این کار باعث دستیابی به درکی صحیح‌تر

از توانایی فرد می‌شود (خمیجانی و همکاران، ۱۳۹۸). ارزیابی پویا به عنوان یکی از ابزارهای مؤثر برای بهبود فرایند آموزش و یادگیری است که به شناسایی مهارت‌ها و سطح توانمندی کنونی دانش‌آموزان و یا دانشجویان می‌پردازد. زیرا این اطلاعات به معلمان کمک می‌کند تا فرایند تدریس و یادگیری و به‌ویژه یادگیری زبان دوم را در جهت ارتقای ظرفیت‌های یادگیری اصلاح کنند. در این راستا، چنانچه معلم‌ها از روش‌های واسطه‌گری مناسبی استفاده کنند می‌توانند با استفاده از بازخورد و سرخ‌هایی که دریافت می‌کنند، توانمندی دانش‌آموزان را افزایش دهند (کافی پور، خوشنود، ۲۰۲۳).

پیمودن این مسیر نیازمند معلمانی علاقه‌مند و دلسوز و کارآمد و دارای صلاحیت حرفه‌ای و هویت شکل گرفته است. در نتیجه، یکی از ارکان اساسی دستیابی به اهداف کلان نظام آموزشی هویت است (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸). هویت معلم به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی، می‌تواند در شیوه و رفتارهای او در فرایند ارزشیابی نقشی تعیین‌کننده ایفا کند. لذا به احتمال زیاد، معلمی که از هویت حرفه‌ای قوی برخوردار است و در مقایسه با معلمی که هویت حرفه‌ای ضعیف‌تری دارد، نسبت به ارتقای فرایند ارزشیابی خود تمایل بیشتری نشان می‌دهد. در یک تعریف ساده و کامل، هویت معلم شامل مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌ها و انتظاراتی است که او نسبت به خود و نقش حرفه‌ای خویش دارد. لذا این هویت شامل ایدئولوژی‌ها و معیارها و ارزش‌هایی است که معلم برای خود در حوزه تدریس و آموزش ترسیم می‌کند (باقری اصل و همکاران، ۱۴۰۰).

علاوه بر این، هر معلم بسته به دانش و مهارت‌ها و تجربیاتی که دارد، در زمینه آموزش و تربیت نیز شناخت دارد و این شناخت شامل دانش فنی و مهارت‌های تدریس و نیز دانش در زمینه روش‌های ارزیابی است. بنابراین، شناخت معلم تأثیر بسزایی بر فرایند ارزیابی او دارد، زیرا دانش و مهارت‌های او در زمینه ارزیابی می‌تواند به عنوان ابزارهای مؤثر برای بهبود فرایند آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (عبادی و همکاران ۲۰۲۱). تحصیلات معلم نیز که شامل سطح تحصیلات رسمی و دوره‌های آموزشی و آموزش‌های پیشرفته مرتبط با حرفه معلمی است، می‌تواند تأثیر زیادی بر روش‌ها و ابزارهای ارزیابی او داشته باشد. اعتقاد عمومی بر این است که معلمی که دارای تحصیلات بالاتر است، بهترین روش‌ها

<sup>2</sup> Ebadi et al

<sup>1</sup> Kafipour and Khoshnood

و ابزارهای ارزیابی را درک کرده و از آن‌ها بهره‌برداری می‌کند که طبیعتاً در ارزیابی‌های وی نیز بی‌تأثیر نیست.

اما نکته بسیار مهم و قابل ذکر در این حوزه، وجود چالش‌ها و خلاءهای پژوهشی و همچنین پراکندگی و تنوع بسیار زیاد مطالعات در این رابطه است. اولین چالش موجود در رابطه با سنجش مؤلفه‌های هویت، تنوع سطح تحصیلات و شناخت معلمان است چراکه اندازه‌گیری دقیق این مؤلفه‌ها به‌طور عینی و قابل اعتماد می‌تواند دشوار باشد، زیرا تحت تأثیر عوامل متعددی مانند تجربیات شخصی و تعارضات هویتی و باورها و ارزش‌ها و زمینه‌های فرهنگی قرار دارند که می‌تواند در اندازه‌گیری دقیق آنها مشکل ایجاد نماید. لذا تفاوت در شناخت و دانش معلمان درباره فرآیندهای ارزیابی پویا نیز می‌تواند منجر به عدم هماهنگی و انسجام در ارزیابی‌ها شود. بروز استرس و فشارهای روانی بر معلمان برای اجرای ارزیابی‌های پویا ممکن است منجر به کاهش کیفیت آموزش شود که در بررسی معمولاً مورد غفلت قرار می‌گیرد. به‌علاوه اغلب مطالعات قبلی بر نمونه‌ها و یا الگوهای نظری خاص متمرکز بوده‌اند و ممکن است داده‌های محدودی ارائه دهند که به تمام جنبه‌های موضوع نپردازند. ضمناً بسیاری از مطالعات در این زمینه از روش‌های کمی استفاده می‌کنند که ممکن است ظرافت‌های تجربیات، هویت و سطح تحصیلات معلمان و زمینه‌های مرتبط با این مؤلفه‌ها را به‌طور کامل نشان ندهند.

با توجه به چالش‌ها و نتایج ذکرشده، بررسی جامع‌تر این موضوع با روش سنتز پژوهی ضروری به نظر می‌رسد. تنوع مطالعات مربوط به این موضوع که در مجلات و منابع مختلفی منتشر شده است لزوم بررسی کیفی مورد استفاده در این مطالعه را آشکار می‌نماید که می‌تواند ضمن گردآوری این پژوهش‌ها در کنار یکدیگر، ما را در ارائه یک دیدگاه جامع در مورد ارزیابی پویا کمک نماید. به‌علاوه شناسایی نقاط قوت و ضعف روش‌ها و راهبردهای مختلف در فرآیند ارزیابی پویا و افزایش سطح دانش و مهارت‌های معلمان و بهبود کیفیت آموزشی و فرآیندهای ارزیابی پویا و نهایتاً بهبود روش‌های تحقیقاتی آینده و ارائه کمک و راهکارهای مناسب، از جمله دیگر مزیت‌ها و نوآوری‌های این مطالعه نسبت به مطالعات قبلی می‌باشد.

لذا با توجه به اهمیت مؤلفه‌های هویت و سطوح تحصیلات و همچنین شناخت معلمان در فرآیند ارزیابی پویا و همچنین

ظرفیت بالای این مؤلفه‌ها در ارتقای کیفیت ارزیابی و بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تقویت تعاملات آموزشی بین معلم و دانش‌آموز و همچنین ایجاد محیط یادگیری مثبت‌تر، با تکیه بر روش سنتز پژوهی بر مبنای الگوی شش مرحله‌ای روبرت<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، سعی می‌گردد تا به این سؤال اصلی پاسخ داده شود که نقش این مؤلفه‌ها در فرآیند ارزیابی پویا چیست؟

## ۲. مروری بر مبانی نظری تحقیق

### هویت

**آسوب (۲۰۰۶)** تعریف جامعی از هویت ارائه می‌دهد و آن را به‌عنوان تفسیری پویا از خود که در طول زمان تکامل می‌یابد، توصیف می‌نماید. این تفسیر می‌تواند تحت تأثیر محیط زندگی و کاری فرد قرار گیرد. وی همچنین بین هویت هسته‌ای که حس ثابت‌تری از خود است، و هویت‌های موقعیتی (یا سوژه‌ها) هم تمایز قائل می‌شود. این هویت‌های موقعیتی بر اساس بستر و زمینه خاص شکل می‌گیرند و از هویت هسته‌ای نشأت می‌گیرند. آنها افراد را قادر می‌سازند تا اقدام کرده و تجربیات خود را درک کنند (السوپ، ۲۰۰۶؛ گیلیگان، ۲۰۰۳).

هویت از دیدگاه (بریدزمن، ۱۹۹۲)، پویایی سیال و دائماً در حال تغییری است که در بستر جامعه و تحت تأثیر نیازها و محدودیت‌های آن شکل می‌گیرد. این هویت، یک قرارداد اجتماعی منعقد شده بین فرد و جامعه است که در گذر زمان و با توجه به شرایط و موقعیت‌های مختلف، از جمله آموزش، تدریس و حرفه، ماهیت متغیری به خود می‌گیرد. بر همین اساس، هویت هر فرد، مجموعه‌ای از هویت‌های متفاوتی است که در موقعیت‌های گوناگون بروز می‌کند و در نهایت، تصویری واحد و کلی از فرد را به نمایش می‌گذارد. به اعتقاد (کولیک، ۲۰۰۸)، برچسب‌هایی که به نقش‌های مختلف اختصاص داده می‌شوند (به‌عنوان مثال، دانشجو-معلم، معلم تازه‌کار، معلم با تجربه و...) تنها شامل عنوان آن نقش نیست، بلکه شامل انتظارات و درک‌هایی است که با آن نقش مرتبط هستند نیز می‌باشد. این انتظارات و درک‌ها از طریق تعاملات درون جوامع اجتماعی شکل می‌گیرند و بر نحوه ادراک افراد از رفتار خود در آن نقش تأثیر می‌گذارند.

مفهوم هویت چندوجهی است. عوامل بیرونی مانند نقش‌های اجتماعی و انتظارات تحمیل‌شده توسط دیگران، بر نحوه نگرش ما نسبت به خودمان تأثیر می‌گذارد. با این حال،

<sup>۶</sup> Britzman

<sup>۷</sup> Colbeck

<sup>۳</sup> Roberts

<sup>۴</sup> Alsup

<sup>۵</sup> Gilligan

افراد نیز با پذیرش یا رد این انتظارات، نقش فعالی در شکل‌گیری هویت خود ایفا می‌کنند. زبان و گفتمان به ابزاری تبدیل می‌شوند که از طریق آنها حس خود را می‌سازیم، حفظ می‌کنیم و در مورد آن بحث می‌کنیم (آلسوپ، ۲۰۰۶؛ وارگسه و همکاران، ۲۰۰۵).

طی تعریف جدیدی توسط **مارسیا (۲۰۰۲)** از هویت، یعنی هویت حرفه‌ای، آن را چنین تعریف نموده است: «هویت حرفه‌ای عبارت است از سنجش مهارت‌ها و ارزش‌های شخصی مرتبط با شغل و اکتشاف فعال و سپس تعهد شغلی». این نوع از هویت در مطالعات بسیاری مورد توجه بوده است. از آنجایی که اصلی‌ترین کارگزاران برنامه درسی و نظام آموزشی، معلمان می‌باشند، از این رو موفقیت و شکست نظام آموزشی به معلمان آن وابسته شده و در صورتی که این معلمان، هویت حرفه‌ای منسجم و شکل‌گرفته داشته باشند، منجر به موفقیت نظام خواهد شد. هویت حرفه‌ای نیز همچون سایر جنبه‌های هویت تحت تأثیر عوامل مختلفی می‌باشد (محمودی، نبئی، ۱۳۹۸).

همان‌طور که **فوجل و موسر<sup>۸</sup> (۲۰۱۲)** اشاره می‌کنند، درک هویت معلمان بسیار حائز اهمیت است. با بررسی این جنبه، ما می‌توانیم دانش ارزشمندی در مورد عواملی که بر تصمیم‌گیری، رفتارها و ارزش‌های معلمان تأثیر می‌گذارد، به دست آوریم. علاوه بر این، به احتمال زیاد، هویت معلم نقش مهمی در انگیزه، اعتماد به نفس، مشارکت و اثربخشی کلی آنها ایفا می‌کند که بایستی مورد شناسایی قرار گیرد. مطالعه و پژوهش در باب هویت معلم، قلمروی وسیع و چندوجهی را می‌گشاید که در آن، انواع هویت، عوامل شکل‌دهنده و مؤثر بر آن از منظرهای گوناگون مورد بررسی قرار می‌گیرند. این موارد، شامل زندگی معلمان، خلاقیت و نقش آفرینی آنان، تأثیر عواملی چون زبان، یادگیری، درک و فناوری بر هویت معلم و همچنین ابعاد معنوی و درونی این شغل ارزشمند می‌شوند.

پژوهش‌های اخیر در ایران به بررسی مفهوم هویت معلمان زبان دوم (L2) و ارتباط آن با جنبه‌های مختلف تدریس پرداخته‌اند. برای مثال، **ابطحی و مطلب‌زاده (۲۰۱۶)** ارتباط مثبتی بین هویت حرفه‌ای معلمان (TPI) و سواد رایانه‌ای پیدا کردند که نشان می‌دهد توسعه مهارت‌های دیجیتال می‌تواند زمینه‌ای برای تقویت هویت حرفه‌ای آن‌ها باشد. دیگر پژوهشگران به بررسی عمیق‌تر مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای

معلمان زبان دوم پرداخته‌اند. **غنی‌زاده و استاد (۲۰۱۶)** جنبه‌های کلیدی مانند انتظارات از خود، مسئولیت‌های تدریس و رویکردهای آموزشی را شناسایی کردند. آن‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌ای استاندارد، همبستگی قابل توجهی بین این مؤلفه‌ها یافتند که نشان‌دهنده ارتباط قوی در درون مفهوم هویت حرفه‌ای معلمان زبان دوم است. **میرزایی و علی‌اکبری<sup>۱۰</sup> (۱۳۹۶)** با اتخاذ چهارچوب بوم‌شناسی اجتماعی به بررسی چگونگی شکل‌گیری هویت معلمان زبان دوم ایرانی پرداختند. یافته‌های آن‌ها بر تأثیر قابل توجه عوامل اجتماعی بر شکل‌گیری هویت معلم حتی در مقایسه با کنشگری فردی تأکید می‌کند. **کلالی سانی و همکاران (۲۰۲۱)** نیز با تمرکز بر عواملی که کیفیت تدریس و توانمندسازی معلمان را افزایش می‌دهند، به نقش جهت‌گیری هدف پرداختند. آن‌ها هویت حرفه‌ای را به‌عنوان یک ویژگی پویا تعریف کردند که بر جنبه‌های اجتماعی و شخصی زندگی معلمان تأثیر می‌گذارد. نتایج این تحقیق نشان‌دهنده ارتباط مثبت و معنادار بین TPI و جهت‌گیری هدف بود. علاوه بر این، آن‌ها دریافتند که خودکارآمدی تدریس، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده زیرمقیاس‌های TPI است.

این پژوهش‌ها در مجموع نشان‌دهنده علاقه روبه‌رشد به درک هویت معلمان زبان دوم در ایران و ارتباطات چندوجهی آن با جنبه‌های مختلف شیوه تدریس و موفقیت در آموزش است.

### شناخت

نسل آینده به معلمان توانمند و دلسوز نیاز دارد. معلمان در مسیر توسعه پایدار نقشی حیاتی ایفا می‌کنند. نیل به آموزش‌های اثربخش که ثمره تدریس معلمین تلاشگر، خود مستلزم فراهم بودن شرایط و زمینه‌ای مناسب است. از جمله این ارکان اساسی، رعایت استانداردهای حرفه‌ای معلمی است. وجود این استانداردها، معلم را قادر می‌سازد تا تمام توان و همت خود را در مدرسه و کلاس درس به کار گرفته و خروجی مناسبی از کارهای خود دریافت نماید (**ساکی و همکاران، ۱۳۸۸**). موفقیت هر نظام آموزشی، به‌طور غیرقابل انکاری، وابسته به دانش، شناخت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان آن است. این جمله‌ای است که بارها و بارها تکرار می‌شود و گویی به یک اصل مسلم تبدیل شده است (**دانش پژوه، ۱۳۸۲**).

<sup>10</sup> Fogle and Moser

<sup>11</sup> Mirzaee, Aliakbari

<sup>8</sup> Alsup

<sup>9</sup> Varghese et al

تحقیقات **ساندرز و ریورز**<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۶) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که تحت تعلیم معلمان باکیفیت و آگاه قرار می‌گیرند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که با معلمان ضعیف آموزش می‌بینند، پیشرفت تحصیلی قابل‌توجهی دارند. این یافته‌ها، اهمیت نقش معلمان در ارتقای کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به وضوح نشان می‌دهد. ایشان برای ارتقای کیفیت آموزش، پیشنهاداتی نظیر تمرکز بر آموزش و به‌روزرسانی دانش و اطلاعات معلمان، ارائه گواهینامه‌های حرفه‌ای و حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌کنند (ملایی نژاد، ۱۳۹۱).

#### تحصیلات معلم

در سال‌های اخیر به دلیل آشکارتر شدن نقش مثبت و فزاینده شایستگی معلمین در افزایش عملکرد آموزشی، تمرکز و استفاده بیشتر از معلمین شایسته و افزایش توانمندی‌های آنان در مرکز توجهات قرار گرفته است. طبق نظر میدل، برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف به عنوان یک شایستگی و صلاحیت مهم برای معلمان در نظر گرفته می‌شود. شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می‌شود؛ به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳). از آنجایی که در این شایستگی، نقش تحصیلات و سواد تخصصی نیز بسیار برجسته است، برخورداری معلمین از آگاهی و اطلاعات لازم در رابطه با رشته تخصصی و توسعه و به‌روز نگه داشتن معلومات علمی‌شان از اهمیت خاصی برخوردار است. لذا داشتن دانش تخصصی، همان‌طور که **جان چائو و همکاران**<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۸) بیان داشته‌اند، داشتن دانش تخصصی در کنار سایر صلاحیت‌های رفتاری، مهارت‌های ارتباطی و سازماندهی می‌تواند که ضمن بهبود سطح شایستگی معلمین، دستیابی به اهداف آموزشی و افزایش رضایت دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد.

از نظر **دانیلسون**<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۷)، سطح سواد و دانش مرتبط معلم در تدریس و آموزش دانش‌آموزان جایگاه ویژه‌ای دارد. از دیدگاه وی اهمیت دانش محتوایی معلم بر کسی پوشیده نیست. دانش، سواد و اطلاعات معلم درباره محتوایی که تدریس می‌کند همواره جزء عناصر اساسی تدریس مؤثر بوده

است. صرف‌نظر از روش‌های آموزشی، معلمان باید تسلط کافی بر موضوع مورد تدریس خود داشته باشند تا بتوانند یادگیری دانش‌آموزان را هدایت کنند. لذا هر قدر که سواد و تحصیلات بالاتر و مرتبط‌تری داشته باشد، اثر بخشی و پیشرفت تحصیلی نیز بیشتر خواهد شد.

#### ارزیابی پویا

ارزیابی و سنجش همواره به‌عنوان ارکان جدایی‌ناپذیر فرایند یادگیری شناخته شده‌اند و مسیر را برای به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی هموار می‌کنند. در ارزیابی پویا، تمرکز بر بررسی دقیق تک‌تک مراحل آموزش، مداخلات انجام‌شده و میزان پیشرفت هر فرد استوار است.

از دیدگاه **پوهنر و وانتولف**<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۵)، ارزیابی پویا نوعی از ارزیابی است که در آن، معلم با به‌کارگیری روش‌های متنوع، به سنجش دقیق ظرفیت یادگیری هر دانش‌آموز می‌پردازد. هدف نهایی این نوع ارزیابی، آشکارسازی حداکثر سطح عملکرد دانش‌آموزان در شرایطی است که از حمایت و راهنمایی لازم بهره‌مند می‌شوند. نگارندگان معتقدند که ارزیابی‌کنندگان برای درک کامل توانایی‌های دانش‌آموزان، علاوه بر تسلط بر آزمون‌های استاندارد سنتی، بایستی در دو حوزه دیگر نیز اطلاعات داشته باشند که به ترتیب عملکرد دانش‌آموز در صورت دریافت کمک از یک میانجی و نهایتاً میزان بهره‌ای که دانش‌آموز از این کمک می‌برد، می‌باشد.

ارزیابی پویا (DA) نقش محوری در تحقیقات مربوط به بررسی رفتارهای یادگیری نامنظم دانش‌آموزان ایفا می‌کند (بالنی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۵)، بالین‌حال، **دیکسون و وورل**<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۶) استدلال می‌کنند که DA برای صرفاً سنجش تأثیر مستقیم مداخلات آموزشی مناسب نیست. همان‌طور که **زیائو زیائو و یان**<sup>۱۸</sup> (۲۰۲۰) خاطر نشان می‌کنند، DA شامل گفتگوی مداوم بین معلمان و دانش‌آموزان برای ارزیابی عملکرد فعلی و هم‌فکری در مورد راهبردهایی برای بهبود آتی است. این رویکرد آینده‌نگر، DA را از ارزیابی‌های سنتی که صرفاً بر دستاوردهای گذشته تمرکز دارند، متمایز می‌نماید. در نهایت، همان‌طور که **آنتون**<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۹) پیشنهاد می‌کند، هدف DA نه تنها سنجش توانایی‌های فعلی دانش‌آموز، بلکه حمایت از توسعه مداوم آنها و شکوفا کردن ظرفیت کاملشان است. **بیرجندی و همکاران** (۲۰۲۱) بر این جنبه مشارکتی تأکید

<sup>16</sup> Baleni

<sup>17</sup> Dixon & Worrell

<sup>18</sup> Xiaoxiao & Yan

<sup>19</sup> Anton

<sup>12</sup> Sanderz and Rivers

<sup>13</sup> Jon-Chao et al

<sup>14</sup> Danielson, 2007

<sup>15</sup> Poehner & Lantolf

بیشتری می‌کنند و DA را به‌عنوان روندی تعریف می‌کنند که در آن دانش‌آموزان و معلمان برای ایجاد دانش از طریق کاوش مشترک با هم کار می‌کنند.

لذا همان‌طور که **گراب و جیانگ** (۲۰۱۴) بیان می‌کنند، تعامل و بازخورد متقابل بین معلم و دانش‌آموز نقشی کلیدی در فرایند یادگیری ایفا می‌کند. این تعامل به معلم امکان می‌دهد تا در هر مرحله از فرایند یادگیری، به‌ویژه در مواردی که به نظر می‌رسد دانش‌آموز مفهوم را به درستی درک نکرده است، به‌طور مداوم راهنمایی و توضیحات بیشتری ارائه دهد. هدف اصلی ارائه بازخورد، صرفاً ارائه پاسخ صحیح به دانش‌آموز نیست، بلکه همان‌طور که قبلاً نیز بیان شده است ارتقای یادگیری، آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و تشویق آنها به استفاده از این راهبردها برای پیشرفت بیشتر است.

**پوهنر و لانتوف** (۲۰۱۵)، با بررسی تحقیقات انجام شده در حوزه ارزیابی پویا، به این نتیجه رسیدند که این نوع ارزیابی تأثیر قابل توجهی بر عملکرد زبان‌آموزان دارد. **کامپرنول و زانگ** (۲۰۱۴) نیز در تحقیق خود، تفاوت چشمگیری بین نمرات معمولی زبان‌آموزان و نمرات آنها در زمان دریافت کمک از میانجی مشاهده کردند، که نشان‌دهنده تأثیرگذاری میانجیگری، به‌ویژه میانجیگری مداخله‌جویانه، بر یادگیری زبان‌آموزان بود.

پژوهش‌های متعددی در زمینه ارزشیابی پویا در ایران نیز انجام شده است. یکی از این پژوهش‌ها توسط **نفرزاده** (۲۰۱۶) صورت گرفته که در آن از این نوع ارزشیابی در آموزش و ارتقای مهارت شنیداری زبان‌آموزان استفاده شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ارزشیابی پویا تأثیر چشمگیری بر فراگیری مهارت شنیداری زبان‌آموزان داشته و عملکرد آنان در پس‌آزمون به‌طور قابل توجهی بهتر از پیش‌آزمون بوده است. در پژوهشی دیگر، **آردین** (۲۰۱۸) به بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر عملکرد زبان‌آموزان در فعالیت‌های توصیفی و روایی مهارت نوشتاری پرداخته است. نتایج این پژوهش نیز حاکی از تأثیر چشمگیر ارزشیابی پویا بر عملکرد زبان‌آموزان در هر دو نوع فعالیت بوده است. همچنین، **کاظمی** (۱۳۹۷) با انجام پژوهشی در زمینه تأثیر ارزشیابی پویا بر عملکرد زبان‌آموزان در مهارت گفتاری به نتایجی مشابه سایر پژوهش‌ها دست یافته است.

ارزیابی پویا به‌طور کلی به دو دسته اصلی تقسیم می‌شود: رویکرد مداخله‌گرانه و رویکرد تعامل‌گرایانه. در رویکرد مداخله‌گرانه، ابتدا یک پیش‌آزمون برگزار می‌شود و سپس دوره‌ای آموزشی برای افراد در نظر گرفته می‌شود. در این رویکرد، از فرایند تدریس به‌عنوان برنامه مداخله‌گر استفاده می‌شود و آموزشی که از طریق ارزشیابی پویا در بازه زمانی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه می‌شود، ارزشیابی پویای مداخله‌گرانه نامیده می‌شود. در مقابل، رویکرد تعامل‌گرایانه بر یادگیری همراه با تعامل و ارتباط با یک شخص با استعداد یا با همکاری معلم تمرکز دارد. برخلاف رویکرد مداخله‌گرانه که امکان یادگیری هم به‌صورت گروهی و هم فردی را فراهم می‌کند، در رویکرد تعامل‌گرایانه فقط آموزش فردی مد نظر قرار می‌گیرد و به همین دلیل زمان برتر خواهد بود (**درخشان و همکاران**، ۱۳۹۹).

### ۳. مروری بر پیشینه مطالعاتی تحقیق

اگر چه پژوهش مشابهی با موضوع این پژوهش انجام نگرفته است ولی مطالعات متعددی وجود دارد که از روش سنتز پژوهشی در حوزه آموزش و پرورش استفاده نموده و مؤلفه‌های مهم مورد نظر را شناسایی و تحلیل نموده‌اند که در ادامه به پاره‌ای از جدیدترین آنها اشاره می‌شود. **صمدی و فلاوند** (۱۴۰۱) در مطالعه خود که با هدف سنتز پژوهی عناصر برنامه درسی تربیت جنسی در دوره آموزش عمومی انجام گرفته است نتیجه‌گیری نموده‌اند که اهداف تربیت جنسی شامل تدارک دانش، مهارت و نگرش **لازم** برای هدایت صحیح امور جنسی در فرد و زندگی اجتماعی است. محتوا در هر دوره منطبق بر اهداف بوده و رویکردهای فعال تدریس مناسب‌اند. به‌علاوه معلم نقش مشاور را دارد و می‌تواند از منابع متنوع استفاده نماید. **سلامات و همکاران** (۱۴۰۱) در مطالعه خود با هدف سنتز پژوهی عوامل اساسی مؤثر در ارتقای کیفیت محیط‌های آموزشی بر مبنای الگوی روبرتس، با استفاده از واژه‌های کلیدی «محیط آموزشی»، «مدرسه»، «بازدهی تحصیلی»، «آموزش‌گریزی»، «ساختار معماری» و غیره و بر اساس معیار ورود، ۳۶۲ پژوهش علمی را شناسایی نموده و سپس با توجه به معیار خروج در نهایت ۵۹ مقاله را به مرحله تحلیل نهایی خود وارد نمودند. طبق نتایج نهایی، عوامل اساسی با عناوین رفتاری رضایتمندی؛ روان‌شناختی-حس تعلق به مکان؛ فیزیکی-ساختاری معماری؛ شناسایی گردید.

22 Compennolle & Zhang

23 Ardin

20 Grabe & Jiang

21 Poehner, & Lantolf

همچنین الگوی مفهومی عوامل اساسی مؤثر در ارتقای کیفیت محیط‌های آموزش شناسایی گردید.

در مطالعه دیگری **مهربان (۱۳۹۹)** با هدف ارزیابی سنتز پژوهی تربیت فناورانه، به بررسی مبانی، مؤلفه‌ها و سازوکارهای آن پرداخته است. نتایج این مطالعه مؤید آن است که سواد فناورانه برآیندی برای فرآیند تربیت فناورانه می‌باشد که خود پیوستاری دویعدی است که هر فردی بر اساس رشد عقلانی، اجتماعی، و... خود، در نقطه‌ای از این پیوستار به درجه‌ای (بعد اول) و سطحی (بعد دوم) از سواد فناورانه می‌تواند دست یافته باشد. در بیان سازوکار تربیت فناورانه چهار موضوع اصلی، نقطه آغازین در سازوکار تربیت فناورانه، برنامه درسی تربیت فناورانه، جایگاه تربیت فناورانه در برنامه‌های درسی، و آموزش معلمان مورد بررسی قرار گرفته است. **سلیمانی و همکاران (۱۳۹۹)** نیز در مطالعه دیگری با هدف سنتز پژوهی عوامل کلیدی موفقیت در آموزش و توسعه حرفه‌ای از طریق بازی‌وارسازی بر مبنای مدل روبرتس، ضمن شناسایی عوامل کلیدی موفقیت در آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق بازی‌وارسازی، در نهایت تعداد ۵ مضمون (عامل) را استخراج نموده‌اند که به ترتیب عوامل فردی، ساختاری، طراحی بازی نمایی، میان فردی، آموزشی می‌باشند. از منظر نگارندگان، در طراحی و اجرای دوره آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان بر مبنای بازی‌وارسازی، داشتن طرحی راهبردی و همچنین شناخت صحیح کاربران، از پیش شرط‌های اصلی موفقیت در این گونه دوره‌ها می‌باشد.

#### ۴. مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش سنتز پژوهی بر مبنای الگوی شش مرحله‌ای **روبرت<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۹)** اجرا شده است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق است. سنتز پژوهی در برخی از موارد به‌عنوان فراتحلیل کیفی شناخته شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد تحلیل نموده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص نماید. تمامی منابع نوشتاری معتبر مانند کتب مرجع، مقالات پژوهشی اصیل و رساله‌های دکتری در زمینه ارزیابی پویا، هویت حرفه‌ای معلمان و شناخت و مهارت‌های آنها جامعه آماری این مطالعه را تشکیل می‌دهند. نمونه‌ها با استفاده از روش هدفمند نظری انتخاب شده و تا حد اشباع نظری پیش

رفته است. جهت ارزیابی کیفیت پژوهش‌های مورد تحلیل، پژوهشگر منابع منتخب را در چند مرتبه مورد بازبینی قرار داده و موارد نامرتب را بر اساس برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی<sup>۲۵</sup> (CASP) تعدیل نموده است. این روش با طرح ده سؤال کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه کیفی پژوهش مشخص گردد. داده‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون در نرم‌افزار MAXQDA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

بدین صورت که ابتدا متن کامل منابع منتخب، مطالعه شده و هر کجا که به یک مضمون مرتبط با موضوع اشاره شده بود، تحت عنوان جمله‌های کلیدی، در کاربرگ‌های طراحی شده، ثبت و به آن کد اختصاص داده شد. کدگذاری واحدهای معنایی تا رسیدن به حد اشباع یعنی زمانی که دیگر کد جدیدی به دست نیامد ادامه پیدا کرده و بعد از اتمام فرایند واحدهای تحلیل، این کدها بر اساس شباهت و یا قرابتی که با یکدیگر داشتند، مقوله‌بندی شده و در نهایت مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر استخراج شدند. در مرحله بعد، با بررسی مؤلفه‌ها، الگوی مفهومی تأثیر هویت، شناخت و تحصیلات بر ارزیابی پویا طراحی شد. اعتباریابی یافته‌های پژوهش از طریق چهار معیار **لینکن و گوبا<sup>۲۶</sup> (۱۹۸۵)** مورد ارزیابی قرار گرفت.

برای دستیابی به معیار «باورپذیری» روش توصیف توسط هم‌تابان مورد استفاده قرار گرفت. بدین ترتیب که پژوهشگر از ۲ نفر از اساتید عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد تهران مرکز که از این روش استفاده کرده بودند درخواست کدگذاری مجدد بر روی بخشی از متون را داد که از صحت روند کدگذاری پژوهشگر و نیز عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد.

برای معیار «انتقال‌پذیری» روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی مورد استفاده قرار گرفت. بدین ترتیب که ابتدا با توجه به موضوع اصلی یعنی ارزیابی پویای معلمان چند مقاله منتخب و از طریق مراجعه به منابع پایانی متنی آنها به سایر مقالات دست یافتیم.

برای معیار «اطمینان‌پذیری» از مشورت با اساتید و خبرگان در این زمینه و کارشناسان حوزه آموزش زبان انگلیسی در مورد انجام پژوهش و کسب بازخوردها در جهت بهبود انجام پژوهش، استفاده شد.

<sup>26</sup> Lincoln & Guba

<sup>24</sup> Roberts

<sup>25</sup> Critical Appraisal Skills Program(CASP)



برای معیار «تأییدپذیری» نیز از روش یادداشت‌برداری در حین روند انجام کار، استفاده شد. روش‌های دیگر برای اطمینان از روایی پژوهش خودبازبینی محقق بوده است. بدین صورت که کل فرایند جمع‌آوری، استخراج و کدگذاری یافته‌ها مجدداً مورد بازبینی قرار گرفت و روش دیگر محاسبه پایایی یافته‌های پژوهش روش توافق بین دو کدگذار بوده است. در این روش پنج مقاله انتخاب شده و یکی از کارشناسان حوزه‌های آموزش بدون اطلاع از کدگذاری اولیه، اقدام به کدگذاری ثانویه کرد. در کدگذاری اولیه ۸ شاخص استخراج شده بود و در کدگذاری ثانویه ۱۰ شاخص استخراج گردید که در ۲ مورد عدم توافق وجود داشت. لذا با توجه به رابطه زیر (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۲)، زمانی که اعداد در فرمول زیر قرار داده شدند، ضریب پایایی ارزیاب‌ها ۰/۸۹ محاسبه گردید که با توجه به این که از مقدار ۰/۶ بیشتر است، می‌توان ادعا کرد که ابزار تحلیل یافته‌ها از پایایی برخوردار می‌باشد.

$$\text{درصد توافق درون موضوعی} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100\%$$

همان‌طور که زیمر در سال ۲۰۰۶ بیان می‌کند، روش فراترکیب روشی برای ترکیب و تفسیر یافته‌های پژوهش‌های مختلف است که با تمرکز بر کیفیت مطالعات انجام می‌شود و الزاماً به یک چهارچوب نظری گسترده نیازی ندارد. در واقع، این روش به پژوهشگر کمک می‌کند تا با انجام یک بررسی دقیق و نظام‌مند، یافته‌های پژوهشی را به گونه‌ای تلفیق و توصیف کند که پدیده مورد مطالعه، نتایجی فراتر از مجموع اجزاء خود به دست دهد (سهرابی و همکاران، ۱۳۹۰). در این روش، توصیف‌ها با تفسیر و تلفیق یافته‌ها و در نهایت بازخوانی داده‌ها همراه می‌شوند. به همین دلیل می‌توان گفت که یافته‌های حاصل از فراترکیب، پژوهش‌های تجربی/تحلیلی و محقق ساخته هستند.

الگوی شش مرحله‌ای روبرت<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۹) که در این مطالعه مورد استفاده قرار می‌گیرد به شرح زیر می‌باشد که پنج مرحله اول در این قسمت و مرحله ششم در بخش یافته‌های پایانی تحقیق ارائه می‌گردد.

**مرحله اول: شناسایی و شفاف‌سازی ضرورت انجام**

**تحقیق**

امروزه هویت حرفه‌ای در جوامع پیشرفته بسیار مورد توجه قرار گرفته است و به نظر می‌رسد ایجاد هویتی قوی، خودخواسته، مثبت و منعطف می‌تواند به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی منجر شود. شغل هر فرد از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین وجوه زندگی او است که نقش تعیین‌کننده‌ای بر رفتارها و اخلاق افراد جامعه دارد. گروه‌های شغلی و اخلاق حرفه‌ای حاکم بر هر گروه، میزان پرنرنگی و یا کم‌رنرنگی مرزهای میان هر گروه شغلی با دیگر گروه‌ها، کیفیت‌های لازم برای کسب آن شغل و ... همه عواملی هستند که می‌تواند بر شدت تأثیرگذاری فرد بر آن شغل اثرگذار باشد (محمودی و نبئی، ۱۳۹۸). بنابراین، هویت فردی معلم، از جمله اعتقادات، ارزش‌ها، و تجارب زندگی او نیز می‌تواند بر فرآیند ارزیابی معلم در مورد دانش‌آموزان و یا دانشجویانش تأثیرگذار باشد (گرو و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین، شناخت معلم از روش‌ها و ابزارهای ارزیابی و تحصیلات او، نقش بسزایی در کیفیت و دقت فرآیند ارزیابی ایفا می‌کند و معلم را قادر می‌سازد تا بهترین راهکارها و روش‌ها را برای ارزیابی دانش‌آموزان خود انتخاب نماید (کافی پور و خوشنود، ۲۰۲۳). از این رو، مطالعه تأثیر هویت، شناخت و تحصیلات معلم بر فرآیند ارزیابی، به ما این امکان را می‌دهد که بهترین روش‌ها و راهبردهای ارزیابی مؤثر بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کنیم. این موضوع از این جهت که تأثیرات مختلفی بر کیفیت و اثربخشی فرآیند آموزش و یادگیری دارد و می‌تواند بهبود آنها را تسریع دهد، از اهمیت بالایی برخوردار است.

**مرحله دوم: اجرای پژوهش به منظور بازبانی مطالعات**

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط به نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. از این رو، ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلید واژه‌هایی از قبیل هویت حرفه‌ای، معلم، شناخت، تحصیلات، ارزیابی پویا، زبان دوم و زبان انگلیسی در دانش‌آموزان و دانشجویان در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله نورمگز، مگ ایران، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، جویسگر فارسی علم نت، سامانه نشریات کشور و پایگاه‌های لاتین مانند ساینس دایرکت،<sup>۳۰</sup> اریک<sup>۳۱</sup>،

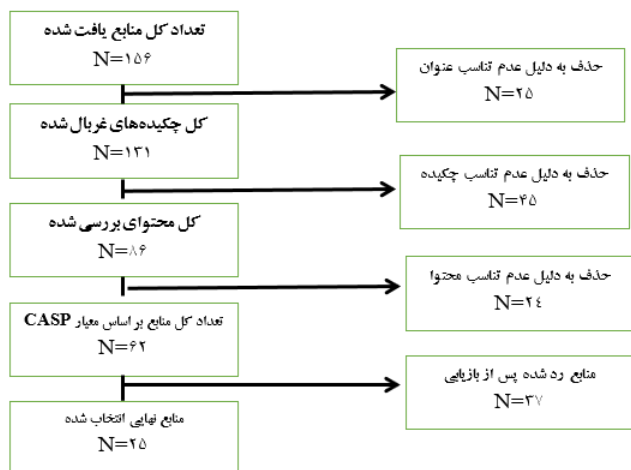
<sup>30</sup> ScienceDirect

<sup>31</sup> ERIC (Education Resources Information Center)

<sup>27</sup> Roberts

<sup>28</sup> Crow et al

<sup>29</sup> Kafipour and Khoshnood



### شکل شماره ۱: روند بازبینی و انتخاب منابع مرتبط

در انجام این غربالگری، ابزار مهارت‌های ارزیابی حیاتی CASP کمک شایانی به بررسی کیفیت پژوهش‌ها نمود. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، این ابزار به کمک سؤالات متعدد به بررسی دقت، اعتبار و اهمیت پژوهش (بر اساس هدف مطالعه، روش‌شناسی، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، اعتبار تجزیه و تحلیل داده‌ها و...) به پژوهشگر یاری می‌رساند. با توجه به شکل بالا از ۱۵۶ سند جستجو شده، ۲۵ مورد به دلیل نامناسب بودن عنوان، ۴۵ سند به دلیل چکیده نامناسب، ۲۴ سند به دلیل محتوای نامناسب و نداشتن یافته‌های کافی و در نهایت ۳۷ سند به دلیل فقدان کیفیت از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند و ۲۵ مقاله، کتاب و رساله به‌عنوان اسناد نهایی مورد تحلیل قرار گرفتند.

از آنجایی که معیارهای ورود و خروج اسناد (مقالات) در این مطالعه برخلاف پاره‌ای از مطالعات به سلیقه نویسنده انجام نمی‌شود و بایستی معیارهای خاصی را رعایت نمود، از این‌رو همان‌گونه که مشاهده می‌گردد حدود ۸۴ درصد از مقالات جدید انتخاب شده از حوزه مطالعه خارج می‌شوند. بررسی مطالعات مشابه در این زمینه نیز نشان داد که متأسفانه معیار و استاندارد دقیقی برای حداقل تعداد اسناد مورد بررسی وجود نداشته و در انتخاب تعداد اسناد مورد بررسی بایستی به مواردی همچون: وسعت و عمق موضوع، نوع سنتز، معیارهای ورود و خروج، منابع معتبر در دسترس و... هم توجه نمود. هر چند بعضاً برخی از سازمان‌ها و مجلات هم دستورالعمل‌های خاصی برای خود داشته و حداقلی برای تعداد اسناد برای انتشار در نظر گرفته‌اند.

**مرحله چهارم: تعیین چهارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل**

ریسرچرگیت<sup>۳۲</sup>، پرکوئست<sup>۳۳</sup>، اشپرنگر<sup>۳۴</sup>، امرالد<sup>۳۵</sup>، تیلورو فرانسیس<sup>۳۶</sup> شناسایی شدند. به منظور بالا بردن کیفیت کار، جستجوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جستجو و منابع اطلاعاتی داشتند به‌صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر یک نفر خبره در زمینه آموزش بر کلیه روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین، این مطالعه با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات منتشرشده تدوین شد.

### مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات

این مرحله به ارزیابی در مورد تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی مربوط می‌شود. ارزیابی که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای انتخاب و طبقه‌بندی مطالعات است. معیارهای ورود اسناد به پژوهش حاضر شامل موارد زیر است:

۱- مطالعات علمی-پژوهشی انتشار یافته در زمینه‌های هویت حرفه‌ای، تحصیلات و شناخت معلمین، ارزیابی پویا

۲- مطالعات بایستی یافته‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با هدف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این‌رو، کفایت یک مقاله جهت بررسی در این پژوهش، گزارش در مورد هویت حرفه‌ای و ارزیابی پویا بود.

۳- مطالعاتی که روند داوری تخصصی را تحت نظر ارزیابان متخصص طی کرده باشند و به‌صورت برخط و نسخه فیزیکی به‌طور کامل چاپ شده باشند.

با توجه به بررسی‌های انجام شده ۲۵ سند معتبر اولیه در راستای ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر پیدا شدند که بعد از غربالگری با توجه به معیارهای مدنظر از جمله عنوان مرتبط، چکیده، محتوا، کیفیت پژوهش و اعتبار پایگاه‌های اطلاعاتی تعدادی از این اسناد برای ورد به تحلیل نهایی مناسب نبوده و بر اساس ملاک‌های خروج به شرح زیر از روند تحلیل خارج شدند:

اسنادی که اطاعات کافی در زمینه هدف این مطالعه ارائه نداده بودند.

اسنادی که دارای کیفیت علمی لازم نبوده و در مجلات و همایش‌های فاقد اعتبار منتشر شده بودند.

<sup>35</sup> Emerald

<sup>36</sup> Taylor & Francis

<sup>32</sup> ResearchGate

<sup>33</sup> ProQuest

<sup>34</sup> Springer

این مرحله به مثابه چهارچوبی ارتباط‌دهنده عمل می‌کند که اطلاعات به‌دست آمده پیرامون آن ترکیب شدند (گلی و همکاران، ۱۴۰۲). چهارچوب ادراکی این مطالعه حول مفاهیم زیر است:

هویت حرفه‌ای: محمودی و نبئی (۱۳۹۸) به نقل از مارسیا (۲۰۰۲) جنبه جدید از هویت، یعنی هویت حرفه‌ای را بیان نموده است. او هویت حرفه‌ای را این‌گونه تعریف می‌کند: «سنجش مهارت‌ها و ارزش‌های شخصی مرتبط با شغل و اکتشاف فعال و سپس تعهد شغلی».

شناخت معلم: شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که آموزگار با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. به عبارت دیگر، منظور صلاحیت‌های شناختی مبنی بر مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد (توماج و همکاران، ۱۴۰۰).

ارزیابی پویا: ارزیابی پویا که توسط وایگوتسکی<sup>۳۷</sup>، روان‌شناس بنام روسی معرفی شد، نوعی ارزشیابی فعل و انفعالی است که بیشتر در زمینه تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد. تمرکز وایگوتسکی بر روی فعل و انفعالاتی بود که به تشریک مساعی و ارتباطات میان افراد بستگی دارند. در ارزشیابی پویا، معلم همیشه در هم‌کنشی با شاگردان است و زبان‌آموزان را به سوی پیشرفت راهنمایی می‌کند (توسلی و نیک‌مرد، ۱۳۹۸).

#### مرحله پنجم: پردازش تحقیقات

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا عناصر کلیدی اثرگذار بر ارزیابی پویا و مشخصه‌های اصلی هویت حرفه‌ای، شناخت و تحصیلات معلم از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج شدند (جدول شماره ۲) و در ادامه کدهای باز بر مبنای مفاهیم مشترک در مقوله‌های معین دسته‌بندی شدند.

جدول شماره ۲: نمونه‌ای از اسناد تحلیل‌شده در زمینه ارزیابی پویا و هویت حرفه‌ای

پژوهشگر/ان	سال	عنوان و مضامین پایه مورد بررسی
رضائی و اسفندیاری	۱۴۰۲	شناخت معلمان زبان انگلیسی ضمن خدمت ایرانی درباره آموزش ارزش‌ها
گلی و همکاران	۱۴۰۲	طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله
باقری اصل و همکاران	۱۴۰۰	هویت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه و ارائه مدلی پارادایمیک
برجی و سلیمان	۱۴۰۱	بررسی نقش هویت حرفه‌ای معلمان بر رشد تربیتی دانش‌آموزان و فرآیند یاددهی-یادگیری
مهدی‌مقدم و همکاران	۱۴۰۱	بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان
عارف نژاد و همکاران	۱۴۰۱	ساخت و بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه هویت حرفه‌ای معلمان
توماج و همکاران	۱۴۰۰	بررسی ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان
توسلی و نیک‌مرد	۱۳۹۸	تأثیر ارزشیابی پویا بر عملکرد زبان‌آموزان
درخشان و همکاران	۱۳۹۹	تأثیر ارزیابی پویا و غیرپویا بر درک یادگیرندگان زبان انگلیسی سطح متوسط
شریف زاده و همکاران	۱۳۹۹	شناسایی ویژگی‌های روان‌شناختی در انتخاب معلمان
خمیجانی و همکاران	۱۳۹۸	بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس و غیرمتجانس
فروتین و همکاران	۱۳۹۸	تدوین مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی
زارع و فرخی‌پور	۱۳۹۸	بررسی تأثیر مداخله پویا بر توانش زبان‌آموزان در تعبیر ارائه‌های معنوی متون ادبی
محمودی و نبئی	۱۳۹۸	عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلم: مروری نظام‌مند
Hejazi et al	۱۳۹۸	بررسی سهم معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم نظری بر پایه داده‌های امتحانات کشوری
حصاری و همکاران	۱۳۹۸	فرآیند بهبود در روند آموزش: نقش معلم در مقابل دانش‌آموزان
تقی پور و همکاران	۱۳۹۶	دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
Kafipour and Khoshnood	2023	Effect of feedback through dynamic assessment on EFL field-dependent and field-independent learners' speaking skill development
Zhao Q	2022	On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development.

Responding to imposed job redesign: The evolving dynamics of work and identity in restructuring professional identity. Human Relations	2021	Chen & Reay
Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions	2021	Wang et al
Dynamic assessment training and mediational strategies of EFL student mediators	2021	Ebadi, S et al
Movements in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education.	2020	Dahl K.
Exploring L2 Learning Potential through Computerized Dynamic Assessment	2019	Ebadi, et al
The professional identity, career commitment and subjective well-being of art therapy students	2018	Jue J., Ha J. H.
Professional identity of higher education teachers in samples of Riga and Smolensk	2017	Jermolajeva, & Bogdanova
Framing research on school principals' identities	2017	Crow et al
Diagnostic and Developmental Potentials of Dynamic Assessment for L2 writing	2015	Rahimi, et al

تحلیل و اعمال نظر اساتید و متخصصین، مضامین پایه به دست آمد. در این مرحله بنابر نظر خبرگان، تعدادی از نشانگرها به دلیل کم اهمیت بودن حذف و یا به دلیل ترادف معنایی در هم ادغام گردیده مجدداً سازماندهی و مرتب شدند. مقایسه بین مضامین پایه و دسته‌بندی آنها جهت دستیابی به مضامین سازمان‌دهنده بسیار زمان‌بر بود. لذا نهایتاً ۱۳۰ مضمون پایه به‌عنوان نشانگرها و ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده به‌عنوان مؤلفه‌ها شناخته شدند. پس از اتمام مراحل کدگذاری قبلی، دسته‌بندی مضامین دوم نیز انجام پذیرفته و ۱۱ مضمون به‌عنوان مضامین سطح دوم احصا گردید. بر اساس فرایند سترپژوهی در یک نمای کلی عناصر ارزیابی پویا، مبتنی بر هویت حرفه‌ای، شناخت و تحصیلات مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۱۳۰ مضمون پایه به‌عنوان نشانگرها و ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده به‌عنوان مؤلفه‌ها شناخته شده‌اند

#### ۵. یافته‌های تحقیق

در مرحله ششم روش پیشنهادی روبرت<sup>۳۸</sup> (۲۰۰۹) که به ارائه نتایج ترکیب اختصاص دارد، جمع‌بندی نهایی از مجموع یافته‌های حاصل از ترکیب نتایج ارائه می‌گردد. لذا در این مرحله، پس از استخراج کدهای اولیه، جستجو برای تعیین و نام‌گذاری مضامین با دقت آغاز گردید و در نهایت داده‌های حاصل از بررسی متون مقالات این پژوهش، در چهار دسته مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده، مضامین سطح دوم و مضامین سطح اول احصاء و دسته‌بندی گردیدند. مضامین احصاء شده از متن اسناد مورد بررسی در اختیار اساتید راهنما و مشاور و دو تن دیگر از خبرگان قرار گرفت. در ادامه پس از تجزیه و

جدول شماره ۳: جمع‌بندی یافته‌های حاصل از ترکیب نتایج

مضمون سطح اول	مضامین سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
هویت حرفه‌ای	دانش تخصصی	تخصص در حرفه	تخصص در تدریس زبان انگلیسی آشنایی با مسائل تربیتی تحصیلات تکمیلی تجربه کاری موفق مرتب بودن تحصیلات پایه و تکمیلی
		دانش تدریس	آگاهی از شرح وظایف معلم زبان اشراف بر فرایندهای آموزش و تدریس داشتن تفکر نظام‌مند

مضمون سطح اول	مضامین سطح دوم	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
مهارت‌های حرفه‌ای	تسلط علمی	استفاده از روش‌های به‌روز تدریس <b>برخط</b> آگاهی از روش‌های برنامه‌ریزی آگاهی از نحوهٔ سنجش	مطالعهٔ مستمر منابع جدید تسلط بر روش‌های پژوهشی
	مهارت‌های تدریس	تسلط بر قوانین و مقررات آشنایی با روش‌های حل مسئله داشتن مهارت تصمیم‌گیری تسلط بر مکاتبات اداری توانمندی در ارائهٔ گزارش عملکرد	
	مهارت‌های فناوریانه	آشنایی با سامانه‌ها و نرم‌افزارهای مدیریتی و آموزشی تسلط بر مهارت‌های هفتگانهٔ ICDL استفاده از داشبوردهای مدیریتی مبتنی بر وب آشنایی با تولید محتوای آموزشی تسلط بر نرم‌افزارهای تدریس <b>برخط</b>	
	مهارت‌های ارتباطی	ایجاد وحدت و انسجام بین افراد ایجاد تفاهم و همکاری در بین همکاران تعامل مناسب با همکاران، زبان‌آموزان و اولیا و درک احساسات آنها ظرافت رفتار با زبان‌آموزان فراهم کردن جوّی دوستانه و آرام	
	رعایت الزام اخلاق حرفه‌ای	احترام به عقاید، ارزش‌ها و باورها الگو بودن از نظر اخلاقی و دینی اهمیت به کار و داشتن حس مسئولیت‌پذیری	
	اعتقاد به فلسفه آموزش و پرورش	اعتقاد به ایجاد تغییرات سازنده و مثبت اعتقاد به مسئولیت‌پذیری آشنایی با اهداف آموزش و پرورش اهمیت به توسعهٔ مهارت‌ها آشنایی با روان‌شناسی تربیتی اهمیت به پرورش مناسب زبان‌آموزان	
	تعهد برای تحقق اهداف تدریس	بهبود فرهنگ متعهد بودن به انجام وظایف اعتقاد به بهبود کیفیت آموزشی ایجاد ارزش‌های مشترک توانمندسازی زبان‌آموزان	
	شناخت زبان مورد تدریس	ساختارهای گرامری دانش واژگانی مهارت‌های مکالمه و گفتاری مهارت‌های خواندن و درک مطلب مهارت‌های نوشتاری	
	شناخت روش‌های آموزشی	روش‌های ارائه محتوای آموزشی مانند سخنرانی، نمایش، مطالعه متن و استفاده از وسایل آموزشی روش‌های فعالیت‌محور مانند فعالیت‌های گروهی، تمرینات عملی، بازیها و تمرینهای تعاملی روش‌های تدریس معکوس مانند توجه به مطالب مراجعه‌ای، تجربیات عملی و تحلیل مسائل روش‌های یادگیری مبتنی بر تجربه مانند استفاده از کارگاه‌های عملی، پروژه‌های تحقیقی، و فعالیت‌های عملی روش‌های مبتنی بر فناوری شامل استفاده از ابزارها و فناوری‌های مختلف	
	ابزارهای ارزیابی و اندازه‌گیری	شناخت انواع مختلف ابزارهای ارزیابی شامل آزمون‌های کتبی، تمرینات عملی، پروژه‌های تحقیقاتی، مصاحبه‌ها، مشاهده‌ها، پرسش‌نامه‌ها، و فعالیت‌های تعاملی	

مضمون سطح اول	مضامین سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
			شناخت اهداف مختلف ارزیابی مانند ارزیابی دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، رفتارها، پیشرفت، و عملکرد دانش‌آموزان شناخت معیارها و شاخص‌های اندازه‌گیری و ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان از جمله دقت، تفهیم، سرعت، دقت، تفکر انتقادی، و توانایی‌های خاص زبانی شناخت روش‌های مختلف برای جمع‌آوری داده‌های ارزیابی از جمله مشاهده، مصاحبه، پرسش‌نامه، آزمون‌ها، و فعالیت‌های تعاملی. شناخت روش‌ها و فرآیندهای مختلف تحلیل و تفسیر داده‌های ارزیابی از جمله تجزیه و تحلیل آماری، تفسیر روایی و پایایی، و تحلیل محتوا. شناخت روش‌ها و راهکارهایی که معلم برای استفاده از نتایج ارزیابی در فرآیند آموزشی و بهبود عملکرد زبان‌آموزان اتخاذ می‌کند. شناخت راهکارهایی که معلم برای ارتباط با زبان‌آموزان و والدین برای بحث و بررسی نتایج ارزیابی و پیشنهادات استفاده می‌کند
	شناخت زبان آموزش نیاز		شناخت سطح زبانی برای ارزیابی مهارت‌های گفتاری، شنیداری، خواندن و نوشتن شناخت اهداف زبان‌آموزان از یادگیری زبان شناخت نیازهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف استفاده از زبان مانند ارتباطات روزمره، مکالمات تخصصی، موفقیت در مصاحبه‌های شغلی، تدریس و ... شناخت مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در زندگی روزمره شناخت نیازهای زبان‌آموزان در زمینه‌های فرهنگ و تمدن مرتبط با زبان شناخت اختلافات فردی و تفاوت‌های شخصیتی، تفکری، و رفتاری زبان‌آموزان
	شناخت‌های ارتباطی	اصول ارتباطی و روان‌شناسی	شناخت اصول مربوط به رهبری و مدیریت کلاس مانند مدیریت رفتارهای کلاس، ایجاد محیط آموزشی مثبت، مدیریت زمان و استفاده از روش‌های مختلف برای حفظ نظم و تشویق همکاری زبان‌آموزان شناخت اصول و روش‌های معلم برای ایجاد انگیزش و تحول شخصی در زبان‌آموزان از جمله استفاده از اهداف قابل دستیابی، تشویق به تلاش و پیشرفت، ارائه بازخورد مثبت، و ایجاد ارتباط معنادار با زبان‌آموزان. شناخت اصول و مفاهیم روان‌شناسی مرتبط با یادگیری، رفتار و توسعه فردی شامل مفاهیمی مانند تأثیرات رفتارهای اجتماعی بر یادگیری، روان‌شناسی گروهی، اختلالات یادگیری، و نیازهای روانی زبان‌آموزان. شناخت اصول مربوط به مدیریت استرس و اضطراب در دانش‌آموزان و ایجاد محیطی آرام و اعتمادآمیز در کلاس شناخت اصول مرتبط با تطبیق نیازهای فردی زبان‌آموزان
تحصیلات معلم زبان	تحصیلات حرفه‌ای	دانش زبانی	دانش معلم در مورد ساختار زبان استفاده صحیح از دستور زبان و واژگان تلفظ صحیح و استفاده بجا از کلمات
	تحصیلات عالی	اطلاعات عمومی	آگاهی از فرهنگ‌های مختلف درک تفاوت‌های فرهنگی و زبانی آگاهی از مسائل روز
		تحصیلات دانشگاهی	مدرک تحصیلی شامل کارشناسی، ارشد و یا دکتری سطح دانشگاه تحصیلی اعم از سراسری، آزاد، غیرانتفاعی، پیام نور و ... مدارک معتبر بین‌المللی
ارزیابی پویا	مهارت‌های زبانی	شنیداری	توانایی شنونده در درک و فهمیدن محتوای صوتی یا گفتاری سخنرانی توانایی فهمیدن گفتگوهای بین اشخاص، سوالات، پاسخ‌ها و تبادل نظرات توانایی شنونده در فهمیدن محتوای صوتی مرتبط با مباحث آموزشی و علمی توانایی فهمیدن اطلاعات مرتبط با رویدادهای روز، اخبار و گفتگوهای مصاحبه‌ای توانایی شنیدن داستان‌های صوتی، ادبی و برنامه‌های صوتی اینترنتی
		گفتاری	توانایی صحبت در موقعیت‌های دوستانه و یا حرفه‌ای توانایی پاسخ به سوالات دیگران به‌صورت مؤثر و صحیح توانایی طراحی و ارائه پرده نگار، استفاده از فنون ارتباطی و زبان بدن توانایی فهمیدن صحبت‌های تلفنی طرف مقابل، انتقال اطلاعات و ارائه درخواست‌ها و نیازها
	خواندن	توانایی فرد در درک مطلب و فهمیدن و تفسیر مفهوم و معنای متون مختلف فنی، علمی، حقوقی و فناوری	

مضمون سطح اول	مضامین سطح دوم	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
			خواندن فنی و فهم مفاهیم پیچیده و واژگان تخصصی توانایی در مطالعه و درک متون مرتبط با محتوای آموزشی و علمی، تحقیقات و مطالب دانشگاهی توانایی خواندن اخبار و اطلاعات توانایی خواندن اشعار، داستان‌ها، رمان‌ها و متون ادبی
		نوشتن	توانایی فرد در نوشتن مقاله و متن علمی توانایی در نوشتن متون رسمی، اداری و راینامه های کاری توانایی در نوشتن داستان‌ها و متون هنری و ادبی توانایی در نوشتن مطالب وب و محتوای رقومی توانایی در نوشتن گزارش‌های تحلیلی، توصیفی و تحقیقاتی
	دانش واژگانی	استفاده صحیح از کلمات	فهم معانی واژگان استفاده صحیح از واژگان درست در جملات و متون توانایی خواندن و درک واژگان افزایش و گسترش دایره واژگان استفاده از منابع آموزشی واژگان مانند کتابها، فیلمها، پادکستها و برنامه‌های آموزشی
		تسلط بر ساختارهای گرامری	درک قواعد گرامری استفاده صحیح از ساختارهای گرامری تصحیح خطاهای گرامری توانایی ارائه توضیحات گرامری توانایی استفاده از گرامر در مکالمات روزمره
	دانش دستور زبان	دانش گرامری در مکالمات	توانایی استفاده از افعال در زمان‌های مختلف توانایی استفاده از ساختارهای جمله و ترتیب کلمات استفاده صحیح از اصطلاحات و عبارات گرامری توانایی تصحیح خطاهای گرامری در حین مکالمه توانایی استفاده از دانش گرامری به منظور بیان احساسات، نظرات و دیدگاه‌ها در مکالمات مانند بیان نظر مثبت و منفی، بیان خوشحالی و ناراحتی، و بیان توافق و عدم توافق
		دانش گرامری در نوشتارها	استفاده صحیح از ساختارهای جمله و اجزای مختلف جمله مانند فاعل، مفعول، افعال، صفات و غیره توانایی استفاده از زمان‌های مختلف گرامری توانایی استفاده از اصطلاحات و عبارات گرامری مختلف مانند عبارات شرطی، عبارات نمایشی، عبارات موضوعی و غیره توانایی استفاده از پاراگراف‌ها به صورت صحیح و منطقی در ساختار نوشتار، و همچنین توانایی ترتیب دادن جملات به صورت منطقی و مرتب توانایی تصحیح خطاهای گرامری در نوشتارها، مانند اشتباهات در استفاده از زمان‌ها، افعال، ساختارهای جمله و ترتیب کلمات توانایی استفاده از دانش گرامری به منظور بیان احساسات، نظرات و دیدگاه‌ها در نوشتارها،
	تلفظ	صحت تلفظ کلمات و عبارات	تلفظ صحیح صوت‌ها و حروف تلفظ صحیح واژگان تلفظ صحیح عبارات و جملات تلفظ بدون لهجه یا لهجه قابل فهم تلفظ مطابق با استانداردها یا نمونه‌های صوتی تلفظ موجود در واژگان و اصطلاحات خاص
		صحت روانی صحبت کردن	پیوستگی و پیشرفت منطقی مکالمه استفاده از واژگان مناسب و دقیق تلفظ صحیح کلمات و عبارات توانایی پاسخ دادن مناسب به سوالات و نظرات مخاطبان استفاده از ساختارهای جمله مناسب و مرتبط با موضوع رعایت اصول ارتباط غیرکلامی مانند تماس چشمی و حرکات بدنی مناسب

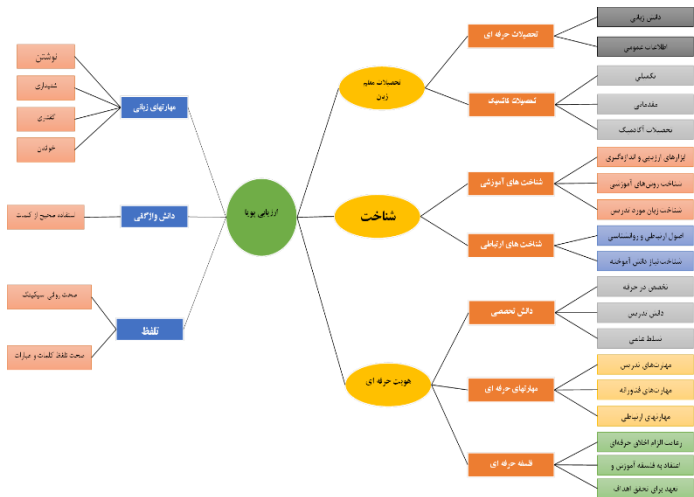
با توجه به یافته‌های جدول شماره ۳، نتایج نهایی حاصل از گروه‌بندی مضامین سطح دوم و اول و سازمان‌دهنده استخراج شده و در جدول شماره ۴ نشان داده شده‌اند. بر اساس این جدول، هویت حرفه‌ای شامل مؤلفه‌های دانش تخصصی، مهارت‌های حرفه‌ای و فلسفه حرفه است. دانش تخصصی خود تخصص در حرفه، دانش تدریس و تسلط علمی را در بر می‌گیرد. مهارت‌های حرفه‌ای شامل مهارت‌های تدریس، فناوریانه و ارتباطی است. فلسفه حرفه شامل رعایت الزام اخلاق حرفه‌ای، اعتقاد به فلسفه آموزش و پرورش و تعهد برای تحقق اهداف تدریس است. مضمون شناخت دو مؤلفه شناخت آموزشی و شناخت ارتباطی را در بر گرفته است که شناخت آموزشی شامل ابزارهای ارزیابی و اندازه‌گیری، شناخت روش‌های آموزشی و شناخت زبان مورد تدریس است. شناخت ارتباطی نیز اصول ارتباطی و روان‌شناسی و شناخت نیاز زبان‌آموز یا دانشجو را شامل می‌شود. مضمون تحصیلات به

تحصیلات حرفه‌ای و کلاسیک تقسیم شده که تحصیلات حرفه‌ای شامل دانش زبانی و اطلاعات عمومی و تحصیلات کلاسیک شامل تحصیلات آکادمیک است. در نهایت ارزیابی پویا، دربرگیرنده مفاهیم مهارت‌های زبانی، دانش واژگانی، دانش گرامری و تلفظ است. مهارت‌های زبانی به مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن تفکیک شده است. دانش واژگانی شامل استفاده صحیح از کلمات است. دانش گرامری دربرگیرنده تسلط بر ساختارهای گرامری، دانش گرامری در مکالمات و دانش گرامری در نوشتارها است. تلفظ نیز شامل صحت تلفظ کلمات و عبارات و همچنین، صحت روانی صحبت کردن می‌باشد. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده الگوی تصویری در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۴: جمع‌بندی نهایی

مضامین سطح اول	مضمون سطح دوم	مضامین سازمان‌دهنده
هویت حرفه‌ای	دانش تخصصی	تخصص در حرفه
		دانش تدریس
		تسلط علمی
	مهارت‌های حرفه‌ای	مهارت‌های تدریس
		مهارت‌های فناوریانه
		مهارت‌های ارتباطی
فلسفه حرفه	رعایت الزام اخلاق حرفه‌ای	
	اعتقاد به فلسفه آموزش و پرورش	
	تعهد برای تحقق اهداف تدریس	
	ابزارهای ارزیابی و اندازه‌گیری	
شناخت	شناخت آموزشی	شناخت روش‌های آموزشی
	شناخت ارتباطی	شناخت زبان مورد تدریس
	شناخت ارتباطی و روان‌شناسی	اصول ارتباطی و روان‌شناسی
تحصیلات	تحصیلات حرفه‌ای	شناخت زبانی
	تحصیلات کلاسیک	اطلاعات عمومی
ارزیابی پویا	مهارت‌های زبانی	تحصیلات آکادمیک
		شنیداری
		گفتاری
		خواندن و نوشتن
	دانش واژگانی	استفاده صحیح از کلمات
		تسلط بر ساختارهای گرامری
	دانش گرامری	دانش گرامری در مکالمات
		دانش گرامری در نوشتارها
	تلفظ	صحت تلفظ کلمات و عبارات
		صحت روانی، اسپکینگ





شکل شماره ۲: الگوی تصویری تأثیر شناخت، تحصیلات

### و هویت حرفه‌ای بر ارزیابی پویا ۶- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

اصولاً موفقیت در ارزیابی‌ها، و خصوصاً ارزیابی‌های پویا به عوامل و مؤلفه‌های متعددی مرتبط می‌گردد که بایستی مورد بررسی و شناسایی قرار گیرد. از این رو این مطالعه با هدف بررسی تأثیر هویت حرفه‌ای، شناخت و تحصیلات معلم بر فرآیند ارزیابی پویا انجام گرفت. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که با توجه به مضامین چهارگانه سطوح اولیه این مطالعه، یعنی هویت حرفه‌ای، شناخت، تحصیلات معلم و فرآیند ارزیابی پویا؛ تعداد ۱۱ مضمون در سطح دوم تحت عناوین: دانش تخصصی، مهارت‌های حرفه‌ای، فلسفه حرفه، شناخت آموزشی، شناخت ارتباطی، تحصیلات حرفه‌ای، تحصیلات کلاسیک، مهارت‌های زبانی، دانش واژگانی، دانش گرامری و تلفظ قابل احصا می‌باشد.

نتایج نهایی تحلیل‌ها نشان داد که در ارزیابی پویا، سه مضمون اصلی با عناوین مهارت‌های زبانی، دانش واژگانی و تلفظ قابل شناسایی است که در نهایت توسط ۷ مضمون سازمان‌دهنده دیگر قابل توجیه و بیان می‌باشند. لذا با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در این تحقیق و مرور مطالعات پیشین، می‌توان گفت ارزشیابی پویا به زبان‌آموزان، معلمان، طراحان آزمون، و نویسندگان کتابهای درسی کمک قابل توجهی می‌کند. از ارزیابی پویا که به خوبی مهارت‌های زبانی، دانش واژگانی و تلفظ را تحت سنجش قرار می‌دهد، معلمان و زبان‌آموزان می‌توانند مشکلات فراگیری زبان دوم را یافته و با تمرین روشهای مشخص شده منحصر به این نوع ارزشیابی، به حل مشکلات خود بپردازند. آنها می‌توانند پس از چندین بار تمرین، چگونگی یافتن مشکلات، با استفاده از ارزشیابی

پویا، کاملاً بر مشکلات خود در فراگیری زبان غلبه کنند و در همهٔ آزمون‌ها موفق عمل کنند. این نوع ارزشیابی میتواند به طراحان آزمون نیز کمک کند تا آزمون‌ها را به گونه‌ای طراحی کنند که بر اساس دیدگاههای نوین آموزش و ارزشیابی باشد. به طوری که این آزمون‌ها نه فقط در جهت مشخص کردن سطح دانش زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند، بلکه بتوان از آنها برای پیدا کردن اصلی‌ترین مشکلات زبان‌آموزان و کمک به آنها در رفع این مشکلات در هر سطح استفاده کرد. به عبارت دیگر، اگر طراحان آزمون با هدف یافتن مشکلات زبانی زبان‌آموزان سطوح مختلف به طراحی سؤال بپردازند، پس از مدت زمان کوتاهی، آزمون تبدیل به ابزاری نه فقط برای سنجیدن میزان یادگیری زبان‌آموزان بلکه ابزاری برای یافتن چرایی و چگونگی مشکلات رایج تبدیل خواهد شد. همچنین، طراحان کتابهای درسی هم می‌توانند با بهره‌گیری از این نوع ارزشیابی و راهبردهای مختص آن درجه سختی هر فعالیت را برای زبان‌آموزان سطوح مختلف مشخص کرده و روال آموزشی را طوری تعیین کنند که برای زبان‌آموز ساده‌تر و قابل فهم‌تر باشد. افزون بر این، آنها می‌توانند در کتابهای راهنمای معلمان، نکاتی را بگنجانند که اگر زبان‌آموز مشکل خاصی در یادگیری زبان دوم یا انجام یک فعالیت خاص داشت، معلم چگونه و با استفاده از چه راهبردی به او کمک کند.

در مجموع، هم‌سو با نتایج تحقیقات پیشین مانند کافی پور و خوشنود<sup>۳۹</sup> (۲۰۲۳)؛ عبادی و همکاران<sup>۴۰</sup> (۲۰۲۱)؛ رحیمی و همکاران<sup>۴۱</sup> (۲۰۱۵)؛ توسلی و نیک مرد (۱۳۹۸) و درخشان و همکاران (۱۳۹۹)، نتایج این تحقیق نیز تأثیر بسزای ارزشیابی پویا در یادگیری زبان‌آموزان را نشان داد. این بدان معنی است که می‌بایستی از این نوع ارزشیابی بیشتر در کلاسهای زبان استفاده شود، تا ضمن فراهم آوردن محیطی مناسب برای یادگیری، زبان‌آموزان پیشرفت خود را نیز به‌طور واضح مشاهده نمایند. بر این اساس و با توجه به اهمیت ارزشیابی پویا، هویت حرفه‌ای معلم، شناخت معلم و میزان تحصیلات وی از عواملی است که می‌تواند در ارزیابی پویا مؤثر واقع شود. هویت حرفه‌ای معلمان مسئله پیچیده‌ای است که شناخت و تعیین آن به‌عنوان عامل کلیدی و تعیین‌کننده محسوب شده و به مجموعه‌ای از نیازهای روانی- تربیتی، دشواری‌ها، عوامل و

<sup>41</sup> Rahimi et al

<sup>39</sup> Kafipour and Khoshnood

<sup>40</sup> Ebadi et al

اصولی مربوط می‌شود که چنانچه به درستی شناخته شوند، ما را به پاسخ‌های مناسبی رهنمون می‌سازد. بر اساس یافته‌های این مطالعه و هم‌سو با نتایج مطالعات باقری اصل و همکاران (۱۴۰۰)؛ جرمولاجیوا و بودنوا<sup>۴۲</sup> (۲۰۱۷)؛ چن و رثای<sup>۴۳</sup> (۲۰۲۱)، و دانش تخصصی، مهارت‌های حرفه‌ای و فلسفه حرفه از جمله مفاهیم تعیین‌کننده هویت حرفه‌ای معلمان هستند. هم‌سو با نتایج این مطالعه جرمولاجیوا و بودنوا (۲۰۱۷)؛ همکاری با همکاران را یکی از مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای بیان کرده است. زائو<sup>۴۴</sup> (۲۰۲۲) بیان می‌کند که هویت عنصر مؤثر تعهد، لذت و انگیزه مریبان در تغییر محیط‌های آموزشی، سیاسی و اجتماعی است که در آن فعالیت می‌کنند و مسیری مؤثر برای درک فعالیت و نحوه تصمیم‌گیری مریبان در فرآیند اجرا است. همچنین فروتن و همکاران (۱۳۹۸) رعایت الزام اخلاق و تعهد برای تحقق اهداف را از نشانگرهای شناسایی شده برای هویت حرفه‌ای معرفی کرده است. جائو و ها<sup>۴۵</sup> (۲۰۱۸)، در راستای نتایج این مطالعه تعهد شغلی را به‌عنوان یکی از ابعاد هویت حرفه‌ای معرفی نموده است. محمودی و نبئی (۱۳۹۸) نیز هم‌سو با این مطالعه تخصص در حرفه را از جمله مفاهیم هویت حرفه‌ای بیان نموده است. مهارت‌های حرفه‌ای مبنی بر مهارت‌های تدریس، مهارت‌های فناورانه و مهارت‌های ارتباطی از جمله شاخص‌های هویت حرفه‌ای است که در مطالعه برجی و سلیمانی (۱۴۰۱) نیز شناسایی شده است و بر اساس یافته‌های این مطالعه، تخصص در تدریس، آشنایی با مسائل تربیتی، تحصیلات تکمیلی، آگاهی از شرح وظایف، اشراف بر فرایندهای آموزش و تدریس، استفاده از روش‌های به‌روز تدریس برخط، آگاهی از روش‌های برنامه‌ریزی و نحوه سنجش، تسلط بر روش‌های پژوهشی، داشتن مهارت تصمیم‌گیری، تسلط بر مکاتبات اداری، آشنایی با سامانه‌ها و نرم‌افزارهای مدیریتی و آموزشی و توانایی تولید محتوای آموزشی با نرم‌افزارهای تدریس برخط و ... از شاخصه‌های هویت حرفه‌ای است که معلمان را قادر می‌سازد تا نقشی مؤثر بر ارزیابی پویا ایفا نمایند. شناخت معلمان که شامل انواع شناخت آموزشی و ارتباطی است عامل دیگری است که در این مطالعه بر ارزیابی پویا مؤثر شناخته شده‌اند. شناخت آموزشی خود شامل ابزارهای ارزیابی و اندازه‌گیری، شناخت روش‌های آموزشی و شناخت زبان مورد تدریس و شناخت ارتباطی شامل اصول ارتباطی و روان‌شناسی و شناخت نیاز زبان‌آموز است.

معلمان با توجه به مهارت‌های شناختی خود در زمینه ساختارهای گرامری، دانش واژگانی، مهارت‌های مکالمه، گفتاری، خواندن و درک مطلب و مهارت‌های نوشتاری و همچنین، شناخت انواع روش‌های یادگیری و ارزیابی، شناخت اصول مربوط به رهبری و مدیریت کلاس مانند مدیریت استرس و اضطراب خواهند توانست ارزیابی پویا را به شکل مؤثرتری پیاده نمایند. هم‌سو با نتیجه این مطالعه توماج و همکاران (۱۴۰۰)، حجازی و همکاران<sup>۴۶</sup> (۱۳۹۸) نیز اصول و نظریه‌های مبنایی را از جمله ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان برای معلمی کردن معرفی نموده‌اند. وانگ و همکاران<sup>۴۷</sup> (۲۰۲۱) هم‌سو با نتایج این مطالعه به بررسی تحقیق و تمرین روان‌شناسی مثبت‌گرا در یادگیری و آموزش زبان دوم پرداخته‌اند و بیان می‌کنند که تنظیم هیجان، لذت، سخاوت، آموزش عاشقانه، انعطاف‌پذیری، و به‌طور کلی روان‌شناسی مثبت‌گرا چگونه در یادگیری و تجارب آموزشی زبان دوم نقش دارند. عامل دیگری که در این مطالعه به‌عنوان عاملی مؤثر بر ارزیابی پویا شناخته شده است، تحصیلات معلمان است. این مضمون دربرگیرنده تحصیلات حرفه‌ای و تحصیلات کلاسیک است و بیان می‌کند که هرچه معلم از جهت درک تفاوت‌های فرهنگی و زبانی، آگاهی از مسایل روز و فرهنگ‌های مختلف در جهت بالاتری باشد، و دارای مدارک کلاسیک و معتبر بیشتری باشد، در ارزیابی پویا و به‌کارگیری روش‌های ارزیابی موفق‌تر عمل خواهد نمود. نتیجه‌ای که هم‌سو با مطالعه مهدی مقدم و همکاران (۱۴۰۱) و حصاری و همکاران (۱۳۹۸) است. در این مطالعه نیز دانش معلم و مهارت‌های او اثر مثبتی را بر پیشرفت دانش‌آموزان ایفا نموده‌اند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده معلمان باید به‌طور کامل با هویت حرفه‌ای خود آشنا باشند و از این اطلاعات در فرآیند ارزیابی استفاده کنند. همچنین، معلمان با شناخت کامل از مأموریت و اهداف حرفه‌ای خود و نیز درک بهتر از نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های تدریس و توانایی‌های آموزشی، برنامه‌های آموزشی را بهبود بخشیده و از این طریق بهبود ارزیابی پویای زبان‌آموزان را تسهیل کنند. همچنین با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود تا معلمان به‌طور مداوم پیشرفت دانش‌آموزان را پایش و پیگیری کنند. در نهایت پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی رابطه همبستگی بین متغیرهای نامبرده به‌صورت کمی نیز مورد بررسی کنکاش قرار بگیرد.

<sup>45</sup> Jue, Ha

<sup>46</sup> Hejazi et al

<sup>47</sup> Wang et al

<sup>42</sup> Jermolajeva, & Bogdanova

<sup>43</sup> chen and Reay

<sup>44</sup> Zhao Q

## منابع

دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره راهنمایی و ارائه روش‌های ارتقای کیفی آن. مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی. فصلنامه نوآوری آموزشی شماره ۶. درخشان، علی؛ شکی، فرزانه؛ سارانی، محمدمبین. (۱۳۹۹). تأثیر ارزیابی پویا و غیرپویا بر درک یادگیرندگان زبان انگلیسی سطح متوسط از کنش‌های گفتاری معذرت خواهی و درخواست. *جستارهای زبانی*، ۱۱(۴ (پیاپی ۵۸)، ص ۶۰۵-۶۳۷

رضائی، عباسعلی؛ اسفندیاری، مجتبی. (۱۴۰۲). شناخت معلمان زبان انگلیسی ضمن خدمت ایرانی درباره آموزش ارزش‌ها: مطالعه ترکیبی. مسائل آموزش زبان انگلیسی، انتشار برخط ۲۶ تیر ماه. [doi: 10.22054/ilt.2023.73052.760](https://doi.org/10.22054/ilt.2023.73052.760)

زارع بهتاش، اسماعیل؛ فرخی‌پور، سجاد. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر مداخله پویا بر توانش زبان‌آموزان در تعبیر ارائه‌های معنوی متون ادبی. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*. (۲)۹: ۵۱۴-۴۹۳. [doi: 10.22059/jflr.2019.278032.610](https://doi.org/10.22059/jflr.2019.278032.610)

ساکي، رضا؛ قلیپور هفتخونی، زهره؛ منیره، رضایی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه تعهد سازمانی معلمان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی دخترانه منطقه ۶ شهر تهران. *رهبری و مدیریت آموزشی*، سال ۴، شماره ۳. پیاپی ۱۳. ص ۸۵-۶۱

سلامات، شیدا؛ حبیب، فرح؛ شاهچراغی، آزاده. (۱۴۰۱). سنتز پژوهی عوامل اساسی مؤثر در ارتقای کیفیت محیط‌های آموزشی بر مبنای الگوی روبرتس. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۸۴، سال ۲۱، ص ۱۹۵-۱۷۳.

سلیمانی، نادیا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ حسینی، محمد علی؛ حقانی، محمود. (۱۳۹۹). سنتز پژوهی عوامل کلیدی موفقیت در آموزش و توسعه حرفه‌ای از طریق بازی‌وارسازی بر مبنای مدل روبرتس. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. دوره ۱۹، شماره ۴، پیاپی ۷۶. ص ۳۷-۷.

سهرابی، بابک؛ اعظمی، امیر؛ یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). آسیب شناسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه مدیریت اسلامی با رویکرد فرا ترکیب. *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت دولتی*، شماره ۱، ص ۲۴-۹.

شریف زاده، سیدعلی؛ برجعلی، احمد؛ اسکندری، حسین؛ فرخی، نورعلی؛ سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۹). شناسایی ویژگی‌های روان‌شناختی در انتخاب معلمان ابتدایی. *فصلنامه*

باقری اصل، جواد؛ حسنی، رفیق؛ عبدالهی، فردین. (۱۴۰۰). بازنمایی معنایی پدیده هویت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه و ارائه مدلی پارادایمیک. *نوآوری‌های آموزشی*. (۴)۲۰: ۵۵-۸۰. [doi: 10.22034/jei.2021.276608.1838](https://doi.org/10.22034/jei.2021.276608.1838)

برجی، نگین؛ سلیمانی، عادل. (۱۴۰۱). بررسی نقش هویت حرفه‌ای معلمان بر رشد تربیتی دانش‌آموزان و فرآیند یاددهی-یادگیری براساس رویکرد کنش پژوهی، چهارمین همایش ملی تحقیقات میان‌رشته‌ای در مدیریت و علوم انسانی، تهران.

بیرجندی، صمد، و نجفی صارم، سعید. (۱۳۹۱). ارزیابی پویا (DA): تحولی از روندهای فعلی در آزمون و ارزیابی زبان. *نظریه و عمل در مطالعات زبان*، ۲(۴)، ۷۵۳-۷۴۷.

تقی پور، حسینعلی؛ کشاورز لشکناری، روح اله؛ یوسف رشیدی، علی اصغر. (۱۳۹۶). دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم انسانی*.

توسلی، کبری؛ نیک مرد، فاطمه. (۱۳۹۸). تأثیر ارزشیابی پویا بر عملکرد زبان‌آموزان در فعالیتهای انتخابی و تولیدی درک مطلب خواندن. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*، ۹(۲)، ص ۴۴۵-۴۷۸.

توماج، نگین؛ خندان، سارا؛ باج، عبدالاحد. (۱۴۰۰). بررسی ویژگی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، ششمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، ۲۵ و ۲۶ آذرماه، مازندران.

حجازی، اسد؛ ساکی، رضا؛ هاشمی، اسدالله؛ یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۸). بررسی سهم معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم نظری بر پایه داده‌های امتحانات کشوری. *نشریه علمی فناوری آموزش: جلد ۱۴*، شماره ۴.

حصاری، مرتضی؛ خزایی، نورخدا؛ عمادی نوری، مهدیه. (۱۳۹۸). فرآیند بهبود در روند آموزش: نقش معلم در مقابل دانش‌آموزان. *مجله نخبگان علوم و مهندسی*، دوره ۴، شماره ۶.

خمیجانی فراهانی؛ علی اکبر؛ میرزایی، غلامرضا. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر یادگیری ترکیب‌های لغوی متجانس و غیرمتجانس در زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*، ۹(۳)، ص ۷۸۹-۸۱۴.

روان‌شناسی تربیتی، (۵۷)۱۶: ۳۰۱-۲۸۲. doi: [10.22054/jep.2021.46550.2770](https://doi.org/10.22054/jep.2021.46550.2770)

صمدی، پروین؛ فلاوند، زهره. (۱۴۰۱). سنتز پژوهی عناصر برنامه درسی تربیت جنسی در دوره آموزش عمومی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره ۲، دوره ۳۸، ص ۲۶-۷. عارف نژاد، سعید؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حبیبی، حمدالله. (۱۴۰۱). ساخت و بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه هویت حرفه‌ای معلمان، *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (پیاپی ۷۶)*. بهمن و اسفند، ۱۵ (۶)، ص ۵۴۶-۵۴۵.

عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلام‌علی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. *نوآوری‌های آموزشی*، سال ۱۳، شماره ۳۹. ص ۴۸-۲۵.

فروتن، معین؛ رشادت جو، حمیده؛ سامانی، سیامک. (۱۳۹۸). تدوین مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس). *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۱)، ص ۲۴۱-۲۱۷.

کاظمی، نادر. (۱۳۹۷). تأثیر ارزیابی پویا در مقابل تشخیصی بر توانایی گفتاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی. *پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران. گلی، یوسف؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ صفایی موحد، سعید؛ پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۲). طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله. *نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۸۶، ص ۱۵۵-۱۹۰. doi: [0.22034/JEI.2023.377293.2524](https://doi.org/10.22034/JEI.2023.377293.2524)

محمودی بورنگ، محمد؛ نبی، حمزه. (۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلمان: مروری نظام‌مند. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*. سال چهارم، شماره ۱، ص ۹۴-۷۷. ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجوی معلمان دوره آموزش ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۱۱، شماره ۴۴، ص ۶۲-۳۳.

مهدی مقدم، امیرحسین؛ غلامی غفوری، امید. (۱۴۰۱). بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان. *دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*. ۵۳ (۵)، ص ۲۳-۹.

میرزایی، علی، و علی اکبری، محمد. (۱۳۹۶). نقش ابزارهای میانجی اجتماعی فرهنگی در رشد معلمان زبان انگلیسی:

پیش‌هایی از رویکرد تاریخ زندگی. *مجله بین‌المللی آموزش مادام‌العمر*، ۳۶ (۶)، ۶۶۱-۶۴۴. DOI: [10.1080/02601370.2017.1373711](https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1373711)

نفرزاده نفری، ف. (۱۳۹۵). تأثیر بازخورد خودتنظیمی در ارزیابی‌های جمعی، تکوینی و پویا بر درک شنیداری زبان‌آموزان متوسطه زبان انگلیسی. *پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران.

مهربان، زهرا. (۱۳۹۹). سنتز پژوهی تربیت فناورانه، (مبانی، مؤلفه‌ها و سازوکارها). وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

نوروزی، حسین؛ اصلانلو، بهاره؛ فیضی، مهدیه. (۱۴۰۲). طراحی الگوی اثر کشور مبدأ بر قصد خرید مصرف‌کننده در بازار لوازم خانگی. *فصلنامه مدیریت کسب و کارهای بین‌المللی*. سال ۵، شماره ۳، ص ۹۴-۶۷.

Abtahi, T., & Motallebzadeh, K. (2016). Iranian EFL teachers' sense of professional identity and their computer literacy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(2), 207-214.

DOI: [10.7575/aiac.ijalel.v.5n.2p.207](https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.2p.207).

Ardin, M. (2018). The effect of diagnostic assessment vs. dynamic assessment on EFL learners' descriptive and narrative writing. *Unpublished MA Thesis*, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. London: Routledge.

Anton, M. (2009). Dynamic assessment of advanced foreign language learners. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics (March). Washington, D.C., USA.

Baleni, Z. G. (2015). "Online formative assessment in higher education: Its pros and cons ". *Electronic Journal of e - Learning*, Vol. 13, pp. 228 -236.

- Dixson, D. D., & Worrell, F.C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*, Vol. 55 , pp. 153 -159. DOI: [10.1080/00405841.2016.1148989](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989).
- Ebadi, S., Ashtarian, S., M., & Yousefi, N. (2021). Dynamic assessment training and mediational strategies of EFL student mediators. *Teaching English Language*, 15(2), 95-126. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.140223>
- Ebadi, S., & Saedian, A. (2019). Exploring L2 Learning Potential through Computerized Dynamic Assessment, *Teaching English Language*, 13(2), 51-78.
- Fogle, L. W., & Moser, K. (2017). Language teacher identities in the Southern United States: Transforming rural schools. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(2), 65-79. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1277147>
- Gilligan, C. (2003). *The birth of pleasure: A new map of love*. New York: Random House.
- Ghanizadeh, A., & Ostad, S. A. (2016). The dynamism of teachers' identity: The case of Iranian EFL teachers. *Sino-US English Teaching*, 13(11), 831- 841. DOI: [10.17265/1539-8072/2016.11.001](https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.11.001).
- Grabe, W., and Jiang, X. (2014). Assessing reading. In A.J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Volume I: Abilities, contexts, and learners (pp.185-200). John Wiley & Sons, Inc. DOI: [10.1002/9781118411360.wbcla060](https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla060)
- Hejazi, A., Saki, R., Hashemi, A., & Yousliani, G. (2018). Examining the contribution of teachers in the academic progress of the
- Birjandi, P., & Najafi Sarem, S. (2012). Dynamic assessment (DA): An evolution of the current trends in language testing and assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 747-753.
- Britzman, D P.(1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing* , 9(3), 23-46.
- Chen, Y., & Reay, T. (2021). Responding to imposed job redesign: The evolving dynamics of work and identity in restructuring professional identity. *Human Relations*, 74(10), 1541-1571. [doi.org/10.1177/0018726720906437](https://doi.org/10.1177/0018726720906437).
- Crow, G., Day, C., & Moller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 9-16. <https://doi.org/10.1002/tl.304>.
- Compernelle, R.A.V., & Zhang, H.S. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395–412.
- Dahl K. K. B. (2020). Movements in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Comp. J. Comp. Int. Educ.* 50 123–140.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

- Poehner, M.E., & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9,(3) 233-265.  
<https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa>
- Rahimi, M., Kushki, A., & Nassaji, H. (2015). Diagnostic and Developmental Potentials of Dynamic Assessment for L2 writing. *Language and Sociocultural Theory*. 2. 185–208. [Doi: 10.1558/1st.v2i2.25956](https://doi.org/10.1558/1st.v2i2.25956).
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005) Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21–44. [DOI:10.1207/s15327701jlie0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2).
- Wang, Y. L., Derakhshan, A., Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Front. psychol.* 12:731721., [Doi:731721 10.3389/fpsyg.](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721)
- Xiaoxiao, L., & Yan, L. (2020). "A case study of dynamic assessment in EFL process writing ". *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1)., 24 -40.
- Zhao, Q.(2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Front Psychol.*, 26;13:913708.[doi: 10.3389/fpsyg.2022.913708](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913708).
- third year students based on national exam data. *Educational Technology Scientific Journal*, 14(4).
- Jermolajeva, J., & Bogdanova, T. (2017). Professional identity of higher education teachers in samples of Riga and Smolensk. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol 1., 197-207. [DOI:10.17770/sie2017vol1.2284](https://doi.org/10.17770/sie2017vol1.2284).
- Jue ,J., & Ha, J. H. (2018). The professional identity, career commitment and subjective well-being of art therapy students. *Arts Psychotherapy*, 57., 27–33.
- Jon-Chao,H., Horng,J.S., Lin,C.L., & ChaniLin,L.J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28 (1).
- Kafipour R & Khoshnood A., (2023). Effect of feedback through dynamic assessment on EFL field-dependent and field-independent learners' speaking skill development. *Front. Educ.* 8:1049680. [doi: 10.3389/educ.2023.1049680](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1049680).
- Kalali Sani, A. F., Motallebzadeh, Kh., Khodabakhshzadeh, H., & Zeraatpisheh, M. (2021). Iranian EFL teachers' professional identity and their goal orientation. *Teaching English Language*, 15(1), 137-160. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.132248>
- Lincoln, YS. & Guba, EG.(1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.