Qualitative Research in Behavioral Sciences
© 2025 University of Birjand, Iran
ISSN: 2981-1937
2025, Vol. 4, Issue. 1, No. 7, 123-140
https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9791.1113

Representation of Student-Teachers' Narratives of the Formation of Scientific Identity in Farhangian University

Mohammad Mahde Kateb Quje Baglo[1*], Fereydoun Taghipour[2], Mohammad Hossein Kamrani[1]

1) Bachelor of Theology, Department of Theology and Islamic Studies, Allameh Tabatabaei Campus, Farhangian University of Ardabil, Ardabil, Iran
2) Ph.D. in Sociology of Social Issues of Iran, Department of Social Sciences, Farhangian University of Ardabil, Ardabil, Iran

Received: 05/19/2025 Revised: 07/31/2025 Approved: 09/12/2025

Abstract

Background: Scientific identity, as one of the key pillars in training researcher and committed teachers, is formed in the context of student teachers' lived experiences at Farhangian University. This identity, which includes specialized knowledge, belonging to the scientific community, and research activism, is influenced by educational, research, and social interactions in the academic environment.

Aim: The present research aims to explore the lived experiences of student teachers at Farhangian University of Ardabil province and analyze the role of the academic environment in the formation and transformation of their scientific identity. This study seeks to examine the multi-layered dimensions of scientific identity and its dynamic processes in the context of teacher education through the narratives of student teachers.

Method: This study employed a qualitative narrative research design. The participants were student teachers at Farhangian University in Ardabil, selected through purposive sampling with attention to individual and academic diversity. Semi-structured interviews were conducted with 21 participants until theoretical saturation was achieved. Data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis. To ensure validity, data were repeatedly reviewed and ethical principles including informed consent and confidentiality were strictly observed.

Results: From the analysis, 95 final codes (from 156 primary codes) were extracted and grouped into 14 organizing themes and 5 main themes. These themes included multidimensional scientific identity, mismatch between educational goals and lived experience, teacher's learning lifeworld, the gap between academic reality and expectations, and transformationalism in teacher education. Overall, although Farhangian University has strengths such as competent faculty and research potential, weaknesses in educational content and limited research opportunities hinder the formation of student teachers' scientific identity.

Conclusions: Research showed that student teachers' scientific identity is formed in interaction with the academic environment, but it faces challenges such as weak content, lack of research opportunities, and mismatch between goals and realities. Strengthening this identity requires transformation in structure, education, the role of professors, and attention to lived experiences.

Keywords: *representation, student teacher, farhangian university, narrative research, formation, scientific identity*

* **Corresponding:** Mohammad Mahde Kateb Quje Baglo, mohammadmahde84@gmail.com
- Article type: research article
- Article APA Reference
Kateb Quje Baglo, M. M., Taghipour, F., & Kamrani, M. H. (2025). Representation of student-teachers' narratives of the formation of scientific identity in farhangian university. *Qualitative Research in Behavioral Sciences, 4*(1), 123-140. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9791.1113

Extended Abstract

Introduction

One of the most fundamental components in improving the quality of the education system is training professional, committed, and research oriented teachers. In this context, "scientific identity", as one of the key dimensions of a teacher's professional identity, plays a fundamental role in shaping a scientific outlook, research behavior, and effective participation of teachers in educational developments. Scientific identity is an inner sense of belonging to the scientific community, a commitment to continuous learning, research activism, and a deep understanding of scientific methods and values.

This identity not only improves the quality of teaching but also provides an infrastructure to strengthen the power of analysis, questioning, innovation, and promotion of the teacher's scientific base in school and society. The formation of scientific identity is a gradual and contextual matter, and it takes on meaning through the lived experiences of students in the academic environment. Farhangian University, as the official teacher training institution in Iran, has a heavy responsibility in providing the grounds for the scientific growth and development of future teachers.

This university must not only fulfill its educational role but also provide a scientific, dynamic, and interactive environment for the formation of the scientific identity of student teachers. However, existing studies indicate that most of the structures, programs, and interactions of Farhangian University, in practice, are far from the ideal goals of scientific education.The present study, with a qualitative approach and using the "narrative research" strategy, seeks to reach a realistic and grounded explanation of the formation and transformation of scientific identity in the real context of teacher training, through the personal narratives of student teachers of Farhangian University in Ardabil province. This research aims to provide a platform for rethinking the existing structures of teacher training by discovering effective factors, challenges, capacities, and obstacles, and to take an effective step towards designing policies and programs based on real experiences.

Method

The present research has been conducted within the framework of the interpretive paradigm and with a qualitative approach. The main strategy of the research is "Narrative Inquiry", which seeks a semantic and contextual understanding of the lived experiences of the participants. This strategy, by focusing on the individual narratives of student- teachers, explores the processes of scientific identity formation through the reconstruction of personal narratives. The research population includes student- teachers of Farhangian University of Ardabil province.

Sampling was done purposefully and based on criteria such as diversity of field of study, year of entry, experience of scientific activity, motivation for teaching, and storytelling ability. The final number of participants was 21, and the interviews continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews. Each interview lasted approximately 30 to 45 minutes, was audio recorded, and transcribed verbatim. The data were analyzed using Braun & Clarke (2006) thematic analysis method. This analysis was performed in six stages: familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and writing the analysis report.

In the analysis process, 156 initial codes were identified and, in subsequent stages, reduced to 95 final codes through merging and refining. These codes were categorized into 14 organizing themes and finally into 5 main themes. In order to increase the validity and

reliability of the research, participant review, simultaneous data review, and preservation of the cultural-linguistic context of the narratives were considered. Also, all ethical principles such as informed consent, confidentiality, and the right to withdraw were observed.

Results

The thematic analysis of 21 narrative interviews yielded 156 initial codes that were refined into 95 final codes, organized into 14 subthemes and 5 overarching themes. These core themes included: 1. Multidimensional Scientific Identity, emphasizing knowledge, professional commitment, and active participation in scientific practices; 2. Disjunction between Educational Goals and Lived Experiences, reflecting the gap between the official mission of teacher education and the actual student experience, marked by weak curricula, limited resources, and declining motivation.

3. Teacher's Lifeworld of Learning, highlighting thssse strategic role of professors, research opportunities, and skill based experiences in shaping scientific identity; 4. Mismatch between Academic Reality and Educational Expectations, indicating students' disappointment when their initial image of the university clashed with shallow content, inadequate faculty performance, and insufficient research opportunities; and 5. Transformative Teacher Education with an Emphasis on Quality, Application, and Participation, underlining students' demand for more practical training, applied research, and improved faculty quality. Overall, the findings revealed that while the university provides potential resources such as dedicated professors and a supportive social environment, structural weaknesses and limited opportunities hinder the development of a robust scientific identity among preservice teachers.

Discussion

The findings highlight that the construction of scientific identity among preservice teachers is a complex and multilayered process shaped by the interplay of personal, institutional, and structural factors. While the presence of committed professors and limited opportunities for research offered meaningful experiences, the structural shortcomings of the university such as outdated curricula, insufficient practical training, and lack of supportive research infrastructure restricted students' academic growth and weakened their motivation.

These results resonate with theoretical perspectives on experiential learning (Kolb, 1984), communities of practice (Lave & Wenger, 1991), and narrative identity (Savickas, 2005), which emphasize the centrality of active engagement, reflective practice, and belonging to a scientific community in identity development. The narratives also underscore the need for teacher education programs to move beyond surface-level instruction and create transformative learning environments that integrate applied research, participatory activities, and meaningful academic interactions. Without such reforms, the disjunction between the stated goals of teacher education and the lived realities of students will persist, undermining the formation of a sustainable and participatory scientific identity.

Conclusion

This study concludes that the scientific identity of preservice teachers is not merely the outcome of academic instruction but emerges through dynamic interactions between individual aspirations, institutional structures, and lived experiences. Although the university provides certain strengths such as dedicated professors and a supportive peer environment structural deficiencies, weak curricula, and insufficient research opportunities hinder the full development of this identity. Strengthening scientific identity therefore requires a comprehensive reform of teacher education programs, including curriculum renewal,

enhancement of faculty competencies, expansion of applied research opportunities, and the creation of participatory and reflective learning spaces. Such measures can enable preservice teachers to internalize scientific values, sustain lifelong learning, and act as transformative agents in the education system.

Limitations

The findings of this study are limited to preservice teachers at Farhangian University in Ardabil province and may not be generalized to other universities or regions. Moreover, as the study employed a narrative inquiry approach, the interpretations are grounded in participants' personal accounts and shaped by their cultural and contextual backgrounds. Consequently, the results should be viewed as context specific insights rather than universally applicable conclusions.

Future Studies

Future research is recommended to employ mixed-method or comparative approaches across different branches of Farhangian University in various provinces. Investigating the impact of innovative educational programs, faculty retraining, and the design of scientific identity development models could provide new insights into strengthening preservice teachers' scientific identity. Longitudinal studies may also help to trace how this identity evolves throughout different stages of teacher education and professional practice.

پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری
© ۱۴۰۴ دانشگاه بیرجند
ISSN: ۲۹۸۱-۱۹۳۷
۱۴۰۴، دورهٔ ۴، شمارهٔ ۱، پیاپی ۷، ۱۲۳-۱۴۰
https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9791.1113

بازنمایی روایت‌های دانشجو معلمان از شکل‌گیری هویت علمی در دانشگاه فرهنگیان

محمد مهدی کاتب قوجه بگلو[۱*]، فریدون تقی‌پور[۲]، محمد حسین کامرانی[۱]

۱) کارشناسی الهیات، گروه الهیات و معارف اسلامی، پردیس علامه طباطبایی اردبیل، دانشگاه فرهنگیان اردبیل
۲) دکتری جامعه شناسی مسائل اجتماعی ایران، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان اردبیل

دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۹ *ویرایش:* ۱۴۰۴/۰۵/۰۹ *پذیرش:* ۱۴۰۴/۰۶/۲۱

چکیده

زمینه: هویت علمی یکی از ارکان کلیدی در تربیت معلمان پژوهشگر و متعهد است، هویتی که در بستر تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان و از خلال تعاملات آموزشی، پژوهشی و اجتماعی در محیط دانشگاه فرهنگیان شکل می‌گیرد. این هویت، که ابعادی همچون آگاهی تخصصی، تعلق به جامعه علمی و کنشگری پژوهشی را دربرمی‌گیرد، به‌شدت متأثر از کیفیت تجربه‌های دانشگاهی و فرایندهای یادگیری معلمان آینده است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف کاوش تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل و تبیین نقش محیط دانشگاهی در شکل‌گیری و تحول هویت علمی آنان انجام شده است. این پژوهش می‌کوشد با تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان، ابعاد چندلایه و پویای هویت علمی را در بستر تربیت معلم آشکار سازد.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و بر پایهٔ راهبرد روایت‌پژوهی انجام شد. جامعهٔ پژوهش شامل دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل بود. نمونه‌گیری به شیوهٔ هدفمند و با رعایت تنوع ویژگی‌های فردی و تحصیلی انجام گرفت. داده‌ها از طریق انجام ۲۱ مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرآیند جمع‌آوری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون Braun & Clarke (2006) در شش مرحلهٔ آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی مضامین، نام‌گذاری و تعریف مضامین و نگارش گزارش نهایی صورت پذیرفت. برای افزایش اعتبار یافته‌ها نیز بازبینی مکرر داده‌ها و رعایت اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه و حفظ محرمانگی اطلاعات مد نظر قرار گرفت.

یافته‌ها: از تحلیل داده‌ها، در مجموع ۱۵۶ کد اولیه استخراج شد، که پس از پالایش، به ۹۵ کد نهایی (مضامین پایه)، تقلیل یافت. این کدها در قالب ۱۴ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت ۵ مضمون اصلی طبقه‌بندی شد. مضامین اصلی شامل «هویت علمی چندبُعدی»، «گسست میان هدف تربیتی و تجربهٔ زیسته»، «زیست جهان یادگیری معلم»، «شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی»، و «تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت» بودند. یافته‌ها نشان داد که محیط دانشگاه فرهنگیان، با وجود پتانسیل‌هایی مانند اساتید دلسوز و فعالیت‌های پژوهشی، با موانعی چون ضعف محتوای آموزشی و کمبود فرصت‌های پژوهشی مواجه است؛ عواملی که به‌طور مستقیم فرآیند شکل‌گیری هویت علمی را مختل می‌کند.

نتیجه‌گیری: پژوهش نشان داد که هویت علمی دانشجو معلمان در تعامل با محیط دانشگاهی شکل می‌گیرد، اما با چالش‌هایی مانند ضعف محتوا، کمبود فرصت‌های پژوهشی و ناهماهنگی اهداف و واقعیت‌ها روبه‌روست. تقویت این هویت نیازمند تحول در ساختار، آموزش، نقش استادان و توجه به تجربه‌های زیسته است.

کلید واژه‌ها: *بازنمایی، دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان، روایت‌پژوهی، شکل‌گیری، هویت علمی*

* **نویسندهٔ مسئول مکاتبه:** محمد مهدی کاتب قوجه بگلو، mohammadmahde84@gmail.com
- **نوع مقاله:** پژوهشی
- **ارجاع APA مقاله**
کاتب قوجه بگلو، محمد مهدی؛ تقی‌پور، فریدون و کامرانی، محمد حسین (۱۴۰۴). بازنمایی روایت‌های دانشجو معلمان از شکل‌گیری هویت علمی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۱۲۳-۱۴۰. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9791.1113
کاتب قوجه بگلو، م. م.، تقی‌پور، ف. و کامرانی، م. ح. (۱۴۰۴). بازنمایی روایت‌های دانشجو معلمان از شکل‌گیری هویت علمی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۱۲۳-۱۴۰. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9791.1113

مقدمه

یکی از بنیادی‌ترین ارکان توسعهٔ پایدار هر جامعه، نظام آموزش و پرورش آن است؛ نهادی که در مرکز آن، معلمان به‌عنوان مهم‌ترین عاملان تغییر و تحول ایفای نقش می‌کنند (Mahmoudi Borang & Nabeyi, 2019). کیفیت این نظام، در گرو توانمندی علمی و فکری حرفه‌ای معلمان است؛ زیرا آنان صرفاً انتقال‌دهندگان دانش نیستند، بلکه نقش‌آفرینان اصلی در تولید، تحلیل و ترویج معرفت به شمار می‌روند. از این‌رو، شکل‌گیری و تقویت هویت علمی در معلمان آینده، به‌ویژه در مرحلهٔ تربیت دانشگاهی، اهمیتی حیاتی دارد.

هویت علمی به معنای احساس تعلق، انگیزش، پایبندی به ارزش‌ها و روش‌های علمی، توانایی تحلیل انتقادی و نگرش پژوهش‌محور به دانش است (Zakeri, 2018; Gee, 2000). این نوع هویت، علاوه بر تقویت انگیزه یادگیری مادام‌العمر، زمینه‌ساز شکل‌گیری کنشگری علمی در کلاس درس است (Carlone & Johnson, 2007). به باور Adib et al. (2017) بدون شکل‌گیری هویت علمی نمی‌توان از معلم انتظار شکل‌گیری کامل هویت حرفه‌ای داشت؛ چرا که این دو به‌طور عمیق درهم‌تنیده‌اند و هویت علمی به‌عنوان زیربنای معرفتی و فکری، بنیان هویت تربیتی و فرهنگی معلم را می‌سازد.

براساس نظریهٔ هویت Erikson (1994) که توسط Ashna & Rouhani (2011) شرح داده شده، هویت فرآیندی پویا و در حال شدن است که در بستر تعامل فرد با محیط پیرامون رشد می‌کند. از همین منظر، هویت علمی نیز سازه‌ای ایستا نیست؛ بلکه پدیده‌ای تدریجی، تعاملی و بسترمند است که در دل تجربه‌های زیستهٔ آموزشی، پژوهشی، ارتباطی و فرهنگی شکل می‌گیرد (Imanzadeh & Jafarian, 2019). به‌ویژه فضای دانشگاه، نخستین و جدی‌ترین بستر مواجهه جدی دانشجومعلمان با فضای علمی، پژوهشی و ساختارهای تربیتی است، و عواملی همچون رویکردهای تدریس اساتید، شیوه‌های ارزشیابی، فرصت‌های پژوهشی و میزان مشارکت دانشجومعلمان در فعالیت‌های علمی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری این هویت دارند (Lave & Wenger, 1991; Karami et al., 2017).

با وجود اهمیت این موضوع، بررسی‌های پیشین عمدتاً بر هویت حرفه‌ای معلمان متمرکز بوده و «هویت علمی» به‌عنوان مفهومی مستقل کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است (Beauchamp & Thomas, 2009). این در حالی است که تحولات سریع در نظام‌های آموزشی معاصر، نیازمند معلمانی پژوهشگر، پرسشگر و دارای هویت علمی روشن است تا بتوانند در مواجهه با مسائل تربیتی، از رویکردهای علمی بهره بگیرند (Kazempour, 2014).

از سوی دیگر، شکل‌گیری هویت علمی تنها یک فرآیند آموزشی یا نظری نیست، بلکه نیازمند تجربه، درگیری، تعامل و بازتاب مستمر است. روایت‌های دانشجومعلمان، لایه‌های پنهان و آشکار این فرآیند را در بستر زیست جهان دانشگاهی منعکس می‌کنند. بر این مبنا، رویکرد روایت‌پژوهی می‌تواند ابزاری مناسب برای کشف و بازنمایی فرآیند «هویت‌یابی علمی» باشد؛ روایتی که دربرگیرندهٔ تجربه تعامل با استادان، مشارکت در پژوهش، مواجهه با ارزشیابی‌های علمی، و حتی مواجهه با شکست‌های علمی و بازاندیشی‌های علمی باشد (Savin Baden & Van Niekerk, 2007).

در روان‌شناسی فرهنگی و جامعه‌شناسی آموزش، «روایت» نه صرفاً وسیله‌ای برای انتقال تجربه، بلکه سازوکاری شناختی برای سازمان‌دهی تجربه، معناسازی و شکل‌دهی به هویت تلقی می‌شود (Ricoeur, 1984; Bruner, 1991). بر اساس، این رویکرد روایت‌پژوهی در پژوهش‌های تربیتی، افزون بر بازنمایی تجربه‌های زیسته، امکان تحلیل فرآیندهای هویت‌سازی را فراهم می‌سازد (Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008) چنین نگرشی زمینه‌ساز توجه به نقش تجربه، بازتاب و کنش روایت‌محور در شکل‌دهی هویت علمی دانشجو معلمان در حوزه تربیت معلم است.

«هویت علمی» به‌عنوان مفهومی بنیادین، بیانگر برداشت فرد از خود به‌عنوان عضوی از جامعه علمی و احساس تعهد، تعلق و مشارکت علمی او اشاره دارد (Carlone & Johnson, 2007). از منظر نظریهٔ هویت اجتماعی نیز هویت زمانی تثبیت می‌شود که فرد احساس تعلق به یک گروه علمی را تجربه کرده باشد؛ احساسی که محرک اصلی مشارکت علمی و فعالیت پژوهشی محسوب می‌شود (Tajfel & Turner, 1979). در همین راستا، نظریه‌های یادگیری نیز بر سازوکارهای تجربه‌محور هویت‌سازی تأکید دارند. نظریه‌های یادگیری تجربی Kolb (1984) چرخه تجربه، بازتاب، مفهوم‌سازی و آزمون فعال را زیربنای رشد هویت علمی معرفی می‌کند. Savickas (2005) روایت‌سازی را راهبردی برای معنا دادن به مسیر علمی و حرفه‌ای افراد می‌داند. Maslow (1948) پیدایش هویت علمی را نتیجه فرآیند پویا و مرحله‌ای کاوش‌گری، تعهد و انتخاب توصیف می‌کند.

از منظر اجتماعی، نظریه جوامع عمل (Lave & Wenger, 1991) بر این ایده تأکید دارد که هویت در بستر مشارکت در فعالیت‌های جمعی و تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد؛ بنابراین دانشگاهی که فرصت تعامل علمی، مشارکت پژوهشی و تجربه‌های مشترک را فراهم کند، زمینه‌ساز تقویت هویت علمی است. نظریهٔ گفتمان دانشگاهی (Halliday & Hasan, 1989) نیز توانایی بهره‌گیری از زبان علمی

و مشارکت در گفتمان‌های دانشگاهی را یکی از شاخص‌های مهم ورود به جامعهٔ علمی و تثبیت هویت علمی معرفی می‌کند.

از منظر اجتماعی، نظریهٔ جوامع عمل (Lave & Wenger, 1991) بر این ایده تأکید دارد که هویت در بستر مشارکت در فعالیت‌های جمعی و تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد؛ بنابراین دانشگاهی که فرصت تعامل علمی، مشارکت پژوهشی و تجربه‌های مشترک را فراهم کند. زمینه‌ساز تقویت هویت علمی است. نظریهٔ گفتمان دانشگاهی (Halliday & Hasan, 1989) نیز توانایی بهره‌گیری از زبان علمی و مشارکت در گفتمان‌های دانشگاهی را یکی از شاخص‌های مهم ورود به جامعه علمی و تثبیت هویت علمی معرفی می‌کند.

پژوهش‌های مختلفی این مبانی نظری را تأیید می‌کنند. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که کیفیت نقش‌آفرینی اساتید فرصت‌های پژوهشی، تعاملات علمی و تجربه‌های مشارکتی از عوامل اصلی شکل‌گیری هویت علمی در دانشجومعلمان هستند (Karami et al., 2017; Gholami et al., 2021; Zakeri, 2018). نیز با رویکرد روایت‌پژوهی بیان کرده‌اند که بازاندیشی در تجربه‌های میدانی نقش مهمی در بازسازی هویت علمی دارد. در پژوهش‌های خارجی نیز Cuadra Martínez et al. (2023) بر اهمیت برنامه‌های پژوهش‌محور و حمایت ساختاری دانشگاه‌ها در تقویت هویت علمی تأکید کرده‌اند. Trotter & Roberts (2018) تعامل مستمر با استادان و مشارکت در پروژه‌های علمی را عامل تثبیت هویت علمی می‌دانند. Hoz & Loy (2020) نشان داده‌اند که روایت‌های دانشجویان نه تنها بازتاب هویت، بلکه سازنده آن نیز هستند.

در یک جمع‌بندی، ادبیات نظری و پیشینهٔ پژوهش حاکی از آن است که هویت علمی پدیده‌ای چندبُعدی، پویا و روایت‌محور است که در تعامل میان تجربه‌های زیسته، ساختارهای دانشگاهی، روابط انسانی و مشارکت در گفتمان علمی شکل می‌گیرد. با وجود پیشرفت‌های قابل توجه، خلأ پژوهش‌های کیفی عمیق که به‌طور مستقیم به هویت علمی دانشجومعلمان، به‌ویژه در بستر بومی دانشگاه فرهنگیان بپردازند همچنان محسوس است؛ خلأیی که ضرورت انجام پژوهش حاضر را پررنگ‌تر می‌سازد.

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد روایت‌پژوهی می‌کوشد از خلال روایت‌های دانشجومعلمان، تصویری واقعی، درونی و زمینه‌مند از چگونگی شکل‌گیری و تحول هویت علمی آنان ترسیم کند؛ تصویری که می‌تواند برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان حوزه تربیت معلم راهگشا باشد و آن‌ها را در بازطراحی ساختارهای هویت‌ساز علمی و ایجاد شرایط مناسب برای پرورش معلمان پژوهشگر و برخوردار از هویت علمی پایدار یاری کند. بر این اساس مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر کاوش در این پرسش بنیادین است که: دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان چگونه هویت علمی خود را در بستر تجربه‌های زیسته علمی و دانشگاهی بازمی‌سازند و بازمی‌شناسند؟

روش

پژوهش حاضر در چارچوب پارادایم تفسیری انجام شد؛ پارادایمی که بر فهم معانی ذهنی افراد از پدیده‌های اجتماعی تأکید دارد. در این رویکرد، واقعیت امری چندگانه، نسبی و وابسته به زمینه در نظر گرفته می‌شود و تولید دانش، حاصل تعامل مداوم میان پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان است. بر همین اساس، پژوهشگر به‌جای آزمون فرضیه‌های از پیش تعیین شده، رویکردی استقرایی، انعطاف‌پذیر و مبتنی بر کاوش عمیق در تجارب انسانی اتخاذ کرده است.

با توجه به هدف پژوهش که در پی فهم روایت‌های زیسته دانشجومعلمان از فرآیند شکل‌گیری هویت علمی در محیط دانشگاه فرهنگیان بود، رویکرد روایت‌پژوهی (Narrative Inquiry) به‌عنوان چارچوب روش‌شناختی انتخاب شد. این رویکرد امکان می‌دهد روایت‌های شخصی مشارکت‌کنندگان به‌عنوان منبعی برای فهم تجربه‌ها، معناسازی‌های هویتی و تعاملات فردی- اجتماعی در فرایند هویت‌یابی مورد تحلیل قرار گیرد (Blustein, 2017). روایت‌پژوهی، بر این پیش‌فرض استوار است که روایت‌ها صرفاً بازتاب تجربه نیستند، بلکه نقشی فعال در بازسازی هویت فردی و حرفه‌ای دارند (Cortazzi, 2014; Andrews et al., 2008).

جامعه پژوهش شامل دانشجومعلمان شاغل به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان اردبیل بود. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند (Purposeful Sampling) و با ملاک‌هایی مشخص انجام شد. ملاک‌های ورود شامل ثبت‌نام تمام‌وقت، گذراندن حداقل یک سال تحصیلی، علاقه‌مندی به حرفهٔ معلمی و داشتن تجربهٔ فعالیت علمی یا پژوهشی بود. ملاک خروج نیز شامل عدم تمایل به ادامه همکاری یا عدم حضور در مراحل مصاحبه بود. به‌منظور افزایش غنای داده‌ها، مشارکت‌کنندگان از رشته‌ها، سال‌های ورود و تجربه‌های علمی متفاوت انتخاب شدند.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ نفر از دانشجومعلمان گردآوری شد. هر مصاحبه در یک جلسه ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌ای انجام گرفت و علاوه بر ضبط صوتی، یادداشت‌برداری تکمیلی نیز صورت گرفت. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، تعداد نمونه از پیش تعیین نشد و فرآیند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

برای تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار MaxQDA نسخهٔ ۲۴ و الگوی تحلیل تماتیک (Braun & Clarke, 2006) استفاده شده است. در فرایند تحلیل داده‌ها، پس از انجام مصاحبه‌های عمیق و استخراج مفاهیم اولیه از روایت‌های مشارکت‌کنندگان، تعداد ۱۵۶ کد اولیه

شناسایی گردید. در مراحل بعدی تحلیل، با بهره‌گیری از روش مقایسهٔ مستمر و با حذف یا ادغام کدهای مشابه و هم‌معنا، پالایش داده‌ها به‌صورت تدریجی انجام شد. این فرآیند با رویکردی تحلیلی و بازنگرانه ادامه یافت تا در نهایت، ۹۵ کد نهایی (مضامین پایه) تثبیت گردید.

این مضامین در قالب ۱۴ کد محوری (مضامین سازمان‌دهنده) سامان‌دهی شدند و در پایان، کل ساختار مفهومی در قالب ۵ مضمون انتخابی (مضامین اصلی) سازمان‌دهی و تبیین شد. به‌منظور افزایش اعتبار و وثوق‌پذیری داده‌ها، در طول فرایند گردآوری و تحلیل، بازبینی مکرر مصاحبه‌ها، بازخوانی روایت‌ها و انطباق مضامین با گفتار واقعی مشارکت‌کنندگان انجام شد. همچنین، تلاش شد تا از طریق توصیف غنی و حفظ زمینه‌های فرهنگی و زبانی روایت‌ها، معانی اصیل و دقیق استخراج گردد.

در تمامی مراحل پژوهش، اصول اخلاقی رعایت شد. از جمله: تبیین هدف و مراحل پژوهش برای مشارکت‌کنندگان، اخذ رضایت آگاهانه، حفظ محرمانگی اطلاعات شخصی، تضمین حق انصراف در هر مرحله و ایجاد فضای امن و صمیمی در مصاحبه‌ها بود. این اقدامات سبب شد تا مشارکت‌کنندگان با اعتماد و صداقت گفتاری، روایت‌های خود را در اختیار پژوهشگر قرار دهند.

یافته‌ها

تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان نشان می‌دهد که ادراک آنان از «هویت علمی» واجد لایه‌های متنوع و درهم‌تنیده‌ای است که از تجربهٔ زیسته در محیط دانشگاهی سرچشمه می‌گیرد. این هویت، امری تک‌بُعدی یا صرفاً دانشی نیست، بلکه در تعامل میان آگاهی تخصصی، تعلق حرفه‌ای، مشارکت علمی و شکل‌گیری منش و بینش معلمی معنا پیدا می‌کند. بر این اساس، مضامین استخراج شده در این بخش تلاش می‌کنند ابعاد گوناگون هویت علمی را آن‌گونه که در تجربه‌های واقعی مشارکت‌کنندگان بازتاب یافته، تبیین و صورت‌بندی کنند. در ادامه، مهم‌ترین مؤلفه‌های این هویت چندوجهی ارائه می‌شود.

۱. هویت علمی چندبعدی

جدول ۱: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون هویت علمی چندبُعدی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
هویت علمی چندبُعدی	آگاهی علمی و دانش تخصصی	میزان آگاهی فرد نسبت به مفاهیم علمی، تعلق فرد نسبت به مفاهیم علمی، سواد علمی، درک فرد از علم، اطلاعات عمومی در طی دوران تحصیل، مطالب و آگاهی‌هایی که فرد از طریق تحصیل و آموزش شکل می‌دهد، مجموعه‌ای از دانش تخصصی در یک رشته خاص، سطح دانش فرد در حوزه تخصصی، آگاهی حرفه‌ای، پژوهش‌های تخصصی در یک حوزه، نقش علم در زندگی شخصی فرد
	تعلق و تعهد علمی- حرفه‌ای	حس تعلق به شغل معلمی، تعلق فرد به دنیای علم و دانش، تعهد به یادگیری مداوم، حضور فعال و متعهدانه در جامعهٔ علمی، احساس مسئولیت نسبت به وظایف شغلی، مسئولیت‌پذیری تربیتی، آموزشی و اجتماعی، پایبندی به اصول، احساس علاقه
	کنشگری و مشارکت علمی	مشارکت در فعالیت‌های علمی، فعالیت‌های علمی مشارکت فعالی، جستجو برای کشف حقیقت، یادگیری، برقراری ارتباط علمی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی‌های فرد، آشنایی با فناوری‌های نوین آموزشی
	ساختار شخصیتی و هویتی	هویت به معنای مجموعه‌ای از پاسخ‌ها به پرسش‌هایی درباره شخصیت، موقعیت و ویژگی‌های فردی، شکل‌گیری شخصیت، منش و بینش معلمی در فرد، تجربه‌های شخصی، تعامل با دیگران

یافته‌های حاصل از تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان نشان می‌دهد که درک آن‌ها از هویت علمی، فراتر از تلقی‌های سنتی و محدود به دانش نظری است. هویت علمی پدیده‌ای چندبُعدی، پویا، زمینه‌مند و در حال تکوین است که در بستر تعاملات علمی، آموزشی، اجتماعی و حرفه‌ای شکل می‌گیرد. دانشجومعلمان هویت علمی را نه‌تنها در میزان دانش تخصصی، بلکه در نوع نگرش به علم، شیوه ارتباط علمی با دیگران، میزان تعهد به یادگیری، میزان تعهد به یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های علمی معنا می‌کنند. این برداشت، گویای فرایند «خودفهمی علمی» در حال شکل‌گیری است که از دل تجربه‌های دانشگاهی و مواجهه با موقعیت‌های علمی حاصل می‌شود.

مشارکت‌کنندگان در توصیف هویت علمی از تعابیری چون «تعلق به دنیای علم»، «احساس مسئولیت نسبت به یادگیری»، «برقراری ارتباط علمی با دیگران» و «جست‌جو برای کشف حقیقت» بهره برده‌اند؛ مفاهیمی که نشان می‌دهد هویت علمی در ذهن آنان صرفاً یک موقعیت دانشی نیست، بلکه با ابعاد عاطفی، اخلاقی و عملی درهم‌تنیده است. در واقع، هویت علمی برای آنان تنها به هنگام آموختن شکل نمی‌گیرد، بلکه در تجربه کردن، مشارکت فعال، احساس تعلق و بازاندیشی مستمر پدیدار می‌شود. این نتایج، با رویکردهای نظری همچون «یادگیری تجربی» (Kolb, 1984)، «هویت روایتی» (Savickas, 2005) و «جوامع عمل» (Lave & Wenger, 1991) هم‌راستا است.

براساس تحلیل مضمون، چهار لایهٔ اصلی در درک دانشجومعلمان از هویت علمی شناسایی شد: ۱. آگاهی تخصصی و معرفتی: مشارکت‌کنندگان برخورداری از دانش به‌روز، سواد علمی کافی و قابلیت تحلیل مفاهیم را پایهٔ هویت علمی برشمردند. از دید آنان، فردی علمی است که نسبت به یادگیری مداوم و به‌روزرسانی معرفت خود متعهد باشد. ۲. تعلق حرفه‌ای به علم: یافته‌ها نشان داد که احساس تعلق به جامعهٔ علمی، علاقه‌مندی به پژوهش و درونی‌سازی ارزش‌های علمی، بخش مهمی از هویت علمی دانشجومعلمان را تشکیل می‌دهد. این بعد، هویت علمی را به‌مثابهٔ یک هویت حرفه‌ای اجتماعی‌شده معرفی می‌کند که افراد از طریق آن جایگاه خود را در جامعه علمی تعریف می‌کنند.

۳. کنشگری علمی در بافت آموزشی: روایت‌ها بیانگر آن است که هویت علمی زمانی عینیت می‌یابد که فرد در فعالیت‌های علمی مشارکت فعال داشته باشد. تجربه‌هایی همچون بحث‌های علمی، فعالیت‌های گروهی، ارائه‌های کلاسی، بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی و کارورزی، از دید مشارکت‌کنندگان بسترهای اصلی ظهور و تقویت هویت علمی محسوب می‌شوند. ۴. ابعاد شخصیتی و هویتی: دانشجومعلمان همچنین به نقش ویژگی‌های فردی، منش حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کیفیت تعاملات انسانی در شکل‌گیری هویت علمی اشاره کرده‌اند. این بُعد نشان می‌دهد که هویت علمی از منظر آنان با ارزش‌مداری، اخلاق حرفه‌ای و نگرش اجتماعی نیز پیوند دارد.

تحلیل روایت‌ها نشان می‌دهد که محیط دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان بستر اصلی تربیت معلم، نقشی محوری در شکل‌گیری و تحول هویت علمی دانشجومعلمان ایفا می‌کند. مشارکت‌کنندگان از تجربه‌های شخصی خود در کلاس درس، تعامل با استادان و شرکت در فعالیت‌های جمعی به‌عنوان عوامل تقویت‌کننده هویت علمی یاد کرده‌اند. این تجربه‌ها، امکان کنشگری علمی و بازاندیشی را فراهم کرده و منجر به بازتعریف جایگاه آنان نسبت به «علم»، «حرفه معلمی» و «جامعه علمی» شده است. مضمون «هویت علمی چندبُعدی» بیانگر آن است که دانشجومعلمان با عبور از شناخت صرف، درگیر نوعی خودفهمی علمی می‌شوند که در بستر آگاهی، کنش، تعلق و تجربه شکل می‌گیرد. هویت علمی در تجربهٔ مشارکت‌کنندگان پدیده‌ای ایستا نیست، بلکه در جریان تعاملات مستمر دانشگاهی، پیوسته در حال بازسازی و تقویت است.

۲. گسست میان هدف تربیتی و تجربهٔ زیسته

جدول ۲: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون گسست میان هدف تربیتی و تجربه زیسته

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
گسست میان هدف تربیتی و تجربه زیسته	چالش‌های علمی و آموزشی	رشد نسبی علمی، رشد علمی چندانی در دانشگاه فرهنگیان دیده نمی‌شود، رشد علمی مورد انتظار اولیه از دانشگاه فرهنگیان حاصل نشد، دانشگاه فرهنگیان کمکی به رشد علمی فرد نمی‌کند، یادگیری‌ها بیشتر نظری است و علاقه به درک عمیق‌تر ایجاد نمی‌شود، ساعت‌های بالا برای برخی دروس کم‌ربط به رشته، واحدهای تکراری و محتواهای غیر مرتبط، ضعف علمی در محتوای آموزشی

ادامهٔ جدول ۲: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون گسست میان هدف تربیتی و تجربه زیسته

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
گسست میان هدف تربیتی و تجربه زیسته	فضای انسانی، صمیمیت و اخلاق حرفه‌ای	اساتید دلسوز، تعامل صمیمی، فضای صمیمی، فضای نسبتاً علمی دانشگاه، محیطی سالم، انسان‌محوری، جامعه‌محوری، تعهد به ارزش‌های اسلامی، هدف تربیت معلمی، محل تربیت معلمان آینده
	نارضایتی ساختاری و سازمانی	دانشگاه فرهنگیان محیطی قدیمی است، برخی اساتید در سطح مطلوبی نیستند، امکانات ضعیف، بی‌انضباطی در فضای دانشگاه، فضای دانشگاه در شأن دانشجو یا معلم آینده نیست، گزینش‌های سلیقه‌ای، ساختارهایی که فرصت‌ها در آن از دست می‌رود، دانشگاهی با ظاهر خوب و برتر (اما واقعیتی متفاوت)
	ناامیدی، افت انگیزه و تجربهٔ منفی از رشد فردی	در ترم‌های پایانی بی‌انگیزگی به سراغ بسیاری از ما آمد، بعد از ورود به دانشگاه، از میزان انگیزه برای مطالعه کاسته شد، کمبود انگیزه در میان دانشجویان، دوران دانشجویی آن‌طور که باید در رشد علمی فرد مفید نبود، شرایط خاص زندگی دانشجویی، به‌ویژه برای شهرستانی‌ها، اطلاعاتی که در مدرسه درباره شغل آینده کسب شده بود، حتی بیشتر از آن چیزی بود که دانشگاه به آن افزود.
	پتانسیل‌های انسانی مغفول‌مانده	دانشجویان بااستعداد و پرتلاش که نیاز به توجه بیشتری دارند، بی‌توجهی به دانشجویان باسواد و پرتلاش، وجود اساتید خبره در دانشگاه بدون بهره‌گیری کافی از ظرفیت آنان

روایت‌های دانشجومعلمان از تجربه‌های زیسته در دانشگاه فرهنگیان، وجود گسستی بنیادین میان آرمان‌های تربیتی تعیین شده در اسناد بالا دستی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و واقعیت‌های تجربه شده در محیط دانشگاه را آشکار می‌سازد. در حالی‌که این اسناد بر تربیت معلمانی برخوردار از هویت علمیِ مستحکم، توانمندی‌های تخصصی، خلاقیت و پایبندی به ارزش‌های علمی و اسلامی تأکید دارند، تجربه‌های میدانی نشان می‌دهد که این اهداف غالباً در سطح گفتمان باقی مانده و سازوکارهای تحقق آن در عمل با چالش‌های جدی مواجه است. مضمون «گسست میان هدف تربیتی و تجربهٔ زیسته» در تحلیل داده‌های کیفی برجسته شد و در پنج محور زیر تبیین می‌گردد:

الف. شکاف میان انتظارات علمی و تجربه‌های آموزشی: دانشجومعلمان در روایت‌های خود بارها به ناکامی در دستیابی به رشد علمی مورد انتظار اشاره کرده‌اند. عباراتی مانند «رشد علمی چندانی دیده نمی‌شود»، «دانشگاه فرهنگیان کمکی به رشد علمی فرد نمی‌کند» و «دریافت اطلاعات به‌صورت نظری» نشان‌دهندهٔ تجربه‌ای سطحی و کم‌عمق در فرآیند یادگیری است. این تجربه‌ها با نظریه یادگیری معنادار Ausubel (1963) که بر پیوند دانش جدید با ساختارهای شناختی قبلی تأکید دارد، فاصله زیادی دارند. همچنین، نظریه یادگیری تجربی Kolb (1984) یادگیری عمیق را به چرخه‌ای از تجربه، بازتاب، مفهوم‌سازی و عمل وابسته می‌داند، اما روایت‌ها حاکی از آن است که این چرخه در دانشگاه فرهنگیان به‌طور کامل فعال نبوده است. محتوای آموزشی غیرمرتبط، واحدهای تکراری و فقدان فرصت‌های یادگیری عمیق، مانع از شکل‌گیری هویت علمی قوی شده‌اند که نیازمند تعامل فعال با دانش و کنشگری علمی است.

ب. کاهش انگیزهٔ علمی و تضعیف هویت علمی: کاهش انگیزه برای مطالعه و نبود علاقه به تفکر علمی، به‌ویژه در ترم‌های پایانی، از جمله چالش‌های برجسته در روایت‌های دانشجومعلمان است. عباراتی مانند «کمبود انگیزه» و «دوران دانشجویی آن‌طور که باید در رشد علمی من مفید نبود» نشان‌دهندهٔ افت انگیزه علمی است که هویت علمی را تضعیف می‌کند. بر اساس نظریهٔ خودتعیین‌گری Deci & Ryan (2000) انگیزه درونی برای یادگیری علمی به ارضای نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط معنادار وابسته است. عدم تأمین این نیازها در محیط دانشگاه، به خستگی روانی و کاهش حس تعلق به جامعه علمی منجر شده است. این امر، فرآیند درونی‌سازی ارزش‌های علمی و تعهد به یادگیری مستمر، که از مؤلفه‌های کلیدی هویت علمی هستند، را مختل کرده است.

پ. تعارض ساختاری و موانع سازمانی در رشد هویت علمی: دانشجومعلمان با انتظارات آرمانی از دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان «محل تربیت معلمان متخصص و متعهد» وارد این فضا می‌شوند، اما با چالش‌هایی مانند بی‌نظمی‌های اداری، گزینش‌های سلیقه‌ای، و اساتید ناهماهنگ مواجه می‌شوند. این تعارض، که با نظریهٔ گفتمان‌های واگرا Korthagen & Levinsohn (2002) قابل تبیین است، به بحران در شکل‌گیری هویت علمی منجر شده است. ضعف در برنامه‌های درسی، محتوای آموزشی غیرمرتبط و فقدان فضاهای پژوهشی، فرصت‌های لازم برای کنشگری علمی و تقویت حس تعلق به جامعه علمی را محدود کرده است. این ناهماهنگی‌ها، دانشجومعلمان را از درک جایگاه خود به‌عنوان کنشگران علمی و پژوهشگران آینده بازداشته و هویت علمی آن‌ها را در هاله‌ای از ابهام قرار داده است.

ت. ظرفیت‌های انسانی و پتانسیل‌های مغفول برای هویت علمی: با وجود موانع، دانشجومعلمان از وجود اساتید دلسوز، فضای صمیمی و ارزش‌های انسانی در دانشگاه به‌عنوان نقاط قوت یاد کرده‌اند. این ظرفیت‌های انسانی، بستری بالقوه برای تقویت هویت علمی فراهم می‌کنند،

اما به دلیل ضعف‌های ساختاری، کمتر مورد بهره‌برداری قرار گرفته‌اند. عباراتی مانند «دانشجویان با استعداد و پرتلاش که نیاز به توجه بیشتری دارند» و «اساتید خبره‌ای که مورد توجه قرار نگرفته‌اند» نشان‌دهندهٔ فرصت‌های ازدست رفته برای پرورش هویت علمی است. نظریه عدالت آموزشی Guthrie (1979) تأکید می‌کند که نظام‌های تربیتی باید بستری برای شکوفایی استعدادها فراهم کنند. غفلت از این پتانسیل‌ها، به احساس نادیده گرفته شدن و سرخوردگی علمی در میان دانشجومعلمان منجر شده است.

ث. تضاد ادراکی و تأثیر آن بر هویت علمی: یکی از عمیق‌ترین لایه‌های این مضمون، فروپاشی تصویر ذهنی اولیه دانشجومعلمان از دانشگاه فرهنگیان است. بسیاری از آن‌ها با انتظار رشد علمی و تبدیل شدن به معلمانی با هویت علمی قوی وارد دانشگاه شده‌اند، اما تجربه‌های واقعی، مانند محتوای آموزشی ضعیف و نبود فرصت‌های پژوهشی، این تصویر را فرو ریخته است. طبق نظریهٔ ناهماهنگی شناختی Festinger (1957)، این تضاد بین انتظار و تجربه، تنش شناختی ایجاد کرده و به تردید در هویت علمی منجر شده است. دانشجومعلمان که انتظار داشتند از طریق تعاملات علمی، پژوهش و یادگیری عمیق به هویت علمی دست یابند، با محیطی مواجه شده‌اند که این فرصت‌ها را به‌طور کامل فراهم نکرده است.

مضمون «گسست میان هدف تربیتی و تجربه زیسته» نمایانگر چالش‌های بنیادین در مسیر شکل‌گیری هویت علمی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان است. ضعف‌های آموزشی، کاهش انگیزه، ناهماهنگی‌های سازمانی و غفلت از استعدادهای علمی، فرایند هویت‌یابی علمی را با مانع مواجه کرده‌اند. با این حال، وجود اساتید دلسوز و ظرفیت‌های انسانی، فرصت‌هایی بالقوه برای اصلاح این شکاف فراهم می‌سازد. برای تقویت هویت علمی، در دانشجومعلمان نیازمند بازنگری در برنامه‌های آموزشی، گسترش فعالیت‌های پژوهشی، تقویت یادگیری تجربی و ایجاد بسترهای مشارکت علمی فعال است؛ امری که می‌تواند آنان را به معلمانی تبدیل کند که علاوه بر دانش تخصصی، از حس تعلق و کنشگری علمی برخوردار باشند.

۳. زیست‌جهان یادگیری معلم

جدول ۳: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون زیست‌جهان یادگیری معلم

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
زیست‌جهان یادگیری معلم	نقش راهبردی استادان	بیشترین تأثیر را اساتید دانشگاه داشته‌اند، اساتید متخصص، سطح علمی اساتید؛ تجارب ارزشمند اساتید، تجربه‌های استادان در تدریس، توصیه‌های اساتید درباره به‌روزرسانی دانش، اهتمام اساتید به نوشتن مقاله علمی و معرفی منابع، جلسات بحث و تبادل نظر با اساتید، قالب تیم درسی با استادی کاربلد و باانگیزه، معرفی منابع توسط اساتید مجرب،دسترسی به اساتید دلسوز
	تجربه‌های علمی- پژوهشی و مهارتی	آشنایی با روش‌های پژوهش، یادگیری روش‌های نوشتن مقاله، مشارکت در پروژه‌های آموزشی، گذراندن واحدهای مرتبط با پژوهش، شرکت در دوره‌های مهارتی، حضور در کلاس‌های تخصصی و پژوهشی، آشنایی با روش‌های تدریس، یادگیری روش‌های پژوهش‌های کاربردی، شبیه‌سازی‌های تدریس، تحلیل مستندهای آموزشی، آموختن شیوه‌های نوین تدریس، شرکت در کارگاه‌ها و دوره‌های مکمل، شرکت در کارگاه‌های آموزشی، افزایش اطلاعات علمی، آشنایی نسبی با نگارش مقاله، تأثیرگذاری پژوهش‌ها

تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان از تجربه‌های زیسته در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که فرآیند شکل‌گیری هویت علمی آن‌ها به مراتب پیچیده‌تر از فراگیری دانش نظری یا گذراندن واحدهای درسی است. هویت علمی، در این بافت، برآیندی از آگاهی تخصصی، تعلق به جامعه علمی، و کنشگری پژوهشی است، که در دل تجربه‌های معنادار و چندلایه شکل می‌گیرد؛ تجربه‌های که می‌توان آن‌ها را در قالب «زیست‌جهان یادگیری معلم» صورت‌بندی کرد. این زیست‌جهان، فضایی پدیدارشناختی و تعاملی است که در آن تعاملات با استادان، فعالیت‌های پژوهشی، و فضاهای گفت‌وگویی به‌عنوان بسترهای اصلی رشد هویت علمی ایفا می‌کنند. تحلیل داده‌های کیفی، پنج محور کلیدی را در این مضمون آشکار ساخت که دو محور آن به‌طور مستقیم به هویت علمی مرتبط هستند.

الف. نقش راهبردی استادان در پرورش هویت علمی: بر اساس روایت‌های دانشجومعلمان بر نقش محوری استادان در شکل‌گیری هویت علمی تأکید دارند. عباراتی مانند «بیشترین تأثیر را استادان دانشگاه داشته‌اند»، «اساتید متخصص»، «توصیه‌های آنان درباره به‌روزرسانی دانش» و «اساتیدی که نسبت به نوشتن مقاله علمی و معرفی منابع اهتمام دارند» نشان‌دهندهٔ تأثیر عمیق استادان در تقویت حس تعلق

علمی و کنشگری پژوهشی است. استادان دلسوز و کاربلد که فضایی برای گفت‌وگو و تبادل نظر فراهم می‌کنند، نه‌تنها دانش تخصصی را منتقل می‌کنند، بلکه الگویی برای زیست علمی و حرفه‌ای ارائه می‌دهند.

از منظر نظریهٔ روایت‌محوری در هویت حرفه‌ای (Beauchamp & Thomas, 2009)، تعاملات انسانی با استادان، بستری برای درونی‌سازی ارزش‌های علمی و بازسازی هویت علمی فراهم می‌کند. همچنین، طبق نظریهٔ جوامع عمل Lave & Wenger (1991) استادان به‌عنوان اعضای ارشد جامعهٔ علمی، دانشجومعلمان را به‌عنوان تازه‌واردان به این جامعه وارد می‌کنند. این تعاملات، از طریق معرفی منابع علمی، تشویق به نگارش مقاله، و ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی، حس تعهد به یادگیری مستمر و کنشگری علمی را در دانشجویان تقویت می‌کند. استادان، به‌عنوان «سرمایه انسانی زنده»، قلب تپنده فرآیند شکل‌گیری هویت علمی در دانشگاه فرهنگیان هستند.

ب. تجربه‌های علمی- پژوهشی و مهارتی؛ بستری برای کنشگری علمی: دانشجومعلمان از فعالیت‌هایی مانند «آشنایی با روش‌های پژوهشی»، «نگارش مقاله»، «پروژه‌های آموزشی»، «کارگاه‌های آموزشی» و «کلاس‌های تخصصی و پژوهشی» به‌عنوان تجربه‌های کلیدی در رشد هویت علمی خود یاد کرده‌اند. این فعالیت‌ها، با فراهم کردن فرصت‌های عملی برای تعامل با دانش و پژوهش، به دانشجویان امکان داده‌اند تا تفکر علمی را تجربه کرده و خود را به‌عنوان کنشگران علمی بازشناسند.

این یافته با نظریهٔ یادگیری تجربی Kolb (1984) همسو است، نظریه‌ای که یادگیری واقعی را نتیجهٔ چرخه‌ای از تجربه، بازتاب، مفهوم‌سازی و اجرا می‌داند. برای مثال، نگارش مقاله یا شرکت در کارگاه‌های پژوهشی، دانشجومعلمان را در فرآیند تولید دانش درگیر می‌کند و حس شایستگی علمی را تقویت می‌کند. همچنین، طبق نظریهٔ بازتاب حرفه‌ای Schon (1983) این فعالیت‌ها از طریق تأمل در عمل، به دانشجویان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از نقش خود به‌عنوان پژوهشگران آینده به‌دست آورند. این تجربه‌های پژوهشی، نه‌تنها دانش تخصصی را ارتقا می‌دهند، بلکه حس تعلق به جامعه علمی و تعهد به یادگیری مستمر را در دانشجومعلمان نهادینه می‌کنند.

پ. نقش غیرمستقیم سایر تجربه‌ها در تقویت هویت علمی: اگرچه تمرکز اصلی این تحلیل بر هویت علمی است، برخی تجربه‌های دیگر نیز به‌صورت غیرمستقیم بر آن تأثیر دارند: الف. مواجهه با محیط واقعی و کار میدانی: کارورزی‌ها و تعامل با معلمان باتجربه، اگرچه بیشتر به هویت حرفه‌ای معلم مربوط هستند، اما می‌توانند انگیزه علمی را از طریق پیوند دانش نظری با عمل تقویت کنند. ب. فعالیت‌های فرهنگی، اجتماعی و گروهی: برنامه‌هایی مانند همایش‌ها و مسابقات علمی، بستری برای تمرین کار گروهی و تعاملات علمی فراهم می‌کنند که به‌طور غیرمستقیم حس تعلق به جامعه علمی را تقویت می‌کند. ج. فضای فکری و تعاملی دانشگاه: فضای گفت‌وگویی و بحث‌های کلاسی، با ایجاد بستری برای تفکر انتقادی و تبادل علمی، به رشد هویت علمی کمک می‌کند. طبق نظریّ منطقه تقریبی رشد Vygotsky (1978) این تعاملات اجتماعی، زمینه‌ساز شکوفایی تفکر علمی و بازسازی هویت هستند.

مضمون «زیست‌جهان یادگیری معلم» نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت علمی دانشجومعلمان فرآیندی چندلایه و تعاملی است که در آن نقش استادان به‌عنوان تسهیل‌گران هویت علمی و همچنین تجربه‌های علمی- پژوهشی به‌عنوان فرصت‌های کنشگری، جایگاهی محوری دارند. این تجربه‌ها از طریق مواجهه با موقعیت‌های واقعی، تعاملات معنادار، بازتاب حرفه‌ای و مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی، هویت علمی دانشجومعلمان را از سطح مبتنی بر دانش نظری، مبتنی بر کنشگری فعال، تعلق علمی و تعهد به یادگیری مستمر ارتقا می‌دهند. در نتیجه برای تقویت این زیست‌جهان یادگیری و ایجاد بسترهای مناسب برای پرورش هویت علمی، دانشگاه فرهنگیان نیازمند تقویت نقش استادان، گسترش فرصت‌های پژوهشی، طراحی فضاهای تعاملی و ایجاد ساختارهایی است که امکان مشارکت معنادار دانشجویان در فعالیت‌های علمی را فراهم آورد.

٤) شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی

جدول ٤: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی	ضعف نظام آموزشی و محتوای علمی	از لحاظ علمی چیزی به ما افزوده نمی‌شود، هیچ پیشرفتی در زمینه علمی نداشتم، محتوای درسی بسیار سطحی است، اکثر واحدهای درسی مهارت‌محور نیستند، درصد عملی بودن برخی واحدها کم بود، کلاس‌ها صرفاً برای پر کردن ساعت هستند، یادگیری چیزهای ساده، سطحی و بدیهی، رقابت علمی کمتر دیده می‌شود، اساتید فقط به صورت تئوری تدریس می‌کنند، هویت علمی ناقص می‌ماند، اساتید گاهی تجربه کافی ندارند، ساده‌انگاری در تدریس برخی اساتید، واحدها از نظر بار علمی ضعیف هستند، اساتید از جای دیگر محتوا را پیدا می‌کنند تا گزارش بدهند.
	کاستی‌های منابع انسانی و ضعف هیئت علمی	ضعف برخی اساتید در انتقال مفاهیم علمی، سطح علمی پایین برخی اساتید، برخی اساتید تجربه کافی ندارند، برخی استادها یک ساعت کلاس برگزار می‌کنند به جای دو ساعت، برخی اساتید از منابع سطحی استفاده می‌کنند.
	شکاف میان تصویر ذهنی و تجربه واقعی	برعکس این تصور من در دانشگاه فرهنگیان روی داد، تصویرسازی ذهنی در بدو ورود کاملاً فرو ریخت، پس از ورود فهمیدم رشد علمی چندانی در کار نیست، دانشگاه آن‌طور که باید به رشد علمی دانشجویان توجه نمی‌کند، وقتی از بیرون نگاه می‌کنید فکر می‌کنید رشد اتفاق افتاده، ولی واقعاً این‌گونه نیست.

شایان ذکر است که هرچند مضمون «شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی» در ظاهر با مضمون «گسست میان هدف تربیتی و تجربهٔ زیسته» مشابهت‌هایی دارد، اما این دو از دو منظر متفاوت به مسئله هویت علمی می‌پردازند. مضمون دوم بیشتر ناظر بر فاصلهٔ میان اهداف کلان و آرمانی اسناد بالادستی در حوزهٔ تربیت معلم و تجربهٔ واقعی دانشجومعلمان است؛ به عبارت دیگر، شکافی میان آنچه نظام تربیت معلم بر اساس سیاست‌ها و مأموریت‌های رسمی باید محقق سازد با آن چیزی که در عمل در محیط دانشگاهی رخ می‌دهد. در مقابل، مضمون چهارم بیش از همه بر شکاف میان انتظارات ذهنی و فردی دانشجومعلمان پیش از ورود به دانشگاه و تجربه واقعی آنان پس از ورود به دانشگاه تأکید دارد؛ به این معنا که تصویر آرمانی اولیه آنان از دانشگاه فرهنگیان در مواجهه با واقعیت روزمره کلاس‌ها، سطح علمی اساتید و کیفیت محتوای درسی، فرو می‌ریزد. بدین ترتیب، مضمون دوم بیشتر بیانگر بُعد نهادی و ساختاری شکاف است، حال آن‌که مضمون چهارم بر بُعد فردی و ادراکی این شکاف دلالت دارد.

دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان نهاد محوری در تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش ایران، مأموریت دارد معلمانی برخوردار از هویت علمی قوی، متخصص و متعهد به ارزش‌های علمی و اسلامی تربیت کند. با این حال، روایت‌های دانشجومعلمان از تجربه‌های زیسته در این دانشگاه، بیانگر وجود شکافی عمیق میان انتظارات آرمانی مرتبط با رشد هویت علمی و واقعیت‌های آموزشی، ساختاری و انسانی است. این شکاف، علاوه بر ایجاد اختلال در فرآیند یادگیری علمی، فرآیند هویت‌یابی علمی دانشجومعلمان را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است. مضمون «شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی»، بر اساس تحلیل داده‌های کیفی، در پنج محور تبیین شده است که سه محور آن به‌طور مستقیم با هویت علمی در ارتباط است:

الف. ضعف نظام آموزشی و فقر محتوای علمی؛ مانعی در برابر هویت علمی: دانشجومعلمان به‌طور گسترده از سطحی بودن محتوای درسی، فقدان آموزش‌های مهارت‌محور و تأکید بیش‌ازحد بر تدریس تئوریک ابراز نارضایتی کرده‌اند. عباراتی مانند «هویت علمی ناقص می‌ماند»، «لحاظ علمی چیزی به ما افزوده نمی‌شود»، «چیزهای ساده، سطحی و بدیهی را یاد می‌گیریم» و «رقابت علمی کمتر دیده می‌شود» نشان‌دهندهٔ تجربه‌ای کم‌عمق در فرآیند یادگیری است که مانع از شکل‌گیری هویت علمی پویا شده است.

این ضعف‌ها با نظریهٔ یادگیری تجربی Kolb (1984) که یادگیری مؤثر را وابسته به چرخه‌ای از تجربه، بازتاب، مفهوم‌سازی و اجرا می‌داند، در تضاد است. فقدان آموزش‌های عملی و پژوهشی، فرصت‌های لازم برای کنشگری علمی و درونی‌سازی ارزش‌های علمی را محدود کرده است. همچنین، طبق نظریهٔ بازتاب حرفه‌ای Schon (1983) هویت علمی نیازمند فضایی برای تأمل در عمل و پرسشگری علمی است، اما روایت‌ها نشان می‌دهد که محتوای درسی تکراری و غیرمرتبط، این امکان را از دانشجومعلمان سلب کرده است. این شرایط، حس شایستگی علمی و تعلق به جامعه علمی را تضعیف کرده و هویت علمی را ناقص گذاشته است.

ب. کاستی‌های منابع انسانی و ضعف هیئت علمی؛ فقدان الگوهای علمی: ضعف برخی اساتید در انتقال مفاهیم علمی، استفاده از منابع سطحی و کمبود تجربهٔ تدریس مؤثر، از دیگر موانع شکل‌گیری هویت علمی است. عباراتی مانند «علم برخی اساتید پایین است»، «برخی اساتید تجربه کافی ندارند» و «اساتید از منابع سطحی استفاده می‌کنند» نشان‌دهندهٔ خلأ الگوهای علمی معتبر در دانشگاه است.

طبق نظریهٔ یادگیری اجتماعی Bandura (1977)، اساتید به‌عنوان الگوهای حرفه‌ای و علمی، نقش کلیدی در شکل‌گیری هویت علمی دارند. ضعف شایستگی علمی برخی اساتید، مانع از مدل‌سازی رفتارهای پژوهشی و علمی شده و حس کنشگری علمی را در دانشجویان کاهش داده است. همچنین، بر اساس نظریهٔ هویت حرفه‌ای معلمی (Beauchamp & Thomas, 2009)، فقدان الگوهای الهام‌بخش، فرآیند درونی‌سازی ارزش‌های علمی و بازسازی هویت علمی را مختل کرده است. این کاستی‌ها، دانشجومعلمان را از تبدیل شدن به کنشگران فعال در جامعه علمی باز داشته است.

پ. شکاف میان تصویر ذهنی و تجربهٔ واقعی؛ تنش در هویت‌یابی علمی: دانشجومعلمان با انتظارات آرمانی برای کسب هویت علمی قوی وارد دانشگاه فرهنگیان می‌شوند، اما تجربه‌های واقعی، این تصویر را فرو می‌ریزند. عباراتی مانند «تصویرسازی ذهنی در بدو ورود کاملاً فرو ریخت»، «فهمیدم رشد علمی چندانی در کار نیست» و «دانشگاه آن‌طور که باید به رشد علمی دانشجویان توجه نمی‌کند» نشان‌دهندهٔ ناهماهنگی عمیق بین انتظارات و واقعیت است.

این شکاف، با نظریهٔ ناهماهنگی شناختی Festinger (1957) قابل تبیین است که تنش ناشی از تعارض بین باور اولیه و تجربه واقعی را عامل سرخوردگی و تردید می‌داند. این تنش شناختی، به کاهش انگیزه علمی و تردید در هویت علمی منجر شده است. دانشجومعلمان که انتظار داشتند از طریق آموزش‌های عمیق، پژوهش و تعاملات علمی به هویت علمی دست یابند، با محتوای آموزشی ضعیف و نبود فرصت‌های پژوهشی مواجه شده‌اند، که فرآیند هویت‌یابی علمی آن‌ها را با بحران مواجه کرده است.

در مجموع، مضمون «شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی» نمایانگر چالش‌هایی بنیادین در مسیر هویت‌یابی علمی دانشجومعلمان است. ضعف محتوای آموزشی، نبود الگوهای علمی توانمند و فروپاشی تصویر ذهنی اولیه، مهم‌ترین موانع رشد هویت علمی محسوب می‌شوند. رفع این چالش‌ها مستلزم بازنگری اساسی در ساختار آموزشی، ارتقای شایستگی هیئت علمی و فراهم‌سازی فرصت‌های پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان است؛ امری که می‌تواند زیست‌جهان علمی دانشجومعلمان را غنی‌تر کرده و آنان را به معلمانی با هویت علمی مستحکم تبدیل کند.

در مجموع، مضمون «شکاف میان واقعیت دانشگاهی و انتظارات تربیتی» نمایانگر چالش‌هایی بنیادین در مسیر هویت‌یابی علمی دانشجومعلمان است. ضعف محتوای آموزشی، کاستی‌های هیئت علمی و فروپاشی تصویر ذهنی اولیه، مهم‌ترین موانع رشد هویت علمی محسوب می‌شوند. این شکاف‌ها، حس شایستگی علمی، تعلق به جامعهٔ علمی و کنشگری پژوهشی را تضعیف کرده‌اند. رفع این چالش‌ها، مستلزم بازنگری اساسی در ساختار آموزشی، ارتقای شایستگی هیئت علمی و فراهم‌سازی فرصت‌های پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان است. امری که می‌تواند زیست‌جهان علمی دانشجومعلمان را غنی‌تر کرده و آن‌ها را به معلمانی با هویت علمی قوی تبدیل کند.

۵) تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت

جدول ۵: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت	ارتقاء کیفیت آموزش و توانمندی استادان	اساتید خوب، باانرژی و حرفه‌ای، اساتید هیئت علمی باشند، توجه به عمق علمی توسط اساتید، انتخاب استادان با صلاحیت، معرفی منابع مفید از سوی اساتید، استفاده از منابع هوشمندانه، سطح علمی بالای اساتید، حضور جدی اساتید در کلاس، کلاس‌ها باید پویا و پرمحتوا باشند، قالب‌های آموزشی با کیفیت بالا، هدفمند کردن دروس
	کاربردی‌سازی آموزش و توسعهٔ تجربهٔ عملی	افزایش تجربه عملی، افزایش تعداد ترم‌های کارورزی، افزایش واحدهای عملی و کاربردی، کارگاه‌های درسی و آموزشی، کلاس‌های تخصصی، درس‌های کاربردی، مباحث تئوری به صورت کاربردی‌تر ارائه شوند، هدفمند بودن منابع و سرفصل‌ها، منابع و سرفصل‌ها با نیازهای واقعی معلمی تطبیق یابند، نشست با معلمان باتجربه و همنشینی با آنان، بازنگری در محتوای دروس بر اساس واقعیت کلاس درس

ادامهٔ جدول ۵: مفاهیم کدگذاری شده در مضمون تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت	توسعه فعالیت‌های پژوهشی و علمی	افزایش برنامه‌های پژوهشی کاربردی، حمایت از پروژه‌های پژوهشی دانشجویی، برگزاری میزگرد، همایش، گردهمایی و نشست علمی، تورهای تحقیق‌محور به‌جای تورهای گردشگری، انگیزش برای پژوهش، گفت‌وگوهای علمی میان اساتید و دانشجویان، مباحثه میان دانشجومعلمان، برنامه‌ریزی برای نشست با کشورهایی با نظام موفق تربیت معلم، دانشجویان را ملزم به مطالعه بیشتر کنیم، گفت‌وگوهای دانشجومحور.

روایت‌های دانشجومعلمان نشان می‌دهد که آن‌ها خواهان تحولی بنیادین در نظام تربیت معلم هستند؛ تحولی که بتواند هویت علمی آنان را از طریق ارتقای کیفیت آموزشی، گسترش فعالیت‌های پژوهشی و کاربردی‌سازی محتوا تقویت کند. این تحول، جنبه‌ای صرفاً سطحی یا شکلی ندارد بلکه بر اصلاح و بازآرایی ساختارهایی بنیادین از جمله ارتقای شایستگی اعضای هئیت علمی، توسعهٔ فرصت‌های پژوهشی و ایجاد پیوند میان آموزش نظری و عمل حرفه‌ای تأکید می‌کند. بر این اساس، یافته‌ها در قالب مضمون «تحول‌گرایی در تربیت معلم با محوریت کیفیت، کاربرد و مشارکت» در چهار محور تبیین شده‌اند که سه محور آن به‌طور مستقیم به هویت علمی مرتبط است:

الف. ارتقاء کیفیت آموزش و توانمندی استادان: استادان شایسته با ارائهٔ محتوای علمی عمیق، الگویی برای هویت علمی دانشجومعلمان هستند و تعامل با آن‌ها حس تعلق به جامعه علمی را تقویت می‌کند. ب. توسعه فعالیت‌های پژوهشی: دانشجومعلمان خواهان فضاهایی برای کنشگری علمی‌اند؛ فعالیت‌هایی چون پروژه‌های پژوهشی و گفت‌وگوهای علمی که با نظریه‌های یادگیری بازتابی و تجربی هم‌راستاست. پ. کاربردی‌سازی آموزش: آموزش‌های عملی و مرتبط با نیازهای واقعی حرفهٔ معلمی، درک معنادار از دانش علمی و توان به‌کارگیری آن را ارتقا می‌دهد. ت. نقش غیرمستقیم زیرساخت‌ها و بازاندیشی سیستمی: زیرساخت‌های مناسب و تحول در ساختار تربیت معلم، زمینه‌ساز رشد هویت علمی‌اند.

در مجموع، تحقق این تحول مورد انتظار دانشجومعلمان مستلزم بازتعریف نقش استادان، توسعه فرصت‌های پژوهشی، کاربردسازی آموزش و اصلاح ساختارهای حمایتی در دانشگاه فرهنگیان است. این اقدامات می‌تواند مسیر شکل‌گیری هویت علمی را هموار کرده و دانشجومعلمان را به معلمانی توانمند، پژوهشگر و برخوردار از هویت علمی پایدار تبدیل کند.

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که هویت علمی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان سازه‌ای چندلایه، پویا و تجربه محور است که در بستر تعاملات مستمر با محیط آموزشی، شیوه‌های تدریس استادان، کیفیت محتوا و فضای علمی- گفت‌وگویی دانشگاه شکل می‌گیرد. هویت علمی، محصول جمع ساده‌ای از آموزش‌های نظری نیست، بلکه نتیجه بر هم کنش پیچیده میان ساختارهای نهادی، روابط انسانی و تجربه‌های زیسته دانشجومعلمان است. در این میان، هم‌افزایی یا گسست میان عناصر نظام تربیت معلم نقش اساسی در تقویت یا تضعیف این هویت دارد. یکی از مهم‌ترین موانع شکل‌گیری مطلوب هویت علمی است؛ شکافی که در بسیاری از روایت‌های مشارکت‌کنندگان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم منعکس شده است.

این نتیجه با یافته‌های (Karami et al., 2017) همخوان است که از شکاف ساختاری میان هویت علمی مطلوب و وضعیت عینی دانشگاه فرهنگیان سخن گفته‌اند. همچنین، نتایج با دیدگاه (Imanzadeh & Jafarian, 2019) سازگار است که تجربه‌های واقعی آموزشی را عامل کلیدی در شکل‌گیری و بازسازی هویت علمی معرفی کرده‌اند؛ موضوعی که در روایت‌های این پژوهش نیز نمود بارزی داشت. از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، نقش تعیین‌کننده روابط استاد- دانشجو در تقویت یا تضعیف انگیزش علمی و احساس شایستگی علمی دانشجومعلمان بود. این نتیجه با دیدگاه (Zakeri, 2018) بر اهمیت ساختارهای آموزشی و کنش‌های تعاملی در رشد هویت علمی همسو است. نظریهٔ جوامع عمل (Lave & Wenger, 1991) این یافته را تقویت می‌کند؛ زیرا براساس این نظریه، هویت علمی در فرآیندی تدریجی و از طریق مشارکت معنادار در فعالیت‌های اجتماعی و علمی شکل می‌گیرد.

علاوه بر این، بُعد «تحول‌گرایی در تربیت معلم» که در یافته‌ها برجسته شد، نشان‌دهندهٔ ضرورت بازنگری در ساختارهای آموزشی، پژوهشی و مدیریتی دانشگاه فرهنگیان بود. این نتیجه با پیشنهادات (Cuadra Martínez et al., 2023) که بر تقویت مدل‌های پژوهش‌محور و مشارکت‌جویانه در تربیت معلم تأکید دارند، هم‌راستا است. همچنین، نتایج با تحلیل (Hoz & Loy, 2020) هم‌خوانی دارد که نقش تجربه‌های منفی و مثبت را در شکل‌گیری آگاهی و نگرش علمی دانشجویان برجسته ساخته‌اند؛ امری که در روایت‌های حاضر،

به‌ویژه در پیامدهای نادیده گرفتن تلاش‌های پژوهشی دانشجویان توسط برخی استادان، قابل مشاهده بود. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت علمی فرآیندی منفعل یا صرفاً مبتنی بر آموزش نظری نیست، بلکه نیازمند مشارکت فعال، فرصت تجربه، بازتاب، و تعامل علمی در محیطی حمایت‌گر است؛ محیطی که نه‌تنها کنش علمی را تشویق کند، بلکه بازتاب‌های هویتی آن را نیز به رسمیت بشناسد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که محیط دانشگاه فرهنگیان نقشی دوگانه، پیچیده و گاه متعارض در شکل‌گیری هویت علمی دانشجومعلمان ایفا می‌کند. از یک سو، این محیط با فراهم آوردن فرصت‌هایی همچون تعامل با اساتید متخصص، مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی، کارگاه‌های علمی و فضاهای گفت‌وگویی بستر مناسب برای ارتقای آگاهی تخصصی، تقویت حس تعلق به جامعه علمی و توسعه کنشگری پژوهشی فراهم می‌سازد. این تجربه‌ها، در پرتو تعاملات معنادار و فرآیند بازتاب حرفه‌ای، به دانشجومعلمان امکان می‌دهد تا خود را به‌عنوان کنشگران فعال و مسئول در جامعه علمی بازشناسی کنند. از سوی دیگر، موانعی چون محتوای آموزشی سطحی، کمبود فرصت‌های پژوهشی، ضعف برخی اساتید، و ناکارآمدی برنامه‌ریزی درسی، فرآیند هویت‌یابی علمی را با چالش‌های جدی مواجه کرده است. این شکاف میان انتظارات آرمانی دانشجومعلمان از دانشگاه به‌عنوان نهادی برای پرورش معلمان پژوهشگر و واقعیت‌های تجربه‌شده، به کاهش انگیزه علمی، تردید در هویت علمی، و احساس سرخوردگی منجر شده است.

روایت‌های دانشجومعلمان بر این نکته تأکید دارند که هویت علمی مفهومی چندبعدی و پویاست که از دل تجربه‌های زیسته، تعاملات اجتماعی، و کنشگری علمی شکل می‌گیرد. برای تقویت این هویت، دانشگاه فرهنگیان نیازمند بازنگری در نظام آموزشی، تقویت شایستگی اساتید، گسترش فضاهای پژوهشی، و کاربردی‌سازی آموزش‌هاست. این تحولات می‌توانند زیست‌جهان یادگیری معلم را به بستری پویا برای پرورش معلمان با هویت علمی قوی تبدیل کنند. در نهایت، صدای دانشجومعلمان به‌عنوان بازتاب تجربه‌های زیسته، راهنمایی ارزشمند برای بازطراحی نظام تربیت معلم ارائه می‌دهد تا با تمرکز بر کیفیت، کاربرد، و مشارکت، معلمان آینده به کنشگرانی علمی، متعهد، و خلاق تبدیل شوند.

محدودیت‌ها

این پژوهش با وجود تلاش برای ارائه فهمی عمیق از تجربه‌های زیستهٔ دانشجومعلمان در شکل‌گیری هویت علمی، با محدودیت‌هایی مواجه است که مانع از تعمیم کامل نتایج به دیگر زمینه‌ها و جمعیت‌ها می‌شود. نخست، تمرکز پژوهش بر دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل، امکان تعمیم یافته‌ها به سایر دانشگاه‌های فرهنگیان یا دیگر نهادهای تربیت معلم را محدود می‌کند، زیرا تفاوت‌های منطقه‌ای، فرهنگی، و ساختاری ممکن است بر تجربه‌های زیسته و فرآیند هویت‌یابی علمی تأثیر بگذارد.

دوم، استفاده از رویکرد کیفی و روایت‌پژوهی، هرچند برای کاوش عمیق مناسب است، به دلیل ماهیت تفسیری و وابستگی به زمینه، قابلیت تعمیم نتایج به جمعیت‌های گسترده‌تر را کاهش می‌دهد. سوم، انتخاب نمونه به‌صورت هدفمند و محدود به ۲۱ مشارکت‌کننده، اگرچه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، ممکن است نتواند تنوع کامل تجربه‌های دانشجومعلمان در زمینه‌های مختلف تحصیلی و اجتماعی را پوشش دهد. در نهایت، تمرکز بر هویت علمی به‌عنوان مفهومی مستقل، ممکن است برخی ابعاد مرتبط مانند هویت حرفه‌ای یا فرهنگی را کمتر مورد توجه قرار داده باشد، که این امر می‌تواند بر جامعیت نتایج در درک کلی فرآیند هویت‌یابی تأثیر بگذارد.

پژوهش‌های آینده

با توجه به محدودیت‌های شناسایی شده در این پژوهش، پیشنهاداتی برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود تا به درک عمیق‌تر و جامع‌تری از شکل‌گیری هویت علمی دانشجومعلمان کمک کند. نخست، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر دانشگاه‌های فرهنگیان در مناطق مختلف کشور توصیه می‌شود تا تأثیر تفاوت‌های منطقه‌ای، فرهنگی، و ساختاری بر هویت‌یابی علمی بررسی شود و امکان تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. دوم، استفاده از رویکردهای ترکیبی (کیفی و کمی) در پژوهش‌های آینده می‌تواند با ترکیب تحلیل‌های تفسیری و داده‌های آماری، تصویری جامع‌تر از فرآیند هویت‌یابی علمی ارائه دهد و محدودیت‌های ناشی از ماهیت تفسیری روایت‌پژوهی را کاهش دهد.

سوم، گسترش حجم نمونه و در نظر گرفتن تنوع بیشتر در ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، مانند رشته‌های تحصیلی مختلف، جنسیت، و سطوح تجربه علمی، می‌تواند به پوشش گسترده‌تر تجربه‌های زیسته دانشجومعلمان کمک کند. در نهایت، بررسی همزمان هویت علمی در کنار سایر ابعاد هویتی، مانند هویت حرفه‌ای و فرهنگی، در پژوهش‌های آینده می‌تواند درک جامعی از فرآیندهای هویت‌یابی در بستر تربیت معلم فراهم آورد و به شناسایی تعاملات بین این ابعاد کمک کند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی را گزارش نکرده‌اند.

References

Adib, Y., Fath Azar, A., & Arefnejad, S. (2017). Professional identity of student teachers at farhangian university, east azerbaijan province. *Journal of Research in Teacher Education, 1*(1), 147-162. https://te-research.cfu.ac.ir/article_394.html?lang=en

Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing narrative research* (pp. 1-26). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9780857024992.d2?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate

Ashna, H., & Rouhani, M. (2011). Cultural identity of Iranians: From theoretical approaches to fundamental components. *Iranian Journal of Cultural Research, 3*(4), 157-184. https://www.jicr.ir/article_159.html?lang=en

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. https://www.amazon.com/Psychology-Meaningful-Verbal-Learning-Introduction/dp/0808900250

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall. https://www.amazon.com/Social-learning-theory-Albert-Bandura/dp/0138167516

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Blustein, D. L. (2017). The psychology of working: A new perspective for career development. *Career Planning & Adult Development Journal, 33*(2), 10-23. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A6%3A32614822/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A122474707&crl=c&link_origin

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21. https://doi.org/10.1086/448619

Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(8), 1187-1218. https://doi.org/10.1002/tea.20237

Cuadra Martínez, D., Castro Carrasco, P., Oyanadel Véliz, C., González Palta, I., Živković, P., Sandoval Díaz, J., & Pérez Zapata, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives, 31*, 1-22. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9781503620766

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*(1), 99-125. https://doi.org/10.3102/0091732X025001099

Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P., & Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142

Guthrie, J. W. (1979). Organizational scale and school success. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 1*(1), 17-27. https://doi.org/10.3102/01623737001001017

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press. https://www.amazon.com/Language-Context-Text-Social-Semiotic-Perspective/dp/0194371549

Hoz, R., & Loy, J. (2020). Narrative inquiry in teacher education: Exploring the lived experiences of pre- service teachers. *Journal of Teacher Education, 71*(3), 345-357.

https://doi.org/10.1177/0022487119872022

Imanzadeh, A., & Jafarian, V. (2019). Professional identity of graduate students in human resource education and development at the university of tabriz: A phenomenological study. *Journal of Education and Human Resource Development, 6*(20), 57-88. http://istd.saminatech.ir/en/Article/30833

Karami, Z., Seraji, F., & Maroufi, Y. (2017). Narrative inquiry curriculum and professional development of Farhangian University students: Designing a curriculum model. *Theory and Practice in Curriculum Journal, 5*(9), 69-104. https://www.jcstpicsa.ir/article_191481.html?lang=en

Kazempour, M. (2014). I can't teach science! A case study of an elementary pre service teacher's intersection of science experiences, beliefs, attitude, and self- efficacy. *International Journal of Environmental and Science Education, 9*(1), 77-96. https://doi.org/10.12973/ijese.2014.204a

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. https://www.amazon.com/Experiential-Learning-Experience-Source-Development/dp/0132952610

Korthagen, F., & Levinsohn, J. (2002). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*(3), 239-251. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00067-8

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://www.amazon.com/Situated-Learning-Participation-Computational-Perspectives/dp/0521423740

Mahmoudi Bourang, R., & Nabaei, H. (2019). Factors affecting the quality of teacher education. *Journal of Education, 17*(4), 81-99. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_1008.html

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Rastgari, N., Soleimanian, A., Ghasem Shirazi, S., & Sabbahi, F. (2023). Representation of professional identity of Farhangian University student teachers during their studies. *Teacher Professional Development, 8*(3), 79-103. https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press. https://www.amazon.com/Time-Narrative-1/dp/0226713326

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications. https://www.amazon.com/Narrative-Methods-Sciences-Catherine-Riessman/dp/0761929983

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://psycnet.apa.org/2004-21312-003

Savin Baden, M., & Van Niekerk, L. (2007). Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education, 31*(3), 459-472. https://doi.org/10.1080/03098260601033027

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://www.amazon.com/Reflective-Practitioner-Professionals-Think-Action/dp/0465068782

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole. https://www.researchgate.net/publication/348648205_Tajfel_and_Turner_Intergroup_Conflict_Theories_1997

Trotter, E., & Roberts, C. (2018). Enhancing professional identity through research engagement: A case study of pre- service teachers. *Journal of Education for Teaching, 44*(4), 465-480. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465623

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://www.amazon.com/Mind-Society-Development-Psychological-Processes/dp/0674576292

Zakeri, M. (2018). Exploring the foundations of professional identity formation among farhangian university students: A case study of male students at farhangian university, hormozgan. *Journal of Research in Teacher Education, 2*(4), 109-127. https://journals.cfu.ac.ir/article_786.html