۸۹ - ۱۰۸

طراحی چارچوبی برای تبیین هویت حرفه‌ای معلمان ایرانی از منظر مناسبات قدرت*

مرضیه کهندل[۱] ◉ دکتر مرتضی کرمی[۲] ◉ دکتر محمدرضا آهنچیان[۳] ◉ دکتر محمود مهرمحمدی[۴]

چکیده:

این مقاله قصد دارد با توجه به زمینه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم در نظام آموزش‌وپرورش ایران، چارچوبی ارائه کند تا انواعی از هویتهای حرفه‌ای را که می‌توان برای معلمان ایرانی متصور شد، از منظر مناسبات قدرت بازنمایی کند. بدین‌منظور نخست با گردآوری روایتهای محیطی و تحلیل اولیه گفتمانهای موجود در هر یک، انواعی از مقوله‌ها در زمینهٔ هویت حرفه‌ای معلم شناسایی شد که جملگی به تأثیر قدرت بر تکوین هویت اشاره می‌کرد. در ادامه برای ساماندهی یافته‌های اولیه ذیل یک نظریه معتبر، به آرای میشل فوکو و رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی وی مراجعه شد. به‌همین‌منظور، به روش اسنادی تحلیلی یک ماتریس دوبعدی همچون یک سامان دانایی (اپیستمه) به‌عنوان چارچوبی برای نمایش انواع هویتهای محتمل معلم در بافت و ساختار آموزش‌وپرورش ایران تنظیم شد که یکی از ابعاد آن به عناصر سازنده قدرتهای حاکم بر عمل حرفه‌ای معلم و بعد دیگر بر انواع واکنشهای معلمان به این عناصر قدرت اشاره دارد. از تقاطع این ابعاد انواع احتمالاتی به‌دست‌آمده است که هر یک می‌تواند گویای یک نماد هویتی برای معلم باشد. لذا انواع هویتهایی را که به‌صورت نظام‌مند در چارچوب ماتریس‌گونه «قدرت به‌مثابه مراقبت»جایگذاری شده‌اند می‌توان به‌عنوان یافته‌های اصلی این تحقیق معرفی کرد که برای تبیین محدوده تغییرات هویتی معلمان ایرانی بر اساس جابه‌جایی در مناسبات قدرت راهگشاست.

کلید واژگان: هویت حرفه‌ای معلمان، قدرت، میشل فوکو، اپیستمه

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۴/۶ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۳/۱۵

* *این مقاله، مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دورهٔ دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد. marziehkohandel@yahoo.com
۲. **نویسنده‌مسئول:** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد. m.karami@um.ac.ir
۳. استاد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد. ahanchi8@um.ac
۴. استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس. mehrmohammadimahmoud@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

بیان مسئله

در گفتمانهای مربوط به بهبود نظامهای آموزشـــی، عنوان می‌شـــود که معلمان یکی از متغیرهای نیازمنـــد تغییرند، اما به‌زعم صاحب‌نظران امروزی (ویلـــگاس ـ ریمرز، ۲۰۰۳؛ به‌نقل از طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی،۱۳۹۲) معلم را می‌بایســـت مهم‌ترین عامل ایجادکنندۀ تغییر نیز به‌شـــمار آورد. در این میان، معلم به‌منزلۀ عنصر اساسی تشکیل‌دهنده ساختار یک نظام آموزشی، به هنگام قرار گرفتن در معرض مطالعه خرد و کلان نیاز دارد تا در پیوند با عناصر دیگر این ساختار مورد ملاحظه واقع شود. تحلیل خرد از معلم عبارت اســـت از مطالعه هویت فـــردی وی در ارتباط با نقش کلیدی تدریس و نیز روابـــط متقابل او با دانش‌آموزان و محتوای مورد تدریس، امـــا در تحلیل کلان از معلم، وی در اجتماع معلمان و در روابط متقابل خود با ارکان مدرســـه، نظام تعلیم و تربیت و نیز با کل جامعه مورد بررســـی قرار می‌گیرد (آکرمان و مِیر[1]،۲۰۱۱). لذا شناخت هویت حرفه‌ای معلم و عوامل سازنده هویت حرفه‌ای وی جزو پژوهشهایی است که نتایج آنها در دوران معاصر برای هر نظام تعلیم و تربیتی از اهمیت بسیار برخوردار است.

هویـــت حرفه‌ای معلـــم یکی از مهم‌تریـــن و چالش‌برانگیزترین موضوعات حـــوزه آموزش‌وپرورش هر کشور است که باوجود حساسیت و اهمیت آن، اغلب در میان پژوهشگران تعاریفی دقیق و پایداری برای آن موجود نیســـت (بیارد[2]، مِیر و ورلوپ[3]، ۲۰۰۴). به‌عبـــارت دیگر، اگرچه صاحب‌نظران در مورد تعریف هویت حرفه‌ای معلم پذیرفته‌اند که می‌توان آن را به‌منزله پاســـخی به این پرسش به‌شمار آورد که من به‌عنوان یک حرفه‌ای چه کســـی و چگونه‌ام؟ (کوزمینســـکی[4]، ۲۰۰۸) و از آن به‌مثابه یک اصل سازمانی در زندگی حرفه‌ای معلمان یاد کرد (مک‌لور[5]،۱۹۹۳)، باوجود این ازآنجاکه از نظر پژوهشگران امروزی، هویت حرفه‌ای یک نهاد پایدار نیست، بلکه فرایندی مداوم و به‌طور مستمر در حال تغییر است که در طول زمان توسعه می‌یابد و از ویژگیهای شخصی خود معلم، تجارب قبلی و زمینه‌های حرفه‌ای وی ازجمله دانش، مهارت و نگرش و همچنین سیاستهای خاص تأثیر می‌پذیرد (بوشامپ و توماس[6]، ۲۰۰۹؛ بیارد، ورلوپ و ورمونت[7]، ۲۰۰۰؛ اولسن[8]، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱)، از این‌رو ارائه یک تعریف همه‌جانبه از هویت حرفه‌ای مســـتلزم ادراک معلم از جنبه‌های گوناگون نقش «خود» در مورد مسائل برجسته‌ای همچون آموزش موضوع درسی، ارتباط با کودکان و برخورد با معضلات آموزشی است.

در یک تعریف عام، هویت حرفه‌ای را می‌توان به احســـاس خـــود به‌عنوان دانش و عقاید، موقعیت

1. Akkerman & Meijer
2. Beijaard
3. Verloop
4. Kozminsky
5. MacLure
6. Beauchamp & Thomas
7. Vermunt
8. Olsen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

شـــغلی، علاقه‌مندیها و جهت‌گیریها نســـبت به کار و تغییر تعریف کرد که دارای هر دو بعد عقلانی و احساسی است و توسعه آن به خودکارآمدی، خودآگاهی و میانجیگری میان آمال و اهداف با واقعیتهای مدارس نیازمند اســـت (گایزل و مِیرز[1]، ۲۰۰۵). به‌زعم دی، الیـــوت و کینگتون[2] (۲۰۰۵) اینکه چگونه معلمان خود را برای خودشـــان تعریف می‌کنند منعکس‌کنندهٔ جنبه‌های شخصی، حرفه‌ای و موقعیتی آنان اســـت. درواقع بستر تشکیل این هویتها، سه حوزه کلیدی تجربه شخصی، زمینه حرفه‌ای و محیط سیاسی خارج از آنهاست که در یک کنش بازتابی، به‌طور مداوم از یکدیگر تأثیرات پویایی می‌پذیرند.

مروری بر پژوهشهای مربوط به هویت حرفه‌ای معلم نشان می‌دهد که هر یک از سه حوزه یادشده چه به‌صورت مستقل و چه در تعامل و کنش با یکدیگر موردتوجه پژوهشگران قرار گرفته است. در این میان، بخش عمده پژوهشهای اولیه در زمینهٔ شناسایی نحوه شکل‌گیری و تکوین هویت حرفه‌ای معلمان با توجه به بافت و محیط آموزشی بوده است. فلورس[3] و دی (۲۰۰۶) طی پژوهشی به تعامل قوی میان گزارش سرگذشـــت شخصی معلمان تازه‌کار و اثرات شرایط محل کار آنها در شکل‌گیری و تغییر شکل هویتشـــان اشاره کرده‌اند. راجرز و اســـکات[4] (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود استدلال می‌کنند که هویت حرفه‌ای معلمان در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. به‌شیوه‌ای مشابه، آلسوپ[5] (۲۰۰۶) نیز بر این نکته تأکید کرده است که هویت معلمان در بافتهای ارتباطی و اجتماعی تولید می‌شود. آکرمان و مِیر (۲۰۱۱) هم ضمن اشاره به‌وجود گسستگی در فرایند تشکیل هویت حرفه‌ای معلم اذعان می‌کنند که هویت معلم شامل زیرهویتهای متنوع و متعددی است و باید آن را یک فرایند در حال ساخت‌وساز مداوم دانست که به زمینه‌ها و روابط مختلف اجتماعی معلمان وابسته است.

بخش دیگری از پژوهشـــهای مربوط به شـــناخت هویت حرفه‌ای معلمان نیز ابعادی ابهام‌برانگیزتر و پرمناقشـــه‌تر از آن را هـــدف قرار داده‌اند. در ایـــن زمینه بیارد، مِیر و ورلـــوپ (۲۰۰۴) معتقدند که روند شـــکل‌گیری هویت حرفه‌ای مستلزم احســـاس تنش و پریشانی است. به‌زعم ایشان یک چشم‌انداز اجتماعی ـ روانشناســـانه از ســـاخت هویت حرفه‌ای معلمـــان می‌تواند روند کوششـــهای آنان را برای یکپارچه‌ســـازی باورها، نگرشها و ارزشهای شخصی‌شده‌شان در مقابله با خواسته‌های حرفه‌ای مؤسسات تربیت‌معلم و مدارس پیش روی ما قرار دهد. چنانکه اولســـن (۲۰۱۰) نیز پس از انجام دادن پژوهشـــی اظهار کرده که توسعه هویت حرفه‌ای یک معلم شامل تعادل میان جنبه‌های شخصی و حرفه‌ای از معلم شـــدن و معلم بودن است. نتایج پژوهشهای بیارد، مِیر و ورلوپ (۲۰۰۴) بر این نکته تأکید دارد که اگر میان این دو جنبه تنش باشد احتمال دارد میان آنچه برای این حرفه توصیه شده است با آنچه معلمان شخصاً تمایل و تجربه آن را در حکم معلم خوب دارند، تضادهایی ایجاد شود.

1. Geijsel & Meijers
2. Day, Elliot & Kington
3. Flores
4. Rodgers & Scott
5. Alsup

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

اگرچه در ابتدای رشـــد و توسعه مفهوم هویت حرفه‌ای معلم، اغلب پژوهشها از جنبه روانشناسانه و در چارچوب برنامه درسی بدان پرداخته‌اند، اما اخیراً پژوهش در این زمینه به حوزه‌های میان ـ رشته‌ای هم سرایت کرده و ابعاد تاریخی، سیاسی و اجتماعی هویت حرفه‌ای معلم مورد توجه بیشتری قرارگرفته اســـت، چنانکه لیندا ایوانز[1] (۲۰۰۸، ۲۰۰۲، ۱۹۹۸، ۱۹۹۷)، اســـتاد مدیریت و توسعه‌حرفه‌ای دانشگاه لیدز انگلســـتان، طی پژوهشهایی با برجســـته کردن اختلاف معانی میان حرفه‌ای‌گری و حرفه‌ای‌گرایی نقش خود فرد و ســـاختار سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را در تشکیل هویت حرفه‌ای معلمان از یکدیگر متمایز کرده است. با توجه به تأثیرات اساسی که مسائل قدرت بر تغییر و دگرگونی هویت حرفه‌ای معلم می‌گـــذارد ارتباط هویت حرفه‌ای معلم با صورتهای گوناگون اعمال قدرت در نظامهای تعلیم و تربیت از ضرورتهای پژوهش در مسائل سازمان نیز هست. در این زمینه دیدگاههای پساساختارگرایانه که توانسته است هویت معلم را مشروط‌تر و شکننده‌تر ازآنچه پیش‌ازاین تصور می‌شد به نمایش بگذارد (زمبیلاس[2]، ۲۰۰۳)، می‌تواند تصاویر بیشـــتری از رابطه مسائل قدرت، عاملیت و مقاومت را با هویت حرفه‌ای معلم به‌دســـت بدهند. به‌زعم برخی صاحب‌نظران ازجمله زمبیـــلاس (۲۰۰۵) ایده‌های فوکویی در این میان می‌تواند به‌خوبی روابط قدرت، ایدئولوژی و فرهنگ را از یک دیدگاه پساســـاختارگرایانه در روند تکوین هویت معلمان توضیح دهد و با محور قرار دادن قدرت در کانون تعاملات انســـانی تأثیرات ایدئولوژی و فرهنگ را بر ساخت هویت تبیین کند.

اگرچه ادبیات داخل کشور در حوزه تربیت‌معلم و هویت حرفه‌ای معلمان کم‌کم به سمت موضوعات مرتبط با ایدئولوژی، فرهنگ، سیاســـت و روابط قدرت حرکت کرده است، اما عرصه نظرورزی همچنان نیازمند پژوهشهای بیشتری است با سؤالات هستی‌شناسانه، یا به عبارتی آنچه در مورد موضوعی می‌تواند شـــناخته شـــود (گوبا و لینکلن،۱۹۹۴)، به ازای پویشهای معرفت‌شناســـانه، یعنی ماهیت رابطه میان فرد مطلع (معلم) و آنچه می‌خواهد شناخته شود.

سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که معلمان در مدارس با چه اشکالی از مناسبات قدرت مواجه می‌شوند و در ادامه این پرسش مطرح می‌شود که آنان چگونه هویت حرفه‌ای خود را در میان تنشهای ناشـــی از مناســـبات قدرت می‌سازند؟ برای پاسخگویی به این پرســـش مهم‌ترین عناصری که می‌تواند به‌عنوان منابع قدرت در ســـاخت هویت حرفه‌ای معلمان ایرانی تأثیرگذار باشـــد برشـــمرده شده است و بـــا توجه به مبانی نظری قدرت در گفتمان فوکویی (فوکـــو[3]، ۱۹۹۰،۱۹۸۴،۱۹۸۳،۱۹۸۰)، انواعی از کنشـــها و واکنشهای محتمل از سوی معلمان در برابر این عناصر پیش‌بینی‌شده‌اند. سپس برای هر یک از این دسته تعاملات عناوین هویتی اختصاص داده شده است تا از این طریق تفکیک روابط و معانی با سهولت بیشتری صورت پذیرد.

1. Linda Evans
2. Zembylas
3. Foucault

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

چارچوب نظری پژوهش

قدرت به منزلهٔ مفهومی چندبعدی می‌تواند با دیدگاههای گوناگون به‌کارگرفته و تفسیر شود. چنانکه در جوامع مدرن قدرت به‌عنوان اسباب سلطه و فرمانروایی نهادهای سیاسی و دولت به‌شمار می‌آید که غالباً نحوه شکل‌گیری، توزیع و اعمال آن را فرایندهای سیاسی کنترل می‌کنند (گیدنز[1]، ترجمه صبوری، ۱۳۷۶) اما در دیدگاههای پســـت‌مدرن، قدرت با معانی انعطاف‌پذیرتر از درجات سلطه به تمامی روابط اجتماعی انسانها تعمیم داده می‌شود، از این‌رو دربرگیرندهٔ انواع خاصی از روابط انسانی است که به شکلهای گوناگون تعامل مانند اطاعت و انقیاد، مقاومت یا اعمال ســـلطه بروز می‌کند (لاسول و کاپلان[2]، ۱۹۵۰؛ ایزاک[3]، ۱۹۹۲). چنین دیدگاهی نسبت به قدرت، آن را امری سیال و تا حدودی بدون شکل و نامحسوس معرفی می‌کند که می‌تواند در انواع تعاملات انســـانی ظهور پیدا کند و بر رفتار و کنشـــهای افراد تأثیر بگذارد و هویتهای گوناگون را نیز در ارتباط با قدرت تشکیل یا تغییر دهد.

به‌زعم فوکو (۱۹۹۰) قدرت در شیوه‌های گفتمان و عمل توزیع شده است و هویت از طریق اشکال مقاومت در برابر قدرت قابل‌درک است. به‌عبارت دیگر هرجا که سلطه و قدرت هست مقاومت هم وجود دارد و قدرت و مقاومت باهم، عاملیت را تعریف می‌کنند (فوکو، ۱۹۹۰: ۹۵). اینکه هویت معلم یا عاملیت وی در تعامل با قدرت به چه شکلهایی ظاهر می‌شود یا چه تغییراتی می‌کند، می‌تواند محل مطالعه امور بحث‌برانگیز باشد. بررسی این موضوع از آن جهت با نگاه فوکویی حائز اهمیت است که وی با دیدگاهی پساساختارگرایانه هر یک از گفتمانهای قدرت و عاملیت را ذاتاً آزادیخواهانه یا سرکوبگرانه تلقی نمی‌کند بلکه هنجارهای اجتماعی تولیدکننده ذهنیت را در این میان موردتوجه قرار می‌دهد (تیلور[4]،۲۰۱۱).

در توضیح دیدگاههای فوکو باید افزود که وی برای ترسیم روابط قدرت در جامعه یک شبکه معنایی خاص تدارک دیده و واژگان منحصربه‌فردی را تولید کرده اســـت. فوکو (۱۹۸۰) ضمن اینکه واژه یونانی تخنه[5] را به‌عنوان «عقلانیت عملی که از سوی یک هدف آگاهانه اداره می‌شود» تعریف کرده و به‌منزلهٔ یکی از مبانی تبیینهای خود به کار برده، از کلمه «تکنولوژی» به‌جای عبارت تخنه استفاده کرده است که برای او همان مفاهیم وسیع تخنه را دارد. هرچند تکنولوژیها از منظر وی عموماً مجموعه‌ای از تکنیکهای خاص‌انـــد باوجودایـــن وی اغلب واژه‌های تکنیک و تکنولوژی را به‌جای هـــم نیز فرامی‌خواند و از چهار تکنولـــوژی عمده با عناوین تکنولوژی تولید، تکنولوژی نظام نهادها، تکنولوژیهای قدرت و تکنولوژیهای خود نام می‌برد که انســـانها برای فهمیدن خویش بدانها مستمســـک می‌شوند (بروجردی،۱۳۸۷: ۱۰). در این میان با توجه به اینکه تکنیک (تکنولوژی)های انضباط و مراقبت برگرفته از تکنولوژیهای قدرت و خود در گفتمان فوکویی می‌توانند به درک پیوند میان قدرت و هویت کمک بیشـــتری کنند، بنابراین

1. Giddens
2. Laswell & Kaplan
3. Isaac
4. Taylor
5. Techne

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

در این مقاله برای تبیینهای مربوط به هویت حرفه‌ای معلم به آنها استناد خواهد شد.

در این‌خصوص تلاش شـــده اســـت تا در ابعاد مختلـــف نظامهای کنترل و نظـــم و انضباط حاکم بر مدارس ایرانی، که به‌عنوان یکی از محلهای اعمال قدرت و نیز کانونهای ایجاد مقاومت معلمان به‌شمار می‌رود، تصویری که فوکو از انضباط جوامع مدرن ســـاخته اســـت، مورد بازشناسی قرار گیرد. به‌عبارت دیگـــر، ازآنجاکه هیچ‌یـــک از نظامهای اجتماعی را نمی‌توان از کنترل مبری دانســـت ولو اینکه کنترل، غیرمستقیم و از طریق هنجارهای ذهنی صورت پذیرد، لذا در میان عوامل و منابع تشکیل‌دهنده هویت حرفـــه‌ای معلمان مصادیق بارزی از انواع کنترل‌گرها را می‌توان جســـت‌وجو کرد. مثلاً مدیران مدارس ضمن وادار کردن معلمان به مشـــارکت در محیط (کاتز و کان[1]،۱۹۷۸) عموماً سعی می‌کنند که تعادل میان اســـتقلال معلم و سلطه بر وی را نیز حفظ کنند (بال[2]،۱۹۹۸). بدین منظور آنان برای حفظ ثبات سیاسی و اطمینان از رسیدگی به اهداف سازمان در کنار کنترلهای خارجی که به‌صورت رسمی تنظیم شده‌اند به کنترل داخلی و غیررســـمی معلمان نیز اقدام می‌کنند. همچنین معلمان با معیار قرار دادن هنجارهای ناشـــی از گفتمان تغییرات و اصلاحات، نوعی خودکنترلی و خودانضباطی فردی را نیز برای قرار گرفتن در چارچوب شاخصهای معلم مطلوب به‌کار می‌گیرند. در این میان دور از انتظار نخواهد بود که هر یک از نظامهای کنترلی با ابعاد شخصی‌شده هویت حرفه‌ای معلمان تنشها و تضادهایی را ایجاد کند و ســـطوحی از مقاومت تا متابعت را در آنان پدید آورد. لذا به‌منظور بررسی نظام‌مندتر این کنشها و واکنشـــها از تکنولوژیهای انضباطی فوکو که به‌نوعی می‌توان آن را روشی برای اعمال قدرت در جوامع مدرن به‌شـــمار آورد، در دو مضمون کنترل و مراقبت ســـخن به میان آمده است تا برمبنای آن به‌نحوۀ شکل‌گیری هویتهای گوناگون در مقابله با این تکنولوژیها بپردازیم.

به‌زعم فوکو مراقبت فرصتی برای کنترل محسوب می‌شود. وی برای مراقبت یک پیوستار قائل شده که از یکسو به مراقبت از طریق حکومت شدن توسط دیگران و تبدیل‌شدن به ابژه معرفتی برای دیگران و از ســـمت دیگر به حکومت بر خود و شـــناخت از خود و خودراهبری منتهی می‌شود (دانیالی،۱۳۹۳؛ فورنت بتانکورت و همکاران[3]، ۱۹۸۷). از منظر اصطلاح‌شناســـی فوکویی عبارت مراقبت شدن از سوی دیگران به‌معنای در معرض دید واقع‌شدن و مراقبت از خود[4] به‌معنای مشاهده‌گر بودن است. از دید فوکو جوامع مبتنی بر مراقبت شـــدن از سوی دیگران به شـــکل‌گیری روابط نامتقارن و یک‌سویه می‌انجامد، چنانکه در مدرنیته جمعی از کارشناســـان و متخصصان و نخبگان اجتماعی سبک زندگی شهروندان را تعیین می‌کنند. در مقابل، مراقبت از خود به‌مثابه یک اصل اخلاقی به‌کاررفته است که مردم را به پرورش خود، یعنی کار کردن برای بهبود خود فرامی‌خواند. چنانکه در اصل مراقبت از خود، این خود افراد هستند

1. Katz & Kahn
2. Ball
3. Fornet-Betancourt et al.
4. Care of the self

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

که عمل خویش را سازمان‌دهی می‌کنند (دانیالی، ۱۳۹۳: ۲۶). اگرچه معانی به‌کار رفته از سوی فوکو از سطوح دوگانه مراقبت، عیناً به همان معانی در این پژوهش مورداستفاده قرار نگرفته است، اما باید گفت که معلمان در مواجهه با انواع تکنیکهای کنترلی و استراتژیهای سازمانی که برای سازگاری با تغییر در قالب برنامه‌ها، استانداردها یا فرایندهای توسعه‌حرفه‌ای بر آنها اعمال می‌شود، در ساخت هویت حرفه‌ای خود با کنشهایی از جنس مراقبت درگیر می‌شوند.

روش تحقیق

مطالعه حاضر از یک جستار وسیع با تجزیه‌وتحلیل گفتمانها و روایتهای محیطی در موضوع هویت حرفه‌ای معلم آغاز شده تا اینکه مقوله قدرت را به‌مثابه یک عامل کلیدی در تشکیل هویت حرفه‌ای معلمان شناسایی کند. پس از بروز چنین پدیده‌ای به‌عنوان یک عنصر اساسی برای پیشرفت پژوهش، مبانی و آرای نظری میشل فوکو، فیلسوف فرانسوی، دربارهٔ دانش قدرت و جنبه‌هایی از هویتهای متأثر از قدرت مورد خوانش و بررسی قرار گرفته است تا در ادامهٔ کار به روش اسنادی تحلیلی و با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، بخش عمده مؤلفه‌های تأثیرگذار در تشکیل و تکوین هویت حرفه‌ای معلم از طریق تجزیه‌وتحلیل گفتمانهای مرتبط یافت و بازآرایی شود.

در این پژوهش برای تدوین یک چارچوب اکتشافی نظری به‌عنوان اپیستمه هویت حرفه‌ای معلم به اندیشه‌های فوکو استناد شده است. به‌زعم وی ما نیاز داریم ویژگیهای فرد را در یک چارچوب تاریخی ردیابی کنیم تا بفهمیم که او در تقاطع با تجربه چگونه معنا می‌یابد. سیستمهای تفکر و دانش (در اصطلاح فوکو اپیستمه‌ها یا تشکیلات گفتمانی[1]) تحت قوانینی قرار دارند که فراتر از گرامر و منطق عمل می‌کنند، لذا آنها نوعی نظام مفهومی را تعریف می‌کنند که تحت‌تأثیر آگاهی از ذهنیتهای فردی[2]، مرزهای تفکر را با توجه به هر بافت و دوره‌ای تعیین می‌کنند. به اعتقاد فوکو برای درک مفهوم اپیستمه[3] یا سامانهای دانایی صرفاً نباید به تجزیه‌وتحلیل گفتمانهای متنی پرداخته شود (دریفوس و رابینو[4]، ترجمه بشیریه، ۱۳۸۲). در این زمینه وی تجزیه‌وتحلیل تبارشناسانه[5] معماری سازمانها، مقررات، قوانین، اقدامات اداری، بیانیه‌های علمی، قضایای فلسفی، اخلاق‌مدارانه و بشردوستانه را بخشی از تحلیل گفتمان می‌داند.

در رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی باید این واقعیت را پذیرفت که خود سیستم تحقیقاتی تحلیل گفتمان انتقادی وابسته به ساختارهای اجتماعی است. به‌عبارت‌دیگر انتقادات به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند به‌معنای ترسیم یک موقعیت خارجی باشد، بلکه با زمینه اجتماعی خودش تلفیق می‌شود

1. Discursive formations
2. Individual subjects
3. Episteme
4. Dreyfus & Rabinow
5. Genealogical

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

(بوردیو[1]، ۱۹۸۴، ۱۹۹۱). با توجه به اینکه در تحلیل گفتمان انتقادی رابطه میان مؤلف، متن و خواننده مهم است و درواقع روش تحلیل گفتمان می‌کوشد که نشان‌دهنده معانی نهفته در ذهن مؤلف باشد، لذا در یک پژوهش از جنس تحلیل گفتمان انتقادی روایی و پایایی یافته‌های آن وابسته به بحثهای منطقی است که در تحلیل وجود دارد. به همین سبب می‌توان گفت که اعتبار تحلیل گفتمان به کیفیت قدرت نطق و بیان وابسته است (فرکلاف[2]؛ ترجمه پیران، ۱۳۹۰).

■ معرفی چارچوب نظری هویت حرفه‌ای معلمان؛ اپیستمه قدرت به‌مثابه مراقبت

در ایـــن پژوهش برای نمایش گفتمان پیرامون هویت حرفه‌ای معلم یک ماتریس دووجهی با عنوان «قدرت به‌مثابه مراقبت» تعبیه شده که در یک بعد آن سطوح مختلف مراقبت قرارگرفته است و در بعد دیگر انواع مکانیسمهایی واقع شده‌اند که در نظام آموزش‌وپرورش کشور ما عمل حرفه‌ای معلم را کنترل می‌کنند. در شکل شماره ۱ چارچوب نظری این پژوهش قابل‌ملاحظه است.

چارچوب تبیین هویت حرفه‌ای معلمان			مکانیسمهای کنترل			
			نظام برنامه درسی ملی	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام پاسخگویی به والدین	نظام برنامه‌ریزی توسعه‌حرفه‌ای کارکنان
ابعاد مراقبت	مراقبت از سوی دیگران	مقاومت	اپیستمه قدرت به‌مثابه مراقبت			
		سازش				
		پذیرش				
		تعامل				
	مراقبت از خود	مواجهه نمایشی				
		مواجهه تأملی				
	مراقبت از دیگران	برخورد تکلیفی				
		برخورد عاطفی				

شکل ۱. چارچوب نظری هویت حرفه‌ای معلمان

1. Bourdieu
2. Fairclough

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

◉ مروری بر عناصر چارچوب نظری پژوهش

۱. **بعد کنترل**: عناصری که به‌مثابه مراکز کنترل بیرونی انواعی از تکنولوژیهای انضباطی را در میان معلمان رقم می‌زنند تحت عنوان چهار نظام معرفی شـــده‌اند که به‌ترتیب توضیحات مختصری در مورد سازوکارهای آنها در آموزش‌وپرورش ایران ارائه می‌شود.

الف) نظام برنامه درسی ملی: این نظام را می‌بایست به‌عنوان رویکرد مستقر برنامه درسی کشـــور ایران دانست که در آن بر اساس مصوبات شـــورای عالی آموزش‌وپرورش ارکان، اهداف، اجزا و محتوای برنامه درســـی مدارس تعیین شـــده است. نگاهی تاریخی به پدیده برنامه درسی در کشـــور ما نشـــان می‌دهد که سابقه تأمین مواد درسی و آموزشـــی سالیان متمادی است که صرفاً در دست دفاتر تألیف، چاپ و انتشـــــار کتابهای درسی و تحت نظارت مقامـــات ذی‌ربط در وزارت آموزش‌وپرورش اســـت و از سال ۱۳۵۵ تاکنون انحصاراً سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشـــی امور مربوط به برنامه‌ریزی درسی و آموزشی را به‌صورت کاملاً متمرکز در اختیار خود گرفته اســـت (صافی، ۱۳۹۵) و از اواخر دهه هشـــتاد به بعد علاوه بر کتابهای درســـی یکسان، که برنامه‌های آموزشی مشابهی را توصیه و تجویز می‌کنند، به‌تدریج اهداف و رویه‌های نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در مجموعه‌ای از قوانین اصلاحی و اسناد بالادستی نظام آموزشی به شـــکلی مدون و نظام‌مندتر انعکاس یافته‌اند، چنانکه سند برنامه درسی ملی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اسناد بالادستی نظام برنامه‌ریزی درسی کشور مورد وثوق و وفاق عموم تولیدکنندگان محتوای آموزشی و مؤلفان کتابهای درسی قرار گرفته و عمده تغییرات در محتوای کتب درسی بر مبنای الهامات این ســـند بوده است. بر این اساس معلمان موظف‌اند تا آموزش و تدریس خود را مطابق این سند و محتوای روییده از آن در ساعات تعیین‌شده و بر اساس کتابهای تدوین‌شده به انجام برسانند. در این میان کوچک‌ترین مغایرت با برنامه درسی ملی چه در اهداف و چه در متن و محتوا اموری نابهنجار تلقی می‌شود و میزان توجه و رسیدگی به آن مورد مراقبت قرار می‌گیرد.

ب) نظام ارزشـــهای سازمانی: ارزشـــها علاوه بر اینکه برای تدوین اهداف آموزشی حلقه آغازین هر برنامه درســـی محسوب می‌شوند، در ســـاختار قوانین و مقررات سازمانی نیز به‌منزلهٔ استلزامات اجرایی نفوذ می‌کنند و چارچوبهای نظارتی را بنا می‌نهند. درحالی‌که انتظار می‌رود نهاد آموزش و پرورش در حکم متولی تربیت رسمی دارای کارکردی گسترده باشد و در ابعاد جهانی به رسالتهای نظام تعلیم و تربیت در جهت فراهم کردن زمینه استمرار اشکال بارز و به رسمیت شناخته‌شده فرهنگ انسانی (مهرمحمدی،۱۳۸۳) اهتمام بورزد. بیشترین تمرکز در نظام ارزشی آموزش‌وپرورش جمهوری اســـلامی ایران منبعث از منویات سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰)، به‌عنوان مهم‌ترین سند بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشوراست. این سند که به‌منزلهٔ

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

قانون اساسی برای آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران محسوب می‌شود، حاوی مبانی ارزشی اســـت که اصول موضوعه آن از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام اخذ شده‌اند (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰: ۸۷). در فصل اول این سند بیانیهٔ ارزشها، بایدها و نبایدهایی اساسی را مطرح می‌کند که لازم است همهٔ سیاستگذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پایبند به آنها باشند. علاوه بر آن بسیاری از آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های آموزشی و اداری نیز نظامی از ارزشهای سازمانی را تدارک می‌بینند که فاصله میان امور مجاز و غیرمجاز در رفتار آموزشی و حرفه‌ای معلمان را تعیین کرده است.

ج) نظام پاســـخگویی به والدین: والدین را می‌توان جزو ذی‌نفعان اصلی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان دانست که اگرچه در ساختارهای رسمی آموزش‌وپرورش ایران محلهای کمی برای مداخله آنها پیش‌بینی‌شده است اما بر اساس میزان مسئولیت و مالکیتی که برای امور آموزشی و پرورشی فرزندان خود قائل‌اند و بنابه فرهنگهای گوناگونی که از آن برخوردارند، درجات مختلفی از نظارت و کنترل را بر کم و کیف اجرای برنامه درســـی معلمـــان اعمال می‌کنند. اگرچه ابعاد گفتمان والدین، معلم و مدرســـه بر اساس اموری مانند میزان مشارکت مالی والدین یا کمکهای ترمیمی و آموزشـــی آنان، مبسوط و پیچیده است، اما یک نقطه مشترک در اغلب این گفتمانها وجود دارد و آن پذیرش حق طبیعی نظارت و کنترل پدران و مادران بر آموزش و تربیت فرزندان خود است که بر اساس آن والدین بنا به تفکرات، آمال و انتظارات، تجربیات، فرهنگ، سواد و شأن و منزلت اجتماعی خود این حق را اعمال می‌کنند و در تعاملات گوناگون با معلم فرزندشان آن را به نمایش می‌گذارند.

د) نظام برنامه‌ریزی توسعه‌حرفه‌ای کارکنان: برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلم به‌منزلهٔ ضمانت اجرای مطلوب نظامهای برنامه درسی ملی و ارزشهای سازمانی از سوی دو بخش مستقل در وزارت آموزش‌وپرورش کشـــور پیگیری می‌شـــود که هر یک خود را متولی توســـعه‌حرفه‌ای معلمان می‌داند. اگرچه از دید معلمان تکالیف هر دو بخش در یک زمینه مشترک واقع شده است، باوجوداین یک بخش مسئولیت سازمان‌دهی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت معلمان را به شکل حضوری و مجازی تحت دوره‌های مصوب و دارای مجوز عهده‌دار اســـت و بخش دیگر فعالیتهای موازی یا مکمل توســـعه‌حرفه‌ای کارکنان را در یک بســـتر انعطاف‌پذیرتر و در قالب کارگاههای آموزشی و برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای مدرسه- محور به اجرا می‌گذارد. معلمان معمولاً به فراخور نیاز (چه از جهت کســـب گواهینامه دوره و چه به‌سبب ارتقای دانش‌حرفه‌ای خود) از برنامه‌های هر دو بخش اســـتفاده می‌کنند. اگرچه در برخی مواقع، اهرمهای فشـــار یا فضای انگیزشـــی و تبلیغاتی هر یک می‌تواند انتخابها و التزامهای معلمان را تحت‌تأثیر خود قرار بدهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

۲. بعد مراقبت: اگرچه در دیدگاه فوکویی نمایش قدرت و مراقبت، خود در یک پیوستار قرار می‌گیرد که به لحاظ سیاسی و تاریخی منجر به حرکت از نمایش قدرت به تکنولوژی مراقبت شده است، امـــا در برداشـــت آزاد از مبانی نظری فوکو و در تعامل با موضـــوع هویت حرفه‌ای معلم پردازش دیگری از آن صورت گرفته اســـت؛ به این نحو که برای مراقبت می‌توان درجاتی در یک پیوستار جداگانه قائل شـــد. لذا در ادامه به انواع کنشهای مراقبتی معلمان در مواجهه با عوامل کنترل‌گر در سه دسته ذیل پرداخته می‌شود.

الف) مراقبت از سوی دیگران: مراجعه به دوگانه فضیلت و آزادی فوکو (دانیالی،۱۳۹۳) درجات مختلفی را برای ســـطوح گوناگون مراقبت فراهم آورده اســـت. با توجه به اظهارات فوکو مبنی بر اینکه در نظامهای مدرن فضیلت عبارت است از هنجارهای همگانی و عموماً مطلقی که به پشتوانه دانش علوم انسانی و روانشناسی و نیز قانون مورد تأیید است و آزادی هر امر نابهنجاری است که از چارچوبهای همسان‌سازی فراتر می‌رود، چهار سطح برای واکنشهای معلمان در برابر نظام کنترل و انضباط تعریف شده است. مطابق شکل شماره ۲ این واکنشها عبارت‌اند از: مقاومت، پذیرش، سازش و تعامل.

تعامل	پذیرش	سازش	مقاومت
آزادی (عاملیت)	فضیلت (تجویز)		آزادی (عاملیت)

شکل ۲. واکنش نسبت به نظامهای کنترلی و انضباطی

همان‌گونه که در شکل ۲ نمایان است، افراد دو طرف طیف با سردادن ندای آزادی، بنای مخالفت را می‌گذارند، اگرچه در یکی، این آزادی که ناشی از عاملیت معلم است به مقاومت منفعلانه منتهی می‌شود و در دیگری این آزادی و عاملیت به توسعه و تعالی فعالانه منتهی می‌شود و به تعامل و گفتگو می‌انجامد. در میانه طیف نیز فضیلت تجویزی سازمان از طریق سازش یا پذیرش محقق می‌شود. درواقع بسیاری از معلمان بهترین راه مقابله در برابر مراقبت دیگران را سازش با تجویزها و درخواستهای بیرونی و سازمانی می‌دانند و برخی از آنان سطح سازش را با تبدیل کردن این تجویزها به بخشی از باورهای خود به مرحله پذیرش ارتقا می‌دهند.

ب) مراقبت از خود: همان‌گونه که در دیدگاه مراقبتی فوکو نیز آمده است مسئله مراقبت می‌تواند از کنترل‌گرهای بیرونی فاصله بگیرد و به ســـمت کنترلهـــای درونی و مراقبت از خود حرکـــت کند. اگرچه فوکو مراقبت از خود را نوعی حکومت بر خود و خودراهبری می‌داند، اما در این میان تأثیر مراقبتهای بیرونی را نیز نادیده نمی‌گیرد و خودانضباطی را نوعی از درونی‌سازی مراقبتهای بیرونی معرفی می‌کند. فوکو معتقد اســـت که در اینجا قدرت درون‌فکنی می‌شـــود و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

بـــه جزئی از نفس بدل می‌گردد. در این حالت دیگر فرد به نقطه‌ای می‌رســـد که مراقب و ناظر خودش می‌شـــود و بر خود و علیه خود نظارت اعمال می‌کند (فوکو، ۱۹۸۰: ۱۵۵). بر این اساس در چارچوب نظری تدوین‌شـــده برای موضوع مراقبت از خود در مقابل عوامل کنترل‌گر، دو نوع مواجهه نمایشـــی و مواجهه تأملی تعریف شده اســـت که برآمده از هویت شخصی و نیز سازنده هویت حرفه‌ای معلم است.

ج) مراقبت از دیگران: اگرچه در نظام معنایی فوکو از مراقبت شدن از سوی دیگران برای توده‌ها ســـخن گفته شده است و مراقبت از دیگران نیز در همان شبکه برای گروههای خاص یا اقلیت مفهوم پیدا می‌کند، اما در مورد تبیین هویت حرفه‌ای معلمان، بهتر است یک وجه مراقبتی دیگر نیز برای آنان قائل شـــد و آن زمانی است که معلمان در موضع قدرت قرار می‌گیرند و کار مراقبت کودکان را عهده‌دار می‌شـــوند. به‌عبارت دیگر، همان روابط قدرت را که میان حاکمان و توده برقرار است می‌توان از جهاتی به روابط معلم و شاگرد نیز تعمیم داد. به‌زعم فوکو وقتی که معلمی با شاگردش ســـخن می‌گوید، شاگرد چنان در برابر او سر تعظیم فرود می‌آورد که تصور می‌شـــود معلم آکنده از حقیقت اســـت. وی اذعان می‌کند آنچه در این ارتباط فراموش می‌شود این اســـت که چیزی که دانش‌آموز را وادار به تبعیت و تســـلیم می‌سازد موضوع حقیقت نیست بلکه مسئله قدرت است (ضمیران، ۱۳۸۷: ۱۹۹). معلمان به‌هنگام قرار داشتن در موضع قدرت و در مقابل نظامهای کنترل انواع برخوردها را بنا به هویت شخصی و حرفه‌ای خود بروز می‌دهند که در چارچوب تدوین‌شده از دو نوع برخورد عاطفی و برخورد تکلیفی نام برده شده است.

◉ کنشها و واکنشهای حرفه‌ای استنباط شده از چارچوب نظری پژوهش

از تقاطع انواع کنشـــهای مراقبتی معلمان با اقســـام کنترل‌گرها، رفتارهای متنوعی بروز می‌کند که در ماتریس دوبعدی کنترل- مراقبت (شرح چارچوب نظری پژوهش) بدان پرداخته شده است. همان‌گونه که در ابعاد این ماتریس ملاحظه می‌شود معلمان در مواجهه با نظام برنامه درسی ملی، که به‌منزلهٔ یک نظام کنترل بیرونی درصدد مراقبت از اهداف و ارزشهایی است که معلمان باید در مدرسه اجرا کنند، واکنشهایی متفاوت از مقاومت تا تعامل را بروز می‌دهند. اگر آنان در فاز مقاومت قرار بگیرند مفاد برنامه را در موقعیتهای آشـــکار و پنهان اجرا نمی‌کنند. البته چنین واکنشـــی کمتر از معلمان بروز می‌کند و اغلب آنان در موضع سازش واقع می‌شوند، به‌نحوی‌که در موقعیتهای آشکار و هنگامی‌که در معرض دیده شدن هستند به اجرای برنامه دست می‌زنند و در شرایط پنهان تعهد و الزامی به اجرای آن از خود نشان نمی‌دهند. معلمانی هم که به خودانضباطی رسیده‌اند، چه در موقعیتهای آشکار و چه پنهان، خود را در معرض کنترل و دیده شدن احساس می‌کنند و با پذیرش این نظام کنترلی به اجرای آن در شرایط گوناگون می‌پردازند. اما شکل دیگری از واکنش معلمان در مقابل مراقبتهای نظام برنامه درســـی ملی نیز وجود دارد که بر تعامل اســـتوار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

در این قســـمت معلمان بدون ترس از عواقب دیده شـــدن و بنا به قوه تشخیص خود به اجرا و عدم اجرای انتخابی مفاد برنامه به‌صورت آشکار می‌پردازند. اگرچه شمار معلمانی که بنابه خاصیت عاملیت خود بتوانند در دو سوی طیف یعنی فاز مقاومت یا تعامل واقع شوند در میان معلمان ایرانی محدود و انگشت‌شمارند، باوجوداین به‌نظر می‌رسد که فضیلتهای مطرح‌شده در نظام برنامه درسی ملی توانسته است میزان زیادی از اقناع‌شوندگی را در معلمانی که به فاز پذیرش رفته‌اند، ایجاد کند.

نظام قوانین و ارزشـــهای ســـازمانی نیز به‌مثابه یک عامل کنترل‌گر دیگر، انواع متفاوتی از کنشـــها را در طیف چهارگانه واکنش نســـبت به مراقبت از ســـوی دیگران ایجاد می‌کند که از بی‌توجهی به قوانین و ارزشها در حضور یا غیاب کنترلهای بیرونی در فاز مقاومت تا رعایت قوانین و ارزشها در قبال کنترل بیرونی در فاز سازش، و رعایت قوانین و ارزشها بدون نیاز به کنترل بیرونی در فاز پذیرش، و درونی کردن برخی از ارزشها و قوانین بر اساس تشخیص حرفه‌ای و ارج نهادن بدانها در فاز تعامل می‌تواند گسترش پیدا کند. در این موضع نیز همانند مواضع مربوط به نظام برنامه درسی ملی، رفتار معلمان ایرانی بیشتر در دو دسته میانه طیف قرار می‌گیرد، چراکه بهای عاملیت از طریق رد و طغیان علیه قوانین و ارزشها در فاز مقاومت بسیار سنگین است و ماندگاری معلمان را در سیستم با مخاطره مواجه می‌سازد. همچنین تعامل متفکرانه با مبانی ارزشی و قوانین مصوب موجود برای تولید نظامی از ارزشهای شخصی‌شده علاوه بر جرأتمندی و استقلال تفکر، به طی مراحلی از خبرگی و نقادی نیازمند است که با ویژگیهای بسیاری از معلمان ایرانی فاصله دارد.

والدین نیز به‌مثابه یک نظام کنترل‌گر واکنشهای گوناگون را در معلمان برمی‌انگیزند. برخی از معلمان در قبال مراقبت شدن از سوی والدین به مقابله و عدم پاسخگویی به مطالبات آنان اقدام می‌کنند و وارد فاز مقاومت در برابر والدین می‌شوند. عده‌ای نیز بنا به شرایط از در سازش درمی‌آیند و به تغییر برنامه و رفتار خود در مقابل مطالبات والدین دست می‌زنند. شماری از معلمان نیز وجود دارند که حقوق بیشتری برای والدین قائل می‌شوند و برنامه و رفتار خود را مطابق با خواست والدین تنظیم می‌کنند. در این میان معلمانی نیز در یک تعامل سازنده با والدین دانش‌آموزان، ضمن پذیرش حقوق تربیتی و نظارتی آنان به اقناع والدین در امـــوری که به ارزش و اهمیت آن باور دارند، دســـت می‌زنند و همراهی والدین را در اجرای برنامه‌های مطلوب خود جلب می‌کنند. در این زمینه، بسته به فرهنگ و موقعیت اجتماعی مدارس انواع واکنشها در هر یک از چهار فاز مطرح شده، می‌تواند از رفتارهای میان والدین و معلمان استنباط شود.

یکی دیگر از نظامهای کنترلی که در شـــکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم نقش دارد، نظام برنامه‌ریزی توسعه‌حرفه‌ای کارکنان است. معلمان در مواجهه با برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای تجویز و توصیه‌شده از سوی سازمان، بسته به نوع و شکل برنامه و نیز نیازهای شخصی خود واکنشهای گوناگونی بروز می‌دهند. اعلام عدم شـــرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان را می‌توان نوعی واکنش مقاومتی به‌شمار آورد که شماری نه‌چندان اندک از معلمان به‌ویژه افرادی که احساس کفایت در فرایند آموزش می‌کنند، بروز می‌دهند. شکل دیگر واکنش قبول شرکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

فرد است که می‌تواند نوعی از سازش با این برنامه‌ها به لحاظ کسب امتیاز یا رفع تکلیف تلقی شود. گاهی نیز معلمان با پذیرفتن آن دسته از نیازهایی که سازمان برای آنها تعیین کرده است درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان را می‌کنند. در این میان شماری از معلمان نیز یافت می‌شوند که بر اساس ادراک شخصی خود از ضرورت اجرای برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای به مشارکت فعالانه در برگزاری و اجرای برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان روی می‌آورند و با در میان نهادن تجارب مؤثرشان به غنای برنامه‌ها می‌افزایند. در این بعد هم می‌توان توزیع معلمان را در هر چهار بخش ملاحظه کرد. اگرچه همچنان رفتارهای میانه طیف که از جنس سازش یا پذیرش است شیوع بیشتری دارند.

معلمان علاوه بر اینکه در قبال مراقبت شدن از سوی دیگران از خود واکنش نشان می‌دهند، در فرایند تشکیل و تکوین هویت حرفه‌ای‌شان به مراقبت از خود نیز دست میزنند و کنشهایی از جنس مواجهه فعالانه با نظامهای کنترلی را به اجرا درمی‌آورند. آنان با هر یک از نظامهای برنامه درسی ملی، ارزشها و قوانین سازمانی، نظام پاسخگویی به والدین و برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان یکی از دو مواجهه نمایشی یا تأملی را عرضه می‌کنند. در مواجهه نمایشی آنان به اجرای همه‌جانبه برنامه درسی ملی و انضباط‌مداری نسبت به ارزشها و قوانین سازمانی تظاهر می‌کنند و در پی نمایش کیفیت آموزش خود به والدین برمی‌آیند و با رویکرد مهارت‌آموزی به توسعه‌حرفه‌ای شخصی و سازمانی خویش می‌پردازند. عدهٔ دیگری از معلمان نیز در فرایند مراقبت از خود با نظامهای کنترل بیرونی نوعی مواجهه تأملی را برمی‌گزینند. آنان به اجرای تحلیلگرانه برنامه درسی ملی معتقدند و در اهداف و انتظارات آن تأمل و تفکر می‌کنند، همچنین در مورد ارزشها و قوانین سازمانی برای خود حق چانه‌زنی را در موارد انضباطی قائل می‌شوند و با مفاد آن از طریق گفتمان کلنجار می‌روند. این معلمان در تعامل با والدین سعی می‌کنند به‌جای نمایش کیفیت کار خود، روش آموزشی‌شان را به همراه دلایل و ضرورتهای آن توضیح دهند و پشتیبانی آنان را از طریق تأیید منطق رفتار خود به‌دست آورند. رویکرد آنان به خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی نیز فکورانه و تأمل‌گرایانه است. بدین لحاظ در مراقبت از خود کمتر مقهور فشارهای بیرونی می‌شوند و سعی می‌کنند تا حد ممکن عاملیت خود را حفظ کنند.

در مباحث مربوط به مراقبت از دیگران نیز معلمان را به لحاظ رفتاری می‌توان در دو دسته متفاوت جای داد. گروهی از معلمان به برخوردهای تکلیفی با دانش‌آموزان اکتفا می‌کنند و عده‌ای دیگر برخورد از نوع عاطفی را برمی‌گزینند. معلمانی که مراقبت از دیگران را امری تکلیفی می‌شمارند به اجرای قاطعانه و نتیجه- محورانه برنامه درسی اعتقاد دارند و نوعی نظام انضباطی اقتدارگرایانه را برای ترسیم قوانین و تثبیت ارزشها در کلاس خود تولید می‌کنند. آنان در قبال والدین خود را موظف می‌دانند تا صرفاً در موضوعات مربوط به اطلاع‌رسانی پیشرفت تحصیلی کودکان وارد شوند و در حوزه خودتوسعه‌گری شخصی و سازمانی بر فراگیری تدابیر آموزشی برای بهبود کارشان تأکید می‌ورزند. در مقابل، معلمانی که به مراقبت از کودکان رویکرد عاطفی دارند سعی می‌کنند تا مفاد برنامه درسی را به سبکی دلسوزانه و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

مهرورزانه به اجرا بگذارند و در پی تولید نوعی نظام انضباطی مداراجویانه‌اند. آنان برای دستیابی به اهداف آموزشـــی و تربیتی خود از والدین برای مشارکت در مراقبت از کودکان درخواست کمک می‌کنند و در موضوعات مربوط به خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی به یادگیری راهبردهای تربیتی علاقه بیشتری نشان می‌دهند. خلاصه‌ای از کنشها و واکنشهای مطرح‌شده در جدول شماره ۱ قابل‌مشاهده است.

جدول ۱. ماتریس دوبعدی کنترل- مراقبت

	کنشها و واکنشهای حرفه‌ای معلمان (در اپیستمه قدرت به‌مثابه مراقبت)		مکانیسمهای کنترل			
			نظام برنامه درسی ملی	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام پاسخگویی به والدین	نظام برنامه‌ریزی توسعه‌حرفه‌ای کارکنان
ابعاد مراقبت	مراقبت از سوی دیگران	مقاومت	عدم اجرای مفاد برنامه در موقعیتهای آشکار و پنهان	عدم رعایت قوانین و ارزشها در مقابل کنترلهای بیرونی و بدون آن	مقابله و عدم پاسخگویی به مطالبات والدین	اعلام عدم شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان
		سازش	اجرا در موقعیت آشکار و عدم اجرا در شرایط پنهان	رعایت قوانین و ارزشها در قبال کنترل بیرونی	تغییر برنامه و رفتار در مقابل مطالبات والدین	قبول شرکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان علی‌رغم میل باطنی
		پذیرش	اجرا در موقعیتهای آشکار و پنهان	رعایت قوانین و ارزشها بدون نیاز به کنترل بیرونی	تنظیم برنامه و رفتار مطابق با خواست والدین	درخواست شرکت و مشارکت در برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان
		تعامل	اجرا و عدم اجرای انتخابی به‌صورت آشکار	دارای معیارهای ارزشی شخصی‌شده	اقناع والدین و جلب همراهی آنان	فعالیت و مشارکت در پیشبرد برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای معلمان
	مراقبت از خود	مواجهه نمایشی	تظاهر به اجرای همه‌جانبه برنامه	تظاهر به انضباط‌مداری	نمایش کیفیت آموزش خود به والدین	خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با رویکرد مهارت‌آموزی
		مواجهه تأملی	برخورد تحلیلگرانه با اجرای برنامه	چانه‌زنی در موارد انضباطی	مطلع کردن والدین از سبک آموزش خود	خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با رویکرد حل مسئله
	مراقبت از دیگران	برخورد تکلیفی	اجرای قاطعانه	تولید نظام انضباطی اقتدارگرانه	اطلاع‌رسانی در مورد پیشرفت تحصیلی به والدین	خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با تأکید بر توصیه‌های آموزشی
		برخورد عاطفی	اجرای مهرورزانه	تولید نظام انضباطی مداراجویانه	درخواست از والدین برای همکاری در مراقبت از کودکان	خودتوسعه‌گری سازمانی و شخصی با توجه به راهبردهای تربیتی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

◉ هویتهای حرفه‌ای استنباط شده از چارچوب نظری پژوهش

معلمان در برابر هر یک از نظامهای کنترل واکنشهای متفاوتی از جنس مراقبت بروز می‌دهند که تداوم رفتار آنها در هر مورد می‌تواند منجر به اخذ برچســـبهای هویتی برای آنان شـــود. در ادامه با توجه به مفاد ماتریس کنترل ـ مراقبت (جدول شماره ۱)، به ازای هر یک از تلاقیهایی که از تضارب دو بعد ماتریس ایجاد می‌شود شکلی از هویت استنباط شده است که در محدوده ابعاد موردنظر معنا پیدا می‌کند.

جدول ۲. ماتریس هویتهای حرفه‌ای استنباط شده معلمان

ابعاد مراقبت		هویتهای حرفه‌ای استنباط شده معلمان (در اپیستمه قدرت به‌مثابه مراقبت)	مکانیسمهای کنترل			
			نظام برنامه درسی ملی	نظام قوانین و ارزشهای سازمانی	نظام پاسخگویی به والدین	نظام برنامه‌ریزی توسعه‌حرفه‌ای کارکنان
	مراقبت از سوی دیگران	مقاومت	مخالف	معترض	ستیزه‌جو	امتناع‌گر
		سازش	محافظه‌کار	محافظه‌کار	سازش‌کار	منفعل
		پذیرش	متعهد	منضبط	منعطف	فعال
		تعامل	فکور	الگودهنده	معتمد	اثربخش
	مراقبت از خود	مواجهه نمایشی	خودنمایشگر	توجیه‌گر	جلوه‌دهنده	تقلیدکننده
		مواجهه تأملی	خودپردازشگر	توجیه‌طلب	توضیح‌دهنده	پژوهنده
	مراقبت از دیگران	برخورد تکلیفی	تعلیم‌دهنده	مقتدر	پاسخ‌گو	تجویزطلب
		برخورد عاطفی	تربیت‌کننده	تدبیرگر	مشارکت‌جو	موقعیت‌آفرین

نکته حائز اهمیت آن اســـت که برچســـبهای هویتی منسوب‌شده به کنشها و واکنشهای افراد در مقابل نظامهای کنترل‌گر، انتزاعی از رفتارهای اســـتنباطی است و مســـلماً از ثبات بالایی برخوردار نیست. ضمن اینکه در صورت تغییر مواضع و رفتار در هر موقعیت این برچسبها می‌توانند به عناوین دیگری تبدیل شوند. با وجود این باید پذیرفت که حرکت میان یک جنبه از هویت به جنبه‌های نزدیک به آن در موقعیتهای مختلف، غالباً معلمان را در میانه پیوستار هویتهای متعارف و متناسب با بافت و شرایط موجود باقی نگه می‌دارد، لذا زمینه بروز هویتهای کرانه‌ای و غیرمتعارف را در نظام آموزش‌وپرورش ایران باید محدود و کم دامنه دانست.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

بحث و نتیجه‌گیری

شـــاید یکی از پیچیده‌ترین مباحث در حوزه تعلیم و تربیت هر کشـــوری، ترسیم نیمرخی متناسب با هویت حرفه‌ای معلمان آن باشـــد. در این میان، با توجه به اینکه در نظام آموزش‌وپرورش کشـــور ما دیدگاههای متعدد نسبت به کیفیت هویت حرفه‌ای معلمان ابراز می‌شود و توقعات گوناگون نیز از عمل حرفه‌ای معلم مورد انتظار اســـت، تحلیل هویت حرفه‌ای معلم از منظر برخی ابعاد سازنده آن که کمتر مورد بحث‌وگفتگو قرارگرفته‌اند، می‌تواند به روشـــنگری بیشـــتر در زمینه استلزامات هویتهای حرفه‌ای مطلـــوب و متعالی بینجامد. درواقع، از این نظر که هویت حرفه‌ای معلم دائماً شـــبیه یک بازی پیچیده در طول دوران زندگی حرفه‌ای وی تشـــکیل و دوباره تشـــکیل می‌شود و علاوه بر جنبه‌های حرفه‌ای و شـــخصی دارای ابعاد سیاسی نیز می‌باشد (موکلر[1]، ۲۰۱۱) و با عنایت به اینکه معلمان هویت حرفه‌ای خود را در چارچوبی از تعاملات ایدئولوژی، فرهنگ، سیاســـت و عاملیت می‌ســـازند، از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و دیدگاهها و نظریه‌های میشل فوکو برای تدوین الگوی هویت حرفه‌ای معلمان از منظر مناسبات قدرت وام گرفته‌شـــده است، چراکه به‌نظر می‌رسید آرایه‌های قدرت مورد اشاره فوکو ازجمله کنترل، انضباط درونی و اســـتاندارد، همچنین آرایه‌های هویتی وی ازجمله فرهنگ، عاملیت (فردیت) و مراقبت واجد این ویژگی مهم‌اند که می‌توانند بســـیاری از هویتهای مورد انتظار را در بافت سیســـتم آموزشی کشور ما بازآفرینی و رونمایی کنند.

کندال و ویکهام[2] (۱۹۹۹) به هنگام تحلیل گفتمان فوکویی پیشنهاد کرده‌اند که برای تبیین مناسبات قدرت در فضای گفتمانی مرتبط با بافت و ســـاختار نظام آموزش‌وپرورشی که میدان تحقیق قرارگرفته اســـت باید بر چگونگی ساخته‌شـــدن اظهارات و اعمال در چنین محیطی تمرکز شود. لذا بنابه پژوهش حاضر، می‌توان مسئله را این‌گونه ساده‌سازی کرد که چه روابط قدرتی در اتمسفر آموزش‌وپرورش ایران نهادینه شده‌اند که هویت حرفه‌ای معلمان را متأثر می‌سازد؟ در این زمینه اپیستمه‌ها، همچنان‌که فوکو آنها را به‌منزله نماد و روح زمانه می‌داند (ضمیران،۱۳۸۷)، می‌توانند پاســـخی برای این‌گونه پرسشـــها فراهم سازند و تلاش پژوهش حاضر نیز تدوین یک اپیستمه در قالب یک چارچوب نظری و تبیین‌کننده با توجه به عناصر کنترل و مراقبت بوده است.

در پایان، مهم‌ترین پیشنهاد برآمده از این پژوهش را می‌توان در عبارت «تغییر مناسبات قدرت در فضای تعلیم و تربیت کشـــور» خلاصه کرد، به‌نحوی‌که تغییر مناسبات قدرت در مدرسه می‌بایست به آزادی و عاملیت معلم در فرایند عمل حرفه‌ای وی کمک کند و معلم نه‌تنها به‌عنوان مجری قوانین، بلکه گاهی در نقش قانونگذار و تصویب‌کننده قواعد و قوانین آموزشـــی، اداری و اجتماعی ظاهر شود تا بدین سبب به تأمل بیشتری برای بهبود میدان عمل حرفه‌ای خود بپردازد. در یک سطح بالاتر، تغییر مناسبات

1. Mockler
2. Kendall & Wickham

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

قدرت در سازمان نیز می‌بایست به سمت و سویی متمایل شود که در آن شنیدن صداهای متفاوت، خود به یک هنجار فرهنگی تبدیل شود و انواع دیدگاهها و سلیقه‌های آموزشی و تربیتی مجال عرضه، بررسی و نقد پیدا کنند. در این میان شایسته است تا برنامه‌های درسی بومی، محلی و منطقه‌ای ارج نهاده شوند و در حد و اندازه برنامه درسی رسمی مورد توجه و کاربست قرار گیرند. همچنین از یک سطح دیگر، تغییر مناسبات قدرت در اجتماعات معلمان هم می‌بایست از تمرکز بر نهادهای ساختاری (چه در جهت مخالفت با طرح و برنامه‌های صادرشده از سوی سازمان و چه در راستای ایجاد فضای موافقت با آن) دوری جوید و در مسیر کسب هویت مستقل تربیتی‌اخلاقی به تعامل بیشتری با نهاد جامعه و اجتماعات علمی بپردازد و خود به‌عنوان یک مصدر قدرت پویا و زاینده ظاهر شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

منابع

REFERENCES

بروجردی، مهرزاد. (۱۳۸۷). *روشـــنفکران ایرانی و غرب: سرگذشـــت نافرجام بومی‌گرایی*، ترجمه جمشـــید شیرازی. تهران: فرزان‌روز.

دانیالی، عارف.(۱۳۹۳). *میشل فوکو: زهد زیبایی‌شناسانه به مثابهٔ گفتمان ضد دیداری*. تهران: تیسا.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل. (۱۳۸۲). *میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، چاپ سوم. تهران: نشر نی.

صافی، احمد. (۱۳۹۵). *سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش*. تهران: ارسباران.

ضمیران، محمد. (۱۳۸۷). *میشل فوکو: دانش و قدرت*. تهران: هرمس.

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه‌حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم: نظریه داده‌بنیاد. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.

فرکلاف، نورمن. (۱۳۹۰). *تحلیل انتقادی گفتمان*، ترجمه فاطمه شایسته‌پیران. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۶). *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). تعلیم و تربیت، فرهنگ و جهانی‌شـــدن. *اولین همایش ملی جهانی‌شـــدن و تعلیم و تربیت*، تهران. دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، اردیبهشت ۱۳۸۳.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 308-319.

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

Ball, S. J. (1998). Performativity and fragmentation in ‘postmodern schooling’. In J. Carter (Ed.), *Postmodernity and the fragmentation of welfare* (pp. 187-203). London: Routledge.

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.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers’ perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 749-764.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*: *A social critique of the judgment of taste*. Traducido del francés por R. Nice. Londres: Routledge.

_____. (1991). *Language and symbolic power.* Harvard University Press.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 563-567.

Evans, L. (1997) A voice crying in the wilderness? The problems and constraints facing ‘extended’ professionals in the English primary education sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *3*(1), 61-83.

_____. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation.* London: Paul Chapman.

_____. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, *28*(1), 123-137.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]

_____. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20-38.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232.

Fornet-Betancourt, R., Becker, H., Gomez-Müller, A., & Gauthier, J. D. (1987). The ethic of care for the self as a practice of freedom: An interview with Michel Foucault on January 20, 1984. *Philosophy & Social Criticism*, *12*(2-3), 112-131.

Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972- 1977*. New York: Pantheon Books.

_____. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed., pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press.

_____. (1984). Space, knowledge and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 239-256). New York: Pantheon.

_____. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume I*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage.

Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies, 31*(4), 419-430.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Isaac, J. (1992). Conceptions of power. In M. E. Hawkesworth, & M. Kogan (Eds.), *Encyclopedia of government and politics* (pp. 56-69). Psychology Press.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.

Kendall, G., & Wickham, G. (1999). U*sing Foucault's methods*. Sage.

Kozminsky, L. (2008). Professional identity in teaching. *Shviley Mechkar, 15*, 13-17.

Lasswell, H., & Kaplan, A. (1950). *Power and society*: *A framework for political inquiry.* New Haven: Yale University Press.

MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322.

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(5), 517-528.

Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

_____. (2011). "I am large, I contain multitudes". Teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education. In A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 257-273). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntrye, & K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). New York: Routledge.

Taylor, D. (2011). *Michel Foucault: Key concepts.* Routledge.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238.

_____. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 935-948.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.5.3]