الهوية التربوية للمعلم اطار مفاهيمي

د. أيمن محمد البيومي محمد *

المستخلص

تمثلت القضية المركزية في هذا البحث في محاولة : تقديم إطار مفاهيمي متكامل للهوية التربوية للمعلمين ، في مقابل عدم الوضوح أو عدم الإجماع حول ماهية الهوية والتعامل مع معانيها على أنها بديهية ، دون تقديم تعريف واضح للمفهوم مع هيمنة الرؤية الجزئية التي تركز على عنصر من قبيل : مجتمعات الممارسة وأثرها على معلمي العلوم أو الرياضيات أو اللغة الانكليزية ، مفهوم الوكالة لدى معلمي المرحلة الثانوية ، المعتقدات لدى معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية .

لقد ارتكز هذا الإطار المفاهيمي على نظرية الممارسة الاجتماعية عند **Giddens** و **Bourdieu** باعتبار الهوية التربوية ممارسة اجتماعية . ولأنها متغيرة ، ومتعددة الأبعاد، قدمنا أربع حالات للهوية وفق مدى إنجاز كل بعد منها وموقف الضمير من تلك الأبعاد فهناك : هوية منجزة ، أو مغلقة ، أو مضطربة ، أو مؤجلة .

وعليه ، يقدم هذا البحث بما حدده من أبعاد ومكونات للهوية التربوية إمكانات تطبيقية لقياسها-وفق الإطار المفاهيمي المقترح - لدى المعلمين المشرفين أو المديرين أو معلمي المواد المختلفة أو حتى مديري المدارس.

الكلمات المفتاحية : الهوية التربوية - مهنة التعليم

A conceptual Framework for :The Teacher's Educational Identity

Dr.Ayman Mohamed Al-Bayumy Mohamed

Abstract

The central issue in this research was an attempt to: provide an integrated conceptual framework for the educational identity of teachers, due to the lack of clarity or consensus about the nature of identity and dealing with its meanings on an axiomatic basis, without providing a clear definition of the concept or partial vision that focuses on an element such as: communities of practice And its impact on teachers of science, mathematics or the English language, the concept of agency among secondary school teachers, the beliefs of science teachers in the primary stage..

This conceptual framework was based on the theory of social practice at Bourdieu and Giddens, considering the educational identity as a social practice. And because the educational identity is variable and multidimensional, we presented four cases of identity according to the extent to which each dimension has been accomplished and the conscience's position on those dimensions. There is an accomplished, closed, disturbed, or postponed identity..

Accordingly, this research, with its identified dimensions and components of educational identity, presents practical possibilities for measuring educational identity - according to the proposed conceptual framework - among supervising teachers, principals, teachers of various subjects, or even school principals.

Keywords: Teaching Profession - Teacher professional identity

◆ حاصل على دكتوراة الفلسفة في التربية من قسم التربية المقارنة - كلية التربية - جامعة الاسكندرية - معلم Biology في التربية والتعليم .

تمهيد

برزت قضية هوية المعلم باعتبارها محوراً رئيسًا في مجال البحث التربوي وكذلك إعداد المعلمين وتدريبهم ، خاصة ما يتعلق بالحياة الشخصية والتربوية للمعلمين في عديد من الكتابات ، لعل من أبرزها ما ورد لدى كل من (Beauchamp &Thomas,2009 ; Day, et al. , 2007) .

ومع تزايد الاعتراف بالهوية باعتبارها مكونًا أساسيًّا في فهم التحديات السياسية ، والتربوية ، والشخصية – التي تواجه المعلمين بشكل يومي(Hong et al.,2017)، فإنه غالبا ما يتم تصور هوية المعلم على أنها كيان إيجابي أو موضوعي ، منظم حول المعتقدات والتصورات الأساسية والتي وضعت من خلال التفكير والمناقشة.

كما يُعزى هذا الاهتمام المتنامي بقضية الهوية إلى التحول في المعتقدات حول دور المعلمين، من مجرد محترفين ناقلين للمعرفة وعلى دراية بالمعرفة والمهارات والكفاءات والمعايير التربوية ، إلى النظرة إلى المعلم باعتباره شخصًا متكامل الأهلية ومفوضًا وقادرًا على فهم ممارساته التعليمية (Korthagen , 2004 ; Porter et al. , 2001).

وتحدد Sirotni (1990) خمسة قيم مجتمعية يؤديها المعلمون فيما يلي: المعرفة ،والاستفسار،والاهتمام، والكفاءة ،والعدالة الاجتماعية. وهذه الصيغة " الجديدة " برزت بقوة في إعادة تصميم وإعادة تشكيل المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين (Gideonse et al.,1993) ، حيث يمثل المكون المعرفي للمعلمين نسبة عشرين بالمائة من الأدوار المطلوبة منه ، ومن ثم فإن الاقتصار في التعامل مع المعلم على جانب واحد وهو المعرفة – كما هو الحال في برامج التنمية التربوية وبرامج إعداد المعلم– لا يُفضي إلى تنمية للمعلم ولا إلى تطوير لهويته ، الأمر الذي ينشأ عنه خلل في الهوية التربوية ما بين هوية مضطربة ،أو منغلقة، أو معلقة ، كما سيسرد لاحقا.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية الهوية التربوية كعدسة لها إمكانات تطبيقية واعدة تشمل كل ما يمس المعلمين بدءا من إعدادهم وتنميتهم التربوية نظرًا لاهتمامها بالمعلمين بوصفهم أفرادًا، فضلا عن السعي إلى تفسير الفروقات الفردية بين المعلمين، وأنها أداة تحليلية لفهم العلاقة بين المعلمين والمدارس والمجتمع، وأن قضايا الهوية تؤثر على كل شيء من القرارات التربوية إلى تفاعلات إدارة الفصل ، ومع ذلك ، تظل هوية المعلم على هامش التقييم الحقيقي لطبيعة دوره.

وتظهر عمليات الهوية في جزء صغير من برامج إعداد المعلمين (Lutovac& Kaasila,2011)، والتطوير المهني للمعلم أثناء الخدمة (Uitto et al.,2015)؛ إلا أن التنفيذ الأوسع للهوية التربوية في برامج إعداد المعلمين لم يتحقق ؛ وذلك لأن هناك القليل من الوضوح أو عدم الإجماع حول ماهية الهوية (Mockler,2011; Beijaard etal., 2004 ; Sfard &Prusak ,2005), كما أدت مرونة مفهوم الهوية إلى انتشار كثير من تعريفات هوية المعلم حتى إن بعض الدارسين كتب عن الهوية التربوية للمعلمين بطريقة تعاملت مع معانيها على أنها بديهية دون تقديم تعريف واضح للمفهوم ، علاوة على ذلك ، ففي حين أن هناك إجماعًا ناشئًا حول بعض جوانب الهوية فلا تزال بعض التوترات الأساسية في مقاربات الهوية قائمة إلى حد كبير دون معالجة . إن العقبة الرئيسية في فهم "الهوية" هي التوصل إلى توافق في الآراء بشأن تحديد عناصرها ، ومكوناتها، حيث تظهر مجموعة متنوعة من القضايا في أي محاولة لتحقيق هذا الغرض .

ومن ثم تنحصر أسئلة الدراسة في :

- ما الإطار المفاهيمي للهوية التربوية للمعلمين ؟
- كيف تتوافق الممارسات التربوية للمعلم مع هويته التربوية ؟
- ما حالات الهوية التربوية للمعلمين ؟

أهمية الدراسة

غالبًا ما يُنظر إلى هوية المعلم في الوقت الحاضر على أنها عدسة يمكن من خلالها استكشاف أو معالجة العديد من الموضوعات والقضايا في مجال التعليم وتعليم المعلمين ذلك أن الكثير من العمل الذي يقوم به المعلمون لا يمكن اختزاله في مجرد نقل معرفة ومهارات (Garrett et al., 2013 ; Richmond et al., 2011) ، وهذه العدسة التحليلية للهوية التربوية لها إمكانات تطبيقية واعدة تشمل كل ما يمس المعلمين بدءا من إعدادهم وتنميتهم التربوية نظرًا لاهتمامها بالمعلمين بوصفهم أفرادًا ، بما في ذلك تجاربهم السابقة ومعتقداتهم التوجيهية وكيفية استخدامها باعتبارها مرشحات يمكن من خلالها تفسير تعلمهم فضلاً عن تبرير الإجراءات الحالية والمحتملة. إذ أن كل معلم - مثل كل تلميذ في الفصل المدراسي- يجلب لتجاربهم التعليمية مجموعة فريدة من القيم ،والاهتمامات ،وسلوكيات الماضي، وتطلعات المستقبل ،إذ يمكن استخدام الهوية التربوية لتحليل وشرح وجهات نظر المعلمين المتنوعة والسلوكيات. وعليه، يمكن القول: إن عدسة الهوية التربوية تسعى إلى تفسير الفروقات الفردية بين المعلمين على سبيل المثال :

- برامج التطوير المهني التي تتأثر بعوامل من قبيل الخبرة والسياق الذي يعمل فيه المعلم ويتفاعل معه.
- الرقابة الذاتية التي يوفرها الضمير المهني وهو البعد الحاكم في مفهوم الهوية التربوية والذي يقود كل ممارسات المعلم داخل الفصل مع المتعلمين وخارجه مع مجتمع الممارسة .
- التأثير المباشر على ما يجري في الفصل الدراسي وبيئة التعلم. فإذا كان المعلم مدركًا لذاته ، فسيكون قادرًا بشكل أفضل على تمكين تلاميذه ، وبالتالي تعزيز التعلم. أحد المجالات التي يكون فيها الوعي الذاتي مهمًا بشكل خاص هو فيما يتعلق بالمعتقدات والتحيزات الثقافية للفرد ،والتي تؤثر بالتأكيد على فعالية التعليم. فعندما نفهم ونقدر تراثنا الخاص ، سنكون أكثر قدرة على فهم وتقدير تراث الآخرين.

ويؤكد كل من Craig وSuzanne (٢٠٢١) على أن "هوية المعلم هي أداة تحليلية لفهم العلاقة بين المعلمين والمدارس والمجتمع ، تؤثر على تعلم المعلمين وعملهم." (p.181). كما يشير مفهوم الهوية التربوية إلى ظهور المعرفة من خلال مشاركة المعلمين بعضهم مع بعض. ومن خلال الإجراءات البينية تبين أن المعرفة تأتي من المشاركة المادية المباشرة مع العالم. حيث إن الممارسة (اندماج الشخص في السياق) تنتج "معرفة من خلال المشاركة" تمكننا من الذهاب إلى ما وراء ما يمكن أن تلتقطه الأرقام .

إن قضايا الهوية تؤثر على كل شيء في القرارات التربوية (Simmons et al.,1999) وعلى تفاعلات إدارة الفصل (Dugas,2016),إلا أن النظام التعليمي المؤطر بلغة المساءلة والمعايير (Bullough,2014) , والتي تركز بشكل شبه حصري على كفاءة المعلم ونتائج الفصول الدراسية (Meijer et al. ,2009; Mockler, 2011)، وتستند إلى افتراضات الحد الأدنى والسلوكية والآلية حول التعليم والتعلم والتي تضر بكل من المتعلمين (Day et al.,2007), والمعلمين (McLean,1999) من حيث إهمالهم للتطوير الشامل المتكامل للأشخاص. ومع ذلك ، تظل هوية المعلم على هامش إعداد المعلمين.

كما أدت مرونة مفهوم الهوية إلى انتشار كثير من تعريفات هوية المعلم بما في ذلك - من بين أشياء كثيرة - السمات والميول التي تظهر من خلال التفاعلات في الممارسة الثقافية (Smagorinsky et al.,2004), والمعتقدات والقيم (Simmons et al.,1999), والشعور بالذات (Helms,1998), وكيف يعرف المعلمون أنفسهم لأنفسهم وللآخرين (Hamman et al.,2010) على الأقل بشكل مؤكد في المواقف (Horn et al.,2008) , والطريقة التي ينظر بها المعلمون ، فرديًا وجماعيًا ويفهمون أنفسهم باعتبارهم معلمين، والطرق التي يشارك بها المرء في العالم والطرق التي يفسر بها الآخرون تلك المشاركة (Brickhouse et al.,2001) ، كما تناول بعض الدارسين الهوية التربوية للمعلمين بطريقة تعاملت مع معانيها على أنها بديهية ومن ثم تجاوزتها ، من دون تقديم تعريف واضح للمفهوم (Beauchamp& Thomas,2010) ،كما أن هناك إجماعًا ناشئًا حول بعض جوانب الهوية (Mockler,2011). إلا أنه لا تزال بعض التوترات الأساسية في مقاربات الهوية قائمةٍ إلى حد كبير دون معالجة من قبيل: ما إذا كانت الهوية تمثل في الأساس أداء اجتماعيا للآخرين أم فهما داخليا للذات ، أو ما إذا كانت الهوية وحدوية أم بناءً متعددًا. إن الغرض من هذا البحث هو تحديد إطار مفاهيمي " واضح ، ومحدد " لدراسة الهوية التربوية للمعلمين ، يتضمن نسج خيوط مشتركة معًا في هذا التنوع من الأساليب ، ودمجها في إطار موحد حول الهوية من أجل توفير أساس للمضي قدمًا بطريقة أكثر تماسكا في التعاطي مع مفهوم الهوية التربوية .

إن العقبة الرئيسة في فهم "الهوية" هي التوصل إلى توافق في الآراء بشأن تحديدها، حيث تظهر مجموعة متنوعة من القضايا في أي محاولة لتحقيق هذا الغرض حيث يجب على المرء أن يعاني لفهم الارتباط بين الهوية والذات. وكذلك فهم تأثير السرد والمقابلات والروايات لفهم فكرة الهوية ، وكذلك العلاقة بين تشكيل الهوية والتأمل ، والعناصر السياقية التي تعوق تشكيل الهوية أو تعززه، وأخيرًا ، وليس آخرًا أدوار برامج تدريب المعلمين في الهوية التربوية. ويكمن سبب الاختلاف في فهم الهوية في أن كل جانب منها له منهجية في دراسته قد تختلف عن الجوانب الآخرى فمثلا : استخدام أساليب وتقنيات البحث السردي narrative research مكن من دراسة جانب الذات في الهوية وكذلك المنهج الإثنوغرافي الذي يعني بالدراسة "الوصفية" لأسلوب الحياة ومجموعة التقاليد، والعادات والقيم والأدوات والفنون، والمأثورات الشعبية لدى جماعة معينة، أو مجتمع معين، خلال فترة زمنية محددة .

أهداف الدراسة

إن الغرض من هذا البحث هو تحديد إطار مفاهيمي مشترك لدراسة الهوية التربوية للمعلمين ، يتضمن نسج خيوط مشتركة معًا في هذا التنوع من الأساليب ، ودمجها في إطار واحد حول الهوية من أجل توفير أساس للمضي قدمًا بطريقة أكثر تماسكا عند التعاطي مع مفهوم الهوية التربوية .

منهج الدراسة

يستخدم الباحث المنهج الوصفي، لأنه المنهج الذي يتيح: تبين أبعاد الإطار المفاهيمي للهوية التربوية، ووصف التفاعلات البينية لأبعادها وتفسير الإطار المفاهيمي في ضوء نظريات الممارسة الاجتماعية باعتبار أن الهوية التربوية فعل اجتماعي يحدث وينمو ويتطور في سياق اجتماعي .

خطوات السير في الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية : تكوين الإطار المفاهيمي للهوية التربوية باعتباره عدسة تحليلية تساعد في فهم أداء المعلمين وتطويره في ضوء خلفية نظرية هي نظرية الممارسة الاجتماعية، وبخاصة عند كل من : Bourdieu وGiddens ثم تحليل دور المتغير الحاكم -

الضمير- ضمن الإطار المفاهيمي لتوجيه ممارسات المعلم أثناء التعليم للإجابة عن تساؤل رئيس هو: كيف تتوافق الممارسات التربوية للمعلم مع هويته التربوية؟

أولاً :الإطار النظري للدراسة

مفهوم الهوية :

ينبع جزء من صعوبة تحديد هوية المعلم من الطرق العديدة التي كان يستخدم بها لفظ الهوية ، فعلى سبيل المثال: في وقت مبكر من منتصف القرن العشرين ، كان المصطلح في الغالب ، يستخدم للإشارة للصورة الذاتية الفردية التي يمتلكها أي شخص. وبهذه الطريقة ، تم تأطير الهوية على أنها في الغالب مستقلة ويوجهها مالكها في كثير من الأحيان. (التأطير النفسي للهوية).

وفي النصف الثاني من القرن العشرين ، اكتسب مصطلح الهوية شهرة في علم الاجتماع والانثروبولوجيا. وكانت الهوية تشير إلى الطرق التي يعرّف بها أي شخصٍ نفسه مع - أو ما يدعيه عن نفسه ، وعند استخدامها بهذه الطريقة ، تُفهم الهوية اصطلاحا -من طبقات ثقافية واسعة بحسبانها تشير إلى : العرق ،والطبقة ،والجنس ،والمعتقدات الدينية ،والتوجه الجنسي ،والجنسية ، واللغة ،والقدرة الجسدية. وبهذه الطريقة ، تم تأطير الهوية على أنها في الغالب تشمل الثقافة ، والسمات والمكانة الاجتماعية. (التأطير الثقافي) . وفي وقت مبكر من سبعينيات القرن الماضي ، ظهرت الهوية باعتبارها طريقة لوصف كيفية عمل الناس ، والحصول على سلطة إضافية أو تمثيل لأنفسهم في الجماعات الاجتماعية التي ينتمون إليها .(التأطير الاجتماعي).

ومن ثم فإن الهوية تعتمد على النظرة النفسية والاجتماعية والثقافية باعتبار أن الناس نتاج تاريخهم الاجتماعي، حيث تمثل الهوية جسرا وجوديا بين العديد من الأبعاد الاجتماعية والتاريخية والسياقية والقيود المفروضة على أي شخص من جهة ، وإرادته الحرة غير المقيدة من جهة أخرى.

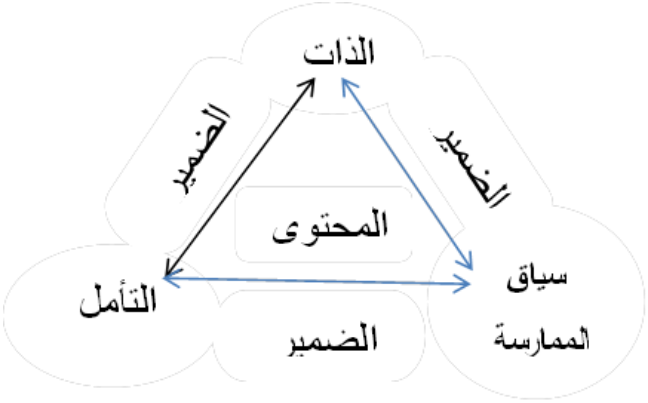
الهوية التربوية للمعلم

يشير مفهوم الهوية التربوية إلى كيفية تعريف المعلمين لأنفسهم بوصفهم معلمين ، بما في ذلك التأمل في ممارساتهم وخبراتهم.ويعود الاهتمام بهوية المعلم وتطوير هذه الهوية إلى أواخر الثمانينيات، عند استكشاف المعرفة العملية للمعلمين من خلال استخدام أساليب وتقنيات البحث السردي narrative research والمناهج الإثنوغرافية والسردية والسيرة الذاتية وما بعد البنيوية والظاهرية للبحث حول هوية المعلمين ، وقد تم تمثيلها بشكل متكرر باعتبارها ظاهرة ناشئة ومربوطة بالسياق(Mayer,2015), لقد صار من الواضح أن المعلمين لم يشرحوا المعرفة التي استخدموها في ممارساتهم فحسب ، بل كانت هذه المعرفة أيضا شخصية جداً ونمت من خلال معرفتهم بعملهم بوصفهم معلمين،ومن خلال الممارسة(Connelly&Clandinin,1987) (Connelly & Clandinin ,1988) ; ومنذ ذلك الحين،نما الاهتمام بالهوية التربوية بسرعة، وفي الوقت نفسه تم نشر العديد من الدراسات المرجعية review studies حول هذا الموضوع من قبل : (Beauchamp & Thomas ,2009; Izadinia ,2013;Beijaard et al. ,2004)

إن الهوية التربوية للمعلمين ديناميكية، وتستمر في التغير على مدى حياته التربوية ،ومرتبطة بالاحتياجات الفسيولوجية والبيولوجية والنفسية ،إلى جانب الاحتياجات الاجتماعية والسياسية ،وكذلك المعايير والسلوكيات والقيم المنسوبة إلى مجموعة المعلمين . لكن أحد أكبر التغيرات الكاشفة لطبيعة الهوية التربوية وأهميتها هي الانتقال من الطالب المعلم إلى معلم مؤهل، ومن ثم يصير عضواً كاملاً في واحدة من أكثر المهن نبلاً . ويؤكد Friesen وBesley(2013) على أن "الهوية التربوية هي نتاج التفاعل بين الهوية الشخصية وروح المدرسة وسياستها ، فالمعلم الذي لديه فهم واضح لمعتقداته حول التعليم ، وموقفه من الابتكار والتغيير وفهمه الواضح

للغرض من المدرسة هو الاكثر قدرة على تطوير هويته التربوية." (p.24), وبمجرد أن يبدأ المعلم في استكشاف هويته التربوية الخاصة به ، يمكن أن يساعده ذلك في العثور على أفضل فرص الدعم والتطوير. ذلك أن هوية المعلم فردية وليس لها طريقة صحيحة أو خاطئة ، ولكن من المهم أن تتناسب برامج التنمية التربوية معها وتطور من فهم الهوية الشخصية للمعلم.

وبذلك تكون الهوية التربوية مفهوما متعدد الأبعاد ، حيث يتغير المفهوم باتساع أبعاده أو نقصانها ، حيث يتمثل بُعده الأول في : السياق الذي يمارس فيه التعليم ،ويشمل ذلك المؤسسات التعليمية التي يعمل بها المعلم ،ومجتمع الممارسة ،والمعلم المشرف ،وبيئة التعلم الداعمة ،والحوافز،والعلاقة مع الآباء ، والمتعلمين ،وبرامج التنمية التربوية واعداد المعلم. في حين يتمثل بُعده الثاني في : الذات ،بما تشمله من الذات التربوية ،والذات والآخر ،والوكالة ، والمعتقدات ،والرضا الوظيفي ،والمخاوف والعواطف. أما بُعده الثالث فيتمثل في: التأمل والتخيل في الممارسات والخبرات وهو ما يكون الهوية ويشكلها . وعليه ، فإن مفهوم الهوية التربوية بأبعاده المتعددة يضيق ويتسع حسب متغير حاكم macro driver وهو الضمير الذي يحدد ما هو جيد وما هو سيئ .ويوضح الشكل (١) مفهوم الهوية التربوية وفيما يلي شرح لأبعاده :



شكل ١
الهوية التربوية

أولًا : الهوية التربوية، والمحتوى

في حالة مهنة التعليم يناقش المحتوى قضايا مثل :

- المكون المعرفي .
- إدارة الفصل : والقدرة على التعامل مع المواقف والسلوكيات المختلفة للتلاميذ .
- استراتيجيات وطرق التعليم وتعيين المهام وطرح الأسئلة وإجراء التقييمات .

ويحتاج المعلمون إلى ممارسة التفكير الجماعي لمواجهة التوترات، والمشكلات، والتحديات التي تمر بهم أثناء تطوير الهوية التربوية عبر حياتهم التربوية. وربما يكون أهم تحول في تعليم المعلمين هو التحول من تعليم المحتوى إلى تحليل السياق باعتباره أقوى تأثيرا على الطرق التي يتعامل بها المعلمون مع عملهم (Collanus et al.,2001) , الأمر الذي يتطلب من المعلمين ألا يكونوا مجرد خبراء في المحتوى الذي يؤثر على تحصيل المتعلمين فحسب ،وإنما خبراء في معالجة أوجه عدم المساواة الموجودة في البيئات المدرسية المتنوعة، لتحقيق الإصلاحات الوطنية التي تركز على تحصيل المتعلمين ، فضلاً عن تحقيق الازدهار والسلام عبر الأجيال (Schmidt et al.,2015) .

ويمثل المحتوى المكون المحوري في الهوية ، وقد تم استكشاف خبرة المحتوى ضمن عمليات معقدة تقع في السياقات السياسية والتاريخية والثقافية، حيث أصبحت الخبرة في المحتوى نقطة قوة في صميم هوياتهم التربوية يتم دعمها من خلال مجتمع تعلم يعزز الخبرة في المحتوى. على أنه عند تقاطع القيم الثقافية للمعلمين مع القيم الخاصة بالسياق الذي يعملون فيه ، تظهر التوترات المتعلقة بهويتهم باعتبارهم خبراء محتوى،وفي بعض الحالات ، يبدأ المعلمون في الشك في كفاءتهم ، وفي حالات أخرى يقومون بتحسين هويتهم كخبراء محتوى للتركيز على معرفة المحتوى التربوي والجوانب الأخرى التي يتم تقديرها أو الحاجة إليها في الفصول الدراسية المتنوعة مثل المرونة والمشاركة والإنصاف ، وغالبًا ما يؤثر السياق - وليس المحتوى - في تشكيل الهوية عبر البيئات المؤسسية والمجتمعية. إن فحص السياقات الحالية والطرق التي يتم من خلالها معالجة التوترات التي تنشأ عندما يواجه المعلمون قيمًا متضاربة ووجهات نظر جديدة قد تساعد في البحث والممارسة المتعلقة بهوية المعلم باعتباره خبيرًا في الموضوع.

ومن المهم ، في هذا السياق أن نتذكر دور المحتوى في تشكيل عمليات التعلم وهوية المعلم في التعليم، فهناك :

التعليم المتمركز حول المعلم : حيث يملك المعلم المعرفة وينقلها إلى تلاميذه الذين يتعلمون بنظام التعليم البنكي ، ويختبر المعلم المتعلمين في نهاية الفصل الدراسي ،وتُستخدم نتائج الاختبار لتقسيمهم إلى ناجحين أو فاشلين.

أما في التعليم المتمركز حول التلميذ : يركز المعلم على عمليات التعلم بحيث يكون التلميذ صانعًا للمعرفة، يدخل الفصل وفي ذهنه إدراك للموقف التعليمي ،والنجاح يعتمد على فريق عمل ،وتستخدم نتائج الاختبار لتطوير كفايات المتعلمين ونواحي تطورهم . وبالمقارنة نجد أن المحتوى في الحالة الاولى أداة هدم ،وإعادة إنتاج النظام القائم فهو يعطي شهادة صلاحية لمن يملك مقومات النجاح فقط . وفي الحالة الثانية تستخدم المعرفة باعتبارها أداة للتغيير وتطوير كفايات المتعلمين ، وهنا يبرز السؤال: أي طريق يسلك المعلم؟ إن الإجابة تتبدى من خلال التوتر بين قيم المعلمين وسياق الممارسة عبر البيئات المؤسسية والمجتمعية.

ثانيا : الهوية التربوية ، والذات

ويقدم المحتوى "ذاتًا" وفي مهنة التعليم فإن ذات المعلم تصف كيف يرى المعلم نفسه؟ ما الصورة الذاتية للمعلم عن نفسه؟ والذات لها تاريخ حياة يشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية ، وهو الخبير الذي يفزع إليه الإنسان عندما يحزبه أمر في حياته ، فهو موجه داخلي على درجة كبيرة من الأهمية ومن الناس مَن يعدل سلطان النفس عنده سلطان العلم، أو قد يزيد. خاصة أن المعلم كما التلميذ يأتي للمدرسة وعقله محمل بتجارب اجتماعية وثقافية متنوعة تشكل موجهاته ومحددات سلوكه. ويمكن استكشاف الذات من خلال :

- الذات .

يرى كل من Rodgers و Scott (٢٠٠٨) أن استكشاف مفاهيم الذات والهوية يتم من خلال ملاحظة الجوانب الخارجية (السياقات والعلاقات) ، والجوانب الداخلية (القصص والعواطف) لـ "تكوين الهوية" ، حيث توجه المطالب المعيارية للخارج صنع المعنى الداخلي ورغبات المعلم. ومن ثم يمكن اعتبار الذات صانعة المعنى والهوية ، حتى مع تطور الذات والهوية وتحولهما بمرور الوقت. وتبنى الهوية بوعي أو دون وعي ، ويعاد البناء ويكون ذلك بالتفاعل مع السياقات الثقافية والمؤسسات والاشخاص التي تعيشها الذات وتتعلمها.

كما ترتبط الهوية ارتباطا وثيقا بالممارسة التي تعزز التفاعل بين الذات الشخصية والمهنية للمعلم ،حيث يربط Wenger(١٩٩٨) بشكل واضح بين الذات الشخصية والذات المهنية للمعلم، فهما" كانعكاس الصور في المرآة، وتنطبق عليهما الخصائص الخمسة نفسها، فالهوية

هي خبرة تفاوضية عن الذات، وتتضمن عضوية المجتمع، ولها مسار تعليمي، وتجمع بين أشكال مختلفة من العضوية داخل الهوية، وتفترض المشاركة في السياقات المحلية والعالمية." (p.١٤٩).

ومن خلال المشاركة في مجتمع المهنيين ، يخضع المعلم لتأثيرات هذا المجتمع على تطوير هويته التربوية، حيث تُبنى الهوية المهنية، ويتم التعبير عنها من خلال الشخص، ومن الواضح أن الرابط الذي لا ينفصم بين الذات الشخصية والتربوية يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند فهم هوية المعلم. ومن العوامل المعقدة التي ينطوي عليها هذا الارتباط : تفاعل العاطفة باعتبارها جزءاً من الذات، والهوية وجوانب السرد والخطاب للذات ، ودور التفكير في فهم الذات والهوية . وقد تغير العاطفة هوية المعلم فيما يتعلق بالمهنة ، ولكن قد تتغير أيضا من خلال جوانب المهنة. حيث تؤكد Zembylas (٢٠٠٣) " على المشاعر التي يمر بها المعلمون ، ففي بعض الحالات يتم تشجيعهم أو منعهم من إبداء الرأي في سياقات معينة ، قد يوسع أو يحد من الاحتمالات" في التعليم". (p.122).

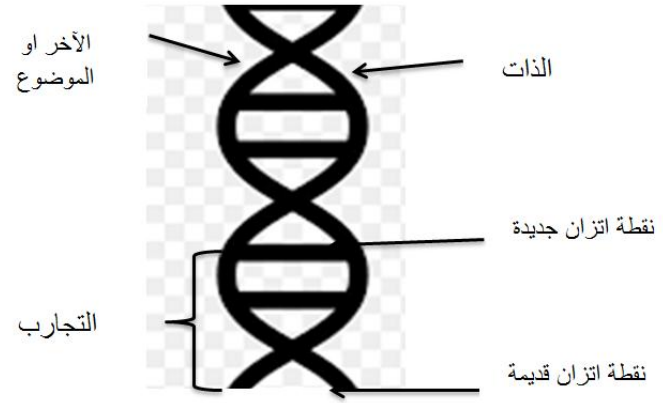
كذلك فإن من الجوانب الكاشفة للهوية التربوية السرد والخطاب فمن الواضح أن روايات المعلمين عن أنفسهم وممارساتهم ، فضلا عن الخطابات التي يشاركون فيها ، توفر الفرص لاستكشاف جوانب الذات ، حيث يتم توضيح الهوية ضمن "مشهد المعرفة التربوية المتغير" ، والتي تعد مؤشراً على فهمهم المتزايد لهوياتهم التربوية ضمن السياقات المتغيرة (Connelly&Clandinin,1999). كما يمكن التعبير عن هويات متعددة من خلال سرد المعلم للموقف على سبيل المثال:هوية المعلم المهتم أو المبدع ، ومن ثم يمكن رؤية " مفهوم الهوية التربوية "باعتبارها نشاطاً استطرادياً، و"صنع الهوية" باعتباره ممارسة تواصلية (Sfard&Prusak,2005) .حيث يكشف السرد عن الآلية التي يرى المعلمون أنفسهم من خلالها، وكيف يدركون هويتهم، وفي دراسة(Douwe et al.,2000) صنف المعلمون أنفسهم تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي: ناقلو محتوى، ميسرو معرفة، خبراء تربويون. وكلما تقدم المعلم في السن ركز على دوره باعتباره خبيراً تربوياً يركز على النواحي التربوية أكثر من دوره باعتباره ناقلا للمعرفة أو ميسراً لها.

وعليه يوحي هذا الطرح بأن "الهويات" تمثل مجموعات من القصص حول الاشخاص ، وبعبارة أخرى ،هي ما ينتج عن تحليل السرد الجماعي لقصص المعلمين عن أنفسهم ومهنتهم مما قد يسهم في تطوير الهوية التربوية .لأنه يعبر عن اللغة والأفعال والعواطف والمشاعر والأفكار والمظاهر التي يستخدمها المعلمون للتعبير عن هوياتهم التربوية .

- الذات والآخر

أكد علماء النفس والتربويون أمثال(Kegan, 1982; Kohlberg,1969; Loevinger,1976) على الحاجة إلى تحقيق التوازن بين "الذات والآخر" حتى ينمو ويتطور المعلمون باعتبارهم "ذواتًا"، ويرى Kegan (1982) " أن بناء الهوية يتضمن عمليتي التوازن وإعادة التوازن بين "الذات والآخر" بطريقة تذكرنا بشكل حلزوني مزدوج ،وفي هذا السياق يعيد الشخص النظر في تحديات مماثلة في نقاط مختلفة من حياته ،وفي ظل ظروف متباينة تفهم هذه التحديات بشكل أعمق. عادة ما تُعزى هذه التحديات ، من وجهة نظر كيجان ،إلى عدم التوازن بين الذات والموضوع أو بين الذات والآخر."(p.20)،حيث تصف عالمة النفس Kroger (٢٠٠٤) وجهة نظر Kegan حول التوازن بهذه الطريقة:"إننا نقضي معظم حياتنا في"عدم التوازن" من الناحية التنموية ،والانتقال من توازن الموضوع إلى كائن آخر،لالتقاط جوهر التغيير من التوازن القديم إلى التوازن الجديد..الانتقال ينطوي على خسارة ،والشعور بالفراغ قبل إعادة التوازن"(PP.160-161) ويوضح الشكل (٢) علاقة الذات والآخر ببناء الهوية، حيث نجد أن محصلة هذا الشكل هوية متغيرة باستمرار نظراً لتغير الظروف والتجارب والمواضيع التي تمر بها الذات، مما ينعكس على الهوية بالتغيير. كما أن الوصول إلى نقطة اتزان مستقرة يعني توافقا نفسياً وتقبلا للذات، وتوافقا اجتماعياً للمعلم مع السياق الذي يتفاعل معه. ولن يصل المعلم إلى نقطة اتزان إلا إذا امتلك مهارات

التفكير الناقد الذي يمكنه من فك شفرة المواقف والتجارب التي يمر بها، وتحليلها، وإعادة تركيبها في كل جديد، وتخيلها. الأمر الذي يصل به إلى حل كل الصراعات، والوصول إلى الإجابات عن الأسئلة التي تواجهه، مما يمكنه من الإسراع في تكوين البعد الأول - الذات - من الهوية المهنية.



شكل ٢
علاقة الذات والآخر ببناء الهوية

الوكالة (التفويض) Agency :

ويرتبط مفهوم الوكالة (التفويض)[١] Agency ارتباطًا وثيقًا بقضايا الذات ،وترى Bandura (١٩٩٩) أن الوكالة بشكل عام هي "قدرة الأفراد على اتخاذ قرارات حرة والتصرف بشكل مستقل ، وسط بنى ثقافية ومجتمعية يمكن أن تحد منها." (p.١٥٩)، أي أن الوكالة هي الإرادة الحرة للفرد وقدرته على صنع قرار وسط التأثيرات الاجتماعية والعناصر البيئية المؤثرة في صنع القرار. على أساس أنه لا يوجد قرار يحدث خارج نطاق السياق الاجتماعي ولا يعيش أي شخص في فراغ ثقافي. وتؤكدPriestly و Robinson (٢٠١٣) على أن الوكالة " تدل على "جودة" المشاركة مع سياقات العمل، وليس جودة المشاركين أنفسهم. " (p.189)

إن هذا الفهم للوكالة على أنها موضوعية وإبداعية ، يكشف عن علاقة الفرد بالسياق فهل يستطيع أن يؤثر فيه ويعبر عن رأيه ؟ أم هل تستولي عليه حالة من الضعف؟ .ويتجلى ذلك أثناء اتخاذ قرارات الإصلاح في المدرسة وعمليات الادارة المدرسية . مما يؤثر على هوية المعلم ويجعلها ليست مستقرة أو محددة سلفا ، في محاولته للتكيف مع السياق .

وتكمن أهمية الوكالة في إيجاد توازن بناء بين أهداف المعلم واحتياجات مكان العمل ، حيث يقوم المعلمون بتطوير هوياتهم التربوية لتتناسب بشكل أفضل مع الظروف البيئية عن طريق قبول طرق تربوية جديدة أو قناعات أو مسئوليات جديدة باعتبارها جزءًا من فهمهم الذاتي المهني.

[١] يختلف مفهوم الوكالة عن الفعالية في ان الفعالية تركز على الفرد، بينما تركز الوكالة على السياق ، وقد اشتق اسمها من علم الكيمياء حيث يوجد oxidation agent &reduction agent واللذان يركزان على قدرة المركب الشديدة على أخذ أو إعطاء الأكسجين أو الإلكترون أو الهيدروجين ،وهو ما يركز على سياق التفاعل وقدرة المركب على التأثير فيه وصنع الاختلاف.

وينهض مفهوم الوكالة (التفويض) على افتراضين رئيسين يشير اليهما Toom et al. (2015) وهما :

"الأول : أن المعلمين يمتلكون القدرات اللازمة لإدارة تعلمهم وتطورهم بشكل فعال وعن قصد ، والثاني : أن الوكالة التربوية للمعلمين "ليست تصرفا ثابتًا في المعلم كشخص، فبدلا من ذلك ، يتم بناؤه ظاهريًا فيما يتعلق بالسياق والتجارب الشخصية السابقة "(p.٦١٦)، وهو ما يعني ضمنا قدرة المعلمين على صناعة هويتهم التربوية من خلال اختيار أنشطة تنمية الهوية التربوية الخاصة بهم ، وتضيفMaria (2018) إلى ذلك" بناء إحساسهم بالذات والكفاءة الذاتية وكذلك إدارة التوتر مع السياق المدرسي بما يفرضه من ثقافات مدرسية يحركها الأداء والسياسات القائمة على المساءلة وكذلك تطوير كفاءتهم الذاتية بوصفهم معلمين. "(p.٢٩) ، وفي مثل هذه السياقات ، يتم إثراء احترافية المعلم من خلال فرص التطوير السياقي.

ويتم دراسة هذا الجانب من خلال السرد والقصص ، بما في ذلك التصرفات الشخصية (Day et al.,2006) ، والعواطف (Beauchamp & Thomas, 2009; Uitto et al., 2015 ;Zembylas,2003)، والقيم والمثل العليا (Nias&Yeomans,1989;Whitehead,1989)،واحترام الذات والمعتقدات (Kelchtermans& Ballet,2002) ، حيث إنه من خلال هذه العملية يمكن للفرد أن يفهم نفسه على أنه متماسك "أنا"، له شخصية ذاتية، ومن ثم فإن شعور المعلم بأنه لا يستطيع أن يتخذ قراراً في فصله أو طرق التعليم التي يستخدمها يقوض فرص مشاركته الفعالة لتطوير هذا البعد "الذات" من هويته المهنية. كما أن الوسط الذي لا يفوض المعلم ينتج معلمًا ذا هوية مكبلة، ينفذ التعليمات السلطوية دون مناقشة ودون إعمال فكر، إنه يقتل الضمير المهني للمعلم، ويجعله يتقبل طرقا للتقويم أو التعليم قد لا تناسب تلاميذه، ومن ثم تؤذيهم نفسيًا عند تدهور درجاتهم مقارنة بأقرانهم في مدارس أخرى من مناطق أفضل حالا.

- **المعتقدات beliefs** : حول مهنة التعليم من قبيل : ما هويتي؟ من هو المعلم الجيد؟ ما القيم التربوية التي يجب علي أن أتبناها في المواقف المختلفة ؟وتلك المعتقدات بلورها Super et al.(1963) في صورة مفهوم الذات التربوية ويعنى بها "مجموعة معتقدات الفرد وقيمه ليكون مهنيا."(p.٢٠)،وفي دراسة(Van Rijswijk et al.2016) تم تحديد المعتقدات التربوية عند المعلمين لتشمل : التصورات السابقة التي تعكس نقص الخبرة أو المشاكل في الماضي . وكذلك التوقعات المستقبلية التي تعكس الأهداف أو التحديات والتي تشمل المشاكل المتصورة فيما يتعلق بالتنمية التربوية كمعلم، اي انها تتكون من تجارب التعلم الشخصية وكذلك الآراء الإيجابية أو السلبية للآخرين، ومن ثم ستكون أكثر ثباتًا بمرور الوقت ،ويصعب تغييرها .

فالمعلمون لديهم معتقدات حول التعليم والتعلم ، تؤثر على سلوكهم وممارستهم وعلى الإنجازات التعليمية وهي عامل مهم لتعزيز التعلم وتحفيزه ، كما تؤكدNespor (1987) على الدور "الذي تؤديه هذه المعتقدات في تحديد المهام التعليمية وتنظيم المعرفة والمعلومات المتعلقة بها" (p.٣٢٤)، وأضاف Kagan(1992) أن المعتقدات هي" شكل خاص من المعرفة الشخصية بشكل عام ويتضمن الافتراضات الضمنية للمعلمين قبل أو أثناء الخدمة حول التلاميذ." (p.٦٥)، كما أن العلاقة بين المعتقدات وممارسات التعليم أمر واضح يتجلى في مواقف المعلمين تجاه تلاميذهم ،وفي اتخاذ القرارات التعليمية. وتحديد المهام والمشكلات. وتحديد أولويات المهام المطروحة والخطوات التي يتخذونها لمعالجتها.

على أنه من الأهمية بمكان أن ندرك أنه لا يوجد شخص يخلو من الاعتقاد، ومن ثم فإن الأمر ليس وجود معتقد بل الأمر هو كيفية "نقد" هذه المعتقدات وطرح السلبي منها، فالمعلم الذي يملك القدرة على التأمل في ممارساته االتعليمية ونقدها هو الذي يملك القدرة على توطين معتقدات إيجابية تساهم في تعليم تلاميذه بشكل أفضل، فمثلا: أن المعلم الذي يعتقد في العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص يعتقد أن التلميذ الفقير في مدرسة فقيرة يجب أن يحصل

على حقه في التعليم بطريقة تمكنه من الحصول على مستوى اجتماعي واقتصادي أفضل، فسيبذل قصارى جهده في تذليل العقبات أمام تلاميذه، واقتناص الفرص ومنحها لهم، وعلى النقيض من ذلك، فإن المعلم الذي يرى أنه لا شأن له بذلك سينقل المعرفة فقط لتلاميذه، ويتغافل عن الظروف المحيطة بالمتعلمين التي تعوق تحصيلهم، ويتركهم ليواجهوا مصيرهم المحتوم وواقعهم المأزوم وحدهم.

- **الرضا الوظيفي** : وهو الرضا عن اختيار المهنة والمشاركة في مهنة االتعليم والطموحات المهنية، وما يقابل ذلك من قيمة أو أهمية تكسبه الاحترام والتقدير. وبالتالي يتمكن المشاركون من تحقيق ذواتهم، وفي المقابل، من المحتمل أن يمنحوا المكانة والاحترام والتقدير للآخرين الذين ساعدوهم في عملية تحقيق ذواتهم. وهذا الرضا يزيد أو ينقص بمقدار ما يحصل عليه المعلم من تقدير مادي أو أدبي، فالمعلم الذي يحصل على دخل لا يكفيه ولا يستطيع ممارسة عمل آخر سوف يمارس المهنة برضا وظيفي أقل، وهو ما يدفعه إلى بذل أقل مجهود في حدود ما يطلب منه، وعلى النقيض من ذلك فإن المعلم الذي يحصل على تقدير مادي أو أدبي سوف يبذل قصارى جهده لأداء ما هو مطلوب منه وأكثر.

- **المخاوف والعواطف:** إن العاطفة ترجع جزئيًا إلى العلاقة بين المعاني الذاتية المتصورة في الموقف ومعاني تعريف الذات الموجودة في معيار الهوية، ويؤدي عدم التطابق أو التناقض المتزايد، إلى مشاكل في التحقق الذاتي، وبالتالي إلى عاطفة سلبية. ويؤدي التطابق وقلة التناقض إلى التحقق الذاتي، وبالتالي إلى عاطفة إيجابية . وتعد العاطفة ، أو البعد "العاطفي" ، جزءا لا يتجزأ من عمل المعلمين ، فقد يُفهم على أنه شكل من أشكال الطاقة النفسية، ويؤكدHarding وPribram(2004) على أن " العاطفة تحدد أو تشكل ما يهم الأفراد"(p.873) .

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن العواطف تؤدي دورًا رئيسيًا في تشكيل الهوية التربوية مثل (Van Veen & Sleegers ,2006؛Schutz & Zembylas,2004). فمن البديهي أن القدرة على الفهم وإدارة مشاعر وعواطف الآخرين جزء أساسي من مهنة المعلمين الذين لا يقتصر دورهم على االتعليم فحسب، بل أيضًا في التأسيس والحفاظ على بيئة صديقة للتعلم. وفي الممارسة العملية قد تعني إظهار الحماس، والتعامل مع هموم المتعلمين واحتياجاتهم بتعاطف، وإخفاء التعب والانزعاج أو إظهار المشاعر الإيجابية حتى في حالة المتعلمين صعاب المراس. ومن ثم فإنه يجب على المعلمين تثقيف عواطفهم وإدارتها، وفي نفس الوقت تلبية التوقعات المرتبطة بمهنتهم. وبعبارة Worbel(2013) فإنهم يؤدون"العمل العاطفي" (p.581)؛ لأنه يتطلب من المعلمين استثمار ذواتهم الحقيقية في فهم الآخرين، كما تشير Englandو Farkas(١٩٨٦) إلى أهميته في أن "يشعروا بمشاعرهم باعتبارها جزءًا من مشاعرهم الخاصة،والقيام بذلك لبناء علاقات رعاية حقيقية والحفاظ عليها.لتعليم أفضل ما لديهم".(P.91).

ذلك أن التعليم هو أكثر من سلسلة من الإدراك ، والمعاملات المعرفية التربوية والقائمة على المحتوى. حيث يتطلب التعليم الجيد أن يكون المعلم قادرا على فهم مشاعر الآخرين ومشاركتها، فعندما لا يبلي المعلم بلاءً حسنًا مع التلاميذ ، غالبًا ما لا يكون هناك تعاطف ولا فهم أو رحمة للتلاميذ الذين يعمل معهم . تلك العاطفة السلبية - افتقاد الرحمة- تجعل المعلم لا يشعر بالتوافق النفسي ومن ثم فإنه ينقل المعرفة فقط دون توجيه أو رعاية لتلاميذه فالتلميذ قد يحصل على المعرفة من الكتاب أو اي مصادر إلكترونية لكنه لن يحصل على البعد الإنساني فيما يمنحه المعلم الرحيم من توجيه ورعاية .

ثالثا : الهوية التربوية ، وسياق الممارسة

وهذا المحتوى يمارس في سياق يؤثر على تشكيل الهوية ، حيث تشير دراسة Smagorinsky (et al. 2004) إلى تأثير السياق على تشكيل الهوية من حيث: "البيئة المدرسية ، طبيعة المتعلم ، تأثير الزملاء ومديري المدارس، والتجارب الخاصة."(p.9).

وقد يؤثر التشعيب أيضاً على الهوية ، حيث قد تميل بعض التخصصات إلى تكوين ثقافات خاصة بها. إن عوامل من قبل : سياسات التعليم ،والسياقات المدرسية ، والعمل اليومي في المدارس، والفصول الدراسية الفعلية هي في الواقع جزء من عملية التعلم المستمر ، وليست مجرد ممارسة التأثير عليها فعندما يقوم المشاركون ببناءٍ تفاهمات جديدة ، فإنهم يبنون نسخًا جديدة من أنفسهم. ومن ثم فإن التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بالموقع الاجتماعي الذي يحدث فيه ، ويفهم من هذا الرأي أن النشاط الاجتماعي مع الآخرين لا ينتج عنه ببساطة تقل المعرفة والمهارات المغلقة من شخص إلى آخر ، ولكنها تؤدي لتغيير الأنفس. فالتعلم يغير من هوية الشخص وفي نفس الوقت يؤثر الشخص على شكل التعلم.

وفي حال مهنة التعليم فإن سياق الممارسة ، يتضمن العناصر التالية :

-**المؤسسة التعليمية:** لقد أبرزت المناقشة السابقة أهمية فهم الهوية ، وماهيتها،وكيفية التعبير عنها بطريقة السرد وتشكيلها عن طريق التأمل تمارس المؤسسة التعليمية ، دورا بالغ الأهمية في تطوير صورة كاملة للهوية أيضا مع الاعتراف بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والبنى النفسية للكفاءة الذاتية ومفهوم الذات ، حيث لا يمكن تجاهلها في مناقشة الهوية. فقد لوحظ ارتباط لا ينفصم بين – الهوية والمؤسسة التعليمية – في جميع الأدبيات حول الهوية في التعليم مثال ذلك : (Parkison 2008&Day et al.,2006)، وحتى في الأدبيات حول الهوية والمؤسسة التعليمية مثال ذلك :(Holland et al.,1998) فقد ينتج عن إدراك المعلم لهويته ضمن سياقات التعليم ، الشعور بالقدرة على نقل الأفكار والوصول إلى الأهداف أو حتى تغيير السياق. كما يؤدي الوعي بهوية الفرد إلى شعور قوي بالفاعلية حيث تشير دراسة Sfard و Prusak (٢٠٠٥)إلى أن "البشر هم وكلاء نشيطون يؤدون أدوارًا حاسمة في تحديد ديناميكيات الحياة الاجتماعية ، وفي تشكيل شخصية الفرد ."(p.15).

إن هوية المعلم لها أبعاد متعددة ،بعضها ثابت وبعضها متغير ،وتؤكد دراسة (Day et al.2006) على دور المؤسسة التعليمية " حيث تشارك في صياغة هذه الهويات أو تشكيلها بشكل أكبر وذلك بالنظر إلى التوترات بينهم." (p.610) علاوة على ذلك ، فإن المؤسسة التعليمية يمكن أن ترتبط بتشكيل الهوية عن طريق ما توفره من سياقات تعليمية يتأثر بها المعلمون ويتفاعلون ضمن مجموعة متنوعة منها . وهنا نجد الفرق والتباين بين المعلمين في مختلف أنماط المدارس ، فالمعلم في مدارس الراهبات يختلف سلوكا وهوية عن المعلم في المدارس الرسمية لغات أو المدارس الرسمية ويتضح ذلك على سبيل المثال في أنشطة التنمية التربوية التي يمارسها المعلمون ، وسعيهم إلى تطوير ذواتهم حتى بالمشاركة في الدورات النفسية المتخصصة للتعامل مع المتعلمين.

مجتمع الممارسة : يتكون من مجموعة من الأشخاص ،المرتبطين بعضهم ببعض،حيث يتشاركون الشغف بالخبرة المشتركة ، ويلتقون بانتظام للتعلم من بعضهم لبعض. وكشفت الأبحاث أن مجتمعات الممارسة يمكن أن تعزز وتقوي الممارسات التربوية للمعلمين عن طريق :

- توفير استراتيجيات لاستخدامها من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذهم.كما يشير Clarke (2009) إلى دور مجتمع الممارسة "الذي يمنح المعلمين إحساسًا باحتياجات التطوير المهني الخاصة بهم من خلال المساعدة في تعزيز كفاءاتهم." (p.522) ، نظرًا لأن التعلم الاجتماعي هو عملية متبادلة ، فهو ناتج عن تعاون ومشاركتهم داخل المجتمع. عندما يتفاعل المعلمون بانتظام مع زملائهم ، فإنهم يشكلون ممارساتهم التعليمية ؛ ويضعون معايير اجتماعية للاتصالات بين الأعضاء، ويحددون الغرض من مهنتهم ، ويتعرفون على الأنشطة التي يتم تقييمها، كما يشير Wenger (1998) إلى أهمية اخرى لمجتمع الممارسة كونه " يقدم مسارًا لتحسين التغيير التربوي وجودة المعلم." (p.2).

- كما تؤكد Boulton و Hramiak (2012)على أهمية مجتمع الممارسة في تحسين جودة التعلم المهني للمعلمين وتكوين هويتهم حيث" يمكن المعلمين من إنشاء هويتهم التربوية وتطويرها ،وتحسين ممارساتهم التعليمية والتأملية" (p.503) ومن ثم تزيد من جودة المعلم ، وتقلل من عزلته من خلال الحفاظ على الدعم المتبادل والاتصال ، بالإضافة إلى توفير التوجيه من الأقران . وبالتالي تتيح المشاركة النشطة في مثل هذه المجتمعات للمعلمين مشاركة معارفهم وخبراتهم ، وزيادة كفاءتهم الذاتية والتواصل التعاوني ، وتمكينهم من دمج ممارساتهم التعليمية والنظريات التعليمية.

- وتؤكد دراسة Tseng و Kuo(2014) على صنع القرار حيث " تدعم مجتمعات الممارسة عملية صنع القرار لدى المعلمين وتعزز التفكير الذاتي النقدي."(p.37) ، وبالمثل تناولت دراسات أخرى أثر مجتمع الممارسة حيث يشير Wang و Lu, Z. (2012) إلى دور مجتمع الممارسة في تنمية الهوية التربوية حيث يشري وجهات نظرهم في التعليم والتعلم." (p.429).

- تحسن فهم المعلمين لممارسات التعليم عن طريق مشاركة الخبرات مع المعلمين ، وحضور ورش العمل والمؤتمرات ،أوالانضمام إلى مجتمعات الممارسة عبر الإنترنت ، أو أي أنشطة تطوير مهني أخرى تتيح اتصالات المعلمين مع محيطهم العام. إلا أن هناك صراعا قد ينشأ من خلال مجتمع الممارسة عندما لا يتفق المعلم مع الأساليب التربوية ونهج من يشرفون عليه . ويتطور ذلك الصراع من خلال رد فعل المشرفين على طرق التدريس التي يتبعها المعلمون ، وحتى كيفية تعاملهم مع ممارساتهم الصفية مما يؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلم وإحساسه بالثقة والفعالية الذاتية.

المعلم المشرف **Mentor Teacher** :يعمل المعلم المشرف على تكوين بيئة إيجابية ،تعزز موقفًا إيجابيًا تجاه التعليم ومن ثم يمكن أن يدعم ذلك تطور الهوية التربوية من خلال عدة مهام توردها دراسة (Izadinia,2013) ، فيما يلي:

- بناء العلاقات القوية: إن العلاقات الإيجابية والقوية القائمة على الثقة والاحترام المتبادل هي مفتاح النجاح كما أن التواصل مع المعلمين على المستوى الشخصي يفتح الباب امام الثقة والانفتاح في حالة تعرضهم لمشكلات شخصية، كما أن المحادثات التي تركز على المناهج وطرق التعليم واحتياجات المعلمين وتوقعاتهم ونقاط قوتهم وما يحتاجون إلى تحسينه من وجهة نظرهم الخاصة، كل ذلك يمكنهم من التطوير المهني ويكسبهم القدرة على التواصل مع المتعلمين.

- تقديم الدعم والتشجيع: يشير الدعم إلى المعرفة والاستراتيجيات والمهارات المعطاة للمعلمين، في حين يشير التشجيع إلى تعزيز مشاعر الفعالية وكفاءتهم الذاتية وثقتهم، ويتم ذلك من خلال : إظهار الدفء والاهتمام بأفكارهم وأساليب التعليم، وتشجيع التقدم التعليمي وإبراز نقاط قوتهم، والتعرف إلى معارفهم ومهاراتهم السابقة، وتوفير الفرص لهم لاختبار أفكارهم، وكذلك مدحهم أمام الآخرين بما في ذلك الموظفين والمتعلمين.

- تقديم التغذية الراجعة : لا يمكن المبالغة في التشديد على أهمية التغذية الراجعة في التوجيه فهي تعتبر أساسية لعلاقة توجيه ناجحة شرط أن تبدأ بالإيجابيات والإنجازات التي يبديها المعلمون في حل المشكلات ، والتعاون والمثابرة ، ثم يتم الانتقال إلى المجالات المطلوب تحسينها ومناقشة نقاط الضعف فيها.

- تخصيص وقت للأنشطة التأملية: يساعد التفكير في ممارسات التعليم الفردية إما بشكل فردي أو تعاوني ليس فقط على تحديد الثغرات والمشاكل ولكن أيضا اختبار الأفكار وابتكار الحلول ومعالجة نقاط الضعف وتحسين مهارات التعليم .

وعلى النقيض من ذلك فإن المعلم المشرف قد يكون عاملاً مؤثراً وفعالاً في تقويض الهوية التربوية للمعلم خاصة قليل الخبرة ، ويكشف التوتر بين المعلم المشرف والمعلمين عن مدى تشوه مفهوم الهوية التربوية لديه ، فالمعلم المشرف الذي يعاني من عدم الرضا الوظيفي واتجاهات سلبية نحو التعليم أو معتقدات تدريسية معينة، قد يسعى – بما تمنحه له الوزارة من سلطة الإشراف ووضع الامتحانات – إلى قولبة المعلمين الجدد وإعادة إنتاجهم على أنموذجه الفكري كما انه قد يهاجم من يختلف معه ، مما يقوض من فرص تشكيل هوية مهنية بشكل صحي لدى المعلمين الجدد .

– بيئة التعلم الداعمة للإبداع : يُنظر إلى الإبداع على أنه أحد "المهارات" الأكثر أهمية لتنمية المتعلمين ، حيث تشيردراسة (Ferrari et al.,2010) إلى أنه لم يعد مطلوباً من المتعلمين مجرد اكتساب المعرفة والمهارات بل أيضاً تطبيقها واكتشاف امكانيات جديدة. حيث إن الهدف الرئيسي لسياق الإبداع هو اكساب المتعلمين الثقة وزيادة قدراتهم على مواجهة التحديات الإبداعية والمساهمة في الأفكار التي يمكن أن تكون جديدة ومفيدة وكذلك مساعدة المتعلمين لاكتشاف المجالات التي يرغبون في تطوير إبداعاتهم فيها. ويتعلمون توليد الأفكار والتعامل مع المشكلات والمحددات والقيود.

ويبرز هنا دور المعلم، فالمعلم الذي يرى هويته مبدعًا هو المعلم القادر على توفير الفضاء الذي يحتاج اليه المتعلمون لمعالجة التحديات الإبداعية بشكل فردي أو مع أقرانهم. فالمعلم المبدع يعلي من قيمة التفكير والتصرف غير التقليدي، والتأكيد على متعة الأداء الإبداعي وفائدته، وتقدير جهود المتعلمين، وتقديم الملاحظات، وتقديم الدعم، ويشجع المتعلمين على التعبير دون خوف عن قدراتهم التخيلية، ويكسبهم مهارات التفكير العملية، والشجاعة في العمل.

ومن ثم فإنه يتضح أن التعليم للإبداع يتطلب صفات محددة في المعلم وردت في دراسة (Paulien et al.,2018) من قبيل:

- خلق بيئات التعلم مع عمليات غير معروفة وغير مؤكدة النتائج.
- أن يكونوا مبدعين بأنفسهم ،على الأقل في نطاق تخصصهم الرئيسي.
- التخلي عن الإجراءات الروتينية الحالية.
- إجراء حوارات مع المتعلمين حول جودة عمليات التعلم ونتائجها ، لمساعدتهم على اكتشاف ما يشكل الإبداع (في المجال).
- تصور تلاميذهم من منظور تنموي واسع ، وليس فقط من منظور تقدمهم في المعرفة والمهارات في تخصص واحد .
- أن يتقبل حقيقة عدم كونه المتمرس " الوحيد ".
- الشعور بالأمان (في مدرستهم) للتجربة والفشل.

من الواضح أن تطوير صفات المعلم هذه لا يتعلق بشكل أساسي باكتساب المهارات والمعرفة، بل يتعلق الأمر بمواقف المعلمين وتصرفاتهم فيما يتعلق بـ "من أنا" و "ما الذي أتعامل معه" كمعلم ، وهما من الأسئلة المركزية في تطوير الهوية.

– المتعلمون : فمن خلال تفاعل المعلم مع تلاميذه يكتسب العديد من الخبرات سواء على المستوى المعرفي ،وطرق التعامل مع المادة ،أو حتى على مستوى العنف الرمزي بلغة "بورديو" .ويتنوع ذلك التفاعل فقد يكون المعلم إنساناً في الفصل يتشارك خبرات حياته وقصصاً عن أطفاله

، لكن مع عدم عبور الخط إلى مشاركة شخصية أكثر من اللازم. ان وصول المعلم لتلك الحالة المثالية من الصدق والواقعية يمكنه من تجميع "ذاته" مع "الآخر".

وقد يظهر المعلم "ثقافة الرعاية" والتي تشمل اهتمامه بتلاميذه ومحاولة إيجاد توازن بين القيام بالأشياء الممتعة التي تحافظ على مشاركتهم الفائقة والأشياء التي يمكنهم فعلها سواء داخل الفصل أو خارجه مثل الخروج في زيارات أو تمثيل مشاهد في مسرحية . انها تتعلق بكون المعلم مرحا مع تلاميذه وقادرا على التواصل معهم ، حيث يجب أن توازن فلسفة التعليم بين المرح والعمل الجاد.

وقد يظهر المعلم "التعاطف" مع المتعلمين مع وجوده في الفصل معلمًا. حيث يجب أن يوازن المعلم بشكل مثالي بين شخصية المعلم ذي السلطة في اتخاذ القرارات المنهجية مع المعلم باعتباره محفزًا ومساعدًا للتلاميذ، حيث يدرك أن المتعلمين باعتبارهم أشخاصًا يحبون ويكرهون، ويشعرون بالملل والإثارة، وأحيانًا يكونون غير مبالين. وهذا يقطع شوطا طويلا في شرح كيف تريد أن تدرس؟ وماذا تريد أن تعلم؟ وكيف تتعامل معه؟ إنه دور المعلم في تعزيز دوافع التعلم لدى الطلاب. حيث يجب أن يوازن المعلم بين الدقة الصارمة في المناهج الدراسية وتعزيز الدافع، وبين التربية والتعاطف. إن ذلك يفرض استخدام طرق التعليم النقدية المتمحورة حول المتعلمين للتفاعل معهم بشكل كامل، وللتعاطف مع حالات وجودهم، وتحفيزهم على التعلم حقا.

– **الحوافز :** تعمل الحوافز" باعتبارها فلاتر / مُرشِّحات "motivation filters تجعل المعلمين ينتقون أو يستبعدونأو يتبنون من الممارسات ما يخضع للاستحسان حتى يكون كل معلم تصوره عن المعلم جيدًا "good teacher" والذي يشير Grace et al. (2018) إلى أنه " يوجه المعلم ويحدد ردود افعاله وسلوكياته في المواقف التربوية أي ما يحدد هويته." (p.20).

– **العلاقة مع أولياء الامور :** فمن خلال ما يطلبونه من المعلمين مثل: متابعة أبنائهم، والمشاركة في الأنشطة، وكذلك توقعات المعلمين من المتعلمين، خاصة في المناطق الأكثر احتياجًا، حيث يميل المعلمون إلى عدم تبني السياسات التي تزيدٍ من فعالية المتعلمين، كذلك قد يفتح باب مشاركة المعلمين مع أولياء الأمور طريقا إلى تشكيل بيئات تساعد على تعلم المتعلمين بشكل أفضل من خلال استكشاف خبرات الآباء، خاصة في التعليم.

- برامج إعداد المعلمين والتنمية التربوية : يشير Coldron و Smith (1999) إلى الدور الهام لبرامج إعداد المعلمين في توفير أكبر عدد ممكن من المواقف التي " تمكن المعلمين من أن يتفاعلوا ويتطوروا ويدركوا هوياتهم المحتملة" (p.713). وعلى الرغم من الاهتمام بالهوية المهنية للمعلمين وأهمية تطويرها، فإنه من غير الواضح كيف يترجم الاعتراف بهذه الأهمية الى إجراءات ملموسة في شكل تصميم وأنشطة برامج إعداد المعلمين أو التنمية المهنية، ويؤكد Hammerness et al. (2005) "أن الهوية المهنية ضمن برامج إعداد المعلم قد لا تكون دائمًا مقصودة، وقد لا تكون دائمًا جزءًا صريحا من خطة تطوير المعلم".(p.383).

وفي دراسة (Beauchamp &Thomas, 2006) حول برامج إعداد المعلمين في مقاطعة "كيبك" في "كندا"، تم تحديد كفاءتين لهما علاقة بالهوية التربوية من كفاءات المعلمين الإثني عشر باعتبارها متطلبات رئيسية ليصبحوا معلمين وهما: فهم الطلاب لذاتهم، وفهم ممارساتهم ، كما ترى Beauchamp و Thomas(2009) أن " برنامج إعداد المعلمين هو نقطة البداية المثالية لـ غرس الوعي بالحاجة إلى تطوير الهوية، والشعور بالتحولات المستمرة التي ستحدث في تلك الهوية. و توقع إعادة تشكيل الهوية التربوية في المستقبل. " (p.186) .

كما تشير Avi Kaplan و Joanna (2008) إلى أن هناك نمواً متزايداً بالاعتراف بأن برامج إعداد المعلمين وبرامج التطوير المهني يجب "ألا تتناول فقط محتوى الموضوع وعلم أصول التربية ، بل يجب أن تتناول أيضا العمليات المعقدة المتضمنة في الهوية التربوية للمعلمين والتي تدفعهم إلى التعلم ، والتطور، والحفاظ على الالتزام بالممارسة التعليمية والتربوية."(p.71).

كما اهتم Freese (2006) بشكل خاص بالسماح للطلاب المعلمين باكتشاف "ذات المعلم" من خلال التأمل والممارسة ، ويؤكد Smagorinsky et al. (2004) على أهمية إشراك الطلاب المعلمين في سياقات تثير التوترات لتحديد هوياتهم ، وبالتالي تسمح لهم باختبار أنفسهم ومعتقداتهم. ويشير Danielewicz (2001)إلى تأثير علم أصول التربية على تطوير هوية المعلمين فقد يكون من الضروري إعطاء تصورات بديلة لبرامج إعداد المعلمين ،وذلك إلى جانب الطرق التقليدية لإشراكهم في الدورات التدريبية، ويدعو Hoban (2007) إلى مراجعة برامج إعداد المعلمين في ضوء إطار مفاهيمي متعدد الأبعاد يشمل الجوانب المفاهيمية والاجتماعية والثقافية والنظرية والممارسة والهوية. فقد تكون هناك حاجة أيضا إلى أشكال بديلة من التفاعل ضمن السياقات التعليمية، مما يعني أن برامج إعداد المعلم وكذلك التنمية التربوية التي تركز على نقل المعرفة وطرق التعليم فقط يجب مراجعتها ،لأنها أهملت بقية الأبعاد في الهوية التربوية من ذات ، وتأمل ، وسياق ،والتي إن تمكن منها ستعينه على حل التوترات التي تقابله في مهنته كما تعينه على قيادة عواطفه ومخاوفه ونقده لمعتقداته حول التعليم ناهيك عن التأمل والتخيل وما يفتحه من نوافذ قد تسهم في حل مشكلات الواقع المأزوم بطرح جديد يتخلى عن تمسكه بماهو مفقود ويتطلع إلى مستقبل أقل احتقانا .

إن التأملات النقدية لفهم كيف يرون أنفسهم بوصفهم معلمين ، ووجهات نظرهم فيما يتعلق بخصائص المعلم الناجح الجيد وممارساته الصفية. سيساعد فهم هذه المعتقدات في إجراء برامج تطوير وتدريب جيدة التصميم.

رابعا : الهوية التربوية ، والتأمل ، والخيال reflective & imagination

وهذا المحتوى الذي يقدم ، تجري مراجعته وتطويره وتغييره باستمرار عن طريق التأمل والتخيل وبيان ذلك فيما يلي:

- **التأمل:** هو عامل مهم في تشكيل الهوية ،وكذلك تحسين الممارسة من خلال فحص الافتراضات والمعتقدات الموجودة، وتعرف Beauchamp و Thomas (2009) التأمل على أنه "وسيلة رئيسية يمكن للمعلمين من خلالها أن يصبحوا أكثر انسجاماً مع شعورهم بالذات ومع فهم عميق لكيفية ذلك ، تتلاءم الذات مع سياق أكبر يشمل الآخرين ." (p.180).

كما تؤدي عملية التأمل هذه إلى ابتكار تعليمي ،وهي تدعم التغيير التربوي من خلال تطوير مناهج تعليمية جديدة.حيث تورد Mireia et al. (2021) بعض الأهداف ونواتج التعلم المرتبطة بالتأمل عند المعلمين في الجدول١ .(p.10)

جدول ١

بعض الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة، المرتبطة بالتأمل عند المعلمين

البعد	الفئة	المفهوم
الغاية	تعزيز التأمل باعتباره عادة ذهنية	عملية تفكير نقدي يقوم بها المعلمون بغرض اكتساب فهم أعمق لفصله ، على سبيل المثال الملاحظات ، ونتائج الاختبارات ، وما إلى ذلك. إنه ينطوي على تفكير منهجي ومتعمد في تدريسهم
	تطبيق البحث في الممارسة	لا يتم تطبيق نتائج البحث بشكل مباشر في الممارسة العملية ولكن المعلمين يقومون بتكييف معرفتهم البحثية مع سياقهم المحلي واستخدامها لتحسين ممارساتهم والابتكار.
	إجراء البحوث	استخدام مهارات مثل تحليل مشكلة تتعلق بالممارسة ، والقيام بمراجعة الأدبيات ، وصياغة أسئلة البحث ، واختيار واستخدام طرق البحث.
نواتج التعلم المستهدفة	تطوير التصرف النقدي	العمل كمعلم متأمل من خلال مراقبة وتقييم الفصول الدراسية والممارسات الخاصة بالفرد
	فهم العلاقة بين النظرية والتطبيق	استخدام نتائج البحث لاتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسة. للقيام بذلك ، يجب على المعلمين فهم أدبيات البحث
	تعلم كيفية إجراء البحوث	اكتساب المهارات اللازمة لإجراء البحوث ،مثل تبادل الخبرات مع الآخرين ،وحضور المؤتمرات ، وجمع البيانات ،وقراءة الأدبيات العلمية ، واستخدام المنهج العلمي ، وإجراء بحث تعاوني(مع باحثين أكاديميين أو معلمين آخرين) ،وإجراء البحوث التطبيقية ، إلخ.

Note:source : Mireia Giralt-Romeu, Eva Liesa & Montserrat Castelló (2021): Teacher identity as inquirer: voices of teacher educators, European Journal of Teacher Education, DOI: 10.1080/02619768.2021.2015319.P10.

نستخلص من الجدول السابق أن التأمل يعيد توزيع وقت المعلمين وأولوياتهم، فبدلاً من أن يقضوا وقتًا أطول في تخطيط الدروس والتفكير في استراتيجيات تعليمية فعالة وأساليب مبتكرة، يجب عليهم التفكير في ممارساتهم لتحسينها ومن ثم إنتاج معرفة ومشاركتها مع المجتمعات التعليمية. بالاعتماد على نتائج البحث لتخطيط التعليم واتخاذ قرارات تعليمية معينة ، مثل نوع تنظيم الفصل الدراسي الأكثر ملاءمة وكيفية تعزيز التعليم الشامل ، أو نوع التقييم الذي يجب تطبيقه .وهذا يعني أيضا اكتساب مهارات بحثية أخرى مثل قراءة الأدبيات الأكاديمية وفهمها ، والقدرة على تصميم أدوات البحث ، وجمع البيانات وتحليلها ، وإنشاء المعرفة. . إن الاستفسار جزء من طريقة الوجود والتصرف والتفكير وتنعكس على المتعلمين بسبب دور المعلمين باعتبارهم نماذج يحتذى بها.

كما تشير Dana و Yendol (2019) إلى دور التأمل الذي " يجعل المعلمين مولدين للمعرفة ،بدلاً من مجرد مستهلكين للمعرفة."(p.20) وهكذا متى يقوم المعلمون بدمج فكرة التأمل في هوياتهم التربوية ، فهم قادرون على السعي لتحسين كل من معارفهم وتعليمهم في الفصول الدراسية، وذلك من خلال الدراسة المنهجية والمتعمدة لممارساتهم التعليمية كما تشير إلى ذلك دراسة كل من:(Badia et al. 2020؛Timperley et al.,2014)

-التخيل: بحسبانه شكلا من التطلع إلى الأمام، وتصور ممارسة مستقبلية محتملة، قد يكون له تأثير على المعلمين، الذين بلا شك يملكون ذاكرة تختزن الأحداث الماضية، لكن أيضًا لهم عقل إن درب على التخيل يستطيع تجاوز تلك الذكريات أو الخبرات السيئة، وإنشاء بنية جديدة للهوية المهنية، وهو ما يعني ببساطة إمكانية تطوير تلك الهوية، وكذلك ما ينتج عنها من ممارسات تدريسية. ويمكن تنمية القدرة على التخييل لدى المعلمين عن طريق سرد خبراتهم االتعليمية السابقة والمستقبلية. وتذكر التجارب السابقة والتجارب المستقبلية المتوقعة.

- على أن هناك روابط بين التخيل ، والتأمل فعلى سبيل المثال :

تُعد القدرة على التخييل عنصرًا لازمًا لممارسة التأمل . ذلك أن القدرة على تصور ممارسة مستقبلية هي خطوة مهمة في تطوير الهوية التربوية. ولقد أشار Dewey (1933)إلى خيال المعلم بقوله "لن يكون هناك تكامل بين الشخصية والعقل ما لم يكن هناك اندماج بين الفكر والعاطفة ، والمعنى والقيمة ، والحقيقة والخيال ، تتجاوز الواقع إلى عالم الاحتمالات المرغوبة." (p.278).

كما يتطلب التأمل إعادة النظر في الأفكار أو الممارسات ، مع الأخذ في الاعتبار قيمتها أو فعاليتها ، وما يكمل التأمل هو التخيل الذي يعنى بالتطلع إلى المستقبل والتفكير في الممارسة المستقبلية بما يفيد في تطوير الهوية التربوية. حيث يشارك المعلمون في تحليل منهجي لممارساتهم التعليمية الخاصة بهدف تحسينها. لاسيما عندما يواجه المعلمون حاجة أو تحديًا أو مشكلة في سياقهم المهني ، وعندما يتعين عليهم طرح الأسئلة على أساس من التفكير النقدي.

كما يشير الخيال إلى التفكير في الممكن بدلاً من الواقع ، ولقد اعترفWenger (1998) بدور الخيال في تشكيل الهوية الذاتية، فهو " نوع مختلف من عمل الذات - التي تُعنى بإنتاج صور الذات وصور العالم التي تتجاوز المشاركة. (p.177) ، كما يرى Wenger (1998) أن الخيال التربوي وسيلة "النظر إلى أنفسنا ومواقفنا بعيون جديدة ... إدراك الطرق المتعددة التي يمكننا من خلالها تفسير حياتنا ". (p.272).

وهكذا تنتهي أبعاد الإطار المفاهيمي للهوية المهنية بكل مكوناته، لكن ثمة مكون يمثل نقطة الوصل وحجر الزاوية في مفهوم الهوية المهنية، ألا وهو ذلك المفهوم الحاكم macro driver الذي يضبط العلاقة بين كل تلك المتغيرات، ألا وهو الضمير المهني، ذلك الصوت الداخلي الذي يحدد ما هو جيد وما هو سيء، أو ما هو أخلاقي أو غير أخلاقي، وما يجب القيام به أو لا يجب فعله. يُلزمنا الضمير بالقيام أو عدم القيام ببعض الإجراءات، إنه إصدار حكم صادق قدر الإمكان.

إن هذا الطرح حول الأبعاد الخلقية للهوية المهنية، يمثل دعوة إلى " التخلص من المألوف " فيما يتعلق بالمعلم باعتباره ناقلا للمعرفة فقط، حيث يواجه المعلمون أشكالا متعددة من المعضلات الأخلاقية في عملهم تجعلهم كوتر مشدود بين التزامهم بالقيم الأساسية الراسخة وهوياتهم المهنية، والتغييرات في البيئة التي عملوا فيها من خلال إجبارهم على اتباع توجيهات السياسة الرسمية، وفرض توقعات على المتعلمين لم تكن مناسبة لهم من الناحية التنموية. إن الضمير المهني يسترشد بالأسئلة التي تسأل كيف يلبي المرء احتياجات أولئك الذين يقوم بخدمتهم مهنيًا؟

إن تنمية الضمير المهني ومن ثم تكوين هوية تربوية ، تتطلب شيئين هما :" فرص السلوك والمطالب المستمرة للتفكير العميق، من أجل تطبيق الفكر على السلوك ومن ثم يجب أن تكون هناك فرص كثيرة للخبرة الميدانية ، يتبعها تداول السلوكيات ودعم تلك السلوكيات من الموجهين." (Hendrik ,1999,p.85) ،ومن ثم نتناول علاقة كل بعد من أبعاد الهوية التربوية بالضمير .

١- الضمير و المحتوى

عندما يتبنى أي ممارس مهنة ما، فإن هناك محتوى لتلك المهنة يتعين عليه أن يجيده ويتقنه ويبرع فيه ، ليس ذلك فحسب بل عليه أن يكتسب المعايير التي تمكنه من الحكم على الأداء سواء على نفسه أو الآخرين وهو ما يصاحبه مشاعر من قبيل الرضا والفخر عن الأداء الجيد ، ومشاعر من قبيل الاستياء والاستهجان والخجل عن الأداء السيئ وبهذه الآلية يتمكن المهني من تطوير قدراته المتعلقة بالمحتوى ، ذلك أن هذه المشاعر تلعب دورا رئيسا فى تحديد وتشكيل تصورات المعلم المتعلقة بالامتياز والتميز فى العمل.

إن غياب المعايير العلمية للكفاءة في االتعليم والإشراف والتقويم حول كل شئ يؤدي إلى طريقة للتربح من االتعليم، وإدخال مفاهيم جديدة للنجاح، ومعايير فاسدة من قبيل تسريب الامتحانات، والغش، وكبسولات المراجعة النهائية، كل ذلك أضر بالتعليم وهيبته وساوى بين من درس، ومن لعب، وأعلى من قيمة الفهلوة والتسيب.

على أن السياق التعليمي يدعم ويعزز عدم الكفاءة والاهتمام بالمحتوى، فساوى في المعرفة بين المعلم والمتعلم، وأصبح أقصى ما يقدمه من برامج للتنمية المهنية تركز على طرق االتعليم، ناسية أو متناسية المحتوى وما له من قيمة، وهذا ما لمسناه عند طرح أسئلة من نمط جديد تقيس الفهم والتطبيق، فوجدنا الاختلاف على الإجابات والحيرة بين المعلمين قبل المتعلمين في نماذج الإجابة.

إن المعلم الذي لا يجيد المحتوى العلمي ومهارات التفكير والبحث العلمي هو معلم غير كفء، يشكل خطرًا على حيوات الطلاب ومستقبلهم، فكيف لمعلم اللغات الذي يركز على حفظ معاني الكلمات مجردة من سياقها، وحفظ القواعد النحوية والنصوص، أن ينمي ملكة الإبداع والفهم والقدرة على التعبير والتواصل اللغوي، وقبل ذلك كله التذوق الفني للكلمات، وهو ما أنتج أذنًا تطرب عند سماع كل ما هو رخيص، وتنفر من كل ما هو رصين.

إن معلم العلوم والرياضيات الذي يقتصر على ترديد محتوى المنهج وحفظ الحقائق العلمية، دون أن يدرب المتعلمين على خطوات البحث العلمي، ويشعل لديهم شغف القراءة والبحث، هو من أنتج عقولا تنفر من العلم، وتنزع إلى الخرافة في كثير من الأحيان، وجعل الجانب العلمي مجرد تلقين للمعلومات. وأصبحنا نجدٍ في المجال من يكتفي بالنقل من الكتب الخارجية نصًّا دون فهم أو تحليل، ومن يقارن نفسه جهلًا بأساطين العلم، فهذا نيوتن الفيزياء، وذلك زويل الكيمياء، وآخر سقراط الفلسفة.

إن معلم الدراسات الاجتماعية الذي يهمل التحليل الفلسفي للأحداث والربط بينها، ويهمل أهمية الجغرافيا في تفسير الواقع، هو من أنتج تلاميذ يحفظون تواريخ الأحداث دون فهم إرهاصاتها ونتائجها الباطنة والظاهرة، وهو من جعل الطلاب يحفظون مواقع الدول على الخرائط وكأنها أحجار على الأرض، دون إدراك لمعنى تجاور الدول وتبادل الثقافات وانصهارها.

إن اكتساب معاير المحتوى وما يصاحبه من حس المهارة والإتقان والبراعة والمشاعر المرتبطة بها (الرضا أو الخجل) من شأنه أن يجعل عملية تشكيل الهوية المهنية تتم بشكل يسير. فالمعلم الذي يدرك أن للمهنة التي يؤديها محتوى، عليه أن يكون كفءًا فيه، ويملك الحس للحكم على أدائه. هو معلم قادر على تنشئة المتعلمين، ليس فقط على اكتساب معرفة، بل الحكم على أدائه، وهو ما يعني إكسابه السعي المستمر لتطوير قدراته.

ويبرز هنا دور الضمير في تشكيل المحتوى، فالضمير يجعل المعلم في سعي دائم لتطوير قدراته ومهاراته وفهمه للمحتوى الذي يدرسه؛ لأنه ينأى بنفسه عن نقيصة أن يكون من الذين يجعلون رزقهم أنهم يكذبون، أو عن أي نقص في شخصه سعيًا إلى الكمال الذي يسعى إليه كل إنسان ذي ضمير حي.

٢- الضمير والذات

إن الميزة الأساسية للإنسان هي وجود ضمير مطمور في ذاته، يحركها نحو الخير ويزجرها عن الشر، لكن الإنسان لا يغدو إنسانًا إذا تمكنت ذاته منه، وتمكنت من إسكات صوت ضميره، ليغدو ذلك الإنسان الأجوف الذي يتردد صدى صوت الآخرين فيه دون أية استجابة منه. أما الذات الحية التي لها ضمير فإن لها بعدًا في الماضي مملوءًا بالتجارب والخبرات التي تشكل الحاضر وكذلك المستقبل، وكيما نصل إلى مستقبل أفضل، لا بد من مجاهدة النفس عبر نقد التجارب والخبرات الماضية، ومحاولة استشراف مستقبل أفضل، دون هجر كينونته وما يشكل وجوده.

قد تكون هناك ممارسات خاطئة علينا أن نصلحها، لكننا لا نعصف بالثوابت، وهو ما يوجد الاتزان والثبات في الذات، ويحافظ على الهوية، ويجعلها تنتقي من الحاضر ما يعزز الماضي ويؤكد على الهوية.

٣- الضمير وسياق الممارسة

يضع سياق الممارسة معايير توجِّه وترشد أفراد المجتمع إلى ما يجب وما ينبغي أن يكون عليه السلوك، بمعنى أنها تمثل قواعدَ لما "ينبغي" ولما "يجب". وينبني على ذلك تولد مشاعر السعادة، والرضا عند اتباع تلك المعايير، ومشاعر الإحباط والارتباك عند الإخفاق في اتباع تلك المعايير.

مما تقدم، فإن المعلم بحسبانه عضوًا في مجتمع التعلم بالمعلمة يتعين عليه أن "يعرف" المعايير الحاكمة للسلوك، وأن يلتزم بها، وأن يملك من فضائل النزاهة واحترام الذات ما يمكنه من السلوك الموافق لمصلحة الجماعة وليس الفرد، حيث يضحي بمصلحته ومنفعته الشخصية من أجل تحقيق منافع ومصالح الآخرين، وفي درجة عالية قد يغلب الفرد مصلحة الجماعة على مصالحه الشخصية. فإذا ما غلب الفرد مصلحته على مصلحة الجماعة هلك الفرد وهلكت الجماعة، فمثلًا عندما يكلف المعلم بوضع امتحان لصف دراسي، هنا تبدأ المواجهة بين مصلحته الشخصية التي قد ترى- وفق معاييره الخلقية - فرصة لتحقيق مكاسب مادية عن طريق تسريب أسئلة الامتحان، أو مصلحة مجتمع الممارسة الذي يرى في ذلك هدرًا لتكافؤ الفرص مع ما يوفره من عقوبة عند اكتشاف تسريب الامتحان.

وعندما يتعامل المعلم مع المتعلمين هل يصدر ضميره المهني أحكامًاعلى تعامله مع تلاميذه، أم هل سأل نفسه أسئلة من قبيل:

- هل نجري تقييمات لغرض أساسي هو تصنيف المتعلمين وفرزهم ؟
- هل نقدر التنوع في مجتمعات المدارس بغض النظر عن الدين أو أو الجنس أو الإعاقة؟
- هل نعلم المتعلمين التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل بشكل تعاوني ؟
- هل نلتزم بتطوير أنفسنا باعتبارنا معلمين ، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، التدريبات ، والمقررات الدراسية ، والملاحظات ، والاستفسار ،والبحث بقيادة المعلم.
- هل نعتقد أن التعليم العام يجب أن يظل محكومًا بشكل ديمقراطي وفي خدمة الصالح العام ، وليس المصالح الخاصة أو الشركات الربحية؟
- هل تعاملت مع تلاميذي على أنهم أذكياء، وقادرون ،ومدهشون ، ومبدعون ،وجديرون؟
- هل كنت أعمل بجد لأبين / لأرشد المتعلمين إلى الطرق التي يمكنهم استخدامها بدلاً من الطرق التي لا يستطيعون القيام بها بالرغم من أن نظامنا التعليمي قد صمم ليُظهر للأطفال ما لا يمكنهم فعله ؟
- هل وفرت الدعم النفسي للتلاميذ عند مناقشة نتائج الاختبارات بدلا من تذكيرهم فقط بأنهم أغبياء. وأنهم لا يجيدون مهارات التعلم ؟
- هل اعترضت على طرق الاختبار الجديدة التي لم تسفر عن أية مكاسب تعليمية حقيقية ولكنها ستزيد من معدلات التسرب وتخفض الدافع للتعلم مما سيزيد من اضطرابات القلق لدى التلاميذ؟
- هل شعرت بالتواطؤ في إيذاء المتعلمين بسبب سياسات التعليم وعبء المناهج والاختبارات وما ظهر على التلاميذ من القلق والاكتئاب والخوف وعدم المبالاة ؟
- هل اعترضت على العملية غير الديمقراطية المتمثلة في اعتماد الاختبارات الجديدة ، ومعايير التقويم حيث لم يشارك أفراد المجتمع ، ولا سيما الآباء والمعلمين ، في الخطاب حول الهدف النهائي للتعليم العام ، وما إذا كانت المعايير الجديدة قد تحل أو لا تحل

المشاكل الحقيقية التي تؤثر على التعليم؟ أم أننا استسلمنا للوزارة وقراراتها وكأنها الوحيدة التي تعلم كل شئ ، رغم ما تبدى من تخبط وعشوائية في نظم التقييم ؟

- هل اعترضت على أي ممارسة تعليمية قد لا تتفق مع ضميرك المهني ؟
- هل بذلت جهداً لأكون مناصراً للتغيير من أجل حقوق أطفالنا في تعليم مجاني وسليم؟
- هل قرأت الإصلاحات في التعليم من خلال ضميرك المهنى ؟

٤-الضمير والتأمل ، والقدرة على التخييل

إن القدرة على التأمل تهدف إلى إتقان الحكم الناضج الذي يتضمن قدرات عددها Westphalو Kenneth (2003) في أعمال Green مثل: "تمييز المعايير الأساسية لمشكلة ما وتعريفها، والتمييز بين ما هو ذو صلة وما هو غير ذي صلة، وما هو الأكثر صلة من الاعتبارات وما هو الأقل صلة، التعرف إلى الأسئلة والأسئلة الفرعية التي يجب الإجابة عليها من أجل حل مشكلة ما، وكذلك تحديد العوامل التاريخية أو الاجتماعية التي تقود الناس – بما في ذلك أنفسنا – لصياغة أسئلة أو إجابات بطرق معينة، وتطوير التفكير بشكل نقدي حول صياغة أو إعادة صياغة القضايا، والتأمل بعناية في الأدلة أو الحجج المؤيدة والمعارضة للحلول المقترحة. حول هذه القضية ، وفي النهاية تنظيم هذه الاعتبارات وعرضها بوضوح وبشكل شامل لجميع الأطراف المهتمة". (p.508)

هذه الصفات في الحكم هي فضائل فكرية أساسية ، إنها مركزية في التعليم بأي شكل من أشكاله ، ويرجع ذلك جزئيًا إلى كونها أيضا مركزية لأي استفسار ذكي في أي من أنشطة الحياة العديدة ، ومع ذلك ، فإن هذه الصفات لا يمكن تعلم الحكم "من خلال أخذ دورة" فيها ؛ إنها نتيجة غير مباشرة للتدريب والتعليم بشكل أكثر تحديدًا المواضيع. إنها مرتبطة بفهم دقيق للموضوع. ومن ثم فإن المعلم الذي يفتقر إلى التخيل والتأمل يكشف عن قصور في إعداده وتدريبه ، وعلى النقيض من ذلك فإن المعلم الذي تم تربيته ليتجاوز ببصره وبصيرته الواقع بما فيه من مثالب وندوب ، يستطيع أن يحلل الموقف التعليمي إلى مفردات بسيطة ، ويستكشف العلاقات والروابط الكامنة فيها وبينها ويخرج من ذلك بكل جديد وتركيب هو أقرب إلى واقع تخيلي يكون للضمير صوته الأعلى فيه ، وهنا سوف يتحدث الضمير بصوت التخيل كاشفا عن مستقبل أفضل لأنه وبالرغم من كل الصعاب هناك صوت الضمير الذي سوف يسكت الشر ويسمح للخير أن ينطلق.

ويؤكد كلٌ من: (Rodgers ,2002 ؛ Korthagen, et al. 2001؛ Larrivée ,2000) على أن التأمل وسيلة رئيسية يمكن من خلالها للمعلمين أن يصبحوا أكثر تناغماً مع إحساسهم بالذات وفهماً لكيفية ملاءمة هذه الذات مع سياق أكبر يشمل الآخرين ؛ بمعنى آخر ، التفكير هو عامل في تشكيل الهوية. التأمل في حد ذاته موضوع واسع ، لقد تم الاعتراف بدور التأمل في تطوير المعلمين باعتباره جوهر التعليم الفعال ذلك إن وجه نحو المهمة التي يؤديها المعلم

بالإضافة إلى أن التأمل يتطلب إعادة النظر في الأفكار أوالممارسات والنظر في قيمتها أو فعاليتها مما يسمح بالتطلع إلى المستقبل في ممارسة مستقبلية أو طريقة مستقبلية ، قد يوفر أيضا طريقة للنظر في تشكيل هوية المعلم - تحديد هدف أو رؤية للهوية المستقبلية ، قدم Luttenberg وBergen (2008) تصنيفاً مقترحاً لمجالات التأمل:" البراغماتي والأخلاقي والضمير". قد تكون هناك اختلافات في طبيعة (عمق) التأمل ،ومحتوى(اتساع) التأمل. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون الإنعكاس أكثر أو أقل حسب انفصاله أو ارتباطه بالذات التي تتأمل ، من حيث الهوية قد يصل التأمل في المجال الأخلاقي على المعلم إلى نتائج " قد تمس قيما معينة في فهم المعلم لذاته ، وأسلوب معيشته. " (p.551) . وقد يشير إلى الحاجة إلى إعادة التفكير في الطريقة التي يقوم بها التأمل في تشكيل هوية التعليم .

والسؤال الأهم الآن : كيف يمكن تفسير ذلك الإطار المفاهيمي في ضوء نظريات الممارسةالاجتماعية باعتبار أن الهوية التربوية هي فعل اجتماعي يحدث وينمو ويتطور في سياق اجتماعي ؟ إن مفهوم الهوية التربوية الذي بلاشك لم يولد في الفراغ وإنما كان له ظهير فلسفي تمثل في نظرية الممارسة الاجتماعية فإليها نعود لنفهم ما يطرأ على المفهوم من تغير ، ونعرض لها عند كل من Bourdieu ، و Giddens .

نظرية الممارسة الاجتماعية عند Bourdieu

نتعامل مع هوية المعلم باعتبارها تحليلًا قائمًا على الممارسة الاجتماعية يسلط الضوء على الكيفية التي يصنع المعلم بها نفسه، وإعادة صنعه باستمرار داخل سياق الممارسة، وبهذه الطريقة تكون هوية المعلم عملية ومُنتَج في نفس الوقت. تتمحور رؤيتنا لهوية المعلم التي تفهم التعلم بشكل لا ينفصم عن سياق الممارسة، لكن مفهوم الممارسة practice عند Bourdieu يركز على علاقة الفاعل - المعلمين- بالبناء الاجتماعي، وهي العلاقة التي تنتهي بأن يقوم الفاعلون - المعلمون - بإعادة إنتاج هذا البناء، ولا يستبعد Bourdieu قدرة الفاعلين على تحويل البناء وتغييره، ولكن يستلزم ذلك توفر شروط بنيوية، فى ضوء ذلك يعنيBourdieu بالممارسة ذلك الفعل الاجتماعي الذي يقوم فيه الفاعلون بالمشاركة فى إنتاج البناء الاجتماعي، وليس مجرد أداء أدوار بداخله. ويقول Bourdieu (1966) " إنه من الممكن استبعاد الذات من تراث فلسفة الوعى دون القضاء عليها لصالح البنية. فعلى الرغم من أن الفاعلين نتاج البنية، فإنهم صنعوا ويصنعون البنية باستمرار. فعملية إعادة إنتاج البنية هذه،بعيداً عن كونها نتاج سيرورة آلية،لا تتحقق بدون تعاون الفاعلين الذين استدمجوا ضرورة البنية في شكل"هابيتوس"،حيث ينتجون، ويعيدون الإنتاج،سواء أكانوا واعين بتعاونهم أم لا." (ص.٢٠٢)، يشير زايد (٢٠٠٠) الى محاولة Bourdieu توضيح كيف تتولد الممارسة الاجتماعية، " فطور مفهوم " الهابيتوس" للكشف عن تمثل الذات الفاعلة للموضوعية ، وطور مفهوم "المجال" ليعبر عن تأثير الذات للشروط الموضوعية ، وتصبح الممارسة محصلة للعلاقة الجدلية بين " الهابيتوس" البنى العقلية و"المجال." (ص.١٤٤).

ومن الأدوات التفسيرية لنظرية Bourdieu حول الممارسة الاجتماعية نجد:

١- "الهابيتوس" Habitus (الذات) : تنقسم التعريفات التي قدمها Bourdieu لهذا المفهوم إلى نمطين: يعرض الأول مكونات "الهابيتوس" وبنيته الداخلية، ويعرض الثاني وظيفته ودوره. فيشير النمط الأول إلى أن "الهابيتوس" يتكون من الميول والتصورات والإدراكات ورؤية العالم أو مبادىء التصنيف. وفي مواضع أخرى يقصر "الهابيتوس" على أنه الميول Dispositions. بينما فى النمط الثانى، فإن الهابيتوس هو المبدأ الذى يولد وينتج الممارسات التي تميل لإعادة إنتاج الشروط الموضوعية، التي كانت ملازمة لإنتاج الهابيتوس نفسه.

أي أن تلك الميول والتصورات والإدراكات محدودة العدد شأنها شأن القواعد اللغوية؛ فمثلما يمكن الفرد أن ينتج عددًا لا نهائيًا من الجمل انطلاقًا من قواعد لغوية محدودة، يمكن للكائن الاجتماعي أن ينتج عددًا لا محدودًا من الممارسات بواسطة تلك التصورات القليلة العدد. وتعمل تلك التصورات باعتبارها بنى مبنية سرعان ما تتحول داخل الكائن الاجتماعي إلى بنى بانية تحدد له أنماط سلوكه وحياته، وبذلك تعيد إنتاج نفسها.

ويوضح Bourdieu ذلك في موضع آخر حيث يقول" أن "الهابيتوس" الذي يتشكل ويكتسب في الأسرة يعتبر أساس عملية بناء الخبرات التعليمية. كما يشكل "الهابيتوس" الذى تصوغه المدرسة - فيما بعد - أساس عملية بناء كل الخبرات التالية، مثل استقبال واستيعاب كل الرسائل الخاصة بالثقافة أو الصناعة أو بخبرات العمل، وهلم جرا من إعادة بناء إلى إعادة بناء" (أنصار ، ١٩٩٢، ص١٦٤٠) ويرى "فاكان"(٢٠٠٢) " أن "الهابيتوس" هو نسق من الاستعدادات

الدائمة والقابلة للتطور والتحول يعمل بشكل لا إرادي على استدعاء الخبرات السابقة لإنجاز مهام متنوعة ." (ص١٨٤٠).

٢- **المجال field (السياق)** : البيئة التي تتم فيها عمليات إنتاج واستهلاك وتوزيع مختلف أشكال الموارد الرمزية والمادية ويتكون المجال من فاعلين ، وشبكة من العلاقات المستقلة ، ولكل مجال موارده أو" رأسماله " النوعي الخاص به [٢] ، الذي يحدد درجات المكانة وترتيب القوة داخل المجال ، وهيكل من المراكز والمكانات المتدرجة هرميا والتي تعبر عن مستويات القوة داخل هذا المجال وتحدد مسار الصراع بين الفاعلين الذين يحاولون استثمار "رأس مالهم" وذلك بغية الحصول على مكانة رفيعة وزيادة رأس مالهم النوعي داخل هذا المجال . ويمكن أن نفهم بنية المجال من خلال كشف علاقات القوة بين الفاعلين ومركز تمركز المصالح في لحظة تاريخية محددة .

كما أن المجال ميدان الصراع ، حيث يذهبBourdieu (2004) إلى أن "الفاعلين اصحاب المكانات المختلفة يتواجهون داخل المجال في كفاح مستمر ، ولكل منهم أهدافه الخاصة: بعضهم يكافح للحفاظ على علاقات القوة المرضية بالنسبة إليه، وبعضهم يكافح من أجل تغيير تلك العلاقات." (p.35).

٣- **الانعكاس (التأمل)** : وهو العلاقة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة ، وموقع الفاعل –المعلم- الأكاديمي ضمن المنظومة الأكاديمية . إن الممارسة الانعكاسية تقدم البدائل والطرق اللازمة لتغيير الشروط الموضوعية في اتجاه اكتساب المزيد من الحرية والاستقلال ،إن تحقيق الوعي الانعكاسي ينتج ممارسة علمية أصيلة genuine scientific practice تتم ابتداءا من خلال السيطرة على القيم والاتجاهات والاستعدادات والتصورات المسبقة والمستقرة في "الهابيتوس" الخاص بالباحث ،وذلك بأن يمتلك رؤية نقدية خالصة تجاه الموضوع .وثانيا بامتلاك الوعي الفلسفي بالعلاقة بين تخصصه والعلوم الوثيقة الصلة، وثالثا بالقدرة على

---

[٢] رأس المال الثقافي : عناصر البنية العقلية ومفردات اللغة والمؤهلات التعليمية ، رأس المال الاجتماعي –الصلات والعلاقات الاجتماعية للفاعلين –، رأس المال الرمزي: درجات المكانة أو القوة الرمزية أو الشرعية التي ينالها الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات نتيجة اعتراف الآخرين بهم وتتأسس تلك الشرعية على الاعتقاد والثقة أخذ Bourdieu مفهوم " الرأسمال" عن Karl Marx ليطوره ، و يصبح رساميل متعددة بدل رأسمال واحد.

- يصنف Karl Marx الأفراد إلى : بورجوازيين و بروليتاليين، و ذلك حسب امتلاكهم أو عدم امتلاكهم للرأسمال الاقتصادي الذي يتمثل في وسائل الإنتاج.
- أما بخصوص Bourdieu ، فهو لا يقتصر على الرأسمال الاقتصادي، إذ يرى وجود رساميل متعددة ذات طبيعة مختلفة مثل : الرأسمال الاقتصادي، الرأسمال الثقافي، الرأسمال الاجتماعي، الرأسمال الرمزي، الرأسمال السياسي...)
- و أهم هذه الرساميل في سوسيولوجيا Bourdieu نذكر أربعة وهي :

✓ الرأسمال الاقتصادي، و الذي يتعلق بالموراد الاقتصادية التي يمتلكها الفرد. و امتلاك هذا الرأسمال يسمح بامتلاك الرساميل الأخرى.

✓ الرأسمال الثقافي، والذي يتجلى في امتلاك الموارد الثقافية التي تتجلى مثلا في الشواهد التعليمية أو الحصول على الاعتراف داخل حقل علمي أو أدبي.

✓ الرأسمال الاجتماعي، و يعني شبكة العلاقات الاجتماعية التي يتوفر عليها الفرد. و يكون الرأسمال الاجتماعي قويا كلما ربط الفرد علاقات مع أشخاص يتوفرون على رأسمال اقتصادي أو ثقافي قوي.

✓ الرأسمال الرمزي، و الذي يحيل إلى مفاهيم مثل البريستيج (الاعتباروالهيبة)، الاعتراف الاجتماعي و نوع من السلطة على الاخرين. بالنسبة الى Bourdieu ،فالرأسمال الرمزي هو عبارة عن رأسمال اقتصادي أو ثقافي معروف و معترف به.

اختبار وفحص الشروط الابستمولوجية والاجتماعية اللازمة للتحول نحو الموضوعية العلمية . ويؤكد Bourdieu et al. (1991/1993)"أن الاقتراب من الانعكاسية يعني التحرر من الهابيتوس "التاريخي والاقتراب من"الهابيتوس "العلمي، وهذه الممارسة ينتج عنها العلم الأصيل." (ص٣٣٠) .

ومن ثم تمحورت نظرية Bourdieu حول الممارسة الاجتماعية في ثلاثة محاور تمثلت في دراستنا الحالية في : "الهابيتوس" -الذات الفاعلة - وهو ما يمثل المعلمون، والمجال وهو ما يمثل سياق الممارسة ، والانعكاس وهو ما يمثل التأمل والتخيل.

نظرية التشكيل البنائي عند[٣] Giddens

تطرح النظرية مفهوم الفعل والممارسة ويعرفه Giddens (1982/2005) بأنه " سلسة من التدخلات السببية الفعلية أو المتطورة من جانبٍ كيانات – ذوات الفاعلين- موجودة في سياق عملية مستمرة من الوقائع المعاشة، ويرتبط ارتباطًا مباشرًا بفكرة الممارسة. والنظام الاجتماعي لا يعاد إنتاجه رغمًا عن الأفراد، بل فقط عن طريق الفاعل القادر على صنع الاختلاف." (ص٧٠٢٠)

ويركز Giddens على الممارسة الانعكاسية باعتبارها تضمن رؤية الفاعل للعالم والأشياء، وتوفر الممارسة العملية التي تساعد على ترسيخ الفعل في روتين الحياة اليومية، ويظهر إعادة التشكيل من خلال تكرار الممارسات، ومنه تلعب الممارسة الانعكاسية دورها في إعادة تشكيل البنية. وتعني الانعكاسية عند Giddens(2005) "القيام بالدوام والتفكير في الظروف التي تكتنف حياتنا، وفي تأملها والتمعن فيها، بما في ذلك أنماط السلوك والممارسات والأفكار التي نزاولها في حياتنا اليومية. ومن ثم يكون لدينا القدرة على التغيير على الصعيدين الفردي والجماعي، وهذا يعني أننا لم نفقد السيطرة على المستقبل. " (ص٧٣١٠).

يحدد Giddens مجموعة من الخصائص هي: (المعرفة، الثقة، الروتينية، الكوابح) تمكن الفاعل من أداء الممارسات بشكل ملائم، وتدعم الثقة تلك الممارسات، فتتحول بالتكرار إلى ممارسة نمطية، وعندما تستقر في خبرات الفاعلين تصبح جزءًا من روتين الحياة الاجتماعية، فتتحول إلى قواعد تشكل النظام، في ظل ذلك يفرض النظام كوابح مادية أو اجتماعية على الممارسة. ومن ثم نجد أنه عند Giddens "الفاعل يمكنه مواجهة وإعادة تشكيل البنية الاجتماعية، بينما يرى " احمد " (٢٠١٧) أن "الفاعل عند Bourdieu يشبه فلاح الأرض الذي يمتلك رأسماله الخاص (المعرفة الزراعية، مهاراته، قدرته على بذل الجهد...)، ولكنه محكوم بشروط موضوعية: (التربة، المناخ، المياه، السوق..) والفلاح يجاهد لاستثمار رأسماله الخاص في مواجهة الشروط الموضوعية للحصول على أفضل إنتاج." (ص٢١٣).

ولقد تشابهت مكونات Bourdieu و Giddens لكن ما ينقصها ، هو الميزة التي تجعل الإنسان إنساناً ألا وهي الضمير فهو البعد الحاكم الذي يتحكم في النواتج فكم من أناس تشابهت

---

[٣] في إطار مشروعه السوسيولوجي الطموح انتقد Giddens النظريات البنائية (الوظيفية، الصراعية...) التي تدرس الظواهر الاجتماعية انطلاقا من البناء المجتمعي في معزل عن الذات، كما انتقد النظريات التي تنطلق من الذات (التفاعلية الرمزية مثلا) و تهمل الجانب المؤسسي الذي يؤثر في الفرد. و لتجاوز القطبية بين تلك النظريات اقترح "غيدنز " نظرية جديدة سماها ب" النظرية الهيكلة " . والتي تعتمد على ثنائية البنية، أي انها تجمع بين الجانبين الموضوعي و الذاتي في دراسة الظواهر الاجتماعية. الشكل أسفله يوضح طبيعة العلاقة بين الأنساق الاجتماعية و الفاعلين من خلال عملية البناء الثنائي، فالأنساق الاجتماعية تمارس إكراها على الفرد و تؤثر فيه، و في نفس الوقت توفر له موارد لكي يؤثر هو أيضا فيها. العلاقة إذن ديناميكية و الفرد فاعل اجتماعي يؤثر في النسق و يتأثر به.

ذواتهم وسياق ممارستهم وقد يصلون بالتأمل إلى نفس النتيجة لكن من يملك شجاعة المواجهة هو صاحب الضمير الحي القادر على إحداث فرق .

كما أن الأمر يثير تساؤلًا أخيرًا، فلما كانت الهوية المهنية متغيرة فهل لها حالة واحدة أم لها أطوار تمثل رحلة العقل في النضج؟ كما أن التفاعل بين تلك الأبعاد بمكوناتها ينتج اختلافا كثيرًا، ومن هنا لزم التطرق إلى حالات الهوية لتعبر عن رحلة العقل.

حالات الهوية

وباستعارة حالات الهوية من دراسة (Marcia ,1980) ، وبإعادة صياغتها لتناسب حالات الهوية التربوية، يمكن أن نحدد بعض حالات الهوية على النحو التالي :

الهوية المُنجزة:Identity Achievement

أفراد هذه الفئة خاضوا عملية التأمل والتخيل، واكتملت لديهم كل أبعاد الهوية التربوية. وقاموا بحل قضايا الهوية بأنفسهم، وكنتيجة للحلول المتعلقة بهذه الاكتشافات؛ فإن الأفراد يتوصلون إلى تحديد جيد للالتزام الشخصي نحو المهنة، ، ونظام القيم الشخصي، ويتخذون قرارات بشأن اتجاهاتهم وقيمهم نحو قضايا التعامل مع الآخر. وقد يتم ذلك كله من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة، وتوصلوا إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء أنفسهم، وكانوا متحمسين جدا للإنجاز،ويستطيعون القيام بذلك لأنهم حققوا مستوى عاليا من التكامل النفسي، والتوافق الاجتماعي، والإحساس بتقدير وتقبل للذات، ومن المرجح أن يكون لديهم تفكير مجرد وناقد، وخلقي.

وباعتبارهم معلمين فهم يميلون إلى التغيير بناء على نتائج تأملاتهم وتخيلاتهم، هم متميزون، وهم الكتلة الحرجة للتغيير، يسعون بوازع من ضميرهم نحو أداء الخدمة لتلاميذهم بكل ما يملكون من موارد، نراهم يبسطون شرح الدروس، ويبتكرون، ويسعون إلى علاج نواحي القصور لدى المتعلمين، نجدهم يتمتعون بالرحمة. وباعتبارهم مديرين دائمًا ما يطبقون روح القانون ويتمسكون بخلق بيئة مدرسية إيجابية تدعم التعلم .

الهوية المنغلقة المكبلة:Identity Foreclosure

وتتضمن الأفراد الذين لم يمروا بخبرة التأمل والتخيل، وإن اكتملت لديهم الذات وسياق الممارسة، لكن ضميرهم اتجه نحو السلطة، فاتخذوا لأنفسهم التزامات نحو أهداف وقيم ومعتقدات معينة وضعها الآخرون لهم. ولعل من قبيل المصادفة أن غياب التأمل في هذه الحالة هو أحد الصفات المرغوبة بشدة في الوظائف القيادية والإشرافية، حيث هناك ذات لها معتقدات تتفق مع السياق – السلطة – وتعيد إنتاجه بكل تفاصيله مرة أخرى عن طريق انتقاء ما يشاكلها من "الذوات"، وهو ما يفسر نهج تسيير الأعمال المتبع في كثير من الأماكن الإدارية للحفاظ على الوضع القائم وإعادة إنتاجه ، وكذلك المعلم في هذه الحالة من الهوية ينقل الكتاب إلى تلاميذه بالكلمة خوفا من أي تجديد، حتى لا يبتعد عما هو مرسوم له. إنهم معلمون ومديريون يؤدون دورهم بكفاءة في الحفاظ على النظام القائم وإعادة إنتاجه.

الهوية المؤجلة/ المعلقة Identity Moratorium

وهي الحالة التي تسبق الهوية المنجزة، ويتسم هؤلاء الأفراد بأن لديهم ذاتاً، وهم في محاولة دائمة للإجابة عن الأسئلة وتنسيق خبرتهم، ويخوضون تجربة التأمل والتخيل، لكنهم لما تكتمل لديهم الرؤية، ويبحث أفراد هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية، أي يكافحون من أجل تحديد هوية شخصية تتعلق بقضايا المهنة، إلا أنهم لم يأخذوا على عاتقهم بعد التزامات معينة. وهم يقاومون السلطة، ويرون أن المعلمة سيئة وبحاجة إلى التحسين. وفي حين أنهم ناقدون ناشطون يكشفون عن جوانب القصور في النظام، إلا أنهم غير فعالين بنفس المقدار في تقديم بدائل قابلة للتطبيق، لأن ذلك الأمر يتطلب خبرات حياتية، وهي لما تكتمل لديهم بعد.

ويمثل هؤلاء المعلمون حديثو الخبرة، وهم في بداية طريق الهوية، لكن وصولهم إلى مرحلة الهوية المنجزة ليس حتميًا، فقد تتعثر بهم الخطى وتتقلبهم الأهواء وتفتنهم الهوية المنغلقة، وقد يصابون بصدمة، ويصلون بكل سهولة إلى الهوية المضطربة.

الهوية المضطربة/المشتتة: Identity Diffusion

وتضم الأشخاص الذين لم يمروا بالتأمل والتخيل ، وقضايا الهوية ليست بقضايا هامة لديهم، وحتى لو ظهرت بمثابة قضايا فلن يجدوا حلولا لها أبدا، وهم أقل حالات الهوية تطورا، ويغطون عدم الثقة بمظهر اللامبالاة، فالأفراد مشتتو الهوية لديهم عادة تقدير ذات متدن، وواقعون تحت تأثير ضغط الرفاق على نحو متطرف، ويفتقدون لمعنى الصداقة، وينتقلون من اهتمام لآخر، ومن علاقة إلى أخرى، فهم أنانيون ونفعيون. وأخيرا، لا يكون لهؤلاء الأفراد أي اتجاه نحو المهنة، أو اتجاه أيديولوجي، أو حتى أيه اهتمامات أخرى .

وهذه الفئة تمثل الغالبية من المعلمين لسبب منطقي بسيط وحجة غير قابلة للدحض أن مفهوم الهوية المهنية غير متفق عليه، كما أن برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية لا تدعم هذا الجانب، وهو ما نلمسه في أبسط القضايا مثل قضية نقابة المعلمين، فهم لديهم نقابة لكنهم لا يمارسمون العمل النقابي، وأعدادهم كثيرة لكنها بلا فائدة، على عكس النقابات الأخرى الأقل عددًا والأكثر فاعلية.

يمكن النظر إلى حالات الهوية في تسلسل تطوري، ولكن لا تشكل أية حالة منها بالضرورة مرتكزًا سابقا وحتميًا لأية حالة أخرى. وفي وقت ما يكون الفرد في إحدى الرتب الأربعة للهوية، وعلى مدار الزمن، فإن نفس الشخص ربما يتغير ويصنف في رتبة أخرى، وينتقل الشخص من حالة إلى أخرى وفق ما توفر له من تأمل أو نقد لمعتقداته، وقد يمر العمر على الكثيرين من المعلمين وهم ما زالوا مشتتي الهوية.

خاتمة

لقد تمثلت القضية المركزية في هذا البحث في محاولة : تقديم إطار مفاهيمي متكامل للهوية التربوية للمعلمين ، في مقابل عدم الوضوح ، أو عدم الاتفاق حول ماهية الهوية والتعامل مع معانيه على بديهية ، دون تقديم تعريف واضح للمفهوم أو الرؤية الجزئية التي تركز على عنصر من قبيل : مجتمعات الممارسة وأثرها على معلمي العلوم أو الرياضيات أو اللغة الانكليزية ، مفهوم الوكالة لدى معلمي المرحلة الثانوية ، المعتقدات لدى معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية .

لقد ارتكز هذا الإطار المفاهيمي على نظرية الممارسة الاجتماعية عند Giddens وBourdieu باعتبار الهوية المهنية ممارسة اجتماعية. ولأن الهوية المهنية متغيرة ومتعددة الأبعاد قدمنا أربع حالات للهوية وفق مدى إنجاز كل بعد منها، وموقف الضمير من تلك الأبعاد، فهناك هوية منجزة، أو مغلقة، أو مضطربة، أو مؤجلة.

وعليه، يقدم هذا البحث بما حدده من أبعاد ومكونات للهوية المهنية إمكانات تطبيقية لقياس الهوية المهنية - وفق الإطار المفاهيمي المقترح - لدى المعلمين المشرفين، أو المديرين، أو معلمي المواد المختلفة، أو حتى مديري المدارس.

المراجع

المراجع العربية

١. احمد ، دناقة . (٢٠١٧). الممارسة الاجتماعية وكيفية تشكل الفعل والبناء مقارنة بين بورديو وغيدنز - قراءة تحليلية نقدية . *مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٦(١٢)* ٢٠٠-٢٢٠ .

٢. أنصار، بيار. (١٩٩٢). *العلوم الاجتماعية المعاصرة* (نخلة فريفر، ترجمة: ط.١).المركز الثقافى العربى. بيروت.

٣. بورديو،بيير. (١٩٦٦)، *أسباب عملية إعادة النظر بالفلسفة* ، (أنور مغيث، ترجمة : ط.١). الدار الجماهيرية للطبع والنشر .طرابلس.

٤. بورديو ، بيير وآخرون. (١٩٩٣) *حرفة عالم الاجتماع* . (نظير جاهل، ترجمة). دار الحقيقة . بيروت.(1991).

٥. جيدنز، انتوني.(٢٠٠٥) . *علم الاجتماع* . (فايز الصباغ، ترجمة :ط.٤). مؤسسة ترجمان . مركز دراسات الوحدة العربية . لبنان .(١٩٨٢).

٦. زايد، احمد . (٢٠٠٠)، *علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية* . دار الكتاب المصرية . القاهرة .

٧. فاكان، لويك ج. د.(٢٠٠٢). نحو علم ممارسة اجتماعي : بنية سوسيولوجيا بورديوومنطقها . (احمد حسان، ترجمة).*مجلة فصول* ، ٦٠ ، ١٧٧-٢١٦.

المراجع الأجنبية

8. Avi Kaplan and Joanna K. Garner.(2018).Teacher Identity and Motivation:The Dynamic Systems Model of Role Identity.In Paul A. Schutz , Ji Hong , Dionne Cross Francis .(Eds.), *Research on Teacher Identity Mapping Challenges and Innovations* (pp.71-79).Springer International Publishing AG, part of Springer Nature

9. Badia, A., E. Liesa, L. Becerril, and P. Mayoral. (2020). "A Dialogical Self Approach to the Conceptualisation of Teacher-inquirer Identity." *European Journal of Psychology of Education, 35 (4)*, 865–879.

10. Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.),*Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196). New York.Guilford Publications.

11. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). *Imagination and reflection in teacher education:The development of professional identity from student teaching to beginning practice*.Symposium Proceedings of the 4th International Conference on Imagination and Education, Opening Doors to Imaginative Education: Connecting Theory to Practice,Vancouver, British Columbia.

12. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues inthe literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39(2),* 175–189.
13. Beauchamp, C., and L. Thomas. (2010). "Reflecting on an Ideal: Student Teachers Envision a Future Identity." *Reflective Practice, 11 (5),* 631–643.
14. Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20(2),* 107–128.
15. Boulton, H., & Hramiak, A. (2012). E-flection: The development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs. *Reflective Practice*, *13(4),* 503-515.
16. Bourdieu,p. (2004).*science and science of reflexivity*. Translated by Richard Nice. Chicago,Chicago University Press.
17. Brickhouse, N. W., and J. T. Potter. (2001). "Young Women's Scientific Identity Formation in an UrbanContext." *Journal of Research in Science Teaching, 38 (8)*, 965–980.
18. Bullough, R. V., Jr. (2014). "Toward Restructuring the Narrative of Teacher Education: A Rhetorical Analysis of Preparing Teachers." *Journal of Teacher Education, 65 (3),* 185–194.
19. Catherine Beauchamp & Lynn Thomas (2009). Understanding teacher identity:an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
20. Clarke, L. (2009). The POD model: using communities of practice theory to conceptualise student teachers' professional learning online. *Computers & Education*, *52(3*), 521-529.
21. Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
22. Collanus, M., Kairavuori, S. & Rusanen, S. (2012). The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland. *International Journal of Education through Art*, 8(1), 7–21.
23. Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York. Teachers College Press.
24. Connelly, F.M. &Clandinin, D.J. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, *19(6*), 487–500.

25. Connelly, F.M., & Clandinin, DJ. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. London, The Althouse Press.
26. Dana, N. F., and Yendol-Hoppey ,D. (2019). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks, CA. Corwin.
27. Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany,NY. State University of New York Press.
28. Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
29. Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
30. Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston. D. C. Heath.
31. Douwe Beijaard, Nico Verloop, Jan D. Vermunt, (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education ,16* , 749-764.
32. Dugas, D. (2016). "The Ineffectiveness of 'Effective' Management Strategies: First-Year Teachers,Behavior Management, and Identity." *Action in Teacher Education* ,38 (1), 18–33.
33. England, P., & Farkas, G. (1986). *Households, employment, and gender: A social, economic, and demographic view*. New York. Aldine.
34. Ferrari, A., Cachia, R., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching:Final report on the study on creativity and innovation in education in EU member states*.Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre.
35. Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education, 22*, 110–119.
36. Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32.
37. Garrett, H. J., and A. Segall. (2013). "(Re)considerations of Ignorance and Resistance in Teacher Education." *Journal of Teacher Education* ,64 (4), 294–304.

38. Gideonse, H. D., E. R. Ducha rme, M. K. Du ch arm e, D. Go llni ck, M. S. Lilly, E. L. Shelke, and P. Smith . (1993).*Capturing the vision: Reflections on NCATE's design five years after.*Washington, D.C. American Association of Colleges for Teacher Education.
39. Grace A. Chen, Ilana S. Horn, and Susan Bobbitt Nolen. (2018) .Engaging Teacher Identities in Teacher Education: Shifting Notions of the "Good Teacher" to Broaden Teachers' Learning.In Paul A. Schutz , Ji Hong , Dionne Cross Francis (Eds.).*Research on Teacher Identity .Mapping Challenges and Innovations(*pp. 93-103).Springer International Publishing AG, part of Springer Nature.
40. Hamman, D., K. Gosselin, J. Romano, and R. Bunuan. (2010). "Using Possible-Selves Theory toUnderstand the Identity Development of New Teachers." *Teaching and Teacher Education*,*26*(7), 1349–1361.
41. Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In .L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changingworld: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco:Jossey-Bass.
42. Helms, J. V. (1998). "Science and Me: Subject Matter and Identity in Secondary School Science Teachers." *Journal of Research in Science Teaching,* 35 (7) , 811–834.
43. Hendrik D. Gideonse (1999). Preparing Teachers: Competent and Conscientious, *The Educational Forum' ,Volume 63,* pp.80-86 .
44. Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers,teaching and teacher education* (pp. 173–187). Rotterdam: Sense Publishers.
45. Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
46. Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98.
47. Horn, I. S., S. B. Nolen, C. Ward, and S. S. Campbell. (2008). "Developing Practices in Multiple Worlds:The Role of Identity in Learning to Teach." *Teaching Education Quarterly,* 35 (3), 61–72.
48. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.

49. Jack Whitehead .(1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?" *Cambridge Journal of Education*, *Vol. 19, No.1*, 41-52.
50. Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 64, 129–169.
51. Kegan, R. (1982). The evolving self: A process conception for ego psychology. *The Counseling Psychologist*, 8, 5–38.
52. Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.
53. Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization.In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. N/A). Chicago. Rand McNally.
54. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
55. Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practiceand theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
56. Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. New York. Routledge .
57. Larrivée, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming a critically reflective teacher.*Reflective Practice, 1(3),* 294–307.
58. Loevinger, J. (1976). Ego development: Conceptions and theories. San Francisco: Jossey Bass.Losing our cool? Following Williams and Grossberg on emotions.*Cultural Studies, 18(6),* 863–883.
59. Lutovac, S., and R. Kaasila. (2011). "Beginning a Pre-Service Teacher's Mathematical Identity Work through Narrative Rehabilitation and Bibliotherapy." *Teaching in Higher Education ,16 (2)*, 225–236.
60. Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology.*Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *14(5),* 543–566.
61. Mahsa Izadinia. (2018).Mentor Teachers. Contributions to the Development of Preservice Teachers' Identity.In Paul A. Schutz , Ji Hong , Dionne Cross Francis .(Eds.), *Research on Teacher Identity.Mapping Challenges and Innovations* (pp. 111-116).Springer International Publishing AG, part of Springer Nature.

62. Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York. Wiley.
63. Maria Ruohotie-Lyhty .(2018).Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. In Paul A. Schutz , Ji Hong ,Dionne Cross Francis (Eds.),*Research on Teacher Identity .Mapping Challenges and Innovations* (pp.70-81).Springer International Publishing AG, part of Springer Nature.
64. Mayer, D. (2015). *An Approach to the Accreditation of Initial Teacher Education Programs based on Evidence of the Impact of Learning Teaching*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
65. McLean, S. V.(1999). "Becoming a Teacher: The Person in the Process." In R. P. Lipka and T. M. Brinthaupt(Eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (pp.55–91). Albany. State University of New York Press.
66. Meijer, P. C., F. A. J. Korthagen, and A. Vasalos. (2009). "Supporting Presence in Teacher Education: The Connection between the Personal and Professional Aspects of Teaching." *Teaching and Teacher Education*, *25* (2), 297–308.
67. Mireia Giralt-Romeu, Eva Liesa & Montserrat Castelló (2021): Teacher identity as inquirer: voices of teacher educators, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2021.2015319 .pp. 1-19.
68. Mockler, N. (2011). "Beyond 'What Works': Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool." *Teachers and Teaching, 17* (5), 517–528.
69. Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, *19(4),* 317-328.
70. Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organisational cultures*. London. Cassell.
71. Parkison, P. (2008). Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and Teaching. Theory and Practice, 14*(1), 51–60.
72. Paulien C. Meijer and Ida E. Oosterheert. .(2018) . Student Teachers' Identity Development in Relation to "Teaching for Creativity" . In Paul A. Schutz , Ji Hong , Dionne Cross Francis (Eds.),*Research on Teacher Identity .Mapping Challenges and Innovations* (pp.120-132).Springer International Publishing AG, part of Springer Nature .
73. Porter, A., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., pp. 259-297), Washington DC: AERA.

74. Priestly, G. B., & Robinson, S. (2013). Teachers as 'agents of change': Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. J. J. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187–206). London: Bloomsbury Academic .
75. Richmond, G., M. M. Juzwik, and M. D. Steele. (2011). "Trajectories of Teacher Identity Development across Institutional Contexts: Constructing a Narrative Approach." *Teachers College Record ,113 (9),* 1863–1905.
76. Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection.*Harvard Educational Review, 72(2*), 230–253.
77. Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre &K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York, Routledge.
78. Schmidt, W.H., Burroughs, N.A., Zoido, P. & Houang, R.T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, *44(7),* 371–386.
79. Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives.* New York, Springer.
80. Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34(4)*, 14–22.
81. Simmons, P. E., A. Emory, T. Carter, T. Coker, B. Finnegan, D. Crockett, L. Richardson, et al. (1999). "Beginning Teachers: Beliefs and Classroom Actions." *Journal of Research in Science Teaching ,(8),* 930–954.
82. Sirotni k, K. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goo dlad, R. Soder, and K. A. Sirotnik (Eds .), *The moral dimensions of teaching* (pp.296-327). San Francisco , Iossey- Bass.
83. Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, *55(1),* 8–24.
84. Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory.* New York. College Entrance Examination Board.

85. Suzanne O' Keeffe & Craig Skerritt (2021). Exploring teacher identity using poststructural tools, *International Journal of Research & Method in Education*, *44*(2), 179-192.
86. Timperley, H., L. Kaser, and J. Halbert. (2014). *A Framework for Transforming Learning in Schools: Innovation and the Spiral of Inquiry*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
87. Toom, A., Pyhklt, K., & Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times.*Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21(6)* , 615–623.
88. Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47.
89. Uitto, M., S.-L. Kaunisto, L. Syrj.l., and E. Estola. (2015). "Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School." *Scandinavian Journal of Educational Research* ,59 (2), 162–176.
90. Van Rijswijk, M., Akkerman, S. F., Schaap, H., & van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 99–108 .
91. Van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(1), 85-111.
92. Wang, Q., & Lu, Z. (2012). A case study of using an online community of practice for teachers'professional development at a secondary school in China. *Learning, Media and Technology*, *37*(4), 429-446.
93. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system. Systems thinker*, Vol. 9, No. 5, Cambridge. Cambridge University Press.
94. Westphal, Kenneth R.(2003). A review of Thomas F. Green, 1999, Voices: The Educational Formation of Conscience. *Studies in Philosophy and Education* ,*22* (6).507-512.
95. Wrobel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 26(4*), 581–592.
96. Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development.*Studies in Philosophy and Education*, *22*, 103–125.□