



Studies in Learning & Instruction

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>
Research Paper



Interpretive Structural Analysis of Faculty Members' Professional Identity in the Post-COVID-19 Era with Emphasis on Teaching: A Mixed-Methods Study

Mostafa Bagherianfar¹, Seyed Hedayat Davarpanah^{2*}

*. Assistant professor, Department of Educational and Curriculum Innovations, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

** . Assistant professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

COVID-19,
interpretive-structural
analysis, professional
identity, professors,
teaching

Article history:

Received: 2024/11/19

Revised: 2025/03/27

Accepted: 2025/04/14

ABSTRACT

The present study aimed to conduct a structural interpretive analysis of the professional identity of faculty members in the post- COVID-19 period, with an emphasis on teaching. This research, grounded in pragmatism and employing a mixed-methods approach, was conducted sequentially in an exploratory manner, and data were collected in two phases (qualitative and quantitative). In the qualitative phase, purposive sampling was carried out using the key informant method and the criterion of "theoretical saturation," involving 21 faculty members and academic experts who participated in unstructured interviews. The interview data were analyzed using thematic analysis. To collect data in the quantitative phase, a developed questionnaire was given to a focal group consisting of 10 faculty members. To determine the relationships among indicators and achieve a structural-interpretive model, structural interpretive modeling was employed. The findings indicated that the indicators of the professional identity of faculty members in the post-COVID era, with an emphasis on teaching, include professional ethics, enthusiasm and willingness for further learning, changes in beliefs and attitudes toward teaching, up-to-datedness, engagement with learners, participatory professionalism, changes and transformations in teaching methods, emotional and academic support for other instructors in online teaching, self-regulation in learning, media literacy, networking and collaboration, active presence in collective media and utilization of them, mentoring relationships, improvement of social relationships, self-confidence, and flexibility. The results showed that by embracing changes and taking advantage of new opportunities, professors can strengthen their professional identity along a path of growth and adaptation to global conditions. Ultimately, creating a friendly atmosphere and positive communication among faculty members will lead to an environment where students and faculty have positive interactions and a sense of belonging to the university community.

Citation: Bagherianfar, M., & Davarpanah, S. H. (2025). Interpretive structural analysis of faculty members' professional identity in the post-COVID-19 era with emphasis on teaching: A mixed-methods study. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(1, Ser 88), 37-62. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8120>

*. Corresponding Author: E-mail address: h.davarpanah@edu.ui.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

The concept of professional identity among faculty members has long been studied in the literature. It is argued that this identity is constructed through their engagement with the profession and their self-perception in relation to their role as university professors. The study of the professional identity of faculty members is very crucial, as it has a significant impact on professors' self-confidence, their readiness to adapt to changes in the classroom and society, their professional growth, and their efforts. It will lead them towards the teaching that is acceptable within the environment and culture. Thus, while numerous studies have examined faculty professional identity under normal circumstances, one area that remains unexplored in Iran's academic research is how professors construct their professional identity during global crises—particularly in the post-COVID era. Therefore, the paucity of research in this domain has hindered deeper comprehension of faculty professional identity in the post-COVID era and the maintenance of professional cohesion during crises. This critical gap has significantly heightened the necessity for conducting such a study. It is clear that conducting such research will help provide solutions for professors to maintain their cohesion during times of crisis, design professional and effective educational programs and teaching methods, redefine their roles in the university, acquire new skills for better management of digital participation and monitoring of student learning, and adapt to new changes. Therefore, this study aims to employ a qualitative approach to identify indicators of faculty professional identity in the post-COVID era, with particular emphasis on teaching practices, followed by interpretive structural analysis.

Research Questions

What are the indicators of professional identity among university faculty members in the post-COVID era, with particular emphasis on teaching?

What is the interpretive structural model of professional identity among university faculty members in the post-COVID era, with specific focus on teaching?

Method

This study adopts a practical applied research design, employing an exploratory sequential mixed methods approach (qualitative-quantitative) for data collection and analysis. The first phase employs a qualitative research design using thematic analysis. Data collection was conducted through semi-structured interviews with subject matter experts. Potential study participants included all faculty members at Iranian universities who were identified as knowledgeable regarding the research subject matter. The study employed purposive sampling through the "critical case" selection method, with participant eligibility determined by their teaching experience during and after the COVID-19 pandemic. Theoretical saturation was employed as the criterion to determine sample size. Interviews continued until reaching theoretical saturation, resulting in a final sample of 21 interviews. The study utilized thematic analysis to systematically examine and interpret the interview transcripts.

Findings

The findings obtained from the interview analysis indicated that 16 main indicators of the professional identity of university faculty members emerged post-COVID-19, with an emphasis on teaching. The identified indicators include professional ethics, a desire and willingness for further learning, changes in beliefs and attitudes toward teaching, being up-to-date, collaboration with learners, participatory professionalism, transformation in teaching methods, emotional and academic support for other instructors in online teaching, self-direction in learning, media literacy, networking and collaboration, active presence in social media and its utilization, mentoring relationships, improvement of social communications, self-confidence, and

flexibility. Based on the results obtained from determining the relationships and ranking of indicators, the interpretive structural model of the professional identity indicators of faculty members in the post-COVID period was outlined at seven levels. Level one, which includes four indicators: "collaboration with learners," "transformation in teaching methods," "emotional and academic support for other educators," and "improvement of social relationships," is considered the most influenced level. In contrast, level seven, which contains two indicators: "professional ethics" and "change in beliefs and attitudes towards teaching," is regarded as the most influential level.

Discussion

The identified professional identity indicators serve as a framework for faculty

members to reinforce their evolving roles throughout their academic careers. Professional identity can help faculty members and encourage them to fully dedicate themselves to their work, experience joy, success, and a sense of value in their jobs, reduce their depreciation rate and encourage them to actively improve their professional skills. Faculty members serve not only as a support network and resource for addressing teaching challenges, but also - as professors discovered post-COVID-19 - they can share all of their teaching experiences with one another and engage in mutual learning

Keywords: COVID-19, interpretive-structural analysis, professional identity, professors, teaching



تحلیل ساختاری تفسیری هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در پساکرونا با تأکید بر تدریس: یک مطالعه آمیخته

مصطفی باقریان فر^۱ , سید هدایت اله داورپناه^۲ 

۱. استادیار، گروه توآوری آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

اندازه‌گیری، استادان، تحلیل ساختاری - تفسیری، تدریس، کووید-۱۹، هویت حرفه‌ای

پژوهش حاضر با هدف تحلیل ساختاری تفسیری هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس صورت گرفت. این پژوهش با ماهیت عمل‌گرایی و رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی انجام شد و داده‌های پژوهش طی دو مرحله (کیفی، کمی) جمع‌آوری گردید. در بخش کیفی، نمونه‌گیری با استفاده از رویکرد هدفمند از نوع روش صاحب‌نظران کلیدی و معیار «اشباع نظری» با ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی و خبرگان دانشگاهی مصاحبه بدون ساختار انجام گرفت. تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. در بخش کمی به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه تدوین شده در اختیار گروه کانونی متشکل از ۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی قرار داده شد. برای تعیین ارتباط بین نشانگرها و دستیابی به الگوی ساختاری - تفسیری آن از روش مدل‌سازی ساختاری - تفسیری استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس شامل اخلاق حرفه‌ای، رغبت و تمایل به یادگیری بیشتر، تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس، به‌روز بودن، همراهی با فراگیران، حرفه‌ای‌گرایی مشارکتی، تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس، حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان در تدریس آنلاین، خودراهبری در یادگیری، سواد رسانه‌ای، شبکه‌سازی و همکاری، حضور فعال در رسانه‌های جمعی و بهره‌گیری از آن‌ها، روابط مربی‌گری، بهبود روابط اجتماعی، خودباوری و انعطاف‌پذیری بود. نتایج نشان داد استادان با پذیرش تغییرات و بهره‌گیری از فرصت‌های جدید می‌توانند هویت حرفه‌ای خود را در مسیر رشد و تطابق با شرایط جهانی تقویت نمایند. در نهایت، ایجاد فضای دوستانه و ارتباطات مثبت بین اعضای هیئت علمی منجر به فضایی خواهد شد که دانشجویان و اعضای هیئت علمی با همدیگر ارتباطات مثبت و احساس تعلق نسبت به محیط دانشگاه داشته باشند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۰۷

استناد: باقریان‌فر، م. و داورپناه، س. ه. (۱۴۰۴)، تحلیل ساختاری تفسیری هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در پساکرونا با تأکید بر

تدریس: یک مطالعه آمیخته. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، (۱، پیاپی ۸۸)، ۳۷-۶۲. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8120>

* نویسنده مسئول: h.davarpanah@edu.ui.ac.ir E-mail address:



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

مفهوم هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی مدت‌هاست در ادبیات مورد مطالعه قرار گرفته است و استدلال بر این است که چنین هویتی براساس تعامل آنان با حرفه‌شان و روش‌های شناسایی خودشان در ارتباط با نقش خود به عنوان استاد دانشگاه ساخته می‌شود. اگرچه اصطلاح هویت، بازتابی از درک و برداشت شخصی استادان در محیط کلاس درس و فضای دانشگاهی است اما براساس چگونگی تأثیرپذیری استادان از جامعه، شبکه‌های یادگیری و جهت‌گیری‌های تحصیلی شکل می‌گیرد. به عبارتی، می‌توان گفت هویت حرفه‌ای استادان بازتابی از ویژگی‌های یادگیرندگان و محیط تدریس در کلاس‌های درس، دانشگاه، جامعه و سطوح بالاتر محیط، ویژگی‌های نهادی - اجتماعی و فرهنگی، برنامه‌های آموزش مدرسان و ذی‌نفعان است؛ چراکه این موارد بر اهداف و فعالیت‌های روزمره اعضای هیئت علمی تأثیرگذار است (Nazari et al., 2023; Ulla et al., 2024).

هویت حرفه‌ای شامل مجموعه‌ای از شناخت‌ها در مورد حرفه فرد و مبتنی بر ویژگی‌ها، باورها، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجربیات است و یک چهارچوب شخصی ایجاد می‌کند که ادراکات، تفسیرها و اقدامات فرد را در موقعیت‌های شغلی هدایت می‌کند (Richter et al. 2021). دو دیدگاه در مورد تعریف هویت حرفه‌ای وجود دارد: دیدگاه اول، هویت حرفه‌ای را به عنوان یک هویت حرفه‌ای خاص می‌بیند و دیدگاه دوم آن را به عنوان ارزیابی و شناخت افراد از حرفه خود تعریف می‌کند. دیدگاه اول از نظریه هویت اجتماعی^۱ Tajfel (1974) نشئت گرفته که براساس نظریه مقایسه^۲ Festinger et al. (1950) توسعه یافته است. دیدگاه دوم از دیدگاه اول تکامل یافته‌تر است (Hu et al., 2024).

هویت حرفه‌ای به دلیل نقش حیاتی خود منجر به بحث‌های گسترده در رشته‌های مختلف از جمله علوم اجتماعی، پزشکی، مدیریت، ارتباطات، علوم اطلاعات و آموزش شده است (Hu et al., 2024). در بخش آموزش نقش آن برجسته‌تر و حیاتی‌تر است؛ چراکه آموزش نقش مهمی در تشکیل هویت، شخصیت، رضایت، ارتباط و تعامل افراد با دیگران و از همه مهم‌تر جامعه‌پذیرتر کردن آن‌ها دارد. اعضای هیئت علمی از جمله کسانی هستند که رسالت آن‌ها آموزش و تربیت نیروی انسانی به منظور جامعه‌پذیرتر کردن افراد، رشد نیروی انسانی و شکوفا کردن استعدادهای افراد است؛ بنابراین هویت حرفه‌ای چنین افرادی در جامعه حیاتی بوده و در همه زمان‌ها باید مورد توجه ویژه‌ای قرار بگیرد. Akkerman and Meijer (2011) از «نظریه خود گفتمانی»^۳ با ترکیب دیدگاه مدرن و پست مدرن برای ارائه دیدگاه جامع‌تری از هویت، استفاده می‌کنند. آن‌ها استدلال می‌کنند که هویت مدرسان هم واحد و چندگانه، هم پیوسته و ناپیوسته و هم فردی و اجتماعی است. طبق نظر Holland and Lachicotte (2007)، مدرسان هویت خود را در رابطه با «نقش‌ها و موقعیت‌های ساکن» خود توسعه می‌دهند که به عنوان یک مبنای اطلاعاتی برای عملکرد آن‌ها عمل می‌کند. برخی دیگر هویت علمی را به عنوان ایجاد مداوم روایت زندگی شخصی و حرفه‌ای (Sheridan, 2013) و به عنوان ارتباط چندین روایت برای ایجاد مقبول‌ترین هویت نشان داده‌شده به دیگران معرفی می‌کنند. به نظر می‌رسد که هویت اعضای هیئت علمی بر عملکرد آن‌ها، موضوعات تدریس و نوع تعامل آن‌ها با دانشجویان خود تأثیر می‌گذارد (Izadinia, 2013).

^۱. professional identity

^۲. social identity theory

^۳. comparison theory

^۴. theory of dialogical self

باوجود مفاهیم و درک مختلف از واژه هویت حرفه‌ای و عناصر آن در زمینه‌های متفاوت، به‌طور گسترده بر روی این موضوع توافق شده است که هویت حرفه‌ای مدرسان فرایندی پویا و مداوم برای مواجهه با انتظارات و معانی بیرونی و درونی است. همچنین دیدگاه‌های پست‌مدرن استدلال می‌کنند که هویت حرفه‌ای استادان ساختار ثابت یا کیفیت ذاتی آن‌ها نیست بلکه فرایندی دائماً درحال تغییر، پویا و مداوم است که در طول زندگی و تجربه حرفه‌ای توسعه می‌یابد. توسعه آن تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی استادان و تجربیات گذشته و همچنین زمینه‌های حرفه‌ای آن‌هاست که شامل دانش، تخصص، شیوه‌ها و باورهای مهم است (Reeves, 2018). Park (2011) و Tsui (2007) بر تجربیات شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی افراد به‌عنوان بازیگران کلیدی در شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای تأکید کردند. برخی از پژوهشگران تأیید کردند که محیط اجتماعی، محیط کار، نفوذ هم‌تایان و مقررات حرفه‌ای بر هویت حرفه‌ای تأثیرگذار است. همچنین برخی دیگر معتقدند رضایت شغلی، تعادل کار و زندگی، ادراک خطرات شغلی و حمایت اجتماعی ممکن است بر هویت حرفه‌ای مؤثر باشند (Mao et al., 2021).

هویت حرفه‌ای مسیری را برای آماده‌سازی رهبران برای ارزیابی و تجسم مجدد مشکلات به‌منظور افزایش نتایج در سطح سیستم فراهم می‌کند (Joseph & Godfrey, 2023) و یک مفهوم چندبعدی (Richter et al., 2021)، پیچیده و پویا (Lee & Jang, 2023) است و هنوز توافق واحدی در مورد اجزای اصلی آن وجود ندارد. به‌دلیل مفهوم‌سازی متفاوت از هویت حرفه‌ای در ادبیات تدریس و آموزش مدرسان، در مورد اینکه چه چیزی هویت حرفه‌ای استادان را شکل می‌دهد، اتفاق نظر وجود ندارد (Beijaard et al., 2004). مفهوم‌سازی هویت ارائه‌شده توسط Gee (1990) می‌تواند درک ما را از هویت حرفه‌ای استادان نشان دهد. به گفته Gee (1990)، هویت که «هستی» در زمان و مکان خاص است، می‌تواند براساس محیط‌های مختلف تغییر کند و به اعتقاد Gee (2000) ممکن است در مواقعی مبهم و نامشخص باشد. Gee (1990) معتقد است که افراد نه تنها به نوع شخصیتی که دارند بلکه به‌نحوه‌ای که جامعه آن‌ها را می‌شناسد دارای هویت‌های مختلف هستند. باوجوداین، او استدلال می‌کند که افراد «هویت اصلی» دارند که با محیط‌های مختلف سازگاری بیشتری دارد.

چهار مؤلفه که از مطالعات مختلف به‌عنوان جلوه‌های هویت حرفه‌ای مدرسان پدید آمدند شامل این موارد است: (۱) ادراک وظیفه؛ به معنای ادراک فرد از وظایفی که نسبت به آن‌ها احساس مسئولیت می‌کند. (۲) خودکارآمدی؛ یعنی باور فرد به توانایی خود برای رویارویی موفقیت‌آمیز با الزامات خاص حرفه خود؛ (۳) بعد سوم که توسط Canrinus et al. (2012) برجسته شده است ادراک رضایت؛ بدین معنا که تجربه موفقیت در یک شغل ممکن است منجر به احساس رضایت شود، درحالی‌که تجربه شکست ممکن است منجر به احساس استرس گردد (Richter et al., 2021)؛ (۴) باورهای تدریس؛ به مجموعه‌ای از اعتقادات و تصورات فردی اطلاق می‌شود که استادان درباره فرایند تدریس، یادگیری، دانشجویان و خودشان دارند (Kelchtermans, 2009). چهار مؤلفه مذکور هویت حرفه‌ای مدرسان برای اعمال و رفتار آن‌ها در محیط کار بسیار مهم است و ممکن است بر عملکرد و کیفیت آموزش آن‌ها اثر بگذارد. همچنین Malm (2020) سه حوزه اصلی که بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان تأثیرگذار است، معرفی کرده است که شامل (۱) انتخاب روش‌های آموزشی (یعنی تدریس)؛ (۲) خودسازی و دانش‌جویی از طریق پژوهش (یعنی بورس تحصیلی) و (۳) انجام

¹. core identity

². task perception

³. self-efficacy

⁴. perception of satisfaction

⁵. beliefs on teaching

مسئولیت‌های اداری (یعنی خدمات) است. Jonker et al. (2018) اظهار داشتند گروه‌هایی از مدرسان را شناسایی کردند که الگوهای مشابهی از باورهای هنجاری و انتظارات درک شده، از جمله مفروضات در مورد تدریس خوب، وظایف آموزشی استادان و اشکال ترجیحی تعامل با دانشجویان را دارند.

به عقیده Douglass et al. (2024) هویت حرفه‌ای پرستاران شامل توسعه هوش هیجانی، تقویت عدالت اجتماعی، نشان دادن استحکام اخلاقی و توسعه قاطعیت در تصمیم‌گیری و اقدامات متمرکز است. همچنین Landis et al. (2024) در پژوهش خود دریافتند مهم‌ترین نشانگرهای هویت حرفه‌ای پرستاران شامل همدلی، صداقت، ارزش دادن به عدالت، خودمختاری، ارزش‌گذاری برای تنوع، فراگیر بودن، دانش، آگاهی اخلاقی، تشخیص نشانه‌ها، ارزیابی شواهد، الگوهای ذهنیت پرسشگر، رهبری، اعتماد، تعهد به تعالی، مدافع دیگران، شجاعت، ارتباط مؤثر، طرز فکر نوآورانه، گفت‌وگوی مشارکتی، انعطاف‌پذیری، انگیزه، خودتنظیمی، خودآگاهی و خودمراقبتی است. در پژوهشی دیگر، Ulla et al. (2024) به این نتایج دست یافتند که مدرسان مبتدی زبان انگلیسی در زمان انتقال ناگهانی تدریس حضوری به تدریس آنلاین به دلیل همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ از طریق بازاندیشی با یکدیگر گفت‌وگو می‌کردند. تغییر ناگهانی باعث شد تا مدرسان بر روی تجربیات خود تامل کنند و هویت حرفه‌ای متناسب با آموزش آنلاین را به عنوان یک محیط جدید توسعه دهند. سایر نتایج پژوهش نشان داد باورهای مدرسان، تجربیات عاطفی مثبت و منفی و زمینه‌های اجتماعی بر هویت حرفه‌ای مدرسان تأثیر می‌گذارند.

در پژوهشی که Yang et al. (2022) انجام دادند به این نتایج دست یافتند که یک جامعه علمی و عملی نقش پررنگ و برجسته‌ای در پرداختن به مسائل مشترک با تدریس ایفا می‌کند. حمایت از تدریس همکاران منجر می‌شود که ایده‌های جدیدی در تدریس برای استادان ایجاد شود، نوآوری‌های جدید در کلاس به دست آید، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی به روز و مطلوبی را در کلاس‌های درس اجرا کنند. هویت حرفه‌ای فرایندی پویاست و استادان در جریان تدریس آنلاین هویت حرفه‌ای جدید خود را شکل دادند زیرا با تغییر شیوه آموزشی، آن‌ها مجبور به تغییر هویت حرفه‌ای خود بودند؛ چراکه با محیط آموزشی جدیدی روبرو شدند که در پی شرایط خاص به وجود آمده بود و براساس نیازهای این محیط، هویت تدریسی خود را تغییر دادند. در همین رابطه، نتایج پژوهش Richter et al. (2021) حاکی از آن بود که شیوه‌های تدریس استادان ریشه در هویت حرفه‌ای آن‌ها دارد؛ بدین معنا که برای اینکه شیوه‌های تدریس به روز و مطلوب و تدریس باکیفیتی داشته باشند باید هویت حرفه‌ای خود را توسعه دهند. Ulla et al. (2024) در پژوهش خود دریافتند که مدرسان در دوره شیوع بیماری کووید-۱۹ با مسائلی چون روش‌های تدریس، توانایی‌های آموزشی و نتایج یادگیری دانشجویان درگیر بودند؛ بسیاری از این چالش‌ها به عدم مهارت‌های پداگوژی مناسب در تدریس آنلاین مرتبط است. نتایج مطالعه Nazari et al. (2023) حاکی از آن بود که تدریس آنلاین می‌تواند هویت مدرسان، حس عاملیت و میزان تعلق آن‌ها به جامعه خود را بازتعریف و بازاندیشی کند. بر همین اساس، استادان برای اینکه در تدریس آنلاین موفق باشند باید روش‌های تدریس و محتوای آموزشی خود را برای آموزش از راه دور بازنگری و مهارت‌های جدیدی را برای موفقیت در تدریس آنلاین یاد بگیرند. با شیوع کووید-۱۹، سیستم‌های آموزشی حضوری مجبور شدند برای اطمینان از آموزش در شرایط امن، به صورت اضطراری به آموزش آنلاین روی آورند. تغییرات فوری در تغییر ساختار کلاس‌ها به حالت‌های آنلاین تمام‌وقت مستلزم یادگیری سریع فناوری‌های جدید و توسعه هویت‌های حرفه‌ای جدید در بیشتر موارد بود.

تفاوت‌های قابل توجه بین بسترهای آنلاین و حضوری ممکن است نیازمند اجرای شیوه‌های تدریس و نقش‌های متفاوت و توسعه هویت آنلاین باشد؛ به‌ویژه اینکه بسیاری از استادان باتجربه در تدریس آنلاین همچون استادان تازه‌کار عمل می‌کنند. براساس بسیاری از ادبیات پژوهشی، شکل‌گیری هویت‌های جدید مستلزم گفت‌وگوی مستمر و مداوم در مورد نقش استادان و دانشجویان است؛ چراکه شامل تفسیر و توضیح مجدد استادان از تجربیاتی است که به‌طور مکرر آن را پشت سر می‌گذارند (Hu et al., 2024)؛ بنابراین با شروع بیماری کووید-۱۹ و پس از آن، مطالعات بسیاری در مورد آموزش آنلاین از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان انجام شده است درحالی‌که توجه بسیار کمی به باورهای استادان در مورد تدریس و یادگیری و همچنین شیوه‌ها و نقش‌های آموزشی آن‌ها در محیط آنلاین و حضوری شده است. با تغییر آموزش از حضوری به آنلاین، استادان زمینه آموزشی کاملاً متفاوتی را تجربه می‌کنند که ممکن است بر نحوه درک، نقش‌ها، باورها و عملکردهای آن‌ها تأثیر بگذارد. مطالب مذکور در پژوهش‌های Beijaard et al. (2000)، Baran et al. (2013)، Jonker et al. (2018) به تأیید رسیده است. در سراسر جهان، فرایند تدریس و یادگیری دانشجویان تحت تأثیر بیماری کووید-۱۹ قرار گرفت. این امر منجر به توقف تدریس حضوری در کلاس‌ها و آغاز تدریس به‌صورت آنلاین از طریق پلتفرم‌های مختلف شد. شیوع ناگهانی بیماری کووید-۱۹ منجر شد دانشگاه‌ها نتوانند از سیستم‌ها به‌طور کامل بهره‌برداری کرده و با چالش‌های تدریس آنلاین کنار بیایند. در همین راستا König et al. (2020) دریافتند که استادان در طول گذار ناگهانی به تدریس آنلاین با مسائلی مواجه شدند که شیوه‌های تدریس آن‌ها را به چالش کشید و توانایی‌های آموزشی‌شان را مورد تردید قرار داد. Nazari and Seyri (2023) اذعان داشتند که تدریس آنلاین و مسائل مرتبط با آن تا حد زیادی هویت استادان را بازتعریف و بازطراحی نمود و بر هویت آن‌ها تأثیر گذاشت. به اعتقاد Baran et al. (2013) و Beijaard et al. (2004) افراد زمانی که با تغییراتی مواجه می‌شوند بر هویت شخصی‌شان تأثیر می‌گذارد و احساس ناامنی می‌کنند.

علاوه بر موارد مذکور، مطالعه هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی بسیار مهم است؛ چراکه تأثیر قابل توجهی بر اعتمادبه‌نفس استادان، بر آمادگی آن‌ها برای انطباق با تغییرات کلاس درس و جامعه؛ رشد حرفه‌ای و تلاش‌های آنان می‌گذارد و به سمت تدریسی خواهند رفت که در محیط و فرهنگ قابل قبول باشد؛ بنابراین، درحالی‌که مطالعات متعددی به بررسی هویت حرفه‌ای استادان در شرایط عادی پرداخته است، لیکن یکی از حوزه‌هایی که مطالعه‌ای در کشور ایران در مورد آن صورت نگرفته است هویت حرفه‌ای استادان در زمان بحران‌های جهانی به‌ویژه زمان پساکرونا بوده است؛ لذا کمبود پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه، مانع دستیابی به فهم و درک عمیق‌تر از هویت حرفه‌ای استادان در زمان پساکرونا و حفظ انسجام حرفه‌ای در شرایط بحران شده و همین امر موجب گردیده است که ضرورت انجام چنین پژوهشی دوجندان شود. بدیهی است انجام چنین پژوهشی کمک خواهد کرد تا با ارائه راهکارها، استادان در دوران بحران انسجام خود را حفظ نمایند، برنامه‌های آموزشی و تدریس حرفه‌ای و مطلوبی را طراحی کنند، نقش خود را در دانشگاه بازتعریف نمایند، مهارت‌های جدیدی برای مدیریت بهتر مشارکت دیجیتال و نظارت بر یادگیری دانشجویان کسب کنند و با تغییرات جدید سازگاری داشته باشند؛ لذا این پژوهش سعی بر آن دارد تا با استفاده از رویکرد کیفی، نشانگرهای هویت حرفه‌ای استادان در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس را شناسایی و سپس با استفاده از تحلیل ساختاری - تفسیری مورد بررسی قرار دهد و بدین صورت به این پرسش‌ها پاسخ دهد:

۱. نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس چیست؟

۲. الگوی ساختاری تفسیری هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر براساس هدف کاربردی و براساس روش گردآوری اطلاعات، آمیخته - متوالی اکتشافی (کیفی - کمی) است. رویکرد در مرحله اول، کیفی از نوع روش تحلیل مضمون است و به منظور گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته با صاحب نظران بهره گرفته شده است. مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش شامل تمامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران بودند که در ارتباط با موضوع پژوهش مطلع تشخیص داده شدند. نمونه‌گیری با استفاده از رویکرد هدفمند و به روش انتخاب «صاحب نظران کلیدی» انجام شد و معیار انتخاب مشارکت کنندگان سابقه تدریس در دوره کرونا و بعد از آن بود. برای تعیین حجم نمونه نیز از معیار اشباع نظری بهره گرفته شد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۲۱ مصاحبه صورت پذیرفت. مشخصات جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌های بخش کیفی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان

کد مصاحبه شونده	جنسیت	مرتبه علمی	رشته	دانشگاه	کد مصاحبه شونده	جنسیت	مرتبه علمی	رشته	دانشگاه
۱	مرد	دانشیار	مدیریت	اصفهان	۱۲	زن	استادیار	علوم تربیتی	شهید بهشتی
۲	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	اصفهان	۱۳	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	شهید بهشتی
۳	زن	استادیار	علوم تربیتی	اصفهان	۱۴	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	علامه طباطبایی
۴	زن	استادیار	مشاوره	اصفهان	۱۵	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	علامه طباطبایی
۵	مرد	استادیار	روان شناسی	اصفهان	۱۶	مرد	استادیار	فلسفه تعلیم و تربیت	فردوسی مشهد
۶	مرد	دانشیار	جامعه شناسی	اصفهان	۱۷	مرد	استادیار	علوم تربیتی	گیلان
۷	مرد	استادیار	علوم تربیتی	فرهنگیان	۱۸	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	کردستان
۸	مرد	استادیار	آموزش عالی	فرهنگیان	۱۹	مرد	استادیار	علوم تربیتی	اهواز
۹	مرد	استادیار	علوم تربیتی	فرهنگیان	۲۰	مرد	استادیار	علوم تربیتی	فرهنگیان
۱۰	مرد	استادیار	علوم تربیتی	تهران	۲۱	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	یاسوج
۱۱	مرد	دانشیار	علوم تربیتی	تهران					

در ابتدای هر مصاحبه به طور کلی هدف پژوهش برای مشارکت کنندگان تشریح می شد و در ادامه به عنوان پرسش اصلی پژوهش از مشارکت کنندگان پرسیده می شد: «هویت حرفه‌ای استادان در حوزه تدریس در زمان پساکرونا شامل

¹. critical case

چه مؤلفه‌هایی است؟^۱». در ضمن انجام مصاحبه‌ها، به شرکت‌کنندگان درخصوص محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد و پس از کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها انجام شد و صدا ضبط و سپس به‌منظور تجزیه و تحلیل، متن مصاحبه‌ها مکتوب گردید.

به‌منظور تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون^۱ بهره گرفته شده است. با توجه به تنوع رویکردهای تحلیل مضمون، در پژوهش حاضر، تحلیل مضامین بر مبنای روش Smit (1995, as cite in Yadolah Dehcheshmeh et al., 2019) و طی سه گام انجام گرفت: الف) تولید داده‌ها؛ ب) تجزیه و تحلیل داده‌ها (این مرحله شامل چهار مرحله فرعی است: مواجهه اولیه، تشخیص و برجسب زدن به مقوله‌ها، فهرست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها، خلاصه‌سازی مقوله‌ها در قالب یک جدول)؛ ج) تلفیق مقوله‌ها. بدین ترتیب که در گام اول (تولید داده‌ها) محتوای هر مصاحبه بلافاصله بعد از انجام مکتوب می‌شد. بعد از پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، متن هر مصاحبه توسط پژوهشگر چندین مرتبه با دقت بازخوانی و فعالانه مورد قضاوت قرار گرفت و کدهای اولیه‌ای که شامل برخی تداعی‌ها، مفاهیم، مقوله‌ها و غیره بود و می‌توانست در گام‌های بعدی به کار آید، مشخص گردیدند. سپس مضامینی که می‌توانست معرف بخش‌هایی از متن باشند، تعیین و ثبت شدند. در مرحله بعدی به‌منظور خوشه‌بندی و دسته‌بندی مقوله‌های اصلی و فرعی، پژوهشگر پس از استخراج و مشخص نمودن مضامین فرعی، مضامینی که دارای شباهت بودند و هم‌پوشانی داشتند را با همدیگر ترکیب و به‌عنوان یک مضمون اصلی نام‌گذاری کرد. به‌طوری‌که برای محتوای هریک از مصاحبه‌ها یک جدول خلاصه از مضامین اصلی و فرعی تشکیل شد. در آخرین گام برای تلفیق و ادغام مقوله‌ها و مضامین شناسایی شده، همه جدول‌ها کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در مضامین، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها مضامین اصلی و فرعی در یک جدول دسته‌بندی شدند که داده‌های آن مبنای گزارش یافته‌های بخش کیفی قرار گرفت.

در مرحله دوم پژوهش (کمی) جهت تعیین ارتباط بین مؤلفه‌های مستخرج از مرحله کیفی و دستیابی به الگوی ساختاری تفسیری آن از رویکرد مدل‌سازی ساختاری- تفسیری^۲ مبتنی بر توافقیابی میان متخصصان استفاده شد. این روش نخستین بار توسط Warfield (1974) مطرح شد. به‌طور دقیق، با توجه به اینکه این روش ساختاری کلی از مجموعه‌ای از روابط بین مؤلفه‌ها را مشخص می‌کند به آن ساختاری می‌گویند و از آنجاکه متکی بر قضاوت گروهی است و تعیین روابط و سطح‌بندی مؤلفه‌ها براساس قضاوت خبرگان صورت می‌گیرد، تفسیری است. در نهایت یک روش مدل‌سازی است؛ زیرا در آن روابط خاص شناسایی شده بین عوامل و نیز ساختار کلی از روابط و نحوه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری متغیرها عرضه می‌شود (Aloini et al., 2012).

از آنجاکه رویکرد مدل‌سازی ساختاری- تفسیری متکی بر قضاوت گروهی و خبرگان است، در مرحله کمی به‌منظور گردآوری داده‌ها از گروه کانونی متشکل از ۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور که در بخش کیفی نیز مشارکت داشتند، بهره گرفته شد. ابزار پژوهش پرسش‌نامه مدل‌سازی ساختاری- تفسیری مستخرج از بخش کیفی بود. روایی محتوایی پرسش‌نامه تدوین شده با بهره‌گیری از روش Lawshe (1975) تأیید گردید. پس از اطمینان از روایی پرسش‌نامه طراحی شده، پرسش‌نامه متناسب با روش مدل‌سازی ساختار- تفسیری و به شکل ماتریس مربع تنظیم و در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار داده شد. در نهایت داده‌های گردآوری شده در بخش کمی با نرم‌افزار ISM نسخه ۱/۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

^۱. thematic analysis

^۲. Interpretive Structural Modelling (ISM)

یافته‌ها

متناظر با مراحل پژوهش، داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده نیز طی دو مرحله مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که در ادامه، یافته‌های حاصل شده به اختصار گزارش شده است.

مرحله اول) شناسایی نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا

در مرحله اول پژوهش، از مصاحبه بدون ساختار با اعضای هیئت علمی بهره گرفته شد و پس از بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، مضامین مربوط به نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا استخراج گردید. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مصاحبه‌شوندگان	کد
نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا	اخلاق حرفه‌ای (بردباری و صبر/ خودکارآمدی/ وجدان کاری/ تعهد به تدریس باکیفیت)		۱۹-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۰-۸-۳
	رغبت و تمایل به یادگیری بیشتر		۲۱-۱۹-۱۸-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲
تدریس در زمان فراگیری کرونا واقعاً طاقت‌فرسا بود به‌خصوص اوایل کار. گاهی سیستم همراهی نمی‌کرد گاهی دانشجویان. احساس می‌کنم همین امر منجر شده در حال حاضر در امر تدریس بردبارتر و صبورتر باشم. شاید بتوان گفت این ویژگی که لازمه کار معلمی است در زمان کرونا و به واسطه کلاس‌های آنلاین در همکاران تقویت شده است (کد ۸).			
با شیوع کرونا استادان و معلمان به یکباره به فضای مجازی و آموزش آنلاین کوچ کردند و تازه متوجه شدند که در حوزه دانش فناوری و رسانه دانشجویان از ما جلوتر هستند و احساس کردند که خودکارآمدی لازم را نداریم. به‌مرور با تقویت مهارت‌ها این خودکارآمدی در استادان تقویت گردید. این مقدمه را بیان کردم که تأکید کنم استاد و مدرس اثربخش در وهله اول باید احساس خودکارآمدی کند (کد ۱۴).			
هر زمانی که با همکاران در مورد آموزش مجازی در کرونا صحبت می‌کنیم همه از پایین بودن کیفیت تدریس حالا به دلایل مختلف حرف می‌زنند. این نارضایتی به‌نوبه خودش حاکی از آن است که تعهد به تدریس باکیفیت برای استادان مهم بوده و در بعد کرونا مهم‌تر شده است (کد ۱۳).			
زمانی که کرونا منجر به غیرحضور شدن کلاس‌های دانشگاهی شد، همواره استادان در گروه‌هایی که در فضای مجازی داشتند از همدیگر یاد می‌گرفتند و با اشتیاق به دنبال یادگیری نرم‌افزارها و روش‌هایی بودند که بتوانند به بهترین شکل کلاسشان را برگزار کنند (کد ۱۱).			
رغبت و میل به یادگیری بیشتر به‌خصوص در حوزه فناوری‌های جدید ثمره آموزش‌های مجازی در طول کرونا هست (کد ۲).			

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مصاحبه‌شوندگان	کد	نمونه‌ای از مصاحبه‌ها
	تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس (تسهیلگری و مراقبت و حمایت از فراگیران/ تعامل)		۲-۳-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۱۷-۱۹-۲۱	همیشه به صورت تئوری و نظری بیان شده که در امر آموزش رویکرد سازنده‌گرایی مؤثرتر هست و مدرس انتقال‌دهنده صرف مطالب نیست بلکه باید نقش تسهیل‌گر را داشته باشد. در دوران کرونا این واقعیت بیشتر نمایان شد. باعث شده که مدرسان بعد از کرونا بر مراقبت و حمایت از دانشجویان بیشتر تأکید داشته باشند... ارتباطات اجتماعی و عاطفی یا همدلی و همراهی با دانشجویان بعد از کرونا بیشتر به چشم می‌خورد (کد ۶). نبود ارتباطات دوطرفه و تعامل یا حداقل ضعیف بودن آن یکی از چالش‌های آموزش مجازی بود... بعد از حضوری شدن دانشگاه‌ها بشخصه هر ترم که می‌خواهم طرح درس آماده کنم به این فکر می‌کنم چطور باید مشارکت دانشجویان را افزایش دهم؟ از چه روش‌هایی برای درگیر کردن دانشجویان استفاده کنم بهتر است؟ شاید این ذهنیت پیش از همه‌گیری کرونا در من ضعیف بوده ولی الان یکی از دغدغه‌هایی است که هر ترم و برای هر درسی دارم (کد ۱۰). به روز بودن دانش و مهارت برای استادان و مدرسان همیشه یک اصل اساسی بوده است. در دنیای امروز که فناوری‌های آموزشی همواره دستخوش تغییر و توسعه هستند، به روز بودن به‌ویژه در حوزه فناوری بیش از پیش اهمیت پیدا کرده است. البته این به روز بودن مستلزم مطالعه و یادگیری مداوم است (کد ۱).
	به روز بودن		۱-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۱	نسل دانشجویی جدید به عنوان بومیان دیجیتال شناخته می‌شوند و برخی مواقع دانش فناوری دانشجویان از استاد بیشتر است. به لطف کلاس‌های آنلاین الزامی در دوره کرونا استادان دانش و مهارت خود را در این حوزه تقویت کردند... به واسطه همین در مواقع ضروری از پیشنهاد‌های دانشجویان جهت استفاده از فناوری‌های آموزشی خاص استقبال می‌کنند (کد ۵).
	همراهی با فراگیران		۱۴-۱۵-۱۷-۱۸-۲۱	
	حرفه‌ای‌گرایی مشارکتی (تسهیل دانش)		۱-۲-۳-۵-۶-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۱	در طول آموزش‌های آنلاین استادان و معلمان بدون هیچ‌گونه انتظاری شروع به تبادل دانش و تجربیات خود می‌کردند و روش‌ها و مواد آموزشی را با همکاران خود به اشتراک می‌گذاشتند. در بسیاری از مواقع این اشتراک‌گذاری خیلی سریع و به صورت غیررسمی انجام می‌شد... شاهد تقویت این فرهنگ حرفه‌ای‌گرایی مشارکتی در بین همکاران هستیم (کد ۱۹).
	تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس		۱-۲-۳-۵-۶-۱۰-۱۱-۱۳-۱۴-۱۵-۱۷-۲۱	کلاس‌های مجازی دوران کرونا برای خود من یادگیری و تجربه کردن بود... باعث شد رویکردهایی را در تدریس مورد آزمون قرار دهم و مطمئن شوم نسبت به رویکردهای متداول اثربخش‌تر است. یکی از این رویکردها تدریس معکوس است که در دوره کرونا با توجه به محدودیت‌ها از این رویکرد استفاده کردم و در حال حاضر هم استفاده از آن را مؤثر می‌دانم (کد ۱۷). با توجه به امکانات سامانه سیستم مدیریت یادگیری تکالیف آنلاین شده است... بازخوردها با گذشته متفاوت شده است. به نظرم استادان باید به دانشجویان فرصت اصلاح و بازنگری تکالیف بعد از دریافت بازخوردهای لازم را بدهند. به نظر می‌رسد

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مصاحبه‌شوندگان	کد	نمونه‌ای از مصاحبه‌ها
حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان در تدریس آنلاین	خودراهبری و یادگیری		۱۵-۱۲-۱۱-۹-۶-۵-۲	رویکرد فیدفوراد و گرایش به بهبود مؤثرتر از رویکرد فیدبک است که گذشته‌نگر است (کد ۳).
			۲۱-۱۹-۱۸-۱۶	همدلی و احساس مشترک آسیب‌پذیری در زمان کرونا در بین استادان فراگیر شد و به واسطه همین حس همدیگر را حمایت می‌کردند و به همکاران خود که در ارتباط با استفاده از نرم‌افزارها و وسایل کمک‌آموزشی به دانش و تجربه آن‌ها نیاز داشتند این حس را القا می‌کردند که برای کمک در دسترس هستند این خودش قوت قلب بود برای مدرسی که در این حوزه مهارت کمتری داشت (کد ۱۸).
سواد رسانه‌ای	شبکه‌سازی و همکاری		۱۰-۹-۷-۶-۴-۳-۲-۱	در دوران کرونا اعضای هیئت علمی بسیاری از نیازهای آموزشی خود را به صورت خودجوش و مستقل برطرف می‌کردند. در بسیاری از موارد دوره‌های توانمندسازی برای استادان برگزار نمی‌شود و این خودشان بودند که در راستای رفع نیازهای خود اقدام به یادگیری می‌کردند (کد ۹).
			۲۱-۲۰-۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۵-۴-۳-۲-۱	نمی‌دانم چرا این خصلت در اکثر ما وجود دارد که سراغ چیزی نمی‌رویم مگر اینکه مجبور شویم. آموزش مجازی و آنلاین از دهه‌ها مورد تأکید بود و به طور کلی همواره تأکید می‌شد که سواد رسانه‌ای و فناوری برای معلمان و استادان لازم است. ولی شاهد آن هستیم که اهمیت آن با رخداد کرونا برای ما محرز شد. معتمد که سواد رسانه‌ای برای استادان در هر حوزه‌ای که هستند معرف حرفه‌ای‌گرایی است (کد ۲۱).
حضور فعال در رسانه‌های جمعی و بهره‌گیری از آن‌ها			۱۹-۱۸-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	شبکه‌سازی و برقراری ارتباط بین مدرسانی که دغدغه مشترک آموزش آنلاین را داشتند به سرعت فراگیر شد و به واسطه رسانه‌های جمعی استادان شروع به همکاری کردند و علی‌رغم اینکه جمع شدن افراد در یک مکان مقدور نبود، به واسطه همین رسانه‌های اجتماعی همکاران جلسات و یا نشست‌های خود را برگزار می‌کردند. همین جلسات منجر به ایجاد شبکه‌هایی از همکاران شده است که همچنان پابرجا هستند (کد ۱۶).
			۱۷-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	گرچه کرونا حضور و ارتباطات حضوری در دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس را منع و محدود کرد اما رسانه‌های اجتماعی امکان تعامل و برقراری ارتباط را برای اعضای هیئت علمی و همه اقشار جامعه فراهم آورد. بی‌شک پیش از کرونا هم اعضای هیئت علمی و دانشجویان در فضای مجازی فعالیت داشتند ولی با شیوع کرونا حضوری آن‌ها پررنگ‌تر شد و پس از آن ادامه یافت. خیلی از استادان فارغ از الزامات سازمانی جهت بهره‌گیری از پلتفرم‌های خاص، صفحات مجازی شخصی خود را راه‌اندازی کردند و اکنون نیز حضور فعالی دارند (کد ۱۵).

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مصاحبه‌شوندگان	کد	نمونه‌ای از مصاحبه‌ها
	روابط مربی‌گری		۱۸-۱۶-۱۵-۱۲-۱۱-۹-۴	در حوزه توانمندسازی و آموزش سازمانی کارکنان اصطلاحی با عنوان منتورینگ ^۱ [مربی‌گری] داریم که فردی دارای دانش و تجربه به راهنمایی و حمایت از فرد یا افراد تازه‌کار در حوزه مربوطه می‌پردازد. در زمان فراگیری کووید-۱۹ شاهد انواع روابط منتورینگ بودیم نظیر منتورینگ همتایان و منتورینگ معکوس. در بسیاری از موارد همکاران از همکار خود که در حوزه تکنولوژی تخصص داشتند کمک می‌گرفتند و گاهی حتی فردی که دارای تخصص بود به همکارانی کمک می‌کرد که از نظر تجربه و حتی مرتبه علمی بالاتر بود (منتورینگ معکوس) (کد ۴).
	اجتماعی (تعامل بیشتر با همکاران و فراگیران)	بهبود ارتباطات	۱۵-۱۲-۱۱-۷-۵-۲-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱	قبل از کرونا کمتر شاهد حضور همکاران در گروه‌های استادان یا دانشجویی بودیم بعد از کرونا تعامل با دانشجویان و همکاران به واسطه شبکه‌های اجتماعی بیشتر شده است (کد ۱۲).
	خودباوری		۱۱-۱۰-۹-۷-۶-۵-۲-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱	تجربه کردن کلاس‌های برخط و بهبود دانش فناوری باعث خودباوری و عزت نفس استادان در حوزه تدریس به خصوص تدریس آنلاین شده است. در گذشته شاید یک مدرس به دلیل ترس از عدم تسلط بر فناوری و پلتفرم‌های برخط کمتر مایل به برگزاری جلسات آنلاین بود، اما به پشتوانه تجارب کلاس‌های آنلاین این خودباوری در استادان و مدرسان تقویت شده است (کد ۷).
	انعطاف‌پذیری (سازگاری با فناوری/پذیرش تغییر و تحول)		۱۷-۱۵-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۶-۵-۲-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱	تجربه آموزش‌های مجازی موجب شده دیگر دغدغه برگزاری کلاس‌های آنلاین را نداشته باشیم... هرگاه دانشگاه به دلایل مختلفی نظیر آلودگی هوا تعطیل می‌شود برای تدریس آنلاین آماده هستیم... برای برگزاری کلاس‌ها به صورت ترکیبی (مجازی و حضوری) نیز این آمادگی وجود دارد... مقاومت در برابر به کارگیری فناوری‌های نوین در تدریس کمتر شده و حتی شاهد استقبال از فناوری‌های نوین نظیر هوش مصنوعی هستیم (کد ۲۰).

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در قالب یک مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی سازمان‌دهی شده‌اند.

مرحله دوم) تعیین روابط مفهومی بین نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا

قبل از تعیین رابطه مفهومی بین نشانگرهای شناسایی شده، ابتدا به منظور اطمینان از روایی محتوایی نشانگرها، از مشارکت‌کنندگان بخش کمی خواسته شد تا براساس طیف لیکرت ۳ گزینه‌ای (نشانگر ضروری است، نشانگر مفید است ولی ضروری نیست، نشانگر ضرورتی ندارد) میزان ضرورت هر کدام از نشانگرها شناسایی شده را مشخص نمایند. با توجه به اینکه تعداد متخصصان مشارکت‌کننده در بخش کمی ۱۰ نفر بود، با در نظر گرفتن ۰/۸۰ به عنوان حداقل نسبت روایی محتوایی^۲ مورد قبول برای هر نشانگر (Ayre & Scally, 2014)، روایی محتوایی ۱۶ نشانگر شناسایی شده مورد آزمون و تأیید قرار گرفت.

^۱. mentoring

^۲. content validity ratio

پس از اطمینان از روایی محتوایی و تناسب نشانگرهای شناسایی شده، پرسش نامه‌ای متشکل از یک ماتریس 16×16 طراحی و در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا نوع رابطه نشانگرها را با استفاده از نمادهای V یا ۱ (متغیر i بر j تأثیر دارد)، A یا -۱ (متغیر j بر i تأثیر دارد)، X یا ۲ (رابطه دوسویه) و O یا صفر (نبود رابطه) مشخص کنند. در نهایت برای تعیین توافق بین نظرات خبرگان و وارد کردن داده‌ها به نرم افزار نظر اکثریت گروه خبره یعنی تعداد $(N/2+1)$ ملاک تعیین روابط زوجی بین نشانگرها قرار گرفت و در نهایت همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می شود ماتریس خودتعاملی به دست آمد.

جدول ۳. ماتریس خودتعاملی ساختاری نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا

نشانگرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
نشانگر ۱: اخلاق حرفه‌ای	۱	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۲: رغبت و تمایل به یادگیری	۱	-۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۳: تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۴: به روز بودن	۱	۱	۱	۱	-۱	۱	۱	۱	-۱	۲	-۱	۲	-۱	۱	۱	۱
نشانگر ۵: همراهی با فراگیران	۱	-۱	-۱	۱	-۱	-۱	-۱	۰	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱
نشانگر ۶: حرفه‌ای گرایی مشارکتی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	-۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۷: تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس	۱	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۲	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱
نشانگر ۸: حمایت عاطفی و آکادمیک از سایر مدرسان در تدریس آنلاین	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	-۱	۲	۲
نشانگر ۹: خودراهبری در یادگیری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۲	۱	۰	۱	۱	۱
نشانگر ۱۰: سواد رسانه‌ای	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-۱	۲	-۱	۱	۱	۱
نشانگر ۱۱: شبکه سازی و همکاری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۲	۱	۱	۱
نشانگر ۱۲: حضور فعال در رسانه‌های جمعی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-۱	۱	۱	۱
نشانگر ۱۳: روابط مربی گری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۱۴: بهبود روابط اجتماعی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-۱	-۱
نشانگر ۱۵: خودباوری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
نشانگر ۱۶: انعطاف پذیری	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱

در ادامه با تبدیل ماتریس خودتعاملی ساختاری به یک ماتریس دوارزشی صفر و یک (عدد یک جایگزین اعداد ۱ و ۲ و عدد صفر جایگزین اعداد -۱ و ۰) ماتریس دریافتی اولیه به دست آمد. سپس از اعمال روابط تعدی^۱ بین مؤلفه‌ها، ماتریس دریافتی نهایی حاصل گردید. رابطه تعدی به صورتی است که اگر مؤلفه i منجر به مؤلفه j شود و مؤلفه j منجر به مؤلفه k گردد پس می توان نتیجه گرفت که i منجر به k می گردد؛ بنابراین باید روابط ثانویه کنترل شود. علاوه بر این،

^۱. transitive relations

در ماتریس دریافتی نهایی قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر متغیر نیز نشان داده می‌شود. نتایج حاصل از محاسبه ماتریس دریافتی نهایی در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. ماتریس دریافتی نهایی نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا

نشانگرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	قدرت نفوذ
نشانگر ۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۶
نشانگر ۲	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۴
نشانگر ۳	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۶
نشانگر ۴	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۹
نشانگر ۵	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱*	۱*	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۴
نشانگر ۶	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱۰
نشانگر ۷	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱*	۱*	۱*	۶
نشانگر ۸	۰	۰	۰	۰	۱*	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۶
نشانگر ۹	۰	۰	۰	۱	۱	۱*	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱*	۱	۱	۱	۱۳
نشانگر ۱۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۹
نشانگر ۱۱	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۳
نشانگر ۱۲	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۹
نشانگر ۱۳	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱*	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۳
نشانگر ۱۴	۰	۰	۰	۰	۱*	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱*	۱*	۶
نشانگر ۱۵	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۶
نشانگر ۱۶	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱*	۱	۶
میزان وابستگی	۲	۳	۲	۱۰	۱۶	۷	۱۶	۱۶	۶	۱۰	۶	۱۰	۶	۱۶	۱۵	۱۵	

* بیانگر رابطه تعدی است.

پس از محاسبه ماتریس دریافتی نهایی و قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر کدام از نشانگرها براساس استخراج مجموعه خروجی‌ها (تأثیرگذاری) و مجموعه ورودی‌ها (تأثیرپذیری) برای هر بُعد از ماتریس دریافتی نهایی، نشانگرهای شناسایی شده سطح‌بندی شدند و روابط میان آن‌ها مشخص شد. نتایج حاصل از برآورد روابط و سطوح نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. تعیین سطوح در سلسله‌مراتب الگوسازی ساختاری تفسیری نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در زمان پساکرونا

نشانگر	سطرها مجموعه خروجی (اثرگذاری)	ستون‌ها مجموعه ورودی (اثرپذیری)	اشتراک	سطح
نشانگر ۱	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۳	۱، ۳	هفتم

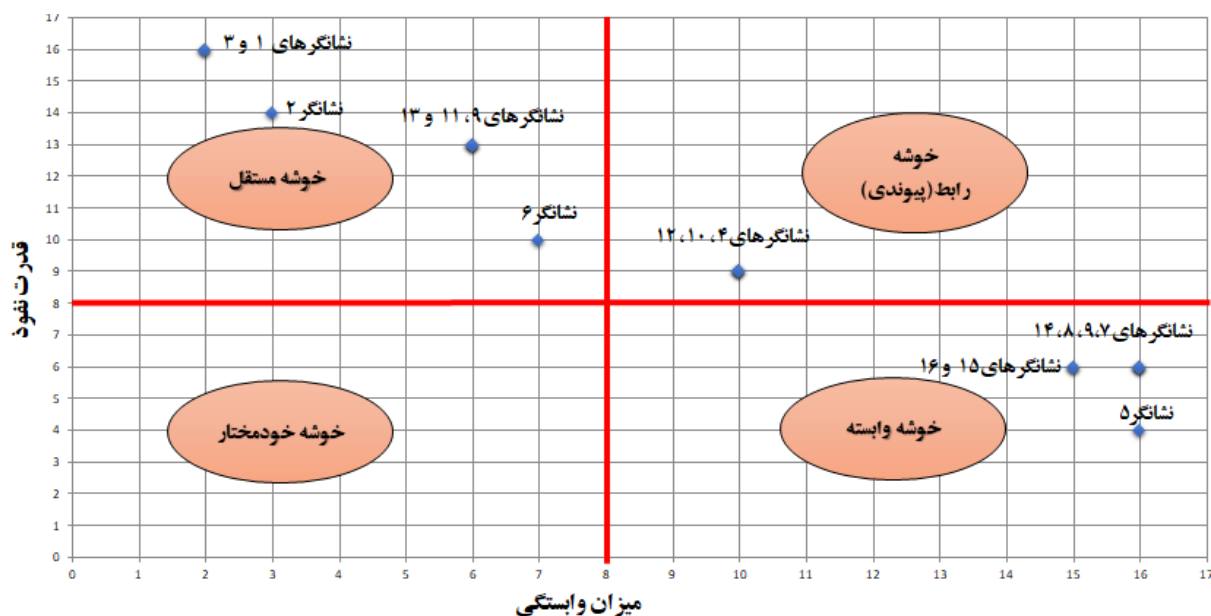
نشانگر	سطرها مجموعه خروجی (اثرگذاری)	ستونها مجموعه ورودی (اثرپذیری)	اشتراک	سطح
نشانگر ۲	۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳	۲	ششم
نشانگر ۳	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۳	۱، ۳	هفتم
نشانگر ۴	۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳	۴، ۱۲	چهارم
نشانگر ۵	۵، ۷، ۸، ۱۴	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۵، ۷، ۸، ۱۴	اول
نشانگر ۶	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳	۶	چهارم
نشانگر ۷	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵	اول
نشانگر ۸	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵	اول
نشانگر ۹	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۹، ۱۱، ۱۳	۹، ۱۱، ۱۳	پنجم
نشانگر ۱۰	۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳	۴، ۱۰، ۱۲	سوم
نشانگر ۱۱	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۹، ۱۱، ۱۳	۹، ۱۱، ۱۳	پنجم
نشانگر ۱۲	۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳	۴، ۱۰، ۱۲	سوم
نشانگر ۱۳	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۹، ۱۱، ۱۳	۹، ۱۱، ۱۳	پنجم
نشانگر ۱۴	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵	اول
نشانگر ۱۵	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	دوم
نشانگر ۱۶	۵، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶	۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۶	دوم

براساس نتایج حاصل از تعیین روابط و سطح‌بندی نشانگرها، الگوی ساختاری تفسیری نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در زمان پساکرونا در هفت سطح ترسیم گردید (شکل ۱). سطح یک که چهار نشانگر «همراهی با فراگیران»، «تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس»، «حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان» و «بهبود روابط اجتماعی» در آن قرار گرفته به‌عنوان تأثیرپذیرترین سطح و سطح هفتم که دو نشانگر «اخلاق حرفه‌ای» و «تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس» در آن قرار گرفته به‌عنوان تأثیرگذارترین سطح است.



شکل ۱. مدل‌سازی ساختاری تفسیری نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در زمان پساکرونا

در نهایت براساس میزان اثرگذاری و اثرپذیری، قدرت نفوذ و میزان وابستگی نشانگرهای شناسایی شده مشخص گردید. بر مبنای تعیین قدرت نفوذ یا اثرگذاری و میزان وابستگی یا اثرپذیری نشانگرها می‌توان تمامی نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در زمان پساکرونا را در یکی از خوشه‌های چهارگانه (متغیرهای مستقل، رابط، وابسته و خودمختار) ماتریس اثر متغیرها طبقه‌بندی کرد (شکل ۲).



شکل ۲. تجزیه و تحلیل قدرت نفوذ و وابستگی نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در زمان پسا کرونا با روش میک‌مک^۱

همان‌طور که در شکل ۳ مشاهده می‌شود، نشانگرهای ۱-۳-۲-۱۱-۹-۶ و ۱۳ از نوع متغیرهای مستقل هستند. این متغیرها دارای قدرت نفوذ (اثرگذاری) بالا و میزان وابستگی (اثرپذیری) کم هستند. سه نشانگر ۴، ۱۰ و ۱۲ نیز از نوع متغیرهای رابط (پیوندی) هستند. این متغیرها از وابستگی بالا و قدرت نفوذ بالا برخوردارند و به عبارتی اثرگذاری و اثرپذیری این نشانگرها بسیار بالاست و هر تغییر کوچکی بر روی این متغیرها باعث تغییرات اساسی در نشانگرهای خوشه وابسته می‌شود. علاوه بر این، نشانگرهای ۵-۱۵-۱۴-۹-۸-۷ و ۱۶ از نوع متغیرهای وابسته هستند. این متغیرها دارای قدرت نفوذ (اثرگذاری) کم و میزان وابستگی (اثرپذیری) شدید هستند. با توجه به شکل ۲، در میان نشانگرهای مستقل، میزان نفوذ و اثرگذاری نشانگرهای ۱ و ۳ و در میان نشانگرهای وابسته، میزان وابستگی و اثرپذیری نشانگر ۵ نسبت به سایر نشانگرها بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هویت حرفه‌ای متغیری مهم در ارزیابی وضعیت حرفه‌ای افراد است و نقشی اساسی در درک حرفه و تصمیمات حرفه‌ای افراد ایفا می‌کند. هویت حرفه‌ای هم برای پیشرفت فرد و هم برای خود حرفه مهم است. هویت حرفه‌ای به‌طور قابل توجهی بر تعامل یادگیری و مشارکت کاری مؤثر و مستقیماً بر اهداف و رضایت شغلی افراد تأثیر می‌گذارد. پژوهش حاضر با هدف تحلیل ساختاری تفسیری هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی در زمان پسا کرونا با تأکید بر تدریس و با رویکرد آمیخته صورت گرفته است. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن بود ۱۶ نشانگر اصلی هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه پس از کرونا و با تأکید بر تدریس به دست آمد. نشانگرهای به‌دست‌آمده شامل

^۱. MICMAC

اخلاق حرفه‌ای، رغبت و تمایل به یادگیری بیشتر، تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس، به‌روز بودن، همراهی با فراگیران، حرفه‌ای‌گرایی مشارکتی، تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس، حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان در تدریس آنلاین، خودراهبری در یادگیری، سواد رسانه‌ای، شبکه‌سازی و همکاری، حضور فعال در رسانه‌های جمعی و بهره‌گیری از آن‌ها، روابط مربی‌گری، بهبود ارتباطات اجتماعی، خودباوری و انعطاف‌پذیری است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های (Douglass et al., 2024)، (Landis et al., 2024) و (Ulla et al., 2024) هم‌سو است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت نشانگرهای هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به‌عنوان معیاری برای آن‌ها می‌تواند عمل کنند تا نقش جدید خود را در طول شغل حرفه‌ای‌شان تقویت نمایند. هویت حرفه‌ای می‌تواند به اعضای هیئت علمی کمک کند و آن‌ها را تشویق نماید تا کاملاً خود را وقف کار کنند و احساس شادی، موفقیت و ارزش را در کار خود تجربه کنند؛ نرخ فرسودگی آن‌ها را کاهش دهد و آن‌ها را تحریک کند تا به‌طور فعال قابلیت‌های حرفه‌ای خود را بهبود ببخشند. اعضای هیئت علمی نه‌تنها یک گروه پشتیبانی و منبع راه‌حل برای مشکلات تدریس هستند بلکه استادان بعد از کووید-۱۹ دریافتند که می‌توانند تمامی تجربیات تدریس خود را برای یکدیگر به اشتراک بگذارند و از یکدیگر یاد بگیرند. این نتایج با بخشی از نتایج پژوهش‌های (Yang et al., 2022) و (Richter et al., 2021) هم‌سو است.

نتایج پرسش دوم پژوهش نشان داد الگوی ساختاری - تفسیری هویت حرفه‌ای استادان در زمان پساکرونا با تأکید بر تدریس در قالب ۷ سطح یا لایه طبقه‌بندی شد. سطح هفتم به‌عنوان آخرین و بالاترین سطح شامل نشانگرهای مستقل بوده که بر شش سطح دیگر تأثیر می‌گذارد و اولین نشانگر سطح هفتم «اخلاق حرفه‌ای» است. اعضای هیئت علمی باید اخلاق حرفه‌ای را در تمامی مسائل دانشگاهی رعایت کنند؛ بدین معنا که یک سری از کارها را باید انجام دهند و یک سری از کارها از جمله بی‌اخلاقی‌های آموزشی، پژوهشی و فرهنگی را نباید انجام دهند. به‌طور مثال، استادان نباید کلاس درس را دیرتر شروع کنند و زود به پایان برسانند و یا اینکه در کلاس‌های درس، به مسائل غیردرسی بیش از مسائل درسی بپردازند. همچنین در بحث پژوهش، برای نوشتن پروژه‌ها و مقالات خود نباید از داده‌سازی استفاده کنند و سرقت علمی انجام دهند. این نتایج با نتایج پژوهش (Au, 2018) از نظر توجه به ویژگی‌های اخلاقی (بردباری و صبر، خودکارآمدی، وجدان کاری، تعهد به تدریس باکیفیت) و اولویت به آن در تدریس هم‌سو است. رعایت اخلاق در آموزش، پژوهش و سایر مسائل دانشگاهی منجر به درستی، دقت، کیفیت و عینیت، و کاهش آسیب به جامعه دانشگاهی و سایر جوامع می‌شود. مسائل دانشگاهی باید براساس استانداردهای اخلاقی و روش‌های علمی دقیق مدیریت شوند و از تأثیرات و علایق غیرعلمی در فرایندها جلوگیری گردد. دیگر نشانگر سطح هفتم «تغییر در باورها و نگرش نسبت به تدریس» است. در تبیین این نشانگر می‌توان گفت پس از شیوع بیماری کووید-۱۹، در باور و نگرش استادان نسبت به تدریس تغییرات اساسی اتفاق افتاد. از جمله این تغییرات می‌توان به مواردی همچون پذیرش مهارت‌های فناوری‌های نوین و دیجیتال، تنوع در روش‌های تدریس و انعطاف‌پذیری در نحوه ارائه تدریس و محتوا و همچنین رشد یادگیری و توسعه شخصی اشاره کرد. علاوه بر این شیوع کووید-۱۹ به تمامی استادان این فرصت را داد تا بتوانند در صورت رخ دادن چنین اتفاقاتی در جامعه خود را سریعاً با شرایط جدید سازگار کنند و نشان دهند که می‌توانند به‌سرعت تغییر نمایند.

در سطح ششم مدل ارائه‌شده، نشانگر «رغبت و تمایل به یادگیری بیشتر» وجود دارد که از سطح بالاتر خود یعنی سطح هفتم تأثیر می‌پذیرد. یکی از اثرات بیماری کووید-۱۹، تمایل و رغبت اعضای هیئت علمی به یادگیری بیشتر بوده است. استادان دانشگاه‌های کشور برای اینکه دانش و اطلاعات خود را همراه با سایر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های

جهان به‌روز نگه دارند و بتوانند متناسب با وضعیت روز ادامه دهند تمایل و رغبت بیشتری به یادگیری محتوا و شیوه‌های انجام تدریس آنلاین نشان داده‌اند. همه‌گیری کووید-۱۹ به‌عنوان یک محرک عمل کرد و منجر شد تا استادان با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، خود را به استانداردهای بین‌المللی نزدیک کنند و توان رقابت‌پذیری خود را در فضای علمی جهانی ارتقا دهند. بیماری کووید-۱۹، به‌دلیل اختلال گسترده‌ای که در نظام آموزشی سنتی ایجاد کرد، نیاز به تطبیق با شرایط جدید را به یک ضرورت تبدیل کرد. تمایل و رغبت به یادگیری بیشتر، پاسخی مستقیم به چالش‌های دوران کرونا بوده و نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری و انگیزه اعضای هیئت‌علمی برای بهبود مهارت‌ها و سازگاری با شرایط جدید است. این ویژگی می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در نظام آموزش عالی باشد.

سطح پنجم الگوی به‌دست‌آمده دارای سه نشانگر است. اولین نشانگر شبکه‌سازی است. این نتایج با نتایج پژوهش Raj et al. (2017) هم‌سو است. آن‌ها معتقدند شبکه‌سازی حرفه‌ای منجر به ایجاد و حفظ روابطی می‌شود که می‌تواند برای افراد در شغل یا محل کارشان مفید باشد. شبکه‌سازی اعضای هیئت‌علمی موجب می‌شود آن‌ها در ارتباط با مسائل و مفاهیمی که اطلاعات کمتری دارند اطلاعات بیشتری را کسب کنند، با روش‌ها و چگونگی انجام کار با نرم‌افزارها و امکانات جدید آشنا شوند و می‌توانند از آخرین دانش، کتب و مقالات به‌روز رشته خود آگاه شوند و مهارت‌های خود را تقویت کنند. شبکه‌سازی باعث می‌شود که اعضای هیئت‌علمی در یک فضای تعاملی، به بحث و گفت‌وگو بپردازند و به‌عنوان یکی از ابعاد ضروری زندگی حرفه‌ای امروزی مطرح است. به گفته Baumann (2021)، شبکه‌سازی به افراد اجازه می‌دهد به اطلاعات حرفه‌ای مربوط به سازمان در داخل و خارج دسترسی داشته باشند. اهمیت شبکه‌سازی در دوره‌های حساسی چون ظهور پدیده‌های نادر یا پدید آمدن بیماری‌های جدید صدچندان خواهد شد. اعضای هیئت‌علمی می‌توانند از این طریق کیفیت و کمیت تدریس خود را بهبود دهند.

دومین نشانگر سطح پنجم خودراهبری در یادگیری بوده است. خودراهبری در یادگیری منجر می‌شود استادان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و نیازهای خود را شناسایی و رفع کنند. پس‌از آنلاین شدن تدریس‌ها در دانشگاه‌های کشور، استادان به یادگیری و کسب دانش فناوری پرداختند و تلاش کردند تا حداقل دانش لازم را برای برگزاری کلاس‌های آنلاین داشته باشند. Knowles (1975) معتقد است یادگیرنده خودراهبر متعهد به یادگیری است و انگیزه درونی برای توسعه، اجرا و ارزیابی رویکرد خود به یادگیری را دارد. خودراهبری در یادگیری باعث می‌شود استادان، خودشان منابع و محیط یادگیری را انتخاب کنند؛ به‌دنبال اهداف مدّ نظر خود باشند؛ راهبردهای یادگیری مناسب خود را انتخاب کنند؛ یادگیری خود را مطابق فرایند یادگیری خود مدیریت کنند و در پایان، یادگیری خود را ارزیابی کنند. سومین نشانگر در سطح پنجم الگو، روابط مربی‌گری است. در دوره کووید-۱۹، مربی‌گری از جمله نشانگرهایی بود که اهمیت بیشتری پیدا کرد؛ چراکه در زمان پدید آمدن این بیماری استادان با چالش‌های زیادی همچون تدریس در فضای وب، فناوری‌های نوین و مدیریت استرس مواجه بودند. در زمان کووید-۱۹، مربی‌ها با ارائه حمایت‌های فنی، عاطفی و حرفه‌ای، نقش مهمی در انطباق و موفقیت سایر استادان ایفا کردند. روابط مربی‌گری نه‌تنها یک نشانگر کلیدی در هویت حرفه‌ای استادان است بلکه ابزاری ارزشمند برای تقویت کیفیت آموزش و پژوهش در نظام آموزش عالی محسوب می‌شود. در مدل ارائه‌شده، این روابط به‌عنوان بستری برای یادگیری، تعامل و رشد فردی و گروهی اهمیت ویژه‌ای دارند.

در سطح چهارم، نشانگر حرفه‌ای‌گرایی مشارکتی یا تسهیم دانش قرار دارد. پس‌از ورود بیماری کووید-۱۹ به کشور، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها اطلاعات، تجارب و داده‌های خود را از طرق مختلف در اختیار هم‌تایان خود قرار می‌دادند

و کمک می‌کردند تا حداقل وظایف روزمره خود را به‌نحو مطلوب انجام دهند. به اشتراک‌گذاری دانش خود با هم‌تایان، ضمن کمک به آن‌ها در حل مسائل و چالش‌های آن‌ها، ایده‌های جدیدی در ذهن‌شان ایجاد می‌کند؛ لذا تسهیم دانش توسط استادان قطعاً می‌تواند در کاهش هزینه‌ها، کوتاه‌تر کردن زمان یادگیری، رضایت دانشجویان، بهبود نوآوری و قابلیت‌های عملکردی مؤثر باشد. به اعتقاد Ahmad and Karim (2019)، نتایج حاصل از تسهیم دانش فراتر از اثرات کاری است و تأثیرات مثبتی نیز بر جوّ گروه، رضایت شغلی و رضایت از زندگی دارد.

در سطح سوم، نشانگرهای به‌روز بودن، حضور فعال در رسانه‌های جمعی و سواد رسانه‌ای قرار دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت با توجه به رشد فناوری و تکنولوژی‌های نوین و همچنین هوش مصنوعی، اهمیت به‌روز بودن استادان دانشگاه بیش از پیش ضروری است. استادانی که در دنیای امروز به‌روز نباشند قطعاً به آخرین دستاوردهای علم و دانش دسترسی ندارند و همچنان محتوا و مثال‌های قدیمی و منسوخ‌شده را به دانشجویان انتقال می‌دهند. بدیهی است استادانی که از فناوری‌های به‌روز و روش‌های تدریس نوین استفاده می‌کنند تدریس آن‌ها جذاب‌تر و انگیزه حضور دانشجویان در کلاس درس بیشتر و یادگیری عمیق‌تر و مفهومی‌تر می‌شود. به‌روز بودن استادان منجر به توانمندسازی دانشجویان برای حضور در بازار کار و جامعه می‌شود و به‌راحتی مسائل پیچیده را در محیط کاری خود حل خواهند کرد. لازم به ذکر است اگر استادانی که سال‌های زیادی در دانشگاه هستند علم و دانش به‌روزی نداشته باشند نمی‌توانند با نسل جدید تعامل و ارتباط نزدیک‌تر و بهتری داشته باشند. داشتن سواد رسانه‌ای برای استادان امروزی لازم است تا بتوانند به مواردی چون تسهیل یادگیری دانشجویان، مهارت‌های نرم و کاربردی، پرورش حس تعهد و مسئولیت‌پذیری در قبال تدریس و پژوهش، خلاقیت و مهارت‌های کارآفرینی و دیجیتال، تولید محتوای مطلوب، به‌روز و دیجیتال، شناخت اطلاعات درست از نادرست، کیفیت تدریس، یادگیری مادام‌العمر و مستقل دانشجویان، تحلیل و تفکر انتقادی، نحوه استفاده از ابزارها و امکانات، و یادگیری عمیق‌تر و پرورش مهارت‌های دیجیتال کمک کنند.

در سطح دوم، نشانگرهای خودباوری و انعطاف‌پذیری/سازگاری قرار دارد که می‌تواند بر تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس، حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان و بهبود روابط اجتماعی تأثیر بگذارد. انعطاف‌پذیری به استادان کمک می‌کند تا همیشه در تدریس خود مؤثر بوده و بتوانند به نیازهای فردی دانشجویان پاسخ دهند. در هنگام تدریس استادان در کلاس‌های درس ممکن است چالش‌ها و مشکلات زیادی به وجود آید. استاد انعطاف‌پذیر می‌تواند به‌طور مؤثر و سازنده به چالش‌ها پاسخ دهد و در مواجهه با مشکلات یا چالش‌ها، روش‌ها و رویکردهای نوین یا متفاوتی را آزمایش می‌کند تا به نتایج بهتر یا کارآمدتری دست یابد. به‌طور مثال، تغییرات غیرمنتظره‌ای که شیوع بیماری کووید-۱۹ در جهان به وجود آورد باعث شد که تغییرات سریعی در زمان، محیط آموزش و روش‌های تدریس دانشگاه صورت بگیرد. استادان باید انعطاف‌پذیری لازم را داشته باشند تا بتوانند فوراً خود را با شرایط ایجادشده سازگار نمایند. همچنین خودباوری اساتید به آن‌ها کمک خواهد کرد تا احساس توانمندی‌ها و انگیزه خود را به دانشجویان انتقال دهند و انگیزه دانشجویان برای یادگیری بیشتر دوجندان شده و به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند. پویایی کلاس درس، ارائه و اجرای ایده‌های جدید و نترسیدن از اشتباه می‌تواند از جمله فواید خودباوری استادان در دانشگاه‌ها باشند. خودباوری و انعطاف‌پذیری می‌تواند به بهبود فرایند تدریس، لذت‌بردن از فرایند یادگیری، کسب نتایج مطلوب‌تر، نگاه به یادگیری با نگرشی باز و منعطف و اثربخشی راه‌های متنوع برای محیط آموزشی اثربخش و پاسخ‌گوی دانشگاه به نیازهای متنوع دانشجویان کمک نماید.

در اولین سطح، نشانگرهای همراهی با فراگیران، تغییر و تحول در شیوه‌های تدریس، حمایت عاطفی و علمی از سایر مدرسان و بهبود روابط اجتماعی قرار گرفته است که بیان‌کننده این موضوع است که استادان می‌توانند تجربه‌ای مثبت‌تر و تعاملی‌تر برای دانشجویان خود ایجاد کنند. حمایت عاطفی از اعضای هیئت‌علمی از سوی دانشگاه باعث می‌شود تا تفکر انتقادی و خلاق را نسبت به حرفه خود توسعه دهند. مشارکت اعضای هیئت‌علمی در انجام آثار و کارهای گروهی و تیمی می‌تواند به درک عاطفی بهتر از یکدیگر کمک کرده و آن را ارتقا دهد. حمایت عاطفی میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه به افزایش انگیزه و کیفیت آموزشی، بالا بردن روحیه اعضای هیئت‌علمی و حل مشکلات و بهبود فرایند آموزشی کمک می‌کند و از ایجاد استرس‌ها و نگرانی‌های محتمل جلوگیری می‌کند. ایجاد فضای دوستانه و ارتباطات مثبت بین اعضای هیئت‌علمی منجر به فضایی خواهد شد که در آن دانشجویان و سایر اعضای هیئت‌علمی با همدیگر ارتباطات مثبت و احساس تعلق نسبت به محیط دانشگاه داشته باشند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش‌های کیفی این است که متکی بر پارادایم تفسیری هستند و یافته‌ها و شکل‌گیری مضامین نیز متکی بر تفسیر پژوهشگر است. این محدودیت در مورد مرحله اول پژوهش حاضر صادق است، هرچند پژوهشگر سعی نموده است با بهره‌گیری از رویکردهای سه‌سوسازی، مرور هم‌تا و مرور مشارکت‌کنندگان و همچنین تبیین دقیق مراحل شکل‌گیری مضامین بر اعتبار و قابلیت اعتماد داده‌ها بیفزاید. علاوه بر این، یافته‌های حاضر در مورد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران به‌طور عام صادق است و در تعمیم به مؤسسات خاص باید جانب احتیاط را لحاظ نمود. از همین رو با توجه به اینکه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران از نظر ساختار و امکانات با همدیگر متفاوت هستند لازم است دانشگاه‌ها و مؤسسات مختلف از نظر مضامین شناسایی شده با همدیگر مقایسه شوند. براساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود اعضای هیئت‌علمی با توجه به پویا بودن هویت حرفه‌ای، به‌طور مداوم در برنامه‌ها، کارگاه‌ها، همایش‌ها، گردهمایی‌ها و سمینارهای مختلف هویت و توسعه حرفه‌ای شرکت کنند تا با نیازهای درحال تغییر تدریس و آموزش کنار بیایند و دانشگاه‌ها باید زمینه حضور استادان را در چنین برنامه‌هایی فراهم کنند و از آن‌ها حمایت کنند تا بتوانند تدریس ماهر و مهارت‌محوری داشته باشند. همچنین با توجه به اینکه افراد با تعامل مستمر در جامعه، هویت حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند اساتید ارتباطات خود را با دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی گروه، دانشکده و دانشگاه‌های محل تدریس و سایر دانشگاه‌ها افزایش دهند. سرانجام اینکه پیشنهاد می‌شود اقداماتی چون الف) تشکر و قدردانی از استادان با عناوین و طرح‌های مختلف، ب) نظارت و ارزیابی از تدریس و پژوهش استادان توسط مدیر گروه‌ها و مدیریت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه، استادان باتجربه، بازنشستگان؛ متخصصان رشته‌ها، و ج) بازخورد به استادان دانشگاه در مورد نحوه عملکرد آن‌ها، مورد توجه قرار گیرد.

References

- Ahmad, F., & Karim, M. (2019). Impacts of knowledge sharing: a review and directions for future research. *Journal of Workplace Learning*, 31(3), 207-230. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0096>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Aloini, D., Dulmin, R., & Mininno, V. (2012). Modelling and assessing ERP project risks: A Petri Net approach. *European Journal of Operational Research*, 220(2), 484-495. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2012.01.062>

- Au, A. (2018). Online physicians, offline patients: Professional identity and ethics in social media use. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 38(5-6), 474-483. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-08-2017-0102>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. D. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College, Record*, 115(3), 1-41. <https://doi.org/10.1177/016146811311500309>
- Baumann, L. (2021). *Professional online networking: Investigating the technological and the human side of networking with professional social networking sites* (Doctoral dissertation). University of Hohenheim). <http://opus.uni-hohenheim.de/volltexte/2021/1886/>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teacher s'professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Douglass, B., Stager, S. L., Shaw, K., Hite, A., Solecki, S., Stanik-Hutt, J., & Tufts, G. (2024). Professional identity in nursing: Why it is important in graduate education. *Journal of Professional Nursing*, 52, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.03.004>
- Festinger, L. Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Harper.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer Press.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125 2001. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Holland, D., & Lachicotte, W. J. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). Cambridge University Press.
- Hu, W., Yuan, Q., Wang, Y., & Chen, N. (2024). The influence factors of tour guides' professional identity and professional decision before and after the COVID-19 pandemic. *Heliyon*, 10(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31588>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2018). Teacher educators' professional identity un- der construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 71, 120-133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.016>
- Joseph, M. L., & Godfrey, N. (2023). A new mindset: From tasks to professional identity. *Nurse Leader*, 21(2), 183-187. <https://doi.org/10.1016/j.mnl.2022.12.007>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257e272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Landis, T., Barbosa-Leiker, C., Clark, C., & Godfrey, N. (2024). Professional Identity in Nursing Scale 2.0: A national study of nurses' professional identity and psychometric properties. *Journal of Professional Nursing*, 50, 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2023.11.004>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

- Lee, H., & Jang, G. (2023). Native English teachers' construction and negotiation of professional identities in the context of Korea: An analysis of multilayered nature of identities. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103981. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103981>
- Malm, B. (2020). On the complexities of educating student teachers: Teacher educators' views on contemporary challenges to their profession. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 351–364. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1739514>
- Mao, A., Lu, S. E., Lin, Y., & He, M. (2021). A scoping review on the influencing factors and development process of professional identity among nursing students and nurses. *Journal of Professional Nursing*, 37(2), 391–398. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.04.018>
- Nazari, M., Nejadghanbar, H., & Hu, G. (2023). Emotion labor and professional identity construction of TESOL teacher educators. *System*, 117, 103111. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103111>
- Nazari, M., & Seyri, H. (2023). Covidentity: Examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 397–416. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1920921>
- Park, J. S.-Y. (2011). The promise of English: Linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 443e455. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573067>
- Raj, M., Fast, N. J., & Fisher, O. (2017). Identity and professional networking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(6), 772–784. <https://doi.org/10.1177/0146167217697299>
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Sheridan, V. (2013). A risky mingling: academic identity in relation to stories of the personal and professional self. *Reflective Practice*, 14(4), 568–579. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.810617>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *Tesol Quarterly*, 41(4), 657e680.
- Ulla, M. B., Perales, W. F., & Tarrayo, V. N. (2024). *Becoming and being Online EFL teachers: Teachers' professional identity in online pedagogy*. Heliyon.
- Warfield, J. N. (1974). Developing interconnection matrices in structural modeling. In *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, vol. SMC-4, no. 1, pp. 81–87. <https://doi.org/10.1109/TSMC.1974.5408524>
- Yadolahi Dehcheshmeh, A., Liaghatdar, M. J., & Davarpanah, S. H. (2019). Identifying effective factors on the Quality of Performance of Multi-grade classes Teachers. *Teaching and Learning Research*, 16(2), 129–146. <https://doi.org/10.22070/tlr.2019.3324> [In Persian]
- Yang, S., Shu, D., & Yin, H. (2022). Teaching, my passion; publishing, my pain: Unpacking academics' professional identity tensions through the lens of emotional resilience. *Higher Education*, 84(2), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00765-w>

