استكشاف تطوّر هوية أستاذ اللغة في برنامج التعلّم المهني للأساتذة*

تأليف: جينغ شو

كلية جيانغشي للدراسات الأجنبية، نانتشانغ، الصين

جامعة إدنبرة، إدنبرة، المملكة المتحدة

ترجمة: شوقي بونعاس

مقدمة

تُعدّ هوية أستاذ اللغة (Language Teacher Identity - LTI) عنصرًا حاسمًا في إصلاح تعليم اللغات وفي التطوير المهني لأساتذتها (De Costa & Norton, 2017; Yazan & Lindahl, 2020). وتشير مراجعة الأدبيات في هذا المجال إلى أنّ البحوث ذات الصلة تتقاطع حول ثلاث قضايا رئيسة. تتمثل أولى هذه القضايا في الطبيعة المتعددة الأبعاد لهوية أستاذ اللغة (Varghese et al., 2005). ففي الوقت الذي يتفق العديد من الباحثين على أنّ الهوية مكوّنة من أبعاد متعدّدة، يؤكد بعضهم على أهمية التقاطعية في بناء الهوية (Barkhuizen, 2017). أما القضية الثانية فتتعلق بالعلاقة بين الأبعاد الشخصية والأبعاد الاجتماعية والثقافية في بناء الهوية (Norton, 2013). إذ تؤكد العديد من الدراسات على الجوانب الشخصية، مع التركيز على تغيّر الهوية الذاتية ضمن سياقات معينة (Jia & Derakhshan, 2023). ومع ذلك، أشار عدد من الباحثين إلى أهمية الجماعات المتنوّعة التي تُعدّ جزءًا من السياق الاجتماعي والثقافي

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Jing, Xu.2025. "Exploring language teacher identity development in a teacher professional learning programme". *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*10: 36 (21 pages). https://doi.org/10.1186/s40862-025-00327-y

الأوسع، في تشكيل هوية الأستاذ (Feryok, 2024). وترتبط القضية الثالثة ارتباطًا وثيقًا بالسياق الثاني، إذ تتمثل في العلاقات المتشابكة بين الهوية والفاعلية والانفعالات، وهي علاقات تؤثر بشدة في التطور المهني لأساتذة اللغة وفي ممارساتهم الصفية (Pennington & Richards, 2016). وبالتركيز على هذه القضية الأخيرة، تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التداخل بين هوية الأستاذ وفاعليته وانفعالاته من خلال ممارسات تربوية مبتكرة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

ورغم ازدياد عدد الدراسات حول هوية الأستاذ في العقود الثلاثة الماضية، فإنّ الاهتمام بإعادة بناء هوية أستاذ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ما يزال محدودًا نسبيًا (Kayi-Aydar, 2019; Sadeghi & Ghaderi, 2022). وتسهم هذه الدراسة في هذا المجال من خلال اتخاذ التعليم والتدريب المهنيين (VET) في الصين نموذجًا للدراسة. ويتميّز هذا النظام التعليمي بتركيزه على المهارات والتطبيق العملي والتأهيل المهني، ويُقدَّم على ثلاثة مستويات في الصين القارية: التعليم المهني الأولي، والثانوي، والعالي (Xue & Li, 2022). وقد أُجريت هذه الدراسة في سياق التعليم المهني العالي، الذي تدرس فيه اللغة الإنجليزية لأغراض عامة وأخرى خاصة. حيث يقوم المشاركون في هذه الدراسة بتدريس اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP)، حَسَب المهمة التي تحددها وزارة التعليم الصينية والمتمثلة في: "تنمية قدرة الطلبة على تعلّم اللغة الإنجليزية وتوظيفها في إدارة مواقف التواصل داخل بيئة العمل، وتكوين أساس متين للّغة الإنجليزية يُعينهم في مواصلة الدراسة والتطور مدى الحياة" (MOE, 2021). ويُركّز التدريس الصفّي تحديدًا على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (MOE, 2021).

وعلى الرغم من أنّ المقاربات القائمة على المهارات في تعليم الإنجليزية وتعلّمها لأغراض عامّة قد تزيد من فرص الحصول على عمل، إلا أنّها قد تكون غير كافية لإعداد الطلبة للنجاح في عالم يتزايد تعقيده. ومن هذا المنطلق، تستكشف الدراسة الحالية التدريس الموجَّه نقديًا، الذي يهدف إلى تنشئة الطلبة بوصفهم أفرادًا متكاملين، قادرين على قراءة النصوص والعالم بوعي نقدي. وعند استكشاف هذا النوع من التدريس، تصبح هوية الأستاذ ميدانًا للصراع[1]، حيث تتقاطع فيه المقاربات

القائمة على المهارات مع المقاربات النقدية في التطبيق والتصور (Gao, 2017; Liu & Xu, 2013). وأثناء تفاوض الأساتذة مع هذه المقاربات داخل ذواتهم ومع بعضهم بعضا، تُتاح لهم الفرصة لإعادة بناء هويتهم، متأرجحين بين أدوار تقليدية وأخرى بديلة داخل الصف (Gong & Gao, 2024; Xu & Tao, 2023). ومع ذلك، لا تزال الكيفية التي يُعيد بها أساتذة الإنجليزية لأغراض عامة بناء هويتهم في سياقات التعليم والتدريب المهنيين غير معروفة على نحو كافٍ. وتسعى الدراسة الحالية إلى سدّ هذه الفجوة البحثية من خلال استكشاف التفاعل بين هويات الأساتذة وفاعليتهم وانفعالاتهم أثناء خوضهم لتجربة التدريس النقدي ضمن برنامج تعلّم مهني للأساتذة استمرّ لثلاثة أشهر في إحدى كليات التعليم المهني العالي بالصين. ويستعرض في القسم التالي الدراسات السابقة ذات الصلة.

مراجعة الأدبيات

النظرية الاجتماعية المعرفية والتعلّم المهني للأساتذة

تمثل نظرية التعلم الاجتماعية المعرفية التي وضعها **فيغوتسكي** (Vygotsky, 1978, 1986)، الإطار النظري الذي تستند إليه هذه الدراسة في استكشاف تطوّر هويات أساتذة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP) ضمن برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL). ووفقًا **لفيغوتسكي** (1978)، فإنّ التعلّم هو ممارسة اجتماعية وثقافية، تسمح للمتعلّم باكتساب المعرفة والمهارات من خلال مجموعة من الوسائط والأدوات. وتُعدّ اللغة – على سبيل المثال – أداةً تنظّم فكر المتعلّم وسلوكه (Vygotsky, 1986). وفي السياق ذاته، يعد كلٌّ من **ليف وڤينغر** (Lave & Wenger, 1991) الحديث/الحوار وسيطًا أساسيًا في تشكيل الهوية. ويقصدان بالهوية الطريقة التي يُدرك بها الأفراد أنفسهم ويُدرَكون بها من قبل الآخرين. ومن منظور اجتماعي معرفي، يوضح **ليف** (Lave, 1992) الصلة بين التعلّم والهوية من خلال تصوره للتعلّم بوصفه عملية تعريف ذاتي، أي أنّ التعلّم ينطوي على «عملية تشكّل للكينونة، وصياغة للهويات ضمن النشاط والممارسة في العالم» (ص. 3). وتُعدّ برامج التعلّم المهني للأساتذة أنشطةً

من هذا النوع، يُوضَع فيها الأساتذة في موقع المتعلّم، حيث يتعلّمون كيفية الانخراط والمشاركة النشطة (Lave & Wenger, 1991).

في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية، يمكن للأساتذة المتعلّمين أن يُشكّلوا هويات متعدّدة تُبنى اجتماعيًا وتخضع للسّياق والخطابات المتاحة لهم (Barkhuizen, 2017). وتتكوّن هذه الهويات المتعدّدة من جوانب شخصية ومهنية وسياقية تتعلّق بتكوين هوية الأستاذ وبكينونته، ويمكن أن تتوسطها تجارب الأساتذة التعليمية وممارساتهم الصفية (Day, 2018). وأثناء التفاوض بين هذه الأبعاد، قد يُفعّل الأساتذة فاعليتهم ويختبرون توترًا انفعاليًا يؤثر بدوره في مستوى التزامهم بالتدريس واستثمارهم في التعلّم المهني (Jia & Derakhshan, 2023). وتُعدّ هذه القضايا بالغة الأهمية في مجال إعداد أساتذة اللغة، إلا أنّ الاهتمام بتطوّر هويات الأساتذة أثناء الخدمة من خلال ممارساتهم الصفية وتعلّمهم المهني ما يزال محدودًا (Gong & Gao, 2024). وتسعى الدراسة الحالية إلى معالجة هذه القضايا من خلال استكشاف التدريس الموجّه نقديًا ضمن سياق برنامج معيّن للتعلّم المهني للأساتذة.

الترابط بين هوية أستاذ اللغة، والفاعلية، والانفعالات

هوية أستاذ اللغة

تُعرَّف هوية أستاذ اللغة (LTI) بأنها بنية مرنة[ii]، متعدّدة الأبعاد، متناقضة، تعتمد على السياق، وتتشكّل بتأثير عوامل شخصية واجتماعية ومؤسساتية (Varghese et al., 2005). وقد تناولت **فارغيز** (Varghese, 2017) هذه الأفكار المحورية موسعا، موضّحة العلاقة بين هوية أساتذة اللغات وبرامج إعدادهم. وفي هذا السياق، تُعدّ هوية الأستاذ عنصرًا أساسيًا في تحديد جودة التعلّم المهني للأساتذة (TPL) والممارسات الصفية (Varghese, 2017). ويتماشى هذا الطرح مع دراسات سابقة تؤكّد أنّ الجوانب الشخصية والمهنية والسياقية لهوية أستاذ اللغة يمكن دمجها وتطويرها من خلال الممارسة الصفية وبرامج التعلّم المهني (Jia & Derakhshan, 2023; Nazari & De Costa, 2022). ورغم تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة

هويات أساتذة اللغات (Kayi-Aydar, 2019)، فإنّ الأبحاث التي تناولت بناء هوية أستاذ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ما تزال محدودة نسبيًا (Sadeghi & Ghaderi, 2022)، لا سيما في سياق التعليم والتدريب المهنيين (Trent & Liu, 2023) (VET). وبالنسبة إلى الصين فتشير الأدلة إلى أنّ مفهوم "الأستاذ المتعلّم" يمثّل موضوعًا بارزًا برز من خلال دراسة الحياة المهنية لأساتذة اللغة الإنجليزية بالجامعات (Gao et al., 2018; Tao & Gao, 2017). وعلى الرغم من أنّ أساتذة اللغة لأغراض عامة (EGP) يُتوقَّع منهم تطوير كفاءات التعلّم مدى الحياة في مراحل مختلفة من مسيرتهم المهنية ضمن نظام التعليم المهني (MOE, 2021)، إلا أنّ دراسات قليلة وجدت أنهم يرون أنفسهم كأساتذة متعلّمين. فعند استكشاف تصوّرات ثلاثة من أساتذة EGP حول أدوارهم في كلية مهنية صينية، لاحظ **جين** (Jin, 2015) أنّ المشاركين لم يكن لديهم تصوّر واضح عن ذواتهم المهنية في السنوات الأولى من التعليم، وكان أسلوبهم في التدريس أقرب إلى أسلوب "التقنيّ" منه إلى أسلوب "المربّي" (Jin, 2015). وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع ما توصّلت إليه **شاو** (Shao, 2011) من أنّ معظم أساتذة EGP في دراستها كانوا يرون أنفسهم كناقلين للمعرفة والمهارات. ويعبّر هذا عن تصور سائد لهوية أستاذ اللغة بوصفها تتركز على التخصّص اللغوي والخبرة فيه. وقد بدت **شاو** (Shao, 2011) رافضة لهذا التصوّر التبسيطي، ودعت إلى تقدير الطبيعة المتعددة الأوجه لهوية الأستاذ. وفي دراسة لاحقة، اقترحت **شاو** (Shao, 2011) مقاربة متعددة الأبعاد لفهم أدوار أساتذة EGP في التعليم المهني، حيث إنّ أساتذة اللغة لا يكتفون بالتدريس، بل هم أيضًا باحثون، وموجّهون، وميسّرون، ومشرفون، ومحرّكون للعملية التعليمية. وتشير **شو** (Xu, 2016) إلى أنّ هذه الأدوار المتعدّدة التي يؤدّيها أساتذة EGP عادةً ما تخضع للتفاوض والتكيّف استجابةً لمتطلبات البيئات التعليمية المتغيرة. ويتسق هذا الطرح مع الأدبيات الحديثة التي تؤكّد أنّ الحفاظ على هوية مهنية مستقرة أمر يصعب تحقيقه في ظل مناخ دائم التغيّر (Wang & Li, 2021).

فاعلية أستاذ اللغة

ترتبط الفاعلية ارتباطا وثيقا بالهوية؛ إذ كثيرا ما تستخدم لاستكشاف بناء

هوية الأستاذ وتطوّره المهني (Eteläpelto et al., 2013). ومن منظور إيكولوجي، يمكن فهم الفاعلية بوصفها "ظاهرة ناشئة" تتحقق من خلال تفاعل الأفراد مع السياق الاجتماعي عبر الزمن (Priestley et al., 2015، ص. 19). أما في مجال تعليم اللغات وتكوين أساتذة اللغات، فقد تمت دراسة الفاعلية بالارتباط مع مدى تحكّم الأساتذة بمسار تعلّمهم المهني وممارساتهم التعليمية. فعلى سبيل المثال، استقصى **تاو** وغاو (Tao & Gao, 2017) كيف أسهم ثمانية أساتذة جامعيين للغة الإنجليزية لأغراض متخصّصة (ESP) في تطوير تعلّمهم المهني من خلال تفعيل الفاعلية وتعزيز التزامهم بالتدريس أثناء تنفيذ إصلاحات في المناهج الدراسية. وفي سياق مماثل، اكتشف **غاو وآخرون** (Gao et al., 2018) أنّ قرارات الفاعلية التي اتخذها أساتذة ESP في برامج التعلّم المهني كانت متأثرة إلى حد كبير بالتزامات الهوية التي يحملونها. وقد أثّرت هذه الالتزامات الهوياتية كثيرا في تحقيق الفاعلية (Gao et al., 2018). غير أنه، وكما أظهرت دراسة **شو وتاو** (Xu & Tao, 2023) التي تناولت أربع أستاذات جامعيات للغة الإنجليزية انتقلن من التدريس الحضوري إلى الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-19، فإنّ التوترات الهوياتية التي قد تظهر في مثل هذه الظروف قد تجعل من الفاعلية موردًا أساسيًا يُسهم في بناء هوية الأستاذ وإعادة تشكيلها.

ورغم ما تقدّمه هذه الدراسات من رؤى حول تطوّر هوية أستاذ اللغة في ظل تجارب جديدة (مثل إصلاح المناهج أو الجائحة)، فإن الكيفية التي يتجاوب بها الأساتذة مع هذه التجارب لا تزال غير مستكشفة كما ينبغي، وخصوصًا في سياقات التعليم المهني. وتشير **شو** (Xu, 2016) إلى أنّ العديد من أساتذة اللغة لأغراض عامة (EGP) في التعليم المهني قد واجهوا توترات هوياتية. وقد أشار **لي وونغ** (Li & Wang, 2021) إلى أمر مشابه، مؤكدَين أنّ توتر الهوية ينشأ أساسًا من التناقضات الجديدة بين تصوّر الأساتذة لذواتهم وتصور الآخرين لهم. ومن العوامل الخارجية البارزة في هذا السياق يذكر **لي ووونغ** (Li & Wang, 2021) خطة إصلاح التعليم التي تدفع أساتذة EGP إلى إعادة اختيار الوضعية التي تناسبهم استجابةً للدعوات المطالِبة بتغيير ممارساتهم الصفية. إلا أنّ التفاعل بين الهوية والفاعلية لا ينعكس دائمًا في برامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة القائمة على المنهجية. وقد يُعزى ذلك إلى التصوّر السائد

الذي يرى الأساتذة بوصفهم "مجرد أدوات سلبية" (Hayes, 2017، ص. 57). غير أنّ **هايس** (Hayes, 2017) يرى أنّ هذا التصوّر قاصر، ويؤكّد (وأنا أؤيّده في ذلك) أنّ الأساتذة ليسوا مجرد تقنيين، بل هم "مهنيّون يحكمهم بضمير حيّ" يسعون لإيجاد بدائل للواقع القائم (ص. 58). وفي سعيهم هذا نحو بدائل جديدة، قد يجد الأساتذة أنفسهم مضطرين للتعامل مع انفعالات معقّدة.

انفعالات أستاذ اللغة

رغم صعوبة تعريف الانفعالات، فإن الأدبيات القائمة تميل إلى النظر إليها من منظور شمولي وتكاملي، عبر ربطها بالذات والآخرين والبيئة (e.g. Han et al., 2023; Yang, 2024). واستنادًا إلى بعض جوانب التعريف الشامل للانفعالات الذي قدّمه **شوتزوآخرون** (Schutz et al., 2006)، يمكن تعريفها على أن انفعالات أستاذ اللغة في هذه الدراسة أنماط وجدانية يُفعّلها الأساتذة نتيجة تفاعلاتهم مع الطلبة، وممارساتهم الصفية، وتعلّمهم المهني، والمتطلبات السياقية المحيطة بهم.

وتُظهر الأدلة أنّ الانفعالات تمثّل عنصرًا محوريًا في تشكيل هوية أستاذ اللغة (LTI) وتفعيل فاعليته (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023; Derakhshan et al., 2024; Yang & Yin, 2024). ومع ذلك، لم تحظَ الروابط بين هذه العناصر بالاهتمام الكافي إلا مؤخرًا (Han et al., 2023). فقد تناولت دراسات حديثة الكيفية التي تشكّلت وفقها الخبرات الانفعالية تحديًا لهويات أساتذة اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL) وإحساسهم بالفاعلية في الجامعات الصينية (e.g. Liu & Chen, 2019; Yip et al., 2022). ويمكن أن يكون للانفعالات الناتجة عن تنفيذ إصلاحات المناهج، مثل الشعور بالضعف، تأثير كبير في التزام الأساتذة وتحفيزهم، مما ينعكس على الطريقة التي يتعاملون بها مع بيئاتهم المهنية (Liu & Chen, 2019; Yip et al., 2022). وفي المقابل، يرى كلٌّ من **زيمبيلاس**(Zembylas, 2002) و**لاسكي** (Lasky, 2005) أنّ لشعور الأستاذ بالضعف آثارًا مزدوجة؛ إيجابية وسلبية، في برامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL). وقد أظهر **سونغ** (Song, 2016) هذه الآثار المزدوجة، مشيرًا إلى أنّ بناء الهوية وتنظيم الانفعالات عمليّتان مترابطتان تؤثران في كيفية تفاعل الأساتذة مع بيئات عملهم. وقد

عدت هذه العلاقة التكاملية بين المكونات ضرورة ملحّة لإدماجها في برامج التعلّم المهني، لمساعدة أساتذة اللغة على التنقل ضمن السياقات المهنية المعقّدة (Song, 2016). وتأكيدًا على هذا التوجه، باتت الدراسات تُقر بدور برامج التعلّم المهني في تعزيز الوعي الانفعالي لدى أساتذة اللغة. ففي دراسة حديثة، استقصى **تشانغ وآخرون** (Zhang et al., 2023) القدرة التنبؤية للانفعالات في تطوّر الأساتذة المهني في سياق تعليم الإنجليزية لغة أجنبية بالصين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تعزيز الحالة الانفعالية الإيجابية لدى الأساتذة قد يسهم كثيرا في تطوّرهم المهني. وفي الاتجاه ذاته، حدد كلٌّ من **هو انغ وآخرون** (Huang et al., 2024) **وليو وتشانغ** (Liu & Chang, 2024) الانفعالات الإيجابية بوصفها عوامل محورية في تحسين تجارب التعلّم المهني لدى الأساتذة وممارساتهم الصفية. أما العوامل الخارجية، مثل المناخ المؤسساتي، فلم تكن محل أولوية لدى المشاركين في هذه الدراسات. غير أنّ الباحثين أشاروا إلى أنّ للمؤسسات دورًا بارزًا في دعم التعلّم المهني للأساتذة، ولذلك دعوا إلى ضرورة بناء منظومة دعم مؤسساتية.

يتزايد الاعتراف في الأدبيات العلمية بترابط هوية أستاذ اللغة (LTI) والفاعلية والانفعالات. وتؤكد البحوث على أنّ هذه المفاهيم ليست معزولة (Alsup, 2018)، بل تشكّل جزءًا من تفاعل دينامي يؤثّر تأثيرًا بالغًا في تجارب الأساتذة المهنية وفاعليتهم البيداغوجية (Pennington & Richards, 2016). ومع تزايد التحديات المتعددة الأبعاد التي يواجهها أساتذة اللغة، يصبح فهم الروابط المعقّدة بين الهوية والفاعلية والانفعالات أمرًا بالغ الأهمية. ومع ذلك، لا تزال هذه العلاقات التفاعلية بين المفاهيم الثلاثة غير مستكشفة بما يكفي لدى أساتذة اللغة في سياق التعليم والتدريب المهنيين (VET). وانطلاقًا من مشروع بحثي أوسع حول تصورات أساتذة الكليات المهنية العليا في الصين حول القراءة وتدريسها في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (Xu, 2023)، تستكشف هذه الدراسة التفاعل بين هويات أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، وفاعليتهم، وانفعالاتهم من خلال التنقل بين ممارسات تدريسية موجّهة نحو التفكير النقدي، وذلك في إطار برنامج تطوير مهني للأساتذة امتدّ على مدار ثلاثة أشهر في إحدى الكليات المهنية العليا بالصين. وبما أن هذه الدراسة

تندرج ضمن مشروع بحثي أوسع، فقد تم تعديل سؤال البحث الرئيس على النحو الآتي:

- سؤال البحث: ما طبيعة التفاعل بين هويات، وفاعلية، وانفعالات أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة أثناء تنقّلهم بين ممارسات تدريسية نقدية خلال برنامج التعلّم المهني للأساتذة؟

المنهجية

سياق البحث والمشاركون

أُجريت هذه الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية بإحدى الكليات المهنية العليا الواقعة في مقاطعة جنوب شرقية من جمهورية الصين الشعبية. يضمّ القسم أكثر من 70 عضو هيئة تدريس، ويستقبل أكثر من 4000 طالب تخصّصوا في اللغة الإنجليزية للأعمال، واللغة الإنجليزية التطبيقية، ولغة السياحة، وذلك خلال فترة جمع البيانات. ويُدرّس غالبية الأساتذة في القسم مساقات اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، ويشاركون عادةً في برامج قصيرة الأمد للتعلّم المهني للأساتذة (TPL) برعاية دور نشر صينية خلال فصل الصيف. غير أن فرص التعلّم المهني على مستوى الحرم الجامعي، ولا سيّما البرامج المنهجية منها، تبقى نادرة. ومن هنا، تبنّت هذه الدراسة تصميماً نوعياً أساسياً تمّ في إطاره تنظيم برنامج TPL خاص بأساتذة EGP بهدف استكشاف مقاربات بيداغوجية بديلة ضمن سياقاتهم المهنية.

تشير المقاربة البيداغوجية البديلة هنا إلى التدريس الموجَّه نحو التفكير النقدي. فمن منظور نقدي، يُنظر إلى اللغة، وتعلّمها، وتعليمها على أنها سلسلة من الممارسات الاجتماعية غير المحايدة (Luke, 2018). وتهتم مقاربة اللغة "كممارسة اجتماعية" في تعليم اللغات بـ«الشخص ككل وهو يتفاعل مع العالم» أكثر من اكتساب للمهارات (Lave & Wenger, 1991، ص. 49). وتؤطّر هذه المقاربة عمليتي التعليم والتعلّم ضمن مفهوم المشاركة الاجتماعية، مشدّدة على أنّ استخدام اللغة يوسّط كيفية ارتباط الأفراد بالعالم، وكيفية تشكّل هذا الارتباط زمانياً ومكانياً،

وكيف يمكن للناس أن يتخيّلوا إمكانيات المستقبل المجهول (Norton, 2013). وتتطلّب المشاركة في مثل هذه الممارسات الاجتماعية قدراً من التفاوض حول السلطة، ما يفرض على المتعلّمين أن يُصبحوا أفراداً متكاملين قادرين على القراءة النقدية للعالم وكلماته (Janks, 2018, 2019). ومن هذا المنطلق، جرى اعتماد التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي في هذه الدراسة كمكمّل للمقاربات القائمة على المهارات، بهدف إشراك طلبة الكلية المهنية العليا في التعامل مع النصوص الإنجليزية.

وقد تمّ تفعيل هذا النوع من التدريس خلال برنامج TPL امتدّ لثلاثة أشهر. وتكوّن البرنامج من ورشة، وحوارات مهنية تعلّمية، وملاحظات صفّية، وتأمّلات ذاتية، بالإضافة إلى جلسة ختامية عامّة. تمّ استقطاب المشاركين باستخدام استراتيجيتَي العيّنة المتاحة و"كرة الثلج" (Cohen et al., 2018). وبعد الحصول على موافقة لجنة الأخلاقيات المؤسساتية، قمت بتزويد الأساتذة الصينيين للغة الإنجليزية في سياق البحث بمعلومات عن المشروع البحثي، وأرسلت لهم دعوات للمشاركة في ورشة TPL. وقد استجابت تسع أستاذات من القسم وحضرن الورشة. إلا أن اثنتين منهن انسحبتا لأسباب شخصية بعد الورشة. ووافقت سبع مشاركات على الاستمرار في استكشاف التدريس الموجَّه نحو التفكير النقدي، غير أن إحدى المشاركات انسحبت بعد ثلاث جلسات من الحوارات المهنية التعلّمية. وتكوّنت العيّنة النهائية من ست أستاذات للEGP (تمّ منحهن أسماء مستعارة T1 إلى T6)، جميعهن كنّ يدرّسن مادة القراءة المكثفة. وتفاوتت المشاركات في خصائصهن مثل العمر، والمسميات الوظيفية، وسنوات الخبرة في تدريس EGP، والمؤهلات الأكاديمية، كما هو مبيّن في الجدول رقم 1. وقد تمّ الحصول على موافقات خطيّة من جميع المشاركات قبل الشروع في البحث.

جمع البيانات

تعتمد هذه الدراسة على بيانات تمّ جمعها من ثلاث مصادر رئيسة ضمن برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL)، وهي: 95 تسجيلاً صوتياً لحوارات تعلّم مهني، و66.75 ساعة من الملاحظات الصفّية، و12 تسجيلاً صوتياً لتأمّلات شفهية. وقد عدت حوارات التعلّم المهني، التي تضمّنت مراحل ما قبل التعلّم وأثناءه وما بعده، المصدر

الرئيس للبيانات بهدف استكشاف تطوّر الهويات المهنية لأساتذة الكلية المهنية العليا من خلال ممارستهم للتدريس الموجّه نحو التفكير النقدي في فصول اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP). حيث ركّزت الحوارات السابقة لعملية التعلّم على تصوّرات المشاركات حول مهارات القراءة، وتدريس القراءة، والقراءة النقدية في فصول EGP. وتمّ إجراء سلسلة من الحوارات أثناء التعلّم، قبل الملاحظات الصفّية وبعدها، لاستكشاف ممارسات المشاركات في تدريس القراءة النقدية ضمن دروس EGP، ولتفسير نظرياتهن العملية، والمساهمة في تخطيط الدروس وتحسين الأداء الصفي. أمّا الحوارات اللاحقة لعملية التعلّم، فقد مكّنت الأستاذات الست من تأمّل مساراتهن التعلّمية بنحو نقدي. وبين الحوارات أثناء التعلّم والحوارات اللاحقة له، قمت بتنظيم جلستين من التأمّلات الشفهية، استغرقت كلّ واحدة منهما ما بين 50 إلى 60 دقيقة. وقد أتاح تحليل إجابات المشاركات على أسئلة التأمّل الأول إمكانية تصميم أسئلة مخصّصة للتأمّل الثاني بما يتناسب مع تجاربهن. وتجدر الإشارة إلى أن الملاحظات الصفّية وممارسات التأمّل استُخدمت لأغراض التثليث المنهجي للبيانات. ويقدّم الشكل 1 لمحة عامة عن عملية جمع البيانات.

استندت عملية التفاعل مع التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي خلال برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL) في هذه الدراسة إلى نموذج الموارد الأربع (Four Resources Model)، الذي يقدّم تصورًا بانوراميًا لممارسات القراءة (Freebody & Luke, 1990; Luke, 2000; Luke & Freebody, 1999). يتضمّن هذا النموذج طيفًا من المعارف والمهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلّم لفك رموز النصوص وفهمها واستخدامها وتحليلها (Luke, 2018). وفي ضوء هذا النموذج، أدّت المشاركات أدوارًا مختلفة أثناء إعداد الدروس، حيث تصرّفن بوصفهن مفكّكات للرموز (code breakers)، وصانعات للمعنى (meaning makers)، ومستخدمات للنصوص (text users)، ومحللات لها (text analysts). وبناءً عليه، قمن بتوجيه الطالبات داخل الفصول الدراسية لفك رموز النصوص، وفهمها، واستخدامها، وتحليلها. وبمساعدتي، تمكّنت المشاركات من مساءلة ممارساتهن الصفّية، وتصوّر أفكار

جديدة لتحسين تدريسهن ضمن إطار برنامج التعلّم المهني. وقد أتاح لي هذا المسار التشاركي في التوجيه، عبر الحوارات المتواصلة، فهماً أعمق لهويات المشاركات وهي تتطوّر تدريجياً من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثالثة من البرنامج (انظر الشكل 1).

جدول 1. المشاركون في الدراسة (N=6)

الأساتذة المشاركون	اللقب المهني	سنوات العمل كمدرسين للغة الإنجليزية لأغراض عامة	المؤهلات الأكاديمية
الأستاذة T1	أستاذ مشارك	11	ماستر في اللغة الإنجليزية وآدابها
الأستاذة T2	محاضر	12	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T3	محاضر	12	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T4	محاضر	13	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T5	محاضر مساعد	6	ماستر في تعليم اللغة الإنجليزية وطرائق تدريسها
الأستاذة T6	أستاذ مشارك	18	ليسانس في اللغة الإنجليزية

شكل 1. نظرة عامة على عملية جمع البيانات

جدول 2. مثال لمعاينة البيانات

مقتطفات من المحادثة	ترميز الباحث	ملاحظات المشارك	الترميز المتفق عليه
للأساتذة بعض السلطة على الطلبة، ويقع على عاتق الطلبة أداء واجباتهم المنزلية	علاقة الأستاذ بالطالب	نعم، للأستاذ بعض السلطة داخل القسم	علاقة الأستاذ بالطالب
بمساعدتك خلال البرنامج، بدأت تدريجيًا أُغيّر منهجيتي التعليمية ومضامين دروسي	التأطير التدريجي للتغيير في التدريس	نعم، ساعدني برنامج التعلّم المهني في بناء معارف جديدة حول كيفية تدريس القراءة في أقسام اللغة الإنجليزية العامة	فعالية البرنامج التدريبي تغيير تدريجي في التدريس:
عندما بدأت أُقدِّم المعلومات للطلبة، طلبت منهم أن يقرؤوا من وجهات نظر مختلفة، وشجّعتهم على أن يقرؤوا كمنتمين داخليًا	تغيّر في هوية الأستاذ عند تدريس القراءة من زوايا متعددة	نعم، أُدرِّس الطلبة القراءة من زوايا مختلفة. من المتوقع أن يقرؤوا كمطّلعين من الداخل	تغيّر في هوية الأستاذ عند تدريس القراءة

تحليل البيانات

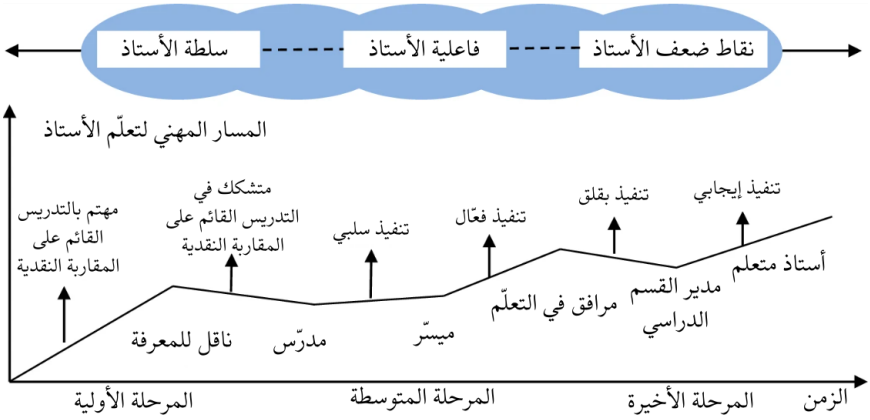
تم تسجيل المحادثات المهنية، والتفاعلات الصفّية، والتأملات الشفوية صوتيًا، بموافقة المشاركات، ثم تم تفريغها كتابيًا بغرض التحليل. وقد تم عرض النصوص المفرغة على كل أستاذة مشاركة بغرض التحقق من صحة البيانات. بعد ذلك، قمت بالاطلاع المتكرر والدقيق على كامل مجموعة البيانات، وفقًا لإطار التحليل الموضوعي الذي وضعه **برون وكلارك** (Braun & Clarke, 2006). ثم شرعت في تحليل أوّلي للبيانات لفهم الطريقة التي تدرك بها المشاركات أدوارهن في أقسام اللغة الإنجليزية لأغراض عامة. وبعد استخلاص مجموعة من الرموز الأوّلية، قمت بمشاركتها مع المشاركات وطلبت تعليقاتهنّ. وعلى الرغم من أن المشاركات لم يُشفّرن النصوص بسبب عدم امتلاكهنّ المعرفة والمهارات اللازمة، فقد قدّمن ملاحظات بنّاءة أسهمت في تعزيز التحقق الإضافي من البيانات (انظر الجدول 2).

إلى جانب التحقق بمشاركة الأستاذات، قمت بإعادة تشفير مجموعة البيانات كاملة بعد أسبوعين للتحقق من اتساق الترميز مع مرور الوقت. وقد كانت الرموز متسقة عبر مختلف مصادر البيانات. كما قمت بتوثيق أفكاري ومشاعري وانحيازاتي المحتملة أثناء تحليل البيانات، لتعزيز مصداقية النتائج. وفيما بعد، قمت بتعديل الرموز وتصنيفها ضمن ثلاثة مواضيع رئيسة: سلطة الأستاذ، وفاعلية الأستاذ، وهشاشة الأستاذ. غير أن هذه المواضيع الأولية لم تُظهر نمطًا متكرّرًا عبر مجموعة البيانات كلها، لذا اتبعت إجراءً تكراريًا لتطوير مواضيع أولية. وقد تم تلخيص المواضيع المنقّحة في شكل عناوين فرعية في قسم النتائج.

نتائج

نظرة عامة على النتائج

كما هو مبيّن في الشكل 2، فإن تطوّر هويات أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض عامة لا يسير وفق مسار خطّي. حيث تكشف النتائج المستخلصة من المرحلة الأولى من برنامج التعلم المهني للأساتذة (TPL) عن تداخل بين السلطة والفاعلية، مما يبرز الطابع المتغيّر لهوية أستاذ اللغة. وتُظهر بيانات المرحلة المتوسطة العمليات الدينامية التي تمر بها المشاركات ليصبحن فاعلات في التغيير، مسجّلةً تحولًا في طرائق تفكيرهن وتنفيذهن للتدريس القائم على المقاربة النقدية. أما بيانات المرحلة الأخيرة، فتُظهر التوترات العاطفية التي واجهتها المشاركات أثناء خوضهن لهذه المقاربة النقدية، مما يبرز العلاقة المتشابكة بين العواطف الإيجابية والسلبية. وتُسهم تجارب المشاركات من حيث توتر الهوية والعاطفة في تطور هوياتهن، وتعزّز قدرتهن على تحقيق التوازن بين التدريس المهاري والتدريس النقدي، مما يؤدي في النهاية إلى تعظيم مكاسبهن من التعلم المهني. ويُقدَّم عرض عام لهذه النتائج في الشكل 2.



شكل 2. استمرارية تطوّر هويات أساتذة اللغة

المرحلة الأولية: التذبذب بين السلطة والقدرة الفاعلة

كشفت النتائج عن حضور قوي لفكرة السلطة في تصوّرات المشاركات لدورهن داخل أقسام اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP). فعلى سبيل المثال، تحدثت T1 صراحةً عن سلطة الأستاذ في سياق إسناد الواجبات المنزلية بعد الحصص (مقتطف 1):

> «علاقتنا... في الواقع ليست متكافئة تمامًا. لدى الأساتذة بعض السلطة على الطلبة، وعلى الطلبة أداء واجباتهم.»

مقتطف 1: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

من الواضح أنه ينظر إلى الأساتذة في هذا المقتطف على أنهم الطرف الأقوى. وتفترض هذه الرؤية أن للأستاذ سلطة فعلية. غير أن التمتّع بالسلطة لا يعني بالضرورة ألا يُقَدر الأستاذ إسهام الطلبة في القسم. فعند سؤال T1 عمّا إذا كان من الممكن تمكين الطلبة من التعبير عن آرائهم، أجابت بأنها منفتحة على اقتراحاتهم ومستعدة لإجراء التعديلات اللازمة لتلبية احتياجاتهم التعليمية (مقتطف 2):

> «أعمل دائما على تمكينهم من المساهمة. فيمكنهم التحدث إليّ إذا كانت لديهم طلبات، وسأعمل على تلبية احتياجاتهم. مثلًا: هل

يمكنك إضافة مواد تعليمية أكثر للاستماع؟ بالتأكيد سأفعل. هل يمكنك شرح هذا إذا لم أفهم؟ سأحاول تلبية احتياجاتهم التعليمية.»

مقتطف 2: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

تُظهر هذه الرؤية استعداد T1 لخلق مساحة للتعبير عن صوت الطالب والانخراط فيه. ومع ذلك، قد يجد الأستاذ نفسه متشبثًا بصوته الشخصي، حتى أثناء تبنّيه لصوت الطلبة. فعلى سبيل المثال، اعترفت كلّ من T2 وT6 أنهما، في أعماق نفسيهما، تتمنيان أن يتّفق الطلبة مع آرائهما، رغم أنهما عبّرتا صراحةً عن قبولهن لاختلاف الطلبة مع الأستاذ في النقاشات الصفية. أثناء ملاحظتي لدروس T5، لاحظت أن الحصص كانت في الغالب متمركزة حول الأستاذ. وقد عزت T5 ذلك إلى طبيعتها الشخصية في التدريس (مقتطف 3):

«أميل إلى التحدث أكثر من الطلبة. أنا من يقود، ومن يلخّص، أما الطلبة فيتلقّون.»

مقتطف 3: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

ورغم أن T5 بدت مرتاحة لدورها القيادي في الحصة، فقد أقرّت بضرورة إجراء تعديلات، وأشارت إلى أن ذلك يعتمد على محتوى المادة الدراسية. وتُشير هذه المقتطفات إلى أن هويات المشاركات تتسم بالمرونة والتناقض، حسب السياق الخاص. ومع ذلك، ينبغي أيضًا الإشارة إلى أن طرائق تفكيرهن ووجودهن وأدائهن قد تكون تشكّلت قبل البرنامج المهني، مثل تأدية دور "ناقلات المعرفة". ومن ثمّ، فإن تطوّر الهوية يُعدّ عملية تدريجية ومتواصلة، حتى مع وجود اهتمام قوي باستكشاف مقاربات بيداغوجية بديلة.

المرحلة المتوسطة: التحوّل نحو فاعلين للتغيير

عبّرت المشاركات في هذه الدراسة عن رغبة قوية في تحسين أساليبهن التدريسية، وقد نجم ذلك أساسًا عن شعور بعدم الرضا تجاه ممارساتهن الصفّية

الحالية. فعلى سبيل المثال، رأت T1 أن نهجها في التدريس تقليدي ويركّز على الامتحانات. أما T4، فقد وصفت تدريسها القائم على المهارات بأنه ممل. غير أن معظم المشاركات ومن خلال برنامج التطوير المهني، بدأن يملن إلى الاعتقاد بأن التدريس ذي التوجّه النقدي قد غيّر ممارساتهن الصفية. وقد عبّرت T3 عن هذا التغيير على النحو التالي (المقتطف 4):

> «لقد كنا، ولسنوات طويلة، محصورين في أنماطنا الخاصة في التفكير والوجود والفعل داخل مواقف التعلم والتعليم. لذلك، فإننا نميل دائمًا إلى العودة للتدريس بنفس الطريقة القديمة. غير أنني، وبفضل مساعدتك خلال البرنامج، بدأت أغيّر تدريجيًا منهجيتي في التدريس ومضامين الدروس، ربما لأنني بحاجة إلى نسمة من الهواء النقي.»

مقتطف 4: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

يُستدلّ من التأملات الشفاهية للمشاركات في ممارساتهن الصفية على وجود تغيّر في الموقف تجاه تطبيق التدريس الموجّه بالنقد. فقد قامت الأستاذة (T1) بالفعل بإشراك الطالبات في التفاعل مع النصوص من خلال طرح الأسئلة، وهو أسلوب لم تكن قد استخدمته في ممارساتها الصفية قبل انخراطها في برنامج التطوير المهني. على سبيل المثال:

الأستاذة (T1): عمّ يتحدث النص؟

الطالبة (S1): يخبرنا هذا الإعلان بألّا نهتم كثيرًا بأعمارنا. افعلي ما ترغبين في فعله.

الأستاذة (T1): أحسنتِ! إذن لا تهتمي كثيرًا بعمرك. حسنًا. انتبهن إلى الجملة: "أنتِ أكثر من مجرد عمرك". ماذا تعني هذه الجملة؟ هل العمر مهم للفتيات؟ أنتنّ شابات وجميلات، لكن ماذا عن الوقت الذي لن تكنّ فيه شابات؟ هل يمكن أن تكنّ

جميلات أيضًا؟ هناك علامة على ذراعها مكتوب فيها "تاريخ انتهاء الصلاحية". ماذا يعني تاريخ انتهاء الصلاحية؟ من وجهة نظركنّ، ماذا يعني "تاريخ انتهاء الصلاحية" بالنسبة للفتيات؟ فكرن في الأمر وناقشنه.

مقتطف 5: ملاحظات من ملاحظة صفية.

في معرض تأملها لكيفية تحسين التدريس الموجّه بالنقد لممارساتها الصفّية، استحضرت الأستاذة (T1) الموقف الموضّح في المقتطف (5).

الأستاذة (T1): بعد مشاهدة إعلان"SK-II"، ألم أطرح الكثير من الأسئلة؟ لماذا كانت هناك تلك العلامة على ذراع الفتاة؟

مقتطف 6: محادثة بعد انتهاء البرنامج التعليمي

اعتقدت الأستاذة (T1) على ما يبدو أن طرح الأسئلة وسيلة فعالة لممارسة الفاعلية (agency) في إطار التدريس الموجّه بالنقد. وقد استخدمت باقي المشاركات بدورهن أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطالبات في التفاعل النقدي مع النصوص. وبالإضافة إلى تغيّر الموقف، طرأ تحوّل في تصوّرات المشاركات عن أدوارهنّ وطريقة أدائهنّ داخل القسم. فعلى سبيل المثال، عبّرت الأستاذة (T2) عن هذا التغيّر في المقتطف (7):

الأستاذة (T2): في البداية، عندما كنت أتناول السياق الاجتماعي والخلفية التاريخية للنص، كنت أركّز عليهما. لكن لم أكن أضع نفسي ضمن ذلك السياق لتوجيه تفكير الطالبات، بل كنت أقدّم لهن المعلومات مباشرة. كنت أحشو رؤوس الطالبات بالمعرفة الخلفية. لاحقًا، بدأت أقود الطالبات لقراءة النص وكأنهن يعشن في ذلك السياق بعد أن أزوّدهن بالخلفية المعرفية اللازمة.

مقتطف 7: محادثة بعد الملاحظة الصفية

يتّضح من هذا المقتطف حدوث تحوّل في تصوّر الأستاذة (T2) لدورها، من

ناقلة للمعرفة إلى مرافقة للطالبات في استكشاف النص داخل سياقه المحدد. وبالمثل، تأملت الأستاذة (T4) هذا التحوّل في تصورها لهويتها كأستاذة، كما يظهر في المقتطف (8):

> **الأستاذة (T4):** كنت أعتقد أنني أستاذة يقتصر دوري على الشرح، لكن الأمور تغيّرت الآن. فعند مناقشة موضوع معيّن، على سبيل المثال، أصبحت أفكّر مع طالباتي. إن كنت أنا الكاتبة، كنت أضع نفسي مكانها بدلًا من أن أقول لطالباتي ما المقصود.

مقتطف 8: محادثة بعد الملاحظة الصفية

في نظرها، فإن هذا التحول يعكس فهماً متطوراً لدورها، من ناقلة للمعرفة إلى مرافقة تشارِك الطالبات عملية التعلُّم داخل الصف. وبناءً على ذلك، قامت الأستاذة (T4)بتيسير تفاعل الطالبات النقدي مع النص عبر طرح الأسئلة. فعلى سبيل المثال:

> **الأستاذة (T4):** ما هو موقف الكاتبة (من مرافقة الأهل لأبنائهم إلى الجامعة)؟ هل تظنّون أنها تؤيد أم تعارض ذلك؟ هل تعتقدون أن الكاتبة تدعم هذا النوع من التصرفات؟
>
> **الطالبات :**لا.
>
> **الأستاذة (T4):** لماذا؟ كيف عرفتن ذلك؟
>
> **الطالبة (S1):** مُخزٍ.
>
> **الأستاذة (T4):** نعم، لأنها تعتقد أنه أمر مُخزٍ، أليس كذلك؟
>
> **الطالبة (S2):** مُهين.
>
> **الأستاذة (T4):** يمكننا أن نستشف موقف الكاتبة من كلمة *مهين*، فهي لا توافق على ذلك. هل ترين أنه من المُهين أن يرافقك والداك أثناء التسجيل في الجامعة؟
>
> **الطالبات :**لا.

الأستاذة (T4) : لماذا؟

الطالبة (S3): لأن... أول مرة أدخل فيها الجامعة... وهناك أشياء... أشياء غريبة... ووجوه جديدة كثيرة...

الأستاذة (T4): نعم، وماذا يمكن أن يفعل الوالدان؟

الطالبة (S3): يمكن أن يتواصلا مع الآخرين.

الأستاذة (T4): يمكنكِ أنتِ أيضًا أن تتواصلي.

الطالبة (S4): أول مرة أترك فيها البيت... شعرت بالحزن...

الأستاذة (T4) : يمكن للوالدين أن يواسيانكِ.

مقتطف 9: ملاحظات من الملاحظة الصفية

يتضح من المقتطف 9 أن الأستاذة (T4) والطالبات كنّ يفكرن بصوت عالٍ داخل سياق معين. وبمساعدة الأستاذة، تمكنت الطالبات من ربط واقعهن بموقف الكاتبة. فمن خلال هذا التفكير المشترك، أصبحت الأستاذة (T4) بمثابة رفيقة ملازمة في عملية الفهم، وهو ما حوّل التعلّم إلى عملية تعاونية، تسهم في تفكيك علاقات السلطة التقليدية بين الأستاذ والطالب.

المرحلة الأخيرة: التذبذب بين الفاعلية والهشاشة

أفادت المشاركات في هذه الدراسة أن التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي قد شكّل تحدياً لسلطتهن داخل الفصل، كما بيّنت الأستاذة (T4) في **المقتطف 10**:

> نعم، لقد تم تحدّي سلطتي. في السابق، كانت الطالبات تتلقين المعلومات بشكل سلبي، وكنّ يقبلن الكثير مما أقوله دون نقاش. أما الآن، فعندما أقدّم لهن المعلومات، أطلب منهن أن يقرأن من زوايا مختلفة، وأشجعهن على التفاعل مع النص وكأنهنّ جزء منه. بعد ذلك، بدأت أشعر بأنني لم أعد قادرة على دحض آرائهن

بسهولة. لا يمكنني تحقيق ذلك إلا إذا أعددتُ درسي بإتقان.

مقتطف 10: محادثة بعد الملاحظة الصفية.

على الرغم من شعورها بالقلق في البداية، أبدت الأستاذة T4 استجابة إيجابية تجاه المقاربة التعليمية القائمة على التفكير النقدي. وبعبارة أخرى، رأت فيها فرصة لتطوير كفاءتها المهنية وتعزيز أدائها التربوي. ومن منظورها، يُفترض بالمدرّس الكفء أن يمتلك المعارف الضرورية كافة قبل دخوله قاعة الدرس. ويبدو أنّ هذا التصوّر يعكس رغبةً واضحة لدى T4 في الارتقاء بقدراتها بوصفها "أستاذة متعلّمة"، مع تمسّكها بهويتها المفضّلة كناقلةٍ للمعرفة. وبذلك، مارست فاعليتها من خلال السعي لاكتساب المعرفة الملائمة التي تُمكّنها من دعم تعلم طلبتها على نحوٍ أكثر فعالية.

وفي المقابل، اعتبرت الأستاذة T2 أنّ تدريس القراءة النقدية يُقوّض سلطتها الصفّية، لما ينطوي عليه من إتاحة مساحةٍ أوسع للطلبة في توجيه النقاش واتخاذ المواقف. وعندما سُئلت عمّا إذا كان إشراك الطلبة في تحليل النصوص تحليلاً نقديًا أمرًا صعبًا، أجابت بأنّ درجة الصعوبة تختلف باختلاف السياق (المقتطف 11):

> "الأمر صعب أحيانًا. عندما يقدّم الطلبة إجاباتٍ متشابهة، أو عندما لا تظهر إجابات مختلفة، ربما... لا أعرف كيف أوجّههم. قد يكون الأمر صعبًا حقًا إذا لم تكن لديّ أي فكرة أقدّمها".

مقتطف 11: محادثة بعد الملاحظة الصفية.

لقد لاحظنا مشاعر القلق من عدم معرفة كيفية توجيه الطالبات في غياب أي بديل لطريقة التفكير في مسألة معينة مرارًا في أحاديث الأستاذة (T2) .ففي إحدى الحالات، ذكرت أنها شعرت بحالة من الذعر لا يمكن وصفها. ويُرد هذا الذعر على ما يبدو، إلى استجابات الطالبات التي ناقضت تصور الأستاذة (T2) لذاتها باعتبارها ناقلة للمعرفة داخل الصف. وإلى جانب الذعر، عبّرت عن قلق عميق بشأن قدرتها على ضبط الصف، كما ورد في **المقتطف 12**:

> أشعر دائما بالقلق. في غياب المعايير الثابتة، ومع منح الطالبات

> مزيدًا من حرية التعبير داخل الصف، هل يمكن أن يشعرن بالضياع؟ تقولين هذا وأقول ذاك، فبمَ نؤمن إذًا؟ هل سيضعن قبل أن تتشكّل لديهن أفكارهن الخاصة أو قبل أن يعبّرن عنها؟ أنا أشعر بهذا، وأُصاب بالقلق أحيانًا. كيف يمكنني السيطرة على الوضع عندما تكون لهن هذه الحرية؟ كيف أوجّههن لإنهاء النقاش؟

المقتطف 12: محادثة بعد انتهاء البرنامج التكويني.

يبرز هذا المقتطف نوعين من المشاعر: شعور بعدم اليقين نتج عن إدراك (T2) لقوة القراءة النقدية، وشعور بالقلق نتيجة التفاوض على السلطة داخل الصف. فالقراءة النقدية، كما يشير **لوك** Luke (2018)، تبتعد عن النماذج الموحدة، وتمنح الطالبات مساحة للتعبير عن آرائهن بحرية. غير أن هذه الحرية قد تهزّ التوازن التقليدي داخل الصف، الأمر الذي سبّب قلقًا لدى (T2) التي كانت ترى نفسها ناقلة للمعرفة، وتتبنّى نموذج الإجابة الموحدة. ولأن الطالبات تعوّدن على تلقي المعرفة مباشرة دون تشكيك، بدا أن اعتماد مقاربة نقدية قد زعزع الوضع القائم. وبوصفها مديرة للصف، كانت (T2) ترى أن من واجبها الحفاظ على النظام، وإذا فشلت في ذلك، فإن القلق والذعر سيكونان حاضرين.

لكن في المرحلة الأخيرة من البرنامج، تعلّمت الأستاذة (T2) كيف تتعامل مع التنوع وتقدّره في ممارسات تدريس القراءة النقدية، كما جاء في إجابتها عن سؤالي:

الباحث (R): كيف تعاملتِ مع القلق وتجاوزته؟

> **الأستاذة (T2):** لم أحاول تجاوزه. منحت الطالبات وقتًا أطول فقط. ثم وجّهتهن من خلال الاعتراف بوجود التنوع. لم يكن لدي جواب محدد. شجعتهن فقط، لأنني لم أكن قادرة على التقييم أو تقديم إجابة قاطعة، فشجعتهن، وانتهى النقاش تقريبًا على هذا النحو.

المقتطف 13: محادثة بعد انتهاء البرنامج التكويني.

من خلال إدراك الأستاذة للحاجة إلى فهم أعمق لوجهات النظر المختلفة، تمكنت (T2) من التخلّي جزئيًا عن القيادة السلطوية، ومنحت الطالبات مزيدًا من الحرية في التعبير عن أفكارهن. وهكذا، خفّفت من وطأة القلق، ومارست فاعليتها التربوية في تسهيل الحوارات التفاعلية داخل الصف. وفي الوقت الذي دعمت فيه هذه الفاعلية أصوات الطالبات، شعرت الأستاذة (T6) بالإحباط حين لاحظت أن إحدى المجموعات الصفية تميل إلى الصمت عند طرح أسئلة نقدية. ولتوضيح ذلك، نورد هذا التفاعل:

الأستاذة (T6): هل توافقن المتحدث في الفيديو؟

الصف :نعم.

الأستاذة (T6): لماذا توافقنه؟

الطالبة (S1): على الإنسان أن يفعل ما ينبغي فعله في كل مرحلة من مراحل حياته.

الأستاذة (T6): ربما لا ينبغي لنا إضاعة الوقت. نريد جميعنا أن نصبح نسخًا أفضل من أنفسنا، أليس كذلك؟ هل منكن من لا توافق؟ الرأي في الفيديو مخالف للرأي في النص. عندما سألتكن إن كنتن توافقن النص، قلتن نعم، والآن قلتن نعم أيضًا... عندما نناقش مثل هذه الأسئلة، تلتزمن الصمت. لا تلتزمن الصمت، حاوِلن التعبير عن آرائكن.

مقتطف 14: ملاحظات من الملاحظة الصفية.

بعد انتهاء الحصة، سألتُ الأستاذة T6 عمّا إذا كانت تجد صعوبة في إشراك هذا القسم في قراءة النصوص قراءةً نقدية، فتأثّرت عاطفيًا كما يظهر في المقتطف 15.

"لقد شعرتُ اليوم بإساءة شديدة. الأمر صعب جدًا. لم يتحدثوا

إطلاقًا. لم يكن هناك أي وسيلة لفهم ما يشعرون به... مهما قلتَ، لم يبدوا أي استجابة. لا توجد طريقة للتعامل مع ذلك."

مقتطف 15: ملاحظات من الملاحظة الصفية.

بدت الأستاذة T6، وهي في حالة من الإحباط، مقتنعةً بعدم وجود حلٍّ لصمت الطلبة، وهو ما قد يشير إلى مستوى عالٍ من القلق. وفي الواقع، كان أحد الطلبة الجالسين بجانبي قد أجاب عن سؤالها، لكنها تبدُ وكأنها لم تسمعه (المقتطف 14). ورغم شعورها بالقلق، واصلت الأستاذة T6 المضيّ في تطبيق المقاربة النقدية في مرحلة لاحقة من برنامج التطوير المهني للمعلمين (TPL).

خلاصة القول، تُبرز النتائج تداخلاً ديناميًّا معقّدًا بين هوية المعلّم اللغوية (LTI)وممارسته للفاعلية والانفعال الذي يرافقها. فعلى الرغم من إدراك المشاركين لأنفسهم بوصفهم أصحاب سلطة داخل الصفّ، إلا أن انخراطهم في التدريس القائم على التفكير النقدي جعلهم يعيدون التفاوض حول هذه السلطة ويعيدون تعريف أدوارهم التربوية. لقد أتاح لهم هذا الانخراط أن يكونوا فاعلين في مسار التغيير التعليمي، غير أنّه كشف في الوقت ذاته عن توتّرات داخلية في مستوى الهوية والانفعال. ويبدو أن تحوّل الهوية بين محاور السلطة والفاعلية والهشاشة يعكس طبيعةً تطوريةً مستمرة، تُشكّل فيها ممارسة الفاعلية وضبط الانفعالات المرتبطة بالتدريس النقدي عاملين متبادلين في بناء هوية المعلّم وإعادة تشكيلها.

مناقشة النتائج:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم رؤى معمّقة حول تطوّر هوية أستاذ اللغة (LTI) من خلال استكشاف التفاعل بين الهوية والفاعلية والعاطفة أثناء التنقل بين ممارسات التدريس النقدي خلال برنامج تكوين مهني دام ثلاثة أشهر. وضمن هذا البرنامج، حافظت المشاركات على هوياتهن المفضلة بصفتهن ناقلات للمعرفة، وموجّهات، ومديرات للصف، كما تبنّين هويات جديدة مثل ميسّرات، ومرشدات مشتركات، ومتعلّمات، وتناوبن بين هذه الهويات خلال المراحل الثلاث: البداية،

والوسط، والنهاية (انظر الشكل 2). وسيتم مناقشة النتائج كما يلي:

التفاعل الدينامي بين الهوية والفاعلية والعاطفة

تُظهر هذه الدراسة أن هويات أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP) قد تنقّلت على محور يتراوح بين السلطة، والفاعلية، والهشاشة، مما يؤكد مرة أخرى على أن هوية أستاذ اللغة متعددة الأبعاد، ومتغيرة، ومتناقضة (Varghese et al., 2005). وتدعم هذه النتيجة إلى حد بعيد ما توصلت إليه دراسات سابقة في هذا المجال والتي تربط بين الهوية، والفاعلية، والعاطفة (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023; Derakhshan et al., 2024). فعلى سبيل المثال، خلصت **ألسوب** (Alsup, 2018) إلى أن المُشاركة في دراستها كانت تسعى إلى تحقيق توازن بين السلطة والهشاشة، وكذلك بين الفاعلية وعدم اليقين. وهو التوازن ذاته الذي سعى إليه المشاركون في دراسة **شو وتاو** (Xu & Tao, 2023)، حيث واجه أربعة أساتذة جامعيين صينيين للغة الإنجليزية لغة أجنبية توترات في هويتهم نتيجة الانتقال إلى التدريس عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19، وقد أظهروا فاعلية في سبيل الحفاظ على هوياتهم وتحويرها في مراحل ما قبل الحصة، وأثناءها، وما بعدها. وتُبرز هذه النتائج العلاقات المعقدة بين توترات الهوية والفاعلية التدريسية، وتُشير إلى أنه كلما شعر الأساتذة بامتلاكهم للقدرة على اتخاذ قرارات تخص عملهم، أعادوا بناء هويتهم (Xu & Tao, 2023). وتدعم هذه النتائج أيضًا ما توصل إليه **تاو وغاو** (Tao & Gao, 2017)، وكذلك **غاو وآخرون** (Gao et al., 2018)، حيث أظهرت الدراسات أن الأساتذة الذين كانوا ملتزمين بهويتهم المهنية كانوا أكثر ميلاً إلى ممارسة الفاعلية، وهو ما انعكس إيجابًا على نتائجهم في مجالات التعلم والتدريس والبحث العلمي.

بينما تدعم نتائج هذه الدراسة البحوث السابقة فيما يتعلق بالتفاعل الدينامي بين هوية أستاذ اللغة (LTI) والفاعلية والعاطفة، فإن هذه الدراسة تتميّز برسم خريطة لتجارب الأساتذة العاطفية ضمن تطور هويتهم داخل برنامج تكوين مهني معين. لقد أثبتت العواطف جدواها في التنبؤ بتطور الأساتذة المهني (Zhang et al., 2023). فقد شعر جميع المشاركين بمشاعر إيجابية مثل الفضول خلال المرحلة الأولى

من البرنامج، وكان اهتمامهم بالبحث عن مقاربات بديلة في التدريس منسجماً مع انخراطهم في ممارسة التعليم النقدي. وعلى الرغم من أن بعض المشاركين واجهوا ضغوطًا عاطفية أثناء خوضهم تجربة التدريس النقدي، فإنهم توصلوا إلى فهم أعمق لذواتهم ولمعنى تدريس القراءة النقدية بالنسبة لطلبتهم (انظر المقتطفات 4، 7، 8). وقد أصبح يُنظر إلى العاطفة كوسيلة وساطية أكثر فأكثر في الأدبيات. ففي حين ركّزت الدراسات السابقة على كيفية تعزيز التجارب العاطفية أو تقويضها داخل القسم لهوية الأستاذ وإحساسه بالفاعلية (Derakhshan & Nazari, 2023؛ Yang & Yin, 2024)، فإن الدراسة الحالية، من خلال تبنّيها منظورًا كليًّا، تبرز مسارات العواطف غير الخطية أثناء التنقل بين المقاربات البديلة في التدريس ضمن برنامج التكوين. ويمكن إبراز فائدة هذا المنظور من خلال التحول في مواقف المشاركين تجاه التدريس النقدي، بما يتماشى مع سلوكهم العملي (انظر الشكل 2). ومع ذلك، ينبغي التنبيه إلى أن المشاركين تكيّفوا مع التدريس النقدي قبل أن يؤمنوا حقًا بفعاليته. وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصل إليه **يانغ وين** (Yang & Yin, 2024) من أن تطور الهوية المهنية لا يبدأ دائمًا من تحوّل في القناعات والمعتقدات. وعلى النقيض من تفسير **يانغ وين** (Yang & Yin, 2024) الذي ربط هذه الظاهرة بعوامل ثقافية في أنماط تفكير أساتذة اللغة الإنجليزية في الصين، فإن النتيجة الحالية قد تُعزى إلى رغبة المشاركين الشديدة في التغيير. ومع ذلك، تظل هذه النتائج منسجمة على نطاق واسع مع البحوث السابقة التي ترى في العاطفة ممارسة نقدية فعّالة تسهم في تطوّر الهوية المهنية لأستاذ اللغة (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023؛ Derakhshan et al., 2024). وسأنتقل الآن إلى مناقشة هذه المسألة.

تطوّر الهوية المهنية في سياق التدريس النقدي

رغم تزايد الاهتمام البحثي بالعلاقات المتداخلة بين الهوية المهنية لأستاذ اللغة (LTI)، والفاعلية، والعاطفة، إلا أنّ معظم الدراسات لم تُعالج صراحة تأثير هذه العلاقات على تطور الهوية، لا سيما في سياق التكوين المهني والتقني (VET) (Trent & Liu, 2023). من خلال الوضع الذي يتنزله تطوّر الهوية ضمن برنامج تكوين مهني

محدد، يتيح النهج الاجتماعي الثقافي المعتمد في هذه الدراسة فهماً أعمق لتجليات تطوّر الهوية بوصفه "تفاعلاً بين الموارد والفاعلية الفردية" (Varghese, 2017، ص. 44). ومن هذا المنظور، تنسجم نتائج الدراسة مع التصورات المعاصرة التي ترى في تطوّر الهوية المهنية ممارسات اجتماعية متجذّرة في اتخاذ الأساتذة لقراراتهم داخل الفصل وخارجه (Barkhuizen, 2017). أولاً، يمكن للتدريس النقدي أن يُقوّض الهوية التقليدية للأستاذ اللغوي كناقل للمعرفة، ويفصله عن ممارساته المعتادة في القراءة وتدريس القراءة (Luke, 2018). ثانياً، قد ينشأ تطوّر الهوية نتيجة محدودية المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وغياب التأمل النقدي في الممارسات الصفية (Nazari & De Costa, 2022). ثالثاً، قد يكون هذا التطور نتيجة الفجوة بين تصوّر الأستاذ لذاته كأستاذ جيّد، والقيود التي تفرضها السياقات الاجتماعية الثقافية المحيطة (Xu & Tao, 2023).

كما تُسهم النتائج في توسيع فهمنا لطبيعة ارتباط تطور الهوية المهنية بالتجارب العاطفية للأساتذة عند مواجهتهم لتحولات بيداغوجية، من خلال إبراز التفاعل الدينامي بين الانفعالات الإيجابية والسلبية (Liu & Chang, 2024). فعلى الرغم من شعورها بالتحدي البيداغوجي، لم تُعدّل الأستاذة T4 الوضعية التي تتنزلها باعتبارها أستاذة تعاني من الضعف (انظر المقتطف 10)، بل على العكس، استمدت من التحدي دافعاً ذاتياً رأت فيه فرصة للتحسن، وهو ما تجلّى في ممارساتها الصفية (انظر المقتطف 9). ويبدو أن الانفعالات الإيجابية في هذه الحالة قد غلبت على الانفعالات السلبية، وهي نتيجة تتماشى مع أبحاث سابقة تُشير إلى أن الأساتذة الذين يشعرون بإيجابية أكثر يكونون أكثر التزاماً في تعلمهم المهني وممارساتهم التعليمية (Yang & Yin, 2024).

على النقيض من ذلك، ظهرت ملامح الهشاشة على الأستاذة (T2) عندما شعرت بأن سلطتها داخل القسم قد تزعزعت بفعل تفاعلات الطلبة (انظر المقتطفين 11 و12). ويُحتمل أن يكون هذا نابعًا من التوتر الهوياتي الذي عاشته أثناء انخراطها في التدريس النقدي. لقد قيدت التجربة العاطفية السلبية انخراط (T2) في تدريس

القراءة النقدية في المرحلة الأولى من برنامج التكوين المهني، كما يتضح من قلقها بشأن عجزها عن توجيه الطلبة (المقتطف 11). ورغم أن الانفعالات السلبية قد تُعيق تقدم الأساتذة في مسار التعلم المهني، فإن **ليو وتشانغ** (Liu & Chang, 2024) يريان أن هذه الانفعالات قد تساعدهم أيضًا في تجاوز التحديات والصراعات. وتُعدّ استجابة (T2) اللاحقة لتطبيق تدريس القراءة النقدية مثالًا جيّدًا على ذلك (المقتطف 13). ويبدو أن التحولات في تجاربها العاطفية تعود إلى معرفتها البيداغوجية الجديدة التي بُنيت تدريجيًا من خلال الحوارات والتفاعلات بين الباحثة/مدرّسة الأساتذة والمشاركات/الأساتذة المتعلمين في هذا البحث. وتُظهر النتائج أن تراكم الانفعالات الإيجابية يخفف من آثار الانفعالات السلبية المستمرة، وهو ما أشار إليه أيضًا بحث سابق (Liu & Chang, 2024). وغالبًا ما يُقدَّم هذا التفاعل الدينامي بين الانفعالات الإيجابية والسلبية كأحد النتائج الرئيسة في تطور الهوية المهنية للأساتذة (LTI) في سياق إصلاح المناهج. ولتوضيح ذلك، وجد كل من **ليو وتشن** (Liu & Chen, 2019) و**ويب وآخرون** (Yip et al., 2022) أن أساتذة اللغة الإنجليزية في الصين (EFL) عاشوا انفعالات إيجابية وسلبية خلال إصلاح المناهج، وأن هذه الانفعالات ناتجة عن تفاوضهم الهوياتي. ورغم تعقيد العلاقة بين تفاوض الهوية والانفعالات، فإن الأساتذة غالبًا ما يُعيدون تشكيل وضعيتهم الذاتية للتأقلم مع إصلاح المناهج، كما أظهرت دراسات سابقة (مثل Liu & Chen, 2019).

وتؤكّد المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات الأخرى أن تدريس اللغة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانفعالات الأساتذة (Xu & Tao, 2023)، لا سيّما عندما يسعون إلى اعتماد مقاربات بديلة تهدف إلى تنمية الطلبة تنمية شاملة كقرّاء نقديين للعالَم والنص (Janks, 2018, 2019). ورغم هذا، لا يحظى موضوع انفعالات الأستاذ على ما يبدو باهتمام كافٍ خاصة فيما يتعلق بكيفية إدماج التدريس النقدي في أقسام اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL). إلا أن هذه الدراسة تشير إلى أن خوض تجربة التدريس النقدي ضمن برنامج تكوين مهني معيّن ينطوي على تفاعل معقد بين الانفعالات. وهذا يدعم ما خلص إليه **نزاري ودي كوستا** (Nazari & De Costa, 2022) بأن المشاركة في برنامج التكوين المهني مكّنت المشاركات من تعزيز فاعليتهنّ وتنظيم انفعالاتهن بشكل

أفضل. وكما عبّر عن ذلك **تشانغ** (Zhang et al., 2023): "لا يمكن الحديث عن النمو المهني من دون وعي بالانفعالات والقدرة على تنظيمها بطريقة إيجابية" (ص. 170).

ومن المنطقي القول إن تطور الهوية المهنية (LTI) مسار تدريجي لا يتحقق غالبًا خلال بضعة أشهر. وبما أن معظم المشارِكات في هذه الدراسة يُدرّسن مادة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP) منذ أكثر من عشر سنوات، فليس من المستبعد أن يكنّ متمسكات بأنماط تفكيرهن وسلوكهن التدريسي. ومع ذلك، فإن الوضع القائم قد اهتزّ بفعل خوضهن تجربة التدريس النقدي. وقد عشن خلال هذه التجربة لحظات تحوّل (مثل المقتطفين 7 و8)، وهي لحظات قد تترك أثرًا عميقًا في تطور الهوية المهنية، لا سيّما من خلال تحدّي التصور التقليدي للأستاذ بوصفه عارفا بكل شيء داخل الفصل، كما بيّن **سونغ** (Song, 2016). ويعزّز هذا التطور غير الخطي للهوية المهنية، كما ظهر في الدراسة، ما توصّل إليه **يانغ وبين** (Yang & Yin, 2024) حول وجود سلسلة متصلة من مسارات تطور الهوية لدى الأساتذة.

خاتمة

سعى هذا المشروع البحثي إلى تعميق الفهم لمقاربة قاعدية (من الأسفل إلى الأعلى) لتمكين أساتذة اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL) الراغبين في تحسين ممارساتهم التعليمية (Derakhshan & Nazari, 2023, 2024). ومن هذا المنطلق، تبنّت هذه الدراسة مقاربة اجتماعية وثقافية لفهم تطوّر الهوية المهنية للأساتذة (LTI) ضمن برنامج تكوين مهني محدد (TPL). وقد ركّزت على دراسة العلاقات المتشابكة بين الهوية والفاعلية والانفعالات، من خلال تجربة التدريس النقدي في أقسام اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، وسعت إلى تتبّع تطوّر الهوية المهنية في مراحل البرنامج الثلاث: الابتدائية، والوسطى، والنهائية. وقد كشفت نتائج تحليل المعطيات أن هويات المشارِكات كانت مرنة ومتضاربة، حيث تحركت على امتداد طيف يتراوح بين السلطة والفاعلية والهشاشة. وتُظهر النتائج أن المشارِكات حافظن على هوياتهن، وغيّرنها، وتقلّبن بين هويات مختلفة أثناء خوض تجربة التدريس النقدي، مما يدلّ على وجود تفاعل دينامي بين الهوية والفاعلية والانفعالات، ويُبرز أهمية فهم طريقة إعادة

تشكيل التفاعل للهوية المهنية للأساتذة. كما كشفت الدراسة عن الدور الوسيط الذي تؤدّيه الانفعالات في خوض المقاربات البيداغوجية البديلة، مؤكدةً بذلك على أهمية النظر إلى الانفعالات على أنها أداة تأملية في تطور الهوية المهنية.

وبالنظر إلى أن هذه الدراسة قد أُجريت في كلية مهنية عليا صينية، فإن لها دلالات أوسع على مستوى تعليم اللغات وتكوين أساتذتها في سياقات بيداغوجية متنوعة. أولًا، يمكن لمدرب الأساتذة أن ينطلق من الهويات (المُعاد) تشكيلها لدى الممارِسات لفتح نقاش جديد حول إمكانيات بيداغوجية تُسهم في تطوير الطالب/الإنسان في كليات التكوين المهني. ثانيًا، لا يمكن حصر تجربة المقاربات البيداغوجية البديلة في قدرة الأساتذة على التكيّف الذاتي فقط، إذ ينبغي الاعتراف بالدور المحوري للمؤسسات في توفير فرص تعلم حقيقية تسهم في تطور الهوية المهنية للأساتذة، خاصة في ظل غياب برامج تكوين مهني منهجية. ثالثًا، ومع التحوّل الرقمي الذي غيّر طرائق اكتساب المتعلّمين للمعارف والمهارات في الفصل الدراسي، يصبح من الضروري أن تستكشف البحوث المستقبلية الكيفية التي يؤثر بها استخدام الأساتذة للتكنولوجيا فيما يخص خوضهم الممارسات البيداغوجية المبتكرة وفي تطور هوياتهم المهنية. وبمساعدة الأدوات الرقمية، يمكن تصميم وسائل لقياس الهوية المهنية وتقييم التطور المهني بدقة أكثر.

ومع ذلك، لا تخلو هذه الدراسة من بعض القيود. وأولها، يظل حجم العينة البحثية محدودًا، لأنها تناولت تطور الهوية المهنية لست أستاذات في كلية مهنية عليا واحدة. ثانيًا، قد يُنظر إلى مدة البرنامج (ثلاثة أشهر) على أنها قصيرة لتطور هوية مهنية راسخة. فرغم أن المشارِكات عشن لحظات تحوّل خلال البرنامج، فإن هوياتهن المهنية المتجذّرة قد تعيق تحوّلهن الكامل إلى فاعلات تغيير بعد انتهاء البرنامج. وعليه، توصي الدراسة بالقيام بأبحاث مستقبلية تعتمد منهجًا طوليًا من أجل تعميق الفهم حول تطور الهوية المهنية لأساتذة اللغة أثناء الخدمة، سواء من خلال خوض تجربة التدريس النقدي أو تجريب مقاربات بيداغوجية مبتكرة أخرى، خاصة في سياقات التكوين المهني.

تعليقات المترجم:

i فضل المترجم ترجمة لفظة "struggle"بما يكافئها في اللغة العربية "صراع" بدل الترجمة الشارحة (للتوتر والتفاوض) اقتصادا للغة و التزاما بأسلوب الكاتبة الأصلية.

ii فضل المترجم ترجمة النعت fluid في عبارة " fluid construct" بـ" مرنة" بدل "سيالة" ذلك أن البينة المرنة هي ذلك الكل القادر على التكيف والمقاومة والتعافي و هو ما يتناسب و سياق النص.

قائمة المراجع:

Alsup, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 13–23). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2ss

Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 61–70). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6

De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinary, and the good language teacher. *The Modern Language Journal, 101*(S1), 3–14.

Derakhshan, A., Moradi, F., & Nazari, M. (2024). Conceptualising the role of practice level in language teacher identity construction: An identities-in-practice study. *International Journal of Applied Linguistics, 34*(2), 797–811.

Derakhshan, A., & Nazari, M. (2024). Examining teacher identity construction

in action research: The mediating role of experience. *Educational Studies, 50*(6), 1280–1299.

Derakhshan, A., & Nazari, M. (2023). "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32*(4), 449–458.

Derakhshan, A., Wang, Y., & Ghiasvand, F. (2024). "I never make a permanent decision based on a temporary emotion": unveiling EFL teachers' perspectives about emotions in assessment. *Applied Linguistics Review, 15*(6), 2659–2684.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45–65.

Feryok, A. (2024). *Language teacher identity and wellbeing*. Multilingual Matters.

Freebody, P., & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL, 5*(7), 7–16.

Gao, X.-S. (2017). Language teacher autonomy and social censure. In A. Chik, N. Aoki, & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching* (pp. 29–49). Palgrave Macmillan.

Gao, X.-S., Tao, J., & Gong, Y. (2018). Kecheng gaige zhong de jiaoshi nengdongxing yu jiaoshi shenfen renting: Shehui wenhua lilun shiye [A sociocultural enquiry on teacher agency and professional identity in curriculum reform]. *Waiyu Yu Waiyujiaoxue, 1*, 19–28.

Gong, Y., & Gao, X. (2024). Language teachers' identity tensions and

professional practice in intercultural teaching. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241241125

Han, J., Jin, L., & Yin, H. (2023). Mapping the research on language teacher emotion: A systematic literature review. *System, 118*, 103138.

Hayes, D. (2017). Narratives of identity: Reflections on English language teachers, teaching and educational opportunity. In G., Barkhuizen, *Reflections on language teacher identity research* (pp. 54–60). Routledge.

Huang, F., Wang, Y., & Zhang, H. (2024). Modelling generative AI acceptance, perceived teachers' enthusiasm and self-efficacy to English as a foreign language learners' well-being in the digital era. *European Journal of Education, 59*(4), 1–14.

Janks, H. (2018). Texts, identities, and ethics: Critical literacy in a post-truth world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(1), 95–99.

Janks, H. (2019). Critical literacy and the importance of reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(5), 561–564.

Jia, H., & Derakhshan, A. (2023). Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success. *Porta Linguarum, 9*, 47–64.

Jin, X.-W. (2015). *Zhiye jishu xueyuan yingyu jiaoshi zhuanye shenfen renting de xushi tanjiu [A narrative analysis of Chinese vocational and technical college English teachers' identity]*. [Unpublished doctoral dissertation]. Zhejiang Normal University.

Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching, 52*(3), 281–295.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899–916.

Lave, J. (1992). *Learning as participation in communities of practice* [Paper presentation]. AERA 1992: San Francisco, California, United States.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Liu, J., & Chen, J.-L. (2019). Kecheng gaige beijing xia xueshu yingyu jiaoshi shenfen jiangou yanjiu [Identity construction of EAP teachers under curriculum reform]. *Jiaoyu Xueshu Yuekan, 4*, 81–87.

Liu, Y., & Chang, P. (2024). Exploring EFL teachers' emotional experiences and adaptive expertise in the context of AI advancements: A positive psychology perspective. *System, 126*, 103463.

Liu, Y.-C., & Xu, Y.-T. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education, 28*(2), 176–195.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43*(5), 448–461.

Luke, A. (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice: The selected works of Allan Luke*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315100951

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary, 4*(2), 5–8.

MOE-Ministry of Education of the People's Republic of China (2021, April

9). *Jiaoyubu bangongting guanyu yinfa gaodeng zhiye jiaoyu zhuanke yingyu xinxi jishu kecheng biaozhun (2021nian ban)* [Notice of the issue of *English Curriculum Standards for Higher Vocational Education* and of *Information Technology Curriculum Standards for Higher Vocational Education* (2021 edition)]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_737/s3876_qt/20210104/t20210409_525482.html

Nazari, M., & De Costa, P. I. (2022). Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus. *Journal of Teacher Education, 73*(4), 366–380.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5–23.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.

Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2022). *Theory and practice in second language teacher identity researching, theorising and enacting*. Springer.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343–360.

Shao, H.-W. (2011). Jiyu shizheng yanjiu de gaozhi yingyu jiaoshi juese fansi yu chonggou [An empirical study of higher vocational college English language teacher role: Reflection and reconstruction]. *Zhiye Jiaoyu Yanjiu, 2*, 18–20.

Shao, H.-W. (2012). Gaozhi yingyu jiaoshi de juese fansi ji chonggou [Reflection on and reconstruction of Chinese higher vocational college English teachers' roles]. *Zhongguo Chengren Jiaoyu, 12*, 123–125.

Song, J.-Y. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly, 50*(3), 631–654.

Tao, J., & Gao, X.-S. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education, 63*, 346–355.

Trent, J., & Liu, X. (2024). A "useful" vocational education English language teacher by any other name. Short stories of teacher identity construction and reconstruction in vocational education in China. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(5), 1205–1223.

Varghese, M. (2017). Language teacher educator identity and language teacher identity. In G. Barkhuizen, G. (Ed.). *Reflections on language teacher identity research* (pp. 43–48). Routledge.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education, 4*(1), 21–44.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Wang, W.-H., Li, Y. (2021). Gaozhi gonggong yingyu kecheng nvjiaoshi shenfen rentong weiji ji chengyin yanjiu [Chinese higher vocational college female EGP teachers' identity tensions]. *Haiwai yingyu*, 198–199.

Xu, Y.-T., & Tao, J. (2023). The pedagogical and socio-affective dimensions of identity tensions and teacher agency: Case studies of university English

teachers teaching online. *Language Teaching Research.* OnlineFirst publication. https://doi.org/10.1177/13621688221151047.

Xu, H. (2016). Xin xingshi xia gaozhi gonggong yingyu jiaoshi shenfen rentong de goujian [Identity construction of higher vocational college English teachers in the new era]. *Jiaoyu Yu Zhiye, 14*, 83–85.

Xu, J. (2023). Exploring Chinese higher vocational college teachers' perceptions of reading and teaching reading in English. *Language Teaching Research.* OnlineFirst publication. https://doi.org/10.1177/13621688231202008.

Xue, E., & Li, J. (2022). *China's vocational education reform: Explorations and analysis*. Singapore: Springer Singapore.

Yang, S.-S. (2024). *Language teacher emotion, identity learning and curriculum reform*. Springer.

Yang, S., & Yin, H. (2024). 'Good rain nurtures things silently': A longitudinal study of EFL teacher emotion and identity learning in curriculum reform. *European Journal of Education, 59*(4). https://doi.org/10.1111/ejed.12763.

Yazan, B., & Lindahl, K. (2020). *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. Routledge.

Yip, J. W. C., Huang, J., & Teng, M. F. (2022). Identity and emotion of university English teachers during curriculum reform in China. *Language, Culture, and Curriculum, 35*(4), 421–439.

Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorising the emotional rules. *Educational Theory, 52*(2), 187–208.

Zhang, X., Yang, L., & Proietti Ergün, A. L. (2023). Exploring the predictive power

of EFL teachers' work engagement and buoyancy in their professional development. *Porta Linguarum, 9,* 159–176.

شكروتقدير

أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى **إيفون فولي** Yvonne Foley و**جيل نورثكوت** Jill Northcott على تشجيعهما ودعمهما ومساهمتهما في النقاش العلمي. كما أعبّر عن امتناني للمُراجِعين المجهولين ولمحرر مجلة Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education على وقتهم واهتمامهم. ويجدر بي توجيه شكر خاص لجميع الأساتذة الذين شاركوا في هذا المشروع البحثي.

مساهمة

قامت المؤلفة **ج. ش.** J.X. بكتابة نصّ المقال وإعداد الجدولين (1–2) والرسمين التوضيحيين (1–2).

التمويل

لم تتلقَّ المؤلفة أي تمويل لهذا العمل.

توفر البيانات

لم يتم توليد أو تحليل أي مجموعات بيانات خلال هذه الدراسة.

التصريحات

المو افقة الأخلاقية والمو افقة على المشاركة

أُؤكّد أن المقال يتضمّن وصفًا للموافقة الأخلاقية. كما أُؤكّد التزامها بالإرشادات الأخلاقية للجمعية البريطانية للبحوث التربوية (BERA) جميع مراحل البحث، ومراعاتها للمتطلبات القانونية للدولة التي أُجريت فيها الدراسة. وأُؤكّد أن جميع المشاركين من البشر قد قدموا موافقتهم للمشاركة في المشروع البحثي.

الموافقة المستنيرة

أُؤكّد أن جميع المشاركين قد قدّموا موافقتهم المستنيرة كما ينبغي، كما هو موضح في المقال.

تضارب المصالح

يُعلن المؤلفون أنه لا يوجد لديهم أي تضارب في المصالح.

التعريف بالمؤلفة:

جِنج شو Jing Xu باحثة في تعليمية اللغات تنشط بين كلية اللغات الأجنبية بجِيانغشي في نانتشانغ، الصين وجامعة إدنبرة بالمملكة المتحدة. تعمل حالياً على دراسات تتعلّق بتصورات مدرّسي الكليات المهنية الصينية لتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها.

jingxu1130@outlook.com

ملخص المقال:

تحظى أهمية تطوّر هوية الأستاذ في ممارسات أساتذة اللغات داخل الفصول الدراسية وفي تعلّمهم المهني باعتراف واسع، إلا أن قلة من البحوث فقط تناولت بناء هوية أستاذ اللغة في سياقات التعليم والتدريب المهنيين. في هذا الإطار، يسعى هذا البحث إلى سدّ هذه الفجوة من خلال استكشاف تطوّر هويات ستّة أساتذة يدرّسون اللغة الإنجليزية لأغراض عامة، وذلك عبر خوضهم لتجربة تدريس موجّهة نقديًا ضمن برنامج تعلّم مهني للأساتذة دام ثلاثة أشهر في إحدى كليات التعليم المهني العالي بالصين. وتم جمع البيانات من خلال محادثات التعلّم المهني، وملاحظات الصفوف، والممارسات التأملية. وكشفت نتائج التحليل أنّ هويات المشاركين تنقلت على امتداد طيف يتراوح بين السلطة والفاعلية والهشاشة، وذلك أثناء خوضهم لممارسات تدريسية ذات توجه نقدي ضمن البرنامج. وتشير العلاقات المعقّدة بين هوية أستاذ اللغة وفاعليته وانفعالاته إلى أنّ تطوّر الهوية ليس خطيًا، بل هو مسار يتوسّط بعمق مشاعر المشاركين وتفاعلهم مع ممارسات التدريس النقدية. وتبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف تطوّر هوية أستاذ اللغة من خلال خوضه لممارسات تربوية مبتكرة ضمن برامج التعلّم المهني للأساتذة في مؤسسات التعليم والتدريب المهنيين.

الكلمات الدالة: أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة؛ تطوّر هوية الأستاذ؛ فاعلية الأستاذ؛ انفعالات الأستاذ؛ التعلّم المهني للأساتذة.