

Phenomenology of the lived experiences of student teachers at Farhangian University on the role of spirituality in the formation of teachers' professional identity

Erfan Rahimiyan ¹ , Morteza Bazdar Qamchi Qayeh ^{*2} , and Amirhossein Sadeghi Soumeh olyaei ³ 

1. B.A. of Guidance and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: erfanrahimiyan78@gmail.com
 2. **Corresponding author**, Department of educationl administration, farhangian university, tehran, iran. E-mail: bazdar.phd@gmail.com
 3. B.A. of Guidance and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: ahsadeghi.orginal@gmail.com
1. **Corresponding Author**, Department of educationl administration, farhangian university, tehran, iran. E-mail: bazdar.phd@gmail.com

ABSTRACT

Article type: Article

Background and Objectives

Spirituality, as a fundamental dimension of human existence beyond formal rituals, can provide meaning, ethical commitment, and responsibility in professional life. This study aimed to explore the lived experiences of student-teachers at Farhangian University (Ardabil Campus) regarding the role of spirituality in the formation of professional teacher identity.

Methods

This qualitative study employed a descriptive phenomenological approach during the 2025–2026 academic year. Participants were 17 student-teachers at Farhangian University who were selected through purposive sampling until data saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's seven-step method. Credibility was enhanced through participant review, peer debriefing, and rich description.

Keywords:

Farhangian University, Lived Experiences, Phenomenology, Professional Teaching Identity, Spirituality, Student Teachers,

Findings

The findings showed that spirituality was experienced as an influential factor in the formation of professional teacher identity. Seven main themes emerged: spirituality as divine presence and devotional connection; an ethical and professional orienting force; sincerity and honesty; compassionate and responsible benevolence; humility and

Teacher
Education

respect for learners; tolerance, justice, and fairness; and the creation of an educational and moral atmosphere. Participants perceived spirituality as a source of meaning, responsibility, improved human relationships, and ethical commitment in teaching.

Conclusion

Spirituality can contribute substantially to strengthening student-teachers' professional identity and fostering commitment, responsibility, justice-orientation, and humanism. Therefore, integrating spiritual dimensions into teacher education and creating opportunities for professional reflection are recommended. The study was limited by the use of a single campus and the reliance on participants' self-reported experiences, which may restrict the transferability of the findings.

Cite this Article: Rahimiyan, E., Bazdar Qamchi Qayeh, M., & Sadeghi Soumeh olyaei, A. (2026). *Phenomenology of the lived experiences of student teachers at Farhangian University on the role of spirituality in the formation of teachers' professional identity. The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

Teachers are fundamental pillars of educational systems, and the quality of their performance directly influences the effectiveness of education as well as the social and cultural development of society. Therefore, developing a strong professional identity during teacher education is essential for preparing competent and committed teachers. Teacher professional identity is a dynamic and multidimensional phenomenon shaped by the interaction of knowledge, skills, values, beliefs, and individual and social experiences. In this context, spirituality, as a profound dimension of human existence, can provide a framework for finding meaning in life and professional practice while strengthening a sense of mission, ethical commitment, and responsibility. In the present study, spirituality is distinguished from religiosity: whereas religiosity primarily emphasizes the beliefs and practices associated with a specific religious tradition, spirituality is understood as a broader concept concerned with the search for meaning, purpose, and connection with the transcendent, which may be experienced within or beyond a religious framework.

Despite existing evidence regarding the relationship between spirituality and professional identity, responsibility, interpersonal relationships, and the quality of teachers' educational practice, relatively few studies in Iran have explored preservice teachers' lived experiences of this phenomenon. Moreover, a considerable proportion of international research has been conducted within Western cultural and religious contexts, while the experiences of preservice teachers in Islamic societies have received less attention. Therefore, exploring the lived experiences of preservice teachers at Farhangian University may contribute to a deeper understanding of the role of spirituality in the development of professional identity and to the strengthening of teacher education programs.

Research Question

The present study aimed to explore the lived experiences of preservice teachers at Farhangian University in Ardabil regarding the role of spirituality in the development of teacher professional identity. The main research question was:

What are the lived experiences of preservice teachers at Farhangian University in Ardabil regarding the role of spirituality in the development of teacher professional identity?

Literature Review

Previous studies have shown that spirituality can contribute to the development of teacher identity, strengthen a sense of professional mission, enhance responsibility, improve interpersonal relationships, and promote the quality of educational practice. International research has also indicated that integrating personal spirituality into one's professional role may foster a deeper sense of meaning in teaching, psychological well-being, and a more stable professional identity. For example, studies by Wartenweiler (2022), Penthin et al. (2023), and Marburg and Miles (2025) have emphasized the relationship between spirituality, meaning, professional identity, and teachers' ethical and educational orientations. In Iran, several studies have examined spirituality, spiritual intelligence, spiritual capital, and professional commitment; however, the lived experiences of preservice teachers regarding the role of spirituality in the development of professional identity remain relatively underexplored. Accordingly, the present study sought to address this research gap within the context of Farhangian University using a phenomenological approach.

Methodology

This study employed a qualitative approach and descriptive phenomenology during the 2025–2026 academic year. The participants consisted of 17 preservice teachers from Farhangian University in Ardabil Province, including 8 women and 9 men, selected from the Allameh Tabatabaei and Bint al-Huda Sadr campuses. Participants were enrolled in the 2022 and 2023 cohorts. Purposive sampling was used and continued until data adequacy and saturation were achieved. No new codes or concepts emerged after the fifteenth interview; therefore, two additional interviews were conducted to ensure data sufficiency.

Data were collected through semi-structured interviews. Depending on participants' circumstances, interviews were conducted online and in written form. Follow-up questions were used to enhance the depth and clarity of participants' responses. The data were analyzed using Colaizzi's seven-step method. Interview transcripts were repeatedly reviewed, significant statements were extracted, meanings were formulated, and similar concepts were organized into subthemes and main themes. Finally, the fundamental structure of the participants' lived experiences was identified. To enhance the credibility of the findings, participant validation, peer review, and rich description were employed.

Results

The findings indicated that spirituality was a significant and multidimensional factor in the development of teacher professional identity in the lived experiences of preservice teachers. Data analysis identified several major themes, including spirituality as a sense of divine presence and devotional connection; spirituality as an ethical and professional guide; sincerity and honesty; compassionate and responsible benevolence; humility and respect for learners; patience and forbearance; justice and fairness; and the creation of an ethical and nurturing educational environment.

Furthermore, spirituality was associated with finding meaning in the teaching profession, strengthening a sense of mission, enhancing responsibility, and improving interpersonal relationships. Some participants viewed spirituality as a basis for reflecting on their own performance and evaluating their professional behavior according to ethical principles.

The findings also showed that spiritual experiences could influence preservice teachers' perceptions of the teaching role and contribute to a stronger and more stable professional identity. At the same time, participants identified several challenges, including the gap between the ideal image of teaching and educational realities, demanding curricula and overcrowded classrooms, as well as emotional pressures and spiritual fatigue.

Discussion

The findings demonstrated that spirituality, in the experiences of preservice teachers, is not merely a personal belief or an internal experience. Rather, it can function as a meaning-making framework through which teachers understand their roles and define their professional responsibilities. This finding is consistent with previous research. The theme of divine presence and devotional connection in everyday life, which emerged prominently in the present study, is consistent with Wartenweiler's (2022) findings regarding the continuing presence of spirituality in teachers' everyday experiences. Likewise, the ethical and professional guidance provided by spirituality is consistent with studies emphasizing ethical commitment and the presence of an internal moral compass in teachers' professional identity.

Moreover, compassion, benevolence, humility, respect for learners, patience, and justice indicate that spirituality, in the participants' experiences, extends beyond the individual domain and is reflected in the quality of educational relationships and teachers' interactions with students. Overall, teacher professional identity was not perceived solely as being based on pedagogical knowledge and skills; rather, it

emerged from the integration of ethical, spiritual, emotional, and professional dimensions. This finding suggests that, within the cultural and educational context of Iran, spirituality may serve as a fundamental component of teacher professional identity.

Conclusion

The findings of this study indicate that spirituality can play a central role in the development and strengthening of teacher professional identity among preservice teachers at Farhangian University. By providing meaning to the teaching profession, strengthening commitment and responsibility, offering ethical guidance, improving interpersonal relationships, and promoting justice and humanistic values, spirituality influences multiple dimensions of professional identity. Accordingly, greater attention to spiritual dimensions in teacher education programs, along with opportunities for professional reflection and self-reflection, may contribute to the development of a more coherent and committed professional identity among preservice teachers.

Nevertheless, the study was limited to preservice teachers from two campuses of Farhangian University in Ardabil Province, and the qualitative and phenomenological nature of the research limits the direct generalizability of the findings to other universities, regions, and groups of teachers. In addition, the reported experiences were influenced by the cultural context and specific circumstances of the participants. Therefore, future research is recommended to employ mixed-methods and longitudinal approaches to examine the stability and evolution of spirituality's role in the development of teachers' professional identity over time.

پدیدارشناسی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از نقش

معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان

^۱ عرفان رحیمیان، مرتضی بازدار قمچی قیه^{*}، امیرحسین صادقی صومعه علیائی^۲

۱. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: erfanrahimiyan78@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: bazdar.phd@gmail.com

۳. کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: ahsadeghi.orginal@gmail.com

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: bazdar.phd@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش، واکاوی پدیدارشناختی تجربه‌های زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (پردیس اردبیل) از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی بود. معنویت به عنوان بعدی بنیادین از وجود انسان، فراتر از مناسک رسمی، زمینه‌ساز معنابخشی به زندگی حرفه‌ای، تعهد اخلاقی و مسئولیت‌پذیری در رسالت تربیتی محسوب می‌شود و می‌تواند در تقویت هویت حرفه‌ای معلمان نقش مؤثری ایفا کند.

روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا دستیابی به اشباع داده‌ها انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازبینی همتایان و توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. **یافته‌ها:** نشان داد که معنویت در تجربه زیسته دانشجومعلمان به‌عنوان عاملی مؤثر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی ادراک می‌شود. مضامین اصلی استخراج شده شامل معنویت به‌مثابه حضور الهی و پیوند عبادی، جهت‌دهنده اخلاقی و حرفه‌ای، اخلاص و صداقت، محبت و خیرخواهی مسئولانه، فروتنی و تکریم متربی، بردباری، عدالت و انصاف، و ایجاد فضای تربیتی و اخلاقی بود. مشارکت‌کنندگان معنویت را منبعی برای معنابخشی به حرفه معلمی، تقویت مسئولیت‌پذیری، بهبود روابط انسانی و افزایش تعهد اخلاقی در فرایند تعلیم و تربیت دانستند. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش نشان داد که معنویت می‌تواند نقشی محوری در شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان ایفا کند و زمینه‌ساز رشد ویژگی‌هایی چون تعهد، مسئولیت‌پذیری، عدالت‌محوری و انسان‌دوستی در حرفه معلمی باشد. بر این اساس، توجه بیشتر به ابعاد معنوی در برنامه‌های تربیت معلم و فراهم‌سازی فرصت‌های تأمل و بازاندیشی حرفه‌ای برای دانشجومعلمان پیشنهاد می‌شود.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تجربیات زیسته، تربیت معلم، دانشجومعلمان، دانشگاه فرهنگیان، پدیدارشناسی، معنویت، هویت حرفه‌ای معلمی

استناد به این مقاله: رحیمیان عرفان، بازدار قمچی قیه، مرتضی، صادقی صومعه علیائی، امیرحسین. (۱۴۰۵). پدیدارشناسی

تجارب زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*,

مقدمه

معلمان از ارکان اصلی نظام‌های تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند و کیفیت عملکرد آنان تأثیر مستقیمی بر کارآمدی نظام آموزشی، توسعه اجتماعی و فرهنگی و آینده هر جامعه دارد (برهانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ مهدی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳). از این‌رو، شایستگی نظام‌های آموزشی تا حد زیادی به شایستگی حرفه‌ای معلمان وابسته است. معلمان نه تنها دانش و مهارت‌های تخصصی، بلکه مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی خود را نیز وارد فرایند تعلیم و تربیت می‌کنند (Miles & Marburg, 2025). در این میان، معنویت به عنوان یکی از عمیق‌ترین ابعاد وجودی انسان، نقش مهمی در معنابخشی به زندگی فردی و حرفه‌ای ایفا می‌کند. معنویت به جست‌وجوی معنا، هدف و ارتباط با حقیقتی متعالی اشاره دارد و می‌تواند در قالب تجربه‌های فردی، نظام‌های اخلاقی، تربیتی و دینی نمود یابد (Phillips, 2021; Hooper, 2025; Wartenweiler, 2022). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معنویت زمینه‌ساز رشد هویت معلمی، تقویت احساس رسالت حرفه‌ای، افزایش مسئولیت‌پذیری، بهبود روابط انسانی و ارتقای کیفیت عملکرد تربیتی است و در عین حال به عنوان منبعی حمایتی در برابر فشارها و فرسودگی شغلی عمل می‌کند (Isma'il and Ibrahim, 2025; Toledo, 2025; Wartenweiler, 2022). در مقابل، ضعف معنویت می‌تواند به تضعیف ارزش‌های اخلاقی و کاهش مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی منجر شود (Toledo, 2025). هر چند معنویت و دینداری در بسیاری موارد با یکدیگر هم‌پوشانی دارند، اما یکسان نیستند. دینداری بیشتر به باورها، مناسک و التزام به یک سنت دینی مشخص اشاره دارد، در حالی که معنویت تجربه‌ای درونی، معناجو و معطوف به ارتباط با امر متعالی است که می‌تواند در چارچوب دین یا فراتر از آن تجربه شود (غلامی نهوجی و همکاران، ۱۴۰۳; Wartenweiler, 2022; Pentthin et al., 2023; Lapsley and Kelley, 2022). از این‌رو، در پژوهش حاضر تمرکز بر مفهوم فراگیرتر معنویت است تا امکان فهم تجربه‌های متنوع دانشجومعلمان از نقش آن در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی فراهم شود. هویت، یکی از مفاهیم بنیادین علوم انسانی و تربیتی، پدیده‌ای پویا، تعاملی و موقعیت‌مند است که در بستر تعاملات اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد و تحول می‌یابد مهدی‌زاده و همکاران، (۱۴۰۳)؛ Norton (2013). در حرفه معلمی، هویت حرفه‌ای بیانگر درک فرد از حرفه خویش بر پایه باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجربه‌های حرفه‌ای است و در تعامل میان تجربه‌های عملی، تأمل حرفه‌ای و انتظارات محیطی به‌طور مداوم بازسازی می‌شود (مهدی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳؛ سیدکلان و همکاران، ۱۳۹۶). هویت حرفه‌ای معلم با خودپنداره، خودکارآمدی، صلاحیت حرفه‌ای و کیفیت عملکرد آموزشی ارتباطی تنگاتنگ دارد و معلمانی که از هویت حرفه‌ای قوی‌تری برخوردارند، از رضایت شغلی، تاب‌آوری و اثربخشی آموزشی بیشتری برخوردار هستند (رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲؛ تنده و همکاران، ۱۴۰۴؛ Phillips, 2021). همچنین آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت از مهم‌ترین عوامل مؤثر در شکل‌گیری و تقویت این هویت به شمار می‌روند (معتدی محمدآبادی، ۱۴۰۱). با وجود

شواهد فزاینده درباره نقش معنویت در شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان، از جمله ارتقای خودکارآمدی، نگرش رسالت‌محور، تاب‌آوری عاطفی و کیفیت عملکرد تربیتی، پژوهش‌های داخلی هنوز کمتر به تجربه زیسته دانشجومعلمان از این پدیده پرداخته‌اند (تنده و همکاران، ۱۴۰۴؛ Wartenweiler, 2022؛ Penthin et al., 2023). از این‌رو، واکاوی تجربه‌های زیسته دانشجومعلمان از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی می‌تواند به غنای دانش موجود در حوزه تربیت معلم و طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ابعاد معنوی و حرفه‌ای کمک کند. با وجود گسترش پژوهش‌ها در حوزه معنویت و هویت حرفه‌ای معلمان، بخش عمده این مطالعات در کشورهای غربی، به‌ویژه اروپا و ایالات متحده انجام شده و عمدتاً بر بافت‌های فرهنگی و مذهبی خاص، نظیر مدارس کاتولیک و معلمان دارای گرایش‌های معنوی بالا، متمرکز بوده‌اند (Wartenweiler, 2022؛ Penthin et al., 2023). از این‌رو، تجربه زیسته معلمان در بافت‌های فرهنگی و دینی متفاوت، به‌ویژه جوامع اسلامی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در ادبیات پژوهشی ایران نیز مطالعات موجود بیشتر بر تبیین مفهوم معنویت و هوش معنوی، ابعاد و پیامدهای آن، یا نقش سرمایه معنوی و تعهد حرفه‌ای در رفتارهای اخلاقی معلمان تمرکز داشته‌اند (غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۶؛ دوجی و باقرپور، ۱۳۹۹؛ مشهدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ محمودی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین برخی پژوهش‌ها به چالش‌های هویت حرفه‌ای معلمان، از جمله کاهش انگیزه، نارضایتی شغلی و مسائل مرتبط با آموزش مجازی و فناوری‌های آموزشی پرداخته‌اند (اکبری لاکه و همکاران، ۱۳۹۲؛ صیدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ عمادی و همکاران، ۱۴۰۳؛ معتمدی محمدآبادی، ۱۴۰۴). با این حال، نقش معنویت به‌عنوان عاملی مؤثر در شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلمی، به‌ویژه از منظر تجربه زیسته دانشجومعلمان، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای همسان که به‌طور مستقیم و با رویکرد پدیدارشناختی به واکاوی تجربه زیسته دانشجومعلمان ایرانی از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی پرداخته باشد، گزارش نشده است. این خلا در دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تربیت معلم کشور که بر ابعاد ارزشی، اخلاقی و معنوی تأکید دارد، اهمیت بیشتری می‌یابد (باری دهنوی، ۱۴۰۰؛ رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲؛ وجدانی، ۱۴۰۲). بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناختی درصدد است تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی را واکاوی کند. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش ضمن غنی‌سازی ادبیات علمی موجود، زمینه‌ای برای تقویت برنامه‌های تربیت معلم، کاهش چالش‌های هویتی دانشجومعلمان و ارتقای کیفیت نظام آموزشی فراهم آورد. از این‌رو، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که: تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی چیست؟

پیشینه پژوهش

مطالعات پیشین نشان می‌دهد معنویت و هویت حرفه‌ای معلمی دو سازه به هم پیوسته‌اند که در فرایند رشد حرفه‌ای معلمان نقش مهمی ایفا می‌کنند. در حوزه مطالعات خارجی، (Miles and Marburg (2025) نشان دادند هدایت معنوی می‌تواند حرفه معلمی را به رسالتی الهی-انسانی تبدیل کرده و موجب پایداری و معناداری هویت حرفه‌ای شود. همچنین (Penthin et al (2023 دریافتند معنویت با باورهای سازنده‌گرایانه و دانش‌آموزمحور رابطه مثبت دارد و نسبت به دینداری سنتی، قدرت تبیین بیشتری برای باورهای حرفه‌ای معلمان فراهم می‌کند. یافته‌های (Wartenweiler (2022 نیز حاکی از آن بود که ادغام معنویت شخصی در نقش حرفه‌ای، به حفظ آرامش روانی و تجربه معنای عمیق‌تر در حرفه معلمی کمک می‌کند. در همین راستا، (Lapsley and Kelley (2022 بر درهم تنیدگی هویت حرفه‌ای و هویت ارزشی در تعاملات روزمره مدرسه تاکید کردند. پژوهش‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند که در شرایط متحول آموزشی، هویت حرفه‌ای معلمان بیش از پیش به ابعاد اخلاقی، معنوی و انسانی وابسته است؛ به گونه‌ای که (Muthmainnah et al (2025 نقش هدایت‌گری اخلاقی را از مولفه‌های اصلی هویت حرفه‌ای معلمان در عصر هوش مصنوعی معرفی کردند و (Hooper (2025 نیز هویت حرفه‌ای را حاصل پیوند میان انگیزه‌های درونی، احساس رسالت و حمایت‌های اجتماعی دانست. همچنین تنده و همکاران (۱۴۰۴) با مرور پژوهش‌های موجود، بر وجود خالهای نظری و روش‌شناختی در مطالعات هویت حرفه‌ای معلمان تاکید کردند. در حوزه مطالعات داخلی نیز نتایج پژوهش‌ها بر اهمیت عوامل معنوی، ارزشی و اجتماعی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان دلالت دارد. مهدی‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) رابطه مثبت دینداری، سرمایه اجتماعی و شادمانی را با هویت حرفه‌ای گزارش کردند، در حالی که (Rouse (2024 نقش معلمان را در انتقال هویت ملی و دینی و الگوسازی فرهنگی برجسته ساختند. رستگاری و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که تجربه‌های کارورزی و تعاملات اجتماعی در تحول هویت دانشجومعلمان نقشی اساسی دارند و مشهدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز معنویت را عاملی موثر در توانمندسازی حرفه‌ای و ارتقای کیفیت تدریس معرفی کردند. افزون بر این، یافته‌های عمادی و همکاران (۱۴۰۳) نشان داد که تغییرات محیط‌های آموزشی و تجربه‌های حرفه‌ای جدید نیز می‌تواند بر بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان اثرگذار باشد. مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد اگرچه نقش معنویت، دینداری، عوامل اجتماعی و تجربه‌های حرفه‌ای در هویت معلمی مورد توجه قرار گرفته است، اما همچنان تجربه زیسته دانشجومعلمان از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان، به‌ویژه در بستر دانشگاه فرهنگیان، کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. از این‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با رویکرد پدیدارشناختی، این خلأ پژوهشی را مورد بررسی قرار دهد.

با وجود این مطالعات، بررسی نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی در ایران محدود مانده است. پژوهش‌های داخلی بیشتر بر هوش معنوی کلی، چالش‌های هویت یا آموزش مجازی تمرکز دارند و کمتر به تجربیات زیسته دانشجومعلمان با رویکرد پدیدارشناختی پرداخته‌اند (تنده و همکاران، ۱۴۰۴؛

مهدی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳؛ اسلامی و همکاران، ۱۴۰۳؛ رومانی و همکاران، ۱۴۰۴؛ مشهدی و همکاران، ۱۴۰۰). این خلا در دانشگاه فرهنگیان که بر ابعاد ارزشی و معنوی تأکید دارد، ضرورت کاوش پدیدارشناختی تجربه زیسته دانشجومعلمان از نقش معنویت در هویت حرفه‌ای را ایجاب می‌کند. این پژوهش به دنبال پر کردن این خلا است تا مبنایی برای تقویت برنامه‌های تربیت معلم و ارتقاء کیفیت نظام آموزشی فراهم آورد. پرسش پژوهش: تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان اردبیل از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی چیست؟

روش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. انتخاب این رویکرد بدین دلیل صورت گرفت که هدف اصلی پژوهش، توصیف و فهم عمیق تجربه زیسته دانشجومعلمان از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی است. پدیدارشناسی توصیفی با تأکید بر بازگشت به تجربه آن گونه که در آگاهی افراد پدیدار می‌شود، ریشه در اندیشه‌های ادموند هوسرل دارد و تلاش می‌کند با تعلیق پیش‌فرض‌ها و داوری‌های پیشینی، به جوهره یا ذات تجربه دست یابد. به منظور کاهش تاثیر پیش‌فرض‌های پژوهشگر، فرایند تعلیق یا براکتینگ در طول گردآوری و تحلیل داده‌ها رعایت شد. پژوهشگر پیش از آغاز تحلیل، برداشت‌ها و پیش‌انگاره‌های خود درباره معنویت و هویت حرفه‌ای را ثبت و تلاش کرد تفسیر داده‌ها را بر پایه تجربه مشارکت‌کنندگان انجام دهد. تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر اساس روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi 1978) تحلیل شدند. جامعه پژوهش شامل دانشجو معلمان دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه پژوهش به روش هدفمند و مبتنی بر معیار انتخاب شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل گذراندن حداقل دو سال تحصیلی، داشتن تجربه شخصی کارورزی، توانایی و تمایل به بیان تجربه‌های شخصی مرتبط با موضوع پژوهش و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. معیار خروج نیز عدم تمایل مشارکت‌کننده به ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش در نظر گرفته شد؛ به‌گونه‌ای که در صورت انصراف، داده‌های مربوط به وی به‌طور کامل از فرایند تحلیل حذف می‌شد. در مجموع ۱۷ تن از دانشجومعلمان (۸ نفر زن و ۹ نفر مرد) از دو پردیس دانشگاه فرهنگیان استان اردبیل شامل پردیس علامه طباطبائی و پردیس بنت‌الهدی صدر و از ورودی‌های سال‌های ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در پژوهش شرکت کردند. نمونه‌گیری از طریق ارتباط مستقیم با دانشجویان و گروه‌های کلاسی مجازی انجام شد و فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان تا دستیابی به کفایت و اشباع داده‌ها ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از مصاحبه پانزدهم، کد یا مفهوم جدیدی استخراج نشد و داده‌ها وارد مرحله تکرار شدند؛ با این حال، به منظور اطمینان از کفایت داده‌ها، دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد، اما برای اطمینان، فرایند گردآوری داده‌ها تا مشارکت‌کننده هفدهم ادامه یافت. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بود. راهنمای مصاحبه شامل ۷ سوال باز پاسخ بود که بر اساس اهداف پژوهش و مرور پیشینه

مطالعات مرتبط طراحی شد. مصاحبه‌ها به صورت کاملاً مجازی و در بستر پیام‌رسان‌های «بله» و «یتا» انجام گرفت و پاسخ‌ها به صورت نوشتاری (تایپی) دریافت شد (با توجه به پراکندگی برنامه روزانه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به صورت برخط و نوشتاری انجام شد. برای حفظ عمق داده‌ها، پرسش‌های پیگیرانه متعددی در طول فرایند تبادل پیام مطرح گردید). در طول فرایند مصاحبه، امکان طرح پرسش‌های پیگیرانه برای روشن سازی و تعمیق پاسخ‌ها وجود داشت. گردآوری داده‌ها در ماه آذر ۱۴۰۴ آغاز شد و مدت زمان پاسخ‌گویی هر مصاحبه، بر اساس اظهار مشارکت‌کنندگان، به طور میانگین بین ۲۵ تا ۳۵ دقیقه از زمان روزانه آنان را به خود اختصاص داد. تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد. بدین منظور، ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور کامل و مکرر مطالعه شد تا درک کلی از داده‌ها حاصل شود. سپس عبارات معنادار استخراج و معانی آن‌ها فرموله گردید. در مرحله بعد، مفاهیم مشابه در قالب تم‌های فرعی و اصلی خوشه‌بندی شدند و توصیف جامع پدیده مورد مطالعه شکل گرفت. در نهایت، ساختار اساسی تجربه زیسته دانشجومعلم از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استخراج شد. کدگذاری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ انجام گرفت و به منظور افزایش دقت، بازبینی دستی نیز صورت پذیرفت. در این فرایند، هم به معانی تجربه‌ها و هم به تکرار مفاهیم در میان مشارکت‌کنندگان توجه شد؛ به گونه‌ای که فراوانی مفاهیم صرفاً به عنوان نشانه‌ای از برجستگی تجربه‌ها در نظر گرفته شد، نه مبنای تفسیر کمی. برای تأمین اعتمادپذیری داده‌ها از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا شامل مقبولیت، تاییدپذیری، وابستگی و انتقال‌پذیری استفاده شد. بدین صورت که مفاهیم و برداشت‌های استخراج شده از پاسخ‌های هر مشارکت‌کننده برای وی ارسال گردید و تنها پس از تایید نهایی، وارد فرایند تحلیل شد. در صورت وجود ابهام یا تداخل مفهومی، اصلاحات لازم بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان اعمال شد. برای افزایش تاییدپذیری، دو پژوهشگر از اساتید دانشگاه فرهنگیان، مراحل کدگذاری و تم‌یابی را مورد بازبینی قرار دادند. وابستگی پژوهش از طریق ثبت دقیق مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها و استفاده از نرم‌افزار تحلیل کیفی تضمین شد و قابلیت انتقال نیز با ارائه توصیف غنی از تجربیات مشارکت‌کنندگان و بهره‌گیری از نقل‌قول‌های مستقیم تقویت گردید. در تفسیر یافته‌ها، از پیشینه پژوهش‌های مشابه و مرتبط استفاده شد که تمامی آن‌ها به طور دقیق در بخش منابع ارجاع داده شده‌اند. از نظر ملاحظات اخلاقی، تمامی مشارکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه و اختیار کامل در پژوهش شرکت کردند. به منظور حفظ محرمانگی، اسامی افراد حذف و به جای آن از کدهای عددی استفاده شد و داده‌ها به گونه‌ای گزارش گردید که امکان شناسایی مشارکت‌کنندگان وجود نداشته باشد.

یافته‌ها

پرسش پژوهشی اول تعریف شخصی شما از معنویت چیست؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی (افراد)
معنویت به عنوان حضور الهی و پیوند عبادی در زندگی روزمره	معنویت به مثابه حضور آگاهانه و مستمر خدا در زندگی روزمره	معنویت برای من یعنی جهت‌گیری درونی و آگاهی مداوم از حضور خدا در زندگی روزمره؛ حضوری که نه فقط در عبادت رسمی، بلکه در تصمیم‌گیری‌ها، رفتار با دیگران و نگاه به شغل آینده‌ام بروز پیدا می‌کند. (نفر ۱)	۶
	معنویت فراتر از مناسک رسمی و قالب‌های سنتی	معنویت برای من مساوی پایبندی به وجدان کاری و اخلاق حرفه‌ای؛ وقتی کار را درست و منصفانه انجام می‌دهم، معنویت را تجربه می‌کنم. (نفر ۲)	۴
	معنویت در پیوند با عبادت و اعمال دینی (نماز/قرآن/دعا)	در روزمره، بیشتر با نماز و کمی تأمل بعد از آن حسش می‌کنم. اهمیتش برایم حدود ۶ از ۱۰ است... (نفر ۹)	۴
معنویت به عنوان جهت‌دهنده اخلاقی و حرفه‌ای	معنویت به مثابه جهت‌دهنده درونی (قطب‌نمای اخلاقی)	برای من معنویت یعنی حفظ استانداردهای کاری و اخلاقی حتی وقتی کسی نظارت مستقیم ندارد... (نفر ۷)	۷
	معنویت به عنوان تعهد اخلاقی و وجدان حرفه‌ای	برای من معنویت هنوز مفهومی در حال شکل‌گیری است و تعریف دقیقی ندارد؛ اما آن را به صداقت، درست‌کاری و مسئولیت اخلاقی مرتبط می‌دانم. (نفر ۵)	۵
	معنویت در انجام درست، دقیق و مسئولانه کار	برای مثال، وقتی در تکالیف دانشگاهی یا آماده‌سازی تدریس کوتاهی نمی‌کنم، این احساس مسئولیت درونی را نوعی تعهد اخلاقی می‌دانم که ریشه در باورهای عمیق‌تر دارد. (نفر ۲)	۴
	معنویت در همخوانی ارزش‌های درونی با نقش حرفه‌ای	تبادل باورهای شخصی و مسئولیت حرفه‌ای؛ خوب معلم بودن و همخوانی کار با ارزش‌های درونی. (نفر ۹)	۵
معنویت به عنوان فرآیند تأملی و کشف شخصی	معنویت در نیت و معنا بخشی به کنش‌های کوچک	معنویت برایم در کارهای روزمره مثل صداقت در امتحان، پایبندی به تعهد و احترام در اختلاف‌نظر تجربه می‌شود. (نفر ۵)	۵
	معنویت به مثابه تجربه تأملی و خودبازاندیشی	مرور شبانه عملکرد و پرسش از خود درباره انصاف و صبر با دانش‌آموزان، برایم تجربه معنوی است؛ پاسخگویی به معیاری بالاتر از نظارت بیرونی. (نفر ۴)	۴

معنویت به عنوان منبع آرامش و تاب‌آوری درونی	اهمیت معنویت برایم ۸ از ۱۰ است چون واقعاً به من کمک می‌کند در نقش مشاورانه‌ام آرامش و عمق داشته باشم. (نفر ۱۰)	۵
معنویت در حال تکوین و فرایند کشف شخصی	معنویت مفهومی در حال شکل‌گیری که با صداقت، درست‌کاری و مسئولیت اخلاقی پیوند دارد. (نفر ۵)	۳
معنویت به عنوان پیوند با جهان، انسان و معنا	معنویت برایم یعنی پیوند عمیق زبان و معنا؛ در ادبیات، شعرهایی که رنج، امید، عشق یا تنهایی را صادقانه بیان می‌کنند، مرا به لایه‌ای فراتر از روزمرگی می‌برند. (نفر ۶)	۳
معنویت به مثابه تجربه شگفتی و مواجهه با نظم هستی	هنگام توضیح یک پدیده طبیعی، احساس می‌کنم با نظمی بسیار دقیق و هماهنگ روبه‌رو هستم. این مواجهه برایم تجربه معنوی است؛ چون مرا از سطح اطلاعات به سطح تأمل می‌برد. (نفر ۸)	۳
معنویت در همدلی عمیق و درک رنج انسانی	معنویت یعنی همدلی واقعی و درک عمیق رنج دیگران؛ دیدن پشت‌ظاهر و نزدیک شدن با قلب. (نفر ۱۰)	۴
معنویت به مثابه معنا دادن به رسالت اجتماعی معلم	معنویت یعنی دادن معنا به نقش معلمی؛ فراتر از درس دادن، ساختن آدم‌های بهتر و بهبود جامعه؛ این حس جهت‌دهنده مسیرم است. (نفر ۱۱)	۴

پرسش پژوهشی دوم تجربیات معنوی شما در دوران دانشجویی دانشگاه فرهنگیان چگونه بوده است؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
کارورزی به عنوان هسته تجربه مسئولیت تربیتی و انسانی عمیق	کارورزی به عنوان بستر اصلی تجربه معنوی	در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، اولین ورود به کلاس واقعی نشان داد رفتار و لحنم مستقیماً روحیه و مشارکت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ این (نفر ۴). آگاهی مسئولیت عمیقی در من ایجاد کرد	۶
	تجربه مسئولیت تربیتی عمیق فراتر از الزامات آموزشی	در اردو و بحث رسالت معلمی، دریافتم تأثیر معلم فراتر از کتاب است؛ معنویت را به عنوان تجربه جمعی و (نفر ۳). الهام‌بخش با دوستان احساس کردم	۵
	تجربه‌ای جمعی و الهام‌بخش احساس کنم. (نفر ۳)	در کارورزی، گوش دادن عمیق و بدون قضاوت به مشکلات خانوادگی و درسی دانش‌آموزان بعد از کلاس، (نفر ۱۰). برایم تجربه‌ای معنوی و عمیق بود	۶
الگوبرداری اخلاقی-انسانی از اساتید و معلمان راهنما	الگوگیری معنوی از اساتید	اساتیدی که با آرامش، احترام و حفظ حرمت تدریس و تذکر می‌دادند، به من نشان دادند آموزش می‌تواند	۴

	اخلاقی و معنوی باشد؛ این برایم تجربه‌ای معنوی (نفر ۱) بود	(اخلاق محوری در عمل)	
۵	استاد بخشی از کلاس را به گفت‌وگوی دغدغه‌هایمان اختصاص داد؛ فهمیدم آموزش یعنی توجه به انسان، نه فقط محتوا. دانشگاه در آن لحظات انسانی‌تر و عمیق‌تر (نفر ۲) به نظر آمد	آموزش به مثابه کنش اخلاقی-انسانی	
۴	در کارورزی، مشاهده رفتار عادلانه معلم راهنما با دانش‌آموزان - که تفاوت‌های فردی را به تبعیض تبدیل نمی‌کرد - برایم مصداق عینی معنویت در عمل (نفر ۲) بود	معنویت در عدالت و انصاف آموزشی	
۴	بیشتر تجربیات معنوی‌ام از بحث‌های عمیق تربیتی در کلاس‌های فلسفه تربیت و اصول تربیت آمده؛ وقتی استاد می‌پرسید «معلم واقعاً چه تأثیری در زندگی بچه دارد؟» و همه تجربه‌هایمان را می‌گفتم، احساس می‌کردم به چیزی عمیق‌تر و معنادارتر از نمره و واحد (نفر ۱۱)، درسی می‌رسیم	گفت‌وگوهای تأملی درباره رسالت معلمی	
۳	احساس می‌کردم داریم به چیزی عمیق‌تر و معنادارتر از فقط نمره و واحد درسی می‌رسیم. (نفر ۱۱)	معنویت به مثابه تجربه جمعی و الهام‌بخش	کلاس و دانشگاه به عنوان فضای گفت‌وگو، تأمل و معنایابی جمعی
۴	بحث‌های ادبیات درباره رنج، امید، اخلاق، عدالت و مسئولیت انسانی احساس می‌کردم کلاس از چارچوب (نفر ۶)، رسمی درس فراتر می‌رفت	کلاس به مثابه فضای گفت‌وگوی عمیق و فراتر از چارچوب رسمی	
۳	آن رفتار باعث شد برای اولین بار جدی‌تر فکر کنم که معلمی فقط انتقال محتوا نیست، بلکه نوعی همراهی (نفر ۵)، انسانی است	معلم به عنوان تسهیل‌گر معنا	
۴	این تجربه‌ها باعث شد محیط دانشگاه را در برخی لحظات، فضایی انسانی‌تر و عمیق‌تر ببینم. (نفر ۲)	دانشگاه به عنوان فضایی فراتر از انتقال محتوا	
۴	در کارورزی هم لحظاتی که با بچه‌ها حرف می‌زدم و می‌دیدم رفتارم چقدر رویشان اثر می‌گذارد، حس معنوی خوبی بهم می‌داد. (نفر ۱۱)	گفت‌وگو درباره ارزش‌های اخلاقی با دانش‌آموزان	
۳	فقط نشستن و واقعاً گوش دادن به دانش‌آموزان برای خودم هم تجربه‌ای معنوی و تأثیرگذار بود؛ احساس می‌کردم در آن لحظه بخشی از رسالت انسانی‌ام را انجام (نفر ۱۰)، می‌دهم	آرامش و رضایت درونی در فعالیت‌های داوطلبانه	آرامش درونی و رضایت معنوی در کنش‌های داوطلبانه و انسانی

۳	هنگام توضیح فرایندهای طبیعی به همکلاسی‌ها یا دانش‌آموزان کارورزی، خودم دوباره شگفت‌زده می‌شدم. این لحظات فقط آموزشی نبودند، بلکه نوعی مواجهه (نفر ۸). دوباره با زیبایی جهان بودند	تجربه معنوی در مواجهه با علم و کشف	
۳	این لحظات برایم فقط آموزشی نبود، بلکه نوعی مواجهه دوباره با زیبایی جهان بود. (نفر ۸)	تکمیل‌کنندگی علم و معنویت	
۳	استاد تربیت کلاس را با حدیث کوتاه شروع می‌کرد و بحث می‌کرد چطور در کلاس ابتدایی اعمال شود؛ این (نفر ۹). باعث شد دانشگاه را فراتر از درس ببینم	پیوند آموزه‌های دینی با موقعیت آموزشی	

پرسش پژوهشی سوم چگونه تجربیات معنوی بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای شما به عنوان معلم تأثیر گذاشته است؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
قدسی شدن هویت حرفه‌ای	معلمی به مثابه رسالت الهی/امانت اخلاقی	معنویت باعث شده معلمی را امانتی الهی ببینم و با نیت اثرگذاری مثبت، با دقت در آماده‌سازی درس‌ها وارد کلاس شوم. (نفر ۱)	۴
	گذار از نگاه شغلی به نگاه رسالتی و اجتماعی	این نگاه باعث شد معلمی را صرفاً انتقال‌دهنده دانش نبینم، بلکه خودم را مسئول شکل‌دهی به احساس ارزشمندی دانش‌آموزان بدانم. (نفر ۲)	۳
	نیت‌مندی و جهت‌گیری اخلاقی در کنش تدریس	اگر بتوانم در کنار آموزش علوم، روحیه کنجکاوی همراه با امید به آینده را تقویت کنم، احساس می‌کنم رسالت خودم را بهتر انجام داده‌ام. (نفر ۳)	۳
	معلمی به مثابه خدمت انسانی	به‌عنوان دانشجوی آموزش علوم تجربی... مهم است که این مفاهیم در کنار پرورش نگاه امیدوارانه به جهان ارائه شوند. (نفر ۳)	۳
	هویت حرفه‌ای مبتنی بر عدالت و انصاف	به‌عنوان دانشجوی آموزش ریاضی، معنویت برای من یعنی برخورد منصفانه با دانش‌آموزان و پرهیز از تحقیر یا مقایسه منفی، حتی در کلاس ریاضی. (نفر ۲)	۵
اخلاق محوری ساختاری در هویت حرفه‌ای	هویت حرفه‌ای مبتنی بر مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی	این تجربه‌ها هویت حرفه‌ای مرا به «معلم مسئول» شکل داد و معلمی را مسئولیت در برابر دانش‌آموز و خانواده‌اش دانستم، نه فقط پاسخگویی به مدیر یا سیستم آموزشی. (نفر ۴)	۵
	معلم به مثابه شکل‌دهنده احساس ارزشمندی دانش‌آموز	اگر دانش‌آموزی بتواند از دل یک داستان، همدلی را یاد بگیرد یا از طریق یک شعر به امید فکر کند، احساس می‌کنم آموزش معنایی رخ داده است. (نفر ۶)	۴

۴	این نگاه مرا حساس تر به آمادگی قبل از تدریس، ارزشیابی و مدیریت هیجانانگیز کرده و بر تعادل بین دانش تخصصی و بلوغ اخلاقی تأکید دارد. (نفر ۴)	حساسیت حرفه‌ای نسبت به آمادگی، ارزشیابی و رفتار	
۳	به نظرم اگر معلمی خدمت است، پس باید با نیت درست، صبر و دلسوزی همراه باشد. همین باور، پایه‌ای برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای من شده است. (نفر ۳)	تعادل میان دانش تخصصی و بلوغ اخلاقی	
۳	این نگاه باعث می‌شود بیشتر مراقب رفتارم باشم، بیشتر به عدالت و احترام در کلاس توجه کنم و سعی کنم الگوی خوبی باشم. (نفر ۱۱)	ارتقای خودنظارتی و مراقبت از رفتار حرفه‌ای	
۴	این نگاه باعث شد هویت حرفه‌ای من حول محور «معلم معنا» شکل بگیرد؛ کسی که محتوا را وسیله‌ای برای رشد انسانی می‌بیند. (نفر ۶)	پیوند هویت حرفه‌ای با ارزش‌ها و باورهای درونی	درونی سازی معنویت در کنش حرفه‌ای
۴	در شرایط استرس‌زا، یادآوری نگاه معنوی به من کمک می‌کند آرام‌تر واکنش نشان دهم و مسائل را با صبر و تأمل حل کنم، نه با عصبانیت. (نفر ۱)	معنویت به مثابه تنظیم‌گر هیجانی در موقعیت‌های استرس‌زا	
۴	همین باور، پایه‌ای برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای من شده است. (نفر ۳)	تقویت تعهد و انگیزش حرفه‌ای در پرتو معنویت	
۴	وقتی به دانش‌آموزان درباره نظم طبیعت یا شگفتی‌های علمی توضیح می‌دهم، احساس می‌کنم می‌توانم حس کنجکاوی همراه با معنا را در آن‌ها تقویت کنم. (نفر ۳)	آموزش معنادار و پرورش نگاه انسانی	هویت رابطه محور و انسان مدار
۴	هویت حرفه‌ای من به عنوان مشاور تحصیلی بر حمایت و همدلی استوار است و معنویت باعث شد دانش‌آموزان را فراتر از «مورد مشاوره»، انسان‌هایی با احساسات و رنج‌های واقعی ببینم. (نفر ۱۰)	هویت مبتنی بر حمایت و همدلی	
۴	این تغییر خیلی به من آرامش و انگیزه داد. (نفر ۱۰)، این نگاه هویت حرفه‌ای‌ام را برایم ارزشمندتر کرده. (نفر ۱۱)	تقویت تعهد و انگیزش حرفه‌ای در پرتو معنویت	
۳	این تجربه نگاه من را به نقش معلمی تغییر داد و اعتماد به نفسم را افزایش داد. (نفر ۸)	ارزشمندتر شدن و تثبیت هویت حرفه‌ای	

پرسش پژوهشی چهارم آیا تجربیات معنوی شما در دانشگاه با چالش‌هایی همراه بوده است؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
---------------	------------------	-------------------	---------------

۵	در شرایط استرس‌زا، یادآوری نگاه معنوی به من کمک می‌کند با صبر و تأمل به جای عصبانیت واکنش نشان دهم. (نفر ۱)	تعارض میان رویکرد فنی-تخصصی و نگاه انسانی-معنوی	گسست ساختاری میان نظام آموزشی و زیست جهان معنوی
۳	مفاهیم معنوی در برنامه‌های آموزشی کمتر ساختاریافته‌اند و تمرکز بیشتر روی محتوا و روش تدریس است تا اخلاق حرفه‌ای یا عدالت آموزشی. (نفر ۷)	کمبود پرداخت ساختاری به بعد معنوی در برنامه درسی	
۳	با اینکه معنویت برایم اهمیت دارد، احساس می‌کنم برنامه‌های دانشگاهی فرصت کافی برای تأمل شخصی یا بحث درباره رسالت حرفه‌ای و معنا فراهم نمی‌کنند و بیشتر روی مهارت‌های تخصصی تمرکز دارند. (نفر ۳)	فاصله میان نیاز درونی رشد معنوی و ساختار رسمی آموزش	
۳	فضای رقابتی دانشگاه گاهی باعث می‌شد تمرکز دانشجویان روی نمره و رتبه باشد و ارزش‌های درونی‌ام مانند همکاری، صداقت و کمک متقابل کمتر دیده شود. (نفر ۲)	غلبه فرهنگ رقابتی و نمره‌محور بر ارزش‌های اخلاقی	تنش هویتی و اخلاقی در بستر رقابت و محدودیت
۶	کمبود زمان و برنامه‌های فشرده درسی فرصت تأمل و گفت‌وگو درباره معنای پدیده‌ها را محدود می‌کنند. (نفر ۸)	فشارهای ساختاری (زمان، ارزشیابی، تراکم محتوا) به مثابه مانع تأمل	
۳	چالش اصلی من فاصله میان تصویر ایده‌آل معلمی و واقعیت‌های آموزشی بود، جایی که فشار برنامه‌ها و شلوغی کلاس مانع تحقق صبر، خلاقیت و آرامش کامل می‌شد. (نفر ۴)	تعارض میان ایده‌آل حرفه‌ای و واقعیت‌های آموزشی	
۳	کلاس‌ها اغلب خیلی تئوری و برنامه‌ریزی شده بودند و کمتر فرصتی برای حرف زدن از باورها و احساسات خودمان درباره نقش معلم پیش می‌آمد. (نفر ۱۱)	احساس نادیده‌ماندن بعد شخصی و ارزشی در کلاس	
۲	سعی کردم با پایبندی به اصول اخلاقی و اجتناب از رقابت ناسالم، انسجام درونی‌ام را حفظ کنم که خود تجربه‌ای معنوی بود. (نفر ۲)	تنش درونی میان پیشرفت فردی و پایبندی اخلاقی	

۴	اگرچه هنوز وارد کارورزی نشده‌ام، اما همین تجربه‌های اولیه باعث شده معلمی را شغلی حساس و تأثیرگذار بدانم. (نفر ۷)	تجربه ابهام ناشی از فاصله نظریه و عمل	
۳	بزرگ‌ترین چالش فشار عاطفی بالا بود؛ شنیدن داستان‌های سخت دانش‌آموزان گاهی مرا تحت تأثیر قرار می‌داد و خستگی معنوی ایجاد می‌کرد. (نفر ۱۰)	خستگی و فرسودگی معنوی ناشی از فشار عاطفی	
۴	سعی کردم با ادغام غیرمستقیم ارزش‌های انسانی در رفتارم از طریق احترام، تشویق و بازخورد این تعارض را مدیریت کنم، بدون تغییر محتوای رسمی درس. (نفر ۱)	راهبرد ادغام غیرمستقیم ارزش‌ها در عمل حرفه‌ای	عاملیت معنوی در حفظ انسجام درونی
۴	این فرآیند ایجاد تعادل، خودش بخشی از رشد حرفه‌ای و معنوی من بود. (نفر ۴)	تلاش آگاهانه برای حفظ انسجام درونی	
۲	با این حال، تلاش می‌کنم از فرصت‌های غیررسمی مثل گفتگو با دوستان یا شرکت در برنامه‌های فرهنگی برای جبران این خلأ استفاده کنم. (نفر ۳)	جبران خلأ معنوی از طریق فضاهای غیررسمی	
۳	در این موقعیت‌ها نوعی تعارض درونی تجربه می‌کردم... اما به مرور یاد گرفتم واقعیت را بپذیرم. (نفر ۶)	پذیرش واقعیت و ایجاد تعادل به عنوان رشد حرفه‌ای	
۲	برای مدیریتش، سعی کردم بعد از هر جلسه کمی زمان برای خودم بگذارم، مثلاً با دعا یا قدم زدن کوتاه، احساساتم را تخلیه کنم. (نفر ۱۰)	خودمراقبتی معنوی برای مدیریت فشار	
۱	با این حال، سعی می‌کنم از تجربه‌های دیگران، به‌ویژه دانشجویان سال‌های بالاتر، یاد بگیرم و تصویر روشن‌تری از مسیر آینده در ذهنم بسازم. (نفر ۵)	یادگیری مشاهده‌ای از تجربه دیگران	

پرسش پژوهشی پنجم نقش معنویت در تعامل شما با دانش‌آموزان یا همکاران آینده چگونه خواهد بود؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
انسان محوری رابطه‌ای در کنش آموزش	نگاه انسان‌محور به دانش‌آموز	هویت حرفه‌ای من به عنوان مشاور تحصیلی بر حمایت و همدلی استوار است و معنویت مرا واداشت دانش‌آموزان را فراتر از «مورد مشاوره»، انسان‌هایی با احساسات و رنج‌های واقعی ببینم. (نفر ۱۰)	۴
همدلی و رابطه عمیق انسانی	همدلی و رابطه عمیق انسانی	معنویت باعث می‌شود دانش‌آموز را فراتر از «یادگیرنده محتوا» ببینم و با نگاه همدلانه، رابطه‌ای عمیق‌تر با او برقرار کنم. (نفر ۱)	۴

۳	معنویت باعث می‌شود دانش‌آموز را فراتر از «یادگیرنده محتوا» ببینم و با نگاه همدلانه، رابطه‌ای عمیق‌تر با او برقرار کنم. (نفر ۹)	رویکرد حمایتی در مشکلات رفتاری و تحصیلی	ایجاد اقلیم اخلاقی ایمن در کلاس
۳	اگر بتوانم چنین فضایی ایجاد کنم، احساس خواهم کرد که علاوه بر آموزش، نقش انسانی خودم را نیز انجام داده‌ام. (نفر ۵)	تقویت احساس ارزشمندی دانش‌آموز	
۳	دانش‌آموزان احساس کنند دیده و شنیده می‌شوند. (نفر ۱۱)	توجه به بعد هیجانی دانش‌آموزان	
۲	پاسخگو بودن، نه فقط به مدیر یا سیستم آموزشی، بلکه به دانش‌آموز و حتی خانواده او. (نفر ۴)	تعامل انسانی با والدین	
۳	آموزش فقط انتقال محتوا نباشد، بلکه تقویت نگاه مثبت و مسئولانه به زندگی باشد. (نفر ۳)	آموزش به مثابه نقش انسانی فراتر از انتقال محتوا	
۵	در آینده می‌خواهم فضایی امن روانی برای دانش‌آموزان فراهم کنم تا بدون ترس از قضاوت، دیده و شنیده شوند. (نفر ۱۰)	ایجاد امن روانی در کلاس	
۴	کلاس فضایی امن باشد؛ جایی که دانش‌آموز از اشتباه کردن نترسد و احساس کند مورد قضاوت تحقیرآمیز قرار نمی‌گیرد. (نفر ۴)	حذف ترس از قضاوت و تحقیر	
۴	عدالت در ارزشیابی برایم اولویت اصلی خواهد بود. تلاش می‌کنم معیارهای نمره‌دهی شفاف باشد و دانش‌آموز بداند بر چه اساسی ارزیابی می‌شود. (نفر ۷)	عدالت در ارزشیابی و فرصت‌دهی برابر	
۳	وقتی استادی معیارهای ارزشیابی را از ابتدا شفاف توضیح می‌داد و بر اساس همان معیارها نمره می‌داد، احساس می‌کردم در یک محیط عادلانه قرار دارم. (نفر ۷)	شفافیت معیارهای ارزیابی	
۳	اگر دانش‌آموز احساس کند معلم با او منصفانه رفتار می‌کند، انگیزه بیشتری برای تلاش خواهد داشت. (نفر ۲)	ایجاد اعتماد از طریق انصاف و شفافیت	
۲	معنویت برای من در این مرحله یعنی حفظ همین فضای امن و مدیریت کلاس بر اساس احترام متقابل، نه صرفاً کنترل بیرونی. (نفر ۴)	معنویت به عنوان مدیریت محترمانه کلاس	
۳	می‌خواهم در آینده الگوی رفتاری خوبی برای دانش‌آموزان باشم؛ یعنی با رفتارم نشان دهم که می‌شود منصف، مهربان و مسئولیت‌پذیر بود. (نفر ۱۱)	الگوی رفتاری اخلاقی (عدالت، مهربانی، مسئولیت‌پذیری)	

۴	دوست دارم کلاسی داشته باشم که در آن علاوه بر آموزش مفاهیم علمی، حس امید و معنا نیز منتقل شود.(نفر ۳)	انتقال امید و معنا در آموزش	پرورش معنا و امید در فرآیند یاددهی_یادگیری
۴	زنده نگه داشتن حس شگفتی و معنا در فرآیند یادگیری.(نفر ۸)	تقویت کنجکاوی و حس شگفتی	
۳	می‌خواهم کلاس ادبیات را به فضایی برای گفت‌وگو و تأمل تبدیل کنم... دانش‌آموزان بتوانند درباره احساسات، نگرانی‌ها و امیدهایشان صحبت کنند.(نفر ۶)	کلاس به مثابه فضای گفت‌وگو و تأمل	
۳	نگاه همکاری‌محور داشته باشم و رقابت را به رشد جمعی تبدیل کنم.(نفر ۲)	بهبود روابط حرفه‌ای با همکاران	تنظیم هیجانی و همکارانه در محیط حرفه‌ای
۲	پرهیز از رقابت‌های ناسالم و تقویت همکاری.(نفر ۱)	همکاری‌محوری به جای رقابت	
۳	این نگاه احتمالاً روابطم با دانش‌آموزان و حتی همکاران را عمیق‌تر و انسانی‌تر خواهد کرد.(نفر ۱۰)	نقش معنویت در آرامش‌بخشی و تنظیم هیجانی	

پرسش پژوهشی ششم آیا تجربیات خاصی از معنویت وجود دارد که هویت حرفه‌ای شما را تغییر داده باشد؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
اخلاق صبورانه و امیدمحور در مواجهه با دشواری‌های یادگیری	مواجهه با بی‌انگیزگی دانش‌آموز	گفت‌وگو با استاد مشاوره آموزشی که گفت «یک جمله ساده از معلم گاهی مسیر زندگی دانش‌آموز را تغییر می‌دهد»، نگاه مرا به نقش معلم بسیار جدی‌تر کرد.(نفر ۵)	۳
	انتخاب صبر به جای برچسب‌زنی یا ناامیدی	در جلسه کارورزی، یک دانش‌آموز کم‌انگیزه پس از چند بار تشویق گفت: «خانم، شما باعث شدید دوست داشته باشم بیشتر تلاش کنم.»(نفر ۱۱)	۴
	باور به ارزشمندی هر دانش‌آموز	تغییر کوچک دانش‌آموز به من نشان داد که صبر و پیگیری‌ام از باور معنوی‌ام می‌آید: هر کودک ارزشمند است و نباید ناامیدش کرد.(نفر ۱)	۳
	مواجهه اخلاقی با تخلف (تقلب)	دو دانش‌آموز تقلب کردند؛ به جای تنبیه سخت، خصوصی اهمیت صداقت را گفتم و اعتماد کردم. تقلب تکرار نشد و عذرخواهی کردند.(نفر ۹)	۴
	اعتماد به امکان تغییر دانش‌آموز	این تجربه باعث شد بیشتر به رسالت اخلاقی معلمی اعتقاد پیدا کنم.(نفر ۹)	۳

۳	این تجربه خیلی روی دیدم به مشاوره تأثیر گذاشت و هویت حرفه‌ای‌ام را محکم‌تر کرد. (نفر ۱۰)	تقویت رسالت اخلاقی معلمی	
۳	این تجربه نگاه من را به نقش معلمی تغییر داد و احساس کردم معنویت دقیقاً در همین لحظه‌های کوچک اما عمیق حضور دارد. (نفر ۳)	معلمی به مثابه همراهی انسانی	همراهی انسانی و حمایت هیجانی در فرآیند تربیت
۴	این حمایت انسانی، انگیزه من را برای ادامه مسیر تقویت کرد. (نفر ۳)	تجربه حمایت انسانی از سوی استاد	
۳	دانش‌آموز در فعالیت علمی شکست می‌خورد؛ آرام کنارش ماندم و قدم‌به‌قدم کمک کردم. موفقیتش و برق خوشحالی چشمانش حس رضایت عمیقی به من داد. (نفر ۳)	کمک گام‌به‌گام و حضور آرام	
۳	در جلسه‌ای که با او داشتم، فقط گوش دادم و اجازه دادم گریه کند. بعد آرام بهش گفتم که رنجش را می‌فهمم و تنها نیست. (نفر ۱۱)	گوش دادن فعال و همدردی عمیق	
۴	دانش‌آموز سال سوم که به‌خاطر فشار کنکور و مشکلات خانوادگی مضطرب بود و از ترک تحصیل سخن می‌گفت، باعث شد بدون ترس از واکنش، واقعاً کنار او باشم. (نفر ۱۰)	حمایت در بحران‌های عاطفی شدید	
۳	بعداً خودش آمد و گفت آن صحبت کمکش کرد تصمیم به ادامه بگیرد. (نفر ۱۰)	معنویت به مثابه قدرت همراهی در رنج	
۴	این جمله تأثیر عمیقی بر من گذاشت و باعث شد نگاه من به نقش معلم جدی‌تر شود. (نفر ۵)	اثر ماندگار رفتار انسانی ساده	معناسازی تربیت و اثر گذاری متقابل
۴	این لحظه خیلی ساده، اما برای من خیلی بزرگ بود. احساس کردم واقعاً توانسته‌ام چیزی را در او تغییر دهم. (نفر ۱۱)	رضایت عمیق از رشد دانش‌آموز	
۴	بحث ناگهان پرشور شد و دانش‌آموزان تجربه‌های خود را گفتند؛ کلاس زنده و واقعی به نظر آمد. (نفر ۶)	کلاس به مثابه فضای گفت‌وگوی انسانی	
۳	آن جلسه برایم نقطه‌ای بود که فهمیدم می‌توانم علم را با حس معنا و شگفتی پیوند بزنم. (نفر ۸)	افزایش اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای از طریق تجربه موفق	
۳	استاد قبل از امتحان ساختار سؤالات، دشواری و روش تصحیح را کامل توضیح داد. این کار باعث شد عدالت را واقعی و قابل اجرا ببینم. (نفر ۷)	عدالت عملی و شفافیت در ارزشیابی	
۳	نتیجه آزمایش که آمد، هیجان و تعجب‌شان را دیدم و دریافتم آموزش یعنی ایجاد تجربه، نه فقط انتقال دانش. (نفر ۸)	آموزش تجربی همراه با شگفتی	

۲	این لحظه بهم نشان داد که معلم بودن می‌تواند واقعاً اثر عمیقی بگذارد و هویت حرفه‌ای‌ام را محکم‌تر کرد. (نفر ۱۱)	تثبیت و تقویت هویت حرفه‌ای از طریق اثرگذاری	
۴	این جمله خیلی ساده، اما برای من خیلی بزرگ بود. احساس کردم واقعاً توانسته‌ام چیزی را در او تغییر دهم. (نفر ۱۱)	تجربه اثرگذاری متقابل (دانش‌آموز، معلم)	
۳	انتخاب آرامش به‌جای تندی، ریشه در همان قطب‌نمای درونی من داشت. (نفر ۴)	نیت صادقانه به عنوان منشأ تجربه معنوی	خودآگاهی اخلاقی در کنش‌های روزمره آموزشی
۳	این تجربه به من نشان داد که معنویت همیشه در موقعیت‌های بزرگ و رسمی ظاهر نمی‌شود، بلکه گاهی در یک انتخاب لحظه‌ای خودش را نشان می‌دهد. (نفر ۴)	معنویت در لحظه‌های کوچک و روزمره	
۴	کلاس شلوغ بود و دانش‌آموزان نظم را به هم می‌زدند؛ آرام ماندم، نفس عمیق کشیدم و با لحن قاطع اما آرام صحبت کردم. نتیجه مثبت شد. (نفر ۴)	مدیریت کلاس با آرامش آگاهانه	
۳	انتخاب لحظه‌ای مبتنی بر قطب‌نمای درونی در آن لحظه انتخاب آرامش به‌جای تندی، ریشه در همان قطب‌نمای درونی من داشت. (نفر ۵)	انتخاب لحظه‌ای مبتنی بر قطب‌نمای درونی	
۳	«یک جمله ساده از معلم گاهی مسیر زندگی دانش‌آموز را عوض می‌کند.» این حرف خیلی روی من اثر گذاشت. (نفر ۵)	آگاهی از تأثیر یک جمله ساده	
۳	پس از آن جلسه فهمیدم مسئولیت معلمی فقط آموزشی نیست؛ انسانی و اخلاقی هم هست. (نفر ۷)	مسئولیت اخلاقی معلم در کلام	

پرسش پژوهشی هفتم پیشنهادهای شما برای تقویت نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان چیست؟

مضمون انتخابی	مفهوم اصلی مضمون	نمونه کدهای اولیه	تعداد فراوانی
نهادینه‌سازی تامل حرفه‌ای در ساختار تربیت معلم	ایجاد کارگاه‌های تامل حرفه‌ای	دانشگاه فرهنگیان با کارگاه تأمل حرفه‌ای، گفت‌وگو درباره معنای معلمی و فضاهای امن ارزشی، بعد اخلاقی دانشجویان را تقویت کند. (نفر ۱)	۳
	نشست‌های گفت‌وگو درباره معنای معلمی	فضاهای گفت‌وگوی عمیق‌تری درباره معنای معلمی و ابعاد معنوی آن ایجاد کند. (نفر ۳)	۴
	بازاندیشی ساختاریافته تجربه‌های کارورزی	کارگاه‌های بازاندیشی درباره تجربه‌های کارورزی و فراهم کردن محیط‌هایی برای بیان تجربه‌های درونی. (نفر ۳)	۴

۳	برگزاری نشست‌های تأملی، کارگاه‌های بازاندیشی... (نفر ۱۱)	طراحی منظم و ساختاریافته فضاهای تأملی	
۳	اختصاص بخشی از زمان کلاس به بحث‌های عمیق در برنامه درسی، هویت حرفه‌ای معلمان را انسانی‌تر و پایدارتر می‌کند. (نفر ۶)	ترکیب آموزش محتوا با گفت‌وگوی انسانی و تأملی	
۲	یادگیری دانشجو-معلمان برای ایجاد تأمل و پرسشگری عمیق در کنار آموزش علمی، یادگیری ماندگارتر دانش‌آموزان میشود. (نفر ۸)	آموزش ایجاد فرصت تأمل در کلاس‌های علمی	
۲	حضور مشاوران یا اساتیدی که رویکرد معنوی و اخلاق‌محور دارند، می‌تواند الگوسازی عملی ایجاد کند. (نفر ۱)	حضور اساتید و مشاوران اخلاق‌محور به عنوان الگوی عملی	تقویت نظام‌مند اخلاق حرفه‌ای و عدالت آموزشی
۴	دانشگاه فرهنگیان باید در کنار آموزش تخصصی، به آموزش و تقویت اخلاق حرفه‌ای نیز توجه جدی‌تری داشته باشد. (نفر ۲)	تقویت نظام‌مند اخلاق حرفه‌ای در کنار آموزش تخصصی	
۳	برگزاری نشست‌هایی درباره عدالت آموزشی، مسئولیت اخلاقی معلم و مدیریت رقابت سالم می‌تواند به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای متعادل کمک کند. (نفر ۲)	نشست‌های عدالت آموزشی و مسئولیت اخلاقی	
۲	نشست‌هایی درباره عدالت آموزشی، مسئولیت اخلاقی معلم و مدیریت رقابت سالم. (نفر ۲)	مدیریت رقابت سالم و کاهش فضای رقابتی مخرب	
۳	گنجاندن معنویت به‌صورت عملی و رفتاری در برنامه درسی. (نفر ۲)	گنجاندن معنویت به‌صورت عملی و رفتاری در برنامه درسی	
۳	بهتر است از سال اول دانشگاه، دانشجویان به‌صورت تدریجی با مفهوم هویت حرفه‌ای و ابعاد اخلاقی و معنوی آن آشنا شوند. (نفر ۵)	آشنایی تدریجی با هویت حرفه‌ای از سال‌های ابتدایی	یکپارچه‌سازی باور شخصی و هویت حرفه‌ای
۳	پیوند میان ادبیات، اخلاق و رشد شخصی می‌تواند به شکل‌گیری معلمان تأمل‌محور کمک کند. (نفر ۶)	پیوند علم، اخلاق و رشد شخصی	
۲	فعالیت‌های جهادی یا اردوهای فرهنگی می‌تواند کمک کند دانشجویان نقش معنویت را در عمل تجربه کنند. (نفر ۹)	فعالیت‌های فرهنگی-جهادی برای تجربه عملی معنویت	

۳	کارگاه‌های منظم برای ارتباط باورهای شخصی با حرفه، تقویت پیوند باور شخصی و نقش حرفه‌ای (نفر ۹)	تقویت پیوند باور شخصی و نقش حرفه‌ای	حمایت نهادی از رشد روانی-معنوی دانشجویان
۲	چنین فضاهایی می‌تواند به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای متعال، واقع‌بینانه و در عین حال ارزش‌محور کمک کند. (نفر ۴)	شکل‌گیری هویت حرفه‌ای متعال، واقع‌بینانه و ارزش‌محور	
۳	دانشگاه باید آموزش خودمراقبتی معنوی را جدی‌تر بگیرد. (نفر ۱۰)	حمایت روانی و معنوی دانشگاه	
۳	ایجاد فضاهای امن برای بیان دغدغه‌های ارزشی دانشجویان. (نفر ۱)	فضاهای امن برای بیان دغدغه‌های ارزشی	
۲	بیشتر با دوستانم در بیرون کلاس یا در خوابگاه این حرف‌ها را ادامه می‌دهم. (نفر ۱۱)	گروه‌های گفت‌وگوی غیررسمی (خوابگاه/فضاهای دانشجویی)	
۳	کارگاه‌هایی برای دانشجویان مشاوره که یاد بگیرند چطور بعد از جلسات سنگین عاطفی، خودشان را مراقبت کنند. (نفر ۱۰)	آموزش خودمراقبتی معنوی	
۲	تمرین‌های تنفس، تأمل، یا حتی جلسات گروهی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات. (نفر ۱۱)	تمرین‌های عملی تنظیم هیجان (تنفس، تأمل)	جلسات گروهی اشتراک تجربه برای پیشگیری از فرسودگی
۳	اگر برنامه درسی بخشی برای تقویت همدلی معنوی و مدیریت فشار عاطفی داشته باشد، دانشجویان-معلمان هم در حرفه‌شان قوی‌تر می‌شوند و هم از فرسودگی شغلی پیشگیری می‌کنند. (نفر ۹)		

بحث و نتیجه‌گیری

در طی این پژوهش هدف بنیادین ما واکاوی پدیدارشناختی تجربیات زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان (شعبه پردیس اردبیل) از نقش معنویت در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی بود. مطابق با تعاریف و تعبیر بیان شده در بخش‌های مقدمه و پیشینه نظری پژوهش، معنویت به عنوان بعدی بنیادین و عمیق‌ترین لایه وجودی انسانی که فراتر از مناسک رسمی و اعمال آیینی عمل می‌کند و به عنوان منبعی برای معنا بخشی به زندگی حرفه‌ای، تعهد اخلاقی و مسئولیت‌پذیری در برابر رسالت تربیتی ظاهر می‌شود (Capinding, 2025؛ Wartenweiler, 2022). پیامد آن تقویت هویت حرفه‌ای پویا و چندبعدی

است که نه تنها بر خودپنداره و خودکارآمدی معلمان تاثیر می‌گذارد، بلکه کیفیت آموزش و تعامل با دانش‌آموزان را نیز تحت تاثیر خود ارتقا می‌دهد، این فرآیند با حفظ تعادل میان باورهای درونی و چالش‌های حرفه‌ای، خلاءهای موجود در نظام‌های تربیت معلم را جبران و به تعبیری به عنوان پادزهر اجتماعی در برابر استرس‌های حرفه‌ای و فرسودگی نقش ایفا می‌کند. یافته‌های این پژوهش نمایان‌گر این مقوله بودند که معنویت در همگونی با ابعاد اخلاقی و تربیتی اسلامی و الگوگیری از تجربیات عملی معلمان می‌تواند پاسخ‌گوی چالش‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در دانشجومعلمان باشد. این یافته هم راستا با پژوهش‌های صورت گرفته توسط (Alegre et al (2025؛ (Wartenweiler (2022؛ Penthin et al (2023؛ (Birmingham (2025 و (Miles and Marburg (2025 قرار دارد. فراتر از هم‌سویی با مطالعات پیشین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، معنویت صرفاً یک باور فردی یا تجربه درونی نیست، بلکه به‌عنوان چارچوبی معنا بخش برای درک نقش معلمی و تعریف مسئولیت‌های حرفه‌ای عمل می‌کند. مشارکت‌کنندگان، هویت حرفه‌ای معلم را نه صرفاً بر پایه دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی، بلکه بر اساس مجموعه‌ای از ارزش‌های معنوی، اخلاقی و تربیتی تفسیر می‌کردند. از این منظر، معنویت به فرآیندی هویت‌ساز تبدیل می‌شود که به دانشجومعلم کمک می‌کند جایگاه خویش را در مقام یک عامل تربیتی، الگوی اخلاقی و مسئول اجتماعی بازتعریف کند. این یافته با دیدگاه‌های نوین هویت حرفه‌ای که آن را حاصل تعامل میان باورهای شخصی، ارزش‌های فرهنگی و تجربه‌های حرفه‌ای می‌دانند، هم‌خوانی دارد و نشان می‌دهد که در بستر فرهنگی ایران، مؤلفه‌های معنوی سهم قابل توجهی در این فرآیند ایفا می‌کنند. آنچه یافته‌های این پژوهش را از بسیاری از مطالعات پیشین متمایز می‌سازد، نحوه ظهور معنویت در تجربه زیسته دانشجومعلمان است. در حالی که بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین، معنویت را عمدتاً به عنوان عاملی موثر بر سلامت روان، رضایت شغلی، تاب‌آوری یا رفتارهای اخلاقی معلمان بررسی کرده‌اند، یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که معنویت در تجربه مشارکت‌کنندگان جایگاهی فراتر از یک عامل حمایتی یا ویژگی فردی داشته و به‌مثابه یکی از بنیان‌های اصلی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی تجربه شده است. به بیان دیگر، دانشجومعلمان معنویت را نه صرفاً مجموعه‌ای از باورها و احساسات درونی، بلکه چارچوبی برای تعریف رسالت معلمی، تفسیر مسئولیت‌های حرفه‌ای و جهت‌دهی به کنش‌های تربیتی خود تلقی می‌کنند. این امر نشان می‌دهد که در بستر فرهنگی و تربیتی ایران، معنویت می‌تواند نقش هویت‌ساز ایفا کرده و به یکی از منابع اصلی معنا بخشی به حرفه معلمی تبدیل شود. با توجه به گستردگی حوزه پژوهش آنچه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت تنها مضامین و تجربیات زیسته مرتبط با نقش معنویت در هویت حرفه‌ای بوده که قابلیت اجرایی آن در برابر پیامدهای حرفه‌ای از سوی منابع بررسی شده تایید گشته‌اند. مقوله‌های محوری به دست آمده در این پژوهش هم‌گرایی فراوانی با یافته‌های پژوهشی پیشین موجود در این حوزه دارند، مقوله معنویت به عنوان حضور الهی و پیوند عبادی در زندگی روزمره که از نظر فراوانی نخستین رتبه را

در یافته‌های پژوهش به خود اختصاص می‌دهد به عنوان نمونه با یافته‌های (Wartenweiler (2022 هم‌خوانی دارد که در آن بر حضور آرام و مداوم معنویت در تجربیات روزمره معلمان تاکید می‌کند. هم‌راستا با یافته‌های (Hooper (2025 و Li et al (2025 که ارتباط با نیرویی برتر را برجسته می‌سازد. از مقوله‌های دیگر یافته در این پژوهش معنویت به عنوان جهت‌دهنده اخلاقی و حرفه‌ای است که در هم‌سویی با یافته‌های (Pirner (2013 و Penthin et al (2023 که بر تعهد اخلاقی و قطب‌نمای درونی در هویت حرفه‌ای تاکید داشتند. اخلاص و صداقت در تربیت را نیز می‌توان با پژوهش اسلامی و همکاران (۱۴۰۳) مقایسه کرد که نیازهای درونی انسانی و اخلاقی را کلیدی در رشد شخصیت می‌دانند، در کنار آنها در پژوهش مهدی‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) نیز تعهد مسئولیت‌پذیری در جنبه‌های حرفه‌ای به عنوان یکی از مضامین معنویت دریافت شد. ایجاد فضای تربیتی و جو اخلاقی با یافته‌های Miles and Marburg (2025) که بر سلامت روانی_عاطفی و تعامل معلم_دانش‌آموزی تمرکز کرده و Isma'il and Ibrahim (2025) هم‌خوانی دارد. به روز بودن علمی و مهارت‌محوری را می‌توان در مقایسه با (Toledo (2025 که بر رشد هویت معلمی و دانش‌آموزان تمرکز می‌کند در نظر گرفت. محبت مسئولانه و خیرخواهی هم‌راستا با یافته‌های (Wartenweiler (2022 قرار دارد که معنویت را منبعی برای مقابله با استرس‌های حرفه‌ای می‌داند. فروتنی و تکریم‌متربی در هم‌سویی با پژوهش‌های صورت گرفته توسط Lapsley and Kelley (2022 که بر تجربیات شخصی و جستجوی مقدس تمرکز دارد قرار دارد. اصلاح‌گری و امر به معروف با مقاله سید کلان و همکاران (۱۳۹۶) هم‌راستایی دارد. بردباری و حلم با یافته‌های بهشتی و همکاران (۱۴۰۰) هم‌سوست که بر خود ارزیابی و صلاحیت معلمی تاکید می‌کند. عدالت و انصاف در رفتاری و ارزیابی به عنوان آخرین مقوله استخراجی با پژوهش تنده و همکاران (۱۴۰۴) که بر کیفیت آموزش و نیازهای دانش‌آموزان پرداخته هم‌راستاست. تحلیل مقوله‌های استخراج شده نشان می‌دهد که تمامی مضامین شناسایی شده، به‌گونه‌ای مستقیم یا غیرمستقیم با فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی ارتباط دارند. حضور الهی و پیوند عبادی به دانش‌جومعلمان درک عمیق‌تری از رسالت معلمی می‌بخشد؛ اخلاص، صداقت، عدالت و مسئولیت‌پذیری چارچوب اخلاقی ایفای نقش حرفه‌ای را شکل می‌دهند؛ محبت، خیرخواهی، بردباری و تکریم‌متربی کیفیت روابط تربیتی را ارتقا می‌بخشند و به‌روز بودن علمی و مهارت‌محوری نیز بعد تخصصی هویت حرفه‌ای را تقویت می‌کند. از این منظر، هویت حرفه‌ای معلمی در تجربه مشارکت‌کنندگان صرفاً مبتنی بر دانش و مهارت‌های آموزشی نیست، بلکه حاصل درهم‌تنیدگی ابعاد اخلاقی، معنوی، عاطفی و حرفه‌ای است. این یافته با دیدگاه‌هایی که هویت حرفه‌ای را فرایندی پویا، چندبعدی و متأثر از نظام ارزش‌ها و باورهای فردی می‌دانند هم‌خوانی دارد و نشان می‌دهد که معنویت می‌تواند به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مرکزی این فرایند عمل کند. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معنویت در تجربه زیسته دانش‌جومعلمان دانشگاه فرهنگیان، عنصری حاشیه‌ای یا صرفاً فردی نیست، بلکه یکی از مولفه‌های بنیادین شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی محسوب می‌شود. مضامین استخراج‌شده بیانگر آن هستند که دانش‌جومعلمان، معنویت را در قالب ارزش‌هایی نظیر حضور

الهی، اخلاص، عدالت، محبت، بردباری و مسئولیت‌پذیری تجربه می‌کنند و این ارزش‌ها درک آنان از نقش، رسالت و مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم را شکل می‌دهد. بر این اساس، هویت حرفه‌ای معلمی در بستر فرهنگی و تربیتی ایران، علاوه بر ابعاد دانشی و مهارتی، دارای بنیان‌های معنوی و اخلاقی نیز هست که توجه به آن‌ها می‌تواند در فرایند تربیت معلم و ارتقای کیفیت نظام آموزشی مؤثر باشد.

با وجود دستاوردهای موجود در این پژوهش اما به دلیل گستردگی موضوعی و ارتباطات گسترده آن با مسائل علوم انسانی، از این رو پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با رویکردهای مختلف ترکیبی یا طولی انجام شود تا پایداری و تحول نقش معنویت در هویت حرفه‌ای معلمی در طول زمان بررسی گردد. همچنین، مقایسه تجربیات دانشجو معلمان در پردیس‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان یا بررسی تاثیر برنامه‌های درسی معنویت محور بر هویت حرفه‌ای می‌تواند به غنای پژوهش‌های موجود در این حوزه موجود در کشور بیفزاید. در نهایت، پژوهش‌های مداخله‌ای که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تامل معنوی و بازاندیشی حرفه‌ای را اجرا و ارزیابی کنند، می‌تواند به کاربردی سازی یافته‌های پدیدارشناختی حاضر کمک کند و مسیر تربیت دانشجو معلمان متعهد، تاب‌آور و ارزش‌محور را هموارتر سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان نقش یکسانی در طراحی ایده اولیه و نوشتن مقاله داشته‌اند و هیچ‌کس سهم بیشتری از دیگری نداشته است.

کلیه نویسندگان نسخه منتشر شده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسندگان این پژوهش با صداقت حرفه‌ای اخلاقی اعلام می‌دارند در این پژوهش از ابزار هوش مصنوعی در نوع ارزیاب نوشتاری و ابزار پردازش زبان طبیعی در دسته اطلاعات عمومی از هوش مصنوعی GHATGPT ورژن ۵.۱ استفاده شده است، مورد استفاده از این ابزار در بخش مقدمه مقاله بوده که با در اختیار هوش مصنوعی قرار دادن متن مقدمه و ایجاد فرمانی در زیر مجموعه استفاده به عنوان ویرایش و بهبود زبانی متن از او خواسته شد به عنوان یک ویراستار زبان فارسی اشتباهات نگارشی و پیشنهاداتی در زمینه بهبود گرامری متن که ضروری هستند را برایمان مشخص کند و اینکه به چه علت این بخش‌ها باعث ایجاد خطای گرامری در زبان فارسی

گشته‌اند. در جهت بازبینی انسانی مواد اعلامی از سوی هوش مصنوعی به صورت دستی متن مقدمه مورد بازخوانی چند باره قرار گرفت تا به صحت وجود خطا قائل شویم و آن را بازنویسی کنیم. بخش‌های دیگر مقاله به صورت دستی و انسانی مورد بازبینی قرار گرفت تا اهتمام به اصلاح خطاهای مشابه در بخش‌های دیگر بپردازیم.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان این پژوهش بر خود فرض می‌دانند از تمامی اساتید و دانشجو معلمان گران‌قدر و صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم که با صرف وقت ارزشمند خود در مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته شرکت کردند، صمیمانه سپاسگزاری نمایند. همکاری ارزشمند شما که از زمان گران بهایتان برای پاسخ‌گویی عمیق و صادقانه به پرسش‌های پژوهش اختصاص دادید، نقش کلیدی در استخراج مضامین کاربردی در این پژوهش داشته و بدون حضور گرم و تجربیات غنی شما، دستیابی به یافته‌های غنی این پژوهش ممکن نبود. از شما عزیزان که با صبر، دقت و اشتیاق تجربیات زیسته خود را در اختیار ما قرار دادید، قدردانی ویژه می‌کنیم.

ORCID

Morteza Bazdar Qamchi Qayeh



<https://orcid.org/0000-0002-8572-7115>

Erfan Rahimiyan



<http://orcid.org/0009-0004-8055-9521>

Amirhossein Sadeghi Soumeh olyaei



<http://orcid.org/0009-0009-6080-4389>

منابع

- اسلامی، افسانه سادات؛ غنی‌فر، محمدحسن، و آهی، قاسم. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش هوش معنوی بر وندالیسم مدرسه‌ای و پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۳ (۱۳۷)، ۱۶۹-۱۸۹. [10.52547/JPS.23.137.1165](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1165)
- اکبری لاکه، مریم؛ مکارم، عبا؛ شمسی گوشکی، احسان؛ شادنوش، نصرالله، و ابراهیمی، مهدی. (۱۳۹۲). معنویت و تعالی معرفتی و رفتاری در نظام آموزش عالی. *مجله اخلاق پزشکی - علمی پژوهشی*، ۷ (۲۶)، ۱۱۵-۱۳۴. <https://doi.org/10.22037/mej.v7i26.5366>
- بهشتی، بتول؛ صفائی موحد، سعید، و باقری، خسرو. (۱۴۰۰). ناکارآمدی علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران بر اساس تجربه زیسته دانشجویان: یک پژوهش پدیدارشناختی. *سیاست علم و فناوری*، ۱۴ (۲)، ۶۷-۸۰. <https://doi.org/10.22034/jstp.2021.14.2.1349>
- برهانی، شیماء؛ دهقانی، مرضیه، و صمدی، پروین. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر هوش معنوی و خودکارآمدی معلمان بر سبک‌های تدریس آنان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف در شهرستان رودبار. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۱)، ۲۵-۴۵. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21749>
- تنده، مهدی؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ باقری نوع‌پرست، خسرو، و مهرمحمدی، محمود. (۱۴۰۴). واکاوی انتقادی پژوهش‌های مرتبط با هویت حرفه‌ای معلم بر اساس رویکرد فرامطالعه. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۱ (۲)، ۲۲-۴۳. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2025.515819.1020>
- دوجی، سامیا، و باقرپور، معصومه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی فضیلت‌گرایی معلمان براساس مؤلفه‌های «سرمایه معنوی» و «التزام حرفه‌ای». *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸ (۱۵)، ۷۷-۹۵. <https://doi.org/10.30497/edus.2020.238752>
- رومانی، سعید؛ پورسلیم، عباس، و رحمتی، صمد. (۱۴۰۴). شناسایی تجارب زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان لرستان از عوامل مؤثر بر معنویت. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۹ (۱۰۲)، ۳۳-۶۲. [10.22034/ksiu.2025.102.33](https://doi.org/10.22034/ksiu.2025.102.33)
- رستگاری، نرجس؛ سلیمانیان، الهه؛ قاسم شیرازی، ساجده، و صباحی، فاطمه. (۱۴۰۲). بازنمایی هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در طول دوره تحصیل. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸ (۳)، ۷۹-۱۰۳. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556>
- سیدکلان، سید محمد؛ بازدار قمچی قیه، مرتضی؛ ابراهیمی، ایوب، و عیاری، لیلا. (۱۳۹۶). بازسازی روایات و تجارب دانشجومعلمان به منظور شناسایی عوامل مؤثر در تکوین «هویت حرفه‌ای» آنان. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، ۱ (۳)، ۴۵-۷۲. https://te-research.cfu.ac.ir/article_544.html
- صیدی، مریم؛ ناطقی، فائزه؛ سیف، محمد، و فقیه‌هی، علیرضا. (۱۴۰۱). رویکردی پدیدارشناسانه به تجارب زیسته دانشجومعلمان از برنامه درسی اجراشده رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۳ (۲۶)، ۳۰۹-۳۴۰. https://www.icsa-journal.ir/article_167381.html

- عمادی، زهرا، و پورسیدآقایی، زهرا سادات. (۱۴۰۳). تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از چالش‌ها و فرصت‌های آموزش به شیوه الکترونیکی در بستر شبکه شاد. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۶)، ۱۰۷-۱۳۴. <https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46463.5484>
- غلامی نهوجی، محسن؛ مقیمی، سعید، و خستو، رحیم. (۱۴۰۳). تأثیر رفتار و شخصیت معلمان مدارس بر فرایند شکل‌گیری هویت ملی و هویت دینی دانش‌آموزان. *مجله شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۱ (۴)، ۱۵۷-۱۸۲. <https://doi.org/10.61838/jcbl.1.4.13>
- غباری بناب، باقر؛ سلیمی، محمد؛ سلیمانی، لیلا، و نوری مقدم، ثنا. (۱۳۸۶). *هوش معنوی: فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی*، ۳ (۱۰)، ۱۲۵-۱۴۷. <https://andishe.maaref.ac.ir/article-1-1746-fa.html>
- معمدنی محمدآبادی، مرضیه. (۱۴۰۴). واکاوی تجارب دانشجومعلمان از تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. *علوم خبری*، ۱۴ (۲)، ۱۸۴-۲۰۹. 10.22034/lrsi.2025.523427.1374
- معمدنی محمدآبادی، مرضیه. (۱۴۰۱). تجربه زیسته دانشجومعلمان از آموزش مجازی درس کارورزی در همه‌گیری کووید-۱۹. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۸ (۲۸)، ۹۱-۱۱۴. https://humanities.cfu.ac.ir/article_2354.html
- مشهدی، حمیدرضا؛ محمدزاده بنی‌طرفی، مهدی، و محمدزاده، قاسم. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر معنویت بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۱ (۳)، ۸۱-۹۶. <https://doi.org/10.22034/riet.2021.7999.1007>
- مهدی‌زاده، مهدی؛ گلابی، فاطمه، و آقایی هیر، توکل. (۱۴۰۳). مطالعه تعیین‌کننده‌های اجتماعی هویت حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۲۱ (۴)، ۱۰۵-۱۲۶. <http://qjfr.ir/article-fa.html۲۳۲۱-۱>
- محمودی، عبدالرضا؛ محمودی، فاطمه، و محمودی، محمدصادق. (۱۴۰۱). مقایسه هوش معنوی در افراد دارای سبک‌های هویت متفاوت. *پژوهش در دین و سلامت*، ۸ (۴)، ۲۳-۳۳. <https://doi.org/10.22037/jrrh.v8i4.33803>
- وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۲). *اخلاق حرفه‌ای در تربیت*. چاپ هشتم. سمت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. ISBN: 978-600-298-359-6
- یاری دهنوی، مراد، و شفیع‌ی اپورواری، نعیمه. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلمان از تعامل هویت حرفه‌ای و فلسفه تربیتی شخصی آنها. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹ (۱۶)، ۲۳۵-۲۶۳. <https://doi.org/10.30497/esi.2021.240777.1453>
- Alegre, J. C., Liwayway, C. V., Del Rosario, L. Z., De Castro, L. B., Cainglet, R. G., Buhain, V. I., & Tabunda, D. A. (2025). Nurturing young minds: Lived experiences of male kindergarten teachers in Region III. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 8(04), 428-435. <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2025.1073>
- Birmingham, C. (2025). The experience of being a Christian public school teacher. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 20(1). <https://doi.org/10.55221/1932-7846.1347>
- Capinding, A. T. (2025). Development and psychometric evaluation of the teachers' spiritual leadership questionnaire: A students' observation-based items.

- European Journal of Educational Research, 14(4), 1183–1197. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1183>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Hooper, L. (2025). Non-traditional Black women teacher candidates' experiences at a traditional HBCU teacher education program. *Research Issues in Contemporary Education*, 10(1), 80–108.
- Isma'il, A., & Ibrahim, H. B. (2025). Teachers' professional identity in the era of artificial intelligence: A phenomenological study. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 7(2), e2517. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/17416>
- Lapsley, D., & Kelley, K. (2022). On the Catholic identity of students and schools: Value propositions for Catholic education. *Journal of Catholic Education*, 25(1). <https://doi.org/10.15365/joce.2501072022>
- Li, J., Jiang, N., Li, S., Peng, X., Li, M., Zhang, W., Kong, L.-K., & Ju, S.-Y. (2025). Spiritual leadership and teacher well-being in primary and secondary schools: The mediating role of teachers' trust in leaders and organizational justice. *BMC Psychology*, 13, Article 766. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03039-7>
- Miles, B., & Marburg, M. (2025). Spiritual direction for teacher wellbeing, identity and resilience. *eJournal of Catholic Education in Australasia*, 4(1), Article 8. <https://researchonline.nd.edu.au/ecea/vol4/iss1/8>
- Muthmainnah, S., Bachtiar, F., Yassin, A., & Sulistyowati, E. (2025). Islamic education development prospects: Study of the future and its challenges. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(3), 1604–1619. <https://doi.org/10.23960/jpp.v15i3.pp1604-1619>
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. *Multilingual Matters*.
- Penthin, M., Christ, A., Kröner, S., Pirner, M. L., & Scheunpflug, A. (2023). Does teachers' spirituality make a difference? The explanatory value of spirituality and religiosity for teachers' professional beliefs on teaching and learning. *Religion & Education*, 50(2–3), 159–190. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2185051>
- Phillips, R. (2021). Teachers' faith, identity processes and resilience: A qualitative approach. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 310–319. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1891860>
- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201–218.
- Rouse, E. (2024). One teacher's journey towards a spiritual pedagogy: An auto-ethnographical narrative of epistemological beliefs and practice. *International Journal of Children's Spirituality*, 29(2), 49–62. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2024.2308887>
- Toledo, N. L. (2025). Who do I say I am: A meta-analysis of Catholic teachers' spiritual identity and factors affecting its formation. *Journal of Catholic Education*, 28(2), 28–48. <https://doi.org/10.15365/joce.2802022025>

- Wartenweiler, T. (2022). Teachers' experiences of spirituality in Swiss secular high schools – an interpretative phenomenological analysis. *Journal of Beliefs & Values*, 43(4), 414–429. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1985901>
- Akbari Lakeh, M., Makarem, A., Shamsi Goshki, E., Shadanoush, N., & Ebrahimi, M. (2013). Spirituality and epistemic and behavioral excellence in the higher education system. *Medical Ethics Journal*, 7(26), 115–134. <https://doi.org/10.22037/mej.v7i26.5366> [In Persian]
- Beheshti, B., Safaei Movahed, S., & Bagheri, K. (2021). The inefficiency of humanities in Iranian universities based on students' lived experiences: A phenomenological study. *Science and Technology Policy*, 14(2), 67–80. <https://doi.org/10.22034/jstp.2021.14.2.1349> [In Persian]
- Borhani, S., Dehghani, M., & Samadi, P. (2017). The effect of teachers' spiritual intelligence and self-efficacy on their teaching styles with different demographic characteristics in Rudbar County. *Modern Educational Approaches*, 12(1), 25–45. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21749> [In Persian]
- Doji, S., & Bagherpour, M. (2020). Predicting teachers' virtue orientation based on the components of "spiritual capital" and "professional commitment." *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 8(15), 77–95. <https://doi.org/10.30497/edus.2020.238752> [In Persian]
- Eslami, A. S., Ghanifar, M. H., & Ahi, Q. (2024). The effectiveness of spiritual intelligence training on school vandalism and aggression among adolescent students. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 169–189. [10.52547/JPS.23.137.1165](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1165) [In Persian]
- Emadi, Z., & Pourseyedaghaei, Z. S. (2024). Elementary school teachers' lived experiences of the challenges and opportunities of electronic teaching through the Shad network. *Educational Psychology Studies*, 21(56), 107–134. <https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46463.5484> [In Persian]
- Gholami Nehouji, M., Moghimi, S., & Khasto, R. (2024). The effect of teachers' behavior and personality on the process of forming students' national and religious identities. *Journal of Cognition, Behavior, Learning*, 1(4), 157–182. <https://doi.org/10.61838/jcbl.1.4.13> [In Persian]
- Ghabari Bonab, B., Salimi, M., Soleiani, L., & Nouri Moghadam, S. (2007). Spiritual intelligence. *Journal of New Religious Thought*, 3(10), 125–147. <https://andishe.maaref.ac.ir/article-1-1746-fa.html> [In Persian]
- Motamedi Mohammadabadi, M. (2025). Exploring student teachers' experiences of the impact of virtual social networks on their professional competencies. *News Sciences Quarterly*, 14(2), 1374. <https://doi.org/10.22034/lrsi.2025.523427> [In Persian]
- Motamedi Mohammadabadi, M. (2022). Student teachers' lived experiences of virtual education in the practicum course during the COVID-19 pandemic. *Puyesh in Humanities Education*, 8(28), 91–114. https://humanities.cfu.ac.ir/article_2354.html [In Persian]

- Mashhadi, H. R., Mohammadzadeh Banitarafi, M., & Mohammadzadeh, Q. (2021). Investigating the effect of spirituality on teachers' professional empowerment. *Research in Islamic Education and Training*, 1(3), 81–96. <https://doi.org/10.22034/riet.2021.7999.1007> [In Persian]
- Mehdizadeh, M., Golabi, F., & Aghayari Hir, T. (2024). A study of the social determinants of teachers' professional identity. *Family and Research*, 21(4), 105–126. <http://qjfr.ir/article-۲۳۲۱-۱-fa.html> [In Persian]
- Mahmoudi, A. R., Mahmoudi, F., & Mahmoudi, M. S. (2022). Comparing spiritual intelligence among individuals with different identity styles. *Journal of Religion and Health*, 8(4), 23–33. <https://doi.org/10.22037/jrrh.v8i4.33803> [In Persian]
- Romani, S., Poursalim, A., & Rahmati, S. (2025). Identifying the lived experiences of student teachers at Farhangian University of Lorestan regarding factors affecting spirituality. *Ma'refati Studies in Islamic University*, 29(102), 33–62. [10.22034/ksiu.2025.102.33](https://doi.org/10.22034/ksiu.2025.102.33) [In Persian]
- Rostegari, N., Soleymanian, E., Ghasem Shirazi, S., & Sabbahi, F. (2023). Representation of the professional identity of student teachers at Farhangian University throughout their education. *Teacher Professional Development*, 8(3), 79–103. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556> [In Persian]
- Seyyed-Kalan, S. M., Bazdar Qamchi Qieh, M., Ebrahimi, A., & Ayyari, L. (2017). Re-narration of student teachers' narratives and experiences to identify the factors affecting the formation of their "professional identity." *Studies in Teacher Education Policy*, 1(3), 45–72. https://te-research.cfu.ac.ir/article_544.html [In Persian]
- Seidi, M., Nateghi, F., Saif, M., & Faghihi, A. (2022). A phenomenological approach to student teachers' lived experiences of the implemented curriculum of the elementary education program at Farhangian University. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 13(26), 309–340. https://www.icsa-journal.ir/article_167381.html [In Persian]
- Tandeh, M., Sadeghzadeh Ghomsari, A., Bagheri Noaparast, K., & Mehrmohammadi, M. (2025). A critical analysis of research on teachers' professional identity based on the meta-study approach. *Curriculum Studies in Teacher Education and Development*, 1(2), 22–43. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2025.515819.1020> [In Persian]
- Vajdani, F. (2023). *Professional ethics in education* (8th ed.). SAMT; Research Institute for Islamic Culture and Thought. ISBN: 978-600-298-359-6. [In Persian]
- Yari Dehnavi, M., & Shafiei Aporvari, N. (2021). Exploring student teachers' lived experiences of the interaction between professional identity and their personal educational philosophy. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 9(16), 235–263. <https://doi.org/10.30497/esi.2021.240777.1453> [In Persian]