

Interaction of Beliefs and Emotions in Shaping Teacher Identity: A Narrative Enquiry of a University Lecturer's Lived Experiences

Saeed Safdari*

Assistant Professor, Department of English, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran

(Received: September 26, 2021; Accepted: March 15, 2022)

Abstract

The present study deals with the role and interaction of a university teacher's beliefs and emotions in development and formation of his identity. To this end, following the qualitative approach and using narrative research based on biography, the research data were collected through oral interviews within four sessions. To analyze the data, according to the principles of narrative enquiry, the collected stories were retold and restoried on the basis of time, place, and interactions until dispersed stories were made into a coherent and chronological narrative in a socially meaningful context. The final narrative shows the trajectory of the teacher's beliefs and emotions development since childhood through his work as a faculty member. More importantly, the interactions between beliefs, emotions and identity are revealed. Analysis of the narrative indicates that cultural and social atmosphere of the family alongside his teachers' performances were the major sources of his beliefs about teaching. Moreover, it was demonstrated that positive and negative emotions that he has experienced as a teacher, effectively consolidated or modified his beliefs. Teacher identity, as a dynamic and changing concept, is similarly affected and changed by interactions of beliefs and emotions.

Keywords: Beliefs, Emotions, Narrative inquiry, Teacher identity, University lecturer.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* Corresponding Author, Email: Saeed_safdari@iauc.ac.ir

مقدمه

وجود معلمان کارآمد یک دغدغه اساسی و عاملی تأثیرگذار بر کیفیت تدریس و یادگیری در همه سطوح تحصیلی، از جمله آموزش عالی است. تربیت چنین مدرسانی نیازمند توجه به ابعاد گوناگون شناختی، رفتاری، عاطفی، شخصیتی و روانی آنها است. یکی از این جنبه‌ها که در سال‌های اخیر اهمیت فراوانی یافته، مسأله هویت معلم است (لی^۱، ۲۰۲۰؛ سنگ^۲، ۲۰۲۰). هویت معلم بیان‌کننده درک او از معنای معلم‌بودن و جایگاه حرفه‌ای‌اش می‌باشد (میلر^۳، ۲۰۰۹). نورتون^۴ (۲۰۱۳) نیز آن را به معنای درک معلم از جایگاه و نقش خود، از رابطه‌اش با جهان پیرامون، و از احتمالات و امکانات آینده حرفه‌ای‌اش دانسته است.

اهمیت موضوع هویت به ویژه در آنجاست که موفقیت یک معلم به مدیریت کلاس و انتقال دانش محدود نمی‌شود. بلکه، به وجود حس هویت حرفه‌ای وابسته است که همه ابعاد فکری، علمی، عاطفی و ... وجود معلم را هم‌سو کرده و معلم‌بودن را برای او معنا دار می‌کند (طسوجی آذری، آهانگری و سیفوری^۵، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان داده‌اند که هویت معلم نقش غیر قابل انکاری در نگرش و رفتار او داشته و فرایند تصمیم‌گیری او را هدایت می‌کند و در مجموع، کیفیت تدریس و توسعه حرفه‌ای او را تحت الشعاع قرار می‌دهد (درخشان^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، هویت معلم به طور مؤثری انگیزه (ریچاردسون و وات^۷، ۲۰۱۸)، تعهد و تأثیرگذاری (خالد^۸، ۲۰۱۵) و موفقیت (لباف، دباغی و معین‌زاده^۹، ۲۰۱۹) او را تعیین می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که هویت معلم عامل بسیار مهمی است که در توفیق حرفه‌ای معلم و نیز در اثربخشی نظام آموزشی و در پی آن کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی شاگردان نقش چشمگیری دارد.

1. Li
2. Sang
3. Miller
4. Norton
5. Tasouji Azari, Ahangari & Seifoori
6. Derakhshan
7. Richardson & Watt
8. Khalid
9. Labbaf, Moinzadeh & Dabaghi

در طی دو دهه گذشته پژوهش‌های متعددی به موضوع هویت معلم پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که این مفهوم دارای پیچیدگی بسیاری است و تحت تأثیر عناصر متنوعی قرار دارد (سنگ، ۲۰۲۰؛ یازان^۱، ۲۰۱۸). محققان ارتباط هویت معلم با مفاهیم و متغیرهای گوناگون یا تأثیر متقابل آن‌ها بر یکدیگر را سنجیده و بررسی کرده و پیوند هویت معلم را با موضوعاتی مانند هویت زبانی (یازان و رادولف^۲، ۲۰۱۸؛ آنه‌جا^۳، ۲۰۱۶)، عاملیت (بارخویزن^۴، ۲۰۱۶، هاندا و شرم^۵، ۲۰۱۶)، نژاد و جنسیت (پارک^۶، ۲۰۱۷؛ ویتانوا^۷، ۲۰۱۶)، عواطف (لی، ۲۰۲۰؛ جئونگیون و یانگ^۸، ۲۰۲۰)، گفتمان‌های موجود (ترنت^۹، ۲۰۱۷؛ ویلگاس، وارونا و سنچس^{۱۰}، ۲۰۲۰)، تأثیر کارورزی و تدریس عملی (سانگ^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ یازان، ۲۰۱۸)، و باورهای معلم (لی، ۲۰۲۰؛ بری، چن و بیکر^{۱۲}، ۲۰۱۷) به بحث گذاشته‌اند.

در میان عوامل و عناصر مورد بحث دو عنصر عواطف و باورها اهمیت فراوانی دارند (لی، ۲۰۲۰؛ فارل و ایوز^{۱۳}، ۲۰۱۵). عواطف و باورهای معلم در طی زمان هویت معلم را می‌سازند و بر فرایند تصمیم‌گیری او اثر می‌گذارند و در حقیقت، تصمیم‌های او را هدایت می‌کنند. به علاوه، تفسیر رفتار و عملکرد معلمان تنها با رجوع به عواطف و باورهای ایشان در جریان مواجهه و تعامل با دیگران امکان‌پذیر است (بارسلوس^{۱۴}، ۲۰۱۵؛ گولومبک و دوران^{۱۵}، ۲۰۱۴). لذا، شناخت این دو مؤلفه در درک عمیق و صحیح از هویت معلم ضروری تلقی می‌شود (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸؛ یازان، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های انجام‌گرفته به این دو مفهوم به عنوان دو عنصر مستقل و ثابت نگریسته شده

1. Yazan
2. Yazan & Rudolph
3. Aneja
4. Barkhuizen
5. Haneda & Sherman
6. Park
7. Vitanova
8. Jeongyeon & Young
9. Trent
10. Villegas, Varona & Sanchez
11. Song
12. Burry, Chen & Baker
13. Farrell & Ives
14. Barcelos
15. Golombek & Doran

است و تعاملات احتمالی میان عواطف و باورها در درون یک زمینه اجتماعی و در نتیجه، تأثیر توأمان آن‌ها بر شکل‌دهی هویت معلمان، مورد بررسی کافی قرار نگرفته است. همچنین، نقش این دو عنصر در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان دانشگاه در ایران نیز مورد تحقیق واقع نشده است. از این روی، پژوهش حاضر قصد دارد تا به بررسی ارتباط میان این دو عامل و هویت یک استاد دانشگاه در ایران بپردازد و نشان دهد که عواطف و باورها چگونه بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و درک او از حرفه‌اش تأثیر می‌گذارند.

مبانی نظری

هویت معلم

هویت معلم مفهومی پیچیده و چندبعدی است که توافق زیادی بر سر تعریف آن دیده نمی‌شود (لی، ۲۰۲۰). مهم‌ترین جنبه هویت معلم درک معلم از خودش، حرفه‌اش و نقشش است؛ اینکه او خودش را چگونه درک کرده و چه مقصد و آینده‌ای برای خود به عنوان یک معلم تصور می‌کند (میلر، ۲۰۰۹؛ ون‌لنکولد^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). از این منظر، هویت معلم نتیجه پاسخی است که او به این پرسش می‌دهد: من کیستم و می‌خواهم چه کسی بشوم؟ یازان (۲۰۱۸) پس از مرور و بررسی تعاریف گوناگون، پنج نکته مشترک میان آنان یافته است. از نظر او، هویت معلم ۱. دربرگیرنده درک و باورهای معلم درباره خودش است، ۲. انتظارات اجتماعی از معلم را شامل می‌شود، ۳. متغیر و پویاست و دائماً در حال تکوین است، ۴. در جریان تعاملات در زمینه اجتماعی موجود به طور پیوسته ساخته و بازساخته می‌شود و ۵. در پی تعهد، مشارکت و فعالیت معلم در حرفه‌اش توسعه و تحول می‌یابد. از دهه ۱۹۹۰ مفهوم هویت معلم به منزله فرایندی در بطن یک زمینه اجتماعی دانسته شد که آغاز و پایان معینی ندارد (میلر، ۲۰۰۹). از این روی، درک جدیدی از هویت معلم پدیدار شد که بر دو پایه استوار است: نخست اینکه هویت یک‌بعدی، ثابت و بی‌تغییر نیست، بلکه پیچیده و متغیر است. دوم، هویت در خلاء ساخته نمی‌شود، بلکه کاملاً به بافت و زمینه اجتماعی، سیاسی،

1. Van Lankveld

فرهنگی و ... وابسته است (سلیمی، مصطفایی علایی و نجار باغسپاه، ۱۳۹۵؛ کانلی و کلاندینین^۱، ۱۹۹۹؛ یازان، ۲۰۱۸؛ وارگیس^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). پژوهش‌های انجام‌گرفته نیز نشان می‌دهند که هویت معلم و دیدگاه او درباره تدریس تا حد بسیاری ساخته تجربیات فردی او در زندگی شخصی به عنوان یک انسان، و در زمان تحصیل به عنوان یک دانش‌آموز یا دانشجو است (ادواردز و ادواردز^۳، ۲۰۱۷؛ غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹؛ ویلگاس، وارونا و سنچس، ۲۰۲۰). این فرایند تحت تأثیر تعاملات اجتماعی مداوم با دیگران، از جمله همکاران و شاگردان، دستخوش تغییر و تحول شده، سازماندهی دوباره یافته و شکل می‌گیرد (یوان^۴، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۲۰).

عواطف معلم

علی‌رغم عدم توافق در تعریف نظری، عواطف معلم به مثابه فرایندهای روان‌شناختی با ابعاد مختلف احساسی، شناختی و انگیزشی شناخته می‌شود که یک برساخته اجتماعی است و از قضاوت‌های آگاه یا خودآگاه فرد نشأت می‌گیرد (چن^۵، ۲۰۱۸). از آنجا که فرایند تدریس بر اساس تعاملات انسانی بنا می‌شود، خواه ناخواه عواطف گوناگون معلمان را درگیر می‌کند. به همین دلیل برای فهم بهتر عملکرد یک معلم، باید توجه ویژه‌ای به عواطف او نشان داد (یازان، ۲۰۱۸). حتی چن (۲۰۱۸) در تحقیق خود نشان داد که عواطف معلم بر رویکرد و فلسفه او نسبت به تدریس اثرگذار است به نحوی که عواطف مثبت به رویکرد دانش‌آموزمحور و عواطف منفی به رویکرد معلم‌محور منتهی می‌شوند. بنش^۶ (۲۰۱۷) نیز تأکید دارد که از ملزومات یک مدرس موفق خودآگاهی عاطفی اوست. یعنی او باید عواطف خود و تأثیر هر یک بر عملکردش را بشناسد تا بتواند تجربیات عاطفی خود را مدیریت کرده و در موقعیت مناسب به کار گیرد. اهمیت این عامل تا آنجاست که برخی مانند

-
1. Connelly & Clandinin
 2. Varghese
 3. Edwards & Edwards
 4. Yuan
 5. Chen
 6. Benesch

گولمبک و دوران (۲۰۱۴) اصرار می‌ورزند که در تعریف بعد شناختی معلم عواطف او نیز باید به عنوان بخشی ناگسستگی به شمار بیاید.

نتایج پژوهش‌های میدانی نشان می‌دهد که عملکرد معلمان و روابطشان با شاگردان تا حد بسیاری تحت تأثیر عواطف او قرار دارند (دی کوستا، راول و لی^۱، ۲۰۱۸). تجربیات عاطفی معلمان فرسودگی آنان را به تأخیر انداخته و ماندگاری آنان در حرفه‌شان را افزایش می‌دهد (گو و دی^۲، ۲۰۱۳). برخی محققان نشان داده‌اند که رابطه معناداری میان عواطف و هویت معلم وجود دارد (سانگ، ۲۰۱۶؛ گکونو و میلر^۳، ۲۰۲۱؛ لی^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ولف و دی کوستا^۵، ۲۰۱۷). عواطف معلم، همچنین، با باورهای او در پیوند و ارتباط هستند. برای مثال، بارسلوس (۲۰۱۵) ارتباطی دوطرفه میان این دو متغیر یافت و نتیجه گرفت که هر یک از این دو در شکل‌گیری دیگری نقش دارند و پایه توسعه آن می‌شوند. گولومبک و دوران (۲۰۱۴) نیز دریافتند که عواطف منفی مانند حس ناامنی و تردید میان باورهای آرمانی و وضعیت موجود فرد فاصله می‌اندازند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که باید از عواطف به عنوان یک منبع ارزشمند در توسعه حرفه‌ای معلمان سود جست.

باورهای معلم

باورهای معلم به گزاره‌هایی اطلاق می‌شود که از دیدگاه معلم صحیح تلقی می‌شوند (هوآنگ، ونگ و تنگ^۶، ۲۰۱۹). برای درک دقیق‌تر، باید میان باور و دانش تمایز قائل شد. دانش مفاهیم مبتنی بر واقعیت عینی و عمومی است و منجر به عمل مهارت‌محور می‌شود، اما باورها بیشتر به مفروضات، گرایش‌ها و تفکراتی گفته می‌شود که جنبه شخصی و ذهنی دارند (شوتز^۷ و همکاران، ۲۰۰۷). بر اساس نظر سنگر^۸ (۲۰۱۷) باورهای معلمان پایه عمل آن‌ها می‌شود. یعنی معلم باورهایی درباره

1. De Costa, Rawal & Li
2. Gu & Day
3. Gkonou & Miller
4. Lee
5. Wolf & De Costa
6. Huang, Wang & Teng
7. Schutz
8. Sanger

خودش، شاگردانش، محتوای درس، برنامه درسی و غیره دارد و بر اساس آن عمل می‌کند؛ پس، اقدامات، انگیزه، و شیوه و کیفیت عملکردش به باورهایش وابسته است. بنابراین، همانطور که مارانن و استنبرگ^۱ (۲۰۲۰) اظهار کرده‌اند، باورها همچون تئوری‌های شخصی معلمان هستند که عملکرد ایشان را شکل می‌دهند. تمایز بین باورها و دانش، ه، در هنگام بررسی ارتباط میان باورها و عواطف سودمند است. زیرا، همان‌طور که پاجارس^۲ (۱۹۹۲) گفته است، افراد وقتی که در یک موقعیت دشوار به دانش مناسبی دسترسی ندارند و از منابع شناختی کافی بهره‌مند نیستند، به باورهایشان پناه می‌برند. در عین حال، معلمان هم هنگام روبه‌رو شدن با رویدادهای عاطفی در کلاس درس بر اساس باورهایشان واکنش نشان داده و رفتار می‌کنند (شوتز و همکاران، ۲۰۰۷). در همین زمینه، فرتاش و سیفوری (۱۳۹۸) به ماهیت عاطفی باورها اشاره کرده و معتقدند که بخش عمده باورهای افراد از کلاس درس و تحت تأثیر شیوه تدریس معلمانشان شکل می‌گیرد. نقش باورها در شکل‌گیری هویت معلم در پژوهش بری، چن و بیکر (۲۰۱۷) تأیید شد. آن‌ها ساخت و تحول هویت ۱۵ معلم را بررسی کردند و ارتباطی دوسویه میان باورها و هویت معلمان یافتند. غلام‌پور و آیتی (۱۳۹۹) نیز در یک مطالعه خودزیست‌نگارانه، باورها را در زمره عوامل دخیل در تکوین هویت حرفه‌ای معلم طبقه‌بندی کردند.

پیشینه پژوهش

برای مروری فشرده و کوتاه بر پیشینه پژوهش، برخی تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با موضوع پژوهش در جدول ۱ زیر به طور خلاصه ارائه شده‌اند.

جدول ۱. برخی تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با موضوع پژوهش

نویسندگان (سال)	خلاصه پژوهش
نصراللهی شهری ^۳ (۲۰۱۸)	در این تحقیق کیفی که با یک شرکت‌کننده انجام شد، پژوهشگر از ابزار مصاحبه و مشاهده استفاده و نتیجه‌گیری کرد که علاوه بر دانش محتوایی و مهارت‌های فنی، پرداختن به هویت و عواطف معلم برای رسیدن به دستاوردهای مطلوب در تدریس ضرورت دارد و باید در برنامه‌های تربیت معلم مورد توجه قرار گیرند.

1. Maaranen & Stenberg
2. Pajares
3. Nasrollahi Shahri

نویسندگان (سال)	خلاصه پژوهش
هوآنگ، ونگ و تنگ (۲۰۱۹)	ابزار اصلی این پژوهش مصاحبه با سه معلم تازه‌کار زبان انگلیسی بود. بررسی تغییرات در باورهای آن‌ها نشان داد که عوامل محیطی و واقعیات میدانی که در حین تدریس تجربه می‌شوند تأثیر عمده‌ای بر باورها داشته، آن‌ها را مجدداً شکل می‌دهند و در پی آن باعث تغییر هویت معلمان می‌شوند.
زمبلیاس ^۱ (۲۰۰۳)	در این مطالعه، نقش عواطف در شکل‌گیری هویت معلم بررسی شد. محقق نشان داد که عواطف معلم کلید شناخت خود (self) او هستند و سیر تحول و دگرگونی در هویت معلم از طریق عواطف او قابل پیگیری و فهمیدن است.
سوریید ^۲ (۲۰۰۶)	در این روایت‌پژوهی شکل‌گیری هویت پنج معلم نروژی از طریق تحلیل روایت بررسی شد. نتایج نشان داد هویت معلم چندوجهی و برساخته تجربیات و عواطف فردی آنان است.
گولمبک و دوران (۲۰۱۴)	در این تحقیق تجربیات عاطفی زیسته معلمان با استفاده از تحلیل یادداشت‌های روزانه آن‌ها انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که برداشت‌های عاطفی مثبت یا منفی معلمان از رخداد‌های روزمره نگرش ایشان به هویت حرفه‌ای خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
ترگول ^۳ (۲۰۱۲)	پژوهشگر داده‌ها را با توزیع پرسشنامه در میان ۱۷۵ معلم استرالیایی گردآوری نمود و پس از تحلیل و بررسی آن‌ها، رابطه معناداری بین احساسات و عواطف معلم و باورهای آن‌ها درباره شیوه تدریس مناسب یافت. عواطف مثبت معلم منجر به رویکرد دانش‌آموزمحور و عواطف منفی باعث تقویت رویکرد معلم-محور شدند. محقق نتیجه گرفت که عواطف به اندازه عوامل شناختی و انگیزشی بر عملکرد ذهن معلمان اثر می‌گذارد.
استنبرگ ^۴ و همکاران (۲۰۱۴)	این تحقیق با هدف مطالعه ارتباط میان هویت معلم و باورهای او انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن بودند که معلمان، بر پایه باورهایشان دارای هویت‌های حرفه‌ای متنوعی هستند. پژوهشگران تأکید کردند که برنامه‌های تربیت معلم باید فضا و مجالی برای تأمل و تعمق معلمان بر باورهایشان فراهم کنند.
غلام‌پور و آیتی (۱۳۹۹)	در این تحقیق کیفی، با استفاده از روایت‌پژوهی، تجربیات زیسته یک معلم ایرانی مورد کاوش قرار گرفت. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که هویت حرفه‌ای امری پویاست و تحت تأثیر عوامل متعددی دائماً در حال تغییر است.
جنونگیون و یانگ (۲۰۲۰)	محققان با استفاده از دو دور مصاحبه با معلمان کره‌ای زبان انگلیسی دریافتند که تجربیات عاطفی آن‌ها در جریان تدریس در دو محیط فرهنگی متفاوت در کره جنوبی و آمریکا بر هویت حرفه‌ای ایشان و نیز بر عملکردشان در مدیریت کلاس اثر گذاشته است.
ولف و دی‌کاستا ^۵ (۲۰۱۷)	در این مطالعه موردی که با مشاهده، مصاحبه و بررسی یادداشت‌های روزانه یک معلم به انجام رسید، چالش‌های عاطفی وی و تأثیر آن‌ها بر روند تحول هویتش مورد نظر پژوهشگران بود. نتایج نشان داد که تنش‌ها و چالش‌های عاطفی با نگرش مثبت و خوش‌بینی معلم یادشده به توسعه و تقویت هویت حرفه‌ای او انجامید.
سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)	این پژوهش با تحلیل روایی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. مهم‌ترین مقوله یافت‌شده باورهای معلم بود که تحت تأثیر تجربیات پیشین او و نیز آموزه‌های دوره تربیت معلم شکل گرفتند.

1. Zembylas
2. Soreide
3. Trigwell
4. Stenberg
5. Wolff & De Costa

با بررسی ادبیات تحقیق می‌توان به روشنی دید که درک معلم از خود محصول بازتفسیر دایمی تجربیات روزمره اوست که به نوبه خود نتیجه باورها و عواطفی است که از تعامل با محیط و سایرین به دست می‌آیند (لی، ۲۰۲۰). ضمناً، با توجه به اینکه در برخی پژوهش‌های موجود بر دوسویه بودن رابطه بین هویت معلم و هر یک از متغیرهای مذکور تأکید شده است (مثلاً بری، چن و بیکر، ۲۰۱۷؛ بارسلوس، ۲۰۱۵)، می‌توان انتظار داشت که باورها و عواطف در پیوند با هویت معلم و در تعامل با یکدیگر بر شکل‌گیری هویت و احتمالاً بر تغییر و توسعه آن اثر بگذارند. با این حال، مرور پیشینه پژوهش‌گویی آن است که ارتباط میان عواطف، باورها و هویت معلم در کنار یکدیگر و در قالبی یکپارچه مورد کاوش و جست‌وجوی کافی قرار نگرفته است. از این رو، پژوهش حاضر قصد دارد تا درکی یکپارچه از عوامل مذکور را در پیش گرفته و تعامل و تأثیر همزمان عواطف و باورها با هویت معلم را مورد مطالعه قرار دهد. لذا، پرسش زیر به منظور هدایت کار تحقیق مطرح می‌شود:

باورها و عواطف یک استاد دانشگاه درباره حرفه معلمی چه هستند و چگونه بر شکل‌گیری هویت او به عنوان یک معلم اثر گذاشته‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

همان‌طور که از پرسش پژوهش پیداست، در این تحقیق، کشف روابط علی، چرایی و نظایر آن منظور نظر نیست بلکه هدف یافتن معنا و ارائه تفسیری از تجارب انسانی است. برای انجام چنین پژوهشی گردآوری، بررسی و تفسیر عمیق تجربیات زیسته معلمان در درازای زندگی ایشان ضروری است. به این جهت، از میان روش‌های تحقیق کیفی، نوع روایت‌پژوهی^۱ با رویکرد زیست‌نگارانه^۲ برگزیده شد. روایت‌پژوهی شامل گردآوری داستان‌های افراد و سپس، بازگویی آن‌ها در قالب یک روایت با مشارکت همزمان پژوهشگران و شرکت‌گندگان بر اساس تجربیات آنان است. در این

1. Narrative research
2. Biography

شیوه از تحقیق، از روش تحلیل روایت پژوهانه برای فهم و تفسیر داده‌ها استفاده می‌شود (کرسول و پوث^۱، ۲۰۱۸).

یک استادیار مرد ۴۱ ساله در این تحقیق شرکت داشت. او حدود ۱۶ سال سابقه تدریس داشت و تمام آن زمان را در یکی از واحدهای دانشگاهی غیر دولتی در شمال ایران مشغول تدریس بوده است. علت اصلی انتخاب او به عنوان شرکت کننده، سابقه حرفه‌ای مثبت وی بود که از شهرت خوبی در میان دانشجویان برخوردار بود و در نظرسنجی‌های رسمی نیز میانگین بالایی کسب کرده بود. همچنین، با توجه به شناخت شخصی پژوهشگر، ایشان به توانمندی و کارآمدی اشتهار داشت. از این روی، از او به عنوان یک استاد موفق دعوت شد تا در این تحقیق مشارکت کند. نامبرده، که از این پس به نام مستعار بهزاد خوانده می‌شود، دارای مدرک تحصیلی دکترای تخصصی در رشته آموزش زبان انگلیسی بود و همه مقاطع تحصیلی را در دانشگاه‌های معتبر داخلی گذرانده بود. بهزاد علاوه بر تدریس در واحد دانشگاهی خود، به عنوان استاد مدعو، سابقه چندین ساله تدریس در دانشگاه‌های دیگر را نیز داشته است.

ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها روایت‌های بهزاد از رویدادهای زندگی شخصی، تحصیلی، کاری و تجربیات مرتبط با آنها بوده است. جمع‌آوری روایت‌ها از طریق مصاحبه شفاهی و رودررو به زبان فارسی در چهار جلسه دوساعته انجام گرفت. به طور کلی، در هر جلسه مصاحبه، کار با احوالپرسی اولیه آغاز می‌شد و سپس، پرسش‌های کلی مرتبط با اهداف پژوهش پرسیده می‌شد و تلاش می‌شد تا زمان کافی در اختیار مصاحبه‌شونده قرار گیرد تا بتواند روایت‌های خود را با جزئیات بیشتر بیان کند. در صورت لزوم، پژوهشگر با طرح سؤالات کوتاه دیگر می‌کوشید تا مصاحبه‌شونده را از سطح توصیف رویدادها فراتر برده و تحلیل او از رویدادها و معنای مستتر در آنها را دریابد. شیوه بیان بهزاد لزوماً با تقدم و تاخر زمانی وقایع منطبق نبود. او گاهی از رویدادهای جدیدتر آغاز می‌کرد و بر اساس آن، اتفاقات قدیمی‌تر را به یاد می‌آورد و درباره آن‌ها سخن می‌گفت و بعد به رخداد جدید باز می‌گشت و معنا یا اهمیت اتفاقات گوناگون را بهم پیوند می‌داد یا با هم مقایسه می‌کرد.

برای تحلیل داده‌ها، با پیروی از اصول روایت‌پژوهی، روایت‌های به‌دست‌آمده بر پایه سه عنصر زمان، مکان، و تعاملات (کلاندینین و کانلی^۱، ۲۰۰۰) بازگویی یا بازسرایی شدند. بدین ترتیب، روایات پراکنده در قالب یک روایت پیوسته بر بستر یک زمینه و بافت ملموس بازسازی و ارائه شدند. تلاش محقق بر آن بود تا با استفاده از اطلاعات به‌دست‌آمده، سیر حرکت و تحول بهزاد در راه معلم‌شدن را ترسیم کند و نحوه تأثیر عواطف و باورهای او بر هویت حرفه‌ای وی را دریابد. هویت حرفه‌ای او از طریق بازگکردن داستان‌ها و تجربیاتش و سپس، بازسرایی آن‌ها روشن‌تر شد. روند دقیق تحلیل روایت بر اساس مراحل کرسول و پوث^۲ (۲۰۱۸) انجام یافت که عبارت‌اند از: خواندن روایت‌ها، حاشیه‌نویسی، توصیف تجربیات و داستان‌ها و تنظیم آن‌ها بر اساس تقدم و تاخر زمانی، شناسایی رویدادهای مهم و قراردادن آن‌ها در یک زمینه و بافت معنادار، تفسیر معنای داستان، و ارائه روایت نهایی. برای اطمینان از روایی پژوهش، از روش بازخورد شرکت‌کننده^۳ (اری^۴ و همکاران، ۲۰۱۹) استفاده شد. بدین ترتیب که روایت نهایی برای مطالعه در اختیار شرکت‌کننده قرار گرفت تا به تأیید او برسد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها، منتخبی از بخش‌های اصلی روایت نهایی ارائه شده است. در تبیین یافته‌ها، شکل‌گیری هویت معلم در فضا و زمینه اجتماعی-فرهنگی مربوطه، با توجه به سیر زندگی بهزاد و با محوریت عواطف و باورها، بررسی می‌شود. برای سازماندهی بهتر، این روایت در سه بخش زندگی خانوادگی، تحصیلی، و حرفه‌ای عرضه می‌شود.

بخش نخست: زندگی خانوادگی

خانواده نخستین سازنده باورها و هویت افراد است. بسیاری از رفتارها و دیدگاه‌های افراد بازتاب فرهنگ و عاداتی است که در محیط اجتماعی و خانوادگی ایشان حاکم بوده است. فضای عمومی و

-
1. Clandinin & Connelly
 2. Creswell & Poth
 3. Member checks
 4. Ary

ارزش‌ها و هنجارهای خانواده سازنده باورهای اعضای آن است. در روایت بهزاد از دوران کودکی و از شرایط خانوادگی‌اش نشانه‌های بسیاری از عوامل هویت‌ساز مانند احساسات و عواطف مثبت نسبت به مطالعه، دانش و تحصیلات را می‌توان یافت:

من در خانواده‌ای فرهنگی و متوسط در شهری کوچک زاده شدم. پدر و مادرم معلم بودند. به تحصیلات اهمیت می‌دادند و بر درس خواندن من تأکید می‌کردند. فرهنگ خانواده، و البته جامعه سال‌های نوجوانی‌ام، تحصیلات را ارزشمندترین کار و دستاورد زندگی می‌دانست و اعتبار زیادی برای شغل معلمی قائل بود. علاوه بر این پشتوانه فرهنگی، نبود سرگرمی‌ها و تفریحاتی مثل بازی‌های رایانه‌ای یا تلغف همراه و ... که امروز هستند، کتابخوانی را به تفریح اصلی من تبدیل کرد و این شد که با کتاب و کاغذ و قلم انس گرفتم و بین دوستان و بستگان به عنوان فردی دارای معلومات و اطلاعات شناخته و تحسین می‌شدم.

از گفته‌های بهزاد چنین بر می‌آید که گزینه‌های هویتی و الگوهای دیگر چندان در برابر او خودنمایی نمی‌کردند: یا وجود نداشتند یا در برابر ویژگی‌های دلپذیر حرفه معلمی توان عرض اندام نداشتند. شاید بتوان گفت که بهزاد تا حدی هم ناخواسته به این مسیر گرایش پیدا کرد و راه جذاب دیگری را که رقیب جدی حرفه معلمی باشد، پیش روی خود نمی‌دید. بنابراین، در کنار اشتیاق عاطفی، این باور که معلمی شغلی مهم، مفید و محترم می‌باشد، از اوان زندگی در او قوت گرفت:

آن وقت‌ها، شغل معلمی ارج و قربی داشت و برای خیلی‌ها یک شغل رویایی و با پرستیژ بود. در دبستان شاگرد پدرم هم شدم. در بچگی چندبار با مادرم به مدرسه محل کارش رفتم و احترام میان او و همکارانش و همینطور، احترام شاگردانش به او برایم جالب بود. حتی یادم هست وقتی دانش‌آموز راهنمایی بودم، خدمتگزار مدرسه مادرم که مشغول تحصیل همزمان بود، از من خواست تا یک مبحث از ریاضی دوم راهنمایی را به او درس بدهم. این یکی از بزرگترین لذات زندگی من بود و آن قدر ذوق داشتم که از او خواستم ابتدا یک دفتر نمره برایم تهیه کند تا مثل معلم‌های واقعی نمره او را در دفتر ثبت کنم! هر چند هرگز به کار نیامد! گاهی هم بعضی

معلم‌ها می‌خواستند که با هم کلاسی‌های ضعیف‌تر کار کنم که این هم خیلی لذتبخش بود. خلاصه اینکه، همه چیز دست به دست داده بود و انگار مقدر بود که معلم باشم.

بخش دوم: زندگی تحصیلی

به طور کلی، پس از خانواده، معلمان و محیط مدرسه عامل مهم تربیت و پرورش دانش‌آموزان است و می‌تواند تأثیرات ماندگاری به‌جای بگذارد. روایات بهزاد و خاطراتش از دوران تحصیل در دبستان و دبیرستان حاوی نکات متعددی است که به باورها و هویت او اشاره دارند. برای نمونه، یادآوری اعتقاد به آراستگی معلم که در چند بخش از روایات بهزاد دیده می‌شود، از خاطرات دوران دبستانش آغاز می‌شود:

آنچه از دوران دبستان در ذهنم باقی مانده، خاطره‌ی معلمانی است که واقعاً دلسوز و زحمتکش بودند... البته معلم‌ها با هم فرق داشتند. معلم کلاس اول دبستان مهربان بود، شیرین‌ترین خاطره‌ی من در دوران تحصیلم جلسه‌ی آخر کلاس او بود که با همه‌ی ما دست داد و خداحافظی کرد. احساس بزرگی می‌کردم. اما معلم کلاس چهارم که او هم زحمتکش بود، پرابهت و مقتدر بود. تنبیه بدنی هم که در آن زمان حق مسلم معلمان بود، رواج داشت و درس‌نخوان‌ها به سختی تنبیه می‌شدند. کتک‌زدن با شیلنگ و ترکه و گذاشتن خودکار لای انگشت و... اما نکته‌ای که درباره‌ی این معلم فراموش نمی‌کنم و همان وقت هم توجه همه‌ی ما را جلب می‌کرد، شیک‌پوشی او بود، مخصوصاً کفش‌های براق و تمیزش همیشه مورد علاقه‌ی ما بود و درباره‌ی آن حرف می‌زدیم [خنده].

داستان‌های دیگر بهزاد درباره‌ی دوران تحصیلش از دبستان تا اخذ دیپلم حاوی مضامین مشابه‌ای درباره‌ی خصوصیات معلمان است. البته با گذشت زمان و ورود به دبیرستان، نکات بیشتری درباره‌ی قضاوت او درباره‌ی خلیقیات و معلومات معلمان بروز می‌کند و معلمان نه تنها از نظر ویژگی‌های اخلاقی بلکه از جنبه‌ی علمی و حرفه‌ای نیز با هم مقایسه می‌شوند و باورهای شکل گرفته در این دوره را به نمایش می‌گذارند. یکی از نخستین مضامینی که به چشم می‌خورد، تجربه‌ی مقایسه‌ی معلمان خشن با معلمان مهربان است. در کنار ارزش مهربانی و نفعی‌خسونت، بهزاد معلمانی را به یاد می‌آورد

که فراتر از وظیفه خود دلسوز بودند و حتی در خارج از ساعت کار هم به فکر شاگردان و پیگیر مشکلات آن‌ها بودند و بخشی از تصویر آرمانی یک معلم خوب را در ذهن او ساختند، یعنی معلمی که برآستی مفید و گره‌گشا و مایه قوت قلب شاگردانش است. در این بخش از روایات او، عواطف مثبت و منفی نیز به چشم می‌خورد:

در دوره راهنمایی و دبیرستان هم بعضیها با مهربانی و محبت تلاش می‌کردند تا ما را هدایت کنند و بعضی هم متأسفانه، با بی‌تفاوتی و حتی خشونت رفتار می‌کردند. بعضی‌ها آنقدر در اعمال خشونت کلامی و فیزیکی افراط می‌کردند که کلاس در وحشت فرو می‌رفت. معلمی را در دوره راهنمایی به خاطر دارم که هم‌کلاسی من را، که از خانواده فقیر و در درس هم ضعیف بود، به خاطر هیچ و پوچ چنان به باد تمسخر گرفت و حتی از مسخره‌کردن چهره و ظاهرش هم فروگذار نکرد که همه کلاس در سکوت محض فرو رفت. یادم هست که یک حس سرخوردگی توأم با نفرت در فضا بود و خاطره خیلی خیلی بدی برای من شد. مچاله‌شدن آن هم‌کلاسی بیچاره را دیدم و فراموش نمی‌کنم. در مواردی مثل این، ناخودآگاه این معلم‌ها در ذهن ما با آن‌هایی که رثوف بودند مقایسه می‌شدند و ما بیشتر قدر مهربان‌ها را می‌دانستیم و احترام بیشتری می‌گذاشتیم.

دبیر شیمی داشتیم که که هرگز فراموشش نمی‌کنم. نمی‌دانم الان کجاست، اما دوست دارم، بینمش و دستش را ببوسم. این مرد یک معلم شریف به معنای واقعی کلمه بود. بسیار دلسوز و مراقب بود، نگران آینده همه بود. می‌نشست و با نهایت صمیمیت با ما صحبت می‌کرد، نصیحت می‌کرد و نه فقط به درس خواندن، بلکه به زندگی درست و سالم تشویق می‌کرد، و بیرون از مدرسه هم همیشه آماده بود برای ما وقت بگذارد و حرف‌های ما را بشنود حتی با ما فوتبال بازی می‌کرد و فکر می‌کنم این کار را برای دوستی بیشتر انجام می‌داد.

مجموعه تجربیات و خاطرات بهزاد از تحصیلات مقدماتی تا پایان دبیرستان منجر به باوری روشن از مفهوم معلم خوب است. چنین به نظر می‌رسد که از منظر او معلم خوب دارای هویتی

چندجانبه و فراگیر بود که از حد دانش و معلومات فراتر می‌رود و ابعاد اخلاقی و شخصیتی را نیز شامل می‌شود:

اگر بخواهم معلمانم را طبقه‌بندی کنم، دو دسته کلی داشتیم: معلمهای حقیقی که شایسته این عنوان بودند. آراسته، شسته و رفته، منظم، باسواد، باحوصله، مؤدب و متین بودند و معلوم بود که از کارشان لذت می‌برند. دسته دوم، برعکس، افرادی کم و بیش، بی‌نظم و انضباط، شلخته، کم دانش، بی‌اعتنا و بی‌تفاوت نسبت به شاگرد و شخصیت او، و بعضاً پرخاشگر و خشن بودند و واضح بود که از شغلشان زجر می‌کشیدند.

ورود به دانشگاه فضای جدیدی را پیش روی بهزاد گشود که ضمن تداوم برخی باورها درباره ویژگی‌های معلم، تجربیات جدیدی را نیز در برابر او قرار داد و منجر به پیدایش باورهای دیگری هم شد. از جمله این باور که استاد خوب الهام‌بخش است. همچنین، باور بهزاد به اهمیت اقتدار معلم، انضباط و جدیت او در کار، و سرانجام مهربانی و همدلی در این مرحله نیرو گرفته تا حدی که به گفته خودش، روش کار خود را بر اساس همین باورها و با پیروی از معلمانش استوار کرده است:

دانشگاه خیلی متفاوت بود. از شهری کوچک وارد دانشگاهی بزرگ در شهری بزرگ شدم. فرهنگ‌های متفاوت... زندگی در خوابگاه و درس‌ها و... : همه چیز فرق داشت... اینجا هم استادان را می‌شد در همان دو دسته قبلی جا داد. آن‌ها که باسواد و با برنامه و کوشا و... بودند، واقعا مورد احترام بودند. فضای دانشگاه باعث می‌شود، حتی کسانی که قصد معلم‌شدن هم ندارند خودشان را در قامت استاد مجسم کنند، چه برسد به من که به چیز دیگری فکر نمی‌کردم. به یکی از استادانم علاقه زیادی داشتم. دانش بی‌نظیر و متانت و وقار داشت. همیشه آرام بود، خیلی احترام برانگیز بود و کارکنان هم احترام زیادی به او می‌گذاشتند. این جایگاه متعالی و فوق‌العاده‌اش برایم الهام‌بخش بود و واقعا دلم می‌خواست روزی مثل او باشم. در مقطع ارشد و دکتری استادان برجسته‌ای داشتم که بر من خیلی تأثیر گذاشتند.

جالب است که بگویم سه استاد شاخص و تأثیرگذار داشتم که سه شخصیت کاملاً متفاوت داشتند. از هر کدام تأثیرات مختلفی گرفتم. یکی از آن‌ها استاد معروفی بود که خیلی مقتدر و پرابهت و حتی گاهی کمی ترسناک هم بود. خیلی از او حساب می‌بردند. خیلی هم خونسرد و مسلط بود و در اداره کلاس و آدم‌ها موفق بود. اقتدارش را دوست داشتم. استاد دیگرم، بسیار با دیسپلین و منظم و در کار سخت‌گیر بود. همه را وادار به کار سخت می‌کرد. من هم بخش بزرگی از پیشرفت‌هایم را مدیون او هستم و از خصوصیاتش پیروی می‌کنم. استاد سوم، نمونهٔ مهربانی و بزرگواری بود. معلم بود. عالی‌ترین منش‌های معلمی در وجودش بود. محبوب و مورد احترام همه بود. می‌گفت فوت آخر معلمی مهربانی است و با مهربانی می‌شود بدترین آدم‌ها را هم متحول کرد. معلمی را فراتر از درس دادن و امتحان گرفتن می‌دانست. هر کدام از این سه استادم بخشی از آنچه شدم و هستم را ساختند و شیوهٔ کار امروزم تلفیقی از شیوهٔ آن سه بزرگوار است.

بخش سوم: زندگی حرفه‌ای

بهزاد به استخدام رسمی دانشگاه درمی‌آید و تدریس می‌کند. در این مرحله، آموخته‌ها و باورهای او در عملکردش متجلی می‌شوند و عواطف گوناگونی را احساس می‌کند که در ساخت و تغییر هویت حرفه‌ای‌اش مؤثرند:

چیزی که از سال‌های اول تدریسم به یاد دارم، توجهم به ظاهر و البته حفظ ابهت و اقتدارم در کلاس بود. الان می‌دانم که قدری افراط می‌کردم. نمایش ابهت و اقتداری که می‌دادم با خود واقعی‌ام فاصله داشت و بیشتر نقابی بر چهره‌ام بود. مخصوصاً وقتی متوجه این موضوع شدم که در محیط‌های غیر رسمی خارج از دانشگاه با شاگردانم روبه‌رو می‌شدم. کمی سردرگم می‌شدم و حس دوگانه‌ای داشتم که خوشایند نبود و حتی گاهی باعث خجالت می‌شد. آنجا بود که فهمیدم رفتاری که آنقدر مصنوعی باشد، ایراد دارد و صحیح نیست.

از روایت بهزاد برمی‌آید که باور به حفظ ابهت و اقتدار در سال‌های آغازین کارش، رفتار او را

هدایت می‌کرده است. هرچند، شیوه اجرای آن منتهی به تجربه عواطفی ناخوشایند و نامطلوب شد و او را به تغییر رویه سوق داد. این توالی باورها و عواطف که گاه در تضاد و تقابل و گاهی موید هم بوده‌اند، در ادامه داستان بهزاد بسیار به چشم می‌خورد و در مواردی منجر به بروز تغییر و تحول در باورها و رویه‌های او شده‌اند:

از آغاز کارم تا امروز همیشه نهایت تلاشم را کرده‌ام تا بسیار وقت‌شناس و منضبط باشم. اوایل که ناپخته بودم، با همان اقتدار و ابهت تا حدی تصنعی، با کسانی که تأخیر داشتند برخورد می‌کردم. حتی اگر فقط چند دقیقه هم تأخیر می‌کردند، آن‌ها را راه نمی‌دادم... اما، بعدها فکر کردم این چه کار نادرستی است؟ خودم را به جای دانشجو گذاشتم، دانشجویی که با انواع مشکلات در خانه، خیابان، رفت و آمد، حال روحی و جسمی و غیره، هرچند با تأخیر، خودش را به کلاس رسانده، چرا باید پشت در نگاهش دارم و ناامیدش کنم؟ یک نوع عذاب وجدان در من ایجاد شد که باعث شد این روش را کنار بگذارم. به این بسنده کردم که خودم منضبط و دقیق باقی بمانم تا الگوی عملی نظم باشم.

با گذشت زمان صمیمیت بیشتری را وارد کار کردم و سعی کردم بیشتر خودم باشم تا چهره‌ای پشت نقاب ابهت. کوشش می‌کردم رفتارم صمیمانه و دوستانه باشد. بازخوردی که گرفتم عموماً مثبت بود و خودم هم لذت بیشتری می‌بردم. اما گاهی هم ناخواسته شاید زیاده‌روی می‌کردم. یا شاید ظرفیت کافی در بعضی دانشجویها نبود. هرچه بود، در آن موارد سست شدن رشته انضباط و احترام را حس می‌کردم. گاهی دانشجو بیش از حد خودمانی می‌شد تا حدی که حس می‌کردم به اندازه کافی جدی گرفته نمی‌شوم و این دقیقاً همان چیزی بود که هیچوقت نمی‌خواستم ببینم. به همین دلیل، بعد از آن پشیمان می‌شدم و گاهی تا چند روز با خودم کلنجار می‌رفتم و حرص می‌خوردم که چرا این کار را کردم. پس از چند بار تجربه این وضعیت، درس گرفتم و مصمم شدم که رفتارم را به اقتضای نوع مخاطب، جنسیت، سن و سال، سطح و مقطع تحصیلات، فضای کلاس و خیلی عوامل دیگر تنظیم کنم.

آنچه در این قسمت مشهود بود، توالی و تقابل باور و عاطفه بود. بهزاد بر اساس باور به مهربانی و صمیمیت با شاگردان رفتار کرد و تجربه عاطفی نه چندان دلپذیر و پشیمانی ناشی از آن، او را واداشت تا باور خود را تغییر دهد و برای مهربانی نیز حد و معیار قائل شود. اما این تقابل لزوماً درباره همه باورها رخ نداد زیرا عمل به برخی باورها نتایج خوبی به همراه داشت و عواطف مثبتی را برانگیخت که بهزاد را نسبت به آنها مطمئن‌تر و مصمم‌تر کرد:

معلومات معلم در هر سطحی بسیار مهم است: پایه کار است. هنوز هم بزرگترین مشوق من نظر دانشجویان است که غیر مستقیم از گوشه و کنار و یا از برگه‌های نظرخواهی که در کلاس انجام می‌دهم، حاوی ستایش و تمجید آنها از سواد و تسلط علمی من است. این من را مصمم می‌کرد که با انگیزه بیشتر... بخوانم و یاد بگیرم. ضمناً، عموماً از وقت‌شناسی و نظم من هم تعریف می‌کنند و با برخی استادان دیگر که اینطور نیستند، مقایسه می‌کنند. اینها همه حس خوب و انگیزه بیشتر می‌آورد.

بهزاد، در بخشی از روایتش، توصیفی از وضعیت فعلی خود ارائه می‌دهد که به نوعی نمایان‌گر درک او از خودش و در حقیقت، از هویت خود به عنوان یک معلم می‌باشد:

قطعاً تغییر کردم... طی سالها کار و تجربه پخته‌تر شدم. دیگر آن معلم اول کار نیستم؛ مسلماً خیلی بهتر شده‌ام، رفتار بهتری دارم و دقت می‌کنم کسی را نرنجانم تا شور و شوقش را کم نکنم، ... باسوادتر شده‌ام، ذهن منظم‌تری... دارم و می‌توانم کلاس را با مهارت بیشتر و با صرف انرژی کمتر کنترل کنم.

در ادامه، موضوع شرایط اقتصادی به میان می‌آید. بهزاد معتقد است که شرایط ناگوار کاری و اقتصادی موجب بروز عواطف منفی در معلمان می‌گردد و بر عملکردشان تأثیر نامناسب دارد، حتی هویت حرفه‌ای آنها را تهدید می‌کند. در سخنان بهزاد تردید نسبت به هویت حرفه‌ای اش را می‌توان دید. برخی تجربیات منفی باورهایش را مخدوش و هویت او را متزلزل کرده است:

اخیراً فشارهای اقتصادی کمرشکن و... جنبه شکننده معلمی را هم نشانم داد. بسیاری از همکارانم که سابقاً استادان با انگیزه‌ای بودند، حالا بی‌انگیزه شده‌اند، حتی می‌شنوم که از انتخاب این شغل پشیمانند و حسرت فرصت‌های از دست رفته را می‌خورند.

این را بگذارید کنار بحران مالی دانشگاه... حقوق‌های واقعاً ناچیزی که... بارها عقب می‌افند و مطالباتی که سالهاست پرداخت نمی‌شود. اینها روحیه منفی و ناامیدی تزریق می‌کند. آینده روشنی در برابر نمی‌بینی و معلوم نیست چه خواهد شد. مخصوصاً وقتی در جمع همکارانت می‌بینی همه گرفتارند، می‌نالند و مایوسند. من هم گاهی وقتها فکر می‌کنم شاید اشتباه کرده‌ام و باید به راه دیگری می‌رفتم. حتی به شغل دوم فکر می‌کنم. این بخش غم‌انگیز کار است.

البته جنبه مثبت کار برای من از بین نرفته... با همه مشکلات، پس از ورود به کلاس، شوق تدریس دارم و لذت می‌برم. به شاگردهایم نگاه می‌کنم که با افزایش سنم، حس پدرانیه بیشتری نسبت به آنها دارم. حس مسوولیت و وظیفه می‌کنم. می‌گویم آنها، فارغ از حال و وضع من، حق دارند که بهترین عملکرد من را دریافت کنند... نظم و وقت‌شناسی من گاهی با شوخی و خنده دوستان همکارم همراه می‌شود که می‌گویند: ای بابا سخت نگیر... ولش کن... دلت خوشه؟... خودم هم گاهی می‌مانم که چه جوابی بدهم. اما هنوز هم وظیفه‌ام را درست انجام می‌دهم.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه در جست‌وجوی این بود که با استفاده از داستان‌ها و روایت‌های یک استاد دانشگاه، باورها و عواطف او نسبت به حرفه معلمی را بکاود و همچنین، تعامل میان آنها و نیز نقششان در شکل‌گیری هویت معلم را بررسی کرد. یافته‌های این پژوهش توانسته‌اند به برخی باورها و عواطف مهم و تأثیرگذار که در سیر تطور و تکامل دیدگاه‌ها و هویت استاد مورد نظر دخالت داشته‌اند، دست یابد، خاستگاه آنها را بشناسد، و تا حدی، چگونگی برهم‌کنش میان آنها را تبیین کند. این امر، با بهره از روایت‌پژوهی و در قالب یک چهارچوب یکپارچه که نقش توأمان و تعامل میان عوامل مذکور را آشکار می‌کند، میسر شد.

به طور خلاصه، یافته‌ها حاکی از آن است که باورهای بنیادین استاد که از کودکی و دوران تحصیل تا اشتغال در او ایجاد شدند شامل اعتقاد به ارجمندی و ارزشمندی حرفه معلمی، آراستگی

معلم، دانش و معلومات کافی، متانت و وقار در رفتار، الهام‌بخشی و الگوبودن، حفظ اقتدار و ابهت، دلسوزی و مهربانی، پیگیری‌های خارج از کلاس، و انضباط و وقت‌شناسی بوده‌اند. باورهای یادشده، همانطور که در تحقیقات دیگر هم تأیید شده است (مثلاً سنگر، ۲۰۱۷؛ پچارس، ۱۹۹۲؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۷)، منشأ و الگوی رفتار استاد بوده است و به عملکرد او جهت داده است. این باورها همگی از دوران کودکی و نوجوانی او و تحت تأثیر فضای خانواده و اجتماع و نیز از مشاهده عملکرد معلمان در مقاطع گوناگون تحصیلی ناشی می‌شدند. این موضوع اهمیت فراوان فضای فرهنگی و خانوادگی را در باورهای معلمان روشن می‌کند. بعلاوه، نقش الگوبرداری از معلمان امروز در تربیت و پرورش معلمان نسل بعد را نیز آشکار می‌کند. یافته اخیر با نتایج چند پژوهش دیگر هم‌راستاست (ادواردز و ادواردز، ۲۰۱۷؛ غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹؛ فرتاش سیفوری، ۱۳۹۸؛ ویلگاس، وارونا و سنچس، ۲۰۲۰).

یافته مهم این تحقیق در آنجا بود که برخی از این باورها تدریجاً و در طی زمان، پیامدهای عاطفی شایان توجهی به دنبال داشتند که باعث تحکیم برخی از باورها شد و در مواردی نیز به بازنگری و تغییر آن‌ها انجامید. مثلاً، باور به لزوم تسلط علمی و داشتن دانش و معلومات کافی با تمجید دیگران، به‌ویژه دانشجویان، روبرو شد و موجب بروز عواطف مثبتی از جمله اشتیاق و انگیزه شد و در نهایت، به تحکیم باور مذکور انجامید. در مورد دیگر، به‌کارگیری اقتدار و ابهت در دو مورد به ظهور عواطف ناخوشایند منجر شد (عذاب وجدان از راه‌دادن دانشجویانی که تأخیر داشتند و حس سردرگمی از برخورد با دانشجویان در خارج از محیط کلاس). به همین دلیل، باور به اعمال قدرت دستخوش تردید شد و تغییر اساسی یافت. در مورد سوم، نشان دادن مهربانی و صمیمیت زیاد در شرایط نامناسب باعث تحریک عواطف منفی و حس پشیمانی و خودخوری شد. در نتیجه، استاد به اصلاح رویه و اعمال تغییراتی در باور خود نسبت به مهربانی و صمیمیت اقدام کرد. سرانجام، باور به انضباط دقیق و وقت‌شناسی او بود که با بازخورد عاطفی مثبت و تحسین دیگران مواجه، و در نتیجه، راسخ‌تر و ریشه‌دارتر نیز شد به نحوی که شرایط ناخوشایند و ناامیدکننده کاری نیز نتوانست این باور را به‌سادگی متزلزل کند. این نمونه‌ها تاییدی بر تعامل همیشگی و بلاانقطاع میان باورها و عواطف هستند و نشان می‌دهند که باورها نه تنها ثابت و پایدار نمی‌مانند بلکه دائماً در کنش

و واکنش با عواطف بوده و در معرض تغییر قرار دارند. از این رو، اهمیت عوامل اجتماعی و زمینه‌ای بیش از پیش محرز می‌شود. اینکه یک معلم خود را در این شبکه درهم تنیده از عوامل گوناگون در چه موضعی می‌بیند، تا حد زیادی تعیین‌کننده هویت اوست. در روایت نهایی می‌توان دید که تنها باورهایی که درگیر چالش عاطفی نشدند، دچار تغییرات اساسی نیز نگشتند. هرچند تحقیقات گذشته به مسأله عدم ثبات باورها و هویت معلم پرداخته‌اند (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸؛ بارسلوس؛ ۲۰۱۵؛ لی، ۲۰۰۲؛ یازان، ۲۰۱۸؛ یوان، ۲۰۱۹)، تعامل باورها و عواطف معلم یافته نوینی است و تنها در پژوهش لی (۲۰۲۰) مورد اشاره قرار گرفته است.

همچنین، نتایج نشان می‌دهند که هویت معلم و درک و تعریف او از نقش و جایگاه خود نیز متأثر از باورها و عواطف اوست. در جریان روایت، راوی دو بار تلویحاً به هویت معلم اشاره کرد و در هر دو بار، باورهایش پایه تعریف او بودند. نخست، معلم خوب و بد را بر اساس تجربیات و باورهای گذشته دسته‌بندی کرد و در بار دوم، زمانی که به وضعیت فعلی خود و تحولاتی که او را به معلمی که هست، تبدیل کرده اشاره می‌کرد، خود را معلمی دانست که «خیلی بهتر» شده، «رفتار بهتری» دارد و دقت میکند کسی را نرنجاند تا شور و شوقش را کم نکند، و البته «باسوادتر» شده است. در همه این عبارات کلیدی ردپای باورهایی را که در اثر تعامل با عواطف او، تعدیل یا تحکیم شده‌اند، می‌توان دید. بنابراین، می‌توان از دیدگاه پژوهشگران پیشین پشتیبانی کرد که هویت نتیجه بازتفسیر دائمی و همیشگی معلم از تجربیاتش با محیط اطراف و شرایط پیرامونی است و در اثر این بازتفسیر به طور پیوسته در معرض تکوین و تحول قرار دارد (غلام‌پور و آیتی، ۱۳۹۹؛ لی، ۲۰۲۰؛ سلیمی، مصطفایی علایی و نجار باغسپاه، ۱۳۹۵؛ یازان، ۲۰۱۸). لذا، هویت، طی زمان، در اثر تعامل انواع خصوصیات شخصیتی و عاطفی با تجارب حرفه‌ای فرد شکل می‌گیرد و همواره پویا و متغیر خواهد بود.

همان‌طور که در یافته‌ها دیده شد، تأثیرپذیری هویت معلم از عوامل شخصی، زمینه‌ای و عاطفی به مسائل سازمانی و اداری هم مربوط می‌شود. تجربه نارسایی‌ها و فشارهای سازمانی و مالی به پیدایش نوعی هویت لرزان و نامطمئن انجامید که در پژوهش غلام‌پور و آیتی (۱۳۹۹) هویت

چندتکه خوانده شد. روایت استاد از شرایط نابسامان موجود توأم با رنگ و بوی یاس و نومییدی نسبت به حرفه‌اش است و مجموعه باورهای او را تحت تأثیرات منفی قرار داده است. هر چند، باورها و انگیزه او از چنان قوامی برخوردار است که همچنان، دست کم در کلاس درس و در میان دانشجویان، عواطف سازنده‌ای را تجربه می‌کند و به تفاسیر مثبت از هویت خود باز می‌گردد. اما در اجتماع همکارانی که از سختی‌ها فرسوده‌اند، تحت تأثیر سرایت عواطف منفی در معرض بازتفسیر منفی از هویت خود قرار گرفته و دچار تردید می‌شود. نقش شرایط سازمانی در شکل‌گیری هویت معلم در تحقیقات پیشین نیز مشاهده شده است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۹؛ فروتن، رشادت‌جو و سامانی، ۱۳۹۸؛ میلر، ۲۰۰۹؛ ون‌لنکولد و همکاران، ۲۰۱۷). نکته شایان توجه این است که به نظر می‌رسد تعامل عواطف، باورها و هویت نه تنها در بلندمدت بلکه حتی در کوتاه‌مدت و در بازه کوتاه نیز ممکن است دچار نوسان و تغییر شود که خود موضوعی ارزشمند برای بررسی و کندوکاو است. همچنین، تردید استاد نسبت به آینده‌ای که چندان روشن نیست در روایت او کاملاً واضح و آشکار است و یادآور و تأییدی بر تعاریفی از هویت معلم است که آن را به درک معلم از احتمالات و امکانات آینده حرفه‌اش نیز مربوط می‌دانند (نورتون، ۲۰۱۳؛ میلر، ۲۰۰۹؛ ون‌لنکولد و همکاران، ۲۰۱۷).

نتایج این پژوهش می‌توانند حاوی توصیه‌هایی کاربردی باشند. با توجه به تأثیر ماندگار معلمان و استادان بر شاگردانی که معلمان بالقوه نسل بعدی هستند، رعایت استانداردهای علمی، رفتاری، و اخلاقی به ایشان توصیه می‌شود. منش والا، انضباط و رفتار مسئولانه ایشان شاید سازنده‌ترین عامل در تربیت معلمان آینده باشد. دومین موضوع مهم، هر چند بدیهی است، رسیدگی به معیشت و شرایط شغلی و مالی معلمان در همه سطوح است. درک این معضل دشوار نیست و روشن است که معلمان با سطح معیشت مناسب که از بابت خانواده و آینده خود نسبتاً آسوده‌خاطرند، تا چه حد می‌توانند با انگیزه و اشتیاق به وظایف خود بپردازند و تحول‌آفرین بشوند.

رسوخ به اعماق باورها و عواطف معلمان و یا ساختار هویت حرفه‌ای ایشان نیازمند مطالعات عمقی و کیفی است که به محقق امکان دهد به داده‌هایی با جزییات فراوان دست یابد تا تفسیر دقیق‌تری از واقعیت موجود ارائه دهد. از این روی، روایت‌پژوهی همچنان به عنوان یک روش بسیار

مناسب به محققان توصیه می‌شود. ضمناً، پیشنهاد می‌شود تا از نگاه جزیره‌ای به متغیرها و عوامل پرهیز شود و پژوهش‌های آینده در چارچوب یکپارچه و پیوسته انجام شود تا نه فقط به ماهیت و کارکرد عوامل، بلکه به تعامل و برهم‌کنش آنان نیز پرداخته شود. این موضوع از آن جهت مهم است که هویت و مفاهیم مربوط به آن در قالب یک شبکه پویا، منعطف و بسیار پیچیده در تعامل هستند و تنها با نگاهی کلی‌نگر و قرار دادن همه عناصر در یک تصویر واحد می‌توان به فهم ارزشمند و جدیدی از واقعیت دست یافت. در کنار این موارد، بررسی نوسانات هویتی محتمل در بازه زمانی کوچکتر پیشنهاد می‌شود.



منابع

- سلطانی نژاد، نجمه؛ عارفی، محبوبه، موسی پور، نعمت‌الله، و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۶). روایت معلمی کردن یک معلم ابتدایی با تأکید بر نقش نظریه‌های تربیتی. علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۴(۲)، ۴۵-۲۴.
- سلیمی، اسماعیل علی، مصطفایی علایی، مهناز، و نجار باغسپاه، رسول (۱۳۹۵). هویت حرفه‌ای گذشته، حال، و آرمانی معلمان زبان انگلیسی: سنجش تأثیر تجربه تدریس در هویت حرفه‌ای. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۶(۲)، ۳۲۰-۳۰۳.
- غلام‌پور، میثم، و آیتی، محسن (۱۳۹۹). عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلم: روایت پژوهی رویدادهای زندگی یک معلم. علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۷(۲)، ۲۲-۱.
- فرتاش، فریناز، و سیفوری، زهره. (۱۳۹۸). فعالیت‌های جمعی در باور معلمان و زبان‌آموزان و در عرصه کلاس درس. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۹(۱)، ۱۷۵-۱۴۷.
- فروتن، معین، رشادت‌جو، حمیده، و سامانی، سیامک (۱۳۹۸). تدوین مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس). رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۱)، ۴۲۲-۲۱۷.
- محمودی بورنگ، محمد، و نبئی، حمزه (۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلم: مروری نظام‌مند. توسعه حرفه‌ای معلم، ۴(۱)، ۹۴-۷۷.
- Aneja, G. A. (2016). (Non) native sneakered: Rethinking (non) nativeness and teacher identity in TESOL teacher education. *TESOL Quarterly*, 50(3), 572-596.
- Ary, D., Jacobs, C., Sorensen, C. K., & Walker, D. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage learning.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 301-325.
- Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 655-683.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
- Burri, M., Chen, H., & Baker, A. (2017). Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. *The Modern Language Journal*, 101, 128-142.

- Chen, J. (2018). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. Althouse.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- De Costa, P. I., Rawal, H., & Li, W. (2018). L2 teachers' emotions: A sociopolitical and ideological perspective. In J. D. M. Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching* (pp. 91-108). Springer.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M. (2020). Investigating the effects of english language teachers' professional identity and autonomy in their success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28.
- Edwards, F. C. E., & Edwards, R. J. (2017). A story of culture and teaching: The complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28, 190-211.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19, 594-610.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2021). An exploration of language teacher reflection, emotion labor, and emotional capital. *TESOL Quarterly*, 55(1), 134-155.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.
- Haneda, M., & Sherman, B. (2016). A job-crafting perspective on teacher agentive action. *TESOL Quarterly*, 50(3), 745-754.
- Huang, J., Wang, Y., & Teng, F. (2019). Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong. *Teaching Education*, 32(2), 193-207.
- Jeongyeon, K., & Young, S. H. (2020). Negotiation of emotions in emerging language teacher identity of graduate instructors. *System*, 95, 102365.
- Khalid, F. (2015). The dimensions of identities and its roles in shaping teachers' effectiveness. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 306-314.
- Labba, A., Moinzadeh, A., & Dabaghi, A. (2019). Professional identity and teaching quality: The case of Iranian EFL teachers. *English Language Teaching and Learning*, 11(24), 201-225.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Li, W. (2020). Unpacking the complexities of teacher identity: Narratives of two Chinese teachers of English in China. *Language Teaching Research*, Advance online publication.
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2020). Making beliefs explicit –student teachers' identity development through personal practical theories, *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 336-350.

- Miller, J. (2009). Teacher identity. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 171-181). Cambridge University Press.
- Nasrollahi Shahri, M. N. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: Before and after graduation from an MA TESOL program. *System*, 78, 91-103.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Park, G. (2017). *Narratives of East Asian women teachers of English: Where privilege meets marginalization*. Multilingual Matters.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. In P. Schutz., J. Hong., & D. Cross Francis. (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 37-48). Springer.
- Sang, Y. (2020). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC*, 53(3), 731-738.
- Sanger, M. N. (2017). Teacher beliefs and the moral work of teaching in teacher education. In D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (Vol 1, pp. 239-353). Sage.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 223-241). Academic Press.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527-547.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Tasouji Azari, M., Ahangari, S., & Seifoori, Z. (2020). Holistic identity of language teachers: A grounded theory study. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 321-356.
- Trent, J. (2017). Discourse, agency and teacher attrition: Exploring stories to leave by amongst former early career English language. *Research Papers in Education*, 32(1), 84-105.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.
- 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, 21-44.
- Villegas, D. F. M., Varona, W. H., & Sanchez, A. G. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055.

- Vitanova, G. (2016). Exploring second-language teachers' identities through multimodal narratives: Gender and race discourses. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 261-288.
- Wolff, D., & De Costa, P. I. (2017). Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. *The Modern Language Journal*, 101(1), 76-90.
- Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21-48.
- Yazan, B., & Rudolph, N. (Eds.). (2018). *Criticality, teacher identity, and (in)equity in English language teaching: Issues and implications*. Springer.
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.

