

Recognizing the feelings of student-teachers using borderland discourse

- Afsāne Azizi Alavijeh, PhD Candidate in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
E-mail: afsanehazizi67@gmail.com
- Mohammadrezā Emāmjom'eh (PhD), Associate Professor and faculty member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran.
E-mail: mr.emamjome@gmail.com
- Mahmoud Mehrmohammadi (PhD), Professor and faculty member of the Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
E-mail: mehrmohammadimahmoud@gmail.com
- Alirezā Assāre (PhD), Professor and faculty member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran.
E-mail: alireza_assareh@yahoo.com
- Gholāmali Ahmadi (PhD), Associate Professor and faculty member of the Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran.
E-mail: ahmadygholamali@gmail.com

Abstract

The current applied research was conducted with the aim of recognizing the student-teacher's feelings and their relationship with their identity. The other objective of this study was using borderland discourse in analyzing and promoting positive feelings. Therefore, in response to the first research question, 24 documents, the second question, 10 ones, and the third question, 22 ones, and in total 57 documents from the period of 1974 to 2022 were investigated. They were analyzed using the method of research synthesis and analysis of the theme. The codes, including changes, methods of feeling expression, context of formation, and consequences for the definition and context of recognizing feelings and codes of identity construction, identity type and identity evaluation were identified to determine their relationship with student-teacher identity. Also, inspired by Hopman's theory, classification of positive and negative emotions was done. Finally, with descriptive analysis and interpretation method, the context of studying student-teacher's feelings with borderland discourse was investigated. In order to check the accuracy and robustness of the data, the evaluation was done by reviewing and confirming the coding between the two coders. To ensure the reliability of the study, the method of computing agreement between the two evaluators was used, and the results showed an intra-subject agreement of 0.80. Sandelowski & Barroso validation method was also used for the final question. Findings indicated that it is important to recognize the contexts of the formation and expression of feelings in the multiple identities and to evaluate the identity of student-teachers, because sometimes the teachers' emotional experiences act like an umbrella under which the process of hiding or imitating emotions is hidden. However, by understanding the relationship between borderland discourse and its components, including 1- paying attention to the balance between facts and beliefs in recognizing the feelings and prevailing norms 2- Involving the sense of self in the believability and manifestation of feelings with existing ideologies 3- Accepting the dynamicity of identity in the interaction between personal and professional identity; it is possible to understand the real self and avoid hiding the emotions.

Keywords

Feelings, Student-Teacher, Borderland Discourse, Personal Identity, Professional Identity



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

شناخت احساسات دانشجو معلم به کمک گفتمان مرزی

■ افسانه عزیزی علویچه* ■ محمدرضا امام جمعه** ■ محمود مهر محمدی*** ■ علی رضا عصاره**** ■ غلام علی احمدی*****

چکیده:

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و با هدف شناخت احساسات و ارتباط آن با هویت دانشجومعلم و به‌کارگیری گفتمان مرزی در واکاوی و ارتقای احساسات مثبت انجام شده است. از این رو، ۵۷ سند (در پاسخ به سؤال اول ۲۴ سند، سؤال دوم ۱۰ و سؤال سوم ۲۲ سند) در بازه زمانی ۱۹۷۴ تا ۲۰۲۲ با روش سنتز پژوهی و تحلیل مضمون بررسی و کدهایی برای شناخت احساسات دانشجو شناسایی شد. این کدها عبارت‌اند از: تغییرات، روش‌های نمود احساسات، زمینه‌های شکل‌گیری و پیامدها برای تعریف و زمینه شناخت احساسات و کدهای ساخت هویت، نوع هویت و ارزیابی هویتی برای ارتباط آن با هویت دانشجومعلم. همچنین، با الهام از تئوری هاپمن احساسات مثبت و منفی دسته‌بندی شدند. در نهایت، با روش تحلیل و تفسیر توصیفی زمینه واکاوی احساسات دانشجومعلم با گفتمان مرزی بررسی شد. به‌منظور بررسی صحت و استحکام داده‌ها، دو کدگذار از طریق بازبینی و تأیید کدگذاری‌ها داده‌ها را ارزیابی کردند. همچنین، برای تأمین پایایی مطالعه از روش توافق میان دو ارزیاب استفاده شد. نتایج ۸۰ درصد توافق درون موضوعی را نشان داد. همچنین، برای سؤال پایانی از روش اعتباریابی سندلوسکی و باروسو استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بر شناخت زمینه‌های شکل‌گیری و نمود احساسات در هویت‌های چندگانه و ارزیابی هویت دانشجومعلم تأکید شده است؛ زیرا گاهی تجربه‌های احساسی معلمان همانند چتری عمل می‌کند که فرایند پنهان کردن و یا تقلیدسازی احساسات در زیر آن مخفی می‌شود؛ اما با درک ارتباط گفتمان مرزی و مؤلفه‌های آن می‌توان خود واقعی را درک و از عاریت یا پنهان‌سازی عواطف جلوگیری کرد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: ۱. توجه به تعادل میان واقعیت‌ها و باورها در شناخت احساسات و هنجارهای حاکم؛ ۲. درگیرسازی حس خود در باورپذیری و بروز احساسات با ایدئولوژی‌های موجود؛ ۳. قبول پویایی هویت در تعامل میان هویت فردی و حرفه‌ای.

احساسات، دانشجومعلم، گفتمان مرزی، هویت فردی، هویت حرفه‌ای

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۸/۹

* (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران
 E-mail: afsanehazizi67@gmail.com
 ** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران.
 E-mail: mr.emamjome@gmail.com
 *** استادگروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت‌مدرس، تهران، ایران.
 E-mail: mehrmohammadimahmoud@gmail.com
 **** استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی تهران، ایران.
 E-mail: alireza_ assareh@yahoo.com
 ***** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، ایران.
 E-mail: ahmadygholamali@gmail.com

مقدمه

آنچه امروز برای متخصصان حوزهٔ تعلیم و تربیت مشخص است، جایگاه رفیع و محوری معلم در توسعه و پیشرفت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است. توجه به این جایگاه زمانی شکل می‌گیرد که دانشجو معلم به دنبال شناخت هویت خود است، هویتی که بیانگر معلمی توانمند باشد و مسیر پیشرفت و کسب تجربه را در سال‌های خدمت برای او هموار سازد. از این رو، بر به دست آوردن بینش در حوزهٔ تحقیقاتی شناخت هویت حرفه‌ای تأکید می‌شود؛ زیرا ابزارهای مؤثری را در اختیار متخصصان آموزشی قرار می‌دهد تا روشن‌گر مسیر کسب هویت دانشجو معلم از دانشگاه تا مدرسه باشد. همچنین، اهمیت شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم را، که بخشی از آن در دوران تحصیل و در دانشگاه تشکیل می‌شود، نمایان می‌سازد. اهمیت این موضوع در تحقیقاتی با مبحث هویت معلم بررسی شده است (کلاندینین و کانلی^۱، ۲۰۰۰؛ بوشامپ و توماس^۲، ۲۰۰۹؛ لاونینا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ مک‌کی^۴، ۲۰۲۱؛ چن^۵ و همکاران، ۲۰۲۲) که محققان از جنبه‌های متعدد به آن پرداخته و تعریف‌های گوناگونی از آن ارائه داده‌اند. برای نمونه، هویت معلم را پاسخی روایت‌شده و بازسازی‌شده به این سؤال می‌دانیم: «من در جایگاه معلم چه کسی هستم؟» (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). معلم در پاسخ به این سؤال دائم در حال تغییر است و آگاهانه یا غیرآگاهانه تحت تأثیر مخاطب و موقعیتی است که در آن قرار می‌گیرد (یوتو^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع، هویت معلم به وسیلهٔ تاریخچه، باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و شیوه‌های معلم شکل می‌گیرد (چانگ پارسون و بیلی^۷، ۲۰۱۹). باورها و نگرش‌هایی که شکل‌گیری و بازسازی هویت معلم را در بر دارد و مملو از احساسات است. احساساتی که افکار و جنبه‌هایی از خود معلم را تشکیل می‌دهند. بدیهی است این جنبه‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از شکل‌گیری هویت معلمان‌اند (بوشامپ و توماس، ۲۰۰۹). نکتهٔ مهم اینجاست که تصویر معلم حرفه‌ای که در ذهن‌ها جا گرفته است، بر آنچه معلمان انجام می‌دهند بسیار تأکید می‌کند و به احساس معلمان کمتر توجه می‌کند. گفتمان معاصر نیز در حوزهٔ شناخت معلمان نتوانسته است عواطف، هویت و سلامت روان معلمان را به‌منزلهٔ عوامل حیاتی در رشد معلم تشخیص دهد (شریواستاو^۸، ۲۰۲۰). همچنین در تحقیق، بُعد عاطفی هویت دانشجو معلم بیشتر جایگاهی حاشیه‌ای دارد و فقدان نسبی آن در آموزش معلم با مشکلاتی روبه‌روست. برای نمونه، توجه نکردن به ارتباط احساسات و هویت معلم باعث بروز احساسات منفی همانند ترس از معلم نبودن می‌شود. شاپیرو^۹ (۲۰۱۰) تشریح می‌کند درگیری احساس و هویت حرفه‌ای معلم بیشتر تحت تأثیر سه عامل است: خاطرات جمعی از موفقیت‌های آموزشی، تنش‌های کلاسی و شاید مهم‌تر از همه ترس پنهان از کاری که درست انجام نمی‌دهند. بر این اساس، ترس جمعی که شاپیرو (۲۰۱۰) می‌گوید نشان‌دهندهٔ جنبهٔ عاطفی شکل‌گیری هویت معلم است. معلمان از طریق تجربه‌های شخصی و حرفه‌ای خود در زمان دانشجو معلم بودن یاد می‌گیرند که نشان‌دادن برخی احساسات در کارشان از سایر احساسات پذیرفتنی‌تر است و این تصور در هویت آن‌ها در جایگاه معلم

تأثیر می‌گذارد (یوتو و همکاران، ۲۰۱۵)؛ به‌ویژه برای دانشجومعلمان، از نظر عاطفی ترس از تدریس موقعیت دشواری است؛ زیرا در این مرحله، فرایند تعریف هویت معلم با مشکل روبه‌رو می‌شود؛ زیرا بین شخصیتی که دانشجومعلمان از خود تصور می‌کردند با آن شخصیتی که از خود در این موقعیت بروز می‌دهند ناهماهنگی احساس می‌شود (سعید، ۲۰۱۴؛ بارکوزن، ۲۰۱۶). علاوه بر این، تحقیقات اخیر چن (۲۰۱۶) دربارهٔ هویت معلم نشان می‌دهد فرایند هویت معلم تجربه‌ای عاطفی است و احساسات منفی معلمان به کشمکش یا درگیری در ساخت هویت حرفه‌ای آن‌ها منجر می‌شود. همچنین، آتماکا^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای ارتباط بین احساسات و رضایت شغلی معلمان را کشف و بررسی کرده‌اند. بر پایهٔ یافته‌های آن‌ها، ابعاد شادی و دوست‌داشتن حرفه هم‌بستگی مثبتی با رضایت شغلی دارد و ابعاد ترس از تنزل موقعیت حرفه‌ای به‌طور چشمگیری فرسودگی شغلی معلمان را نشان می‌دهد.

ساتون^{۱۲} (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافت در میان برخی معلمان برای ساخت هویتشان، تمایل شدیدی است به تنظیم ابراز احساسات خود مانند خشم و ناامیدی. همچنین، لیل جستر^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۷) در یافته‌های پژوهشی خود به سطوح بالایی از خویشتن‌داری در هویت معلمان اشاره کردند و نتیجه گرفتند هیچ جایی^{۱۴} برای نمایش برخی احساسات مانند بروز خشم در محیط مدرسه نیست. به همین دلیل، احساسات دانشجومعلمان و نومعلمان و هویت آن‌ها به‌طور جدایی‌ناپذیری به هم مرتبط‌اند. از این‌رو، تأکید می‌شود که باید به ارتباط هویت و احساسات، به‌خصوص از دورهٔ تحصیل در دانشگاه، توجه کرد. همچنین، آلسوپ^{۱۵} (۲۰۰۶) بیان می‌کند معلمان به فضا و فرصتی مناسب در محیط دانشگاه برای توسعهٔ احساسات نیاز دارند. بارسلوس^{۱۶} (۲۰۱۷) هم می‌گوید: «ما به‌وسیلهٔ احساسات و باورهای خود شکل می‌گیریم و این‌ها به‌نوبهٔ خود انواع هویت‌هایی را که برای خودمان می‌سازیم شکل می‌دهند». از این‌رو، توسعهٔ هویت معلم مستلزم شناخت باورها و نگرش و دگرگونی هویت فردی است (مک‌کی و ساپا^{۱۷}، ۲۰۲۰) تا فرصت‌هایی را برای درگیر کردن شیوه‌های بیان احساسات فراهم کنند، همچنین فضای بازی را برای معلمان و دانشجومعلمان گسترش دهند تا هویت معلم را در نوری جدید کشف و توسعه دهند (لاوینا و همکاران، ۲۰۲۰). در این فرصت‌ها، دانشجومعلم و معلم یاد می‌گیرند که فلسفه‌های احساسی خود را به تمرین روزانه تبدیل کنند و با درگیر شدن یکپارچگی پیچیدهٔ خود شخصی و برعهده‌گرفتن نقش حرفه‌ای به حفظ این اتحاد هویت خود کمک کنند (زیمبلاس^{۱۸}، ۲۰۰۳).

آنچه می‌تواند در جایگاه فرصتی برای شناخت بهتر احساسات و هویت معلم بررسی شود، راهکار به‌کارگیری گفتمان مرزی است. آلسوپ (۲۰۰۶) برای نخستین بار مفهوم گفتمان مرزی را معرفی کرد. او بیان کرد گفتمان مرزی برای تحول درونی و دسترسی به شناخت خود از طریق تعامل هویت فردی و حرفه‌ای است. همچنین، بیان کرد گفتمان مرزی زمانی اتفاق می‌افتد که مرز بین دو یا چند گفتمان را

به شیوه‌ای صادقانه بیابید و در این فضای جدید، این موقعیت گفتگویی را جایگزین گفتگومان‌های پراکنده از موضوعات کنید تا بتوانید تغییر در حوزه خاص مدنظر را درک و ایجاد کنید. دوباره آلسوپ (۲۰۱۸) گفتگومان مرزی را این‌گونه بیان کرد: «گفتگویی که در آن سوژه‌های متفاوت شخصی و حرفه‌ای در ارتباط با هم در نقطه تعامل قرار می‌گیرند» تا دانشجو معلم بتواند به شیوه صادقانه احساسات خود را از طریق جفت‌وجورشدن و درهم‌تنیدن هویت حرفه‌ای و هویت فردی بیان کند. این ادغام به دانشجو معلم اجازه می‌دهد درکی کلی از هویت خود داشته باشند که هم اشتیاق شخصی آن‌ها را در بر می‌گیرد و هم به آن‌ها اجازه می‌دهد تا تعهدات حرفه‌ای خود را همان‌طور که درک می‌کنند، انجام دهند. از این‌رو، دانشجو معلم و نومعلم با کمک گفتگومان مرزی یاد می‌گیرند که چگونه آگاهی‌شان از احساسات، افزایش دهند تا اثربخشی خود را در کلاس تقویت کنند. بنابراین، افزایش آگاهی از شناخت احساسات، فرصتی را برای دانشجو معلم فراهم می‌کند تا در آینده موانع و فشارهای عاطفی‌ای را درک کنند که به توانایی‌های آموزشی آن‌ها آسیب می‌رساند. بر این اساس، توجه و شناخت احساسات یادگیری و گشودگی دانشجویان را در خصوص درک حرفه یا سایر اقدامات ضروری بهبود می‌بخشد (زیمبلاس، ۲۰۰۵). از این‌رو، مطالعه حاضر به دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱. تعریف احساسات برای ساخت هویت دانشجو معلم کدام است؟
۲. رابطه هویت و احساسات چگونه تعریف می‌شود؟
۳. دسته‌بندی احساسات دانشجو معلم کدام مؤلفه احساسی را برجسته می‌کند؟
۴. گفتگومان مرزی چگونه به درک احساسات مثبت و کنترل احساسات منفی دانشجو معلم کمک می‌کند؟

پیشینه پژوهش

گاهی عواطف معلم در حوزه پژوهشی تدریس و آموزش معلمان کم‌رنگ می‌شود. برای نمونه، معلمان بیشتر در موقعیت‌های زیادی مانند اصلاحات آموزشی، مدیریت کلاس، زمان تدریس و... دچار دگرگونی‌هایی در هویت حرفه‌ای خود می‌شوند. باین حال، مطالعاتی که ارتباط بین احساسات معلمان و هویت حرفه‌ای آن‌ها را در قالب مبانی تئوری بررسی و احساسات و هویت آن‌ها را دسته‌بندی کرده باشد بسیار نادر است. گفتنی است پژوهش‌هایی ارتباط هویت معلم و احساسات را از جنبه‌های متعدد بررسی کرده‌اند. برای نمونه، نصرالهی‌شهبیر (۲۰۱۸) در پژوهش خود، ارتباط احساسات معلم را در تمرین‌های کلاسی با هویت او بررسی کرده است. نتایج پژوهش او نشان داد معلم خود را در نقش اجراکننده‌ای نقاد مشاهده می‌کند و با این روش، وابستگی عاطفی‌اش از طریق هویت مشخص می‌شود. این وابستگی عاطفی به تجربه معلم و زمینه تدریسش ارتباط دارد. همچنین، تجربه عاطفی معلم از آسیب‌پذیری هویت حرفه‌ای، روشی دیگر از درک ارتباط احساسات و هویت معلم است.

ولف و دی کاستا^{۱۹} (۲۰۱۷) در پژوهش خود راهبردهای آموزشی مربوط به احساسات و هویت معلم را مطالعه و کشف کردند چگونه معلم توانسته است با مدیریت احساسات خود، هویت مناسب تری را اتخاذ کند. یکی از شرکت کنندگان هویت معلم را مانند دوستی برای دانش آموزان بیان کرد تا آنکه مرجع دانش کتاب درسی باشد. از این رو، پیشرفت احساس مثبت و هویت او توأم بود. علاوه بر این، سونگ^{۲۰} (۲۰۱۶) دربارهٔ معلمان کره‌ای نشان داد حرفهٔ معلمی در زمان نداشتن ارتباط مناسب با دانش آموزان آسیب پذیر است. او یکی از علل نداشتن این ارتباط را در تسلط نداشتن به موضوع‌های کلاسی دانست که سبب تنزل هویت حرفه‌ای معلم می‌شود. همچنین، تستانگ و کوانگ^{۲۱} (۲۰۱۷) نشان دادند زمانی که معلمان درگیر اصلاحات آموزشی بودند، احساسات نوسانی زیادی داشتند. به‌طور خاص، در سال‌های اخیر، معلمان زمانی که در دوره‌هایی با اصلاحات یا ابتکار جدیدی اند، به احتمال زیاد احساسات منفی مختلفی خواهند داشت. از این رو، آنچه مهم است شناخت احساسات و انواع آن در ارتباط‌گیری با هویت معلم است. این ارتباط‌گیری از طریق واسطه‌ای با عنوان گفتمان مرزی شناخته می‌شود. زمانی که معلم احساسات و هویت خود را شناسایی می‌کند، برای کم‌رنگ شدن و دوری از نوسانات منفی در خصوص تقویت هویت معلم به راه‌حلی نیازمند است. در این مقاله، برای نخستین بار به گفتمان مرزی به‌منزلهٔ یک راهبرد اشاره می‌شود. در زمینهٔ به‌کارگیری گفتمان مرزی مطالعاتی انجام شده است. کانگ^{۲۲} و همکارانش (۲۰۱۹) تحقیقی دربارهٔ هویت معلمان زبان انگلیسی در شهر تایلند و شناخت تنش‌های آن‌ها انجام دادند. این تنش‌ها با کمک شناخت تناقض‌ها و به‌کارگیری گفتمان مرزی در قالب داستان‌های زندگی مشخص شد. همچنین، فقط چندین تنش را در محل کار نشان دادند که ناشی از تضاد خود شخصی و حرفه‌ای آن‌ها بود. آن‌ها با مذاکره بر سر این خودها، که از طریق گفتمان‌های مرزی بیان می‌کردند، به خود حرفه‌ای خود اجازه دادند در زمینه‌های خاصی مسلط شوند. بنابراین، در برنامه‌های آموزشی معلمان ارتقای هویت معلم، جنبه‌های مذاکره با خود شخصی و حرفه‌ای و درک تنوع فرهنگی وجود دارد.

ون ریجسویک^{۲۳} و همکارانش (۲۰۱۳) از گفتمان مرزی برای توسعهٔ هویت معلم کمک گرفته‌اند. آن‌ها گفتمان مرزی را وسیله‌ای برای مطالعهٔ توسعهٔ هویت معلم طی دورهٔ آموزش معلم می‌دانند. در این دوره، دانشجومعلم ایده‌ها را به‌صورت گفت‌وگو می‌آزماید و دربارهٔ خود در جایگاه معلم اعتقاداتی دارد. دانشجومعلمان از چهار راهبرد گفت‌وگو استفاده می‌کنند: گفتمان شخصی^{۲۴}، گفتمان هدفمند^{۲۵}، گفتمان توسعه‌ای^{۲۶} و گفتمان نامناسب^{۲۷}. با بررسی پیشینهٔ پژوهش درمی‌یابیم مفهوم احساسات معلم را در ابعاد مختلفی می‌توان بررسی کرد. همچنین درمی‌یابیم گفتمان مرزی ارتباط هویت فردی و حرفه‌ای را مشخص می‌کند؛ به‌گونه‌ای که یکی از ابعاد هویت فردی و حرفه‌ای وجه احساسات است. گفتنی است وجه تمایز این پژوهش با سایر پژوهش‌ها در چند بُعد مشخص می‌شود: الف) مشخص‌سازی تعریف‌های احساسات و ارتباط آن با هویت معلم (در پژوهش‌های قبلی بیان نشده است)؛ ب) دسته‌بندی احساسات معلم؛ ج) به‌کارگیری گفتمان مرزی برای شناخت احساسات.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی است. همچنین، رویکرد آن کیفی و از نوع سنتز پژوهی است. سنتز پژوهی گاهی معادل فراتحلیل کیفی به کار می‌رود. در این حالت، سنتز پژوهی ترکیب مشخصه‌های خاصی از ادبیات تحقیق است. زیمر^{۲۸} (۲۰۰۶) سنتز پژوهی را ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و نتایج مطالعات بررسی شده می‌داند؛ به گونه‌ای که بر کیفیت پژوهش‌هایی متمرکز است که ضرورتاً دربرگیرنده مبانی گسترده نظری نیست. در واقع، سنتز پژوهی کمک می‌کند پژوهشگر جامع و نظام‌مند بازنگری دقیق و عمیقی انجام دهد و یافته‌های پژوهشی را به نوعی تلفیق کند تا پدیده بررسی شده نتایجی بیش از مجموع اجزایش داشته باشد. بنابراین، شاخصه کلی روش تحقیق در سه سؤال اول سنتز پژوهی است که در جدول ۱ توضیح داده شده است.

جدول ۱. مراحل روش سنتز پژوهی در سه سؤال اول

مرحله	زیرمرحله	توضیحات پژوهش
۹ حاله اول:	انتخاب سؤال‌های مناسب در خصوص سنتز پژوهی	<ul style="list-style-type: none"> درباره مقوله عاطفی معلم تحقیقاتی انجام شده است، اما شناخت تعریفی جامع از احساسات، ارتباط هویت دانش‌جو معلم با احساسات و دسته‌بندی احساسات سؤال‌های مهمی بودند که محقق باید به آن‌ها می‌پرداخت. از این رو، از تحلیل نتایج به دست آمده ضرورت شناخت راهکاری برای سامان دهی به این احساسات نیاز شد که محقق گفتمان مرزی را پیشنهاد کرد.
۹ حاله دوم:	الف: تعیین پارامترهای جست‌وجو که گستره پژوهش را تعیین می‌کند.	<ul style="list-style-type: none"> برای پاسخ به سؤال اول، بازه زمانی مستندات از سال ۱۹۷۴ تا ۲۰۲۲ انتخاب شد. گستره کار حول واژگان کلیدی احساسات، تعریف‌های احساسات در مقاله‌ها و مطالعات سرتاسر دنیا بود. نوع پژوهش‌ها نیز شامل مطالعات نظریه‌پردازی، مروری و ارزیابانه بود. برای سؤال دوم، با رویکردی براساس تئوری زیمبلاس (احساسات در درجه اول پدیده‌ای فردی‌اند و عمدتاً به منزله احساسات درونی درک می‌شوند) واکاوی و سنتز پژوهی مستندات شروع شد. بازه زمانی مقاله‌ها از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ بود. آنچه برای جست‌وجو مهم بود هویت معلم و ارتباط آن با احساسات بود. در سؤال سوم، برای دسته‌بندی احساسات از تئوری مثبت و منفی هاپمن^{۲۹} (۲۰۱۷) استفاده شد و جغرافیای جست‌وجو از سال ۱۹۸۷ تا ۲۰۲۲ انتخاب شد. مقاله‌هایی که حول شناخت احساسات مثبت و منفی و انواع آن بود.
	تعیین معیار انتخاب‌سندها	<ul style="list-style-type: none"> ارتباط با سؤال‌های مدنظر و کیفیت پژوهش‌ها از نظر اعتبار ابزارهای تحقیق و اعتبار روش‌های تحلیل
	تعیین راهبردهای جست‌وجو	<ul style="list-style-type: none"> انتخاب پایگاه داده‌های منتخب شامل: Springer, Link, Taylor & Francis, Pupmed, Wiley, Ebsco, Proquest, Emerald Insight, Erik, SID و پایگاه علوم انسانی

جدول ۱. (ادامه)

مرحله	زیرمرحله	توضیحات پژوهش
نقد نظام‌مند سندها	غربالگری درشت	<ul style="list-style-type: none"> از نظر ساینی و شلون اسکای (۲۰۱۲) استاندارد دقیقی برای راهنمایی این مرحله نیست. از این‌رو، دو معیار کیفیت و مرتبط‌بودن برای انتخاب مقاله‌ها لحاظ شدند. در مرحله اول، ۴۳ سند انتخاب شد. برای سؤال دوم پژوهش، ۱۶ سند و برای سؤال سوم، ۲۸ سند
	عنوان غربالگری	<ul style="list-style-type: none"> برای سؤال اول، ۱۹ سند انتخاب شد و ۲۴ سند برای تعریف جامع احساسات بررسی شدند. برای سؤال دوم، شش سند حذف و ۱۰ سند برای ارتباط احساسات و هویت معلم واکاوی شد. برای سؤال سوم، به‌منظور دسته‌بندی احساسات، شش سند حذف و ۲۲ سند سنتز شدند.
	واکاوی عمیق	<ul style="list-style-type: none"> برای سؤال اول، این مراحل انجام شد: طبقه‌بندی، تحلیل و بررسی، ترجمه یافته‌ها و توضیح‌های واژه احساسات. مقوله اصلی همان واژه احساسات بود و مقوله‌های انتخابی تعاریف کلی این واژه و انتخاب گزینشی واژگان مهم و پرتکرار بود. برای سؤال دوم، کدگذاری مضمون براساس اهمیت هویت معلم انجام شد. از آنجا که مضامین مثبتی بر داده‌ها بودند، از روش استقرایی و براساس روش اتريداسترلینگ (۲۰۰۱) استفاده شد. برای سؤال سوم، طبق تقسیم‌بندی هابمن احساسات براساس مثبت و منفی بودن تقسیم‌بندی شدند.
سنتز، خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم	انتخاب یکی از روش‌های تجمعی، یکپارچه و تفسیری از نگاه ساینی و شلون اسکای (۲۰۱۲)	<ul style="list-style-type: none"> پژوهشگر برای سؤال‌ها، براساس این دیدگاه، روش تجمعی را انتخاب کرد که از تحلیل محتوا و تجمع آن‌ها برای رسیدن به سنتز بهره برد.

صحت و استحکام داده‌ها^{۳۳} از طریق بازبینی و تأیید کدگذاری‌ها به‌وسیله ارزیاب دیگر با سابقه کار کیفی و همراه با درگیری طولانی مدت محقق^{۳۳} با فرایند تحقیق اعتبار مطالعه کنترل شد. همچنین، به‌منظور تأیید‌پذیری^{۳۴} و اطمینان‌پذیری^{۳۵} در فرایند کدگذاری و طبقه‌بندی انسجام روش شناسی بازنگری ناظرین همراه با موافقت تیم تحقیق^{۳۶} مدنظر بود.

به‌منظور پایایی سؤال‌های پژوهش، از حسابرسی فرایند استفاده شد. زمانی امکان حسابرسی مطالعه و یافته‌های آن هست که محقق دیگری بتواند مسیر تصمیم‌گیری را که محقق برای تحلیل و کدگذاری به کار گرفته است به‌وضوح پیگیری کند و سازگاری مطالعه را نشان دهد. همچنین، محقق دیگر به نتیجه‌گیری مشابهی برسد. مسیر تصمیم‌متضمن بحث صریح درخصوص تصمیم‌های گرفته‌شده درباره انتخاب‌های نظری و تحلیل مطالب برای کدگذاری‌هاست (بازرگان، ۱۳۸۷). برای محاسبه پایایی کدگذاری

مضامین با روش توافق درون‌موضوعی بین دو کدگذار (ارزیاب)، از یکی از استادان حوزه علوم تربیتی درخواست شد در این تحقیق، همکار پژوهش (کدگذار) باشند. در هریک از مضامین، کدهایی که از نظر دو نفر با هم مشابه‌اند، با عنوان توافق و کدهای غیرمشابه با عنوان عدم‌توافق مشخص شدند. درنهایت، صحت و پایایی تحقیق با کمک فرمول زیر ارزیابی شد.

$$۱۰۰ \times \frac{۲ \times \text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} = \text{درصد توافق درون‌موضوعی}$$

جدول ۲. نتایج بررسی پایایی بین دو کدگذار

ردیف	سؤال	تعداد کل داده‌ها	تعداد توافقات	عدم توافق	پایایی بازآزمون (درصد)
۱	اول	۸۴	۳۶	۱۲	۰/۸۵
۲	دوم	۶۳	۲۷	۵	۰/۸۵
۳	سوم	۸۱	۲۹	۸	۰/۷۱
کل		۲۲۸	۹۲	۲۵	۰/۸۰

براساس جدول ۲، تعداد کل مضامین ثبت‌شده به‌وسیله هر دو نفر (محقق و همکار کدگذار) برابر با ۲۲۸ و تعداد کل توافق ۹۲ است. پایایی بین دو کدگذار در کل سؤال‌ها با فرمول بالا ۸۰ درصد است که به‌علت بیشتربودن از ۶۰ درصد اعتمادپذیری آن تأیید می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۷).

بعد از اینکه محقق به کمک روش سنتزپژوهی و کدگذاری‌ها به سه سؤال اول پاسخ داد، مرحله تبیین اهمیت گفتمان مرزی در شناخت احساسات دانش‌جو معلم آغاز می‌شود. در این حوزه، دو نوع نظریه تربیتی دیده می‌شود: ۱. نظریه‌های تجربی تربیتی؛ ۲. نظریه‌های فلسفی تربیتی. نظریه‌های نوع اول با فرضیه و آزمون تجربی سروکار دارند؛ درحالی‌که نظریه‌های نوع دوم براساس تبیین مفهومی فعالیت تربیتی را هدایت می‌کنند (باقری، ۱۳۹۱). از این‌رو، گفتمان مرزی نظریه‌های تربیتی است که دانش‌جو معلم را به سمت شناخت بهتر احساسات هدایت می‌کند. با این عنوان به دنبال تبیین هدایت‌گری گفتمان مرزی با روش تحلیل و تفسیر مفهومی هستیم. در روش تحلیل و تفسیر مفهومی، مفاهیم با هدف دستیابی به عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان عناصر و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم مرتبط با آن، تحلیل می‌شود (لطیفی و همکاران، ۱۳۹۲). با مشخص شدن این روابط و مرزهای معنایی است که تصور اساسی از مفهوم گفتمان مرزی برای واکاوی احساسات معلوم می‌شود. اما چگونه تحلیل مفهوم گفتمان مرزی در شناخت احساسات شروع شد؟ در این مرحله، از نگاه هرست و پیترز^{۳۷} بهره گرفته شد. آن‌ها در اولین گام مفهوم گفتمان مرزی را تعریف کردند. از نظر این دو فیلسوف، تعریف

مفاهیم نوعی تحلیل مفاهیم است (توسلی، ۱۳۹۹). از این رو، بعد از معرفی به منظور شناخت احساسات، عناصر کلیدی و ارتباط میان عناصر تبیین می‌شود. همچنین، برای اعتباریابی این سؤال از روش سندلوسکی و باروسو^{۳۸} (۲۰۰۷) استفاده شد. در این روش چهار نوع اعتباریابی انجام می‌شود:

۱. اعتباریابی توصیفی: روایی توصیفی به صحت واقعی داده‌ها اشاره می‌کند. در تحقیقات کیفی، اعتباریابی توصیفی به معنای شناسایی کلیه مستندات تحقیقاتی و شناسایی دقیق و توصیف اطلاعات از هر سند موجود در مطالعه است.

۲. اعتباریابی تفسیری: نوع روایی است که در توضیحات مربوط به بررسی اعضا یا اعتبار مخاطب به آن اشاره شده است.

۳. اعتبار نظری: به اعتبار تفسیرهای محققان اشاره می‌کند.

۴. اعتبار عملی: به معنای کاربردی بودن ابزار و قابلیت انتقال دانش است.

جدول ۳. روش‌های بهینه‌کردن اعتبار مطالعات کیفی (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷)

رویه‌ها	توصیفی	تفسیری	نظری	عملی
مشورت با خبرگان برای انتخاب منابع	✓			
مشاوره با متخصصان برای تحلیل			✓	✓
ارزیابی تحلیل به وسیله حداقل دو پژوهشگر	✓	✓		
جلسات بحث درباره نتایج		✓		
جلسات بحث درباره تحلیل‌های نتایج	✓	✓		
مشاوره با متخصصان آموزشی درباره تحلیل‌ها				✓
مستند کردن فرایندها و نتایج	✓	✓	✓	✓

در این پژوهش، برای بهینه‌سازی و ارتقای اعتبار از مراحل سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) استفاده شد. از این رو، پژوهش حاضر با توجه به انجام این مراحل از چهار نوع اعتبار توصیفی، تفسیری، نظری و عملی برخوردار است

یافته‌ها

در جدول ۴، یافته‌های حاصل از سنتز پژوهی با کدگذاری اصلی از واژه احساسات مشخص شده است. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، باید تعریفی جامع از احساسات برای ساخت هویت دانشجو- معلم ارائه دهیم.

جدول ۴. کدگذاری تعریف‌های احساسات در دسته‌بندی مؤلفه‌های آن

مضمین پایه	مضمین فراگیر	مضمین سازمان‌دهنده
<ul style="list-style-type: none"> احساس این‌گونه تعریف می‌شود: آگاهی از چهار عنصری که معمولاً هم‌زمان احساس می‌کنیم: الف. ارزیابی موقعیت؛ ب. تغییرات در بدن؛ ج. نمایش آزاد یا مهارشدهٔ ژست‌های بیانی؛ د. برچسب فرهنگی خاصی که از سه عنصر اول اعمال می‌شود (هوکسچاید^{۳۹}، ۲۰۱۲). فرایند عاطفی شامل شبکه‌ای از تغییرات در انواع زیرسیستم‌های (یا اجزای) ارگانسیم است. این مؤلفه‌ها معمولاً شامل ارزیابی، تجربهٔ ذهنی، تغییرات فیزیولوژیکی، بیان عاطفی و تمایلات عمل می‌شوند. این اجزا در یکدیگر تأثیر می‌گذارند، اما تا حدی مستقل‌اند (ساتون، ۲۰۰۴). 	تغییرات در بدن و حالت‌های رفتاری	تغییرات
<ul style="list-style-type: none"> عواطف انسانی در رفتاری نمایان می‌شود که آن را می‌توان دید، شنید، بو و احساس کرد. آن‌ها در ذهن و قلب و درون ما هستند (دنیز^{۴۰}، ۱۹۸۴). معتقد است که احساسات از شدت ناشی می‌شوند و در موقعیتی مکرر که همراه توجه و پاسخ باشد رشد می‌کنند. هنگام مواجهه با مشکل، فرد به مشکل توجه می‌کند و آن را آشکار می‌کند. سپس واکنش عاطفی خاصی را آغاز می‌کند (گراس^{۴۱}، ۱۹۹۸). مشاوران احساسات را به‌منزلهٔ ساختارهای پویا درک می‌کنیم، شبکه‌ای پیچیده که به ادراکاتمان رنگ می‌دهد و در نحوهٔ رفتار ما در آینده تأثیر می‌گذارد (بارسلوس، ۲۰۱۷). 	نمایان‌سازی بعضی رفتارها	نمایان‌سازی
<ul style="list-style-type: none"> احساسات تجربه‌های ذهنی با معنای موقعیتی‌اند که حالت‌های کنشی را برمی‌انگیزند (فریجدا^{۴۲}، ۱۹۸۸). 	ایجاد حالت‌های کنشی	ایجاد
<ul style="list-style-type: none"> احساسات پیامدهای انگیزشی مهمی دارند، زیرا فعالیت‌های هدفمند را تحریک و حفظ می‌کنند (فریجدا، ۲۰۱۳). احساسات تقویت‌کننده‌ای است که فوریت و شدت و انرژی را برای رفتارهای انسانی به ارمغان می‌آورد (رولز^{۴۳}، ۲۰۰۵). 	انگیزشی	انگیزشی
<ul style="list-style-type: none"> سازگاری‌های منحصربه‌فردی که سازوکارهایی را ایجاد می‌کند که موجودات زنده از طریق آن بقای اجتماعی و ارگانیک خود را تنظیم و یکپارچه می‌کنند. احساسات الگوهای رفتاری را برای افراد فراهم می‌کند و با ایده‌ها و احساسات پاداش، تنبیه، لذت، درد، نزدیکی، دوری، مزایا، معایب شخصی و غیره مرتبط است. (داماسیو^{۴۴}، ۱۹۹۶) 	ایجاد الگوهای رفتاری	ایجاد

جدول ۴. (ادامه)

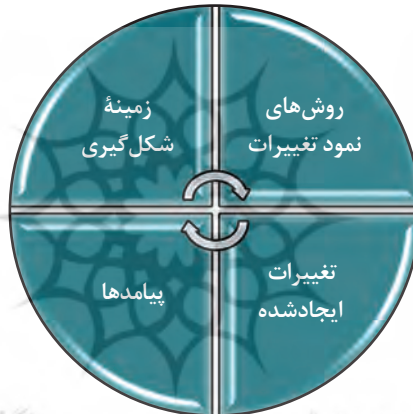
مضامین	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
پاسخ فیزیولوژیکی		<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات کوتاه و قوی‌اند که پس از تحریک‌های خاص ایجاد می‌شوند (لیننبرینک و پینتریچ^{۴۵}، ۲۰۰۲).
		<ul style="list-style-type: none"> ● احساس به مجموعه‌ای از حالت‌های روان‌شناختی اشاره می‌کند. حالت‌هایی که شامل تجربه ذهنی، رفتار بیانی (مانند صورت، بدن، کلامی) و پاسخ‌های فیزیولوژیکی محیطی (مانند ضربان قلب، تنفس) می‌شود (گراس و بارلت^{۴۶}، ۲۰۱۱).
روش‌های نمود احساسات	بازتابی	<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات را می‌توان الگوهایی هماهنگ و منسجم بین واکنش‌های عصبی مرکزی و فیزیولوژیکی محیطی دانست که در تمایلات کنشی و حالت‌های چهره و صوتی و اشاره‌ای درک می‌شوند. این تمایلات در تجربه‌های ذهنی ادغام و منعکس می‌شوند (شرر و مورز^{۴۷}، ۲۰۱۹) در رویکرد زیست‌شناختی نتیجه گرفتند برخی از احساسات اولیه مانند خشم، ترس، شادی، غم، انزجار و تعجب ذاتی‌اند و در شش ماه اول زندگی ابراز می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که با حالت‌های چهره خاصی مرتبط‌اند. به این ترتیب، آن‌ها در فرهنگ‌های مختلف در سرتاسر جهان یکسان شناخته می‌شوند (ایکمن^{۴۸}، ۱۹۹۲).
		<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات دوره‌ها یا حالت‌های کوتاه و شدیدی‌اند که از ویژگی‌های عاطفی یا خلق‌های عمومی‌تر متمایز می‌شوند (روزنبرگ^{۴۹}، ۱۹۹۸).
		<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات به چندین روش مختلف شکل می‌گیرند: احساسات بازتابی سریع (غافل‌گیری، خشم، ترس)، خلق‌وخوی میان‌مدت و باورهای بلندمدت دربارهٔ اینکه چه کسی هستیم و چگونه باید رفتار کنیم (جاسپر^{۵۰}، ۲۰۱۸).
ترکیبی		<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات پیامدهای انگیزشی مهمی دارند؛ زیرا فعالیت‌های هدفمند را تحریک و حفظ می‌کنند (فریچدا، ۲۰۱۳).
		<ul style="list-style-type: none"> ● عواطف شامل سطح وضعیت ذهنی، توانایی خودتنظیمی هیجانی، پاسخ به محرک‌های بیرونی و رویکردی ترکیبی است (فاروک^{۵۱}، ۲۰۱۲).
عاملیت فردی		<ul style="list-style-type: none"> ● در حال حاضر، در خصوص چندجزئی بودن احساسات اتفاق نظر است؛ یعنی هر احساس شامل مجموعه‌ای کم‌وبیش نامرتب از اجزاست که به‌طور مشترک به‌وسیلهٔ نحوهٔ ارزیابی رویداد و گرایش اجزای آن فعال می‌شوند (شرر، ۲۰۰۰).
		<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات ساختاری دوگانه است؛ یعنی پدیده‌ای که بر اثر تعامل پویا بین ساختار (قوانین و منابع) و عاملیت فرد ایجاد می‌شود (تورنر^{۵۲}، ۲۰۰۹).

جدول ۴. (ادامه)

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات یعنی افراد به شیئی از جمله خود واکنش نشان می‌دهند و به‌وسیله فرایند تأملی مانند تفسیر یا ارزیابی از آن شیء/ خود برانگیخته می‌شوند (داماسیو، ۱۹۹۶). ● احساسات به‌جای اینکه فقط فردی و روان‌شناختی باشند، ساختاری اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند (ایزارد^{۵۳}، ۲۰۱۰). ● ادغامی پویا و درحال تکامل از اینکه چگونه فردی از نظر فیزیکی پیامدها را احساس می‌کند. روش پیش‌فرض او برای بیان و ارزیابی احساسات خود است که همه در حوادث عاطفی ساخته‌شده اجتماعی رخ می‌دهد (هاپمن، ۲۰۱۷). 	اجتماعی	زمینه‌های شکل‌گیری
<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات مانند عملی گفتمانی عمل می‌کند که در آن، بیان عاطفی مولد است. یعنی انسان‌ها را به افرادی اجتماعی و فرهنگی درگیر در شبکه‌های پیچیده روابط قدرت تبدیل می‌کند. احساسات وسایلی برای نمادسازی و تأثیرگذاری در روابط اجتماعی‌اند (زیمبلاس، ۲۰۰۵). ● احساسات رابطی بین فرد و محیط است که مداوم بین رویدادها، زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، پاسخ‌ها و تجربه‌های فرد واسطه می‌شود (فرنزل^{۵۴} و همکاران، ۲۰۲۱). 	فرهنگی	
<ul style="list-style-type: none"> ● عواطف روش‌های وجودی ساخته‌شده و شخصی‌اند که از قضاوت‌های آگاهانه یا ناخودآگاه درباره موفقیت‌های درک‌شده در دستیابی به اهداف یا حفظ استانداردها یا باورها در طول تعامل با دیگران پدید می‌آیند. این روش‌ها بخشی از زمینه‌های اجتماعی تاریخی‌اند (شوتر^{۵۵} و همکاران، ۲۰۰۶). ● دیدگاه یکپارچه‌ای که احساسات را بخشی از فرایند اجتماعی شناختی رشد می‌داند که ارتباط نزدیکی با افکار و اعمال دارند و به‌وسیله زمینه‌های نهادی، فرهنگی و تاریخی که در آن زندگی می‌کنیم شکل می‌گیرند (ویگوتسکی^{۵۶}، ۱۹۷۸). 	تاریخی	
<ul style="list-style-type: none"> ● احساسات مقوله‌ای ارزشی، رابطه‌ای و سیاسی است که به‌وسیله سیاست و روابط قدرت در مدرسه و جامعه گسترده‌تر شکل می‌گیرد. بنابراین، باید از طریق چنین دریچه‌ای به آن‌ها نگاه کرد (زیمبلاس، ۲۰۰۳). 	سیاسی	

با بررسی تعریف‌های موجود، بیشتر محققان موافق‌اند که احساسات بخش‌هایی با مؤلفه‌های متعدد دارد (بارسلوس، ۲۰۱۷؛ جاسپر، ۲۰۱۸؛ گراس و بارلت، ۲۰۱۱؛ ساتون، ۲۰۰۴) که در زمینه‌های شکل‌گیری متعددی (فرنزل و همکاران، ۲۰۲۱؛ هاپمن، ۲۰۱۷، ایزارد، ۲۰۱۰؛ شوتر و همکاران، ۲۰۰۶؛ زیمبلاس، ۲۰۰۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸) تشکیل می‌شود و به روش‌های مختلفی بیان می‌شود (جاسپر، ۲۰۱۸؛ تورنر، ۲۰۰۹؛ بارسلوس، ۲۰۱۷). باین‌حال، چگونگی متصل شدن مؤلفه‌های مختلف برای تشکیل یک احساس بسیار بحث‌برانگیز است (شومان و شرر^{۵۷}، ۲۰۱۴). از دیدگاه آموزشی، حداقل ادعان به این موضوع مهم

است که احساسات تجربه‌های احساسی و معناداری هستند که بر اثر تعامل با دنیای مادی و اجتماعی و فرهنگی ایجاد می‌شوند (کلچر تمن و دیکتتر^{۵۸}، ۲۰۱۶). از این رو، در جمع‌بندی سؤال اول برای تعریف جامع احساسات دانشجومعلم از سنتز کلیدواژه‌های تعاریف احساسات، که در جدول ۴ به‌طور کامل معرفی شد، نتیجه می‌گیریم احساسات ارتباط توأمان با افکار، اعمال، هویت، باورها، ارزش‌ها و خصیصه‌های شخصیتی ما دارند که در موقعیت خاص به‌شکل حس درونی آن را لمس می‌کنیم (مانند ضربان قلب) یا با ژست‌های رفتاری کنترل‌شده (تأملی) یا کنترل‌نشده رفتار یا کلام آن را بروز می‌دهیم. عوامل بروز احساسات در آن موقعیت به رویدادها و زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، تاریخی، سیاسی و همچنین تعادل میان هویت (نقش من در ابعاد چندگانه که گاهی نقشی در موقعیتی برجسته است مثل هویت معلمی‌ام) و احساسات اشاره می‌کند.

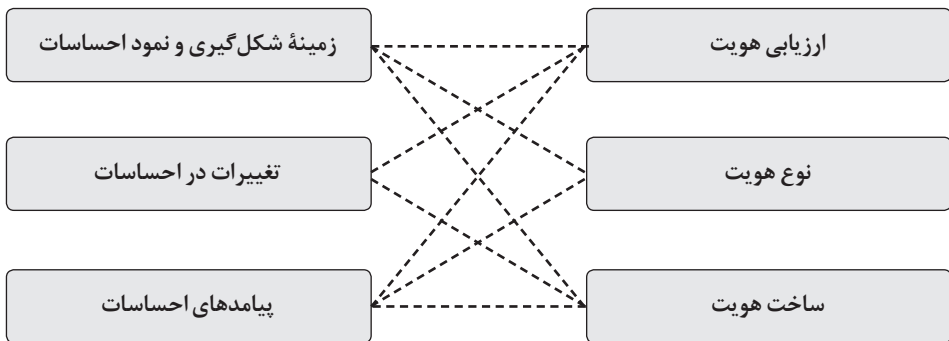


شکل ۱. مؤلفه‌های زمینه شناخت احساسات

از این رو، دانشجومعلم باید از نقش و احساسات خود در هر موقعیت آگاه باشد و زمینه و رویدادهایی را شناسایی کند که باعث بروز احساسات می‌شوند. این گونه می‌تواند احساسات و نمایش قوانین احساسی را به‌شکل صحیح کنترل کند و به ارزیابی احساس خود بپردازد. گفتنی است در زمان بروز احساسات نامتعادل، کنترل آن‌ها را پیشنهاد می‌کنیم، اما برای آنکه از عاریت‌نگریستن^{۵۹} به احساسات یا مخفی کردن آن به‌شکل نامطلوب جلوگیری کنیم، بهتر است با درگیر شدن با گفتمان مرزی راه‌های بروز احساسات صحیح را فراگیریم. اکنون که دانشجومعلم با تعریف احساسات آشنا شده است، باید ارتباط نقش هویتی و احساسات را نیز بشناسد، زیرا هویت معلم و احساساتش در تدریس و تعامل با دانش‌آموزان بسیار مهم است و معلم با صدای هویت و یکپارچگی درونی خود، می‌تواند الگوی دانش‌آموز در ابعاد بیان احساسات باشد. در واقع در پاسخ به سؤال دوم، که مشخص‌سازی رابطه هویت و احساسات مدنظر است، محقق ارتباط میان این دو مؤلفه را با سنتز مفاهیم و به کمک تحقیقات موجود مشخص می‌کند.

جدول ۵. کدگذاری مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر در ارتباط هویت و احساسات

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه
تجربیات	شکل‌دهی هویت با خودهای احتمالی ^{۶۰} انجام می‌شود (هامن ^{۶۱} و همکاران، ۲۰۱۰). ساخت خودهای احتمالی در مکالمه با مربیان (اوروزا و واسکز ^{۶۲} ، ۲۰۰۸)، افکار گذشته و آینده رخ می‌دهد (لوتوواک ^{۶۳} ، ۲۰۲۰). احساسات چسب ^{۶۴} هویت است (زیمبلاس، ۲۰۰۵). هویت شامل باورها و ارزش‌های درگیر با احساسات است (شوتز و همکاران، ۲۰۰۷). تصورهای معلم‌شدن در شکل‌گیری هویت تأثیرگذار است (لورتی ^{۶۵} ، ۱۹۷۵).	شکل‌دهی و مفهوم‌سازی هویت
	خود ساختاری از هویت است (برک و استتس ^{۶۶} ، ۲۰۰۹). هویت‌ها به‌منزله خودمعنا ^{۶۷} مفهوم‌سازی می‌شوند ^{۶۸} (برک و ساترلند ^{۶۹} ، ۲۰۰۴). هر فردی هویت‌های چندگانه دارد (برک و استتس، ۲۰۰۹).	هویت چندگانه
تجربیات	هویت‌ها به‌صورت سلسله‌مراتبی مرتب شده‌اند. هویتی خاص می‌تواند در موقعیتی معین به‌نسبت سایرین برجسته‌تر باشد (استرایکر و بروک ^{۷۰} ، ۲۰۰۰)؛ مثلاً هویت معلم در کلاس درس برای منافع یادگیری و رشد دانش آموز (اوکانر ^{۷۱} ، ۲۰۰۸؛ ویلسون و دینی ^{۷۲} ، ۲۰۱۰). معلم به حرفه خود متعهد است و این هویت خاص در جایگاه ویژگی‌های اساسی معلمان طبقه‌بندی می‌شوند (چئونگ ^{۷۳} ، ۲۰۰۸). هویت شاخص که در موقعیتی خاص با نظرات بر اقدامات خود در آن موقعیت برجسته می‌شود (بروک و استتس، ۲۰۰۹؛ استرایکر، ۲۰۰۸؛ استرایکر و بروک، ۲۰۰۰).	هویت خاص
	احساسات در توسعه و تأیید هویت معلم اثرگذارند (هارگریوز ^{۷۴} ، ۲۰۰۵؛ هستینگز ^{۷۵} ، ۲۰۰۸؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۷؛ شاپیرو، ۲۰۱۰؛ زیمبلاس، ۲۰۰۵). یکی از ابعاد اخلاقی هویت معلم درگیری عاطفی است (بارسلوس، ۲۰۱۵). اقدامات مثبت معلم هویتش را تأیید می‌کند (برک و استتس، ۲۰۰۹). احساسات مثبت ممکن است معلمان را خوب/باکفایت ^{۷۶} نشان دهند (کراس و هونگ ^{۷۷} ، ۲۰۰۹؛ هارگریوز، ۲۰۰۵؛ کلچرتمن، ۱۹۹۶؛ زیمبلاس، ۲۰۰۳).	تأیید هویت
ارزیابی هویتی	تنش‌های مرتبط با هویت با عنوان ناهماهنگی عاطفی بین احساساتی که در زمینه‌های مشخص ظاهر می‌شوند و احساساتی که در موقعیت خاص انتظار می‌رود (هارگریوز، ۲۰۰۵). وقتی معلمان متوجه شوند به هدف اخلاقی نرسیده‌اند، احساس منفی (مثلاً گناه و شرمندگی) خواهند داشت (دی و کینگ ^{۷۸} ، ۲۰۰۹؛ نیاس ^{۷۹} ، ۱۹۹۶؛ سانتورو ^{۸۰} ، ۲۰۱۱؛ ساندرز ^{۸۱} ، ۲۰۱۳).	تأییدنشدن هویت
	ارزیابی درونی این‌گونه تعریف می‌شود: معنای اطلاعات احساسی که فرد از تعامل خود با محیط دریافت می‌کند (لازاروس ^{۸۲} ، ۱۹۹۱). ارزیابی و تجربه هویتی آگاهانه تغییر می‌کند (اسمیت و کربی ^{۸۳} ، ۲۰۰۹). ارزیابی بیان احساسات را تحریک و هدایت می‌کند (مولیگان و شرر ^{۸۴} ، ۲۰۱۲). احساسات زمانی شکل می‌گیرد که بین ارزیابی معلم از تجربه بین‌فردی و استانداردهای هویتی آن‌ها تفاوت باشد (دن‌بروک ^{۸۵} و همکاران، ۲۰۱۳). تغییرات در ارزیابی‌ها به این علت رخ می‌دهد که موقعیت‌ها را می‌توان به روش‌های مختلفی در نتیجه ویژگی‌های شخصی، تاریخی اجتماعی و انتظارات فرهنگی تفسیر کرد (شوتز و همکاران، ۲۰۰۷).	شناخت ارزیابی هویت



شکل ۲. ارتباط عناصر مؤثر در نمایش هویت معلم براساس نمایش احساسات

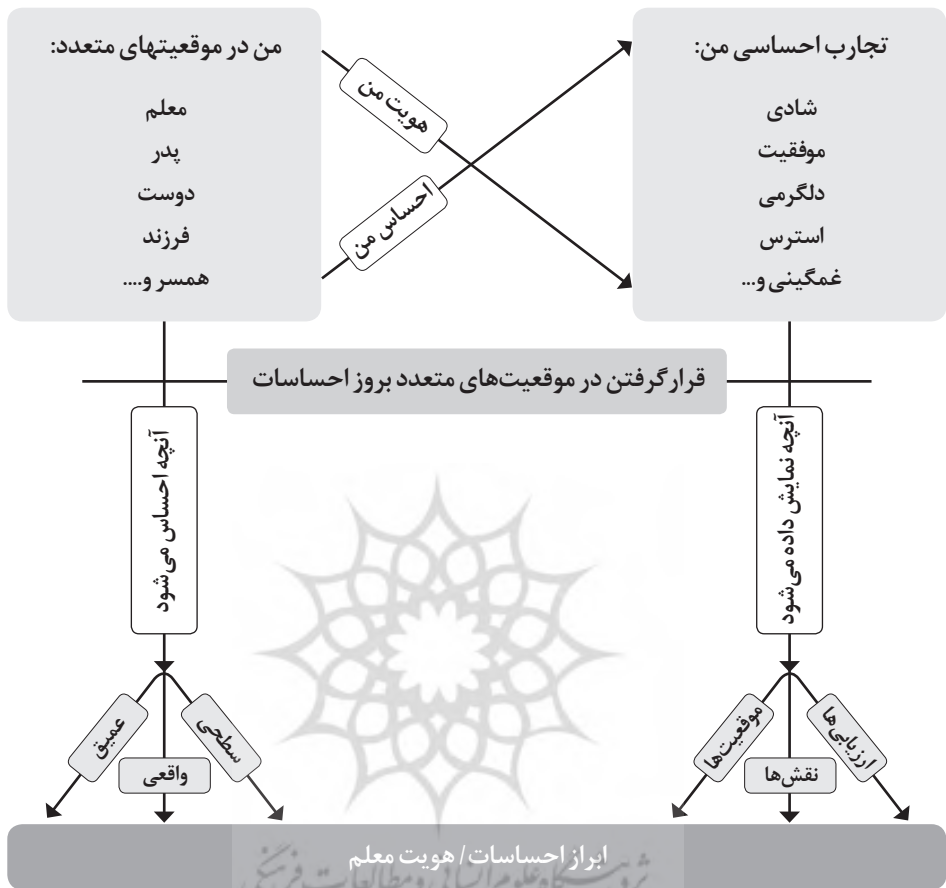
براساس کدگذاری‌های انجام‌شده می‌توان ارتباط نوع هویت معلم و زمینه شکل‌گیری احساسات را بیان کرد. هویت خاص معلم در موقعیت خاص زمینه شکل‌گیری و نمود احساسات را فراهم می‌کند. همچنین، براساس نوع هویت چندگانه و ارزیابی هویتی خود، پیامد احساسات را بهتر درک می‌کند. ارزیابی هویتی معلم از خود، به معنای اطلاعات احساسی است که فرد از تعاملش با محیط دریافت می‌کند (لازاروس، ۱۹۹۱) و همین تعامل با محیط زمینه شکل‌گیری احساسات را فراهم می‌کند. در نتیجه، تعامل هویت و احساسات بر کسی پوشیده نیست و هویت فرد به‌منزله چهارچوبی سبب واکنش‌های مختلف احساسی می‌شود. علاوه‌براین، بر پایه نظریه هویت احساسات نتیجه تعامل با هویت و عامل مهمی برای شکل‌گیری و اصلاح هویت است؛ به‌گونه‌ای که هویت از طریق احساسات بیان می‌شود و هر دو از طریق فرایندی مداوم و چندجهته به‌طور جدایی‌ناپذیری به هم مرتبط‌اند. براین‌اساس، شناخت خود در هویت معلمی باید گام مهمی برای آشنایی ما با ساخت عواطف معلمان باشد. ویژگی‌های فردی شناسایی‌شده در توصیف احساسات، شامل هویت، باورها، ارزش‌ها و خصیصه‌های شخصیتی است.

این شناخت یعنی توجه به شکل‌گیری و مفهوم‌سازی هویت معلم، توجه به هویت چندگانه یا هویت خاص، ارزیابی هویتی در موقعیت‌های متعدد، تأیید و یا تأییدنشدن هویت که هم هویت فردی و هم هویت حرفه‌ای معلم را درگیر می‌سازد. از این‌رو، معلمان متعهد به‌طور طبیعی بخش‌هایی از زندگی خود را در کارشان سرمایه‌گذاری می‌کنند و هویت شخصی و حرفه‌ای آن‌ها به هم مرتبط است (جونز و کسلر^{۸۶}، ۲۰۲۰). توجه به این تعامل برای دانشجومعلم در شناخت و درک احساسات بسیار حائز اهمیت است. از این منظر، احساس به‌طور جدانشدنی با هویت مرتبط است و تجربه‌های عاطفی جزء مهمی از خودشناسی خود در این حرفه است که ممکن است به خود معلم خوب و معلم بد هم تبدیل شود. خود/ هویت‌های معلم خوب/ لایق و معلم بد/ نالایق ممکن است به موضوعی تبدیل شوند که معلمان از طریق آن، خود و اقداماتشان را در تدریس تفسیر و نظارت می‌کنند و تجربه‌های عاطفی جدیدی

را برای معلمان برمی‌انگیزند. تجربه‌های احساسی معلم به قوانین احساسی^{۸۷} مانند چتری است برای نمایش یا پنهان کردن و یا تقلید احساسات از طریق آنچه هوکسچاید (۲۰۱۲) بازیگری عمیق و بازیگری سطحی^{۸۸} می‌نامد.

بازیگری عمیق فرد را قادر می‌سازد احساس مدنظر را در شرایط پیش‌آمده به شکل دلخواه خود نشان دهد و در بازی سطحی فرد با پنهان کردن احساس واقعی یا تظاهر به احساسات عاریتی احساسات خود را نمایش نمی‌دهد (هاپمن، ۲۰۱۷). اگرچه دست‌کاری احساسات لزوماً مضر نیست، فرایندهای پنهان کردن، جعل کردن و تلقین احساسات برای پیروی از قوانین عاطفی نهادی، معلم را تا حدودی به احساس خود نابینا می‌کند. ما از قوانین احساسی تبعیت می‌کنیم و از راهبردهای جعل، پنهان کردن و تلقین برای پذیرفته شدن به‌وسیله دیگران استفاده می‌کنیم. این سازوکارها در موقعیت‌های شخصی مفیدند، اما گاهی مضرند؛ وقتی فردی با استفاده از چنین سازوکارهای ریشه‌ای احساس می‌کند دروغی زندگی می‌کند و از واقعیتش جدا شده است. در چنین موقعیتی، خود کاذب شروع به مصرف کل خود می‌کند که در درک فرد از این موضوع تأثیرگذار است (وینیکات^{۸۹}، ۱۹۶۵).

در شکل ۳، ارتباط هویت/ نقش خودهای ممکن برجسته شده است که در موقعیت‌های متعدد من‌های مختلفی بروز پیدا می‌کند و در پی آن، تجربه‌های احساسی متعدد را حس می‌کنیم. آنچه معلم یا دانشجو معلم در پی بروز موقعیتی احساس می‌کند، با آنچه در پی نمایش آن احساس نشان می‌دهد مختلف است؛ زیرا دانشجو معلم و معلمان در پی خودهای ممکن بر مبنای موقعیت اجتماعی، فرهنگی، گذشته خود و تجربه‌ای که از آن موقعیت داشته‌اند و حتی نگرش و باورها به ارزیابی خود می‌پردازند و برای نمایش آنچه احساس کرده‌اند به سه روش عمل می‌کنند: ۱. نمایش خود واقعی و احساس درونی که تجربه کرده‌اند؛ ۲. نمایش سطحی یعنی پنهان کردن احساس واقعی خود با تظاهر کردن به احساسی سطحی و جایگزین، هرچند هنوز احساس واقعی در درون فعال است. برای نمونه، دانشجو معلم در برخورد با رفتار ناشایست دانش‌آموز احساس خشم فراوان می‌کند، اما با بازی سطحی فقط ناراحتی خود را در قالب جعل احساسات مانند ضربه روی میز یا نگاه مستقیم به دانش‌آموز محدود می‌کند. ۳. نمایش بازیگری عمیق یعنی از درون به دنبال تحول اساسی هستیم. برای نمونه، در برابر رفتار ناراحت‌کننده یک دانش‌آموز تصمیم می‌گیریم با دوراندختن افکار نامناسب از او و با نگاهی تحول‌نگر به او کمک کنیم تا در یادگیری ما را همراهی کنند؛ مثلاً با دادن یک موقعیت در کلاس به او، آن را به سمت مخالف راهنمایی کنیم؛ هرچند بازیگری عمیق در موقعیت‌های تنش‌زا برای ما سخت است و باید احساس منفی را سرکوب کنیم. این شرایط گاهی با هویت ما سازگار نیست و دچار مشکلاتی از قبیل حس ناراحتی درونی می‌شویم. باین‌حال، باید راه شناخت مقابله صحیح در این موقعیت را به‌خوبی فراگیریم.



شکل ۳. ارتباط احساسات و هویت معلم

در پاسخ به سؤال سوم، احساسات دانشجومعلم به روش‌های مختلفی دسته‌بندی شده‌اند که در دسته‌های دوگانه و چندگانه یا چندبعدی خلاصه می‌شود: ۱. طبقه‌بندی عواطف دوگانه یعنی طبقه‌بندی احساسات براساس حس مثبت یا منفی است. (دینر^{۹۰}، ۱۹۹۹؛ لارسون^{۹۱} و همکاران، ۱۹۹۰؛ تورکایتی و رافیلی^{۹۲}، ۲۰۰۴)؛ ۲. ر طبقه‌بندی چندگانه یا چندبعدی بین احساسات مثبت و منفی براساس ابعاد مختلف طبقه‌بندی صورت می‌گیرد زیرا حالت تجربی منحصره‌فرد را باید در نظر گرفت مثلاً شخصی احساس خوش حالی دارد اما گریه می‌کند یا کسی حس خشم دارد و از شدت خشم می‌خندد... (فرنزل و همکاران، ۲۰۱۹). رویکردهای عاطفی گسسته ادعا می‌کنند که احساسات مختلف باید جداگانه در نظر گرفته شوند، زیرا حالت‌های تجربی منحصره‌فردی‌اند که واکنش‌های ساختار و، بیانی متمایز و تمایلات کنشی را در پی دارند.

جدول ۶. گذراری احساسات مثبت و منفی دانش‌جو معلم

ردیف	نویسندگان	مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
۱	شیور ^{۹۲} و همکاران (۱۹۸۷)	دسته‌بندی مثبت و منفی احساسات	مثبت	• احساسات مثبتی که بیشتر در ادبیات معلمان بحث می‌شود؛ عشق و مراقبت.
۲	نیاس (۱۹۸۹)		مثبت	• نظرها و رفتارهای غیرمنتظره مثبت منجر به شوخ‌طبعی می‌شود.
۳	بالوق ^{۹۴} و همکاران (۱۹۹۱)		منفی	• منابع خشم و ناامیدی معلم شامل رفتار همکاری می‌شود که مانند غیرهمکار رفتار می‌کنند.
۴	هچ ^{۹۵} (۱۹۹۳)		مثبت	• معلمان زمانی که همه‌چیز را درست انجام می‌دهند احساسات مثبتی دارند.
۵	روچ ^{۹۶} (۱۹۹۳)		مثبت	• ارزیابی‌های مربوط به احساسات شوخ‌طبعی و هیجان عبارت‌اند از: ناهماهنگی، تناقضات و عناصر غیرمنتظره که سبب شادی می‌شود.
۶	ایمر (۱۹۹۴)		مثبت	• رضایت از یادگیری دانش‌آموز حس مثبت است.
۷	لاپورت ^{۹۷} (۱۹۹۶)		منفی	• خشم و ناامیدی با خستگی و استرس تشدید می‌شود.
۸	کلچرتمن (۱۹۹۶)		منفی	• محدودیت‌های کارآمدی معلمان (سیستم، والدین) باعث احساس درماندگی در معلمان می‌شود.
۹	هارگریوز (۱۹۹۸)		مثبت	• احساسات معلم بیشتر شامل شادی، رضایت، غرور و هیجان است.
۱۰	ساتون (۲۰۰۰)		مثبت	• معلمان از گذراندن وقت با کودکان در مدرسه و در فعالیت‌های فوق‌برنامه لذت می‌برند.
۱۱	ساتون (۲۰۰۰)		منفی	• ناامیدی و عصبانیت از منابع مرتبط با هدف ناشی می‌شود، مانند رفتار نادرست دانش‌آموزان و نقض قوانین.
۱۲	ارب ^{۹۸} (۲۰۰۲)		مثبت	• لذت از رشد تک‌تک کودکان شادی‌آفرین است.
۱۳	کریستچ‌آنسون ^{۹۹} (۲۰۰۷)		منفی	• خشم، ناامیدی، اضطراب و غم در نتیجه احساسات منفی است.
۱۴	بارزبیسویتز ^{۱۰۰} (۲۰۰۰)		منفی	• رفع‌نشدن مشکل دانش‌آموز در منزل سبب احساس منفی می‌شود.
۱۵	لاسکی ^{۱۰۱} (۲۰۰۰)		منفی	• بی‌توجهی و بی‌مسئولیتی والدین به هنجارها سبب ناراحتی و بی‌حوصلگی معلم می‌شود.

جدول ۶. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
۱۶	رینا و وینر ^{۱۲} (۲۰۰۱)	دسته‌بندی مثبت و منفی احساسات	منفی	<ul style="list-style-type: none"> معلمان معتقدند کار ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان بر اثر عوامل کنترل‌پذیری مانند تنبلی یا بی‌توجهی سبب عصبانیت آن‌ها می‌شود.
۱۷	پتریز ^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۷)		مثبت	<ul style="list-style-type: none"> احساس مثبت یعنی انعطاف‌پذیرم و مایل به انطباق با شرایط جدید هستم.
۱۸	تالوت و مرسر ^{۱۴} (۲۰۱۸)		مثبت	<ul style="list-style-type: none"> احساس مثبت یعنی ایجاد رابطه مثبت یادگیری با یادگیرندگان، ایجاد لذت و مدیریت هرگونه اضطراب.
۱۹	دیزانتز ^{۱۵} (۲۰۱۶)		منفی	<ul style="list-style-type: none"> هنگامی که احساسات منفی مداوم فرد را تسخیر می‌کند، طراحی ساختاری مغز تغییر می‌کند و فرد را در وضعیت حساس پاسخ به استرس قرار می‌دهد. در این موقعیت عصبانیت، ناامیدی، ترس و ناراحتی قسمت منطقی و تفکر مغز را فرامی‌گیرد.
۲۰	ماخواتانا ^{۱۶} و همکاران (۲۰۱۷)		منفی	<ul style="list-style-type: none"> معمولاً زمانی که انتظارات معلم برآورده نمی‌شود خشم و ناامیدی او را درگیر می‌کند.
۲۱	جیانگ و ژانگ ^{۱۰۷} (۲۰۲۱)		مثبت	<ul style="list-style-type: none"> احساسات در تئوری‌های ارزیابی فرایندی با تغییرات در پنج مؤلفه تعاملی است: ۱. ارزیابی‌ها؛ ۲. تمایلات عمل؛ ۳. پاسخ‌های فیزیولوژیکی (مانند ضربان قلب)؛ ۴. نمایش‌های بیانی (مثلاً حالات چهره)؛ ۵. احساسات ذهنی (مثلاً احساس مثبت).
۲۲	یوزانترباکی کانداکسی ^{۱۰۸} و همکاران (۲۰۲۲)		مثبت	<ul style="list-style-type: none"> لذت و رضایت بیشتر به‌منزله احساسات مثبت در طول تدریس دریافت می‌شود.
۲۳	جیانگ و ژانگ (۲۰۲۲)		منفی	<ul style="list-style-type: none"> سردرگمی و غافلگیری احساسات منفی‌اند که بیشتر معلمان آن‌ها را از سر می‌گذرانند.
۲۴	جیانگ و ژانگ (۲۰۲۲)		منفی	<ul style="list-style-type: none"> معلمان چینی بیشتر از عملکرد ضعیف خود احساس شرمندگی می‌کنند و درخصوص عملکرد ضعیف دانش‌آموزان احساس ناراحتی می‌کنند و نه عصبانیت. این حالت با جایگاه حرفه‌ای معلم ناسازگار تلقی می‌شود.

براساس تحلیل مطالب گفته‌شده و الهام از تقسیم‌بندی هایمن (۲۰۱۷)، احساسات را از نظر مثبت و منفی بودن تقسیم‌بندی کردیم و نتایج آن را در جدول ۷ آوردیم. در جدول ۷، احساسات مثبت و منفی مشخص شدند که بر اثر تجربه‌های معلمان از طریق نویسندگان مختلف بیان شده‌اند تا راه‌های تقویت احساس مثبت و ارزیابی صحیح از احساس منفی را از طریق گفتمان مرزی فراگیریم.

جدول ۷. دسته‌بندی احساسات مثبت و منفی تجربه‌شده معلمان براساس کدگذاری‌های صورت‌گرفته

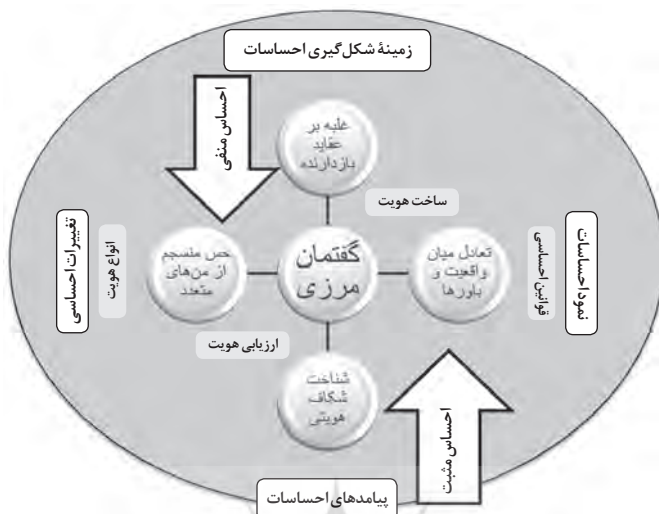
ردیف	تقسیم‌بندی احساسات مثبت	ردیف	تقسیم‌بندی احساسات منفی
۱	امیدواربودن	۱	شکست
۲	صمیمیت	۲	سرخوردگی
۳	اشتیاق	۳	نگرانی
۴	آسودگی	۴	عصبانیت
۵	شادی	۵	غم
۶	عشق به حرفه	۶	ترس
۷	عدالت	۷	حسادت
۸	سرگرمی	۸	بدی
۹	سپاسگزاری	۹	شرمساری
۱۰	حس اعتماد	۱۰	شک
۱۱	اعتماد به نفس	۱۱	نپذیرفتن شرایط
۱۲	الهام‌بخش بودن	۱۲	تنهایی
۱۳	حس ارزشمندی	۱۳	سردرگمی
۱۴	حوصله‌مندی	۱۴	ناامیدی
۱۵	هیجان‌زدگی	۱۵	دفاع از خود با صلاح خشم
۱۶	رضایت	۱۶	تهدید
۱۷	لذت		

در پاسخ به سؤال آخر، به کمک تحلیل و پیوند تحلیلی عناصر از گفتمان مرزی استفاده می‌شود تا به درک احساسات مثبت، ارزیابی، کنترل احساسات منفی و درک قوانین نمایش احساسات پرداخته شود. کورتاگن^{۱۰۹} (۲۰۰۴) معتقد است هویت معلم بیشتر شکل گشتالت را به خود می‌گیرد. از این رو، هویت معلم مجموعه‌ای ناخودآگاه از باورها، نگرش‌ها، تصاویر، احساسات،

ارزش‌ها، الگوها، تجربه‌های قبلی و گرایش‌های رفتاری که با هم حس هویت او را ایجاد می‌کنند. گفتمان مرزی مجموعه‌ای از گفت‌وگوهایی است که فرد با خود یا با دیگران دارد. این گفت‌وگوها دربارهٔ رابطهٔ بین ویژگی‌های مختلف خود از این گشتالت است که هویت فردی و حرفه‌ای را دربر می‌گیرد (آلسوپ، ۲۰۰۶). در گفتمان مرزی، به کمک شناخت گفتمان‌های متعدد و بسط آن‌ها با هویت فردی و حرفه‌ای سعی می‌شود واکاوی درونی انجام شود که برای پاسخ به چرایی‌های شناخت احساسات نیاز است.

تعریف آلسوپ (۲۰۰۶) از گفتمان مرزی، تحت چهار عنوان بررسی می‌شود و به شکل واقع‌بینانه‌تری به سؤال‌های ما پاسخ می‌دهد: ۱. شناسایی عوامل شکاف میان هویت فردی و حرفه‌ای از بُعد احساسات؛ ۲. حس منسجم از خود داشتن با درگیر شدن بین من‌های متعدد در موقعیت‌های مختلف؛ ۳. غلبه بر احاطهٔ عقاید بازدارنده که مانع از تغییر هویت فرد می‌شوند؛ ۴. توجه به تعادل میان واقعیت‌ها و ذهنیت‌ها (عزیزی‌علویچه و همکاران، ۱۴۰۲). در عنوان اول، باید توجه کرد که چه هم‌سویی یا فاصله‌ای میان ویژگی‌ها و احساسات فردی من با حرفه‌ام در باورها و نگرش‌های من است؟ در عنوان دوم، حس منسجم به معنای شناخت من‌های متعدد خود است. مثلاً من معلم هستم، مادر هستم و... حال احساسات من در کدام بخش بیشتر یا کمتر است؟ چگونه به تعادل میان آن برسیم؟ آیا من در این هویت چندگانه و در محیط حرفه‌ای خود به تعادل نیاز دارم؟ در عنوان سوم، من در حال حاضر نقش‌های مختلفی را در موقعیت‌های متعدد دارم که گاهی عقاید و باورهایی مانع از تغییر هویت و احساس من می‌شود. برای نمونه، من در آستانهٔ سنی قرار دارم که دیگر اخلاق و رفتارم تغییر نمی‌کند، من همین هستم و همین می‌مانم؛ یا تکیه‌نکردن بر ظرفیت وجودی خود با هویت حرفه‌ای. برای نمونه، من شوخ‌طبع نیستم و نمی‌توانم فضای سنگین و خسته‌کنندهٔ دانش‌آموزان مداخله‌گر را در کلاس با شوخ‌طبعی اداره کنم، اما می‌توانم با نمایش احساسات در قالب بازیگری عمیق و با کمک روش‌های مداخله‌ای دیگر مانند داستان‌گویی جو کلاس را به تعادل برسانم؛ یا گاهی به خود این جمله را بگویم که هر کار مشکلات خود را دارد و بپذیرم تعادل واقعیت و باورهای شاید ایدئال‌گرایانه را کمی به حد مطلوب برسانم. درنهایت، تعادل میان باورها و آینده‌نگری‌ام را با حضور در محیط به واقعیت‌ها و شرایط آن نزدیک‌تر کنم. بنابراین، گفتمان مرزی به باورها و ارزش‌های احساسات ما پاسخ محکم‌تری می‌دهد تا بتوانیم قوانین احساسی را به‌درستی درک کنیم و علت بازیگری عمیق یا سطحی را متوجه شویم.

در این گفتمان سعی می‌شود مرز میان تضادها مشخص شود. اینکه معلم چه زمانی خوشحال و چه زمانی ناراحت است؟ چگونه میان احساسات خود به تعادل برسد؟ چگونه با کمک شناخت نگرش‌ها و باورها و با گفت‌وگوهای درونی با خود یا دیگران، اهمیت مرز میان بایدها و نبایدها را در احساسات حرفه‌ای متوجه شود؟ چه زمانی بازیگری عمیق یا سطحی احساسات را نمایش دهد؟



شکل ۱. ارتباط هویت و احساسات معلم با عوامل زمینه‌ساز آن در گفتمان مرزی

آن‌طور که در شکل ۴ مشخص است، گفتمان مرزی فرصتی برای تعادل میان احساسات و قوانین احساسی معرفی می‌شود. زمانی که دانشجو معلم با انواع احساسات، زمینه شکل‌گیری، تغییرات احساسی و پیامدهای آن آشنا شود، از اثر هویت چندگانه خود آگاه است. حتی می‌داند ارزیابی‌هایش از هویت در موقعیت خاص در احساساتش مؤثر است. همچنین، می‌داند به کمک گفتمان مرزی قوانین احساسی و چتر نمایش احساسات را بهتر درک می‌کند. این مؤثر بودن با کمک چهار مؤلفه گفتمان مرزی و پرسش و پاسخ‌های متعدد بهتر واکاوی می‌شود و در جمع‌بندی اثر گفتمان مرزی، در شناخت احساسات هویتی معلم با سه مفهوم زیر کامل می‌شود:

۱. توجه به تعادل میان واقعیت‌ها و باورها در شناخت احساسات و هنجارهای حاکم؛
 ۲. درگیرسازی حس منسجم خود در باورپذیری و بروز احساسات با ایدئولوژی‌های موجود؛
 ۳. قبول پویایی هویت خود با تعامل هویت فردی و حرفه‌ای در شناخت احساسات و هنجارها.
- محقق براساس تجربه زیسته خود و سؤال‌های مختلف در خصوص ارتباط میان احساسات، باورها، ویژگی‌های شخصی و همچنین با تکیه بر تأمل پرسش‌هایی را پیشنهاد داده است. سؤال‌های پیشنهادی بر پایه موضوع مسئله درک احساسات و برای شناخت بهتر هویت و احساسات خود با کمک گفتمان مرزی طرح شده‌اند: ۱. اثر باورهای من در کنترل احساسات چقدر است؟ ۲. چرا گاهی احساسات منفی بر من غلبه می‌کند؟ ۳. کدام ویژگی شخصی من بر احساس منفی کنترل بیشتری دارد؟ ۴. کدام اثر من در شناخت احساساتم بیشتر کمک می‌کند؟ (اثر مادری من، فرزندی من، همکار بودنم و...) ۵. چقدر مشکلات شخصی من در رفتارم در کلاس تأثیر می‌گذارد؟ ۶. اثر همکاران در کنترل احساسات منفی چقدر است؟ ۷. آیا

صحبت با همکار بر تنش من می‌افزاید یا از آن می‌کاهد؟ ۸. آیا با آنکه می‌دانم در بعضی مواقع باید نظر و رفتار خود را برای کنترل احساسات تغییر دهم، تا به حال این کار را انجام داده‌ام؟ ۹. کدام محدودیت کاری سبب حس احساسات منفی در من می‌شود؟ ۱۰. با توجه به تجربه خودم، محث احساس در تدریس چه اهمیتی دارد؟ ۱۱. کدام باور من با هنجارهای کاری‌ام هم‌خوانی دارد و کدام هم‌خوانی ندارد؟ ۱۲. بهترین

تجربه من بعد از واکاوی خود، همراه با تأمل چه بوده است؟ ۱۳. چرا فکر می‌کنم این بهترین تجربه من بوده است؟ ۱۴. آیا تجربه‌ای را به خاطر دارم که در آن خلق و خویم پس از پاسخ به سؤال‌های مطرح‌شده و تغییر باورهایم تأثیر مثبت یا منفی در دانش‌آموزان داشته باشد؟ ۱۵. آیا تجربه‌ای را به خاطر دارم که در آن روحیه دانش‌آموزانم در من تأثیر مثبت یا منفی داشته باشد؟



انگیزه معلم شدن

(یا قبول تحول پویایی هویت و درک تعادل میان تجربه‌ها و باورها)

شکل ۴. نمایش تجربه زیسته محقق از احساس معلم‌بودن در قالب گفتمان مرزی^{۱۱}

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نباید از بحث دربارهٔ احساسات معلم غفلت کرد؛ زیرا به نقل از هارگریوز (۱۹۹۸) احساسات در قلب آموزش قرار دارند. اگر احساسات دانشجومعلم از ابتدا شناخته نشود و به‌درستی مسيردهی مناسب نشود در ادامهٔ راه مشکلات متعددی برایش در پی دارد. در برنامه‌های آموزشی، دانشجومعلمان فرازونشیب‌های عاطفی گوناگونی را از سر می‌گذرانند که رشد هویت معلم آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تیموستوک و اوگاست^{۱۱۱} (۲۰۱۲) در تحقیق خود بیان کردند گاهی دانشجومعلم به‌علت درک احساسات منفی در مواجهه با موقعیت‌های خاص آموزشی مانند ترس، ناامیدی، سردرد گمی، اضطراب، اندوه و اکراه مطمئن نیست بتواند در جایگاه معلم مسیر را ادامه دهد. همچنین، درک عواطف دانشجومعلمان منعکس‌کنندهٔ ناهماهنگی بین ایدئال‌ها و واقعیت است که می‌تواند مانند ابزاری از آن برای توسعهٔ هویت معلم استفاده شود. بنابراین، در پاسخ به سؤال اول، شناخت انواع احساسات و زمینه‌های شکل‌گیری آن همراه با نمودها و پیامدهای احساسی برای دانشجومعلم آگاهی‌اش را در مواجهه با بحران عاطفی افزایش می‌دهد تا بهتر آن را کنترل کند. یوان و لی^{۱۱۲} (۲۰۱۶) در تحقیق خود بیان می‌کنند هنگامی که باورهای دانشجومعلم به چالش کشیده شود یا به خطر بیفتد، این امر در رشد هویت معلم آن‌ها تأثیرگذار است. بنابراین، چگونگی کنار آمدن دانشجومعلمان با موقعیت‌های ناراحت‌کننده و احساسات منفی برانگیخته‌شده بسیار مهم است. از این رو، با شناخت زمینه‌های شکل‌گیری و تغییرات احتمالی پیش‌آمده در احساسات دانشجومعلم زمینهٔ کنترل احساسات منفی بهتر انجام می‌شود.

آنچه در ادامهٔ پژوهش و در پاسخ به سؤال دوم به آن اشاره شد، توجه به ارتباط هویت معلم و احساسات اوست. بر پایهٔ یافته‌ها احساسات با هویت ارتباط تنگاتنگی دارد و به نقل از زیمبلاس (۲۰۰۳) احساسات به‌منزلهٔ چسب هویتی شناخته می‌شود. در این مفهوم، بخشی از هویت دانشجومعلم از طریق احساسات ساخته می‌شود؛ به‌گونه‌ای که تأیید و یا تأییدنشدن هویت نیز به احساسات وابسته است. اگر تنش‌های هویتی از بُعد عاطفی اتفاق بیفتد، دانشجومعلم دچار بحران تأییدنشدگی هویت می‌شود. گفتنی است اگر احساسات به‌درستی شناخته شده و در مسیر خود اتفاق بیفتد، تأیید هویتی را به همراه دارد. همان‌طور که چن (۲۰۱۶) بیان کرد، فرایند هویت حرفه‌ای تجربه‌ای عاطفی است و احساسات منفی معلمان به کشمکش یا درگیری در ساخت هویت حرفه‌ای آن‌ها منجر شود. از آنجاکه نومعلمان

در اولین سال‌های تدریس از بُعد احساسات بیشتر در معرض بحران‌های هویتی‌اند، بهتر است تأیید هویتی در مسیر آموزشی شناخته شود، زیرا بحث کامل دربارهٔ اینکه چگونه و چرا معلمان هویت خود را به روش‌های متصل به شناخت احساسات مختلف می‌سازند، جایگاه توجه به اثرها و کارکردهای احساسات بسیار مهم است (آهو‌جا^{۱۱۳} و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو، با کمک تعریف کامل‌تر از کلیدواژهٔ احساسات در پاسخ به سؤال اول و مؤلفه‌های ارتباط هویت و احساسات (ساخت هویت، انواع نقش هویتی دانشجومعلم، ارزیابی از ارتباط هویت و احساسات) رابطهٔ متقابل این دو مؤلفه مشخص می‌شود. همچنین، با دسته‌بندی احساسات مثبت و منفی (در پاسخ به سؤال سوم) و اثر گفت‌مان مرزی در شکل‌گیری باورها و نگرش‌های مثبت در تقویت هویت فردی و حرفه‌ای (در پاسخ به سؤال چهارم) این نکتهٔ مهم بررسی شد که چه میزان به احساس معلم و شناخت آن در دانشگاه و برنامهٔ درسی توجه شده است. مهم است بدانیم نگرش معلمان به احساس فردی و حرفه‌ای با نحوهٔ قرارگیری آن‌ها در موقعیت و هویت چندگانه‌شان مرتبط است. بر پایهٔ این واقعیت آموزشی، نباید آموزش معلمان در خصوص اینکه چگونه‌اند و چگونه تدریس می‌کنند نادیده گرفته شود. همچنین، باید چگونگی مدیریت فشار عاطفی معلم‌دانشجو به‌منظور ارتباط بهتر با دانش‌آموزان و حرفهٔ خود بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های آموزش دانشجومعلمان باشد (ولف و دی‌کاستا، ۲۰۱۷).

چرا دانشجومعلمان به شناخت جامع از احساسات و ارزیابی هویت خود در موقعیت‌های بی‌شمار احساسی و انتخاب بهترین واکنش نیازمندند؟ زیرا کار معلم بدون شناخت و تعریف جامع و دسته‌بندی احساسات دشوار است و ممکن است چتر مخفی‌کنندهٔ احساسات یا نمایش معلم خوب برایش درآورد شود و نتواند حس تجربه‌شدهٔ خود را به بهترین شکل کنترل کند. در نتیجه، آن حس را بدون در نظر گرفتن حس تغییر در هویت، باور، افکار و رفتار سرکوب می‌کند یا نادیده می‌گیرد، اما گفت‌مان مرزی در نقش واسطه روشنگر عمل می‌کند.

گفت‌مان‌های مرزی مکالماتی‌اند که دانشجومعلمان ممکن است با خود یا دیگران در رابطه با توسعهٔ جایگاه‌های حرفه‌ای و شخصی خود داشته باشند. این گفت‌وگوها و تفسیر آن روایت‌های تنش‌زا را بین ذهنیت‌های حرفه‌ای و شخصی آشکار می‌کند، به‌گونه‌ای که به‌سمت هم‌سو کردن/ادغام روایت‌های مختلف یا هویت‌های خودشان در این معلم‌شدن جدید پیش می‌رود. این فرایند تفسیری هم از نگاه شخصی و هم از بُعد اجتماعی است، به‌گونه‌ای که از تاریخچهٔ شخصی و منابع گفت‌مانی موجود

محیط استفاده می‌کند. همچنین، این فرایندها به معلمان اجازه می‌دهد باورها و احساسات آموزشی خود را تصدیق کنند و آن‌ها را تغییر دهند. مطابق با نگاه شکدی و هورنچیک^{۱۱۴} (۱۹۹۵)، معلمان در ایدئولوژی‌های زیسته^{۱۱۵} شرکت می‌کنند؛ یعنی آمیزه‌ای از باورها و نگرش‌ها و دیدگاه‌های ضمنی و صریح که از الگوهای تجربه شخصی و جمعی در چهارچوب فرهنگی معینی پدید آمده‌اند.

در نهایت، پیشنهاد می‌شود دانش‌جو معلمان قبل از تجربه‌های احساسی منفی مانند خشم، عصبانیت، سرخوردگی و... مفهوم احساس را بشناسند و از دسته‌بندی‌های انجام‌شده آگاهی یابند تا با درگیر شدن متأملانه با روش گفتمان مرزی آشنا شوند. همچنین، از سؤال‌هایی آگاهی یابند که باورها و شناختش را درباره احساسات معلم‌شدن به چالش می‌کشند. این گونه با نگاهی عمیق به این موضوع از پنهان‌سازی یا سرکوب و یا جعل احساس غالب جلوگیری می‌کنند و به شکل هدایت‌شده، باورهای خود را با احساس کنونی ارزیابی می‌کنند. همچنین، تدوین برنامه درسی مرتبط با شناخت احساسات و کاربرد گفتمان مرزی در واکاوی خود، از دیگر پیشنهاد‌های محقق در این پژوهش است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Clandinin & Connelly
2. Beauchamp & Thomas
3. Lavina
4. McKay
5. Chen
6. Uitto
7. Chung-Parsons & Bailey
8. Shrivastava
9. Shapiro
10. Barkhuizen
11. Atmaca
12. Sutton
13. Liljestrom
14. no place
15. Alsup
16. Barcelos
17. McKay & Sappa
18. Zembylas
19. Wolff & De Costa
20. Song
21. Tsang & Kwong
22. Kung
23. Van Rijswijk
24. personal discourse
25. intentional discourse
26. developmental
27. non-fit discourse
28. Zimmer
29. Hopman
30. Saini & Shlonsky
31. Attridge-Stirling
32. Trustworthiness
33. Prolonged engagement
34. Confirmability
35. Dependability
36. تیم تحقیق متشکل از نویسندگان این مقاله بود.
37. Hiest & Peters
38. Sandelowski & Barroso
39. Hochschild
40. Denzin
41. Gross
42. Frijda
43. Rolls
44. Damasio
45. Linnenbrink & Pintrich
46. Gross & Barrett
47. Scherer & Moors
48. Ekman
49. Rosenberg
50. Jasper
51. Farouk
52. Turner
53. Izard
54. Frenzel
55. Schutz
56. Vygotsky
57. Shuman & Scherer
58. Kelchermans & Deketelaere
59. در این مقاله عاریت‌نگریستن یعنی نمایش تقلیدشده احساس بدون تأمل درباره آن. برای نمونه، معلم برای سلاکت کردن دانش‌آموزان زمانی که خشمگین می‌شوند محکم بر زمین می‌کوبند، بدون آنکه علت‌های روان‌شناختی آن را بر خود و بر دانش‌آموز بدانند و مدام آن را تکرار می‌کنند.
60. possible selves
61. Hamman
62. Urzua & Vasquez
63. Lutovac
64. glue
65. Lortie
66. Burke & Stets
67. Self-meaning
68. یعنی مجموعه‌ای از معانی که افراد برای خود دارند و مشخص می‌کنند که چه کسی هستند.
69. Burke & Sutherland
70. Stryker & Burke
71. O'Connor
72. Wilson & Deaney
73. Cheung

74. Hargreaves
 75. Hastings
 76. good/competent teacher
 77. Cross and Hong
 78. Day & Qing
 79. Nias
 80. Santoro
 81. Saunders
 82. Lazarus
 83. Smith & Kirby
 84. Mulligan & Scherer
 85. Den Brok
 86. Jones & Kessler
 87. emotional rules
 88. deep acting and surface acting
 89. Winnicott
 90. Diener
 91. Larson
 92. Torquati & Raffaelli
 93. Shaver
94. Bullough
 95. Hatch
 96. Ruch
 97. La Porte
 98. Erb
 99. Kristjánsson
 100. Barr-Zisowitz
 101. Lasky
 102. Reyna & Weiner
 103. Petrides
 104. Talbot & Mercer
 105. Desautels
 106. Makhwathana
 107. Jiang & Zhang
 108. Uzuntiryaki-Kondakci
 109. Korthagen
۱۱۰. محقق نمونه ارائه شده را برای بیان و درک بهتر موضوع عنوان کرده که برای خود موضوعی مهم و تأمل برانگیز بوده است.
111. Timostuk & Ugaste
 112. Yuan & Lee

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی

منابع REFERENCES

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متفاوت در علوم رفتاری. دیدار. باقری، خسرو. (۱۳۹۱). تولید علم دینی بیشتر دغدغه عالم است تا دغدغه دین. فصلنامه پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی، ۱(۱)، ۲۶-۲۱.
- توسلی، طیبه. (۱۳۹۹). روش تحلیل مفهومی در تعیین هدف‌های تربیتی از دیدگاه ریچارد پیترز: بیان و نقد. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱)، ۵۹-۷۵. <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.84045>
- عزیزی علویچه، افسانه. (۱۴۰۲). طراحی الگوی برنامه درسی سواد هویت معلم در دوره تربیت معلم و اعتباربخشی آن. [رساله منتشر نشده دکتری]. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران
- لطیفی، علی، پارسانیا، حمید، و داودی، محمد. (۱۳۹۲). روش‌شناسی دانش تربیت اسلامی براساس رویکرد استنباطی تأسیسی دکتر خسرو باقری. فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۹(۷۷)، ۳۸-۷. https://method.rihu.ac.ir/article_160.html
- Ahuja, S., Heizmann, H., & Clegg, S. (2019). Emotions and identity work: Emotions as discursive resources in the constitution of junior professionals' identities. *Human Relations*, 72(5), 988-1009. <https://doi.org/10.1177/0018726718785719>
- Atmaca, c., Rizaoglu, F., & Turkdogan, T. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90(1), Article 103025, 48-61. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103025
- Alsop, J. (2006). Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Routledge.
- Alsop, J. (2018). Teacher Identity Discourse as Identity Growth: Stories of Authority and Vulnerability. In P. Schutz (Ed), *Research on Teacher Identity* (pp. 81-96). Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-93836-3_2
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Barr-Zisowitz, C. (2000). "Sadness"—Is there such a thing? In M. Lewis (ed), *Handbook of Emotions*, (pp.151-164). Guilford Press.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in second language learning and teaching*, 5(2), 301-325. DOI: 10.14746/ssl.2015.5.2.6
- Barcelos, A. M. F. (2017). Identities as emotioning and believing. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 145-150). Routledge.
- Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Q.* 50, 655-683. <https://doi.org/10.1002/tesq.311>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford press. DOI: 10.1007/978-94-007-6772-0_2
- Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a Teacher*. Routledge.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55(2), 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022.). A Study of Student-Teachers' Emotional Experiences and Their Development of Professional Identities. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 51-69. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary inservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123. DOI: 10.1007/BF03216877

- Chung-Parsons, R., & Bailey, J.M. (2019). The hierarchical (not fluid) nature of pre-service secondary science teachers' perceptions of their science identity. *Teaching and Teacher Education*, 78(2), 39-48.
DOI: 10.1016/j.tate.2018.11.007
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (pp.210-219). Jossey-Bass.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 957-967. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.001
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Biology*, 35(1), 1413-1420. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125>
- Day, C., & Qing, Q. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In P.A. Schutz & M. Zembylas (eds), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 15-32). Springer.
DOI: 10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- Den Brok, P., van der Want, A., & Beijaard, D. (2013). *The interpersonal dimension in the classroom: A model of teachers' interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships*. Emerald Group Publishing Ltd.
DOI: 10.1108/S1479-3687(2013)0000018012
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Desautels, L. (2016). How Emotions Affect Learning, Behaviors, and Relationships. *Scholarship and Professional Work – Education*, Article 97. https://digitalcommons.butler.edu/coe_papers/97
- Diener, E. (1999). Introduction to the special section on the structure of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 803-804. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.803>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cogn.Emot*, 6(2), 169-200.
<http://dx.doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Erb, C. S. (2002, May). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work* [Conference presentation]. Annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 491-507.
DOI: 10.1080/13540602.2012.696049
- Frenzel, A., Daniels, L., & Buric, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. DOI: 10.1080/00461520.2021.1985501
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
<https://doi.org/10.1037//0003-066x.43.5.349>
- Frijda, N. H. (2013). *The laws of emotion*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315086071>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative view. *Review of General Psychology*, 2(1), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view. *Emotional Review*, 3(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Hamman, D., Gosselin, K., & Romano, J. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 835-854.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

- Hastings, W. (2008). I felt so guilty: Emotions and subjectivity in school-based teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 497-513. <https://doi.org/10.1080/13540600802583655>
- Hatch, J. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is ... *Educational Horizons*, 71(2), 109-112. <https://www.jstor.org/stable/42924995>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California Press.
- Hopman, J. (2017). *Emotional work: Applying reflexivity in teacher practice* [Doctoral dissertation, Victoria University]. <https://vuir.vu.edu.au/34909/>
- Hirst, P. H. & Peters, R.S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Jasper, J. M. (2018). *The Emotions of Protest*. Kaufman. <https://doi.org/10.1023/A:1022175308081>
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*, 5(5), 35-46. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583775>
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Teacher learning as identity change: the case of EFL teachers in the context of curriculum reform. *TESOL Quarterly*, 55(1), 271-284. <https://doi.org/10.1002/tesq.3017>
- Kelchermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Journal of Education*, 26(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Kelchermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*, (pp. 429-461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_13
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Ashgate Publishing.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kung, S., Prabjandee, D., & Kewara, P. (2019). English Teacher Identity Development in Borderland Discourse: Delving into Negotiating Personal and Professional Selves. *Journal of Education*, 30(3), 87-96. <https://ojs.lib.buu.ac.th/index.php/education2/article/view/6569>
- Lavina, L., Niland, A., & Fleet, A. (2020). Assembling threads of identity: Installation as a professional learning site for teachers. *Teach. Development*, 24(2), 415-441. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1768888>
- Larson, R. W., Raffaelli, M., & Richards, M. H. (1990). Ecology of depression in late childhood and early adolescence: a profile of daily states and activities. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(2), 92-102. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.99.1.92>
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 843-860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- La Porte, E. (1996). Teaching: Getting it right. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 361-366. <https://doi.org/10.1080/0305764960260305>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford Press. <https://doi.org/10.2307/2075902>
- Liljestrom, A., Roulston, K., & DeMarrais, K. (2007). There's no place for feeling like this in the workplace: women teachers' anger in school settings. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 267-284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50017-4>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Lortie, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press

- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher education*, 94, Article 103120.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103120>
- Makhwathana R. M., Mudzielwana N. P., Mulovhedzi S. A. (2017). Effects of Teachers' Emotions in Teaching and Learning in the Foundation Phase. *Journal of Psychology*, 8(1), 28-35.
<https://doi.org/10.1080/09764224.2017.1335677>
- McKay, L., & Sappa, V. (2020). Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development. *Adult and Continuing Education*, 26(6), 25–42. <https://doi.org/10.1177/1477971419841068>
- McKay, L. (2021). Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 105(3), 1–12.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-26053-8_7
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357.
<https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nias, J. (1989). Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work. Routledge. Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527>
- Nasrollahi Shahri, M. N. (2018). The development of teacher identity, emotions and practice: Before and after graduation from an MA TESOL program. *System*, 78(3), 91–103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.08.003>
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98(6), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Education Psychol.* 93(5), 309–319.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Ruch, W. (1993). Exhilaration and humor. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 605–616). Guilford Press. <https://doi.org/10.5167/uzh-77841>
- Rolls, E. T. (2005). What Are Emotions, Why Do We Have Emotions, and What Is Their Computational Basis in the Brain? In J.-M. Fellous & M. A. Arbib (Eds), *Who needs emotions?: The brain meets the robot* (pp. 117–146). Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195166194.003.0005>
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(4), 247–270.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Syrjala, L., & Estola, E. (2015). Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 59(3), 162–176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Said, S. B. (2014). Teacher identity and narratives: An experiential perspective. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 3(1), 37-50.
https://www.researchgate.net/profile/Selim-Ben-Said-2/publication/301821613_Teacher_Identity_and_Narratives_An_Experiential_Perspective/links/5cbfc4b692851c8d22005d9b/Teacher-Identity-and-Narratives-An-Experiential-Perspective.pdf
- Saini, M., & Shlonsky, A. (2012). *Systematic synthesis of qualitative research*. OUP USA.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1086/662010>

- Sandelowsk, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company. <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2020/03/MetaSynBook.pdf>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(2), 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70(4), 719-745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by nonlinear appraisal process. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70-99). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.005>
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational psychology review*, 18(4), 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Schutz, P. A., Cross, D. I., & Hong, J. Y. (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). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50014-9>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Shaver, P., Schwartz, J., & Kirson, D. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of prototype approach. *Personal and Social Psychol*, 52(8), 1061-1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>
- Shkedi, A., & Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), 107-117. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00015-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00015-X)
- Shrivastava, C. (2020). Emotions, Identity and Mental Well-being of Teachers: Some Lessons from 'Divaswapna' The National Life Skills. *Value Education & School wellness program*, 2(2), 26-38. https://www.researchgate.net/publication/342770777_Emotions_Identity_and_Mental_Well-being_of_Teachers_Some_Lessons_from_'Divaswapna'
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). Routledge
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition & Emotion*, 23 (7), 101-117. <https://doi.org/10.1080/02699930902860386>
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Sutton, R. E. (2000). *The emotional experiences of teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* [Conference presentation]. AERA Annual Meeting 2000: Creating Knowledge in the 21st Century: Insights From Multiple Perspectives - New Orleans, United States.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 259-274). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Talbot, K., & Mercer, S. (2018). Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese journal of Appl. Linguis*. 41(3), 410-432. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Timostuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(6), 421-433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>

- Tsang, K. K., & Kwong, T. L. (2017). Teachers' emotions in the context of education reform: Labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education, 38*(6), 841–855.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>
- Torquati, J. C., & Raffaelli, M. (2004). Daily experiences of emotions in social contexts of securely and insecurely attached young adults. *Journal of Adolescent Research, 19*(1), 740-758. <https://doi.org/10.1177/0743558403260023>
- Turner, J. H. (2009). The sociology of emotions: Basic theoretical arguments. *Emotion Review, 1*(4), 340–354.
<https://doi.org/10.1177/1754073909338305>
- Urzua, A., & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1935–1946. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.008>
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, Z.D., & Oktay, O. (2022). Sarici, E. A qualitative examination of science teachers' emotions, emotion regulation goals and strategies. *Research in Science Education, 52*(3), 1131–1155.
<https://doi.org/10.1007/s11165-020-09986-y>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 819–841.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Van Rijswijk, M. M., Akkerman, S. F., & Koster, B. (2013). Student teachers' internally persuasive borderland discourse and teacher identity. *International Journal for Dialogical Science, 7*(1), 43–60.
https://ijds.lemoyne.edu/journal/7_1/pdf/ijds.7.1.04.vanrijswijk_akkerman_koster.pdf
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wilson, E., & Deaney, R. (2010). Changing career and changing identity: How do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education, 13*(2), 169–183.
<https://doi.org/10.1007/s11218-010-9119-x>
- Winnicott, D. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. The Hogarth Press.
- 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*(S1), 76–90. <https://doi.org/10.1111/modl.12370>
- Zimmer, L. (2006). Quantative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advance Nursing, 53*(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>
- Zembylas, M. (2003). Interrogating 'teacher identity': Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory, 53*(1), 107–127. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x>
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 18*(4), 465-487.
<https://doi.org/10.1080/09518390500137642>