

The Role of Negotiation in instructional, disciplinary, professional, global, local, and sociocultural issues on Teachers' Identity Development: An Interactionally Oriented Approach

Hussein Meihami¹

PhD Teaching English Language, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Rajab Esfandiari²

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Teaching English Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Fatemeh Hussein³

MA Graduated in Teaching English Language, Kashan University, Kashan, Iran.

Abstract

Introduction: Identity development of the second/foreign language teachers is a central issue in different respects such as their teaching profession. Consequently, identity development of second/foreign language teachers can lead to their professional development because a possible relationship can be established between the activities an individual does and the identity which that individual acquires. Very simply, identity may be defined as the way an individual sees the world around him/herself and creates his/her relationships based on what he/she perceives from his/her observations. Researchers have proposed many approaches to studying identity, three of which feature dominantly in research studies. The biological approach to identity suggests that identity is similar to other human characteristics like body size or skin color which are genetically transmitted. The socio-structural approach to identity is similar to biological approach, the proponents of which believe that identity is something predetermined, but it is different from the biological because it emphasizes the social factors. The poststructuralists believe in the mobility and dynamicity of identity in that the dialogic role of language is emphasized. Finally, the sociocultural approach to identity states that construction and reconstruction of identity can be fulfilled when one participates in social, political, and perceptual interactions. Although researchers have used these approaches to unpack complexities of identity in different settings, their choice primarily depends on the purpose(s) the researcher follow when conducting their studies.

Purpose: The purpose of the current study was to investigate the role of negotiation in instructional, disciplinary, professional, global, local, and sociocultural issues on TPSOL

Received on: 16/03/2019

Accepted on: 14/07/2019

¹. Email: hussein.meihami@yahoo.com

². Email: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir

³. Email: fatemehhusseini9@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.10278.1429

pp.201-226

(Teaching Persian to Speakers of Other Languages) teachers' identity development. More specifically, the study used interactional narratology as an analytical framework to assess how the teachers acquired a teacher-researcher identity through carefully implemented interview sessions in which they narrated their experiences of negotiated issues .

Methodology: This paper followed a qualitative approach in which a narrative inquiry was adopted to collect and analyze the data. To that end, two TPSOL teachers participated in the negotiation sessions on instructional, disciplinary, professional, global, local, and sociocultural issues; then, they wrote their narratives with respect to the negotiated issues in different time intervals. It is worth noting that, in the analysis of the narratives, the researchers used ethnographic semantics. There are two types of narrative analysis: Biographical and interactionally oriented approaches (De Fina, 2015). The two approaches are different in the way that they look at life stories and interactions as the sources of data. One can state that the biographical narrative analysis is “based on the premises that the process of identity building has as its objective the production of a coherent self, and that the ability to create that coherence afforded by narrative has itself a positive effect on self - identity” (Freeman 2015, as cited De Fina, 2015; p. 352). Nevertheless, Gregg (2011) stated that the interactionally oriented approach to narrative analysis regards self-development as a process with different interactions between the narrator and narrative analyst. The important point regarding interactionally oriented approach to narrative analysis is the significance of the social principles utilized to address the narratives based on their main issues. Additionally, interactions between the narrator and the narrative analyst make it possible to clear up any possible misunderstandings arising during the interview sessions .

Findings: The findings of this study indicated that negotiation about instructional, disciplinary, professional, global, local, and sociocultural issues had a constructive role in developing TPSOL teachers' identity. The findings of the current study pointed to the dynamicity of TPSOL teachers' identity based on which Persian language teacher educators can prepare some programs to develop TPSOL teachers' identity. Moreover, the findings revealed that the quality of negotiation, concentrating on the role of teacher-researcher, developing critical thinking, and paying attention to teachers' motivation are among the factors which can develop TPSOL teachers' identity through negotiation. Further analysis of data showed that the knowledge which the TPSOL teachers obtained in the negotiation sessions about instructional, disciplinary, professional, global, local, and sociocultural issues had a significant impact on their identity development.

Conclusion: It can be concluded from the findings of the study that identity has a dynamic nature, which can be constructed and reconstructed, in different contexts and for different individuals including TPSOL teachers. This dynamicity of identity helps teachers to acquire a new teacher-researcher identity to critically reflect on the activities they use in their language classes to help language learners learn a language. Given the conclusions of the study, the policy and decision makers within the realm of TPSOL should provide negotiation programs for the TPSOL teachers to help them develop their identity.

Keywords: Identity development, TPSOL, Instructional identity, Narrative



نقش تعامل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی-فرهنگی میان متخصصان آموزش زبان و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در رشد هویت آنها: رویکرد روایت‌شناسی تعاملی

حسین میهمی^۱

دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز

رجب اسفندیاری^۲

نویسنده‌ی مسئول، استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

فاطمه حسینی^۳

دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کاشان

چکیده

رشد هویت مدرسان آموزش زبان دوم/خارجی در ابعاد مختلف از اهمیت زیادی برخوردار است و می‌تواند موجب رشد توانایی‌های مختلف آن‌ها در حرفه‌ی تدریس شود. هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی-فرهنگی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است که برآیند این هویت‌ها موجب شکل‌گیری هویت کلی این مدرسان می‌شود. این پژوهش ماهیتی کاملاً کیفی دارد و اصول روایت‌شناسی در آن در جهت جمع‌آوری و واکاوی داده‌ها به کار رفته است. بر این اساس، دو مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این دو مدرس طی جلسات تعاملی در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی-فرهنگی رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با یک متخصص آموزش زبان تعامل داشتند و پس از این جلسات به نگارش روایت‌هایی از تجربیات خود در مورد این مسائل پرداختند. در تحلیل روایت‌ها از روش معناشناسی قومی استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که تعامل، نقش سازنده‌ای در رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که کیفیت تعاملات، در نظر گرفتن نقش مدرس-پژوهشگر، تقویت قدرت تفکر انتقادی و توجه به انگیزه‌ی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، می‌تواند در رشد هویت آن‌ها اثرگذار باشد. از این رو، برنامه‌های آموزشی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهتر است طوری طراحی شود که رشد هویت آن‌ها در مسائل مختلف آموزشی اتفاق افتد.

کلیدواژه: رشد هویت، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تعامل، هویت آموزشی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۲۵

^۱ رایانامه: hussein.meihami@yahoo.com

^۲ رایانامه: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir

^۳ رایانامه: fatemehusseini9@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.10278.1429

صص: ۲۲۶-۲۰۱

۱. مقدمه

هویت و انواع آن نقش مهم و اساسی در جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت در جامعه دارد. این موضوع را شاید بتوان از آن منظر واکاوی کرد که افراد تاثیرگذار در حوزه‌های مختلف تعلیم و تربیت شبکه‌ای از انواع هویت‌ها را ایجاد می‌کنند که بر همدیگر تاثیر می‌گذارند و از همدیگر نیز تاثیر می‌پذیرند. هویت را به‌عنوان مفهومی چند وجهی در نظر می‌گیرند (Pennington & Richards, 2016)؛ چراکه گروه‌های مختلف با توجه به جایگاه و شرایط موجود هویت‌های متفاوتی را ایجاد می‌کنند و به اشتراک می‌گذارند که می‌تواند قابل تعامل بین فرهنگ‌ها و جوامع مختلف باشد. این مسأله موجب آن شده است تا رشد هویت به‌عنوان نشان دهنده‌ی رشد بشر در محیط اجتماعی قلمداد شود. (Norton, 2013) از این رو، نمی‌توان هویت را مفهومی ثابت و بدون تغییر دانست؛ بلکه هویت ماهیتی پویا دارد که در فرایندی بدون وقفه در حال ساخت و بازساخت است. (Vargheese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005) بر این اساس می‌توان این‌گونه استدلال کرد که تعامل افرادی که در یک جامعه‌ی تخصصی^۱ با هم هستند می‌تواند موجب ایجاد جریان گذار هویتی در آن‌ها شود؛ به‌طوری که از یکدیگر تاثیر بپذیرند و بر همدیگر تاثیر بگذارند.

حوزه‌ی تربیت معلم زبان دوم/ خارجی یکی از جوامع تخصصی به‌شمار می‌آید که در آن رشد و تعالی هویتی، از اهمیت زیادی برخوردار است. این اهمیت بدان دلیل است که رابطه‌ی مستقیم و معناداری بین رشد هویتی مدرسان زبان دوم/ خارجی و رشد حرفه‌ای آن‌ها وجود دارد. (Kumaravadivelu, 2012) از این رو، در سال‌های اخیر این موضوع باعث علاقه‌مندی بالایی در بین پژوهشگران این حوزه شده است و پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های بسیاری در این زمینه به چاپ رسیده است. (Norton & Toohy, 2011; Rashidi & Meihami, 2017) این پژوهش‌ها و نتایج آن‌ها می‌تواند موجب ایجاد جنبش‌هایی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت معلمان زبان دوم/ خارجی شوند. بدون شک مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از این مسأله مستثنی نیستند؛ چراکه این مدرسان به خاطر تدریس به زبان‌آموزانی از سراسر جهان که هر یک فرهنگ و هویت مخصوص به خود را دارند، نیازمند توانمندی در زمینه‌های مختلف حرفه‌ای در رابطه با اداره‌ی کلاس‌هایشان خواهند بود.

به دلیل چندوجهی بودن هویت ارائه‌ی تعریفی برای آن کار ساده‌ای نیست. (Bilgen & Richards, 2015) هویت را می‌توان به‌عنوان آنچه فرد در روابط خود با دیگران درک می‌کند، و نحوه‌ی ایجاد ارتباطات در زمان‌ها و مکان‌های مختلف و بررسی ظرفیت‌های آینده در جهت ایجاد روابط جدید تعریف کرد. (Norton, 2013; p. 45) بر اساس گفته‌ی (Morgan, 2004) هویت را به‌عنوان آنچه موجب شکل‌گیری

1. community of practice

فعالیت انسان‌ها در سیستم‌های کلامی و قدرتی بر اساس ارزش‌های اجتماعی می‌شود، در نظر می‌گیرد. (Norton, 2013) در تعریف خود از هویت از مفهوم «خود تعاملی»^۱ استفاده می‌کند که به معنای ظرفیت‌هایی است که فرد در انتقال و تعامل اعتقادات، ارزش‌ها و اندیشه‌هایش در جوامع و گروه‌های مختلف دارد. بر این اساس است که (Preece, 2016, p. 3) هویت را به‌عنوان سازه‌ای اجتماعی معرفی می‌کند که نتیجه‌ی جنبش‌ها و تفاوت‌هایی است که در جهان اجتماعی وجود دارد و فرایند جهانی شدن موجبات آن را فراهم می‌کند. این تعاریف به نحوی ماهیت پویا و همیشه در حال تغییر هویت را نشان می‌دهند. بر اساس این تعاریف می‌توان پی برد که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌توانند با تعاملات مختلف موجب ساخت و یا بازساخت هویتی در خودشان و اطرافیان‌شان که همگی در جامعه‌ی تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هستند، شوند.

مدرسان زبان دوم/ خارجی به‌طور کلی و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌طور خاص نقش‌های مختلفی را علاوه بر نقش آموزش در کلاس‌هایشان دارند که موجب ایجاد هویت‌های مختلف برای آن‌ها می‌شود. با وجود این، قرار گرفتن در نقش‌های مختلف و ایفای نقش در آن زمینه‌ها به سادگی برای مدرسان رخ نمی‌دهد و نیازمند فعالیت‌های آموزشی و پرورشی برای مدرسان می‌باشد. (Tao & Gao, 2018) برای مثال، امروزه مدرسان زبان دوم/ خارجی به‌عنوان پژوهشگرانی شناخته می‌شوند که مسئولیت اقدامات پژوهشی را در کلاس‌های خود دارند. این امر موجب ایجاد هویتی جدید با عنوان هویت آکادمیک برای ایشان شده است. حال آن‌که اتخاذ این هویت و عمل در راستای مفاهیم و اصول آن به‌راحتی برای مدرسان زبان دوم/ خارجی اتفاق نمی‌افتد. (Borg, 2017) این دشواری به دلایلی از قبیل کیفیت تعامل هویتی^۲، هنر تعامل‌کننده در ایجاد هویت جدید در مدرسان و شرایط جامعه‌ی تخصصی که مدرسان در آن قرار دارند برمی‌گردد.

محققان تعاریف متفاوتی از تعامل هویتی ارائه کرده‌اند، اما مهم‌ترین تعریفی که عمدتاً از آن استفاده می‌شود این است که «تعامل هویتی، برقراری ارتباط بین خود و دیگران در انواع هویت‌ها است که خواه منجر به همسوسازی خود با دیگران می‌شود و یا دیگران را با خود همراه می‌سازد». (Ting-Toomey, 1999, p. 48) تعامل هویتی خود به عوامل مختلفی از قبیل ملیت، نژاد، فرهنگ غالب، سن افراد، عوامل اجتماعی- اقتصادی، جنسیت و شرایط سیاسی بستگی دارد. (Strauss, 1978) تعامل را برای انجام دادن مأموریت و کارهای مختلف در نظر می‌گیرد. برای بیان ساده‌تر تعریف خود از تعامل، استراوس از استعاره‌ی بازیگران و نقش‌آفرینان فیلم و تئاتر استفاده می‌کند که در آن سناریو موجب می‌شود تعاملات مختلفی بین آن‌ها ایجاد شود. این

1. Negotiating self

2. identity negotiation

تعاملات باعث می‌شود بازیگران فیلم و تئاتر با توجه به نقشی که ایفا می‌کنند بر یکدیگر تأثیر بگذارند و در عین حال از همدیگر تأثیر بپذیرند. این تأثیرات گاهی به مخاطبان نیز که خارج از آن سناریو هستند، منتقل و اثرگذار می‌شود.

در سال‌های اخیر با توجه به اهمیت گسترش آموزش زبان فارسی در سطح جهان در جهت آشنایی هرچه بیشتر مردمان سایر نقاط جهان با این زبان و ظرفیت‌های ادبی، هنری، فرهنگی و اجتماعی آن، آموزش آن به غیرفارسی‌زبانان در برخی مؤسسات و دانشگاه‌های داخل کشور رونق پیدا کرده است. چون فارسی‌زبانان خود از کشورهای مختلفی هستند و دارای هویت‌های متنوعی می‌باشند؛ و از آن جهت که آموزش زبان دوم به دلیل چند وجهی بودن از لحاظ محتوا دارای سازه‌های فرهنگی، آموزشی و حرفه‌ای متفاوت است، رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با توجه به تعاملات هویتی، از اهمیت زیادی برخوردار است. همان‌طور که پیشتر گفته شد، رشد هویت مدرسان زبان دوم/ خارجی می‌تواند موجب رشد حرفه‌ای ایشان در حرفه‌ی آموزش شود. در این راستا، این پژوهش درصدد آن است که به بررسی نقش تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی - فرهنگی در رشد هویت کلی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بپردازد. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به پرسش زیر است:

تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی - فرهنگی چه تأثیری بر هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد؟

۲. چارچوب نظری

۲.۱. نظریه‌های مرتبط

هویت از دیدگاه‌های نظری مختلفی مورد واکاوی قرار گرفته است. از این میان می‌توان به سه دیدگاه بیولوژیکی، پساساختارگرایی و اکولوژیکی^۱ اشاره کرد. دیدگاه بیولوژیکی که به‌عنوان یک دیدگاه سنتی در ارتباط با هویت در نظر گرفته می‌شود، هویت را به مانند سایر ویژگی‌های انسان در نظر می‌گیرد که از طریق ژن‌ها منتقل می‌شوند. (Baron-Cohen, 2003) به گفته‌ی (Block, 2003) در دیدگاه بیولوژیکی، هویت یا بخشی از آن از طریق ژن‌ها انتقال پیدا می‌کند و با توجه به این مسأله هویت ماهیتی ثابت و بدون تغییر دارد. دیدگاهی که دارای شباهت زیادی با دیدگاه بیولوژیکی است را می‌توان دیدگاه ساختارگرایی - اجتماعی^۲ دانست که بر اساس آن افراد در جوامع مختلف دارای ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و رفتاری خاصی هستند که پیش‌تر توسط آن جامعه پی‌ریزی شده است و تغییر در آن ساده نخواهد بود. از این رو، بر اساس دیدگاه

1. biological, post-structural, and ecological

2. Social- structural

ساختارگرایی - اجتماعی، هویت افراد از قبل و توسط جامعه تعیین شده است و بدون تغییر خواهد ماند. به اعتقاد (Block, 2003, p. 12) آنچه موجب اشتراک بین دو دیدگاه بیولوژیکی و ساختارگرایی - اجتماعی می‌شود «ماهیت از پیش تعیین شده‌ی هویت» برای افراد است که در دیدگاه بیولوژیکی این امر از طریق ژن‌ها اتفاق می‌افتد و در دیدگاه ساختارگرایی - اجتماعی توسط شرایط و ویژگی‌های اجتماعی صورت می‌پذیرد. علاوه بر این شباهت، هر دو دیدگاه بیولوژیکی و ساختارگرایی - اجتماعی از مکتب فکری واحدی با عنوان ماهیت‌گرایی^۱ پیروی می‌کنند و اصول خود را از این مکتب گرفته‌اند. (Bucholtz, 2003, p. 400) این مکتب فکری ماهیت‌گرایی را به‌عنوان «شرایطی که در آن ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری فرد را می‌توان به ژن‌های وی و آنچه از نیاکان فرد به‌صورت بدون تغییر به وی انتقال پیدا کرده است» تعریف می‌کند. با وجود این‌که ماهیت‌گرایی مورد انتقادهایی قرار گرفته است که مهمترین آن‌ها ماهیت بدون تغییر و ثابت هویت انسان است، رویکردهایی در جهت برطرف‌سازی این انتقادات ایجاد شدند که یکی از این موارد، رویکرد پساساختارگرایی بود.

برخلاف دو دیدگاه پیشین که مورد بررسی قرار گرفت، رویکرد پساساختارگرایی بیان می‌دارد که هویت افراد می‌تواند براساس شرایط مختلف اجتماعی تغییر کند. با توجه به این موضوع (Meihami & Sahragard, 2016; Smart, 1999) معتقدند که رویکرد پساساختارگرایی ماهیتی انتقادی دارد که در آن زبان، کلام و متن سه اصل مهمی هستند که موجب ساخت و بازساخت هویت می‌شوند. این بدان معنا است که تغییر در این سه اصل می‌تواند تغییر در هویت فرد را منجر شود. (Weedon, 1997) نیز بر این باور است که در رویکرد پساساختارگرایی افراد در چرخه و فرایند بی‌انتهایی قرار می‌گیرند که به‌صورت مستمر در حال ساخت و بازساخت هویت خویش هستند. اصل مهم در رویکرد پساساختارگرایی این است که قرار گرفتن افراد در این فرایند می‌تواند به صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه باشد که بر اساس آن هویت فرد به‌صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه تغییر می‌کند. اصل دیگری که رویکرد پساساختارگرایی به آن اهمیت می‌دهد، رفتارها و هنجارهای جامعه است که چگونگی و کیفیت آن‌ها را به‌عنوان عوامل اصلی تغییر هویت در افراد آن جامعه می‌داند. (Delanty, 2003) بیان می‌دارد که هویت با توجه به رویکرد پساساختارگرایی در فرایندی قرار می‌گیرد که در آن فرد از تعادل هویت خارج می‌شود و در مرحله‌ی عدم تعادل هویتی قرار می‌گیرد. پس از آن، با اتفاق افتادن تعاملات فرد به سوی تعادل هویتی جدید و به عبارت دیگر هویت جدید میل می‌کند.

رویکرد دیگری که در بررسی هویت به‌کار می‌رود، رویکرد اکولوژیکی است که بر اساس ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی جامعه بیان می‌شود. (Van Lier, 2011) در بررسی رویکرد اکولوژیکی باید دو مفهوم

1. Essentialism

اصلی مورد توجه قرار گیرند: «خود^۱» و «قابلیت محیط^۲». (Edward & Burns, 2016) بیان می‌کنند که مفهوم «خود» به معنای نحوه‌ی تلقی افراد نسبت به خودشان و دیگران است که با توجه به آن افراد از اعتقادات، ارزش‌ها و تفکرات تأثیر می‌پذیرند و بر آن تأثیر می‌گذارند. همچنین مفهوم «خود» به صورت آنچه که افراد در درک جهان اطرافشان و شناخت روابطشان با دیگران انجام می‌دهند، تلقی می‌شود. (Van Lier, 2004) مفهوم دوم که از آن به عنوان قابلیت محیط یاد می‌شود، عبارت است از آنچه که محیط اطراف برای افراد فراهم می‌سازد تا بتوانند با توجه به شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی به ساخت و بازساخت هویت خود بپردازند. (Edward & Burns, 2016)

۲.۲. روایت و روایت‌شناسی

بر اساس گفته‌ی (Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, C. K., & Walker, 2009) پژوهش‌های روایت‌شناسی برای دستیابی به عمق مسأله مورد پژوهش به کار می‌روند که در آن افراد با تعریف روایت‌های خود به پژوهشگر کمک می‌کنند تا به چارچوب کلی مسأله دست پیدا کند و اطلاعات را تحلیل و مورد استفاده قرار دهد. باید توجه داشت که پژوهش‌هایی که رویکرد روایت‌شناسی دارند، صرفاً به دنبال آنچه در گذشته برای افراد اتفاق افتاده است نیستند، بلکه درصدد آن هستند تا طرز تلقی و دیدگاه افراد را در مورد مسأله‌ی مورد پژوهش به دست آورند (Ary et al., 2009). (Cresswel, 2007) معتقد است که روایت‌هایی که توسط افراد بیان می‌شوند از سلسله‌مراتب زمانی پیروی می‌کنند و مضمون‌هایی را در مورد یک مسأله در یک محیط خاص مورد ارزیابی قرار می‌دهند. در انجام و تحلیل پژوهش‌های روایت‌شناسی باید دقت داشت که تحلیل روایت‌ها تنها تحلیل محتوایی آنچه روایتگر بیان می‌دارد نیست، بلکه فراتر از آن و به دنبال چگونگی تجربه کردن و دیدگاه فرد درباره‌ی یک موضوع می‌باشد. (Andrews, Squire, & Tamboukou, 2008) در پژوهش‌هایی که از روایت برای درک هویت استفاده می‌شود، روایت‌ها به دو دسته‌ی زیست‌نامه‌ای^۳ و تعاملی^۴ تقسیم می‌شوند. (De Fina, 2015) مهمترین وجه تمایز این دو نوع روایت این است که هر کدام چگونه به رویدادهای زندگی انسان نگاه می‌کنند و نقش تعاملات را به عنوان منبع اطلاعات در چه می‌دانند. تحلیل روایت‌های زیست‌نامه‌ای بر اساس انسجام فردی یک شخص در تشکیل هویت جدیدش انجام می‌شود که این خود می‌تواند موجب ساخت و بازساخت هویت آن شخص شود. (Gregg, 2011) روایت‌های تعاملی، نقش تعاملات بین روایتگر و محقق را مهم می‌داند. بر این اساس باید گفت که در مورد روایت‌های تعاملی

1. Self

2. Affordances

3. biographical

4. interactional

شبکه‌هایی از ساخت‌های اجتماعی به میان می‌آیند که می‌توانند نشان دهنده‌ی تغییرات هویت یک شخص، ساخت و بازساخت هویت وی باشند. با توجه به این دیدگاه درباره‌ی روایت‌ها، هویت فرد در انجام رفتارها و فعالیت‌های مختلف می‌باشد. در پژوهش‌های کیفی که از روایت‌شناسی در جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن استفاده می‌شود و قرار بر این است که رویکرد افراد نسبت به مسأله‌ای که به صورت مقطعی یکسری مداخلات در آن انجام می‌شود، سنجیده شود و یا به زبان دیگر تعاملاتی صورت می‌پذیرد، از روایت‌های تعاملی استفاده می‌شود. (Meihami, 2019) در پژوهش حاضر نیز این تعاملات توسط یک تعاملگر (یکی از پژوهشگران) در مورد مسائل آموزشی، حرفه‌ای، رشته‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با دو مدرس این حوزه صورت پذیرفت.

۲.۳. مدل هویت مدرسان زبان دوم / خارجی (Pennington, 2015)

مدل هویت مدرسان زبان دوم/ خارجی توسط (Pennington, 2015) ارائه گردید که هویت کلی مدرسان را برایند از شش هویت که شامل هویت آموزشی، هویت رشته‌ای، هویت حرفه‌ای، هویت جهانی، هویت محلی و هویت اجتماعی- فرهنگی می‌شوند، تعریف نمود. با توجه به این موضوع که ما در این پژوهش درصدد آن هستیم تا به بررسی تأثیر تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی بپردازیم و تأثیر تعامل را نخست بر هویت آموزشی، هویت رشته‌ای، هویت حرفه‌ای، هویت جهانی، هویت محلی و هویت اجتماعی- فرهنگی و سپس بر هویت کلی که مجموعه‌ای از هویت‌های شش‌گانه‌ی یاد شده است، بررسی کنیم، از این مدل استفاده کرده‌ایم. این شش هویت در پژوهش حاضر از اهمیت زیادی برخوردارند؛ چراکه هم محتوای تعامل بین تعاملگر و مدرسان را مشخص می‌کنند و هم بر اساس آن‌ها روایت‌های به‌دست آمده از مدرسان مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. این شش هویت همان‌طور که گفته شد، شامل هویت آموزشی، هویت رشته‌ای، هویت حرفه‌ای، هویت جهانی، هویت محلی و هویت اجتماعی- فرهنگی می‌شوند که در ادامه تعریف هر کدام ارائه می‌شود:

هویت آموزشی: این هویت به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد محتوای آموزشی، روش‌های آموزشی، تکنیک‌ها، نقش مدرس در کلاس و روابط مدرس با فراگیران مرتبط می‌شود.

هویت رشته‌ای: این هویت مرتبط به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد مباحث پژوهشی و پژوهشگری، شرکت در انجمن‌های تخصصی مرتبط با رشته، دریافت گواهینامه‌های آکادمیک و مرتبط با رشته و غیره می‌باشد.

هویت حرفه‌ای: این هویت به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد رعایت استانداردهای آموزشی و حرفه‌ای، رشد تربیت معلم، شرایط محیط کاری، سیاست‌های تأثیرگذار آموزشی و روابط همکاران که در یک انجمن تخصصی فعالیت دارند، می‌پردازد.

هویت جهانی: این هویت به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد روابط بین‌المللی، فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی بین‌المللی، دید جهانی نسبت به مردم، تکنولوژی، ایدئولوژی‌ها، زبان‌ها و غیره مرتبط می‌شود.

هویت محلی: این هویت به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد همراهی با برنامه‌های مرکز آموزشی، جامعه، کشور و غیره اطلاق می‌شود. و

هویت اجتماعی - فرهنگی: این هویت به دیدگاه و رویکردهای کلی و جزئی مدرسان در مورد پیشینه‌ی زبان‌شناسی و اجتماعی افراد، مشخصه‌های برنامه‌ریزان آموزشی، نحوه‌ی استفاده مدرس از مسائل موجود در جامعه در آموزش و غیره مربوط می‌شود.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

در این قسمت به بررسی پژوهش‌هایی که در حوزه‌ی رشد هویت مدرسان زبان دوم/ خارجی انجام شده است می‌پردازیم. هرچند این مفهوم یکی از مهمترین مفاهیم تربیت معلم در حوزه‌ی زبان دوم/ خارجی است، در زمینه‌ی رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهشی صورت نگرفته است. به اعتقاد (Miller, 2009) مفهوم هویت باید به صورت صریح به دانشجوی- معلمان آموزش داده شود تا قدرت تفکر انتقادی ایشان رشد پیدا کند و بتوانند در شرایط مختلف و در مقابل افراد با هویت‌های متفاوت به انجام مسئولیت آموزشی خود بپردازند. در پژوهشی کیفی که (Park, 2012) در جهت بررسی نقش دیگران در ساخت و بازساخت هویت معلمان غیرانگلیسی زبان در ایالات متحده انجام داد، پژوهشگر به جمع‌آوری الکترونیکی روایت‌هایی از تجربیات پنج معلم غیرانگلیسی زبان به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند در ایالات متحده پرداخت. پژوهشگر همچنین از مصاحبه‌های ساختارنیافته در جهت جمع‌آوری اطلاعات کمک گرفت و برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از فرآیند کدگذاری در جهت یافتن مضمون‌های اصلی استفاده نمود. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که این معلم‌ها به دلیل تأثیرپذیری از زبان‌آموزان خود که زبان انگلیسی زبان اول آن‌ها محسوب می‌شد، اعتماد به نفس خود را در ارتباط با زبان‌آموزان از دست می‌دادند. این موضوع موجب ایجاد مسائلی در ساخت هویتی معلم‌های غیرانگلیسی زبان شده بود. در پژوهشی که توسط (Duff & Uchida, 1997) صورت پذیرفت، نقش تجربه‌ی معلمان زبان دوم در نحوه‌ی تدریسان بررسی

1. Purposeful sampling

شد تا هویت حرفه‌ای آن‌ها مورد بررسی قرار گیرد. در این پژوهش که از نوع مطالعه‌ی قوم‌نگاری موردی بود، پژوهشگران اقدام به جمع‌آوری اطلاعاتی در مورد تجربه‌ی چهار معلم زبان دوم به روش نمونه‌گیری در دسترس^۱ و با استفاده از روش‌هایی از قبیل روایت‌های معلمان، مشاهده موردی کلاس‌ها توسط پژوهشگران و مصاحبه‌های ساختارنیافته کردند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، پژوهشگران از روش کدگذاری در جهت یافتن مهمترین مضمون‌ها استفاده کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که تجربه، رابطه‌ی مستقیمی با رشد هویت حرفه‌ای دارد و هرچه معلمان با تجربه‌تر باشند در پیشبرد کلاس و اداره آن بیشتر به صورت مستقل عمل می‌کنند.

پژوهش دیگری توسط (Lasky, 2005) انجام شد. این پژوهش با استفاده از رویکرد اجتماعی - فرهنگی به دنبال بررسی هویت معلمان ۱۰ مدرسه در اونتاریو کانادا با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده^۲ بود. در این پژوهش که قسمتی از یک پژوهش تلفیقی گسترده‌تر بود، پژوهشگر از پرسشنامه و مصاحبه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده کرد و برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از طریق پرسشنامه، از تحلیل عامل اکتشافی^۳ و برای تحلیل یافته‌های مصاحبه، همانند پژوهش‌های قبلی از روش کدگذاری در جهت یافتن مضمون‌های اصلی استفاده کرد. نتایج پژوهش لسکی نشان داد قطع ارتباط بین هویت معلمان و انتظارات آن‌ها می‌تواند موجب بحث بین آن‌ها و شاگردانشان شود. همچنین، (Tsui, 2007) پژوهشی روی یک معلم زبان انگلیسی به صورت موردی^۴ انجام داد تا مشکلات آن‌ها را در رابطه با رشد هویت حرفه‌ایشان بشناسد. با جمع‌آوری روایت‌هایی از این معلم در مورد تجارب تدریسش در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و با استفاده از رویکرد پژوهشی روایت‌شناسی و چارچوب نظری (Wenger, 1998)، تسویی به این نتیجه رسید که مهمترین دشواری این معلم در ساخت هویت حرفه‌ای، نحوه‌ی ایجاد ارتباط با دیگران و عضو شدن در انجمن‌های تخصصی است.

در پژوهشی که (Kanno & Stuart, 2011) روی رشد هویت دو معلم آموزش زبان انگلیسی به روش نمونه‌گیری در دسترس به غیرانگلیسی‌زبانان انجام دادند، رویکرد آن‌ها نسبت به کنترل کلاس و شیوه‌های آموزشی که در کلاس‌هایشان استفاده می‌کردند مورد بررسی قرار گرفت. این پژوهشگران از روش‌های مختلفی همانند روایت‌های معلمان، یادداشت‌های هفتگی، مشاهده کلاسی و ضبط کلاسی تدریسشان برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده کردند. سپس پژوهشگران با تبدیل همه‌ی داده‌ها به نوشتار با استفاده از روش کدگذاری به تبیین مهمترین مضمون‌های این داده‌ها در جهت بررسی رشد هویت معلمان برآمدند. نتایج

1. Convenience sampling
2. Random sampling
3. Exploratory Factor Analyses
4. Case study

پژوهش کانو و استوارت نشان داد که بین هویت معلمان و نحوه‌ی آموزش ایشان در کلاس‌هایشان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. در پژوهش دیگری که توسط (Yuan, 2016) بر روی مدرسان کم‌تجربه در حوزه‌ی آموزش معلم‌های زبان دوم انجام شد، هویت حرفه‌ای آن‌ها در رابطه با چاپ مقالات علمی، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش یاون نشان داد که این افراد بعد از مدتی هویت پژوهشگر را قسمتی از هویت حرفه‌ای خود می‌دانند و در تلاش برای صحبت کردن در مورد آن با افراد دیگر هستند. همچنین این پژوهش نشان داد که دشواری‌هایی از قبیل قوانین مؤسسه می‌تواند بر هویت حرفه‌ای این معلمان تأثیرگذار باشد.

(Rashidi & Meihami, 2017) به بررسی رشد هویت فرهنگی دانشجویان- معلمان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با دخیل کردن تعاملات فرهنگی پرداختند. در این پژوهش، سه دانشجوی- معلم رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی به شیوه‌ی هدفمند در جلسات تعاملات فرهنگی شرکت می‌کردند و بعد از آن به نگارش روایت‌های خود در کلاس‌هایشان در رابطه با نحوه‌ی انجام تعاملات فرهنگی می‌پرداختند. با بررسی این روایت‌ها، رشیدی و میهمی به این نتیجه رسیدند که انجام تعاملات فرهنگی می‌تواند موجب رشد هویت فرهنگی دانشجویان- معلمان شود. بر اساس نتایج روایت‌های دانشجویان- معلمان، پس از این جلسات آن‌ها نحوه‌ی تعامل و روش تعامل فرهنگی صحیح را در کلاس‌ها فراگرفته بودند. همچنین در پژوهشی دیگر، (Meihami, 2019) به بررسی نقش تعامل در رشد هویت فرهنگی معلمان آموزش زبان فارسی با اهداف ویژه پرداخت. در این پژوهش که معلمان آموزش زبان انگلیسی کم‌تجربه (چهار معلم) و باتجربه (دو معلم) شرکت داشتند، جلسات تعامل فرهنگی با توجه به ماهیت آموزشی که در برگیرنده‌ی آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه بود، انجام شد. نتیجه‌ی کلی این پژوهش نشان می‌داد که هر دو دسته از معلم‌ها در هویت فرهنگی نسبت به قبل از شرکت در تعاملات فرهنگی رشد داشتند. مهم‌ترین نکته‌ای که معلم‌ها در روایت‌های خود بیان کرده بودند حاکی از این بود که دانش فرهنگی ایشان موجب تغییر در عملکردشان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه می‌شود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش ماهیتی کیفی دارد که در آن از رویکرد روایت‌شناسی^۱ برای جمع‌آوری تجارب مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده شده است که در جلسات تعاملی مربوط به مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی تدریس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، شرکت داشته‌اند. همچنین، از آن جهت که هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش تعاملات در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی بر رشد هویت معلمان آموزش زبان فارسی به

1. narratology

غیرفارسی‌زبانان است، از رویکرد روایت‌شناسی تعاملی استفاده شد که پیشتر و در بخش چارچوب نظری بدان پرداخته شده است.

۱.۴. جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی مورد بررسی در پژوهش حاضر تمامی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه علامه طباطبایی می‌باشد. در این پژوهش دو مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌عنوان نمونه شرکت کردند. لازم به ذکر است که این دو مدرس به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. همچنین با بررسی روایت‌های این مدرسان نگارندگان به این نتیجه رسیدند که به نوعی اشباع اطلاعاتی^۱ (Ary et al., 2009) در روایت‌ها وجود دارد. به این معنا که بررسی روایت‌های تعداد بیشتر مدرسان به ما اطلاعات جدید نمی‌داد. این دو مدرس که با اسم مستعار امید و حسام در این پژوهش شناخته می‌شوند به ترتیب ۳۰ و ۳۴ سال سن دارند. امید مدت ۴ سال و حسام ۶ سال است که زبان فارسی را به غیرفارسی‌زبانان آموزش می‌دهند. امید و حسام مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبایی هستند و هر دوی آن‌ها تحصیلات کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارند. این دو مدرس زبان فارسی را طی یک برنامه‌ی چندماهه به دانشجویان خارجی آموزش می‌دهند و آن‌ها را برای شرکت در کلاس‌های تخصصی رشته‌ی تحصیلی خود که به زبان فارسی برگزار می‌شود، آماده می‌کنند. با در نظر گرفتن مدت زمانی که امید و حسام مشغول به فعالیت در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هستند، می‌توان امید را مدرس کم‌تجربه و حسام را مدرس باتجربه نامید. پژوهشگران بر این باورند که برای شناختن یک مدرس زبان دوم/ خارجی به‌عنوان مدرس باتجربه این فرد باید سالیان "زیادی" در این زمینه فعالیت داشته باشد. (Tsui, 2003; Gatbonton, 2008) «زیاد» از نظر (Tsui, 2003) در این تعریف ۵ سال و بالاتر تعبیر می‌شود که در آن مدرسانی که بیش از ۵ سال سابقه‌ی آموزش زبان دوم یا خارجی را داشته باشند را باتجربه و آن‌هایی که کمتر از ۵ سال تجربه داشته باشند را کم‌تجربه می‌نامند. در کل، خاطر نشان می‌شود که تقسیم‌بندی این دو مدرس به مدرسان کم‌تجربه و باتجربه در تحلیل روایت‌های به دست آمده از ایشان مورد توجه قرار نگرفت. این بدان دلیل است که لحاظ کردن متغیر میزان تجربه تدریس روش‌شناسی دیگری را برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها می‌طلبید که هدف این پژوهش نبود.

1. Data saturation

۴.۲. شیوهی گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، دو مدرس در جلسات تعاملی در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی - فرهنگی حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان شرکت کردند. منظور از جلسات تعاملی در این پژوهش این است که این مدرسان در بحث‌هایی شرکت می‌کردند که در آن فرد تعاملگر (یکی از پژوهشگران) مطالبی را همانند مقالات علمی، ویدئوهای آموزشی و کتاب‌های مرتبط، به بحث می‌گذاشت. دو مدرس شرکت کننده در پژوهش حاضر این مطالب را بیشتر مورد بررسی قرار می‌دادند و در جلسات تعاملی به تعامل آموخته‌ها، نظرات و پیشنهادات در بحث شرکت می‌کردند. سپس، روایت‌های دو مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از تجربیاتشان درباره‌ی مسائل مورد تعامل در کلاس‌هایی که مشغول تدریس بودند، در مدت زمان ۶ ماه پس از شرکت در جلسات تعاملی، جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است که در این راستا هم روایت‌های زیست‌نامه‌ای و هم تعاملی از مدرسان جمع‌آوری شد. در ابتدای انجام این پژوهش جلسه‌ای با دو مدرس تشکیل شد و آن‌ها در مورد هدف پژوهش آگاه شدند.

در آغاز این پژوهش از مدرسان خواسته شد تا روایت زیست‌نامه‌ای از تجربیات خود به‌عنوان مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بنویسند. پس از آن، مدرسان مورد نظر وارد مرحله‌ی تعامل هویتی شدند. منظور از تعامل هویتی این است که تعاملگر در مورد مسائل مختلف آموزش زبان دوم/ خارجی که مربوط به مسائل هویتی می‌شود، بحث و تعاملاتی را با دو مدرس شرکت کننده در این پژوهش انجام می‌دهد. مسائل مورد بحث همان شش هویت در آموزش زبان دوم/ خارجی بود که از مدل (Pennington, 2015) اتخاذ شده است. این شش مبنای هویتی، محتوای بحث‌های تعاملی بین پژوهشگران و مدرسان را ایجاد می‌کرد. بر این اساس در مورد هر اصل، پژوهشگران مقالات، فصل‌های کتاب و یا کلیپ‌هایی را تهیه کرده و در اختیار مدرسان می‌گذاشتند و بعد از بررسی این موارد توسط آن‌ها، به بحث با ایشان می‌پرداختند. لازم به ذکر است که این تعاملات از طریق فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی اتفاق می‌افتاد. بعد از انجام هر جلسه تعامل روی موارد مورد نظر، از مدرسان خواسته می‌شد تا به نگارش روایت‌های تعاملی از رویدادها و اتفاقات کلاس‌هایشان بپردازند. پس از جمع‌آوری تمامی روایت‌ها، تحلیل و بررسی روی آن‌ها آغاز شد.

۴.۳. واکاوی داده‌ها

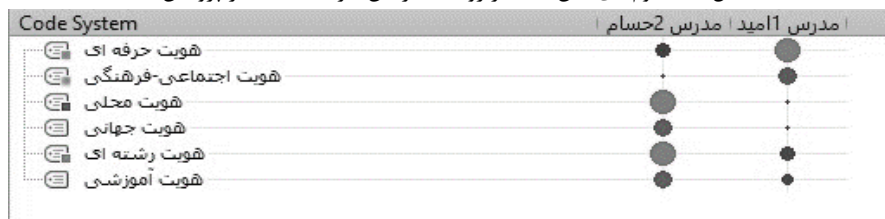
برای تحلیل روایت‌هایی که از مدرسان به دست آمده بود از اصول معناشناسی قومی^۱ بهره برده شد. بر اساس اصول معناشناسی قومی، روایت‌ها از منظر معنایی که تولید می‌کنند، مورد بررسی قرار می‌گیرند. (Spradley, 1979) به گفته‌ی (Colby et al., 1966)، معناشناسی قومی به آن بخش از معنای تولید

1. Ethnographic semantic

شده توسط روایت‌ها برمی‌گردد که به دستیابی معانی مختلفی که در پس روایت‌های به دست آمده از لحاظ گفتمانی وجود دارد، کمک می‌کند. این موضوع از آن جهت با اهمیت است که روایت‌شناسی را از سایر روش‌های کیفی جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن‌ها جدا می‌سازد و آن را به‌عنوان روشی قوی در یافتن ایدئولوژی‌های پنهان در پس گفتمان ارائه شده به عنوان روایت، در نظر می‌گیرد.

با توجه به مبانی تحلیلی گفته شده، در فاز تحلیل اطلاعات از رویکرد داده بنیان^۱ مطرح شده توسط (Strauss & Corbin, 1998) استفاده شد تا نگارندگان بتوانند ارتباطی را که از طریق تحلیل معناشناسی قومی به دست می‌آوردند با چارچوب تحلیلی (Pennington, 2015) که در قسمت پیش ارائه شد، برقرار سازند. بر اساس این رویکرد، تحلیل داده‌ها به‌صورت کدگذاری صورت می‌گیرد و سه سطح از کدگذاری در جهت به دست آمدن مضمون‌های اصلی و ایجاد مدل جامع، انجام می‌شود. در اولین سطح کدگذاری که به کدگذاری باز^۲ شناخته می‌شود، مضموم‌های اصلی به دست می‌آید. در سطح دوم کدگذاری که به آن کدگذاری محوری^۳ گفته می‌شود، مضموم‌های کلی به مضموم‌های جزئی‌تری تبدیل می‌شوند. در نهایت، در سطح سوم کدگذاری که به کدگذاری انتخابی^۴ شناخته می‌شود، پژوهشگر به فرضیه‌سازی و ارائه مدل با استفاده از نظریه‌های موجود می‌پردازد. این سه مرحله از کدگذاری در پژوهش حاضر با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودیا ۱۰^۵ انجام شد. با توجه به روایت‌هایی که از هرکدام از مدرسان شرکت کننده در این پژوهش به دست می‌آمد، مراحل یاد شده در نرم‌افزار مکس کیودیا ۱۰ برای تحلیل آن‌ها انجام می‌شد. شکل ۱ نمونه‌ای از این تحلیل‌ها می‌باشد.

شکل ۱. مضموم‌های بیان شده در روایت مدرسان شرکت کننده در پژوهش



در نرم‌افزار مکس کیودیا ۱۰ نقاط نشان‌دهنده، اشاره به کد مورد نظر هستند و هرچه این نقاط بزرگتر باشند نشان می‌دهند که فرد با تأکید بیشتری در مورد کد مورد نظر بحث نموده است.

1. Grounded theory
2. Open Coding
3. Axil Coding
4. Selective Coding
5. Maxqda

روایی و پایایی جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از مهم‌ترین بخش‌های انجام پژوهش‌های کمی و کیفی است. روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی به‌عنوان زیرمجموعه‌ی دقت پژوهش قرار می‌گیرند. از این رو، در این پژوهش پایایی اطلاعات با توجه به اصول موافقت^۱ بین ارزیابان روایت‌ها استانداردسازی شد. بر این مبنا، ۲۰ درصد از روایت‌ها به ارزیاب دیگری داده شد تا آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد. در انتها درصد همسویی دو ارزیاب مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به آموزش‌ها و تمرین‌های قبل از شروع ارزیابی، این مقدار بسیار زیاد بود. همچنین برای به‌دست آوردن روایی داخلی و خارجی تحلیل اطلاعات از تجمیع نظریه‌ای^۲ استفاده شد. منظور از تجمیع نظریه‌ای این است که تحلیل اطلاعات با چند نظریه‌ی مرتبط مورد بررسی قرار می‌گیرد و اگر این نظریه‌ها بتوانند جوابگوی اطلاعات به دست آمده باشند، روایی داخلی و خارجی در پژوهش‌های کیفی مورد تأیید قرار خواهد گرفت.

۵. یافته‌ها

این پژوهش با هدف بررسی نقش تعامل در رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در صدد پاسخگویی به این پرسش بود که تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی - فرهنگی چه تأثیری بر هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد؟ از این رو، روایت‌های دو مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد تحلیل قرار گرفت. همان‌طور که پیشتر گفته شد در تحلیل روایت‌های به دست آمده از مدل هویت مدرسان زبان دوم/ خارجی (Pennington, 2015) استفاده شد که هویت کلی را حاصل برآیندی از شش هویت می‌داند که شامل هویت آموزشی، هویت رشته‌ای، هویت حرفه‌ای، هویت جهانی، هویت محلی و هویت اجتماعی - فرهنگی می‌شود. هویت آموزشی جزء جدانشدنی کلیت هویت مدرسان می‌باشد. (Meihami, 2019) هویت آموزشی شامل تمامی رویکردها، روش‌ها و تکنیک‌های آموزش است که به همراه محتوای مورد استفاده در کلاس، شیوه‌ی تدریس مدرس را مشخص می‌کند. تغییر در این رویکردها موجب تغییر در هویت آموزشی خواهد شد. بررسی روایت‌های امید و حسام نشان دهنده‌ی تغییر هویت آموزشی آن‌ها بعد از شرکت در تعامل‌های هویتی می‌باشد. در زیر گزیده‌ای از روایت امیر (گزیده‌ی ۱) و حسام (گزیده‌ی ۲) به ترتیب آورده شده است.

1. Consensus

2. Theory triangulation

گزیده‌ی ۱

... روش‌های آموزش زبان هر روز تغییر می‌کند و این تغییرات در راستای نیازهایی است که زبان‌آموزان دارند ... به نظرم می‌بایست بعد از این بیشتر با آنچه که در حوزه‌ی آموزش زبان دوم چاپ می‌شود آشنا شوم ... بعد از این برخی از روش‌هایی را که قبلاً داشتم را متناسب با فارسی‌آموزانم تغییر می‌دهم ...

گزیده‌ی ۲

... چه تکنیک‌های خوبی را می‌توان در کلاس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اجرا کرد شاید یکی از دلایلی که من گاهی در مورد نحوه‌ی آموزش خودم ایراد می‌گیرم که چرا نمی‌توان مطالب را به راحتی انتقال داد، همین شیوه‌های آموزشی باشد ... تکنیک‌های جدیدی که استفاده کردم بسیار کمک‌کننده بود و نیاز امروز و هر روز خواهد بود ...

با توجه به آنچه که در گزیده‌ی ۱ و ۲ آمده است می‌توان بیان داشت که هویت آموزشی این مدرسان در حال بازساخت و رشد است. هویت آموزشی معلمان در تعاملات آموزشی دستخوش تغییراتی شده است و این تغییرات، دانشی است که مدرسان بعد از هر جلسه تعامل و از پس آنچه به عنوان محتوای تعاملی در مورد آموزش در اختیار داشتند، به دست آوردند و در نتیجه‌ی آن سعی بر این داشتند تا رویکرد و روش خود را در کلاس‌ها تغییر دهند. این عمل در ارتباط با یادگیری در عمل^۱ است که (Kanno & Stuart, 2011) به آن اشاره دارند. بر اساس این مفهوم می‌توان گفت که تغییر هویت آموزشی که با توجه به تعاملات برای مدرسان ایجاد شده است، موجب تغییر در عمل آموزشی آن‌ها در کلاس‌هایشان خواهد شد. بر اساس این مفهوم، درگیر شدن مدرسان با این موضوع که فعالیت‌های جدیدی در راستای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان وجود دارد، می‌تواند موجب رشد استراتژی‌های آموزشی آن‌ها شود. این امر در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از اهمیت بالایی برخوردار است؛ چراکه زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این کلاس‌ها در بیشتر مواقع از کشورهای مختلف و با فرهنگ‌های مختلفی هستند که شیوه‌های یادگیری متنوعی داشته‌اند. از این رو، رشد هویت آموزشی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که در نهایت باعث رشد استراتژی‌های آموزشی آن‌ها می‌گردد، می‌تواند در انتقال مفاهیم به زبان‌آموزان مختلف زبان فارسی بسیار کمک‌کننده باشد.

همچنین با توجه به گزیده‌های ۱ و ۲ می‌توان بیان داشت که مدرسان شرکت‌کننده در این پژوهش بعد از شرکت در تعاملات هویتی شروع به اندیشیدن^۲ به روش‌های خود کردند. این موضوع باعث تقویت تفکر انتقادی آن‌ها خواهد شد. بر اساس گفته‌ی (LopezFacal & Jimenez-Alexandre, 2009) تفکر

1. Learning in Practice

2. Reflection

انتقادی می‌تواند به افراد و از جمله مدرسان کمک کند تا در شرایط مختلف با توجه به ایجاد روش‌های جدید و اتخاذ بهترین آن‌ها عملی - از جمله عمل آموزش - را پیش ببرند. همان‌طور که گفته شد کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از افراد با پیشینه‌های مختلف تشکیل شده است که تفکر انتقادی و استفاده از آن در راستای ایجاد روش‌های آموزشی جدید، می‌تواند در جهت اداره‌ی کلاس به مدرس بسیار کمک کننده باشد.

بعد از انجام تعاملات در مورد هویت رشته‌ای با دو مدرس شرکت کننده در این پژوهش روایت‌های آن‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. گزیده ۳ و ۴ قسمتی از روایت‌های امید (گزیده‌ی ۳) و حسام (گزیده‌ی ۴) است.

گزیده‌ی ۳

... در ابتدا اصلاً نمی‌دانستم که حوزه‌ای با عنوان آموزش زبان دوم / خارجی با اهداف ویژه وجود دارد ... همیشه با خودم فکر می‌کردم که زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان که با هدف تحصیل در رشته‌های دیگر به ایران آمده‌اند چگونه می‌خواهند اصطلاحات تخصصی که به زبان فارسی است را یاد بگیرند. چون ما تنها به آن‌ها زبان عمومی آموزش می‌دادیم ... به نظر من باید حوزه‌ای ترتیب دهیم که در آن آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اهداف ویژه باشد و آن‌ها را در راه تحصیل در رشته‌های تخصصیشان کمک کند ... من قصد دارم که به صورت یک کار تحقیقی کوچک کلاسی در این باره با زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان مصاحبه کنم ...

گزیده‌ی ۴

... در تعاملات به این نکته رسیدم که زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان را در مورد کلمات تخصصی زبان فارسی که احتمالاً در آینده با آن سرو کار خواهند داشت آگاه کنم ... می‌توانم پژوهش‌هایی هم در این راستا و در مورد سایر موضوعات اعم از یادگیری و سنجش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام داد که ماهیتی اقدام پژوهش نیز خواهند داشت و به ما کمک می‌کنند تا کلاس را بهتر پیش ببریم ...

همان‌طور که از روایت‌های امید و حسام برمی‌آید، هویت رشته‌ای ایشان بعد از مشارکت در تعاملات هویتی مرتبط با این موضوع، رشد داشته است و موجب تغییر در فعالیت‌های ایشان خواهد شد. این روایت‌ها در مرحله‌ی اول نشان دهنده‌ی این است که این مدرسان با آموزش زبان با اهداف ویژه آشنا شده‌اند؛ آنچه تا قبل از این تعاملات نشنیده بودند و نیاز آن را حس نکرده بودند. اما پس از تعاملات به نظر می‌رسد که آن‌ها در حال ساخت هویت جدیدی به‌عنوان مدرس آموزش زبان فارسی با اهداف ویژه هستند که وظیفه‌ی آن آگاه‌سازی زبان‌آموزان با این موضوع است. گزیده‌های ۳ و ۴ همچنین نشان می‌دهد که این مدرسان در حال ایجاد نقش معلم - پژوهشگر برای خود هستند. (Borg, 2017) بیان می‌کند پذیرفتن این نقش برای معلمان موجب انجام فعالیت‌های پژوهشی توسط آن‌ها می‌شود که در نتیجه‌ی این فعالیت‌ها هویت پژوهشگری برای معلمان

ایجاد خواهد شد. بر اساس آنچه از این تعابیر برمی‌آید نقش تعامل در رشد هویت رشته‌ای مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نقشی سازنده بوده است.

هویت حرفه‌ای و رشد حرفه‌ای مدرسان زبان دوم/ خارجی با همدیگر ارتباط زیادی دارند. هویت حرفه‌ای به انجام فعالیت‌هایی بستگی دارد که در حوزه‌ای خاص به عنوان شاخص‌های حرفه‌ای بودن شناخته می‌شوند. در بحث هویت حرفه‌ای مدرسان آموزش زبان دوم/ خارجی، ارتباطات حرفه‌ای چندگانه میان مدرسان و تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان وجود دارد. (Pennington, 2015) برای مثال شرکت یک مدرس آموزش زبان دوم در کنفرانس حرفه‌ای و برقراری ارتباط علمی- آموزشی با متخصصان این حوزه، می‌تواند نمایانگر رشد حرفه‌ای مدرس و هویت حرفه‌ای ایشان باشد. همچنین جمع‌آوری دانش حرفه‌ای در حوزه‌ی آموزش زبان دوم/ خارجی می‌تواند نشان‌دهنده‌ی رشد هویت حرفه‌ای مدرس باشد. در این قسمت با بررسی روایت‌های نوشته شده توسط امید (گزیده‌ی ۵) و حسام (گزیده‌ی ۶) به نقش تعامل در رشد حرفه‌ای آن‌ها می‌پردازیم.

گزیده‌ی ۵

... مدرسان می‌توانند با هم اجتماع کوچکی را تشکیل دهند و در آن به ارائه‌ی نتایج اعمال پژوهش‌های کلاسی خود بپردازند ... برای اولین بار قصد دارم در کنفرانس آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی شرکت کنم. هرچند این کنفرانس در مورد زبان انگلیسی است اما اعتقاد دارم می‌تواند به من هم کمک کند ...

گزیده‌ی ۶

... از این به بعد انجام اقدام پژوهی را که در جلسات تعاملی با آن آشنا شدم و فهمیدم که نیازی نیست حتماً نتایج آن مقاله باشد و می‌توان برای بهبود شرایط کلاس خود و همکاران از آن استفاده کنم اقدام خواهم نمود ... همچنین فکر می‌کنم که بتوان انجمنی را تشکیل داد که در آن مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان شرکت داشته باشند و به بحث و تبادل نظر بپردازند ...

از گزیده‌های ۵ و ۶ می‌توان دریافت که تعامل، نقش ویژه‌ای در رشد هویت حرفه‌ای امید و حسام به عنوان مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داشته است. نکته‌ی مهمی در این گزیده‌ها وجود دارد که بسیار جالب توجه است و آن این است که رشد هویت حرفه‌ای بر اساس شرایط جامعه‌ی تخصصی اتفاق افتاده است. با توجه به گزیده‌ها می‌توان دریافت که مدرسان علاقه‌مندی خود را به اقدام پژوهش ابراز و بر آن تأکید داشته‌اند. این موضوع بر اساس گفته (Miller, 2009) همان تأثیر قدرتمند جامعه‌های مرتبط بر رشد هویت حرفه‌ای افراد است. چون در جامعه‌ی مدرسان آموزش زبان دوم/ خارجی حال حاضر ایران انجام پژوهش و به صورت ویژه انجام اقدام پژوهی بسیار تأکید می‌شود، این موضوع رشد هویت حرفه‌ای مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را به این سمت هدایت می‌کند.

هویت جهانی شامل تجربیات مدرسان در رابطه با مسائل جهانی است (Pennington, 2015). این مسائل شامل مردم، پول، تکنولوژی، اطلاعات و غیره می‌شود. (Appadurai, 1996) زبان‌آموزان هر زبانی در پی آن هستند تا با یادگیری زبانی خاص بتوانند با استفاده از آن با مردم آن زبان در مسائل مختلف ارتباط برقرار کنند. با توجه به این مسأله، مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید زبان‌آموزان خود را با مسائل مربوط به جامعه‌ی فارسی‌زبان آگاه کنند. در ادامه بخشی از روایت‌های امید (گزیده‌ی ۷) و حسام (گزیده‌ی ۸) آورده شده است که هویت جهانی را در برمی‌گیرند.

گزیده‌ی ۷

... برای انجام بحث در کلاس به منظور رشد انعطاف‌پذیری زبان فارسی زبان‌آموزانم از مسائل مربوط به زندگی روزمره و به‌طور ویژه جامعه‌ی بین‌المللی استفاده خواهم نمود ... به نظر می‌رسد بر اساس تحقیقاتی که انجام شده و من در این مدت با آن‌ها آشنا شدم استفاده از موضوعات واقعی باعث تقویت توانایی‌های فکری آن‌ها در بحث زبان دوم خواهد شد ...

گزیده‌ی ۸

... بدون شک موضوعاتی که در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان آمده نمی‌توانند همیشه بهترین گزینه برای ایجاد بحث در کلاس باشند ... در کلاس‌هایم سعی می‌کنم از موضوعات جدید که زبان-آموزان به‌طور روزانه با آن سروکار دارند استفاده کنم ...

با توجه به دو گزیده‌ی ۷ و ۸ می‌توان دریافت که تعاملی که بر اساس نشان دادن اهمیت محتوای جهانی به مدرسان بوده است، نقش سازنده‌ای در رشد هویت جهانی ایشان داشته است. شاهد این مدعا آن است که هر دو مدرس در پی آن هستند تا در کلاس‌هایشان فعالیت‌های گفتمانی را که موضوعات آن در راستای موضوعات واقعی جامعه‌ی جهانی است، پیش ببرند.

هویت محلی شامل سیاست‌ها و فعالیت‌های مربوط به منطقه‌ی آموزشی است که مدرسان در آن در حال تدریس می‌باشند. (Pennington, 2015) بر این باور است هر قدر هویت محلی و جهانی مدرس همسوتر باشند آن مدرس می‌تواند موفق‌تر عمل کند. در بحث هویت محلی این موضوع اهمیت دارد که هویت محلی و نحوه‌ی رشد آن می‌تواند بر سایر هویت‌ها اثرگذار باشد. در ادامه بخش‌هایی از روایت‌های امید (گزیده‌ی ۹) و حسام (گزیده‌ی ۱۰) در این رابطه آورده شده است.

گزیده‌ی ۹

... متأسفانه در مرکز آموزشی که در آن تدریس می‌کنم امکان ایجاد برنامه برای انجام پژوهش‌های کلاسی و داشتن روش آموزشی خاص خود بسیار سخت است در پی آن هستم تا با ارائه‌ی محتوای آموزشی و انجام

آن در کلاس‌های درس خود پیش بروم ... شاید در آینده جلسه‌ای با مدیران مرکز گذاشتم و هدفم را برای آن‌ها شرح دادم ...

گزیده‌ی ۱۰

... سعی می‌کنم از این به بعد با برنامه‌ریزی تدریس خود را به سمت استفاده از منابع جدید، موضوعات مرتبط با جامعه پیش ببرم ... این کار تا حدودی سخت خواهد بود، چراکه برنامه‌های ما و شیوه‌ی آموزشی را افراد تصمیم‌گیر از بالا به ما می‌دهند ...

این دو گزیده هم به خوبی نشان می‌دهند که انجام تعامل باعث شده است تا مدرسان محیط آموزشی خود را به خوبی بشناسند و درصدد آن برآیند تا بتوانند آنچه را در تعاملات به آن رسیده‌اند در کلاس‌هایشان به کار ببندند. در اینجا می‌توان بیان داشت که تفکر انتقادی که پیشتر در مورد آن صحبت شد به کمک مدرس می‌آید تا با شناخت کامل از محیط آموزشی و آنچه به‌عنوان بایدهای آن تعریف می‌شود، به برنامه‌ریزی دست بزنند و کلاس‌های خود را پیش ببرند.

آخرین اصلی که بر اساس آن روایت‌های مدرسان شرکت کننده در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت هویت اجتماعی- فرهنگی است. این هویت مربوط به در نظر گرفتن عواملی از قبیل ویژگی‌های زبان‌شناسی، جنسیت، قومیت، نژادی و غیره می‌شود (Meihami, 2019). بر این اساس، باید مدرسان زبان دوم به‌طور کلی و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌طور ویژه، تفاوت در این عوامل را به رسمیت بشناسند و از آن‌ها در جهت آموزش بهتر استفاده نمایند (Pennington, 2015). در ادامه بخشی از روایت‌های امید (گزیده‌ی ۱۱) و حسام (گزیده‌ی ۱۲) آورده شده است که به این موضوع اشاره دارند.

گزیده‌ی ۱۱

... به نظر می‌رسد که در این سال‌ها که به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اشتغال دارم به یک موضوع توجه نداشته‌ام و آن ارزش تفاوت‌هایی است که شاگردان در مقوله‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی و آموزشی با هم دارند ... هر کدام از این زبان‌آموزان فرهنگ خاصی دارند که می‌توان از آن برای پیشبرد کلاس استفاده نمود ...

گزیده‌ی ۱۲

... از این پس می‌خواهم که به هر زبان‌آموز که از یک منطقه‌ی خاص است زمانی را اختصاص دهم تا به آشناسازی دیگران با فرهنگ‌های مختلف بپردازند و از این طریق بحث زبانی در کلاس پیش آید و زبان‌آموزان بحث و گفتگو نمایند ... فکر می‌کنم از این طریق به ارزش‌های زبان‌آموزان نیز توجه شده است که خود می‌توانند موجب ایجاد انگیزه‌ی بیشتر در جهت یادگیری آن‌ها شود ...

گزیده‌های ۱۱ و ۱۲ نشان‌دهنده‌ی آن است که تعامل اجتماعی- فرهنگی که بین تعاملگر (یکی از پژوهشگران) با مدرسان به عمل آمده است، توانسته باعث رشد هویت اجتماعی- فرهنگی آن‌ها بشود. این موضوع می‌تواند موجب رضایت زبان‌آموزان از مدرسان خود شود. چراکه در چنین کلاس‌هایی به ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی آن‌ها اهمیت داده می‌شود. همچنین می‌توان انتظار داشت که انگیزه‌ی زبان‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی افزایش یابد.

به طور کلی نتایج بررسی روایت‌های امید و حسام نشان داد که انجام تعامل در موضوعاتی که در ارتباط با هویت آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی است، می‌تواند موجب آن شود که هویت این مدرسان در این زمینه‌ها رشد پیدا کند. با توجه به این موضوع که این شش عنوان هویتی، سازنده‌ی هویت کلی مدرس هستند، می‌توان به سازنده بودن نقش تعامل در رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اشاره داشت.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

این پژوهش درصدد آن است تا به بررسی نقش تعامل در رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بپردازد. بر اساس یافته‌های به دست آمده از روایت‌های مدرسان، تعامل در مسائل مختلف آموزش زبان دوم از جمله مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی- فرهنگی می‌تواند نقش سازنده‌ای در رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داشته باشد. از این رو، نتایج این پژوهش در راستای یافته‌های به دست آمده توسط (Meihami, 2019; Rashidi & Meihami, 2017; Tao & Gao, 2018; Yazan, 2017) می‌باشد که در آن پژوهشگران به نقش مهم تعامل در ساخت و بازساخت هویت اشاره دارند.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، کیفیت تعامل نقش مهمی در اثربخشی تعامل بر رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد. از آن جهت که مسأله‌ی آموزش برای افراد مختلف و از جمله مدرسان آموزش زبان فرایندی بدون انتها است (Campion, 2016)، می‌توان بیان نمود که مدرسان در هر مقطعی، چه زمانی که به تازگی شروع به کار کرده‌اند و به اصطلاح تجربه زیادی ندارند و چه هنگامی که صاحب تجربه‌های بسیار می‌شوند، هویتی تغییرپذیر دارند. حال آن که کیفیت تعامل از لحاظ محتوا و توانایی تعاملگر باید با توجه به تجربه و ویژگی‌های مدرس که قرار است با وی تعامل صورت پذیرد، ترتیب داده شود. این بدان معناست که نمی‌توان در تعامل محتوای مربوطه انتظار اثربخشی تعاملی را بین مدرس با تجربه بالا و تعاملگری با تجربه پایین، داشت.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نقش جدیدی با عنوان معلم- پژوهشگر برای خود در نظر می‌گیرند که با نتایج به دست آمده توسط مدرسان آموزش

زبان انگلیسی با اهداف عمومی در پژوهش (Meihami, 2019) همسویی دارد. بر اساس پژوهش (Borg, 2017) انجام فعالیت‌هایی که در راستای فعالیت‌های پژوهشی است موجب آن می‌شود که هویت پژوهشگری در مدرسان شکل بگیرد. این موضوع را می‌توان با یکی از اصول مهم ایجاد هویت جدید که اصل فعالیت است، مرتبط دانست که در آن فعالیت‌های مدرسان - چه فعالیت‌های پژوهشی و چه فعالیت‌های مرتبط به روش تدریس مدرسان- موجب می‌شود تا آن‌ها هویت‌هایی در راستای فعالیت‌هایی که انجام داده‌اند کسب نمایند. این موضوع از آنجا نشأت می‌گیرد که مفاهیم هویتی جدید از فعالیت‌های افراد سرچشمه می‌گیرد (Burns, 1999).

بر اساس نتایج این پژوهش، اصل انگیزشی مطالب قابل تعامل باید در رشد هویتی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مدنظر قرار گیرد. براساس آنچه (Richardson & Watt, 2018) بیان می‌دارند، میزان قابلیت محتوا در دادن انگیزه به مدرسان می‌تواند موجب انجام یکسری فعالیت‌ها از جانب آن‌ها شود که در انتها موجب رشد هویتی آن‌ها و ساخت و بازساخت هویت آن‌ها شود. در زمینه‌ای مشابه، در نظر گرفتن احساسات مدرسان و همچنین کمک به آن‌ها از طریق انجام تعاملات در درک احساسات زبان‌آموزانشان، می‌تواند موجب ساخت و بازساخت هویت آن‌ها شود. این موضوع نیز بدان دلیل است که فهم احساسات زبان‌آموزان می‌تواند موجب انجام فعالیت‌هایی در کلاس به وسیله معلمان شود که موجب رشد هویت آن‌ها شود.

این پژوهش همچنین نشان داد که تعامل می‌تواند موجب رشد تفکر انتقادی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان شود که در جایگاه خود رشد هویت را برای این مدرسان به ارمغان می‌آورد. (Gardner & Johnson, 1996) بیان می‌کنند که تفکر انتقادی به معنای توانایی فرد در استفاده از ویژگی‌های فکری خود در بافت‌های مختلف است. بر این اساس می‌توان با توجه به نتایج این پژوهش، رابطه‌ای مهم و در عین حال جالب بیان داشت. بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که تعامل روی مسائل مختلف آموزش زبان دوم موجب می‌شود تا قدرت تفکر انتقادی مدرسان در مورد آن موضوع‌ها تقویت شود. در پی این اتفاق، مدرسان با استفاده از قدرت تفکر خود شروع به انجام فعالیت‌های خاصی می‌کنند که تداوم انجام آن فعالیت‌ها موجب رشد هویت آن‌ها در آن زمینه‌های خاص می‌شود.

از یافته‌های این پژوهش می‌توان به این نتیجه رسید که رشد هویت در افراد مختلف از جمله مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ماهیتی پویا دارد. (Gaudelli & Ousley, 2009) این موضوع از اهمیت زیادی برخوردار است؛ چراکه برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هنگام برنامه‌ریزی در جهت توانمندسازی مدرسان این حوزه باید نگاهی ویژه به رشد هویتی مدرسان داشته باشند، زیرا که با رشد هویت مدرسان در زمینه‌های مختلف می‌توان توانایی آن‌ها را در حرفه‌ی تدریس ارتقاء بخشید.

(Kumaravadivelu, 2012) همچنین برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید در نظر داشته باشند که مسأله تنها برای مدرسان کم‌تجربه نخواهد بود، بلکه با در نظر گرفتن کیفیت تعاملات که پیشتر در مورد آن صحبت شد، می‌توان برای مدرسان باتجربه هم این رشد هویتی در مسائل مختلف را پیش برد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به عنوان مدرسان آموزش زبان دوم/ خارجی باید همواره دانش خود را نسبت به مسائل مختلف زبانی و فرهنگی به‌روزرسانی کنند. (Siskin, 2007) این موضوع می‌تواند با انجام تعاملات که به‌عنوان موتور تفکر انتقادی مدرسان است، به انجام برسد. تفکر انتقادی مدرسان موجب خواهد شد تا آن‌ها بر آنچه خود در کلاس‌هایشان انجام می‌دهند حساس شوند و در جهت بهبود آن برآیند. در این هنگام است که نقش تعامل در مسائل مختلف پررنگ خواهد شد و از این طریق مدرسان به افزایش آگاهی خود می‌پردازند و با انجام فعالیت‌های جدید، هویت حرفه‌ای خود در تدریس را پرورش می‌دهند. از این رو، برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید ملزومات انجام این تعاملات را به‌صورت جلسات و یا کنفرانس‌هایی فراهم کنند تا فرایند رشد هویت مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت مستمر جاری باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان داشت که تعامل در مورد مسائل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی - فرهنگی موجب پویایی هویتی در مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌شود. با ایجاد رشد حرفه‌ای در مدرسان، می‌توان موجب افزایش انگیزه آن‌ها در تدریس، انتخاب روش‌های نوین آموزشی، انجام اقدام پژوهی در جهت رفع مشکلات کلاسی و ارتباط‌گیری بهتر با زبان‌آموزان و لحاظ کردن متغیرهای این زبان‌آموزان از جمله فرهنگ‌های مختلف آن‌ها در فرایند کلاس شد. از این رو، باید تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان حوزه‌ی تربیت مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درصدد برنامه‌ریزی جهت رشد هویت مدرسان در ابعاد مختلف برآیند.

با توجه به یافته‌هایی که از این پژوهش به دست آمد، بر نقش مدرس - پژوهشگری تأکید ویژه‌ای می‌شود. به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید در جهت آموزش مبانی اصلی پژوهشی در زبان دوم/ خارجی به مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هدف‌گذاری و اقدام آموزشی انجام دهند. این مسأله از آن جهت از اهمیت برخوردار است که به مدرسان کمک می‌کند تا روی فعالیت‌های آموزشی که در کلاس‌هایشان انجام می‌دهند، تأمل پژوهشی داشته باشند و در جهت اصلاح و بهبود آن برآیند. این امر می‌تواند به نوبه‌ی خود منجر به تغییر در اقدامات آموزشی مدرسان شود و رشد هویتی آن‌ها را در جهات مختلف موجب شود. در این راستا لازم است برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، حمایت خود را با آموزش این مدرسان و انجام دادن اقدامات لازم در جهت کمک به مدرسان در انجام اقدام

پژوهشی‌های مختلف انجام دهند تا بر اساس آنچه که (Yaun & Burns, 2016) بیان می‌دارند، مدرسان انگیزه‌های لازم برای انجام پژوهش را داشته باشند.

بر اساس آنچه اصول روایت‌شناسی بر آن استوار است، روایت‌شناسی نه تنها یک روش جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات در راستای انجام پژوهش‌های مرتبط با هویت می‌باشد، بلکه می‌تواند به عنوان روشی در جهت ارتقاء هویت از جمله هویت حرفه‌ای، آموزشی، فرهنگی و غیره عمل کند. (Pennington & Richards, 2016) بر این اساس، تصمیم‌گیران در حوزه‌ی برنامه‌ریزی تربیت مدرسان آموزش زبان به غیرفارسی‌زبانان می‌توانند از روایت‌شناسی هم در جهت شناخت این مدرسان استفاده نمایند و هم به آن‌ها کمک کنند تا خود را بشناسند و در جهت ارتقاء انواع هویت‌هایشان قدم بردارند. برای مثال، مقتضی است که در برنامه‌های تربیت مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آموزش‌هایی در ارتباط با روایت‌شناسی و نحوه‌ی استفاده از آن در پژوهش و آموزش به مدرسان، ارائه دهند.

باید توجه داشت که هیچ پژوهشی بدون محدودیت نیست. در این پژوهش هم به دلیل ماهیت زمان‌بر بودن و نیازمندی به نگارش روایت‌ها به وسیله‌ی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهشگران موفق به دریافت همکاری از جانب دو مدرس شدند؛ اما با اتخاذ روش قوم‌شناسی معنایی سعی بر آن داشتند که به عمق داده‌ها دست پیدا کنند. از این رو، پژوهشگران آتی می‌توانند با اتخاذ روش‌های کمی و تعداد مدرسان بیشتر به تکرار این پژوهش با رویکردی کمی بپردازند. همچنین، پژوهشگران علاقه‌مند می‌توانند با اضافه کردن متغیر تجربه‌ی تدریس به این پژوهش به بررسی تأثیر تعامل در رشد هویت مدرسان باتجربه و کم تجربه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بپردازند.

References:

- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2008). *Doing narrative research*. London: Sage.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, C. K., & Walker, D. (2009). *Introduction to Research in Education*. (9th Ed) Wadsworth: London.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.
- Bilgen, F. E. & Richards, K. (2014). Identity negotiations of TEFL teachers during a time of uncertainty and redundancy. In YL Cheung, S. B., Said, & K. Park (Eds.). *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 83-95), New York: Routledge.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (3), 398-416.

- Campion, G. C.** (2016). 'the learning never ends': exploring teachers' views on the transition from general English to EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 59-70.
- Colby, B. N., Akhmanova, O., Albert, E. M., Banks, E. P., Chafe, W. L., Conklin, H. C., ... & Keesing, R. M.** (1966). Ethnographic semantics: A preliminary survey [and comments and replies]. *Current Anthropology*, 7 (1), 3-32.
- Creswell, J. W.** (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delanty, G.** (2003) *Community*. London: Routledge.
- Duff, P. A. & Uchida, Y.** (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 451-486.
- Edwards, E., & Burns, A.** (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 735-745.
- Gardner, P. & Johnson, S.** (1996). Thinking critically about critical thinking: An unskilled inquiry into Quinn and McPeck. *Journal of Philosophy of Education*, 30 (3), 441-456.
- Gatbonton, E.** (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12 (2), 161-182.
- Gaudelli, W., & Ousley, D.** (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 931-939.
- Gregg, G.** (2011). Identity in life narratives. *Narrative Inquiry*, 21 (2), 318-328.
- Kanno, Y. & Stuart, C.** (2011). Learning to become a second language teacher: Identities - in - practice. *The Modern Language Journal*, 95 (2), 236-252.
- Kumaravadivelu, B.** (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Abingdon: Routledge.
- Lasky, S.** (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916.
- López-Facal, R. & Jiménez-Aleixandre, M. P.** (2009). Identities, social representations and critical thinking. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 689-695.
- Meihami, H.** (2019). The role of negotiation in developing ESP and EGP teachers' cultural identity. *An Unpublished PhD Dissertation*.
- Meihami, H. & Sahragard, R.** (2016). An investigation into research methodology and research orientation of the studies published in journal of teaching Persian to speakers of other languages. *Journal of teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 59(1), 121-140.
- Miller, J.** (2009). Teacher identity. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 172-181). New York: Cambridge University Press.

- Morgan, B.** (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field- internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172 -188.
- Norton, B.** (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. London: Multilingual matters.
- Norton, B. & Toohey, K.** (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Park, G.** (2012). I am never afraid of being recognized as an NNES: One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly*, 46 (1), 127–151.
- Pennington, M. C. & Richards, J. C.** (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47 (1), 5-23.
- Prece, S.** (2016). *The Routledge handbook of language and identity*. New York: Routledge.
- Rashidi, N. & Meihami, H.** (2017). Addressing cultural identity through negotiation: Analysis of student-teacher-authored narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19 (2), 21-35.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M.** (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. In P. A. Schutz, J., Hong & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 37-48). Springer, Cham.
- Siskin, H. J.** (2007). Call me “Madame”: Re - presenting culture in the French language classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 27-42.
- Smart, B.** (1999). *Facing modernity*. London: Sage.
- Spradley, J.** (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. L.** (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks.
- Tao, J. T. & Gao, X. A.** (2018). Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university. *English for Specific Purposes*, 49 (1), 1-13.
- Ting-Toomey, S.** (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford Press
- Tsui, A. B.** (2003). *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B.** (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41 (4), 657-680.
- van Lier, L.** (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A.** (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21-44.
- Weedon, C.** (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

- Yazan, B.** (2017). "It just made me look at language in a different way:" ESOL teacher candidates' identity negotiation through teacher education coursework. *Linguistics and Education*, 40, 38-49.
- Yuan, R.** (2016). 'This game is not easy to play': a narrative inquiry into a novice EFL teacher educator's research and publishing experiences. *Professional Development in Education*, 43 (3), 474-491.