

بررسی مقایسه‌ای هویت و عاملیت نومعلم‌انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در کانادا

شیوا کیوان‌پناه (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، نویسنده
مسئول)

shkaivan@ut.ac.ir

سارا مهابادی (دانش‌آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، پردیس البرز، دانشگاه تهران، تهران، ایران)
saramohamadi@gmail.com

چکیده

این پژوهش کیفی به بررسی مقایسه‌ای هویت و عاملیت نومعلم‌انگلیسی‌زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، از دریچه نظریه قراردادی، پرداخته است. هر ده معلم انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان شرکت‌کننده در این پژوهش دارای مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی بودند و در یک موسسه خصوصی آموزش زبان انگلیسی در شهر مونترال کانادا به تدریس مشغول بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، گزارش‌های نوشتاری معلم‌ان و مشاهدات پژوهشگر جمع‌آوری شد. بررسی داده‌ها براساس نظریه داده‌بنیاد، نشان داد عاملیت که در کدگذاری انتخابی به‌عنوان دسته مرکزی انتخاب شد، به روش‌های متفاوتی در این دو گروه نمود می‌یابد. نومعلم‌انگلیسی‌زبان، عاملیت قدرتمند و کارآمد و نومعلم‌ان فارسی‌زبان، عاملیت ضعیف و ناکارآمد از خود نشان می‌دهند. عاملیت، به‌عنوان دسته مرکزی، همراه با زیرمجموعه‌هایی که به‌طور همزمان مؤثر و متأثر از عاملیت‌اند، هویت منحصر به فرد نومعلم‌ان در هر گروه را نشان می‌دهد. یافته‌های این پژوهش برای ارتقای کیفی آموزش‌های پیش از تدریس نومعلم‌ان، آموزش‌های حین تدریس و پیشرفت و بهترکردن برنامه درسی قابل استفاده است.

کلیدواژه‌ها: هویت معلم‌ان، عاملیت، تئوری قراردادی، نومعلم، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

در مطالعات مرتبط با نحوه عملکرد، یادگیری و پیشرفت معلمان، توجه فزاینده‌ای نسبت به هویت^۱ معلمان دیده می‌شود (برای مثال، الساپ، ۲۰۰۶؛ بیچارد، میجر و ورلوپ، ۲۰۰۴). این نکته با نگاهی به شمار رو به رشد مقالات چاپ‌شده در مجله‌های معتبر که در ۲۵ سال گذشته به بررسی هویت معلمان پرداخته‌اند، هویداست. هویت چندوجهی، پویا و معنا یافته در محیط، وجه مشترک مطالعات فوق است؛ مطالعاتی که گاه حتی ریشه در نظریه‌های مختلف دارند. در بیشتر این مطالعات، معلمان در کلاس درس و هنگام ارتباط با شاگردان و تحت تأثیر محیط آموزشی، اجتماعی و سیاسی که در آن قرار گرفته‌اند، به هویت خود شکل می‌دهند (الساپ، ۲۰۰۶؛ کلارک، ۲۰۰۸؛ ماکلر، ۲۰۱۱؛ ورقیز، ۲۰۰۶).

یکی از موضوعات مورد بحث در آموزش معلمان زبان که در مطالعاتی که بر روی هویت معلمان زبان انجام می‌شود از اهمیت فراوانی برخوردار است، موضوع عاملیت^۲ معلمان است. راجرز و وتسل (۲۰۱۳) عاملیت را این گونه تعریف کرده‌اند: «توانایی افراد برای اینکه با فکر و هدفمند نسبت به جهان اطراف خود عمل کنند» (ص. ۶۳). عاملیت هنگامی تحقق می‌یابد که فرد توسط دیگران در موقعیت عاملیت قرار گیرد. هنگامی که افراد در موقعیت عاملیت قرار می‌گیرند، دارای اختیار و قدرت عمل می‌شوند، بنابراین عاملیت و قراردعی^۳ بسیار مرتبط و تحت تأثیر یکدیگرند. همان‌طور که ورقیز، مورگان و جانسون (۲۰۰۵) در مطالعه خود نشان دادند، معلم بازیگر منفعل در کلاس درس نیست، بلکه برعکس، قراردعی (یا قرارگیری) او در ارتباط با شاگردانش و همچنین در ارتباط با محیطی که در آن است بسیار اهمیت دارد. این پژوهشگران بر این باورند که برای اینکه ما به درک صحیح‌تری از آموزش و یادگیری برسیم، باید ابتدا معلمان را بشناسیم و برای اینکه معلمان را بشناسیم باید

-
1. Identity
 2. Agency
 3. Positioning

هویت شغلی، فرهنگی، سیاسی و فردی که آن‌ها از خود نشان می‌دهند یا به آن‌ها داده می‌شود را بشناسیم.

با این حال، تاکنون، هویت نومعلم‌ان، به‌ویژه تفاوت‌های میان هویت‌های نومعلم‌ان انگلیسی‌زبان^۱ و غیرانگلیسی‌زبان^۲ به‌صورت جامع بررسی نشده است. ما از چگونگی شکل‌گیری اولیه هویت نومعلم‌ان و تغییرات مداوم^۳ بعدی در آن در ارتباط با محیط آموزشی و زبان‌آموزان و اینکه چگونه این تغییرات مداوم عاملیت، ارتباطات و عملکرد معلم‌ان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اطلاع کمی داریم. بنابراین، برای بررسی جامعی از شکل‌گیری هویت نومعلم‌ان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و غنی‌سازی پژوهش در این زمینه، پژوهش حاضر با اتکا به نظریه قراردهی به‌عنوان نظریه پایه‌ای، چگونگی فرارگیری نومعلم‌ان در موقعیت‌های ساخته‌شده توسط خودشان^۴ یا موقعیت‌های ساخته‌شده توسط دیگران^۵ و نیز رابطه این موقعیت‌ها با عاملیت را در روایت‌های شفاهی و نوشتاری معلم‌ان انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان بررسی می‌کند. به بیان دیگر، این پژوهش تفاوت‌های میان هویت و عاملیت نومعلم‌ان فارسی‌زبان و انگلیسی‌زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم را بررسی می‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. چهارچوب نظری

این پژوهش از نظریه قراردهی (دیویس و هاره، ۱۹۹۹) تحت عنوان آنچه گلاسر و اشتراوس (۱۹۶۷) نظریه پایه‌ای^۶ خواندند، استفاده می‌کند. نظریه پایه‌ای را گلاسر و اشتراوس (۱۹۶۷) «رابط استراتژیک در ساخت و پرداخت نظریه داده‌بنیاد»^۷ معرفی کرده‌اند. این دو محقق بر این باور بودند که با وجود اینکه نظریه اصلی از داده‌ها بر

-
1. Native
 2. Non-native
 3. Identity negotiation
 4. Self-positioning
 5. Other-positioning
 6. Substantive theory
 7. Grounded theory

می‌خیزد، در اکثر اوقات برای رسیدن به نظریه اصلی لازم و حتی مقبول‌تر است که از یک نظریه پایه‌ای شروع کرد. نظریه پایه‌ای نه تنها زمینه یک ایده خوب را فراهم می‌کند، بلکه جهت‌دهی اولیه در ساختن سرگروه‌ها و زیرمجموعه‌ها و نیز روش‌های ادغام آن‌ها را فراهم می‌آورد. در حقیقت، به‌سختی می‌توان نظریه داده‌بنیادی را یافت که از یک نظریه پایه‌ای اولیه برنخواسته باشد» (ص. ۷۹).

هاره در سال ۲۰۱۲ درباره نظریه قراردعی می‌گوید: «... بر این قاعده استوار است که تک‌تک افرادی که در یک داستان اجتماعی مشخص حضور دارند، حقوق و وظایف یکسانی در انجام کارهای معین در همان لحظه و با بقیه افراد حاضر در داستان ندارند. در بسیاری از موقعیت‌ها، حقوق و وظایف تعیین می‌کنند که چه کسی می‌تواند از چه حالت و نوع گفتاری استفاده کند. مجموعه‌ای از حقوق کوتاه‌مدت قابل بحث، وظایف و مسئولیت‌ها، یک موقعیت خواننده می‌شود» (ص. ۱۹۳).

مقدم و هاره (۲۰۱۰) بیان کردند که نظریه قراردعی بر این پایه است که «چگونه افراد از کلمات و انواع حالات گفتاری استفاده می‌کنند تا موقعیت خود و دیگران را تعیین کنند» (ص. ۳). با اینکه نظریه قراردعی در رشته روان‌شناسی اجتماعی شکل گرفته، طی یک دهه گذشته در رشته‌های مختلفی همچون مردم‌شناسی (برای مثال، هندلمن، ۲۰۰۸) و مامایی (برای مثال، فیلیپ و هیز، ۲۰۰۸)، کاربرد پیدا کرده است (مقدم و هاره، ۲۰۱۰). نظریه قراردعی (دیوید و هاره، ۱۹۹۰؛ هاره و ون لنگن هو، ۱۹۹۱، ۱۹۹۶) دریچه نظری مناسبی برای بررسی دو بعد مهم هویت، یعنی چندبخشی بودن و متغیر بودن است و به‌همین دلیل است که به‌عنوان چهارچوب نظری برای ای تحقیق انتخاب شده است.

۲.۲. هویت

هویت مفهومی پیچیده و پویاست که به تعداد نظریه‌پردازان، فیلسوفان و روان‌شناسانی که تلاش کرده‌اند برای آن معنی مناسبی بیابند، معانی مختلفی دارد. پنینگتون (۲۰۱۴) هویت فرد را تحت عنوان مجموعه‌ای از خصوصیات خاص مرتبط با آن فرد تعریف کرده است. در ابتدا باور عمومی بر این بود که افراد سیستم‌های

هویتی معین، متفاوت و فردی می‌سازند که در طی زمان ثابت می‌ماند. اولین زبان‌شناسان مفهوم خود را به‌عنوان «ذاتی مفرد، ثابت و یک‌پارچه که به تاحدی تحت تأثیر محیط و روش زندگی قرار می‌گیرد» معرفی کردند (دی، کینگتون، استوبارت و سمونز، ۲۰۰۶، ص. ۶۰۲). اما مید (۱۹۳۸) بیان کرد که روابط اجتماعی و طرز برخورد دیگران با فرد در برداشت فرد از خود بسیار تأثیرگذار است. گافمن (۱۹۵۹) با بیان اینکه انسان‌ها در تطابق خود با محیط‌های مختلف از خودهای متفاوتی بهره می‌جویند، ویژگی چندبعدی بودن را به هویت اضافه کرد. سپس، بال (۱۹۷۲) با جداسازی هویت محیطی که تحت تأثیر محیط است، از هویت ذاتی، که پایدارتر است و ارتباط محکم‌تری با درک اصلی و مرکزی از خود دارد، این نظریه را ارتقا داد.

هویت مفهوم پیچیده‌ای است و همان‌طور که در بالا اشاره شد از مفهومی ثابت و یکنواخت تا به مفهومی چندبعدی، پویا و موقتی که به شرایط اجتماعی وابسته است و در شرایط اجتماعی تعریف می‌شود، تکامل پیدا کرده است. شکل‌گیری هویت پدیده‌ای نسبی است، روند مداومی دارد که در برگزیده تعریف دوباره و چندباره از تجربه‌های حقیقی است که طی ارتباط و تقابل انسان‌ها با معنای هویتی که قبلاً به خود نسبت داده بودند، حاصل می‌شود. پس در زمان‌ها و موقعیت‌های مختلف افراد می‌توانند هویت‌های متفاوتی از خود بروز دهند.

۲.۲.۱. هویت شغلی

هویت شغلی معمولاً تحت عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های خاص که گروهی را از گروه دیگر متمایز می‌کند، تعریف می‌شود (ساجس، ۲۰۰۱). هویت شغلی در عین حال چندوجهی و پویاست؛ بنابراین رسیدن به درک کاملی از هویت شغلی آسان نیست. هویت شغلی را می‌توان یک بُعد از ابعاد متفاوت هویت معلم تصور کرد؛ بخشی که مرتبط به موقعیت شغلی او به‌عنوان معلم است (گی، ۲۰۰۰). ابعاد دیگر می‌تواند شامل هویت او به‌عنوان شهروند، همکار، مادر یا فرزند باشد. هویت شغلی فرد مانند سایر ابعاد هویت، از موقعیت فرد در جامعه، ارتباط او با دیگران و درک او

از تجربیاتش نشئت می‌گیرد (گی، ۲۰۰۰؛ میجر، ۲۰۰۵) و تحت تأثیر مداوم این موقعیت‌ها و ارتباطات، تکامل می‌یابد. هویت معلمان مرکز اصلی باورها و ارزش‌های آنهاست که بر اعمال آنها در داخل و بیرون کلاس تأثیر می‌گذارد (والکینگتون، ۲۰۰۵). جنکین (۲۰۱۴) بر این باور است که هویت معلم برآمده از انتخاب‌های او در پاسخ به زندگی شاگردانش و محیطی است که در آن تدریس می‌کند. همچنین، لاسکی (۲۰۰۵) باور دارد که هویت شغلی معلمان آن چیزی است که آنها از نقش حرفه‌ای خود برداشت می‌کنند.

در هر حال، بخش مهمی از فرآیند معلم‌شدن، ایجاد هویت شغلی است. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که فراگیری معلمی به اندازه فراگیری تدریس مهم است (چانگ، ۲۰۱۱؛ کلچترمنز و همیلتون، ۲۰۰۴). از دیدگاه مسائل اجتماعی فرهنگی، یادگیری تدریس در واقع فرآیند ساختن هویت شغلی است تا دانش‌اندوزی (سینگ و ریچاردز، ۲۰۰۶). مطالعات اخیر همچنین نشان داده که ساخت و بسط هویت شغلی، فلسفه آموزشی معلم (ماکلر، ۲۰۱۱)، تصمیم‌گیری (بیجارد، میجر و ورلوپ، ۲۰۰۴)، نیک‌بود و کارایی (سمونز و دیگران، ۲۰۰۷) را بهبود می‌بخشد.

برخی پژوهشگران نیز بیان کرده‌اند که هویت معلم، مجموعه‌ای از هویت فردی و هویت شغلی است (بریتزمن، ۲۰۱۲؛ بالو، ناولز و کروا، ۱۹۹۲؛ دنیل و ییز، ۲۰۱۴). بنابراین، نادیده گرفتن بخش هویت فردی می‌تواند سبب برداشت ناقص یا ساده‌انگارانه‌ای از هویت شغلی معلم شود. ادغام ابعاد فردی با نیازها و توقعات شغلی، کاری پیچیده‌تر از کنار هم قرار دادن دو متضاد است (برای مثال خود و دیگری)؛ چنین همکاری‌ای مستلزم کنار هم قرار دادن، ادغام کردن و حتی پذیرفتن برخورد احتمالی میان ایدئولوژی‌های فردی و توقعات شغلی پذیرفته‌شده است (الساپ، ۲۰۰۶). بنابراین، می‌توان ادعا کرد که روند معلم شدن نه تنها بسیار پیچیده، بلکه بسیار شخصی است (مک‌لیان، ۱۹۹۹؛ اولسن، ۲۰۱۰).

ساخت و بسط هویت شغلی آسان نیست؛ زیرا آنچه به شغل مربوط می‌شود، می‌تواند در تضاد با خواسته‌های شخصی معلمان باشد و آنچه درست می‌پندارند

(بیجارد و دیگران، ۲۰۰۴). این تضادها می‌توانند شکل‌گیری هویت شغلی را برای نومعلم‌ان دشوارتر کند؛ لذا آموزش‌های پیش از تدریس در بالا بردن آمادگی ذهنی معلم‌ان و نیز تسهیل‌گذار از این مرحله بسیار تأثیر گذارند. به‌همین دلیل است که مربیان معلم‌ان^۱ هنگام تربیت نومعلم‌ان، ساختارهای روان‌شناسی همچون باورهای معرفت‌شناختی، خودشناسی و تأمل در رفتار، و هویت را در کنار برنامه‌دستی، آموزش و استراتژی‌های مدیریت کلاس در نظر می‌گیرند (کورتاگن، ۲۰۰۴؛ راجرز و اسکات، ۲۰۰۸؛ اسمیت، ۲۰۰۷).

۳.۲. نظریه قراردعی و هویت

نظریه قراردعی بر ساخت اجتماعی هویت‌ها و جهان از طریق گفتار^۲ تمرکز می‌کند. در رشته‌های مختلف برای گفتار تعریف‌های متفاوتی ارائه شده است. معنایی که از همه بیشتر استفاده شده «زبان در حال استفاده» است. گفتاری که از ما بر می‌آید شکل‌گرفته از فردیت‌های متفاوت ماست و در عین حال هویت‌های چندبخشی ما را شکل می‌دهد (کابی-آیدر، ۲۰۱۵).

بر خلاف نقش‌ها که ثابت و ساکن‌اند، موقعیت‌ها، وابسته به شرایط خاص، متغیر و پویا (هاره و سلوکام، ۲۰۰۳؛ ون لنگن هو و هاره، ۱۹۹۹). تعیین موقعیت برای خود و دیگران قراردعی خوانده می‌شود؛ «روندی مکرر که در آن افراد در گفتگوها در کنار یکدیگر، به‌عنوان ناظر و شرکت‌کننده، داستان‌های مشترکی می‌سازند» (دیوید و هاره، ۱۹۹۹، ص. ۳۷). قراردعی به‌معنای قرار دادن خود و دیگران در جایگاه‌هایی دارای حقوق و وظایف معین، در حین گفتار و از طریق گفتار است (رکس و شیلر، ۲۰۰۹). زمانی که افراد با عاملیت خود و با صحبت کردن، موقعیت خود را در صحبت‌ها تعیین می‌کنند (کوروبو و بامبرگ، ۲۰۰۴)، در همان زمان، خود^۳ را ساخته و به آن شکل می‌دهند. این خود قراردعی (یا موقعیت ساخته‌شده توسط خود)،

1. Teacher educators
2. Discourse
3. Self

قراردهی بازتابی^۱ خواننده می‌شود (دیویس و هارره، ۱۹۹۹). همچنین، انسان‌ها دیگران را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که به آن قراردهی تعاملی^۲ گفته می‌شود (دیویس و هارره، ۱۹۹۹). سوری (۲۰۰۶) با تکیه بر نظرات دیویس و هارره (۱۹۹۹) ادعا می‌کند که اگر در گفتار موقعیت‌های مختلفی در کنار هم مجموعه‌هایی^۳ را تشکیل دهند، هویت بروز خواهد کرد. درک ساخته‌شدن هویت در اثر فرآیند قراردهی روایتی^۴ بسیار ثمربخش است؛ چرا که این امکان را فراهم می‌سازد تا ما درکی از معلمان به‌عنوان عاملان فعال^۵ در زندگی خودشان داشته باشیم و همچنین ساخته‌شدن هویت معلم را به‌عنوان فعالیت متغیر و پویا بهتر دریابیم. در روایت‌های نوشتاری و گفتاری، معلمان نشان می‌دهند که چگونه موقعیت‌های مختلف شکل گرفته در ارتباطات اجتماعی با شاگردان و همکاران در ساخت و شکل‌گیری هویت شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. با در نظر گرفتن ارتباط نزدیک قراردهی با هویت، قراردهی ابزاری قدرتمندی برای بررسی هویت در گفتار است.

۲. ۴. عاملیت

با اینکه می‌توان عاملیت را تحت عنوان نحوه عکس‌العمل و پاسخ خاص افراد به شرایط سخت تعریف کرد (بیستا و تدر، ۲۰۰۶)، نباید عاملیت را توانمندی همیشگی افراد ببینیم، بلکه باید کسب آن را در گرو ارتباط با شرایط خاص محیطی بدانیم (پریستلی و دیگران، ۲۰۱۱). بنابراین، عاملیت، نباید چیزی تصور شود که افراد مالک آن هستند، بلکه عاملیت چیزی است که افراد آن را به عمل در می‌آورند. عاملیت نشان‌دهنده خصوصیتی است که در اثر تعامل با شرایط محیطی موقتی و نسبی که مستعد عمل است، حاصل می‌شود و خصوصیت فردی انسان‌ها نیست. برداشتی این‌چنینی از عاملیت به ما کمک می‌کند دریابیم چگونه انسان‌ها می‌توانند خلاق و

-
1. Reflexive positioning
 2. Interactive positioning
 3. Clusters
 4. Narrative positioning
 5. Active agents

واکنش‌گر باشند و ضد محدودیت‌های جامعه عمل کنند، اما، در همان حال، تحت تأثیر محیط مادی و اجتماعی که در آن قرار گرفته‌اند، محدود یا توانمند شوند (پریستلی و دیگران، ۲۰۱۱). برای مثال، معلم‌ان می‌توانند در مواجهه با محدودیت‌های محیط‌های آموزشی، عاملیت از خود نشان داده و خلاقانه از سدهای موجود بگذرند، اما میزان تلاش و موفقیت آن‌ها در شرایط مختلف متفاوت خواهد بود. با اینکه درباره‌ی عاملیت زیاد نظریه‌پردازی شده، به عاملیت معلم، یعنی عاملیت نظریه‌پردازی‌شده در ارتباط با عملکردهای معلم‌ان در محیط‌های آموزشی، چندان توجه نشده است. تاکنون درباره‌ی این مفهوم نه‌چندان روشن، تحقیق‌های متمرکز و تئوری‌پردازی‌های اندکی انجام شده است (پی‌هالتو، پیه‌تارینن و سوینی، ۲۰۱۲). بنابراین، مطالعات بیشتر در این زمینه به غنای پژوهش کمک می‌کند.

۲.۵. عاملیت، هویت و موقعیت معلم

معلم‌ان، عاملان فعالی هستند که به‌تنهایی هویت شغلی منحصربه‌فرد خود را می‌سازند. هویت با عاملیت آشکارا مرتبط است. عاملیت در حفظ و شکل‌دهی به هویت و همچنین حل کردن تنش‌هایی که هنگام ساخت آن پیش می‌آید، مداخله می‌کند. عاملیت زمانی که معلم‌ان مجبور می‌شوند بحرانی را اداره کنند و تضادها و تقابل‌ها در هویت‌های شغلی‌شان را با هم آشتی دهند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود (دی و دیگران، ۲۰۰۶).

عاملیت مانند هویت تحت تأثیر روابط اجتماعی شکل می‌گیرد و در شرایط خاص به‌دست می‌آید (پریستلی و دیگران، ۲۰۱۲). لاسکی (۲۰۰۵) ادعا می‌کند که عاملیت از طریق تقابل بین افراد و ساختارها و ابزارهای موقعیت اجتماعی است که خود را آشکار می‌کند. براساس این دیدگاه از عاملیت «انسان‌ها نه عاملان کاملاً مستقل و مختارند و نه کاملاً تحت کنترل و تأثیرپذیر از عوامل خارجی» (ری، ۲۰۰۹، ص. ۱۱۶). بنابراین ممکن است که شاهد این باشیم که یک فرد معین در موقعیتی، عاملیت بیشتر و در موقعیتی دیگر عاملیت کمتری از خود نشان دهد. عاملیت هنگامی

به دست می آید که انسان‌ها در موقعیت عامل قرار بگیرند. وقتی افراد در موقعیت عاملی قرار می گیرند، قدرت و اختیار عمل کردن می یابند (کایی-آیدر، ۲۰۱۵). از طریق قراردعی (یا قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف) افراد می توانند حق صحبت و عمل را به دست آورده یا از دست بدهند. برای مثال معلمی که از طرف مؤسسه آموزشی اختیار دارد براساس نیاز، در محتوای درسی تغییر ایجاد کند یا به بیان دیگر در موقعیت تصمیم گیرنده قرار گرفته، دارای عاملیت است؛ اما معلمی که موظف به دنبال کردن بی چون و چرای قوانین مؤسسه آموزشی است در موقعیت عاملیت قرار نگرفته و قدرت و اختیاری از خود ندارد.

همان‌طور که پیش از این اشاره شد، تاکنون تحقیقات اندکی درباره موقعیت، عاملیت و هویت معلمان زبان به ویژه با تأکید بر تفاوت‌های میان معلمان انگلیسی زبان و غیرانگلیسی زبان صورت گرفته است. برای مثال کایی-آیدر (۲۰۱۵) عاملیت و هویت نومعلمان انگلیسی زبان مقطع ابتدایی را در امریکا و راجرز و وتسل (۲۰۱۳) عاملیت معلمان را با در نظر گرفتن موقعیت‌های آن‌ها بررسی کرده‌اند. با اینکه دو نمونه ذکر شده از جمله تحقیقات پیش رو در این زمینه بوده‌اند، هیچ کدام هر سه بُعد را با هم و در زمینه تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در نظر نگرفته‌اند. لذا، شکی نیست که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه و با لحاظ کردن پیشینه‌های متفاوت معلمان مورد نیاز است. بنابراین، این پژوهش کیفی با بهره‌گیری از نظریه قراردعی قصد دارد به بررسی مقایسه‌ای هویت و عاملیت نومعلمان انگلیسی زبان و فارسی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم بپردازد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

این پژوهش، مطالعه موردی است. مطالعه موردی نوعی پژوهش است که گال، گال و برگ (۲۰۰۳) آن را «بیشترین روش تحقیق استفاده شده در تحقیقات کیفی در آموزش می خوانند» (ص. ۴۳۳). گال و همکاران او همچنین تحقیق موردی را

«مطالعه‌ای عمیق در انواع یک پدیده در بستر طبیعی و از دید افرادی که به‌نوعی با آن پدیده درگیرند» تعریف کرده‌اند (ص. ۴۳۶). مطالعات موردی اهداف متفاوتی دارند (یین، ۲۰۰۳) و می‌توانند تنها یک مورد یا موارد متعدد را در برگیرند (استیک، ۲۰۰۵). دو مدل مطالعه تک‌موردی وجود دارد: ذاتی^۱ و ابزاری^۲. مطالعه موردی ذاتی برای شناخت یک پدیده خاص و یک مورد استثنایی انجام می‌شود. مطالعه موردی ابزاری، یک مورد خاص برای شناخت موضوع بررسی می‌شود و خود مورد از درجه‌اهمیت ثانویه برخوردار است (استیک، ۲۰۰۵). در مطالعه موردی جمعی^۳ با استفاده از تعدادی موردهای ابزاری که همگی در یک مکان اتفاق می‌افتند یا از مکان‌های متفاوت می‌آیند، برای درک کلی، انجام می‌گیرد. در پژوهش موردی جمعی یا چندگانه^۴، حتی به‌مراتب توجه کمتری به موردی خاص می‌شود؛ این نوع مطالعه برای بررسی یک پدیده، جمعیت یا شرایط عمومی انجام می‌شود (استیک، ۲۰۰۵).

۲.۳. جامعه آماری

ده نفر معلم زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم که ۵ نفر آن‌ها فارسی‌زبان و ۵ نفر آن‌ها انگلیسی‌زبان بودند در این پژوهش شرکت کردند. هر ۱۰ نفر در مؤسسه زبان خصوصی به‌نام بی‌ال‌آی^۵ در شهر مونترال کانادا مشغول به تدریس بودند. این مؤسسه آموزشی خصوصیات مشترک زیادی، همانند نحوه جذب شاگردان، معلم‌ان، کتب درسی و کلاس‌بندی با سایر مؤسسه‌های زبان انگلیسی داشت. همه این افراد، پس از کسب رضایت مدیر آموزشی مرکز و دریافت ایمیلی از طرف پژوهشگر، داوطلبانه برای شرکت در این مطالعه اعلام آمادگی کردند. آن‌ها پس از اعلام شرکت داوطلبانه در پژوهش، برگه رضایت‌نامه‌ای را امضا و قبول کردند تا با پژوهشگر به‌مدت ۴ ماه همکاری کنند. همه شرکت‌کننده‌ها دارای مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان

-
1. Intrinsic
 2. Instrumental
 3. Collective case study
 4. Multiple case study
 5. BLI language school

انگلیسی به عنوان زبان دوم^۱ یا زبان خارجی^۲ بودند و بین ۶ ماه تا سه سال سابقه کار داشتند. جنسیت شرکت‌کننده‌ها مختلط و سن آن‌ها بین ۲۵ تا ۳۰ بود. معلمان فارسی‌زبان، خود زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم در ایران آموخته بودند و در فواصل کمی قبل از این پژوهش به کانادا مهاجرت کرده بودند. انگلیسی زبان مادری معلمان انگلیسی‌زبان بود و سه نفر از آن‌ها کانادایی، یک نفر انگلیسی و یک نفر ایرلندی بودند. همه آن‌ها مکالمه زبان انگلیسی را براساس کتاب‌های آموزشی از پیش تعیین شده توسط آموزشگاه تدریس می‌کردند. جدولی از اطلاعات دقیق راجع به شرکت‌کنندگان در پیوست ۱ وجود دارد.

۳.۳. روش گردآوری داده

داده‌های این مطالعه از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان، گزارش‌های نوشتاری معلمان و گزارش‌های مشاهدات و تحلیل‌های پژوهشگر، در فاصله زمانی سپتامبر ۲۰۱۶ تا ژانویه ۲۰۱۷ گردآوری شدند (اطلاعات دقیق راجع به تعداد و مأخذ داده‌ها در پیوست ۲ آمده است).

۳.۳.۱. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

پس از بررسی ادبیات پژوهش، مفهوم‌سازی^۳ کلچترمنز (۱۹۹۳) از هویت معلم به عنوان پایه‌ای برای مصاحبه انتخاب شد؛ چرا که تصویر کاملی از ابعاد مختلف هویت نشان می‌دهد. این ابعاد شامل: تصویر از خود^۴، تصویر آن‌ها از خود به عنوان معلم، عزت نفس^۵، ارزیابی توانایی‌ها و مهارت‌های خود در زمینه‌های مختلف، انگیزه شغلی^۶، انگیزه و تعهد به حرفه و عوامل تأثیرگذار بر انگیزه، ادراک وظیفه^۷، درک

-
1. TESOL
 2. TEFL
 3. Conceptualization
 4. Self-image
 5. Self-esteem
 6. Job motivation
 7. Task perception

ابعاد مختلف شغل معلمی، چشم‌انداز آینده^۱ و چشم‌انداز پیشرفت شغل معلمی می‌شد. به دلیل قدیمی بودن این طبقه‌بندی، چند مفهوم دیگر همچون هویت گذشته و آتی^۲، هویت مورد ادعا و واگذار شده^۳، پیشینه خانوادگی^۴ و بخش احساسی هویت^۵، از ساختاری که توسط عابدنیا (۲۰۱۲) برای مطالعه بر روی هویت معلمان ایرانی ساخته بود، اضافه شد. لازم به ذکر است که بسیاری از سؤال‌ها در برگزیده هر سه مفهوم موقعیت، عاملیت و هویت بودند؛ چرا که این سه مفهوم با هم در آمیخته‌اند و در شرایطی که نیاز به شفاف‌سازی بیشتر بود، سؤال‌های جزئی بیشتری پرسیده می‌شد. نمونه سؤالات در پیوست ۳ قابل مشاهده است. مصاحبه‌ها معمولاً بین شصت تا نود دقیقه به طول انجامیدند و گاهی برای خسته نشده شرکت‌کننده‌ها در دو یا سه مرحله مجزا انجام شدند. تمام مصاحبه‌ها در محل مؤسسه برگزار، کامل ضبط شده و سپس توسط پژوهشگر بازنویسی شدند.

۲.۳.۳. گزارش‌های نوشتاری معلمان

پس از مصاحبه از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد تجربیات مرتبط خود را بنویسند و سپس به تحلیل آن‌ها پردازند. همه آن‌ها دفترچه یادداشت الکترونیکی را برای خود به مدت ۴ ماه نگه داشتند که در آن درباره تجربیات خود به عنوان نومعلم در کلاس می‌نوشتند و آن‌ها را براساس موضوعات اصلی مصاحبه تحلیل می‌کردند. برای راحتی کار نوشتن، پژوهشگر چند سناریو را در اختیار معلم‌ها قرار داد تا یا آن‌ها را بسط دهند یا از تجربیات مشابه بنویسند. نمونه‌ای از سناریوها در پیوست ۴ قابل ملاحظه است. از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد تا نوشته‌های خود را هر دو هفته یکبار برای مدت ۱۶ هفته (۸ ارسال) برای پژوهشگر بفرستند. هیچ ساختار مشخص یا حداقل صفحات برای شرکت‌کننده‌ها تعریف نشد تا معلم‌ها آزاد باشند هر تعداد

1. Future perspective
2. Retrospective and prospective identity
3. Claimed and assigned identity
4. Family background
5. Emotional aspect of identity

تجربه‌ای را می‌خواند به اشتراک بگذارند. میانگین صفحات فرستاده‌شده در هر بار ۲ صفحه بود که از ۱ تا ۴ تجربه را بازگو می‌کرد. اگر مورد مبهمی در نوشته‌ها وجود داشت، پژوهشگر برای شفاف‌سازی با معلم مورد نظر تماس می‌گرفت و درخواست مصاحبه تلفنی کوتاهی می‌کرد.

۳.۳.۳. مشاهدات پژوهشگر

مشاهدات مداخله‌ای^۱ روندی است که این امکان را به پژوهشگر می‌دهد تا درباره فعالیت‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش، در بافت طبیعی، با شرکت و مشاهده در این فعالیت‌ها، اطلاعات ارزشمندی کسب کند. شنسل، شنسل و لوکونت (۱۹۹۹)، مشاهده مداخله‌ای را «نوعی دریافت آگاهی از طریق در معرض قرار گرفتن یا شرکت در فعالیت‌های هر روزه افراد تحت پژوهش در هر شرایط پژوهشی» عنوان کرده‌اند (ص. ۹۱). دومانک و سوبو (۱۹۹۸) موارد مثبت فراوانی را در استفاده از مشاهده مداخله‌ای در مقایسه با سایر روش‌ها بیان کرده‌اند. این نقاط مثبت شامل دسترسی به فرهنگ درونی^۲ و عمیق‌تر محیط تحقیق، فهم شرایط، رفتارها و عکس‌العمل‌ها از دید شرکت‌کننده‌ها و نیز فرصت بررسی و شرکت در اتفاقات و مناسبت‌های پیش‌بینی نشده است. بنابراین، مشاهده مداخله‌ای به این دلیل برای جمع‌آوری داده در این تحقیق انتخاب شد که می‌توانست داده‌های گردآوری شده طی مصاحبه‌ها و گزارش‌های نوشتاری را کامل کند و نیز صحت پاسخ‌های معلم‌ها را با مشاهده رفتارها و ارتباطات آن‌ها در محیط کار تأیید کند. پژوهشگر که خود در این مؤسسه مشغول به تدریس بود، به‌صورت معمول در اتاق اساتید و راهروها با توجه ویژه به ارتباطات معلم‌ها با شاگردان، همکاران، سرپرست^۳ و مدیر^۴ مشاهدات را انجام می‌داد.

-
1. Participant observation
 2. Backstage culture
 3. Supervisor
 4. Director of Studies (DOS)

۳.۴. روش تحلیل داده‌ها

روش نظریه داده‌بنیاد و مراحل کدگذاری اولیه^۱، محوری^۲ و انتخابی^۳، برای تحلیل داده‌ها در این مطالعه انتخاب شد. برای تحلیل از نرم‌افزار دودوز^۴ که برنامه‌ای مخصوص تحلیل داده‌های آماری کیفی است استفاده شد. صحت^۵ تحقیق با ارتباط دراز مدت و عمیق پژوهشگر با معلم‌ها، گردآوری و نوشتار دقیق داده‌ها و بررسی چندطرفه^۶ آن‌ها، مرور دائمی نتایج توسط استاد پژوهش و همکار قابل اعتماد تبیین شد.

۴. نتایج

مصاحبه‌ها پس از بازنویسی حرفه‌ای، به‌همراه گزارش‌های معلم‌ان و پژوهشگر وارد نرم‌افزار شدند و در مرحله بعد خواندن و بررسی همزمان آنها به‌صورت تکی و مقایسه‌ای شروع شد. برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش که بر تفاوت عاملیت و هویت در دو گروه معلم‌ان فارسی‌زبان و انگلیسی‌زبان تأکید دارد، داده‌های این دو گروه به‌صورت جداگانه بررسی و در سه مرحله کدگذاری شد. در پایان، کدهای انتخابی حاصل از هر گروه بررسی و با هم مقایسه شدند.

۴.۱. کدهای اولیه

در مرحله کدگذاری اولیه، داده‌ها به‌صورت بسیار دقیق و با جزئیات توسط پژوهشگر و دو همکار (یک متخصص تحقیق کیفی و یک کارشناس ارشد زبان انگلیسی) مورد بررسی قرار گرفتند. هدف این مرحله شناسایی افکار، احساسات، انگیزه‌ها و ارزش‌های معلم‌ان در ارتباط با مضمون‌های اصلی مصاحبه‌ها و با حداکثر اعتبار ممکن بود. کدها تا حد ممکن نزدیک به کلمات و جملات استفاده‌شده معلم‌ان

-
1. Open coding
 2. Axial coding
 3. Selective coding
 4. Dedoose
 5. Trustworthiness
 6. Data triangulation

در مصاحبه‌ها انتخاب شدند تا صحت آن‌ها بهترین شکل حفظ شود. پس از خواندن سطر به سطر و چند باره متون، ۲۵۸ کد اولیه که ۱۲۳ کد مربوط به گروه معلمان انگلیسی‌زبان و ۱۳۵ کد مربوط به معلمان فارسی‌زبان بودند، استخراج شده و سپس با هم مقایسه شدند تا محتوای توصیفی آنها تأیید شده و اطمینان حاصل شود که کاملاً برآمده از داده‌هایند. مطالعه و مقایسه داده‌ها در این مرحله به طبقه‌بندی آن‌ها کمک کرد تا نهایتاً زیر ۶ سرگروه اصلی (پیشینه، تصویر از خود، عزت نفس، انگیزه شغلی، چشم‌انداز آینده و بُعد احساسی) قرار گیرند. کدهای اولیه در پیوست ۵ قابل مشاهده است.

۲.۴. کدهای محوری

پس از کدگذاری اولیه، در مرحله دوم (کدگذاری محوری) با ایجاد ارتباطات میان یک سرگروه و زیرگروه‌ها و ارتقای سطح تحلیل‌های مفهومی (حرکت از کلمات به سمت مفاهیم عمیق‌تر)، داده‌ها به صورت جدیدی کنار هم قرار گرفتند. همان‌طور اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) توضیح داده، در کدگذاری محوری، تمرکز بر روی مشخص کردن یک گروه یا یک پدیده، با در نظر گرفتن شرایطی که سبب به وجود آمدن آن می‌شود، بستری که در آن قرار گرفته، استراتژی‌های عملی یا تعاملی که توسط آن‌ها هدایت و مدیریت می‌شود و نهایتاً نتایج این استراتژی‌هاست. این جنبه‌های خاص یک گروه که به آن صحت و دقت می‌بخشند، به عنوان زیرگروه شناخته می‌شوند. با اینکه کدگذاری اولیه و محوری روندهای جداگانه‌ای هستند، مقایسه‌های زیادی میان این دو مرحله در حین تحلیل داده‌ها انجام شد. چهار سرگروه اصلی برای هر گروه از معلمان انتخاب شده و سپس هر گروه براساس سه بعد پیشنهادی اشتراوس و کوربین به سه زیرگروه تقسیم شدند. در نهایت کدها در مجموعه‌های جدید طبقه‌بندی شده و کدهایی تکراری حذف شدند.

از آنجایی که از نظریه قراردعی به عنوان نظریه پایه‌ای در این تحقیق استفاده شده بود، سرگروه‌ها با توجه ویژه به چگونگی قرار گرفتن معلمان در موقعیت‌های مختلف توسط خود و دیگران انتخاب شدند. سرکدهای محوری برای گروه معلمان

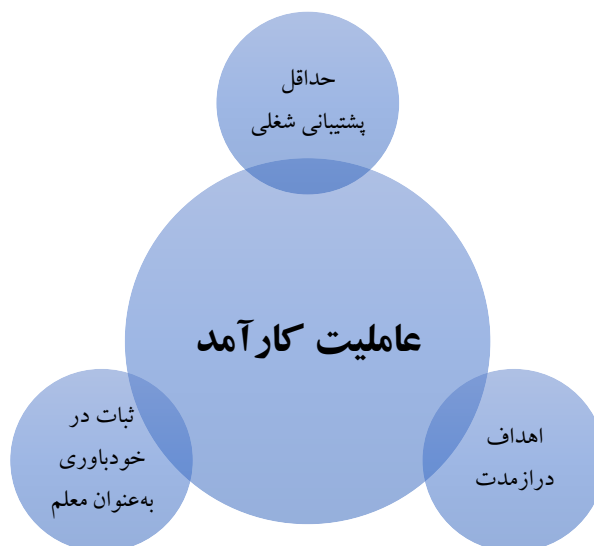
انگلیسی‌زبان شامل ۱. حداقل پشتیبانی شغلی، ۲. رسیدن به ثبات در باور خود به‌عنوان معلم، ۳. عاملیت کارآمد و قدرتمند و اهداف درازمدت است. سرکده‌های محوری برای گروه معلم‌انگلیسی‌زبان شامل ۱. اعتماد به نفس ناکافی اما در حال رشد، ۲. کشمکش برای ایجاد روابط حرفه‌ای، ۳. عاملیت ناکارآمد و ضعیف و ۴. اهداف کوتاه‌مدت است. سرکده‌های محوری همراه با زیرکده‌ها و جزئیات آن‌ها در پیوست ۶ قابل ملاحظه است.

۴. ۳. کدهای انتخابی

در مرحله آخر، کدها با هم ادغام شدند تا مطالعه به‌سمت ساخت یک تئوری داده‌بنیاد پیش رود. برای رسیدن به تئوری داده‌بنیاد چند قدم پشت سر گذاشته شد. قدم اول مشخص کردن نقشه داستان بود. همان‌طور که بیرکز و میل (۲۰۱۱) توضیح داده‌اند «نقشه داستان عملکردی دوجانبه در نظریه داده‌بنیاد دارد، به‌نحوی که هم در ساختن نظریه نهایی یاری می‌رساند و هم وسیله‌ای می‌سازد که در غالب آن داستان به خواننده منتقل می‌شود» (ص. ۱۱۸). در این پژوهش، این قدم با بررسی دوباره سرکده‌های ساخته‌شده در مرحله کدگذاری محوری و تحلیل و بررسی اینکه آن‌ها چگونه با هم در یک گروه و بین گروه‌ها ارتباط دارند و چگونه می‌توانند داستان شکل‌گیری هویت را در نومعلم‌ان توضیح دهند، انجام شد. قدم دوم ارتباط دادن زیرکده‌ها به هم حول یک سرکد مرکزی^۱ توسط یک الگو بود اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰)، کد (طبقه) مرکزی را تحت عنوان «پدیده مرکزی که حول آن تمام کدها ادغام شده‌اند، تعریف می‌کنند» (ص. ۱۱۶). پس از تبیین پژوهشگر، کد مرکزی توسط دو همکار دیگر، با رجوع مجدد به داده‌ها و کدهای استخراج‌شده پیشین، تأیید شد. مرحله سوم ارتباط دادن کدها به هم بود و مرحله چهارم و پنجم تصحیح کدهایی بود که احتیاج به تصحیح و تکمیل کردن داشتند. لازم به ذکر است که این مراحل طی فرآیندی خطی انجام نشد، بلکه همواره مقایسه و تحلیل میان آن‌ها

1. Core category

صورت می‌گرفت. در هر دو گروه، نمود عاملیت معلم، همواره موضوع اصلی بود که توضیح‌ها و توصیف‌های معلمان، چه در بیان‌های شفاهی و چه در بیان‌های کتبی، حول آن ارائه و تفسیر می‌شد. بنابراین منطقی به نظر می‌رسید که نمود عاملیت معلم در هر گروه به‌عنوان کد مرکزی انتخاب شده و نقشه کلی داستان با توجه به آن بنا شود. کدهای دیگر همان‌طور که توسط کد مرکزی شکل می‌گرفتند، به‌صورت همزمان، به آن، شکل هم می‌دادند. تصاویر ۱ و ۲ رابطه میان کد اصلی در هر گروه با کدهای دیگر را نمایش می‌دهند. هر شکل به‌خودی‌خود نمایشگر هویت معلمان در هر گروه است.



شکل ۱. هویت معلمان انگلیسی‌زبان

شکل ۱ نشان می‌دهد که داشتن عاملیت کارآمد و توانمند به معلمان انگلیسی‌زبان کمک می‌کند تا در مسیری که به سمت خودباوری حرفه‌ای بیشتر می‌رود، حرکت کنند، یا به گفته روی^۱، یکی از معلمان، به آن‌ها کمک می‌کند تا از مرحله «بی‌ثباتی و حرکت بر لبه تیغ» به مرحله «ثبات و خودباوری» به‌عنوان معلم زبان برسند و آن را با

1. Roy

اطمینان بروز دهند. روی در یکی از گزارش‌های خود نوشته بود «بعد از چند ماه کم‌کم خودم را به‌عنوان معلم زبان انگلیسی می‌بینم و با این عنوان به دیگران معرفی می‌کنم». کریستین، معلم دیگری، در گزارش نوشتاری خود نوشته بود:

«وقتی تازه تدریس را شروع کردم، من معلم با خود واقعی من متفاوت بود. چون می‌خواستم عملکرد خوبی داشته باشم، تحت فشار و استرس زیاد بودم. سعی کردم تا در قالب یک معلم خوب بروم و به توقعاتی که از من می‌رفت عمل کنم. خودم را که معمولاً آدم پرنرژی و پرحرفی است را سانسور می‌کردم و سعی می‌کردم تنها در جاهایی که به من گفته شده بود و به اندازه‌ای که به من گفته شده بود حرف بزنم. بعد از چند ماه متوجه شدم که این رویه درستی نیست. وقتی که اجازه دادم شخصیت واقعی من در معلمی‌ام نمود بیشتر داشته باشد، احساس راحتی بیشتری کردم».

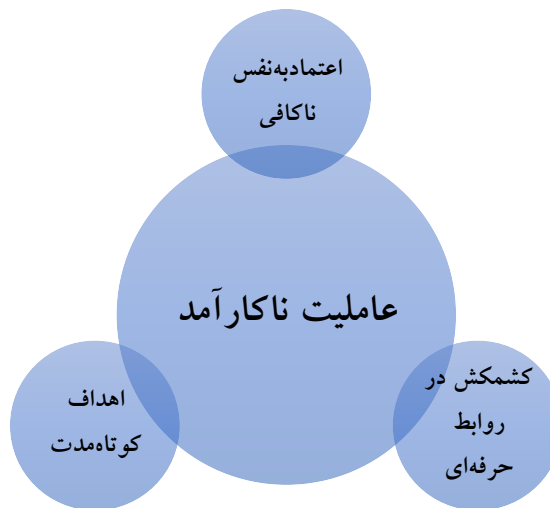
این نقل‌قول از کریستین یکی از نمونه‌هایی است که به ما نشان داد معلمان انگلیسی‌زبان سعی می‌کردند برای خود موقعیت‌هایی بسازند که به آن‌ها در ابراز عاملیت قوی‌تر کمک می‌کند. با این حال به‌نظر می‌رسد محیط آموزشی که این معلمان در آن کار می‌کردند چندان کمک‌حال آنان در فائق شدن بر مشکلات اولیه نبوده است. ریچارد در مصاحبه خود اشاره کرد که «مؤسسه هیچ‌گونه دوره‌های آموزشی برای افزایش مهارت‌های زبانی و تدریس برگزار نمی‌کند» و بنابراین، نومعلمان دوران راحتی را در رشد مهارت‌های لازم برای تبدیل شدن به معلم‌هایی با عاملیت کارآمد نمی‌گذرانند. فراتر از آن، مدیر و سرپرست آموزشی هم برای ارائه حمایت‌های فردی و حرفه‌ای به نومعلمان حضور فعال نداشتند. کیفا^۱ در مصاحبه‌اش گفت:

«وقتی تازه در این مؤسسه شروع به کار کردم، بسیار احساس تنهایی می‌کردم، هیچ‌کس نبود که من بتوانم با او راجع به سختی‌های اول راه صحبت کنم. سختی‌هایی مثل کنار آمدن با شاگردانی که از فرهنگ‌های مختلف می‌آمدند و پیشینه‌های متفاوتی داشتند یا نوشتن برنامه درسی مناسب برای کلاس‌های مختلف. سرپرست ما هیچ‌وقت

از من سؤال نکرد که آیا کارها خوب پیش می‌رود یا اینکه آیا نیاز به کمک دارم یا نه. خیلی زود متوجه شدم که خودم باید جواب همه سؤال‌ها را پیدا کنم». ناتان هم به موارد مشابهی اشاره کرد، البته او باور داشت که کمک‌ها و هم‌فکری‌های همکاران با سابقه‌تر تحمل سختی‌های اول راه را برای او آسان‌تر کردند.

با وجود همه این مشکلات اولیه، به‌نظر می‌رسد، سیستم آموزشی که خود معلمان انگلیسی‌زبان در آن تربیت شده‌اند و محیط اجتماعی که در آن زندگی کرده‌اند، تأثیر عمیقی بر دورنمای حرفه‌ای این معلمان داشته است؛ چراکه همه آن‌ها به اشکال مختلف بر این حقیقت اذعان داشتند که قدرت برتر در کلاس در دست معلم است و معلم می‌تواند با ارزیابی شرایط، تغییراتی را که صلاح می‌داند در کلاس خود اجرا کند. کیفا باور داشت که «معلم باید بتواند با خیالی آسوده از تصمیماتی، همانند تغییر برنامه درسی که می‌گیرد دفاع کند» و اینکه «مؤسسه باید به غرایز و تصمیمات معلم اعتماد کند». ناتان در مصاحبه‌اش گفت: «من همیشه شاگردانم را تشویق می‌کنم تا به خودشان اعتماد داشته باشند و مستقل باشند. اگر خودم به این توصیه‌ها عمل نکنم نمی‌توانم الگوی مناسبی برای آنها باشم». ریچارد در یکی از گزارش‌ها چنین نوشته بود: «سیستم آموزشی که من در آن تربیت شده‌ام به من آموخته است که انسان‌ها باید مستقل و آزاد باشند و کنترل رفتار و عقاید آنها تحت هیچ عنوانی پذیرفته نیست». بنابراین، می‌توان استدلال کرد که معلمان انگلیسی‌زبان می‌توانند بر پایه تفکراتی که در محیط‌های آموزشی و اجتماعی پیشین در ذهنشان شکل گرفته بر پشتیبانی شغلی کم ارائه شده توسط مؤسسه آموزشی و مشکلات اولیه غلبه کنند و راه خود را به سمت عاملیت کارآمد و اجرایی کردن نظرات خود که برآمده از ارزیابی نیازهای شاگردان است، هموار سازند. پذیرفتن معلمی به‌عنوان حرفه‌ای طولانی‌مدت و احساس رضایت از این تصمیم هم، سبب شده تا معلمان انگلیسی‌زبان راحت‌تر مشکلات را پذیرفته و با عاملیت مقتدر بر آن‌ها فائق آیند، چرا که می‌دانستند عملکرد مطلوب و رضایت شغلی در فضای محدود و کنترل‌شده امکان‌پذیر نیست. در کل،

عاملیت کارآمد به‌عنوان کد مرکزی همراه با سایر کدها نشانگر هویت در حال شکل‌گیری و پویای نومعلم‌ان انگلیسی‌زبان است.



شکل ۲. هویت معلم‌ان فارسی‌زبان

شکل ۲ نشان می‌دهد که معلم‌ان فارسی‌زبان از عاملیت ناکارآمد و ضعیف رنج می‌برند. آن‌ها به‌ندرت سعی در تغییر وضع موجود دارند و به‌راحتی تابع قوانین وضع‌شده‌اند. امیر در مصاحبه‌اش گفت: «ایجاد تغییر در برنامه‌ی درسی کاری نیست که بر عهده‌ی یک نفر گذاشته شود و به حمایت گروهی احتیاج دارد، من به‌تنهایی هیچ‌وقت آغازکننده‌ی یک تغییر در برنامه‌ی درسی نخواهم بود. اول به‌دلیل اینکه این کار من نیست و دوم به این دلیل که وقت زیادی از من می‌برد. اگر روزی مؤسسه تصمیم بگیرد این کار را انجام دهد، مدیر آموزشی باید گروهی را برای انجام آن تعیین کند. در حال حاضر، باید بگویم که همین که وظایفی را که به من محول شده، انجام دهم، کافیت». این نقل‌قول نشان می‌دهد که امیر نه‌تنها انگیزه‌ای برای ابراز عاملیت قوی‌تر ندارد، بلکه خود را هم در آن حد توانمند نمی‌بیند. یک دلیل برای توضیح کم‌بودن و ناکارآمد بودن عاملیت می‌تواند کمبود اعتماد به‌نفس باشد. معلم‌ان فارسی‌زبان این

تحقیق در کار در یک کشور و محیط آموزشی جدید را تجربه می‌کردند، زبانی را آموزش می‌دادند که زبان دوم خود آن‌ها بود و همواره از طرف همکاران انگلیسی‌زبان خود مورد نقد قرار می‌گرفتند. با وجود این، به‌نظر می‌رسد حمایت‌هایی که از طرف سرپرست و شاگردان دریافت می‌کردند به این معلمان کمک می‌کرد تا اعتماد به نفس خود را به‌کندی افزایش دهند. لیلیا در یکی از گزارش‌های نوشتاری خود این‌گونه نقل کرده بود: «در چند ماه گذشته بارها از طرف شاگردان تشویق شده‌ام، سرپرست آموزشی هم از طریق فرمهای ارزیابی که شاگردان پر کرده‌اند به محبوبیت من بین آن‌ها پی برده و چند بار با خوشحالی آن‌ها را به من نشان داده است». با این حال این اعتماد به نفس در حال شکل‌گیری همیشه با نقدها و اظهار نظرهای منفی همکاران انگلیسی‌زبان تهدید می‌شد. کاوه در مصاحبه خود گفت: «بارها شنیدم که معلمان انگلیسی‌زبان لهجه معلمان غیرانگلیسی‌زبان را مسخره می‌کنند. حتی یک روز شنیدم که یکی به دیگری می‌گفت: نمی‌دانم چرا مؤسسه معلمان غیرانگلیسی‌زبان استخدام می‌کند در حالی که دانش زبانی آن‌ها بسیار ضعیف است». این مسئله سبب سختی مضاعف در برقراری روابط حرفه‌ای معلمان فارسی‌زبان با معلمان انگلیسی‌زبان می‌شد. معلمان فارسی‌زبان هیچ‌گاه عضوی از حلقه داخلی سایر معلمان نبودند و لذا تنها محدود به ارتباط با یکدیگر بودند. مریم در مصاحبه خود گفت: «معلمان انگلیسی‌زبان هیچ‌وقت تمایلی به گذراندن وقت با ما نشان نمی‌دهند، آن‌ها ما را در حد خود نمی‌بینند». این حس غریبه‌بودن، معلمان فارسی‌زبان را بیشتر به سمت پیدا کردن فرصت‌های دیگر شغلی سوق می‌داد. داشتن چشم‌انداز کوتاه شغلی سبب تقویت بیشتر عاملیت ناکارآمد و کم‌رنگ‌تر شدن حس تعلق به محل کار جدید می‌شد. در کل، عاملیت ناکارآمد به‌عنوان کد مرکزی همراه با سایر کدها نشانگر هویت در حال شکل‌گیری و پویای نومعلم‌ان فارسی‌زبان است. بنابراین در جواب به سؤال پژوهش باید گفت با وجود اینکه این دو گروه از نومعلم‌ان در مکان آموزشی یکسان به تدریس مشغول‌اند، هر کدام تحت تأثیر عوامل

مختلف، مخصوصاً پیشینه فرهنگی آموزشی‌شان، عاملیت‌های متفاوت نشان داده و هویت‌های شغلی کاملاً متمایزی را می‌سازند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

برای بررسی شکل‌گیری هویت نومعلم‌ان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، با اتکا به نظریه قراردهی به‌عنوان نظریه پایه‌ای، این پژوهش تلاش کرد دریابد چگونه نومعلم‌ان در موقعیت‌های ساخته‌شده توسط خودشان یا موقعیت‌های ساخته‌شده توسط دیگران قرار می‌گیرند و سپس رابطه این موقعیت‌ها با عاملیت را در روایت‌های شفاهی و نوشتاری معلم‌ان انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان بررسی کند. پس از تحلیل داده‌های کیفی، این مطالعه، با در نظر گرفتن نمود عاملیت به‌عنوان کد مرکزی و نیز ربط آن با سایر زیرکده‌های مؤثر، نشان داد که هویت نومعلم‌ان فارسی‌زبان و انگلیسی‌زبان، به‌رغم فعالیت در محیط آموزشی واحد، متفاوت شکل می‌گیرد.

نکته‌ای که باید در تحلیل سؤال پژوهش در نظر گرفته شود این است که عاملیت و هویت هر دو، مفاهیم پویایی هستند و همان‌طور که نومعلم‌ان در تجربه حرفه‌ای خود پیش می‌روند و با شرایط و افراد جدید مواجه می‌شوند، مکرراً شکل می‌گیرند. برای نمونه، در معلم‌ان انگلیسی‌زبان، مشاهده کردیم با اینکه در ابتدای راه حرفه‌ای شدن، بیشتر آن‌ها احساس تنهایی داشتند و از کمبود حمایت‌های شغلی از جانب مؤسسه ناراضی بودند، با به اشتراک گذاشتن احساسات و تجارب خود با همکاران باسابقه‌تر توانسته‌اند حمایت آن‌ها را به‌دست آورده و در نهایت بر مشکلات فائق آیند. همین فائق‌آمدن بر مشکلات اولیه اعتماد به نفس آن‌ها را افزایش داده و سبب شده قدرت عاملیت خود را بیشتر باور داشته باشند. چنین روندی در معلم‌ان فارسی‌زبان نیز مشاهده شد. معلم‌ان فارسی‌زبان هم در اول راه با کمبود اعتماد به نفس در زمینه مهارت‌های زبانی و مهارت‌های آموزشی دست و پنجه نرم می‌کردند. بیش از آن رفتار غیردوستانه و حتی انتقادآمیز همکاران انگلیسی‌زبان باعث می‌شد تا آن‌ها به حد کافی به خود باور نداشته باشند و این مسئله راه را برایشان دشوارتر می‌کرد. با این حال، پس از آنکه با سایر معلم‌ان غیرانگلیسی‌زبان ارتباط برقرار کردند

و با واکنش‌های مثبت و حمایت‌های مدیر آموزشی، سرپرست و شاگردان روبه‌رو شدند، به آرامی خودباوری در آن‌ها رشد کرد. با اینکه این رویه به‌کندی پیش می‌رفت، اما قطعاً تأثیر مثبتی در خودباوری معلمان فارسی‌زبان و رشد حس تعلق آن‌ها به محیط آموزشی جدید داشت؛ حتی در مواردی اندکی، در معلمان با سابق‌تر (بیش از ۳ سال)، نشانه‌هایی از بروز عاملیت کارا تر هم دیده شد. این روند با نتایج تحقیقات فلورس و دی (۲۰۰۶) که نشان داد معلمان تحت تأثیر روابط اجتماعی و شخصی، در ارزش‌ها و باورهای خود تجدید نظر می‌کنند هم‌خوانی دارد. اما باید توجه داشت که روند مثبت و رو به جلو هیچ‌گاه و در هیچ‌کدام از گروه‌ها خطی نبوده و مرتباً بین حالت جدید و قدیمی در نوسان بود که نشانه‌ای از تأثیر عمیق محیط و برآیند نیروهای مثبت و منفی بر حالت‌های روحی معلمان داشت.

نتایج این پژوهش، همچنین، با نتایج تحقیق بیچاره، ورلپ و ورمانت (۲۰۰۰) که در آن سه منبع دانش مؤثر در هویت معلمان دانش‌های موضوعی، آموزشی و تربیتی ذکر شده است، در یک راستا است. در مورد معلمان فارسی‌زبان دیدیم که چگونه باور آن‌ها به نداشتن دانش موضوعی و آموزشی سبب کاهش اعتماد به نفس شده و در نهایت تأثیر منفی بر عاملیت آن‌ها گذاشته بود. واهاسانتانن (۲۰۱۵) بیان می‌کند که عاملیت حرفه‌ای در روند شکل‌گیری، تغییر و ادامه‌ی هویت بسیار تأثیرگذار و بنیادی است. این نتیجه‌گیری با مشاهدات ما در این مطالعه کاملاً هم‌راستا است. عاملیت یا ضعف در آن، موضوعی مهم و فراگیر در همه‌ی داده‌هایی بود که از منابع مختلف به دست آمد و دقیقاً به‌همین دلیل بود که ما عاملیت را به‌عنوان محور اصلی در نمایش هویت نومعلم‌ان انتخاب کردیم. پس از بررسی داده‌ها بر ما پوشیده نبود که عاملیت نقش کلیدی در شکل‌گیری هویت معلمان دارد و بر ابعاد دیگر چون خودباوری و اعتماد به نفس آنان سایه می‌اندازد. تغییرات دائمی در هویت نومعلم‌ان هم نکته‌ای بود که قبلاً هم به آن اشاره شد. همسو با مفهوم‌سازی امیر بایر و میش (۱۹۹۸) از عاملیت معلمان، در این مطالعه دریافتیم که نومعلم‌ان دائم در حال تغییر

در هویت خوددند و تلاش می‌کنند تا بین آنی که در قبل بودند، آنی که در لحظه هستند و آنی که در آینده خواهند بود توازنی برقرار کنند.

پژوهش‌های پیشین همچنین، نشان داده است که تطبیق با جامعه حرفه‌ای جدید ممکن است سبب ایجاد تغییراتی در هویت حرفه‌ای شود. برای مثال، کوستوگریز و پیلر (۲۰۰۷) نشان دادند که هویت حرفه‌ای گروه کوچکی از معلمان مهاجر در چند مدرسه در استرالیا دستخوش ناآرامی شده است. آن‌ها استدلال کردند که آشنا شدن با روش‌های جدید و داشتن فرهنگی متفاوت با محیط، اعتبار این معلمان را خدشه‌دار کرده است. در همان حال که این معلمان مهاجر تلاش می‌کردند به اعضای واقعی جامعه حرفه‌ای جدید تبدیل شوند، هویت حرفه‌ای آن‌ها مورد شک و ظن قرار می‌گرفت. به نظر می‌رسد این وضعیت در معلمان فارسی‌زبان وجود دارد. در نتایج این تحقیق دیدیم که یکی از بخش‌های مهم هویت نومعلمان فارسی‌زبان، مشکلات آن‌ها در برقراری رابطه‌های حرفه‌ای با همکاران انگلیسی‌زبان بود. معلمان انگلیسی‌زبان توانمندی‌های معلمان فارسی‌زبان را قبول نمی‌کردند و از هر فرصتی برای نقد کردن یا طعنه زدن استفاده می‌کردند. موسو و لیوردا (۲۰۰۸) نشان دادند که پذیرفته شدن یک غیرانگلیسی‌زبان در هر جامعه‌ای توسط اعضای آن جامعه بسیار مهم است چرا که این پذیرش در نهایت باعث به رسمیت شناخته شدن اجتماعی هویت غیرانگلیسی‌زبان است. در پژوهش حاضر پذیرفته نشدن معلمان فارسی‌زبان توسط معلمان انگلیسی‌زبان، به عنوان عضوی برابر در جامعه آموزشی، روند پیوستگی و ادغام در محیط جدید را برای معلمان فارسی‌زبان بسیار دشوار کرده بود. بیش از آن، دانش‌زبانی و فرهنگی معلمان فارسی‌زبان از طرف برخی شاگردان مورد شک بود.

۵.۱. دستاوردهای پژوهش

اولین و مهم‌ترین دستاورد و بهره این پژوهش در حوزه آموزش‌های پیش از خدمت یا دوره دانشگاهی معلمان است. ما در این پژوهش مخصوصاً به مراحل شکل‌گیری هویت در نومعلمانی که به تازگی فارغ‌التحصیل شده بودند و در سال‌های

اولیه خدمت خود بودند، توجه کردیم. برای اینکه نومعلممان بتواند بر مشکلات ذکر شده در این پژوهش فائق آیند، می‌بایستی آموزشی ببینند تا آن‌ها را هم از لحاظ فکری و از لحاظ تکنیکی آماده کند. با اینکه امروزه مربی‌معلمان بیش از پیش از ساختارهای روان‌شناختی همچون باورهای معرفت‌شناختی، خودآگاهی، بازیابی و هویت در کنار برنامه‌ریزی درسی و نحوه مدیریت کلاس استفاده می‌کنند (کورتاگن، ۲۰۰۴؛ راجرز و اسکات، ۲۰۰۸؛ اسیت ۲۰۰۷) این تلاش‌ها هنوز ناکافی است و در همه کشورهای یکسان پیاده نمی‌شود. هنگام شکل‌گیری هویت، وقتی موقعیت‌های ضعیف بارزتر و فراوان‌تر می‌شوند، نومعلمان دیگر نمی‌توانند خود بهترین‌شان را در کلاس ارائه کنند؛ بنابراین به نمونه‌ای کم‌بازده یا ناکارآمد از خود تبدیل می‌شوند. لذا، مربی‌معلمان باید به آن‌ها کمک کنند تا با شناخت و سرمایه‌گذاری روی توانمندی‌های منحصر به فردشان، احساس قدرت و توانایی بیشتر کنند. این توانمندی‌های منحصر به فرد بین معلمان انگلیسی‌زبان و غیرانگلیسی‌زبان متفاوت است و باید توسط مربیان مورد تأکید قرار بگیرد و نومعلمان از آن آگاه شوند. هرچه بیشتر نومعلمان به توانمندی‌های خاص خود پی ببرند، زودتر به پرورش آن‌ها می‌پردازند و در نهایت سریع‌تر در حرفه خود پیشرفت می‌کنند. بیش از آن، نومعلمان احتیاج دارند تا هویت حرفه‌ای خود را بشناسند و بدانند این هویت چگونه شکل گرفته و رشد می‌کند تا بتوانند درک کنند رفتارها و عقایدشان بر چه پایه‌هایی استوار است (کولدرن و اسمیت، ۱۹۹۹؛ مک لور، ۱۹۹۳). آموزه‌های پیش از خدمت به معلمان کمک می‌کند بخش‌های مختلف هویت خود را بشناسند و از مشکلاتی که ممکن است با آن‌ها روبه‌رو شوند، آگاه شوند و خود را برای عبور از آن‌ها آماده کنند. اینکه آیا بهتر است این تعلیمات به صورت واحد درسی جداگانه در دروس دانشگاهی لحاظ شود یا به صورت آموزش‌های مکمل ارائه شود، موضوعی نیازمند تحقیق بیشتر در فضاها و برنامه‌های آموزشی مختص تربیت معلم زبان است.

بهره دوم این تحقیق در ارتباط با آموزش‌های حین خدمت است. ما در این پژوهش دیدیم که معلمان، حین خدمت آموزش ندیده‌اند. آموزش‌های حین تدریس

از دو جهت برای معلمان سودمند است: یکی اینکه به آن‌ها کمک می‌کند بتوانند دانش و تکنیک‌هایی را که در دانشگاه فرا گرفته‌اند، مرور کنند و سؤال‌ها و مشکلاتی را که بعد از اشتغال به تدریس با آن‌ها روبه‌رو شدند، از مریبان بپرسند و دوم اینکه می‌توانند از طریق به اشتراک گذاشتن تجربیاتشان، با سایر معلمان ارتباط برقرار کنند. تمامی معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش اذعان داشتند که در مقطعی پس از شروع به تدریس، احساس تنهایی می‌کردند. دوره‌می با معلمان دیگر هنگام شرکت در آموزش‌های این چینی، به نومعلمان این فرصت را می‌دهد دریابند که اولاً تنها کسانی نیستند که تنهایی را تجربه می‌کنند و ثانیاً از طریق دانش جمعی می‌توانند راه‌حل‌هایی برای مشکلاتشان بیابند. مریبان این دوره‌های آموزشی هم بایستی زمان کافی برای شنیدن مشکلات معلمان اختصاص دهند و فرصتی را برای گفتگو و تفکر تحلیلی و منتقدانه فراهم کنند.

بهره سوم در زمینه برنامه‌نویسی درسی است. این پژوهش نشان داد که معلمان انگلیسی‌زبان و معلمان فارسی‌زبان ترجیح می‌دادند که سطحی از استقلال را در طرح برنامه درسی تجربه کنند. آن‌ها باور داشتند که معلم باید بتواند برنامه درسی را با نیازهای شاگردان تطبیق دهد؛ چرا که نیازهای شاگردان هر کلاس با کلاس دیگر و هر مقطعی با مقطع دیگر متفاوت است. لذا، می‌توان استدلال کرد که محدود شدن به یک برنامه درسی از پیش تعیین شده راه خلاقیت معلمان را می‌بندد، انگیزه آن‌ها را کاهش می‌دهد و در نهایت باعث می‌شود عملکرد ضعیف‌تری داشته باشند. مدیران آموزشی باید فرصتی را فراهم کنند تا معلمان گرد هم آیند و روش‌های ارتقای برنامه درسی و تطابق آن با نیازهای شاگردان را بررسی کنند. با چنین کاری مدیران نه تنها به معلمان قدرت می‌بخشند و حس بودن عضوی از خانواده آموزشی را به آن‌ها منتقل می‌کنند، بلکه فرصتی را نیز برای به اشتراک گذاشتن دانش و تجربه بین معلمان فراهم می‌کنند.

۵. ۲. محدودیت‌ها و پژوهش‌های آتی

همانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر این پژوهش هم عاری از محدودیت‌ها نبود. محدودیت اول مربوط به نقش پژوهشگر در گردآوری داده‌هاست. پژوهشگر، همکارِ معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش بود. بنابراین، ممکن است این شبیه پیش‌آید که به دلیل آشنایی یا ترس از بازگویی مطالب نزد سایر همکاران یا مدیر آموزشی، معلمان از گفتن یا نوشتن همه حقایق به پژوهشگر خودداری کرده باشند. برای به حداقل رساندن تأثیر این عامل، در برگه رضایت‌نامه و قبل از هر مصاحبه به همه شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که تمامی صحبت‌های آن‌ها محرمانه خواهد بود و در تحقیق نهایی با اسم مستعار گزارش خواهد شد. محدودیت دیگر مربوط به عدم استفاده از مشاهده مستقیم در کلاس جهت تکمیل داده‌های گردآوری‌شده از طرق دیگر است. مشاهده اینکه چگونه هویتی که معلمان ادعا می‌کردند در کلاس نمود می‌یابد، قطعاً می‌توانست تصویر کامل‌تری از شکل‌گیری هویت معلمان به ما بدهد. متأسفانه به دلیل قوانین سخت‌گیرانه مؤسسه، امکان مشاهده در کلاس در این پژوهش فراهم نشد، اما سعی بر آن بود تا از طرق دیگر، مخصوصاً مشاهده معلمان در محیط غیررسمی و خارج کلاس، تا جای ممکن اطلاعات کاملی از فرآیند شکل‌گیری هویت معلمان به دست آوریم.

مطالعات دیگری که می‌تواند مکمل پژوهش‌هایی باشد که تا امروز بر روی عاملیت و هویت معلمان انجام شده، مطالعات طولی^۱ است. از طریق مطالعات طولی، پژوهشگران می‌توانند بررسی کنند چگونه نومعلم‌ان از روز نخست، هویت خود را می‌سازند و چگونه مرتباً، تا پایان اولین یا دومین سال تدریس خود، به آن شکل می‌دهند. این نوع پژوهش از دو جهت مهم است؛ اول اینکه همه شرکت‌کنندگان در پژوهش در نقطه آغازین تجربه حرفه‌ای خودند؛ بنابراین از جهت سابقه تدریس متفاوت نیستند و ثانیاً شکل‌گیری هویت در میان افرادی مقایسه می‌شود که در یک محیط، در یک زمان و تحت تأثیر عوامل یکسان به هویت خود شکل می‌دهند.

کتابنامه

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ball, D. (1972). *Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion: Theoretical perspectives on deviance*. New York: Basic Books.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G., Crow, N. A., Grace, G., & Lawn, M. (1992). Emerging as a teacher. *British Journal of Educational Studies*, 40(2), 183-185.
- Cameron, D. (2013). Willingness to communicate in English as a second language as a stable trait or context-influenced variable. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(2), 177-196.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219-233.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Danielewicz, J. (2014). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. New York: SUNY Press.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré, & L. V. Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 32-52). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational*

- Research Journal*, 32(4), 601-616.
- De Munck, V. C., & Sobo, E. J. (1998). *Using methods in the field: A practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: Rowman Altamira.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the Journal of The British Sociological Association*, 12, 27-49.
- Handelman, D. (2008). Returning to cosmology: Thoughts on the positioning of belief. *Social Analysis*, 52(1), 181-195.
- Harré, R., & Slocum, N. (2003). Disputes as complex social events: On the uses of positioning theory. *Common Knowledge*, 9(1), 100-118.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2008). Positioning theory. *Self-Care, Dependent Care & Nursing*, 16(1), 28-32.
- Jenlink, P. M. (2014). *Teacher identity and the struggle for recognition: Meeting the challenges of a diverse society*. Lanham: R & L Education.
- Kayl-Aydar, H. (2015). Multiple identities, negotiations, and agency across time and space: A narrative inquiry of a foreign language teacher candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137-160.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Kluwer.
- Korthagen, F. A. (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.
- Korthagen, F. A. (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.
- Kostogriz, A., & Peeler, E. (2007). Professional identity and pedagogical space: Negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching Education*, 18(2), 107-122.
- 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.
- Mclean, S. V. (1999). Becoming a teacher: The person in the process. In R. P. Lipka, & Th. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (55-58). New York, NY: State University of New York Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago Press.
- Mockler, N. (2011). Becoming and 'being' a teacher: Understanding teacher professional identity. In N. Mockler, & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 123-138). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teachers' identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Moghaddam, F. M., & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. In F. M. Moghaddam & R. Harré (Eds.), *Words of conflict, words of war: How the language we use in political processes sparks fighting* (1-30). Santa Barbara: Praeger.
- Moussu, L., & Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Pennington, M. C. (2014). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In Y. L. Cheung, S. B. Said, & P. Kwanghyun (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16-30). Abington: Routledge.
- Phillips, D. J., & Hayes, B. A. (2008). Securing the oral tradition: Reflective positioning and professional conversations in midwifery education. *Collegian*, 15(3), 109-114.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95-116.
- Ray, J. M. (2009). A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 110-141.
- Rex, L. A., & Schiller, L. (2009). *Using discourse analysis to improve classroom interaction*. New York: Routledge.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education:*

- Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-756). New York, NY: Routledge.
- Rogers, R., & Wetzel, M. M. (2013). Studying Agency in literacy teacher education: Layered approach to positive discourse analysis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(1), 62-92.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Schensul, J. S., Schensul, J. J., & LeCompte, D. M. (1999). *Enhanced ethnographic methods: Observation, interviews, and questionnaires*, Vol. 2. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Singh, G., & Richards, J. C. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room: A critical sociocultural perspective. *RELC journal*, 37(2), 149-175.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research techniques*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing g theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14-31). Blackwell: Oxford.
- Varghese, M. M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211-224
- 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.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

پیوست ۱

ESL teachers*

	Name	NN/ N	Nationality	Education	Experience	Gender/age
1	Leila	Non-native	Iranian, First language: Farsi,	Master of TEFL from Iran, Azad University	30 months of experience, 24 months in Iran, 6 months in Canada	Female/27
2	Kaveh	Non-native	Iranian, First language: Farsi,	Master of TEFL from Iran, Azad University	32 months of experience, 30 months in Iran, 6 months in Canada	Male/30
3	Maryam	Non-native	Iranian, First language: Farsi, second language Turkish	Master of TEFL from Allameh University	24 months of experience, 20 months in Iran, 4 months in Canada	Female/28
4	Amir	Non-native	Iranian, First language: Farsi,	Master of TEFL from Azad University	20 months of experience, 18 months in Iran , 2 months in Canada	Female/26
5	Mohsen	Non-native	Iranian, First language: Farsi,	Master of TEFL from Shahid beheshti University	18 months of experience 17 months in Iran, 1 month in Canada	Female/28
6	Richard	Native	British	Master of TESOL from UK	2 years of experience, 1 year in UK, 1 year in Canada	Male/ 25
7	Caoife	Native	Irish	Master of TESOL form Ireland	3 years of experience, 2 years in Ireland, 1 year in Canada	Female/29

	Name	NN/ N	Nationality	Education	Experience	Gender/age
8	Roy	Native	Canadian	Master of TESOL from Canada	6 months of experience in Canada,	Male/25
9	Kristen	Native	Canadian	Master of TESOL from Canada	6 months of experience in Canada,	Female/25
10	Nathan	Native	Canadian	Master of TESOL from Canada	2 years of experience in Canada,	Male/26

پیوست ٢

Data description

	Frequencies		Transcribed pages
	initial	complementary	
Interviews	10	4	80
Diaries	80		170
Observation notes	30		130

پیوست ٣

A. Biography/background

1. Tell me about yourself and your cultural, linguistic, economic, educational and family background.
2. To what extent is your teaching life in harmony with personal life? have personal problems affected teaching?
3. Have you attended a teacher-training course? Describe it and explain what you liked and disliked about it?

B. Self-image

1. How do you describe yourself as a teacher? In the past, what type of teacher did you think you would become?

2. How do others describe you as a teacher? To what extent do you agree with them?
3. Who else has greatly influenced your teaching beliefs and performance?

C. Self-efficacy

1. How do you evaluate your teaching and language ability (skills and knowledge)? How do others evaluate you?
2. How do you compare your abilities with native teachers? In what areas are you weaker/stronger than them?
3. How do you compare your abilities with (fe)male teachers? In what areas are you weaker/stronger than them?

D. Job motivation

1. What made you choose teaching? What made/might make you stay in teaching?
2. Do the reasons that you initially had in mind for becoming a teacher still exist? Which? Why?
3. Is there any possibility of leaving teaching as your main career? What may make you do that?

E. Task perception

1. How do you deliver your job of teaching ESL? What is your purpose of teaching ESL?
2. What are your main responsibilities as a teacher toward yourself, your students, your colleagues?
3. What skills do you think you should have/develop to fulfill your responsibilities?
4. What do you want to change about the present situation so that it will be more in line with your ideas?
5. How do you evaluate the techniques you use? How much freedom do you have in choosing what to teach?
6. To what extent do you affect the context where you work? To what extent does it affect you?
7. How do you feel about your relationship with your colleagues and DOS/supervisors? What should it involve?
8. Who has power in your classroom and how is it expressed?

F. Future perspective

1. What do you think will happen in the future with regard to your development of teaching in terms of quality?
2. What type of teacher do you want to be in future?

G. The emotional aspect of professional identity

1. When do you feel as a teacher? angry, frustrated, (un)confident, disempowered, satisfied, excited, confused?

پیوست ٤

Questions and scenarios for non-native ESL teachers:

1. Imagine that you walk into the teachers' room and all native teachers are talking about something and laughing, what do you do? Do you go and start talking to them or do you sit at a corner by yourself?
2. Imagine that it is the first day of the class and students ask you where you are from. What do you say? Do you tell them the truth? Do you tell them that you have recently moved to Canada?

Questions and scenarios for native ESL teachers:

1. Imagine that you are teaching a level/class/book for the first time, how do you feel? Do you let your students know that this is your first experience? Do you ask for guidance or help from other colleagues?
2. Imagine that a new non-native teacher joins the team and its his/her first day, do you walk to her/him and introduce yourself or do you wait for her/him to do so? Do you invite her/him in your inner circle?

Open codes for ESL teachers

	Native (Canada)
Background	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taught other skills (e.g. sport) as a young adult before starting professional teaching 2. Had foreign babysitters/teachers growing up 3. Family always saw her as a teacher 4. Grew up in a rural, white Canadian, unicultural, farming environment 5. Both parents were ESL teachers 6. Mom and/or dad (one instance grandfather) were teachers 7. Parents had high academic expectations so he places same expectations on the students 8. Grew up with certain family values (e.g. caring for others, looking for those who are ignored) thus encourages students to understand these values and embrace them as much as possible 9. Asks parents for feedback and suggestions 10. Taught English in Summer camp and refugee camp 11. Taught English in public and private schools 12. Taught English to adolescents and adults 13. Being stressed and lack of sleep makes him less engaged/motivated 14. Interpersonal problems with family or colleagues can spill over into work 15. All had CELTA certificate 16. CELTA brought conformity to the methodologies implemented in the classroom 17. CELTA gave opportunity to practice teaching and to get feedback 18. Not enough time was dedicated to lesson planning in CELTA
Self- image A: <i>self- description</i>	<ol style="list-style-type: none"> 19. Structured; wants to follow explicit patterns 20. Social; likes interacting with students 21. Energetic teacher; likes keeping classes dynamic 22. Moderator; facilitates students learning 23. Cultivator, encourages students' curiosity 24. Guide; helps students in their discovery path 25. Caring; sees students as real people who need real care and attention
Self- image B: <i>others' description</i>	<ol style="list-style-type: none"> 25. Serious; wants to achieve clear learning goals and is less prone to play along with class 26. Dedicated; spends a lot of time planning and preparing for each class

	Native (Canada)
	<p>27. Popular; tries to have fun classes and is good at establishing rapport students</p> <p>28. Kind & supportive; tries to help weaker students as much as possible</p>
Self-image C: <i>influencers</i>	<p>29. Parents; ESL/general teachers who loved their job and their students</p> <p>30. University professors: the ones who were knowledgeable yet humble and approachable</p> <p>31. School teachers: the one teacher who was smart and funny, taught very tailored to the class</p>
Self-efficacy A: <i>teaching ability</i>	<p>32. Work in progress: sometimes needs to learn a grammatical point the night before teaching it</p> <p>33. WIP: sometimes need to do a thorough language analysis before teaching it</p> <p>34. WIP: tries to improve teaching through peer feedback and self-reflection</p> <p>35. Has good teaching abilities If students benefit from the</p> <p>36. It's hard to teach something that he has never learned himself</p>
Self-efficacy B: <i>language ability</i>	<p>37. WIP: is still figuring out advanced grammar issues</p> <p>38. Has good language ability if he can explain why a sentence is grammatically correct</p> <p>39. Having a "British" accent is an advantage</p> <p>40. Had little explicit knowledge about English grammar before becoming a teacher</p> <p>41. WIP: tries to gain the explicit knowledge through exposure and reading</p> <p>42. It is hard to assess language ability of a native</p>
Self-efficacy C: <i>comparative ability</i>	<p>42. Compared to other NTs with similar experience, he is better, because he is more conscientious in his work habit</p> <p>43. Compared to other NTs, he is not as good, he needs to learn more about the grammar</p> <p>43. Being a NT doesn't make him better than NNTs</p> <p>44. Respect for NNTs than NTs because they have worked twice as much to learn the language</p> <p>45. It is ignorant to give the job to someone just because she/he is native</p> <p>46. There are many natives who don't speak the language properly</p> <p>47. The only difference between a NT and NNT is preparedness</p> <p>48. No difference between male and female colleagues; whoever is more competent</p> <p>58. Women have better linguistic awareness</p>

	Native (Canada)
Job motivation	<p>59. Reasons to stay: the investment made in people and leaving an impact on a person's life</p> <p>60. Experience of learning with a guide who can refine knowledge is meaningful</p> <p>61. Reasons to leave: low income + low credibility of profession + burnout + distrust</p> <p>62. Committed to people and students (ethos)</p> <p>63. Hard to leave when involved in students' lives</p> <p>64. Knowledge and skill improvement come through self-study and constructive feedback</p> <p>65. Keeping self-motivation high is difficult when school doesn't offer any incentives</p> <p>66. Teaching something over and over again is tiring</p>
Task perception	<p>67. The main responsibility is toward students</p> <p>68. Well-being of students and colleagues will suffer if teacher doesn't take care of himself</p> <p>69. There is a higher chance of burnout if colleagues are not in it together</p> <p>70. Takes students' needs higher than what he has been told</p> <p>71. Does not necessarily follow changes that the management makes in the curriculum</p> <p>72. Feels comfortable defending her reasons in making changes to the curriculum</p> <p>73. School should trust teachers' instincts.</p> <p>74. Can easily make changes to the curriculum because of lack of supervision</p> <p>75. Not talking about certain topics in class in limiting</p> <p>76. Doesn't pay attention to the limitations, trusts his social awareness</p> <p>77. Tries to create open topics in class</p> <p>78. Tried the method offered by the school owner, didn't work, stopped implementing it</p> <p>79. Never bothered to tell the supervisor because of the chaos of the school</p> <p>80. Students are the ones who determine which activities work and which activities don't</p> <p>81. Forbidden topics (sex, religion and politics) are unavoidable; approaches them tentatively</p> <p>82. Likes to have control of the class but tries not to impose anything</p> <p>83. Not here to preach values</p> <p>84. It's ok to talk about forbidden topics; students are in</p>

	Native (Canada)
	<p>Montreal: a multicultural city</p> <p>85. Tries to adapt his teaching to his students' worldview</p> <p>86. Feels comfortable deviating from the curriculum</p> <p>87. Talked about forbidden subjects with students in a way that is respectful yet stimulating</p> <p>88. Feels like his work is not appreciated</p> <p>89. Would have liked to have more support at the beginning (financial + teaching feedback)</p> <p>90. Felt lonely when he first started</p> <p>91. School is a money-making machine; no care and attention for staff</p> <p>92. Students' needs come first but staff needs are close second</p> <p>93. When first started the context was affecting him (new environment, new job → anxious, following strict school rules), now he is affecting the context</p> <p>94. Has very good relationship with both male and female colleagues, not with the supervisor</p> <p>95. Enjoys making friends from other countries and cultures (NN colleagues)</p> <p>96. Believes that friendship between different cultures can be mutually beneficial</p> <p>97. Making friends with natives may be easier because of cultural similarities</p> <p>98. Relationships here are professional at the beginning and may evolve to friendship slowly</p> <p>99. Some scripts in the course book are too forced sounding, they don't have a natural flow</p> <p>100. There are better, more updates course-book out in the market</p> <p>101. Teachers need to incorporate some real language samples in their curriculum</p> <p>102. Open to innovative and creative ideas</p> <p>103. Conflict with supervisors start with miscommunication of expectations</p> <p>104. Tries to talk through it but also to get to the bottom</p> <p>105. Sometimes feels disrespected</p> <p>106. Teacher has the ultimate power in the class</p> <p>107. Little by little teaching is becoming part of everyday life</p> <p>108. Still "on the ropes" after couple of months but the professional identity is slowly forming</p> <p>109. Gained a lot of knowledge and insight during the past couple of months</p> <p>110. Nervous when the class is being observed</p>

Native (Canada)	
	111. Feels good to say that you are an ESL teacher 112. Thinks that Iranian teachers don't hang out with them because of cultural differences
Future perspective	113. Wants to remain a teacher but may move to academia 114. Will stay a teacher; teaching is the only job in which he can express himself 115. Is not sure if he wants to be an English teacher forever; thinking about changing field 116. Will try teaching English in other countries (EFL context)
Emotional aspect	117. Angry: Management is disrespectful of teachers / Necessary requirements are not met 118. Frustrated: Doesn't know how to explain something/Doesn't know answer of a question 119. Unconfident: Students have not improved at all / Doesn't know the answer to questions 120. Disempowered: If certain freedom of choice has been taken away 121. Excited: When students teach each other, and start sharing the knowledge 122. Confused: In socially awkward situations / When students have a negative attitude 123. Confident: When students show appreciation When students get good results in their tests

Non-native (Canada)	
Background	1. Taught in different contexts with different books (ESL and EFL) 2. Started with teaching kids 3. The teacher he is, is not the person he is 4. Tries to bring certain level of energy to the class, in real life doesn't need to show that 5. Master program helped him understand learning and teaching theories 6. CELTA helped her to understand the concept of lesson planning: necessity and know how 7. Taught adolescents and adults mostly exam preparation classes 8. Personal problems don't affect his teaching 9. You become another person when you go to the class 10. Class helps her forget her personal problems 11. First TTC experience was very educational; teacher educator was knowledgeable 12. Parents (either one or both) were teachers

Non-native (Canada)	
	13. Parents always encouraged him/her to learn English
Self- image A: <i>self- description</i>	13. He is a good teacher, has clear learning objectives in mind 14. Wants to leave students with something at the end of the day 15. He is a serious teacher and soon realized he needs more serious contexts 16. She is a popular, fun teacher 17. Wants to be a cool teacher, to create rapport with students 18. If students don't like someone as a person they don't like him/her as a teacher
Self- image B: <i>others' description</i>	19. Those who know him like him as a teacher they recommend him to others 20. Others see her as an approachable, social and energetic teacher 21. Agrees with how others describe her 22. Tries to live up to the expectations 23. Students like him because in his class they not only learn about English but other subjects 24. Native colleague was surprised at his level of language proficiency when he first started
Self-image C: <i>influencers</i>	25. Most important influencer is her dad who is a very passionate and dedicated teacher 26. Had couple of very good teachers throughout her life to whom she looks up to 27. There is no single influencer or role model
Self- efficacy A: <i>teaching ability</i>	28. Now is more capable of doing what he has been assigned to do 29. Has very good teaching ability, both skills and knowledge 30. Students results show performance of a teacher, his students always had good results 31. Still needs to work on her teaching skills; it's a work in progress
Self- efficacy B: <i>language ability</i>	32. Now is more confident about his language abilities than the beginning 33. Feels very confident about his language ability 34. Needs to work a lot on her language ability (vocabulary knowledge and pronunciation) 35. Keeps learning; WIP
Self- efficacy C: <i>comparative ability</i>	36. Natives have better language ability than me 37. If she was a student she would chose a native teacher 38. Students have right to ask for a native teacher 39. Felt intimidated by native colleagues when first started 40. Now, after couple of months, sees himself as competent and confident as native teachers 41. Being a non-native is an advantage (allows you to understand difficulties that the students are going through because you have

Non-native (Canada)	
	<p>been through the same thing)</p> <p>42. Sometimes it is hard to understand the colloquial language that native teachers use</p>
Job motivation	<p>43. Was good at teaching, made a career out of it, that's why he stayed in it</p> <p>44. Was passionate about English but not teaching</p> <p>45. Always admired her English teachers and wanted to be like them</p> <p>46. Loved the environment in which he could speak English</p> <p>47. Wanted to change career but he couldn't because of the difficulties in his country</p> <p>48. He stayed in the job because he had to</p> <p>49. Loves the interaction with students even more so in Canada</p> <p>50. She finds friends from all over the world</p> <p>51. Is planning to do something else in future</p> <p>52. Being able to make money is the only reason he has stayed in the job so far</p> <p>53. Is very committed to the job because he is making money with it but not passionate about it</p> <p>54. Teaching in Canada is not a career (a little more than minimum wage)</p> <p>55. Knows he can do better than English teaching (financially)</p> <p>56. Is committed to teaching but not to any specific institute or context</p> <p>57. Tries to improve knowledge and skills by studying relevant materials and workshops</p> <p>58. Needs to learn more about creative activities (fun and educational)</p> <p>59. Is committed because school is putting trust in her</p> <p>60. She has to give her best</p>
Task perception	<p>61. Teaching is taken more seriously in Canada</p> <p>62. Education management is taken more seriously in Canada</p> <p>63. Didn't see many differences between working in these two countries despite expectations</p> <p>64. Subjects that are not allowed to be brought into the classes are similar in both contexts</p> <p>65. Didn't have a clear vision of educational setting in Canada when he started</p> <p>66. More time is dedicated to lesson planning in Canada</p> <p>67. Both native and non-native colleagues are friendly and it's easy to get along with them</p> <p>68. Doesn't shy away from talking to native colleagues even after</p>

Non-native (Canada)

- making a mistake
69. Native teachers treat him differently because he is coming from another culture
70. Natives see him as less competent because he doesn't get certain cultural jokes
71. Afraid of making mistakes in front of native colleagues
72. Careful when talking in front of native colleagues
73. Prefers to hang out with non-native colleagues
74. Witnessed instances where native teachers made fun of non-native teachers (their accents)
75. DOS cares about first name of non-native teachers (should be easy to pronounce)
76. Doesn't like the course books (proposed an alternative but was rejected)
77. Native teachers have better understanding of cultural aspects of language
78. Connecting with native teachers was easier than expected
79. Tries to listen to native teachers as much as possible to learn from them
80. Spends a lot of time finding subjects that are general enough (so all students can relate to)
81. Making changes to curriculum is not one-person job, needs group support
82. Sometimes need to justify everything to students
83. If asked by students, always tells the truth about his origin
84. Was asked by supervisor not to tell students that he has recently moved to Canada
85. For any necessary changes in curriculum consults with DOS first
86. Students with different skills affect teaching
87. Follows exact school rules, doesn't talk about forbidden subjects at all
88. Sometimes it is hard not to talk about forbidden subjects because they are controversial
89. DOS does not interfere with my teaching; he knows me
90. Students satisfaction is number one priority here
91. Students in Iran were more demanding
92. Assigned duties (grading, completing forms) are waste of time; does the bare minimum
93. Doesn't see a need in developing skills; feels competent and confident
94. Finding material that is new and effective is the only thing he

Non-native (Canada)

- needs to focus on
95. Teachers should expect more of students and students know learning can be done faster
96. Native teachers' expectations of students are way lower than non-native teachers
97. Because of copy right issues in Canada they cannot bring in new, updated course
98. Good material has rich context; grammar is embedded in the context
99. Feels fine when being observed
100. Does his best and doesn't blame himself for the poor performance of students
101. Always guides students
102. Has minimum relationship with DOS
103. Lack of cultural knowledge sometimes come across as lack of competency or intelligence
104. Left the school that was very strict and didn't allow creativity
105. Has the power in the class because he is the one who brings the material, manages the class
106. Context (neighborhood, cultural background of students) changes the teaching experience
107. Gauges the dynamic of class, staff room and adjust to that
108. Rigid syllabus is not interesting
109. Institute here gives 100% freedom as long as students are satisfied
110. Institute/DOS doesn't micromanage you
111. There is the possibility of taking students out and practicing the language
112. It is easier to be close to students in Canada
113. As a teacher you want to be impartial toward sensitive subjects
114. Avoids bringing up forbidden subject even more in Canada
115. Usually changes the subjects in a way that fits everyone
116. Doesn't stop whatever gets students going
117. There are energetic classes in which you feel empowered; there are others that are different
118. Students that are sleepy and have no energy negatively affect teacher's and class energy
119. Students in Iran were more motivated and smarter, they would learn faster
120. Teacher needs to create an environment that is conducive to learning
121. There is not much interaction between teachers here

Non-native (Canada)	
	122. Wants to bring interesting and engaging content to the class 123. Gets a bit anxious when being observed, tries to be her best 124. There are students who prefer native teachers
Future perspective	125. Sees an expiration date for this job 126. Doesn't want to be a teacher for the rest of his life 127. Will eventually reach the point of switching to another job 128. Is definitely going to change his job
Emotional aspect	129. Angry: Students are nonchalant and haphazard / School is ignorant of teachers' needs 130. Frustrated: Students are not improving despite / Teaching the same level all the time 131. Unconfident: Explaining something in front of the DOS/supervisor or native colleagues 132. Disempowered: Students don't want to learn/ no power in choosing the level to teach 133. Satisfied: Students say that they like the class and the teacher 134. Excited: Students are excited and engaged 135. Self-confident: Can answer whatever question students ask/ better linguistic knowledge

Axial codes for native ESL teachers (Canada)

Category	Causal sub-category	Contextual sub-category	Intervening sub-category
Minimal professional support (Positioned as low priority by school system)	-school as a money-making machine -students' satisfaction is the priority - teachers' needs are ignored	- no training - no incentive - anxiousness, loneliness - no support especially at the beginning	- economy - school survival contingent upon student's satisfaction & return - low-educated owners
Reaching stability in seeing self as a teacher (Reluctance in self-positioning as an ESL teacher at the beginning)	-first job -new working environment -unsure about being able to carry out the job	- still "on the ropes" - professional identity forming slowly - teaching is becoming part of everyday life -feels right to say, "I am an English teacher"	- status of ESL teacher in society - family support - full-time vs. part-time teaching
Robust agency (Positioned as independent and powerful by culture and society)	- growing up in a multicultural environment - lessons from educated parents - importance of professional rights in society	- feels comfortable deviating from the curriculum - has the ultimate power in the class - does not follow changes in curriculum - feels comfortable defending his reasons - trust his social awareness	- strong controlling system - individual characteristics
Long-term goals (Self-positioning as a life-time teacher)	- teaching as the only job in which he can express himself - committed to students - passionate about teaching	- does not have a plan to move to another job - will always be a teacher but maybe in another context	- getting married, having kids (new financial needs) - receiving an unexpected but interesting offer

Axial coded for non-native ESL teachers

Category	Causal sub-category	Contextual sub-category	Intervening sub-category
Inadequate but growing confidence (Positioned as good and capable teacher by supervisor and most of the students)	<ul style="list-style-type: none"> - lack of knowledge about the new environment - slowly forming a clearer vision of educational setting in Canada - receiving positive feedback from students and supervisor - being able to compare himself with native colleagues 	<ul style="list-style-type: none"> -slowly getting over the self-doubt -becoming more capable in doing assigned duties - becoming more confident after couple of months - seeing himself as competent as native colleagues 	<ul style="list-style-type: none"> - time spent at job - being viewed as less competent by native colleagues
Struggling in creating professional ties (Positioned as less competent by some native colleagues)	<ul style="list-style-type: none"> - native colleagues see him as less competent (accent, cultural knowledge) - afraid of making mistakes in front of native colleagues 	<ul style="list-style-type: none"> - not spending much time with native colleagues - hanging out more with non-native colleagues - minimum relationship - feeling isolated 	<ul style="list-style-type: none"> - having little time for socializing (short breaks, busy preparing materials)
Deficient agency (Positioned dependent and powerless by home educational system and culture)	<ul style="list-style-type: none"> - coming from conservative culture -always following rules -not trusting social/professional instinct 	<ul style="list-style-type: none"> - avoiding forbidden subjects - consulting with DOS first for any changes - following exact school rules 	<ul style="list-style-type: none"> - new context - new country - old habits
Short-term goals (Self-positioning as a temporary teacher)	<ul style="list-style-type: none"> - teaching in Canada is not a career - knowing that he can do better than teaching - seeing an expiration date for this job 	<ul style="list-style-type: none"> - planning to do something else in future - getting educated in another field - looking into other options 	<ul style="list-style-type: none"> - few teaching positions available - necessary time to get educated in another field