فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی-فرهنگی، دوره‌ی دوازدهم، شماره‌ی ۱، تابستان ۱۴۰۲، صفحات۷۳-۵۴

مقاله پژوهشی

بررسی رابطهٔ بین هویت مذهبی معلمین مسلمان زبان انگلیسی و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها در مدارس ایران

شهریار جلیلی[۱]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۸ تاریخ پذیرش:۱۴۰۲/۰۲/۹

چکیده

با اینکه موضوع "مذهب" در آموزش عمومی، توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است، جایگاه آن در آموزش زبان انگلیسی، به عنوان زبان دوم، مدت‌ها مورد بحث بوده است. به تازگی، تأثیر باورهای مذهبی در حرفهٔ آموزش زبان انگلیسی به یادگیرندگان غیرانگلیسی زبان به روشنی مشاهده شده است. با این وجود، با مرور ادبیات در حوزهٔ آموزش زبان انگلیسی پی می‌بریم که مطالعات غالبا به بررسی ارتباطات بین مسیحیت و آموزش زبان انگلیسی پرداخته است. رابطهٔ بین ادیان دیگر مانند اسلام و آموزش زبان انگلیسی بسیار کمتر مورد توجه قرار گرفته است. لذا این مطالعهٔ کیفی تلاشی است برای پر کردن این شکاف علمی. این تحقیق، با هدف بررسی رابطهٔ دین مبین اسلام و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم‌های مسلمان زبان انگلیسی در ایران انجام گرفت. برای انجام این امر، تعداد ده معلم مسلمان به عنوان شرکت‌کنندگان در تحقیق به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب گردیدند. از این تعداد، شش نفر مرد و چهار نفر خانم بودند. با بهره‌گیری از مصاحبه‌های عمیق، به عنوان منبع اصلی جمع‌آوری داده‌ها و پیروی از اصول رویکرد تحلیل محتوای استنتاجی، این مطالعه نشان داد که اسلام به سه نحو مهم در هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان مرتبط بوده است: : (۱) تقویت آرامش روحی و ذهنی (۲) بهبود رابطهٔ معلم و دانش‌آموز و (۳) تقویت ارزش‌های مذهبی دانش‌آموزان. در نهایت، پیامدهای نظری و آموزشی این مطالعه و همچنین جهت‌های تحقیقات آتی ارایه گردید.

واژه‌های کلیدی: اسلام؛ آموزش زبان انگلیسی؛ مسیحیت؛ هویت حرفه‌ای؛ هویت دینی.

[۱] استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلام آباد غرب، اسلام آباد غرب، ایران.

jalilishahriar@yahoo.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

مقدمه

اکثریت قابل توجهی از مردم جهان، مؤمنان دینی هستند، به این معنا که به وجود یک خدا یا خدایان اعتقاد دارند. طبق گزارش مرکز مطالعاتی پیو[1] بیشتر از هشتاد درصد از جمعیت جهان به یک نهاد دینی وابسته هستند و هرکدام به نحوی به عبادت دینی می‌پردازند. معلمان نیز از این قاعده مستثنی نیستند چرا که آن‌ها بخشی از جامعه هستند و خواه ناخواه اعتقادات مذهبی و یا معنویشان را با خود به محیط حرفه‌ای خود به همراه می‌آورند (محبوب، احمر، کورتنی و ایو [2]، ۲۰۱۸: ۲۰۷).

بررسی رابطهٔ بین دین و آموزش زبان به تازگی مورد توجه محققین قرار گرفته است (کاناگاراجه[3]، ۲۰۱۸: ۱). اما باید توجه داشت که پیشینهٔ تحقیق دربارهٔ آموزش زبان انگلیسی نشان می‌دهد که اغلب مطالعات به بررسی ارتباط میان مسیحیت و آموزش زبان انگلیسی پرداخته است. رابطهٔ بین اسلام و دیگر ادیان و آموزش زبان انگلیسی به طور چشم‌گیری نادیده گرفته شده است (محبوب و وونگ، ۲۰۱۸: ۲۰۷). همان‌طور که قبلاً اشاره شد، اعتقادات مذهبی و ارزش‌های انسانی که معلمان با خود به کلاس‌های آموزشی همراه می‌آورند، بر تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به طور کلی، مذهب می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت باشد. معلمان ایرانی زبان انگلیسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند. به دلیل وابستگی بالای معلم‌ها به آموزه‌ها و تعلیمات اسلامی، هویت مذهبی آن‌ها می‌تواند بر آنچه که در کلاس انجام می‌دهند، تأثیر بگذارد. بنابراین، با توجه به شکاف موجود در ادبیات که به آن اشاره شد و جایگاه مهم مذهب در دوران پس از انقلاب و همچنین نقش قوی آن در تعریف هویت‌های شخصی در ایران، جای تعجب نیست که معلمان ایرانی زبان انگلیسی نیز هویت‌های مذهبی خود را در هویت‌های معلمی‌شان دخالت دهند. به این معنا که هویت مذهبی آن‌ها، به دلیل ارتباط قوی بسیاری از آن‌ها با آموزه‌ها و عملکردهای اسلامی، می‌تواند تأثیر بزرگی بر آنچه در کلاس انجام می‌دهند، داشته باشد. بنابراین، مطالعهٔ فعلی تلاش کرد تا به نوبهٔ خود ارتباط میان هویت مذهبی معلمان مسلمان زبان انگلیسی در مدارس سطح متوسطه در کشور ایران را با هویت حرفه‌ای آنها تشریح کند. با توجه به این پس‌زمینه، مطالعهٔ حاضر به سؤال تحقیقاتی زیر پاسخ داد:

[1] Pew research Center

[2] Mahboob &Wong

[3] Canagarajah

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

چه رابطه‌ای بین هویت مذهبی معلمان مسلمان زبان انگلیسی و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنها به عنوان معلم وجود دارد؟

پیشینهٔ تحقیق

دین در پژوهش‌های آموزش زبان

اگرچه دین به شکل چشم‌گیری در پیشینهٔ آموزش عمومی مورد توجه قرارگرفته است، اما از جایگاه محوری در پژوهش‌های مرتبط با آموزش زبان انگلیسی برخوردار نیست (یوشیودا[1]، ۲۰۱۸:٤٤٩). به نظر می‌رسد که عدم علاقه به این موضوع عمدتاً ناشی از دو مسأله است. اولا، بی توجهی به پژوهش دین در آموزش زبان انگیسی ناشی از برداشت‌های بسیار سطحی از زبان، زبان‌آموز و آموزش و یادگیری در حوزهٔ زبان‌شناسی کاربردی است (هان[2]، ۲۰۱۸: ٤۳۳). پیشینهٔ آموزش زبان انگلیسی نشان می‌دهد که در گذشته، آموزش و یادگیری به شکل انتقال و اکتساب مکانیکی مجموعه‌ای از دانش‌ها تلقی می‌گردیده است و ویژگی‌های معلمین بی تأثیر بوده‌اند (تسوی، لوپز رییل و ادواردز[3]، ۲۰۰۹: ۲٦). این دیدگاه به معلمان زبان به عنوان تکنسین‌هایی می-نگریست که وظیفه‌شان تنها اجرای صحیح روش تدریس بود تا دانش‌آموزان زبان مقصد را یاد بگیرند. در این روش، تمرکز بر چیزهایی است که معلمان باید بدانند و چیزهایی که باید انجام دهند، اما اینکه معلم چه کسی است و چه باورهایی دارد، نادیده گرفته می‌شد (فارل، بوراین و لویس[4]، ۲۰۲۰: ۷).

دلیل دوم و شاید بهتر برای عدم توجه به دین در زمینهٔ آموزش زبان انگلیسی به یادگیرندگان غیر انگلیسی زبان، رابطهٔ نزدیک میان شیوه‌های مبلغین مسیحی و آموزش زبان انگلیسی است. به مدت طولانی، مبلغان مسیحیت، به عنوان یکی ازشیوه‌های اصلی ترغیب کسانی که از مسیحیت و انجیل چیزی نشنیده بودند، از انگلیسی و آموزش آن استفاده می‌کردند (هان و وارگس[5]، ۲۰۱۹: ٤). این موضوع منجر به انتقادات شدیدی علیه شیوه‌های غیر اخلاقی مبلغان مسیحی که غالباً آموزش ندیده بودند و از آموزش زبان انگلیسی به عنوان پوششی برای تبلیغ مذهب بهره می‌بردند، گردید. به عبارت دیگر، مبلغان مسیحیت از زبان انگلیسی به عنوان طعمه

[1] Ushiodaa

[2] Han

[3] Tsui, Lopez-Real &Edwards

[4] Farrell, Baurain & Lewis

[5] Han & Varghese

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

برای ترغیب دانش‌آموزان به پذیرفتن دین مسیحیت استفاده می‌کردند (پنی کوک و کوتاند-مارین[1]، ۲۰۰۳: ۳۳۳) . ارتباط تبلیغی مسیحیت و آموزش زبان انگلیسی منجر به محکومیت دین در زمینهٔ آموزش زبان انگلیسی به یادگیرندگان غیرانگلیسی زبان گردید و از آن به عنوان مانعی در تدریس صادقانه و دقیق زبان انگلیسی نام برده شد. به واقع، در آموزش زبان انگلیسی به یادگیرندگان غیر انگلیسی زبان انتظار می‌رفت معلمان اعتقادات مذهبی خود را در حین تدریس در کلاس دخالت ندهند (دینگ و دی کاستا[2]، ۲۰۱۸: ۵۳۳). این امر به نوبه خود باعث خارج شدن دین از کانون توجه تحقیقات علمی در آموزش زبان گردید.

با این حال، در اوایل قرن بیست‌ویکم، فضایی فراهم گردید که به موجب آن موضوعی که به مدت طولانی یک حوزهٔ پژوهشی بی اهمیت و نقطهٔ کور در پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی تلقی می‌گردید، مورد توجه قرار گیرد (اسمیث و آبسبورن[3]، ۲۰۰۷: ۱). البته عاملی که باعث توجه هر چه بیشتر محققین به دین در حوزهٔ آموزش زبان انگلیسی شده است، درک روزافزون این قضیه است که مسألهٔ اصلی در مخالفت با دین در تدریس، جنبهٔ معنوی و درونی دین نیست، بلکه استفادهٔ ابزاری از آن است. این آگاهی، وقتی بیشتر نمود پیدا می‌کند که سابقهٔ تاریخی انگلستان در ارتباط با استعمار زبانی و کار مبلغین مسیحی ثابت شده است. در نتیجه انتقاد از افراط‌گرایی‌های مذهبی باعث گردید تا جنبه‌های محتمل دیگری از ارتباط میان دین و آموزش زبان که قبلا نادیده گرفته شده بودند، بیشتر مورد توجه قرار گیرند (مورگان و کلارک[4]، ۲۰۱۱: ۸۲۸). در نهایت، مجلات علمی و ناشران به موضوعات مرتبط با دین، علاقهٔ بیشتری نشان داده‌اند و باب جدیدی از تحقیق دربارهٔ دین و یادگیری زبان دوم باز شد (کیم[5]، ۲۰۱۹:۱۰).

قابل درک است که به دلیل نوپایی این حوزهٔ تحقیق، تا به‌حال اکثر مطالعات، جهت‌گیری ایدئولوژیک داشته است. به عبارت دیگر، تعداد کمی از تحقیقات میدانی و تجربی، دربارهٔ شیوه و میزان ارتباط و پیوستگی دین با هویت حرفه‌ای معلمان زبان انجام گرفته است. با این حال، مطالعات کمی و تجربی در این باره، نشان می‌دهد عدم توجه به دین در تصویر کلی آموزش زبان، ممکن است منجر به از دست دادن یک عنصر حیاتی در این فرایند پیچیده گردد. به عنوان مثال،

[1] Pennycook & Cautand-Marin

[2] Ding & De Costa

[3] Smith & Osborn

[4] Morgan & Clarke

[5] Kim

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

یافته‌های بائورین[1] نشان داد اعتقادات مذهبی معلمان مسیحی غیرانگلیسی به سه شکل، بر هویت حرفه‌ای آنها تأثیر گذاشته است : (۱) نحوهٔ برداشت شرکت‌کنندگان از مفهوم معلم حرفه‌ای از زاویهٔ اعتقادات دینی، (۲) میزان تأثیر اعتقادات مذهبی شرکت کنندگان بر تعامل آنها و (۳) انتقال آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان (باورین، ۲۰۱۶). همچنین، دینگ و دکاستا[2] (۲۰۱۸) تجربهٔ زندگی یک معلم بازنشستهٔ زبان انگلیسی را بررسی کردند و متوجه شدند که بودایی‌گری به تحول هویت حرفه‌ای او از یک مدرس زبان انگلیسی که تنها به تدریس نکات زبان علاقه داشت، به یک معلم زبان انگلیسی که از زبان برای پرورش و تربیت شاگردان استفاده نمود، منجر گردید. دربارهٔ ارتباط مذهب با آموزش زبان انگلیسی، لازم به ذکر است که ارزش‌ها و باورهای مذهبی نه تنها ممکن است بخشی از محتوای تدریس و یادگیری باشند، بلکه ممکن است اساس خود تدریس و یادگیری را تشکیل دهند (شارما[3]، ۲۰۱۸: ۸۵) این‌گونه مطالعات محدود نشان می‌دهند که نیاز به کار بیشتر در خصوص ارتباط دین معلمان زبان با هویت حرفه‌ای آنها وجود دارد.

هویت حرفه‌ای و مذهب

به‌طور کلی هویت حرفه‌ای به نحوهٔ برداشت معلمین از خودشان به عنوان متخصصان موضوع، متخصصان آموزشی و معلمین اخلاق و ارتباطات پایدارشان در محیط کار اشاره دارد (بیجارد، مایر و ورلوپ[4]، ۲۰۰۴). به منظور درک بهتر فعالیت‌های کلاسی و نقش معلمان در آموزش زبان، در سال‌های اخیر محققان بر آن شدند تا مفهوم هویت معلمان را به دقت بیشتری بررسی کنند (بیجارد[5]، ۲۰۱۹).

اما بسیاری از پژوهشگران از برخی ویژگی‌های کلیدی هویت نام برده‌اند (مانند گارنر و کاپلان[6]، ۲۰۱۸؛ توماس و ماکلر[7]، ۲۰۱۸). یکی از این ویژگی‌ها، ماهیت پویای هویت است (گارنر و کاپلان، ۲۰۱۸). ویژگی دیگر این است که هویت معلم شامل زیرهویت‌هایی است که به طور مداوم با توجه به زمینه‌ها و روابط مختلف تغییر می‌کنند (توماس و ماکلر، ۲۰۱۸). یکی از

[1] Baurain
[3] Ding & De Costa
[4] Sharma
[4] Beijaard, Meijer, & Verloop,
[5] Beijaard
[6] Garner & Kaplan,
[7] Thomas & Mockler

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]
[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

این زیر-هویت‌ها، هویت مذهبی است. به گفته کیز و رایتز[1] (۲۰۰۷)، هویت مذهبی به این معنا است که فرد چه تصوری از خودش در ارتباط با داشتن باورها و ارزش‌های مذهبی دارد. اهمیت پیش‌زمینهٔ مذهبی در این حقیقت است که پاسخ‌ها دربارهٔ معنا، هدف و تقدس زندگی در قلب دین قرار دارند (دالینگر[2]، ۲۰۰۱). علاوه بر این، پیش‌زمینه‌های مذهبی باورها و عمل‌های خاص را برای افرادی که خود را با هویت مذهبی نشان می‌دهند، معنی‌دار می‌کنند (آنتونی و زیبِرتس[3]، ۲۰۱۲) و به این ترتیب زندگی را معنی‌دارتر می‌کنند.

هویت مذهبی را می‌توان در قالب چهار بخش در نظر گرفت: ایمان، تعلق، رفتار و اتصال. این چهار بعد از مذهب برای درک مذهب مهم هستند. ایمان، باور مذهبی یا اعتقاد به احکام مذهبی خاص است. ایمان هر فرد، نحوهٔ تجسم ارتباط آنها با نیروهای مافوق طبیعی را شامل می‌شود. در اکثر ادیان الهی، مردم به خدا (توحید) یا خدایانی (پلورالیسم) یا برخی نیروهای مافوق بشری اعتقاد دارند (ساروگلو[4]، ۲۰۱۱). تعلق و وابستگی مذهبی به این معنا است که شخص به مذهب خاصی ایمان قلبی دارد و یا نسبت به نوعی سنت مذهبی یا یک فرقه داخل یک مذهب خاص، حس وفاداری دارد.

رفتار به معنای پایبندی مذهبی یا عمل به ارزش‌هایی است که در آن مذهب ،مقدس شمرده می‌شوند. این شامل پایبندی به هنجارها و تشخیص درست از نادرست می‌باشد. افراد بسیار مذهبی، غالبا به اعتقادات مذهبی خود عمل می‌کنند. برای این افراد، دین خط مشی زندگی را تعیین می‌کند. ارزش‌های مذهبی همچنین شکل و شمایل سیستم قانونی و دیوانی یک کشور را نیز تعیین می‌کنند. در نهایت، اتصال چهارمین بعد از ابعاد هویت مذهبی است. اتصال، شامل مراسم مذهبی و یا ارتباط از طریق تمرینات و مراسم معنوی است. اینها آیینی مانند نماز و عبادت و زیارت هستند که مردم یا به صورت فردی و یا به صورت جمعی انجام می‌دهند . چهار بعد تعلق، ایمان، اتصال و رفتار به ترتیب، نشان‌دهندهٔ عناصر اجتماعی، شناختی، احساسی و اخلاقی مذهب هستند (ساروگلو، ۲۰۱۱).

[1] Keyes & Reitzes

[2] Dollinger

[3] Anthony & Ziebertz,

[4] Sarogolou

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

بررسی‌های دقیق نشان می‌دهد که تأثیر باورها و رفتارهای مذهبی در تدریس به سه شکل است. اولین تأثیر مربوط به چالش‌های گذشته و معاصر در ارتباط با تنوع مذهبی در دوران جهانی‌شدن است (آربر[1]، ۲۰۱۵). دومین تأثیر، مربوط به ارتباط بین هویت‌های مذهبی و هویت‌های فرهنگی یا نژادی است (میچل[2]، ۲۰۰۶). در نهایت، ممکن است پیش‌زمینهٔ مذهبی بر دانش و عمل معلمین در گنجاندن مباحث مذهبی در برنامهٔ درسی با تأثیر بگذارد (وایت[3]، ۲۰۱۰). به عنوان یک حرفه، تدریس، مملو از تعهدات اخلاقی است که ناشی از پایبندی معلمان به ارزش‌ها و باورهای‌شان است. هیگینز[4] (۲۰۱۱) ادعا می‌کند که چنین مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌ها در ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان و همکاران تأثیرگذار است.

روش تحقیق

در این مطالعه، رویکرد نمونه‌گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت. در نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگر باید ابتدا معیارهای شامل شدن و یا کنار گذاشتن شدن افراد را برای شرکت در مطالعه مشخص کند. تعیین این معیارها هدف مطالعه را منعکس می‌کند و به شناسایی شرکت‌کنندگان دارای صلاحیت کمک می‌کند (مریام[5]، ۲۰۰۹: ۷۸). شرکت کنندگان در این مطالعه باید: (۱) معلم زبان انگلیسی باشند، (۲) مسلمان باشند و (۳) حداقل چهار سال در سیستم آموزشی ایران تدریس کرده باشند. برای اطمینان از اینکه معلمین مذهبی هستند، علاوه بر اینکه خود آنها اذعان کردند، مورد تأیید مدیران و همکاران‌شان نیز قرار گرفتند. در این مطالعه، شرکت‌کنندگان شامل ده معلم زبان انگلیسی بین سن ۲۵ تا ۴۳ سال در مدارس متوسطه در ایران بودند. از این تعداد، شش نفر مرد و چهار نفر خانم بودند. در حالی که دورنی[6] می‌گوید در یک مطالعهٔ کیفی که به خوبی طراحی شده است، معمولاً نیاز به تعداد کمی از پاسخ‌دهندگان می باشد، جواب دقیقی برای اینکه نمونه چقدر کوچک باید باشد، وجود ندارد (دورنی، ۲۰۰۷: ۱۲۷). برای جذب آنها، ابتدا با معلمین زبان انگلیسی در چندین دبیرستان به صورت حضوری تماس گرفته شد و پژوهش، اهداف آن، اهمیت، فواید، مخاطرات و روش‌های آن به آنها توضیح داده شد. در نهایت، بیست نفر، آدرس ایمیل خود را برای ارسال یک برگه اطلاعات دقیق و یک فرم رضایت

[1] Arber
[2] Mitchell
[3] White
[4] Higgins
[5] Merriam
[6]. Dornye

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]
[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

در اختیار محقق قرار دادند. با بررسی اطلاعات ده نفر، به عنوان نفرات اصلی شرکت کننده در مطالعهٔ مورد نظر انتخاب گردیدند.از میان این افراد، سه نفر در پایهٔ یازدهم و هفت نفر در پایهٔ دوازدهم مشغول به تدریس زبان انگلیسی به دانش‌آموزان مسلمان بودند. مشخصات شرکت-کنندگان در جدول شمارهٔ ۱ آورده شده است.

در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با معلمان مذهبی استفاده شد. به گفته تالمی[1] (۲۰۱۰: ۱۲۸)، از مصاحبه می‌توان برای درک هویت شرکت کنندگان، تجارب، عقاید و جهت‌گیری آنها استفاده نمود. علاوه بر این، مصاحبه‌ها می‌توانند وسیلهٔ مناسبی برای بازسازی تجربیات گذشته که قابل تکرار نیستند، یا اتفاقات فعلی دیگر که حضور یک مشاهده‌گر را غیرممکن می‌کنند، باشند. سؤالات مصاحبه توسط سه متخصص در زمینهٔ زبان‌شناسی کاربردی مورد بررسی قرار گرفتند. با این مصاحبه‌ها، نویسندگان سعی کردند تا ادراک معلمان مذهبی از جنبه‌های مختلف ارتباط هویت حرفه‌ای خود را با هویت مذهبی‌شان مورد بررسی قرار دهند. برای طراحی سؤالات مصاحبه، مدل سایمون[2] (۲۰۰٤) انتخاب شد. در این مدل ویژگی‌های شخصیتی مانند مهربانی، توانایی‌ها مانند استفاده از احادیث و آیات قرآن هنگام تدریس، ویژگی‌های فیزیکی مانند پوشیدن لباس آستین بلند، ویژگی‌های رفتاری مانند کنترل عصبانیت و ویژگی‌های ایدئولوژیک مانند تأکید بر ارزش‌های اسلامی در مقابل ارزش‌های ادیان دیگر مورد توجه بود. در پایان، پانزده سؤال به عنوان سؤالات نهایی مصاحبه انتخاب شدند.

جدول شمارهٔ یک- مشخصات مصاحبه شوندگان

سابقهٔ تدریس	مقطع تحصیلی	سن	دین	جنسیت	تعداد
٥	دوازدهم	۲۷	اسلام	مرد	۱
۷	دوازدهم	۳۳	اسلام	مرد	۲
٤	یازدهم	۲٦	اسلام	مرد	۳
٤	دوازدهم	۲٦	اسلام	مرد	٤
٦	دوازدهم	۳۰	اسلام	مرد	٥
٥	دوازدهم	۲۷	اسلام	مرد	٦
٥	دوازدهم	۲۸	اسلام	زن	۷
۹	یازدهم	۳٤	اسلام	زن	۸

1. Talmy
2. Simon

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

٤	دوازدهم	۳۰	اسلام	زن	۹
٥	یازدهم	۲۹	اسلام	زن	۱۰

پیش از مصاحبه‌ها، سؤالات مصاحبه با معلمان به اشتراک گذاشته شد و به عنوان یک راهنما برای فرآیند مصاحبه استفاده شد. تمام مصاحبه‌ها به زبان مادری مصاحبه‌شوندگان، یعنی فارسی، بوده است. مصاحبه‌ها که حدود ٦۰ دقیقه به طول انجامید، به صورت دیجیتال ضبط شده است و سپس به زبان انگلیسی ترجمه شدند. پس از ترجمهٔ تمامی مصاحبه‌ها، محققین، آنها را با تمامی شرکت‌کننده‌ها برای تصحیح و تأیید نهایی نظرات مطرح کردند. با استفاده از مدل سه مصاحبه‌ای سیدمن[1] (۲۰۰٦)، در مصاحبهٔ اول، محققین به دنبال اطلاعاتی دربارهٔ سوابق زندگی مشارکت‌کنندگان، تجربیات پیشین رسمی و غیررسمی در رابطه با زبان، دلایل انتخاب شغل معلمی زبان و تجربیات آموزشی گذشته و فعلی آنها می‌گشتند. مصاحبهٔ دوم بر روی جایگاه دین در زندگی‌های شخصی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان مانند تعریف شخصی آنها از دین، پرورش هویت مذهبی‌شان، چگونگی ادغام دین با زندگی‌های روزمره‌شان، دیدگاه‌های‌شان دربارهٔ پیوندهای ممکن بین دین و آموزش و چگونگی تأثیر هویت مذهبی‌شان بر باورهای فعلی دربارهٔ آموزش و یادگیری زبان و نیز روش‌های تدریس‌شان تمرکز داشتند. در مصاحبهٔ سوم و آخر، از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد دربارهٔ تجربیات‌شان به عنوان معلمان زبان انگلیسی مسلمان درایران به طور عمیق و به طور انتقادی تأمل کنند. برای اطمینان از روایی داده‌ها، مصاحبه‌ها طوری هدایت گردید تا شرکت کنندگان اطلاعات مربوط به ویژگی‌های شخصیتی، توانایی‌ها، ویژگی‌های فیزیکی، ویژگی‌های رفتاری، ویژگی‌های ایدئولوژیک و نقش‌های اجتماعی را به طور صریح و کامل بیان کنند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها پس از پایان جمع‌آوری داده‌ها آغاز شد. مرحلهٔ اول، بررسی دقیق داده‌ها به وسیلهٔ خواندن مکرر نسخهٔ چاپی هر مصاحبه و همزمان گوش دادن به مصاحبه‌های ضبط شده بود تا هر گونه خطای احتمالی برطرف شود. مرحلهٔ دوم تجزیه و تحلیل، شامل کدگذاری داده‌ها و مشخص کردن مضمون‌هایی است که استخراج شده بودند. در این مرحله، ابتدا کدگذاری استنتاجی به صورت خط به خط اعمال شد. بنابراین، داده‌ها بارها و بارها مورد بررسی قرار گرفت. برای اطمینان از پایایی داده‌ها، حدود ۳۰٪ از داده‌ها به صورت تصادفی انتخاب

[1] Seidman

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

شدند و توسط یک متخصص آگاه و بی‌طرف بررسی شدند. نتایج نشان دادند که حدود هشتاد درصد توافق بین تصحیح کنندگان وجود دارد.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های این مطالعه به وضوح نقش اصلی دین در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان به عنوان معلمان زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. با تأکید بر ویژگی‌های عنوان شده در مدل سیمون که شامل ویژگی‌های شخصیتی مانند مهربانی، توانایی‌ها مانند استفاده از احادیث و آیات قرآن هنگام تدریس، ویژگی‌های فیزیکی مانند پوشیدن لباس آستین بلند، ویژگی‌های رفتاری مانند کنترل عصبانیت، ویژگی‌های ایدئولوژیک مانند تأکید بر ارزش‌های اسلامی در مقابل ارزش‌های ادیان دیگر یافته‌ها در قالب سه بخش مجزا قابل بحث است: (۱) افزایش آرامش روحی و ذهنی (۲) بهبود رابطهٔ معلم و دانش‌آموز و (۳) تقویت ارزش‌های مذهبی دانش‌آموزان.

تقویت آرامش روحی و ذهنی

تدریس، شغلی طاقت فرسا و پر فشار می‌باشد. به عقیدهٔ معلمین، این دو عامل منجر به خستگی آنها و در نتیجه باعث خستگی عاطفی و جسمی، اضطراب و افسردگی می‌شود، که اغلب با واکنش‌های رفتاری نظیر تأخیر در حضور، غیبت، عملکرد شغلی ضعیف و عدم علاقه و تعهد بروز می‌کند (ژانگ و ژو[1]، ۲۰۰۸: ۱۱۱). یک مضمون برجسته در این مطالعه، نقشی است که دین در تقویت سلامت روانی و عاطفی معلمان شرکت‌کننده در مقابل عواملی که می‌تواند منجر به خستگی حرفه‌ای شود، ایفا کرد. به عنوان مثال، شرکت کنندگان در این مطالعه، دربارهٔ نقش اسلام در چگونگی کاهش اثرات جانبی و زیان بار فعالیت بیش از حد صحبت کردند.

به عنوان مثال، احمد بیان کرد "*من هجده ساعت در هفته تدریس می‌کنم و این کار ساده‌ای نیست. از دیدگاه من این یک وظیفهٔ اخلاقی است و می‌دانم خداوند پاداش آن را به من اعطا می-کند. این موجب می‌شود که توان ادامه راه را داشته باشم*".

از نظر یکی دیگر از شرکت کنندگان به نام بهروز "*شغل تدریس خسته‌کننده و طاقت فرسا است*". این به آن دلیل است که او باید برای دروس برنامه‌ریزی کند، فعالیت‌های فوق برنامه و خارج از کلاس تدارک ببیند، سؤالات امتحانات را طرح کند، تکالیف و امتحانات را تصحیح و

[1] Zhang & Zhu

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

نمره‌دهی کند، در جلسات گروه حضور پیدا کند و در دوره‌های آموزشی شرکت کند. او در ادامه می‌گوید" *من تلاش می‌کنم که این وظایف را صادقانه و با سعهٔ صدر انجام دهم زیرا می‌دانم که خداوند، در آخرت پاداش آن را به من خواهد داد*".

همچنین با توجه به گفته‌های یکی دیگر از معلمین به نام فاطمه، متوجه می‌شویم که چگونه باورهای دینی به او در غلبه بر خستگی ناشی از بی توجهی و قدرنشناسی مسؤولین محل خدمتش کمک نمود.

او در این‌باره می‌گوید "*گاهی شیطان شما را وسوسه می‌کند که نیازی نیست سخت کار کنید، چرا که هیچ کس ارزش این‌همه تلاش مضاعف شما را درک نمی‌کند. این یک واقعیت و در عین حال ناامید کننده است. با این حال، من به خود یادآوری می‌کنم که کاری که انجام می‌دهم برای خداست. خداوند در هر حال ناظرتلاش من است. بنابراین تلاش می‌کنم تا در تمام اعمالم خداوند را راضی نگه دارم*".

یک عامل دیگر، که مرتبط‌تر به حرفهٔ آموزش زبان انگلیسی است، مسألهٔ عدم امنیت شغلی است. گسترش جهانی زبان انگلیسی منجر به گسترش آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک فعالیت تجاری شده است (نیلسون[1]، ۲۰۰۹: ۸۶). این صنعتی‌سازی باعث شده است آموزش زبان انگلیسی نیز متأثر از قوانین بازار شود. بنابراین، به شدت تحت تأثیر شرایط اقتصادی محلی و بین‌المللی قرار گرفته است. این نوسانات به نوبهٔ خود تأثیر مستقیمی بر فرصت‌های شغلی معلمان زبان و مدت زمان استخدام آن‌ها داشته است. در حال حاضر، تعداد زیادی از معلمان زبان، نیروی کار موقت هستند (آبوشیها[2]، ۲۰۰۷: ۷۰). این حس عدم ثبات، اغلب احساس ناامنی را در میان معلمان زبانی که به صورت قراردادی در سراسر جهان استخدام شده‌اند، ایجاد می‌کند.

صادق، بعنوان یکی ازشرکت کنندگان، طبق سیستم قراردادی استخدام شده است و قرارداد او هر سال تمدید می‌شود. این ناپایداری همیشگی وضعیت استخدام او، زمینه‌ای برای شرایط کاری استرس‌زا فراهم کرده است که او را در یک وضعیت احساسی خسته کننده قرار داده است. به عبارت دیگر، در پایان هر سال، او با انتظار اخبار خوب دربارهٔ تمدید قرارداد خود، در وضعیتی پر از استرس و نگرانی است. او فرآیند تمدید را بسیار استرس‌زا توصیف کرد. با این حال، داده‌ها نشان داد که صادق در چنین شرایط دشواری، به اعتقادات مذهبی‌اش پناه می‌برد. او می‌گوید: "در

[1] Neilsen

[2] Aboshiha

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

اعماق قلبم، می‌فهمم که جز آنچه خداوند برای ما مقدر کرده است، هیچ اتفاقی برایمان نمی‌افتد. قبول کردن اینکه این ارادهٔ خداست، به من آرامش می‌دهد".

بهبود رابطهٔ معلم و دانش‌آموز

یک مضمون دیگر که از داده‌ها استخراج گردید، مربوط به اهمیت دین در شکل‌دهی و تقویت رابطهٔ میان معلمان شرکت‌کننده و دانش‌آموزان‌شان بود. این موضوع، مؤید یافته‌های مطالعات دیگر مانند هاتویک[1] (۲۰۱۵) است که تأثیر عمیق باورهای مذهبی بر روابط معلم و دانش‌آموزان را نشان می‌دهند. در تمام مصاحبه‌های این مطالعه، واضح بود که معلمان به دانش‌آموزان خود نه تنها به عنوان یادگیرندگان زبان انگلیسی، بلکه به عنوان انسان‌های ارزشمندی که شایستهٔ مراقبت، عشق و احترام هستند، می نگریستند. مشخص است که این رابطهٔ مهربانانه با دانش‌آموزان، متأثر از اعتقادات مذهبی معلمان است.

در تأیید این ادعا، یکی از معلمان به نام مسعود اظهار کرد "*اسلام به من یاد داده است که یک معلم خوب باشم؛ به این معنا که با دانش‌آموزانم مهربان باشم، مراقب آنها باشم، نسبت به آنها صبور باشم و خطاهای آنها را نادیده بگیرم. خداوند انسان را با توانایی‌های مختلف آفریده است؛ همهٔ دانش‌آموزان با استعداد نیستند و این ارادهٔ خداوند است و به انتخاب دانش‌آموزان نیست که این‌گونه باشند. من در جایگاهی نیستم که آنها را قضاوت کنم. وظیفهٔ من این است که به هر یک از آن‌ها توجه کنم و به آنها کمک کنم تا استعداد و توانمندی‌شان را نشان دهند. برای من این در تدریس حائز اهمیت است*".

معلم دیگری به نام ستاره می‌گوید "*من همیشه، بدون توجه به تفاوت‌ها و نقص‌های دانش-آموزانم، عاشق آنها بوده‌ام. من با آنها با احترام رفتار می‌کنم و به عنوان یک خانواده با آن‌ها برخورد می‌کنم. من بدون هیچ چشم داشتی، هر چیزی را که می‌تواند به موفقیت‌شان کمک کند انجام می‌دهم. به عنوان مثال، در چندین مورد به دانش‌آموزانی که نیاز به کمک داشتند، آموزش دادم بدون آنکه از آنها هزینه‌ای دریافت کنم. این چیزی است که دین ما و پیامبر ما به ما آموخته است. باور کنید، یادگیری سریع‌تر و بهتر زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان شما را دوست داشته باشند*".

این توضیحات به وضوح نشان می‌دهد که این معلمین با اتکا به نیروی ایمان‌شان رابطه‌ای دوستانه با شاگردان‌شان برای آموزش و یادگیری برقرار نمودند. اگر چه ویژگی‌هایی که معلمین

[1] Hartwick

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

ذکر کردند، از قبیل "عشق"، "مراقبت"، "بخشش" و غیره ، مختص اسلام نیست، اما با این حال شرکت‌کنندگان آن‌ها را ناشی از اعتقادات آنها و دین اسلام می‌دانند.

تقویت ارزش‌های مذهبی دانش‌آموزان

در گفتگو با شرکت کنندگان، مشخص گردید که از نظر آنها، رابطهٔ بین زبان انگلیسی، غرب و اسلام به هیچ وجه ساده نیست. از یک سو، به نظر می‌رسد که بیشتر آنها غرب را معادل مسیحیت می‌دانند و بنابراین به طور کامل در مقابل اسلام قرار دارند. بدون توجه به اساس و اعتبار این ارتباط، جای تعجب نیست که مسلمانان اساسا به مسیحیت به عنوان پدیده‌ای غربی نگاه می‌کنند. این برای شرکت‌کنندگان در این مطالعه که طی مصاحبه‌ها از اصطلاحات "مسیحی/مسیحیت" و "غربی/غرب" به جای یکدیگر استفاده می‌کردند، صدق می‌کند. برای آنها این مفاهیم با هم یکسان بودند. این ارتباط در مثال‌هایی که شرکت‌کنندگان دربارهٔ نامناسب بودن مواد آموزشی غربی ارائه دادند، بیشتر دیده می‌شد.

از سوی دیگر، اگرچه شرکت کنندگان استدلال‌های متفاوتی داشتند، اما تقریبا همهٔ آنها، این دیدگاه را که زبان انگلیسی رامعادل و مرتبط با غرب می‌داند، رد می‌کردند. در ارتباط بین زبان و فرهنگ، شرکت‌کنندگان موافق بودند که زبان و فرهنگ به اندازه‌ای مرتبط نیستند که اشتراک یک زبان به معنای اشتراک فرهنگ آن زبان باشد.

به عنوان مثال، سامان بیان کرد که "*می‌توان زبان انگلیسی را در چارچوب اسلامی تدریس کرد. نیازی نیست که زبان انگلیسی را همراه با فرهنگ خودش تدریس کنیم*". در ادامه، او به توجیه نیاز به یادگیری یک زبان خارجی به منظور گسترش پیام اسلام و شفاف سازی و یا رد شبهاتی که به دین اسلام وارد شده است، اشاره می‌کند.

به همین ترتیب، میترا تصدیق می‌کند که هژمونی جهانی زبان انگلیسی یک واقعیت معاصر است. او، بر اهمیت کاربردی زبان انگلیسی و نه ارزش‌های فرهنگی به عنوان زبان بین‌المللی و زبان جهانی، تأکید می‌کند. وی همچنین اظهار کرد که "*این یک واقعیت است که در حال حاضر، زبان انگلیسی به عنوان وسیلهٔ اصلی ارتباطی بین بسیاری از مسلمانان غیر عرب در سراسر جهان عمل می‌کند*".

با این حال، اینکه معلمین نقش کاربردی زبان انگلیسی را در دنیای امروز پذیرفته ند، به معنای بی توجهی و یا تسلیم شدن درباره استفاده ابزاری ازاین پدیده نیست. بخصوص اینکه محققینی مانند تاجدین و تیمورزاده (۲۰۱۵) اظهار کرده اند، ناشرین کتب آموزشی زبان انگلیسی،

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

مطالبی را تولید می‌کنند که به طور نامحسوس، به تقویت مؤلفه‌های فرهنگی غربی و مسیحی و مخالف اسلامی می‌پردازد. در این راستا، معلمین، آشکارا نگرانی خود را از نیت ناشرین کتب انگلیسی در جهت اشاعهٔ ارزش های مسیحیت و مخالف با ارزش‌های اسلام بیان کردند.

به عنوان مثال رضا عنوان کرد که "*کتاب‌های درسی موجود، از لحاظ فرهنگی، مناسب ایرانیان نیستند، چرا که آن‌ها از غرب می‌آیند و دانشجویان جوان را در معرض جنبه‌های مختلف فرهنگ انگلیسی که با آموزه‌های اسلامی مغایر است قرار می‌دهند. این کتاب‌ها توسط مسیحیان و به منظور استفادهٔ مسیحیان طراحی و چاپ شده‌اند*".

همچنین، یکی دیگر از معلمین به نام بهار معتقد بود که "*کتاب‌های درسی از نظر انتقال ارزش‌ها بی طرف نیستند*". به عقیدهٔ او "*مذهب در لابلای کتب درسی، به ما آموخته می‌شود. در واقع، این کتاب‌ها، دانشجویان را به خواندن بیشتر در مورد مسیحیت و ارزش‌های آن ترغیب می‌کنند. جای تأسف دارد که ما از کتاب‌های مشابهی در اینجا، بدون هیچ نوع فیلتر و کنترلی استفاده می‌کنیم*".

در مواجه با چنین تهدیدی، شرکت‌کنندگان باید بین هویت حرفه‌ای خود به عنوان معلم و هویت‌های مذهبی خود به عنوان مسلمان تعادل برقرار کنند. به عبارت دیگر، در کنار وظیفهٔ حرفه‌ای خود برای رفع نیازهای سازمانی و دستیابی به اهداف دوره، آنها احساس می‌کردند که مسؤولیت حفاظت از ارزش‌ها و باورهای مذهبی دانش‌آموزان را نیز بر عهده دارند. آنها ابراز کردند هر موضوعی که به نظر آنها مغایر با اصول اسلامی و آموزه‌های مذهبی و فرهنگی ایرانیان است، بی‌تفاوت نیستند و تلاش می‌کنند که آنها را با مطالب تکمیلی متناسب با فرهنگ و مذهب خود جایگزین کنند.

به عنوان مثال نازنین می‌گفت "*به شخصه تلاش می‌کنم ازموضوعاتی که با آموزه‌های اسلامی و فرهنگی ما در تضاد هستند، صرف نظر کنم. من ترجیح می‌دهم خودم و شاگردانم از آن فاصله بگیریم. در عین حال از مطالبی که با فرهنگ خودمان تناسب دارند، برای پوشش آن موضوعات استفاده می‌کنیم* ".

حمیدرضا از یک استراتژی دیگر در تدریس خود در مواجهه با مطالب مشکل‌دار استفاده می‌کند. او موضوعات مشکل‌دار را نه کاملاً نادیده می‌گیرد و نه کاملاً برجسته می‌کند. او تنها در صورتی که موضوعی توسط دانشجویان مطرح شود، به آن می‌پردازد. او اظهار می‌کند: "*سعی می‌کنم از منابع غربی که در کتاب درسی وجود دارند، دوری کنم. دانشجویان من هنوز جوان*

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

هستند و من وظیفه دارم از آنها محافظت کنم. با این حال، گاهی که مجبورم به سؤالات آنها دربارهٔ کریسمس یا مسائل دیگری که در فرهنگ ما وجود ندارد جواب دهم، پاسخ مختصری را بدون تأکید بر جزئیات ارائه می‌دهم. زمانی که این کار را می‌کنم، از خواندن جزئیات زیاد خودداری می‌کنم. علاوه بر این، اطمینان حاصل می‌کنم که تفاوت‌های بین ما و غرب نیز بیان شود".

البته، همهٔ معلمان، موافق سانسور و یا اصلاح مطالب غیر اسلامی نبودند. به عنوان مثال، رسول صراحتا اعلام کرد "*او به هیچ وجه آموزه‌های دینی خود را هنگام تدریس دخالت نمی-دهد*". از نظر او این کار به دو دلیل است: اول اینکه به زبان آموز این فرصت را بدهیم تا ضمن حفظ باورهای خود، از ایده‌ها و افکار غیر مسلمانان هم آگاهی یابد. دوم ایکه شرط تأثیر علم این است که قالب اصلی آن حفظ شود و از سانسور و دستکاری در آن خودداری گردد.

نکتهٔ مهم این است که تغییراتی که معلمین در مواد درسی ایجاد کرده‌اند، به شدت از اصول مذهبی آن‌ها تغذیه می‌شود. به عبارت دیگر، نه تنها شرکت کنندگان، مصرف‌کنندهٔ صرف محتوای درسی کتب انگلیسی نبوده‌اند، بلکه آنها، به طور فعال در پالایش فرهنگی این کتاب‌ها به منظور حفاظت از دانشجویان در برابر خطرات ناشی از تأثیرهای مخرب فرهنگ غربی و مسیحیانه، اقدام می‌کرده‌اند. اگرچه آن‌ها در جایگاهی نبودند تا کتب درسی را انتخاب کنند، اما آن‌ها حاضر نشدند از دخالت دادن هویت مذهبی خود در آموزش دست بکشند. آن‌ها با هدف حفاظت از شاگردان‌شان در مقابل تأثیرات مسیحیت و غرب، شخصاً تصمیم می‌گرفتند کدام بخش از کتاب را تدریس کنند، کدام بخش را حذف کنند و از چه مطالبی برای جایگزینی و تکمیل مطالب کتاب استفاده کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

ذکر این نکته ضروری است که این یافته‌ها به هیچ نحو اثبات نمی‌کنند معلمان مذهبی به لحاظ تأثیر بر شاگردان‌شان، تأثیرگذارتر از همتایان غیرمذهبی خود هستند. با این حال، این یافته‌ها نشان می‌دهند که مذهب معلمان می‌تواند به طور قابل توجهی برهویت آنها به عنوان معلمان حرفه‌ای زبان انگلیسی تأثیرگذار باشد. در رابطه با سؤال اصلی تحقیق، مشخص شد که مذهب به سه روش، تأثیر زیادی بر شرکت‌کنندگان داشت. اولاً، شرکت‌کنندگان در مورد نقش مذهب در حفاظت و تقویت سلامت و پیشگیری از خستگی و دلسردی در حرفهٔ خود صحبت کردند. این نتایج با یافته‌های جیمز هارتویک (۲۰۱۵) که به ارتباط مثبت میان مذهبی بودن معلمان و توانایی آنها در مقابله با موقعیت‌های دشوار اشاره کرده‌اند هم راستا است. در دومین مورد، شرکت‌کنندگان

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

عقیده داشتند که چگونه آموزه‌های اسلامی، جهت‌گیری آنها را در تعامل و ارتباط با شاگردان مشخص می‌کند. در این راستا، وایت[1](۷۱:۲۰۱۴) نیز یافته‌ای مشابه داشت. او بیان می‌کند که مهم‌ترین مسأله، ارتباط است. او تأکید می‌کند، یادگیری بهینه فقط در صورتی امکان پذیر است که ابتدا روابط مثبت میان معلمین و دانشجویان و همچنین میان دانشجویان با یکدیگر برقرار شود. همان‌گونه که در پیشینه به نقش معلمان زبان انگلیسی به عنوان عوامل تأثیرگذار اخلاقی در یادگیرندگان اشاره شده است. شرکت‌کنندگان، در بخش سوم نیز به تفصیل بیان کردند که چگونه مذهب به آنها حس قدرت می‌دهد تا از ارزش‌های مذهبی دانشجویان در برابر مواد تدریس غیراسلامی و ناپسند در زمینهٔ آموزش محافظت کنند. بر اساس یافته‌های این تحقیق، دو پیشنهاد اصلی برای این حوزه مطرح می‌شود.

از لحاظ نظری، ما اکنون می‌دانیم که مذهب معلمان به واقع توانایی‌های شغلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل، اصرار بر نادیده گرفتن بعد مذهبی کلاس زبان می‌تواند محدودیت‌های بسیاری را در توسعهٔ حرفهٔ آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی زبانان ایجاد کند. در عوض، می‌توان تحقیقات بیشتر و عمیق‌تر دربارهٔ ارتباط میان هویت مذهبی و حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی انجام داد. این یافته‌ها، همچنین می‌تواند به عنوان قدمی در جهت ترغیب محققین به انجام مطالعات خارج از چهارچوب مسیحیت و آموزش زبان انگلیسی دانسته شود، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، به انجیل باوری[2] به عنوان تنها نقطهٔ تلاقی مذهب با آموزش زبان انگلیسی توجه شده است. به همین دلیل، بیشتر تحقیقات در زمینهٔ ارتباط بین هویت‌های مذهبی و آموزش زبان انگلیسی بر روی اساتید مسیحی انجام گرفته است (واسینو-سالوادوره[3]،۲:۲۰۲۱). با این حال، این تحقیق شواهد قابل توجهی ارائه می‌دهد که باورهای اعتقادی دیگر ادیان مانند اسلام در این مطالعه نیز ارزش بررسی دارند، زیرا می‌توانند به عنوان یکی از عواملی که در هویت و عملکرد معلمان دخیل باشند، نقش آفرینی کنند.

از نظر عملی، این مطالعه بر افزایش محتوای برنامه‌های تربیت معلم تأکید می‌کند. در حال حاضر، دوره‌های تربیت معلمان زبان به ندرت به جنبه‌های مذهبی حرفهٔ آموزش زبان انگلیسی توجه می‌کنند. در تأیید این نکته، بررسی کتاب‌های جدید در حوزهٔ برنامه‌های آموزشی معلمان زبان دوم نشان می‌دهد که هیچ اشاره‌ای، به صورت صریح یا ضمنی، به این موضوع نشده است

[1] White

[2] Evangelism

[3] Vaccino-Salvadore

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

(فارل، باورین و لویس[1]، ۲۰۲۰: ۷). با این حال، تجربیات معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه نشان می‌دهد که نیاز به شناخت بیشتر و ارزش‌گذاری به معلمان، به ویژه به هویت مذهبی آن‌ها حس می‌شود. انجام این کار می‌تواند به تربیت معلمانی خودآگاه و تأثیرگذار منجر شود که قادر به تفسیر، بازنگری و تغییر شیوه‌های کاری‌شان مطابق با باورها و ارزش‌های خود و دانشجویان‌شان باشند. به عبارت دیگر، برنامه‌های آموزش معلمان باید برای آن‌ها فرصت‌هایی فراهم کنند تا دربارهٔ ارتباط میان باورهای دینی و روش‌های تدریس‌شان تأمل و بازنگری کنند.

بنابراین، یافته‌های این مطالعه در پر کردن شکاف موجود در ادبیات کمک شایانی می‌کند. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهند که تحقیق در مورد جایگاه مذهب در شکل‌دهی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، نه به دلیل کمبود تحقیق در مورد این موضوع به طور کلی و به ویژه در مورد معلمان زبان انگلیسی مسلمان، بلکه به دلیل اهمیت مذهب به عنوان یک بخش جدایی‌ناپذیر از هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان، به جا و به موقع است. همانطور که در بالا ذکر شد، در حالی که تحقیقات موجود به طور گسترده‌ای بر شکل‌گیری هویت معلمان زبان انگلیسی در راستای عواملی نظیر بومی‌بودن، نژاد، قومیت، طبقه یا جنسیت تمرکز داشته‌اند، مطالعهٔ کنونی، همچنین دین شخصی معلمان را به‌عنوان یکی از عوامل اصلی شکل‌دهندهٔ هویت آنها مورد توجه قرار داده است. امیدوارم که این مطالعه، علاقه بیشتری به بررسی این جنبهٔ حیاتی از هویت معلمان زبان انگلیسی در مختلف محیط‌های آموزشی و فرهنگی ایجاد کند.

بر اساس یافته‌های تحقیق, هویت حرفه‌ای معلمین زبان انگلیسی تحت تأثیر تعالیم دین اسلام بوده است و در انتقال مفاهیم انگلیسی, خود را مقید به ارزش‌های اسلامی می‌دانستند. بنابراین، اساتید دوره‌های ضمن خدمت و تربیت معلم باید آنها را چنان آموزش دهند تا نه تنها باورها و عقاید اسلامی خود را حفظ کنند، بلکه نسبت به مطالبی که خلاف دین اسلام هستند، حساسیت نشان بدهند وآنها را با مفاهیمی ایرانی اسلامی جایگزین کنند، چرا که این مطالب نه تنها در شکل‌گیری هویت زبان آموزان، بلکه هویت خود معلمین هم بسیار تأثیرگذار است. در دوره‌های تربیت معلم باید به معلمین زبان آموزش دهند تا در مواجهه با مفاهیم و مطالب حساس، تأثیرات مثبت و منفی فرهنگ انگلیسی زبانان را تا جایی که امکان دارد برای شاگردان خود تشریح کنند. البته لازمهٔ این امر، داشتن پشتوانهٔ قوی از لحاظ دانش زبانی و مذهبی است. در عین حال، معلمین باید توجه داشته باشند که تفاوت و تضاد مذهبی و عقیدتی، امری طبیعی است. در نتیجه، ضمن

[1] Farrell, Baurain & Lewis

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

حفظ احترام دیگر ادیان، مطالب شبهه برانگیز را به بهترین شکل ممکن با مفاهیم اسلامی جایگزین کنند.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

منابع

1. Aboshiha, P. J. (2007) «**Identity and dilemma: The'native speaker' English languge teacher in a globalising world**», The University of Kent-Canterbury. Doctoral Dissertaion**.**

2. Anthony, F. V., & Ziebertz, H. (2012**) Religious Identity and National Heritage.** Leiden: Brill Publications.

3. Arber, R. (2015) «Deconstructing Religious Identity, Difference, and Belonging: Implications for Anti-racist Pedagogy» **Diaspora Indigenous and Minority Education**, *9*, 21-36.

4. Baurain, B (2016) «**Religious faith and Teacher knowledge in English language teaching**», Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

5. Beijaard, D. (2019) «Teacher Learning as Identity Learning: Models, Practices, and Topics» **Journal of Teacher and Teaching,** 25(1), 1-6.

6. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). «Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity» **Journal of Teaching and Teachers Education,** 20,107-128.

7. Canagarajah, S (2018) «Foreword: Complexifying our understanding of spirituality**»**. In **Spirituality and English language teaching: Religious explorations of teacher identity, pedagogy and context** (pp. xvii- xix), Channel View Publications.

8. Ding, Xiaowei, & De Costa, Peter Ignateos (2018) «Faith-Based teacher emotional experiences: A case study of a veteran English lecturer in China», **Chinese Journal of Applied Linguistics**, 41(4):532–551.

9. Dollinger, S. J. (2001) «Religious Identity: An Auto-photographic Study», **International Journal for the Psychology of Religion**, 11(2), 71-92.

10. Dornye, Z. (2007) **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed Methodologies**, New York, NY: Oxford University Press.

11. Farrell, Thomas, Baurain, Bradley & Lewis, Marilyn. (2020) «We teach who we are: Contemplation, reflective practice and spirituality in TESOL», **RELC Journal,** 51:3.

12. Garner, J. K., & Kaplan, A. (2018) «A Complex Dynamic Systems Perspective on Teacher Learning and Identity Formation: An Instrumental Case», **Journal of Teachers and Teaching**, *5*, 7-33.

13. Han, Huamei (2018) «Studying religion and language teaching and learning: Building a subfield», **Modern Language Journal,** 102(2): 432–445.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

14. Han, Huamei & Varghese, Manka (2019) « Language ideology, Christianity, and identity: critical empirical examinations of Christian institutions as alternative spaces», **Journal of Language, Identity & Education**, 18(1): 1–9.

15. Hartwick, James (2015a) « Public school teachers' beliefs in and conceptions of God: What teachers believe, and why it matters», **Religion & Education**, 42(2): 122–146.

16. Higgins, C. (2011), **The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice**. West Sussex: Wiley-Blackwell.

17. Keyes, C. L. M., & Reitzes, D. C. (2007) «The Role of Religious Identity in the Mental Health of Older Working and Retired Adults» **Journal of Aging and Mental Health**, 11(4), 434-443.

18. Kim, EY (2019) « English as a site of evangelical contact: A critical ethnography of missionary English teaching between south and North Koreans», **Journal of Language, Identity & Education**, 18(1): 10–24.

19. Mahboob, A, & Wong, M S (2018) **Spirituality and English language teaching: Religious explorations of teacher identity, pedagogy and context**, Bristol, UK: Multilingual Matters.

20. Merriam, S (2009). **Qualitative research: A guide to design and implementation** (2nd Ed.): John Wiley & Sons Publishing.

21. Mitchell, C. (2006) «The Religious Content of Ethnic Identities», **Sociology**, *40*, 1135-1152.

22. Morgan, B & Clarke M (2011) «Identity in second language teaching and learning Hinkel», Eli. **Handbook of research in second language teaching and learning,** New York, NY: Routledge.

23. Neilsen, R (2009) **Travellers' tales: The expatriate English language teacher in the new global Culture**, Cambridge Scholars Publishing.

24. Pennycook, Alastair (2005) «The modern mission: The language effects of Christianity» **Journal of Language, Identity, and Education»,** 4(2):137–155.

25. Pew R C, (2017) **The changing global religious landscape**. Washington, DC: Pew Research Center.

26. Saroglou, V (2011) «Believing, Bonding, Behaving, and Belonging: the four religious dimensions and cultural variation » **Journal of Cross-cultural Psychology,** 42, 8.

27. Seidman, I (2006) **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences,** Teachers college press.

28. Sharma, Bal Krishna (2018) «The relevance of Hinduism to English language teaching and learning. Spirituality and English

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]

language teaching: Religious explorations of teacher identity», **pedagogy and context**, 85-102.

29. **Simon, B. (2004) Identity in Modern Society: A Social Psychological Perspective. Oxford: Blackwell.**

30. Smith, D. I, & Osborn, T (2007) **Spirituality, social justice and language learning**, Information Age Publishing.

31. Tajeddin, Z., & Teimournezhad, S. (2015) « Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks », **The Language Learning Journal**, *43*(2), 180–193

32. Talmy, Steven (2010) «Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice», **Annual Review of Applied Linguistics**, 30(1):128–148.

33. Thomas, M. A. M., & Mockler, N. (2018) «Alternative Routes to Teacher Professional Identity: Exploring the Conflated sub-identities of Teach for America Corps Members». **Journal of Education Policy Analysis Archives**, 26(2), 1-25.

34. Tsui, Amy, Lopez-Real, Fran, & Edwards, Gwyn (2009) « Sociocultural perspectives of learning», In A. B. Tsui, G. Edwards, F. Lopez-Real, T. Kwan, D. Law, P. Stimpson, R. Tang, & A. Wong (Eds.), **learning in school university partnership: Sociocultural perspectives** (pp. 25–43). Routledge.

35. Ushiodaa, E. (2018) «Motivational and ethical complexities: A response to Han's "Studying religion and language teaching and learning: Building a subfield» **Modern Language Journal,** 102(2):449–451.

36. Vaccino-Salvadore, S. (2021) «My religion guides me, even as a teacher": Examining Religious identities of English language teachers in Kuwait», **Journal of Language, Identity & Education**, 1–16.

37. White, K. (2014) «Community, forgiveness, and the golden rule: The impact of teachers' religious identities on classroom management structures» **Religion & Education, 41**(1):63–79.

38. White, K. R. (2010) «Asking Sacred Questions: Understanding Religion's Impact on Teacher Belief and Action», **Journal of Religious Education**, *37*, 40-59.

39. Zhang, Q., & Zhu, W. J. C. E. (2008) « Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education», **Emotion in Teaching,** 57(1):105–122.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.1.54]