



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۰، ش ۴ (پیاپی ۵۲)، مهر و آبان ۱۳۹۸، صص ۲۰۵-۲۳۵

بررسی کیفی دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی در خصوص

پدیده نورچشمی در بافت دانشگاهی ایران

فاطمه وحیدنیا^۱، بهزاد قنصولی^{۲*}، حسام‌الدین شهریاری^۳

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲. استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

پذیرش: ۹۷/۵/۳۱

دریافت: ۹۷/۳/۲۹

چکیده

با توجه به نقش اساسی عدالت در رفتار استادان با دانشجویان و تأثیر برخورد عادلانه آن‌ها در میزان یادگیری دانشجویان، پژوهش حاضر بر آن است تا به صورت کیفی به بررسی دقیق پدیده نورچشمی - یکی از بارزترین نمودهای رفتار تبعیض‌آمیز استادان - در بافت دانشگاهی بپردازد. بدین منظور، با ۳۰ دانشجوی مرد و زن سه مقطع تحصیلی رشته‌های زبان انگلیسی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد و داده‌ها با روش پدیدارشناسی تفسیری تحلیل شد. نتایج نشان داد که دانشجویان حس منفی نسبت به استاد و نورچشمی‌اش داشتند و نورچشمی‌ها را با القاب زشت خطاب می‌کردند. افزون بر این، شرکت‌کنندگان بیشتر از صفات منفی برای توصیف نورچشمی‌ها استفاده و بیان می‌کردند که در صورت قطع منافع، رابطه میان استاد و نورچشمی‌اش خاتمه می‌یابد. در نهایت، درباره دلایلی که به این یافته‌ها منجر شد، بحث شد.

واژه‌های کلیدی: پدیده نورچشمی، دانشجویان زبان انگلیسی، روش کیفی، بافت دانشگاهی.

۱. مقدمه

استادان یکی از مهم‌ترین ارکان سیستم آموزشی هستند که به واسطه داشتن ارتباطی تنگاتنگ با دانشجویان، نقشی تعیین‌کننده در یادگیری دانشجویان دارند (Tikly & Barret, 2013). لذا، برای امکان‌پذیر کردن امر یادگیری دانشجویان، می‌باید عوامل مؤثر بر رابطه بین استاد و

دانشجو را شناسایی کرد. نظر به اینکه رفتار استادان با دانشجویان یکی از عوامل تأثیرگذار بر این رابطه است (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006)، رعایت عدالت و برابری در نحوه برخورد با دانشجویان، به تحکیم این رابطه کمک بسیاری می‌کند. اگرچه به نظر می‌رسد که این مقصود همیشه محقق نمی‌شود؛ زیرا برخی از اساتید رفتار تبعیض‌آمیزی با شماری از دانشجویان دارند (Brown & Dobbins, 2004; Tirri & Puolimatka, 2000). یکی از اساسی‌ترین نمودهای رفتار تبعیض‌آمیزانه، پدیده نورچشمی^۱ است (Babad, 2009). پدیده نورچشمی به رابطه‌ای مبتنی بر احساس و هیجان، (بیشتر رابطه‌ای بر مبنای عشق و علاقه) بین معلم و یک یا چندین دانشجو/ دانش‌آموز در بافت کلاسی دلالت دارد (Babad, 2009). بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان نگرشی منفی نسبت به این پدیده دارند و بر این اساس در مقابل معلمانی که نورچشمی دارند، عکس‌العمل منفی از خود بروز می‌دهند (Babad, 1990, 1995, 2009).

اهمیت پرداختن به موضوع جستار حاضر در حوزه آموزش - به‌طور کلی و آموزش زبان به‌طور ویژه - بدان علت است که امروزه بخش مهمی از آموزش زبان به بُعد احساسی - عاطفی آموزش اختصاص یافته است. از جمله عواملی که در یادگیری زبان آموز مؤثر بوده است و انگیزه وی را برای زبان‌آموزی بهبود می‌بخشد، هیجان‌ات و احساسات مثبت است (Pekrun, 1998)، بدین سبب که هیجان‌ات و احساسات یک فرد در فرایند یادگیری، بر انگیزه و عملکرد وی تأثیر می‌گذارد (Schutz & Pekrun, 2007). لذا، توجه به رابطه میان استاد و دانشجو که مربوط به بُعد احساسی - عاطفی است (Tikly & Barret, 2013) و شناسایی عواملی که میزان هیجان‌ات زبان‌آموز را در رابطه میان استاد و دانشجو افزایش یا کاهش می‌دهد و زمینه رشد زبانی وی را فراهم می‌کند، بسیار مهم است. با این حال، برقراری ارتباط مؤثر مستلزم رعایت عدل و انصاف است (Babad, 2009; Cooper, 2003). از این رو مدرس می‌باید با رعایت عدالت در برخورد با دانشجویان کوشش کند تا میزان احساسات و عواطف مثبت آن‌ها را افزایش و یادگیری را در آن‌ها ارتقا دهد؛ لیکن با توجه به اینکه هیجان‌ات، احساسات و رفتارها نقش مهمی در موفقیت یا شکست در زمینه یادگیری زبان دارد (Golkowska, 2007) و از طرفی پدیده نورچشمی به دلیل منافات داشتن با رعایت عدل و برابری می‌تواند با ایجاد احساسات منفی، مانعی در جهت یادگیری دانشجویان باشد

(Babad, 2009)، این پژوهش بر آن است تا به این مقوله مهم که تاکنون در حوزه آموزش - به طور کلی و آموزش زبان به طور ویژه - به آن توجهی نشده است، بپردازد. پدیده نورچشمی مرتبط با بافت کلاسی بوده است و تأثیر مهمی بر محیط آموزشی و جامعه کلاسی اعم از معلمان، نورچشمی‌ها و سایر دانش‌آموزان/ دانشجویان دارد. این پدیده ممکن است سبب آن شود که از مقام و منزلت استاد در نگاه دانشجویان/ دانش‌آموزان به- عنوان شخصیتی بانفوذ، کاسته شود (Babad, 2009). افزون بر این، این پدیده ممکن است بر فضای حاکم بر کلاس، روحیه دانش‌آموزان، رضایتمندی و واکنش آن‌ها نسبت به معلمشان اثر بگذارد (Chiu et. al., 2011; Tal, 1987; Tal & Babad, 1990). به علاوه، ویژگی خاص این پدیده در این واقعیت نهفته است که دانشجویان/ دانش‌آموزان حساسیت بیشتری نسبت به رفتارهای معلمان خود و توانایی خارق‌العاده‌ای در مشاهده، درک و تشخیص پنهانی‌ترین جنبه‌های رفتار معلمان دارند و این حساسیت ناشی از تأثیر شگرف معلمان بر جنبه‌های مختلف زندگی و یادگیری آنان است (Babad, 2009).

تاکنون مطالعات محدودی (Babad, 1990, 1995, 1998, 2001; Chiu, Lee, & Liang, 2011; Lu et al. 2015; Tal, 1987; Tal & Babad, 1989, 1990; Trusz, 2017) که در زمینه پدیده نورچشمی انجام شده است مبین این مطلب هستند که معلمان و دانش‌آموزان وجود چنین پدیده‌ای را تصدیق می‌کنند و واکنش‌های متفاوتی نسبت به این پدیده از خود بروز می‌دهند. شواهد موجود از تمامی تحقیقات ذکر شده حاکی از آن است که این پدیده در مدارس و میان دانش‌آموزان به صورت محدود بررسی شده است. از آنجا که رابطه استاد و نورچشمی‌اش در مقاطع دانشگاهی ممکن است به دلیل رشد ذهنی و عاطفی دانشجویان، متفاوت و پیچیده‌تر از رابطه معلم و نورچشمی‌اش در مقاطع تحصیلی پایین‌تر باشد، این تحقیق در بافت دانشگاه صورت می‌گیرد. لذا، با توجه به اهمیت این مقوله و انجام نشدن چنین تحقیقی در بافت دانشگاهی و جامعه ایرانی، مطالعه حاضر بر آن است تا به طور دقیق و با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی تفسیری^۲ به واکاوی کیفی پدیده نورچشمی از دیدگاه دانشجویان بپردازد. به طور دقیق‌تر، دانشجویان در خصوص مواردی که ذکر می‌شود صحبت خواهند کرد: از ۱) احساس خود نسبت به نورچشمی‌ها و استادانی که نورچشمی دارند؛ ۲) القابی که برای نورچشمی‌ها استفاده می‌کنند؛ ۳) میزان دانش و خصوصیات نورچشمی‌ها؛ و ۴) دلایل احتمالی قطع رابطه میان نورچشمی و استاد.

بدین علت، نگارندگان این جستار برآنند تا با دانشجویان رشته‌های زبانی سه مقطع تحصیلی لیسانس، ارشد و دکتری که در چندین دانشگاه معتبر ایران مشغول به تحصیل هستند، مصاحبه‌هایی انجام دهند. دانشجویان دربارهٔ تجربهٔ خود از این پدیده - در دوران تحصیل خود در دانشگاه - سخن خواهند گفت. سپس، مصاحبه‌های آن‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری، با دقت تجزیه و تحلیل خواهد شد.

۲. پیشینهٔ تحقیق

باباد^۱ و همکارانش در اواسط دههٔ نود، به بررسی پدیدهٔ نورچشمی در چندین مقاله پرداخته- اند (Tal & Babad, 1989, 1990; Babad, 1995, 1998).

در سال ۱۹۸۹، تال و باباد^۲ نشان دادند که معلمان و دانش‌آموزان هر دو، این پدیده را منفی قلمداد می‌کردند و دانش‌آموزان از معلمانی که نورچشمی داشتند، عصبانی و ناراحت بودند و تمایلی به برقراری رابطه با نورچشمی‌ها نداشتند و آن‌ها را طرد می‌کردند. از سوی دیگر، معلمان به‌گونه‌ای ملایم‌تر این پدیده را توصیف می‌کردند و باور داشتند که می‌توانند علاقهٔ ویژهٔ خود به دانش‌آموز خاصی را پنهان کنند. این نتایج در پژوهش‌های صورت گرفتهٔ دیگری نیز تکرار شد (Babad, 1995, 1998). به بیان باباد (1995)، عصبانیت و ناراحتی دانش‌آموزان در قالب جو منفی کلاس^۳، روحیهٔ پایین دانش‌آموزان و واکنش خصمانهٔ آن‌ها نسبت به معلم و نورچشمی آشکار می‌شود. همچنین وی بر این باور است که در صورتی که دانش‌آموزان به رفتار غیرمنصفانهٔ معلم پی ببرند، نه‌تنها این امر سبب حسادت و عصبانیت آن‌ها می‌شود؛ بلکه آن‌ها ارزیابی معلمان خود را بسیار منفی گزارش می‌کنند.

به همین ترتیب در پژوهشی دیگر، تال و باباد (1990) به بررسی این پدیده و شناسایی نورچشمی‌ها در ۸۰ کلاس مقطع پنجم در مدارس اسرائیل پرداختند. یافته‌های مطالعهٔ آن‌ها حاکی از آن بود که در ۸۰ درصد از کلاس‌ها نورچشمی وجود داشت. نورچشمی‌ها دانش‌آموزانی مطیع، تقریباً تمامی آنان از لحاظ درسی خوب (نه لزوماً بهترین دانش‌آموز کلاس)، بیشتر دختر و دارای مهارت‌های خوب ارتباطی بودند. به‌علاوه، دانش‌آموزان عکس‌العمل منفی نسبت به نورچشمی داشتند.

در همین راستا، سومرسالو^۴ و همکاران (2002) بیان داشتند که رفتار تبعیض‌آمیزانهٔ

معلم به ناسازگاری و اختلاف در کلاس منجر می‌شود و به تبع آن، دانش‌آموزان دچار افسردگی و مشکلات روحی، رفتاری و احساسی - عاطفی می‌شوند. چیو^۵ و همکاران (2011) نیز یادآور شدند که تحکم معلم سبب شدت یافتن این پدیده و اختلافات کلاسی می‌شود و این پدیده به‌نوبه خود به ناسازگاری دانش‌آموزان می‌انجامد. در مطالعه‌ای دیگر، تروز^۶ (2017) نشان داد که دانش‌آموزان این پدیده را منفی‌تر از معلمان ارزیابی و آن را غیرمنصفانه تلقی کردند.

با آگاهی به تمامی نتایج مطرح‌شده درباره پدیده نورچشمی، موارد بسیاری از این پدیده در دانشگاه‌ها دیده می‌شود. بنابراین، این مطالعه گامی اولیه برای پر کردن خلأیی است که در زمینه تحلیل دقیق پدیده نورچشمی در بافت دانشگاهی ایران وجود دارد.

۳. مبانی نظری

یکی از مهم‌ترین وظایف استادان، حذف موانعی است که آن‌ها را از انجام شایسته رسالت معلمی دور می‌کند. مباحث مربوط به حوزه اخلاق آموزشی، از جمله مسائلی است که معلمان بیشتر به‌طور روزمره با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند (Gluchmanova, 2015). یکی از مسؤلیت‌های خطیر استادان، برقراری ارتباط مؤثر با دانشجویان است؛ زیرا شکل‌گیری رابطه‌ای سالم و درست به رشد عاطفی - احساسی و عقلانی دانشجو منتهی می‌شود (Babad, 2009) و از سوی دیگر لازمه ایجاد چنین رابطه‌ای، داشتن رفتارهایی عاری از هرگونه تبعیض در برخورد با دانشجویان است (Cooper, 2003). رفتار نابرابر استادان با دانشجویان تأثیرات نامطلوبی بر یادگیری و انگیزه آن‌ها دارد (Christophel, 1990; Gorham & Christophel, 1992). لذا، ضروری است که استادان احساسات و عواطف خود را بیش از پیش مدیریت و از آشکار کردن رفتارها و احساسات متمایز خود نسبت به برخی از دانشجویان پرهیز کنند. نکته مهم آن است که دانشجویان نسبت به کوچک‌ترین تفاوت جزئی در رفتار استادان حساس، آگاه، و قادر به درک چنین تمایزاتی هستند (Babad, 2009). با این حال، برخی از استادان به این مسئله گرایش دارند و دانسته یا نادانسته رفتار تبعیض‌آمیز خویش را با عده‌ای از دانشجویان نشان می‌دهند (Brown & Dobbins, 2004; Tirri & Puolimatka, 2000). پدیده نورچشمی یکی از نمونه‌های بارز جانبداری احساسی مفرط در

بافت کلاسی و از مصادیق روشن رفتار غیرعادلانه استادان با دانشجویان است که تقریباً تمام دانشجویان و استادان با آن آشنا هستند (Babad, 2009). از دیدگاه باباد (1989, 1990, 2009)، نورچشمی‌ها به دانش‌آموزانی/ دانشجویانی گفته می‌شود که رابطه‌ای ویژه با معلم خود دارند و به دلیل برخورداری از ویژگی‌های فرضی^۱ یا واقعی^۲ (از دیدگاه معلم)، حمایت می‌شوند.

سیلبرمن^{۱۱} (1971) نخستین محقق است که با طرح چهار منظر عاطفی - احساسی^{۱۲} - که معلمان در برخورد با دانش‌آموزان برمی‌گزینند - به بررسی این پدیده پرداخت. این چهار منظر عبارت‌اند از: احساس علاقه و دلبستگی^{۱۳}، نگرانی^{۱۴}، بی‌تفاوتی^{۱۵}، و احساس طردشدگی^{۱۶}. به بیان وی، احساس علاقه و دلبستگی معلم به دانش‌آموز زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز معلمش را خشنود می‌سازد. این دسته از دانش‌آموزان به علت داشتن پیوند عاطفی با معلمشان، ممکن است همان نورچشمی‌ها باشند؛ اگرچه سیلبرمن از به‌کار بردن این واژه به علت بار معنایی منفی آن امتناع کرد.

محققان زیادی به نظریه سیلبرمن علاقه‌مند شدند و تحقیقاتی را با به‌کارگیری از تقسیم‌بندی وی انجام دادند (e.g., Brophy & Everston, 1981; Good & Brophy, 2003). از دیدگاه معلمان، دانش‌آموزانی که در گروه «احساس علاقه و دلبستگی» جای داشتند، افرادی مطیع و شرکت‌کننده در فعالیت‌های کلاسی بودند که دارای خصوصیات مثبت بسیاری بودند. گفتنی است، این دسته از دانش‌آموزان از سوی همان معلمانی برگزیده شده بودند که به سبب نظارت محققان در حین انجام مطالعه، به‌طور آشکار در اجتناب از رفتار متمایز با همان دسته از دانش‌آموزان سعی داشتند (e.g., Brophy & Everston, 1981; Good & Brophy, 2003).

مقوله «احساس علاقه و دلبستگی» سیلبرمن (1971) شامل دو گروه از دانش‌آموزان می‌شود: نورچشمی‌ها و دانش‌آموزان مستعدی که با تلاش خود معلمشان را خشنود می‌کنند. اولین تحقیقات درباره پدیده نورچشمی نشان داد، این دو گروه متفاوت از یکدیگر هستند. دانش‌آموزان نیز بین این دو گروه تفاوت قائل شدند؛ آن‌ها به دلیل تبعیض آشکار، نگرشی منفی نسبت به نورچشمی‌ها داشتند، در حالی که تلاش‌ها و توانایی‌های گروه دوم را تصدیق می‌کرده و می‌ستودند. خلاف دانش‌آموزان، معلمان واکنش نسبتاً ملایم‌تری داشتند و بر این

باور بودند که آن‌ها نسبت به دانش‌آموز خاصی علاقه‌ای بروز ندادند (Tal & Babad, 1989, 1990).

باباد در سال ۱۹۹۵ طبقه‌بندی جدیدی از نورچشمی‌های استادان ارائه داد. وی کلاس‌های درسی را بر اساس نورچشمی‌ها به سه گروه تقسیم‌بندی کرد: کلاس‌های بدون نورچشمی، کلاس‌های دارای نورچشمی محبوب (کلاس‌هایی که نورچشمی‌ها) همان دانش‌آموز(ان) محبوبی بودند که از سوی همکلاسی‌هایشان انتخاب شده بودند) و کلاس‌های دارای نورچشمی غیرمحبوب (کلاس‌هایی که نورچشمی‌ها) از دید همکلاسی‌هایشان دانش‌آموزان محبوبی نبودند). سپس، مقایسه‌ای میان این سه گروه بر اساس سه متغیر جو کلاسی، روحیه و رضایت دانش‌آموزان و عکس‌العمل آن‌ها نسبت به معلمشان صورت گرفت. بالاترین میزان نارضایتی و روحیه پایین دانش‌آموزان و جو منفی کلاس، واکنش احساسی منفی به معلم و احساس خوشحالی از جایگزینی معلمی دیگر به جای معلم خود و در نهایت، عدم علاقه برای ادامه تحصیل با همان معلم نورچشمی‌دار در سال تحصیلی آتی، برای کلاس‌های دارای نورچشمی غیرمحبوب گزارش شد. در مقابل، تمامی این پیامدهای آموزشی برای کلاس‌های بدون نورچشمی و دارای نورچشمی محبوب مثبت‌تر اعلام شد. در واقع، نورچشمی‌های محبوب می‌توانند در کاهش و یا برطرف کردن حسادت، نفرت، و حتی نگرش منفی دانش‌آموزان کارساز باشند. از این رو، به نظر می‌رسد نورچشمی به‌خودی خود عامل تعیین‌کننده‌ای برای ایجاد ناسازگاری در کلاس نیست و احتمالاً محبوبیت کلاسی وی اهمیت ویژه‌ای دارد.

۴. روش تحقیق

۴-۱. آزمودنی‌ها و روش نمونه‌گیری

در این تحقیق از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است. روش پدیدارشناسی به مطالعه نموده‌ها، تشریح تجربه زیسته و آگاهانه می‌پردازد. پدیدارشناسی فرد را بخشی از محیط می‌داند و تمرکز اصلی این روش، بررسی تجربه افراد و روشن ساختن ساختار و جوهره پدیده‌های تجربه‌شده به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. یکی از روش‌های پدیدارشناسی، پدیدارشناسی تفسیری است که به دنبال شناخت الگوهای در داده است که در

چارچوبی نظری قرار می‌گیرد. این روش درصدد شناخت پدیده‌ها از طریق درک تجربه واقعی افراد در زندگی روزمره است (Smith et al., 2009). نظر به اینکه در پژوهش حاضر نیز به این موضوع توجه شد، به‌منظور بررسی تجربیات دانشجویان، از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد.

جامعه مطالعه‌شده، دانشجویانی بودند که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مشهد، تهران، شیراز و اهواز (از قبیل دانشگاه فردوسی مشهد، تربیت مدرس، دانشگاه تهران، شهید بهشتی، الزهرا، دانشگاه شیراز، شهید چمران، غیرانتفاعی تابران و امام رضا^ع) در ایران مشغول به تحصیل بودند. دانشجویان (۱۲ مرد و ۱۸ زن) از سه مقطع تحصیلی (لیسانس (۱۳)، ارشد (۸) و دکتری (۹)) و رشته‌های زبانی (آموزش زبان انگلیسی، زبان و ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان) انتخاب شدند و سن آن‌ها بین ۱۹ تا ۳۲ سال بود.

برای نمونه‌گیری از روش گلوله برفی^{۱۷} استفاده شد. این روش به محقق امکان می‌دهد نمونه‌های متنوعی را جمع‌آوری کند و امکان برقراری ارتباط را با شرکت‌کننده‌هایی که به سختی در دسترس هستند نیز فراهم می‌کند (Sadler et al., 2010).

۴-۲. جمع‌آوری داده‌ها

در پژوهش حاضر از مصاحبه برای جمع‌آوری داده استفاده شد؛ اما پیش از آغاز مصاحبه، به‌منظور رعایت اصول اخلاقی، مواردی در نظر گرفته شد. در ابتدای مصاحبه از افراد - مبنی بر مشارکت آنان و ضبط کامل مصاحبه - رضایت گرفته شد. سپس اهداف کلی مصاحبه برای شرکت‌کنندگان بیان شد. در ادامه، به‌منظور رعایت اصول رازداری، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که این مصاحبه فقط در اختیار پژوهشگران قرار خواهد گرفت. همچنین، در تحلیل داده‌ها و گزارش آن‌ها از اسم مستعار استفاده شد.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها در بازه زمانی اسفند ماه ۱۳۹۵ تا اوایل مرداد ۱۳۹۶ انجام شد. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته، عمیق، به زبان فارسی و انفرادی انجام شد. مصاحبه‌ها بین ۵۵ تا ۲۴۵ دقیقه به‌طول انجامید. در این تحقیق از افرادی که متمایل به صحبت درباره دانسته‌ها و تجربیات خود بودند، پرسش به‌عمل آمد. نداشتن دانش و تجربه کافی در خصوص پدیده نورچشمی و عدم تمایل به همکاری نیز به‌عنوان معیارهای خروج افراد در

نظر گرفته شد. پرسش‌های مصاحبه با پرسش‌های کلی و باز آغاز شد و به‌صورت تدریجی با پرسش‌های پیگیرانه ادامه یافت.

نمونه‌گیری تا زمانی ادامه پیدا کرد که اطلاعات جدیدی در اختیار پژوهشگران قرار نگرفت (اصل اشباع^{۱۸}). از این رو، اطلاعات پس از مصاحبه با ۲۸ دانشجو به اشباع نظری رسید؛ اما برای حصول اطمینان بیشتر، با دو دانشجوی دیگر نیز مصاحبه شد. در نهایت، مصاحبه با ۳۰ دانشجو خاتمه یافت.

۳-۴. تحلیل داده‌ها

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، محتوای آن‌ها چندین مرتبه خوانده و بررسی شد. سپس عبارات یا جملاتی که به‌طور مستقیم به پدیده مورد نظر مربوط بود، از مصاحبه‌ها استخراج و با خط‌کشی از سایر صحبت‌ها جدا شد. سپس معنی هر جمله مهم در قالب کد، استخراج و در متن مصاحبه حاشیه‌نویسی شد. پس از آن، کدهای استخراج‌شده در قالب کدهای اصلی سازماندهی شد و سپس با توجه به شباهت‌ها و اختلافاتی که میان کدهای اصلی مشاهده شد، دسته‌بندی مناسب صورت گرفت. سرانجام، داده‌ها در طبقه اصلی که کلی‌تر بود، قرار گرفتند و توصیفی جامع از نتایج و کدهای اصلی تهیه شد.

برای اطمینان از پایایی و روایی^{۱۹} داده‌ها از معیارهای پیشنهادی لینکن و گوبا^{۲۰} (1985) شامل اعتبار^{۲۱}، قابلیت اعتماد و همسانی^{۲۲}، تأییدپذیری^{۲۳} و انتقال‌پذیری^{۲۴} استفاده شد. اعتبار داده‌ها از طریق تعامل طولانی پژوهشگران با داده‌ها و بازبینی داده‌ها از سوی برخی از مشارکت‌کنندگان و همکاران تیم تحقیق انجام شد. برای تضمین قابلیت اعتماد و همسانی، داده‌ها از سوی ناظر خارجی آشنا به تحقیق کیفی سنجیده شد. به‌منظور تأییدپذیری، محققان سعی کردند پیش‌فرض‌های خود را تا حد امکان در روند جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن دخالت ندهند. برای افزایش انتقال‌پذیری، کل فرایند پژوهش به‌صورت روشن و دقیق مکتوب شد تا امکان پیگیری مسیر پژوهش و خصوصیات جمعیت مطالعه‌شده برای دیگران فراهم شود.

۵. یافته‌ها

از تجزیه و تحلیل داده‌ها، طبقه‌های اصلی و فرعی مربوط پدیدار شدند. در این بخش، هر

پرسش اول: احساس شما نسبت به نورچشمی چیست؟ در پاسخ به این پرسش، سه زیر-مضمون به دست آمد.

زیرمضمون اول: حس منفی

تقریباً ۹۰ درصد از مشارکت‌کنندگان به دلیل داشتن تجربیات ناخوشایند خود از این پدیده، احساسات منفی نسبت به نورچشمی داشتند و واکنش‌های منفی خود را به شکل‌های مختلف بروز می‌دادند؛ واکنش‌هایی نظیر تنفر، ناراحتی و دلخوری، عصبانیت، حقارت، تمسخر، عدم برقراری ارتباط با وی، حسادت، عدم احترام به وی، طعنه، بدگویی و بی‌زاری از خود در گفتمان شرکت‌کنندگان پدیدار شد. تمامی واکنش‌های مطرح‌شده، واحدهای حمایت-کننده زیرمضمون حس منفی هستند. برای مثال، مصاحبه‌شونده برجسته‌ای (رتبه دو کلاس) که بر اساس تجربیاتش در دوره دکتری خود صحبت می‌کرد و دائماً نورچشمی کلاس خود را که دارای معدل پایین (رتبه ده کلاس) بود، تجسم می‌کرد، بیان کرد:

نورچشمی برای من قابل احترام نیست. ما دو تا کلمه داریم: دانشجو و دانشجو. برای دانشجو، استاد کلیدواژه است و دانشجو با تحقیق خودش، تفکری رو برای خودش شکل می‌ده؛ اما رهرو استاد بودن که حالت افراطی‌اش همیشه نورچشمی، همون دانشجو هست که استاد برایش مسیر رو تعیین می‌کنه و اونم فقط ستایش استاد رو می‌گه. این آدم برای من در محیط آکادمیک ارزشمند نیست و باهاش رفیق نمیشم (میلاد، ۳۱ ساله، دکتری).

گفتنی است که ده نفر (۴ آقا و ۶ خانم) از مشارکت‌کنندگان تجربه نورچشمی بودن را داشتند و پنج نفر از آنان (۴ آقا و ۱ خانم) از آغاز مصاحبه، صادقانه این امر را بیان کردند. جالب آن بود که آنان حس منفی به نورچشمی‌های دیگر استادان داشتند و دو نفر (۱ خانم و ۱ آقا) از آن‌ها بیان کردند که بیشتر هم‌کلاسی‌هایمان به ما حسادت می‌کنند و از ما متنفر هستند. یکی از آنان دانشجوی ارشدی بود که از تجربه خود در مقطع لیسانس صحبت می‌کرد. نگرش وی به این پدیده در مقطع ارشد تغییر کرده بود و به شدت مخالفت خود را بیان می‌کرد. او در طول مصاحبه، با صداقت تجربیاتش را با محققان در میان گذاشت و با ندامت از آن دوران صحبت می‌کرد. او بیان کرد:

خیلی حس منفی ندارم نسبت به نورچشمی؛ چون خودم تو اون شرایط بودم و می‌دونم چه حسی هست که بخوای به چشم استاد بیای. من با نورچشمی‌ای که به غیر از علم استاد

طرفش میره، رابطه صمیمی برقرار نمی‌کنم. من دانش استادم رو دوست داشتم؛ اما بقیه دانشجویها ازم متنفر بودن. الان به شدت از نورچشمی‌ها دوری می‌کنم (مهدی، ۲۴ ساله، ارشد).

زیرمضمون دوم: حس خنثی

دو نفر از مصاحبه‌شوندگان حسی خنثی نسبت به نورچشمی داشتند. برای نمونه، یکی از آنان اشاره کرد،

حس خاصی نسبت بهشون ندارم؛ چون تا حالا تأثیر خاصی رو من نداشتن؛ چون نیاز خودم مینی بر دیده شدن و توجه استاد به من، تا حالا برطرف شده و اونا اصلاً ارزشی برای من ندارن. اگه زرنک باشه مشکلی باهاش ندارم؛ چون مقصر استاده که فقط داره به یک نفر توجه می‌کنه (فرونش، ۲۳ سال، لیسانس).

زیرمضمون سوم: حس مثبت

یکی از حس‌های تجربه‌شده از سوی یکی از شرکت‌کنندگان، حس مثبت بود. این مصاحبه‌شونده که تجربه نورچشمی بودن را داشت، از دو واکنش خود این‌گونه صحبت کرد: اگر مزیت نورچشمی بودن ناعادلانه باشه مثل قیافه، دوستی خارج از عرف و غیره، از نورچشمی دور می‌شم. نورچشمی نسبت به من وظیفه‌ای نداره که ازش ناراحت بشم یا عصبانی؛ اما اگه مزیت نورچشمی قابل دستیابی باشه؛ یعنی تلاشگر باشه، به جای دوری ازش، باهاش رقابت می‌کنم بر سر نورچشمی شدن؛ چون به نظر من وقت بیشتر استاد سر کلاس، محصول وقت بیشتر من قبل کلاس برای درسش هست (امید، ۳۰ سال، دکتری). همان‌طور که در مثال ذکرشده مشخص است، وی به‌جای ناراحتی از نورچشمی، تلاش می‌کند که با او رقابت کند.

پرسش دوم: چه حسی نسبت به استادی که نورچشمی دارد، دارید؟ سه زیرمضمون در پاسخ به این پرسش به دست آمد.

زیرمضمون اول: حس منفی

تقریباً ۷۳٫۳ درصد از شرکت‌کنندگان تجربیات ناخوشایندی از استاد داشتند و به این دلیل احساسات منفی داشتند و واکنش‌های منفی خود را به شکل‌های مختلفی نظیر حس تنفر، بی‌زاری، ناراحتی و دلخوری، تأسف، عصبانیت، حقارت، بی‌ارزشی استاد برای دانشجوی، عدم تمایل به کار کردن با وی، عدم احترام به وی و بدگویی بود. تمامی این واکنش‌ها، واحدهای

حمایت‌کننده زیرمضمون حس منفی هستند. برای نمونه، همان دانشجویی که نورچشمی را « دانشجُو » خطاب می‌کرد، اعتقاد داشت.

من حس خوبی نمی‌تونم به این استاد داشته باشم؛ چون استاد داره عملاً خیانت می‌کنه به دانشجو؛ چون داره تفکری رو در دانشجو شکل می‌ده که برای آینده خود دانشجو اصلاً خوب نیست. این استاد برام قابل احترام نیستن؛ چون عقده‌های شخصیتی و ناکارآمدی‌هایی دارن که می‌خوان اینجوری پرکنن و دنبال کسی می‌گردن که مدام ستایششون کنه و از این ستایش شدن، دارن تغذیه می‌شن. به عقلا نیت استاد امیدی نیست. وقتی می‌بینم که فقط کسی که محیطش رو می‌گه رو تحویل می‌گیره. برای من حداقل اندیشمند نیستن و اشتیاق ندارم باهاشون کار کنم؛ چون عملاً دارن چیزهایی به دانشجو نشون می‌دن که نیستن؛ اونا حسابی هستن و از ترکیدن این حساب می‌ترسن و با جمع کردن نوچه دور خودشون دارن از این حساب محافظت می‌کنن (میلا، ۳۱ ساله، دکتری).

زیرمضمون دوم: حس خنثی

پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان حسی خنثی نسبت به استاد نورچشمی دار داشتند. چهار نفر از آنان تأکید کردند که اگر ضروری از جانب استاد مورد نظر متوجه آن‌ها نشود، نسبت به کارها و رفتارهای او بی‌اهمیت هستند و حس خاصی به وی ندارند. یکی از این چهار دانشجو که خود نورچشمی بود، بیان کرد: « تا جایی که به من ضروری نرسونه و به خاطر نورچشمی-اش کارای منو به طور ناحق زیر سؤال نبره، به کارای استاد اهمیت نمی‌دم » (آرزو، ۳۲ ساله، دکتری). دانشجوی دیگری بیان کرد: « حس خاصی ندارم؛ چون من توجه‌ای که می‌خوام رو خودم می‌گیرم. زشتیش یا بدیش برای من و اون نورچشمی نیست، برای خود استاده که نگرش خاصی به یک یا چند نفر داره » (فاطمه، ۲۴ ساله، لیسانس).

زیرمضمون سوم: حس مثبت

سه نفر از دانشجویان نسبت به استاد نورچشمی دار حس خوبی داشتند. هر سه دانشجو نورچشمی بودند و تجربه خوبی از آن دوران داشتند. یکی از آنان دانشجوی ارشدی بود که تجربه نورچشمی بودن را در دوران لیسانس داشت و اکنون هم‌چنان سعی می‌کرد تا مورد توجه و تأیید یکی از استادان نورچشمی‌پرور ارشد خود قرار گیرد. او درباره استاد ارشد خود بیان کرد: « من استادم رو دوست دارم و این به اخلاق من برمی‌گرده که اگه کسی اونجوری که شایسته است با من رفتار نکنه، جذبش می‌شم و سعی می‌کنم خودمو بهش ثابت

کنم. بدم نمیاد نورچشمی/ش بشم» (امیر، ۲۹ ساله).

پرسش سوم: نورچشمی با چه القابی از سوی شما و دوستانتان خطاب می‌شود؟ در پاسخ به این پرسش، دانشجویان مطرح کردند که نورچشمی‌ها را این‌گونه خطاب می‌کنند: نوچه، دستمال‌به‌دست استاد، چای‌شیرین، شیرین‌عسل، شیرین، چسبونک، خودشیرین، نورچشمی، سوگلی، مرید، گروه حواریون، دستمال ابریشمی، سرباز استاد، چشم و گوش استاد، خدمتکار، چوچک، پاچه‌خوار، عشق فلانی، خانم آقای فلانی، خانم یا آقای فلانی، عروس یا داماد فلانی (به‌جای کلمه فلانی، فامیل استاد را به‌کار می‌بردند)، حیوان خانگی، محافظ استاد، متملق، بردهٔ استاد، بی‌مایه، جاسوس، مشاور استاد، گلایبی، گل سرسبد استاد، کنه، ملیجک دربار، آخرین سلاح استاد، نیروی نفوذی، تقویم استاد، لیموشیرین، و دزد.

یکی از شرکت‌کنندگان نورچشمی را دزد می‌خواند. وی با ناراحتی بیان داشت.

اون دزده؛ چون توجه استاد رو می‌دزده، نمره به‌دست آوردن از طریق نادرست می‌شه دزدیدن نمره. استاد هم دزده؛ چون کار و مقاله رو خودش انجام نداده و یا تو سر مقاله دانشجوی دیگه زده و به نورچشمی‌اش گفته ویرایش کن که اسمتو بیارم، اینم دزده (گلناز، ۲۸ ساله، دکتری).

پرسش چهارم: به نظر شما نورچشمی‌ها از چه سطح دانشی هستند؟ در پاسخ به پرسش مذکور، تقریباً ۹۱ درصد از مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که نورچشمی‌ها در سطح متوسطی از دانش قرار دارند. به گفتهٔ یکی از دانشجویان که شاگرد دوم کلاس خود بود:

نورچشمی‌هایی که من دیدم همه بی‌سواد بودن، حالا ممکنه یکی پیدا بشه که باسواد باشه؛ ولی اکثریت خلاً دانشیون باعث نورچشمی شدنشون می‌شه. کسی که بُنیهٔ علمی قوی داره، نیازی به نورچشمی شدن نداره. الان شما تمام نورچشمی‌ها رو جمع کنید و بهشون برگه بدین و ازشون بخواین که ایده‌ای از خودشون بنویسن، نمی‌تونن بنویسن؛ چون استادی کنارشون نیست که کمکشون کنه. اسم استاد رو از اینا بگیرن، ازشون هیچی نمی‌مونه (میلاد، ۳۱ ساله، دکتری).

در مقابل بیشتر شرکت‌کنندگان که نورچشمی‌ها را دانشجویان متوسطی می‌دیدند، دو دانشجو که یکی از آن‌ها به باور هم‌کلاسی‌هایش نورچشمی بود، تأکید داشتند که نورچشمی‌ها دانش خوبی دارند. دانشجویی که به گفتهٔ هم‌کلاسی‌هایش نورچشمی بود، بیان کرد: «اکثر نورچشمی‌هایی که من دیدم دانش خوبی دارن و سعی می‌کنن بیشتر خودشون رو بالا

بکشن» (هلیا، ۳۲ ساله، دکتری).

پرسش پنجم: به نظر شما نورچشمی‌ها چه خصوصیتی دارند؟ در پاسخ به این پرسش، شرکت‌کنندگان دو زیرمضمون اصلی خصوصیات فردی و اجتماعی را مطرح کردند.

زیرمضمون اول: خصوصیات فردی

دانشجویان ویژگی‌های فردی نورچشمی‌ها را چنین توصیف کردند: مطیع، خودشیرین، چاپلوس، بااعتماد به نفس، بی‌عزت نفس، لوس، مغرور، علاقه و نیاز وافر به تأیید و توجه، شوخ، وابسته، بی‌ایده، برتری‌طلب، توسری‌خور، با اراده، پیگیر، علاقه به خودنمایی، متظاهر، نداشتن اعتماد به توانایی خویش، آینده‌نگر، خیرچین، مودی و حقه‌باز، با هوش و رقابت‌جو. برخی از این خصوصیات (از جمله: مطیع، خودشیرین، چاپلوس، بی‌عزت نفس، وابسته، علاقه وافر و نیاز شدید به تأیید و توجه، آینده‌نگر، پیگیر و خیرچین) تقریباً از سوی همه شرکت‌کنندگان مطرح شد؛ اما صفت‌هایی چون لوس و شوخ‌طبع فقط از سوی سه نفر ذکر شدند. یکی از شرکت‌کنندگان بیان می‌کرد:

بله قربان‌گو هستن؛ چون بی‌هویتن و می‌خوان با این‌کار خودشون رو بچسبونن به استاد و هویتشون رو از استاد بگیرن. آدمای بی‌ایده و وابسته‌ای هستن، نیاز به یک منبع خارجی برای تأمین عزت نفسشون دارن. واسه همین که نیاز به تأیید استاد دارن که بهشون بگه شما خوبین. نورچشمی باهوشه؛ چون می‌دونه کجا باید چه نقشی رو بازی کنه، جلوی بچه‌ها چه جورری باشه و پشت سرشون پیش استاد یک جور دیگه. اعتماد به نفسشون هم بالاست که خیز بر میدارن به سمت یک استاد؛ چون هرآن ممکنه اون استاد پششون بزنه؛ اما اونقدر پیگیر هستن که بالاخره به هدفشون می‌رسن (فاطمه، ۲۴، لیسانس).

دانشجویی که خود تجربه نورچشمی بودن را در دوره لیسانس داشت، می‌گفت: «من خودم نیاز داشتم که تأیید رو از استاد بگیرم که بهترین هستم؛ چون به بهترین بودنم اعتقاد نداشتم. نورچشمی‌ها خودشون رو عاشق استاد نشون می‌دن یا اینکه واقعاً هستن؛ چون می‌خوان خودشون رو واسه استاد شیرین کنن» (مهدی، ۲۴ ساله، ارشد).

زیر مضمون دوم: خصوصیات اجتماعی

دانشجویان ویژگی‌هایی را که هنگام تعامل نورچشمی‌ها با اطرافیان نشان مشاهده کرده بودند چنین توصیف کردند: منزوی، برقراری ارتباط خوب با استاد مورد نظر، داشتن هوش هیجانی خوب، منعطف و بی‌اعتنا به حرف بقیه. برای نمونه، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت:

نورچشمی آدم منعطفی هست؛ چون هر استادی یک ژانری دارد و اگر بخوای نورچشمی اون استاد باشی، باید شخصیت منعطفی داشته باشی. نورچشمی به مرور زمان می‌فهمه که چه کارهایی جواب می‌ده و بر اساس همین، رفتار خودشو تنظیم می‌کنه. به نظر می‌رسه هوش هیجانی خوبی باید داشته باشه؛ چون می‌تونه پیش‌فرض‌های ذهنی و شکاف‌های ذهنی و روانی استاد رو تشخیص بده و از همون راه وارد می‌شه. در کل روان‌کاوی می‌کنه و نقطه ضعف‌ها رو پیدا می‌کنه. آدم صبور و پیگیر و بااراده‌ای هم هست که تحمل این همه کارا رو داره (المیرا، ۳۲ ساله، دکتری).

پرسش ششم: به نظر شما به چه دلایلی رابطه میان نورچشمی و استاد قطع می‌شود؟ در پاسخ به این پرسش، تمامی دانشجویان دلیل اصلی قطع رابطه را «قطع منافع» عنوان کردند. طبق نتایج به دست آمده، مضمون اصلی «قطع منافع» که از سوی مصاحبه‌شوندگان مطرح شد، شامل دو زیرمضمون فرعی «منافع علمی» و «منافع غیرعلمی» است که هر کدام به صورت مبسوط توضیح داده می‌شود.

زیرمضمون اول: منافع علمی

از دیدگاه شرکت‌کنندگان، منافع علمی شامل سودهای آموزشی - تحصیلی، شغلی و مالی است که سودبرندگان آن استاد و دانشجو هستند. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند، هر دلیلی که سبب قطع یا مانعی در مسیر رسیدن به این دسته از منافع باشد، قطع رابطه را در پی دارد. یکی از دانشجویان بیان کرد.

وقتی دیگه واسه هم مصرفی نداشته باشن، رابطه‌شون قطع می‌شه. حالا ممکنه قطع‌کننده دانشجو باشه به خاطر اینکه مثلاً نمره‌ای که می‌خواست رو نگرفته، به موقعیتی که می‌خواست نرسیده، درسش تموم شده و استفاده‌شو کرده، یا اینکه مهاجرت می‌کنه (امید، ۳۰ ساله، دکتری).

دانشجوی دیگری دلایل قطع رابطه از جانب استاد را این‌گونه بیان کرد:

هر کدوم از فاکتورهای وفاداری و اطاعت از جانب دانشجو نقض بشه، رابطه قطع می‌شه؛ مثلاً دانشجو می‌فهمه به اندازه‌ای که داره سواری می‌ده، سود نمی‌بره، شروع می‌کنه اعتراض کردن، به محض اعتراض و خواستن حقش، فاکتور اطاعت نقض می‌شه و استاد قطع می‌کنه رابطه رو. یا مثلاً استاد بفهمه که نورچشمی‌اش رفته با یک استاد دیگه‌ای بدون اجازه‌اش کار انجام داده، اینجا فاکتور وفاداری نقض می‌شه. حالا ممکنه استاد هم به دانشجو خیانت کنه و فاکتور وفاداری رو نقض کنه؛ مثلاً نورچشمی می‌فهمه که یک نورچشمی جدید که جذابتره،

داره وارد می‌شود، یک نورچشمی تازه نفس که ممکنه قابلیت‌هاش بیشتر باشه و کارهای اون رو هم انجام بده، اینجا استاد وفادار نبوده و رابطه قطع می‌شه (مینا، ۲۵ ساله، ارشد).

زیرمضمون دوم: منافع غیرعلمی

از منظر شرکت‌کنندگان، منافع غیرعلمی شامل دو بُعد اجتماعی و روانی بودند. منافع اجتماعی شامل مقبولیت از سوی هم‌کلاسی‌ها و همکاران و افزایش شهرت و اعتبارشان در میان آن‌ها است. منافع روانی دربرگیرنده افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس، تمجید و تأیید شدن، مورد توجه قرار گرفتن، آرامش روحی - روانی و ... است که سودبرندگان آن استاد و دانشجو هستند. یکی از مشارکت‌کنندگان این‌گونه بیان می‌کرد: «ممکنه استاد متوجه بشه شائبه‌هایی به وجود اومده و وجه آکادمیکش پیش همکاراش یا بقیه دانشجویها داره به خطر میفته. اینجا استاد برای حفظ وجه اجتماعی‌اش و شهرت و آبروش ممکنه رابطه رو قطع کنه یا آدمشو عوض کنه» (آلما، ۲۴ ساله، لیسانس).

گفتنی است که بیش از ۹۰ درصد از مصاحبه‌شوندگان، تأهل و تعهد دانشجو را دلایلی برای قطع رابطه دانسته و بیان داشتند که این دو دلیل می‌تواند سبب قطع منافع علمی و غیرعلمی شود. به گفته یکی از دانشجویان:

تأهل و تعهد می‌تونه قطع‌کننده‌های رابطه باشن. اگه نورچشمی علمی باشه، تأهل و تعهد می‌تونه یکی از دلایل قطع رابطه باشه؛ چون استاد فکر می‌کنه دیگه این دانشجو نمی‌تونه مثل قبل براش کار کنه؛ چون مشغولیت جدیدی پیدا کرده؛ اما اگه نورچشمی غیرعلمی باشه، تعهد نه؛ اما تأهلش می‌تونه دلیل جدایی باشن (احسان، ۲۹ ساله، ارشد).

۶. نتیجه

با توجه به نقش کاربردی رعایت عدالت در رفتار استادان با دانشجویان و انجام نشدن چنین تحقیقی در بافت دانشگاهی و جامعه ایرانی، پژوهش حاضر به شیوه کیفی به بررسی پدیده نورچشمی از دیدگاه دانشجویان پرداخته است.

با توجه به واکاوی‌های صورت گرفته، به نظر می‌رسد بیشتر شرکت‌کنندگان احساس منفی به نورچشمی داشتند. تنها یک دانشجو حس مثبت به نورچشمی و دو نفر نسبت به وی بی‌تفاوت بودند. نکته مهم آن است که تنها دانشجویی که حس مثبت داشت، خود نورچشمی بود که این حس شاید ریشه در تجربه خوب وی داشت. همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شده،

دانش‌آموزان به دلیل رابطه خاص نورچشمی‌ها با معلمان، تمایلی به برقراری رابطه با آن‌ها ندارند (Babad, 1995, 1998). یافته پژوهش حاضر، با یافته ارائه شده در تحقیقی که ذکر شد (1995, 1998)، هماهنگی دارد. در همین راستا باباد (1995) نیز یکی از واکنش‌های دانش‌آموزان را عصبانیت و ناراحتی آن‌ها از نورچشمی می‌داند که این یافته تأییدی بر دو مورد از بارزترین واکنش‌های گزارش شده این تحقیق است. در نتیجه، نگاهی دقیق به واکنش‌های دانشجویان نشان می‌دهد که در مجموع تقریباً همه این واکنش‌ها منفی هستند که با آنچه تال و باباد (1989) در زمینه واکنش خصمانه دانش‌آموزان به نورچشمی مطرح کرده‌اند، مطابقت دارد.

از منظر حس دانشجویان به استادی که نورچشمی دارد، بالغ بر ۷۳ درصد از دانشجویان حس منفی داشتند. همان‌گونه که باباد (1990, 1995, 2009) بیان می‌کند، بسیاری از دانش‌آموزان عصبانیت و ناراحتی خود از وجود چنین پدیده‌ای را در قالب واکنش‌های منفی نسبت به معلمان از خود بروز می‌دهند. نتایج این تحقیق نیز گواه بر این مطلب است که بیشتر دانشجویان حس منفی نسبت به استاد مربوط داشتند. افزون بر این، همان‌طور که پیش‌تر مطرح شد، وجود این پدیده در میزان رضایتمندی و واکنش دانش‌آموزان نسبت به معلمان مؤثر است (Chiu et al., 2011; Tal, 1987; Tal & Babad, 1990). بنابراین، نتایج این پژوهش که مبین حس منفی دانشجویان به استاد است، هم‌راستا با این تحقیقات است. علاوه بر این، تقریباً ۱۶ درصد از آنان حسی خنثا به استاد نورچشمی‌دار داشتند. این دانشجویان ممکن است بیشتر دارای انگیزش درونی بودند و به تبع آن، اهمیت کمتری نسبت به سایر دانشجویان، به شیوه برخورد استاد می‌دادند. علاوه بر این، تقریباً ۱۰ درصد از دانشجویان حس خوبی به استاد داشتند. این یافته طبیعی به نظر می‌رسد؛ زیرا آن‌ها نورچشمی بوده و شاید به دلیل بهره‌مندی از منافعی که خود و سایر دانشجویان بیان کرده‌اند، تجربه‌ای خوب داشتند که به حس مثبت آن‌ها به استاد منجر شده است.

سه دلیل را می‌توان برای حس منفی بیشتر دانشجویان نسبت به استاد و نورچشمی‌اش مطرح کرد: ۱. این یافته بر نیاز دانشجویان به نوازه^{۲۵} صحه می‌گذارد. نوازه به مفهوم دیده شدن، توجه و درک حضور ما از جانب افراد است (Berne, 1988; Shirai, 2006). هنگامی - که افراد احساس می‌کنند به طرق مختلف به آن‌ها توجه می‌شود، حس خوبی پیدا می‌کنند که

سبب رضایت و خوشحالی آنها شده و نبود چنین توجه‌ای، ناراحتی و نارضایتی آنها را در پی دارد (Berne, 1988). از آنجا که دانشجویان دائماً به ناراحتی خود از توجه افراطی استاد به نورچشمی‌اش و توجه نداشتن وی به سایر دانشجویان اشاره می‌کردند، عدم بهره‌مندی آنها از توجه کافی استاد می‌تواند دلیلی بر حس منفی آنها نسبت به استاد و نورچشمی‌اش باشد. به عبارت دیگر، چنین به نظر می‌رسد که آنها نوازه کافی از استاد دریافت نمی‌کردند. برای نمونه، یکی از دانشجویان گفت: «احساس می‌کنم فقط اونو می‌بینم و به اون اهمیت می‌ده، بود و نبود من برایش مهم نیست» (پونه، ۲۲ ساله، لیسانس). این مثال که لزوم توجه به نیاز و احساسات دانشجویان را به روشنی نشان می‌دهد، تأییدی است بر ادعای برن (1988) که نوازه‌ها نیاز احساسی افراد در ارتباطات میان فردی را مرتفع می‌کند و سبب رضایت آنها می‌شوند. لذا، تمامی واکنش‌های منفی دانشجویان که ناشی از دیده نشدن و به رسمیت نشناختن احساسات آنها از سوی استاد است، طبیعی به نظر می‌رسد. به علاوه، این احتمال می‌تواند وجود داشته باشد که عدم توجه استاد به آنها زمینه‌ساز ایجاد واکنش‌هایی نظیر حس حسادت، تنفر، عصبانیت و ... باشد. ۲. این نتیجه به‌طور غیرمستقیم با دو مفهوم سرمایه اجتماعی^{۲۶} و فرهنگی^{۲۷} بوردیو^{۲۸} (1986) مرتبط است. همان‌طور که می‌دانیم، سرمایه اجتماعی متشکل از منابع فیزیکی یا غیرفیزیکی است که در اختیار شخص یا گروهی قرار دارد که دارای شبکه‌ای از ارتباطات نهادینه شده هستند. در همین راستا، یکی از سرمایه‌های فرهنگی، سرمایه فرهنگی نهادی و ضابطه‌ای^{۲۹} است که به هرگونه صلاحیت‌های تحصیلی در قالب مدارج تحصیلی گفته می‌شود که به صاحبان خود ارزش اجتماعی اعطا می‌کنند (Bourdieu, 1986). با توجه به سخنان دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در می‌یابیم که آنها استاد را سرمایه ارزشمندی تلقی می‌کنند که ارتباط با وی می‌تواند سرمایه‌های فرهنگی، از جمله موقعیت‌های شغلی و آموزشی بهتری را برای آنها به ارمغان آورد. به بیان دیگر، آنها استاد را سرمایه اجتماعی می‌دانند که می‌تواند آنها را وارد روابطی کند که حاصل آن کسب میزانی از سود به شکل‌های مختلف باشد. برای نمونه، یکی از دانشجویان دکتری بیان می‌کرد: «توی دکتری، چون بزرگترین مشغله‌ام شغلم هست، این موضوع واسم حاده؛ چون ممکنه بدون کمک استادم موقعیت‌های شغلی نداشته باشم؛ اما اون نورچشمی به راحتی استاد واسش شغل دست و پا می‌کنه» (مونا، ۳۲ ساله، دکتری). با توجه

به این مثال، عجیب نیست که بیشتر دانشجویان حس منفی نسبت به استاد و نورچشمی‌اش داشته باشند؛ زیرا به بیان آنان، نورچشمی‌ها در مقاطع مختلف تحصیلی دارای منافع متفاوتی هستند. ۳. بر اساس بیانات بیشتر دانشجویان، یکی دیگر از دلایل حس منفی آن‌ها می‌تواند تبعیض آشکار استاد باشد. باباد (2009) معتقد است که رفتار تبعیض‌آمیزانه استاد تأثیر مخربی در رشد فکری و احساسی دانشجویان دارد (Babad, 2009). افزون بر این، تروز (2017) نشان داد که دانش‌آموزان واکنش‌های منفی نسبت به استاد و نورچشمی‌اش دارند و این پدیده را غیرمنصفانه تلقی می‌کنند. لذا، هم‌راستا با این تحقیقات، شاید بتوان به این نکته اشاره کرد که حس منفی دانشجویان نسبت به استاد و نورچشمی‌اش، می‌تواند نتیجه رفتار تبعیض‌آمیزانه استاد باشد که منجر می‌شود دانشجویان واکنش‌های منفی از خود نشان دهند. در همین راستا، یکی از دانشجویان لیسانس بیان داشت: «در بطن تعریف اخلاقیات، رعایت انصاف که متأسفانه استاد نورچشمی‌پرور رعایت نمی‌کند و در نتیجه این نشون می‌ده که استاد پایبند به اخلاقیات نیست و من از آدم بی‌اخلاق بدم می‌آید و براش ارزشی قائل نیستم» (سوسن، ۲۴ ساله). سخن این دانشجو تأییدی است بر آنچه تال و باباد (1990, 1989) متذکر شده‌اند؛ تبعیض آشکار معلم نسبت به نورچشمی‌اش به نگرش منفی نسبت به نورچشمی‌ها منجر می‌شود. به‌علاوه، یافته این جستار مبنی بر عدم احترام به استاد و ارزش قائل‌نشدن برای وی می‌تواند ناشی از تبعیض استاد باشد؛ زیرا طبق گفته کوپر^۳ (2003)، دانشجویان در صورت مشاهده عدل و انصاف در شیوه برخورد استاد با آنان، تمایل بیشتری برای تبعیت از دستورالعمل‌های وی نشان می‌دهند که این خود می‌تواند حاکی از آن باشد که وی در نگاه دانشجویان مقام و منزلتی ویژه دارد (Cooper, 2003). بنابراین، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که شاید برآورده‌نشدن انتظار دانشجویان از استاد مبنی بر رعایت برابری در برخورد با تمام دانشجویان، سبب ایجاد نگرش منفی آن‌ها شده، که تبلور این نگرش منفی، حس منفی آنان بوده است.

افزون بر این، دانشجویان از شماری القاب برای نامیدن نورچشمی استفاده می‌کردند و بیشتر تمایل داشتند وی را با زشت‌ترین الفاظ خطاب کنند. این نتیجه می‌تواند ناشی از نگرش منفی و عدم علاقه آن‌ها به نورچشمی، عصبانیت و ناراحتی آن‌ها از وی باشد و در نتیجه شاید بتوان آن را شاهدهی بر یافته این تحقیق مبنی بر حس منفی دانشجویان نسبت به وی بر

شمرده.

در باب میزان دانش نورچشمی‌ها، بالغ بر ۹۱ درصد از شرکت‌کنندگان باور داشتند که نورچشمی‌ها دارای سطح متوسطی از دانش هستند و یا ضعف علمی دارند. سخن یکی از نورچشمی‌ها شاهدی است بر آنچه بیشتر دانشجویان بیان کردند. مهدی که در دوران لیسانس با معدل ۱۶ نورچشمی بوده، می‌گفت: «اونی که از همه بهتره، معمولاً نورچشمی نیست. دانشجوی زرنگ و عالی نورچشمی نمی‌شه، من خودم واقعاً با دانش‌ترین کلاسمون نبودم. من فقط درس‌های اون استاد خاص رو ۲۰ می‌شدم» (۲۴ ساله، ارشد). علاوه بر این، تنها دو نفر از دانشجویان معتقد بودند که نورچشمی‌ها دانش خوبی دارند. یکی از این دو دانشجویان به گفته هم‌کلاسی‌هایش، نورچشمی بود. از این رو، بدیهی به نظر می‌رسد که وی نورچشمی‌ها را با دانش بداند؛ زیرا به‌طور غیرمستقیم به خود اشاره می‌کرد و شاید درصدد با دانش جلوه دادن خویش و مشروعیت بخشیدن به نورچشمی بودنش بوده است.

در خصوص توصیف خصوصیات نورچشمی‌ها، تقریباً همه مشارکت‌کنندگان از صفات منفی استفاده کردند. خصوصیات بارز نورچشمی‌ها از دیدگاه دانشجویان عبارت‌اند از: مطیع، خودشیرین، چاپلوس، علاقه‌وافر و نیاز شدید به تأیید و توجه، بی‌عزت‌نفس، داشتن هوش هیجانی خوب و ... به‌نظر می‌رسد این یافته از طریق مدیریت تصویرپردازی ذهنی^{۳۱} می‌تواند توجیه شود. مدیریت تصویرپردازی ذهنی کوششی است درصدد ایجاد هویت مطلوب و مثبت از خود در نگاه دیگران (Schlenker, 1980). به بیان روزنفیلد^{۳۲} و همکاران (1995)، راهبردهای مدیریت تصویربرداری ذهنی شامل خودتطبیقی^{۳۳} و خودشیرینی^{۳۴} هستند. خودتطبیقی به توانایی فرد برای هماهنگی رفتار خود با عوامل بیرونی اشاره دارد (Rosenfeld et al., 1995). خودشیرینی رفتاری است که از طریق آن بر رفتار دیگران تأثیر می‌گذارد و در نگاه آن‌ها دوست داشتنی به‌نظر می‌رسیم. برای نمونه، تعریف از خود، چاپلوسی و یا ستایش دیگران، موافقت ظاهری با عقاید دیگران و یا انجام کارهای مطلوب برای آن‌ها نمونه‌هایی از خودشیرینی هستند (Liden & Mitchell, 1988). با توجه به مطالب ارائه‌شده و مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان، درمی‌یابیم که خصوصیات نورچشمی با فردی که از روش مدیریت تصویربرداری ذهنی استفاده می‌کند، هماهنگی دارد. تقریباً تمامی مصاحبه‌شوندگان نورچشمی را دانشجویی خودشیرین، چاپلوس و مطیع توصیف کردند. در

توضیح این نتیجه‌گیری می‌توان گفت که شاید نورچشمی تصور می‌کند که تنها بر اساس تلاش‌های خویش قادر به پیشرفت نخواهد بود. لذا، مشغول رفتار مدیریت تصویربرداری ذهنی می‌شود. علاوه بر این، همه افراد در محیط کاری نیازمند تأیید و حمایت همکاران و مدیران خود برای موفقیت و تأمین نیازهای روانی خود هستند که در صورت برخوردار نبودن از این حمایت‌ها، برای جلب توجه مدیر و همکاران خود از راهبرد مدیریت تصویربرداری ذهنی استفاده می‌کنند (Nagy et al., 2011). حال این احتمال وجود دارد که نورچشمی برای تأمین نیازهای روانی خود مانند نیاز به توجه، تأیید و سایر نیازهای روانی مشغول رفتارهای مدیریت تصویرپردازی می‌شود و می‌خواهد با رفتارهایی نظیر موافقت با عقاید استادش و خودشیرینی سبب ایجاد حس حمایت استاد شود. در نتیجه، از آنجا که تمام کارهای نورچشمی بر اساس تعاملش با استاد شکل می‌گیرد، علت استفاده وی از این راهبرد می‌تواند تلاش او برای ایجاد تصویری مطلوب و قابل اعتماد از خود در نگاه استاد به‌منظور تداوم رابطه‌اش باشد. به‌علاوه، بر مبنای گفته‌های مشارکت‌کنندگان، نورچشمی‌ها قوه تشخیص بالایی در شناخت استادان نیز دارند و به راحتی می‌توانند راه‌های نزدیک شدن به استادها را دریابند و سپس خود را با انتظارات استاد تطبیق دهند. ویژگی مذکور دقیقاً مطابق با فردی است که هوش هیجانی بالایی دارد. فردی با هوش هیجانی^{۳۵} بالا می‌تواند عواطف خود و دیگران را کنترل کند و از اطلاعات عاطفی برای راهنمایی فرایند تفکر و اقدامات شخصی بهره جوید (Goleman, 1998). افزون بر آنچه بیان شد، بر اساس نظریه برنامه‌ریزی زبانی عصبی^{۳۶}، یکی از بارزترین شیوه‌های نفوذ کلام، شناخت سیستم روحی و روانی افراد و تقلید از آن است. یکی از تکنیک‌های برنامه‌ریزی زبانی عصبی، گام به گام تا هدایت^{۳۷} است که برای ترغیب شخص برای انجام کاری یا گرفتن تصمیمی به‌کار می‌رود که در حالت عادی وی مایل به انجام آن نیست (Bandler & Grinder, 1975). این تکنیک شامل مراحل است که عبارت‌اند از: انعکاس^{۳۸} (تقلید مستقیم از کارهای طرف مقابل)، تطابق^{۳۹} (تقلید غیرمستقیم از کارهایش)، تفسیر یا دگرگویی^{۴۰} (با کلمات خود بیان کردن)، تقلید^{۴۱} (تکرار گفتار وی)، توافق^{۴۲} (اظهار هم‌عقیده بودن)، شباهت^{۴۳} (اظهار میزان شباهت میان خود و دیگری) و در مرحله آخر، حقیقت^{۴۴} (بیان واقعیت) (Bandler & Grinder, 1975). یکی از شرکت‌کنندگان این‌گونه رفتار دوستش را توصیف کرد:

دوستم با اطلاعات جمع کردن از اطراف فهمید که استاد از کدوم کار و رفتار خوشش یا بدش میاد؛ مثلاً اون استاد از کوله‌پشتی انداختن بدش می‌اومد. دوست من موقع رفتن به اتاق این استاد کوله‌پشتی نمینداخت. این استاد تکیه کلام‌هایی داشت که دوست من اونا رو استفاده می‌کرد، با تمام نظراتش موافق بود و هیچ‌وقت مخالفت نمی‌کرد. تو اسباب‌کشی اتاق اون استاد بهش کمک کرد. به استاد مدام گزارش می‌داد که پشتم سرش چی می‌گن تا بتونه اعتماد استاد رو جلب کنه. تمام اینکارا رو انجام داد تا جایی که الان شده نورچشمی اول اون استاد و حرفش خیلی بُرش داره (آرزو، ۳۲ ساله، دکتری).

بر مبنای مطالب طرح‌شده و مثال ذکرشده، این‌چنین برداشت می‌شود که نورچشمی گویا به‌طور خودآگاه یا ناخودآگاه در حال استفاده از این تکنیک است و سعی در جلب اعتماد و برقراری ارتباط مؤثر با استاد دارد. بنابراین، دلیل به‌کارگیری نورچشمی از قابلیت‌ها و تکنیک‌های ذکرشده شاید این باشد که وی آینده‌نگر است؛ زیرا برقراری ارتباط مؤثر با استاد می‌تواند زمینه‌ساز دستیابی او به اهدافش باشد.

افزون بر این، از نظر فروید^{۲۰}، کودک هنجارهای والدین را در خود نهادینه می‌کند و این هنجارها سبب پیدایش رفتارهایی در شخصیت فرد می‌شود (تنهایی، ۱۳۸۳). به‌علاوه، طبق ادعای بورديو (1990)، فرد طی روند اجتماعی شدن، نظامی از منش‌ها را بر حسب تجربه‌اش اخذ می‌کند. این منش‌ها عادت‌واره ۴۶ نام دارد که عملکرد انسان را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهند. بنابراین، خصوصیات شخصیتی و رفتاری نورچشمی‌ها می‌تواند در هنجارها و ارزش‌های خانواده‌ای ریشه داشته باشد که در آن پرورش یافته‌اند. بدین‌سان که خصوصیت مشخصی که مبین ارزش‌ها و هنجارهای خانوادگی‌اش است، در او نهادینه شده و عادت‌واره وی قلمداد می‌شود. برای نمونه، دانشجویی در مورد دوستش که نورچشمی بود، می‌گفت: «باباش از کوچیکی می‌گفته برو به معلمات بچسب و خودت و بهشون نزدیک کن تا نمره خوب بگیری» (سیما، ۳۲ ساله، دکتری). به‌علاوه، یکی دیگر از خصوصیات برجسته نورچشمی از نگاه شرکت‌کنندگان، نیاز وی به تأیید است. این یافته از دو منظر قابل بررسی است. ۱. این علاقه وافر ممکن است حاکی از اطمینان نداشتن نورچشمی به توانایی‌های خویش باشد و در نتیجه نیازمند فردی است که به او دائماً گوشزد کند که وی خوب است. ۲. این نیاز ممکن است به‌دلیل علاقه وی به استاد و تحسین دانش او از سوی نورچشمی باشد؛ به عبارت دیگر، شاید به‌سبب اینکه نورچشمی دوست دارد در آینده فردی شبیه استاد شود،

تأیید استاد برای او اهمیت دارد.

خصوصیت دیگر نورچشمی که تقریباً از سوی ۷۰ درصد از مشارکت‌کنندگان مطرح شد، عزت‌نفس پایین اوست. آن‌ها یکی از دلایل اصلی توجه‌طلبی افراطی نورچشمی را کمبود عزت‌نفس وی قلمداد می‌کردند. به بیان آن‌ها، نورچشمی برای جلب توجه استاد مایل به انجام هر کاری است که این می‌تواند نشان‌دهنده علاقه نورچشمی به دیده‌شدن و جلب توجه‌کردن باشد که این تمایلات با مفهوم نوازه همخوانی دارد. لذا، چنین به نظر می‌رسد که آن‌ها در پی دریافت نوازه از استاد هستند و همان‌طور که شواهد نشان داده است، نوازه در بهبود و تقویت عزت‌نفس دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد (Hellaby, 2004). از این رو، می‌توان برداشت کرد که شاید نورچشمی برای جبران ضعف عزت‌نفس خود مایل به دریافت نوازه زیاد است که این استنباط با گفته دانشجویان هم‌پوشانی دارد.

در باب علت قطع رابطه استاد و نورچشمی‌اش، تمامی شرکت‌کنندگان دلیل خاتمه رابطه را قطع منافع می‌دانستند. آن‌ها به‌طور کلی باور داشتند که از آنجا که استاد و دانشجو هر دو در این رابطه دارای منافع می‌شوند، این ارتباط می‌تواند به دلیل مرتفع نشدن انتظارات طرفین، خاتمه یابد. در تأیید این نتیجه، یکی از نورچشمی‌ها می‌گفت:

رابطه عمل‌گرایانه هست مخصوصاً توی تحصیلات تکمیلی که استاد به شکل کالا به دانشجو نگاه می‌کنه و دانشجو هم از استاد تا می‌تونه استفاده می‌کنه. وقتی استاد حس کنه نورچشمی‌اش دیگه مثل قبل برایش کارایی نداره یا دانشجو، مثلاً احساس کنه دیگه از این استاد بهش نفعی نمی‌رسه، رابطه‌شون قطع می‌شه (امین، ۲۸ ساله، ارشد).

می‌توان ادعا کرد که این رابطه، مبادله‌ای میان استاد و دانشجو است که هر دو با انگیزه‌ها و نیت‌های پنهانی آن را آغاز کرده‌اند. لذا، طبیعی به نظر می‌رسد که رابطه‌ای که بر پایه منافع دو جانبه استوار است، در صورت قطع منافع پایان پذیرد.

نتایج این پژوهش از چندین جهت به حوزه آموزش و آموزش زبان مرتبط و مهم است. نخست آنکه با توجه به نقش اساسی احساسات و واکنش‌های عاطفی - هیجانی زبان‌آموزان در فرایند یادگیری (Arnold, 2006) و بر اساس نظریه اسپیلمن و رادنوفسکی^{۳۷} (2001)، بدون پرداختن به مسائل احساسی - عاطفی، یادگیری زبان آن‌گونه که شایسته است محقق نخواهد شد. با علم به این نکته که احساسات منفی نقش مخرب و احساسات مثبت تأثیر مطلوبی بر یادگیری داشته (واحدی و آغاجی، ۱۳۹۳)، رفتار عادلانه استادان با دانشجویان که

تأثیر خوشایندی بر بلوغ احساسی - عاطفی آن‌ها دارد (Babad, 2009)، می‌تواند فرایند یادگیری زبان‌آموزان و دانشجویان را با افزایش احساسات مثبت و کاهش احساسات منفی تسهیل کند.

همچنین، برخورد منصفانهٔ استادان با دانشجویان، زمینهٔ ایجاد فضای آموزشی مطلوب برای فراگیری زبان خارجی را فراهم می‌کند (Cooper, 2003). لذا، توجه به مفهوم «عدالت مدرسان» بدان سبب مهم است که نقض این اصل از سوی معلمان، نابسامانی، ناسازگاری و بی‌نظمی را در بافت کلاسی در پی دارد (Cooper, 2003). بنابراین، از آنجا که مراعات عدالت در برخورد با دانشجویان و افزایش یادگیری و ایجاد احساسات مثبت در آنان در رابطهٔ تنگاتنگی با یکدیگر قرار دارند، می‌توان چنین ادعا کرد که پدیدهٔ نورچشمی با ایجاد احساسات و واکنش‌های منفی در دانشجویان، سبب کاهش یادگیری آنان می‌شود. لذا، انتظار می‌رود که استادان رفتارهایی عاری از هرگونه تبعیض در برخورد با دانشجویان داشته باشند و به مدیریت احساسات خود اهتمام ورزند.

دیگر آنکه، بر اساس یافته‌های این مطالعه به‌نظر می‌رسد تاکنون توجه جدی به پدیدهٔ فراگیر نورچشمی نشده است. لذا، جستار حاضر را می‌توان نقطهٔ آغازی برای ورود مباحث روان‌شناسی اجتماعی در حوزهٔ آموزش در نظر گرفت. یافته‌های این مطالعه به درک بهتر استادان از سازوکارهای روان‌شناختی اجتماعی مؤثر در بافت کلاسی، کمک بسیاری می‌کند و به آن‌ها این امکان را می‌دهد که به جنبه‌های پنهانی روابط خود با دانشجویان بیشتر آگاه شوند و در صورت امکان، ملاحظات و تغییرات لازم را در شیوهٔ برخورد خود با دانشجویان اعمال کنند. لذا، انتظار می‌رود استادان با آگاهی از این نکته که رفتار آن‌ها از سوی دانشجویان قابل مشاهده و درک است، کوششی مضاعف برای کنترل عواطف و احساسات خود داشته باشند. پرداختن به این نکته به این دلیل اهمیت دارد که مدرسان زمانی می‌توانند به رشد و شکوفایی دانشجویان یاری رسانند که علاوه بر اتکا به دانش خود، به نحوهٔ برخورد خود با دانشجویان نیز توجه کنند. از آن رو که رفتار ناعادلانهٔ آن‌ها از انگیزه، موفقیت تحصیلی، عزت نفس و اشتیاق و تمایل دانشجویان به یادگیری (ازجمله فراگیری زبان خارجی) و پیشرفت می‌کاهد (Cooper, 2003). بنابراین، مسئولان ذی‌ربط می‌باید اهتمام لازم را برای آگاه‌سازی و آشنایی مدرسان با عواقب منفی این پدیده انجام دهند و

چاره‌ای برای کاهش این پدیده بیندیشند. برای نمونه، می‌توان کلاس‌های آموزشی روان-شناسی برای اساتید در نظر گرفت و علاوه بر تأکید بر اهمیت توجه به بُعد عاطفی - احساسی آموزش، یافته‌های پژوهش‌هایی از این قبیل را در اختیار آنان قرار داد. به‌علاوه، با توجه به یافته‌های این جستار، رابطه اساتید با دانشجویان به سبب رابطه آنان با نورچشمی-هایشان با چالش جدی مواجه است. این چالش بیشتر به عملکرد نامناسب اساتید نورچشمی-دار و توجه افراطی آن‌ها به نورچشمی‌هایشان و در نظر نگرفتن نیازهای سایر دانشجویان مربوط می‌شود.

به‌علاوه، طبق نتایج این مطالعه، بیشتر دانشجویان نگرش منفی نسبت به این پدیده داشتند و نمود بیرونی این نگرش منفی، واکنش‌های نسبتاً شدید آن‌ها به رفتار تبعیض‌آمیزانه بود که به تبع آن، دید آن‌ها نسبت به مقام و منزلت استادان تغییر یافته بود. بنابراین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای تمامی جامعه آموزشی مفید باشد؛ زیرا می‌تواند آغازگر تحقیقاتی از این قبیل باشد که به شناسایی بهتر عوامل مؤثر بر پیدایش این پدیده و قوانین وضع‌شده‌ای منجر شود و خودآگاه یا ناخودآگاه، راه را برای ایجاد چنین پدیده‌ای هموار سازد. و درنهایت، برای رفع و یا اصلاح این عوامل و قوانین کوشش کرد و به راهکارهایی برای مقابله با این پدیده و برقراری عدالت آموزشی دست یافت. برای مثال، بیشتر شرکت‌کنندگان بیان داشتند، «مصاحبه دکتری» و «قانون استعدادهای درخشان» از جمله عواملی هستند که سبب ترغیب دانشجویان به نورچشمی‌شدن می‌شوند؛ زیرا آن‌ها به‌خوبی می‌دانند که نقش استادان در مصاحبه‌های دکتری به‌دلیل بومی بودن این آزمون پررنگ است و آن‌ها از طریق نورچشمی‌شدن به‌راحتی می‌توانند وارد مقطع بالاتر شوند. از این رو، به‌نظر می‌رسد این قوانین نیاز به بازنگری دارد و توجه به مؤلفه عدالت آموزشی در سطح سیاست‌گذاری احساس می‌شود. از جمله موارد مهم و ذکرشده دیگر این است که یافته این پژوهش می‌تواند به استادان در تشخیص نورچشمی‌ها یاری رساند. از آن رو که در این مطالعه به خصوصیات و ویژگی‌های بارز آن‌ها اشاره شده است.

افزون بر نکته‌های مطرح‌شده در این جستار، این‌گونه به‌نظر می‌رسد اگرچه ما از دیرباز با مفهوم «عدالت مدرسان» که مفهوم نوظهوری نیست، مأنوس بوده‌ایم؛ لیکن معلمان آن را بدیهی و مسلم می‌پندارند و از اهمیت بی‌حد و حصر آن غافل هستند. از آنچه گفتیم نتیجه

می‌گیریم که رعایت انصاف و برابری از سوی استادان در شیوه برخورد با دانشجویان می‌تواند رهگشایی برای ایجاد تغییرات مهم در محیط‌های کلاسی و آموزشی تلقی شود. در پایان، پیشنهاد می‌شود به‌جای استفاده از مصاحبه از روش‌های دیگری همچون مشاهده یا پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده و نتایج آن با یافته‌های تحقیق حاضر مقایسه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشی با این عنوان و در رشته‌های دیگر دانشگاهی و بافت‌های دیگری، چون مدارس و مؤسسات آموزش زبان صورت گیرد و تأثیر رشته تحصیلی و بافت بر این پدیده کنکاش شود.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Teacher's pet phenomenon
2. Interpretative phenomenological analysis
3. Babad
4. Tal & Babad
5. Classroom climate
6. Somersalo, Solantaus, & Almqvist
7. Chiu, Lee, & Liang
8. Trusz
9. Supposed
10. Real
11. Silberman
12. Emotional stance
13. Attachment
14. Concern
15. Indifference
16. Rejection
17. Snowball
18. Saturation
19. Reliability & Validity
20. Lincoln & Guba
21. Credibility
22. Dependability
23. Confirmability
24. Transferability
25. Stroke
26. Social capital
27. Cultural capital

28. Bordieu
29. Institutionalized cultural capital
30. Cooper
31. Impression management
32. Rosenfeld, Giacalone, & Riordan
33. Self-monitoring
34. Ingratiation
35. Emotional intelligence
36. Neuro-linguistic programming
37. Pace and lead
38. Mirroring
39. Matching
40. Paraphrasing
41. Parroting
42. Agreeing
43. Similarity
44. Truth
45. Freud
46. Habitus
47. Spielmann & Radnofsky

۸. سپاسگزاری‌ها

این پژوهش با حمایت مالی دانشگاه فردوسی مشهد (شماره ۴۳۰۰۹) انجام شده است.

۹. تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.

۱۰. منابع

- تنهایی، ابوالحسن (۱۳۸۳). *درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی*. مشهد: بامشاد.
- واحدی، شهرام و سعید قره‌آقاجی (۱۳۹۳). «آزمون مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم در درس ریاضی بر اساس عوامل انگیزشی و واسطه‌گیری هیجان‌های تحصیلی». *فناوری آموزش و یادگیری*. د ۱. ش ۱. ص ۸۵ - ۱۰۹.

- Arnold, J. (2006). "Visualization: Language Learning With the Mind' Eye". In K. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Babad, E. (1990). "Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers". *Journal of Educational Psychology*. 82(4).Pp. 683-690.
- ----- (1995). "The teacher's pet phenomenon, teachers' differential behavior, and students' Morale". *Journal of Educational Psychology*. 87(3). Pp. 361-374.
- ----- (1998). "Preferential Affect: The Crux of the Teacher Expectancy Issue". In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom* (Vol. 7.Pp. 183-214). Greenwich, CT: JAI Press.
- ----- (2001). "On the conception and measurement of popularity: More facts and some straight conclusions". *Social Psychology of Education*. 5(1),Pp. 3-29.
- ----- (2009). *Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge Research Education.
- Bandler, R. & J. Grinder, (1975), *Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D.* (1st vol). Cupertino, CA: Meta Publications.
- Berne, E. (1988). *Games people play*. New York: Grove Press.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capitals". In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- ----- (1990). *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. M. Adamson (trans). Stanford: Stanford University Press.
- Brophy, J. & C. Everston, (1981), *Student Characteristics and Teaching*. New York: Longman.
- Brown, L. M. & H. Dobbins , (2004), "Students of color and European American students stigma-relevant perceptions of university instructors". *Journal of Social Issues*. 60(1) .Pp. 157-175.
- Chiu, S. I.; J. Lee & T.Liang, (2011). "Does the teacher's pet phenomenon inevitably

- cause classroom conflict? Comparative viewpoints of three pet-student groups". *School Psychology International*. 34(1). Pp. 3-16.
- Christophel, D. M. (1990). "The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning". *Communication Education*. 39.Pp 323-340.
 - Cooper, P. M. (2003). "Effective white teachers of black children: Teaching within a community". *Journal of Teacher Education*. 54(5).Pp. 413-427.
 - Gluchmanova, M. (2015). "The importance of ethics in the teaching profession". *Social and Behavioral Science*. 176.Pp. 509-513.
 - Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
 - Golkowska, K. (2007). "The Role of Affect in Developing Communicative and Cultural Competence in ESP". In *English Education and English for Specific Purposes*. Retrieved March 1, 2017, from [Qatar-weil.cornell.edu/about Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html](http://Qatar-weil.cornell.edu/about/Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html).
 - Good, T. & J. Brophy, (2003), *Looking at Classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
 - Gorham, J. & , D. M. Christophel, (1992), "Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes". *Communication Quarterly*. 40(3).Pp. 239-252.
 - Hellaby, L. (2004). "Teaching TA in the Primary School". In G. Barrow & T. Newton (Eds.), *Walking the Talk, how Transactional Analysis Is Improving Behavior and Raising Self-esteem* (Pp. 5-16). London, UK.: David Fulton Publishers.
 - Liden, R. C. & T. R. Mitchell, (1988), "Ingratiatory behaviors in organizational settings". *Academy of Management Review*. 13(5).Pp. 572-587.
 - Lincoln, Y. S. & E. G. Guba, (1985), *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
 - Lu, H. J.; K. Y. Fung; J. A. Farver; B. B. Chen & L.Chang, (2015), "The influence of teachers' preferences on children's social status in schools". *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 5(1).Pp. 57-73.

- Nagy, B.; K.M. Kacmar & K. Harris, (2001), "Dispositional and situational factors as predictors of impression management behaviors". *Institute of Behavioral and Applied Management*. 12(4).Pp. 229-245.
- Pekrun, R. (1998). "Students' emotions: A neglected topic of educational research". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 44.Pp. 230-248.
- Rosenfeld, P. R.; R. A. Giacalone & C. A. Riordan, (1995), *Impression Management in Organizations: Theory, Measurement and Practice*. New York: Routledge.
- Sadler, G. R.; H. C. Lee; R. S. H. Lim & J. Fullerton, (2010), "Recruitment of hard-to-reach population subgroups via adaptations of the snowball sampling strategy». *Nursing and Health Sciences*. 12(3).Pp. 369-374.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management: The Self-concept, Social identity, and Interpersonal Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Schutz, P. A. & R. Pekrun (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Shirai, S. (2006). "How transactional analysis can be used in terminal care". *International Congress Series*. 1287.Pp. 179-184.
- Silberman, M. (1971). "Teachers' Actions and Attitudes Toward their Students". In M. Silberman (Ed.), *The experience of schooling*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, J. A.; P. Flowers & M. Larkin, (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Research, Practice*. London: Sage.
- Somersalo, H.; T. Solantaus & F. Almqvist, (2002), "Classroom climate and the mental health of primary school children". *Nordic Journal of Psychiatry*. 56(4).Pp.285-290.
- Spielmann, G. & M. Radnofsky, (2001), "Learning language under tension: new directions from a qualitative study". *The Modern Language Journal*. 85.Pp. 259-278.
- Tal, Z. (1987). *Teachers' Differential Behavior Toward Their Students: Investigation of the "Teacher's Pet Phenomenon"* (Unpublished Doctoral dissertation). Hebrew University of Jerusalem, Israel.

- Tal, Z. & E. Babad, (1989), "The teacher's pet phenomenon as viewed by Israeli teachers and students". *Elementary School Journal*. 90(1). Pp. 99-110.
- ----- (1990). "The teacher's pet phenomenon: Rate of occurrence, correlates, and psychological costs". *Journal of Educational Psychology*. 82(4). Pp. 637-645.
- Tanhaei, A. (2004). *An Introduction to the Schools and Theories of Sociology*. Mashhad: Bamshad Publication. [In Persian]
- Tikly, L. & A. M. Barret (eds.) (2013). *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research*. Abingdon: Routledge.
- Tirri, K. & T. Puolimatka, (2000), "Teacher authority in schools: A case student from Finland". *Journal of Education for Teaching*. 26.Pp. 157-165.
- Trusz, S. (2017). "The teacher's pet phenomenon 25 years on". *Social Psychology of Education*. 20(4).Pp. 707-730.
- Vahedi, S., & Gharehaghaji, S. (2014). "The model of self-regulated learning strategies in Mathematics based on motivational and mediating factors of academic emotions". *Technology of Instruction and Learning*, 1(1).Pp. 85-109. [In Persian].
- Woolfolk Hoy, A. & , C. Weinstein, (2006), "Student and Teacher Perspectives on Classroom Management". In C. Everston & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (Pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.