



New Media and Teachers' Cultural Role in Confronting It

Gholamreza Tajbakhsh¹, Negar Gholami², Mohamadreza Hosseini³

1. Faculty Member, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Ayatollah Boroujerdi University, Borujerd, Iran. tajbakhsh@abru.ac.ir
2. M.A. in Sociology, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Ayatollah Boroujerdi University, Borujerd, Iran (**Corresponding author**).
Negargholami2021@gmail.com
3. Faculty Member, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Ayatollah Boroujerdi University, Borujerd, Iran. mohammadreza.hosseini@abru.ac.ir

Abstract

Background and Objectives: The main problem of this research is the crisis of cultural authority of female teachers in girls' schools in the age of new media.

Methodology: This study employed a qualitative approach using van Manen's (1990) interpretive phenomenology. Participants were 12 female secondary school teachers in Borujerd, selected through purposive sampling with maximum variation. Data were collected through in-depth phenomenological interviews (18 hours and 27 minutes) and analyzed in four phases.

Findings: From 240 initial codes, seven main themes were extracted. Two key themes emerged: "rupture from established cultural frameworks," which reflects teachers' sudden realization of the non-exclusive nature of their cultural authority, and "reclamation of embodied presence," which demonstrates teachers' turn to touch, eye contact, and small bodily rituals as an antidote to cold digital communication. Reconstructing the existential structure of experience across van Manen's four lifeworld dimensions (lived body, lived relation, lived time, lived space) revealed that the teacher's cultural role is redefined from "absolute owner of meaning" to "border host."

Conclusion: This redefinition exemplifies "cultural resilience"—the ability to maintain and develop professional and cultural identity in the face of change, without rigid resistance or passive submission. The practical implication for the educational system is the need to shift teacher training programs from a narrow focus on technical skills toward empowering teachers for "cultural translation" and "creating safe spaces."

Keywords: New media, Teachers, Van Manen's interpretive phenomenology, Cultural role, Girls' schools.

Received: 2025/09/15; **Revised:** 2025/12/22; **Accepted:** 2026/01/04; **Published online:** 2026/07/01

Citation: Tajbakhsh, Gh., Gholami, N., & Hosseini, M. (2026). New media and teachers' cultural role in confronting it. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(2), 27-48.

<https://doi.org/10.48310/reek.2026.5103>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Introduction: In recent decades, technological transformations and the expansion of new media have permeated the traditional boundaries of human communication and fundamentally altered the cultural structures of contemporary societies. New media—including social networks, interactive platforms, and instant messaging applications—have become one of the most influential factors affecting culture, identity, and lifestyle, particularly among the younger generation (Ashayeri et al., 2024; Castells, 2023). These media, characterized by pervasiveness, interactivity, immediacy, network-centricity, and cross-border nature, have not only transformed patterns of cultural consumption but have also challenged traditional social roles—including the role of teachers in educational settings (Castells, 2023). New media are no longer merely tools for information transmission or entertainment; they have become new semantic and cultural spaces in which behavioral patterns, values, and cultural authorities are redefined (Thomason, 2023). The education system, as one of the most important institutions of socialization historically responsible for transmitting formal culture and social values, has been profoundly influenced by these transformations. In the traditional educational model, the teacher was regarded as the authority of knowledge, the normative model, and the mediator of cultural value transmission. However, in the age of new media, this authority has entered into competition with other sources of meaning and value (Fusar-Poli et al., 2024). The shift in the learning environment from a traditional, controlled space to a fluid, multimedia, and networked environment has led to the redefinition of educational boundaries and power relations in the classroom (Sharimova & Wilson, 2025). In this context, social media have influenced not only students' behavior but also teachers' attitudes and role performance, to the extent that the cultural authority of the teacher—once based on social status and epistemic authority—now requires reconstruction and rethinking (Barari et al., 2017). Today's students easily encounter different lifestyles, gender patterns, and cultural values through social networks, which sometimes conflict with the values of the formal education system (Merino et al., 2024).

The main problem of the present research emerges precisely from this point: today's teachers are facing a phenomenon in which their semantic authority is being questioned and their cultural function requires fundamental redefinition. This problem is particularly complex in girls' schools, especially in culturally diverse regions with a traditional-modern context. In the educational environment of girls' schools, a female teacher is not only a representative of the formal education system but also a symbol of morality, culture, and gendered identity expected by society (Jeyakumaran et al., 2024). She is not merely an educational individual but a symbol of chastity, dignity, dedication, and loyalty to collective values. Any active presence in virtual spaces for educational purposes can be interpreted in the local community as a form of "audacity" and can undermine her cultural legitimacy. This dual pressure—on the one hand, the need to synchronize with students in the digital space, and on the other hand, maintaining the traditional role in the local community—places female teachers in a position where they must redefine their professional identity within the framework of this tension (Barari et al., 2017).

Literature Review: A systematic review of previous research reveals several gaps. First, the majority of studies, particularly in Iran, have focused on the technological and skill-based dimensions of digital media use among teachers, neglecting the cultural, normative, and identity aspects. Second, the dominant approach in the literature has been quantitative or mixed-methods, with few employing in-depth qualitative methods such as phenomenology to capture the lived experience of teachers. Third, the specific cultural context of medium-sized cities with a combination of tradition and modernity—such as Borujerd—has been almost entirely overlooked. The present study addresses these gaps by employing interpretive phenomenology to provide a deep understanding of the lived experience of female teachers in the specific cultural context of Borujerd.

Methodology: This study employed a qualitative approach using interpretive phenomenology based on van Manen's (1990) framework. The research population consisted of all female secondary school teachers in girls' schools in Borujerd during the 2025–2026 academic year. Twelve participants were selected through purposive sampling with maximum variation, considering criteria such as age, teaching experience, educational level, type of school, marital status, and level of engagement with new media. Data were collected through in-depth phenomenological interviews totaling 18 hours and 27 minutes. The analysis was conducted in four phases: (1) gaining a holistic understanding through repeated reading; (2) extracting 240 initial meaning units through line-by-line reading; (3) aggregating codes into 14 sub-themes and 7 main themes; and (4) interpreting the phenomenon through van Manen's four existential dimensions (lived body, lived relation, lived time, lived space). Trustworthiness was ensured through Lincoln and Guba's criteria: credibility (peer debriefing, member checking, and prolonged engagement), transferability (thick description of the context), dependability (audit trail), and confirmability (bracketing and systematic documentation).

Findings: The analysis yielded seven main themes: (1) rupture from established cultural frameworks—teachers' sudden realization that their cultural authority is no longer exclusive; (2) loneliness in a multi-layered cultural context—feeling alienated from students' new cultural language; (3) reclamation of embodied presence—turning to touch, eye contact, and small bodily rituals as an antidote to cold digital communication; (4) media as an arena for intensifying cultural contradictions—media revealing hidden societal contradictions; (5) intelligent cultural resistance—creating "safe spaces" in the classroom to maintain identity stability; (6) playing the role of cultural mediator—shifting from knowledge transmitter to cultural translator; and (7) tension between cultural roots and forces of change—the core experiential tension. These seven themes form a non-linear, cyclical structure in which the teacher's cultural role is redefined from "absolute owner of meaning" to "border host"—one who stands at the boundary between two cultural worlds and helps students not to get lost but to grow.

Conclusion and Recommendations: This redefinition exemplifies "cultural resilience"—the ability to maintain and develop professional and cultural identity in the face of change, without rigid resistance or passive submission. New media are neither the enemy of culture nor its savior, but rather a mirror that reveals hidden cultural contradictions. The findings contribute to the literature in three significant ways: first, by introducing the concept of "border host" as a novel framework for understanding the teacher's evolving cultural role; second, by demonstrating that the multiplicity of teachers' roles in the Iranian context is not a matter of choice but a cultural necessity for survival and legitimation; and third, by revealing the dialectical interaction between tradition and modernity in the lived experience of female teachers. The practical implication for the educational system is the need to shift teacher training programs from a narrow focus on technical skills toward empowering teachers for "cultural translation" and "creating safe spaces." Specific recommendations include designing workshops for embodied presence, establishing peer circles for sharing successful local metaphors, integrating "cultural translation" into the teacher education curriculum, and developing practical guidelines for "border hosting" by the Ministry of Education.

Ethical Considerations: All ethical principles were observed; written informed consent was obtained, confidentiality was ensured, and participants were informed of their right to withdraw.

Role of Each Author: All stages of the research (conceptualization, design, data collection and analysis, writing and revision) were carried out by the author.

Conflict of Interest: The author declares that there is no conflict of interest.

Acknowledgements: I sincerely thank the participating teachers, school administrators of Borujerd, and peer reviewers for their valuable contributions.

رسانه‌های نوین و نقش فرهنگی معلمان در مواجهه با آن‌ها

غلامرضا تاج‌بخش^۱، نگار غلامی^۲، محمدرضا حسینی^۳

۱. عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آیت‌الله العظمی بروجردی، بروجرد،

ایران. tajbakhsh@abru.ac.ir

۲. کارشناس ارشد، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آیت‌الله العظمی بروجردی، بروجرد،

ایران (نویسنده مسئول). Negargholami2021@gmail.com

۳. عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آیت‌الله العظمی بروجردی، بروجرد،

ایران. mohammadreza.hosseini@abru.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: مسئله اصلی این پژوهش، بحران مرجعیت فرهنگی معلمان زن در مدارس دخترانه در عصر رسانه‌های نوین است. مرور پیشینه نشان می‌دهد پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر ابعاد فناورانه متمرکز بوده و به تحلیل جامعه‌شناختی دگرگونی نقش معلمان با تأکید بر تجربه زیسته آنان نپرداخته‌اند. **روش:** این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری ون‌مانن (۱۹۹۰) انجام شد. مشارکت‌کنندگان ۱۲ معلم زن مقطع متوسطه دوم در بروجرد بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق پدیدارشناختی (۱۸ ساعت و ۲۷ دقیقه) گردآوری و در چهار مرحله تحلیل شدند. روایی و پایایی یافته‌ها با استفاده از معیارهای لینکلن و گوبا (بازبینی همتا، تأیید مشارکت‌کنندگان و توصیف غنی از زمینه پژوهش) تأمین شد.

یافته‌ها: از ۲۴۰ کد اولیه، ۷ تم اصلی استخراج گردید. دو تم کلیدی عبارتند از: «گسست از چارچوب‌های فرهنگی تثبیت‌شده» که بیانگر درک ناگهانی معلمان از غیرانحصاری بودن مرجعیت فرهنگی خویش است، و «بازگشت به حضور جسمانی» که نشان‌دهنده روی‌آوری معلمان به لمس، نگاه چشم‌به‌چشم و مراسم‌های کوچک جسمانی به‌عنوان پادزهر ارتباطات سرد دیجیتال است. بازآفرینی ساختار وجودی تجربه در چهار بعد ون‌مانن (زیست‌بدن، زیست‌رابطه، زیست‌زمان، زیست‌مکان) نشان داد نقش فرهنگی معلم از «مالک مطلق معنا» به «میزبان مرز» بازتعریف می‌شود.

نتیجه‌گیری: این بازتعریف مصداق «تاب‌آوری فرهنگی» است؛ توانایی حفظ و توسعه هویت حرفه‌ای و فرهنگی در مواجهه با تغییرات، بدون مقاومت خشک یا تسلیم‌شدگی منفعلانه. پیامد عملی پژوهش برای نظام آموزشی، لزوم تغییر کانون برنامه‌های تربیت‌معلم از مهارت‌های فنی صرف به توانمندسازی معلمان برای «ترجمه فرهنگی» و «ایجاد فضای امن» است.

کلیدواژه‌ها: رسانه‌های نوین، معلمان، پدیدارشناسی تفسیری ون‌مانن، نقش فرهنگی، مدارس دخترانه.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۱۰/۱۴؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

استناد به این مقاله: تاج‌بخش، غلامرضا؛ غلامی، نگار؛ حسینی، محمدرضا. (۱۴۰۶). رسانه‌های نوین و نقش فرهنگی معلمان در مواجهه با آن‌ها. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸(۲)، ۲۷-۴۸. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5103>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir/>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحولات فناورانه و گسترش رسانه‌های نوین، مرزهای سنتی ارتباطات انسانی را درنور دیده و ساختارهای فرهنگی جوامع معاصر را دگرگون ساخته است. رسانه‌های نوین، از جمله شبکه‌های اجتماعی، پلتفرم‌های تعاملی و پیام‌رسان‌های فوری، به یکی از محوری‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرهنگ، هویت و سبک زندگی افراد، به‌ویژه نسل جوان، بدل شده‌اند (عشایری و همکاران، ۱۴۰۳). این رسانه‌ها با ویژگی‌هایی چون فراگیری، تعامل‌پذیری، لحظه‌ای بودن، شبکه‌محوری و فرامرزی بودن نه تنها الگوهای مصرف فرهنگی را دگرگون کرده‌اند، بلکه نقش‌های اجتماعی سنتی — از جمله نقش معلم در فضاهای آموزشی — را نیز به چالش کشیده‌اند (بخشی، ۱۴۰۴؛ Castells, 2023). رسانه‌های نوین دیگر صرفاً ابزارهایی برای انتقال اطلاعات یا سرگرمی نیستند، بلکه به فضاهای معنایی و فرهنگی نوینی تبدیل شده‌اند که در آن‌ها الگوهای رفتاری، ارزش‌ها و مرجعیت‌های فرهنگی به بازتعریف گذاشته می‌شود (Thomason, 2023). برخلاف رسانه‌های سنتی که ساختاری یک‌سویه، نهادمحور و متمرکز داشتند، رسانه‌های نوین بر پایه فناوری‌های دیجیتال تعاملی شکل گرفته‌اند. تعامل‌پذیری مرز بین فرستنده و گیرنده را محو کرده و فضاهایی چندصوتی ایجاد می‌کند که در آن معناها به‌صورت جمعی و مداوم بازسازی می‌شوند (Manca & Ranieri, 2016). شبکه‌محوری به ساختار غیرسلسله‌مراتبی و غیرمتمرکزی اشاره دارد که در آن هر گره می‌تواند هم‌زمان فرستنده و گیرنده باشد و اطلاعات از طریق اتصالات افقی جریان می‌یابد (Castells, 2023). امروزه رسانه‌های نوین دیگر فضاهای جداگانه‌ای نیستند، بلکه «بافتی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره» محسوب می‌شوند (Hepp, 2020).

نظام آموزش و پرورش، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای جامعه‌پذیری که از منظر تاریخی مسئولیت انتقال فرهنگ رسمی و ارزش‌های اجتماعی را بر عهده داشته است، به‌شدت تحت تأثیر این تحولات قرار گرفته است. در الگوی سنتی آموزش، معلم به‌عنوان مرجع دانایی، الگوی هنجاری و واسطه انتقال ارزش‌های فرهنگی تلقی می‌شد. اما در عصر رسانه‌های نوین، این مرجعیت با منابع دیگر معنا و ارزش وارد رقابت شده است (Fusar-Poli et al., 2024). تغییر محیط یادگیری از فضای سنتی و کنترل‌شده به محیطی سیال، چندرسانه‌ای و شبکه‌ای منجر به بازتعریف مرزهای آموزش و روابط قدرت در کلاس درس شده است (Sharimova & Wilson, 2025). در این فضا رسانه‌های اجتماعی نه تنها رفتار دانش‌آموزان، بلکه نگرش و نقش‌آفرینی معلمان را نیز تحت تأثیر قرار داده‌اند؛ به‌گونه‌ای که اقتدار فرهنگی معلم، که زمانی بر منزلت اجتماعی و مرجعیت دانشی استوار بود، اکنون نیازمند بازسازی و بازاندیشی است (براری و همکاران، ۱۳۹۶). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سواد رسانه‌ای معلمان با هویت حرفه‌ای آنان رابطه معناداری دارد و مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای به‌طور قابل‌توجهی هویت حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی می‌کند (شاکری و همکاران، ۱۴۰۴). دانش‌آموزان امروزی به‌راحتی از طریق شبکه‌های اجتماعی با سبک‌های زندگی، الگوهای جنسیتی و ارزش‌های فرهنگی متفاوتی در تماس هستند که گاه با ارزش‌های نظام آموزشی رسمی تعارض دارند (Merino et al., 2024). اینفلوئنسرها، پادکست‌سازان، یوتیوبرها و تولیدکنندگان محتوای غیررسمی، بدون داشتن صلاحیت رسمی، به منابع معتبر فرهنگی در چشم دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند (Al-Rawi, 2016). مسئله اصلی پژوهش حاضر از همین نقطه نشئت می‌گیرد: معلمان امروزه با پدیده‌ای مواجهند که در آن اقتدار معنایی‌شان مورد تردید قرار گرفته و کارکرد فرهنگی‌شان نیازمند بازتعریف اساسی است. معلمی که پیش‌تر هویت خود را بر پایه «انتقال‌دهنده ارزش‌های اصیل» می‌ساخت، اکنون با رقبای نامرئی‌ای روبه‌روست که هم‌زمان با او در حال شکل‌دهی به جهان‌بینی دانش‌آموزان هستند. این مسئله در مدارس دخترانه، به‌ویژه در مناطق فرهنگی متنوع و دارای بافت سنتی-مدرن، از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. در فضای آموزشی مدارس دخترانه، معلم زن نه تنها نماینده نظام آموزشی رسمی، بلکه نمادی از اخلاق، فرهنگ و هویت جنسیتی موردانتظار جامعه است (Jeyakumaran et al., 2024). او نه تنها یک فرد آموزشی، بلکه نمادی از عفت، وقار، فداکاری و وفاداری به ارزش‌های جمعی محسوب می‌شود (زارع شیخکلایی و جوادی‌پور، ۱۴۰۳). هرگونه حضور فعال او در فضای مجازی — حتی برای اهداف آموزشی — می‌تواند در جامعه محلی به‌عنوان بی‌پروایی تفسیر شود و مشروعیت فرهنگی او را تضعیف کند. این فشار دوگانه — از یک سو نیاز به هم‌زمانی با دانش‌آموزان در فضای دیجیتال و از سوی دیگر حفظ نقش سنتی در جامعه محلی — معلمان زن را در موقعیتی قرار می‌دهد که باید هویت حرفه‌ای خود را در چارچوب این تنش بازتعریف کنند (براری و همکاران، ۱۳۹۶). شهر بروجرد،

به‌عنوان یکی از شهرهای متوسط کشور با ترکیب ساختارهای سنتی و عناصر نوین، نمونه‌ای بارز از چنین بستری است. در این شهر هم‌زیستی باورهای محلی، ساختارهای جنسیتی سنتی و حضور فزاینده رسانه‌های دیجیتال فضایی پیچیده برای بازتعریف نقش فرهنگی معلمان زن فراهم آورده است. تجربه زیسته این معلمان — به‌عنوان مجموعه‌ای از احساسات، دریافت‌ها، تفسیرها و واکنش‌های عملی نسبت به تحولات فرهنگی پیرامون — منبعی ارزشمند برای درک فرایند بازتعریف نقش فرهنگی آنان است؛ تجربه‌ای که در هیچ چارچوب صرفاً نظری یا ساختاری قابل فهم نیست و تنها با تحلیل کیفی و درون‌فهمانه قابل‌شناسایی است.

بدین ترتیب، ضرورت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که شناخت ابعاد پنهان تحول نقش فرهنگی معلمان، ارائه تصویری غنی از چگونگی تاب‌آوری فرهنگی در برابر تغییرات رسانه‌ای، و تولید دانش بومی برای سیاست‌گذاری آموزشی در جوامع دوگانه (با ترکیب سنت و مدرنیته) نیازمند بررسی عمیق تجربه زیسته خود معلمان است. هدف اصلی پژوهش نیز دستیابی به همین درک عمیق از چگونگی بازتعریف نقش فرهنگی معلمان زن در مواجهه با رسانه‌های نوین در بافت خاص مدارس دخترانه بروجرد می‌باشد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش این‌گونه صورت‌بندی می‌شود: رسانه‌های نوین چگونه تجربه فرهنگی معلمان زن را در مدارس دخترانه شهر بروجرد تحت تأثیر قرار داده‌اند و این تجربه چه پیامدهایی در بازتعریف نقش فرهنگی آنان داشته است؟

پیشینه پژوهش

رسانه‌های نوین، با ویژگی‌هایی چون تعامل‌پذیری، شبکه‌محوری و فراگیری، به فضاهای معنایی و فرهنگی نوینی تبدیل شده‌اند که در آن‌ها مرجعیت‌های فرهنگی به بازتعریف گذاشته می‌شود (Castells, 2023). نقش فرهنگی معلم نیز در این فضا دچار تحول اساسی شده است. مرور نظام‌مند پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مسئله تأثیر رسانه‌های نوین بر نقش فرهنگی معلمان، به‌ویژه در بافت مدارس دخترانه و با تأکید بر تجربه زیسته، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در میان پژوهش‌های داخلی، حسن‌شاهی (۱۴۰۲) چالش‌های ناتوانی در تعامل رودررو و فشارهای روانی را گزارش کرده‌اند. اکبری و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که بین سواد دیجیتال و رضایت شغلی معلمان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. زارع شیخکلایی و جوادی‌پور (۱۴۰۳) بر شایستگی‌های فنی تأکید داشته‌اند. مکوندی و رحیمی‌پور (۱۴۰۳) فشارهای کاری ناشی از شبکه شاد را نشان داده‌اند. شاکری و همکاران (۱۴۰۴) گزارش کرده‌اند که بین سواد رسانه‌ای و هویت حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲) بر چالش‌های ویژه معلمان زن تأکید داشته‌اند. ایمان و حائری (۱۳۹۱) بر نقش رسانه‌ها در ساخت هویت جنسیتی دختران تأکید داشته‌اند در سطح پژوهش‌های خارجی، اولو و همکاران (2024) ساخت هویت‌های چندوجهی در تیک‌تاک را نشان داده‌اند. سانگ و نژادقنبر (2024) بر تنش‌های هویتی ناشی از مصرف‌گرایی تأکید داشته است. ویزکائینو-وردو و آبی‌دین (2023) نقش‌های جدید معلمان را بررسی کرده‌اند. هارتونگ و همکاران (2023) به محو شدن مرزهای زندگی شخصی و حرفه‌ای اشاره داشته‌اند. لمانا و همکاران (2024) ریسک‌های اخلاقی را گزارش کرده‌اند. بروگا و همکاران (2024) بر اهمیت تجربه زیسته تأکید داشته است. تروپسان (2024) لزوم بازتعریف برنامه‌های تربیت‌معلم را مطرح کرده است. مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پنج شکاف اصلی وجود دارد: غلبه رویکرد فناورانه بر فرهنگی-هویتی، غرب‌محوری پژوهش‌های خارجی، نادیده گرفتن جنسیت معلم، کمبود پژوهش‌های کیفی عمیق با روش پدیدارشناسی، و مغفول ماندن بافت فرهنگی شهرهای متوسط با ترکیب سنت و مدرنیته. پژوهش حاضر، با تمرکز بر این پنج شکاف و با روش پدیدارشناسی تفسیری، در پی ارائه درکی عمیق از تجربه زیسته معلمان زن در بافت فرهنگی خاص شهر بروجرد است.

مرور نظام‌مند پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی نشان می‌دهد که کانون توجه اغلب مطالعات، به‌ویژه در ایران، بر ابعاد آموزشی، فناورانه و مهارتی رسانه‌های دیجیتال متمرکز بوده و جنبه‌های فرهنگی، هنجاری و هویتی نقش معلمان به حاشیه رانده شده است. این پژوهش‌ها اگرچه پیامدهای آموزشی رسانه‌ها را شناسایی کرده‌اند، اما از تحلیل جامعه‌شناختی تحولات ناشی از آن غافل مانده‌اند. در سطح بین‌المللی نیز، با وجود توجه به بازتعریف هویت حرفه‌ای معلمان در بسترهای دیجیتال، تقریباً تمامی این مطالعات در بافت‌های

فرهنگی غربی انجام شده‌اند. از این رو، یافته‌های آن‌ها بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های بومی جوامعی مانند ایران - با ساختارهای جنسیتی خاص و ترکیب پیچیده سنت و مدرنیته - قابل تعمیم نیست. در این میان، جنسیت معلم و دانش‌آموز، به‌عنوان متغیری تعیین‌کننده در فرایند بازتعریف نقش فرهنگی، در اغلب پژوهش‌ها نادیده گرفته شده است؛ در حالی که مدارس دخترانه با حساسیت‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگی خاص خود، بستری متفاوت برای این بازتعریف فراهم می‌کنند. افزون بر این، رویکرد غالب پژوهش‌ها کمی یا ترکیبی بوده و به‌ندرت از روش‌های کیفی عمیق مانند پدیدارشناسی برای دستیابی به تجربه زیسته معلمان استفاده شده است. این در حالی است که بازتعریف نقش فرهنگی، فرایندی ذهنی، چندبعدی و عمیقاً وابسته به زمینه است که تنها از طریق دسترسی به دنیای درونی و تجربه‌های زیسته خود معلمان قابل درک می‌شود. در نهایت، بافت فرهنگی خاص شهرهای متوسط با ترکیب سنت و مدرنیته - مانند بروجرد، که تنش‌های فرهنگی در آن‌ها به‌وضوح قابل مشاهده است، در پژوهش‌های پیشین تقریباً به‌کلی مغفول مانده است؛ در حالی که این شهرها عرصه‌ای منحصربه‌فرد برای مطالعه چگونگی بازتعریف نقش‌های فرهنگی در مواجهه با رسانه‌های جهانی فراهم می‌کنند. پژوهش حاضر، با تمرکز بر این شکاف‌ها و با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناختی تفسیری، در پی ارائه درکی عمیق از تجربه زیسته معلمان زن در بستر فرهنگی خاص شهر بروجرد است. این مطالعه، با تأکید بر جنسیت، بافت بومی و روش‌شناسی کیفی عمیق، می‌کوشد تا مفهوم «تاب‌آوری فرهنگی» را به‌عنوان چارچوبی نوین برای فهم بازتعریف نقش معلمان در عصر رسانه‌های نوین معرفی کند. در ادامه مرور نظام‌مند پژوهش‌های پیشین در سه حوزه موضوعی سازمان‌دهی شده است: حوزه اول، پژوهش‌های متمرکز بر چالش‌های فناوریانه معلمان، مانند حسن‌شاهی (۱۴۰۲) و مکوندی و رحیمی‌پور (۱۴۰۳)، که نقطه‌ضعف آن‌ها غفلت از ابعاد فرهنگی و هویتی و تقلیل مسئله به چالش‌های مهارتی است؛ حوزه دوم، پژوهش‌های متمرکز بر هویت حرفه‌ای معلمان در فضای دیجیتال، مانند اولاد و همکاران (۲۰۲۴) و هارتونگ و همکاران (۲۰۲۳)، که نقطه‌ضعف آن‌ها غرب‌محوری و نادیده گرفتن بافت‌های فرهنگی-جنسیتی خاص جوامعی مانند ایران است؛ حوزه سوم، پژوهش‌های متمرکز بر جنسیت و فرهنگ بومی، مانند ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)، که نقطه‌ضعف آن‌ها تمرکز بر دانش‌آموزان یا معلمان ابتدایی در شرایط خاص کرونا و نادیده گرفتن معلمان متوسطه دوم در شرایط عادی است.

جدول ۱. طبقه‌بندی موضوعی پیشینه پژوهش و جایگاه پژوهش حاضر

حوزه موضوعی	مطالعات کلیدی	دست‌آورد اصلی	شکاف اصلی	سهم پژوهش حاضر در تکمیل شکاف
چالش‌های فناوریانه معلمان	حسن‌شاهی (۱۴۰۲)، مکوندی و رحیمی‌پور (۱۴۰۳)	شناسایی چالش‌های مهارتی و روانی آموزش مجازی	غفلت از بُعد معنایی و فرهنگی بحران	افزودن «بحران مرجعیت معنایی» به‌عنوان مسئله اصلی
هویت حرفه‌ای معلمان در فضای دیجیتال	اولاد و همکاران (۲۰۲۴)، هارتونگ و همکاران (۲۰۲۳)	شناسایی هویت‌های چندوجهی و نقش‌های جدید معلمان در شبکه‌های اجتماعی	غرب‌محوری و نادیده گرفتن بافت‌های جنسیتی-فرهنگی خاص	بومی‌سازی مفهوم هویت چندوجهی در بافت ایران و نشان دادن «ضرورت» و نه «انتخاب» بودن آن
جنسیت و فرهنگ بومی	ایمان و حائری (۱۳۹۱)، ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)	توجه به نقش جنسیت و بافت محلی در مواجهه با رسانه‌ها	تمرکز بر دانش‌آموزان یا شرایط خاص (کرونا) و غفلت از معلمان در شرایط عادی	تمرکز بر معلمان متوسطه دوم در بافت دوگانه بروجرد به‌عنوان کنشگران اصلی بازتعریف نقش

روش

این مطالعه، با هدف درک عمیق و ذاتی تجربه زیسته معلمان زن، از رویکرد کیفی و به‌طور خاص پدیدارشناسی تفسیری^۱ بر اساس رهیافت ماکس ون مانن (1990) بهره برده است. انتخاب این روش به دلیل تناسب ذاتی آن با پرسش پژوهش است که به دنبال «ماهیت» و «معنای» یک پدیده انضمامی (بازتعریف نقش فرهنگی در مواجهه با رسانه‌ها) از زبان کسانی است که آن را زیسته‌اند. جامعه آماری شامل تمامی معلمان زن مدارس متوسطه دوم دخترانه شهر بروجرد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. با توجه به هدف مطالعه (کشف تجربه عمیق) و نه تعمیم آماری، از روش نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع^۲ استفاده شد. معیارهای تنوع شامل: سن، سابقه تدریس، سطح تحصیلات، نوع مدرسه، وضعیت تأهل و میزان مواجهه با رسانه‌های نوین بود. فرایند نمونه‌گیری با شناسایی اولیه ۴ معلم آغاز و سپس با روش گلوله‌برفی^۳ تا رسیدن به اشباع نظری^۴ ادامه یافت. اشباع نظری در پژوهش حاضر زمانی حاصل شد که در مصاحبه دوازدهم اطلاعات جدیدی به تم‌های استخراج‌شده اضافه نگردید. در نهایت، ۱۲ معلم با دامنه سنی ۲۸ تا ۵۳ سال و سابقه تدریس ۳ تا ۲۸ سال در مطالعه شرکت کردند. جدول ۲ مشخصات دموگرافیک و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان را بر اساس پنج شاخص تنوع نشان می‌دهد.

جدول ۲. مشخصات دموگرافیک و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان

میزان مواجهه با رسانه‌های نوین	داشتن فرزند دختر در مقطع متوسطه	وضعیت تأهل	سابقه تدریس (سال)	نوع مدرسه	رشته تدریس (متوسطه دوم)	مدرک تحصیلی	سن (سال)	شماره نمونه
متوسط (استفاده ترکیبی برای ارتباط با دانش‌آموزان و به‌روزرسانی محتوای درسی)	بله (پایه دهم)	متأهل	۸	دولتی عادی	علوم تجربی	کارشناسی ارشد	۳۲	۱
کم (محدود به واتساپ برای ارتباط با والدین؛ اجتناب از شبکه‌های اجتماعی)	خیر	متأهل	۲۲	نمونه دولتی	ریاضی و فیزیک	کارشناسی	۴۷	۲
بسیار زیاد (مدیریت پیچ آموزشی اینستاگرامی؛ استفاده روزانه در طراحی درس)	خیر	مجرد	۴	تیزهوشان دولتی	علوم انسانی (ادبیات)	کارشناسی ارشد	۲۹	۳
بسیار کم (تنها تماس تلفنی با خانواده؛ عدم استفاده از اپلیکیشن‌های پیام‌رسان)	بله (فارغ‌التحصیل)	متأهل	۲۸	دولتی عادی	علوم تجربی	کارشناسی	۵۳	۴
زیاد (استفاده فعال از تلگرام و اینستاگرام برای تبادل تجربه با همکاران و طراحی فعالیت‌های کلاسی)	بله (پایه یازدهم)	متأهل	۱۶	نمونه دولتی	ریاضی و فیزیک	دکتری	۴۱	۵
متوسط (استفاده انتخابی برای دسترسی به منابع فرهنگی؛ محدودیت در تعامل مستقیم با دانش‌آموزان)	خیر	متأهل	۱۱	دولتی عادی	علوم انسانی (تاریخ)	کارشناسی ارشد	۳۵	۶

1. interpretive phenomenology

2. maximum variation purposive sampling

3. snowball sampling

4. theoretical saturation

زیاد (آشنایی عمیق با پلتفرم‌های آموزشی دیجیتال؛ استفاده در پروژه‌های درسی)	خیر	مجرد	۳	تیزهوشان دولتی	علوم تجربی	کارشناسی	۲۸	۷
کم (استفاده صرفاً برای امور اداری مدرسه؛ مقاومت فرهنگی در برابر نفوذ رسانه در کلاس)	بله (پایه دوازدهم)	متأهل	۲۵	دولتی عادی	ریاضی و فیزیک	کارشناسی	۴۹	۸
بسیار زیاد (تولید محتوای آموزشی در یوتیوب؛ حضور فعال در شبکه‌های اجتماعی برای گسترش نقش فرهنگی)	بله (پایه دهم)	متأهل	۱۳	نمونه دولتی	علوم انسانی (جغرافیا)	کارشناسی ارشد	۳۸	۹
بسیار کم (عدم اعتماد به رسانه‌ها؛ تأکید بر روش‌های سنتی آموزش فرهنگی)	بله (فارغ‌التحصیل)	متأهل	۲۷	دولتی عادی	علوم تجربی	کارشناسی	۵۱	۱۰
زیاد (استفاده هدفمند از شبکه‌های اجتماعی برای درک زبان فرهنگی دانش‌آموزان و بازتعریف ارتباط)	خیر	متأهل	۷	تیزهوشان دولتی	ریاضی و فیزیک	کارشناسی ارشد	۳۳	۱۱
متوسط (تعادل بین استفاده حرفه‌ای و محدودیت‌های فرهنگی؛ بازتاب چالش‌های دوگانه در تجربه زیسته)	بله (پایه یازدهم)	متأهل	۱۸	نمونه دولتی	علوم انسانی (علوم اجتماعی)	دکتری	۴۴	۱۲

مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و در یک جلسه انجام شد. پژوهشگر مدت هر جلسه را حداقل ۶۰ و حداکثر تا ۹۰ دقیقه گسترش داد و مجموع ساعات مصاحبه‌های ضبط‌شده به ۱۸ ساعت و ۲۷ دقیقه رسید. همه مصاحبه‌ها در محل کار معلمان (اتاق خالی یا حیاط مدرسه) و در زمان‌های استراحت یا پس از پایان کلاس‌ها صورت گرفت تا مشارکت‌کنندگان در محیط طبیعی خود احساس راحتی بیشتری داشته باشند. گردآوری داده‌ها با رویکردی دوالیه انجام شد: نخست، مرور منابع کتابخانه‌ای برای شکل‌دهی به چارچوب مفهومی؛ دوم، مصاحبه‌های پدیدارشناختی عمیق و نیمه‌ساختاریافته که حول سؤال هسته‌ای «لطفاً تجربه خود را از تأثیر رسانه‌های نوین بر نقش فرهنگی‌تان توصیف کنید» سازمان یافتند. پژوهشگر، با حفظ تعهد به توصیف پدیدارشناختی، از تکنیک‌های تأمل، پرسش‌های پیگیرنده و تعلیق قضاوت استفاده کرد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع پدیدارشناختی ادامه یافتند. رعایت اصول اخلاقی از جمله رضایت آگاهانه کتبی، محرمانگی اطلاعات و حذف شناسه‌ها، اخذ اجازه ضبط صوتی، حق انصراف و احترام به مشارکت‌کنندگان نیز در تمام مراحل پژوهش مد نظر قرار گرفت.

در مرحله بعد تحلیل داده‌ها با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری ون‌مانن (1990) در چهار مرحله انجام شد. در مرحله نخست، پژوهشگر با خوانش مکرر متون مصاحبه، بدون قضاوت اولیه، به درکی کلی از تجربه معلمان دست یافت. در مرحله دوم، با خوانش خط‌به‌خط، ۲۴۰ واحد معنایی (کد اولیه) نظیر «احساس جسمانی تهدید» و «تشخیص رقیب نامرئی» استخراج شد. در مرحله سوم، کدها بر اساس شباهت معنایی در ۱۴ تم فرعی و سپس در ۷ تم اصلی ادغام شدند؛ برای نمونه کدهای مرتبط با شکست مرجعیت در تم «گسست از چارچوب‌های فرهنگی تثبیت‌شده» قرار گرفتند. در مرحله چهارم، با استفاده از ابعاد چهارگانه وجودی ون‌مانن (زیست‌بدن، زیست‌رابطه، زیست‌زمان و زیست‌مکان)، تفسیری عمیق از پدیده بازتعریف نقش فرهنگی معلمان ارائه شد. پس از اتمام مراحل چهارگانه، ارزیابی کیفیت صورت گرفت. در پژوهش‌های کیفی، ارزیابی کیفیت یافته‌ها بر اساس چارچوب لینکلن و گوبا (1985) و با تکیه بر چهار معیار اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر این چهار معیار در دو حوزه «اعتبار (روایی)» و «پایایی (اعتماد)» به تفکیک و با روش‌های عملی زیر تأمین شده‌اند.

الف) اعتبار (روایی): این حوزه شامل دو معیار اعتبارپذیری^۱ به‌مثابه روایی درونی و انتقال‌پذیری^۲ به‌مثابه روایی بیرونی است. اعتبارپذیری: برای تأمین اعتبارپذیری، سه راهبرد عملی به کار گرفته شد: (۱) بازبینی همتایان در چهار جلسه مجزا با استاد راهنما و دو پژوهشگر دیگر که در آن‌ها فرایند کدگذاری (از ۲۴۰ کد اولیه به ۱۴ تم فرعی و ۷ تم اصلی)، انتزاع‌های تفسیری و شکل‌گیری تم «میزبان مرز» مورد نقد و تأیید قرار گرفت. (۲) تأیید مجدد یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان (بازخورد اعضا) که طی آن دو معلم شرکت‌کننده (با سابقه ۲۸ و ۱۱ سال) تم‌های اصلی «گسست از چارچوب‌های فرهنگی تثبیت‌شده» و «بازگشت به حضور جسمانی» را به‌عنوان توصیفی دقیق از تجربه زیسته خود تأیید کردند. (۳) تعامل طولانی‌مدت پژوهشگر به مدت سه ماه در فضای مدارس دخترانه بروجرد (حضور در زنگ‌های تفریح، شرکت در جلسات شورای معلمان و گفت‌وگوهای غیررسمی) که امکان درک عمیق‌تر بافت فرهنگی و اعتمادسازی با مشارکت‌کنندگان را فراهم کرد.

انتقال‌پذیری: برای تأمین انتقال‌پذیری، پژوهشگر توصیف غنی^۳ از زمینه پژوهش ارائه کرده است. این توصیف شامل سه لایه است: لایه اول، ویژگی‌های جغرافیایی و قومیتی شهر بروجرد (جامعه لرنشین با ساختارهای خویشاوندی و انتظارات هنجاری مشخص از زنان)؛ لایه دوم، ساختارهای جنسیتی حاکم بر مدارس دخترانه (تفکیک جنسیتی فضاها، نظارت‌های غیررسمی جامعه محلی بر رفتار معلمان زن)؛ لایه سوم، انتظارات فرهنگی خاص از معلمان زن (نماد عفت، وفاداری به ارزش‌های جمعی، محدودیت در حضور فعال در فضای مجازی). این توصیف غنی به خواننده امکان می‌دهد تا شباهت یا تفاوت زمینه پژوهش خود را با زمینه این مطالعه قضاوت کند.

ب) پایایی (اعتماد): این حوزه شامل دو معیار قابلیت اطمینان^۴ به‌مثابه پایایی و تأییدپذیری^۵ به‌مثابه عینیت است. قابلیت اطمینان: برای تأمین قابلیت اطمینان، مسیر حسابرسی^۶ به‌صورت کامل مستند شده است. این مسیر شامل: (۱) یادداشت‌های تأملی پژوهشگر در هنگام مصاحبه و تحلیل (۳۲ صفحه یادداشت دست‌نویس). (۲) نسخه‌های متوالی کدها (نسخه اول: ۲۴۰ کد اولیه؛ نسخه دوم: ۱۴ تم فرعی؛ نسخه نهایی: ۷ تم اصلی) به همراه تاریخ و منطق هر ادغام. (۳) صورت‌جلسات چهار جلسه بازبینی همتایان با امضای شرکت‌کنندگان. (۴) گزارش روزانه فرایند تحلیل به مدت ۲۱ روز. همچنین، یافته‌های نهایی در یک جلسه «بازبینی همگنان» با حضور سه پژوهشگر کیفی دیگر (متخصص در پدیدارشناسی و جامعه‌شناسی آموزش) ارائه و مورد تأیید قرار گرفت.

تأییدپذیری: برای تأمین تأییدپذیری (عینیت)، چهار اقدام عملی انجام شد: (۱) نگهداری سیستماتیک مستندات خام پژوهش شامل فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها (۱۸ ساعت و ۲۷ دقیقه)، متون پیاده‌شده (۲۳۴ صفحه)، جدول کدها و ماتریس تم‌ها که همگی شماره‌گذاری و تاریخ‌گذاری شده‌اند. (۲) تعلیق قضاوت^۷ در هنگام مصاحبه‌ها و تحلیل اولیه، به این معنا که پژوهشگر پیش‌فرض‌های خود درباره «بحران مرجعیت معلمان» را در یادداشت جداگانه ثبت و تلاش کرد آن‌ها را در فرایند مصاحبه دخالت ندهد. (۳) یادداشت مداوم پیش‌فرض‌ها^۸ به‌صورت هفتگی و در ۸ نوبت. (۴) ارائه شواهد تأییدپذیر برای هر تم اصلی، به این صورت که در گزارش یافته‌ها، برای هر تم حداقل سه نقل‌قول مستقل از مشارکت‌کنندگان مختلف ارائه شده است تا خواننده بتواند مسیر تفسیر را بازبینی کند.

1. credibility
2. transferability
3. thick description
4. dependability
5. confirmability
6. audit trail
7. epoche
8. bracketing

جدول ۳. شواهد تأمین چهار معیار لینکن و گوبا

معیار	معادل در پژوهش کمی	اقدام عملی در این پژوهش	مستند قابل ارائه
اعتبارپذیری	روایی درونی	بازبینی همتایان در چهار جلسه، تأیید توسط دو معلم، تعامل سه ماهه در مدارس بروجرد	صورت جلسات، ایمیل تأیید، گزارش میدانی
انتقال پذیری	روایی بیرونی	توصیف غنی سه لایه (جغرافیایی، جنسیتی، هنجاری) از بافت مدارس دخترانه بروجرد	متن مقاله (بخش روش شناسی)
قابلیت اطمینان	پایایی	مسیر حسابرسی شامل یادداشت های تأملی، نسخه های متوالی کدها، صورت جلسات بازبینی	یادداشت های تأملی و فایل کدها
تأیید پذیری	عینیت	تعلیق قضاوت، یادداشت مداوم پیش فرض ها، نگهداری سیستماتیک مستندات خام	یادداشت های پژوهشگر، فایل های صوتی و متون پیاده شده

یافته ها

تحلیل عمیق داده های حاصل از دوازده مصاحبه پدیدارشناختی با معلمان مدارس دخترانه شهر بروجرد به شناسایی هفت تم ذاتی انجامید، که در تعامل با یکدیگر ساختار معنایی تجربه مواجهه با رسانه های نوین و بازتعریف نقش فرهنگی معلمان را تبیین می کنند. همان طور که در بخش روش شناسی اشاره شد، از ۲۴۰ کد اولیه، ابتدا ۱۴ تم فرعی و سپس ۷ تم اصلی استخراج گردید. جدول زیر نمونه ای از این مسیر را برای برخی از تم های اصلی نشان می دهد تا فرایند تحلیل برای خواننده روشن تر باشد.

جدول ۴. نمونه مسیر کدگذاری از کد اولیه تا تم اصلی

تم اصلی	تم فرعی	نمونه کدهای اولیه (با فراوانی تقریبی)	نمونه نقل قول مستقیم از مشارکت کننده (شماره، سن)
گسست از چارچوب های فرهنگی تثبیت شده	تشخیص رقیب نامرئی (۸ مورد)	«دلم به لحظه تنگ شد» (P1, P4, P8)، «رودخانه پرجریان از محتوا» (P1)، «صدای ناشناس» (P4)	«دلم به لحظه تنگ شد؛ انگار که من اینجا دارم با کتاب درسی حرف می زنم، ولی به رودخانه پرجریان از محتوا دارم از کنار کلاس می گذرم.» (مشارکت کننده شماره ۱، ۳۲ سال)
بازگشت به حضور جسمانی	لمس به عنوان پادزهر دیجیتال (۱۰ مورد)	«دست گرفتن»، «گرمی دست»، «نگاه چشم به چشم»	«نشستم کنارش، دستش رو گرفتم... گفتم حرف کسی که دستت رو گرفته یا حرف کسی که تو رو نمی بینه؟ دختر گریه کرد و گفت: حرف شما رو.» (مشارکت کننده شماره ۴، ۵۳ سال)
ایفای نقش میانجی فرهنگی	مترجم فرهنگی (۹ مورد)	«ترجمه ریاضی به زبان عشق»، «پل بین مادر و دختر»، «توضیح سطحی و عمیق»	«دختری گفت اینفلوئنسری گفته این شعر فقط برای بچه های مدرسه ست. گفتم اینفلوئنسر داستان کوتاه گفت، شاعر داستان عمیق؛ یکی مثل آب معدنی و یکی مثل چاه عمیق.» (مشارکت کننده شماره ۳، ۲۹ سال)

این تم‌ها عبارتند از:

۱. گسست از چارچوب‌های فرهنگی تثبیت‌شده

معلمان در مصاحبه‌ها از لحظه‌ای گفتند که برای اولین بار احساس کردند مرجعیت فرهنگی‌شان دیگر انحصاری نیست. یکی از معلمان (۳۲ساله) این لحظه را چنین توصیف می‌کند: «دلم یه لحظه تنگ شد؛ انگار که من اینجا دارم با کتاب درسی حرف می‌زنم، ولی یه رودخانه پر جریان از محتوا داره از کنار کلامم می‌گذره». معلم دیگری (۵۳ساله) با تأکید بر گسست نسلی می‌گوید: «ناگهان یه دختر بلند شد و گفت: "خانم، ولی تو یوتیوب یه ویدیو دیدم که می‌گفت والدین قدیمی‌تر شدن." من یه لحظه گیر کردم از اینکه فهمیدم منبع فرهنگی دیگه فقط من و کتاب درسی نیست». این لحظه شکست اولیه، نقطه آغازین تمام بازتعریف‌های بعدی است و نشان می‌دهد که مرجعیت فرهنگی دیگر انحصاری نیست.

۲. احساس تنهایی در بستر فرهنگی چندلایه

معلمان خود را در فضایی می‌یابند که دانش‌آموزان با زبانی متفاوت صحبت می‌کنند و آنان از این جهان فرهنگی جدید طرد شده‌اند. یکی از معلمان (۴۷ساله) می‌گوید: «یه روز دیدم یه دختر لبخند زد و بعد گوشی‌اش را جمع کرد. پرسیدم چی شد؟ گفت: "یه چیزی که فقط ما می‌فهمیم." این جمله مثل یه سوزن تو دلم فرو رفت». معلم دیگری (۴۹ساله) با تأکید بر گسست نسلی در بافت لرنشین توصیف می‌کند: «دخترها سلام می‌کنن ولی نمی‌بینن من کی هستم. مثل اینکه من یه سایه شدم». در بافت فرهنگی بروجرد که ارزش «چشم‌به‌چشم نگاه کردن» ریشه‌دار است، این گسست زبانی بار اخلاقی نیز دارد.

۳. بازگشت به حضور جسمانی در برابر غلبه زیست دیجیتال

در برابر ارتباطات سرد و بی‌جسم دیجیتال، معلمان به لمس دست، نگاه چشم‌به‌چشم و مراسم‌های کوچک روی می‌آورند. معلمی (۵۳ساله) می‌گوید: «نشستم کنارش، دستش رو گرفتم - دستش سرد بود - و گفتم: "حرف کسی که تو رو نمی‌بینه یا حرف کسی که دستت رو گرفته؟" دختر گریه کرد و گفت: "حرف شما رو." معلم دیگری (۵۱ساله) می‌گوید: «یه روز دخترم گفت: "مادر، من رشته تجربی رو انتخاب کردم چون گرمی دست و نگاهت بیشتر از هزار تا پیامک توی دلم موند." لمس، تنها یک حرکت فیزیکی نیست؛ نمادی فرهنگی از اعتماد، حمایت و پیوند وجودی است.

۴. رسانه‌ها به عنوان عرصه تشدید تناقضات فرهنگی

رسانه‌ها مانند آینه‌ای تناقضات پنهان جامعه را به سطح می‌آورند. معلمی (۴۴ساله) می‌گوید: «سه تا دختر بحث می‌کردن که یکی می‌گفت اینفلوئنسر گفت دخترها باید مستقل باشن، دیگری می‌گفت مامانم می‌گه مستقل بودن یعنی شوهر نگرفتن. حس کردم رسانه‌ها یه فضای میانی ساختن که دخترها توش با تناقضات فرهنگی عصر ما کلنجار می‌رن». معلم دیگری (۴۱ساله) می‌گوید: «دختری گفت تو اینستاگرام همه می‌گن اگه لایک نگیری یعنی چیزی نیستی. گفتم لایک مثل بارون سطحیه ولی تأیید واقعی مثل آب چاهه که به ریشه می‌رسه». رسانه‌ها تناقض میان تأیید سطحی و عمیق را آشکار می‌کنند.

۵. مقاومت فرهنگی هوشمندانه برای حفظ ثبات هویتی

معلمان، به جای جنگ با رسانه‌ها، «فضاهای امنی» در کلاس ایجاد می‌کنند. معلمی (۵۱ساله) با استعاره «چاه قدیمی» می‌گوید: «من خودم رو مثل چاه قدیمی وسط دشت پر از چشمه‌های مصنوعی می‌بینم. بارون که تمام می‌شه، چشمه‌ها خشک می‌شن، ولی من هنوز اینجام با همون آب عمیق». معلم دیگری (۴۹ساله) می‌گوید: «گاهی یه دختر میاد می‌گه از رسانه‌ها خسته شدم، می‌خوام فقط با شما حرف بزنم. اون لحظه ما در حال ساختن فضایی امن برای استراحت از دنیای دیجیتال بودیم».

۶. ایفای نقش میانجی فرهنگی میان دو جهان معنایی

معلم نقش خود را از «انتقال‌دهنده دانش» به «مترجم فرهنگی» تغییر می‌دهد. معلمی (۳۳ساله) می‌گوید: «دختری گفت دیشب تو اینستاگرام دیدم که عشق مثل برداره، هم اندازه داره هم جهت. فهمیدم دخترها زبان ترکیبی جدیدی ساختن که باید یاد بگیرم.» معلم دیگری (۲۹ساله) می‌گوید: «دختری گفت اینفلوئنسری گفته این شعر فقط برای بچه‌های مدرسه‌ست. گفتم اینفلوئنسر یه داستان کوتاه گفت، شاعر یه داستان عمیق؛ یکی مثل آب معدنی و یکی مثل چاه عمیق.» «مترجم شدن» دفاع کورکورانه از سنت نیست، نشان دادن تفاوت کیفی دو سطح معناست.

۷. تنش میان ریشه‌های فرهنگی و نیروهای تغییر

این تنش درونی، هسته اصلی تجربه معلم است. معلمی (۵۳ساله) با استعاره «درخت بید که‌نسال» می‌گوید: «رسانه‌های نوین مثل بادن؛ گاهی نسیم ملایم، گاهی طوفان. سعی نمی‌کنم باد رو متوقف کنم، ولی یاد گرفتم ریشه‌هام رو عمیق‌تر کنم با چشم‌به‌چشم‌ها و دست‌هایی که می‌گیرم.» معلم دیگری (۴۹ساله) با استعاره «سنگ کنار رودخانه» می‌گوید: «من مثل سنگ بزرگ و صاف کنار رودخانه‌ام. دخترها مثل ماهی‌ها شنا می‌کنن و گاهی میان کنارم استراحت می‌کنن. من اینجا نه برای جلوگیری از جریان، بلکه برای اینکه هر کی خسته شد جایی برای استراحت داشته باشه.»

تحلیل این یافته‌ها در چارچوب ابعاد چهارگانه وجودی ون‌مانن (زیست‌بدن، زیست‌رابطه، زیست‌زمان و زیست‌مکان) نشان می‌دهد که تجربه معلم در هر یک از این ابعاد، ساختاری خاص دارد.



شکل ۱. بازآفرینی ساختار وجودی تجربه در چهار بُعد ون‌مانن

در بُعد زیست‌بدن، تجربه معلم از مواجهه با رسانه‌ها حول محور «گسست جسمانی» و «تلاش برای بازیابی حضور فیزیکی» می‌چرخد. واکنش‌های بدنی مانند «عرق کردن دست‌ها»، «تنگی دل» و «لرزش صدا» نشانه‌هایی هستند که بدن، پیش از ذهن، به تهدید هویت واکنش نشان می‌دهد. در بُعد زیست‌رابطه، تجربه معلم حول محور «گسست رابطه‌ای» و «تلاش برای بازسازی اعتماد» می‌چرخد.

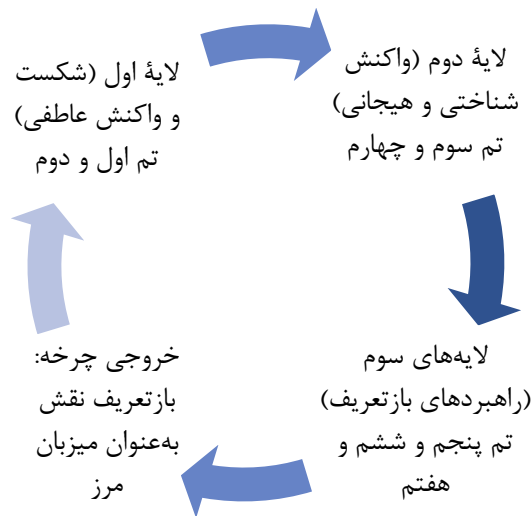
رسانه‌ها، با ایجاد منبع رقیب معتبریت، رابطه معلم-دانش‌آموز را از «اعتماد یک‌سویه» به رابطه‌ای «چندمرکزی» تبدیل کرده‌اند که در آن دانش‌آموز بین چندین منبع معتبریت (معلم، اینفلوئنسر، کانال تلگرامی) انتخاب می‌کند. در بُعد زیست‌زمان، تجربه معلم حول محور «تغییر در ساختار درونی زمان» می‌چرخد. رسانه‌های دیجیتال، با توانایی فشرده‌سازی تجربه در لحظه‌های کوتاه، موجب «شکست زمان خطی» شده و زمانی سیال و چندلایه ایجاد می‌کنند که در آن گذشته، حال و آینده هم‌زمان جریان دارند. در بُعد زیست‌مکان، تجربه معلم حول محور «تبدیل فضای کلاس از مرکز قطعی به مرز میانی» می‌چرخد. رسانه‌ها، با نفوذ به فضای فیزیکی کلاس، موجب می‌شوند که کلاس دیگر «مرکز قطعی دانش» نباشد، بلکه به «مرزی میانی» بین دنیای فیزیکی و دنیای دیجیتال تبدیل شود.

در ادامه، نمونه نقل‌قول‌های مستقیم معلمان برای هر یک از هفت تم اصلی ارائه می‌گردد تا ارتباط مفهومی میان تم‌های هفت‌گانه بهتر مشخص شود:

جدول ۵: خلاصه تم‌های اصلی و نقل‌قول‌ها

تم اصلی نمونه	نقل‌قول مستقیم (شماره معلم، سن)
گسست از چارچوب‌های فرهنگی تثبیت‌شده	«دلم یه لحظه تنگ شد؛ انگار که من اینجا دارم با کتاب درسی حرف می‌زنم، ولی یه رودخانه پر جریان از محتوا داره از کنار کلامم می‌گذره.» (معلم ۳۲ ساله، نمونه ۱)
احساس تنهایی در بستر فرهنگی چندلایه	«سلام می‌کنن ولی نمی‌بینن من کی هستم. مثل اینکه من یه سایه شدم.» (معلم ۴۹ ساله، نمونه ۸)
بازگشت به حضور جسمانی	«نشستم کنارش، دستش رو گرفتم - دستش سرد بود - و گفتم: "حرف کسی که دست رو گرفته در برابر حرف کسی که تو رو نمی‌بینه؟"» (معلم ۵۳ ساله، نمونه ۴)
رسانه به‌عنوان عرصه تناقضات فرهنگی	«دخترها دارن با تناقضات فرهنگی عصر ما کلنجار می‌رن.» (معلم ۴۴ ساله، نمونه ۱۲)
مقاومت فرهنگی هوشمندانه	«من چاهم - قدیمی، آروم، و عمیق - همیشه آب دارم.» (معلم ۵۱ ساله، نمونه ۱۰)
ایفای نقش میانجی فرهنگی	«این یه سطحه، بیا ببینیم سطح عمیق‌تر چیه.» (معلم ۳۳ ساله، نمونه ۱۱)
تنش میان ریشه‌ها و نیروهای تغییر	«یاد گرفتم که ریشه‌هام رو عمیق‌تر کنم.» (معلم ۵۳ ساله، نمونه ۴)

هفت تم استخراج‌شده در یک چرخه معنایی غیرخطی به هم متصل هستند. این چرخه از تجربه اولیه شکست شروع می‌شود و به بازتعریف نقش ختم می‌گردد. تم اول (گسست) و تم دوم (تنهایی) وضعیت شکست اولیه و واکنش عاطفی اولیه را توصیف می‌کنند. تم سوم (بازگشت به حضور جسمانی) و تم چهارم (تشخیص تناقضات فرهنگی) واکنش‌های هیجانی و شناختی به این شکست هستند. تم پنجم (مقاومت هوشمندانه)، تم ششم (نقش میانجی) و تم هفتم (تنش ریشه‌ها و تغییر) سه راهبرد اصلی برای بازتعریف نقش هستند. این سه راهبرد نهایی به بازتعریف نقش معلم به‌عنوان «میزبان مرز» ختم می‌شوند. نکته مهم آنکه این چرخه خطی نیست؛ معلمان ممکن است پس از مدتی بازتعریف موفق، دوباره به تجربه «گسست» بازگردند و چرخه را تکرار کنند. این ماهیت چرخه‌ای و غیرخطی یکی از ویژگی‌های کلیدی تجربه بازتعریف نقش فرهنگی است. در واقع، این هفت تم در تعامل با یکدیگر، ساختاری حلقوی و خودبازتعریف‌شونده ایجاد می‌کنند که در آن نقش معلم از «مالک مطلق معنا» به «میزبان مرز» بازتعریف می‌شود. میزبان مرز کسی است که در مرز دو جهان فرهنگی ایستاده و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در این مرز گم نشوند، بلکه رشد کنند. این بازتعریف مصداق «تاب‌آوری فرهنگی» است؛ توانایی حفظ و توسعه هویت حرفه‌ای و فرهنگی در مواجهه با تغییرات، بدون مقاومت خشک یا تسلیم‌شدگی منفعلانه.



شکل ۲. چرخه بازتعریف نقش فرهنگی معلم، از گسست تا میزبانی مرز

بحث و نتیجه گیری

یافته این پژوهش که معلمان از «گسست از مرجعیت سنتی» به «ایفای نقش میانجی فرهنگی» حرکت می کنند، از جنبه هایی با یافته های اول و همکاران (2024) که بر «هویت های چندوجهی» معلمان در تیک تاک تأکید داشت، همخوانی دارد. در هر دو پژوهش، معلمان نشان می دهند که در فضای دیجیتال نقش های متعددی (آموزگار، مشاور، تولیدکننده محتوا) ایفا می کنند. با این حال، پژوهش اول و همکاران در بافت غربی (با دسترسی آزاد به فناوری و نبود محدودیت های فرهنگی خاص) انجام شده است. در مقابل، یافته های این پژوهش نشان می دهد که در بافت ایران این چندگانگی نقش نه یک انتخاب فردی، بلکه یک ضرورت فرهنگی برای بقای مرجعیت معلم است. معلمان ایرانی نه از روی اختیار، بلکه از سر ناچاری به نقش های متعدد روی می آورند. این تفاوت بافت یکی از سهم های نظری این پژوهش است. از سوی دیگر یافته ها با ادبیات پژوهش پیوند دارند. برای مثال، مفهوم «فضای امن»، که در تم پنجم شناسایی شد، با مفهوم «سرمایه فرهنگی درون یافته»^۱ بوردیو (1986) قابل پیوند است. بوردیو بر این نکته تأکید دارد که سرمایه فرهنگی زمانی پایدار است که نه از بیرون تحمیل، بلکه از درون بازتولید شود. «فضای امن» معلمان دقیقاً چنین کارکردی دارد. آنان با ایجاد فضایی که در آن دانش آموزان می توانند بدون ترس از قضاوت تناقضات فرهنگی خود را بیان کنند، نوعی سرمایه فرهنگی را بازتولید می کنند که نه بر زور، بلکه بر اعتماد و همدلی استوار است. همچنین یافته تم ششم (نقش میانجی فرهنگی) با مفهوم «عاملیت» در نظریه ساخت یابی گیدنز (1984) همخوانی مستقیم دارد. گیدنز معتقد است که کنشگران انسانی، در عین مواجهه با ساختارهای محدودکننده، عاملیت خود را حفظ می کنند و حتی ساختارها را دگرگون می سازند. معلمان این پژوهش با ایفای نقش «مترجم فرهنگی» دقیقاً همین عاملیت را به نمایش می گذارند؛ آنان نه تسلیم ساختارهای سنتی (انتظارات جامعه محلی) می شوند و نه در برابر ساختارهای دیجیتال (رسانه ها) منفعلانه ایستادگی می کنند، بلکه با ایجاد «راه سوم» (ترجمه و واسطه گری) ساختارها را به نفع خود بازتعریف می کنند.

در ادامه پیوند با پژوهش های پیشین و ادبیات پژوهش به تفصیل شرح داده خواهد شد. می توان گفت یافته های این پژوهش تصویری عمیق و چندلایه از چگونگی بازتعریف نقش فرهنگی معلمان زن در مواجهه با رسانه های نوین در بافت فرهنگی خاص شهر بروجرد ارائه می دهد. هفت تم استخراج شده - گسست از چارچوب های فرهنگی تثبیت شده، احساس تنهایی در بستر فرهنگی چندلایه، بازگشت به

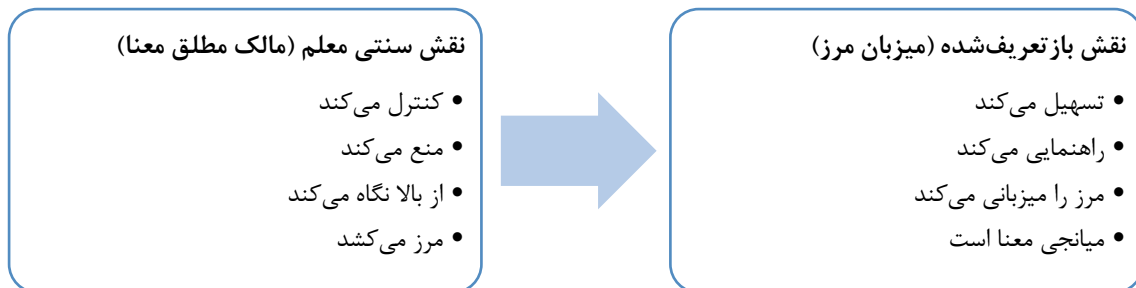
1. embodied cultural capital

حضور جسمانی، رسانه‌ها به‌عنوان عرصه تناقضات فرهنگی، مقاومت فرهنگی هوشمندانه، ایفای نقش میانجی فرهنگی، و تنش میان ریشه‌ها و تغییر - در تعامل با یکدیگر، ساختاری معنایی را شکل می‌دهند که در آن نقش فرهنگی معلم از «مالک مطلق معنا» به «میزبان مرز» بازتعریف می‌شود. برای مثال، همان‌طور که در تم سوم (بازگشت به حضور جسمانی) و نقل‌قول معلم ۵۳ ساله («نشستم کنارش، دستش رو گرفتم - دستش سرد بود - و گفتم: "حرف کسی که دستت رو گرفته در برابر حرف کسی که تو رو نمی‌بینه."») نشان داده شد، معلمان در برابر ارتباطات سرد و بی‌جسم دیجیتال به لمس دست و نگاه چشم‌به‌چشم روی می‌آورند. این یافته مستقیماً با نظریه «هم‌زیستی رسانه‌ای» هپ (2020) قابل پیوند است: اگر رسانه‌ها با زندگی ما عجین شده‌اند، بدن نیز باید به‌عنوان یک رسانه در نظر گرفته شود. معلمان از بدن خود به‌عنوان رسانه‌ای گرم و ملموس برای بازتولید مرجعیت در برابر رسانه‌های سرد و بی‌جسم دیجیتال استفاده می‌کنند. این بازتعریف، هسته اصلی «تاب‌آوری فرهنگی» معلمان را تشکیل می‌دهد. در پرتو نظریه بورديو (1986, 1991)، یافته‌ها نشان می‌دهند که سرمایه فرهنگی سنتی معلمان - که عمدتاً مبتنی بر مدارک رسمی، موقعیت نهادی و مرجعیت اخلاقی بود - در بحران است. رسانه‌های نوین، با ایجاد منابع جدید سرمایه فرهنگی (مقبولیت اجتماعی، جذابیت، توانایی جلب توجه) که بورديو از آن‌ها به‌عنوان «سرمایه نمادین» یاد می‌کند، میدان رقابت را تغییر داده‌اند. معلمان دیگر نمی‌توانند صرفاً بر اساس موقعیت نهادی خود ادعای مرجعیت فرهنگی کنند، بلکه باید مشروعیت خود را در میدان گسترش‌یافته‌ای که اینفلوئنسرها، پادکست‌سازان و تولیدکنندگان محتوای غیررسمی نیز در آن حضور دارند اثبات کنند. این یافته با پژوهش‌های هارتونگ و همکاران (2023) همخوانی دارد که بر چندمرکزی شدن سرمایه فرهنگی در عصر دیجیتال تأکید کرده‌اند. با این حال، آنچه در یافته‌های این پژوهش برجسته است این است که معلمان صرفاً قربانی این تحول نیستند، بلکه با بازتعریف سرمایه فرهنگی خود - از طریق ایجاد «فضاهای امن» و ایفای نقش «مترجم فرهنگی» - نوع جدیدی از مشروعیت را برای خود رقم می‌زنند. این یافته، نظریه بورديو را در بافت جوامع در حال گذار غنی می‌سازد و نشان می‌دهد که بحران سرمایه فرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز نوآوری فرهنگی شود. از منظر نظریه ساخت‌یابی گیدنز (1984)، یافته‌ها نشان می‌دهند که معلمان در عین مواجهه با ساختارهای رسانه‌ای قدرتمند، عاملیت خود را حفظ کرده‌اند. آن‌ها با راهبردهایی مانند «مقاومت هوشمندانه» (ایجاد فضای امن) و «ترجمه فرهنگی» (ایفای نقش میانجی)، نه تنها ساختارها را بازتولید نمی‌کنند، بلکه در بازتعریف آن‌ها نقش فعالی ایفا می‌نمایند. این یافته با پژوهش‌های گرینهو و همکاران (2023) همسوست که بر بازاندیشی هویت حرفه‌ای معلمان در فضای شبکه‌ای تأکید دارند. آنچه این پژوهش به دانش موجود می‌افزاید، نشان دادن چگونگی این عاملیت در بافت فرهنگی خاص ایران است؛ عاملیتی که نه در تقابل با سنت، بلکه در تعامل دیالکتیکی با آن شکل می‌گیرد. معلمان، با تکیه بر ریشه‌های فرهنگی خود (ارزش‌های جمع‌گرایی لرنشین، اهمیت حضور فیزیکی، جایگاه زن در فرهنگ محلی)، عاملیتی خالقانه از خود نشان می‌دهند که نه تسلیم تغییرات است و نه در برابر آن می‌ایستد. در چارچوب نظریه کاستلز (2009, 2023) درباره قدرت شبکه‌ای و فضای عمومی جدید، یافته‌ها نشان می‌دهند که کلاس درس به عرصه‌ای برای رقابت منابع مختلف معنا تبدیل شده است. قدرت دیگر از بالا به پایین جریان نمی‌یابد، بلکه در شبکه‌ای از تعاملات افقی بین دانش‌آموزان، اینفلوئنسرها و معلم توزیع شده است. این یافته با پژوهش‌های شاریمووا و ویلسون (2025) همخوانی دارد که بر بازتعریف مرزهای آموزش و روابط قدرت در کلاس درس تأکید کرده‌اند. با این حال، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در بافت فرهنگی ایران این تغییر قدرت با تنش‌های خاصی همراه است. معلمان از یک سو با «رقیب نامرئی» رسانه‌ها مواجهند، و از سوی دیگر با انتظارات جامعه محلی درباره نقش سنتی معلم. این تنش دوگانه، فضایی پیچیده برای بازتعریف نقش آنان ایجاد کرده است.

سهم نظری این پژوهش را می‌توان در دو مفهوم کلیدی صورت‌بندی کرد: «میزبان مرز»^۱ و «تاب‌آوری فرهنگی»^۲. شکل ۳ تفاوت بنیادین نقش سنتی معلم (مالک مطلق معنا) با نقش بازتعریف‌شده (میزبان مرز) را به‌صورت تطبیقی نشان می‌دهد.

1. border host

2. cultural resilience



شکل ۳. تحول نقش فرهنگی معلم از مالک معنا به میزبان مرز

«میزبان مرز» یک مفهوم نوین در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و مطالعات معلمی است. این مفهوم با مفاهیم موجود مانند «مترجم فرهنگی» در ادبیات پدیدارشناسی تربیتی (Van Manen, 1990) و «عاملیت فرهنگی» در جامعه‌شناسی آموزش (Rushton et al., 2023) تفاوت، اما ارتباط دارد. تفاوت اساسی در چیست؟ «مترجم» صرفاً معنا را از یک زبان به زبان دیگر منتقل می‌کند. «عامل فرهنگی» به تغییر ساختارها از طریق کنش خود می‌پردازد. اما «میزبان مرز» یک گام فراتر می‌رود: او خود در مرز دو جهان فرهنگی زندگی می‌کند. او مرزها را تعیین نمی‌کند؛ او به دانش‌آموزان کمک می‌کند در این مرز حرکت کنند، نه از یک طرف به طرف دیگر بروند. او «پل‌ساز» است، نه «ساحل‌ساز». در عصر حاضر که آموزش دیجیتال به سرعت در حال گسترش است، نقش سنتی معلم دستخوش تحولات بنیادین شده و نیازمند بازتعریفی عمیق و جامع است. معلم امروز دیگر صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه باید بتواند با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، محیط‌های یادگیری جذاب، تعاملی و پویا ایجاد کند (مرادی و همکاران، ۱۴۰۴). این مفهوم برای تحلیل جوامع دوگانه‌ای مانند بروجرد که سنت و مدرنیته در آن‌ها نه در تقابل، بلکه در هم‌زیستی تنش‌آمیز هستند ظرفیت تبیینی بالایی دارد. مفهوم دیگر تاب‌آوری فرهنگی است. این مفهوم نیز باید تفاوت خود را با مفاهیم مشابه روشن کند. «تاب‌آوری فرهنگی» با «مقاومت فرهنگی» تفاوت دارد: مقاومت به معنای ایستادگی در برابر تغییر است (نگاه «نه» به رسانه)؛ با «تسلیم‌شدگی فرهنگی» نیز تفاوت دارد: تسلیم به معنای پذیرش بی‌چاره تغییرات است (نگاه «بله» بی‌قید و شرط به رسانه)، اما «تاب‌آوری» یعنی رشد در کنار تغییر. معلم تاب‌آور نه با رسانه می‌جنگد، نه تسلیم می‌شود؛ او «فضای امن» ایجاد می‌کند، «مترجم» می‌شود، و در مرز دو جهان می‌ایستد. این مفهوم با پژوهش‌هایی که بر اهمیت تاب‌آوری در مواجهه با تغییرات تأکید کرده‌اند (McDaniel, 2024) همخوانی دارد، اما با افزودن بُعد «فرهنگی» به این مفهوم، آن را برای تحلیل جوامع با تاریخ فرهنگی غنی بومی‌سازی می‌کند. هر دو مفهوم «میزبان مرز» و «تاب‌آوری فرهنگی» در ادبیات موجود پیشینه مستقیمی ندارند و به عنوان نوآوری نظری این پژوهش معرفی می‌شوند. آن‌ها از دل داده‌های تجربی (استعاره‌های زنده معلمان مانند «پل‌ساز»، «چاه قدیمی»، «درخت بید کهنسال») استخراج شده‌اند و برای تحلیل نقش معلم در عصر رسانه‌های نوین در جوامع در حال گذار کاربرد دارند.

تحلیل جنسیتی یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان زن در مدارس دخترانه تجربه‌ای متفاوت از هم‌تایان مرد خود در مواجهه با رسانه‌ها دارند. این تفاوت در سه سطح قابل تحلیل است: نخست، در سطح انتظارات جامعه از معلم زن. در بافت فرهنگی بروجرد، معلم زن نه تنها یک فرد آموزشی، بلکه نمادی از عفت، وقار و وفاداری به ارزش‌های جمعی محسوب می‌شود. هرگونه حضور فعال او در فضای مجازی - حتی برای اهداف آموزشی - می‌تواند به‌عنوان «بی‌پروایی» تفسیر شود. دوم، در سطح دانش‌آموزان. دختران نوجوان، که درگیر بازتعریف هویت جنسیتی خود هستند، از معلم زن انتظار دارند که هم الگوی سنتی باشد و هم راهنمای آنان در مواجهه با تعاریف جدید زنانگی در رسانه‌ها. سوم، در سطح خود معلم. در این پژوهش معلمان زن خود درگیر بازتعریف هویت جنسیتی خویش در مواجهه با تعاریف دیجیتال از زنانگی بودند. این یافته با پژوهش‌های جیاکاماران و همکاران (2024) و ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲) همخوانی دارد که بر چالش‌های ویژه معلمان زن در عصر دیجیتال تأکید کرده‌اند. با این حال، آنچه در این پژوهش برجسته است نشان دادن چگونگی تبدیل این چالش به فرصت است. معلمان زن با تکیه بر «قدرت وجودی» خود - که ریشه در تاریخ فرهنگی زن لرنشین دارد - توانستند تعاریف جدیدی از زنانگی را در چارچوب ارزش‌های محلی بازتعریف کنند و نقش «مترجم فرهنگی» را برای دانش‌آموزان خود ایفا نمایند. از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های حسن‌شاهی (۱۴۰۲)، که بر چالش‌های معلمان در آموزش مجازی تأکید داشتند، همخوانی دارد؛ اما فراتر از آن، ابعاد فرهنگی و هویتی این چالش‌ها را آشکار می‌سازد. در حالی که پژوهش حسن‌شاهی عمدتاً بر مهارت‌های فنی و تعامل آموزشی متمرکز بود، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که چالش اصلی معلمان «بحران معنایی» است، نه صرفاً «مشکل فنی». بررسی تجارب زیسته معلمان نشان می‌دهد که رسانه‌های اجتماعی تأثیرات عمیقی بر روابط دانش‌آموزان داشته‌اند و معلمان در مواجهه با این تحولات تجربه‌های متفاوتی از تنش، انطباق و بازتعریف نقش خود داشته‌اند (علی‌پور و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، یافته‌های این پژوهش ابعاد فرهنگی و هویتی چالش‌های معلمان را آشکار می‌سازد که در پژوهش‌های پیشین کمتر به آن پرداخته شده است. از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش در زمینه «ایفای نقش‌های چندگانه» توسط معلمان با پژوهش اولاد و همکاران (2024)، که بر ساخت هویت چندوجهی معلمان در تیک‌تاک تأکید داشتند، همخوانی دارد. با این حال، پژوهش اولاد و همکاران در بافت غربی انجام شده و به چالش‌های خاص جوامع سنتی-مدرن نپرداخته است. آنچه پژوهش حاضر به ادبیات می‌افزاید نشان دادن این است که این چندگانگی نقش در بافت ایران نه صرفاً یک انتخاب فردی، بلکه ضرورتی فرهنگی برای بقا و اثبات مشروعیت است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین، که بر فضاهای دیجیتال به مثابه میدان‌های جایگزین برای ساخت هویت جنسیتی تأکید داشتند، همسویی دارد؛ اما پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان نیز مانند دانش‌آموزان در این میدان‌ها فعال هستند و نقش مهمی در شکل‌دهی به این فرایند ایفا می‌کنند. بر اساس یافته‌های این پژوهش (به‌ویژه تم‌های بازگشت به حضور جسمانی، مقاومت هوشمندانه و نقش میانجی فرهنگی)، هشت پیشنهاد عملی زیر ارائه می‌شود:

۱. طراحی کارگاه «بازآفرینی حضور جسمانی در کلاس»: آموزش تکنیک‌های تماس چشمی، لمس حمایت‌گرانه در چارچوب فرهنگی، و مراسم‌های کوچک کلاسی (مثل مکث سکوت) برای رقابت با ارتباطات سرد دیجیتال.
۲. تأسیس «حلقه‌های همتا» میان معلمان برای تبادل استعاره‌های بومی موفق: جلسات ماهانه برای به اشتراک‌گذاری استعاره‌هایی مانند «چاه قدیمی» و «سنگ کنار رودخانه» و تشکیل بانکی از این استعاره‌ها برای استفاده سایر معلمان.
۳. راه‌اندازی «کانال مجازی امن کلاس» با قوانین مشخص و مشارکتی: ایجاد یک کانال تلگرامی یا شاد خصوصی با قوانینی که خود دانش‌آموزان وضع می‌کنند (بدون لایک‌بازی، بدون قضاوت). این کانال فقط برای تأمل درباره تناقضات فرهنگی استفاده می‌شود، نه انتقال محتوای درسی.
۴. گنجاندن واحد «ترجمه فرهنگی» در برنامه درسی تربیت‌معلم (دانشگاه فرهنگیان): آموزش تشخیص تناقضات فرهنگی پنهان در رسانه‌ها و تبدیل مفاهیم انتزاعی درسی به استعاره‌های بومی و قابل‌درک برای دانش‌آموزان.

۵. تدوین «راهنمای عملی میزبان مرز» توسط وزارت آموزش و پرورش: تهیه جزوه‌ای شامل ۱۰ سناریوی رایج کلاسی، ۵ تمرین برای بازسازی اعتماد، و الگوی گفت‌وگوی سه‌مرحله‌ای (تشخیص تناقض - همدلی - ترجمه).
۶. ایجاد «صندوق ایده‌های تاب‌آوری فرهنگی» در سطح منطقه (برجورد به‌عنوان پایلوت): اهدای جایزه ماهانه به خلاق‌ترین ایده برای ایجاد فضای امن یا ترجمه فرهنگی، و مستندسازی ایده‌های برگزیده به نام معلم خالق آن.
۷. برگزاری «جلسات گفت‌وگوی نسلی» با حضور معلم، دانش‌آموز و مادر در مدرسه: جلسات ماهانه با موضوع یک ارزش فرهنگی که در رسانه‌ها خوب یا بد نشان داده می‌شود، با نقش تسهیل‌گری معلم (نه قضاوت).
۸. تغییر شاخص‌های ارزیابی معلم موفق در اسناد بالادستی: اضافه شدن سه شاخص جدید به فرم‌های ارزشیابی، شامل توانایی ایجاد فضای امن، مهارت ترجمه فرهنگی، و تاب‌آوری فرهنگی در مواجهه با منابع رقیب معنا.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با وجود غنای تفسیری دارای محدودیت‌هایی است که در سه دسته قابل‌تبیین هستند.

محدودیت‌های روش‌شناختی: تمرکز انحصاری بر معلمان زن امکان مقایسه با معلمان مرد را فراهم نمی‌کند. همچنین وابستگی به گفتمان شفاهی در مصاحبه‌های پدیدارشناختی با چالش‌هایی مانند وابستگی به توانایی بیان شرکت‌کنندگان و امکان فراموشی یا بازسازی انتخابی خاطرات همراه است.

محدودیت‌های جغرافیایی و فرهنگی: تمرکز بر شهر بروجرد با ویژگی‌های فرهنگی خاص (جامعه لرنشین) یافته‌ها را به شهرهای بزرگ یا شهرهای با فرهنگ‌های قومی متفاوت، به‌طور مستقیم غیرقابل‌تعمیم می‌سازد. همچنین تأثیر عمیق تاریخ فرهنگی لرنشین بر ساختار ذاتی تجربه موجب می‌شود یافته‌ها برای جوامعی با تاریخ فرهنگی متفاوت کمتر قابل‌انتقال باشند.

محدودیت‌های زمانی: ماهیت مقطعی جمع‌آوری داده‌ها امکان دنبال کردن تحولات تجربه در طول زمان و تحلیل روابط علی را فراهم نمی‌کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با طراحی مطالعه طولی (پیگیری نمونه‌ای از معلمان به مدت ۳ تا ۵ سال) مسیرهای تحول تجربه را شناسایی کنند.

این پژوهش نشان داد که معلمان زن در مدارس دخترانه بروجرد در مواجهه با رسانه‌های نوین فرایندی غیرخطی و چرخه‌ای را طی می‌کنند: از «گسست» و «تنهایی» تا «بازگشت به حضور جسمانی» و «تشخیص تناقضات فرهنگی»، و در نهایت تا «مقاومت هوشمندانه»، «نقش میانجی» و «تنش ریشه‌ها و تغییر». در انتهای این فرایند، نقش فرهنگی معلم از «مالک مطلق معنا» به «میزبان مرز» بازتعریف می‌شود. برخلاف مالک معنا، که کنترل می‌کند، منع می‌کند و از بالا نگاه می‌کند، میزبان مرز تسهیل می‌کند، راهنمایی می‌کند و در کنار دانش‌آموز راه می‌رود. مهم‌ترین پیامد پژوهش برای نظام آموزشی آن است که توانمندسازی معلمان برای «ترجمه فرهنگی» و «ایجاد فضای امن» ضروری‌تر از آموزش مهارت‌های فنی صرف است.

مشارکت نویسندگان

تمامی بخش‌های این مقاله توسط همه نویسندگان تنظیم و تدوین شده است.

تشکر و قدردانی

از معلمان شرکت‌کننده، مدیران مدارس بروجرد و بازبینی‌کنندگان هم‌تا که بازخوردهای ارزشمندی ارائه دادند صمیمانه سپاسگزاریم.

تعارض منافع

تعارض منافعی در این مطالعه وجود ندارد.

منابع

- ابراهیمی، سارگل؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ جعفری، فاطمه؛ فیض‌آبادی، عاطفه؛ مجاور، شیرین. (۱۴۰۲). تجارب زیسته معلمان زن پایه اول ابتدایی از آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲۰(۲)، ۴۹-۶۴. <http://frooyesh.ir/article-1-4150-fa.html>
- اکبری، سمیه؛ مفاخری مله، علی‌اشرف؛ عبدالملکی، میعاد؛ عبدی، علی. (۱۴۰۳). بررسی ارتباط بین سواد دیجیتال و رضایت شغلی معلمان. *اولین کنفرانس ملی علوم انسانی و توسعه پایدار*، ایران. <https://civilica.com/doc/2193242>
- ایمان، محمدتقی؛ حائری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی عوامل اجتماعی، فرهنگی مرتبط با هویت جنسیتی دختران جوان: نمونه مورد مطالعه دبیرستان‌های ناحیه دو شهر شیراز. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۰(۴)، ۷-۴۰. <https://doi.org/10.22051/jwsp.2012.1431>
- بخشی، ناهید. (۱۴۰۴). نقش معلمان در تربیت رسانه‌ای دانش‌آموزان در عصر دیجیتال. هفتمین همایش ملی ساختارگانیسم‌ها و فناوری‌های دیجیتال در آموزش. <https://civilica.com/doc/2366406/>
- براری، نوری؛ معینی، علی؛ رضایی‌زاده، مرتضی؛ عباس‌کسانی، حامد. (۱۳۹۶). معلم آینده؛ تغییر در نقش و وظایف در محیط‌های دیجیتالی بر اساس نظریه ارتباط‌گرایی. *فناوری اطلاعات در آموزش عالی*، ۱(۲)، ۱-۲۰. https://jte.sru.ac.ir/article_635.html
- حسن‌شاهی، محبوبه. (۱۴۰۲). تجربه زیسته معلمان مقطع ابتدایی از مؤلفه‌های برون‌مدرسه‌ای مؤثر بر آموزش مجازی. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۳(۱)، ۸۴-۶۹. <https://www.ensani.ir/fa/article/567917/>
- زارع شیخ‌کلایی، فاطمه؛ جوادی‌پور، محمد. (۱۴۰۳). تجارب زیسته معلمان ابتدایی از شایستگی‌های دیجیتالی مورد نیاز برای دوران پساکرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی. *پژوهش‌های برنامه درسی*. <https://doi.org/10.22099/JCR.2023.6961>
- شاکری، میثم؛ انجام، محمد؛ جوادی، محمود. (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین سواد رسانه‌ای معلمان مقطع متوسطه اول و هویت حرفه‌ای آن‌ها. *اولین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین*. <https://civilica.com/doc/2444364>
- عشایری، طاها؛ منتی، ایوب؛ جهان‌پرور، طاهره؛ آقازاده، پرستو. (۱۴۰۳). مطالعه نقش رسانه و شبکه‌های اجتماعی در تغییرات هویت فرهنگی ایرانیان: مرور تاریخی-تجربی داده‌های ثانویه. *پژوهش‌های ارتباطی*، ۳۱(۱۸)، ۱۸۳-۲۱۳. http://cr.iri research.ir/article_715490.html
- علی‌پور، محمد؛ آبتی، محسن؛ رستمی‌نژاد، محمد؛ سراجی، فرهاد. (۱۴۰۳). واکاوی تجارب زیسته ارتباطات رسانه‌ای والدین-معلم مقطع ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳: پژوهش پدیدارشناختی. *مطالعات راهبردی ارتباطات*، ۴(۳). <https://www.magiran.com/p2824168>
- مرادی، افسانه؛ راستی، حدیث؛ کاوه باغبادرانی، مژگان؛ موسوی، سیده مریم. (۱۴۰۴). بازتعریف نقش معلم در آموزش دیجیتال. سومین همایش بین‌المللی فناوری‌های هوشمند در عرصه علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره، فلسفه. <https://civilica.com/doc/2608892>
- مکوندی، محمد؛ رحیمی‌پور، عاطفه. (۱۴۰۳). فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) بر اساس تجربه زیسته معلمان. *پژوهش‌های آموزشی*، ۱۸(۲)، ۸۹-۱۱۰. https://journals.cfu.ac.ir/article_3102.html

References

- Akbari, S., Mafakhri Malleh, A. A., Abdolmaleki, M., & Abdi, A. (2024). Investigating the relationship between digital literacy and teachers' job satisfaction. The First National Conference on Humanities and Sustainable Development, Iran. <https://civilica.com/doc/2193242/> [In Persian]
- Alipour, M., Abti, M., Rostaminejad, M., & Seraji, F. (2024). Exploring the lived experiences of parent-teacher media communication in elementary schools during the 2023-2024 academic year: A phenomenological study. *Strategic Communication Studies*, 4(3). <https://www.magiran.com/p2824168> [In Persian]
- Al-Rawi, A. (2016). Digital media literacy & its role in countering division and enhancing national identity in the Arab world. In J. Singh, P. Kerr, & E. Hamburger (Eds.), *Media and information literacy: Reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (pp. 255-268). UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/317647528_Digital_media_literacy_its_role_in_countering_division_and_enhancing_national_identity_in_the_Arab_world
- Ashayeri, T., Monti, A., Jahanparvar, T., & Aghazadeh, P. (2024). A study of the role of media and social networks in cultural identity changes of Iranians: A historical-empirical review of secondary data. *Communication Research*, 31(118), 183-213. http://cr.iribresearch.ir/article_715490.html [In Persian]
- Bakhshi, N. (2025). The role of teachers in students' media education in the digital age. The 7th National Conference on Structures and Digital Technologies in Education. <https://civilica.com/doc/2366406/> [In Persian]
- Barari, N., Moeini, A., Rezaeizadeh, M., & Abbas Kasani, H. (2017). The future teacher: Changes in teachers' roles and responsibilities in digital environments based on connectivism theory. *Information Technology in Higher Education*, 1(2), 1-20. https://jte.sru.ac.ir/article_635.html [In Persian]
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press. <https://archive.org/details/BourdieuTheFormsOfCapital1>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press. https://books.google.com/books/about/Language_and_Symbolic_Power.html
- Brugha, M. E., Arif, I., Peters, S., Ahmed, F., Piccini, C., Bermudez, G. M. A., ... Weeden, K. (2024). Educators' perceptions and experiences of online teacher professional development. *Interactive Media in Education*, 2024(1), 17. <https://doi.org/10.5334/jime.902>
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press. <https://search.worldcat.org/title/Communication-power/oclc/>
- Castells, M. (2023). *Communication power* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/communication-power-9780199681938>
- Ebrahimi, S., Ghasemzadeh, S., Jafari, F., Feyzabadi, A., & Mojaver, S. (2023). Lived experiences of female first-grade elementary teachers of virtual education during the COVID-19 pandemic. *Research in Curriculum Planning*, 20(2), 49-64. <http://frooyesh.ir/article-1-4150-fa.html> [In Persian]
- Fusar-Poli, P., Estradé, A., Esposito, C. M., Rosfort, R., Basadonne, I., Mancini, M., ... & Maj, M. (2024). The lived experience of mental disorders in adolescents: a bottom-up review co-designed, co-conducted and co-written by experts by experience and academics. *World psychiatry*, 23(2), 191-208. <https://doi.org/10.1002/wps.21189>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press. https://books.google.com/books/about/The_Constitution_of_Society.html
- Greenhow, C., Galvin, S., & Askari, E. (2023). Teachers' reflexive identities in networked publics: A structuration perspective. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104178. <https://eric.ed.gov>
- Hartung, C., Ann Hendry, N., Albury, K., Johnston, S., & Welch, R. (2023). Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity. *Media International Australia*, 186(1), 81-99. <https://doi.org/10.1177/1329878X211068836>
- Hassanshahi, M. (2023). Lived experiences of elementary school teachers regarding out-of-school factors affecting virtual education. *Technology and Scholarship in Education*, 3(1), 69-84. <https://www.ensani.ir/fa/article/567917/> [In Persian]
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization*. Routledge. <https://www.routledge.com/Deep-Mediatization/Hepp/p/book/9781138024991>

- Iman, M. T., & Haeri, F. (2012). Investigating the social and cultural factors associated with the gender identity of young girls: A case study of high schools in District 2 of Shiraz. *Women's Psychological-Social Studies*, 10(4), 7–40. <https://doi.org/10.22051/jwsps.2012.1431> [In Persian]
- Jeyakumaran, M., Saravanan, P., & Sundararajan, K. (2024). Revolutionizing education: The impact of artificial intelligence on personalized learning and teacher roles in India. *International Journal of Science and Management Studies*, 8(1), 5-14. <https://ijsmsjournal.org/>
- Lemana, H. E., II, Ulla, M. B., & Kohnke, L. (2024). 'TikTok for language teachers': Affordances of TikTok on teachers' identity and emotional vulnerability. *Heliyon*, 10(14), e34388. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34388>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Makvandi, M., & Rahimpour, A. (2024). Opportunities and challenges of teaching in the Students' Educational Network (SHAD) based on teachers' lived experiences. *Educational Research*, 18(2), 89–110. https://journals.cfu.ac.ir/article_3102.html [In Persian]
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- McDaniel, D. S. (2024). Toward culturally digitized pedagogy: Informing theory, research, and practice. *Reading Research Quarterly*, 59(2), 193-210. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/>
- Merino, M., Tornero-Aguilera, J. F., Rubio-Zarapuz, A., Villanueva-Tobaldo, C. V., Martin-Rodriguez, A., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Body perceptions and psychological well-being: A review of the impact of social media and physical measurements on self-esteem and mental health. *Healthcare*, 12(14), 1396. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Moradi, A., Rasti, H., Kaveh Baghbadrani, M., & Mousavi, S. M. (2025). Redefining the role of the teacher in digital education. The 3rd International Conference on Smart Technologies in Education, Psychology, Counseling, and Philosophy. <https://civilica.com/doc/2608892/> [In Persian]
- Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11, e3417. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/>
- Shakeri, M., Anjam, M., & Javadi, M. (2025). Investigating the relationship between media literacy and professional identity among first secondary school teachers. The First National Conference on Humanities with a New Approach. <https://civilica.com/doc/2444364/> [In Persian]
- Sharimova, A., & Wilson, E. (2025). Informal learning through social media: Exploring the experiences of teachers in virtual professional communities in Kazakhstan. *Professional Development in Education*, 51(2), 292-304. <https://research.nu.edu.kz/>
- Song, J., & Nejadghanbar, H. (2024). Consumerist discourses on social media and language teacher educator identity tensions. *TESOL Journal*, 15(4), e877. <https://doi.org/10.1002/tesj.877>
- Thomason, M. (2023). Lived experiences of curriculum reform: A netnographic study of media teachers' perspectives. *Research in Teacher Education*, 13(2), 12-18. <https://repository.uel.ac.uk/>
- Trevisan, O. (2024). Teacher digital identity divergences: From teacher education to classroom. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2549–2570. <https://doi.org/10.1002/berj.4041>
- Ulla, M. B., Lemana II, H. E., & Kohnke, L. (2024). Unveiling the TikTok teacher: The construction of teacher identity in the digital spotlight. *Interactive Media in Education*, 2024(1), 12. <https://jime.open.ac.uk/>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press. <https://franklin.library.upenn.edu>
- Vizcaíno-Verdu, A., & Abidin, C. (2023). TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebification, and fun learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103978. <https://www.sciencedirect.com/>
- Zare Sheikhalabi, F., & Javadipour, M. (2024). Lived experiences of elementary teachers regarding the digital competencies required for the post-COVID-19 era: A phenomenological study. *Curriculum Research*. <https://doi.org/10.22099/JCR.2023.6961> [In Persian]