

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال هفتم، شماره یازدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۰

مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه ای و انگیزش نومعلمان با توجه به شیوه جذب (دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸)

فاطمه صحرايي سرمزده^۱
منيره صالحی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه انگیزش، خودکارآمدی و تعهد حرفه‌ای نومعلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان و نومعلمانی که از طریق ماده ۲۸ جذب دانشگاه فرهنگیان شده‌اند، می باشد. روش تحقیق کمی، از نوع توصیفی (علی مقایسه ای) است. نومعلمان خراسان رضوی جامعه آماری تحقیق را تشکیل می دهند. به منظور آزمون مدل، نمونه‌ای به حجم ۳۴۷ آزمودنی، از بین ۳۳۳۹ نومعلم خراسان رضوی، انتخاب شد. جامعه تحقیق شامل ۲۴۲۶ نومعلم دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (مشهد) در سال‌های ۱۳۹۷ و ۱۳۹۶ می‌باشد و نیز ۹۱۳ نومعلمانی که از طریق ماده ۲۸ در سال‌های

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است با عنوان «آزمون الگوی علی نقش میانجیگرانه انگیزش معلمی در رابطه بین خودکارآمدی با تعهد حرفه ای نومعلمان (دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸) که در اسفندماه ۱۳۹۹ ارزیابی و به پایان رسیده است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱۲

f.sahrayi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۴/۱۴

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

۲. دکترای برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

Monirehsalehi1380@gmail.com

۱۳۹۶ و ۱۳۹۷ جذب دانشگاه فرهنگیان شده‌اند. پرسشنامه‌های انگیزش معلمی و خودکارآمدی معلمی و تعهد حرفه‌ای توسط محقق ساخته و اعتبارسنجی شد. پایایی هر پرسشنامه به روش همسانی درونی (الفای کرنباخ) به دست آمد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصین و مصاحبه با ایشان به دست آمد. روایی سازه برای پرسشنامه تعهد حرفه‌ای از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم افزار spss احراز شد. روایی سازه پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلمی و انگیزش معلمی از طریق تحلیل عاملی تاییدی و با استفاده از نرم افزار لیزررل به دست آمد. ضریب آلفای کرنباخ در کل پرسشنامه تعهد حرفه‌ای، ۰/۹۰ و ضرایب همبستگی درونی برای خرده آزمون‌های آن (ارزش، کلاسداری (مدیریت کلاس) و یادگیری حرفه‌ای) به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۲، ۰/۷۵ به دست آمد. پایایی مقیاس خودکارآمدی معلمی با ۱۶ گویه، در کل ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های آن (خودکارآمدی در جلب مشارکت، خودکارآمدی آموزشی و خودکارآمدی انضباطی) به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ گزارش شد. روایی سازه مقیاس مذکور با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی از طریق نرم افزار «LISREL» احراز شد. (پایایی $=NFI. ۰/۹۶$ ، $=NNFI ۰/۹۷$ ، $RSMEA=0/05$ ، $df = ۹۶$ ، $p = ۰/۰۰$) مقیاس محقق ساخته انگیزش معلمی با ۲۲ گویه در کل، ۰/۸۲ و برای هر خرده مقیاس آن (بی انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم همانند سازی شده، انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک) به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۴۶، ۰/۶۶، ۰/۷۱، ۰/۴۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ به دست آمده است. روایی سازه مقیاس مذکور با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی «از طریق نرم افزار «LISREL» احراز شد ($=NFI. ۰/۹۴$ ، $RSMEA=۰/۰۹$ ، $df = ۱۶۹$ ، $p = ۰/۰۰$)». برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تی استفاده گردید. نتایج نشان داد که تعهد حرفه‌ای و انگیزش معلمی نومعلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان به صورت معنی داری بیشتر از انگیزش و تعهد حرفه‌ای نومعلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ می باشد، در حالی که خودکارآمدی معلمی بین دوگروه تفاوت معنی داری نداشت.

کلید واژه‌ها: انگیزش، خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای، نومعلمان، مهارت آموزان ماده ۲۸.

۱. مقدمه

از سوالات مهم سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، شیوه‌های تربیت معلم و نحوه جذب معلمان می‌باشد. در ایران سال‌های متمادی امر تربیت معلم در مراکز ویژه وابسته به وزارت آموزش و پرورش انجام می‌گرفت. پس از سال‌ها فراز و نشیب، تربیت معلم ایران به دانشگاه فرهنگیان تبدیل شد و در سال ۹۱ اولین دانشجویان ورودی را پذیرفت. از ویژگی‌های بارز دانشگاه فرهنگیان، طرح برنامه درسی این دانشگاه است که مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای و PCK^۱ می‌باشد. از طرفی درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان یکی از مهم‌ترین دروس عملی برای دانشجویان محسوب می‌شود. در این میان در طی سال‌های اخیر، روش دیگری برای جذب نیروی انسانی در آموزش و پرورش نیز شکل گرفت. بر اساس طرح معروف به "جذب ماده ۲۸"، برنامه‌ریزان آموزشی در سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، موظف شدند که نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش را از طریق برگزاری آزمون استخدامی از بین فارغ‌التحصیلان داوطلب دانشگاه‌های تحت نظر وزارت علوم و تحقیقات، تامین نمایند. همچنین در همان لوایح، پیش‌بینی شد که وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاغل آموزش و پرورش است، که بر اساس معیارها و ضوابط استاندارد هر پنج سال یکبار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه‌ای اعطا کند (کریمی، ۱۳۹۲).

اولین خروجی‌های دانشگاه فرهنگیان در مهرماه ۹۵ به مناطق خدمت خود اعزام شدند. همچنین نومعلمان مهارت آموز ماده ۲۸ دوره‌های پودمانی، آموزش‌های مجازی و تئوری ویژه حرفه معلمی را در طی مدت مشخصی قبل از اعزام به محل خدمت خود، در این دانشگاه گذراندند. اکنون، ارزیابی این دو شیوه جذب نومعلمان، برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش حائز اهمیت است و سوال‌های متعددی در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان بر اساس دو شیوه جذب مطرح است. آیا دانشجویان تربیت شده در سایر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی که از طریق آزمون استخدام آموزش و پرورش جذب شده‌اند با گذراندن دوره‌های مهارت آموزی ویژه در

دانشگاه فرهنگیان صلاحیت‌های معلمی را احراز می‌کنند؟ دانشجویان کارشناسی پیوسته دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان علاوه بر گذراندن واحدهای تخصصی رشته آموزشی خود بیش از ۴۰ واحد دانش تخصصی مربوط به مهارت‌ها و توانایی‌های معلمی و مهارت سنجش عملکرد دانش آموزان را می‌آموزند و با گذراندن ۴ ترم درس کارورزی، عملاً تدریس را تجربه می‌کنند. این دانشجویان معلمان اگرچه از گذراندن این واحدهای درسی احساس رضایت می‌کنند؛ اما همچنان نگران روبرو شدن با چالش‌های معلمی در کلاس درس هستند. با وجود این تفاوت‌ها در تعداد واحدهای گذرانده شده و نیز مدت زمان صرف شده برای کسب مهارت‌ها و توانایی‌ها جای سوال است که آیا تفاوتی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان نخواهد بود؟ آیا خودکارآمدی معلمی و انگیزش معلمی نومعلمان در دو شیوه جذب، دارای وضعیت یکسانی است؟

پژوهش حاضر از بین متغیرها و ویژگی‌های متنوع مربوط به حوزه معلمی، سه متغیر تعهد حرفه‌ای معلم، انگیزش معلمی و خودکارآمدی معلمی را برای بررسی در بین نومعلمان، انتخاب نموده است.

اکنون سوال پژوهش حاضر این است: آیا بین انگیزش معلمی، خودکارآمدی معلمی و تعهد حرفه‌ای نومعلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ تفاوت معنی داری وجود دارد؟ در این راستا نقش انگیزش معلمی به عنوان یک میانجی، در رابطه بین خودکارآمدی معلمی با تعهد حرفه‌ای چیست؟

۱.۱. پیشینه نظری

از مهم‌ترین متغیرهای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، خودکارآمدی، انگیزش و تعهد حرفه‌ای است. تعهد، بعد عملی و اجتماعی اخلاق است تعهد حرفه‌ای مبتنی بر احساس مسئولیت و علاقه فرد نسبت به حرفه‌ای است که دارد و وی بر اساس نقش و وظیفه‌ای که بر عهده گرفته است، خود را ملزم به انجام درست آن می‌داند. چاپمن^۱ (۱۹۸۲) توضیح داد که تعهد معلمان میزان دلبستگی روانشناختی آن‌ها به حرفه است.

1. Chapman, D.

بالو^۱ (۱۹۸۵) اظهار داشت که تعهد حرفه‌ای نگرش کسی نسبت به حرفه خود است. مایر و آلن^۲ (۱۹۹۷) تعهد معلم را به عنوان یک موقعیت روانشناختی بیان کردند که رابطه معلم را با حرفه خود نشان می‌دهد و تأثیر شدیدی در تصمیم‌گیری برای ماندن به عنوان بخشی از این حرفه دارد.

مطالعات پژوهش حاضر، در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، با تکیه بر نظریه هانتلی (۲۰۰۸) درباره صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و به طور خاص تعهد حرفه‌ای ایشان انجام پذیرفته است. هانتلی با توجه به چارچوب استانداردهای حرفه‌ای مطرح شده در تدریس توسط انجمن علمی استرالیا قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. تعهد حرفه‌ای شامل یادگیری حرفه‌ای ارزشها، ارتباطات و اخلاقیات می‌شود. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، مشارکت، رهبری، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری است. علاقه فراوان به حرفه منشأ انگیزه درونی و خودانگیزگی فرد است و وی را به ایفای نقش در حرفه سوق می‌دهد. بنابراین یکی از عوامل مهم اثرگذار بر میزان تعهد حرفه‌ای معلم انگیزش اوست.

نیاز انسان برای شایستگی و خودمختاربودن در ارتباط با محیط را انگیزش درونی می‌گویند (نمیسی^۳، ریان و براون^۴، ۲۰۰۸). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، تغییرات تحولی انگیزش معلمی شامل مراحل زیر خواهد بود: بی‌انگیزگی معلمی، تنظیم بیرونی در معلمی، تنظیم درون‌فکنی شده در معلمی، تنظیم خودپذیر در معلمی، تنظیم انسجام یافته در معلمی، انگیزش درونی معلمی. بنابراین، انگیزش پیوستاری از تنظیم بیرونی تا تنظیم درونی را طی می‌کند که در این راستا نظریه خودتعیین‌گری «دسی و ریان» مبنای این تحقیق خواهد بود. نظریه خودتعیین‌گری که توسط دسی، ریان، کانل و اسکینر (ادموندز^۵، انتومانیس^۱ و دودا^۲، ۲۰۰۵؛ پنتریج و شانک، ۱۳۸۵) ارائه

1. Blau, G.

2. Meyer, J. & Allen, N. J.

3. Niemiec, Ch. P.

4. Brown, K. W.

5. Edmunds, J.

گردید، معتقد است که افراد نیاز به خودمختاری و خودتعیین‌گری دارند و به این دلیل است که می‌خواهند روی محیط خود اعمال کنترل کنند. همچنین به این دلیل در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند که خودشان چنین می‌خواهند. این نظریه سه نیاز روان‌شناختی اساسی را زیر بنای رفتار در نظر می‌گیرد: نیاز به شایستگی، نیاز به خودمختاری و نیاز به وابستگی (بین‌نام^۳ و میر^۴، ۲۰۱۱؛ هوستد^۵، تورستینسون^۶، اسبنسون^۷، هولند^۸ و زوفمن^۹، ۲۰۱۱). خودتعیین‌گری فرایندی است که طی آن کنترل‌های بیرونی، پاداش‌ها و ساختارها درونی می‌گردند و با نظام خودتنظیمی یکپارچه می‌شوند (ریان^{۱۰}، پاتریک^{۱۱}، دسی^{۱۲} و ویلیامز^{۱۳}، ۲۰۰۸). نیاز به خودمختاری به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری (خودتعیین‌گری) در تعاملات با محیط و یا از نقطه نظر اسنادی به یک مکان‌علیت درونی ادراک شده اشاره دارد (برتولومو^{۱۴}، نتومانیس^{۱۵} و توگرسن نتومانی^{۱۶}، ۲۰۰۹). نیاز به خودمختاری بیانگر امیال و نیازهایی برای درک احساس کنترل درونی یا آزادی انتخاب برای انتخاب فعالیت‌هاست. همچنین افراد نیاز دارند که در تعاملات خود با دیگران، با تکالیف و فعالیت‌ها و با زمینه‌های بزرگتر احساس شایستگی کنند و نیاز به وابستگی، نیز به نیازی برای تعلق به گروه اشاره دارد و گاهی نیاز برای تعلق نیز خوانده می‌شود. نیاز انسان برای شایستگی و خودمختاربودن در ارتباط با محیط را انگیزش

-
- 1 . Ntoumanis, N.
 - 2 . Duda, J. L.
 - 3 .- Bingham, P.M.
 - 4 . Meyer, M.
 - 5 . Husted1, Gitte R.
 - 6 . Thorsteinsson, B.
 - 7 . Esbensen, B. A.
 - 8 . Hommel, Eva and
 - 9 . Zoffmann, V.
 - 10 . Ryan, R. M.
 - 11 . Patrick, H.
 12. Deci, E. L.
 13. Williams, G. C.
 - 14 . Bartholomew, K. J.
 - 15 . Ntoumanis, N.
 16. Thøgersen-Ntoumani, C.

درونی می‌گویند (نمیسی^۱، ریان و براون^۲، ۲۰۰۸). نیاز به انگیزش درونی به اراده‌های های افراد نیرو می‌بخشد و اراده، انگیزش درونی را برای ارضاء نیازها، حل تعارضات بین نیازهای رقیب به کار می‌گیرد و آنها را کنترل می‌کند. وقتی که فرد به اراده خود عمل می‌کند، انگیزش درونی ارضاء می‌شود. انگیزش درونی منجر به این می‌شود که افراد در جستجو و تسلط بر چالش‌هایی باشند تا از این طریق نیاز خویش به ابراز شایستگی و خودمختاری را ارضاء کند.

ردپای خودکارآمدی را در نظریه‌های انگیزشی جدید می‌توان مشاهده نمود. پاجارس (۲۰۰۳) خودکارآمدی را مهم‌ترین موضوع مطالعات انگیزش نیز معرفی می‌کند. در حیطه خودکارآمدی، نظریه شناختی-اجتماعی باندورا از جدیدترین نظریه‌های یادگیری است (سیف، ۱۳۸۶). باندورا بیان می‌دارد که «از دیدگاه یادگیری اجتماعی، مردم نه به وسیله نیروهای درونی رانده می‌شوند، نه محرک‌های محیطی آنان را به عمل سوق می‌دهد، بلکه کارکردهای روان شناختی بر حسب یک تعامل دو جانبه بین شخص و عوامل تعیین کننده محیطی تبیین می‌شوند» (باندورا: ۱۹۹۷، صص ۱۱-۱۳). به طور دقیق تر، باندورا می‌گوید فرایندهای شناختی، محیط، و رفتار شخص بر هم تاثیر و تاثیر متقابل دارند و هیچ کدام از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزاء دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. باندورا این تعامل سه جانبه فرایندهای شناختی شخص، محیط و رفتار را جبر متقابل^۳ نامیده است. در نظریه شناختی-اجتماعی فرض می‌شود که، اگر فردی بخواهد از سطح یادگیری مشاهده‌ای و وابسته به دیگران، به یادگیری خودتنظیم برسد می‌بایست سیری تحولی در منابع انگیزشی خود نیز داشته باشد و به بالاترین سطح یک منبع انگیزشی یعنی باورهای خودکارآمدی دست یابد. خودکارآمدی، قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین شده عملکردها می‌باشد (اسواتلی^۴، بروی^۵ و کرامر^۱، ۲۰۱۱؛ تتو^۲ و هوی لینگ

-
1. Niemiec, Ch. P.
 2. Brown, K. W.
 3. Reciprocal determinism
 4. Sawtelle, V.
 5. Brewe, E.

لینگ کو^۳، ۲۰۱۰؛ موریفیلد لانگ^۴، ۲۰۱۰؛ جانگرت^۵، ۲۰۰۹؛ نیلسن^۶، ۲۰۰۹؛ سلامی^۷، ۲۰۰۸؛ گائو^۸، لی^۹ و هاریسون^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ بن هج عبد وهاب^{۱۱}، ۲۰۰۷). پاجارس (۲۰۰۵) معتقد است که خودتنظیمی موثر به رشد خودکارآمدی بستگی دارد.

۱،۲. پیشینه پژوهشی

در رابطه با خودکارآمدی معلمان و عوامل موثر بر افزایش خودکارآمدی معلمان پژوهش های بسیاری انجام شده است که به عنوان نمونه می توان از میان جدیدترین تحقیقات این موارد را برشمرد: بیگ زاده و هدایت فسندوز (۱۳۹۹) در مقاله خود با عنوان «بررسی نقش میانجی عدالت سازمانی و کیفیت زندگی کاری در مدل سازی تاثیر هوش معنوی بر خودکارآمدی؛ واکاوی دیدگاه معلمان» تاثیر هوش معنوی بر خودکارآمدی معلمان را بررسی نموده اند. نتایج پژوهش نشان داد هوش معنوی بر خودکارآمدی معلمان کیفیت زندگی کاری و عدالت سازمانی تاثیر مثبت و معناداری دارد. پژوهش دیگر با عنوان «بررسی رابطه بین کیفیت زندگی کاری با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان» می باشد که قنبری و همتی این مقاله را در بهار ۱۳۹۴ به چاپ رسانده اند. نتایج این پژوهش نشان داد که وضعیت کیفیت زندگی کاری معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سطح متوسط و وضعیت خودکارآمدی آنان نیز، در سطح متوسط است و بین کیفیت زندگی کاری با خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد.

در ارتباط با انگیزش معلمان و نیز عوامل موثر بر افزایش انگیزش و تاثیر انگیزش

-
- 1 . Kramer, L. H.
 - 2 . Teo, T.
 - 3 . Hwee Ling Koh, J.
 - 4 . Moorefield-Lang, H.M.
 - 5 . Jungert , T.
 - 6 . Nilsen, H.
 - 7 . Salami, S.
 - 8 . Gao, Z.
 - 9 . Lee, A.M.
 10. Harrison, Jr. L.
 - 11 . Bin Hj Abd Wahab, M.

معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پژوهش‌های زیادی وجود دارد که از میان تازه‌ترین این پژوهش‌ها می‌توان به این موارد اشاره نمود: پژوهشی با عنوان «مدل علی تاثیر انگیزش شغلی خود تعیین‌گری معلمان بر به کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی» نیز، توسط مصرآبادی، یارمحمدزاده و عظیم پور (۱۳۹۷) انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی، مدل نظری قوی برای پیش‌بینی به کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان می‌باشد و انگیزش خود تعیین‌گری اثر مستقیم ۰/۳۱ و ۰/۳۶ بر روی راهبردهای انضباطی و آموزشی دارد. همچنین از لحاظ انواع انگیزش خود تعیین‌گری و انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی بین معلمان بر حسب جنسیت تفاوتی وجود نداشت.

پژوهش دیگری با عنوان «بررسی وضعیت انگیزش شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر اندیمشک و رابطه آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی آنان» توسط میری، فرهادی راد و پارسا (۱۳۹۶) صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که انگیزش شغلی معلمان از وضعیت نامطلوبی برخوردار است. متغیرهای جمعیت شناختی، متغیر جنسیت و مدرک تحصیلی رابطه معناداری با انگیزش شغلی داشتند، اما بین انگیزش شغلی معلمان بر اساس رشته تحصیلی و سابقه خدمت هیچ‌گونه تفاوت معناداری یافت نشد.

پژوهش‌های مستقلی نیز به مؤلفه تعهد حرفه‌ای معلمان و عوامل موثر بر افزایش تعهد حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند که از آن میان می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: بیطالی و همکارانش (۱۳۹۵) در پژوهش «ارزیابی چارچوب عوامل موثر بر تعهد حرفه‌ای معلمان مدرسه‌های دولتی آذربایجان غربی» به بررسی رابطه رضایت شغلی و همانندسازی، رشد حرفه‌ای و تمرکز سازمانی با تعهد حرفه‌ای در معلمان پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که از بین عوامل موثر بر تعهد حرفه‌ای مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای، رضایت شغلی و همانندسازی در پیش‌بینی تعهد حرفه‌ای معلمان معنادار است.

فرجی، بشیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس صفات شخصیتی و تعهد حرفه‌ای کارکنان» که بر روی جامعه کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان آذربایجان غربی انجام دادند رابطه مثبت و معناداری بین تعهد حرفه‌ای و عملکرد شغلی دست یافتند.

حسینی، مصطفی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تاثیر تجربه و

عوامل سازمانی و تعهد حرفه‌ای معلمان» آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلم و هویت سازمانی را به صورت پیمایشی انجام داده‌اند. در این تحقیق کلیه معلمان ابتدایی شهرستان پیرانشهر به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. نتایج تحقیقات آنها نشان داد که سیاست سازمانی و گفت و گوی دو طرفه ارتباط معناداری با خودکارآمدی معلم داشته است و همچنین مسیرهای بین خودکارآمدی و هویت سازمانی با تعهد حرفه‌ای معنادار است.

مطالعات پژوهش حاضر نشان داد که تاکنون، پژوهشی به رابطه علی بین این سه متغیر در جامعه معلمان به ویژه نومعلمان فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸، نپرداخته و این پژوهش برای نخستین بار است که انجام گرفته است.

۲. روش تحقیق:

نوع تحقیق حاضر توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای بود. برای بررسی رابطه بین متغیرها از هم‌بستگی پیرسون و برای مقایسه بین متغیرها از آزمون تی استفاده شده است. در این پژوهش، داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته جمع‌آوری شدند.

۳. جامعه و نمونه آماری:

جامعه تحقیق شامل ۲۴۲۶ نومعلم دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (مشهد) که فارغ التحصیل سال‌های ۱۳۹۷ و ۱۳۹۶ این دانشگاه بوده‌اند و ۹۱۳ نومعلمانی که از طریق ماده ۲۸ در سال‌های ۹۶ و ۹۷ جذب دانشگاه فرهنگیان شده‌اند، می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برای روش نمونه‌گیری، ۳۴۴ برآورد شده است (شیفر، مندن هال و اوت، ۱۳۸۲). دلاور (۱۳۹۹)، حجم نمونه را برای پژوهش‌های آزمایشی و علمی مقایسه‌ای، برای هر گروه حداقل ۱۵ نفر ذکر کرده است. روش انتخاب نمونه، روش نمونه تصادفی و سهمیه‌ای است.

۴. پرسشنامه‌های جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار استفاده شد: مقیاس خودکارآمدی معلمی، انگیزش معلمی و تعهد حرفه‌ای معلمان. روایی و پایایی مقیاسها توسط محقق احراز شد. در این پژوهش مقیاس محقق ساخته خودکارآمدی معلمی ۱۶ گویه مبتنی بر

طیف لیکرت شامل سه خرده مقیاس به این شرح داشت: خودکارآمدی در جلب مشارکت (درگیر کردن فراگیر)، خودکارآمدی آموزشی (راهبردهای آموزشی) و خودکارآمدی انضباطی (مدیریت کلاس) که پایایی آنها با استفاده از ضریب آلفای کرباخ به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ و پایایی کل ۰/۹۰ گزارش شد. روایی مقیاس مذکور با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی از طریق نرم افزار «LISREL» احراز شد. (=NFI. ۰/۹۶، =NNFI ۰/۹۷، RSMEA=0/05، df =۹۶، p= ۰/۰۰) برای ساخت این ابزار از مقیاس خودکارآمدی معلم (TSOES-LF) تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱) و پرسشنامه خودکارآمدی باندورا استفاده گردید.

در این پژوهش، برای کشف مولفه‌های تعهد حرفه‌ای به بررسی اسناد مطالعاتی وسیعی در این زمینه پرداخته شد (کریمی، ۱۳۹۲؛ هانتلی، ۲۰۰۸؛ قراملکی، ۱۳۹۳؛ تانساکا^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). برای ساخت پرسشنامه تعهد حرفه‌ای، چهارچوب مناسب و استاندارد یافت نشد. چهارچوب استانداردهای حرفه‌ای مطرح شده در تدریس توسط انجمن علمی استرالیا، تعهد حرفه‌ای را شامل ۶ مولفه یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات دانسته است؛ اما بر این اساس پرسشنامه‌ای ساخته نشده است. همچنین پرسشنامه تعهد حرفه‌ای در مسیر ترقی مقیمی (۱۳۹۰)؛ پرسشنامه تعهد حرفه‌ای معلمان تایلند (تانساکا و همکاران، ۲۰۱۵) ترجمه محققین پژوهش حاضر، پرسشنامه تعهد حرفه‌ای کلایکمن و هنینگ (۲۰۰۰) ترجمه نصرتی (۱۳۹۶) و پرسشنامه غیر استاندارد شده قراملکی (۱۳۹۳) نیز از جمله پرسشنامه‌هایی است که محققین در نوشتن گویه‌های پرسشنامه تعهد حرفه‌ای از آن کمک گرفتند.

مقیاس محقق ساخته تعهد حرفه‌ای معلمان شامل سه خرده مقیاس است: ارزش، کلاس‌داری (مدیریت کلاس) و یادگیری حرفه‌ای. از آنجایی که این مقیاس برای اولین بار ساخته می‌شود و مشابه مورد تأییدی نداشت، بنابراین برای احراز روایی پرسشنامه تعهد حرفه‌ای معلم و تعیین سازه‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. ابتدا امکان انجام تحلیل عاملی بر روی نمونه تحقیق، با استفاده از آزمون

1. Tansakul.j. Kamata, Patarapichayatham& Kanjanawasee.

بارتلت و شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر برای آزمون تعهد حرفه ای معلم KMO به دست آمده برابر با ۰/۹۱ شد. همچنین مقدار آماری آزمون کرویت ۳۲۷۷/۰۵ شد که سطح معنی داری آن کمتر از ۰/۰۰۰۱ است. بنابراین علاوه بر کفایت نمونه برداری، اجرای تحلیل عاملی نیز مقبول است. پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با در نظر گرفتن ۳ عامل ضریب آلفای کرنباخ را برای پرسشنامه تعهد حرفه‌ای با ۲۲ گویه ۰/۹۰ به دست آمد. همچنین ضرایب همبستگی درونی برای خرده آزمون های ارزش، کلاس‌داری (مدیریت کلاس) و یادگیری حرفه ای به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۲، ۰/۷۵ به دست آمد که ضرایب مناسبی است. همچنین پایایی آزمون با حذف هر سوال نیز به وسیله ضریب آلفای کرنباخ انجام شد. نتایج آن نشان داد که سوالات مناسب اند.

برای طراحی مقیاس انگیزش معلمی، از مقیاس انگیزه تحصیلی ولرند، بلیز، بریر و پلتیر (۱۹۹۲) استفاده شد. این ابزار که نسخه دبیرستانی و دانشگاهی دارد، یک مقیاس مداد و کاغذی و مبتنی بر «نظریه خودتعیین گری» دسی و ریان است که سازه‌های مورد نظر این نظریه را به صورت غیر عینی مورد بررسی قرار می‌دهد (به نقل از صالحی، ۱۳۹۰). در این پژوهش مقیاس محقق ساخته انگیزش معلمی ۲۲ گویه مبتنی بر طیف لیکرت شامل هفت خرده مقیاس به این شرح داشت: بی انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم همانند سازی شده، انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک. پایایی خرده مقیاسها با استفاده از ضریب آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۴۶، ۰/۶۶، ۰/۷۱، ۰/۴۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ و پایایی کل ۰/۸۲ به دست آمده است. روایی مقیاس مذکور با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی «از طریق نرم افزار LISREL» احراز شد ($p = ۰/۰۰$ ، $df = ۱۶۹$ ، $=NFI. ۰/۹۴$ ، $=NNFI ۰/۹۴$ ، $=RSMEA ۰/۰۹$)

۵. داده‌ها و شیوه تحلیل داده‌ها

هدف پژوهش حاضر، مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه ای و انگیزش نومعلمان بین دو گروه نومعلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸، می باشد. برای ارائه نتایج آزمون مقایسه میانگین ها جدول (۱-۸) و (۲-۸) تکمیل شدند.

جدول (۸-۱) ماتریس هم‌بستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازنده تعهد حرفه‌ای معلمان، خودکارآمدی معلمی و انگیزش معلمی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، همه متغیرهای موجود در مدل دو به دو با هم دارای هم‌بستگی هستند. تمام مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای معلمان، خودکارآمدی معلمی و انگیزش معلمی نیز دو به دو با هم رابطه مثبت و معناداری دارند ($p < 0/05$).

جدول (۱-۵) ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازنده خودکارآمدی معلمی، انگیزش معلمی و تعهد حرفه‌ای معلمان

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ۱- ارزش | ۱ | | | | | | | | | | | | |
| ۲- کلاس‌داری | * | ۱ | | | | | | | | | | | |
| ۳- یادگیری حرفه‌ای | ** | ** | ۱ | | | | | | | | | | |
| ۴- انضباطی | ** | ** | ** | ۱ | | | | | | | | | |
| ۵- آموزشی | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | | | | | | |
| ۶- جلب مشارکت | ** | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | | | | | |
| ۷- بی‌انگیزگی | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | | | | |
| ۸- انگیزش بیرونی | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | | | |
| ۹- همانند سازی | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | | |
| ۱۰- فهمیدن | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱ | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|-----|-----|-------------------|
| | | | | ۵ | ۵ | -۰ | | | | ۳ | ۹ | ۳ | |
| | | ۱ | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱۱- تجربه تحریک |
| | | | ۰,۶ | ۰,۶ | ۰,۴ | ۰,۴ | ۰,۳۵ | ۰,۳۸ | ۰,۳۷ | ۰,۴ | ۰,۴ | ۰,۶ | |
| | | | ۵ | ۴ | ۶ | -۷ | | | | ۰ | ۴ | ۵ | |
| | ۱ | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱۲- انجام کار |
| | | ۰,۶ | ۰,۶ | ۰,۳ | ۰,۲ | ۰,۵ | ۰,۳۴ | ۰,۳۱ | ۰,۳۴ | ۰,۴ | ۰,۴ | ۰,۶ | |
| | | ۹ | ۸ | ۸ | ۵ | -۵ | | | | ۷ | ۳ | ۲ | |
| ۱ | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ۱۳- درون فکنی شده |
| | ۰,۶ | ۰,۷ | ۰,۶ | ۰,۶ | ۰,۴ | ۰,۴ | ۰,۴۴ | ۰,۴۴ | ۰,۳۹ | ۰,۵ | ۰,۴ | ۰,۶ | |
| | ۰ | ۰ | ۷ | ۵ | ۳ | -۳ | | | | ۸ | ۸ | ۷ | |
| ۸/۰۶ | /۳۳ | /۸۰ | /۷۴ | /۹۵ | /۳۹ | /۳۹ | /۸۶ | /۳۵ | /۶۱ | /۲۰ | /۸۵ | /۱۵ | میانگین |
| | ۴ | ۵ | ۵ | ۷ | ۸ | ۱۱ | ۱۱ | ۱۳ | ۱۱ | ۱۵ | ۱۸ | ۱۱ | |
| ۲/۶۳ | /۷۹ | /۲۴ | /۸۶ | /۵۷ | /۲۴ | ۲/۴ | ۲/۶۰ | ۳/۲۱ | ۲/۸۹ | /۲۰ | /۸۱ | /۳۳ | انحراف معیار |
| | ۱ | ۲ | ۱ | ۲ | ۲ | | | | | ۴ | ۴ | ۴ | |
| ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | ۳۴۷ | تعداد |

* سطح معناداری ۰/۰۵

** سطح معناداری ۰/۰۰۱

متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ مورد مقایسه قرار گرفت. این یافته ها در جدول ۸-۳ ارائه شدند.

جدول ۵-۲ مقایسه انگیزش معلمي، تعهد حرفه ای و خودکارآمدی نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸

| متغیر | نوع جذب | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | sig |
|--------------|--------------------|-------|---------|--------------|-------|-------|
| انگیزش معلمي | دانشگاه فرهنگیان | ۱۶۳ | ۳۱/۷۴ | ۱۱/۴۵ | ۲/۰۹* | ۰/۰۵ |
| | مهارت آموز ماده ۲۸ | ۱۴۵ | ۲۸/۸۸ | ۱۲/۵۴ | | |
| تعهد حرفه ای | دانشگاه فرهنگیان | ۱۸۳ | ۴۶/۶۴ | ۱۰/۵۸ | ۲/۶۴* | ۰/۰۰۹ |
| | مهارت آموز ماده ۲۸ | ۱۶۲ | ۴۳/۴۸ | ۱۱/۶۳ | | |
| خودکارآمدی | دانشگاه فرهنگیان | ۱۸۳ | ۳۷/۴۱ | ۷/۲۲ | ۱/۴۷ | ۰/۱۴ |
| | مهارت آموز ماده ۲۸ | ۱۶۲ | ۳۶/۱۷ | ۸/۳۰ | | |

* سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵

مطابق جدول فوق، یافته ها نشان می دهد که تعهد حرفه ای و انگیزش معلمي بین

دو گروه نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸، تفاوت معنی داری وجود دارد و میانگین تعهد حرفه‌ای و انگیزش معلمی در نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان بیشتر از نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ می باشد.

۶. بحث و نتیجه گیری

از مسائل قابل توجه در حوزه تربیت معلم بررسی تعهد حرفه‌ای نو معلمان و عوامل موثر بر آن به ویژه انگیزش معلمی و خودکارآمدی معلمی است. بررسی دلایل و چراهای رفتارهای معلمی در چارچوب نظریه های روان شناسان برای سیاستگذاران و برنامه ریزان حیطه آموزش و پرورش بسیار حائز اهمیت است. هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه بین انگیزش معلمی، خودکارآمدی معلمی و تعهد حرفه‌ای نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ می باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعهد حرفه‌ای نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان به صورت معنی داری بیشتر از تعهد حرفه‌ای نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ می باشد. همچنین انگیزش معلمی نو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان به صورت معنی داری بیشتر از انگیزش نو معلمان جذب شده از طریق ماده ۲۸ می باشد و نیز بین انگیزش درونی معلمی و تعهد حرفه‌ای نو معلمان، رابطه مثبت معنی داری وجود دارد؛ این در حالی است که مطالعه روست و همکارانش^۱ (۲۰۰۷) نشان می دهد که معلمان تازه کار با سطح بالاتری از خودکارآمدی، نسبت به همکاران خود که دارای باورهای خودکارآمدی پایینی هستند، تعهد بیشتری نسبت به این حرفه نشان دادند. وایر و کیتسانتاس (۲۰۰۷) باورهای خودکارآمدی معلمان را به عنوان سپر محافظتی در برابر کم تعهدی و جذابیت معلمان قلمداد می کنند و پیشنهاد می کنند که مداخلات آموزشی باید بر تقویت باورهای اثربخشی معلمان به منظور تقویت سطح تعهد آنها توجه داشته باشد (به نقل از کلاسن، ۲۰۱۱). بنابراین یکی از دلایل تفاوت معنی دار تعهد حرفه‌ای نو معلمان در بین دو گروه را می توان

تفاوت در انگیزش معلمی آنها دانست.

اگر چه ما در این پژوهش در جست‌وجوی علل و عوامل موثر بر افزایش میزان تعهد حرفه‌ای نومعلمان نبودیم و به عنوان یک ضرورت باید در پژوهشی مستقل به آن پرداخت. اما نتایج تحقیقاتی که تا کنون انجام گرفته و عوامل موثر بر افزایش تعهد حرفه‌ای را بررسی نموده اند نشان می‌دهد که عوامل متعددی موجب می‌شود که میزان تعهد در افراد مختلف، متفاوت باشد؛ عواملی همچون رضایت، اعتقادات دینی، وجدان، اخلاق، فرهنگ، احساس تعلق، وضعیت اقتصادی، شخصیت، میزان تحصیلات و... در میزان تعهد افراد دخیل دانستند. چن و همکارانش (۲۰۰۸) و تسای و وانگ (۲۰۰۴) در پژوهشی، عوامل موثر بر تعهد حرفه‌ای را به دو دسته متغیرهای فردی و سازمانی تقسیم کرده‌اند: متغیرهای فردی عبارتند از: سن، جنس، تاهل، سابقه کار، سطح تحصیلات، سطح درآمد، خودکارآمدی، رضایت شغلی، وجدان کاری و رشد حرفه‌ای. رویز (۱۹۸۹) در تحقیق خود نشان داد که سابقه تدریس معلمان رابطه مثبتی با تعهد حرفه‌ای آنها دارد. مایر و همکارانش (۱۹۹۳) نیز دریافتند که سالها تجربه با تعهد شغلی در پرستاران ارتباط مثبت دارد. در الگوی تعهد تدریس چن و همکاران (۲۰۰۸)، سال‌ها تجربه به طور مثبت و مستقیم با خودکارآمدی مرتبط بوده و به طور غیرمستقیم با تعهد معلمان در ارتباط بوده است.

در این پژوهش با آگاهی از مولفه‌های احتمالی تاثیرگذار بر تعهد حرفه‌ای معلم، جهت دقت بیشتر و افزایش اعتبار یافته‌های تحقیق، به سابقه تدریس نومعلمان توجه ویژه داشته‌اند به گونه‌ای که جامعه آماری هر دو گروه نومعلمان (فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموز ماده ۲۸) را معلمانی با سابقه ۱ تا ۳ سال تشکیل می‌دهند. همچنین با توجه به تاثیرگذار بودن متغیر جنس در میزان تعهد حرفه‌ای از هر دو جنس مذکر و مونث ارزیابی شده است؛ اما درباره متغیر سن که در برخی تحقیقات به عنوان متغیر تاثیرگذار بر میزان تعهد حرفه‌ای کارکنان نام برده شده است، لازم به ذکر است که طبق اساسنامه مهارت آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان تمام متقاضیان حرفه معلمی که فارغ‌التحصیل سایر دانشگاهها هستند باید زیر ۳۰ سال باشند. بنابراین حداکثر فاصله سنی فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با مهارت آموزان ماده ۲۸، هشت سال می‌باشد. همچنان که نتایج تحقیقات نشان می‌دهد با افزایش سن میزان تعهد حرفه‌ای افراد افزایش می‌یابد

و آنچه مسلم است با توجه به نتایج این پژوهش، عامل سن تاثیر چندانی در تعهد حرفه‌ای نومعلمان نداشته زیرا با وجود افزایش سن مهارت آموزان ماده ۲۸ تعهد حرفه‌ای ایشان از فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان کمتر بوده است. به نظر می‌رسد تاثیرگذارترین عامل در افزایش انگیزش معلمی و تعهد حرفه‌ای نومعلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، دانش حرفه‌ای و کسب مهارت‌های لازم برای حرفه معلمی است. این دانشجویان با گذراندن بیش از ۴۰ واحد، دانش تخصصی مربوط به مهارت‌ها و توانایی‌های معلمی و دوره‌های مهارت‌پداگژی را می‌آموزند و با گذراندن ۴ ترم درس کارورزی، عملاً تدریس را تجربه می‌کنند.

۱,۶. پیشنهادها:

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و نتایج تحقیقات مورد بررسی که از نظر گذشت، تربیت معلم از طریق دانشگاه فرهنگیان به دوره‌های کوتاه مدت ارجحیت دارد. جذب فارغ التحصیلان دانشگاه‌های دیگر از طریق ماده ۲۸ نیاز به برنامه ریزی جدی و اساسی در برگزاری دوره‌های پودمانی دارد. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به جای اختصاص دادن فضا و زمان جداگانه برای مهارت آموزان ماده ۲۸، ایشان را در کلاس‌های دانشجویان معلم خود ادغام نماید تا این مهارت آموزان از بستر اصلی دانشگاه فرهنگیان استفاده نمایند و در این راستا امتیازات لازم نیز برای مهارت آموزان ماده ۲۸ در نظر گرفته شود.

در این راستا پیشنهاد می‌شود بررسی مشکلات دوره‌های کوتاه مدت ویژه مهارت آموزان ماده ۲۸ در زمره اولویت‌های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان محسوب شود، به نظر می‌رسد که برگزاری دو دوره کوتاه مدت، بدون حضور استاد و به صورت مجازی و یا برگزاری فشرده ۶-۷ روزه و یا حتی دو ماهه در روزهای پنج‌شنبه و جمعه، فرد را به لحاظ علمی و مهارت‌های معلمی برای شغل حساس و سرنوشت‌ساز معلمی آماده نمی‌کند. جذب مهارت آموزان ماده ۲۸ خارج از ظرفیت و به صورت فشرده و وجود چالش‌ها و مشکلات بسیار در دانشگاه فرهنگیان از جمله عدم تخصیص امکانات رفاهی، خوابگاه و سلف سرویس به مهارت آموزان، ارائه مطالب درسی به صورت تئوری و ساعات کم مربوط به درس کارورزی، عدم دسترسی به مراکز دانشگاه فرهنگیان در تمام شهرها و استان‌ها باعث شده است که بستر مناسبی برای

تربیت حرفه ای معلمان از طریق جذب ماده ۲۸ ایجاد نشود.

پیشنهاد دیگر این که سیاست گذاران و برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان می بایست با ایجاد تفاهم و تعامل مثبت و سازنده با دانشگاه های مادر شرایط استخدام دانشجویان این دانشگاه ها را در آموزش و پرورش، فراهم سازند. به عنوان نمونه، به جای اینکه آزمون استخدامی را به دانش آموختگان دانشگاه ها در مقاطع تحصیلی مختلف اختصاص دهند، این آزمون را در زمان دانشجویی _ سال پایانی تحصیلی - برگزار کنند و دانشجویان متقاضی پس از شرکت در آزمون و پذیرش، همزمان با شرکت در کلاس های درسی دانشگاه مادر و نیز گذراندن دوره های مهارت آموزی در دانشگاه فرهنگیان، خود را برای حرفه معلمی آماده نمایند. اگر چنین شرایطی فراهم شود علاوه بر اینکه در زمان صرفه جویی خواهد شد، دغدغه فعالیت های مدرسه و دانش آموزان بر دوش نو معلمان سنگینی نخواهد کرد که به دنبال گریز از انجام فعالیت های محوله دانشگاه فرهنگیان باشند و یا عملاً فرصت برگزاری دوره های عملی بسیار مفیدی چون کارورزی از ایشان سلب شود. افزون بر این امکان استفاده از امکانات آموزشی و پژوهشی دانشگاه مادر نیز برای دانشجویان مهارت آموز مهیاست. استخدام آزمایشی دانشجویان در آموزش و پرورش، انگیزه ایشان را برای پایان موفقیت آمیز تحصیلی و کسب مهارت آموزی نیز افزایش خواهد داد.

منابع

- بیگ زاده و هدایت فسندوز، علی (۱۳۹۹)، بررسی نقش میانجی عدالت سازمانی و کیفیت زندگی کاری در مدل سازی تاثیر هوش معنوی بر خودکارآمدی؛ واکاوی دیدگاه معلمان، مجله تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۴۴، صص ۸۶-۷۱.
- پنتریج، پال آر و شانک، دیل اچ (۱۳۸۵)، *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهرانک نشر علم.
- چاری، حسین؛ مسعود، سماوی؛ محمدی و سید عبدالوهاب؛ مژگان (۱۳۸۹)، بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دوم، شماره دوم، پاییز و زمستان، پیاپی ۵۹/۲ (مجله علوم

اجتماعی و انسانی سابق)، صص ۱۰۶-۸۵.

حسینی، محمد؛ مصطفی نژاد، هلاله و شهودی، مریم (۱۳۹۴)، تاثیر تجربه و عوامل سازمانی بر تعهد حرفه‌ای معلمان: آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلم و هویت سازمانی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ششم، شماره ۱، پیاپی ۲۱، صص ۲۰-۱.

دلاور، علی (۱۳۹۹)، *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. نشر ویرایش.

رایت (۲۰۰۴)، پرسشنامه استاندارد انگیزش شغلی. www.madsg.com.

راتوئل (۲۰۰۷)، پرسشنامه استاندارد تعهد حرفه‌ای افراد در مسیر شغلی. www.MRG.ir.

رضوی کلاته، مهدی (۱۳۹۵)، نقش عناصر الگوی طراحی انگیزشی آموزش در پیش‌بینی انگیزه بهبود عملکرد معلمان ابتدایی نواحی هفتگانه شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی پرورشی*، انتشارات آگاه، تهران.

شیفر؛ ریچارد ال؛ مندن هال؛ ویلیام و اوت؛ لایمن (۱۳۸۲)، آمارگیری نمونه‌ای، ترجمه کریم منصورفر، تهران، انتشارات سمت.

صالحی، منیره (۱۳۹۰)، عوامل موثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

فرجی، رسول؛ بشیری، مهدی و ابراهیمی کنگلو، حسین (۱۳۹۵)، پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس صفات شخصیتی و تعهد حرفه‌ای کارکنان ادارات ورزش و جوانان استان آذربایجان شرقی، نشریه مدیریت منابع انسانی در ورزش، بهار و تابستان، سال سوم، شماره ۲، صص ۲۰۴-۱۸۴.

قنبری، سیروس و همتی، مدینه (۱۳۹۴)، بررسی رابطه بین کیفیت زندگی کاری با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان، مجله رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۹، شماره ۱، صص ۱۳۴-۱۱۷.

کاظم زاده بیطالی، مهدی؛ جدی الوار علیا، ابراهیم و حسینی، محمد (۱۳۹۵)، ارزیابی چارچوب عوامل موثر بر تعهد حرفه‌ای معلمان مدرسه‌های دولتی آذربایجان

غربی، فصلنامه نوآوری های مدیریت آموزشی، سال ۱۲، شماره ۱، صص ۸۴-۶۹. کریمی، فریبا (۱۳۹۲)، *صلاحیت های حرفه ای معلم*، نشر دانشگاه آزاد، اصفهان، چاپ اول.

مصراآبادی، جواد؛ یارمحمدزاده، پیمان و عظیم پور، احسان (۱۳۹۷)، مدل علی تاثیر انگیزش شغلی خود تعیین گری معلمان بر به کارگیری راهبرد های آموزشی و انضباطی، مجله آموزش و ارزشیابی، سال یازدهم، شماره ۴۱، صص ۲۹-۱۳. میری، افشین؛ فرهادی راد، حمید و پارسا، عبدالله (۱۳۹۶)، بررسی وضعیت انگیزش شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر اندیمشک و رابطه آن با ویژگی های جمعیت شناختی آنان، مجله تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۳۲، صص ۱۴۶-۱۲۹.

منابع لاتین:

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Baaaaaaa (1997)Baaaaaaa ee aceer ff ccacy Scaee BB)))))))// ttp-analysts.ir.
- Bartholomew, Kimberley J.; Ntoumanis, Nikos and Thøgersen-Ntoumani, Cecilie. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 2, No. 2, September 2009, 215_233
- Bin Hj Abd Wahab, Mahmud. (2007). Study on the Impact of Motivation, Self-Efficacy and Learning Strategies of Faculty of Education Undergraduates Studying ICT Courses. *The Journal of Behavioral Science*, Vol.2 No.1 September 2007, p: 151.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288
- Bingham, Peter M. and Meyer, Matthew. (2011). Self Determination and Health Behaviors in Children with Cystic Fibrosis. *The Open Pediatric Medicine Journal*, 2011, 5, 1-71.
- Chen,W., Nie, S., Lim, S., Hogan, D (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School.
- Caa,,,,, ,, W,, & Leeeee ee 222222ee acee''s aaiiaaæiinn hhhh

- teaching. *Journal of Educational Research*, 75, 241-247.
- Gao, Zan; Lee, Amelia M. and Harrison, Jr. Louis. (2008). Understanding Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education, Quest*, 2008, 60, 236-254.
- Husted, Gitte R.; Thorsteinsson, Birger; Esbensen, Bente Appel; Hommel, Eva and Zoffmann, Vibeke. (2011). Improving glycaemic control and life skills in adolescents with type 1 diabetes: A randomised, controlled intervention study using the Guided Self-Determination--Young method in triads of adolescents, parents and health care providers integrated into routine paediatric outpatient clinics. Husted et al. *BMC Pediatrics*.
- Huntly, Helen. (2008). teachers work: beginning teachers conceptions of competence. *Australian educational researcher*, vol35. NO1.PP:125-145.
- Moorefield-Lang, Heather M. (2010). Arts Voices: Middle School Students and the Relationships of the Arts to their Motivation and Self-Efficacy. *The Qualitative Report Vol. 15 N. 1*, 1-17. Jungert.
- Meyer, J. P., & Allen, N. j. (1991). A three- part conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89
- Niemiec, Christopher P.; Ryan, Richard M. and Brown, Kirk Warren. (2008). The Role of Awareness and Autonomy in Quieting the Ego: A Self-Determination Theory Perspective. from vcu.edu.
- Pajares, Frank .(2005). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Copyright, by Information Age Publishing All rights of reproduction in any form reserved I
- Ryan, R. M.; Patrick, H.; Deci, E. L. and Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self Determination Theory. *The European health psychologist*, volume 10, march.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teacher. . collecti. e efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education*, 78, 464. 486.
- Klassen, Robert, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*. 36, 114–129
- Reyes, P. (1989). The relationship of autonomy in decision making to

- commitment to schools and job satisfaction: A comparison between public school teachers and mid-level administrators. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 62-69.
- Sawtelle, V., Brewe, E., & Kramer, L. H. (2011). Sequential logistic regression: A method to reveal subtlety in self-efficacy. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 216-225). Miami: Florida International University.
- Teo, Timothy and Hwee Ling Koh, Joyce. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: a structural equation modeling approach. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2010, Vol. 6, Issue 3, pp. 7-18.
- Tsai, K. & Wang, J (2004). The R & D Performance in Taiwan's Electronic Industry. *Journal of Business Research*, 57(2), 189.

