

L2 Teachers' Pedagogical Knowledge Base: Variations across Teachers with Harmonious Passion Vs. Obsessive Passion

Parisa Ashkani^{1*}, Mohammad Bagher Shabani², Mohammad Nabi Karimi³, Rajab Esfandiari⁴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۰۷

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۱۳

Accepted Date: 2021/11/28

Received Date: 2021/04/02

Abstract

L2 Teachers' Pedagogical Knowledge Base (PKB) has a prominent place in teacher cognition research. A gap that has not yet been clarified in this strand of research concerns variations in relation to individual difference variables despite indications that PKB is likely to differ as a function of individual differences. To contribute to the body of knowledge, the study investigated how teachers' PKB—conceptualized as the frequency and dominance of pedagogical thought units/categories—vary as a function of teachers' passion. After administering the passion scale to a larger pool of teachers ($N = 72$), eight English as a Foreign Language (EFL) teachers were purposefully selected as the target participants. Based on their performance on the passion scale, four teachers had high levels of harmonious passion, whereas the other four demonstrated high levels of obsessive passion. According to Greenberger (2016), passion orientation refers to the predominant form of passion that is present for teaching by modality at the time of instruction. The gender composition of the two groups was identical: each group consisted of two male and two female teachers. Furthermore, the two groups were kept as homogeneous as possible in terms of the academic degrees (three M.A. and one B.A. degree). Both groups had almost the same teaching experience (H-HP group: $M = 8.50$, $SD = 2.64$, and H-OP group: $M = 8.00$, $SD = 2.16$).

1. PhD in TEFL, English Department, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

*Corresponding author,

Email: ashkaniparisa@yahoo.com

2. Assistant Professor, English Department, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

3. Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran

4. Associate Professor, English Department, Faculty of Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Initially, each teacher's 90-minute classroom teaching was videotaped, resulting in 720 minutes of recorded data from the study. At the end of class, a meeting was scheduled between the teacher and one of the researchers performing the interview. While conducting the stimulated recall interview, the researcher initially showed the video in the teacher's presence and paused it after each instructional move to allow the teacher to express the thought(s) that led to that particular move. To code and segment the verbalizations into PTUs, the researcher had first to transcribe them. These PTUs were then classified into a general category of thought categories known as PTCs. Furthermore, following Akbari and Dadvand (2011), the aim of the verbal protocols and the related method was discussed with teachers to reduce the likelihood of teachers' unwarranted interpretations into their pedagogic behaviors.

The results revealed that, HP teachers produced more PTUs (an average of 3.14 per minute) than OP teachers (with an average of 2.75 thoughts per minute), as evidenced by the results. Self-reflection, Affective, Decisions, and Planning Acts were the essential thought categories that differed significantly across HP and OP teachers. The dominant thought categories for harmonious passion teachers were Language Management, Progress Review, Procedure Check, Affective, Problem Check, Self-Reflection, Beliefs, Knowledge of Students, Comprehensibility, and Decisions. However, the most frequent pedagogical thought categories for OP teachers were Language Management, Procedure Check, Progress Review, Problem Check, Comprehensibility, Beliefs, Knowledge of Students, Self-Reflection, Affective, and Planning Acts. In education, passion for teaching is an important notion to examine (Carbonneau et al., 2008). Hargreaves (1997), highlighting the connection between learning and education, contends that all pedagogical approaches would fail without classroom passion. Teachers who are passionate about their work are cognizant of the impact that passion has on student performance. The impact of passion for learning and teaching is undeniable, which is why passionate teachers are always on the lookout for methods to improve student accomplishment. Teachers who are passionate about their work are driven to participate more in teaching, and if their passion is harmonious, they experience job satisfaction, good affect, self-efficacy, strong desire, and a high level of propensity to utilize a range of teaching techniques (Moe, 2016).

Passionate teachers exert a significant influence in the classroom. Students gain from the motivating, enthusiastic, and caring instructors (Montalvo et al., 2007). The need for passionate teachers who are devoted to their job stays critical and relevant in today's demanding public education sector. Thus, administrators and teacher educators must prioritize retaining passionate teachers in the classroom (Phelps & Benson, 2012). HP might be considered the elements to help instructors avoid stress. Indeed, passion, specifically HP, is a job-related emotional reaction that influences work commitment instead of avoidant responses, negative thinking, adverse effect, and resignation associated with OP. Based on the research conducted

in this area, improvements in HP for teaching predicted increases in job satisfaction and reductions in burnout symptoms over time, but changes in OP had no effect on these outcomes. Additionally, rises in HP and OP indicated an increase in teacher-perceived adaptive as evaluated over time.

Therefore, it can be suggested that improving teacher passion contributes to teacher career development since this component will significantly contribute to implementing teachers' beliefs in their classroom practices. Consequently, it is recommended that teacher professional development initiatives focus on fostering teachers' passion. Generally, this research reveals that L2-teacher passion is an individual difference worth considering in language teacher education. Moreover, teacher preparation programs should place a greater emphasis on passion for the profession. Teacher educators should focus on passion by implementing this subject into an institution's structure and aid candidates in forming a commitment to the profession based on actual preparation experiences. According to the study's results, professional education courses focusing on L2 teachers' PKB are needed. Thus, new insights seem to have arisen about the recruitment of teachers by institutions in the field. Passion can be considered critical components of the teacher recruitment models and policies. Language teacher educators and policymakers can employ the insights obtained from this study to make language teachers aware and pave the way for them to enjoy teaching English and be passionate in their lifelong journey of learning. In the light of the findings of this study, there are some directions for future research. First, the focus of the current study was kept on the EFL teachers of language institutes. The reality that the current study results coincide with and simultaneously vary from those of previous studies indicates that further research in this area is necessary. Future studies should video-record a higher number of instructional sessions per teacher. Second, collecting more data over a more extended period will surely yield a more reliable interpretation and classification of instructors' pedagogical thoughts and any possible differences due to contextual/personal factors.

Keyword: Pedagogical knowledge base؛ L2 Teachers؛ Pedagogical Thought categories؛ Harmonious passion؛ Obsessive passion

پایه دانش آموزشی معلمان زبان دوم: تفاوت‌های آنها بر اساس اشتیاق سازگار در مقابل جبری

پریسا اشکانی^{۱*}، محمد باقر شعبانی^۲، محمد نبی کریمی^۳، رجب اسفندیاری^۴

چکیده

بررسی پایه دانش آموزشی معلم (PKB)، از مهم‌ترین مفاهیمی است که در پژوهش‌های مرتبط با شناخت معلم مطرح شده است. یکی از مباحث مرتبط با مفهوم PKB، تفاوت معلم‌ها از لحاظ فرآیندهای اندیشگانی است که خود ریشه در تمایزات فردی معلمان دارند. از این رو، در مقاله حاضر، به بررسی پایه دانش معلم و تأثیر اشتیاق معلم بر آن پرداخته شده است. در این تحقیق، تمرکز بر تحلیل فراوانی و بسامد اندیشه‌ها و مقوله‌های شناختی معلمان به روش تحلیلی از نوع همبستگی می‌باشد در این راستا، از هشت معلم EFL ایرانی (چهار نفر دارای اشتیاق سازگار و چهار نفر اشتیاق جبری) به عنوان شرکت‌کننده پژوهش استفاده شد. از روش مصاحبه بازسازی شده، برای یافتن واحدهای اندیشگانی آموزشی بهره گرفته شد. سپس، واحدهای اندیشگانی هر دو گروه دسته‌بندی، کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. نتایج حاکی از آن بود که تفاوت‌های قابل توجهی میان دو گروه از معلمان شرکت‌کننده وجود دارد. نتایج نشان داد که پایه دانش آموزشی (PKB) با اشتیاق ارتباط دارد. با این که هر دو گروه در بعضی مقوله‌های اندیشگانی اشتراک داشتند، اما معلم‌های گروه HP در مقایسه با معلم‌های OP تعداد بیشتری واحدهای اندیشگانی آموزشی (PTU) تولید کردند.

واژه‌های کلیدی: پایه دانش آموزشی، معلمان زبان دوم، مقوله‌های اندیشگانی آموزشی، اشتیاق سازگار، اشتیاق جبری

۱. دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.
*نویسنده مسؤل:
Email: ashkaniparisa@yahoo.com

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

۳. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۴. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

مقدمه

در دو دهه اخیر، تحقیقات در مورد تربیت و آماده‌سازی معلم‌های زبان دوم به طور فزاینده‌ای پیچیده‌تر شده و رنگ و بوی تخصصی‌تری به خود گرفته است (Johnson, 2000; Tusi, 2003; Tedick, 2004; Richards & Farrel, 2005; Richards & Lockhart, 1994; Woods, 1996). علاوه بر این، پژوهش‌های مرتبط با پیشرفت حرفه‌ای معلم‌های کلیه رشته‌ها، به فرایندهای اندیشگانی^۱ معلم و دانش آموزشی او توجه زیادی شده است (Clandinin & Connelly, 1987; Shulamn, 1986). این حجم از توجه به فرایندهای اندیشگانی معلم، احتمالاً معلول تغییر دیدگاه اندیشمندان از رفتارگرایی به دیدگاه‌های تفسیرگرایانه باشد (Freeman, 2002). بر اساس الگوی تحلیلی رفتارگرایانه، معلم متخصصی منفعل است که اطلاعاتی را از یک گستره آموزشی (معلم) به گستره دیگر آن (دانش‌آموز) منتقل می‌کند (Kumaravadivelu, 2012). در مقابل، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایانه، معلم فردی است دارای توان تصمیم‌گیری فعالانه که به واسطه مجموعه پیچیده‌ای از اطلاعات شخصی، کاربردی و منطبق با زمینه‌های اجتماعی، دانش خود را انتقال می‌دهد (Borg, 2003). این نوع اطلاعات، برون‌داد روشی است که معلم‌ها فلسفه یا نظریه‌های شخصی خود درباره تدریس را بر آن استوار ساخته و بازسازی کرده‌اند (Gatbonton, 1999). بر این اساس، تلاش‌هایی برای ایجاد یک برنامه تحقیقاتی منسجم برای کشف نحوه اندیشه و کار معلمان صورت گرفته است (e.g., Akbari & Dadvand, 2011; Akbari & Tajik, 2009; Borg, 2003; Freeman, 1996; Mullock, 2006; Watzke, 2007; Gatbonton, 2000; 2008). برخی از این تحقیقات ماهیت کاملاً نظری داشته و بر تعریف، مفهوم‌سازی، تدوین و توسعه PKB برای معلمان زبان انگلیسی متمرکز شده‌اند، اما برخی دیگر گزارش‌های تجربی مقایسه‌ای از PKB معلمان هستند که با اشاره به متغیرهای تدریس و معلمان مانند تجربه معلم، آموزش معلم، محیط آموزشی، و شیوه‌ها یا شخصیت انعکاسی معلمان انجام شده است (Cabaroglu & Roberts, 2000; Crooks & Arakaki, 1999; Mullock, 2006; Richards & Pennington, 1998).

با وجود تحقیقات گسترده در مورد فرایندهای اندیشگانی معلم، جهان ذهنی و شناختی معلم‌های زبان چنان که باید مورد بررسی قرار نگرفته و درک ما از چند و چون تصمیم‌گیری معلم زبان یا عناصر موثر بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای او ناقص است. تعدادی از اندیشمندان حوزه

آموزش مانند (Gatbonton, 1999; Freeman, 2002; Borg, 2003; Mullock, 2006) کنش‌های کلاسی معلم را وابسته به دانش ذهنی یا آموزشی او می‌دانند. به عبارت دیگر، از نظر این گروه، پایه دانش معلم یعنی نگرش‌ها و ارزش‌های مرتبط با تدریس حرفه‌ای مهم‌ترین عنصر شکل‌دهنده عملکرد کلاسی وی به شمار می‌آید.

با توجه به جایگاه کلیدی مفهوم شناخت در عملکرد آموزشی معلم، در تحقیق حاضر مسأله پایه دانشی معلمان زبان دوم (EFL) بررسی شده است. تا کنون پژوهش‌های انگشت‌شماری در مورد دانش معلمان و ابعاد این دانش انجام گرفته که بیشتر آنها بر پیش‌فرض‌ها و نظریه‌های گاتبونتون (۱۹۹۹) استوار شده‌اند. این پژوهش‌ها، عمدتاً بر جنبه‌های شناختی اندیشه‌های معلم تمرکز دارند و آنها را مبنای عملکرد معلم معرفی می‌کنند (Akbari & Dadvand, 2011; 2014; Gatbonton, 1999; 2008; Mullock, 2006; Karimi & Noruzi, 2017).

همچنین، با ادغام و پذیرش هرچه بیشتر دیدگاه‌های روان‌شناسی مثبت در تدریس و عملکرد معلم، مطالعه تفاوت‌های فردی معلمان و چگونگی تاثیر این تفاوت‌ها در اندیشه و عملکرد آنها اهمیت روزافزونی یافته است. به موازات شناخت ذهنی معلمان، معرفی اصول روانشناسی معلم در آموزش معلمان زبان، علاقه به تفاوت‌های فردی در رابطه با معلمان را برانگیخته است (Mercer, 2018). به گفته این محقق، روانشناسی معلم می‌تواند پنجره‌ای به فرآیندهای اجتماعی-شناختی متنوعی که محیط پیچیده کلاس زبان را مشخص می‌کند، ارائه دهد. از این رو، در این مقاله، به کمک کلیدی‌ترین مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌گرا، به بررسی تفاوت‌های فردی میان معلم‌های زبان دوم پرداخته و رابطه این مفاهیم با عملکرد معلم را تحلیل خواهیم کرد. اشتیاق^۱، یکی از متغیرهای فردی است که با وجود اهمیت آن در امر آموزش (Ruiz- Alfonso et al., 2018)، هنوز در رابطه با فرآیندهای اندیشگانی معلم و تغییر و تعدیل اندیشه‌های آموزشی او، مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین، برای برداشتن گامی کوچک به جلو در درک بهتر ماهیت PKB معلمان زبان انگلیسی و تلاش برای پر کردن شکاف در تحقیقات در این زمینه، مقاله حاضر، به بررسی پایه دانش معلم و تاثیر اشتیاق معلم بر آن را پرداخته است. گفتنی است که در این تحقیق، تمرکز بر تحلیل فراوانی و بسامد اندیشه‌ها و مقوله‌های شناختی معلمان می‌باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پایه دانش آموزشی^۱ معلم

منظور از شناخت معلم آن بخش از دانش‌ها، باورها و افکار غیرقابل مشاهده‌ای است که در روش تدریس او نمود میابد (Borg, 2003). از آنجا که روش تدریس معلم به واسطه دانش ذهنی او سمت و سو می‌گیرد، محققان، به طور روزافزونی به تفسیر این دانش روی آورده‌اند (Akbari & Dadvand, 2011; Akbari & Tajik, 2009; Gatbonton, 2008; Karimi, 2011; Karimi & Norouzi, 2017; Mullock, 2006). در بین مقوله‌های دانش که Shulman (1987) معرفی کرده، دانش محتوای آموزشی، جایگاه برجسته‌ای دارد، چرا که دربردارنده اجزای مختلف دانش آموزشی است. دانش محتوای آموزشی، از ترکیب محتوا و دانش آموزشی ایجاد شده و هدف آن درک نحوه سازمان‌دهی، نمایش و تطبیق موضوعات و مسائل خاص آموزشی با علایق دانش‌آموزان است. Shulman (۱۹۸۶، ۱۹۸۷) در مورد اهمیت این مفهوم، معتقد است که دانش محتوای آموزشی معلم‌ها را باید معیار اصلی ارزیابی آموزگار در نظر گرفت. در حوزه آموزش زبان، از دانش محتوای آموزشی با عنوان پایه دانش آموزشی (PKB) یاد می‌شود. پایه دانش آموزشی، به اندیشه‌ها، باورها و نظریاتی مربوط است که اساس عملکرد کلاسی معلم‌ها به شمار می‌آیند (Gatbonton, 1999). صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان هم به پیروی از Shulman بر اهمیت پایه دانش آموزشی تأکید کرده‌اند (Akbari & Dadvand, 2014). محققان و اندیشمندی که بر اهمیت مفهوم PKB تأکید داشته‌اند، بیشتر تلاش کرده‌اند تا نوع واحدهای اندیشگانی^۳ مرتبط با شناخت معلم را تعیین کنند (Karimi & Norouzi, 2017).

با این که مفهوم پایه دانش آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است، تا کنون مطالعات زیادی روی آن صورت نگرفته است. برای مثال، فریمن (۲۰۰۲)، در یک مقاله مروری، پژوهش‌های مرتبط با دانش معلمان را بررسی کرده و نشان داده که متخصصان حوزه آموزش زبان دوم از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۰ تحقیق درباره این ساختار را وارد مرحله جدیدی کرده‌اند. از نظر او، جهان ذهنی معلم‌ها باید به عنوان نقطه مبدا تجزیه و تحلیل کیفیت یادگیری آنها در نظر گرفته شود. همچنین، او بررسی

1. Pedagogical Knowledge Base
2. pedagogical Content Knowledge
3. Thought Units

یادگیری محتوا و تمرین روش‌های تدریس، فرایند اندیشگانی معلم، نقش اطلاعات زمینه‌ای و محیط اجتماعی معلم را دارای اهمیت فوق‌العاده‌ای می‌داند.

Gatbonton (2000) به دنبال یافتن پاسخی برای این پرسش بود که معلم‌های باتجربه زبان، در حین تدریس، از کدام الگوهای اندیشگانی آموزشی بهره می‌برند و آیا چنین الگوهایی از منطق خاصی پیروی می‌کنند؟ او، با تکیه بر مصاحبه‌های مبتنی بر بازنگری عملکرد کلاسی ۷ معلم مجرب، متوجه شد که مصاحبه‌شوندگان از ۲۱ مقوله اندیشگانی استفاده کرده‌اند که در این میان، استفاده از ۸ مقوله، بسامد قابل توجهی داشت. پربسامدترین مقوله اندیشگانی در تحقیق گاتبونتون، 'مدیریت زبان' بود. این مقوله، به مدیریت درون‌داد و برون‌داد زبانی دانش‌آموزان توسط معلم مربوط می‌شود. دیگر مقوله‌های اندیشگانی آموزشی^۲ مهم تحقیق گاتبونتون عبارت بودند از: 'میزان دانش زبان‌آموز'، 'بررسی روند تدریس'، 'بررسی پیشرفت'، 'دانش‌آموزان'، 'ناورهای آموزشی'، 'ثبت رفتارهای دانش‌آموزان' و 'تصمیم‌گیری'.

Mullock (2006)، با پیروی از روش گاتبونتون، پایه دانش آموزشی چهار معلم زبان را مطالعه کرد. از آنجا که او قصد داشت پژوهش گاتبونتون را تکرار کند، در طرح کلی تحقیق گاتبونتون تغییری ایجاد نکرد. با این حال، شرکت‌کننده‌های تحقیق او، در حوزه‌های مختلفی_انگلیسی عمومی، انگلیسی تجاری-بازرگانی و انگلیسی پیشرفته تخصصی_ تدریس می‌کردند. نتایج تحقیق مالوک تقریباً شبیه نتایج تحقیق گاتبونتون بود. مالوک هم مانند گاتبونتون دریافت که 'مدیریت زبان' و 'میزان دانش زبان‌آموز' به ترتیب اولین و دومین مقوله‌های آموزشی پربسامد هستند، با این تفاوت که تعداد مقوله‌های آموزشی 'دانش زبان‌آموزان'، در پژوهش او، بیش از تعداد مقوله‌های آموزشی 'دانش زبان‌آموزان' در تحقیق گاتبونتون بود. دیگر مقوله‌های پربسامد گزارش شده در کار مالوک عبارتند از: 'بررسی فرایند تدریس'، 'بررسی پیشرفت'، 'دانش‌آموزان' و 'ثبت رفتارهای دانش‌آموزان'. البته این موارد، به لحاظ ترتیب و مقدار، با مقوله‌های پژوهش گاتبونتون تفاوت‌هایی دارند.

1. Language Management
2. Pedagogical Thought Categories
3. Procedure Check
4. Progress Review
5. Pedagogical Beliefs
6. Decisions

همچنین (Gatbonton 2008) شباهت‌ها و تفاوت‌های بین الگوهای اندیشگانی آموزشی معلم‌های مبتدی و باتجربه را بررسی کرده است. نتایج تحقیق او، حاکی از آن است که معلم‌های مبتدی و باتجربه، از الگوهای اندیشگانی مشابهی استفاده می‌کنند. بر این مبنای برخی از مقوله‌های دانش آموزشی در این معلم‌ها عبارتند از: 'مدیریت زبان'، 'بررسی روند تدریس' و 'بررسی پیشرفت' دانش‌آموزان در زمینه یادگیری زبان.

همچنین، نویسنده، در یک مقاله مشترک دیگر (۲۰۱۷)، رشد پایه دانش آموزشی در معلم‌های مبتدی زبان را بررسی کرده و آن را به عنوان معیاری برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی یا علمی معلم در نظر گرفته است. در آن مقاله، از تدریس معلم‌ها قبل و بعد از شرکت در دوره‌های راهبری پرورشی فیلم‌هایی تهیه شد. سپس، از این فیلم‌ها به منظور ترغیب شرکت‌کننده‌ها برای ابراز اندیشه‌های بنیادینشان استفاده شد. یافته‌های تحقیق، تفاوت واحدهای اندیشگانی آموزشی معلم‌ها را قبل از شرکت در دوره و بعد از آن آشکار ساخت. نویسندگان، به این نتیجه رسیدند که معلم‌های مبتدی با شرکت در دوره‌های راهبری پرورشی زبان می‌توانند پایه دانش آموزشی خود را ارتقا دهند. از نظر (Vallerand et al. 2003)، اشتیاق عبارت است تمایل شدید به فعالیتی که شخص آن را دوست دارد، مهم می‌داند و زمان و انرژی قابل توجهی را در آن صرف می‌کند. این محققان، دو نوع اشتیاق مختلف را از همدیگر متمایز کرده‌اند: اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری. هر یک از انواع اشتیاق، ریشه در تجارب و شیوه‌های نگرش فرد نسبت به فعالیت یا شغلش داشته و در هویت وی ادغام می‌شوند. فعالیت یا شغل فرد، به دو روش مختلف در هویت او ادغام می‌شود که هر روش، با یکی از انواع اشتیاق پیوند دارد. اشتیاق سازگار، از درونی سازی مستقل فعالیت فرد در هویت وی تجلی می‌یابد. این روش درونی شدن، زمانی روی می‌دهد که فرد فعالیتی را که برایش معنادار است، به عنوان بخشی از وجودش بپذیرد. بر این اساس، فعالیت‌های حاوی اشتیاق، به منابع بیرونی وابستگی شرطی ندارند و مشارکت فرد در یک فعالیت، کاملاً داوطلبانه است. به عبارت دیگر، این نوع درونی سازی از گرایش ذاتی فرد نشأت می‌گیرد (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002; Moe, 2016; Ruiz- Alfonso et al., 2018; Ryan & Deci, 2003) و نیرویی انگیزشی ایجاد می‌کند که فرد را به سمت مشارکت داوطلبانه سوق می‌دهد (Vallerand et al., 1997). در این نوع اشتیاق،

1. Mentoring initiatives

2. Autonomous internalization

افراد احساس نمی‌کنند که مجبور به انجام یک فعالیت هستند، بلکه آزادانه این مسیر را برمی‌گزینند. بنابراین، انعطاف‌پذیری رفتاری از ارکان اشتیاق سازگار است و به موجب آن فرد می‌تواند درباره شرکت یا عدم شرکت در فعالیت تصمیم بگیرد (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016). فعالیت یا شغلی که از اشتیاق سازگار مایه گرفته، به بخشی از هویت فرد بدل شده و با سایر جنبه‌های زندگی او هماهنگ می‌شود (Vallerand, et al., 2003).

در مقابل، اشتیاق جبری طی یک فرایند کنترل‌شده، به بخشی از هویت فرد بدل شده و اصطلاحاً درونی می‌شود (Deci & Ryan, 2000). این گونه درونی‌سازی، ناشی از تنش‌های ذهنی یا بین‌فردی است و یا در نتیجه عواملی نظیر نیاز به پذیرش اجتماعی، نیاز به داشتن احساس عزت نفس و یا نیاز به پیوستن به گروه‌های اجتماعی ایجاد می‌شود (Moe, 2016). افرادی که دارای اشتیاق جبری هستند، تا حدود زیادی تحت کنترل فعالیت یا شغل خود قرار دارند. به عبارت دیگر، آنها احساس می‌کنند گزینه دیگری جز مشارکت در آن فعالیت ندارند. از آنجا که فعالیت ناشی از این اشتیاق تا حدودی از کنترل فرد خارج می‌شود، می‌تواند به زندگی خصوصی او آسیب برساند و در نتیجه، ممکن است رابطه فرد با دوستان و خانواده را دچار اختلال و تنش کند (Carbonneau et al., 2008).

محققان حوزه آموزش، مفهوم اشتیاق را از دو منظر مختلف بررسی کرده‌اند: ۱- اشتیاق دانش‌آموزان در قبال موضوعات خاص درسی؛ ۲- اشتیاق معلم‌ها در قبال حرفه، موضوع تدریس و جنبه‌های مختلف این موضوع. به نظر می‌رسد که اشتیاق، یکی از ارکان مهم حوزه آموزش است، چرا که معلم باید زمان و انرژی زیادی صرف شغلش کند و به آن علاقه و حتی دلبستگی داشته باشد (Day, 2004). اشتیاق نه تنها عامل مهمی در جذب معلم به شمار می‌آید (Nias, 1996)، بلکه همانند راهنمایی عمل می‌کند که آموزگار و شاگرد را به یکدیگر پیوند داده و راه‌های جدیدی پیش پای معلم می‌گذارد (Zehm & Kottler, 1993). به گفته Day (2004)، مفهوم اشتیاق معلم، صرفاً به شور و شوق او اشاره ندارد، بلکه به رابطه مبتنی بر علاقه آموزگار با دانش‌آموز، موضوع درس و روش‌های تدریس هم مربوط می‌شود. از این لحاظ، معلم با اشتیاق تمام تلاش خود را صرف ایجاد تغییر در وضعیت دانش شاگردان خود می‌کند. همچنین، به گفته الیوت و کراسول (2001)، معلم‌های با اشتیاق کسانی هستند که عشق شدیدی به کار خود دارند، فرسودگی شغلی کمتر به سراغ آنها می‌آید، معمولاً رضایت بالایی از شغل خود دارند، نگرش آنها نسبت به شغلشان مثبت

است و به دلیل ارتباطات خوبی که با شاگردان و والدین آنها دارند، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند (در این مورد رجوع کنید به Ruiz-Alfonso & Leon, 2016).

کیفیت تدریس معلم نه تنها به دانش و مهارت، بلکه به اشتیاقی که معلمان به کار خود دارند، مرتبط است. یک معلم خوب علاوه بر داشتن مهارت‌ها، دانش و شایستگی‌های کلاسی، بیش از هر چیز دیگری، به اشتیاق نیاز دارد (Day, 2009). معلمان با اشتیاق به عنوان الگوهای خرد^۱ در نظر گرفته می‌شوند (Ladson-Billings, 1994) و صدای آنها شنیده می‌شود تا از تجربیات زیسته شان آگاهی کسب کنند (Mirshojaee et al., 2019).

طبق گفته Bulger et al. (2002) معلمان می‌توانند با داشتن اشتیاق در موضوعی که تدریس می‌کنند و آموزش فعالانه، محیط یادگیری مثبتی را پرورش دهند. از آنجایی که آموزش عمیقاً با تجارب عاطفی آمیخته شده است (Hargreaves, 1997; Nias, 1996)، اشتیاق به عنوان یک نیروی محرکه برای عملکرد حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود و نقشی اساسی برای جلوگیری از فرسودگی معلمان را ایفا می‌کند (Vallerand et al., 2010).

با این که مفهوم اشتیاق معلم تا کنون موضوع آثار متعددی بوده (Day, 2004; Carbonneau et al., 2008; Elliot & Crosswell, 2001; Fried, 2001; Nias, 1996)، تحقیقات تجربی در مورد این مفهوم کمیاب هستند (Carbonneau et al., 2008).

به طور خلاصه، مبانی نظری و پیشینه پژوهش بر اهمیت کاوش در پایه دانش آموزشی معلمان زبان دلالت دارد. علاوه بر این، با توجه به اهمیت متغیر فردی اشتیاق در پیشینه ارائه شده و کمبود تحقیقات در زمینه اشتیاق و دانش آموزشی معلمان، مطالعه حاضر در نظر دارد به بررسی اثر دو سویه اشتیاق سازگار و جبری بر نوع و تعداد اندیشه‌های آموزشی معلمان در هنگام تدریس بپردازد. در اینجا، سعی کرده‌ایم به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

۱- آیا نوع مقوله‌های اندیشگانی آموزشی (PTC) معلم‌های دارای اشتیاق سازگار (HP) با

معلم‌های دارای اشتیاق جبری (OP) تفاوت معناداری دارد؟

۲- آیا مقوله‌های اندیشگانی غالب در معلم‌های دارای اشتیاق سازگار به لحاظ بسامد با

مقوله‌های اندیشگانی غالب در معلم‌های دارای اشتیاق جبری متفاوت هستند؟

۳- آیا تعداد کل مقوله‌های اندیشگانی آموزشی در دو گروه تفاوت معناداری دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش تحلیلی از نوع همبستگی انجام شد. ابتدا میزان اشتیاق شرکت‌کننده‌های پژوهش (تعداد برابر با ۷۲ نفر معلم زبان انگلیسی (EFL)) را به کمک پرسش‌نامه سنجش اشتیاق - که برای تدریس تغییراتی در اصل آن اعمال شده - اندازه‌گیری شد. سپس، هشت معلم از طریق نمونه‌گیری هدفمند از بین این داوطلبان انتخاب شدند. از این میان، چهار شرکت‌کننده جزء معلم‌های دارای اشتیاق سازگار بالا و چهار معلم دارای اشتیاق جبری بالا بودند. هر یک از این گروه‌ها، از دو زن و دو مرد تشکیل شده بود. همچنین، در هر گروه سه معلم با مدرک کارشناسی ارشد و یک معلم با مدرک کارشناسی شرکت کرده بودند. به لحاظ مدت تجربه تدریس، همه شرکت‌کننده‌ها سابقه یکسانی داشتند ($HP: M = 8.50, SD = 2.64$; $OP: (M = 8.00, SD = 2.16)$) سطح آموزشی کلاس‌ها و کتاب‌های درسی برابر بودند و صفحات مشابهی برای تدریس معلم‌ها در نظر گرفته شد.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه اصلاح شده برای تدریس (Carbonneau et al., 2008) جهت بررسی اشتیاق معلم‌های زبان استفاده شد. این پرسش‌نامه، در مجموع دارای ۱۶ آیتم است. چهار آیتم اول این پرسش‌نامه، اشتیاق تدریس را بر حسب این موارد ارزیابی می‌کند: ارزشی که معلم برای کار تدریس قائل است، مدت زمانی که معلم به تدریس اختصاص می‌دهد و علاقه‌ای که به کار تدریس دارد (مثلاً، "شغل معلمی را دوست دارم"). دیگر آیتم‌های پرسش‌نامه، موارد زیر را ارزیابی می‌کند: الف) وجود اشتیاق سازگار در شرکت‌کننده (مثلاً، کار من با دیگر فعالیت‌های زندگی در تطابق و همسویی کامل قرار دارد)؛ ب) وجود اشتیاق جبری در شرکت‌کننده (مثلاً، احساسی و سواس‌گونه نسبت به کارم دارم). از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد که هر آیتم را بر حسب مقیاس سنجش ۷ نمره‌ای لیکرت درجه‌بندی کنند. بر این اساس، نمره ۱ به گزینه «به هیچ وجه موافق نیستم» و نمره ۷ به نمره «کاملاً موافقم» اختصاص یافت. در مقاله حاضر، پایایی ابزار تحقیق ۰.۸۳ محاسبه شد. دنباله‌روی پژوهشگران قبلی، داده‌ها درباره پایه دانش معلم به کمک فیلم‌های ضبط‌شده از طریق مصاحبه بازسازی شده بازبینی شد (Author, 2011; Author & Co-Author, 2017; Akbari & Dadvand, 2011; 2014; Gatbonton, 1999; 2008; Mullock, 2006). با این که روش بازبینی ویدئوهای ضبط‌شده (مصاحبه بازسازی شده) با انتقاداتی مواجه شده (Davis, 1995)،

این روش، در بررسی پایه دانش معلمها بسیار موثر واقع شده و پژوهشگر را در تحلیل منطقی رویداد کلاسی یاری می‌کند. در تحقیق حاضر، یک جلسه تدریس کلاسی معلم توسط محقق ضبط شد و با استفاده از بازبینی نسخه ضبط شده مصاحبه‌ای برای مرور موارد آموزشی انجام شد. در این مصاحبه‌ها، معلمان اندیشه‌های آموزشی خود را بصورت شفاهی بیان کردند (Akbari & Dadvand, 2011). به منظور افزایش سطح روایی این روش، از توصیه‌هایی که Gass and Mackey (2000) ارائه کرده‌اند، استفاده شد تا فاصله اندیشه با بیان یا نمود آن به حداقل رسانده شود. بر این اساس، یک پروتکل منسجم برای پژوهش تعریف شد و از شخص ثالثی خواسته شد تا قسمتی از نسخه نوشتاری مصاحبه را تجزیه و تحلیل کند.

نخست، از هر جلسه درس نود دقیقه‌ای یک فیلم تهیه شد. طول ویدئوهای ضبط شده، در مجموع ۷۲۰ دقیقه بود. در پایان هر جلسه تدریس، مصاحبه‌ای بین معلم و یکی از محققان ترتیب داده شد. در طول مصاحبه، محقق، ابتدا فیلم را در حضور معلم نمایش می‌داد و هر بار که به یک نکته آموزشی می‌رسیدند، آن را متوقف کرده و از معلم می‌خواست درباره این صحنه توضیح دهد. به عبارت دیگر، محقق از معلم می‌خواست تا پایه دانش خود را اظهار کند. محقق، بعد از یادداشت کردن مصاحبه‌ها، آنها را به صورت واحدهای اندیشگانی آموزشی دسته‌بندی و رمزگذاری می‌کرد. سپس، این یافته‌ها را به صورت واحدهای اندیشگانی کلی درمی‌آورد، واحدهایی که دربردارنده مقوله‌های اندیشگانی آموزشی بودند. علاوه بر این، به پیروی از (Akbari and Dadvand, 2011)، تصمیم گرفتیم که هدفمان از برگزاری مصاحبه‌ها و ضبط ویدئوها را با شرکت‌کننده‌ها در میان بگذاریم، تا از تفاسیر پراکنده و بی‌ربط آنها در هنگام توضیح رفتارهای آموزشی پیشگیری کنیم.

تحلیل داده‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها به لحاظ کمی و کیفی، از رونوشت‌های تهیه شده از مصاحبه‌ها بهره گرفته شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، ابتدا رونوشت‌ها به صورت واحدهای اندیشگانی دسته‌بندی شدند. این واحدها، واحدهای اندیشگانی آموزشی نامیده می‌شوند (Gatbonton, 1999). این واحدها، سپس بر اساس درون‌مایه مشترک، به صورت مقوله‌های اندیشگانی بزرگتری دسته‌بندی شدند؛ مقوله‌هایی که اصطلاحاً «مقوله‌های اندیشگانی آموزشی»

نامیده می‌شوند (Gatbonton, 1999). کار تحلیل بر اساس طرح‌واره رمزگانی^۱ (Gatbonton (1999) و نسخه بهینه‌سازی‌شده (Akbari and Dadvand (2011) انجام شد.

یک نمونه از اظهارات معلم دارای اشتیاق سازگار در زمان مصاحبه در این قسمت آورده شده است. در این نمونه، فرایند دسته‌بندی مقوله‌های آموزشی و نام‌گذاری آنها نشان داده شده است.

(۱)... بیشتر توضیح ندادم چون احساس کردم گیج شده. (۲) بنظرم لازم نیست توی کلاس همه زبان آموزا هرچیزی که تو اون جلسه تدریس شده رو یاد بگیرن. (۳) این عقیده منه که توی یادگیری هر زبانی یک ذره داشتن تحمل ابهام زبان آموزای بهتری رو میسازه. (۴) اینکه مثلاً قسمتی از مطلب تعمداً باز نشه یا حتی اگه اتفاقی متوجه نشن گاهی میتونه یه اتفاق سازنده باشه، (۵) چون بهر حال یادگیری یه جاده دوطرفست و زبان آموزا با هم متفاوتن... . همانطور که مشاهده می‌شود، این رونوشت‌ها به پنج قسمت یا واحد اندیشگانی (شماره ۱ تا ۵) تقسیم شدند، که هر کدام نشان دهنده یک نگرش آموزشی خاص است.

پس از تقسیم بندی رونوشت‌ها، این اظهارات به واحدهای خاصی رمزگذاری شدند. همانطور که قبلاً توضیح داده شد، واحدهایی که درون مایه مشترکی داشتند در یک مقوله طبقه بندی شدند. برای نمونه، در این مثال، بخش ۱ بیان کننده نظرات معلم در مورد این است که آیا دانش‌آموز درس را متوجه شده، ایده‌های مطرح‌شده را درک کرده، این موارد نشان دهنده واحدهای اندیشگانی است که در مقوله 'درک پذیری'^۲ قرار می‌گیرند. واحدهای ۲، ۳، ۴ و ۵ به اعتقادات و دانش معلم در مورد یادگیری زبان و آموزش زبان مربوط می‌شود که مرتبط با مقوله 'باورهای آموزشی'^۳ است. علاوه بر این، همانطور که در بالا ذکر شد، برای افزایش پایایی، از شخص ثالث خواسته شد تا ۲۵٪ از رونوشت‌ها را رمزگذاری و تقسیم بندی کند و همسانی آن ۹۴٪ بود. نقاطی که در آن دو آزمونگر اختلاف نظر داشتند از طریق اجماع حل شد.

یافته‌های پژوهش

دو گروه شرکت کننده دارای اشتیاق سازگار (HP) و اشتیاق جبری (OP) بر اساس بسامد واحدهای اندیشگانی، میانگین ظهور این واحدها در هر دقیقه و تعداد کل واحدهای فکری با هم مقایسه شدند. برای پیدا کردن تفاوت‌های معنادار از «آزمون مجذور خی» استفاده کردیم. به کمک

1. Coding scheme
2. Comprehensibility

این آزمون، تفاوت تعداد کل اندیشه‌های آموزشی دو گروه و نیز، تعداد واحدهای اندیشگانی بازنمایی شده در مقوله‌های اندیشگانی بررسی شد.

در گام نخست، مقوله‌های اندیشگانی دو گروه از معلم‌ها را مشخص کردیم. به پیروی از (Akbari & Dadvand, 2014)، ده مورد از پرتکرارترین مقوله‌های اندیشگانی آموزشی (PTCs) به دست آمده از فهرست واحدهای اندیشگانی آموزشی (PTUs) را به عنوان مقوله‌های اندیشگانی غالب انتخاب کردیم. این مقوله‌های اندیشگانی غالب، در جدول ۱ نمایش داده شده‌اند (توجه کنید که مقوله‌های مذکور در هر گروه متمایز از گروه دیگر هستند).

جدول ۱. مقوله‌های اندیشگانی غالب در گروه معلم‌های HP و OP

	گروه H-OP		گروه H-HP
درصد	مقوله‌ها	درصد	مقوله‌ها
۳۲،۵۶	مدیریت زبان	۳۰،۷۱	مدیریت زبان
۱۱،۹۹	بررسی روند تدریس	۹،۹۷	بررسی پیشرفت
۱۰،۵۸	بررسی پیشرفت	۸،۳۸	بررسی روند تدریس
۷،۲۵	بررسی مشکلات	۷،۶۷	پیوند عاطفی ^۱
۶،۶۵	قابل فهم بودن	۷،۳۲	بررسی مشکلات ^۲
۶،۲۵	باورهای آموزشی	۶،۶۱	خودارزیابی
۴،۲۳	شناخت دانش‌آموزان	۶،۱۷	باورهای آموزشی
۴،۱۳	خودارزیابی	۶،۱۷	شناخت دانش‌آموزان ^۳
۳،۳۲	پیوند عاطفی	۴،۵۰	قابل فهم بودن
۲،۸۲	برنامه‌ریزی ^۴	۴،۲۳	تصمیم‌گیری

نخستین پرسش تحقیق، به بررسی احتمال تفاوت در مقوله‌های اندیشگانی آموزشی غالب دو گروه شرکت کننده اختصاص دارد. برای شناسایی مقوله‌های اندیشگانی غالب، ۱۰ واحد اندیشگانی آموزشی را که بسامد بالاتری داشتند به عنوان معیار انتخاب در نظر گرفتیم (Akbari & Dadvand, 2014). همان‌طور که از جدول ۱ پیداست، مقوله‌های غالب اندیشگانی در گروه HP، عبارتند از:

1. Affective
2. Problem Check
3. Knowledge of students
4. Planning Acts

مدیریت زبان (۳۰،۷۱)، بررسی پیشرفت (۹،۹۷)، بررسی روند تدریس (۸،۳۸)، پیوند عاطفی (۷،۶۷)، بررسی مشکلات (۷،۳۲)، خودارزیابی (۶،۶۱)، باورهای آموزشی (۶،۱۷)، شناخت دانش‌آموزان (۶،۱۷)، قابل فهم بودن (۴،۵۰) و تصمیم‌گیری (۴،۲۳). در مقابل، بسامد مقوله‌های غالب اندیشگانی گروه OP به شرح زیر بود: مدیریت زبان (۳۲،۵۶)، بررسی روند تدریس (۱۱،۹۹)، بررسی پیشرفت (۱۰،۵۸)، بررسی مشکلات (۷،۲۵)، قابل فهم بودن (۶،۶۵)، باورهای آموزشی (۶،۲۵)، شناخت دانش‌آموزان (۴،۲۳)، خودارزیابی (۴،۱۳)، پیوند عاطفی (۳،۳۲) و برنامه‌ریزی (۲،۸۲).

با بررسی دقیق‌تر شواهد متوجه شدیم که بسامد سه مقوله اندیشگانی 'مدیریت زبان'، 'بررسی پیشرفت' و 'بررسی روند تدریس' نسبت به دیگر مقوله‌ها بسامد بالاتری داشتند و به همین دلیل آنها را برای هر دو گروه در رده مهم‌ترین مقوله‌ها درجه‌بندی کردیم. در هر دو گروه از شرکت‌کننده ها، 'مدیریت زبان' در صدر مقوله‌های اندیشگانی آموزشی قرار گرفت. اما دومین و سومین مقوله‌های پرسامد، در دو گروه جایگاهی متفاوت داشتند. نکته جالب توجه این است که اگرچه 'پیوند عاطفی' و 'خودارزیابی' در گروه HP به ترتیب رتبه چهارم و ششم را داشتند، در گروه OP به ترتیب جایگاه نهم و هشتم را از آن خود کرده بودند. یکی از تفاوت‌های معنادار میان گروه‌های شرکت‌کننده‌ها این بود که مقوله 'تصمیم‌گیری' در رده ده مقوله مهم گروه OP قرار نگرفت و از سوی دیگر، 'برنامه‌ریزی' هم جزء مقوله‌های اندیشگانی غالب گروه HP نبود. علاوه بر این، جایگاه مقوله‌های 'بررسی مشکلات'، 'باورهای آموزشی'، 'معلم'، 'شناخت دانش‌آموزان' و 'درک‌پذیری' در دو گروه متفاوت بود. بر این اساس، مقوله‌های مذکور برای گروه HP، به ترتیب در رده پنجم، هفتم، هشتم و نهم قرار می‌گرفتند، اما برای گروه OP، به ترتیب در جایگاه چهارم، ششم، هفتم و پنجم مشاهده شدند.

مقایسه تفاوت واحدهای اندیشگانی آموزشی (PTUs) و مقوله‌های اندیشگانی

آموزشی (PTCs) در دو گروه

دومین پرسش پژوهش، احتمال تفاوت‌های معنادار واحدهای اندیشگانی آموزشی و مقوله‌های اندیشگانی آموزشی در بین دو گروه شرکت‌کننده HP و OP را بررسی می‌کند. به منظور تحلیل داده‌ها، چند سری «آزمون مجذور خی» انجام دادیم. جدول ۲ دربردارنده نتایج مربوط به پرسش دوم است.

جدول ۲. جدول ویرایش شده آزمون مجذور خی جهت نمایش تفاوت بسامد *PTUs* و *PTCs* گروه‌های

شرکت‌کننده

گروه‌ها	مقوله‌ها	مقدار مجذور خی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
OP و HP	مدیریت زبان	۹۳۱	۱	۰.۳۳۴
OP و HP	بررسی پیشرفت	۲۹۴	۱	۰.۵۸۸
OP و HP	بررسی روند تدریس	۲۶۹	۱	۰.۱۰۱
OP و HP	پیوند عاطفی	۲۴	۱	۰.۰۰۱
OP و HP	بررسی مشکلات	۰.۷۸۱	۱	۰.۳۷۷
OP و HP	خودارزیابی	۹۹۶	۱	۰.۰۰۲
OP و HP	بلورهای آموزشی	۰.۴۸۵	۱	۰.۴۸۶
OP و HP	شناخت دانش‌آموزان	۷	۱	۰.۰۰۸
OP و HP	درک‌پذیری	۱،۹۲	۱	۰.۱۶۶
OP و HP	تصمیم‌گیری	۱۱،۵۲	۱	۰.۰۰۱
OP و HP	برنامه ریزی درسی	۱۴،۲۳	۱	۰.۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ هم نشان داده شد، بیشترین واحدهای اندیشگانی آموزشی گروه‌های شرکت‌کننده‌ها به 'مدیریت زبان' مربوط می‌شد. بنابراین، اولین سری از آزمون‌های مجذور خی بر تفاوت‌های کمی این واحد اندیشگانی اختصاص یافت. بر اساس جدول ۲، شرکت‌کننده‌ها دو گروه، تقریباً به طور یکسان به مقوله اندیشگانی مدیریت زبان اشاره کرده‌اند ($\chi^2 = 0.931, df = 1, p > 0.05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۰/۹۶) و در گروه OP (۰/۸۹) بود. مقوله اندیشگانی آموزشی دیگری که بسامد آن بین دو گروه مقایسه شد، 'بررسی پیشرفت' بود. این مقوله، بر تلاش‌های معلم برای کسب اطمینان از مشارکت دانش‌آموز، انجام وظایف دانش‌آموزی و فعال بودن دانش‌آموز تمرکز دارد. طبق نتایج بررسی‌ها، تفاوت چشمگیری در پرداختن معلم‌های دو گروه به این مقوله مشاهده نشد ($\chi^2 = 0.294, df = 1, p > 0.05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۰/۳۱) و در گروه OP (۰/۲۹) بود.

مقوله اندیشگانی بعدی، 'بررسی روند تدریس' است. منظور از بررسی روند تدریس، این است که معلم فرایند کنش‌های کلاسی را به دقت بررسی کرده و مواظب است که درس با ترتیب خاصی پیش برود و پایان یابد. مقایسه بسامد این مقوله در دو گروه، تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد (χ^2

0.05 > p = 2.69, df = 1, =) میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/26) و در گروه OP (0/33) بود.

چهارمین مقوله اندیشگانی آموزشی که بسامد آن بین دو گروه شرکت‌کننده مقایسه شد، 'پیوند عاطفی' نام دارد. با بررسی داده‌های مربوط به این مقوله در هر دو گروه، متوجه شدیم که به لحاظ کمی، تفاوتی معنادار میان آنها وجود دارد ($\chi^2 = 24, df = 1, p < .01$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/24) و در گروه OP (0/09) بود.

دیگر مقوله اندیشگانی که بسامد آن بین گروه‌های HP و OP مقایسه شد، 'بررسی مشکلات' کلاسی بود. این مقوله، به مشکلاتی اشاره می‌کند که در حین تدریس جریان درس و کلاس را مختل کرده و مانع پیشرفت آن می‌شوند. نتایج به دست آمده از آزمون مجذور خی نشان داد که دو گروه معلم‌ها در تعداد موارد ثبت‌شده از این مقوله چندان با هم تفاوت نداشتند ($\chi^2 = .781, df = 1, p > .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/23) و در گروه OP (0/2) بود.

ششمین مقوله بررسی‌شده، خودارزیابی بود. 'خودارزیابی'، به برآیند معلم از عملکرد کلاسی خود، اهداف او، سبک تدریس او و راه‌کارهای وی در قبال دانش‌آموزان مختلف اشاره دارد. مقایسه‌های انجام‌شده حاکی از آن بود که دو گروه شرکت‌کننده، به لحاظ آماری تفاوت‌های معناداری در این مقوله نشان دادند ($\chi^2 = 9.96, df = 1, p < .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/20) و در گروه OP (0/11) بود.

مقایسه تعداد واحدهای اندیشگانی آموزشی مرتبط با 'باورهای معلم' نشان داد که معلم‌های گروه HP و OP در این بخش با هم تفاوتی ندارند و تقریباً یکسان هستند ($\chi^2 = .485, df = 1, p > .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/19) و در گروه OP (0/17) بود.

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، مقوله اندیشگانی 'شناخت دانش‌آموزان' (مقدار شناخت و دانشی که معلم در مورد دانش‌آموز دارد) به لحاظ بسامد در هر دو گروه تقریباً نزدیک به هم بود و از این رو، تفاوت معناداری بین مقوله‌های اندیشگانی معلم‌های دو گروه ایجاد نکرد ($\chi^2 = 7, df = 1, p > .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (0/19) و در گروه OP (0/11) بود.

مقوله اندیشگانی بعدی که برای مقایسه دو گروه از آن استفاده کردیم، مقوله 'درک‌پذیری' نام دارد. منظور از درک‌پذیری، این است که دانش‌آموزان تا چه اندازه درس را متوجه می‌شوند، ایده‌های

مطرح شده را درک می کنند، توضیحات معلم درباره وظایف کلاسی تا چه حد برایشان مفهوم است یا این که خود آنها تا چه حد می توانند پیام‌هایی قابل فهم برای معلم ارسال کنند. نتایج به دست آمده از آزمون مجذور خی، نشان داد که بسامد این مقوله در دو گروه تفاوت معناداری ندارد ($\chi^2 = 1.92, df = 1, p > .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۰/۱۴) و در گروه OP (۰/۱۸) بود.

علاوه بر این‌ها، تعداد موارد گزارش شده از مقوله اندیشگانی 'تصمیم‌گیری'، از تفاوتی چشمگیر بین گروه‌های شرکت کننده حکایت می‌کرد. البته چنان که پیشتر هم اشاره کردیم، این مقوله تنها برای گروه HP در بین ده مقوله نخست قرار می‌گرفت و شامل گروه OP نمی‌شد، ($\chi^2 = 11.52, df = 1, p < .05$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۰/۱۳) و در گروه OP (۰/۰۵) بود.

یکی دیگر از مقوله‌هایی که تنها در یکی از گروه‌ها (گروه OP) در بین ده مورد نخست قرار گرفت، مقوله 'برنامه‌ریزی' است. منظور از برنامه‌ریزی، اندیشه‌هایی است که معلم در مورد طرح درس و اجرای آن در ذهن دارد. نتایج حاصل از آزمون مجذور خی نشان داد که این دو گروه در تکرار این مقوله اندیشگانی با هم تفاوت‌های چشم‌گیری دارند ($\chi^2 = 14.23, df = 1, p < .01$)، میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۰/۰۱) و در گروه OP (۰/۰۷) بود.

مقدار کلی واحدهای اندیشگانی آموزشی (PTUs) در معلم‌های گروه HP و OP

سومین پرسش تحقیق ما، به مقایسه تعداد کل واحدهای اندیشگانی آموزشی در گروه‌های شرکت کننده اختصاص داشت. در اینجا، تفاوت معنادار در تعداد واحدهای اندیشگانی توسط دو گروه HP و OP نمایش داده شده است. با استفاده از آزمون مجذور خی متوجه شدیم که مقدار کلی واحدهای اندیشگانی آموزشی در دو گروه حائز تفاوت‌هایی معنادار است.

جدول ۳. نتایج به دست آمده از آزمون مجذور خی برای یافتن تفاوت در تعداد کلی واحدهای اندیشگانی

معلم‌های گروه HP و OP

گروه	تعداد	مقدار مشاهده شده	مقدار مورد انتظار	مقدار مجذور خی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
HP	۴	۱۱۳۳	۱۰۶۲	۹۳۵	۱	۰۰۲
OP	۴	۹۹۲	۱۰۶۲			

نتایجی که در جدول ۳ ارائه شده‌اند، نشان‌دهنده تفاوتی معنادار بین معلم‌های دو گروه است. این نتایج بر تعداد کلی واحدهای اندیشگانی آموزشی دلالت می‌کند که معلم‌ها در زمان تدریس تولید کرده‌اند. ($\chi^2 = 9.35, df = 1, p < .05$)

تعداد کل واحدهای اندیشگانی آموزشی در گروه معلم‌های HP (۱۱۳۳) عدد و در گروه معلم‌های OP (۹۹۲) عدد بود. میانگین افکار تولیدشده بر حسب دقیقه، در گروه HP (۳،۱۴) و در گروه OP (۲،۷۵) بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود، معلم‌های دارای اشتیاق سازگار، در مقایسه با معلم‌های دارای اشتیاق جبری، تعداد بیشتری واحدهای اندیشگانی آموزشی تولید کرده‌اند که این تفاوت، تفاوتی معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

همان‌گونه که مشاهده شد، دو گروه معلمین، به لحاظ نوع مقوله‌های اندیشگانی تقریباً یکسان ظاهر شده‌اند. بر این اساس، مقوله‌های 'مدیریت زبان'، 'بررسی پیشرفت'، 'بررسی روند تدریس'، 'پیوند عاطفی'، 'بررسی مشکلات'، 'خودارزیایی'، 'بآورهای آموزشی'، 'شناخت دانش‌آموزان' و 'درک‌پذیری'، در هر دو گروه به چشم می‌خورد. بنابراین، به جز دو مورد، بقیه مقوله‌های اندیشگانی یکسان بودند. اما باید به این مسأله هم توجه کرد که این مقوله‌های اندیشگانی، در استدلال معلم‌های گروه OP نمود کم‌رنگ‌تری داشتند. یکی از مقوله‌های اندیشگانی موجود در لیست مقوله‌های متعلق به گروه HP در گروه OP دیده نشد. برعکس، یکی از مقوله‌های اندیشگانی غالب گروه OP در گروه HP وجود نداشت. از همه مهم‌تر این که مقوله‌های اندیشگانی 'پیوند عاطفی'، 'خودارزیایی' و 'تصمیم‌گیری'، معلم‌های گروه HP را از گروه OP متمایز می‌کردند. در مقابل، مقوله‌های تمایزدهنده گروه OP از HP عبارت بودند از: 'درک‌پذیری' و 'برنامه ریزی'.

مهم‌ترین و پرتکرارترین مقوله اندیشگانی در هر دو گروه شرکت‌کننده تحقیق، 'مدیریت زبان' بود. این مقوله، از یک سو، بر درون‌داد و منابع زبانی بستگی دارد که دانش‌آموزان در معرض آن قرار می‌گیرند و از سوی دیگر، به برون‌داد و فعالیت زبانی مرتبط می‌شود که آنها بر معلم عرضه می‌کنند. به گفته Akbari and Dadvand (2011)، دلیل تأکید هر دو گروه بر مقوله اندیشگانی مدیریت زبان به محیط و بافت کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی (EFL) برمی‌گردد. در این محیط، معلم خود را فردی می‌داند که باید

دستورالعمل‌های آموزش زبان را فراهم کرده و استفاده از زبان را برای دانش‌آموز تسهیل نماید. به علاوه، معلم‌های با اشتیاق بالا (سازگار و جبری)، تلاش می‌کنند با مدیریت محیط آموزشی کارآمد، به دانش‌آموزان کمک کنند تا از اشتباهات مرتبط با کاربرد زبان درس بگیرند و خود آن را اصلاح کنند (Fried, 2001) که این امر زمینه را برای تولید درون‌داد و برون‌داد بیشتری فراهم می‌کند.

دومین و سومین مقوله‌های اندیشگانی پرتکرار، 'بررسی پیشرفت' و 'بررسی روند تدریس' بودند. نمود پربسامد این مقوله‌های اندیشگانی در یک گروه از معلم‌ها، نشان‌دهنده تلاش آنها برای بهبود وضعیت تدریس و کلاس است. بر اساس این مقوله‌ها، معلم‌ها تلاش می‌کنند دانش‌آموزان را در درس شرکت دهند، تکالیف و کنش‌های کلاسی آنها را کنترل می‌کنند و سعی می‌کنند جلسه درس به آرامی و با نظم و ترتیب به پایان ببرند. معلم‌های با اشتیاق بالا، بیش از همه به پیشرفت دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند و دائماً به دنبال ایده‌هایی جدید برای بهبود کیفیت یادگیری آنها هستند. آنها در قبال کار خود بسیار جدی هستند و روش یادگیری دانش‌آموزان را به دقت رصد می‌کنند. روحیه همکاری این گونه معلم‌ها بسیار بالاست و شاگردان خود را در فرایند اجرای درس شرکت می‌دهند (Altun, 2017). از سوی دیگر، می‌توان بسامد بالای این واحدهای اندیشگانی را نشان‌دهنده میزان قابل توجه فداکاری، پشتکار و عشق و علاقه در معلم‌های با اشتیاق بالا تلقی کرد (Ruiz- Alfonso & Leon, 2016).

معلم‌های شرکت‌کننده در این تحقیق، با پرداختن به مقوله 'بررسی مشکلات' نشان دادند که توجه ویژه‌ای به یکدست نگه داشتن سطح یادگیری دانش‌آموزان دارند. بر این اساس، آنها سعی کرده‌اند مشکلات یادگیری دانش‌آموزان را تشخیص داده و در جهت رفع آنها اقدام کنند. معلم‌های با اشتیاق بالا، خود را وقف فعالیت کاری می‌کنند، با وجود موانع در کارشان همواره اصل پشتکار را در نظر دارند و به اندازه‌ای فعال هستند که می‌توانند دانش‌آموز را تا سال‌های سال متعهد به درس خواندن کرده و او را تشویق به تمرین و ممارست روزانه نمایند (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016; Bonneville-Roussy et al., 2007; Vallerand et al., 2008; Vallerand, 2011). آنها می‌توانند رفتارهای خارج از عرف دانش‌آموزان را تحمل کرده و در عین حال، رفتارهای خوب آنها را با آگاهی تشویق

کنند. برای معلم بااشتیاق بالا، عدم توانایی علمی دانش‌آموز موجب دلسردی نیست و دانش‌آموز همواره در مرکز اهمیت او قرار دارد (Fried, 2001). به گفته Day (2009)، معلم‌های بااشتیاق بالا، در هنگام مواجهه با مشکلات قادر به یافتن راه‌حل‌های موثر هستند.

بسامد بالای مقوله اندیشگانی 'پیوند عاطفی' در بین معلم‌های گروه HP، نشان‌دهنده اهمیت بالای احساسات و واکنش‌های دانش‌آموزان در نزد این گروه است. همچنین، فراوانی این مقوله اندیشگانی، نیت معلم برای تأمین یک محیط آموزشی صمیمی را نشان می‌دهد، محیطی که دانش‌آموز را تشویق به ریسک‌پذیری می‌کند. به گفته Vallerand (2007)، اشتیاق معلم در قبال شغلش، باعث افزایش شوق او شده و در نتیجه، او را به کنشگری تشویق می‌کند. همین مسأله موجب می‌شود که معلم بااشتیاق بالا با ایجاد محیط جذاب، کیفیت یادگیری دانش‌آموز را بالا ببرد (Altun, 2017). چنین معلم‌هایی، رابطه‌ای صمیمانه با شاگردهای خود دارند و می‌توانند آنها را درک کنند. در اینجا، 'پیوند عاطفی'، هم مستلزم کاربست دانش معلم است و هم مستلزم استفاده از ابعاد انسانی عواطف از سوی اوست (Day, 2004). بنابراین، تعداد زیاد واحدهای اندیشگانی 'پیوند عاطفی' در گروه معلم‌های HP از نشانه‌های اشتیاق آنها بوده و بر اعتقاد این گروه به 'پیوند عاطفی' دلالت می‌کند. بر اساس مدل دوگانه اشتیاق، روابط مثبت بین فردی معلم با شاگرد در کنار 'پیوند عاطفی'، از مولفه‌های اشتیاق سازگار است (Vallerand et al., 2007). بنابراین، منطقی است که بگوییم اشتیاق سازگار، تأثیر مثبتی بر تعاملات شاگرد و معلم بر جای می‌گذارد (Fernet et al., 2014). اشتیاق سازگار پیوند تنگاتنگی با عواطف مثبت دارد و این گونه عواطف، نقطه اتصال اشتیاق سازگار معلم با تعاملات بینافردی محسوب می‌شوند. در مقابل، به گفته صاحب‌نظران، عواطف منفی با اشتیاق جبری ارتباط دارند و نقطه اتصال این اشتیاق با روابط منفی بینافردی به شمار می‌آیند، روابطی که به نوبه خود به نتایج آموزشی منفی ختم می‌شوند (Phillipe et al., 2010). اشتیاق سازگار، مناسب محیط‌های اجتماعی است، در حالی که اشتیاق جبری در چنین محیط‌هایی، کمتر نتیجه‌بخش است و تأثیر چندانی مثبتی روی روابط بینافردی نمی‌گذارد (Philippe et al., 2010).

'خود/رزیابی' (یعنی اظهارات معلم در مورد علایق، سبک تدریس و راه کارهای تعامل با دانش آموزان) و 'باورهای آموزشی' (یعنی عقاید و دانش معلم در مورد زبان و آموزش یا یادگیری آن)، جزء ده مقوله اندیشگانی مهم این تحقیق بودند و در هر دو گروه از معلم‌ها مشاهده شدند. با این که مقوله اندیشگانی خود/رزیابی در گروه‌های HP و OP نمود داشت، نحوه بازنمایی آن در این گروه‌ها متفاوت بود. (Day, 2009)، معتقد است که معلم‌های با اشتیاق بالا، باورهای آموزشی خود را همسو با سطح اشتیاق، تعهد و اثربخشی روش تدریسشان بازتاب می‌کنند. این معلم‌ها، دانش آموزان را در مرکز اهمیت قرار می‌دهند و پی‌گیر پیشرفت و موفقیت آنها هستند. (Fried, 2001)، معلم‌های با اشتیاق بالا را کسانی توصیف می‌کند که کارشان را جدی گرفته و باورها یا ایده‌های آموزشی خود را به وضوح بیان می‌کنند. چنین معلم‌هایی، عاشق حوزه مطالعاتی و کار خود هستند، از ایده‌های جدید در مورد مسائل و موضوعات کلاسی استقبال می‌کنند و آنها را در عمل و در مواجهه با مشکلات شاگردان جوانی که هر روز سر کلاس درس حاضر می‌شوند، به کار می‌گیرند.

همچنین، مقوله اندیشگانی 'شناخت دانش آموزان' (یعنی آگاهی معلم از استعدادها، شخصیت و اهداف دانش آموز و غیره) از جمله مقوله‌های مشهم دو گروه HP و OP بود. به باور بسیاری، اشتیاق سازگار و جبری از جمله عواملی هستند که می‌توانند آگاهی معلم نسبت به دانش آموز را به مرور زمان افزایش دهند (Carbonneau et al., 2008).

علاوه بر این، مقوله اندیشگانی 'تصمیم‌گیری' در میان مهم‌ترین مقوله‌های مطرح در گروه HP جای گرفت. در اینجا، اشتیاق سازگار با تمرکز بالای معلم (Mageau, et al., 2005)، جریان روان درس (Philippe et al., 2009; Vallerand, et al., 2003) و اتخاذ تصمیم درست پیوند دارد (Philippe, et al., 2009). این در حالی است که اشتیاق جبری، با آشفتگی ذهنی و نگرانی معلم در ارتباط است (Ratelle et al., 2004; Vallerand, 2010). به گفته والرند (2010)، اشتیاق جبری با عواطف منفی، تصمیم‌گیری ضعیف و نگرانی عجین شده است.

با توجه به ظهور مقوله اندیشگانی 'برنامه ریزی' در معلم‌های گروه OP، به نظر می‌رسد که آنها تمایل دارند میان برنامه درسی و تدریس خود تعادلی ایجاد کنند و به همین دلیل به دنبال طرح برنامه‌های درسی و کلاسی هستند. این نشان می‌دهد که

معلم‌های گروه OP همواره نگران تک‌تک مراحل اجرای درس هستند و به همین دلیل به اجرای یک روال تکراری عادت دارد. به عبارت دیگر، معلم‌های گروه OP به اجرای الگوهای قابل پیش‌بینی پایبند هستند، الگویی که به آنها اجازه می‌دهد فعالیت‌های کلاسی را به خوبی زیر نظر داشته باشند. معلم‌های گروه OP در این تحقیق، در مورد نحوه برنامه‌ریزی، فعالیت‌های کلاسی و نحوه اجرای آنها به دقت می‌اندیشیدند. اما معلم‌های گروه HP به جای برنامه‌ریزی‌های دقیق، سعی می‌کردند به دانش‌آموزان آزادی عمل بدهند تا در فعالیت‌ها به سبک خود شرکت کنند. اشتیاق جبری (وسواسی) ریشه در درونی کردن کنترل‌شده کار یا حرفه دارد و به همین دلیل، فرد را به سمت تمایل غیرقابل کنترل به فعالیت شغلی سوق می‌دهد (Bonneville-Roussy et al., 2011; Bonneville-Roussy et al., 2007; Carbonneau et al., 2008; Luh & Lu, 2012; Vallerand et al., 2007). اشتیاق جبری، در مقایسه با اشتیاق سازگار کمتر به نتایج منعطف و واقع‌گرایانه ختم می‌شود. عدم انعطاف‌پذیری موجب می‌شود که دانش‌آموز یا معلم در طول فعالیت‌های خود، با احساسات منفی روبرو شوند و در برابر این فعالیت احساس انفعال داشته باشند (Vallerand et al., 2003). معلم‌های دارای اشتیاق سازگار، تنها به برنامه‌ریزی درسی قناعت نکرده‌اند، بلکه تلاش می‌کنند تا این برنامه را از ابعاد و زاویه‌های متفاوتی بنگرند (Serin, 2017). همان‌طور که رست (۱۹۸۶) به درستی اشاره کرده، این معلم‌ها دائماً در حال تغییر و بهبود خود هستند، اطرافیان خود را تشویق به کنشگری می‌کنند و تمام دانش خود را از طریق برنامه‌ریزی و به دلیل مسئولیت‌پذیری به شاگردان انتقال می‌دهند.

نتایج مطالعه حاضر موید این فرضیه است که پایه دانش آموزشی (PKB) با اشتیاق ارتباط دارد. با این حال، باید در تفسیر نتایج اندکی محتاط باشیم، زیرا تعداد شرکت‌کننده‌های هر گروه به چهار نفر محدود می‌شد. چنانکه بارها گفته شد، با این که هر دو گروه در بعضی مقوله‌های اندیشگانی اشتراک داشتند، اما معلم‌های گروه HP در مقایسه با معلم‌های OP تعداد بیشتری واحدهای اندیشگانی آموزشی (PTU) تولید کرده بودند (با میانگین تعداد ۳،۱۴ واحد اندیشگانی در دقیقه). این در حالی است که تعداد واحدهای اندیشگانی تولیدشده در گروه OP چیزی حدود ۲،۷۵ واحد اندیشگانی در هر دقیقه بود.

تفاوت‌های معنادار میان این دو گروه در سه مقوله 'خودارزیابی'، 'پیوند عاطفی' و 'تصمیم‌گیری' مشاهده شد. یکی از این تفاوت‌های معنادار، ظهور مقوله 'برنامه‌ریزی' در گروه OP بود.

اشتقاق آموزشی، یکی از عوامل مهمی است که باید در دنیای تعلیم و تربیت مورد توجه قرار بگیرد (Carbonneau et al., 2008). Hargreaves (1997) با تأکید بر ارتباط یادگیری و آموزش، معتقد است که مهم‌ترین شرط موفقیت یک رویکرد آموزشی ایجاد شور و اشتیاق در بین دانش‌آموزان است. معلمان دارای اشتیاق بالا، شغل خود را دوست دارند و از تأثیر این اشتیاق بر دانش‌آموزان آگاهند. البته این تأثیر به خودی خود به دست نمی‌آید، بلکه محصول تلاش معلم برای افزایش اشتیاق دانش‌آموز است. معلم‌های با اشتیاق بالا، همواره انگیزه زیادی به تدریس نشان می‌دهند و اگر اشتیاق آنها از نوع سازگار باشد، به رضایت شغلی، استقلال کاری، شادی و عملگرایی ختم می‌شود (Moe, 2016). دانش‌آموزانی که معلم‌هایی با اشتیاق بالا دارند، از مزایای یادگیری در محیطی پر از شور و زندگی بهره می‌برند (Montalvo et al., 2007). بنابراین، یکی از نیازهای روزافزون جامعه مدرن، وجود معلم‌های با اشتیاق بالا است و مدیران آموزشی باید در راستای یافتن و حفظ چنین معلم‌هایی تمام تلاش خود را انجام دهند (Phelps & Benson, 2012). اشتیاق سازگار، در کنار راه‌کارهای شناختی، رفتاری و عاطفی تدریس، می‌تواند به نتایج آموزشی بی‌ظنری منجر شود (Montgomery & Rupp, 2005). در واقع، اشتیاق و به ویژه اشتیاق سازگار، با موفقیت سازگار پیوندی ناگسستنی دارد و بر تعهد شغلی فرد تأثیر مثبتی می‌گذارد.

از جمله عوامل پیش‌بین افزایش کارایی، اشتیاق سازگار است (Carbonneau et al., 2008). این در حالی است که اشتیاق جبری، معمولاً به چنین دستاوردهای مثبتی ختم نمی‌شوند. علاوه بر این، افزایش اشتیاق، به مرور زمان دانش‌آموز را با کلاس و محیط آموزشی هماهنگ ساخته و می‌تواند او را به محیط علاقمند کند. Phelps and Benson (2012) معتقدند که موارد زیر مهم‌ترین نشانه‌های علاقه معلم به حرفه خود هستند: نگرش مثبت به شغل، پذیرش تغییرات، روحیه همکاری، پیگیری فعالیت‌های حرفه‌ای علمی و ایجاد روابط قوی با دانش‌آموزان و والدین آنها. (Mirshojaee et al., 2019) هم نشانه‌هایی

مانند عشق به یادگیری زبان، عشق به آموزش زبان و مشارکت اجتماعی را از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم با اشتیاق بالا می‌دانند.

یکی از نتایج فرعی این تحقیق، نیاز به تغییر سیاست‌های استخدام معلم است. بر این اساس، استخدام معلم‌های با صلاحیت بالا باید تابع استدلال و قوانین علمی معتبری باشد.

References

- Akbari, R., & Dadvand, B. (2011). Does formal teacher education make a difference? A comparison of pedagogical thought units of BA versus MA teachers. *The Modern Language Journal*, 95(1), 44–60.
- Akbari, R., & Dadvand, B. (2014). Pedagogical knowledge base: A conceptual framework for teacher admission. *System*, 42(1), 12–22. doi.org/10.1016/j.system.2013.11.001
- Akbari, R., & Tajik, L. (2009). L2 Teachers' pedagogic knowledge base: A comparison between experienced and less experienced practitioners. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), 52–73.
- Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 155–158.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123–138. doi.org/10.1177/0305735609352441
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81–109. doi.org/10.1017/S0261444803001903
- Bulger, S.M., Mohr, D.J., & Walls, R.T. (2002). Stack the deck in favor of your students by using the four aces of effective teaching. *The Journal of Effective Teaching (JET)*, 5(2).
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387–402.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977–987. doi.org/10.1037/a0012545

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487–500. doi.org/10.1080/0022027870190602

Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15–19.

Davis, K. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427–453. doi.org/10.2307/3588070

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.

Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4–13.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*, 28, 270–288.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.

Fried, R. L. (2001). *The passionate teacher: A practical guide*. Beacon Press.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Erlbaum.

Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83, 35–50.

Gatbonton, E. (2000). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Canadian Modern Language Review*, 56, 585–616.

Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12, 161–182. doi.org/10.1177/1362168807086286

Hargreaves, A. (1997). Rethinking Educational Change with Heart and Mind. 1997 ASCD Yearbook.

Johnson, K. E. (Ed.). (2000). Teacher education. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Karimi, M. N. (2011). Variations in EFL teachers' pedagogical knowledge base as a function of their teaching license status. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3, 83–114.

Karimi, M. N., & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65, 38–48.

Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. Routledge.

Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*, 51(8), 22–26.

Luh, D. B., & Lu, C. C. (2012). From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 282–288. doi.org/10.1037/a0026868

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Ratelle, C. F., & Provencher, P. J. (2005). Passion and gambling: Investigating the divergent affective and cognitive consequences of gambling. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(1), 100–118.

Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000258>

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59, 431–437.

Mirshojae, S. B., Sahragard, R., Razmjoo, S. A., & Ahmadi, A. (2019). Iranian language teachers' passion for the profession: A qualitative study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 44–69.

Mooradian, T., Matzler, K., Uzelac, B., & Bauer, F. (2016). Perspiration and inspiration: Grit and innovativeness as antecedents of entrepreneurial success. *Journal of Economic Psychology*, 56, 232–243.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 458–486.

Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 144–158.

Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90, 48–66.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. doi.org/10.1080/0305764960260301

Phelps, P. H., & Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34(1), 65–76.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., & Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well Being*, 1(1), 3–22.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houliort, N., Lavigne, G., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 917–932.

Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Rousseau, F. L., & Provencher, P. (2004). When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20(2), 105–119.

Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Praeger.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511667237

Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language teaching classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667169>

Richards, J. C., & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. *Beyond training*, 173–190.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173–188.

Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L. S., & Beltran, E. V. (2018). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote it. *European Scientific Journal*, 14(1), 19–28.

Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60–64.

Shulman, L. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi.org/10.3102/0013189x015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Tedick, D. J. (Ed.) (2004). *Second language teacher education: International perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge University Press.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). Academic Press.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 1–13. doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1

Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 42, pp. 97–193). Academic Press.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality*, 75(3), 505–534.

Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *Modern Language Journal*, 91, 63–82

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Corwin Press.