

## **L2 Teachers' Cognitive and Behavioral Manifestations of Pedagogical Beliefs: Variations across Teachers as a Function of Obsessive and Harmonious Passion**

**Mohammad Nabi Karimi**<sup>1</sup>

Department of Foreign Languages, Kharazmi University, Tehran, Iran

**Parisa Ashkani**

Department of English, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

**Mohammad Bagher Shabani**

Department of English, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

*Received: 28 April 2021*

*Accepted: 31 May 2021*

### **Abstract**

Research has been done to investigate the relationship between L2 teachers' beliefs and their actual practices. The evidence shows that there is not necessarily a relationship between teachers' actual classroom practices and their beliefs. Given this background, the current study examined the correspondence and non-correspondence between ELL teachers' cognitive and affective pedagogical beliefs and effects of teacher passion on the relationship between these two manifestations. The initial participants of the study were 72 male and female EFL teachers teaching at a language institution. From this initial pool of participants, four groups of thirteen teachers were selected to examine the alignment and non-alignment of their pedagogical beliefs and practices. Two groups included teachers who possessed high levels of teacher harmonious and obsessive passion, whereas the other two groups included teachers with low levels of teacher harmonious and obsessive passion. Two instructional sessions per teacher were observed. Comparisons between the four groups of teachers showed that although participants in each group valued pedagogical beliefs relatively equally, only the teachers with high levels of harmonious and obsessive passion showed strong evidence of correspondence in their actual classroom practices. Based on the findings, it can be concluded that teacher passion can play an important role in the correlation between self-reported pedagogical beliefs and their actual practices.

**Keywords:** Cognitive/Behavioral Manifestation, Pedagogical Belief, Cognitive/Behavioral Correspondence, Teacher Passion; Harmonious Passion, Obsessive passion

---

1. Corresponding Author. Email: karimi\_mn@yahoo.com

مطالعات زبان و ترجمه دوره پنجاه و پنجم، شماره دوم (تابستان ۱۴۰۱)، صص ۷۱-۱۰۱

## تفاوت‌های معلمان زبان دوم در باورهای آموزشی و به‌کارگیری آنها بر اساس اشتیاق سازگار و جبری

محمدنبی کریمی\* (گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران)  
 پریسا اشکانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران)  
 محمدباقر شعبانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران)

### چکیده

تاکنون تحقیقات گسترده‌ای درباره میزان تأثیرگذاری باورهای معلمان زبان دوم بر عملکرد آموزشی آنها انجام شده است. شواهد ارائه‌شده نشان می‌دهد که لزوماً ارتباطی میان عملکرد حرفه‌ای معلمان و باورهای آنها وجود ندارد. ما در این پژوهش کوشیده‌ایم تا مطابقت یا عدم مطابقت نمود شناختی با نمود رفتاری باورهای آموزشی معلمان زبان انگلیسی و میزان تأثیر اشتیاق معلمان بر رابطه این دو را بررسی کنیم. ۷۲ معلم زن و مرد، شرکت‌کنندگان اصلی تحقیق حاضر بودند. از میان این افراد، چهار گروه برای بررسی مطابقت یا عدم مطابقت باورها با عملکرد حرفه‌ای آنان انتخاب شدند. دو گروه از این معلمان در کار خود سطح بالا و دو گروه دیگر سطح پایینی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری داشتند. دو جلسه از کلاس‌های هر معلم به‌عنوان نمونه مورد مشاهده قرار گرفت. مقایسه گروه‌ها نشان داد که اگرچه هر دو گروه اهمیت، نسبتاً یکسانی برای باورهای آموزشی قائل بودند، تطابق میان باورها و عملکرد حرفه‌ای، صرفاً در کلاس معلمانی مشاهده شد که دارای اشتیاق سازگار و یا اشتیاق جبری بالا بودند. بر اساس یافته‌های این مقاله، می‌توان به این نتیجه رسید که عامل اشتیاق، نقش مهمی در به‌کارگیری باورهای آموزشی گزارش‌شده توسط معلمان زبان در کنش کلاسی آنها دارد.

**کلیدواژه‌ها:** معلمان زبان دوم، نمود شناختی-رفتاری، باورهای آموزشی، اشتیاق سازگار-جبری

\* نویسنده مسئول karimi\_mn@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۰

## ۱. مقدمه

مطالعه شناخت معلم<sup>۱</sup> و باورهای او که از مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهنده شناخت وی به شمار می‌آید (الیس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲)، در کنار استدلال آموزشی که به روش و عملکرد آموزشی معلم مربوط می‌شود، در دو سطح نظری و تجربی، توجه بسیاری از صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است (بُرج<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ فریمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ نونان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). این حجم از توجه، نتیجه انبوه پژوهش‌های بنیادینی است که در حوزه آموزش زبان انگلیسی انجام گرفته‌اند؛ حوزه‌ای که اهمیت زیادی به تأثیر باورهای معلم در شکل‌گیری عملکرد آموزشی او می‌دهد. به عبارت دیگر، بسیاری از پژوهشگران پذیرفته‌اند که کلیت روش تدریس معلمان در کلاس درس یا فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های آنها تحت تأثیر باورهایشان قرار دارد (بُرج<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱؛ بستورکمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ لانو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). بسیاری از پژوهشگران حوزه آموزش زبان، با توجه به رابطه میان باورهای معلم و روش‌های آموزشی وی، ابعاد چنین رابطه‌ای را بررسی کرده‌اند. افزون بر این، به گفته فنسترماکر<sup>۹</sup> (۱۹۷۹)، مطالعه باورهای معلمان بخش درخور توجهی از پژوهش‌های مرتبط با موضوع کارایی آنها محسوب می‌شود (پژوهش و حسینی فاطمی، ۱۳۹۹). به همین دلیل است که در حال حاضر بیشتر پژوهش‌ها درباره عقاید معلم، به بررسی تأثیر باورهای معلمان بر عملکرد آموزشی‌شان متمرکز است (اندروز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، طبیعی است که شاهد حجم زیادی از پژوهش‌های بنیادین در این باره باشیم. این پژوهش‌ها بیشتر به رابطه باورها با عملکرد آموزشی معلم اختصاص یافته‌اند (اندروز، ۲۰۰۳؛ بستورکمن، لوئون<sup>۱۱</sup> و الیس، ۲۰۰۴).

1. teacher cognition
2. Ellis
3. Borg
4. Freeman
5. Nunan
6. Basturkmen
7. Lanu
8. Fenstermacher
9. Andrews
10. Loewen

با اینکه نتایج تجربی و نظری پژوهش‌های فوق حاکی از اهمیت باورها و دانش معلم است، صاحب‌نظران معتقدند این ابعاد شناختی همیشه نیز با کنش کلاسی<sup>۱</sup> معلم مطابقت ندارند (اسپیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، بستورکمن، ۲۰۱۲). دلایل متعددی دربارهٔ عدم ارتباط میان باورهای معلم و عملکرد وی ذکر شده است (ارنست<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹؛ اسپیر، ۲۰۰۵؛ بُرگ، ۲۰۰۳؛ لیائو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ ویلسن<sup>۵</sup> و کونی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). برای نمونه، بر اساس نظر ارنست (۱۹۸۹)، عدم ارتباط میان باور و عملکرد حرفه‌ای معلم، معلول برخی ویژگی‌های معلم و نیز برخی ویژگی‌های کنش کلاسی است. علاوه بر این، عدم ارتباط میان باورهای آموزشی<sup>۷</sup> گزارش‌شده معلم و عملکرد حرفه‌ای او به برخی محدودیت‌های موقعیتی و بافتی، مثلاً ضرورت پوشش کامل برنامه آموزشی از سوی معلم، مربوط می‌شود. چنین عواملی باعث می‌شوند معلم نتواند به باورهای خود جامه عمل بپوشاند (بُرج، ۲۰۰۳؛ بستورکمن، ۲۰۱۲؛ لی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸؛ لیائو، ۲۰۰۳). بستورکمن (۲۰۱۲) در مقاله خود به برخی عوامل مؤثر بر تطابق نداشتن رابطه باور و عملکرد معلم اشاره کرده است. این عوامل عبارت‌اند از: محدودیت‌های موقعیتی، وجود سیستم‌های مبتنی بر باورهای مختلف (باورهای اصلی یا عمده در برابر باورهای فرعی یا حاشیه‌ای) و نیز فرایند تغییر باورها. همچنین وی بر این باور است که این عدم تطابق ممکن است به دلیل مطالعه و بررسی باورهای آموزشی با استفاده از طرح‌واره‌های ساده باشد. مضاف بر این، متغیرهای شخصی از دیگر عوامل مهمی هستند که موجب گسستگی میان کنش حرفه‌ای معلم و باورهای آموزشی گزارش‌شده او می‌شوند (الیس، ۲۰۱۲).

- 
1. actual practices
  2. Speer
  3. Ernest
  4. Liato
  5. Wilson
  6. Cooney
  7. pedagogical beliefs
  8. Lee

میزان استفاده از باورهای شناختی در کلاس درس، به متغیرهای شخصی معلم بستگی دارد که در پژوهش‌های انگشت‌شماری به این رابطه توجه شده است (الیس، ۲۰۱۲؛ کریمی<sup>۱</sup>، عبدالهی<sup>۲</sup> و خالص حقیقی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). بر اساس مفهومی‌کردن تدریس، رفتار معلم پدیده‌ای پیچیده و چندوجهی تلقی می‌شود (ورلوپ<sup>۴</sup> و وندرل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱) که تحت تأثیر عوامل شخصیتی و محیطی شکل می‌گیرد و باید بررسی و ارزیابی شود. آگاهی از چنین عواملی می‌تواند دریچه‌ای رو به شناخت روش تدریس معلم در کلاس درس بگشاید و نیز بینش ما درباره سیاست‌های جذب و تربیت معلم را تغییر دهد. اشتیاق<sup>۶</sup>، یک متغیر فردی مهم است که به‌ویژه در فضای آموزشی، نقش مهمی ایفا می‌کند (رویز آلفونسو<sup>۷</sup> و لئون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹)؛ اما تاکنون در زمینه تدریس زبان انگلیسی، رابطه این متغیر با اندیشه‌های معلم و نیز تأثیرات احتمالی آن بر تحقق باورهای معلم در محیط واقعی، موضوع مطالعه نبوده است. از آنجاکه عنصر اشتیاق معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دارد، فرضیه پژوهش حاضر این است که اشتیاق، احتمالاً، بر شناخت و آگاهی معلم از عملکرد حرفه‌ای خود هم تأثیرگذار باشد.

در بحث آموزش، اشتیاق، جایگاه شاخص و مهمی را به خود اختصاص داده است، چراکه اقتضای حرفه آموزش این است که معلم وقت و انرژی و علاقه زیادی را صرف امر تعلیم و تربیت کند (دی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). اشتیاق، عاملی است که معلمان را به این حرفه جذب کرده و آنها را تشویق می‌کند این حرفه را ادامه دهند (نیاس<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۶)؛ بنابراین برای معلم، داشتن اشتیاق، گزینه‌ای اختیاری نیست، بلکه بنیادین‌ترین

1. Karimi
2. Abdullahi
3. Khales Haghghi
4. Verloop
5. Van Driel
6. passion
7. Ruiz-Alfonso
8. Leon
9. Day
10. Nias

عنصر تدریس مؤثر به شمار می‌آید (دی، ۲۰۰۴). با اینکه بسیاری از صاحب‌نظران بر اهمّیت عنصر اشتیاق در آموزش تأکید کرده‌اند (دی، ۲۰۰۴؛ فراید، ۲۰۰۱؛ نیاس، ۱۹۹۶)، این مفهوم به صورت تمام‌وکمال بررسی نشده است.

از طرف دیگر، درحالی‌که یافته‌های کلی بسیاری از پژوهش‌ها به اهمّیت تفکر معلمان، باورها و دانش آنها اشاره دارند، بررسی چگونگی تفاوت این مفاهیم در بین معلمان با ویژگی‌های متفاوت، مورد توجه قرار نگرفته است. فقدان پژوهش درباره اهمّیت متغیرهای شخصی که ارتباط تنگاتنگی با درک باورهای معلم دارند، احتمالاً، ریشه در تعلیم و تربیت معلم با رویکرد فرایند-نتیجه‌محور<sup>۲</sup> داشته باشند. بررسی پیشینه پژوهش‌ها در موضوع تأثیر اشتیاق بر تدریس نشان می‌دهد که تقریباً هیچ پژوهشی در زمینه سازگاری و عدم سازگاری باورهای آموزشی گزارش شده معلمان و عملکرد حرفه‌ای آنها صورت نگرفته است.

با توجه به مقدمه نظری و بررسی تجربی ارائه شده، هدف این پژوهش پاسخ دادن به سؤالات ذیل است:

۱. آیا در نموده‌های شناختی عقاید آموزشی در بین معلمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد؟
۲. آیا در نموده‌های رفتاری عقاید آموزشی در بین معلمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد؟
۳. آیا در نموده‌های شناختی عقاید آموزشی در بین معلمان با سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد؟
۴. آیا در نموده‌های رفتاری عقاید آموزشی در بین معلمان با سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد؟
۵. آیا در تطابق عقاید آموزشی و شیوه‌های واقعی آموزش در بین معلمان با سطوح مختلف اشتیاق سازگار، تفاوت معناداری وجود دارد؟

---

1. Fried

2. process-product perspective

۶. آیا در تطابق عقاید آموزشی و شیوه‌های واقعی آموزش در بین معلمان با

سطوح مختلف اشتیاق جبری، تفاوت معناداری وجود دارد؟

از همین رو، در پژوهش حاضر می‌کوشیم تا باورهای معلمان زبان دوم را نسبت به عملکرد کلاسی آنها بررسی کنیم. این معلمان افرادی هستند که طبق اظهارات خود، درجات مختلفی از اشتیاق را داشتند؛ یعنی دارای سطوح متفاوتی از «اشتیاق سازگار»<sup>۱</sup> و «اشتیاق جبری»<sup>۲</sup> بودند. در این پژوهش، تفاوت میان این گروه‌ها از نظر سازگاری باورهای آموزشی گزارش شده آنها با کنش کلاسی‌شان مقایسه شده است.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. مفهوم اشتیاق

اشتیاق عبارت است از تمایل فرد به فعالیت‌هایی که طبق تعریف خود او فعالیت موردعلاقه و باارزشی است که شوق او را برمی‌انگیزد و این فرد، زمان و انرژی زیادی را صرف آن می‌کند (والرند، بلنکارد<sup>۳</sup>، ماگیانو<sup>۴</sup>، کوئستنر<sup>۵</sup>، رتل<sup>۶</sup>، لئونارد<sup>۷</sup> و مارسولایس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). این تعریف، از «مدل دوگانه اشتیاق» اقتباس شده است که تا به امروز مهم‌ترین چارچوب ارائه شده برای پژوهش اشتیاق قلمداد می‌شود. والرند و همکاران (۲۰۰۳) در مدل دوگانه اشتیاق<sup>۹</sup> به دو گونه اشتیاق اشاره می‌کنند: اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری. این صاحب‌نظران بر این باورند که اشتیاق سازگار و جبری به لحاظ شیوه نهادینه کردن فعالیت در شخصیت افراد از یکدیگر متمایزند. اشتیاق سازگار ناشی از نهادینه شدن خودجوش فعالیت موردعلاقه در شخصیت فرد است. بر این اساس، فعالیت ناشی از اشتیاق، با آزادی کامل اختیار می‌شود، با دیگر

1. harmonious passion
2. obsessive passion
3. Blanchard
4. Mageau
5. Koestner
6. Ratelle
7. Leonard
8. Marsolais
9. dualistic model of passion

جنبه‌های حیات فرد سازگاری کامل دارد، تحت کنترل فرد است و زمانی که فرد آن را انجام می‌دهد، اثر مثبتی بر وی می‌گذارد (رویز آلفونسو و لئون، ۲۰۱۹؛ مو، ۲۰۱۶). اشتیاق جبری عبارت است از میل شدید به انجام دادن فعلی که به شکل کنترل‌شده‌ای به فرد القا شده است (مو، ۲۰۱۶). در این نوع اشتیاق، فرد احساس می‌کند که مجبور است کاری را انجام دهد تا نظر مثبت دیگران را به خود جلب کند. او تمایل زیادی دارد که توانایی‌هایش را به نمایش بگذارد و دوست دارد عزت‌نفس خود را افزایش دهد (کراکر<sup>۲</sup> و پارک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

پژوهش در زمینه مدل دوگانه اشتیاق بر اساس مطالعه طیف گسترده‌ای از شرکت‌کنندگان و موقعیت‌ها صورت گرفته است. برای مثال، فلیپ<sup>۴</sup> و والرند (۲۰۰۷) درباره اختلال قماربازی تحقیق کرده‌اند، روسو و والرند (۲۰۰۸) پژوهش خود را به مطالعه سالمندی موقف اختصاص داده‌اند و والرند، ماگیانو، الیوت، دومایس<sup>۵</sup>، دمرس<sup>۶</sup> و روسیو<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) شرکت‌کنندگان و موقعیت‌های مربوط به ورزش را بررسی کردند. پژوهش‌های مذکور نشان داده‌اند که اشتیاق سازگار می‌تواند به داشتن زندگی بهتر، مثبت‌اندیشی و سرزندگی ذهنی زنان و مردان در گروه‌های سنی مختلف کمک کند (فلیپ، والرند و لوین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹).

در فضای آموزشی نیز رابطه اشتیاق و عملکرد معلم بررسی شده است. پژوهشگرانی، مانند دی (۲۰۰۴) و لیستون<sup>۹</sup> و گریسون<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴)، مفهوم اشتیاق را از دیدگاه معلمان و اشتیاق آنها به حرفه یا موضوع تدریس بررسی کرده‌اند. از نظر دی (۲۰۰۴) اشتیاق عبارت است از علاقه شدید معلم به موضوع درس، دانش‌آموزان و

1. Moe
2. Crocker
3. Park
4. Philippe
5. Dumais
6. Demers
7. Rosseau
8. Lavigne
9. Liston
10. Garrison



باورهای مشتاقانه‌ای که او می‌تواند در حین تدریس به دانش‌آموزان انتقال دهد و بر زندگی آنها تأثیر بگذارد. همچنین، لیستون و گریسون (۲۰۰۴) اشتیاق را علاقه زیاد معلم به کار تدریس و پرورش افراد، علاقه به ایده‌های دیگران و نیز دانش‌آموزان تعریف کرده‌اند. شایان یادآوری است که بیشتر پژوهش‌ها در زمینه اشتیاق در محیط آموزشی، بر اشتیاق سازگار تمرکز داشته‌اند، چراکه نگارندگان چنین پژوهش‌هایی این نوع اشتیاق را برای امر آموزش مفید می‌دانند (بنویل-روسی، لوین و والرند، ۲۰۱۱؛ رویز آفونسو و لئون، ۲۰۱۶).

بر اساس یافته‌های موجود در پژوهش‌های متعدد، معلمان مشتاق، تأثیرات مثبتی بر فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارند (دی، ۲۰۰۹؛ کیم<sup>۱</sup> و لین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ کاربونیهو<sup>۳</sup>، والراند، فرن<sup>۴</sup> و گوای<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). کاربونیهو، والراند، فرن<sup>۴</sup> و گوای<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) در مقاله خود به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان مشتاق، می‌کوشند میان روش تدریس و دیگر فعالیت‌های خود هماهنگی ایجاد کنند. طبق گفته‌های فلپس<sup>۶</sup> و بنسن<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) معلمان به دلیل عواملی از جمله نگرش مثبت، پذیرش تغییر، اشتیاق به همکاری، پیگیری فعالیت‌هایی در راستای پیشرفت شغلی و ایجاد ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و والدین برای حرفه خود اشتیاق دارند. میرشجاعی و همکاران (۲۰۱۹) عوامل دیگر ایجاد اشتیاق در معلم را این‌گونه معرفی کرده‌اند: عشق و علاقه به یادگیری، علاقه ویژه به تدریس زبان، داشتن نقش مؤثر در جامعه، برطرف کردن نیازهای شخصی و ایفای نقش الگوی اجتماعی.

- 
1. Kim
  2. Lane
  3. Carbonneau
  4. Fernet
  5. Guay
  6. Phelps
  7. Benson

## ۲.۲. سازگاری باورها و کنش کلاسی معلم

در دهه‌های اخیر، مطالعات گسترده‌ای درباره باورهای معلم در رشته‌های مختلف علمی انجام شده است. پژوهشگران فرض را بر این گرفته‌اند که باور معلم نقشی بنیادین در شناخت فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های او در کلاس درس دارد (آرنِت<sup>۱</sup> و ترنِبال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ بُرگ، ۲۰۱۱). اگرچه نمی‌توان این واقعیت را انکار کرد که تصمیم‌های معلم در کلاس درس به‌شدت متأثر از باورهای اوست و نمی‌توان از هم‌بستگی ماهوی این باورها با افکار و رفتار معلم چشم‌پوشی کرد (بُرگ، ۲۰۱۱)، باید بپذیریم که باورهای مبتنی بر خوداظهاری معلمان گاهی با واقعیت فاصله دارند (پاژارس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). از همین رو، در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی با موضوع رابطه باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان زبان و کنش کلاسی آنها رو به فزونی نهاده است. در حوزه آموزش زبان نیز باورهای معلم، به لحاظ رابطه آنها با عملکرد وی، اهمیت زیادی یافته است؛ اما به دلیل عدم تطابق و هماهنگی کامل این باورها با کنش معلم، پژوهشگران پژوهش‌های جدیدی را در این زمینه آغاز کرده‌اند. تطابق نداشتن باورهای اظهارشده از سوی معلم با کنش کلاسی وی، مهم‌ترین دلیل پژوهشگران برای بازبینی نسبت این دو بوده است (الیس، ۲۰۱۲؛ بستورکمن، ۲۰۱۲). آن‌طور که اسپیر (۲۰۰۵، ص. ۳۶۱) بیان می‌کند، باورهای مبتنی بر خوداظهاری معلم را باید با عنوان «باورهای ظاهری»<sup>۴</sup> و نمود آنها در کلاس درس را باید با عنوان «باورهای شاخص»<sup>۵</sup> نام‌گذاری کنیم که اولی با «نظریه توجیهی»<sup>۶</sup> مرتبط است و دومی با «نظریه‌های کنش»<sup>۷</sup> (الیس، ۲۰۱۲، ص. ۱۴۴).

1. Arnett
2. Turnbull
3. Pajares
4. professed beliefs
5. attributed beliefs
6. espoused theory
7. theories of action

همان‌طور که قبلاً هم گفته شد، بستورکمن (۲۰۱۲) دربارهٔ رابطهٔ باور و عملکرد معلمان، به دلایلی اشاره می‌کند که به ناسازگاری باورها و عملکرد معلم اشاره دارد. علاوه بر دلایلی که پیش‌تر نام بردیم، نویسندگانی مانند الیس (۲۰۱۲) به برخی عوامل شخصی اشاره کرده‌اند. این عوامل می‌توانند در ردهٔ متغیرهای مؤثر بر عدم تناسب باورها و عملکرد معلم قرار گیرند. مضاف بر این، پژوهشگران، تعداد متغیرهای شخصی محدودی را موضوع مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال، کریمی، عبدالمی و خالص حقیقی (۲۰۱۶) ناهم‌خوانی گرایش‌های نظری مربوط به تدریس روش‌های مهارت خواندن با نمود عملی این گرایش‌ها را بین دو گروه معلمان با کارآمدی بالا<sup>۱</sup> و کارآمدی پایین<sup>۲</sup> بررسی کرده‌اند. نتایج نشان دادند که بین گرایش‌های نظری معلمان و عملکردشان، هماهنگی کمی وجود دارد. در این پژوهش، تفاوت‌های مربوط به هم‌خوانی باورها و رفتارها بین معلمان با کارآمدی بالا و معلمان با کارآمدی پایین در تدریس مهارت خواندن در کلاس مشخص شده‌اند. افزون بر این، در پژوهش دیگری میزان هم‌خوانی گرایش‌های نظری و عملی معلمان زبان انگلیسی در تدریس مهارت خواندن بررسی شده است (کریمی و دهقانی، ۲۰۱۶). یافته‌های این پژوهش نشان داد که ارتباط ضعیفی بین گرایش‌های نظری گزارش‌شدهٔ معلمان و کنش کلاسی آنها در تدریس مهارت خواندن به چشم می‌خورد. جویباری، مرادخانی و یوسفی (۲۰۱۷) در پژوهشی نسبتاً مشابه، نقش تحصیلات معلمان را در ایجاد سازگاری بین باورهای آموزشی و عملکرد آنها در زمان مهارت خواندن بررسی کرده‌اند. این نویسندگان، بر تفاوت باورها و عملکرد آموزشی معلمان دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد تمرکز ویژه‌ای داشته‌اند. بر اساس نتایج پژوهش، با اینکه هر دو گروه در تدریس مهارت خواندن مایل به استفاده از روش «قابلیت‌محور»<sup>۳</sup> بودند، اما ناهم‌خوانی آشکاری میان باورها و عملکرد معلمان در کلاس درس وجود داشت.

1. high-efficiency
2. low-efficiency
3. competence-based approach

مطالعه پیشینه موجود، حاکی از آن است که هنوز هم به پژوهش‌های بیشتری در زمینه سازگاری باورهای آموزشی گزارش شده از سوی معلمان و عملکرد آنها در کلاس درس نیاز است؛ زیرا با اینکه تعداد انگشت‌شماری از متغیرهای مربوط به تفاوت‌های فردی، مانند سطح تحصیلات و جنسیت و سابقه تدریس، در این پژوهش‌ها مطالعه شده‌اند (لائو، ۲۰۰۷)، به نظر می‌رسد هنوز متغیرهای فردی تا حد زیادی نادیده گرفته شده‌اند (الیس، ۲۰۱۲).

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. نمونه و روش نمونه‌گیری

تعداد ۷۲ معلم که در سه شعبه یک موسسه آموزشی مشغول تدریس زبان انگلیسی بودند، در این تحقیق شرکت کردند. نمونه شامل معلمان زن و مرد می‌شدند و به لحاظ سابقه تدریس طیف گسترده‌ای از معلم‌ها، با سابقه ۴ تا ۱۸ سال با میانگین ۹.۵۰ و انحراف معیار ۲.۲۵ را در بر می‌گرفتند. این افراد به روش «نمونه‌گیری در دسترس» یا «نمونه‌گیری ساده» در تحقیق مشارکت داده شدند. ۵۹ نفر از این معلمان دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و دانشجوی مقطع کارشناسی‌ارشد در یکی از شاخه‌های مرتبط با زبان انگلیسی بودند و ۱۳ نفر دیگر هم مدرک کارشناسی در یکی از شاخه‌های مرتبط با زبان انگلیسی داشتند. پس از سنجش میزان اشتیاق معلم‌ها، ۲۶ معلم با بیشترین نمره و ۲۶ معلم با کمترین نمره - از هر دو دسته دارای اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری - انتخاب شدند و تطابق یا عدم تطابق باورهای آموزشی گزارش شده آنها با کنش کلاسی ایشان در حین تدریس مورد بررسی قرار گرفت. همه اعضای چهار گروه جدا شده، به لحاظ میزان تجربه تدریس با هم برابر بودند: افراد با اشتیاق سازگار بالا (میانگین: ۹.۳۰ و انحراف معیار: ۳.۰۶)، افراد با اشتیاق سازگار پایین (میانگین: ۹.۵۳ و انحراف معیار: ۲.۱۴)، افراد با اشتیاق جبری بالا (میانگین: ۹.۸۴ و انحراف معیار: ۱.۸۶)، افراد با اشتیاق جبری پایین (میانگین: ۹.۳۰ و

انحراف معیار: ۱.۹۷). علاوه بر این، از سطح آموزشی، نوع کتاب آموزشی و بخش‌های تدریس یکسانی برای این تحقیق بهره برده شد.

### ۲.۳. ابزار گردآوری داده‌ها

#### ۲.۳.۱. مقیاس اندازه‌گیری اشتیاق برای تدریس<sup>۱</sup>

در این تحقیق، از مقیاس سنجش اشتیاق کاربونیو، والرند و فرننت (۲۰۰۸) که به منظور اندازه‌گیری میزان اشتیاق معلمان در تدریس تعدیل شده، استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۶ آیتم است. چهار آیتم اول این مقیاس اشتیاق تدریس بر اساس ارزش کار تدریس از نگاه معلم، میزان زمان صرف شده برای این کار و میزان دلپذیری و لذت کار تدریس تنظیم شده‌اند. ۱۲ آیتم دیگر برای بررسی میزان اشتیاق، به سنجش دو نوع اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری اختصاص دارند. از شرکت‌کنندگان خواسته شده تا به گزینه‌های مقیاس هفت‌درجه‌ای «لیکرت» پاسخ دهند. در این مقیاس، نمره ۱ به گزینه «به هیچ‌عنوان موافق نیستم» اختصاص داده شده و نمره ۷ به گزینه «کاملاً موافقم» اختصاص یافته است. در مقاله حاضر، پایایی ابزار تحقیق ۰.۸۳ محاسبه شد.

#### ۲.۳.۲. پرسشنامه باورهای آموزشی<sup>۲</sup>

از پرسشنامه باورهای آموزشی، برای بررسی باورهای آموزشی شرکت‌کنندگان استفاده شده است. اگیلوی<sup>۳</sup> و دان<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) این پرسشنامه را بر اساس ابزاری که پیش‌تر کاراواس-دوکاس<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) پیشنهاد داده بود، طراحی کرده‌اند. کاراواس-دوکاس از این ابزار به منظور بررسی نظر معلمان درباره پنج بُعد آموزش زبان شامل تدریس گروهی زبان، تصحیح خطا، نقش معلم، جایگاه زبان‌آموز و دستور زبان- بهره گرفته بود. اگیلوی و دان چند مورد دیگر به این ابعاد افزودند. این ابعاد بر

1. the passion scale –adapted for teaching
2. pedagogical beliefs questionnaire
3. Ogilvie
4. Dunn
5. Karavas-Doukas

اساس اهمیت درک فلسفه آموزش از نگاه دانش‌آموزان و معلم انتخاب شده‌اند و موضوعات جدیدی را به مبحث آموزش زبان می‌افزایند (اگیلوی و دان، ۲۰۱۰). برای ارزیابی این ابعاد در پرسشنامه، تنها از دو گزینه مثبت (آری) و منفی (خیر) استفاده شده است. آیتم‌ها بر اساس مقیاس سنجش پنج نمره‌ای «لیکرت» درجه‌بندی شده‌اند. برای همسانی درونی در این پرسشنامه، مقدار آلفا برابر با ۰.۸۶ محاسبه شده است.

### ۳.۲.۳. سیاهه مشاهده

به منظور بررسی نمود رفتاری<sup>۱</sup> باورهای آموزشی معلمان، دو جلسه آموزشی به‌ازای هر معلم مشاهده شد. بر اساس مؤلفه‌های موجود در پرسشنامه باورهای آموزشی، یک سیاهه به‌عنوان اساس مشاهدات طراحی شد.

### ۳.۲.۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون  $t$  با نمونه‌های مستقل و همبستگی حاصل ضرب-گشتاور پیرسون استفاده شد. از آزمون  $t$  مستقل برای یافتن تفاوت احتمالی بین هر دو دسته از معلمان در باورهای آموزشی (نمود شناختی<sup>۲</sup>) و کنش‌های کلاسی (نمودهای رفتاری باورهای آموزشی) استفاده شد. سپس ضرایب همبستگی محاسبه شد تا تفاوت‌های احتمالی تطابق بین باورها و عملکرد معلمان در هر گروه بررسی شود.

### ۳.۲.۵. فرایند

پرسشنامه باورهای آموزشی و مقیاس سنجش اشتیاق در مرحله اول توسط ۷۵ معلم زبان انگلیسی، پاسخ داده شدند. در بررسی اولیه مشخص شد که سه پرسشنامه، کاملاً، بی‌پاسخ مانده است، از این‌رو، آنها کنار گذاشته شدند. ۷۲ پرسشنامه و مقیاس باقی‌مانده امتیازبندی شد. سپس، ۲۶ نفر با بالاترین امتیاز (۱۳ نفر با اشتیاق سازگار و ۱۳ نفر با اشتیاق جبری) و همچنین ۲۶ نفر دیگر با کم‌ترین امتیاز (۱۳ نفر با اشتیاق

1. behavioral manifestation

2. cognitive manifestation

سازگار و ۱۳ نفر با اشتیاق جبری) انتخاب شدند. در هر گروه، هشت معلم مرد و پنج معلم زن شرکت داشتند. دو نمونه از کلاس‌های ۹۰ دقیقه‌ای هر معلم مشاهده و ضبط شد. شرکت‌کنندگان از اینکه در یک مطالعه پژوهشی شرکت کرده‌اند آگاه بودند. در طول مشاهده کلاس‌ها، یادداشت‌برداری از تمام نمودهای رفتاری مرتبط با باورهای آموزشی انجام گرفت. همچنین، با کسب اجازه مدیر موسسه و معلمان، از کلاس‌ها فیلم گرفته شد تا عملکرد معلم در کلاس به‌دقت مرور شود و با موارد ذکر شده در چک‌لیست، تطبیق داده شود. همه معلم‌ها به تدریس متن و یک بخش مکالمه همسان پرداختند. مواردی که در ویدئوها تکرار می‌شدند با آیتم‌های موجود در مؤلفه‌های چک‌لیست مقایسه شده و پس از ثبت بسامد این تکرارها، از آنها به‌عنوان معیاری برای سنجش نمود رفتاری باورهای آموزشی معلمان استفاده شد. همچنین، آن دسته از مصادیق عملکرد آموزشی که در چک‌لیست نبودند، کنار گذاشته شدند. از نرم‌افزار «SPSS» نسخه ۲۱، برای تحلیل داده‌ها استفاده شد و داده‌ها به کمک آزمون t با نمونه‌های مستقل و رویه‌های همبسته بررسی شدند.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

چنان‌که پیش‌تر هم اشاره شد، هدف تحقیق حاضر بررسی نمودهای شناختی و رفتاری باورهای آموزشی در چهار گروه از معلمان است که دارای درجه بالا و پایینی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بوده‌اند. همچنین، تفاوت احتمالی بین گروه‌ها، بر اساس باورهای آموزشی گزارش شده معلمان و کنش کلاسی آنها مطالعه شد. جدول شماره ۱ و ۲ نتایج آماری به دست آمده از مطالعه باورهای آموزشی گزارش شده شرکت‌کنندگان چهار گروه با اشتیاق سازگار و جبری را نمایش می‌دهند.

جدول ۱. آمار توصیفی معلمان با درجه بالا و پایینی از اشتیاق سازگار در باورهای آموزشی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق سازگار بالا	۱۳	۲۵.۸۴	۱.۲۱
اشتیاق سازگار پایین	۱۳	۲۵.۰	۱.۱۸

جدول ۲. آمار توصیفی معلمان با درجه بالا و پایینی از اشتیاق جبری در باورهای آموزشی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲۵.۳۰	۱.۶۵
اشتیاق جبری پایین	۱۳	۲۴.۴۶	۱.۱۹

اولین پرسش به مقایسه تفاوت‌های شرکت‌کنندگان با درجات متفاوتی از اشتیاق سازگار (HP) در باورهای آموزشی (نمود شناختی) آنها اختصاص داشت. هر دو گروه، یعنی معلمانی که دارای بیشترین سطح اشتیاق سازگار (میانگین: ۲۵.۸۴ و انحراف معیار: ۱.۲۱) و معلمانی که دارای کم‌ترین سطح اشتیاق سازگار (میانگین ۲۵.۰۷ و انحراف معیار: ۱.۱۸) بودند، مقدار میانگین مشابهی در باورهای آموزشی خود نشان دادند. به منظور مقایسه عملکرد دو گروه، آزمون  $t$  با نمونه‌های مستقل اجرا شد. قبل از استفاده از این آزمون پارامتری، پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند. پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن متغیر عملکرد و همچنین برابری واریانس عملکرد در دو گروه است. پیش‌فرض اول با استفاده از آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنوف» و دومی نیز با استفاده از آزمون «ناپارامتری لوین» انجام شد. چون سطوح معنی‌داری از مقدار خطای آزمون یعنی ۰.۰۵ بیشتر بود (اشتیاق سازگار بالا: ۰.۸۲۵ و اشتیاق سازگار پایین: ۰.۸۰۴)، فرض نرمال بودن میانگین نمره باورهای آموزشی در دو گروه رد نشد؛ بنابراین برای آزمون میانگین نمرات از آزمون پارامتری  $t$  استفاده شد. سپس به بررسی برابری واریانس با استفاده از «آزمون لوین» پرداخته شد. در این آزمون سطح معناداری آزمون (مقدار ۰.۷۷۴) از خطای ۰.۰۵ بیشتر بود، بنابراین فرض برابری واریانس متغیر در گروه‌ها تأیید شد. پس آزمون  $t$  با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد. بعد از بررسی پیش‌فرض‌ها با استفاده از آزمون  $t$  به مقایسه باورهای آموزشی در دو گروه اشتیاق سازگار بالا و اشتیاق سازگار پایین پرداختیم.



جدول ۳. نتایج آزمون  $t$  با نمونه‌های مستقل بین معلمان با درجه بالا و پایین اشتیاق سازگار در باورهای آموزشی

اختلاف میانگین	معناداری	درجه آزادی	$t$	آزمون برای گروه‌های مستقل
.۷۶۹	.۱۱۶	۲۴	۱.۶۳	فرض برابری واریانس‌ها

نتایج آزمون که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، نشان داد که به لحاظ باورهای آموزشی گزارش شده معلمان، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد ( $p = .۱۱۶$ ,  $t(۲۴) = ۱.۶۳$ ). هر دو گروه معلمان نظری مشابه در مورد باورهای آموزشی داشتند و اختلاف عمده‌ای در باورهای آموزشی گزارش شده آنها مشاهده نشد.

دومین پرسش تحقیق به بررسی تفاوت‌های بین دو گروه از معلمان با درجات مختلفی از اشتیاق سازگار در عملکرد آموزشی خود می‌پردازد (نمود رفتاری باورهای آموزشی). جدول (۴) به نمایش آمار توصیفی کنش کلاسی حین تدریس در دو گروه اختصاص دارد.

جدول ۴. آمار توصیفی معلمان با درجه بالا و پایین اشتیاق سازگار در کنش کلاسی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق سازگار بالا	۱۳	۲۵.۷۶	۱.۶۴
اشتیاق سازگار پایین	۱۳	۲۰.۰	۲.۱۰

مشابه قبل در ادامه به بررسی پیش فرض‌های آزمون پارامتری پرداختیم. با توجه به سطوح معنی داری (اشتیاق سازگار بالا: ۰.۵۶۲ و اشتیاق سازگار پایین: ۰.۹۸۱) در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنوف» فرض نرمال بودن میانگین نمره کنش کلاسی در دو گروه نیز در سطح خطای ۰.۰۵ رد نشد؛ و از آنجایی که سطح معناداری آزمون «لوین» (مقدار ۰.۴۳۳) از خطای ۰.۰۵ بیشتر بود، فرض برابری واریانس متغیر در گروه‌ها مورد تأیید گرفت. پس در این مورد نیز آزمون  $t$  با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد.

جدول ۵. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل بین معلمان با درجه بالا و پایین اشتیاق سازگار در کنش کلاسی

آزمون برای گروه‌های مستقل	t	درجه آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض برابری واریانس‌ها	۷.۷۰	۲۴	.۰۰۰	۵.۶۹

جدول (۵) یافته‌های آزمون t با نمونه‌های مستقل را نشان می‌دهد. تفاوت معناداری بین این دو گروه از معلمان به لحاظ کنش کلاسی مشاهده شد. بر این مبنای تفاوت معناداری بین کنش کلاسی معلمان با اشتیاق سازگار بالا (میانگین: ۲۵.۷۶ و انحراف معیار: ۱.۶۴) و کنش کلاسی همکاران آنها با اشتیاق سازگار پایین (میانگین: ۲۰.۰۷ و انحراف معیار: ۲.۱۰) وجود دارد  $d = ۲.۱۳$ ،  $p < .۰۰۵$ ،  $t(۲۴) = ۷.۷۰$ .

سومین پرسش تحقیق به بررسی تفاوت دو گروه از معلمان مربوط می‌شود که بر اساس اظهارات خود (نمود شناختی)، دارای درجات متفاوتی از اشتیاق جبری در مورد باورهای آموزشی بودند. هر دو گروه، میانگین نسبتاً مشابهی را در باورهای آموزشی خود نشان دادند. این مقدار در معلمان دارای اشتیاق جبری (OP) بالا (میانگین: ۲۵.۳۰ و انحراف معیار: ۱.۶۵) و در معلمان دارای اشتیاق جبری پایین (میانگین: ۲۴.۴۶ و انحراف معیار: ۱.۱۹) بود.

جدول ۶. آمار توصیفی دو گروه معلمان با درجه بالا و پایینی از اشتیاق جبری در باورهای آموزشی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲۵.۳۰	۱.۶۵
اشتیاق جبری پایین	۱۳	۲۴.۴۶	۱.۱۹

با توجه به سطوح معنی‌داری (اشتیاق جبری بالا: ۵۴۹؛ و اشتیاق جبری پایین: ۷۴۵) در سطح خطای ۰.۰۵ در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، فرض نرمال بودن میانگین نمره باورهای آموزشی در دو گروه تأیید شد. سطح معناداری آزمون «لوین» هم (مقدار ۰.۳۸۷) از خطای ۰.۰۵ بیشتر بود، بنابراین در این پرسش نیز آزمون t با فرض برابری واریانس‌ها انجام شد.

جدول ۷. نتایج آزمون  $t$  با نمونه‌های مستقل برای دو گروه معلمان با اشتیاق جبری بالا و پایین در باورهای آموزشی

آزمون برای نمونه‌های مستقل	$t$	درجه آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض برابری واریانس‌ها	۱.۴۹	۲۴	۰.۱۴۸	۰.۸۴۶

نتایج که در جدول (۷) ارائه شده، حاکی از عدم تفاوت معنادار دو گروه به لحاظ باورهای آموزشی گزارش شده آنها بود ( $p = ۰.۱۴۸$ ,  $t(۲۴) = ۱.۴۹$ ). هر دو گروه این معلمان، نظر مشابهی در مورد باورهای آموزشی داشتند و تفاوت عمده‌ای در این باورها بین آنها مشاهده نشد.

پرسش چهارم تحقیق، به این مسئله پرداخت که آیا تفاوت معناداری بین دو گروه معلمان با سطوح مختلفی از اشتیاق جبری در کنش کلاسی آنها وجود دارد؟ (به عبارت دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها). جدول (۸)، آمار توصیفی دو گروه در حوزه کنش کلاسی را نمایش می‌دهد.

جدول ۸. آمار توصیفی دو گروه معلمان با درجه بالا و پایینی از اشتیاق جبری در کنش کلاسی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق جبری بالا	۱۳	۲۲.۰۰	۲.۵۱
اشتیاق جبری پایین	۱۳	۱۸.۸۴	۱.۰۶

با توجه به سطوح معنی‌داری (اشتیاق جبری بالا: ۰.۸۲۱ و اشتیاق جبری پایین: ۰.۳۹۳) در سطح خطای ۰.۰۵ در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، فرض نرمال بودن میانگین نمره کنش کلاسی در دو گروه تأیید شد. سطح معناداری آزمون «لوین» نیز (مقدار ۰.۰۰۱) کم‌تر از خطای ۰.۰۵ بود، بنابراین در این پرسش از آزمون  $t$  با فرض نابرابری واریانس‌ها استفاده شد.

جدول ۹. نتایج آزمون t با نمونه‌های مستقل دو گروه معلّمان با درجه بالا و پایین اشتیاق جبری در کنش کلاسی

آزمون برای گروه‌های مستقل	t	درجه آزادی	معناداری	اختلاف میانگین
فرض نابرابری واریانس‌ها	۴.۱۵	۲۴	.۰۰۰	۳.۱۵

جدول (۹) هم به یافته‌های به دست آمده از آزمون t با نمونه‌های مستقل اختصاص دارد. با اینکه مقدار تفاوت یافته‌های مربوط به اشتیاق جبری از یافته‌های مربوط به اشتیاق سازگار کم‌تر است، تفاوت معناداری میان کنش کلاسی معلم‌های دارای اشتیاق جبری به چشم می‌خورد. بر این اساس، کنش کلاسی معلّمان دارای میانگین بالای اشتیاق جبری (میانگین: ۲۲.۰۰ و انحراف معیار: ۲.۵۱) در مقایسه با کنش کلاسی معلّمانی با اشتیاق جبری پایین (میانگین: ۱۸.۸۴ و انحراف معیار: ۱.۰۶) به طرز معناداری متفاوت است ( $d = ۱.۶۴$ ،  $p < .۰۵$ ،  $t(۲۴) = ۴.۱۵$ ).

پنجمین پرسش تحقیق به بررسی تطابق باورهای آموزشی گزارش شده معلّمان دارای درجات مختلف اشتیاق سازگار و کنش کلاسی آموزشی آنها می‌پردازد. برای این منظور، از دو رویه «همبستگی حاصل ضرب-گشتاور پیرسون» استفاده شد. در اینجا نیز قبل از استفاده از آزمون «پارامتری پیرسون» پیش‌فرض آن (نرمال بودن متغیرها) با استفاده از آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف» بررسی شد. در اولین رویه، همبستگی بین باورهای آموزشی گزارش شده معلّمان دارای اشتیاق سازگار (HP) پایین و کنش کلاسی آنها محاسبه شد. با توجه به سطوح معنی‌داری در سطح خطای ۰.۰۵ فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (۸۰۴) و کنش کلاسی (۹۸۱) در معلّمان دارای اشتیاق سازگار پایین رد نشد؛ بنابراین از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۰. همبستگی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان با سطح پایین اشتیاق سازگار و کنش‌های کلاسی آنها

کنش کلاسی	<i>P</i>
همبستگی پیرسون	.۳۵۷
باورهای آموزشی	.۲۳۲

همان‌گونه که در جدول (۱۰) مشاهده می‌شود، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان با اشتیاق سازگار (HP) پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد ( $r(11) = .۳۵۷$   $p = .۲۳۲$ ).

در دومین روبه، همبستگی میان باورهای آموزشی معلمان دارای اشتیاق سازگار (HP) بالا و کنش کلاسی آنها بررسی شد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (۸۲۵) و کنش کلاسی (۵۶۲) در معلمان دارای اشتیاق سازگار بالا نیز مورد تأیید گرفت؛ بنابراین از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۱. همبستگی بین باورهای آموزشی معلمان با سطح بالای اشتیاق سازگار و کنش‌های کلاسی آنها

کنش کلاسی	<i>P</i>
همبستگی پیرسون	.۸۵۵
باورهای آموزشی	.۰۰۰

همان‌گونه که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود، بر خلاف معلمان دارای اشتیاق سازگار پایین، همبستگی قوی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان دارای اشتیاق سازگار بالا و کنش کلاسی آنها به چشم می‌خورد (به عبارت دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها  $p < .۰۱$   $r(11) = .۸۵$  است).

ششمین پرسش این تحقیق، مربوط به بررسی تطابق باورهای آموزشی گزارش‌شده و کنش کلاسی آموزشی در بین معلمان دارای درجات مختلف اشتیاق

جبری است. برای این منظور، از دو رویه «همبستگی حاصل ضرب-گشتاور پیرسون» استفاده شد. در نخستین رویه، تطابق باورهای آموزشی گزارش شده معلمان دارای اشتیاق جبری (OP) پایین محاسبه شد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (۰۷۴۵) و کنش کلاسی (۰۳۹۳) در معلمان دارای اشتیاق جبری پایین نیز رد نشد. پس آزمون «همبستگی پیرسون» به کار گرفته شد.

جدول ۱۲. همبستگی بین باورهای آموزشی معلمان با سطح پایین اشتیاق جبری و کنش‌های کلاس آنها

کنش کلاسی		P
همبستگی پیرسن	-۰.۱۳۵	.۶۶۰
باورهای آموزشی		

همان‌گونه که در جدول (۱۲) مشاهده می‌شود، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش شده معلمان دارای اشتیاق جبری پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد ( $r(11) = -.135$ ,  $p = .660$ ).

رویه دوم به بررسی همبستگی باورهای آموزشی معلمان دارای اشتیاق جبری بالا و کنش کلاسی آنها می‌پردازد. در آزمون «ناپارامتری کلموگروف اسمیرنف»، سطح خطای ۰۰۵. فرض نرمال بودن میانگین نمره متغیرهای باورهای آموزشی (۰۵۴۹) و کنش کلاسی (۰۸۲۱) در معلمان دارای اشتیاق جبری بالا نیز مورد تأیید بود. پس از آزمون «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

جدول ۱۳. همبستگی بین باورهای آموزشی معلمان با سطح بالای اشتیاق جبری و کنش‌های کلاسی آنها

کنش کلاسی		P
همبستگی پیرسون	.۷۴۱	.۰۰۴
باورهای آموزشی		

همان‌گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می‌شود، برخلاف معلمان دارای اشتیاق جبری پایین، همبستگی قابل توجهی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان دارای اشتیاق جبری بالا و عملکرد آموزشی آنها وجود دارد (به عبارت دیگر، یعنی همبستگی بین باورهای آموزشی و نمود رفتاری این باورها  $(p < .01, r(11) = .74$  است).

##### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف ما از این پژوهش، مطالعه مطابقت و یا عدم مطابقت نمود شناختی باورهای آموزشی معلمان زبان انگلیسی با نمود رفتاری این باورها و بررسی نقش اشتیاق معلم در تعدیل رابطه این دو بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین باور مبتنی بر خوداظهاری معلمان و کنش کلاسی آنها، لزوماً همبستگی وجود ندارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های گذشته هم‌سو هستند (بستورکمن، لوئون و الیس، ۲۰۰۴؛ فیپس و بُرگ، ۲۰۰۹؛ کریمی و دهقانی، ۲۰۱۶؛ کریمی، عبدالهی و خالص حقیقی، ۲۰۱۶؛ کریمی و نظری، ۲۰۱۷). طبق نتایج پرسش اول و سوم تحقیق، میان چهار گروه معلمان، به لحاظ باورهای آموزشی گزارش‌شده آنها، تفاوت معناداری وجود نداشت. باین حال، تنها معلمانی شواهدی از هم‌بستگی تطابق باورها و کنش آموزشی خود نشان دادند که دارای درجه بالایی از اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بودند. همچنین، معلوم شد که باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان دارای اشتیاق سازگار و اشتیاق جبری بالا و پایین تقریباً همسان است، اما پیوند این باورها با کنش کلاسی معلم به طرز معناداری متفاوت است. به عبارت دیگر، تطابق نمود شناختی و رفتاری فقط در آن دسته از معلمانی مشاهده می‌شود که تا اندازه زیادی دارای اشتیاق سازگار یا اشتیاق جبری هستند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که میزان اشتیاق معلم می‌تواند نقش بسیار مهمی در هم‌بستگی میان باورهای آموزشی گزارش‌شده وی و کنش کلاسی او داشته باشد.

طبق نظر دَی (۲۰۰۹)، معلمان مشتاق، ایده‌ال‌های آموزشی و باورهای خود را در کار تدریس منعکس می‌کنند و این‌طور به نظر می‌رسد که بخش مهمی از اشتیاق، تعهد و کارایی کلاس‌های آنها وابسته به چنین ایده‌ال‌ها و باورهایی است. در واقع بین

باورهای آموزشی و نمود رفتاری باورهای معلمان مشتاق سازگاری وجود دارد. همان‌طور که در نتایج پرسش دوم و چهارم این تحقیق پیداست، تفاوت معناداری بین کنش کلاسی معلمان با اشتیاق سازگار و جبری بالا و کنش کلاسی همکاران آنها با اشتیاق سازگار و جبری پایین وجود دارد. فراید (۲۰۰۱)، معلمان مشتاق را افرادی می‌داند که کار خود را جدی می‌گیرند و ایده‌ها و باورهای خود را واضح بیان می‌کنند. آنها علاقه وافری به حوزه دانش دارند، از ایده‌های نوینی که منجر به بهبود وضعیت می‌شوند با آغوش باز استقبال می‌کنند، به مسائل مربوط به کلاس اشراف و آگاهی کامل دارند و به علایق و چالش‌های مرتبط با دانش‌آموزان جوانی که هر روز بر سر کلاس حاضر می‌شوند، علاقه‌مند هستند.

بر اساس نتایج پنجمین و ششمین پرسش تحقیق، همبستگی معناداری بین باورهای آموزشی گزارش‌شده معلمان با اشتیاق سازگار و جبری پایین و کنش کلاسی آنها وجود ندارد؛ و بر خلاف معلم‌های دارای اشتیاق سازگار و جبری پایین، همبستگی قابل توجهی بین باورهای آموزشی گزارش‌شده (نمود شناختی) معلمان دارای اشتیاق سازگار و جبری بالا و کنش کلاسی (نمود رفتاری) آنها وجود دارد. در پژوهش‌های گذشته، این واقعیت که اشتیاق جبری می‌تواند همانند اشتیاق سازگار، معلم را در رسیدن به تعالی یاری کند، تقریباً مغفول مانده است (والرند و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸)؛ اما در پژوهش حاضر، با توجه به نتایج پرسش ششم تحقیق، معلمان دارای اشتیاق جبری بالا تقریباً عملکردی در سطح معلمان دارای اشتیاق سازگار بالا از خود نشان دادند. همچنین، در پژوهش‌های گذشته به این نکته اشاره شده است که زیر مقوله‌های اشتیاق، یعنی اشتیاق سازگار و جبری، به صورت همسانی با شاخص‌های عملکرد در ارتباط هستند (ماگیائو، والرند، کارست، سلوی، لاکایل، بوفرد و کوئستر، ۲۰۰۹؛ والرند و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸).

---

1. Charest

2. Lacaille



در پیشینه پژوهش‌های موجود به این موضوع توجه شده است که موانع بیرونی، مانند کمبود زمان و اجبار برای اجرای کامل برنامه درسی و تعدد کلاس‌های معلمان، از مواردی هستند که احتمالاً بر روش آموزش معلم تأثیر می‌گذارند و به دلیل وجود چنین موانعی، آنها نمی‌توانند در محیط کلاس، به باورهای آموزشی خود جامه عمل بپوشانند (کریمی و دهقانی، ۲۰۱۶؛ کریمی و نظری، ۲۰۱۷). یکی از موانع مهم در عملی کردن باورهای آموزشی در کلاس، محدودیت‌هایی است که معلمان به دلیل برخی سیاست‌های تجویزی مؤسسه‌های آموزشی با آن مواجه‌اند. با وجود این، نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که اشتیاق معلم، به ویژه اشتیاق سازگار، می‌تواند تا حد زیادی بر این موانع و سیاست‌های محدودکننده غلبه کند و موجب سازگاری بیش‌ازپیش باورهای معلم با عملکرد کلاسی وی شود.

بر این اساس، پیداست که معلمان مشتاق، حتی در هنگام وجود محدودیت‌ها و کمبود امکانات هم در تلاش‌اند تا باورهای خود را در کلاس درس محقق سازند و به تدریس هم‌سو با باورهای خود ادامه می‌دهند. از آنجاکه افراد دارای اشتیاق سازگار بالا، همواره به دنبال یافتن راه‌های خلاقانه‌اند (لوه<sup>۱</sup> و لو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲)، معلمان با این ویژگی شخصیتی، روش‌هایی خلاقانه برای عملی کردن باورهای واقعی خود خواهند یافت.

بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که ارتقای اشتیاق معلم نقش مهمی در پیشرفت حرفه‌ای وی ایفا می‌کند، چراکه این خصیصه به طرز معناداری در تحقق‌بخشیدن به باورهای معلم در کلاس درس نقش دارد. بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش از محیط‌های بدون اشتیاق به شدت انتقاد می‌کنند و بر این باورند که به دلیل نبود اشتیاق، بسیاری از نظام‌های رسمی آموزشی تبدیل به نظام‌هایی غیرانسانی و ناکارآمد شده‌اند (ساراسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). از نظر این اندیشمندان، معلمان، به شور و

---

1. Luh  
2. Lu  
3. Sarason

اشتیاق نیاز دارند تا بتوانند دانش و مهارت‌های خود را برای روشن کردن مسیر رشد و پیشرفت ارتقا بخشند (میرشجاعی و همکاران، ۲۰۱۹).

بر اساس یافته‌های این پژوهش، اشتیاق معلم می‌تواند تأثیر چشمگیری بر سازگاری باورهای معلمان و عملکرد کلاسی آنها داشته باشد. به علاوه، پژوهش حاضر با تمرکز بر اهمیت جایگاه اشتیاق به مثابه یک متغیر شخصی اثرگذار بر سازگاری باورهای آموزشی مبتنی بر خوداظهاری معلمان زبان انگلیسی و عملکرد آموزشی آنها، یافته‌های جدیدی را به پیشینه مطالعاتی تطابق باورها و عملکرد آموزشی می‌افزاید. در نتیجه، با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان به این مهم دست یافت که ارتقای اشتیاق معلمان می‌تواند در تقویت عملکرد آنها مفید باشد. ایجاد محیط آموزشی گرم و صمیمی و بهبود آموزش حرفه‌ای می‌تواند یکی از روش‌هایی باشد که در تقویت عملکرد معلم مؤثر خواهد بود و اگر این روش‌ها در کلاس درس پیاده شوند، متعاقباً، باعث ارتقای سطح دانش‌آموزان خواهند شد.

معلمان تأثیر خارق‌العاده‌ای بر کیفیت اجرای درس دارند. دانش‌آموزان فقط زمانی مزایای شور و شوق تحصیلی و آموزشی را تجربه می‌کنند که معلم‌هایی مشتاق داشته باشند؛ معلمانی که برای کارشان و برای دانش‌آموزان اهمیت قائل هستند (مونتالوو<sup>۱</sup>، منسفیلد<sup>۲</sup> و میلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). تداوم بخشیدن به فعالیت انگیزه‌مند معلم با اشتیاق در کلاس درس باید سرلوحه برنامه‌های مدیران و مسئولان تربیت معلم قرار گیرد؛ بنابراین مؤسسه‌های آموزش زبان بهتر است سیاست‌های نوین خود درباره جذب معلم را به این سمت و سو هدایت کنند و اشتیاق را معیار سیاست‌های جذب معلم در نظر بگیرند. تربیت مربیان زبان و سیاست‌گذاران حوزه تربیت معلم، می‌توانند از دیدگاه‌ها و نتایج مقاله حاضر برای آگاهی بخشیدن به معلمان استفاده کنند و راه آنها را در مسیر تدریس توأم با لذت و اشتیاق هموار سازند.

- 
1. Montalvo
  2. Mansfield
  3. Miller

این پژوهش هم همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه است که نتایج آن باید با احتیاط بیشتری تفسیر شود. اولاً، نتایج مربوط به ارزیابی عملکرد معلم باید با احتیاط بررسی شود، زیرا از هر معلم تنها دو کلاس بررسی شد، در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود جلسات درسی بیشتری مشاهده شود. ثانیاً، فقط عملکرد ۵۲ معلم بررسی شده است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از کلاس‌های شرکت‌کنندگان بیشتری به‌عنوان داده استفاده شود. ثالثاً، در پژوهش حاضر، تنها متغیر شخصیتی در نظر گرفته شده، متغیر اشتیاق بود؛ بنابراین، بهتر است در تحقیقات آینده، دیگر ویژگی‌های مثبت شخصیتی که بر عملکرد معلم اثرگذارند، در نظر گرفته شوند. نکته مهم دیگری که باید به آن اشاره کنیم این است که روش گردآوری داده‌ها مبتنی بر مشاهده کلاس‌هاست که یک روش کیفی جمع‌آوری داده است. بهتر است که در مطالعات آتی از سایر روش‌های گردآوری داده، مانند روش «مصاحبه بازسازی شده»، نیز استفاده شود. در آخر اینکه تعداد معلم‌های مرد مؤسسه مورد نظر بیش از معلمان زن بود، به همین دلیل تعداد معلمان مرد در هر گروه از معلمان زن بیشتر بود که می‌توان گفت این مورد از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر به‌شمار می‌آید.

#### کتاب‌نامه

پژوهش، م. و حسینی فاطمی، آ. (۱۳۹۹). بررسی مفهوم بسندگی زبانی از دیدگاه سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۲)، ۲۹-۵۵.

Andrews, S. (2003). Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching*, 9(4), 351-375.

Arnett, K., & Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: A state-of-the-art review. In J. Siskin (Ed.), *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp. 9-28). New York, NY: Thomas Heinle.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.

- Basturkmen, H., & Ilgin, R. (2007). The effect of incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243–272.
- 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.
- 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.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380.
- 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.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, England: Routledge.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4–13.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. New Delhi, India: Wiley-Blackwell.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs, and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13–33.
- Fenstermacher, G. D. (1979). When does classroom teaching occur? In M. J. Parsons (Ed.) *Philosophy of education 1974: Proceedings of the thirtieth annual meeting of the philosophy of education society* (pp. 268–280). New York, NY: Philosophy of Education Society.
- 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*. Massachusetts, MA: Beacon Press.
- Jooybary, L., Moradkhani, S., & Yousofi, N. (2017). Differences in reading beliefs/practices of L2 teachers: Undergraduate versus graduate degree holders. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 20(2), 81–111.
- Karavas-Dsssss s.. (2007). The effect of the communicative approach. *ELT Journal*, 50, 187–198.
- Krrimi, N., & Daaaaa aa, A. (2011). The effect of teacher education on the correspondence in reading instruction: Does language teacher education make a difference? *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 35–48.

- Karimi, M. N., & Nazari, M. (2017). The congruence between teachers' beliefs about listening instruction and their listening instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 62–80.
- Karimi, M. N., Abdullahi, K., & Khales Haghighi, J. (2016). English as a foreign language teachers' self-efficacy as a determinant of correspondence between their professed orientations toward reading and their reading instructional practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 155–170.
- Kim, H., & Lane, M. (2013, June). *Early childhood pre-service teachers' beliefs about teaching young children and its impact on adaptive teacher outcomes*. Paper presented at the 11th Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.
- Kim, H., & Lane, M. (2013). The congruence between pre-service teachers' beliefs about teaching young children and their instructional practices. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 414–428.
- Kim, H., & Lane, M. (2013). The congruence between pre-service teachers' beliefs about teaching young children and their instructional practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85.
- Liao, X. (2003). *Chinese secondary school EFL teachers' attitudes towards communicative language teaching and their classroom practices*, (Unpublished doctoral dissertation). The University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Liston, D. P., & Garrison, J. W. (Eds.). (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. London, England: Routledge.
- 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.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601–646.
- Mirshojaee, S. B., Sahragard, R., Razmjoo, S. A., & Ahmadi, A. (2019). Iranian EFL teachers' beliefs about teaching young children and its impact on adaptive teacher outcomes. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 44–69.
- Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 59, 431–437.
- 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.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ogilvie, G., & Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, 14, 161–181.
- jjj rrrss, .. .. ()))) ) eeeee e' ll iff's ddd cccctt illll rssaar::: Claii gg pp a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- 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 ii ffrccce in llll ll s liss: A lkkk tt will iii gg in sss iitttt e ddd passionate individuals. *iiii ii iii iii :::: Hill tW WWWWWWii gg*, 1(1), 3–22.
- Philippe, F., & Vallerand, R. J. (2007). Prevalence rates of gambling problems in Montreal, Canada: A look at old adults and the role of passion. *Journal of Gambling Studies*, 23(3), 275–283.
- sssss s,,, & Brr,, .. ()))) ) rrrrrr rgg tsss iss ttt ween taeeer'' rr mmmar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.
- Rousseau, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(3), 195–211.
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173–188.
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 212–230.
- Sarason, S. B. (1998). *Political leadership and educational failure*. California, CA: Jossey-Bass.
- Speer, N. M. (2005). Issues of methods and theory in the study of mathematics taeeer'' rr ffsseed ddd tt trittt dd ll iff.. *Educational Studies in Mathematics*, 58(3), 361–391.
- 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), .....
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373–392.

- 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.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 441–461.
- Wilson, M. S., & Cooney, T. J. (2002). Mathematics teacher change and development. The role of beliefs. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 127–148). London, England: Kluwer Academic Publishers.

#### درباره نویسندگان

**محمدنبی کریمی** دانشیار گروه زبان‌های خارجی دانشگاه خوارزمی است. حوزه تخصصی پژوهش‌های ایشان بیشتر در زمینه تربیت معلم، فراگیری زبان دوم و شناخت در معلم و فراگیر است.

**پریسا اشکانی** دانش‌آموخته مقطع دکتری گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین است. پژوهش‌های وی بیشتر در زمینه فراگیری زبان دوم و شناخت در معلم است.

**محمدباقر شعبانی** استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه فراگیری زبان دوم و روانشناسی زبان است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی