

بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی

فاطمه فضلعلی^{۱*}

Examining the Status of Professionalism and Organizational Commitment among English Teachers

Fateme Fazlali^{1*}

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۹

Abstract

This study investigated the status of professionalism and organizational commitment among EFL teachers in Iran. The participants included 156 EFL teachers, aged from 23 to 52, working at different public and non-profit schools in Tehran. A mixed method was employed in this research. To collect data questionnaires and interviews were used. Descriptive statistics, correlation coefficient, and Independent samples T-test were used for data analysis. The findings showed that professionalism and organizational commitment of EFL teachers were at a high level and there was a positive correlation between professionalism and organizational commitment of teachers. The results indicated that female EFL teachers had a higher level of both professionalism and commitment in the context of Iran. Moreover, EFL teachers in private schools had a higher level of both professionalism and commitment than those in public schools. The content analysis of the interviews showed that the professional teachers were committed to their teaching and were therefore sensitive to the needs of the learners and actively sought professional development opportunities. The findings of this research can be useful for policy makers, supervisors, managers and EFL teachers.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان ایرانی زبان انگلیسی بود. نمونه آماری شامل ۱۵۶ معلم زبان انگلیسی، در سنین ۲۳ تا ۵۲ سال، شاغل در مدارس دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران بود. در این پژوهش از روش آمیخته استفاده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه و مصاحبه بود. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، ضریب همبستگی و آزمون t مستقل استفاده شد. تحلیل داده‌ها، نشان داد که حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی در سطح بالایی قرار دارد و بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان، رابطه همبستگی مثبت وجود دارد. همچنین، معلمان زن نسبت به هم‌تایان مرد خود و معلمان مدارس غیرانتفاعی در مقایسه با معلمان مدارس دولتی در مقطع متوسطه دوم از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی در سطح بالاتری قرار دارند. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان حرفه‌ای به تدریس خود تعهد دارند و به این دلیل به نیازهای فراگیران، حساس هستند و به‌طور فعال به دنبال فرصت‌های توسعه حرفه‌ای هستند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران، ناظران، مدیران و معلمان زبان انگلیسی مفید باشد.

Keywords: Professionalism, organizational commitment, EFL Teachers, context, public and non-profit schools

واژه‌های کلیدی: حرفه‌ای‌گرایی، تعهدسازمانی، معلمان زبان انگلیسی، محیط آموزشی، مدارس دولتی و غیرانتفاعی

1. Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran

۱. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*Corresponding Author, Email: fazlalif@cfu.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه

آموزش، یکی از بسترهای اصلی در حوزه‌های مختلف محسوب می‌شود. از این‌رو، بهره‌وری نظام آموزشی در هر جامعه، حیات توسعه آن جامعه تلقی می‌شود (سولاستری ۱ و همکاران، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر، یک نظام آموزشی باکیفیت همراه با آموزش منابع انسانی، می‌تواند نویدبخش بهبود جامعه باشد (آسمارانی ۲ و همکاران، ۲۰۲۱). معلمان و مدرسان از جمله عوامل کلیدی در نظام آموزشی باکیفیت به‌شمار می‌روند (کومیلایا، ۳، ۲۰۱۹). هدف اصلی آموزش معلمان، توسعه مربیان متخصص است (آنشیا، ۴، ۲۰۱۴) تا از این طریق به شایستگی حرفه‌ای متناسب دست یابند (آسمارانی و همکاران، ۲۰۲۱).

از منظر کریسی ۵ (۲۰۱۵) حرفه‌ای‌گرایی از دیدگاه‌های مختلف، تعریف شده است؛ همچنین چگونگی توسعه آن در سطح وسیعی در آموزش زبان، بحث شده است. پارک ۶ (۲۰۰۴) مفهوم حرفه‌ای‌گرایی را شایستگی، مهارت و مسئولیتی که فرد متخصص در هر زمینه باید دارا باشد، می‌داند. حرفه‌ای‌گرایی عبارت است از ارائه معیاری که اصول کیفی موردنیاز مدرس را مشخص کند (ایزات و کامارودین ۷، ۲۰۲۰). حرفه‌ای‌گرایی معلمان عبارت است از بهبود کیفیت معیارهای معلمی و تصور کلی که معلمان از حرفه خود دارند (هوایل ۸، ۲۰۰۱). حرفه‌ای‌گرایی به تصویر بزرگی از معلمان نمونه و اثربخش اشاره دارد. همیشه این باور وجود داشت که مهارت‌های زبان انگلیسی با تأکید بر مهارت ارتباط کلامی، توانایی طرح درس‌نویسی، ارائه درس و تعهد به یادگیری موفقیت‌آمیز فراگیران، حرفه‌ای‌گرایی را شکل می‌دهد؛ اما حرفه‌ای‌گرایی دربرگیرنده اقدام‌های تخصصی مانند تأمل بر مسئولیت‌های آموزشی و آمادگی برای یادگیری و پیشرفت مداوم است. همچنین شامل مشارکت پویا و عملی است برای حمایت حرفه‌ای‌گرایی، از جمله اقدام برای اصلاح یا تغییر روش تدریس، به رسمیت شناختن مربی، سازماندهی و مدیریت حرفه‌ای، مانند تعیین معیارها یا شرایط عملکرد در حرفه آموزشی (اوبراین ۹، ۲۰۱۶). به عقیده اکثر معلمان، این معیار و ارزش‌ها می‌تواند بسیار جامع باشد (اوسولیوان و وست بورنهام ۱۰، ۲۰۱۱). از نظر تاتو و منتر ۱۱ (۲۰۱۹) حرفه‌ای‌گرایی به تعالی، اخلاق و عملکردهای اخلاقی مربوط می‌شود. توسعه نیروی حرفه‌ای، یکی از اصلی‌ترین اقدامات آموزشی است که در هر برنامه آموزشی برای تقویت دستاوردهای آموزشی

-
1. Sulastri
 2. Asmarani
 3. Komila
 4. Oancea
 5. Creasy
 6. Parr
 7. Aizat, & Kamarudin
 8. Hoyle
 9. O'Brien
 10. O'Sullivan & West-Burnham
 11. Tatto & Menter

فراگیران انجام می‌شود (فرلانگ، ۱، ۲۰۱۳). بر این اساس، مدرسان باید به بهبود مستمر و تقویت توانایی‌های خود اقدام کنند تا بتوانند آموزش مورد نیاز فراگیران را در بازار جهانی امروز فراهم سازند (سورسینیلی ۲ و همکاران، ۲۰۰۶).

به اعتقاد اوانس ۳ (۲۰۰۸) «حرفه‌ای‌گرایی» به مفهوم «توسعه حرفه‌ای» بسیار نزدیک است. توسعه حرفه‌ای، به‌طور کلی، به توسعه فرد در نقش حرفه‌ای خود اطلاق می‌شود و به‌طور خاص، رشد حرفه‌ای معلم است که در نتیجه کسب تدریجی تجربه و نظارت مداوم در آموزش، حاصل می‌شود. توسعه حرفه‌ای شامل تجربه‌های یادگیری رسمی و آموزش غیررسمی است. معلم این تجربه‌ها را از بدو استخدام تا زمان بازنشستگی کسب می‌کند. تجربه‌های رسمی تجربه‌هایی مانند شرکت در کارگاه‌ها، نشست‌ها و کارورزی است. تجربه‌های غیررسمی، مواردی مانند خواندن متون حرفه‌ای و تماشای برنامه‌های مستند علمی است. هدف توسعه حرفه‌ای، توانمندسازی معلم، ارتقای شایستگی و نشر دانش در میان معلم‌ها است. توسعه حرفه‌ای می‌تواند بر دانش معلم اثر بگذارد تا جایی که روش آموزش خود را در کلاس درس تغییر دهد (فضلعلی، ۲۰۲۰). بدون توسعه حرفه‌ای، دانش معلم ممکن است قدیمی شده و مانع ارائه منابع مفید و مناسب به فراگیران شود. براین اساس، توسعه حرفه‌ای باید در طول دوره حرفه‌ای مربی شکل گیرد. برای اینکه فرد به مربی واجد شرایط تبدیل شود، باید حرفه‌گرایی را ادامه دهد (رخیتی، ۴، ۲۰۱۵). شایان ذکر است که توانایی‌های حرفه‌ای، لازمه معلمی است و معلم‌هایی که توانایی‌های حرفه‌ای مانند مدیریت کلاس، پرسشگری، روشنگری و حفظ ثبات در آموزش را دارند، قادرند اثربخش باشند (راگ، ۵، ۲۰۰۳). کروک شانگ ۶ و همکاران (۲۰۱۱) عقیده داشتند که توانایی‌های حرفه‌ای معلم اثربخش برای ایجاد شرایط آموزشی مناسب، ارائه آموزش صریح، بررسی پیشرفت فراگیران، ارائه بازخورد به‌طور مستمر و شایستگی یادگیری در دوره‌های آموزشی، ضروری است. به اعتقاد معین‌وزیری و همکاران (۲۰۲۱) معلم می‌تواند توانایی‌های حرفه‌ای مانند آشنایی با محیط و اصول کلی، دانش دانشگاهی و توانایی‌های آموزشی مانند توانایی‌های ارتباطی، خودگردانی، طراحی، مهارت آماده‌سازی پیشرفت آموزشی و مهارت طبقه‌بندی محیط‌های یادگیری مناسب برای فراگیران با نیازهای آموزشی متفاوت را کسب کند.

مطالعات متفاوتی در مورد حرفه‌ای‌گرایی معلم و موفقیت حرفه‌ای انجام شده است. برای مثال، روستا و باقری (۲۰۱۶) تأثیر جنسیت معلمان را بر سطح موفقیت حرفه‌ای آن‌ها بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که معلمان مرد نسبت به هم‌تایان زن از موفقیت حرفه‌ای بالاتری

1. Furlong
2. Sorcinelli
3. Evans
4. Rokhyati
5. Wragg
6. Cruickshank

برخوردار هستند. علاوه بر این، آگبایاحون^۱ (۲۰۱۶) به این نتیجه دست یافت که فعالیت‌های توسعه مربی با رویکرد بالا به پایین باعث می‌شود معلمان زبان انگلیسی فقط با داده‌های آموزشی آشنا شوند که این گونه فعالیت‌ها اثر کمی بر آموزش معلمان و یادگیری فراگیران دارد. شوقیر و شعبان^۲ (۲۰۱۳) رایج‌ترین راهبردهای توسعه حرفه‌ای را برای معلمان زبان انگلیسی بررسی کردند. در پژوهش آن‌ها به بررسی تأثیر جنسیت، سطح علمی و تخصص بر انطباق راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی پرداخته شده است. یافته‌های به‌دست‌آمده توسط آن‌ها نشان داد که انجام اقدام پژوهی، استفاده از شبکه‌های اجتماعی و شرکت در انجمن‌های آموزشی الکترونیکی، مهم‌ترین راهبردهای کاربردی در توسعه حرفه‌ای هستند.

دومین مفهوم اساسی در این پژوهش، تعهد سازمانی است، که به‌عنوان قصد و هدف برای ابقا در آموزش تعریف می‌شود (وار و کیتسانتاس^۳، ۲۰۱۱). تعهد سازمانی عبارت است از تمایل به شرکت در فعالیت و تمرین‌های سازنده به جای داشتن احساس بی‌هدفی (هاینز، ۲۰۱۵). همان‌طور که چسنت و کالن^۴ (۲۰۱۴) اظهار داشتند، تعهد به حرفه تدریس، مانند هر تعهد شغلی، پیوندی درونی است که فرد با آموزش، به‌عنوان حرفه، به‌عنوان نقش و به‌عنوان سازمان دارد. به همین شکل، تعهد سازمانی معلم عبارت است از پیوند روان‌شناختی یا دلبستگی به شغل تدریس و آموزش، که میزان تقدیر و احساس معلم به حرفه را مشخص می‌کند (برگر و لی‌وان^۵، ۲۰۱۹). عقیده بر آن است که معلمان موفق باید تعهد سازمانی بالایی داشته باشند (هوی^۶ و همکاران، ۱۹۹۱). شایان ذکر است که تعهد به‌عنوان مؤلفه اصلی هر سازمان کارآمد در نظر گرفته می‌شود و اصولاً در مؤسسات خدماتی مانند مؤسسات آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد (فایراستون و پانل^۷، ۱۹۹۳). افراد متعهد معمولاً این توانایی را دارند که برای خود تعیین هدف کنند و ارزش‌های فردی خود را دسته‌بندی نمایند (سینکلیر^۸، ۲۰۰۸). علاوه بر این، به نظر می‌رسد که تعهد سازمانی کاملاً به پیشرفت تحصیلی مربوط می‌شود (لیجن^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). میزان تعهد مربی به‌شدت با سطح پیشرفت تحصیلی فراگیران در ارتباط است. معلمانی که اضطراب دارند و فشار زیادی را تحمل می‌کنند، نمی‌توانند تعهد بالایی نسبت به آموزش داشته باشند و قادر نیستند آموزش اثربخش برای یادگیرندگان خود فراهم کنند (موزس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۶). براین اساس، سطح تعهد آن‌ها ممکن است تأثیر عاطفی بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان داشته باشد.

1. Agbayahoun
2. Shoqair & Shaaban
3. Ware & Kitsantas
4. Chesnut & Cullen
5. Berger & Lê Van
6. Hoy
7. Firestone & Pennell
8. Sinclair
9. Leijen
10. Moses

میزان کارایی هر مؤسسه آموزشی به تشکیلات اداری رضایت‌بخش بستگی دارد (سلپ، ۱، ۲۰۰۰). معلمان زبان انگلیسی باید در موقعیت‌های مفید به زبان‌آموزان خود به میزان کافی آموزش دهند تا پیشرفت تحصیلی آن‌ها را افزایش داده و اهداف سازمان را محقق سازند (سلپ، ۲۰۰۰). موفقیت هر مؤسسه به سطح تعهد نیروی کار بستگی دارد (اوبرلستر و تایلر، ۲، ۱۹۹۹). به این ترتیب، سطح پایین تعهد معلم می‌تواند موفقیت یادگیرندگان را کاهش دهد و باعث تشدید غیبت از کار شده و به تدریج، به جابجایی از آموزش به حرفه‌ای دیگری منجر شود (سینگ و بیلینزگلی، ۳، ۱۹۹۸). سلپ (۲۰۰۰) تعهد را به چهار حوزه اصلی طبقه‌بندی کرد: حوزه اول، تعهد به محیط آموزشی است که به عنوان باور و شناخت معلم از اهداف و استانداردهای محیط آموزشی و عزم معلم برای اجرای آن اصول و اهداف به همراه اشتیاق شدید معلم برای ادامه مشارکت در محیط آموزشی تلقی می‌شود؛ دومین حوزه تعهد، تعهد به کار تدریس است. تدریس عبارت است از حالت عاطفی معلمان نسبت به شغل خود و تمرین‌هایی در زندگی روزمره، رضایت داشتن به کار آموزشی، تلاش بیشتر برای به دست آوردن بهترین عملکرد در مؤسسه و رضایت از مؤسسه (سلپ، ۲۰۰۰)؛ حوزه سوم، تعهد به شغل تدریس که دیدگاه معلمان نسبت به حرفه تحصیلی خود است؛ چهارمین و آخرین حوزه تعهد به گروه کاری، به احساس اعضا و ارتباط با سایر معلمان در مؤسسه اشاره دارد (راندال و کوت، ۴، ۱۹۹۱). پژوهش‌های متعددی در زمینه تعهد سازمانی معلم انجام شده است. برای مثال، شعیب و خالد (۲۰۱۷) نقش احتمالی جنسیت را در سطح تعهد معلمان بررسی کردند. نتایج بررسی آن‌ها نشان داد که معلمان زن از تعهد بالاتری نسبت به معلمان مرد برخوردارند. در پژوهش دیگری، موزس و همکاران (۲۰۱۶) رابطه بین جنسیت معلمان و تعهد به آموزش و هدف ورود به حرفه تدریس را بررسی کردند. نتایج بررسی آن‌ها نشان داد که ارتباط معناداری بین جنسیت معلمان و تعهد آن‌ها به آموزش و هدف ورود به حرفه معلمی وجود ندارد.

با وجود تحقیقات بسیاری که در مورد حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان وجود دارد (به عنوان مثال، هاینز، ۶، ۲۰۱۵؛ هونگ، ۷ و همکاران، ۲۰۱۸؛ لین، ۸ و همکاران، ۲۰۱۵؛ مک‌کیم، ۹ و همکاران، ۲۰۱۷؛ رضایی و همکاران، ۲۰۲۲؛ صابری و صحراگرد، ۲۰۱۹؛ سینکلر، ۲۰۰۸؛ ویچادی، ۱۰، ۲۰۱۰)، می‌توان ادعا نمود که مطالعات بسیار اندکی به بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی در ایران در رابطه با تأثیر جنسیت و محیط آموزشی

1. Celep
2. Oberholster & Taylor
3. Singh & Billinnsley
4. Randall & Cote
5. Shoaib & Khalid
6. Heinz
7. Hong
8. Lin
9. McKim
10. Wichadee

پرداخته‌اند؛ از این رو پژوهش حاضر، تلاشی برای بررسی این موضوع و پر کردن این شکاف پژوهشی بود. با توجه به نکات مطرح شده و با توجه به اهمیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی و یافتن رابطه احتمالی بین برخی متغیرها، درصدد برآمد به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. حرفه‌ای‌گرایی و تعهدسازمانی معلمان زبان انگلیسی به چه اندازه است؟
۲. آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی، رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زن و مرد زبان انگلیسی، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهدسازمانی معلمان زبان انگلیسی متوسطه دوم مدارس دولتی و مدارس غیرانتفاعی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش با ماهیت اکتشافی و با هدف بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی انجام گرفت. در این پژوهش از روش آمیخته استفاده شد و جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، انجام شد. همچنین برای بررسی تفاوت بین معلمان زن و مرد از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی، در بخش دولتی و خصوصی از روش مقایسه‌ای استفاده شد.

شرکت‌کنندگان: تعداد ۱۵۶ معلم زبان انگلیسی (۸۰ نفر از بخش دولتی و ۷۶ نفر از مدارس غیرانتفاعی) در این پژوهش شرکت کردند. معلمان مرد (۷۰ نفر) و معلمان زن (۸۶ نفر) بودند. همه شرکت‌کنندگان در این تحقیق، به تدریس زبان انگلیسی در مدارس غیرانتفاعی و دولتی، در مقطع متوسطه دوم، در تهران مشغول بودند. معلمان زبان انگلیسی بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معلمان زبان انگلیسی بومی فارسی زبان بودند و سن آن‌ها بین ۲۳ تا ۵۲ سال بود. همچنین از ۱۵۶ شرکت‌کننده، ۴۰ مدرس زبان انگلیسی با رضایت کامل خودشان، مصاحبه شدند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف. پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی معلمان (TP): برای ارزیابی حرفه‌ای‌گرایی شرکت‌کنندگان، از پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی معلمان توسط (ایزات و کامارودین، ۲۰۲۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه با ۵۱ گویه در مقیاس لیکرت شش درجه‌ای و شامل چهار مؤلفه اصلی است: شخصیت معلمان (۱۵ سؤال)، تعهد به تغییر و بهبودی مستمر (۱۱ سؤال)، دانش موضوعی و آموزشی و آموزشی (۱۳ سؤال)، و تعهدات و روابط کاری فراتر از کلاس (۱۲ سؤال). طبق گفته ایزات و کامارودین (۲۰۲۰) پایایی پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی ۰/۸۹ بود. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه مذکور ۰/۹۰ محاسبه شد.

ب. پرسش‌نامه تعهد سازمانی: برای ارزیابی تعهد شرکت‌کنندگان، از پرسش‌نامه تعهد سازمانی سلپ (۲۰۰۰) استفاده شد که شامل ۲۸ گویه با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای بود. این پرسش‌نامه، چهار مؤلفه تعهد به محیط آموزشی (۹ گویه)، تعهد به کار تدریس (۷ گویه)، تعهد به شغل تدریس (۶ گویه) و تعهد به گروه کاری (۶ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. سلپ (۲۰۰۰) گزارش داد که پرسش‌نامه تعهد سازمانی، دارای شاخص پایایی بسیار بالایی بود. در این پژوهش، پایایی این مقیاس ۰/۸۵ است.

ج. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: برای شناخت درک معلمان زبان انگلیسی در مورد رابطه بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۴۰ معلم، به زبان انگلیسی انجام شد. هر مصاحبه حدود ۱۰ دقیقه زمان برده و روایی پرسش‌های مصاحبه، توسط افراد خبره، تأیید شده است. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مانند مصاحبه‌های ساختاریافته نیست که محقق را برای تولید اطلاعات محدود می‌کند و مانند مصاحبه‌های عمیق هم نیست که اطلاعات گسترده و گاهی غیرلازم را فراهم می‌کنند (شیربگی و همکاران، ۲۰۱۹). برای اجرای مصاحبه‌ها، یک راهنمای مصاحبه که شامل ۶ سؤال بود تهیه شد. محقق پس از هماهنگی‌های لازم، به مصاحبه با ۴۰ معلم پرداخت. برای تحلیل داده‌ها از سه شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. به وسیله کدگذاری، داده‌های خام، جدا شدند و سپس، مفهوم‌گذاری و ترکیب شدند تا اینکه به مرحله اشباع‌شدگی رسید.

روش اجرا: این پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر تهران انجام شد. در ابتدا، شرکت‌کنندگان به روش هدفمند انتخاب شدند و رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش جلب شد. سپس روش‌نگری‌های ضروری توسط محقق ارائه شد. پس از آن، دو پرسش‌نامه پژوهش، یعنی پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی معلمان ایزات و کامارودین (۲۰۲۰) و پرسش‌نامه تعهد سازمانی سلپ (۲۰۰۰) میان معلمان زبان انگلیسی توزیع شد. در نهایت، از ۱۵۶ معلم زبان انگلیسی که در پژوهش شرکت کردند، ۴۰ معلم، توسط محقق مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها به زبان انگلیسی بود و هر مصاحبه حدود ۱۰ دقیقه طول کشید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS 25 استفاده شد. برای پاسخ به سؤال اول پژوهش «بررسی میزان حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی» آمار توصیفی و تحلیل فراوانی، مورد استفاده قرار گرفت. برای سؤال دوم پژوهش «بررسی ارتباط بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی» از همبستگی پیرسون؛ برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش «بررسی ارتباط بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زن و مرد زبان انگلیسی» و سؤال چهارم «بررسی تفاوت بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی متوسطه دوم و مدارس غیرانتفاعی» از آزمون تی مستقل استفاده شد. با توجه به داده‌های کیفی، پس از کدگذاری باز، مضامین تکراری پاسخ‌های معلمان یافته شد و فراوانی و درصد آن‌ها گزارش شد.

یافته‌ها

سؤال ۱: حرفه‌ای‌گرایی و تعهدسازمانی معلمان زبان انگلیسی به چه اندازه است؟
برای پاسخ به سؤال اول پژوهش، از آمار توصیفی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول (۱) آمار توصیفی حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی

متغیر	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
حرفه‌ای‌گرایی	۱۵۶	۲/۷۵	۴/۹۰	۳/۵۰۲۰	۰/۵۰۹۴
تعهد سازمانی	۱۵۶	۲/۶۴	۵/۰۰	۳/۶۴۴۲	۰/۴۵۹۲۳

همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، ۱۵۶ معلم زبان انگلیسی در پژوهش حاضر شرکت کردند. میانگین و انحراف معیار حرفه‌ای‌گرایی معلمان به ترتیب ۳/۵۰ و ۰/۵۰؛ میانگین و انحراف معیار تعهد سازمانی معلمان به ترتیب ۳/۶۴ و ۰/۴۵ بود. امتیاز نهایی در محدوده ممکن ۱ تا ۵ (میانگین = ۲/۵) محاسبه شد. بنابراین، حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی شرکت‌کنندگان در سطح متوسط رو به بالا بود. یافته‌ها در این زمینه نشان داد که پاسخ‌دهندگان با بیشتر گویه‌ها موافق یا کاملاً موافق بودند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی معلمان دارای چهار مؤلفه بود که آمار توصیفی آن‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) آمار توصیفی مؤلفه‌های پرسش‌نامه حرفه‌ای‌گرایی معلمان (TP)

فاکتور	گویه	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
شخصیت معلم	۱۵ گویه	۱۵۶	۲/۲۷	۵/۰۰	۳/۴۸۲	۰/۶۵۰
تعهد برای تغییر و توسعه مستمر	۱۱ گویه	۱۵۶	۱/۶۴	۵/۰۰	۳/۵۸۰	۰/۷۲۲
دانش موضوعی و آموزشی	۱۳ گویه	۱۵۶	۲/۰۰	۵/۰۰	۳/۴۵۷	۰/۶۶۸
تعهدات و روابط کاری فراتر از کلاس	۱۲ گویه	۱۵۶	۲/۲۵	۴/۹۲	۳/۵۰۲	۰/۷۴۱

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، میانگین و انحراف معیار شخصیت معلمان (۱۵ گویه) به ترتیب ۳/۴۸ و ۰/۶۵؛ در حالی که در مورد تعهد برای تغییر و توسعه مستمر (۱۱ گویه) ۳/۵۸ و ۰/۷۲ بود. میانگین و انحراف معیار دانش موضوعی و آموزشی (۱۳ گویه) به ترتیب ۳/۴۵ و ۰/۶۶ و تعهدات و روابط کاری فراتر از کلاس (۱۲ گویه) ۳/۵۰ و ۰/۷۴ بود. یافته‌ها نشان داد که تمامی مؤلفه‌های مذکور در سطح میانگین تا سطح بالا بودند. براساس نتایج، تعهد به تغییر و توسعه مستمر بالاترین میانگین نمره (میانگین=۳/۵۸) و دانش موضوعی و آموزشی، کمترین میانگین (میانگین=۳/۴۵) را به خود اختصاص دادند.

پرسش‌نامه تعهد سازمانی نیز دارای چهار مؤلفه بود که آمار توصیفی آن در جدول ۳، ارائه شده است.

جدول (۳) آمار توصیفی مؤلفه‌های پرسش‌نامه تعهد سازمانی

فاکتور	گویه	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
تعهد به محیط آموزشی	۹ گویه	۱۵۶	۲/۲۲	۵/۰۰	۳/۵۸۵	۰/۶۸۸
تعهد به کار تدریس	۷ گویه	۱۵۶	۲/۵۷	۵/۰۰	۳/۸۱۴	۰/۵۶۰
تعهد به شغل تدریس	۶ گویه	۱۵۶	۱/۱۷	۵/۰۰	۳/۷۶۸	۰/۷۷۸
تعهد به گروه کاری (همکاران)	۶ گویه	۱۵۶	۰/۸۳	۵/۰۰	۳/۴۲۴	۰/۸۷۵

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، میانگین و انحراف معیار تعهد به محیط آموزشی (۹ گویه) به ترتیب ۳/۵۸ و ۰/۶۸، درحالی‌که تعهد به کار تدریس (۷ گویه) ۳/۸۱ و ۰/۵۶ بود. میانگین و انحراف معیار تعهد به شغل تدریس (۶ گویه) به ترتیب ۳/۷۶ و ۰/۷۷ و تعهد به گروه کاری (همکاران) (۶ گویه) ۳/۴۲ و ۰/۸۷ بود. یافته‌ها نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها در سطح میانگین تا سطح بالا بودند. بر اساس این نتایج، تعهد به کار تدریس، بالاترین میانگین نمره (میانگین = ۳/۸۱) و تعهد به گروه کاری (همکاران) کمترین میانگین (میانگین = ۳/۴۲) را به خود اختصاص دادند. سؤال ۲: آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی، رابطه معناداری وجود دارد؟ برای بررسی سؤال دوم پژوهش، از روش همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ و ۵، ارائه شده است.

جدول (۴) آمار توصیفی حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی

تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعهد سازمانی
۱۵۶	۰/۴۵۹	۳/۶۴۴	تعهد سازمانی
۱۵۶	۰/۴۵۰	۳/۵۰۲	حرفه‌ای‌گرایی

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، میانگین و انحراف معیار تعهد معلمان زبان انگلیسی به ترتیب ۳/۶۴ و ۰/۴۵، در حالی که میزان حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی به ترتیب ۳/۵۰ و ۰/۴۵ بود.

جدول (۵) رابطه بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی

تعهد	رابطه پیرسون	حرفه‌ای‌گرایی
تعهد	۰,۴۸۶**	سبک (آزمون دو دامنه)
حرفه‌ای‌گرایی	۰,۰۰۱	تعداد
تعداد	۱۵۶	

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی، رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($r=0/486, p=0/001, n=136$). همان‌طور که قبلاً اشاره شد، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۴۰ معلم زبان انگلیسی انجام شد تا درک آن‌ها از ارتباط بین حرفه‌ای‌گرایی و

تعهد معلمان شناسایی شود. پس از کدگذاری، تجزیه و تحلیل محتوا، مضامین تکراری پاسخ‌ها، شناسایی و مورد تجزیه و تحلیل فراوانی قرار گرفت و درنهایت، جدول‌بندی شدند که نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول (۶) مضامین پاسخ معلمان زبان انگلیسی به سؤال مصاحبه

شماره	مضامین	فراوانی	درصد
۱	حرفه‌ای‌گرایی و تعهد، به هم مرتبط هستند.	۴۰	۱۰۰
۲	تعهد، بخشی از حرفه‌ای‌گرایی است.	۳۵	۸۷/۵
۳	معلمان حرفه‌ای به تدریس خود، متعهد و به نیازهای فراگیران، حساس هستند.	۳۰	۷۵
۴	معلمان حرفه‌ای به آموزش به‌عنوان حرفه مادام‌العمر اعتقاد دارند.	۲۵	۶۲/۵
۵	معلمان متعهد، فعالانه به دنبال فرصت‌های توسعه حرفه‌ای هستند.	۲۵	۶۲/۵
۶	معلمان متعهد، برای غنی‌سازی کار خصوصی، از اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی استفاده می‌کنند.	۳۰	۷۵

بر اساس یافته‌های جدول ۶، تمامی پاسخ‌دهندگان (۱۰۰٪) بیان کردند که حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی به هم ارتباط دارند. همچنین ۸۷/۵٪ از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که تعهد، بخشی از حرفه‌ای‌گرایی است. به همین ترتیب، ۷۵٪ از مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند که معلمان حرفه‌ای به تدریس خود، متعهد و به نیازهای فراگیران، حساس هستند. علاوه بر این، ۶۲/۵٪ از پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند که معلمان حرفه‌ای به آموزش به‌عنوان حرفه مادام‌العمر اعتقاد دارند. علاوه بر این، آن‌ها استدلال کردند که معلمان متعهد، فعالانه به دنبال فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای خود هستند. و درنهایت، ۷۵٪ از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که معلمان متعهد، برای غنی کردن کار خود، اقدام‌پژوهی انجام می‌دهند.

سؤال ۳: آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زن و مرد زبان انگلیسی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای بررسی سؤال سوم پژوهش، از آزمون تی مستقل استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۷ و ۸ ارائه شده است.

جدول (۷) آمار گروهی معلمان زن و مرد

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین انحراف خطا
زن	۸۶	۳/۶۲۵	۰/۵۳۳	۰/۰۶۲
مرد	۷۰	۳/۳۵۴	۰/۲۶۲	۰/۰۳۳
زن	۸۶	۳/۸۲۵	۰/۴۴۶	۰/۰۵۱
مرد	۷۰	۳/۴۲۷	۰/۳۷۴	۰/۰۴۷

همان‌طور که در جدول ۷ نشان داده شده است، میانگین و انحراف معیار حرفه‌ای‌گرایی معلمان زن به ترتیب ۳/۶۲ و ۰/۵۳ و در معلمان مرد ۳/۳۵ و ۰/۲۶ و میانگین و انحراف معیار تعهد سازمانی معلمان زن به ترتیب ۳/۸۲ و ۰/۴۴ و در معلمان مرد ۳/۴۲ و ۰/۳۷ بود.

جدول (۸) نتایج آزمون t مستقل در مورد میانگین معلمان زن و مرد

تفاوت		سیگ آزمون-دو (دامنه)	df	t
میانگین	انحراف معیار			
۰/۲۷۱	۰/۰۷۴	۰,۰۰۱	۱۳۴	۳/۶۴۷ حرفه‌ای‌گرایی
۰/۳۹۸	۰/۰۷۱	۰,۰۰۱	۱۳۴	۵/۵۷۱ تعهد سازمانی

همان‌طور که در جدول ۸ نشان داده شده است، تفاوت بین دو میانگین نمره برای حرفه‌ای‌گرایی ($t=۳/۶۴, p=۰,۰۰۱ < ۰/۰۵$) و تعهد سازمانی ($t=۵/۵۷, p=۰,۰۰۱ < ۰/۰۵$) معنادار است؛ بنابراین بین معلمان زن و مرد از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان زن در مقایسه با هم‌تایان مرد خود از سطح حرفه‌ای و تعهد سازمانی بالاتری برخوردار بودند.

سؤال ۴: آیا بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی متوسطه دوم مدارس دولتی و مدارس غیرانتفاعی، تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای بررسی سؤال چهارم پژوهش از آزمون نمونه‌تی مستقل استفاده شد. نتایج آن در جدول ۹ و ۱۰ ارائه شده است.

جدول (۹) آمار گروهی معلمان مدرسه دولتی و مدرسه غیرانتفاعی دوره متوسطه دوم

نوع مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای معیار
مدرسه غیرانتفاعی	۷۴	۳/۶۵۲	۰/۴۸۵	۰/۰۵۲
مدرسه دولتی	۸۲	۳/۲۴۲	۰/۲۰۸	۰/۰۲۹
مدرسه غیرانتفاعی	۷۴	۳/۷۶۰	۰/۴۵۲	۰/۰۴۸
مدرسه دولتی	۸۳	۳/۴۴۳	۰/۴۰۰	۰/۰۵۶

همان‌طور که در جدول ۹ مشخص شد، میانگین و انحراف معیار حرفه‌ای‌گرایی معلمان مدرسه غیرانتفاعی به ترتیب ۳/۶۵ و ۰/۴۸ و در مدرسه دولتی ۳/۲۴ و ۰/۲۰ و میانگین و انحراف معیار تعهد معلمان مدرسه غیرانتفاعی به ترتیب ۳/۷۶ و ۰/۴۵ و در مدرسه دولتی ۳/۴۴ و ۰/۴۰ بود.

جدول (۱۰) آزمون نمونه‌های مستقل بر اساس میانگین معلمان مدرسه دولتی و معلمان مدرسه غیرانتفاعی

آزمون t برای برابری میانگین‌ها					
تفاوت	تفاوت	سیگ آزمون-دو (دامنه)	df	t	
انحراف معیار	میانگین				
۰/۰۷۲	۰/۴۱۰	۰/۰۰۱	۱۳۴	۵/۶۷۲	حرفه‌ای‌گرایی
۰/۰۷۷	۰/۳۱۷	۰/۰۰۱	۱۳۴	۴/۱۰۶	تعهد سازمانی

یافته‌های جدول ۱۰ نشان داد، تفاوت بین دو نمره میانگین برای حرفه‌ای‌گرایی ($P = 0,001 < 0,05$) و برای تعهد سازمانی ($t = 5/67, P = 0,001 < 0,05$) معنادار است، به این معنی که تفاوت معناداری بین معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی متوسطه دوم با معلمان مدارس غیرانتفاعی متوسطه دوم از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان مدارس غیرانتفاعی، نسبت به هم‌تایان دبیرستانی دولتی (متوسطه دوم) خود سطح بالاتری از حرفه‌ای‌گرایی و تعهد داشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران پرداخت. این مطالعه پس از بررسی ادبیات حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی در بافت ایرانی سعی کرد که به چهار مسئله مطرح‌شده پاسخ دهد؛ مسئله اول در ارتباط با «میزان حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی زبان» بود. نتایج آمار توصیفی نشان داد که نمره میانگین حرفه‌ای‌گرایی (میانگین = $3/50$) در بین معلمان زبان انگلیسی در ایران بالاتر از سطح میانگین (میانگین = $2/50$) بود. یافته‌ها همچنین نشان داد که تمامی مؤلفه‌های حرفه‌گرایی در سطح میانگین رو به بالا بودند. در نتیجه، سطح حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی ایرانی متوسط رو به بالا بود. به عبارت دیگر، سطح حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی در ایران عملاً بالا بوده و بیشتر مدرسان زبان انگلیسی، حرفه‌ای‌گرایی داشتند.

یکی از دلایل قابل قبول برای سطح بالای حرفه‌ای‌گرایی در میان معلمان زبان انگلیسی، ممکن است این باشد که این معلمان، دانش، توانایی و قاطعیت لازم برای انجام فعالیت‌ها، الزامات و وظایف مربوط به آموزش و پرورش را دارند (خدامرادی و مقصودی، ۲۰۲۰)؛ دلیل دیگر برای سطح بالای حرفه‌ای‌گرایی میان معلمان زبان انگلیسی، ممکن است این باشد که این معلمان به شایستگی‌های خود باور دارند که از این طریق می‌توانند تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی که باعث عملکرد مطلوب‌تری می‌شود، ایجاد و اجرا کنند؛ در نتیجه، آن‌ها عملکرد مطلوب‌تری به دست می‌آورند. یکی دیگر از دلایل سطح بالای حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی، این است که مدرسان زبان انگلیسی بسیار حرفه‌ای، ممکن است بیشتر توسط سایر ذینفعان تدریس شناخته شده باشند؛ به عبارت دیگر،

معلمان زبان انگلیسی از اینکه به‌عنوان معلمان اثربخش در محیط آموزشی خود شناخته می‌شوند، روحیه می‌گیرند (عزیز و همکاران، ۲۰۱۴). این مقبولیت و این موقعیت سازمانی به‌عنوان انگیزه‌های موثر، باعث می‌شود که معلمان، حرفه‌ای‌گرایی خود را توسعه دهند و این توسعه، منجر به توانمندی و کارایی آن‌ها می‌شود. این یافته‌ها در راستای یافته‌های کیودوند (2013)، خجسته‌مهر و تکریمی (2009) و رضایی و همکاران (۲۰۲۲) است که استدلال کردند معلمان زبان انگلیسی، در بافت ایران از سطح بالایی از صلاحیت حرفه‌ای و حرفه‌ای‌گرایی برخوردار هستند. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که نمره میانگین تعهد ($M=3/64$) در میان معلمان ایرانی زبان انگلیسی، بالاتر از نمره میانگین ($M=2/5$) بود و میانگین تمامی مؤلفه‌های تعهد در سطح میانگین رو به بالا بودند؛ بنابراین، سطح تعهد سازمانی معلمان زبان انگلیسی، متوسط رو به بالا بود. به عبارت دیگر، میزان تعهد معلمان زبان انگلیسی، در ایران عملاً بالا بود و اکثر معلمان به حرفه خود متعهد بودند. این تعهد بالا به دلیل وجود اعتماد به نفسی است که مدرسان زبان انگلیسی ایرانی نسبت به توانایی خود دارند، تمایل به اثربخشی لازم در شیوه‌های آموزشی، بر تعهد سازمانی آنها در آموزش، اثر می‌گذارد. توضیح دیگر ممکن است این واقعیت باشد که معلمان در ایران، سطح بالایی از توانایی در ارائه برنامه‌ریزی درسی، سازماندهی کلاس، ثبات بین زندگی و کار و مسائل مربوط به کلاس را دارند که به عقیده مک‌کیم و همکاران (۲۰۱۷) به‌طور مستقیم بر تعهد به تدریس، اثر می‌گذارد. هوی و همکاران (۱۹۹۱) بیان کرده‌اند که مربیان مؤثر باید تعهد بالایی به آموزش داشته باشند؛ به عبارت دیگر، سطح بالای موفقیت دانش‌آموزان در گرو مربیان متعهدی است که با موفقیت، تدریس می‌کنند. تردیدی نیست که دستیابی سطح بالای فراگیران، به سطح بالای تعهد به آموزش، ارتباط دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تعهد به آموزش، با متغیرهای مختلف معلم، رابطه دارد. به‌عنوان مثال، معلمانی که مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی بالاتری دارند، تعهد بیشتری به حرفه خود نشان می‌دهند (کلاسن و چیوا، ۲۰۱۱). علاوه بر این، کارآمدی اجتماعی و واقعی در آموزش، با تعهد سازمانی رابطه دارد (وات و ریچاردسون، ۲۰۰۷). این یافته، هم‌سو با یافته چان (۲۰۰۶) است که گزارش داد معلمان در حال خدمت، تعهد سطح بالایی دارند.

در مورد مسئله دوم که در مورد «ارتباط بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی ایرانی» بود، نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه مثبتی بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی وجود دارد و این رابطه مشخص کرد که بدون در نظر گرفتن محیط‌های تدریس، وقتی حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی افزایش یابد، میزان تعهد آن‌ها به تدریس نیز افزایش می‌یابد. توضیح منطقی این موضوع ممکن است این واقعیت باشد که وقتی معلم حرفه‌ای، عضو یک

انجمن علمی با برنامه‌های گسترده می‌شود، باید به آن متعهد باشد (مکسول و شوپمر، ۲۰۱۶). کانو و استوارت ۲ (۲۰۱۱) اشاره کردند که تعهدات آموزشی شامل نقش آموزشی و خود آموزش می‌شود که در نهایت منجر به تعهد بی‌نظیر فردی و حرفه‌ای می‌شود. تصور می‌شود که سطح پایین‌تر تعهد معلمان بر کارایی مؤسسات اثر می‌گذارد و باعث می‌شود که معلمان، وفاداری کمتری به حرفه خود داشته باشند یا در نهایت، حرفه‌شان را رها کنند (مکسول و شوپمر، ۲۰۱۶). علاوه بر این، ون آملسووت ۳ و همکاران (۲۰۰۰) اظهار داشتند که در مورد حرفه آموزش، اوضاع مایوس‌کننده است و از کاهش رضایت شغلی و کاهش تعهد، نام می‌برد؛ به طوری که این شرایط، تأثیر احساسی بر کیفیت آموزش و شایستگی معلمان در درازمدت خواهد داشت. مالک و همکاران (۲۰۱۰) تأیید کردند که معلمانی که از تعهد سازمانی و رضایت شغلی مناسبی برخوردار نیستند، نمی‌توانند مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را به درستی اجرا کنند و اطلاعات مناسب را به فراگیران خود ارائه دهند. این نتایج توسط حبیبی و گنجعلی (۲۰۲۱) حمایت می‌شود که نتیجه گرفتند هویت حرفه‌ای و تعهد معلمان، رابطه مثبتی با هم دارند.

تحلیل مصاحبه‌ها، یافته‌های سؤال دوم را تأیید کرد؛ زیرا همه پاسخ‌دهندگان (۱۰۰٪) اظهار داشتند که «حرفه‌گرایی و تعهد، با هم ارتباط دارند». علاوه بر این، ۸۷/۵٪ از آن‌ها استدلال کردند که «تعهد، بخشی از حرفه‌ای‌گرایی است» و ۷۵٪ از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند «معلمان حرفه‌ای به تدریس خود متعهد هستند و نسبت به نیازهای فراگیران، حساس هستند». حدود ۷۵ درصد از آن‌ها معتقد بودند که معلمان متعهد برای غنی کردن کار خود، پژوهش می‌کنند. به همین ترتیب، ۶۲/۵٪ از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که «معلمان حرفه‌ای به آموزش به‌عنوان حرفه مادام‌العمر می‌نگرند». علاوه بر این، بیش از نیمی از آن‌ها (۶۲/۵٪) پیشنهاد کردند که «معلمان متعهد، فعالانه به دنبال فرصت‌های توسعه حرفه‌ای هستند». حدود ۷۵٪ آن‌ها باور داشتند که معلم متعهد برای اینکه مهارت خود را غنی کند، اقدام پژوهی انجام می‌دهد.

سؤال سوم پژوهش در مورد ارتباط بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان (زن و مرد) زبان انگلیسی ایرانی بود، نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که بین معلمان زن و مرد زبان انگلیسی از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی، تفاوت معناداری وجود دارد و حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زن، بالاتر از معلمان مرد بود. به عبارت دیگر، معلمان زن از مهارت و تعهد بالاتری نسبت به معلمان مرد برخوردار بودند؛ شاید به این دلیل که آموزش اساساً به‌عنوان رسالت و وظیفه زن، در شخصیت خدادادی و موقعیت مناسب او در جامعه تلقی می‌شود (کلر ۴، ۲۰۱۱)؛ همچنین، سطح بالای حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زن ممکن است به این دلیل باشد که معلمان زن نسبت به هم‌تایان

1. Maxwell & Schwimmer
2. Kanno & Stuart
3. Van Amelsvoort
4. Kelleher

مرد خود اشتیاق بیشتری برای آموزش نشان می‌دهند (کوواکس، ۱، ۲۰۱۸). به عقیده یوشا و ساسیکومار ۲ (۲۰۰۷) امنیت شغلی در حرفه معلمی به‌طور اساسی بر تعهد و حرفه‌ای‌گرایی معلمان زن اثر می‌گذارد. دلیل دیگر یافته‌های به‌دست‌آمده، ممکن است این باشد که معمولاً زنان نسبت به فراگیران، ابراز محبت بیشتری نشان می‌دهند و در مقایسه با مردان، انگیزه بیشتری برای پذیرش شغل آموزشی دارند. سود و آناند ۳ (2010) به این نتیجه رسیدند که مردان به درآمد، اهمیت می‌دهند درحالی‌که زنان به خود شغل معلمی اهمیت می‌دهند. معلمان زن، انعطاف‌پذیری، واقع‌بینی و آشنایی بسیار بیشتری با ذات انسان دارند و متواضع‌تر هستند. معلمان زن دارای ذات میتکر، تجربی و دلسوز هستند. زنان، بیشتر خود را انکار می‌کنند و انگیزه‌های درونی برای عضویت در مشاغل آموزشی را دارند (بوگلر و سامچ ۴، ۲۰۰۴). با توجه به نقش جنسیت در حرفه‌ای‌گرایی معلمان، این نتایج با نتایج بتینگر و لانگ ۵ (۲۰۰۵) و هوفمن و اورپولوس ۶ (۲۰۰۹) مطابقت دارد که معتقد بودند زنان، تعهد بیشتری در مقایسه با مردان در امر آموزش دارند؛ به‌عنوان مثال، بیهان ۷ (۲۰۱۱) گزارش داد که حرفه‌ای‌گرایی معلمان زن بالاتر از معلمان مرد است. با این حال، این یافته‌ها با یافته‌های دردی‌نژاد و پورقوه (2014) هم‌خوانی ندارد، زیرا آن‌ها گزارش کردند که تفاوت معناداری بین معلمان زن و مرد در مورد موفقیت و کارآمدی حرفه‌ای‌شان وجود ندارد؛ همچنین این یافته‌ها با یافته‌های روستا و باقری (2016) که به این نتیجه رسیدند که موفقیت حرفه‌ای معلمان مرد زبان انگلیسی بالاتر از معلمان زن است، هم‌خوانی ندارد، دلیل این عدم هم‌خوانی می‌تواند ناشی از محیط آموزشی باشد. با توجه به تفاوت تعهد سازمانی معلمان زن و مرد، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج اینگرسول ۸ و همکاران (۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد. شعیب و خالد (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که معلمان زن، سطح بالاتری از تعهد دارند و دیدگاه مثبتی نسبت به آموزش در مقایسه با هم‌تایان مرد دارند. این یافته‌ها هم‌سو با یافته‌های گوارینو ۹ و همکاران (۲۰۰۶) است که گزارش دادند معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد، تعهد و تمایل بیشتری برای ورود به حرفه معلمی دارند. برای بررسی دقیق سؤال چهارم در مورد تفاوت معناداری بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان انگلیسی زبان در مدارس دولتی و مدارس غیرانتفاعی متوسطه دوم، نتایج آزمون نمونه‌های تی مستقل نشان داد که بین معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی و مدارس غیرانتفاعی مقطع متوسطه دوم از نظر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد سازمانی، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر،

1. Kovács
2. Usha & Sasikumar
3. Sood & Anand
4. Bogler & Somech
5. Bettinger & Long
6. Hoffman & Oreopoulos
7. Bayhan
8. Ingersoll
9. Guarino

حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی مدارس غیرانتفاعی بالاتر از هم‌تایان متوسطه دوم در مدارس دولتی بود. به علت اینکه معلمان غیرانتفاعی، توجه و اشتیاق بیشتری به حرفه خود و دوستی نزدیک‌تری با زبان‌آموزان داشتند و در فنون آموزشی خود، تنوع بیشتری به کار می‌بردند. علاوه بر این، معلمان مدارس غیرانتفاعی سعی می‌کنند به‌روز، وقت‌شناس و منظم باشند. احتمالاً معلمان غیرانتفاعی برای آموزش، مجهزتر هستند و راهبردهای متفاوتی برای تدریس دارند (سودمند افشار و حمزوی، ۲۰۱۷).

محیط آموزشی به‌عنوان عاملی در نظر گرفته می‌شود که در شکل‌گیری حرفه‌ای‌گرایی و تعهد نسبت به حرفه تدریس حیاتی است (فلورس و دی، ۱، ۲۰۰۶). معلمان، افرادی هستند که در محیط‌های خاصی زندگی می‌کنند؛ محیط‌هایی با ویژگی‌های اجتماعی، تاریخی و آموزشی که بر آموزش، یادگیری، حرفه‌ای‌گرایی همراه با تعهد آن‌ها اثر می‌گذارد (هارگریوز، ۲، ۲۰۰۰). یافته‌های این پژوهش را می‌توان با استدلال سودمند افشار و حمزوی (۲۰۱۷) مبنی بر عدم توجه کافی به معلمان متوسطه، چه از نظر ذهنی و چه از لحاظ مالی، توجیه کرد و این موضوع ممکن است بر حرفه‌ای‌گرایی و تعهد آن‌ها به تدریس، اثر گذارد. توجیه دیگر ممکن است این باشد که مدیریت و نظارت نسبتاً معقولی بر معلمان غیرانتفاعی وجود دارد که تقریباً در بخش دولتی وجود ندارد. این نتایج با نتایج پژوهش روستا و باقری (۲۰۱۶) که به این نتیجه رسیدند که محیط‌های آموزشی نقش مهمی در تمایز بین سطح تعهد و حرفه‌ای‌گرایی معلمان زبان انگلیسی دارد، هم‌خوانی دارد.

به‌طور کلی، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد در محیط‌های مختلف آموزشی زبان انگلیسی ایرانی انجام شد. حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی از میزان بالایی برخوردار بود. علاوه بر این، بین حرفه‌ای‌گرایی و تعهد معلمان زبان انگلیسی همبستگی معناداری وجود داشت. معلمان زن زبان انگلیسی نسبت به معلمان مرد زبان انگلیسی سطح بالاتری از تعهد و حرفه‌ای‌گرایی دارا بودند. در نهایت، مشخص شد که معلمان زبان انگلیسی غیرانتفاعی از سطح بالاتری از تعهد و حرفه‌ای‌گرایی نسبت به معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی در مقطع متوسطه دوم، برخوردار بودند.

بر اساس این یافته‌ها، به سیاست‌گذاران، ناظران، مدیران مؤسسه‌ها و معلمان آموزش زبان انگلیسی توصیه می‌شود که به تعهد و حرفه‌ای‌گرایی مدرسان زبان انگلیسی توجه زیادی داشته باشند و برنامه‌ها و فعالیت‌های پژوهش محور مختلف را برای حمایت از آن‌ها در آشنایی با اهمیت حرفه‌ای‌گرایی و تعهد خود ارائه دهند که در نتیجه ممکن است باعث یادگیری بهتر فراگیران شود. علاوه بر این، بسیار مهم است که در اجرای هر برنامه، دیدگاه‌ها و نیازهای معلمان زبان انگلیسی مورد توجه قرار گیرد؛ یعنی به دلیل ماهیت خاص بودن زمینه آموزش معلم (بورگ، ۳، ۲۰۰۶)، درک

1. Flores & Day
2. Hargreaves
3. Borg

ویژگی‌هایی که از آموزش اثربخش حمایت می‌کنند، ارزش عملی بالایی خواهد داشت؛ همچنین معلمان متوسطه و مرد زبان انگلیسی در ایران باید نسبت به تعهد و حرفه‌ای‌گرایی خود آگاه و تشویق شوند. به آن‌ها پیشنهاد می‌شود که تعهد و حرفه‌ای‌گرایی خود را برای پیشرفت بیشتر در حرفه خود بررسی کنند. با توجه به محدودیت‌های پرسش‌نامه‌ها، همراه با مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته، تحقیق‌های بیشتری برای انجام مشاهدات با هدف بررسی دقیق آنچه معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی مختلف انجام می‌دهند، پیشنهاد می‌شود.

References

- Agbayahoun, J. P. (2016). Teacher professional development: EFL teachers' experiences in the Republic of Benin. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 144-162.
- Asmarani, A., Sukarno, S., & El Widdah, M. (2021). The relationship of professional competence with teacher work productivity in Madrasah Aliyah. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(2), 220-235.
- Aziz, F., Akhtar, M., & Rauf, M. (2014). Relationship between teachers' competencies and motivation at higher education level in Pakistan. *Pakistan Annual Research Journal*, 50(1), 163-174.
- Bayhan, G. (2011). *The investigation of teacher professionalism* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara University, Istanbul.
- Berger, J. L., & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181.
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2005). Do faculty serve as role models? The impact of instructor gender on female students. *American Economic Review*, 95(2), 152-157.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher's organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. Trakya University, Edirne, TURKEY. *National Forum of Teacher Education Journal*, 1(10), 3-29.
- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5, 112-128.
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116-132.
- Creasy, K. L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-35.
- Cruikshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2011). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Dordinejad, F. G., & Porghoveh, T. (2014). The relationship between EFL teachers' gender and their success as perceived by learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 599-603.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Fazlali, F. (2020). The effect of flipped professional development on novice EFL teachers' achievement. *Appl. Linguist. Res. J*, 4, 154-167.

- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Furlong, J. (2013). *Education-an anatomy of the discipline: Rescuing the university project?* Routledge.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Habibi, N., & Ganjali, R. (2021). On the relation between Iranian EFL Teachers' Sense of Professional Identity and their Responsibility. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 67-76.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational research and evaluation*, 21(3), 258-297.
- Hoffman, F., & Oreopoulos, P. (2009). *A professor like me: Influence of professor gender on university achievement*. Vancouver School of Economics.
- Hong, J., Greene, B., Roberson, R., Cross Francis, D., & Rapacki Keenan, L. (2018). Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development*, 22(3), 408-426.
- Hoy, W. k., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, health schools*. Newbury Park: Sage Production.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational management & administration*, 29(2), 139-152.
- Ingersoll, R. M., Peggy, R. M. I. N. A., Bobbitt, Q. S., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Kaboodvand, M. A. (2013). *Perceptions of effective language teaching in Iran*. Doctoral thesis, University of Exeter.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kelleher, F. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. London: Commonwealth Secretariat and UNESCO.
- Khodamoradi, A., & Maghsoudi, M. (2020). Development and validation of the English language teacher competencies questionnaire. *Journal of Language and Translation Studies (JLTS)*, 53(1), 195-167.
- Khojastehmehr, R., & Takrimi, A. (2009). Characteristics of effective teachers: Perceptions of the English teachers. *Journal of Education & Psychology*, 3(2), 53-66.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Komila, M. (2019). EFL teachers' professional competence and their effect on student education. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 1-5.
- Kovács, E. (2018). *The effects of gender on the teachers' competences and effectiveness*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2021). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.

- Lin, S., Cheng, W., & Wu, M. (2015). Uncovering a connection between the teachers' professional development program and students' learning. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 17 - 26.
- Malik, M. E., Nawab, S., Naeem, B., & Danish, R. Q. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(6), 17-36.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- McKim, A. J., Sorensen, T. J., Velez, J. J., & Henderson, T. M. (2017). Analyzing the Relationship between Four Teacher Competence Areas and Commitment to Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 1-14.
- Moeinvaziri, M., Afraz, S., & Fahandezh, F. (2021). Toward designing a model of professional skills for Iranian.
- Aizat, A. H., & Kamarudin, M. (2020). Teacher professionalism: the reliability of the questionnaire. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 33(1), 1-9.
- Moses, I., Admiraal, W. F., & Berry, A. K. (2016). Gender and gender role differences in student-teachers' commitment to teaching. *Social Psychology of Education*, 19(3), 475-492.
- Oancea, A. (2014). Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: A (Hi) Story of Critiques and Silences. *Oxford Review of Education*, 40(4), 497-519.
- Oberholster, F. R. & Taylor V, J. W. (1999). *Spiritual experience and organizational commitment of college faculty*. Unpublished master's thesis, Adventist International Institute of Advanced Studies, Silang, Cavite, Philippines.
- O'Brien, M. (2016). Journalism and emerging professionalism in Ireland: The Association of Irish Journalists 1887-1890. *Journalism Practice*, 10(1), 109-122.
- O'Sullivan, H., & West-Burnham, J. (Eds.). (2011). *Leading and managing schools*. Sage.
- Parr, G. (2004). Teacher professionalism: Pessimism and/or possibilities. In *Proceedings of the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference*. Melbourne: AARE. Retrieved April (Vol. 4, p. 2008).
- Randall, D. M., & Cote, J. A. (1991). Interrelationship of work commitment constructs. *Work and Occupations*, 18(2), 194-211.
- Rezai, A., Azizi, Z., & Namaziandost, E. (2022). Is Iranian EFL teachers' professional competence significantly correlated with their job performance? If yes, how much and how? *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 10(1), 13-34.
- Rokhyati, U. (2015). Student teachers' perceptions of English lecturers' competences. *Ahmad Dahlan Journal of English Studies (ADJES)*, 2, 23-32.
- Roosta, Z., & Bagheri, M. S. (2016). Iranian EFL teachers' professional success in high schools and private language institutes: A comparative study. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 5(1), 1-16.
- Saberi, L., & Sahragard, R. (2019). Designing and validating teachers' professional development scale: Iranian EFL contexts in focus. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1609 -1626.
- Shirbegi, N., Nemati, S. & Saedi, R. (2019). The Understanding of the Concept of Scholarship in viewpoint of Faculty Members. *Scientific Research Quarterly of Culture Strategy*, 12(45), 29-60
- Shoab, H., & Khalid, I. (2017). Commitment with the teaching profession: Demographical view of teacher educators. *Pakistan Journal of Education*, 34(2), 19-36.
- Shoqair, M. S., & Shaaban, S. S. (2013). Strategies of professional development for EFL and technology teachers. *Science Publishing Group Education Journal*, 2(6), 249-255.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- Sood, V., & Anand, A. (2010). Professional commitment among B.Ed. teacher educators of Himachal Pradesh. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 22(1).1-15.
- Soodmand Afshar, H., & Hamzavi, R. (2017). An investigation into the characteristics of Iranian EFL teachers of senior secondary schools and language institutes. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 21-36.
- Sorcinielli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.
- Sulastri, S., Fitria, H., & Martha, A. (2020). Kompetensi Profesional Guru dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan. *Journal of Education Research*, 1(3), 258-264.
- Tatto, M. T., & Menter, I. (2019). *Knowledge, policy and practice in learning to teach: A cross national study*. Didcot, Oxford: Bloomsbury Academic.
- Usha, P. & Sasikumar, P. (2007). Teachers' commitment and teachers' self-concept as predictors of job satisfaction. *Edutracks*, 6 (1) 26-29.
- Van Amelsvoort, H. G., Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2000). Selection and development of international indicators on staffing. *Education Economics*, 8(1), 17-36.
- Ware, H. W., & Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 183-193.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education* 75 (3), 167-202.
- Wichadee, S. (2010). *Defining the effective English language teacher: Students' and teachers' perspectives*. JALT 2009 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.
- Wragg, E. C. (2003). *Assessment and learning in the secondary school*. Routledge.