

مقاله پژوهشی

## بررسی اثربخشی درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بر انگیزه شغلی دانشجو معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان

ابوالفضل خدامرادی<sup>۱\*</sup>، مجتبی مقصودی<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول: گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: [khodamoradi@cfu.ac.ir](mailto:khodamoradi@cfu.ac.ir)
۲. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۳

### چکیده:

این پژوهش کیفی با هدف بررسی میزان اثربخشی درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بر انگیزه شغلی دانشجو معلمان دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی انجام شد. بدین منظور ۹۱ نفر از دانشجو معلمان سال اول رشته دبیری زبان انگلیسی این دانشگاه به عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند. پیش از شروع اولین ترم تحصیلی، در یک مصاحبه ساختاریافته از آنها خواسته شد دلایل انتخاب حرفه معلمی را ذکر نمایند. بعد از برگزاری چهارده جلسه آموزشی، در مصاحبه دیگری از آنها خواسته شد تا در صورت انتخاب مجدد حرفه معلمی، دلایل انتخاب خود را بیان کنند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آزمودنی‌ها، حرفه معلمی را به دلایل امتیازات شغلی (۳۳٪)، علائق شخصی (۳۱٪)، نقش اجتماعی معلم (۲۲٪)، توانمندی‌های شخصی (۸٪)، نقش خانواده (۳٪) و کارکرد معنوی معلمی (۳٪) انتخاب کرده بودند. همچنین آزمودنی‌ها میزان اثربخشی این درس را بر تقویت انگیزه شغلی‌شان موفقیت‌آمیز ارزیابی کردند و اذعان داشتند تحت تأثیر این درس در صورت داشتن فرصت مجدد، حرفه معلمی را به لایل نقش اجتماعی معلم (۴۰٪)، علائق شخصی (۳۰٪)، امتیازات شغلی (۲۱٪)، توانمندی‌های شخصی (۵٪) و کارکرد معنوی (۴٪) انتخاب خواهند کرد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت این درس در تقویت انگیزه شغلی دانشجو معلمان مؤثر است.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزه شغلی، تربیت معلم، دانشجو معلم، فلسفه معلمی.

### استناد به این مقاله:

خدامرادی، ابوالفضل؛ مقصودی، مجتبی. (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بر انگیزه شغلی دانشجو معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰۹-۱۲۵: ۲۱(۲). doi: 10.22051/jontoe.2023.43294.3759

## مقدمه

در نظام‌های آموزشی، معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر کیفیت آموزش معرفی شده است (دی و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۵۷)؛ لذا نظام‌های تربیت معلم همواره در گزینش داوطلبان ورود به این حرفه و همچنین در برنامه‌های تربیت معلم نهایت دقت و حساسیت را به‌کار بسته‌اند تا دانش‌آموختگانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای بالا را برای نظام‌های آموزشی تربیت نمایند. در برنامه‌های گزینش داوطلبان، علاقه به حرفه معلمی که از آن با عنوان اشتیاق معلمی<sup>۱</sup> (ارن، ۲۰۱۲، ص. ۳۰۴) و یا انگیزه شغلی<sup>۲</sup> (لانندن، ۱۹۸۳، ص. ۶۲۰) نام برده می‌شود، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی است. کم و کیف انگیزه‌هایی که باعث جذب داوطلبان به حرفه معلمی می‌شود، بر عملکرد آنها در طول دوره تربیت معلم از منظر میزان مشارکت، مسئولیت‌پذیری و موفقیت تحصیلی تأثیرگذار می‌باشند (هنز، ۲۰۱۵؛ اکسو و همکاران، ۲۰۱۰؛ گودسن، ۲۰۰۳)؛ لذا در تعیین سیاست‌های جذب و نگهداشت معلم و همچنین در برنامه‌های آموزش آنها، مؤلفه انگیزه شغلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است.

نظر به اهمیت این مؤلفه، در برنامه‌های تربیت معلم، دروسی با محوریت انگیزه شغلی دانشجو معلمان در برنامه درسی گنجانده شده است. این دروس که با محوریت تأمین نگرش‌های حرفه‌ای در صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در کنار دانش و مهارت‌های حرفه‌ای ارائه می‌شوند (شیدینگ و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۵۹) به دنبال تعدیل، تثبیت و یا تقویت نگرش دانشجو معلمان به انتخاب حرفه معلمی هستند. منطبق بر این دروس این است که دانشجو معلمان قبل از ورود به حرفه معلمی، ممکن است این حرفه را از سرِ ناچاری و یا به دلایلی انتخاب کرده باشند که این خود می‌تواند مهم‌ترین عامل فرسودگی شغلی معلمان در سال‌های خدمت در آموزش و پرورش باشد (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۲۰). از این روی می‌بایست الگوی انگیزه شغلی این دانشجو معلمان به‌گونه‌ای اصلاح شود که طی مسیر پرنشیب و فراز توسعه حرفه‌ای را برای آنها تسهیل نماید.

در ایران وظیفه تربیت معلمان باصلاحیت از سال ۱۳۹۱ به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است. این دانشگاه که مشتمل بر حدود یک‌صد پردیس و مرکز در سراسر کشور ایران است پیشتر با عنوان مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم و وظیفه تربیت معلمان مورد نیاز نظام آموزش و پرورش را بر عهده داشت. در طول یک دهه اخیر، دانشگاه فرهنگیان باهدف تأمین و تربیت معلمان توانمند دست به اصلاحات ساختاری متعددی زده است که از آن جمله می‌توان به بازبینی برنامه درسی رشته‌های دایر در این دانشگاه اشاره کرد.

در برنامه‌های درسی بازنگری‌شده، دروسی مشترک برای تمامی رشته گنجانده شده است که از آن جمله می‌توان به درس «فلسفه معلمی در آموزش» اشاره کرد. اهداف و یا پیامدهای یادگیری این درس در تمامی رشته‌های دبیری این دانشگاه «تبیین مدلل از معلمی کردن و توجیهاتی منطقی برای ورود به این حرفه»، «ارائه تصویری قابل دفاع از آینده شغلی و حرفه‌ای معلمی» و «ایجاد بارقه‌هایی از علاقه به تدوین تجارب خود» ذکر شده است (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش زبان انگلیسی، ۱۳۹۴، ص. ۲۲۱). نظریه‌اینکه بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده<sup>۳</sup> در بسیاری از موارد تفاوت‌هایی وجود دارد (یوسفی نژاد و همکاران، ۱۴۰۲)، دور از انتظار نیست که اثربخشی این واحدهای درسی در تغییر نگرش دانشجو معلمان همواره مورد تردید باشند. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نگرش و باورهایی که در طول دوران تحصیل قبل از ورود به تربیت معلم در دانشجو معلمان شکل گرفته‌اند به‌ندرت تحت تأثیر دوره‌های آموزشی تربیت معلم تغییر می‌کنند (دارلینگ هامان، ۲۰۱۲؛ کورتاجن و همکاران، ۲۰۰۶)؛ اما از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی این دوره‌ها بر تغییر نگرش‌های دانشجو معلمان هستند (بوش، ۲۰۱۰؛ واگردالوس و همکاران، ۲۰۰۹).

حرفه معلمی برخلاف مشاغل دیگر حرفه‌ای است که دانشجو معلمان در بدو ورود به دانشگاه به لطف هزاران ساعت مشاهدات دوران ۱۲ سال تحصیلتان در مدارس از الزامات، ابعاد و زوایای آن حرفه تصویر نسبتاً واضحی دارند. بورگ (۲۰۰۴، ص. ۲۴۷) از این پدیده

1. Teacher Enthusiasm  
2. Career Motivation  
3. Intended, implemented, and attained curriculum

به‌عنوان «مشاهده شاگردی»<sup>۱</sup> نام می‌برد و معتقد است مشاهدات یک دانشجو معلم در طول تحصیلات خود زمینه‌ساز شکل‌گیری نگرش‌ها، باورها و علایقی می‌شود که تغییر آنها در دوره‌های تربیت معلم به سهولت امکان‌پذیر نخواهد بود؛ لذا دانشجو معلمان در آغاز ورود به دوره‌های تربیت معلم به دلایل متعدد و کم‌وبیش مشخصی این حرفه را انتخاب کرده‌اند (المولا، ۲۰۲۰: ۲؛ سینکلر، ۲۰۰۸، ص. ۷۹).

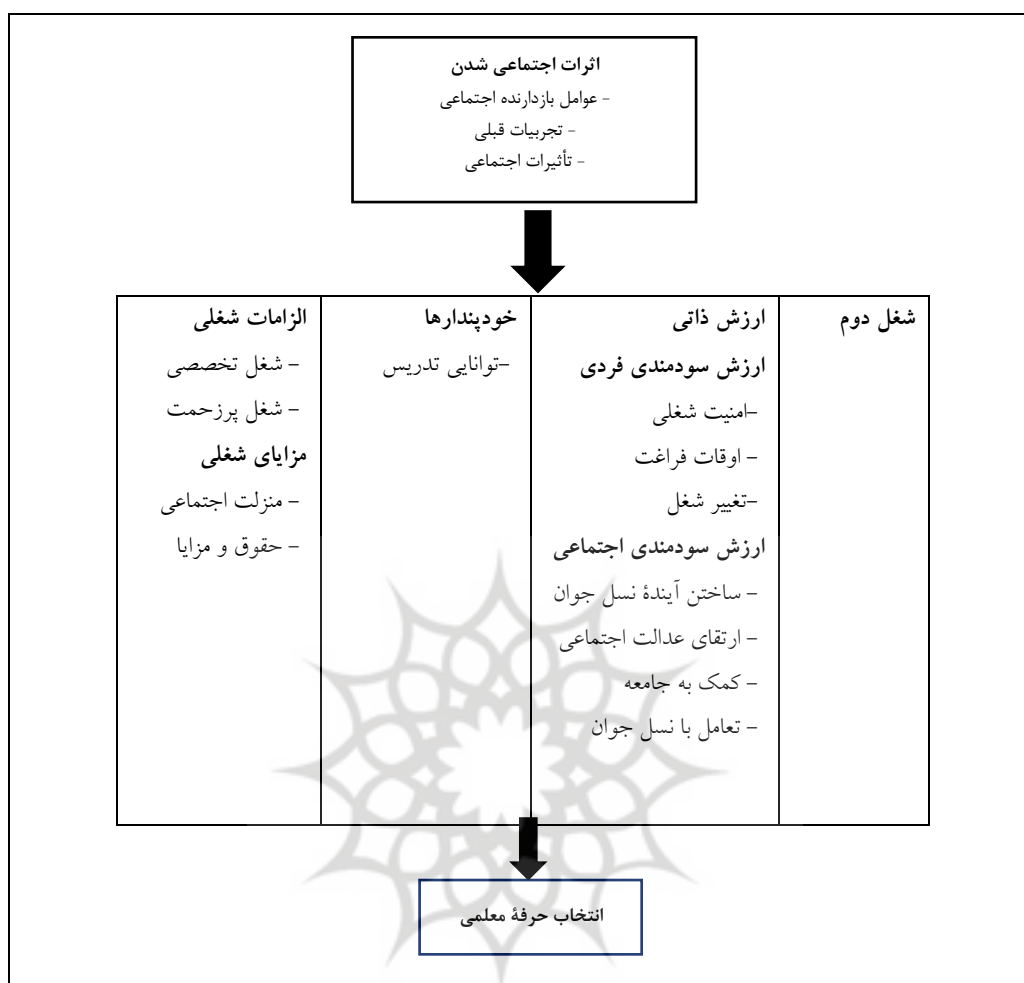
پژوهش‌ها نشان داده است که انگیزه‌های ورود به حرفه معلمی در سه دسته قابل تقسیم‌بندی هستند: انگیزه‌های بیرونی<sup>۲</sup>، انگیزه‌های درونی<sup>۳</sup> و انگیزه‌های نوع‌دوستانه<sup>۴</sup> (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۴، ص. ۳). انگیزه‌های بیرونی به مشوق‌هایی اطلاق می‌شود که به عوامل و شرایط محیطی شغل مرتبط می‌باشند. از جمله این انگیزه‌ها می‌توان به حقوق و مزایا، تعطیلات، اوقات فراغت و امنیت شغلی اشاره کرد. انگیزه‌های درونی به مشوق‌هایی گفته می‌شود که به رضایتمندی درونی از شغل مربوط می‌باشند. توانایی ذاتی، علاقه شخصی به معلمی، فرصت تعامل با کودکان و نوجوانان و لذت‌بخش بودن تدریس از جمله انگیزه‌های درونی برای انتخاب حرفه معلمی محسوب می‌شود. انگیزه‌های نوع‌دوستانه به ادراکات فردی از تدریس به‌عنوان یک شغل باارزش یا مهم اجتماعی اشاره دارد. این دسته از انگیزه‌ها شامل تربیت نسل آینده، خدمت به جامعه و ایجاد تغییر در زندگی دانش‌آموزان است (لو و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳۰). در تقسیم‌بندی دیگری، پاپ و ترنر (۲۰۰۹، ص. ۶۹۲) انگیزه‌های معلم شدن را به هویت معلمی (تمایل به کمک به کودکان، علاقه به موضوع، تجربیات شخصی)، باورها (ذهنیت‌های شکل‌گرفته در خصوص معلمی از سوی خانواده، دوستان و رسانه‌ها)، فرصت‌ها (فرصت رسیدگی به خانواده، اشتغال به حرفه‌ای مرتبط با تدریس همچون مشاوره و پژوهش) و عواطف (احساسات مثبت و منفی، حس کارآمدی در تدریس) طبقه‌بندی کردند.

یکی از مهم‌ترین چهارچوب‌های نظری که برای انتخاب شغل مطرح شده است نظریه انتظار-ارزش<sup>۵</sup> است که توسط اکلز و همکارانش برای اولین بار در سال ۱۹۸۳ مطرح گردید (ویگفیلد، ۱۹۹۴، ص. ۴۹). این نظریه نشان می‌دهد که چگونه انتظارات، ارزش‌ها و عوامل تعیین‌کننده بر انتخاب شغل، ماندگاری در آن شغل و عملکرد فرد در آن شغل اثرگذار هستند. به عبارت دیگر، این نظریه انگیزشی بر رابطه بین انتظارات فرد از میزان موفقیت در یک حرفه و ارزش‌های ذاتی آن حرفه استوار است. بر اساس این نظریه، انتظارات برای موفقیت و ارزش ذاتی شغل به واسطه دو دسته از مؤلفه‌های فردی (توانایی‌ها، تجربیات قبلی، اهداف، خود پنداره‌ها، باورها، انتظارات و برداشت‌ها) و مؤلفه‌های محیطی (محیط فرهنگی، باورها و رفتارهای دیگران) تعیین می‌گردند (لیپر، ۲۰۰۱، ص. ۳۵۹).

بر مبنای نظریه انتظار-ارزش، از ابتدای سال ۲۰۰۱ دلایل انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجو معلمان از لنز ارزش‌ها و انتظارات آنها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن منجر به ارائه الگویی به نام FIT-Choice<sup>۶</sup> شد (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲، ص. ۱۸۵). این الگو شامل پنج سازه اصلی است که در فرایند تصمیم‌گیری در خصوص ورود به حرفه معلمی اهمیت دارند. این سازه‌ها عبارت‌اند از: اثرات اجتماعی شدن<sup>۷</sup>، ذهنیت‌ها در خصوص حرفه معلمی<sup>۸</sup>، خودپنداری‌ها<sup>۹</sup>، ارزش‌های مرتبط با حرفه معلمی<sup>۱۰</sup> و انتخاب معلمی به‌عنوان شغل دوم<sup>۱۱</sup> (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲، ص. ۱۸۷). نمودار شماره ۱ سازه‌ها و زیرمؤلفه‌های این الگو را نشان می‌دهد. بر اساس این الگو و نظریه انتظار-ارزش، وات و ریچاردسون پرسشنامه‌ای را برای بررسی دلایل انتخاب حرفه معلمی از سوی دانشجو معلمان استرالیایی طراحی و هنجاریابی کردند (وات و ریچاردسون، ۲۰۰۷). این پرسشنامه در دوازده خرده‌مقیاس مشتمل بر ۳۸ گویه است و امروزه در

1. Apprenticeship of Observation
2. Extrinsic Motivations
3. Intrinsic Motivations
4. Altruistic Motivations
5. Expectancy-Value Theory (EVT)
6. Factors Influencing Teaching Choice
7. Socialization Influences
8. Perceptions of the Task
9. Self-perceptions
10. Values
11. Fallback Career

بسیاری از کشورها هنجاریابی شده و برای بررسی دلایل انتخاب حرفه معلمی مورد استفاده قرار می‌گیرد (استل میجر و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲۲۰).



نمودار شماره ۱: الگوی FIT-Choice برگرفته از وات و ریچاردسون (۲۰۱۲)

انگیزه به‌طور اعم و انگیزه شغلی به‌طور اخص متغیری پویاست که در گذر زمان تغییرات کمی و کیفی را تجربه می‌کند که از آن با عنوان انعطاف‌پذیری انگیزه<sup>۱</sup> نام‌برده می‌شود (سینکلر و همکاران، ۲۰۰۶، ص. ۱۱۳۵). این به این معنی است که داوطلبان ورود به حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه‌های تربیت معلم به دلایل مشخصی این حرفه را انتخاب می‌کنند؛ اما در دوران تربیت معلم ممکن است انگیزه‌های آنها تغییر کنند که این به‌نوبه خود بر ماندگاری آنها در این حرفه<sup>۲</sup> و میزان تمرکز آنها بر حرفه<sup>۳</sup> تأثیر می‌گذارد (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲، ص. ۱۹۵). بخشی از این بی‌انگیزگی به عدم تطابق بین انتظارات قبل از ورود به دانشگاه و واقعیت‌های حال حاضر دوره تربیت معلم (چیمبرز و همکاران، ۲۰۰۲، ص. ۵۲) و یا تجربیات ناخوشایند کارورزی (راشتون، ۲۰۰۱، ص. ۱۴۷) مربوط است؛ لذا در دوره‌های تربیت معلم، انگیزه شغلی یکی از محورهای مهم برنامه درسی بوده است. در این برنامه‌ها با این پیش‌فرض که دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به این حرفه ممکن است انگیزه‌های ناسازگاری<sup>۴</sup> همچون اجبار والدین، شغل دوم و یا انتخاب از سر ناچاری باشد سعی دارند این انگیزه‌های ناسازگار را با انگیزه‌های سازگار<sup>۵</sup> جایگزین نمایند (سینکلر و همکاران، ۲۰۰۶، ص. ۱۱۳۸).

1. Motivational Flexibility
2. Retention
3. Concentration
4. Maladaptive Motivation
5. Adaptive Motivation

بررسی یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد انگیزه شغلی متغیری وابسته به بافت اجتماعی فرهنگی است. بدین معنی که در کشورهای مختلف، داوطلبان ورود به حرفه معلمی دلایل کم‌وبیش متفاوتی برای انتخاب این حرفه دارند. در فراتحلیلی که بروکهارت و فریمن (۱۹۹۲، ص. ۳۷) بر روی ۴۴ پژوهش انجام دادند مشخص شد که در کشورهای توسعه یافته انگیزه‌های نوع دوستانه و انگیزه‌های درونی سهم بیشتری را در انتخاب حرفه معلمی دارا هستند. این در حالی است که در کشورهای درحال توسعه انگیزه‌های بیرونی انگیزه‌های غالب و فراگیر داوطلبان حرفه معلمی است (موموند، ۲۰۱۰، ص. ۴۸۷). این یافته‌ها نشان می‌دهد که این تفاوت‌ها در رتبه‌بندی بازتابی از تفاوت‌ها در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هستند.

در خصوص اثربخشی دوره‌های تربیت معلم در تغییر و یا تثبیت انگیزه‌های معلم شدن پژوهش‌های زیادی انجام نشده است. از جمله پژوهش‌های محدود می‌توان به پژوهش رونس و اسمیت (۲۰۱۰، ص. ۱۶۹) اشاره کرد که کم و کیف تغییرات در انگیزه معلم شدن در ۱۷۹ دانشجو معلم دانشگاه‌های تربیت معلم نروژ را در طول دوره آموزشی یک‌ساله موردبررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد دلایل اصلی انتخاب حرفه معلمی توسط آزمودنی‌ها به ترتیب فراوانی عبارت بودند از: لذت‌بخش بودن تدریس، علاقه به رشته تحصیلی، تعامل با نسل جوان و احساس کارآمدی در این حرفه. در خصوص تأثیر دوره آموزشی، یافته‌ها نشان دادند که واحدهای درسی ارائه شده در تقویت انگیزه‌های معلم شدن تأثیر مثبت نداشتند و انگیزه‌ها بدون تغییر ماندند. در پژوهش مشابه دیگری سلینکر و همکارانش (۲۰۰۶، ص. ۱۱۳۲) انگیزه‌های معلم شدن را در ۹۸ دانشجو معلم استرالیایی موردبررسی قرار دادند. دلایلی که این دانشجو معلمان به‌عنوان انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی مطرح نمودند عبارت بودند از تعامل با نسل جوان، ارزش ذاتی تدریس، انگیزش شناختی و کمک به ترقی جامعه. این پژوهش همچنین تغییرات احتمالی این متغیر را در طول یک‌ترم تحصیلی موردبررسی قرار داد. یافته‌های این بخش نشان دادند که انگیزه‌های معلم شدن در طول دوره آموزشی تغییراتی را تجربه کردند اما این تغییرات اکثراً در جهت منفی بودند. محققان، این اثر معکوس را به واحدهای کارورزی نسبت دادند که زمینه آشنایی دانشجو معلمان را با برخی واقعیت‌های کلاس درس فراهم کرده بودند.

در ایران پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون انگیزه‌های معلم شدن دانشجو معلمان به دو دسته تقسیم می‌شود. دسته اول پژوهش‌ها پژوهش‌های توصیفی هستند که ماهیت این انگیزه‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند. به‌طور مثال، در پژوهشی محمودی و همکارانش (۲۰۲۱، ص. ۳۱) عوامل مؤثر بر انتخاب شغل معلمی توسط ۵۸۰ دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان را موردبررسی قرار دادند. یافته‌های این محققان نشان داد عوامل انتخاب حرفه معلمی به دو دسته عوامل انگیزشی و عوامل نگرشی تقسیم می‌شوند. عوامل انگیزشی مشخص شده به ترتیب فراوانی عبارت بودند از: مشارکت اجتماعی، توانایی تدریس و ارزش درونی شغل، علاقه به کار با کودکان و نوجوانان، وقت داشتن برای خانواده، تجربه مثبت قبلی یادگیری و آموزش، تأثیرات اجتماعی، شغل جایگزین، انتقال شغلی و امنیت شغلی. در بخش عوامل نگرشی، منزلت اجتماعی، تخصص و مهارت، بازدارنده‌های اجتماعی، درآمد و حقوق، رضایتمندی از شغل و دشواری عوامل مطرح شده تأثیرگذار بر انتخاب حرفه معلمی تعیین گردید. در پژوهش دیگری که توسط محمدپور و همکارانش (۲۰۲۱، ص. ۷۱) انجام شد عوامل مؤثر بر علاقه‌مند شدن ۲۵۸ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان موردبررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد علاقه‌مندی دانشجو معلمان به حرفه معلمی تابعی از متغیرهای انتقال تجربه دانشجویان سنوات بالاتر به دانشجویان سنوات پایین‌تر، شیوه برخورد کارکنان، علاقه به حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه، مشاغل با حقوق و مزایای بیشتر و مزایای دوره تحصیل است.

دسته دوم پژوهش‌ها در حوزه انگیزش دانشجو معلمان با محوریت بررسی تأثیر واحدهای درسی بر کم و کیف انگیزه شغلی دانشجو معلمان انجام شده است. در پژوهشی پس رویدادی میرزالو و صفی‌یاری (۲۰۲۰) تأثیر درس کارورزی بر انگیزش شغلی ۱۵۷ دانشجو معلم دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که گذراندن درس کارورزی باعث کاهش انگیزش شغلی دانشجو معلمان می‌شود. در تفسیر این نتایج، پژوهشگران بر این باور بودند که دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه، آگاهی‌ها و اطلاعات واقعی نسبت به این حرفه نداشته و پس از گذراندن درس کارورزی به دلیل آگاهی از شرایط واقعی و

نقاط ضعف حرفه معلمی انگیزه شغلی خود را از دست می‌دهند. در پژوهش دیگری، شجاعی و همکارانش (۲۰۱۸) تأثیر درس کارورزی بر انگیزش شغلی ۱۲۰ دانشجو معلم دختر دانشگاه فرهنگیان اصفهان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد بین میزان انگیزه شغلی دانشجویان معلمان که درس کارورزی را گذرانده‌اند و دانشجویان معلمان که این درس را نگذرانده‌اند تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس این پژوهشگران نتیجه گرفتند که درس کارورزی بر میزان انگیزه شغلی دانشجویان معلمان اثربخشی معناداری دارد. همچنین در پژوهش پس‌رویدادی دیگری اسلانی کتولی (۲۰۱۷) تأثیر کارورزی بر انگیزش شغلی دانشجویان معلمان پسر دانشگاه فرهنگیان گرگان را بررسی نمودند. نمونه پژوهش مشتمل بر ۸۰ آمودنی (۴۰ نفر با تجربه دوره کارورزی و ۴۰ نفر بدون تجربه دوره کارورزی) بودند. نتایج این پژوهش نشان داد بین میزان انگیزه شغلی دانشجویان معلمان که دوره کارورزی را گذرانده‌اند و دانشجویان معلمان که هنوز این دوره را نگذرانده‌اند، تفاوت معناداری وجود ندارد و این درس بر میزان انگیزه شغلی دانشجویان معلمان تأثیر معناداری ندارد.

بررسی این پژوهش‌ها در این حوزه نشان می‌دهد بیشتر پژوهش‌ها یا در قالب پژوهش‌های کیفی، عوامل مؤثر بر انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجویان معلمان را مورد بررسی قرار داده‌اند و یا اثربخشی درس کارورزی را بر کم و کیف انگیزه شغلی دانشجویان معلمان مورد بررسی قرار داده‌اند. لذا بررسی اثربخشی دروس نگرش محور در برنامه‌های تربیت معلم بر انگیزه شغلی دانشجویان معلمان از جمله حوزه‌های بکر پژوهشی محسوب می‌شود. از آنجاکه بررسی میزان تحقق اهداف و یا میزان حصول پیامدهای تعریف شده دروس در برنامه درسی از جمله الزامات اجرای موفق برنامه درسی است، این پژوهش بر آن است تا ضمن تعیین الگوی عوامل مؤثر بر انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان، اثربخشی یکی از واحدهای درسی با عنوان «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» را بر انگیزه شغلی دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دهد. نتایج این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان درسی در تدوین و بازنگری‌های آتی این درس در برنامه درسی کمک کند. همچنین بررسی دلایل و موانع دستیابی به این هدف در برنامه درسی می‌تواند به اساتید در انتخاب محتوای بهتر، اتخاذ راهبردهای مؤثرتر تدریس، طراحی تکالیف عملکردی بهتر و استفاده از شیوه‌های ارزشیابی مؤثرتر کمک شایانی کند. این پژوهش به دنبال پاسخ به سه سؤال زیر است:

۱. دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه توسط دانشجویان معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی کدامند؟
۲. تا چه اندازه درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بر تضعیف و یا تقویت انگیزه شغلی دانشجویان معلمان مؤثر است؟
۳. اثربخشی این درس بر انگیزه شغلی دانشجویان معلمان از چه الگویی تبعیت می‌کند؟

## روش‌شناسی پژوهش

**طرح پژوهش:** پژوهش حاضر از نظر نوع، در دسته پژوهش‌های کیفی از نوع تحلیل مضمون قرار می‌گیرد که در آن الگوی موجود در داده‌های کیفی از طریق جست‌وجو و شناسایی مضامین و تفسیر آنها استخراج می‌شود (خنیفر و مسلمی، ۲۰۱۶). بر این اساس، دیدگاه آزمودنی‌ها پیرامون دلایل انتخاب حرفه معلمی و اثربخشی درس فلسفه معلمی بر انگیزه شغلی آنها از طریق مصاحبه جمع‌آوری شد. سپس الگوهای مربوط از طریق استخراج مضامین ترسیم شد.

**نمونه پژوهش:** نمونه این پژوهش شامل ۹۱ نفر از دانشجویان معلمان ترم اول رشته دبیری زبان انگلیسی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی بودند. با توجه به اینکه این پژوهش به نوعی یک مطالعه موردی محسوب می‌شود و امکان نمونه‌گیری تصادفی وجود نداشت، نمونه پژوهش از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. از این تعداد، ۴۳ دانشجو معلم دختر و ۴۸ دانشجو معلم پسر بودند که به ترتیب در پردیس‌های زینب کبری (س) و شهید باهنر در چهار گروه درسی، درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» را اخذ نموده بودند.

**ابزار پژوهش:** به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز برای پاسخ به سؤالات از دو مصاحبه ساختاریافته استفاده شد. با توجه به اینکه در سرفصل این درس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی «تبیین مدلل از معلمی کردن و توجیهاتی منطقی

برای ورود به این حرفه» به‌عنوان اولین هدف درس بیان‌شده بود، سه سؤال (مشمتمل بر دو سؤال پایان باز، یک سؤال چندگزینه‌ای) توسط محققان طراحی شد و به همراه سرفصل درس در اختیار سه تن از استادان دانشگاه قرار گرفت. با توجه به نظرات آنها، اصلاحات مورد نظر صورت پذیرفت و فرم نهایی مصاحبه مورد تأیید نهایی قرار گرفت. سؤالات مصاحبه‌ها به‌قرار زیر بودند:

سؤال مصاحبه اول: دلایل اصلی انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان را ذکر بفرمایید.

سؤالات مصاحبه دوم:

۱. اثربخشی درس فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی بر تقویت انگیزه شغلی تان را چگونه ارزیابی می‌کنید؟
  - (الف) تأثیر زیادی بر تقویت انگیزه شغلی من داشت.
  - (ب) تأثیر آن بر تقویت انگیزه شغلی من در حد متوسط بود.
  - (ج) تأثیر کمی بر تقویت انگیزه شغلی من داشت.
  - (د) هیچ تأثیری بر تقویت انگیزه شغلی من نداشت.
  - (ه) باعث تضعیف انگیزه شغلی من شد.
۲. با توجه به آنچه در این درس آموختید، دلایل انتخاب یا عدم انتخاب مجدد شغل معلمی را ذکر بفرمایید.

**روند جمع‌آوری داده‌ها:** جمع‌آوری داده‌های پژوهش در ابتدای ترم اول سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ شروع گردید. در این نیمسال، ۱۰۶ دانشجوی جدیدالورود دبیری زبان انگلیسی در قالب چهار گروه (دو گروه دختر و دو گروه پسر) تحصیل خود را در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی در بستر فضای مجازی آغاز نمودند. یکی از دروس ارائه‌شده در ترم اول این دانشجو معلمان درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بود که می‌بایست در ۱۵ جلسه یک‌ساعته برگزار گردد. در اولین جلسه این درس، پیرامون اهداف درس، اهداف پژوهش و روند انجام آن اطلاع‌رسانی شد و از دانشجو معلمان خواسته شد تا در صورت تمایل در دو مصاحبه شرکت نمایند. همچنین به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها به سؤالات محرمانه خواهد ماند و محتوای پاسخ‌ها هیچ‌گونه پیامد مثبت و یا منفی برای آنها نخواهد داشت. در اولین گام برای گردآوری داده‌ها، سؤال اول مصاحبه که ناظر بر دلایل انتخاب شغل معلمی قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان بود، در Google Forms بارگذاری شد و لینک آن در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. سپس جلسات درس فلسفه معلمی به مدت حدود سه ماه در قالب ۱۳ جلسه برخط در بستر LMS برگزار شد. در این جلسات که محتوای آن بر اساس محتوای پیشنهادی سرفصل این درس در برنامه درسی دبیری زبان انگلیسی توسط استاد درس تهیه شده بود ارائه گردید. در طول جلسات یک‌ساعته پس از ارائه حدود نیم ساعت از سوی استاد درس، زمان در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گرفت تا نظرات، تجربیات و نقدهای خود را پیرامون موضوع جلسه بیان کنند. پس از اتمام دوره آموزشی، در جلسه چهاردهم از آزمودنی‌ها خواسته شد تا در مصاحبه دوم شرکت نمایند. دو سؤال این مصاحبه نیز بارگذاری شد و لینک آن در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. از ۱۰۶ دانشجو معلم این درس ۹۱ نفر در پژوهش شرکت کردند که پاسخ‌های آنها به سؤالات مصاحبه‌ها استخراج گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها:** جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی این پژوهش از شیوه تحلیل مضمون<sup>۱</sup> استفاده شد. برای این کار، ابتدا کدگذاری بر روی داده‌های مصاحبه‌ها صورت گرفت و سپس مضامین مربوطه استخراج شدند تا داده‌های کدگذاری شده ذیل مضامین قرار گیرند. در نهایت، خروجی حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها به کمک نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۲ به تفکیک مضامین مشخص شدند.

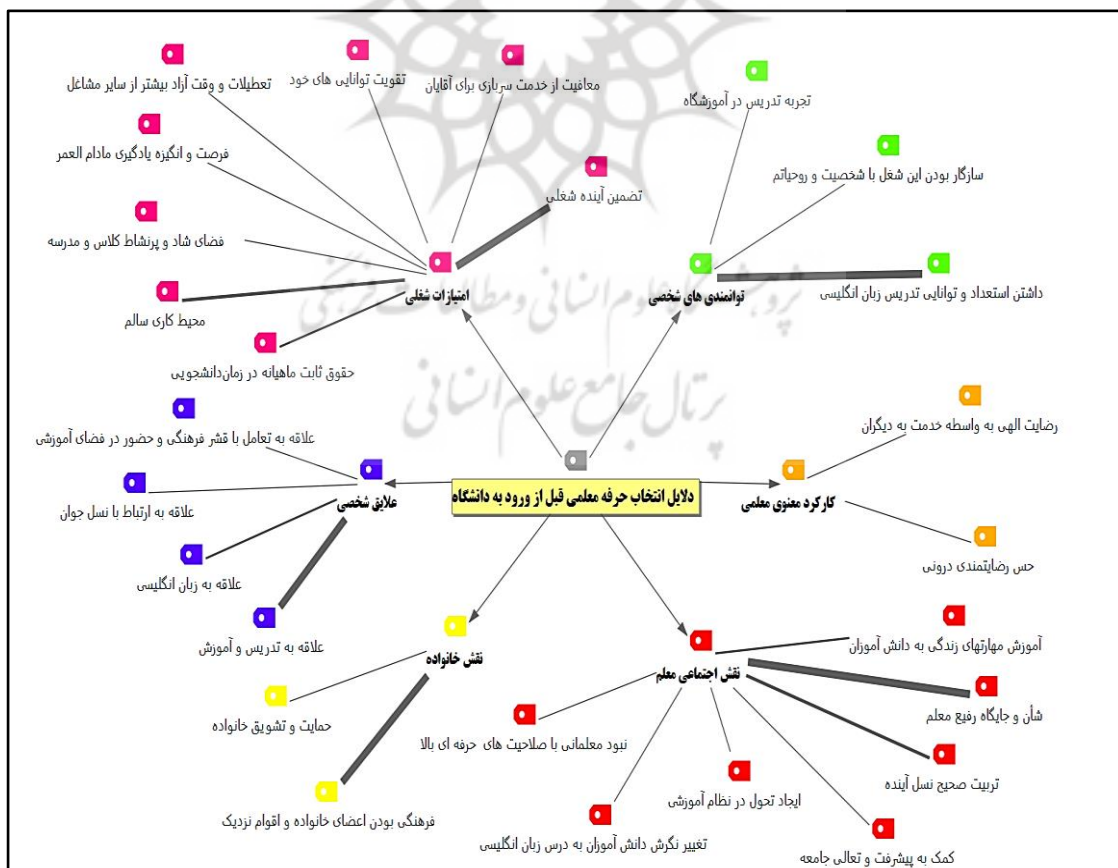
## یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش که با محوریت دلایل اصلی انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه مطرح شده بود، در مجموع ۳۰۰ دلیل از سوی آزمودنی‌ها مطرح شد که در شش مضمون اصلی طبقه‌بندی شدند. نمودار شماره ۲ ماتریس مضامین اصلی دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه و همچنین فراوانی هر یک را نشان می‌دهد.

Code System	دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه	SUM
دلیل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه		0
امتیازات شغلی		99
نقش خانواده		10
علاقه شخصی		92
توانمندی‌های شخصی		24
نقش اجتماعی معلم		65
کارکرد معنوی معلمی		10
SUM	300	300

نمودار شماره ۲. فراوانی مضامین مربوط به دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان

همان‌گونه که نمودار نشان می‌دهد دلایل اصلی انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه «امتیازات شغلی»، «نقش خانواده»، «علاقه شخصی»، «توانمندی‌های شخصی»، «نقش اجتماعی معلم» و «کارکرد معنوی معلمی» بودند. هر یک از این مضامین اصلی شامل برخی مضامین فرعی بودند که در نمودار شماره ۳، ساختار درختی آنها به تصویر کشیده شده است. لازم به ذکر است که ضخامت خط‌ها نشان‌دهنده میزان فراوانی مضامین اصلی و مضامین فرعی مربوط به آنهاست.



نمودار شماره ۳. ساختار درختی دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه

همان‌گونه که نمودار نشان می‌دهد ۶ مضمون اصلی با ۳۰۰ تکرار یا فراوانی در نرم‌افزار MAXQDA شناسایی شد. دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه به ترتیب بیشترین فراوانی به شرح زیر بودند:

۱. امتیازات شغلی: بیشتر دانشجو معلمان امتیازات شغلی را با ۹۹ تکرار به‌عنوان مهم‌ترین دلیل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان عنوان کردند. برای این مضمون اصلی ۸ مضمون فرعی شناسایی شد که شامل تضمین آینده شغلی با بیشترین فراوانی (۴۴ تکرار)، محیط کاری سالم (۱۷ تکرار)، حقوق ثابت ماهیانه در زمان دانشجویی (۱۴ تکرار)، فرصت و انگیزه یادگیری مادام‌العمر (۷ تکرار)، معافیت از خدمت سربازی برای آقایان (۶ تکرار)، تعطیلات و وقت آزاد بیشتر از سایر مشاغل (۵ تکرار)، فضای شاد و پرنشاط کلاس و مدرسه (۴ تکرار) و تقویت توانایی‌های خود (۲ تکرار) بود.

۲. علایق شخصی: دومین مضمون اصلی با بیشترین فراوانی علایق شخصی با ۹۲ تکرار بود. برای این مضمون ۴ مضمون فرعی شناسایی شد که شامل علاقه به تدریس و آموزش با بیشترین فراوانی (۵۳ تکرار)، علاقه به زبان انگلیسی (۲۱ تکرار)، علاقه به ارتباط با نسل جوان (۱۰ تکرار)، علاقه به تعامل با قشر فرهنگی (۸ تکرار) بود.

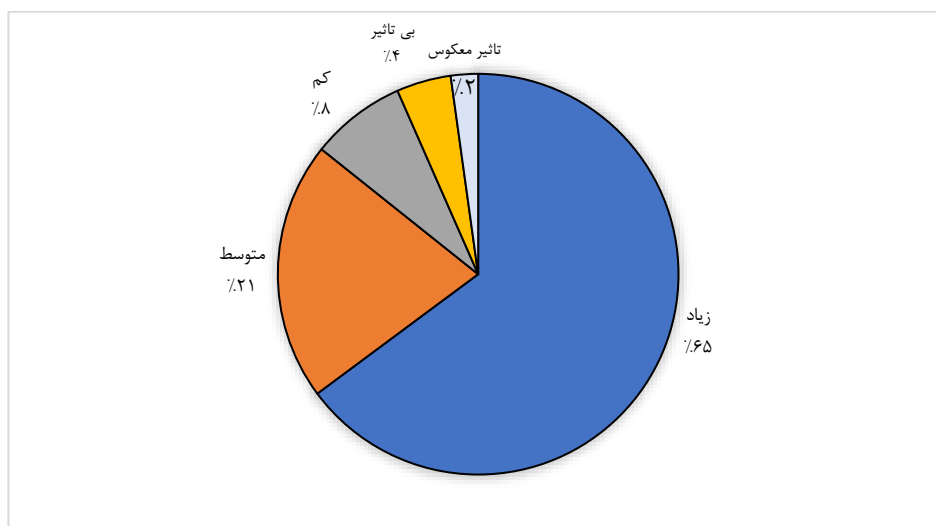
۳. نقش اجتماعی معلم: دلیل دیگر انتخاب حرفه معلمی از دیدگاه دانشجو معلمان مضمون نقش اجتماعی معلم با ۶۵ تکرار بود. برای این مضمون اصلی ۷ مضمون فرعی شناسایی شد که شامل شأن و جایگاه رفیع معلم (۲۷ تکرار)، تربیت صحیح نسل آینده (۱۴ تکرار)، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان (۸ تکرار)، کمک به پیشرفت و تعالی جامعه (۷ تکرار)، ایجاد تحول در نظام آموزشی (۵ تکرار)، نبود معلمانی با صلاحیت‌های حرفه‌ای بالا (۲ تکرار) و تغییر نگرش دانش‌آموزان به درس زبان انگلیسی (۲ تکرار) بود.

۴. توانمندی‌های شخصی: چهارمین مضمون اصلی با بیشترین فراوانی توانمندی‌های شخصی با ۲۴ تکرار بود. برای این مضمون اصلی ۴ مضمون فرعی شناسایی شد که شامل داشتن استعداد و توانایی تدریس زبان انگلیسی با (۱۲ تکرار) سازگار بودن این شغل با شخصیت و روحیاتم با (۷ تکرار) و تجربه تدریس در آموزشگاه با (۵ تکرار) بود.

۵. نقش خانواده: یکی دیگر از دلایل انتخاب حرفه معلمی از دیدگاه دانشجو معلمان نقش خانواده با ۱۰ تکرار بود. این مضمون شامل فرهنگی بودن اعضای خانواده و اقوام نزدیک با (۶ تکرار) و حمایت و تشویق خانواده با (۴ تکرار) بود.

۶. کارکرد معنوی: دلیل دیگر انتخاب حرفه معلمی از دیدگاه دانشجو معلمان کارکرد معنوی با (۱۰ تکرار) بود به طوری که شامل مضامین فرعی حس رضایت درونی با (۵ تکرار) و رضایت الهی به واسطه خدمت به دیگران (۵ تکرار) بود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که با هدف ارزیابی میزان موفقیت درس فلسفه معلمی در تقویت و یا تضعیف انگیزه شغلی دانشجو معلمان مطرح شده بود، از مجموع ۹۱ آزمودنی ۵۹ نفر اثربخشی این درس در تقویت انگیزه شغلی زیاد، ۱۹ نفر متوسط، ۷ نفر کم، ۴ نفر بی‌اثر و ۲ نفر با تأثیر معکوس ارزیابی کردند؛ لذا بر اساس این داده‌ها می‌توان نتیجه گرفت این واحد درسی در تقویت انگیزه شغلی دانشجو معلمان موفقیت‌آمیز عمل کرده است. نمودار شماره ۴ نتایج حاصله را به صورت گرافیکی نشان می‌دهد.



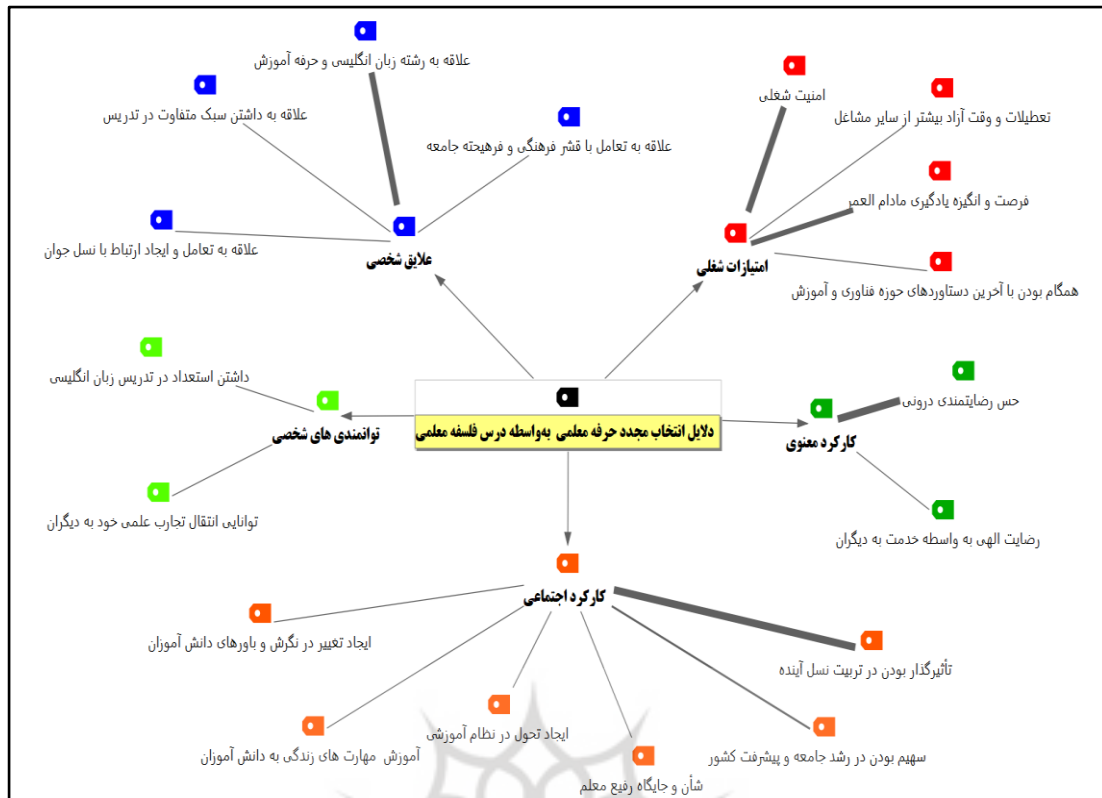
نمودار شماره ۴. ارزیابی آزمودنی‌ها از میزان اثربخشی درس بر تقویت انگیزه شغلی آنها

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که از آزمودنی‌ها خواسته شده بود دلایل انتخاب مجدد یا عدم انتخاب حرفه معلمی را پس از گذراندن درس فلسفه معلمی ذکر نمایند ۱۳۶ دلیل از سوی آزمودنی‌ها ذکر شد که در ۵ مضمون اصلی طبقه‌بندی شد. نمودار شماره ۵ این مضامین اصلی و فراوانی هر یک را نشان می‌دهد.

Code System	دلایل انتخاب مجدد حرفه معلمی به‌واسطه درس فلسفه معلمی	SUM
دلیل انتخاب مجدد حرفه معلمی به‌واسطه درس فلسفه معلمی		0
امتیازات شغلی		29
علاقه شخصی		41
توانمندی‌های شخصی		6
کارکرد اجتماعی		55
کارکرد معنوی		5
SUM	136	136

نمودار شماره ۵. فراوانی مضامین مربوط به دلایل انتخاب مجدد حرفه معلمی به‌واسطه درس فلسفه معلمی

همان‌گونه که نمودار نشان می‌دهد انگیزه‌های شغلی آزمودنی‌ها که به‌واسطه درس فلسفه معلمی بازتعریف شده بودند به تربیت فراوانی عبارت بودند از «کارکرد اجتماعی» با ۵۵ تکرار، «علاقه شخصی» با ۴۱ تکرار، «امتیازات شغلی» با ۲۹ تکرار، «توانمندی‌های شخصی» با ۶ تکرار و «کارکرد معنوی» با ۵ تکرار. هر یک از این مضامین اصلی شامل برخی مضامین فرعی بودند که در نمودار شماره ۶، ساختار درختی آنها به تصویر کشیده شده است.



نمودار شماره ۶. ساختار درختی دلایل انتخاب مجدد حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی

همان‌گونه که نمودار نشان می‌دهد ۵ مضمون اصلی با ۱۳۶ تکرار یا فراوانی در نرم‌افزار MAXQDA شناسایی شد. دلایل انتخاب مجدد حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی به ترتیب بیشترین فراوانی به شرح زیر است:

۱. کارکرد اجتماعی: بیشتر دانشجوی معلمان کارکرد اجتماعی را با ۵۵ تکرار به‌عنوان مهم‌ترین دلیل انتخاب حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی عنوان کرده‌اند. برای این مضمون اصلی ۶ مضمون فرعی شناسایی شد که شامل تأثیرگذار بودن در تربیت نسل آینده با بیشترین فراوانی (۲۳ تکرار)، سهمی بودن در رشد جامعه و پیشرفت کشور (۱۱ تکرار)، ایجاد تحول در نظام آموزشی (۷ تکرار)، شأن و جایگاه رفیع معلم (۶ تکرار)، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان (۵ تکرار) و ایجاد تغییر در نگرش و باورهای دانش‌آموزان (۳ تکرار) بود.

۲. علایق شخصی: دومین دلیل از دلایل ذکر شده انتخاب حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی مضمون علایق شخصی با ۴۱ تکرار بود که شامل ۴ مضمون فرعی علاقه به رشته زبان انگلیسی و حرفه آموزش با (۲۵ تکرار)، علاقه به داشتن سبک متفاوت در تدریس با (۶ تکرار)، علاقه به تعامل و ایجاد ارتباط با نسل جوان با (۶ تکرار) و علاقه به تعامل با قشر فرهنگی و فرهیخته جامعه با (۴ تکرار) بود.

۳. امتیازات شغلی: دلیل دیگر مطرح شده از سوی دانشجوی معلمان در رابطه با انتخاب حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی امتیازات شغلی با (۲۹ تکرار) است که به ترتیب بیشترین فراوانی شامل ۴ مضمون فرعی امنیت شغلی (۱۴ تکرار)، فرصت و انگیزه یادگیری مادام‌العمر (۱۱ تکرار)، تعطیلات و وقت آزاد بیشتر از سایر مشاغل (۲ تکرار)، همگام بودن با آخرین دستاوردهای حوزه فناوری و آموزش (۲ تکرار) بود.

۴. توانمندی‌های شخصی: مضمون توانمندی‌های شخصی از دلایل دیگر انتخاب حرفه معلمی به واسطه درس فلسفه معلمی از نظر دانشجوی معلمان با ۶ تکرار و شامل ۲ مضمون فرعی توانایی انتقال تجرب علم خود به دیگران (۳ تکرار) و داشتن استعداد در تدریس زبان انگلیسی (۳ تکرار) بود.

۵. کارکرد معنوی: مضمون کارکرد معنوی با ۵ تکرار از دلایل دیگر عنوان شده از سوی دانشجو معلمان بود، به طوری که شامل ۲ مضمون فرعی حس رضایتمندی درونی با (۳ تکرار) و رضایت الهی به واسطه خدمت به دیگران با (۲ تکرار) بود.

## نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش باهدف بررسی اثربخشی درس «فلسفه معلمی در آموزش زبان انگلیسی» بر انگیزه‌های شغلی دانشجو معلمان رشته دبیری زبان انگلیسی انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد دانشجو معلمان قبل از ورود به دانشگاه حرفه معلمی را به ترتیب به دلایل امتیازات شغلی (۳۳٪)، علایق شخصی (۳۱٪)، نقش اجتماعی معلم (۲۲٪)، توانمندی‌های شخصی (۸٪)، نقش خانواده (۳٪) و کارکرد معنوی (۳٪) انتخاب کرده بودند. نتایج این پژوهش همچنان نشان داد از دیدگاه دانشجو معلمان، این درس در تقویت انگیزه شغلی آنها موفقیت‌آمیز عمل کرده است و در صورت داشتن فرصت مجدد، این حرفه را به ترتیب به دلایل کارکرد اجتماعی (۴۰٪)، علایق شخصی (۳۰٪)، امتیازات شغلی (۲۱٪)، توانمندی‌های شخصی (۵٪) و کارکرد معنوی (۴٪) انتخاب خواهند کرد.

با بازتعریف مضامین حاصل از این پژوهش در سه گروه انگیزه‌های بیرونی (۸ مضمون امتیازات شغلی و ۲ مضمون نقش خانواده)، انگیزه‌های درونی (۴ مضمون علایق شخصی، ۳ مضمون توانمندی‌های شخصی و مضمون حس رضایتمندی درونی) و انگیزه‌های نوع‌دوستانه (۷ مضمون نقش اجتماعی معلم و مضمون رضایت الهی به واسطه خدمت به دیگران) می‌توان نتیجه گرفت انگیزه‌های انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه به ترتیب فراوانی عبارت‌اند از انگیزه‌های درونی با ۱۲۱ تکرار (۴۱٪)، انگیزه‌های بیرونی با ۱۰۹ تکرار (۳۶٪) و انگیزه‌های نوع‌دوستانه با ۷۰ تکرار (۲۳٪). این در حالی است که ترتیب فراوانی این انگیزه‌های سه‌گانه بعد از گذراندن درس فلسفه معلمی عبارت‌اند از انگیزه‌های نوع‌دوستانه با ۵۷ تکرار (۴۲٪)، انگیزه‌های درونی با ۵۰ تکرار (۳۷٪) و انگیزه‌های بیرونی با ۲۹ تکرار (۲۱٪).

بررسی الگوی حاصل از دلایل انتخاب حرفه معلمی قبل از ورود به دانشگاه نشان می‌دهد برای دانشجو معلمان انگیزه‌های درونی همچون علاقه به تدریس و آموزش در صدر انگیزه‌های شغلی است و انگیزه‌های بیرونی همچون تضمین آینده شغلی در رتبه دوم و انگیزه‌های نوع‌دوستانه همانند تربیت صحیح نسل آینده و کمک به پیشرفت و تعالی جامعه در جایگاه آخر قرار دارند. این بخش از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های ماموندا (۲۰۱۰، ص. ۴۸۷)، لای و همکاران (۲۰۰۵، ص. ۱۵۳)، وات و همکاران (۲۰۱۲، ص. ۷۹۱)، یوس و همکاران (۲۰۱۳، ص. ۲۹۴) و آزن (۲۰۱۳، ص. ۱۱۳) که نشان دادند انگیزه‌های بیرونی سهم بیشتری نسبت به انگیزه‌های درونی و انگیزه‌های نوع‌دوستانه در انتخاب حرفه معلمی ایفا می‌کنند همسو نیست. یافته‌های این پژوهش همچنین با یافته‌های پژوهش کلینک و همکاران (۲۰۱۲، ص. ۱۹۹) که نشان دادند انگیزه‌های نوع‌دوستانه بر انگیزه‌های بیرونی و درونی در انتخاب حرفه معلمی ارجحیت دارند نیز همسو نیست.

در تفسیر این یافته پژوهشی می‌توان گفت که سهم بالای انگیزه‌های درونی در انتخاب حرفه معلمی را می‌توان به تجربیات موفق زبان‌آموزی دانشجو معلمان در دوران تحصیلشان نسبت داد. آنچه مسلم است این است که نسل جدید دانشجو معلمان پذیرفته‌شده در رشته دبیری زبان انگلیسی تجربه زبان‌آموزی و حتی تدریس زبان در مؤسسات زبان را در کارنامه خود دارند و این خود زمینه‌ساز ایجاد علاقه به تدریس زبان و افزایش سطح توانمندی‌های شخصی آنها به‌عنوان مؤلفه‌های ایجاد انگیزه درونی می‌شود؛ لذا دور از ذهن نیست که این دست انگیزه‌ها در صدر انگیزه‌های آنها برای انتخاب حرفه معلمی باشد. در حوزه انگیزه شغلی، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند انگیزه‌های درونی نسبت به انگیزه‌های بیرونی اثربخشی و ماندگاری بیشتری دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۸۱) و کمتر منجر به فرسودگی شغلی می‌شود (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳۳۹). بر اساس نظریه خودمختاری<sup>۱</sup> که نقش انگیزه‌های

1. self-determination theory (SDT)

درونی را ارزشمندتر از انگیزه‌های بیرونی قلمداد می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۲۰)، می‌توان گفت انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجوی معلمان قبل از ورود به دانشگاه به دلیل انگیزه‌های درونی شاخص ارزشمندی است و چشم‌انداز روشنی را ترسیم می‌کند. در این خصوص یکی از دانشجو معلمان دختر دلیل انتخاب حرفه معلمی را این‌گونه بیان می‌کند: «مهم‌ترین دلیل انتخاب شغل معلمی علاقه من به این شغل بود. در دوران تحصیل هرگاه فرصت ارائه برای دانش‌آموزان فراهم بود من اولین داوطلب ارائه بودم. تجربیات من در آن دوران به من نشان داد من از معلمی کردن احساس خوبی خواهم داشت».

همچنین قرار گرفتن انگیزه‌های بیرونی همچون امتیازات شغلی در رده دوم اولویت‌های دانشجو معلمان می‌تواند شاخصی از این باشد که این دست انگیزه‌ها از پتانسیل خوبی برای جذب داوطلبان مستعد حرفه معلمی برخوردار هستند. این یافته پژوهشی به‌خوبی با واقعیت‌های حال حاضر برنامه تربیت معلم در ایران تطابق دارد؛ چراکه در سال‌های اخیر سیاست‌گذاران در این حوزه با ایجاد مشوق‌های فراوانی همچون اعطای بورس تحصیلی، استخدام رسمی، پرداخت حقوق و معافیت خدمت سربازی برای دانشجو معلمان پسر سعی کرده‌اند حرفه معلمی را صدر انتخاب‌های داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها قرار دهند. اهمیت نسبی این دست مشوق‌ها در انتخاب حرفه معلمی در پاسخ یکی از دانشجو معلمان پسر به‌خوبی منعکس شده است: «زمان انتخاب دبیری زبان انگلیسی فرهنگیان به‌عنوان اولین اولویتم علیرغم داشتن شانس قبولی در دانشگاه‌های معتبر دیگر، فقط به مزایای شغلی آن از جمله حقوق و سابقه و فرار از خدمت سربازی فکر می‌کردم».

اما از طرفی سهم ناچیز انگیزه‌های نوع دوستانه نسبت به انگیزه‌های درونی می‌تواند تأمل برانگیز باشد. انگیزه‌های نوع دوستانه در کشورهای توسعه‌یافته در صدر انگیزه‌های ورود به حرفه معلمی می‌باشند؛ حال آنکه در کشورهای در حال توسعه این انگیزه‌ها بعد از انگیزه‌های بیرونی و درونی در جایگاه سوم قرار دارند. شاید بتوان سهم ناچیز انگیزه‌های نوع دوستانه در این پژوهش را به ضعف در احساس خودکارآمدی<sup>۱</sup> دانشجو معلمان نسبت داد. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت از آنجاکه احساس خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تعیین‌کننده انگیزه شغلی است (کانرینوس و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۵)، دانشجو معلمان ممکن است قبل از ورود به این حرفه، به این باور نرسیده باشند که در قامت یک معلم می‌توانند مسئولیت‌های اجتماعی یک معلم را همچون تربیت صحیح نسل آینده، ایجاد تحول در نظام آموزشی و یا کمک به پیشرفت و تعالی جامعه را به‌خوبی انجام دهند. این باور در پاسخ یکی از دانشجویان پسر این‌گونه منعکس می‌شود: «من شغل معلمی را بیشتر به این خاطر انتخاب کردم که احساس می‌کردم توانایی و استعداد لازم را برای این شغل دارم. هرچند با توجه به سختی‌ها، مشقات و عقب‌ماندگی‌ها در آموزش و پرورش بعید می‌دانم بتوانم به موفقیت چشم‌گیری دست پیدا کنم».

این پژوهش همچنین نشان داد درس فلسفه معلمی در تقویت انگیزه شغلی دانشجو معلمان اثربخشی و کارآمدی لازم را دارد. این یافته پژوهشی با یافته‌های پژوهش‌های رونس و اسمیت (۲۰۱۰، ص. ۱۹۶) و لی‌ویان (۲۰۱۴، ص. ۸۹) که نشان دادند دوره‌های آموزشی تربیت معلم بر تقویت انگیزه شغلی دانشجو معلمان بی‌تأثیر است همسو نیست. همچنین یافته‌های این پژوهش یافته‌های پژوهش سلینکر و همکارانش (۲۰۰۶، ص. ۱۱۳۵) که نشان دادند دوره‌های آموزشی تربیت معلم نمی‌توانند از تضعیف انگیزه شغلی دانشجو معلمان جلوگیری کنند را نیز تأیید نمی‌کنند. در تفسیر این یافته‌های متناقض می‌توان گفت اثربخشی یک دوره آموزشی با محوریت انگیزه شغلی تابعی از سرفصل دوره، محتوای آموزشی و کیفیت آموزش ارائه‌شده است؛ لذا دور از انتظار نیست اگر تقویت انگیزه شغلی یکی از اهداف دوره آموزشی باشد و محتوای آموزشی و راهبردهای تدریس متناسب با این هدف انتخاب شوند، درجاتی از موفقیت حاصل گردد.

بخش پایانی یافته‌های این پژوهش به تغییرات کمی و کیفی انگیزه شغلی دانشجو معلمان مربوط می‌شود که به‌واسطه درس فلسفه معلمی حاصل شد. درس فلسفه معلمی نه‌تنها باعث شد انگیزه شغلی دانشجو معلمان را به لحاظ کمی تقویت شود، بلکه کیفیت و

ماهیت انگیزه‌های شغلی دانشجو معلمان را نیز دستخوش تغییر کند. به عبارتی این درس باعث شد ترتیب انگیزه‌های درونی، بیرونی و نوع‌دوستانه قبل از گذراندن این درس به انگیزه‌های نوع‌دوستانه، درونی و بیرونی بعد از گذراندن این درس تغییر یابد. در تفسیر این نتایج می‌توان گفت نظر به اینکه انگیزه‌های بیرونی اثر کوتاه‌مدت و گاهی میان‌مدت دارند؛ لذا تنزل رتبه این دست انگیزه‌ها دور از ذهن نیست؛ اما صعود انگیزه‌های نوع‌دوستانه از رتبه سوم اولویت‌بندی دانشجو معلمان به رتبه اول می‌تواند بسیار تأمل‌برانگیز باشد. این یافته پژوهشی با توجه به محتوای ارائه‌شده در طول دوره به‌خوبی قابل تفسیر است. آنچه در طول جلسات این درس مطرح شد ناظر بر بازتعریفی از مفاهیم و گزاره‌هایی بود که انتظار می‌رود در نظام ارزشی معلم در هزاره سوم نهادینه شود؛ لذا می‌توان گفت مباحثی همچون معلم صاحب سبک، معلم فکور و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زمینه‌ساز تغییر نظام ارزشی دانشجو معلمان شده باشد که به تبع باعث تغییر در نوع انگیزه‌های شغلی دانشجو معلمان شده باشد.

ترکیب انگیزه‌های شغلی به ترتیبی که در این پژوهش به‌واسطه درس فلسفه معلمی حاصل شد همواره مورد تأیید صاحب‌نظران بوده است (سینکلر، ۲۰۰۸، ص. ۷۹). این بدین معنی است که دانشجو معلمانی که بیشتر به‌واسطه انگیزه‌های نوع‌دوستانه و درونی این حرفه را انتخاب می‌کنند رضایت‌مندی شغلی بیشتری را تجربه می‌کنند (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۰) و به انجام وظایف دانشجویی خود تعهد بیشتری نشان می‌دهند (چان، ۲۰۰۶، ص. ۱۱۲). البته این به این معنی نیست که انگیزه‌های بیرونی کم‌ارزش و بی‌اهمیت هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند انگیزه شغلی که شاکله اصلی آن را انگیزه‌های نوع‌دوستانه و درونی تشکیل داده باشند و انگیزه‌های بیرونی مکمل آنها باشند منجر به بیشترین ماندگاری در حرفه معلمی می‌شود (استرویون و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۱۰۰۷).

در این پژوهش، انگیزه‌های نوع‌دوستانه ۶ مضمون «کارکرد اجتماعی» و مضمون «رضایت الهی به‌واسطه خدمت به دیگران» از مضمون «کارکرد معنوی» را شامل می‌شد. در بین این هفت مضمون «تأثیرگذار بودن در تربیت نسل آینده» بیشترین فراوانی را داشت. این مضمون که قبل از دوره آموزشی ۵٪ از کل دلایل انتخاب حرفه معلمی را تشکیل می‌داد به‌واسطه درس فلسفه معلمی به رشد ۱۷٪ رسید. با توجه به اینکه که سه جلسه از جلسات برگزارشده این درس با محوریت نقش اجتماعی معلم برگزار شد می‌توان نتیجه گرفت تقویت انگیزه‌های نوع‌دوستانه دانشجو معلمان با تقویت احساس خودکارآمدی آنها امری دست‌نیافتنی نیست. در خصوص انتخاب مجدد حرفه معلمی یکی از دانشجو معلمان پسر می‌گوید: «اگر به گذشته برگردم بازهم شغل معلمی را انتخاب خواهم کرد چون به‌واسطه بحث معلمان صاحب سبک که در کلاس مطرح شد، به این باور رسیدم که معلمان برای تربیت نسل آینده نیازمند فرمول پیچیده‌ای نیستند و کافی است قواعد بازی را به‌درستی بدانند». این نگرش در پاسخ یک دانشجو معلم دختر این‌گونه مطرح می‌شود: «درس فلسفه معلمی باعث شد به این باور برسیم که وظیفه اصلی یک معلم زبان تدریس زبان نیست، بلکه تربیت نسلی است که قرار است آینده یک جامعه را بسازد. پس انتخاب مجدد من همچنان شغل معلمی خواهد بود».

این پژوهش در روند اجرا با برخی محدودیت‌ها مواجه بود که باعث می‌شود تعمیم نتایج به محیط‌های آموزشی دیگر با احتیاط بیشتری صورت پذیرد. نظر به اینکه این پژوهش ماهیتاً یک پژوهش موردی بود، نمونه انتخاب‌شده در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. هرچند نمونه انتخاب‌شده برای یک پژوهش کیفی نمونه نسبتاً بزرگی بود با این وجود تعمیم نتایج به جمعیت آماری باید با دقت بیشتری انجام گیرد. همچنین با توجه به اینکه تغییر، تقویت و یا تضعیف انگیزه شغلی محدود به یک واحد درسی نمی‌شود و محتوای دروس دیگر و بسیاری از متغیرهای خرد و کلان محیطی دیگر بدون شک در این فرایند تأثیرگذار بودند، پژوهشگران سعی کردند با طراحی سؤالات دقیق در مصاحبه این تأثیرات ناخواسته را به حداقل برسانند. با این وجود حذف کامل این متغیرها از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. همچنین دوره آموزشی و جمع‌آوری داده‌های کیفی از طریق مصاحبه بهتر است به صورت حضوری انجام پذیرد، اما با توجه به شیوع کرونا و الزام دانشگاه به اجرای آموزش غیرحضوری و برخط، انجام این فرایندها به صورت حضوری عملاً غیرممکن بود که از محدودیت‌های پژوهشگران برای انجام پژوهش به حساب می‌آید.

نتایج و یافته‌های این پژوهش برخی پیشنهادات کاربردی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی، استادان و دانشجو معلمان حوزه تربیت معلم دارد. با توجه به یافته‌های این پژوهش به سیاست‌گذاران حوزه تربیت معلم توصیه می‌گردد نظر به اهمیت انگیزه شغلی

در حرفه معلمی، در گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی به این مؤلفه بسیار مهم توجه ویژه کنند و با اتخاذ شیوه‌های صحیح زمینه ورود داوطلبان بانگیزه به این حرفه را هموار سازند. این پژوهش نشان داد برخلاف آنچه برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند انگیزه شغلی به‌واسطه دوره‌های آموزش قابلیت تقویت و یا تعدیل را دارند. از آنجاکه برنامه درسی در کنار مدرس و یادگیرنده، سه مؤلفه مهم در نظام آموزشی محسوب می‌شود (شغلی، سروستانی و همکاران، ۲۰۲۲) لذا به برنامه‌ریزان درسی توصیه می‌گردد در سرفصل‌های درسی تربیت معلم، دروسی را با محوریت انگیزه شغلی دانشجویان بگنجانند. همچنین به استادان و مدرسان پیشنهاد می‌شود پیش از شروع دوره‌های آموزشی که با هدف تقویت انگیزه شغلی ارائه می‌شوند کم و کیف انگیزه‌های شغلی دانشجویان را بررسی کنند و با توجه به نتایج حاصله تصویر صحیحی از مزایا، وظایف، مسئولیت‌ها و پتانسیل‌های حرفه معلمی به دانشجویان ارائه کرده و زمینه را برای تقویت انگیزه شغلی آنها فراهم سازند. در پایان با توجه به اهمیت و ضرورت انگیزه شغلی در حرفه معلمی به دانشجویان توصیه می‌گردد با توجه به ماهیت پویا و متغیر انگیزه شغلی، به حفظ و تقویت انگیزه شغلی خود نگاه ویژه داشته باشند. بدون شک حفظ و یا ایجاد انگیزه بیش از آنچه منشأ بیرونی و محیطی داشته باشد، یک مؤلفه درونی است که تحت تأثیر نظام ارزشی فرد، اراده و خواست وی تأمین می‌گردد.

این پژوهش کم و کیف انگیزه شغلی دانشجویان را قبل و بعد از گذراندن درس فلسفه معلمی رشته دبیری زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داد. پژوهش‌های آتی می‌توانند کم و کیف تغییرات احتمالی این متغیر را برای تمامی رشته‌های دایر در دانشگاه فرهنگیان که «فلسفه معلمی...» در برنامه درسی آنها تعریف شده است مورد بررسی قرار دهند. این پژوهش فرایند انگیزه شغلی دانشجویان را در مدت یک‌ترم تحصیلی مورد بررسی قرار داد. پژوهشگران آتی می‌توانند این فرایند را در طول دوره چهارساله تربیت دبیر مورد بررسی قرار دهند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند انگیزه‌های شغلی در دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر متفاوت هستند. نظریه‌ای که انگیزه شغلی یک متغیر وابسته به جنسیت است (الکساندر و همکاران، ۲۰۲۲)؛ لذا به پژوهشگران علاقه‌مند توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی خود اثر متغیر جنسیت را بر انگیزه‌های شغلی دانشجویان مورد بررسی قرار دهند.

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان به شماره قرارداد (۴۲۱۳/۱۲۳/۵۲۹۰۱) انجام شده است.

## References

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Almulla, M. (2020). *An Investigation of Teachers' Motivations for Entering the Teaching Profession in Saudi Arabia*. Ph.D. dissertation, University of York
- Aslani Katuli, H. (2017). *The effect of practicum on prospective teachers' self-esteem and job motivation at Farhangian University of Gorgan*. International conference on psychology and social studies. Tehran. (Text in Persian).
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT journal*, 58(3), 274-276.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62(1), 37-60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318-337. <https://doi.org/10.1177/1362168810365239>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>

- Chambers, G. N., Coles, J., & Roper, T. (2002). Why students withdraw from PGCE courses. *Language Learning Journal*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1080/09571730285200101>
- CHAN, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5, 112-128.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness*. Open University Press
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework? *Australian Journal of Education*, 56(3), 303-318. <https://doi.org/10.1177/000494411205600308>
- Farhangian University (2016). *The curriculum of Teaching English as a Foreign language*. <https://cfu.ac.ir/file/2/attach2021022756872906582815.pdf>
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Open University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2017). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology*, 36, 339-349. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9423-5>
- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2016). *Fundamentals of qualitative research: New and practical approach* (Vol. 1). Negahe Denesh.
- Kılınc, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700048>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168. <https://doi.org/10.1080/02607470500168974>
- Leaper, C. (2011). More similarities than differences in contemporary theories of social development?: A plea for theory bridging. *Advances in child development and behavior*, 40, 337-378. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00009-8>
- Lee, I., & Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: A Hong Kong study. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 89-106. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.890211>
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of management review*, 8(4), 620-630. <https://doi.org/10.2307/258263>
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C., & Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: Triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>
- Mahmoodi, F., Habibi, H., & Magsoudlo, J. K. (2021). Factors affecting teaching as a career choice from the perspective of student-teachers of Farhangian University in East Azarbaijan Province. *The Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 33-55. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.29234.2893> (Text in Persian)
- Mirzalu, A. & Safiyari, B. (2020). *The effect of practicum on prospective teachers' job motivation at Farhangian University of East Azarbayegan*. The fifth international conference on teacher education, Tehran. (Text in Persian).
- Mohammadpour, E., Heydari, I., Azkāt, F., & Jamshidi, S. (2021). Analyzing effecting factors on teacher-students towards professional teaching: case study of Farhangian University Kurdistan. *Research in Teacher Education (RTE)*, 4(3), 71-93. [https://journals.cfu.ac.ir/article\\_1669.html](https://journals.cfu.ac.ir/article_1669.html)
- Mwamwenda, T. S. (2010). Motives for choosing a career in teaching: A South African study. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 487-489. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820403>
- Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(6), 683-700. <https://doi.org/10.1080/13540600903357017>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-31. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation* (pp. 3-19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-1>
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Rushton, S. P. (2001). Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner-city school. *Teaching and teacher education*, 17(2), 147-160. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00048-2)

- Shafiei Sarvestani, M., Rahimi Pordanjani, Y., Jahani, J., & Mohammadi, M. (2022). Development of a curriculum for training nomadic teacher competencies for student-teachers at Farhangian University (Nomadic Quota): DACUM approach. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 18(1), 181-211. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33666.3176> (Text in Persian)
- Shidiq, G. A., Promkaew, S., & Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A Systematic review analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 257-264. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.35>
- Shojaei, F., Motalebi, F., Shafeie, P., & Zarean, H. (2018). *The effect of practicum on prospective teachers' job motivation and self-confidence at Farhangian University of Isfahan*. Third international conference on management studies and humanities. Esfahan. (Text in Persian).
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214-236. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.7.2.5>
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1007-1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Walker-Dalhouse, D., Sanders, V., & Dalhouse, A. D. (2009). A university and middle-school partnership: Preservice teachers' attitudes toward ELL students. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 337-349. <https://doi.org/10.1080/19388070802422423>
- Watt, H. M., & 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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2010). 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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wong, A. K., Tang, S. Y., & Cheng, M. M. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.009>
- Yousefinejad Langroudi, Z., Ahmadi, P., & Samadi, P. (2023). The status of the implemented curriculum of social studies in the sixth grade of elementary school in, terms of citizenship education. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 19(1), 178-217. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.32816.3131> (Text in Persian)
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295-306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>

