

بررسی انگیزه ورود به حرفه و عوامل مؤثر بر انگیزه معلمان زبان انگلیسی ایرانی

نورالدین یوسفی^۱، سامان عبادی^۲، محمد احمدنژاد^{۳*}

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی - عضو هیأت علمی دانشگاه رازی؛ ۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی عضو هیأت علمی دانشگاه رازی؛ ۳. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه رازی

چکیده

به منظور واکاوی «انگیزه معلم»، و با بهره‌گرفتن از روش‌های تحقیق کیفی، پژوهش اخیر به بررسی انگیزه ورود به حرفه، و عوامل مؤثر بر انگیزه معلمان زبان انگلیسی ایرانی می‌پردازد. یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختمند و پرسشنامه‌های کیفی نشان می‌دهد که دلایل بیرونی شامل: فقر اقتصادی خانواده، ترس از بیکاری، انتخاب از سر ناچاری، اجبار خانواده، معافیت از خدمت سربازی، مناسب بودن برای بانوان و تعطیلات زیاد، به ترتیب، مهم‌ترین دلایل پیوستن معلمان به این حرفه می‌باشد. علاقه به تدریس و علاقه به زبان انگلیسی مهم‌ترین دلایل درونی، و خدمت به جامعه تنها دلیل نوع دوستانه برای انتخاب حرفه گزارش شده است. میزان بالای تمایل به تغییر شغل (۷۴/۱۹ درصد)، ترک حرفه (۵۸ درصد)، و بازنشستگی زود هنگام (۷۲/۵۸ درصد) در معلمان، حاکی از نارضایتی شغلی معلمان است. همچنین، براساس یافته‌های پژوهش، حقوق و مزایا، احترام و جایگاه اجتماعی، سیاست‌های اداری/آموزشی، شرایط و محیط کاری، دانش‌آموزان، خود کارآمدی و توسعه حرفه‌ای، منابع و امکانات آموزشی، بازخورد مدیران، والدین، و همکاران، زبان انگلیسی، استقلال معلم، نقش معلم در سیاست‌گذاری، و کمک به جامعه و دانش‌آموزان از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزه (شامل شش درون‌مایه بیرونی، پنج درون‌مایه درونی و یک درون‌مایه نوع دوستانه) در معلمان است. در پایان راهبردهایی برای به‌کارگیری و ایجاد انگیزه در معلمان زبان انگلیسی ارائه شده است. نتایج این تحقیق دربردارنده موارد ارزشمندی برای سیاست‌گذاران در حوزه تربیت معلم و آموزش و پرورش در سطوح مختلف می‌باشد.

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۱۷

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۳

کلید واژه‌ها: انگیزه معلم، انتخاب حرفه، رضایت شغلی، معلمان زبان انگلیسی ایرانی

Email: ahmadnejad_m84@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسأله

همه دانش‌آموزان سزاوار و نیازمند معلمانی آموزش دیده و با انگیزه هستند که تحت حمایت سیستم‌های آموزشی کارآمد و مدیریت صحیح، از کارشان لذت برده و توانایی شناسایی و یاری کردن دانش‌آموزان ضعیف را داشته باشند (یونسکو، ۲۰۱۴). معلمان خوب با افزایش مزایای یادگیری در هر کلاس و برای هر دانش‌آموز، شکاف و فاصله آموزش ضعیف و آموزش کارآمد را از میان برمی‌دارند. در واقع، "کیفیت یک نظام آموزشی تنها به‌خوبی کیفیت معلمانش است" (یونسکو، ۲۰۱۴: ۲۳۳). به عبارت دیگر، معلمان ستون اصلی سیستم آموزشی محسوب شده، توانایی آن‌ها در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، بستگی به میزان انگیزه خود آنها دارد. بنابراین، انگیزه پیوستن به این حرفه و عواملی که باعث ایجاد انگیزه و یا بی انگیزه شدن معلمان می‌گردد، باید به دقت بررسی شود و نیازهای آنان مورد توجه قرار گیرد (برناوس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹).

«انگیزه» به‌عنوان مفهومی پر اهمیت در روانشناسی، یکی از تأثیرگذارترین و تعیین‌کننده‌ترین عوامل موفقیت می‌باشد که نوع فعالیتی را که افراد می‌خواهند انجام دهند و میزان تمایل به ادامه و همچنین میزان تلاش افراد برای دستیابی به آن را نیز تعیین می‌نماید (چنگ و درنیه^۲، ۲۰۰۷). همچنین، «انگیزه معلم»، مفهومی است که در سال‌های اخیر توجه محققان حوزه آموزش را به خود جلب کرده است و تعدادی از تحقیقات اخیر در حوزه انگیزه معلمان به بررسی دلایل پیوستن معلمان به این حرفه، فاکتورهای انگیزه‌بخش و یا منفعل‌ساز در معلمان، تأثیر انگیزه معلمان بر انگیزه دانش‌آموزان، و اقداماتی که می‌تواند باعث افزایش انگیزه معلمان، در شرایط کاری متفاوت گردد؛ پرداخته است (هتیاراچی^۳، ۲۰۱۳). در این پژوهش منظور از انگیزه "خواست، اشتیاق، و میل به شرکت در تدریس خوب" است (مایکلوا^۴، ۲۰۰۲: ۵). منظور از تدریس خوب، پایبندی به رفتار حرفه‌ای و تلاش برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان، در حد دانش و توان معلم، به بهترین شیوه ممکن است (گاجاردو^۵، ۲۰۱۱).

درحالی‌که بسیاری از معلمان دلایل ارزشمندی برای ورود به این حرفه دارند، در برخی از کشورها، معلمی به‌عنوان انتخاب دوم پنداشته می‌شود، و در بسیاری دیگر، معلمان به اندازه کافی آموزش ندیده‌اند و از مهارت‌های لازم برخوردار نیستند (یونسکو، ۲۰۱۴). بنابراین، پژوهش‌هایی که به بررسی علل و جاذبه‌های تأثیرگذار در انتخاب حرفه معلمی در جوامع مختلف می‌پردازند، در حال افزایش است. در واقع، در بسیاری از کشورهای جهان این مسأله بسیار اهمیت یافته و به یکی از

-
1. Bernaus
 2. Cheng & Dörnyei
 3. Hettiarachchi
 4. Michaelowa
 5. Guajardo

دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران آموزشی تبدیل گشته است، چراکه ایجاد انگیزه در افراد جوان برای ورود به حرفه معلمی و نگهداری نیروهای آموزش دیده در این حرفه، روز به روز در حال دشوارتر شدن است (تیلور^۱، ۲۰۰۶؛ موران^۲ و همکاران، ۲۰۰۱؛ وات و ریچاردسون^۳، ۲۰۰۷).

با استفاده از روش‌های مختلف کمی و کیفی، و در بافتارهای متفاوت، پژوهش‌های بسیاری درباره انگیزه پیوستن معلمان به این حرفه انجام گرفته است، که بسیاری از آنان براساس تقسیم‌بندی این انگیزه‌ها به سه گروه: درونی^۴، نوع دوستانه^۵ و بیرونی^۶، شکل گرفته است (توپکایا و آرتوسون^۷، ۲۰۱۲). یافته‌های پژوهشگران متعددی مانند: یانگ^۸ (۱۹۹۵)، باستیک^۹ (۲۰۰۰)، و کلاسن^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که در مقایسه با کشورهای توسعه یافته، که در آنها انگیزه‌های درونی و نوع دوستانه به عنوان انگیزه‌های اصلی شغلی گزارش شده‌اند، در کشورهای در حال توسعه، انگیزه‌های ورود به حرفه معلمی بر عوامل بیرونی تأکید دارند. یانگ (۱۹۹۵) بر این باور است که انگیزه‌های بیرونی برای ورود به این حرفه، می‌تواند تعهدات بلندمدت معلمان را تضعیف نماید. این در حالی است که مطالعه دلایل پیوستن و همچنین عوامل ایجاد انگیزه و یا از بین رفتن آن، پس از پیوستن معلمان به این حرفه، به صورت کلی، و معلمان زبان انگلیسی به صورت خاص، و تأثیر انگیزه معلمان بر انگیزه فراگیران و موفقیت آنان در کشور ایران عمدتاً نادیده گرفته شده، و ناشناخته باقی مانده است.

پیشینه پژوهش

انگیزه ورود به حرفه در معلمان، به عنوان مرحله نخست در پژوهش «انگیزه معلم»، در بافتارهای متفاوتی مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است. هایز^{۱۱} (۱۹۹۰) پس از بررسی دلایل پیوستن گروه از دانشجو معلمان آمریکایی به حرفه معلمی، دریافت که دلایل نوع دوستانه مانند: ایجاد تغییر مثبت در زندگی کودکان، از مهم‌ترین دلایل آنان برای ورود به این حرفه می‌باشد (به نقل از باستیک، ۲۰۰۰). همچنین، استیگوبور^{۱۲} (۱۹۹۲)، دلایل اصلی پیوستن معلمان کانادایی به حرفه

1. Taylor
2. Moran
3. Watt & Richardson
4. Intrinsic
5. Altruistic
6. Extrinsic
7. Topkaya & Uztosun
8. Yong
9. Bastick
10. Klassen
11. Hayes
12. Stiegelbauer

معلمی را نیاز به ایجاد تغییر در دانش‌آموزان و جامعه و تمایل به الگو بودن برای دانش‌آموزان گزارش کرده است (به نقل از باستیک، ۲۰۰۰). از طرف دیگر، در یک پژوهش تطبیقی در معلمان نروژی و انگلیسی که توسط کیریاکو^۱ و همکاران (۱۹۹۹) انجام شد، شرکت‌کنندگان تأکید بیشتری بر دلایل درونی داشتند و لذت بردن از تدریس و کار با کودکان را مهم‌تر از سایر عوامل ارزیابی نمودند.

وات و ریچاردسون (۲۰۰۷)، با استفاده از پرسشنامه «عوامل تأثیرگذار در انتخاب حرفه معلمي»^۲، پژوهشی را در میان معلمان استرالیایی انجام دادند و دریافتند که توانایی تدریس، ارزش ذاتی امر تدریس، و میل به کمک به جامعه، مهم‌ترین انگیزه‌های شرکت‌کنندگان در انتخاب حرفه معلمي بوده است. ایگاوا^۳ (۲۰۰۹) انگیزه ورود به حرفه معلمان زبان انگلیسی در ژاپن، کامبوج، و ایالات متحده را مورد بررسی قرار داد. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که در ژاپن، علاقه به زبان انگلیسی و همچنین مناسب بودن این حرفه برای خانم‌ها از دلایل و انگیزه‌های اصلی ورود به این حرفه می‌باشد. دلایل و انگیزه‌های اصلی معلمان در کامبوج بیشتر درونی بوده و علاقه به تدریس، علاقه به زبان انگلیسی و تمایل به کمک به جامعه از دلایل اصلی معلمان برای پیوستن به این حرفه می‌باشد. از سوی دیگر، معلمان آمریکایی دلایلی همچون سفر و زندگی در سایر کشورها، علاقه به فرهنگ‌ها و ملل دیگر، وقت آزاد، پول، و استعداد معلمي را انگیزه‌های خود برای ورود به این حرفه می‌دانند. ایگاوا (۲۰۰۹) تفاوت معلمان آمریکایی از معلمان ژاپنی و کامبوجی را ناشی از انگلیسی زبان بودن آنان می‌داند.

دلایل متفاوت معلمان برای انتخاب حرفه معلمي می‌تواند ناشی از تنوع بافتارهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی محل زندگی معلمان، و همچنین تدریس در حوزه‌ها و موضوعات مختلف درسی باشد (کیریاکو و همکاران، ۱۹۹۹). به باور باستیک (۲۰۰۰)، در مقایسه دلایل ورود به حرفه معلمان در کشورهای توسعه یافته و کشورهای در حال توسعه، شاهد مدل‌های انگیزشی متفاوتی هستیم. پژوهشگران متعددی، در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، معتقدند که دلایل پیوستن به حرفه معلمي می‌تواند تحت یک یا چند درون مایه اصلی: بیرونی، درونی، و نوع‌دوستانه قرار گیرد، که به باور این پژوهشگران، در کشورهای توسعه یافته بیشتر درونی و نوع‌دوستانه، و در کشورهای در حال توسعه بیشتر بیرونی می‌باشد (اولاشیندا^۴، ۱۹۷۲؛ توپکایا و آرتوسن، ۲۰۱۲؛ کیم و کیم^۵، ۲۰۱۵؛ موران و همکاران، ۲۰۰۱؛ یانگ، ۱۹۹۵). به هر حال، به هر دلیلی که معلمان به این حرفه پیوسته‌اند، با توجه به نقش مهم آنان در جامعه و تأثیر انگیزه آنان بر انگیزه و میزان پیشرفت

1. Kyriacou
2. FIT-Choice
3. Igawa
4. Olasehinde
5. Kim & Kim

دانش‌آموزان، عوامل انگیزه بخش و همچنین عواملی که باعث از بین رفتن انگیزه در معلمان در حال خدمت می‌باشد، باید مورد توجه و بررسی دقیق قرار گیرد تا با شناخت بیشتر بتوان به رفع مشکلات، حفظ، و ایجاد انگیزه در معلمان یاری رساند.

دینهام و اسکات^۱ (۲۰۰۰) پژوهشی را شامل دو هزار معلم، در استرالیا، نیوزیلند، و انگلستان انجام دادند. براساس یافته‌های این تحقیق، بی انگیزگی معلمان به سبب عوامل خارج از حرفه معلمی است، درحالی‌که انگیزه آنان ریشه در عوامل درونی حرفه و نقش معلمان دارد. تحقیقات متعدد دیگری نیز این یافته‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهند (اسپیر^۲ و همکاران، ۲۰۰۰؛ ادیسون و براندرت^۳، ۲۰۰۸). همچنین، براساس این تحقیق، عوامل اصلی انگیزه بخش درونی در معلمان شامل موفقیت دانش‌آموزان، کمک به دانش‌آموزان در اصلاح نگرش و رفتارهایشان، ارتباط مثبت با دانش‌آموزان و دیگران، رشد فردی، تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای، و احساس داشتن نقشی مثبت در محیط آموزشی می‌باشد. در ضمن، عوامل منفعل‌ساز اصلی، شامل: مأهت و سرعت تغییرات آموزشی، حجم کاری معلمان، نظر تحقیرآمیز جامعه نسبت به معلمان، بازنمایی تصویری منفی از معلمان در رسانه‌ها، و کمبود سرویس‌های حمایتی برای معلمان می‌باشد.

ادیسون و براندرت (۲۰۰۸) به مطالعه عوامل تأثیرگذار در انگیزه معلمان ابتدایی در انگلستان پرداختند. براساس یافته‌های این پژوهش انگیزه معلم عمدتاً مربوط به عوامل درونی مانند: بازخورد مثبت از سوی کودکان، پیشرفت آنان، احساس موفقیت از انجام کامل تکالیف مفرح، و داشتن همکاری یاری‌گر و حامی است. در عین حال، بازخورد ضعیف از سوی کودکان، طولانی بودن ساعات کار، و حجم کاری از عوامل اصلی انفعال و از بین رفتن انگیزه در معلمان گزارش شده است (ادیسون و براندرت، ۲۰۰۸). براساس یافته‌های مطالعه دیگری که در ویلز و انگلیس انجام گرفت (اسپیر و همکاران، ۲۰۰۰)، پژوهشگران دریافتند که مهم‌ترین انگیزه و پاداش درونی برای معلمان، کار کردن با کودکان، ایجاد ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان، چالش فکری امر تدریس، خودگردانی و استقلال می‌باشد. همچنین، عوامل اصلی منفعل‌ساز در معلمان شامل: دستمزد پایین، حجم کاری زیاد، و طرز نگرش جامعه نسبت به معلمان می‌باشد.

اگرچه بسیاری از معلمان در شرایط و بافت‌های اجتماعی متفاوت از انگیزه درونی برخوردار می‌باشند، ولیکن، علل و عوامل مضر متعددی به‌گونه‌ای سیستماتیک، انگیزه معلمان را تحلیل برده و از بین می‌برد (درنیه، ۲۰۰۱). به باور درنیه (۲۰۰۱)، بی انگیزگی معلم غالباً مربوط به پنج عامل اصلی: مأهت استرس‌زای حرفه، ممانعت از استقلال معلم، خودکارآمدی ناکافی، تکراری بودن مطالب،

1. Dinham & Scott
2. Spear
3. Addison & Brundrett

و ساختارکاری نامناسب می‌باشد (ص. ۱۶۵). در این میان، کیریاکو (۲۰۰۱) «استرس معلم»^۱ را تجربه احساسات ناخوشایندی مانند خشم، دلهره، تنش، سرخوردگی، و افسردگی می‌داند. اوانس (۱۹۹۱) در یک کار تحقیقی، ۱۸۰۰ معلم را مورد بررسی قرار داد و دریافت که ۲۸ درصد از این معلمان داروهای ضدافسردگی و ۲۶ درصد از آنان داروهای خواب‌آور مصرف می‌کنند. همچنین، او دریافت که ۲۳ درصد از این معلمان در سال قبل از تحقیق از یک بیماری جدی رنج می‌برده‌اند (به نقل از اسپیر و همکاران، ۲۰۰۰). براساس پژوهش‌هایی که در بافتارهای مختلف انجام گرفته است، کیریاکو (۲۰۰۱) معتقد است که در بسیاری از کشورهای جهان، حرفه معلمی یکی از مشاغل پر استرس است. برای مثال، ۲۶ درصد از معلمان تایوانی حاضر در پژوهش کیریاکو و شین^۲ (۲۰۰۹)، معلمی را «بی‌نهایت استرس‌زا»^۳ ارزیابی کردند. استرس معلم عمدتاً ناشی از عواملی مانند فشار اداری و کاغذ بازی، کمبود امکانات لازم، دستمزد پایین، فراز و نشیب‌های فراوان در کار با کودکان و نوجوانان، تدریس به دانش‌آموزان بی‌انگیزه، حفظ نظم کلاس، کنار آمدن با تغییرات مداوم، قضاوت شدن توسط دیگران، و تضاد و ابهام در نقش معلمان است (درنیه، ۲۰۰۱؛ کیریاکو، ۲۰۰۱). همچنین، تعدادی از مطالعات انجام شده در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که استرس مهم‌ترین عامل بازنشستگی‌های زودهنگام در معلمان می‌باشد (به نقل از دیویدسون^۴، ۲۰۰۷). میزان بالای استرس معلم نه تنها انگیزه درونی معلم را تضعیف می‌کند (درنیه، ۲۰۰۱)، بلکه منجر به میزان بالای فرسودگی شغلی معلم می‌گردد (نیگل و براون^۵، ۲۰۰۳).

براساس درنیه (۲۰۰۱)، دومین عامل اصلی بی‌انگیزگی معلمان محدودیت «استقلال معلم»^۶ است. "خود را به‌عنوان منشاء رفتار خود تجربه کردن" تعریفی است که دسی^۷ و همکاران از «استقلال» ارائه می‌کنند (۱۹۹۷: ۶۹). به هر حال در حرفه معلمی، آزمون‌های استاندارد کشوری، برنامه درسی ملی و خواسته‌های مدیران باعث محدود شدن استقلال معلمان می‌شود (درنیه، ۲۰۰۱). پلتیر^۸ و همکاران (۲۰۰۲) پس از بررسی ۲۵۴ معلم در کانادا، سه نوع فشار را که می‌تواند استقلال معلم را محدود کند گزارش کردند. این باورها عبارتند از (۱) معلمان مسؤول رفتارهای دانش‌آموزانشان هستند؛ (۲) معلمان بایستی خود را با روش‌های تدریس همکاران و یا فعالیت‌های مدرسه وفق دهند؛ (۳) معلمان آزادی کم و محدودی در تعیین برنامه درسی دارند و مجبور به ارائه و پوشش کامل برنامه درسی تعیین شده از سوی مدیریت مدرسه هستند. همچنین، براساس

1. Teacher Stress
2. Chien
3. Extremely Stressful
4. Davidson
5. Nagel & Brown
6. Teacher Autonomy
7. Deci
8. Pelletier

یافته‌های این پژوهشگران، هنگامی که استقلال معلم محدود گردد، معلمان بیشتر سعی در کنترل دانش‌آموزان خواهند داشت. این در حالی است که راث^۱ و همکاران (۲۰۰۷) بر این باورند که انگیزه استقلالی^۲ باعث ترویج و گسترش استقلال دانش‌آموزان در کلاس می‌گردد. خودکارآمدی^۳ ناکافی یکی دیگر از عوامل اصلی از بین رفتن انگیزه در بسیاری از معلمان در سراسر جهان است (درنیه، ۲۰۰۱: ۱۶۷). باندورا^۴ (۱۹۹۳: ۱۱۷) خودکارآمدی را به معنای "باور معلمان به توانایی خود در ایجاد انگیزه و ارتقای آموزش، و تأثیرگذاری بر محیط‌های مختلف آموزشی و سطح پیشرفت علمی دانش‌آموزانشان" تعریف می‌کند. رویکرد سنتی به امر «تربیت معلم»^۵ یکی از دلایل کمبود خودکارآمدی در معلمان است. روش سنتی تأکید بیشتری بر آموزش موضوعات درسی دارد و این به بهای کم‌توجهی به مهارت‌های عملی تدریس، که لازمه مدیریت کلاس هستند، تمام می‌شود (درنیه، ۲۰۰۱). در نتیجه، تردید در مهارت‌های آموزشی همراه با دانش موضوعی ناکافی می‌تواند عامل خودکارآمدی پائین معلمان در بافتارهای بسیاری گردد (درنیه، ۲۰۰۱). همانند خودکارآمدی پائین، یکی دیگر از عوامل بی انگیزه شدن معلمان نبود چالش‌های فکری (ذهنی) در امر تدریس است. تعدادی از معلمان از تدریس یک موضوع درسی در یک پایه مشخص، برای سالیان متمادی، رنج می‌برند (درنیه، ۲۰۰۱). این باعث دلسرد شدن معلمان از کاری است که مسؤولیت‌هایش از روز اول تا روز آخر یکسان و تکراری است (جانسون، ۱۹۸۶؛ به نقل از هیتیاراچی، ۲۰۱۳).

این ساختار شغلی نامناسب، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، غالباً معلمان را بی انگیزه می‌کند، و روند تکراری کلاس‌های درس می‌تواند تجربه بسیار خسته کننده‌ای باشد. بر اساس یافته‌های مطالعات انجام شده در کشورهای در حال توسعه (GCE, DFID, VSO)، بی انگیزگی معلمان، در این کشورها، غالباً بدلیل فرصت‌های محدود آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای، عدم حمایت کافی از سوی مدیریت مدارس، تنزل جایگاه اجتماعی معلمان، دستمزد و تشویق مالی پائین، تغییرات مداوم و پی‌درپی برنامه‌های آموزشی مدارس، تأثیر گذاری پایین معلمان، و شرایط نامناسب زندگی و کاری می‌باشد.

اگرچه تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در مورد عوامل انگیزه‌بخش در افرادی که قصد ورود به حرفه معلمی را دارند و یا مشغول به تدریس می‌باشند، تصویری مثبت از انگیزه و رضایت شغلی در

-
1. Roth
 2. Autonomous Motivation
 3. Self-efficacy
 4. Bandura
 5. Teacher Training
 6. Global Campaign for Education (GCE, 2005); Department for International Development (DFID, 2007); the Voluntary Service Overseas (VSO, 2002).

بافتارهای مختلف را نشان می‌دهند؛ با در نظر گرفتن افزایش جهانی میزان استعفای معلمان، «انگیزه معلم» به موضوعی حیاتی و بسیار مهم در تمام کشورهای جهان تبدیل گشته است (کیچینگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین، شواهد حاکی از آن است که افت انگیزه معلمان، به مانند بسیاری از کشورهای در حال توسعه، یکی از مسائل و مشکلات مهم سیستم آموزشی در ایران است. به‌عنوان بزرگ‌ترین وزارتخانه از نظر نیروی انسانی و گستره فعالیت‌ها، نهاد آموزش و پرورش، پیچیده‌ترین، با اهمیت‌ترین و مؤثرترین نهاد اجتماعی کشور است، که به سبب تأمین نیروی انسانی متخصص و ماهر سایر بخش‌ها، نقش عمده‌ای در رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور ایفا می‌کند (فلاحی، ۱۳۸۸). در سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، از معلم به‌عنوان "هدایت‌کننده و اسوه‌امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی" یاد می‌شود، که خود نشان دهنده جایگاه ویژه معلم در سیستم آموزشی و تربیتی کشور است. همچنین، نیل به اهداف و افق‌های ترسیم شده در اسناد کلان کشور بدون توجه جدی به بحث زبان انگلیسی به‌عنوان مهم‌ترین زبان خارجی، امکان پذیر نیست (کیانی، نویدی‌نیا و مؤمنیان، ۱۳۹۰). بررسی کارآمد فرایند آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران، نشان می‌دهد که با وجود هفت سال آموزش و اختصاص زمان و بودجه فراوان، نتایج مطلوب نبوده است و اکثریت دانش‌آموزان نه تنها در استفاده از زبان انگلیسی کارآمد نمی‌گردند؛ بلکه در امتحانات پایان ترم نیز موفق به اخذ نمره قبولی نمی‌شوند. به‌عنوان مثال میانگین نمره زبان انگلیسی سال سوم ریاضی، تجربی، و ادبیات خرداد ماه ۱۳۹۴ در استان کردستان به‌ترتیب: ۱۲/۷۱، ۱۲/۰۲، و ۷/۳۲ و میانگین کشوری این درس به‌ترتیب: ۱۳/۸۱، ۱۲/۴۹، و ۷/۸۵ می‌باشد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). حال آن‌که، بسیاری از این دانش‌آموزان، علاوه بر مدرسه، در کلاس‌های مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، که تعداد آنها روز به روز در حال افزایش است، نیز شرکت می‌نمایند. برای مثال هم اکنون سیصد و نود و شش مؤسسه آموزش زبان انگلیسی در استان کردستان وجود دارد که از این تعداد، یکصد و هشتاد و چهار مؤسسه متعلق به شهرستان سنندج می‌باشد. این در حالی است که در این شهرستان دویست و چهل و نه دبیرستان وجود دارد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). همچنین، نتایج حاصل از تدریس زبان انگلیسی تخصصی در سطح دانشگاه‌ها نیز مطلوب نبوده و نوعی شکست و بازگشت به عقب را رقم زده است (کیانی، نویدی‌نیا و مؤمنیان، ۱۳۹۰). در این شرایط بعرنج و نامطلوب، اصلاح برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور توجه ویژه سیاست‌گذاران حوزه آموزش را می‌طلبد و در این میان، نقش معلمان به‌عنوان قلب سیستم آموزشی نمی‌تواند نادیده گرفته شود. بنابراین، بررسی دلایل ورود به حرفه، عوامل انگیزه‌بخش و منفعل‌ساز در معلمان زبان انگلیسی در ایران امری پر

اهمیت و ضروری است، چراکه معلمان، مؤثرترین نیرو در یاری به رها شدن از شرایط تلخ فعلی می‌باشند.

ضرورت و اهداف پژوهش

بدون شک معلمان در تعیین امیدها و انتظارات جامعه و به بار نشانیدن تلاش افراد و گروه‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند؛ احساس و شیوه نگرش آنان به ابعاد مختلف نقش خود در فرایند به ثمر رساندن و گرفتن نتایج مطلوب از فرایند آموزش، و تعلیم و تربیت جوانان امروز برای زندگی در جهان فردا، از اهمیت فراوانی برخوردار است (دینهام و اسکات، ۲۰۰۳). براون^۱ (۲۰۰۷) انگیزه را واژه‌ای میدانند که عملاً موفقیت و یا شکست در هر کاری را توجیه می‌سازد. همچنین، واژه بی‌انگیزگی^۲ به‌عنوان نقطه مقابل انگیزه بکار گرفته شده و به معنی نیروها و عوامل خارجی خاصی است که پایه و اساس یک قصد و یا نیت رفتاری و یا یک عمل در حال انجام را، سست و یا ریشه‌کن می‌نمایند (درنیه، ۲۰۰۱). آتکینسون^۳ (۲۰۰۰) معتقد است که میزان توانایی معلم در انگیزه بخشیدن به دانش‌آموزان، بستگی به میزان انگیزه خود معلم دارد. همچنین، برناوس و همکاران (۲۰۰۹) در ارتباط با انگیزه دانش‌آموزان دریافتند که مهم‌ترین متغیر، انگیزه معلم است؛ به این دلیل که اگر معلمان، خودشان انگیزه نداشته باشند، کل مفهوم به‌کارگیری راهبرد انگیزشی بی‌معنی خواهد بود. این نکته، نشانگر اهمیت «انگیزه معلم» در تعلیم و تربیت و از آن جمله آموزش و یادگیری زبان می‌باشد.

به‌عنوان ستون اصلی سیستم آموزشی، معلمان در موفقیت دانش‌آموزان تأثیر فراوانی دارند و انگیزه آنان یکی از مؤثرترین فاکتورها در فرایند یادگیری است که ارتباط نزدیکی با انگیزه فراگیران و عوامل بافتاری دارد (درنیه و یوشیودا^۴، ۲۰۱۱). این در حالی است که «انگیزه معلم» در آموزش زبان دوم^۵ بخشی است که نادیده گرفته شده است و اکثر مطالعات انجام شده در حوزه انگیزه، بر روی زبان‌آموزان انجام گرفته است (درنیه، ۲۰۰۱). به‌علاوه، معلمان غیرانگلیسی زبان^۶ با چالش‌های مضاعفی روبه‌رو می‌گردند و مطالعه و پژوهش این گروه از معلمان، به‌صورت بخش عمده‌تاً ناشناخته‌ای باقی مانده است (آورا و مدیاش^۷، ۲۰۰۰).

-
1. Brown
 2. Demotivation
 3. Atkinson
 4. Ushioda
 5. SLA
 6. Non-native
 7. Arva & Medgyes

مطالعاتی مانند پژوهش حاضر میتواند با شناسایی و معرفی دلایل و انگیزه پیوستن معلمان زبان انگلیسی ایرانی به این حرفه و عوامل انگیزه‌بخش و یا منفعل‌ساز در آنان، به مسؤولان آموزشی و سیاست‌گذاران این حوزه، در جهت انتخاب و به‌کارگیری و نگهداری شایسته‌ترین معلمان و رفع مشکلات و عوامل بی‌انگیزه شدن آنان، یاری کند. به این منظور، با الهام گرفتن از تئوری‌های انگیزش کاری و پژوهش‌های انجام گرفته در رابطه با «انگیزه معلم»، هدف پژوهش حاضر یافتن مهم‌ترین دلایل برای انتخاب، ماندن و یا ترک حرفه معلمی، بررسی عوامل انگیزه‌بخش/منفعل‌ساز در معلمان زبان انگلیسی ایرانی، و مقایسه آنها با تحقیقات مشابه در کشورهای دیگر و ارائه راهکارهای مناسب است.

پرسش‌های پژوهش

۱. مهم‌ترین دلایل برای انتخاب، ماندن و یا ترک این حرفه، در معلمان زبان انگلیسی ایرانی، کدامند؟
۲. عوامل انگیزه‌بخش / منفعل‌ساز، در معلمان زبان انگلیسی ایرانی، کدامند؟
۳. جنسیت معلمان چه تأثیری در انتخاب حرفه و عوامل انگیزه‌بخش / منفعل‌ساز دارد؟
۴. کدام عوامل انگیزه‌بخش / منفعل‌ساز مشترک با جوامع دیگر بوده، و کدام عوامل، در مقایسه با تحقیقات مشابه در کشورهای دیگر، ویژه محیط و فرهنگ ایران به نظر می‌رسند؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش کیفی، از تجزیه و تحلیل محتوا^۱، برای توصیف، سازمان‌دهی، مقایسه، تحلیل و تفسیر داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختمند^۲ و پرسشنامه‌های کیفی^۳ با معلمان شرکت‌کننده، استفاده شده است. دقت علمی و اعتبار پژوهش کیفی نیازمند یافته‌های قابل اعتمادی^۴ است که "بیانگر تجربیات واقعی مشارکت‌کنندگان باشد" (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۶۴). به باور اوکانر و گیسون^۵ (۲۰۰۳) یافته‌های این نوع از پژوهش زمانی که از چند منبع مستقل باشد قابل اعتمادتر خواهد بود و روایی^۶ آنان، در صورتی که یافته‌ها توسط بیش از یک ابزار^۷ مورد تأیید قرار گیرد، ارتقا خواهد یافت (ص. ۷۴). بنابراین، برای افزایش دقت و اعتبار علمی

-
1. Content analysis
 2. Semi-structured interview
 3. Qualitative survey
 4. Dependable
 5. O'Connor & Gibson
 6. Validity
 7. Instrument

پژوهش حاضر از روش مثلث‌سازی^۱ در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. "مثلث‌سازی به استفاده از منابع متعدد داده‌ها برای ترسیم نتایج، در مورد آن چه حقیقت را تشکیل می‌دهد، اشاره دارد" (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۶۵). به این منظور، در جمع‌آوری داده‌های پژوهش از دو روش مصاحبه و پرسشنامه کیفیت استفاده شد^۲. همچنین، در تحلیل و تفسیر داده‌ها بیش از یک محقق شرکت داشتند^۳.

جامعه و نمونه مورد بررسی

جامعه آماری تحقیق حاضر، شامل معلمان زبان انگلیسی شاغل در دبیرستان‌های دولتی ایران و نمونه مورد بررسی شامل معلمان زبان انگلیسی شاغل در استان کردستان است که در ۱۶ ناحیه آموزشی، مشغول به تدریس می‌باشند. ۷ نفر از این معلمان، ۴ زن و ۳ مرد، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در بخش مصاحبه کیفی پژوهش شرکت نمودند. این افراد از معلمان موفق و با سابقه، مسلط به موضوع پژوهش و دارای توان بیان و تجربه کافی، در نواحی مختلف آموزشی استان و به صورت استخدام رسمی مشغول به تدریس بودند. میانگین سن و سابقه تدریس آنان به ترتیب ۳۷ و ۱۵/۵ سال بود. از این افراد ۲ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و یک نفر دارای مدرک دکتری بودند. ۴ نفر از این معلمان علاوه بر تجربه تدریس در دبیرستان، تجربه تدریس در دوره‌های ضمن خدمت و دانشگاه تربیت معلم (فرهنگیان) را نیز داشتند.

همچنین، یک پرسشنامه کیفیت در بین معلمان زبان انگلیسی شرکت‌کننده در کلاس‌های ضمن خدمت اداره آموزش و پرورش استان کردستان توزیع گردید. پاسخ‌گویی به پرسشنامه اختیاری بود و از تعداد ۱۱۰ معلم مشغول به خدمت در نواحی مختلف استان کردستان، ۶۲ نفر، ۳۵ زن و ۲۷ مرد، به این پرسشنامه پاسخ دادند و این بخش با میزان مشارکت تقریباً ۶۰ درصد انجام گرفت. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۹/۵۳ سال، کمترین سن ۲۷ سال و بیشترین سن ۵۳ سال بود. میانگین سابقه کاری ۱۷/۲۰ سال و کمترین و بیشترین سابقه ۵ و ۳۰ سال گزارش شد. از این معلمان ۲۸ نفر در دوره متوسطه اول، ۳۱ نفر در دوره متوسطه دوم و ۳ نفر در هر دو دوره مشغول به تدریس بودند. رشته تحصیلی دبیرستان ۳۳ نفر تجربی، ۱۵ نفر ریاضی، و ۷ نفر انسانی گزارش شد. ۷ نفر نیز از فارغ‌التحصیلان دانشسراهای آموزش و پرورش بودند. از این افراد ۲ نفر به صورت قراردادی و ۶۰ نفر به صورت استخدام رسمی مشغول به کار بودند. تعداد ۲ نفر از این معلمان دارای مدرک کاردانی، ۳۶ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۲۳ نفر دانشجوی دوره کارشناسی‌ارشد و یا دارای

1. Triangulation
2. Method triangulation
3. Investigator triangulation

مدرک کارشناسی‌ارشد، و یک نفر دانشجوی دوره دکتری گزارش شد. از میان این معلمان ۸ نفر علاوه بر تدریس در آموزش و پرورش، شغل دیگری نیز داشتند (مانند رانندگی و معامله ماشین) و تعداد ۱۵ نفر از این معلمان علاوه بر مدارس آموزش و پرورش، در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی تدریس می‌کردند. از این افراد ۴۸ نفر دارای مدرک آموزش زبان انگلیسی و ۱۴ نفر دارای مدرک زبان و ادبیات انگلیسی و یا زبان شناسی همگانی بودند.

ابزار پژوهش

۱. مصاحبه

ابزار نخست جمع‌آوری داده‌های این پژوهش مصاحبه بود. با هفت تن از معلمان زبان انگلیسی مصاحبه‌هایی، با استفاده از مصاحبه نیمه- ساختمند، انجام شد. در تهیه این مصاحبه یافته‌های پژوهش‌های قبلی در حوزه «انگیزه معلم» و در بافتارهای گوناگون مدنظر قرار گرفت (اولوب^۱، ۲۰۰۶؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰؛ وات و همکاران، ۲۰۰۸؛ یانگ، ۱۹۹۵). شرکت در مصاحبه کاملاً اختیاری بود و از شرکت‌کنندگان برای ضبط صدای آنان کسب اجازه شد. در طول مصاحبه، معلمان مختار بودند از انگلیسی، فارسی و یا کردی (زبان مادری) استفاده نمایند.

در ابتدای هر مصاحبه، از شرکت‌کننده درخواست می‌شد که خود را به طور خلاصه معرفی نماید. این قسمت تقریباً شامل اطلاعات اولیه مانند: سن، محل کار، سابقه تدریس، مقاطع و پایه‌های تدریس شده بود. بعد از آن، مصاحبه بیشتر شامل سوالات باز- پاسخی بود که بتوان دلایل ورود به حرفه و عوامل و تجربیات روزمره که باعث ایجاد انگیزه و یا از بین رفتن انگیزه در معلمان شرکت‌کننده می‌شود را دریافت. همچنین، معلمان به توصیف شرایط و چگونگی انتخاب حرفه معلمی، انتخاب تدریس زبان انگلیسی، یک روز کاری معمولی و فعالیت‌های روزانه و هفتگی خود پرداختند. هر مصاحبه تقریباً ۴۰ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید و توسط پژوهشگر ضبط گردید.

۲. پرسشنامه

پرسشنامه استفاده شده در این پژوهش براساس پژوهش‌های «انگیزه معلم»، انجام شده در بافتارهای مختلف شامل: اسپیر و همکاران (۲۰۰۰)، کاسبگی^۲ و همکاران (۲۰۰۱)، و کلاسن و همکاران (۲۰۱۰) طراحی و آماده شد. این پرسشنامه شامل سه بخش بود که بخش نخست به منظور جمع‌آوری اطلاعات جمعیت شناختی معلمان حاضر در پژوهش شامل: جنس، سن، مدرک تحصیلی، سابقه تدریس، محل تدریس، رشته تحصیلی دبیرستان و دانشگاه، وضعیت استخدامی و شغل دوم بود. بخش دوم این پرسشنامه شامل پنج سؤال باز-پاسخ^۳ بود که در پی یافتن دلایل و عوامل تأثیر

1. Ololube
2. Kassabgy
3. Open-ended question

گذار در انتخاب حرفه معلمی، شغل مورد علاقه قبل از ورود به این حرفه، عوامل انگیزه بخش و مؤثر در رضایت شغلی، و عوامل بی‌انگیزه شدن و عدم رضایت شغلی در معلمان بود. بخش سوم پرسشنامه شامل هفت سؤال بسته-پاسخ^۱ بود که به بررسی رضایت و فرسودگی شغلی معلمان می‌پرداخت. لازم به ذکر است که این بخش در یک صفحه جدا و بعد از سؤالات باز-پاسخ قرار داشت تا بر جواب معلمان به سؤالات بخش دوم تأثیری نداشته باشد. برای پاسخ به سؤالات بخش سوم لازم بود تا معلمان شرکت‌کننده از بین دو گزینه "موافقم" و "مخالفم" یکی را انتخاب کنند.

تحلیل داده‌های پژوهش

به‌منظور تحلیل داده‌ها ابتدا مصاحبه‌های ضبط شده بر روی کاغذ پیاده شد. در حین انجام این کار، پژوهشگر سعی در تحلیل و یافتن الگوها و درون‌مایه‌های اصلی و دسته‌بندی آنها نمود. این کار چندین بار تکرار شد، چرا که در تحقیق کیفی، تحلیل داده‌ها فرایندی خطی نیست که به دنبال جمع‌آوری داده‌ها انجام گیرد، بلکه فرایندی چندباره^۲ است (میرینگ^۳، ۲۰۱۴). بنابراین، هنگام پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و بعد از آن، پژوهش‌گر از روش تحلیل محتوا برای شناسایی درون‌مایه‌ها و الگوها در داده‌های جمع‌آوری شده استفاده کرد. تحلیل محتوای کیفی روشی است تجربی، قاعده‌مند، تابع قوانین تحلیلی محتوا و مدل‌های گام‌به‌گام، و بدور از داورهای شتابزده (میرینگ، ۲۰۱۴).

همچنین، سؤالات باز-پاسخ پرسشنامه‌ها، که به دلایل ورود به حرفه (بخش اول)، و عوامل انگیزه بخش/منفعل ساز (بخش دوم) در معلمان پرداخته است، با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پس از تحلیل بخش اول، ۱۰ درون‌مایه اصلی و در بخش دوم ۱۲ درون‌مایه اصلی استخراج شد. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش براساس این درون‌مایه‌های اصلی بررسی و دسته‌بندی گردید. سپس، بسامد هر یک از درون‌مایه‌ها محاسبه و به‌صورت درصدی از نمره کل درآمد. به‌منظور بحث و گفتگو، این درون‌مایه‌ها به سه گروه بیرونی، درونی و نوع دوستانه تقسیم‌بندی شدند. سپس، به‌منظور تأیید صحت یافته‌ها، مصاحبه‌ها و یافته‌های اولیه، بدون نام و با در نظر گرفتن اخلاق تحقیق، در اختیار دو نفر از اساتید متخصص و آشنا به موضوع پژوهش، شاغل در دانشگاه فرهنگیان سنندج، قرار گرفت که مورد تأیید ایشان واقع شد.

-
1. Close-ended question
 2. Iterative process
 3. Mayring

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌ها، در ارتباط با پرسش‌های پژوهش، ارائه خواهد شد.

الف. دلایل انتخاب حرفه

ورود افراد مختلف به حرفه معلمی به‌طور کلی و معلمی زبان انگلیسی به‌طور خاص، ممکن است در بافتارها و شرایط مختلف به دلایل متفاوتی صورت پذیرد. همانگونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، دلایل بیرونی با ۷۸/۲۱ درصد، علت اصلی پیوستن به حرفه و دلایل درونی و نوع‌دوستانه به ترتیب با ۱۹/۴۱ و ۲/۳۸ درصد به‌دنبال آن قرار دارند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یکی از دلایل اصلی بی انگیزگی معلمان زبان انگلیسی در ایران به انتخاب حرفه برمی‌گردد. از میان دلایل بیرونی ورود به حرفه، "درآمد ماهیانه و فقر اقتصادی خانواده" بالاترین رتبه را دارد. این مورد توسط یکی از معلمان شرکت کننده در مصاحبه این‌گونه بیان شده است:

"از راهنمایی رفتم دانشسرا، چون استخدام ما قطعی بود و در صورت ادامه تحصیل، سوپاپ اطمینان حقوق معلمی موجود بود و از سربازی هم معاف می‌شدم. شاید فقر اقتصادی خانواده تا حد زیادی تأثیر داشت."

از دلایل اصلی دیگر پیوستن به حرفه "ترس از بیکاری/ امنیت شغلی" و "چاره‌ای نداشتیم/ تقدیر" به ترتیب دومین و سومین عامل اصلی انتخاب معلمی گزارش شده‌اند. این می‌تواند بر مشکل اشتغال و عدم شناخت، علاقه و انگیزه کافی در دانشجویان دلالت داشته باشد. البته گاهی چند عامل به‌صورت همزمان در این تصمیم نقش داشته‌اند. چند تن از شرکت‌کنندگان در پژوهش، انتخاب این حرفه را این‌گونه بیان می‌کنند:

"کم سن و سال بودم و تجربه کافی نداشتیم و در رشته مورد علاقه خودم نتوانستم پذیرفته شوم. از طرفی آمار بیکاری در کشور بسیار بالاست. به خاطر تضمین کاری و ثبات مالی معلم شدم. به قول معروف، کاجی بهتر از هیچی."

"به پرستاری علاقه داشتم ولی در دانشگاه تربیت معلم پذیرش شدم و به‌خاطر اطمینان از اشتغال بعد از فارغ‌التحصیلی معلم شدم. البته خانواده از بیکاری بعد از فارغ‌التحصیلی نگران بودند و در این تصمیم‌گیری نقش داشتند. به نظر آنان، در جامعه ما، این شغل برای خانم‌ها بسیار مناسب است."

همچنین "اجبار خانواده و تأثیر دیگران"، با اختلافی اندک، پنجمین عامل اصلی ورود به حرفه می‌باشد. تعدادی از شرکت‌کنندگان توسط والدین یا خواهران و برادران خود به این کار تشویق و یا اجبار شده‌اند؛ تعدادی نیز تحت تأثیر معلمان خود قرار گرفته‌اند. این مورد را تعدادی از معلمان حاضر در پژوهش به این صورت بیان داشته‌اند:

"در زمان ورود ما به دانشگاه چون هیچ‌گونه شناختی راجع به مشاغل دیگر نداشتیم و خانواده‌های ما بسیار سنتی بودند، ما را تشویق کردند که معلم شویم."

"معلم شدن من بیشتر تحت تأثیر خانواده‌ام بود. پدرم دبیر بودند و ایشان ترجیح می‌دادند که من نیز این شغل را انتخاب کنم."

"معلم شدنم کاملاً اجباری بود. مادرم می‌خواست من معلم شوم."

سایر دلایل و انگیزه‌های بیرونی ورود معلمان به این حرفه عبارتند از: "معافیت از سربازی"، "مناسب بودن برای بانوان" و "تعطیلات زیاد/ساعات کاری مناسب". لازم به ذکر است که استخدام در دولت به صورت رسمی و دائمی، حقوق ماهیانه، امنیت شغلی، بیمه درمانی و بازنشستگی، ساعات کاری کمتر نسبت به سایر مشاغل دولتی، تعطیلات بیشتر و امنیت محیط کاری از جمله مزایای انتخاب حرفه معلمی در ایران است که در بسیاری افراد ایجاد انگیزه کرده و آنان را به خود جذب می‌کند. همچنین، افرادی که به دانشگاه‌های تربیت معلم یا تربیت دبیر راه یابند از خدمت سربازی معاف می‌شوند. مشکل اشتغال در بخش غیردولتی و نگرانی خانواده‌ها و دانش آموزان، به ویژه در دوران جنگ و سال‌های پس از آن، معلمی را به یکی از بهترین گزینه‌های ممکن از دید بسیاری از خانواده‌ها تبدیل کرده بود، که البته با رشد جمعیت و نرخ بالای بیکاری به‌ویژه در مناطق محروم و کمتر توسعه یافته این روند همچنان ادامه دارد.

جدول (۱): دلایل انتخاب حرفه در معلمان زبان انگلیسی ایرانی

رتبه	درصد	درون‌مایه‌های اصلی (دلایل)	نوع انگیزه
۳	۱۵/۸۷	چاره‌ای نداشتیم/ تقدیر	۱. بیرونی (Extrinsic)
۵	۱۵/۲۰	اجبار خانواده/ تأثیر دیگران	
۱	۱۸/۱۲	درآمد ماهیانه/ فقر اقتصادی خانواده	
۲	۱۵/۹۳	ترس از بیکاری/ امنیت شغلی در آینده	
۹	۳/۵۷	تعطیلات زیاد/ ساعات کاری مناسب	
۷	۴/۶۵	مناسب بودن برای بانوان	
۶	۴/۸۷	معافیت از سربازی	مجموع گروه ۱
	۷۸/۲۱		
۴	۱۵/۷۲	علاقه به تدریس	۲. درونی (Intrinsic)
۸	۳/۶۹	علاقه به زبان انگلیسی	
	۱۹/۴۱		مجموع گروه ۲
۱۰	۲/۳۸	کمک به جامعه/ مفید بودن	۳. نوع دوستانه (Altruistic)

البته همه معلمان بدون انگیزه و علاقه به این حرفه وارد نشده‌اند. دلایل درونی با ۱۹/۴۱ درصد و دلایل نوع دوستانه با ۲/۳۸ درصد، انگیزه تعدادی از معلمان زبان انگلیسی حاضر در پژوهش برای پیوستن به این حرفه بیان شده است. از این دلایل، "علاقه به تدریس" با ۱۵/۷۲ درصد (چهارمین

عامل) و "علاقه به زبان انگلیسی" با ۳/۶۹ (هشتمین عامل) از دلایل درونی پیوستن به این شغل گزارش شده‌اند. همچنین، "مفید بودن و کمک به جامعه" (عامل دهم) از دلایل نوع‌دوستانه ورود به حرفه در معلمان است.

"به کار تدریس علاقه داشتم و نیز می‌خواستم از این طریق دین خود را به جامعه‌ام ادا کنم. پدر و مادرم نیز برای معلمان احترام زیادی قائل‌اند و دوست داشتند یکی از فرزندانمان معلم شود." "حمل بر بی‌ادبی نشود، چون معلم‌های خوبی نداشتم. فکر می‌کردم شاید بتوانم که بهتر مطالب را آموزش دهم. از اینکه معلم‌ها یک گوشه می‌نشستند و درس می‌دادند ناراحت بودم. یادگیری زبان انگلیسی را نیز خیلی دوست داشتم." تعدادی نیز با انگیزه و از روی علاقه این حرفه را انتخاب کرده‌اند اما عواملی باعث از بین رفتن انگیزه آنان شده است.

"معلم شدم چون عاشق شغل معلمی بودم اما در حال حاضر آن انگیزه برایم باقی نمانده است." "با رتبه عالی و از روی علاقه این حرفه را انتخاب کردم ولی اکنون پشیمانم. به فرزندانم توصیه کرده‌ام که به سراغ معلمی نروند."

این معلمان پس از شروع به کار و به سبب عوامل متعدد از جمله از بین رفتن منزلت اجتماعی حرفه معلمی و دستمزد و حقوق پایین، تبعیض و شرایط نامناسب کاری هر چه بیشتر بی‌انگیزه شده و حتی پس از گذشت سال‌ها هنوز خود را مغبون و شکست خورده می‌دانند و شرایط کاری و معیشتی خود را با پزشکان و مهندسان مقایسه می‌کنند. بسیاری از این معلمان برای تغییر شرایط، تحصیل را ادامه داده و به آموزش عالی می‌پیوندند، که البته این گزینه نیز در سال‌های اخیر بسیار دشوار شده است. یکی از معلمانی که موفق به ادامه تحصیل و پیوستن به دانشگاه شده است این گونه این مسأله را بیان می‌کند:

"استاد دانشگاه بودن بسیار خوب و مثبت است ولی معلمی در دبیرستان این‌گونه نیست. من دانش‌آموز خوبی بودم و اولویت اول برایم پزشکی یا مهندسی بود ولی کنکور این فرصت را از من گرفت. زبان انگلیسی را نیز دوست داشتم، اما تدریس آن را در دبیرستان خیر. معلمان از استقلال و شان و منزلت اجتماعی سابق برخوردار نیستند. مشکلات رفتاری و بی‌انضباطی دانش‌آموزان خارج از حد انتظار است. همه معیارها مالی است و تربیت در خانواده‌ها فرق کرده است. اندازه‌گیری ارزش‌ها از روی پول و ماشین و خانه است. قبلاً این‌طور نبود. به نظر من اکثر معلمان بی‌انگیزه هستند و به کار خود باور ندارند."

نکته جالب توجه اینکه با وجود بی‌انگیزه بودن و میل به تغییر شغل در بسیاری از معلمان، آمار استعفا و ترک حرفه بسیار اندک است که این می‌تواند نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب بازار کار و ماندگاری از سر ناچاری در معلمان ایرانی باشد. به عبارت دیگر، حرفه معلمی و سازمان آموزش و

پرورش برای بسیاری از معلمان فقط در حد امرار معاش از اهمیت و احترام برخوردار است و احساس تعلق و تعهد در این افراد بسیار پایین است. این مسأله در گفته‌های یکی از معلمان این گونه نمود یافته است:

"با این شرایط اقتصادی و وضعیت معیشتی، انتخاب حرفه معلمی از روی ناچاری است. دانشگاه‌های آزاد و غیرانتفاعی و سایر دانشگاه‌های پولی سالانه هزاران نفر را فارغ‌التحصیل می‌کنند و چاره‌ای برای جوانان نیست و به هر تخته پاره‌ای چنگ می‌زنند."

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، بسیاری از معلمان بدون علاقه و انگیزه درونی به این حرفه پیوسته‌اند و تعدادی نیز با وجود انگیزه‌های درونی و نوع‌دوستانه، در حال فرسوده شدن و از دست دادن انگیزه خود هستند. همان‌گونه که اطلاعات به دست آمده در بخش سوم پرسشنامه (جدول شماره ۲) نشان می‌دهد، ۷۴/۱۹ درصد از معلمان حاضر در این پژوهش، تمایل به تغییر شغل دارند، ۵۸ درصد از آنان گاه اوقات به ترک این حرفه فکر می‌کنند، و ۷۲/۵۸ درصد آنان تمایل به بازنشستگی زود هنگام دارند؛ که این شواهد می‌تواند حاکی از وجود مشکلات و عواملی باشد که باعث نارضایتی و فرسودگی شغلی اکثریت معلمان شده است. همچنین، ۶۴/۵۱ درصد از شرکت‌کنندگان معلمی را شغلی استرس‌زا می‌دانند، ۷۷/۱۴ درصد معلمان رغبت و شوق کافی در همکاران خود سراغ ندارند و ۹۱/۹۳ درصد از آنان، توانایی و تسلط معلمان بر زبان انگلیسی را کافی نمی‌دانند که به باور محقق، این عدم تسلط و خودکارآمدی پایین، که می‌تواند ناشی از آموزش‌های ناکارآمد قبل از خدمت و ضمن خدمت باشد، یکی از مهم‌ترین دلایل ایجاد استرس و از بین رفتن اعتماد به نفس و خودباوری در معلمان است. به باور گرستن^۱ و همکاران (۲۰۰۱)، رابطه بین نارضایتی شغلی و قصد خروج از حرفه معلمی یک امر اثبات شده و مسلم است (به نقل از گاجاردو، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر هر چه فرد از شغل خود رضایت بیشتری داشته باشد، تمایل او به ماندن در آن حرفه بیشتر است (گاجاردو، ۲۰۱۱).

یافته‌های این پژوهش بسیار حائز اهمیت است. درحالی‌که مطالعات انجام شده در بافتارهای متفاوت (توپکایا و آرتوسن، ۲۰۱۲؛ وات و ریچاردسون، ۲۰۰۷) نشان می‌دهد که علل انتخاب حرفه معلمی، به ویژه در کشورهای توسعه یافته، بیشتر درونی و نوع دوستانه است، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که انتخاب حرفه در معلمان زبان در ایران بیشتر حاصل فقر اقتصادی، انتخاب از سر ناچاری و اجبار و تأثیر دیگران است. به هر حال، تعدادی دیگر از تحقیقات، که عمدتاً در کشورهای در حال توسعه انجام شده‌اند (کلاس و همکاران، ۲۰۱۱؛ یانگ، ۱۹۹۵)، یافته‌های این پژوهش را مورد تأیید قرار می‌دهند.

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که جنسیت معلمان در انتخاب حرفه معلمی تأثیر اندکی دارد. امنیت اجتماعی محیط کاری و استقلال مالی از مواردی است که، با توجه به شرایط اجتماعی-فرهنگی ایران، به‌عنوان انگیزه انتخاب حرفه از سوی تعدادی از بانوان حاضر در مصاحبه‌ها به‌عنوان انگیزه انتخاب حرفه بیان شده‌اند. همچنین، به سبب مسؤلیت مالی مردان در خانواده و حقوق و مزایای پایین معلمی، تعدادی از مردان حاضر در پژوهش این شغل را مناسب خانم‌ها توصیف کرده‌اند. در پژوهش‌های انجام گرفته توسط توپکایا و آرتوسن (۲۰۱۲) و وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) نیز، تفاوتی در میان مردان و زنان حاضر در تحقیق گزارش نشده است.

جدول (۲): میل به ماندگاری، خود باوری و استرس در معلمان زبان انگلیسی ایرانی

سؤال	جواب (درصد)
۱. در صورت وجود فرصت شغلی بهتر، حاضر به تغییر شغل خود هستم.	موافقم: ۷۴/۱۹ مخالفم: ۲۵/۸۱
۲. گاهی اوقات به ترک این حرفه فکر می‌کنم.	موافقم: ۵۸ مخالفم: ۴۲
۳. اگر امکان داشته باشد، دوست دارم زودتر بازنشسته شوم.	موافقم: ۷۲/۵۸ مخالفم: ۲۷/۴۲
۵. به نظر من، معلمی حرفه‌ای استرس‌زا است.	موافقم: ۶۴/۵۱ مخالفم: ۳۵/۴۸
۶. به نظر من، اکثر معلمان زبان دارای رغبت و شوق کافی نیستند.	موافقم: ۷۷/۱۴ مخالفم: ۲۲/۸۶
۷. به نظر من، بسیاری از معلمان زبان توانایی و تسلط کافی بر زبان انگلیسی را ندارند.	موافقم: ۹۱/۹۳ مخالفم: ۸/۰۷

ب. عوامل انگیزه بخش / منفعل‌ساز

پس از تحلیل داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه‌ها، ۱۲ درون‌مایه اصلی استخراج شد و عوامل انگیزه بخش/منفعل‌ساز گزارش شده، در این گروه‌های اصلی قرار گرفت (جدول ۳). از میان درون‌مایه‌های اصلی گزارش شده، ۱۰ درون‌مایه به هم تنیده بیرونی و درونی، منفعل‌ساز گزارش شده است که انگیزه معلمان را تهدید می‌کند. نکته قابل توجه این‌که، تنها دو عامل یا تم اصلی (زبان انگلیسی و کمک به جامعه و دانش‌آموزان) به‌صورت مستقل، به‌عنوان عوامل انگیزه‌بخش از سوی معلمان گزارش شده‌اند؛ عوامل ذکر شده دیگر، در واقع، شکایت از کمبود و یا عدم وجود عواملی است که به نظر معلمان لازم و ضروری است و یا تقاضای رفع و اصلاح عواملی است که باعث از بین رفتن انگیزه و ایجاد نارضایتی در آنان شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مانند پژوهش‌های انجام شده در کشورهای در حال توسعه (گاجاردو، ۲۰۱۲؛ یانگ، ۱۹۹۵)، عوامل انگیزه بخش در معلمان زبان انگلیسی ایرانی عمدتاً بیرونی است. این یافته‌ها نظریه سلسله مراتب

نیازهای مزلو^۱ (۱۹۴۳) را تصدیق می‌کند. مزلو (۱۹۴۳) معتقد است که نیازهای ابتدایی و اولیه معلمان (مانند: پوشاک، مسکن و امنیت شغلی) باید برآورده شود تا بتوان در جهت برآورده کردن نیازهای سطح بالا، مانند خود باوری و دستیابی به اهداف حرفه‌ای، در معلمان ایجاد انگیزه کرد. به عبارت دیگر، هنگامی که نیازهای اولیه و مشکلات محیطی رفع گردد، عوامل درونی بهتر می‌تواند تلاش، کارایی، و رفتار حرفه‌ای معلم را تحریک و تشویق نماید (گاجاردو، ۲۰۱۱).

براساس یافته‌های پژوهش (جدول ۳)، ناکافی بودن حقوق و مزایا مهم‌ترین عامل بی‌انگیزه شدن و ایجاد نارضایتی شغلی در معلمان گزارش شده است. همچنین، از بین رفتن احترام و جایگاه اجتماعی معلمان در جامعه، که به باور بسیاری از معلمان، خود ناشی از مشکلات مالی و معیشتی آنان است، دومین عامل از بین رفتن انگیزه معلمان است. به باور معلمان، دولت و رسانه در ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان نقش چندانی مثبتی ایفا نکرده‌اند. یکی از معلمان این مشکلات را این گونه بیان می‌کند:

"معلمان مانند سابق از احترام و اعتماد برخوردار نیستند. مشکلات اقتصادی و معیشتی و بی‌احترامی به شغل معلمی از سوی مسولان دولتی و خانواده‌ها ارزش و اعتبار آنان را از بین برده و حتی دانش‌آموزان هم به معلمان احترام نمی‌گذارند."

جدول (۳): عوامل انگیزه بخش / منفعل‌ساز در معلمان زبان انگلیسی ایرانی

رتبه	درصد	انگیزه بخش یا منفعل‌ساز	عوامل (تم‌های اصلی)	نوع انگیزه	
۱	۱۳/۷۶	منفعل‌ساز	حقوق و مزایا	۱. بیرونی (Extrinsic)	
۴	۹/۳۱	منفعل‌ساز	شرایط و محیط کاری		
۷	۸/۳۲	منفعل‌ساز	منابع و امکانات آموزشی		
۳	۱۱/۵۴	منفعل‌ساز	سیاست‌های اداری/آموزشی		
۵	۹/۱۲	منفعل‌ساز	دانش‌آموزان		
۸	۸/۱۳	منفعل‌ساز	ارتباط و بازخورد دیگران (والدین، مدیریت و همکاران)		
	۶۰/۱۸				مجموع گروه ۱
۲	۱۲/۸۴	منفعل‌ساز	احترام، پرستیژ		۲. درونی (Intrinsic)
۱۰	۵/۳۱	منفعل‌ساز	احساس استقلال		
۹	۵/۴۲	انگیزه بخش	زبان انگلیسی		
۶	۸/۵۳	منفعل‌ساز	خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای		
۱۱	۵/۲۱	منفعل‌ساز	نقش و صدای معلم در سیاست‌گذاری و رسانه‌ها		
	۳۷/۳۱			مجموع گروه ۲	
۱۲	۲/۵۱	انگیزه بخش	کمک به جامعه و دانش‌آموزان	۳. نوع دوستانه (Altruistic)	

از دیگر عوامل مهم از بین رفتن انگیزه در معلمان، سیاست‌های اداری/آموزشی است. اختصاص تنها ۲ ساعت در هفته به درس زبان انگلیسی در دوره متوسطه، عدم همخوانی سیستم آموزشی با روش‌های نوین آموزش زبان، وجود تبعیض و زدو بندهای اداری، نادیده گرفتن توانایی‌های علمی و حرفه‌ای در هنگام جذب نیرو و ارتقای شغلی معلمان، عدم بازآموزی معلمان و فاصله گرفتن تدریس و آموزش از اهداف خود و رفتن آن به سمت تست‌زنی و کنکور از جمله مشکلات مطرح شده است. یکی از معلمان حاضر در مصاحبه از سیاست‌های اداری/آموزشی این‌گونه یاد می‌کند:

"تشویق معلمان تنها از روی آمار قبولی است که آن هم با یک سنجش و معیار نادرست صورت می‌گیرد. از طرفی، طبق نظر و دستور مدیر، معلم موظف است تا به همه دانش‌آموزان نمره قبولی دهد. از طرف دیگر، معلمان در همان سال‌های اول ورود به آموزش و پرورش رسمی شده و دیگر نیازی به تغییر و به روز کردن خود نمی‌بینند. بنابراین، چون سیستم ارزشیابی درستی وجود ندارد پس تفاوتی بین معلم خوب و بد هم نیست."

شرایط و محیط کاری از دیگر عوامل مهم از بین رفتن انگیزه و ایجاد نارضایتی شغلی در معلمان است. به گفته این معلمان، تعداد دانش‌آموزان در کلاس زیاد است و سطح علمی آنان یکسان نیست؛ فضای آموزشی و کلاس‌ها، به ویژه در مناطق روستایی، کوچک و نامناسب است. همچنین، برای پر کردن ساعات موظفی، بسیاری از معلمان مجبورند تا در بین مدارس مختلف، و حتی گاهی بین شهر و روستا و یا چند روستای مختلف، تردد کنند. این مشکلات در گفته‌های یکی از معلمان این‌گونه انعکاس یافته است:

"عامل اصلی بی‌انگیزه شدن معلمان کمبود وقت است. مشکل دیگر، تعداد زیاد دانش‌آموزان و یکسان نبودن سطح آنان، به ویژه در مدارس حاشیه شهرها است. بدتر از همه، وادار کردن معلمان به دادن نمره قبولی به همه دانش‌آموزان است."

"امکانات کافی، حتی در حد یک ضبط صوت یا تلویزیون، موجود نیست. من در پنج روستای مختلف تدریس می‌کنم. آن هم با مبلغ ناچیزی که دبیران می‌گیرند."

وادار کردن معلمان از سوی مدیران بسیاری از مدارس برای قبول کردن همه دانش‌آموزان و بالا بردن آمار قبولی و میانگین نمرات به هر قیمتی، نکته قابل تأملی است که بسیاری از معلمان به آن اشاره کرده و از آن گله‌مند هستند. این امر می‌تواند عواقب و پیامدهای ناگوار و آسیب‌های جدی فراوانی را برای نظام آموزشی کشور در پی داشته باشد.

در حالی که بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در حوزه انگیزه معلم (دینهام و اسکات، ۲۰۰۰؛ هیتیارچی، ۲۰۱۳؛ گنگش^۱، ۲۰۱۳)، از دانش‌آموزان به‌عنوان عامل اصلی ورود به حرفه و همچنین ایجاد انگیزه در معلمان یاد می‌کنند، یافته‌های پژوهش اخیر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان یکی از

مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزه شدن و ایجاد نارضایتی در معلمان ایرانی هستند. عدم وجود انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان، مشکلات رفتاری و بی‌احترامی به معلمان، و عدم احساس نیاز به مطالعه و یادگیری از جمله موارد گزارش شده از سوی معلمان است. براساس نظرات یکی از معلمان:

"بیشتر دانش‌آموزان می‌دانند که در مدرسه زبان انگلیسی را به صورت کاربردی یاد نمی‌گیرند؛ و چون از نمره قبولی، حتی بدون تلاش، مطمئن هستند، احساس نیاز نمی‌کنند و برای معلم هم احترام قائل نیستند."

خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان، یکی دیگر از مشکلات مهم سیستم آموزشی ایران است. بسیاری از شرکت‌کنندگان در پژوهش، به سبب مناسب نبودن آموزش‌های قبل و ضمن خدمت، دانش، تسلط و مهارت معلمان زبان انگلیسی را به روز و کارآمد نمی‌دانند. بر اساس یافته‌ها، دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بازآموزی به طور منظم برگزار نمی‌گردد. همچنین، محتوای این دوره‌ها معمولاً کاربردی نبوده و با ماهیت کتب آموزشی، وقت اختصاص یافته، سطح دانش فراگیران و امکانات مدارس، هم خوانی ندارد. به باور یکی از معلمان:

"ارزشیابی و نظارت بر کار و شیوه تدریس معلمان وجود ندارد و سطح مطالعه در معلمان پایین است. دانش بسیاری از آنان به روز نیست و با نظریه‌ها و شیوه‌های نوین آموزش زبان آشنا نیستند. دوره‌های بازآموزی و ضمن خدمت نیز از کیفیت لازم برخوردار نیست و معلمان صرفاً به خاطر گرفتن گواهی در این دوره‌ها شرکت می‌کنند."

به نظر می‌رسد با بالا بردن سطح کیفی دوره‌های ضمن خدمت، نظارت دقیق، برگزاری آزمون و ارائه گواهی به شرط قبولی، بتوان به توسعه حرفه‌ای معلمان یاری رساند و معیار بهتری برای ارتقای شغلی معلمان فراهم آورد. همچنین، یکی از اهداف برنامه‌های ارتقای حرفه‌ای در بسیاری از کشورها، فراهم کردن مسؤولیت‌های مختلف برای معلمان مانند: مدیریت، برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه و تدوین مطالب درسی، و تربیت معلم است، تا با سپردن مسؤولیت‌های متفاوتی که از معلمان انتظار می‌رود در مراحل مختلف کاری به عهده بگیرند، در آنان ایجاد انگیزه کرد. اما همان‌گونه که درنیه (۲۰۰۱) گزارش می‌کند، این فرصت‌ها در مقایسه با سایر حرفه‌ها، برای معلمان بسیار محدود است. منابع و امکانات آموزشی، و ارتباط و بازخورد منفی از جانب دیگران، از دیگر عوامل منفعل‌ساز در معلمان است. براساس یافته‌های پژوهش، محیط کلاس‌ها و امکانات آموزشی نامناسب است و تجهیزات لازم و کافی برای آموزش زبان انگلیسی در بیشتر مدارس موجود نیست. همچنین، ارتباط معلمان با مدیران، همکاران و والدین سرد و نامناسب است. به گفته تعدادی از معلمان، مدیران و والدین با معلمان همکاری نداشته و افت تحصیلی و مشکلات دانش‌آموزان را ناشی از کم‌کاری معلمان می‌دانند. به باور بسیاری از معلمان، ارتباط و همکاری معلمان زبان با یکدیگر، هم‌فکری، و برگزاری جلسات هم‌اندیشی و بازآموزی منظم، و ارتباط بیشتر سرگروه‌ها با معلمان و دادن بازخورد

مناسب در جهت اصلاح و بهبود مهارت‌های آنها می‌تواند بسیار مفید و انگیزه‌بخش باشد. به باور جانسون و همکاران (۲۰۰۰)، در فضای مدیریت غیرحمایتی در مدارس، کمبود امکانات و بودجه کافی و یک برنامه درسی یکنواخت و مکانیکی، تلاش معلمان برای به‌کارگیری شیوه‌های نوین یادگیری به یأس و ناامیدی و تضعیف روحیه معلمان خواهد انجامید.

براساس یافته‌های پژوهش، عدم وجود استقلال معلم^۱ یکی دیگر از عوامل اصلی از بین رفتن انگیزه در معلمان است. معلمان زبان در انتخاب منابع تدریس نقشی ندارند و از آزادی عمل برخوردار نیستند. به گفته شرکت‌کنندگان در پژوهش "معلم حتی بر آزمون و سنجش دانش‌آموزان کنترلی ندارد." این در حالی است که درنیه و یوشیودا (۲۰۱۱) بعد درونی انگیزه معلم را وابسته به لذت بردن از فعالیتی معنادار می‌دانند که در راستای علاقه معلم، همراه با استقلال و دارای بازخورد مناسب باشد.

نقش کم رنگ معلمان در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری‌های آموزشی از دیگر عوامل مهم نارضایتی و از دست رفتن انگیزه معلمان است. معلمان به‌ندرت فرصت دخالت در مدیریت مدارس و سیاست‌های وزارت‌خانه‌ای را می‌یابند. آنان معمولاً در سیستم‌های آموزشی سلسله‌مراتبی و استبدادی فعالیت می‌کنند و فرصت‌های محدودی برای مشارکت و پذیرفتن مسئولیت‌های دیگر دارند (بنل و آکیمپانگ^۲، ۲۰۰۷). یافته‌ها نشان می‌دهد که دیدگاه‌ها و نیازهای معلمان به‌ندرت در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های آموزشی دیده می‌شود و این در حالی است که سهم بودن در تصمیم‌گیری، رابطه مثبتی با انگیزه معلم دارد (گاجاردو، ۲۰۱۱). در بسیاری از کشورهای جهان، معلمان با تشکیل اتحادیه‌های صنفی سعی در حل این مشکل دارند. به‌طوری‌که مایکلوا (۲۰۰۲) معتقد است که شرکت در کانون‌های صنفی، رضایت شغلی معلمان را افزایش می‌دهد. به باور تعدادی از معلمان، انتصاب وزیر و سایر مسؤولان از میان معلمان و رسانه‌ای کردن مشکلات و مسائل مربوط به معلمان می‌تواند به حل مشکلات و رضایت شغلی آنان یاری رساند.

زبان انگلیسی از دلایل انگیزه بخش درونی در تعدادی از معلمان حاضر در پژوهش است. علاقه به یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان علم و تکنولوژی، پرستیژ و منزلت اجتماعی بالای تدریس زبان، و امکان تدریس در مؤسسات و بازار کاری بهتر، از جمله دلایل ایجاد انگیزه در معلمان گزارش شده است. همچنین، تعدادی از معلمان بر این باورند که معلمان زبان انگلیسی نسبت به سایر معلمان از احترام بیشتری در بین دانش‌آموزان برخوردارند.

1. Teacher autonomy
2. Bennell and Akyeampong

عوامل انگیزه بخش نوع دوستانه در داده‌های پژوهش بسیار اندک بود و "کمک به جامعه و دانش‌آموزان"، تنها عامل گزارش شده، با ۲/۵۱ درصد در رتبه دوازدهم قرار گرفت. یکی از معلمان این‌گونه از انگیزه خود سخن می‌گوید:

"فقط به خاطر تعدادی از دانش‌آموزان مستضعف روستا و والدینشان که بر همه ما حق دارند در خود احساس انگیزه می‌کنم."

براساس یافته‌های پژوهش، ارزش‌های انسانی و آموزه‌های دینی و فرهنگی، تحت تأثیر مشکلات مختلف اجتماعی و اقتصادی، حتی در میان معلمان نیز در حال رنگ باختن است و جایگاه تعلیم و تربیت و نقش معلمان در جامعه دیگر از آن اهمیت سابق برخوردار نیست.

پیشنهادهای کاربردی

در این قسمت براساس مشکلات، نیازها و پیشنهادهای عنوان شده توسط معلمان حاضر در پژوهش، راهکارهایی در جهت رفع مشکلات و ایجاد انگیزه در معلمان زبان انگلیسی ارائه می‌گردد.

۱. سعی در جذب و نگهداری نیروهای علاقه‌مند و شایسته با اصلاح معیارها و شیوه‌های گزینش و ارتقای معلمان

۲. افزایش حقوق و مزایای معلمان و ایجاد امنیت شغلی برای معلمان حق‌التدریس و قراردادی

۳. تکریم معلمان و ارتقای جایگاه اجتماعی از سوی نهادهای مسؤؤل و رسانه ملی

۴. برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی منظم ضمن خدمت و نظارت بر سطح کیفی کلاس‌ها

۵. مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری، تدوین کتب درسی و اختصاص وقت بیشتر به آموزش زبان انگلیسی در مدارس

۶. فراهم نمودن امکانات لازم برای آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی، به‌ویژه در مناطق محروم

۷. تشویق معلمان برتر براساس معیارهای درست و شایسته‌سالاری، و نه براساس آمار قبولی و نمرات

۸. رفع تبعیض از معلمان در بهره‌مندی از امتیازات و خدمات دولتی نسبت به کارکنان سایر ارگان‌ها و نهادها

۹. فراهم نمودن استقلال بیشتر معلمان در تهیه مواد آموزشی، شیوه تدریس و سنجش دانش‌آموزان

۱۰. نظارت بیشتر بر مدیران مدارس و جلوگیری از دخالت آنان در آمار قبولی دانش‌آموزان و دستکاری نمرات

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اکثریت معلمان زبان انگلیسی ایرانی بدون شناخت، علاقه و انگیزه کافی و از سر ناچاری وارد این حرفه شده‌اند. اکثریت این معلمان، فارغ‌التحصیل رشته‌های

تجربی، ریاضی و علوم انسانی هستند که به قصد قبولی در رشته‌های پزشکی، مهندسی و حقوق در آزمون سراسری شرکت کرده و در رشته مورد نظر خود پذیرفته نشده‌اند. لذا به دلایل مختلف مانند شرایط نامطلوب اقتصادی و عدم‌پشتوانه مالی خانواده، ثبات شغلی و فرار از بیکاری، عدم‌شناخت، معافیت از سربازی (در آقایان)، تعطیلات بیشتر نسبت به سایر حرفه‌ها، و مناسب بودن محیط و امنیت اجتماعی بالا (در خانم‌ها) به این حرفه تن داده‌اند. همچنین، کنکور سراسری عامل هدایت بسیاری از افراد به سمت شغل‌های ناخواسته، از جمله معلمی است. به نظر می‌رسد، توسعه نیافتگی و مشکل اشتغال در کشور، به‌ویژه در استان‌های محروم، یکی از عوامل اصلی انتخاب شغل معلمی باشد. میزان بالای تمایل به تغییر یا ترک حرفه و بازنشستگی نشان از نبود انگیزه و نارضایتی شغلی معلمان دارد. به هر حال، با توجه به امنیت شغلی حرفه معلمی، آمار بالای بیکاری و تعداد رو به رشد فارغ‌التحصیلان بیکار، اولویت معلمان ماندگاری حتی بدون انگیزه و علاقه است.

بر اساس یافته‌های پژوهش اخیر، حقوق و مزایای نامناسب این حرفه، مهم‌ترین عامل از بین رفتن انگیزه در معلمان است. مشکلات اقتصادی و تورم، به‌ویژه در سال‌های اخیر، فشار مضاعفی بر این قشر آسیب‌پذیر جامعه وارد آورده و جایگاه اجتماعی آنان را، بیش از پیش، تنزل بخشیده است. از دست دادن جایگاه اجتماعی، شرایط و محیط کاری، منابع و امکانات، سیاست‌های اداری/آموزشی، نداشتن خودکارآمدی و استقلال کافی و عدم‌روابط کاری مناسب با مدیران و همکاران از دیگر عوامل از بین رفتن انگیزه در معلمان است. با این وجود، زبان انگلیسی و کمک به دانش‌آموزان در تعدادی از معلمان ایجاد انگیزه می‌کند.

عملکرد ضعیف دانش‌آموزان همیشه سرزنش و انتقادهای تند و شدید از معلمان را به همراه داشته است؛ حال آن‌که، شرایط نامناسب معیشتی و کاری معلمان تقریباً نادیده گرفته شده است (تاناکا^۱، ۲۰۱۰). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بی‌انگیزگی معلمان در سیستم آموزشی و دبیرستان‌های کشور مشکل بسیار مهمی است که توجه فوری سیاست‌گذاران آموزشی کشور را می‌طلبد. عدم‌توجه به این مهم می‌تواند به تشدید نارضایتی شغلی در معلمان، و مشکلات آموزشی و یادگیری بیشتر در دانش‌آموزان منتهی گردد.

منابع

- Addison, R., Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: *The challenge of change. Education*, 36(1): 79-94.
- Arva, V., Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3): 355-372.
- Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1): 45-57.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2): 117-148.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46: 343-349.
- Bennell, P., Akyeampong, K. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia* (No. 71). London: DfID.
- Bernaus, M., Wilson, A., Gardner, R.C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12: 25-36.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Cheng, H.F., Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1): 153-174.
- Davidson, E. (2007). The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education. *The educational forum*, 71(2): 157-166.
- Deci, E.L., Kasser, T., Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In Bess, J.L. (ed.) *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press: 57-71.
- Department for International Development. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Essex: Bennell, P., Akyeampong, K.
- Dinham, S., Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4): 379-396.
- Dinham, S., Scott, C. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1): 74-86.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman.
- Fallahi, K. (2009). *An analytical report on the place of teacher recruitment and training in Ministry of Education*. Institute for Educational Research. [In Persian.]
- Global Campaign for Education. (2005). *Teachers for all: What governments and donors should do?* Cape Town: Sabrina Ern .
- Guajardo, J. (2011). Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices, and recommended strategies. *Fairfield, CT: Save the Children*.
- Hettiarachchi, S. (2013). English language teacher motivation in Sri Lankan public schools. *Journal of language Teaching and Research*, 4(1): 1-11.
- Igawa, K. (2009). Initial career motivation of English teachers: Why did they choose to teach English? *Shitennoji University Bulletin*, 48(9): 201-226.
- Johnson, S., Monk, M., Swain, J. (2000). Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(1): 9-24.

- Kim, T.Y., Kim, Y.K. (2015). Initial career motives and demotivation in teaching English as a foreign language: Cases of Korean EFL teachers. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24: 77-92.
- Kitching, K., Morgan, M., O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1): 43-58.
- Kiani, G.R., Navidinia, H., Momenian M. (2011). Revisiting the Approach of National Curriculum to Foreign Language Education. *Languages and Comparative Literature Quarterly*, 2 (2): 185-209. [In Persian.]
- Klassen, R.M., Al-Dharfi, S., Hannok, W., Betts, S.M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' ten statements test, *Teaching and Teacher Education*, 27 (3): 579-588.
- Klassen, R.M., Usher, E.L., Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context, *Journal of Experimental Education*, 78 (4): 464-486.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53: 27-35.
- Kyriacou, C., Chien, P.Y. (2009). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2): 86-104.
- Kyriacou, C., Hultren, A., Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teachers in England and Norway, *Teacher Development*, 3:373-381.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50 (4), 370.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173>
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Wirtschafts-Archiv. *Hamburg Institute of International Economics. ISSN, 1616*.
- Ministry of Education. (2015). Sanandaj branch office, Kurdistan, Iran.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., McClune, B. (2001). Training to teach: motivating factors and implications for recruitment, *Evaluation and Research in Education*, 15(1): 17-32.
- Nagel, L., Brown, S. (2003). The ABCs of managing teacher stress. *Clearing House*, 75 (5): 255-258.
- O'Connor, H., Gibson, N. (2003). A step-by-step guide to qualitative data analysis. *Pimatisiwin: A Journal of Indigenous and Aboriginal Community Health*, 1(1): 63-90.
- Olasehinde, M.O. (1972). An analytical study of the motives of primary school teachers for choosing teaching as a career. *Journal of Teacher Education*, 23(2): 207-210.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1): 186.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 761-774.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough: NFER.
- Supreme Council of Education. (2011). *The fundamental education reform document of Islamic Republic of Iran*. [In Persian] .
- Tabatabaee, A., Hasani, B., Mortazavi, H., Tabatabaieichehr, M. (2013). Strategies to enhance rigor in qualitative research. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 5(3): 663-670. [In Persian] .
- Tanaka, C. (2010). *An exploration of teacher motivation: A case study of basic school teachers in two rural districts in Ghana*. Unpublished Ph. D. thesis, School of Education, University of Sussex.

- Taylor, A. (2006). Perceptions of prospective entrants to teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 22: 451-464.
- Topkaya, E.Z., Uztosun, M.S. (2012). Choosing teaching as a career: motivations of pre- service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1): 126-134.
- UNESCO. (2014c). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All—EFA Global Monitoring Report 2013/4*. Paris: UNESCO.
- Voluntary Service Overseas. (2002). *What makes teachers tick? A research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO.
- 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.
- Yong, B.C.S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam, *Teaching and Teacher Education*, 11(3): 215-280.