

نظریه انتظار- ارزش و مدل FIT-Choice:

چهارچوبی برای بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلمان پردیس شهید بهشتی مشهد

احمدرضا اقتصادی رودی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۷/۲۰

چکیده

شغل معلمی از جمله شغل‌های پراهمیت در همه کشورهاست و به همین دلیل انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در پژوهش‌های مختلف بررسی شده است. برای فراهم آوردن امکان بررسی نظام‌مند انگیزه‌های شغل معلمی و بر اساس نظریه انتظار- ارزش، وات و ریچاردسون مدل و مقیاس FIT-Choice را تهیه کرده‌اند. در این مطالعه پس از بررسی روایی و پایایی این مقیاس، انگیزه‌ها و نظرات ۱۷۵ دانشجومعلم ورودی ۹۵ پردیس شهید بهشتی بررسی شده است. نتایج نشان داده است که انگیزه تقدس شغل معلمی که در مقیاس FIT-choice به آن توجهی نشده مهم‌ترین انگیزه است و پس از آن انگیزه‌های کارکردی اجتماعی شامل کمک به بهبود اجتماع، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان، انگیزه ارزش درونی و توانایی تدریس و تجربیات یادگیری و آموزش قبلی قرار دارند. انگیزه کارکردی فردی امنیت شغلی نیز جزء انگیزه‌های مهم است؛ اما سایر انگیزه‌های فردی مانند وقت آزاد برای خانواده در رده‌های پایین‌تر قرار داشتند. علاوه بر این، با وجود اینکه دانشجومعلمان شغل معلمی را شغلی تخصصی و پرزحمت و کم‌درآمد تلقی می‌کردند، رضایت بسیاری از انتخاب این شغل نشان داده‌اند. یافته‌ها شباهت انگیزه‌های دانشجومعلمان را بر اساس مدل FIT-Choice با مطالعات در سایر کشورها نشان می‌دهد. علاوه بر این مشخص شد دانشجومعلمان رشته‌های علوم پایه انگیزه‌های کمتری نسبت به دانشجومعلمان رشته‌های علوم انسانی دارند. بنابراین در طول دوره تحصیل باید برای حفظ و ارتقای سطح انگیزه‌های دانشجومعلمان تلاش و برنامه‌ریزی کرد تا انگیزه دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی نیز برای انتخاب شغل معلمی افزایش یابد.

کلیدواژه‌ها: انگیزه، نظر، شغل معلمی، نظریه انتظار- ارزش، مدل FIT-Choice.

مقدمه

معلمان در کشورها و ملل مختلف دارای نقش کلیدی و حیاتی هستند که با تربیت نسل آینده هر کشوری، در واقع آینده آن کشورها را رقم می‌زنند. به همین دلیل در کشورهای مختلف اهمیت معلمان و شغل معلمی در اسناد و قوانین مختلف اهمیت می‌یابد. در ایران نیز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر نقش الگویی و جایگاه معلمین تأکید و راهکارهای متعددی برای دستیابی به آن پیش‌بینی شده است.

پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که انگیزه اولیه معلمان برای ورود به این شغل تأثیر مهمی بر اهداف، باورها رفتارها و رضایت شغلی آنان دارد و بر انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است (ریچاردسون و وات^۱، ۲۰۱۰).

کونینگ و راثلند^۲ (۲۰۱۲) با اشاره به پژوهش‌های گوناگون، بررسی علل و انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط دانشجویان دوره‌های تربیت معلم را به دو دلیل ضروری می‌دانند؛ اول آنکه بسیاری از مطالعات نشان داده که انگیزه ویژگی مهم هر معلم است و بنابراین الگوی توانشی و مهارتی معلمان باید مؤلفه‌های انگیزشی را نیز در برگیرد. دلیل دوم که شاید خیلی درباره کشور ایران نادرست باشد، این است که در سرتاسر جهان، بعضی از دانش‌آموختگان دوره‌های تربیت معلم شغل معلمی را کنار می‌گذارند؛ بنابراین بررسی انگیزه اولیه ورود این افراد کمک می‌کند تا تدابیری برای افزایش انگیزه و تعهد شغلی و نگهداشت این افراد اندیشیده شود.

خسروی و عامریان (۱۳۹۵) نیز با اشاره به نظریه‌های چون نظریه انگیزش هرزبرگ نتیجه می‌گیرند که انگیزه افراد برای انتخاب یک حرفه، بر موفقیت شغلی و کیفیت انجام کار آنان تأثیرگذار است.

بیان مسأله

با وجود پژوهش‌های متعدد در کشورهای مختلف در زمینه انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی، این تحقیقات معمولاً از نمونه‌های کوچک و در دسترس که نمایانگر معلمان تازه‌کار نیستند استفاده کرده‌اند و به طور نظام‌مندی مدل‌های انگیزشی را برای توضیح دلایل این انتخاب به کار نمی‌گیرند و به دلیل استفاده از مدل‌ها و چهارچوب‌های نظری و ابزار گوناگون، امکان مقایسه نتایج این مطالعات در سطح ملی و بین‌المللی وجود ندارد (وات و ریچاردسون، ۲۰۰۷؛ کونینگ و راثلند، ۲۰۱۲). این نکته درباره پژوهش‌های معدودی که در ایران درباره انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی

1. Richardson & Watt

2. König & Rothland

انجام شده نیز مطابقت دارد. با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، ریچاردسون و وات (۲۰۰۶) و وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) بر اساس نظریه انتظار-ارزش^۱ مدل نظری با عنوان «عوامل موثر بر انتخاب شغل معلمی»^۲ تدوین کرده‌اند که به اختصار مدل FIT-Choice نامیده می‌شود و در کشورهای مختلف به کار گرفته شده و به زبان‌های مختلف ترجمه شده است؛ اما گرچه براساس اساسنامه دانشگاه فرهنگیان یکی از اهداف تأسیس این دانشگاه «رصدکردن تحولات نظام‌های تربیت معلم» می‌باشد، (ص ۷)، اما با وجود توجه بین‌المللی به موضوع انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و ضرورت توجه نظام‌مند به انگیزه‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان برای انتخاب شغل معلمی، این مهم تاکنون به طور جدی نگاه‌ها را جلب نکرده و تنها مقاله‌ای که در سال‌های اخیر انگیزه‌های شغلی دانشجومعلمان را بررسی کرده است، پژوهش خسروی و عامریان (۱۳۹۵) بوده که در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و با روش کیفی و در چهارچوبی غیر از مدل FIT-choice انجام شده است، در صورتی که جذب افرادی که دارای انگیزه‌های درونی و واقعی برای شغل معلمی نباشند و بی‌توجهی به ایجاد و ارتقای انگیزه آنان دستیابی به اهداف تأسیس دانشگاه فرهنگیان را که تربیت معلمانی کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران است با مشکل مواجه می‌سازد. بنابراین، با توجه به اهمیت انگیزه ورود معلمان به این شغل در عملکرد آینده آنان و دانش‌آموزانشان و با توجه به مزایای مقیاس FIT-Choice و توجه بین‌المللی به این مقیاس برای بررسی انگیزه‌های ورود به شغل معلمی، این پژوهش با هدف بررسی انگیزه‌های دانشجومعلمان ورودی ۹۵ پردیس شهید بهشتی مشهد با استفاده از مقیاس FIT-choice و در چهارچوب نظریه انتظار-ارزش انجام شده است.

پیشینه نظری

نظریه انتظار- ارزش و مدل FIT-Choice

نظریه ارزش-انتظار که بنا به گفته ریچاردسون و وات (۲۰۰۶)، قوی‌ترین مدل انگیزشی برای توضیح انتخاب‌های شغلی و علمی است، نخست برای بررسی انگیزه دانش‌آموزان دبیرستانی از انتخاب رشته تحصیلی ریاضی ارائه شده اما بعد برای توضیح انگیزه‌های افراد از انتخاب رشته‌های تحصیلی دانشگاهی و انتخاب‌های شغلی نیز به کار رفته است (اکلز، ۲۰۰۵). در نظریه انتظار-ارزش باورها^۳ و ارزش‌ها مهمترین مؤلفه‌هایی هستند که رفتارها و انتخاب‌ها را پیش‌بینی می‌کنند (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۰). افراد هنگامی یک کار را انجام می‌دهند که انتظار موفقیت در آن کار

1. Expectancy-value

2. Factors Influencing Teaching Choice

3. Beliefs

را داشته باشند. یعنی به این سؤال که «آیا من میتوانم از عهده انجام این کار برآیم؟» پاسخ مثبت دهند و علاوه بر این، تمایل به انجام آن کار را نیز داشته باشند و برای انجام آن ارزش قائل شوند، یعنی به این سؤال هم که «آیا من می‌خواهم این کار را انجام دهم» پاسخ مثبت دهند (کلاسن، الذفری، هانوک و بتس، ۲۰۱۱).

در نظریه انتظار-ارزش، ارزش‌ها به چهار دسته ارزش‌های درونی، ارزش‌های کارکردی^۱، ارزش‌های دستاوردی^۲ و هزینه‌ها^۳ تقسیم می‌شوند. ارزش درونی به معنی لذتی است که فرد از انجام فعالیتی به دست می‌آورد. ارزش کارکردی نیز به سودی که انجام عمل برای فرد دارد اشاره می‌کند. ارزش دستاوردی نیز به اهمیت ذهنی و درونی انجام خوب آن کار اطلاق می‌شود. هزینه نیز به چیزهایی اشاره می‌کند که فرد برای انجام آن کار باید از آنها صرف‌نظر کند یا به تلاشی که فرد برای انجام کار باید صرف کند. انتظار نیز به باورهای فرد درباره چگونگی عملکرد وی در فعالیت‌های آینده دلالت می‌کند. مفهوم دیگری که در نظریه انتظار-ارزش وجود دارد و نزدیک به مفهوم انتظار است، مفهوم خودانگاره توانایی^۴ است که به باورهای فرد درباره توانمندی او در انجام یک فعالیت دلالت می‌کند.

انتظارات و ارزش‌ها متأثر از باورهای فرد درباره توانایی خود، دشواری فعالیت^۵، اهداف وی و تجربیات گذشته وی قرار دارند. این باورها، اهداف و تجربیات متأثر از عوامل اجتماعی چون نظر پدر و مادر و معلمان و اطرافیان و بافت فرهنگی جامعه است (ویگفیلد، تانکز و اکلز، ۲۰۰۴). نظریه انتظار-ارزش به نظریه اسناد^۶ نیز ارتباط پیدا می‌کند (ویگفیلد، ۱۹۹۴). در این نظریه منبع کنترل هم بر انگیزه فرد برای پیشرفت تأثیرگذار است. افرادی که منبع کنترل درونی دارند، بیشتر از کسانی که موفقیت خود را به عوامل بیرونی ربط می‌دهند انگیزه دارند. آخرین مؤلفه نظریه ارزش-انتظار مؤلفه تجربیات مثبت قبلی است. افرادی که تجربیات موفق دارند، نظر مثبتی درباره توانایی خود دارند و از این طریق انگیزه آنها برای انجام آن کار در آینده افزایش می‌یابد (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰).

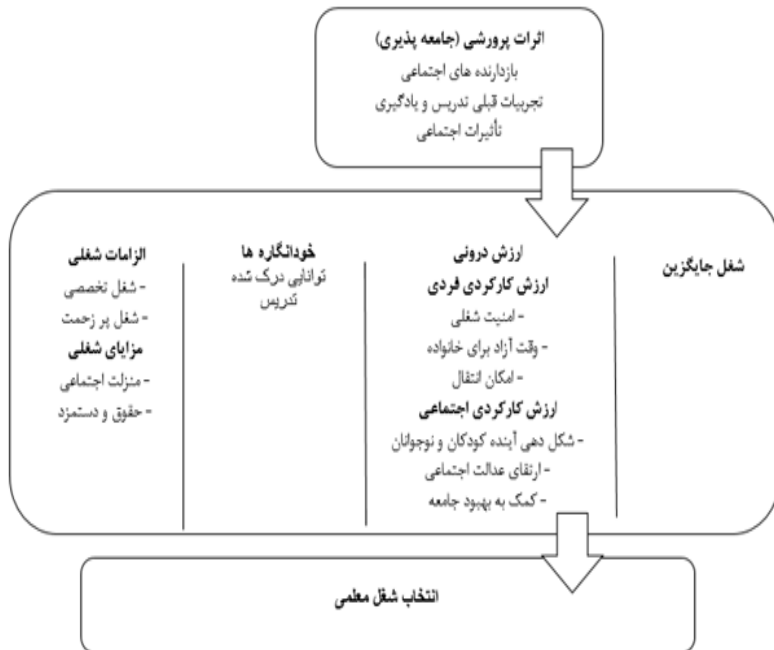
وات و ریچاردسون برای فراهم‌آوردن امکان بررسی نظام‌مند انگیزه‌های شغل معلمی و بر اساس نظریه انتظار-ارزش، مدل و مقیاس FIT-Choice را تهیه کرده‌اند. در مدل FIT-Choice

1. Klassen, Al-Dhafri, Hannok, & Betts
2. Utility Value
3. Attainment Value
4. Costs
5. Ability Self-concept
6. Task Difficulty
7. Wigfield, Tonks, & Eccles
8. Attribution Theory

انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی دوازده سازه را شامل می‌شوند که عبارت‌اند از: توانایی^۱، ارزش درونی، انتخاب معلمی به عنوان شغلی جایگزین^۲ (وقتی فرد موفق نمی‌شود شغل دلخواه خود را به دست آورد به معلمی روی می‌آورد)، امنیت شغلی^۳، زمان برای خانواده^۴، امکان انتقال شغلی^۵ (که ارزش‌های کارکردی فردی^۶ به شمار می‌آیند)، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان^۷، ارتقای عدالت اجتماعی^۸، کمک به بهبود جامعه^۹، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان^{۱۰} (که ارزش‌های کارکردی اجتماعی^{۱۱} محسوب می‌شوند)، تجربیات مثبت قبلی یادگیری و آموزش^{۱۲} و تأثیرات اجتماعی^{۱۳}.

علاوه بر این، مدل FIT-Choice نظر افراد درباره شغل معلمی را نیز بررسی می‌کند و شش سازه شغل تخصصی^{۱۴} (آیا از نظر آنان معلمی شغلی است که نیاز به دانش تخصصی و حرفه‌ای خاصی دارد؟)، شغل پرزحمت^{۱۵} (آیا به نظر آنان معلمی شغلی پر مسئولیتی است که وظایف و بار کاری و عاطفی زیادی را برای معلم به همراه دارد؟)، حقوق و دستمزد^{۱۶} (آیا به نظر آنان در آمد و دستمزد شغل معلمی کافی است؟)، منزلت اجتماعی^{۱۷} (آیا به نظر آنان معلمی شغلی است که در جامعه جایگاه و منزلت دارد؟)، عوامل دلسردکننده اجتماعی^{۱۸} (آیا در میان اطرافیان آنان کسی سعی کرده است آنان را از انتخاب شغل معلمی منصرف کند؟) و رضایت از انتخاب^{۱۹} شغل معلمی (آیا آنان از انتخاب شغل معلمی رضایت دارند؟) را شامل می‌شود. سازه‌های شغل تخصصی و شغل پرزحمت به عنوان الزامات شغل معلمی^{۲۰} و سازه‌های حقوق و دستمزد و منزلت اجتماعی نیز به عنوان مزایای شغل^{۲۱} معلمی نیز قرار می‌گیرند (لین و همکاران، ۲۰۱۲).

1. Ability
2. Fallback Career
3. Job Security
4. Time for Family
5. Job Transferability
6. Personal Utility Value
7. Shape Future of Children/Adolescents
8. Enhance Social Equity
9. Make Social Contribution
10. Work with Children/Adolescents
11. Social Utility Value
12. Prior Teaching and Learning Experiences
13. Social Influences
14. Expertise
15. High demand
16. Salary
17. Social status
18. Social Dissuasion
19. Satisfaction with Choice
20. Task Demands
21. Task Return



شکل ۱: مدل اعتبارسازی شده FIT-Choice، وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲

بر اساس مدل نظری FIT-Choice، وات و ریچاردسون مقیاس FIT-Choice را ساخته‌اند که در مطالعات مختلف روایی و پایایی آن به عنوان ابزاری برای سنجش انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی نشان داده شده است. این مقیاس دارای چهار بخش است. بخش الف یک سؤال بازپاسخ است که از پاسخ‌دهنده می‌خواهد دلایل اصلی خود برای انتخاب شغل معلمی را به طور مختصر بنویسد. بخش ب تحت عنوان عوامل تأثیرگذار با جمله ناقص «من تصمیم گرفتم معلم شوم چون ...» شروع می‌شود و شامل ۳۸ آیتم است که این جمله را کامل می‌کنند و پاسخگو باید در طیف لیکرت هفت نقطه‌ای که از «اصلاً مهم نبوده» شروع و تا «خیلی مهم بوده» ادامه دارد، نظر خود را انتخاب کند. قسمت ج به باورها درباره معلمی می‌پردازد و شامل ۱۴ سؤال در مقیاس لیکرت است. قسمت د شامل ۶ سؤال در مقیاس لیکرت درباره دلایل و انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی است. مقیاس FIT-Choice به زبان‌های مختلفی ترجمه شده و در کشورهایی مانند استرالیا، آمریکا، کانادا، آلمان، نروژ، هلند، سوئیس، کرواسی، ترکیه، عمان و چین به کار رفته است.

نتایج مطالعات ریچاردسون و وات، (۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) در بررسی نگرش‌های معلمی دانشجویان استرالیایی نشان می‌دهد اکثر کسانی که در دوره کارشناسی تربیت معلم شرکت کرده بودند، جزء

خانواده‌های کم درآمد بودند و توانایی، ارزش‌های درونی، تمایل برای کمک به جامعه، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان، و تمایل به کار با بچه‌ها مهمترین انگیزه‌های افراد برای انتخاب شغل معلمی بوده است. ضعیف‌ترین انگیزه‌ها هم عبارت بودند از انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزین و تأثیر اجتماعی (تشویق فرد توسط دیگران به شغل معلمی). بررسی نظر و برداشت افراد نیز نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان معلمی را شغل دشواری می‌دانند که نیازمند دانش تخصصی است و فشار کاری زیادی دارد؛ اما مزیت‌های شغلی (حقوق و موقعیت) چندانی ندارد. با وجود این، میزان رضایت شرکت‌کنندگان از انتخاب شغل معلمی بسیار زیاد است. پژوهشگران معتقدند که این یافته آنان نشان می‌دهد شغل معلمی مزایایی دارد که شاید در شغل‌هایی که حقوق و موقعیت اجتماعی بیشتری دارند موجود نباشد. این نتیجه‌گیری آنان با گزارش آنها از گرایش مهندسان، پزشکان، و کلا و مدیران به شغل معلمی (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۲) همخوانی دارد. بررسی‌های وات و همکاران (۲۰۱۲) در چهار کشور استرالیا، آلمان، نروژ و آمریکا نیز نشان می‌دهد که با وجود شباهت انگیزه‌های معلمی در چهار کشور، دانشجویان کشورهای مختلف نظرات متفاوتی درباره الزامات شغل معلمی و مزایای آن داشتند. یافته‌های کلینچ^۱، وات و ریچاردسون (۲۰۱۲) درباره انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در ترکیه نیز نشان می‌دهد که ارزش‌های کارکردی اجتماعی مهم‌ترین انگیزه این افراد بوده و بعد از آن امنیت شغلی، ارزش‌های درونی و توانایی قرار داشته است. این یافته آنان مشابه یافته برگر و داسکولی^۲ (۲۰۱۲) در سوئیس، یوگوییچ^۳ و همکاران (۲۰۱۲) در کرواسی و لین و همکاران (۲۰۱۲) در چین و آمریکا است که در آنها ارزش درونی و ارزش کارکردی اجتماعی از مهم‌ترین انگیزه‌های افراد برای شغل معلمی بوده و انگیزه کارکردی شخصی کم اهمیت‌ترین دلیل انتخاب شغل معلمی بوده است. نتایج مطالعه کلینچ و همکاران (۲۰۱۲) همچنین نشان می‌دهد که دانشجویان علوم پایه نمرات بیشتری در سازه شغل جایگزین و نمرات کمتری در سایر انگیزه‌های معلمی کسب کرده‌اند.

مطالعات فاکنز-بروما و کانرینوس^۴ (۲۰۱۲) در هلند و کونینگ و رائلند در آلمان نیز نشان می‌دهد که توانایی فردی در تدریس، تمایل به کار با کودکان و نوجوانان و وقت برای خانواده مهم‌ترین دلایل انتخاب شغل معلمی بوده‌اند. کلاسن و همکاران (۲۰۱۱) نیز معتقدند یافته‌های آنان در عمان و کانادا مدل نظری وات و ریچاردسون (۲۰۰۷) را درباره انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی تأیید می‌کند.

در ایران مطالعه‌ای که از مدل نظری و مقیاس FIT-choice برای سنجش انگیزه‌های انتخاب

1. Kılınç

2. Berger, & D'Ascoli

3. Jugović

4. Fokkens-Bruinsma, & Canrinus

شغل معلمی استفاده کرده باشد انجام نشده و مطالعه حاضر اولین مطالعه از این نوع است. آخرین مطالعه درباره انگیزه‌های دانشجویان تربیت معلم را خسروی و عامری (۱۳۹۵) انجام داده‌اند. این مطالعه با استفاده از روش پدیدارشناسانه و انتخاب هدفمند ۱۹ دانشجوی پسر و ۲۰ دانشجوی دختر سال دوم دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند و پرسشنامه‌های بازپاسخ انجام شده است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که دانشجویان پسر امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و اصرار والدین به شغل معلمی و تعطیلات تابستان را انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بیان کرده‌اند. دانشجویان دختر نیز وجود شأن و منزلت اجتماعی، اصرار والدین و داشتن تعطیلات تابستانی را دلیل انتخاب این حرفه بیان کرده‌اند.

سؤالات پژوهش

با توجه به نبود مطالعه‌ای در ایران که انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی بر اساس نظریه انتظار ارزش و مقیاس FIT-Choice را بررسی کرده باشد، این مطالعه در پی یافتن پاسخ پرسش‌های زیر است:

۱. آیا مقیاس بین‌المللی FIT-Choice اعتبار و روایی لازم برای استفاده در بافت کشور ایران و دانشجویان معلمان ایرانی را دارد؟
۲. بر اساس مقیاس FIT-Choice، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با چه انگیزه‌هایی شغل معلمی را انتخاب کرده‌اند؟
۳. بر اساس مقیاس FIT-Choice، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چه برداشت و نظری درباره شغل معلمی دارند؟
۴. آیا تفاوتی بین انگیزه‌های دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در انتخاب شغل معلمی وجود دارد؟
۵. آیا تفاوتی بین برداشت و نظر دانشجویان رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی درباره شغل معلمی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پیمایشی با استفاده از نسخه فارسی اعتبارسازی شده مقیاس FIT-Choice و با شرکت دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان در پردیس شهید بهشتی مشهد انجام شده است. برای اعتبارسازی نسخه فارسی مقیاس FIT-Choice، از روش ترجمه معکوس استفاده شده است. ابتدا این

مقیاس را نگارنده به فارسی ترجمه کرده و سپس یکی از استادان آموزش زبان انگلیسی ترجمه فارسی را بررسی و تأیید کرده و آنگاه یکی دیگر از استادان آموزش زبان انگلیسی نسخه فارسی را به انگلیسی ترجمه کرده است. ترجمه به خانم پرفسور وات در دانشگاه موناش استرالیا که همراه با پرفسور ریچاردسون مقیاس FIT-Choice را طراحی و اعتبارسازی کرده بودند ارسال شد. پس از تأیید صحت و دقت محتوای مقیاس از سوی ایشان، با توجه به اینکه مقیاس FIT-Choice در استرالیا تولید شده و به انگیزه‌های دینی و تقدس شغل معلمی در آن توجهی نشده است، دو آیتم با عنوان سازه تقدس در نسخه فارسی گنجانده شد؛ سپس این پرسشنامه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

برای انتخاب نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش، برای کنترل اثر سال ورود به دانشگاه بر یافته‌های پژوهش، تنها دانشجویان ورودی ۹۵ پردیس شهید بهشتی برای جامعه پژوهشی در نظر آمدند که تعداد آنها ۳۲۰ نفر بود. بر اساس جدول مورگان برای تخمین اندازه نمونه با سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای ۵٪ اندازه نمونه ۱۷۵ نفر تخمین زده شد. برای در نظر گرفتن توزیع رشته‌های علوم پایه و علوم انسانی در نمونه‌گیری، نمونه‌گیری به روش خوش‌های انجام شد و از گروه علوم پایه خوشه‌های آموزش ریاضی (۳۶ نفر)، آموزش فیزیک (۲۵ نفر) و آموزش شیمی (۳۱ نفر) و از گروه علوم انسانی خوشه‌های آموزش ادبیات فارسی (۳۸ نفر)، علوم تربیتی (۲۷ نفر) و راهنمایی و مشاوره (۲۵ نفر) که در مجموع ۱۸۲ نفر هستند، برای شرکت در مطالعه انتخاب شدند و ضمن توضیح هدف پژوهش از آنها خواسته شد تا مقیاس را در صورت تمایل تکمیل کنند. برای اطمینان دادن به شرکت‌کنندگان هویت و نام آنان پرسیده نشد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، آنهایی که بخشی زیادی از آیتم‌های آنها بدون پاسخ گذاشته شده بود حذف شدند و در مجموع ۱۷۳ پرسشنامه برای تجزیه و تحلیل باقی ماندند. جدول ۱ توزیع شرکت‌کنندگان باقیمانده در پژوهش را بر اساس رشته تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: تعداد شرکت‌کنندگان نهایی به تفکیک رشته‌ی تحصیلی

رشته تحصیلی	آموزش ریاضی	آموزش فیزیک	آموزش شیمی	آموزش ادبیات فارسی	علوم تربیتی	راهنمایی و مشاوره	کل
تعداد	۳۲	۲۶	۲۹	۴۴	۱۹	۲۳	۱۷۳

میانگین سنی شرکت‌کنندگان $18/82 \pm 1/1$ سال بود. تحصیلات پدر ۶۸٪ شرکت‌کنندگان دیپلم و زیر دیپلم و تحصیلات مادر ۷۹٪ آنها نیز دیپلم و زیر دیپلم بود. به لحاظ شغلی، پدر ۴۴٪ شرکت‌کنندگان شغل آزاد، ۲۹٪ شغل دولتی داشتند و ۲۳٪ معلم بودند. ۴ درصد افراد نیز شغل پدر

خود را مشخص نکرده بودند. مادر ۷۵٪ از شرکت کنندگان خانه دار، ۳٪ شاغل و ۱۸٪ معلم بودند و ۴ درصد افراد نیز شغل مادر خود را مشخص نکرده بودند.

به لحاظ وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، خانواده ۲۱٪ از شرکت کنندگان درآمد ماهیانه کمتر از یک میلیون تومان، ۲۵٪ درآمدی بین یک تا یکونیم میلیون تومان، ۲۳٪ درآمدی بین یکونیم تا دو میلیون تومان، ۱۳٪ درآمدی بین دو تا دو و نیم میلیون، ۹٪ درآمدی بین دو و نیم تا سه میلیون تومان و ۵٪ درآمدی بیشتر از سه میلیون تومان داشتند. ۴ درصد افراد نیز وضعیت درآمد خانواده خود را مشخص نکرده بودند. به لحاظ محل سکونت نیز ۷۳٪ شرکت کنندگان ساکن مناطق شهری و ۲۵٪ ساکن مناطق روستایی و ۲٪ نیز محل سکونت خود را مشخص نکرده بودند.

روایی و پایایی

در پاسخ به سؤال اول پژوهش درباره پایایی و روایی ترجمه فارسی مقیاس FIT-Choice برای استفاده در ایران، آلفای کرانباخ و روایی سازهای مقیاس ترجمه شده محاسبه شد. بر اساس یافته‌ها، پایایی آلفای کرانباخ کل نسخه فارسی مقیاس FIT-Choice برابر ۰/۹ و پایایی قسمت‌های مختلف مقیاس طبق جدول ۱ است. شایان ذکر است که پایایی بخش شغل دشوار بعد از حذف آیتم شماره ج ۷ به ۰/۶۴ رسیده و با احتساب آیتم شماره ۷ این میزان ۰/۴۸ بوده است.

پس از محاسبه پایایی قسمت‌های مختلف نسخه فارسی مقیاس FIT-Choice، روایی سازهای آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و برای بررسی پایایی هریک از آیتم‌ها جهت باقیماندن در مدل مقادیر همبستگی چندگانه مربع آیتم‌ها محاسبه شد و آیتم‌هایی که مقادیر زیر ۰/۳۰ داشتند (آیتم ب ۸، ب ۱۱، ب ۴۵، ب ۲۲ و ج ۷) به عنوان آیتم‌های دارای پایایی ضعیف از مدل حذف شدند (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). بنابراین، در واقع سازه انتقال شغلی که پایایی آلفای کرانباخ پایینی (۰/۵۴) را در جدول ۲ نیز نشان داده بود از مدل حذف شد.

جدول ۲: پایایی بخش‌های مختلف نسخه فارسی مقیاس FIT-Choice

بخش	پایایی	بخش	پایایی
توانایی تدریس	۰/۸۷	انتقال شغلی	۰/۵۴
ارزش درونی	۰/۸۶	اثرات اجتماعی	۰/۷۳
تجربیات قبلی	۰/۷۵	شغل جایگزین	۰/۶۳
شکلدهی آینده	۰/۸۷	شغل تخصصی	۰/۸۱
کمک به بهبود اجتماع	۰/۸۶	شغل پر زحمت	۰/۶۴

۰/۸۹	منزلت اجتماعی	۰/۸۲	ارتقای عدالت اجتماعی
۰/۸۹	حقوق و دستمزد	۰/۸۹	تمایل به کار با بچه‌ها
۰/۷۴	عوامل دل‌سردکننده	۰/۷۵	امنیت شغلی
۰/۸۷	رضایت از انتخاب معلمی	۰/۸۱	وقت برای خانواده
		۰/۷۶	تقدس

برای بررسی کفایت مقیاس FIT-choice شاخص‌های نیکویی برازش برای انگیزه‌ها و نظرات و برداشت‌های دانشجویان نیز استخراج شد که در جدول ۳ نشان داده شده است. با توجه به جدول ۲ و ۳ می‌توان گفت این مقیاس پس از حذف آیتم‌های ضعیف و اضافه کردن دو آیتم مربوط به تقدس شغل معلمی، پایایی و روایی لازم برای استفاده در میان دانشجومعلم‌ان ایرانی را دارد.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس FIT-Choice

معیارهای افزایشی			معیارهای مطلق			
NFI	TLI	CFI	RMSEA	GFI	Chi-Sq/df	
۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۵۱	۰/۹۱	۲/۲۱	انگیزه‌های معلمی
۰/۹۱	.۰/۹۳	.۰/۹۴	۰/۰۶	.۰/۹۳	۲/۰۵	نظر و برداشت
>.۰/۹	>.۰/۹	>.۰/۹	< ۰/۸	>۰/۹	۲<>۳	

یافته‌ها و نتایج

پس از جمع‌آوری داده‌ها، نرم‌افزار SPSS ۲۱ و Amos ۲۱ برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. برای پاسخ به پرسش دوم و سوم پژوهش درباره انگیزه‌ها و نظرات دانشجومعلم‌ان درباره شغل معلمی، میانگین و انحراف معیار انگیزه‌های مختلف انتخاب شغل معلمی و نظرات شرکت‌کنندگان درباره شغل معلمی محاسبه شد که در جدول ۴ و شکل ۲ ارائه شده است.

همان‌گونه که جدول ۴ و شکل ۲ نشان می‌دهند که انگیزه تقدس شغل معلمی بالاترین و مهم‌ترین انگیزه انتخاب شغل معلمی توسط دانشجومعلم‌ان ایرانی است و بعد از آن انگیزه‌های کمک به بهبود اجتماع و شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان که انگیزه‌های کارکردی اجتماعی هستند و ارزش درونی و توانایی تدریس جزء انگیزه‌های مهم و قابل توجه در انتخاب شغل معلمی هستند. انگیزه‌های کارکردی فردی وقت برای خانواده جزء پایین‌ترین انگیزه‌ها برای شغل معلمی است، اما انگیزه کارکردی فردی امنیت شغلی با میانگین ۵/۱۸ جزء انگیزه‌های مهم انتخاب شغل معلمی به شمار می‌آید. انگیزه انتخاب معلمی به عنوان شغل جایگزین با میانگین ۲/۳۸ نیز پایین‌ترین انگیزه است.

جدول ۴: انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و نظر دانشجو معلمان ورودی ۹۵

انحراف معیار	میانگین	نظر و برداشت	انحراف معیار	میانگین	انگیزه
۱/۲۲	۵/۸۶	شغل تخصصی	۱/۴۴	۵/۷۹	تقدس
۱/۳۰	۵/۷۴	رضایت از انتخاب معلمی	۱/۲۸	۵/۷۱	کمک به بهبود اجتماع
۱/۲۸	۵/۱۴	منزلت اجتماعی	۱/۴۰	۵/۵۴	شکل دهی آینده کودکان
۱/۳۷	۵/۱۲	شغل پر زحمت	۱/۴۵	۵/۴۵	ارزش درونی
۱/۴۸	۳/۷۹	عوامل دل‌سردکننده اجتماعی	۱/۳۷	۵/۲۴	توانایی تدریس
۱/۴۹	۲/۸۱	حقوق و دستمزد	۱/۳۱	۵/۲۴	تجربیات قبلی
			۱/۲۷	۵/۱۸	امنیت شغلی
			۱/۳۸	۵/۱۶	ارتقای عدالت اجتماعی
			۱/۴۹	۵/۰۶	تمایل به کار با بچه‌ها
			۱/۵۳	۴/۳۱	اثرات اجتماعی
			۱/۳۱	۴/۱۲	وقت برای خانواده
			۱/۷۸	۲/۳۸	شغل جایگزین

شکل ۲: انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و نظر دانشجو معلمان ورودی ۹۵



در مورد نظر و برداشت دانشجومعلم‌ان، همانگونه که جدول ۴ و شکل ۲ نشان می‌دهند تخصصی بودن شغل معلمی مهم‌ترین نظر دانشجویان درباره شغل معلمی است. همچنین بسیاری از دانشجویان شغل معلمی را شغلی دشوار و پرزحمت اما دارای منزلت اجتماعی دانسته‌اند و از انتخاب این شغل اعلام رضایت کرده‌اند، گرچه بسیاری از آنان درباره حقوق و دستمزد معلمی نظر مساعدی نداشته و آن را شغل کم‌درآمدی بیان کرده‌اند. جدول ۵ میانگین انگیزه و نظر دانشجومعلم‌ان ایرانی مورد مطالعه را در مقایسه با مطالعات انجام‌شده در سایر کشورها نشان می‌دهد.

جدول ۵: میانگین انگیزه‌ها و نظرات دانشجویان دوره‌های تربیت معلم در مطالعات بین‌المللی (اقتباس از روات و ریچاردمون، ۲۰۱۲)

		انگیزه‌ها												
کشور	توانایی	ارزش دروسی	تجربیات یادگیری و آموزش قبلی		شکل‌دهی آینده کودکان	کمک به بهبود اجتماع	ارتقای عملیات اجتماعی	تمایل به کار با کودکان و نوجوانان	امنیت شخصی	زمان برای خانواده	انتقال شخصی	اثرات اجتماعی	شغل جایگزین	تقدیس
			میانگین	انحراف معیار										
ترکیه	۴/۹۸	۵/۰۸	۵/۲۷	۶/۰۶	۶/۰۶	۶/۱۶	۵/۵۷	۵/۳۱	۵/۳۲	۴/۵۶	۴/۹۱	۳/۸۵	۳/۰۷	-
چین	۴/۳۷	۴/۱۳	۵/۰۹	۵/۱۲	۵/۱۲	۵/۱۹	۴/۶۴	۴/۶۷	۵/۰۱	۴/۴۰	۳/۹۶	۳/۶۶	۳/۳۳	-
آمریکا	۵/۸۳	۵/۷۷	۵/۷۳	۶/۱۸	۶/۱۸	۶/۰۶	۵/۴۲	۵/۹۱	۵/۰۹	۴/۴۸	۴/۳۷	۳/۷۳	۳/۰۴	-
هلند	۴/۹۷	۴/۹۱	۳/۸۳	۴/۷۳	۴/۷۳	۴/۷۳	۳/۷۵	۴/۹۱	۳/۵۵	۳/۳۰	-	۲/۴۴	۳/۵۵	-
کرواسی	۵/۷۳	۵/۹۰	۵/۰۹	۶/۲۲	۶/۲۲	۵/۹۳	۵/۶۷	۶/۲۶	۴/۹۹	۴/۶۴	۳/۹۷	۴/۶۳	۲/۲۳	-
آلمان	۵/۴۵	۵/۷۵	۴/۶۵	۵/۶۴	۵/۶۴	۵/۳۵	۴/۹۶	۵/۸۹	۵/۰۲	۴/۲۹	-	۳/۳۶	۱/۸۴	-
سوئیس	۵/۴۶	۵/۹۴	۴/۳۹	۵/۱۹	۵/۱۹	۵/۱۹	۴/۵۲	۵/۲۸	۳/۹۴	۳/۱۶	-	۲/۶۵	-	-
استرالیا	۵/۶۲	۵/۴۴	۵/۰۲	۵/۵۲	۵/۵۲	۵/۴۰	۴/۸۹	۵/۴۴	۴/۹۶	۳/۸۵	۴/۲۲	۲/۳۰	۲/۰۶	-
ایران	۵/۲۴	۵/۴۵	۵/۲۴	۵/۵۴	۵/۵۴	۵/۷۱	۵/۱۶	۵/۰۶	۵/۱۸	۴/۱۲	-	۴/۳۱	۲/۳۸	۵/۷۹

نظرات و برداشته‌ها

کشور	شغل تخصصی	شغل پرزحمت	میزان اجتماعی	حقوق و دستمزد	دلسرکننده های اجتماعی	رضایت از انتخاب شغل
ترکیه	۵/۲۴	۵/۳۱	۴/۱۸	۳/۲۴	۳/۹۹	۵/۱۶
چین	۷/۷۷	۳/۴۱	۳/۱۳	۳/۵۳	۴/۵۱	۴/۵۴
آمریکا	۵/۴۱	۶/۰۱	۴/۳۳	۷/۴۹	۴/۴۳	۶/۱۱
هلند	۵/۲۵	۵/۲۵	۳/۲۸	۳/۲۹	۳/۳۵	۵/۰۳
کرواسی	۵/۷۶	۵/۵۲	۳/۵۸	۳/۲۱	۳/۴۸	۶/۳۳
آلمان	۵/۷۶	۳/۹۹	۴/۴۲	۴/۴۲	۳/۵۳	۴/۶۴
سوئیس	۵/۸۶	۵/۵۳	۴/۳۱	۴/۷۲	۲/۵۲	-
استرالیا	۵/۳۲	۶/۰۸	۴/۰۸	۳/۳۳	۴/۰۷	۵/۹۰
ایران	۵/۸۶	۵/۱۲	۵/۱۴	۲/۸۱	۳/۷۹	۵/۷۴

پرسش چهارم و پنجم این پژوهش این بوده است که با توجه به اینکه دانش‌آموزانی که در رشته‌های ریاضی و علوم تجربی در دوره متوسطه تحصیل کرده‌اند، معمولاً امید به تحصیل در رشته‌های پزشکی و مهندسی دارند، آیا انگیزه دانشجویان رشته‌های علوم پایه برای انتخاب شغل معلمی و نظر آنان درباره شغل معلمی با انگیزه‌ها و نظرات دانشجویان رشته‌های علوم انسانی متفاوت است؟

جدول ۵ میانگین انگیزه‌های دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه و نظر آنان درباره شغل معلمی را نشان می‌دهد. در کل دانشجویان رشته‌های علوم پایه در همه انگیزه‌ها و نظرات میانگین کمتری را نشان داده‌اند؛ اما برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شده است.

جدول ۶: انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی و نظر دانشجویان به تفکیک رشته‌های علوم پایه و انسانی

میانگین		نظر و برداشت	میانگین		انگیزه
علوم پایه N=۸۶	علوم انسانی N= ۸۵		علوم پایه N= ۸۶	علوم انسانی N= ۸۵	
۵/۶۸	۶/۰۳	شغل تخصصی	۵/۴۱	۶/۱۴	تقدس
۵/۱۴	۶/۰۶	رضایت از انتخاب معلمی	۵/۳۶	۶/۰۳	کمک به بهبود اجتماع
۴/۸۳	۵/۴۳	منزلت اجتماعی	۵/۲۸	۵/۷۵	شکل دهی آینده کودکان
۵/۰۹	۵/۱۴	شغل پر زحمت	۴/۹۷	۵/۸۹	ارزش درونی
۴/۱۲	۳/۴۶	عوامل دلسردکننده	۴/۸۹	۵/۵۶	توانایی تدریس
۲/۴۰	۳/۲۱	حقوق و دستمزد	۴/۹۱	۵/۵۳	تجربیات قبلی
			۵/۰۹	۵/۲۲	امنیت شغلی
			۴/۹۱	۵/۳۵	ارتقای عدالت اجتماعی
			۴/۸۱	۵/۲۵	تمایل به کار با بچه‌ها
			۴/۱۱	۴/۴۴	اثرات اجتماعی
			۴/۱۹	۴/۰۲	وقت برای خانواده
			۲/۷۲	۲/۰۲	شغل جایگزین

پس از بررسی و اطمینان از وجود پیش‌فرض‌های لازم برای انجام تحلیل واریانس چندمتغیره، دو آزمون برای انگیزه‌ها و نظرات انجام شد که جدول ۷ نتایج آن را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیره برای تفاوت انگیزه‌ها و نظرات دانشجویان علوم پایه و انسانی

		Value	F	df	Error df	.Sig	Effect size
انگیزه	W i l k s ' L a m b d a	۰/۸۴۰	۲/۵۱	۱۲	۱۵۸	۰/۰۰۵	۰/۱۶
نظرات		۰/۸۸	۳/۵۷	۶	۱۶۶	۰/۰۰	۰/۱۱

با توجه به جدول شماره ۷، تفاوت بین انگیزه‌های دانشجومعلم‌ان رشته‌های علوم پایه و انسانی و همچنین تفاوت بین نظرات آنها، تفاوت معناداری است ($P > 0.05$). اندازه تأثیر (ضریب تأثیر) نیز مقدار زیادی به شمار می‌آید (دورنیه، ۲۰۰۷) که بر اساس آن ۱۶٪ از تفاوت بین انگیزه‌های دو گروه و ۱۱٪ از تفاوت بین نظرات آنها با رشته تحصیلی آنان قابل توضیح است.

برای فهم بهتر انگیزه‌هایی که بین دو گروه تفاوت معنادار دارند، تک‌تک انگیزه‌ها بررسی شدند که نتایج آن در جدول ۸ آمده است. با در نظر گرفتن اثر بانفرونی، سطح معناداری در جدول ۸ مقدار ۰/۰۰۴ در نظر گرفته شد. نتایج نشان می‌دهد با در نظر گرفتن سطح معناداری اصلاح‌شده، انگیزه‌های تقدس، کمک به بهبود اجتماع، ارزش درونی، توانایی تدریس و تجربیات مثبت قبلی در دو گروه تفاوت معناداری داشته و دانشجویان علوم پایه انگیزه کمتری نشان داده‌اند.

جدول ۸: آزمون معناداری تفاوت بین هریک از انگیزه‌ها در دانشجویان علوم پایه و انسانی

Effect size	sig	F	Mean Square	
۰/۰۶	*۰/۰۰	۱۱/۵۷	۲۲/۶۸	تقدس
۰/۰۷	*۰/۰۰	۱۲/۶۶	۱۹/۴۷	کمک به بهبود اجتماع
۰/۰۳	۰/۰۲	۵/۰۲	۹/۶۰	شکل‌دهی آینده کودکان
۰/۱۰	*۰/۰۰	۱۸/۹۳	۳۵/۸۲	ارزش درونی
۰/۰۶	*۰/۰۰	۱۰/۶۴	۱۸/۹۳	توانایی تدریس
۰/۰۶	*۰/۰۰	۱۰/۳۹	۱۶/۷۷	تجربیات مثبت قبلی
۰/۰۳	۰/۵۰	۰/۴۳	۰/۷۳	امنیت شغلی
۰/۰۴	۰/۰۳	۴/۳۹	۸/۱۳	ارتقای عدالت اجتماعی
۰/۰۲	۰/۰۵	۳/۷۵	۸/۰۹	تمایل به کار با بچه‌ها
۰/۰۱	۰/۱۶	۱/۹۹	۴/۵۱	اثرات اجتماعی
۰/۰۰	۰/۳۹	۰/۷۲	۱/۲۳	وقت برای خانواده
۰/۰۴	۰/۰۱	۶/۶۶	۲۰/۴۴	شغل جایگزین

انتظاری نیست. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه خسروی و عامری (۱۳۹۵) که با روش کیفی در ایران انجام شده تا حد زیادی متفاوت است؛ زیرا بر اساس مطالعه آنان انگیزه‌های کارکردی فردی نظیر امنیت شغلی، فرار از خدمت سربازی، وجود حقوق و مزایای دوران تحصیل و تعطیلات تابستان (وقت برای خانواده) و انگیزه اثرات اجتماعی (اصرار والدین به شغل معلمی) مهمترین انگیزه‌های انتخاب معلمی دانشجومعلمان گزارش شده است؛ اما نتایج مطالعه حاضر انگیزه‌های سطح بالاتر را جزء مهمترین انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی یافته است و انگیزه امنیت شغلی تنها انگیزه کارکردی فردی است که در این مطالعه جزء مهمترین انگیزه‌هاست. شاید دلیل این تفاوت، تفاوت سال ورود نمونه حاضر و نمونه خسروی و عامری به دانشگاه باشد؛ در حالی که نمونه خسروی و عامری ورودی سال ۹۱ بوده‌اند، نمونه مطالعه حاضر ورودی ۹۵ است که با دقت و توجه بیشتری برای شغل معلمی انتخاب شده‌اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در شیوه انتخاب دانشجومعلمان در سال‌های گذشته پیشرفت بوده و دانشجومعلمانی با انگیزه‌های درونی و اجتماعی بیشتری به دانشگاه راه یافته‌اند. دلیل دیگر تفاوت بین یافته‌های این مطالعه و مطالعه خسروی و عامری می‌تواند تفاوت روش‌های پژوهش باشد که در این مطالعه روش پیمایشی و در مطالعه آنان روش کیفی به کار رفته است. مقایسه انگیزه‌های دانشجومعلمان ایرانی با دانشجومعلمان سایر کشورها که در جدول ۵ آمده نیز تأمل‌انگیز است. نگاهی کلی به ارقام جدول ۵ نشان‌دهنده شباهت نسبی انگیزه‌های دانشجومعلمان ایرانی با انگیزه‌های دانشجومعلمان سایر کشورهاست. تقریباً در همه کشورهای بررسی شده با مقیاس FIT-Choice، انگیزه‌های توانایی، ارزش درونی و انگیزه‌های کارکردی اجتماعی، انگیزه‌های مهمتری نسبت به انگیزه‌های کارکردی فردی هستند. در اغلب کشورها (به جز سوئیس و هلند) انگیزه امنیت شغلی جزء انگیزه‌های کارکردی فردی مهم در انتخاب شغل معلمی است و در همه کشورها انگیزه انتخاب شغل معلمی به عنوان شغل جایگزینی که فرد پس از موفق‌نشدن در دستیابی به شغل دلخواه خود به آن روی می‌آورد، پایین‌ترین انگیزه برای انتخاب شغل معلمی است.

درباره نظرات و برداشت‌های دانشجومعلمان از شغل معلمی دانشجومعلمان ایرانی همچون دانشجومعلمان سوئیس معلمی را شغل تخصصی قلمداد کرده و بیشترین میانگین را در این مورد در مقایسه با سایر کشورها کسب کرده‌اند. دانشجومعلمان ایرانی همچنین شغل معلمی را شغلی پرزحمت می‌دانند که میانگین آنها بیشتر از میانه طیف قرار دارد؛ اما از این نظر تنها بالاتر از دانشجومعلمان چین و آلمان قرار دارند و دانشجومعلمان سایر کشورها معلمی را شغل پرزحمت‌تری نسبت به دانشجومعلمان ایرانی دانسته‌اند؛ در صورتی که به لحاظ منزلت اجتماعی دانشجومعلمان ایرانی بالاترین میانگین را نسبت به دانشجومعلمان سایر کشورها کسب کرده‌اند که این خود حاکی از آن است که در جامعه ایرانی معلمی از جایگاه والاتری برخوردار بوده و این انگیزه مهمی برای

افراد است تا با وجود اینکه معلمی را شغل تخصصی و پرزحمت و کم‌درآمدی به شمار می‌آورند، نگاه مثبتی به جایگاه شغل معلمی دارند و انگیزه ورود به این شغل را نیز داشته باشند. به لحاظ حقوق و دستمزد معلمی، دانشجومعلم‌ان ایرانی پس از دانشجومعلم‌ان آمریکایی پایین‌ترین میانگین را کسب کرده‌اند؛ یعنی به نظر آنان شغل معلمی شغلی با درآمد پایین به شمار می‌آید؛ اما تقریباً در همه کشورها، میانگین نظر دانشجومعلم‌ان درباره حقوق و دستمزد پایین‌تر از میانگین سایر نظرات است که این خود نشان‌دهنده آن است که در هیچ‌یک از این کشورها به جز سوئیس و آلمان معلمی شغل پردرآمدی محسوب نمی‌شود. به لحاظ دل‌سردکننده‌های اجتماعی، میانگین دانشجومعلم‌ان ایرانی بالاتر از میانه طیف قرار دارد که این خود نشان می‌دهد که اطرافیان و افراد اجتماع سعی در منصرف کردن دانشجومعلم‌ان از انتخاب شغل معلمی داشته‌اند. در همه کشورها به جز سوئیس این میانگین بیشتر از میانه طیف است و در کشورهای ترکیه، چین، آمریکا و استرالیا این میانگین بیشتر از میانگین ایران است؛ یعنی در این کشورها عوامل اجتماعی نقش مایوس‌کننده‌تری نسبت به شغل معلمی دارند؛ اما با وجود این موضوع، دانشجومعلم‌ان ایرانی رضایت بیشتری از انتخاب شغل معلمی دارند و میانگین رضایت شغلی پس از میانگین شغل تخصصی بیشترین میانگین در نظرات و برداشت‌های آنان نسبت به شغل معلمی است. این نکته همان‌طور که وات و ریچاردسون (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند، نشان می‌دهد که جنبه‌های مثبتی از شغل معلمی برای شرکت‌کنندگان وجود دارد که تخصصی بودن و پرزحمت بودن شغل معلمی و حقوق و دستمزد پایین آن نمی‌تواند رضایت آنها از انتخاب آن را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این نوع انگیزه‌های آنان یعنی انگیزه‌های کارکردی اجتماعی و انگیزه‌های ارزش درونی و توانایی نیز اثر منفی حقوق و دستمزد کم و شغل پرزحمت و تخصصی را کاهش داده باشد. در مقایسه با سایر کشورها، رضایت از انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلم‌ان ایرانی پس از کرواسی، آمریکا و استرالیا قرار دارد. نکته جالب توجه این است که در سوئیس که بالاترین میانگین در نظر دانشجومعلم‌ان درباره حقوق و دستمزد را داشته، سازه رضایت از انتخاب شغل در روایی سازه‌ای حذف شده و در آلمان که از این نظر پس از سوئیس بیشترین میانگین را داشته، میانگین رضایت از انتخاب شغل معلمی کمتر از سایر کشورها قرار دارد که می‌تواند مؤید این نکته باشد که حقوق و دستمزد تنها عامل مؤثر بر رضایت شغلی نیست.

دیگر یافته این مطالعه آن است که دانشجومعلم‌ان رشته‌های علوم پایه در مجموع نسبت به دانشجومعلم‌ان رشته‌های علوم انسانی انگیزه‌های کمتری برای شغل معلمی دارند و میانگین نظرات و برداشت‌های آنان نیز از میانگین دانشجومعلم‌ان علوم انسانی کمتر است؛ اگرچه پس از اصلاح سطح معناداری فقط تفاوت نظر درباره حقوق و دستمزد به لحاظ آماری معنادار شده است. این یافته با یافته کلینچ، وات و ریچاردسون در ترکیه همخوان است که در آن دانشجویان علوم پایه انگیزه‌های کمتری نسبت به دانشجویان رشته‌های غیرعلوم پایه داشته‌اند. دلیل این تفاوت می‌تواند بازار کار

بهرتر برای دانش‌آموزان رشته‌های تجربی و ریاضی باشد؛ به گونه‌ای که این دانش‌آموزان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها فرصت تحصیل در رشته‌های مهندسی و رشته پزشکی و زیرمجموعه پزشکی نظیر پرستاری، علوم آزمایشگاهی، رادیولوژی و غیره را دارند که امکان جذب آنان در بازار کار دولتی و غیردولتی را نیز برای آنان فراهم می‌آورد. علاوه بر این، دانش‌آموزان رشته‌های علوم پایه معمولاً آرزوها و انتظارات زیادی را از خود و آینده خود دارند که می‌تواند بر انگیزه‌ها و نظرات آنان برای شغل معلمی تأثیرگذار باشد.

در پایان، اگرچه نتایج این مطالعه انگیزه‌ها و نظرات نسبتاً مطلوب دانشجویان را نشان می‌دهد، پیشنهاد می‌شود که با انجام مصاحبه‌های دقیق و عمیق در آزمون‌های ورودی دانشگاه فرهنگیان زمینه‌ای فراهم شود تا افراد با انگیزه‌های درونی و کارکردی اجتماعی بیشتر وارد این حرفه شوند و در طول دوره تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان نیز به انگیزه‌های تحصیلی و انتخاب معلمی دانشجویان توجه ویژه شود تا نه تنها این سطح از انگیزه حفظ شود، بلکه بتوان آن را ارتقا داد. از جمله موارد مهم در دانشگاه فرهنگیان که تحقیقات پیشین (اقتصادی، ۲۰۱۶) نشان داده است بر سطح انگیزه دانشجویان تأثیرگذارند، کارورزی و معلمان راهنما هستند. بنابراین توجه ویژه به انتخاب معلمان راهنمای علاقه‌مند و کارآمد از ضروریات حفظ و ارتقای سطح انگیزه دانشجویان به نظر می‌رسد. آگاهی مدرسان و استادان دانشگاه فرهنگیان از نوع انگیزه‌های دانشجویان نیز می‌تواند به برنامه‌ریزی بهتر برای تقویت و حفظ انگیزه‌ها کمک کند؛ چرا که با وجود انگیزه‌های درونی و سطح بالاتر در دانشجویان، توجه به برنامه‌های درسی غیررسمی ضرورت می‌یابد تا فرصت بیشتری برای شناخت و تقویت انگیزه‌ها در اختیار دانشجویان و استادان قرار گیرد. همچنین، آگاهی از نوع انگیزه‌های دانشجویان می‌تواند بر محتوای درسی و نوع فعالیت‌های کلاسی نیز مؤثر باشد. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان‌دهنده لزوم تغییر نوع نگاه کارکنان و مدرسان به دانشجویان به عنوان کسانی که با انگیزه‌های کارکردی فردی قوی‌تر وارد این حرفه شده‌اند می‌باشد؛ چرا که چنین نگاهی می‌تواند موجب بی‌انگیزگی دانشجویان گردد (اقتصادی، ۲۰۱۶). علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود که از طریق ارتباط مؤثر با آموزش و پرورش جنبه‌های مثبت و مزایای اجتماعی و معنوی شغل معلمی برای دانش‌آموزان بیان گردد تا انگیزه‌های معلمی و نظرات مثبت درباره معلمی را در دانش‌آموزان تقویت شده و در نتیجه در رشته‌های علوم پایه نیز دانش‌آموزان با انگیزه‌های بیشتری وارد حرفه معلمی شوند.

تقدیر و تشکر:

نویسنده بر خود لازم می‌داند از همه‌ی دانشجویان معلمانانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند قدردانی کند. همچنین از معاونت آموزشی و پژوهشی پردیس شهید بهشتی و همکاران ارجمند آقایان دکتر

عباس میرشجاعیان، دکتر مجید حیدری، دکتر مجید دانایی، دکتر علی سعیدی و آقای حمیدرضا همت آبادی که نسخه‌ی اولیه‌ی این پژوهش را مطالعه و در طول اجرای آن نیز نویسنده را از نظرات سازنده خود آگاه کرده‌اند تشکر نماید. سپاس و تشکر ویژه نیز از داور محترم که با دقت و وسواس نسخه‌ی اولیه مقاله را مطالعه و نظرات ارزشمندی جهت بهبود و ارتقای سطح آن ارائه فرمودند بر عهده نویسنده است.

- ابارشی، احمد و حسینی، سید یعقوب (۱۳۹۱). *مدلسازی معادلات ساختاری*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان* (۱۳۹۱). دانشگاه فرهنگیان.
- خسروی، رحمت‌اله و بنی‌عامریان، مریم (۱۳۹۵). *کاوشی بر منطق انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجومعلمان (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)*. مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم.

- Berger, J. L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 317-341.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- Eccles, J. S. (2005). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (110), 7-14.
- Eghtesadi, Ahmad Reza (2016). *Demotivating Factors among ELT Students of Farhangian University of Mashhad: A Grounded Theory*. Paper presented in the First Conference on the Current Practice and Future Directions of ELT in Iranian Schools. https://www.civilica.com/Paper-ELTMAZAN01-ELT-MAZAN01_018.html
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.

- Jugović, I.; Marušić, I.; Pavin Ivanec, T. & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Kılınç, A.; Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 199-226.
- Klassen, R. M.; Al-Dhafri, 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.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Lin, E.; Shi, Q.; Wang, J.; Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 227-248.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 475-489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). Emerald Group Publishing Limited.
- 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.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-

428.

- 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.
- 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.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A.; Tonks, S. & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, 4, (pp. 165-195). Greenwich: Information Age.