

انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته

احمدرضا اقتصادی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، مشهد، ایران)
a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

چکیده

در این پژوهش که با استفاده از رویکرد آمیخته^۱ انجام شده، وضعیت انگیزشی و دلایل بی‌انگیزگی برخی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد بررسی شده است. در ابتدا و با استفاده از رویکرد کیفی نظریه داده‌بنیاد^۲، با ۱۷ دانشجوی دختر و پسر مصاحبه شد. نتایج نشان داد که از جمله عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان، عدم علاقه اولیه به معلمی، عدم آشنایی با دوره دبیری یا آموزش زبان انگلیسی قبل از انتخاب رشته، محیط و فضای دلسردکننده، امنیت شغلی، ویژگی‌های خاص دانشگاه از قبیل عدم وجود امکانات کافی و محدودیت‌های مقررات و سخت‌گیری استادان است. سپس براساس یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد و پس از اعتبارسازی، بین تمامی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد توزیع شد. نتایج مرحله کمی نیز نتایج کیفی را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که برای ایجاد فضای انگیزشی برای دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، توجه ویژه‌ای باید صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: بی‌انگیزگی، دانشجومعلم، نظریه داده‌بنیاد، تحقیق آمیخته

1. Mixed-methods approach
2. Grounded theory

۱. مقدمه

انگیزه یکی از مهم‌ترین متغیرهای عاطفی است. آن گونه که براون^۱ (۲۰۱۴، ص. ۱۵۸) بیان می‌کند موفقیت یا عدم موفقیت بسیاری از فعالیت‌های یادگیری و آموزش به آن بستگی دارد و مطالعات و تحقیقات بی‌شماری نشان می‌دهند «انگیزه، کلید اصلی موفقیت در یادگیری است». دورنیه^۲ (۲۰۱۰) نیز معتقد است انگیزه عموماً به‌عنوان نخستین عامل عاطفی موفقیت در یادگیری زبان دوم است، حال آنکه استعداد مهم‌ترین عامل شناختی برای این موفقیت به‌شمار می‌آید.

دورنیه (۲۰۰۱، ص. ۱) بسیار ساده، انگیزه را «مفهومی انتزاعی و فرضی که ما برای توضیح دلایل چگونگی فکر و عملکرد مردم به‌کار می‌بریم» تعریف می‌کند. دورنیه و آتو^۳ (۱۹۹۸) نیز انگیزه را برانگیختگی پویا و متغییری تعریف می‌کنند که علاوه بر آغاز و جهت‌دهی فرایندهای شناختی در فرد، آن‌ها را تنظیم می‌کند، افزایش می‌دهد و ارزش‌یابی می‌کند و براساس آن فرد خواسته‌های خود را اولویت‌بندی و اجرا می‌کند.

اهمیت انگیزه تا آنجاست که به‌زعم دورنیه (۲۰۰۵) بدون انگیزه کافی حتی توانمندترین افراد نیز نمی‌توانند به اهداف بلندمدت دست یابند و برنامه‌های درسی مناسب و تدریس‌های خوب به‌تنهایی نمی‌توانند موفقیت دانش‌آموزان را تضمین نمایند. دورنیه (۲۰۰۵، ص. ۶۵) می‌افزاید «انگیزه بالا می‌تواند بسیاری از نارسایی‌ها را جبران کند».

به اعتقاد دورنیه (۲۰۱۰) کیفیت روابط بین اعضای کلاس، انسجام و نزدیکی بین اعضای گروه و احساس «ما» بودن و هنجارهای گروهی از جمله عوامل مؤثر بر ایجاد یک محیط انگیزشی می‌باشد. او معتقد است هنجارهای کلاسی می‌تواند به‌نحو چشم‌گیری موفقیت‌ها و دستاوردهای آموزشی و روحیه کار دانش‌آموزان و دانشجویان را کاهش یا افزایش دهد.

1. Brown
2. Dornyei
3. Otto

یکی از مفاهیم نزدیک به انگیزه که دورنیه (۲۰۰۵) معتقد است خیلی مورد توجه قرار نگرفته مفهوم بی‌انگیزگی^۱ است که نیمهٔ تاریک انگیزه به‌شمار می‌آید (ساکوی و کاوی^۲، ۲۰۱۱). فراگیر بی‌انگیزه آن گونه که دورنیه و یوشیدا^۳ (۲۰۱۱) تعریف می‌کنند «کسی است که قبلاً انگیزه داشته اما انگیزهٔ علاقه یا دل‌بستگی‌اش را به‌دلایلی از دست داده است (ص. ۱۳۸) و بر این اساس بی‌انگیزگی را «نیروهای خارجی خاصی که بنیان‌های انگیزشی فرد برای عمل و اقدام را کاهش داده یا تضعیف می‌کنند» تعریف می‌نمایند. اما برخی محققان (همچون آرای^۴، ۲۰۰۴؛ فالوت و مارویاما^۵، ۲۰۰۴ به‌نقل از صحرارگرد و علیمراد^۶، ۲۰۱۳) معتقدند که بی‌انگیزگی تنها به‌دلایل بیرونی رخ نمی‌دهد بلکه عوامل درونی مانند عدم اعتماد به‌نفس و رویکرد منفی ممکن است تا حد زیادی منجر به بی‌انگیزگی شوند.

دورنیه (۲۰۱۱b، ص. ۱۵) دلایل بی‌انگیزگی را که به‌شرح زیر بیان می‌کند:

۱. شخصیت معلمان و تعهد، توانمندی و روش‌های تدریس آنان؛
۲. عدم وجود امکانات کافی (مانند کلاس‌های خیلی شلوغ، تغییر مداوم معلمان، سطح نامناسب کلاس)؛
۳. رویکرد منفی نسبت به موضوع یادگیری؛
۴. ماهیت اجباری موضوع یادگیری و عدم وجود علاقه؛
۵. کتاب‌های درسی مورد استفاده در کلاس.

پژوهش‌های گوناگونی در ایران و جهان بی‌انگیزگی فراگیران زبان انگلیسی را بررسی کرده است و عواملی چون کتاب‌های درسی، امکانات ناکافی مدرسه یا دانشگاه، نمرات امتحانی، روش‌های تدریس غیرارتباطی، توانمندی معلمان و سبک تدریس آنان، نبود علاقه به یادگیری زبان خارجی در زبان‌آموزان، نبود انگیزهٔ درونی،

-
1. Demotivation
 2. Sakui & Cowie
 3. Ushioda
 4. Arai
 5. Falout & Maruyama
 6. Sahragard & Alimorad

رویکرد زبان‌آموزان به سخنگویان زبان انگلیسی را جزو عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی زبان‌آموزان ذکر کرده‌اند.

چامبرز^۱ (۱۹۹۳)، به نقل از ترانگ و بالداف^۲، (۲۰۰۷) در بررسی نظرات معلمان زبان و دانش‌آموزان درباره علل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دریافت که آن‌ها نظرات متفاوتی دارند به گونه‌ای که معلمان منشأ بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را عوامل روان‌شناختی، نگرشی، اجتماعی، تاریخی و مکانی ذکر کرده‌اند، حال آنکه دانش‌آموزان به عواملی نظیر تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس و رفتارهای معلم اشاره کرده‌اند.

کیکوچی (به نقل از کیکوچی و ساکائی^۳، ۲۰۰۹) نیز با توزیع پرسش‌نامه میان ۴۷ دانشجو به مطالعه بی‌انگیزگی در آن‌ها پرداخته و عواملی چون رفتار معلمان، روش آموزشی دستور، ترجمه، آزمون محور بودن آموزش‌ها، حافظه محور بودن آموزش‌ها و کتاب‌های درسی را از جمله عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی گزارش کرده است.

کیکوچی و ساکائی (۲۰۰۹) همچنین با بررسی عوامل بی‌انگیزگی زبان‌آموزان به عواملی مانند کتاب‌های درسی، عدم وجود امکانات کافی، روش‌های آموزشی غیرارتباطی، توانمندی‌های معلمان و سبک تدریس آنان اشاره کرده‌اند.

فالوت، الوود و هود^۴ (۲۰۰۹) نیز با بررسی بی‌انگیزگی ۹۰۰ دانشجوی ژاپنی زبان انگلیسی که از طریق پرسش‌نامه‌ای ۵۲ سؤالی انجام شد، عوامل بیرونی (صمیمیت معلمان، روش تدریس دستور، ترجمه و سطح درس)، عوامل درونی (اعتماد به نفس، خودکوچک‌شماری و احساس اهمیت) و سه عامل واکنشی یعنی رفتارهایی را که دانشجویان برای مقابله با بی‌انگیزگی از خود نشان می‌دهند و شامل اجتناب، درخواست کمک و لذت‌جویی می‌شود، عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان ذکر

1. Chambers

2. Trang & Baldauf

3. Kikuchi & Sakai

4. Falout, Elwood & Hood

کرده‌اند. به گفته این پژوهشگران، رفتارهای ناخوشایند و بداخلاقی استادان از عوامل بسیار مهم در بی‌انگیزگی دانشجویان است.

جمیری^۱ (۲۰۱۱) در بررسی عوامل بی‌انگیزگی در یادگیری زبان انگلیسی در میان دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، آزاد اسلامی و پیام‌نور، به عواملی نظیر معلمان، بی‌انگیزگی اولیه دانشجویان، عدم اعتماد به نفس، نمره آزمون‌ها و عدم امکانات کافی در دانشگاه‌ها اشاره کرده است.

غدیرزاده، هشترودی و شکری^۲ (۲۰۱۲) نیز با استفاده از پرسش‌نامه ساکائی و کیکوچی (۲۰۰۹) به بررسی بی‌انگیزگی در میان ۲۶۰ دانشجو پرداخته‌اند و عدم باور به داشتن توانایی یادگیری، نبود انگیزه درونی، شیوه‌های تدریس نامناسب استادان، محتوای نامناسب تدریس و نبود امکانات کافی در دانشگاه‌ها را به‌عنوان عوامل مهم بی‌انگیزگی گزارش کرده‌اند.

در تلاش برای فهم عوامل بی‌انگیزگی زبان‌آموزان ایرانی، کیوان‌پناه و قاسمی^۳ (۲۰۱۱) نیز پرسش‌نامه‌ای ۳۲ سؤالی را بین ۳۲۷ دانش‌آموز دبیرستانی و دانشجو توزیع نمودند و پس از تحلیل یافته‌ها، به عواملی همچون محتوای یادگیری امکانات، رویکرد زبان‌آموزان به سخنگویان بومی زبان، معلمان، تجارب ناموفق در یادگیری زبان، و رویکرد نسبت با یادگیری زبان دوم به‌عنوان عوامل بی‌انگیزگی اشاره کرده‌اند.

صحرارگرد و علیمراد^۴ (۲۰۱۳) نیز در مطالعه بی‌انگیزگی دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی اعتماد به نفس ناکافی، توانمندی و سبک تدریس معلمان، عدم علاقه به زبان انگلیسی، کمبود امکانات، محتوای درسی و تمرکز بر دستور زبان را به‌عنوان عوامل بی‌انگیزگی ذکر کرده‌اند.

در مطالعه دیگری در ایران، معین‌وزیری و رزمجو^۵ (۲۰۱۴) به بررسی عوامل بی‌انگیزگی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، آزاد اسلامی و پیام‌نور در درس زبان

1. Jomairi

2. Ghadirzadeh, Hashtroudi, & Shokri

3. Kaivanpanah & Ghasemi

4. Sahragard & Alimorad

5. Moiiinvaziri & Razmjoo

عمومی پرداخته‌اند و به عواملی چون مشکلات نظام آموزشی، شخصیت و روش تدریس استادان، کمبود عزت نفس و انگیزه درونی، عدم اهمیت زبان انگلیسی در جامعه و کمبود انگیزه بیرونی اشاره کرده‌اند.

در بررسی مطالعات ملی و بین‌المللی، پژوهش خاصی که به بررسی علت بی‌انگیزگی در میان دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی پرداخته باشد، یافت نشد. اما خسروی و بنی‌عامریان (۱۳۹۵) به بررسی انگیزه‌های دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر رجایی با استفاده از روش پدیدارشناسانه و انتخاب هدفمند ۱۹ دانشجوی پسر و ۲۰ دانشجوی دختر سال دوم و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند و پرسش‌نامه‌های باز، پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی است 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.

اقتصادی (۱۳۹۶) نیز با استفاده از نظریه ارزش-انتظار و مدل FIT-choice به بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی توسط دانشجومعلم‌ان ورودی ۹۵ دانشگاه فرهنگیان مشهد پرداخته است و یافته‌های وی حاکی از آن است انگیزه تقدس شغل معلمی مهم‌ترین انگیزه است و پس از آن انگیزه‌های کارکردی اجتماعی شامل کمک به بهبود اجتماع، شکل‌دهی آینده کودکان و نوجوانان، و انگیزه ارزش درونی و توانایی تدریس و تجربیات یادگیری و آموزش قبلی قرار دارند. انگیزه کارکردی فردی امنیت شغلی نیز جزو انگیزه‌های مهم بود اما سایر انگیزه‌های فردی مانند وقت آزاد برای خانواده در رده‌های پایین‌تر قرار داشتند. علی‌رغم اینکه دانشجومعلم‌ان شغل معلمی را شغلی تخصصی و پرزحمت و کم‌درآمدی تلقی کرده‌اند، رضایت بالایی از انتخاب این شغل نشان دادند. شایان ذکر است شرکت‌کنندگان در پژوهش خسروی و بنی‌عامریان (۱۳۹۵) و اقتصادی (۱۳۹۶) دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی نبوده‌اند.

۲. روش‌شناسی پژوهش

۲.۱. بیان مسئله و اهمیت پژوهش

هدف از این پژوهش که داده‌های آن در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ جمع‌آوری شده، بررسی سطح انگیزه دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد و یافتن علت بی‌انگیزگی احتمالی آنان بود. دانشگاه فرهنگیان تنها دانشگاهی است که در کشور مسئولیت تربیت معلم را بر عهده دارد دانشجویانی را تربیت می‌کند که پس از فراغت از تحصیل خود به شغل معلمی خواهند پرداخت. نگارنده در برخورد با بسیاری از دانشجومعلم‌ان سال آخر آموزش زبان انگلیسی (ورودی ۹۱) متوجه سطح پایین انگیزه آنان شد، طوری که همواره یکی از دلایل عدم پویایی و فعالیت خود در کلاس را نبود انگیزه بیان می‌کردند. این موضوع با توجه به اینکه این افراد خود معلم می‌شوند بسیار حائز اهمیت است، چراکه چگونه ممکن است معلم بی‌انگیزه بتواند دانش‌آموزان با انگیزه‌ای تربیت نماید؟ بنابراین یافتن سطح انگیزه، دلایل بی‌انگیزگی و راهکارهای تقویت انگیزه دانشجویان از اهداف و دلایل اهمیت این پژوهش است.

۲.۲. روش پژوهش

این پژوهش، مطالعه‌ای آمیخته است که از روش‌های کیفی و کمی استفاده نموده است. در مرحله اول که مرحله کیفی است، برای رسیدن به دریافتی مطمئن از دلایل بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد، از روش نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. در مرحله دوم که مرحله کمی است برای بررسی عوامل بی‌انگیزگی در میان همه دانشجو معلم‌ان زبان انگلیسی و بررسی دقت و صحت یافته‌های مرحله کیفی پرسش‌نامه‌ای تدوین شد و پس از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن، داده‌های کمی تحلیل شدند.

نظریه داده‌بنیاد که گلیزر و استراس^۱ (۱۹۶۷) آن را ابداع کرده‌اند روشی برای تولید نظریه‌ای از داده‌های کیفی است. در روش نظریه داده‌بنیاد پژوهشگر با یک ایده

1. Glaser and Strauss

کلی کار را شروع می‌کند و اجازه می‌دهد نظریه به‌خودی خود در طی مراحل تحلیل داده‌ها بروز نماید (استراس و کوربین^۱، ۱۹۹۸). روش نظریه داده‌بنیاد به‌طور خاص هنگامی استفاده می‌شود که از قبل نظریه‌ای که بتواند پدیده مورد نظر را توصیف کند وجود نداشته باشد یا نظریه‌های موجود نتوانند آن را به‌طور کامل تبیین نمایند. در مورد پژوهش حاضر، گرچه بی‌انگیزگی در میان دانشجویان دانشگاه‌ها قبلاً در پژوهش‌های گوناگون بررسی شده اما موقعیت و فضای دانشگاه فرهنگیان با ویژگی‌های منحصر به فرد خود مانند نوپا بودن دانشگاه، استخدام و امنیت شغلی دانشجویان، و وجود درس کارورزی، موقعیت خاصی بوده و یافته‌های سایر پژوهشها نمی‌توانند به‌طور کامل به تبیین چرایی و چگونگی بی‌انگیزگی دانشجویان معلمان بپردازند. بنابراین روش نظریه داده‌بنیاد که برای تولید یک نظریه پایه‌ای که ریشه در داده‌های موجود دارد و هدف آن توضیح روابط میان عوامل و فاکتورهای مختلف است، روش مناسبی به نظر می‌آید. اما دو رویکرد مهم در نظریه داده‌بنیاد وجود دارد که علی‌رغم اشتراکات فراوان مانند نشئت گرفتن از رویکرد تعامل‌گرایی نمادین^۲ (گولد^۳، ۲۰۰۲؛ جیون^۴، ۲۰۰۴) تولید نظریه، نمونه‌گیری نظری^۵، روش مقایسه مداوم^۶، کدگذاری جزئی داده‌ها و نوشتن یادآور^۷، دارای ویژگی‌های خاص خودند که آن‌ها را از هم متمایز می‌کنند. این دو رویکرد عبارت‌اند از رویکرد گلیزری^۸ (گلیزر، ۱۹۹۲) که رویکردی عینی‌گرا^۹ به نظریه داده‌بنیاد است و رویکردی خارجی^{۱۰} به موضوعی پژوهش اتخاذ می‌کند که براساس آن پژوهشگر سعی می‌کند تا آنجا که ممکن است بی‌طرفی خود را حفظ کند تا واقعیت بیرونی که از طریق گفته‌ها و کلام

-
1. Strauss & Corbin
 2. Symbolic interactionism
 3. Gould
 4. Jeon
 5. Theoretical sampling
 6. Constant comparative method
 7. Writing of memos
 8. Glaserian approach
 9. Objective
 10. Etic position

شرکت‌کنندگان منتقل می‌شود کشف شود. اما رویکرد استراسی^۱ (استراس و کوربین، ۱۹۹۰) رویکردی سازنده‌گرایانه^۲ است که رویکردی درونی^۳ به پژوهش اتخاذ می‌کند که در آن حساسیت نظری پژوهشگر در درک و فهم چگونگی ساخت معنی توسط شرکت‌کنندگان اهمیت خاصی پیدا می‌کند. چارمز^۴ (۲۰۰۶) نیز رویکرد سازنده‌گرایانه خاصی را نسبت به نظریه داده‌بنیاد اتخاذ کرده و چهارچوب مشخصی را ارائه داده است که براساس آن، عین گفته‌های شرکت‌کنندگان تحلیل می‌شود و نگارش خلاقانه مورد تأکید است (فلیک^۵، ۲۰۰۹؛ صلصالی، فخر و چراغی^۶، ۲۰۰۷؛ تقی‌پور^۷، ۲۰۱۴). در این پژوهش برای فهم دلایل بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی رویکرد سازنده‌گرایانه استراسی مورد استفاده قرار گرفت چرا که اتخاذ رویکرد عینی‌گرایانه از طریق پراتزگذاری^۸ پیشینه محقق دشوار به نظر می‌رسد. منظور گلیزر از پراتزگذاری این است که محقق پژوهش‌های پیشین در مورد پدیده مورد مطالعه را مرور ننماید و اگر آشنایی قبلی با موضوع دارد آن‌ها را از ذهن خود تخلیه نماید. اما عدم توجه محقق به سایر مطالعات انجام شده به لحاظ عملی ممکن است مانع از این شود که محقق شباهت‌های بین سایر مطالعات و زمینه مورد مطالعه خود را درک کند و به اختراع دوباره چرخ پردازد. بنابراین رویکرد استراسی که مراحل مشخصی و حساسیت نظری را مورد تأکید قرار می‌دهد اتخاذ گردید. علاوه بر این به منظور کنترل و مقایسه یافته‌های مرحله کیفی با نظر گروه بزرگتری از دانشجویان، براساس یافته‌های مرحله کیفی، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد و بین همه دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد (پردیس شهید بهشتی و هاشمی نژاد) توزیع گردید.

1. Straussian approach
2. Constructivist
3. Emic
4. Charmaz
5. Flick
6. Salsali, Fakh, & Cheraghi
7. Taghipour
8. Bracketing

۳.۲. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در مرحله کیفی ۱۷ دانشجوی معلم زبان انگلیسی بودند که به تدریج و از طریق نمونه گیری نظری انتخاب شدند. یازده تن از شرکت کنندگان مرد (۶ دانشجوی سال آخر و ۵ دانشجوی سال اول) و شش دانشجوی زن (۳ دانشجوی سال اول و ۳ دانشجوی سال دوم) بودند. دامنه سنی شرکت کنندگان بین ۲۱ تا ۲۳ سال بود. طبق نمونه گیری نظری، داده‌ها از طریق مصاحبه با هر شرکت کننده به دست آمد و پس از تحلیل اولین مصاحبه و براساس یافته‌های آن، فرد دوم برای مصاحبه انتخاب شد. مصاحبه‌ها پس از رسیدن به اشباع^۱ یعنی موقعی که کد یا طبقه جدیدی به داده‌ها افزوده نمی‌شد متوقف گردید (استراس و کوربین، ۱۹۹۸). جدول ۱ نام مستعار و مشخصات شرکت کنندگان در مرحله کیفی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شرکت کنندگان مرحله کیفی

نام مستعار	جنسیت	سطح	نام مستعار	جنسیت	سطح
آرمان	مذکر	سال آخر	ایمان	مذکر	سال اول
بابک	مذکر	سال آخر	منصور	مذکر	سال اول
پهروز	مذکر	سال آخر	بهار	مؤنث	سال آخر
کامران	مذکر	سال آخر	نرگس	مؤنث	سال آخر
ناصر	مذکر	سال آخر	مریم	مؤنث	سال آخر
یاسر	مذکر	سال آخر	الهام	مؤنث	سال دوم
بهنام	مذکر	سال اول	آیدا	مؤنث	سال دوم
بهباد	مذکر	سال اول	پروین	مؤنث	سال دوم
حمید	مذکر	سال اول			

شرکت کنندگان در مرحله کمی نیز ۱۰۸ دانشجوی معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد بودند که شامل ۲۸ دانشجوی معلم سال آخر مذکر، ۲۴ دانشجوی معلم

1. saturation

سال اول مذکر، ۳۰ دانشجومعلم سال آخر مؤنث و ۲۶ دانشجو معلم سال دوم مؤنث بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان مرحله کمی بین $20 \pm 1/2$ سال بود.

۳.۲. جمع‌آوری داده‌ها

در مرحله کیفی، مصاحبه‌ها در طی دو ماه انجام شد. هر مصاحبه حدود ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. سؤالات مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند بر روی نظر دانشجویان درباره میزان انگیزه‌شان و علل با انگیزگی با بی انگیزگی آنان متمرکز بود. مصاحبه‌شوندگان از هدف مصاحبه آگاه شدند و موافقت آنان برای ضبط صدایشان کسب گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد هویت آنان هرگز فاش نخواهد شد. همان‌گونه که قبلاً گفته شد، براساس اصل نمونه‌گیری نظری در نظریه داده‌بنیاد که در آن پژوهشگر هم‌زمان به جمع‌آوری، کدگذاری و تحلیل داده‌ها می‌پردازد و تصمیم می‌گیرد که چه داده‌ای را در گام بعدی و از چه کسی جمع‌آوری کند تا اینکه نظریه بروز کند (گلیزر و استراس، ۱۹۶۷، ص. ۴۵)، اولین شرکت‌کننده به واسطه آشنایی پژوهشگر با دانشجویانی که علائم بی انگیزگی را از خود بروز داده بودند و بی انگیزگی خود را به‌طور مکرر بیان کرده بودند، انتخاب شد. آرمان که ساکن شهرستان کوچکی بود در مصاحبه خود گفت: «در آنجا از علائق واقعی‌ام شناختی نداشتم. اما وقتی به مشهد آمدم متوجه شدم تدریس و معلمی آن چیزی نیست که به آن علاقه دارم». در مرحله کدگذاری باز^۱ این مورد تحت عنوان «تأثیر زندگی در شهر بزرگ» کدگذاری شد. برای بررسی اینکه آیا این مورد درباره دیگر کسانی که از محیط‌های کوچک‌تر آمده‌اند صادق است یا نه، مصاحبه‌شونده بعدی کسی انتخاب شده که در روستا زندگی کرده باشد. بر این اساس هر مصاحبه‌شونده به‌گونه‌ای انتخاب شد که بتواند اطلاعات بیشتری را برای رشد و بسط کدها و طبقه‌ها^۲ در مورد فرایند بی انگیزه‌شدن فراهم کند. هنگامی که به نظر رسید شرکت‌کنندگان دیگر به کد یا طبقه جدیدی اشاره نمی‌کنند یعنی به مرحله اشباع رسید، فرایند مصاحبه متوقف شد.

1. Open coding

2. Category

در مرحله کمی، براساس یافته‌های مرحله کیفی، یک پرسش‌نامه ۲۴ سؤالی براساس مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای طراحی شد و بین همه دانشجومعلم زبان انگلیسی توزیع شد. در دستورالعمل پرسش‌نامه هدف از انجام پژوهش توضیح داده شد و برای اینکه دانشجویان با خیالی آسوده به سؤالات پاسخ دهند نام و مشخصاتی از آن‌ها خواسته نشد. همچنین به دانشجویان گفته شد که پر کردن پرسش‌نامه اختیاری است. بنابراین از مجموع ۱۲۰ پرسش‌نامه توزیع شده، ۱۲ پرسش‌نامه به صورت سفید یا ناقص برگردانده شد که پس از حذف پرسش‌نامه‌های سفید و ناقص، ۱۰۸ پرسش‌نامه تحلیل شد.

۳. تحلیل داده‌ها

۳.۱. تحلیل داده‌های کیفی

برای تحلیل داده‌های کیفی، از نرم‌افزار MAXQDA,10 استفاده شد. متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، کلمه‌به‌کلمه و جمله‌به‌جمله خوانده شد و کدها و مفاهیمی که در داده‌ها بروز می‌کرد مشخص می‌شدند. مثلاً بابک در مصاحبه خود گفته بود «آنجا [در طی کارورزی] من فهمیدم که به درد معلمی نمی‌خورم. فکر کردم آگه کسی به جای من بود شاید بهتر می‌توانست کار را انجام بده». در مرحله کدگذاری باز این جمله به‌عنوان «تأثیر کارورزی بر خودکارآمدی» کدگذاری شد. در مرحله کدگذاری محوری^۱ با استفاده از روش مقایسه مداوم این کد و کدهای مشابه دیگری که مربوط به موضوع کارورزی بودند مانند معلمان راهنمای مایوس‌کننده، ارائه کارورزی در ترم نامناسب و بی‌فایده بودن کارورزی تحت عنوان طبقه کارورزی مشخص شدند. سپس مفاهیم و طبقه‌های ایجادشده مورد بازبینی قرار گرفتند تا از صحت نام‌گذاری و طبقه‌بندی اطمینان حاصل شود. روش مقایسه مداوم نیازمند تحلیل غیرخطی است که در طی آن بعضی کدها و مفاهیم که ممکن است چندین بار بروز پیدا کرده باشند، مرور شده و در صورت لزوم جابجا یا با دیگر کدها و طبقه‌ها

1. Axial coding

تلفیق می‌شوند. در مرحله کدگذاری انتخابی^۱ رابطه بین طبقات مختلف مشخص و طبقه محوری با عنوان بی‌انگیزگی انتخاب شد.

۲.۳. تحلیل داده‌های کمی

داده‌های کمی جمع‌آوری شده از طریق پرسش‌نامه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS, 22 و با روش‌های آماری توصیفی تحلیل شد.

۳.۳. نتایج مرحله کیفی

تحلیل داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد یکی از مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی دانشجو معلمان عدم علاقه اولیه به معلمی است. این طبقه شامل کدهایی نظیر محرک‌های مالی، زندگی در شهر بزرگ، سن انتخاب رشته، عدم آشنایی با رشته دبیری زبان انگلیسی، عدم علاقه به زبان انگلیسی، امنیت شغلی و معافیت از سربازی (برای دانشجویان پسر) است. نمونه‌های زیر کدهایی از این طبقه‌اند.

۱. «بعد مالی برام مهم بود. یعنی فکر کردم خوب حالا هم درس می‌خونی هم پول می‌گیری». (حمید)

۲. «تو سن ۱۸ سالگی واقعاً من اونقدر پخته نبودم که تشخیص بدم واقعاً علاقه‌م چیه». (آرمان)

۳. «یه انگیزه دیگه برای اینجا اومدن مسئله سربازی بود». (بهروز)

جو غیرانگیزشی یکی دیگر از طبقاتی است که در تحلیل داده‌های کیفی بروز کرد و شامل کدهایی مانند دوستان بی‌انگیزه، محیط خوابگاه و مقایسه معلمی با دیگر حرفه‌ها بود. به عنوان مثال کامران می‌گوید: «وقتی می‌بینی همکلاسیت که به معلمی هیچ علاقه‌ای نداره و هیچ کار هم نمی‌کنه یه معلم میشه مثل تو، با خودت میگی چرا من باید این قدر زحمت بکشم».

یکی دیگر از مقوله‌های کشف شده در کدگذاری محوری، امنیت شغلی بود. یکی از کدهای این طبقه سخنان کامران است که می‌گوید: «اینجا دانشجویها می‌گن ما که

استخدامیم. ما که می‌دونیم معلم می‌شیم بالاخره. فرقی هم نمی‌کنه بین کسی که شاگرد اوله و معدلش بیسته با کسی که شاگرد آخر کلاسه».

دیگر مقوله مشخص شده، اساتید سخت‌گیر و دلسردکننده بود. از مفاهیم موجود در این مقوله می‌توان به عدم حمایت و پشتیبانی اساتید از دانشجویان ضعیف درسی، سوگیری اساتید براساس شناخت اولیه و عدم احترام به دانشجویان را نام برد. مثلاً بابک در این رابطه می‌گوید: «نورچشمی‌ها همیشه درست جواب می‌دن. حتی وقتی هم بد جواب میدن یا جواب درست رو نمی‌نویسن باز هم نمره‌شون بالاست. اما بعضی‌ها مثل من، همیشه اشتباه می‌کن. حتی وقتی یه جواب یه جورایی درست هم بدی میگن شانسی بوده».

یکی دیگر از طبقه‌هایی که به‌ویژه از مصاحبه‌های دانشجویان سال آخر استخراج شد، کارورزی بود. تأثیر کارورزی بر خودکارآمدی، تأثیر کارورزی بر رویکرد به معلمی، معلمان راهنمای دلسردکننده، ارائه کارورزی در ترم نامناسب و بی‌فایده بودن کارورزی از کدهای این طبقه‌اند. از جمله کدهای این دسته سخنان کامران است که می‌گوید: «معلم راهنماهای کمی بودند که از معلمی خوب می‌گفتن. خیلی‌هاشون از نظام آموزشی بد می‌گفتن و این خوب روی ما تأثیر می‌ذاره».

یکی دیگر از طبقات یافت‌شده در مرحله کیفی ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان است که موجب بی‌انگیزگی دانشجویان می‌شود. از جمله کدهای این طبقه، کمبود امکانات، نبود آزادی در انتخاب واحد، رویکرد مسئولان به دانشجویان و اساتید حق‌التدریس‌اند. برای مثال، نمونه ناصر می‌گوید: «اینجا هر درخواستی از مسئولین داشته باشی، میگن شما حقوق می‌گیرین».

آخرین طبقه کشف‌شده در مرحله کیفی، عوامل روانی اجتماعی است مانند نظر جامعه به شغل معلمی، نگرانی از آینده، مشکلات شخصی، عدم برنامه‌ریزی و تنبلی. نمونه این کدها، سخن یاسر است که می‌گوید: «ذهنم همیشه مشغوله. کتاب جلو چشمم بازه اما به آینده فکر می‌کنم. به ازدواج، خونه رو می‌خای چکار کنی، ماشین و چی؟»

بعد از کدگذاری محوری و شناسایی طبقات و رابطه‌های ممکن بین آنان، بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی به‌عنوان طبقه مرکزی انتخاب شد و نظریه‌ای درباره چگونگی و چرایی بی‌انگیزگی دانشجویان به‌وجود آمد. انتخاب این طبقه مرکزی براساس رهنمودهای استراس و کوربین صورت گرفت که معتقدند طبقه مرکزی باید انتزاعی باشد به‌گونه‌ای که بگوید کل پژوهش درباره چه چیزی است و لزوماً نباید یکی از طبقاتی باشد که در مطالعه بروز پیدا کرده بلکه پژوهشگر می‌تواند از «یک عبارت یا کلمه انتزاعی‌تر دیگر استفاده کند» (ص. ۱۴۶). شکل ۱ طبقات و رابطه آنان را که در مرحله کدگذاری انتخابی به‌دست آمده را نشان می‌دهد. این مدل در بخش «بحث» بررسی خواهد شد.



شکل ۱. بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی

۳. ۴. نتایج مرحله کمی

پس از جمع‌آوری داده‌های کمی و اطمینان از اینکه هیچ‌یک از پرسش‌نامه‌ها بیشتر از ۱۰٪ داده مفقود ندارند، این داده‌ها با میانگین مجموعه جایگزین شدند. یک آیتم (آیتم ۲۲) نیز قبل از تحلیل کدگذاری معکوس شد. پایایی پرسش‌نامه با آلفای کراباخ ۰/۸۰ محاسبه گردید. روایی سازه‌ای پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی

اکتشافی در نرم‌افزار SPSS, 21 مورد بررسی قرار گرفت. پنج آیتم روی بیش از دو عامل بارگذاری شده بودند که در ۴ مرحله از مطالعه حذف شدند و ۱۹ آیتم باقی‌مانده در مجموع ۶۴٪ از واریانس موجود را تبیین می‌کردند. در میان این ۱۹ آیتم نیز دو آیتم روی عامل‌هایی بارگذاری شده بودند که به‌طور منطقی قابل دفاع نبود و بنابراین از تحلیل حذف شدند. جدول ۲ آیتم‌ها و بار عاملی آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آیتم‌ها و بار عاملی آن‌ها

Factors Items	1	2	3	4	5
6	0.80				
2	0.79				
24		0.89			
15		0.89			
1			0.77		
19			0.77		
3			0.63		
9			0.45		
12				0.60	
17				0.68	
4				0.64	
23				0.62	
13					0.76
7					0.72
21					0.68
14					0.68
22					0.52

با بررسی آیتم‌های بارگذاری شده بر روی هر عامل، عامل اول «علاقه اولیه»، عامل دوم «کارورزی»، عامل سوم «امنیت شغلی»، عامل چهارم «جو موجود» و عامل پنجم «استادان» نامیده شدند. آیتم ۱۷ که نظر دانش‌جو معلمان را درباره کارورزی می‌سنجد روی عامل چهارم یعنی فضای موجود بارگذاری شده است که منطقی به نظر می‌رسد چون نقش معلم راهنما را که بخشی از فضا و جو موجود است

می‌سند. عامل سوم هم علاوه بر آیتم‌های امنیت شغلی شامل دو آیتم درباره وضعیت انگیزشی دانشجویان می‌شود که با توجه به اهمیت این آیتم‌ها از مطالعه حذف نشدند اما به‌طور جداگانه تحلیل شدند. در پایان میانگین و انحراف معیار هر یک از عامل‌ها محاسبه شد که در جدول ۳ نشان داده می‌شود.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی برای عامل‌ها

استادان	فضا و جو	امنیت شغلی	وضعیت انگیزشی	کارورزی	علاقه اولیه	
2.75	2.62	3.82	2.64	2.74	4.18	میانگین
0.78	0.75	0.82	1.14	1.05	0.90	انحراف معیار

جدول ۴ نیز درصد پاسخ شرکت‌کنندگان به هر آیتم را نشان می‌دهد.

جدول ۴. توزیع پاسخ شرکت‌کنندگان به هر آیتم

عامل	عبارت	موافق/کاملاً موافق %	مخالف/کاملاً مخالف %
وضعیت انگیزشی	۱. من خود را دانشجوی با انگیزه‌ای می‌دانم.	48	37
	۱۹. انگیزه من برای تلاش و مطالعه نسبت به زمان شروع تحصیل در دانشگاه زیاد شده است.	22	69
علاقه اولیه	۲. من رشته دبیری زبان را با علاقه انتخاب کرده‌ام.	76	13
	۳. من شغل معلمی را با علاقه انتخاب کرده‌ام.	86	9
جو و فضا	۴. همکلاسی‌های من انگیزه من برای تلاش و مطالعه را زیاد می‌کنند.	30	59
	۱۲. وقتی خود را با همکلاسی‌هایم مقایسه می‌کنم انگیزه‌ام زیاد می‌شود.	22	69

ادامه جدول ۴

عامل	عبارت	موافق/کاملاً موافق %	مخالف/کاملاً مخالف %
جو و فضا	۱۳. همکلاسی‌های من افراد با انگیزه‌ای هستند.	18	54
	۱۷. معلمین راهنما در کارورزی انگیزه مرا برای مطالعه و تلاش را زیاد کرده‌اند.*	25	60
امنیت شغلی	۳. اطمینان از وضعیت شغلی انگیزه من برای تلاش و مطالعه را زیاد می‌کند.	58	22
	۹. تضمین شغلی انگیزه مهمی برای انتخاب رشته دبیری برای من بود.	85	18
کارورزی	۱۵. کارورزی بر انگیزه‌ام برای تلاش و مطالعه تأثیر مثبت گذاشته است.	37	50
	۲۴. کارورزی باعث شده انگیزه بیشتری برای مطالعه و تلاش کسب کنم.*	37	48
استادان	۷. سخت‌گیری اساتید باعث می‌شود تلاش بیشتری کنم.	40	41
	۱۳. رابطه اساتید با دانشجویان محترمانه و دوستانه است.	23	58
	۱۴. اساتید از روش‌های متنوع و جذاب برای تدریس استفاده می‌کنند.	7	75
	۲۱. اساتید گروه زبان سخت‌گیری‌های منطقی دارند.	28	54
	۲۲. نتایج ضعیف امتحانات انگیزه من برای تلاش و مطالعه را کاهش داده است.	34	48

* این آیتم‌ها فقط برای دانشجویان سال آخر تحلیل شدند.

۴. بحث

در فرایند کدگذاری هفت مقوله حاصل شد که به نظر می‌رسد به بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی مرتبط باشد. این طبقات شامل عدم وجود علاقه اولیه، جو دلسردکننده، امنیت شغلی، استادان سخت‌گیر و دلسردکننده، کارورزی، ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان و عوامل روانی اجتماعی‌اند. رابطه‌هایی میان این طبقات نیز در

مرحله کدگذاری انتخابی کشف شد. به‌عنوان مثال، امنیت شغلی علاوه بر تأثیر مستقیم بر بی‌انگیزگی، خود یکی از محرک‌هایی بود که باعث شده بود بعضی افراد علی‌رغم بی‌علاقگی به شغل معلمی وارد دانشگاه فرهنگیان شوند. عدم علاقه اولیه که به نظر می‌رسید برای بعضی دانشجویان علت اصلی بی‌انگیزگی باشد باعث تشدید جو دلسردکننده شده بود تا جایی که برخی دانشجویان که از ابتدا علاقه‌ای به معلمی نداشتند باعث بی‌انگیزگی دوستان و هم‌کلاسی‌هایشان شده بودند؛ چراکه این افراد فکر می‌کردند تفاوتی بین آن‌ها و دوستان بی‌علاقه و غیرفعالشان وجود ندارد. امنیت شغلی نیز می‌توانست به‌طور غیرمستقیم و از طریق تشدید جو دلسردکننده باعث بی‌انگیزگی شده باشد؛ چراکه آنان که گمان می‌کردند به‌واسطه استخدام دیگر نیازی به مطالعه و تلاش ندارند، موجب بی‌انگیزگی دیگرانی می‌شدند که به‌طور مستقیم تحت تأثیر بی‌انگیزگی ناشی از امنیت شغلی قرار نگرفته بودند. کارواری یکی از ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان بود که بیشترین کد را در مرحله کدگذاری باز شامل می‌شد و بنابراین تصمیم بر آن شد که یک دسته مجزا باشد.

در مورد یافته‌های مرحله کمی، آکسفورد (۱۹۹۰)، به‌نقل از معین‌وزیری و رزمجو، (۲۰۱۴) معتقد است که «نمرات میانگین که بین ۱ و ۲/۴ قرار دارند دارای تأثیرگذاری کم، نمرات میانگین بین ۲/۵ و ۳/۴ دارای تأثیرگذاری متوسط و نمراتی که بین ۳/۵ و ۵ قرار دارند دارای تأثیرگذاری بالا می‌باشند» (ص. ۵۰). مقایسه نمرات میانگین علاقه اولیه و وضعیت انگیزشی ارائه‌شده در جدول ۳ حاکی از آن است که علی‌رغم انگیزه نسبتاً بالای اولیه به زبان انگلیسی و آموزش زبان وضعیت انگیزشی فعلی آنان پایین است. جدول ۴ نیز مؤید این نکته است و نشان می‌دهد که گرچه اغلب دانشجویان معتقدند که رشته دبیری و آموزش زبان انگلیسی (۷۶٪) و شغل معلمی (۸۶٪) را از روی علاقه انتخاب کرده‌اند، ۶۹٪ بر این باورند که انگیزه آن‌ها در طول سال‌های تحصیل در دانشگاه افزایش نیافته است. این بدان معنی است که عواملی وجود داشته که بر دانشجویان تأثیر گذاشته و آنان نتوانسته‌اند علاقه بالای اولیه خود را حفظ نمایند. جدول ۳ و ۴ همچنین نشان می‌دهند که امنیت شغلی یکی از دلایل مهم

تصمیم افراد برای ورود به دانشگاه فرهنگیان بوده و همچنان نیز برای بسیاری، یکی از مشوق‌های انتخاب شغل معلمی است. با مراجعه به آیتم ۳ در جدول ۴ مشخص می‌شود که تنها ۲۲٪ از دانشجویان با تأثیرگذاری مثبت امنیت شغلی بر انگیزه‌شان مخالفت کرده‌اند. این نکته نشان‌دهنده این است که نمونه‌گیری نظری در مرحله کیفی موفق شده است بی‌انگیزه‌ترین دانشجویان را انتخاب نماید. علاوه بر این، این یافته حاکی از ضرورت توجه به طرح‌هایی همچون طرح ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای (اصلاح) در دانشگاه فرهنگیان است که می‌تواند موجب تحرک و پویایی و انگیزه دانشجویان جهت تلاش بیشتر در طول دوره تحصیل گردد به‌ویژه برای کسانی که به دلیل احساس امنیت شغلی انگیزه خود را از دست داده‌اند. براساس طرح ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای که در مرحله پیشنهاد قرار دارد و هنوز اجرایی نشده است، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با آزمون‌های دانشی و عملکردی که در پایان دوره تحصیلی از آن‌ها به‌عمل می‌آید و براساس کارنمای عملکرد آنان در طول دوره تحصیل مورد ارزشیابی قرار گرفته و در صورت کسب استانداردهای لازم گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای جهت تدریس در مدارس را دریافت می‌کنند.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان جو دلسردکننده است که در میان طبقات مرحله کیفی نیز وجود داشت. علاوه بر هم‌کلاسی‌ها و دوستان، در مورد دانشجویان سال آخر معلمان راهنمای کارورزی نیز به نظر می‌رسد نقش مهمی در بی‌انگیزگی دانشجویان داشته‌اند به‌طوری‌که ۶۰٪ دانشجویان سال آخر با تأثیرگذاری مثبت معلمان راهنما بر انگیزه‌شان مخالف بودند. این نکته با یافته مرحله کیفی که کدهای فراوانی درباره دلسردکننده بودن معلم راهنما وجود داشت هم‌خوانی دارد. نتایج آیتم‌های ۱۵ و ۲۳ که فقط ۳۷٪ دانشجویان با تأثیر مثبت کارورزی بر انگیزه‌شان موافق بودند نیز مؤید تأثیر معلم راهنما و کارورزی بر بی‌انگیزگی دانشجویان است. یافته‌های کیفی حاکی از تأثیر دیگر ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان نظیر کمبود امکانات، قوانین دست‌وپاگیر و محدودکننده و غیره بود که آیتم‌های مربوط به آنان در فرایند اعتبارسازی پرسش‌نامه حذف شد.

یکی دیگر از عواملی که هم در مرحله کیفی و هم در مرحله کمی به‌عنوان عامل مؤثر بر بی‌انگیزگی دانشجویان شناخته شد، نقش استادان است. این تأثیرگذاری نه تنها از طریق به‌کاربردن روش‌های تدریس غیرجذاب بلکه از طریق عدم برقراری روابط مؤثر با دانشجویان است. یکی دیگر از طبقاتی که در مرحله کیفی نیز ظهور کرده بود و با طبقه تأثیرگذاری استادان تلفیق شد نتایج ضعیف امتحانات بود. در مرحله کمی نیز آیتم ۲۲ که روی عامل استادان بارگذاری شده بود نیز مؤید تصمیم برای این تلفیق است. این یافته حاکی از این است که وقتی امتحانات بیش از حد دشوارند یا اساتید بیش از حد سخت‌گیری می‌کنند تلاش آنان ممکن است نتیجه عکس داشته باشد و موجب کاهش انگیزه دانشجویان شود. این تفسیر با نظریه انتظار ارزش درباره انگیزه (ویگفیلد^۱، ۱۹۹۴؛ ویگفیلدز و اکلز^۲، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون و وات^۳، ۲۰۱۰) قابل توضیح است. براساس این نظریه افراد وقتی برای انجام کاری انگیزه دارند که احساس کنند توانایی انجام آن کار را دارند و می‌توانند در انجام آن موفق شوند. امتحانات خیلی سخت این انتظار برای موفقیت را از بین می‌برند و در نتیجه موجب از بین رفتن انگیزه دانشجومعلم‌ان می‌شوند. علاوه بر این، براساس نظریه انتظار ارزش، تجربیات موفق یادگیری باعث تقویت انگیزه می‌شوند و به شکل‌گیری انگاره توانمندی در افراد کمک می‌کنند؛ اما نتایج ضعیف امتحانات موجب شکل‌گیری تجربیات منفی از یادگیری و تهدید انگاره توانایی و در نتیجه کاهش انگیزه می‌شوند.

برخی از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های سایر پژوهش‌ها در دیگر دانشگاه‌ها در مورد بی‌انگیزگی دانشجویان زبان انگلیسی هم‌خوانی دارد. یکی از عوامل بی‌انگیزگی یافت‌شده در این پژوهش عدم علاقه دانشجویان بود که با یافته‌های دورنیه (۲۰۰۱b)، غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، جومایری (۲۰۱۱)، معین‌وزیری و رزمجو (۲۰۱۴) و صحراگرد و علیمراد (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد. جو کلاس و خوابگاه یکی دیگر از عوامل بی‌انگیزگی در این مطالعه بود که با یافته‌های دورنیه (۲۰۰۱b) هم‌خوانی دارد.

1. Wigfield

2. Eccles

3. Richardson & Watt

عوامل مرتبط با استادان نیز در دیگر پژوهش‌ها مانند دورنیه (۲۰۰۱a)، فالوت و همکاران (۲۰۰۹)، غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیوان‌پناه و قاسمی (۲۰۱۱)، کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹)، معین‌وزیری و رزمجو (۲۰۱۴) و صحراگرد و علیمراد (۲۰۱۳) مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج ضعیف امتحانات نیز به‌عنوان عامل جداگانه‌ای در مطالعات کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹) و جومایری (۲۰۱۱) مورد توجه قرار گرفته است. کمبود امکانات نیز در مطالعات غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیکوچی و ساکایی (۲۰۰۹) و جومایری (۲۰۱۱) و صحراگرد و علیمراد (۲۰۱۳) نیز گزارش شده است. محتوای درسی نیز به‌عنوان یکی از عوامل بی‌انگیزگی توسط غدیرزاده و همکاران (۲۰۱۲)، کیوان‌پناه و قاسمی (۲۰۱۱) و صحراگرد و علیمراد (۲۰۱۳) گزارش شده است، اما در این پژوهش به‌عنوان زیرمجموعه نقش استادان طبقه‌بندی شد.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی سایر پژوهش‌ها حاکی از آن است که بی‌انگیزگی از مشکلات رایج یادگیری و آموزش در همه سطوح است و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد دانشگاه فرهنگیان از این امر مستثنی نیست و برخی دانشجویان نشانه‌هایی از بی‌انگیزگی را بروز می‌دهند. دورنیه (۲۰۰۷) معتقد است که یادگیری پایدار و درازمدت اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه بافت آموزشی علاوه بر فراهم کردن فرصت‌های آموزشی الهامات و لذت‌های لازم برای ساخت و تقویت انگیزه یادگیری را نیز فراهم سازد. بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان بسیار حساس‌تر از بی‌انگیزگی دانشجویان سایر دانشگاه‌ها است؛ زیرا دانشجومعلم‌ان خود در آینده نزدیک به کسوت معلمی در خواهند آمد. دورنیه (۲۰۰۷) معتقد است معلم می‌تواند نقش مؤثری در ایجاد فضای انگیزشی در کلاس داشته باشد اما معلم بی‌انگیزه چگونه خواهد توانست الهام‌بخش دانش‌آموزان خود باشد؟ این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان مشهد انجام شده اما یافته‌های آن دارای آموزه‌هایی برای سایر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سرتاسر کشور است که شرایط مشابهی دارند. بنابراین پس از شناخت عوامل بی‌انگیزگی در

میان دانشجویان باید تلاش شود با اقدامات مناسب زمینه رشد انگیزه دانشجویان معلم فراهم آید؛ اقداماتی نظیر استفاده از راهبردها و شیوه‌های مؤثرتر برای جذب افراد علاقه‌مندتر، توجه به فضای خوابگاهی و تلاش برای ایجاد روحیه، نشاط و شادابی از طریق مهیای امکان فعالیت‌های فوق برنامه مختلف، تلاش برای حفظ نگهداشت و تقویت انگیزه دانشجویان از طرق مختلف مانند اجرای طرح اصلاح، بازنگری در برخی قوانین دست‌وپاگیر مانند چگونگی انتخاب واحد، توجه ویژه به کارورزی و انتخاب معلم علاقه‌مند به عنوان معلم راهنما و تشویق استادان به استفاده از روش‌های برانگیزاننده‌تر.

کتابنامه

اقتصادی، ا. (۱۳۹۶). نظریه ارزش-انتظار و مدل FIT-Choice: چهارچوبی برای بررسی انگیزه‌های انتخاب شغل معلمی در دانشجومعلم‌ان پردیس شهید بهشتی مشهد. پژوهش در تربیت معلم، ۱(۲)، ۲۹-۵۳.

خسروی، ر.، بنی‌عامریان، م. (۱۳۹۵). کاوشی بر منطق انتخاب حرفه معلمی توسط دانشجومعلم‌ان (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی). در مجموعه مقالات دومین همایش تربیت معلم، به همت سعیده شاکری و فهیمه کشمیری. اصفهان: جهاد دانشگاهی (دانشگاه اصفهان).

- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (6th ed.). USA: Pearson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Donyei, Z. (2010). Language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). London: Continuum.
- Dornyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 719-731). New York: Springer.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.

- Dornyei, Z., & Ushida, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). United Kingdom: Pearson.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: SAGE.
- Ghadirzadeh, R., Hashtroudi, F. P., & Shokri, O. (2012). Demotivating factors for English language learning among university students. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 189.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. London: SAGE Publications.
- Jeon, Y. H. (2004). The application of grounded theory and symbolic interactionism. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(3), 249-256.
- Jomairi, S. (2011, December). *Demotivating factors in second language learning at State, Azad and Payam-Nour universities*. Paper presented at the International Conference on Languages, Literature and Linguistics. IACSIT Press, Singapore.
- Kaivanpanah, S., & Ghasemi, Z. (2011). An investigation into sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 89-110.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT journal*, 31(2), 183-204.
- Moiinvaziri, M., & Razmjoo, S. A. (2014). Demotivating factors affecting undergraduate learners of non-English majors studying general English: A case of Iranian EFL context. *Journal of Teaching Language Skills*, 5(4), 41-61.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in motivation and achievement* (pp. 139-173). Bingley: Emerald.
- Sahragard, R., & Alimorad, Z. (2013). Demotivating factors affecting Iranian high school students' English learning. In M. Cortazzi, & L. Jin (Eds.), *Researching cultures of learning* (pp.308-327). Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: Teachers' perspectives on 'unmotivation'. *ELT Journal*, 66, 205-213.
- Salsali, M., Fakhri Movahedi, A., & Cheraghi, M. A. (2007). *Grounded theory research in medical sciences: Philosophy and applied principles*. Tehran: Boshra.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). California: Sage Publications.

- Taghipour, A. (2014). Adopting constructivist versus objectivist grounded theory in health care research: A review of the evidence. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 2(2), 100-104.
- Trang, T. T. T., & Baldauf Jr, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- 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.