



Examining and Explaining the Professional Commitments of Student Teachers through an Analysis of Teaching Portfolios

N. Rastegari¹ , H. Daneshvar^{2*}

1. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran (corresponding author)

Article Info

Article type: Research

Article history:

Received: 01/01/2025

Revised: 26/05/2026

Accepted: 21/07/2026

Published: 22/06/2026

Keywords:

Professional identity,
Personal and
Professional
Development,
Professional
Commitments,
University of Teacher
Education

ABSTRACT

Background and Objectives: This study aimed to investigate the professional commitments of student teachers and identify their various dimensions within teacher education.. **Methods:** Using an exploratory mixed-methods approach, qualitative data were extracted from 15 portfolios of final-year student teachers at Farhangian University of Kerman until theoretical saturation. Quantitatively, a validated researcher-made questionnaire was distributed among 150 student teachers via stratified random sampling. Data were analyzed using one-way ANOVA and multiple regression. **Findings:** Three components emerged: scientific-educational, ethical-professional, and social-communicative commitments. University programs significantly improved the first two, but had no significant effect on the third. Furthermore, significant differences existed among academic groups regarding scientific and ethical dimensions. **Conclusion:** While successful in enhancing scientific and ethical commitments, current programs need revision regarding the social-communicative dimension. Farhangian University planners should revise educational syllabi to foster a balanced development of student teachers' professional commitments.

Authors:

1. rastegarinarages@yahoo.com

2. ha.daneshvar2012@yahoo.com

Citation (APA): Rastegari, N., Daneshvar, H.. (2026). Examining and Explaining the Professional Commitments of Student Teachers through an Analysis of Teaching Portfolios. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(2), 1-20.



<https://doi.org/10.48310/tpd.2026.17833.1817>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Professional commitment is a complex construct deeply intertwined with the cultural and educational context of the teaching profession. This study aimed to investigate the dimensions of professional commitment among student-teachers in Iran. Given the context-dependent nature of this construct and the potential bias of using foreign assessment tools, a sequential exploratory mixed-methods design was employed. This approach allowed for an initial qualitative exploration to identify context-specific components, followed by a quantitative phase to measure these dimensions systematically.

Methodology: The research utilized a sequential exploratory mixed-methods design. The operational connection between the two phases involved extracting concepts in the qualitative phase to construct a researcher-made questionnaire for the quantitative phase.

- Qualitative Phase: The population consisted of final-year student-teachers at Farhangian University. A purposeful criterion-based sampling method was used based on four specific inclusion criteria (complete portfolios, final-year status, internship experience, and writing clarity). Data were analyzed using MAXQDA software, guided by the theoretical framework of Jacobs (1989). Qualitative validity and reliability were ensured through peer review and inter-coder agreement, yielding a Cohen's Kappa coefficient of 0.84 (based on the recoding of %20 of the portfolios).

- Quantitative Phase: The statistical population comprised student-teachers at the Shahid Bahonar and Khajeh Nasir al-Din Tusi campuses in Kerman. A sample of 150 participants was selected using a stratified random sampling method (stratified by gender and study major). The sample size was determined using Cochran's formula (%95 confidence level, ۰,۰۵ margin of error, and ۰,۵ maximum variance). Based on the qualitative findings, a 20-item questionnaire was developed, comprising three subscales: Scientific and Educational Commitment (7 items), Ethical and Professional Commitment (7 items), and Social and Communicative Commitment (6 items). Content validity was confirmed using CVR and CVI by 10 experts, and reliability was established with a Cronbach's alpha of 0.89.

Results: Data analysis was conducted after confirming the assumptions of normal distribution and homogeneity of variances.

- Descriptive Findings: The highest mean score was observed in Scientific and Educational Commitment (3.60), while the lowest was in Ethical and Professional Commitment (2.40), which also showed the highest standard deviation (0.95). The lowest standard deviation was related to Social and Communicative Commitment (0.76).

- Inferential Findings (Simple Linear Regression): Simple linear regression was used to evaluate the predictive role of university programs (predictor variable) on the three components of professional commitment (criterion variables). University programs significantly predicted Scientific and Educational Commitment ($\beta=0.52$, $P=0.001$) and Ethical and Professional Commitment ($\beta=0.26$, $P=0.038$). However, the predictive role for Social and Communicative Commitment was not statistically significant ($\beta=0.18$, $P=0.150$). The results emphasize the predictive capacity and variance explanation rather than definitive causal relationships.

- Inferential Findings (One-way ANOVA): A One-way ANOVA was conducted to examine the differences in commitment components based on the study major (three levels). Significant differences were found among majors regarding Scientific and Educational Commitment ($F=5.00$, $P=0.010$) and Ethical and Professional Commitment

($F=4.50$, $P=0.012$). No significant difference was observed for Social and Communicative Commitment ($F=1.45$, $P=0.150$).

Conclusion: The findings highlight that university programs play a significant role in predicting certain aspects of professional commitment, particularly in the scientific and educational domains. Furthermore, the differences observed across various study majors suggest that academic disciplines may influence the development of specific professional and ethical commitments among student-teachers.



بررسی و تبیین تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان از طریق واکاوی کارنمای معلمی

نرجس رستگاری^۱، حکیمه دانشور^{۲*}

۱. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

واژه‌های کلیدی:

تعهدات حرفه‌ای،
توسعه فردی و حرفه‌ای،
دانشگاه فرهنگیان،
هویت حرفه‌ای

نویسندگان:

۱. rastegarinarages@yahoo.com
۲. ha.daneshvar2012@yahoo.com

پیشینه و اهداف: این پژوهش با هدف بررسی و تبیین تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان جهت ایفای نقش مؤثر در حرفه معلمی و ضرورت شناسایی ابعاد مختلف این تعهدات در مسیر تربیت معلم انجام شد. **روش‌ها:** این مطالعه با رویکرد آمیخته اکتشافی انجام گرفت. در بخش کیفی، با نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع نظری از ۱۵ کارنمای معلمی دانشجومعلم‌ان سال آخر دانشگاه فرهنگیان استان کرمان داده‌ها استخراج شد. در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته (با تأیید روایی صوری و محتوایی) با نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای میان ۱۵۰ دانشجومعلم توزیع گردید. تحلیل داده‌ها با آزمون‌های تحلیل واریانس یک‌راهه و رگرسیون چندگانه صورت گرفت. **یافته‌ها:** سه مؤلفه تعهدات «علمی-آموزشی»، «اخلاقی-حرفه‌ای» و «اجتماعی-ارتباطی» شناسایی شد. برنامه‌های دانشگاه تأثیر مثبت و معناداری بر تعهدات علمی-آموزشی و اخلاقی-حرفه‌ای داشت، اما بر تعهدات اجتماعی-ارتباطی معنادار نبود. همچنین، میان گروه‌های تحصیلی در ابعاد علمی و اخلاقی تفاوت معناداری مشاهده شد. **نتیجه‌گیری:** برنامه‌های فعلی در ارتقای تعهدات علمی و اخلاقی موفق بوده، اما در بُعد اجتماعی-ارتباطی نیازمند بازنگری است. پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان با اصلاح سرفصل‌های آموزشی، زمینه را برای توسعه متوازن و همه‌جانبه تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان فراهم نمایند.

استناد به این مقاله (APA): رستگاری، نرجس و دانشور، حکیمه. (۱۴۰۵). بررسی و تبیین تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان از طریق واکاوی کارنمای معلمی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۱(۲)، ۱-۲۰.

DOI: 10.48310/tpd.2026.17833.1817



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

تعهد حرفه‌ای معلمان، سنگ بنای کیفیت در فرایند آموزش و یادگیری محسوب می‌شود. این مفهوم، که بیانگر احساس عمیق مسئولیت‌پذیری و تعلق خاطر معلمان به حرفه خود است، از طریق عشق به تدریس، انگیزه برای یادگیری مستمر و همسویی با اهداف آموزشی تقویت می‌گردد (اپدنکر، ۲۰۲۳).^۱ تعهد حرفه‌ای نه تنها بر عملکرد فردی معلمان در کلاس درس، بلکه بر کیفیت کلی نظام آموزشی تأثیر بسزایی دارد؛ معلمان متعهد، نقشی فعال در پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان ایفا کرده، همواره در پی ارتقای روش‌های تدریس خود هستند و رشد علمی و اخلاقی دانش‌آموزان را رسالت خویش می‌دانند (ما، ۲۰۲۲).^۲

پژوهشگران، تعهد حرفه‌ای را در ابعاد گوناگونی تبیین کرده‌اند. آرانیا و همکاران (۱۹۸۱) سه بعد اساسی شامل پذیرش ارزش‌های حرفه، تمایل به تلاش مضاعف و تداوم عضویت در حرفه را مطرح کرده‌اند. در نگاهی جامع‌تر، تعهد حرفه‌ای در سه حیطه علمی و آموزشی (تلاش برای سرآمدی در تدریس)، اخلاقی و حرفه‌ای (پایبندی به اصول رفتاری) و اجتماعی و ارتباطی (تعامل با ارکان نظام آموزشی) قابل شناسایی است. سینکلر و همکاران (۲۰۰۶)^۳ معتقدند معلمان با تعهد قوی، به ارزش‌های آموزشی پایبندتر بوده و موفقیت یا شکست حرفه‌ای را به صورت شخصی تجربه می‌کنند. گیفورد (۲۰۰۳)^۴ نیز بیان می‌کند که معلمان با تعهد بالا، موفقیت و شکست حرفه‌ای را به صورت شخصی تجربه می‌کنند.

هویت حرفه‌ای، ارتباط تنگاتنگی با تعهد حرفه‌ای دارد و به درک معلمان از جایگاه خود در نظام آموزشی و میزان تعلقشان به این حرفه اشاره دارد (کانو و استوارت، ۲۰۱۱).^۵ معلمانی که هویت حرفه‌ای قوی‌تری دارند، تمایل بیشتری به ارائه آموزش باکیفیت و تمرکز بر توسعه حرفه‌ای خود نشان می‌دهند (ما، ۲۰۲۲). این امر بر اهمیت تقویت هویت حرفه‌ای برای بهبود تعهد و کیفیت تدریس صحنه می‌گذارد. همچنین ارتباط دو سویه بین تعهد حرفه‌ای و هویت معلمی در پژوهش‌ها به اثبات رسیده است؛ معلمان متعهد، هویتی حرفه‌ای قوی‌تر دارند که به رضایت شغلی بیشتر و فرسودگی شغلی کمتر منجر می‌شود (میهمی، ۲۰۲۱).^۶

عوامل متعددی بر تعهد حرفه‌ای معلمان تأثیرگذارند که می‌توان آن‌ها را به دو دسته انگیزه‌های درونی و بیرونی تقسیم کرد. نظریه‌های انگیزشی، از جمله نظریه خودتعیینی (رایان و دسی، ۲۰۲۰)^۷ نشان می‌دهند که انگیزه‌های درونی مانند احساس شایستگی و تعلق، با تعهد حرفه‌ای رابطه مثبت

^۱ Opdenakker^۲ Ma^۳ Aranya et al^۴ Sinclair, Dowson & McInerney^۵ Giffords,^۶ Kanno & Stuart^۷ Meihami^۸ Ryan & Deci

دارند و تقویت این انگیزه‌ها، علاقه و تعهد به حرفه تدریس را افزایش می‌دهد (شولتسه‌هاگنست و همکاران، ۲۰۲۳)^۱ در کنار این انگیزه‌ها، حمایت‌های سازمانی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و سیاست‌گذاری‌های آموزشی نیز نقش حیاتی در ارتقای تعهد معلمان ایفا می‌کنند (ترنر، تیلکینگ و پروهازکا، ۲۰۲۲)^۲.

اجرای اثربخش برنامه‌های درسی که چارچوب یادگیری و تدریس را مشخص می‌کنند، به میزان تعهد و مشارکت معلمان وابسته است. در حالی که سیاست‌گذاران در طراحی برنامه‌ها نقش دارند، اجرای موفقیت‌آمیز آن‌ها به معلمان متعهد بستگی دارد (ناگین، حشام‌الحسن و چیمبا، ۲۰۲۳)^۳ فولان (۲۰۱۶)^۴ بر نقش محوری معلمان به عنوان عاملان اجرای برنامه‌های آموزشی و تأثیر تعهد حرفه‌ای آنان بر کیفیت این اجرا تأکید می‌کند.

با وجود اهمیت تعهد حرفه‌ای، معلمان در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، با چالش‌هایی چون کمبود منابع، محدودیت فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و ناکافی بودن حمایت‌های سازمانی مواجه هستند (ما، ۲۰۲۲). در چنین شرایطی، تعهد حرفه‌ای به عنوان عاملی کلیدی در غلبه بر موانع عمل کرده و معلمان متعهد، حتی در مواجهه با دشواری‌ها، تلاش در جهت ارائه بهترین آموزش و انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان را وجهه همت خود قرار می‌دهند (یالو و همکاران، ۲۰۱۴)^۵.

بنابراین، شناسایی و تقویت مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای معلمان، امری ضروری برای بهبود محیط‌های آموزشی و ارتقای سطح علمی و اخلاقی دانش‌آموزان است (والران و همکاران، ۲۰۲۱)^۶ نظام‌های آموزشی موفق جهانی، بر فراهم‌سازی فرصت‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان تأکید دارند؛ سازمان یونسکو (۲۰۲۳)^۷ گزارش می‌کند که معلمان متعهد به یادگیری مادام‌العمر و اصول اخلاق حرفه‌ای، قادر به پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزش هستند.

پژوهش‌های بین‌المللی متعددی، تأثیر مستقیم تعهد حرفه‌ای بر روش‌های تدریس، مدیریت کلاس و رضایت شغلی معلمان را نشان داده‌اند (حماد، پولاتکان و مراد، ۲۰۲۴)^۸ همچنین مطالعات تأیید کرده‌اند که تعهد حرفه‌ای منجر به بهبود جو کلاس و توانایی در کنترل رفتار دانش‌آموزان می‌شود (کومار و ورما، ۲۰۲۲)^۹؛ لیم و تین، ۲۰۲۰؛ هاجوفسکی و رینولدز، ۲۰۱۹)^{۱۱} با این حال، مرور انتقادی این پیشینه‌ها نشان می‌دهد که تمرکز اصلی غالب این مطالعات بر «سنجش کمی» و

^۱ Schulze-Hagenest et al

^۲ Turner, Thielking & Prochazka

^۳ Nageen, Hisham-Ul-Hassan & Cheema

^۴ Fullan

^۵ Yalew et al

^۶ Vallerand et al

^۷ UNESCO

^۸ Hammad, Polatcan & Morad

^۹ Kumar & Verma

^{۱۰} Lim & Thien

^{۱۱} Hajovsky & Reynolds

«پیش‌بینی عوامل» بوده است و کمتر به واکاوی عمیق تجربیات عملکردی معلمان در محیط‌های واقعی پرداخته‌اند.

مطالعات داخلی نیز این یافته‌ها را تأیید می‌کنند؛ به عنوان مثال، پژوهش ادیب، فتحی‌آذر، و عارف‌نژاد (۱۳۹۶) نشان داد که یاددهی و یادگیری، بالاترین تأثیر را در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دارد. همچنین، تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد که عواملی مانند وضعیت آموزشی، برنامه درسی و امکانات دانشگاه فرهنگیان بر تعهد و هویت حرفه‌ای آنان تأثیرگذار است (سلیمی، ساعد موچشی و عبدی، ۱۳۹۷). در زمینه عوامل سازمانی، پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو هستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزه ناشی از مدیریت، رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان رابطه معناداری دارند (ناصری، ۱۳۹۶). مشارکت سازمانی، ادراک عدالت سازمانی، سبک مدیریت و رضایت شغلی نیز بر تعهد کاری معلمان تأثیرگذار است (زارع و موسوی، ۱۳۹۷). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که تعهد حرفه‌ای یک فرایند پویا است که در طول زمان و با کسب تجربه تقویت می‌شود (رضایی و سلیمانی، ۱۴۰۱؛ الهی و کهرازی، ۱۴۰۲) اما نکته مغفول در این پژوهش‌ها، محدودیت روش‌شناختی در استفاده از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) است که لزوماً بازتاب‌دهنده عملکرد واقعی و تجربیات زیسته دانشجومعلم‌ان در بطن کارنماهای آموزشی (Portfolios) نیست.

با وجود پژوهش‌های گسترده در زمینه تعهد حرفه‌ای معلمان، تمرکز اصلی بیشتر مطالعات بر پیش‌بینی عوامل مؤثر بر آن یا بررسی ارتباط تعهد حرفه‌ای با متغیرهایی مانند رضایت شغلی، عملکرد شغلی و مدیریت کلاس بوده است. همچنین، بخش قابل توجهی از این پژوهش‌ها با رویکرد کمی و مبتنی بر پرسشنامه انجام شده و کمتر به ابعاد تجربی و زیسته این مفهوم پرداخته‌اند.

در این میان، شکاف پژوهشی مشخصی در زمینه تبیین مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای از منظر تجربیات عینی و عملی دانشجومعلم‌ان وجود دارد. بسیاری از پژوهش‌ها، تعهد حرفه‌ای را از دیدگاه نظری یا از طریق سنجش کمی بررسی کرده‌اند، اما کمتر به تحلیل چگونگی شکل‌گیری و تجلی این تعهد در بطن تجارب روزمره یاددهی و یادگیری پرداخته شده است. دانشجومعلم‌ان به عنوان نسل آینده معلمان، در حال گذراندن فرایندهای آموزشی و تربیتی هستند و تجربیات آن‌ها در این دوره می‌تواند دیدگاه ارزشمندی درباره مؤلفه‌های کلیدی تعهد حرفه‌ای ارائه دهد.

پژوهش حاضر با تحلیل کارنماهای دانشجومعلم‌ان، به دنبال شناسایی و استخراج مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای از طریق تحلیل تجارب زیسته و واقعی آنان است. این رویکرد کیفی، با تمرکز بر داده‌های عملی و میدانی، به درک عمیق‌تری از پدیده تعهد حرفه‌ای در محیط آموزشی کمک کرده و شکاف موجود در ادبیات پژوهشی را با ارائه یافته‌های تجربی و ملموس پر می‌کند. هدف اصلی، فراهم آوردن درکی غنی‌تر از وضعیت تعهد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان بر اساس تجربیات عینی آنان و کمک به غنای ادبیات موضوع در این زمینه است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش‌شناسی، از نوع آمیخته اکتشافی متوالی (Qualitative-Quantitative) است. توجیه منطقی انتخاب این طرح آن است که سازه «تعهد حرفه‌ای» ماهیتی پیچیده و وابسته به بافت دارد. با توجه به اینکه ابزارهای موجود اغلب در محیط‌های غیرآموزشی یا خارج از فرهنگ تربیتی ایران تدوین شده‌اند، استفاده مستقیم از آن‌ها می‌توانست منجر به سوگیری یا عدم دقت در سنجش شود. لذا ضرورت داشت ابتدا از طریق تحلیل کیفی شواهد عملکردی (کارنماها)، ابعاد واقعی این سازه در دانشگاه فرهنگیان اکتشاف شده و سپس بر مبنای آن، ابزاری روا و مانا برای سنجش کمی طراحی گردد.

فاز کیفی: جامعه، نمونه و ابزار پژوهش

شرکت‌کنندگان و بافت پژوهش: جامعه آماری شامل دانشجویان سال آخر دانشگاه فرهنگیان است. نمونه‌گیری به روش هدفمند ملاک‌محور انجام شد. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱) کامل بودن مستندات کارنما؛ ۲) دانشجو بودن در سال آخر تحصیل؛ ۳) داشتن تجربه عملی در کارورزی؛ ۴) صراحت نوشتار در تحلیل تجارب آموزشی. بر این اساس و با رسیدن به حد اشباع نظری، تعداد ۱۵ کارنما به عنوان نمونه نهایی انتخاب شد.

ابزار و راهبرد تحلیل داده‌ها: ابزار گردآوری، کارنماهای معلمی بود. تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل محتوای قیاسی انجام گرفت. مدل تعهد حرفه‌ای جاکوبز (۱۹۸۹) به عنوان چارچوب نظری مبنا قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و طی مراحل: الف) ایجاد شبکه کدگذاری بر اساس مدل جاکوبز، ب) تخصیص کدهای اولیه به قطعات متن، و ج) دسته‌بندی مضامین در سه مؤلفه «تعهدات علمی و آموزشی»، «تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای» و «تعهدات اجتماعی و ارتباطی» تحلیل شدند.

اعتبار و پایایی: جهت تضمین اعتبار (روایی) یافته‌های کیفی، از روش «بازنگری همتا» استفاده شد. در این راستا، فرآیند استخراج مفاهیم، شیوه کدگذاری و دسته‌بندی مقولات اولیه به‌طور کامل در اختیار دو تن از متخصصان و اعضای هیئت علمی حوزه برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت. نظرات اصلاحی و بازخوردهای انتقادی این متخصصان در خصوص نحوه نام‌گذاری کدها، ادغام مفاهیم مشابه و انطباق یافته‌ها با چارچوب نظری پژوهش دریافت گردید و اصلاحات لازم جهت کاهش سوگیری پژوهشگر در مراحل نهایی تحلیل اعمال شد.

همچنین، برای تأیید پایایی (اعتمادپذیری) فرآیند تحلیل، از روش «توافق بین کدگذاران» استفاده گردید. به این منظور، حدود ۲۰٪ از کارنماهای گردآوری شده به صورت تصادفی انتخاب و در اختیار یک پژوهشگر مستقل (آشنا به روش تحلیل محتوا و موضوع پژوهش) قرار گرفت تا بدون اطلاع از کدهای اولیه، آن‌ها را مجدداً کدگذاری نماید. پس از اتمام کدگذاری مستقل، نتایج به دست آمده توسط دو کدگذار با یکدیگر مقایسه شد و موارد اختلاف مورد بحث قرار گرفت. در نهایت، ضریب توافق کاپای کوهن (Cohen's Kappa) برای این دو کدگذاری محاسبه گردید که مقدار آن ۰,۸۴، به دست آمد؛ این مقدار نشان‌دهنده سطح توافق «بسیار خوب» و تأییدکننده پایایی بالای فرآیند تحلیل کیفی است.

در این پژوهش، اتصال دو فاز کیفی و کمی از نوع «اتصال داده‌ها برای ساخت ابزار» است. به این معنا که مقوله‌ها و گویه‌های استخراج شده از تحلیل محتوای کارنماها، مبنای تدوین پرسشنامه فاز دوم قرار گرفتند.

فاز کمی: جامعه، نمونه و ابزار پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجومعلم‌ان پردیس‌های «شهید باهنر» و «خواج‌نصیرالدین طوسی» شهر کرمان بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران (سطح اطمینان ۹۵٪، خطای مجاز ۰/۰۵ و واریانس حداکثری ۰/۵)، ۱۵۰ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای با لحاظ کردن دو ملاک «جنسیت» و «رشته تحصیلی» انجام شد تا توزیع متناسب نمونه با جامعه حفظ گردد.

ابزار سنجش و عملیاتی‌سازی متغیرها

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته با ۲۰ گویه بود که با هدف سنجش و تعمیم‌پذیری و بر اساس کدهای استخراج‌شده از فاز کیفی تدوین گردید. ساختار ابزار شامل ۳ خرده‌مقیاس «تعهد علمی و آموزشی (۷ گویه)»، «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای (۷ گویه)» و «تعهد اجتماعی و ارتباطی (۶ گویه)» است. فرآیند عملیاتی‌سازی مفاهیم کیفی به گویه‌های کمی و انطباق آن‌ها با مدل نظری جاکوبز (۱۹۸۹) در جدول (۱) گزارش شده است. روایی محتوایی با شاخص‌های CVI و CVR توسط ۱۰ تن از خبرگان تأیید و پایایی آن (آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای کل) احراز گردید.

جدول (۱) ساختار، توزیع و عملیاتی‌سازی ابزار پژوهش

خرده مقیاس (بعد)	تعداد گویه‌ها	منبع (کدهای فاز کیفی)	نمونه گویه
تعهد علمی و آموزشی	۷	تسلط بر محتوا، روش‌های نوین تدریس، ارتقای مداوم	«من برای ارتقای کیفیت تدریس خود، به‌طور مداوم روش‌های نوین آموزشی را مطالعه می‌کنم.»
تعهد اخلاقی و حرفه‌ای	۷	عدالت آموزشی، رعایت کرامت دانش‌آموز، مسئولیت‌پذیری	«من در کلاس درس، عدالت آموزشی را برای تمامی دانش‌آموزان بدون تبعیض رعایت می‌کنم.»
تعهد اجتماعی و ارتباطی	۶	تعامل با اولیا، کار تیمی، مشارکت در جامعه محلی	«من برای حل مشکلات آموزشی دانش‌آموزان، ارتباط فعالی با همکاران و اولیا برقرار می‌کنم.»

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS-26 انجام شد. پس از بررسی پیش‌فرض‌های آماری (نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها)، برای تحلیل داده‌ها در این بخش، جهت بررسی نقش پیش‌بین متغیرها از «آزمون

رگرسیون خطی ساده» و برای مقایسه میانگین‌ها بین گروه‌ها از «آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA)» با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 استفاده شد.

ج) هدایت فاز کمی: مدل مفهومی حاصل از فاز کیفی، چارچوبی برای طراحی پرسشنامه و تعیین خرده‌مقیاس‌های آن فراهم آورد. بدین ترتیب، فاز کیفی به طور مستقیم بر طراحی ابزار و هدایت تحلیل‌های فاز کمی تأثیرگذار بود.

طراحی پیوند (اتصال فاز کیفی و کمی): اتصال و پیوند میان فاز کیفی و کمی در این پژوهش به صورت «توالی و هدایت» صورت گرفته است. به این معنا که:

الف) استخراج مفاهیم: در فاز کیفی، مفاهیم و مؤلفه‌های بنیادین «تعهد حرفه‌ای» از طریق تحلیل محتوای قیاسی کارنامه‌های دانشجومعلم‌ان استخراج گردید.

ب) عملیاتی‌سازی مفاهیم: این مفاهیم استخراج شده (شامل ابعاد علمی، اخلاقی و اجتماعی) به صورت مستقیم مبنای «عملیاتی‌سازی» و «تدوین گویه‌های پرسشنامه» در فاز کمی قرار گرفتند. ملاحظات اخلاقی: کسب رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، تضمین محرمانگی اطلاعات و امانت‌داری در گزارش یافته‌ها از جمله اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه مسئله اصلی این پژوهش، واکاوی و تبیین مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و بررسی نقش نهاد تربیت‌معلم در تقویت آن بود، یافته‌ها در دو بخش کیفی و کمی ارائه می‌گردد.

۱. یافته‌های فاز کیفی

در مرحله تحلیل داده‌های کیفی از طریق تحلیل محتوای قیاسی، متن کارنامه‌ها به صورت خطبه‌خط مورد واکاوی قرار گرفت. طی فرآیند کدگذاری، کدهای اولیه از طریق تفسیر عبارات استخراج شدند. سپس با تجمیع این کدها بر اساس شباهت‌های معنایی و تطبیق آن‌ها با چارچوب مدل مفهومی جاکوبز (۱۹۸۹)، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی شکل گرفتند. یافته‌های حاصل از این فرآیند در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) مدل مقوله‌بندی تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای اولیه
تعهدات علمی و آموزشی	یادگیری مداوم و توسعه علمی	مطالعه مستمر منابع علمی و تخصصی
		شرکت در دوره‌های آموزشی و تخصصی
		حضور در همایش‌ها و کنفرانس‌های علمی
	توسعه علمی	مشارکت در پروژه‌های پژوهشی و تحقیقاتی
		به‌روزرسانی دانش از طریق مطالعه مقالات و کتاب‌های جدید
	استفاده از منابع آموزشی به روز	بازخورد گرفتن از همکاران و دانش‌آموزان برای بهبود تدریس
		استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی و فناوری‌های نوین
		بهره‌برداری از داده و منابع آنلاین
	استفاده از منابع آموزشی به روز	استفاده از مقالات، کتاب‌ها و پژوهش‌های جدید برای تدریس
		به‌کارگیری منابع چندرسانه‌ای و ویدئوهای آموزشی

به‌کارگیری منابع آموزشی دیجیتال (مثل اپلیکیشن‌های آموزشی)
استفاده از محتواهای به روز در آموزش از راه دور و آنلاین

جدول (۲) مدل مقوله‌بندی تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان

مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای اولیه
تعهدات علمی و آموزشی	ایجاد محیط یادگیری پویا	ایجاد فضای مناسب برای تعامل و مشارکت دانش‌آموزان تشویق به تفکر انتقادی و مشارکت فعال در کلاس استفاده از فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های تیمی ایجاد چالش‌های آموزشی برای تقویت مهارت‌های حل مساله ترویج فضایی برای یادگیری مستقل و خلاقیت در دانش‌آموزان استفاده از ابزارهای انگیزشی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان
	ارتقا مهارت‌های تدریس	بهبود شیوه‌های تدریس از طریق تمرین و تجربه استفاده از روش‌های نوین و جذاب برای تقویت فهم دانش‌آموزان بازخورد گرفتن از همکاران و مربیان در مورد شیوه تدریس طراحی و بهبود فعالیت‌های آموزشی برای تسهیل یادگیری بهبود مهارت‌های ارتباطی و انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان افزایش تنوع در روش‌های تدریس به منظور جذب توجه دانش‌آموزان
	اخلاق حرفه‌ای و تعامل مثبت با دانش‌آموزان	احترام به نظرات و دیدگاه‌های دانش‌آموزان تشویق و حمایت از دانش‌آموزان برای پیشرفت و رشد رعایت اصول اخلاقی در تعاملات روزانه با دانش‌آموزان برخورد محترمانه با مشکلات و نیازهای دانش‌آموزان ایجاد فضای اعتماد برای ارتباط باز و صادقانه گوش دادن فعال به مشکلات و دغدغه‌های دانش‌آموزان
	حفظ عدالت و برابری در آموزش	ایجاد شرایط برابر برای تمامی دانش‌آموزان جلوگیری از تبعیض و نابرابری در فرایند تدریس اطمینان از دسترسی برابر به منابع آموزشی برای همه دانش‌آموزان استفاده از شیوه‌های متنوع برای پاسخگویی به نیازهای فردی دانش‌آموزان توجه به عدالت آموزشی در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان ترویج فرهنگ احترام به تفاوت‌ها و تنوع در میان دانش‌آموزان
تعهدات اجتماعی و ارتباطی	پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری	پاسخگویی به نیازهای عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان شفافیت در توضیحات و بازخوندهای خود در خصوص ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیری در قبال نتایج تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان ارزیابی مستمر و پیگیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حل مشکلات آموزشی و رفتاری بررسی و پاسخگویی به نگرانی‌های والدین و دانش‌آموزان
		برقراری ارتباط موثر و حمایتی با والدین برای حمایت از دانش‌آموزان مشارکت والدین در فرایند یادگیری و ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد فضای اعتماد و همکاری با والدین

تعامل مثبت یا دانش‌آموزان و والدین	برگزاری جلسات منظم با والدین	
جدول (۲) مدل مقوله‌بندی تعهدات حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان		
مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای اولیه
تعهدات اجتماعی و ارتباطی		تشویق به مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌های مدرسه
		استفاده از نظرات والدین برای بهبود روش‌های آموزشی
		ترویج همکاری و تعامل مثبت بین معلمان و همکاران
	تقویت ارتباطات	استفاده از تیم‌های آموزشی برای بهبود تدریس
	موثر در محیط	تقویت ارتباطات میان معلمان و کادر مدرسه
	مدرسه	هماهنگی با همکاران برای تبادل تجربیات
		استفاده از جلسات مشاوره و هم‌اندیشی
		درک و احترام به تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان
		استفاده از شیوه‌های آموزشی حساس به فرهنگ و تنوع دانش‌آموزان
		توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان از نظر فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی
	پاسخ به نیازهای اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان	اقتصادی
		برگزاری فعالیت‌های آموزشی که به دانش‌آموزان کمک کند تا تنوع اجتماعی را درک کنند
		تقویت مهارت‌های همزیستی مسالمت‌آمیز میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف
		ایجاد فضاهایی برای ارتقا فهم و همدلی فرهنگی در کلاس

در راستای تبیین ابعاد تعهد حرفه‌ای در بافت فرهنگی-آموزشی ایران، داده‌های حاصل از تحلیل کارنامه‌های دانشجومعلمان بر اساس مدل جاکوبز در سه مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. اگرچه تحلیل محتوای قیاسی در این پژوهش بر پایه واکاوی تجارب گذشته دانشجومعلمان صورت گرفته است، اما ماهیت «کارنمای معلمی» اقتضا می‌کند که این تجارب زیسته، در قالب آرمان‌ها، چشم‌اندازها و تعهدات آینده متبلور شوند. یافته‌های این تحلیل که در ادامه شرح داده شده‌اند، نشان‌دهنده مسیر تحول ذهنی مشارکت‌کنندگان از دانشجومعلمی به معلمی حرفه‌ای است و بستر لازم برای درک عمیق‌تر سازه «تعهد حرفه‌ای» و پایه طراحی ابزار کمی پژوهش را فراهم آورده‌اند.

۱. تعهدات علمی و آموزشی

تحلیل روایت‌ها نشان داد که دانشجومعلمان در این مقوله بر ارتقای دانش تخصصی، به‌روز نگه داشتن محتوای آموزشی و به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس تأکید دارند. بر اساس داده‌های استخراج‌شده، مشارکت‌کنندگان صرف دانستن محتوای کتاب را برای تدریس مؤثر کافی ندانسته و بر لزوم یادگیری پیوسته و بازاندیشی در شیوه آموزش تمرکز داشتند. مصادیق استخراج شده از روایت‌ها:

مصادق ۱: «برای آینده‌ام، به‌روز بودن دانش علمی را اولویت اصلی قرار خواهم داد؛ به‌طور منظم کتاب‌ها و مقالات تخصصی جدید را خواهم خواند و در کارگاه‌های آموزشی شرکت خواهم کرد تا با به‌روزترین روش‌های تدریس وارد کلاس شوم».

مصادق ۲: «در مسیر معلمی، عملکرد کلاس را به صورت مداوم تحلیل خواهم کرد و با بررسی دقیق بازخوردهای دانش‌آموزان، نقاط ضعف احتمالی تدریس را شناسایی و برای رفع آن‌ها تلاش خواهم کرد».

مصادق ۳: «مطالعه مستمر را به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه کاری خود در آینده تثبیت خواهم کرد تا نه تنها دانش تخصصی‌ام را افزایش دهم، بلکه با به‌کارگیری روش‌های نوآورانه، تأثیرگذاری عمیق‌تری بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشم».

مصادق ۴: «پیش از هر جلسه آموزشی، وقت کافی برای برنامه‌ریزی خواهم گذاشت و با بازبینی مستمر تجربیات پیشین، تدریس خود را به گونه‌ای اصلاح خواهم کرد که هر جلسه نسبت به جلسه قبل، گامی رو به جلو باشد».

۲. تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای

کدهای استخراج‌شده در این حوزه، حاکی از توجه دانشجومعلم‌ان به ارزش‌های بنیادین معلمی نظیر کرامت انسانی، انصاف و مسئولیت‌پذیری است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان مدرسه را محیطی برای پرورش شخصیت دانش‌آموز تلقی کرده و خود را در قبال تفاوت‌های فردی و عاطفی آنان پاسخگو می‌دانند.

مصادق ۱: «در آینده تلاش خواهم کرد تا با ایجاد فضایی سرشار از اعتماد، به دانش‌آموزان این امنیت خاطر را بدهم که می‌توانند آزادانه نظرات خود را بیان کنند و به عنوان یک انسان، ارزشمند تلقی شوند».

مصادق ۲: «در برخورد با هر دانش‌آموز، سعی خواهم کرد ویژگی‌های فردی و استعداد‌های خاص او را شناسایی کنم و برنامه‌های تربیتی‌ام را دقیقاً متناسب با نیازهای اخلاقی و شخصیتی همان فرد تطبیق دهم».

مصادق ۳: «نسبت به توسعه حرفه‌ای خود در آینده متعهد خواهم ماند و حتی در شرایط محدودیت منابع، با استفاده از تکنولوژی و شبکه‌های آموزشی، شکاف‌های دانشی خود را پر خواهم کرد تا الگوی مسئولیت‌پذیری برای شاگردانم باشم».

مصادق ۴: «همواره در آینده، برای چالش‌های پیش‌رو راه‌حلی خلاقانه خواهم جست که نه فقط دانش‌آموزان، بلکه خود من نیز در این فرآیند حل مسئله، رشد شخصیتی و حرفه‌ای بیشتری را تجربه کنیم».

۳. تعهدات اجتماعی و ارتباطی

در این مقوله، یافته‌ها بیانگر آن است که دانشجومعلم‌ان قصد دارند مدرسه را به کانون تعامل و مشارکت تبدیل کنند. داده‌ها نشان داد که آن‌ها برای اعتلای آموزش، بر بهره‌گیری از ظرفیت‌های جمعی و شبکه‌سازی اجتماعی تأکید دارند.

مصادق ۱: «در کلاس‌های آینده‌ام، از روش‌های یادگیری مشارکتی بهره خواهم برد تا دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و تعامل سازنده با یکدیگر وادارم و فضای کلاس را به محیطی اجتماعی و زنده تبدیل کنم».

مصادق ۲: «از فناوری‌های نوین و پلتفرم‌های دیجیتال برای تسهیل گفت‌وگوهای گروهی استفاده خواهم کرد تا دانش‌آموزان را برای حضور در یک جامعه یادگیرنده و همکارانه آماده کنم».

مصادق ۳: «در آینده به طور منظم با دانش‌آموزانم در تعامل خواهم بود و از طریق مشورت با آن‌ها و توجه به پیشنهاداتشان، برنامه‌های درسی را به گونه‌ای تنظیم خواهم کرد که نیازهای اجتماعی و آموزشی آن‌ها به بهترین نحو پاسخ داده شود».

مصادق ۴: «نقاط قوت و ضعف اجتماعی دانش‌آموزانم را به‌طور مستمر پایش خواهم کرد و با تغییر و تطبیق روش‌های ارتباطی‌ام، بستری را فراهم خواهم کرد که استعدادهای اجتماعی هر یک از آن‌ها به شکوفایی کامل برسد».

یافته‌های کمی پژوهش

در این بخش، داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای بررسی وضعیت توصیفی متغیرها از شاخص‌های میانگین (M) و انحراف معیار (SD) استفاده شد و در ادامه، برای بررسی روابط پیش‌بینانه و تفاوت میان گروه‌ها به ترتیب از رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) بهره گرفته شد.

یافته‌های توصیفی

مطابق با جدول (۳)، با در نظر گرفتن طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۵) برای گویه‌های پرسشنامه، مؤلفه «تعهدات علمی و آموزشی» با میانگین ۳/۶۰ بالاترین و مؤلفه «تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای» با میانگین ۲/۴۰ پایین‌ترین میانگین را در بین نمونه‌های آماری ($n=150$) به خود اختصاص داده‌اند. انحراف معیار در مؤلفه «تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای» ($SD=0.95$) بیشترین پراکندگی را نشان می‌دهد که حاکی از اختلاف نظر بیشتر پاسخ‌دهندگان در این بعد نسبت به سایر ابعاد است. در مقابل، مؤلفه «تعهدات اجتماعی و ارتباطی» با انحراف معیار ۰/۷۶، از پراکندگی کمتری برخوردار است که بیانگر همگرایی نسبی دیدگاه‌ها در این حوزه است.

جدول (۳) میانگین، انحراف معیار ارزیابی سه مؤلفه (بر اساس طیف ۵ درجه‌ای)

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد نمونه
تعهدات علمی و آموزشی	۳/۶۰	۰/۸۵	۱۵۰
تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای	۲/۴۰	۰/۹۵	۱۵۰
تعهدات اجتماعی و ارتباطی	۲/۵۰	۰/۷۶	۱۵۰

یافته‌های استنباطی

۱. بررسی قابلیت پیش‌بینی برنامه‌های دانشگاه بر مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای

به منظور بررسی قابلیت پیش‌بینی برنامه‌های دانشگاه (به عنوان متغیر پیش‌بین/مستقل) بر ابعاد سه‌گانه تعهد حرفه‌ای (به عنوان متغیرهای ملاک/وابسته)، از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده شد. نتایج نشان داد که برنامه‌های دانشگاه توانایی پیش‌بینی معناداری برای دو مؤلفه از تعهد حرفه‌ای دارند.

برنامه‌های دانشگاه با مؤلفه «تعهد علمی و آموزشی» رابطه مثبت و معناداری دارد ($\beta=0.52$, $P=0.001$). همچنین این رابطه برای مؤلفه «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای» نیز معنادار است ($\beta=0.26$, $P=0.038$). با این حال، نتایج نشان داد که برنامه‌های دانشگاه قابلیت پیش‌بینی معناداری برای مؤلفه «تعهد اجتماعی و ارتباطی» ندارند ($\beta=0.18$, $P=0.150$).

جدول (۴) بررسی نقش پیش‌بین برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان بر مولفه‌های تعهد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان

متغیر وابسته	ضریب (B)	SE	بتا	آمار T	سطح معناداری
تعهدات علمی و آموزشی	۰/۴۸	۰/۰۹	۰/۵۲	۵/۳۲	۰/۰۰۱
تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای	۰/۲۲	۰/۱۰	۰/۲۶	۲/۱۰	۰/۰۳۸
تعهدات اجتماعی و ارتباطی	۰/۱۵	۰/۱۱	۰/۱۸	۱/۴۵	۰/۱۵۰

۲. مقایسه مؤلفه‌های تعهد بر اساس رشته تحصیلی

برای بررسی تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های تعهد حرفه‌ای بر اساس متغیر گروه تحصیلی، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (One-way ANOVA) استفاده شد. در این تحلیل، گروه تحصیلی (در ۳ سطح) به عنوان متغیر مستقل و ابعاد تعهد به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. نتایج حاکی از وجود تفاوت معنادار بین گروه‌های تحصیلی در مؤلفه «تعهد علمی و آموزشی» ($P=0.010$, $F=5.00$) و مؤلفه «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای» ($P=0.012$, $F=4.50$) است. با این وجود، تفاوت معناداری بین گروه‌های تحصیلی در خصوص مؤلفه «تعهد اجتماعی و ارتباطی» مشاهده نشد ($P=0.150$, $F=1.45$). شایان ذکر است که این آزمون صرفاً تفاوت میانگین‌ها را در بین گروه‌ها نشان می‌دهد و بیانگر رابطه علی و معلولی نیست.

جدول (۵) تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) برای مقایسه مولفه‌های تعهد حرفه‌ای بر اساس گروه‌ها

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	آمار F	سطح معناداری (P)
تعهدات علمی و آموزشی	بین گروه‌ها	۵/۵۰	۲	۲/۷۵	۵/۰۰	۰/۰۱۰
	درون گروه‌ها	۸۰/۸۵	۱۴۷	۰/۵۵		
تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای	بین گروه‌ها	۴/۳۲	۲	۲/۱۶	۴/۵۰	۰/۰۱۲
	درون گروه‌ها	۷۰/۵۶	۱۴۷	۰/۴۸		
تعهدات اجتماعی و ارتباطی	بین گروه‌ها	۱/۱۶	۲	۰/۵۸	۱/۴۵	۰/۱۵۰

۰/۴۰	۱۴۷	۵۸/۸۰	درون گروه‌ها	تعهدات اجتماعی و ارتباطی
------	-----	-------	--------------	-----------------------------

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ابعاد تعهد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و سنجش نقش برنامه‌های تربیت معلم در تقویت این ابعاد، با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. در فاز کیفی، تحلیل محتوای قیاسی بر روی کارنامه‌های دانشجویان سال آخر بر اساس مدل جاکوبز (۱۹۸۹)، منجر به شناسایی و عملیاتی‌سازی سه مؤلفه «تعهد علمی-آموزشی»، «تعهد اخلاقی-حرفه‌ای» و «تعهد اجتماعی-ارتباطی» گردید. در فاز کمی، یافته‌های حاصل از پرسشنامه محقق‌ساخته (برآمده از کدهای کیفی)، ابعاد جدیدی از وضعیت تعهد حرفه‌ای در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کرمان را آشکار ساخت.

یافته‌های رگرسیون نشان داد که برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، توان پیش‌بینی معناداری در «تعهد علمی و آموزشی» ($P=0.001$) دارند. این یافته با پژوهش ادیب و همکاران (۱۳۹۶) همسو است که بیان داشتند یاددهی و یادگیری بالاترین تأثیر را در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دارند. همچنین این نتیجه نشان می‌دهد که دانشگاه در انتقال «دانش تخصصی» و ایجاد «احساس شایستگی علمی» که رایان و دسی (۲۰۲۰) در نظریه خودتعیینی بر آن تأکید دارند، موفق عمل کرده است.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که برنامه‌های دانشگاه بر «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای» نیز تأثیر معناداری ($P=0.038$) داشته‌اند. با این حال، بررسی‌های توصیفی نشان داد که این مؤلفه با میانگین ۲,۴۰ کمترین سطح و با انحراف معیار ۰,۹۵ بیشترین پراکندگی را در میان دانشجومعلم‌ان دارد. انحراف معیار بالا نشان می‌دهد که دانشجومعلم‌ان علیرغم تأثیرپذیری از برنامه‌ها، در درک عملیاتی مصادیقی چون «عدالت آموزشی» و «کرامت دانش‌آموز» دچار تشتت آرا هستند. در تبیین این یافته، با استناد به گیفورد (۲۰۰۳)، می‌توان گفت که تعهد اخلاقی زمانی نهادینه می‌شود که معلم شکست و موفقیت حرفه‌ای را شخصی تجربه کند. پراکندگی نظرات گویای آن است که اخلاق حرفه‌ای در پردیس‌های مورد مطالعه، از یک «ارزش درونی‌شده» به یک «موضوع انتزاعی» تبدیل شده است. این موضوع در فاز کیفی نیز مشهود بود؛ جایی که کدهای اخلاقی در کارنامه‌ها، بیشتر جنبه «توصیه‌ای» داشتند تا «عمل‌گرایانه».

اما عدم معناداری پیش‌بینی‌کنندگی برنامه‌ها در «تعهد اجتماعی و ارتباطی» ($P=0.150$) نشان‌دهنده گسست میان برنامه‌های درسی و نیازهای واقعی کنشگری اجتماعی است. این یافته با گزارش یونسکو (۲۰۲۳) که معلمان متعهد را پاسخگوی نیازهای متنوع جامعه می‌داند، در تضاد است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مدل تربیت معلم در جامعه مورد مطالعه، بیشتر بر «معلم به مثابه مدرس» تمرکز دارد تا «معلم به مثابه کنشگر اجتماعی». تحلیل کارنامه‌ها نیز نشان داد که دانشجومعلم‌ان سال آخر، علیرغم غنای نوشتار در بخش روش تدریس، در بازتاب تعامل با اولیا و جامعه محلی بسیار ضعیف عمل کرده‌اند؛ این امر با نتایج ناگین و همکاران (۲۰۲۳) همخوانی دارد.

که معتقدند اجرای موفق برنامه درسی منوط به تعهد اجتماعی معلم است، اما نظام‌های آموزشی اغلب از تقویت این بعد غافل می‌مانند.

مؤلفه «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای» با میانگین ۲/۴۰ کمترین سطح و با انحراف معیار ۰/۹۵ بیشترین پراکندگی را داشت. این پایین بودن میانگین با یافته‌های آرانیا و همکاران (۱۹۸۱) که بر لزوم حساسیت بیشتر به اخلاق حرفه‌ای تأکید داشتند، در تقابل است. انحراف معیار بالا نشان می‌دهد که دانشجومعلم‌ان در درک مصادیق «عدالت آموزشی» و «کرامت دانش‌آموز» دچار تشتت آرا هستند. در تبیین این یافته، با استناد به گیفورد (۲۰۰۳)، می‌توان گفت که تعهد اخلاقی زمانی نهادینه می‌شود که معلم شکست و موفقیت حرفه‌ای را شخصی تجربه کند. اما پراکندگی نظرات در این پژوهش گویای آن است که اخلاق حرفه‌ای در پردیس‌های مورد مطالعه، از یک «ارزش درونی‌شده» به یک «موضوع انتزاعی» تبدیل شده است. برخلاف یافته‌های ما (۲۰۲۲) که هویت قوی را عامل تعهد اخلاقی می‌داند، یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که حتی با وجود برنامه‌های رسمی، دانشجومعلم‌ان در تعریف عملیاتی تعهد اخلاقی به یک وفاق جمعی نرسیده‌اند. این موضوع در فاز کیفی نیز مشهود بود؛ جایی که کدهای اخلاقی در کارنامه‌ها، بیشتر جنبه «توصیه‌ای» داشتند تا «عمل‌گرایانه».

نتایج ANOVA نشان داد که در بعد اجتماعی، هیچ تفاوت معناداری میان گروه‌ها وجود ندارد. این یافته با پژوهش زارع و موسوی (۱۳۹۷) که معتقد بودند سبک مدیریت و عوامل سازمانی بر تعهد تأثیر می‌گذارند، از زاویه‌ای دیگر همسو است؛ چرا که نشان می‌دهد «ضعف در تعهد اجتماعی» یک مسئله ساختاری و فراجنسیتی است که ناشی از جو حاکم بر پردیس‌ها و برنامه‌های درسی است. این نتایج با یافته‌های کومار و ورما (۲۰۲۲) که تعهد را عامل بهبود شفافیت روابط معلم-دانش‌آموز می‌دانند، در چالش است. وقتی برنامه‌های دانشگاه قدرت پیش‌بینی بعد اجتماعی را ندارند و تفاوت معناداری هم در گروه‌ها دیده نمی‌شود، یعنی «هویت حرفه‌ای اجتماعی» که کانو و استوارت (۲۰۱۱) بر آن تأکید داشتند، در دوران تحصیل شکل نگرفته است. دانشجومعلم‌ان در کارنامه‌های خود، مدرسه را به عنوان یک جزیره منزوی از جامعه ترسیم کرده‌اند که این نگرش در داده‌های کمی نیز به صورت عدم معناداری آماری متجلی شده است.

پژوهش حاضر نشان داد که دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمانی با «تعهد علمی» موفق بوده، اما در تربیت معلمانی با «تعهد اجتماعی و اخلاقی منسجم» با چالش روبرو است. این شکاف میان «دانش تدریس» و «اخلاق و کنشگری اجتماعی» می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی در سال‌های نخست خدمت گردد (میهمی، ۲۰۲۱).

بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به عدم معناداری پیش‌بینی‌کنندگی برنامه‌ها در «تعهد اجتماعی و ارتباطی»، پیشنهاد می‌شود ساختار نگارش کارنما از حالت «گزارش‌نویسی صرف» به «پروژه‌های مداخله اجتماعی» تغییر یابد. به طور مشخص، دانشجومعلم‌ان باید ملزم شوند که در کارنمای خود، یک فصل را به «تحلیل بافت فرهنگی-اجتماعی دانش‌آموزان» و «طرح‌واره تعامل با خانواده» اختصاص دهند تا این بعد از تعهد (که در حال حاضر مغفول مانده) عملیاتی شود.

- با توجه به انحراف معیار بالای مؤلفه «تعهد اخلاقی و حرفه‌ای» پیشنهاد می‌شود از آموزش‌های نظری صرف در دروس اخلاق حرفه‌ای اجتناب شود. در عوض، پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کرمان باید کارگاه‌هایی مبتنی بر «تحلیل موقعیت‌های دشوار اخلاقی برگزار کنند تا دانشجویان به یک توافق جمعی و استاندارد واحد در مورد مصادیقی نظیر «عدالت آموزشی» و «کرامت دانش‌آموز» دست یابند و از تفسیرهای سلیقه‌ای و شخصی کاسته شود.
- پیشنهاد می‌شود از نقطه قوت دانشگاه در «تعهد علمی» برای بهبود «بعد اجتماعی» استفاده شود. با تعریف سرفصل‌هایی با رویکرد «مسئولیت اجتماعی معلم» دانشجویان می‌آموزند چگونه تخصص علمی خود را در خدمت ارتباط با جامعه قرار دهند.
- اساتید راهنمای کارورزی، بازخوردهای خود را صرفاً به فنون تدریس محدود نکنند، بلکه گویه‌های استخراج شده در این پژوهش را به عنوان شاخص‌های ارزیابی کیفی در پوشه کار لحاظ نمایند.
- پیشنهاد می‌شود انجمن‌های علمی-دانشجویی از فعالیت‌های تک‌گویانه خارج شده و به سمت فعالیت‌های تیمی و پروژه‌های مشترک با مدارس سوق داده شوند تا روحیه «تعهد جمعی» که زیربنای تعهد حرفه‌ای است، در دوران دانشجویی نهادینه گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی مراحل پژوهش توسط نویسندگان به نسبت مساوی انجام شد.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانشجویان معلمان محترم دانشگاه فرهنگیان کرمان که پاسخگوی سوالات پژوهش بودند صمیمانه تشکر می‌نمایم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ادیب، ی؛ فتحی‌آذر، ا؛ و عارف نژاد، س. (۱۳۹۶). هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۱، ۱۴۸-۱۵۴.
- اللهی، ذ؛ و کهرآزهی، م. (۱۴۰۲). مطالعه‌ی موردی نمونه‌ای از خودکاوی روایتی کارنمای معلّمی در دانشگاه فرهنگیان. *مجله مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۱(۱۸۲)، ۷۲-۵۵.
- <https://doi.org/10.22034/ISE.2023.14091.1045>
- رضایی، ا؛ و سلیمانی، ع. (۱۴۰۱). واکاوی روایت‌ها و تجارب زیسته دوران تحصیلی یک دانشجومعلم به عنوان عامل تأثیرگذار بر اخلاق حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه اخلاق حرفه‌ای در آموزش*، ۱(۲)، ۱-۱۰.

- زارع، ب؛ و موسوی، م. (۱۳۹۷). عوامل سازمانی-مدیریتی مرتبط با میزان تعهد کاری معلمان شاغل در آموزش و پرورش شهرستان ماکو. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸، ۱۱۱-۱۲۷.
- سلیمی، ج؛ ساعد موچشی، ل؛ و عبدی، آ. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸ (۱۶/۲)، ۹۸-۱۴۴.
- <https://doi.org/10.22099/JCR.2019.5121>
- ناصری، ا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین انگیزه ایجاد شده توسط مدیریت و رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان. *یازدهمین همایش پژوهش‌های نوین در علوم و فناوری*.
- Aranya, N., Pollock, J., & Amernic, J. (1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 6(4), 271-280.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gifford, E. D. (2003). An examination of organizational and professional commitment among public, not-for-profit, and proprietary social service employees. *Administration in Social Work*, ۲۷(۳)، ۵۲۳. <https://doi.org/10.1002/as.1003>
- Jacobs, R. (1989). *Professional Commitment in Education*. Academic Press.
- Hammad, W., Polatcan, M., & Morad, H. (2024). Investigating links between teacher leadership, collective efficacy and teacher commitment in Egyptian schools: A mediated-effects analysis. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 750-768. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2023-0124>
- Hajovsky, D. B., & Reynolds, M. R. (2019). Prior individual risk behavior predicts subsequent individual and peer risk behavior: A longitudinal examination from fifth to ninth grade. *Canadian Journal of School Psychology*, 34(4), 283-299. <https://doi.org/10.1177/0829573518769711>
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kumar, H., & Verma, S. (2022). The impact of value-based leadership on teacher commitment and job performance in private Islamic senior high. *Business, Management and Economics Engineering*. <https://doi.org/10.22146/jlo.78568>
- Lim, S. C., & Thien, L. M. (2020). Chinese academic leadership from the perspective of Confucian virtues and their effect on teacher commitment. *International Online Journal of Educational Leadership*, 4(1), 37-51. <https://doi.org/10.22452/iojel.vol4no1.4>
- Ma, D. (2022). The role of motivation and commitment in teachers' professional identity. *Frontiers in Educational Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Meihami, H. (2021). EFL teachers' professional identity development through potentially exploitable pedagogical activities. *International Journal of Language Studies*, 15, 47-66.
- Nageen, S., Hisham-Ul-Hassan, K., & Akmal Cheema, F. (2023). Role of teacher for the successful implementation of activity-based curriculum. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 11(1), 94-100. <https://doi.org/10.21015/vtess.v11i1.1416>
- Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O., & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, 136, 104360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360>

- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), ۱۱۲۳۲.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Opdenakker, M.-C. (2023). Teacher behaviour and student motivational outcomes: Critical reflections on the knowledge base and on future research. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical*.
- Turner, K., Thielking, M., & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: A phenomenological study. *Educational Research*, 64(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013126>
- UNESCO. (2023). Bringing into focus the future of the right to education. <https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>
- Vallerand, R., Chichekian, T., & Paquette, V. (2021). Passion in education: Theory, research, and applications. In *Promoting motivation and learning in contexts* (pp. 115–141).
- Yalew, E., Getachew, K., & Tadesse, M. (2014). The status, challenges and prospects of teacher professionalism in the Amhara Region: Implication for quality education. In *Proceedings of the International Conference on Quality Education*. Apple Printing Press.