

Educational and Motivational Contexts: Examining the Dual Impact of Intrinsic and Extrinsic Motivations on English Teachers in Public and Private Educational Environments

Zahraossadat Mirsanjari^{1*}

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۵/۱۹

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۵/۲۹

Accepted Date: 2025/06/10

Received Date: 2024/08/19

Abstract

The primary objective of this study is to explore the dual impacts of intrinsic and extrinsic motivation on English language teachers operating within public and private educational frameworks. The investigation is centered around the hypothesis that intrinsic and extrinsic motivations significantly influence teaching dynamics, including methodologies, teacher engagement, and the overall job satisfaction and achievement levels of students. By conducting a deep analysis of these types of motivations, the research aims to ascertain how they distinctly influence various aspects of educational delivery and teacher-student interactions.

Moreover, the study intends to explore how these motivational forces can differ by type of educational setting—public versus private—and how they intersect with other demographic and institutional variables. This includes examining how factors such as age, years of experience, educational background, and the socio-economic status of the teachers influence the motivational impact. The overarching goal of this investigation is to derive actionable insights that can inform the development of improved educational policies and support mechanisms. These insights are expected to be specifically tailored to enhance teacher performance and optimize student learning outcomes across diverse educational contexts.

To thoroughly investigate the impacts of intrinsic and extrinsic motivational forces on English language teachers, the research employed a mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative methodologies to acquire a comprehensive understanding of the subject. The quantitative portion of the study involved a meticulously designed questionnaire distributed to 150 English language teachers across a variety of public and private educational institutions throughout several regions. This structured questionnaire aimed to quantitatively assess various dimensions of teacher motivation, including its effects on job satisfaction, teaching methodologies, and the perceived influences on student learning outcomes. Simultaneously, qualitative data were collected through in-depth, semi-structured interviews with 30 selected teachers. These participants were carefully chosen based on their distinct motivational profiles and the types of institutions they represented, to

1. Assistant Professor of TEFL, Department of Persian Literature and Foreign Languages, Semnan University, Semnan, Iran.

*Corresponding Author

Email: z.mirsanjari@semnan.ac.ir

ensure a diverse and comprehensive sampling of perspectives. The qualitative interviews sought to unearth the deeper, personal experiences and perceptions of the teachers, focusing on how intrinsic and extrinsic motivational factors influenced their teaching practices and professional lives. This dual approach not only enriched the data collected but also provided nuanced insights into the complex dynamics of teacher motivation.

Further enhancing the study's methodological rigor, the research team also conducted classroom observations and followed up with focus group discussions among subsets of participants. These observations and discussions were aimed to cross-verify and deepen the findings from the surveys and interviews, providing a multi-dimensional perspective on how motivation impacts teaching effectiveness and student engagement. This comprehensive methodological approach ensured that the study captured a holistic view of the motivational impacts across different teaching environments, thus enabling more detailed analysis and better-informed conclusions on the dual influences of intrinsic and extrinsic motivations in educational settings. Data Analysis: Quantitative data from the survey were meticulously analyzed using advanced statistical techniques, such as multiple regression analysis, analysis of variance (ANOVA), and correlation coefficients to unearth patterns and ascertain the impacts of intrinsic and extrinsic motivations on various educational outcomes. Qualitative data from the interviews were transcribed and analyzed through thematic analysis, allowing for the identification of key themes and narratives about how motivations affect teaching practices. This dual approach to data analysis enriched the study's findings, providing a layered understanding of the interconnections between teacher motivations and their professional outcomes.

The study highlighted the varied effects of intrinsic and extrinsic motivations across different educational settings and their profound impact on teaching methodologies and outcomes. Teachers in private schools displayed higher levels of intrinsic motivation, which were strongly associated with the use of innovative teaching methods, enhanced job satisfaction, and more dynamic engagement with students. These educators often exhibited a profound dedication to teaching, motivated by a desire to achieve educational excellence beyond mere financial incentives. In contrast, teachers in public schools tended to rely more on extrinsic motivations, such as job security and benefits. While these factors provided stability, they were also linked to higher rates of professional burnout and a lower engagement with innovative teaching practices.

Teachers driven by intrinsic motivations engaged more thoroughly with student-centered approaches and were more likely to innovate in their teaching practices and curriculum designs. This drive led to the creation of more effective and engaging learning environments, marked by higher levels of creativity in pedagogical strategies and a profound sense of professional fulfillment. Such motivation fostered continuous professional development and openness to new technologies and methodologies, enhancing educational outcomes.

Conversely, teachers primarily driven by extrinsic motivations, like salaries and promotions, often adhered strictly to traditional teaching methods, showing lower overall job satisfaction and professional fulfillment. This often resulted in a less dynamic classroom atmosphere and more conventional teaching approaches. The

findings underscore the need for developing support systems that not only provide rewards but also reinvigorate teachers' intrinsic motivations and enhance their teaching environments.

The divergence in motivational impacts suggests that enhancing teacher motivation requires a multifaceted strategy that incorporates both recognition of achievements and opportunities for meaningful professional development and personal growth. Schools and educational policymakers are encouraged to adopt more holistic approaches to teacher motivation, combining traditional rewards with initiatives aimed at fulfilling teachers' inner aspirations and professional goals. This strategy could profoundly affect teacher satisfaction and, consequently, student success. Conclusion: The findings emphasize the necessity for educational policymakers and administrators to consider both intrinsic and extrinsic motivational factors when designing programs and strategies for teacher support. Educational institutions can significantly improve teacher satisfaction and effectiveness by fostering an environment that encourages intrinsic motivation through professional growth opportunities and recognition and balancing this with appropriate extrinsic rewards like competitive salaries and career advancement options.

This study contributes valuably to the field by providing detailed insights into the dynamics of teacher motivation and its effects on educational outcomes. It suggests that tailored motivational strategies, informed by a deep understanding of intrinsic and extrinsic motivations, could greatly enhance educational practices and outcomes. This research paves the way for future studies and policy formulations that could potentially transform educational environments for better teacher engagement and student performance.



Keywords: Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Teacher effectiveness, Job satisfaction, Teaching English as a Foreign Language (TEFL)

بفت‌های آموزشی و انگیزشی: بررسی تأثیر دوگانه انگیزه‌های درونی و بیرونی بر معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی دولتی و خصوصی

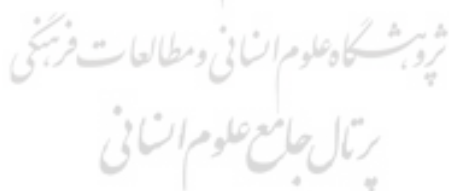
زهره السادات میرسنجری^۱ *

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر دوگانه انگیزه‌های درونی و بیرونی بر رضایت شغلی و کارآمدی معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی دولتی و خصوصی ایران انجام شد. هدف اصلی، شناسایی تفاوت‌های انگیزشی بین این دو بفت آموزشی و تأثیر این عوامل بر توسعه حرفه‌ای معلمان بود.

روش: این مطالعه با استفاده از رویکرد ترکیبی (کیفی-کمی) انجام شد. داده‌ها از طریق پرسشنامه ساختاریافته مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری و سیستم خودانگیزشی زبان دوم از ۱۵۰ معلم و همچنین مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ معلم گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و تحلیل محتوای کیفی انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که انگیزه‌های درونی (مانند رضایت شخصی و علاقه به تدریس) نقش کلیدی در افزایش کارآمدی و نوآوری آموزشی ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، انگیزه‌های بیرونی (مانند حقوق و ارتقاء) اگرچه در حفظ وفاداری سازمانی مؤثرند، تأثیر کمتری بر رشد حرفه‌ای بلندمدت دارند. معلمان مدارس خصوصی به دلیل حمایت بیشتر و دسترسی به منابع، سطح انگیزش بالاتری را گزارش کردند. همچنین مشخص شد که تجربه معلمان و فرهنگ آموزشی حاکم بر محیط، نقش تعدیل‌کننده مهمی در رابطه بین انگیزش و رضایت شغلی دارد.



کلیدواژه‌ها: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، کارایی معلمان، رضایت شغلی، آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی

^۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

مقدمه

توسعه پر سرعت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه در دنیا، تحت تأثیر جنبش جهانی که کشورها را به سمت اقتصادهای مرتبط و جوامع چندفرهنگی سوق می‌دهد، بیش از همه چیز نیازمند معلمانی ماهر است. این معلمان باید در روش‌های آموزشی مهارت داشته باشند و به طور مستمر برای برآوردن نیازهای در حال تغییر فراگیران در سراسر جهان، خود را به روز نگه دارند. در این محیط پویا، انگیزه معلمان زبان انگلیسی به عنوان یک عامل حیاتی برای توسعه حرفه‌ای آنها به شمار رفته و بر نتایج آموزشی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. مطالعات تجربی اخیر تأثیر برجسته انگیزه معلمان را بر رشد حرفه‌ای و سازگاری آنها در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد (Noori, et al., 2014; Ravandpour, 2019).

انگیزه، که توسط عوامل درونی و بیرونی شکل می‌گیرد، نقشی تسهیل‌کننده دارد و همزمان محصولی از توسعه حرفه‌ای است. معلمانی که انگیزه درونی دارند و توسط رضایت شخصی و علاقه به تدریس به جلو رانده می‌شوند، اغلب در فعالیت‌های حرفه‌ای خود فعال‌تر و مؤثرتر هستند. آنها تمایل بیشتری به بکارگیری نوآوری‌ها در روش‌های تدریس دارند و در جستجوی دانش بیشتر در حوزه تخصص خود هستند (Csaba, 2018; Zheng & Huan, 2022). در مقابل، انگیزه بیرونی که شامل پاداش‌ها مانند افزایش حقوق و ارتقاء سازمانی است، اگرچه بر رشد حرفه‌ای بلندمدت تأثیر کمتری دارد، اما در دستیابی به موفقیت‌های آموزشی کوتاه‌مدت و وفاداری سازمانی نقشی کلیدی ایفا می‌کند.

علاوه بر این، محیط آموزشی نیز تأثیرات انگیزشی را به طور قابل توجهی تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، معلمان زبان انگلیسی در مدارس خصوصی در چین به دلیل قرارگیری در محیط‌های حمایت‌کننده و غنی از منابع، سطح انگیزش بالاتری را در مقایسه با هم‌تایان خود در مدارس دولتی گزارش می‌کنند (Zheng et al., 2022). این تفاوت‌ها نشان‌دهنده نیاز به سیاست‌های آموزشی است که پاسخگوی حمایت‌های انگیزشی درونی و بیرونی متناسب با نیازهای خاص هر محیط آموزشی باشد.

این مطالعه با هدف بررسی این تعامل ظریف در محیط ایرانی، با استفاده از چارچوب روش‌شناختی جامع برای ارزیابی چگونگی همبستگی این عوامل انگیزشی با کارایی معلم و رضایت شغلی انجام گرفته است. با بررسی این روابط، این تحقیق به دنبال اطلاع‌رسانی به مداخلات سیاستی است که می‌تواند فرصت‌های توسعه حرفه‌ای عادلانه و مؤثری را در زمینه آموزش زبان انگلیسی ایجاد کند. امید است یافته‌های تحقیق خوانندگان را به درک عمیق‌تری از چگونگی بهینه‌سازی دینامیک‌های انگیزشی برای افزایش رضایت معلم و نتایج آموزشی بهتر سوق دهد.

پیشینه پژوهشی

انگیزش در تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ماهیتی چند وجهی دارد و شامل چارچوب‌های نظری مختلفی می‌شود که بر عوامل انگیزشی درونی و بیرونی تأکید می‌کنند. این مطالعه با بررسی ارتباط و تأثیر نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (Deci & Ryan, 1985) و سیستم خودانگیزشی زبان دوم

دورنیه (Dörnyei, 2009) دیدگاه جدیدی در مورد دینامیک‌های انگیزشی را این بار در محیط آموزشی غیرغربی ارائه می‌دهد.

نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory)

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان، انگیزش درونی توسط سه نیاز روانشناختی اساسی پیش رانده می‌شود: استقلال، شایستگی، و ارتباط (Deci & Ryan, 1985). این عناصر در تقویت انگیزش خودجوش و مشارکت مداوم در فعالیتهای حرفه‌ای، مانند تدریس، حیاتی هستند:

استقلال: استقلال در این تحقیق نه تنها به عنوان یک ساختار نظری بلکه به عنوان ابزاری عملی برای توانمندسازی مورد بررسی قرار می‌گیرد، زیرا این عامل معلمان زبان انگلیسی را قادر می‌سازد کنترل بیشتری بر تصمیم‌گیری‌های درسی و روش‌های تدریس خود داشته باشند. استقلال که مستقیماً با افزایش رضایت شغلی و نرخ حفظ شغلی در میان معلمان ارتباط دارد، نشان‌دهنده این امر است که استقلال انگیزش درونی را تقویت می‌کند و فواید ملموسی در زندگی حرفه‌ای معلمان دارد (Cheon, Reeve, & Moon, 2012).

شایستگی: شایستگی که از طریق ارزیابی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر لحاظ می‌شود باعث افزایش مهارت‌ها و اعتماد به نفس معلمان می‌شود و در نتیجه کارایی تدریس آنها را افزایش می‌دهد. مطالعات تجربی نشان می‌دهند که تقویت شایستگی از طریق برنامه‌های آموزشی متمرکز با افزایش نمرات دانش‌آموزان همراه است و این امر به خوبی اهمیت شایستگی را در بهبود کارآمدی معلمان نشان می‌دهد (Niemiec & Ryan, 2009).

ارتباط: تحقیقات نشان می‌دهند که شبکه‌های ارتباطی حمایتی بین معلمان به تقویت حس اجتماعی و رشد مشترک کمک می‌کند. معلمانی که ارتباطات قوی تری دارند، نه تنها بر اهمیت روابط اجتماعی در همکاری‌های پایدار حرفه‌ای واقفند، بلکه به توسعه حرفه‌ای خود نیز متعهدترند (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012).

نظریه خودتعیین‌گری و انواع انگیزش بیرونی

نظریه خودتعیین‌گری که توسط دسی و رایان ارائه شده، یک چارچوب کامل برای درک انگیزه‌ها را مهیا می‌سازد و شامل دسته‌بندی انگیزه‌ها به دو نوع درونی و بیرونی است. انگیزه‌های بیرونی به چهار گروه متفاوت تقسیم می‌شوند که هر کدام نشان‌دهنده‌ی سطح متفاوتی از داخلی‌سازی و خودتنظیمی هستند (Ryan & Deci, 2017).

۱. تنظیم خارجی: تنظیم خارجی، ساده‌ترین نوع انگیزش بیرونی است که در آن، معلمان فقط بر اساس عوامل خارجی مانند دریافت پاداش‌هایی چون افزایش دستمزد یا پرهیز از جریمه‌ها، در فعالیتهای آموزشی مشارکت می‌کنند.

۲. تنظیم درون‌گرا: این نوع تنظیم به فشارهای داخلی مانند احساس گناه یا تلاش برای بهبود خودپنداره بستگی دارد. معلمان در این حالت برای رسیدن به تایید داخلی و کسب رضایت شخصی از تدریس خود تحت انگیزش قرار می‌گیرند، که البته هنوز به عوامل بیرونی وابسته است.

۳. تنظیم شناسایی شده: معلمان در این حالت ارزش و اهمیت تدریس خود را درک کرده و به آن پایبند هستند. این درک موجب می‌شود که آنها به نقش خود عمیقاً متعهد شوند و از این طریق، انگیزشی خودمختارتر نسبت به حالت‌های قبلی داشته باشند.

۴. تنظیم یکپارچه: نمایانگر بالاترین سطح داخلی‌سازی انگیزش بیرونی است که در آن، ارزش‌های تدریس کاملاً با شخصیت فرد یکپارچه شده‌اند. معلمان با این نوع تنظیم کار خود را بسیار نتیجه بخش می‌دانند و به شدت با انگیزش‌های درونی خود هماهنگ هستند.

سیستم خودانگیزشی زبان دوم (L2 Motivational Self System)

سیستم خودانگیزشی زبان دوم، که در این مطالعه برای تحلیل محرک‌های آرمانی معلمان زبان انگلیسی در ایران مورد استفاده قرار گرفته است، پویایی فرهنگی مؤثر بر هویت حرفه‌ای و مسیر شغلی معلمان را مشخص می‌کند. این چارچوب به منظور فهم بهتر اثرگذاری دیدگاه‌های آینده‌نگرانه معلمان بر رفتار و تصمیم‌گیری‌های فعلی‌شان طراحی شده است. در این سیستم، 'خود ایده‌آل' به عنوان یک عامل قوی در ترغیب معلمان به اتخاذ روش‌های آموزشی نوین که با استانداردهای جهانی همخوانی دارد، شناخته شده است. این امر بیانگر تمایل به رسیدن به یک سطح جهانی و برجسته است. 'خود ایده‌آل' فشارها و انتظارات اجتماعی معلمان را احساس می‌کند و آن‌ها را به رعایت استانداردهای خارجی سوق می‌دهد. تجارب میدانی نشان داده است که این فشارها گاهی موجب کاهش انگیزش درونی می‌شود، اما همچنان معلمان را به سمت رشد حرفه‌ای لازم برای مواجهه با این چالش‌ها سوق می‌دهد. افزون بر این، تجارب مثبت در کارگاه‌های آموزشی نشان دهنده‌ی تقویت چشمگیر انگیزش و بهبود فرآیند آموزشی است، که نتیجه‌ای تأثیرگذار در تقویت توانایی‌های تدریس به همراه دارد (Dörnyei, 2009).

تأثیر بر کارایی و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی

تحقیقات نشان می‌دهد که زیرمجموعه‌های انگیزش بیرونی، به طور متفاوتی بر کارایی معلمان و رضایت شغلی آنها تأثیر می‌گذارند. به عنوان مثال، معلمانی که سطوح بالاتری از تنظیم شناسایی شده و یکپارچه را نشان می‌دهند، گزارش کرده‌اند که رضایت شغلی و دستاوردهای شخصی بیشتری دارند، اینها ویژگی‌هایی است که با کارایی تدریس بالاتر در ارتباط هستند (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). به طور متقابل، افرادی که تحت تأثیر اشکال خارجی و انگیزه داخلی سازی شده قرار دارند، اغلب سطوح بالاتری از استرس را تجربه می‌کنند و در نتیجه از رضایت شغلی پایین‌تری برخوردار هستند (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

در محیط آموزشی ایران، فهم انواع انگیزش اهمیت حیاتی دارد، چرا که استانداردهای فرهنگی و نهادی تأثیر مستقیمی بر پیشرفت برخی انواع انگیزش دارند. به عنوان نمونه، در موقعیت‌هایی که معلمان تحت فشارهای خارجی قرار دارند، مانند آزمون‌های دشوار یا تقاضاهای اداری سختگیرانه، معلمان بیشتر به سمت انگیزه‌های خارجی یا انگیزه داخلی سازی شده سوق داده می‌شوند که این موارد ممکن است تأثیر منفی بر رضایت شغلی و کارایی آنها داشته باشد.

مطالعات تجربی در مورد انگیزش معلمان زبان انگلیسی

در زمینه مطالعات تجربی درباره انگیزش معلمان زبان انگلیسی، تحقیقات متنوعی انجام شده که چگونگی تأثیر عوامل درونی و بیرونی بر توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی آنها را در محیط‌های آموزشی مختلف بین‌المللی بررسی می‌کند. این مطالعات، دامنه‌ای از عوامل انگیزشی را مورد بررسی قرار داده و یافته‌های علمی متعددی را تلفیق کرده‌اند تا درکی جامع‌تر از عوامل مؤثر بر انگیزش معلمان فراهم آورند. انگیزش بیرونی:

پاداش و تحسین: ماریناک و گمبرل در سال ۲۰۱۰ نقش مهم پاداش‌های مالی و ستایش‌های عمومی را در افزایش و حفظ انگیزه معلمان، به ویژه در محیط‌هایی با منابع محدود، مورد تأکید قرار داده‌اند (Marinak and Gambrell, 2010). آن‌ها نشان داده‌اند که این پاداش‌ها می‌توانند، در مواقعی که عوامل انگیزشی درونی ناکافی است، به بهبود انگیزه کمک کنند و تعامل پیچیده‌ای بین عوامل بیرونی و درونی انگیزش را نمایان سازند.

محیط و حمایت مدرسه: اسکالویک و اسکالویک در سال ۲۰۱۱ به بررسی تأثیر محیط اجتماعی مدرسه و حمایت‌های اداری بر انگیزش معلمان پرداختند. تحقیقات آن‌ها نشان می‌دهد که این عوامل نه تنها رضایت شغلی معلمان را افزایش می‌دهد، بلکه به کاهش فرسودگی شغلی کمک کرده و هم چنین نقش مهمی در تقویت فضای اجتماعی و اداری مدرسه ایفا می‌کند (Skaalvik & Skaalvik, 2011). زمینه‌های فرهنگی

تنوع در رویکردها: در سال ۲۰۱۸، تاکاهاشی و سوگیموتو بر اهمیت تطبیق استراتژی‌های انگیزشی با فرهنگ‌های گوناگون پرداختند. آن‌ها تأکید کردند که تنظیم این استراتژی‌ها بر اساس فرهنگ محلی، به طور قابل توجهی انگیزه معلمان زبان انگلیسی در ژاپن را افزایش می‌دهد. این موضوع به چالش‌های استفاده از نظریه‌های انگیزشی با کاربرد جهانی اشاره می‌کند و تأثیر عمیق فرهنگ در شکل‌گیری فرایندهای انگیزشی را نمایان می‌سازد (Takahashi & Sugimoto, 2018).

انگیزش درونی:

استقلال و توسعه حرفه‌ای: فرنٹ و همکاران در سال ۲۰۱۴ مطالعه‌ای انجام دادند که نشان داد داشتن استقلال در تدریس و دسترسی به منابع توسعه حرفه‌ای اهمیت زیادی در تقویت انگیزش درونی و رضایت شغلی معلمان دارد. تحقیقات آن‌ها به اهمیت سیاست‌های آموزشی که استقلال معلمان را فراهم می‌کند اشاره دارد و به تبع آن، بهبود انگیزش و نتایج شغلی را به دنبال دارد (Fernet et al., 2014).

شور و شوق برای تدریس: والرند و لالاند در سال ۲۰۱۱ اظهار داشتند که مشاهده تدریس به عنوان یک ماموریت می‌تواند انگیزش و رضایت شغلی را به طور چشمگیری افزایش دهد. این دیدگاه تأکیدی است بر اینکه انگیزش درونی برای موفقیت و کارایی درازمدت در حرفه‌ی تدریس ضروری است (Vallerand & Lalande, 2011).

عوامل ترکیبی

استقلال پداگوژیکی : کوماروادپولو در سال ۲۰۱۳، به نقش مثبت استقلال در پداگوژی بر انگیزش و رضایت شغلی معلمان اشاره کرده است. او تأکید دارد که استقلال در روش‌های آموزشی نه تنها انگیزش بلکه رضایت شغلی معلمان را نیز افزایش می‌دهد (Kumaravadivelu, 2013).

توسعه حرفه‌ای و خودکارآمدی : راوندپور در سال ۲۰۱۹ به بررسی حلقه مثبت بازخورد میان خودکارآمدی و انگیزش پرداخته که توسط توسعه مستمر حرفه‌ای تقویت می‌شود. نتایج بیانگر این نکته بوده که معلمان خودکارآمد، بیشتر به دنبال فرصت‌های رشد هستند و این امر به بهبود کلی کارآمدی آنها منجر می‌شود (Ravandpour, 2019).

توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان: در راستای بررسی فرایندها و عوامل مؤثر بر فرهنگ پذیری معلمان (خصوصاً معلمان تازه کار)، توجه به انگیزه‌های درونی و بیرونی که بر رضایت شغلی و کارآمدی معلمان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارد، حائز اهمیت است. تحقیقات نشان داده‌اند که انگیزه‌های درونی نظیر رضایت شخصی از تدریس، به‌طور مثبت بر کارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارد و آنها را به کاربرد نوآوری‌ها در آموزش تشویق می‌کنند. در مقابل، انگیزه‌های بیرونی مانند افزایش حقوق و ارتقاء شغلی، در حفظ وفاداری سازمانی و دستاوردهای کوتاه‌مدت مؤثر هستند اما تأثیر کمتری بر رشد حرفه‌ای بلندمدت دارند. همچنین، معلمان در مدارس خصوصی به دلیل حمایت‌های بیشتر و دسترسی بهتر به منابع، سطوح بالاتری از انگیزش را گزارش کرده‌اند، که این امر می‌تواند در طراحی سیاست‌های آموزشی که به بهبود انگیزه و رضایت شغلی معلمان کمک می‌کند، مؤثر واقع شود. این داده‌ها نشان می‌دهند که درک و تقویت انگیزه‌های درونی و بیرونی می‌تواند به بهبود فرایند فرهنگ پذیری نومعلمین کمک کند و آنها را در مسیر حرفه‌ای خود یاری دهد (خرام و همکاران، ۱۴۰۳).

تأثیر روابط معلم و دانش‌آموز بر انگیزش و سلامت روان

تحقیقات انجام شده توسط لی و همکاران در سال ۲۰۲۴ نشان داده‌اند که وجود روابط مثبت و سازنده بین معلمین و دانش‌آموزان می‌تواند به طور قابل توجهی به بهبود سلامت و افزایش انگیزش آنها کمک کند (Li et al., 2024). این مطالعات تأکید می‌کنند که تعاملات مثبت نه تنها به افزایش رضایت شغلی معلمین منجر می‌شود، بلکه باعث بهبود فضای یادگیری و تحصیلی می‌گردد (Akram & Li, 2024)، که این موضوع با نتایج مطالعه‌ای که بر روی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در محیط‌های آموزشی انجام شد، هم‌خوانی دارد (دست باز و همکاران، ۱۴۰۳). هم چنین مطالعه‌ای که بر روی معلمان زبان انگلیسی در ایران انجام شد، نشان داد که تجربه و دانش فنی معلمان در ایجاد ارتباط مؤثر بین موضوعات درسی و توانایی‌های مدیریت کلاس، به طور مستقیم بر کیفیت تعاملات آنها با دانش‌آموزان و در نتیجه بر سلامت روانی و انگیزشی آنها تأثیر می‌گذارد (Mehrpour & Mirsanjari, 2016).

بررسی نقش محیط‌های حمایتی در کاهش فرسودگی شغلی و افزایش انگیزش معلمان

مطالعه‌ای که توسط قریشی و تحریریان در سال ۲۰۲۱ انجام شد، نشان می‌دهد که حمایت‌های محیطی مناسب می‌توانند به کاهش فرسودگی شغلی و حفظ انگیزش معلمان کمک کنند. این پژوهش تأکید دارد که ایجاد یک محیط حمایتی که استرس‌های محیطی را کاهش دهد و تعاملات مثبت را تقویت

کند، می‌تواند به بهبود عملکرد آموزشی و رضایت شغلی معلمان منجر شود (Ghoreyshi & Tahririan, 2021). این یافته‌ها با نتایج حاصل از مطالعه دست باز و همکاران (۱۴۰۳) که عوامل استرس‌زا در محیط‌های کاری معلمان را بررسی کرده بود، هم‌راستا است و بر اهمیت پرورش فضاهای حمایت‌کننده در مدارس تاکید می‌ورزد. این مطالعات تاکید می‌کنند که توانایی‌های حرفه‌ای و دانش محتوایی عمیق، به معلمان کمک می‌کند تا با چالش‌های روزمره مواجه شوند و به حفظ سطوح بالایی از رضایت شغلی و کاهش فرسودگی شغلی دست یابند (مهرپور و میرسنجری، ۲۰۱۶).

این بررسی نشان می‌دهد که ترکیب رضایت درونی و حمایت خارجی، برای حفظ انگیزش معلمان در سطوح بالا، ضروری است. تحقیقات آینده می‌تواند به بررسی تلفیق این نظریه‌های انگیزشی در زمینه‌های فرهنگی و نهادی مختلف بپردازد تا نیازهای متغیر بخش آموزشی را برآورده سازد. شکاف‌های موجود در تحقیقات انگیزش معلمان زبان خارجه

این تحقیق با هدف برطرف کردن چندین شکاف مهم در ادبیات مربوط به دینامیک‌های انگیزشی معلمان زبان انگلیسی عنوان زبان خارجی طراحی شده است. اولاً، در حالی که مطالعات قبلی به تفصیل به بررسی عوامل انگیزشی تأثیرگذار بر معلمان زبان انگلیسی پرداخته‌اند، مطالعات کمی وجود دارد که این عوامل را از منظر یکپارچه و در محیط‌های غیرغربی بررسی کند. این مطالعه، با استفاده از نظریه‌های خودتعیین‌گری و خودانگیزشی زبان دوم در چارچوب فرهنگی خاص ایران، به این موضوع می‌پردازد و تلاش می‌کند درکی جامع از تعامل بین انگیزه‌های درونی و بیرونی و تأثیر آن‌ها بر عملکرد و رضایت شغلی معلمان را فراهم آورد.

ثانیاً، بیشتر مطالعات موجود بر تأثیرات فوری و کوتاه‌مدت عوامل انگیزشی تمرکز کرده‌اند. مطالعه حاضر، با بررسی تأثیرات بلندمدت این عوامل بر توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی، به افزایش درک ما از این موضوع کمک می‌کند. این رویکرد نوآورانه به دلیل در نظر گرفتن ماهیت پویای تأثیرات انگیزشی بر مرور زمان است که توسط مطالعات مقطعی پیشین ثبت نشده است.

علاوه بر این، در حالی که تأثیر فرهنگ بر انگیزش معلمان شناخته شده است، همچنان شکاف قابل توجهی در تحلیل‌های مقایسه‌ای وجود دارد که به بررسی تفاوت‌های عوامل انگیزشی در انواع مختلف مؤسسات آموزشی در یک فرهنگ مشابه می‌پردازد. این مطالعه با مقایسه عوامل انگیزشی معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی خصوصی و دولتی در ایران، به پر کردن این شکاف می‌پردازد و داده‌هایی ارائه می‌دهد که می‌توانند در اطلاع‌رسانی به سیاست‌ها و روش‌های آموزشی موثر استفاده شود.

هم چنین تلفیق نظریه‌های مختلف در مطالعه‌ی مذکور به شناخت دقیق‌تر واقعیت‌های مرتبط با حرفه‌ی تدریس زبان انگلیسی کمک می‌کند که می‌تواند بر روی سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های تدریس تأثیرگذار باشد.

با در نظر گرفتن شکاف‌های موجود در ادبیات تحقیق، این مطالعه به بررسی سوالات زیر می‌پردازد :

۱. تفاوت‌های میان عوامل انگیزشی معلمان زبان انگلیسی که در بخش‌های خصوصی و دولتی ایران فعالیت می‌کنند چیست؟

۲. تأثیرات کلی عوامل انگیزشی درونی و بیرونی بر توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی چیست؟
۳. عوامل فرهنگی موجود در محیط آموزش زبان انگلیسی در ایران چگونه بر ارتباط بین عوامل انگیزشی، کارایی، رضایت شغلی و توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارد؟

روش شناسی

طراحی تحقیق

این مطالعه با استفاده از رویکرد ترکیبی به بررسی جامع رابطه بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و اقدامات آموزشی معلمان زبان انگلیسی در ایران پرداخته است. این رویکرد امکان مطالعه کمی و کیفی را فراهم کرده و به ما این امکان را می‌دهد که درک عمیق‌تری از چالش‌های موجود در تدریس زبان انگلیسی در ایران کسب کنیم.

فاز کمی

در این بخش، از روش نظرسنجی مقطعی استفاده شده است. پرسشنامه‌های ساختاریافته به یک نمونه گزینشی شامل ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی در سراسر ایران توزیع شد. این پرسشنامه‌ها برای جمع‌آوری داده‌ها در مورد ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، روش‌های تدریس، و دیدگاه‌ها در قبال روش‌های آموزشی مختلف طراحی شده‌اند. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شده تا روابط بین متغیرهای مختلف سنجیده شود.

فاز کیفی

پس از انجام تجزیه و تحلیل‌های کمی، گروهی متشکل از ۳۰ معلم به عنوان نمایندگان از محیط‌های آموزشی متفاوت و زمینه‌های جمعیت‌شناختی متنوع برای شرکت در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته دعوت شدند. هدف از این مصاحبه‌ها، کسب درکی عمیق‌تر در مورد عوامل فردی و محیطی تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی این معلمان بود. داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها با استفاده از تحلیل محتوایی به دقت مورد بررسی قرار گرفتند و فرایند کدگذاری برای تأمین دقت و اعتبار نتایج انجام شد. این مطالعه با دقت بالا و از طریق رویکردهای تحقیقی مختلف به ارزیابی تأثیرات متقابل متغیرهای جمعیت‌شناختی و آموزشی بر عملکرد معلمان پرداخته است و از روش‌هایی مانند بررسی‌های میدانی و مدل‌سازی آماری برای تحلیل داده‌ها استفاده کرده است. چندین تدبیر برای تضمین قابلیت اطمینان و اعتبار تحلیل کیفی اتخاذ شد، از جمله ترکیب، بررسی توسط اعضا، و استفاده از ردیف حسابرسی (Creswell & Creswell, 2018).

شرکت‌کنندگان در مطالعه

شرکت‌کنندگان از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌اند تا شامل طیف متنوعی از معلمان زبان انگلیسی شود که بر اساس تجربه تدریس، سوابق تحصیلی، و محیط‌های کاری مختلف انتخاب شده‌اند. این روش انتخاب برای تضمین یک بررسی جامع از افراد مورد مطالعه و درک تأثیرات محیط‌های

آموزشی متفاوت بر انگیزش و کارایی معلمان استفاده شده است. زیرا تنوع در نمونه به افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها در زمینه‌های آموزشی گوناگون کمک می‌کند.

به منظور ثبت تجربیات متنوع آموزشی و انگیزه‌های مختلف، معیارهای انتخاب به گونه‌ای تنظیم شدند که شرکت‌کنندگان باید دست‌کم یک سال تجربه فعال در تدریس را دارا بودند. برای اطمینان از نمایندگی گسترده، معلمان از پس‌زمینه‌های قومی و اقتصادی-اجتماعی متنوع انتخاب شدند.

اندازه نمونه بر اساس تحلیل قدرت آماری معین شده است، تا اطمینان حاصل شود که مطالعه قدرت آماری ۸۰٪ را برای شناسایی اثرات متوسط با سطح معنی‌داری ۰,۰۵ دارد. این اندازه نمونه، اجرای تحلیل‌های آماری دقیق را ممکن می‌سازد و تضمین می‌کند که یافته‌ها هم قابل مدیریت و هم دارای ارزش آماری معنی‌دار است.

این تحقیق با رعایت کامل استانداردهای اخلاقی انجام شده است. تمام فرایندهای تحقیق مطابق با استانداردهای اخلاقی بین‌المللی بوده است. رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان گرفته شده و تأکید شده که مشارکت آنها کاملاً داوطلبانه بوده و می‌توانند در هر زمان بدون هیچ گونه پیامدی از ادامه شرکت در مطالعه انصراف دهند.

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، یک گروه ۱۵۰ نفری از معلمان زبان انگلیسی به طور استراتژیک انتخاب شده‌اند تا امکان تعمیم یافته‌های مطالعه را بهبود بخشند. این گروه نمایندگان مساوی از مناطق مختلف ایران را شامل می‌شود، از جمله مناطق روستایی و شهری، تا تفاوت‌های منطقه‌ای در عوامل انگیزشی و روش‌های آموزشی را بررسی کند. داده‌های جمعیت‌شناختی با دقت جمع‌آوری شده‌اند تا نماینده‌ای از ترکیب سنی، جنسیتی، سوابق تحصیلی و تجربیات تدریس معلمان باشند، که این تنوع جمعیتی به دست آوردن اطلاعاتی درباره تأثیر این عوامل بر روش‌های آموزشی را فراهم می‌آورد. برای حفظ ناشناسی و محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان، به هر معلم کد شناسایی منحصره‌فردی اختصاص یافت. این رویکرد، داده‌های شخصی را از ارتباط با پاسخ‌های خاص در نتایج مطالعه محافظت کرد و به حفظ یکپارچگی فرایند جمع‌آوری داده‌ها کمک نمود.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

تعداد	جزئیات	دسته بندی
۱۵۰		کل شرکت‌کنندگان
۸۵	زن	جنسیت
۶۵	مرد	
۵۰	۲۵ تا ۳۵ سال	بازه سنی
۶۰	۳۶ تا ۴۵ سال	
۴۰	۴۶ تا ۵۵ سال	
۳۰	۱ تا ۵ سال	تجربه تدریس
۷۰	۵ تا ۱۰ سال	
۵۰	بیش از ۱۰ سال	
۷۰	کارشناسی	سطح تحصیلات

۶۰	کارشناسی ارشد	رشته آموزشی
۲۰	دکتری	
۵۰	کارشناسی زبان انگلیسی	
۵۵	کارشناسی ارشد آموزش زبان	
۳۰	انگلیسی	
۱۵	دکتری زبان انگلیسی	نوع موسسه محل خدمت
	سایر رشته ها	
۷۵	مدارس دولتی	
۷۵	مدارس و موسسات غیر دولتی	

ابزارها

برای اطمینان از جمع‌آوری داده‌های باکیفیت و قابل اعتماد، این مطالعه از دو ابزار اصلی بهره گرفت: یک پرسشنامه ساختارمند و مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های مصاحبه نیمه‌ساختارمند. این ابزارها به این دلیل شده بودند تا با چارچوب نظری و پرسش‌های این مطالعه، هم‌خوانی داشته باشند. پرسشنامه ساختارمند

ابزار اصلی این پژوهش، پرسشنامه‌ای ساختارمند بود که برای ارزیابی دقیق عوامل انگیزشی درونی و بیرونی معلمان زبان انگلیسی، مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری (Ryan, 1985 & Deci) و سیستم خودانگیزشی زبان دوم (Dörnyei, 2009) طراحی شد. این پرسشنامه با هدف سنجش نیازهای روان‌شناختی (استقلال، شایستگی، و ارتباط) و ابعاد آرمانی انگیزش (خود ایده‌آل و خود باید) تدوین گردید.

فرآیند طراحی پرسشنامه شامل چند مرحله بود: ابتدا، با مرور ابزارهای استاندارد موجود، مانند مقیاس‌های انگیزشی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری (Deci, 2000 & Ryan) و پرسشنامه‌های مرتبط با انگیزش معلمان زبان (Noori et al., 2014)، مجموعه‌ای از آیتم‌های اولیه تدوین شد. سپس، یک گروه پنج‌نفره از متخصصان آموزش زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی، اعتبار محتوایی آیتم‌ها را بررسی کردند تا هم‌خوانی آن‌ها با اهداف پژوهش تأیید شود. برای انطباق با زمینه فرهنگی ایران، سؤالات با توجه به ارزش‌های جمع‌گرایانه و ویژگی‌های محیط‌های آموزشی دولتی و خصوصی بازنویسی شدند.

پرسشنامه نهایی شامل ۴۵ سؤال در چهار زیرمقیاس (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، کارآمدی معلم، و رضایت شغلی) بود که با مقیاس لیکرت پنج‌مرحله‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) ارزیابی شدند. همچنین، پنج سؤال باز برای ثبت دیدگاه‌های جامع معلمان درباره انگیزه‌ها و رویکردهای آموزشی‌شان گنجانده شد.

برای اطمینان از وضوح و تناسب سؤالات، مطالعه‌ای آزمایشی با ۳۰ معلم زبان انگلیسی از مناطق شهری و روستایی ایران انجام شد. شرکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انتخاب شدند تا تنوع در تجربه تدریس و نوع موسسه را پوشش دهند. بازخوردهای این مرحله، که شامل پیشنهادهایی برای ساده‌سازی عبارات و رفع ابهامات زبانی بود، به اصلاح سؤالات و بهبود ترتیب ارائه آن‌ها منجر شد.

قابلیت اعتماد پرسشنامه با محاسبه آلفای کرونباخ (۰,۸۷) ارزیابی شد که نشان‌دهنده هماهنگی داخلی بالای سوالات بود. این فرآیند دقیق طراحی و اعتبارسنجی، اطمینان داد که پرسشنامه از نظر علمی معتبر و با زمینه فرهنگی ایران سازگار است.

تفکیک زیرمقیاس‌ها

زیرمقیاس انگیزش درونی: این زیرمقیاس، رضایت و لذت ذاتی معلمان از تدریس را ارزیابی می‌کند. این معیار از نظر مفهومی در نظریه خودتعیین‌گری قرار دارد و بر برآورده سازی نیازهای روان‌شناختی پایه‌ای یعنی استقلال، شایستگی و ارتباط متمرکز است. یک نمونه از این زیرمقیاس چنین است: "من به خاطر اینکه شخصاً تدریس را پاداش‌بخش می‌یابم این کار را انجام می‌دهم".

زیرمقیاس انگیزش بیرونی: بر اساس دسته‌بندی‌های خودتعیین‌گری، این زیرمقیاس به سه بخش تقسیم می‌شود: انگیزه‌های شناسایی شده، انگیزه داخلی سازی شده و خارجی، که هر کدام نشان‌دهنده سطوح مختلفی از درونی‌سازی انگیزه‌های بیرونی هستند. مثلاً، تنظیم شناسایی شده می‌تواند با موردی مانند «من تدریس می‌کنم چون فکر می‌کنم کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری مهم است» بیان شود، در حالی که تنظیم خارجی ممکن است «من تدریس می‌کنم چون درآمد ثابتی برایم فراهم می‌کند» را نشان دهد.

زیرمقیاس کارایی معلم: این زیرمقیاس که برگرفته از مطالعات باندورا (Bandura, 1997) است، باورهای معلمان را نسبت به توانایی‌شان در اثرگذاری مؤثر بر مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی می‌کند. نمونه‌ای از این می‌تواند باشد: «من به توانایی خود برای ارائه درس‌هایی که دانش‌آموزان تحریک به فعالیت می‌کند اطمینان دارم».

زیرمقیاس رضایت شغلی: این زیرمقیاس رضایت کلی معلمان از حرفه‌ی تدریس را می‌سنجد و برگرفته از مطالعاتی است که اهمیت رضایت شغلی در حفظ و کارایی معلمان را نشان می‌دهد (Skaalvik & Skaalvik, 2011). مثلاً موردی در این زیرمقیاس می‌گوید: «من از شغل تدریس خود راضی هستم».

این زیرمقیاس‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که نه تنها معتبر و مرتبط با زمینه آموزش زبان انگلیسی هستند، بلکه به درک دقیق و جامع ما از ساختارهای روان‌شناختی در این حوزه کمک می‌کنند. توسعه‌ی این مقیاس‌ها تحت تأثیر مطالعات بنیادی و اخیر در روان‌شناسی تعلیم و تربیت صورت گرفته، از این رو، اطمینان حاصل می‌شود که هر مورد و زیرمقیاس به طور دقیق ساختارهای مورد نظر را در بر می‌گیرد (Deci & Ryan, 2000; Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

دستورالعمل‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

دستورالعمل‌های مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته برای تحلیل عمیق‌تر عوامل زمینه‌ای و شخصی که بر انگیزه‌ها و روش‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارند طراحی شده بودند. این دستورالعمل‌ها به گونه‌ای ساختار یافته بودند که ضمن تشویق به پاسخ‌های دقیق، انعطاف‌پذیری لازم برای بیان کامل نظرات و تجربیات شرکت‌کنندگان را نیز فراهم می‌آوردند. طراحی سؤالات مصاحبه به گونه‌ای بود که داده‌های کمی را تکمیل کرده و درک کیفی در مورد جوانب مختلف تدریس زبان انگلیسی را فراهم می‌کرد که ممکن است توسط پرسشنامه‌ها پوشش داده نشود.

هر مصاحبه توسط محقق یا دستیاران آموزش دیده انجام شده، در حدود ۴۵ تا ۶۰ دقیقه طول کشیده و با رضایت شرکت کنندگان ضبط شده است. مصاحبه کنندگان پیش از انجام مصاحبه‌ها، در خصوص چگونگی طرح پرسش‌های بی طرف و کاوشگری مؤثر بدون ایجاد هدایت در پاسخ‌ها آموزش دیده بودند. برای تضمین اعتبار داده‌های کیفی، تجزیه و تحلیل تماتیکی بر روی نسخه‌برداری‌ها توسط دو کدگذار مستقل با استفاده از نرم‌افزار NVivo انجام شد که به شناسایی تم‌های در حال ظهور کمک کرد و اطمینان از اعتبار داده‌ها را فراهم آورد.

ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق شامل پرسشنامه‌ها و دستورالعمل‌های مصاحبه، مراحل دقیق اعتبارسنجی را طی کرده‌اند. در ابتدا، اعتبار محتوایی توسط یک پانل از کارشناسان آموزش زبان انگلیسی تأیید شده و پس از آن، یک آزمون اولیه با ۳۰ معلم انجام شد. بازخورد حاصل از این آزمون برای پالایش ابزارها و تضمین وضوح و قابلیت اعتماد آن‌ها استفاده شد. قابلیت اعتماد نهایی با آلفای کرونباخ ۰,۸۷ تأیید شد، نشان‌دهنده‌ی پایداری بالای داخلی است. همچنین، پروتکل‌های مصاحبه در تنظیمات گروه کانونی آزمایش شدند تا سؤالات را بررسی کنند و اطمینان حاصل کنند که سؤالات بینش جامعی را از تجربیات شرکت کنندگان به دست می‌دهند.

جمع آوری داده‌ها

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه به نحوی انجام شد تا اعتبار و قابلیت اطمینان نتایج تحقیق تضمین گردد. این فرآیند به دو فاز اصلی، کمی و کیفی تقسیم شده بود، که هر کدام برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور بررسی چگونگی تأثیر عوامل انگیزشی بر عملکرد و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران طراحی شده بودند. کل فرآیند جمع‌آوری داده‌ها دو سال به طول انجامید.

تحلیل داده‌ها

در این تحقیق، تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) انجام شد. SEM یک روش آماری پیشرفته است که به خوبی برای مطالعه روابط پیچیده بین متغیرهای مشاهده‌شده و پنهان مناسب می‌باشد. این تکنیک به دلیل قدرت بالا در مدیریت همزمان چندین وابستگی و بررسی دقیق روابط علی درون یک مدل نظری پیشنهادی انتخاب گردید.

برای اطمینان از اعتبار و قابلیت اطمینان داده‌های جمع‌آوری شده، که بر روی عوامل انگیزشی تأثیرگذار بر معلمان زبان انگلیسی در ایران تمرکز داشتند، چندین بررسی آماری قبل از به کارگیری SEM انجام گرفت. این تحلیل‌های اولیه برای تأیید مناسبیت داده‌ها برای تحلیل‌های بیشتر ضروری بودند. در ادامه، تحلیل‌های قابلیت اطمینان، آمار توصیفی، و ضرایب همبستگی برای مقیاس‌ها و زیرمقیاس‌های مورد استفاده در تحقیق توضیح داده می‌شود.

تحلیل قابلیت اطمینان: تحلیل قابلیت اطمینان برای سنجش سازگاری داخلی هر مقیاس و زیرمقیاس انجام شد. آلفای کرونباخ برای هر یک از آن‌ها محاسبه شده و مقادیر بدست آمده به شرح زیر است که سازگاری داخلی قوی را نشان می‌دهد:

- زیرمقیاس انگیزش درونی: آلفای کرونباخ = ۰,۸۹

- زیرمقیاس انگیزش بیرونی: آلفای کرونباخ = ۰,۸۷
- زیرمقیاس کارآمدی معلم: آلفای کرونباخ = ۰,۹۲
- زیرمقیاس رضایت شغلی: آلفای کرونباخ = ۰,۸۸

این مقادیر که فراتر از حد پذیرفته شده استاندارد آلفای کرونباخ ۰,۷۰ هستند، نشان‌دهنده همبستگی قوی درون هر زیرمقیاس و قابلیت اعتماد بالای اندازه‌گیری‌ها می‌باشد.

آمار توصیفی

آمار توصیفی برای تمامی متغیرها محاسبه شده است تا دیدی اولیه در مورد توزیع و مرکز گرایی داده‌ها ارائه دهد. این آمار شامل میانگین و انحراف معیار برای هر مقیاس درگیر در تحقیق است. جدول ۲ این آمارها را خلاصه می‌کند.

جدول ۲. آمار توصیفی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	اندازه نمونه
انگیزش درونی	۳,۷۵	۰,۸۵	۱۵۰
انگیزش بیرونی	۲,۹۸	۰,۷۸	۱۵۰
کارآمدی معلم	۴,۲۰	۰,۸۸	۱۵۰
رضایت شغلی	۳,۹۰	۰,۸۲	۱۵۰

این داده‌ها درک پایه‌ای از نمرات مقیاس را فراهم می‌کنند و بیانگر پاسخ‌های عموماً مثبت در ساختارهای اندازه‌گیری شده است، به خصوص با نمرات بالا در زمینه کارآمدی معلم.

ضرایب همبستگی نیز محاسبه شده‌اند تا روابط بین متغیرهای کلیدی بررسی شوند. این تحلیل به درک تعاملات بین مختلف انگیزش و کارآمدی کمک می‌کند که برای تحلیل SEM آینده ضروری است. ماتریس همبستگی در جدول ۳ نشان داده شده است و روابط مثبت معنی‌داری را بین متغیرها نشان می‌دهد که بیانگر ارتباط بالای انگیزش با کارآمدی و رضایت شغلی است. این ضرایب تأیید می‌کند که عوامل درونی به طور قابل توجهی با نتایج شخصی و حرفه‌ای معلمان همبسته هستند.

جدول ۳: ضرایب همبستگی

انگیزش درونی	انگیزش بیرونی	کارآمدی معلم	رضایت شغلی
انگیزش درونی	۱,۰۰		
انگیزش بیرونی	۰,۶۱	۱,۰۰	
کارآمدی معلم	۰,۶۵	۰,۵۸	۱,۰۰
رضایت شغلی	۰,۶۹	۰,۴۹	۰,۷۷

نتایج

سوال تحقیق ۱. تفاوت‌های میان عوامل انگیزشی معلمان زبان انگلیسی که در بخش‌های خصوصی و دولتی ایران فعالیت می‌کنند چیست؟

نتایج تجزیه و تحلیل SEM نشان دهنده تأثیرات متفاوت عوامل انگیزشی بر روی کارآمدی و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی در مدارس خصوصی و دولتی ایران است. این مطالعه بر اثرات تعدیل کننده نوع مدرسه و تجربه آموزشی تمرکز دارد.

تناسب و تفسیر مدل: تحلیل SEM برای درک بهتر اثرات تعدیل کننده نوع مدرسه و تجربه آموزشی معلمان بازبینی شد. مدل نهایی شاخص های برازش بالایی نشان داد که عبارتند از کای اسکور (χ^2) ۱۳۲,۴۵، درجه آزادی = ۹۸ (df)، و $p < .001$ ؛ شاخص برازش تطبیقی = (CFI) ۰,۹۷؛ شاخص تاکر-لوییس = (TLI) ۰,۹۶؛ و خطای میانگین جذری تقریب = (RMSEA) ۰,۰۴۲. این مقادیر نشان دهنده تناسب عالی مدل با داده ها است و بنیان محکمی برای تحلیل های بعدی فراهم می کند.

تحلیل SEM چندگروهی: برای بررسی تفاوت های بین گروهی، تحلیل SEM چندگروهی اجرا شد. نتایج نشان داد که اثرات عوامل انگیزشی، کارآمدی معلم، و رضایت شغلی بر اساس نوع مدرسه و سطوح تجربه تفاوت قابل توجهی دارند. جدول زیر شاخص های برازش برای هر گروه را خلاصه می کند:

جدول ۴. خلاصه نتایج

گروه	کای اسکور (df)	CFI	TLI	RMSEA
مدارس خصوصی	۱۲۰,۳۲ (۹۸)	۰,۹۸	۰,۹۷	۰,۰۳۵
مدارس دولتی	۱۳۴,۵۶ (۹۸)	۰,۹۶	۰,۹۵	۰,۰۴۵
معلمان کم تجربه	۱۲۹,۴۰ (۹۸)	۰,۹۷	۰,۹۶	۰,۰۴۰
معلمان با تجربه	۱۱۸,۱۵ (۹۸)	۰,۹۹	۰,۹۸	۰,۰۳۳

این نتایج نشان دهنده روابط مثبت معنی دار بین متغیرهای مورد مطالعه است، که با فرضیه های تحقیق درباره تأثیر عوامل درونی بر نتایج شخصی و حرفه ای معلمان هم راستا است.

یافته ها

نتایج تحقیق نشان می دهد که انگیزش درونی به طور یکسانی تأثیر مثبتی بر کارایی و رضایت شغلی معلمان در تمام گروه ها دارد. با این حال، شدت این تأثیرات تحت تأثیر نوع مدرسه و تجربه آموزشی تعدیل می شود:

- نوع مدرسه: معلمان در مدارس خصوصی، به دلیل برخورداری از استقلال بیشتر و محیط های حمایت کننده، سطوح بالاتری از رضایت شغلی و کارایی را گزارش کرده اند. اثرات انگیزشی در مدارس خصوصی بیشتر است، که نشان دهنده تأثیر بیشتر عوامل درونی مانند استقلال و ارتباطات در این محیط ها است.
- تجربه آموزشی: معلمان با تجربه بیشتر، کارایی و رضایت شغلی بالاتری را نشان می دهند، که ممکن است به دلیل مهارت بیشتر در مدیریت فشارهای خارجی مانند امنیت شغلی و فشارهای اداری باشد. این معلمان توانسته اند انگیزه های بیرونی را به طور مؤثر با انگیزه های درونی خود هماهنگ سازند.

جدول ۵ - خلاصه تأثیرات تبدیلی بر روی تأثیرات انگیزشی

عامل	مدارس خصوصی	مدارس دولتی	کم تجربه	باتجربه بالا
انگیزش درونی ← کارآمدی	۰,۷۰	۰,۵۵	۰,۶۰	۰,۷۵
انگیزش بیرونی ← رضایت شغلی	۰,۴۵	۰,۳۰	۰,۳۵	۰,۵۵

این تحلیل نشان می‌دهد که عوامل انگیزشی تأثیر قابل توجهی بر نتایج معلمان دارند که با نوع مدرسه و تجربه آموزشی متفاوت است. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که سیاست‌گذاران و مدیران باید در برنامه‌هایی برای بهبود انگیزه و رضایت شغلی معلمان، این عوامل زمینه‌ای و تجربی را در نظر بگیرند و استراتژی‌های آموزشی را متناسب با پروفایل‌های متنوع معلمان تنظیم کنند تا کارایی و رضایت شغلی در هر محیط آموزشی به حداکثر برسد.

سؤال تحقیق ۲. تأثیرات کلی عوامل انگیزشی درونی و بیرونی بر توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی چیست؟

برای پاسخگویی به سؤال تحقیق ۲ در خصوص تأثیرات درازمدت عوامل انگیزشی درونی و بیرونی بر توسعه حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی، مطالعه از یک رویکرد ساختاری بهره برده است که شامل تکنیک‌های تحلیل SEM و تحلیل چندگروهی می‌شود.

گزارش شاخص‌های برازش SEM

تحلیل SEM بررسی جامعی از تأثیر عوامل انگیزشی درونی و بیرونی بر نتایج معلمان زبان انگلیسی در طول زمان ارائه داده است. شاخص‌های برازش ذکر شده عبارتند از:

- کای-مربع: (χ^2) ۱۴۲/۵۸، با ارزش p کمتر از ۰,۰۰۱، نشان‌دهنده برازش آماری معنادار مدل.
- CFI (شاخص برازش تطبیقی): ۰,۹۶، نشان‌دهنده برازش عالی مدل به داده‌ها.
- TLI (شاخص تاکر-لویس): ۰,۹۵، تأیید می‌کند که مدل به خوبی به داده‌ها می‌خورد.
- RMSEA (خطای میانگین مربع ریشه‌ای تقریب): ۰,۰۴، نشان‌دهنده برازش نزدیک مدل به داده‌های مشاهده‌شده. این شاخص‌ها در مجموع نشان می‌دهند که مدل به طور مؤثری روابط مشخص‌شده در چارچوب نظری را در بر گرفته و پایه‌ای قابل اعتماد برای تفسیر تأثیرات عوامل انگیزشی فراهم آورده است.

متغیرهای تعدیل‌کننده

تنظیمات روش‌شناختی:

نوع مدرسه و تجربه آموزشی: مدل SEM با گنجاندن این دو متغیر تعدیل‌کننده توسعه یافته است. این تنظیم امکان بررسی تأثیر محیط مدرسه (خصوصی در مقابل دولتی) و سطح تجربه آموزشی بر عوامل انگیزشی را فراهم می‌کند.

تحلیل SEM چندگروهی: تحلیل برای معلمان مدارس خصوصی و دولتی به صورت جداگانه انجام شده و بر اساس سال‌های تجربه (کمتر از ۵ سال، ۵ تا ۱۰ سال، بیش از ۱۰ سال) طبقه‌بندی شده است. این رویکرد امکان درک بهتری از دینامیک‌های انگیزشی در محیط‌های آموزشی متفاوت را مهیا می‌کند. تفسیر نتایج: تحلیل چندگروهی تنوع قابل توجهی در نحوه تأثیر انگیزش‌های ذاتی و بیرونی بر رضایت شغلی و توسعه حرفه‌ای در گروه‌های مختلف را نمایان کرده است، که در جدول ۶ آورده شده است. انگیزش درونی به طور مستمر با رضایت شغلی بالاتر و توسعه حرفه‌ای در ارتباط است، به ویژه در مدارس خصوصی و بین معلمان با بیش از ۱۰ سال تجربه. این موضوع اهمیت محیط‌های حمایتی را در تقویت تأثیرات مثبت انگیزش درونی نشان می‌دهد.

انگیزش بیرونی نشان‌دهنده یک رابطه پیچیده‌تر است؛ در حالی که با رضایت شغلی کوتاه‌مدت، به ویژه در مدارس دولتی، مرتبط است، اما تأثیر آن با گذشت زمان کاهش می‌یابد، که بر طبیعت گذرای پاداش‌های بیرونی تأکید دارد. این نتایج تعامل پیچیده‌ای بین نوع انگیزش، تنظیمات مدرسه و تجربه آموزشی را نمایش می‌دهند و بر نیاز به سیاست‌هایی تأکید دارند که از حمایت‌های انگیزشی ذاتی در تمام محیط‌های آموزشی برای حفظ اثربخشی و رضایت معلمان به صورت درازمدت پشتیبانی کنند.

جدول ۶. تأثیر عوامل انگیزشی بر گروه‌های معلمان

متغیر	مدارس خصوصی	مدارس دولتی	کمتر از ۵ سال	۵ تا ۱۰ سال	بیشتر از ۱۰ سال
انگیزش درونی	تأثیر بالا	تأثیر متوسط	تأثیر متوسط	تأثیر بالا	تأثیر بسیار بالا
انگیزش بیرونی	تأثیر پایین	تأثیر بالا	تأثیر بالا	تأثیر متوسط	تأثیر پایین

سوال ۳. چگونه عوامل فرهنگی در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در ایران بر رابطه بین عوامل انگیزشی و کارایی معلمان، رضایت شغلی و توسعه حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد؟

تناسب مدل و تحلیل SEM

برای بررسی تأثیر عوامل فرهنگی بر روابط بین عوامل انگیزشی ذاتی و بیرونی، کارایی و رضایت شغلی معلمان ایرانی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شده است. مدل شامل نوع مدرسه و تجربه آموزشی معلمان به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده است. شاخص‌های تناسب مدل برای این مدل جامع عبارتند از: آزمون کای اسکوئر $\chi^2 = 132.45$ با احتمال کمتر از ۰,۰۰۱؛ شاخص تناسب مقایسه‌ای $CFI = 0.97$ ؛ شاخص تاکر-لویس $TLI = 0.96$ ؛ و خطای میانگین مربعات تقریب $RMSEA = 0.042$ ، که نشان‌دهنده تناسب خوب مدل با داده‌های مشاهده‌شده است.

تحلیل چندگروهی SEM

تحلیل چندگروهی SEM که در جدول ۷ آمده، بینش‌هایی در مورد تعامل عوامل فرهنگی با انواع انگیزشی در محیط‌های آموزشی مختلف و سطوح تجربه ارائه می‌دهد. این تحلیل تفاوت‌های تأثیر عوامل انگیزشی در مدارس خصوصی در مقابل مدارس دولتی و بین معلمان با سال‌های تجربه متفاوت را نشان می‌دهد.

جدول ۷. شاخص‌های تناسب بر اساس گروه‌ها

گروه	کای-اسکوئر	درجه آزادی	ارزش P	CFI	TLI	RMSEA
مدارس خصوصی	۱۲۰,۳۲	۹۸	۰,۰۰۱<	۰,۹۸	۰,۹۷	۰,۰۳۵
مدارس دولتی	۱۳۴,۵۶	۹۸	۰,۰۰۱<	۰,۹۶	۰,۹۵	۰,۰۴۵
معلمان با تجربه کمتر	۱۲۹,۴۰	۹۸	۰,۰۰۵<	۰,۹۷	۰,۹۶	۰,۰۴۰
معلمان با تجربه بیشتر	۱۱۸,۱۵	۹۸	۰,۰۰۱<	۰,۹۹	۰,۹۸	۰,۰۳۳

تفسیر نتایج

تأثیر فرهنگی در محیط‌های مدرسه

انگیزش ذاتی تأثیر مثبت قوی‌تری بر کارایی معلمان و رضایت شغلی در مدارس خصوصی دارد، این امر می‌تواند احتمالاً به دلیل محیط‌های پشتیبانی‌کننده از استقلال بیشتر معلمان باشد. انگیزش بیرونی، به‌ویژه تنظیم خارجی، در مدارس دولتی که بر پاداش‌ها و امنیت خارجی تأکید دارند، با رضایت شغلی قابل‌توجهی همراه است.

تأثیر تجربه آموزشی

معلمان که دارای تجربه بیشتری هستند، به‌طور معمول از رضایت شغلی و کارآمدی عالی برخوردارند. آنها توانسته‌اند انگیزه‌های بیرونی (تنظیم شناخته‌شده و یکپارچه) را به خوبی درونی‌سازی کنند، به این معنی که با گذشت زمان، معلمان قادرند انگیزه‌های خارجی را با ارزش‌های درونی خود هماهنگ کنند. هنجارهای فرهنگی و تفاوت‌های منطقه‌ای

معلمان که در مناطق با فرهنگ جمع‌گرایانه قوی فعالیت می‌کنند، تأیید کرده‌اند که زمانی که فضای کاری آن‌ها از ارتباطات و وابستگی‌های درونی حمایت می‌کند، احساس رضایت شغلی بیشتری دارند. در مقابل، در مناطق با رقابت آموزشی بالا، انگیزه‌های بیرونی مانند جوایز و تقدیرها تأثیرگذارتر هستند.

جدول ۸. خلاصه تأثیرات فرهنگی و تعدیل‌کننده

عامل	مدارس خصوصی	مدارس دولتی	کم تجربه	پر تجربه
انگیزش درونی ← کارآمدی	تأثیر زیاد	تأثیر متوسط	تأثیر متوسط	تأثیر زیاد
انگیزش بیرونی ← رضایت	تأثیر کم	تأثیر زیاد	تأثیر متوسط	تأثیر کم

این نتایج نشان می‌دهد که چگونه فرهنگ و تجربه معلمان بر دینامیک‌های انگیزشی و کارآمدی آنها در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران تأثیر می‌گذارد. تفاوت‌های میان مدارس خصوصی و دولتی نشان دهنده‌ی تأثیر متفاوت این عوامل است:

۱. انگیزش درونی و کارآمدی: در مدارس خصوصی، انگیزش درونی تأثیر زیادی بر کارآمدی دارد، در حالی که در مدارس دولتی، این تأثیر به طور متوسط است. معلمان با تجربه نیز به طور مشابه به معلمان در مدارس خصوصی، تأثیر بیشتری از انگیزش درونی بر کارآمدی خود را تجربه می‌کنند.
 ۲. انگیزش بیرونی و رضایت شغلی: در مدارس دولتی، انگیزش‌های بیرونی مانند پاداش‌ها و تقدیرها، تأثیر بیشتری بر رضایت شغلی دارند، در حالی که در مدارس خصوصی این تأثیر کمتر است. معلمان با تجربه و کم تجربه هر دو تأثیر متوسطی را از این نوع انگیزش‌ها تجربه می‌کنند.
- این یافته‌ها بر اهمیت درک تأثیر فرهنگی و نهادی بر موفقیت آموزشی تأکید دارند و نشان می‌دهند که چگونه این عوامل می‌توانند بر استراتژی‌های مؤثر آموزشی تأثیر بگذارند. درک این تفاوت‌ها و انطباق با آنها می‌تواند به بهبود پایدار نتایج آموزشی منجر شود.

بحث

پایه نظری این پژوهش بر اساس نظریه خودتعیین‌گری است که توسط رایان و دسی در سال ۲۰۱۷ تکامل یافته است. این نظریه به اهمیت نقش‌های کلیدی مانند استقلال، شایستگی، و وابستگی در تقویت انگیزش درونی تأکید می‌کند. این چارچوب، که در محیط‌های فرهنگی و حرفه‌ای مختلفی مورد تایید قرار گرفته، نشان داده است که افراد وقتی که نقش‌های خود را به صورت خودمختار، شایسته و متعلق به جامعه احساس می‌کنند، انگیزش درونی و رضایت شغلی آنها به شکل محسوسی افزایش می‌یابد. بر اساس این چارچوب، انگیزش درونی تنها به لذت بردن از کار محدود نمی‌شود، بلکه شامل هماهنگی کار با ارزش‌ها و نیازهای روانشناختی فرد نیز می‌گردد. تفسیرهای فرهنگی این یافته‌ها، به ویژه در زمینه آموزشی در ایران، تأکید بر نقش وابستگی را نشان می‌دهد و بیانگر تفسیری منحصر به فرد از این چارچوب است. در مقایسه با جوامع غربی که گرایش بیشتری به فردگرایی دارند، بخش آموزشی در ایران به نظر می‌رسد که از ارزش‌های جمعی و اجتماعی به عنوان انگیزه‌ای قدرتمند استفاده می‌کند و در نتیجه، جزء وابستگی در نظریه خودتعیین‌گری را تقویت می‌نماید. این تطبیق نشان‌دهنده کاربردی فرهنگی و سازگار شده از نظریه خودتعیین‌گری است که در آن، موفقیت جمعی و همکاری به اندازه دستاوردهای فردی اهمیت پیدا می‌کند.

نتایج تحقیق حاضر به طور قاطع با یافته‌های پژوهش چئون، ریو و مون در سال ۲۰۱۲ همسو است که اثرات مشابهی از رویکردهای انگیزشی بر پایه نظریه خودتعیین‌گری را بر معلمان کره‌ای ثبت کرده‌اند. آنها در این پژوهش بر اهمیت پشتیبانی مدیران مدرسه از نیازهای روان‌شناختی معلمان تأکید می‌ورزند، که مستقیماً با بهبود رضایت شغلی و کارایی معلمان در ارتباط است (Cheon, Reeve, & Moon).

2012). این مطالعه، یافته‌ها را به محیط ایرانی تسری داده و نشان داده است که این عوامل انگیزشی فراتر از مرزهای فرهنگی اثرگذارند.

با اضافه شدن زیرنویس‌های پیچیده‌ی انگیزش بیرونی مثل تنظیم شناسایی شده و تنظیم یکپارچه، درک بهتری از چگونگی پشتیبانی عوامل بیرونی از اهداف درونی فراهم می‌شود. در تنظیم شناسایی شده، اقدامات با ارزش‌های شخصی همسو هستند و در تنظیم یکپارچه، این ارزش‌ها نقش مهمی در رضایت شغلی و حفظ شغلی طولانی‌مدت ایفا می‌کنند. این یافته‌ها، که با تحقیقات فرنِت و همکارانش (Fernet et al., 2014) هم‌خوانی دارند، نشان می‌دهند که هنگامی که شغل معلمان با ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای آنها هماهنگ است، رضایت و تعهد آنها به شغل افزایش می‌یابد. این تحقیق بیان می‌کند که این عوامل در محیط ایرانی نیز کاربرد دارند و نشان می‌دهند که همسویی ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای فراتر از تفاوت‌های فرهنگی است و یک استراتژی جهانی برای بهبود کارایی و حفظ نیروی کار معلمان را ارائه می‌دهد.

با تلفیق نظریه خودتعیین‌گری و یافته‌های تجربی در زمینه‌های ایرانی و جهانی، این مطالعه نه تنها کاربرد جهانی این نظریه‌های انگیزشی را تأیید می‌کند، بلکه بر اهمیت سفارشی‌سازی فرهنگی در کاربرد آن‌ها نیز تأکید می‌کند. در نتیجه، مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران باید هم به اصول جهانی انگیزش انسانی و هم به شرایط فرهنگی خاص توجه داشته باشند. این رویکرد احتمالاً موثرترین نتایج را در زمینه انگیزش معلمان، رضایت شغلی و کارآمدی آموزشی به دنبال خواهد داشت.

این پژوهش به طور قابل ملاحظه‌ای بینش ما را نسبت به نقش عوامل فرهنگی در تعیین دینامیک‌های انگیزشی در فضاهای آموزشی افزایش داده است. در حالی که نظریه خودتعیین‌گری به طور جهانی بر اهمیت استقلال، شایستگی، و ارتباط تأکید می‌کند، تأثیر و کاربرد آن می‌تواند بر اساس ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی متفاوت در فرهنگ‌های گوناگون متغیر باشد.

در فرهنگ ایرانی که توسط ارزش‌های جمع‌گرایانه قدرتمند مشخص می‌شود، جنبه‌ی ارتباطی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. این گرایش به جامعه و مسئولیت مشترک تأثیر ژرفی بر درک معلمان از وظایف و توانایی‌های خود دارد. این یافته‌ها با تحقیقات وسیع‌تری مطابقت دارند، از جمله مطالعات انجام شده توسط انگین و مک‌کیوون در سال ۲۰۱۲، که تأثیرات فرهنگی را بر روی شکل‌گیری مسائل انگیزشی در محیط‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند (Engin and McKeown, 2012). این ویژگی‌های فرهنگی اهمیت ارتباطات را تقویت کرده، و به تحریک انگیزه درونی در معلمانی که احساس تعلق به جامعه دارند و خود را در خدمت به اهداف جمعی می‌بینند، کمک می‌کند.

به صورت تطبیقی، در جوامع فردگرایی مانند ژاپن، انگیزه‌ها غالباً تحت تأثیر پاداش‌های خارجی و دستاوردهای فردی هدایت می‌شوند، همانطور که مطالعات تاکاهاشی و سوگیموتو (Takahashi and Sugimoto, 2018) نشان داده‌اند. در اینگونه فرهنگ‌ها، رقابت و موفقیت شخصی به عنوان عوامل اصلی شناخته می‌شوند که می‌توانند منجر به کاربرد استراتژی‌های متفاوت انگیزشی شوند. زیرشاخه‌های انگیزش بیرونی مثل تنظیم شناسایی شده و تنظیم یکپارچه نشان داده‌اند که عوامل بیرونی نیز می‌توانند اهداف

درونی را پشتیبانی کنند، به شرطی که با ارزش‌های فردی و فرهنگی به خوبی هم‌راستا باشند. این هم‌راستایی در محیط‌هایی که ارزش‌های فرهنگی درون‌گرا تقویت می‌شوند، برجسته‌تر است. به عنوان مثال، معلمان ایرانی که کار خود را بخشی از موفقیت جامعه می‌دانند، احتمالاً تجربه‌ای از تلفیق انگیزه‌های درونی و بیرونی یکپارچه را خواهند داشت که این امر منجر به افزایش رضایت شغلی و کارآمدی آنها می‌شود.

پیامدهای مهمی برای سیاست‌های آموزشی و رویکردهای حمایتی از معلمان وجود دارد. در مناطقی که هنجارهای جمع‌گرایانه غالب است، سیاست‌هایی که بر تقویت مشارکت جامعه و تأکید بر اهداف آموزشی مشترک متمرکز می‌شوند، می‌توانند انگیزه معلمان را نسبت به رویکردهایی که بر پاداش‌های فردی تکیه دارند، به طور چشمگیری افزایش دهند. در محیط‌های رقابتی یا فردگرایانه، تشخیص و پاداش دادن به دستاوردهای شخصی ممکن است انگیزه بیشتری برانگیزد. بنابراین، مطالعات بیشتر باید به بررسی تعامل بین این ابعاد فرهنگی و سیاست‌های آموزشی در مناطق متفاوت بپردازند. درک این تعاملات می‌تواند به طراحی اصلاحات آموزشی کارآمدتر که با فرهنگ‌های محلی هماهنگ است، کمک کند و به این ترتیب، شانس موفقیت در بهبود انگیزه و کارایی معلمان را افزایش دهد. تمرکز بر ارزش‌های جمعی و توسعه سیاست‌هایی که به هماهنگی بین اهداف فردی و جامعه کمک می‌کنند، می‌تواند به ایجاد محیط‌های آموزشی مثبت‌تر و پویاتر منجر شود. در نهایت، این اقدامات می‌توانند منافع متقابل بین معلمان و جوامعی که در آن فعال هستند را تضمین کرده و به بهبود روابط بین فرهنگ، انگیزش و یادگیری کمک کنند.

محدودیت‌های مطالعه

این مطالعه با گستردگی خود، دارای چندین محدودیت است که برای تفسیر دقیق یافته‌هایش در مباحث علمی باید در نظر گرفته شود. ابتدا، استفاده از روش مقطعی در پژوهش، توانایی نتیجه‌گیری علی بین عوامل انگیزشی و نتایجی مانند کارآمدی معلمان و رضایت شغلی آن‌ها را محدود می‌کند. این محدودیت به دلیل طراحی خود مطالعه است و امکان بررسی تغییرات بر طول زمان یا تأثیر سیاست‌های آموزشی متغیر را نمی‌دهد.

دومین محدودیت، تکیه بر داده‌های خودگزارش‌دهی است که ممکن است به دلیل پاسخ‌دهی اجتماعاً مطلوب توسط شرکت‌کنندگان، سوگیری ایجاد کند. این نوع پاسخ‌دهی به ویژه در فرهنگ‌هایی مانند ایران که تحت تأثیر انتظارات اجتماعی هستند، می‌تواند بر دقت داده‌ها تأثیر بگذارد.

همچنین، اگرچه اندازه نمونه ۱۵۰ نفره مناسب به نظر می‌رسد، نمی‌تواند تجربیات تمام معلمان زبان انگلیسی در ایران، به خصوص آن‌ها که در مناطق دورافتاده فعالیت می‌کنند، را به طور کامل دربرگیرد. این امر می‌تواند بر قابلیت تعمیم نتایج مطالعه به محیط‌های آموزشی متفاوت تأثیر بگذارد.

علاوه بر این، مطالعه تنها بر انگیزه‌های درونی و بیرونی تمرکز دارد و عوامل دیگری مانند فناوری، پشتیبانی اداری، و جمعیت‌شناسی و رفتاری دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد.

در نهایت، برخی تعمیم‌های فرهنگی که در مطالعه استفاده شده، ممکن است برای تمام تجربیات فردی در ایران صدق نکنند، که ممکن است تأثیر عوامل شخصی و فرهنگی را که بر انگیزه و رضایت شغلی

مؤثرند، به سادگی تقلیل دهند. شناسایی این محدودیت‌ها برای فهم بهتر دینامیک‌های انگیزشی و هدایت تحقیقات آتی با استفاده از روش‌های طولی و ترکیبی ضروری است.

کاربردهای آموزشی

تأثیرات این مطالعه بر روی عوامل انگیزشی که بر معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران تأثیر می‌گذارند، عمیق و چندوجهی است، به‌ویژه در شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های آموزش معلمان. ابتدا، با نشان دادن نقش مهم عوامل انگیزشی درونی مانند استقلال، شایستگی، و ارتباط، در افزایش کارایی و رضایت شغلی معلمان، تحقیق بر ضرورت پرورش محیط‌هایی در سیستم‌های آموزشی تأکید می‌کند که این عناصر را تقویت کنند. سیاست‌هایی که استقلال معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی و روش‌های تدریس را ترویج می‌دهند، می‌توانند در افزایش انگیزه و در نتیجه، بهبود نتایج آموزشی مؤثر باشند.

علاوه بر این، نتایج این تحقیق در مورد عوامل انگیزشی بیرونی، به خصوص تأثیرات مثبت تنظیمات شناسایی شده و یکپارچه، نشان می‌دهد که هم‌خوانی این انگیزه‌های خارجی با ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان می‌تواند به طور چشمگیری به افزایش رضایت شغلی و نگهداری نیروی کار کمک کند. داشتن این بینش برای مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران، که وظیفه طراحی سیستم‌های تشویقی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را بر عهده دارند، اهمیت حیاتی دارد. این امر بر اهمیت طراحی سیستم‌های پاداش که معلمان از نظر مادی تامین می‌کند و نیز با باورهای شخصی و اهداف حرفه‌ای آن‌ها نیز هم‌راستا باشد، تأکید می‌نماید.

این تحقیق پشتیبانی تجربی برای یکپارچه‌سازی نکات فرهنگی در استراتژی‌های انگیزشی ارائه می‌دهد. دینامیک‌های انگیزشی که در محیط‌های آموزشی ایران مشاهده شده، در مقایسه با محیط‌های فردگرایانه یا رقابتی، نیازمند رویکردهای حساس به فرهنگ برای تحریک و آموزش معلمان است. این ممکن است شامل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سفارشی باشد که ارزش‌های جمع‌گرایانه‌ای که در بسیاری از نقاط ایران رایج است را در نظر گیرد و بهره‌گیری کند.

این مطالعه نه تنها به فهم نظری انگیزش در محیط‌های آموزشی کمک می‌کند، بلکه دستورالعمل‌های عملی برای افزایش انگیزه و کارآمدی معلمان را نیز فراهم می‌آورد. به‌کارگیری یافته‌های این تحقیق می‌تواند منجر به تقویت انگیزه معلمان، بهبود روش‌های آموزشی و در نهایت، بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان شود. همچنین، این یافته‌ها می‌توانند در فرهنگ‌های متفاوت کاربردی گسترده داشته باشند و مسیرهای جدیدی برای تحقیقات آموزشی مقایسه‌ای را باز کنند، که به غنای بحث جهانی در مورد انگیزه و توسعه معلمان کمک می‌کند.

نتیجه‌گیری

این مطالعه به طور جامع تأثیر عوامل انگیزشی درونی و بیرونی را بر رضایت شغلی و کارایی معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران بررسی کرده و چهارچوب‌های نظری مانند نظریه خودتعیین‌گری و سیستم خودانگیزشی زبان دوم را در زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی منحصربه‌فرد

محیط‌های آموزشی ایران ادغام کرده است. یافته‌ها نقش حیاتی عوامل انگیزشی درونی مانند استقلال، شایستگی، و ارتباط را در افزایش کارآمدی و رضایت معلمان نشان می‌دهند، که با تحقیقات بین‌المللی که بر اهمیت جهانی این عوامل در محیط‌های آموزشی متفاوت تأکید دارند، هم‌خوانی دارد.

زیرمجموعه‌های انگیزشی بیرونی، به ویژه مقررات شناخته‌شده و یکپارچه، نیز تأثیرات مثبت قابل توجهی بر رضایت شغلی و حفظ نیروی کار داشته‌اند، که نشان می‌دهد هنگامی که انگیزه‌های بیرونی با ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای معلمان نزدیک هم‌راستا می‌شوند، می‌توانند تعهد شغلی طولانی‌مدت را به طور قابل توجهی افزایش دهند. این هم‌راستایی در زمینه‌های فرهنگی مختلف حیاتی به نظر می‌رسد و یک استراتژی جهانی را نشان می‌دهد که می‌تواند برای افزایش کارایی و حفظ معلمان به کار رود.

پیامدهای این مطالعه فراتر از زمینه ایرانی است و دیدگاه‌هایی را برای سیاست‌گذاران آموزشی در سراسر جهان ارائه می‌دهد که در مورد اهمیت پرورش هر دو عامل انگیزشی درونی و بیرونی برای توسعه نیروی کار آموزشی متعهد و راضی باید در نظر گرفته شود. با تأیید و ادغام جنبه‌های فرهنگی ظریف در استراتژی‌های انگیزشی، سیستم‌های آموزشی می‌توانند در پاسخگویی به نیازهای متنوع معلمان خود مؤثرتر باشند و در نتیجه کیفیت کلی آموزش ارائه شده را بهبود بخشند.

در پایان، این تحقیق نه تنها شکاف قابل توجهی را در فهم انگیزش معلمان در زمینه‌های غیرغربی پر می‌کند، بلکه یک مدل مستحکم را برای افزایش کارایی و رضایت معلمان از طریق استراتژی‌های انگیزشی مبتنی بر فرهنگ ارائه می‌دهد. یافته‌های این مطالعه آماده‌اند تا سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های آموزش معلمان آینده را هدایت کنند، تا اطمینان حاصل شود که هم مؤثر هستند و هم به لحاظ فرهنگی پاسخگو. این مطالعه برای رویکرد متوازن به انگیزش معلم، شامل هر دو خواسته‌های درونی و پاداش‌های بیرونی، که متناسب با نیازهای فرهنگی و فردی معلمان در سراسر جهان شخصی‌سازی شده‌اند، طرفداری می‌کند. به‌طور کلی، مدل پرس‌وجو به سه دسته تقسیم می‌شود: پرسش باز پاسخ، هدایت‌شده و اصلاح‌شده (تریانتو، ۲۰۰۹). مدل، دانش‌آموزان را از طریق فعالیت‌های تحقیقاتی در آموزش اولیه هدایت می‌کند. بعداً این مدل نیز مبتنی بر کشف است که سپس یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا مسائل را در گروه‌های ۴ یا ۵ نفره حل کنند (تریانتو، ۲۰۰۹). براین اساس ۵ مرحله مدل یادگیری پرس‌وجو وجود دارد: (۱) معلمان در مورد اشیاء، ارگانسیم‌ها و رویدادهای محیط سؤال می‌کنند. (۲) برنامه‌ریزی یکی از شیوه‌های ساده همراه با مراحل امتحان؛ (۳) کار مطابق با اقدامات در رویه عملی و جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل عملکرد. (۴) استفاده از داده‌ها برای ایده‌های توضیحی صحیح؛ (۵) ارائه نتایج و توضیحات (NRC، ۲۰۰۰).

علاوه بر این، داهلان (۱۹۹۰) بیان کرد که مراحل مدل یادگیری پرس‌وجو عبارتند از: (۱) ارائه مسائل برای هدایت فراگیران به پیش بینی (حدس زدن). در این مرحله، مربیان/معلمان مسائل را برای فراگیران شرطی می‌کنند تا مسائل ساده را به دانش‌آموزان برانگیزند تا یاد بگیرند در مورد مسائل پیچیده فکر کنند که می‌تواند برای آن‌ها تجربه ایجاد کند. (۲) جمع‌آوری داده‌ها، فرآیند جمع‌آوری اطلاعات در مورد پدیده-هایی است که مشاهده می‌کند و آن‌ها تجربه می‌کنند. (۳) انجام آزمایش یا جمع‌آوری چیز جدید. در این مرحله، فراگیران یاد می‌گیرند که فرضیه‌ها را آزمایش کنند یا نظریه‌هایی را که مطالعه کرده‌اند از طریق

آزمایش اثبات کنند. معلمان/ استادان نقش فعالی در توسعه اطلاعات به فراگیران دارند. (۴) مدیریت اطلاعات و تدوین آن در قالب توضیحات. از طریق این مرحله، معلمان / مدرسین، فراگیران را راهنمایی می‌کنند تا یاد بگیرند که توضیحات را فرمول‌بندی کنند، اطلاعاتی را که توضیح آن‌ها با جزئیات دشوار است، رمزگشایی کنند. (۵) تجزیه و تحلیل فرآیند تحقیق. در این مرحله، فراگیران یاد می‌گیرند که چگونه فرآیند تحقیق، کشف را در قالب ساختارها یا الگوهایی که می‌توانند به عنوان نتیجه‌گیری نهایی مورد استفاده قرار گیرند، تجزیه و تحلیل کنند. مربیان یادگیرندگان را هدایت می‌کنند تا یادداشت‌برداری در مورد مزایا و معایب فرآیند پرس‌وجو و ایجاد بهبودهای سامانمند را بیاموزند (داهلان ۱۹۹۰). در نهایت، فعالیت‌های مدل یادگیری پرس‌وجو با هدایت فراگیران به سمت ارائه مسائل در قالب طرح سؤالات مرتبط با مواد آموزشی تدریس شده آغاز می‌شود (گولو، ۲۰۰۲). سانجایا (۲۰۱۶) مزایای مدل پرس‌وجو را توضیح می‌دهد: تغییر از شکل اطلاعات ارائه‌شده به شکل مدیریت اطلاعات. علاوه بر این، فرآیند یادگیری از تمرکز بر معلم به تمرکز بر دانش‌آموزان تغییر می‌کند. معلمان / مربیان فقط مربی هستند، درحالی‌که یادگیرندگان دانش خود را از طریق خودکامشی می‌سازند و سپس به یادگیرندگان خودآموز تبدیل می‌شوند که دانش خود را غنی می‌کنند و امکان خود را برای کسب مواد آموزشی افزایش می‌دهند. یادگیرندگان همچنین می‌توانند از منابع یادگیری از محیط به عنوان جایگزین معلم واقعی استفاده کنند و این امکان را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند که از سیستم‌های یادگیری سنتی خودداری کنند (سانجایا، ۲۰۰۶). علاوه بر این، سوپارنو (۲۰۰۷) به نقل از دیوی (۲۰۱۳)، برای مدل جستجوی هدایت‌شده بیان کرد که این مدل این مزیت را دارد که می‌تواند فراگیران را به سمت پرسش‌های اولیه هدایت کند و فعالیت‌های بحث را انجام دهد. مربیان نقش مهم و فعالی در تعیین ارسال سؤالات به فراگیران و راهنمایی کسانی که تجربه کمتری در رسیدگی به مسائل دارند از طریق مراحل تحقیق هدایت‌شده ایفا می‌کنند. از طریق یادگیری این مدل، فرآیند یادگیری توسط مربیانی که بر مفاهیم مواد آموزشی تسلط دارند انجام و هدایت می‌شود و در نتیجه از شکست فراگیران جلوگیری می‌شود (دیوی، ۲۰۱۳).

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با رعایت کامل استانداردهای اخلاقی بین‌المللی انجام شده است. رضایت آگاهانه از تمامی شرکت‌کنندگان اخذ گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد که مشارکتشان کاملاً داوطلبانه است و می‌توانند در هر زمان بدون هیچ‌گونه پیامدی از مطالعه انصراف دهند. برای حفظ محرمانگی و ناشناسی، به هر شرکت‌کننده یک کد شناسایی منحصر به فرد اختصاص یافت که داده‌های شخصی آن‌ها را از پاسخ‌های ارائه‌شده جدا کرد. تمامی داده‌ها به صورت امن ذخیره شده و تنها توسط تیم تحقیقاتی برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت. این مطالعه توسط کمیته اخلاق دانشگاه مربوطه بررسی و تأیید شده است.

سپاسگزاری

از تمامی معلمان زبان انگلیسی که با مشارکت داوطلبانه خود در این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم. همچنین از حمایت‌های علمی و لجستیکی ارائه‌شده توسط دانشگاه و همکاران پژوهشی که در طراحی و اجرای این مطالعه من را راهنمایی کردند، قدردانی می‌کنم. بازخوردهای ارزشمند متخصصان آموزش زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی در بهبود ابزارهای پژوهش بسیار مؤثر بود.

حامی مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی خاصی انجام شده است. تمامی هزینه‌های مربوط به طراحی، جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل‌ها توسط نویسنده تأمین شده است.

تعارض منافع

طبق اظهارات نویسنده، این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی نداشته است. این پژوهش پیش‌تر در هیچ‌یک از نشریات داخلی یا خارجی منتشر نشده و صرفاً برای ارزیابی و امکان چاپ به مجله تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Akram, H., & Li, S. (2024). Understanding the role of teacher-student relationships in students' online learning engagement: Mediating role of academic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 00315125241248709.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Csaba, K. (2018). EFL teachers' motivation and motivational impact in corporate contexts. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 33-47.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Vallerand, R. J. (2017). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Engin, M., & McKeown, K. (2012). Cultural influences on motivational issues in students and their goals for studying at university. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 9(1).
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2014). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *Motivation and Emotion*, 38(1), 1-11.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Ghoreyshi, S. M., & Tahririan, M. H. (2021). A comparative study of contextual and personal factors associated with burnout and its consequences: A case of EFL teachers in public schools and private institutes. *Applied Research on English Language*, 10(2), 1-32.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, S. (2022). Incentives and Teacher Motivation in Private Education. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 589-605.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Kumaravadivelu, B. (2013). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, Y., & Zhang, L. (2024). Exploring the relationships among teacher-student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: the role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1329400.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Mehrpour, S., & Mirsanjari, Z. (2016). Investigating the manifestation of teaching expertise feature among novice and experienced EFL teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 8(18), 167-198.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noori, N., Fatemi, M. A., & Najjari, H. (2014). The relationship between EFL teachers' motivation and job satisfaction in Mashhad language institutions. *Open Access Library Journal*, 1(7), 1-14.
- Ravandpour, A. (2019). The relationship between EFL teachers' continuing professional development and their self-efficacy: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychology*, 6(1), 1568068.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of sport and exercise*, 10(2), 235-243.
- Vallerand, R. J., & Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.
- Zheng, H., & Huan, T. (2022). EFL teachers' motivational complexity and dynamics during collaborative action research. *Frontiers in Psychology*, 13, 957476.

