

Original Research

The Relationship between Individual Characteristics, School Conditions and Teachers' Motivation for Professional development: The Case of Schools of Nour County

Fatemeh Qasemi 

Bureau of Education, Nour, Mazandaran, Iran. fatmeqasemi09@gmail.com

Abstract

With the rapid growth of knowledge and technology, teachers should also keep up by participating in development programs. The conditions governing schools can have a great impact on teachers' interest and motivation to attend professional courses. The current study seeks to study the potential relationships between teachers' individual characteristics and motivation to participate in such courses. Also, the mediating role of working conditions in the school is also investigated. The statistical population included teachers of different levels of schools in Nour. The data were collected using questionnaires of teacher self-efficacy, teacher beliefs about learning, and teachers' perception of working conditions. The data were analyzed through multilevel regression. The findings showed that four school characteristics, including transformational leadership, work pressure, emotional pressure, and support of colleagues, have a decisive and direct impact on teachers' motivation for professional development. At the same time, factors such as performance autonomy and received colleague support also have an indirect and moderating effect on the relationship between teachers' personal characteristics and their motivation for professional development. The results of the study can be useful for school leaders and policy makers in order to adopt strategies to increase teachers' motivation for professional development.

Keywords

knowledge growth

professional
development

teacher motivation

school support

Article History

Received:

23 July 2024

Revised:

26 July, 2024

Accepted:

1 Aug, 2024

Cite this article as (APA): Qasemi, F. (2024). The relationship between individual characteristics, school conditions and teachers' motivation for professional development: The case of schools of Nour county. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(1),29-44. https://www.jitle.ir/article_202078.html..... <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.469343.1005>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction: Today's world has lost the stability and slowness of the past with the rapid progress of science and technology and is rapidly changing. This rapid change in education is also quite evident and forces teachers to be in sync with each other. Nowadays, in order to improve their educational quality, school teachers are required to adapt their knowledge and skills in order to keep up with the expansion of knowledge, new responsibilities and increasing social expectations (Appova & Arbaugh, 2017; Zhang et al., 2022). Previous studies have shown that individual characteristics of teachers, such as teaching experience, self-efficacy, and beliefs about learning are important for their motivation to participate in professional development (Bardach et al., 2021; Fütterer et al., 2024; Gan et al., 2024). al., 2018; Han et al., 2016). Workplace conditions in schools can have significant effects on teachers' motivation for development and growth (Zhang & Wong, 2018). Principals' leadership, as one of the important aspects of the workplace, has a significant impact on teachers' professional growth (Duo et al., 2017; Eyal & Roth, 2011). The relationship between teachers' characteristics and their motivation to learn may be different in different schools, in connection with different workplace conditions. However, the literature review shows that there is no empirical research to address these direct and indirect effects on teachers' motivation to learn. This research aims to fill this gap by examining the relationship between the working environment conditions in the school and teachers' motivation to learn, and the moderating effects of factors in the working environment on the relationship between teachers' characteristics and their motivation to learn.

Method: In this study, 123 teachers from 12 government and non-government schools at different levels of education in Nour city of Mazandaran province were selected via random cluster method from among the statistical population of teachers in this county. The researcher gave the questionnaire to the teachers directly and in person. They completed the questionnaire individually in the school office, which took about 25 minutes. The teachers were asked to sign their informed consent regarding cooperation in this research at the bottom of the questionnaire. Teachers' motivation to participate in professional education was evaluated using the teachers' motivation questionnaire (Lam et al., 2010). The teaching experience of teachers refers to the number of years of teaching in the classroom. In this research, the teaching experience is divided into five categories based on the classification (Zhang et al., 2022). Teachers' self-efficacy was evaluated using the Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). To obtain teachers' beliefs about students' learning as well as their own learning, the content of the teachers' beliefs about learning questionnaire (Bolhuis & Voeten, 2004) was adapted, which included four subscales and 17 items. In this study, the questionnaire of Jansen in de Wal et al. (2020) was used to evaluate teachers' perception of workplace conditions. Multilevel regression analysis with factors at different levels as predictors of teachers' autonomous motivation was performed with a step-by-step approach using Mplus 8.

Findings: As far as the direct effects of work environment and conditions are concerned, a significant association was found between the four predicting elements and teachers' tendency for professional learning. Support and emotional pressure had a negative association with teachers' motivation, which means that teachers' greater support from their peers alongside higher emotional pressure on teachers ultimately leave less inclination for professional learning activities. Work pressure and managers' support are positively related to teacher motivation, which means that the higher the work pressure and managers' support, the more motivation teachers will have to take part in professional development programs. For experienced teachers, there is a negative relationship between support from school peers and teacher motivation. For beginning teachers, support from peers at school usually does not make a significant change in their motivation for professional learning. The connection between teachers' self-efficacy in classroom and their motivation is different in schools with low and high scores for performance independence. Low-performing teachers in schools with high levels of performance independence,

compared to low levels of task independence are more inclined for professional development. For high-efficacy teachers, school-level performance independence is generally unrelated to their desire for development and learning.

Discussion and Conclusion: It seems that transformational leadership of principals is related to individual motivation of teachers. Previous studies have shown that principals have a great influence on teachers' teaching. The findings of the current research expand the dimensions of this knowledge and show that administrators have a strong impact not only on teachers' teaching but also on their motivation to participate in professional learning activities. In addition, the results show that different types of pressures have different effects on teachers' motivation to learn. Job strain is positively and emotional strain negatively related to teachers' autonomous motivation to learn. For teachers, facing these challenges may be considered as an opportunity to learn and improve performance and show capacities. There is evidence that emotional burnout of teachers may reduce their motivation to learn, because such pressure may divert their attention from professional learning and strengthening their work capabilities, and thus they use their strength and talent in Use an unhelpful way. The results also show that peer support has a negative relationship with teachers' autonomous motivation to learn. This result contradicts the findings of previous researches that claim that support from colleagues has a positive effect on teachers' motivation to learn. The results show that experienced teachers' autonomous motivation is negatively affected by peer support, while for novice teachers, peer support in schools does not make a difference to their autonomous motivation towards professional learning. A possible explanation for the negative relationship between peer support and experienced teachers' motivation may be that when experienced teachers think they can learn from their colleagues, they are less motivated to engage in additional professional learning activities. Compared to high-efficacy teachers, low-performing teachers are more motivated when they remain in schools with high levels of performance autonomy. This means that for low-efficacy teachers, a high level of performance autonomy is crucial to improve their autonomous motivation to engage in learning activities.

Funding: The author did not receive any funding.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest in this article.

Acknowledgement: The author thanks the participants for their time and assistance.

ارتباط بین ویژگی‌های فردی، شرایط مدرسه، و انگیزه معلمان برای اقدام به توسعه حرفه‌ای: مطالعه موردی مدارس شهرستان نور

فاطمه قاسمی  ID

اداره آموزش و پرورش، شهرستان نور، مازندران، ایران. fatmeqasemi09@gmail.com

چکیده

واژگان کلیدی

رشد دانش
توسعه حرفه‌ای
محیط مدرسه
انگیزه معلم

تاریخچه مقاله

دریافت:
۲ مرداد ۱۴۰۳
بازنگری:
۵ مرداد ۱۴۰۳
پذیرش:
۱۱ مرداد ۱۴۰۳

با رشد سریع دانش و فناوری، معلمان هم باید خود را با شرکت در برنامه‌های آموزش و توسعه بروز نگهدارند. شرایط حاکم بر مدارس می‌تواند تاثیر فراوانی بر علاقمندی و انگیزه معلمان برای حضور در دوره‌های توسعه حرفه‌ای بگذارد. پژوهش حاضر به دنبال مطالعه ارتباطات بالقوه میان ویژگی‌های فردی معلمان و انگیزه معلمان برای شرکت در چنین دوره‌هایی است. همچنین، نقش شرایط کاری در محیط مدرسه نیز در تعدیل این رابطه بررسی می‌گردد. جامعه آماری شامل معلمان مقاطع مختلف مدارس شهرستان نور بود. داده‌های تحقیق با استفاده از پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلم، باور معلمان از یادگیری، درک معلمان از شرایط کاری گردآوری شد. تحلیل داده‌ها از طریق رگرسیون چندسطحی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که چهار ویژگی مدرسه شامل رهبری تحول‌آفرین مدیران، فشار کاری، فشار عاطفی و حمایت همکاران نقش تعیین کننده و تاثیر مستقیمی بر انگیزه معلمان برای اقدام به توسعه حرفه‌ای دارد. در عین حال، عواملی مانند استقلال عملکرد و حمایت دریافت شده از همکاران نیز تاثیر غیرمستقیم دارند و رابطه بین خصوصیات شخصی معلمان و انگیزه آنها برای توسعه حرفه‌ای را تعدیل می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای رهبران مدارس و سیاست‌گذاران به منظور اتخاذ راهبردهایی جهت افزایش انگیزه توسعه حرفه‌ای در معلمان مفید باشد.

استناد به این مقاله (APA): قاسمی، فاطمه (۱۴۰۳). ارتباط بین ویژگی‌های فردی، شرایط مدرسه، و انگیزه معلمان برای اقدام به توسعه حرفه‌ای: مطالعه موردی مدارس شهرستان نور.

نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۱(۱)، ۲۹-۴۴

https://www.jitle.ir/article_202078.html..... <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.469343.1005>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

مقدمه

جهان امروز با پیشرفت برق‌آسای علم و فناوری، ثبات و کندی گذشته را از دست داده و به سرعت تغییر می‌کند. این تغییر پرشتاب در آموزش و پرورش نیز کاملاً مشهود است و معلمان را ناچار به همگامی و همراهی می‌نماید. امروزه معلمان مدارس به منظور بهبود کیفیت آموزشی خود ملزم به تطبیق دانش و مهارت‌های خود به منظور همگامی با گسترش دانش، مسوولیت‌های جدید و انتظارات اجتماعی فزاینده هستند (Appova & Arbaugh, 2017; Zhang et al., 2022). با این حال، یادگیری و توسعه معلمان امری بدیهی و خودکار نیست. انگیزه فردی برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای شرط اساسی برای یادگیری معلم و پیشرفت حرفه‌ای موفق اوست (Dixit, 2022; Palermo & Thomson, 2018). مطالعات قبلی نشان داده است که ویژگی‌های فردی معلمان، مانند تجربه تدریس، خودکارآمدی، و باورهای مربوط به یادگیری برای انگیزه آنها جهت شرکت در توسعه حرفه‌ای مهم است (Bardach et al., 2021; Fütterer et al., 2024; Gan et al., 2018; Han et al., 2016). علاوه بر این، برخی از مطالعات چند سطحی نیز نشان داد که شرایط محیط کار در مدارس، مانند تعامل معلمان با همکاران، و نقش مدیران به طور بالقوه بر انگیزه معلمان برای یادگیری تأثیر می‌گذارد (Bektaş et al., 2020; Daniels, 2017; Suchodoletz et al., 2018; Zhang & Wong, 2018). این بدان معنی است که رابطه بین ویژگی‌های معلمان و انگیزه آنها برای یادگیری ممکن است در مدارس مختلف، در ارتباط با شرایط متفاوت محل کار، مختلف باشد (Gaines et al., 2019). با این حال، مرور ادبیات نشان می‌دهد که هیچ تحقیق تجربی برای پرداختن به این اثرات مستقیم و غیرمستقیم بر انگیزه معلمان برای یادگیری وجود ندارد. این پژوهش قصد دارد این خلا را با بررسی رابطه بین شرایط محیط کار در مدرسه و انگیزه معلمان برای یادگیری، و اثرات تعدیل کننده عوامل موجود در شرایط محیط کار بر رابطه بین ویژگی‌های معلمان و انگیزه آنها برای یادگیری، پر کند. پاسخ به سوالات این تحقیق به درک بهتری از چگونگی ایجاد انگیزه در معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای و یادگیری پیوسته ایشان کمک می‌کند.

ادبیات پژوهش

انگیزه معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای

انگیزه مشارکت در توسعه حرفه‌ای یک سازه چند بعدی تلقی می‌شود، که به این معناست که افراد ممکن است دلایل متعددی برای درگیر شدن در یک رفتار خاص داشته باشند (Breidenstein, 2002; Deci & Ryan, 2002). برای مثال، یک معلم در مورد شرکت در فعالیت‌های یادگیری ممکن است با کارشناسان آموزش مشورت و کار کند تا کیفیت تدریس خود را با انگیزه و لذت حاصل از این مشارکت بهبود بخشد. این نمونه‌ای از انگیزش درونی است که خود تعیین‌کننده‌ترین نوع انگیزه در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر انگیزه درونی، یک معلم همچنین ممکن است در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای با هدف کسب یک نتیجه ملموس از این فعالیت‌ها شرکت کند. به این تنظیم شناسایی شده می‌گویند (Deci et al., 2001). بر اساس نظریه خود تعیینی (Deci & Ryan, 2002)، انگیزه درونی و تنظیم شناسایی شده را می‌توان به عنوان انگیزه خودمختار درک کرد. در مقابل، معلمان همچنین ممکن است در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای شرکت کنند که صرفاً بخواهند از احساس گناه یا شرم اجتناب کنند. این تنظیم درون‌فکنی شده نامیده می‌شود، زیرا دلیل ورود به یادگیری حرفه‌ای به طور کامل درونی نشده است. در نهایت، مشارکت معلمان می‌تواند بر اساس انگیزه کسب پاداش باشد که به دلایل مشارکت در یادگیری حرفه‌ای اشاره دارد که کاملاً بیرون از خود است. به این وضعیت تنظیم بیرونی می‌گویند. تنظیمات بیرونی و درون‌فکنی شده به عنوان انگیزه‌های کنترل شده مفهوم‌سازی می‌شوند (Deci et al., 2001).

تحقیقات در مورد انگیزه معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای به طور نظام‌مند نشان داده است که انگیزه فردی خودمختار اثرات مثبتی بر نتایج یادگیری معلم دارد، در حالی که انگیزه کنترل شده با پیامدهای یادگیری ارتباط منفی دارد یا اثر خاصی را نشان نمی‌دهد (Crawford et al., 2010; Gagné et al., 2010; Richter et al., 2024).

شرایط مدرسه و انگیزه معلمان

ویژگی‌های معلم مانند تجربه تدریس (Daniels, 2017; Proudfoot & Boyd, 2022)، خودکارآمدی (Thomson & Turner, 2020; Toporova et al., 2013)، و باورهای آنها از یادگیری (Bardach & Klassen, 2021) می‌تواند بر انگیزه ایشان جهت مشارکت

در توسعه حرفه‌ای تأثیر بگذارد. با این حال، این رابطه یک رابطه مستقیم نیست و ممکن است تحت تأثیر شرایط گوناگون و متغیرهای متنوع محل کار معلمان قرار گیرد. این شرایط می‌تواند بر انگیزه معلمان برای حضور در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای به طور مستقیم یا غیرمستقیم از طریق تعدیل رابطه بین ویژگی‌های معلم و انگیزه آنها تأثیر بگذارد (Lam et al., 2010; Yang, 2014). در ادامه، ابتدا شرایط بالقوه‌ای که می‌تواند بر انگیزه معلمان برای پیشرفت حرفه‌ای تأثیر بگذارد مورد بحث قرار می‌گیرد و سپس، به ادبیات و پیشینه مرتبط پرداخته می‌شود.

شرایط کاری در مدرسه

در ادامه روند پژوهش‌های مرتبط با حجم بار روانی و اجتماعی موجود در مدرسه، جانسن این دیوال و همکاران (Jansen in de Wal et al., 2020) ادراک معلمان از شرایط محیط کار به چهار جنبه تقسیم کرده و برای هر جنبه تعریفی ارائه نموده اند:

- ۱) استقلال عملکرد، که شامل میزانی اختیار معلم برای تصمیم‌گیری در مورد زمان و نحوه اجرای کار خود است.
- ۲) حمایت همکاران، که به تعاملات اجتماعی مفیدی که از همکاران در محل کار در دسترس است، اشاره دارد.
- ۳) فشار کاری، که به جنبه‌های چالش برانگیز کار، مانند حجم کار و سرعت آن اشاره دارد.
- ۴) فشار عاطفی، که مربوط به میزانی است که معلمان شغل خود را نیازمند هزینه‌های عاطفی می‌دانند، مانند بار عاطفی، فشار روانی یا اضطراب.

علاوه بر این، چندین مطالعه نشان می‌دهند که رهبری مدیران، به عنوان یکی از وجوه مهم محل کار، تأثیر قابل توجهی بر رشد حرفه‌ای معلمان دارد (Duo et al., 2017; Eyal & Roth, 2011). مدیران مدارس، که اغلب نقش مدیریتی و رهبری دارند، به طور بالقوه نقش برجسته‌ای در رشد معلمان ایفا می‌کنند (Finnigan, 2010; Daniels, 2017). رهبری را می‌توان به دو بعد تقسیم کرد: رهبری تعاملی و رهبری تحول‌آفرین. رهبری تعاملی به طور کلی برای حفظ وضعیت موجود کافی است، اما رهبری تحول‌آفرین بر توسعه به هدف تغییر تأکید دارد. به افراد انگیزه می‌دهد تا بیش از آنچه که در ابتدا انتظار داشتند، انجام دهند. بسیاری از محققان نشان دادند که رهبری تحول‌آفرین از سوی مدیران برای انگیزه‌بخشی به معلمان به منظور مشارکت در توسعه حرفه‌ای بسیار کلیدی است (Bektaş et al., 2020; Palermo & Thomson, 2018; Yang, 2014).

تأثیر شرایط محیط کار بر انگیزه معلمان برای یادگیری

بسیاری از مطالعات نشان داده‌اند که شرایط محل کار در مدرسه می‌تواند اثرات قابل توجهی بر انگیزه معلمان برای توسعه و رشد داشته باشد (Zhang & Wong, 2018). برای مثال، لیو و همکاران (Liu et al., 2018) نشان دادند که استقلال عملکرد، باعث می‌شود تا معلمان ارزش‌های مدرسه را به عنوان اهداف شخصی خود درونی‌سازی کنند و متعاقباً بر انگیزه آنها برای توسعه حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد. بارداخ و همکاران (Bardach et al., 2021) نشان دادند که انگیزه معلمان برای یادگیری ارتباط نزدیکی با حمایتی که از همکاران خود دریافت می‌کنند، دارد. یانگ (Yang, 2014) در مطالعه‌ای بر روی محل کار معلمان نشان داد که فشار کاری به طور کلی به عنوان یک چالش شغلی در نظر گرفته می‌شود. آنها فشار کاری معلمان را اندازه‌گیری کردند و گزارش دادند که هر چه معلمان چالش‌های بیشتری را در محل کار خود تجربه کنند، بیشتر مستعد حفظ شیوه فعلی دستور کار خود به هدف پرهیز از اشتباه هستند و در نتیجه، تمایل بیشتری به عدم شرکت در توسعه حرفه‌ای خواهند داشت. با توجه به رهبری تحول‌آفرین از سوی مدیران، تامسون و ترنر (Thomson & Turner, 2013) نشان دادند که انگیزه معلمان برای یادگیری حرفه‌ای به حمایت رهبری تحول‌آفرینی که از مدیر دریافت می‌کنند، بستگی دارد. بر همین اساس، رهبری تحول‌آفرین تأثیر مثبتی بر میزان مشارکت معلمان در اصلاحات آموزشی دارد. علاوه بر این اثرات مستقیم، مطالعات در زمینه توسعه منابع انسانی نشان داده‌اند که شرایط محیط کار تعدیل‌کننده مهمی است که بر میزان جدیت و خواست افراد برای پیگیری اهدافشان اثر می‌گذارد (Dreer, 2022). این بدان معنی است که رابطه بین ویژگی‌های معلمان و انگیزه آنها برای توسعه حرفه‌ای ممکن است بسته به درک آنان از شرایط مختلف کاری در مدرسه متفاوت باشد. با این حال، تا آنجا که مطالعات نشان می‌دهند، هیچ تحقیق تجربی وجود ندارد که به اثرات تعدیل‌کننده شرایط محیط کار بر رابطه بین ویژگی‌های معلم و انگیزه معلمان برای شرکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بپردازد. این مساله نه تنها برای درک اینکه چه نوع معلمانی انگیزه دارند تا خودشان را رشد دهند، بلکه برای فهم اینکه این افراد چگونه و تحت چه شرایطی می‌توانند بهترین نتیجه را کسب کنند مورد نیاز است. پرسش‌های زیر پژوهش حاضر را هدایت می‌کند:

- (۱) کدام شرایط محل کار با انگیزه معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای ارتباط دارد؟
 (۲) کدام شرایط محل کار رابطه بین ویژگی‌های معلمان و انگیزه آنها برای شرکت در توسعه حرفه‌ای را تعدیل می‌کند؟

روش پژوهش

در این مطالعه ۱۳۹ معلم از ۱۲ مدرسه دولتی و غیردولتی در مقاطع مختلف تحصیلی شهرستان نور استان مازندران به روش تصادفی خوشه‌ای از میان جامعه آماری معلمان این شهرستان انتخاب شدند. پژوهش‌گر شخصا از مدارس بازدید و پرسشنامه را مستقیماً و به شکل حضوری در اختیار معلمان قرار داد. آنها پرسشنامه را به صورت انفرادی در دفتر مدرسه تکمیل نمودند که این کار در حدود ۲۵ دقیقه طول کشید. در مجموع ۱۶ معلم پرسشنامه خود را به طور کامل تکمیل نکردند. پرسشنامه این معلمان حذف شد که در نهایت منجر به مشارکت ۱۲۳ معلم در تحقیق شد. پیش از ارائه پرسشنامه، به معلمان توضیح و اطمینان داده شد که شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه و اطلاعات دریافتی نیز محرمانه خواهد بود. از معلمان خواسته شد تا رضایت آگاهانه خود در مورد همکاری در این تحقیق را در پایین برگه پرسشنامه امضا کنند. میانگین سنی معلمان ۳۸/۵ سال بود و در باره ۲۳ تا ۶۱ سال قرار داشت. همچنین، ۴۳٪ معلمان مرد و ۵۷٪ نیز زن بودند. سایر اطلاعات مربوط به سن، سابقه تدریس، جنسیت و مقطع آموزشی نامبردگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان

۵۲	مرد	جنسیت
۷۱	زن	
۴۴	ابتدایی	مقطع آموزشی
۳۱	متوسطه اول	
۴۸	متوسطه دوم	
۱۸	۳-۰	سابقه تدریس
۲۵	۶-۴	
۳۹	۱۸-۷	
۲۸	۳۰-۱۹	
۱۳	۳۱ و بالاتر	

ابزار پژوهش

انگیزه معلم

انگیزه معلمان برای شرکت در آموزش حرفه‌ای با استفاده از پرسشنامه انگیزه معلمان (Lam et al., 2010) ارزیابی شد. این ابزار شامل چهار خرده مقیاس (تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی شده، تنظیم شناسایی شده، انگیزش درونی) با پنج گویه در هر مقیاس بود که در مجموع ۲۰ گویه را تشکیل می‌داد. گویه‌ها به صورت تصادفی و بدون ترتیب خاصی ارائه شدند. معلمان احساسات انگیزشی خود را در قالب مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نشان دهند. ۲۰ گویه انگیزشی تحت یک تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش محتوا برای تعیین عوامل زمینه‌ای قرار گرفتند. چرخش Oblimin یک روش رایج مورد استفاده در تحلیل عاملی است که امکان بررسی همبستگی بین عوامل زمینه‌ای را فراهم می‌کند. سه مولفه بر اساس بارهای عاملی ۰/۴ یا بالاتر و عدم وجود بارهای متقاطع استخراج شد که به ترتیب ۴۴٪، ۱۵٪، و ۷/۷٪ از واریانس نمرات انگیزه را توضیح می‌دهد. مولفه اول شامل انگیزه درونی و تنظیم شناسایی شده بود و بنابراین به عنوان انگیزه خودمختار نامگذاری گردید. این بدان معنی است که معلمان برای لذت ذاتی آن در یک فعالیت آموزشی شرکت می‌کنند یا نتیجه معناداری از فعالیت مذکور را دنبال می‌کنند. یکی از گویه‌ها برای مثال، «من در این فعالیت شرکت کردم زیرا به آن علاقه دارم» بود. دو مولفه دیگر تنظیم درون فکنی شده و تنظیم خارجی بودند که به انگیزه کنترل شده اشاره دارند. از آنجایی که تحقیقات قبلی روابط مثبت بین انگیزه خودمختار برای یادگیری حرفه ای و پیامدهای آنها را نشان می‌دهد و همچنین، اثرات انگیزه کنترل شده را منفی یا بی‌تاثیر دانسته‌اند

(Mouratidis et al., 2021; Paumier & Chanal, 2023)، در این پژوهش تمرکز بر انگیزه خودمختار معلمان برای یادگیری قرار گرفت.

ویژگی‌های فردی معلم

مک میلان و همکاران (McMillan et al., 2016) در مطالعه‌ای به هدف توصیف نقش عوامل موثر بر انگیزه معلمان برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری نشان دادند که سه عامل در سطح شخصی می‌تواند بر انگیزه معلمان برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای تأثیر بگذارد: تجربه تدریس، خودکارآمدی در تدریس و باورها در مورد یادگیری.

تجربه تدریس

تجربه تدریس معلمان به تعداد سال‌های تدریس در کلاس اطلاق می‌شود. در این پژوهش، تجربه تدریس بر اساس تقسیم‌بندی ژانگ و همکاران (Zhang et al., 2022) به پنج دسته تقسیم می‌شود: از صفر تا سه سال سابقه تدریس (مرحله ورود به شغل)؛ چهار تا شش سال سابقه تدریس (مرحله تثبیت)؛ هفت تا ۱۸ سال سابقه تدریس (مرحله آزمایش-تنوع)؛ ۱۹ تا ۳۰ سال سابقه تدریس (مرحله آرامش)؛ و ۳۱ سال یا بیشتر سابقه تدریس (مرحله جدایی).

خودکارآمدی

خودکارآمدی معلمان با استفاده از مقیاس حس کارآمدی معلمان (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) ارزیابی شد که شامل سه خرده مقیاس است: (۱) راهبردهای آموزشی، (۲) مدیریت کلاس درس و (۳) مشغولیت دانش آموز. ۱۲ آیتم مورد تجزیه و تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش محتوا برای تعیین عوامل زمینه‌ای قرار گرفتند. تحلیل عاملی نهایی شامل دو مولفه ۱۱ گویه‌ای بر اساس بارهای عاملی ۰/۴ یا بالاتر و عدم وجود بارهای متقاطع بود. این دو عامل به ترتیب ۳/۵۵٪ و ۶/۹٪ از واریانس نمرات خودکارآمدی را تبیین کردند. مولفه اول اثربخشی در تدریس کلاسی (۷ گویه) نام داشت و شامل مواردی از مقیاس اصلی راهبردهای آموزشی و مشارکت دانش آموز بود. یک مثال از گویه‌ها این است که «چقدر می‌توانید برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزانی که علاقه کمی به کار مدرسه نشان می‌دهند موثر باشید؟» مولفه دوم با عنوان اثربخشی در مدیریت کلاس (۴ گویه) بود. یک مورد مثال این است که «چقدر می‌توانید رفتارهای ناسازگار در کلاس را کنترل کنید؟» معلمان درک خود از خودکارآمدی را در یک مقیاس نه درجه‌ای (۱=هیچ تا ۹=بسیار زیاد) ابراز کردند. آلفای کرونباخ کارآمدی در تدریس کلاس و کارآمدی در مدیریت کلاس به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۷ بودند که پایایی رضایت‌بخشی هر دو مقیاس را نشان می‌دهد.

باورهای معلم از یادگیری

برای دستیابی به باورهای معلم در مورد یادگیری دانش‌آموزان و همچنین یادگیری خود، محتوای پرسشنامه باورهای معلمان درباره یادگیری (Bolhuis & Voeten, 2004) اقتباس شد که شامل چهار خرده مقیاس و ۱۷ گویه بود. این چهار بخش عبارتند از: تکرار دانش در برابر ساختن دانش (باور معلم از دانش شاگردان)، یادگیری فردی در برابر یادگیری اجتماعی (باور معلم از یادگیری گروهی)، توانایی پایا در برابر توانایی پویا (باور معلم از توانایی دانش‌آموزان)، و باور معلم از توانایی خودش. معلمان برای پاسخ‌دهی میزان موافقت خود را با مفهوم یادگیری برای خود و دانش‌آموزانشان بیان کردند. مقیاس چهار نقطه‌ای با نمرات ۱ و ۲ نشان دهنده موافقت با یک بعد پیوستار و نمرات ۳ و ۴ نشانه موافقت با بعد مخالف بودند. ضرایب آلفای کرونباخ نشان داد که همه موارد از پایایی مناسبی برخوردار هستند: تکرار دانش در برابر ساختن دانش (۰/۷۱)، یادگیری فردی در برابر یادگیری اجتماعی (۰/۷۳)، توانایی پایا در برابر توانایی پویا (۰/۷۵)، و باور معلم از توانایی خودش (۰/۷۸).

درک شرایط محیط کار در مدرسه

رهبری تحول‌آفرین مدیران

رهبری تحول‌آفرین به ایجاد چشم انداز از طریق عرضه و ترسیم یک چشم انداز مطلوب برای آینده مدرسه، ارائه حمایت فردی و تحریک اندیشه و خلاقیت معلمان اشاره دارد (Silins, 1994). در این مطالعه، رهبری تحول‌آفرین مدیران با ۶ گویه از پرسشنامه

رهبری تحول آفرین رهبران مدرسه اندازه‌گیری شد (Geijsel et al., 2009). آلفای کرونباخ برای حمایت مدیران ۰/۹۱ بود که نشان دهنده اطمینان‌پذیری رضایت بخش پرسشنامه است.

شرایط محل کار

در این مطالعه برای ارزیابی ادراک معلمان از شرایط محل کار از پرسشنامه جانسن این دوآل و همکاران (Jansen in de Wal et al., 2020) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۹ گویه است که در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱=هرگز تا ۴=همیشه) پاسخ داده می‌شود. یک تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش oblimin به منظور تعیین عوامل زمینه‌ای انجام شد. چهار مقیاس بر اساس بارهای عاملی ۰/۴ یا بیشتر و عدم وجود بارهای متقاطع از هم متمایز شدند: (۱) فشار عاطفی: این خرده مقیاس فشار عاطفی معلم را در محل کار نشان می‌دهد و از چهار گویه که ۲۵/۷٪ از واریانس در نمرات را توضیح می‌دهد، تشکیل می‌شود. یک گویه، برای نمونه، این است: «آیا شما فشار و بار عاطفی زیادی را تجربه می‌کنید؟» (۲) استقلال عملکرد: این خرده مقیاس بیانگر درک معلمان از میزان استقلال خود در تصمیمات حرفه‌ای‌شان در محیط کار است و شامل چهار گویه می‌باشد که ۱۵/۵٪ از واریانس نمرات را توضیح می‌دهد. نمونه‌ای از گویه‌های آن مانند این مورد است: «آیا می‌توانید خودتان تصمیم بگیرید که چگونه کارتان را انجام دهید؟» (۳) حمایت همکاران: شامل چهار گویه که ۱۰/۲٪ از واریانس نمرات را توضیح می‌دهد و نشان دهنده میزان حمایت دریافتی معلمان از همکاران است. یک مثال از گویه‌های فوق این است: «همکاران من حاضرند به مشکلات کاری من گوش دهند» (۴) فشار کاری: شامل پنج گویه که ۷/۱٪ از واریانس مشاهده شده را توضیح می‌دهد. این قسمت نیز فشار ادراک شده معلمان از کارشان را نشان می‌دهد. نمونه‌ای از گویه‌های آن از این قرار است: «آیا باید خیلی پرفشار کار کنید؟».

همگنی عوامل از شرایط محل کار توسط آماره قابلیت اطمینان درون گروهی (r_{wg}) ارزیابی شد. آمار پایایی بین ارزیاب‌های درون گروهی یک شاخص رایج برای اندازه‌گیری هم‌سازی بین ارزیاب‌ها است و می‌تواند برای تعیین تناسب جمع آوری داده‌ها برای سطوح بالاتر تجزیه و تحلیل استفاده شود. تخمین پایین این شاخص به این معنی است که نمونه‌های درون گروه با هم چندان هم‌ساز و موافق نیستند، یا سازه مورد نظر را به طور مشابهی درک می‌کنند. این متغیرها باید از آستانه همگنی فراتر روند تا اجماع را نشان دهند و تجمیع در واحد تحلیل مربوطه را توجیه کنند. به این منظور، معمولاً از حد معیار ۰/۷۰ استفاده می‌شود (George, 1990). در این پژوهش این آماره‌ها بدست آمد: $rwg = 0.924$ برای حمایت همکاران، $rwg = 0.954$ برای فشار کاری، $rwg = 0.906$ برای استقلال عملکرد، $rwg = 0.812$ برای رهبری تحول آفرین اصلی، و $rwg = 0.858$ برای فشار عاطفی. همه این نتایج نشان دهنده سطوح قابل قبول توافق درون گروهی است.

تحلیل و بررسی داده‌ها

داده‌های مربوط به سابقه معلم، خودکارآمدی و مفاهیم یادگیری در سطح معلم (سطح ۱) و داده‌های جمع‌آوری شده در مورد فشار کاری، فشار عاطفی، استقلال عملکرد، حمایت همکار و رهبری تحول آفرین مدیر در سطح مدرسه بود. (سطح ۲). تجزیه و تحلیل رگرسیون چند سطحی با عوامل در سطوح ۱ و ۲ به عنوان پیش بینی انگیزه خودمختار معلمان انجام شد. یک رویکرد گام به گام با استفاده از Mplus 8 به کار گرفته شد. این نرم‌افزار یک برنامه مدل‌سازی آماری است که ابزاری انعطاف‌پذیر برای تجزیه و تحلیل داده‌های چند سطحی در اختیار محققان قرار می‌دهد. در این مطالعه، Mplus 8 می‌تواند مدل‌های دو سطحی را برای بررسی اثرات تعدیل‌کننده شرایط محیط کار بر رابطه بین عوامل شخصی معلمان و انگیزه مستقل آنها برای مشارکت در یادگیری حرفه‌ای تخمین بزند. ابتدا، یک مدل مولفه‌های واریانس (مدل صفر) برای بررسی واریانس در انگیزه خودمختار معلمان در هر دو سطح ۱ (معلم) و سطح ۲ (شرایط محل کار) ساخته شد. در مرحله دوم و سوم عوامل سطح معلم (مدل ۱) و سطح شرایط محیط کار (مدل ۲) به ترتیب به مدل صفر اضافه شدند. در مرحله چهارم (مدل نهایی ۳) تمام اثرات مستقیم و تعاملات سطح متقابل به معادله اضافه شد. همه پیش‌بینی‌کننده‌ها در مرکز میانگین کل بودند.

یافته‌ها

نتایج حاصل از مدل غیرشرطی (مدل صفر) نشان می‌دهد که واریانس مولفه درون گروهی برابر با $\sigma^2 = 0.382$ و واریانس مولفه‌های بین گروهی برابر با $\tau = 0.024$ است (جدول ۳). مقدار همبستگی بین کلاسی (۰/۰۵۹) گزارش شد که نشان می‌دهد که ۵/۹٪ از واریانس در انگیزه خودمختار در سطح مدرسه است. آمار توصیفی برای متغیرهای وابسته و مستقل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- آمار توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته

متغیرها	تعداد گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	پایایی	n
انگیزه معلم					
انگیزه خودمختار معلم	۱۰	۳/۸۸	۰/۶۳	۰/۹۴	۱۲۳
ویژگی‌های معلم					
کارآمدی در تدریس	۷	۶/۳۵	۱/۰۸	۰/۸۸	۱۲۳
کارآمدی در مدیریت کلاس	۴	۶/۹۱	۱/۲۸	۰/۸۷	۱۲۳
باور معلم از دانش شاگردان	۴	۳/۴۸	۰/۵۱	۰/۷۱	۱۲۳
باور معلم از یادگیری گروهی	۴	۳/۲۶	۰/۵۲	۰/۷۳	۱۲۳
باور معلم از توانایی دانش‌آموزان	۵	۳/۰۷	۰/۵۰	۰/۷۵	۱۲۳
باور معلم از توانایی خودش	۴	۳/۳۲	۰/۵۵	۰/۷۸	۱۲۳
ویژگی‌های معلم					
رهبری تحول‌آفرین مدیران	۶	۳/۰۷	۰/۶۳	۰/۹۱	۱۲۳
فشار عاطفی	۴	۲/۲۶	۰/۶۰	۰/۸۱	۱۲۳
فشار کار	۳	۳/۲۴	۰/۶۶	۰/۷۳	۱۲۳
حمایت همکاران	۴	۲/۸۰	۰/۵۷	۰/۶۸	۱۲۳
استقلال عملکرد	۴	۲/۲۱	۰/۵۵	۰/۶۲	۱۲۳

تا جایی که به اثرات مستقیم محیط و شرایط کار مربوط است، یک رابطه معنادار بین چهار پیش‌بینی کننده و انگیزه خودمختار برای یادگیری پیدا شد (جدول ۳). اول، حمایت از همکاران ($B = -0.470, p = 0.021$) و فشار عاطفی ($B = -0.597, p = 0.001$) رابطه منفی با انگیزه خودمختار معلمان دارد، که به معنای این است که حمایت بیشتر معلمان از همکاران خود و نیز فشار عاطفی بالاتر بر معلمان در نهایت، انگیزه کمتری برای فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای باقی می‌گذارد. ثانیاً، فشار کاری ($B = 0.766, p = 0.001$) و حمایت مدیران ($B = 0.379, p < 0.001$) به طور مثبت با انگیزه خودمختار مرتبط است، به این معنی که هر چه فشار کار و حمایت مدیران بیشتر شده است، انگیزه بیشتری برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای ایجاد گردیده است. نتایج همچنین نشان دهنده یک رابطه درون گروهی ناچیز بین استقلال عملکرد و انگیزه خودمختار است ($B = 0.201, p = 0.214$).

جدول ۳- نتایج تحلیل چندسطحی انگیزه معلمان

اثرات ثابت	مدل صفر B (SE)	مدل ۱ B (SE)	مدل ۲ B (SE)	مدل ۳ B (SE)
intercept	۳/۸۷۹ ** (۰/۰۵۱)	۱/۶۶۴ ** (۰/۰۲۷۱)	۳/۹۰۸ ** (۰/۰۲۹)	۳/۸۸۷ ** (۰/۰۲۴)
سطح ۱- تاثیرات اصلی				
تجربه تدریس		-۰/۰۴۷ * (۰/۰۲۰)		
کارآمدی در تدریس		۰/۱۴۷ ** (۰/۰۳۹)	۰/۲۹۹ ** (۰/۰۲۷)	
کارآمدی در مدیریت		-۰/۰۳۳ * (۰/۰۲۶)		
باور معلم از دانش شاگردان		-۰/۰۱۴ * (۰/۰۳۰)		
باور معلم از یادگیری گروهی		۰/۱۲۷ * (۰/۰۴۲)		
باور معلم از توانایی دانش آموزان		۰/۲۳۶ * (۰/۰۵۵)		
باور معلم از توانایی خودش		۰/۱۷۳ * (۰/۰۵۱)		
سطح ۲- تاثیرات اصلی				
رهبری تحول آفرین مدیران	۰/۳۷۹ ** (۰/۱۰۵)			
استقلال عملکرد	۰/۲۰۱ (۰/۱۶۲)			
فشار کار	۰/۷۶۶ ** (۰/۲۳۵)			
فشار عاطفی	-۰/۵۹۷ ** (۰/۱۸۰)			
حمایت همکاران	-۰/۴۷۰ * (۰/۲۰۳)			
تعامل متغیرها				
حمایت همکار * تجربه تدریس				-۰/۴۷۲ * (۰/۱۴۹)
استقلال عملکرد * کارآمدی در تدریس				-۰/۴۴۷ * (۰/۲۰۴)
تصادفی				
سطح ۱ (درون گروه)	۰/۳۸۲ ** (۰/۰۳۱)	۰/۲۹۳ ** (۰/۰۲۲)	۰/۳۷۹ ** (۰/۰۳۰)	۰/۳۲۱ ** (۰/۰۲۶)
سطح ۲ (بین گروهی)	۰/۰۲۴ (۰/۰۱۷)	۰/۰۱۲ ** (۰/۰۰۸)	۰/۰۰۱ (۰/۰۰۴)	۰/۰۰۲ (۰/۰۱۲)
آماره‌های مدل				
R ²		۰/۴۹۴	۰/۶۲۱	۰/۶۸۵

* = $p < .05$, ** = $p < .001$

اثرات غیر مستقیم و تعدیل کننده نیز بررسی شد و نکات قابل توجهی را در پی داشت. از آنجایی که اثرات تعدیل کننده در مدل ۳ گنجانده شد، برخی از ویژگی‌های معلم که برای انگیزه معلمان در مدل ۱ مهم هستند، با انگیزه معلمان در مدل ۳ ارتباطی ندارند. اول، رابطه بین تجربه تدریس و انگیزه خودمختار برای یادگیری با حمایت همکاران تعدیل می‌شود ($B = -0.472, p = 0.002$)، به این معنی که رابطه بین تجربه تدریس و انگیزه خودمختار در مدارس که حمایت همکاران در آن ملموس می‌باشد، منفی‌تر است. برای معلمان با تجربه، بین حمایت همکاران در مدرسه و انگیزه معلمان رابطه منفی وجود دارد. برای معلمان مبتدی، حمایت همکاران در مدرسه معمولاً تفاوتی در انگیزه آنها برای یادگیری حرفه‌ای ایجاد نمی‌کند. دوم، یک تعامل سطح متقابل بین خودمختاری تکلیف و خودکارآمدی در تدریس کلاسی در مورد انگیزه یادگیری پیدا شد ($B = -0.447, p = 0.028$)، که به این معنی است که رابطه بین خودکارآمدی معلم در تدریس کلاسی و انگیزه ایشان در مدارس با نمرات پایین و بالا برای استقلال عملکرد متفاوت است. معلمان کم کارآمد در مدارس با سطح بالای استقلال عملکرد در مقایسه با سطوح پایین خودمختاری تکلیف، انگیزه بیشتری برای توسعه حرفه‌ای دارند. برای معلمان با کارآمدی بالا، استقلال عملکرد در سطح مدرسه به طور کلی به انگیزه خودمختار آنها برای یادگیری مرتبط نیست.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان می‌دهد که چهار متغیر شرایط مدرسه، یعنی رهبری تحول آفرین مدیران، فشار کاری، فشار عاطفی و حمایت همکاران، با انگیزه خودمختار معلمان برای توسعه حرفه‌ای مرتبط است. علاوه بر این، دو متغیر شرایط مدرسه (حمایت همکار و استقلال عملکرد) رابطه بین عوامل شخصی معلمان و انگیزه آنها برای توسعه حرفه‌ای را تعدیل می‌کند.

به نظر می‌رسد که رهبری تحول آفرین مدیران با انگیزه فردی معلمان مرتبط باشد. مطالعات قبلی نشان داده است که مدیران تاثیر زیادی بر تدریس معلمان دارند (Xin & Fred, 2014; Yang, 2014). یافته‌های پژوهش حاضر ابعاد این دانسته را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که مدیران نه تنها بر تدریس معلمان بلکه بر انگیزه آنها برای شرکت در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای هم تاثیر نیرومندی می‌گذارند. نتایج نشان می‌دهد که مدیران می‌توانند از طریق ارائه و تعریف چشم‌اندازی برای آینده مدرسه، ارائه حمایت فردی و تحریک فکر و اندیشه معلمان، انگیزه مستقل معلمان را برای مشارکت در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای تحریک کنند.

علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که انواع مختلف فشارها تاثیرات متفاوتی بر انگیزه معلمان برای یادگیری دارد. فشار کاری به طور مثبت و فشار عاطفی به طور منفی با انگیزه خودمختار معلمان برای یادگیری مرتبط هستند. کرافورد و همکاران (Crawford et al., 2010) فشار کاری را به عنوان یک چالش شغلی شناسایی کرد. برای معلمان، مواجهه با این چالش‌ها ممکن است به عنوان فرصتی برای یادگیری و بهبود عملکرد و نشان دادن ظرفیت‌ها به شمار آید. بر اساس دیدگاه خود تعیینی (Deci & Ryan, 2002)، برآورده کردن نیازها و رفع چالش‌ها می‌تواند نیاز به شایستگی، که از ارکان نظریه خودتعیینی می‌باشد، را برآورده کند و به انگیزه مضاعف برای یادگیری منجر شود. در مقایسه با فشار کاری، فشار عاطفی به احتمال زیاد باعث فرسودگی عاطفی معلمان می‌شود، که ممکن است انگیزه خودمختار معلمان برای یادگیری را کاهش دهد. شواهدی وجود دارد که فرسودگی عاطفی معلمان ممکن است انگیزه آنها را برای یادگیری کاهش دهد، زیرا چنین فشاری ممکن است توجه آنها را از یادگیری حرفه‌ای و تقویت توانمندی‌های کاری‌شان منحرف کند و بدین ترتیب آنها نیرو و استعداد خود را در راهی غیر مفید بکار گیرند (Mouratidis et al., 2021; Paumier & Chanal, 2023).

نتایج همچنین نشان می‌دهد که حمایت همکاران رابطه منفی با انگیزه خودمختار معلمان برای یادگیری دارد. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات قبلی که ادعا می‌کند حمایت همکاران تاثیر مثبتی بر انگیزه معلمان برای یادگیری دارد، در تضاد است (Gaines et al., 2019; Richter et al., 2024; Zhang & Wong, 2018). یک توضیح احتمالی این است که وقتی معلمان از همکاران خود حمایت مقبولی دریافت می‌کنند، احساس امنیت و اطمینان و در واقع، آسودگی می‌کنند و ممکن است دیگر انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای نداشته باشند. در این صورت معلمان فکر می‌کنند می‌توانند برای حل مشکلات خود از همکاران کمک بخواهند.

شرایط محیط کار تعدیل کننده رابطه بین ویژگی‌های معلم و انگیزه خودمختار معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای می‌باشد. دو اثر تعدیل کننده از شرایط ادراک شده محیط کار پیدا شد. اول، نتایج نشان می‌دهد که انگیزه خودمختار معلمان با تجربه به طور منفی تحت تاثیر حمایت همکاران قرار می‌گیرد، در حالی که برای معلمان مبتدی، حمایت همکاران در مدارس تفاوتی برای انگیزه خودمختار آنها به هدف یادگیری حرفه‌ای ایجاد نمی‌کند. توضیح احتمالی برای رابطه منفی بین حمایت همکاران و انگیزه معلمان با تجربه ممکن است این باشد که وقتی معلمان با تجربه فکر می‌کنند می‌توانند از همکاران خود بیاموزند، انگیزه کمتری برای شرکت در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای اضافی دارند. این یافته نتایج محققان دیگر را تایید می‌کند که با افزایش تجربه تدریس، معلمان کمتر در یادگیری حرفه‌ای شرکت می‌کنند (Han et al., 2016; Fütterer et al., 2024; Louws et al., 2018). معلمان مبتدی، اگرچه حمایت همکاران برای پیشرفت حرفه‌ای‌شان را مفید می‌یابند، همچنان انگیزه دارند تا در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای مختلف شرکت کنند و به طور پیوسته توانایی خود را بهبود بخشند.

همچنین یک اثر تعدیل کننده منفی معنادار دیگر یافت شد که تاثیر استقلال عملکرد بر رابطه بین خودکارآمدی معلمان در تدریس و انگیزه خودمختار آنها بود. نتایج نشان می‌دهد که در مقایسه با معلمان با کارآمدی بالا، معلمان ضعیف‌تر زمانی که در مدارس با سطح بالایی از استقلال عملکرد باقی می‌مانند، انگیزه بیشتری دارند. این بدان معناست که برای معلمان کم کارآمد،

سطح بالای استقلال عملکرد برای بهبود انگیزه خودمختار آنها برای مشارکت در فعالیت های یادگیری بسیار مهم و کلیدی است. اگرچه بسیاری از مطالعات تاثیر استقلال عملکرد را بر انگیزه معلمان برای یادگیری بررسی کرده‌اند، یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که این موضوع برای معلمان کم کارآمد و با کارآمدی بالا کاملاً متفاوت است. معلمان کم کارآمد در مدارس با سطوح نسبتاً پایین استقلال عملکرد ممکن است تنها بر «انجام آنچه از آنها انتظار می‌رود» متمرکز شوند تا اینکه از سوی مدیر خود مورد تایید و تشویق قرار گیرند و به این شکل، اعتماد به نفس خود را در مورد اینکه می‌توانند انتظارات سازمانی را برآورده کنند، افزایش دهند. در مقابل، معلمان کم کارآمد در مدارس با سطوح نسبتاً بالایی از استقلال عملکرد ممکن است احساس استقلال کافی برای حضور در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای به منظور بهبود قابلیت‌های خود داشته باشند. این اثر متفاوت استقلال عملکرد در مدرسه نیز توسط مینتز و همکاران (Mintzes et al., 2013) گزارش شده است. آنها بر پایه مصاحبه با معلمان، گزارش دادند که معلمان کم کارآمد در مقایسه با معلمان با کارآمدی بالا، زمانی که می‌توانند درباره کار و یادگیری خود تصمیم بگیرند، اشتیاق بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند پیامدهایی قابل توجه برای رهبران مدارس و سیاست‌گذاران به منظور اجرای راهبردهایی داشته باشد که انگیزه معلم را برای شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تقویت می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که معلمان باتجربه، در مقایسه با معلمان بی‌تجربه، انگیزه کمتری برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری دارند، زیرا به نظر می‌رسد تمایل بیشتری به کمک گرفتن از همکاران خود دارند. با توجه به این موضوع، رهبران مدارس می‌توانند چالش‌های بیشتری را برای معلمان با تجربه فراهم کنند تا نه تنها کارشان را رضایت‌بخش‌تر کنند، بلکه مشارکت آنها در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای برای کسب ظرفیت‌های جدید مورد نیاز به هدف مقابله با این چالش‌ها را تحریک کنند. این چالش‌های جدید را می‌توان با آموزش‌های نوآورانه یا استفاده از فناوری‌های نوین برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان، و همچنین ورود به نقش‌های دیگر در مدرسه مانند راهنمایی معلمان تازه وارد و یا برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای همکارانشان ایجاد نمود. یافته‌های همچنین نشان می‌دهند که سطح استقلال عملکرد در مدرسه برای مشارکت معلمان کم‌بازده در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای بسیار اثربخش است. رهبران مدرسه می‌توانند به معلمان کم‌بازده آزادی بیشتری بدهند تا تصمیم بگیرند که چگونه تدریس خود را طراحی کنند. توصیه می‌شود که مدیران فرهنگ یک محیط کاری حامی خودمختاری و استقلال را در مدارس ایجاد کنند و معلمان را تشویق به خلاقیت و نواندیشی نمایند.

این تحقیق دچار محدودیت‌هایی بوده است که تفسیر نتایج را با احتیاط توأم می‌کند. یکی از محدودیت‌ها این است که در آن فقط از روش‌های کمی برای بررسی اثرات تعدیل‌کننده شرایط محیط کار بر رابطه بین ویژگی‌های معلمان و انگیزه مستقل آنها برای یادگیری استفاده شده است. از آنجایی که ادراک معلمان از انگیزه یک سازوکار روانی پیچیده است و شرایط روانی و سازمانی مختلف بر انگیزه معلمان تأثیر می‌گذارد، به سایر محققان علاقمند به این حوزه توصیه می‌شود تا در پژوهش‌های آینده خود از رویکردهای کیفی یا آمیخته و تکنیک‌هایی مانند مصاحبه‌های رودررو استفاده کنند تا درک بهتری از انگیزه معلمان و عوامل تاثیرگذار ارائه کنند.

پشتیبانی مالی

پژوهشگر هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

نویسنده مقاله هیچ تعارض منافی ندارد.

سپاسگزاری

نویسنده مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نماید.

References

- Appova, A., & Arbaugh, F. (2017). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280524>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2021). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Beatty, B. R. (2000). Teachers leading their own professional growth: self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73–97. <https://doi.org/10.1080/13674580000200102>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602–624. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching*, 10(1), 77–98. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170936>
- Breidenstein, A. (2002). Researching Teaching, Researching Self: Qualitative Research and Beginning Teacher Development. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(6), 314–318. <https://doi.org/10.1080/00098650209603963>
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Daniels, E. (2017). Curricular Factors in Middle School Teachers' Motivation to Become and Remain Effective. *RMLE Online*, 40(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1300854>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Dixit, K.K. (2022). Teacher Motivation, Professional Development, and English Language Education. In: Dhanavel, S.P. (eds) *Continuing Professional Development of English Language Teachers*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5069-8_3
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959–977. <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161–189. <https://doi.org/10.1080/15700760903216174>
- Fütterer, T., Richter, E. & Richter, D. Teachers' engagement in online professional development—The interplay of online professional development quality and teacher motivation. *Z Erziehungswiss* 27, 739–768 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>

- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L., Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
- Gan, Z., Nang, H., & Mu, K. (2018). Trainee teachers' experiences of classroom feedback practices and their motivation to learn. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 1–6. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450956>
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- George, J. M. (1990). Personality, affect, and behavior in groups. *Journal of Applied Psychology*, 75 (2), 107–116. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.2.107>
- Han, J., Yin, H., & Boylan, M. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L., & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by selfdetermination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17–39. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697>
- Lam, S.-F., Cheng, R. W.-Y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Liu, W., Yuan, R., & Zhang, H. (2018). An exploratory study of school counselling teachers' motivation changes. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 237–240. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1370480>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching*, 24(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383237>
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(11), 1201–1218. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9320-1>
- Mouratidis, A., Michou, A., Sayil, M., & Altan, S. (2021). It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. *Learning and Instruction*, 73, Article 101433. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101433>
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Large-scale assessment as professional development: teachers' motivations, ability beliefs, and values. *Teacher Development*, 23(2), 192–212. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1536612>
- Paumier, D., & Chanal, J. (2023). The differentiated mediation effect of academic autonomous and controlled motivation in the relation between self-concept and achievement. *Learning and Motivation*, 83, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101918>
- Proudfoot, K., & Boyd, P. (2022). Teachers' constitutive motivations for professional learning in England's context of high-stakes accountability. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2151038>

- Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2024). Profiling Teachers' Motivation for Professional Development: A Nationwide Study. *Journal of Teacher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00224871241247777>
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272–298. <https://doi.org/10.1080/0924345940050305>
- Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75(10), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
- Thomson, M. M., & Turner, J. (2013). Teaching motivations, characteristics and professional growth: results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology*, 35(5), 578–597. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.8497964>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Xin, X., & Fred, D. (2014). Dancing in fetters? Chinese principals' perceptions of the effects of Finnish training programs. *Frontiers of Education in China*, 9(2), 211–237. <https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0017-x>
- Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279–288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063>
- Zhang, X., & Wong, J. L. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching*, 24(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388227>
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2022). Teacher autonomous motivation for continuous professional development: the relationship with perceived workplace conditions. *Teachers and Teaching*, 28(8), 909–924. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137128>