



The University of
Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



Unpacking Amotivation: An Adapted Self-Determination Theory Model for AZFA Teachers

Mohammad Naghizadeh^{1✉}, Mahmood Naghizadeh²

1. Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, University of Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran. Email: naghizademohammad@gmail.com

2. Department of Linguistics, Payam Noor University, Tehran, Iran. Email: m.naghizadeh@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received: 5 January 2026

Received in revised form: 25
April 2026

Accepted: 1 May 2026

Available online : 22 June
2026

Keywords:

amotivation,
self-determination theory,
AZFA teachers,
systematic constraints,
professional relationships

ABSTRACT

Objective: Amotivation among AZFA teachers is a fundamental challenge to improving educational quality. This study aimed to identify factors affecting teacher amotivation and develop a context-specific model based on Self-Determination Theory (SDT) to explain the underlying psychological and institutional mechanisms

Method: The statistical population included all AZFA teachers at Iranian educational centers, from whom 60 individuals (38 women, 22 men) completed a researcher-developed questionnaire covering five components: teaching methods and professional opportunities, technology and resource access, textbook content and curriculum, professional relationships and job status, and systemic constraints. Additionally, semi-structured interviews with 10 teachers were analyzed thematically using MAXQDA software.

Results: Quantitative findings showed high amotivation rates across all components, particularly regarding limited professional development opportunities, technological constraints, and pressures from inflexible curricula. Qualitative data confirmed and extended these results, with teachers reporting compulsory use of traditional methods, lack of multimedia resources, poor internet infrastructure, short-term contracts, and insufficient salaries. Thematic analysis revealed that all factors contribute to amotivation by restricting the three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness.

Conclusions: Based on the findings, an SDT-informed model was developed illustrating how institutional and educational factors lead to amotivation through constraining these fundamental needs. This model contributes to motivation literature in Persian language teaching while offering practical implications for policymakers and administrators, including curriculum revision, improving teachers' economic and professional conditions, and enhancing technological infrastructure.

Cite this article: Naghizadeh, M. and Naghizadeh, M. (2026). Unpacking Amotivation: An Adapted Self-Determination Theory Model for AZFA Teachers. *Journal of Foreign Language Research*, 16(2), 163-197.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2026.406169.1263>



© Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.406169.1263>



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



انتشارات دانشگاه تهران

گشودن لایه‌های بی‌انگیزگی: مدلی اقتباس‌شده از نظریه خودتعیین‌گری برای مدرسان آرفا

محمد نقی‌زاده^۱ ✉، محمود نقی‌زاده^۲

۱. گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: naghizademohammad@gmail.com

۲. گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: m.naghizadeh@pnu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: پدیده بی‌انگیزگی در میان مدرسان آرفا از چالش‌های جدی در ارتقای کیفیت آموزش زبان فارسی است. هدف این پژوهش، شناسایی عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی این مدرسان و ارائه مدلی بافت‌محور بر پایه نظریه خودتعیین‌گری بود.

روش پژوهش: پژوهش با رویکرد آمیخته انجام شد. در بخش کمی، ۶۰ مدرس (۳۸ زن، ۲۲ مرد) پرسش‌نامه محقق‌ساخته شامل پنج مؤلفه را تکمیل کردند. در بخش کیفی، با ۱۰ مدرس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد که داده‌ها با روش تحلیل مضمون و نرم‌افزار MAXQDA بررسی گردید. یادآوری می‌شود که تمام این بخش‌ها در سطر جداگانه‌ای نوشته می‌شوند. لطفاً این موارد را رعایت کنید و از اشاره به منابع و مآخذ و استفاده از پاورقی و اختصار در آن خودداری شود.

یافته‌ها: یافته‌های کمی نشان داد در همه مؤلفه‌ها، به‌ویژه در زمینه کمبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای، محدودیت‌های فناورانه و فشار برنامه‌های آموزشی غیرمنعطف، درصد بالایی از مدرسان بی‌انگیزگی را گزارش کردند. تحلیل کیفی نیز این نتایج را تأیید و تکمیل کرد؛ مدرسان به عواملی چون اجبار در استفاده از روش‌های سنتی، نبود منابع چندرسانه‌ای، ضعف زیرساخت اینترنت، قراردادهای کوتاه‌مدت و دستمزد ناکافی اشاره داشتند. تحلیل مضمون نشان داد این عوامل از طریق محدود ساختن سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به بی‌انگیزگی می‌انجامد. **نتیجه‌گیری:** در پایان، مدلی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری ارائه شد که نشان می‌دهد عوامل نهادی و آموزشی با تضعیف نیازهای روان‌شناختی، زمینه‌ساز بی‌انگیزگی می‌شوند. این مدل ضمن غنی‌سازی ادبیات نظری، برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی دلالت‌های عملی مهمی از جمله بازنگری در محتوای آموزشی، بهبود شرایط شغلی و اقتصادی مدرسان و ارتقای زیرساخت‌های فناورانه دارد.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها:

بی‌انگیزگی،
نظریه خودتعیین‌گری،
مدرسان آرفا،
محدودیت‌های نظام‌مند،
روابط حرفه‌ای.

استناد: نقی‌زاده، محمد و نقی‌زاده، محمود. (۱۴۰۵). گشودن لایه‌های بی‌انگیزگی: مدلی اقتباس‌شده از نظریه خودتعیین‌گری برای مدرسان آرفا. *پژوهشهای*

<https://doi.org/10.22059/jflr.2026.406169.1263>

زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۶ (۲)، ۱۶۳-۱۹۷.



© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

۱ مقدمه

بی‌انگیزگی^۱ یکی از جدی‌ترین و درعین‌حال نادیده‌گرفته‌شده‌ترین چالش‌های حرفه‌ای در حوزه آموزش زبان به شمار می‌رود. این پدیده می‌تواند کیفیت تدریس و یادگیری را تحت‌تأثیر قرار داده و بر رشد حرفه‌ای^۲ و پایداری مدرسان در شغلشان پیامدهای گسترده‌ای داشته باشد. بی‌انگیزگی به‌عنوان فقدان نیروی محرک و اراده برای انجام فعالیت تعریف می‌شود (دسی و رایان، ۱۹۸۵) و زمانی رخ می‌دهد که فرد هیچ رابطه‌ای میان تلاش‌های خود و پیامدهای آن نمی‌بیند (مارکلند و توبین، ۲۰۰۴). در این شرایط، مدرسان نه‌تنها در کلاس درس مشارکت فعالی ندارند، بلکه در فعالیت‌های مبتنی بر رشد حرفه‌ای نیز حضور کم‌رنگی نشان می‌دهند (پلی‌تیه، سیگوین-لوسک و لیگالت، ۲۰۰۲؛ والرند و همکاران، ۱۹۹۲). پیامدهای این وضعیت می‌تواند شامل کاهش تعهد و کوشش (نتومانیس، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲؛ تریر و همکاران، ۲۰۱۸)، افزایش استرس (بیکر، ۲۰۰۴)، کم‌ارزش‌سازی^۳ فعالیت‌های آموزشی و درنهایت ترک شغل^۴ باشد (ریچارد^۵ و پلیتیه، ۲۰۱۶؛ نتومانیس و همکاران، ۲۰۰۴). باوجود اهمیت این موضوع، بی‌انگیزگی در ادبیات آموزشی اغلب تحت عناوین دیگری مانند استرس و عدم رضایت شغلی^۶ (کیریاکو، ۲۰۰۹؛ گوپیلی و تاترو، ۱۹۹۸)، فرسودگی شغلی^۷ (دوتسچ، ۱۹۸۴) یا فرسایش مدرسان^۸ (ویلیکسون، ۲۰۰۵) بررسی شده است. بااین‌حال، استفاده از چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری^۹ دقت تحلیلی بیشتری برای فهم این پدیده فراهم کرده و امکان تمایز آن از مفاهیم مشابه را ممکن می‌سازد (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۳).

^۱ . Amotivation

^۲ . Professional development

^۳ . Deci, E. L., & Ryan, R. M.

^۴ . Markland, D., & Tobin, V. J.

^۵ . Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L.

^۶ . Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F.

^۷ . Ntoumanis, N.

^۸ . Terrier, L., Rech, A., Marfaing, B., Fernandez, S.

^۹ . Baker, S.R.

^{۱۰} . Devaluing

^{۱۱} . Teacher attrition

^{۱۲} . Ricard, N.C.

^{۱۳} . Ntoumanis, N., Pensgaard, A.M., Martin, C., Pipe, K.

^{۱۴} . Job dissatisfaction

^{۱۵} . Kyriacou, C.

^{۱۶} . Guglielmi, R. S., & Tatrow, K.

^{۱۷} . Burnout

^{۱۸} . Deutsch, M.

^{۱۹} . Teacher Erosion

^{۲۰} . Wilkinson, G.

^{۲۱} . Self-Determination Theory

^{۲۲} . Dörnyei, Z., & Ushioda, E.

هاس‌تینگز^۱ (۲۰۱۲) بر این نکته تأکید می‌کند که انگیزه مدرسان^۲ ماهیتی متفاوت از انگیزه زبان‌آموزان^۳ دارد و عمدتاً نوعی انگیزه کاری^۴ محسوب می‌شود. براساس نظریه انگیزش کاری (هرزبرگ^۵؛ ۱۹۶۶)، رضایت شغلی معمولاً از عوامل درونی^۶ مانند پیشرفت فردی ناشی می‌شود، درحالی‌که بی‌انگیزگی بیشتر تحت تأثیر عوامل بیرونی^۷ مانند سیاست‌های اداری، شرایط کاری و محدودیت‌های سازمانی قرار دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند فاصله میان انتظارات و واقعیت شغلی، حجم بالای کار، ساعات تدریس طولانی، بی‌علاقگی زبان‌آموزان، محتوای تکراری و کمبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای از مهم‌ترین زمینه‌های بی‌انگیزگی مدرسان هستند (ادیسون و براندرت^۸، ۲۰۰۸؛ سوگینو^۹، ۲۰۱۰). بااین‌حال، پژوهش‌های مربوط به بی‌انگیزگی مدرسان زبان، به‌ویژه در مقایسه با حجم مطالعات انگیزه زبان‌آموزان، همچنان محدود است (دورنیه و یوشیدا^{۱۰}، ۲۰۱۳). این کمبود در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آرفا) چشمگیرتر است. مدرسان آرفا علاوه بر چالش‌های عمومی تدریس، با مسائل منحصر به فردی مانند محدودیت منابع تخصصی، ضعف پشتیبانی نهادی و فشارهای ساختاری خاص مواجه‌اند و مطالعه جامعی که به‌طور خاص بی‌انگیزگی آنان را بررسی کند، انجام نشده است. افزون بر این، درحالی‌که در بافت‌های غربی و آسیایی عوامل فرهنگی، اقتصادی و نهادی به‌عنوان محرک‌های اصلی بی‌انگیزگی معرفی شده‌اند (ژانگ^{۱۱}، ۲۰۲۵؛ کیزیل‌تپه^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ وانگ، وانگ و ژیانگ^{۱۳}، ۲۰۲۴؛ هان و محزون^{۱۴}، ۲۰۱۷)، این مؤلفه‌ها در حوزه آرفا کمتر بررسی شده و مدلی در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری اقتباس نشده است. پژوهش حاضر با هدف پرکردن این خلأ نظری و تجربی طراحی شده است. این پژوهش می‌کوشد با تمرکز بر بی‌انگیزگی مدرسان آرفا و با بهره‌گیری از چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵)، تصویری جامع از عوامل اثرگذار ارائه دهد. این نظریه سه نیاز بنیادین روان‌شناختی یعنی خودمختاری^{۱۵}، شایستگی^{۱۶} و ارتباط^{۱۷} را زیربنای انگیزش پایدار^{۱۸} می‌داند و هر عاملی که این نیازها را تضعیف کند، می‌تواند به بی‌انگیزگی بینجامد. هدف اصلی، توسعه یک مدل بافت‌محور^{۱۸} برای توضیح سازوکارهای منجر به بی‌انگیزگی مدرسان آرفا در بستر آموزشی ایران و ارائه پایه‌ای برای راهکارهای عملی است برای تحقق این هدف، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

سؤال اصلی: عوامل کلیدی مؤثر بر بی‌انگیزگی مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کدام‌اند؟
سؤالات فرعی:

¹ . Hastings, C.

² . Teacher motivation

³ . Learner motivation

⁴ . Work motivation

⁵ . Herzberg, F.

⁶ . Intrinsic factors

⁷ . Extrinsic factors

⁸ . Addison, R., & Brundrett, M

⁹ . Sugino, T.

¹⁰ . Zhang, X.

¹¹ . Kızıltepe, Z.

¹² . Wang, M., Wang, Y., & Jiang, R.

¹³ . Han, T., & Mahzoun, Z.

¹⁴ . Autonomy

¹⁵ . Competence

¹⁶ . Relatedness

¹⁷ . Sustained motivation

¹⁸ . Context-specific model

۱. روش‌های تدریس^۱ و فرصت‌های حرفه‌ای^۲ چگونه بر بی‌انگیزگی مدرسان آزا اثر می‌گذارند؟
۲. دسترسی به فناوری چه نقشی در بی‌انگیزگی مدرسان آزا دارد؟
۳. محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی چگونه می‌تواند به بی‌انگیزگی مدرسان آزا بینجامد؟
۴. روابط حرفه‌ای^۳ و جایگاه اجتماعی مدرسان چه تأثیری بر انگیزه آنان دارد؟
۵. محدودیت‌های نظام‌مند^۴ چگونه زمینه‌ساز بی‌انگیزگی مدرسان آزا می‌شوند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پژوهش حاضر بر پایه نظریه خودتعیین‌گری بنا شده است؛ نظریه‌ای که نخستین بار توسط [دسی و رایان \(۱۹۸۵\)](#) ارائه شد و رویکردی متمایز به مفهوم انگیزش عرضه کرد. این نظریه با تفکیک میان بی‌انگیزگی و انگیزه آغاز می‌شود. بی‌انگیزگی به معنای فقدان اراده و نیروی محرک برای انجام یک فعالیت است و در شرایطی رخ می‌دهد که فرد برای فعالیت موردنظر ارزشی قائل نیست ([رایان و همکاران؛ ۲۰۰۶](#))، انتظار ندارد که فعالیت به نتیجه مطلوب منجر شود ([سلیگمن؛ ۱۹۷۵](#))، یا احساس شایستگی کافی برای انجام آن ندارد ([بندورا؛ ۱۹۸۶](#)). در مقابل، انگیزه زمانی شکل می‌گیرد که فرد معتقد است انجام یک رفتار به پیامدی ارزشمند یا تجربه‌ای مطلوب خواهد انجامید. نظریه خودتعیین‌گری انگیزه را به دو نوع اصلی درونی^۸ و بیرونی^۹ تقسیم می‌کند. انگیزه درونی به انجام فعالیتی اشاره دارد که ذاتاً لذت‌بخش و رضایت‌آفرین است و نمونه‌ای روشن از خودمختاری محسوب می‌شود. در مقابل، انگیزه بیرونی به انجام فعالیتی برای دستیابی به پیامدی جداگانه (مانند دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه) مربوط می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انجام فعالیت‌ها به دلایل بیرونی غالباً به صورت رفتاری کنترل شده تجربه می‌شود. با این حال، نظریه خودتعیین‌گری توضیح می‌دهد که انگیزه بیرونی می‌تواند در فرایندی به نام درونی‌سازی^{۱۰} به شکل‌های خودمختارتر تبدیل شود. این نظریه، فرایند درونی‌سازی را در سه سطح طبقه‌بندی می‌کند:

۱. درون‌فکنی^{۱۱}: ارزش یا رفتار پذیرفته می‌شود، اما به طور کامل درونی نشده و بخشی از «خود» محسوب نمی‌گردد.
 ۲. تنظیم هویت یافته^{۱۲}: فرد اهمیت فعالیت را درک کرده و آن را بخشی از هویت خود می‌داند.
 ۳. تنظیم یکپارچه‌شده^{۱۳}: کامل‌ترین نوع درونی‌سازی که در آن، ارزش‌ها با دیگر ابعاد شخصیت فرد یکپارچه می‌شوند.
- پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که انگیزه کنترل‌شده (مانند انگیزه بیرونی و درون‌فکنی) معمولاً با پیامدهایی منفی همچون فرسودگی شغلی و عملکرد ضعیف همراه است، درحالی‌که انگیزه خودمختار (انگیزه شناسایی‌شده، یکپارچه‌شده و درونی) پیامدهایی مثبت همچون بهزیستی روان‌شناختی^{۱۴}، تعهد حرفه‌ای و عملکرد مطلوب‌تر را به دنبال دارد ([گگنی و دسی، ۲۰۰۵](#)). براین اساس، نظریه خودتعیین‌گری تأکید می‌کند که انگیزه خودمختار زمانی شکوفا می‌شود که سه نیاز بنیادین روان‌شناختی انسان، یعنی

^۱. Context-specific model

^۲. Professional opportunities

^۳. Professional relationships

^۴. Systemic constraints

^۵. Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A.

^۶. Seligman, M. E. P.

^۷. Bandura, A.

^۸. Intrinsic

^۹. Extrinsic

^{۱۰}. Internalization

^{۱۱}. Introjection

^{۱۲}. Identified Regulation

^{۱۳}. Integrated Regulation

^{۱۴}. Psychological well-being

^{۱۵}. Gagné, M.

خودمختاری، شایستگی و ارتباط در محیط کار ارضا شوند. در نقطه مقابل، زمانی که این نیازها برآورده نشوند، افراد به تدریج دچار افت انگیزه و نهایتاً بی‌انگیزگی می‌شوند. از منظر رهبری سازمانی نیز، نظریه خودتعیین‌گری به نقش سبک‌های مدیریتی در تقویت یا تضعیف انگیزه پرداخته است. رهبری تحول‌گرا^۱ که ابعادی چون توجه فردی، تحریک فکری و ارائه چشم‌اندازی روشن را شامل می‌شود، نوعی سبک حمایت‌کننده از خودمختاری^۲ محسوب می‌گردد و با ایجاد هویتی مشترک میان کارکنان و اهداف سازمانی، انگیزه خودمختار را تقویت می‌کند. در مقابل، رهبری تبدلی^۳ که بر پاداش‌های مشروط و نظارت دقیق تمرکز دارد، بیشتر به عنوان سبکی کنترل‌کننده^۴ شناخته می‌شود و می‌تواند با کاستن از حس اختیار و خودمختاری، بی‌انگیزگی را افزایش دهد (گنی و رایان، ۲۰۰۵).

باوجود آنکه نظریه خودتعیین‌گری چهارچوبی کلی برای تبیین انگیزش و بی‌انگیزگی فراهم می‌آورد، کاربست آن در پژوهش‌های بافت‌محور مستلزم تبیین دقیق ارتباط میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی و عوامل عینی محیط کار است. براین اساس، پنج مؤلفه اصلی استخراج‌شده در پژوهش حاضر نه به عنوان متغیرهایی مستقل از چهارچوب نظری، بلکه به مثابه تجلی‌های بافتی تضعیف نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط در نظر گرفته شده‌اند. نخست، روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای به‌طور مستقیم با نیاز به خودمختاری و شایستگی پیوند دارند. الزام مدرسان به پیروی از روش‌های ازپیش‌تعیین‌شده، محتوای تکراری و فقدان آزادی در طراحی فعالیت‌های آموزشی، می‌تواند احساس اختیار و عاملیت حرفه‌ای آنان را تضعیف کند. هم‌زمان، محدودیت در دسترسی به فرصت‌های رشد حرفه‌ای و بازخوردهای سازنده، مانع شکل‌گیری احساس شایستگی شده و زمینه‌ساز بی‌انگیزگی می‌شود. دوم، دسترسی به فناوری آموزشی عمدتاً با نیاز به شایستگی و تا حدی خودمختاری مرتبط است. ناتوانی در استفاده از ابزارهای فناورانه، یا نبود زیرساخت‌های لازم، می‌تواند احساس ناکارآمدی حرفه‌ای را در مدرسان تقویت کرده و توان آنان را در انتخاب شیوه‌های نوآورانه تدریس محدود سازد. این وضعیت، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی مدرن، می‌تواند به تجربه بی‌انگیزگی منجر شود. سوم، محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی با هر سه نیاز بنیادین نظریه خودتعیین‌گری در ارتباط است. محتوای نامتناسب با سطح، نیازها یا اهداف زبان‌آموزان، می‌تواند احساس شایستگی مدرسان را کاهش دهد؛ برنامه‌های درسی سخت‌گیرانه و غیرمنعطف، نیاز به خودمختاری را تضعیف می‌کنند؛ و فقدان معنا و ارتباط فرهنگی در محتوا، می‌تواند پیوند عاطفی مدرسان با فرایند تدریس و زبان‌آموزان را کاهش دهد. چهارم، روابط حرفه‌ای و جایگاه اجتماعی مدرسان به‌طور مستقیم با نیاز به ارتباط پیوند دارد. نبود حمایت نهادی، ضعف تعامل حرفه‌ای با همکاران و مدیران، و پایین بودن جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای مدرسان آزفا، می‌تواند احساس تعلق، دیده‌شدن و ارزشمندی را تضعیف کرده و به بی‌انگیزگی بینجامد. پنجم، محدودیت‌های نظام‌مند از جمله سیاست‌های اداری، ساختارهای کنترلی و ناپایداری شغلی، اغلب به‌صورت هم‌زمان هر سه نیاز بنیادین را تهدید می‌کنند. این محدودیت‌ها با کاستن از اختیار حرفه‌ای، کاهش فرصت‌های رشد و تضعیف روابط حمایتی، بستری فراهم می‌آورند که در آن بی‌انگیزگی به عنوان پیامدی تدریجی و نظام‌مند شکل می‌گیرد. براین اساس، مؤلفه‌های پنج‌گانه پژوهش حاضر نه صرفاً عوامل پراکنده، بلکه ابعاد درهم‌تنیده‌ای از تجربه کاری مدرسان آزفا هستند که می‌توانند از مسیر تضعیف نیازهای بنیادین نظریه خودتعیین‌گری، به بی‌انگیزگی منجر شوند.

۱. مطالعات خارجی

^۱ . Transformational Leadership

^۲ . Autonomy-supportive

^۳ . Transactional Leadership

^۴ . Controlling

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه انگیزه و بی‌انگیزگی مدرسان زبان، به‌ویژه در حوزه آموزش زبان‌های خارجی چشم‌اندازهای متفاوتی ارائه کرده‌اند. [هان و محزون \(۲۰۱۷\)](#) در ترکیه، با بهره‌گیری از مطالعه و مصاحبه‌های عمیق^۱، نشان دادند که تفاوت‌های فرهنگی، نبود حمایت نهادی و بی‌علاقگی زبان‌آموزان، مهم‌ترین دلایل کاهش انگیزه مدرسان است. ارزش این پژوهش در آن است که تصویری دقیق از موقعیت‌های فرهنگی و سازمانی ارائه می‌دهد؛ هرچند محدودیت مطالعه موردی^۲ باعث می‌شود یافته‌ها به‌دشواری قابل‌تعمیم باشند و نبود چهارچوب نظری مشخص، تبیین روان‌شناختی پدیده را ناتمام می‌گذارد. [کیزیل‌تپه \(۲۰۰۸\)](#) در مطالعه‌ای کمی بر روی مدرسان دانشگاهی، به نقش مسائل اقتصادی، ضعف روحیه و کمبود حمایت سازمانی در بی‌انگیزگی اشاره کرد. این پژوهش گستره وسیعی از عوامل بیرونی را برجسته ساخت، اما تمرکز ویژه‌ای بر مدرسان زبان نداشت. در چین، [ژانگ \(۲۰۲۵\)](#) با اتخاذ رویکرد بوم‌شناختی^۳ و استفاده از مصاحبه‌های کیفی، انگیزه مدرسان را فرایندی پویا و وابسته به لایه‌های فردی، کلاسی، نهادی و اجتماعی معرفی کرد. اهمیت این مطالعه در نگاه جامع و چندسطحی^۴ به انگیزه است، با این حال رویکرد بوم‌شناختی، علی‌رغم وسعت، توانایی محدودی در توضیح نیازهای بنیادین روان‌شناختی دارد که در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری به‌روشنی تعریف شده‌اند. [وانگ، وانگ و ژیانگ \(۲۰۲۴\)](#) در پژوهشی دیگر نشان دادند که کمبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای می‌تواند به کاهش انگیزه مدرسان بینجامد. تمرکز بر توسعه حرفه‌ای، زاویه‌ای کمتر دیده‌شده را برجسته کرد، اما این مطالعه بیشتر به انگیزه مثبت پرداخته و از توجه به بی‌انگیزگی به‌عنوان پدیده‌ای مستقل غافل مانده است.

مطالعات متعددی با استفاده از نظریه خودتعیین‌گری به بررسی انگیزه مدرسان پرداخته‌اند. [رات و همکاران^۵ \(۲۰۰۷\)](#) با استفاده از چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری، نشان دادند که انگیزه خودمختار مدرسان^۶، منجر به تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری و در نتیجه افزایش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، انگیزه خودمختار رابطه معکوسی با فرسودگی شغلی و رابطه مثبتی با خودشکوفایی^۷ داشت. اهمیت این پژوهش در پیوند مستقیم انگیزه مدرسان و کیفیت تدریس آشکار می‌شود، اما اجرای آن در بافت غربی، پرسش‌هایی در خصوص قابلیت تعمیم نتایج به زمینه‌های آموزشی در بافت‌های دیگر را مطرح می‌سازد. [پلی‌تیه، سیگیوین-لوسک و لیگالت \(۲۰۰۲\)](#) نیز یافته‌های مشابهی را گزارش کردند، با این تفاوت که مطالعه آنان بیشتر بر رابطه میان انگیزه مدرسان و رفتارهای آموزشی تمرکز داشت و عوامل محیطی مؤثر بر انگیزه را به‌تفصیل موردتوجه قرار نداد. در پژوهش‌های دیگری که بیشتر بر فراگیران متمرکز بودند، [بانرجی و هالدر^۸ \(۲۰۲۱\)](#) و [اولوچ و گوگو^۹ \(۲۰۲۲\)](#) نشان دادند که حمایت معلم در قالب فراهم کردن خودمختاری، ایجاد ساختار^{۱۰} و تقویت ارتباط، می‌تواند سطح بی‌انگیزگی زبان‌آموزان را کاهش دهد. اگرچه این یافته‌ها تأییدی بر اهمیت چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری هستند، اما همچنان مسئله بی‌انگیزگی مدرسان را به‌طور مستقیم نشانه نمی‌روند.

۲. مطالعات داخلی

در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز پژوهش‌ها بیشتر بر انگیزه زبان‌آموزان تمرکز داشته‌اند. [عرب‌نژاد \(۱۳۹۷\)](#) بر نقش محتوای فرهنگی^{۱۱} و فناوری آموزشی در تقویت انگیزه فارسی‌آموزان تأکید کرده است، هرچند پژوهش او بیشتر جنبه نظری داشته و از داده‌های تجربی تهی است. [فرشافیان و همکاران \(۱۳۹۷\)](#) و نیز [آزند و قاسم‌پورمقدم \(۱۳۹۶\)](#) به برتری انگیزش

^۱ . In-depth interviews

^۲ . Case study

^۳ . Ecological approach

^۴ . Multilevel perspective

^۵ . Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H.

^۶ . Autonomous motivation

^۷ . Self-actualization

^۸ . Banerjee, R., & Halder, S.

^۹ . Oluoch, D. O., & Gogo, J. O.

^{۱۰} . Structure

^{۱۱} . Cultural content

تلفیقی^۱ بر انگیزش ابزاری^۲ در میان فارسی‌آموزان اشاره کرده‌اند، اما محدودیت این مطالعات، اتکای صرف بر پرسش‌نامه و تمرکز بر یک جامعه زبانی خاص است. [عطار شرقی \(۱۳۹۸\)](#) نیز با بهره‌گیری از چهارچوب خودهای ممکن^۳ تفاوت‌های فرهنگی در انگیزه فارسی‌آموزان چینی و لبنانی را آشکار ساخت. مطالعات دیگری همچون [میردهقان، نوشی و اسحاقی \(۱۳۹۹\)](#) بر نقش چندرسانه‌ای^۴ در ارتقای شایستگی زبان‌آموزان، [صدیقی‌فر و حسینی \(۱۴۰۲\)](#) بر اثر یادگیری مشارکتی^۵ در افزایش لذت یادگیری، [امینی \(۱۴۰۰\)](#) بر تأثیر اهداف اجتنابی^۶ در افزایش اضطراب زبان‌آموزان، و [زارعی و گیلانیان \(۱۴۰۰\)](#) بر نقش راهبردهای فراشناختی^۷ در تقویت ارزش تکلیف^۸ تأکید کرده‌اند. باوجود ارزش این پژوهش‌ها در روشن ساختن ابعاد مختلف انگیزه زبان‌آموزان، تقریباً همگی بی‌انگیزگی مدرسان را نادیده گرفته‌اند.

مرور کلی مطالعات نشان می‌دهد درحالی‌که پژوهش‌های متعددی بر انگیزه و بی‌انگیزگی زبان‌آموزان تمرکز کرده‌اند ([حدادی و صدر، ۱۳۹۹](#)؛ [مرادی و مفاخریان، ۱۴۰۱](#)) و برخی تحقیقات نیز به عوامل زمینه‌ای مؤثر بر انگیزه مدرسان پرداخته‌اند، تاکنون مطالعه مستقلی که به‌طور مستقیم و در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری به پدیده بی‌انگیزگی در میان مدرسان آزفا بپردازد، انجام نشده است. این خلأ نظری و تجربی، ضرورت پژوهش حاضر را دوجندان می‌سازد؛ پژوهشی که می‌کوشد با بهره‌گیری از چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری، مدلی جامع برای تبیین بی‌انگیزگی مدرسان آزفا ارائه دهد.

روش‌شناسی

۱. شرکت‌کنندگان

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل مدرسان فعال آزفا در مراکز دانشگاهی، مؤسسات دولتی و خصوصی و دوره‌های برخط در شهرهای مختلف ایران بود. از میان این جامعه، پیوند^۹ پرسش‌نامه برای حدود ۱۵۰ مدرس واجد شرایط ارسال شد که درنهایت ۶۰ نفر پرسش‌نامه را به‌طور کامل تکمیل کردند (نرخ پاسخ‌دهی تقریبی ۴۰ درصد). نمونه‌نهایی شامل ۶۰ مدرس (۳۸ زن و ۲۲ مرد) بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان از ۲۲ تا ۴۶ سال متغیر بود. براساس طبقه‌بندی تحلیلی پژوهش، ۱۸ نفر زیر ۳۰ سال و ۴۲ نفر ۳۰ سال و بالاتر بودند. از نظر سابقه تدریس، سابقه افراد بین ۱ تا ۱۰ سال متغیر بود؛ ۲۰ نفر کمتر از ۱۰ سال سابقه و ۴۰ نفر ۱۰ سال یا بیشتر سابقه تدریس داشتند. از نظر نوع کلاس، ۲۲ نفر عمدتاً در کلاس‌های برخط^{۱۰} و ۳۸ نفر در کلاس‌های حضوری تدریس می‌کردند. این تنوع سنی، تجربی و بافت آموزشی امکان مقایسه مؤلفه‌های بی‌انگیزگی در گروه‌های مختلف را فراهم ساخت.

نمونه‌گیری در بخش کمی به‌صورت هدفمند-در دسترس^{۱۱} و از طریق گروه‌های تخصصی مدرسان آزفا در پیام‌رسان‌های تلگرام و واتس‌آپ انجام شد. معیار ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل یک سال سابقه تدریس آزفا و اشتغال فعال در زمان گردآوری داده‌ها بود. مدرسانی که سابقه تدریس کمتر از یک سال داشتند یا صرفاً در دوره‌های کوتاه‌مدت غیررسمی فعالیت می‌کردند، از مطالعه کنار گذاشته شدند. اگرچه این روش نمونه‌گیری مستعد سوگیری خودانتخابی است، اما با توجه به پراکندگی جغرافیایی جامعه هدف و نبود فهرست رسمی از مدرسان آزفا، این رویکرد امکان دسترسی به طیفی متنوع از مدرسان با سابقه‌ها و بافت‌های

^۱ . Integrative motivation

^۲ . Instrumental motivation

^۳ . Possible Selves

^۴ . Multimedia

^۵ . Collaborative learning

^۶ . Avoidance goals

^۷ . Metacognitive strategies

^۸ . Task value

^۹ . Link

^{۱۰} . Online

^{۱۱} . Purposive_ convenience sampling

آموزشی متفاوت را فراهم ساخت. پیش از تکمیل پرسش‌نامه، صفحه‌ای شامل توضیح اهداف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها و تضمین‌های اخلاقی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و رضایت آگاهانه آنان به‌صورت الکترونیکی اخذ شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌ها کاملاً محرمانه بوده و داده‌ها به‌صورت ناشناس تحلیل خواهند شد و هیچ‌گونه اطلاعات هویتی گردآوری نمی‌شود. همچنین تأکید شد که مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است و افراد در هر مرحله می‌توانند بدون هیچ پیامدی از ادامه مطالعه انصراف دهند. علاوه بر بخش کمی، برای تعمیق تحلیل داده‌ها، با ۱۰ نفر از مدرسان منتخب (۵ زن و ۵ مرد) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد که انتخاب آنان باهدف تنوع حداکثری از نظر سن، سابقه و نوع کلاس صورت گرفت.

۲. مواد و ابزارها

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه‌ای ۵۰ گویه‌ای محقق‌ساخته بود که به‌طور ویژه برای سنجش بی‌انگیزگی مدرسان ازفا طراحی شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۵ گویه دوگزینه‌ای (موافق/مخالف) و ۲۵ گویه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً موافق») بود و پنج مؤلفه اصلی بی‌انگیزگی زیر را پوشش می‌داد:

۱. روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای (مانند میزان آزادی در انتخاب روش تدریس، امکان نوآوری آموزشی، و دسترسی به دوره‌ها و کارگاه‌های تخصصی)،

۲. دسترسی به فناوری (شامل زیرساخت‌های فناورانه، ابزارهای چندرسانه‌ای، بسترهای آموزش برخط و منابع کمک‌آموزشی)،

۳. محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی (تناسب فرهنگی، به‌روز بودن محتوا، انعطاف‌پذیری برنامه درسی و انطباق با نیاز زبان‌آموزان)،

۴. روابط و جایگاه حرفه‌ای (کیفیت تعامل با مدیران و همکاران، میزان حمایت نهادی و ادراک از ارزش و منزلت اجتماعی معلم)،

۵. محدودیت‌های نظام‌مند و ساختاری (حقوق و مزایا، حجم کار، امنیت شغلی، و سیاست‌ها و رویه‌های اداری).

این پنج مؤلفه بر پایه مرحله کیفی اکتشافی که پیش از تدوین پرسش‌نامه انجام شد، استخراج گردیدند. در این مرحله، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ مدرس باتجربه ازفا انجام گرفت تا منابع و مظاهر بی‌انگیزگی در بافت‌های آموزشی مختلف به‌صورت عمیق بررسی شود. گزینش این گروه به‌صورت هدفمند و براساس معیارهایی چون حداقل ۵ سال سابقه تدریس ازفا، تجربه تدریس در بیش از یک بافت آموزشی (دانشگاهی، مؤسسه‌ای یا برخط) و مشارکت فعال در فعالیت‌های حرفه‌ای مرتبط با آموزش زبان انجام شد. این مدرسان از نظر جنسیت، محل تدریس و نوع کلاس‌ها متنوع بودند و به‌عنوان مطلعان کلیدی^۱ انتخاب شدند. داده‌های مصاحبه با استفاده از تحلیل مضمونی تحلیل شد و الگوهای تکرارشونده در روایت‌های مشارکت‌کنندگان به‌طور منسجم در پنج حوزه فوق دسته‌بندی گردید. مدرسان به‌طور مکرر به محدودیت در استقلال آموزشی و فرصت‌های رشد حرفه‌ای، چالش‌های مربوط به زیرساخت‌های فناورانه، نارضایتی از محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی، روابط حرفه‌ای تنش‌آلود و فقدان قدردانی سازمانی، و نیز فشارهای نظام‌مند گسترده‌تری مانند ناامنی مالی و شرایط استخدامی ناپایدار اشاره کردند. این مضامین در بافت‌های مؤسساتی متفاوت گزارش شدند که نشان‌دهنده محوری بودن آن‌ها در تجربه بی‌انگیزگی مدرسان ازفا بود. براین‌اساس، پرسش‌نامه به‌گونه‌ای طراحی شد که این حوزه‌های استخراج‌شده کیفی را در قالبی ساختاریافته و کمی عملیاتی کند و همسویی میان تجربه‌های زیسته مدرسان و سازه‌های اندازه‌گیری‌شده حفظ شود.

برای افزایش دقت اندازه‌گیری، گویه‌های دوگزینه‌ای و لیکرتی از نظر محتوایی بر مضامین یکسانی متمرکز بودند، اما با صورت‌بندی‌های متفاوت ارائه شدند تا هم تشخیص‌های قطعی و هم شدت نگرش‌ها قابل سنجش باشد. ترکیب این دو نوع گویه، امکان شناسایی الگوهای کلی بی‌انگیزگی از یک‌سو و تحلیل ظرایف نگرشی ازسوی دیگر را فراهم کرد. چنین رویکردی در

^۱ . Key informants

پژوهش‌های انگیزشی پیشین نیز به‌عنوان راهکاری مؤثر برای سنجش پدیده‌های چندبعدی گزارش شده است (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۳؛ کوان و وانگ^۱، ۲۰۱۵) روایی محتوایی پرسش‌نامه از طریق قضاوت سه متخصص حوزه آموزش زبان فارسی و روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. برای بررسی پایایی ابزار، در مرحله مطالعه مقدماتی ابزار با مشارکت ۱۵ مدرس آرفا که از نظر سابقه تدریس و بافت آموزشی مشابه نمونه اصلی بودند، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. نتایج نشان داد که پایایی هر یک از مؤلفه‌ها در دامنه قابل‌قبول قرار دارد:

روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای ($\alpha = 0.81$) ،

دسترسی به فناوری ($\alpha = 0.78$) ،

محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی ($\alpha = 0.80$) ،

روابط و جایگاه حرفه‌ای ($\alpha = 0.83$) ،

و محدودیت‌های نظام‌مند و ساختاری. ($\alpha = 0.85$)

ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه برابر با ۰.۸۶ به دست آمد که نشان‌دهنده انسجام درونی مناسب ابزار است. با وجود آنکه ساختار پنج‌مؤلفه‌ای ابزار بر پایه تحلیل مضمونی مرحله کیفی و چهارچوب نظری پژوهش شکل گرفته است، انجام تحلیل عاملی اکتشافی یا تأییدی در این مطالعه امکان‌پذیر نبود. محدودیت حجم نمونه کمی نسبت به تعداد گویه‌ها، شرایط لازم برای اجرای تحلیل عاملی پایا را فراهم نمی‌کرد. با این حال، همسویی مفهومی گویه‌ها با مؤلفه‌های مربوط از طریق بررسی درون‌مؤلفه‌ای و تأیید خبرگان تضمین شد. این محدودیت به‌صراحت در نظر گرفته شده و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌های بزرگ‌تر، ساختار عاملی ابزار را به‌طور تجربی بررسی کنند. در کنار داده‌های پرسش‌نامه‌ای، برای تعمیق تحلیل و آشکارسازی ابعاد کمتر نمایان بی‌انگیزگی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ مدرس آرفا نیز انجام شد. هر مصاحبه به‌طور متوسط ۴۵ دقیقه به طول انجامید و بر محورهایی چون فشارهای کاری، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، مسائل مرتبط با محتوای درسی و تجربه‌های شخصی بی‌انگیزگی تمرکز داشت. ادغام داده‌های کمی و کیفی، امکان ارائه تصویری جامع‌تر و بافت‌مندتر از پدیده بی‌انگیزگی مدرسان آرفا را فراهم ساخت.

۳. گردآوری و تحلیل داده‌ها

گردآوری داده‌ها در دو سطح کمی و کیفی انجام شد. در بخش کمی، پرسش‌نامه پژوهش در گروه‌های مجازی مدرسان آرفا توزیع گردید و در مجموع ۶۰ پاسخ جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌های کمی در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در گام نخست، داده‌های گویه‌های دوزینه‌ای با استفاده از آزمون کای‌اسکوئر^۲ تحلیل شدند تا مشخص شود توزیع پاسخ‌ها به‌طور معناداری از حالت تصادفی متفاوت است یا خیر و کدام مؤلفه‌ها سهم برجسته‌تری در بی‌انگیزگی مدرسان دارند. برای گویه‌های طیف لیکرت نیز شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و درصد فراوانی پاسخ‌ها محاسبه شد تا شدت نگرش‌ها و میزان توافق یا مخالفت مدرسان با هر گزاره مشخص گردد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در پی ارائه چهارچوبی تبیینی از بی‌انگیزگی مدرسان است، تحلیل‌های استنباطی مکمل نیز به‌منظور بررسی نقش متغیرهای زمینه‌ای انجام شد. هدف این تحلیل‌ها تعیین آن بود که آیا میان مؤلفه‌های بی‌انگیزگی مدرسان و متغیرهای زمینه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر و اینکه کدام عوامل فردی، حرفه‌ای و محیطی در تبیین این تفاوت‌ها نقش برجسته‌تری ایفا می‌کنند. متغیرهای زمینه‌ای مورد بررسی شامل سن (کمتر از ۳۰ سال / ۳۰ سال و بیشتر)، سابقه کاری (کمتر از ۱۰ سال / ۱۰ سال و بیشتر)، نوع کلاس (برخط / حضوری) و جنسیت (زن / مرد) بودند. از آنجاکه سن و سابقه کاری به دو گروه مستقل تقسیم شدند و هدف مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌های بی‌انگیزگی بین این گروه‌ها

^۱ . Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L.

^۲ . Chi-square test

بود، از تحلیل واریانس یک طرفه^۱ استفاده شد و اندازه اثر با شاخص η^2 گزارش گردید. همچنین برای مقایسه دو گروهی براساس نوع کلاس (برخط/حضور) و جنسیت، آزمون t مستقل^۲ به کار رفت و اندازه اثر با شاخص $Cohen's d$ محاسبه شد. در بخش کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با استفاده از رویکرد تحلیل مضمون بازتابی^۳ براساس چهارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) تحلیل شد. این مراحل شامل: (۱) آشنایی عمیق با داده‌ها از طریق چندین بار خواندن متن مصاحبه‌ها، (۲) تولید کدهای اولیه، (۳) جست‌وجوی مضامین بالقوه، (۴) بازبینی و پالایش مضامین، (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین نهایی، و (۶) نگارش روایت تحلیلی بود. فرایند کدگذاری و مدیریت داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. در گام نخست، کدهای اولیه به صورت استقرایی و براساس نقل‌قول‌های مستقیم مدرسان استخراج گردید. سپس کدهای مشابه در قالب زیرمضامین دسته‌بندی شدند و درنهایت، مضامین اصلی پژوهش شکل گرفتند. این رویکرد امکان شناسایی الگوهای معنایی نه تنها در سطح آشکار گفتار مشارکت‌کنندگان، بلکه در لایه‌های عمیق‌تر تجربیات حرفه‌ای آنان را فراهم ساخت. در نتیجه، مضامینی نظیر فشارهای ساختاری و نظام‌مند، محدودیت فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، چالش‌های محتوای آموزشی، نبود حمایت و قدردانی سازمانی، مشکلات اقتصادی و بی‌ثباتی شغلی استخراج شد.

برای افزایش اعتبارپذیری^۴ یافته‌های کیفی، چندین راهکار به کار گرفته شد. نخست، بازبینی همکار^۵ انجام گرفت؛ بدین صورت که بخشی از داده‌ها و کدگذاری‌های اولیه توسط یک پژوهشگر آشنا با روش‌های کیفی بررسی شد و درباره نام‌گذاری و مرزبندی مضامین بحث و تبادل نظر صورت گرفت. دوم، بازبینی مشارکت‌کنندگان^۶ در سطح خلاصه مضامین انجام شد؛ به این معنا که خلاصه‌ای از یافته‌های اولیه برای چند نفر از مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا میزان انطباق نتایج با تجربیات آنان تأیید گردد. سوم، برای حفظ شفافیت روش‌شناختی، مسیر تحلیل^۷ به صورت مستند نگهداری شد؛ شامل نسخه‌های مختلف کدگذاری، یادداشت‌های تحلیلی^۸ و تصمیمات اتخاذشده در فرایند ادغام یا تفکیک مضامین. افزون بر این، تلاش شد با ارائه نقل‌قول‌های مستقیم و متنوع از مشارکت‌کنندگان، قابلیت تأییدپذیری و انتقال‌پذیری یافته‌ها تقویت شود. درنهایت، یافته‌های کیفی در کنار نتایج کمی قرار گرفتند و با رویکرد همگرایانه^۹ مقایسه و تفسیر شدند تا تصویری جامع و چندبعدی از بی‌انگیزی مدرسان آفا ارائه شود و امکان تبیین دقیق‌تر ابعاد فردی، آموزشی و نظام‌مند این پدیده فراهم آید.

نتایج

۱. یافته‌های کمی

۴-۱-۱. روش تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای

به منظور بررسی نقش روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای در شکل‌گیری بی‌انگیزی مدرسان آفا، نخست گویه‌های دوگزینه‌ای این مؤلفه مورد تحلیل قرار گرفت. برای هر گویه، تعداد پاسخ‌های «موافق» و «مخالف» شمارش و آزمون کای - اسکوئر برای بررسی معناداری تفاوت‌ها اعمال شد. جدول ۱ توزیع پاسخ‌ها و نتایج آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای مربوط به مؤلفه روش تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای

ردیف	گویه	موافق	مخالف	χ^2 (df=1)	p	ϕ
------	------	-------	-------	--------------------	---	--------

^۱. One-way ANOVA

^۲. Independent Samples t-test

^۳. Reflexive Thematic Analysis

^۴. Trustworthiness

^۵. Peer debriefing

^۶. Member checking

^۷. Audit trail

^۸. Analytic memos

^۹. Convergent mixed-methods design

۱	روش‌های تدریس تحمیل‌شده آزادی عمل را کاهش داده و موجب بی‌انگیزگی می‌شود.	51 (85.0%)	9 (15.0%)	29.40	<.001	0.70
۲	نبود فرصت برای به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای انگیزه مرا کاهش می‌دهد.	48 (80.0%)	12 (20.0%)	21.60	<.001	0.60
۳	کمبود دوره‌ها و کارگاه‌های مهارت‌افزایی مرا دلسرد می‌کند.	46 (76.7%)	14 (23.3%)	17.07	<.001	0.53
۴	نداشتن بازخورد حرفه‌ای موجب بی‌انگیزگی من می‌شود.	43 (71.7%)	17 (28.3%)	11.27	<.001	0.43
۵	تلاش‌های من برای نوآوری کمتر موردتوجه قرار می‌گیرد.	55 (91.7%)	5 (8.3%)	41.67	<.001	0.83

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، اکثریت بالای مدرسان آرفا بر این باورند که روش‌های تدریس تحمیل‌شده از سوی مرکز آموزشی آزادی عمل آن‌ها را محدود کرده و به بی‌انگیزگی منجر می‌شود؛ به‌طوری که ۸۵ درصد موافق و تنها ۱۵ درصد مخالف بودند. آزمون کای‌اسکوئر تک‌نمونه‌ای با فرض صفر برابری توزیع پاسخ‌ها ($\chi^2(1)=29.40, p<.001, \phi=0.70$) نشان داد این تفاوت از نظر آماری معنادار است ($\chi^2(1)=29.40, p<.001, \phi=0.70$). مقدار اندازه اثر ($\phi=0.70$) حاکی از اثری بزرگ است که نقش پررنگ فقدان خودمختاری حرفه‌ای را در تضعیف انگیزه شغلی نشان می‌دهد. علاوه بر این، ۸۰ درصد از شرکت‌کنندگان نیز نبود فرصت برای به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای را عاملی کاهنده انگیزه دانستند. این تفاوت نیز نسبت به توزیع فرضی ۵۰/۵۰ معنادار بود ($\chi^2(1)=21.60, p<.001, \phi=0.60$) و اندازه اثر بزرگ آن اهمیت برنامه‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای را آشکار می‌سازد. افزون بر این، ۷۶٫۷ درصد کمبود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی را به‌عنوان عاملی دلسردکننده گزارش کردند که با مقدار ($\chi^2(1)=17.07, p<.001, \phi=0.53$) تأیید شد. این اندازه اثر نیز در دامنه بزرگ قرار دارد و ضرورت توجه نهادهای آموزشی به فراهم‌آوردن بسترهای منظم برای رشد مهارتی را برجسته می‌کند. ازسوی دیگر، ۷/۷۱ درصد از مدرسان نداشتن بازخورد حرفه‌ای از سوی مدیران یا همکاران را موجب کاهش انگیزه دانستند. اگرچه این میزان نسبت به سایر گویه‌ها کمتر بود، اما همچنان تفاوت آن با الگوی فرضی برابر معنادار بود ($\chi^2(1)=11.27, p<.001, \phi=0.43$). اندازه اثر در این مورد در دامنه متوسط تا بزرگ قرار می‌گیرد که نشان می‌دهد بازخورد سازنده همچنان عاملی مهم، اما نسبتاً ضعیف‌تر از سایر مؤلفه‌های این بخش است. درنهایت، بیشترین میزان موافقت مربوط به گویه پنجم بود؛ جایی که ۹۱/۷ درصد از مدرسان احساس کردند تلاش‌های آنان برای نوآوری در تدریس کمتر موردتوجه قرار می‌گیرد، درحالی که تنها ۸/۳ درصد مخالف بودند. این اختلاف چشمگیر نیز نسبت به توزیع فرضی برابر بسیار معنادار بود ($\chi^2(1)=41.67, p<.001, \phi=0.83$). اندازه اثر بسیار بزرگ این گویه نشان می‌دهد بی‌توجهی به نوآوری آموزشی قوی‌ترین عامل ادراک‌شده در این مؤلفه است و می‌تواند به یکی از جدی‌ترین سرچشمه‌های بی‌انگیزگی بدل شود. مقایسه اندازه اثرها نشان می‌دهد که در میان عوامل بررسی‌شده، بی‌توجهی به نوآوری ($\phi=0.83$) و تحمیل روش‌های تدریس ($\phi=0.70$) بیشترین سهم را در شکل‌دهی به بی‌انگیزگی دارند، درحالی که کمبود بازخورد حرفه‌ای ($\phi=0.43$) نسبت به سایر عوامل اثرگذاری کمتری نشان می‌دهد. شایان ذکر است که با توجه به اجرای چند آزمون هم‌زمان، مسئله چندگانه‌سنجی مطرح می‌شود. باین‌حال، حتی در صورت اعمال اصلاح بونفرونی^۱، تمامی نتایج همچنان معنادار باقی می‌مانند. ($\alpha=0.01$) برای بررسی دقیق‌تر نگرش مدرسان نسبت به روش تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای، از پنج گویه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) استفاده شد. درصد توزیع پاسخ‌ها به همراه میانگین و انحراف معیار در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج مقیاس لیکرت برای مؤلفه روش تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای

^۱. Bonferroni correction

ردیف	گویه	کاملاً مخالف (%)	مخالف (%)	نظری ندارم (%)	موافق (%)	کاملاً موافق (%)	میانگین	انحراف معیار
۱	سبک تدریس تحمیل شده باعث می شود علاقه‌ام به تدریس کاهش یابد.	3.3	6.7	8.3	35.0	46.7	4.16	1.05
۲	نبود فرصت کافی برای به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای موجب دلسردی من می شود.	6.7	8.3	11.7	43.3	30.0	3.82	1.21
۳	کمبود کارگاه‌ها و دوره‌های مهارت‌افزایی انگیزه مرا کاهش می دهد.	5.0	13.3	8.3	36.7	36.7	3.87	1.25
۴	نداشتن بازخورد حرفه‌ای از سوی همکاران یا مدیران موجب بی‌انگیزی من می شود.	8.3	11.7	5.0	30.0	45.0	3.92	1.37
۵	احساس می کنم نوآوری‌های من در تدریس کمتر مورد توجه قرار می گیرد.	1.7	5.0	3.3	41.7	48.3	4.30	0.97

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، گویه اول یعنی «سبک تدریس تحمیل شده باعث می‌شود علاقه‌ام به تدریس کاهش یابد» میانگین بالای ۴٫۱۶ را به‌دست آورده و بیش از ۸۱/۷ درصد پاسخ‌دهندگان (موافق + کاملاً موافق) با آن هم‌نظر بوده‌اند؛ این نتیجه بیانگر آن است که یکسان‌سازی یا تحمیل سبک تدریس به‌شدت بر بی‌انگیزی مدرسان اثر می‌گذارد. در گویه دوم، «نبود فرصت کافی برای به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای» میانگین ۳٫۸۲ و انحراف معیار ۱٫۲۱ گزارش شده و حدود ۷۳٫۳ درصد مدرسان با آن موافق یا کاملاً موافق بودند. این نشان می‌دهد که گرچه این عامل مهم است، اما شدت تأثیر آن نسبت به گویه اول کمتر بوده است. گویه سوم که به «کمبود کارگاه‌ها و دوره‌های مهارت‌افزایی» اشاره دارد، میانگین ۳٫۸۷ را نشان داد و نزدیک به ۷۳٫۴ درصد موافق یا کاملاً موافق بودند. اهمیت این عامل با گویه دوم تقریباً هم‌سطح است، اما میزان انحراف معیار کمی بالاتر نشان‌دهنده پراکندگی بیشتر نظرات است. در گویه چهارم، «نبود بازخورد حرفه‌ای از سوی همکاران یا مدیران»، میانگین ۳٫۹۲ به دست آمد و ۷۵ درصد پاسخ‌دهندگان موافق یا کاملاً موافق بودند. این نشان می‌دهد که بازخورد حرفه‌ای برای حفظ انگیزه شغلی مدرسان آژفا بسیار حیاتی است. سرانجام، گویه پنجم یعنی «کم‌توجهی به نوآوری‌های معلم در تدریس» بالاترین میانگین یعنی ۴٫۳۰ را ثبت کرد و بیش از ۹۰ درصد مدرسان موافق یا کاملاً موافق بودند. این یافته نشان می‌دهد که نادیده گرفتن تلاش‌های خلاقانه مدرسان یکی از قدرتمندترین عوامل بی‌انگیزی محسوب می‌شود. مقایسه میان نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای (جدول ۱) و لیکرت (جدول ۲) نشان می‌دهد که یافته‌ها در هر دو نوع پرسش با یکدیگر هم‌راستا هستند. در هر دو جدول، «روش تدریس تحمیل شده» و «کم‌توجهی به نوآوری‌های معلم» به‌عنوان قوی‌ترین عوامل بی‌انگیزی شناسایی شدند. در مقابل، «کمبود فرصت‌های به‌روزرسانی دانش حرفه‌ای» و «نبود کارگاه‌ها» هرچند تأثیرگذار بودند، اما شدت آن‌ها کمتر از دو عامل نخست ارزیابی شد.

۴-۱-۲. دسترسی به فناوری

یکی از حوزه‌های کلیدی در بررسی بی‌انگیزی مدرسان آژفا به دسترسی آن‌ها به دسترسی به فناوری مرتبط می‌شود. از آنجاکه محیط آموزشی امروز بیش‌ازپیش به ابزارهای فناورانه و محتوای چندرسانه‌ای متکی است، محدودیت‌ها یا کمبودها در این زمینه می‌تواند به شکل جدی انگیزه تدریس مدرسان را تحت‌تأثیر قرار دهد. برای بررسی نقش دسترسی به فناوری در شکل‌گیری یا تقویت بی‌انگیزی مدرسان آژفا، پنج گویه دوگزینه‌ای طراحی شد که ابعاد مختلفی همچون پشتیبانی فنی، دسترسی به منابع چندرسانه‌ای، مشکلات اینترنت، نبود نرم‌افزارهای تخصصی و کمبود محتوای آموزشی در فضای مجازی را پوشش می‌داد. هدف از این گویه‌ها آن بود که مشخص شود تا چه اندازه عوامل مرتبط به فناوری می‌توانند بر انگیزه یا بی‌انگیزی مدرسان اثرگذار باشند. نتایج این بخش در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای مؤلفه دسترسی به فناوری

ردیف	گویه	موافق	مخالف	χ^2 (df=1)	Phi (ϕ)	سطح معناداری
۱	نبود پشتیبانی فنی مناسب موجب بی‌انگیزگی من می‌شود.	52 (86.7%)	8 (13.3%)	31.27	.72	< .001
۲	محدود بودن دسترسی به منابع چندرسانه‌ای موجب بی‌انگیزگی من می‌شود.	57 (95.0%)	3 (5.0%)	46.80	.88	< .001
۳	اینترنت ناپایدار روند آموزش را ناامیدکننده می‌کند.	56 (93.3%)	4 (6.7%)	43.27	.85	< .001
۴	کمبود نرم‌افزارها و بسترهای تخصصی انگیزه مرا کاهش می‌دهد.	48 (80.0%)	12 (20.0%)	21.60	.60	< .001
۵	کمبود محتوای آموزشی فارسی در فضای مجازی موجب دل‌سردی من می‌شود.	44 (73.3%)	16 (26.7%)	13.33	.47	< .001

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج مربوط به مؤلفه به دسترسی به فناوری نشان می‌دهد که اکثر مدرسان آرفا دسترسی محدود به فناوری را از عوامل مؤثر بر بی‌انگیزگی خود قلمداد کرده‌اند. در تحلیل گویه‌های دوگزینه‌ای، فرض صفر بر برابری توزیع پاسخ‌ها (۵۰/۵۰) استوار بود و برای هر گویه آزمون کای‌اسکوئر تک‌نمونه‌ای با $df=1$ اجرا شد. علاوه بر سطح معناداری، برای برآورد شدت اثر، شاخص $Phi (\phi)$ نیز محاسبه گردید. در گویه نخست، ۸۶٫۷ درصد از مدرسان تأکید کردند که نبود پشتیبانی فنی مناسب در کلاس‌های برخاط (مانند مشکلات نرم‌افزاری و اینترنتی) آن‌ها را دل‌سرد می‌کند، درحالی‌که تنها ۱۳٫۳ درصد با این موضوع مخالفت داشتند. مقدار کای‌اسکوئر این گویه ۳۱٫۲۷ ($p < .001$) و اندازه اثر آن $\phi = .72$ بود که نشان‌دهنده اثری بزرگ و تفاوتی معنادار از توزیع برابر است. در گویه دوم، بیشترین درصد موافقت مشاهده شد؛ به‌طوری‌که ۹۵ درصد از مدرسان محدود بودن دسترسی به منابع چندرسانه‌ای مانند فیلم‌ها، پادکست‌ها و محتوای تعاملی را یکی از جدی‌ترین دلایل بی‌انگیزگی دانستند و فقط ۵ درصد مخالف بودند. این الگو با مقدار $\chi^2 = 46.80$ ($p < .001$) و اندازه اثر بسیار بزرگ ($\phi = .88$) تأیید شد که نشان می‌دهد این عامل قوی‌ترین نقش را در میان گویه‌های این مؤلفه ایفا می‌کند. گویه سوم نیز نشان داد که ۹۳٫۳ درصد از مدرسان مشکلات ناشی از سرعت پایین یا نبود اینترنت پایدار را عاملی مهم در کاهش انگیزه خود بیان کرده‌اند، درحالی‌که تنها ۶٫۷ درصد مخالفت داشتند. این یافته با مقدار $\chi^2 = 43.27$ ($p < .001$) و اندازه اثر بزرگ ($\phi = .85$) همراه بود که اهمیت زیرساخت‌های ارتباطی را برجسته می‌سازد. در گویه چهارم، ۸۰ درصد از مدرسان اذعان داشتند که کمبود نرم‌افزارها و بسترهای تخصصی آموزش زبان فارسی موجب کاهش انگیزه‌شان می‌شود، درحالی‌که ۲۰ درصد این موضوع را نپذیرفتند. مقدار $\chi^2 = 21.60$ ($p < .001$) و $\phi = .60$ نشان‌دهنده اثری بزرگ، اما ضعیف‌تر از سه گویه پیشین است. در نهایت، در گویه پنجم، ۷۳٫۳ درصد از مدرسان اعلام کردند که نبود یا کمبود نماهنگ‌ها^۱ و محتوای آموزشی زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان در فضای مجازی (مانند اینستاگرام و تلگرام) آن‌ها را بی‌انگیزه می‌کند، در مقابل ۲۶٫۷ درصد چنین نظری نداشتند. این تفاوت با مقدار $\chi^2 = 13.33$ ($p < .001$) و اندازه اثر متوسط رو به بزرگ ($\phi = .47$) همراه بود. با توجه به اجرای پنج آزمون هم‌زمان در این مؤلفه، برای کنترل خطای نوع اول از اصلاح بونفرونی اصلاح‌شده استفاده شد ($\alpha = .1$) و تمامی نتایج حتی پس از این اصلاح نیز معنادار باقی ماندند. مقایسه اندازه اثرها نشان می‌دهد که محدودیت در دسترسی به منابع چندرسانه‌ای ($\phi = .88$) و اینترنت ناپایدار ($\phi = .85$) قوی‌ترین عوامل فناورانه در تجربه بی‌انگیزگی مدرسان بوده‌اند، درحالی‌که کمبود محتوای شبکه‌های اجتماعی ($\phi = .47$) کمترین شدت اثر را داشته است. بنابراین، نه تنها تفاوت‌ها از نظر آماری معنادارند، بلکه

^۱. Video clips

از نظر عملی نیز دارای اهمیت قابل توجه‌اند. پس از نتایج به‌دست‌آمده از گویه‌های دوگزینه‌ای در جدول ۳، که تصویری روشن از چالش‌های فناورانه در تدریس مدرسان آرفا ارائه داد، برای تکمیل این یافته‌ها، از گویه‌های مقیاس لیکرت استفاده شد تا شدت نگرش مدرسان نسبت به این مسائل نیز بررسی گردد. جدول ۴ درصد پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هر یک از گویه‌های مرتبط با دسترسی به فناوری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج گویه‌های لیکرت مؤلفه دسترسی به فناوری

ردیف	گویه	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	میانگین	انحراف معیار
۱	نبود پشتیبانی فنی کافی در هنگام تدریس برخط (مانند مشکلات اینترنتی و نرم‌افزاری) باعث می‌شود احساس کنم تدریس برایم دشوار و بی‌انگیزه‌کننده است.	3.3%	6.7%	5.0%	31.7%	53.3%	4.25	1.05
۲	دسترسى محدود به منابع چندرسانه‌ای جذاب (مثل فیلم‌های آموزشی و پادکست‌های زبان‌آموزی) سبب می‌شود تدریس فارسی برایم کمتر الهام‌بخش باشد.	1.7%	1.7%	3.3%	16.7%	76.7%	4.66	0.77
۳	وقتی اینترنت سرعت کافی ندارد یا قطع می‌شود، علاقه‌ام به ادامه تدریس کاهش پیدا می‌کند.	3.3%	1.7%	3.3%	26.7%	65.0%	4.48	0.91
۴	کمبود نرم‌افزارها و بسترهای اختصاصی برای آموزش زبان فارسی باعث می‌شود در کلاس احساس محدودیت و بی‌انگیزگی کنم.	6.7%	11.7%	5.0%	35.0%	41.7%	3.93	1.25
۵	نبود یا کمبود محتوای آموزشی به‌روز درباره فارسی‌آموزی در شبکه‌های اجتماعی (مانند اینستاگرام و تلگرام) که موجب معرفی نکردن منابع مکمل و جذاب به یادگیرندگان می‌شود، موجب کاهش اشتیاق من برای خلاقیت در تدریس می‌شود.	8.3%	13.3%	6.7%	40.0%	31.7%	3.73	1.27

براساس داده‌های جدول ۴، می‌توان مشاهده کرد که دسترسی به فناوری نقش پررنگی در انگیزه یا بی‌انگیزگی مدرسان آرفا ایفا می‌کند. در گویه نخست، ۸۵ درصد از پاسخ‌دهندگان (۳۱،۷ درصد موافق و ۵۳،۳ درصد کاملاً موافق) تأکید کردند که نبود پشتیبانی فنی کافی در تدریس برخط موجب دشواری و بی‌انگیزگی آن‌ها می‌شود. این یافته با میانگین ۴،۲۵ و انحراف معیار ۱،۰۵ نشان می‌دهد که اکثریت به‌شدت بر این مشکل تأکید دارند. در گویه دوم، ۹۳،۴ درصد از مدرسان (۱۶،۷ درصد موافق و ۷۶،۷ درصد کاملاً موافق) اظهار داشتند که محدودیت در دسترسی به منابع چندرسانه‌ای مانند فیلم‌ها و پادکست‌ها انگیزه آن‌ها را به‌طور جدی کاهش می‌دهد. این گویه با بالاترین میانگین (۴،۶۶) و پایین‌ترین انحراف معیار (۰،۷۷) در میان سایر گویه‌ها برجسته‌ترین عامل بی‌انگیزگی در این مؤلفه محسوب می‌شود. در گویه سوم، ۹۱،۷ درصد (۲۶،۷ درصد موافق و ۶۵ درصد کاملاً موافق) مشکل کندی یا قطعی اینترنت را یکی از دلایل کاهش علاقه خود به ادامه تدریس ذکر کردند. میانگین ۴،۴۸ و انحراف معیار ۰،۹۱ اهمیت زیرساخت‌های ارتباطی را برای تداوم انگیزه مدرسان نشان می‌دهد. در گویه چهارم، نسبت موافقان پایین‌تر بود (۷۶،۷ درصد) و میانگین ۳،۹۳ نیز نشان داد که هرچند کمبود نرم‌افزارها و بسترهای آموزشی فارسی یک مانع جدی است، اما شدت آن کمتر از مشکلاتی مانند دسترسی به محتوای چندرسانه‌ای یا اینترنت ارزیابی می‌شود. گویه پنجم نیز نشان داد که ۷۱،۷ درصد از مدرسان با این نظر موافق بودند که نبود محتوای آموزشی به‌روز در شبکه‌های اجتماعی و معرفی نکردن منابع مکمل به یادگیرندگان، باعث کاهش اشتیاق آن‌ها به خلاقیت در تدریس می‌شود. این گویه با میانگین ۳،۷۳ و انحراف معیار ۱،۲۷ نسبت به سایر گویه‌ها از شدت کمتری برخوردار است، اما همچنان قابل توجه است زیرا نشان‌دهنده نیاز مدرسان به نوآوری و بهره‌گیری از منابع روزآمد است. نتایج جدول ۳ و جدول ۴ برای مؤلفه دسترسی به فناوری مکمل یکدیگرند و تصویر یکسانی ارائه می‌دهند. کمبود ابزارها و منابع فناورانه و آموزشی به شکل جدی موجب بی‌انگیزگی در میان مدرسان آرفا می‌شود. درحالی‌که محدودیت در منابع چندرسانه‌ای و

ضعف زیرساخت‌های اینترنت بیشترین تأثیر را داشته‌اند، مسائلی مانند کمبود نرم‌افزارهای تخصصی و محتوای آموزشی به‌روز نیز بر کاهش انگیزه نقش‌آفرین هستند، هرچند شدت آن‌ها اندکی کمتر گزارش شده است.

۴-۱-۳. محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی

پیش‌ازاین، دو مؤلفه «روش تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای» و «دسترسی به فناوری» بررسی شدند. در ادامه، نتایج مربوط به محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی ارائه می‌شود. این مؤلفه از آن جهت اهمیت دارد که کیفیت، به‌روز بودن و تناسب فرهنگی متون آموزشی می‌تواند به شکل مستقیم بر انگیزه بی‌انگیزگی مدرسان تأثیرگذار باشد. برای سنجش این حوزه، پنج گویه طراحی شد که در جدول ۵ ارائه شده‌اند. در تحلیل گویه‌های دوگزینه‌ای، فرض صفر بر برابری توزیع پاسخ‌ها (۵۰/۵۰) استوار بود و برای هر گویه آزمون کای‌اسکوئر تک‌نمونه‌ای با $df=1$ اجرا شد. افزون‌بر سطح معناداری، برای برآورد شدت اثر، شاخص Φ (Phi) نیز محاسبه گردید

جدول ۵. نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای مؤلفه محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی

ردیف	گویه	موافق n (%)	مخالف n (%)	χ^2 (df=1)	Φ	p
۱	عدم تناسب فرهنگی و نیازمحور بودن محتوا باعث بی‌انگیزگی من می‌شود.	43 (71.7%)	17 (28.3%)	11.27	.43	<.001
۲	قدیمی بودن یا به‌روز نبودن محتوای کتاب‌های درسی باعث بی‌انگیزگی من در تدریس می‌شود	52 (86.7%)	8 (13.3%)	29.40	.70	<.001
۳	نبود فعالیت‌ها و تمرین‌های متنوع در کتاب‌های درسی موجب می‌شود تدریس برایم یکنواخت و خسته‌کننده شود	58 (96.7%)	2 (3.3%)	50.13	.91	<.001
۴	وقتی کتاب‌های درسی انعطاف‌پذیری لازم برای انطباق با نیازهای متنوع زبان‌آموزان را نداشته باشند انگیزه‌ام برای تدریس کاهش می‌یابد.	45 (75.0%)	15 (25.0%)	15.00	.50	<.001
۵	وجود مثال‌ها و محتوای نامتناسب با بافت فرهنگی برخی زبان‌آموزان باعث می‌شود انگیزه من برای تدریس کاهش یابد.	49 (81.7%)	11 (18.3%)	24.07	.63	<.001

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نبود فعالیت‌ها و تمرین‌های متنوع در کتاب‌های درسی (گویه ۳) بیشترین میزان توافق را در میان مدرسان به خود اختصاص داده است؛ به‌طوری‌که ۹۶٫۷ درصد موافق بوده‌اند (۵۸ نفر) و تنها ۳٫۳ درصد مخالف (۲ نفر) این دیدگاه را تأیید نکرده‌اند. این گویه همچنین بالاترین مقدار $\chi^2 = 50.13$ ($p < .001$) را داشته و اندازه اثر بسیار بزرگی را نشان می‌دهد ($\Phi = .91$) که بیانگر نقش بسیار پررنگ یکنواختی فعالیت‌های آموزشی در تجربه بی‌انگیزگی مدرسان است. گویه دوم نیز با ۸۶٫۷ درصد موافق (۵۲ نفر) و ۱۳٫۳ درصد مخالف (۸ نفر) نشان داد که قدیمی بودن و به‌روز نبودن محتوای آموزشی یکی از عوامل مهم بی‌انگیزگی در تدریس محسوب می‌شود. مقدار $\chi^2 = 29.40$ ($p < .001$) و اندازه اثر بزرگ ($\Phi = .70$) = شدت اثرگذاری این عامل را تأیید می‌کند. در گویه پنجم، ۸۱٫۷ درصد از مدرسان (۴۹ نفر) اظهار داشتند که مثال‌ها و محتوای نامتناسب با بافت فرهنگی برخی زبان‌آموزان موجب کاهش انگیزه آنان در تدریس می‌شود، درحالی‌که تنها ۱۸٫۳ درصد مخالف بودند. این یافته با $\chi^2 = 24.07$ ($p < .001$) و اندازه اثر بزرگ ($\Phi = .63$) از اهمیت بالایی برخوردار است و نشان‌دهنده حساسیت مدرسان نسبت به همخوانی فرهنگی مواد آموزشی است. گویه چهارم، با ۷۵ درصد موافق (۴۵ نفر) و ۲۵ درصد مخالف (۱۵ نفر) بیان می‌کند که کتاب‌های درسی انعطاف‌پذیری کافی را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع زبان‌آموزان ندارند. مقدار $\chi^2 = 15.00$ ($p < .001$) و اندازه اثر متوسط رو به بزرگ ($\Phi = .50$) نشان می‌دهد که این عامل نیز سهم معناداری در کاهش انگیزه تدریس دارد. درنهایت، گویه اول نشان داد که ۷۱٫۷ درصد از مدرسان (۴۳ نفر) معتقدند محتوای کتاب‌های درسی تناسب کافی با فرهنگ و نیازهای زبان‌آموزان را ندارد. هرچند این میزان کمتر از سایر گویه‌هاست، اما معناداری آماری آن با $\chi^2 = 11.27$ ($p < .001$) و اندازه اثر متوسط ($\Phi = .43$) نشان می‌دهد که این عامل نیز در بی‌انگیزگی

مدرس‌ان نقش قابل توجهی دارد. با توجه به اجرای پنج آزمون هم‌زمان در این مؤلفه، برای کنترل خطای نوع اول از اصلاح استفاده شد و تمامی نتایج پس از این اصلاح نیز معنادار باقی ماندند. مقایسه اندازه اثرها نشان می‌دهد که یکنواختی تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی ($\phi = .91$) قوی‌ترین عامل بی‌انگیزگی در این مؤلفه بوده است، درحالی که عدم تناسب فرهنگی محتوا ($\phi = .43$) کمترین شدت اثر را داشته است. این الگو نشان می‌دهد که علاوه بر روزآمدسازی متون آموزشی، طراحی فعالیت‌های متنوع و انعطاف‌پذیر می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در حفظ انگیزه مدرس‌ان داشته باشد. روی‌هم‌رفته، نتایج جدول ۵ آشکار ساخت که مشکلات مربوط به نبود تنوع در تمرین‌ها، قدیمی بودن محتوا و عدم تناسب فرهنگی مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزگی مدرس‌ان آرفا در حوزه محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی هستند. این یافته‌ها تأکید می‌کند که بازنگری در طراحی متون آموزشی، با در نظر گرفتن تنوع فعالیت‌ها، روزآمدسازی مطالب و توجه به بافت فرهنگی زبان‌آموزان، می‌تواند به ارتقای انگیزه مدرس‌ان کمک شایانی نماید. در جدول ۶، توزیع درصد پاسخ‌ها به پنج گویه این مؤلفه همراه با میانگین و انحراف معیار نمایش داده شده است.

جدول ۶. نتایج مقیاس لیکرت برای مؤلفه محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی

ردیف	گویه	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	میانگین	انحراف معیار
۱	محتوای کتاب‌های درسی از نظر فرهنگی و آموزشی تناسب کافی با نیازهای فارسی‌آموزان ندارد.	13.3%	16.7%	6.7%	35.0%	28.3%	3.48	1.41
۲	به‌روز نبودن متون و منابع آموزشی موجب کاهش انگیزه من برای تدریس می‌شود.	1.7%	8.3%	5.0%	20.0%	65.0%	4.38	1.03
۳	انعطاف‌ناپذیری برنامه‌های آموزشی باعث دلسردی من از تدریس می‌شود.	0.0%	3.3%	0.0%	20.0%	76.7%	4.70	0.65
۴	محتوای کلیشه‌ای و تکراری کتاب‌های درسی باعث بی‌انگیزگی من در تدریس می‌شود.	15.0%	10.0%	3.3%	40.0%	31.7%	3.63	1.41
۵	کتاب‌های درسی به‌اندازه کافی با نیازهای واقعی فارسی‌آموزان سازگار نیستند.	5.0%	11.7%	5.0%	35.0%	43.3%	4.00	1.19

نگاهی به جدول ۶ نشان می‌دهد که مدرس‌ان آرفا دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به کیفیت و تناسب محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی دارند. در گویه ۱، اگرچه ۶۳٫۳ درصد پاسخ‌دهندگان (موافق و کاملاً موافق) بر این باورند که ضعف تناسب فرهنگی یا محتوایی کتاب‌ها می‌تواند باعث بی‌انگیزگی شود، اما میانگین ۳٫۴۸ و انحراف معیار ۱٫۴۱ بیانگر وجود پراکندگی نسبتاً زیاد در میان پاسخ‌هاست. در گویه ۲، اکثریت قاطع مدرس‌ان (۸۵ درصد موافق و کاملاً موافق) اذعان داشتند که به‌روز نبودن متون و منابع آموزشی موجب دلسردی آن‌ها در تدریس می‌شود؛ این یافته با میانگین بالا (۴٫۳۸) و انحراف معیار نسبتاً پایین (۱٫۰۳) تأیید می‌گردد. نتایج گویه ۳ برجستگی بیشتری دارد؛ به‌طوری‌که ۹۶٫۷ درصد مدرس‌ان موافق یا کاملاً موافق بودند که فقدان انعطاف‌پذیری در برنامه‌های آموزشی سبب کاهش انگیزه تدریس می‌شود. میانگین بسیار بالا (۴٫۷۰) و انحراف معیار پایین (۰٫۶۵) نشان می‌دهد که تقریباً اجماع قابل‌توجهی در این مورد وجود دارد. در گویه ۴، هرچند ۷۱٫۷ درصد از مدرس‌ان موافق یا کاملاً موافق بودند که کلیشه‌ای بودن محتوای درسی می‌تواند انگیزه آن‌ها را کاهش دهد، میانگین نسبتاً متوسط (۳٫۶۳) و انحراف معیار ۱٫۴۱ حاکی از آن است که اختلاف نظرهایی در این زمینه وجود دارد. در گویه ۵ نیز اکثریت (۷۸٫۳ درصد) موافق بودند که کمبود محتوای متناسب با نیازهای واقعی فارسی‌آموزان موجب بی‌انگیزگی می‌شود. میانگین این گویه (۴٫۰۰) و انحراف معیار ۱٫۱۹ نشان‌دهنده سطح بالایی از همگرایی در میان پاسخ‌هاست. بررسی جداول ۵ و ۶ که به ترتیب به نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای و لیکرت مربوط به محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی اختصاص داشتند، تصویری روشن از نگرانی‌های مدرس‌ان آرفا در این حوزه ارائه می‌دهد. در هر دو نوع پرسش، الگوی غالب بیانگر آن است که به‌روز نبودن، عدم انعطاف‌پذیری و ضعف تناسب فرهنگی متون آموزشی مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزگی مدرس‌ان به شمار می‌روند. ازسوی دیگر، نتایج گویه‌های لیکرت با میانگین‌های بالا و درصد

بالای موافقت نشان می‌دهد که این موضوع از دید مدرسان نه یک چالش جزئی، بلکه مانعی جدی و بنیادین در فرآیند تدریس است. این یافته‌ها لزوم بازنگری اساسی در طراحی کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی آرفا را برجسته می‌سازد.

۴-۱-۴. روابط و جایگاه حرفه‌ای

یکی از عواملی که می‌تواند در شکل‌گیری یا تشدید بی‌انگیزگی مدرسان آرفا نقش داشته باشد، جایگاه حرفه‌ای آنان و کیفیت روابط کاری‌شان با مدیران و همکاران است. در واقع، احساس مدرسان نسبت به میزان حمایت مدیریتی، قدردانی نهادی و همکاری حرفه‌ای با همکاران می‌تواند بر نگرش آنان به حرفه تدریس و میزان تعهدشان تأثیر بگذارد. از این‌رو، بررسی دیدگاه‌های مدرسان در این زمینه می‌تواند به روشن شدن بخشی از عوامل پنهان بی‌انگیزگی کمک کند. برای تحلیل گویه‌های دوگزینه‌ای این مؤلفه، از آزمون کای‌اسکوئر تک‌نمونه‌ای استفاده شد. فرض صفر در تمامی گویه‌ها، برابری توزیع پاسخ‌ها در دو طبقه «موافق» و «مخالف» ($50/50$) بود. نتایج نشان داد که در تمامی موارد، توزیع پاسخ‌ها به‌طور معناداری از توزیع موردانتظار فاصله دارد. همچنین به‌منظور سنجش شدت رابطه، ضریب فی (ϕ) به‌عنوان اندازه اثر محاسبه شد. با توجه به انجام پنج آزمون هم‌زمان، سطح معناداری با استفاده از اصلاح بونفرونی تعدیل شد (α) اصلاح‌شده $= 0.10$ (که در تمامی گویه‌ها نتایج همچنان معنادار باقی ماند. جدول ۷ درصد پاسخ‌های مدرسان به پنج گویه مربوط به این مؤلفه را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج گویه‌های دوتایی مربوط به مؤلفه روابط و جایگاه حرفه‌ای

ردیف	گویه	موافق n (%)	مخالف n (%)	χ^2 (df=1)	ϕ	p
۱	کمبود حمایت مدیران از تلاش‌های من در تدریس موجب کاهش انگیزه‌ام می‌شود.	55 (91.7%)	5 (8.3%)	41.67	.83	<.001
۲	نبود همکاری و تعامل سازنده با همکاران احساس بی‌انگیزگی در من ایجاد می‌کند.	54 (90.0%)	6 (10.0%)	45.07	.87	<.001
۳	نادیده‌گرفتن نقش و جایگاه حرفه‌ای مدرسان آرفا از سوی مدیران یا مؤسسات آموزشی مرا دلسرد می‌کند.	58 (96.7%)	2 (3.3%)	50.53	.92	<.001
۴	وقتی دستاوردها و موفقیت‌های من در آموزش مورد قدردانی قرار نمی‌گیرد، احساس بی‌انگیزگی می‌کنم.	58 (96.7%)	2 (3.3%)	50.53	.92	<.001
۵	نبود فرصت برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی یا اداری موجب کاهش انگیزه شغلی من می‌شود.	56 (93.3%)	4 (6.7%)	45.07	.87	<.001

براساس داده‌های جدول ۷، مشاهده می‌شود که تقریباً تمامی گویه‌ها در این مؤلفه با سطوح بالای موافقت مدرسان همراه بوده‌اند؛ به‌گونه‌ای که در تمام موارد بیش از ۹۰ درصد پاسخ‌دهندگان تأکید داشته‌اند که بی‌توجهی به جایگاه حرفه‌ای، کمبود قدردانی یا فقدان روابط سازنده در محیط کاری تأثیر مستقیمی بر بی‌انگیزگی آن‌ها دارد. بالاترین میزان موافقت مربوط به گویه‌های سوم و چهارم بود (۹۶٫۷ درصد) که نشان می‌دهد بی‌توجهی به منزلت اجتماعی معلم و نادیده گرفتن دیدگاه‌ها و دستاوردهای او از مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزگی تلقی می‌شوند. مقادیر بالای χ^2 (50.53) و ضریب فی ($\phi = .92$) در این دو گویه بیانگر اندازه اثر بسیار بزرگ است؛ به این معنا که شدت رابطه میان این عوامل و بی‌انگیزگی، از نظر آماری بسیار قوی است. در مقابل، گویه دوم (نبود همکاری با همکاران) و گویه پنجم (نبود مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها) نیز با ضرایب ϕ برابر با ۸۷۰ نشان‌دهنده اندازه اثر بسیار بزرگ‌اند که بر اهمیت تعامل حرفه‌ای و مشارکت سازمانی در حفظ انگیزه شغلی تأکید دارد. حتی پایین‌ترین مقدار این مؤلفه، یعنی گویه اول ($\phi = .83$)، همچنان در دامنه اثر بسیار بزرگ قرار می‌گیرد؛ موضوعی که نشان می‌دهد حمایت مدیریتی نیز نقشی اساسی در تجربه انگیزشی مدرسان دارد. در یک جمع‌بندی کلی، افزون‌بر درصدهای بالای موافقت، همگرایی مقادیر χ^2 و ضرایب ϕ در سطح بسیار بزرگ نشان‌دهنده نوعی اجماع آماری قوی و همگن میان پاسخ‌دهندگان است. این الگوی هم‌راستا، این مؤلفه را از برخی مؤلفه‌های پیشین متمایز می‌کند که در آن‌ها شدت اثر میان گویه‌ها متغیر بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که

روابط سازمانی، منزلت حرفه‌ای و قدردانی نهادی، نه تنها عوامل مؤثر، بلکه از مرکزی‌ترین منابع بی‌انگیزی مدرسان آرفا محسوب می‌شوند؛ عواملی که بی‌توجهی به آن‌ها می‌تواند افزون بر کاهش انگیزه فردی، بر کیفیت کلی فضای آموزشی نیز تأثیر منفی بگذارد. جدول ۸ درصد پاسخ‌های مدرسان به پنج گویه مرتبط با این مؤلفه را نشان می‌دهد.

جدول ۸. توزیع پاسخ‌های لیکرت برای مؤلفه روابط و جایگاه حرفه‌ای

ردیف	گویه	کاملاً مخالف (%)	مخالف (%)	نظری ندارم (%)	موافق (%)	کاملاً موافق (%)	میانگین	انحراف معیار
۱	احساس می‌کنم روش برخورد مدیران با مدرسان به ایجاد انگیزه در تدریس کمک می‌کند.	1.7	8.3	6.7	23.3	60.0	4.32	0.99
۲	در محیط کاری، قدردانی از تلاش‌های من باعث می‌شود با انگیزه بیشتری تدریس کنم.	1.7	6.7	10.0	28.3	53.3	4.25	0.97
۳	همکاری و هم‌فکری با همکاران موجب می‌شود احساس تعلق بیشتری به حرفه تدریس داشته باشم.	0.0	5.0	1.7	20.0	73.3	4.62	0.73
۴	بازخورد مثبت مدیران نسبت به عملکردم انگیزه من را در تدریس افزایش می‌دهد.	0.0	3.3	3.3	18.3	75.0	4.65	0.67
5	احترام و جایگاه اجتماعی معلمی در محیط کاری، به استمرار انگیزه تدریس من کمک می‌کند.	3.3	5.0	6.7	30.0	55.0	4.28	0.99

با استناد به جدول ۸، مشاهده می‌شود که در تمامی گویه‌ها، درصد بالایی از پاسخ‌دهندگان گزینه «کاملاً موافق» را انتخاب کرده‌اند؛ به‌ویژه در گویه‌های سوم و چهارم که به ترتیب ۷۳٫۳ درصد و ۷۵ درصد از مدرسان «کاملاً موافق» بوده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که همکاری با همکاران و دریافت بازخورد مثبت از سوی مدیران بیشترین نقش را در افزایش انگیزه مدرسان ایفا می‌کند. در عین حال، گویه‌های اول، دوم و پنجم نیز با میانگین‌های بالای ۴٫۲۵، حاکی از اهمیت بالای حمایت مدیریتی، قدردانی نهادی و جایگاه اجتماعی معلمی در حفظ انگیزه هستند. مقایسه میان گویه‌ها نشان می‌دهد که «بازخورد مثبت مدیران» (گویه ۴) بالاترین میانگین (۴٫۶۵) و در مقابل «قدردانی از تلاش‌ها» (گویه ۲) پایین‌ترین میانگین (۴٫۲۵) را داشته است، هرچند اختلاف میان آن‌ها ناچیز است. به‌طور کلی، نتایج این بخش بیانگر آن است که روابط حرفه‌ای مثبت و جایگاه ارزشمند اجتماعی مدرسان می‌تواند به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل جلوگیری از بی‌انگیزی در محیط آموزشی قلمداد شود. روی هم رفته، نتایج جدول ۷ و ۸ نشان داد که روابط کاری مثبت و جایگاه حرفه‌ای مدرسان آرفا می‌تواند نقشی اساسی در جلوگیری از بی‌انگیزی آنان داشته باشد. در هر دو نوع پرسش (دوگزینه‌ای و لیکرت)، میزان موافقت بسیار بالا بود و به‌ویژه «همکاری همکاران» و «بازخورد مثبت مدیران» بیشترین تأکید را دریافت کردند. همچنین در همه گویه‌ها گزینه «کاملاً موافق» به شکل چشمگیری انتخاب شد که بیانگر اهمیت بالای این مؤلفه برای مدرسان است. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که حمایت نهادی، قدردانی از جایگاه حرفه‌ای و تقویت روابط انسانی در محیط کار از کلیدی‌ترین عوامل انگیزشی برای مدرسان آرفا محسوب می‌شوند.

۴-۱-۵. محدودیت‌های نظام‌مند

محدودیت‌های نظام‌مند نیز می‌توانند بر میزان انگیزه یا بی‌انگیزی مدرسان آرفا اثر بگذارند. این محدودیت‌ها طیفی از مسائل ساختاری و اداری از جمله پایین بودن دستمزدها و نبود ثبات مالی، قراردادهای کوتاه‌مدت و موقت، ساعات کاری طولانی و حجم سنگین کلاس‌ها، نبود فرصت‌های ارتقا و پیشرفت شغلی، تنوع ملیتی و زبانی زبان‌آموزان، جایگاه اجتماعی پایین‌تر تدریس زبان فارسی نسبت به زبان‌های دیگر، تغییرات ناگهانی در قوانین و سیاست‌ها، انگیزه پایین زبان‌آموزان و همچنین عدم پوشش بیمه و

مزایای رفاهی را دربرمی‌گیرند. بررسی این عوامل می‌تواند تصویری روشن از فشارهای نهادی و ساختاری که بر انگیزه مدرسان اثر می‌گذارد، ارائه دهد. جدول ۹ نتایج مربوط به پاسخ‌های مدرسان به گویه‌های این مؤلفه را نشان می‌دهد.

جدول ۹. نتایج گویه‌های دوگزینه‌ای مربوط به مؤلفه محدودیت‌های نظام‌مند

ردیف	گویه	(%) موافق	(%) مخالف	χ^2 (df=1)	ϕ	p
۱	پایین بودن دستمزد یا بی‌ثباتی مالی باعث بی‌انگیزگی من در تدریس می‌شود.	51 (85.0%)	9 (15.0%)	29.40	.70	<.001
۲	قراردادهای کوتاه‌مدت یا موقت، احساس تعلق شغلی مرا کاهش می‌دهند.	59 (98.3%)	1 (1.7%)	55.27	.96	<.001
۳	ساعات کاری زیاد یا سنگین بودن حجم کلاس‌ها انگیزه مرا کم می‌کند.	48 (80.0%)	12 (20.0%)	21.60	.60	<.001
۴	نبود فرصت‌های ارتقای شغلی یا پژوهشی باعث دلزدگی من می‌شود.	52 (86.7%)	8 (13.3%)	32.53	.74	<.001
۵	وجود یادگیرندگان با ملیت‌ها و زبان اول متفاوت باعث می‌شود انگیزه‌ام در تدریس کاهش یابد.	47 (78.3%)	13 (21.7%)	19.27	.57	<.001
۶	احساس می‌کنم ارزش تدریس فارسی نسبت به زبان‌های دیگر کمتر در نظر گرفته می‌شود.	45 (75.0%)	15 (25.0%)	15.00	.50	<.001
۷	تغییرات ناگهانی در قوانین یا سیاست‌ها انگیزه مرا از بین می‌برند.	44 (73.3%)	16 (26.7%)	12.80	.46	<.001
۸	انگیزه پایین زبان‌آموزان در کلاس، اشتیاق مرا برای تدریس کاهش می‌دهد.	57 (95.0%)	3 (5.0%)	45.27	.87	<.001
۹	عدم پوشش بیمه و مزایای رفاهی موجب کاهش انگیزه من در تدریس می‌شود.	56 (93.3%)	4 (6.7%)	41.07	.83	<.001

همان‌گونه که در جدول ۹ ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون کای‌اسکوئر تک‌نمونه‌ای (با فرض صفر برابری توزیع پاسخ‌های موافق و مخالف) نشان داد که در تمامی ۹ گویه، تفاوت مشاهده‌شده به‌طور معناداری از توزیع مورد انتظار فاصله دارد. ($p < .001$) با توجه به انجام چندین آزمون هم‌زمان، سطح معناداری با اصلاح بونفرونی تعدیل شد که در همه موارد نتایج همچنان معنادار باقی ماند؛ بنابراین، می‌توان با اطمینان آماری بالا از رد فرض صفر در تمامی گویه‌ها سخن گفت. پایین بودن دستمزد یا بی‌ثباتی مالی یکی از مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزگی مدرسان به شمار می‌آید؛ به‌گونه‌ای که ۸۵ درصد از مدرسان با این گزاره موافق بوده‌اند. ($\chi^2=29.40, p<.001$) مقدار ضریب ϕ در این گویه نشان‌دهنده اندازه اثر بزرگ است که بیانگر شدت قابل توجه این عامل در تجربه بی‌انگیزگی است. در گویه دوم، قراردادهای کوتاه‌مدت یا موقت بیشترین میزان توافق را داشتند؛ ۹۸٫۳ درصد از مدرسان تأکید کردند که چنین قراردادهایی حس تعلق شغلی آنان را کاهش می‌دهد. ($\chi^2=55.27, p<.001$) مقدار بالای ϕ در این گویه بیانگر اندازه اثر بسیار بزرگ است و آن را به قوی‌ترین عامل ساختاری در این مؤلفه تبدیل می‌کند. در گویه سوم، ساعات کاری طولانی و حجم بالای کلاس‌ها نیز با ۸۰ درصد موافقت به‌عنوان یک عامل جدی بی‌انگیزگی شناسایی شد. ($\chi^2=21.60, p<.001$) که از نظر شدت اثر در دامنه بزرگ قرار می‌گیرد. گویه چهارم نیز نشان داد که نبود فرصت‌های ارتقای شغلی یا پژوهشی عاملی مهم است (۸۶٫۷٪ موافقت؛ ($\chi^2=32.53, p<.001$) و اندازه اثر آن نیز بزرگ تا بسیار بزرگ ارزیابی می‌شود. در گویه پنجم، ۷۸٫۳ درصد از مدرسان معتقد بودند که تنوع بالای ملیتی و زبانی زبان‌آموزان در کلاس انگیزه آنان را کاهش می‌دهد. ($\chi^2=19.27, p<.001$) شدت اثر این گویه در مقایسه با سایر عوامل ساختاری اندکی پایین‌تر اما همچنان در دامنه متوسط رو به بزرگ قرار دارد. در مجموع، الگوی کلی داده‌ها حاکی از آن است که ناامنی شغلی، بی‌ثباتی اقتصادی و محدودیت

مسیر پیشرفت حرفه‌ای، هسته مرکزی بی‌انگیزی مدرسان را تشکیل می‌دهند، درحالی‌که متغیرهای مرتبط با شرایط کلاس یا ویژگی‌های زبان‌آموزان در مرتبه بعدی قرار می‌گیرند. این یافته نشان می‌دهد که مداخلات صرفاً آموزشی برای کاهش بی‌انگیزی کافی نخواهند بود، مگر آنکه هم‌زمان اصلاحات ساختاری در حوزه قراردادهای، مزایا و امنیت حرفه‌ای نیز مدنظر قرار گیرد.

جدول ۱۰. توزیع پاسخ‌های لیکرت برای مؤلفه روابط و جایگاه حرفه‌ای

گویه	کاملاً مخالف	مخالف	نظری ندارم	موافق	کاملاً موافق	میانگین	انحراف معیار
بی‌ثباتی مالی و پایین بودن دستمزد	0.0%	10.0%	8.3%	18.3%	63.3%	4.35	1.01
قراردادهای کوتاه‌مدت	0.0%	1.7%	0.0%	13.3%	85.0%	4.82	0.50
ساعات کاری و حجم کلاس‌ها	3.3%	10.0%	11.7%	26.7%	48.3%	4.07	1.15
نبود فرصت ارتقای شغلی	1.7%	6.7%	8.3%	38.3%	45.0%	4.18	0.97
تنوع ملیت‌ها و زبان اول	11.7%	10.0%	6.7%	41.7%	30.0%	3.68	1.32
کم‌اهمیت بودن زبان فارسی	10.0%	13.3%	6.7%	48.3%	21.7%	3.58	1.25
تغییرات ناگهانی قوانین	8.3%	15.0%	5.0%	53.3%	18.3%	3.58	1.20
انگیزه پایین زبان‌آموزان	0.0%	3.3%	3.3%	11.7%	81.7%	4.72	0.69
نبود بیمه و مزایای رفاهی	0.0%	5.0%	3.3%	3.3%	88.3%	4.75	0.75

براساس داده‌های جدول ۱۰، قراردادهای کوتاه‌مدت ($M=4.82$, $SD=0.50$) و نبود بیمه و مزایای رفاهی ($M=4.75$, $SD=0.75$) بیشترین میزان توافق را در میان مدرسان به خود اختصاص داده‌اند، به‌گونه‌ای که بیش از ۸۵ درصد پاسخ‌دهندگان «کاملاً موافق» بوده‌اند. این امر نشان می‌دهد که ثبات شغلی و امنیت مالی از بنیادی‌ترین عوامل در شکل‌گیری احساس انگیزه یا بی‌انگیزی در میان مدرسان آفا است. در همین راستا، انگیزه پایین زبان‌آموزان ($M=4.72$, $SD=0.69$) نیز در جایگاه بسیار بالایی قرار گرفته و حاکی از آن است که تعاملات کلاسی و بازخورد یادگیرندگان، نقش تعیین‌کننده‌ای در حفظ انگیزه مدرسان دارند. ازسوی دیگر، گویه‌هایی همچون بی‌ثباتی مالی و پایین بودن دستمزد ($M=4.35$, $SD=1.01$)، نبود فرصت ارتقای شغلی ($M=4.18$, $SD=0.97$) و ساعات کاری و حجم کلاس‌ها ($M=4.07$, $SD=1.15$) نیز با درصدهای بالایی از موافقت همراه بوده‌اند، اما تنوع بیشتر در پاسخ‌ها نشان می‌دهد که تجربه این مشکلات در میان مدرسان یکدست نبوده و شدت اثر آن‌ها متفاوت است. در مقابل، تنوع ملیت‌ها و زبان اول ($M=3.68$, $SD=1.32$)، کم‌اهمیت تلقی شدن زبان فارسی ($M=3.58$, $SD=1.25$) و تغییرات ناگهانی قوانین ($M=3.58$, $SD=1.20$) نسبت به سایر گویه‌ها میانگین پایین‌تری کسب کرده‌اند. هرچند همچنان اکثریت موافق یا کاملاً موافق‌اند، اما توزیع گسترده‌تر پاسخ‌ها بیانگر آن است که این عوامل به‌طور یکنواخت همه مدرسان را تحت‌تأثیر قرار نمی‌دهد. به‌طور کلی، نتایج جداول ۹ و ۱۰ نشان می‌دهند که در بعد «محدودیت‌های نظام‌مند»، مسائل اقتصادی (حقوق و مزایا) و بی‌ثباتی شغلی (قراردادهای) بیشترین تأثیر را در شکل‌گیری بی‌انگیزی داشته‌اند، درحالی‌که تنوع فرهنگی کلاس‌ها و تغییرات قانونی به نسبت سایر عوامل اثر کمتری از دیدگاه مدرسان دارند. این یافته‌ها اهمیت سیاست‌گذاری کلان و حمایت‌های نهادی را در تقویت انگیزه مدرسان آفا برجسته می‌سازد.

۴-۱-۶. روابط بین مؤلفه‌ها و متغیرهای زمینه‌ای

برای تکمیل نتایج کمی و فراتر رفتن از آمار صرفاً توصیفی، تحلیل‌های استنباطی انجام شد تا مشخص شود آیا میان مؤلفه‌های بی‌انگیزی مدرسان و متغیرهای زمینه‌ای تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر. متغیرهای زمینه‌ای مورد بررسی شامل سن (کمتر از ۳۰ سال / ۳۰ سال و بیشتر)، سابقه کاری (کمتر از ۱۰ سال / ۱۰ سال و بیشتر)، نوع کلاس (برخط / حضوری) و جنسیت (زن / مرد) بودند. از آنجاکه سن و سابقه کاری به دو گروه مستقل تقسیم شدند و هدف مقایسه میانگین نمرات بی‌انگیزی بین این گروه‌ها بود، از تحلیل واریانس یک‌طرفه ($One-way ANOVA$) استفاده شد. در جدول، مقادیر F نشان‌دهنده آمار آزمون $ANOVA$ هستند که بیان می‌کند آیا تفاوت میانگین دو گروه از نظر آماری معنادار است یا خیر. همچنین برای برآورد شدت تفاوت، اندازه اثر η^2 (تا اسکوئر) گزارش شد که سهم متغیر زمینه‌ای در تبیین واریانس مؤلفه بی‌انگیزی را نشان می‌دهد. برای مقایسه دو گروه

مستقل در متغیرهای نوع کلاس و جنسیت، از آزمون t مستقل (*Independent samples t-test*) استفاده شد. در جدول، مقادیر t نشان‌دهنده آماره آزمون t هستند. برای این مقایسه‌ها، اندازه اثر با شاخص *Cohen's d* محاسبه شد که شدت تفاوت بین دو گروه را نشان می‌دهد. ستون « p » در جدول نشان‌دهنده سطح معناداری آماری است و ستون «اندازه اثر» میزان قدرت عملی تفاوت‌ها را مشخص می‌کند. این تحلیل استنباطی با هدف شناسایی نقش عوامل فردی، حرفه‌ای و محیطی در تجربه بی‌انگیزگی مدرسان انجام شد و نتایج آن در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. نتایج روابط بین مؤلفه‌ها و متغیرهای زمینه‌ای

مؤلفه بی‌انگیزگی	گروه	n	M ± SD	آزمون	p	اندازه اثر
دسترسی به فناوری	سن <30	18	3.92 ± 0.55	F = 12.45	<.001	$\eta^2 = 0.18$
	سن ≤ ۳۰	42	3.28 ± 0.48	—	—	—
	سابقه <10 سال	20	3.95 ± 0.52	F = 11.87	<.001	$\eta^2 = 0.17$
	سابقه ≤ ۱۰ سال	40	3.30 ± 0.50	—	—	—
	برخط	22	4.05 ± 0.55	t = 3.42	<.01	d = 0.74
	حضور	38	3.41 ± 0.50	—	—	—
	زن	38	3.65 ± 0.56	t = 1.12	.27 (ns)	d = 0.15
	مرد	22	3.58 ± 0.54	—	—	—
روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای	سن <30	18	4.05 ± 0.60	F = 10.32	<.001	$\eta^2 = 0.15$
	سن ≤ ۳۰	42	3.45 ± 0.52	—	—	—
	سابقه <10 سال	20	4.10 ± 0.57	F = 9.88	<.001	$\eta^2 = 0.14$
	سابقه ≤ ۱۰ سال	40	3.42 ± 0.53	—	—	—
	برخط	22	4.12 ± 0.60	t = 3.10	<.01	d = 0.68
	حضور	38	3.48 ± 0.52	—	—	—
	زن	38	3.68 ± 0.58	t = 0.98	.33 (ns)	d = 0.14
	مرد	22	3.56 ± 0.54	—	—	—
محتوای کتاب‌ها و برنامه آموزشی	سن <30	18	3.88 ± 0.57	F = 9.87	<.001	$\eta^2 = 0.14$
	سن ≤ ۳۰	42	3.33 ± 0.50	—	—	—
	سابقه <10 سال	20	3.90 ± 0.54	F = 8.92	<.01	$\eta^2 = 0.13$
	سابقه ≤ ۱۰ سال	40	3.35 ± 0.51	—	—	—
	برخط	22	3.92 ± 0.56	t = 1.21	.27 (ns)	—
	حضور	38	3.36 ± 0.51	—	—	—
	زن	38	3.60 ± 0.54	t = 0.87	.38 (ns)	—
	مرد	22	3.52 ± 0.51	—	—	—
محدودیت‌های نظام‌مند	سن <30	18	3.42 ± 0.50	F = 11.21	<.001	$\eta^2 = 0.16$
	سن ≤ ۳۰	42	3.91 ± 0.55	—	—	—
	سابقه <10 سال	20	3.40 ± 0.52	F = 9.34	<.01	$\eta^2 = 0.13$
	سابقه ≤ ۱۰ سال	40	3.88 ± 0.56	—	—	—
	برخط	22	3.45 ± 0.53	t = 1.02	.31 (ns)	—
	حضور	38	3.82 ± 0.54	—	—	—
	زن	38	3.70 ± 0.55	t = 0.98	.33 (ns)	—
	مرد	22	3.68 ± 0.53	—	—	—
جایگاه حرفه‌ای	سن <30	18	3.38 ± 0.53	F = 12.05	<.001	$\eta^2 = 0.18$
	سن ≤ ۳۰	42	3.88 ± 0.50	—	—	—
	سابقه <10 سال	20	3.35 ± 0.50	F = 10.87	<.001	$\eta^2 = 0.16$
	سابقه ≤ ۱۰ سال	40	3.90 ± 0.52	—	—	—
	برخط	22	3.40 ± 0.52	t = 1.12	.27 (ns)	—
	حضور	38	3.85 ± 0.51	—	—	—
	زن	38	3.72 ± 0.53	t = 1.05	.31 (ns)	—
	مرد	22	3.70 ± 0.52	—	—	—

همان‌طور که از جدول ۱۱ پیداست، متغیرهای سن و سابقه کاری معنادارترین متغیرهای زمینه‌ای در تبیین تفاوت‌های مربوط به مؤلفه‌های بی‌انگیزگی مدرسان به شمار می‌روند. مدرسان جوان‌تر و با سابقه کاری کمتر نسبت به مدرسان با سابقه محدودیت‌های دسترسی به فناوری را موجب بی‌انگیزگی دانسته‌اند؛ به گونه‌ای که میانگین نمره آنها در این مؤلفه به‌طور معنادار بالاتر از مدرسان مسن‌تر بود ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.18$). این یافته نشان می‌دهد که مدرسان جوان‌تر چون از نظر دانش فناوری معمولاً توانمندتر هستند، کمبود منابع، تجهیزات یا فرصت‌های استفاده از فناوری در محیط آموزشی باعث افزایش احساس بی‌انگیزگی آنها می‌شود. همین‌الگو در مؤلفه‌های روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای و محتوای کتاب‌ها و برنامه آموزشی نیز دیده شد؛ مدرسان جوان‌تر و کم‌تجربه‌تر محدودیت‌های بیشتری در این زمینه‌ها گزارش کردند، که بیانگر نیاز این گروه به پشتیبانی حرفه‌ای و فرصت‌های توسعه مهارت است. در مقابل، مدرسان با سن و سابقه بالاتر نگرانی بیشتری از محدودیت‌های نظام‌مند و جایگاه حرفه‌ای داشتند. میانگین بالاتر نمرات این مؤلفه‌ها در گروه مدرسان باتجربه‌تر نشان می‌دهد که افراد با سابقه، به جای چالش‌های عملیاتی روزمره، بیشتر به محدودیت‌های ساختاری و جایگاه حرفه‌ای خود در نظام آموزشی حساس هستند. این تفاوت‌ها، نقش متغیرهای فردی و حرفه‌ای را در تجربه بی‌انگیزگی روشن می‌سازد و تأکید می‌کند که بی‌انگیزگی مدرسان یک پدیده چندبعدی است که بسته به مرحله حرفه‌ای مدرسان، ابعاد متفاوتی از آن برجسته می‌شود. نوع کلاس (برخط در مقابل حضوری) نیز بر برخی مؤلفه‌ها اثر معنادار داشت. مدرسان کلاس‌های برخط محدودیت بیشتری در دسترسی به فناوری و روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای گزارش کرد ($p < 0.01$, $d > 0.6$)، درحالی‌که برای سایر مؤلفه‌ها مانند محتوای کتاب‌ها، محدودیت‌های نظام‌مند و جایگاه حرفه‌ای اثر معنی‌داری مشاهده نشد. این نتایج نشان می‌دهد که شیوه ارائه کلاس، به ویژه آموزش برخط، بار روانی و عملی متفاوتی بر مدرسان ایجاد می‌کند و دسترسی محدود به منابع و فرصت‌های تعامل حرفه‌ای، بخشی از بی‌انگیزگی مرتبط با آموزش برخط را توضیح می‌دهد. درنهایت، جنسیت تأثیر معناداری بر هیچ یک از مؤلفه‌ها نداشت ($p > 0.05$)، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت‌های بی‌انگیزگی بیشتر تحت تأثیر عوامل سابقه، سن و نوع کلاس قرار دارند تا تفاوت‌های جنسیتی. به‌طور کلی، تحلیل ترکیبی جدول نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی مدرسان محصول تعامل عوامل فردی، حرفه‌ای و محیطی است؛ مدرسان جوان‌تر و کم‌تجربه‌تر بیشتر تحت فشار محدودیت‌های عملیاتی و آموزشی هستند، درحالی‌که مدرسان باتجربه‌تر چالش‌های ساختاری و حرفه‌ای را برجسته می‌کنند. این یافته‌ها نه تنها پایه‌ای قوی برای تحلیل و بحث مدل نهایی فراهم می‌آورد، بلکه نشان می‌دهد که هر مؤلفه بی‌انگیزگی نیازمند راهبردها و مداخلات خاص خود است، از پشتیبانی فنی و آموزشی برای مدرسان جوان‌تر تا بهبود جایگاه حرفه‌ای و کاهش محدودیت‌های نظام‌مند برای مدرسان باتجربه‌تر.

۲. نتایج کیفی

در این بخش، داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با استفاده از روش تحلیل مضمون و با به‌کارگیری نرم‌افزار MAXQDA بررسی و کدگذاری شدند. این تحلیل، به شناسایی الگوها و مضامین کلیدی در تجارب مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان منجر شد. یکی از مضامین برجسته در مصاحبه‌ها به روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای مربوط می‌شد. بسیاری از مدرسان تأکید کردند که اجبار به استفاده از کتاب‌های درسی ثابت و اغلب قدیمی، مانع نوآوری در کلاس می‌شود. به گفته یکی از مدرسان:

«در بسیاری از مراکز، مانند مرکز ما، یک کتاب درسی ثابت و اغلب با ساختار قدیمی را برای تدریس ارائه می‌دهند. اینکه مدرس بخواهد با نوآوری و خلاقیت خودش از شیوه‌های تعاملی استفاده کند، اولاً زمان کم می‌آورد و ممکن است دوره را در زمانی که مرکز تعیین کرده است تمام نکند یا اینکه اصلاً محتوا یا تکالیف مناسب برای استفاده از آن روش‌ها وجود ندارد. باین‌همه، حتی وقتی من یک ایده جدید در کلاس اجرا می‌کنم، معمولاً یا نادیده گرفته می‌شود یا بی‌اهمیت تلقی می‌شود. مهم‌تر از همه، شانس ارتقای مهارت‌ها برای مدرسان از طریق کارگاه‌ها و دوره‌های توانمندسازی بسیار اندک است. اگر هم کارگاه آموزشی ارزشمندی برگزار شود، غالباً از آن بی‌خبر می‌مانم، چون اطلاع‌رسانی ضعیف است. درنهایت، ما در خلأ کار می‌کنیم؛ بدون دریافت بازخورد

حرفه‌ای و سازنده از سوی مدیران یا ناظران آموزشی. این احساس که هیچ‌کس رشد تو را نمی‌بیند و برایش مهم نیست، به‌مرور عشق و انگیزه تدریس را از آدم می‌گیرد.»

موضوع دیگر به فناوری و دسترسی به منابع آموزشی برمی‌گشت. نبود نماهنگ‌ها و ویدئوهای آموزشی استاندارد برای موضوعات مختلف کتاب یکی از مشکلات مهم عنوان شد. براساس توضیح یکی از مدرسان:

« نبود ویدئوهای آموزشی مناسب برای موضوعات مختلف کتاب مثل خرید یا سفارش غذا باعث مشکلات زیادی شده و مجبوریم خودمان ویدئو بسازیم که وقت‌گیر و کیفیت پایین دارد.»

در همین راستا، ناپایداری اینترنت و کیفیت پایین بسترهای داخلی نیز بارها تکرار شد. یکی از مدرسان در مصاحبه‌ای مفصل گفت:

«قطعاً ناپایداری و قطعی مکرر اینترنت یکی از بزرگ‌ترین معضله‌ها است. تصور کنید در وسط توضیح یک نکته دستوری هستید و ناگهان ارتباط قطع می‌شود. وقتی دوباره وصل می‌شوید، می‌بینید جو کلاس به‌هم‌ریخته و تمرکز همه از بین رفته است. گاهی هم مشکل از بستر داخلی است که مؤسسه به ما تحمیل می‌کند؛ صدا قطع و وصل می‌شود یا تصویر برای زبان‌آموز قابل مشاهده نیست. انرژی‌ای که برای پویا کردن کلاس می‌گذارم، به دلیل این محدودیت‌های فنی به هدر می‌رود. بعضی وقت‌ها نیاز به استفاده از گوگل میت به جای بستر داخلی است که دارای محدودیت‌های زیادی است. مثلاً در یک کلاس بعد از چند دقیقه ناچار می‌شوم همه را نگه دارم، جلسه را ببندم و یک پیوند جدید بفرستم. این کار جریان کلاس را کاملاً خراب می‌کند و به شدت خسته‌کننده است.»

چالش دیگر مربوط به محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی بود. مدرسان از فشردگی غیرواقع‌بینانه دوره‌ها و فشار برای اتمام کتاب‌ها در مدت کوتاه انتقاد کردند. یک مدرس معتقد بود:

«مشکل اصلاً کتاب نیست، مشکل سیستمی است که می‌خواهد همه چیز را توی یک قالب ازپیش‌تعیین‌شده قرار دهد. ما مجبوریم یک کتاب حجیم را که پر از نکات دستوری پیچیده و انبوهی از واژگان جدید است، دقیقاً ظرف بیست یا سی روز تمام کنیم. نتیجه‌اش این است که هیچ وقتی برای کار روی مهارت‌های واقعی زبان مثل شنیداری نمی‌ماند. زبان‌آموز ممکن است کلی لغت بلد باشد، اما نتواند یک جمله ساده را هنگام گوش دادن درک کند.»

یکی دیگر از مشکلات، تنوع ملیتی زبان‌آموزان بود. همان مدرس توضیح داد:

«برای من پیش آمده در یک کلاس هم‌زمان عرب‌زبان، چینی و انگلیسی‌زبان داشته باشم. برای یک زبان‌آموز عرب، الفبای فارسی نسبتاً آشناست و راحت‌تر یاد می‌گیرد. اما برای زبان‌آموز چینی یا انگلیسی، همه چیز از صفر شروع می‌شود؛ از راست به چپ نوشتن، تغییر شکل حروف وقتی به هم می‌چسبند، نقطه و دندانه‌هایی که معنی حرف را تغییر می‌دهند. این‌ها وقت و تمرین زیادی می‌طلبند، وقتی که برنامه فشرده درسی به ما می‌دهند. همین فشار باعث می‌شود انگیزه تدریس به شدت افت کند.»

در بخش روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی، مدرسان بارها از بی‌توجهی مدیران و نبود قدردانی سخن گفتند. برای نمونه، یک مدرس بیان کرد:

«ما مدرسان، ساعات زیادی را صرف برنامه‌ریزی و پیگیری می‌کنیم، اما هیچ حمایتی از سوی مدیران وجود ندارد. وقتی پس از ماه‌ها تلاش، زبان‌آموزی که در سطح پایین بود حالا می‌تواند راحت صحبت کند، این یک دستاورد بزرگ است. اما هیچ‌گاه قدردانی یا توجهی از سوی مدیریت نسبت به این موفقیت‌ها صورت نمی‌گیرد. این نادیده گرفتن، به‌مرور احساس بی‌انگیزگی در ما ایجاد می‌کند. حتی در میان همکاران هم همکاری سازنده‌ای وجود ندارد. هر کس درگیر کلاس خودش است و کسی فرصتی برای تبادل تجربه ندارد. در نهایت، ما در تصمیم‌گیری‌های آموزشی هیچ نقشی نداریم، برنامه آموزشی و کتاب‌ها را افرادی تعیین می‌کنند که سال‌هاست پایشان را به کلاس نگذاشته‌اند. این حس که تو به عنوان متخصص نادیده گرفته می‌شوی، عشق به تدریس را از بین می‌برد.»

درنهایت، محدودیت‌های نظام‌مند در زمینه مسائل اقتصادی و قراردادی به‌عنوان عمیق‌ترین عامل بی‌انگیزگی شناسایی شد. مدرسان تأکید کردند که دستمزدهای پایین و قراردادهای کوتاه‌مدت امنیت شغلی را از بین می‌برد. به گفته یکی از مدرسان: «بسیاری از ما دستمزد کافی برای تدریس نداریم. ممکن است ماه‌ها کار کنیم، اما حقوقمان با تأخیرهای چند هفته‌ای داده شود. تقریباً همه ما با قراردادهای موقت یک ترم یا یک دوره خاص کار می‌کنیم. این یعنی هیچ‌وقت احساس امنیت شغلی نداریم. همیشه این استرس را داریم که آیا ترم بعد کلاسی برای تدریس خواهیم داشت یا نه. بدتر از همه اینکه مراکز آموزشی خود را موظف به بیمه کردن ما نمی‌دانند. وقتی ابتدایی‌ترین امکانات رفاهی مثل بیمه نداری، طبیعی است که احساس کنی به‌عنوان یک مدرس حرفه‌ای، ارزش نادیده گرفته شده است. این شرایط باعث می‌شود عشق به تدریس آرام‌آرام فرسوده شود. وقتی مدام نگران معیشت هستی، دیگر انرژی برای خلاقیت و کیفیت‌بخشی به کلاس باقی نمی‌ماند.»

یکی دیگر از ابعاد نظام‌مند، به جایگاه زبان فارسی و بی‌انگیزگی زبان‌آموزان مربوط می‌شد. یکی دیگر از مدرسان اظهار داشت: «ما در جهانی زندگی می‌کنیم که تسلط به زبان‌هایی مثل انگلیسی یا فرانسوی ضرورت است، اما یادگیری فارسی اغلب یک علاقه خاص یا حتی کنجکاوی تلقی می‌شود. این نگاه ناخودآگاه به زبان‌آموزان هم منتقل می‌شود. آن‌ها اغلب با انگیزه سطحی می‌آیند و با اولین دشواری، کلاس را رها می‌کنند. بی‌انگیزگی آنان مسری است؛ وقتی اشتیاق و تلاش خود را در مخاطب نمی‌بینی، به مرور این سؤال در ذهنت شکل می‌گیرد: آیا ارزش دارد این همه انرژی بگذارم؟ این حس، یک خستگی عمیق و بی‌انگیزگی مضاعف ایجاد می‌کند.»

همان‌طور که پیداست، داده‌های کیفی با جزئیات فراوان، ابعاد پنهان بی‌انگیزگی را روشن می‌کنند و نشان می‌دهند که این پدیده صرفاً ناشی از عوامل فردی نیست، بلکه از ترکیب پیچیده‌ای از فشارهای نهادی، ضعف زیرساخت‌ها، کمبود حمایت حرفه‌ای، مسائل اقتصادی و نگاه جهانی به زبان فارسی نشأت می‌گیرد. جدول ۱۱ ساختار نهایی مضامین را به همراه نمونه‌ای از کدهای اولیه نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل مضمون کیفی (با استفاده از MAXQDA)

مضمون اصلی	زیرمضمون‌ها	کدهای اولیه (نمونه نقل قول‌ها)
روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای	محدودیت در روش‌های تدریس	«کتاب‌درسی ثابت و قدیمی... هیچ فرصتی برای نوآوری نمی‌ماند.» «وقتی ایده جدیدی اجرا می‌کنم، نادیده گرفته می‌شود.»
روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای	کمبود فرصت‌های توسعه حرفه‌ای	«کارگاه‌های آموزشی بسیار اندک است... اغلب حتی از برگزاری آن‌ها بی‌خبر می‌مانم.»
روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای	فقدان بازخورد و حمایت حرفه‌ای	«بدون دریافت بازخورد حرفه‌ای از مدیران... احساس می‌کنی رشد تو برای کسی مهم نیست.»
دسترسی به فناوری	کمبود منابع چندرسانه‌ای	«نبود ویدئوهای آموزشی مناسب... مجبوریم خودمان ویدئو بسازیم که وقت‌گیر و بی‌کیفیت است.»
دسترسی به فناوری	مشکلات زیرساخت اینترنت	«قطعی مکرر اینترنت، جو کلاس را نابود می‌کند... احساس بی‌کفایتی می‌کنیم.»
دسترسی به فناوری	ناکارآمدی بسترهای داخلی	«بستر داخلی مؤسسه دائم لگ دارد... انرژی تدریس هدر می‌رود»
دسترسی به فناوری	محدودیت‌های دسترسی به ابزارهای بین‌المللی	«... VPN نیاز به استفاده از گوگل میت با خسته‌کننده است.»
محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی	فشار برنامه درسی و فشردگی زمان	«ما مجبوریم یک کتاب حجیم را در ۲۰ روز تمام کنیم... هیچ وقتی برای مهارت‌شنیداری نمی‌ماند.»
محتوای کتاب‌های درسی و برنامه آموزشی	دشواری ناشی از تنوع ملیتی زبان‌آموزان	«تدریس الفبا برای عرب‌ها ساده‌تر است، اما برای چینی‌ها از صفر شروع می‌شود... وقت زیادی می‌طلبد.»
روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی	بی‌توجهی مدیریتی	«هیچ حمایتی از سوی مدیران وجود ندارد... موفقیت‌هایمان دیده نمی‌شود.»

روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی	نبود همبستگی و تعامل میان همکاران	«میان همکاران فضای همکاری وجود ندارد... همه درگیر کلاس‌های خودشان هستند.»
روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی	نادیده گرفتن نقش مدرسان در تصمیم‌گیری	«هیچ نقشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی نداریم... برنامه آموزشی را کسانی تعیین می‌کنند که سال‌ها پیشان را به کلاس نگذاشته‌اند.»
محدودیت‌های نظام‌مند	بی‌ثباتی مالی و حقوق پایین	«حقوق‌ها ناکافی و با تأخیر پرداخت می‌شود... هیچ امنیت شغلی وجود ندارد.»
محدودیت‌های نظام‌مند	قراردادهای موقت و ناامنی شغلی	«قراردادها کوتاه‌مدت است... همیشه استرس داریم که ترم بعد کلاسی خواهیم داشت یا نه.»
محدودیت‌های نظام‌مند	فقدان بیمه و مزایای رفاهی	«مراکز خود را موظف به بیمه نمی‌دانند... از ابتدایی‌ترین امکانات رفاهی محرومیم.»
محدودیت‌های نظام‌مند	جایگاه کم‌رنگ زبان فارسی در سطح جهانی	«یادگیری زبان‌هایی مثل انگلیسی ضرورت است، فارسی یک علاقه خاص.»
محدودیت‌های نظام‌مند	بی‌انگیزگی زبان‌آموزان	«فارسی‌آموزان با انگیزه سطحی وارد می‌شوند... با اولین دشواری کلاس را رها می‌کنند.»

با توجه به جدول ۱۱، نتایج تحلیل مضمون نشان داد که بی‌انگیزگی مدرسان آفا از پنج حوزه اصلی نشأت می‌گیرد. در روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای، محدودیت کتاب‌های درسی قدیمی، کمبود کارگاه‌های توانمندسازی و نبود بازخورد حرفه‌ای از سوی مدیران از مهم‌ترین دلایل ذکر شد. در دسترسی به فناوری، مشکلاتی همچون قطعی اینترنت، کیفیت پایین بسترهای داخلی و اجبار به استفاده از ابزارهای فیلترشده موجب ناامیدی و احساس بی‌انگیزگی در مدرسان شده است. در حوزه محتوای کتاب‌ها و برنامه آموزشی، فشار برای اتمام سریع متون حجیم و بی‌توجهی به تفاوت‌های فرهنگی و زبانی زبان‌آموزان، انگیزه مدرسان را کاهش داده است. در روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی، بی‌توجهی مدیران به دستاوردها، فقدان قدردانی و انزوای میان همکاران به عنوان عوامل اصلی مطرح شد. نهایتاً، در بخش محدودیت‌های نظام‌مند، مشکلات اقتصادی (حقوق پایین، قراردادهای کوتاه‌مدت، نبود بیمه)، جایگاه کم‌رنگ زبان فارسی و بی‌انگیزگی زبان‌آموزان نقش پررنگی در تضعیف انگیزه مدرسان ایفا کرده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی مدرسان آفا حاصل مجموعه‌ای از چالش‌های آموزشی، فناورانه، سازمانی و نظام‌مند است.

بحث

با توجه به یافته‌های این پژوهش، بی‌انگیزگی مدرسان آفا پدیده‌ای پیچیده و چندلایه است که از تعامل مجموعه‌ای از عوامل فردی، نهادی و نظام‌مند ناشی می‌شود. نتایج کمی نشان داد که در تمامی مؤلفه‌ها — از روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای گرفته تا دسترسی به فناوری، محتوای درسی، روابط حرفه‌ای و محدودیت‌های نظام‌مند — سطح موافقت مدرسان با گزاره‌های مربوط به بی‌انگیزگی بسیار بالا بوده است. داده‌های کیفی نیز با عمق بیشتری آشکار ساختند که چگونه فشار ناشی از محتوای ثابت و غیرمنعطف، کمبود بازخورد سازنده، مشکلات زیرساختی و فناورانه، بی‌توجهی نهادی و ضعف حمایت اقتصادی، به تدریج عشق به تدریس را در مدرسان فرسوده می‌کند. این یافته‌ها به روشنی نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی نه صرفاً ناشی از یک عامل منفرد، بلکه پیامد هم‌افزایی محدودیت‌ها در سطوح مختلف است. نخست، در حوزه روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای، نتایج حاکی از آن بود که یکنواختی شیوه‌های تدریس اجباری، محدودیت نوآوری و فقدان بازخورد حرفه‌ای، مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی هستند. در واقع، این مؤلفه از طریق دو مسیر روان‌شناختی باعث ایجاد بی‌انگیزگی می‌شود. نخست، تحمیل روش‌ها و عدم مشارکت در تصمیم‌گیری، نیاز به خودمختاری را ناکام می‌گذارد؛ دوم، فقدان بازخورد و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، احساس پیشرفت و کارآمدی (شایستگی) را تضعیف می‌کند. در نتیجه، مدرس تجربه‌ای از تدریس بدون اختیار و بدون رشد را تجربه می‌کند که به فرسایش تدریجی انگیزه می‌انجامد. تحلیل مکمل نشان داد این مؤلفه در مدرسان جوان‌تر و کم‌سابقه‌تر معنادارتر است، که می‌تواند نشان‌دهنده حساسیت بیشتر این گروه به نیاز شایستگی و رشد حرفه‌ای در مراحل اولیه مسیر شغلی باشد. این یافته با نتایج وانگ، وانگ و ژیانگ (۲۰۲۴) هم‌خوان است که کمبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای را از مهم‌ترین عوامل کاهش انگیزه دانستند. یافته‌های این پژوهش همچنین با یافته‌های پژوهش [کزیل‌تپه \(۲۰۰۸\)](#) که مسائل اقتصادی و کمبود حمایت سازمانی را پررنگ ساخت،

هم‌پوشانی دارد. باوجوداین، پژوهش حاضر نشان داد که این مشکلات در مورد مدرسان آرفا شکل حادثتری به خود می‌گیرند، زیرا مراکز آموزشی اغلب انعطاف‌پذیری لازم برای نوآوری را از معلم دریغ می‌کنند و نظام بازخورد سازمان‌یافته‌ای نیز وجود ندارد. در مورد مؤلفه دسترسی به فناوری، داده‌ها بیانگر آن بود که مشکلات زیرساختی (مانند قطعی اینترنت، کیفیت پایین بسترهای داخلی و اجبار به استفاده از ابزارهای فیلترشده‌ای چون گوگل میت) و کمبود منابع چندرسانه‌ای استاندارد، موجب فرسودگی مدرسان می‌شود. این عامل نیز از طریق تضعیف خودمختاری (اجبار در انتخاب ابزار) و کاهش احساس شایستگی (ناتوانی در ارائه تدریس مؤثر به دلیل محدودیت فناوری) به بی‌انگیزگی منجر می‌شود. نتایج تحلیل مکمل نشان داد نوع کلاس در این مؤلفه اثر معنادار دارد؛ مدرسان کلاس‌های برخط بی‌انگیزگی بیشتری در حوزه فناوری و روش‌های تدریس گزارش کردند. این یافته‌ها نشان می‌دهد دسترسی به فناوری نه تنها یک عامل توصیفی، بلکه یک متغیر موقعیتی است که شدت ناکامی نیازهای روان‌شناختی را افزایش می‌دهد. نتایج مربوط به مؤلفه دسترسی به فناوری در پژوهش حاضر با نتایج [عرب‌نژاد \(۱۳۹۷\)](#) درباره نقش فناوری آموزشی در ارتقای انگیزه زبان‌آموزان هم‌راستاست، با این تفاوت که پژوهش حاضر نشان داد نبود این فناوری‌ها مدرسان را به شدت بی‌انگیزه می‌کند. همچنین مقایسه با پژوهش [ژانگ \(۲۰۲۵\)](#) که بر اهمیت لایه‌های نهادی و اجتماعی تأکید داشت، نشان می‌دهد که محدودیت‌های فناوری در ایران بخشی جدایی‌ناپذیر از بافت نهادی و نظام‌مند آموزش زبان فارسی هستند.

در مورد محتوای کتاب‌ها و برنامه آموزشی، فشار برای اتمام سریع کتاب‌های حجیم و غیرمنعطف، فقدان تنوع تمرین و قدیمی بودن محتوا از مهم‌ترین عوامل بی‌انگیزگی بودند. سازوکار این مؤلفه نیز روشن است. برنامه درسی فشرده و غیرمنعطف اختیار مدرس را در تنظیم تدریس کاهش می‌دهد (ناکامی خودمختاری) و هم‌زمان امکان تطبیق تدریس با نیاز واقعی زبان‌آموزان را محدود می‌کند (تضعیف شایستگی). در نتیجه، تدریس به فعالیتی مکانیکی و غیرمعنادار تبدیل می‌شود که می‌تواند به بی‌انگیزگی منجر شود. تفاوت معنادار میان گروه‌های سنی و سابقه کاری در این مؤلفه نشان می‌دهد مدرسان جوان‌تر احتمالاً به دلیل تلاش برای تثبیت هویت حرفه‌ای مستقل در مراحل ابتدایی فعالیت شغلی، این محدودیت را شدیدتر تجربه می‌کنند. این نتیجه مشابه یافته‌های [عطار شرقی \(۱۳۹۸\)](#) است که نشان داد تفاوت‌های فرهنگی و انتظارات متفاوت زبان‌آموزان، در نبود برنامه‌های منعطف، به بی‌انگیزگی منجر می‌شود. همچنین، با نتایج [فرشایان و همکاران \(۱۳۹۷\)](#) که بر اهمیت انگیزش تلفیقی تأکید کردند، قابل‌مقایسه است، چراکه نشان می‌دهد نبود تناسب فرهنگی و انعطاف در متون، ارزش ابزاری یا تلفیقی یادگیری فارسی را برای زبان‌آموزان و به تبع آن برای مدرسان کاهش می‌دهد.

در حوزه روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی، بی‌توجهی مدیریتی، نبود قدردانی نهادی، ضعف همکاری میان همکاران و مشارکت‌ندادن در تصمیم‌گیری، از عوامل برجسته بودند. این مؤلفه مستقیماً نیاز به ارتباط (احساس تعلق و ارزشمندی) را ناکام می‌گذارد و درعین‌حال با حذف مدرس از فرایند تصمیم‌سازی، خودمختاری را نیز تضعیف می‌کند. پیامد این وضعیت، تجربه بی‌ارزشی حرفه‌ای و انزواست که به بی‌انگیزگی می‌انجامد. تحلیل مکمل نشان داد این مؤلفه در مدرسان باتجربه‌تر برجسته‌تر است، که می‌تواند نشان دهد در مراحل پیشرفته حرفه‌ای، نیاز به شناخت و اعتبار حرفه‌ای اهمیت بیشتری می‌یابد. این یافته‌ها همچنین با یافته‌های [هان و محزون \(۲۰۱۷\)](#) در ترکیه همسو است که بی‌توجهی نهادی و بی‌علاقگی زبان‌آموزان را عامل بی‌انگیزگی معرفی کردند.

نتایج مرتبط با محدودیت‌های نظام‌مند نشان داد که دستمزدهای پایین، قراردادهای موقت، بی‌ثباتی مالی، عدم پوشش بیمه، ارزش‌گذاری اندک بر زبان فارسی در سطح جهانی، و بی‌انگیزگی زبان‌آموزان از جدی‌ترین چالش‌ها هستند. برخلاف سایر مؤلفه‌ها، یافته‌ها نشان می‌دهد محدودیت‌های نظام‌مند صرفاً هم‌سطح با دیگر عوامل نیست، بلکه نقش زمینه‌ای و بالادستی دارد. این نتیجه بر چند دسته شواهد استوار است. نخست، در تحلیل‌های کیفی، مدرسان مکرراً به این نکته اشاره کردند که ناامنی شغلی و مالی چهارچوب کلی تجربه حرفه‌ای آنان را شکل می‌دهد و حتی در صورت بهبود نسبی سایر شرایط (مانند منابع آموزشی یا همکاری همکاران)، همچنان احساس بی‌ثباتی و بی‌ارزشی حرفه‌ای پابرجاست. این نشان می‌دهد که محدودیت‌های نظام‌مند نه یک عامل

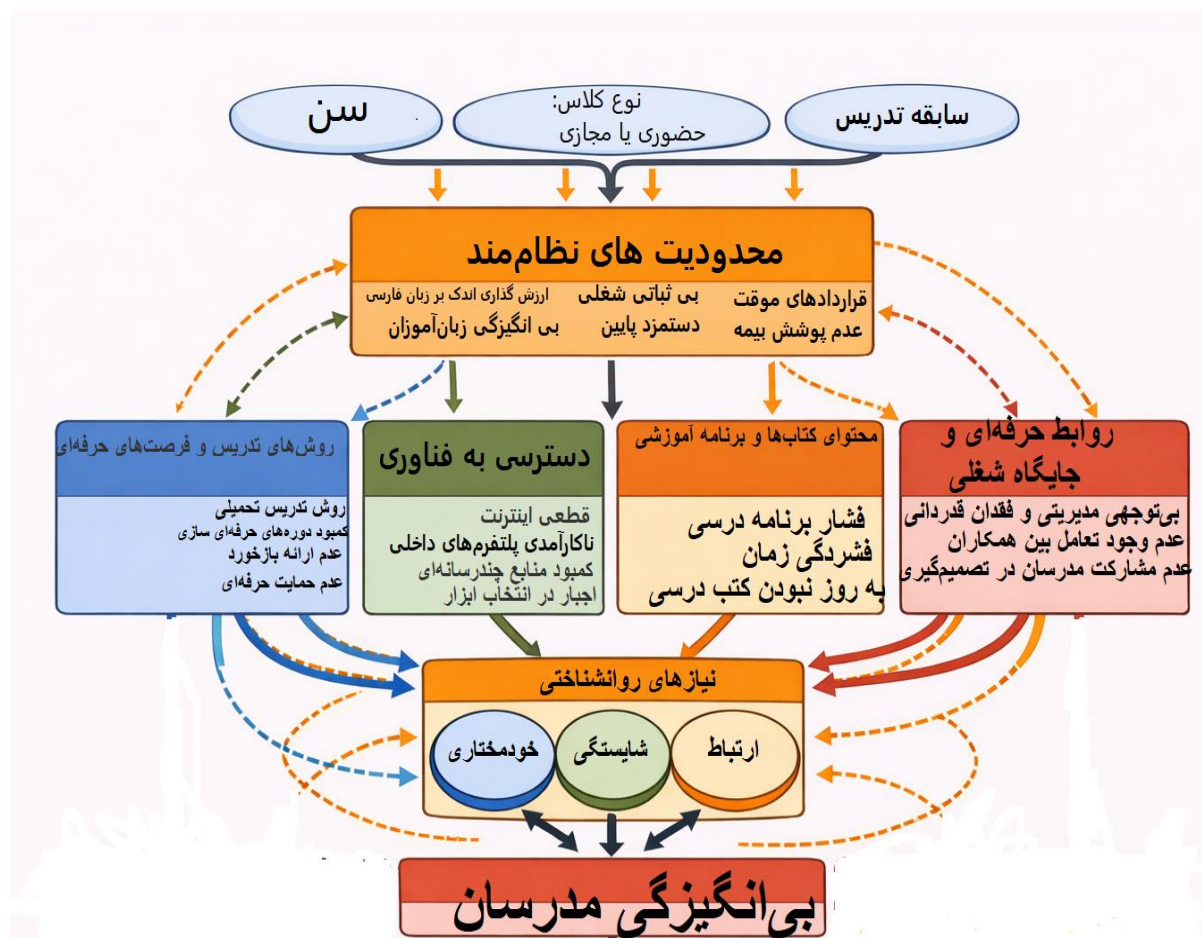
موضوعی، بلکه بستری فراگیر برای تجربه سایر ناکامی‌هاست. دوم، در تحلیل همبستگی‌ها و مقایسه‌های گروهی (جدول ۱۱)، مشاهده شد که ادراک ناامنی ساختاری با شدت بالاتر ناکامی در هر سه نیاز بنیادین نظریه خودتعیین‌گری (خودمختاری، شایستگی، و ارتباط) هم‌زمان همراه است؛ به بیان دیگر، این مؤلفه به‌طور هم‌افزا سایر ناکامی‌ها را تقویت می‌کند، نه اینکه صرفاً یکی از منابع مستقل ناکامی باشد. سوم، در روایت‌های مشارکت‌کنندگان، محدودیت‌های نظام‌مند اغلب به‌عنوان «علت‌ها» مطرح شد. برای مثال، برخی مدرسان بیان کردند که نبود امنیت شغلی باعث می‌شود جرئت نوآوری نداشته باشند (تضعیف خودمختاری)، یا به‌دلیل نگرانی مالی تمرکز و انرژی کافی برای ارتقای حرفه‌ای نداشته باشند (تضعیف شایستگی)، یا احساس کنند سازمان برای آنان ارزشی قائل نیست (تضعیف ارتباط). این الگو نشان می‌دهد که این عامل به‌صورت ساختاری شدت اثر سایر مؤلفه‌ها را افزایش می‌دهد. چهارم، از منظر نظری نیز، مطابق با چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری، شرایط ساختاری نالایمن می‌تواند به تضعیف پایدار نیازهای بنیادین بینجامد، زیرا احساس کنترل‌ناپذیری و بی‌ثباتی مزمن، ادراک اختیار و شایستگی را به‌صورت نظام‌مند کاهش می‌دهد و تجربه تعلق حرفه‌ای را مخدوش می‌کند. بر این اساس، محدودیت‌های نظام‌مند را می‌توان به‌عنوان یک عامل بالادستی تعدیل‌کننده در مدل در نظر گرفت؛ عاملی که نه‌تنها به‌طور مستقیم به ناکامی نیازهای روان‌شناختی منجر می‌شود، بلکه حساسیت مدرسان را نسبت به سایر محدودیت‌های عملیاتی افزایش داده و اثر آن‌ها را تشدید می‌کند. در نتیجه، بی‌انگیزگی حاصل صرف جمع چند عامل مستقل نیست، بلکه محصول تعامل پویا میان محدودیت‌های ساختاری و سایر مؤلفه‌های حرفه‌ای است. ناامنی مالی و شغلی می‌تواند سایر ناکامی‌های روان‌شناختی را تشدید کند و حساسیت مدرسان را نسبت به سایر محدودیت‌ها افزایش دهد. نتایج تحلیل مکمل نیز نشان داد این مؤلفه در مدرسان با سن و سابقه بیشتر برجسته‌تر است، که احتمالاً بازتاب نگرانی‌های بلندمدت حرفه‌ای در این گروه است. این یافته با نتایج [کریل‌تپه \(۲۰۰۸\)](#) در مورد مسائل اقتصادی و با پژوهش [رات و همکاران \(۲۰۰۷\)](#) که رابطه انگیزه خودمختار مدرسان با فرسودگی شغلی را نشان دادند، هم‌راستاست. این یافته‌ها همچنین با پژوهش‌های داخلی مانند [میردهقان، نوشی و اسحاقی \(۱۳۹۹\)](#) که بر نقش فناوری چندرسانه‌ای تأکید کردند، یک تفاوت مهم دارد: پژوهش حاضر نشان داد که حتی اگر ابزار فناورانه فراهم باشد، بدون امنیت اقتصادی و حمایت رفاهی، انگیزه پایدار نمی‌ماند.

به‌طور کلی، ادغام نتایج کمی، کیفی و تحلیل مکمل نشان می‌دهد بی‌انگیزگی مدرسان آفا نتیجه ناکامی مکرر و هم‌زمان سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط در بستر محدودیت‌های ساختاری است. این ناکامی‌ها بسته به مرحله حرفه‌ای مدرسان شدت و شکل متفاوتی می‌یابند: مدرسان جوان‌تر بیشتر تحت فشار محدودیت‌های عملیاتی و آموزشی قرار دارند، درحالی‌که مدرسان باتجربه‌تر نسبت به جایگاه حرفه‌ای و محدودیت‌های نظام‌مند حساس‌ترند. بنابراین، مدل پیشنهادی نه‌تنها عوامل مؤثر را شناسایی می‌کند، بلکه مسیرهای تبیینی مشخصی را ارائه می‌دهد که نشان می‌دهد چگونه این عوامل، از طریق ناکام‌گذاشتن نیازهای روان‌شناختی، به بی‌انگیزگی منجر می‌شوند.

ارائه مدل بافت‌محور تبیین بی‌انگیزگی مدرسان آفا

هدف اصلی این پژوهش توسعه یک مدل بافت‌محور مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری برای تبیین و در نتیجه کاهش پدیده بی‌انگیزگی در میان مدرسان آفا در بافت آموزشی ایران بود. این مدل تلاش دارد نشان دهد که چگونه مجموعه‌ای از عوامل بیرونی و ساختاری (از قبیل ساختارهای نهادی، روش‌های تدریس، دسترسی به فناوری، کیفیت منابع آموزشی و نسبت اجتماعی زبان فارسی) از طریق تأثیرگذاری بر سه نیاز روان‌شناختی بنیادین نظریه (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) می‌توانند انگیزه یادگیری را تضعیف یا تقویت کنند. مدل پیشنهادی این پژوهش چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری را به‌عنوان مبنای مفهومی اقتباس می‌کند، اما مسیرهای تبیینی آن براساس داده‌های کیفی استخراج و سپس با یافته‌های کمی پشتیبانی شده‌اند. به بیان دیگر، سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط از نظریه خودتعیین‌گری اقتباس شده‌اند، اما نحوه نگاشت پنج مؤلفه بی‌انگیزگی به این نیازها و سازوکارهای منجر به بی‌انگیزگی، داده‌بنیاد و بافت‌محور است. این نگاشت نه براساس فرضیات ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه بر مبنای الگوهای برآمده از تجربه زیسته مدرسان و تحلیل نظام‌مند داده‌ها شکل گرفته است. از این‌رو، مدل ارائه‌شده نه صرفاً ترجمه‌ای از نظریه خودتعیین‌گری، بلکه مدلی بافت‌مند مبتنی بر این نظریه برای تبیین بی‌انگیزگی مدرسان آفا است؛ مدلی که هم‌زمان حساس

به شرایط اجتماعی - نهادهای آموزش زبان فارسی و متکی بر چهارچوبی نظری معتبر در حوزه انگیزش است. این رویکرد تلفیقی سبب می‌شود مدل حاضر علاوه بر برخورداری از انسجام نظری، از روایی بافتی نیز برخوردار باشد؛ یعنی بتواند پیچیدگی‌های واقعی محیط آموزشی را بازنمایی کند و روابط میان عوامل ساختاری، تجارب حرفه‌ای مدرسان، و فرایندهای روان‌شناختی آنان را در قالب یک چهارچوب تبیینی یکپارچه نشان دهد. به همین دلیل، مدل پیشنهادی نه تنها ابزاری مفهومی برای فهم پدیده بی‌انگیزگی است، بلکه می‌تواند مبنایی کاربردی برای طراحی مداخلات آموزشی، اصلاح سیاست‌های نهادی، و برنامه‌ریزی‌های حرفه‌ای در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان فراهم آورد. شکل ۱ مدل اقتباس‌شده را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل اقتباس‌شده نظریه خودتعیین‌گری برای مدرسان آرفا

براساس شکل ۱، «مدل اقتباس‌شده» این پژوهش یک الگوی مسیرمند و داده‌بنیاد است که در آن پنج مؤلفه بیرونی از طریق سازوکارهای مشخص روان‌شناختی به پیامد نهایی یعنی بی‌انگیزگی مدرسان منتهی می‌شوند و نگاشت آن‌ها به سه نیاز بنیادین نظریه خودتعیین‌گری به صورت نظام‌مند و مستند قابل ردیابی است: نخست، متغیرهای سن، سابقه تدریس و نوع کلاس (حضوری یا مجازی) در مدل نقش عوامل زمینه‌ای را دارند؛ بدین معنا که این ویژگی‌ها شدت اثر هر مسیر را تغییر می‌دهند (مثلاً مدرسان کم‌تجربه در برابر محدودیت فناوریانه افت شایستگی بیشتری گزارش کردند)، اما خود به‌تنهایی علت بی‌انگیزگی نیستند. محدودیت‌های نظام‌مند در جایگاه عامل بالادستی و زمینه‌ساز قرار دارند و برخلاف سایر مؤلفه‌ها نه صرفاً یک متغیر هم‌سطح بلکه سازوکاری تنظیم‌کننده برای کل شبکه‌اند؛ برای مثال «قرارداد موقت + دستمزد پایین + نبود بیمه + ناامنی شغلی» کاهش

احساس کنترل بر آینده حرفه‌ای (خودمختاری) + تضعیف احساس ارزشمندی حرفه‌ای (ارتباط) بی‌انگیزگی»، که شواهد کیفی حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد مدرسان ناامنی اقتصادی را علت اصلی کاهش اشتیاق تدریس دانسته‌اند و تحلیل کمی نیز همبستگی معنادار بین شاخص امنیت شغلی و سطح انگیزش را تأیید کرده است؛ دوم، روش‌های تدریس و فرصت‌های حرفه‌ای از مسیر «روش تحمیلی / بی‌توجهی به نوآوری / نبود بازخورد تخصصی / کمبود رشد حرفه‌ای / محدودیت اختیار تصمیم‌گیری آموزشی (خودمختاری) + تضعیف احساس کارآمدی آموزشی (شایستگی) بی‌انگیزگی» حمل می‌کند، به گونه‌ای که داده‌های کیفی نشان داد مدرسانی که امکان انتخاب روش نداشتند احساس «اجراکننده صرف» بودن داشتند و تحلیل پرسش‌نامه‌ای نیز کاهش معنادار انگیزش در گروه فاقد دوره‌های توانمندسازی را نشان داد؛ سوم، دسترسی به فناوری دقیقاً به دو نیاز شایستگی و خودمختاری نگاشت می‌شود، زیرا «قطعی اینترنت / ناکارآمدی بسترها / اجبار به ابزار خاص / اختلال در اجرای مؤثر درس (کاهش شایستگی) / محدودیت انتخاب ابزار (کاهش خودمختاری) بی‌انگیزگی»، و شواهد نشان داد مدرسانی که مشکلات فنی بیشتری گزارش کردند سطح پایین‌تری از احساس تسلط آموزشی داشتند؛ چهارم، محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های آموزشی از مسیر «برنامه درسی فشرده + به‌روز نبودن منابع / کاهش اختیار در تنظیم سرعت و شیوه تدریس (خودمختاری) + کاهش اثربخشی آموزشی (شایستگی) بی‌انگیزگی» عمل می‌کند، چنان‌که در داده‌های مصاحبه‌ای بارها به «فشار زمان» و «حجم غیرواقع‌بینانه محتوا» اشاره شده و تحلیل کمی نیز رابطه منفی میان ادراک فشار برنامه درسی و انگیزش را نشان داد؛ پنجم، روابط حرفه‌ای و جایگاه شغلی ذاتاً با نیاز ارتباط پیوند دارد و مسیر آن به شکل «فقدان قدردانی / عدم مشارکت در تصمیم‌گیری / نبود تعامل حرفه‌ای / ناکامی در احساس تعلق و دیده شدن (ارتباط) + کاهش حس اثرگذاری (خودمختاری) بی‌انگیزگی» است، که در شواهد کیفی مدرسان نبود بازخورد مثبت و مشارکت سازمانی را از عوامل اصلی فرسایش انگیزه دانسته‌اند. در مجموع، مدل نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی نه حاصل یک عامل منفرد بلکه پیامد زنجیره‌ای از مسیرهای علی است که در آن محدودیت‌های نظام‌مند به‌عنوان لایه بالادستی سایر مؤلفه‌ها را فعال یا تشدید می‌کنند و همه مسیرها از طریق ناکامی در ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط به یک نقطه پایانی مشترک یعنی فرسایش انگیزشی مدرسان آزفا ختم می‌شوند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش آشکار ساخت که بی‌انگیزگی در میان مدرسان آزفا نه یک مسئله فردی ساده، بلکه پیامدی چندلایه از تعامل پیچیده میان عوامل آموزشی، نهادی و روان‌شناختی است. نتایج کمی و کیفی نشان داد که روش‌های تدریس تحمیلی و یکنواخت، کمبود منابع فناورانه و چندرسانه‌ای استاندارد، محتوای درسی غیرمنعطف و فاقد تناسب فرهنگی، نبود بازخورد حرفه‌ای و حمایت سازمانی، و محدودیت‌های اقتصادی و قراردادی، هر یک به‌گونه‌ای مسیر ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی - یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط - را مسدود می‌کنند. هنگامی که این نیازها برآورده نمی‌شوند، نتیجه نهایی بروز پدیده بی‌انگیزگی است که در این پژوهش به‌صورت یک مدل اقتباس‌شده از نظریه خودتعیین‌گری صورت‌بندی شد. بدین ترتیب، پژوهش حاضر نه تنها ابعاد مختلف بی‌انگیزگی را شناسایی کرد، بلکه برای نخستین بار در بافت آزفا مدلی نظری - کاربردی ارائه داد که می‌تواند سازوکاری شفاف برای درک علل و پیامدهای این پدیده فراهم کند.

از منظر نظری، این مدل سهم قابل‌توجهی در توسعه ادبیات مربوط به انگیزش و بی‌انگیزگی دارد. نخست آنکه نشان می‌دهد نظریه خودتعیین‌گری، که عمدتاً در بافت‌های غربی و بیشتر در ارتباط با زبان‌آموزان آزموده شده است، در تبیین شرایط و چالش‌های مدرسان آزفا در ایران نیز کاربردپذیر است. دوم آنکه برخلاف بسیاری از پژوهش‌ها که انگیزه را در قالب پیوستاری از انگیزش مثبت تا منفی بررسی کرده‌اند، این مدل به‌طور خاص بی‌انگیزگی را به‌عنوان سازه‌ای مستقل در نظر گرفته و مسیرهای منتهی به آن را آشکار کرده است. سوم آنکه، ارزش نظری این مدل در یکپارچه ساختن عوامل فردی با شرایط نهادی و سازمانی است؛ بدین معنا که بی‌انگیزگی تنها ناشی از کمبود علاقه یا ضعف فردی نیست، بلکه به‌طور بنیادی از تعامل ناکارآمد میان نیازهای روان‌شناختی و ساختارهای نهادی و سازمانی سرچشمه می‌گیرد. افزون‌بر این، مدل ارائه‌شده بافت‌محور است و ویژگی‌های خاص فرهنگی،

آموزشی و نهادهای ایران را در تحلیل خود گنجانده است؛ موضوعی که می‌تواند الهام‌بخش پژوهش‌های بعدی برای بومی‌سازی چهارچوب‌های نظری جهانی در زمینه آموزش زبان باشد.

از جنبه آموزشی و کاربردی، یافته‌های پژوهش دلالت‌های مهمی برای بهبود کیفیت آموزش در مراکز آرفا در ایران دارد. یکی از مهم‌ترین آن‌ها ضرورت بازنگری در محتوای درسی و برنامه‌های آموزشی است؛ چرا که انعطاف‌پذیری بیشتر و تناسب فرهنگی محتوای آموزشی می‌تواند مدرسان را در ارضای نیاز به خودمختاری یاری دهد و انگیزه آنان را برای تدریس خلاقانه تقویت کند. علاوه بر این، توانمندسازی حرفه‌ای مدرسان از طریق برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مستمر همراه با اطلاع‌رسانی مناسب، زمینه ارتقای شایستگی آنان را فراهم می‌آورد و مانع فرسودگی شغلی می‌شود. بهبود زیرساخت‌های فناورانه و رفع مشکلات مربوط به اینترنت و بسترهای آموزشی نیز نقشی اساسی در بازگرداندن اعتماد به نفس و کاهش استرس ناشی از محدودیت‌های فنی دارد. در کنار این موارد، ایجاد یک نظام بازخورد حرفه‌ای و فرهنگ قدردانی از مدرسان می‌تواند احساس ارتباط و تعلق را در آنان تقویت کند و مانع از شکل‌گیری حس بی‌ارزشی شود. در نهایت، اصلاح شرایط کاری و اقتصادی - همچون پرداخت منظم حقوق، انعقاد قراردادهای پایدار و ارائه بیمه و خدمات رفاهی - از جمله پیش‌شرط‌های حیاتی برای جلوگیری از بی‌انگیزگی نظام‌مند است و بدون تحقق آن‌ها، حتی مداخلات آموزشی و فناورانه نیز کارآمدی خود را از دست خواهند داد.

این پژوهش همانند هر مطالعه دیگری محدودیت‌هایی دارد که باید در تفسیر نتایج آن در نظر گرفته شود. نخستین محدودیت به جامعه آماری بازمی‌گردد که تنها شامل مدرسان فعال در مراکز آرفا در ایران بوده و بنابراین نتایج به‌آسانی قابل‌تعمیم به سایر کشورها یا بافت‌های آموزشی متفاوت نیست. دومین محدودیت، اتکای پژوهش به ابزارهای پرسش‌نامه‌ای و مصاحبه‌ای است که همواره احتمال بروز سوگیری پاسخ‌دهندگان را در خود دارد. سومین محدودیت، ماهیت مقطعی داده‌هاست که امکان بررسی روابط علی‌قسطی میان متغیرها را نمی‌دهد و برای تأیید آن‌ها نیاز به مطالعات طولی احساس می‌شود. با توجه به این محدودیت‌ها، پژوهش‌های آینده می‌توانند چند مسیر را دنبال کنند. نخست، انجام مطالعات طولی می‌تواند روند تغییرات انگیزش و بی‌انگیزگی مدرسان را در بازه‌های زمانی بلندمدت آشکار کند. دوم، پژوهش‌های تطبیقی میان مدرسان آرفا در ایران و سایر کشورها امکان شناسایی تأثیرات بافت فرهنگی و نهادهای بی‌انگیزگی را فراهم خواهد آورد. سوم، استفاده از رویکردهای ترکیبی در مقیاس‌های بزرگ‌تر می‌تواند تصویری جامع‌تر و دقیق‌تر از این پدیده به دست دهد. چهارم، آزمودن مداخلات عملی همچون بازنگری در منابع درسی، اجرای برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای یا ایجاد نظام بازخورد سازنده می‌تواند نه تنها به غنای نظریه بلکه به بهبود مستقیم شرایط آموزشی در مراکز آرفا کمک کند. به‌طور کلی، این پژوهش گامی اولیه اما بنیادین در جهت پر کردن خلأ موجود در ادبیات انگیزش مدرسان آرفا بوده است. مدل ارائه‌شده می‌تواند به‌عنوان چهارچوبی نظری و عملی برای مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران و پژوهشگران به کار گرفته شود تا کیفیت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارتقا یافته و فرایند یادگیری و تدریس در این حوزه پویاتر، مؤثرتر و پایدارتر گردد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده‌سازی این اثر، نویسنده(گان) از ابزار هوش مصنوعی مولد استفاده نکرده‌اند.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

References

- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education*, 3-13, 36(1), 79-94. doi: 10.1080/03004270701733254.
- Amini, D. (2021). The relationship between anxiety, enjoyment, and goal orientation among Persian language learners as a foreign language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(1), 75–100.
- Arabnezhad, Z. (2018). The motivational role of content in expanding and improving Persian language education and its strategies. *Persian Language International Teaching Studies*, 3(6), 111–123. [In Persian].
- Attar Sharghi, N. (2019). Comparison of motivational level and motivational factors retrieved from Possible Selves theory and L2 Motivational Self System among Chinese and Lebanese Persian Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(18), 93-117. [In Persian]. doi: 10.30479/jtpsol.2019.10566.1434
- Ajand, A. and Ghasempour, H. (2018). Investigating the motivation of Imam Khomeini International University students in learning Persian. *Persian Language International Teaching Studies*, 3(5), 103-118.
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 30-42.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7), e07410.
- Baker, S.R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189–202.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. c.
- 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.
- Deutsch, M. (1984). Conflict and its resolution. In J. R. R. L. R. P. E. A. S. A. G. (Eds.), *Social psychological foundations of education* (pp. 370–415). Erlbaum.

- [Dörnyei, Z. \(2005\). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.](#)
- [Dörnyei, Z., & Ushioda, E. \(2013\). *Teaching and researching motivation*. Routledge.](#)
- [Farshbafian, A., Safaie Asl, E., Ghasemzadeh Alishahi, A., & Aram, Y. \(2018\). Examining the level of motivation and motivational orientations of Turkish-speaking learners in learning Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 7\(2\), 3–22. \[In Persian\].](#)
- [Gagné, M., & Deci, E. L. \(2005\). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26\(4\), 331–362.](#)
- [Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. \(1998\). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61–99.](#)
- [Haddadi, M. H. and Sadri, N. \(2021\). A Comparative Study of the Teacher-Centered and Student-Centered Teaching Methods in Educating German Grammar as a Foreign Language. *Journal of Foreign Language Research*, 10\(4\), 722-733. doi: 10.22059/jflr.2020.298907.721](#)
- [Han, T., & Mahzoun, Z. \(2017\). What Demotivates Foreign EFL Teachers? A Case Study in Turkish Context. *The Qualitative Report*, 22\(4\), 1001–1014.](#)
- [Hastings, C. \(2012\). Teacher motivation: The next step in L2 motivation research. *TNTESOL Journal*, 5, 61-69.](#)
- [Herzberg, F. \(1966\). *Work and the nature of man* \(3rd ed., Vol. 39\). Cleveland, OH: World Pub. doi:10.1177/0033688208096847.](#)
- [Kızıltepe, Z. \(2008\). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching Education*, 14\(5-6\), 515–530.](#)
- [Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L. \(2015\). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variabls as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68–79.](#)
- [Kyriacou, C. \(2009\). *Effective teaching in schools – theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.](#)
- [Markland, D., & Tobin, V. J. \(2004\). A modification to the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26\(2\), 190–195.](#)
- [Mirdehghan, M., Noshi, M. and Eshaqi, E. \(2020\). Preparing and editing educational video texts for Perfa \(1\) basic level. *Persian Language International Teaching Studies*, 6\(10\), 11-58. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25386042.1399.6.10.1.8> . \[In Persian\].](#)
- [Moradi, F. and Mafakherian, F. \(2023\). The errors of Persian language learners in using Japanese final particles “ne”, “yo” and “yone”. *Journal of Foreign Language Research*, 12\(4\), 580-595. doi: 10.22059/jflr.2023.352404.1002](#)

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychol*, 71 (2), 225–242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British Physical Education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3 (3), 177–194.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.M., Martin, C., Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of Amotivation in compulsory school Physical Education. *Psychology of Sport and Exercise*, 26 (2), 197–214.
- Oluoch, D. O., & Gogo, J. O. (2022). Relationship between intrinsic teacher motivation and teacher amotivation and student academic performance in public secondary schools in Gem Sub-County, Kenya. *African Educational Research Journal*, 10(2), 134–142.
- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from Above and Pressure from Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Ricard, N.C., Pelletier, L.G. (2016). Dropping out of high school: the role of parent & teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Educational Psychology*, 44, 32–40.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344–360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Sedighifar, Z. and Hoseini, Z. (2023). The effect of Cooperative Learning on Motivational Variables in Teaching Persian as a Second Language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 12(2), 59-88. doi: 10.30479/jtpsol.2023.18652.1636. [In Persian].
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.036.
- Taheri, H. and Ghafourian, M. (2023). The Influence of writing and Persian language script on teaching Persian language to Arab students (The reasons for spelling and script errors of Arab learners of Persian). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 12(2), 89-114. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2023.17995.1616>. [In Persian].
- Terrier, L., Rech, A., Marfaing, B., Fernandez, S. (2018). How to deal with amotivated students? Using commitment to reduce amotivation as applied to hospitality training. *J. Hospit. Tourism Educ*, 30 (1), 11–18.

- [Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., Vallieres, E.F. \(1992\). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT*, 52 \(4\), 1003–1017.](#)
- [Wang, M., Wang, Y., & Jiang, R. \(2024\). EFL Teachers' Motivation of Professional Development at the University Level in China. *Forum for Linguistic Studies*, 6\(3\), 77-87.](#)
- [Wilkinson, G. \(2005\). Workforce remodelling and formal knowledge: the erosion of teachers' professional jurisdiction in English schools. *School Leadership & Management*, 25\(5\), 421–439. <https://doi.org/10.1080/13634230500340740>.](#)
- [Zarei, A., & Gilanian, M. \(2021\). The Relationship between Language Learning Strategies and Metacognitive and Motivational Self-regulated Learning: The Case of Persian as a Second Language \(PSL\) Learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10\(1\), 101-130. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.10781.1440>.](#)
- [Zhang, X. \(2025\). An investigation of English language teachers' motivation from an ecological perspective: A case study from mainland China. *PLOS One*, 20\(4\), e032113.](#)