



第三章 教师动机¹

刘宏刚 东北师范大学外国语学院

3.1 本章简介

教师专业发展是教育变革对教师的要求，也是在以终身教育为理念的教育背景下对教师提出的要求（林高标、林燕真，2013），它包括教师认知、情感和行为三个方面的发展，而教师动机则是情感维度中的重要组成部分（韩佶颖、尹弘飏，2014a）。教师动机是探索教师教学行为内在机制的重要工具，是影响学生学习动机的重要因素，是预测教师职业投入、职业满意度和职业倦怠的有效变量，是影响教师主动探究、学习的重要变量（芦咏莉等，2012）。教师动机涵盖了教师职业选择原因（即“为什么选择教师这一职业”）、教师教学行为的动因（即“为什么教”）和教师在职进修学习的目的（即“为什么学”）。外语教师动机研究始于20世纪90年代末，Pennington（1995）进行的TESOL教师工作满意度研究揭开了二语/外语教师教学动机研究的序幕，而直到21世纪初，我国研究者才开始关注该项研究课题（卢睿蓉，2004）。本章首先对过去20多年的教师动机研究作述评，从教师动机的概念界定、研究主题、研究的理论基础、研究的特点四个方面逐一理清；而后对与外语教师动机密切相关的教学动机、教师发展（工作）动机、教师成就动机和教师在职进修（学习）的文献进行综述。本章的第三部分，从加强外语教师动机研究、外语教师动机减退研究、外语教师动机与学生动机的互动研究以及从研究方法上加强定量与定性研究相结合四个角度，对今后的外语教师动机研究进行评述和展望。经典案例部分，笔者选择了刘宏刚、寇金南（2014）关于高校英语教师访学动机的研究作为案例与读者分享。本章末，笔者提供了有关教师动机研究的问卷、国内教

1 本章为2015国家社科基金一般项目“高校外语教师专业发展动机及其影响因素的生态模型构建研究”（项目编号15BY099）的部分研究成果。



师动机研究文献 20 年分布表以及相关的推荐书目、重要期刊和文章。

3.2 研究脉络

学生的学习动机研究一直以来是教育心理学和外语教育 / 应用语言学领域研究的热点。但作为教师职业发展中重要情感维度的教师动机研究 (Evans, 2011) 却开展得相对滞后, 直到 20 世纪末, 在美国、英国等西方发达国家进行教师流失问题研究的时候, 教师动机研究才逐渐引起关注 (韩侏颖、尹弘飏, 2014b)。最初的教师动机只是在教师职业满意度 (job satisfaction)、教师职业倦怠 (teacher burnout) 的相关研究中有所提及 (Butler & Shibaz, 2008; Dörnyei & Ushioda, 2011), 而在相关动机理论关照下的系统性动机研究并不多见 (Butler & Shibaz, 2008)。进入 21 世纪, 教师动机研究逐渐增多, 成为教师教育领域的一个新的研究热点 (韩侏颖、尹弘飏, 2014a)。2008 年《学习与教学》(Learning and Instruction) 杂志出版专辑, 探讨“教学动机” (motivation for teaching), 汇报了五个研究小组在澳大利亚、美国、芬兰、德国和以色列开展的实证研究, 涉及职前教师和在职教师的职业选择、教学的复杂性以及影响其发展的主要内外在因素。外语教师动机研究始于 Pennington (1995) 进行的英语作为第二语言 (ESL) 的教师工作满意度和教育承诺 (commitment) 的相关实证研究。国内的相关研究中, 卢睿蓉 (2004) 较早进行了大学英语教师的教学动机研究。通过梳理文献, 我们发现目前的教师动机研究呈现如下特点:

(1) 从概念的界定上看, 教师动机 (teacher motivation) 没有一个明确的定义。¹ 在国内外的实证研究中, 研究者往往根据研究目的来确定具体的教师动机是什么。Dörnyei & Ushioda (2011) 在 *Teaching and Researching Motivation* 一书第

1 芦咏莉等 (2012) 转引 Alexander (2008) 对教师动机的定义“教师动机是影响教师自身学习策略、选择进入教师行业、工作投入及教学策略使用等与教师工作内容有关的内部心理因素”。但笔者认真阅读了 Alexander (2008) 这篇文章, 并未发现有此定义, 故本文中并没有将此定义作为重要参考在此引用。



七章使用的标题是 Teacher Motivation, 但论述中关注的是教学动机 (motivation to teach/motivation for teaching)。如研究教师在选择教师这个职业的职业选择动机时, 标题上就会冠以 Teaching as a Career 类似的字样, 而在叙述中以教师动机和职业选择动机换用;再如, 研究教师为什么“教”, 那么核心词汇就是“教学动机”, 但是“教师动机”这个词也会在研究中充当替换词。相比较而言, 只有在国内的综述性文章中, 才有专门论述教师动机及其理论基础和教师动机研究意义的文章。总体来说, 教师动机涵盖了教师的职业选择动机、教学动机、教师成就动机、教师在职进修的“进修动机”等不同的方面, 在具体的研究中需要根据特定的研究目的来确定其具体的内涵。此外, 即便是有具体的教师动机, 如教学动机, 研究者一般也不会会在论文的汇报中进行详细的定义, 这可能是因为教学动机的界定需要借助所采用的理论视角来界定, 而不需要特殊的对待 (Dörnyei & Ushioda, 2011)。教学本身是一种人类行为, 因此现有的关于动机的理论模型都可以用来描述教学动机 (Dörnyei & Ushioda, 2011)。

(2) 从研究主题上看, 主要涉及教师的职业选择动机 (Watt & Richardson, 2008a; Yüce, Şahin, Koçer, & Kana, 2013; 傅廷奎、付婧, 2012)、教师的成就动机 (如 Butler & Shibaz, 2008; Malmberg, 2008; 毕重增、黄希庭, 2005; 佟丽君、张守臣, 2008; 吴安春等, 1996; 周兆透, 2008)、教学动机 (如 Hoy, 2008; Watt & Richardson, 2008b; 卢睿蓉, 2004; 袁克定等, 1999; 汤闻励, 2011; 汤闻励, 2012; 王永, 2014; 肖佳, 2011)、科研动机 (朱伟, 2011; 谢玉华等, 2014)、教师动机与相关因素的相关研究, 如工作满意度 (如 Pennington, 1995; 彭文波、刘电芝, 2012)、幸福感与教师动机 (如李亚真等, 2010)、自我效能与教学动机 (如王振宏等, 2010)。而教师动机减退 (teacher demotivation) 方面的研究, 对教师自身发展过程中的学习动机, 即教师继续教育动机 (如刘宏刚、寇金南, 2014; 刘宏刚、王相锋, 2014; 任亮、徐富明, 2005) 的研究还未引起足够的重视。

(3) 从研究的理论上, 期待价值理论 (expectancy-value theory) (如 Watt & Richardson, 2008b)、目标理论 (goal theory) (Butler & Shibaz, 2008; Malmberg, 2008) 和自我决定理论 (self-determination theories) (如 Kunter et al., 2008) 是研究者们采用最多的三种动机理论。研究者们运用这些动机理论对



教师的职业选择动机、教学动机的内外部因素等进行了研究。由于教师教学是人类行为的一种，因此教育心理学、心理学领域的普遍性动机模型也适用于教师动机的研究（Hoy, 2008; Dörnyei & Ushioda, 2011; Watt & Richardson, 2008b）。例如 Roth et al. (2007) 运用自我决定理论，编制了《四种教学动机评估量表》。这四种动机是自我决定理论中的外部调节、内部调节、认同调节和内在动机。研究结果显示：教师具有这四种动机的区分能力；教师的自主教学动机与个人的成就感呈正相关；与教师的情绪减退呈负相关。有关的动机理论，读者可参见王振宏（2009）、徐智鑫（2014）。

如前所述，教师动机的涵盖面较广，但国内外目前的主流研究更多关注的是教师的教学动机、职业选择动机、教师的工作满意度、教师自我效能与教师动机的关系，而对教师作为学习者，在职业发展过程中，如何通过自身的不断完善寻求自我专业发展的在职学习动机问题却关注较少。根据笔者掌握的资料，目前以英语教师国内访学、进修为主题的实证研究并不多，国外研究中有个别学者开展基于课程学习目的的教师进修动机研究（如 Jones & Hong, 2006）。教师在职进修或访学是成人继续教育的形式之一。教师为什么要选择进修或者访学这种方式作为自己的职业发展主力，涉及他们的访学/进修动机。因此，成人继续教育的参与动机（adult participation in continuing learning）（本文简称成人学习动机）理论可以为这方面的研究提供一定的理论指导。

成人学习动机理论发端于 Houle 提出的三种进修动机取向（李金波、许百华, 2004），他通过访谈的方法对 22 个参加继续教育（continuing learning）的学生的参与动机进行了研究，结果归纳出三种动机取向：（1）目标取向（goal-oriented）：将受教育作为完成明确目标的方式；（2）活动取向（activity-oriented）：学习的目的与学习规定所要达到的学习目标无关，学习者参与学习是为了获得学习以外的目标，比如结交朋友等；（3）学习取向（learning-oriented）：学习的目的是为了获取更多的知识（Houle, 1961）。此后学者们分别就他提出的三种动机取向进行了扩展性研究：Sheffield（1964）基于 Houle 的三类动机取向，设计了 58 个题项的问卷，采用李克特五级量表，对 483 名参加某教育学会会议的成人进行了调查。通过主成分分析法，他概括了五种进修动机，其中学习取向、参与活动愿望取向（desire-activity orientation）和个人目标取向（personal-



goal orientation) 与 Houle 的学习取向一致; 而需要活动取向 (need-activity orientation) 是对 Houle 活动取向的扩展, 从人际间意义的追寻扩展到对个人参与学习的意义的反思与追求; 社会目标取向 (societal-goal orientation) 进一步拓展了 Houle 的活动取向, 强调参加活动是为了实现服务社区、回报社会的目的。Burgess (1971) 通过聚类分析的方法对成人英语学习动机进行了进一步的归纳和分析, 最终归纳了六个维度的求知欲 (the desire to know): 达成个人目标的愿望 (the desire to reach a personal goal)、达成社会目标的愿望 (the desire to reach a social goal)、达成宗教目标的愿望 (the desire to reach a religious goal)、逃避不利环境的愿望 (the desire to escape)、参与活动的愿望 (the desire to take part in an activity) 和遵守规章要求的愿望 (the desire to comply with formal requirements)。Boshier (1971) 设计了针对成人英语学习动机测量的 EPS 量表 (education participation scale), 并通过对 233 名成人学生的问卷调查发现了三个大类的动机因子: 社会因子 (social factors, 包括社会福利、社交接触、社会认可、社会分享、改善不利环境、人际间的相互促进等); 工作相关因子 (job-related factors, 包括与其他因素直接相关的个人内在因素, 如职业晋升); 学习相关因子 (learning-oriented factors, 包括脑力放松、认知兴趣、教育补偿等), 后续的相关研究都是围绕不同成人学习群体 (以学生为主) 在不同国家、不同学习情境中参与继续教育的动机的特点而展开的 (如 Beder & Valentine, 1990; Blunt & Yang, 2002; Boshier, 1977; Boshier & Collins, 1985)。

(4) 教师动机的特点。Dörnyei & Ushioda (2011) 归纳了教师动机的四个核心特点。

特点 1: 内在因素是教师动机的主要构成因素。教师是具有挑战性的职业 (Alexander, 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008), 面对这样的挑战, 教师需要有强大的内在动力去教书育人, 去传道授业。大量研究证明, 不论国家的政治体制、教育制度有何差异, 教师的内驱力是构成教师动机的主要部分 (Dinham & Scott, 2000; Richardson & Watt, 2006)。教育过程和讲授科目是保持和促进内驱力的主要因素 (Csikszentmihalyi, 1997)。例如英语教师在教学过程中, 学生完成一个对话, 背会一个单词, 都可能会激发教师的教学热情; 英语教师对



英语课的喜爱，不断地在备课的过程中学到新知识，如多了解一些英美文化会让教师保持对英语教学的兴趣。

特点2：环境因素是重要的外部动力之一。这里的环境因素包括宏观的教师所在国家的政治制度、社会结构、学生家长的层次；也包括微观的所在学校的氛围、班容量的大小、学校的软硬件设备、同事关系、学校对于教师角色的定位等等。Fives & Alexander (2004) 的研究发现，学校的氛围、领导之间的关系、教师能否参与学校决策、学生的特点、学校的地理位置等因素都能影响教师对于学校的教学目标、教育理念的内化以及教师对学校的忠诚度；教师自主性、学生能力、学校的资源、教师之间的合作和校园文化都与教师的自我效能有关，而自我效能又是教师内在动机中不可缺少的一部分。

特点3：教师动机具有时间维度。如前所述，教师动机除了多数情况下指代教学动机外，还包括从教者对于教师这个职业的选择，是否将教师这个职业作为一种终身职业来看待。Pennington (1995) 的研究中提供了一个英语教师职业发展的步骤，其中包括教师是否对课程大纲的建设作出了自己的贡献、是否能在一个新的工作环境下发挥教师本身对制度的监督作用、是否负责课程建设、是否在单位内外发挥教育和咨询的作用等。这些“梯子”可以帮助维系教师职业的吸引力，促进英语教师的职业发展。

特点4：教师动机容易受到外来因素的干扰而“减退”。教师职业的压力、教师自主性受到抑制、教师自我效能的不足、课程内容的单调性重复、给予教师个人发展空间有限、不合理的职业结构，这些都是限制教师职业发展的重要因素，也是让教师动机容易受到负面影响而减退 (demotivating) 的重要原因。李琳 (2013) 通过对中日两所普通高校外语教师动机减退情况的实证研究，发现了四个影响教师教学动机减退的重要因素：(1) 学生对于教师的负面评价、缺少学习策略、缺少学习自信心等学习者因素；(2) 教师所在学校的教学科研环境不好（如缺少相应的科研和教学设备）、同事之间缺少交流等环境因素；(3) 对于英美国家文化和对英语的负面态度形成的社会文化因素；(4) 教师自身缺少成功经历、理想的教学效果与实际教学效果之间的落差等教师内部因素。



3.3 代表性成果与评述

3.3.1 教学动机

Pennington (1995) 通过研究报告的形式汇报了她和她的合作者 Riley 于 1991 年进行的 TESOL 教师教学满意度调查的两项系列研究。第一项研究选取 100 名美国本土的 TESOL 教师, 采用明尼苏达满意度量表 (the Minnesota satisfaction questionnaire, MSQ) 进行了问卷调查。该问卷共 100 个题目, 分为 20 个维度, 每个维度可以抽象为工作的一个方面, 比如创造性 (creativity)、晋升 (advancement) 等。该量表采用李克特五级计分, 填写问卷的老师需要对 100 个题目进行自我评价, 1—5 代表的程度等级为“一点都不满意”到“极其满意”。题目设计的形式为:

On my present job, this is how I feel about

1. The chance to be of service to others

...

3. Being able to do my job without feeling it normally wrong

...

(Pennington, 1995: 26-27)

调查结果显示, 教师最认可的四个维度是道德价值观 (moral values)、社会服务 (social services)、创造力 (creativity) 和成就 (achievement); 排在后四位的是工作监管 (supervision)、公司政策和运行程序 (company policies and procedures)、晋升 (advancement) 和补偿 (compensation) (Pennington, 1995: 199)。

Pennington 和 Riley 进行的第二项研究也是关于 TESOL 教师的工作满意度的。但所用的量表为“工作描述索引” (job descriptive index, JDI)。该索引量表由 Smith 等人于 1975 年首次使用。该索引量表要求被试采用“是”“无法确定”和“否”来对每个题项进行判断, 题目的具体形式为:

Present Pay

___ income adequate for normal expenses



___ satisfactory profit sharing

___ less than I deserve

该索引共五个有关工作的维度，分别是报酬的支付 (pay)、提升 (promotion)、对待同事的态度 (co-workers, attitudes towards other employees)、监管效率 (supervision, effectiveness of supervision) 和工作本身属性 (work, the nature of the work) (Pennington, 1995)。研究结果发现，得分最高的是对待同事的态度和对工作属性的判断；而获得提升和得到报酬则是各项得分最低的（详见 Pennington, 1995）。以上研究表明，TESOL 教师的教师动机较为积极（两次排名最高的维度都与内在动机有关），而这些积极因素能够保证教师们对自己的工作具有较高的满足感。

汤闻励 (2011) 参照 Gardner (1985) 提出的二语学习者的社会教育模式，选取广东省某三所学校 86 名大学英语教师为研究对象，采用问卷调查与访谈的方法，着重对大学英语教师教学动机中的内在原因、外在原因、动机强度及影响教学动机的主要因素进行定性及定量分析。研究围绕三个问题展开：(1) 大学英语教师的教学动机主要取决于内在动机还是外在动机？(2) 大学英语教师的教学动机随年龄、教龄、职称或学历的不同有何变化？(3) 在影响教学动机的诸因素中，哪些是主要因素？研究结果发现：(1) 大学英语教师教学动机主要取决于内在动因，外在动机只起到中等偏低的作用；(2) 大多数大学英语教师的教学动机随年龄、教龄、职称的上升而逐渐减弱；(3) 影响教学动机的主要因素包括学生的学习积极性、部门凝聚力、科研压力、健康因素、学校内部的分配制度、教学设施、国外进修机会等。汤闻励 (2012) 通过对比国内外二语 / 英语教师的教学动机的异同，试图帮助中国大学英语教师了解和关注教学动机研究，并采取有效措施促进教学的良性循环。该文的对比了卢睿蓉 (2004) 和汤闻励 (2011) 关于国内大学英语教师教学动机研究的结果、Doyle & Kim (1999) 进行的二语 / 外语教师“工作满意度”调查以及美国、韩国外语 / 英语教师教学动机减退原因的调查。对比结果发现：(1) 国内外研究都采用了定量和定性相结合的研究方法；(2) 研究内容都集中在导致教师教学兴趣增强或者教学动机减退的原因，不同的是有的研究



者增加了新的测量点，如部门凝聚力、科研压力、健康因素和学校内部的分配制度等；汤闻励（2011）增加了大学英语教师的教学动机与年龄、教龄和职称的关系；（3）研究结果表明：教学内在动机决定外部动机，但离不开外部动机的支撑；国内外英语教师的教学动机减退的原因有差异，表现为国外二语教师的职业压力较小，教学热情相对要高，而中国大学英语教师的职业压力较大；国外二语教师的自主权多于中国大学英语教师。国外二语教师自我效能不足主要体现在管理能力方面，中国大学英语教师的自我效能不足更多体现在专业知识能力方面。基于以上研究，汤闻励（2011，2012）提出：（1）要提高教师教学动机，教师首先要学会自我激励与减压，培养积极向上的工作态度；（2）学校加大对大学英语教师语言能力提升的资金投入，为大学英语教学创造良好的教学环境，给予大学英语教师足够的人文关怀；（3）学校管理部门为教师提供良好的工作范围，给教师更多的自主权，改革教师评价制度等；（4）学生要积极配合，学校和政府要提供相关政策支持。

王永（2014）采用 Deci & Ryan（1985）的自我决定论对 147 名来自国内不同高校的口译教师进行了问卷调查。他将动机分为内在动机（如教英语口语课是我热爱的工作）和外在动机（如我教英语口语课是系里的安排）。该研究的问题是：（1）高校口译课教师的教学动机是什么？（2）性别、职称、学位、年龄和专业是否对口译教学动机产生影响？（3）影响口译教学动机的因素有哪些？研究结果显示：（1）口译教学的外在动机强于内在动机，内外在动机之间存在明显差异；（2）在诸多人口变量中，教师的所学专业、教师学历和职称对教学的内在动机都产生了直接的影响，即口译专业毕业的口译教师，内在动机要大于其他专业毕业的口译教师；拥有博士学位的口译教师比拥有学士学位的口译教师内在动机要强；教口译课的助教比讲师和副教授的内在动机强；（3）影响高校口译课教师内在动机的因素是对口译课的喜爱和兴趣，外在动机的影响因素是教师通过从事口译教学获得更多收入和口译教学能够促进学科建设。文章最后建议通过多途径帮助口译教师将外在动机转化为内在动机。

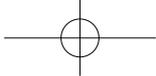
彭文波、刘电芝（2012）对 1,197 名中小学教师进行问卷调查，旨在研究中小学教师工作满意度与教学动机之间的关系。研究结果表明：（1）中小学



教师对职业活动、工作环境和收入这三个方面的满意度依次降低；(2) 教师的教学动机以内部动机为主，外部内化动机最低；(3) 教师的环境、升迁进修、收入和管理四种满意度与内部动机之间呈正相关；内部动机与活动满意度构成显著正向回归效应，与管理满意度构成显著反向回归效应；(3) 环境满意度与外部动机构成非常显著的正向回归效应，活动满意度与外部动机之间的回归关系掩蔽了其抑制功能，收入满意度作为抑制变量强化了环境满意度与外部动机的正相关关系，与外部动机构成显著负向回归效应。(4) 管理满意度作为抑制变量影响着升迁进修满意度、环境满意度与外部内化动机之间的负相关关系。

3.3.2 工作动机

刘宏 (2010) 对北京三所高校八位一线大学英语教师进行个案研究，旨在探讨我国大学英语教师在职专业发展的动机状况及其影响因素。该研究从教育心理学和组织管理心理学角度切入，以 Alderfer 的 ERG 理论为框架。研究结果发现：(1) 内在需要和外在动机是影响当前大学英语教师专业发展动机的两大因素，它们相互影响，相互关联。其中，内因起根本性作用，外因作用于内因；(2) 具体而言，大学英语教师的个人成长和专业发展很大程度上取决于他们对于英语教学这份职业的喜爱程度，以及对自己事业和个人发展的追求程度。在专业发展有了内在推动力之后，工作环境在很大程度上直接影响着教师的努力程度和发展动力；(3) 教龄较短的中青年教师处于存活和巩固提高阶段，更多地表现出内部发展动机强于外部发展动机；工作时间较长的中老年教师则是外部发展动机强于内部发展动机。通过研究可以得知，激发和培养大学英语教师专业发展的动机需要从内部需要和外部诱因两个方面去努力。具体如下：(1) 教师个人应不断地坚持自主学习，反思教学，参与实践研究；(2) 高等院校应积极营造民主宽松氛围，为教师发展提供良好的空间；(3) 教育行政部门应大力扶持教师专业发展的举措，建立教师专业发展学校。总之，通过各种方式从各个层面激发大学英语专业发展的动力，教师个人、高等院校和教育行政管理部门应该通力合作。



3.3.3 教师成就动机研究

佟丽君、张守臣(2008)进行了关于高校青年教师成就动机的研究,旨在研究高校青年教师成就动机的特点以及影响高校教师成就动机的因素。本研究采用成就动机测验量表,从工作维度、控制维度和竞争性三个维度对哈尔滨普通高校的青年教師进行问卷调查。对调查对象从性别、专业、职称、教龄、学术成就方面进行统计,问卷的发放由各系主任在工作会上发放,发放时先由系主任评出系里工作成就突出的前四至五名青年教师与工作成就排在后面的四至五名教师组成对照组,运用 SPSS 10.0 对调查数据进行管理与统计,分别研究不同成就水平、专业、职称、年龄、性别、学历、教龄与成就动机之间的关系,研究发现:(1)高校青年教师的成就动机受到青年教师的已有成就水平、年龄、性别、职称、学历等因素影响,其中,高成就水平的青年教师成就动机水平比低成就水平的青年教师要高,高校青年教师的成就动机水平随着年龄增长有下降趋势,同时随着教龄增长也存在下降趋势;学历高低对高校青年教师的成就动机水平有显著影响,学历高的青年教师比学历低的青年教师成就动机水平高,学历程度对青年教师的工作业绩有显著的预测作用;(2)高校青年教师所从事的专业对成就动机有显著影响,文科专业青年教师比理工科专业的教师成就动机水平更强烈;高校青年教师中,男教师的成就动机总体趋势上比女教师高,但是两者没有显著差异,从总体上看,无论男女教师,高校青年教师都是成就动机水平较高的群体。

3.3.4 教师学习动机研究综述

国内研究者李金波、许百华(2004)以 Sheffield(1964)和 Burgess(1971)的问卷为基础设计了“成人参与学习的动机量表”。量表由 56 个题目组成,具有较高的信效度。作者在对近 3,000 名在职进修的夜大、函授大学的学员进行调查后,通过探索性因子分析的主成分分析法抽取了四个动机因子:(1)求知兴趣,主要指参与进修的教师为了学习新知识、给自己充电而选择在职进修;(2)职业发展,主要指学习的目的是为了高学历层次、增加自己在今后工作

中的竞争力、提高个人的社会地位、超越他人，得到加薪的机会；(3) 服务社会，指教师进修结束后能够为国家和社会多尽力，为原单位多作贡献；(4) 外界期望，主要指教师进修是受到家人、朋友、亲戚和同事等人的劝说或者受到周围有进修经历的人的影响，希望自己能够学成后成为家人或者子女的榜样，或者满足原单位的用人要求。这四种动机中，从高到低排列为求知兴趣动机、职业发展动机、服务社会动机和外界期望动机。研究引入了社会阶层变量，发现经济地位与求知兴趣、服务社会两个动机呈正相关，与外界期望、职业发展呈负相关。

任亮、徐富明（2005）通过自编的“教师攻读教育硕士专业学位的求学动机调查表”对 737 名正在攻读教育硕士专业学位的中小学教师进行了问卷调查。结果发现，求学动机具有多样化的特点，既有内在动机（职业规划、专业成长）又有外在动机（外因影响、竞争需要）。在这一内一外的动机中，专业成长动机和竞争需要动机又占据了主导性的地位。由此可以看出，目前我国中小学教师攻读教育硕士专业学位的动机总体上是处于积极主动的状态。一方面是教师有为了促进其自身专业技能和素养的需要，另一方面也是迫于当下日益推行的教师行业聘任制的现实压力。针对在求学动机中存在的三点差异，原用人单位应该注意男教师职业规划动机强，甚至脱产攻读教育硕士这一现象，及时改善学校不合理的用人体制，努力提倡教师毕业回原单位作贡献；重点学校和教龄相对较短的教师，在关注竞争的同时也一定要注意团队协作意识，竞争是把双刃剑，一定要合理使用。表 3.1 总结了李金波、许百华（2004）和任亮、徐富明（2005）调查的典型成人学习动机类型对比。

表 3.1 典型成人学习动机类型对比

李金波、许百华，2004	任亮、徐富明，2005
外界期望动机	外界影响
职业发展动机	竞争需要动机
求知兴趣	专业成长
服务社会动机	——
——	职业规划动机



3.4 未来发展方向

3.4.1 加强“外语”教师的动机研究

根据笔者掌握的文献（见本章研究资源），从1996年至今的20年时间里，国内外语教师动机研究的数量较之于教育学中开展的相关研究，不论从数量还是质量上都有一定的差距。与国外的同类研究相比，在研究的理论基础、研究设计的严密程度上都有一定的距离。从研究主题看，在检索到的九篇文章中，有五篇探讨的是英语教师的教学动机（如王永，2014），其次是教师在职进修的继续教育动机（如刘宏刚、王相锋，2014；刘宏刚、寇金南，2014），对于影响教学动机减退的“负动机”（如李琳，2013）罕有相关文献，这说明国内的外语教师动机研究的“面”还相对较窄；就研究的“特点”看，目前的研究还处于探索阶段，体现外语教师动机特点的研究还未展开。也就是说，目前的外语教师动机研究，不论是沿用 Gardner 等的二语学习的社会教育模式，还是自我决定理论，或是 Houle 等提出的成人教育动机理论，都没有体现教授外语的教师和教授数学、语文、物理等科目的教师的动机差异，缺少深入的对“外语”这一学科教学过程中教师动机特点的挖掘；从研究对象上看，主要是研究大学公共英语教师的，对于英语专业教师、中小学英语教师和日语、俄语等语种教师的动机研究还不多见。为此，笔者认为，今后的外语教师动机研究应该扩大研究对象，将更多心理学、教育心理学的相关动机理论引入教师动机研究领域，如成就动机理论、归因动机理论、二语动机自我系统理论，从多个视角看待教师动机问题；在研究主题上，应该将关注点从教师教学动机扩大到教师职业发展动机、在职进修动机等多个方面；在研究深度上，要更突出外语教师的特点，可以采用对比的方法（如对比数学、历史教师）挖掘外语教师的特点。

3.4.2 加强外语教师动机减退研究

Dörnyei & Ushioda (2011) 认为，教师动机的一个重要特点是容易受到外



在因素影响，如工作压力大、教师自主性受到压抑、教师自我效能不高、教育工作缺少挑战以及缺少必要的教育支持等，这些都可能成为阻碍教师动机发展的因素。国外研究者在这方面已经进行了大量的研究，而国内外语教育领域却只有一篇相关的文献（详见李琳，2013）。开展教师的动机减退（又称负动机）研究，有助于教师了解造成自己教学效能降低、动机减退的原因；有助于教育管理者发现由于管理等方面问题造成的外语教师的动力衰退。

3.4.3 加强教师动机和学生动机的互动研究

教师对于学生的期待和他们对工作的热情被学生感知后，会直接或者间接地影响学生的学习动机。但考虑到动机的复杂性特点（Alexander, 2008），教师与学生动机之间如何进行互动，教师动机如何影响学生动机，哪些因素作为中介起到了重要作用等，这些问题都有待在今后的研究中作进一步的探讨。

3.4.4 加强定量与定性研究相结合

目前主流教师动机研究领域采用定量研究，特别是用自陈问卷（self-report questionnaire）的方法来获取被试对于所给题项的评分。但这种方法的弊端是被试可以隐藏自己对某些题项的真实看法，因而问卷的“真实性”会受到一定的质疑（Alexander, 2008），因此可以考虑采用定量和定性相结合的方法，或者叫作混合研究的方法（Creswell & Clark, 2011；Dörnyei, 2007）来弥补这个缺陷。研究上纵向的跟踪研究（longitudinal research）要比横截面研究（cross-sectional research）更加受到重视。另外由于教学和教师都是比较复杂的概念，教学过程中教师与学生的互动就更为复杂，因此可以采用动态系统理论来关注教师与学生动机的互动变化。



3.5 经典研究案例

刘宏刚、寇金南(2014)选择了全国118所高校的182名英语教师为受试对象,通过问卷调查的方式分析了他们的访学动机,接着对其中12名教师进行了采访,根据访谈内容进一步分析了教师的访学动机特点。因为访问学习动机与成人学习动机相比存在差异,所以研究访问学习的动机在理论上能够丰富成人学习动机的研究发现。研究运用了量化和质性相结合的研究方法,主要围绕以下两个问题展开:(1)高校英语教师的访学动机有哪些类型?(2)高校英语教师的访学动机有何特点?本研究运用了两种研究工具,即调查问卷和访谈。调查问卷采用李克特六级量表,分为研究内容介绍和问卷主题两部分,共计42个访学动机题项,12个个人信息题项。访谈以面谈为主、邮件和电话为辅的方式,访谈时间在一到两个小时之间,访谈主要围绕着两个问题展开,即:(1)高校英语教师为什么选择访学作为在职进修的方式?(2)高校英语教师在访学的过程中都考虑了哪些因素?通过对182份收回的有效问卷和访谈内容的分析,研究者发现:(1)访学动机可以分为七种,并分别进行命名;(2)这七种动机存在强弱差异,由强到弱可归纳为:学术情境、求知兴趣、社会责任、学术关系、学术成果获得、压力缓解和竞争需要;(3)总体上教师访学动机较强,符合以往的研究发现;(4)情境因素对促进访学者的继续教育具有重要作用。访学者具有较高的求知欲望,并且希望能够为原单位科研和教学的发展作出贡献;(5)学术关系动机作为一种新型的动机类型,显现了访问学习在学术性上与其他成人教育的不同;(6)访问学者访学的主要目的不是为了获得学术成果或者缓解压力,访问者的竞争需要动机也不强;(7)在本研究中,他人影响动机并不存在,体现了访学者具有较强的自我判断和选择能力。本研究还有两点局限性,表现为:(1)样本数量有限,今后的研究可以扩大样本;(2)研究者没有对访问学者动机类型进行进一步的验证分析,今后可以将访问效果等因素纳入研究范围,使研究结果更具说服力。

3.6 研究资源

3.6.1 教师动机研究问卷及研究类型分布表

问卷 1 口译教师教学动机问卷 (摘自王永, 2014: 109)

动机类型	动机题项
内在动机	3. 我没学过英语口语译专业, 但我有兴趣去教。
	4. 英语口语译并非我的专业, 但我有实战经验并愿意去教口译课。
	7. 教英语口语译课是我热爱的工作。
	16. 我觉得教英语口语译课很有趣。
	17. 教英语口语译课是我愿意接受的一项挑战。
	18. 我每次教口译课都感到很开心。
	19. 我感到很开心, 当我看到学生的口译水平在我的指教下提高时。
	20. 我感到很满足, 当完成口译课教学中难点的翻译时。
	21. 我享受教口译课的原因在于讲课的选材灵活, 不拘泥于课本。
	22. 我乐于教口译课, 因为教学内容多样, 可与时俱进。
外在动机	1. 我教英语口语译课是系里安排的课程。
	2. 教英语口语译课与我所学专业对口。
	5. 我既没有英语口语译的实践经验, 也缺乏兴趣, 但需要凑够教学工作量。
	6. 教英语口语译课有助于提高教师自己的英语口语译能力。
	8. 教英语口语译课有助于任课教师进行口译实践。
	9. 教英语口语译课有助于教师更好地从事英语口语译工作, 从而得到更多的经济利益。
	10. 教英语口语译课有助于任课教师进行中英语言和文化的学习及研究。
	11. 教英语口语译课让我有机会把自己的口译经验和方法传授给学生。
	12. 教英语口语译课是为了让别人羡慕我。
	13. 我教英语口语译课提高了学生们的口译技能, 能帮他们毕业后找到一份好工作, 这让我有成就感。
	14. 我教英语口语译课是为了适应我国社会对人才的需求。
15. 我教英语口语译课是为了学校的学科建设得到全面的发展。	

* 问卷采用李克特五级计分, 从 1= 非常同意到 5= 非常不同意



问卷 2 高校英语教师访学动机问卷

1. 单位的杂事太多，访学能减少我的工作负担。
2. 单位教学压力大，访学能调养一下自己的身心。
3. 通过访学，我可以和学术界的专家建立联系，有利于自己今后的学术发展。
4. 单位科研压力太大，访学可以让自己暂时躲开科研。
5. 我来这里访学是因为能在这儿学习是我的一个愿望。
6. 访学可以提高我的反思能力。
7. 单位同事之间关系复杂，访学可以让自己暂时远离是非。
8. 访学的经历可以增加我在学生中的威信，给他们树立榜样。
9. 访学可以帮助我所在学校的院系和访学单位建立联系。
10. 访学是我人生发展中的重要一步。
11. 访学能让我接触并掌握先进的教学理念和教学资源，回单位后让更多的同事受益。
12. 看到其他同事访学，所以我也就出来访学了。
13. 访学能让自己明确今后的学术发展方向。
14. 我来这里访学是因为这儿是国内知名大学。
15. 访学能为今后自己仕途的发展增加筹码。
16. 我来这里访学是因为这儿在国内学术界很有名气。
17. 访学能让我把掌握的前沿学术信息与原单位的同事分享。
18. 为了更好地完成自己承担的课题，所以我选择访学。
19. 通过访学，能够多结交朋友，有利于自己今后的发展。
20. 我来这里访学是因为我想得到名家在学术方面的指点。
21. 我选择访学的目的之一是查找到更多、更新的学术前沿资料。
22. 我来这儿访学是因为这里有我所学专业的领军人物。
23. 为了获得更多的学术前沿信息，所以我选择访学。
24. 我来这儿访学是因为这里的学术氛围很好。
25. 访学能帮助我和学术圈里面的领军人物建立学术联系。
26. 我是在领导的指派下来访学的。



27. 我想充实提高自己，所以我选择访学。
28. 我来这儿访学是因为这里有丰富的相关专业的资料。
29. 我选择访学，是为了写一两篇像样的论文发表。
30. 我来这里访学是因为这所学校的地理位置比较适合我。
31. 我选择访学，是为以后考博作准备。
32. 有访学的经历，大家会高看我。
33. 访学可以让我在教学上开阔视野，有利于我的教学水平的提高。
34. 我是在周围好朋友同事的劝说鼓励下才来访学的。
35. 对教学有种疲倦感厌烦感，访学能帮助我调整一下。
36. 我来这里访学是因为这儿有对口的方向。
37. 我选择访学，是为了申报省部级、国家级课题。
38. 访学可以提高我的科研能力，进而促进我所在院系科研水平的提高。
39. 访学是一种荣誉。
40. 我来这里访学是因为这所学校提供的访学时间刚好适合我。
41. 访学可以提高我的教学能力，进而促进我所在院系教学水平的提高。
42. 我选择访学是为了给自己今后的职称评定增加砝码。

* 问卷采用李克特 6 级量表（从 1= 很不同意到 6= 很同意）；

** 有关题项的维度分布，详见（刘宏刚、寇金南，2014：14-16）

表 3.2 国内教师动机研究类型分布表 (1996—2015)

	成就动机	工作动机	教师动机	教学动机	进修 / 发展动机	科研动机	其他
1996	吴安春等 (1996)						
1997	丁桂莲 (1997)						
1999				袁克定等 (1999)			
2002	李志 (2002)						
2003	刘宗伟、 马晓军 (2003)						
2004			林一钢 (2004)	* 卢睿蓉 (2004)			
2005	毕重增、 黄希庭 (2005) 董巍 (2005)			潘贤权等 (2005)	任亮等 (2005) 任亮、徐富明 (2005) 徐富明、黄文锋 (2005) 徐富明、任亮 (2005)		
2007	王蕾 (2007)	杨焯然 (2007)		龙成长 (2007)			王广新 (2007)
2008	佟丽君、 张守臣 (2008) 周光透 (2008)		董银银、 姬会会 (2008) 胡润珍、 刘国铭 (2008)				
2009	司继伟等 (2009)						王广新 (2009)

(待续)

(续表)

	成就动机	工作动机	教师动机	教学动机	进修/发展动机	科研动机	其他
2010				李亚真等 (2010) 王振宏等 (2010)			王雷、 吴东华 (2010)
2011	郭爱鸽 (2011)			* 汤闻励 (2011) * 肖佳 (2011)	李国兴、单云德 (2011)	朱伟 (2011)	
2012			芦咏莉等 (2012)	彭文波、刘电芝 (2012) * 汤闻励 (2012)			* 刘宏 (2010) 傅廷奎、付婧 (2012)
2013		徐继燕 (2013)	林高标、林燕真 (2013)		安冬平、朱成晨 (2013)		
2014		田里、 秦玉友 (2014)	田里 (2014) 韩佑颖、尹弘鹰 (2014a, 2014b)	* 王永 (2014)	* 刘宏刚、王相锋 (2014a) 刘宏刚、寇金南 (2014ab)	谢玉华等 (2014)	
合计/ 百分比	11/23.4%	3/6.4%	8/17.0%	11/23.4%	7/14.9%	2/4.3%	5/10.6%

笔者通过中国知网 (CNKI), 运用教师——学习动机、教师——求学习动机、教师——学位动机、教师动机、教学动机、科研动机作为检索词检索篇名, 检索的时间范围从 1980 年到 2015 年 2 月。* 表示该文是关于外语教师动机的论文。



3.6.2 推荐书目

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

推荐理由：该书的两位作者 Zoltan Dörnyei 和 Ema Ushioda 是著名的应用语言学家，动机研究是二位的专长。特别是 Dörnyei 教授，他在二语动机研究方面的成果颇丰。他们联袂奉献的该书涵盖了教育学、教育心理学领域前沿的动机理论，如自我决定论，并结合外语学习特点，对 Gardner & Lambert 自 20 世纪 60 年代至今的相关重要动机研究进行了分类整合。该书的第一版由外语教学与研究出版社出版。第二版增加了 21 世纪初至今的一些最新研究成果，如复杂系统理论视角下的动机研究。该书的教师动机一章，对教师动机的理论脉络、教育学中的教师动机研究特点、二语教师动机的相关研究进行了详细描述。该书对于了解二语动机研究历程和最新进展，特别是二语教师动机研究有较大的帮助。

王振宏，2009，《学习动机的认知理论与应用》。北京：中国社会科学出版社。

推荐理由：该书从认知心理学视角对动机研究的期望价值理论、成就动机理论、成就归因理论、自我效能理论、自我概念理论、自我决定理论、成就目标理论以及学习动机的理论的应用作了详尽的阐述与分析。该书对于深入了解相关的动机理论很有帮助。

3.6.3 重要期刊

Learning and Instruction

Teaching and Teacher Education

Adult Education Quarterly

3.6.4 推荐文章

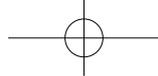
Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching : A flow analysis.



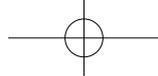
- In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. (pp. 72-89). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Chapter 7 Teacher motivation. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Teaching and researching motivation* (2nd ed., pp. 158-192). Harlow: Longman.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314-322). Bristol: Multilingual Matters.
- Pennington, M. C. (1995). *Work satisfaction, motivation, and commitment in teaching English as a second language*: ED 404 850.
- 韩佑颖、尹弘飏, 2014a, 教师动机: 理论基础与研究进展, 《外国教育研究》(4), 21-29。
- 韩佑颖、尹弘飏, 2014b, 教师动机: 教师专业发展新议题, 《外国教育研究》(10), 88-95。

参考文献

- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18 (5), 483-491.
- Beder, H. W., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40 (2), 78-94.
- Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behavior: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 21 (2), 3-26.
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited: Life-space motives and the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 27 (2), 89-115.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35 (3), 113-130.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult*



- Education Quarterly*, 22 (1), 3 -29.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students perceptions of instructional practices and students help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18 (5), 453-467.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (Eds.). (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching : A flow analysis. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72-89). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-396.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd Ed.). Harlow: Longman.
- Doyle, T., & Kim, Y. M. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*, 23 (2), 35-48.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 5, 851-870.
- Fives, H., & Alexander, P. A. (2004). How schools shape teacher efficacy and commitment: Another piece in the achievement puzzle. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited. Volume 4 in: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 329-359). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring mind: A study of the adult who continues to learn*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18 (5), 492-498.
- Joned, R., & Hong, L. L. (2006). Motivational orientations of teachers in the National



- Professional Qualification for Headship (NPQH) Programme. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 14 (2), 85-94.
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18 (5), 429-437.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students and mathematics teachers perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18 (5), 468-482.
- Malmberg, L. (2008). Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18 (5), 438-452.
- Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation, and commitment in teaching English as a second language. *Elementary Secondary Education* (1), 212.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56.
- 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 (4), 761-774.
- Sheffield, S. B. (1964). The orientations of adult continuing learners. In D. Solomon (Ed.), *The continuing learner* (pp. 1-22). Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008a). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008b). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18 (5), 405-407.
- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14 (3), 295-306.
- 毕重增、黄希庭, 2005, 中学教师成就动机、离职意向与倦怠的关系, 《心理科学》(01), 28-31。
- 傅廷奎、付婧, 2012, 小学教师择业动机调查报告——从与新教师择业动机的比较视角, 《当代教育科学》(22), 26-29。



- 韩佶颖、尹弘飏, 2014a, 教师动机: 教师专业发展新议题, 《外国教育研究》(10), 88-95。
- 韩佶颖、尹弘飏, 2014b, 教师动机: 理论基础与研究进展, 《外国教育研究》(04), 21-29。
- 李金波、许百华, 2004, 成人参与学习的动机研究, 《心理科学》(04), 970-973。
- 李琳, 2013, 中日高校外语教师教学负动机实证对比研究, 《外国语言文学》(02), 87-93/100/144。
- 李亚真、潘贤权、连榕, 2010, 新手—熟手—专家型教师主观幸福感与教学动机的研究, 《心理科学》(03), 705-707/704。
- 林高标、林燕真, 2013, 动机的自我决定理论及其对教师专业发展的启示, 《教育发展研究》(04), 24-28。
- 刘宏, 2010, 我国大学英语教师职后专业发展动机的影响因素分析——以北京地区几所高校为例, 《首都师范大学学报》(社会科学版)(S3), 85-90。
- 刘宏刚、寇金南, 2014, 高校英语教师访学动机实证研究, 《外语与外语教学》(6), 13-19。
- 刘宏刚、王相锋, 2014, 中小学英语教师在职进修动机: 基于“国培”项目的实证研究, 《中小学英语教学与研究》(11), 50-56。
- 卢睿蓉, 2004, 直面大学英语教师教学动机, 《教育与职业》(30), 60-61。
- 芦咏莉、栾子童、乔淼, 2012, 国外教师动机理论及研究, 《比较教育研究》(06), 67-71。
- 彭文波、刘电芝, 2012, 中小学教师工作满意度与教学动机的关系, 《心理发展与教育》(06), 611-617。
- 任亮、徐富明, 2005, 中小学教师攻读教育硕士学位动机的调查研究, 《天津师范大学学报》(基础教育版)(02), 27-29。
- 汤闻励, 2011, 大学英语教师教学动机调查与分析, 《当代外语研究》(04), 29-33/60-61。
- 汤闻励, 2012, 境外二语与中国大学英语教师教学动机对比研究, 《湛江师范学院学报》(01), 43-47。
- 佟丽君、张守臣, 2008, 高校青年教师成就动机研究, 《心理科学》(04), 861-865。
- 王永, 2014, 中国高校口译课教师教学动机实证研究, 《外语教学》(02), 108-112。
- 王振宏, 2009, 《学习动机的认知理论与应用》。北京: 中国社会科学出版社。
- 王振宏、王克静、游旭群等, 2010, 教师效能、工作动机与心境对教学创新的影响, 《心理科学》(05), 1254-1257。
- 吴安春、张登印、俞国良等, 1996, 大学教师成就动机的发展特点与影响因素研究,



第三章 教师动机

《心理发展与教育》(04), 41-44/51。

肖佳, 2011, 大学英语四、六级考试对大学英语教师教学动机的影响,《教育学术月刊》(12), 102-103。

谢玉华、毛斑斑、张新燕, 2014, 高校教师科研动机实证研究,《高教探索》(04), 156-159/176。

徐智鑫, 2014,《二语动机:理论综述与案例分析》。广州:世界图书出版公司。

袁克定、申断亮、辛涛, 1999, 小学教师教学动机的结构特征研究,《心理发展与教育》(02), 28-32。

周兆透, 2008, 大学教师成就动机与工作绩效关系的实证研究,《现代大学教育》(04), 80-85/113。

朱伟, 2011, 高校教师的科研动机变化规律及激发研究,《科技管理研究》(01), 153-155。