Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

The Last Bell of Motivation: A Phenomenological Understanding of the Conflict of Role, Structure, and Culture in the Extinguishment of Teaching Passion

Mohammad Reza Hosseini [1]✉, **Mohammad Amin Chahardoli** [2], **Milad Solgi** [3], and **Neda Masoumi** [4]

1. *Corresponding author*, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, Ayatollah Boroujerdi University, Boroujerd, Iran. E-mail: m.hosseini@gabru.ac.ir
2. Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran. E-mail: m.a.chahardoli1991@gmail.com
3. Aras International Campus, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: miladsolgi20@ut.ac.ir
4. Hamadan University of Medical Sciences, Hamadan, Iran. E-mail: nedamasoumi1373395@gmail.com

Article type:
Research Article

Received: 2026/06/08
Reviewed: 2026/07/23
Accepted: 2026/09/21
Published Online: 2026/11/05
Pages: 545-574

Keywords:
Educational Policy
Lived Experience
Phenomenology
Professional Self-Efficacy
Socio-Cultural Status
Structural Challenges
Teacher Demotivation

ABSTRACT

Background and Objectives: Recognizing the vital role of motivation in teaching quality and professional commitment, this qualitative phenomenological study aimed to deeply understand the lived experience of occupational demotivation among Iranian teachers. **Methods:** In-depth, semi-structured interviews were conducted with ten purposefully selected teachers from Nahavand County during the 2025–2026 academic year, employing maximum variation sampling. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method, striving to faithfully describe the phenomenon as it appeared in the participants' own experiential horizons rather than imposing theoretical preconceptions. **Findings:** The analysis yielded six main themes and thirty-three sub-themes: (1) upstream structural challenges; (2) downstream structural challenges; (3) cultural decline of society; (4) negative relationships with colleagues and administrators; (5) personal problems and work–life conflict; and (6) absence of an indigenous and applicable educational theory. Based on participants' descriptive accounts, teacher demotivation in this context emerged as a multidimensional, contextually embedded phenomenon experienced within a complex interplay of macro-level economic–political factors, meso-level managerial dilemmas, and micro-level personal–cultural elements. **Conclusion:** The study provides a grounded framework, derived from teachers' lived experiences, for educational policymakers and administrators, highlighting the need for holistic, multi-level interventions—including macro-policy revision, school management reform, and individual teacher empowerment. However, generalization of the findings to other educational settings in Iran requires further research.

Cite this Article: Hosseini, M. R., Chahardoli, M. A., Solgi, M., & Masoumi, N. (2026). The Last Bell of Motivation: A Phenomenological Understanding of the Conflict of Role, Structure, and Culture in the Extinguishment of Teaching Passion. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *12*(22), 545-574. https://doi.org/10.48310/itt.2026.23216.1379

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers are widely recognized as the cornerstone of educational quality, yet mounting evidence points to escalating occupational pressures—heavy workloads, inadequate compensation, and classroom management challenges—that contribute to burnout, diminished motivation, and attrition (Jarvis, 2016). Motivation is intrinsically tied to professional commitment and teaching effectiveness (Khabareh & Jamali, 2025; Putra, 2024). Teacher demotivation, therefore, constitutes not merely an individual concern but a systemic social challenge that undermines the school's role in socialization, cultural transmission, and equity. Although existing research has identified various structural, economic, and managerial antecedents of teacher demotivation, most studies have adopted quantitative or grounded-theory approaches that enumerate factors without delving into the lived meanings teachers themselves attach to these conditions. This gap is particularly acute in under-researched local contexts such as Nahavand, Iran, where the intersection of cultural norms, economic hardship, and centralized educational policies may produce a distinct experiential structure of demotivation. Accordingly, the present study employed a descriptive phenomenological approach to explore the essence of teachers' lived experience of occupational demotivation.

Research Question(s)

The study was guided by the following primary research question:

How do teachers in Nahavand County experience and perceive the factors that lead to their occupational demotivation?

Literature Review

International scholarship has consistently highlighted the multidimensional nature of teacher demotivation. Börü (2018) found that inadequate salaries, excessive workloads, lack of promotion opportunities, and perceived

unfairness in performance evaluation were central demotivators in Turkey. The OECD's TALIS 2018 report emphasized that non-material factors—such as professional respect and autonomy—often outweigh salary increases in sustaining teacher motivation (OECD, 2019). Swai and Malingumu (2022) similarly identified the absence of transparent and equitable reward systems as a key driver of demotivation in Tanzania. From a socio-cultural perspective, Hammett (2008) documented how the declining social status of teachers in South Africa led to feelings of worthlessness, while Borgohain (2016) warned that the commercialization of education erodes teachers' intrinsic motivation rooted in a sense of vocational calling. Jungert et al. (2017) demonstrated that supportive relationships with colleagues and administrators are critical for satisfying basic psychological needs and preventing demotivation.

In Iran, Khodir et al. (2022) described teacher demotivation as a serious threat to educational quality, citing low pay, high workload, and weak organizational support. Shokri et al. (2025), using grounded theory, identified "professional identity non-formation" as the core phenomenon. Panahi et al. (2018) categorized demotivators into educational, organizational, economic, social, and personal–familial domains. Sajudi et al. (2020) employed causal layered analysis to identify social and economic drivers and proposed future scenarios. Mohammadi (2022) explored perceptions of Farhangian University graduates, highlighting economic, social, educational, and psychological problems. Despite these contributions, the existing literature largely prioritizes factor identification over the phenomenological structure of the experience—how teachers encounter, interpret, and respond to demotivating forces in their everyday professional lives. The present study addresses this gap by focusing on the lived experience itself.

Methodology

This qualitative study adopted a descriptive phenomenological design grounded in the philosophy of Edmund Husserl, aiming to describe the essential structure of the demotivation phenomenon as it appears in teachers'

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

consciousness. Participants were selected from public school teachers in Nahavand County during the 2025–2026 academic year using purposive maximum variation sampling. Ten teachers (seven men and three women) were recruited, varying in age (25–44), teaching experience (4–20 years), educational level (bachelor's to doctorate), subject taught, and school level (elementary, secondary, vocational). Data were collected through in-depth, semi-structured, face-to-face interviews lasting 25–40 minutes. An interview guide with open-ended questions (e.g., "Can you describe a time when you felt most demotivated as a teacher?") was used, with follow-up probes for clarification. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method. This involved repeated reading of transcripts, extraction of significant statements (287 initial statements), formulation of meanings (124 concepts), clustering into themes (33 sub-themes), and synthesis into a comprehensive description of the phenomenon. Informed consent was obtained from all participants, and ethical principles were strictly observed; anonymity was maintained through coding. Member checking was conducted with eight participants, and three external experts in qualitative research reviewed the thematic structure to enhance trustworthiness.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Results

Analysis yielded six main themes and thirty-three sub-themes representing the structure of teachers' lived demotivation. The first theme, upstream structural challenges, encompassed governance neglect, low salaries, flawed teacher recruitment, unrealistic curriculum expectations, overcrowded classrooms, lack of evaluation and reward fairness, absence of legal protection, and political interference. The second, downstream structural challenges, included teaching outside one's specialty, dealing with students with severe behavioral or social problems, and negative impacts of regional education administration. The third, cultural decline of society, was reflected in negative media portrayals, teacher self-deprecation, student disrespect, and erosion of social status among family, friends, and students' families. The fourth, negative relationships with colleagues and administrators, was characterized by pessimistic veteran teachers and unsupportive or humiliating

management styles. The fifth, personal problems and work–life conflict, encompassed personal crises, marital concerns, loneliness, and role duality, especially for married female teachers. The sixth, absence of an indigenous and applicable educational theory, referred to the perceived irrelevance of imported theories to the local classroom reality, leading to a sense of epistemological helplessness.

Across these themes, the essential structure of demotivation emerged as a "systemic loneliness in the field of education"—a forced existential position in which teachers feel unseen, unheard, and unsupported from every direction (macro policies, meso management, and micro personal–cultural factors). This experience progressively transforms teaching from a meaningful vocation into a burdensome, meaningless duty.

Discussion

The findings align with and extend previous research. The emphasis on unfair compensation, workload, and weak organizational support corroborates Börü (2018) and Khodir et al. (2022). However, the present study reveals a deeper consequence: the internalization of societal devaluation, manifested as "self-deprecation," which goes beyond reduced extrinsic motivation to erode professional identity. This supports and deepens the TALIS (OECD, 2019) emphasis on professional respect. The negative collegial and managerial relationships echo Jungert et al. (2017), but the Iranian context shows how unsupportive leadership directly undermines the need for belonging, pushing teachers into emotional isolation. The novel finding of "absence of indigenous educational theory" highlights a gap rarely addressed in the literature, suggesting that teacher education programs in Iran fail to equip teachers with contextually relevant tools, thereby threatening their sense of competence. Overall, the study demonstrates that demotivation is not a static outcome but an ongoing, erosive process—a "last bell" signaling the gradual extinction of passion through cumulative, multi-level pressures.

Conclusion

This phenomenological study provides a grounded framework for understanding teacher demotivation as a lived, multidimensional, and

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

contextually embedded phenomenon. The findings underscore the need for holistic, multi-level interventions: macro-policy revisions that enhance teacher autonomy, dignity, and economic security; school-level reforms promoting supportive leadership and collegial solidarity; and individual-level empowerment through contextualized professional development. Without such integrated efforts, the "last bell of motivation" may toll ever earlier, exacerbating the crisis in Iranian education. Limitations include the single-county focus, the presence of four participants from sociology and social studies disciplines, and the absence of spiritual/religious dimensions in participants' narratives—an area warranting future research. Comparative phenomenological studies across diverse Iranian contexts and the development of indigenous educational theories based on teachers' lived experiences are recommended.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors adhered to ethical principles throughout the research process. Informed consent was obtained from all participants, and their anonymity and confidentiality were strictly maintained. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and the writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data are available on request from the authors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

زنگ آخر انگیزه: فهم پدیدارشناسانهٔ تعارض نقش، ساختار و فرهنگ در خاموشی اشتیاق معلمی

محمدرضا حسینی ✉[۱]، محمدامین چهاردولی [۲]، میلاد سلگی [۳]، و ندا معصومی [۴]

۱. *نویسنده مسئول*، گروه آموزشی علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آیت اله بروجردی، بروجرد، ایران. رایانامه: m.hosseini@gabru.ac.ir

۲. گروه آموزشی علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: m.a.chahardoli1991@gmail.com

۳. گروه آموزشی روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، پردیس بین‌المللی ارس دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: miladsolgi20@ut.ac.ir

۴. گروه آموزشی پرستاری، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی همدان، همدان، ایران. رایانامه: nedamasoumi1373395@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: با عنایت به نقش حیاتی انگیزش در کیفیت تدریس و تعهد حرفه‌ای، این پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و با هدف فهم عمیق تجربهٔ زیستهٔ بی‌انگیزگی شغلی در میان معلمان ایرانی انجام شد. **روش‌ها:** مطالعه با استفاده از مصاحبهٔ نیمه ساختاریافتهٔ عمیق و نمونه‌گیری هدفمند (با رعایت حداکثر تنوع) از ۱۰ نفر از معلمان شهرستان نهاوند در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ به اجرا درآمد. تحلیل داده‌ها با روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی صورت پذیرفت تا ساختار معنایی پدیده، آن‌گونه که در افق ادراکی خود معلمان پدیدار می‌شود، آشکار گردد. **یافته‌ها:** تحلیل به استخراج شش مضمون اصلی و سی‌وسه زیرمضمون انجامید: ۱) مشکلات ساختاری بالادستی، ۲) مشکلات ساختاری پایین‌دستی، ۳) افول فرهنگی جامعه، ۴) ارتباطات منفی با همکاران و مدیران، ۵) مشکلات شخصی و تعارض کار-زندگی، و ۶) نبود نظریهٔ تربیتی بومی و کاربردی. بر پایهٔ توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، بی‌انگیزگی معلمان در این بافت، پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که در شبکهٔ درهم‌تنیده‌ای از عوامل کلان اقتصادی-سیاسی، چالش‌های مدیریتی در سطح میانی، و عوامل فردی-فرهنگی تجربه می‌شود. **نتیجه‌گیری:** یافته‌ها الگویی برآمده از تجربهٔ زیستهٔ معلمان برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی فراهم می‌آورد و ضرورت مداخلات چندسطحی - شامل بازنگری در سیاست‌های کلان، اصلاح مدیریت آموزشگاهی، و توانمندسازی فردی - را برجسته می‌سازد. بااین‌حال، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر بافت‌های آموزشی ایران مستلزم پژوهش‌های تکمیلی است.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۵۴۵-۵۷۴

واژه‌های کلیدی:
بی‌انگیزگی معلمان
پدیدارشناسی
تجربه زیسته
جایگاه اجتماعی-فرهنگی
چالش‌های ساختاری
خودکارآمدی حرفه‌ای
سیاست آموزشی

استناد به این مقاله: حسینی، محمدرضا، چهاردولی، محمدامین، سلگی، میلاد و معصومی، ندا. (۱۴۰۵). زنگ آخر انگیزه: فهم پدیدارشناسانهٔ تعارض نقش، ساختار و فرهنگ در خاموشی اشتیاق معلمی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲ (۲۲)، ۵۴۵-۵۷۴. https://doi.org/10.48310/itt.2026.23216.1379

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

معلمان ارکان اصلی نظام‌های آموزشی و مهم‌ترین عامل در شکل‌دهی به کیفیت یادگیری و آیندهٔ فراگیران هستند. بااین‌حال، شواهد روزافزون از فشارهای شغلی فزاینده ـــ ازجمله حجم بالای کار، نابرابری در جبران خدمات و چالش‌های مدیریت کلاس ـــــ حکایت دارد که به فرسودگی شغلی، کاهش انگیزه و افت کیفیت آموزش دامن می‌زند و تمایل به ترک حرفه را در میان معلمان تشدید می‌کند (Jarvis, 2016). انگیزش، به‌عنوان نیروی محرک درونی و شرط اساسی اثربخشی آموزشی، با تعهد حرفه‌ای و عملکرد باکیفیت معلمان پیوند تنگاتنگی دارد (Putra, 2024؛ خباره و جمالی، ۱۴۰۴). ازاین‌رو، بی‌انگیزگی شغلی معلمان نه صرفاً یک مشکل فردی، بلکه چالشی اجتماعی است که می‌تواند کارکرد اصلی مدرسه در جامعه‌پذیری، انتقال فرهنگی و کاهش نابرابری‌ها را تضعیف کند. پژوهش‌های مختلف این پدیده را با عوامل ساختاری نظیر کاهش منزلت اجتماعی، فشارهای اقتصادی و نارسایی‌های مدیریتی مرتبط دانسته‌اند (Hammett, 2008; Börü, 2018; OECD, 2019). باوجوداین، توصیف صرف عوامل، بدون کاوش در سازوکارهای روان‌شناختی و ساختاری که شعلهٔ انگیزه را خاموش می‌کنند، تصویری ناقص از مسئله به دست می‌دهد.

در ادبیات جهانی، نظریه‌های انگیزش چارچوب‌های مفهومی سودمندی برای فهم این سازوکارها فراهم می‌کنند؛ برای مثال، نظریهٔ خودتعیینی بر سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد که در بسیاری از بافت‌های آموزشی نادیده گرفته می‌شود (Deci & Ryan, 2000). نظریهٔ انتظار-ارزش نشان می‌دهد که وقتی معلمان باور داشته باشند تلاششان ثمربخش نیست و ارزش ذهنی شغلشان کاهش یابد، انگیزهٔ آن‌ها افت می‌کند (Wigfield & Eccles, 2000). همچنین نظریهٔ هدف‌مداری بر تعارض میان اهداف درونی معلم و اهداف تحمیلی نظام آموزشی دست می‌گذارد (Ames, 1992)؛ اما این دیدگاه‌ها غالباً در بسترهای فرهنگی متفاوت جرح‌وتعدیل نشده‌اند و کاربست مستقیم آن‌ها بدون توجه به زمینهٔ اجتماعی-فرهنگی ممکن است گمراه‌کننده باشد.

در ایران، پژوهش‌های متعددی به شناسایی عوامل کاهندهٔ انگیزهٔ معلمان پرداخته‌اند. خدیر و همکاران (۱۴۰۱) بی‌انگیزگی را تهدیدی برای کیفیت آموزش دانسته و بر ضرورت سرمایه‌گذاری راهبردی برای بهبود شرایط کاری تأکید کرده‌اند. شکری و همکاران (۱۴۰۴) با رویکرد داده‌بنیاد، «هویت‌نایافتگی حرفه‌ای» را به‌عنوان پدیدهٔ محوری شناسایی کردند. پناهی و

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

همکاران (۱۳۹۷) نیز عوامل آموزشی، سازمانی، اقتصادی، اجتماعی و شخصی-خانوادگی را برشمرده‌اند. در امتداد همین پژوهش‌ها، سجودی و همکاران (۱۳۹۹) با استفاده از روش تحلیل لایه‌ای علّی، دو پیشران اجتماعی و اقتصادی را شناسایی و چهار سناریو برای آینده انگیزه شغلی معلمان طراحی کردند. محمدی (۱۴۰۱) ادراکات دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از مسائل حرفه معلمی را در چهار مضمون اصلی اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و روانی دسته‌بندی کرد و نشان داد بی‌توجهی به این مسائل به کاهش انگیزه و زمینه‌سازی خروج از حرفه می‌انجامد. این پژوهش‌ها عمدتاً با روش‌های کمی یا داده‌بنیاد، تصویری عمومی از عوامل بی‌انگیزگی ترسیم کرده‌اند، اما آنچه مغفول مانده، فهم عمیق ساختار معنایی و تجربهٔ زیستهٔ معلمان در بطن این عوامل است؛ اینکه آنان چگونه با این شرایط روبه‌رو می‌شوند و چه معنایی به آن‌ها می‌بخشند. پرسش از «چگونگی» مواجهه و ادراک معلمان، مستلزم رویکردی است که بتواند لایه‌های پنهان تجربهٔ فردی را آشکار سازد، نه صرفاً فراوانی عوامل را گزارش کند.

ازاین‌رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی توصیفی در پی پر کردن این شکاف است. بافت شهرستان نهاوند با ویژگی‌های فرهنگی و اقتصادی خاص خود، زمینهٔ مناسبی برای واکاوی تجربهٔ زیسته فراهم می‌کند تا بتوان فراتر از فهرست عوامل، به جوهرهٔ مشترک تجربهٔ بی‌انگیزگی دست یافت. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش چنین است: «معلمان شهرستان نهاوند چگونه مواردی را که به بی‌انگیزگی شغلی آن‌ها می‌انجامد، تجربه و ادراک می‌کنند؟» پاسخ به این پرسش می‌تواند الگویی زمینه‌مند برای سیاست‌گذاران فراهم آورد و مداخلات آتی را از سطح توصیه‌های کلی به راهکارهای مبتنی بر واقعیت زیستهٔ معلمان ارتقا دهد.

چارچوب مفهومی

انگیزش شغلی معلمان پدیده‌ای چندسطحی است که تحت تأثیر عوامل فردی، میان‌فردی، سازمانی و کلان اجتماعی-فرهنگی شکل می‌گیرد. در این مطالعه، برای فهم نظام‌مند این تأثیرات، از یک چارچوب مفهومی تلفیقی بهره گرفته شده ا ست که سه سطح تحلیل را در بر می‌گیرد:

سطح کلان (ساختاری-سیاستی): شامل سیاست‌های آموزشی، نظام جبران خدمات، قوانین و مقررات اداری، جایگاه اجتماعی معلم، و گفتمان‌های فرهنگی مسلط که انتظارات و ارزش حرفه را تعریف می‌کنند. این سطح مشخص می‌کند که منابع و محدودیت‌های بیرونی چگونه

فرصت‌های انگیزشی را شکل می‌دهند.

سطح میانی (سازمانی-مدیریتی): دربرگیرندهٔ روابط درون‌مدرسه‌ای، سبک رهبری مدیران، کیفیت تعامل با همکاران، حمایت‌های حرفه‌ای و شرایط فیزیکی و منابع آموزشی. این لایه نشان می‌دهد که چگونه محیط بلافصل کاری، نیازهای روان‌شناختی معلمان را تغذیه یا تضعیف می‌کند.

سطح خرد (فردی-خانوادگی): شامل ویژگی‌های شخصیتی، باورهای خودکارآمدی، اهداف حرفه‌ای، سلامت روان، و تعارض نقش‌های کاری-خانوادگی. این عوامل تعیین می‌کنند که معلم چگونه فشارهای بیرونی را تفسیر و به آن‌ها پاسخ می‌دهد.

چارچوب مفهومی پژوهش حاضر بر این پیش‌فرض استوار است که بی‌انگیزگی، برآیند تعامل ناهماهنگ این سه سطح است؛ به‌گونه‌ای که نقص در هر سطح می‌تواند اثر سطوح دیگر را تشدید کند. این نگاه سیستمی، از فروکاستن مسئله به علل منفرد جلوگیری کرده و زمینه را برای تحلیل عمیق تجربهٔ زیسته فراهم می‌آورد.

شایان‌ذکر است که این چارچوب، صرفاً یک نقشهٔ راه حساس‌کننده برای پژوهشگر بوده و نه قالبی برای تحمیل بر داده‌ها؛ چراکه رویکرد پدیدارشناسی توصیفی مستلزم تعلیق چنین پیش‌فرض‌هایی است. بااین‌حال، بر اساس این سه سطح، انتظار می‌رود تجربهٔ زیستهٔ بی‌انگیزگی نیز در ابعادی متناظر پدیدار شود: الف) تجربهٔ محرومیت از خودمختاری، شایستگی و تعلق در سطح کلان (مانند سیاست‌های آموزشی نادیده‌انگار و کاهش منزلت اجتماعی)؛ ب) تجربهٔ تنهایی و بی‌پشتوانگی در سطح میانی (مانند سبک مدیریت ناکارآمد، روابط منفی با همکاران و موانع اجرایی در مدرسه)؛ ج) تجربهٔ درماندگی شخصی و تعارض نقش‌ها در سطح خرد (مانند مشکلات خانوادگی و فرسایش روانی). بدین‌سان، چارچوب مفهومی به تحلیل کمک می‌کند تا دریابیم معلمان در کدام عرصه‌ها و از خلال چه سازوکارهایی با بی‌انگیزگی «مواجهه» پیدا می‌کنند. در ادامه، مضامین برآمده از تحلیل پدیدارشناختی نشان خواهند داد که چگونه این ابعاد انتزاعی در افق ادراکی معلمان به یک «موقعیت وجودی تحمیلی» گره می‌خورند.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بین‌المللی گسترده‌ای به شناسایی عوامل بی‌انگیزگی شغلی معلمان پرداخته‌اند و عمدتاً بر نقش عوامل ساختاری، سازمانی و فرهنگی تأکید داشته‌اند. Börü (2018) در پژوهشی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

کیفی در ترکیه دریافت که حقوق ناکافی، حجم بالای کار، نبود فرصت‌های ارتقای شغلی و احساس بی‌عدالتی در ارزشیابی عملکرد، مهم‌ترین دلایل کاهش انگیزه در میان معلمان هستند. این یافته‌ها بر جنبهٔ ملموس نابرابری‌های نظام‌مند تأکید دارد که نه‌تنها انگیزهٔ بیرونی، بلکه انگیزهٔ درونی معلم را نیز تضعیف می‌کند. در همین راستا، تحلیل تطبیقی داده‌های مطالعه بین‌المللی تدریس و یادگیری[1] در کشورهای اروپایی نشان می‌دهد که بهبود احترام حرفه‌ای و استقلال شغلی، بیش از افزایش حقوق به‌تنهایی، به ارتقای انگیزه معلمان می‌انجامد؛ به‌عبارت‌دیگر، عوامل غیرمادی نقشی تعدیل‌کننده ایفا می‌کنند (OECD, 2019). Swai and Malingumu (2022) در تانزانیا نیز تأیید کردند که نبود نظام پاداش‌دهی شفاف و عادلانه، همراه با بازخورد اندک از سوی مدیران، انگیزه معلمان را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد و احساس ناکارآمدی را تقویت می‌کند.

از منظر اجتماعی-فرهنگی، Hammett (2008) در مطالعه‌ای مردم‌نگارانه در آفریقای جنوبی نشان داد که افول منزلت اجتماعی معلم، به‌ویژه در جوامعی که ارزش‌های مادی بر منزلت حرفه‌ای غلبه کرده، به «احساس بی‌ارزشی» در معلمان می‌انجامد و انگیزهٔ آنان را برای ماندن در حرفه کاهش می‌دهد. Borgohain (2016) با تحلیل انتقادی تجاری‌سازی آموزش هشدار داد که تبدیل دانش به کالا و کاهش جایگاه معلم به «ارائه‌دهندهٔ خدمت»، انگیزهٔ درونی را که بر پایهٔ رسالت حرفه‌ای شکل گرفته، خشک می‌کند. همچنین Jungert و همکاران (2017) با تکیه بر نظریهٔ خودتعیینی دریافتند که کیفیت روابط میان‌فردی میان معلمان و مدیران، در ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه (خودمختاری، شایستگی و تعلق) نقش حیاتی دارد و نبود حمایت اجتماعی در مدرسه، پیش‌بینی‌کنندهٔ نیرومندی برای بی‌انگیزگی و فرسودگی است.

درمجموع، مطالعات بین‌المللی ضمن تأیید ماهیت چندبعدی بی‌انگیزگی، غالباً آن را در چارچوب پارادایم‌های کمّی یا ترکیبی بررسی کرده‌اند و فرصت کمتری برای کاوش در عمق تجربهٔ زیستهٔ معلمان فراهم آورده‌اند.

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی به ابعاد مختلف بی‌انگیزگی معلمان پرداخته‌اند و تصویری از چالش‌های چندگانهٔ این حرفه ترسیم کرده‌اند. خدیر و همکاران (۱۴۰۱) با رویکرد توصیفی-پیمایشی، بی‌انگیزگی معلمان را تهدیدی جدی برای کیفیت آموزش دانسته و عواملی نظیر حقوق و مزایای ناکافی، فشار کاری بالا، کمبود امکانات آموزشی و ضعف حمایت‌های سازمانی را از دلایل

1. TALIS

اصلی آن معرفی کرده‌اند. نتیجه‌گیری این پژوهش حاکی از آن است که سرمایه‌گذاری راهبردی برای بهبود انگیزهٔ معلمان، نه یک هزینهٔ رفاهی، بلکه ضرورتی برای افزایش بازدهی کل نظام آموزشی است.

شکری و همکاران (۱۴۰۴) با استفاده از روش نظریهٔ داده‌بنیاد، به واکاوی علل کاهش انگیزهٔ معلمان پرداختند و «هویت‌نایافتگی حرفه‌ای» را به‌عنوان پدیدهٔ محوری شناسایی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که عدم تطابق میان انتظارات هویتی معلمان و واقعیت‌های تحمیلی نظام آموزشی، به‌تدریج پیوند عاطفی و هویتی آنان را با حرفه سست می‌کند. نکتهٔ بدیع این پژوهش، اشاره به شباهت ساختاری سازه‌های انگیزشی معلمان و یادگیرندگان بود و این پیشنهاد را مطرح کرد که مداخلات اثربخش حوزهٔ انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند با اندکی اصلاح برای معلمان نیز کاربست‌پذیر باشد.

پناهی و همکاران (۱۳۹۷) با روش آمیخته، علل کاهش انگیزهٔ معلمان را در پنج دستهٔ آموزشی (مانند برنامه‌های درسی نامناسب و عدم اختیار در تدریس)، سازمانی (سبک مدیریت ناکارآمد و نابرابری در ارزشیابی)، اقتصادی (حقوق ناکافی و نگرانی‌های معیشتی)، اجتماعی (کاهش جایگاه اجتماعی و بی‌احترامی) و شخصی-خانوادگی (تعارض نقش‌های کاری و خانوادگی) طبقه‌بندی کردند. این پژوهش هشدار داد که بی‌توجهی به چنین چالش‌های درهم‌تنیده‌ای، آیندهٔ نظام آموزشی را با بحران‌های عمیق‌تری روبه‌رو خواهد ساخت.

با وجود ارزش این پژوهش‌ها، وجه مشترک آن‌ها اتکا به روش‌هایی است که عمدتاً به شناسایی و طبقه‌بندی «عوامل» می‌پردازند و از معنایی که خود معلمان به این عوامل می‌بخشند و نحوهٔ زیست آن‌ها در دل این شرایط، غافل می‌مانند. بدین ترتیب، پرسش از «چیستی تجربهٔ بی‌انگیزگی» و «چگونگی مواجههٔ درونی معلمان» در این ادبیات بی‌پاسخ مانده است.

بررسی پیشینهٔ پژوهش نشان می‌دهد که هم در سطح بین‌المللی و هم در داخل ایران، بی‌انگیزگی معلمان به‌خوبی به‌عنوان مسئله‌ای چندعاملی صورت‌بندی شده است؛ بااین‌حال، تصویر حاصل عمدتاً محصول تحمیل چارچوب‌های نظری یا مقوله‌بندی‌های از پیش‌تعیین‌شده بر داده‌هاست. مطالعات موجود بیش از آنکه به افق معنایی خود معلمان نزدیک شوند، به شناسایی روابط علّی و فراوانی عوامل پرداخته‌اند. درنتیجه، «تجربهٔ زیسته» همچون صندوقی سیاه باقی مانده است؛ اینکه معلم چگونه در تقاطع عوامل ساختاری، سازمانی و فرهنگی، احساس بی‌انگیزگی را از سر می‌گذراند، چه معنایی به آن می‌دهد و چگونه هویت حرفه‌ای خویش را در

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

این میان بازسازی یا تخریب می‌کند، هنوز نیازمند کاوش عمیق است.

این شکاف به‌ویژه در بافت‌های محلی با ویژگی‌های خاص اقتصادی-اجتماعی، مانند شهرستان نهاوند، پررنگ‌تر است؛ جایی که تعامل پیچیدهٔ فرهنگ بومی، وضعیت معیشتی و سیاست‌های آموزشی ممکن است تجربه‌ای متمایز از بی‌انگیزگی را شکل دهد. پژوهش حاضر با انتخاب رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و تعلیق پیش‌فرض‌ها، در پی آن است که به‌جای سنجش انگیزه، به فهم ساختار ذاتی تجربهٔ بی‌انگیزگی از زبان خود معلمان دست یابد و بدین ترتیب، خلأ موجود در ادبیات را پر کند. نتایج چنین مطالعه‌ای می‌تواند شالوده‌ای زمینه‌مند برای سیاست‌گذاری‌ها و مداخلات آتی فراهم آورد که بیش از آنکه بر پیش‌فرض‌های نظری صرف متکی باشد، برآمده از واقعیت زیستهٔ کنشگران اصلی میدان تعلیم و تربیت باشد.

روش‌شناسی

پژوهش حا ضر در پارادایم کیفی و با بهره‌گیری از رویکرد پدیدار شنا سی تو صیفی[1] و مبتنی بر سنّت فلسفی ادموند هوسرل[2] اجرا گردید. پدیدارشناسی توصیفی با تمرکز بر «تجربهٔ زیسته[3]»، در پی آن است که از طریق فرایند «اپوخه» یا تعلیق پیش‌فرض‌های قبلی پژوهشگر، به جوهر مشترک و ساختار ذاتی یک پدیده، آن‌گونه که در آگاهی افراد پدیدار می‌شود، دست یابد. هدف این رویکرد، نه تفسیر یا نظریه‌پردازی در مورد تجربه، بلکه توصیف عمیق و وفادارانهٔ معنایی است که خود مشارکت‌کنندگان به پدیدهٔ بی‌انگیزگی شغلی بخشیده‌اند (اکبری بورنگ و همکاران، ۱۴۰۴). این جهت‌گیری هو سرلی، روش تحلیل کلایزی[4] را به‌عنوان یکی از روش‌های نظام‌مند پرکاربرد در سنّت توصیفی، به خدمت می‌گیرد تا با تکیه بر توصیف‌های عینی مشارکت‌کنندگان، ساختار عمومی تجربه را بدون تحمیل چارچوب‌های نظری آشکار سازد.

جامعه و نمونه: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس شهرستان نهاوند در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. با توجه به ماهیت کیفی و اکتشافی پژوهش و هدف فهم عمیق تجربهٔ زیسته، از روش نمونه‌گیری هدفمند با راهبرد «حداکثر تنوع» بهره گرفته شد. بدین‌منظور تلاش شد مشارکت‌کنندگان به‌گونه‌ای انتخاب شوند که طیف متنوعی از ویژگی‌های

1. Descriptive Phenomenology
2. Husserl
3. Lived Experience
4. Colaizzi

تأثیرگذار بر انگیزهٔ شغلی را بازنمایی کنند. ابعاد این تنوع شامل جنسیت (زن و مرد)، وضعیت تأهل (متأهل و مجرد)، سطوح مختلف تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری)، رشته‌های گوناگون تدریس، مقاطع آموزشی متفاوت (ابتدایی، متوسطهٔ اول و دوم، هنرستان) و دامنهٔ گسترده‌ای از سابقهٔ تدریس (۴ تا ۲۰ سال) می‌شد. معیارهای ورود به مطالعه، داشتن حداقل ۳ سال سابقهٔ تدریس، اشتغال در مدارس دولتی (برای حفظ همگنی نسبی بافت ساختاری) و تمایل به بیان تجربیات شخصی بود. دستیابی به مشارکت‌کنندگان از طریق شبکه‌های ارتباطی در دسترس و با رعایت کامل اصل محرمانگی صورت گرفت. ترکیب نهایی ۱۰ نفره که در جدول ۱ ارائه شده، به لحاظ پراکندگی در هریک از ابعاد فوق‌الذکر، گواه آن است که راهبرد حداکثر تنوع در حد بضاعت نمونه تحقق یافته است؛ هرچند اذعان می‌شود تنوع بیشتر در ابعادی مانند موقعیت جغرافیایی مدرسه یا زمینه‌های اقتصادی-اجتماعی می‌توانست لایه‌های کامل‌تری از پدیده را آشکار سازد.

گردآوری و تحلیل داده‌ها هم‌زمان پیش رفت تا امکان پایش پیوسته فرایند اشباع فراهم شود. پس از هر مصاحبه، کدگذاری و مقوله‌بندی اولیه صورت می‌گرفت و با مصاحبه‌های بعدی مقایسه می‌شد. نشانه‌های رسیدن به اشباع نظری عبارت بودند از: (الف) عدم ظهور کدها یا مضامین فرعی جدید در مصاحبه‌های متوالی، (ب) تکرار مکرر مفاهیم و تأیید مقوله‌های پیشین بدون افزودن ایده تازه، و (ج) بسندگی مفهومی، به‌گونه‌ای که داده‌های جدید صرفاً موارد موجود را تقویت می‌کردند و تغییر در ساختار مضامین اصلی ایجاد نمی‌شد. این وضعیت از مصاحبه هشتم به‌وضوح نمایان شد؛ مصاحبه‌های نهم و دهم هیچ‌گونه مضمون یا مفهوم تازه‌ای به همراه نداشتند و صرفاً مؤید یافته‌های قبلی بودند. بر این اساس، پس از ۱۰ مصاحبه، اشباع نظری محقق و گردآوری داده‌ها متوقف گردید. این رویه با ملاک‌های مرسوم اشباع در پژوهش‌های کیفی هم‌خوانی دارد (Crabtree, 1999; Fusch & Ness, 2015). در ادامه مشخصات جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها ارائه می‌شود.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

کد شرکت‌کننده	سن	جنسیت	وضعیت تأهل	تحصیلات	رشته تدریس	مقطع تدریس	سابقه تدریس
۱	۲۵	مرد	مجرد	کارشناسی ارشد	ادبیات	متوسطه اول	۵
۲	۳۰	زن	متأهل	کارشناسی	تربیت کودک	هنرستان	۴
۳	۳۵	مرد	متأهل	دکتری	جامعه‌شناسی	متوسطه دوم	۴

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

کد شرکت‌کننده	سن	جنسیت	وضعیت تأهل	تحصیلات	رشته تدریس	مقطع تدریس	سابقه تدریس
۴	۳۵	زن	مجرد	دکتری	عربی	متوسطه اول	۴
۵	۳۰	مرد	متأهل	کارشناسی	ریاضی	متوسطه اول	۹
۶	۳۷	مرد	متأهل	کارشناسی	کار و فناوری	متوسطه اول	۴
۷	۳۱	مرد	مجرد	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	متوسطه دوم	۴
۸	۳۰	زن	مجرد	دکتری	جامعه‌شناسی	متوسطه دوم	۱۰
۹	۴۴	مرد	متأهل	کارشناسی	مطالعات اجتماعی	متوسطه اول	۲۰
۱۰	۳۵	مرد	متأهل	کارشناسی ارشد	ابتدائی	ابتدائی	۶

ابزار: داده‌ها عمدتاً از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق و چهره‌به‌چهره گردآوری شدند. یک پروتکل اولیه مصاحبه با سؤالات باز (مانند: «تجربه شما از بی‌انگیزگی در حرفه معلمی چیست؟» یا «چه موقعیت‌هایی بیشترین احساس بی‌انگیزگی را در شما ایجاد می‌کند؟») طراحی شد. در جریان هر مصاحبه، با توجه به جهت گفتگو، سؤالات پیگیرانه و اکتشافی مطرح می‌شد تا ابعاد پنهان تجربه روشن‌تر گردد. مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. مدت هر مصاحبه بین ۲۵ تا ۴۰ دقیقه متغیر بود.

ملاحظات اخلاقی و اعتبارسنجی: پیش از هر مصاحبه، اهداف پژوهش به‌صورت شفاهی و کتبی برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانهٔ آنان برای ضبط صدا و انتشار یافته‌ها با حفظ بی‌نامی دریافت گردید. به آنان اطمینان داده شد که در هر مرحله می‌توانند از ادامه همکاری انصراف دهند. برای حذف هویت، نام تمامی مشارکت‌کنندگان با کد (۱ تا ۱۰) جایگزین و هرگونه اطلاعات شناساگر (مانند نام مدرسه، شهر یا مشخصات خانوادگی) از متن پیاده‌شده حذف گردید. فایل‌های صوتی و متون پیاده‌شده صرفاً در دسترس تیم پژوهش قرار داشت و تعهد شد که پس از پایان مطالعه، داده‌های خام معدوم شوند. به‌منظور اعتبارسنجی یافته‌ها، در مرحلهٔ هفتم تحلیل کلایزی، خلاصه‌ای از مضامین استخراج‌شده به همهٔ مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و از آنان خواسته شد میزان هم‌خوانی آن با تجربهٔ زیستهٔ خود را تأیید یا اصلاح کنند. از ۱۰ مشارکت‌کننده، ۸ نفر بازخورد ارائه دادند که عمدتاً حاکی از تأیید تحلیل‌ها بود و اصلاحات جزئی پیشنهادی در نسخهٔ نهایی اعمال گردید. همچنین برای تقویت قابلیت اطمینان، مضامین اصلی و فرعی همراه با گزیده‌ای از فرایند کدگذاری در اختیار سه تن از اساتید متخصص در پژوهش کیفی و علوم تربیتی قرار گرفت که پس از بررسی، نظرات اصلاحی محدودی (عمدتاً در نام‌گذاری برخی زیرمضمون‌ها) ارائه و در پالایش نهایی لحاظ شد.

روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها: مصاحبه‌های ضبط‌شده چندین نوبت با دقت گوش داده شدند و متن آن‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش هفت‌مرحله‌ای پدیدارشناختی Colaizzi (1978) استفاده شد. در مرحلهٔ نخست، پژوهشگر با خواندن مکرر تمامی متن‌ها، غوطه‌وری کامل در داده‌ها پیدا کرد. سپس، در مرحلهٔ دوم، عبارات و جملات مرتبط مستقیم با پدیدهٔ بی‌انگیزگی از دل مصاحبه‌ها استخراج شدند که درمجموع به شناسایی ۲۸۷ عبارت معنادار اولیه انجامید. در مرحلهٔ سوم، برای هریک از این عبارات مهم، «معنای فرموله‌شده» ای نوشته شد؛ بدین‌صورت که پژوهشگر معنای ضمنی و آشکار هر عبارت را در قالبی موجزتر و مفهومی‌تر بازنویسی کرد که این فرایند به تولید ۱۲۴ مفهوم اولیه منجر گردید. در مرحلهٔ چهارم، مفاهیم اولیه بر اساس قرابت معنایی و ارتباط مفهومی با یکدیگر مقایسه، ترکیب و در قالب خوشه‌های مضمونی بزرگ‌تر دسته‌بندی شدند. این کار طی چندین رفت‌وبرگشت استقرایی میان مفاهیم و داده‌های خام صورت گرفت و به شکل‌گیری ۳۳ زیرمضمون (مضمون فرعی) منجر شد. برای مثال، زیرمضمون‌هایی نظیر «حقوق کم و مشکلات مالی»، «نحوهٔ جذب معلم»، «کمال‌گرایی افراطی در برنامه‌ریزی آموزشی» و موارد مشابه که همگی به سیاست‌ها و تصمیمات کلان مربوط می‌شدند، ذیل مضمون اصلی «مشکلات ساختاری بالادستی» سازمان‌دهی گردیدند. در مرحلهٔ پنجم، از درهم‌تنیدن تمامی مضامین اصلی و فرعی، توصیفی یکپارچه و جامع از پدیدهٔ بی‌انگیزگی شغلی معلمان تدوین شد. مرحلهٔ ششم به فشرده‌سازی این توصیف جامع به بیانی موجز و بنیادین اختصاص یافت تا ساختار ذاتی و جوهرهٔ اصلی تجربه آشکار گردد. در مرحلهٔ هفتم و نهایی، برای وارسی اعتبار، خلاصه‌ای از یافته‌های تحلیل‌شده به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و از آنان خواسته شد میزان هم‌خوانی برداشت‌های پژوهشگر با تجربهٔ زیستهٔ خود را تأیید یا اصلاح کنند که اصلاحات جزئی اعمال‌شده، در نسخهٔ نهایی لحاظ گردید. به‌منظور تقویت قابلیت اطمینان نیز، مضامین اصلی و فرعی به همراه گزیده‌ای از فرایند کدگذاری در اختیار سه تن از اساتید متخصص در پژوهش کیفی و علوم تربیتی قرار گرفت و بر اساس نظرات اصلاحی آنان پالایش نهایی انجام شد.

یافته‌ها

سؤال پژوهش: با توجه به رویکرد پدیدارشناسی، معلمان چگونه با مواردی که باعث بی‌انگیزگی‌شان می‌شود مواجه هستند؟

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

تحلیل پدیدارشناختی مصاحبه‌ها نشان داد که این مواجهه، بیش از آنکه یک راهبرد فعال و آگاهانه برای مقابله باشد، یک «فرایند فرسایشی تدریجی» است که در آن معلم به‌تدریج از عاملیت حرفه‌ای خود دست می‌شوید و به اشکالی از «تسلیم وجودی» (بی‌تفاوتی، خودتحقیری، انزوای عاطفی) پناه می‌برد. این تجربه، در دل شش افق معنایی اصلی پدیدار شد که هر یک، سطحی از چارچوب مفهومی را بازتاب می‌دهد: مضامین ۱ و ۶ ناظر بر سطح کلان (ساختاری-سیاستی)، مضامین ۲ و ۴ ناظر بر سطح میانی (سازمانی-مدیریتی) و مضمون ۵ ناظر بر سطح خرد (فردی-خانوادگی) هستند. مضمون ۳ (افول فرهنگی) نیز به‌منزلهٔ بستری کلان، همهٔ سطوح را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

پس از تحلیل داده‌ها ۶ مضمون اصلی و ۳۳ مضمون فرعی استخراج شد که می‌تواند نشان‌دهنده تجارب موارد مؤثر بر بی‌انگیزگی معلمین باشد. در جدول ۲. مضمون‌های اصلی و فرعی استخراج‌شده از پژوهش به‌طور خلاصه آورده شده است و در ادامه به‌تفصیل به آن پرداخته شد.

جدول ۲. مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضمون فرعی
مشکلات ساختاری بالادستی	نگاه حاکمیت به آموزش‌وپرورش حقوق کم و مشکلات مالی نحوه جذب معلم کمال‌گرایی افراطی در برنامه‌ریزی آموزشی شلوغی کلاس و مدرسه بی‌انگیزگی دانش‌آموزان عدم ارزیابی و نظام عادلانه پاداش‌دهی عدم‌حمایت قانونی آموزش‌وپرورش از معلم در بحران‌ها مقایسه شغل خود با سایر مشاغل تفکیک مدارس کمبود امکانات در مدارس معایب متن کتب درسی عدم شرکت معلمین در تصمیم‌گیری‌های آموزش‌وپرورش سیاسی‌کاری اداره آموزش‌وپرورش عدم استقلال آموزش‌وپرورش قوانین ناعادلانه اداری
مشکلات ساختاری پایین‌دستی	تدریس در درس غیر مرتبط با تخصص

مضمون اصلی	مضمون فرعی
	دانش‌آموزانی با مشکلات خاص
	دانش‌آموزانی با آسیب‌های اجتماعی شدید
	تأثیرات منفی اداره آموزش‌وپرورش منطقه
افول فرهنگی جامعه	نقش منفی رسانه‌ها و فضای مجازی
	خود تحقیری معلمان
	بی‌احترمی به معلم توسط دانش‌آموز
	ضعف فرهنگ دانش‌آموزی
	کاهش جایگاه اجتماعی معلم
	کاهش جایگاه اجتماعی معلم در بین خانواده و دوستان
	کاهش جایگاه اجتماعی معلم در بین خانواده دانش‌آموزان
ارتباطات منفی با همکاران	ارتباطات منفی با دیگر معلمین
	تأثیر منفی معلمان با سابقه
	ارتباط منفی با مدیر و مسئولین مدرسه
مشکلات شخصی	بحران‌های شخصی معلم
	دغدغه‌های زندگی متأهلی
عدم نظریه تربیتی بومی	تفاوت بین نظریه و عمل تربیتی

مضمون اصلی ۱: مشکلات ساختاری بالادستی «ما دیده نمی‌شویم»

تجربهٔ زیستهٔ معلمان از مشکلات ساختاری بالادستی، نه صرفاً یک فهرست از کاستی‌های نظام‌مند، بلکه یک «افق معنایی» منسجم را شکل می‌دهد که در مرکز آن، احساس «دیده نشدن» و «بی‌اعتنایی نظام‌مند» به منزلت، تخصص و رفاه معلم قرار دارد. این احساس در لایه‌های مختلفی از سیاست‌گذاری تا کف کلاس درس رخنه کرده و انگیزهٔ درونی را به‌تدریج فرسایش می‌دهد. برای پرهیز از انباشتگی، این مضمون در پنج خوشهٔ مفهومی سازمان‌دهی شده است:

الف) سیاست‌گذاری کلان و جایگاه نهاد تعلیم و تربیت:

معلمان در افق ادراکی خود، نهاد آموزش‌وپرورش را نه یک نهاد مستقل و راهبردی، بلکه «بخشی وابسته و کم‌اهمیت» از ساختار حکومت می‌بینند. آن‌ها این نگاه را در بی‌توجهی به محتوای کتب درسی (که «معلم را اجبار به تدریس تفکر اقلیت حاکم می‌کند» مشارکت‌کنندهٔ ۸)، عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها («معلم هیچ جایگاهی در تصمیم‌گیری‌های

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

آموزش‌وپرورش نداره» مشارکت‌کنندهٔ ۷)، و سیاسی‌کاری ادارات («همه جلسات رئیس اداره با فرماندار و شهرداره» مشارکت‌کنندهٔ ۷) تجربه می‌کنند. این عوامل در کنار یکدیگر، احساس «بی‌عاملی نهادی» را می‌آفرینند: گویی نظام آموزشی صرفاً مجری اوامر سیاسی است و معلم در این میان، یک «مجری منفعل» بیش نیست.

ب) مسائل اقتصادی و معیشتی:

حقوق ناکافی، شاید ملموس‌ترین مصداق این بی‌اعتنایی ساختاری باشد، اما آنچه در تجربهٔ زیسته معلمان پررنگ است، نه صرفاً عدد و رقم، بلکه «شرمندگی از شغل» در برابر پرسش‌های دیگران است: «دانش‌آموزان از ما می‌پرسن چقدر حقوق می‌گیری؟ ما نمی‌گیم ولی واقعاً نمیشه با این پول زندگی کرد» (مشارکت‌کنندهٔ ۷). این شرمندگی، با مقایسهٔ مداوم با سایر مشاغل دولتی تشدید می‌شود و احساس «بی‌عدالتی نسبتی» را دامن می‌زند: «شغل یکی که تو اداره گاز کار می‌کنه با منی که این‌همه مشکل تو مدرسه دارم یکیه؟» (مشارکت‌کنندهٔ ۶). افزایش سن بازنشستگی نیز چونان «پیمان‌شکنی» از سوی نظام تجربه می‌شود: «واقعاً خیلی بده وسط خدمت بگن باید بیشتر خدمت کنی» (مشارکت‌کنندهٔ ۳).

ج) برنامه‌ریزی آموزشی و شرایط کلاس:

کمال‌گرایی افراطی در برنامه‌ریزی‌های آموز شی، برای معلمان به‌مثابهٔ «انتظار معجزه» از سوی نظامی است که خود، منابع لازم را فراهم نمی‌کند. استعارهٔ کشاورز که یکی از مشارکت‌کنندگان به کار برد («از کشاورز بخوای از زمینی کوچک ۱۰ تن گندم برداشت کنه و اگر نتونه، این رو از بی‌کفایتی اون بدونی» مشارکت‌کنندهٔ ۱)، گویای شکاف عمیق میان انتظارات تحمیلی و واقعیات میدان ا ست. شلوغی کلاس‌ها نیز صرفاً یک م شکل لجستیکی نیست، بلکه معلم را از «معلم بودن» به «مب صر بودن» تقلیل می‌دهد: «معلم باید نیمی از زنگ درس رو صرف ساکت کردن کلاس کنه» (مشارکت‌کنندهٔ ۴). کمبود امکانات اولیه ـــ «بعضی وقتا ماژیک برای بردن سر کلاس نیست» (مشارکت‌کنندهٔ ۳) ـ نیز احساس «فراموش‌شدگی» را تشدید می‌کند.

د) دانش‌آموزان و بی‌انگیزگی آنان:

بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، برای معلم فقط یک مانع کاری نیست، بلکه «آیینه‌ای» است که تلاش او را بی‌ثمر نشان می‌دهد. هنگامی‌که معلم می‌گوید «محصلا دارن بهترین ساعات عمر شون رو

برای چیزی تلف می‌کنن که باور دارن وجود نداره» (مشـــارکت‌کنندهٔ ۲)، آنچه تجربه می‌کند، «احســـاس پوچی تلاش» اســـت. تفکیک مدارس نیز این پوچی را با منطق نابرابری می‌آمیزد: «افراد باهوش به تیزهو شان رفتن، پولدارا به غیرانتفاعی... شما عملاً با دانش‌آموزی روبرویی که انگار هیچ‌کس توقعی از اون نداره» (مشارکت‌کنندهٔ ۳).

هـ) نظام ارزیابی و حمایت (ناپدیدار):

نبود نظام عادلانهٔ ارزیابی و پاداش‌دهی، در تجربهٔ معلمان به معنای «انکار شـایسـتگی» اسـت. آن‌ها می‌گویند: «معیارهای ارزیابی ناقصـه و نمی‌تونه مشـخص کنه معلم چقدر توانمنده و این توان کـار کردن رو از معلم تلاش‌گر می‌گیره» (مشـــارکـت‌کننـدهٔ ۲). در بحران‌هـا نیز «آموزش‌وپرورش به‌جای دفاع از معلم، خودش ا صلی‌ترین شاکی می شه» (م شارکت‌کنندهٔ ۱). این فقدان حمایت، معلم را در مواجهه با چالش‌ها «تنها» و «آسیب‌پذیر» رها می‌کند.

مضمون اصلی ۲: مشکلات ساختاری پایین‌دستی «تنهایی در میدان»

اگر م شکلات بالاد ستی بیانگر «دیده نشدن» از سوی نظام کلان ا ست، م شکلات پایین‌د ستی تجربهٔ «تنهایی در میدان عمل» را رقم می‌زند. معلم خود را در برابر چالش‌هایی می یابد که فراتر از توان فردی او ست، اما از سوی ادارهٔ منطقه و مدر سه حمایت نمی شود. تدریس دروس غیرتخ ص صی، معلم را در «وح شت از نداد ستن» فرو می‌برد: «همش نگرانی که بچه‌ها سؤالی نپر سن که نتونی جواب بدی» (مشارکت‌کنندهٔ ۳). مواجهه با دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری شـدید یا آسـیب‌های اجتماعی عمیق دارند، بدون پشـتیبانی تخصـصـی، به «احسـاس عجز» می‌انجامد: «بعضـــی از دانش‌آموزام نیاز شـــدید به مشـــاوره با روانشـــناس بالینی دارن» (مشـــارکت‌کنندهٔ ۳). ادارهٔ منطقه نیز که باید حامی معلم باشـــد، خود به منبعی از «تحقیر» و «بروکراســی فرســاینده» بدل شــده اســت: «رفتار کارکنان اداره با معلم‌ها به‌دوراز انصـــافه» (مشـــارکت‌کنندهٔ ۶) و «برای بردن یه اردوی علمی باید هفت خان رســـتم رو بگذرونی» (مشارکت‌کنندهٔ ۹).

مضمون اصلی ۳: افول فرهنگی جامعه «شغلی که دیگر مقدس نیست»

معلمان در این مضـــمون، کاهش منزلت اجتماعی حرفه خود را نه در قالب آمار، بلکه از طریق «زخم‌های روزمرهٔ کلامی» تجربه می‌کنند. نگاه ترحم‌آمیز مردم («داخل تاکســـی می‌گن واقعاً حقوقتون کمه» مشـارکت‌کنندهٔ ۷)، طعنه‌های دوسـتان و خانواده («دیگه کی میره معلم بشـه؟»

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مشـارکت‌کنندۀ ۳)، و گسـتاخی دانش‌آموزان («از کلاس سـی‌نفره، بیسـت نفر دنبال به هم زدن نظم‌ان» م شارکت‌کنندۀ ۹) همگی تاروپود «هویت مقدس معلمی» را از هم می‌گ سلند. ر سانه‌ها نیز با بزرگ‌نمایی هرگونه مزایای معلمان، این احسـاس را تشـدید می‌کنند: «وقتی روز معلم به ما هدیه دادن، صداوسیما ما رو به ستوه آورد، همه جهان خبردار شدن» (مشارکت‌کنندۀ ۸). برخی معلمان این نگاه تحقیرآمیز را «درونی» کرده‌اند و دچار «خودتحقیری» شـده‌اند: «احسـاس زائد بودن در جامعه برای معلم وجود داره و بعضـی باورش دارن» (مشـارکت‌کنندۀ ۱). این افول فرهنگی، معلم را از «رسالت» خود بیگانه می‌کند و شغل او را به یک «منبع شرم» بدل می‌سازد.

مضمون اصلی ۴: ارتباطات منفی با همکاران «تنهایی در میان هم‌قطاران»

مدرسه که باید پناهگاه همبستگی حرفه‌ای باشد، گاه به عرصه‌ای برای «احساس بیگانگی» بدل می‌شـود. معلمان تازه‌کار، نگاه شـکسـت‌خورده و منفعل همکاران باتجربه را چونان «آیینه‌ای از آیندۀ خود» می‌بینند: «معلمای با سابقه احساس شکست می‌کنن و فکر می‌کنن معلمای جدید تلاش بی فا یده می‌کنن» (مشـار کت‌کن ندۀ ۱). مدیران نیز به جای رهبری ح مایتی، با محافظه‌کاری یا تحقیر، فاصـله خود را با معلمان بیشـتر می‌کنند: «یه فرد نوزده‌سـاله از نهاد مذهبی وارد مدرسـه شـده برا معلم تعیین تکلیف می‌کنه و من حس می‌کنم نسـبت به این آقا درجه دومم» (مشـارکت‌کنندۀ ۷). این بیگانگی، به‌تدریج معلم را به «انزوا» و «بی‌تفاوتی» می‌کشـا ند: «مدیر و معاون بی‌انگیزن... منم می‌گم به منم ربطی نداره، منم میام و میرم» (مشارکت‌کنندۀ ۹).

مضمون اصلی ۵: مشکلات شخصی «زندگی‌ای که در کار حل نمی‌شود»

بی‌انگیزگی معلمان در خلأ شـخصـی رخ نمی‌دهد. بحران‌های فردی، بیماری، تنهایی، و تعارض نقش‌های کاری-خانوادگی، زمینه‌ای را فراهم می‌کنند که در آن، فشارهای ساختاری و فرهنگی، ویرانگرتر عمل کنند. معلمان زن متأهل، به‌ویژه، گرفتار »دوگانگی نقش» هسـتند: «باید زودتر برگردم خونه، غذا درست کنم، بچه کوچک دارم» (مشارکت‌کنندۀ ۴). این تعارض، نه‌تنها انرژی، بلکه «حضـور وجودی» معلم در کلاس را نیز تحلیل می‌برد. تجرد در سـنین بالا نیز «احسـاس تنهایی مضاعف» را دامن می‌زند: «بعضی از معلم‌ها با سنین بالا مجردن و تنها زندگی می‌کنن» (مشارکت‌کنندۀ ۳).

مضمون اصلی ۶: نبود نظریۀ تربیتی بومی «نقشه‌ای که راه را نشان نمی‌دهد»

معلمان در مواجهه با پیچیدگی‌های کلاس درس، خود را مجهز به «نظریه‌هایی» می‌یابند که

گویی برای جهانی دیگر نوشته شده‌اند. آن‌ها تجربه می‌کنند که مباحث نظری دانشگاهی «برای کلاس با دانش‌آموزان عادی طرح شده، نه جامعه و دانش‌آموزانی که وحشتناک آسیب دیده‌اند» (مشارکت‌کنندهٔ ۱). این ناکارآمدی نظریه‌های غربی بدون بومی‌سازی، به «احساس بی‌پناهی معرفتی» می‌انجامد: «معلومه برای کلاس درس ما بی‌فایده‌ست» (مشارکت‌کنندهٔ ۳). شکاف میان نظریه و عمل، معلم را از «دانش حرفه‌ای» بیگانه می‌کند و او را به «تجربهٔ شخصی آزمون‌وخطا» وامی‌گذارد.

ساختار ذاتی تجربهٔ بی‌انگیزگی: یک توصیف پدیدارشناختی کلان

فراتر از این مضامین شش‌گانه، تحلیل پدیدارشناختی، جوهر مشترکی را آشکار می‌کند که می‌توان آن را «تنهایی نظام‌مند معلم در میدان تعلیم و تربیت» نامید. معلمان بی‌انگیزگی را نه همچون یک «احساس شخصی گذرا»، بلکه به‌مثابهٔ یک «موقعیت وجودی تحمیلی» تجربه می‌کنند که در آن، از هر سو - از سیاست‌های کلان تا روابط درون‌مدرسه‌ای، از خانواده و جامعه تا کتب درسی - تنها و بی‌پشتوانه رها شده‌اند. آن‌ها خود را «دیده نشده»، «شنیده نشده» و «حمایت‌نشده» ادراک می‌کنند و شغلشان، از یک «رسالت معنابخش»، به یک «وظیفهٔ طاقت‌فرسا و بی‌معنا» بدل شده است. این تجربه، فراتر از عوامل اقتصادی یا سازمانی، به «شکست معنا» در هویت حرفه‌ای معلم اشاره دارد و بی‌انگیزگی را باید پژواک این شکست دانست.

در دل این تجربهٔ تنهایی نظام‌مند، معلمان طیفی از واکنش‌ها را از خود نشان می‌دهند که خود بخشی از نحوهٔ مواجههٔ آنان با بی‌انگیزگی است. برخی به «بی‌تفاوتی حرفه‌ای» پناه می‌برند («مدیر و معاون بی‌انگیزن... منم می‌گم به من ربطی نداره، منم میام و میرم» مشارکت‌کنندهٔ ۹)، برخی «انزوای عاطفی» را انتخاب می‌کنند و تلاش می‌کنند فقط وظیفهٔ حداقلی را انجام دهند، و گروهی نیز با «خودتحقیری» منفعلانه، نگاه جامعه را درونی می‌کنند. این واکنش‌ها، گرچه به‌ظاهر سازگارانه می‌نمایند، اما درواقع صورت‌هایی از «فرسایش معنای حرفه‌ای» هستند که بی‌انگیزگی را از یک احساس گذرا به یک وضعیت مزمن تبدیل می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم پدیدارشناختی تجربهٔ زیستهٔ بی‌انگیزگی شغلی در میان معلمان انجام شد و در پی پاسخ به این پرسش بود که «معلمان چگونه با مواردی که باعث بی‌انگیزگی‌شان می‌شود مواجه هستند؟». تحلیل داده‌ها به استخراج شش مضمون اصلی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

انجامید که در کنار یکدیگر، تصـویری از یک «موقعیت وجودی تحمیلی» ترسـیم می‌کنند. در این بخش، نخسـت سـاختار ذاتی این تجربه و نحوهٔ مواجههٔ معلمان در پرتو چارچوب مفهومی سه‌سطحی تفسیر می‌شود و سپس یافته‌ها در گفت‌وگو با ادبیات پژوهشی قرار می‌گیرند.

چارچوب مفهومی مطالعه، بی‌انگیزگی را برهم‌کنش ناهماهنگ سه سطح کلان (ساختاری-سیاستی)، میانی (سازمانی-مدیریتی) و خرد (فردی-خانوادگی) در نظر می‌گرفت. یافته‌ها نشان دادند که تجربهٔ زیستهٔ معلمان دقیقاً بازتاب‌دهندهٔ گسست میان این سه سطح است و نحوهٔ مواجههٔ آنان با بی‌انگیزگی، طیفی از واکنش‌های انفعالی را شکل می‌دهد که فرایندی فرسایشی و تدریجی را بازنمایی می‌کند.

در سطح کلان، مشارکت‌کنندگان «مشکلات ساختاری بالادستی» و «نبود نظریهٔ تربیتی بومی» را نه به‌عنوان مجموعه‌ای از کاستی‌های مجزا، بلکه همچون «بی‌اعتنایی نظام‌مند» به منزلت، تخصص و رفاه خود ادراک می‌کردند. احساس «دیده نشدن» و «بی‌عاملی نهادی» که در توصیف‌هایی مانند «معلم هیچ جایگاهی در تصمیم‌گیری‌های آموزش‌وپرورش نداره» (مشارکت‌کنندهٔ ۷) بازتاب یافته، نشان می‌دهد که سیاست‌های متمرکز و نگاه ابزاری به معلم، نیاز بنیادین خودمختاری را به‌طور سیستماتیک ناکام می‌گذارد. در این سطح، مواجههٔ غالب معلمان «بی‌تفاوتی تطبیقی» و «خاموشی تدریجی امید» بود: آن‌ها به‌تدریج سرمایه‌گذاری عاطفی خود را از کاری که ساختار آن را تغییرناپذیر می‌یابند، بیرون می‌کشند. نبود نظریهٔ تربیتی بومی نیز نیاز به شایستگی را تهدید می‌کند؛ معلم با «بی‌پناهی معرفتی»، احساس ناکارآمدی حرفه‌ای را تجربه می‌کند و اعتماد خود را به دانش رسمیِ حرفه از دست می‌دهد.

در سطح میانی، «مشکلات ساختاری پایین‌دستی» و «ارتباطات منفی با همکاران و مدیران»، تجربهٔ «تنهایی در میدان» را رقم می‌زدند. مدیران و ادارات منطقه، به‌جای آنکه حائلی میان فشارهای کلان و واقعیت کلاس درس باشند، خود به منبعی از «تحقیر سازمانی» و بروکراسی فرساینده بدل شده‌اند. این وضعیت، نیاز به تعلق را عمیقاً مخدوش می‌کند. مواجههٔ معلمان در این سطح، عمدتاً «انزوای عاطفی» و «تسلیم در برابر بروکراسی» بود: آن‌ها با فاصله‌گیری از همکاران و بسنده کردن به «حضور حداقلی» (نمونهٔ مشارکت‌کنندهٔ ۹)، از خود در برابر نگاه منفعل یا تحقیرآمیز محافظت می‌کنند. این راهبرد اگرچه موقتاً فشار را کاهش می‌دهد، اما به تعمیق بیگانگی و تخریب همبستگی حرفه‌ای می‌انجامد.

در سطح خرد، «مشکلات شخصی و تعارض کار-زندگی»، به‌ویژه برای معلمان زن متأهل،

به‌صورت «دوگانگی نقش» و «فرسودگی مضاعف» تجربه می‌شد. این تعارض، به‌تدریج «حضور وجودی» معلم را در کلاس تحلیل می‌برد و احساس ناکارآمدی را از سطح شغلی به سطح هویتی گسترش می‌دهد. در اینجا، مواجهه نه یک راهبرد فعال، بلکه «تحلیل رفتن تدریجی ظرفیت عاطفی-شناختی» است که زمینه را برای تأثیر ویران‌گرتر عوامل ساختاری و فرهنگی فراهم می‌کند.

درنهایت، «افول فرهنگی جامعه» به‌منزلهٔ بستری کلان، همهٔ سطوح را متأثر می‌سازد. مهم‌ترین ویژگی این مضمون، «درونی‌سازی» نگاه تحقیرآمیز جامعه از سوی خود معلمان و پدیدار شدن «خودتحقیری» است. معلم برای کاهش ناهماهنگی شناختی، روایت اجتماعی از بی‌ارزشی حرفه‌اش را می‌پذیرد؛ واکنشی که می‌توان آن را «تسلیم شناختی» نامید. این پدیده، فرسایش معنای حرفه‌ای را به عمیق‌ترین لایهٔ هویت معلم می‌کشاند و بی‌انگیزگی را از یک احساس گذرا به یک وضعیت مزمن وجودی تبدیل می‌کند.

الگوی مواجههٔ برآمده از این سه سطح، یک طیف فرسایشی را ترسیم می‌کند: معلم در مراحل نخست، با دفاع از هویت حرفه‌ای خود مقاومت می‌کند، اما رویارویی مکرر با ساختارهای نفوذناپذیر، او را به‌تدریج به‌سوی بی‌تفاوتی حرفه‌ای (کاهش سرمایه‌گذاری عاطفی)، خودتحقیری درونی‌شده (پذیرش روایت جامعه) و انزوای عاطفی (فاصله‌گیری از منبع درد) سوق می‌دهد. این واکنش‌ها که در ظاهر سازگارانه می‌نمایند، درواقع صورت‌هایی از «فرسایش معنای حرفه‌ای» هستند که فرایند خاموشی تدریجی انگیزه را بازنمایی می‌کنند و استعارهٔ عنوان مقاله ــ «زنگ آخر انگیزه» ــ دقیقاً بر همین ماهیت تدریجی و انباشتی دلالت دارد.

یافته‌های این مطالعه از جهات متعددی با پژوهش‌های پیشین هم‌خوانی دارد و درعین‌حال، لایه‌های تازه‌ای را آشکار می‌کند. تأکید مشارکت‌کنندگان بر بی‌عدالتی در جبران خدمات، فشار کاری و ضعف حمایت سازمانی، با یافته‌های Börü (2018) در ترکیه، و خدیر و همکاران (۱۴۰۱) در ایران هم‌سوست. بااین‌حال، مطالعهٔ حاضر نشان می‌دهد که پیامد اصلی این نابرابری‌ها در افق ادراکی معلمان ایرانی، نه صرفاً کاهش انگیزهٔ بیرونی، بلکه «شرمندگی از شغل» و به دنبال آن، درونی‌سازی بی‌ارزشی حرفه‌ای است. این یافته، نتایج تحلیل تطبیقی TALIS (OECD, 2019). را که بر اهمیت عوامل غیرمادی مانند احترام حرفه‌ای تأکید دارد، از منظر پدیدارشناختی تأیید و تعمیق می‌کند.

مضمون «افول فرهنگی جامعه» و کاهش منزلت اجتماعی معلم، بازتاب روشنی از پژوهش Hammett (2008) در آفریقای جنوبی و هشدارهای Borgohain (2016) دربارهٔ تجاری‌سازی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

آموزش و تقلیل معلم به «ارائه‌دهندهٔ خدمت» است. بااین‌حال، وجه متمایز پژوهش حاضر، کشف پدیدهٔ «خودتحقیری» و درونی‌سازی این نگاه در هویت حرفه‌ای معلم ایرانی است. این سازوکار دفاعی ناهماهنگی‌شناختی، فراتر از کاهش انگیزه، به تخریب بنیان‌های هویتی حرفه می‌انجامد و نشان می‌دهد که سیاست‌های بازسازی منزلت معلم، صرفاً با کمپین‌های رسانه‌ای سطحی، بدون تغییرات ساختاری عمیق، نمی‌توانند این چرخهٔ خودتحقیرگر را بشکنند.

ارتباطات منفی با همکاران و مدیران که به «احساس تنهایی در میان هم‌قطاران» انجامید، با یافته‌های Jungert و همکاران (2017) درباره نقش حیاتی حمایت اجتماعی در مدرسه برای ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی کاملاً هم‌خوانی دارد. در این مطالعه، غیاب رهبری حمایتی و جایگزینی آن با سبک کنترلی یا منفعل، مستقیماً نیاز به تعلق را تضعیف کرده و معلمان را به انزوای عاطفی سوق داده است. این موضوع به‌ویژه در بافت ایران، که روابط غیررسمی و همبستگی گروهی می‌تواند سپری در برابر فشارهای ساختاری باشد، اهمیت دوچندان می‌یابد.

یافتهٔ مربوط به تعارض کار-زندگی و تحلیل رفتن «حضور وجودی» معلم، با پژوهش‌های Maharani and Ramli (2024) هم‌راستاست که بر نقش تعادل کار-زندگی در عملکرد و انگیزهٔ شغلی تأکید دارند. در این مطالعه اما وجه تمایز آن است که این تعارض، نه‌فقط یک مشکل لجستیکی، بلکه تهدیدی برای «معلم بودن» به‌مثابهٔ یک کنش وجودی تمام‌عیار محسوب می‌شود.

درنهایت، کشف «نبود نظریهٔ تربیتی بومی و کاربردی» به‌عنوان یک عامل بی‌انگیزگی، یافته‌ای نسبتاً بدیع است که به‌ندرت در ادبیات موجود با این صراحت بازنمایی شده است. این مضمون، همان خلأ معرفتی را در سطح تربیت معلم نشان می‌دهد که کاظمی (۱۴۰۱) در سطح نظریهٔ اجتماعی در ایران از آن سخن گفته است. احساس «بی‌پناهی معرفتی» و ناکارآمدی نظریه‌های غربی بدون بومی‌سازی، مستقیماً نیاز به شایستگی را هدف می‌گیرد و اعتماد معلم را به ابزارهای حرفه‌ای خود سلب می‌کند. این یافته، ضرورت بازاندیشی بنیادین در محتوای دوره‌های تربیت معلم و پیوند آن با واقعیت میدانی کلاس‌های درس ایران را برجسته می‌سازد.

پژوهش حاضر نشان داد که تجربهٔ زیستهٔ بی‌انگیزگی شغلی در میان معلمان موردمطالعه، یک «موقعیت وجودی تحمیلی» است که در آن، فشارهای ساختاری کلان، کاستی‌های مدیریتی سطح میانی و آسیب‌پذیری‌های شخصی سطح خرد درهم‌تنیده می‌شوند و به‌تدریج «معنای حرفه‌ای» را می‌فرسایند. نحوهٔ مواجههٔ معلمان با این وضعیت، طیفی از واکنش‌های انفعالی و فرسایشی (بی‌تفاوتی تطبیقی، خودتحقیری درونی‌شده و انزوای عاطفی) را در بر می‌گیرد که بی‌انگیزگی را از

یک پاسخ موقت به ناملایمات، به یک وضعیت مزمن هویتی تبدیل می‌کند. این الگو نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی معلمان را نه می‌توان به عوامل منفرد فروکاست، و نه با مداخلات تک‌سطحی درمان کرد؛ بلکه پژواک یک «تنهایی نظام‌مند» در هر سه سطح زیست حرفه‌ای معلم است.

این یافته‌ها حامل دلالت‌های عملی مهمی هستند. در سطح سیاست‌گذاری، بازنگری در نظام جذب، ارزشیابی و پاداش با هدف افزایش احساس عدالت رویه‌ای و خودمختاری حرفه‌ای، در کنار اعطای استقلال نسبی به مدارس برای انطباق با شرایط بومی، یک ضرورت فوری است. راه‌اندازی کمپین‌های ملی بازسازی سرمایهٔ اجتماعی معلم، تنها زمانی مؤثر خواهد بود که با تغییرات ساختاری محسوس در وضعیت معیشتی و امنیت شغلی معلمان همراه شود وگرنه به تشدید حس ترحم و خودتحقیری خواهد انجامید. در سطح مدرسه، گذار از مدیریت کنترلی به رهبری حمایتی و توزیعی که در آن معلمان احساس عاملیت و تعلق کنند، همراه با تشکیل گروه‌های همتا برای کاهش انزوای عاطفی و فراهم‌سازی دسترسی به خدمات مشاورهٔ روان‌شناختی، گام‌هایی ضروری برای کند کردن آهنگ این فرسایش تدریجی است.

با وجود بینش‌های عمیق حاصل از این مطالعه، تفسیر نتایج باید در پرتو محدودیت‌های آن صورت گیرد. نخست، بافت خاص شهرستان نهاوند با ویژگی‌های فرهنگی-اقتصادی خود، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. دوم، حضور چهار مشارکت‌کننده از رشته‌های جامعه‌شناسی و مطالعات اجتماعی ممکن است نگاه تحلیلی-انتقادی خاصی را بر داده‌ها حاکم کرده باشد. سوم، غیاب قابل‌تأمل باورهای دینی و معنوی در روایت‌های مشارکت‌کنندگان - که می‌تواند ناشی از محدودیت پروتکل مصاحبه یا بازتاب واقعیت میدان باشد - نشان می‌دهد که فهم کامل بی‌انگیزگی معلمان ایرانی مستلزم کاوش مستقل لایهٔ معنوی این تجربه است. همچنین، ازآنجاکه این مطالعه مطابق سنّت پدیدارشناسی توصیفی بر فهم ساختار تجربه متمرکز بود، گردآوری نظام‌مند راه‌حل‌های پیشنهادی خود معلمان در دستور کار قرار نگرفت.

برای پژوهش‌های آتی، انجام مطالعات پدیدارشناختی مشابه در سایر استان‌ها و بافت‌های فرهنگی-اقتصادی ایران به‌منظور مقایسهٔ ساختارهای تجربه، طراحی اقدام‌پژوهی برای آزمون اثربخشی مداخلات مبتنی بر یافته‌ها در میدان واقعی مدرسه، و از همه مهم‌تر، تدوین و اعتباریابی یک نظریهٔ تربیتی بومی بر پایهٔ تجربهٔ زیستهٔ معلمان ایرانی توصیه می‌شود. همچنین، کاوش اختصاصی در رابطهٔ میان ایمان، معنویت و انگیزهٔ حرفه‌ای می‌تواند خلأ مهمی را در ادبیات موجود پر کند و تصویر کامل‌تری از زیست حرفه‌ای معلم ایرانی به دست دهد.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ملاحظات اخلاقی

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.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان نقش یکسانی در طراحی ایده اولیه و نوشتن مقاله داشته‌اند و هیچ‌کس سهم بیشتری از دیگری نداشته است.

کلیهٔ نویسندگان نسخهٔ منتشرشدهٔ مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان در دسترس خواهند بود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

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

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

ORCID

Mohammad Reza Hosseini http://orcid.org/0000-0002-3145-391x
Mohammad Amin Chahardoli http://orcid.org/0009-0001-8809-8959
Milad Solgi http://orcid.org/0000-0002-1481-8052
Neda Madoumi http://orcid.org/0009-0001-8809-8959

منابع

اکبری بورنگ، محمد، شفیعی، صابر، آیتی، محسن، و رسولی، بهنام. (۱۴۰۴). کاوش تجسد معلم در شبکه دانش‌آموزی شاد: رویکرد پساپدیدارشناسی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، *۱۰*(۳). https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18149.1832

پناهی، زهرا، مومنی، زهرا، و صالحی، کیوان. (۱۳۹۷). بازنمایی علل کاهش انگیزه شغلی معلمان در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای: یک مطالعه پدیدارشناختی. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، *۲*(۱). https://te-research.cfu.ac.ir/article_785.html

خباره، کبری، و جمالی، مصطفی. (۱۴۰۴). بررسی رابطه رهبری پدرانه با بهزیستی عاطفی و توسعه حرفه‌ای معلمان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، *۱۰*(۳). https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17773.1797

خدیر، تیمور، سارانی، فرحناز، سارانی، سعیده، دهقانی، آمنه، و خدیر، فرهاد. (۱۴۰۱). *بررسی تأثیر انگیزه شغلی بر کاهش فرسودگی شغلی معلمان*. سومین کنفرانس بین‌المللی چالش‌ها و راهکارهای نوین در مهندسی صنایع، مدیریت و حسابداری، چابهار. https://civilica.com/doc/1564766

سجودی، عادل، نیازی، محسن، و مزروعی، اسماعیل. (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی انگیزه شغلی معلمان با استفاده از روش تحلیل لایه‌ای علّی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، *۶*(۱۰)، ۱۳۸-۱۴۹. https://itt.cfu.ac.ir/article_1678.html

شکری، امید، فرجزاده آرباطان، حسین، شریفی، مسعود، و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان: یک پژوهش داده‌بنیاد. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، *۱۹*(۳). https://doi.org/10.48308/apsy.2022.226565.1285

کاظمی، عباس. (۱۴۰۱). *سفر نظریه‌ها، اگر*. https://agarpub.ir/product/travel-theories/

محمدی، محمود. (۱۴۰۱). واکاوی ادراکات دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از مسائل حرفهٔ معلمی در نظام آموزش‌وپرورش. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، *۸*(۱۳). https://itt.cfu.ac.ir/article_2569.html

References

Akbari Bourang, M., Shafiei, S., Ayati, M., & Rasouli, B. (2025). Exploring teacher embodiment in the SHAD student network: A post-phenomenological approach. *Teacher Professional Development*, *3*(37), Article 1832. https://doi.org/10.48310/TPD.2025.18149.1832

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Borgohain, S. (2016). Commercialization of education system: A critical analysis. *Monthly Research Journal*, 71–76. https://oaji.net/articles/2016/1707-1457180816.pdf

Börü, N. (2018). The factors affecting teacher motivation. *International Journal of Instruction*, *11*(4), 1–14. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.) , *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report, 20*(9), 1408–1416. https://www.researchgate.net/publication/282955844

Hammett, D. (2008). Disrespecting teacher: The decline in social standing of teachers in Cape Town, South Africa. *International Journal of Educational Development, 28*(3), 340–347. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.007

Jarvis, M. (2016). Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News: The UK Journal of the International Stress Management Association, 14*(1), 12–16.

Jungert, T., Van den Broeck, A., Schreurs, B., & Osterman, U. (2017). How colleagues can support each other's needs and motivation: An intervention on employee work motivation. *Applied Psychology, 67*(1), 3–29. https://doi.org/10.1111/apps.12110

Kazemi, A. (2022). *The journey of theory: An introduction to social theories in Iran*. Agah Publishing. [In Persian]

Khabareh, K., & Jamali, M. (2025). Investigating the relationship between paternalistic leadership and emotional well-being and professional development of teachers. *Teacher Professional Development, 3*(37), Article e1797. https://doi.org/10.48310/TPD.2025.17773.1797

Khodir, T., Sarani, F., Sarani, S., Dehghani, A., & Khodir, F. (2022). *Examining the effect of job motivation on reducing teachers' job burnout*. 3rd International Conference on Challenges and New Solutions in Industrial Engineering, Management and Accounting, Chabahar, Iran. [In Persian] https://civilica.com/doc/1564766

Maharani, R., & Haeba Ramli, A. (2024). The roles of family-supportive supervisor behaviour, work-life balance, job satisfaction, motivation, and job performance among married private employees. *Journal of Human Resource Management, 27*(1), 39. https://doi.org/10.46287/PKYK4429

Mohammadi, M. (2022). Analyzing the perceptions of Farhangian University graduates about the issues of the teaching profession in the education system. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 8*(13), 239–260. [In Persian] https://itt.cfu.ac.ir/article_2569.html

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Panahi, Z., Momeni, Z., & Salehi, K. (2018). Representation of causes of reducing the job motivation of teachers to perform occupational activities: A phenomenological study [Baznamayiye elale kaheshe angizeye shoghliye moalleman dar anjame fa'aliyathaye herfei: Yek motale'eye

padidarshenakhti]. *Journal of Teacher Education Policy, 2*(1), 71–107. https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457725.1397.2.1.3.7 [In Persian]

Putra, G. A., Badruzaman, J., & Supriadi, A. (2024). The effect of training, job stress, and motivation on work productivity with unsafe actions as an intervening variable. *Review on Islamic Accounting, 4*(1). https://doi.org/10.58968/ria.v4i1.440

Sajudi, A., Niazi, M., & Mazrouei, E. (2020). Futures study of teachers' job motivation using causal layered analysis. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 6*(10), 138–149. [In Persian] https://itt.cfu.ac.ir/article_1678.html

Shokri, O., Farajzadeh Arbatan, H., Sharifi, M., & Rashidipour, F. (2025). Identifying the components of motivation deficiency in teachers: A grounded theory study [Shenasaiye mo'alefehaye noqsane angizesh dar mo'alleman: Yek pazhooheshe dadehbonyad]. *Journal of Applied Psychology, 19*(3), 98–116. [In Persian] https://origin-ir.magiran.com/p2971149

Swai, D. L., & Malingumu, W. (2022). Role of reward system on teacher motivation in public secondary schools in Ilala Municipality. *Huria Journal, 29*(1), 170–191. https://doi.org/10.61538/huria.v29i1.1236

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/