

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 Chahardoli² 

, Milad Solgi ³ , 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

ABSTRACT

Article type:
Research Article

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

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' descriptions, 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, generalizability 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*, x(x), -. <https://doi.org/10>

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 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' 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.

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 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.

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 writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Funding

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

Acknowledgements

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

The authors thank all participants in this study.

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

محمد رضا حسینی^{۱*}، محمد امین چهاردولی^۲، میلاد سلگی^۳، 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 بین المللی 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 تجربه زیسته بی‌انگیزگی شغلی در میان معلمان ایرانی انجام شد. **روش‌ها:** مطالعه با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته 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 نظریه تربیتی بومی و کاربردی. بر پایه توصیف‌های مشارکت‌کنندگان، بی‌انگیزگی معلمان در این بافت، پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که در شبکه درهم‌تنیده‌ای از عوامل کلان اقتصادی-سیاسی، چالش‌های مدیریتی در سطح میانی، و عوامل فردی-فرهنگی تجربه می‌شود. **نتیجه‌گیری:** یافته‌ها الگوی برآمده از تجربه زیسته معلمان برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی فراهم می‌آورد و ضرورت مداخلات چندسطحی - شامل بازنگری در سیاست‌های کلان، اصلاح مدیریت آموزشی، و توانمندسازی فردی - را برجسته می‌سازد. با این حال، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر بافت‌های آموزشی ایران مستلزم پژوهش‌های تکمیلی است.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

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

استناد به این مقاله: حسینی، محمد رضا، چهاردولی، محمد امین، سلگی، میلاد و معصومی، ندا. (۱۴۰۵). زنگ آخر انگیزه: فهم پدیدارشناسانه تعارض نقش، ساختار و فرهنگ در خاموشی اشتیاق معلمی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، X(X)، -.

مقدمه و بیان مساله

معلمان ارکان اصلی نظام‌های آموزشی و مهم‌ترین عامل در شکل‌دهی به کیفیت یادگیری و آینده فراگیران هستند. با این حال، شواهد روزافزون از فشارهای شغلی فزاینده - از جمله حجم بالای کار، نابرابری در جبران خدمات و چالش‌های مدیریت کلاس - 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). از این رو، 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; Böri, 2018; OECD, 2019). با وجود این، توصیف صرف عوامل، بدون کاوش در سازوکارهای روان‌شناختی و ساختاری که شعله‌آنگیزه 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، نظریه خودتعیینی بر سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد که در بسیاری از بافت‌های آموزشی نادیده گرفته می‌شود (Deci & Ryan, 2000). نظریه انتظار-ارزش نشان می‌دهد که وقتی معلمان باور داشته باشند تلاششان ثمربخش نیست و ارزش ذهنی شغلشان کاهش یابد، انگیزه آن‌ها افت می‌کند (Wigfield & Eccles, 2000). همچنین نظریه هدف‌مداری بر تعارض میان اهداف درونی معلم و اهداف تحمیلی نظام آموزشی دست می‌گذارد (Ames, 1992). اما این دیدگاه‌ها غالباً در بسترهای فرهنگی متفاوت جرح و تعدیل نشده‌اند و کاربست مستقیم آن‌ها بدون توجه به زمینه اجتماعی-فرهنگی ممکن است گمراه‌کننده باشد.

در ایران، پژوهش‌های متعددی به شناسایی عوامل کاهنده انگیزه 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 پدیده محوری شناسایی کردند. پناهی و 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 علی، دو پیشران اجتماعی و اقتصادی را شناسایی و چهار سناریو برای آینده انگیزه شغلی معلمان طراحی کردند (سجودی و همکاران، ۱۳۹۹). 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 (محمدی، ۱۴۰۱). این پژوهش‌ها عمدتاً با روش‌های کمی یا داده‌بنیاد، تصویری عمومی از عوامل بی‌انگیزگی ترسیم کرده‌اند، اما آن‌چه مغفول مانده، فهم عمیق ساختار معنایی و تجربه زیسته 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 تجربه فردی را آشکار سازد، نه صرفاً فراوانی عوامل را گزارش کند.

از این رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی توصیفی در پی پر کردن این شکاف است. بافت شهرستان نهاوند با ویژگی‌های فرهنگی و اقتصادی خاص خود، زمینه مناسبی برای واکاوی تجربه زیسته فراهم می‌کند تا بتوان فراتر از فهرست عوامل، به جوهره مشترک تجربه 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 زیسته معلمان ارتقا دهد.

چارچوب مفهومی

انگیزش شغلی معلمان پدیده‌ای چندسطحی است که تحت تأثیر عوامل فردی، سازمانی و کلان اجتماعی-فرهنگی شکل می‌گیرد. در این مطالعه، برای فهم نظام‌مند این تأثیرات، از یک چارچوب مفهومی تلفیقی بهره گرفته شده است 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): دربرگیرنده 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 تجربه زیسته فراهم می‌آورد.

شایان ذکر است که این چارچوب، صرفاً یک نقشه راه حساس‌کننده برای پژوهشگر بوده و نه قالبی برای تحمیل بر داده‌ها؛ چراکه رویکرد پدیدارشناسی توصیفی مستلزم تعلیق چنین پیش‌فرض‌هایی است. با این حال، بر اساس این سه سطح، انتظار می‌رود تجربه زیسته بی‌انگیزگی نیز در ابعادی متناظر پدیدار شود: الف) تجربه محرومیت از خودمختاری، شایستگی و تعلق در سطح کلان (مانند سیاست‌های آموزشی نادیده‌انگار و کاهش منزلت اجتماعی)؛ ب) تجربه تنهایی و بی‌پشتوانگی در سطح میانی (مانند سبک مدیریت ناکارآمد، روابط منفی با همکاران و موانع اجرایی در مدرسه)؛ ج) تجربه 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. Börtü (۲۰۱۸) در پژوهشی 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 جنبه ملموس نابرابری‌های نظام‌مند تأکید دارد که نه تنها انگیزه بیرونی، بلکه انگیزه درونی معلم را نیز تضعیف می‌کند. در همین راستا، تحلیل تطبیقی داده‌های مطالعه بین‌المللی تدریس و یادگیری^۱ در کشورهای اروپایی نشان می‌دهد که بهبود احترام حرفه‌ای و استقلال شغلی، بیش از افزایش حقوق به‌تنهایی، به ارتقای انگیزه معلمان می‌انجامد؛ به عبارت دیگر، عوامل غیرمادی نقشی تعدیل‌کننده ایفا می‌کنند (OECD, 2019). Swai و Malingumu (۲۰۲۲) 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.

^۱ TALIS

از منظر اجتماعی-فرهنگی، Hammett (۲۰۰۸) 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 انگیزه آنان را برای ماندن در حرفه کاهش می‌دهد. Borgohain (۲۰۱۶) با تحلیل انتقادی تجاری‌سازی آموزش هشدار داد که تبدیل دانش به کالا و کاهش جایگاه معلم به «ارائه‌دهنده خدمت»، انگیزه درونی را که بر پایه رسالت حرفه‌ای شکل گرفته، خشک می‌کند. همچنین Jungert و همکاران (۲۰۱۷) با تکیه بر نظریه خودتعیینی دریافتند که کیفیت روابط میان فردی میان معلمان و مدیران، در ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه (خودمختاری، شایستگی و تعلق) نقش حیاتی دارد و نبود حمایت اجتماعی در مدرسه، پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای بی‌انگیزگی و فرسودگی است.

در مجموع، مطالعات بین‌المللی ضمن تأیید ماهیت چندبعدی بی‌انگیزگی، غالباً آن را در چارچوب پارادایم‌های کمی یا ترکیبی بررسی کرده‌اند و فرصت کمتری برای کاوش در عمق تجربه زیسته معلمان فراهم آورده‌اند.

در ایران نیز پژوهش‌های متعددی به ابعاد مختلف بی‌انگیزگی معلمان پرداخته‌اند و تصویری از چالش‌های چندگانه 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 اصلی آن معرفی کرده‌اند. نتیجه‌گیری این پژوهش حاکی از آن است که سرمایه‌گذاری راهبردی برای بهبود انگیزه معلمان، نه یک هزینه رفاهی، بلکه ضرورتی برای افزایش بازدهی کل نظام آموزشی است.

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

پناهی و همکاران (1397) با روش آمیخته، علل کاهش انگیزه معلمان را در پنج دسته 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، آینده 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 نحوه زیست آن‌ها در دل این شرایط، غافل می‌مانند. بدین ترتیب، پرسش از «چستی تجربه بی‌انگیزی» و «چگونگی مواجهه درونی معلمان» در این ادبیات بی‌پاسخ مانده است.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که هم در سطح بین‌المللی و هم در داخل ایران، بی‌انگیزی معلمان به‌خوبی به‌عنوان مسئله‌ای چندعاملی صورت‌بندی شده است؛ با این حال، تصویر حاصل عمدتاً محصول تحمیل چارچوب‌های نظری یا مقوله‌بندی‌های از پیش تعیین‌شده بر داده‌هاست. مطالعات موجود بیش از آنکه به افق معنایی خود معلمان نزدیک شوند، به شناسایی روابط علی و فراوانی عوامل پرداخته‌اند. در نتیجه، «تجربه زیسته» همچون صندوق سیاه باقی مانده است؛ اینکه معلم چگونه در تقاطع عوامل ساختاری، سازمانی و فرهنگی، احساس بی‌انگیزی را از سر می‌گذراند، چه معنایی به آن می‌دهد و چگونه هویت حرفه‌ای خویش را در 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 پیچیده فرهنگ بومی، وضعیت معیشتی و سیاست‌های آموزشی ممکن است تجربه‌ای متمایز از بی‌انگیزی را شکل دهد. پژوهش حاضر با انتخاب رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و تعلیق پیش‌فرض‌ها، در پی آن است که به جای سنجش انگیزه، به فهم ساختار ذاتی تجربه بی‌انگیزی 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 زیسته کنشگران اصلی میدان تعلیم و تربیت باشد.

روش‌شناسی

روش: پژوهش حاضر در پارادایم کیفی و با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی^۱ و مبتنی بر سنت فلسفی ادموند هوسرل^۲ اجرا گردید. پدیدارشناسی توصیفی با تمرکز بر «تجربه زیسته»^۳، 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

^۱ Descriptive Phenomenology

^۲ Husserl

^۳ Lived Experience

نظریه پردازی در مورد تجربه، بلکه توصیف عمیق و وفادارانه معنایی است که خود مشارکت کنندگان به پدیده بی انگیزی شغلی بخشیده اند (اکبری بورنگ و همکاران، ۱۴۰۴). این جهت گیری هوسرلی، روش تحلیل کلایزی^۱ را به عنوان یکی از روش های نظام مند پر کاربرد در سنت توصیفی، به خدمت می گیرد تا با تکیه بر توصیف های عینی مشارکت کنندگان، ساختار عمومی تجربه را بدون تحمیل چارچوب های 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 تجربه زیسته، از روش نمونه گیری هدفمند با راهبرد «حداکثر تنوع» بهره گرفته شد. بدین منظور تلاش شد مشارکت کنندگان به گونه ای انتخاب شوند که طیف متنوعی از ویژگی های تأثیرگذار بر انگیزه 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)، رشته های گوناگون تدریس، مقاطع آموزشی متفاوت (ابتدایی، متوسطه اول و دوم، هنرستان) و دامنه گسترده ای از سابقه تدریس (۴ تا ۲۰ سال) می شد. معیارهای ورود به مطالعه، داشتن حداقل ۳ سال سابقه تدریس، اشتغال در مدارس دولتی (برای حفظ همگنی نسبی بافت ساختاری) و تمایل به بیان تجربیات شخصی بود. دستیابی به مشارکت کنندگان از طریق شبکه های 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 فوق الذکر، گواه آن است که راهبرد حداکثر تنوع در حد بضاعت نمونه تحقق یافته است؛ هرچند اذعان می شود تنوع بیشتر در ابعادی مانند موقعیت جغرافیایی مدرسه یا زمینه های اقتصادی-اجتماعی می توانست لایه های کامل تری از پدیده را آشکار سازد.

گردآوری و تحلیل داده ها همزمان پیش رفت تا امکان پایش پیوسته فرایند اشباع فراهم شود. پس از هر مصاحبه، کدگذاری و مقوله بندی اولیه صورت می گرفت و با مصاحبه های بعدی مقایسه می شد. نشانه های رسیدن به اشباع نظری عبارت بودند از: (الف) عدم ظهور کدها یا مضامین فرعی جدید در مصاحبه های متوالی، (ب) تکرار مکرر مفاهیم و تأیید مقوله های پیشین بدون افزودن ایده تازه، و (ج) بسندگی مفهومی، به گونه ای که داده های جدید صرفاً موارد موجود را تقویت می کردند و تغییر در ساختار مضامین اصلی ایجاد نمی شد. این وضعیت از مصاحبه هشتم به وضوح نمایان شد؛ مصاحبه های نهم و دهم هیچ گونه مضمون یا مفهوم تازه ای به همراه نداشتند و صرفاً مؤید یافته های قبلی بودند. بر این اساس، پس از ۱۰ مصاحبه، اشباع نظری محقق و گردآوری داده ها متوقف گردید. این رویه با ملاک های مرسوم

¹ Colaizzi

اشباع در پژوهش‌های کیفی هم‌خوانی دارد (Crabtree, 1999; Fusch & Ness, 2015). در ادامه مشخصات جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

کد شرکت‌کننده	سن	جنسیت	وضعیت تاهل	تحصیلات	رشته تدریس	مقطع تدریس	سابقه تدریس
۱	۲۵	مرد	مجرد	کارشناسی ارشد	ادبیات	متوسطه اول	۵
۲	۳۰	زن	متاهل	کارشناسی	تربیت کودک	هنرستان	۴
۳	۳۵	مرد	متاهل	دکتری	جامعه‌شناسی	متوسطه دوم	۴
۴	۳۵	زن	مجرد	دکتری	عربی	متوسطه اول	۴
۵	۳۰	مرد	متاهل	کارشناسی	ریاضی	متوسطه اول	۹
۶	۳۷	مرد	متاهل	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	متاهل	کارشناسی	مطالعات اجتماعی	متوسطه اول	۲۰
۱۰	۳۵	مرد	متاهل	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 بی‌انگیزی در حرفه معلمی چیست؟» یا «چه موقعیت‌هایی بیشترین احساس بی‌انگیزی 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 آگاهانه 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 مرحله هفتم تحلیل کلایزی، خلاصه‌ای از مضامین استخراج‌شده به همه مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و از آنان خواسته شد میزان هم‌خوانی آن با تجربه زیسته 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 نسخه 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 تجزیه و تحلیل داده‌ها: مصاحبه‌های ضبط‌شده چندین نوبت با دقت گوش داده شدند و متن آن‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش هفت‌مرحله‌ای پدیدارشناختی کلایزی (Colaizzi, 1978) استفاده شد. در مرحله نخست، پژوهشگر با خواندن مکرر تمامی متن‌ها، غوطه‌وری کامل در داده‌ها پیدا کرد. سپس، در مرحله دوم، عبارات و جملات مرتبط مستقیم با پدیده بی‌انگیزی از دل مصاحبه‌ها استخراج شدند که در مجموع به شناسایی ۲۸۷ عبارت معنادار اولیه انجامید. در مرحله سوم، برای هر یک 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 مرحله 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»، «نحوه 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 مرحله پنجم، از درهم‌تنیدن تمامی مضامین اصلی و فرعی، توصیفی یکپارچه و جامع از پدیده بی‌انگیزی شغلی معلمان تدوین شد. مرحله ششم به فشرده‌سازی این توصیف جامع به بیانی موجز و بنیادین اختصاص یافت تا ساختار ذاتی و جوهره اصلی تجربه آشکار گردد. در مرحله هفتم و نهایی، برای واریسی اعتبار، خلاصه‌ای از یافته‌های تحلیل‌شده به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و از آنان خواسته شد میزان همخوانی برداشت‌های پژوهشگر با تجربه زیسته خود را تأیید یا اصلاح کنند که اصلاحات جزئی اعمال‌شده، در نسخه 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

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

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 به تدریج از عاملیت حرفه‌ای خود دست می‌شویید و به اشکالی از "تسلیم وجودی" (بی تفاوتی، 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 به منزله بستری کلان، همه سطوح را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

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

جدول شماره ۲- مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضمون فرعی
	نگاه حاکمیت به آموزش و پرورش
	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
مشکلات ساختاری بالادستی	عدم حمایت قانونی آموزش و پرورش از معلم در بحران‌ها
	مقایسه شغل خود با سایر مشاغل
	تفکیک مدارس
	کمبود امکانات در مدارس
	معایب متن کتب درسی
	عدم شرکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزش و پرورش
	سیاسی‌کاری اداره آموزش و پرورش
	عدم استقلال آموزش و پرورش
	قوانین ناعادلانه اداری
	تدریس در درس غیر مرتبط با تخصص
مشکلات ساختاری پایین دستی	دانش‌آموزانی با مشکلات خاص
	دانش‌آموزانی با آسیب‌های اجتماعی شدید

تأثیرات منفی اداره آموزش و پرورش منطقه	
نقش منفی رسانه‌ها و فضای مجازی	
خودتحقیری معلمان	
بی‌احترمی به معلم توسط دانش‌آموز	
ضعف فرهنگ دانش‌آموزی	افول فرهنگی جامعه
کاهش جایگاه اجتماعی معلم	
کاهش جایگاه اجتماعی معلم در بین خانواده و دوستان	
کاهش جایگاه اجتماعی معلم در بین خانواده دانش‌آموزان	
ارتباطات منفی با دیگر معلمان	
تأثیر منفی معلمان با سابقه	ارتباطات منفی با همکاران
ارتباط منفی با مدیر و مسئولین مدرسه	
بحران‌های شخصی معلم	مشکلات شخصی
دغدغه‌های زندگی متاهلی	
تفاوت بین نظریه و عمل تربیتی	عدم نظریه تربیتی بومی

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

تجربه زیسته 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 انگیزه درونی را به تدریج فرسایش می‌دهد. برای پرهیز از انباشتگی، این مضمون در پنج خوشه مفهومی سازمان‌دهی شده است:

الف) سیاست‌گذاری کلان و جایگاه نهاد تعلیم و تربیت:

معلمان در افق ادراکی خود، نهاد آموزش و پرورش 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» مشارکت‌کننده ۸)، عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها («معلم هیچ جایگاهی در تصمیم‌گیری‌های آموزش و پرورش ندارد» مشارکت‌کننده ۷)، و سیاسی‌کاری ادارات («همه جلسات رئیس اداره با فرماندار و شهرداره» مشارکت‌کننده 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 تجربه زیسته معلمان پررنگ است، نه صرفاً عدد و رقم، بلکه «شرمندگی از شغل» در برابر پرسش‌های دیگران است: «دانش‌آموزا از ما می‌پرسن چقدر حقوق می‌گیری؟ ما نمی‌گیم ولی واقعاً نمیشه با این پول زندگی کرد» (مشارکت‌کننده ۷). این شرمندگی، با مقایسه 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؟» (مشارکت‌کننده ۶). افزایش سن بازنشستگی نیز چونان «پیمان‌شکنی» از سوی نظام تجربه می‌شود: «واقعاً خیلی بده وسط خدمت بگن باید بیشتر خدمت کنی» (مشارکت‌کننده ۳).

ج) برنامه‌ریزی آموزشی و شرایط کلاس:

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

د) دانش‌آموزان و بی‌انگیزگی آنان:

بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، برای معلم فقط یک مانع کاری نیست، بلکه «آینه‌ای» است که تلاش او را بی‌ثمر نشان می‌دهد. هنگامی که معلم می‌گوید «محصولا دارن بهترین ساعات عمرشون رو برای چیزی تلف می‌کنن که باور دارن وجود نداره» (مشارکت‌کننده ۲)، آنچه تجربه می‌کند، «احساس پوچی تلاش» است. تفکیک مدارس نیز این پوچی را با منطق نابرابری می‌آمیزد: «افراد باهوش به تیزهوشان رفتن، پولدارا به غیرانتفاعی... شما عملاً با دانش‌آموزی روبرویی که انگار هیچ‌کس توقعی از اون نداره» (مشارکت‌کننده ۳).

ه) نظام ارزیابی و حمایت (ناپدیدار):

نبود نظام عادلانه ارزیابی و پاداش‌دهی، در تجربه معلمان به معنای «انکار شایستگی» است. آن‌ها می‌گویند: «معیارهای ارزیابی ناقصه و نمی‌تونه مشخص کنه معلم چقدر توانمنده و این توان کار کردن رو از معلم تلاش‌گر می‌گیره» (مشارکت‌کننده ۲). در بحران‌ها نیز «آموزش و پرورش به جای دفاع از

معلم، خودش اصلی‌ترین شاکی می‌شه» (مشارکت‌کننده 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 مشکلات بالادستی بیانگر «دیده نشدن» از سوی نظام کلان است، مشکلات پایین‌دستی تجربه «تنهایی در میدان عمل» را رقم می‌زند. معلم خود را در برابر چالش‌هایی می‌یابد که فراتر از توان فردی اوست، اما از سوی اداره منطقه و مدرسه حمایت نمی‌شود. تدریس دروس غیرتخصصی، معلم را در «وحشت از ندانستن» فرو می‌برد: «همش نگرانی که بچه‌ها سوالی نپرسن که نتونی جواب بدی» (مشارکت‌کننده ۳). مواجهه با دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری شدید یا آسیب‌های اجتماعی عمیق دارند، بدون پشتیبانی تخصصی، به «احساس عجز» می‌انجامد: «بعضی از دانش‌آموزان نیاز شدید به مشاوره با روانشناس بالینی دارن» (مشارکت‌کننده ۳). اداره منطقه نیز که باید حامی معلم باشد، خود به منبعی از «تحقیر» و «بروکراسی فرساینده» بدل شده است: «رفتار کارکنان اداره با معلم‌ها به دور از انصافه» (مشارکت‌کننده ۶) و «برای بردن یه اردوی علمی باید هفت‌خان رستم رو بگذرونی» (مشارکت‌کننده ۹).

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

معلمان در این مضمون، کاهش منزلت اجتماعی حرفه خود را نه در قالب آمار، بلکه از طریق «زخم‌های روزمره کلامی» تجربه می‌کنند. نگاه ترحم‌آمیز مردم («داخل تاکسی می‌گن واقعاً حقوقتون کمه» مشارکت‌کننده ۷)، طعنه‌های دوستان و خانواده («دیگه کی میره معلم بشه؟» مشارکت‌کننده ۳)، و گستاخی دانش‌آموزان («از کلاس سی نفره، بیست نفر دنبال به هم زدن نظمن» مشارکت‌کننده ۹) همگی تاروپود «هویت مقدس معلمی» را از هم می‌گسلند. رسانه‌ها نیز با بزرگ‌نمایی هرگونه مزایای معلمان، این احساس را تشدید می‌کنند: «وقتی روز معلم به ما هدیه دادن، صدا و سیما ما رو به ستوه آورد، همه جهان خبردار شدن» (مشارکت‌کننده ۸). برخی معلمان این نگاه تحقیرآمیز را «درونی» کرده‌اند و دچار «خودتحقیری» شده‌اند: «احساس زائد بودن در جامعه برای معلم وجود داره و بعضی باورش دارن» (مشارکت‌کننده 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 همکاران»

مدرسه که باید پناهگاه همبستگی حرفه‌ای باشد، گاه به عرصه‌ای برای «احساس بیگانگی» بدل می‌شود. معلمان تازه‌کار، نگاه شکست‌خورده و منفعل همکاران باتجربه را چونان «آیین‌های از آینده خود» می‌بینند: «معلمای با سابقه احساس شکست می‌کنن و فکر می‌کنن معلمای جدید تلاش بی‌فایده می‌کنن» (مشارکت‌کننده ۱). مدیران نیز به جای رهبری حمایتی، با محافظه‌کاری یا تحقیر، فاصله خود را با معلمان

بیشتر می‌کنند: «یه فرد نوزده ساله از نهاد مذهبی وارد مدرسه شده برا معلم تعیین تکلیف می‌کنه و من حس می‌کنم نسبت به این آقا درجه دوم» (مشارکت‌کننده ۷). این بیگانگی، به تدریج معلم را به «انزوا» و «بی‌تفاوتی» می‌کشاند: «مدیر و معاون بی‌انگیزن... منم می‌گم به منم ربطی نداره، منم میام و میرم» (مشارکت‌کننده ۹).

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

بی‌انگیزگی معلمان در خلأ شخصی 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» هستند: «باید زودتر برگردم خونه، غذا درست کنم، بچه کوچک دارم» (مشارکت‌کننده ۴). این تعارض، نه‌تنها انرژی، بلکه «حضور وجودی» معلم در کلاس را نیز تحلیل می‌برد. تجرد در سنین بالا نیز «احساس تنهایی مضاعف» را دامن می‌زند: «بعضی از معلم‌ها با سنین بالا مجردن و تنها زندگی می‌کنن» (مشارکت‌کننده ۳).

مضمون اصلی ۶: نبود نظریه 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» (مشارکت‌کننده ۱). این ناکارآمدی نظریه‌های غربی بدون بومی‌سازی، به «احساس بی‌پناهی معرفتی» می‌انجامد: «معلومه برای کلاس درس ما بی‌فایده‌ست» (مشارکت‌کننده ۳). شکاف میان نظریه و عمل، معلم را از «دانش حرفه‌ای» بیگانه می‌کند و او را به «تجربه شخصی آزمون و خطا» وا می‌گذارد.

ساختار ذاتی تجربه 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 به‌مثابه 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 «حمایت نشده» ادراک می‌کنند و شغلشان، از یک «رسالت معنابخش»، به یک «وظیفه طاق‌فرسا 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 تجربه تنهایی نظام‌مند، معلمان طیفی از واکنش‌ها را از خود نشان می‌دهند که خود بخشی از نحوه مواجهه آنان با بی‌انگیزگی است. برخی به «بی‌تفاوتی حرفه‌ای» پناه می‌برند («مدیر و معاون بی‌انگیزن... منم می‌گم به من ربطی نداره، منم میام و میرم» مشارکت‌کننده ۹)، برخی «انزوای عاطفی» را انتخاب می‌کنند و تلاش می‌کنند فقط وظیفه 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 تجربه زیسته 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 انجامید که در کنار یکدیگر، تصویری از یک «موقعیت وجودی تحمیلی» ترسیم می‌کنند. در این بخش، نخست ساختار ذاتی این تجربه و نحوه مواجهه 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 تجربه زیسته معلمان دقیقاً بازتاب‌دهنده گسست میان این سه سطح است و نحوه مواجهه 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 نظریه 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 آموزش و پرورش نداره» (مشارکت‌کننده ۷) بازتاب یافته، نشان می‌دهد که سیاست‌های متمرکز و نگاه ابزاری به معلم، نیاز بنیادین خودمختاری را به‌طور سیستماتیک ناکام می‌گذارد. در این سطح، مواجهه 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 نظریه 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 رسمی حرفه از دست می‌دهد.

در سطح میانی، «مشکلات ساختاری پایین‌دستی» و «ارتباطات منفی با همکاران و مدیران»، تجربه «تنهایی در میدان» را رقم می‌زدند. مدیران و ادارات منطقه، به‌جای آنکه حائل 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. مواجهه معلمان در این سطح، عمدتاً «انزوای عاطفی» و «تسلیم در برابر بروکراسی» بود: آن‌ها با فاصله‌گیری از همکاران و بسنده کردن به «حضور حداقلی» (نمونه مشارکت‌کننده 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، به صورت «دوگانگی نقش» و «فرسودگی مضاعف» تجربه می‌شود. این تعارض، به تدریج «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.

در نهایت، «افول فرهنگی جامعه» به‌منزله بستری کلان، همه 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 لایه هویت معلم می‌کشاند و بی‌انگیزگی را از یک احساس گذرا به یک وضعیت مزمن وجودی تبدیل می‌کند.

الگوی مواجهه 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 به تدریج به سوی 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 استعاره عنوان مقاله — «زنگ آخر انگیزه» — دقیقاً بر همین ماهیت تدریجی و انباشتی دلالت دارد.

یافته‌های این مطالعه از جهات متعددی با پژوهش‌های پیشین هم‌خوانی دارد و در عین حال، لایه‌های تازه‌ای را آشکار می‌کند. تأکید مشارکت‌کنندگان بر بی‌عدالتی در جبران خدمات، فشار کاری و ضعف حمایت سازمانی، با یافته‌های Börü (۲۰۱۸) در ترکیه، و خدیر و همکاران (۱۴۰۱) در ایران هم‌سوست. با این حال، مطالعه حاضر نشان می‌دهد که پیامد اصلی این نابرابری‌ها در افق ادراکی معلمان ایرانی، نه صرفاً کاهش انگیزه 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 (۲۰۰۸) در آفریقای جنوبی و هشدارهای Borgohain (۲۰۱۶) دربارهٔ تجاری‌سازی آموزش و تقلیل معلم به «ارائه‌دهندهٔ خدمت» است. با این حال، وجه متمایز پژوهش حاضر، کشف پدیدهٔ «خودتحقیری» و درونی‌سازی این نگاه در هویت حرفه‌ای معلم ایرانی است. این سازوکار دفاعی ناهماهنگی شناختی، 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 (۲۰۱۷) 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 Ramli و Maharani (۲۰۲۴) هم‌راستا است که بر نقش تعادل کار-زندگی در عملکرد و انگیزهٔ شغلی تأکید دارند. در این مطالعه اما وجه تمایز آن است که این تعارض، نه فقط یک مشکل لجستیکی، بلکه تهدیدی برای «معلم بودن» به‌مثابهٔ یک کنش وجودی تمام‌عیار محسوب می‌شود.

در نهایت، 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، همان‌طور که 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 مورد مطالعه، یک «موقعیت وجودی تحمیلی» است که در آن، فشارهای ساختاری کلان، کاستی‌های مدیریتی سطح میانی و آسیب‌پذیری‌های شخصی سطح خرد درهم‌تنیده می‌شوند و به تدریج «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 پژوهشگر 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 سرمایه اجتماعی معلم، تنها زمانی مؤثر خواهد بود که با تغییرات ساختاری محسوس در وضعیت معیشتی و امنیت شغلی معلمان همراه شود و گرنه 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 مشاوره 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 قابل تأمل 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 لایه معنوی این تجربه است. همچنین، از آنجا که این مطالعه مطابق سنت پدیدارشناسی توصیفی بر فهم ساختار تجربه متمرکز بود، گردآوری نظام‌مند راه‌حل‌های پدیدارشناسی خود معلمان در دستور کار قرار نگرفت.

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

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. کلیه نویسندگان نسخه منتشرشده مقاله را مطالعه و با آن موافقت کرده‌اند.

دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسندگان در دسترس خواهند بود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به‌خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- اکبری بورنگ، محمد؛ شفیعی، صابر؛ آیتی، محسن و رسولی، بهنام. (۱۴۰۴). کاوش تجسد معلم در شبکه دانش‌آموزی شاد: رویکرد پساپدیدارشناسی. *توسعه حرفه ای معلم*. 10(3).
<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 سیاست گذاری تربیت معلم*. 2(1).
https://te-research.cfu.ac.ir/article_785.html
- خباره، کبری و جمالی، مصطفی. (۱۴۰۴). بررسی رابطه رهبری پدران با بهزیستی عاطفی و توسعه حرفه‌ای معلمان. *توسعه حرفه ای معلم*. 10(3).
<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17773.1797>
- خدیر، تیمور؛ سارانی، فرحناز؛ سارانی، سعیده؛ دهقانی، آمنه و خدیر، فرهاد. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر انگیزه شغلی بر کاهش فرسودگی شغلی معلمان، سومین کنفرانس بین المللی چالش‌ها و راهکارهای نوین در مهندسی صنایع، مدیریت و حسابداری، چابهار.
<https://civilica.com/doc/1564766>
- سجودی، عادل؛ نیازی، محسن و مزروعی، اسماعیل. (۱۳۹۹). آینده پژوهی انگیزه شغلی معلمان با استفاده از روش تحلیل لایه ای علی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۶(۱۰). ۱۴۹-۱۳۸.
https://itt.cfu.ac.ir/article_1678.html
- شکری، امید؛ فرج زاده آرباطان، حسین؛ شریفی، مسعود و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان: یک پژوهش داده بنیاد. *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 حرفه معلمی در نظام آموزش و پرورش. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۸(۱۳).
https://itt.cfu.ac.ir/article_2569.html
- 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>
- 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. <https://philpapers.org/rec/COLPRA-5>
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
https://www.google.com/books/edition/Doing_Qualitative_Research/MEd2AwAAQB_AJ?hl=en
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- 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] <https://agarpub.ir/product/travel-theories/>
- 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

- 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>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Shokri, O., Farajzadeh Arbatan, H., Sharifi, M., & Rashidipour, F. (2025). Identifying the components of motivation deficiency in teachers: A grounded theory study [Shenasaiye mo'alefeyaye noqsane angizesh dar mo'alleman: Yek pazhooheshe dadehbonyad]. *Journal of Applied Psychology*, 19(3), 98–116. [In Persian] <https://origin-ir.magiran.com/p2971149>
- 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/۱۶۷۸.html>
- 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>

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>