

## Research Article

# Identify the Components of Demotivation in Teachers: A Research Grounded Theory

Omid Shokri<sup>1\*</sup>, Hossein Farajzadeh Arbatan<sup>2</sup>, Masoud Sharifi<sup>3</sup>  
& Fatemeh Rashidipour<sup>4</sup>

1. Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: o\_shokri@sbu.ac.ir

2. Master's student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

4. Ph.D. Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

## Abstract

**Aim:** This study aimed to identify the components of teacher demotivation and to develop a conceptual model using grounded theory.

**Method:** Data were collected through semi-structured interviews with 25 teachers using theoretical sampling. Data analysis followed the grounded theory approach through open, axial, and selective coding.

**Results:** Analysis yielded 28 main categories organized into six paradigm dimensions: causal conditions, central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences. Professional alienation emerged as the central phenomenon underlying teacher demotivation.

**Conclusion:** The findings indicate substantial similarities between motivational structures underlying student academic motivation and teacher professional motivation. Consequently, motivational interventions used in educational settings may—with minor adaptations—be applicable to improving teacher motivation.

**Key words:** *Teacher demotivation, Grounded Theory, Amotivation*

**Citation:** Shokri, O., Farajzadeh Arbatan, H., Sharifi, M., & Rashidipour, F. (2025). Identify the Components of Demotivation in Teachers: A Research Grounded Theory. *Appl. Psychol 19 (3):98-116*.

## شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان: یک پژوهش داده بنیاد

امید شکری<sup>۱\*</sup>، حسین فرج‌زاده آرباطان<sup>۲</sup>، مسعود شریفی<sup>۳</sup> و فاطمه رشیدی پور<sup>۴</sup>

۱. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: o\_shokri@sbu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. استادیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان به منظور ارائه مدلی مفهومی براساس نظریه داده بنیاد انجام شده است.

**روش:** داده‌ها براساس مصاحبه نیمه ساختاریافته و نمونه‌گیری نظری با بیست و پنج فرد فرهنگی جمع‌آوری و مدل مفهومی نقصان انگیزش بر مبنای نظریه داده بنیاد طی سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی بررسی و استخراج شدند.

**یافته‌ها:** یافته‌ها در قالب ۲۸ مقوله اصلی و در ابعاد شش گانه پارادایمی شامل: شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها ترسیم و ارائه شد. هویت‌یافتگی حرفه‌ای، به عنوان پدیده محوری این پژوهش کشف و استخراج شد و هدف نهایی پژوهش، بررسی و تجزیه و تحلیل ابعاد آن بود.

**نتیجه‌گیری:** به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اصطلاح شناسی فنی/انگیزشی متعارف در بین گروه معلمان با سازه‌های انگیزشی معرف نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان مشابهت قابل ملاحظه‌ای دارد. بنابراین، سازه‌های انگیزشی معرف نیمرخ افراد شامل یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی و معلمان در موقعیت‌های پیشرفت حرفه‌ای، به میزان قابل ملاحظه‌ای مشابهت نشان داد. بر این اساس از مجموعه تدابیر مداخله‌ای انگیزش‌مدار برای بهبود در وضعیت انگیزش یادگیرندگان، با اندک تغییراتی می‌توان از آن‌ها برای ارتقای شرایط انگیزشی معلمان نیز استفاده کرد.

**کلید واژه‌ها:** نقصان انگیزش معلمان، نظریه داده بنیاد، بی‌انگیزگی

استناد به این مقاله: شکری، امید، فرج‌زاده آرباطان، حسین، شریفی، مسعود و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان: یک پژوهش داده بنیاد. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹ (۳): ۹۸-۱۱۶.

## مقدمه

حرفه معلمی یکی از استرس‌زا ترین حرفه‌ها در کشورهای توسعه‌یافته است (گالوپ، ۲۰۱۴). به عنوان مثال در استرالیا ۴۱ درصد از معلمان سطوح بالایی از استرس شغلی را گزارش می‌دهند (ایمنی کار استرالیا، ۲۰۱۳). به همین ترتیب، تقریباً نیمی از معلمان ایالات متحده روزانه استرس را تجربه می‌کنند (گالوپ، ۲۰۱۴) و پنجاه و هفت درصد از معلمان در بریتانیا اعلام کرده‌اند که اغلب ترک حرفه خود را در نظر می‌گیرند (ساویل-اسمیت، ۲۰۱۸). با این وجود تخمین زده می‌شود که تا سال ۲۰۳۰ بیش از شصت و هشت میلیون معلم جدید به این حرفه ملحق شوند (کیم و همکاران، ۲۰۱۹؛ یونسکو، ۲۰۱۶). بنابراین، درک مقدمات و پیامدهای بهینه‌ترین شکل‌های انگیزش معلمان برای صد و پنجاه میلیون معلم و دانش‌آموزان آن‌ها مفید خواهد بود. پژوهش (مهدیان و همکاران، ۲۰۱۸) نشان می‌دهد که اندکی از معلمان ایرانی رضایت از منزلت اجتماعی خود دارند و دانش‌آموزان نیز موقعیت اجتماعی معلمان را پایین ارزیابی می‌کنند. براساس این پژوهش در سه دهه گذشته (۱۳۵۶ تا ۱۳۸۵) منزلت اجتماعی معلمان روند کاهشی داشته است. در چنین شرایطی کاهش نقصان انگیزش شغلی در معلمان محتمل است. نقصان انگیزش معلمان زمانی پدیدار می‌شود که به دلیل مشکلات خاصی ابراز نارضایتی می‌کنند (خانال و همکاران، ۲۰۲۱). نقصان انگیزش معلم وضعیتی است که عوامل منفی بیرونی، انگیزه و علاقه به حرفه از قبل موجود معلم را کاهش می‌دهد. معلم دچار نقص انگیزشی، معلمی است که انگیزه و انگیزش کافی برای انتخاب و شروع حرفه خود را دارد اما به دلایل مختلفی آن را از دست می‌دهد. نقصان انگیزش صرفاً به دلیل گزینه‌های شغلی بهتر، کاهش علاقه و تمایل ذاتی معلمان نیست؛ بلکه به دلیل حذف مسیرهای انگیزش مثبت و عدم استفاده از استراتژی‌های کاربردی در محیط آموزشی است. در نتیجه کاهش گذرگاه‌های انگیزه مثبت به کاهش انگیزه و انگیزش عمل حرفه ای می‌انجامد. نقصان انگیزش معلمان در درازمدت بی‌انگیزگی کامل را در پی دارد. بی‌انگیزگی عمدتاً با ناتوانی در دستیابی به نتیجه دلخواه یا باورهای غیرواقعی در مورد نتیجه یک کار مرتبط است؛ در حالی که نقص انگیزشی به عوامل محیطی مربوط می‌شود که شروع عمل را کاهش می‌دهد. بنابراین، تأثیرات انگیزشی منفی بیرونی می‌تواند جهت‌گیری‌های انگیزشی منفی درونی را افزایش دهد (بانرجی و هالدر، ۲۰۲۱). در واقع، انگیزش معلمان ارتباطی شناخته شده با انگیزه دانش‌آموزان دارد و راهی بالقوه برای پرورش یادگیری، تعامل و پیشرفت دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. بسیاری از تحقیقات در مورد شرایط انگیزشی که باعث تقویت عملکرد مثبت دانش‌آموزان می‌شود اذعان دارند که عملکرد، تعامل اجتماعی و رفاه دانش‌آموزان با تعامل پویا بین منابع انگیزشی درونی آن‌ها و محیط کلاسیک کلاس درس شکل می‌گیرد که شامل انگیزه

و سبک‌های انگیزشی معلمان است (اسلمپ و همکاران، ۲۰۲۰). در دهه‌های اخیر بسیاری از پژوهش‌ها به موضوعاتی چون فرسوگی معلم، رضایت شغلی و تعهد شغلی معلم یا انگیزش دانش‌آموزان توجه کرده‌اند و مطالعات اندکی در مورد انگیزش معلمان وجود داشته است. معلمان و شیوه‌های تدریس آن‌ها عوامل برجسته‌ای در ارتقا یا کاهش علائم و رفتار درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان هستند (قاسمی، ۲۰۲۱). به این دلیل که همیشه معلم برای دانش‌آموز نقش الگو داشته و زمان قابل‌توجهی را در ارتباط با یکدیگر می‌گذرانند. بنابراین توجه به انگیزش معلمان به معنای توجه به انگیزش دانش‌آموزان و کیفیت نظام آموزشی کشور است، انگیزش معلم بسیار تأثیرگذار و همچنین سرایت‌کننده است، چون پتانسیل آلوده کردن دانش‌آموزان به لحاظ انگیزشی را دارد (دورنی، ۲۰۱۸؛ وات و همکاران، ۲۰۱۷؛ خانال و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها پاپ و همکاران (۲۰۲۱) نیز به ما خاطر نشان می‌کند که حمایت‌های عاطفی معلمان در محیط‌های آموزشی می‌تواند به طور مستقیم با مشارکت دانش‌آموزان، بی‌میلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. حمایت‌های عاطفی معلم در محیط آموزشی می‌تواند از طریق واسطه‌گری در انگیزش درونی دانش‌آموزان در مشارکت دانش‌آموزان، بی‌میلی و ترک تحصیل آنان اثرگذار باشد. انگیزش در مقالات مختلف به عنوان یک ساختار چند بعدی در نظر گرفته می‌شود (ریان و دیسی، ۲۰۱۲) و انگیزش معلمان نیز از این قاعده مستثنی نیست. انگیزش معلم توسط خودپنداره، باورها و قابلیت‌هایشان پشتیبانی می‌شود و همچنین توسط ادراک اجتماعی از تدریس به عنوان پایگاه اجتماعی پایین و شیوه‌های استخدامی نامطلوب، خودپنداره و ثبات هیجانی معلمان را فرسایش و تضعیف می‌کند. ایجاد سازوکارهای انگیزشی در سلامت روان معلمان بینش ارزشمندی در مورد راه‌های ارتقاء نیروی کار سالم و مولد آموزش ارائه می‌دهد. از سوی دیگر احساس تعهد معلم می‌تواند عملکرد شغلی و کیفیت آموزشی را تعیین کند و معلم متعهد به عنوان اساسی‌ترین مؤلفه موفقیت مدرسه شناخته می‌شود. برای بهره‌برداری از توان بالقوه معلمان در کلاس‌های درس، اولین قدم، شناسایی و برآورده ساختن نیازهای مادی و روانی، اجتماعی او است. مطالعه انتصار فومنی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که اغلب مدارس با بحران نقصان انگیزش معلمان مواجه‌اند که این بحران عواقب سوء بسیار وسیعی چون عدم احساس تعلق شغلی، کاهش تعهد سازمانی، نارضایتی شغلی، روابط بین‌فردی ناکارآمد در موقعیت‌های شغلی، ترک و غیبت حرفه‌ای برای جامعه آموزش و پرورش در پی دارد. آن‌چنان که بیان شد، مرور پیشینه تجربی مربوط به انگیزشی معلمان، در مواجهه با تجارب چالش‌انگیز به طور مشخص نشان می‌دهد که با وجود در دسترس بودن حجم زیاد منابع در این قلمرو پژوهشی، عدم تأکید بر یکپارچه‌نگری در عناصر انگیزشی درون‌فردی از یکسو (ریو، ۲۰۱۶) و عدم توجه به عوامل

فرهنگی دخیل در نقصان انگیزش از دیگر سو، این اقدامات پژوهشی را با محدودیت‌هایی مواجه کرده است. حال آنکه با توجه به رشد فزاینده تنوع زبانی و فرهنگی در محیط‌های تحصیلی، اهمیت استفاده از تحلیل‌های فرهنگی مبتنی بر بررسی‌های کیفی نگرانه برای موضوعات انگیزشی به‌طور خاصی بارز می‌گردد. بنابراین، محققان در مطالعه حاضر در صددند با تأکید بر مرزهای جهانشمول نظریه‌های انگیزش معلم، حدود معنایی منطبق با فرهنگ ایرانی را برای شکل‌دهی به الگوی انگیزش معلمان پیگیری و به این سؤال اساسی پاسخ دهند که نقصان انگیزش در معلمان ایرانی از چه عوامل فردی و بافتاری نشئت می‌گیرد؟

### روش

باتوجه به هدف پژوهش حاضر، روش این پژوهش، روش کیفی از نوع نظریه داده بنیاد می‌باشد. نظریه داده بنیاد یا گراند تئوری یک روش تحقیق استقرائی با رویکردی کاملاً کیفی و یک شیوه پژوهشی اکتشافی است. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به جای تکیه بر نظریه‌های از پیش موجود، شخصا و به کمک داده‌های متنی دست به تدوین یک نظریه بزند. به این ترتیب، نظریه داده بنیاد، روالی نظاممند و کیفی است، جهت تولید نظریه‌ای که یک فرآیند، کنش، یا واکنش درباره یک موضوع خرد را بررسی و در سطح مفهومی کلی، تشریح کند (چارمز و تورنبرگ، ۲۰۲۰). به طور کلی پژوهش حاضر در سه مرحله و براساس فرایندی سیزده مرحله‌ای به انجام می‌رسد. در مرحله اول، پس از طرح دقیق و موشکافانه عنوان پژوهش، مطالعه مقدماتی مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش در حوزه‌های همچون نقص انگیزش معلم، رویکرد کیفی، نظریه داده بنیاد و... انجام پذیرفت. خروجی این مرحله استخراج تعاریف و مفاهیم اولیه پژوهش است که در مقالات استفاده شده مبنایی برای مصاحبه و تحلیل محتوای کیفی قرار گرفته‌اند. بنابراین در مرحله دوم، براساس پژوهش اکتشافی، مؤلفه‌های جدیدی استخراج و در مرحله‌های بعدی از آن استفاده شد. جامعه هدف در این پژوهش فرهنگیان (معلمان، معاونان و مدیر) مدرسه دولتی مقاطع مختلف تحصیلی استان قم بودند. به منظور شناسایی و تبیین مؤلفه‌های نقصان انگیزش معلمان و به بیان دیگر مفهوم‌سازی نقصان انگیزش معلمان، داده‌های این مطالعه کیفی از طریق روش مصاحبه ژرف‌نگر به صورت هدایت کلیات و نیمه ساختاریافته گردآوری شدند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری نظری است. نمونه‌گیری نظری در نظریه‌پردازی داده بنیاد به این معناست که آشکالی از داده‌ها را برای جمع‌آوری انتخاب می‌کند که متون و تصورات مفیدی را در راستای تولید یک نظریه به دست خواهد داد. این بدان معناست که نمونه‌برداری، ارادی [و نه تصادفی] است و متمرکز بر تولید یک نظریه است و تا زمان رسیدن به

کفایت نظری ادامه دارد. در این پژوهش حجم نمونه شامل ۲۵ مشارکت کننده بود. در مرحله سوم پژوهش، به تحلیل محتوای هر مصاحبه بلافاصله بعد از اجرا پرداخته شد و از یافته‌های مصاحبه اول خط‌مشی مصاحبه بعدی نگاشته و اصلاح شد؛ اگر هنوز داده‌های جدیدی از مصاحبه کسب می‌شد، انجام مصاحبه دیگری در دستور کار قرار می‌گرفت. این مسیر تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. آن‌چنان که چارمز و تورنبرگ (۲۰۲۰) تأکید دارند، افزایش قابلیت اطمینان‌پذیری در پژوهش‌های کیفی از طریق افزایش قابلیت اعتبار (آیا مفاهیم از داده‌های بررسی شده، تولید شده و به شکلی نظام‌مند به هم مربوطند)، قابلیت انتقال (آیا نظریه چنان تولید شده است که تغییر شرایط متفاوت را دربرگیرد؟) و قابلیت تایید (آیا برای پرسش تغییر فرآیندی، فکری شده و یافته‌ها ارزش کاربردی دارند) رخ خواهد داد. بنابراین در پژوهش حاضر و به کمک تأسی به ملاک‌های اساسی مورد تأکید چارمز و تورنبرگ (۲۰۲۰) به موارد زیر پرداخته شد. قابلیت اعتبار در پژوهش از طریق مراحل تجزیه و تحلیل مجدد از کد گذاری باز به سمت کد گذاری انتخابی و برعکس انجام شد و همچنین توسط استاد مشاور این روندها مورد توجه قرار گرفتند. در قابلیت انتقال نیز سعی شد به توصیف دقیق و غنی داده‌ها و استفاده درست از کد گذاری‌های مداوم و مربوط به هر مصاحبه اقدام شود. در جهت قابلیت تایید پژوهش حاضر نیز سعی شد با در نظر گرفتن تکنیک گوش دادن فعال و توجه به پیشنهادات و یافته‌های پژوهش‌های قبل اقدام شود.

### یافته‌ها

نتیجه پژوهش در قالب ۲۸ مقوله اصلی و در ابعاد شش‌گانه پارادایمی شکل گرفته که در جدول زیر به آن پرداخته شده است.

کد انتخابی	کدگذاری محوری	برخی کدهای باز
پدیده محوری	هویت‌ناپافتگی حرفه‌ای (احساس فروپاشیدگی روانی)	عدم تلاش‌گری آموزشی و فرهنگی در کلاس درس و محیط‌های آموزشی، ناآشنایی و بی‌توجهی به ویژگی‌ها و مفاهیم معلم تراز اول (از منظر علمی و منشی)، افکار و احساسات نازلنده‌ساز نسبت به حرفه خود، تعلیق هویت حرفه‌ای (شک‌گرایی و سردرگمی در ارزشگذاری حرفه)، منفی‌نگری فردی و تعمیم‌دهی مبالغه‌آمیز آن به تمام عرصه حرفه و آینده حرفه‌ای، گسلش نسبت به ارزش‌ها و عقاید خود در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای، وضعیت ضبط هویت

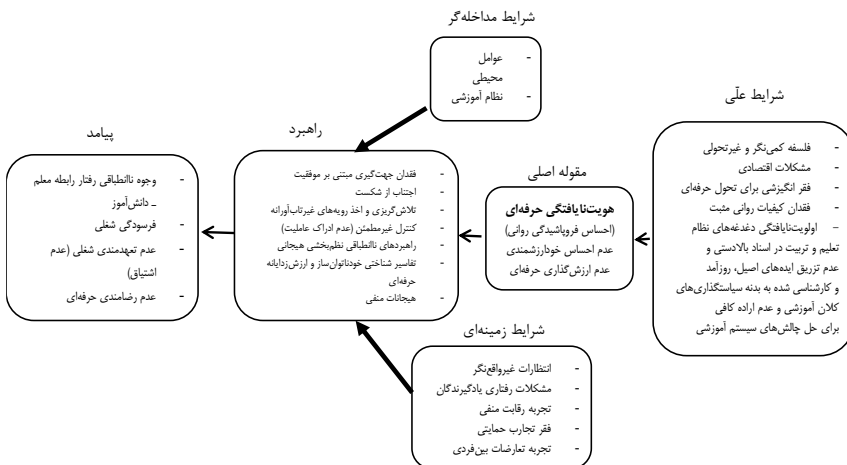
<p>ناکارآمد و زنده از اجتماع، تلاش برای نقش‌پذیری‌ها و فعالیت‌های اجتماعی مختلف و گاهی متعارض، تعلیق هویت و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای در برابر ارزیابی تسلط حرفه‌ای</p>		
<p>عدم ادراک ارزشمندی فردی و جایگاه ارزشی معلم نسبت به فعالیت خود، عدم احساس و ادراک ارزشمندی در نظر خانواده و خویشاوندان</p>	<p>عدم احساس خودارزشمندی</p>	
<p>عدم ادراک جایگاه مورد انتظار معلم در موقعیت‌های اجتماعی و در مقایسه با سایر فعالیت‌های شغلی</p>	<p>عدم ارزش‌گذاری حرفه‌ای</p>	
<p>منابع محدود برای اجرای طرح‌های ابتکاری، تکراری بودن و نبود خلاقیت در روش تدریس و منابع درسی، رشد نامتوازن آموزش در مدارس و جامعه (انواع مدارس و امکانات متفاوت)، کمبود امکانات آموزشی در انجام با کیفیت فعالیت‌ها، آموزش غیرتحویلی و کارآمد دانشجو معلمان، رفتار تبعیض‌آمیز ادارات بین مدارس، کمرنگ شدن ارتباط محتوای کتاب با واقعیت‌های روزمره زندگی</p>	<p>فلسفه کمی‌نگر و غیرتحویلی</p>	
<p>نارضایتی از حقوق و مزایا، وابستگی‌های مالی به سایر مشاغل، ادراک معلم از تبعیض در حقوق و مزایا با دیگر ارگان‌های دولتی، وجود معلمان قراردادی و پیمانی و ... و تفاوت و نارضایتی در حقوق و مزایا آن‌ها با معلمان رسمی، تغییر شرایط اقتصادی و کمرنگ شدن نقص تحصیل در رسیدن به درآمد، پرداخت دیر هنگام مطالبات با توجه به کاهش روزافزون ارزش پول ملی، احساس عقب‌ماندگی حقوق و مزایا نسبت به کارمندان دیگر ارگان‌ها و نسبت به حداقل مورد نیاز رفاه اقتصادی و اجتماعی، منابع محدود برای اجرای طرح‌های ابتکاری</p>	<p>مشکلات اقتصادی</p>	<p>شرایط علی</p>
<p>بی‌تفاوتی بین معلم کوشا و غیرفعال در مزایا و تشویق، نبود سازوکار توجه و ارزشیابی مطلوب جهت افزایش انگیزه، منابع محدود برای اجرای طرح‌های ابتکاری</p>	<p>فقر انگیزشی برای تحول حرفه‌ای</p>	
<p>بی‌توجهی به سلامت روان فرهنگیان در طول سال، عدم وجود برنامه‌های پیش و ارتقای هوش هیجانی معلمان</p>	<p>فقدان کیفیات روانی مثبت</p>	
<p>جذب غیرکارشناسی و غیرعلمی و چندگانه برای حرفه معلمی، توجه به تخصص‌ها و جذب در کارشناسی‌های مربوطه در مدارس و ادارات، منابع محدود برای اجرای طرح‌های ابتکاری، ضعف در اشتراک‌گذاری ایده‌ها و خلاقیت‌های معلمی، عدم توجه به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، ضعف در ارائه دوره‌های ضمن خدمت کاربردی و مطابق نیازمندی معلم، ضمن خدمت‌های تخصصی و</p>	<p>اولویت‌نیافتگی دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت در اسناد بالادستی و عدم تزریق ایده‌های اصیل، روزآمد و کارشناسی شده به بدنه</p>	

آموزش کلاس‌داری و بهره‌مندی از تجارب درون سازمانی برای ورودی‌های جدید	سیاستگذاری‌های کلان آموزشی و عدم اراده کافی برای حل چالش‌های سیستم آموزشی	
فضای کلاس‌ها و تجهیزات مدرسه، موقعیت جغرافیایی و محله‌ای مدرسه، وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان جو همکاران	عوامل محیطی	
دوره‌های ضمن خدمت کاربردی و بروز ضمن خدمت‌های تخصصی و آموزش کلاس‌داری و بهره‌مندی از تجارب درون سازمانی برای ورودی‌های جدید نه صرفاً تئوری، پیگیری و جدیت معلم در روش‌های مختلف تدریس و نظارت و ارزیابی از نیاز دانش‌آموزان، عدم برنامه‌ریزی مناسب توسعه حرفه‌ای، فشار اداری و بخشنامه‌های ناهماهنگ و بدون برنامه تدوین شده	نظام آموزشی	شرایط مداخله‌گر
ادراک خانواده از جایگاه و احترام حرفه پدر، فشار خانواده و تأمین نیازها	خانواده	
بی‌توجهی به زمینه‌های شغلی مرتبط با حرفه معلمی، اخذ رویه اجتناب از شکست	تلاش‌گریزی و اخذ رویه‌های غیرتاب‌آورانه	
مشغول نشدن در زمینه‌های علمی مرتبط و همسو با معلمی، عدم رویکرد علمی در تدریس	فقدان جهت‌گیری مبتنی بر موفقیت	
چالش‌های انجام فعالیت‌ها و خلاقیت‌ها مستقل از بخشنامه، نتیجه‌محور شدن فعالیت‌ها و امکان تدریس مطابق خلاقیت دبیر، احساس خودمختاری معلم، عدم ادراک تلاشگری و نتیجه حاصل از آن	کنترل غیرمطمئن (عدم ادراک عاملیت)	
سعی در انتخاب مسئله‌های آسان (همچون انتخاب پایه‌های پایین‌تر، عدم شرکت در گروه‌های آموزشی جهت توانمندسازی خود، سکون در یک مدرسه و عدم استیاق به حضور در مدارس و عوامل اجرایی دیگر)	اجتناب از شکست	راهبرد
عدم مهارت‌مندی حل مسئله، آسیب‌پذیری شناختی و هیجانی، رویارویی با هیجانات و عدم امکان عمل برخلاف آن	راهبردهای نائطباقی نظم بخشی هیجانی	
ایجاد هیجانات منفی از اخبار مستمر در مورد رتبه‌بندی و ...، تأثیر خلیقیات دانش‌آموزان و وضعیت تحصیلی آن‌ها در تجربه هیجانات منفی، تجارب منفی روابط غیرهمدلانه با همکاران، بازخورد دادن نسبت به فعالیت‌های معلم در کلاس و نتایج کلاسی معلم، احساس بی‌توجهی به فعالیت و حرفه معلم	هیجانات منفی	



<p>بازخورد و توجه به روابط اجتماعی و تدریس معلم و جلوگیری از احساس بی‌توجهی</p>	<p>تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز و ارزش‌زداپانه حرفه‌ای</p>	
<p>پویا و جذاب نبودن مطالب درسی، جذب دانش‌آموزان بی‌انضباط و بی‌انگیزه در هنرستان‌ها، عدم مطابقت آموزش‌ها با نیازهای جامعه، کاهش ارزش تحصیل در جامعه کنونی و نگاه دانش‌آموز، جایگزینی لذت یادگیری پیشرفت‌های عصر دیجیتال با لذت یادگیری دروس</p>	<p>مشکلات رفتاری یادگیرندگان</p>	
<p>عدم همکاری غیررسمی و همدلانه بین عوامل، کم‌توجهی به جایگاه همکاران نزد یکدیگر و والدین، عدم روابط مثبت و پویا میان همکاران</p>	<p>تجربه تعارضات بین‌فردی</p>	
<p>انتظارات والدین از معلمان، مسئولیت‌گریزی والدین از پیگیری و آموزش دانش‌آموز، انتظارات عوامل مدرسه از معلم، انتظارات دانش‌آموزان از معلم</p>	<p>انتظارات غیرواقع‌نگر</p>	<p>شرایط زمینه‌ای</p>
<p>رقابت‌های ناسالم یا رفتار غیرهمدلانه میان عوامل مدرسه و همکاران، رقابت منفی برای اشتغال به حرفه دوم، عدم توجه به صلاحیت حرفه‌ای معلمان در ارائه کلاس درس بیشتر</p>	<p>تجربه رقابت منفی</p>	
<p>عدم همکاری غیررسمی و همدلانه بین عوامل، کم‌توجهی به جایگاه همکاران نزد یکدیگر و والدین، عدم حمایت‌های اداری، بازخورد و توجه به روابط اجتماعی و تدریس معلم و جلوگیری از احساس بی‌توجهی، خلاقیت و توانمندی مدیر در یاری و مشارکت با معلمان</p>	<p>فقر تجارب حمایتی</p>	
<p>عدم ایجاد روابط عاطفی زمینه‌ساز آموزش و رغبت تحصیلی دانش‌آموز، کم‌رنگ شدن نقش الگویی معلم و تحصیل در نگاه و باور دانش‌آموزان، عدم ایجاد روابط عاطفی و پیوند ارتباط برای آموزش، کاهش ارتباط بین معلم و والدین</p>	<p>وجوه ناهمخوانی رفتار رابطه معلم - دانش‌آموز</p>	
<p>عدم احساس تعلق به مدرسه، کاهش اعتبار معلمی و افزایش نارضایتی معلمان، عدم تعلق به مدرسه و همکاران، عدم احساس استقلال حرفه‌ای، عدم حمایت‌های اداری</p>	<p>فرسودگی شغلی</p>	<p>پیامد</p>
<p>عدم احساس تعلق به مدرسه، عدم تعلق به همکاران و روابط ناکارآمد همکاران، کاهش توجه به حرفه و کاهش رضایت از خود، کاهش پیگیری و جدیت معلم در صرف زمان تدریس و ارزیابی از نیاز دانش‌آموزان، کاهش وجدان کاری، عدم احساس استقلال حرفه‌ای، عدم بازخورد سازنده در محیط حرفه‌ای، عدم حمایت‌های اداری</p>	<p>عدم تعهدمندی شغلی (عدم اشتیاق)</p>	

<p>چرخه ناکارآمد افکار، احساسات و رفتار در ذهن معلم، عدم احساس استقلال حرفه‌ای، آسیب‌پذیری حرفه معلمی از اشتغال در حرفه‌های نامرتب، نارضایتی از عدم هماهنگی میان مشاغل فرد، عدم حضور مفید در کلاس و افزایش بی‌نظمی در کلاس و مدرسه، عدم پشتیبانی مناسب</p>	<p>عدم رضامندی حرفه‌ای</p>	
<p>اولویت‌دهی به سایر مشاغل به حرفه معلمی در معلم دارای چندشغل، عدم حمایت‌های مناسب از شاغلین و بازنشستگان، جذاب شدن سایر مشاغل در نگاه معلم و غیرجذاب بودن تدریس، ارائه ذهنیت ناکارآمد از آموزش و پرورش برای عدم جذب نخبگان و دانش‌آموزان به این حرفه و مانایی معلمان شاغل</p>	<p>کناره‌گیری از حرفه معلمی</p>	



شکل ۴-۷. مدل مفهومی نقصان انگیزش در جامعه معلمان ایرانی بر اساس طرح نظریه داده‌بنیاد

### بحث

پژوهش حاضر ضمن بررسی کیفی نگرانه عوامل مؤثر در نقصان انگیزش معلمان، نشان داد عواملی چون هویت‌نایافتگی حرفه‌ای، عدم ارزش‌گذاری حرفه‌ای، فلسفه کمی‌نگر و غیرتحویلی، مشکلات اقتصادی، فقر انگیزشی برای تحول حرفه‌ای، اولویت‌نایافتگی دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت در اسناد بالادستی و عدم تزیق ایده‌های اصیل، روزآمد و کارشناسی شده به بدنه سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی و عدم اراده کافی برای حل چالش‌های سیستم آموزشی و شرایط زمینه ای چون انتظارات غیرواقع‌نگر، مشکلات رفتاری یادگیرندگان، تجربه رقابت منفی، فقر تجارب حمایتی،

تجربه تعارضات بین‌فردی و شرایط مداخله‌ای چون عوامل محیطی، نظام آموزشی، خانواده، در این امر مهم و اثرگذار بر جنبه‌های گوناگون آموزش و پرورش دخیل هستند. ابعاد و ویژگی‌های الگوی مفهومی ارائه شده در این پژوهش بیانگر مدلی بومی و مطابق با فرهنگ معلمان ایرانی بوده است.

در این پژوهش، هویت‌نیافتگی حرفه‌ای، به عنوان پدیده محوری و زمینه اصلی مطالعه شناسایی شد. نتایج این پژوهش همسان با پژوهش‌های گذشته (بارسلوس، ۲۰۱۶) تأکید دارد کیفیت و کمیت انگیزش در معلمان به هویت حرفه‌ای آن‌ها بستگی دارد و این هویت حرفه‌ای ضمن تأثیرپذیری از عوامل فردی-شخصیتی معلمان، از عوامل اجتماعی، فرهنگی نیز اثر می‌پذیرد. براساس تحلیل داده‌های متنی، مشکلات اقتصادی، گفتمان‌های اجتماعی و ایدئولوژیکی (درون‌سازمانی یا برون‌سازمانی) مربوط به حرفه معلمی و عدم وجود کیفیات روانی مثبت در حرفه به عنوان شرایط علی هویت‌نیافتگی حرفه‌ای، معلمان را نسبت به هویت حرفه‌ای خود در جامعه و ابعاد آن نگران و ناراضی کرده است. این شرایط علی همسان با تعریف هویت حرفه‌ای به‌عنوان مجموعه برداشت‌های فرد از سوابق کاری، در متن روابط اجتماعی و هویت جمعی شکل می‌گیرد. آن‌چنان که پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهند، تمایل به ارتقای جایگاه اجتماعی و شغلی و ارجحیت رخداد رفتار معنادار در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای عوامل مهمی محسوب می‌شوند. ازدیگر سو عوامل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به عنوان زمینه تحقق این امیال و اهداف حرفه‌ای معرفی شده‌اند. (ریشر و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و سامونز، ۲۰۲۱). طیف وسیعی از شرایط مادی، گفتمان‌های اجتماعی و ایدئولوژیکی‌های مربوط به حرفه معلمی، چارچوبی را ایجاد می‌کند که در آن معلمان می‌توانند خود را به عنوان بازیگران حرفه‌ای درک کرده و ارزیابی کنند که تا چه حد و چگونه می‌توان خواسته خود را برای به رسمیت شناخته شدن، تعلق و ایمنی برآورده کنند. در پژوهش حاضر شرایط علی و زمینه‌ای، فقر انگیزشی در تحول حرفه‌ای و احساس نارضایتی حرفه‌ای و عدم خودارزشمندی همپوشانی دارد. همسان با پژوهش (غلامی و همکاران، ۲۰۲۱)، آگاهی و احساسات فرد در ارزیابی خود در تصور نقش و آینده حرفه‌ای به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای می‌انجامد که با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی این آگاهی و احساسات به هیجانات منفی و احساس نارضایتی ختم می‌شود.

براساس نتایج پژوهش حاضر، شرایط علی برآمده از تحلیل داده‌های متنی، همسان با پژوهش‌های قبلی (پناهی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مهدیان و همکاران، ۱۳۹۶)، مشکلات اقتصادی (حقوق و مزایا، پرداخت‌های معوقه، وعده‌های اجرایی نشده)، اولویت نیافتگی دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت در اسناد بالادستی و عدم تزریق ایده‌های اصیل، روزآمد و کارشناسی شده به بدنه

سیاستگذاری‌های کلان آموزشی و عدم اراده کافی برای حل چالش‌های سیستم آموزش و پرورش، فقر انگیزشی معلمان در حرفه جهت تحول و روزآمد کردن خود، نبود کیفیات روانی مثبت در آموزش و پرورش و بین همکاران به دست آمد. بسیاری از معلمان به میزان حقوق و مزایا اعتراض داشتند و نارضایتی خود را اعلام کردند. ادراک معلمان از میزان صلاحیت و سوابق کاری خود و مقایسه با دیگر کارمندان دولت، احساس عقب‌افتادگی در نظام حقوق و مزایا و همچنین چنددستگی در پذیرش معلمان در کلاس درس از استخدام رسمی و پیمانی گرفته تا معلمان قرارداد معین و غیرانفعالی‌ها و نهایتاً اختصاص حقوق و مزایا ناعادلانه و صرفاً براساس یک آئتم (برای مثال صرفاً سوابق خدمت) بین معلمان، از موضوعات مهم و تأثیرگذار در نقص انگیزشی معلمان بوده است. براساس پژوهش گودرزی و شاملی (۲۰۱۰) کاربست حساسیت نسبت به پاداش برای شکل‌دهی هویت، مناسب‌ترین روش کاهش این ادراک بی‌عدالتی به نظر می‌رسد. از عوامل دیگری که با نتایج پژوهش سهیلا احمدی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است تفاوت فاحش بین انواع مدارس از نظر شاخص‌های مربوط به پیگیری والدین، منبع مالی و آموزشی، جو مدرسه و درون‌داد و برون‌داد است. نتایج نشان می‌دهد که در اغلب شاخص‌ها، مدارس استعداددرخشان در رتبه اول و مدارس دولتی در رتبه آخر قرار دارند. توجه سیاست‌مداران و اتخاذ قوانینی که منجر به کاهش این بی‌عدالتی گردد، ضروری است. معلمان در نظام آموزش و پرورش از نگاه برابر و غیرتفکیک‌کننده بین معلمان کوشا و پرتلاش و برابری امتیازات آنان با معلمان بی‌تفاوت به تدریس گله‌مند هستند. روابط ناهماهنگ اداره با مدرسه و عدم درک متقابل بین اداره آموزش و پرورش با مدرسه وجود ندارد. این امر شکاف شناختی را باعث شده که ارسال بخشنامه‌ها و برنامه‌ها را در مدارس غیر قابل اجرا و بی‌نتیجه می‌کند. پژوهش (روهوتی-لیتی و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۹) نشان داد هویت حرفه‌ای براساس انجام امور معنادار توسط معلمان بنا می‌شود. مطابق با این پژوهش و مبتنی بر یافته‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، انجام فعالیت‌های معنادار و مرتبط با حرفه با درنظر گرفتن میل، انگیزه و توانایی معلمان، بهبود هویت‌یافتگی حرفه‌ای را به واسطه افزایش تجربه هیجانی مثبت و کاهش تجربه هیجانات منفی در پی دارد. ادراک رضایت معلمان از شیوه‌های حمایتی وزارتخانه باعث کیفیت انگیزشی مختلف در معلمان می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان نسبت به عدم درک مشکلات حرفه و اولویت نیافتگی مسائل آموزش و پرورش نارضایتی دارند. همچنین منطبق با نظریه خودتعیین‌گری نیاز به ارضای نیازهای اساسی خود که احساس شایستگی، احساس خودمختاری و ارتباط در حرفه معلمی دارند. به طور کلی معلمان اقدامات ادارات آموزش و پرورش، دولت و مجلس را در اجرای شیوه‌های حمایتی ناکارآمد و غیرجدّی می‌دانند و ایجاد چنین درکی از

مسئولان امر موجب نارضایتی از عدم ارضای نیازهای خود و شکل‌گیری یک هویت حرفه‌ای ناراضی شده است که در کیفیت انگیزش حرفه‌ای و انتخاب راهبردها اثر گذار بوده است و به پیامدهایی چون نارضایتی از حرفه، فرسودگی شغلی و کنارگیری شغلی منجر شده است. پژوهش حاضر همسو با نتایج پژوهش پرلپ و همکاران (۲۰۲۱) به فقر انگیزشی در توسعه حرفه‌ای معلمان اشاره دارد که معلمان با توجه به ارزیابی‌هایی که حتی توسط ارزیابان مافوق خود می‌شوند در جهت بهبود مهارت‌های حرفه‌ای خودشان اقدام نمی‌کنند؛ چرا که نتایج ارزیابی‌ها تفاوت قابل توجهی در جایگاه حرفه‌ای معلمان ایجاد نمی‌کند و معلمان نیز نسبت به بهبود مهارت‌ها اقدام نمی‌کنند و از راهبردهای عدم جهت‌گیری مبتنی بر موفقیت و اجتناب از شکست استفاده می‌کنند.

شرایط زمینه‌ای مستخرج از مصاحبه‌های حاضر، مشکلات رفتاری یادگیرندگان، تجربه تعارضات بین‌فردی، انتظارات غیرواقع‌بینانه، تجربه رقابت‌های منفی و فقر تجارب حمایتی از مشکلات زمینه‌ای نقصان انگیزشی معلمان هستند. تجربه تعارضات بین‌فردی و رقابت منفی در محیط‌های اداری باعث شده است که ظرفیت‌های اشتراک‌گذاری ایده‌ها و هماهنگی بین عوامل و معلمان برای پیشبرد بهتر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی به نحو مطلوبی پیش نرود. فقر تجارب حمایتی در محیط حرفه‌ای نیز از عواملی است که در نقصان انگیزش معلمان تأثیرگذار بوده است. علاوه بر این، نتایج تأکید دارد که اشتیاق معلم، از اجزای کلیدی جو مثبت کلاس درس است؛ به طوری که معلمان را به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت ترغیب کرده و در نتیجه مشارکت دانش‌آموزان خود را تقویت می‌کنند. اما فقر تجارب حمایتی و عدم اشتیاق از ناهویتی حرفه‌ای زمینه موجود در آموزش و پرورش، به اتخاذ راهبردهای نائطباقی نظم‌بخشی هیجانی، کنترل نامطمئن در حرفه و فضای مشترک کلاس و تلاش‌گریزی و اخذ رویه‌های ناکارآمد خواهد شد. این نتایج به یافته‌های پاپ و همکاران (۲۰۲۱) همسان است. همچنین تجارب حمایتی می‌تواند از طریق واسطه‌گری به انگیزه درونی و ذاتی معلمان منتهی شود.

در این پژوهش عوامل محیطی، نظام آموزشی و خانواده از عوامل مداخله‌گر در وضعیت انگیزشی معلمان شناسایی شدند. براساس پژوهش‌های حاضر و همسان با نتایج پژوهش‌های قبلی (کنودسن و همکاران، ۲۰۲۱؛ روهوتی-لیتی و همکاران، ۲۰۲۱) معلمان در حرفه‌ای خود موانعی را برای برنامه‌های روزانه آموزشی مانند کمبود زمان جهت فعالیت‌های مختلف فرهنگی و پرورشی، تجربه تعارضات بین‌فردی معلمان در به کارگیری زمان دانش‌آموزان، فقدان کیفیات روانی مثبت در اجرای ماموریت‌ها و بخشنامه‌های اجباری و متمرکز از بالا، نداشتن ایده و عدم انتقال تجارب حمایتی گروه‌های آموزشی و در نهایت عدم آموزش و پشتیبانی مناسب، شناسایی

کردند. وجود روابط غیررسمی و جو مثبت، گرم و صمیمی مدرسه و همکاران برای معلم در کنار روابط رسمی و سازمانی در هر دستگاه و نظام اداری باعث تسریع ماموریت‌های محوله و رضایت از حرفه می‌شود که محیط خشک اداری را به محیطی فعال و پویا و روابطی اثر گذار تبدیل می‌کند. همچنین همسو با پژوهش گذشته (ژو و همکاران، ۲۰۲۰) عامل خانواده نیز در رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلم و تأثیرگذاری این رضایت در تمامی وجوه زندگی فرد و حرفه‌ای می‌تواند قابل توجه باشد. چرا که خانواده/دوستان حامی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا با تعارض کار و خانواده مقابله کنند، تعهد سازمانی را بهبود بخشند و در نتیجه قصد جابجایی مستمر و یا کناره‌گیری شغلی آن‌ها را کاهش دهند. در ساخت هویت حرفه‌ای، افراد دائماً تحت تأثیر محدودیت‌های زمینه اجتماعی خود قرار می‌گیرند (روهوتی-لیتی و همکاران، ۲۰۲۱). تأثیر گفتمان‌های اجتماعی و ایدئولوژیکی در مورد حرفه، ارزشمندی پیوستن به حرفه معلمی، مرتبط کردن آن با موفقیت، حمایت و شرایط اقتصادی خوب باعث جذب و ساخت هویت حرفه‌ای مطلوب خواهد شد و در صورتی که گفتمان‌های غالب، آموزگاری مدرسه را به عنوان حرفه‌ای با ارزش اجتماعی پایین با شرایط کار نامناسب، نارضایتی و هیجانات منفی در نظر بگیرند. هنگام تصور هویت معلم از این طریق، افراد هویت‌های جایگزین آینده را جستجو می‌کنند تا بتوانند خواسته آن‌ها را برای موقعیت حرفه‌ای امن برآورده کند.

از راهبردهایی که در این پژوهش شناسایی شدند، می‌توان به مواردی از قبیل: فقدان جهت‌گیری مبتنی بر موفقیت، (عدم ادراک عاملیت)، راهبردهای نائطباقی نظم‌بخشی هیجانی و ارزش‌زدایانه حرفه‌ای و تجربه هیجانات منفی اشاره کرد. همسان با پژوهش لانا و کلچتمن (۲۰۱۵)، توسعه هویت حرفه‌ای معلم در گرو تخیل و جهت‌گیری نسبت به آینده حرفه‌ای عنوان شده است. معلمان دچار نقصان انگیزش در برخورد با تکالیف چالش برانگیز یا نیازمند اهداف رشدی و تسلط‌محور به سمت اهداف عملکردی و موقتی حرکت می‌کنند. با توجه به مطرح شدن صلاحیت‌های حرفه‌ای و استفاده از آزمون‌های ضمن خدمت معلمان برای سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمان با توجه به نتایج مصاحبه‌های صورت گرفته نشان داده شد که سازوکارهایی که معلمان برای انجام تکالیف حرفه‌ای خود انجام می‌دهند از نوع جهت‌گیری عملکردی است. در پژوهش حاضر نیز برخی معلمان با راهبردی چون اجتناب از شکست در تلاش اند تا نسبت به وضعیت اقتصادی و ترمیم هویت اجتماعی خود واکنش‌هایی موثر نشان دهند. با توجه به ساختار اداری موجود، ترجیح اغلب معلمان، اجتناب از شکست و صرفاً انجام تکالیف محوله و جبران شرایط اقتصادی است. تلاش‌گریزی و اخذ رویه‌های غیرتاب‌آورانه، باعث شده معلمان از تکالیف چالش برانگیز و تسلط‌مدار اجتناب کنند. هویت معلمان همیشه در حال ساخت براساس سابقه

زندگی فردی است، اما به شدت تحت تأثیر سرمایه‌گذاری انگیزشی " کسی که می‌خواهند باشند در آینده " قرار دارد که فقدان این بستر سرمایه‌گذاری انگیزشی و احساسی نسبت به وضعیت اقتصادی حال و آینده در ایجاد هیجانات منفی دخیل است (بارخوین، ۲۰۱۷؛ روهوتی-لیتی و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این تصور نقش‌ها و جوامع آینده و پیش‌بینی تجربیات ارزشمند احساسی به عنوان انگیزه‌های قوی برای ایجاد هویت حرفه‌ای عمل می‌کند. بدون رویای آینده‌ی حرفه‌ای رضایت بخش، معلمان به تزریق امید به تحصیل و فعالیت پویا به دانش‌آموزان نمی‌پردازند. راهبردهای پژوهش حاضر در مطالعه (کالی، ۲۰۱۷) نیز تایید شده است که نشان از عوامل و راهبردهای انگیزشی سازگاری چون خودکارآمدی در تدریس، ارزش‌گذاری کار آموزشی و جهت‌گیری تسلط بر آموزش و عوامل و راهبردهای انگیزشی ناسازگار چون اضطراب، کنترل نامشخص و اجتناب از عملکرد، همه در رابطه با حرفه تدریس را تقسیم بندی کرده است.

وجوه نائطباقی رفتار رابطه معلم - دانش‌آموز، فرسودگی شغلی، عدم تعهدمندی شغلی (عدم اشتیاق)، عدم رضامندی حرفه‌ای، کناره‌گیری از حرفه معلمی از پیامدهای نقصان انگیزش معلمان و راهبردهای مورد استفاده معلمان هویت نایافته گزارش شد. همسو با پژوهش (اولهو و ایبک، ۲۰۲۱) فرسودگی شغلی، عدم رضامندی حرفه‌ای با احساس فروپاشی روانی و تشخیص‌زدایی حرفه‌ای همبستگی دارد و با توجه به پدیده اصلی هویت نایافتگی حرفه‌ای معلم می‌توان این نتایج را با آن همسو دانست. روابط معلم- دانش‌آموز زمینه‌ساز بستر آموزش و یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموز است (پاپ و همکاران، ۲۰۲۱؛ گاسپارد و همکاران، ۲۰۲۱). در صورتی که معلم فاقد انگیزه لازم برای تدریس و برقراری ارتباط باشد در کلاس جوی خشک، ناکارآمد و افت یادگیری دانش‌آموزان را موجب می‌گردد. یکی از پیامدهای معلم هویت نایافته این است که خود را محدود به آموزش صرف و نه ارزیابی و پیگیری مشکلات یادگیری کند و در این زمینه نیز به دنبال مداخله و ارتباط با والدین و عوامل مدرسه نباشد.

### نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان به منظور ارائه مدلی مفهومی براساس نظریه داده بنیاد صورت پذیرفت. داده‌های این مطالعه کیفی از طریق روش مصاحبه ژرف‌نگر به صورت هدایت کلیات و نیمه ساختاریافته گردآوری شدند. نتایج حاصل از روش تحقیق نظریه داده بنیاد در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی داده‌ها تحلیل شدند. نتایج مطالعه با تأکید بر ۲۸ مقوله اصلی و در ابعاد شش گانه پارادایمی شامل: شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای، راهبردها و پیامدها ترسیم و ارائه شد. هویت نایافتگی

حرفه‌ای، به عنوان پدیده محوری کشف، ابعاد آن تحلیل شد. به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اصطلاح شناسی فنی / انگیزشی متعارف در بین گروه معلمان با سازه‌های انگیزشی معرف نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان مشابهت قابل ملاحظه‌ای دارد.

### موازین اخلاقی

گواهی ثبت پیشنهاده پایان‌نامه کارشناسی ارشد به شماره پیگیری ۱۵۲۵۷۱۲ در تاریخ ۱۳۹۸/۱۰/۹ از آقای حسین فرج‌زاده آرباطان با شماره ملی ۱۵۶۴۷۹۰۱۷۳۰ در دانشگاه شهید بهشتی - دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی به شماره دانشجویی ۹۷۴۱۸۳۲۰ با نام شناسایی مؤلفه‌های نقصان انگیزش در معلمان به منظور ارائه مدلی مفهومی براساس نظریه داده و تاریخ تصویب ۱۳۹۸/۱۰/۱۶ همراه فایل در سامانه ملی ثبت پایان‌نامه، رساله و پیشنهاده به نشانی [sabt.irandoc.ac.ir](mailto:sabt.irandoc.ac.ir) تصویب شد.

### مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده دوم مقاله است و نویسندگان دیگر به عنوان راهنما و مشاور در راهنمایی و نظارت بر حسن انجام پژوهش، مشارکتی فعال داشته‌اند.

### تعارض منافع

بنابر اعلام نویسندگان مقاله حاضر هیچگونه تعارض منافع و حمایت مالی نداشته است.

### سپاسگزاری

از مساعدت مسئولان و مهربانان تمامی معلمان عزیزی که در این پژوهش حضور یافتند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

### References

- Banerjee, R., & Haldera, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*. 2021 Jul; 7(7). doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e07410. [[link](#)]
- Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M.



- Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching (pp. 71e96). Palgrave Macmillan. [[link](#)]
- Barkhuizen, G. (2017). language teacher identity research: An introduction. In G. Barkhuizen (Ed.), Reflections on language teacher identity research (pp. 1-11) . [[link](#)]
- Charmaz, C., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology* Volume 18, 2021 - Issue 3: Quality in qualitative approaches: Celebrating heterogeneity. [[link](#)]
- Collie, R, J. & Martin, A, J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education* 64 (2017) 199-210. [[link](#)]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-110). New York, NY: Oxford University Press [[link](#)]
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. In John I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 4293-4299). Alexandria: TESOL. [[link](#)]
- Gallup (2014). State of America's schools: The path to winning again in education. Retrieved from Gallup Inc. [[link](#)]
- Gasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation* 73 (2021) 101705. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>. [[link](#)]
- Gaspard, H., & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. *Learning and Instruction* 75 (2021) 101494. [[link](#)]
- Gholami, K et al., Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study, *Teaching and Teacher ducation*. [[link](#)]
- Khanal, L. P., Bidari, S., & NADIF, B. (2021). Teachers' (De)Motivation During COVID-19 Pandemic: A Case Study from Nepal. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 4(6): 82-89. [[link](#)]
- Kheradmand, M. , Zadafshar, S. , Abaskhanian Davanloo, F. and Yazdkhasti, F. (2021). Role of Optimism of Mental Health and Post-Traumatic Growth in Coronavirus Unit's Nurses By Mediation of Resilience and Cognitive Emotion-Regulation. *Applied Psychology*, 15(4), 50-33. [[link](#)]

- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163–195. [\[link\]](#)
- Knudsen, L.S., & Skovgaard, T., & Gjelstrup Bredahl, T.V. (2021). ‘I like it’: Exploring teachers' motivation for using classroom-based physical activity in Danish public schools from a self-determination perspective. Results from a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education* 106 (2021) 103439. [\[link\]](#)
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). “This has more to do with who I am than with my skills” Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22-29. [\[link\]](#)
- Liou, Y., & Canrinus, E.T., & Daly A. J. (2019). Activating the implementers: The role of organizational expectations, teacher beliefs, and motivation in bringing about reform. *Teaching and Teacher Education* 79 (2019) 60-72. [\[link\]](#)
- Liu, H. & Sammons, P. (2021). Teaching in the shadow: Explorations of teachers’ professional identities in private tutoring institutions in China. *International Journal of Educational Research Open* 2–2 (2021) 100071. [\[link\]](#)
- Mahdian, S., Hakimzadeh, R., Safaeimovahed, S., & Salehi, K.. (2018). Teachers’ Perception of Their Social Status: A Phenomenological Study Based on Their Lived Experiences. *Journal of Family and Research*, 15 (1 (38), 19-37. [\[link\]](#)
- Oulhou, H., & Ibourk, A. (2021). Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences & Humanities Open* Volume 4, Issue 1, 2021, 100148. [\[link\]](#)
- panahi, Z., momeni, Z. and Salehi, K. (2018). Representation of Causes of Reducing the Job Motivation of Teachers to perform Occupational Activities: A Phenomenological Study. *Teacher Education Policy*, 2(1), 71-107. [\[link\]](#)
- Pap, Z., et al. (2021). Building more than knowledge: Teacher's support facilitates study-related well-being through intrinsic motivation. A longitudinal multi-group analysis. [\[link\]](#)
- Prilop, C, N, & Weber, K, E. & Kleinknecht, M. The role of expert feedback in the development of pre-serviceteachers’ professional vision of classroom management in an online blended learning environment. *Teaching and Teacher Education* 99 (2021) 103276. [\[link\]](#)
- Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40, 31-35. [\[link\]](#)
- Richter, E., & Brunner., M. & Richter, D. (2021). Teacher educators’ task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*. 101 (2021) 103303. [\[link\]](#)

- Ruohotie-Lyhty, M., Aragao, R. C., & Pitkanen-Huhta, A. (2021). Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education* 100 (2021) 103270. [[link](#)]
- Safe Work Australia (2013). The incidence of accepted workers' compensation claims for mental stress in Australia. [[link](#)]
- Savill-Smith, C. (2018). Teacher Well-being Index 2018. Education support partnership. Retrieved from [link](#)
- Slemp, G.R., Field, G.J., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation, *Journal of Vocational Behavior* 121 (2020) 103459. [[link](#)]
- UNESCO Institute for Statistics (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals (no. 39). Retrieved from [[link](#)]
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (Eds.). (2017). Global perspectives on teacher motivation. Cambridge: Cambridge University Press. [[link](#)]
- Zhou, S., Xiaowei, I., & Bingcheng, G. (2020). Family/friends support, work-family conflict, organizational commitment, and turnover intention in young preschool teachers in China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review* 113 (2020) 104997 [[link](#)]

\*\*\*