



Transitioning from Stereotypical Judgments to Reflective Actions: The Process of Change in Elementary School Teachers' Perceptions and Practices in Dealing with Unmotivated Students

Ensi Keramati^{*,1}, Arefeh Khoshabf Torghabeh², Parisa Khavari Shandiz³

¹ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

² Undergraduate Student, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

³ Undergraduate Student, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:

- . Academic Motivation
- . Professional Development
- . Narrative Inquiry
- . Elementary School Teacher
- . Reflection

Corresponding author:

e.keramati@cfu.ac.ir

Received:

2026/02/05

Revised:

2026/02/21

Accepted:

2026/02/21

Publisher:

Farhangian University

Article type:

Research Article

Background and Objectives: Low motivation among elementary school students is a common and complex challenge that can negatively affect the quality of learning, classroom participation, and classroom interactions. The purpose of this study was to investigate elementary teachers' perceptions of unmotivated students and the strategies they employ when dealing with unmotivated learners.

Methods: A qualitative approach and a narrative inquiry method were used. The study population consisted of elementary school teachers across the seven educational districts of Mashhad. From this population, 25 teachers were selected through purposeful random sampling and based on theoretical saturation. From each district, at least one novice teacher (a Farhangian University graduate within the past five years) and one experienced teacher were included. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis.

Findings: The findings indicated that teachers' perceptions and actions in interacting with unmotivated students can be represented within a three-stage developmental model. All teachers appeared to experience a relatively similar process: (1) superficial perceptions accompanied by control-oriented actions, (2) a reality shock coupled with reflective doubt, and (3) reflection followed by professionally grounded practices.

Conclusion: The results illustrate how, with accumulated teaching experience, gradual changes in "perception or understanding of the problem" lead to corresponding changes in "professional action."

Citation (APA): Keramati, E. Khoshabf Torghabeh, A. Khavari Shandiz, P(2026) Transitioning from Stereotypical Judgments to Reflective Actions: The Process of Change in Elementary School Teachers' Perceptions and Practices in Dealing with Unmotivated Students. . *The Journal of Teachers Experiences* 5(2), 49-61.

<https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>

فصلنامه تجارب معلمی



گذار از قضاوت‌های کلیشه‌ای به کنش‌های تأملی: فرایند تغییر ادراک و عمل معلمان ابتدایی در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه

انس‌ی کرامتی^{۱*}، عارفه خوش باف طرقله^۲، پریسا خاوری شان‌دیز^۳

۱. دانشیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. دانشجوی کارشناسی گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: بی‌انگیزی یکی از چالش‌های رایج و پیچیده دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی است که می‌تواند بر کیفیت یادگیری، مشارکت آموزشی و تعاملات کلاسی تأثیر منفی بگذارد. هدف از این پژوهش بررسی روایت ادراک معلمان ابتدایی از بی‌انگیزی دانش‌آموزان و راهکارهای آنها در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انگیزه بود.

روش‌ها: در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش روایت‌پژوهی استفاده شد. جامعه پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی در مناطق هفت‌گانه شهرستان مشهد بودند که از میان آنها ۲۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی هدفمند و براساس اشباع‌نظری به‌عنوان مشارکت‌کننده تعیین شدند. به‌نحوی که از هر منطقه حداقل یک نومعلم (فارغ‌التحصیل شده طی ۵ سال اخیر از دانشگاه فرهنگیان) و یک معلم پیشکسوت، انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون، استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها بیانگر آن بود که روایت‌های ادراک و اقدام معلمان در تعامل با دانش‌آموزان بی‌انگیزه را در قالب یک مدل تحول‌یابنده سه مرحله‌ای می‌توان ترسیم نمود. به نحوی که همه معلمان فرایند نسبتاً مشابهی (شامل ادراک سطحی همراه با کنش‌های کنترل‌محور؛ شوک واقعیت همراه با تردید تأملی؛ بازاندیشی و سرانجام کنش‌های مبتنی بر رشد حرفه‌ای) را در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه تجربه کرده بودند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان دهنده آن بود که چگونه با کسب تجربه در حرفه‌معلمی، به تدریج تغییر در «ادراک یا فهم مسئله» به تغییر در «کنش حرفه‌ای» معلمان منتهی می‌شود.

واژه‌های کلیدی:

انگیزش تحصیلی، رشد حرفه‌ای، روایت پژوهی، معلم ابتدایی، بازاندیشی.

۱. رایانامه:

e.keramati@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۱۱/۱۶

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۱۲/۰۲

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

استناد به این مقاله: کرامتی، انس‌ی؛ خوش باف طرقله، عارفه؛ خاوری شان‌دیز، پریسا؛ (۱۴۰۵) گذار از قضاوت‌های کلیشه‌ای به

کنش‌های تأملی: فرایند تغییر ادراک و عمل معلمان ابتدایی در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه، فصلنامه تجارب معلمی، دوره

۵ شماره ۲، ۶۲-۷۸

<https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177>

مقدمه:

انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده موفقیت تحصیلی و نیز محرک تلاش بیشتر برای دستیابی به اهداف یادگیری و سطوح بالاتر شایستگی دانش‌آموزان قلمداد می‌شود؛ زیرا برخورداری از انگیزش تحصیلی موجب می‌شود دانش‌آموزان تلاش لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی دنبال کنند و در نهایت موفقیت بیشتری در یادگیری و پیشرفت تحصیلی به دست آورند (Hasani, 2022). در مقابل، فقدان انگیزش تحصیلی می‌تواند به تدریج با افت تحصیلی و اتلاف منابع انسانی و مادی نظام آموزشی همراه شود؛ به گونه‌ای که بهبود کارایی نظام‌های آموزشی تا حد زیادی به تقویت روحیه آموزشی دانش‌آموزان و جلوگیری از هدررفت سرمایه مادی و انسانی آن در این زمینه وابسته است (Khani Chelkasari et al., 2022). از این رو، شناخت عوامل مؤثر بر انگیزش و نیز ابعاد و نشانه‌های بی‌انگیزگی دانش‌آموزان اهمیت فراوانی دارد.

عوامل متنوعی در بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان تاثیرگذارند؛ زیرا انگیزش پدیده‌ای چندبعدی است و در سطوح مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری نمود می‌یابد. در سطح شناختی، می‌تواند به شکل کاهش کنجکاوی ذهنی، تمایل به تفکر فعال و علاقه به یادگیری و کشف اطلاعات؛ در سطح عاطفی به صورت کاهش احساسات مثبت و علاقه به مسائل فردی و اجتماعی و در سطح رفتاری به شکل کاهش فعالیت‌های هدفمند، مشارکت اجتماعی، تلاش و مسئولیت‌پذیری در انجام وظایف دانش‌آموزان ظاهر شود (Corveleyn et al., 2023). در این زمینه پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که انگیزش و مشارکت پایین دانش‌آموزان را نمی‌توان صرفاً ویژگی ثابت یا فردی آنها تلقی کرد. برای مثال (Li et al., 2024) در مطالعه‌ای طولی بر روی دانش‌آموزان ضعیف از نظر پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی نشان دادند که مشارکت کلاسی در شبکه‌ای از روابط میان معلم، همسالان و محیط کلاس شکل می‌گیرد و کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز و روابط همسالان با انگیزش و میزان مشارکت دانش‌آموزان ارتباط دارد. بنابراین، فهم بی‌انگیزگی مستلزم توجه هم‌زمان به ویژگی‌های فردی دانش‌آموز و زمینه اجتماعی - آموزشی‌ای است که رفتار او در آن شکل می‌گیرد.

به طور کلی، عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزش یا بی‌انگیزگی را می‌توان در دو دسته درونی و بیرونی قرار داد. صاحب‌نظران میان انگیزش درونی (انجام فعالیت بر اساس علاقه و رضایت شخصی) و انگیزش بیرونی، (انجام فعالیت به دلیل فشارها، پاداش‌ها یا انتظارات خارج از فرد) تمایز قائل شده‌اند و بی‌انگیزگی را ناشی از عوامل مختلف درونی و بیرونی می‌دانند. برای مثال از دیدگاه (Ryan & Deci, 2000) در نظریه خودتعیین‌گری، انگیزش تحصیلی با سه نیاز روان‌شناختی اساسی، یعنی خودمختاری، شایستگی و تعلق، ارتباط دارد. بر این اساس، بی‌انگیزگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز برای فعالیت تحصیلی ارتباط یا ارزش کافی قائل نباشد، احساس کفایت و شایستگی نکند یا باور نداشته باشد که تلاش‌هایش به نتایج مطلوب منتهی خواهد شد. در نظریه خودکارآمدی (Bandura, 1997)، نظریه اسناد (Weiner, 1974) و نظریه هدف (Ames, 1992) نیز بر اهمیت فرایندهای شناختی و عوامل درونی در شکل‌گیری انگیزش تأکید شده است. در مقابل، نظریه انتظار - ارزش (Wigfield & Eccles, 1992) بر تأثیر ترکیبی عوامل درونی و بیرونی تأکید کرده و انگیزش را حاصل انتظار دانش‌آموز از موفقیت و ارزشی می‌داند که برای انجام یک تکلیف قائل است. از دیدگاه موری (Murray, 1938) نیز انگیزش نیروی محرکی است که از نیازهای درونی انسان سرچشمه می‌گیرد، تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرد و رفتارهای هدفمند، از جمله رفتارهای تحصیلی و غلبه بر چالش‌ها را برمی‌انگیزد. بنابراین، بی‌انگیزگی می‌تواند حاصل ناهماهنگی یا تعارض میان نیازهای درونی و شرایط محیطی و حمایت‌کننده‌های

بیرونی باشد. در چنین شرایطی، اگر دانش آموز احساس کند محیط یادگیری، حمایت معلمان یا شرایط خانوادگی برای تحقق نیازهای او به پیشرفت کافی نیست، ممکن است انگیزه خود را از دست بدهد. ترس از ناکامی، احساس ناکافی بودن شایستگی و نداشتن کنترل بر نتایج یادگیری نیز می تواند کاهش انگیزش تحصیلی را به دنبال داشته باشد. این نگاه زمینه ای به بی انگیزگی، اهمیت نقش معلم را برجسته می کند؛ زیرا معلم یکی از مهم ترین عناصر محیط یادگیری است که می تواند نحوه تجربه دانش آموز از شایستگی، خودمختاری، تعلق و ارزشمندی یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد. از این رو، در میان عوامل مؤثر بر انگیزش، معلمان جایگاه مهمی دارند؛ زیرا نحوه تدریس، تعامل و حمایت آنان می تواند زمینه انگیزشی کلاس را شکل دهد. (Murad & Tufail, 2024) بر اهمیت کلاس های آموزشی حمایتگر، روش های تدریس خلاقانه و ارتباط مؤثر معلم و دانش آموز در تقویت انگیزه یادگیری تأکید کرده اند. (Hoveyzai, 2022) نیز توضیح می دهد که جهت گیری معلمان درباره تدریس و یادگیری، چارچوبی فراهم می کند که انگیزش کلاسی در آن تحقق می یابد و ویژگی هایی مانند الگودهی، علاقه مندی، گرمی، همدلی و انتظارات مثبت معلم می توانند بر فرایند یادگیری اثرگذار باشند. در چارچوب نظریه خودتعیین گری نیز معلم از طریق تأمین نیازهای روان شناختی پایه، حمایت از استقلال و تقویت حس تعلق می تواند انگیزش درونی دانش آموز را افزایش دهد و از طریق سازمان دهی تکالیف، تعیین پاداش ها و ارائه بازخورد مثبت بر انگیزش بیرونی اثر بگذارد (Ahn et al., 2021). در نظریه انتظار - ارزش نیز معلم می تواند با ارائه تکالیف متناسب و بازخورد سازنده، انتظار موفقیت را تقویت و با مرتبط کردن محتوای آموزشی با علایق و نیازهای دانش آموزان، ارزش و سودمندی یادگیری را افزایش دهد.

از جمله پژوهش های میدانی که شواهد بیشتری درمورد تأثیر نقش معلم در میزان انگیزش دانش آموزان ارائه کرده اند، به (Khani Chelkasari et al., 2022) می توان اشاره کرد. آنها دریافتند که معلمان با بهره گیری از سبک مدیریت تعامل گرا، بیان معنادار مطالب درسی، تعیین دقیق اهداف آموزشی و استفاده از مشوق های درونی و بیرونی می توانند در جهت افزایش انگیزه یادگیرندگان و پویایی کلاس گام بردارند. (Shirvani Shiri et al., 2019) نیز نشان دادند که ارتباط مؤثر معلم - فراگیر یکی از وظایف محوری آموزش مؤثر است و می تواند به بهبود یادگیری و افزایش انگیزش تحصیلی کمک کند. یافته های روایت پژوهی (Tavakoli et al., 2021) نیز نشان داد که معلم ابتدا عوامل آموزشی، محیطی و شخصی مرتبط با بی انگیزگی را شناسایی می کند، سپس نقاط قوت و ضعف و استعداد های دانش آموز را مورد توجه قرار می دهد و در ادامه با مداخله مناسب، توانایی ها و اعتماد به نفس او را تقویت می کند. (Rahmani & Saki, 2017) نیز رابطه مثبت عوامل انگیزشی با پیشرفت تحصیلی و نقش عوامل آموزشی، خانوادگی، فردی و اجتماعی را گزارش کردند.

از جمله پژوهش های خارجی در این زمینه می توان از (Zhang & Hu, 2025) نام برد. آنها در یک مطالعه پیمایشی نشان دادند که حمایت ادراک شده از سوی معلم، انگیزه یادگیری و مشارکت دانش آموزان با یکدیگر رابطه مثبت دارند و انگیزه یادگیری، به ویژه انگیزش درونی، در رابطه میان حمایت معلم و مشارکت دانش آموز نقش میانجی دارد. برخی از پژوهشگران مانند (Murad & Tufail, 2024 Patall et al., 2024 et al., 2024) and Vargas-Madriz نیز نشان دادند که رفتار حمایت کننده معلمان با انگیزش درونی دانش آموزان رابطه مثبت دارد. (Radil et al., 2023) نیز با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون، راهبردهای واقعی معلمان برای حمایت از انگیزه دانش آموزان را بررسی کردند و ۹ مضمون شامل مرتبط کردن، ایجاد علاقه، رابطه، تلاش، محیط امن، تصریح اهداف، یادگیری خودتنظیمی، شیوه ارائه و پاداش را شناسایی نمودند. این یافته ها نشان می دهد که معلمان در عمل، مجموعه ای متنوع از راهبردها را برای مواجهه با مسائل انگیزشی به کار می گیرند و این راهبردها با اصول نظری انگیزش همخوانی دارند. (Ahn et al., 2021) نیز دریافتند که انگیزش خودران معلمان با انگیزش

خودران دانش‌آموزان ارتباط دارد و این رابطه از طریق شیوه‌های تدریس حمایت‌کننده و ارضای نیازهای خودمختاری و شایستگی دانش‌آموزان میانجیگری می‌شود. (Rozeboom, 2018) نیز در مطالعه‌ای عمدتاً کیفی نشان داد که استفاده از راهبردهای انگیزش درونی و بیرونی در دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلالات رفتاری می‌تواند رفتارهای مخرب آنها را کاهش دهد.

نکته شایان توجه در قلمروی انگیزش تحصیلی آن است که رابطه معلم و دانش‌آموز در ایجاد انگیزش را نباید رابطه‌ای صرفاً یک‌سویه تلقی کرد. در این زمینه (Skinner & Belmont, 1993) نشان دادند که نه تنها درگیر شدن معلم، حمایت از خودمختاری و ایجاد ساختار می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی را پیش‌بینی کند؛ بلکه انگیزش اولیه دانش‌آموزان نیز متقابلاً بر رفتار معلمان اثر می‌گذارد. شواهد جدید نیز این رابطه دوسویه را تقویت کرده‌اند. به عنوان مثال (Hasty et al., 2023) در مطالعه‌ای طولی نشان دادند که رابطه معلم - دانش‌آموز با رفتارهای برون‌سازی‌شده دانش‌آموز رابطه‌ای منفی و دوسویه دارند؛ به این معنا که رابطه مثبت‌تر معلم - دانش‌آموز با کاهش رفتارهای برون‌سازی‌شده همراه بود و کاهش این رفتارها نیز به شکل‌گیری رابطه مثبت‌تر با معلم کمک می‌کرد. این نگاه دوسویه، توجه به ادراک معلم از انگیزش دانش‌آموز را ضروری می‌سازد. (Brandmiller et al., 2024) در این زمینه طی مطالعه‌ای طولی نشان دادند که انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان غالباً از طریق گزارش خود آنان سنجیده می‌شود، درحالی‌که معلمان نیز بر اساس رفتارهای قابل مشاهده‌ای مانند میزان مشارکت، تلاش، توجه و درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری درباره وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان قضاوت می‌کنند. بنابراین، ادراک معلم می‌تواند منبع مهمی برای فهم وضعیت انگیزشی دانش‌آموز باشد؛ اما این ادراک صرفاً توصیفی خنثی از وضعیت دانش‌آموز نیست و می‌تواند با نحوه مواجهه و حمایت آموزشی معلم ارتباط داشته باشد. (Flynn et al., 2025) نیز با بررسی چگونگی ادراک معلمان ابتدایی از رفتارهای غیرمولد دانش‌آموزان و راهبردهای آنان در پاسخ به این رفتارها نشان دادند که ادراک معلمان از رفتارهای غیرمولد با سابقه تدریس، محرومیت مدرسه و خودکارآمدی معلم ارتباط دارد. بنابراین توجه به این مساله که **معلمان بی‌انگیزگی را چگونه ادراک و تفسیر می‌کنند و این ادراک چگونه به عمل آنها منجر می‌شود؛ دارای اهمیت شایان توجهی است.** به‌ویژه آنکه نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که این ادراک ممکن است در طول زمان نیز تغییر کند. به عنوان مثال (Lazarides et al., 2023) با استفاده از داده‌های طولی رابطه میان باورهای حرفه‌ای معلم، از جمله خودکارآمدی و ارزشی که برای مشارکت دانش‌آموزان قائل است را با کیفیت روابط معلم - دانش‌آموز را بررسی کردند. نتایج آنها نشان داد که ارزش‌گذاری اولیه معلم برای مشارکت دانش‌آموزان و خودکارآمدی اولیه او با کیفیت روابط معلم - دانش‌آموز در مراحل بعدی ارتباط دارد و زمینه مدرسه، از جمله احساس تعلق و ادراک فشارهای شغلی، این روابط را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یعنی باورهای معلم و کیفیت روابط او با دانش‌آموزان در مسیر حرفه‌ای به یکدیگر مرتبط‌اند و زمینه حرفه‌ای می‌تواند در تحول نگرش‌ها و شیوه‌های عمل معلم نقش داشته باشد. از سویی دیگر میزان تجربه حرفه‌ای معلم در ادراک وی از بی‌انگیزگی و تعامل با دانش‌آموز نیز دارای اهمیت است. به عنوان مثال (Inbar-Furst et al., 2022) با بررسی واکنش ۱۱۰ معلم شاغل به دو موقعیت، که یکی بیانگر مشارکت پایین یک دانش‌آموز و دیگری بیانگر کاهش مشارکت دانش‌آموزان کل کلاس، بود؛ نشان دادند که تعدیل اهداف آموزشی و برجسته کردن نقاط قوت دانش‌آموزان از جمله راهبردهای پرتکرار معلمان است. همچنین میان نومعلمان، معلمان باتجربه و معلمان ارشد در راهبردهای گزارش‌شده تفاوت وجود دارد. بنابراین، تجربه حرفه‌ای می‌تواند با نوع راهبردهایی که معلمان برای مواجهه با مشارکت پایین دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند، ارتباط داشته باشد. این یافته با نتایج (Flynn et al.,

(2025) نیز همسو است که ارتباط سابقه تدریس با ادراک معلمان از رفتارهای غیرمولد دانش‌آموزان را نشان دادند.

درمجموع بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمده پژوهش‌های موجود درباره نقش معلمان در انگیزش دانش‌آموزان، از روش‌های پیمایشی و چارچوب نظریه خودتعیین‌گری استفاده کرده و عمدتاً رابطه میان حمایت معلم را با انگیزش و مشارکت دانش‌آموز بررسی کرده‌اند. حتی مطالعات طولی نیز بیشتر به آزمون روابط میان متغیرها پرداخته‌اند. در پژوهش‌های کیفی نیز بیشتر، راهبردهای معلمان توصیف شده است. از سوی دیگر، هرچند محدود پژوهش‌های اخیر مانند Brandmiller et al., 2024 and Flynn et al., 2025 (Lazarides et al., 2023; Inbar-Furst et al., 2022) نشان می‌دهند که ادراک معلم، تجربه حرفه‌ای و نوع واکنش او نسبت به دانش‌آموزان کم‌انگیزه دارای اهمیت قابل توجهی است؛ بااین‌حال، تاکنون **فرایند ادراک و کنش معلم در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انگیزه، از خلال تجربه زیسته و روایت خود معلمان** فهم و بررسی نشده است. توجه به این خلأ به‌ویژه در دوره ابتدایی که به دلیل اهمیت رشد و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان در آن، دوره «ساس» نام گرفته است (Maleki, 2023) دارای اهمیتی دوچندان است. دانش‌آموزان این دوره از یک‌سو شناخت کاملی از توانمندی‌های خود ندارند و به‌شدت تحت تأثیر معلمان و رفتار آنان به‌عنوان الگو قرار می‌گیرند. ازسویی دیگر همان‌گونه که (Zakaria & Osman, 2025) مطرح کرده‌اند، ابعاد اجتماعی و هیجانی انگیزش در دوره ابتدایی، اهمیت ویژه‌ای دارد. بنابراین، فهم بی‌انگیزگی در این دوره نمی‌تواند صرفاً به شناسایی عوامل موثر در کاهش انگیزش دانش‌آموز یا فهرست کردن راهکارهای افزایش آن محدود شود. ازاین‌رو پژوهش حاضر به جای تعریف بی‌انگیزگی به‌عنوان یک ویژگی ثابت و مستقل از بافت، آن را از زاویه دید معلمان و بر اساس نشانه‌هایی که آنها در تعامل با دانش‌آموزان تجربه و ادراک می‌کنند؛ مورد توجه قرار خواهد داد. مسئله اصلی پژوهش نیز فهم فرایندی است که طی آن تجربه‌های معلم در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انگیزه، ادراک او از مسئله و متعاقب آن کنش حرفه‌ای‌اش را دگرگون می‌کند. به عبارت دیگر این پژوهش می‌کوشد تا با بررسی روایت‌های معلمان به این سوالات پاسخ دهد که معلمان ابتدایی براساس تجارب زیسته خود، چه درکی از بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و عوامل موثر بر آن دارند؟ و مبنی بر ادراک خود، چه راهکارهای اثربخشی را برای افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی موردبررسی قرار داده‌اند؟

روش پژوهش:

با توجه به ماهیت سؤالات پژوهشی و تناسب بررسی آنها با روش روایت پژوهشی، بنابراین این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی انجام شد. از دیدگاه (Clandinin & Connely, 2000)، روایت پژوهی، نوعی تجربه روایت و بیانگر داستان‌هایی است که زندگی و بیان شده‌اند. همچنین زمانی از روایت پژوهی استفاده می‌شود که تجارب مشارکت‌کنندگان با جمع‌آوری و تحلیل داستان یا توالی‌های روایتی بهتر قابل‌درک باشد. جامعه پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی در مناطق هفت‌گانه شهرستان مشهد بود که از میان آنها ۲۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی‌هدفمند (با کمک کارشناسان آموزش ابتدایی در اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی) به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. به نحوی که تلاش شد تا از هر منطقه حداقل یک نومعلم و یک معلم پیشکسوت انتخاب شود. منظور از نومعلم، معلمانی بودند که در پنج سال اخیر از دانشگاه فرهنگیان فارغ‌التحصیل شده و وارد حرفه معلمی شده بودند. معلمان پیشکسوت نیز بر اساس حداقل دو دهه سابقه سابقه تدریس، شناخته‌شدن به‌عنوان معلم باتجربه در منطقه و سابقه کسب مقام در جشنواره‌های آموزش و پرورش، شناسایی و معرفی شدند. بدین ترتیب، انتخاب معلمان پیشکسوت بر مبنای تجربه حرفه‌ای و شواهدی از عملکرد

و اعتبار حرفه‌ای آنان در سطح منطقه انجام گرفت. مهم‌ترین ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مشارکت‌کنندگان پژوهش به تفکیک مهم‌ترین ویژگی‌ها

ویژگی	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۱۴	۵۶
	مرد	۱۱	۴۴
سطح تحصیلات	کارشناسی	۱۳	۵۲
	کارشناسی ارشد	۹	۳۶
	دانشجوی دکترا	۳	۱۲
مدرک تحصیلی	علوم تربیتی	۱۶	۶۴
	غیر علوم تربیتی	۹	۳۶
سابقه خدمت	۱-۲ سال	۸	۳۲
	۳-۵ سال	۶	۲۴
	۲۵-۳۰ سال	۱۱	۴۴

ابزار مورد استفاده در گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. مصاحبه‌ها در بازه زمانی ۹۰-۴۵ دقیقه‌ای، به صورت تلفنی یا حضوری تا دستیابی به اشباع نظری انجام شد. در فرایند جمع‌آوری و تحلیل همزمان مصاحبه‌ها، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های جدید با یافته‌های قبلی مقایسه می‌شد. با توجه به اینکه از مصاحبه بیست و دوم به بعد، مضمون یا بینش جدیدی که بتواند به یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های قبلی بیفزاید مشاهده نشد؛ بنابراین فرایند نمونه‌گیری در مصاحبه بیست و پنجم متوقف شد. یک سوال محوری که در تمام مصاحبه‌ها از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد عبارت بود از اینکه: حداقل دومورد از تجارب خود درمورد تعامل با دانش‌آموزان بی‌انگیزه از نظر تحصیلی را به طور مفصل و با اشاره به فرایند شناسایی و راه‌حل‌های به کار گرفته شده، توضیح دهند؟ بدین ترتیب روایت تاملات معلمان پیرامون تجربه مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه از نظر تحصیلی احصاء شد. پس از مکتوب کردن متن مصاحبه‌ها، از شیوه تحلیل مضمون استفاده شد. هدف از تحلیل روایت مضمونی، شناسایی مضامین درون روایت‌ها است. به بیان (Saunders et al., 2016) در این رویکرد تمرکز بر محتوای روایت و آنچه گفته شده، هست. همچنین برای شناسایی مضامین (اصلی و فرعی) می‌توان از تحلیل روایت یک مشارکت‌کننده یا روایت‌های مرتبط سایر مشارکت‌کنندگان استفاده نمود. جدول شماره ۲ به عنوان نمونه بخشی از مسیر حرکت از داده‌های خام به مضامین اصلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نمونه ای از فرایند تحلیل مضامین مربوط به روایت‌های معلمان ابتدایی

کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
-------------	-------------	-------------

ادراک سطحی و کنش‌های کنترل‌محور	تمرکز صرف بر نشانه‌های رفتاری و ادراک تقلیل‌گرایانه بی‌انگیزگی	عدم توجه؛ انجام ندادن یا ناقص انجام دادن تکلیف؛ عدم مشارکت؛ سکوت، بی‌حوصلگی؛ عدم تمایل برای تلاش
	توجه به اسنادهای فردی، ثابت و بیرونی	تنبلی؛ بی‌مسئولیتی؛ ضعف ذاتی؛ ضعف دانش پیش نیاز؛ فشار خانواده؛ بیماری اعضای خانواده؛ پرمشغله بودن والدین؛ تاثیر فضای مجازی؛ نزاع‌های خانوادگی؛ جدایی والدین
	تاثیرپذیری از کلیشه‌ها و پیش‌فرض‌های	تأیید نظر معلم سال قبل؛ تکرار تجربه ناموفق دیگران؛ مقایسه با همکلاسی‌ها؛ حل‌ناشدنی دانستن مشکل
	کنش‌های فوری، انضباطی و کنترل‌محور	تذکر؛ امر و نهی؛ تهدید؛ تکرار نوشتن غلط‌ها؛ جریمه؛ سرزنش؛ اجبار؛ تاکید بر مقررات؛ کاهش نمره؛ اطلاع به والدین؛ بی‌تفاوتی اولیه؛ کاهش انتظار از دانش‌آموز، برچسب زدن

برای تأمین اعتبار یافته‌ها علاوه بر معیار انتقال‌پذیری (ناظر به انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان) از معیار اطمینان‌پذیری^۱ نیز استفاده شد. به نحوی که متن مصاحبه‌های انجام‌شده به همراه مضامین استخراج‌شده از آنها در فرایند انجام تحلیل داده‌ها به‌مرور توسط استاد راهنما بررسی‌شده و بازخوردهای لازم برای اصلاح فرایند ارائه می‌شد. همچنین با استفاده از روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^۲ متن روایت‌های مکتوب شده به‌منظور تأیید مشارکت‌کنندگان در اختیار تعدادی از آنها قرار گرفت و در صورت لزوم، تعدیل شد. حدود ده درصد از متن مصاحبه‌های مکتوب شده نیز به‌طور مستقل توسط پژوهشگر سوم کدگذاری شدند. میزان توافق میان کدگذاران براساس ضریب پایایی هولستی^۴، به میزان ۰/۹۳، به دست آمد.

یافته‌ها:

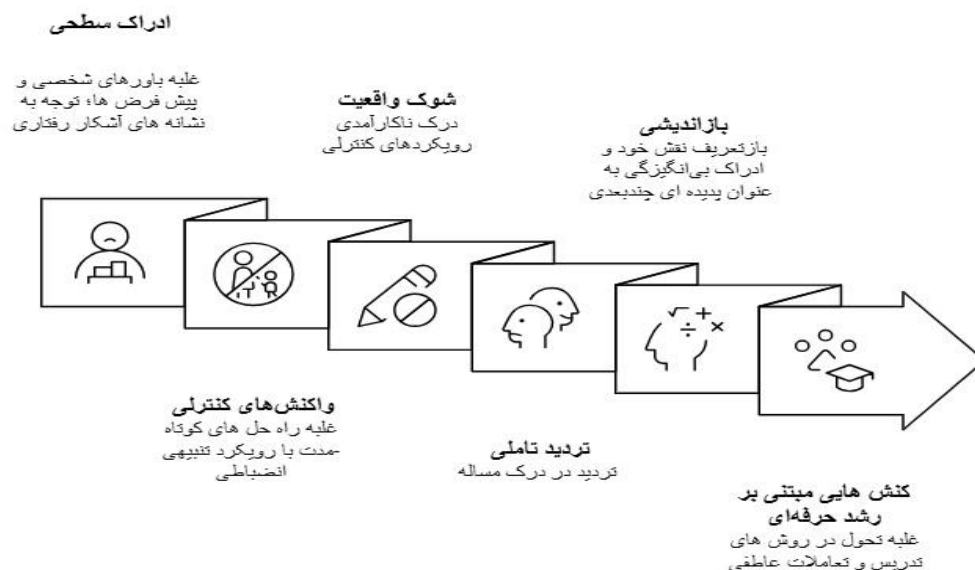
تحلیل روایت‌ها بیانگر آن بود که همه معلمان (اعم از نومعلم یا پیشکسوت) فرایند نسبتاً مشابهی را در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه طی کرده بودند. همچنین تجارب معلمان در مواجهه با بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را می‌توان در قالب یک مدل تحول‌یابنده سه‌مرحله‌ای مانند نمودار شماره ۱ صورت‌بندی کرد.

¹ transferability

² dependability

³ Member Check

⁴ Holsti's coefficient of reliability



نمودار شماره ۱: فرایند تحول ادراک و کنش معلمان در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انگیزه

نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که چگونه تغییر در «فهم مسئله» به تغییر در «کنش حرفه‌ای» می‌انجامد. درواقع معلمان با گذر زمان و با کسب تجربه بیشتر به ادراک کامل تری از دلایل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل دست پیدا می‌کنند و بنابراین به نحو مؤثرتری نیز در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه عمل می‌نمایند. در ادامه به توضیح هر یک از مراحل سه‌گانه این مدل پرداخته می‌شود.

مرحله اول: ادراک سطحی و کنش‌های کنترل محور

در مرحله نخست، که در روایت‌های معلمان نسبتاً جوان و نیز در روایت سال‌های ابتدایی فعالیت معلمان پیشکسوت برجسته‌تر بود، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان بر اساس ادراک‌های سطحی، پیش‌فرض‌های شخصی و کلیشه‌های رایج محیط آموزشی تفسیر می‌شد. معلمان در این دوره، بی‌انگیزگی را عمدتاً به‌صورت فقدان علاقه یا تلاش تعریف می‌کردند و آن را از طریق نشانه‌های رفتاری آشکاری همچون بی‌توجهی به تدریس، انجام ندادن یا ناقص انجام دادن تکالیف و مشارکت نکردن در فعالیت‌های گروهی تشخیص می‌دادند. برای نمونه، کد ۱۹ اظهار کرد: «وقتی می‌دیدم تکالیفش را نصفه-نیمه می‌آورد یا بیشتر اوقات در کلاس سرش پایین است، برایم واضح بود که برخلاف سایر دانش‌آموزان، هیچ انگیزه‌ای ندارد.» این روایت نشان می‌دهد که معلم در این مرحله، میان رفتار قابل مشاهده و علت انگیزشی آن تمایز روشنی قائل نمی‌شد و دانش‌آموزان را در قالب دوگانه «باانگیزه» و «بی‌انگیزه» طبقه‌بندی می‌کرد. در نتیجه، طیف پیوسته و خاکستری انگیزش، تغییرپذیری آن در موقعیت‌های مختلف و تفاوت میان بی‌علاقگی، ضعف خودباوری، ترس از شکست، دشواری تکلیف یا ناتوانی در درک محتوای آموزشی کمتر در نظر گرفته می‌شد.

همچنین در این مرحله، معلمان ریشه‌های بی‌انگیزگی را عمدتاً به عوامل فردی یا بیرونی نسبت داده و نقش سبک تدریس، ساختار تکلیف، فضای روانی - اجتماعی کلاس، کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز و شیوه ارزشیابی را کمتر مورد توجه قرار می‌دادند. به عنوان مثال کد ۴ بیان کرد: «خانواده‌اش او را در فشار قرار می‌دادند که درس بخواند مثل برادرش و این فشارها موجب بی‌انگیزگی او شده بود.» کد ۱۱ نیز گفت: «مادر بزرگش مریض بود و پدرش هم دیر به خانه می‌آمد. با خودم می‌گفتم طبیعی است که با این شرایط علاقه‌ای به درس نداشته

باشد. این روایت‌ها نشان می‌دهد که معلمان به برخی شرایط خانوادگی توجه داشتند، اما این توجه غالباً به شناسایی چند علت بیرونی محدود می‌شد و به تحلیل تعاملی و چندبعدی بی‌انگیزگی نمی‌انجامید. در همین راستا کد ۷ نیز اظهار کرد: «معلم سال قبلش هم می‌گفت که منم با این مشکل مواجه بودم و تلاش‌هایم درموردش به نتیجه‌ای نرسید». این گفته بیانگر آن است که تجربه ناموفق معلم پیشین، به جای ایجاد پرسش و جست‌وجوی راهکارهای جدید، به تأیید این تصور منجر شده بود که مشکل دانش‌آموز پایدار و حل‌ناشدنی است. براساس نظریه خودتعیین‌گری، چنین ادراکی نشان می‌دهد که معلمان بی‌انگیزگی را در ارتباط با ناکامی دانش‌آموز در تامین نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق، تحلیل نمی‌کردند. درواقع براساس این نظریه، دانش‌آموز ممکن است به دلیل احساس ناتوانی، تجربه فشار یا ضعف رابطه با معلم از یادگیری فاصله بگیرد؛ اما در مرحله نخست، این نشانه‌ها عمدتاً به ضعف فردی یا بی‌علاقگی تقلیل می‌یافتند. همچنین، از منظر نظریه خودکارآمدی و اسناد، نسبت دادن بی‌انگیزگی به تنبلی یا ویژگی‌های ثابت دانش‌آموز می‌تواند انتظار معلم از قابلیت تغییر او را کاهش دهد و احتمال استفاده از مداخلات حمایتی را محدود کند (Bandura, 1997; Weiner, 1974). در پی این ادراک سطحی، واکنش‌های معلمان نیز عمدتاً کوتاه‌مدت، واکنشی و کنترل‌محور بود. تذکر شفاهی، ارائه تکالیف بیشتر، جریمه، کاهش نمره و اطلاع دادن به والدین از جمله راهکارهای رایج بود. در سه روایت نیز برجسب‌زنی و به دنبال آن بی‌تفاوتی اولیه نسبت به دانش‌آموز گزارش شد. به عنوان مثال کد ۳ گفت: «اولین واکنش من این بود که تکالیف بیشتری بدهم. مثلاً از او بخواهم که از هر غلط چند بار بنویسد. درواقع فکر می‌کردم اگر بهش فشار بیاورم، بالاخره مجبور می‌شود تکالیفش را با دقت بیشتری انجام دهد». اتخاذ چنین واکنشی بر این فرض استوار است که فشار بیرونی به‌تنهایی می‌تواند انگیزش ایجاد کند؛ درحالی‌که از منظر نظریه خودتعیین‌گری، فشار و کنترل ممکن است نیاز به خودمختاری را ناکام بگذارد و از طریق تضعیف احساس شایستگی، انتظار موفقیت و مشارکت دانش‌آموز را کاهش دهد (Ryan & Deci, 2000; Ahn, et al., 2021).

در مجموع، تحلیل روایت‌ها نشان داد که در مرحله نخست، مسئله بی‌انگیزگی پیش از آنکه به‌طور کامل فهم شود، مدیریت شده است. واکنش‌های معلم نیز بخشی از چرخه‌ای بود که کاهش مشارکت دانش‌آموز، کنترل بیشتر معلم را به دنبال داشت و کنترل بیشتر، به نوبه خود، می‌توانست بی‌انگیزگی و کناره‌گیری دانش‌آموز را تشدید کند. این یافته با دیدگاه دوسویه و (Skinner & Belmont, 1993) همخوان است که بر تأثیر متقابل رفتار معلم و مشارکت دانش‌آموز تأکید دارند. بنابراین، مرحله نخست مدل را می‌توان مرحله‌ای دانست که در آن «ادراک سطحی و فردمحور از بی‌انگیزگی» به «کنش‌های کنترل‌محور» منتهی می‌شود و به جای تغییر شرایط انگیزشی یادگیری، خطر بازتولید مسئله را افزایش می‌دهد.

مرحله دوم: شوک واقعیت و تردید تاملی

معلمان پس از تجربه ناکارآمدی کنش‌های کنترل‌محور، وارد مرحله‌ای می‌شدند که می‌توان آن را «شوک واقعیت و تردید تاملی» نامید. در این مرحله، میان باورهای اولیه معلمان درباره بی‌انگیزگی و واقعیت پیچیده کلاس شکاف ایجاد می‌شد؛ زیرا تذکر، افزایش تکلیف، کاهش نمره یا درگیر کردن والدین نه تنها به تغییر پایدار رفتار دانش‌آموزان منجر نمی‌شد، بلکه گاه با بی‌تفاوتی، مقاومت یا تشدید کناره‌گیری آنان همراه بود. کد ۷ این تغییر ادراک را چنین بیان کرد: «کم‌کم متوجه شدم که با یک بچه بی‌علاقه به درس طرف نیستم، با یک کودک آسیب‌دیده طرفم». این روایت نشان می‌دهد که معلم به تدریج از تفسیر ساده و فردمحور بی‌انگیزگی فاصله گرفته و آن را در پیوند با تجربه‌های عاطفی، خانوادگی و روانی دانش‌آموز بازفهم کرده است. به بیان دیگر، دانش‌آموز دیگر صرفاً فردی کم‌تلاش یا فاقد علاقه تلقی نمی‌شد، بلکه کودکی دیده می‌شد که ممکن است در نتیجه فشار، شکست، طردشدگی یا تجربه‌های دشوار، توان و میل مشارکت در یادگیری را از دست داده باشد. درواقع براساس

مرحله نخست، معلمان بیشتر به اصلاح رفتار بیرونی توجه داشتند؛ اما در مرحله دوم تجربه پیامدهای نامطلوب کنش‌های کنترل‌محور، آنان را واداشت تا به نیازهای روان‌شناختی زیربنایی دانش‌آموز نیز توجه کنند. در این مرحله مقاومت دانش‌آموز در برابر تکلیف یا بی‌تفاوتی او می‌توانست نشانه‌ای از احساس ناتوانی، فقدان معنا یا گسست عاطفی (نه صرفاً مخالفت با معلم) قلمداد شود. بنابراین، «شوک واقعیت» را می‌توان لحظه‌ای دانست که معلم درمی‌یابد کنترل رفتار بدون بازسازی تجربه انگیزشی دانش‌آموز، برای مشارکت پایدار وی کافی نیست.

ویژگی دیگر این مرحله، احساس ناکامی، سرخوردگی و سردرگمی حرفه‌ای در معلمان بود. شکست‌های مکرر در مواجهه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه، باور آنان به تأثیرگذاری خود را تضعیف کرده بود. به عنوان مثال کد ۲۱ گفت: «وقتی می‌دیدم حتی در زنگ ورزش هم کناره‌گیری می‌کند یا صحبت با والدینش هم تأثیری نداشته، احساس کردم دستم خیلی خالی است و فشار آوردن بیشتر هم جواب نمی‌دهد.» این روایت نشان می‌دهد که معلم ابتدا دامنه مداخلات خود را گسترش داده بود، اما بی‌اثر بودن آنها او را با محدودیت دانش و مهارت حرفه‌ای خویش مواجه ساخت. از منظر نظریه خودکارآمدی، تجربه‌های مکرر شکست می‌توانند قضاوت فرد درباره توانایی خود برای اثرگذاری بر موقعیت را تضعیف کنند (Bandura, 1997). در اینجا، احساس «دست خالی بودن» نیز نشان‌دهنده بحران موقت خودکارآمدی حرفه‌ای در معلم است؛ بحرانی که وی را ناگزیر می‌کند روش‌های قبلی خود را مورد بازبینی قرار دهد. با این حال، این ناکامی به کناره‌گیری کامل معلم منجر نمی‌شد، بلکه زمینه شکل‌گیری تردید تأملی را فراهم می‌کرد. مهم‌ترین ویژگی روایت‌های این مرحله آن بود که معلمان دیگر به اثربخشی خودکار روش‌های پیشین اطمینان نداشتند و درباره نقش خود در تداوم مسئله پرسش‌هایی مطرح می‌کردند. کد ۱۸ در این زمینه اظهار کرد: «واقعاً گیج شده بودم؛ با خودم گفتم شاید او فکر می‌کند که نمی‌تواند و در خودش نمی‌بیند که تکالیفش را به‌تنهایی انجام دهد و من باید بیشتر تشویقش کنم.» در این روایت، کانون توجه از «وادار کردن دانش‌آموز به انجام تکلیف» به «تقویت باور او به توانایی انجام تکلیف» تغییر کرده است. این تغییر، گذار از اصلاح رفتار به حمایت از احساس شایستگی را نشان می‌دهد. معلم به تدریج احتمال می‌دهد که دانش‌آموز به دلیل خودکارآمدی پایین از فعالیت فاصله گرفته باشد و بنابراین، تشویق، حمایت و فراهم کردن تجربه موفقیت را جایگزین فشار و الزام کند.

از سویی دیگر، این مرحله را می‌توان نشانه آغاز بازنگری معلم در نقش خود دانست. زیرا معلمان درمی‌یافتند که انگیزش دانش‌آموز فقط به ویژگی‌های فردی یا شرایط خانوادگی وابسته نیست، بلکه از کیفیت تعامل، نوع تکلیف، بازخورد و فضای کلاس نیز تأثیر می‌پذیرد. این برداشت با یافته‌های (Ahn et al., 2021) همسو است که نشان می‌دهد انگیزش معلم از طریق شیوه‌های حمایت‌کننده از نیازهای دانش‌آموز، از جمله حمایت از خودمختاری و تقویت شایستگی، با انگیزش دانش‌آموز ارتباط پیدا می‌کند. همچنین، پژوهش (Lazarides et al., 2023) نشان می‌دهد که خودکارآمدی و ارزشی که معلم برای مشارکت دانش‌آموز قائل است، با کیفیت روابط معلم - دانش‌آموز در مسیر حرفه‌ای ارتباط دارد. بنابراین، تردید تأملی را می‌توان نقطه‌ای دانست که در آن باورهای پیشین معلمان به چالش کشیده می‌شود و زمینه تغییر تدریجی نگرش و عمل حرفه‌ای آنها را فراهم می‌سازد. در مجموع، دوره دوم مرحله گذار از کنش کنترل‌محور به کنش مبتنی بر رشد حرفه‌ای بود. تجربه شکست‌های مکرر، معلمان را به این نتیجه رسانده بود که افزایش فشار، بدون تقویت احساس شایستگی و بازنگری در نقش خود، نمی‌تواند انگیزش دانش‌آموز را افزایش دهد. از این رو، «شوک واقعیت» نه پایان فرایند حرفه‌ای، بلکه آغاز بازاندیشی بود؛ مرحله‌ای که در آن معلم از قطعیت اولیه فاصله می‌گیرد، درباره تبیین‌های خود تردید می‌کند و به تدریج آماده می‌شود تا مسئله بی‌انگیزگی را عمیق‌تر و در ارتباط با نیازها، تجربه‌ها و زمینه زندگی دانش‌آموز فهم کند.

مرحله سوم: بازانديشی و کنش‌های مبتنی بر رشد حرفه‌ای

معلمان در مرحله سوم، با بازتعریف مسئله بی‌انگیزی و بازانديشی در نقش حرفه‌ای خود، از رویکرد کنترل رفتار به سوی کنش‌های مبتنی بر رشد حرفه‌ای حرکت می‌کردند. در این مرحله، بی‌انگیزی پدیده‌ای چندبعدی و قابل بازسازی فهم می‌شد که از تعامل میان تجربه‌های دانش‌آموز، کیفیت رابطه با معلم، شرایط کلاس، نوع تکلیف و احساس او نسبت به توانایی‌های خویش شکل می‌گیرد. بر همین اساس، معلمان درمی‌یافتند که کاهش بی‌انگیزی صرفاً از طریق فشار بیرونی یا الزام به انجام تکلیف امکان‌پذیر نیست، بلکه مستلزم تقویت احساس خودمختاری، شایستگی، تعلق و عزت‌نفس دانش‌آموز است. کد ۲ این تغییر را در نحوه طراحی پرسش‌هایش چنین بیان کرد «سوالاتش را ساده‌تر طراحی کردم تا بتواند موفقیت را تجربه کند. وقتی برای اولین بار نمره نسبتاً بهتری گرفت، من برق شادی را در چشمانش دیدم.» این روایت بیانگر آن است که معلم به جای افزایش فشار، سطح دشواری تکلیف را با توانایی فعلی دانش‌آموز متناسب کرده و از طریق فراهم کردن تجربه موفقیت، درصدد تقویت احساس شایستگی او برآمده است. از منظر نظریه خودکارآمدی نیز، تجربه موفقیت یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری باور فرد نسبت به توانایی خویش است. درواقع کسب نمره بهتر به دانش‌آموز نشان داد که می‌تواند در فعالیت تحصیلی موفق شود و تلاش او الزاماً به شکست منتهی نمی‌شود. (Wigfield & Eccles, 1992).

به علاوه در این مرحله، توجه معلمان به بعد عاطفی و رابطه‌ای انگیزش نیز افزایش یافته بود. به عنوان مثال کد ۱۳ توضیح داد: «هرروز سعی می‌کردم یک نکته مثبتی را در رفتارشان پیدا کنم و همان را جلوی بقیه در کلاس بیان و بلد کنم. همین کار ساده باعث شد احساس کند دیده می‌شود، برای همین بیشتر با من ارتباط گرفت و به درس هم توجه بیشتری به‌مرور نشان می‌داد.» این روایت نشان می‌دهد که معلم با شناسایی و برجسته کردن نقاط قوت دانش‌آموز، او را از موقعیت فرد نادیده‌گرفته‌شده یا مسئله‌دار خارج کرده و فرصت تجربه ارزشمندی و تعلق را برایش فراهم ساخته است. در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری، احساس تعلق زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز خود را در ارتباطی مثبت، پذیرا و حمایت‌کننده با معلم و همکلاسی‌ها تجربه کند. از این منظر، توجه مثبت معلم فقط یک رفتار عاطفی نیست، بلکه مداخله‌ای انگیزشی است که می‌تواند امنیت روانی، مشارکت و آمادگی دانش‌آموز برای ورود به فعالیت‌های یادگیری را افزایش دهد. این یافته با پژوهش (Radil et al., 2023) نیز همخوان است که ایجاد رابطه، محیط امن، تشویق، مرتبط ساختن یادگیری با علایق دانش‌آموز و توجه به تلاش را از راهبردهای واقعی معلمان برای حمایت از انگیزش معرفی کرده است. یکی دیگر از نشانه‌های رشد حرفه‌ای در این مرحله، گسترش منابع یادگیری و حل مسئله بود. معلمان برای مواجهه با بی‌انگیزی دیگر تنها به تجربه شخصی یا راهکارهای معمول اکتفا نمی‌کردند، بلکه از منابع مکتوب و تجربه همکاران نیز بهره می‌گرفتند. کد ۱۵ در این زمینه بیان کرد: «در جلسه شورای معلمان مشکل را مطرح کردم و از همکاران خواستم که با ایده‌های خودشان به من کمک کنند.» این روایت نشان می‌دهد که مسئله بی‌انگیزی از یک مشکل شخصی معلم به مسئله‌ای حرفه‌ای و قابل طرح در اجتماع همکاران تبدیل شده بود. همچنین، کد ۸ درباره تقویت رابطه عاطفی با دانش‌آموز گفت: «وقتی وارد کلاس می‌شد، به گرمی سلامش می‌کردم و احوالش را می‌پرسیدم.» این اقدام ساده، نشان‌دهنده ایجاد رابطه‌ای پیشگیرانه و حمایت‌کننده توسط معلم است.

به طور کلی باور معلمان در این دوره از «بی‌انگیزی به‌عنوان ویژگی دانش‌آموز» به «بی‌انگیزی به‌عنوان پدیده‌ای قابل بازسازی» تغییر یافته بود. این تحول، بازتعریف نقش معلم را نیز به دنبال داشت؛ به‌گونه‌ای که معلم دیگر خود را صرفاً ناظر انجام تکلیف یا کنترل‌کننده رفتار نمی‌دانست، بلکه خود را طراح شرایطی می‌دید که دانش‌آموز در آن بتواند موفقیت، معنا، ارتباط و اختیار را تجربه کند. بر همین اساس، معلمان به خودارزیابی،

بازاندیشی در روش‌های قبلی و استفاده از روش‌های تدریس فعال و پروژه‌محور روی آورده بودند و تلاش می‌کردند آموزش، تکلیف و ارزشیابی را با ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی دانش‌آموزان هماهنگ کنند. این جهت‌گیری با یافته‌های (Ahn et al., 2021) نیز سازگار است که دریافتند انگیزش معلم از طریق شیوه‌های تدریس حمایت‌کننده از نیازهای دانش‌آموز، با انگیزش و مشارکت او ارتباط دارد. همچنین، پژوهش (Lazarides et al., 2023) نشان داد که خودکارآمدی و ارزشی که معلم برای مشارکت دانش‌آموز قائل است، با کیفیت روابط معلم - دانش‌آموز در مسیر حرفه‌ای ارتباط دارد. بنابراین، بازاندیشی معلمان نه تنها به اصلاح رفتار آنان در برابر دانش‌آموزان می‌انجامد، بلکه احساس خودکارآمدی حرفه‌ای خود آنان را نیز تقویت می‌کند؛ زیرا مشاهده تغییر تدریجی در مشارکت دانش‌آموز، شواهدی از اثرگذاری مداخلات جدید را در اختیارشان قرار می‌داد. در واقع مرحله سوم بیانگر آن است که بازاندیشی در فهم مسئله، به تغییر در عمل آموزشی، رابطه عاطفی، طراحی تکلیف، ارزشیابی و یادگیری حرفه‌ای معلمان منجر می‌شود؛ تغییری که همزمان ظرفیت انگیزشی دانش‌آموز و خودکارآمدی حرفه‌ای معلم را تقویت می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری:

معلمان دارای نقشی کلیدی و مهم در ایجاد یا تقویت انگیزه دانش‌آموزان هستند. به گونه‌ای که یک معلم توانمند می‌تواند به واسطه شناختی که از دانش‌آموزان به دست می‌آورد، استعدادها و تواناییهای آنها را کشف کرده و با استفاده از روشهای مختلف باعث افزایش انگیزه و ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری شود (Tavakoli et al., 2021 & Radil et al., 2023). در پژوهش حاضر به تحلیل روایت‌های زیسته معلمان دوره ابتدایی پیرامون ادراک آنها از دلایل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و نحوه مواجهه آنها با دانش‌آموز بی‌انگیزه پرداخته شد. یافته‌ها بیانگر آن بود که مواجهه معلمان ابتدایی با بی‌انگیزگی دانش‌آموزان تابع فرایندی است که در آن تجربه حرفه‌ای، شکست مداخلات اولیه و بازاندیشی، به بازسازی تدریجی فهم معلم از مسئله منجر می‌شود. همچنین رشد حرفه‌ای معلم در تغییر چارچوب تفسیر او از رفتار دانش‌آموز شکل می‌گیرد. یعنی نکته شایان توجه در مواجهه معلمان با دانش‌آموزان بی‌انگیزه در آن است که آنها دانش‌آموز را چگونه می‌بینند و بی‌انگیزگی‌اش را به چه علتی نسبت می‌دهند؛ از این منظر، نوآوری پژوهش حاضر در ارائه مدلی فرایندی از تحول ادراک و کنش معلمان است.

مدل حاصل از یافته‌ها نشان می‌دهد که کنترل‌محوری مرحله نخست را نباید صرفاً به ضعف مهارت یا بی‌تجربگی معلم نسبت داد. این نوع کنش، تا حدی از یک چارچوب نظری پنهان درباره انگیزش سرچشمه می‌گیرد؛ چارچوبی که در آن افزایش فشار، تکلیف یا ایجاد پیامدهای منفی برای دانش‌آموز بی‌انگیزه، معادل افزایش تلاش توسط وی تصور می‌شود. در چنین چارچوبی، رفتار قابل مشاهده دانش‌آموز به عنوان شاخص مستقیم انگیزش او تفسیر می‌شود و زمینه‌های شناختی، عاطفی و رابطه‌ای رفتار نادیده گرفته می‌شود. درحالی‌که بر اساس نظریه انتظار - ارزش، مشارکت تحصیلی به این بستگی دارد که دانش‌آموز هم امکان موفقیت را باور کند و هم فعالیت را ارزشمند بداند (Wigfield & Eccles, 1992). همچنین، براساس نظریه خودتعیین‌گری انگیزش پایدار در محیطی شکل می‌گیرد که نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق را حمایت کند (Ryan & Deci, 2000). در نتیجه، کنترل بیرونی ممکن است در کوتاه‌مدت نوعی تبعیت رفتاری ایجاد کند، اما الزاماً به بازسازی انگیزش نمی‌انجامد؛ زیرا ممکن است دقیقاً نیازهایی را تضعیف کند که انگیزش پایدار بر آنها استوار است. بنابراین یکی از دلالت‌های مهم یافته‌ها آن است که بی‌انگیزگی مسئله‌ای مربوط به کیفیت تعامل آموزشی معلم-دانش‌آموز و تفسیر حرفه‌ای معلم از آن است. اسناد بی‌انگیزگی به تنبلی، فشار خانوادگی یا عوامل ثابت، مسئولیت تبیین و مداخله را از حوزه تعامل آموزشی معلم با دانش‌آموز خارج می‌کند. در مقابل، اسنادهای قابل

تغییر، معلم را به بررسی دشواری تکلیف، کیفیت بازخورد، تجربه شکست، احساس تعلق یا ارزش ادراک شده یادگیری توسط دانش آموز هدایت می کند. این تمایز را می توان با نظریه اسناد توضیح داد؛ زیرا نوع اسناد معلم بر انتظارات او از تغییرپذیری دانش آموز و در نتیجه بر نوع واکنشی که انتخاب می کند اثر می گذارد (Weiner, 1974). بنابراین، تحول گزارش شده در پژوهش حاضر صرفاً تغییر از «اسناد بیرونی» به «اسناد درونی» نیست؛ بلکه گذار از اسنادهای ساده، ثابت و تک علتی به فهمی چندبعدی و قابل مداخله است. این تفسیر با یافته های (Flynn et al., 2025) درباره ارتباط ادراک معلمان از رفتارهای غیرمولد دانش آموزان با خودکارآمدی و سابقه تدریس آنها نیز همخوانی دارد.

یافته ها همچنین نشان می دهد که تجربه حرفه ای زمانی نقش تربیتی پیدا می کند که با ناکامی و بازاندیشی همراه شود. اگر شکست مداخلات کنترل محور صرفاً به ناتوانی دانش آموز نسبت داده شود، تجربه حرفه ای ممکن است کلیشه های قبلی را تثبیت کند؛ اما هنگامی که معلم ناکارآمدی راهبردهای خود را نیز در تحلیل وارد می کند، شکست به منبع یادگیری تبدیل می شود. براساس نظریه خودکارآمدی تکرار تجربه های ناموفق می تواند احساس اثرگذاری معلم را کاهش دهد، اما بازخوانی آن تجربه ها و مشاهده موفقیت های تدریجی، امکان بازسازی خودکارآمدی را فراهم می کند. از این رو، مرحله دوم مدل را باید نقطه بحرانی رشد حرفه ای دانست؛ مرحله ای که در آن قطعیت اولیه از بین می رود، اما هنوز الگوی حرفه ای جدید تثبیت نشده است. اهمیت این مرحله در آن است که بازاندیشی را نه به عنوان یک ویژگی شخصیتی، بلکه به عنوان پاسخی حرفه ای به ناسازگاری میان انتظار معلم و واقعیت کلاس نشان می دهد.

به علاوه از یک سو یافته ها نشان داد که دانش آموز کم انگیزه ممکن است رفتار معلم را به سمت کنترل، توجه منفی یا کاهش انتظار سوق دهد و این رفتارها نیز به کاهش بیشتر مشارکت کلاسی اش منجر شوند. (Skinner & Belmont, 1993) نیز این رابطه را فرایندی متقابل دانسته اند. بنابراین، نقطه تغییر در این چرخه فقط در دانش آموز قرار ندارد؛ تغییر در ادراک و رفتار معلم نیز می تواند مسیر تعامل معلم- دانش آموز را دگرگون کند. (Ahn et al., 2021). از سویی دیگر تغییر در کنش حرفه ای معلمان در مرحله سوم را باید پیامد تغییر در «معنای نقش معلم» دانست؛ زیرا معلم در این مرحله از نقش خود به عنوان کنترل کننده رفتار فاصله گرفته و در عوض خود را طراح شرایطی می بیند که در آن دانش آموز می تواند موفقیت، ارتباط و ارزشمندی یادگیری را تجربه کند. این برداشت با شواهدی هماهنگ است که رابطه، محیط امن، مرتبط کردن یادگیری با علایق، تصریح هدف و حمایت از تلاش را از عناصر مؤثر در حمایت از انگیزش می دانند (Radil et al., 2023) (and Zhang & Hu, 2025). اما در عین حال یکی از نکات قابل توجه پژوهش حاضر آن بود که هیچ یک از معلمان (اعم از معلمان پیشکسوت یا نومعلمان) از روش های جدید ایجاد انگیزه درونی با کمک فناوری یا حتی بازی استفاده نکرده بودند. در حالی که پژوهش های انجام شده در یک دهه گذشته عمدتاً متمرکز بر استفاده معلمان و پژوهشگران از بازی وارسازی^۱ یا فناوری های جدید و نوآورانه برای ایجاد انگیزه در فراگیران است (Zakaria & Osman, 2025). درواقع به نظر می رسد مشارکت کنندگان در استفاده از راهبردهای اثربخش خود برای تقویت انگیزه درونی در دانش آموزان به تجارب بین المللی و روزآمد نوآورانه توجهی نداشتند.

درمجموع با توجه به یافته ها، به دست اندرکاران تربیت معلم پیشنهاد می شود که از آموزش فنون ایجاد انگیزش فراتر رفته و فرصت هایی نظام مند را برای تحلیل موردی، مشاهده و گفت وگویی حرفه ای، بازاندیشی درباره اسنادهای معلمان از رفتار دانش آموز، تمرین طراحی تکالیف متناسب و ارائه بازخورد حمایت گرانه فراهم کنند.

¹ Gamification

طی چنین فرصت‌هایی، نومعلم‌ان باید بیاموزند که نشانه‌هایی مانند سکوت، ضعف تکلیف یا عدم مشارکت، داده‌هایی برای فهم تجربه دانش‌آموز هستند. همچنین تقویت هوش عاطفی و مهارت‌های ارتباطی در تعامل با دانش‌آموزان به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از موفقیت حرفه‌ای آنهاست. مدارس نیز می‌توانند با تشکیل گروه‌های یادگیری همکارانه، نشست‌های موردپژوهی و سازوکارهای مشاوره‌ای، معلمان را در تحلیل موقعیت‌های پیچیده و طراحی پاسخ‌های غیرکنترل‌گرانه حمایت کنند. به پژوهشگران نیز پیشنهاد می‌شود که با طراحی‌های ترکیبی و طولی، مدل پیشنهادی را در نمونه‌های بزرگ‌تر بیازمایند؛ تفاوت‌های آن را برحسب سابقه تدریس، شرایط مدرسه و ویژگی‌های معلم نیز بررسی کنند. همچنین، بررسی چگونگی استفاده معلمان از بازی‌وارسازی و فناوری‌های آموزشی برای حمایت از انگیزش درونی، و موانع دسترسی یا بهره‌گیری مؤثر از این ظرفیت‌ها، می‌تواند مسیر قابل توجهی برای پژوهش‌های بعدی باشد.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله بطور یکسان می باشد.

تشکر و قدردانی

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 1-14
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Brandmiller, C., Schnitzler, K., & Dumont, H. (2024). Teacher perceptions of student motivation and engagement: Longitudinal associations with student outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1397–1420. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Corveleyn, X., Corbel, C., Fabre, R., Zeghari, R., Dujardin, K., Robert, P., & Manera, V. (2023). Validation study of the apathy motivation index in French adults. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13
- Flynn, N., O'Brien, E., Kennedy, Y., & Greene, G. (2025). An ecological analysis of teacher perceptions of, and responses to, student unproductive behaviour in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 44(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2236079>
- Hasani, L. (2022). Investigating the relationship between educational factors and academic achievement motivation among students (Case study: Accounting students at Athar

- Technical and Vocational College in Arak). Recent Advances in Psychology, *Educational Sciences and Education*, 5(48), 134–147. [in Persian]
- Hasty, L. M., Quintero, M., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2023). The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 100, 101242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101242>
- Hoveyzai, Z. (2022). The effect of motivation and motivational factors on students' learning. Recent Advances in Psychology, *Educational Sciences and Education*, 5(57), 81–96. [in Persian]
- Inbar-Furst, H., Ayvazo, S., Yariv, E., & Aljadeff, E. (2022). Inservice teachers' self-reported strategies to address behavioral engagement in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article 103635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103466>
- Khani Chelkasari, F., Ahmadi, S., & Salehi, S. (2022). The role of teachers in students' academic motivation and strategies for enhancing it. *Research and Studies in Humanities*, 4(35), 76–93. [in Persian]
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2023). Does school context moderate longitudinal relations between teacher-reported self-efficacy and value for student engagement and teacher-student relationships from early until midcareer? *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102136>
- Li, T., Wang, Z., Merrin, G. J., Wan, S., Bi, K., Quintero, M., & Song, S. (2024). The joint operations of teacher-student and peer relationships on classroom engagement among low-achieving elementary students: A longitudinal multilevel study. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102258>
- Maleki, H. (2023). *An introduction to educational and social activities (Extracurricular activities)*. Tehran: Aeezh.
- Murad, M., & Tufail, M. (2024). Academic Motivation of Elementary School Students: Unearthing the Role of Teachers. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(1), 82–93.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford University Press.
- Patall, E. A., Vite, A., Lee, D. J., & Zambrano, J. (2024). Teacher support for students' psychological needs and student engagement: Differences across school levels based on a national teacher survey. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104400. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104400>
- Radil, A. I., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1-11
- Rahmani, A., & Saki, R. (2017). Investigating the relationship between some factors affecting academic motivation and academic achievement among secondary school students. *Management and Accounting Studies*, 3(4), 126–136. [in Persian]
- Rozeboom, J. (2018). *Is Intrinsic or Extrinsic Motivation More Effective with Elementary Students?* Master's thesis, Northwestern College, Orange City.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78
- Saunders, M., Lewis, Ph., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. 7th ed. Rev. Pearson Education Limited.
- Shirvani Shiri, A. R., Norouzi, A., & Nemati, S. (2019). The relationship between learners and teachers with an emphasis on modern educational approaches. *Educational Research*, 5(19), 51–73. [in Persian]
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581
- Tavakoli, Y., Rahmani, H., Tavakoli, R. H., & Tavakoli, A. (2021). Designing and explaining the role of teachers in creating students' academic achievement motivation: A qualitative study using the narrative inquiry method. *Studies in Practicum in Teacher Education*, 1(4), 31–51. [in Persian]

- Vargas-Madriz, L. F., Konishi, C., & Wong, T. K. (2024). A meta-analysis of the association between teacher support and school engagement. *Social Development*, 33(4), 1-26. <https://doi.org/10.1111/sode.12745>
- Weiner, B. (Ed.). (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310
- Zakaria, S., & Osman, S. Z. M. (2025). Intrinsic Motivation in Primary Education: A Bibliometric Trend. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 226–236
- Zhang, W., & Hu, J. (2025). The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: the mediating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-12
-