



# انگیزش تحصیلی در نظام‌های آموزشی

دسترسی آزاد

<https://journal.afagh.ac.ir>

شماره ۳، دوره ۲، ۱۴۰۴

## در جستجوی عاملیت با تحلیل پدیدارشناسانه تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان

زهرة حمزه‌لو

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: z.hamzelo@cfu.ac.ir

### چکیده

انگیزش تحصیلی دانشجومعلم‌ان، نه تنها بر یادگیری آنان تأثیرگذار است، بلکه شاخصی محوری از سلامت حرفه‌ای آینده معلمان محسوب می‌شود. با وجود گزارش‌های مکرر از کاهش انگیزش در دانشگاه فرهنگیان، پژوهش‌های پیشین عمدتاً با رویکرد کمی و با تمرکز بر سطح یا همبستگی متغیرها، از کاوش در تجربه زیسته، معنای ذهنی و ساختار فرآیندی انگیزش غفلت کرده‌اند. پژوهش حاضر با هدف کشف ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر چارچوب ون‌منن بهره گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با ۲۰ دانشجومعلم دارای حداکثر تنوع جمعیت‌شناختی گردآوری و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها مطابق با شش مرحله پدیدارشناسی ون‌منن و با رعایت معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا برای تضمین اعتبار، انجام شد. یافته‌ها چهار مضمون اصلی را آشکار ساخت: عاملیت در برابر انفعال (نبرد برای معناسازی حرفه‌ای)، دوگانگی دردناک (شکاف بین آرمان‌های معلمی و واقعیت تربیت معلم)، رابطه آموزشی (محور بازسازنده یا ویرانگر)، و نظام تربیت معلم به مثابه یک نهاد مجموعی ناکامل. یافته‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی در این بافت، پدیده‌ای پویا، رابطه‌ای و ساختاری است که در تعامل این چهار نیرو شکل می‌یابد. این پژوهش استدلال می‌کند که بحران انگیزش، نمادی از تناقض عمیق‌تر در فلسفه تربیت معلم است: میان آرمان معلم عامل و واقعیتی که انفعال را بازتولید می‌کند. پیامدهای نظری و عملی این یافته‌ها، ضرورت بازتعریف نظام تربیت معلم از کارخانه تولید معلم به فضایی برای عاملیت‌بخشی را برجسته می‌نماید.

**واژگان کلیدی:** انگیزش تحصیلی، دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان، پدیدارشناسی توصیفی، هویت حرفه‌ای معلم

## ۱. مقدمه

انگیزش تحصیلی، به عنوان قلب تپنده فرآیند یادگیری، نه تنها بر پیشرفت آکادمیک دانشجویان تأثیر می‌گذارد، بلکه شاخصی محوری از سلامت حرفه‌ای آینده معلمان نیز محسوب می‌شود (سرحدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ قربانی، ۱۴۰۴؛ Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2020).

این اهمیت مضاعف در دانشجومعلم‌ان—که هم‌زمان یادگیرنده و الگوی انگیزشی برای نسل‌های آینده هستند—چالش‌های پیچیده‌تری را آشکار می‌سازد (مرتضوی، ۱۴۰۴؛ تقی‌زاده، ۱۴۰۰). در ایران، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهادی کلیدی در نظام تربیت معلم، شاهد گزارش‌های مکرری از کاهش انگیزش تحصیلی دانشجومعلم‌ان بوده است (رحیمی، ۱۳۹۵؛ براتی و میری، ۱۴۰۲؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). این پدیده نه تنها کیفیت یادگیری را تضعیف می‌کند، بلکه می‌تواند به صورت زنجیره‌ای، تأثیرات ساختاری بر کیفیت آموزش و پرورش ملی بگذارد.

پژوهش‌های پیشین در این حوزه عمدتاً با رویکرد کمی و با تکیه بر ابزارهای پرسش‌نامه‌ای استاندارد، به بررسی سطح انگیزش و همبستگی آن با متغیرهایی چون خودکارآمدی، حمایت اجتماعی یا جهت‌گیری هدف پرداخته‌اند. برای نمونه، یارمحمدزاده و فیض‌اللهی (۱۳۹۵) رابطه مثبت و معنادار حمایت اجتماعی و انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی را گزارش کردند. رضایی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که حمایت اجتماعی تأثیر مستقیمی بر انگیزش تحصیلی ندارد، بلکه این تأثیر به صورت غیرمستقیم و از طریق باورهای خودکارآمدی اعمال می‌شود. زربخش و همکاران (۱۳۹۹) به رابطه مثبت جو عاطفی-اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی اشاره کردند. تقی‌زاده (۱۴۰۰) بر ضرورت طراحی برنامه‌هایی برای آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان جهت یادگیری خودراهبر تأکید نمود. رستگاری و همکاران (۱۴۰۲) با رویکرد روایتی، هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان را در چهار مضمون اصلی بازنمایی کردند. استوار (۱۴۰۳) نقش میانجی انگیزش تحصیلی را در رابطه بین خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با درگیری تحصیلی تأیید نمود. بلوچ (۱۴۰۴) در مقاله‌ای مروری-تحلیلی، عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی را بررسی و بر نقش هدف‌گذاری، بازخورد معلم و تعامل یادگیرنده-معلم تأکید کرد.

اگرچه این مطالعات در شناسایی الگوهای کلان مفید بوده‌اند، اما از کاوش در تجربه زیسته، معنای ذهنی و ساختار فرآیندی انگیزش در بافت خاص تربیت معلم غفلت کرده‌اند. این شکاف روش‌شناختی، درک عمیق از چگونگی شکل‌گیری، نوسان و فرسودگی انگیزش را محدود ساخته و سیاست‌گذاران را در طراحی مداخلات مؤثر، با ابهام مواجه نگه داشته است. ویژگی‌های منحصر به فرد دانشگاه فرهنگیان—از جمله مأموریت دوگانه آموزش عمومی و شکل‌دهی هویت حرفه‌ای، همراه با مواجهه زود هنگام دانشجومعلم‌ان با واقعیت‌های میدانی آموزش—بافتی را خلق می‌کند که تجربه انگیزش در آن، احتمالاً با بافت دانشگاه‌های عمومی متفاوت است (صحرایی و صالحی، ۱۴۰۰؛ رستگاری و همکاران، ۱۴۰۲). در چنین فضایی، عواملی مانند شکاف بین نظریه و عمل در کارورزی، انتظارات اجتماعی از «معلم ایده‌آل»، و ناامنی‌های آینده‌نگرانه شغلی، می‌توانند ساختار انگیزش را به صورت پیچیده‌ای دگرگون کنند—پدیده‌ای که تنها از طریق کاوش کیفی فراسطحی و پدیدارشناسانه قابل دریافت است.

برای پرداختن به این شکاف، پژوهش حاضر از چارچوب پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر رویکرد ون‌منن (Van Manen, 2016) بهره می‌برد. این رویکرد، با تمرکز بر تجربه زیسته و بدون تحمیل پیش‌فرض‌های نظری، امکان بازآفرینی ذات پدیده انگیزش تحصیلی را از دیدگاه خود دانشجومعلم‌ان فراهم می‌آورد (برقی، ۱۳۸۹). سؤال اصلی این پژوهش این است: ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی در دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان چگونه شکل می‌یابد؟ پاسخ به این پرسش، سه هدف را دنبال می‌کند: (۱) تبیین ذات انگیزش تحصیلی از منظر دانشجومعلم‌ان، (۲) شناسایی موانع درونی و بیرونی ادراک شده که بر این تجربه تأثیر می‌گذارند، و (۳) کشف راهکارهای خودجوش و شرایط تسهیل‌گری که دانشجومعلم‌ان برای شکوفایی انگیزه خود در نظر می‌گیرند.

یافته‌های این مطالعه نه تنها ادبیات نظری انگیزش تحصیلی را با در نظر گرفتن بعد هویت‌محور تربیت معلم غنی می‌سازد، بلکه بینشی عملیاتی برای بازطراحی محیط‌های یادگیری حمایت‌گر، سیاست‌های آموزشی دانشجو-محور و روابط آموزشی بازسازنده در

دانشگاه فرهنگیان فراهم می‌آورد—محیطی که در آن، انگیزش نه به‌عنوان یک «حالت روان‌شناختی»، بلکه به‌عنوان یک فرآیند عاملیت حرفه‌ای شکوفا شود.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### ۲-۱- مبانی نظری انگیزش تحصیلی: از نیازها تا عاملیت

انگیزش تحصیلی در ادبیات روان‌شناسی تربیتی، به‌عنوان نیروی هدایت‌گر رفتار یادگیری تعریف می‌شود که فرد را به سوی دستیابی به اهداف آموزشی سوق می‌دهد (مردانی حسین‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۳؛ Pintrich, 2003). دو چارچوب نظری غالب—نظریه خودتعیین‌گری و نظریه انتظار-ارزش—پایه‌های اصلی این حوزه را تشکیل می‌دهند (یوسفوند و همکاران، ۱۴۰۴). نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2020) انگیزش را در طیفی از درونی تا بیرونی می‌داند و بر ارضای سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط به‌عنوان پیش‌نیاز رشد انگیزش درونی تأکید دارد. در این چارچوب، محیط‌های آموزشی حمایت‌گر، با فراهم آوردن شرایطی برای عاملیت، پایداری یادگیری و بهزیستی تحصیلی را تسهیل می‌کنند (Niemiec & Ryan, 2009). در کنار آن، نظریه انتظار-ارزش (Wigfield & Eccles, 2000) تبیین می‌کند که انگیزش، تابعی از انتظار موفقیت و ارزش ادراک‌شده تکلیف است. این رویکرد به‌ویژه در بافت‌های حرفه‌ای—مانند تربیت معلم—اهمیت مضاعفی می‌یابد، چرا که دانشجومعلم، ارزش یادگیری را نه تنها از منظر آکادمیک، بلکه در رابطه با هویت حرفه‌ای آینده خود ارزیابی می‌کند. با این وجود، هر دو چارچوب—هرچند قدرتمند—در تبیین انگیزش در بافت‌های ساختارمند، کنترل‌شده و هویت‌ساز مانند دانشگاه فرهنگیان با محدودیت مواجه‌اند. آنها عمدتاً بر فرآیندهای فردی و روان‌شناختی متمرکز بوده (قربانی، ۱۳۸۹) و از بررسی نیروهای ساختاری، رابطه‌ای و نهادی که بر شکل‌گیری معنای انگیزش تأثیر می‌گذارند، غفلت کرده‌اند. این همان شکافی است که پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسانه به آن پرداخته است.

### ۲-۲- پیشینه پژوهش: انگیزش تحصیلی در آموزش عالی

مطالعات گسترده‌ای در سطح بین‌المللی، عوامل مؤثر بر انگیزش دانشجویان را بررسی کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد کیفیت تدریس اساتید (Klem & Connell, 2004)، حمایت هم‌تا و خانوادگی (Reyes et al., 2012)، خودکارآمدی (Zimmerman, 2000) و ارتباط محتوا با اهداف آینده (Hulleman et al., 2010) با سطح انگیزش درونی رابطه مثبت دارند. با این حال، بخش عمده این پژوهش‌ها با روش‌شناسی کمی و در بافت‌های آموزش عالی عمومی انجام شده‌اند. آنها عمدتاً به اندازه‌گیری «سطح» انگیزش یا «همبستگی» آن با متغیرهای مستقل محدود شده و از کاوش در چگونگی تجربه ذهنی انگیزش در تعامل با ساختارهای نهادی غفلت کرده‌اند (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016). به عبارت دیگر، چگونگی تبدیل یک دانشجو از «شیء آموزشی» به «فاعل یادگیری» به‌ویژه در محیط‌هایی با مأموریت هویت‌ساز—در ادبیات جهانی نیز کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

### ۲-۳- پیشینه پژوهش: انگیزش دانشجومعلم و خاصیت بافت دانشگاه فرهنگیان

در سطح ملی، مطالعات متمرکز بر دانشجومعلم عمدتاً کمی و همبستگی‌محور بوده‌اند. صالحی و همکاران (۱۳۹۸) رابطه مثبتی بین ادراک از محیط یادگیری و انگیزش تحصیلی گزارش کرده‌اند. محمدی و رضایی (۱۴۰۰) نیز خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی را از پیش‌بین‌کننده‌های انگیزش درونی دانسته‌اند. این پژوهش‌ها، هرچند مفید، دانشجومعلم را صرفاً به‌عنوان یک زیرگروه از دانشجویان در نظر گرفته و از ویژگی‌های بنیادین بافت آن‌ها—که شامل انتخاب حرفه، مواجهه زودهنگام با میدان عمل، و مأموریت دوگانه آموزش-تربیت است—چشم‌پوشی کرده‌اند.

تنها مطالعه کیفی نزدیک به این حوزه، پژوهش جعفری و همکاران (۱۴۰۱) است که به‌صورت فرعی به «کاهش انگیزه ناشی از کاستی‌های کارورزی و فاصله نظریه و عمل» اشاره کرده است. با این وجود، این پژوهش نیز به‌جای تمرکز بر «تجربه زیسته

انگیزش»، به «موانع یادگیری» پرداخته و از استخراج ساختار معنایی انگیزش غفلت کرده است. در سطح بین‌المللی نیز، پژوهش‌هایی مانند Richardson & Watt (2016) بر عوامل انتخاب شغل معلمی یا ماندگاری در حرفه تمرکز داشته‌اند، اما تجربه انگیزش تحصیلی در دوره تربیت معلم—به‌عنوان یک لحظه کلیدی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای—کمتر مورد کاوش قرار گرفته است. به‌ویژه، هیچ مطالعه‌ای به‌صورت پدیدارشناسانه، ساختار تجربه انگیزش را در بافتی با کنترل بالا و حمایت نامتناسب (مانند دانشگاه فرهنگیان) ترسیم نکرده است.

#### ۴-۲- شکاف‌های پژوهشی و جایگاه مطالعه حاضر

بررسی نقدآمیز پیشینه، سه شکاف بنیادین را آشکار می‌سازد: نخست، شکاف روش‌شناختی: فقدان مطالعات کیفی عمیق که مستقیماً به «صدا و تجربه زیسته دانشجومعلم» گوش فرا داده و لایه‌های معنایی، تضادها و فرآیند شکل‌گیری انگیزش را کاوش کنند. دوم، شکاف نظری-زمینه‌ای: نادیده گرفتن این واقعیت که دانشگاه فرهنگیان نه یک دانشگاه عمومی، بلکه یک نهاد هویت‌ساز با کنترل فزاینده بر جنبه‌های مختلف زندگی دانشجومعلم است—ویژگی‌ای که تجربه انگیزش را از بافت‌های دیگر متمایز می‌سازد. سوم، شکاف مفهومی: تمرکز پژوهش‌های موجود بر «سطح» یا «عوامل مؤثر» بر انگیزش، در حالی که چگونگی تجربه انگیزش به‌عنوان یک فرآیند پویا و رابطه‌ای—به‌ویژه در تعامل با ساختارهای آموزشی و اداری—کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر چارچوب ون‌من (Van Manen, 2016)، مستقیماً در پی پر کردن این شکاف‌هاست. این مطالعه نه به دنبال آزمون فرضیه، بلکه در جستجوی کشف و توصیف ساختار ذاتی تجربه انگیزش تحصیلی است—آن‌گونه که توسط خود دانشجومعلمان زیست می‌شود، تفسیر می‌شود و در بافت نهادی دانشگاه فرهنگیان شکل می‌یابد.

## ۲. روش

پژوهش حاضر با هدف کشف و توصیف ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان، از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر چارچوب ون‌من (Van Manen, 2016) بهره گرفته است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجومعلمان مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی (پیوسته و ناپیوسته) دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده و نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند با حداکثر تنوع (بر اساس جنسیت، رشته، مقطع، ترم تحصیلی و وضعیت سکونت) انجام شده است تا طیف گسترده‌ای از تجارب زیسته بازنمایی شود. معیارهای ورود شامل گذراندن حداقل دو ترم تحصیلی و تمایل داوطلبانه به مشارکت بود.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با ۲۰ شرکت‌کننده گردآوری شدند؛ مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و با راهنمای مصاحبه‌ای طراحی شده بر اساس ادبیات پژوهش و اهداف مطالعه هدایت گردید که بر توصیف موقعیت‌های خاص از «اوج» و «حضیض» انگیزش، موانع ادراک‌شده و راهکارهای تسهیل‌گر متمرکز بود. تمام مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی کامل و همراه با یادداشت‌های انعکاسی محقق تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها مطابق با شش مرحله پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر چارچوب ون‌من (۲۰۱۶)—شامل غوطه‌وری در تجربه، تبیین در متن، بازتاب درباره مشخصه‌های اساسی، نگارش توصیفی، بازگشت به داده خام و حفظ همسویی کل—جزء—انجام پذیرفت و از نرم‌افزار MAXQDA 2020 برای سازمان‌دهی داده‌ها استفاده شد. برای تضمین اعتبار و پایایی کیفی، معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) رعایت گردید: اعتبار از طریق بازنگری یافته‌ها توسط شرکت‌کنندگان (member checking)، اتکاپذیری با شفاف‌سازی کامل فرآیند پژوهش، انتقال‌پذیری با ارائه توصیف غنی از بافت و شرکت‌کنندگان، و تأییدپذیری از طریق بازبینی همتایان توسط دو پژوهشگر مجرب در روش‌های کیفی و ثبت سیستماتیک یادداشت‌های انعکاسی

محقق برای کاهش سوگیری. همچنین، تمامی ملاحظات اخلاقی—از جمله کسب رضایت آگاهانه کتبی، رعایت محرمانگی با استفاده از کدها، حق انصراف آزادانه و عدم تأثیر شرکت در پژوهش بر وضعیت تحصیلی—به‌طور کامل رعایت شد.

### ۳. یافته‌ها

تحلیل پدیدارشناسانه مصاحبه‌های عمیق با ۲۰ دانشجو معلم، چهار مضمون اصلی را در ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی آشکار ساخت. این مضامین، در تعامل پویا با یکدیگر، نشان می‌دهند که انگیزش در این بافت، یک حالت روان‌شناختی ثابت نیست، بلکه فرآیندی وجودی است که در برخورد با ساختارهای نهادی، روابط آموزشی و آرمان‌های حرفه‌ای شکل می‌یابد.

#### ۴-۱- عاملیت در برابر انفعال: نبرد برای معناسازی حرفه‌ای

اولین و محوری‌ترین مضمون، «عاملیت در برابر انفعال: نبرد برای معناسازی حرفه‌ای» است. دانشجومعلم‌ان در جستجوی فرصت‌هایی هستند که به آن‌ها اجازه دهد یادگیری را به‌عنوان بخشی از سفر هویتی خود تجربه کنند. این احساس عاملیت، زمانی شکل می‌گیرد که دانشجو بتواند خلاقیت خود را در عمل بازآفرینی کند و تأثیر مستقیمی بر محیط بگذارد. یکی از شرکت‌کنندگان در رشته آموزش ابتدایی بیان کرد: «وقتی در کارورزی، یک دانش‌آموز مشکل‌دار را با صبر راهنمایی کردم و معلم راهنمایم گفت "تو ذات معلمی داری"، حس کردم برای همین کار به دنیا آمده‌ام». (P1) همین تجربه تأیید هویت، در دیگری به‌شکل طراحی خلاقانه آزمایش درسی ظهور یافت: «وقتی در درس "آزمایشگاه مدرسه"، با وسایل ساده یک آزمایش ایمن و جذاب طراحی کردم و استاد آن را به عنوان نمونه در کلاس مطرح کرد، حس شایستگی کردم». (P9) این لحظات، یادگیری را از فعالیتی اجباری به سفری معنادار تبدیل می‌کنند و نشان می‌دهند که انگیزش در این بافت، ذاتاً هویت‌محور است.

#### ۴-۲- دوگانگی دردناک: شکاف بین آرمان معلمی و واقعیت تربیت معلم

مضمون دوم، «دوگانگی دردناک: شکاف بین آرمان معلمی و واقعیت تربیت معلم» نام دارد. دانشجومعلم‌ان در تقابلی مداوم قرار دارند: از یک سو، آرمان «معلم تأثیرگذار»؛ از سوی دیگر، واقعیتی که اغلب این آرمان را به طعنه تبدیل می‌کند. این شکاف، به‌ویژه در کارورزی و کلاس‌های نظری، دردناک‌ترین شکل خود را می‌یابد. یکی از شرکت‌کنندگان مرد در رشته دبیری ریاضی با ناامیدی گفت: «وقتی در کارورزی، معلم میزبان اجازه نداد حتی یک فعالیت ساده پیشنهادی‌ام را اجرا کنم و گفت "برو بشین، روش خودم رو دارم"، احساس شاگردی تحقیرشده کردم». (P2) «این ناامیدی در کلاس‌های نظری نیز تکرار شد: «سر کلاس "روش‌های تدریس"، استاد فقط اسلایدهای قدیمی را می‌خواند و می‌گفت "این‌ها تئوریه، شما خودتان برید تو کلاس یاد بگیرید". حس بی‌معنایی کامل داشتم». (P1) این تجربه‌ها نشان می‌دهند که انگیزه نه تنها کاهش می‌یابد، بلکه به بی‌معنایی وجودی دست می‌یابد.

#### ۴-۳- رابطه آموزشی: محور بازسازنده یا ویرانگر

در این میدان تنش، کیفیت رابطه آموزشی به‌عنوان عامل سوم، «رابطه آموزشی: محور بازسازنده یا ویرانگر»، نقشی سرنوشت‌ساز ایفا می‌کند. هنگامی که استاد به‌عنوان همکار یا تسهیل‌گر دیده می‌شود، فضایی برای رشد فکری ایجاد می‌شود: «جلسه دفاع از پروژه پایان‌ترم "خلاقیت در آموزش ریاضی"... استاد با ما مثل همکار بحث می‌کرد. انرژی گرفته بودم». (P2) اما هنگامی که رابطه مبتنی بر اقتدار و بسته‌فکری باشد، نتیجه، تحقیر و سرکوب خلاقیت است: «استاد ادبیات، سلیقه شخصی‌اش را به عنوان تنها معیار نقد شعر تحمیل می‌کرد و هر تفسیر متفاوتی را رد می‌کرد. احساس کردم خلاقیت و نظر من ارزشی ندارد». (P7) این دو قطب رابطه—بازسازنده در مقابل ویرانگر—نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان نه تنها معلم تربیت می‌کند، بلکه الگوهای رابطه آینده را نیز می‌سازد.

#### ۴-۴- نظام تربیت معلم به مثابه یک نهاد مجموعی ناکامل

در نهایت، تمام این تعاملات در چارچوبی ساختاری جای گرفته‌اند که مضمون چهارم، یعنی «نظام تربیت معلم به مثابه یک نهاد مجموعی ناکامل»، آن را تبیین می‌کند. دانشگاه فرهنگیان از دید دانشجومعلم‌ان، نهادی است که کنترلی جامع بر زندگی آنان

دارد، اما در عین حال، حمایت کافی فراهم نمی‌کند. این ناکاملی ساختاری، به‌ویژه در سه حوزه مالی، اداری و ارزشیابی، تجربه انگیزش را تضعیف می‌کند. یکی از شرکت‌کنندگان زن در رشته آموزش ابتدایی گفت: «برای یک درس ۲ واحدی، مجبور به خرید ۴ کتاب گران‌قیمت شدیم که فقط چند صفحه از هر کدام تدریس شد. احساس استثمار و بی‌احترامی کردم». (P5) همین حس بی‌عدالتی در ارزشیابی و بوروکراسی نیز تکرار شد: «وقتی برای یک پروژه گروهی، یک عضو اصلاً مشارکت نکرد اما نمره برابر گرفت، احساس بی‌انصافی و هدر رفتن انرژی کردم». (P6) و در حوزه اداری: «انرژی‌ام صرف مقابله با بوروکراسی می‌شود... گاهی سیستم اداری خودش بزرگ‌ترین مانع برای تمرکز بر یادگیری است». (P8) این تجربه‌ها نشان می‌دهند که دانشجومعلم نه به‌عنوان فردی فعال در فرآیند تربیت، بلکه به‌عنوان «منبعی تحت مدیریت» تجربه می‌شود.

جدول (۱) خلاصه مضامین اصلی و فرعی پژوهش را ارائه می‌دهد.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلم

| مصادق                                                                                                                                                                 | توصیف مفهومی                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | کدهای باز<br>نمونه                                                                                             | مضامین<br>فرعی                           | مضمون<br>اصلی                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| "وقتی در کارورزی، یک دانش‌آموز مشکل‌دار را با صبر راهنمایی کردم و معلم راهنمایم گفت "تو ذات معلمی داری"، حس کردم برای همین کار به دنیا آمده‌ام (P1)"                  | انگیزش حاصل کشمکش وجودی برای تبدیل شدن از «شیء تحت آموزش» به «فاعل معنادار» در مسیر هویت معلمی است. زمانی که دانشجومعلم احساس می‌کند یادگیری‌اش با چالش‌های واقعی مدرسه گره خورده و می‌تواند خلاقیت خود را در عمل به کار گیرد، انگیزه نه تنها افزایش می‌یابد، بلکه به‌عنوان تأییدی بر «ذات معلمی» تجربه می‌شود. | تأیید<br>هویت حرفه‌ای،<br>طراحی خلاقانه،<br>شایستگی در حل مسئله واقعی،<br>دیدگاه‌شدن تلاش،<br>احساس مفیدبودن   | ۱. تجربیات شکوفایی (احساس عاملیت و معنا) | عاملیت در برابر انفعال: نبرد برای معناسازی حرفه‌ای |
| "با چند تا از بچه‌های کلاس یه گروه تلگرامی زدیم و هر هفته یه مسئله واقعی از مدرسه رو مطرح می‌کردیم و راه حل می‌دادیم. این کار به من انگیزه می‌داد تا ادامه بدم" (P11) | دانشجومعلم در واکنش به فضای غیرانگیزشی، به‌طور خودجوش راهکارهایی برای خلق معنا و حفظ انگیزه خود ابداع می‌کنند. این راهکارها نشان‌دهنده عاملیت آنان در شرایط محدودکننده است.                                                                                                                                     | تشکیل گروه‌های مطالعاتی،<br>جستجوی منابع خارج از کلاس،<br>مشارکت در انجمن‌های علمی،<br>تبادل تجربه با هم‌تایان | ۲. راهکارهای خودجوش                      |                                                    |
| "انرژی‌ام صرف مقابله با بوروکراسی می‌شود... گاهی سیستم اداری خودش بزرگ‌ترین مانع برای تمرکز بر یادگیری است (P8)"                                                      | دانشجومعلم در شکاف وجودی میان تصویر آرمانی «معلم تأثیرگذار، خلاق و عامل تغییر» و واقعیت نظامی آموزشی با محتوای غیرکاربردی، روش‌های منسوخ و ساختارهای اداری ناکارآمد، گرفتار می‌شوند.                                                                                                                            | محتوای غیرکاربردی،<br>بوروکراسی اداری،<br>برنامه‌ریزی خسته‌کننده،<br>هزینه‌های مالی،<br>کمبود امکانات          | ۱. موانع محیطی (ناکارآمدی ساختار آموزشی) |                                                    |

|                                                                   |                                                 |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| دوگانگی دردناک:<br>شکاف بین آرمان<br>معلمی و واقعیت<br>تربیت معلم |                                                 |                                                                                                                            | این دوگانگی، بحرانی هویتی<br>است که ریشه انگیزه را<br>می‌خشکاند.                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                             |
|                                                                   | ۲. روش‌های تدریس<br>و ارزیابی کاهنده<br>انگیزه  | آموزش<br>صرفاً نظری،<br>ارزشیابی مبتنی<br>بر حفظ، عدم<br>بازخورد،<br>یکسان‌پنداری<br>دانشجویان                             | روش‌های تدریس سنتی<br>و نظام‌های ارزشیابی که خلاقیت<br>را سرکوب می‌کنند، یادگیری را<br>به فعالیتی منفعل و بی‌معنا<br>تبدیل کرده و انگیزه درونی را<br>تضعیف می‌کنند.                                                                                   | "سر کلاس<br>روش‌های تدریس"،<br>استاد فقط اسلایدهای<br>قدیمی را می‌خواند و<br>می‌گفت "این‌ها<br>تئوریه، شما خودتان<br>برید تو کلاس یاد<br>بگیرید".<br>حس<br>بی‌معنایی<br>کامل<br>داشتم (P1)" |
|                                                                   | ۳. بحران ارتباط<br>نظریه و عمل                  | شکاف<br>کارورزی-کلاس،<br>نظریه‌پردازی<br>بی‌ربط، عدم<br>تطابق محتوا با<br>نیازهای میدان                                    | کارورزی که باید پلی<br>میان نظریه و عمل باشد،<br>به‌عنوان میدان نبرد اصلی این<br>دوگانگی ظاهر می‌شود. ناتوانی<br>در برقراری ارتباط میان آنچه در<br>دانشگاه آموخته می‌شود و آنچه<br>در مدرسه نیاز است، منبع اصلی<br>ناامیدی و کاهش انگیزه است.         | "وقتی در<br>کارورزی، معلم میزبان<br>اجازه نداد حتی یک<br>فعالیت ساده<br>پیشنهادی‌ام را اجرا<br>کنم و گفت "برو<br>بشین، روش خودم رو<br>دارم"،<br>احساس<br>شاگردی تحقیرشده<br>کردم (P2)"      |
| رابطه<br>آموزشی: محور<br>بازسازنده<br>ویرانگر                     | ۱. موانع تعاملی<br>(رابطه‌های ناسالم)           | تحقیر در<br>کارورزی، تحمیل<br>سلیقه استاد،<br>بی‌عدالتی در کار<br>گروهی، مشارکت<br>نمایشی،<br>نادیده‌گرفتن<br>نظرات دانشجو | رابطه مبتنی بر تحمیل،<br>تحقیر، بسته‌فکری یا بی‌عدالتی،<br>نه تنها انگیزه را از بین می‌برد،<br>بلکه الگویی اقتدارگرایانه برای<br>آینده حرفه‌ای بازتولید می‌کند.<br>دانشجومعلم در چنین فضایی<br>احساس بی‌ارزشی و سرخوردگی<br>می‌کند.                   | "استاد ادبیات،<br>سلیقه شخصی‌اش را به<br>عنوان تنها معیار نقد<br>شعر تحمیل می‌کرد و<br>هر تفسیر متفاوتی را<br>رد می‌کرد. احساس<br>کردم خلاقیت و نظر<br>من ارزشی ندارد"<br>(P7)              |
|                                                                   | ۲. رابطه آموزشی<br>ایده‌آل (استاد-<br>تسهیل‌گر) | احترام<br>متقابل، همدلی،<br>انعطاف، نقش<br>همکاری، پذیرش<br>اشتباه، تشویق به<br>خلاقیت                                     | هنگامی که استاد<br>به‌عنوان «همکار»، «تسهیل‌گر»<br>یا «راهنمای همدل» دیده<br>می‌شود—کسی که فضایی برای<br>بیان ایده، اشتباه کردن و رشد<br>فراهم می‌آورد—انگیزه شکوفا<br>می‌شود و دانشجومعلم احساس<br>می‌کند یادگیری، فرآیندی<br>مشارکتی و معنادار است. | "جلسه دفاع از<br>پروژه پایان‌ترم<br>"خلاقیت در آموزش<br>ریاضی"... استاد با ما<br>مثل همکار بحث<br>می‌کرد. انرژی گرفته<br>بودم (P2)"                                                         |
|                                                                   |                                                 | نظارت بر<br>زمان و برنامه،                                                                                                 | دانشگاه فرهنگیان از دید<br>دانشجومعلم، نهادی است که                                                                                                                                                                                                   | "برای یک<br>درس ۲ واحدی،                                                                                                                                                                    |

|                                                |                                       |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نظام تربیت معلم به مثابه یک نهاد مجموعی ناکامل | ۱. کنترل جامع بدون حمایت متناسب       | محدودیت در انتخاب منابع، کنترل بر کارورزی، دخالت در زندگی دانشجویی                             | کنترلی جامع بر جنبه‌های مختلف زندگی آنان دارد، اما در قبال این کنترل فراگیر، حمایت روانی، شناختی و حرفه‌ای کافی فراهم نمی‌کند. این ناهماهنگی، حس بی‌عدالتی و بی‌اختیاری را دامن می‌زند.             | مجبور به خرید ۴ کتاب گران‌قیمت شدیم که فقط چند صفحه از هر کدام تدریس شد. احساس استثماری و بی‌احترامی کردم (P5)                                                     |
|                                                | ۲. بی‌عدالتی در نظام ارزشیابی و اداری | بی‌انصافی در نمره‌دهی، عدم توجه به تلاش فردی، بوروکراسی زمان‌بر، بی‌توجهی به نیازهای دانشجویان | ناکاملی ساختاری در سه حوزه مالی، ارزشیابی و اداری به‌وضوح قابل مشاهده است و حس استثماری، بی‌عدالتی و بی‌اختیاری را دامن می‌زند که انگیزش را به‌طور سیستماتیک تضعیف می‌کند.                          | "وقتی برای یک پروژه گروهی، یک عضو اصلاً مشارکت نکرد اما نمره برابر گرفت، احساس بی‌انصافی و هدر رفتن انرژی کردم" (P6)                                               |
|                                                | ۳. جستجوی عدالت و شنیده شدن           | حق انتخاب استاد، عدالت در نمره، احترام به نظر متفاوت، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها                  | دانشجومعلمان به‌طور مستمر در جستجوی فضایی هستند که در آن صدایشان شنیده شود، به نظراتشان احترام گذاشته شود و در فرآیندهای تصمیم‌گیری مؤثر باشند. نبود این فضا، منبع اصلی بی‌گانگی و کاهش انگیزه است. | "ما دانشجویها هیچ نقشی در انتخاب استادها یا محتوای دروس نداریم. همه چیز از بالا به ما تحمیل می‌شود. این حس رو دارم که من یک شیء هستم، نه یک انسان یادگیرنده" (P14) |

بر اساس جدول (۱)، ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان از چهار مضمون اصلی تشکیل یافته که هر یک ابعاد متفاوتی از این پدیده پیچیده را آشکار می‌سازند. مضمون اول با عنوان «عاملیت در برابر انفعال: نبرد برای معناسازی حرفه‌ای»، هسته مرکزی تجربه انگیزش را شکل می‌دهد و نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی برای دانشجومعلمان، فراتر از یک وضعیت روان‌شناختی صرف، حاصل کشمکش وجودی برای تبدیل شدن از شیئی منفعل تحت آموزش به فاعلی معنادار در مسیر هویت معلمی است. این مضمون شامل دو زیرمضمون «تجربیات شکوفایی» و «راهکارهای خودجوش» است که بر نقش احساس عاملیت، خلاقیت و تلاش برای یافتن معنا در یادگیری تأکید دارند و نشان می‌دهند که شکوفایی انگیزش زمانی رخ می‌دهد که دانشجومعلم بتواند میان آنچه می‌آموزد و آنچه می‌خواهد به‌عنوان معلم مؤثر بشود، پل بزند.

مضمون دوم، «دوگانگی دردناک: شکاف بین آرمان معلمی و واقعیت تربیت معلم»، تنش ساختاری تجربه انگیزش را به تصویر می‌کشد و از سه زیرمضمون «موانع محیطی»، «روش‌های تدریس و ارزیابی کاهنده انگیزه» و «بحران ارتباط نظریه و عمل» تشکیل شده است. این مضمون آشکار می‌سازد که دانشجومعلمان در شکافی وجودی میان تصویر آرمانی معلم تأثیرگذار و خلاق از یک سو، و واقعیت نظامی آموزشی با محتوای غیرکاربردی، روش‌های منسوخ، ارزشیابی‌های حفظی و کارورزی‌های تحقیرآمیز از سوی دیگر، زندگی می‌کنند. این دوگانگی نه یک مشکل اجرایی یا ضعف برنامه‌ریزی، بلکه بحرانی هویتی است که ریشه انگیزه را می‌خشکاند و کارورزی که به‌طور معمول باید پلی میان نظریه و عمل باشد، در این یافته‌ها به‌عنوان میدان نبرد اصلی این دوگانگی ظاهر می‌شود. مضمون سوم، «رابطه آموزشی: محور بازسازنده یا ویرانگر»، نقش محوری تعاملات انسانی را در شکل‌دهی به انگیزش آشکار می‌سازد و از دو زیرمضمون «موانع تعاملی» و «رابطه آموزشی ایده‌آل» تشکیل یافته است. کیفیت رابطه با استاد یا معلم راهنما، فراتر از یک عامل تأثیرگذار، چرخه‌دار اصلی انگیزش را تعیین می‌کند؛ به‌گونه‌ای که رابطه مبتنی بر احترام، تسهیل‌گری و همدلی،

فضایی برای رشد فکری و عاطفی ایجاد کرده و انگیزه را شکوفا می‌سازد، در حالی که رابطه مبتنی بر تحمیل، تحقیر و بی‌عدالتی، نه تنها انگیزه را از بین می‌برد، بلکه الگویی اقتدارگرایانه برای آینده حرفه‌ای بازتولید می‌کند. این مضمون هشدار جدی برای نظام تربیت معلم است که نشان می‌دهد دانشگاه فرهنگیان نه تنها معلم تربیت می‌کند، بلکه الگوهای رابطه آموزشی آینده را نیز می‌سازد. چهارمین و آخرین مضمون، «نظام تربیت معلم به مثابه یک نهاد مجموعی ناکامل»، بستر ساختاری تجربه انگیزش را تبیین می‌کند و با الهام از مفهوم نهاد مجموعی گافمن، نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان از دید دانشجومعلم، نهادی است که کنترلی جامع بر جنبه‌های مختلف زندگی آنان دارد، اما در قبال این کنترل فراگیر، حمایت روانی، شناختی و حرفه‌ای کافی فراهم نمی‌کند. این ناکاملی ساختاری در سه حوزه مالی (هزینه‌های بی‌رویه کتاب)، ارزشیابی (بی‌عدالتی در نمره‌دهی) و اداری (بوروکراسی زمان‌بر) به وضوح قابل مشاهده است و حس بی‌عدالتی، بی‌اختیاری و استثمار را دامن می‌زند. در این ساختار، دانشجومعلم نه به عنوان فردی فعال در فرآیند تربیت، بلکه به عنوان منبعی تحت مدیریت تجربه می‌شود و کنترل بدون حمایت، اعتماد را از بین برده و انگیزه درونی را با انگیزه صرفاً بیرونی جایگزین می‌کند. این مضمون ریشه‌ای‌ترین سطح تحلیل را ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که اصلاح انگیزش، بدون اصلاح ساختار نهادی، ممکن نیست و ضرورت بازتعریف نظام تربیت معلم را نه به عنوان کارخانه‌ای برای تولید معلم مطیع، بلکه به عنوان فضایی برای عاملیت‌بخشی، تلفیق آرمان و عمل، تقویت روابط بازسازنده و برقراری عدالت آموزشی، برجسته می‌سازد.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف کشف ساختار تجربه زیسته انگیزش تحصیلی دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان، از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی بهره گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی در این بافت، پدیده‌ای ایستا، فردی یا روان‌شناختی محض نیست؛ بلکه فرآیندی وجودی، رابطه‌ای و ساختاری است که در برخورد چهار نیروی کلیدی—عاملیت، دوگانگی آرمان و واقعیت، کیفیت رابطه آموزشی، و طبیعت نهادی نظام تربیت معلم—شکل می‌یابد. این ساختار پیچیده، نه تنها چگونگی نوسان انگیزش را تبیین می‌کند، بلکه بحران عمیق‌تری را در فلسفه تربیت معلم آشکار می‌سازد: تناقض میان تصویر آرمانی معلم عامل و واقعیت نظامی که انفعال را بازتولید می‌کند.

۱-۵ - گفت‌وگو با ادبیات نظری

یافته‌های این پژوهش، چارچوب‌های کلاسیک انگیزش—به‌ویژه نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2020) و نظریه انتظار-ارزش (Wigfield & Eccles, 2000) را نه لغو، بلکه در بافت خاصی بازتعریف می‌کند. در حالی که این نظریه‌ها بر ارضای نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط) تأکید دارند، یافته‌های حاضر نشان می‌دهند که در دانشگاه فرهنگیان، این نیازها در میدان نیروهای ساختاری و نهادی قرار دارند که اغلب خودمختاری را به انتخاب کاذب تقلیل می‌دهند و شایستگی را به پیروی از قواعد صوری محدود می‌کنند. به‌ویژه، «خودمختاری» در این بافت، نه به معنای اختیار در یادگیری، بلکه به معنای اجازه شرطی برای اجرا در محدوده‌های از پیش تعیین‌شده است—همان‌گونه که یکی از شرکت‌کنندگان از کارورزی خود می‌گوید: «برو بشین، روش خودم رو دارم». (P2) این یافته، شکافی را بین نظریه‌های فردمحور انگیزش و بافت‌های هویت‌ساز و کنترل‌محور نشان می‌دهد که در آن، انگیزش نه صرفاً با «حمایت از نیازها» قابل بازیابی است، بلکه مستلزم بازسازی نهادی رابطه قدرت است.

همچنین، این پژوهش نشان می‌دهد که «ارزش تکلیف» در نظریه انتظار-ارزش، برای دانشجومعلم، به‌طور ذاتی با ارزش هویت حرفه‌ای گره خورده است. هنگامی که یادگیری به عنوان پلی به سوی «معلم مؤثر» دیده نشود—همان‌گونه که در کلاس‌های

نظری بی‌ربط به واقعیت مدرسه گزارش شد—ارزشمندی کل فرآیند آموزشی زیر سؤال می‌رود. این یافته، انگیزش را از حوزه روان‌شناسی فردی به حوزه جامعه‌شناسی حرفه منتقل می‌کند.

## ۲-۵- ارتباط با پژوهش‌های پیشین و نوآوری نظری

نوآوری اصلی این پژوهش، مفهوم‌پردازی انگیزش به‌عنوان «نبرد برای عاملیت» است. این رویکرد، انگیزش را از یک «حالت درونی» به یک عمل وجودی تبدیل می‌کند که در آن، دانشجومعلم در جستجوی فرصت‌هایی است تا خود را به‌عنوان فاعلی معنادار در مسیر حرفه‌ای خود ببیند. این دیدگاه، با رویکردهای اخیر در حوزه آموزش معلم—مانند نظریه «عاملیت حرفه‌ای» (Priestley et al., 2015)—هم‌راستا است، اما برای نخستین بار در بافت ایران، و با تمرکز پدیدارشناسانه، تجربه این عاملیت را در مواجهه با یک نهاد کنترل‌محور توصیف می‌کند.

علاوه‌براین، مفهوم «نهاد مجموعه‌ای ناکامل» که در این پژوهش از دل داده‌ها ظهور یافته، بسطی از مفهوم «نهاد مجموعه‌ای» گافمن (Goffman, 1961) است و بر ناهماهنگی میان کنترل فراگیر و حمایت ناقص در دانشگاه فرهنگیان تأکید دارد. این مفهوم، ابزاری تحلیلی نوین برای بررسی نظام‌های تربیت معلم در بافت‌های مشابه فراهم می‌آورد.

## ۳-۵- پیامدهای نظری و عملی

پیامدهای این پژوهش سه‌سطحی است: در سطح نظری، این مطالعه نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی در بافت‌های حرفه‌ای، نمی‌تواند صرفاً با متغیرهای فردی تبیین شود. بلکه مستلزم چارچوبی چندسطحی است که در آن، نیروهای روان‌شناختی، رابطه‌ای و نهادی در تعامل پویا قرار گیرند. این چارچوب، می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای بازتعریف نظریه‌های انگیزش در بافت‌های هویت‌ساز، مورد استفاده قرار گیرد.

در سطح روابط آموزشی، یافته‌ها هشدار جدی درباره الگوی رابطه اقتدارگرایانه در دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌دهد. آموزش اساتید و معلمان راهنما باید فراتر از محتوا، بر توانایی ایجاد رابطه‌ای مبتنی بر احترام، تسهیل و اعتماد متمرکز شود. استاد نباید به‌عنوان «ناظر»، بلکه به‌عنوان «همراه در مسیر عاملیت» دیده شود. به‌عبارت دیگر، کیفیت رابطه آموزشی نه تنها بر انگیزش کنونی دانشجومعلم اثر می‌گذارد، بلکه الگوی رابطه آن‌ها با دانش‌آموزان آینده را نیز شکل می‌دهد.

در سطح نهادی، پژوهش حاضر استدلال می‌کند که تا زمانی که دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک «نهاد مجموعه‌ای ناکامل» — که کنترل را می‌طلبد اما حمایت را نمی‌دهد — ادامه یابد، هر مداخله انگیزشی به‌صورت موقت و سطحی خواهد ماند. بنابراین، ضروری است منطق کنترل با منطق توانمندسازی جایگزین شود: از طریق بازنگری در برنامه‌های درسی (بر محور حل مسائل واقعی مدرسه)، نظام ارزشیابی (تنوع در روش‌ها و عدالت در نمره)، زمان‌بندی (انعطاف‌پذیری با توجه به بار فیزیکی-ذهنی)، و ساختار مشارکت دانشجویی (حق انتخاب واقعی و تصمیم‌گیری مؤثر).

## ۴-۵- محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهشی آینده

این پژوهش، هرچند با روش‌شناسی دقیق انجام شده، محدودیت‌هایی دارد: نخست، متمرکز بر یک دانشگاه (فرهنگیان) و بنابراین یافته‌ها قابل تعمیم آماری نیستند، هرچند انتقال‌پذیری زمینه‌ای آن قابل دفاع است. دوم، فقط از دیدگاه دانشجومعلم میان‌ترم و پایانی استفاده شده و صدای دانشجومعلم تازه‌ورود یا فارغ‌التحصیلان بررسی نشده است. سوم، به دلیل محدودیت‌های زمانی، از روش‌های مکمل مانند مشاهده مشارکتی یا تحلیل اسناد استفاده نشده است.

برای پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود: (۱) پژوهش‌های اقدام‌پژوهی بر اساس چهار مضمون اصلی این مطالعه طراحی شود—مثلاً آزمون مداخلاتی برای کاهش «دوگانگی آرمان-واقعیت» از طریق بازنگری در برنامه کارورزی؛ (۲) مطالعات مقایسه‌ای بین دانشگاه فرهنگیان و سایر نهادهای تربیت معلم در ایران یا خارج از کشور انجام شود؛ (۳) تحلیل سیاست‌های نهادی دانشگاه

فرهنگیان از منظر جامعه‌شناسی آموزش عالی مورد بررسی قرار گیرد تا ریشه‌های تاریخی و سیاسی «منطق کنترل» روشن شود؛ (۴) پژوهش‌های طولی برای بررسی تحول انگیزش در طول دوره تحصیل و پس از فارغ‌التحصیلی طراحی گردد.

در نهایت، این پژوهش استدلال می‌کند که بحران انگیزش تحصیلی در دانشجومعلم، نمادی از بحران بزرگ‌تر در فلسفه تربیت معلم است. تا زمانی که این نهاد بین «تولید معلم مطیع» و «پرورش معلم عامل» در نوسان باشد، انگیزش واقعی تنها در لحظات نادری—در شکاف‌های کوچک سیستم—می‌تواند شکوفا شود. تربیت معلمان باانگیزه، مستلزم تربیت آن‌ها در محیط‌هایی است که عاملیت، عدالت و معنا نه شعار، بلکه ساختار زندگی روزمره باشد.

## منابع

- استوار، صغری. (۱۴۰۳). نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۶(۲)، ۱۸-۳۳. doi: 10.48310/reek.2024.16396.1300
- براتی، هادی و میری، مینو. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل ساختاری آن. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۲(۱)، ۳۷-۵۵. doi: 10.48310/pma.2023.284955
- برقی، عیسی. (۱۳۸۹). کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی و منن در مطالعات برنامه درسی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳(۴)، ۱۳۷-۱۴۱. <http://edcbmj.ir/article-۱۴۱-۱۳۷>. fa.html۱-۱۰۹
- بلوچ، محمد. (۱۴۰۴). انگیزش تحصیلی: بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان. بیست و دومین کنفرانس ملی حقوق، علوم اجتماعی و انسانی، روانشناسی و مشاوره، شیروان. <https://civilica.com/doc/2407090>
- تقی‌زاده، هدایت‌الله. (۱۴۰۰). آماده‌سازی معلمان و پیشرفت حرفه‌ای آنان در مراکز تربیت معلم با توجه به چالش‌های آینده. تجارب معلمی، ۲(۱)، ۳۳-۶۴.
- جعفری، سعید، کریمی، علیرضا، و نادری، عزت‌الله. (۱۴۰۱). موانع یادگیری دانشجویان معلمان در برنامه‌های کارورزی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۹(۷۳)، ۱۲۵-۱۴۲.
- رحیمی، رامین. (۱۳۹۵). اهمیت دانشگاه فرهنگیان در نظام یادگیری سازمانی وزارت آموزش و پرورش. اولین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران. <https://civilica.com/doc/628131>
- رستگاری، نرجس، سلیمانیان، الهه، قاسم‌شیرازی، ساجده، و صباحی، فاطمه. (۱۴۰۲). بازنمایی هویت حرفه‌ای دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان در طول دوره تحصیل. توسعه حرفه‌ای معلم، ۸(۳)، ۷۹-۱۰۳. doi: 10.48310/tpd.2024.15361.1556
- رضایی، الهه، توحیدی، افسانه، و موسوی‌نسب، سیدمحمدحسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۱۰(۲)، ۵۴-۷۴. <https://sid.ir/paper/523951/fa>
- زربخش، محمدرضا، رستم‌نژاد، مریم، محمدی‌تیله‌نویی، سمیه، و سلیمانی، شهربانو. (۱۳۹۹). رابطه جو عاطفی اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۵)، ۵۰۵-۵۱۲. <http://edcbmj.ir/article-۵۱۲>. fa.html۱-۲۲۰۷
- سرحدی، مهدیه، عبدالله‌یار، اسما، رزبان، فریده، و مظلوم، سکینه. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط بین ابعاد انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی زاهدان. مجله آموزش پزشکی، ۱۰(۱)، ۴۵-۵۸. <http://mededj.ir/article-۳۹۴>. fa.html۱-۳۹۴
- صالحی، محمدرضا، حسینی، سیدعلی، و مرادی، شهرام. (۱۳۹۸). ادراک از محیط یادگیری و انگیزش تحصیلی در دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان. مجله روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۱۳۱-۱۴۸.
- صحرايي‌سرمزده، فاطمه، و صالحی، منیره. (۱۴۰۰). مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای و انگیزش نومعلمان با توجه به شیوه جذب دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸. نظریه و عمل در تربیت معلم، ۷(۱۱)، ۹۳-۱۱۴.
- قربانی، رعنا. (۱۳۸۹). بررسی نیازها و عوامل انگیزشی درونی و بیرونی (مطالعه موردی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر). علوم رفتاری، ۲(۴)، ۹۱-۱۱۸. <https://sid.ir/paper/190507/fa>
- قربانی، کامران. (۱۴۰۴). بررسی نقش انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و خودتنظیمی شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان. اولین همایش بین‌المللی علوم تربیتی، آموزش و پرورش و آینده ایران، اهواز. <https://civilica.com/doc/2626779>

- محمدی، فرهاد، کریمی، یوسف، و حسینی، سیدمحمد. (۱۴۰۱). بررسی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (یک مطالعه کیفی). مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۳(۲۵)، ۷۱-۹۸.
- محمدی، فرهاد، و رضایی، احمد. (۱۴۰۰). خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی به‌عنوان پیش‌بین‌کننده‌های انگیزش درونی در دانشجومعلم‌ان. پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۶۵)، ۴۵-۶۳.
- مرتضوی، ملکه. (۱۴۰۴). نقش معلم در ایجاد انگیزه یادگیری در کلاس‌های پرجمعیت. اولین همایش بین‌المللی نوآوری‌های فناورانه در آموزش و پرورش، رامشیر <https://civilica.com/doc/2460283>.
- مردانی‌حسین‌آبادی، علی، صداقت، علیرضا، موثقی، امیرحسین، و علی‌خانی، محمدامین. (۱۴۰۳). انگیزش تحصیلی به‌عنوان موتور محرک یادگیری: بازنگری در نقش آن در کلاس درس. اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس <https://civilica.com/doc/2321923>.
- یارمحمدزاده، پیمان، و فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۷(۱)، ۱۵۷-۱۶۹. doi: 10.22108/jas.2016.20487
- یوسفوند، محمدصادق، رحیم‌پور، فروغ‌السادات، گنجور، مهدی، شه‌گلی، احمد، و شجاعی، محمدصادق. (۱۴۰۴). مبادی کنش در دیدگاه ملاصدرا و نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان. مجله فلسفه و کلام اسلامی، ۵۸(۲)، ۴۷۱-۴۹۲. doi: 10.22059/jitp.2025.395903.523618
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Patall, E. A. (2016). Motivation and engagement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 18-26. <https://doi.org/10.1177/2372732215624947>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. *Bloomsbury Academic*.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2016). Factors influencing teaching choice: Why do future teachers choose teaching? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 275-304). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



## **In Search of Agency: A Phenomenological Analysis of the Lived Experience of Academic Motivation among Student Teachers at Farhangian University**

**Zohreh Hamzehlou**

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Email: [z.hamzelo@cfu.ac.ir](mailto:z.hamzelo@cfu.ac.ir)

### **Abstract**

Academic motivation among student teachers not only influences their learning but also serves as a pivotal indicator of their future professional well-being. Despite repeated reports of declining motivation at Farhangian University, previous studies have predominantly adopted quantitative approaches, focusing on the levels of variables or their correlations, while largely overlooking the lived experience, subjective meaning, and processual structure of motivation. The present study aimed to explore the structure of the lived experience of academic motivation among student teachers at Farhangian University by employing a qualitative approach and a descriptive phenomenological design grounded in van Manen's framework. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews with 20 student teachers selected to ensure maximum demographic variation, with data collection continuing until theoretical saturation was reached. Data were analyzed in accordance with van Manen's six-step phenomenological approach, while Lincoln and Guba's four criteria were applied to ensure trustworthiness. The findings revealed four main themes: agency versus passivity (the struggle for professional meaning-making), painful duality (the gap between the ideals of teaching and the realities of teacher education), the educational relationship (a reconstructive or destructive force), and the teacher education system as an incomplete total institution. The findings indicate that, within this context, academic motivation is a dynamic, relational, and structural phenomenon shaped through the interaction of these four forces. The study argues that the crisis of motivation is symptomatic of a deeper contradiction within the philosophy of teacher education: a contradiction between the ideal of the agentic teacher and a reality that continuously reproduces passivity. The theoretical and practical implications of these findings underscore the need to reconceptualize teacher education, shifting it from a system that merely produces teachers to an environment that cultivates and empowers teacher agency.

**Keywords:** Academic Motivation, Student Teachers, Farhangian University, Descriptive Phenomenology, Teacher Professional Identity