

An Analysis of Teacher Mobility Experiences from Deprived and Less-Developed Areas to Advantaged Regions in Khuzestan Province: Perspectives and Efforts Regarding Teacher Retention

Ali. Beiramypur*¹, Neda. Sehbaradaran²

1. *Coressponding Author*, Associate Professor in Curriculum, Department of Education, Faculty of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. a.beiramy@scu.ac.ir

2. Master student in Curriculum Studies, Faculty of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Neda.s.b1985@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Keywords:

teacher shortage, deprived and less-developed areas, teacher retention, teacher mobility, teachers' lived experiences.

This study investigates the dimensions of teacher and school administrator mobility from deprived and less-developed areas to advantaged regions in Khuzestan Province. Employing a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews with 10 relocated teachers and 8 school principals. The findings reveal that the teacher shortage in these disadvantaged regions is a complex, multi-faceted phenomenon rooted in economic, environmental, and professional factors. Specific climatic conditions, chemical pollution, the dominance of oil and gas industries, nomadic cultural patterns, and the province's border status significantly influence teachers' motivation to relocate. The results indicate that teachers often enter the profession in these areas primarily for economic reasons rather than genuine interest, frequently viewing it as a temporary position. This perspective negatively impacts the quality of education in deprived areas and exacerbates educational inequalities. The research emphasizes the necessity of adopting a comprehensive approach to address these challenges and enhance teacher retention in these regions.

Article history:


Received: 01 August 2025

Reviewed: 06 November 2025

Accepted: 21 December 2025

Published: 21 January 2025

Citation (APA): Beiramypur, A., Sehbaradaran, N. (2026). An Analysis of Teacher Mobility Experiences from Deprived and Less-Developed Areas to Advantaged Regions in Khuzestan Province: Perspectives and Efforts Regarding Teacher Retention. *Iranian Journal of curriculum studies*, 20 (79), 75 – 96

 <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.494333.2384>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction:

Educational inequality remains a fundamental challenge within pedagogical systems, manifesting most acutely in border and deprived and less-developed provinces such as Khuzestan. Despite official interventions, the migration of teachers from deprived and less-developed areas to advantaged regions persists as a structural crisis. In Khuzestan, this phenomenon is intensified by unique climatic stressors (e.g., dust storms and extreme heat) and the province's industrial-border character. Understanding the lived experiences of teachers seeking transfer is indispensable for developing robust retention strategies and achieving educational equity.

Purpose:

The primary objective of this research is to analyze the causes and dimensions of teacher and administrator mobility from deprived and less-developed areas to privileged areas in Khuzestan. Furthermore, this study examines school principals' perspectives regarding human resource retention challenges and their localized efforts to mitigate this issue, aiming to provide a profound understanding of the push and pull factors influencing relocation decisions.

Methodology:

This study adopted a qualitative approach based on a phenomenological design. Participants included 10 teachers (with successful transfer experiences) and 8 school principals (active in deprived and less-developed areas), selected via purposive sampling until theoretical saturation was reached. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed using Glesne's (2016) five-stage thematic analysis framework, including data organization, immersion, coding, categorization, and theme development. To ensure trustworthiness and rigor, the four criteria of Denzin and Lincoln (2018)—credibility, transferability, dependability, and confirmability—were strictly applied.

Result:

Thematic analysis led to the identification of 8 main categories, 15 sub-categories, and 27 key concepts. The findings indicate that teacher mobility is driven by four primary dimensions: 1. Individual factors (pursuit of higher education and family obligations); 2. Professional-organizational factors (low remuneration, lack of institutional support, and infrastructure deficits); 3. Environmental factors (harsh climate, industrial pollution, and security concerns); and 4. Socio-cultural factors (nomadic structures and bilingualism challenges). A significant finding revealed that during economic recessions, individuals enter the teaching profession in deprived and less-developed areas not out of intrinsic interest but as a "temporary refuge" for job security. Consequently, as economic conditions improve, the motivation to exit these regions intensifies.

Conclusion

The findings align with the theory of "Counter-Cyclical Teacher Labor Supply," suggesting that economic instability only provides a transient solution to teacher shortages and is unsustainable for long-term retention. The study concludes that current policies, such as administrative bans on transfers, are ineffective as they ignore the "hidden curriculum" of dissatisfaction and the specific environmental pressures of Khuzestan. To enhance retention, a comprehensive approach is recommended, addressing both "hard" factors (salary, housing, and infrastructure) and "soft" factors (organizational support, culturally responsive training, and a positive school climate).

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در استان

خوزستان: دیدگاه‌ها و تلاش‌های مربوط به نگاهداشت معلمان

علی بیرمی پور*^۱، ندا سه‌برادران^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه:

a.beiramy@scu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی‌ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه:

Neda.s.b1985@gmail.com

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

این پژوهش به بررسی ابعاد مسئله جابجایی معلمان و مدیران مدارس در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار استان خوزستان می‌پردازد. با استفاده از روش کیفی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ معلم جابه‌جا شده و ۸ مدیر مدرسه، داده‌ها استخراج شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که کمبود معلم در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار خوزستان پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که ریشه در عوامل اقتصادی، محیطی و حرفه‌ای دارد. شرایط اقلیمی خاص، آلودگی‌های شیمیایی، حضور صنایع نفت و گاز، فرهنگ عشایری و موقعیت مرزی استان بر انگیزه جابجایی معلمان تأثیرگذار است. نتایج پژوهش آشکار کرد که معلمان اغلب به دلایل اقتصادی و نه علاقه واقعی، به این حرفه روی می‌آورند و بعضی آن را شغلی موقت می‌دانند. این رویکرد، تأثیر منفی قابل توجهی بر کیفیت آموزش در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار گذاشته و نابرابری‌های آموزشی را تشدید می‌کند. این پژوهش بر اهمیت اتخاذ رویکردی جامع برای حل این معضل و ارتقاء کیفیت آموزش در این مناطق تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها:

کمبود معلم، مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار، نگاهداشت معلمان، تجربیات معلمان

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

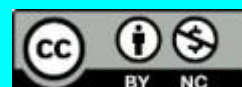
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

استناد به این مقاله: بیرمی پور، علی و سه‌برادران، ندا. (۱۴۰۴). واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در استان خوزستان: دیدگاه‌ها و تلاش‌های مربوط به نگاهداشت معلمان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۷۹)، ۹۶-۷۵.

<https://doi.org/10.22034/jcs.2026.494333.2384>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



خطر گسترش نابرابری کیفیت آموزشی در ایران بیش از گذشته احساس می‌شود. تقاضای بی‌سابقه‌ای برای جابه‌جایی معلمان از مناطق محروم به مناطق برخوردار نمایان است. این پدیده نه تنها در خوزستان، به خاطر شرایط خاصش، بلکه در بسیاری از استان‌های دیگر نیز به چشم می‌خورد و تبعات ناگواری برای دانش‌آموزان مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار در پی دارد. در استان خوزستان، این بحران ابعاد گسترده‌تری به خود گرفته است. آمارها نشان می‌دهند اگرچه چالش کمبود معلم و جابه‌جایی نیروی انسانی یک مسئله ملی است، اما آمارهای وزارت آموزش و پرورش نشان می‌دهد که استان خوزستان (در کنار استان‌هایی نظیر سیستان و بلوچستان) همواره دارای بالاترین نرخ «تراز منفی نقل و انتقالات» در کشور است. به این معنا که نسبت «درخواست خروج» به «ورودی» در این استان، اختلاف فاحشی با میانگین کشوری و استان‌های برخوردار (مانند اصفهان یا فارس) دارد. در استان خوزستان، آلودگی هوا (شامل ریزگردها و آلاینده‌های شیمیایی)، گرمای شدید و تعطیلی‌های مکرر مدارس منجر به کاهش روزهای آموزشی (تا ۴۲ روز کمتر از میانگین کشوری)، افت کیفیت تحصیلی و کمبود معلم شده است؛ جایی که بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌گیرند و ۴۰۰۰ معلم متقاضی انتقال از استان هستند (Habibi, 2025). این در حالی است که دانش‌آموزان مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار کشور، بخصوص مناطق عشایری خوزستان به عنوان سومین جمعیت دانش‌آموزی عشایری کشور، بیش از هر زمان دیگری به حضور معلمان مجرب نیاز دارند. مهاجرت گسترده معلمان از این مناطق، نه تنها به کیفیت آموزش آسیب می‌رساند، بلکه باعث تشدید شکاف آموزشی بین مناطق برخوردار و کم‌برخوردار می‌شود.

با توجه به نرخ بالای بیکاری و شرایط سخت جذب معلمان در آموزش و پرورش کشور، نرخ ترک خدمت داوطلبانه معلمان در حال حاضر بالا نیست. اما تمایل آن‌ها به جابه‌جایی از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار به شدت افزایش یافته است. در استان خوزستان، این تقاضا به دو شکل خود را نشان می‌دهد: یکی درخواست خروج معلمان از استان به مناطق دیگر و دیگری تلاش معلمان تازه‌کار برای انتقال به مناطق برخوردارتر استان می‌باشد. این جابه‌جایی‌ها هر ساله فشار کاری مضاعفی را بر کادر اداری آموزش و پرورش استان تحمیل می‌کند، در حالی که خبر از کمبود ۱۰ هزار معلم در استان به گوش می‌رسد (Habibi, 2025).

بررسی نظریه انگیزش-بهداشت هرزبرگ^۱، به درک عمیق‌تر عوامل مؤثر بر کمبود معلم در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار و ارائه راه‌حل‌های مؤثر برای حفظ معلمان در این مناطق کمک می‌کند. نظریه انگیزش-بهداشت هرزبرگ بر این فرض است که دو دسته از عوامل وجود دارد که بر انگیزه افراد در محل کار تأثیر می‌گذارد: عوامل بهداشتی و عوامل انگیزشی (Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. 2021). عوامل بهداشتی شامل مواردی مانند حقوق، جایگاه اجتماعی، امنیت شغلی، شرایط کاری، مزایا، روابط با همکاران، سیاست‌ها و رویه‌های اداری می‌باشد. Kurt (2022) عوامل بهداشتی را شرط لازم اما ناکافی برای رضایت شغلی عنوان کرده و این عوامل را اغلب به عنوان تأثیرات بیرونی توصیف می‌کند. دومین مجموعه از عواملی که Herzberg (1974) در نظریه خود شناسایی می‌کند، انگیزه‌دهنده‌ها هستند. Herzberg (2003) این عوامل را با رشد شخصی و انگیزه درونی برای موفقیت مرتبط بیان کرده است. این عوامل مستقیماً

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

به محتوای شغل مربوط هستند و شامل «دستاورد، قدردانی برای موفقیت، کار جالب، مسئولیت بیشتر، رشد و پیشرفت» می‌شوند.

پژوهش‌های انجام شده با موضوع جابه‌جایی یا نگه‌داشت معلمان را می‌توان در سه دسته کلی قرار داد: دسته اول شامل پژوهش‌هایی است که عمدتاً به دلایل ترک شغل معلمان، عوامل مؤثر بر ماندگاری معلمان در شغل و راهکارهایی برای حفظ معلمان در سیستم آموزش و پرورش پرداخته‌اند؛ این پژوهش‌ها عواملی مانند شرایط کاری نامناسب، عدم رضایت شغلی، کمبود امکانات، عدم رشد حرفه‌ای و غیره را به‌عنوان دلایل ترک شغل معلمی و عواملی مانند شرایط کاری مناسب، فرصت‌های رشد حرفه‌ای، حمایت سازمانی و رضایت شغلی را به‌عنوان عوامل مؤثر بر ماندگاری معلمان معرفی کرده‌اند (Sharifi et al., 2021; Entesar Foumani, 2015; Shakoobi et al., 2022; Pourashraf & Toulabi, 2009; Hosseini et al., 2021; Sajjadi et al., 2020; Nobahari et al., 2020; Adel-Babalan et al., 2021; Harris & Chapman, 2001; Johnson & Johnson, 2004; Ingersoll & Smith, 2004; McIntosh & Smith, 2009; Leithwood & Seashore, 1996; Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Goddard & Hoy, 2007). پژوهش‌هایی در حوزه پیامدهای کمبود معلم بر کیفیت آموزش، به ویژه در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار، می‌باشد (McHenry-Sorber & Campbell, 2019; Sorensen & Ladd, 2020; Reichardt et al., 2020; Wiggan et al., 2021). دسته سوم، مطالعاتی است که حس تعلق و تعهد معلمان به سازمان آموزشی را در ماندگاری آن‌ها، به خصوص در مناطق محروم، مؤثر می‌دانند (Davis, 2001; Hall, 2005; Rahimi-Kia & Amanollah-Baharvand, 2020). در میان پژوهش‌های ارائه شده، پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی پدیده جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در خوزستان، پرداخته باشد، در دسترس نیست. هدف این پژوهش بررسی تجربیات گروهی از معلمان بود که محل اشتغالشان را از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار جابجا کرده بودند. همچنین، دیدگاه‌ها و تلاش‌های مدیران به منظور نگه‌داشت این معلمان نیز مورد واکاوی قرار گرفته است.

پیشینه پژوهش

مرور نظام‌مند ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که پدیده «کمبود و جابه‌جایی معلمان» یک چالش تک‌بعدی نیست، بلکه معضلی چندوجهی است که از تلاقی مؤلفه‌های اقتصادی، مدیریتی و فرهنگی ناشی می‌شود. با واکاوی و ترکیب انتقادی مطالعات انجام شده، می‌توان ادبیات این حوزه را در سه محور اصلی دسته‌بندی و تحلیل کرد:

عوامل تعیین‌کننده ماندگاری (تقابل انگیزه‌های بیرونی و درونی): بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها به شناسایی عواملی پرداخته‌اند که معلمان را در سیستم نگه می‌دارد یا به خروج سوق می‌دهد. در این میان، دو جریان فکری قابل شناسایی است:

۱. عوامل ساختاری و اقتصادی: گروهی از محققان بر نقش حیاتی حقوق، مزایا و شرایط فیزیکی کار تأکید کرده‌اند. یافته‌های (Ingersoll and Smith (2004) و (McIntosh and Smith (2009) نشان می‌دهد که نابرابری در جبران خدمات، محرک اصلی خروج معلمان است. در بافت ایران نیز، مطالعات (Pourashraf and Toulabi (2009 و (Sharifi et al. (2021) همسو با پژوهش‌های جهانی، عوامل اقتصادی و امکانات رفاهی را پیش‌شرط ماندگاری دانسته‌اند. همچنین (Harris and Chapman (2001 استرس ناشی از شرایط کاری نامناسب را عامل فرسودگی شغلی معرفی می‌کنند.

۲. عوامل مدیریتی و حمایتی: در مقابل، جریان دیگری از پژوهش‌ها استدلال می‌کنند که حتی با وجود چالش‌های مالی، حمایت سازمانی می‌تواند مانع خروج شود. پژوهش‌های کلاسیک (Leithwood and Seashore (1996 و (Bryk and

Schneider (2002) و مطالعات متأخرتر (Goddard and Hoy (2007) نشان می‌دهند که رهبری آموزشی و اعتماد سازمانی، سپری در برابر ترک خدمت است. این یافته‌ها با نتایج پژوهشگران ایرانی نظیر Entesar Foumani (2015)، Sajjadi et al. (2020)، Nobahari et al. (2020) و Adel-Babalan et al. (2021) همخوانی دارد که بر نقش حیاتی سبک رهبری مدیران و جو سازمانی در تعهد معلمان تأکید کرده‌اند.

پیامدهای جابه‌جایی (از کمبود کمی تا شکاف عدالت آموزشی): دسته دوم مطالعات، از علل عبور کرده و بر پیامدهای ویرانگر جابه‌جایی معلمان تمرکز دارند، به‌ویژه در مناطق محروم. پژوهش‌های McHenry-Sorber and Campbell (2019) و Sorensen and Ladd (2020) هشدار می‌دهند که جابه‌جایی معلمان صرفاً یک مسئله اداری نیست، بلکه مستقیماً به «کیفیت آموزش» ضربه می‌زند (Reichardt et al. (2020) و Wiggan et al. (2021) نشان داده‌اند که مدارس مناطق کم‌برخوردار، قربانی اصلی این پدیده هستند؛ چراکه با خروج معلمان باکیفیت، این مدارس مجبور به استخدام نیروهای کم‌تجربه می‌شوند که این امر چرخه نابرابری آموزشی را تشدید می‌کند.

فرهنگ مدرسه و حس تعلق (حلقه مفقوده نگهداشت): دسته سوم، مطالعاتی هستند که رویکردی نرم‌افزاری داشته و بر «حس تعلق» و «فرهنگ مدرسه» تمرکز دارند (Davis (2001) و Hall (2005) استدلال می‌کنند که انگیزه درونی و تعهد به دانش‌آموزان، قوی‌ترین عامل ماندگاری در شرایط دشوار است. در همین راستا، Hoy and Tschannen-Moran (2003) و Johnson and Johnson (2004) تأثیر فرهنگ مدرسه بر رضایت شغلی را تبیین کرده‌اند. در ایران نیز، Hosseini et al. (2021)، Shakoory et al. (2022) و Rahimi-Kia and Amanollah-Baharvand (2020) نشان داده‌اند که چگونه مؤلفه‌های فرهنگی و حس ارزشمندی می‌تواند بر تمایل معلمان به ماندن در مناطق روستایی و محروم اثرگذار باشد.

جمع‌بندی و شکاف پژوهشی: مرور ادبیات فوق نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات گسترده‌ای به عوامل عمومی (اقتصادی و مدیریتی) پرداخته‌اند، اما پژوهشی که به‌طور خاص پدیده مهاجرت معلمان از مناطق غیربرخوردار به برخوردار را در یک بستر چندفرهنگی و صنعتی (نظیر استان خوزستان) با تمرکز بر تجارب زیسته واکاوی کند، در دسترس نیست. اکثر پژوهش‌ها بر ترک کلی شغل معلمی تمرکز داشته‌اند؛ اما پویایی‌های پیچیده‌ای که یک معلم را وادار می‌دارد تا در درون یک سیستم واحد، از حاشیه به متن کوچ کند، کمتر مورد واکاوی عمیق پدیدارشناسانه قرار گرفته است. پژوهش حاضر در پی پر کردن این خلأ دانشی است.

روش پژوهش

این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی است. قلمرو این پژوهش را معلمان و مدیران مدارس دولتی دوره ابتدایی و متوسطه، مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار، آموزش و پرورش استان خوزستان تشکیل می‌دادند. انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش از نوع هدفمند نظری بود. این نوع انتخاب به پژوهشگران امکان داد تا با بهره‌گیری از تجربیات معلمان و مدیران، به درک عمیق‌تری از مسائل موجود در زمینه نگه‌داشت معلمان بپردازند و تحلیل‌های مستند و مؤثری ارائه دهند. بنابراین، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ نفر از معلمان جابه‌جا شده از مدارس دولتی مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار در استان خوزستان و ۸ نفر از مدیران مدارس دولتی با نرخ پایین ماندگاری معلمان در این مناطق، در دوره ابتدایی و متوسطه، انجام شد (با در نظر گرفتن اشباع داده‌ها). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از رویکرد تحلیل مضمون بر اساس چارچوب نظام‌مند (Glesne (2016) استفاده شد. در این پژوهش، فرآیند تحلیل صرفاً یک رویه

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

مکانیکی نبود، بلکه طی پنج گام عملیاتی و رفت‌وبرگشتی زیر بر روی داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان و مدیران انجام گرفت.

۱. سازماندهی داده‌ها: تمامی فایل‌های صوتی مصاحبه‌های انجام‌شده با ۱۰ معلم و ۸ مدیر مدرسه، کلمه به کلمه پیاده‌سازی شد. سپس فایل‌های متنی بر اساس نوع شرکت‌کنندگان (معلم/مدیر) و منطقه خدمت (مبدأ/مقصد)، در پوشه‌های مجزا دسته‌بندی شدند تا امکان مقایسه دیدگاه‌ها فراهم شود.

۲. غوطه‌وری و یادداشت‌برداری: پژوهشگران با مطالعه مکرر متن مصاحبه‌ها، تلاش کردند تا فضای ذهنی معلمان (درباره انگیزه‌های خروج) و مدیران (درباره چالش‌های نگهداشت) را عمیقاً درک کنند. در این مرحله، یادداشت‌های تحلیلی درباره الگوهای برجسته (مانند تکرار کلیدواژه‌های «گرد و غبار» یا «تبعیض» در صحبت‌های اکثر مشارکت‌کنندگان) ثبت شد.

۳. کدگذاری: با خرد کردن متن مصاحبه‌ها به واحدهای معنایی، کدهای اولیه به صورت استقرایی استخراج شدند. برای مثال، عباراتی که به حقوق پایین اشاره داشتند با کد «دغدغه معیشتی» و عبارات مربوط به کمبود امکانات مدرسه با کد «ضعف زیرساختی» برچسب‌گذاری شدند.

۴. دسته‌بندی: کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌های معلمان و مدیران در کنار هم قرار گرفتند و بر اساس قرابت معنایی گروه‌بندی شدند. در این مرحله، کدهای پراکنده به مقوله‌های فرعی (مانند عوامل اقتصادی، عوامل اقلیمی و چالش‌های مدیریتی) تبدیل شدند.

۵. تلفیق و مضمون‌سازی: در نهایت، با بررسی روابط بین مقوله‌های فرعی و تفسیر تقابل یا توافق دیدگاه‌های معلمان و مدیران، مضامین اصلی پژوهش شناسایی و نام‌گذاری شدند تا روایتی منسجم از پدیده جابه‌جایی ارائه دهند.

تعیین روایی و پایایی: (Denzin & Lincoln (2018) تأکید می‌کنند که تحقیقات کیفی باید با شفافیت و اعتبار انجام شوند تا به درک عمیق‌تری از پدیده‌های اجتماعی برسند. در این مطالعه سوالات پژوهش توسط سه استاد گروه علوم تربیتی مورد ارزیابی قرار گرفت تا اعتبار ابزارهای پژوهش و روایی سازه بهبود یابد. مراحل گردآوری داده‌ها، از جمله انتخاب نمونه‌های هدف‌مند و مصاحبه‌های عمیق، به وضوح توصیف شده‌اند که به خوانندگان امکان می‌دهد فرآیندها را دنبال کنند و اعتبار نتایج را ارزیابی کنند. روش‌های تحلیل داده‌ها، از جمله کدگذاری، به روشنی تشریح شده‌اند و داده‌ها از طریق شناسایی و طبقه‌بندی الگوها تحلیل شده‌اند.

در این پژوهش، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. کدگذاری دقیق در پردازش و تحلیل داده‌ها، به سازماندهی منسجم آن کمک می‌کند و از بروز اشتباهات جلوگیری می‌کند. پایایی انسجام درونی ارتباط و هماهنگی بین تمامی بخش‌های داده را نشان می‌دهد و اعتبار نتایج را افزایش می‌دهد. در پژوهش حاضر، برای دقت تحلیل و حفظ تناسب در نتایج، فرآیند بازبینی و اصلاح کدها به‌طور سیستماتیک انجام شده است. این کدها به‌طور مکرر بررسی و اصلاح شدند و همچنین نظرات پژوهشگران در این زمینه کمک به بهبود دقت کدگذاری کرده است. این سیستماتیک بودن در بازبینی، از اشتباهات جلوگیری کرده و نتایج قابل اعتمادی ارائه داد.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل مصاحبه‌ها، در مجموع ۶۷ کد اولیه استخراج شد که پس از تجزیه، تحلیل، ادغام و هم‌پوشانی کدها در هشت مقوله اصلی، ۱۵ مقوله فرعی و ۲۷ مفهوم، دسته‌بندی گردید. جدول ۱ شامل مقوله‌های اصلی و فرعی به همراه مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌هاست.

جدول ۱. مقوله‌های اصلی، مقوله‌های فرعی و مفاهیم استخراج شده در تحلیل موضوعی

مفاهیم (کدهای متنی)	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های اصلی
	الزامات و الزامات شخصی و زندگی	عوامل فردی و خانوادگی
	تمایل به ادامه تحصیل، ارتقای دانش، تغییر رشته یا شغل تحصیلی	
	عدم تناسب حقوق با شرایط کاری، پایین بودن سطح رفاه، عدم امنیت شغلی رفاه	دلایل شغلی و سازمانی (درون سیستمی)
	کمبود امکانات آموزشی و رفاهی، فرسودگی شغلی، فشار روانی بالا زیرساخت‌ها	
	عدم حمایت از سوی مسئولان، فقدان امکانات حمایتی، نبود فرصت‌های رشد	
	معلمی به عنوان «پناهگاه امن» اقتصادی، فقدان فرصت‌های شغلی جایگزین در بازار آزاد، ترجیح ثبات حقوق دولتی بر ریسک بخش خصوصی	امنیت شغلی در شرایط رکود
	احساس تبعیض در توزیع امکانات، مقایسه مداوم با مناطق برخوردار، کاهش انگیزه حرفه‌ای. نابرابری	چالش‌های حرفه‌ای در فرسودگی ناشی از
	چالش تدریس در مناطق دوزبانه، عدم درک متقابل فرهنگی، احساس بیگانگی در محیط کار. فرهنگی	انزوای حرفه‌ای و
	تبعیض جنسیتی، مشکلات فرهنگی، مشکلات قومی	دلایل بیرونی (عوامل زمینه‌ای و محیطی)
	اثرات مخرب ریزگردها، آلودگی‌های نفت و گاز، تهدید سلامت جسمانی و فرسودگی زودهنگام. و کالبدی	زیست‌ناپذیری اقلیمی
	مشکلات امنیتی	مشکلات امنیتی
	حقوق پایین، کمبود امکانات، فقدان حمایت، مشکلات زیست‌محیطی، مسائل خانوادگی	نقاط اشتراک
	نقش مدیران در جابه‌جایی معلمان، تأثیر عوامل بیرونی بر جابه‌جایی معلمان، اولویت‌ها در حل مشکلات	نقش عوامل
	افزایش حقوق و مزایا، بهبود امکانات آموزشی، ارائه خدمات حمایتی، ایجاد فضای مثبت و حمایتی، ارتباط با جامعه محلی	اقدامات بهبود
	کمبود منابع، فقدان اختیارات، موانع پروکراتیک، عدم همکاری برخی از ذینفعان	موانع
	افزایش حقوق و مزایای معلمان، بهبود امکانات آموزشی و رفاهی، ارائه خدمات حمایتی، ایجاد فضای مثبت حمایتی در مدارس، اعطای اختیارات بیشتر به مدیران مدارس، کاهش بروکراسی اداری، جلب مشارکت ذینفعان، توجه به نیازها و خواسته‌های معلمان، انجام تحقیقات بیشتر	اقدامات کلیدی

یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهند که این معلمان با چالش‌های متعددی در زمینه‌های مختلف روبه‌رو بودند، که می‌توان آنها را در سه مقوله اصلی دسته‌بندی کرد:

۱. **دلایل شخصی و فردی:** این مقوله اصلی، دو مقوله فرعی را شامل می‌شود: پویایی‌های شغلی و تحصیلی و الزامات زندگی شخصی.

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

یکی از دلایل جابه‌جایی معلمان، تمایل به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر و ارتقای سطح دانش و مهارت‌های خود است. معلمان در مناطق محروم به دلیل کمبود امکانات آموزشی و پژوهشی، فرصت‌های محدودی برای ارتقای تحصیلی داشته‌اند. نقل مکان به مناطق برخوردار، به آنها این امکان را می‌دهد که به مراکز آموزشی باکیفیت‌تر دسترسی داشته باشند و در رشته‌های تخصصی مورد علاقه خود تحصیل کنند.

معلم شماره ۱: «من تمایل داشتم در رشته‌ای به تحصیل ادامه دهم که در شهر دیگری بود. در اینجا امکانات لازم برای تحصیل در رشته مورد علاقه‌ام وجود نداشت.»

مسائل شخصی نیز انگیزه‌ای برای نقل مکان معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار بیان شد. این مسائل می‌تواند شامل مشکلات خانوادگی، بیماری، طلاق یا سایر چالش‌های شخصی باشد. در برخی موارد، معلمان به دلیل نیاز به مراقبت از والدین مسن یا فرزندان خود به مناطق نزدیک‌تر به خانواده‌شان جابجا می‌شوند. همچنین، برخی از معلمان به دلیل نبود مهدکودک برای نگهداری از فرزندانشان، مجبور به جابجایی شدند.

معلم شماره ۲: «فرزندانم وابستگی زیادی به من دارد، از طرفی در منطقه‌ای که مشغول به کار بودم مرکز یا مهدکودکی برای نگهداری کودکان وجود نداشت. البته من به معلمی به عنوان یک شغل موقت نگاه می‌کنم.»

۲. دلایل شغلی و سازمانی: این مقوله اصلی، سه مقوله فرعی را شامل می‌شود: نظام جبران خدمات و رفاه، بوم‌شناسی کار و زیرساخت‌ها، ساختار حمایت و ارتقا.

یکی از مهم‌ترین دلایل شغلی انتقال معلمان، حقوق پایین و عدم تناسب آن با شرایط کاری دشوار در مناطق محروم است. معلمان در این مناطق با سطح رفاه پایین مواجه هستند. حقوق پایین آنها انگیزه و روحیه معلمان را برای ادامه کار در این مناطق کاهش می‌دهد و آنها را به دنبال کار در مناطق برخوردار سوق می‌دهد. حضور گسترده صنایع نفت و گاز در خوزستان، چالش‌های خاصی را در زمینه جذب و نگه‌داشتن معلمان ایجاد کرده است. معلمان اغلب ترجیح می‌دهند در این صنایع با حقوق و مزایای بهتر مشغول به کار شوند و یا مکرر درآمد خود را با درآمد بالای کارکنان شرکت نفت مقایسه کنند؛ این امر فشار مضاعفی بر معلمان این مناطق وارد می‌کند.

معلم شماره ۶: «با حقوقی که من می‌گیرم، به سختی می‌توانم هزینه‌های زندگی را تأمین کنم. مجبور هستم شغل دوم هم داشته باشم. این در حالی است که بسیاری از اطرافیان من با سوادی کمتر از من در شرکت نفت مشغولند و حقوقی چند برابر من می‌گیرند.»

معلم شماره ۳: «حقوق معلمان بسیار ناچیز است. این در حالی است که صنایع فولاد یا شرکت نفت چند برابر حقوق یک معلم در منطقه محروم حقوق می‌دهد. من به دنبال فرصت‌های بهتر شغلی هستم که از آموزش و پرورش خارج شوم.» معلمان در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار با شرایط کاری دشوار و طاقت‌فرسا روبرو هستند. کمبود امکانات آموزشی و رفاهی، فرسودگی شغلی، فشار روانی بالا از جمله این شرایط دشوار هستند.

کمبود امکانات آموزشی و رفاهی: مدارس در این مناطق غالباً فاقد امکانات آموزشی و رفاهی مناسب مانند تجهیزات آموزشی مدرن، کتابخانه، آزمایشگاه و فضای ورزشی هستند. این امر کیفیت آموزش را به طور قابل توجهی پایین می‌آورد و کار معلمان را برای ارائه آموزش باکیفیت به دانش‌آموزان دشوار می‌کند.

فرسودگی شغلی: معلمان در این مناطق غالباً با حجم کار بالا (حتی چند پایه)، کلاس‌های درس شلوغ و دانش‌آموزانی با مشکلات مختلف روبرو هستند. این امر منجر به فرسودگی شغلی و استرس شدید در معلمان می‌شود و سلامت جسمی و روانی آنها را به خطر می‌اندازد.

فشار روانی بالا: معلمان این مناطق غالباً با انتظارات غیرقابل‌دسترس از سوی مسئولان، اولیای دانش‌آموزان و جامعه روبرو هستند. این انتظارات فشار روانی زیادی بر معلمان وارد می‌کند و آنها را از نظر روحی و روانی فرسوده می‌کند. حضور قابل توجه جمعیت عشایری در خوزستان، چالش‌های خاصی را در زمینه آموزش و نگاهداشت معلمان ایجاد می‌کند. معلمان اغلب با مشکلات فرهنگی و زبانی در تدریس به دانش‌آموزان عشایر مواجه هستند.

معلم شماره ۵: «من در یک منطقه محروم و دورافتاده تدریس می‌کردم. دسترسی به امکانات اولیه مانند آب آشامیدنی و بهداشت در این منطقه دشوار بود.»

معلم شماره ۱: «تدریس در مدارس عشایری برای من به خاطر مشکلات خاص فرهنگ عشیره‌ای و مخصوصاً زبان، خیلی سخت بود برای همین تمام تلاشم را کردم تا از این منطقه فاصله بگیرم.»

یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که فقدان توجه کافی مسئولان به نیازهای معلمان در مناطق کم‌برخوردار و غیربرخوردار، به عنوان یک چالش ساختاری جدی ادراک می‌شود. از منظر مشارکت‌کنندگان، نه تنها اقدامات اصلاحی برای رفع مشکلات صورت نمی‌گیرد، بلکه محدودیت در فرصت‌های ارتقای شغلی نیز به کاهش انگیزه و بهره‌وری منجر شده است. این وضعیت، معلمان را به سمت جست‌وجوی موقعیت‌های شغلی جایگزین در مناطق برخوردار سوق می‌دهد. افزون بر این، موقعیت مرزی استان خوزستان و مجاورت با کشورهای حوزه خلیج فارس، جذابیت‌های مهاجرتی ایجاد کرده که فشار مضاعفی بر خروج نیروهای متخصص از بدنه آموزشی استان وارد می‌کند.

معلم شماره ۳: «احساس می‌کنم از سوی مسئولان حمایت نمی‌شویم. آنها به مشکلات ما توجهی نمی‌کردند و در حل آنها کمکی به ما نمی‌کردند. در کشورهای همسایه ما وضعیت معلمان خیلی بهتر از ما است. من در تلاش هستم برای کار به یک کشور حاشیه خلیج فارس مهاجرت کنم.»

علاوه بر چالش‌های معیشتی، تحلیل مصاحبه‌ها از یک الگوی پیچیده در جذب نیرو پرده برداشت. یافته‌ها نشان داد که شرایط کلان اقتصادی کشور و نرخ بیکاری، تأثیر مستقیمی بر انگیزه ورود افراد به حرفه معلمی در این مناطق داشته است. برخی از مشارکت‌کنندگان اذعان کردند که انتخاب شغل معلمی نه از روی علاقه ذاتی، بلکه واکنشی به رکود بازار کار و نیاز به امنیت شغلی بوده است.

معلم شماره ۹ در این باره می‌گوید: «راستش را بخواهید من مهندسی خوانده بودم و اصلاً فکر نمی‌کردم معلم شوم. اما وقتی دیدم پروژه‌های عمرانی خوابیده و هیچ استخدامی نیست، آزمون آموزش و پرورش دادم. اینجا حداقل خیالم راحت است که سر ماه یک حقوق ثابت دارم، حتی اگر کم باشد.»

این یافته نشان می‌دهد که در شرایط بی‌ثباتی اقتصادی، حرفه معلمی به دلیل ماهیت دولتی و دائمی بودن، به عنوان یک گزینه امن تلقی می‌شود، هرچند این انگیزه لزوماً به معنای تعهد حرفه‌ای بالا نیست.

۳. دلایل بیرونی: محدودیت‌های قومیتی، فرهنگی و اجتماعی، زیست‌ناپذیری اقلیمی و مشکلات امنیتی که در ذیل مقوله اصلی دلایل بیرونی قرار گرفته‌اند، از جمله چالش‌ها و موانعی بود که معلمان، بخصوص معلمان زن با تأکید بر آنها به عنوان موانع نادیده گرفته شده از سوی مسئولان بیان شده‌اند. معلمان اقلیت در این مناطق غالباً با عدم پذیرش فرهنگی از

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

سوی جامعه محلی روبرو هستند. این عدم پذیرش فرهنگی می‌تواند شامل مواردی مانند نژادپرستی، تعصب و جدایی اجتماعی باشد. همچنین، معلمان در مناطق با تنوع قومی بالا غالباً با مشکلات قومی و درگیری بین گروه‌های مختلف قومی روبرو هستند.

معلم شماره ۱۰: «در این منطقه، تنوع زبانی بالایی وجود دارد. این امر گاهی اوقات به مشکلاتی در آموزش دانش آموزان منجر می‌شود. به عنوان مثال، برخی از دانش آموزان به زبان فارسی مسلط نیستند و در درک مطالب درسی با مشکل روبرو هستند.»

معلم شماره ۳: «در این منطقه، تفاوت فرهنگی معلم با دانش‌آموزان، گاهی اوقات به سوءتفاهم، تمسخر معلم توسط دانش‌آموزان و درگیری اولیا با معلم منجر می‌شود.»

معلم شماره ۶: «به عنوان یک معلم غیربومی، زبان و آداب و رسوم من با زبان و آداب و رسوم مردم این منطقه متفاوت است. این امر برای من چالش‌برانگیز بود و من برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و اولیای آنها با مشکل روبرو بودم.»

معلم شماره ۴: «در این منطقه، معلمان زن از فرصت‌های ارتقای شغلی کمتری نسبت به معلمان مرد برخوردار هستند. به عنوان مثال، در سال گذشته، هیچ یک از معلمان زن در این منطقه به سمت معاون یا مدیر مدرسه ارتقا نیافتند.»

ارائه آموزش باکیفیت برای همه کودکان، فارغ از پیشینه قومی یا فرهنگی آنها، از ارکان اساسی جوامع عادلانه و توسعه‌یافته است اما درگیری‌های قومی در برخی از مناطق، محیطی ناامن را فراهم آورده‌اند. این مناطق جان معلمان را به خطر می‌اندازد و معلمان را از ادامه فعالیت در این مناطق، باز می‌دارد و آنها را به دنبال فرصت‌های شغلی در مناطقی که از امنیت و ثبات بیشتری برخوردار هستند، سوق می‌دهد.

معلم شماره ۵: «در این منطقه، تنش‌ها و درگیری‌های قومی وجود دارد که فضای مدرسه را ناامن می‌کند. این امر باعث شده است که برخی از معلمان از ترس جان خود، درخواست انتقالی دهند.»

آب و هوای نامناسب در این مناطق مانند گرمای شدید، آلودگی هوا که غالباً به دلیل وجود کارخانه‌ها و سایر منابع آلاینده، بالا است، می‌تواند بر سلامت معلمان تأثیر منفی بگذارد و مشکلات تنفسی و سایر بیماری‌ها را ایجاد کند و دلیلی مهم، در تصمیم‌گیری معلمان برای خروج از این مناطق باشد.

معلم شماره ۸: «آلودگی هوا در منطقه‌ای که درس می‌دادم، بسیار زیاد بود. این موضوع سلامتی فرزند من را به خطر انداخته بود.»

در پاسخ به سوالی که به بررسی دیدگاه‌های ۸ مدیر مدارس غیربرخوردار و کم‌خوردار در ارتباط با تلاش‌هایی که برای ماندگاری معلمان انجام شد، یافته‌های پژوهش، تلاش‌های این ۸ مدیر را در دو مقوله اصلی، دسته بندی کرده است:

۱. تلاش‌ها: مدیران مدارس اظهار داشتند که درک می‌کنند که ماندگاری معلمان برای کیفیت آموزش و رفاه دانش‌آموزان چقدر حیاتی است. به همین دلیل، خودشان را متعهد به انجام اقداماتی برای بهبود شرایط کاری معلمان و افزایش انگیزه آنها برای ماندن در این مناطق می‌دانستند. بنابراین، از طریق پیگیری با مقامات ذیربط، تلاش کرده بودند تا حقوق و مزایای معلمان در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به سطحی متناسب با سختی کار و مسئولیت‌های آنها ارتقا یابد. به علاوه، با پیگیری بودجه و حتی گاهاً با جلب مشارکت خیرین، تلاش کرده بودند تا مدارس این مناطق را به تجهیزات و امکانات آموزشی جدید مانند کتابخانه، آزمایشگاه و کامپیوتر مجهز کنند. همچنین، با همکاری سازمان‌های ذیربط، تلاش شده خدمات حمایتی مانند مسکن، خدمات بهداشتی و درمانی، و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای را برای معلمان این مناطق فراهم

شود. مدیران از طریق ایجاد فضایی صمیمی و همدلانه در مدارس، برگزاری جلسات منظم با معلمان و قدردانی از تلاش‌های آنها، به دنبال ایجاد محیط کاری مثبت و حمایتی برای معلمان بوده‌اند. آنها سعی کرده‌اند با برگزاری جلسات با اولیای دانش‌آموزان و مقامات محلی، اعتماد و همکاری آنها را جلب کرده و از آنها برای حل مشکلات و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس کمک بگیرند.

مدیر شماره ۱۳: «با پیگیری‌های خود از طریق اداره کل آموزش و پرورش، موفق به فراهم آوردن سرویس ایاب و ذهاب برای معلمان شدم.»

مدیر شماره ۱۷: «در مدرسه خود با کمک خیرین، اقدام به ساخت و تجهیز کتابخانه، آزمایشگاه و سالن ورزشی کرده‌ام.»

مدیر شماره ۱۴: «در مدرسه خود با برگزاری جلسات منظم با معلمان، به آنها فرصتی برای بیان مشکلات و ارائه نظراتشان می‌دهیم.»

مدیر شماره ۱۱: «مدرسه ما با ایجاد فضایی صمیمی و دوستانه در مدرسه و تقدیر از معلمان در مناسبت‌های مختلف، به افزایش انگیزه و روحیه معلمان کمک می‌کند.»

مدیر شماره ۱۸: «مدرسه ما با همکاری انجمن اولیا و مربیان، اقدام به دعوت از کارشناسان و متخصصان و برگزاری کارگاه‌های آموزشی مختلفی را برای معلمان می‌کند.»

۲. چالش‌ها: با وجود تلاش‌های انجام شده، مدیران با چالش‌ها و موانعی مانند کمبود منابع، فقدان اختیارات لازم برای ایجاد تغییرات، موانع بروکراتیک و عدم همکاری ذینفعان در سطوح بالاتر روبه‌رو هستند که مانع از حل کامل مشکلات و افزایش نرخ ماندگاری معلمان در این مدارس می‌شود.

مدیر شماره ۱۶: «ما در مدارس عملاً منابعی برای ایجاد تغییرات درخور نداریم. در بسیاری از مواقع مدیران از فراهم کردن شرایط حداقلی برای معلمان عاجزند.»

مدیر شماره ۱۲: «مدیران مدارس در تصمیم‌گیری‌ها نقش چندانی ندارند و بسیاری از تصمیمات از سطوح بالاتر به آنها تحمیل می‌شود.»

مدیر شماره ۱۵: «برای انجام هر کاری باید از بروکراسی اداری پیچیده‌ای عبور کنیم که این امر بسیار زمان‌بر و خسته‌کننده است.»

مدیر شماره ۱۳: «در بسیاری از موارد با عدم همکاری مسئولان و نهادهای ذیربط در سطوح بالاتر روبرو هستیم.»

مدیر شماره ۱۴: «خواسته‌ها و مشکلات ما به گوش مسئولان نمی‌رسد و بنابراین برای حل آنها هیچ اقدامی انجام نخواهد شد.»

در مجموع، می‌توان گفت دیدگاه‌های معلمان و مدیران در مورد چالش‌های مدارس مناطق محروم خوزستان تا حد زیادی سازگار است و هر دو گروه بر کمبود منابع، مشکلات زیست‌محیطی و فقدان حمایت‌های لازم تأکید دارند. با این حال، معلمان نقش مدیران در بروز مشکلات را برجسته‌تر می‌کنند و درباره راه‌حل‌ها نظرات متفاوتی دارند. همچنین، موانع فرهنگی و قومی به عنوان چالش‌های جدی برای کیفیت آموزش در این مناطق شناسایی شده است. عدم برابری جنسیتی، فقدان آگاهی فرهنگی و تنش‌های قومی، محیطی دشوار برای معلمان، به ویژه اقلیت‌ها، ایجاد کرده که منجر به افت کیفیت آموزش و جابجایی آنها می‌شود. وجود سوءظن و ترس بین گروه‌های قومی مختلف، می‌تواند به درگیری‌ها و طرد افراد منجر شود و تمرکز معلمان بر آموزش را تحت تأثیر قرار دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش عواملی مانند استرس شغلی ناشی از حجم کاری بالا، کمبود منابع، حقوق و مزایای پایین و فقدان حمایت اداری، به عنوان دلایل اصلی جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار شناسایی شدند. این یافته‌ها نه تنها با نظریه دو عاملی هرزبرگ همسو است، بلکه تأکید بر این دارد که عوامل بهداشتی تنها در صورت عدم وجود یا عدم کفایت می‌توانند به نارضایتی منجر شوند و وجود آن‌ها از ایجاد نارضایتی جلوگیری می‌کند. در تبیین نقش استرس شغلی، نتایج این مطالعه با یافته‌های (Harris & Chapman (2001)، Johnson & Johnson (2004) و oyen & Schwinel (2020)، Wiggan et al. (2021) و Goldhaber et al. (2021) همسو است که نشان می‌دهند استرس شغلی ناشی از عوامل متعددی چون حجم کاری بالا، کمبود منابع و عدم حمایت اداری از مهم‌ترین دلایل جابه‌جایی معلمان است. همچنین، در حوزه تأثیر انگیزاننده‌های مالی بر ماندگاری نیرو، یافته‌های کنونی با مطالعات (Ingersoll & Smith (2004)، McIntosh & Smith (2009) و Sutchter et al. (2016) هم‌راستا است. این پژوهش‌ها تصریح می‌نمایند که حقوق و مزایای پایین از مهم‌ترین عوامل هستند که می‌تواند به جابه‌جایی معلمان به ویژه در مناطق محروم منجر شود. افزون بر این، اهمیت حیاتی حمایت‌های اداری در این تحقیق، با نتایج پژوهش‌های (Leithwood & Seashore (1996) و Bryk & Schneider (2002) همخوانی دارد و این پژوهش‌ها بیان می‌کنند که فقدان حمایت اداری می‌تواند نارضایتی و جابه‌جایی معلمان را در پی داشته باشد.

از یافته‌ی دیگر این مطالعه تأثیر فرهنگ منطقه و مدرسه بر ماندگاری معلمان بود. معلمان در مدارس که دارای فرهنگ حمایتی هستند، تمایل بیشتری به ماندن در شغل خود دارند. این نکته در نظریه هرزبرگ درباره «روابط بین فردی» که به عنوان یک عامل بهداشتی در محیط کار در نظر گرفته می‌شود، مورد تأکید قرار گرفته است. به‌طور خاص، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که عدم تطابق در هر یک از عوامل بهداشتی، به‌ویژه در خصوص فرهنگ مدرسه، می‌تواند به جابه‌جایی معلمان منجر شود. این پژوهش همچنین با ادعای چارچوب نظری درباره آسیب‌رسان بودن عدم تطابق عوامل بهداشتی همسو است، زیرا عوامل بهداشتی مستقل از عوامل انگیزشی عمل کرده و فقدان آن‌ها منجر به عدم رضایت می‌شود. (Hoy & Tschennen-Moran (2003) و Goddard & Hoy (2007) معتقدند بودند که یک فرهنگ مدرسه مثبت و حمایتی می‌تواند به معلمان احساس تعلق و رضایت از شغلشان بدهد. این مطلب با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد. به علاوه، این یافته‌ها با نتایج پژوهش (Aghamohammadi (2013) نیز همخوانی دارد که بر اهمیت خلق فضای حمایتی، به‌عنوان راهکاری کلیدی در ارتقاء کیفیت آموزش در مناطق کم‌برخوردار، تأکید دارد. این رویکرد نه تنها می‌تواند کیفیت یادگیری و تدریس را در مناطق کم‌برخوردار بهبود بخشد، بلکه به نتایج مثبتی در نظام آموزشی نیز منجر می‌شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش این است که عوامل بیرونی نظیر استرس شغلی، حقوق و مزایا، حمایت اداری و فرهنگ مدرسه نقش بسزایی در ماندگاری معلمان در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار ایفا می‌کنند؛ معلمان در شرایطی که از حمایت‌های لازم برخوردارند و در محیطی با فرهنگ مثبت کار می‌کنند، تمایل بیشتری به ماندن در شغل خود دارند. این یافته‌ها بر اهمیت توجه به شرایط محیطی و منابع خارجی به‌عنوان عامل‌های مؤثر در حفظ معلمان تأکید دارد. این دیدگاه با یافته‌های مطالعات برخی محققان، که انگیزه‌های درونی و تعهد به حرفه معلمی را نقش اساسی در ماندگاری معلمان در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار می‌دانند، ناهمسو است. (Richard Davis (2001) در پژوهش خود استدلال می‌کند که معلمان با انگیزه‌های درونی قوی، مانند علاقه به تدریس و تعهد به دانش‌آموزان، تمایل بیشتری به ماندن در شغل خود،

حتی در شرایط سخت مانند مناطق غیربرخوردار دارند. Hall (2005) نیز در مطالعه خود نشان داد که معلمان متعهد به حرفه معلمی، علی‌رغم چالش‌های موجود در مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار، به دلیل احساس رضایت از شغل خود و تعهد به رسالت خود، تمایل بیشتری به ماندن در این مناطق دارند. همسو با یافته‌های این پژوهشگران با تأکید بر تعهد معلمان به حرفه خود، Rahimikia & Amanollah-Baharvand (2020) در مطالعه خود، وجود تعهد سازمانی در میان کارکنان آموزش و پرورش را یکی از عوامل نامحسوس موثر بر عملکرد این کارکنان به شمار آورده‌اند. یافته‌های Wiggan et al. (2021) هم‌خوان با یافته‌های پژوهشگرانی که بر تعهد معلمان به حرفه خود، تأکید می‌کنند، نشان می‌دهد که افکار عمومی، تدریس را به عنوان یک حرفه نیمه‌حرفه‌ای طبقه‌بندی می‌کنند. این نگرش منفی می‌تواند بر تعهد سازمانی معلمان تأثیر گذاشته و آن‌ها را به دنبال فرصت‌های شغلی بهتر سوق دهد.

یافته‌های این پژوهش همچنین شواهدی ارائه کرد که کمبود برنامه‌های درسی مرتبط با فرهنگ در مناطق غیربرخوردار تأثیر منفی بر ماندگاری معلمان دارد. معلمان در این مناطق که با عدم تطابق محتوای آموزشی با زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان مواجه هستند، بیشتر احساس نارضایتی کرده و در نتیجه احتمال جابه‌جایی آنها از این مناطق افزایش می‌یابد. این ناقص رویکردهای نوین آموزشی است که بر ضرورت تطابق برنامه‌های درسی با تنوع فرهنگی تأکید دارند؛ تحقیقات Ladson-Billings (1994) در همین راستا بر اهمیت استفاده از برنامه‌های درسی مرتبط با فرهنگ برای ارتقای برابری آموزشی و انسجام اجتماعی در جوامع چندفرهنگی تأکید کرده‌اند.

یافته‌های این پژوهش در مورد «انزوای حرفه‌ای معلمان در مناطق دوزبانه» با نتایج Pakdaman et al. (2023) همسویی نزدیکی دارد. همان‌طور که پاکدامن و همکاران بر غلبه رویکردهای تک‌فرهنگی در برنامه درسی پنهان تأکید داشتند، نتایج ما نیز نشان داد که این «بیگانگی با تنوع» معلم را در بن‌بست ارتباطی قرار می‌دهد. علاوه بر این، تفسیر یافته‌ها نشان می‌دهد که ریشه این انزوا، خلأ در شایستگی‌های پاسخگویی فرهنگی است؛ موضوعی که Mohammadi et al. (2024) نیز به عنوان ضرورت تاب‌آوری معلم در بافتارهای چندفرهنگی بر آن تأکید کرده‌اند. در واقع، معلمی که فاقد این شایستگی‌هاست، جابه‌جایی را تنها راه فرار از احساس ناکارآمدی حرفه‌ای می‌بیند.

یکی از یافته‌های برجسته این پژوهش که در بخش قبل به آن اشاره شد، ارتباط معنادار بین شرایط اقتصادی کشور و الگوهای جذب معلمان است. همان‌طور که در مصاحبه‌ها مشاهده شد، بسیاری از معلمان انگیزه ورود خود را فقدان شغل جایگزین و جستجوی امنیت عنوان کردند. این یافته با نتایج پژوهش Wiggan et al. (2021) همخوانی دارد. ویگان و همکاران در پاسخ به چرایی این پدیده توضیح می‌دهند که رابطه عرضه معلم و وضعیت اقتصاد، اغلب «ضدچرخه‌ای» است؛ بدین معنا که در دوران رکود اقتصادی که بخش خصوصی دچار تعدیل نیرو می‌شود، جذابیت نسبی شغل معلمی (به دلیل امنیت استخدام دولتی و حقوق تضمین‌شده) افزایش می‌یابد و کمبود معلم کمتر به چشم می‌آید. اما به محض بهبود شرایط اقتصادی و رونق بازار، معلمان برای کسب درآمد بیشتر از آموزش و پرورش خارج می‌شوند. در خوزستان نیز، این مکانیسم باعث شده است که افرادی بدون علاقه واقعی و صرفاً برای فرار از بیکاری وارد سیستم شوند و مترصد اولین فرصت برای خروج (انتقال یا استعفا) باشند.

تفسیر نتایج در لایه اقتصادی نشان داد که جابه‌جایی معلمان در خوزستان تبعیت محض از مدل‌های کلاسیک اقتصادی ندارد. طبق رویکرد Wiggan et al. (2021) در مناطق صنعتی (مانند بافت مورد مطالعه)، جابه‌جایی صرفاً برای «درآمد بیشتر» نیست، بلکه واکنشی به «رابطه ضدونقیض» بین رونق صنایع و کاهش کیفیت زندگی معلم است. یافته‌های ما درباره

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

مشکلات امنیتی و زیست‌محیطی نشان داد که معلم در تلاقی ثروت صنعتی منطقه و محرومیت مدرسه، دچار فرسودگی ناشی از نابرابری شده و جابه‌جایی را تلاشی برای بازیابی «امنیت زیستی» خود می‌داند.

الگوی جذب و نگه‌داشت معلمان به شکل فعلی، تأثیر منفی قابل توجهی بر کیفیت آموزش در مناطق غیربرخوردار دارد. معلمانی که انگیزه کافی برای ماندن و تعهد به حرفه معلمی ندارند، احتمالاً نمی‌توانند آموزش با کیفیت و پایداری را به دانش‌آموزان این مناطق ارائه دهند، زیرا کمبود معلم اغلب به عنوان فقدان تعداد کافی معلم در سیستم آموزشی تعریف می‌شود، در حالی که کمبود معلمان واجد شرایط و مجرب در کلاس‌های درس نیز نوعی کمبود معلم است. در مجموع، بر اساس یافته‌های پژوهش، توصیه‌های کاربردی زیر ارائه می‌شود:

۱. بهبود شرایط کاری معلمان در مناطق غیربرخوردار:

کاهش حجم کاری معلمان

افزایش منابع و امکانات آموزشی

بهبود حقوق و مزایای معلمان در این مناطق

۲. تقویت سیستم حمایت اداری:

ایجاد ساختارهای حمایتی قوی برای معلمان

آموزش مدیران مدارس برای ارائه حمایت مؤثر به معلمان

۳. ایجاد و تقویت فرهنگ مثبت و حمایتی در مدارس:

برگزاری برنامه‌های فرهنگ‌سازی در مدارس

تشویق همکاری و ارتباطات مثبت بین معلمان

۴. طراحی و اجرای برنامه‌های درسی متناسب با فرهنگ بومی:

تدوین محتوای آموزشی منطبق با زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان

آموزش معلمان برای تدریس در محیط‌های چندفرهنگی

۵. بازنگری در سیاست‌های جذب و نگه‌داشت معلمان:

طراحی مکانیسم‌هایی برای جذب افراد علاقه‌مند و متعهد به حرفه معلمی

ایجاد انگیزه‌های پایدار برای ماندگاری معلمان در مناطق غیربرخوردار

۶. تقویت تعهد سازمانی معلمان:

برگزاری دوره‌های آموزشی برای افزایش تعهد حرفه‌ای معلمان

ایجاد فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای برای معلمان در مناطق غیربرخوردار

۷. مدیریت اثرات شرایط اقتصادی بر جذب و نگه‌داشت معلمان:

طراحی سیستم‌های ارزیابی برای شناسایی معلمان با انگیزه و متعهد

ایجاد مسیرهای شغلی جذاب برای معلمان در مناطق غیربرخوردار

۸. بهبود کیفیت آموزش در مناطق غیربرخوردار:

ارائه آموزش‌های تخصصی به معلمان تازه‌کار در این مناطق

ایجاد سیستم‌های نظارت و ارزیابی برای اطمینان از کیفیت آموزش

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش نیز مانند سایر مطالعات علمی با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. ماهیت پژوهش حاضر «کیفی» است و هدف آن دستیابی به درک عمیق از پدیده و «تعمیم‌تئوریک» است، نه تعمیم آماری نتایج، لذا تعداد نمونه بر اساس منطق اشباع نظری تعیین گردید و کفایت داده‌ها با تکرار الگوها در مصاحبه‌های پایانی محرز شد. بنابراین، محدودیت اصلی این پژوهش مربوط به بافتار خاص مطالعه است؛ از آنجا که داده‌ها صرفاً از معلمان و مدیران مناطق غیربرخوردار استان خوزستان (با ویژگی‌های خاص اقلیمی و فرهنگی) گردآوری شده‌اند، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق کشور با بافتارهای متفاوت، باید با احتیاط و در نظر گرفتن تفاوت‌های زمینه‌ای صورت گیرد. همچنین، نظریه انگیزش-بهداشت هرزبرگ به رغم تأثیرگذاری‌اش در درک انگیزه‌های انسانی در محل کار، با انتقاداتی مواجه است؛ Pinder (1985) به عدم در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در انگیزش اشاره کرد. همچنین، Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerstner, C. M. (2006). همچنین، تأکید کردند که این نظریه به عوامل اجتماعی و فرهنگی در محیط کار توجه کافی ندارد. بنابراین، تمرکز صرف بر این نظریه ممکن است درک جامع از عوامل مؤثر بر انگیزش معلمان را به چالش بکشد.

Reference

- Adams, J. S. (1963). Toward a theory of inequitable treatment. In R. P. Bentz (Ed.), *Behavioral studies in personnel management* (pp. 219–280). Harper & Row.
- Adel-Babalan, Z., Moeinikia, M., Sahebdel, S., & Foroughi, F. (2021). The role of dschool culture and organizational creativity on job enthusiasm of primary school teachers in District 2 of Ardabil. *New Research Approaches in Management and Accounting*, 5(59), 121–137.
- Aghamohammadi, J. (2013). A study of relationship between leadership style of school managers and teachers' creativity in Divandareh's secondary schools. *Journal of Educational Leadership and Management*, 7(4), 9–21.
- Aghili, S. R., Alamolhoda, J., & Fathi-Vajargah, K. (2019). Analyzing the principles governing the design of the desired model of moral education curriculum in the elementary period of the Iranian educational system. *Journal of Educational Sciences*, 26(6), 15–34.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2021). Herzberg's two-factor theory of motivation in the workplace: A systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(2), 113–132. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i2/8489>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3–16.
- Azizi, N., Bolandhematan, K., & Saedi, P. (2019). Contexts and factors of creativity in teaching of creative teachers in primary and secondary schools in rural areas. *Research in Teaching*, 7(2), 88–114.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). The role of school climate in teacher retention. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 1–31.
- Colquitt, J. A., Conoley, S. A., Wimer, C. E., Porter, C. O., & Justice, R. M. (2001). Justice at the workplace: A multilevel, multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 835–862.
- Davis, R. (2001). Teacher motivation: The role of intrinsic and extrinsic incentives. *Educational Research*, 30(2), 141–152.
- De Charms, C., & Lawler, E. E. (1983). *Intrinsic motivation and reinforcement*. Prentice-Hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(1), 227–268.
- Dehghani, M., & Pouresfahani, V. (2025). Extracurricular activities of communication circle for quality education in multicultural classrooms: A phenomenological study in elementary school. *Journal of Curriculum Studies*, 20(77), 37-76. (In Persian).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

- Entesar Foumani, G. (2015). The relationship between job motivation and organizational commitment of teachers with the productivity of managers in the Education Organization of Zanjan Province. *Productivity Management*, 8(32), 171–190.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.
- Goddard, R., & Hoy, W. K. (2007). Creating a positive school culture to improve teacher retention. *The Clearing House: A Journal of Educational Research*, 80(2), 70–76.
- Goldhaber, D., Krieg, J., Naito, N., & Theobald, R. (2021). Student teaching and the geography of teacher shortages. *Educational Researcher*, 50(3), 165–175.
- Habibi, A. (2025, December 5). Difficulty of studying in toxic air: Khuzestan on the red line of teacher shortage. *Payam-e Ma*. <https://payamema.ir/payam/143735> (In Persian).
- Haji-Pour Abaei, N., Ashk, A., Barsampour, R., & Mahni, O. (2021). Identifying job challenges of rural school managers: A phenomenological study. *Journal of Applied Educational Leadership*, 2(2), 1–12.
- Hall, J. (2005). Teacher commitment to teaching: Challenges and opportunities. *Teacher Today*, 82(2), 32–35.
- Hamidi-Zadeh, K., Fathi-Vajargah, K., Arefi, M., & Golnar, M. (2017). Multicultural education: A systematic analysis of teachers' perceptions. *Research in Teaching*, 5(2), 1–16.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131–157.
- Harris, D. A., & Chapman, C. L. (2001). Stress and burnout in rural teachers: A review of the literature. *Rural Special Education Quarterly*, 20(2), 30–43.
- Herzberg, F. (1974). Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18–29.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 81(1), 87–96.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. R. (2000). The ABCs of motivational interventions in the classroom: Toward a science of motivation and self-regulation. *American Psychologist*, 55(4), 341–366.
- Hosseini, M. A., Ghoorchian, N., & Sajjadi, S. A. (2021). Presenting a model for the desire to stay in teachers. *Educational Psychology*, 16(17), 29–56.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The impact of school culture on teacher retention. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 569–601.
- Ingersoll, R. W., & Smith, T. M. (2004). The impact of salary on teacher retention. *Educational Researcher*, 33(2), 25–33.
- IRNA. (2023, November). The educational status of Khuzestan will improve with applied planning. <https://www.irna.ir/news/85372240>
- IRNA. (2023, October). The status of the education workforce in Khuzestan will reach equilibrium by 1405. <https://www.irna.ir/news/85183868>
- ISNA. (2019, December). Negative balance of transfers in Khuzestan education. <https://www.isna.ir/news/98091006934>
- Johnson, S. M., & Johnson, W. R. (2004). Teacher retention in rural schools: A review of the literature. *Rural Educator*, 25(1), 16–29.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerstner, C. M. (2006). The job satisfaction-job performance relationship: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 693–709.
- Kurt, D. S. (2022, February 10). *Herzberg's motivation-hygiene theory: Two-factor*. Education Library. <https://educationlibrary.org/herzbergs-motivation-hygiene-theory-two-factor/>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Seashore, K. H. (1996). The importance of administrative support for teacher retention. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 486–508.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

- McHenry-Sorber, E., & Campbell, M. P. (2019). Teacher shortage as a local phenomenon: District leader sensemaking, responses, and implications for policy. *Education Policy Analysis Archives*, 27(87).
- Mcintosh, K. J., & Smith, T. M. (2009). Teacher retention and compensation: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 79(2), 400–431.
- Mehr News Agency. (2014). Shortages in Khuzestan schools have made the steps of Mehr heavy. <https://www.mehrnews.com/news/2371449>
- Miller, N. C., Elder, A. D., Seymour, D., Cheatham, D. A., & Brenner, D. (2019). Best practices article: Teacher recruitment for an alternate route program in a rural area--Methods and lessons. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 14(1).
- Mohammadi, A., & Varzeshkar, A. (2008). Introducing the human resources management model of research in a military organization. *Human Resource Management Researches*, 1(1), 1–28.
- Mohammadi, M., Keshavarzi, F., & Rezaei, S. (2025). Designing a model of culturally responsive teacher competencies: An integrated review approach. *Journal of Curriculum Studies*, 19(75), 143-168. (In Persian).
- Moj News Agency. (2022). Khuzestan education needs stability; Rank 23 is not worthy of this province. <https://www.mojnews.com/x427399>
- Nobahari, M., Charabin, M., Karimi, M., & Zendedel, A. (2020). Designing and validating the model of recruitment, improvement, and retention of teachers in Razavi Khorasan education. *Educational Leadership and Management*, 14(3), 127–153.
- Office of Social Welfare Studies. (2020). *Poverty and inequality in education*. (J. Karimian, Author). Tehran.
- Oyen, K., & Schweinle, A. (2020). Addressing teacher shortages in rural America: What factors encourage teachers to consider teaching in rural settings? *Rural Educator*, 41(3), 12–25.
- Pakdaman, F., Davaee, M., Khosravi Babadi, A. A., & Reza zadeh, H. (2023). Lived ethnic experience in the hidden curriculum of Iran's secondary school. *Journal of Curriculum Studies*, 18(70), 131-156. (In Persian).
- Pinder, C. C. (1985). Work motivation: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 98(2), 333–374.
- Pourashraf, Y., & Toulabi, Z. (2009). A qualitative approach to factors affecting the desire for motivated retention of teachers (Case: Ilam Province). *Quarterly Journal of Education*, 98, 153–176.
- Rahimikia, A., & Amanollah-Baharvand, M. (2020). Investigating the relationship between organizational culture and organizational commitment of first secondary school teachers in District 2 of Khorramabad. *New Research in Education*, 2(1), 26–35.
- Reichardt, R., Klute, M., Stewart, J., & Meyer, S. (2020). *An approach to using student and teacher data to understand and predict teacher shortages* (REL 2021-052). Regional Educational Laboratory Central.
- Sajjadi, S. A., Hosseini, M. A., & Ghoorchian, N. (2020). Presenting a model for improving the desire to stay in education teachers (Case: Teachers of the first secondary schools in Tehran). *Research Approaches in Social Sciences*, 22(8), 1–25.
- Shakoori, A., Sarkeshikian, S. M., & Raji, Z. (2022). A qualitative study of teachers' perception of barriers to effective education in villages. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 11(6), 217–228.
- Sharifi, M., Shaker-Ardakani, M., & Amrollahi, N. (2021). Identifying human resources risk in the field of teacher retention with a qualitative approach. *Organizational Resources Management Research*, 11(4), 47–74.
- Shirbegi, N., Barkhoda, S. J., & Fatehipour, G. (2018). Analyzing the structural relationship between organizational commitment and organizational learning of employees (Case study: University of Kurdistan). *New Approaches in Educational Administration*, 4(10), 188–209.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute.

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

Taghvaei-Yazdi, M. (2023). Investigating the role of transformational and transactional leadership in promoting organizational trust of faculty members to provide a conceptual model. *New Approaches in Educational Administration*, 14(1), 112–128.

Wiggan, G., Smith, D., & Watson-Vandiver, M. J. (2021). The national teacher shortage, urban education, and the cognitive sociology of labor. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 53(1), 43–75

پیوست‌ها

پیوست الف: سوالات مصاحبه نیمه ساختاریافته

سوالات مصاحبه با معلمان:

در ارتباط با عوامل بهداشتی:

الف. شرایط کاری:

۱. چه عواملی در محیط کار شما باعث نارضایتی و تمایل شما به جابه‌جایی شد؟
۲. آیا امکانات آموزشی و رفاهی کافی در مدرسه‌ای که قبلاً مشغول به کار بودید وجود داشت؟
۳. چه مشکلاتی در ارتباط با همکاران یا مدیر مدرسه با آن مواجه بودید؟
۴. آیا حجم کاری شما به اندازه‌ای بود که احساس خستگی و فرسودگی می‌کردید؟

ب. حقوق و مزایا:

۱. آیا حقوق و مزایای دریافتی شما با توجه به مسئولیت‌ها و شرایط کاری‌تان مناسب بود؟
۲. چه انتظارات دیگری از نظر مالی داشتید که برآورده نشد؟
۳. آیا وجود مزایای جانبی مانند بیمه تکمیلی، پاداش و سنوات خدمت بر تصمیم شما برای ماندن یا رفتن تأثیرگذار بود؟

پ. سیاست‌ها و رویه‌های اداری:

۱. آیا سیاست‌ها و رویه‌های اداری آموزش و پرورش در منطقه شما راضی‌کننده بود؟
۲. آیا احساس می‌کردید که به اندازه کافی از شما حمایت می‌شود؟
۳. آیا پیچیدگی‌های اداری مانعی برای انجام وظایف شما بود؟

در ارتباط با عوامل انگیزشی:

الف. دستاورد و پیشرفت:

۱. آیا احساس می‌کردید که در کارتان به موفقیت‌های قابل توجهی دست می‌یابید؟
۲. چه فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای و ارتقای شغلی در منطقه قبلی شما وجود داشت؟
۳. آیا احساس می‌کردید که کارتان ارزشمند است و تأثیر مثبتی بر دانش‌آموزان می‌گذارد؟

ب. تشخیص و قدردانی:

۱. آیا احساس می‌کردید که از سوی همکاران، مدیران و جامعه محلی به اندازه کافی قدردانی می‌شوید؟
۲. آیا فرصت‌هایی برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه وجود داشت؟
۳. آیا احساس می‌کردید که به شما اعتماد می‌شود و به توانایی‌هایتان احترام گذاشته می‌شود؟

سوالات مصاحبه با مدیران:

الف. دلیل جابه‌جایی معلمان:

۱. به نظر شما چرا بسیاری از معلمان تمایل دارند از این منطقه جابه‌جا شوند؟
۲. چه عواملی بیشتر از همه در تصمیم‌گیری معلمان برای ترک خدمت مؤثر است؟
۳. آیا بین شرایط کاری معلمان و میزان ماندگاری آن‌ها ارتباطی وجود دارد؟

واکاوی تجارب جابه‌جایی معلمان از مناطق غیربرخوردار و کم‌برخوردار به مناطق برخوردار در ...

ب. عوامل انگیزشی:

۱. چه اقداماتی می‌توان انجام داد تا معلمان را به ماندن در منطقه ترغیب کنیم؟
۲. چه عواملی می‌تواند انگیزه و رضایت شغلی معلمان را افزایش دهد؟
۳. چه نوع حمایت‌هایی از سوی آموزش و پرورش می‌تواند به معلمان کمک کند تا در کار خود موفق‌تر باشند؟

پ. چالش‌ها و فرصت‌ها :

۱. بزرگ‌ترین چالش شما در حفظ معلمان در این منطقه چیست؟
۲. چه فرصت‌هایی برای بهبود شرایط کاری معلمان و افزایش ماندگاری آنها وجود دارد؟