

Original Research

## A Qualitative Study on the Role of Structural Conflicts and Challenges on Moral Harms among Teachers in the City of Chalus

Saeed Safdari 

Department of English, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. (corresponding author) saeedsafdari@iauc.ac.ir

Saeedeh Mansouri 

Department of English, Cha.C., Islamic Azad University, Chalus, Iran. saeedeh.mansouri@iauc.ac.ir

### Abstract

The concept of moral harm has gained great importance in the field of moral and emotional challenges of teachers. This study examines this concept in the teaching profession and its characteristics and consequences. The present study was applied in terms of purpose and qualitative in terms of approach. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with 21 elementary and secondary school teachers in Chalus city and analyzed using thematic content analysis. Participants were asked to express their experience of moral harm. Finally, moral conflict, lack of support from administrators, organizational constraints, lack of resources, and lack of justice were identified as the main themes shaping moral harm. From the teachers' perspective, these conditions undermine their professional effectiveness and well-being. This study shows that moral harm is inherently systemic and has organizational and social foundations. The findings indicate that awareness of psychological harm and fair distribution of resources are effective in facing this challenge. It is suggested that teacher training courses be designed to develop ethical decision-making and help teachers become resilient.

### Keywords

moral harm

ethics

conflicts

emotional exhaustion

### Article History

Received:

26 July, 2025

Revised:

30 October, 2025

Accepted:

30 October, 2025

Cite this article as (APA): Safdari, S., Mansouri, S. (2025). A qualitative study on the role of structural conflicts and challenges on moral harms among teachers in the city of Chalus. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(2), 55-72.

<https://10.22034/jitle.2025.553865.1047>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## Extended Abstract

**Introduction:** Moral distress has gained importance in professions that are emotionally charged and morally complex. It has been understood as the internal turmoil caused by the violation of moral values in stressful environments (Oberg, 2025). In this regard, moral distress has been applied to professions such as teaching, where ethical dilemmas and challenges are frequent (Keefe-Perry, 2018; Ozturk et al., 2025). In the teaching profession, ethical conflicts often arise from organizational constraints, conflicting and contradictory organizational expectations, and limited resources, preventing educators from acting in accordance with their ethical and professional responsibilities (Chan et al., 2021; Sugrue, 2020).

Today, teacher burnout has become a global and public concern, resulting from heavy workloads and pressures, severe emotional exhaustion, inadequate resources, and lack of autonomy (Colnerud, 2015; Safdari, 2021). These challenges have become even more difficult after the COVID-19 pandemic, which has intensified workloads and exposed inequalities in resource allocation more than ever before (Daniel & Van Bergen, 2023). Unlike burnout, which is caused by chronic stress, moral injury is rooted in moral dilemmas, failures, and feelings of betrayal by superiors or the organization (Janzen & Phelan, 2019). Teachers often encounter morally damaging experiences during their work (Davies & Heyward, 2019). Examples of this feeling include the requirement to implement zero-tolerance disciplinary policies, prioritizing grades over students' well-being, or feeling powerless in the face of unfair distribution of resources (Simola, 2024).

**Method:** This research was conducted based on a qualitative approach and using the fundamental qualitative method (Ary et al., 2019). The participants of this research were selected from among teachers working at different educational levels in Chalus city. 16 of them participated in this research through the snowball sampling method. Their characteristics and work levels are summarized in Table 1. Before the beginning of the research process, the objectives and method of doing the work were discussed with all participants, and the reason and motivation for doing it were explained. They were also assured that all their personal information would be protected and that the data obtained would not be used except for purposes related to this research. In addition, they were informed that they could withdraw from the research process at any time they saw fit.

Face-to-face and semi-structured group interviews were used to collect data. For this purpose, the participants participated in the interview session in two groups of eight people. Each session lasted about 120 minutes. At the beginning of the group interview session, the researcher, after welcoming and casual conversation and greetings that were conducted to soften the atmosphere of the meeting and establish a friendly atmosphere, posed the main questions one by one. Respondents were free to enter into other related topics based on their own judgment and discretion and address them if necessary. During the interview, participants were asked to talk about their professional experiences, challenges and strategies for dealing with moral injury, contradictions between organizational demands and orders, and their personal opinions. All sessions were audio-recorded with the informed consent of the participants and transcripts were prepared for thematic analysis. Qualitative data from the group discussions were analyzed using a thematic content analysis approach. Finally, three main themes were found, which are as follows: feelings of betrayal, conflicts, and structural pressures.

**Findings:** This research identifies a collective narrative of the experiences of participating teachers that presents patterns of moral harm as expressed in responses and group discussions. The themes found provide a framework for understanding how moral harm occurs at different levels of a teacher's professional environment. The themes that emerge and the categories associated with them are outlined with examples below. A sense of betrayal emerged as a pervasive theme in the data, reflecting teachers' deep frustration with leadership, unfulfilled promises, and structural neglect. This theme is internalized and emerges where direct relationships with leadership and school structures play a central role in shaping

teachers' emotional and professional experiences. It also captures the emotional toll of feeling unsupported and abandoned by the very structures that are designed to empower and sustain them. Teachers' narratives reveal a deep sense of distrust and frustration, stemming from structural failures and actions or inactions by administrators that undermine their professional capacity and well-being.

This theme of interactions between institutional structures—such as schools, departments, and policy guidelines—creates multilayered ethical tensions for educators. The theme of conflict encompasses the ethical dilemmas and role tensions that teachers face as they navigate competing institutional demands and personal or professional values. These conflicts often involve teachers in decisions that undermine their sense of purpose and professional integrity, leading to emotional exhaustion and moral damage.

This reflects both intra-system and macro-system dynamics, where structural conditions—such as education policies, budget allocations, and social narratives about teaching—shape the institutional demands placed on teachers. The issue of structural pressures reveals the structural challenges and institutional demands that exacerbate teachers' stress and compromise their ability to perform their roles effectively.

**Discussion and Conclusion:** Interpretation of the findings provides a useful framework for understanding how different environmental factors interact to influence moral harm among teachers. The findings suggest that moral harm arises from the interaction between various organizational and environmental elements, revealing the structural nature of the issue. This study suggests that moral harm is not limited to teachers working in schools with high levels of psychological harm, but increasingly affects teachers in diverse sectors, even in well-off institutions where strict policies and accountability structures create ethical dilemmas. The findings are consistent with domestic and international research on moral harm in teaching (Colnerud, 2015; Janzen & Phelan, 2019; Karnovsky & Gobby, 2024; Ozturk et al., 2025; Simola, 2020;). Recurrent stressors such as standardized testing, resource inequality, and structural injustice are present in many educational systems, suggesting that the themes identified in this research can be relevant to many other educational settings. However, local policies, cultural expectations, and professional norms shape the specific ways in which moral harm is experienced. Further comparative studies are needed to examine how these elements operate across diverse contexts. The findings point to practical strategies for policy, practice, and professional development to reduce moral harm in education. Systemic reforms are needed to address the root causes of moral harm. These include equitable resource allocation, eliminating and modifying stressful testing, and adopting flexible disciplinary policies. The results also emphasize the importance of reallocating funding to schools in need, and providing adequate resources to reduce moral dilemmas for teachers. Growth-based assessment models, which focus on student progress rather than strict benchmarks, can also reduce systemic pressures while fostering more meaningful learning environments.

---

**Funding:** The authors did not receive any funding.


**Conflict of interest:** The authors declare that there is no conflict of interest in this article.

**Acknowledgement:** The authors thank the participants for their time and assistance.


---

مقاله پژوهشی

## پژوهشی کیفی در نقش تعارضات و چالش‌های ساختاری بر آسیب‌های اخلاقی در میان معلمان شهرستان چالوس

سعید صفدری 

گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. (نویسنده مسئول) saedsafdari@iau.ac.ir

سعیده منصوری 

گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. saeedeh.mansouri@iauc.ac.ir

### چکیده

مفهوم آسیب اخلاقی، اهمیت زیادی در حوزه چالش‌های اخلاقی و عاطفی معلمان یافته است. این پژوهش به بررسی این مفهوم در حرفه معلمی و ویژگی‌ها و پیامدهای آن می‌پردازد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی بود. داده‌های کیفی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از ۲۱ معلم مقاطع ابتدایی و متوسطه در شهر چالوس گردآوری و به شیوه تحلیل محتوای مضمونی مورد تحلیل قرار گرفت. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا تجربه خود از آسیب‌های اخلاقی را بیان نمایند. در نهایت، پس از تحلیل داده‌ها، تعارض اخلاقی، عدم حمایت مدیران، محدودیت‌های سازمانی، کمبود منابع و فقدان عدالت به‌عنوان مضمون‌های اصلی شکل‌دهنده آسیب اخلاقی شناسایی شدند. از دید معلمان، این شرایط اثربخشی و بهزیستی حرفه‌ای آنان را تضعیف می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد که آسیب اخلاقی ذاتاً نظام‌مند است و بنیان‌های سازمانی و اجتماعی دارد. یافته‌ها نشان می‌دهند که آگاهی از آسیب‌های روحی و توزیع عادلانه منابع در مواجهه با این چالش مؤثر است. پیشنهاد می‌شود که دوره‌های تربیت‌معلم برای رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و کمک به تاب‌آوری معلمان طراحی گردد.

### واژگان کلیدی

آسیب اخلاقی  
اخلاق  
تعارضات  
فرسودگی عاطفی

### تاریخچه مقاله

دریافت:  
۲۶ تیر ۱۴۰۴  
بازنگری:  
۸ آبان ۱۴۰۴  
پذیرش:  
۸ آبان ۱۴۰۴

استناد به این مقاله (APA): صفدری سعید، منصوری سعیده (۱۴۰۴). پژوهشی کیفی در نقش تعارضات و چالش‌های ساختاری بر آسیب‌های اخلاقی در میان معلمان شهرستان چالوس.

نوآوری آموزشی، یادگیری و ارزشیابی، ۲(۲)۵۵-۷۲. <https://10.22034/jitle.2025.553865.1047>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>).

## مقدمه

آسیب اخلاقی، در حرفه‌هایی که دچار بار عاطفی و پیچیدگی اخلاقی هستند، اهمیت بسیار یافته است. این مفهوم به منزله آشفته‌گی درونی ناشی از نقض ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های پرتنش درک می‌شد (Ober, 2025). از این جهت، آسیب اخلاقی در حرفه‌هایی نظیر فعالیت‌های آموزشی که در آن‌ها معضلات و چالش‌های اخلاقی پرتکرار هستند، به کار گرفته شده است (Keefe, Perry, 2018; Ozturk et al., 2025). در حرفه معلمی، تضادهای اخلاقی اغلب ناشی از محدودیت‌های سازمانی، انتظارات سازمانی متضاد و متناقض، و منابع محدود هستند و مانع از عملکرد صحیح مربیان مطابق با مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای آن‌ها می‌گردد (Chan et al., 2021; Sugrue, 2020).

امروزه، فرسودگی شغلی معلمان به یک دغدغه جهانی و عمومی تبدیل شده است که ناشی از حجم کاری و فشارهای سنگین و خستگی عاطفی شدید، منابع ناکافی و فقدان استقلال کاری است (Colnerud, 2015; Safdari, 2021). این چالش‌ها پس از همه‌گیری کووید-۱۹ که حجم کار را تشدید کرده و نابرابری‌ها در تخصیص منابع را بیشتر از گذشته آشکار کرده است، دشوارتر هم شده‌اند (Daniel & Van Bergen, 2023). برخلاف فرسودگی شغلی که ناشی از استرس مزمن است، آسیب اخلاقی ریشه در معضلات اخلاقی، شکست‌ها و احساس مورد خیانت واقع شدن توسط بالادستی‌ها و یا سازمان متبوع می‌باشد (Janzen & Phelan, 2019). معلمان در حین فعالیت، اغلب با تجربیات آسیب‌زای اخلاقی مواجه می‌شوند (Davies & Heyward, 2019). مثال‌هایی از این احساس شامل الزام به اجرای سیاست‌های انضباطی بدون مدارا، اولویت‌دادن به نمرات بر بهزیستی دانش‌آموزان، یا احساس ناتوانی در مواجهه با توزیع ناعادلانه منابع می‌باشد (Simola, 2024).

در ایران، آسیب اخلاقی باتوجه به فشارهای کاری، کمبود نیروی کار و نابرابری‌های آموزشی و کمبود امکانات، بسیار اثرگذار است. معلمان ممکن است به دلیل محدودیت‌های موجود نتوانند آنچه را که درست و کارآمد می‌دانند، در عمل اجرا کنند و در نتیجه دچار احساس گناه، سرخوردگی و آشفته‌گی شوند (Curren et al., 2024; Safdari, 2023). پژوهش‌های موجود آسیب اخلاقی در بین معلمان را با فرسودگی شغلی، کاهش علاقه‌مندی و تمایل به ترک شغل مرتبط دانسته‌اند (Karnovsky & Gobby, 2024). باتوجه به اهمیت موضوع و کمبود تحقیقات مرتبط در فضای آموزشی ایران، این پژوهش به بررسی آسیب اخلاقی در حرفه تدریس می‌پردازد و در جستجوی آن است که دریابد فشارها و محدودیت‌های سازمانی، و تضادهای اخلاقی چگونه موجب بروز آسیب‌های اخلاقی می‌شوند. این تحقیق آسیب اخلاقی را در سطوح خرد، متوسط، و کلان بررسی می‌کند و ابعاد ساختاری وسیع‌تری از این پدیده را آشکار می‌سازد. این مطالعه با بازتعریف آسیب اخلاقی به‌عنوان یک چالش نظام‌مند، و نه یک وضعیت روانی فردی، بر مسئولیت جمعی سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و ذی‌نفعان آموزشی در کاهش آن تأکید می‌کند.

## ادبیات پژوهش

آسیب اخلاقی پریشانی عمیقی را توصیف می‌کند که افراد هنگام ارتکاب، شاهد بودن یا همدستی در اقداماتی که ارزش‌های اخلاقی عمیق آنها را نقض می‌کند، تجربه می‌کنند (Ober, 2025; Simolat 2024). ویژگی متمایز آسیب اخلاقی، نظام‌مندی آن است، یعنی به جای اینکه صرفاً از پریشانی روانی فردی ناشی شود، اغلب از ساختارهای جدی‌تر و عمیق‌تری بروز می‌کند و معضلات و ناهماهنگی اخلاقی به بار می‌آورد. در آموزش، معلمان اغلب با تجربیات آسیب‌زای اخلاقی مواجه می‌شوند (Huhtala et al., 2021) که شامل اجرای سیاست‌هایی است که آنها را مضر می‌دانند، پشتیبانی کافی ندارند، محدودیت منابع دارند، یا اثرات منفی شیوه‌های نابرابر آموزش و پرورش را مشاهده می‌نمایند (Safdari & Ghafari Mejlej, 2024; Madigan & Kim, 2021). لوینسون (Levinson, 2015) معتقد است که این تضادها تله‌های اخلاقی ایجاد می‌کند که در آن معلمان به دلیل محدودیت‌ها قادر به عمل مطابق با اخلاق حرفه‌ای خود نیستند. همچنین، سوگرو (Sugrue, 2020) نشان می‌دهد که چگونه آسیب اخلاقی در نظام

آموزش و پرورش از بی‌عدالتی‌های ساختاری ناشی می‌شود. این یافته‌ها، پایه مفهومی مناسبی برای درک چگونگی بروز آسیب اخلاقی در زمینه‌های آموزشی را عرضه می‌دارند و زمینه را برای بررسی پیامدهای آن در بهزیستی معلمان و پایداری نیروی کار فراهم می‌آورد.

بررسی آسیب اخلاقی در آموزش و پرورش یک پدیده نوین است. اما تحقیقات موجود اهمیت آن را در درک پریشانی و فرسایش معلمان آشکار می‌کند. کوهن لیسمن و همکاران (Cohen Lissman et al., 2024) چگونگی بروز آسیب‌های اخلاقی در مدارس، به‌ویژه در رابطه با تناقضات و نابرابری‌های منابع را مستند کرده‌اند. سیاست‌های انضباطی سخت‌گیرانه، آزمون‌گیری‌های پرفشار و کمبود بودجه، اغلب معلمان را مجبور می‌کند به شیوه‌هایی عمل کنند که با قضاوت و دانش حرفه‌ای ایشان در تضاد است و منجر به ناامیدی، احساس گناه و سرخوردگی حرفه‌ای می‌شود (Heffernan et al., 2022). این تحقیقات در کنار هم آسیب‌های اخلاقی را به‌عنوان راهی برای فهم فرسودگی شغلی و سلب اختیار معلمان در ساختارهای ناعادلانه قرار می‌دهند.

همه‌گیری کووید ۱۹- این تضادهای اخلاقی را تشدید کرد، زیرا معلمان با دستورالعمل‌های متناقض، نگرانی‌های دانش‌آموزان و تغییر دستورالعمل‌های بهداشت عمومی مواجه بودند (Daniel & Van Bergen, 2023; Naderi & Saremi, 2024). کوهن لیسمن و همکاران (Cohen Lissman et al., 2024) این دوره را به‌عنوان زمان افزایش آسیب‌های اخلاقی شناسایی کردند، به طوری که مربیان مجبور بودند از سیاست‌هایی که با تعهدات اخلاقی آنها در قبال دانش‌آموزان در تضاد بود، پیروی کنند. این افزایش در آسیب‌های اخلاقی، نشان می‌دهد که چگونه تغییر در خواسته‌های سازمانی استرس اخلاقی معلمان را تشدید می‌کند.

نابرابری‌ها نیز آسیب‌های اخلاقی در آموزش را تشدید می‌کنند. معلمان در مدارس فقیرتر با بودجه ناکافی، فقدان آموزش آگاهانه در مورد آسیب‌های روانی و انتظارات غیرواقعی و حجم کار را تجربه می‌کنند (Ghafari Mejlej, 2025; Glazer, 2022; Madigan & Kim, 2021). این شرایط یک فشار اخلاقی مداوم ایجاد می‌کند و مربیان را مجبور می‌کند که یا از دستورات مضر پیروی کنند یا از دانش‌آموزان به روش‌هایی که ممکن است با سیاست‌های مدرسه مغایرت داشته باشد، حمایت کنند. چنین مواجهه‌ای با تنش اخلاقی، آسیب اخلاقی را بیشتر می‌کند (Cartolovni et al., 2021; Üztemur et al., 2022).

آسیب اخلاقی به فرسودگی شغلی و خستگی شباهت دارد، اما از ساختاری متمایز با پیامدهای خاص برخوردار است. فرسودگی شغلی ناشی از استرس طولانی‌مدت در محل کار است و نتیجه‌اش خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش اثربخشی حرفه‌ای می‌باشد (Adkins-Cartee et al., 2023; Yegeneh Pishkenari, 2025). اما آسیب اخلاقی ناشی از ناهماهنگی و عدم توازن اخلاقی است، نه استرس بیش از حد در محل کار. این تمایز برای درک انواع مختلف بارهای عاطفی و اخلاقی که معلمان در نقش‌های خود دارند، مهم است. تلاقی این مفاهیم در تحقیقات آموزشی مستند شده است. رم و ایال (Rom & Eyal, 2019) نشان داده‌اند که آسیب اخلاقی می‌تواند با افزایش احساس گناه، شرم و سرخوردگی حرفه‌ای، فرسودگی شغلی و خستگی را تشدید کند. معلمانی که آسیب اخلاقی را تجربه می‌کنند، اغلب دچار کاهش رضایت از دلسوزی می‌شوند، یعنی حس رضایت ناشی از کمک به دیگران در ایشان کاسته می‌شود که خود به انزوا و فرسودگی کمک می‌کند (Dennis & Harrison, 2021; Huhtala et al., 2021).

## روش پژوهش

این پژوهش بر اساس رویکرد کیفی و به روش کیفی بنیادین (Ary et al., 2019) انجام شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش از میان معلمان شاغل در مقاطع تحصیلی مختلف شهر چالوس انتخاب شدند. تعداد ۱۶ نفر از ایشان از طریق روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی در این تحقیق مشارکت نمودند. مشخصات و مقاطع کاری ایشان در جدول ۱ به طور خلاصه ارائه داده شده است. پیش از آغاز فرایند تحقیق، در خصوص اهداف آن و روش انجام کار با همه شرکت‌کنندگان گفتگو شد و علت و انگیزه انجام آن تشریح

شد. همچنین، به ایشان اطمینان داده شد که همه اطلاعات شخصی آنها محفوظ خواهد بود و داده‌های به‌دست‌آمده نیز جز برای اهداف مرتبط با این پژوهش، مورد استفاده قرار نخواهد گرفت. بعلاوه، به آنها اعلام شد که در هر زمان که صلاح بدانند، می‌توانند از فرایند تحقیق خارج شوند.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

معلم	سن	تحصیلات	مقطع تدریس	سابقه تدریس
۱	۳۷	کارشناسی‌ارشد	ابتدایی	۹
۲	۴۰	کارشناسی‌ارشد	ابتدایی	۱۳
۳	۳۳	کارشناسی‌ارشد	متوسطه اول	۳
۴	۳۰	کارشناسی‌ارشد	متوسطه دوم	۳
۵	۵۰	کارشناسی	ابتدایی	۲۶
۶	۳۱	کارشناسی‌ارشد	متوسطه اول	۶
۷	۴۸	کارشناسی	ابتدایی	۲۳
۸	۴۵	کارشناسی	ابتدایی	۱۹
۹	۲۹	کارشناسی‌ارشد	متوسطه دوم	۵
۱۰	۴۷	کارشناسی‌ارشد	متوسطه دوم	۱۸
۱۱	۳۸	کارشناسی‌ارشد	متوسطه اول	۱۵
۱۲	۴۳	کارشناسی	ابتدایی	۲۰
۱۳	۴۴	کارشناسی‌ارشد	متوسطه دوم	۲۰
۱۴	۳۳	کارشناسی	ابتدایی	۱۰
۱۵	۳۹	کارشناسی‌ارشد	متوسطه اول	۱۴
۱۶	۴۰	کارشناسی‌ارشد	ابتدایی	۱۶

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه گروهی رودررو و نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. به این منظور، شرکت‌کنندگان در قالب دو گروه هشت‌نفره در جلسه مصاحبه شرکت نمودند. هر یک از جلسات در حدود ۱۲۰ دقیقه به طول انجامید. در آغاز جلسه مصاحبه گروهی، پژوهشگر، پس از خوشامدگویی و گفتگوی روزمره و احوالپرسی که به منظور تلطیف فضای جلسه و برقراری جوی دوستانه انجام گرفت، سؤالات اصلی را یکی‌یکی مطرح نمود. پاسخ‌دهندگان این آزادی را داشتند تا بر اساس تشخیص و صلاحدید خود وارد موضوعات مرتبط دیگر هم بشوند و در صورت نیاز به آنها بپردازند. به این ترتیب داده‌های به‌دست‌آمده غنی‌تر و شامل اطلاعاتی بیشتری نیز شد. در جریان مصاحبه از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در مورد تجربیات حرفه‌ای، چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آسیب اخلاقی، تناقضات میان خواسته‌ها و دستورهای سازمانی و نظرات شخصی ایشان سخن بگویند. پاسخ‌ها روایت‌های غنی‌ای در مورد تجربیات زیسته معلمان ارائه دادند. این روایت‌ها شامل توصیف فشارهای سازمانی و نهادی، نیازهای برآورده نشده و معضلات اخلاقی بود. در پایان از مشارکت همه آنها تقدیر و تشکر شد و شرکت‌کنندگان مورد پذیرایی نیز قرار گرفتند. تمام جلسات با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط صوتی شدند و رونوشت‌ها برای تجزیه و تحلیل موضوعی تهیه شدند.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های کیفی حاصل از بحث‌های گروهی با استفاده از رویکرد تحلیل محتوای مضمونی قیاسی مورد تجزیه و تحلیل واقع شدند. این تحلیل از چارچوب شش‌مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) پیروی کرد که شامل مراحل زیر است: بررسی و آشنایی، کدگذاری اولیه، شناسایی مقولات و مضمون‌ها، بررسی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین، و تهیه گزارش.

به این ترتیب، پس از خوانش اولیه، کدگذاری و رسیدن به مقولات، در نهایت سه مضمون اصلی یافت شد که به این شرح می‌باشد: احساس خیانت، تعارضات و فشارهای ساختاری. خلاصه‌ای از مضامین و مقولات زیرمجموعه آنها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مضامین و مقولات به دست آمده

مضمون	مقوله
احساس خیانت	ناکامی رهبران وعده‌های تحقق نیافته غفلت ساختارمند
تعارضات	تناقض در سیاست کاری تنش‌های نقشی
فشارهای ساختاری	کمبود منابع بوروکراسی فرساینده معیارهای پاسخگویی

### یافته‌های پژوهش

این تحقیق، روایتی جمعی از تجربیات معلمان شرکت‌کننده را شناسایی می‌کند که الگوهای آسیب اخلاقی را آن‌طور که در پاسخ‌ها و بحث‌های گروهی بیان شده است، عرضه می‌دارد. مضامین یافت شده چارچوبی برای درک چگونگی بروز آسیب اخلاقی در سطوح مختلف محیط حرفه‌ای یک معلم ارائه می‌دهند. مضمون‌های به دست آمده و مقولات مرتبط با آنها با ذکر مثال‌هایی در ادامه این مبحث ذکر شده‌اند.

### احساس خیانت

احساس خیانت به عنوان یک مضمون فراگیر در داده‌ها پدیدار شد و بیانگر سرخوردگی عمیق معلمان از رهبری، وعده‌های برآورده نشده و غفلت ساختارمند است. این مضمون درونی است و در جایی که روابط مستقیم با رهبری و ساختارهای مدرسه نقش محوری در شکل‌دهی تجربیات عاطفی و حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند، ظاهر می‌گردد. این مضمون همچنین بار عاطفی احساس عدم حمایت و رهاشدن توسط همان ساختاری را که برای توانمندسازی و حفظ آنها طراحی شده‌اند را به تصویر می‌کشد. روایت‌های معلمان، حس عمیقی از بی‌اعتمادی و ناامیدی را نشان می‌دهد که ناشی از شکست‌های ساختاری و اقدامات یا بی‌عملی مدیران است که ظرفیت و بهزیستی حرفه‌ای آنها را تضعیف می‌کند.

### ناکامی رهبران

نخستین مقوله در این مجموعه که مکرر ابراز شد، فرسایش اعتماد به رهبری به دلیل عدم ارائه پشتیبانی معنادار بود. معلمان تجربیات خود را از احساس نادیده گرفته شدن، طردشدن یا قربانی شدن برای اولویت‌های دیگر به اشتراک گذاشتند. به عنوان مثال، یکی از شرکت‌کنندگان وضعیتی را توصیف کرد که در آن میزان این فرسایش را نمایان کرد:

... این وضعیت در مدرسه ما تا جایی پیش رفت که یکی از معلمان قدیمی ما، درباره این‌که دیگر هیچ اعتمادی به ساختار مدرسه، و آموزش و پرورش وجود ندارد، ارائه داد. (معلم ۱۳)

این نقل قول، ماهیت ناکامی رهبری را نشان می‌دهد، جایی که حتی معلمان باتجربه هم احساس بیگانگی و بی‌ارزشی می‌کنند.

معلم دیگری تأکید کرد که تصمیمات رهبری و مدیریتی، کمبود معلمان لایق را تشدید کرده و افراد فاقد صلاحیت را به نقش‌های تدریس سوق داده است:

ما کلاس‌هایی داریم که حتی معلم ندارند و توسط دستیاران تدریس می‌شوند که البته خلاف است، به این دلیل که ما نیروی کافی نداریم. مردم قبلاً به این مدرسه می‌آمدند، اما تغییرات نقش مدیریت در سال جاری، این اندیشه را ایجاد کرده است که ما و آنها روبروی هم هستیم. (معلم ۴)

به گفته این شرکت‌کننده، تغییر در پویایی رهبری، یک محیط کاری تفرقه‌انگیز و مسموم ایجاد کرده و منابع محدود موجود را بیشتر تحت فشار قرار داده است.

چندین شرکت‌کننده هم تأکید کردند که رهبری مدرسه بیشتر به ظاهرسازی توجه دارد تا پرداختن به واقعیت‌های موجود. یکی از معلمان خاطرنشان کرد: «به نظر می‌رسد تیم رهبری بیشتر به دنبال خوب به نظر رسیدن در چشم بالادستی‌هاست است تا حمایت واقعی از معلمان در مواقع ضروری.» (معلم ۱)

دیگران هم از نادیده گرفته شدن ابراز یأس کردند: «ما هر سال مسائل یکسانی را مطرح می‌کنیم و سکوت رهبران مدرسه همچنان ادامه دارد انگار صدای ما اصلاً شنیده نمی‌شود.» (معلم ۱۱)

این تجربیات به حس فراگیر خیانت منجر شد و معلمان عمدتاً در تلاش‌هایشان برای مواجهه با چالش‌های ساختاری، احساس انزوا و بیهودگی می‌کردند.

### وعده‌های تحقق نیافته

وعده‌های عمل نشده به‌عنوان یک زیرموضوع مهم در مضمون احساس خیانت ظاهر شد. معلمان از اقدام رهبران در اعلام ابتکارات یا تعهداتی که هرگز محقق نشدند، ابراز ناامیدی کردند. این الگوی تکرارشونده وعده‌های عمل نشده، بی‌اعتمادی بین کارکنان و مدیران را عمیق‌تر کرد.

یکی از شرکت‌کنندگان تجربه خود درباره یک برنامه که بارها به تعویق افتاده بود، به اشتراک گذاشت:

آموزشی که در آخرین روز توسعه حرفه‌ای ما وعده داده شده بود، اتفاق نیفتاد. آنها مدام می‌گفتند که انجام خواهد شد و هنوز هم همین را می‌گویند، اما ما دیگر به آنها اعتقاد و اعتماد نداریم. این عدم پیگیری نه تنها معلمان را بدون مهارت یا منابع مورد نیازشان رها کرد، بلکه ایمان آنها را به تعهدات آینده نیز از بین برد. (معلم ۶)

معلم دیگری از وعده‌های برآورده نشده درباره حمایت و پشتیبانی بیشتر از کلاس درس گفت. «آنها گفتند که ما یک دستگاه یارانه جدید خواهیم داشت، اما امروز که اینجا هستیم، ماه‌ها از آن وعده گذشته و خبری نیست. نمی‌توانید تحت این شرایط یک کلاس درس مناسب را اداره کنید.» (معلم ۴)

چنین ناکامی‌هایی در ارائه پشتیبانی اولیه، این تصور را تقویت کرد که رهبری، ظواهر بیرونی را بر عملکرد داخلی اولویت می‌دهد.

برخی از شرکت‌کنندگان هم توضیح دادند که چگونه غفلت ساختاری به توسعه حرفه‌ای آنها نیز سرایت کرده است. یکی از معلمان ابراز تأسف می‌کرد که «مدیران در مورد حمایت از ایجاد مهارت و آگاهی صحبت می‌کنند، اما در نهایت، هیچ چیز در کلاس‌های درس ما تغییر نمی‌کند. همه اینها حرف است.» (معلم ۱۵)

یکی دیگر از معلمان هم با تکرار این نظر، خاطرنشان کرد: «وعده‌هایی که در ابتدای سال داده می‌شوند، به محض بروز چالش‌ها فراموش می‌شوند.» (معلم ۸)

تأثیر تجمیعی این تجربیات، بدبینی فزاینده‌ای در بین معلمان ایجاد نمود که دیگر وعده‌های رهبری را ژست‌های توخالی و نمایشی می‌دانستند.

### غفلت ساختارمند

غفلت ساختارمند گسترده‌تری که معلمان تجربه کردند، یکی دیگر از جنبه‌های مهم احساس خیانت بود. شرکت‌کنندگان بر فقدان مزمن آموزش‌های آگاهانه در مورد آسیب‌های روانی و مسائل ساختارمندی که این غفلت را تداوم می‌بخشید، تأکید کردند. یکی از معلمان خاطرنشان نمود: «در آموزش‌های ما، آموزش آگاهانه در مورد آسیب‌های روانی یا یادگیری اجتماعی و عاطفی بسیار بسیار کم است.» (معلم ۱) این شکاف در آمادگی، معلمان را برای رسیدگی به نیازهای دانش‌آموزانشان ناتوان کرده و استرس و ناامیدی آنها را تشدید کرده است.

ماهیت مداوم غفلت ساختارمند یک نگرانی مکرر بود. یکی از شرکت‌کنندگان توضیح داد: «این همان مسئله قدیمی است و هیچ چیز تغییر نکرده است. من دو نسل از کودکانی را دیدم که با معلمانی به مدارس آمده‌اند که آن معلمان با بدرفتاری و فقدان حمایت مواجه می‌شوند و احساس می‌کنند نمی‌توانند کار خود را درست انجام دهند.» (معلم ۷)

این گفته، ماهیت چرخه‌ای و ریشه‌دار شکست‌های ساختارمند را به تصویر می‌کشد که نه تنها بر معلمان تأثیر می‌گذارد، بلکه نتایج آموزشی نسل‌های متوالی دانش‌آموزان را نیز به خطر می‌اندازد. معلمان شاغل در مدارس روستایی یا کم‌برخوردارتر بیشتر احساس نادیده‌گرفته شدن می‌کردند، به طوری که یکی از آنها اظهار داشت: «مدارس روستایی دائماً نادیده گرفته می‌شوند و ما را بدون حتی منابع اولیه ضروری که نیاز داریم، رها می‌کنند.» (معلم ۱۰)

معلم دیگری احساس فزاینده فرسودگی شغلی و بیهودگی را بیان کرد و گفت: «احساس می‌کنم سیستم طوری طراحی شده که ما را فرسوده کند و سپس بدون پرداختن به مسائل اساسی، ما را جایگزین کند.» (معلم ۱۱)

این تأملات، تأثیر فراگیر غفلت ساختارمند را بر رفاه معلمان و نتایج دانش‌آموزان برجسته می‌کند.

### تعارضات

این مضمون تعارضات بین ساختارهای نهادی - مانند مدارس، ادارات و دستورالعمل‌های سیاستی - تنش‌های اخلاقی چندلایه‌ای را برای مربیان ایجاد می‌کند. مضمون تعارض، معضلات اخلاقی و تنش‌های نقشی را که معلمان هنگام پرداختن به خواسته‌های رقابتی نهادی و ارزش‌های شخصی یا حرفه‌ای با آن مواجه می‌شوند، در بر می‌گیرد. این تعارضات اغلب معلمان را درگیر تصمیماتی می‌کند که حس هدفمندی و صداقت حرفه‌ای آنها را تضعیف نموده و به خستگی عاطفی و آسیب اخلاقی منجر می‌شود. در این مضمون، تناقضات سیاستی و تنش‌های نقشی به‌عنوان زیرمضامین مهم پدیدار شدند که منعکس‌کننده چالش‌های ساختاری و ارتباطی تدریس بودند. علی‌رغم این چالش‌ها، شرکت‌کنندگان همچنین به شیوه‌هایی که تأثیر تعارض را کاهش می‌دادند یا تعدیل می‌کردند، اشاره نمودند و نمونه‌هایی از راهبردها و سیاست‌های مؤثر را ارائه دادند.

## تناقض در سیاست‌گذاری

تناقضات سیاست‌گذاری منبع فراگیر دیگری برای خستگی و ناامیدی شرکت‌کنندگان بود، زیرا آنها تأکید کردند که مجبور به اجرای قوانین و دستوراتی شده‌اند که با قضاوت حرفه‌ای یا باورهای اخلاقی آنها در تضاد است. معلمان نمونه‌هایی از چگونگی عدم توجه به واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزانشان توسط سیاست‌های سخت‌گیرانه نهادی را به اشتراک گذاشتند و گفتند که تعارضات مذکور باعث شدند که آنها احساس کنند در تداوم و گسترش آسیب همدست هستند.

یکی از شرکت‌کنندگان از مشکل خود با سیاست‌ها و رویه‌های انضباطی گفت: «این سیاست می‌گوید که من باید یک دانش‌آموز را به دلیل مشکلات حضور و غیاب تعلیق کنم، اما زندگی خانوادگی آنها در حال فروپاشی است. این کار چه کمکی می‌کند؟ احساس می‌کنم که به جای کمک به یک کودک، مجبور به آسیب‌رساندن به او شده‌ام.» (معلم ۲)

معلم دیگری تأکید کرد که دستورات تحمیلی برنامه درسی نیازهای متنوع دانش‌آموزانشان را نادیده گرفته است: «از ما خواسته می‌شود که دانش‌آموزان را در طول برنامه درسی پیش ببریم، حتی زمانی که می‌دانیم اصول اولیه را درک نکرده‌اند. انگار برنامه ما شکست دادن آنها باشد.» (معلم ۱۳)

آزمون‌های مهم و سرنوشت‌ساز هم به‌عنوان یک مسئله بحث‌برانگیز ظاهر شدند و شرکت‌کنندگان وجود تنش بین تمرکز بر آمادگی برای آزمون و پرداختن به نیازهای یادگیری و عاطفی گسترده‌تر دانش‌آموزان را تأیید کردند. یکی از شرکت‌کنندگان گفت: «آزمونی مانند کنکور باعث می‌شوند که ما نتایج را بر یادگیری معنادار اولویت دهیم و این بسیار اشتباه است.» (معلم ۱۳)

این تناقضات باعث شد معلمان احساس کنند بین تعهدات اخلاقی خود نسبت به دانش‌آموزان و مسئولیت‌هایشان در قبال مدرسه گیر افتاده‌اند و این به احساس ناتوانی و نارضایتی حرفه‌ای منجر می‌شود.

## تنش‌های نقشی

تنش‌های نقشی، تضادهای تجربه شده توسط معلمان را تشدید کرد، زیرا اغلب از آنها انتظار می‌رفت بدون حمایت یا منابع کافی، چندین نقش را انجام دهند. شرکت‌کنندگان توصیف کردند که در تلاش برای ایجاد تعادل بین مسئولیت‌های خود به‌عنوان مربی، مراقب و مدیر، تحت فشار زیادی قرار گرفته‌اند. یکی از معلمان چالش مدیریت کردن این خواسته‌های گوناگون را توضیح داد: «به ما گفته می‌شود که بین مراقب‌بودن، مددکار اجتماعی بودن و معلم بودن تعادل برقرار کنیم، اما هیچ یک از این نقش‌ها به‌درستی پشتیبانی نمی‌شوند. انجام همه آنها غیرممکن است.» (معلم ۵)

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان بر بار عاطفی این انتظارات تأکید کرد: «احساس می‌کنم در تلاش برای برآورده کردن خواسته‌های سیستم غرق شده‌ام. فرصتی برای نفس کشیدن نیست.» (معلم ۶)

معلمان همچنین در مورد چگونگی تأثیر این تنش‌های نقشی بر حس هویت حرفه‌ای خود تأمل کردند. یکی از شرکت‌کنندگان خاطرنشان کرد: «معلم بودن دیگر فقط به معنای تدریس نیست. به معنای همه چیز بودن برای همه است و این کار ناممکن است.» (معلم ۹)

این روایت‌ها، فشار فزاینده ناشی از بار اضافی نقش را نشان می‌دهد، زیرا از معلمان انتظار می‌رود که نیازهای پیچیده دانش‌آموزان را در حین برآورده کردن انتظارات نهادی، اغلب بدون آموزش یا منابع لازم، مدیریت کنند.

## فشارهای ساختاری

این موضوع، پویایی‌های درون سیستمی و کلان را منعکس می‌کند، جایی که شرایط ساختاری - مانند سیاست‌های آموزش، تخصیص بودجه و روایت‌های اجتماعی در مورد تدریس - خواسته‌های نهادی وارده بر معلمان را شکل می‌دهند. موضوع فشارهای ساختاری چالش‌های ساختاری و خواسته‌های نهادی را آشکار می‌کند که استرس معلمان را تشدید می‌نمایند و توانایی آنها در انجام مؤثر نقش‌هایشان را به خطر می‌اندازد. معلمان فشار ناشی از کمبود منابع، بار اضافی اداری و اقدامات مرتبط با پاسخگویی را شرح دادند که همگی توانایی آنها برای حمایت از دانش‌آموزان و حفظ رضایت حرفه‌ای را محدود می‌کرد. این فشارها اغلب محیط‌هایی را ایجاد می‌کردند که در آنها معلمان احساس می‌کردند که ارزششان کم شده، بار کاری زیادی بر دوش آنها گذاشته شده و روحیه‌شان تضعیف شده است. با این حال، شرکت‌کنندگان همچنین نمونه‌هایی از سیاست‌ها و رویه‌هایی را که این فشارها را کاهش می‌داد، به اشتراک گذاشتند.

### کمبود منابع

کمبود منابع به‌عنوان یک زیرموضوع مهم مطرح شد و معلمان توضیح دادند که چگونه کمبود مواد ضروری، بودجه و نیروی انسانی بر توانایی آنها در تأمین نیازهای دانش‌آموزان تأثیر گذاشته است. فقدان منابع کافی به‌ویژه در مدرسی که به جمعیت‌های خاص یا کم‌برخوردار خدمات ارائه می‌دهند، شدید بود، و معلمان اغلب در رسیدگی به چالش‌های پیچیده دانش‌آموزان احساس عدم حمایت می‌کردند. یکی از شرکت‌کنندگان احساس خود را این‌گونه بیان کرد: «ما با کتاب‌های درسی قدیمی و کمبود شدید امکانات اولیه کار می‌کنیم. سیستم از ما انتظار دارد که بدون ابزار لازم، معجزه کنیم.» (معلم ۱۴)

معلم دیگری تأثیر کلاس‌های بزرگ بر توانایی آنها در ارائه پشتیبانی فردی را این‌گونه توصیف کرد: «کلاس‌های بزرگ‌تر و تعداد کمتر معلمان به این معنی است که بچه‌هایی که به بیشترین توجه نیاز دارند، کمترین توجه را دریافت می‌کنند. این واقعاً بد است.» (معلم ۴)

در مدارس روستایی، کمبود منابع با انزوای جغرافیایی تشدید شده است. یکی از معلمان خاطرنشان کرد: «مدارس روستایی دائماً نادیده گرفته می‌شوند و ما را حتی بدون منابع اولیه‌ای که برای عملکرد خود نیاز داریم، رها می‌کنند.» (معلم ۱۰)

این روایت‌ها ماهیت فراگیر کمبود منابع و تأثیر مستقیم آنها بر توانایی معلمان در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را نشان می‌دهد که منجر به احساس پریشانی و درماندگی می‌شود.

### بوروکراسی فرساینده

بوروکراسی فرساینده یکی دیگر از موضوعات پرتکرار بود، و معلمان ابراز کردند که چگونه کاغذبازی‌های بیش از حد و خواسته‌های اداری، وقت و انرژی ارزشمند آنها را هدر می‌دهد و از توانایی آنها برای تمرکز بر تدریس می‌کاهد. بسیاری از شرکت‌کنندگان از ماهیت بی‌وقفه وظایف مربوط به رعایت قوانین ابراز خستگی کردند که اغلب از مأموریت و وظیفه اصلی آنها به‌عنوان معلم فاصله داشت و بی‌ربط به نظر می‌رسید. یکی از شرکت‌کنندگان ابراز کرد: «فرم‌ها، گزارش‌ها و وظایف بی‌پایان مربوط به رعایت قوانین آن‌قدر زیادی را می‌طلبد که به‌سختی جایی برای برنامه‌ریزی درس‌هایم دارم.» (معلم ۱۱)

معلم دیگری تأکید کرد که خواسته‌های اداری حس بی‌هودگی ایجاد کرده است: «هر روز، یک فرم جدید می‌فرستند که باید پر شود و هیچ‌کدام از آنها به دانش‌آموزان مربوط نیست.» (معلم ۱۵)

این روایت‌ها تأکید می‌کنند که چگونه بار اضافی اداری نه‌تنها بر دوش معلمان است، بلکه حس هدفمندی و رضایت حرفه‌ای آنها را نیز کاهش می‌دهد. تمرکز بر رعایت قوانین بوروکراتیک اغلب باعث می‌شود معلمان احساس بی‌ارزشی کنند و از جنبه‌های معنادار کار خود دور شوند.

### معیارهای پاسخگویی

معیارهای پاسخگویی پرریسک، مانند آزمون‌های استاندارد و معیارهای عملکرد، اغلب به‌عنوان منبع فشار ساختاری ذکر شدند. معلمان توضیح دادند که این معیارها نتایج قابل‌اندازه‌گیری را بر یادگیری معنادار اولویت می‌دهند و فرهنگ استرس و رقابت ایجاد می‌کنند که استقلال حرفه‌ای و رضایت آنها را از بین می‌برد. یکی از شرکت‌کنندگان نظر منفی خود درباره تمرکز محدود بر معیارهای پاسخگویی را به اشتراک گذاشت: «ما کاملاً بر اساس نمرات آزمون قضاوت می‌شویم، گویی این تنها چیزی است که اهمیت دارد. این روند غیرانسانی و نادرست است.» (معلم ۱۲)

معلم دیگری توضیح داد که این تأکید بر نتایج بر رویکرد تدریس آنها تأثیر بدی گذاشته است: «آموزش برای آزمون به معنای پشت سر گذاشتن بسیاری از دانش‌آموزان به دلیلی نامعقول است. آموزش نباید این‌طور باشد.» (معلم ۳)

این نقل‌قول‌ها، بار عاطفی کار در سیستم‌هایی را نشان می‌دهد که نتایج قابل‌اندازه‌گیری را بر آموزش جامع اولویت می‌دهند و باعث می‌شوند معلمان احساس محدودیت و ناتوانی کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تفسیر یافته‌ها چارچوب مفیدی برای درک چگونگی تأثیر متقابل عوامل مختلف محیطی بر آسیب اخلاقی در بین معلمان ارائه می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که آسیب اخلاقی از تعامل بین عناصر گوناگون سازمانی و محیطی ناشی می‌شود و ماهیت ساختارمند این موضوع آشکار می‌شود. این مطالعه نشان می‌دهد که آسیب اخلاقی محدود به معلمان شاغل در مدارس با آسیب روانی بالا نیست، بلکه به طور فزاینده‌ای بر معلمان در بخش‌های متنوع، حتی در مؤسسات برخوردار که در آنها سیاست‌های سخت‌گیرانه و ساختارهای پاسخگویی، معضلات اخلاقی ایجاد می‌کنند، تأثیر می‌گذارد. یافته‌ها با تحقیقات داخلی و بین‌المللی در مورد آسیب اخلاقی در تدریس همخوانی دارد (Colnerud, 2015; Janzen & Phelan, 2019; Karnovsky & Gobby, 2024; Ozturk et al., 2025; Simola, 2020). عوامل استرس‌زای پرتکرار مانند آزمون‌های استاندارد، نابرابری منابع و بی‌عدالتی ساختاری در بسیاری از سیستم‌های آموزشی وجود دارند که نشان می‌دهد مضامین شناسایی شده در این پژوهش می‌تواند به بسیاری از محیط‌های آموزشی دیگر نیز مرتبط باشند. با این حال، سیاست‌های محلی، انتظارات فرهنگی و هنجارهای حرفه‌ای، شیوه‌های خاص تجربه آسیب اخلاقی را شکل می‌دهند. مطالعات تطبیقی بیشتری برای بررسی چگونگی تأثیر این عناصر در بسترهای متنوع موردنیاز است.

آسیب اخلاقی، از یک سو، ریشه در تعاملات آنی معلمان با دانش‌آموزان و همکاران دارد. معلمان از معضلات اخلاقی در روابط خود با دانش‌آموزان خبر داده‌اند که اغلب ناشی از سیاست‌های نهادی است که با ارزش‌های حرفه‌ای آنها در تضاد است. به‌عنوان مثال، سیاست‌های انضباطی بدون تحمل، معلمان را مجبور می‌کند به شیوه‌هایی عمل کنند که برای دانش‌آموزان مضر می‌دانند و اعتماد اساسی در رابطه معلم - دانش‌آموز را مختل می‌کنند. سوگرو (Sugrue, 2020) بر اهمیت این روابط در شکل‌دهی حس هدفمندی معلمان تأکید می‌کند و اختلال در آن را موجب بروز آسیب اخلاقی می‌داند. روابط همسالان در مدارس نیز بر تجربیات معلمان تأثیر می‌گذارد. همکارانی که حامی هم هستند می‌توانند بار عاطفی فشارهای ساختاری را کاهش دهند، درحالی‌که پویایی‌های پرتنش یا رقابتی، احساس انزوا و استرس را تشدید می‌کنند. این یافته با نتایج تحقیق دنیس و هریسون

(Dennis & Harrison, 2021) همسو است که گفته‌اند حمایت‌های ارتباطی در محیط برای کاهش آسیب اخلاقی بسیار مهم است. باین‌حال، بسیاری از معلمان توضیح دادند که مشاهده همکارانی که همان پریشانی اخلاقی را تجربه می‌کنند، حس خیانت سیستمی آنها را تقویت می‌کند. در مدارس با منابع مالی خوب، این حس اغلب به شکل اطاعت خاموش ظاهر می‌شود و معلمان احساس می‌کردند که قدرتی برای اقدام ندارند. این نشان می‌دهد که آسیب اخلاقی حتی در فرهنگ‌های حمایتی مدرسه نیز می‌تواند ادامه یابد.

عوامل ناشی از مدارس، خانواده‌ها و سازمان‌های اجتماعی هم اغلب آسیب اخلاقی را تشدید می‌کند. معلمان تنش‌های ناشی از انتظارات متضاد بین مدارس و والدین، به‌ویژه در جوامع آسیب‌پذیر را مورد تأکید قرار دادند. برای نمونه، درحالی‌که مدارس بر اجرای سیاست‌های حضور و غیاب اصرار می‌کنند، خانواده‌ها ممکن است مدیریت بحران‌های خارجی را در اولویت قرار دهند و معلمان را در موقعیت‌های پیچیده اخلاقی قرار دهند. این خواسته‌های متضاد، معضلات اخلاقی مداومی ایجاد می‌کنند و این احساس را تقویت می‌کنند که معلمان بین منافع متضاد گرفتار شده‌اند. لوینسون (Levinson, 2015) این تله‌های اخلاقی را موقعیت‌هایی توصیف می‌کند که در آن مربیان قادر به تطبیق خواسته‌های متضاد نیستند و دچار سرخوردگی حرفه‌ای می‌شوند. علاوه بر این، معلمان از عدم همکاری بین مدارس و نهادهای بیرونی، مانند نهادهای سلامت یا خدمات اجتماعی، ابراز ناامیدی کردند. این گسست، بار اضافی بر دوش معلمان می‌گذارد تا فراتر از تخصص خود، نقش‌هایی را ایفا کنند و احساس عدم کفایت و تضاد اخلاقی را در خود تشدید کنند.

سیاست‌ها و تصمیمات اداری هم به طور غیرمستقیم بر معلمان تأثیر می‌گذارد. نابرابری‌های سیستمی، مانند کمبود بودجه، آزمون‌های پراسترس و چارچوب‌های انضباطی، به‌عنوان عوامل مهم آسیب اخلاقی ظاهر شدند. شرکت‌کنندگان توضیح دادند که سیاست‌های نهادی اغلب با اولویت‌دادن به معیارهای آموزش و سنجش، معضلات اخلاقی ایجاد می‌کنند. این مطالعه، دیدگاهی در مورد چگونگی بروز آسیب اخلاقی در زمینه‌های مختلف مدرسه ارائه می‌دهد که سیاست‌های انعطاف‌ناپذیر، قضاوت حرفه‌ای را تضعیف می‌کنند. این یافته با نتایج کارن و همکاران (Curren et al., 2024) مطابقت دارد. آنها استدلال می‌کنند محدودیت‌های سازمانی محرک‌های اصلی آسیب اخلاقی هستند. معلمان گزارش دادند که احساس می‌کنند مجبورند به قیمت از دست‌دادن محیط‌های یادگیری، بر نتایج آزمون تمرکز کنند. یافته‌های کوهن لیسمن و همکاران (Cohen Lissman et al., 2024) و اوبرگ (Oberge, 2025) نیز موید همین مطلب است. پرداختن به این مسائل مستلزم اصلاحات نهادی است که سیاست‌ها را با ارزش‌های حرفه‌ای مربیان و واقعیت‌های کلاس‌های درس آنها همسو کند.

هنجارهای اجتماعی و فرهنگی گسترده عامل مؤثر بعدی بودند. کم ارزش‌گذاری اجتماعی تدریس، همراه با انتظارات غیرواقع‌بینانه از مربیان، آسیب اخلاقی را تشدید می‌کند. معلمان شاغل در مدارس کم‌برخوردار شرح دادند که بی‌توجهی ساختاری و نابرابری‌های اجتماعی آنها را به موقعیت‌های اخلاقی غیرقابل تحمل سوق داده است که با یافته‌های هفرنان و همکاران (Heffernan et al., 2022) در مورد تلاقی نابرابری‌های ساختاری و آسیب اخلاقی مطابقت دارد. روایت‌های فرهنگی که تدریس را به‌عنوان یک حرفه فداکارانه دسته‌بندی می‌کنند، این فشارها را بیشتر می‌نمایند. این روایت‌ها اغلب فقدان حمایت ساختاری و سازمانی از معلمان را توجیه می‌کنند و بار غلبه بر موانع را بر دوش افراد می‌گذارند. البته، کیف - پری (Keefe-Perry, 2018) این چارچوب فرهنگی را نقد می‌کند و استدلال می‌کند که این نگرش، ریشه‌های ساختاری آسیب اخلاقی را مبهم می‌کند و چرخه‌های سرخوردگی حرفه‌ای را تداوم می‌بخشد.

این پژوهش نشان می‌دهد که تغییر روایت‌های فرهنگی در مورد آموزش، آسیب اخلاقی را تشدید کرده است. آسیب اخلاقی اغلب با فرسودگی شغلی و استرس آسیب‌زا مرتبط دانسته شده است. این پژوهش تمایز آن در بخش آموزش را بیش‌ازپیش نشان

می‌دهد و تأکید می‌نماید که این آسیب ناشی از تضاد بین ارزش‌های حرفه‌ای عمیق و محدودیت‌های ساختاری گسترده‌تر است. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که آسیب اخلاقی منحصر به مدارس محروم نیست و حتی در مدارس مرفه و برخوردار نیز وجود دارد که بیشتر مربوط به فشارهای نهادی برای حفظ رتبه‌بندی، اعتبار و نمرات آزمون استاندارد است.

یافته‌ها، این دیدگاه که آسیب اخلاقی یک پدیدهٔ روان‌شناختی فردی است را به چالش می‌کشد و آن را به‌عنوان یک معضل ساختاری که در ساختارهای نهادی و اجتماعی ریشه دارد، بازتعریف می‌کند. درحالی‌که تحقیقات قبلی (Adkin-Cartee et al., 2021; Chan et al., 2023) آسیب اخلاقی را ناشی از پاسخ‌های شخصی به معضلات اخلاقی مفهوم‌سازی می‌کردند، مطالعات جدیدتر بر نقش عوامل ساختاری و سازمانی تأکید دارند (Üztemur et al., 2022; Davies & Heyward, 2019). این مطالعه دیدگاه سیستمی را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه سیاست‌های نهادی، نابرابری منابع و ارزش‌های فرهنگی در آسیب اخلاقی در آموزش نقش دارند. شناخت آسیب اخلاقی به‌عنوان یک مسئلهٔ ساختاری، تمرکز را از تاب‌آوری فردی به پاسخگویی ساختاری تغییر می‌دهد. سیاست‌گذاران و مدیران باید به موانع سیستماتیک که صداقت حرفه‌ای معلمان را تضعیف می‌کنند، مانند منابع ناکافی، رسیدگی کنند.

پرداختن به آسیب‌های اخلاقی نه تنها نیازمند تغییرات در سطح مدرسه، بلکه نیازمند تغییر در سیاست‌ها، نگرش‌های فرهنگی و شیوه‌های رهبری است تا اطمینان حاصل شود که معلمان به طور مداوم در موقعیت‌های غیرممکن از نظر اخلاقی قرار نمی‌گیرند. برای پرداختن به عوامل سیستمی آسیب‌های اخلاقی در آموزش، یک رویکرد چندوجهی موردنیاز است. اول، اصلاحات سیاستی باید با کاهش اتکای بیش از حد به آزمون‌های استاندارد و برنامه‌های درسی تجویزی، استقلال و عاملیت اخلاقی معلمان را در اولویت قرار دهد (Madigan & Kim, 2021; Čartolovni et al., 2021). انعطاف‌پذیری بیشتر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی می‌تواند به مربیان کمک کند تا مطابق با ارزش‌های حرفه‌ای خود عمل کنند. دوم، مدارس باید فرصت‌هایی را برای تأمل اخلاقی ایجاد کنند. سوم، برنامه‌های آماده‌سازی معلمان باید آموزش مشخصی در تصمیم‌گیری اخلاقی، تحلیل سیستمی و تاب‌آوری عاطفی را در بر بگیرد و معلمان را برای عبور از پیچیدگی‌های اخلاقی مجهز کند. در نهایت، رهبران در تمام سطوح باید آموزش ببینند تا نشانه‌های آسیب اخلاقی را تشخیص دهد و فرهنگ‌های سازنده محل کار را تقویت نمایند که در آن بتوان نگرانی‌های اخلاقی را با خیال راحت مطرح و موردتوجه قرارداد. این راهبردها نیاز به تلاش هماهنگ دارند، اما برای محافظت از سلامت اخلاقی و روانی نیروی کار آموزشی ضروری هستند.

### پیشنهادها

یافته‌ها به راهبردهای عملی در سیاست‌گذاری، عمل و توسعه حرفه‌ای برای کاهش آسیب اخلاقی در آموزش اشاره دارند. اصلاحات سیستمی برای رسیدگی به علل ریشه‌ای آسیب اخلاقی ضروری است. این موارد شامل تخصیص عادلانه منابع، حذف و تعدیل آزمون‌های پراسترس و اتخاذ سیاست‌های انضباطی انعطاف‌پذیر است. نتایج، همچنین، بر اهمیت تخصیص مجدد بودجه به مدارس نیازمند، و تأمین منابع کافی برای کاهش معضلات اخلاقی برای معلمان تأکید می‌کند. مدل‌های ارزیابی مبتنی بر رشد که بر پیشرفت دانش‌آموزان به‌جای معیارهای سخت‌گیرانه تمرکز دارند، می‌توانند فشارهای سیستمی را نیز کاهش دهند و درعین حال محیط‌های یادگیری معنادارتر را تقویت کنند.

برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند متمرکز بر تصمیم‌گیری اخلاقی و ایجاد تاب‌آوری برای کاهش آسیب‌های اخلاقی بسیار مهم هستند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت تجهیز مربیان به راهبردهای عملی برای پیمایش مؤثر محدودیت‌های سیستمی و معضلات اخلاقی تأکید می‌کنند. آموزش‌های ساختارمند همسالان و گروه‌های تمرین تأملی می‌توانند فضاهایی را برای معلمان

فراهم کنند تا تعارضات اخلاقی را پردازش کرده و راهبردهایی را برای حل آنها به اشتراک بگذارند و حس حمایت اجتماعی و حرفه‌ای را تقویت کنند.

---

#### پشتیبانی مالی

پژوهشگران هیچ گونه حمایت مالی دریافت نکرده‌اند.

#### تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ تعارض منافی ندارند.

#### سپاسگزاری

نویسندگان مقاله از شرکت کنندگان برای همکاری و صرف زمان سپاسگزاری می‌نمایند.

---

## References

- Adkins-Cartee, M. R., Cohen Lissman, D., Rosiek, J., Donley, K., & DeRosia, N. (2023). Teacher mental health and well-being in a global pandemic. *Teacher Educators' Journal*, 16(1), 1–49.
- Ary, D., Hacıoğlu, L. C., Sorensen Irvine, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (10<sup>th</sup> ed.). Cengage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Čartolovni, A., Stolt, M., Scott, P. A., & Suhonen, R. (2021). Moral injury in healthcare professionals: A scoping review and discussion. *Nursing Ethics*, 28(5), 590–602. <https://doi.org/10.1177/0969733020966776>
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545.
- Cohen Lissman, D., Adkins-Cartee, M. R., Rosiek, J., & Springer, S. (2024). Moral injury and moral traps in teaching: Learning from the pandemic. *Journal of Moral Education*, 53(3), 519–546. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2237202>
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching*, 21(3), 346–360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., de Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117–157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>
- Daniel, E., & Van Bergen, P. (2023). Teacher burnout during COVID-19: Associations with instructional self-efficacy but not emotion regulation. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2179615>
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Dennis, M., & Harrison, T. (2021). Unique ethical challenges for the 21st century: Online technology and virtue education. *Journal of Moral Education*, 50(3), 251–266.
- Ghafari Mejlaj, M. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on educational management in Iran's education systems is extensive and includes both opportunities and challenges. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(2), 17–35. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.544798.1043>
- Glazer, J. (2022). A devil's bargain: teachers' decision to transfer and moral injury. *Teachers and Teaching*, 28(1), 118–129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2027363>
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>.
- Huhtala, M., Kaptein, M., Muotka, J., & Feldt, T. (2021). Longitudinal patterns of ethical organisational culture as a context for leaders' well-being: cumulative effects over 6 years. *Journal of Business Ethics*, 1–22.
- Janzen, M. D., & Phelan, A. M. (2019). 'Tugging at our sleeves': Understanding experiences of obligation in teaching. *Teaching Education*, 30(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1420157>
- Karnovsky, S., & Gobby, B. (2024). How teacher wellbeing can be cruel: refusing discourses of wellbeing in an online Reddit forum. *British Journal of Sociology of Education*, 45(2), 248–266. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2312805>
- Keefe-Perry, C. (2018). Called into crucible: Vocation and moral injury in U.S. public school teachers. *Religious Education*, 113(3), 489–500. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1403789>

- Levinson, M. (2015). Moral injury and the ethics of educational injustice. *Harvard Educational Review*, 85(2), 203–228. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.203>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425.
- Naderi, E., & Saremi, K. (2024). The well-being of English teachers: The effect of increasing conditions and stress-reducing resources in the work environment. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 1(2), 27-42. <https://doi.org/10.22034/jitle.2024.476467.1010>
- Oberg, G. (2025). Moral injury in teaching: the systemic roots of ethical conflict and emotional burnout in education, *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2504523>
- Ozturk, M., Wigelsworth, M., & Bagnall, C. (2025). Conceptualising teacher wellbeing: A qualitative investigation with primary school teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104989.
- Rom, N., & Eyal, O. (2019). Sensemaking, sense-breaking, sense-giving, and sense-taking: How educators construct meaning in complex policy environments. *Teaching and Teacher Education*, 78, 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.008>
- Safdari, S. (2021). Phenomenology of EFL teacher leadership from the viewpoint of college language learners. *Journal of New thoughts on Education*, 17(3), 202-222. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.31323.3040> (in Persian)
- Safdari, S. (2023). Interaction of beliefs and emotions in shaping teacher identity: A narrative enquiry of a university lecturer's lived experiences. *Educational and Scholastic Studies*, 12(2), 707-734. <https://doi.org/10.48310/PMA.2023.31119> (in Persian)
- Safdari, S., & Ghafari Mejlej, M. (2024). Teachers' beliefs concerning gifted students and suitable instructional activities for them: A Qualitative study. *Research in Teaching*, 12(1), 49-75. <https://doi.org/10.22034/trj.2024.138978.1778>
- Simola, S. (2024). Dignity-infused and trauma-informed, contemplative pedagogy for preventing moral injury and promoting wellbeing. *Humanistic Management Journal*, 9(3), 373–395. <https://doi.org/10.1007/s41463-024-00179-7>
- Sugrue, E. P. (2020). Moral injury among professionals in K–12 education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 43–68. <https://doi.org/10.3102/0002831219848690>
- Üztemur, S., Ilgan, A., & Sevigien, E. (2022). Teaching at private schools: A phenomenological study on ethical dilemmas. *Journal of Pedagogy*, 13(1), 49-70.
- Yeganeh Pishkenari, A., Assareh, A., Safarnavadeh, M., & Armand, M. (2025). Presenting a model of learning strategies from the meta-cognitive perspective of high school students during the Corona disease period with an interpretive approach. *Innovation in Teaching, Learning and Evaluation*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.22034/jitle.2025.509593.1025>