



The Professional Lifeworld of Elementary Teachers Facing the Ranking System and Its Impact on Teaching Quality

Ali Mohammad Karimi¹, Hamid Shafizadeh²*, Maryam Afzal Khani³

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.
2. Department of Educational Governance and Human Capital, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/12/22
Accept: 2026/04/29
Initial Publish: 2026/05/17
Final Publish: 2027/03/21

Keywords:

Professional lifeworld, teacher ranking system, teaching quality, professional identity, thematic analysis

Article Cite:

Karimi, A. M., Shafizadeh, H., & Afzal Khani, M. (2025). The Professional Lifeworld of Elementary Teachers Facing the Ranking System and Its Impact on Teaching Quality. *Sociology of Education*. 13(1): 1-18.

Purpose: This study aims to explore teachers' lived experiences of the ranking system and examine its consequences for teaching quality.

Methodology: This applied qualitative study was conducted within an interpretive-constructivist paradigm. Data were collected through semi-structured interviews with 28 elementary school teachers and principals until theoretical saturation was achieved. Data analysis followed a systematic thematic analysis procedure, including open coding, generation of basic themes, organization into higher-order themes, and identification of overarching themes. A total of 117 initial codes, 54 basic themes, 15 organizing themes, and 4 overarching themes were extracted. Credibility was enhanced through participant validation, audit trails, and purposive sampling diversity.

Findings: The findings indicate that the ranking system leads to the transformation of teachers' professional identity and agency, distortion of the teaching process, erosion of the school's social fabric, and emergence of complex adaptive strategies. Intrinsic motivation is replaced by score-driven logic, teaching shifts toward performative and documentation-oriented practices, professional relationships become competitive and distrustful, and teachers adopt strategies such as gaming the system, passive resistance, and internal disengagement.

Conclusion: The ranking system functions beyond a mere evaluative mechanism, redefining teachers, teaching practices, and school relationships, while creating a profound gap between formal policy demands and teachers' professional conscience.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.739>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

In recent decades, educational systems worldwide have undergone substantial transformations driven by accountability policies, performance-based management, and evidence-informed decision-making. Within this evolving landscape, teachers have increasingly been positioned at the center of evaluation frameworks aimed at enhancing instructional quality and student outcomes. Among these frameworks, teacher ranking systems have emerged as prominent policy instruments designed to improve teaching quality, strengthen professional motivation, and foster measurable educational outcomes. Despite their stated goals, a growing body of research indicates that such systems may produce complex and sometimes unintended consequences for teachers' professional lives and instructional practices (Geletu & Mihiretie, 2024; Rasmitadila et al., 2024).

Teaching quality is widely recognized as a multidimensional construct encompassing not only subject knowledge and pedagogical skills but also relational, ethical, and contextual dimensions of classroom practice. Studies emphasize that effective teaching involves meaningful interaction, responsiveness to student diversity, and the capacity to create deep learning experiences (Borromeo & Labay, 2025; Corzo et al., 2021). However, when teaching is subjected to standardized evaluation criteria, there is a risk that its complex nature may be reduced to quantifiable indicators, potentially misrepresenting authentic instructional effectiveness.

Central to understanding these dynamics is the concept of teachers' professional identity, which is shaped through continuous interaction between personal beliefs, institutional expectations, and policy contexts. Research suggests that evaluation systems significantly influence how teachers perceive themselves, their roles, and their professional agency (Hashemi et al., 2024; Moran et al., 2025). When external metrics dominate professional evaluation, tensions may arise between teachers' intrinsic values and externally imposed standards, potentially leading to identity conflicts and reduced professional commitment.

Furthermore, professional development is considered a cornerstone of improving teaching quality. Effective professional development is typically characterized by continuous learning, reflective practice, and collaborative engagement within professional communities (Ghorejili, 2025; Taherpour Kalantari & Poursafa'i, 2021). However, evidence suggests that evaluation-oriented systems often shift the focus from meaningful professional growth to documentation, compliance, and performance display. Such shifts may weaken the developmental function of evaluation and instead promote performative behaviors aligned with assessment criteria rather than authentic pedagogical improvement.

The integration of technology and digital competencies further complicates the landscape of teacher evaluation. While digital readiness is increasingly essential for modern teaching, studies highlight that when technological competencies are treated primarily as evaluation indicators, they may lead to superficial adoption rather than meaningful pedagogical integration (Nikolopoulou et al., 2021; Tzafilkou et al., 2023). Similarly, organizational factors such as school culture, leadership, and professional collaboration play a critical role in shaping teaching quality. Research consistently demonstrates that collaborative environments and professional learning communities enhance instructional effectiveness and teacher development (Jamshidpour & Moghaddam, 2023; Karimzadeh et al., 2023).

Despite the expanding literature on teacher evaluation and ranking systems, much of the existing research remains quantitative and policy-oriented, focusing on measurable outcomes rather than teachers' lived experiences. Qualitative studies that explore how teachers interpret and experience these systems remain relatively limited, particularly in centralized educational contexts. Existing evidence suggests that teachers often develop adaptive responses to evaluation pressures, including strategic compliance, resistance, or redefinition of professional roles (Gonzales et al., 2024; Vatandoust & Yousefi, 2023). These responses highlight the need for deeper exploration of the subjective and experiential dimensions of ranking systems.

In light of these gaps, the present study seeks to investigate the lived experiences of elementary school teachers in relation to the implementation of the ranking system and to examine its multifaceted impact on teaching quality. By adopting a qualitative approach, the study aims to provide a nuanced understanding of how such systems are interpreted, negotiated, and enacted in everyday professional practice.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design within an interpretive-constructivist paradigm to explore teachers' lived experiences of the ranking system. The qualitative approach was selected to capture the depth, complexity, and contextual nature of participants'

perceptions and practices. Participants included elementary school teachers and principals with substantial professional experience and direct involvement in the ranking system. A purposive sampling strategy was used to ensure the selection of information-rich cases capable of providing meaningful insights into the phenomenon under study.

Data were collected through semi-structured interviews, allowing participants to articulate their experiences while providing flexibility to explore emerging themes. The interviews were conducted until theoretical saturation was achieved, resulting in a total of 28 participants. The interview process was iterative, with ongoing reflection and adaptation to ensure comprehensive coverage of relevant issues.

Data analysis followed a systematic thematic analysis approach. Initially, all interview transcripts were read multiple times to achieve familiarity with the data. This was followed by open coding, during which meaningful units of data were identified and labeled. Codes were then grouped into basic themes, which were further organized into higher-level organizing themes. Finally, overarching themes were developed to capture the broader patterns and meanings within the data.

To enhance the trustworthiness of the findings, several strategies were employed, including prolonged engagement with the data, triangulation of participant perspectives, member checking, and detailed documentation of the analytical process. These measures ensured the credibility, dependability, and confirmability of the study's findings.

Findings

The analysis of interview data resulted in the identification of four overarching themes, fifteen organizing themes, and fifty-four basic themes, reflecting the multifaceted impact of the ranking system on teachers' professional lives and teaching practices.

The first overarching theme, "Transformation of Professional Identity and Agency," revealed that teachers experienced a profound shift in their understanding of their professional role. Intrinsic motivation and ethical commitment were increasingly replaced by score-oriented logic and material considerations. Teachers reported feelings of reduced autonomy, weakened self-efficacy, and a diminished sense of belonging. Professional identity was reconstructed around external evaluation criteria rather than internal values and pedagogical judgment.

The second overarching theme, "Distortion of the Teaching Process," highlighted significant changes in instructional practices. Teaching was increasingly oriented toward producing observable and reportable evidence rather than facilitating meaningful learning. Teachers described prioritizing documentation, formal lesson plans, and performance displays over deep engagement with students' learning needs. This shift led to the marginalization of individualized instruction, creativity, and reflective practice.

The third overarching theme, "Erosion of the School's Social Fabric," captured the transformation of professional relationships within schools. Collaborative practices were replaced by competition, isolation, and mutual distrust among teachers. Informal knowledge sharing and collegial support declined, while hierarchical evaluation structures weakened the supportive role of school leadership. The school environment was redefined as a competitive space focused on individual performance rather than collective growth.

The fourth overarching theme, "Adaptive Strategies of Teachers," illustrated the various ways in which teachers responded to the pressures of the ranking system. These strategies ranged from "gaming the system," where teachers strategically complied with evaluation requirements, to passive resistance and selective engagement. In some cases, teachers developed paradoxical adaptations characterized by outward compliance combined with internal disengagement. These responses reflected attempts to reconcile institutional demands with personal values and professional integrity.

Overall, the findings indicate that the ranking system functions as a powerful structuring force that reshapes teachers' identities, practices, relationships, and coping mechanisms.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide compelling evidence that teacher ranking systems extend far beyond their intended function as evaluation tools and instead operate as transformative mechanisms that redefine the professional landscape of teaching. One of the most significant implications of this study lies in the transformation of teachers' professional identity and agency. The shift from intrinsic motivation to externally driven performance indicators suggests that the ranking system alters the foundational values of the teaching profession. Teachers, who traditionally perceive themselves as autonomous professionals guided by pedagogical judgment and ethical

commitment, increasingly experience their role as constrained by administrative expectations and performance metrics. This transformation not only affects individual motivation but also reshapes the meaning of professional success.

The distortion of the teaching process represents another critical consequence of the ranking system. By prioritizing measurable outcomes and observable performance, the system encourages a performative approach to teaching in which instructional practices are designed to meet evaluation criteria rather than to support meaningful learning. This shift undermines the depth and authenticity of educational experiences and reduces teaching to a series of standardized, reportable activities. The long-term implications of this transformation are particularly concerning, as they may compromise the development of critical thinking, creativity, and individualized learning among students.

Equally important is the impact of the ranking system on the social fabric of schools. The findings demonstrate that competitive evaluation structures can erode trust, collaboration, and collegiality among teachers. As professional relationships become increasingly shaped by comparison and competition, opportunities for collective learning and mutual support diminish. This shift not only affects teachers' well-being but also weakens the organizational conditions necessary for sustained educational improvement. Schools, instead of functioning as collaborative learning communities, risk becoming fragmented environments characterized by individualistic pursuits.

The adaptive strategies adopted by teachers further highlight the complexity of their responses to policy pressures. Rather than passively accepting the system, teachers actively negotiate its demands through a range of behaviors, including strategic compliance, resistance, and internal disengagement. These strategies reflect both resilience and vulnerability, as teachers strive to maintain their professional integrity while navigating institutional constraints. However, the emergence of internal disengagement suggests a deeper psychological cost, indicating a potential disconnect between teachers' actions and their professional values.

In conclusion, this study underscores the need for a critical re-evaluation of teacher ranking systems and their underlying assumptions. While such systems are designed to enhance accountability and improve educational outcomes, their unintended consequences may undermine the very goals they seek to achieve. Effective evaluation systems must move beyond rigid, score-based frameworks and instead adopt approaches that recognize the complexity of teaching, support professional growth, and foster collaborative school cultures. Ultimately, improving teaching quality requires not only measuring performance but also nurturing the human, relational, and contextual dimensions of the teaching profession.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

زیست‌جهان حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مواجهه با نظام رتبه‌بندی و تأثیر آن بر کیفیت تدریس

علی محمد کریمی^۱، حمید شفیق زاده^{۲*}، مریم افضل‌خانی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۲. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: هدف این پژوهش واکاوی تجربه زیسته معلمان از اجرای نظام رتبه‌بندی و تبیین پیامدهای آن بر کیفیت تدریس است.

دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۹

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

روش‌شناسی: این پژوهش از نوع کاربردی با رویکرد کیفی و مبتنی بر پارادایم تفسیری-برساخت‌گرا انجام شد. داده‌ها از طریق

مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با ۲۸ نفر از معلمان و مدیران مدارس ابتدایی گردآوری گردید و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مضمون به صورت نظام‌مند انجام شد که شامل کدگذاری باز، استخراج مضامین پایه، سازمان‌دهی

مضامین و شناسایی مضامین فراگیر بود. در مجموع ۱۱۷ کد اولیه، ۵۴ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر

واژگان کلیدی:

زیست‌جهان حرفه‌ای معلمان

ابتدایی، نظام رتبه‌بندی، کیفیت

تدریس، هویت حرفه‌ای، تحلیل

مضمون

استخراج شد. برای افزایش اعتبار، از معیارهای مقبولیت پژوهش کیفی شامل بازبینی مشارکت‌کنندگان، مستندسازی دقیق فرایند

تحلیل و تنوع‌بخشی نمونه‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد نظام رتبه‌بندی به استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلمان، تحریف فرایند تدریس، تخریب بافت

اجتماعی مدرسه و شکل‌گیری راهبردهای انطباقی پیچیده انجامیده است. انگیزش درونی و تعهد اخلاقی جای خود را به منطق

امتیازمحور داده، تدریس به فعالیتی نمایشی و گزارش‌محور تبدیل شده، روابط حرفه‌ای به سمت رقابت و بی‌اعتمادی سوق یافته

و معلمان به اتخاذ راهبردهایی مانند بازی دادن سیستم، مقاومت منفعل و انفعال درونی روی آورده‌اند.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد نظام رتبه‌بندی، فراتر از یک ابزار ارزیابی، به بازتعریف نقش معلم، ماهیت تدریس و روابط

مدرسه منجر شده و شکافی عمیق میان الزامات رسمی و وجدان حرفه‌ای ایجاد کرده است.

استناد مقاله:

کریمی، علی محمد، شفیق زاده،

حمید، و افضل‌خانی، مریم.

(۱۴۰۶). زیست‌جهان حرفه‌ای

معلمان ابتدایی در مواجهه با نظام

رتبه‌بندی و تأثیر آن بر کیفیت

تدریس. جامعه‌شناسی آموزش و

پرورش، ۱۳(۱): ۱۸-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.739>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سطح جهانی با تحولات عمیقی در حوزه سیاست‌گذاری، مدیریت عملکرد و پاسخ‌گویی مواجه شده‌اند. در این میان، معلمان به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین ارکان نظام تعلیم و تربیت، بیش از پیش در کانون توجه سیاست‌های ارزیابی، توسعه حرفه‌ای و بهبود کیفیت آموزشی قرار گرفته‌اند. تمرکز بر کیفیت تدریس، ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و افزایش اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان، موجب شده است که برنامه‌ها و سازوکارهای متنوعی برای سنجش و بهبود عملکرد معلمان طراحی و اجرا شود. پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که کیفیت تدریس نه‌تنها متأثر از دانش تخصصی و مهارت‌های آموزشی معلم است، بلکه به عوامل پیچیده‌تری همچون انگیزش حرفه‌ای، هویت شغلی، تعهد اخلاقی و زمینه‌های سازمانی نیز وابسته است (Amani, 2022; Borromeo & Labay, 2025). از این رو، هرگونه مداخله سیاستی در حوزه ارزیابی معلمان، می‌تواند پیامدهای چندلایه‌ای بر این ابعاد داشته باشد.

در همین راستا، یکی از ابزارهای سیاستی رایج در بسیاری از کشورها، طراحی و اجرای نظام‌های رتبه‌بندی معلمان است. این نظام‌ها با هدف ارتقای کیفیت آموزش، افزایش انگیزش حرفه‌ای، ایجاد رقابت سازنده و بهبود عملکرد آموزشی معرفی شده‌اند. با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که پیامدهای این نظام‌ها همواره همسو با اهداف اعلامی نبوده و در برخی موارد، اثرات ناخواسته و پیچیده‌ای را به همراه داشته‌اند (Geletu & Mihiretie, 2024; Rasmitadila et al., 2024). در واقع، اگرچه رتبه‌بندی می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای استانداردسازی و ارزیابی عملکرد عمل کند، اما در عمل ممکن است منجر به تقلیل مفهوم کیفیت تدریس به شاخص‌های کمی و قابل اندازه‌گیری شود؛ امری که با ماهیت چندبعدی و زمینه‌مند تدریس در تعارض است.

یکی از مفاهیم کلیدی در تحلیل این پدیده، «هویت حرفه‌ای معلم» است که به‌عنوان سازه‌ای پویا و چندوجهی، در تعامل با تجربه‌های فردی، انتظارات سازمانی و سیاست‌های آموزشی شکل می‌گیرد. مطالعات نشان می‌دهند که هویت حرفه‌ای معلمان به‌شدت تحت تأثیر سیاست‌های ارزیابی و پاسخ‌گویی قرار دارد و تغییر در این سیاست‌ها می‌تواند به بازتعریف نقش معلم و نحوه کنشگری او منجر شود (Hashemi et al., 2024; Moran et al., 2025). هنگامی که معیارهای موفقیت حرفه‌ای بر اساس شاخص‌های بیرونی و امتیازمحور تعیین می‌شوند، معلمان ممکن است با نوعی تعارض هویتی مواجه شوند که در آن، ارزش‌های درونی حرفه با الزامات رسمی نظام آموزشی در تضاد قرار می‌گیرد.

در کنار هویت حرفه‌ای، مفهوم «توسعه حرفه‌ای معلمان» نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که توسعه حرفه‌ای زمانی مؤثر است که مبتنی بر یادگیری مستمر، بازتاب تجربه و تعاملات حرفه‌ای باشد (Ghorejili, 2025; Taherpour Kalantari & Poursafa'i, 2021). با این حال، در بسیاری از موارد، نظام‌های ارزیابی و رتبه‌بندی، به‌جای تقویت یادگیری حرفه‌ای، بر مستندسازی، گزارش‌دهی و انطباق با معیارهای از پیش تعیین‌شده تأکید می‌کنند. این وضعیت می‌تواند فاصله میان «یادگیری واقعی» و «نمایش عملکرد» را افزایش دهد و معلمان را به سمت رفتارهای نمایشی سوق دهد.

از منظر کیفیت تدریس، مطالعات نشان می‌دهند که تدریس مؤثر فراتر از انتقال دانش است و شامل ایجاد تعاملات معنادار، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و پرورش مهارت‌های شناختی و اجتماعی آنان می‌شود (Ali et al., 2022; Corzo et al., 2021). با این حال، زمانی که نظام‌های ارزیابی بر شاخص‌های کمی و قابل گزارش تمرکز دارند، ممکن است این ابعاد کیفی نادیده گرفته شوند. در چنین شرایطی، معلمان ناگزیر می‌شوند فعالیت‌های آموزشی خود را در راستای معیارهای ارزیابی تنظیم کنند، حتی اگر این فعالیت‌ها با نیازهای واقعی دانش‌آموزان همخوانی نداشته باشد.

علاوه بر این، نقش فناوری و شایستگی‌های دیجیتال نیز در سال‌های اخیر به یکی از ابعاد مهم حرفه معلمی تبدیل شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آمادگی معلمان برای استفاده از فناوری و ادغام آن در فرآیند تدریس، تأثیر قابل‌توجهی بر کیفیت یادگیری دارد (Nikolopoulou et al., 2021; Tzafilkou et al., 2023). با این حال، اگر این شایستگی‌ها صرفاً به‌عنوان شاخصی برای ارزیابی مورد استفاده قرار گیرند، ممکن است به جای ارتقای واقعی تدریس، به نوعی انطباق‌جویی با الزامات فناوری منجر شوند.

در سطح سازمانی، فرهنگ مدرسه و روابط حرفه‌ای میان معلمان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت تدریس دارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که وجود فرهنگ همکاری، اعتماد و یادگیری جمعی، می‌تواند به بهبود عملکرد آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند (Jamshidpour & Moghaddam, 2023).

رقابت، انزوا و کاهش اعتماد سوق دهند. (Karimzadeh et al., 2023; 2023). با این حال، نظام‌های رتبه‌بندی رقابتی ممکن است این روابط را تحت تأثیر قرار داده و فضای مدرسه را به سمت

در زمینه داخلی نیز، مطالعات متعددی به بررسی ابعاد مختلف حرفه معلمی و کیفیت تدریس پرداخته‌اند. این مطالعات نشان می‌دهند که عواملی همچون شایستگی‌های حرفه‌ای، رهبری آموزشی، توسعه مهارت‌ها و سیاست‌های آموزشی، نقش مهمی در کیفیت عملکرد معلمان دارند (Haqgooy-Mehr & Hatam, 2024; Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024). همچنین، پژوهش‌ها بر اهمیت خودکارآمدی، انگیزش و تجربه‌های حرفه‌ای در شکل‌گیری عملکرد معلمان تأکید دارند (Gholami, 2021; Pourrahim & Hosseinpour, 2020).

با وجود این پیشرفت‌ها، مرور ادبیات نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها همچنان بر رویکردهای کمی و سنجش محور متمرکز هستند و کمتر به تجربه زیسته معلمان و پیامدهای معنایی سیاست‌های آموزشی پرداخته‌اند. مطالعات کیفی موجود نیز اغلب به توصیف نگرش‌ها محدود شده و کمتر به تحلیل عمیق دگرگونی‌های هویتی، کنشی و اجتماعی ناشی از این سیاست‌ها پرداخته‌اند (Salari & Qaderpour & Mortazanejad, 2021; Rastegari, 2020). در حالی که درک این ابعاد، برای فهم واقعی تأثیر نظام‌های رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس ضروری است.

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های جدیدتری تلاش کرده‌اند این خلأ را تا حدی پوشش دهند. این مطالعات نشان می‌دهند که سیاست‌های ارزیابی، می‌توانند به شکل‌گیری راهبردهای انطباقی در میان معلمان منجر شوند؛ راهبردهایی که شامل سازگاری، مقاومت یا بازتعریف نقش حرفه‌ای است (Gonzales et al., 2024; Vatandoust & Yousefi, 2023). همچنین، برخی پژوهش‌ها به تأثیر این سیاست‌ها بر انگیزش، تعهد حرفه‌ای و تمایل به ترک شغل اشاره کرده‌اند (Moran et al., 2025; Raeisi, 2025).

در مجموع، ادبیات موجود نشان می‌دهد که نظام‌های رتبه‌بندی معلمان، اگرچه با اهداف مثبتی طراحی می‌شوند، اما در عمل می‌توانند پیامدهای پیچیده‌ای بر ابعاد مختلف حرفه معلمی داشته باشند. این پیامدها نه تنها به عملکرد فردی معلمان، بلکه به کیفیت تدریس، روابط حرفه‌ای و بافت اجتماعی مدرسه نیز تسری می‌یابد. با این حال، همچنان خلأ قابل توجهی در فهم عمیق و مضمون محور تجربه زیسته معلمان از این نظام‌ها وجود دارد؛ به‌ویژه در بسترهای آموزشی متمرکز که سیاست‌ها به صورت گسترده و یکسان اجرا می‌شوند.

از این رو، ضرورت انجام پژوهش‌هایی که بتوانند با رویکردی کیفی و عمیق، به واکاوی تجربه زیسته معلمان و پیامدهای چندلایه نظام‌های رتبه‌بندی بپردازند، بیش از پیش احساس می‌شود. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند به درک بهتر شکاف میان اهداف سیاستی و واقعیت‌های اجرایی کمک کرده و زمینه را برای طراحی سیاست‌های مؤثرتر فراهم سازند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر واکاوی تجربه زیسته معلمان ابتدایی از اجرای نظام رتبه‌بندی و تبیین پیامدهای آن بر کیفیت تدریس است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر ماهیتی کیفی دارد و در چارچوب پارادایم تفسیری-ساخت‌گرا انجام شده است. انتخاب این رویکرد از آن‌روست که موضوع پژوهش — یعنی تجربه زیسته کنشگران آموزشی از اجرای نظام رتبه‌بندی معلمان — پدیده‌ای پیچیده، زمینه‌مند و وابسته به معناهای ذهنی افراد است که امکان فهم آن صرفاً از طریق سنجش‌های کمی یا شاخص‌های ازپیش‌تعریف‌شده وجود ندارد. از این رو، پژوهش به جای تمرکز بر میزان تحقق اهداف سیاستی، بر چگونگی ادراک، تفسیر و زیست روزمره این سیاست در بستر واقعی مدرسه متمرکز است. چنین رویکردی امکان دسترسی به لایه‌های پنهان تجربه، تنش‌های زیسته و پیامدهای ناخواسته اجرای سیاست را فراهم می‌سازد.

شرکت‌کنندگان پژوهش شامل معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بودند که از سابقه حرفه‌ای قابل توجه برخوردار بوده و به‌طور مستقیم درگیر فرآیندهای ناشی از اجرای نظام رتبه‌بندی بوده‌اند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تجربه کاری کافی، آشنایی عملی با الزامات رتبه‌بندی و تمایل به بازگویی انتقادی تجربه‌های حرفه‌ای بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت نمونه‌گیری آگاهانه و هدفمند انجام شد تا امکان دسترسی به داده‌های غنی، عمیق و تحلیلی فراهم شود. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت؛ به گونه‌ای که در عین بهره‌گیری از چارچوب مفهومی واحد، فضای لازم

برای پیگیری موضوعات واضح و روایت‌های فردی مشارکت‌کنندگان حفظ شود. فرایند مصاحبه و تحلیل به‌صورت همزمان پیش رفت و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت که با ۲۸ نفر مصاحبه انجام شد؛ به این معنا که مصاحبه‌های پایانی، مفهومی تازه به مقولات موجود نیفزود و الگوهای مفهومی تثبیت شد.

تحلیل داده‌ها به‌صورت نظام‌مند و مرحله‌به‌مرحله انجام گرفت و شامل کدگذاری باز، تجمیع کدها در قالب مقولات مفهومی و در نهایت، انتزاع مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر بود. این فرایند تحلیلی، امکان بازسازی ساختار معنایی تجربه مشارکت‌کنندگان را فراهم کرد و از تفکیک صرف گزاره‌ها فراتر رفت. برای اطمینان از مقبولیت و اتقان یافته‌ها، از چارچوب ده معیار مقبولیت پژوهش کیفی استفاده شد. این چارچوب شامل درگیری طولانی مدت پژوهشگر با داده‌ها، تنوع‌بخشی به مشارکت‌کنندگان (معلمان و مدیران)، بازبینی تفاسیر توسط برخی مشارکت‌کنندگان، ثبت و مستندسازی دقیق مسیر تحلیل، ممیزی فرایند پژوهش، ارائه توصیف غنی از بافت و زمینه مطالعه، شفاف‌سازی نقش و پیش‌فرض‌های پژوهشگر، انسجام درونی میان داده‌ها و مضامین، منطقی‌سازی تصمیم‌های تحلیلی و قابلیت پیگیری نتایج بود. به‌کارگیری هم‌زمان این معیارها، به افزایش اعتمادپذیری و اعتبار تفسیری یافته‌ها کمک کرد و از سطح گزارش صرف تجربه‌ها فراتر رفت.

یافته‌های پژوهش

گام اول: آشنایی با داده‌ها؛ داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل مضمون به شیوه نظام‌مند براون و کلارک تحلیل شد. فرایند تحلیل به‌صورت مرحله‌ای و رفت‌وبرگشتی شامل آشنایی عمیق با داده‌ها، کدگذاری اولیه، استخراج مضامین پایه، سازمان‌دهی مضامین در سطح میانی و در نهایت شناسایی مضامین فراگیر انجام گرفت. نتیجه این فرایند تحلیلی، شناسایی چهار مضمون فراگیر، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و مجموعه‌ای از مضامین پایه بود که در ادامه، به‌صورت مرحله‌به‌مرحله تشریح می‌شوند.

گام دوم: کدگذاری اولیه؛ در مرحله نخست، متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل و چندباره مطالعه شد و واحدهای معنایی مرتبط با تجربه معلمان از نظام رتبه‌بندی شناسایی گردید. این واحدها در قالب کدهای اولیه به تعداد ۱۱۷ استخراج شدند که بازتاب‌دهنده ادراک‌ها، احساسات و کنش‌های معلمان در مواجهه با الزامات ارزیابی و مستندسازی بودند.

گام سوم: شناسایی مضامین پایه؛ در این گام محقق نقل قول‌های معلمان را فهرست کرده و نکات برجسته را مشخص نمود. سپس هر نقل قول به یک کد تبدیل شد و برای هر کد یک تعریف کوتاه و اینکه چگونه از داده‌ها بدست آمده است ارائه نمود. نهایتاً کدهای بدست آمده را در قالب مضامین پایه فهرست نموده است. در ادامه نحوه تبدیل نقل قول‌ها به کدها ارائه شده است و در جدول شماره ۱ فهرست مضامین پایه آمده است.

- یکی از مضامین پایه استخراج‌شده، «احساس تقلیل یافتن به یک کارمند امتیازجو» بود. معلمان بیان می‌کردند که در فرایند رتبه‌بندی، هویت حرفه‌ای آنان به شاخص‌های امتیازمحور فروکاسته شده و نقش معلمی بیش از آنکه مبتنی بر کیفیت تدریس باشد، به جمع‌آوری امتیاز و تکمیل الزامات سامانه‌ای گره خورده است؛ امری که احساس فاصله گرفتن از معنای اصیل معلمی را در پی داشته است. نقل قول: «انگار دیگه معلم بودن مهم نیست، مهم اینه بلدی چطور امتیاز جمع کنی» (معلم با ۱۸ سال سابقه).
- یکی دیگر از مضامین پایه، «احساس قضاوت شدن توسط افراد غیرمتخصص» بود. معلمان تجربه می‌کردند که کیفیت کار آموزشی آنان توسط مدیران یا ارزیابانی سنجیده می‌شود که آشنایی مستقیمی با واقعیت‌های کلاس درس و پیچیدگی فرایند تدریس ندارند؛ موضوعی که ارزیابی را از منظر آنان به فرایندی صوری و غیرحرفه‌ای تبدیل کرده است. نقل قول: «کسی که اصلاً سر کلاس نبوده، میاد درباره درس دادن من نظر می‌ده» (معلم با ۲۰ سال سابقه).

- مضمون پایه «احساس شرم و خودکم‌بینی در قبال رتبه حرفه‌ای» بازتاب‌دهنده تجربه‌های عاطفی منفی معلمان در مقایسه خود با همکارانشان است. معلمان اشاره می‌کردند که نظام رتبه‌بندی، به‌ویژه در فضای مدرسه، موجب تضعیف احساس افتخار حرفه‌ای و شکل‌گیری مقایسه‌های فرساینده شده است. نقل قول: «قبلاً به معلم بودن افتخار می‌کردم، الان رتبه که پایین‌تره حس می‌کنم کمتر دیده می‌شم» (معلم با ۲۵ سال سابقه).
 - مضمون پایه «از دست دادن افتخار حرفه‌ای گذشته» به تجربه معلمان از تضعیف احساس منزلت و شأن حرفه‌ای آنان در بستر اجرای نظام رتبه‌بندی اشاره دارد. مشارکت‌کنندگان بیان می‌کردند که معلمی، که در گذشته برای آنان منبع هویت، احترام اجتماعی و احساس ارزشمندی حرفه‌ای بوده است، در روندهای جدید ارزیابی و رتبه‌بندی به جایگاه ثانویه فروکاسته و معیارهای افتخار حرفه‌ای آنان دگرگون شده است. این تغییر موجب شده است که بسیاری از معلمان دیگر نتوانند همان احساس غرور و رضایت گذشته را نسبت به نقش آموزشی خود تجربه کنند. نقل قول: «قبلاً معلم بودن خودش افتخار بود، ولی الان وقتی همه چیز شده رتبه و امتیاز، اون حس غرور قدیمی دیگه نیست» (معلم با ۲۳ سال سابقه).
 - یکی از مضامین پررنگ در داده‌ها، «تولید مدرک محض برای پرونده» بود. معلمان گزارش می‌دادند که بخش قابل‌توجهی از فعالیت‌های ثبت‌شده در فرایند رتبه‌بندی نه با هدف بهبود تدریس، بلکه صرفاً برای تکمیل پرونده و پاسخ به چک‌لیست‌های ارزیابی تولید می‌شود؛ فعالیت‌هایی که خود معلمان نیز آن‌ها را فاقد کارکرد آموزشی واقعی می‌دانستند. نقل قول: «خیلی از این گزارش‌ها فقط برای اینه که پرونده ناقص نمونه، نه اینکه به درد کلاس بخوره» (معلم با ۱۵ سال سابقه).
 - مضمون پایه «بی‌اعتمادی به قضاوت شخصی» نشان‌دهنده تضعیف تدریجی اتکای معلمان به تشخیص حرفه‌ای خود است. معلمان بیان می‌کردند که در مواجهه با شاخص‌ها و فرم‌های ازپیش‌تعیین‌شده، قضاوت شخصی و تجربه زیسته آنان کم‌اهمیت تلقی شده و تصمیم‌گیری‌های آموزشی بیش از پیش تابع الزامات اداری شده است. نقل قول: «دیگه به تشخیص خودم اعتماد ندارم، آخرش باید همونی باشه که تو فرم نوشته شده» (معلم با ۱۷ سال سابقه).
- گام چهارم: شکل‌گیری مضامین سازمان‌دهنده؛ در گام چهارم تحلیل مضمون، به‌منظور فراتر رفتن از توصیف‌های پراکنده، مضامین پایه بر اساس شباهت‌های مفهومی، الگوهای کنشی مشترک و منطق‌های نهفته در تجربه مشارکت‌کنندگان، به‌صورت خوشه‌هایی معنادار بازسازمان‌دهی شدند. حاصل این فرایند، شکل‌گیری مضامین سازمان‌دهنده‌ای بود که نحوه پیوند کنش‌ها، نگرش‌ها و راهبردهای معلمان را در مواجهه با نظام رتبه‌بندی به‌طور منسجم تبیین می‌کند. در ادامه نحوه خوشه‌بندی مضامین ارائه شده است و سپس فهرست نهایی مضامین ارائه شده است.**
- مضمون سازمان‌دهنده «تقلیل معلم به بازیگر نظام ارزیابی»: مضامین پایه‌ی «تولید مدرک محض برای پرونده»، «شخصی‌سازی ظاهری پرونده»، «بازی با اعداد و آمار»، «ارائه‌گزینشی شواهد» و «شرکت‌نمایشی در کارگاه‌ها» همگی حول یک مفهوم مرکزی مشترک سازمان‌یافته‌اند: جابجایی نقش معلم از کنشگر حرفه‌ای یاددهی-یادگیری به بازیگری که باید منطبق با منطق نظام ارزیابی عمل کند. در این خوشه، کنش‌های معلمان نه به قصد ارتقای واقعی کیفیت تدریس، بلکه در پاسخ به انتظارات صوری، شاخص‌محور و قابل‌نمایش نظام رتبه‌بندی شکل می‌گیرند. این مضامین پایه بازنمایی‌کننده نوعی عقلانیت ابزاری و نمایشی هستند که در آن، ارزش کنش آموزشی نه بر اساس تأثیر آن بر کلاس درس، بلکه بر مبنای قابلیت ثبت، امتیازدهی و ارائه به ارزیاب تعریف می‌شود. در چنین وضعیتی، معلم ناگزیر می‌شود میان «آنچه واقعاً انجام می‌دهد» و «آنچه باید نشان دهد» تمایز قائل شود؛ تمایزی که به تدریج به شکل‌گیری رفتارهای راهبردی و بازی‌گونه با سیستم می‌انجامد. در مجموع، این خوشه نشان می‌دهد که نظام رتبه‌بندی معلمان با تأکید بر شاخص‌های صوری و قابل‌سنجش، زمینه را برای شکل‌گیری نقش «معلم بازیگر» فراهم کرده است؛ معلمی که مهارت اصلی‌اش نه صرفاً تدریس، بلکه خواندن منطق ارزیابی، فهم قواعد نانوشته سیستم و ایفای نقش مناسب در صحنه سنجش است. از این رو، این مضامین پایه به‌طور منسجم ذیل مضمون سازمان‌دهنده «تقلیل معلم به بازیگر نظام ارزیابی» خوشه‌بندی شده‌اند.
 - «کاهش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری اخلاقی معلم»: مضامین پایه «احساس بیگانگی با مدرسه»، «کاهش دغدغه برای سرنوشت دانش‌آموزان»، «تغییر هویت از معلم-مربی به کارمند-اجراکننده» و «ضعف در دفاع از حقوق حرفه‌ای» همگی بر محور یک مفهوم مرکزی مشترک سازمان‌یافته‌اند:

فرسایش پیوند اخلاقی و عاطفی معلم با مدرسه، دانش‌آموز و حرفه معلمی. این مضامین نشان می‌دهند که نظام‌های اداری و ارزیابی محور، به تدریج موقعیت معلم را از یک کنشگر اخلاقی متعهد به رشد دانش‌آموزان، به عاملی اجرایی و کم‌اختیار تقلیل می‌دهند. در مجموع، این مضامین پایه نشان می‌دهند که کاهش احساس تعلق، صرفاً یک تجربه روان‌شناختی فردی نیست، بلکه فرایندی ساختاری است که مستقیماً به تضعیف مسئولیت‌پذیری اخلاقی معلم منجر می‌شود. از این رو، این مضامین به‌طور منسجم ذیل مضمون سازمان‌دهنده «کاهش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری اخلاقی معلم» خوشه‌بندی شده‌اند.

- «نادیده گرفتن یادگیری عمیق و تفاوت‌های فردی»: مضامین پایه «تعمیل در پوشش مطالب درسی برای ارائه گزارش کمی»، «تمرکز بر دانش‌آموزان متوسط برای نمره بهتر کلاسی و غفلت از دانش‌آموزان قوی یا ضعیف» و «حذف فعالیت‌های گروهی، پروژه‌ای و خلاق به دلیل وقت‌گیر بودن و عدم امتیاز مشخص» همگی حول یک مفهوم مرکزی سازمان یافته‌اند: غلبه منطق کمیت‌محور و گزارش‌محور بر فرایند یاددهی-یادگیری و در نتیجه، به حاشیه رفتن یادگیری عمیق و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. در این خوشه، تجربه‌های معلمان نشان می‌دهد که فشار ناشی از زمان‌بندی‌های رسمی، حجم محتوا و الزامات گزارش‌دهی کمی، جهت‌گیری تدریس را از «یادگیری معنادار و متناسب با سطح دانش‌آموزان» به سمت «پیشروی سریع و قابل گزارش» تغییر داده است. در چنین شرایطی، معلم ناگزیر می‌شود کیفیت یادگیری را فدای پوشش صوری برنامه درسی کند. در مجموع، این مضامین پایه نشان می‌دهند که در بستر نظام‌های ارزیابی و گزارش‌محور، یادگیری به فرایندی سطحی و یکنواخت تقلیل می‌یابد؛ فرایندی که نه مجال تعمیق مفاهیم را فراهم می‌کند و نه توانایی پاسخ‌گویی به تفاوت‌های شناختی، انگیزشی و یادگیری دانش‌آموزان را دارد. از این رو، این مضامین به‌طور منسجم ذیل مضمون سازمان‌دهنده «نادیده گرفتن یادگیری عمیق و تفاوت‌های فردی» خوشه‌بندی شده‌اند.

گام پنجم: تشریح مضامین فراگیر؛ تجمیع و مقایسه مضامین سازمان‌دهنده نشان داد که تجربه‌های پراکنده معلمان، در سطوحی عمیق‌تر به الگوهای معنادار و کلان‌تری همگرا می‌شوند. این الگوهای فراگیر، پیامدهای ساختاری و زیست‌جهانی نظام رتبه‌بندی را در قالب مضامین فراگیر بازنمایی می‌کنند.

مضمون فراگیر اول: استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلم؛

مضمون فراگیر «استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلم» به دگرگونی عمیق و چندلایه‌ای اشاره دارد که معلمان در درک خود از «معلم بودن»، نقش حرفه‌ای، انگیزش، و قدرت کنشگری‌شان در بستر اجرای نظام رتبه‌بندی تجربه کرده‌اند. این استحاله صرفاً یک تغییر نگرش سطحی نیست، بلکه فرایندی تدریجی است که طی آن، معلمان احساس می‌کنند هویت حرفه‌ای مبتنی بر تعهد اخلاقی، دانش تخصصی و خودمختاری آموزشی، به تدریج جای خود را به هویتی امتیازمحور، مشروط و بیرونی داده است. در این فرایند، عاملیت حرفه‌ای معلم- یعنی توان تصمیم‌گیری، داوری و عمل مبتنی بر وجدان و دانش حرفه‌ای- تضعیف شده و معلم خود را بیشتر در جایگاه کنشگری واکنشی و محدودشده تجربه می‌کند. این مضمون فراگیر از شش مضمون سازمان‌دهنده و ۲۵ مضمون پایه به‌هم‌پیوسته شکل گرفته است که هر یک بُعدی از این استحاله را بازنمایی می‌کنند: ۱- فروپاشی انگیزش درونی و جایگزینی آن با معاملات مادی ۲- بی‌اعتمادی عمیق به سیاست‌گذار و ارزیاب ۳- بحران هویت حرفه‌ای و دوگانگی ارزشی ۴- تقلیل معلم به بازیگر نظام ارزیابی ۵- تضعیف خودکارآمدی و قضاوت حرفه‌ای ۶- کاهش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری اخلاقی معلم. این مضامین سازمان‌دهنده در تعامل با یکدیگر، تصویری منسجم از تضعیف هویت و عاملیت حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهند. برآیند تجربه‌های معلمان نشان می‌دهد که اجرای نظام رتبه‌بندی با تغییر در منطق‌های انگیزشی، روابط اعتماد، و معیارهای ارزش‌گذاری حرفه‌ای، به فرسایش تدریجی هویت و عاملیت حرفه‌ای آنان انجامیده است. معلمان این وضعیت را نه به‌صورت یک مسئله مقطعی، بلکه به‌عنوان تغییر ماندگار در شیوه زیست حرفه‌ای خود تجربه کرده‌اند؛ تغییری که بر نحوه تصمیم‌گیری، احساس تعلق، و معنای معلم بودن اثر گذاشته است.

جدول ۱: مضامین مرتبط با استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلم

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلم	فروپاشی انگیزش درونی و جایگزینی با معاملات مادی	- احساس تقلیل یافتن به یک کارمند امتیازجو - بی‌ارزش شدن عشق به تدریس و دانش‌آموز

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		<ul style="list-style-type: none"> - تمرکز وسواس گونه بر پاداش مالی و ترس از محرومیت - احساس فروش روح معلمی
		<ul style="list-style-type: none"> - باور به ناکارآمدی و ناآگاهی طراحان طرح - احساس قضاوت شدن توسط افراد غیرمتخصص - رواج پارتی‌بازی و رانت اطلاعاتی در ارزیابی - شعارزدگی و دورویی در اهداف اعلام شده
	بی‌اعتمادی عمیق به سیاست‌گذار و ارزیاب	
		<ul style="list-style-type: none"> - تعارض بین معلم خوب از دید نظام و معلم خوب از دید وجدان حرفه‌ای - احساس شرم و خودکم‌بینی در قبال همکاران دارای رتبه پایین‌تر - از دست دادن افتخار حرفه‌ای گذشته
	تقلیل معلم به بازیگر نظام ارزیابی	
		<ul style="list-style-type: none"> - تولید مدرک محض برای پرونده - شخصی‌سازی ظاهری پرونده - بازی با اعداد و آمار - ارائه گزینشی شواهد - شرکت نمایشی در کارگاه‌ها
	تضعیف خودکارآمدی و قضاوت حرفه‌ای	
		<ul style="list-style-type: none"> - بی‌اعتمادی به قضاوت شخصی - ترس از نوآوری و ریسک - وابستگی به الگوهای از پیش تأیید شده - کاهش اعتماد به نفس در حل مسائل کلاسی - احساس بی‌کفایتی القاشده
	کاهش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری اخلاقی معلم	
		<ul style="list-style-type: none"> - احساس بیگانگی با مدرسه - کاهش دغدغه برای سرنوشت دانش‌آموزان - تغییر هویت از "معلم-مربی" به "کارمند-اجراکننده" - ضعف در دفاع از حقوق حرفه‌ای

مضمون فراگیر دوم: تحریف فرایند تدریس؛

مضمون فراگیر «تحریف فرایند تدریس» به دگرگونی تدریجی ماهیت تدریس از یک فعالیت آموزشی-تربیتی مبتنی بر یادگیری، تعامل و معنا، به فرایندی نمایشی، گزارش‌محور و ارزیابی‌زده اشاره دارد. در این وضعیت، تدریس نه بر اساس نیازهای واقعی کلاس، بلکه در پاسخ به الزامات بیرونی نظام ارزیابی و شاخص‌های امتیازدهی سازمان‌دهی می‌شود و جهت‌گیری آن از یادگیری دانش‌آموزان به تولید شواهد قابل ارائه تغییر می‌یابد. این مضمون فراگیر بر پایه سه مضمون سازمان‌دهنده شکل گرفته است: ۱- اولویت‌یافتن مستندسازی صوری و گزارش‌دهی بر تدریس واقعی ۲- تبدیل کلاس درس به صحنه ارزیابی و نمایش عملکرد ۳- نادیده گرفتن یادگیری عمقی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. هر یک از این مضامین سازمان‌دهنده از مجموعه‌ای از مضامین پایه (در مجموع ۹ مضمون پایه) برآمده و جنبه‌ای از تحریف فرایند تدریس را نشان می‌دهند. برآیند داده‌ها نشان می‌دهد که معلمان، تحریف فرایند تدریس را به صورت تغییر در اهداف، روش‌ها و اولویت‌های آموزشی خود تجربه کرده‌اند. در این تجربه زیسته، تدریس به تدریج از کنشی انعطاف‌پذیر و یادگیرنده‌محور، به فرایندی استانداردشده، قابل گزارش و کم‌عمق تبدیل شده است؛ فرایندی که بیش از آنکه بر کیفیت یادگیری متمرکز باشد، بر تبعیت از منطق ارزیابی استوار است.

جدول ۲: مضامین مرتبط با تحریف فرایند تدریس

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	اولویت‌دهی به اسناد صوری و مستندسازی نمایشی	- صرف زمان غالب برای تهیه پوشه کار آراسته و طرح‌درس‌های تزئینی - رونویسی و کپی‌برداری از اسناد همکاران برای پرکردن چک‌لیست - نادیده گرفتن برنامه‌ریزی خلاق و انعطاف‌پذیر به نفع فرم‌های استاندارد
تحریف فرآیند تدریس (جابجایی هدف از یادگیری به نمایش)	تبدیل کلاس درس به صحنه نمایش ارزیابی	- اجرای تدریس‌های نمایشی ویژه روز ارزیاب - آموزش به دانش‌آموزان برای حرف زدن و رفتار خاص در حضور ارزیاب - احساس ریاکاری و عدم اصالت در رابطه معلم-دانش‌آموز در آن روزها
	نادیده گرفتن یادگیری عمقی و تفاوت‌های فردی	- تعجیل در پوشش مطالب درسی برای ارائه گزارش کمی - تمرکز بر دانش‌آموزان متوسط برای نمره بهتر کلاسی و غفلت از دانش‌آموزان قوی یا ضعیف - حذف فعالیت‌های گروهی، پروژه‌ای و خلاق به دلیل وقت‌گیر بودن و عدم امتیاز مشخص

مضمون فراگیر سوم: تخریب بافت اجتماعی مدرسه (از هم‌بستگی تا رقابت مخرب):

مضمون فراگیر «تخریب بافت اجتماعی مدرسه» به دگرگونی روابط حرفه‌ای، الگوهای تعامل و فضای اخلاقی مدرسه در بستر اجرای نظام رتبه‌بندی اشاره دارد. در این فرایند، مدرسه به‌عنوان یک اجتماع حرفه‌ای مبتنی بر همکاری، اعتماد و کنش جمعی، به تدریج جای خود را به فضایی رقابتی، فردگرایانه و آکنده از احتیاط و سوءظن می‌دهد. این تغییر نه تنها مناسبات میان معلمان، بلکه روابط میان معلمان و مدیران مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار داده و زیست اجتماعی مدرسه را دچار فرسایش کرده است. این مضمون فراگیر بر پایه سه مضمون سازمان‌دهنده شکل گرفته است که هر یک بخشی از فرایند تخریب بافت اجتماعی مدرسه را بازنمایی می‌کنند: ۱- جایگزینی همکاری با رقابت و انزوا ۲- تضعیف اقتدار و نقش حمایتی مدیر مدرسه ۳- ایجاد تنش و شکاف در جامعه معلمان. این مضامین سازمان‌دهنده، در مجموع، برآمده از ۱۰ مضمون پایه‌اند که تغییرات رفتاری، عاطفی و ارتباطی معلمان را در سطح مدرسه نشان می‌دهند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلمان تخریب بافت اجتماعی مدرسه را در قالب کاهش همکاری، افزایش رقابت‌های پنهان و آشکار، تضعیف اعتماد متقابل و تغییر نقش‌های مدیریتی تجربه کرده‌اند. مدرسه در تجربه زیسته آنان، از محیطی مبتنی بر هم‌بستگی حرفه‌ای به فضایی فردمحور و شکننده تبدیل شده است؛ فضایی که کنش جمعی، حمایت متقابل و ارتباطات صمیمی در آن کمرنگ شده‌اند.

جدول ۳: مضامین مرتبط با تخریب بافت اجتماعی مدرسه

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	جایگزینی همکاری با رقابت و انزوا	- عدم اشتراک‌گذاری منابع و ایده‌های خوب با همکاران - ایجاد جو سوءظن و حسادت - کاهش مشارکت در کارهای گروهی مدرسه - پنهان‌کاری در مورد روش‌های تدریس شخصی
تخریب بافت اجتماعی مدرسه (از هم‌بستگی تا رقابت مخرب)	تضعیف اقتدار و نقش حمایتی مدیر مدرسه	- تبدیل شدن مدیر از همکار ارشد به بازرس و مامور مرکز - دوگانگی نقش مدیر (حمایت از معلمان در مقابل اجرای دستورات اداری) - کاهش اعتماد معلمان به مدیر به عنوان پشتیبان
	ایجاد تنش و شکاف در جامعه معلمان	- ایجاد طبقه‌بندی جدید (برتر، عالی، ...) و احساس برتری/کهنتری ناشی از آن - کاهش گفتگوهای حرفه‌ای غیررسمی و صمیمانه - افزایش شایعات و غیبت در مورد رتبه‌ها و امتیازهای دیگران

مضمون فراگیر چهارم: راهبردهای انطباقی معلمان (از بازی دادن سیستم تا انفصال درونی):

مضمون فراگیر «راهبردهای انطباقی معلمان» به الگوهای کنش‌ورزی آگاهانه و ناآگاهانه‌ای اشاره دارد که معلمان برای ادامه زیست حرفه‌ای خود در بستر نظام رتبه‌بندی به کار می‌گیرند. این راهبردها نه صرفاً واکنش‌های لحظه‌ای، بلکه پاسخ‌هایی تدریجی، محاسبه‌شده و مبتنی بر تجربه‌اند که معلمان از طریق آن‌ها می‌کوشند میان الزامات سیستم رسمی ارزیابی و ارزش‌ها، باورها و وجدان حرفه‌ای خود نوعی تعادل - ولو شکننده - ایجاد کنند. در تجربه معلمان، انطباق به معنای پذیرش کامل نظام نیست، بلکه اغلب در قالب طیفی از بازی‌دادن سیستم، مقاومت خاموش، و زیست دوگانه حرفه‌ای نمود پیدا می‌کند. این مضمون فراگیر بر اساس سه مضمون سازمان‌دهنده شکل گرفته است: ۱- بازی دادن سیستم (مشارکت ظاهری و انحراف هوشمندانه) ۲- مقاومت منفعل و حفظ حرمت حرفه‌ای ۳- انطباق پارادوکسیکال (انفصال درونی). این سه مضمون سازمان‌دهنده، در مجموع از ۱۰ مضمون پایه برآمده‌اند و طیفی از راهبردهای فعال، تدافعی و روانی معلمان را پوشش می‌دهند.

الف) بازی دادن سیستم (مشارکت ظاهری و انحراف هوشمندانه): در این الگو، معلمان به صورت آگاهانه منطق نظام رتبه‌بندی را می‌شناسند و بدون درگیری مستقیم یا تقابل آشکار، رفتارهای خود را با الزامات صوری سیستم تنظیم می‌کنند. مشارکت آن‌ها بیشتر نمایشی، هدفمند و مبتنی بر محاسبه است؛ به گونه‌ای که کمترین اصطکاک را با وجدان حرفه‌ای‌شان ایجاد کند. معلمان در این راهبرد: فعالیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که بیشترین امتیاز با کمترین تغییر واقعی در کلاس ایجاد کند، مستندسازی را به‌عنوان مهارتی مستقل از تدریس می‌آموزند، برخی فعالیت‌ها را صرفاً برای «قابل ارائه بودن» طراحی می‌کنند، نه کارآمدی آموزشی.

ب) مقاومت منفعل و حفظ حرمت حرفه‌ای: در این راهبرد، معلمان بدون اعتراض علنی یا کنش جمعی آشکار، مرزهای حرفه‌ای خود را حفظ می‌کنند. آن‌ها از انجام برخی الزامات که با باورهایشان در تعارض است، به‌طور خاموش پرهیز می‌کنند و اولویت را به کرامت حرفه‌ای و آرامش روانی خود می‌دهند حتی اگر به قیمت کاهش امتیاز باشد. مشاهده‌های معلمان در این الگو شامل: حذف آگاهانه برخی فعالیت‌های صوری، بی‌توجهی کنترل‌شده به رقابت امتیازی، تمرکز بر کلاس و دانش‌آموز، فارغ از نتایج رتبه‌بندی.

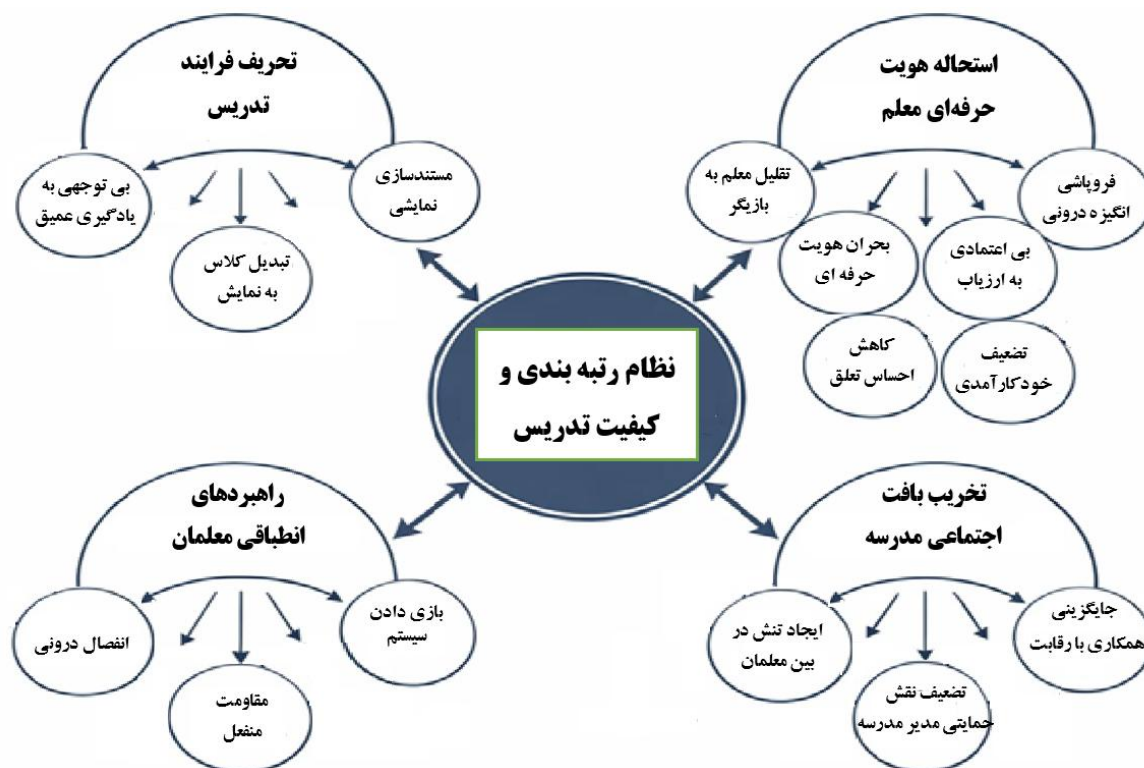
ج) انطباق پارادوکسیکال (انفصال درونی): این مضمون سازمان‌دهنده به وضعیتی اشاره دارد که در آن معلم به صورت هم‌زمان در دو سطح متضاد عمل می‌کند: در سطح بیرونی، الزامات نظام را انجام می‌دهد؛ اما در سطح درونی، خود را از آن جدا می‌سازد. این وضعیت، نوعی زیست حرفه‌ای دوطرفه را شکل می‌دهد که در آن تعهد رسمی و باور شخصی از یکدیگر منفصل می‌شوند. در این حالت: معلم «کارش را انجام می‌دهد» بدون آنکه با آن هم‌ذات‌پنداری کند، تصمیمات حرفه‌ای بیشتر برای بقا اتخاذ می‌شود تا رشد، احساس بی‌تفاوتی تدریجی و فرسودگی خاموش بروز می‌کند.

جدول ۴: مضامین مرتبط با راهبردهای انطباقی معلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
راهبردهای انطباقی معلمان (از مقاومت تا تسلیم)	بازی دادن سیستم (مشارکت ظاهری و انحراف هوشمندانه)	- یادگیری و بهینه‌سازی تقلب‌های مجاز (مانند غنی‌نمایی اسناد)
		- استفاده مشاور یا استفاده از خدمات پکیج رتبه‌بندی
مقاومت منفعل و حفظ حرمت حرفه‌ای		- تشکیل شبکه‌های غیررسمی برای تبادل اطلاعات و اسناد
		- ادامه کار مطابق وجدان حرفه‌ای و بهایندادن به امتیاز
		- انتخابی عمل کردن (انجام تنها بخش‌های منطقی طرح)

مضمین پایه	مضمین سازمان	مضمین دهنده	مضمون فراگیر
<ul style="list-style-type: none"> - شکایت و نقد در فضای خصوصی بدون اقدام علنی - احساس درماندگی و تسلیم در نهایت 			
<ul style="list-style-type: none"> - انجام کامل همه الزامات، اما با احساس بیگانگی و پوچی - ایجاد دیوار شیشه‌ای بین شخصیت حرفه‌ای نمایشی و شخصیت واقعی معلم - توصیه به همکاران جوان برای بازی کردن تا از فشار در امان باشند 		انطباق پارادوکسیکال (انفصال درونی)	

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان برای مواجهه با نظام رتبه‌بندی، راهبردهای متنوعی را به کار گرفته‌اند که از کنش‌های محاسبه‌شده و هوشمندانه تا کناره‌گیری خاموش و انفصال درونی گسترده است. این راهبردها بیش از آنکه ناشی از پذیرش یا رد کامل نظام باشد، بیانگر تلاش معلمان برای حفظ خود، حرفه و معنا در شرایطی است که احساس کنترل آن‌ها بر تعریف «معلم خوب بودن» کاهش یافته است. در ادامه شبکه مضامین مربوطه در قالب شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: شبکه مضامین ادارک معلمان از نظام رتبه بندی و تاثیر آن بر کیفیت تدریس معلمان

گام شش: جمع بندی و ارائه گزارش؛ در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد نظام رتبه‌بندی معلمان، فراتر از یک سازوکار اداری، به‌عنوان نیرویی ساخت‌دهنده تجربه حرفه‌ای معلمان عمل کرده و پیامدهای چندلایه‌ای در سطح هویت، تدریس، روابط حرفه‌ای و کنش‌های انطباقی آنان ایجاد کرده است. تبیین مفهومی این یافته‌ها در بخش بحث مورد واکاوی نظری قرار خواهد گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که نظام رتبه‌بندی معلمان، فراتر از یک ابزار ارزیابی اداری، پیامدهایی عمیق و چندلایه بر هویت حرفه‌ای، فرایند تدریس، بافت اجتماعی مدرسه و الگوهای کنش‌ورزی معلمان داشته است. نخستین مضمون فراگیر، یعنی «استحاله هویت و عاملیت حرفه‌ای معلم»، نشان داد که اجرای نظام رتبه‌بندی با تضعیف انگیزش درونی، کاهش تعهد اخلاقی و شکل‌گیری نوعی هویت امتیازمحور همراه بوده است. این یافته با پژوهش‌هایی که بر نقش انگیزش، تعهد حرفه‌ای و هویت شغلی در کیفیت عملکرد معلمان تأکید دارند، هم‌راستا است. به‌ویژه، نتایج نشان می‌دهد زمانی که معیارهای موفقیت حرفه‌ای از درون حرفه به بیرون و به شاخص‌های کمی منتقل می‌شود، معلمان دچار تعارض هویتی و کاهش احساس تعلق می‌شوند؛ امری که با یافته‌های (Moran et al., 2025) درباره کاهش تعهد حرفه‌ای در شرایط فشارهای سیاستی و نیز با نتایج (Hashemi et al., 2024) در خصوص اهمیت هویت حرفه‌ای در کیفیت عملکرد معلمان همسو است. همچنین، تضعیف خودکارآمدی و قضاوت حرفه‌ای معلمان در این پژوهش با نتایج (Pourrahim & Hosseinpour, 2020) و (Gholami, 2021) که بر نقش خودکارآمدی در توسعه حرفه‌ای تأکید دارند، همخوانی دارد. در واقع، یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام رتبه‌بندی به‌جای تقویت عاملیت حرفه‌ای، نوعی عاملیت محدود و بیرونی ایجاد کرده است که کنش معلم را تابع الزامات اداری می‌سازد.

دومین مضمون فراگیر، «تخریب فرایند تدریس»، نشان داد که تدریس در بستر نظام رتبه‌بندی از یک فعالیت یادگیری‌محور به فرایندی نمایشی و گزارش‌محور تغییر جهت داده است. این یافته با مطالعاتی که بر چندبعدی بودن کیفیت تدریس و اهمیت تعاملات معنادار در کلاس تأکید دارند، در تضاد قرار می‌گیرد. پژوهش (Corzo et al., 2021) نشان می‌دهد که تدریس مؤثر مستلزم تعاملات بین‌رشته‌ای و توجه به یادگیری عمیق است، در حالی که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد چنین ابعادی تحت فشار شاخص‌های ارزیابی به حاشیه رانده شده‌اند. همچنین، یافته‌ها با نتایج (Ali et al., 2022) که بر نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارد، همسو است؛ به این معنا که تضعیف این مهارت‌ها در نتیجه فشارهای ارزیابی می‌تواند کیفیت یادگیری را کاهش دهد. علاوه بر این، نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی و یادگیری عمیق در این پژوهش با یافته‌های (Fakheri & Tabatabaei, 2022) و (Vatandoust & Yousefi, 2023) که بر اهمیت رویکردهای خلاق و دانش‌آموز‌محور تأکید دارند، در تضاد است. در مجموع، می‌توان گفت که نظام رتبه‌بندی با تقلیل تدریس به مجموعه‌ای از فعالیت‌های قابل گزارش، ماهیت تربیتی آموزش را دستخوش تغییر کرده است.

سومین مضمون فراگیر، «تخریب بافت اجتماعی مدرسه»، نشان داد که روابط حرفه‌ای میان معلمان از همکاری به رقابت و انزوا تغییر یافته است. این یافته با ادبیات مربوط به جو سازمانی و فرهنگ مدرسه همخوانی دارد که بر نقش تعاملات مثبت و همکاری در بهبود کیفیت آموزش تأکید می‌کند. پژوهش (Karimzadeh et al., 2023) نشان می‌دهد که جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌توانند بهره‌وری آموزشی را افزایش دهند، در حالی که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد نظام رتبه‌بندی با تضعیف این جوامع، سرمایه اجتماعی مدرسه را کاهش داده است. همچنین، نتایج با پژوهش (Jamshidpour & Moghaddam, 2023) که به نقش فرهنگ سازمانی در تقویت اخلاق حرفه‌ای اشاره دارد، همسو است؛ به این معنا که رقابتی‌شدن فضا می‌تواند به تضعیف اخلاق حرفه‌ای و کاهش اعتماد منجر شود. در همین راستا، نتایج (Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024) نیز نشان می‌دهد که رهبری آموزشی نقش مهمی در حفظ انسجام مدرسه دارد، در حالی که یافته‌های این پژوهش حاکی از تضعیف نقش حمایتی مدیران در بستر نظام رتبه‌بندی است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که این نظام، به‌جای تقویت تعاملات حرفه‌ای، به فردگرایی و شکاف‌های اجتماعی دامن زده است.

چهارمین مضمون فراگیر، «راهبردهای انطباقی معلمان»، نشان داد که معلمان در مواجهه با نظام رتبه‌بندی، طیفی از رفتارها از جمله بازی دادن سیستم، مقاومت منفعل و انفعال درونی را اتخاذ کرده‌اند. این یافته با مطالعاتی که به واکنش‌های معلمان در برابر سیاست‌های آموزشی می‌پردازند، همسو است. برای مثال، (Gonzales et al., 2024) نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زمانی مؤثر هستند که با نیازهای واقعی معلمان همسو باشند؛ در غیر این صورت، معلمان به رفتارهای انطباقی صوری روی می‌آورند. همچنین، یافته‌های این پژوهش با نتایج (Rasmitadila et al., 2024) که بر اهمیت

توسعه پایدار حرفه‌ای تأکید دارد، همخوانی دارد؛ زیرا نبود چنین رویکردی در نظام رتبه‌بندی، به شکل‌گیری رفتارهای غیرتوسعه‌ای منجر شده است. در همین راستا، پژوهش (Geletu & Mihiretie, 2024) نیز نشان می‌دهد که اجرای سیاست‌های توسعه حرفه‌ای بدون توجه به بافت و تجربه معلمان، می‌تواند به کاهش اثربخشی آن‌ها منجر شود. از سوی دیگر، احساس بیگانگی و انفصال درونی معلمان با یافته‌های (Qaderpour & Mortazanejad, 2021) که به تجربه‌های زیسته معلمان در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای می‌پردازد، همسو است. این نتایج نشان می‌دهد که معلمان نه به‌عنوان کنشگران منفعل، بلکه به‌عنوان بازیگران فعال، راهبردهایی برای سازگاری با شرایط جدید اتخاذ می‌کنند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نظام رتبه‌بندی معلمان، علی‌رغم اهداف اعلامی برای ارتقای کیفیت آموزش، در عمل پیامدهایی متناقض و گاه آسیب‌زا ایجاد کرده است. این نتایج با بدنه‌ای از پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی همخوانی دارد که نشان می‌دهند سیاست‌های ارزیابی مبتنی بر شاخص، در صورت عدم توجه به ابعاد انسانی و زمینه‌ای حرفه معلمی، می‌توانند به کاهش انگیزش، تحریف تدریس و تضعیف روابط حرفه‌ای منجر شوند (Ghorejili, 2025; Haqgooy-Mehr & Hatam, 2024; Tzafilkou et al., 2023). همچنین، این یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در رویکردهای ارزیابی و حرکت به سوی مدل‌های توسعه‌محور و مشارکتی تأکید دارند. در نهایت، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که کیفیت تدریس پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که نمی‌توان آن را صرفاً از طریق شاخص‌های کمی و نظام‌های رتبه‌بندی صلب بهبود بخشید، بلکه نیازمند توجه به هویت، انگیزش و بافت اجتماعی معلمان است (Gholami Ghahderijani, 2024a, 2024b; Kafshchian Moghadam et al., 2024; Mafazi, 2023; Mirzavand Yengi Abad, 2022; et al., 2025; Sari et al., 2022).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ماهیت کیفی آن اشاره کرد که اگرچه امکان درک عمیق تجربه‌های زیسته معلمان را فراهم می‌سازد، اما تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. همچنین، داده‌ها بر اساس خودگزارشی مشارکت‌کنندگان گردآوری شده و ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی یا حافظه‌ای قرار گرفته باشد. محدود بودن دامنه جغرافیایی و تمرکز بر معلمان مقطع ابتدایی نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش است که می‌تواند بر تعمیم نتایج به سایر مقاطع یا مناطق تأثیرگذار باشد.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود که با استفاده از رویکردهای ترکیبی، ابعاد کمی و کیفی تأثیر نظام‌های رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس به‌صورت همزمان بررسی شود. همچنین، مطالعه مقایسه‌ای میان مناطق مختلف یا مقاطع تحصیلی می‌تواند به درک دقیق‌تر تفاوت‌های زمینه‌ای کمک کند. بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند فرهنگ مدرسه، سبک رهبری و ویژگی‌های فردی معلمان نیز می‌تواند افق‌های جدیدی برای پژوهش فراهم سازد.

در حوزه عمل، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی با بازنگری در فلسفه نظام رتبه‌بندی، رویکردی توسعه‌محور و حمایتی را جایگزین رویکردهای صرفاً ارزیابانه کنند. کاهش تأکید بر مستندسازی صوری، تقویت یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر همکاری، و ایجاد فضای اعتماد در مدارس می‌تواند به بهبود کیفیت تدریس کمک کند. همچنین، توانمندسازی مدیران مدارس برای ایفای نقش حمایتی و توجه به ابعاد روان‌شناختی و انگیزشی معلمان، از دیگر اقدامات ضروری در این زمینه است.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

Reference

- Ali, Z., Ahmad, N., & Sewani, R. (2022). Examining elementary school teachers' professional proficiencies with technology integration and their impact on students' achievement. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 2950-2968. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5164291>
- Amani, M. (2022). *Investigating Teachers' Professional Competence Based on Cognitive Abilities and Successful Intelligence in Elementary School Teachers in Tehran* [Payame Noor University, Tehran Province].
- Borromeo, Y., & Labay, L. (2025). 21st Century Attributes and Professional Skills of Elementary School Teachers. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.70838/pemj.470709>
- Corzo, J. Q., Álvarez, D. Y., & Arcila, A. (2021). Cross-Disciplinary Lessons in an Elementary Public Institution. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 87-102. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.83889>
- Fakheri, F., & Tabatabaei, M. (2022). The effectiveness of teaching teacher's professional skills based on Gordon's model on self-belief and achievement motivation of elementary students. *Quarterly Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*.
- Geletu, G. M., & Mihiretie, D. M. (2024). Quality of Primary School Teacher Professional Development Policy Implementation: Conceptualizing. *Interchange*. https://www.researchgate.net/publication/379048414_The_Quality_of_Primary_School_Teachers%27_Professional_Development_Policy_Implementation_Conceptualization_of_Targets_Contents_Methods_Process_and_Contexts_in_Oromia_Ethiopia
- Gholami Ghahderijani, F. (2024a). Classroom Management in a Participatory Style by Teachers and Its Impact on the Academic Progress of Elementary Students. 6th National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective,
- Gholami Ghahderijani, F. (2024b). Participatory Classroom Management by Teachers and Its Impact on Elementary Students' Academic Achievement. Sixth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective, Minab, Iran.
- Gholami, H. (2021). *The Relationship Between Teachers' Professional Competence and Organizational Silence and Job Engagement Among Female Elementary School Teachers in Marvdasht* [Islamic Azad University, Marvdasht Branch].
- Ghorejili, S. (2025). A model for the personal development of primary school teachers in Alborz Province. *Teacher Professional Development*, 10(1), 1-26. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_4196.html?lang=fa
- Gonzales, J., Cawaling, A., Felipe, R., Ojano, C., Quitlong, R., Bumaya, E., & Alba, A. (2024). In-service Training: Its Effects on the Professional Growth and Development of Elementary Teachers. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 26(6), 571-580. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13929471>
- Haqgooy-Mehr, A., & Hatam, F. (2024). Empowering Professional Skills of Primary School Principals with an Emphasis on the Foundations of Choice Theory. 6th National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective,
- Hashemi, S. J., Firoozi, M. R., & Nikdel, F. (2024). Designing and Validating a Scale to Assess the Professional Identity of Primary School Teachers in Yasuj. *Education Quarterly*, 40(1), 83-103. https://qjoe.ir/browse.php?a_id=2611&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1
- Jamshidpour, M., & Moghaddam, Z. (2023). Studying the relationship between organizational culture and professional ethics of managers with the mediation of teacher accountability in elementary schools. 17th International Conference on Psychology, Counseling and Educational Sciences,
- Kafshchian Moghadam, A., Maleki, H., & Sadeghi, A. (2024). Designing a Citizenship Rights Curriculum Model for the Second Period of Elementary Education [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 1-7. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.1>
- Karimzadeh, A., Kodkhodazadeh, M., & Yazdan Panah, Z. (2023). The relationship between teachers' professional learning community and productivity in education among primary school teachers in Kerman.
- Mafazi, R. T. (2023). Implementing Merdeka Curriculum to Improve Teacher Professional Services in Elementary Schools. *Journal La Sociale*, 4(6), 404-408. <https://doi.org/10.37899/journal-la-sociale.v4i6.933>

- Mirzavand Yengi Abad, S., Bi Msal, S., Borna, M., & Majared Qaynarjeh, R. (2025). The Impact of Professional Empowerment of Teachers and Teaching Efficiency on the Academic Self-Esteem of Elementary Students. *Strategic Research in Education and Teaching Journal*, 5(46). <http://www.na-businesspress.com>
- Moran, A., Orly, L., & Miriam, S. (2025). Professional Commitment and Turnover Intentions of Elementary School Teachers During Educational Crisis. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1548359>
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K., & Komis, V. (2021). Teachers' Readiness to Adopt Mobile Learning in Classrooms: A Study in Greece. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 53-77. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09453-7>
- Pourrahim, M., & Hosseinpour, R. (2020). The relationship between educational leadership and teachers' self-efficacy with the professional development of elementary school teachers in Region 2 of Ardabil city. *Practical Educational Leadership*, 1(3). https://ael.uma.ac.ir/article_1111.html?lang=en
- Qaderpour, S., & Mortazanejad, N. (2021). The lived experience of elementary teachers on the reasons of increasing Violence against teachers. *Research in Elementary Education*, 3(5), 75-89. https://reek.cfu.ac.ir/article_1807_2b777ad10da11b520ab8b97df4a7727e.pdf
- Raeisi, R. (2025). The Effectiveness of Hope Training on the Academic Motivation, Academic Hardiness, and Academic Hope of Second-grade Elementary School Students in Chelgerd. The 7th National Conference of Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective,
- Rasmitadila, R., Rachmadtullah, R., Prasetyo, T., Humaira, M. A., Sari, D. A., Samsudin, A., Nurtanto, M., Firtriyani, A., & ZamZam, R. (2024). Professional development for Indonesian elementary school teachers: Increased competency and sustainable teacher development programs. *F1000research*, 13. <https://doi.org/10.12688/f1000research.156946.1>
- Salari, P., & Rastegari, N. (2020). Analysing the Internship Experiences of Supervisors and Teacher-Students of Farhangian University in Elementary Schools of Kerman. *Research in Elementary Education*, 2(3), 1-15. https://reek.cfu.ac.ir/article_1278.html
- Sari, E. D. K., Rustam, A., Sa'diyah, R., Mursyidi, W., & Zilal, M. (2022). Professional Ethics of Public Elementary School Teachers In Jakarta Province, Indonesia. <https://www.mendeley.com/catalogue/d6a7712c-e29d-37cf-90a2-707eea50e78c/>
- Taherpour Kalantari, M., & Poursafa'i, H. (2021). The current model of professional development for elementary school teachers in South Khorasan Province: A grounded theory-based approach. *Management and Planning in Educational Systems*, 14(2), 284-259. <https://doi.org/10.52547/MPES.14.2.259>
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017-16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
- Vatandoust, Z., & Yousefi, H. (2023). Examining the Impact of Storytelling on the Personality of Primary School Children. Fifth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective,
- Yousefzadeh Chousari, M. R., & Amiri Mehraban, K. (2024). Analyzing the professional performance of educational leaders of elementary schools from the perspective of teachers. *Teacher Professional Development*, 9(3), 1-19. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16650.1680>