



چالش‌ها و راهبردهای ادراک‌شده از نظام رتبه‌بندی معلمان ابتدایی؛ یک مطالعه کیفی

<p>شیوه استناددهی: کریمی، علی محمد، شفیق زاده، حمید، و افضل خانی، مریم. (۱۴۰۵). چالش‌ها و راهبردهای ادراک‌شده از نظام رتبه‌بندی معلمان ابتدایی؛ یک مطالعه کیفی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۳)، ۲۲-۱.</p>	<p>تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۵ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۵ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۲۷ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۸ بهمن ۱۴۰۴</p>	<p>علی محمد کریمی^۱ حمید شفیق زاده^۲ مریم افضل خانی^۳</p>
---	---	---

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها، پیامدها و راهبردهای ادراک‌شده معلمان ابتدایی در مواجهه با نظام رتبه‌بندی و تأثیر آن بر کیفیت تدریس انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بودند که به صورت هدفمند و آگاهانه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که در نهایت ۲۸ نفر در پژوهش مشارکت کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، سازمان‌دهنده و فراگیر انجام شد و برای اعتباربخشی یافته‌ها از معیارهای مقبولیت پژوهش کیفی بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که نظام رتبه‌بندی معلمان با سه دسته چالش عمده شامل چالش‌های ساختاری و اجرایی، تنش‌های روانی-عاطفی و چالش‌های ارتباطی-اجتماعی همراه است. یافته‌ها حاکی از آن بود که این نظام با افزایش بار اداری، ابهام در معیارهای ارزیابی و کاهش اعتماد حرفه‌ای، موجب فرسودگی شغلی، اضطراب و تضعیف هویت حرفه‌ای معلمان شده است. همچنین، نتایج نشان داد که نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس اثر منفی گذاشته و موجب استانداردسازی افراطی تدریس، کاهش خلاقیت آموزشی، تضعیف تعامل معلم-دانش‌آموز و انحراف در فرایند ارزشیابی و بازخورد شده است. در برابر این شرایط، معلمان راهبردهایی از جمله رفتارهای نمایشی، کنش‌های حفاظتی و مقاومت‌های فردی و جمعی را برای حفظ کیفیت تدریس و کاهش فشارهای نظام اتخاذ کرده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام رتبه‌بندی معلمان، به‌جای تقویت کیفیت آموزش، در عمل موجب تغییر جهت کنش‌های حرفه‌ای معلمان از آموزش اصیل به سمت مستندسازی، نمایش عملکرد و انطباق با شاخص‌های اداری شده است. این نظام علاوه بر تأثیر منفی بر کیفیت تدریس، روابط حرفه‌ای، سلامت روان و هویت شغلی معلمان را نیز با چالش مواجه کرده است. بنابراین، بازنگری در سازوکارهای ارزیابی، کاهش فشارهای اداری و حرکت به سوی رویکردهای توسعه‌محور و حمایتی برای بهبود اثربخشی نظام رتبه‌بندی ضروری به نظر می‌رسد.

واژگان کلیدی: نظام رتبه‌بندی معلمان، کیفیت تدریس، معلمان ابتدایی، تحلیل مضمون، هویت حرفه‌ای، ارزشیابی آموزشی

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران
۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران
۳. گروه علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

پست الکترونیکی: hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به



نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Perceived Challenges and Strategies Related to the Teacher Ranking System among Elementary School Teachers: A Qualitative Study

Ali Mohammad Karimi¹
Hamid Shafizadeh^{2*}
Maryam Afzal Khani³

Submit Date: 07 February 2026
Revise Date: 17 May 2026
Accept Date: 26 May 2026
Initial Publish: 26 May 2026
Final Publish: 23 August 2026

How to cite: Karimi, A. M., Shafizadeh, H., & Afzal Khani, M. (2026). Perceived Challenges and Strategies Related to the Teacher Ranking System among Elementary School Teachers: A Qualitative Study. *Intelligent Learning and Management Transformation*, 4(3), 1-22.

Abstract

The present study aimed to identify the perceived challenges, consequences, and coping strategies of elementary school teachers regarding the teacher ranking system and its impact on teaching quality. This study was conducted using a qualitative approach and thematic analysis method. Participants included elementary school teachers and school principals selected through purposive and informed sampling. Data were collected through semi-structured interviews, and sampling continued until theoretical saturation was achieved, resulting in interviews with 28 participants. Data analysis was conducted through open, organizing, and global coding processes. To ensure the trustworthiness of the findings, qualitative credibility criteria were applied throughout the research process. The findings revealed that the teacher ranking system was associated with three major categories of challenges: structural and executive challenges, psychological-emotional tensions, and social-communication challenges. Results indicated that the system increased administrative workload, ambiguity in evaluation criteria, and distrust in professional assessment, leading to teacher burnout, anxiety, and erosion of professional identity. Furthermore, the ranking system negatively affected teaching quality by promoting excessive standardization of instruction, reducing educational creativity, weakening teacher–student interactions, and distorting assessment and feedback processes. In response to these conditions, teachers adopted various coping strategies, including performative behaviors, protective reactions, and individual and collective forms of resistance to preserve teaching quality and reduce systemic pressures. The findings suggest that the teacher ranking system, rather than enhancing educational quality, has redirected teachers' professional practices from authentic teaching toward documentation, performance display, and compliance with administrative indicators. In addition to negatively influencing teaching quality, the system has challenged teachers' professional relationships, psychological well-being, and occupational identity. Therefore, revising evaluation mechanisms, reducing administrative pressures, and adopting supportive and development-oriented approaches appear essential for improving the effectiveness of the teacher ranking system.

Keywords: *Teacher Ranking System, Teaching Quality, Elementary School Teachers, Thematic Analysis, Professional Identity, Educational Evaluation*

Authors' Information:

hshafizadeh@iau-garmsar.ac.ir

1. PhD Student, Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran
2. Department of Educational Management, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran
3. Department of Educational Sciences, Ga.C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با تحولات گسترده‌ای در حوزه سیاست‌گذاری، ارزیابی عملکرد و پاسخ‌گویی آموزشی مواجه شده‌اند. در این میان، معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین عامل تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت، بیش از گذشته در معرض نظام‌های ارزیابی، سنجش عملکرد و رتبه‌بندی حرفه‌ای قرار گرفته‌اند. سیاست‌گذاران آموزشی بر این باورند که استقرار نظام‌های رتبه‌بندی می‌تواند با ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای، افزایش انگیزش شغلی و بهبود پاسخ‌گویی معلمان، کیفیت تدریس و در نهایت یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهد (Namdari & Paknazar, 2021; Oecd, 2025). در بسیاری از کشورها، ارزیابی عملکرد معلمان به‌عنوان بخشی از سیاست‌های توسعه حرفه‌ای، ابزاری برای شناسایی توانمندی‌ها، بهبود کیفیت آموزشی و تقویت اثربخشی مدارس تلقی شده است (Chalmers & Gardiner, 2015; Elliott, 2015). با این حال، گسترش رویکردهای پاسخ‌گویی و ارزیابی مبتنی بر عملکرد، پیامدهای پیچیده‌ای را نیز در زمینه هویت حرفه‌ای، استقلال آموزشی و کیفیت واقعی تدریس به همراه داشته است (Ball & Olmedo, 2013; Wilkins, 2024).

کیفیت تدریس یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های موفقیت نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود و پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که عملکرد حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیمی بر رشد شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان دارد (Jennings, Brown, et al., 2024; Jennings, Doyle, et al., 2024). از دیدگاه مارزانو، تدریس اثربخش فراتر از انتقال محتوا بوده و شامل طراحی آموزشی هدفمند، ایجاد تعامل مؤثر، ارزشیابی مستمر و مدیریت یادگیری در کلاس درس است (Marzano, 2007). همچنین، مطالعات جدید نشان می‌دهد که کیفیت تدریس نه تنها بر پیشرفت تحصیلی، بلکه بر انگیزش، تاب‌آوری، مشارکت و سلامت روان دانش‌آموزان نیز اثرگذار است (Martin et al., 2022). در چنین شرایطی، هرگونه سیاست آموزشی که بتواند به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر کیفیت تدریس اثر بگذارد، از اهمیت راهبردی برخوردار خواهد بود.

در سال‌های اخیر، نظام رتبه‌بندی معلمان به‌عنوان یکی از سیاست‌های کلیدی در بسیاری از نظام‌های آموزشی مطرح شده است. این نظام‌ها معمولاً با هدف ارتقای کیفیت آموزش، افزایش انگیزش حرفه‌ای، بهبود عملکرد معلمان و ایجاد عدالت در پرداخت‌ها طراحی می‌شوند (Oecd, 2025; Rafiei, 2024). در ایران نیز اجرای قانون نظام رتبه‌بندی معلمان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین برنامه‌های تحول در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. سیاست‌گذاران آموزشی بر این باورند که رتبه‌بندی می‌تواند زمینه ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای، بهبود منزلت اجتماعی معلمان و افزایش کیفیت تدریس را فراهم کند (Ahmadi et al., 2023; Azizi Torab et al., 2022). با وجود این، تجربه اجرای این نظام در عمل، واکنش‌ها و نگرانی‌های متفاوتی را در میان معلمان و مدیران آموزشی ایجاد کرده است.

پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داده‌اند که اگرچه نظام‌های رتبه‌بندی می‌توانند موجب افزایش انگیزش و احساس پیشرفت حرفه‌ای شوند، اما در صورت اجرای نامناسب، پیامدهای ناخواسته‌ای نیز به همراه دارند (Molaei & Yari Haj Ataloo, 2022; Rafiei, 2024). برخی مطالعات نشان داده‌اند که تمرکز افراطی بر شاخص‌های ارزیابی، مستندسازی و پاسخ‌گویی کمی، می‌تواند منجر به افزایش فشار روانی، فرسودگی شغلی و کاهش استقلال حرفه‌ای معلمان شود (Wilkins, 2024; Zhang et al., 2022). در چنین شرایطی، تدریس ممکن است از یک فرایند خلاق، انسانی و یادگیرنده‌محور، به فعالیتی نمایشی و مبتنی بر کسب امتیاز تبدیل شود (Ball & Olmedo, 2013; Flores & Oliveira, 2024). فلورس و اولیویرا بیان می‌کنند که سیاست‌های مبتنی بر عملکردگرایی، به تدریج معنا و هویت حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار داده و آنان را میان الزامات پاسخ‌گویی و حفظ اصالت حرفه‌ای قرار می‌دهد (Flores & Oliveira, 2024).

از منظر روان‌شناختی، فشارهای ناشی از نظام‌های ارزیابی و رتبه‌بندی می‌تواند بر سلامت روان، رضایت شغلی و انگیزش معلمان تأثیرگذار باشد. دی و گو معتقدند که نظام‌های پاسخ‌گویی شدید، تاب‌آوری حرفه‌ای معلمان را با چالش مواجه کرده و زمینه فرسودگی و کاهش اشتیاق شغلی را فراهم می‌سازند (Day & Gu, 2022). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با انگیزش شغلی نشان داده‌اند که اگر معلمان احساس کنند ارزیابی‌ها عادلانه، شفاف و توسعه‌محور نیست، اعتماد حرفه‌ای آنان کاهش یافته و مشارکتشان در فعالیتهای آموزشی تضعیف می‌شود (Jafari Lotfali & Soleimanpour Omran, 2023; Liu & Hallinger, 2022). در مقابل، زمانی که نظام‌های ارزیابی بر حمایت حرفه‌ای، بازخورد سازنده و رشد معلمان تأکید داشته باشند، می‌توانند موجب افزایش انگیزش، احساس شایستگی و توسعه حرفه‌ای شوند (Chalmers & Gardiner, 2015; Chiu et al., 2021).

هویت حرفه‌ای معلمان نیز یکی دیگر از حوزه‌هایی است که تحت تأثیر نظام‌های رتبه‌بندی قرار می‌گیرد. هویت حرفه‌ای، مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، تجربیات و ادراکات معلمان نسبت به نقش حرفه‌ای خود است که در تعامل با سیاست‌ها و محیط آموزشی شکل می‌گیرد (Beauchamp & Thomas, 2019; Beijaard et al., 2022). هنگامی که معیارهای موفقیت حرفه‌ای صرفاً بر شاخص‌های بیرونی و کمی استوار باشند، معلمان ممکن است میان «معلم مطلوب نظام» و «معلم مطلوب خود» دچار تعارض شوند. این وضعیت می‌تواند احساس بیگانگی حرفه‌ای، کاهش رضایت شغلی و تضعیف تعهد اخلاقی را به همراه داشته باشد (Flores & Oliveira, 2024; Wilkins, 2024). به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران بر ضرورت توجه به ابعاد انسانی، عاطفی و هویتی در طراحی نظام‌های ارزیابی معلمان تأکید کرده‌اند (Beijaard et al., 2022; Day & Gu, 2022).

در سطح مدرسه، نظام‌های رتبه‌بندی می‌توانند بر روابط حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی و تعاملات میان معلمان نیز اثرگذار باشند. برخی مطالعات نشان داده‌اند که رقابت ناشی از رتبه‌بندی، روحیه همکاری، یادگیری جمعی و اعتماد حرفه‌ای را تضعیف می‌کند (Liu & Hallinger, 2022). در

چنین شرایطی، فضای مدرسه ممکن است از یک اجتماع یادگیرنده و مشارکتی، به محیطی رقابتی و مبتنی بر مقایسه عملکرد تبدیل شود (Wilkins, 2024). این تغییرات می‌تواند نه تنها بر کیفیت تدریس، بلکه بر کیفیت روابط انسانی و اجتماعی در مدرسه نیز تأثیر منفی بگذارد.

در ایران، مطالعات انجام شده پیرامون نظام رتبه‌بندی معلمان عمدتاً بر ابعاد سیاستی، اجرایی و انگیزشی متمرکز بوده‌اند. پژوهش احمدی و همکاران نشان داد که طراحی نظام رتبه‌بندی نیازمند توجه هم‌زمان به ابعاد حرفه‌ای، انگیزشی و ساختاری است (Ahmadi et al., 2023). عزیزی تراب و همکاران نیز با شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی، بر ضرورت بازنگری در شاخص‌های ارزیابی و توسعه رویکردهای کیفیت‌بخش تأکید کردند (Azizi Torab et al., 2022, 2023). پژوهش جعفری لطفعلی و سلیمان‌پور عمران نشان داد که رتبه‌بندی می‌تواند بر رضایت شغلی معلمان ابتدایی اثرگذار باشد، اما این اثر به نحوه اجرای نظام وابسته است (Jafari Lotfali & Soleimanpour Omran, 2023). همچنین، مطالعاتی مانند پژوهش اکبرپور زنگلانی و بیت‌اللهی و پژوهش مولایی و یاری حاج عطالو نشان داده‌اند که نظام رتبه‌بندی می‌تواند بر انگیزش شغلی و اشتیاق حرفه‌ای معلمان تأثیر داشته باشد (Akbarpour Zanglani & Beitollahi, 2020; Molaei & Yari Haj, 2020). (Ataloo, 2022).

با وجود رشد پژوهش‌ها در این حوزه، هنوز خلأهای قابل توجهی در ادبیات پژوهشی وجود دارد. بخش عمده مطالعات پیشین با رویکردهای کمی انجام شده و کمتر به تجربه زیسته معلمان، پیامدهای روانی-اجتماعی و تأثیر واقعی نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس پرداخته‌اند (Wilkins, 2022; Zhang et al., 2024). همچنین، بسیاری از پژوهش‌ها بیشتر بر نتایج رسمی و اهداف سیاستی تمرکز داشته و کمتر به این مسئله پرداخته‌اند که معلمان در عمل چگونه این نظام را تجربه، تفسیر و مدیریت می‌کنند (Ball & Olmedo, 2013; Flores & Oliveira, 2024). از سوی دیگر، مطالعات مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان نشان داده‌اند که موانع ساختاری، فشارهای اداری و کمبود حمایت حرفه‌ای، از جمله مهم‌ترین چالش‌های رشد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شوند (Abdollahi & Safari, 2016; Omar et al., 2017). این یافته‌ها ضرورت بررسی عمیق‌تر تجربه معلمان از نظام رتبه‌بندی را برجسته می‌سازد.

علاوه بر این، کیفیت تدریس در مدارس ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا این دوره، پایه شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز، فضای عاطفی کلاس و شیوه‌های تدریس فعال، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی و رشد همه‌جانبه کودکان دارد (Jennings, Brown, et al., 2024; Jennings, Doyle, et al., 2024). بنابراین، اگر نظام رتبه‌بندی بتواند به صورت ناخواسته کیفیت این تعاملات و فرایندهای آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد، پیامدهای آن محدود به معلمان نخواهد بود و می‌تواند بر یادگیری و رشد دانش‌آموزان نیز اثرگذار باشد.

بر این اساس، بررسی چالش‌ها، پیامدها و راهبردهای ادراک‌شده معلمان ابتدایی در مواجهه با نظام رتبه‌بندی، می‌تواند به فهم عمیق‌تری از تأثیر این سیاست بر کیفیت تدریس و کنش حرفه‌ای معلمان منجر شود. از این رو، پژوهش حاضر با هدف واکاوی چالش‌ها و راهبردهای ادراک‌شده از نظام رتبه‌بندی معلمان ابتدایی و تبیین تأثیر آن بر کیفیت تدریس انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر ماهیتی کیفی دارد و در چارچوب پارادایم تفسیری با رویکرد تحلیل مضمون 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 به‌جای 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 به‌صورت 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؛ به‌گونه‌ای 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 طولانی‌مدت 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، منطقی‌مندی 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.

یافته‌ها

سوال اول: ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی ادراک شده از نظام رتبه‌بندی از دید معلمان ابتدایی کدامند؟

برای پاسخ به سوال اول یعنی ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی نظام رتبه‌بندی از دیدگاه معلمان با مصاحبه با مدیران و معلمان مدارس ابتدایی، پس از کدگذاری و دسته‌بندی مفاهیم، مضامین مرتبط با چالش‌های و ضعف‌های نظام رتبه‌بندی به شرح زیر بدست آمده است: در مجموع ۳ مضمون فراگیر، ۹ مضمون سازمان دهنده، ۲۷ مضمون پایه به عنوان ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی نظام رتبه‌بندی از دیدگاه معلمان بدست آمده است.

۱) مضمون فراگیر چالش‌های ساختاری و اجرایی: شکاف میان طراحی و واقعیت میدان با ۳ مضمون سازمان دهنده ابهام و تغییرپذیری آزردهنده‌ی معیارها (۳ مضمون پایه)، بار اداری طاقت‌فرسا و غرق‌کننده (۳ مضمون پایه)، ضعف مشروعیت و تخصص ارزیابان (۳ مضمون پایه) و جمعاً ۹ مضمون پایه؛

۲) مضمون فراگیر تنش‌های روانی-عاطفی: بهای سنگین فشار بر معلم با ۳ مضمون سازمان دهنده اضطراب و استرس دائمی (۳ مضمون پایه)، فرسودگی و تحلیل رفتن انرژی حرفه‌ای (۳ مضمون پایه)، تعارض ارزشی و بحران هویت (۳ مضمون پایه) و جمعاً ۹ مضمون پایه؛

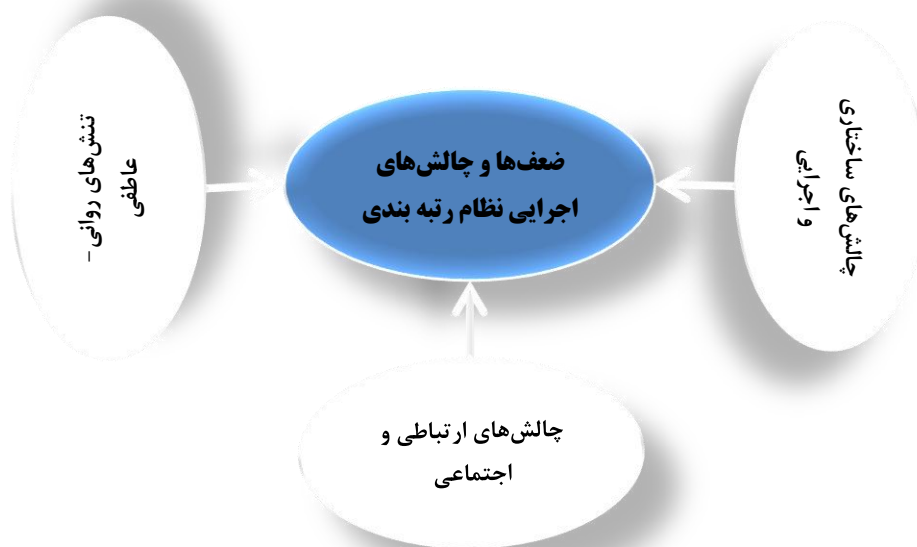
۳) مضمون فراگیر چالش‌های ارتباطی و اجتماعی: گسست در بافت مدرسه با ۳ مضمون سازمان دهنده تضعیف همکاری و ایجاد رقابت مخرب (۳ مضمون پایه)، دگرگونی رابطه معلم-مدیر (۳ مضمون پایه)، تأثیر منفی بر رابطه معلم-دانش‌آموز (۳ مضمون پایه) و جمعاً ۹ مضمون پایه.

جدول ۱. مضامین مرتبط با ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی ادراک شده از نظام رتبه‌بندی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
چالش‌های ساختاری و اجرایی: ابهام و تغییرپذیری آزردهنده‌ی شکاف میان طراحی و واقعیت معیارها میدان	بار اداری طاقت‌فرسا و غرق‌کننده	سردرگمی ناشی از دستورالعمل‌های مبهم و تفسیربردار استرس ناشی از تغییر ناگهانی آیین‌نامه‌ها در میانه کار احساس ناعادلانه بودن ارزیابی یکسان برای شرایط نابرابر
تنش‌های روانی-عاطفی: بهای سنگین فشار بر معلم	اضطراب و استرس دائمی	حجم غیرمنطقی گزارش‌نویسی و مستندسازی موازی‌کاری و تکرار بی‌حاصل اطلاعات اولویت یافتن اسناد بر فرآیند یادگیری
فرسودگی و تحلیل رفتن انرژی حرفه‌ای	تحلیل رفتن انرژی حرفه‌ای	بی‌اعتمادی به صلاحیت حرفه‌ای ارزیاب تأثیر روابط شخصی و پارتی بر نتیجه ارزیابی حس قضاوت شدن، نه همراهی برای رشد
مخرب (۳ مضمون پایه)	گسست در بافت مدرسه با ۳ مضمون سازمان دهنده تضعیف همکاری و ایجاد رقابت	دگرگونی رابطه معلم-مدیر (۳ مضمون پایه)، تأثیر منفی بر رابطه معلم-دانش‌آموز (۳ مضمون پایه) و جمعاً ۹ مضمون پایه.

احساس بی‌قدرتی و درماندگی در برابر سیستم	تعارض ارزشی و بحران هویت	تضاد بین آنچه خوب است و آنچه امتیاز دارد.
احساس ریاکاری و دورویی در انجام کارهای نمایشی	تزلزل در حس خوب بودن به عنوان یک معلم	
چالش‌های ارتباطی و اجتماعی: گسست در بافت مدرسه	تضعیف همکاری و ایجاد رقابت مخرب	کاهش اشتراک‌گذاری منابع و ایده‌ها به دلیل ترس از عقب افتادن
		تبدیل فضای صمیمی به فضای رقابتی و محافظه‌کارانه
		ایجاد حسادت و سوءظن بین همکاران
دگرگونی رابطه معلم-مدیر	تبدیل نقش مدیر از حامی به بازرس	
		احساس فشار از سوی مدیر برای نمایش بهتر مدرسه
		کاهش اعتماد و صمیمیت در رابطه
تأثیر منفی بر رابطه معلم- دانش‌آموز	کم شدن تمرکز و صبر معلم برای نیازهای فردی دانش‌آموزان	
		استفاده ابزاری از دانش‌آموزان برای اجراهای نمایشی
		کاهش خلاقیت و شادی در کلاس درس به دلیل محدودیت زمانی

پس از نهایی‌سازی تم‌ها، به ترسیم شبکه مضامین پرداخته است. شبکه مضامین به تفکیک تم‌های اصلی در قالب شکل ترسیم شده است. شبکه مضامین «ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی ادراک‌شده از نظام رتبه‌بندی» به شرح شکل زیر می‌باشد که ۳ تم فرعی را در خود جای داده است.



شکل ۱. شبکه مضامین تم ضعف‌ها و چالش‌های اجرایی ادراک‌شده از نظام رتبه‌بندی

سوال دوم: تأثیر نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس معلمان در مدارس ابتدایی چگونه بوده است؟

برای پاسخ به سوال دوم یعنی تأثیر نظام رتبه‌بندی بر ابعاد مختلف کیفیت تدریس مانند برنامه‌ریزی، روش تدریس، ارتباط با دانش‌آموز و انگیزش حرفه‌ای با مصاحبه با مدیران و معلمان مدارس ابتدایی، پس از کدگذاری و دسته‌بندی مفاهیم، مضامین مرتبط با تأثیرات نظام رتبه‌بندی به شرح

زیر بدست آمده است: در مجموع ۳ مضمون فراگیر، ۹ مضمون سازمان دهنده، ۴۰ مضمون پایه به عنوان اثرات نظام رتبه بندی بر کیفیت تدریس از دیدگاه معلمان بدست آمده است.

۱) مضمون فراگیر کاهش کیفیت فرآیند برنامه ریزی و طراحی آموزشی با ۲ مضمون سازمان دهنده جایگزینی طرح درس های خلاق با فرم های استاندارد و تکراری (۳ مضمون پایه)، انحراف منابع زمانی و ذهنی از طراحی آموزشی معنادار (۴ مضمون پایه) و جمعاً ۷ مضمون پایه؛

۲) مضمون فراگیر تخریب فرآیندهای اصیل یاددهی-یادگیری در کلاس با ۴ مضمون قالبی شدن و استانداردسازی افراطی تدریس (۹ مضمون پایه) تضعیف ارتباط عاطفی و حمایتی با دانش آموز (۳ مضمون پایه)، تعمیق نابرابری آموزشی درون کلاس درس (۶ مضمون پایه)، محدود شدن روش های تدریس خلاق و فعال (۳ مضمون پایه) و جمعاً ۲۱ مضمون پایه؛

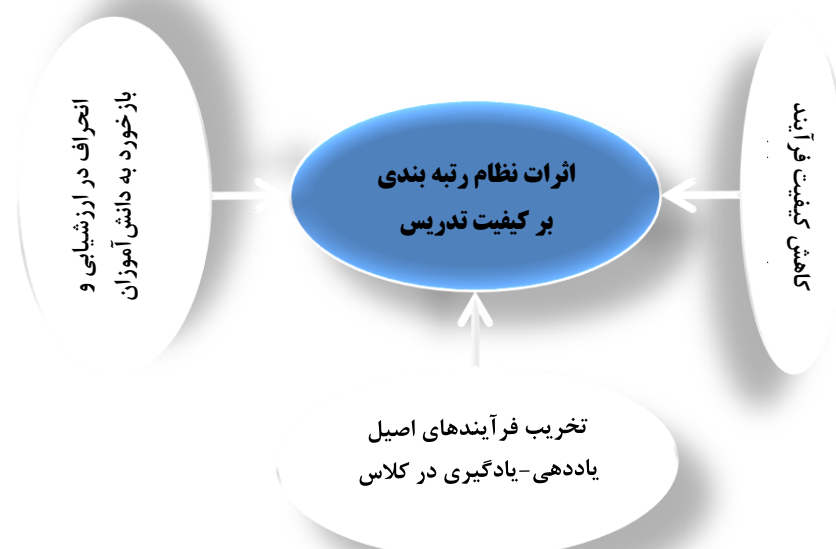
۳) مضمون فراگیر انحراف در ارزشیابی و بازخورد به دانش آموزان با ۳ مضمون سازمان دهنده تبدیل ارزشیابی از ابزار تشخیص به ابزار مستندسازی (۴ مضمون پایه)، کاهش کیفیت و اثربخشی بازخوردهای سازنده (۴ مضمون پایه)، تمرکز بر عملکرد نمایشی دانش آموز در روز ارزیابی (۴ مضمون پایه) و جمعاً ۱۲ مضمون پایه.

جدول ۲. مضامین مرتبط با تاثیرات نظام رتبه بندی بر کیفیت تدریس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
کاهش کیفیت فرآیند برنامه ریزی و طراحی آموزشی	جایگزینی طرح درس های خلاق با فرم های استاندارد و تکراری	اولویت قالب اداری بر نیاز واقعی کلاس کپی برداری و رونویسی به جای طراحی خاص هر کلاس حذف انعطاف و تغییرات مبتنی بر بازخورد به دلیل تعهد به طرح مکتوب
انحراف منابع زمانی و ذهنی از طراحی آموزشی معنادار	صرف زمان طراحی برای تولید مستندات نمایشی به جای فعالیت های یادگیری کاهش مطالعه و به روز رسانی محتوای علمی به دلیل خستگی ناشی از کارهای اداری افزایش بار شناختی و اتلاف زمان معلمان در تعامل با نظام جابه جایی تمرکز حرفه ای از طراحی آموزشی به انجام تکالیف اداری-سیستمی	
تخریب فرآیندهای اصیل یاددهی-یادگیری در کلاس	قالبی شدن و استانداردسازی افراطی تدریس	اجرای تدریس ویژه روز ارزیاب به جای تدریس واقعی و مستمر کاهش شور و اشتیاق و حضور ذهن در تدریس روزمره احساس ریاکاری و دوگانگی در برابر دانش آموزان پیروی اجباری از طرح درس زمان بندی شده دقیق حذف «لحظات آموزشی طلایی» استانداردسازی پاسخها و جلوگیری از تفکر واگرا تبدیل تدریس به «اسکریت» ثابت پرهیز از فعالیت های کاوشگری و پروژه ای زمان بر کاهش تنوع روش های تدریس
تضعیف ارتباط عاطفی و حمایتی با دانش آموز	کم شدن صبر و توجه به مشکلات فردی دانش آموزان اولویت دادن به دانش آموزان نمایش پذیر یا میانگین ساز	

کاهش ارتباط چشمی و تعامل غیر کلامی اصیل به دلیل مشغله ذهنی	
تعمیق نابرابری آموزشی درون کلاس درس	تمرکز بر دانش‌آموزان ستاره و متوسط رو به بالا غفلت نظام‌مند از دانش‌آموزان دیرآموز حذف فعالیت‌های گروهی ناهمگون تخصیص نابرابر زمان و توجه انتظارات پایین‌تر از دانش‌آموزان محروم تبعیض در تشویق و تنبیه
محدود شدن روش‌های تدریس خلاق و فعال	حذف پروژه‌های بلندمدت و کار گروهی به دلیل وقت‌گیر بودن و دشواری مستندسازی گرایش به روش‌های سنتی و خطی به دلیل قطعیت و کنترل بیشتر نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری
انحراف در ارزشیابی و ابزار ارزشیابی از ابزار تشخیص به ابزار مستندسازی	اهمیت یافتن نمره و پوشه کار پر بر تحلیل اشتباهات طراحی تکالیف و آزمون‌های قابل اندازه‌گیری و ثبت به جای محرک تفکر کمرنگ شدن کارکرد تشخیصی و بازخورددهی ارزشیابی غلبه مستندسازی و گزارش‌دهی کمی بر قضاوت حرفه‌ای معلم
کاهش کیفیت و اثربخشی بازخوردهای سازنده	جایگزینی بازخوردهای کتبی کلیشه‌ای با بازخوردهای شفاهی و اختصاصی کمرنگ شدن گفتگوهای اصلاحی فردی با دانش‌آموز سطحی شدن و کلی‌گرایی بازخوردها در چارچوب نظام کاهش تعامل معلم-دانش‌آموز در فرایند ارائه بازخورد
تمرکز بر عملکرد نمایشی دانش‌آموز در روز ارزیابی	آموزش و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ایفای نقش در حضور ارزیاب قضاوت کیفیت کلاس بر اساس یک بازدید لحظه‌ای و نمایشی غلبه سنجش عملکرد مقطعی به جای پایش فرایند یادگیری هدایت تدریس به سمت آموزش برای نمایش عملکرد مطلوب

پس از نهایی‌سازی تم‌ها، به ترسیم شبکه مضامین پرداخته است. شبکه مضامین به تفکیک تم‌های اصلی در قالب شکل ترسیم شده است. شبکه مضامین «تاثیر نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس معلمان» به شرح شکل زیر می‌باشد که ۳ تم فرعی را در خود جای داده است.



شکل ۲. شبکه مضامین تم تاثیر نظام رتبه بندی بر کیفیت تدریس معلمان

سوال سوم: راهبردها و کنش‌های معلمان برای حفظ کیفیت تدریس خود در برابر نظام رتبه‌بندی کدام است؟

برای پاسخ به سوال سوم یعنی راهبردها و کنش‌های معلمان برای تطبیق، مقاومت و یا حفظ کیفیت تدریس خود در برابر نظام رتبه بندی، از طریق مصاحبه با مدیران و معلمان مدارس ابتدایی، پس از کدگذاری و دسته بندی مفاهیم، مضامین مرتبط به شرح زیر بدست آمده است: در مجموع ۳ مضمون فراگیر، ۸ مضمون سازمان دهنده، ۳۰ مضمون پایه به عنوان راهبردها و کنش‌های معلمان در برابر نظام رتبه بندی بدست آمده است.

(۱) مضمون فراگیر راهبردهای ابزارگونه و نمایشی با ۳ مضمون سازمان دهنده تبحر در مستندسازی نمایشی و بازنمایی (۳ مضمون پایه)، بهینه‌سازی تلاش‌ها بر اساس معیارهای کمی و قابل مشاهده (۳ مضمون پایه) انطباق تاکتیکی با منطق نظام به منظور عبور موفق از فرآیند رتبه‌بندی (۵ مضمون پایه) و جمعاً ۱۱ مضمون پایه؛

(۲) مضمون فراگیر راهبردهای انفعالی-حفاظتی با ۲ مضمون سازمان دهنده عقب‌نشینی عاطفی و ایجاد فاصله روانی (۳ مضمون پایه)، تمرکز گزینشی بر بخش‌های همسو با ارزش‌های شخصی (۵ مضمون پایه) و جمعاً ۸ مضمون پایه؛

(۳) مضمون فراگیر راهبردهای فعال و مقاومت جمعی با ۳ مضمون سازمان دهنده مقاومت و نقد از درون سیستم (۳ مضمون پایه)، بازتعریف موفقیت و معیار ارزشمندی شخصی (۴ مضمون پایه)، انتقال استراتژی‌ها به نسل جدید (سواد بازی) (۴ مضمون پایه) و جمعاً ۱۱ مضمون پایه.

جدول ۳. مضامین مرتبط با راهبردها و کنش‌های معلمان در برابر نظام رتبه بندی بر کیفیت تدریس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
راهبردهای ابزارگونه و نمایشی (بازی دادن سیستم)	تبحر در مستندسازی نمایشی و بازنمایی	تولید انبوه اسناد و عکس‌های آرشیوی برای استفاده در بازه‌های زمانی مختلف استفاده از خدمات و شبکه‌های غیررسمی تهیه‌ی پکیج‌های رتبه‌بندی تمرین و کارگردانی دقیق تدریس نمایشی ویژه روز ارزیاب
بهبودسازی تلاش‌ها بر اساس معیارهای کمی و قابل مشاهده	اولویت‌دهی به فعالیت‌هایی که تیک خوردنی و امتیازشان قطعی‌تر است تقسیم‌بندی و تکرار یک فعالیت برای پر کردن چندین معیار ایجاد شبکه‌های هم‌پوشانی برای تبادل امضای ساختگی (مثلاً برای بازدید همکاران)	تولید مستندات ظاهر سازانه و غیرواقعی جهت‌دهی فعالیت‌های حرفه‌ای بر اساس امتیازدهی نظام حداقل‌گرایی حرفه‌ای برای کاهش هزینه و ریسک یادگیری قواعد پنهان نظام برای بهره‌برداری مؤثر نمایش حرفه‌مندی به جای زیست واقعی آن در عمل تدریس
راهبردهای انفعالی-حفاظتی (خودحفاظتی و حفظ بقا)	عقب‌نشینی عاطفی و ایجاد فاصله روانی	ایجاد دیوار شیشه‌ای بین هویت واقعی و نقش اجرایی کاهش توقع از خود و سیستم، و رضایت به حداقل قابل قبول اجتناب از درگیری و سکوت انتخابی در مقابل ناعادالتهای
تمرکز گزینشی بر بخش‌های همسو با ارزش‌های شخصی	انجام تنها آن دسته از الزامات که با وجدان حرفه‌ای فردی همخوانی دارد حفظ یک پناهگاه کوچک در کلاس درس برای کار اصیل اولویت‌دادن به تعهد اخلاقی و تربیتی بر خواسته‌های نظام نادیده‌گیری آگاهانه الزامات نظام فاقد معنا برای تدریس حفظ هویت حرفه‌ای از طریق گزینش حداقلی تعامل با نظام	
راهبردهای فعال و مقاومت جمعی (واکنش آگاهانه)	مقاومت و نقد از درون سیستم	استفاده از ظرفیت‌های قانونی برای اعتراض (مانند تکمیل فرم‌های بازخورد با نقد سازنده) تشکیل گروه‌های همدل غیررسمی برای گفتگوی انتقادی و حمایت عاطفی امتناع حساب شده از اجرای برخی دستورالعمل‌های غیرمنطقی
بازتعریف موفقیت و معیار ارزشمندی شخصی	تعریف موفقیت حرفه‌ای بر مبنای تأثیر تربیتی و رشد دانش آموزان و رضایت دانش آموزان و والدین تبدیل تهدید به فرصت برای یادگیری مهارت‌های جدید (مانند فن بیان و فناوری اطلاعات) مقاومت در برابر ارزش‌گذاری صرفاً کمی و امتیازمحور نظام بازسازی هویت حرفه‌ای مستقل از نتایج رتبه‌بندی	
انتقال استراتژی‌ها به نسل جدید (سواد بازی)	آموزش غیررسمی راه و چاه سیستم به معلمان تازه‌کار یا انتقال تجربه‌های غیررسمی درباره قواعد پنهان نظام	هشدار درباره‌ی تبعات روانی و اخلاقی درگیر شدن در بازی نمایشی آموزش راهبردهای عملی برای کاهش هزینه‌های روانی و حرفه‌ای ایجاد همبستگی حرفه‌ای از طریق یاددهی جمعی راهبردها

پس از نهایی‌سازی تم‌ها، به ترسیم شبکه مضامین پرداخته است. شبکه مضامین به تفکیک تم‌های اصلی در قالب شکل ترسیم شده است. شبکه مضامین «راهبردها و کنش‌های معلمان در برابر نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس» به شرح شکل زیر می‌باشد که ۳ تم فرعی را در خود جای داده است.



شکل ۳. شبکه مضامین تم راهنمدها و کنش‌های معلمان در برابر نظام رتبه بندی بر کیفیت تدریس

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نظام رتبه‌بندی معلمان، اگرچه با هدف ارتقای کیفیت آموزش، افزایش انگیزش حرفه‌ای و بهبود عملکرد معلمان طراحی شده است، اما در عمل با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، روانی و حرفه‌ای همراه بوده که بر کیفیت تدریس معلمان ابتدایی تأثیرات عمیقی گذاشته است. نتایج بیانگر آن بود که معلمان، نظام رتبه‌بندی را صرفاً یک سازوکار توسعه حرفه‌ای تلقی نمی‌کنند، بلکه آن را نوعی نظام پاسخ‌گویی اداری و امتیازمحور می‌دانند که بخش مهمی از انرژی حرفه‌ای آنان را به مستندسازی، تطبیق با شاخص‌ها و پاسخ‌گویی بروکراتیک اختصاص داده است. این یافته با گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی همسو است که نشان می‌دهد نظام‌های ارزیابی معلمان، در صورت تمرکز افراطی بر پاسخ‌گویی و شاخص‌های کمی، می‌توانند پیامدهای ناخواسته‌ای برای کیفیت تدریس و هویت حرفه‌ای معلمان ایجاد کنند (Oecd, 2025).

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، وجود چالش‌های ساختاری و اجرایی در فرایند رتبه‌بندی بود. معلمان شرکت‌کننده، ابهام در شاخص‌ها، تغییر مداوم دستورالعمل‌ها، حجم بالای مستندسازی و ضعف مشروعیت ارزیابان را از مهم‌ترین مشکلات این نظام معرفی کردند. این یافته با نتایج پژوهش ژانگ و همکاران هم‌راستا است که نشان دادند اصلاحات ارزیابی معلمان در نظام‌های آموزشی متمرکز، اغلب با افزایش فشار حرفه‌ای، ابهام در معیارهای ارزیابی و احساس کنترل بیرونی همراه است (Zhang et al., 2022). همچنین، ویلکینز بیان می‌کند که نظام‌های ارزیابی مبتنی بر پاسخ‌گویی، به تدریج کنش حرفه‌ای معلمان را از استقلال آموزشی به تبعیت از شاخص‌های استاندارد سوق می‌دهد (Wilkins, 2024). در

همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان، به‌جای تمرکز بر نیازهای واقعی کلاس درس، ناچار شده‌اند بخش زیادی از زمان خود را صرف تولید مستندات، گزارش‌ها و شواهد قابل ارائه کنند؛ امری که می‌تواند کیفیت واقعی تدریس را تحت تأثیر قرار دهد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که نظام رتبه‌بندی، فشارهای روانی و عاطفی قابل توجهی برای معلمان ایجاد کرده است. معلمان از اضطراب دائمی، ترس از کاهش امتیاز، احساس ناامنی حرفه‌ای و فرسودگی ناشی از فشارهای اداری سخن گفتند. این یافته‌ها با دیدگاه دی و گو همخوان است که معتقدند نظام‌های پاسخ‌گویی شدید، تاب‌آوری حرفه‌ای معلمان را تضعیف کرده و زمینه فرسودگی شغلی را فراهم می‌سازد (Day & Gu, 2022). همچنین، فلورس و اولیویرا تأکید می‌کنند که عملکردگرایی افراطی در نظام‌های آموزشی، هویت حرفه‌ای معلمان را در معرض تهدید قرار می‌دهد و آنان را میان الزامات اداری و معنای اصیل معلمی گرفتار می‌سازد (Flores & Oliveira, 2024). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که بسیاری از معلمان، میان «تدریس مطلوب برای دانش‌آموز» و «تدریس مطلوب برای کسب امتیاز» نوعی تعارض تجربه می‌کنند. این تعارض می‌تواند به کاهش رضایت شغلی، کاهش احساس اثربخشی و فرسایش تدریجی تعهد حرفه‌ای منجر شود.

در بعد اجتماعی و ارتباطی نیز نتایج نشان داد که نظام رتبه‌بندی بر روابط حرفه‌ای در مدرسه تأثیر گذاشته است. معلمان گزارش کردند که فضای همکاری، همدلی و تبادل تجربه در مدارس تا حدی جای خود را به رقابت، مقایسه و محافظه‌کاری حرفه‌ای داده است. این یافته با نتایج پژوهش لیو و هالینگر همسو است که نشان دادند ارزیابی معلمان در صورتی که مبتنی بر اعتماد حرفه‌ای نباشد، می‌تواند یادگیری جمعی و جوامع حرفه‌ای یادگیری را تضعیف کند (Liu & Hallinger, 2022). همچنین، ویلکینز اشاره می‌کند که سیاست‌های مبتنی بر پاسخ‌گویی، فرهنگ مدرسه را از همکاری حرفه‌ای به رقابت مبتنی بر عملکرد تغییر می‌دهند (Wilkins, 2024). در پژوهش حاضر نیز معلمان بیان کردند که نگرانی از مقایسه عملکرد، اشتراک‌گذاری تجربیات و همکاری حرفه‌ای را کاهش داده و فضای مدرسه را به محیطی رقابتی تبدیل کرده است.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش حاضر، تأثیر نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس بود. نتایج نشان داد که این نظام موجب استانداردسازی افراطی تدریس، کاهش انعطاف آموزشی و تضعیف خلاقیت در کلاس درس شده است. معلمان اظهار داشتند که برای انطباق با شاخص‌های ارزیابی، ناچار به استفاده از روش‌های قابل مستندسازی و قابل پیش‌بینی شده‌اند و این امر فرصت استفاده از روش‌های خلاق، پروژه‌محور و اکتشافی را محدود کرده است. این یافته با دیدگاه بال و اولمدو همسو است که بیان می‌کنند سیاست‌های مبتنی بر عملکردگرایی، تدریس را از یک فرایند انسانی و پویا به فعالیتی نمایشی و مبتنی بر اسناد تبدیل می‌کنند (Ball & Olmedo, 2013). همچنین، پژوهش مارزانو نشان می‌دهد که تدریس اثربخش نیازمند انعطاف‌پذیری، تعامل مستمر و پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر دانش‌آموزان است (Marzano, 2007). بنابراین، هرگونه سیاستی که معلمان را به تبعیت سخت‌گیرانه از قالب‌های استاندارد سوق دهد، می‌تواند کیفیت واقعی یاددهی-یادگیری را کاهش دهد.

در زمینه رابطه معلم و دانش‌آموز نیز یافته‌ها نشان داد که فشارهای ناشی از رتبه‌بندی، بر کیفیت تعاملات عاطفی و آموزشی تأثیر گذاشته است. برخی معلمان بیان کردند که به دلیل اشتغال ذهنی ناشی از مستندسازی و فشارهای ارزیابی، زمان و انرژی کمتری برای توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان دارند. این یافته با پژوهش جنینگز و همکاران همخوان است که نشان می‌دهد کیفیت تعاملات عاطفی معلم با دانش‌آموز، یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان است (Jennings, Brown, et al., 2024; Jennings, Doyle, et al., 2024). بنابراین، اگر نظام رتبه‌بندی موجب کاهش تمرکز معلمان بر روابط انسانی و حمایتی شود، ممکن است پیامدهای آن فراتر از عملکرد معلمان بوده و بر رشد هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان نیز اثرگذار باشد.

پژوهش حاضر همچنین نشان داد که معلمان در مواجهه با فشارهای نظام رتبه‌بندی، راهبردهای متفاوتی برای حفظ کیفیت تدریس و کاهش فشارها اتخاذ کرده‌اند. برخی از این راهبردها ماهیتی ابزارگونه و نمایشی داشتند؛ مانند تولید مستندات صوری، تمرکز بر فعالیت‌های امتیازآور و آماده‌سازی تدریس‌های نمایشی برای روز ارزیابی. این یافته با دیدگاه بال و اولمدو همخوان است که معتقدند معلمان در نظام‌های مبتنی بر عملکرد، گاه به «بازی دادن سیستم» و مدیریت تصویر حرفه‌ای خود روی می‌آورند (Ball & Olmedo, 2013). در مقابل، برخی معلمان راهبردهای حفاظتی و مقاومتی اتخاذ کرده بودند؛ از جمله حفظ بخشی از کلاس درس به‌عنوان فضای تدریس اصیل، فاصله‌گیری روانی از نظام و بازتعریف موفقیت حرفه‌ای بر اساس رشد واقعی دانش‌آموزان. این یافته با دیدگاه بیچاراد و همکاران همسو است که هویت حرفه‌ای معلمان را فرایندی پویا و مبتنی بر مقاومت و بازتعریف مداوم می‌دانند (Beijaard et al., 2022).

در سطح داخلی، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات انجام‌شده درباره نظام رتبه‌بندی معلمان همخوانی قابل توجهی دارد. احمدی و همکاران بر ضرورت طراحی چندبعدی و واقع‌بینانه نظام رتبه‌بندی تأکید کرده‌اند (Ahmadi et al., 2023). عزیزی‌تراب و همکاران نیز چالش‌هایی مانند ضعف در شاخص‌های ارزیابی، ابهام در معیارها و مشکلات اجرایی را گزارش کرده‌اند (Azizi Torab et al., 2022, 2023). همچنین، پژوهش رفیعی نشان داد که اثربخشی نظام رتبه‌بندی در افزایش انگیزش حرفه‌ای، به نحوه اجرای عادلانه و حمایت‌گرانه آن وابسته است (Rafiei, 2024). یافته‌های مربوط به انگیزش شغلی نیز با نتایج پژوهش مولایی و یاری حاج عطالو و پژوهش اکبرپور زنگلانی و بیت‌اللهی همسو است که نشان دادند رتبه‌بندی می‌تواند همزمان فرصت‌ها و فشارهایی برای معلمان ایجاد کند (Akbarpour Zanglani & Beitollahi, 2020; Molaei & Yari Haj Ataloo, 2022). افزون بر این، مطالعات مرتبط با رشد حرفه‌ای معلمان نشان داده‌اند که فشارهای اداری، نبود حمایت حرفه‌ای و ضعف زیرساخت‌ها، از مهم‌ترین موانع توسعه حرفه‌ای معلمان هستند (Abdollahi & Safari, 2016; Omar et al., 2017).

از منظر نظری، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نظام رتبه‌بندی معلمان را نمی‌توان صرفاً یک ابزار ارزیابی فنی تلقی کرد، بلکه این نظام بخشی از ساختار قدرت، پاسخ‌گویی و بازتعریف حرفه معلمی در نظام آموزشی است. یافته‌ها حاکی از آن است که زمانی که سیاست‌های ارزیابی بیش از

حد بر شاخص‌های کمی، رقابت و مستندسازی متمرکز شوند، ممکن است به‌جای ارتقای کیفیت تدریس، به بازتولید رفتارهای نمایشی و کاهش اصالت حرفه‌ای منجر شوند. در مقابل، اگر نظام‌های رتبه‌بندی بر توسعه حرفه‌ای، بازخورد سازنده، حمایت سازمانی و اعتماد حرفه‌ای استوار باشند، می‌توانند به ارتقای کیفیت آموزش و افزایش رضایت شغلی معلمان کمک کنند (Chalmers & Gardiner, 2015; Elliott, 2015).

از مجموع یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که نظام رتبه‌بندی معلمان، پدیده‌ای چندبعدی و پیچیده است که آثار آن فراتر از ارزیابی عملکرد بوده و ابعاد روانی، اجتماعی، هویتی و آموزشی حرفه معلمی را در بر می‌گیرد. بنابراین، موفقیت این نظام در گرو آن است که از منطق صرفاً اداری و امتیازمحور فاصله گرفته و به‌سوی رویکردی توسعه‌محور، انسانی و مبتنی بر اعتماد حرفه‌ای حرکت کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن مشارکت کنندگان به معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بود که ممکن است تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی را با احتیاط همراه سازد. همچنین، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، امکان تأثیر برداشت‌ها و تجربه‌های شخصی مشارکت کنندگان را بر یافته‌ها افزایش می‌دهد. علاوه بر این، شرایط زمانی اجرای پژوهش و هم‌زمانی آن با فرایندهای اجرایی رتبه‌بندی، ممکن است بر شدت یا نوع نگرش‌های مشارکت کنندگان تأثیر گذاشته باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده، تأثیر نظام رتبه‌بندی را در سایر مقاطع تحصیلی، مناطق جغرافیایی و گروه‌های آموزشی مختلف بررسی کنند. همچنین، انجام پژوهش‌های ترکیبی و طولی می‌تواند به فهم عمیق‌تر پیامدهای بلندمدت نظام رتبه‌بندی بر کیفیت تدریس، سلامت روان معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. بررسی نقش متغیرهایی مانند حمایت سازمانی، فرهنگ مدرسه، سبک رهبری مدیران و عدالت ادراک‌شده نیز می‌تواند در تبیین بهتر پیامدهای این نظام مؤثر باشد.

در سطح کاربردی، ضروری است سیاست‌گذاران آموزشی در بازنگری نظام رتبه‌بندی، بر کاهش بار اداری، شفاف‌سازی شاخص‌ها و تقویت حمایت حرفه‌ای از معلمان تمرکز کنند. همچنین، لازم است ارزیابی معلمان بیش از آنکه بر مستندسازی و شاخص‌های کمی متکی باشد، بر کیفیت واقعی تدریس، رشد حرفه‌ای و تعاملات آموزشی استوار شود. ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، تقویت فرهنگ همکاری در مدارس و توجه به سلامت روان معلمان نیز می‌تواند در کاهش پیامدهای منفی و افزایش اثربخشی نظام رتبه‌بندی نقش مهمی ایفا کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازن اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

In recent decades, educational systems worldwide have increasingly adopted accountability-oriented policies emphasizing teacher evaluation, performance measurement, and ranking systems. These reforms have been promoted as mechanisms for improving teaching quality, enhancing professional competence, and increasing teachers' motivation and accountability (Oecd, 2025). Within this policy framework, teachers are no longer viewed solely as instructional agents, but also as measurable professionals whose effectiveness must be continuously monitored and evaluated. Consequently, teacher ranking systems have emerged as one of the most influential educational reforms in both developed and developing countries.

Teacher quality is widely recognized as one of the most important determinants of students' academic achievement, social growth, and emotional development. Effective teaching influences students' engagement, motivation, persistence, and educational outcomes (Jennings, Brown, et al., 2024; Jennings, Doyle, et al., 2024). Marzano conceptualized effective teaching as a multidimensional process involving instructional planning, classroom interaction, assessment, and adaptive pedagogical strategies (Marzano, 2007). Therefore, educational reforms that influence teachers' professional practices inevitably affect the quality of learning experiences within classrooms.

Teacher ranking systems are generally designed to create incentives for professional growth, improve instructional performance, and establish merit-based compensation structures. In Iran, the implementation of the teacher ranking system has been considered a major educational reform intended to improve teachers' professional competence and educational quality (Ahmadi et al., 2023; Azizi Torab et al., 2022). Policymakers have argued that ranking systems can enhance teachers' motivation, strengthen professional identity, and increase educational effectiveness (Rafiei, 2024). However, despite these intended goals, growing evidence suggests that such systems may also generate unintended consequences.

Research has shown that accountability-driven evaluation systems may create excessive professional pressure, increase administrative workload, and reshape teachers' instructional priorities (Wilkins, 2024; Zhang et al., 2022). In highly centralized educational systems, teacher evaluation reforms often encourage compliance with measurable indicators rather than authentic teaching practices (Wilkins, 2024). Ball and Olmedo argued that neoliberal accountability policies transform teaching into a performative activity in which teachers become

increasingly concerned with demonstrating effectiveness through documentation and measurable outputs rather than meaningful educational processes (Ball & Olmedo, 2013). Similarly, Flores and Oliveira emphasized that performativity cultures may weaken teachers' sense of professional meaning and authenticity (Flores & Oliveira, 2024).

Teacher evaluation systems also affect teachers psychologically and emotionally. Studies have indicated that excessive emphasis on performance measurement contributes to stress, burnout, anxiety, and reduced professional autonomy (Day & Gu, 2022). Teachers working under accountability-oriented systems often experience tension between institutional expectations and their personal educational values. Such tensions may gradually erode professional identity and intrinsic motivation (Beauchamp & Thomas, 2019; Beijaard et al., 2022). Moreover, the quality of professional relationships within schools may be negatively influenced by competitive ranking mechanisms. Instead of fostering collaborative professional communities, evaluation systems may increase individualism, distrust, and performative competition among teachers (Liu & Hallinger, 2022).

Within the Iranian context, previous studies have mainly focused on the structural, motivational, and policy-related dimensions of teacher ranking. Studies have reported both positive and negative aspects of the ranking system. Some researchers have emphasized its potential role in improving teachers' motivation and job engagement (Akbarpour Zanglani & Beitollahi, 2020; Molaie & Yari Haj Ataloo, 2022), while others have highlighted challenges such as ambiguity in evaluation criteria, administrative burdens, and implementation difficulties (Azizi Torab et al., 2023; Shahbazi Ahmadi, 2023). Furthermore, studies on professional development have shown that lack of institutional support, excessive bureaucracy, and weak developmental structures remain major barriers to teachers' professional growth (Abdollahi & Safari, 2016; Omar et al., 2017).

Despite the growing literature on teacher evaluation and ranking systems, relatively limited attention has been devoted to teachers' lived experiences and the perceived impact of ranking systems on teaching quality, particularly in elementary schools. Most existing studies have relied on quantitative approaches and policy analyses, leaving the subjective and experiential dimensions of the phenomenon underexplored (Wilkins, 2024; Zhang et al., 2022). Given the critical importance of elementary education in shaping students' cognitive, emotional, and social development, understanding teachers' perceptions of ranking systems becomes particularly important. Therefore, the present study aimed to explore the perceived challenges and coping strategies associated with the teacher ranking system among elementary school teachers and to examine its impact on teaching quality.

Methods and Materials

The present study employed a qualitative research design based on the interpretive paradigm and thematic analysis approach. This methodology was selected because the phenomenon under investigation—the lived

experience of elementary school teachers regarding the teacher ranking system—required an in-depth exploration of subjective meanings, professional interpretations, and contextual experiences.

Participants included elementary school teachers and school principals who had direct experience with the implementation of the teacher ranking system. Purposeful sampling was used to select information-rich participants with sufficient professional experience and familiarity with the ranking process. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. In total, 28 participants took part in the study.

Data were collected through semi-structured interviews. The interview protocol included open-ended questions designed to explore teachers' perceptions of the ranking system, its effects on teaching quality, professional identity, emotional experiences, and coping strategies. Interviews allowed participants to freely express their experiences while maintaining consistency across the data collection process.

Data analysis was conducted simultaneously with data collection through an iterative coding process. Initially, open coding was performed to identify meaningful concepts and recurring experiences. Similar codes were then grouped into organizing themes, followed by the extraction of broader global themes. The analysis resulted in a thematic network representing the multidimensional experiences of participants.

To ensure trustworthiness and credibility, several strategies were employed, including prolonged engagement with the data, participant validation, detailed documentation of analytical procedures, triangulation of perspectives between teachers and principals, and peer review of coding procedures. Rich contextual descriptions were also provided to enhance transferability and interpretive validity.

Findings

The findings revealed that the teacher ranking system generated a complex set of structural, psychological, instructional, and social consequences affecting teaching quality in elementary schools. Three major categories of challenges emerged from the analysis.

The first category involved structural and executive challenges. Participants reported ambiguity in evaluation criteria, frequent changes in regulations, excessive administrative documentation, and lack of trust in evaluators' expertise. Teachers perceived the evaluation process as bureaucratic rather than developmental. Documentation and evidence production became central professional activities, often replacing meaningful instructional planning. Participants emphasized that administrative requirements consumed substantial amounts of time and energy, reducing opportunities for instructional preparation and professional learning.

The second category involved psychological and emotional tensions. Teachers described continuous stress related to scoring systems, fear of losing professional status, emotional exhaustion, and frustration with inconsistent evaluation practices. Many participants expressed feelings of professional insecurity and emotional fatigue. The ranking system created a constant sense of surveillance and comparison, which negatively affected teachers' intrinsic motivation and professional satisfaction. Participants frequently described conflicts between their authentic educational values and the performative expectations imposed by the system.

The third category involved social and relational challenges. Findings indicated that the ranking system altered professional relationships within schools. Participants reported reduced collaboration among colleagues, increased competition, and weakened trust within professional communities. Teachers became more cautious about sharing instructional materials and classroom experiences due to concerns about professional comparison and evaluation outcomes. In some cases, the role of school principals shifted from supportive leadership to supervisory control.

The findings also demonstrated significant negative effects on teaching quality. Participants explained that instructional planning became increasingly standardized and documentation-oriented. Teachers often prioritized activities that were measurable and easily documented over meaningful learning experiences. Creativity, flexibility, and student-centered instruction were gradually reduced. Many teachers reported using scripted teaching methods and avoiding innovative or exploratory classroom activities because such methods were difficult to document within evaluation frameworks.

Furthermore, the ranking system influenced classroom relationships and assessment practices. Teachers described reduced emotional engagement with students, less individualized support, and increased emphasis on visible performance during evaluation periods. Assessment processes shifted from formative and developmental purposes toward documentation and measurable outcomes. Participants also indicated that some students were strategically selected for classroom performances during evaluator visits, reinforcing performative instructional practices.

In response to these pressures, teachers adopted various coping strategies. Some strategies were instrumental and performative, including strategic documentation, preparation of showcase lessons, and optimization of activities based on scoring criteria. Other strategies were defensive and protective, such as emotional distancing, lowering expectations, and selectively complying with system requirements. Some teachers also demonstrated active resistance through peer support networks, critical reflection, and redefining professional success based on students' actual learning and development rather than evaluation scores.

Discussion and Conclusion

The findings of this study suggest that the teacher ranking system functions not merely as a technical evaluation mechanism but as a multidimensional institutional structure that reshapes teachers' professional practices, emotional experiences, and social relationships. Although the system was designed to improve educational quality and professional competence, participants perceived it primarily as a performative and bureaucratic mechanism emphasizing measurable indicators over authentic educational processes.

The study demonstrates that excessive accountability pressures may unintentionally weaken instructional quality by redirecting teachers' attention from meaningful teaching toward documentation and performance management. Standardization and administrative compliance reduced teachers' professional autonomy and limited opportunities for creativity, flexibility, and individualized instruction. Consequently, teaching practices became increasingly performative and evaluation-oriented rather than learner-centered.

The psychological consequences identified in the study further indicate that evaluation systems can significantly influence teachers' well-being and professional identity. Continuous monitoring, comparison, and scoring created emotional strain and professional insecurity among participants. Such experiences may gradually erode intrinsic motivation, professional commitment, and teachers' sense of educational meaning. The findings also reveal that teacher ranking systems may reshape school culture and professional relationships. Instead of strengthening collaborative professional learning communities, the system often promoted competition, caution, and reduced trust among teachers. This transformation has important implications for the social dynamics of schools and the sustainability of professional cooperation. At the same time, the study highlights teachers' agency and adaptive responses. Participants were not passive recipients of policy pressures; rather, they actively negotiated, resisted, and reinterpreted system expectations through a variety of coping strategies. These responses ranged from performative adaptation to reflective resistance aimed at preserving authentic teaching practices and professional identity. Overall, the findings suggest that teacher ranking systems should move beyond narrow accountability frameworks and adopt more developmental, supportive, and human-centered approaches. Evaluation policies that prioritize trust, professional growth, instructional support, and meaningful feedback are more likely to enhance teaching quality and sustain teachers' professional well-being. Educational reforms intended to improve instructional quality must therefore consider not only measurable outcomes but also the emotional, relational, and ethical dimensions of teaching.

References

- Abdollahi, B., & Safari, A. (2016). Examining Major Barriers to Teachers' Professional Development. *Educational Innovations*, 15(2), 99-134.
- Ahmadi, S., Tahmasbzadeh, D., & Ramezani, A. (2023). Designing a Paradigmatic Model for Teacher Ranking Using a Grounded Theory Approach. *Teacher Education Policy Studies*, 6(1), 41-53.
- Akbarpour Zanglani, M. B., & Beitollahi, S. (2020). Examining the Relationship of Teacher Ranking with Psychological Empowerment and Job Motivation among Teachers in the Education Department of Poldasht County. National Conference on Curriculum Studies in the Third Millennium, Kerman.
- Azizi Torab, Z., Mohajeran, B., & Hasani, M. (2022). Designing a Quality Improvement Model for the Teacher Ranking System. *Research in Educational Systems*, 16(57).
- Azizi Torab, Z., Mohajeran, B., & Hasani, M. (2023). Identifying the Challenges and Strengths of the Teacher Ranking System and Presenting a Model for Improving Its Quality. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 401-424.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2019). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 367-382.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2022). Teacher identity revisited. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103622.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.
- Chiu, T. K., Chai, C. S., Williams, P. J., & Lin, T. J. (2021). Teacher Professional Development on Self-Determination Theory-Based Design Thinking in STEM Education. *Educational Technology & Society*, 24(4), 153-165.
- Day, C., & Gu, Q. (2022). Teachers, resilience and accountability. *Educational Review*, 74(2), 233-250.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116.
- Flores, M. A., & Oliveira, A. L. (2024). Teacher professionalism in times of performativity: Between accountability and meaning. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104013.

- Jafari Lotfali, M., & Soleimanpour Omran, M. (2023). Examining the Role of Ranking in Elementary Teachers' Job Satisfaction. *Quarterly Journal of New Advances in Educational Management*, 4(4), 74-89.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., & Frank, J. L. (2024). Impacts of teacher effectiveness on students' social and emotional development. *Educational Psychologist*, 59(1), 1-18.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2024). Teacher well-being, classroom quality, and student outcomes in elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104338.
- Liu, Y., & Hallinger, P. (2022). Teacher evaluation, trust, and professional learning communities: A cross-national perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 712-730.
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2022). Motivation and engagement: Enhancing students' confidence and persistence. *Educational Psychology*, 42(4), 481-499.
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.
- Molaei, Z., & Yari Haj Ataloo, J. (2022). The Role of Teacher Ranking in Improving Teachers' Work Engagement in Secondary Schools of Maragheh County. *New Research Approaches in Management and Accounting*, 6(20), 1604-1616.
- Namdari, M., & Paknazar, M. (2021). Teacher Education Structure in East Asian Countries with Emphasis on Teacher Competency Assessment and Ranking Systems. *Teacher Education Policy Studies*, 4(2), 11-35.
- Oecd. (2025). *Teacher Evaluation and Appraisal: Policy Lessons and Unintended Effects on Teaching Quality*.
- Omar, R., Rashid, R. A., Mohamad, A., & Yusof, N. (2017). A Review of Challenges for Professional Development of Malaysian Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(7), 809-815.
- Rafiei, Z. (2024). Examining the Effectiveness of the Ranking System in Increasing Teachers' Motivation and Creating Professional Competence. Eighteenth International Conference on Management and Humanities Research in Iran, Tehran.
- Shahbazi Ahmadi, B. (2023). Teacher Ranking: From Challenges to Opportunities. Fifth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling from the Teacher's Perspective.
- Wilkins, C. (2024). Teacher evaluation, accountability and the reshaping of teaching practice. *Journal of Education Policy*, 39(1), 1-19.
- Zhang, W., Yin, H., & Zhang, M. (2022). Teacher evaluation reforms and professional pressure: Evidence from centralized education systems. *Asia Pacific Education Review*, 23(3), 431-446.