

Exploring Upper Secondary School Teachers' Perceptions of the Conflict Between Educational and Test-Oriented Roles in the Formation of Professional Identity

eshagh shirinkam¹ , Sara AbediKooshki² , Abolhassan Seydizadeh³ 

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran .E-mail: e.shirinkam61@gmail.com
2. **Corresponding author**, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: sara.abedi.kooshki@cfu.ac.ir
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Hormozgan, Iran. E-mail: sydyzadhabwalhsn23@gmail.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Test-oriented education, Role conflict, Upper secondary teachers, Teacher agency, Structural pressures, Teacher identity

Background and Objectives: Background and Objectives: Contemporary educational systems, particularly at the upper secondary level, face tensions between the requirements of deep learning and expectations arising from assessment-oriented approaches and high-stakes examinations. This conflict may affect teachers' professional roles and identities. The present study aimed to explore upper secondary school teachers' perceptions of the conflict between instructional and examination-oriented roles and its influence on the formation of their professional identities. **Methods:** This qualitative study employed a descriptive phenomenological approach. The participants were 19 upper secondary school teachers in Minab, selected through purposive sampling with maximum variation. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The credibility of the findings was ensured using Lincoln and Guba's four criteria: member checking, rich description, documentation, and bracketing. **Findings:** The findings revealed three main themes: the nature and dimensions of role conflict, manifestations of conflict in professional practice, and the reconfiguration of professional identity and motivation. Examination-oriented pressures led to prioritizing rapid content coverage over conceptual learning, changes in teaching practices, the reduction of the teacher's role to that of an examination facilitator, and decreased teachers' sense of efficacy and professional motivation. **Conclusion:** The dominance of an examination-oriented approach, by restricting teachers' pedagogical agency, creates conditions for professional tension and burnout. Revising assessment policies and teacher education programs, along with strengthening institutional support, can contribute to preserving teachers' professional identity and pedagogical effectiveness.

Cite this Article: shirinkam, E., AbediKooshki, S & Seydizade, AH. (2026). Exploring Upper Secondary School Teachers' Perceptions of the Conflict Between Educational and Test-Oriented Roles in the Formation of Professional Identity. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract (between 700 and 1200 words. Line spacing for the text is single)

Introduction

Contemporary educational systems, particularly at the upper secondary level, face a persistent tension between pedagogical requirements emphasizing deep learning, conceptual understanding, creativity, and students' individual differences, and the demands of assessment-oriented systems and high-stakes examinations. In such contexts, teachers are expected to pursue broad educational goals while simultaneously responding to institutional pressures for measurable academic outcomes. This tension may restrict teachers' pedagogical agency, alter instructional practices, and influence their professional identities. Professional identity is a dynamic and context-dependent construct that develops through the interaction of teachers' lived experiences, institutional contexts, professional beliefs, and dominant educational discourses.

In examination-oriented environments, professional success may gradually become associated with measurable examination outcomes rather than meaningful learning. Such conditions can create conflicts between teachers' pedagogical values and institutional expectations and require them to continuously negotiate their professional roles. Previous research has shown that accountability-oriented assessment systems can constrain teachers' autonomy and influence their professional identity and sense of efficacy (Putwain et al., 2018; Symeonidis et al., 2020). However, less attention has been paid to how teachers experience and interpret these conflicts and how such experiences contribute to the reconstruction of professional identity. Therefore, this study explored upper secondary school teachers' lived experiences of the conflict between instructional and examination-oriented roles and examined its implications for professional practice, motivation, and professional identity.

Literature Review

Teacher professional identity is a multidimensional and continuously developing construct shaped by professional knowledge, pedagogical beliefs, workplace experiences, school culture, and educational policies (Xing, 2022; Tan et al., 2022). It is continuously reconstructed throughout teachers' professional careers in response to changing institutional and social expectations (Xing et al., 2024). Role conflict emerges when teachers

encounter incompatible expectations regarding their professional responsibilities. In accountability-oriented systems, student achievement and examination performance may become dominant indicators of teacher effectiveness, encouraging teachers to adapt their instructional practices to measurable outcomes (Putwain et al., 2018; Symeonidis et al., 2020).

Such pressures can reduce professional autonomy, increase standardization, and limit pedagogical diversity (Levatino et al., 2023). They may also contribute to occupational anxiety, reduced professional flexibility, and diminished professional self-efficacy (Supramaniam et al., 2020). Nevertheless, teachers are not merely passive recipients of structural pressures. Through pedagogical agency and identity work, they may interpret, negotiate, and reconstruct their professional roles in response to institutional constraints (Katsuno, 2012; Estaji, 2024). Despite extensive research on teacher identity and educational assessment, the lived processes through which teachers negotiate tensions between pedagogical values and examination-oriented demands remain insufficiently understood. This study addresses this gap by focusing on teachers' lived experiences and the reconstruction of professional identity under assessment pressure.

Methodology

This qualitative study was conducted using a descriptive phenomenological approach within an interpretive paradigm to explore the lived experiences of upper-secondary school teachers regarding the tension between pedagogical and assessment-oriented roles. The participants were 19 teachers (11 women and 8 men) working in public and private upper-secondary schools in Minab County during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposive maximum-variation sampling based on gender, teaching experience, and subject area. Inclusion criteria included at least five years of teaching experience at the upper-secondary level, experience with both regular classroom instruction and preparation for high-stakes examinations, and the ability and willingness to articulate their experiences reflectively. Data were collected through interactive, semi-structured written interviews, supplemented by brief telephone interviews when clarification was required. Data collection continued until initial saturation was reached after 17 interviews, followed by two additional interviews to ensure data adequacy. The data were analyzed concurrently with data collection using open, axial, and selective coding and constant comparison. To enhance trustworthiness, Lincoln and Guba's (1985) criteria

were applied through member checking, rich description, an audit trail, researcher reflexivity, bracketing of preconceptions, and independent review of the coding structure by two researchers.

Results

The analysis identified three overarching themes. The first concerned the nature and dimensions of role conflict. Participants described a structural gap between deep, conceptual learning and the demands of examination success. This conflict was manifested in discrepancies between curriculum objectives and examination requirements, pressure for accountability and ranking, time limitations, and the dominance of measurable academic outcomes. Teachers consequently experienced a persistent dilemma between meaningful learning and rapid examination-oriented content coverage.

The second theme concerned the reflection of role conflict in professional practice. Examination pressures were associated with a shift from conceptual explanation toward accelerated and test-oriented instruction. Participants reported increased emphasis on test-taking techniques, rapid content coverage, and examination strategies, accompanied by reduced opportunities for discussion, inquiry, conceptual exploration, and interactive learning. The classroom was increasingly transformed into a space for examination preparation, while the teacher's role was gradually reduced to that of an instructional technician. Some participants also reported greater attention to students perceived as more likely to achieve high examination scores, indicating changes in teacher–student interaction.

The third theme involved the reconfiguration of professional identity and motivation. Participants reported declining intrinsic motivation, reduced professional satisfaction, weakening of the perceived meaning of teaching, and professional fatigue. Some experienced a shift from viewing themselves as educators and mentors toward examination instructors or providers of test-oriented services. At the same time, forms of identity resistance were evident. Some teachers attempted to preserve their idealized professional identity by maintaining emotional relationships with students, emphasizing ethical

responsibilities, and protecting meaningful dimensions of teaching despite institutional pressures.

Discussion

The findings indicate that examination-oriented pressure extends beyond instructional practices and constitutes a structural tension affecting teachers' professional identities and pedagogical agency. The conflict between deep learning and examination performance changes the criteria through which professional success is understood. When measurable examination outcomes become dominant indicators of effectiveness, teachers may modify their practices in accordance with external expectations, reducing opportunities for conceptual and interactive learning.

These findings are consistent with previous research indicating that accountability-oriented assessment can constrain teachers' professional autonomy and affect professional identity (Putwain et al., 2018; Katsuno, 2012). They also support evidence linking sustained institutional pressures to occupational anxiety and reduced professional efficacy (Supramaniam et al., 2020). However, the present study extends this literature by emphasizing the lived and meaning-making dimensions of role conflict. Teachers were not merely passive recipients of institutional pressures; rather, they negotiated competing demands through adaptive strategies and attempts to preserve the ethical, relational, and educational dimensions of teaching. Thus, professional identity appeared as an actively negotiated construct shaped by the continuous interaction between institutional structures and teachers' pedagogical values.

Conclusion

The findings indicate that the tension between pedagogical goals and high-stakes assessment has become a persistent feature of upper-secondary teachers' professional lives. This tension limits pedagogical agency, shifts teaching toward test-oriented practices, and contributes to the erosion of professional identity, intrinsic motivation, and job satisfaction. Nevertheless, teachers attempt to preserve their educational values through adaptive strategies and maintaining meaningful relationships with students. The findings highlight the need to reform assessment policies, strengthen teachers' professional agency, and provide institutional support to sustain teachers' professional identity and the quality of learning.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors adhered to the principles of research ethics throughout the conduct and publication of this scientific study, and this has been approved by all authors.

Author Contributions

All authors contributed equally to all stages of the research and manuscript preparation.

Data Availability Statement

The data supporting the findings of this study are not publicly available due to ethical considerations and the need to maintain participant confidentiality. The data may be made available upon reasonable request through the corresponding author, subject to ethical considerations and applicable confidentiality requirements.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

No generative artificial intelligence or AI-assisted technologies were used in the writing, preparation, analysis, or development of this manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest associated with this article.

Funding

This research received no financial support from the university, governmental or private institutions, organizations, or research bodies and was conducted without any specific financial support.

Acknowledgements

The authors sincerely thank all participants in this study for their time and cooperation and for sharing their experiences, which contributed to the completion of this research.

واکاوی ادراکات دبیران دوره متوسطه دوم از تعارض نقش آموزشی و آزمون محور در شکل گیری هویت حرفه‌ای

اسحق شیرین کام^۱، سارا عابدی کوشکی^{۲*}، ابوالحسن صیدی زاده^۳

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: e.shirinkam61@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

رایانامه: sara.abedi.kooshki@cfu.ac.ir

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، هرمزگان، ایران. رایانامه:

sydyzadhabwalhsn23@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: نظام‌های آموزشی معاصر، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، با تنش میان الزامات یادگیری عمیق و انتظارات ناشی از رویکردهای سنجش‌مدار و آزمون‌های پرمخاطره مواجه‌اند. این تعارض می‌تواند نقش و هویت حرفه‌ای دبیران را تحت تأثیر قرار دهد. هدف پژوهش حاضر، واکاوی ادراکات دبیران دوره متوسطه دوم از تعارض نقش آموزشی و آزمون‌محور و تأثیر آن بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان بود. **روش‌ها:** پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان ۱۹ نفر از دبیران دوره متوسطه دوم شهرستان میناب بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از تحلیل مضمون تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها با استفاده معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (بازبینی مشارکت‌کنندگان، توصیف غنی، مستندسازی و تکنیک تعلیق) تضمین شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها سه محور اصلی را نشان داد: ماهیت و ابعاد تعارض نقش، بازتاب تعارض در کنش حرفه‌ای و بازپیکربندی هویت حرفه‌ای و انگیزه. فشار آزمون‌محور موجب اولویت‌یافتن پوشش سریع محتوا بر یادگیری مفهومی، تغییر جهت شیوه تدریس، تقلیل نقش معلم به مجری آزمون و کاهش احساس اثربخشی و انگیزش حرفه‌ای دبیران شده است. **نتیجه‌گیری:** غلبه رویکرد آزمون‌محور با محدودسازی عاملیت پداگوژیک معلمان، زمینه تنش و فرسودگی حرفه‌ای را فراهم می‌کند. بازنگری در سیاست‌های ارزشیابی، برنامه‌های تربیت معلم و حمایت‌های نهادی می‌تواند به حفظ هویت حرفه‌ای و اثربخشی پداگوژیک دبیران کمک کند.

نوع مقاله:
پژوهشی

واژه‌های
کلیدی:
آموزش
آزمون محور
تعارض نقش
دبیران
متوسطه دوم
عاملیت
پداگوژیک
فشارهای
ساختاری
هویت
حرفه‌ای
معلم

استناد به این مقاله: شیرین کام، اسحق، عابدی کوشکی، سارا، و صیدی زاده، ابوالحسن. (۱۴۰۵). واکاوی ادراکات دبیران دوره متوسطه دوم از تعارض نقش آموزشی و آزمون محور در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای. نظریه و عمل در تربیت معلمان، X(X)، -.

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت یکی از بنیادی‌ترین نهادهای توسعه اجتماعی و فرهنگی هر جامعه است و کیفیت آن به‌طور مستقیم با شایستگی حرفه‌ای معلمان پیوند دارد؛ به‌گونه‌ای که می‌توان سطح توسعه‌یافتگی نظام آموزشی را بازتابی از کیفیت کنش معلمان دانست (حجازی، ۱۳۹۷). از این رو، تحقق اهداف آموزشی در گرو توسعه هدفمند منابع انسانی و همسویی سیاست‌های تربیت معلم با اسناد بالادستی است (شریف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). در فضای پویای کنونی، معلمان ناگزیرند با ارتقای مستمر صلاحیت‌های علمی، فناوری و پداگوژیک خود، همگام با تحولات دانشی و اجتماعی حرکت کنند (شیربگی و همکاران، ۱۳۹۵). در این میان، هویت حرفه‌ای معلم یکی از سازه‌های بنیادین در تبیین کنش، تصمیم‌گیری و معنابخشی به تجربه‌های شغلی معلمان است. هویت حرفه‌ای، پدیده‌ای ایستا و از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه سازه‌ای پویا، موقعیت‌مند و بازاندیشانه است که در تعامل میان تجربه‌های زیسته، بافت‌های نهادی و گفتمان‌های آموزشی شکل می‌گیرد (Smilgiene, 2016; یاری‌دهنوی و شفیع‌ایپوروار، ۱۴۰۰). در نظام‌های آموزشی معاصر، معلمان در معرض نوعی تنش ساختاری قرار دارند که از تقابل میان الزامات پداگوژیک (یادگیری عمیق، توجه به تفاوت‌های فردی و اخلاقیت) و انتظارات نظام‌های سنجش‌محور و آزمون‌های پرمخاطره ناشی می‌شود (Kelchtermans, 2009; Flores, 2018). این وضعیت در بسیاری از موارد، دامنه تصمیم‌گیری حرفه‌ای معلمان را محدود کرده و موجب تغییر جهت آموزش از فرایندمحوری به نتیجه‌محوری می‌شود (Shaw, 2019).

غلبه رویکردهای استانداردشده و داده‌محور در ارزشیابی آموزشی، موجب کاهش انعطاف‌پذیری حرفه‌ای و تضعیف عاملیت پداگوژیک معلمان شده و آنان را در موقعیتی قرار می‌دهد که ناگزیر به سازگاری با الزامات بیرونی هستند (Hawthorne-Kocak, 2021). در چنین شرایطی، فاصله میان باورهای تربیتی معلمان و الزامات نهادی افزایش یافته و زمینه برای بازاندیشی در هویت حرفه‌ای آنان فراهم می‌شود (Mitiche, 2024).

بر این اساس، بررسی تجربه زیسته معلمان در مواجهه با این تنش‌ها، برای فهم عمیق‌تر سازوکارهای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و پیامدهای آن در عمل آموزشی ضروری است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراکات زیسته دبیران متوسطه دوم در مواجهه با تعارض میان نقش آموزشی و انتظارات سنجش‌مدار انجام شده است. وجه تمایز این مطالعه با پژوهش‌های ساختارمحور پیشین، تمرکز بر لایه‌های عمیق معناسازی شخصی، عاملیت پداگوژیک و بازپیکربندی هویت حرفه‌ای معلمان در میانه مطالبات نظام پاسخ‌گویی و باورهای تربیتی است. از آنجا که این تقابل نقشی مخدوش‌کننده هویت است، ضرورت دارد برنامه‌های تربیت معلم با فرارفتن از آموزش‌های مهارتی صرف، بستری برای پرورش توان بازاندیشی، تصمیم‌گیری اخلاقی و مواجهه انتقادی با تعارض‌های ساختاری فراهم آورند تا معلمان بتوانند کنش

حرفه‌ای مسئولانه‌ای اتخاذ کنند. واکاوی این فرآیندهای تصمیم‌گیری، گامی نو در فهم عمیق‌تر زیست حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود. بر این اساس، سوالات اصلی پژوهش عبارتند از:

۱. دبیران متوسطه دوم، تعارض‌های مرتبط با نقش آموزشی و آزمون‌محور را چگونه تجربه و تفسیر می‌کنند و این تعارض‌ها چه مؤلفه‌ها و ابعادی دارد؟
۲. این تعارض‌های تجربه‌شده چگونه در کنش‌های آموزشی، تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای و تعامل دبیران با دانش‌آموزان در کلاس درس بازتاب می‌یابد؟
۳. دبیران متوسطه دوم، هویت حرفه‌ای و معنای شغل معلمی را در بستر این تجربه‌ها چگونه بازتعریف می‌کنند و این بازتعریف چه ارتباطی با انگیزه و نگرش درونی آن‌ها نسبت به کارشان دارد؟

پیشینه پژوهش و مبانی نظری

هویت حرفه‌ای معلمی سازه‌ای چندبعدی و در حال تحول است که در تعامل میان دانش تخصصی، مهارت‌های پداگوژیک و توانایی تبدیل دانش به عمل آموزشی شکل می‌گیرد (Xing, 2022). این هویت در بستر سیاست‌های آموزشی، فرهنگ مدرسه و تجربه‌های حرفه‌ای به‌طور مستمر بازتعریف می‌شود و از دوران پیش از خدمت تا طول مسیر شغلی در حال تحول است (Tan et al., 2022; Xing et al., 2024).

در سطح نظری، یکی از مفاهیم کلیدی مرتبط با هویت حرفه‌ای، تعارض نقش است. تعارض نقش زمانی رخ می‌دهد که فرد میان انتظارات متناقض یا ناسازگار قرار گیرد. در نظام‌های آموزشی مبتنی بر پاسخ‌گویی، عملکرد دانش‌آموزان به شاخصی برای ارزیابی معلمان تبدیل می‌شود و این امر موجب تقویت رویکرد آزمون‌محور در آموزش می‌گردد (Putwain et al., 2018; Symeonidis et al., 2020). این وضعیت، استقلال حرفه‌ای معلمان را کاهش داده و تعادل میان اهداف تربیتی و الزامات سنجشی را بر هم می‌زند؛ به‌گونه‌ای که معلم ناگزیر به بازتنظیم مداوم شیوه‌های تدریس خود در جهت دستیابی به نتایج قابل اندازه‌گیری می‌شود (Levatino et al., 2023). در نتیجه، آموزش به سمت استانداردسازی و کاهش تنوع پداگوژیک سوق پیدا می‌کند.

از منظر پیامدهای روان‌شناختی، این فشارها می‌توانند موجب افزایش اضطراب شغلی، کاهش انعطاف‌پذیری و تهدید احساس خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان شوند (Supramaniam et al., 2020). با این حال، در برخی شرایط، همین محدودیت‌ها می‌توانند به شکل‌گیری راهبردهای انطباقی و فعال در میان معلمان منجر شوند که در قالب مفهوم «عاملیت پداگوژیک» قابل تبیین است (Estaji, 2024). در این چارچوب، معلمان صرفاً دریافت‌کننده فشارهای ساختاری نیستند، بلکه در فرآیند «کار هویتی» به بازاندیشی، تفسیر و بازسازی نقش حرفه‌ای خود می‌پردازند (Katsuno, 2012). این فرآیند بازپیکربندی هویت، نتیجه تعامل میان تجربه زیسته، سیاست‌های آموزشی و گفتمان‌های غالب در نظام آموزشی است (Tan et al., 2022).

هرچند پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر ابعاد ساختاری هویت حرفه‌ای و پیامدهای روان‌شناختی ارزشیابی تمرکز داشته‌اند، اما ادبیات موجود در واکاوی فرآیند معناسازی معلمان در مواجهه با تضادهای درونی محدود است؛ به‌طوری‌که تعارض نقش غالباً به عنوان یک بن‌بست عملکردی یا اختلال شغلی نگریسته شده است، نه یک تجربه زیسته و معناساز. شکاف پژوهشی ناظر بر این واقعیت است که چگونگی دیالکتیک میان عاملیت پداگوژیک معلمان و ساختارهای صلب سنجش‌مدار، و فرآیند بازپیکربندی هویت حرفه‌ای آنان در میانه الزامات متناقض نهادی، تاکنون به صورتی منسجم، ژرف و مبتنی بر تجارب زیسته تبیین نشده است. با وجود حجم قابل توجه پژوهش‌ها در حوزه هویت حرفه‌ای و ارزشیابی آموزشی، همچنان شکاف مهمی در فهم فرآیندهای درونی معلمان در مواجهه با تعارض نقش وجود دارد. بیشتر مطالعات یا بر ساختارهای کلان تمرکز داشته‌اند یا پیامدهای روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند، در حالی که تجربه زیسته، فرآیندهای معناسازی و چگونگی بازپیکربندی هویت حرفه‌ای کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته دبیران متوسطه دوم در مواجهه با تعارض نقش آموزشی-سنجشی و تحلیل نحوه بازپیکربندی هویت حرفه‌ای آنان انجام شده است. این مطالعه تلاش دارد نشان دهد چگونه معلمان در بستر فشارهای ساختاری، میان الزامات نهادی و باورهای تربیتی خود معنا تولید کرده و هویت حرفه‌ای خویش را بازتعریف می‌کنند.

روش

این پژوهش با اتکا به پارادایم تفسیری و رویکرد کیفی و به‌طور مشخص با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. انتخاب این روش مبتنی بر این فرض است که پدیدارشناسی به مطالعه تجربه‌های زیسته و آگاهانه افراد از یک پدیده مشخص می‌پردازد و هدف آن کشف چگونگی ظهور معنا در آگاهی کنشگران است. در این رویکرد، تمرکز بر چگونگی تجربه شدن پدیده و نحوه تفسیر و معناسازی افراد از موقعیت‌های زیسته است (Leigh-Osroosh, 2021). در مطالعات تربیتی و حرفه‌ای، تجربه زیسته به‌عنوان یکی از منابع اصلی شکل‌گیری معنا و هویت حرفه‌ای تلقی می‌شود و امکان پیوند میان تجربه فردی و زمینه‌های اجتماعی را فراهم می‌آورد (Swanson et al., 2018).

جامعه هدف این پژوهش شامل تمامی دبیران دوره متوسطه دوم شاغل در مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان میناب در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، تمرکز بر انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان از بستر واقعی تجربه زیسته آنان بوده است.

نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت هدفمند با حداکثر تنوع انجام شد؛ به این معنا که مشارکت‌کنندگان به گونه‌ای انتخاب شدند که تنوعی از نظر جنسیت، سابقه خدمت و رشته تدریس را پوشش دهند تا امکان درک عمیق‌تر از ابعاد مختلف پدیده فراهم شود. معیارهای ورود به پژوهش شامل: حداقل پنج سال سابقه تدریس در دوره متوسطه دوم به‌منظور اطمینان از تثبیت نسبی تجربه حرفه‌ای؛

تجربه هم‌زمان تدریس دروس رسمی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون‌های استاندارد (امتحانات نهایی و کنکور)؛ تمایل و توانایی بیان تجربه‌های زیسته به‌صورت عمیق و تأملی بود. فرآیند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که داده‌های جدید پس از مدتی دیگر منجر به تولید مفاهیم تازه نمی‌شدند. در نهایت، پس از انجام ۱۷ مصاحبه اشباع اولیه حاصل شد و برای اطمینان از کفایت داده‌ها، ۲ مصاحبه تکمیلی نیز انجام گرفت. بنابراین، تحلیل نهایی بر اساس ۱۹ مصاحبه عمیق با دبیران متوسطه دوم (۱۱ زن و ۸ مرد) صورت پذیرفت. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱: ویژگی کلی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	سن	تحصیلات	درس تدریسی	سابقه
۱	مرد	۴۷	کارشناسی ارشد فیزیک هسته‌ای	فیزیک	۲۱
۲	مرد	۵۷	کارشناسی شیمی	شیمی	۳۰
۳	مرد	۵۶	کارشناسی ارشد ریاضی محض	ریاضی	۳۰
۴	مرد	۳۸	کارشناسی ارشد زیست شناسی	زیست شناسی	۹
۵	مرد	۵۰	کارشناسی ارشد الهیات و معارف اسلامی	دین و زندگی	۳۴
۶	مرد	۴۵	کارشناسی علوم اجتماعی	جامعه شناسی	۲۶
۷	مرد	۲۶	کارشناسی ادبیات فارسی	علوم و فنون - ادبیات	۵
۸	مرد	۳۵	کارشناسی ارشد تاریخ	تاریخ	۱۴
۹	زن	۵۳	کارشناسی الهیات	دین و زندگی	۳۰
۱۰	زن	۴۷	کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی	ادبیات فارسی	۲۹
۱۱	زن	۴۷	کارشناسی الهیات	دین و زندگی	۲۲
۱۲	زن	۵۲	کارشناسی ارشد الهیات و معارف اسلامی	دین و زندگی	۳۴
۱۳	زن	۴۵	کارشناسی زبان عربی	عربی	۲۱
۱۴	زن	۴۵	کارشناسی الهیات	دین و زندگی	۲۰
۱۵	زن	۴۶	کارشناسی آموزش زبان انگلیسی	زبان انگلیسی	۲۲
۱۶	زن	۴۸	کارشناسی آموزش شیمی	شیمی - تفکر	۲۷
۱۷	زن	۳۸	کارشناسی آموزش علوم تجربی	جامعه شناسی	۱۶
۱۸	زن	۴۰	کارشناسی آموزش شیمی	شیمی	۲۲
۱۹	زن	۴۳	کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی	ادبیات - علوم فنون	۲۰

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با رویکرد غیرحضور و مکتوب بود. انتخاب این شیوه بر مبنای ملاحظات عملی و روش‌شناختی صورت گرفت؛ به‌گونه‌ای که مشارکت‌کنندگان بتوانند بدون محدودیت زمانی و فشارهای موقعیت مصاحبه حضوری، تجربه‌های زیسته خود را با تمرکز و تأمل بیشتری بیان کنند. این رویکرد در مطالعات کیفی، به‌ویژه در بافت‌های حرفه‌ای پرمشغله، به‌عنوان یکی از شیوه‌های قابل قبول برای دستیابی به روایت‌های عمیق مورد استفاده قرار

گرفته است (شورت، ۱۳۹۲). در این پژوهش، مصاحبه‌ها بر اساس مجموعه‌ای از سؤالات باز و نیمه‌ساختاریافته طراحی شد که از سطح کلی به سمت جزئیات تجربه حرکت می‌کرد.

فرآیند گردآوری داده‌ها به صورت مرحله‌ای و تعاملی انجام گرفت. در مرحله نخست، پاسخ‌های مکتوب اولیه دریافت و تحلیل مقدماتی بر روی آن‌ها انجام شد تا مفاهیم مبهم یا نیازمند بسط شناسایی گردد. در مرحله دوم، بر اساس تحلیل اولیه، پرسش‌های تکمیلی و هدفمند برای هر مشارکت‌کننده ارسال شد تا ابعاد پنهان‌تر تجربه‌ها روشن شود. این فرآیند رفت‌ووبرگشتی تا رسیدن به درک کافی از معنای مورد نظر مشارکت‌کنندگان ادامه یافت. در مرحله سوم، به‌منظور تکمیل داده‌ها و رفع محدودیت‌های ارتباط غیرحضور، با تعدادی از مشارکت‌کنندگان تماس تلفنی کوتاه برقرار شد تا برخی ابهامات معنایی و زمینه‌ای تکمیل گردد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. این تحلیل هم‌زمان با گردآوری داده‌ها و بر اساس اصل مقایسه مداوم صورت پذیرفت. در کدگذاری باز، داده‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی شد و واحدهای معنایی مرتبط با تجربه‌های زیسته، ادراکات و کنش‌ها استخراج و به مفاهیم اولیه تبدیل گردید. در کدگذاری محوری، مفاهیم مشابه در قالب مقوله‌های منسجم سازمان‌دهی شد و روابط میان آن‌ها بر اساس شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها مورد تحلیل قرار گرفت. در کدگذاری انتخابی، مقوله هسته شناسایی شد و سایر مقوله‌ها در قالب یک الگوی تفسیری منسجم حول آن یکپارچه شدند تا ساختار نهایی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان شکل گیرد.

برای افزایش اعتبار پژوهش، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد: اعتبارپذیری: از روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ به‌طوری که کدها و مقوله‌های استخراج‌شده در اختیار تعدادی از دبیران قرار گرفت و اصلاحات لازم بر اساس بازخورد آنان انجام شد. انتقال‌پذیری: با ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرآیند اجرا، امکان ارزیابی کاربرد نتایج در موقعیت‌های مشابه فراهم گردید. پایایی/ اتکاپذیری: کلیه مراحل پژوهش شامل تصمیمات روش‌شناختی، فرآیند گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت مستند ثبت و مسیر ممیزی پژوهش حفظ شد.

تأییدپذیری: برای کنترل سوگیری‌های پژوهشگر، فرایند بازاندیشی مستمر انجام شد. با توجه به نقش پژوهشگر در نظام آموزشی، پیش‌فرض‌های احتمالی درباره پیامدهای آزمون‌محور بودن آموزش شناسایی و به صورت مکتوب ثبت شد. سپس در مراحل تحلیل، از تکنیک تعلیق پیش‌فرض‌ها (bracketing) استفاده شد تا تفسیر داده‌ها تا حد امکان مبتنی بر روایت مشارکت‌کنندگان باشد. همچنین برای کاهش سوگیری در فرآیند کدگذاری، از اصل مقایسه مداوم داده‌ها استفاده شد و در نهایت ساختار کدگذاری توسط دو پژوهشگر مستقل مورد بازبینی قرار گرفت.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی سه محور بنیادین شد که بازتاب‌دهنده زیست حرفه‌ای آنان در بستر تعارض نقش است. محور نخست، ماهیت و ابعاد تعارض نقش است که پارادوکس محتوایی میان نیاز به یادگیری عمیق و ضرورت پوشش شتابزده سرفصل‌های آزمون را آشکار می‌سازد. محور دوم، بازتاب تعارض در کنش حرفه‌ای را دربر می‌گیرد و نشان می‌دهد که چگونه معلمان تحت فشار نظام‌های پاسخ‌گویی، از یک کنشگر حرفه‌ای فعال به تکنسین آموزشی تقلیل می‌یابند. در نهایت، محور سوم به بازیگربندی هویت حرفه‌ای اختصاص دارد و پیامدهای روان‌شناختی و انگیزشی این وضعیت، از جمله کاهش احساس خودکارآمدی حرفه‌ای را تبیین می‌کند.

سوال اول: دبیران متوسطه دوم تعارض‌های مرتبط با نقش آموزشی و آزمون‌محور را چگونه تجربه و تفسیر می‌کنند و این تعارض‌ها چه مؤلفه‌ها و ابعادی دارد؟

جدول شماره ۲: ماهیت و ابعاد تعارض نقش (پارادوکس پداگوژی-سنجش)

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی	نمونه مفاهیم (مصادیق بیانات)	کدهای مشارکت‌کنندگان
ناهمخوانی سطح دشواری محتوا، تضاد استانداردهای مدرسه و کنکور، شکاف منابع آموزشی و آزمون	شکاف ساختاری میان برنامه درسی و نظام سنجش	پارادوکس پداگوژی-سنجش (شکاف یادگیری عمیق در برابر موفقیت در آزمون)	«تضاد در امکانات آموزشی و نحوه تدریس در مدارس وجود دارد همانطور که باید تلاش شود این خلا آموزشی بین دانش آموزان کمتر شود، سوالات کنکور و محتوای آن بیشتر از کتاب درسی باشد و استانداردتر باشند.» (مشارکت‌کننده ۱) «برای طرح سوال در کنکور بیشتر از خارج و نهایی صرفاً از داخل کتاب درسی استفاده میشه و همین عدم آگاهی بر مباحث و مثالهای خارج از کتاب، باعث ایجاد تعارض میشه.» (مشارکت‌کننده ۷)	P1, P4, P7, P12

P2, P9, P13, P17	«تعارض بین آموزش عمیق و تدریس سطحی برای تست به این معنی که برای فهماندن روش حل تستی و تشریحی به دانش آموز شکافهای عمیقی برای دبیر و معلم وجود دارد و حتی مدیران هم از این جهت تحت فشار هستند از طرف والدین» (مشارکت‌کننده ۲) «تعارض بین محدودیت زمان و بالا بردن سطح توقعات مدرسه و اداره؛ آموزش و پرورش با تکیه بر میانگین نمرات ما را از پرورش دانش آموزان دور می‌کند.» (مشارکت‌کننده ۱۳)	فشار پاسخگویی و رتبه‌محوری	غلبه نمره‌گرایی بر یادگیری اصیل، فشار انتظارات والدین و مدیریت، اولویت یافتن آمار قبولی بر تربیت
P3, P6, P14, P18	«در تستی حجم مطالب کاهش و تمرکز فقط بر حل سوال هست نه درک مطلب.» (مشارکت‌کننده ۳) «تبدیل شدن دبیر به یک ابزار آموزشی صرف بدون دریافت بازخورد مناسب از میزان یادگیری دانش آموزان.» (مشارکت‌کننده ۶)	تکنیسین‌زدگی و افول پداگوژی اصیل	تقلیل آموزش به تکنیک تست‌زنی، ابزارانگاری نقش معلم در کلاس، زوال خلاقیت حرفه‌ای معلم
P8, P15, P19	«تعارض بین آموزش عمیق و تدریس سطحی برای تست؛ تعارض بین معلم و دانش آموز بخاطر اهمیت امتحانات نهایی و اصرار دانش آموز بر کلاسهای تست و کنکور.» (مشارکت‌کننده ۸) «این تعارض حرفه ای از آنجا می آید که معلم میخواهد آموزش عمیق دهد بدلیل کمبود وقت و دوگانگی که با کنکور داشته باشد مثل سوالات تستی وقت نمیشود.» (مشارکت‌کننده ۱۹)	محدودیت‌های زمانی و غلبه کمیت بر کیفیت	تضاد سرعت تدریس با عمق یادگیری، ناترازی زمان رسمی با حجم کنکور، محدودیت بودجه‌بندی برای مکث مفهومی

P5, P11, P16	«تعارض بین آموزش عمیق و تدریس سطحی برای تست.» (مشارکت‌کننده ۵) «کنکور برای دانش آموزان مانند یک کابوس است چون هر درس برای آنها یک کنکور محسوب میشود و فشار روانی و عصبی دارد تا یادگیری.» (مشارکت‌کننده ۱۶)	تعدد نقش‌های متناقض آموزشی، استیصال در ایجاد تعادل حرفه‌ای، تقابل وظایف اخلاقی و الزامات اداری	دوپارگی نقش‌های حرفه‌ای و تعارض اخلاقی
P10, P14, P16, P17	«تعارض بین آموزش عمیق در فهم نکات کتاب و ایجاد لذت ناشی از دروس ادبیات و تدریس سطحی برای عبور از چالش کنکور.» (مشارکت‌کننده ۱۰) «فشار است محوری و کمرنگ شدن آموزش واقعی و احساس بی فایده شدن آموزش رو میاره.» (مشارکت‌کننده ۱۷)	تضاد با اهداف اسناد بالادستی (سند تحول)، پارادوکس تربیت اخلاقی و عمل تستی، شکاف میان رسالت معلمی و واقعیت رتبه‌محور	تقابل اهداف تربیتی کلان با واقعیت‌های اجرایی

یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی در جدول شماره ۲، ابعاد پدیده‌ای فرساینده تحت عنوان پارادوکس پداگوژی-سنجش را آشکار می‌سازد که حاصل شکاف ساختاری میان برنامه درسی با الزامات سنجش رتبه‌محور است. این تعارض چندبعدی که با غلبه نمره‌گرایی، فشار پاسخ‌گویی سازمانی و محدودیت‌های زمانی تشدید می‌شود، معلمان را در دوراهی دشواری میان آموزش عمیق یا تدریس سطحی قرار می‌دهد. پیامد مستقیم این ناترازی، تکنیسین‌زدگی نقش پداگوژیک و ابزارانگاری جایگاه دبیران است؛ به طوری که خلاقیت حرفه‌ای آنان تحت‌الشعاع قلق‌های آزمون‌مدار قرار می‌گیرد. در نهایت، این داده‌ها نشان‌دهنده یک تعارض اخلاقی و هویت‌ربا در زیست حرفه‌ای معلمان است؛ چراکه واقعیت‌های صلب اجرایی در مدارس، در تقابلی آشکار با اسناد بالادستی و رسالت واقعی تربیت قرار دارند.

با توجه به یافته‌های جدول ۲، تعارض نقش در تجربه دبیران متوسطه دوم به‌صورت یک پدیده چندلایه و تدریجی از سطح ساختارهای آموزشی تا سطح هویت حرفه‌ای قابل مشاهده است. در سطح نخست، مشارکت‌کنندگان شکاف عمیق میان منطق برنامه درسی و منطق سنجش را به‌عنوان یک پارادوکس بنیادین تجربه می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که یادگیری عمیق و مفهومی در برابر ضرورت موفقیت در آزمون‌های استانداردشده قرار گرفته و این شکاف، زمینه‌ساز بازتعریف اجباری محتوای آموزشی به سمت رویکردهای آزمون‌محور شده است. این وضعیت، نه‌تنها انسجام فرایند یاددهی یادگیری را تضعیف کرده، بلکه نوعی ناهماهنگی ساختاری میان اهداف آموزشی و سازوکارهای ارزشیابی ایجاد نموده است.

در سطوح بعدی، این تعارض از سطح ساختار به سطح کنش حرفه‌ای و سپس به لایه‌های هویتی معلمی گسترش یافته است. داده‌ها نشان می‌دهد فشار پاسخگویی و رتبه‌محوری موجب جابه‌جایی معیارهای موفقیت حرفه‌ای از یادگیری عمیق دانش‌آموز به شاخص‌های کمی عملکردی شده و در نتیجه، نقش معلم به تدریج به سمت ابزارانگاری و تکنسین‌زدگی سوق یافته است. هم‌زمان، محدودیت‌های زمانی و غلبه کمیت بر کیفیت، امکان تعمیق مفهومی آموزش را کاهش داده و تجربه نوعی شتاب آموزشی را در کلاس درس تثبیت کرده است. در نهایت، این مجموعه فشارهای ساختاری و اجرایی به شکل‌گیری دوپارگی در نقش‌های حرفه‌ای و بروز تعارض اخلاقی در معلمان انجامیده و در سطح کلان‌تر، شکاف میان اهداف تربیتی اسناد بالادستی و واقعیت‌های اجرایی مدارس را آشکار ساخته است؛ شکافی که به تدریج در بازتعریف معنا و هویت حرفه‌ای معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند.

سوال دوم: تعارض‌های تجربه شده چگونه در کنش‌های آموزشی، تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای و تعامل دبیران با دانش‌آموزان در کلاس درس بازتاب می‌یابد؟

جدول شماره ۳: بازتاب تعارض در کنش حرفه‌ای (تغییر پارادایم تدریس)

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی	نمونه مفاهیم (مصادیق بیانات)	کدهای مشارکت کنندگان
تبدیل کلاس به فضای تمرین آزمون، غلبه جزوه‌گویی بر کتاب درسی، آموزش تکنیک و قلق‌های کنکوری به جای مفهوم	دگردیسی در روش‌های تدریس (تست‌زدگی)	تغییر پارادایم از تبیین به تسریع (کنش‌گری تحت فشار سنجش)	«سرعت بالای درس دادن، فعالیت آموزشی به سمت تست زنی پیش می‌ره، کلاس عملاً مثل فضای تمرین برای آزمون میشه.» (مشارکت‌کننده ۱۸) «با سرعت زیاد تدریس کردن و بی توجهی کردن نسبت به امتحانات نهایی، ارتباط با دانش آموز به صورت نمره محور می شود.» (مشارکت‌کننده ۱۵)	P2, P3, P7, P15, P18
تدریس شتاب‌زده برای اتمام بودجه‌بندی، حذف فعالیت‌های تعاملی و پرسش و پاسخ، عبور سریع از مباحث تحلیلی	تسریع فرآیند تدریس (قربانی کردن عمق یادگیری)		«با سرعت زیاد تدریس کردن، آموزش مفهومی کمتر میشه و یادگیری تضعیف.» (مشارکت‌کننده ۱۹) «معلمی که فقط روی تست ۱۹ کار میکند فقط جنبه آموزشی را به دانش آموزان منتقل میکند، علاوه بر این گروه‌کشی بعضی از معلمها و انتقال بخشی از آموزشها به کلاسهای	P8, P9, P12, P16, P19

به دلیل ضیق وقت	خصوصی و کلاسهای موسسات دور از شان اخلاقی شغل معلمی است.» (مشارکت‌کننده ۸)		
طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس رتبه و تراز، تمرکز توجه بر دانش‌آموزان مستعد رتبه	تغییر الگوی تعامل با دانش‌آموز (سلسله‌مراتب ترازی)	P4, P11, P13, P14, P17	«معلمی یعنی تدریس عمیق درس و پرورش فکری کودکان ولی مهارت تست‌زنی وقت معلمان را برای آموزش پاسخ دادن به انواع سوالات را میگیرد.» (مشارکت‌کننده ۱۳) «توجه زیاد به نکات و راه‌حلهای تستی و بی توجهی به هدف هر درس.» (مشارکت‌کننده ۴)
کمرنگ شدن نقش تربیتی، تاکید مفرط بر نکات کلیدی و میان‌برهای حل مسئله، ساده‌سازی مفاهیم پیچیده به فرمول‌های حفظی	تقلیل‌گرایی در محتوای آموزشی	P3, P6, P12, P14	«تکراری شدن روند تدریس، تبدیل شدن دبیر به یک ابزار آموزشی صرف بدون دریافت بازخورد مناسب از میزان یادگیری دانش‌آموزان.» (مشارکت‌کننده ۶) سطح تدریس دبیران بر درک مفاهیم عمیق و ساده درسی هست ولی در تستی‌کنکور سطح تدریس پیچیده و پر از تله های آموزشی میشود فضایی شبیه مسابقه.» (مشارکت‌کننده ۳)
اتلاف وقت آموزش، فراموشی ابعاد هنری و اخلاقی، غلبه تکنیک بر مفهوم	دوگانگی بین آموزش واقعی و نیازهای تستی	P1, P2, P5, P10, P16	«وقت‌گذرانی زیاد روی تکنیک‌های تست‌زنی.» (مشارکت‌کننده ۵) «کاهش لذت و بهره‌گیری خوب از دروس و متون زیبای ادبیات را دارد... گویا اصلا بعد ادبی فراموش میشود.» (مشارکت‌کننده ۱۰)

یافته‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهند که چگونه تعارض نقش در عمل، به یک تغییر پارادایم در تدریس دامن زده و کنش پداگوژیک دبیران را دستخوش دگرگونی کرده است. این پدیده در وهله اول خود را در قالب تغییر روش‌های تدریس از تبیین عمیق به تسریع شتاب‌زده و تبدیل کلاس به فضای

تمرین آزمون نمایان می‌سازد که نتیجه مستقیم آن، تقلیل گرایی در محتوا و خلاصه شدن مفاهیم تحلیلی در فرمول‌های حفظی است. از سوی دیگر، این اتمسفر سنجش مدار موجب شکل‌گیری یک سلسله‌مراتب تراز در کلاس درس شده که الگوی تعامل با دانش‌آموزان را بر اساس رتبه بازتعریف می‌کند. در نهایت، این داده‌ها اثبات می‌کنند که غلبه رویکردهای تستی با به حاشیه راندن ابعاد هنری، اخلاقی و تربیتی آموزش، عاملیت حرفه‌ای معلمان را به فرآیندی مکانیکی، ابزارانگاشته و فاقد بازخورد واقعی از یادگیری اصیل تبدیل کرده است.

تعارض نقش در سطح کنش حرفه‌ای معلمان به صورت یک تغییر تدریجی و نظام‌مند در الگوی تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری‌های آموزشی بازتاب یافته است. داده‌ها نشان می‌دهد که نخستین پیامد این تعارض، دگردیسی روش تدریس از تبیین مفهومی به تسریع و تست‌محوری است؛ به گونه‌ای که کلاس درس به فضای تمرین آزمون تبدیل شده و منطق آموزش از فهم عمیق به کارآمدی در پاسخ‌گویی سریع تغییر می‌کند. در این فرایند، معلم به‌طور ناخواسته به سمت آموزش تکنیک‌های حل مسئله و میان‌برهای آزمونی سوق داده می‌شود و فرصت‌های گفت‌وگو، پرسش‌گری و یادگیری تعاملی کاهش می‌یابد.

در لایه‌های عمیق‌تر، این تغییر پارادایم آموزشی به بازتنظیم روابط معلم و دانش‌آموز نیز منجر شده است؛ به‌طوری که تعاملات آموزشی از یک رابطه یادگیرنده‌محور به رابطه‌ای رتبه‌محور و سلسله‌مراتبی تبدیل می‌شود و توجه آموزشی به صورت نابرابر میان دانش‌آموزان بر اساس تراز و احتمال موفقیت در آزمون توزیع می‌گردد. هم‌زمان، کاهش توجه به ابعاد مفهومی، تربیتی و زیبایی‌شناختی محتوای درسی، نوعی تقلیل‌گرایی آموزشی را ایجاد کرده است که در آن، هدف آموزش از پرورش فهم و معنا به انتقال نکات کلیدی و کاربردی برای آزمون تقلیل می‌یابد. در نهایت، این مجموعه تغییرات نشان می‌دهد که تعارض ساختاری میان آموزش و سنجش، نه تنها روش تدریس، بلکه کیفیت تعامل انسانی در کلاس و منطق تصمیم‌گیری حرفه‌ای معلم را نیز به صورت بنیادین بازآرایی کرده است.

سوال سوم: دبیران متوسطه دوم هویت حرفه‌ای و معنای شغل معلمی را در بستر این تجربه‌ها چگونه بازتعریف می‌کنند و این بازتعریف چه ارتباطی با انگیزه و نگرش درونی آن‌ها نسبت به کارشان دارد؟

جدول شماره ۴: بازپیکربندی هویت حرفه‌ای و انگیزه

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی	نمونه مفاهیم (مصادیق بیانات)	کدهای مشارکت‌کنندگان
-----------	-------------	---------------	------------------------------	----------------------

P2, P6, P15, P17, P18	«هدف اصلی معلمی از بین رفته و این دوگانگی باعث شده انگیزه درونی دبیران کاهش پیدا کند.» «هدف اصلی (مشارکت‌کننده ۱۸) معلمی از بین رفته بخاطر نظام آموزشی اشتباه و نگاه معلم را نسبت به شغلش سردتر کرد.» (مشارکت‌کننده ۱۷)	بازپیکربندی هویت حرفه‌ای در بستر تعارض (استیصال هویتی و فرسایش انگیزه)	فرسایش انگیزه درونی و شور حرفه‌ای کاهش اشتیاق به تدریس اصیل، غلبه احساس خستگی و دلزدگی، تحلیل رفتن انگیزه به دلیل دوگانگی سیستم
P3, P6, P12, P14	«رضایت دبیران در کنکور متوسط رو به پایین هست به این دلیل که فشار کاری در سطح کنکور افزایش میابد چون کنکور در سطح درک مفهوم محتوای آموزشی نیست.» (مشارکت‌کننده ۳)	بازتعریف هویت به مثابه تکنیسین آموزش	تغییر هویت از مربی به انتقال‌دهنده نکته، احساس ابزارگونه بودن در سیستم سنجش
P5, P9, P10, P13, P16	«طبیعتاً خود معلمی لذت خودش را دارد اما درگیر شدن به تست و کنکور این لذت را کاهش می‌دهد.» «فکر نکنم با (مشارکت‌کننده ۱۰) این فشاری که به این دبیر و دانش آموز است هیچ کدام از شغل خود لذت نمی‌برند.» (مشارکت‌کننده ۱۶)	تضعیف رسالت تربیتی و معنای شغل	به حاشیه رفتن ابعاد اخلاقی و انسانی، معناداری از شغل معلمی در سایه رقابت، تمرکز بر خروجی‌های تراز محور به جای رشد
P1, P4, P7, P11, P13	«معلمان با توجه به تمام مشکلاتی که هست حساسیت شغل معلمی رو بهتر درک میکنند و سعی میکنند در کلاس بیشترین عشق رو نسبت به دانش آموز داشته باشند.» (مشارکت‌کننده ۱) «عملاً برای من تغییر شغل نیست وقتی که بدونی کارت یکسان هست و فقط تعداد و بچه ها و هدف کلاس متفاوت هست، ایجاد تعادل راحت تر میشه.» (مشارکت‌کننده ۷)	تلاش برای حفظ هویت آرمانی (سازگاری مقاومتی)	پافشاری بر عشق به دانش آموز علیرغم فشارها، درک حساسیت شغل در شرایط سخت، تلاش فردی برای حفظ اخلاق حرفه‌ای
P5, P8, P15, P19	«هدف اصلی این شغل شریف از بین رفته و برای افرادی که در خصوص تست زنی مهارت دارند تبدیل به یک فروشنده خدمات تستی شده اند.» (مشارکت‌کننده ۵) «هدف و انگیزه	تبدیل معلم به مربی کنکور	بی‌ارزش شدن آموزش در نگاه خانواده، تجاری شدن آموزش،

کاهش رضایت

معلم بخاطر اوضاع بد آموزش و بی

شغلی

توجهی والدین به دانش آموز و

معضل کنکور از بین رفته و باعث

کاهش رضایت شغلی شده.»

(مشارکت‌کننده ۱۹)

با توجه به یافته‌های جدول ۴، بازتعریف هویت حرفه‌ای معلمان در بستر تعارض‌های ساختاری به صورت یک فرآیند چندوجهی و تنش‌زا قابل مشاهده است که هم‌زمان شامل فرسایش معنا، تغییر نقش حرفه‌ای و تلاش برای حفظ هویت آرمانی می‌شود. داده‌ها نشان می‌دهد که نخستین سطح این بازپیکربندی، فرسایش انگیزه درونی و شور حرفه‌ای است؛ به گونه‌ای که مشارکت‌کنندگان از کاهش تدریجی احساس رضایت، سرد شدن نسبت به حرفه و تضعیف هدفمندی شغل معلمی سخن گفته‌اند. در این وضعیت، تجربه معلمی از یک فعالیت معنادار تربیتی به یک کنش فرساینده و تکرارشونده تبدیل می‌شود که در آن احساس اثرگذاری کاهش می‌یابد و نوعی دلزدگی حرفه‌ای شکل می‌گیرد. در سطحی دیگر، هویت حرفه‌ای به سمت ابزارانگاری و تکنیسین‌زدگی سوق پیدا می‌کند؛ به طوری که معلم خود را بیشتر به عنوان انتقال‌دهنده نکات و مهارت‌های آزمونی تعریف می‌کند تا کنشگر تربیتی. این تغییر نقش، هم‌زمان با نوعی معنازدایی از رسالت معلمی و غلبه منطق تراز و رقابت همراه است که در آن ارزش‌های انسانی، اخلاقی و پرورشی آموزش به حاشیه رانده می‌شود. با این حال، در کنار این روند فرساینده، نوعی مقاومت هویتی نیز قابل مشاهده است؛ برخی معلمان با وجود فشارهای ساختاری، تلاش می‌کنند هویت آرمانی خود را از طریق حفظ رابطه عاطفی با دانش‌آموزان و پافشاری بر ارزش‌های اخلاقی معلمی بازتولید کنند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای معلمان در این بستر نه به صورت یکپارچه، بلکه در قالب کشاکش میان فرسایش معنا، بازتعریف نقش و مقاومت ارزشی در حال بازپیکربندی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم عمیق ادراکات دبیران دوره متوسطه دوم از تعارض‌های پایدار میان نقش‌های آموزشی و الزامات نهادی انجام شد. تحلیل روایت‌های ۱۹ دبیر نشان داد که تعارض نقش در تجربه حرفه‌ای معلمان پدیده‌ای چندبعدی، ساختاری و مستمر است که نه تنها بر شیوه‌های تدریس و تعاملات کلاسی آنان اثر می‌گذارد، بلکه ابعاد عمیق‌تری از هویت حرفه‌ای، انگیزش شغلی و معنای معلمی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که دبیران در بستر نظام آموزشی آزمون‌محور، به طور مداوم میان دو منطق رقیب قرار دارند؛ از یک سو، رسالت تربیتی و باور به یادگیری عمیق، پرورش تفکر انتقادی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و از سوی دیگر، الزامات نهادی مبتنی بر کسب نتایج کمی، موفقیت در آزمون‌های استاندارد و پاسخگویی به انتظارات والدین، مدیران و نظام ارزشیابی.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که ماهیت تعارض تجربه‌شده توسط دبیران ریشه در شکاف ساختاری میان برنامه درسی رسمی و نظام سنجش دارد. مشارکت‌کنندگان از ناهمخوانی میان اهداف آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی و الزامات آزمون‌های سرنوشت‌ساز سخن گفتند؛ وضعیتی که آنان را ناگزیر به مصالحه میان آموزش مفهومی و آموزش آزمون‌محور می‌سازد. این یافته با نتایج پژوهش Putwain et al., (2018) همسو است که نشان دادند ارزیابی‌های پرمخاطره می‌توانند ماهیت کار معلمان و ادراک آنان از نقش حرفه‌ای خود را دستخوش تغییر کنند. همچنین یافته حاضر تأییدکننده دیدگاه Katsuno (2012) است که محدود شدن استقلال حرفه‌ای معلمان در فضاهای آموزشی آزمون‌محور را گزارش کرده است. بر این اساس می‌توان استدلال کرد که تعارض نقش در میان دبیران صرفاً حاصل ترجیحات فردی یا ضعف‌های اجرایی نیست، بلکه از ناسازگاری میان دو منطق نهادی متفاوت، یعنی منطق یادگیری عمیق و منطق پاسخگویی مبتنی بر نتایج آزمون، ناشی می‌شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که این تعارض ساختاری به‌طور مستقیم در کنش‌های آموزشی و تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای دبیران بازتاب می‌یابد. روایت مشارکت‌کنندگان بیانگر آن بود که فشارهای ناشی از ارزشیابی‌های آزمون‌محور موجب تغییر تدریجی پارادایم تدریس از تبیین و تعمیق مفاهیم به تسریع انتقال اطلاعات و آموزش تکنیک‌های پاسخ‌دهی شده است. در چنین شرایطی، کلاس درس بیش از آنکه فضایی برای گفت‌وگو، پرسشگری و معناپردازی باشد، به محیطی برای تمرین آزمون و کسب مهارت‌های تست‌زنی تبدیل می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Choi et al., (2022) همخوانی دارد که نشان دادند سیاست‌های مبتنی بر پاسخگویی آموزشی، فضای قضاوت حرفه‌ای و خلاقیت معلمان را محدود کرده و آنان را به مجریان الزامات بیرونی تبدیل می‌کند. افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که غلبه منطق آزمون‌محوری، کیفیت تعاملات معلم و دانش‌آموز را نیز تحت تأثیر قرار داده و روابط تربیتی را به روابطی کارکردی و نتیجه‌محور سوق داده است. این یافته با گزارش Gurr et al., (2024) همسو است که تضعیف رویکردهای مبتنی بر مراقبت و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در شرایط فشارهای ارزشیابی همسو است.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، ظهور نوعی گزینشگری آموزشی در تعاملات کلاسی بود. برخی دبیران اذعان داشتند که تحت فشار دستیابی به نتایج مطلوب، توجه و سرمایه آموزشی خود را بیشتر متوجه دانش‌آموزانی می‌کنند که ظرفیت بالاتری برای موفقیت در آزمون‌ها دارند. این امر می‌تواند به بازتولید نابرابری‌های آموزشی و کاهش فرصت‌های یادگیری برای سایر دانش‌آموزان منجر شود. چنین نتیجه‌ای با تحلیل Bergh (2015) همخوان است که نشان داد تعارض میان ارزش‌های تربیتی و الزامات رسمی می‌تواند در سطح عمل حرفه‌ای به بازتولید نابرابری‌های ساختاری بینجامد.

یکی از عمیق‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، تأثیر تعارض نقش بر هویت حرفه‌ای دبیران بود. مشارکت‌کنندگان از تجربه نوعی جابه‌جایی هویتی سخن گفتند که در آن نقش معلم از یک مربی و تسهیل‌گر یادگیری به فردی تبدیل می‌شود که مأموریت اصلی او آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موفقیت

در آزمون‌هاست. این بازتعریف هویت حرفه‌ای با کاهش انگیزه درونی، افت رضایت شغلی و احساس فرسودگی روانی همراه بود. این یافته با نتایج Jones et al., (2020) و Gray et al., (2020) همسو است که نشان دادند استمرار تعارض‌های حرفه‌ای می‌تواند به بحران ارزش‌های حرفه‌ای و تضعیف تعهد شغلی منجر شود. همچنین یافته حاضر تأییدکننده نتایج Tóth et al., (2022) و Subramaniam (2020) et al., است که پیامدهایی نظیر اضطراب شغلی، تنش هیجانی و کاهش احساس خودکارآمدی را از نتایج فشارهای مداوم نظام‌های ارزشیابی گزارش کرده‌اند.

با وجود این، یافته‌ها نشان داد که دبیران در مواجهه با این فشارها کنشگرانی منفعل نیستند. بسیاری از آنان از راهبردهایی نظیر آموزش دوجمله، تفکیک زمانی فعالیت‌های آموزشی، بازتفسیر الزامات رسمی و تلاش برای حفظ روابط انسانی با دانش‌آموزان استفاده می‌کنند تا میان مطالبات نهادی و ارزش‌های تربیتی خود تعادل برقرار سازند. این یافته با نتایج پژوهش Gumeru et al., (2023) همسو است که نقش راهبردهای مقابله‌ای فعال و انعطاف‌پذیری حرفه‌ای را در کاهش آثار منفی فشارهای سازمانی برجسته کرده‌اند. همچنین همسو با یافته‌های Huang et al., (2025)، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برخی معلمان از دل همین محدودیت‌ها فرصت‌هایی برای بازاندیشی در عمل حرفه‌ای و ارتقای کیفیت طراحی آموزشی خود ایجاد می‌کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تعارض میان اهداف تربیتی و الزامات آزمون‌محور به یکی از ویژگی‌های پایدار زیست حرفه‌ای دبیران دوره متوسطه دوم تبدیل شده است. تداوم این وضعیت می‌تواند به فرسایش تدریجی هویت حرفه‌ای، کاهش انگیزش شغلی و تضعیف کیفیت یادگیری منجر شود. از این رو، بازنگری در سیاست‌های آموزشی و نظام‌های ارزشیابی ضروری به نظر می‌رسد؛ به گونه‌ای که میان اهداف تربیتی و الزامات سنجش تعادل بیشتری برقرار شود و زمینه حفظ استقلال حرفه‌ای، عاملیت پداگوژیک و رشد هویت حرفه‌ای معلمان فراهم آید. توجه به تجربه زیسته معلمان در طراحی سیاست‌های آموزشی می‌تواند به شکل‌گیری نظامی متوازن‌تر، انسانی‌تر و اثربخش‌تر منجر شود که در آن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و سلامت حرفه‌ای معلمان به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست، حوزه جغرافیایی مطالعه به شهرستان میناب محدود بود و از این رو انتقال‌پذیری یافته‌ها به سایر بافت‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و امکان مشاهده مستقیم کلاس‌های درس فراهم نبود؛ موضوعی که می‌توانست به درک عمیق‌تر بازتاب تعارض نقش در کنش‌های واقعی آموزشی کمک کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از رویکردهای ترکیبی، شامل مشاهده کلاس درس، تحلیل اسناد آموزشی و مطالعات طولی، ابعاد پویای بازپیکربندی هویت حرفه‌ای معلمان را بررسی کنند. همچنین ارزیابی اثربخشی مداخلات سیاستی و الگوهای حمایتی مبتنی بر عاملیت پداگوژیک می‌تواند مسیر مناسبی برای توسعه دانش در این حوزه باشد.

پیشنهادهای

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعارض میان منطق تربیتی و منطق آزمون‌محور، یک پدیده موقعیتی یا فردی نیست، بلکه ساختاری پایدار است که به‌طور هم‌زمان در سطح سیاست‌گذاری، کنش کلاسی و هویت حرفه‌ای معلمان بازتولید می‌شود. از این‌رو، مداخلات اصلاحی باید ماهیتی چندسطحی داشته باشند و صرفاً به بهبود تکنیک‌های تدریس محدود نشوند.

در سطح سیاست‌های کلان آموزشی، نتایج بر ضرورت بازمهندسی نظام ارزشیابی تأکید دارد. غلبه سنجش‌های پرمخاطره و آزمون‌محور، همان‌گونه که در یافته‌های مربوط به «تسریع تدریس» و «تبدیل کلاس به فضای تمرین آزمون» آشکار شد، به بازتعریف محدود از یادگیری منجر شده است. در نتیجه، حرکت به سمت الگوهای سنجش ترکیبی شامل سنجش تکوینی، عملکردی و چندمعیاره می‌تواند از شدت فشار نهادی کاسته و امکان بازگشت به یادگیری مفهومی و تعاملی را فراهم سازد.

در سطح سازمان مدرسه، یافته‌ها نشان دادند که فشردگی زمانی و غلبه منطق کمیت‌محور، معلمان را به سمت حذف یا تسریع محتوای تربیتی سوق داده است. بنابراین، بازطراحی ساختار زمان آموزشی به‌گونه‌ای که زمان برای تفکر و تبیین به‌عنوان یک مؤلفه رسمی در برنامه درسی لحاظ شود، می‌تواند زمینه بازسازی کیفیت تعامل آموزشی را فراهم کند. چنین تغییری به‌طور مستقیم با کاهش پدیده‌هایی مانند تقلیل‌گرایی محتوایی و تست‌محوری افراطی مرتبط است.

در سطح کنش حرفه‌ای معلمان، یافته‌ها نشان‌دهنده تغییر تدریجی پارادایم تدریس از آموزش تبیینی به آموزش تسریع‌شده و آزمون‌محور است. این امر بیانگر نوعی سازگاری اجباری با ساختار ارزشیابی است. در این راستا، توسعه حمایت‌های حرفه‌ای درون‌مدرسه‌ای از طریق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، گفت‌وگوهای بازاندیشانه و تحلیل جمعی تجربه تدریس می‌تواند به احیای عاملیت پداگوژیک معلمان کمک کند و از تبدیل معلم به کنشگر صرفاً اجرایی جلوگیری نماید.

در سطح تربیت معلم، یافته‌ها نشان دادند که هویت حرفه‌ای معلمان در معرض بازیگر بندی ناخواسته از مربی تربیتی به مربی آزمون قرار دارد. بر این اساس، برنامه‌های تربیت معلم باید از رویکرد مهارت‌محور صرف فراتر رفته و بر توسعه هویت حرفه‌ای بازاندیشانه تمرکز کنند. استفاده از روش‌هایی مانند بازتاب‌نویسی حرفه‌ای، تحلیل موقعیت‌های واقعی مدرسه و شبیه‌سازی موقعیت‌های تعارض نقش می‌تواند توان تصمیم‌گیری اخلاقی و حرفه‌ای معلمان را در شرایط پیچیده تقویت کند.

در سطح انگیزشی و روانی، یافته‌ها نشان‌دهنده فرسایش تدریجی انگیزه درونی و کاهش رضایت شغلی در اثر فشارهای ساختاری هستند. با این حال، وجود اشکال مختلف مقاومت حرفه‌ای و تلاش برای حفظ هویت آرمانی، نشان می‌دهد که ظرفیت بازسازی معنا در کار معلمی همچنان وجود دارد. تقویت شبکه‌های حمایت هم‌تایان، کاهش انزوای حرفه‌ای و ایجاد فضاهای گفت‌وگوی غیرارزشیابانه می‌تواند به بازسازی این معنا و کاهش فرسودگی حرفه‌ای کمک کند.

در نهایت، دلالت کلیدی این پژوهش آن است که هرگونه اصلاح در نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن تجربه زیسته معلمان، به بازتولید همان تعارض‌های ساختاری منجر خواهد شد. از این رو، مشارکت فعال معلمان در فرایند سیاست‌گذاری آموزشی نه به عنوان مجری، بلکه به عنوان کنشگر دانشی یک ضرورت بنیادین است. این امر می‌تواند زمینه هم‌ترازی میان منطق سیاست آموزشی و منطق عمل حرفه‌ای را فراهم سازد و در نهایت به ارتقای کیفیت یادگیری و پایداری هویت حرفه‌ای معلمان منجر شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان

مشارکت تمامی نویسندگان در کلیه مراحل پژوهش و نگارش مقاله به صورت یکسان بوده است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های پشتیبان یافته‌های این پژوهش به دلیل ملاحظات اخلاقی و ضرورت حفظ محرمانگی شرکت‌کنندگان به صورت عمومی در دسترس نیستند. این داده‌ها در صورت درخواست منطقی و با رعایت ملاحظات اخلاقی و الزامات مربوط به محرمانگی، از طریق نویسنده مسئول قابل دسترسی خواهند بود.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در نگارش، آماده‌سازی، تحلیل یا تدوین این مقاله، از هیچ‌گونه هوش مصنوعی مولد یا فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی استفاده نشده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله فاقد هرگونه تعارض منافع است.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سوی دانشگاه، مؤسسات دولتی یا خصوصی، سازمان‌ها یا نهادهای پژوهشی دریافت نکرده است و بدون حمایت مالی اختصاصی انجام شده است.

سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی مشارکت‌کنندگان در این پژوهش که با صرف وقت و بیان تجارب خود در انجام این مطالعه همکاری کردند، صمیمانه قدردانی می‌کنند.

ORCID

eshagh shirinkam



<https://orcid.org/0000-0002-3384-4862>

Sara AbediKooshki



<https://orcid.org/0000-0002-6552-7415>

Abolhassan Seydizadeh



<https://orcid.org/0009-0005-0442-8965>

منابع

- باقری اصل، حسنی، رفیق، عبدالمهی و فردین، علی. (۲۰۲۱). بازنمایی معنایی پدیده هویت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه و ارائه مدلی پارادایمیک. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۴)، ۸۰-۵۵. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.276608.1838>
- بهرامی، شبیم، زبردست، امجد، و سلیمی، جمال. (۱۳۹۹). تحلیل کیفی تنوع تجارب اساتید دانشگاه از مفهوم هویت حرفه‌ای. *علوم تربیتی*، ۲۷(۱)، ۲۰۳-۲۲۰. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.31722.2950>
- حجازی، اسد. (۱۳۹۷). تعیین ابعاد و مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلم تراز جمهوری اسلامی ایران. *راهبردهای نوین تربیتی معلم*، ۴(۶)، ۸۵-۶۲. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1397.4.6.4.9>
- شریف‌زاده، سیدعلی، برجعلی، احمد، اسکندری، حسین، فرخی، نورعلی، و سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۹). شناسایی ویژگی‌های روان‌شناختی در انتخاب معلمان ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۷)، ۳۰۱-۲۸۲. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.46550.2770>
- شورت، ادmond سی (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، چاپ سوم.
- شیربگی ناصر، قادری مصطفی و فریادرس هادی (۱۳۹۵). پدیدار نگاری درک و تجربه معلمان از ادامه تحصیل. *فصلنامه تربیت معلم فکوره*، ۲(۲)، ۳۲-۳. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1395.2.2.1.4>
- یاری دهنوری مراد و شفیعی اپورواری، نعیمه (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته دانشجوی معلمان از تعامل هویت حرفه‌ای و فلسفه تربیتی شخصی آنها. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۶)، ۳۱۹-۲۹۳. <https://doi.org/10.30497/ESI.2021.240777.1453>

References

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Bagheri Asl, H., Hasani, R., Rafiq, A., Abdollahi, M., & Fardin, F. (2021). Semantic representation of the phenomenon of professional identity of secondary school

- principals and presenting a paradigmatic model. *Journal of Educational Innovations*, 20(4), 55–80. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.276608.1838> [In Persian]
- Bahrami, S., Zebardast, A., & Salimi, J. (2020). Qualitative analysis of the diversity of university professors' experiences of the concept of professional identity. *Educational Sciences*, 27(1), 203–220. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.31722.2950> [In Persian]
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590–607. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1017612>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Choi, L. J., & Park, M. Y. (2022). Teaching Practicum During COVID-19: Pre-Service English Language Teachers' Professional Identities and Motivation. *SAGE open*, 12(3), 21582440221119472. <https://doi.org/10.1177/21582440221119472>
- Cong-Lem, N. (2024). Teacher Agency for Change and Development in Higher Education: A Scoping Literature Review. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879231224744>
- Corporal, S. D., Sunderland, N., O'Leary, P., & Riley, T. (2020). Indigenous Health Workforce: exploring how roles impact experiences in Higher Education. *International Journal of Critical Indigenous Studies*, 101–122. <https://doi.org/10.5204/ijcis.v13i1.1405>
- Crocetti, E., Pagano, M., De Lise, F., Maratia, F., Bobba, B., Meeus, W., & Bacaro, V. (2025). Promoting Adolescents' Personal and Social Identities: A Meta-Analysis of Psychosocial Interventions. *Identity*, 25(2), 167–196. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2394888>
- Du, X., Naji, K. K., Ebead, U., & Ma, J. (2021). Engineering instructors' professional agency development and identity renegotiation through engaging in pedagogical change towards PBL. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 116–138. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1832444>
- Estaji, M. (2024). Unveiling the impact of language assessment teacher education on EFL teachers' assessment agency and professional development trajectory: perceptions, opportunities, and challenges. *Lang Test Asia*, 14, 20. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00292-2>
- Flores, M. A. (2018). Teacher identity development in the context of teacher education: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 72, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.010>
- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>

- Gatimu, M. W., & Reynolds, M. M. (2013). Constituting the Identity of an Elementary School Teacher in the 21st Century World of Teaching and Learning. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 154-165. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n4p154>
- Godfrey-Faussett, T., & Baird, J. A. (2025). What does success mean to you? Negotiating individual definitions of educational success within an examination-dominated regime of truth. *Oxford Review of Education*, 51(2), 178–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2439287>
- Gray, P. L., & Seiki, S. (2020). Institutional Performativity Pressure and First-Year Teachers. *Frontiers in Education*, 5, Article 71. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00071>
- Gurr, S. K., Geron, T., Forster, D. J., & Levinson, M. (2025). Philosophical reflections on teachers' ethical dilemmas in a global pandemic. *Studies in Philosophy and Education*, 44(2), 187-207. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09937-4>
- Gumera, M. F., & Ancog, E. B. (2023). Perceptions, Challenges and Coping Strategies of Mathematics Teachers in the Implementation of Limited Face-To-Face Classes. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(2), 187-199. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v2i2.5305>
- Hawthorne-Kocak, C. (2021). Investigating the relationship between teacher agency, student engagement, and student achievement. <https://doi.org/10.23860/Hawthorne-Kocak-Catherine-2021>
- Hejazi, A. (2018). Determining the dimensions and components of the professional identity of the standard teacher of the Islamic Republic of Iran. *New Strategies in Teacher Education*, 4(6), 62–85. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1397.4.6.4.9> [In Persian]
- Huang, L., & Zeng, J. (2025). Sustainability of washback effects: a longitudinal study of China's twice-yearly NMET reform. *Language Testing in Asia*, 15(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00358-9>
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' Emotion and Identity Work During a Pandemic. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583775>
- Katsuno, M. (2012). Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. *Education Research International*, 2012, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2012/930279>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Leigh-Osroosh, K. T. (2021). The Phenomenological House: A Metaphoric Framework for Descriptive Phenomenological Psychological Design and Analysis. *The Qualitative Report*, 26(6), 1817-1829. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4815>
- Levatino, A., Parcerisa, L., & Verger, A. (2023). Understanding the Stakes: The Influence of Accountability Policy Options on Teachers' Responses. *Educational Policy*, 38(1), 31-60. <https://doi.org/10.1177/08959048221142048>

- Lim, J., Fickel, L., & Greenwood, J. (2022). Meaningful teacher accountability through professional inquiry: A narrative interpretation of one teacher's experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 202–214. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1914319>
- Mitiche, A. (2024). Redefining professional and academic identities turning points in pre-service and novice mathematics teachers' development of lived experience in and after short-track teacher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2417626>
- Mølstad, C. E., Prøitz, T. S., & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content—understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), 290-314. <https://doi.org/10.1002/curj.74>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Academic.
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2018). Teachers use of fear appeals and timing reminders prior to high-stakes examinations: pressure from above, below, and within. *Social Psychology of Education*, 21, 1001–1019. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9448-8>
- Sachs, J. (2005). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 20(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/02680930500131995>
- Schut, S., van Tartwijk, J., Driessen, E., van der Vleuten, C., & Heeneman, S. (2020). Understanding the influence of teacher-learner relationships on learners' assessment perception. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 25(2), 441–456. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09935-z>
- Sharifzadeh, S. A., Borjali, A., Eskandari, H., Farrokhi, N., & Sohrabi, F. (2020). Identifying psychological characteristics in the selection of elementary school teachers. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 16(57), 282–301. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.46550.2770> [In Persian]
- Shaw, P. A. (2019). Engaging with young children's voices: implications for practitioners' pedagogical practice. *Education 3-13*, 47(7), 806–818. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622496>
- Shirbagi, N., Ghaderi, M., & Faryadras, H. (2016). Phenomenography of teachers' understanding and experience of continuing education. *Teacher Education Quarterly*, 2(2), 3–32. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1395.2.2.1.4> [In Persian]
- Short, E. C. (2013). Methodology of curriculum studies (M. Mehr Mohammadi, Trans.). SAMT Publications. [In Persian]
- Smilgienė, S. (2016). The sociocultural perspective on non-native teacher identity formation process. *Kalbu Studijos*, (28), 67-79. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.28.15129>
- Supramaniam, K., Nazer, A. M., & Maaruf, S. Z. (2020). Teachers' Lived-Experience in a Dual High-stakes Examination System. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 29(3), 154-170. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.279>

- Swanson, J., Tanaka, A., & Gonzalez-Smith, I. (2018). Lived Experience of Academic Librarians of Color. *College & Research Libraries*, 79(7), 876. <https://doi.org/10.5860/crl.79.7.876>
- Symeonidis, V., & Stromquist, N. (2020). Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia paedagogica*, 25(2), 23-45. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Tan, H., Zhao, K., & Dervin, F. (2022). Experiences of and preparedness for Intercultural Teacherhood in Higher Education: non-specialist English teachers' positioning, agency and sense of legitimacy in China. *Language and Intercultural Communication*, 22(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1988631>
- Tóth, E., & Csapó, B. (2022). Teachers' beliefs about assessment and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(4), 459–481. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09396-w>
- Vetter, A., Myers, J., & Hester, M. (2014). Negotiating Ideologies About Teaching Writing in a High School English Classroom. *The Teacher Educator*, 49(1), 10–27. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.848000>
- Walker, C. L., & Shore, B. M. (2015). Understanding Classroom Roles in Inquiry Education: Linking Role Theory and Social Constructivism to the Concept of Role Diversification: Linking Role Theory and Social Constructivism to the Concept of Role Diversification. *Sage Open*, 5(4). <https://doi.org/10.1177/2158244015607584>
- Waterhouse, P., Samra, R., & Lucassen, M. (2022). Distance education students' satisfaction: Do work and family roles matter? *Distance Education*, 43(1), 56–77. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.2020622>
- Xin, Q., Alibakhshi, G., & Javaheri, R. (2025). A phenomenographic study on Chinese EFL teachers' cognitions of positive and negative educational, social, and psychological consequences of high-stake tests. *Scientific reports*, 15(1), 18829. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-03753-7>
- Xing, H., Liu, L., Jiang, A. L., & Hunt, N. (2024). Unpacking a female language teacher's identity transformations: a perspective of multiple I-positions. *Frontiers in psychology*, 15, 1291940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1291940>
- Xing, Z. (2022). English as a Foreign Language Teachers' Work Engagement, Burnout, and Their Professional Identity. *Frontiers in psychology*, 13, 916079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916079>
- Yari Dehnavi, M., & Shafiei Apourvari, N. (2021). Analyzing the lived experiences of student-teachers from the interaction of professional identity and their personal educational philosophy. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 9(16), 293–319. <https://doi.org/10.30497/ESI.2021.240777.1453> [In Persian]