



Journal of Research in Educational Systems

Volume, Issue, ...
Pp.....

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received

Received in revised form

.....

Accepted

Published Online

.....

Keywords:

Fundamental Transformation
Document of Education,
Institutional Position,
Professional Standing,
Social Status

Designing a Model for Enhancing the Social, Professional, and Institutional Status of Teachers in Line with Iran's Fundamental Transformation Document in Education

Abbas Mohammadi¹ , Mahdi Nvid Adham² 

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. E-mail: a_mohammadi@pnu.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Educational Science College of Human Science Shahid Rajaei University, Tehran, Iran. E-mail: mahnavid@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: This study aimed to design a conceptual model for enhancing the social, professional, and institutional status of teachers in alignment with Iran's Fundamental Transformation Document in Education. **Method:** The research employed a qualitative approach using the systematic grounded theory method (Strauss & Corbin, 1998). Data were collected through semi-structured interviews with 22 experts, including developers of the Transformation Document, implementers of the teacher training subsystem, and experienced teachers. Purposive and snowball sampling continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis was conducted in three stages—open, axial, and selective coding—using MAXQDA software. Validity was confirmed through member checking, and reliability was established with 91% inter-coder agreement. **Findings:** Data analysis led to the identification of 33 main categories across three dimensions—social, professional, and institutional—organized within a paradigmatic model including causal conditions (policy failure, weak support structures, theory-practice gap, economic pressure, weak media representation, lack of meritocracy), contextual conditions (centralization, cultural gap, infrastructure deficiencies, weak institutional cohesion), intervening factors (financial constraints, poor evaluation systems, motivational and welfare challenges), strategies (specialized training, content localization, modern technologies, competency system, professional institution-building), and outcomes (status enhancement, increased motivation, improved teaching-learning quality, and stabilization of teachers' position in upstream documents). **Conclusion:** The proposed model provides a practical framework for policymakers and educational administrators to restructure decision-making processes, strengthen competency systems, and develop specialized training, thereby facilitating the comprehensive enhancement of teachers' status in accordance with the Fundamental Transformation Document.

Cite this article: Mohammadi, A., & Navid Adham, M. (2025). Designing a model for enhancing the social, professional, and institutional status of teachers in line with Iran's fundamental transformation document in education. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(X), 1-20. <http://doi.org/0000000000000000>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <http://doi.org/0000000000000000>

Introduction

The social, professional, and institutional status of teachers has been a central concern of Iran's educational system, as emphasized in the Fundamental Transformation Document of Education (Supreme Council of Education, 2011). Teachers' status is a key determinant of educational quality, student outcomes, and human capital development (Darling-Hammond et al., 2017; Ekmekci & Serrano, 2022). Teacher competencies directly affect student academic achievement (Chetty et al., 2014). Despite reforms, the absence of robust models for improving teachers' status, weak policy coordination, and the need for evidence-based strategies have hindered effective implementation (Hidayah et al., 2023; Navidi & Barzegar, 2003). This study aims to design a conceptual model for enhancing teachers' social, professional, and institutional status by identifying influential factors and integrating perspectives of policymakers, implementers, and experienced teachers.

Method

This qualitative research employed a systematic grounded theory approach (Strauss & Corbin, 1998). Data were collected through semi-structured interviews with 22 key informants, including authors of the Fundamental Transformation Document, implementers of the teacher training subsystem, and experienced teachers. Purposive sampling began with one author who is a main developer of the Document, followed by snowball sampling until theoretical saturation (achieved after 19 interviews, confirmed with 22). Data were analyzed using MAXQDA in three stages: open coding (285 initial codes), axial coding (110 subcategories), and selective coding (33 main categories across social, professional, and institutional dimensions). Validity was confirmed through member checking and peer review;

reliability was established with 91% inter-coder agreement (Lincoln & Guba, 1985).

Data Analysis

The collected data were analyzed through systematic coding. Open coding extracted initial concepts from interview transcripts. Axial coding examined relationships among categories, identifying the central phenomenon, causal conditions, contextual conditions, intervening factors, strategies, and outcomes. Selective coding integrated categories into a coherent paradigmatic model. The rigorous analytic process ensured trustworthiness and reflection of participants' lived experiences.

Results

The central phenomenon is the enhancement of teachers' social, professional, and institutional status. Causal conditions include policy failures, weak support structures, theory-practice gap, economic pressure, poor media representation, lack of meritocracy, and insufficient teacher participation (Kalinowski et al., 2024; Yang & Du, 2024). Contextual conditions comprise centralization, cultural and social disparities, inadequate infrastructure, weak institutional cohesion, non-participatory culture, and inefficient teacher training systems (Abror et al., 2024; Mansoori et al., 2024). Intervening factors include financial constraints, poor evaluation systems, motivational and welfare challenges, and limited continuous development opportunities (Li et al., 2025; Hidayah et al., 2023). Strategic interventions derived from the model are specialized training, content localization, integration of modern technologies, competency-based promotion, development of professional institutions, and restructuring decision-making with teacher participation (Kang et al., 2024; Yang & Du, 2024). Outcomes include enhanced status, increased motivation, improved teaching-learning quality,

stabilization of teachers' role in the Transformation Document, and development of human and social capital (Klimek, 2019; Thomas Dotta et al., 2025; Ekmekci & Serrano, 2022).

Conclusions

The conceptual model provides a practical framework for policymakers and administrators to restructure decision-making, strengthen competency-based promotion, and expand specialized professional development programs. It highlights the importance of continuous professional development and improvements in teacher welfare and motivation systems (Arias-Pastor et al., 2024; Nalipay et al., 2024). For researchers, the findings offer a foundation for further empirical studies across diverse levels and regions, examining the role of modern technologies, content localization, and context-specific interventions (Wu et al., 2024; Ye et al., 2025). The model integrates three dimensions of teacher status within the framework of Iran's Fundamental Transformation Document, addressing a significant gap in the literature and offering actionable guidance for advancing teachers' social, professional, and institutional status in Iran and comparable educational systems worldwide.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization and writing.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors gratefully acknowledge all participants and supporting institutions.

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Funding

This research received no specific grant from funding agencies.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

مقدمه

کیفیت نظام آموزشی در تحلیل نهایی به کیفیت معلمان آن بازمی‌گردد. این گزاره که در ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی به یک اصل جهان‌شمول تبدیل شده، مستندات تجربی گسترده‌ای دارد (Darling-Hammond et al., 2017; Ekmekci & Serrano, 2022). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که شایستگی معلمان تأثیر مستقیمی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Chetty et al., 2014). با این حال، پذیرش این اصل، ضرورت واکاوی بسترهای نهادی و حرفه‌ای مؤثر بر پرورش، ماندگاری و اثربخشی معلمان را آشکار می‌کند.

واکاوی این بسترها مستلزم درک سازه‌ای چندلایه به نام "منزلت معلم" است. این سازه در سه سطح مرتبط تعریف می‌شود: نخست، منزلت اجتماعی که به ادراک عمومی از شأن و جایگاه معلم در جامعه اشاره دارد؛ دوم، جایگاه حرفه‌ای که شامل ساختارهای حقوقی، مسیرهای ارتقای شغلی و صلاحیت‌های تخصصی می‌شود؛ و سوم، نقش نهادی که به میزان حضور و مشارکت معلم در فرایندهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری آموزشی مربوط است. شواهد تجربی حاکی از آن است که این سه سطح در یک نظام علی به هم پیوسته عمل می‌کنند (Hidayah et al., 2023; نویدی و برزگر، ۱۳۸۲).

در ادبیات بین‌المللی، چند چهارچوب نظری برای تبیین ابعاد منزلت معلم شکل گرفته است. نظریه هویت حرفه‌ای، که منزلت را حاصل تعامل میان خودپنداره فردی معلم و زمینه اجتماعی - سازمانی می‌داند (Beauchamp & Thomas, 2009). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هویت حرفه‌ای معلمان در بافت اجتماعی شکل می‌گیرد و بازسازی می‌شود (شیرینی، ۱۴۰۳؛ علی اکبری و صادقی، ۱۴۰۲). در مقابل، مدل‌های منزلت شغلی، که شخصیت حرفه‌ای را برآیندی از عوامل اقتصادی، شناختی و نمادین در نظر می‌گیرند (Hargreaves, 2009). افزون بر این، نظریه سرمایه اجتماعی، که بر نقش شبکه‌های اعتماد و هنجارهای تعاملی در تقویت یا تضعیف منزلت معلم تأکید دارد (Putnam, 2000).

با وجود ارزش تحلیلی این چهارچوب‌ها، هیچ یک به تنهایی توانایی تبیین کامل وضعیت منزلت معلمان در ایران را ندارند. نظریه هویت حرفه‌ای، نقش عوامل ساختاری مانند قوانین و مقررات ناظر بر منزلت معلم را نادیده می‌گیرد. مدل‌های منزلت شغلی، عمدتاً در بافت‌های غربی شکل گرفته‌اند و به ویژگی‌های فرهنگی و نهادی ایران توجه کافی ندارند. نظریه سرمایه اجتماعی، نیز اگرچه بر اهمیت شبکه‌های تعاملی تأکید دارد، اما مکانیسم‌های نهادی تغییر را به روشنی تبیین نمی‌کند. بنابراین، به کارگیری هر یک از این رویکردها به تنهایی، برای درک عمیق مسئله منزلت معلم در نظام آموزشی ایران کافی نیست.

در سطح بین‌المللی، شواهد تجربی نشان می‌دهد که کشورهای موفق در زمینه ارتقای منزلت معلمان، معمولاً رویکردی چندبُعدی را دنبال کرده‌اند و در نتیجه از نظام آموزشی اثربخش‌تری برخوردار بوده‌اند (Fwu & Wang, 2002; Klimek, 2019). انگیزه‌های ورود به حرفه معلمی نیز تحت تأثیر همین مؤلفه‌های حمایتی قرار دارد (Kang et al., 2024).

بررسی الگوی کشورهای موفق حاکی از وجود یک چرخه خودتقویت‌شونده است، منزلت اجتماعی بالا زمینه‌ساز جذب نیروهای مستعد به حرفه معلمی می‌شود، این امر به نوبه خود سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای را افزایش می‌دهد، ارتقای صلاحیت‌ها مشارکت نهادی مؤثر معلمان را امکان‌پذیر می‌سازد و در نهایت، این مشارکت به تثبیت و بازتولید منزلت اجتماعی معلمان منجر می‌گردد (حاج‌حسینی و دیگران، ۱۳۹۹). عوامل جامعه‌شناختی مانند جنسیت نیز بر این چرخه تأثیر می‌گذارند (Tayebinia, 2014). با

این وجود، تعمیم چنین الگویی به نظام آموزشی ایران بدون پژوهش تجربی و بومی‌سازی دقیق، کاری مخاطره آمیز و فاقد دقت علمی خواهد بود.

در سطح داخلی، دغدغه منزلت معلم در قالب چهارچوبی راهبردی دنبال شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش معلم را محور تحقق اهداف تعلیم و تربیت معرفی می‌کند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). این سند سه بُعد منزلت معلم را به طور جداگانه مورد توجه قرار داده است: راهبرد ۲/۴ بر ارتقای منزلت اجتماعی، راهکار ۱/۱۰ بر تقویت جایگاه حرفه‌ای، و زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی بر نقش پشتیبانی ساختاری از جایگاه نهادی معلمان تأکید دارند. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که کرامت و منزلت کارکنان در سازمان‌های دولتی ایران با شبکه‌ای از عوامل سازمانی و فرهنگی گره خورده است (فلسفی و دیگران، ۱۳۹۹؛ صالح نژاد و دیگران، ۱۳۹۷). با وجود این چهارچوب جامع، فاصله قابل توجهی میان اهداف تصریح شده در سند و واقعیت‌های موجود در عرصه علمی آموزش مشاهده می‌شود.

بررسی وضعیت موجود نظام آموزشی ایران، شبکه‌ای از چالش‌های درهم‌تنیده را در ابعاد سه‌گانه منزلت معلم آشکار می‌سازد. در بُعد اجتماعی، پدیده‌ای که شالچی (۱۳۹۴) از آن با عنوان "عطش منزلت" یاد کرده، انتظارات معلمان را نسبت به جایگاه اجتماعی خود پیچیده و تا حدی غیرواقعی ساخته است. پژوهش‌های پدیدارشناختی نشان داده‌اند که میان این انتظارات و تجربه زیست‌شده معلمان در محیط‌های واقعی آموزشی، ناهمخوانی عمیقی وجود دارد (مهدیان و دیگران، ۱۳۹۷). این ناهمخوانی به واسطه بازنمایی نامناسب رسانه‌ای از نقش و جایگاه معلمان تشدید می‌شود (زارعی و دو بختی، ۱۴۰۳) و در نتیجه، انگیزش و سلامت حرفه‌ای آنان را با آسیب جدی مواجه می‌سازد (سیفوری و میر، ۱۴۰۳).

افزون بر این، بسترهای فرهنگی حاکم بر جامعه نیز در بازتولید یا تضعیف حمایت‌های ساختاری از معلمان نقش اساسی ایفا می‌کند (عبدی‌پور و دیگران، ۱۴۰۲). این یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های بُعد اجتماعی منزلت معلم در ایران نه تصادفی، بلکه ساختاری و ریشه‌دار است.

در بُعد حرفه‌ای، اگرچه نظام رتبه‌بندی معلمان در چهارچوب اهداف سند تحول به اجرا درآمده است (عزیزی تراب و دیگران، ۱۴۰۱)، اما شواهد تجربی همچنان از وجود چالش‌های ساختاری در زمینه درآمد، مسیرهای ارتقای شغلی و حمایت‌های حرفه‌ای حکایت دارند (Zarean et al., 2025). اعتبار شغلی معلمان به شبکه پیچیده و درهم‌تنیده‌ای از عوامل وابسته است و به همین دلیل رویکردهای تک‌عاملی و خطی برای ارتقای پایدار جایگاه حرفه‌ای آنان ناکارآمد بوده‌اند (منصوری و دیگران، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، خودکارآمدی معلمان و باورهای آنان به توانایی‌های حرفه‌ای، نقش کلیدی در انطباق‌پذیری و عملکرد شغلی دارد (Mottaghinia, 2018). در سطح بین‌المللی نیز یافته‌ها نشان می‌دهند که حمایت سازمانی و خودکارآمدی، افزون بر کاهش فرسودگی شغلی، به بهبود عملکرد معلمان منجر می‌شوند (Kalinowski et al., 2024; Yang & Du, 2024; Arias-Pastor et al., 2024; Li et al., 2025). این امر بیانگر آن است که ارتقای بُعد حرفه‌ای منزلت معلم، نیازمند مداخلات چندسطحی و هماهنگ است.

در بُعد نهادی، ساختار متمرکز نظام اداری آموزش و پرورش، ظرفیت مشارکت مؤثر معلمان در فرایندهای تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را به شدت محدود کرده است (زارعی و دو بختی، ۱۴۰۳). این محدودیت‌ها در حالی رخ می‌دهد که فعالیت‌های صنفی و کنشگری حرفه‌ای معلمان نیز با موانع متعدد نهادی و قانونی روبه‌روند (آزاد ارمکی و دیگران، ۱۴۰۰؛ ابراهیمی دوشتور و دیگران، ۱۴۰۰؛ شهریاری و بلاغی اینالو، ۱۴۰۲). به عبارت دیگر، ساختار موجود نه تنها بستر مناسبی برای ایفای نقش نهادی معلمان

فراهم نمی‌کند، بلکه تلاش‌های صنفی آنان را نیز با مانع مواجه می‌سازد. این وضعیت نشان می‌دهد که تحقق جایگاه نهادی معلمان در نظام آموزشی ایران، نیازمند بازنگری اساسی در ساختارهای اداری و قانونی موجود است.

این محدودیت‌های نهادی با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی نیز همخوانی دارد (Kurrle & Warwas, 2025; Lu et al., 2024; Nalipay et al., 2024). در سطح جهانی، کیفیت معلمان به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های اثربخشی نظام آموزشی شناخته شده است (Abror et al., 2024; Harrison et al., 2023; Wu et al., 2025). جذابیت حرفه معلمی و ماندگاری در آن نیز تحت تأثیر عوامل چندگانه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی قرار دارد (Thomas Dotta et al., 2025). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تقویت هویت حرفه‌ای معلمان با افزایش رضایت شغلی آنان رابطه مثبت و معناداری دارد (Wu et al., 2024). همچنین انگیزش و انطباق‌پذیری حرفه‌ای نقش‌های واسطه‌ای مهمی در ارتقای جایگاه معلمان ایفا می‌کنند (Ye et al., 2025).

با این حال، آنچه در بافت ایران به ویژه چشمگیر است، پیوند تنگاتنگ میان ابعاد سه‌گانه منزلت معلم است. به گونه‌ای که چالش‌های اجتماعی به سرخوردگی حرفه‌ای، سرخوردگی حرفه‌ای به تضعیف مشارکت نهادی، و ضعف مشارکت نهادی به نوبه خود به تضعیف بیشتر منزلت اجتماعی معلمان منجر می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که منزلت معلمان در ایران یک پدیده سیستمی و چندبُعدی است و از این رو، مداخلات تک‌بُعدی نمی‌توانند چرخه معیوب آن را بشکنند.

بررسی نظام‌مند پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که ادبیات موجود در حوزه منزلت معلمان با چند کاستی بنیادی روبه‌راست. بیشتر مطالعات قبلی به جای تبیین روابط متقابل میان ابعاد اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی، هر یک از این ابعاد را به طور جداگانه بررسی کرده‌اند و در نتیجه مدل نظری یکپارچه‌ای که بتواند روابط علی میان این سه بُعد را نشان دهد، در ادبیات علمی دیده نمی‌شود. از سوی دیگر، سازوکارهای عملی ارتقای همزمان این ابعاد کمتر به صورت تجربی مورد کنکاش قرار گرفته است. یکی دیگر از کاستی‌های مهم، نبود پیوند مستقیم میان تحلیل منزلت معلم و چهارچوب راهبردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. این کاستی‌ها سبب شده‌اند که سیاست‌های مرتبط با منزلت معلمان در ایران، با وجود هزینه‌های بسیار، اغلب از اثربخشی پایدار برخوردار نباشند.

این پژوهش در سطح نظری، تلاش می‌کند سه بُعد منزلت معلم را در قالب یک مدل پارادایمی یکپارچه سازد و روابط میان آن‌ها را تبیین کند. در سطح روش‌شناختی، با به کارگیری نظریه داده‌بنیاد، امکان کشف این روابط را از دل واقعیت‌های برخاسته از بافت ایران فراهم می‌آورد. در سطح کاربردی نیز مدل پیشنهادی را با اهداف و راهکارهای سند تحول بنیادین همسو می‌کند تا قابلیت بهره‌گیری مستقیم در سیاست‌گذاری آموزشی داشته باشد. به این ترتیب، یافته‌های این پژوهش هم از نظر نظری به غنای ادبیات موجود می‌افزاید و هم از نظر عملی برای سیاست‌گذاران وزارت آموزش و پرورش، مدیران دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌ریزان توسعه حرفه‌ای معلمان کاربرد دارد.

بنابراین، پژوهش پیش‌رو با هدف جبران این کاستی‌ها و تدوین الگویی مفهومی، بومی و یکپارچه برای بهبود منزلت اجتماعی، جایگاه حرفه‌ای و نقش نهادی معلمان در چهارچوب سند تحول بنیادین طراحی و اجرا شده است. پرسش اصلی تحقیق بدین قرار است:

پدیده محوری ارتقای منزلت اجتماعی، جایگاه حرفه‌ای و نقش نهادی معلمان در چهارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چیست و چه شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گری آن را شکل می‌دهد؟ همچنین، کنشگران چه راهبردهایی در مواجهه با این پدیده به کار می‌گیرند و چه پیامدهایی حاصل می‌شود؟

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد سیستماتیک (Strauss & Corbin, 1998) انجام شد. این رویکرد به دلیل توانایی در کشف الگوها و روابط پنهان در داده‌های زمینه‌مند، برای طراحی الگوی بومی ارتقای منزلت معلمان مناسب تشخیص داده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۲ نفر از مطلعان کلیدی در چهار گروه جمع‌آوری شد: تدوین‌کنندگان سند تحول بنیادین (۷ نفر)، مجریان زیرنظام تربیت معلم (۲ نفر)، نویسندگان صاحب‌نظر در حوزه سند تحول (۴ نفر)، معلمان با سابقه بالای ۲۰ سال (۹ نفر).

معیارهای ورود به مطالعه عبارت بود از: (الف) حداقل ۱۵ سال سابقه حرفه‌ای مستمر در نظام آموزش و پرورش ایران، (ب) داشتن نقش مستقیم در تدوین، اجرا یا پیاده‌سازی سند تحول بنیادین، (ج) داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی یا مدیریت آموزشی، و (د) تمایل به مشارکت آگاهانه و امکان دسترسی برای مصاحبه عمیق. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان عبارت بودند از: ۱۵ نفر (۲/۶۸ درصد) مرد و ۷ نفر (۸/۳۱ درصد) زن بودند. میانگین سابقه حرفه‌ای ۲۶/۶ سال (دامنه ۱۸ تا ۳۷ سال) بود. ۱۴ نفر (۶/۶۳ درصد) دارای مدرک دکتری و ۸ نفر (۴/۳۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. تنوع نقش‌ها، جنسیت، تحصیلات و سابقه، غنای داده‌ها را تضمین کرد.

نمونه‌گیری به صورت هدفمند آغاز شد. اولین مشارکت‌کننده، یکی از نویسندگان مقاله بود که خود از تدوین‌کنندگان اصلی سند تحول بنیادین است. پس از انجام مصاحبه با ایشان، با استفاده از روش گلوله‌برفی از وی خواسته شد سایر خبرگان و مطلعان کلیدی را که می‌توانند داده‌های مکمل ارائه دهند، معرفی کند. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. بدین ترتیب، اشباع نظری با ۲۲ مصاحبه تأیید شد.

راهنمای اولیه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بر اساس سه منبع تدوین شد: نخست، مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش در حوزه منزلت اجتماعی، جایگاه حرفه‌ای و نهادی معلمان (بین سال‌های ۲۰۱۵-۲۰۲۴). دوم، مفاد و راهبردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). سوم، مصاحبه اکتشافی اولیه با دو خبره (یک مؤلف سند تحول و یک معلم با ۲۸ سال سابقه). بر این اساس، راهنمای مصاحبه با ۱۲ سؤال باز در سه بُعد طراحی شد: منزلت اجتماعی (۴ سؤال)، جایگاه حرفه‌ای (۴ سؤال) و جایگاه نهادی (۴ سؤال). نمونه سؤالات: «به نظر شما مهم‌ترین عوامل مؤثر بر منزلت اجتماعی معلمان در ایران کدامند؟»، «جایگاه حرفه‌ای معلمان در ساختار فعلی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟»، «چه موانع یا تسهیل‌کننده‌هایی برای مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های کلان وجود دارد؟» سؤالات در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها بر اساس یافته‌های اولیه اصلاح و تکمیل شدند.

همه مصاحبه‌ها در بازه سه ماهه (شهریور تا آبان ۱۴۰۴) انجام شد. متوسط مدت هر مصاحبه ۴۵ دقیقه (دامنه ۳۰ تا ۷۰ دقیقه) بود. مصاحبه‌ها به صورت چهره‌به‌چهره و در محل کار مشارکت‌کنندگان (دانشگاه‌ها، ادارات آموزش و پرورش، مدارس) و بعضاً به صورت تلفنی انجام شد. پیش از هر مصاحبه، اهداف پژوهش، محرمانه بودن داده‌ها و حق انصراف توضیح داده شد و رضایت

آگاهانه اخذ گردید. برای حفظ محرمانگی، کدهای شناسایی (P1 تا P22) به هر مشارکت‌کننده اختصاص یافت. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار MAXQDA در سه مرحله کدگذاری انجام شد.

برای اعتبار یافته‌ها، از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور همتایان استفاده شد. بدین صورت که ابتدا بخشی از نتایج برای ۸ نفر از مشارکت‌کنندگان ارسال شد و بازخورد آن‌ها اعمال گردید، سپس تحلیل‌ها توسط دو پژوهشگر آشنا با روش‌های کیفی مرور شد تا دقت و انسجام افزایش یابد. جهت پایایی، با کدگذاری مستقل سه مصاحبه توسط پژوهشگر و یک کدگذار دیگر سنجیده شد و میزان توافق ۸۹ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات و قابلیت اعتماد فرایند کدگذاری بود (Lincoln & Guba, 1985).

یافته‌ها

داده‌های حاصل از متن تمامی مصاحبه‌ها، اسناد و مدارک مکتوب با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد به سبک (Strauss & Corbin, 1998) در قالب فرایندهای منظم و نظام‌مند کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) تحلیل شدند. تمام مراحل کدگذاری و مدیریت داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. حرکت از کدها به مقوله‌ها و سپس مدل مفهومی در چهار مرحله انجام شد: (۱) استخراج ۲۸۵ کد اولیه از متن مصاحبه‌ها به صورت سطر به سطر، (۲) دسته‌بندی کدهای دارای شباهت معنایی در قالب ۱۱۰ مفهوم فرعی، (۳) ادغام مفاهیم فرعی و تشکیل ۳۳ مؤلفه اصلی در سه بُعد اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی، (۴) سازماندهی مؤلفه‌ها در قالب مدل پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها.

۱. کدگذاری باز

در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها با دقت و حساسیت بالا، سطر به سطر مطالعه شد تا مفاهیم و معناهای مستتر در روایت‌ها، دیدگاه‌ها و کنش‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان شناسایی شود. بر اساس تحلیل ۲۲ مصاحبه با اعضای هیأت علمی درگیر در تدوین سند تحول بنیادین، مجریان زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، و معلمان با تجربه، در مجموع ۲۸۵ کد اولیه استخراج شد که پس از بازبینی و پالایش، به ۱۱۰ مقوله فرعی و در نهایت ۳۳ مقوله اصلی در سه بُعد اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی تقلیل یافت. نتایج این مرحله در جدول ۱ بر اساس ابعاد سه‌گانه ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج کدگذاری باز و محوری

پارادایم	بُعد مرتبط	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی
پدیده محوری	اجتماعی / حرفه‌ای / نهادی	۱- ارتقای جایگاه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی معلمان	- تقویت اعتبار و منزلت حرفه‌ای معلمان - افزایش مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری - ارتقاء تصویر اجتماعی و رسانه‌ای معلمان - تقویت تعلق و تعهد حرفه‌ای - بهبود هماهنگی میان مدارس، خانواده و جامعه
	نهادی	۲- ناکامی در سیاست‌گذاری و فقدان اراده سیاسی	- سیاست‌های الزام آور و هماهنگ محدود - اجرای برنامه‌های حرفه‌ای همراه با ضعف - اولویت توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح پایین - محدودیت در حمایت قانونی - تضاد سیاست‌های کلان با نیازهای مدرسه
شرایط علی	حرفه‌ای	۳- ضعف ساختار حمایتی و حرفه‌ای‌سازی معلمان	- محدودیت آموزش مهارتی و عملی

			<ul style="list-style-type: none"> - ضعف در نظام بازخورد مستمر - محدودیت در فرصت‌های ارتقاء - ضعف مربی‌گری و راهنمایی حرفه‌ای
	حرفه‌ای	۴- گسست میان آموزش نظری و مهارت‌های عملی	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌های تربیت معلم ناکارآمد - کمبود تجربه کافی میدانی و کارورزی - عدم تطابق مهارت‌ها با نیاز مدارس - ضعف ارتباط دانشگاه و مدرسه
	حرفه‌ای / اجتماعی	۵- فشار اقتصادی و کاهش تعلق حرفه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> - حقوق و مزایای ناکافی - ضعف در امنیت شغلی - کاهش انگیزش و تعهد حرفه‌ای
	اجتماعی	۶- ضعف بازنمایی رسانه‌ای منزلت معلم	<ul style="list-style-type: none"> - تصویر ناقص یا منفی در رسانه‌ها - کمبود اطلاع‌رسانی دستاورد معلمان - کمبود کمپین‌های مثبت رسانه‌ای
	حرفه‌ای	۷- فقدان نظام شایسته سالار و ارتقای مبتنی بر شایستگی	<ul style="list-style-type: none"> - معیارهای ارتقای نامشخص - نبود سازوکار شفاف ارزیابی عملکرد - محدودیت نظام ارتقاء مبتنی بر شایستگی
	حرفه‌ای / نهادی	۸- نبود مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های کلان	<ul style="list-style-type: none"> - محدودیت حضور معلمان در شوراها و کمیته‌ها - محدودیت دسترسی به فرایند تصمیم‌گیری
شرایط زمینه‌ای	نهادی	۹- تمرکزگرایی و محدودیت مشارکت حرفه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> - تصمیم‌گیری متمرکز در سطوح کلان - کاهش سطح استقلال مدارس - محدودیت ابتکار محلی
	اجتماعی	۱۰- شکاف فرهنگی و اجتماعی میان مدرسه و جامعه	<ul style="list-style-type: none"> - تفاوت ارزش‌ها و انتظارات فرهنگی - ضعف تعامل مدرسه و خانواده - کاهش اعتماد اجتماعی
	نهادی / حرفه‌ای	۱۱- کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناوری	<ul style="list-style-type: none"> - تجهیزات آموزشی ناکافی - محدودیت دسترسی به فناوری‌های نوین - ضعف آموزش آنلاین - محدودیت منابع دیجیتال
	اجتماعی / نهادی	۱۲- ضعف انسجام اجتماعی و نهادی نهادهای آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - عدم هماهنگی میان وزارتخانه، مدارس و نهادها - تداخل وظایف و مسئولیت‌ها - ضعف شبکه‌های حمایتی - ناکارآمدی در تعامل میان نهادها
	نهادی / حرفه‌ای	۱۳- فرهنگ غیرمشارکتی و سستی در تصمیم‌گیری	<ul style="list-style-type: none"> - مقاومت در برابر نوآوری - سلطه تفکر سلسله‌مراتبی - محدودیت مشارکت معلمان
	حرفه‌ای	۱۴- ناکارآمدی نظام تربیت حرفه‌ای معلم	<ul style="list-style-type: none"> - تمرکز بر مهارت‌های نظری - عدم تطبیق با نیازهای عملی - محدودیت آموزش‌های مستمر

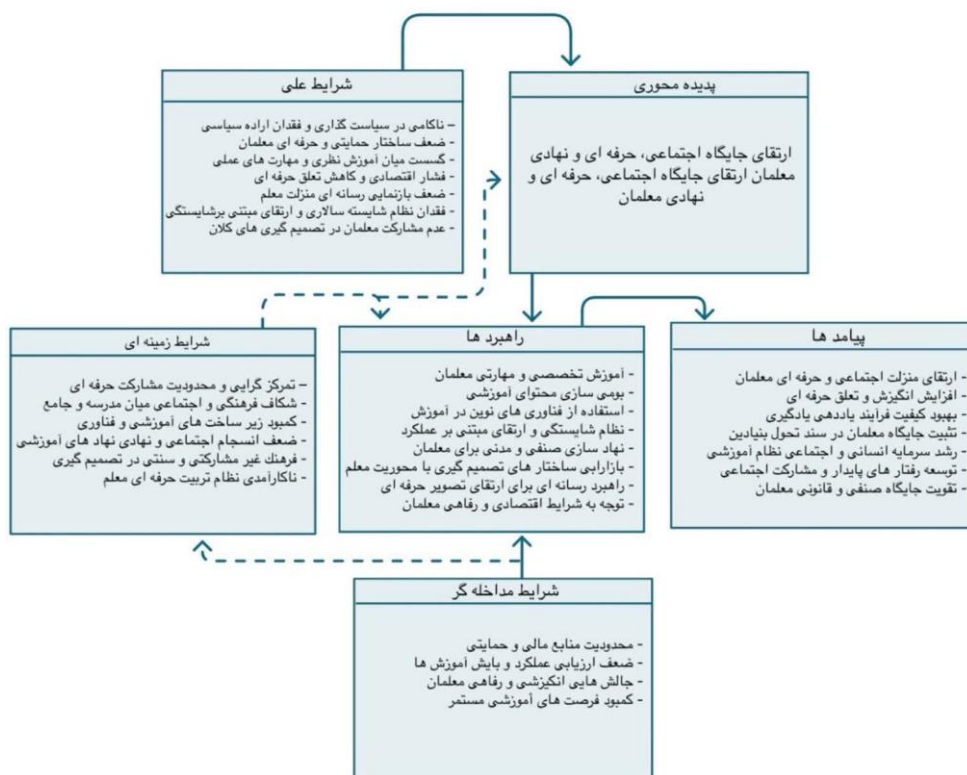
عوامل مداخله‌ای	حرفه‌ای / نهادی	۱۵- محدودیت منابع مالی و حمایتی	<ul style="list-style-type: none"> - بودجه ناکافی برای توسعه حرفه‌ای - محدودیت حمایت پروژه‌های آموزشی - نبود امکانات یادگیری - فقدان حمایت مادی و تجهیزات
	حرفه‌ای	۱۶- ضعف ارزیابی عملکرد و پایش آموزش‌ها	<ul style="list-style-type: none"> - معیارهای عملکرد نامشخص - فقدان بازخورد مستمر - محدودیت پایش اثربخشی
	اجتماعی / حرفه‌ای	۱۷- چالش‌های انگیزشی و رفاهی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - انگیزه‌های مالی و غیرمالی ناکافی - شرایط کاری نامطلوب - کمبود فرصت‌های ارتقای انگیزشی
	حرفه‌ای	۱۸- کمبود فرصت‌های آموزشی مستمر	<ul style="list-style-type: none"> - نبود آموزش ضمن خدمت مناسب - محدودیت دسترسی به دوره‌های نوین
راهبردها	حرفه‌ای	۱۹- آموزش تخصصی و مهارتی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - برنامه‌های مهارت محور - کارگاه‌های کاربردی - آموزش‌های میدانی - مربی‌گری و مشاوره حرفه‌ای - بازخورد و ارزیابی مستمر
	حرفه‌ای / اجتماعی	۲۰- بومی‌سازی محتوای آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - تطبیق محتوا با نیازهای محلی - تولید منابع آموزشی منطقه‌ای - استفاده از تجربیات محلی - توجه به تنوع فرهنگی
	نهادی / حرفه‌ای	۲۱- استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش	<ul style="list-style-type: none"> - سامانه‌های یادگیری دیجیتال - آموزش آنلاین و ترکیبی - دسترسی به محتوای دیجیتال - آموزش معلمان برای استفاده از فناوری
	حرفه‌ای / نهادی	۲۲- نظام شایستگی و ارتقای مبتنی بر عملکرد	<ul style="list-style-type: none"> - معیارهای شایستگی شفاف - سازوکار ارتقاء مبتنی بر عملکرد - ارزیابی منظم مهارت‌ها
	اجتماعی / نهادی	۲۳- نهادسازی صنفی و مدنی برای معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - شوراهای و انجمن‌های فعال - تقویت مشارکت مدنی معلمان - ظرفیت‌سازی سازمانی - ایجاد شبکه‌های حمایتی - حفظ استقلال حرفه‌ای
	نهادی / حرفه‌ای	۲۴- بازآرایی ساختارهای تصمیم‌گیری با محوریت معلم	<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد کمیته‌ها و کارگروه‌های تخصصی - افزایش سهم معلمان در تصمیم‌گیری
	اجتماعی	۲۵- راهبرد رسانه‌ای برای ارتقای تصویر حرفه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> - کمپین‌های اطلاع‌رسانی - انتشار دستاوردهای معلمان - شبکه‌سازی رسانه‌ای
	حرفه‌ای / اجتماعی	۲۶- توجه به شرایط اقتصادی و رفاهی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> - بهبود حقوق و مزایا

۲. کُدگذاری محوری

در مرحله کُدگذاری محوری، مقوله‌های حاصل از کُدگذاری باز به صورت هدفمند بازترکیب شدند تا ساختار روابط میان آن‌ها روشن شود. در این فرایند، پدیده محوری پژوهش با عنوان ارتقای جایگاه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی معلمان تعیین و سپس ارتباط آن با شرایط علی (شامل ناکامی در سیاست‌گذاری، ضعف ساختار حمایتی، گسست نظریه و عمل، فشار اقتصادی، ضعف بازنمایی رسانه‌ای، فقدان نظام شایسته‌سالاری، نبود مشارکت)، شرایط زمینه‌ای (تمرکزگرایی، شکاف فرهنگی، کمبود زیرساخت، ضعف انسجام نهادی، فرهنگ غیرمشارکتی)، عوامل مداخله‌گر (محدودیت منابع مالی، ضعف ارزیابی، چالش‌های انگیزشی و رفاهی، کمبود فرصت‌های آموزشی)، راهبردها (آموزش تخصصی، بومی‌سازی محتوا، فناوری‌های نوین، نظام شایستگی، نهادسازی، بازآرایی تصمیم‌گیری، راهبرد رسانه‌ای، توجه به رفاه) و پیامدها (ارتقای منزلت، افزایش انگیزش، بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری، تثبیت جایگاه، رشد سرمایه انسانی، توسعه مشارکت اجتماعی، تقویت جایگاه صنفی) تحلیل شد.

۳. کُدگذاری انتخابی

در این مرحله، پدیده محوری؛ یعنی ارتقای جایگاه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی معلمان به عنوان هسته مرکزی مدل تعیین شد و سایر مقوله‌ها بر اساس چهارچوب پارادایمی Strauss & Corbin (1998) حول آن سازماندهی شدند تا مدل مفهومی پژوهش شکل گیرد. این پدیده نقش هم‌افزایی ابعاد نهادی، حرفه‌ای و اجتماعی را در ارتقای منزلت، تقویت تعلق و تعهد حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل پارادایمی ارتقای جایگاه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی معلمان

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش طراحی مدل مفهومی ارتقای منزلت اجتماعی، جایگاه حرفه‌ای و نهادی معلمان در تراز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران بود. یافته‌ها نشان داد که پدیده محوری، یعنی تقویت جایگاه اجتماعی و حرفه‌ای معلمان، محور بهبود کیفیت آموزش و افزایش انگیزش و تعلق حرفه‌ای آنان است و تحقق آن به تعامل پنج پارادایم اصلی شامل شرایط علی، زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها وابسته است. این یافته با تأکید ادبیات پیشین بر چندبُعدی بودن منزلت معلم همسو است (Hidayah et al., 2023; Klimek, 2019).

پدیده محوری، ارتقای جایگاه اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی معلمان، در پنج بُعد تحلیل شد: تقویت اعتبار حرفه‌ای، افزایش مشارکت در تصمیم‌گیری، بهبود تصویر اجتماعی و بازنمایی رسانه‌ای، تقویت تعلق حرفه‌ای، و ارتقای هماهنگی میان مدرسه، خانواده و جامعه. این یافته نشان می‌دهد که منزلت معلم یک پدیده تک‌بُعدی نیست، بلکه شبکه‌ای از عوامل نمادین، ساختاری و کارکردی است. این ابعاد با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است (Thomas Dotta et al., 2025; Ekmekci & Serrano, 2022) و نشان می‌دهد که توجه به منزلت حرفه‌ای معلمان، افزون بر افزایش انگیزش و کیفیت تدریس، به تثبیت نقش آنان در نظام آموزشی کمک می‌کند. شرایط علی شامل ناکامی در سیاست‌گذاری، ضعف ساختار حمایتی، گسست میان آموزش نظری و عملی، فشار اقتصادی، ضعف بازنمایی رسانه‌ای، فقدان نظام شایسته‌سالار و عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری بود. آنچه این یافته را متمایز می‌کند، شناسایی «ضعف بازنمایی رسانه‌ای» به عنوان یک شرط علی مستقل است که در مطالعات پیشین کمتر بدان پرداخته شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی که نشان داده‌اند کمبود حمایت سازمانی و منابع، انگیزش و خودکارآمدی معلمان را کاهش می‌دهد، همسو است (Kalinowski et al., 2024; Yang & Du, 2024).

شرایط زمینه‌ای به ساختارهای نهادی و فرهنگی تثبیت شده‌ای اشاره دارد که دامنه تغییر را محدود می‌کنند. تمرکزگرایی نظام آموزشی، شکاف فرهنگی و اجتماعی، کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناوری، ضعف انسجام نهادی، فرهنگ غیرمشارکتی و ناکارآمدی نظام تربیت معلم از موانع اصلی شناسایی شدند. این نتایج با یافته‌هایی که ساختارهای متمرکز را مانع دسترسی به منابع و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای می‌دانند، همخوانی دارد (Abror et al., 2024; منصور و دیگران، ۱۴۰۳).

عوامل مداخله‌گر، شامل محدودیت منابع مالی، ضعف نظام ارزیابی عملکرد، چالش‌های انگیزشی و رفاهی و کمبود فرصت‌های آموزش مستمر، مسیر ارتقای جایگاه معلمان را تسهیل یا محدود می‌کنند. یافته جدید این پژوهش آن است که ضعف نظام ارزیابی عملکرد نه فقط به عنوان یک عامل مستقل، بلکه به عنوان عاملی که اثر سایر شرایط (مانند فشار اقتصادی) را تشدید می‌کند، عمل می‌کند. این نتایج با پژوهش‌هایی که بر نقش پشتیبانی سازمانی و منابع در ارتقای خودکارآمدی و عملکرد تأکید دارند، همسو است (Li et al., 2025; Hidayah et al., 2023).

راهبردهای ارتقای جایگاه معلمان در شش محور تبیین شد: توانمندسازی تخصصی و مهارتی، بومی‌سازی محتوای آموزشی، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، استقرار نظام شایستگی و ارتقای مبتنی بر عملکرد، تقویت نهادهای صنفی و مدنی، و بازآرایی ساختارهای تصمیم‌گیری با محوریت معلم. این راهبردها با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که بر اهمیت آموزش تخصصی، بومی‌سازی و فناوری تأکید دارند، همخوانی دارد (Abror et al., 2024; Kang et al., 2024; Yang & Du, 2024). تمایز راهبردهای این پژوهش

در «بومی‌سازی محتوای آموزشی» و «بازآرایی ساختارهای تصمیم‌گیری» است که در مدل‌های بین‌المللی کمتر به آن‌ها توجه شده، اما در بافت ایران نقش محوری دارند.

پیامدهای ارتقای منزلت معلمان نشان داد که اجرای راهبردهای شناسایی‌شده، تحولات چندبُعدی ایجاد می‌کند. ارتقای منزلت اجتماعی و حرفه‌ای با یافته‌های پیشین (Klimek, 2019) مطابقت دارد و نشان می‌دهد افزایش شایستگی، مشارکت و سازماندهی صنفی، جایگاه معلمان را تقویت می‌کند. افزایش انگیزش و تعلق حرفه‌ای با پژوهش‌هایی که خودکارآمدی و حمایت سازمانی را بهبودبخش تعلق شغلی می‌دانند، همسوست (Arias-Pastor et al., 2024; Hidayah et al., 2023). بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری با آموزش تخصصی و فناوری‌محور، در ادبیات تجربی تأیید شده است (Ekmekci & Serrano, 2022; Abror et al., 2024). تثبیت جایگاه معلمان در اسناد بالادستی نیز با یافته‌های نظام‌های آموزشی موفق (Darling-Hammond et al., 2017) همسو است.

مدل مفهومی ارائه شده در این پژوهش دارای سه نوآوری اصلی نسبت به مدل‌های پیشین (مانند Klimek, 2019; منصوری و دیگران، ۱۴۰۳) است: یکپارچگی همزمان سه بعد اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی در یک مدل پارادایمی؛ بومی‌سازی کامل در چهارچوب سند تحول بنیادین (با توجه به اینکه یکی از نویسندگان پژوهش از تدوین‌کنندگان اصلی سند است)؛ و شناسایی و تبیین نقش عوامل مداخله‌گر به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر.

این پژوهش نشان می‌دهد که ارتقای منزلت معلمان تنها با نگاه محدود به آموزش یا سیاست‌گذاری جزئی امکان‌پذیر نیست و نیازمند تعامل هماهنگ میان شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و اجرای راهبردهای جامع است. سیاست‌گذاری شفاف، ایجاد زیرساخت‌های حمایتی و حرفه‌ای، بهره‌گیری هدفمند از فناوری‌های نوین و بازآرایی ساختارهای تصمیم‌گیری با محوریت معلم، ضمن افزایش انگیزش و کیفیت یاددهی-یادگیری، به تحقق اهداف سند تحول بنیادین کمک کرده و جایگاه معلمان را تثبیت می‌کند.

بنابراین به سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تخصصی و مهارتی معلمان را توسعه دهند، فرصت‌های یادگیری مستمر و حمایت‌های رفاهی و انگیزشی را افزایش دهند، و ساختارهای تصمیم‌گیری با محوریت معلم را بازآرایی کنند. محدودیت اصلی پژوهش، تمرکز داده‌ها بر گروه محدودی از خبرگان و معلمان (۲۲ نفر) بود که بر تعمیم نتایج اثرگذار است. پژوهشگران آینده می‌توانند مدل را در مقاطع و مناطق مختلف بررسی کنند، اثر فناوری‌های نوین و بومی‌سازی محتوا را تحلیل کنند و با مطالعات تطبیقی بین‌کشوری، یافته‌های ارزشمندی برای بهبود نظام آموزشی ایران ارائه دهند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی مشارکت‌کنندگان محترم که با انجام مصاحبه در انجام این پژوهش همکاری نمودند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع فارسی

ابراهیمی دوشنور، ا.، مهدیون، ر.، رفیعی، م.، و رزاقی، م. (۱۴۰۰). تجربه زیسته فعالیت‌های صنفی معلمان و مسائل پیش روی آن (مطالعه موردی: اعضای انجمن صنفی معلمان آذربایجان شرقی). مدیریت در سازمان‌های آموزشی، ۱۰(۲)، ۷۸-۵۱.

<https://sid.ir/paper/1037242/en>

- آزاد ارمکی، ت.، جلالی پور، ح.، و حاجلی، ع. (۱۴۰۰). ظهور عمومی معترض؛ از جنبش‌های شهری و شغلی تا جنبش‌های فراگیر. فصلنامه توسعه روستایی و شهری، ۱۲(۲)، ۴۷۳-۴۹۹. <https://doi.org/10.22059/jrd.2021.318727.668628>
- حاج‌حسینی، م.، نقش، ز.، و مرادیگی، م. (۱۳۹۹). رابطه پایگاه اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی ساختار هدفی کلاس. روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۲۱-۴۲. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.22702.1839>
- زارعی، پ.، و دو بختی، ل. (۱۴۰۳). کاوشی بر هویت حرفه‌ای و نهادی معلمان ایرانی و کاربرد آموزش انتقادی توسط آنان. آموزش زبان انگلیسی، ۱۸(۱)، ۹۹-۱۲۶. <https://doi.org/10.22132/tel.2023.164497>
- سیفوری، ز.، و میر، س. (۱۴۰۳). کاوش رابطه بین هویت حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان ایرانی زبان انگلیسی در محیط‌های مجازی. آموزش زبان به کمک فناوری، ۲(۴)، ۴۵-۶۸. <https://doi.org/10.22126/tale.2024.11421.1077>
- شالچی، و. (۱۳۹۴). «عطش منزلت» در جامعه ایرانی. مجموعه مقالات کرسی‌های علمی دانشگاه علامه طباطبائی، ۳(۳)، ۱-۴۲. <https://doi.org/10.22054/ijldi.2015.20103>
- شهریاری، ه.، و بلاغی اینالو، ا. (۱۴۰۲). چالش‌های کنش صنفی-سیاسی معلمان و انجمن‌های صنفی آنان (دهه ۱۳۹۰). پژوهشنامه علوم سیاسی، ۱۸(۳)، ۱۶۳-۱۹۸. <https://doi.org/10.22034/ipsa.2023.492>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی.
- صالح‌نژاد، ع.، درویش، ح.، احمدی، ع. ا.، و فروزنده، ل. (۱۳۹۷). فراتحلیل پژوهش‌های کرامت کارکنان در ایران. پژوهش‌نامه مدیریت منابع انسانی، ۱۰(۲)، ۱-۲۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.82548002.1397.10.2.1.6>
- طیبی‌نیا، م. (۱۳۹۳). بررسی عوامل جامعه‌شناختی مرتبط با پرستیز اجتماعی معلمان زن. دوفصلنامه پژوهش جامعه‌شناسی معاصر، ۳(۴)، ۱۴۱-۱۶۸. https://csr.basu.ac.ir/article_931.html?lang=en
- عبدی پور، پ.، مغول، ع.، قبادیان، م.، و جعفرخانی، ف. (۱۴۰۲). مروری بر تکریم جایگاه معلم. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۷(۲)، ۱۵۹-۱۷۳. https://www.islamiilife.com/article_184532.html?lang=en
- عزیزی تراب، ز.، محجران، ب.، و حسینی، م. (۱۴۰۱). طراحی الگوی کیفیت نظام رتبه‌بندی معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۳۷-۵۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.3.2>
- فلسفی، ع.، معمارزاده، غ.، الوانی، س. م.، و موسی‌خانی، م. (۱۳۹۹). الگوی کرامت انسانی کارکنان در سازمان‌های دولتی ایران. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۹(۹۷)، ۱۶۲-۱۹۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22518037.1399.29.97.7.2>
- متقی‌نیا، م. ر. (۱۳۹۷). خودکارآمدی: ماهیت و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه معلمان. نظریه و عمل در تربیت معلم، ۴(۵)، ۲۹-۵۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1397.4.5.2.5>
- منصوری، س.، حاجی طبر فیروزجایی، م.، و عابدینی بالتورک، م. (۱۴۰۳). مدل ساختاری-تفسیری بهبود اعتبار شغلی معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۷)، ۵۹-۷۲. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.485644.3264>
- مهدیان، س.، حکیم‌زاده، ر.، صفایی موحد، س.، و صالحی، ک. (۱۳۹۷). ادراک معلمان از پایگاه اجتماعی خود: یک مطالعه پدیدارشناختی بر اساس تجارب زیسته آنان. پژوهش‌های کیفی در سلامت، ۱۵(۱)، ۱۹-۳۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26766728.1397.15.1.2.0>
- نویدی، م.، و برزگر، م. (۱۳۸۲). راه‌های ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان. مجله تعلیم و تربیت، ۷۰(۱۱)، ۳۱۱-۳۴۴.

<https://ensani.ir/fa/article/168331>

References

- Abdipour, P., Maghool, A., Ghobadian, M. and Jafarkhani, F. (2023). An overview of honoring the position of a teacher. *Islamic lifestyle with a focus on health*, 7(2), 159-173. https://www.islamiilife.com/article_184532.html?lang=en (in Persian)
- Abror, S., Hardianto, E., & Mintarsih, M. (2024). Reimagining teacher professional development to link theory and practice. *Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 22-36. <https://doi.org/10.71305/jtl.v1i1.106>
- Aliakbari, M., & Sadeghi, S. (2022). The professional identity of the Iranian teachers: A case of professional practices. *Teacher Development*, 26(3), 411-431. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2076729>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2024). Analysis of teacher self-efficacy and its impact on sustainable well-being at work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 563. <https://doi.org/10.3390/bs14070563>
- Azadarmaki, T., Jalaeipour, H., & Hajli, A. (2021). The emergence of challenging public; From urban and job-oriented social movements to inclusive movements. *The Journal of Community Development (Rural-Urban)*, 12(2), 473-499. <https://doi.org/10.22059/jrd.2021.318727.668628> (in Persian)
- Azizi Torab, Z., Mohajeran, B., & Hasani, M. (2022). Designing a model for quality of teachers' ranking system. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 37-50. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.3.2> (in Persian)
- 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>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ... & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons. ISBN: 9781119369608
- Ebrahimi Doushtoor, E., Mahdiuon, R., Rafiee, M., & Razzaghi, M. (2021). Lived experience of teachers' union members' activities and problems of teachers' union (Case study: Members of East Azerbaijan Teachers' Union). *Managing Education in Organizations*, 10(2), 51-78. <https://sid.ir/paper/1037242/en> (in Persian)
- Ekmekci, A., & Serrano, D. M. (2022). The impact of teacher quality on student motivation, achievement, and persistence in science and mathematics. *Education Sciences*, 12(10), 649. <https://doi.org/10.3390/educsci12100649>
- Falsafi, A., Memarzadeh, G., Alvani, S. M. and Mousakhani, M. (2020). Model for Employees Human Dignity in Iran Public Organizations. *Management Studies in Development and Evolution*, 29(97), 162-190. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22518037.1399.29.97.7.2> (in Persian)
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/03050060220140584>
- hajhosseini, M., Naghsh, Z. and Moradbeygi, M. (2020). The Relationship between Social Status of the Teacher and the Student's Academic Self-Efficacy The Mediating Role of the Class Target Structure. *Educational Psychology*, 16(57), 21-42. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.22702.1839> (in Persian)
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (Vol. 21, pp. 217-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476-498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Hidayah, R., Wangid, M. N., Wuryandani, W., & Salimi, M. (2023). The influence of teacher efficacy on education quality: A meta-analysis. *International Journal of Educational Management*, 9(2), 435-450. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.2.435>

- Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, *148*, 104663. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663>
- Kang, J., Kim, H., Lee, B., Tolppanen, S., Viljaranta, J., & George, S. (2024). Career entry motivations and teaching perceptions of science preservice teachers: A comparison of trends between Finland and South Korea.

- International Journal of Science Education*, 46(15), 1559-1577.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2291690>
- Klimek, S. G. (2019). Prestige, status, and esteem and the teacher shortage. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 185-195. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p185>
- Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being—A conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Li, L., Kanchanapoom, K., Deeprasert, J., Duan, N., & Qi, Z. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: Exploring the interplay of personality traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC Psychology*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02324-1>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. ISBN: 9780803924314
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- Mahdian, S., Hakimzadeh, R., Safaei Movahed, S., & Salehi, K. (2018). Teachers' Perception of their Social Status: A Phenomenological Study Based on their Lived Experiences. *QJFR*, 15 (1), 19-38 <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26766728.1397.15.1.2.0> (in Persian)
- Mansoori, S., Hajitabar Firouzjaei, M., & Abedini Baltork, M. (2024). A structural-interpretive model to improve teachers' job presage. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(67), 59-72. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.485644.3264> (in Persian)
- Mottaghinia, M. R. (2018). Self-efficacy: essence and the application in teacher preparation and development. *Theory and Practice in Teachers Education*, 4(5), 29-52. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1397.4.5.2.5> (in Persian)
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). Happy teachers make happy students: The social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health*, 16(4), 1223-1235. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09688-0>
- Navidi, M., & Barzegar, M. (2003). Ways to enhance the social status of teachers. *Journal of Education*, 70(11), 311-344. <https://ensani.ir/fa/article/168331/> (in Persian)
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. ISBN: 978-0-7432-0304-3
- salehnezhad, A., Darvish, H., ahmadi, A. A., & foroozandeh, L. (2018). Meta-analysis of the Researches on the Dignity of Employees in Iran. *Journal of Research in Human Resources Management*, 10(2), 1-22. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.82548002.1397.10.2.1.6> (in Persian)
- Seifoori, Z., & Mir, S. (2024). Exploring the relationship between Iranian EFL teachers' professional identity and job satisfaction in virtual environments. *Technology Assisted Language Education*, 2(4), 45-68. <https://doi.org/10.22126/tale.2024.11421.1077> (in Persian)
- Shahriari, H., & Balaghi Inalu, E. (2023). Challenges of teachers' political-guild action and their association (2020s). *Research Letter of Political Science*, 18(3), 163-198. <https://doi.org/10.22034/ipsa.2023.492> (in Persian)
- Shalchi, V. (2015). "Thirst for Status" in Iranian Society. *Proceedings of the Academic Chairs of Allameh Tabataba'i University*, 3(3), 1-42. <https://doi.org/10.22054/ijldi.2015.20103> (in Persian)
- Shobeiry, M. (2024). A longitudinal qualitative study on Iranian university lecturers' identity reconstruction during the COVID-19 pandemic through text-mining: A dynamic approach. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 13. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00234-0>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Sage. ISBN: 9780803959408
- Supreme Council of Education. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. Tehran: Secretariat of the Supreme Council. (in Persian)
- Tayebinia, M. (2014). The Survey of sociological factors related to the social Prestige of women teachers. *Two Quarterly Journal of Contemporary Sociological Research*, 3(4), 141-168. https://csr.basu.ac.ir/article_931.html?lang=en (in Persian)
- Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1380942. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1380942>

- Wu, J., Ghayas, S., Aziz, A., Adil, A., & Niazi, S. (2024). Relationship between teachers' professional identity and career satisfaction among college teachers: Role of career calling. *Frontiers in Psychology, 15*, 1348217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348217>
- Wu, S., Xu, Q., Tian, H., Li, R., & Wu, X. (2025). The relationship between social support and work engagement of rural teachers: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 15*, 1479097. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1479097>
- Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model. *BMC Psychology, 12*(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z>
- Ye, X., Cheng, T., & Yang, W. (2025). Learning engagement and professional identity among pre-service teachers: The sequential mediating role of adaptability and self-concept. *Behavioral Sciences, 15*(7), 881. <https://doi.org/10.3390/bs15070881>
- Zarean, Z., Samadi, P., Ahmadi, P., & Ghoraishi Khorasgani, M. S. (2025). Analyzing new teachers' professional challenges in teacher training faculties in Iran. *Teacher Development, 29*(4), 692-709. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2417696>
- Zarei, P., & Dobakhti, L. (2024). An exploration of Iranian teachers' professional and institutional identities and their enactment of critical pedagogy. *Teaching English Language, 18*(1), 99-126. <https://doi.org/10.22132/tel.2023.164497> (in Persian)