

Attitude of Teachers and Principals towards Professional Rankings Plan of Teachers: A Phenomenological Study

Davood Ghorooneh*

Assistant Professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

(Received: June 18, 2018; Accepted: March 6, 2020)

Abstract

The purpose of this study was to identify the attitude of teachers and educational administration about the implementation of the professional ranking plan of teachers in the education system of the Iran. The method of this research is a qualitative exploratory research which has been conducted in an interpretive analysis method. The data gathering tool was a semi-structured interview, with interviews with 15 experienced teachers, principals, and executives of the project. Sampling was done using purposeful snowball method. For data analysis, coding was used in both open and axial coding. The results of the research showed that the teacher ranking plan has legal, scientific, professional and managerial necessities for its implementation. The main strengths of the plan include increasing teachers' motivation, improving teachers' skills, reducing teachers' livelihood issues, improving student achievement and reducing inequality. The weaknesses include lack of comprehensiveness of the plan, lack of transparency, the ability to apply personal opinion, the length of the process, high emphasis on seniority, weakness in information and lack of implementation. Also, the most important solutions identified for improving the design are: having a professionalism approach to teachers, paying attention to improving teachers' livelihoods, teamwork and continuous evaluation, holistic approach, and bureaucracy reduction.

Keywords: Professional qualifications of teachers, Professional qualifications, Teacher rankings, Teachers' evaluation.

* Corresponding Author, Email: d.ghoroneh@um.ac.ir

نگرش معلمان و مدیران مدارس نسبت به طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان: یک مطالعه پدیدارشناسی

داود قرونه*

استادیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد،
مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۶)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه نگرش معلمان و مدیران آموزشی نسبت به طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان مبتنی بر تجربه زیسته آن‌ها انجام گرفت. پژوهش به روش توصیفی با رویکرد کیفی، و با استراتژی پدیدارشناسی انجام شد. ابزار پژوهش مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود که با ۱۵ نفر از معلمان با تجربه، مدیران و مجریان این طرح اجرا شد. نمونه‌گیری به شیوه گلوله‌برفی و با معیار اشباع نظری داده‌ها انجام گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری در دو مرحله کدگذاری باز و کدگذاری محوری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد طرح رتبه‌بندی معلمان دارای ضرورت‌های قانونی، علمی، حرفه‌ای و مدیریتی است. مهم‌ترین نقاط قوت طرح شامل افزایش انگیزه معلمان، ارتقای مهارت‌های معلمان، کاهش مسائل معیشتی معلمان، افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش احساس نابرابری است و نقاط ضعف آن نیز عبارت‌اند از عدم جامعیت طرح، عدم شفافیت، امکان اعمال نظر شخصی، طولانی‌بودن فرایند، تأکید زیاد بر سابقه خدمت، ضعف در اطلاع‌رسانی و نقص در اجرا. همچنین، مهم‌ترین راهکارهای شناسایی شده برای بهبود طرح، عبارت‌اند از داشتن رویکرد حرفه‌ای‌گرایی به معلمی، توجه به بهبود معیشت معلمان، ارزشیابی تیمی و مداوم، جامع‌نگری و کاهش بوروکراسی.

واژگان کلیدی: ارزشیابی معلمان، رتبه‌بندی معلمان، صلاحیت حرفه‌ای، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان.

مقدمه

معلمان در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش نقشی کلیدی دارند. در واقع، می‌توان گفت توان و قابلیت هر نظام آموزش و پرورش تابعی از توانایی معلمان آن است. اگر معلمان از دانش، مهارت، و نگرش مطلوب برخوردار باشند، آنگاه می‌توان انتظار داشت از سایر منابع نظام آموزشی به نحو مطلوبی استفاده شود و اهداف آموزش و پرورش محقق شود و برعکس، اگر معلمان از توانایی یا انگیزه لازم برخوردار نباشند، همه تلاش‌ها در سایر زیرسیستم‌های نظام آموزشی بی‌ثمر باقی خواهد ماند. گیج^۱ (۱۳۷۹) در کتاب *مبانی علمی هنر تدریس* می‌گوید: بی‌تردید هیچ فرد دیگری جز معلم، نمی‌تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدرسه می‌گذارد، داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر کند. موفقیت هر نظام آموزشی به‌طور تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است. از این رو، می‌توان گفت معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). بنابراین، به‌کارگماردن و حفظ تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است و یکی از مهم‌ترین موضوعاتی که انگیزه و توسعه حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ارزیابی عملکرد و رتبه‌بندی معلمان است.

ارزشیابی و رتبه‌بندی معلمان یک سیاست آموزشی مهم و راهبردی قوی برای بهبودبخشیدن به آموزش دانش‌آموزان در جهت پیشرفت تحصیلی بهتر است (جعفرنژاد، زین‌آبادی و عابدی کوشکی، ۱۳۹۵). با توجه به اهمیت نقش ارزشیابی در توسعه حرفه‌ای معلمان، در کشورهای مختلف تلاش زیادی برای طراحی یک نظام ارزشیابی به منظور افزایش پیشرفت تحصیلی، کیفیت، و برابری انجام گرفته است (گرینی و کلاگان^۲، ۲۰۰۸). اما هنوز روش‌های جامع و کارآمدی برای

1. Gage

2. Greaney & Kellaghan

ارزیابی اثر تلاش‌های اصلاحی بر محیط یادگیری دانش‌آموزان وجود ندارد. بنابراین، نظر به اهمیت آموزش و یادگیری، معلم با کیفیت بالا به عنوان مجری آموزش و عامل تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان، به یکی از اهداف مهم سیاست‌های آموزشی در قرن ۲۱ تبدیل شده است (منجینت^۱، ۲۰۱۱).

ارزشیابی معلم دو کارکرد اصلی دارد: ۱. کارکرد بهبود عملکرد و ۲. کارکرد پاسخگویی. ارزشیابی معلم با هدف بهبود بر ارائه بازخوردهای مفید برای بهسازی عمل تدریس تمرکز دارد. از این طریق به معلمان کمک می‌شود تا درباره عملکردشان فکر کنند، درباره بهبود آن یاد بگیرند و در جهت بهبود آن اقدام کنند. کارکرد پاسخگویی بر مسئولیت‌پذیری معلمان در قبال نتایج عملکردشان تمرکز دارد. خود این محرکی است برای معلمان که بهترین عملکردشان را عرضه کنند (سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه^۲، ۲۰۰۹).

ارزیابی عملکرد معلمان توسط پژوهشگران مختلف به عنوان یک راهکار برای رسیدن به چند هدف مورد توجه قرار گرفته است که عبارت‌اند از افزایش بهبود معلمان، قضاوت درباره آن‌ها و حذف معلمان ناکارآمد (اوالوسا و اسیل^۳، ۲۰۰۷)، پرداخت حقوق و مزایا، فهم نحوه تصمیم‌گیری مدیران درباره عملکرد معلمان (کیمبل و میلانوسکی^۴، ۲۰۰۹)، بهبود اثربخشی معلمان و حمایت از توسعه حرفه‌ای آن‌ها (دنیلسون^۵، ۲۰۰۱؛ تویتنس و دووس^۶، ۲۰۱۱). البته نارضایتی گسترده‌ای در میان مدیران مدارس و معلمان بر سر نحوه ارزشیابی معلمان وجود دارد (دنیلسون، ۲۰۰۱). تویتنس و دووس (۲۰۱۱) معتقدند اگر معلمان خودشان بازخورد دقیق و مفیدی از آموزش خود دریافت نکنند، به بازخوردها اهمیتی نخواهند داد و برای یادگیری حرفه‌ای و نیز برای تغییر در روش آموزش خویش مسئولیتی را تقبل نمی‌کنند.

1. Mangiante
2. OECD
3. Avalosa & Assael
4. Kimball & Milanowski
5. Denilson
6. Tuytens & Devos

به منظور برخورداری از یک نظام ارزیابی و رتبه‌بندی حرفه‌ای برای معلمان، ابتدا نیاز است که نسبت به شناسایی مهم‌ترین شایستگی‌ها و صلاحیت‌های محوری معلمان اقدام شود. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره مفهوم صلاحیت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نظریات مختلفی بیان کرده‌اند و تعریف معلم اثربخش از دیدگاه افراد مختلف متفاوت است. وارینگ^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی در زمینه ارزشیابی معلمان، دریافت بین نظر دانش‌آموزان و معلمان در رابطه با صلاحیت معلمی تفاوت وجود دارد. دانش‌آموزان معتقدند یک معلم خوب کسی است که مهربان و مفید است؛ در حالی که معلمان یک معلم خوب را به عنوان کسی که از شخصیت خوبی برخوردار است و می‌تواند با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند، معرفی می‌کنند. در همین زمینه، ویلگاس-ریمرس^۲ (۲۰۰۳) نیز نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را در تغییر نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این زمینه، به مؤلفه‌هایی مانند روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی، و ارزشیابی تأکید کرده است. مهرمحمدی (۱۳۷۹) به توانایی‌های روش‌های تدریس و ارزشیابی و استفاده‌کردن معلم از تکنولوژی آموزشی اعتقاد دارد. ملکی (۱۳۸۴) به مهارت‌ها و توانایی‌های عملی معلم در فرایند یادگیری مانند مهارت در تهیه طرح درس، اجرای روش‌های نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی اشاره کرده است. بنابراین، با بررسی نظریه‌های مختلف صاحب‌نظران، صلاحیت‌های مختلفی برای کار معلمی قابل شناسایی است اما نکته بااهمیت این است که این مفاهیم با مفهوم معلم اثربخش مرتبط‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

با بررسی نظریه‌های مطرح‌شده در این ارتباط می‌توان گفت که صلاحیت‌های معلمی مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳). این صلاحیت‌ها را می‌توان در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی^۳، صلاحیت‌های عاطفی^۴، و

-
1. Warring
 2. Villegas-Reimers
 3. Cognitive Competencies
 4. Affective Competencies

صلاحیت‌های مهارتی^۱ طبقه‌بندی کرد. منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌کند. صلاحیت‌های عاطفی مجموعه گرایش‌ها و علائق معلم به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های عملی آموزگار در فرایند یادگیری مرتبط می‌شود. از مجموعه صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۱۱-۱۴). هانتلی^۲ (۲۰۰۸) نیز قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است.

معلمان امروزه در نظام آموزشی نقش‌های جدیدی پیدا کرده‌اند. به ویژه در جامعه امروز که از آن به جامعه اطلاعاتی، جامعه دانش و جامعه یادگیری یاد می‌شود، یادگیری عامل اصلی است و تغییرات سریع دانش و اطلاعات بر رشد حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد (وایلانته^۳، ۲۰۰۷). تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و نوع دانش‌آموزان، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران کرده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده است بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند (مورنو^۴، ۲۰۰۷). برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف با عنوان شایستگی یا صلاحیت معلم مطرح می‌شود و کاربرد دانش و مهارت‌های مزبور عملکرد حرفه‌ای معلم تلقی می‌شود. معلم حرفه‌ای به گونه‌ای متناسب هدف‌هایی را که به طور مستقیم یا غیرمستقیم با یادگیری دانش‌آموز مرتبط است، محقق می‌کند.

حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی،

-
1. Skill Competencies
 2. Huntly
 3. Vaillant
 4. Moreno

همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد (کریمی، ۱۳۸۷).

در زمینه ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پژوهش‌هایی در داخل و خارج از کشور انجام گرفته است. دسته‌ای از این پژوهش‌ها بر ارزشیابی سطح شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان تمرکز دارند. مثلاً در پژوهشی که با هدف ارزشیابی میزان توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی در شهر تهران انجام گرفت، این نتیجه حاصل شد که معلمان در فعالیت‌های آموزشی کلاس درس به هدف‌های مهارتی کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. همچنین، معلمان در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در دیگر اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). یافته‌های پژوهشی کیامنش (۱۳۷۷) نشان داد عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات تیمز نامناسب است. وی علت مشکل را در روش‌های تدریس معلمان گزارش کرده است. نتایج این مطالعه نشان داده که معلمان از کتاب به عنوان محور اصلی تدریس استفاده می‌کنند و روش‌های تدریس آن‌ها اغلب جنبه توصیفی دارد. کریمی (۱۳۸۴) نیز با توجه به یافته‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز^۱ (۲۰۰۱) نتیجه می‌گیرد که وضعیت عملکرد دانش‌آموزان ایرانی (پایه چهارم ابتدایی) نشان‌دهنده ضعف نسبی نظام آموزشی و توانایی پایین دانش‌آموزان در مهارت خواندن، به ویژه از نظر درک و استنباط در آزمون پرلز است. وی در تحلیل نتایج به لزوم تجدید نظر در فرآیند یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند. هونگ^۲ و همکاران (۲۰۰۸) دلیل این عملکرد ضعیف معلمان را در ناهماهنگی بین صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز تدریس معلمان در ضمن خدمت می‌دانند.

دسته دیگری از پژوهش‌ها بر شناسایی صلاحیت‌های لازم برای حرفه معلمی به منظور فراهم کردن الگویی برای ارزشیابی عملکرد معلمان تمرکز داشته‌اند. از جمله عابدی (۱۳۸۲)

1. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

2. Hong

مجموعه صلاحیت‌های ضروری تدریس را در چهار مقوله دسته‌بندی کرده است: ۱. جلب و حفظ توجه، ۲. ارائه درس، ۳. ارزشیابی، ۴. کلاس‌داری. نتایج این پژوهش نشان داد که کتاب‌های آموزشی تربیت معلم تنها به بخش ناچیزی از توانایی‌های تدریس اشاره‌های گذرا داشته‌اند و فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا درنیامده‌اند. در پژوهش دیگری این نتیجه حاصل شد که صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و استادکاران آموزش فنی و حرفه‌ای را می‌توان در سه بعد صلاحیت‌های شخصی، صلاحیت‌های تخصصی - حرفه‌ای (دانش، بینش و مهارت) و صلاحیت‌های اجتماعی طبقه‌بندی کرد که در این بین، صلاحیت‌های اخلاقی - اعتقادی اهمیت ویژه‌ای دارد (سبحانی‌نژاد و تزدان، ۱۳۹۴). نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی، ۹۹ صلاحیت را برای معلمان در هشت مؤلفه (رفتاری، اجتماعی، آموزشی، شخصیتی، فکری، مدیریتی، خلاقیت، توسعه حرفه‌ای و فناوری) شناسایی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که تفاوت بین وضع موجود و مطلوب صلاحیت‌های معلمان در همه مؤلفه‌های اصلی وجود دارد. عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) در پژوهشی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش را شامل ۹۸ مورد شناسایی کردند که در هفت بعد یا مؤلفه اصلی دسته‌بندی شدند: پیش‌نیازهای معلم (توانایی کلامی، تسلط کافی، ارتباط روشن، بهره‌گیری از منابع، آگاهی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید)، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه دانش‌آموزان است (بازخورد دادن به دانش‌آموزان، ارائه تکالیف و پاسخ به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، توضیح تکالیف به زبان روشن برای دانش‌آموزان، شناخت لازم از توانایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان) و مسئولیت‌های حرفه‌ای (برقراری ارتباط با والدین، رشد حرفه‌ای معلم، مشارکت در جامعه حرفه‌ای و تامل در تدریس).

در پژوهش‌های خارج از کشور نیز هانتلی (۲۰۰۸) قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری

حرفه‌ای مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. همچنین، کاستر^۱ و همکاران (۲۰۰۵) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه‌های آن تقسیم می‌کنند که عبارتند از: ۱. دانش تخصصی شامل داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به‌روز نگه‌داشتن آن، ۲. ارتباطات شامل برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با پیشینه مختلف، هدایت انجام‌دادن وظایف، تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌های دانش‌آموزان، ۳. سازماندهی شامل تعیین سیستم عملکرد دانش‌آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی، ۴. یادگیری که چهار عامل را در بر می‌گیرد: کمک به دانش‌آموزان، و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش‌آموزان مختلف، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس، و ۵. صلاحیت رفتاری شامل داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش فراکنشی، کنجکاوی درباره تازه‌ها، صداقت و درستی. به نظر گرن و مورین^۲ (۲۰۰۶) نیز معلمی اثربخش است که باور دارد همه دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند و انتظارات بالایی برای آن‌ها در نظر می‌گیرد، اجتماعات یادگیری در کلاس تشکیل داده و با خانواده دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، در حال یادگیری است و آموزش را با نیاز دانش‌آموزان تطبیق می‌دهد (گرن و مورین، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های دیگری نیز به ارزیابی و آسیب‌شناسی سیستم‌های موجود ارزشیابی معلمان پرداخته‌اند. در پژوهش همتی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷) نشان داده شد که سیستم ارزیابی عملکرد معلمان حداقل درباره معلمان تربیت بدنی از کارآمدی لازم برخوردار نیست و نمی‌تواند تفاوت‌های بین عملکرد معلمان را به خوبی نشان دهد. کرمی (۱۳۸۴) به این نتایج دست یافت که گروه مدیران و کارشناسان (معاونان، مربیان پرورشی و کارشناسان آموزش) بیشتر از معلمان نسبت به ارزشیابی موجود انتقاد دارند و با شدت بیشتری انتظارات خود را اعم از زمینه و ابزار و نیروی انسانی بیان داشته‌اند. اظهار ضعف و ناکارآمدی بالا از طرف این گروه در تحلیلی ساده

1. Koster

2. Grant & Maureen

می‌تواند دو دلیل داشته باشد، یا مدیران و کارشناسان واقعاً از روی آگاهی و تجربه چندین ساله به این نتیجه رسیده‌اند، یا اینکه خود از موضوع ارزشیابی و تبعاتی که برای آنان دارند با نا کارآمد نشان دادن آن می‌خواهند جریان ارزشیابی را از گردن خود ساقط کنند. معلمان نیز در ارزشیابی سیستم ارزشیابی موجود آن را ناکارآمد، حتی زاید دانسته که تأثیری بر حقوق دریافتی و معیشت معلمان ندارد. یآوری فر (۱۳۸۹) نیز نشان داد از نظر شرکت‌کنندگان در نظرسنجی، دبیران در طرح ارزشیابی سالانه، برای کسب امتیاز در بخش‌های عملکرد، معیارهای رفتار شغلی، اخلاقی و تقدیرنامه‌ها از فرصت‌های برابر برای کسب امتیاز برخوردار نیستند. به‌طور کلی رعایت عدالت در فرم ارزشیابی معلمان از نظر دبیران لاهیجان کمتر از حد متوسط بوده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد در طراحی فرم ارزشیابی، محدودیت‌ها و شرایط دبیران گروه‌های مختلف آموزشی در نظر گرفته شده است.

بنابراین، می‌توان چند نکته کلیدی را از بررسی پژوهش‌های مرتبط در این زمینه استنباط کرد:

۱. از نظر معلمان و کارشناسان، نظام ارزشیابی موجود از کارایی لازم برخوردار نیست (همتی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۷)، در فرم ارزشیابی رعایت عدالت وجود ندارد (یآوری فر، ۱۳۸۹) و در نتیجه، معلمان و کارشناسان انتقادهای زیادی راجع به نظام آموزشی موجود دارند (کریمی، ۱۳۸۴)، ۲. معمولاً ارزشیابی جامع و همه‌جانبه‌ای از عملکرد معلمان انجام نمی‌شود (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، ۳. آموزش‌های مربوط به تربیت معلمان (رسمی و غیررسمی) تنها بخشی از دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز معلمان را تأمین می‌کند (هونگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۸، عابدی، ۱۳۸۲)، و ۴. به منظور طراحی یک نظام ارزشیابی کارآمد باید طیف وسیعی از صلاحیت‌های معلمان را مد نظر قرار داد (هانتلی، ۲۰۰۸، نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸، عابدی، ۱۳۸۲، عبدالهی، داجوی توکلی و یوسلیانی، ۱۳۸۳).

در کشورهای مختلف دنیا روش‌های مختلفی برای ارزشیابی معلمان یا اعطای گواهی

صلاحیت حرفه‌ای معلمی وجود دارد. در کشورهایی مانند آلمان و آمریکا، ورود و ماندن در حرفه معلمی منوط به گذراندن آزمون‌های عملکردی مخصوص و سنجش عملکرد تدریس است. در کشورهای دیگر از جمله کانادا و اسپانیا، ورود به حرفه معلمی منوط به آزمون‌های مخصوص پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه است.

در ایران، وزارت آموزش و پرورش در شهریورماه ۱۳۹۴ ضوابط رتبه‌بندی حرفه‌ای مشمولان طرح طبقه‌بندی مشاغل معلمان را برای اجرا از ابتدای سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها ابلاغ کرده است. هدف این طرح ایجاد انگیزه برای ارتقای توانمندی‌ها و کیفیت انجام‌دادن کار معلمان برای تحقق رسالت نظام تعلیم و تربیت، ارتقای پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، بهبود کیفیت و ارتقای کارایی درونی و بیرونی آموزش و پرورش، و نیز فراهم کردن امکانات اقتصادی بیشتر و بالابردن سطح زندگی فرهنگیان است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). البته شیوه‌نامه اجرایی آن در سال ۱۳۹۵ مورد بازنگری قرار گرفت و شاخص‌های مورد سنجش آن نیز اصلاح شد.

مشمولان این طرح همه معلمان شاغل در آموزش و پرورش ایران شامل آموزگاران، دبیران، هنرآموزان، و مربیان امور تربیتی که به صورت تمام‌وقت به خدمت اشتغال دارند، می‌باشد. طبق این شیوه‌نامه، رتبه‌های معلمان به ترتیب عبارت‌اند از:

الف) پایه حرفه‌ای: با حداقل شش سال تجربه، گذراندن ۱۸۰ ساعت آموزش ضمن خدمت، کسب حداقل ۷۵ امتیاز ارزیابی عملکرد، و کسب حداقل ۶۰ درصد امتیاز شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای.

ب) ارشد حرفه‌ای: با داشتن حداقل ۱۲ سال تجربه، گذراندن ۱۵۰ ساعت دوره آموزشی ضمن خدمت در طول دوره بین دو رتبه، کسب حداقل ۸۰ امتیاز از ارزیابی عملکرد سال قبل، و کسب حداقل ۶۵ درصد امتیاز از شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای.

ج) خبره حرفه‌ای: داشتن حداقل ۱۸ سال تجربه، گذراندن ۱۲۰ ساعت دوره آموزشی ضمن خدمت در طول دوره بین دو رتبه، کسب حداقل ۸۵ امتیاز از ارزیابی عملکرد سال تحصیلی قبلی، کسب حداقل ۷۵ درصد امتیاز از شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای.

د) عالی حرفه‌ای: داشتن حداقل ۲۴ سال تجربه و حداقل سه سال توقف در رتبه خبره، گذراندن ۱۰۰ ساعت آموزش ضمن خدمت در طول دوره بین دو رتبه، کسب حداقل ۹۰ امتیاز از ارزیابی عملکرد در سال تحصیلی گذشته، و کسب حداقل ۸۵ درصد امتیاز از شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای.

در این طرح، شایستگی‌های معلمان در دو دسته اصلی شایستگی‌های عمومی (شامل ۴ شاخص) و شایستگی‌های حرفه‌ای (شامل ۷ شاخص برای شایستگی‌های دانشی و ۱۱ شاخص برای شایستگی‌های مهارتی) ارزیابی می‌شود که مجموع امتیاز آنها حداکثر ۱۰۰ امتیاز است.

فرایند کار به این صورت است که ابتدا مضمولان درخواست خود را به مدیر واحد آموزشی اطلاع داده و مدیر واحد آموزشی نیز هماهنگی لازم را با اداره آموزش و پرورش مربوطه برای اعزام ارزیاب انجام می‌دهد تا مشاهده کلاس درس با اطلاع ارزیاب و معلم فراهم شود. ارزیاب یک زنگ کامل در کلاس حضور می‌یابد و نتیجه مشاهدات خود را در گروه ارزیابی مدرسه طرح می‌کند. سپس، مدیر مدرسه با حضور ارزیاب و نماینده معلمان نسبت به تکمیل فرم مربوطه اقدام می‌کند و فرم تکمیل شده را برای طی کردن مراحل بعدی به اداره آموزش و پرورش ارسال می‌کند. واحدهای امور اداری آموزش و پرورش سوابق مضمولان را بررسی کرده و فهرست مضمولان رتبه‌های پایه و ارشد حرفه‌ای را برای طرح و تأیید به کارگروه توسعه مدیریت آموزش و پرورش منطقه و رتبه‌های خبره و عالی حرفه‌ای را همراه با مدارک به اداره کل آموزش و پرورش استان برای طرح و تأیید در کارگروه توسعه مدیریت ارسال می‌کنند.

طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان اکنون به عنوان یکی از مهم‌ترین برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش مطرح شده است و می‌تواند آثار پایداری بر توسعه شغلی معلمان کشور داشته باشد. طی مدت زمانی که از تصویب و اجرای این طرح می‌گذرد، همواره این طرح با نظرات و انتقادهایی همراه بوده است. این پژوهش با هدف اصلی مطالعه نگرش معلمان و مدیران مدارس نسبت به طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان، به دنبال پاسخ به پرسش‌های ذیل است:

۱. ضرورت‌های اجرای طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان چیست؟

۲. نقاط قوت طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان کدامند؟

۳. نقاط ضعف طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان کدامند؟

۴. چه راهکارهایی برای اجرای بهینه طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

به منظور بررسی نگرش معلمان و مدیران آموزشی نسبت به طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان مبتنی بر تجربه زیسته آن‌ها، پژوهش حاضر با روش پدیدارشناسی اجرا شد. پدیدارشناسی روشی برای مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی افراد است و می‌کوشد معانی را آنگونه که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار کند (بازرگان، ۱۳۹۷). با توجه به هدف پژوهش، پژوهشگر درصدد توصیف پدیده مورد بررسی آنگونه که در تجربه افراد (فرهنگیان) ظاهر شده و بدون دخالت ذهنیات پژوهشگر بوده است. پدیده مورد مطالعه پژوهش طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان بود. میدان پژوهش (جامعه پژوهش) افراد شاغل در آموزش و پرورش خراسان رضوی (شامل ادارات و مدارس) بوده است. به منظور نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری هدفمند به شیوه گلوله‌برفی به کار گرفته شد. روش کار به این صورت بود که ابتدا به کارشناسان و مسئولان رتبه‌بندی معلمان در اداره کل و مناطق آموزش و پرورش مراجعه شد. سپس، از طریق معرفی این افراد، سایر اشخاصی که می‌توانستند در این زمینه اطلاعات مناسبی را در اختیار پژوهشگر قرار دهند، شناسایی شدند. تعداد افراد نمونه از قبل مشخص نبود و معیار انتخاب تعداد افراد اشباع نظری داده‌ها بوده است. جدول ۱ مشخصات مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مشخصات و معیارهای انتخاب مصاحبه‌شوندگان

گروه مصاحبه‌شوندگان	تعداد مصاحبه	معیارهای انتخاب به عنوان مصاحبه‌شونده
مدیران مدارس	۵ نفر	بیش از ۱۵ سال سابقه کار و صاحب‌نظر در زمینه ارزیابی معلمان
معلمان	۵ نفر	حداقل ۱۰ سال سابقه کار، انتخاب حداقل یک‌بار به عنوان معلم نمونه استانی و مشمول طرح رتبه‌بندی
کارشناسان اداره کل آموزش و پرورش	۳ نفر	کارشناس ارزیابی معلمان و مدیران و مسئول اجرای طرح رتبه‌بندی در استان
کارشناسان تکنولوژی آموزشی در نواحی آموزش و پرورش	۲ نفر	کارشناس ارزیابی معلمان و متولی اجرای طرح رتبه‌بندی

ابزار پژوهش مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود، زیرا که اصلی‌ترین روش گردآوری داده‌ها در پدیدارشناسی مصاحبه است (ویمپنی و گس^۱، ۲۰۰۰). به منظور تحلیل داده‌ها روش تحلیل تم و در دو مرحله کدگذاری باز و محوری انجام گرفت. طی مرحله اول، پس از پیاده‌سازی و مطالعه چندین باره مصاحبه‌ها، سعی شد کدهای (مفاهیم) مرتبط با موضوع پژوهش (ضرورت‌ها، نقاط قوت و ضعف طرح رتبه‌بندی معلمان) از لابه‌لای صحبت‌های معلمان، مدیران و کارشناسان استخراج شود. در مرحله دوم، با دسته‌بندی کدهای اولیه، مقوله‌های اصلی استخراج شد. روش تحلیل به این ترتیب بود که هر مصاحبه بلافاصله پس از اجرا، پیاده‌سازی و تحلیل می‌شد و مصاحبه‌های بعدی بر اساس نتایج مصاحبه‌های قبل برنامه‌ریزی و اجرا می‌شد. معیار انتخاب تعداد مصاحبه‌ها اشباع نظری داده‌ها بوده است. در این پژوهش پس از ۱۳ مورد مصاحبه، اشباع حاصل شد و پژوهشگر به این نتیجه رسید که مصاحبه‌های بیشتر، داده‌های جدیدتری را در اختیار قرار نمی‌دهد. با این حال، برای اطمینان از اشباع کامل داده‌ها، دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد. در مجموع، به منظور گردآوری داده‌های پژوهش ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان، مدیران و دست‌اندرکاران اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان در شهر مشهد انجام گرفت. همچنین، به منظور اطمینان از اعتبار نتایج حاصل‌شده، گزارش تحلیل داده‌ها و نتایج آن مجدداً در اختیار تعداد هفت نفر از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و گزارش نتایج پژوهش مورد تأیید آن‌ها قرار واقع شد. چهار نفر از استادان رشته علوم تربیتی در حوزه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی نیز فرایند انجام پژوهش و نتایج آن را تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش

در ادامه یافته‌های پژوهش براساس پرسش‌های پژوهش بیان شده است.

پرسش اول پژوهش: ضرورت‌های اجرای طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان کدامند؟

1. Wimpenny & Gass

در پاسخ به این پرسش، اکثر مصاحبه‌شوندگان بر ضرورت توجه جدی به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید داشتند. یکی از معلمان بیان می‌کرد: «طراحی نظام ارزشیابی و رتبه‌بندی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان یکی از الزامات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. لذا مسئولین آموزش و پرورش حتماً باید آن را اجرا کنند. اما نحوه اجرای آن می‌تواند متفاوت باشد». در مصاحبه‌ای دیگر یکی از معلمان عنوان کرد که: «این طرح برای اجرای عدالت و مساوات در بین معلمان به‌وجود آمده است». در مصاحبه‌ای دیگر فرد مصاحبه‌شونده که یکی از مجریان طرح رتبه‌بندی بود، به افزایش حقوق معلمان در نتیجه اجرای طرح اشاره کردند و گفتند «طرح رتبه‌بندی با هدف افزایش حقوق معلمان و ایجاد انگیزه اجرا شده و یکی از الزامات این طرح می‌باشد»، به عبارتی یکی از روش‌های حل اختلافات عمده در حوزه حقوق و مزایا در بین کارکنان آموزش و پرورش و سایر وزارتخانه‌ها است. همچنین در مصاحبه‌های دیگر مصاحبه‌شوندگان به نکات مشترکی اشاره کردند. مثلاً بیان کردند «هدف از اجرای این طرح افزایش دانش علمی معلمان و افزایش مهارت‌های تخصصی آنها می‌باشد». شایان ذکر است یکی از معاونان اجرای این طرح که از مصاحبه‌شوندگان می‌باشند، بیان کردند: «هدف طرح رتبه‌بندی معلمان ارزیابی و سنجش شایستگی معلمان برای انجام‌دادن مسئولیت‌های آنان در حوزه تخصصی می‌باشد». در جدول ۲ ضرورت‌های اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان مستخرج از مصاحبه‌ها بیان شده است.

جدول ۲. نگرش معلمان و مجریان نسبت به ضرورت اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان

مفهوم (کدها)	مقوله‌ها
الزام سند تحول آموزش و پرورش، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، قوانین مصوب آموزش و پرورش	ضرورت قانونی
پیشرفت علمی، تجارب سایر کشورها، دانش تخصصی، لزوم رشد مستمر، تغییر و تحولات معاصر، تغییرات و نوآوری‌های آموزشی، پیشرفت نظریات و روش‌های علمی جدید	ضرورت علمی
حرفه‌ای‌شدن معلمی، افزایش مهارت معلمی، هدایت جریان رشد حرفه‌ای، افزایش انگیزه، قانده‌مندشدن رشد حرفه‌ای، ارتقای مبتنی بر شایستگی، تعیین مسیر رشد حرفه‌ای معلمان	ضرورت حرفه‌ای
کاهش مسائل معیشتی، سازماندهی نیروی انسانی، ترمیم حقوق معلمان، ساماندهی حقوق و مزایان، ایجاد رقابت سالم، احساس دیده شدن، منطقی کردن افزایش حقوق، ارزشیابی شایستگی‌ها، ارزشیابی مبتنی بر عملکرد	ضرورت مدیریتی

براساس جدول ۲، مهم‌ترین ضرورت‌های اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان در چهار دسته اصلی قرار می‌گیرد: ضرورت‌های قانونی، ضرورت‌های علمی، ضرورت‌های حرفه‌ای، ضرورت‌های مدیریتی. کدهای شناسایی‌شده از متن مصاحبه‌های معلمان و دست‌اندرکاران طرح رتبه‌بندی معلمان نشان می‌دهد که اجرای این طرح از اهمیت بالایی برخوردار است. تقریباً هیچ یک از مصاحبه‌شوندگان -چه کسانی که از نتیجه آن رضایت داشتند و چه کسانی که از نتایج رتبه‌بندی خودشان راضی نبودند- تردیدی در ضرورت و اهمیت رتبه‌بندی و رشد حرفه‌ای معلمان نداشتند.

پرسش دوم پژوهش: نقاط قوت طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان کدامند؟

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش نیز نتیجه مصاحبه با معلمان و مدیران تحلیل شد. مصاحبه‌شوندگان به نقاط قوت متعددی اشاره کردند. مهم‌ترین موارد از نقاط قوت اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان که از فراوانی بیشتری برخوردار بود، در جدول ۳ خلاصه شده است. در این زمینه، یکی از معلمان با بیش از ده سال تجربه، اشاره کرد که «این طرح در کوتاه‌مدت زحماتی برای معلمان دارد، ولی در درازمدت اثرات مثبتی بر زندگی معلمان خواهد داشت». مصاحبه‌شونده دیگر مهم‌ترین نقطه قوت را اینگونه بیان کرد: «ایجاد رقابت سالم و ارتقای انگیزه می‌تواند به عنوان نقطه قوت طرح عنوان شود» که باعث افزایش کیفیت کار کارکنان می‌شود. همچنین، یکی از معلمان خبره مطرح کردند که: «طرح رتبه‌بندی باعث ایجاد یکپارچگی و نظم در ساختار نظام آموزشی و کاهش اختلافات حقوقی بین کارکنان وزارتخانه‌ها می‌گردد». از گفته‌های دیگر مصاحبه‌شوندگان در زمینه نقاط قوت طرح می‌توان به تلاش معلمان برای حضور در برنامه‌های ضمن خدمت برای ارتقای دانش خود اشاره کرد.

جدول ۳. نگرش معلمان و مجریان سبب به نقاط قوت طرح رتبه‌بندی معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم (کدها)
افزایش انگیزه معلمان	ایجاد انگیزه در معلمان، ایجاد امید در معلمان، افزایش پویایی و تحرک معلمان، افزایش انگیزه برای کار بیشتر، افزایش انگیزه معلمان برای پیشرفت در کار خود، افزایش تمایل افراد نخبه برای برای جذب در آموزش و پرورش

مقوله‌ها	مفاهیم (کدها)
ارتقای مهارت‌های معلمان	روزآمدسازی دانش تخصصی معلمان، افزایش مهارت معلمان، الزام معلمان به رشد حرفه‌ای، افزایش مشارکت معلمان در آموزش‌های ضمن خدمت و در نتیجه افزایش مهارت آن‌ها، تلاش معلمان برای ارتقای توانمندی خودشان
کاهش مسائل معیشتی معلمان	بهبود وضعیت مالی فرهنگیان، بهبود نسبی وضعیت معیشت معلمان، کاهش مسائل معیشتی، اثرات مثبت بر زندگی معلمان، کمک به حل مسائل معیشتی، افزایش آرامش و امنیت خاطر معلمان، کاهش دغدغه‌های معلمان
افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	تلاش بیشتر معلم برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان، توجه به کیفیت کار معلمی، توجه به نتایج فعالیت‌های معلمان
کاهش احساس نابرابری	برقراری عدالت، کاهش اختلاف بین حقوق فرهنگیان و سایر مشاغل، نزدیک شدن به نظام هماهنگ پرداخت، کاهش احساس بی‌عدالتی نسبت به کارکنان سایر سازمان‌ها، ترمیم حقوق فرهنگیان

طبق تحلیل‌های انجام‌گرفته، مهم‌ترین نقاط قوت اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان عبارت‌اند از تأثیر آن بر افزایش انگیزه معلمان، ارتقای مهارت‌های معلمان، کاهش مسائل معیشتی معلمان، افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش احساس نابرابری نسبت به کارکنان سایر سازمان‌ها. بنابراین، مشاهده می‌شود اجرای این طرح به صورت بالقوه یا در مواردی، به صورت بالفعل نقاط قوت زیادی دارد که اجرای مطلوب آن می‌تواند به این نقاط جامه عمل پوشاند.

پرسش سوم پژوهش: نقاط ضعف طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان کدامند؟

در پاسخ به این پرسش، مصاحبه‌شوندگان به نکات متعددی اشاره کردند. همان‌گونه که در جدول ۴ بیان شده است، مصاحبه‌شوندگان نقدهای زیادی بر این طرح وارد می‌دانستند و نقاط ضعف زیادی را برای این طرح بیان کردند. البته تعداد شایان توجهی از این نقدها به نحوه اجرای طرح برمی‌گردد و نه خود طرح. در مقایسه با نقاط قوت طرح، مصاحبه‌شوندگان بیشتر تمایل داشتند راجع به کمبودها و نقاط ضعف آن صحبت کنند و تعداد موارد به نسبت بیشتری از نقاط ضعف را فهرست کردند. برای مثال، بیان کردند که: «این طرح باعث ایجاد رقابت‌های منفی و قضاوت‌های شخصی شده و زوال سیستمی عادلانه و منطقی را در پی دارد»، یا «تلاش معلمان در

این طرح نادیده گرفته می‌شود، حتی سندی معتبر برای اثبات این فعالیت‌ها از نظر آموزشی و کاربردی وجود ندارد». برخی مصاحبه‌شوندگان هم نارضایتی خود را اینگونه بیان کردند که: «در نظام آموزشی بیشتر به سابقه خدمت اهمیت داده می‌شود و عدم توجه به توانایی و کیفیت کار معلم آنان را با چالشی جدی روبه‌رو کرده است». همچنین، اطلاع‌رسانی نادرست برای رفع ابهام طرح رتبه‌بندی و فراگیر نبودن طرح از موارد اشاره‌شده در مصاحبه‌ها است. جدول ۴ نقاط ضعف طرح رتبه‌بندی معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نگرش معلمان و مجریان نسبت به نقاط ضعف اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم (کدها)
عدم جامعیت طرح	عدم قابلیت مستندسازی برخی فعالیت‌های معلمان، بی‌توجهی طرح به همه فعالیت‌های معلمان، محدودبودن شاخص‌های مورد ارزیابی، تأکید بر برخی ابعاد حرفه معلمی، مستندسازی (کاغذبازی) زیاد، اهمیت بیشتر نقش شرکت در آموزش ضمن خدمت تا توانایی معلم در ارتقا، عدم کارایی بعضی از فعالیت‌های خواسته، امکان ظاهرسازی (مثل پژوهش‌هایی که به صورت صوری انجام می‌شود)
عدم شفافیت	عینیت‌نداشتن برخی شاخص‌ها، قابل تفسیر بودن برخی از شاخص‌ها، عدم شفافیت و عینیت، عدم شفافیت و سردرگمی معلمان، مشخص نبودن میزان دقیق پرداختی به ازای هر رتبه، عدم شفافیت
امکان اعمال نظر شخصی	اعمال قضاوت‌های شخصی در ارزیابی‌ها، رعایت نکردن عدالت، سهل‌گیری یا سخت‌گیری توسط مدیران، رقابت‌های منفی، امکان بروز خصومت و دلخوری در همکاران
طولانی بودن فرایند کار	ایجاد کار اضافی برای معلمان، زمان‌بر بودن فرایند بررسی پرونده، طولانی بودن فرایند بررسی فعالیت‌های انجام‌شده، لزوم پیگیری‌های مکرر توسط معلم، بوروکراسی زیاد، اتلاف وقت معلمان
تأکید بر تجربه تا تخصص	تأثیر بیشتر سابقه نسبت به تلاش و خلاقیت، عدم بهره‌مندی جوان‌ترها از مزایای طرح، آثار بیشتر برای افراد با سابقه کار بالاتر، کم‌اهمیت شدن مدرک و در نتیجه کاهش انگیزه ارتقای تحصیلی معلمان،
ضعف در اطلاع‌رسانی	مطلع نبودن معلمان، روشن نبودن برخی معیارها برای معلمان، توجیه‌نشدن معلمان، واضح نبودن، عدم پاسخگویی مسئولان، اطلاع‌رسانی ضعیف، عدم اطلاع‌رسانی کافی از جزئیات طرح، رانت اطلاعاتی
نقص در اجرا	ناقص اجراشدن، احتمال عدم تخصیص اعتبار لازم، عدم آموزش کافی مجریان، همه‌گیر نبودن (خدمتگذار، ماشین‌نویس، متصدی سایت و ...)، احتمال اثرگذاری حب و بغض‌ها در ارزشیابی و رتبه‌بندی، تبعیض نسبت به سایر مشاغل، ایجاد بار اضافی بر دوش معلمان، تغییر مداوم ملاک‌های ارزیابی

همان‌گونه که ملاحظه شد، عمده‌ترین نقاط ضعف این طرح شامل عدم جامعیت طرح، عدم شفافیت برخی ملاک‌ها و شاخص‌ها، امکان اعمال نظر شخصی در ارزیابی‌ها، طولانی‌بودن فرایند رتبه‌بندی و نیاز به پیگیری‌های مکرر، تأکید بیشتر بر تجربه و سابقه خدمت نسبت به تخصص و مدرک تحصیلی، ضعف در اطلاع‌رسانی کامل به عموم معلمان و نقص در اجرای کامل طرح است.

پرسش چهارم پژوهش: چه راهکارهایی برای اجرای بهینه طرح رتبه‌بندی معلمان وجود دارد؟

در پاسخ به این پرسش که چه راهکارهایی برای اجرای مطلوب طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان وجود دارد، نیز مصاحبه‌شوندگان به مواردی اشاره کردند. برخی از این راهکارها ایده‌هایی هستند که برای بهبود طرح یا رفع نواقص آن می‌توانند کمک‌کننده باشد یا از میزان نارضایتی معلمان بکاهد. اما برخی از این پیشنهادها از قبل در طرح مصوب نیز دیده شده بود، ولی به‌خوبی اجرا نمی‌شوند، یا اینکه به‌درستی به اطلاع معلمان نرسیده است. یکی از مدیران منطقه آموزش و پرورش طی مصاحبه بیان کرد: «یک راهکار مهم ایجاد ساختاری منظم برای ارزیابی معلمان است. به این معنا که ملاک‌های درست و معتبری را برای ارزیابی برگزینیم تا ابهامات در بین جامعه معلمان کمتر شود». از نظر یکی از معلمان به عنوان یکی از مشمولان این طرح: «افزایش رقابت و انگیزه در همه جنبه‌های آموزشی می‌تواند راهکاری برای قوت این طرح باشد. این مسأله منجر به افزایش افق دید معلمان در همه جنبه‌ها شده و آنان را به سمت پیشرفت سوق خواهد داد».

معلمی دیگر اشاره کرد: «برای بهبود طرح نیاز به ملاک‌های استاندارد برای ارزشیابی معلمان داریم و در کنار آن به یک یا دو نفر به عنوان ارزیاب اکتفا نکنیم و حضور گروهی مجرب برای اجرای ارزشیابی را از الزامات بدانیم. با این پیشنهاد می‌توانیم به اشباع نظری در مورد ارزیابی معلمان با استفاده از نظر جمعی برسیم و از عدم قضاوت‌های شخصی در ارزشیابی اطمینان حاصل کنیم». همچنین یکی از معلمان مقطع ابتدایی بیان کردند که: «جدیت تمام و کمال سازمان آموزش و پرورش جهت از بین بردن تفاوت‌ها با اجرای عدالت و عدم تبعیض بین معلمان چه از دیدگاه سازمان آموزش و پرورش چه از دیدگاه جامعه از مهم‌ترین راهکارهای بهبود شرایط این طرح است». جدول ۵ مجموعه راهکارهایی را که توسط مصاحبه‌شوندگان برای بهبود طرح بیان شده است، نشان می‌دهد.

جدول ۵. راهکارهای پیشنهاد شده برای اجرای طرح رتبه‌بندی معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم (کدها)
رویکرد حرفه‌ای‌گرایی به معلمی	ارزیابی معلم در همه ابعاد حرفه معلمی، ارزیابی معلمان توسط همکاران خودشان، استفاده از تجارب سایر کشورها، ایجاد ذهنیت مثبت در معلمان، انجام تمام قول‌های داده شده، تخصصی‌شدن ارزیابی در مقاطع و دروس مختلف
توجه به بهبود معیشت معلمان	بهبود معیشت معلمان، تناسب بین دریافتی معلمان با سایر مشاغل، تلاش در جهت حل مشکلات معلمان
ارزشیابی تیمی و مداوم	ارزشیابی معلمان توسط یک تیم تخصصی، ارزشیابی مداوم و پیوسته، عدم تغییر ملاک‌ها و شاخص‌ها در طول زمان، امکان برنامه‌ریزی برای سال‌های بعد
جامع‌نگری	ارزیابی همه‌جانبه فعالیت‌های معلمان، ارزیابی کیفی و کمی کار معلم، توجه به خلاقیت و مدیریت معلم
کاهش بوروکراسی	استفاده از سامانه‌های الکترونیکی از برای پیگیری پرونده‌ها، دور نگهداشتن طرح از چالش‌های سیاسی، ایجاد ساختاری منظم برای ارزیابی، اطلاع‌رسانی تمام قوانین به طور شفاف برای معلمان

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، راهکارهای متعددی برای ارتقای طرح رتبه‌بندی معلمان از طرف مشارکت‌کنندگان در این پژوهش مطرح شده است. تأکید بر حرفه‌گرایی به جای مدیریت‌گرایی در ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی، ارتقای اثرگذاری واقعی طرح بر زندگی و معیشت فرهنگیان، استمرار و تداوم در اجرای طرح و پرهیز از تغییرات مداوم و مقطعی، و کاهش بوروکراسی‌های اداری مهم‌ترین این راهکارها هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

دنیای در حال تغییر امروز بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری، برعهده‌گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند (کریمی، ۱۳۸۷). در حرفه معلمی به دلیل نوع کاری که معلمان انجام می‌دهند، بیش از هر حرفه دیگری توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای اهمیت دارد. با توجه به نقش محوری توانمندی‌های معلمان در بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، هر برنامه یا ابزاری که بتواند به معلمان در طی کردن مسیر رشد حرفه‌ای‌شان کمک کند، تأثیر زیادی بر

عملکرد نظام آموزش و پرورش خواهد داشت. ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان یکی از ابزارهایی است که به آن‌ها در تعیین مسیر رشد حرفه‌ای کمک می‌کند. در همه نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته دنیا نیز برنامه‌هایی برای نظارت و هدایت بالندگی معلمان وجود دارد.

در نظام آموزش و پرورش ایران طی چند سال اخیر طرح رتبه‌بندی حرفه‌ای مشاغل معلمان اجرا شده است. اما همواره با نظرها و دیدگاه‌های موافق و مخالفی همراه بوده است و نقدهای چندی به‌ویژه از طرف معلمان بر آن وارد شده است. پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در نتایج و آثار این طرح و از طریق شناسایی نقاط قوت و ضعف آن از دیدگاه ذی‌نفعان آن سعی داشت زمینه‌های ارزیابی بهتر آن را فراهم کند. نتایج پژوهش نشان داد از نظر معلمان و مدیران آموزشی اجرای این طرح ضرورت و اهمیت ویژه‌ای دارد. به منظور ارزیابی و هدایت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان باید یک برنامه منسجم و هدفمند وجود داشته باشد. در این زمینه چهار دسته از ضرورت‌ها برای اجرای طرح شناسایی شد: ضرورت قانونی، ضرورت علمی، ضرورت حرفه‌ای و ضرورت مدیریتی. همچنین، این طرح نقاط قوتی دارد. اجرای این طرح باعث افزایش انگیزه معلمان برای فعالیت بیشتر و بهتر، تشویق به ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، کاهش مسائل و مشکلات معیشتی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نتیجه تلاش و جدیت بیشتر معلمان، و کاهش احساس نابرابری در دریافتی معلمان نسبت به سایر مشاغل می‌شود.

اما معلمان و متولیان اجرای این طرح معتقد بودند طرح رتبه‌بندی معلمان با نقاط ضعفی نیز همراه بوده است. از جمله اینکه شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی از جامعیت کافی برخوردار نیست، زیرا برخی ابعاد کار معلمی را که مشهود و قابل مستندسازی نیست، نادیده می‌گیرد، در مواردی و از جمله میزان افزایش حقوق در نتیجه ارتقای رتبه با عدم شفافیت مواجه است، امکان اعمال نظر شخصی فرد ارزیابی‌کننده وجود دارد، فرایند اجرایی آن طولانی و مستلزم پیگیری‌های مکرر از طرف شخص معلم است، در آن بر سابقه خدمت بیشتر از تخصص تأکید شده است، اطلاع‌رسانی کامل و دقیقی برای معلمان صورت نگرفته است و نحوه اجرای آن با محدودیت‌هایی از جمله تأمین بودجه همراه بوده و بار اضافی را بر دوش معلمان تحمیل می‌کند.

همچنین، مصاحبه‌شوندگان پیشنهادهایی به عنوان راهکارهایی به منظور بهبود و ارتقای طرح رتبه‌بندی معلمان مطرح کردند که این راهکارها نیز در قالب پنج عنوان کلی طبقه‌بندی شد. از جمله این راهکارها عبارت‌اند از: ۱. اتخاذ رویکرد حرفه‌ای‌گرایی به معلمی به این معنا که ارزیابی صلاحیت‌های معلمان از حالت اداری خارج شده و به عنوان یک کار حرفه‌ای با شاخص‌های تخصصی و توسط هم‌قطاران انجام شود، ۲. توجه به بهبود معیشت معلمان به این معنا که اجرای این طرح باید زمینه ترمیم وضعیت دریافتی معلمان را فراهم کند و عملاً باعث بهبود وضعیت معیشت معلمان شود، ۳. ارزشیابی معلمان توسط تیمی از متخصصان و معلمان هم‌پایه و به صورت پیوسته و مداوم طی سالیان متوالی انجام شود، ۴. در ارزیابی صلاحیت‌های معلمی یک رویکرد جامع‌نگر در پیش گرفته شود و همه ابعاد کار معلمی ارزیابی شود و ۵. از میزان بوروکراسی، مستندسازی‌های مکرر و مراحل اداری متعدد و زمان‌بر کاسته شود.

تغییر و تحول در عرصه اطلاعات و شتاب‌گرفتن جریان تولید دانش و منسوخ‌شدن دانش کنونی، پرورش روحیه پژوهشگری و یادگیری مادام‌العمر، مطالعات تطبیقی، استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های روز، تفکر فراکنشی و خلاق را طلب می‌کند. با افزایش حجم تولید اطلاعات و سرعت تحول فناوری، دیگر نیازی به پرکردن و انباشتن اطلاعات در مغز دانش‌آموزان نیست. در چنین شرایط مهم‌ترین وظیفه معلم کمک به فراگیران در تشخیص نیازهای اطلاعاتی و انتخاب منابع مناسب در این زمینه از بین انبوه اطلاعات و منابع و همیار یادگیرنده بودن است.

معلم از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش و پرورش است و می‌توان گفت میزان توان یک نظام آموزشی به اندازه میزان توان معلمان آن است. معلمان نظام آموزشی را اثربخش یا غیراثربخش می‌کنند. بنابراین، توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقای دانش، نگرش، و مهارت او ضروری است. معلم به عنوان پیشگام تحولات در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهد بود، که به دانش، مهارت، و نگرش لازم مجهز شود. طرح رتبه‌بندی معلمان در صورت رفع محدودیت‌های آن می‌تواند به عنوان چارچوبی مناسب برای هدایت جریان رشد و بالندگی معلمان عمل نماید.

پژوهش حاضر نیز مانند سایر پژوهش‌های حوزه علوم رفتاری با محدودیت‌هایی همراه است. اولین محدودیت در زمینه تعمیم‌پذیری نتایج آن است. از آنجا که این پژوهش در محدوده آموزش و پرورش خراسان رضوی و شهر مشهد انجام گرفته است، نتایج آن به راحتی قابل تعمیم به سایر جوامع نیست. همچنین، در پژوهش حاضر صرفاً مصاحبه به منظور گردآوری داده‌های پژوهش به کار گرفته شد. به کارگیری سایر ابزارها و روش‌های پژوهش دیگر می‌تواند به تکمیل نتایج پژوهش کمک کند.

براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان پیشنهادهای اجرایی و پژوهشی مختلفی را ارائه کرد. از جمله اینکه پیشنهاد می‌شود قبل یا حین اجرای طرح، توضیحات کافی به همه معلمان و سایر افرادی که این طرح زندگی حرفه‌ای آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ارائه شود و جنبه‌های مختلف طرح برای آن‌ها شفاف‌سازی شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود تفاوت‌های موجود در مدارس، مقاطع تحصیلی و دروس مختلف در ارزیابی از معلمان لحاظ شود. یک الگوی ارزیابی عملکرد جامع و عدم تغییر مکرر آن در طی سال‌های مختلف طراحی شود. همچنین به منظور افزایش رضایتمندی و اطمینان فرهنگیان، پیشنهاد می‌شود نسبت به شفاف‌سازی معیارها و تصمیم‌ها، تسریع در روال‌های اداری رتبه‌بندی، دور نگه داشتن طرح از گرایش‌های سیاسی، اطلاع‌رسانی به موقع و دقیق، و اثرگذاری نتایج حاصل از رتبه‌بندی در ارتقای معیشت معلمان اقدام شود. به پژوهشگران آتی نیز پیشنهاد می‌شود با تکرار این پژوهش در سایر استان‌ها یا در سطح وسیع‌تر نسبت به شناسایی آسیب‌های این طرح اقدام کنند تا در نتیجه این آسیب‌شناسی‌ها بتوان الگوی جامع‌تر و معتبری برای ارزیابی جامع عملکرد حرفه‌ای معلمان ارائه کرد.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.
- جعفرنژاد، احد، زین‌آبادی، حسن‌رضا، و عابدی کوشکی، سارا (۱۳۹۵). روشی نوین در ارزشیابی و رتبه‌بندی معلمان با استفاده از درخت تصمیم‌گیری. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶۰، ۴۲-۲۹.
- دانش‌پژوه، زهرا، و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۵)، ۱۷۰-۱۳۵.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، و تزدان، امیررضا (۱۳۹۴). تبیین چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و استادکاران آموزش فنی و حرفه‌ای. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۴(۸)، ۸۸-۶۳.
- شاه‌محمدی، نیره (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر. *رشد آموزش ابتدایی*، ۱۸(۱)، ۱۳-۸.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. *تعلیم و تربیت*، ۷۹(۳)، ۱۵۹-۱۲۱.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). *مسائل آموزش و پرورش ایران و راه‌های کاهش آن*. تهران: نشر ویرایش.
- عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲). تأملی بر سطوح سه‌گانه آرمانی، رسمی، و تجربه‌شده برنامه درسی تربیت معلم. *تعلیم و تربیت*، ۷۲ و ۷۳، ۸۷-۴۵.
- عبداللهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه، و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش، *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۱)، ۴۸-۲۵.
- کرمی، ابوالفضل (۱۳۸۴). بررسی نقاط قوت و ضعف نظام ارزشیابی از کارایی معلم. *پژوهشنامه تربیتی*، ۵، ۸۲-۶۹.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) ۲۰۰۱. *تعلیم و تربیت*، ۲۱(۱)، ۳۹-۸۸.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، شماره ۴، ۱۵۱-۱۶۶.

کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سوم راهنمایی در دو مطالعه بین‌المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران، کرمان، ۲۳ تا ۲۵ آذر ۱۳۷۷.

گیج، ناتانیل لیز (۱۳۷۹). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات مدرسه.

ملکی، حسن (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان. تهران: انتشارات مدرسه.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازانادیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.

نیکنامی، مصطفی، و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب‌های ادراکی مناسب. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۳، ۲۳-۱.

همتی نژاد، مهر علی، رضوانی نژاد، رحیم، رضایی کمینی، امیر؛ افشارنژاد، طاهر، و شفیعی، شهرام (۱۳۸۷). ارزشیابی سیستم ارزشیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی. حرکت، ۳۸، ۱۲۸-۱۱۱.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۴). شیوه‌نامه اجرایی رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان، مصوبه ۱۳۹۴/۹/۶ شورای توسعه مدیریت و سرمایه انسانی وزارت آموزش و پرورش.

یاوری‌فر، فتانه (۱۳۸۹). مطالعه و تحلیل معیار عدالت در فرم ارزشیابی معلمان از نظر دبیران متوسطه لاهیجان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور تهران.

Avalos, B., & Assael, J. (2007). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *Educational Research*, 45, 254-266.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher. *Evaluation In Educational Leadership*, 58(5), 12-15.

Grant, C. A., & Maureen, G. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Teacher Education*, 57(3), 292-299.

Greaney, V., & Kellaghan, T. (2008). *Assessing national achievement levels in education*. Washington DC: The World Bank.

Hong, J., Horng, J. S., Lin, C., & Chanlin, L. J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *Educational Development*, 28(1), 35-56.

Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 126-145.

- Kimball, S. M., & Milanowski, A. (2009). Within a standards-based evaluation system. *Educational Administration*, 45, 1-8.
- Koster, B., Mieke, B., Fred, K., & Theo, W. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 16-28.
- Mangiante, E. M. S. (2011). Teachers Matter: Measures of Teacher Effectiveness in low-Income Minority schools. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 23(1), 41-663.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?. *Educational Change*, 8(2), 5-36.
- OECD (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of Country Practices*. Presented at the OECD- Mexico Workshop towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, held in Mexico City on 1-2 December.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: an impossible task for the school leader?. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899.
- Vaillant, D. (2007). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Quarterly Review of Comparative Education*, 11, 15-35.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Warring, D. F. (2015). Teacher evaluations: Use or misuse?. *Educational Research*, 3(10), 703-709.
- Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: Is there a difference? *Advanced Nursing*, 31(6), 1458-1492.