

Identify the Challenges and Strengths of the Teachers' Rating System and Provide a Model for Quality

ZahraAzizi Torab¹, Behnaz Mohajeran^{2*}, Mohammad Hasani³

1. Ph.D. Student in Educational Administration, Urmia University, Urmia, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature, Urmia University, Urmia, Iran

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature, Urmia University, Urmia, Iran

(Received: December 2, 2021; Accepted: February 28, 2022)

Abstract

The present study was conducted with the aim of identify the challenges and strengths of the teachers' rating system and provide a model for quality. This research was applied-developmental in terms of purpose and exploratory mix with qualitative-quantitative approach in terms of method. In the qualitative section, according to the use of the experiences of teachers and education experts, the qualitative approach is phenomenological and according to the study of theoretical foundations and research background by the researcher, is interpretive phenomenological. In the quantitative part, according to the use of questionnaire tools, the research approach is a survey. The statistical population in the qualitative section includes Teachers, school principals, experts and experts in Tehran in the field of teacher ranking system and in the quantitative section includes all teachers The primary, first and second secondary schools of 5 districts (north, south, center, east and west) of Tehran were 46351 people. To select a statistical sample in the qualitative part, purposive sampling method and snowball method of 15 people were used to achieve theoretical saturation. In the quantitative section, with using Krejcie and Morgan table 381 people were selected by multi-stage cluster sampling method. The research tool in the qualitative part included an interview and in the quantitative part included a researcher-made questionnaire whose validity and reliability were confirmed through convergent validity and combined reliability coefficient. For data analysis in the qualitative part of the method of qualitative content analysis and data coding using Atlas.ti software and in a quantitative part of structural equation modeling using Smart-PLS software and independent t-test using SPSS was used. In the present study, the results showed that the teacher ranking system has faced more challenges in the contextual and structural groups, among which, the challenge of choosing the right criteria in the teacher ranking had the highest score. Therefore, according to the research findings, it is suggested that the greatest focus in order to improve the teacher ranking system be on the correct criteria and standards of teacher evaluation and the necessary efforts be made to improve it.

Keywords: Quality Model, Strengths, Teacher ranking system, The challenges.

* **Corresponding Author, Email:** b.mohajeran@urmia.ac.ir

شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگوی برای کیفیت‌بخشی به آن

زهرا عزیزی تراب^۱، بهناز مهاجران^{۲*}، محمد حسینی^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۹)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگوی برای کیفیت‌بخشی به آن انجام شد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی- توسعه‌ای و از نظر روش، آمیخته اکتشافی با رویکرد کیفی- کمی بود. جامعه آماری در بخش کیفی شامل معلمان، مدیران مدارس، کارشناسان و خبرگان شهر تهران در حوزه نظام رتبه‌بندی معلمان و در بخش کمی شامل کلیه معلمان مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم ۵ حوزه شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب شهر تهران به تعداد ۴۶۳۵۱ نفر بود. در بخش کیفی با روش گلوله‌برفی، ۱۵ نفر تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شده، و در بخش کمی با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۳۸۱ نفر به روش خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار تحقیق در بخش کیفی شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی شامل پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی و پایایی آن از طریق روایی همگرا و ضریب پایایی ترکیبی تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی و کدگذاری داده‌ها و در بخش کمی از مدلسازی معادلات ساختاری و آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد نظام رتبه‌بندی معلمان بیشتر با چالش‌هایی در گروه زمینه‌ای و ساختاری مواجه بوده است که از این بین، چالش انتخاب معیارهای درست در رتبه‌بندی معلمان بیشترین امتیاز را داشت. بنابراین، با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود که بیشترین تمرکز در جهت بهبود نظام رتبه‌بندی معلمان روی معیارها و استانداردهای درست ارزیابی معلمان قرار گیرد و تلاش لازم در راستای بهبود آن انجام شود.

واژگان کلیدی: چالش‌ها، الگوی کیفیت‌بخشی، نظام رتبه‌بندی معلمان، نقاط قوت.

* نویسنده مسئول، رایانامه: b.mohajeran@urmia.ac.ir

این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه مدلی جهت کیفیت‌بخشی به آن» است.

مقدمه

پرورش معلمان توانمند و متعهد که بتوانند با خلاقیت، ابتکار و نوآوری مایه‌تعلیم و تربیت نسل آینده شوند از الزامات اساسی در سازمان آموزش و پرورش است (هامر و برن^۱، ۲۰۲۱). در واقع، تعلیم و تربیت معلم به خط‌مشی‌ها، رویه‌ها و تدارکاتی اشاره دارد که برای تجهیز معلمان (آینده‌نگر) به دانش، نگرش، رفتار و مهارت‌هایی که برای انجام مؤثر وظایف خود در کلاس، مدرسه و جامعه نیاز دارند، اطلاق می‌شود (چیو^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

این نظام نقش اساسی در پرورش سرمایه فکری مملکت‌ها دارد. بنابراین، پرداختن به برنامه‌ریزی آموزشی و تربیت معلمان در چارچوب بحث توانمندسازی بسیار بااهمیت است. زیرا بسیاری از متخصصان آموزشی، بر اهمیت توانمندبودن معلم تأکید زیادی دارند. با این حال، مفهوم توانمندسازی می‌تواند انتزاعی به نظر برسد و معنای آن در رابطه با آموزش گاهی نامشخص است (وامبوگو^۳، ۲۰۱۸). معلم توانمندبودن به معنای داشتن منابع و آزادی کافی برای ارائه آموزش به هر دانش‌آموزی است که شایسته آن است. معلمانی که هنوز توانمندسازی را تجربه نکرده‌اند، نمی‌توانند تدریس خود را به طور کامل مطابق با نیازهای هر دانش‌آموز شخصی‌سازی کنند (بونل و پول^۴، ۲۰۲۱؛ ویلز^۵، ۲۰۲۱).

اهمیت توانمندسازی با نقش آن در افزایش انگیزه معلم، بهبود مهارت‌های حل مسئله و آموزش توانمندشدن به دانش‌آموزان نشان داده می‌شود که همگی برای بهبود نتایج یادگیری برای هر دانش‌آموزی حیاتی هستند (آیمن و هاسیدا^۶، ۲۰۲۰؛ دونگ^۷، ۲۰۲۰؛ بکر^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). از طرفی، نظام رتبه‌بندی معلمان می‌تواند در توانمندسازی معلمان و نگاهداشت شأن و منزلت معلم و تأمین آرامش روحی و معیشتی او مؤثر واقع شود. نظام رتبه‌بندی معلمان در راستای زیرنظام تربیت

-
1. Hummer & Byrne
 2. Chiu
 3. Wambugu
 4. Bunnell & Poole
 5. Willis
 6. Aiman & Hasyda
 7. Duong
 8. Becker

معلم و منابع انسانی، به عنوان یکی از زیرنظام‌های سند تحول بنیادین است. آموزش و پرورش تلاش می‌کند این خرده‌نظام سند بنیادین را را به روند اجرا نزدیک کند. از این رو، نظام رتبه‌بندی معلمان، به منظور استقرار نظام پرداخت‌ها براساس تخصص، شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی معلمان، توسعه مستمر و نظام‌مند صلاحیت‌های عمومی، تخصصی، حرفه‌ای و تربیتی و کیفیت عملکرد معلمان، تقویت انگیزه و رضایت‌مندی شغلی و ارتقای تعهد حرفه‌ای معلمان و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقشه جامع علمی کشور، تعیین شده است. بر این اساس، معلمان در پنج رتبه (۱ تا ۵)، طبقه‌بندی می‌شوند و عوامل امتیازآور برای ارتقای رتبه بر مبنای صلاحیت‌های آن‌ها، تحصیلات- مهارت و توانایی‌ها، دوره‌های آموزشی، سنوات خدمت و تجربه مربوط محاسبه می‌شود. این رتبه‌بندی فرایندی است که منجر به ارتقای کیفیت در آموزش و پرورش می‌شود و هدف مستقیم آن افزایش حقوق نیست؛ اما منجر به افزایش حقوق فرهنگیان نیز می‌شود. صلاحیت‌های عمومی شامل شخصیت افراد، باورها، نگرش‌ها، اعتقادات و رفتار مبتنی بر نظام ارزشی است، صلاحیت‌های تخصصی شامل دانش و توانمندی‌های آموزشی و پرورشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای شامل مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی است که معلم حین کار به دست آورده و خود را ارتقا می‌دهد و کاملاً مرتبط با شغل معلمی است (خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۹). و کسب رتبه‌های بالاتر، مستلزم حداقل پنج سال خدمت در هر یک از رتبه‌ها و کسب شرایط لازم تعیین‌شده در آیین‌نامه اجرایی آن خواهد بود. (خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران، ۱۴۰۰). ارزیابی معلمان باید همیشه اهداف تکوینی داشته باشد که بازخورد مناسبی را برای بهبود نیازهای حرفه‌ای معلمان فراهم کند. علاوه بر این، باید مکانیسم‌های آموزشی و حمایتی از معلم مشخص باشد که از الزامات تضمین پیشرفت و بهبود حرفه‌ای معلمان است.

کیفیت‌بخشی در هر زمینه‌ای تضمین می‌کند که یک سازمان، محصول یا خدمات سازگار با چهار جزء اصلی است: برنامه‌ریزی کیفیت، تضمین کیفیت، کنترل کیفیت و بهبود کیفیت (الیجا و اوباسکی^۱، ۲۰۲۱؛ روکا^۲، ۲۰۲۲). کیفیت‌بخشی نه تنها بر کیفیت خدمات، بلکه بر ابزارهای دستیابی

1. Elijah & Obaseki
2. Rocca

به آن نیز متمرکز است. بنابراین، کیفیت بخشی از تضمین کیفیت و کنترل فرایندها و همچنین ارائه خدمات برای دستیابی به کیفیت سازگارتر استفاده می‌شود. کنترل کیفیت نیز بخشی از کیفیت بخشی است. آنچه مشتری می‌خواهد و حاضر است برای آن هزینه کند، کیفیت را تعیین می‌کند. بنابراین، کیفیت را می‌توان به عنوان تناسب برای استفاده در نظر گرفته شده یا به عبارت دیگر، اینکه محصول چقدر عملکرد مورد نظر خود را به خوبی انجام می‌دهد، تعریف می‌شود (بابو و توماس^۱، ۲۰۲۱). نظارت مؤثر بر عملکرد معلمان در بهبود مستمر مدارس نقش حیاتی دارد. معلمان نیاز به بازخوردهایی روی عملکرد خود دارند که به آن‌ها کمک کند نحوه آموزش خود را به بهترین شکل بهبود بخشند و با حمایت از رهبری کارآمد، مدرسه را به عنوان جامعه یادگیری حرفه‌ای توسعه دهند. ارزیابی عملکرد معلمان فرصت‌هایی را برای ایجاد انگیزه، شناخت، و پاداش در راستای آموزش مؤثر فراهم می‌کند. از این رو، توسعه نظام ارزیابی عملکرد مؤثر عنصر مهمی برای تلاش در راستای بهبود آموزش و یادگیری و افزایش پیامدهای آموزشی محسوب می‌شود (دنیلسون و مک گریل^۲، ۲۰۰۰). در نظام رتبه‌بندی معلمان از مجموع صلاحیت‌های عمومی، حرفه‌ای و تخصصی معلمان برای رتبه‌بندی استفاده خواهد شد. ولی در ایران برای احراز شرایط و خصوصیات شغل معلمی به جز وجود چند شرط کلی گزینشی محور، هیچ نوع استاندارد مشخصی برای انتخاب معلمان وجود ندارد، به دلیل نبود استانداردها و انجام ندادن آزمون‌های شغلی و ارزیابی‌های عملکرد حرفه‌ای بر اساس این استانداردها، خلأهای دانشی، عملکردی و رفتاری معلمان و سطح شایستگی‌های آن‌ها نامشخص است (خنیفر، ۱۳۸۳). نظام رتبه‌بندی معلمان دارای ابعاد و زوایای مختلفی است که فرهنگیان باید نسبت به آن آشنایی داشته باشند تا بتوانند صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های خود را در معرض ارزیابی قرار دهند (اقتصاد آنلاین، ۱۳۹۸).

در مطالعات پیشین به اهمیت نظام رتبه‌بندی و ارزشیابی عملکرد مدیران پرداخته شده است که به برخی از مرتبط‌ترین‌ها اشاره می‌شود.

نظری، دیوکان، و کوشری پور (۱۳۹۹) در تبیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی شهر تهران به این نتایج دست یافتند، بیشتر معلمان معتقدند که کمیته‌ای چندگانه برای ارزیابی

1. Babu & Thomas

2. Danielson & McGreal

عملکردشان تشکیل شود و ارزیابی در پایان هر ترم تحصیلی انجام گیرد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که تبیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد معلمان تربیت‌بدنی از برآزش کافی برخوردار است. میرکمالی، نارنجی‌ثانی و اسدی (۱۳۹۸) در بررسی ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه مدیران ابتدایی استان مرکزی به این نتایج دست یافتند که وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تمام مؤلفه‌ها بالاتر از حد متوسط است. نتایج رتبه‌بندی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نشان داد بعد اخلاق حرفه‌ای، بعد شخصی، بعد بین‌فردی و بعد تخصصی از لحاظ اولویت‌بندی به ترتیب در رتبه‌های اول تا چهارم قرار دارند. سرچهمانی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی کیفی به آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس پرداختند. تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد مدیران مدارس از نظام ارزیابی عملکرد خویش ناراضی بوده و عمده مشکلات و نارسایی‌ها را ناشی از شیوه ارزیابی نامناسب و شاخص‌های تدوین شده می‌دانند که این موضوع خود باعث به وجود آمدن مسائلی از قبیل ایجاد نفاق و بدبینی سازمانی، بهره‌وری پایین، ایجاد سکون در فرایند یاددهی و یادگیری، رشد بی‌عدالتی و بی‌اعتمادی سازمانی، کاهش انگیزه و تغییر پست، فرسودگی شغلی و... می‌شود که در دو مقوله آسیب‌های فردی و سازمانی طبقه‌بندی شد. رحیمی، مدنی و کوه‌پیما رونیزی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند میانگین تمامی مؤلفه‌های موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول (موانع فنی، ساختاری، فرهنگی، مدیریتی، مالی و تجهیزات، نیروی انسانی و آمادگی اجتماعی) در وضعیت نامطلوب بودند. همچنین، از بین موانع اجرایی اهداف عملیاتی سند تحول، موانع ساختاری و مدیریتی دارای بیشترین بار عاملی و مانع فرهنگی دارای کمترین بار عاملی و وزن بودند. قهرمانی‌فرد و سیدعباس‌زاده (۱۳۹۷) در تحقیقی به طراحی و اعتباربخشی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان دوره دوم متوسطه پرداختند. یافته‌ها نشان می‌دهد متخصصان روی ۱۰ حیطة استاندارد حرفه‌ای با ۴۴ زیرمؤلفه یا سنجه عملکرد حرفه‌ای بومی برای معلمان متوسطه به توافق و اجماع نسبی دست یافته‌اند که در قالب الگویی مفهومی - تجربی برای مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان متوسطه اعتباربخشی و ارائه شده است.

نجفی‌زاده و زاهدی (۱۳۹۵) در پژوهشی به آسیب‌شناسی نظام مدیریت عملکرد کارکنان در دانشگاه علوم پزشکی قزوین با استفاده از مدل سه‌شاخگی پرداختند. نتایج حاکی از آن است که

آسیب‌های نظام مدیریت عملکرد کارکنان در قالب مدل سه شاخگی عبارت‌اند از: آسیب‌های ساختاری (سیستم ارزیابی عملکرد نامناسب، نبود پیوند میان سیستم حقوق و پاداش و مدیریت عملکرد، عدم استفاده از فناوری اطلاعات در نظام مدیریت عملکرد و کمبود منابع لازم برای اجرا و پیاده‌سازی نظام مدیریت عملکرد)؛ آسیب‌های رفتاری (عدم تعهد مدیران نسبت به مدیریت عملکرد، پایین بودن سطح دانش و آگاهی کارکنان نسبت به نظام مدیریت عملکرد، نبود مرور و بازبینی عملکرد و نبود فرهنگ سازمانی) و آسیب‌های محیطی (عدم استفاده از نظرات ارباب رجوع در نظام مدیریت عملکرد و نبود قوانین جامع در ارتباط با نظام مدیریت عملکرد). محمدشرفی (۱۳۹۴) در مطالعه خود دریافت معلمان و مدیران از سند تحول بنیادین شناخت چندانی ندارند و همچنین، اشاره می‌کند که از لحاظ اهمیت موانع بر سر راه این برنامه می‌توان به وضعیت اقتصادی کشور و میزان دخالت مدیران اجرایی در برنامه‌های تحولی اشاره کرد. میرزایی (۱۳۹۱) در پژوهشی به آسیب‌شناسی نظام ارزیابی عملکرد کارکنان شرکت فولاد آذربایجان پرداخت. یافته‌های تحقیق نشان دادند از بین چهار بعد مدل بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب ابعاد عوامل ارزیابی و ابزارهای ارزیابی و ارزیابی‌کنندگان تفاوت معناداری وجود داشت. در بعد ابزارهای ارزیابی و ارزیابی‌کنندگان بیشترین آسیب از منظر پاسخ‌گویان ارزیابی‌کننده و در بعد عوامل ارزیابی بیشترین آسیب از منظر رفتار و شایستگی‌های رفتاری بود. رتبه‌بندی ابعاد چهارگانه نیز نشان داد بعد ارزیابان و ابزارهای ارزیابی در رتبه اول، عوامل ارزیابی در رتبه دوم، مبنای ارزیابی در بعد سوم و خروجی ارزیابی در رتبه چهارم قرار داشت.

کوماراولو و سورش^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی مقایسه‌ای مدل تضمین کیفیت و پارامترهای اعتباربخشی آموزش عالی با استانداردهای بین‌المللی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داده است ارزیابی و اعتباربخشی آموزش کیفیت آموزش را تضمین می‌کند و سیستم را به تقاضا و پاسخگویی بیشتر پاسخ می‌دهد. این مقاله مدل‌های تضمین کیفیت بین‌المللی را بررسی می‌کند و پارامترهای کیفیت قابل توجه آموزش عالی را با سیستم اعتباربخشی هند مقایسه می‌کند. نهادهای اعتباربخشی

هند، شورای ارزیابی و اعتبارسنجی ملی و هیئت ملی اعتباربخشی کیفیت آموزش عالی را در هند حفظ می‌کنند که به ترتیب، استانداردهای سازمانی و برنامه را ارزیابی می‌کند. کالوی کول و کیمبل^۱ (۲۰۲۱) به بررسی حفظ استانداردهای حرفه‌ای معلمان ابتدایی: ارزیابی سازگاری با تجربیات مبتنی بر کار میدانی در طول کووید ۱۹ پرداختند. داده‌ها از دانش‌آموزان از سه گروه مختلف از طریق تکالیف دوره، تأملات، و خودارزیابی و مربی جمع‌آوری شد. نتایج چندین حوزه را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در برآورده کردن استانداردهای حرفه‌ای به روش‌های جدید موفق شدند، از جمله: دانش توسعه، برنامه درسی مرتبط و پاسخگو، مشارکت مشارکتی، دانش فرهنگی و خانوادگی، طراحی فراگیر و فردی، و انعطاف‌پذیری و سازگاری. دانش‌آموزان برای تدریس به روش‌های زیر آماده شدند: طراحی برنامه درسی، اجرا و تمرین بازتابی. دانش‌آموزان احساس می‌کردند برای تدریس آمادگی ندارند و نیاز به تمرین بیشتر و توسعه مهارت‌های مستمر دارند. این یافته‌ها نیاز به انعطاف‌پذیری در مواجهه با همه‌گیری را نشان می‌دهد و بر اهمیت استفاده از دانش و شیوه‌های جدید ایجاد شده درباره یادگیری دانش‌آموزان برای ابداع مجدد برنامه‌های آموزش معلمان دوران کودکی در هنگام مواجهه با واقعیت‌های پس از همه‌گیری تأکید می‌کند.

جورجینا کدیبون برنادین^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی چالش‌های پیش روی اجرای برنامه مستمر توسعه حرفه‌ای معلمان^۳ در ایالت گاتنگ پرداختند. نشان داد که مشارکت ضعیف معلمان در برنامه، عدم علاقه و گرایش به ارزیابی و برخی ارزیاب‌گرها، برنامه‌ریزی ضعیف از سوی انجمن مربیان، عدم پشتیبانی برنامه از سوی مدیران مدرسه، عدم رابطه روشن بین برنامه CPTD و دیگر برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان، عدم مهارت‌های تکنولوژیکی یا مهارت‌های ضعیف از مهمترین چالش‌های پیش روی اجرای برنامه مستمر توسعه حرفه‌ای معلمان بودند. عمر^۴ و همکاران (۲۰۱۷)

-
1. Callaway-Cole & Kimble
 2. Georgina Kedibone Bernadine
 3. Continuing Professional Teacher Development
 4. Omar

در تحقیقی به بررسی چالش‌های رشد حرفه‌ای معلمان در مالزی پرداختند. نتایج نشان داد از مهمترین چالش‌های رشد حرفه‌ای معلمان، تصمیم‌های اداری درباره سیاست‌های آموزشی و اهداف در نظر گرفته شده برای آماده‌سازی معلمان، همچنین، تأمین بودجه مورد نیاز برای برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان است. باناجی، کرانمر، و پروتا^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی موانع خلاقیت و نوآوری معلمان در مدارس اروپایی پرداخت. یافته‌ها نشان دادند که موانع درازمدت ناشی از ساختارهای سیاسی و اقتصادی (فقدان سرمایه)، حقوق ضعیف برای معلمان، روش‌های متداول انتقال یادگیری، استفاده مشابه از فناوری‌های دیجیتال و به نوعی ساده فکرکردن درباره برچیدن و فراتر رفتن از آن‌هایی که در ذهن فلسفی یا ایدئولوژیک قرار دارند، از موانع فراروی نوآوری معلم موفق و روش‌های یادگیری متخصصان بودند. با وجود اهمیت معلمان مدارس در بهبود فرایندهای آموزشی، پرورشی و دستاوردهای دانش‌آموزان، آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان و ارزشیابی عملکرد آنان نقطه تمرکز پژوهش‌های بسیار اندکی بوده است. با بررسی آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه مدلی برای کیفیت‌بخشی به آن، مدیران سازمان و مسئولان، می‌توانند با استفاده از آن و با بهره‌گیری از برنامه‌ای جامع، استراتژیک و همسو با اهداف نظام سازمان آموزش و پرورش، در صد آسب‌زدایی از نظام رتبه‌بندی معلمان و کیفیت‌بخشی به آن برآیند. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگویی برای کیفیت‌بخشی به آن است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها و نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگویی برای کیفیت‌بخشی به آن انجام شده است که از نظر نوع مطالعه، کاربردی و از لحاظ ماهیت بر رویکرد توصیفی و روش پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی (کیفی - کمی) است. جامعه آماری در بخش کیفی مدیران مدارس، معلمان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش بود، که از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای گردآوری اطلاعات استفاده شد، که در پانزدهمین مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل شد. رویکرد کیفی

1. Banaji, Cranmer & Perrotta

از نوع پدیدارشناختی^۱ و با توجه به مطالعه مبانی نظری و پیشینه تحقیق از سوی پژوهشگر، از نوع پدیدارشناختی تفسیری محسوب می‌شود و در بخش کمی ابزار مورد استفاده پرسشنامه بوده است. پرسشنامه بخش کمی از سوی محقق و بر اساس مقوله‌های شناسایی شده در بخش کیفی تهیه شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن و مرد مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم پنج حوزه (شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب) شهر تهران به تعداد ۴۶۳۵۱ نفر بود. با توجه به جدول مورگان حجم نمونه مورد نظر ۳۸۱ نفر برآورد شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای با توجه به طبقه‌بندی شهرداری انجام شد. به این ترتیب که از مناطق جغرافیایی شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق شهر تهران، مناطق ۱۹، ۹، ۱۳، ۱۰، ۱ و از هر منطقه ۴ مدرسه ابتدایی، متوسطه اول و دوم (دخترانه و پسرانه) و از هر مدرسه تمامی معلمان آن مدارس انتخاب شدند. که به دلیل شیوع کرونا و عدم حضور معلمان در مدارس، با کسب مجوز از سوی مدیران مدارس، پرسشنامه‌ها به صورت الکترونیکی و سامانه پرسلاین، برای معلمان ارسال شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۸۹ گویه بود که در دو بخش آسیب‌های نظام رتبه‌بندی معلمان (۳۱ گویه آسیب‌های ساختاری، ۸ گویه آسیب‌های رفتاری و ۱۳ گویه آسیب‌های زمینه‌ای) و راهبردهای کیفیت‌بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان (۲۰ گویه راهبردهای ساختاری، ۹ گویه راهبردهای رفتاری، و ۸ گویه راهبردهای زمینه‌ای) سازماندهی شد. سؤالات در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ نمره‌گذاری شدند. برای بررسی روایی پرسشنامه هم از روایی صوری و تأیید اساتید دانشگاه و هم از روایی همگرا استفاده شد. برای بررسی پایایی پرسشنامه نیز از ضریب پایایی ترکیبی استفاده شد که نتایج به شرح جدول ۱ است.

جدول ۱. روایی همگرا و ضریب پایایی ترکیبی پرسشنامه

متغیرها	AVE	ضریب پایایی ترکیبی	متغیرها	AVE	ضریب پایایی ترکیبی
آسیب‌های ساختاری	۰,۶۰۵	۰,۸۸۲	راهبردهای ساختاری	۰,۶۸۴	۰,۹۱۵
آسیب‌های رفتاری	۰,۷۳۱	۰,۸۴۵	راهبردهای رفتاری	۰,۷۰۳	۰,۸۲۵
آسیب‌های زمینه‌ای	۰,۶۸۳	۰,۸۹۵	راهبردهای زمینه‌ای	۰,۸۳۴	۰,۹۱۰

1. Phenomenology

ابزار پژوهش در بخش کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. در این تحقیق برای محاسبه پایایی بازآزمون سه مصاحبه انتخاب و هر یک از آن‌ها دوبار در فاصله زمانی ۶ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شدند. نتایج این کدگذاری‌ها در جدول ۲ آورده شده است. از آنجا که پایایی کل مصاحبه‌ها بالاتر از ۰.۶۰ (۰.۶۴/۵۸) به دست آمد، در نتیجه، می‌توان گفت که کدگذاری‌ها از پایایی مناسبی برخوردار است.

جدول ۲. محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	عنوان	تعداد کل کدها	تعداد توافقی‌ها	تعداد نبود توافقی	پایایی بازآزمون
۱	مصاحبه ۵	۱۱	۱۰	۱	٪ ۶۲,۵
۲	مصاحبه ۹	۱۲	۱۲	-	٪ ۷۵
۳	مصاحبه ۱۳	۹	۹	-	٪ ۵۶,۲۵
۴	کل	۳۲	۳۱	۱	٪ ۶۴,۵۸

پس از طراحی الگو بر اساس آسیب‌ها و راهبردهای کیفیت‌بخشی، اعتبار الگو بر اساس روایی صوری (تأیید اساتید دانشگاه) و روایی اکتشافی (تحلیل عاملی تأییدی) با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS، سنجیده شد. برای بررسی درجه تناسب الگوی پیشنهادی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و آزمون تی مستقل با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۳ آمار توصیفی مربوط به افراد شرکت‌کننده در مصاحبه (بخش کیفی) ذکر شده است. با توجه به جدول ۳ بیشترین افراد مصاحبه‌شونده، مردان با درصد فراوانی ۵۳,۳۳٪ و پس از آن، زنان ۴۶,۶۶٪ را تشکیل دادند. درباره سن مصاحبه‌شوندگان ۴۰٪ در رنج سنی بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۶۰٪ در رنج سنی ۴۰ تا ۵۰ سال قرار داشتند. همچنین، ۲۶,۶۶٪ افراد مصاحبه‌شونده تحصیلاتی در سطح لیسانس، ۵۳,۳۳٪ فوق لیسانس و ۲۰٪ دکتری داشتند. ۷۳,۳۳٪ مصاحبه‌شوندگان معلمان مشمول نظام رتبه‌بندی، ۱۳,۳۳٪ مدیران و ۱۳,۳۳٪ کارشناسان بودند.

جدول ۳. فراوانی و درصد فراوانی مصاحبه‌شوندگان به تفکیک جنسیت، سن، سطح تحصیلات و سمت

متغیر	جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۸	۵۳٪،۳۳
	زن	۷	۴۶٪،۶۶
	مجموع	۱۵	۱۰۰٪
سن	۳۰ تا ۴۰ سال	۶	۴۰٪
	۴۰ تا ۵۰ سال	۶	۴۰٪
	۵۰ تا ۶۰ سال	۳	۲۰٪
	مجموع	۱۵	۱۰۰٪
سطح تحصیلات	لیسانس	۴	۲۶٪،۶۶
	فوق لیسانس	۸	۵۳٪،۳۳
	دکتری	۳	۲۰٪
	مجموع	۱۵	۱۰۰٪
سمت	معلم	۷	۴۶٪،۶
	مدیر	۲	۱۳٪،۳۳
	کارشناس	۶	۴۰٪
	مجموع	۱۵	۱۰۰٪

در جدول ۴ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربوط به مشارکت‌کنندگان در بخش کمی ذکر شده است. با توجه به جدول ۴ بیشترین تعداد مشارکت‌کنندگان مربوط به زنان با درصد فراوانی ۵۹٫۸۴٪ و پس از آن مردان ۴۰٫۱۵٪ اختصاص داشت. بیشترین افراد مشارکت‌کننده در بخش کمی دامنه سنی ۴۰ تا ۴۵ سال (۴۰٫۹۴٪) داشتند و پس از آن، به ترتیب، افراد با رنج سنی بین ۳۵ تا ۴۰ سال (۲۵٫۷۲٪)، ۳۰ تا ۴۵ سال و بالاتر (۱۷٫۰۶٪) و ۳۰ تا ۳۵ (۱۶٫۲۷٪) قرار داشتند. از نظر سطح تحصیلات نیز بیشترین آمار به افراد فوق لیسانس (۵۱٫۹۶٪)، پس از آن، به ترتیب لیسانس (۳۰٫۱۸٪) و دکتری (۱۷٫۸۴٪) اختصاص داشت.

جدول ۴. فراوانی و درصد فراوانی مشارکت‌کنندگان در بخش کمی پژوهش به تفکیک جنسیت، سن و سطح تحصیلات

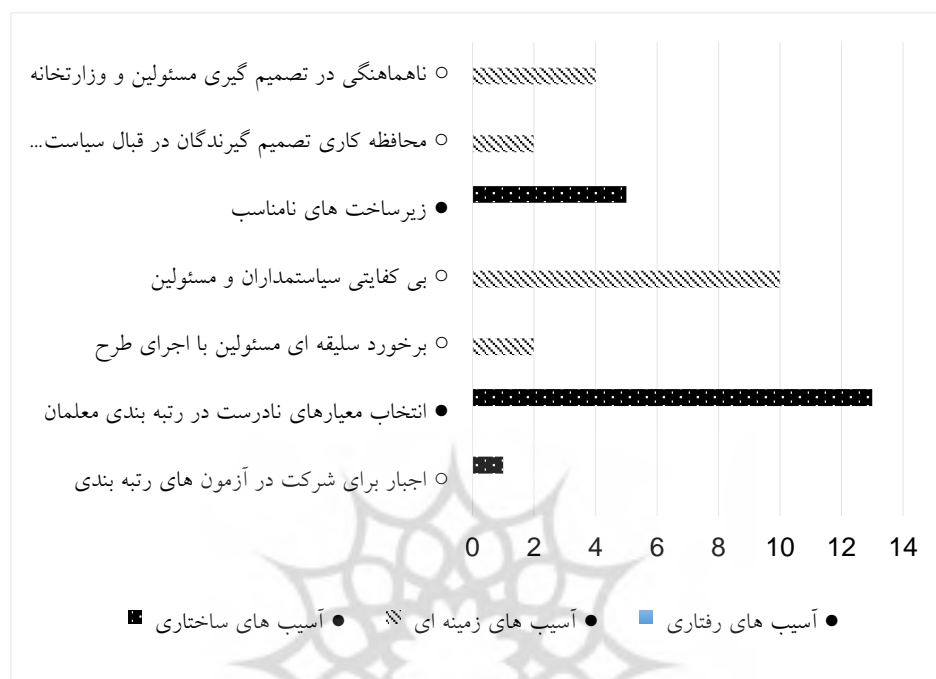
متغیر	جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۲۲۸	۵۹٪،۸۴
	زن	۱۵۳	۴۰٪،۱۵
	مجموع	۳۸۱	۱۰۰٪
سن	۳۰ تا ۳۵ سال	۶۲	۱۶٪،۲۷
	۳۵ تا ۴۰ سال	۹۸	۲۵٪،۷۲
	۴۰ تا ۴۵ سال	۱۵۶	۴۰٪،۹۴
	۴۵ سال و بالاتر	۶۵	۱۷٪،۰۶
	مجموع	۳۸۱	۱۰۰٪
سطح تحصیلات	لیسانس	۱۱۵	۳۰٪،۱۸
	فوق لیسانس	۱۹۸	۵۱٪،۹۶
	دکتری	۶۸	۱۷٪،۸۴
	مجموع	۳۸۱	۱۰۰٪

برای شناسایی نقاط قوت نظام رتبه‌بندی معلمان از آنالیز هم‌رخدادی کدها توسط نرم افزار اطلس‌تی‌آی استفاده شد. طبق نظر خبرگان نقاط قوتی که در مصاحبه‌ها شناسایی شد، عبارت بودند از: طراحی نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، بهبود کیفیت نظام آموزشی، افزایش انگیزه برای خدمات مطلوب، اعتلای منزلت اجتماعی معلمان، استقرار نظام پرداخت بر اساس تخصص و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان. با توجه به شکل ۱ بیشترین هم‌رخدادی کدها مربوط به مقوله رفتاری بود که به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (با فراوانی ۹ کد)، اعتلای منزلت اجتماعی معلمان (با ۱ کد) و افزایش انگیزه برای خدمت مطلوب (۳ کد) که در مجموع، ۱۳ کد را به خود اختصاص دادند. پس از آن، بیشترین هم‌رخدادی مربوط به مقوله زمینه‌ای بود (با ۸ کد مربوط به استقرار نظام پرداخت بر اساس تخصص و شایستگی‌ها) و در نهایت، مقوله‌های ساختاری (با ۴ کد: ۱ کد مربوط به طراحی نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای، و ۴ کد مربوط به بهبود کیفیت نظام آموزشی) قرار داشتند.



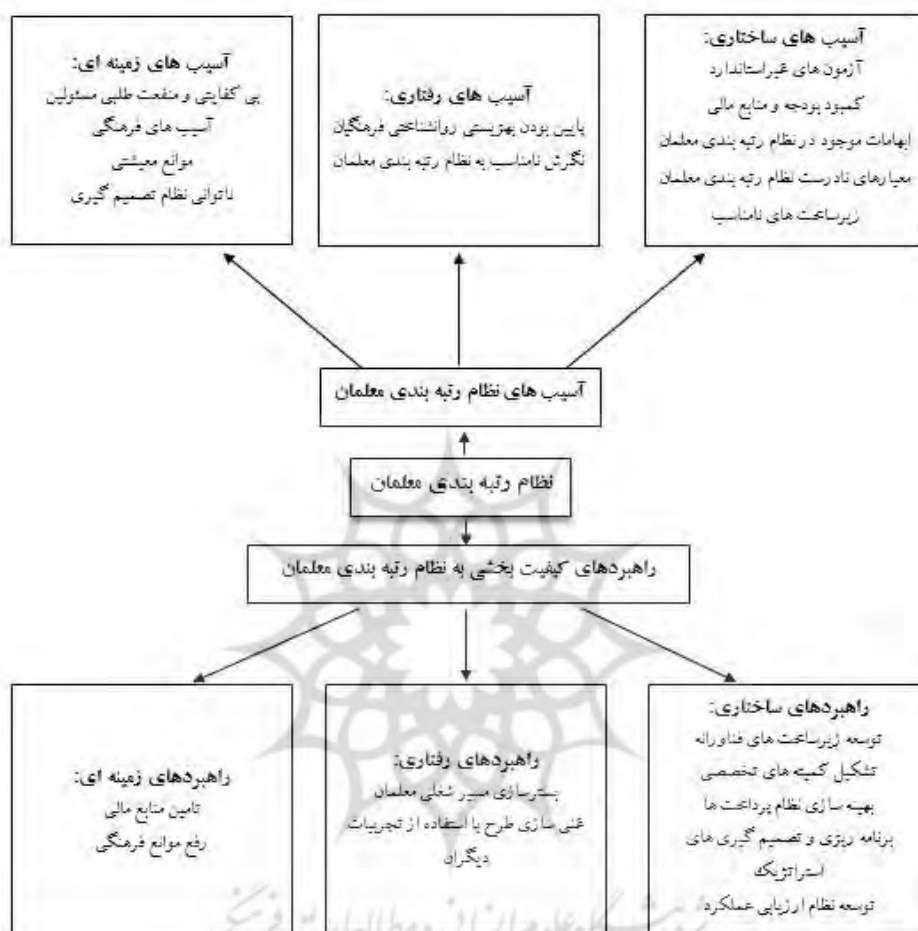
شکل ۱. هم‌رخدادی کدهای مربوط به نقاط قوت نظام رتبه بندی معلمان با مقوله‌های الگوی سه‌شاخگی

برای شناسایی چالش‌های نظام رتبه بندی معلمان از آنالیز هم‌رخدادی کدها توسط نرم افزار اطلس‌تی‌آی استفاده شد. همانطور که در شکل (۲) مشهود است نظام رتبه‌بندی معلمان بیشتر با چالش‌هایی در گروه زمینه‌ای و ساختاری مواجه بوده است. بیشترین هم‌رخدادی کدها مربوط به مقوله آسیب‌های ساختاری با ۱۹ کد بود که به ترتیب ۱۳ کد مربوط به انتخاب معیارهای نادرست در رتبه‌بندی معلمان؛ ۵ کد مربوط به زیرساخت‌های نامناسب؛ و ۱ کد مربوط به اجبار برای شرکت در آزمون‌های رتبه‌بندی بود. درباره مقوله آسیب‌های زمینه‌ای نیز ۱۰ کد مربوط به بی‌کفایتی سیاستمداران و مسئولان؛ ۴ کد مربوط به ناهماهنگی در تصمیم‌گیری مسئولان و وزارتخانه؛ ۲ کد مربوط به برخورد سلیقه‌ای مسئولان با اجرای طرح؛ و ۲ کد مربوط به محافظه‌کاری تصمیم‌گیرندگان در قبال سیاست‌های اصلاحی بود.



شکل ۲. هم‌رخدادی کدهای مربوط به چالش‌های نظام رتبه‌بندی معلمان و مقوله‌های الگوی سه‌شاخگی

در مجموع، با توجه به یافته‌های تحلیل کیفی و کمی پژوهش الگوی نهایی کیفیت‌بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان به شکل ۳ ارائه می‌شود.



شکل ۳. الگوی کیفیت بخشی به نظام رتبه بندی معلمان

برای بررسی درجه تناسب الگوی پیشنهادی از دیدگاه صاحب نظران، از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. با توجه به نتایج جدول ۵ مشاهده شد که مدل ارائه شده در بخش توسعه زیرساخت های فناورانه میانگین ۴/۶۶؛ تشکیل کمیته های تخصصی برای ارائه راهکار و حل مشکلات ۴/۵۳؛ بهینه سازی نظام پرداخت ها ۴/۷۳؛ برنامه ریزی و تصمیم گیری های استراتژیک ۴/۸۰؛ توسعه نظام ارزیابی عملکرد ۴/۸۰؛ بسترسازی مسیر شغلی معلمان ۴/۰۶؛ غنی سازی طرح با استفاده از تجربیات

دیگران ۴/۶۶؛ تأمین منابع مالی ۴/۷۳؛ رفع موانع فرهنگی ۴/۶۶؛ و تناسب نهایی مدل ۴/۴۰ از ۵ را کسب کردند. با توجه به اینکه میانگین‌های به دست آمده از میانگین نظری ۳ بالاتر بود، مدل پیشنهادی بر این اساس از اعتبار لازم برخوردار بود. همچنین، بر اساس نتایج جدول ۵، تفاوت میانگین مدل ارائه‌شده در کلیه شاخص‌ها با میانگین مورد انتظار در سطح خطای ۱٪، معنادار بود؛ بنابراین، مدل ارائه‌شده طبق نظر خبرگان تناسب دارد و تأیید شد.

جدول ۵. وضعیت شاخص‌های کیفیت‌بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان از دیدگاه متخصصان

شاخص	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار معناداری
توسعه زیرساخت‌های فناورانه	۴/۶۶	۰/۶۱۷	۱۴	۰/۰۰۱
تشکیل کمیته‌های تخصصی برای ارائه راهکار و حل مشکلات	۴/۵۳	۰/۵۱۶	۱۴	۰/۰۰۱
بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها	۴/۷۳	۱/۰۹	۱۴	۰/۰۲۲
برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های استراتژیک	۴/۸۰	۰/۶۷۶	۱۴	۰/۰۰۰
توسعه نظام ارزیابی عملکرد	۴/۸۰	۰/۹۴۱	۱۴	۰/۰۰۵
بسترسازی مسیر شغلی معلمان	۴/۰۶	۰/۷۹۸	۱۴	۰/۰۰۰
غنی‌سازی طرح با استفاده از تجربیات دیگران	۴/۶۶	۰/۸۱۶	۱۴	۰/۰۰۷
تأمین منابع مالی	۴/۷۳	۰/۵۹۳	۱۴	۰/۰۰۰
رفع موانع فرهنگی	۴/۶۶	۰/۴۸۷	۱۴	۰/۰۰۰
تناسب نهایی مدل	۴/۴۰	۰/۵۰۷	۱۴	۰/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها، نقاط قوت و فرصت‌های موجود نظام رتبه‌بندی معلمان و ارائه الگویی برای کیفیت‌بخشی به آن انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد نقاط قوت و فرصت‌های قابل بهبود نظام رتبه‌بندی معلمان بیشتر مربوط به مقوله رفتاری بود که به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (۹ کد)، اعتلای منزلت اجتماعی معلمان (با ۱ کد) و افزایش انگیزه برای خدمت مطلوب (۳ کد) که در مجموع، ۱۳ کد را به خود اختصاص دادند.

پس از آن، استقرار نظام پرداخت بر اساس تخصص و شایستگی‌ها مربوط به مقوله زمینه‌ای و در نهایت، مقوله‌های ساختاری (طراحی نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای، و بهبود کیفیت نظام آموزشی) قرار داشتند. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های داندالت و برتوس^۱ (۲۰۲۰)، رودریگز، سوئن، و اسپرینگر^۲ (۲۰۲۰)، تانانگ و ابو^۳ (۲۰۱۴)، نظری، دیوکان، و کوثری‌پور (۱۳۹۸)، و قورچیان و شهرکی‌پور (۱۳۸۹) مطابقت داشت. از جمله راهبردهای نظام ارزیابی عملکرد در مطالعات پیشین عبارت‌اند از فرهنگ ارزشیابی مشارکت‌جویانه، فراهم‌کردن سیستمی برای افزایش کارایی و اثربخشی، فراهم‌کردن ابزارها و رویکردهای مناسب برای ارزیابی و اطمینان از انجام صحیح فعالیت‌ها، ایجاد بستر مناسب برای طراحی نظام کارآمد ارزیابی عملکرد و نظارت بر مراحل اجرای طرح اشاره کردند و این استراتژی‌ها را از مهمترین استراتژی‌های مؤثر بر بهبود ارزیابی عملکرد در نظام آموزش عالی معرفی کردند که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی داشت. همچنین، با به‌کارگیری زیرساخت‌های فناورانه به‌روز معلمان از عملکرد خود آگاه شده، زمینه پرورش عملکرد مطلوب فراهم شده و آن‌ها تلاش آگاهانه‌ای برای جایگزین کردن رفتارهای مناسب و حذف رفتارهای منفی و غیر اثربخش خواهند داشت. منطبق بر نتایج این پژوهش، کشاورز و مقدسی (۱۳۹۵) و عبداللهی و صفری (۱۳۹۵) نیز بهبود نظام پرداخت‌ها مبتنی بر شایستگی‌های معلمان، پذیرش فناوری‌های جدید، تأمین بودجه و منابع مالی، بهبود سیستم ارزیابی عملکرد معلمان و بهره‌گیری از تجربه معلمان و کارشناسان در برنامه‌ریزی را از مهمترین راهبردهای نظام پرورش حرفه‌ای معلمان، معرفی کردند. همچنین، نتایج یافته‌های کیفی در شناسایی چالش‌های نظام رتبه‌بندی معلمان نشان داد که بیشترین هم‌رخدادی کدها مربوط به مقوله آسیب‌های ساختاری با ۱۹ (۱۳) کد مربوط به انتخاب معیارهای نادرست در رتبه‌بندی معلمان؛ ۵ کد مربوط به زیرساخت‌های نامناسب و ۱ کد مربوط به اجبار برای شرکت در آزمون‌های رتبه‌بندی) و آسیب‌های زمینه‌ای (۱۰ کد مربوط به بی‌کفایتی سیاستمداران و مسئولان؛ ۴ کد مربوط به ناهماهنگی در تصمیم‌گیری مسئولان و وزارتخانه؛ ۲ کد

-
1. Dandalt & Brutus
 2. Rodriguez, Swain & Springer
 3. Tanang & Abu

مربوط به برخورد سلیقه‌ای مسئولان با اجرای طرح و ۲ کد مربوط به محافظه‌کاری تصمیم‌گیرندگان در قبال سیاست‌های اصلاحی) بود. نتایج این بخش با یافته‌های عزیزی (۱۳۹۵)، مخزن (۱۳۹۴)، میرزایی (۱۳۹۱)، و براندون^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، و آدو، آکینلویه، و اولائویله^۲ (۲۰۱۴) همخوانی داشت. در تمامی این پژوهش‌ها مشابه نتایج این تحقیق معیارهای نادرست ارزیابی عملکرد و سیاست‌های نادرست مسئولان به عنوان مهمترین آسیب‌های ارزیابی عملکرد و نظام رتبه‌بندی کارکنان ذکر شده‌اند.

در بیشتر کشورها، برنامه اعطای گواهینامه مجدد به معلمان با عنوان گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای وجود دارد؛ با این اوصاف، باید معلمان دارای گواهینامه، هرچند سال یکبار گواهینامه خود را با انجام آزمون‌های استاندارد تمدید و تکمیل کنند که این موضوع نیز به علت فقدان استاندارد مشخص و عدم مطالعات و استخراج استانداردهای مدون بومی، تطبیقی و اقتباسی در ایران صورت نگرفته است.

برای ارائه الگویی برای کیفیت بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان، در کنار آسیب‌های نظام رتبه‌بندی معلمان، راهبردهای کیفیت‌بخشی به این طرح نیز از سوی محقق مورد مصاحبه قرار گرفت و در نتیجه، با استفاده از کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه ۳۷ کد باز شناسایی شدند که در سه مقوله اصلی راهبردهای ساختاری (برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های استراتژیک، بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها با توجه به سطح رتبه‌بندی معلمان، توسعه نظام ارزیابی عملکرد و استفاده از ابزارهای درست رتبه‌بندی، تشکیل کمیته‌های تخصصی برای ارائه راهکار و حل مشکلات، توسعه زیرساخت‌های فناورانه، و تأمین بودجه و منابع مالی)؛ راهبردهای رفتاری (استقرار مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی استراتژیک، استقرار نظام تصمیم‌گیری مبتنی بر کاربست یافته‌های پژوهشی، استفاده از اهرم نظارتی در مجلس، ارائه جزئیات و شفاف‌سازی نظام رتبه‌بندی معلمان، کاهش جابه‌جایی‌های مدیران و مسئولان وزارت آموزش و پرورش و پرهیز از شعاردادن و اجرایی کردن طرح‌ها از سوی مسئولان) و راهبردهای زمینه‌ای (بسترسازی مسیر شغلی معلمان از جمله ارتقای مدیریت و رهبری در نظام

1. Brandon

2. Adu, Akinloye & Olaoye

آموزش و پرورش، توسعه حمایت سازمانی، ایجاد محیط رقابتی برای افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، و غنی‌سازی طرح رتبه‌بندی با استفاده از تجارب آنان، استفاده از نظرات کارشناسان و اجرای درست نظرات به منظور کاهش بدبینی معلمان، تشکیل سامانه‌ای برای دریافت نظرات و انتقادات معلمان و اعمال نظرات آنان در طرح رتبه‌بندی) سازماندهی شدند. نتایج این بخش پژوهش با یافته‌های داندالت و بروتوس (۲۰۲۰)، رودریگز و همکاران (۲۰۲۰)؛ تانانگ و ابو (۲۰۱۴) همخوانی داشت. در نهایت، راهبردهای کیفیت بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان در کنار آسیب‌های شناسایی شده به صورت الگویی تدوین شدند و مدل کیفیت بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان را تشکیل دادند که این الگو از نظر کارشناسان از اعتبار لازم برخوردار بود.

بنابراین، نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بیشتر آسیب‌های نظام رتبه‌بندی در گروه آسیب‌های ساختاری و زمینه‌ای با اولویت انتخاب معیارهای نادرست در نظام رتبه‌بندی معلمان و بی‌کفایتی مسئولان و دولتمردان و مهمترین نقاط قوت نیز در گروه مقوله‌های رفتاری با اولویت ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و استقرار نظام پرداخت بر اساس تخصص و شایستگی‌ها قرار داشتند. در نهایت، الگوی کیفیت بخشی به نظام رتبه‌بندی معلمان ترسیم شد که اعتبار آن تأیید شد. در نهایت، می‌توان این چنین نتیجه‌گیری کرد که وقتی برنامه‌ای نیست، برخی آرزوی آن را در دل خود زنده نگه می‌دارند، اما وقتی برنامه‌ای بد اجرا می‌شود خیلی از اشخاص از آن متنفر می‌شوند؛ مسئله‌ای که درباره نظام رتبه‌بندی معلمان نیز رخ داده است و باعث نگرش منفی فرهنگیان به این طرح شده است. موفقیت در اجرای یک برنامه به پذیرش و توانایی اجرای درست آن از سوی عاملین اجرا بستگی دارد. البته گاهی تغییرات طرح‌ریزی نشده به طور خودجوش رخ می‌دهند و حتی در مقابل تغییرات طرح‌ریزی شده قرار می‌گیرند و ظهوری بارزتر می‌یابند. در مجموع، با توجه به وضعیت نامطلوب شاخص‌های بهبود نظام رتبه‌بندی معلمان می‌توان نتیجه گرفت که نباید با معلمان ابهام آلود، متناقض و متضاد سخن گفت، نظام رتبه‌بندی معلمان باید قانون شود و پشتوانه اجرایی داشته باشد و نیاز به فراوان دارد.

لذا با توجه به یافته‌های پژوهشگران پیشنهادها در راستای نظام ارزیابی، رتبه‌بندی و عملکرد معلمان در راستای کیفیت بخشی آموزشی عبارت است از:

پیشنهاد می‌شود برای پیشرفت‌های علمی و ارتقای کیفیت آموزشی در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش مطابق با استانداردهای جهانی، توسعه دانش، نگرش و مهارت‌ها، مقدمات توسعه حرفه‌ای آنان فراهم شود. آموزش یکی از شیوه‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌های آموزش تخصصی، بر اساس نیازهای روز آموزش و استانداردهای آموزش، با محتوایی غنی و روش‌های علمی و جذاب برای توسعه و توانمندسازی معلمان برگزار شود.

به مسئولان در نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود، جذب و نگهداشت معلمان بر اساس استانداردهای تعریف و مشخص شده صورت بگیرد. همچنین، با توجه به نقش بسیار مؤثر مدیران مدارس باید افراد با مهارت‌ها و توانایی‌های سطح بالا عهده دار این وظایف باشند. پیشنهاد می‌شود در نظام ارزیابی عملکرد معلمان و رتبه‌بندی معلمان، صلاحیت‌ها به طور دقیق و نظام‌مند سنجش و ارزیابی شود. برای بهبود کیفیت آموزش در تمام سطوح و مقاطع تحصیلی از معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی لازم استفاده شود.

منابع

- خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۹). فرهنگیان چگونه رتبه‌بندی می‌شوند؟ برگرفته از وبسایت ایرنا.
- خبرگزاری جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۰). رتبه‌بندی فرهنگیان، برگرفته از وبسایت ایرنا.
- خنیفر، حسین (۱۳۸۳). درآمدی بر استانداردهای منابع انسانی در آموزش و پرورش. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۶۹، ۱۷۴-۱۵۳.
- رحیمی، حمید، مدنی، احمد، و کوه‌پیما رونیزی، سمیه (۱۳۹۷). شناسایی و ارزیابی موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس استان فارس. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۴(۱)، ۴۴-۲۷.
- سرچهانی، زهرا، زارع، رحیم، قنبری، سیروس، و قلتاش، عباس (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس: پژوهش کیفی. *مدیریت مدرسه*، ۶(۲)، ۲۸۴-۲۶۴.
- عبداللهی، بیژن، و صفری، اکرم (۱۳۹۵). بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵۸(۱۵)، ۹۹-۱۳۴.
- قورچیان، نادرقلی، شهرکی‌پور، حسن (۱۳۸۹). بررسی نظام‌های ارزیابی آموزش عالی در جهان به منظور ارائه مدل مناسب برای آموزش عالی کشور. *پژوهش‌های مدیریت*، ۸۵، ۱۹-۱.
- قهرمانی‌فرد، کامیار، و سیدعباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۹۷). طراحی و اعتباربخشی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان دوره دوم متوسطه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴(۱۳)، ۵۰-۲۸.
- کشاوری، سوسن، و مقدسی، زهره (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. *خانواده و پژوهش*، ۲(۴۰)، ۲۹-۷.
- محمدشریفی، رحیم (۱۳۹۴). مطالعه شناخت و دیدگاه‌های معلمان و مدیران مدارس شهرستان سنقر درباره سند تحول بنیادین و موانع اجرایی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- مخزن، بنفشه (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی کارکردهای نظام برنامه‌ریزی و سیاستگذاری در بخش آموزش

- و پرورش کشور. چهارمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت؛ پیشرفت ایران، گذشته، حال، آینده، تهران، اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۴.
- میرزایی، لادن (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی نظام ارزیابی عملکرد کارکنان (مطالعه موردی شرکت فولاد آذربایجان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده مدیریت.
- میرکمالی، محمد، نارنجی ثانی، فاطمه، و اسدی، سمیه (۱۳۹۸). ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه مدیران ابتدایی استان مرکزی، مدیریت مدرسه، ۷(۳)، ۲-۱۵.
- نجفی‌زاده، محمدمحسن؛ زاهدی، محمد. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی نظام مدیریت عملکرد کارکنان در دانشگاه علوم پزشکی قزوین با استفاده از مدل سه‌شاخگی. مدیریت توسعه و تحول، ۵(۲۵)، ۶۹-۵۹.
- نظری شهرام، دیوکان، بهزاد، و کوثری‌پور، محسن (۱۳۹۹). تبیین شاخص‌های ارزیابی عملکرد معلمان تربیت‌بدنی شهر تهران، تعلیم و تربیت، ۳۶(۱)، ۱۲۴-۱۰۷.
- Adu, E. O., Akinloye, G. M., & Olaoye, O. F. (2014). Internal and external school supervision: Issues, challenges and wayforward. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2), 269-278.
- Aiman, U., & Hasyda, S. (2020). The Influence of Process Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL) Model Assisted by Realia Media to Improve Scientific Literacy and Critical Thinking Skill of Primary School Students. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1635-1647.
- Babu, F., & Thomas, S. (2021). Quality management practices as a driver of employee satisfaction: exploring the mediating role of organizational image. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(4), 197-205.
- Banaji, Sh., Cranmer, S., Perrotta, C. (2013). What is stopping us? barriers to creativity and innovation in schooling across Europe. *Handbook of Research on creativity. Elgar Original Reference*, 4(1), 450-463.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium.
- Bernadine, G. G. K. (2019). Challenges faced by educators in the implementation of Continuing Professional Teacher Development (CPTD): Gauteng Province. In *Teacher Education in the 21st century*. IntechOpen.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280.
- Bunnell, T., & Poole, A. (2021). International Schools in China and teacher turnover: the

- need for a more nuanced approach towards precarity reflecting agency. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-16.
- Callaway-Cole, L., & Kimble, A. (2021). Maintaining Professional Standards in Early Childhood Teacher Preparation: Evaluating Adaptations to Fieldwork-Based Experiences During COVID-19. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 841-853.
- Chiu, T. K., Chai, C. S., Williams, P. J., & Lin, T. J. (2021). Teacher Professional Development on Self-Determination Theory-Based Design Thinking in STEM Education. *Educational Technology & Society*, 24(4), 153-165.
- Dandalt, E., & Brutus, S. (2020). Teacher performance appraisal regulation: A policy case analysis. *NASSP Bulletin*, 104(1), 20-33.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. London.
- Duong, A. T. (2020). *Learning strategies to improve formative assessment practices in teacher education: A comparative study of Australia and Vietnam* (Doctoral dissertation, University of Sydney).
- Elijah, P. T., & Obaseki, M. (2021, August). Quality Assurance Management for Higher Education Harmonization Agenda's Sustainability in Africa. In *Applied Research Conference in Africa* (pp. 168-182). Springer, Cham.
- Hummer, D., & Byrne, J. (2021). Rethinking Criminal Justice Education: Applying Experience Credits towards CJ Degree Completion—Generates Dollars, but Does It Make Sense?. *Journal of Criminal Justice Education*, 32(4), 415-445.
- Kumaravelu, A., & Suresh, E. S. M. (2021). Comparison of Indian quality assurance model and accreditation parameters of higher education with international standards. *Engineering Education Transformations*, 35(2), 81-90.
- Omar, R., Rashid, R. A., Mohamad, A., & Yusof, N. (2017). A review of challenges for professional development of Malaysian teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(7), 809-815.
- Rocca, G. L. (2022). Quality Management for the Built Environment. In *Industry 4.0 for the Built Environment* (pp. 341-368). Springer, Cham.
- Rodriguez, L. A., Swain, W. A., & Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377.
- Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. *Curriculum and Teaching*, 3(2), 25-42.
- Wambugu, D. K. (2018). *Influence of teachers' motivation on students' performance in kCSE in public secondary schools in Kinangop sub county Nyandarua County, Kenya*, Doctoral Dissertation.
- Willis, J. (2021). *Suicide of transgender high school students: Ecological system and school psychologists' role*, Doctoral Dissertation, Alliant International University.