

تجربه زیسته معلمان از مشکلات فرایند رتبه بندی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۹

کد مقاله: ۷۲۲۷۰

حافظ صفری^۱

چکیده

یکی از موضوعات مهم سالهای اخیر در آموزش و پرورش کشور ایران، اجرای طرح رتبه بندی معلمان بوده است. بر اساس اعلام وزارت آموزش و پرورش، رتبه بندی معلمان طرحی است که اجرای آن باعث ارتقای کیفیت در آموزش و پرورش و بهبود معیشت معلمان خواهد شد. هدف پژوهش حاضر بررسی تجربه زیسته معلمان کلانشهر کرج از مشکلات فرایند طرح رتبه بندی بوده است. این مطالعه با استفاده از روش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی در شهر کرج، مرکز استان البرز و در بهار ۱۴۰۳ سال انجام شده است. جامعه مورد مطالعه، معلمان شاغل در کلانشهر کرج و مشمول قانون رتبه بندی معلمان بوده و از روش نمونه گیری گلوله برفی و هدفمند استفاده شده است. در طی این مطالعه، ۲۴ معلم شاغل با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق مورد بررسی قرار گرفتند. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی، تعداد ۶۶ مقوله فرعی از بین ۳۴۷ گزاره مستخرج به دست آمد که در نهایت به کشف ۱۳ مقوله اصلی شامل عدم تاثیر قابل توجه طرح در معیشت معلمان، تاکید بسیار زیاد بر تجربه، مشکلات مستندسازی، ایرادات و ابهامات موجود در دستورالعمل و شیوهنامه طرح، عدم لحاظ شرایط و فرصتهای برابر، عدم ارزیابی حضوری و عینی عملکرد معلم، ایرادات مربوط به سامانه رتبه بندی، جوسازی رسانهای سنگین، اعمال نظر شخصی بسیاری از مدیران و مافوقها، نقص در اجرای طرح، امکان تقلب، عدم پاسخگویی مدیران مدارس و مسئولان منطقیهای طرح و بروز خصومت و مسمومیت جو سازمانی منجر شد که میتوانند نشاندهنده مشکلات اصلی فرایند رتبه بندی از نگاه معلمان باشند. این پژوهش نشان داد که معلمان مشکلات زیادی را در زمان اجرای رتبه بندی تجربه کردهاند. پیشنهاد میگردد که در دفعات بندی رتبه بندی، مشکلات بیان شده در این پژوهش توسط مسئولان مربوطه مدنظر قرار گرفته و در جهت رفع این مشکلات و تداوم هرچه بهتر طرح و ارتقای رضایت معلمان از این طرح، اقدامات لازم انجام گردد.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، معلمان، رتبه بندی، طرح رتبه بندی معلمان، دانش آموزان، آموزش و پرورش.

۱- دکترای تخصصی روانشناسی بالینی، تهران، ایران

آموزش و یادگیری قلب فرآیندهای جاری در وزارت آموزش و پرورش هر کشوری است و همانطور که تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند، کیفیت معلم مهمترین عاملی است که بر پیشرفت دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. ویژگیهای معلم بیشترین تأثیر را در مقایسه با سایر عوامل مدرسه در پیشرفت دانش آموزان دارد (کلمن^۱ و همکاران، ۱۹۶۶). معلم به عنوان مجری اصلی یادگیری، مهمترین نقش را در یادگیری فرزندان ما ایفا می‌کند و لازم است که دارای صلاحیت‌های لازم برای انجام چنین نقشی باشد (سالانوا و شوفلی^۲، ۲۰۰۷). نیروی انسانی مهمترین عنصر در دستیابی به اهداف آموزش و پرورش است و سایر منابعی که در دسترس این وزارت است، خود به خود نمی‌توانند دستیابی به اهداف آن را محیا سازند. دستیابی به اهداف آموزش و پرورش در گرو این امر است که معلمان دارای انگیزه کافی بوده و در انجام کارها مسئولیت پذیر بوده و در امور مشارکت فعالی داشته باشند (پورعباس، ۱۳۸۷). هانوشک^۳ (۱۹۹۲) دریافته است که دانش آموزانی که با معلمان متخصص و موثر یاد می‌گیرند، حتی تا سطح یک پایه بالاتر و بهتر از دانش آموزانی که با معلمان بی‌کیفیت و کم تخصص یاد می‌گیرند، عمل می‌کنند. این موضوع از آن جهت برای کشورهای در حال توسعه و کمتر توسعه یافته اهمیت دارد که دانش آموزان خانواده‌های کم درآمد و مناطق کمتر توسعه یافته به احتمال بسیار قوی بیشترین سود را از یادگیری با معلمان با کیفیت و بسیار موثر می‌برند (نای^۴ و همکاران، ۲۰۰۴؛ ساندرز و ریورز^۵، ۱۹۹۶). دانش آموزان خانواده‌های کم‌درآمد و یا ساکن در مناطق محروم که در سالهای متوالی تحصیل خود معلمانی با کیفیت بالا دارند، به طور بالقوه به همان سطوحی دست می‌یابند که همسالان آنها در خانواده‌های با درآمد بالا و مناطق مرفه دست خواهند یافت (موتوکو^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). از جهتی دیگر هم، اثرات مثبت یادگیری با معلمان باکیفیت و اثرات منفی یادگیری با معلمان با کیفیت پایین طولانی مدت و دیرپاست و دانش آموزانی که در یک یا چند پایه معلمان با کیفیت پایینی داشته‌اند، حتی اگر در پایه‌های بعدی به معلمان مؤثر و باکیفیتی سپرده شوند قادر به جبران شکاف‌ها و ضعف‌های قبلی خود نیستند (ساندرز و ریورز، ۱۹۶۶).

در حال حاضر، هیچ تعریف واحد و پذیرفته شده‌ای از کیفیت معلم و یا معلم باکیفیت وجود ندارد که این موضوع شاید بازتابی از پیچیدگی فرایند تدریس و یادگیری باشد. تحقیقات نشان می‌دهند که مؤثرترین معلمان افرادی هستند که از نظر فکری توانا هستند و مهارت‌های کلامی بسیار خوبی دارند (گوستافسون^۷، ۲۰۰۳؛ هانوشک، ۱۹۸۹؛ رایس^۸، ۲۰۰۳). معلمان مؤثر دانش خوبی از حوزه‌(های) موضوعی‌ای که تدریس می‌کنند داشته و همچنین مجموعه وسیعی از روش‌ها و راهبردهای آموزشی را برای برآوردن نیازهای متنوع دانش آموزان به کار می‌گیرند (دارلینگ هاموند^۹، ۲۰۰۶؛ مونک^{۱۰}، ۱۹۹۴). این معلمان با دانش آموزان خود روابط مثبت ایجاد کرده و بر نقش حیاتی انگیزه و احساسات معلم و یادگیرندگان در یادگیری واقف هستند (هیستون و فیشر^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ ایموردینویانگ و داماسیو^{۱۲}، ۲۰۰۷). همچنین توانایی معلم برای درک دیدگاه، احساسات، پیشینه فرهنگی، چالش‌ها و نیازهای دانش آموزان نقش مهمی در حمایت از یادگیری آنها دارد. معلمانی که همدل هستند، به یادگیری دانش آموزان اهمیت می‌دهند و اهداف چالش برانگیزی را برای یادگیری تعیین می‌کنند، در آموزش خود بسیار موثرتر هستند (بیشاپ و گلین^{۱۳}، ۱۹۹۹؛ کورنلیوس وایت^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ هتی^{۱۵}، ۲۰۰۹؛ مارشال و ویلیام^{۱۶}، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، اثبات شده است معلمانی که انتظارات پایینی را برای دانش آموزان خود تعیین می‌کنند، تأثیری منفی بر پیشرفت آنان دارند (برانسفورد^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۹؛ روبی دیویس^{۱۸}، ۲۰۰۶؛ روبی دیویس، ۲۰۰۷). هتی (۲۰۰۹) عقیده دارد که معلمان با کیفیت باید قویا دارای مهارت‌های مدیریت کلاس درس از جمله وضوح در ارائه ایده‌ها، تدریس منظم و پیشروی مناسب در حیطه دانش باشند. معلمان مؤثر دانش خوبی از تصورات غلط یادگیرنده و الگوهای پیشرفت آن هم در درسی که تدریس می‌کنند داشته، ارزیابان ماهری هستند و برای نظارت بر دانش آموزان و ارائه

- 1 Coleman
- 2 Salanova & Schaufeli
- 3 Hanushek
- 4 Nye
- 5 Sanders & Rivers
- 6 Motoko
- 7 Gustafsson
- 8 Rice
- 9 Darling-Hammond
- 10 Monk
- 11 Hinton & Fischer
- 12 Immordino-Yang & Damasio
- 13 Bishop & Glynn
- 14 Cornelius-White
- 15 Hattie
- 16 Marshall & Wiliam
- 17 Bransford
- 18 Rubie-Davis

بازخورد به موقع و خاص در مورد آنچه که برای بهبود عملکرد و دستیابی به اهداف یادگیری باید انجام دهند، از ارزشیابی به صورت مفید استفاده می‌کنند. آنها همچنین آموزش را برای برآوردن بهتر نیازهای یادگیری شناسایی شده تطبیق می‌دهند (برانسفورد و همکاران، ۱۹۹۹؛ پلگرینو^۱ و همکاران، ۱۹۹۹؛ سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۲، ۲۰۰۵).

از آنجایی که هدف تمامی کشورهای جهان تضمین موفقیت‌های بالا برای همه دانش‌آموزان آن کشور است، بهبود و حفظ کیفیت کار معلمان از اولویتهای سیاستی حیاتی هر کشوری است. یکی از اقدامات اصلی در جهت بهبود کیفیت کار معلمان، ارزیابی کار آنهاست. تعدادی از محققان دریافته‌اند که مدرک تحصیلی معلمان پیش‌بینی‌کننده ضعیفی از کیفیت کار آنهاست (گلدابر و آنتونی^۳، ۲۰۰۷؛ راکف^۴، ۲۰۰۴). علاوه بر این، معلمان باید دانش و مهارت‌های خود را به طور مستمر در طول دوره خدمت حرفه‌ای خود به روز کنند تا تغییرات در برنامه‌های درسی و دانش جدید را در آموزش و یادگیری مؤثر منعکس کنند و نیازهای متنوع دانش‌آموزان را به نحو بهتری برآورده کنند.

چندین مطالعه نشان داده‌اند که سیستم‌های ارزشیابی معلمان که به خوبی طراحی شده‌اند، همسو با یادگیری و توسعه حرفه‌ای و در نهایت افزایش کیفیت کار آنان بوده و می‌توانند به بهبود کیفیت تدریس و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. در عین حال، در بسیاری از کشورها، ارزیابی‌های شغلی معلمان به طور سیستماتیک و دقیق انجام نمی‌شود، ارزیابی‌کنندگان ممکن است آموزش دیده نبوده و یا ممکن است از روش‌ها یا ابزارهای ناکارآمد استفاده کنند و این ارزیابی‌ها اغلب با یادگیری و توسعه حرفه‌ای همسو نیست (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۹). حتی در کشورهایی که ارزشیابی معلمان ملی یا منطقه‌ای و صورت سیستماتیک است، این ارزشیابی‌ها ممکن است بازخورد به موقع یا اطلاعات دقیقی در مورد فعالیت معلم در کلاس و شیوه‌های مورد نیاز برای شکل دادن به بهبود در تدریس را ارائه ندهند.

نکته‌ای که در مورد فرایند ارزشیابی معلمان بسیار مهم است، این است که ابزارها و فرآیندهای آن باید معتبر و قابل اعتماد باشند. این به معنای آن است که این ابزارها باید برای اهداف مورد نظرشان مناسب باشند (معتبر) و قضاوت ارزیابان باید در مشاهدات مکرر سازگار باشد (قابل اعتماد). با این حال، در این مرحله، اطلاعات مقایسه‌ای کمی در مورد فرآیندهای مورد استفاده برای اعتبارسنجی ابزارهای مختلف یا آموزش ارزیابها در کشورهای مختلف وجود دارد. همسویی و انسجام در چارچوبهای کلان ارزشیابی معلمان به همسویی و انسجام آن در چارچوب کلی ارزشیابی و ارزشیابی آموزشی بستگی دارد. در واقع، یعنی اینکه بر همسویی استانداردها (برای دانش‌آموزان و معلمان)، برنامه درسی و اهداف کلی آموزش و پرورش استوار باشد (گوردون^۵ و همکاران، ۲۰۰۹). اگر اهداف ارزشیابی در تعدادی از ابعاد کلان ناهماهنگ باشند، نمی‌توان یک نتیجه‌گیری معتبر در مورد موفقیت معلم، آموزش و یادگیری یا توسعه استراتژیهای مؤثر برای بهبود داشت. تحقیقات متعددی نشان داده است که ارزشیابی معلمان به بهبود عملکرد معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند. لوگین‌بوهل^۶ و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای که در کشور هلند انجام داده‌اند، دریافته‌اند که ارزشیابی عملکرد معلم، عملکرد دانش‌آموزان را در آزمونهای مدرسه بهبود می‌بخشد و ارزشیابی‌های منظم از مدرسه و معلمان باعث بهبود عملکرد مدرسه می‌شود. وولف و یانسنز^۷ (۲۰۰۷) دریافته‌اند که بازدید از مدارس و ارزشیابی عملکرد معلمان باعث ارتقای کیفیت آموزشی می‌شود. هافمن^۸ و همکارانش (۲۰۰۹) بین کیفیت فرآیندهای تدریس، یادگیری دانش‌آموزان و خود ارزشیابی مدرسه رابطه معناداری یافته‌اند. همچنین چندین مطالعه در ایالات متحده نشان داده‌اند که ارزشیابی معلمان و مدارس در تمرکز توجه مدارس و معلمان بر اولویتهای یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر بوده است (هرمان و بیکر^۹، ۲۰۰۹). ارزیابی‌های با طراحی خوب می‌توانند اطلاعات کمی دقیقی در مورد عملکرد مدرسه و معلم و حوزه‌های هدف برای بهبود مدرسه ارائه دهند. آنها همچنین ممکن است یادگیری را در مدارس که نتایج بسیار متفاوتی برای جمعیت‌های مشابه دانش‌آموزان دارند، تسهیل کنند (بیکر و همکاران، ۲۰۱۰؛ سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۸).

پاسخگویی یک هدف بسیار مهم برای سیستم‌های آموزشی است و ارزشیابی یک ابزار قوی برای پاسخگو کردن سیستم آموزشی و دست‌اندرکاران آنهاست. اما ارزشیابی‌ها باید معیارهای متعددی را در بر بگیرند، به طوری که قضاوت‌ها و نتایج ارزشیابی‌ها مبتنی بر شواهد قوی باشد. موضوع دیگر در این زمینه این است که این ارزشیابی‌ها باید چه شرایط و معیارهایی را داشته باشند؟ اول، ارزشیابی معلمان باید با استاندارد‌ها و شایستگی‌های اصلی آموزش و پرورش کاملاً مرتبط و منطبق باشد. این استانداردها نقشه را برای معلم تعیین می‌کند. ارزشیابی معلم، به عنوان یک فرآیند تکوینی، زمانی مؤثرتر خواهد بود که عملکرد

1 Pellegrino

2 Organization for Economic Co-operation and Development(OECD)

3 Goldhaber & Anthony

4 Rockoff

5 Gordon

6 Luginbuhl

7 Wolf & Janssens

8 Hofman

9 Herman & Baker

فعلی معلم را در برابر استانداردها و شایستگی‌های تعریف شده برای تدریس با کیفیت بالا بسنجد و سپس راهبردها و نیازهای توسعه را برای کمک به معلمان برای برآورده کردن استانداردها شناسایی کند. استانداردها و شایستگیها برای عملکرد معلم و سیستم‌های اندازه‌گیری باید با استانداردها و شایستگی‌های یادگیری دانش‌آموز همسو شوند. همچنین مهم است که در نظر گرفته شود که چگونه سیستمها اهداف پاسخگویی و بهبود را متعادل می‌کنند و اطمینان حاصل می‌کنند که توسعه حرفه ای معلمان با اهداف گسترده‌تر برای بهبود مدرسه هماهنگ است. همچنین ارزشیابی معلمان باید بر اساس اندازه‌گیری‌های متعدد باشد. ارزیابی باید توسط ارزیابان و سرپرستان آموزش دیده و بی طرف انجام شده باشد. ارزیابی‌ها باید بر بازخورد به موقع مرتبط با روشهای مفید جهت بهبود راهبردهای آموزشی و کارایی تدریس معلمان تأکید کنند. ارزیابی‌هایی که برای بهبود عملکرد معلم تدوین می‌شوند باید با پیشرفت شغلی همسو باشد. این به این معناست که ارزشیابی معلم با هدف بهبود، باید از پیشرفت شغلی معلمان و پیشرفت بعدی شغلی آنها حمایت کند (بلوک^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

ارزشیابی معلمان یک اصل مهم برای بهبود آموزش دانش‌آموزان در جهت پیشرفت تحصیلی است (گرینی و کالگان، ۲۰۰۸). رتبه بندی معلمان یک راهکار سازمانی و روشی قوی برای بهبود بخشیدن به کیفیت کار معلمان در جهت پیشرفت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان است (جعفرنژاد و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به اهمیت آموزش و یادگیری، به کارگیری معلم با کیفیت بالا به عنوان مجری اصلی آموزش، یکی از اهداف مهم سیاستهای آموزشی در قرن بیست و یکم است و رتبه بندی یک اقدام جدی در این راستاست (منجیان، ۲۰۱۱).

یکی از مسائل مهم و پرحاشیه‌ی سالهای اخیر در حوزه آموزش و پرورش کشور ایران، مسئله رتبه بندی معلمان بوده است. بر اساس اعلام اولیه مسئولان وزارت آموزش و پرورش، رتبه بندی معلمان طرحی است که قرار است باعث ارتقای کیفیت در آموزش و پرورش و بهبود معیشت معلمان شود. ایجاد انگیزه، ارتقای پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، بهبود کیفیت و ارتقای کارایی درونی و بیرونی آموزش و پرورش از دیگر اهداف اعلامی این طرح بوده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). جهت اثربخشی هر تغییری در نظام آموزش و پرورش، لازم است که ابتدا برنامه آن تدوین شود، توانمندی اجرای آن از سوی عواملان اجرایی تضمین شود و بسترهای لازم جهت برخورد با موانع بر سر راه این برنامه و ارزیابی و رتبه بندی دقیق برنامه برای تحقق اهداف برنامه تضمین گردد (غیور، ۱۳۹۷). نمی توان هیچ یک از نظامهای رتبه بندی مطرح جهانی را به طور کامل بدون عیب و نقص دانست؛ چرا که دسترسی به یک نظام جامع و کارآمد که تمامی جنبه‌ها و اهداف ریز و درشت آموزش و پرورش را در نظر داشته باشد، کاری بسیار دشوار است. به همین جهت، نظامهای رتبه بندی همواره با مشکلات و چالشهایی جدی روبه رو بوده‌اند (زارع بنادکوک و همکاران، ۱۳۹۶). پس از بررسی های فراوان در پایگاههای تحقیقاتی متعدد، پژوهشی در زمینه مشکلات معلمان در رابطه با طرح رتبه بندی معلمان آن هم پس از اجرای آن یافت نشد و در این زمینه خلا پژوهشی وجود دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی تجربه زیسته معلمان کلانشهر کرج از مشکلات فرایند رتبه بندی بوده است.

۲- روش پژوهش

مطالعه حاضر با استفاده از روش کیفی^۴ و با رویکرد پدیدارشناسی^۵ انجام شده است. هدف پدیدارشناسی، شرح و توضیح ساختار یا ماهیت تجارب افراد در مورد یک پدیده است که این امر با هدف آرایه یک معنا و مفهوم واحد در جهت نشان دادن نماد و ذات آن پدیده و آرایه توصیفی دقیق از تجارب زنده روزمره آن انجام می‌شود. در مطالعات پدیدارشناسی، گفتگوهای عمیق پژوهشگر و شرکت‌کنندگان منبع اصلی داده‌های خام است. پژوهشگر بدون آنکه بحث را هدایت کند به شرکت‌کننده کمک می‌کند تا تجربیات زنده اش را شرح دهد (صانعی و نیکبخت ناصرآبادی، ۲۰۰۲). این مطالعه در کلانشهر کرج، مرکز استان البرز و در بهار ۱۴۰۳ انجام شده است. جامعه مورد مطالعه، معلمان شاغل در کلانشهر کرج و مشمول قانون رتبه بندی معلمان بوده‌اند. با توجه به رویکرد پژوهشی پدیدارشناختی، از روش نمونه گیری گلوله برفی^۶ و هدفمند^۷ استفاده شده و بین جنسیت معلمان و مقطع تحصیلی آنها یک تعادل برابر رعایت گردید (محمدپور، ۲۰۱۳). در طی این مطالعه، ۲۴ معلم شاغل با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق^۸ مورد بررسی قرار گرفتند. مصاحبه نیمه ساختار یافته نوعی از مصاحبه است که در آن، سوالات مصاحبه از قبل مشخص شده است و از تمام مصاحبه شوندگان، پرسش های شبیه به هم پرسیده می‌شود؛ اما آنها این اختیار را دارند که پاسخ خود را به هر طریقی

1 Blok

2 Greaney & Kellaghan

3 Mangiante

4 Qualitative Method

5 Phenomenological Approach

6 Snowball Sampling

7 Purposive Sampling

8 Deep Semi-structured Interview

که می خواهند بیان کنند. البته در راهنمای مصاحبه نیمه ساختار یافته، جزئیات مصاحبه، شیوه ی بیان سوالات و ترتیب همیشه یکسان نبوده و در طی فرایند مصاحبه تعیین می‌شوند (کریمی و نصر، ۱۳۹۱). در پژوهش های پدیدارشناسی جهت دستیابی به ضابطه اشباع^۱ در مورد مفهوم پدیده مورد بررسی، باید تا زمانی که با افزایش حجم نمونه، حجم داده‌های افزوده شده چشمگیر نباشد، نمونه‌گیری ادامه یابد (مایسون^۲، ۲۰۱۰). لازم به ذکر است که در این پژوهش، تا مصاحبه با نفر نوزدهم اشباع نظری صورت گرفت، ولی جهت اطمینان بیشتر، مصاحبه‌ها تا نفر بیست و چهارم ادامه یافت.

مصاحبه‌ها به صورت حضوری و به انتخاب معلمان در محیطی آرام صورت گرفت. محقق پس از معرفی خود و بیان اهداف پژوهش به صورت کامل و دقیق، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر کامل داد که اطلاعات آنان محرمانه خواهد ماند و آن‌ها می‌توانند در هر زمانی که بخواهند از شرکت در مصاحبه انصراف بدهند. رضایت آگاهانه، پرهیز از آسیب رساندن به شرکت‌کنندگان، عدم تحریف داده‌ها و اختیار خروج شرکت‌کنندگان کاملاً رعایت شده است. در ضمن، برای حفظ اطلاعات شخصی مشارکت‌کنندگان، تمامی اسامی به کد تغییر یافته است. در پایان مصاحبه و پس از انجام یادداشت برداری دقیق، زمانی که شرکت‌کنندگان اختصاص داده شد تا در صورتی که پرسش یا نظری دارند مطرح نموده و همچنین از آنها اجازه گرفته شد که در صورت نیاز با آنها تماس گرفته شود. برای تحلیل یافته‌ها از روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی^۳ مطابق با روندی که مورو، رودریگز و کینگ^۴ (۲۰۱۵) به آن پرداخته‌اند، استفاده شده است. درگام اول، تمام مصاحبه‌ها پس از اجراء به دقت چند بار خوانده شد تا یک معنای کلی درباره محتوای آن به دست آید. درگام دوم، جملات مهمی که با هدف پژوهش یعنی مشکلات رتبه بندی مرتبط بود، شناسایی شد و این جملات در برگه دیگری یادداشت و با شماره صفحه و خط کدگذاری گردید. در گام بعدی، از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و قسمت اساسی تفکر فرد بوده است، مفهوم‌سازی شد. در گام چهارم، این معانی مفهوم‌سازی شده، طبقه بندی شدند. در گام پنجم، یافته‌ها در یک توصیف منسجم از پدیده مورد نظر ادغام شدند. در گام ششم، ساختار اساسی پدیده تا حد امکان به صورت واضح و شفاف توصیف گردید.

در مرحله پایانی، فرایند اعتباربخشی با مراجعه به تعدادی از شرکت‌کنندگان و پرسش درباره اینکه آیا یافته‌ها واقعا تجربه آن‌ها را انعکاس می‌دهند؛ انجام شده و درون‌مایه‌ها و توضیحات به دست آمده به تعدادی از شرکت‌کنندگان داده شد تا مشخص شود که آیا تفسیر نتایج، شبیه و موافق با نظر ایشان است یا خیر. در مواردی که مغایرت وجود داشت، دوباره از فرد سؤالاتی پرسیده شد و نتایج نهایی به فرد ارائه گردید. همچنین، اختصاص زمان کافی توسط پژوهشگر برای درگیری با جزئیات مصاحبه‌ها و تحلیل و بررسی مجدد موارد متناقض، از جمله اقدامات انجام شده برای افزایش اعتبار پذیری بود. جهت بررسی قابلیت اطمینان، متن مصاحبه‌ها به صورت خام به یک ناظر بیرونی که صاحب‌نظر و مسلط بر روش تحقیق کیفی بود داده شد تا میزان مشابهت درون‌مایه‌ها بررسی شود. نامبرده با توجه به برداشت خود کدگذاری هایی انجام داد. هماهنگی در کدگذاری بین پژوهشگر و ناظر ۹۰٪ بود. در مواردی معدودی که اختلاف نظر وجود داشت، تلاش شد از طریق بازنگری داده‌ها و تحلیل موارد مغایر، نظرات به هم نزدیک شوند. همچنین لینکلن و گوبا^۵ (۱۹۸۵) اعتمادپذیری را از مهم‌ترین گزینه‌ها جهت افزایش باورپذیری و ارزیابی تحقیق کیفی بر شمرده‌اند. آنها در این زمینه، حضور کافی و مستمر در میدان و مشاهده مداوم را از مهم‌ترین راهکارها جهت افزایش باورپذیری تحقیق میدانند، که این موارد در پژوهش حاضر اعمال گردیده است. در زمینه پایایی تحقیق، جهت اطمینان از عدم اشتباهات هنگام تحلیل داده‌ها، نوشته‌ها به صورت مداوم بررسی شد. به علاوه این که رمزگذاری محقق در ارتباط با یافته‌ها، مقایسه و توافق در همسانی رمزگذاری یافته‌ها به بالاترین حد رسید. این دو نکته از مهم‌ترین شیوه‌های افزایش پایایی پژوهش‌های کیفی می‌باشند (گیس^۶، ۲۰۰۷).

۳- یافته‌ها

۳-۱- ویژگی‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان در مطالعه

ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، تعداد ۶۶ مقوله فرعی از بین ۳۴۷ گزاره مستخرج به دست آمده که به کشف ۱۳ مقوله اصلی رسیده است که می‌تواند نشان دهنده تجربه زیسته معلمان از مشکلات فرایند رتبه بندی باشد. در ادامه هر کدام از مقوله‌ها به تفصیل بیان شده است (جدول ۲).

- 1 Saturation
- 2 Mason
- 3 Colaizzi's Descriptive Phenomenological Method
- 4 Morrow, Rodriguez & King
- 5 Lincoln & Guba
- 6 Gibs

جدول ۱- ویژگی‌های دموگرافیک شرکت‌کنندگان در مطالعه

کد شرکت کننده	مقطع تدریس	سن (سال)	جنسیت	سابقه تجربی	مدرک تحصیلی	وضعیت استخدامی
۱	ابتدایی	۲۴	خانم	۳ سال	کارشناسی	رسمی
۲	ابتدایی	۴۳	خانم	۲۱ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۳	ابتدایی	۲۲	خانم	۴ سال	کارشناسی	پیمانی
۴	ابتدایی	۳۷	خانم	۱۵ سال	کارشناسی	رسمی
۵	ابتدایی	۴۷	آقا	۲۶ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۶	ابتدایی	۵۳	آقا	۳۱ سال	کارشناسی	رسمی
۷	ابتدایی	۲۴	آقا	۳ سال	کارشناسی	رسمی
۸	ابتدایی	۲۶	آقا	۵ سال	کارشناسی	رسمی
۹	متوسطه اول	۳۷	خانم	۶ سال	کارشناسی ارشد	رسمی آزمایشی
۱۰	متوسطه اول	۴۱	خانم	۱۹ سال	کارشناسی	رسمی
۱۱	متوسطه اول	۲۵	خانم	۳ سال	کارشناسی ارشد	پیمانی
۱۲	متوسطه اول	۳۶	خانم	۱۳ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۱۳	متوسطه اول	۵۵	آقا	۳۳ سال	کارشناسی	رسمی
۱۴	متوسطه اول	۵۷	آقا	۳۵ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۱۵	متوسطه اول	۴۴	آقا	۲۰ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۱۶	متوسطه اول	۲۹	آقا	۵ سال	کارشناسی ارشد	رسمی آزمایشی
۱۷	متوسطه دوم	۳۲	خانم	۴ سال	کارشناسی	پیمانی
۱۸	متوسطه دوم	۳۷	خانم	۱۵ سال	کارشناسی	رسمی
۱۹	متوسطه دوم	۲۵	خانم	۴ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۲۰	متوسطه دوم	۲۹	خانم	۳ سال	کارشناسی ارشد	پیمانی
۲۱	متوسطه دوم	۳۳	آقا	۱۱ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۲۲	متوسطه دوم	۲۷	آقا	۳ سال	کارشناسی	پیمانی
۲۳	متوسطه دوم	۵۴	آقا	۳۲ سال	کارشناسی ارشد	رسمی
۲۴	متوسطه دوم	۵۷	آقا	۳۵ سال	کارشناسی	رسمی

۳-۲- مشکلات رتبه بندی معلمان (مقولات اصلی)

پس از ذکر توصیفی کلی از مشارکت کنندگان، مقوله‌های یافت شده (مقولات فرعی و مقولات اصلی) از مجموع کلیه مصاحبه‌ها به شرح زیر است:

جدول ۲- مقوله‌های یافت شده (مقولات فرعی و مقولات اصلی)

مقولات اصلی	مقولات فرعی
عدم تاثیر قابل توجه در معیشت	افزایش قابل توجه حقوق - رتبه بندی به عنوان نوعی ترمیم حقوق، حقوق پایین تر معلمان در مقایسه با کارمندان بسیاری از ارگانها (پس از پایان رتبه بندی) - کسورات میلیونی و عجیب و غریب (مسبب کاهش قابل توجه میزان مبالغ پرداختی معوقات) - ناهمسانی مقدار افزایش حقوق ناشی از رتبه بندی با تورم و گرانی
تاکید بسیار زیاد بر تجربه	امتیاز بسیار زیاد و غیر منطقی سابقه شغلی - عدم بهره مندی معلمان جوان از رتبه های ۴ و ۵ - تاثیر بیشتر در دریافتی در جهت منافع افراد با سابقه کار بالاتر - اهمیت بسیار پایین مدرک تحصیلی در جهت کسب رتبه بالاتر در مقایسه با سابقه - کم اهمیت بودن مهارت ها و طی دوره های تخصصی در مقایسه با سابقه - کم اهمیت بودن تحقیق و پژوهش در مقایسه با سنوات خدمت
مشکلات مستندسازی	عدم مستندسازی بسیاری از فعالیت‌های شغلی انجام شده در سنوات گذشته خدمتی (به دلیل عدم اطلاع از نیاز به آن در آینده) - از بین رفتن بسیاری از مستندات شغلی در طول سالهای متمادی - عدم قابلیت مستندسازی بسیاری از فعالیت های شغلی به علت ماهیت حرفه معلمی - عدم همکاری بسیاری از ادارات و مسئولان مدارس در ارائه مستندات مربوط به گذشته - توجه بسیار زیاد بر مستندسازی و به حاشیه رفتن بسیاری از اصول مهمتر حرفه معلمی پس از شروع و اجرای طرح - آوارگی معلمان در ادارات و مدارس جهت دسترسی و اخذ مستندات جهت بارگذاری
ایرادات و ابهامات موجود در دستورالعمل و شیوه‌نامه طرح	عینیت نداشتن بسیاری از سنجها - قابلیت برداشت‌ها و تفاسیر متعدد از بسیاری از سنجها برای معلمان، مدیران و ارزیابان - عدم شفافیت و غیر قابل اندازه گیری بودن بسیاری از سنجها به صورت دقیق، معتبر و پایا - مشخص نبودن میزان دقیق پرداختی به ازای هر رتبه علی‌رغم اظهار مسئولان - عدم ارتباط بسیاری از موارد خواسته شده در طرح با ارتقای کیفیت در حرفه معلمی

عدم امکان فرصت برابر جهت رابط شدن تمام معلمان برای بسیاری از طرح‌های امتیازآور - عدم امکان تدریس تمام معلمان در دوره‌های ضمن خدمت - عدم امکان برابر جهت اخذ پست‌های امتیازآور در رتبه بندی - عدم امکان تدریس تمام معلمان در دانشگاه - عدم وجود امکانات و شرایط برابر در مدارس جهت انجام وظیفه و بی‌عدالتی پنهان	عدم لحاظ شرایط و فرصت‌های برابر
عدم ارزیابی عینی روش تدریس معلم - عدم ارزیابی عینی بازدهی عملکرد معلم - ارزیابی معلم فقط بر اساس کاغذ بازی - عدم ارزیابی عینی نحوه تعامل معلم با دانش آموزان - عدم حضور فیزیکی ارزیابان در محل کار معلم و لمس شرایط معلم در محل کار	عدم ارزیابی حضور و عینی عملکرد معلم
عدم اطلاع دقیق معلمان از اینکه بسیاری از مستندات دقیقا در کدام قسمت سامانه بارگذاری شوند - قطعی و اختلالات مکرر در سامانه (در هنگام بارگذاری مدارک و مستندات) - حذف شدن بسیاری از مستندات (پس از بارگذاری در سامانه) - عدم توانایی بارگذاری مستندات برای بسیاری از همکاران (به علت اختلالات ناهبه- جای سامانه) - حذف کلی اطلاعات بارگذاری شده برای بسیاری از همکاران - عدم وجود یک راهنمای مشخص و دقیق جهت کار با سامانه	ایرادات مربوط به سامانه رتبه بندی
پوشش بسیار گسترده و عجیب رتبه بندی معلمان در صدا و سیما، روزنامه‌ها، کانال‌ها و صفحات مجازی خبری - عدم صحت و درستی بسیاری از اخبارها و آمارها و مقادیر اعلامی درباره افزایش میزان دریافتی معلمان - مقایسه‌های عجیب و غریب افزایش حقوق معلمان با افزایش حقوق دیگر اقشار در اخبارهای اعلامی	جوسازی رسانه‌ای سنگین
امتیازدهی سلیقه‌ای در بسیاری از بندهای کیفی مربوط به رتبه بندی - امتیازدهی سلیقه ای ارزیابان و تفاوت فاحش در امتیازات ارزیابی اولیه و امتیازات پس از اعتراض - امکان ورود خصومت‌های شخصی گذشته در فرایند رتبه بندی معلم توسط مدیران مدارس و مسئولان منطقه‌ای آموزش و پرورش - رعایت نکردن عدالت توسط بسیاری از مدیران و ارزیابان - سهلگیری یا سخت گیری توسط مدیران و مسئولان در مورد بسیاری از سنجش‌های کیفی	اعمال نظر شخصی بسیاری از مدیران و مافوق‌ها
سردرگمی معلمان در مورد زمان بندی طرح - زمان بر بودن فرآیند بررسی مدارک و بررسی اعتراضات همکاران - طولانی بودن فرایند پرداخت معوقات - لزوم پیگیری‌های مکرر توسط معلم - اتلاف وقت معلمان - اجرای ناقص طرح - عدم تخصیص اعتبار لازم - تغییر مکرر رتبه‌ها قبل از اعلام نهایی - تغییر ملاکهای ارزیابی و جدول امتیازات اعلام شده	نقص در اجرای طرح
امکان ظاهرسازی - ترویج غیرمستقیم و پنهان انجام اقدامات پژوهشی صوری - شکل گیری بازار خرید و فروش مقاله و کتاب	امکان تقلب و خدشه به شان معلم
عدم پاسخگویی و پیگرد قانونی مدیران مدارس در قبال امتیازات اعطایی به معلمان - عدم پاسخگویی و پیگرد قانونی برای مسئولان منطقه ای آموزش و پرورش در قبال امتیازات اعطایی به معلمان - عدم مشخص بودن فرد یا افراد ارزیابی کننده برای معلم - عدم مشخص بودن هویت افرادی که می توانند در اعطا و یا کسر امتیازات نقش داشته باشند	عدم پاسخگویی مدیران مدارس و مسئولان منطقه‌ای طرح
بروز رقابت و خصومت بین معلمان - بروز خصومت بین مدیران و همکاران - بروز دلخوری و ناراحتی - ایجاد تعارض نقش	بروز خصومت و مسمومیت جو سازمانی

یافته‌ها نشان داد که تجربه زیسته معلمان از مشکلات رتبه بندی در قالب ۱۳ مقوله اصلی قرار می‌گیرد. در ادامه هریک از این مقوله‌ها به تفصیل مطرح می‌شود:

۳-۲-۱- عدم تاثیر قابل توجه در معیشت

براساس نظرات معلمان، به نظر می‌رسد که برخلاف گفته‌های مسئولان آموزش و پرورش، رتبه بندی تاثیر قابل توجهی در معیشت معلمان نداشته است. معلمان بیان داشتند که از نظر آنها، اجرای رتبه بندی به نوعی یک ترمیم حقوق بوده و حتی با اجرای طرح رتبه بندی، بین میزان حقوق آنها و کارمندان سایر ادارات و بانک‌ها (با سنوات و مدرک تحصیلی مشابه)، هنوز اختلاف قابل توجهی وجود دارد. بسیاری از آنها عقیده داشتند که گرانی و افزایش نرخ تورم، تاثیر افزایش حقوق ناشی از رتبه بندی را تقریبا خنثی کرده است. همچنین معلمان نسبت به کسورات میلیونی در زمان پرداخت معوقات رتبه بندی بسیار گلهمند بودند. در ادامه، چند نمونه از پاسخ‌ها و توصیفات شرکت‌کنندگان در این زمینه آمده است:

- **شرکت کننده ۲۴:** با اجرای این طرح هم هنوز ما مشکلات معیشتی فراوانی داریم. همسایه ما که زمانی همکلاسی بوده‌ایم، کارمند اداره (.....) است. هنوز هم که هنوز پس از اجرای رتبه بندی، میزان حقوقش تقریبا ۴ میلیون تومن از من بیشتره. تازه اون مدرک کارشناسی داره و من ارشد دارم، سنوatomون هم تقریبا برابره.

- **شرکت کننده ۲۱:** بهبود وضعیت معیشت کجا بود برادر من؟! سال ۹۶ یک کولر آبی گرفتم چهارصد هزار تومان. زدن برقو قطع کردن پمپ و موتورس سوخت. رفتم یه دونه بخرم دیدم شده بیست میلیون، با این تورم و گرانی این رتبه بندی دردی رو دوا نمیکنه کجای کاری؟!.

- **شرکت کننده ۲:** با هزارتا بدبختی معوقاتو به صورت قطره چکانی دادن! در یک مرحله از پرداخت معوقات، برای من ۷ میلیون و خورده‌ای کسورات زده بودن!!! باورتون میشه؟ پولی که باید خیلی وقتها پیش بهمون می‌دادند، درحالی دارن پرداخت

میکنن که اصل پول همون مبلغ قدیمه، ولی احتمالا کسوراتشو به روز گرفتن که اینقدر در اومده!!! قبل اینکه اصلا پولی بیاد به حسابم هفت میلیون و خورده‌ایش پرید!

۳-۲-۱۵- شرکت کننده: خدشاده یک طوری درباره رتبه بندی صحبت میشه انگار سر هر برج، یه چک سفید میندازن رو میز معلم!!!! مگه توی این وضعیت اقتصادی، زندگی یک معلم متاهل با چند تا بچه و مستاجر آنهم با افزایش سه میلیون تومنی حقوق توی کلانشهری مٹ کرج چقدر میتونه تغییر کنه؟! ... برای یکی مٹ من که بعد یک عمر خدمت رتبه ۳ گرفتم ... این در حد همسان سازی حقوق دیگر ادارات هم نبود. این نومعلم‌ها که میخوان زندگی تشکیل بدن هرچا میرن دختر بهشون نمیدن و میگن حقوقشون پایینه!!!

۳-۲-۲- تاکید بسیار زیاد بر تجربه

معلمان عقیده دارند که در آیین‌نامه رتبه بندی، تاکید بیش از حدی بر تجربه و سنوات در جهت کسب رتبه وجود دارد، در حالی که به تخصص و مهارت معلمان، که اهمیتی بسیار زیاد در فرایند آموزش و کیفیت آن دارد، تا این اندازه توجه نشده است. تاکید بسیار زیاد بر سنوات خدمت باعث عدم بهره مندی معلمان دارای سابقه خدمتی پایین (کمتر از ۱۵ سال)، از رتبه های ۴ و ۵ شده است. طبق دستورالعمل، معلمان با سنوات کمتر از ۱۵ سال حق اخذ رتبه ۴ و ۵ را ندارند، حتی اگر مجموع امتیازات آنها در حد رتبه ۵ باشد. همچنین در شیوه نامه رتبه بندی، اهمیت پایین مدرک تحصیلی در جهت کسب رتبه های بالاتر، کاملا خود نمایی می کند که این موضوع باعث کاهش قابل توجه انگیزه ارتقای تحصیلی معلمان و به روز کردن دانش مرتبط با شغل شده است. اهمیت پایین اکتساب مهارت های پایه معلمی، آموزشهای تخصصی و تحقیق و پژوهش در مقایسه با اهمیت تجربه و سابقه کار جهت کسب رتبه بالاتر، از دیگر مشکلات اعلامی معلمان است.

۳-۲-۹- شرکت کننده: توی سیستم آموزش و پرورش، حداقل باید ۱۵ تا ۱۶ سال سنوات داشته باشی تا بتونی به یه جایی برسی، چه توی سازماندهی، چه توی رتبه بندی و چه توی پست گرفتن!!!! تخصص و مدرک و دانش و تلاش به نظر من برایشون اهمیت نداره.

۳-۲-۷- شرکت کننده: شما نگاه کنید ... این بخشنامه کلا به نفع سنوات بالاهاست، ما توی آموزش و پرورش معلم داریم امسال چهل و یک‌امین سال خدمتشه و هنوز هم میخواد ادامه بده گاها با کیت و دستگاه تست قندخون و دستگاه فشارسنج میاد سرکار!!! چرا؟ چون هرچی امتیازه برای اون‌هاست و نمیخوان از این سیستم دل بکنن؛ شما هر کاری بکنی.... اصلا میگم شما انیشتین باشی.... اگه مجموع امتیازات در حد رتبه ۵ هم باشه ولی زیر ۱۵ سال سنوات داشته باشی، حق نداری از رتبه ۳ بالاتر بری... این درد ماست قربان!

۳-۲-۱۱- شرکت کننده: بخشنامه هایی که از بالا میاد کلا به نفع سابقه بالاهاست.... افزایش حقوق باشه، رتبه بندی باشه و فرقی نداره. متأسفانه افرادی که توی وزارتخانه آموزش و پرورش و ادارات کل هستن، اکثرا سنوات بالا هستن و قوانینی که صادر می کنند نیز اکثرا در جهت منافع سنوات بالاهاست ... تو خود شرح مفصل بخوان از این مجمل!! توی این سیستم آموزش و پرورش مدرک ارزشی نداره، برم مثلا دکترا بگیرم که چی؟! وقتی که تاثیر چندانی روی شرایط شغلی و دریافتی من نداره.... دلم خوش باشه که بهم بگن دکتر معلم!! .

۳-۲-۳- مشکلات مستندسازی

معلمان عقیده دارند که ماهیت حرفه‌ی معلمی به شکلی است که نمی توان بسیاری از اقدامات و فعالیت‌های شغلی را مستند سازی کرده و روی کاغذ آورد. همچنین معلمان بسیاری از فعالیت های شغلی انجام شده در سنوات خدمتی گذشته خود را به دلیل عدم اطلاع از نیاز به آن در آینده، مستند سازی نکرده‌اند و این در حالی است که اکنون این موارد جهت رتبه بندی از آنها خواسته شده است. از بین رفتن بسیاری از مستندات شغلی در طول سالهای متمادی و نبود یک سیستم بایگانی دقیق در بسیاری از مدارس، مخصوصا در مدارس روستایی و عشایری، مشکل دیگر معلمان است. عدم همکاری بسیاری مدیران مدارس و مسئولان سایر ادارات مرتبط در ارائه مستندات نیز از مشکلاتی بود که معلمان در طی مصاحبه‌ها به آن اشاره کردند. معلمان عقیده دارند که معلمی یک هنر و یک پیشه انسان‌ساز است و توجه بسیار زیاد بر مستندسازی و سنجش کار معلم با چندین برگه کاغذ، باعث به حاشیه رفتن بسیاری از اصول مهم‌تر حرفه معلمی می شود. معلمان از سرگردانی و رفت و آمدهای مکرر خود در ادارات و مدارس جهت دسترسی و اخذ مستندات اقدامات انجام شده در سالهای گذشته جهت بارگذاری در سامانه رتبه بندی، بسیار شاکی بودند.

۳-۲-۲- شرکت کننده: معلمی که سالها به عشق معلمی در یک روستای دورافتاده بیتوته کرده و از خانواده و رفاه شهری دور بوده، معلمی که یک دانش آموز اوتیسمی و درخودمانده داشته و یک سال کامل مانند یک پدر، دلسوزانه با تمام سختی‌ها پیگیر این دانش آموز بوده، معلمی که دانش آموز کم شنوا، کم بینا، دارای مشکلات حرکتی و داشته و با از خودگذشتگی تمام به اونها آموزش داده، الان چطور میخواد این موارد را مستند کنه!!! چرا ارزش کار معلم را به یک مشت کاغذ و گواهی تنزل دادن؟ چرا

میخوان به هر قیمتی روی کار معلم یک قیمت بذارن اونم قیمتی نصفه و نیمه و شندرغاز !!! ... چرا مشکل معیشت معلمان را اصولی تر حل نکردند؟! چرا بی دردسترتر و عادلانه تر دریافتی و معیشت معلمان را بهتر نکردند?!

شرکت کننده ۱۳: ما در طول خدمت خود خیلی از کارها را در مدارس انجام داده ایم، از برگزاری کلاس های تقویتی گرفته تا برگزاری مراسمات متعدد، برگزاری جشنواره ها، برگزاری اردوهای علمی و باور کنید آنقدر زیاد که خیلی از این موارد را حضور ذهن ندارم بگم. مشکل ما اینجاست که کسی به ما نگفته بود که گواهی این اقدامات را دریافت و نگهداری کنید که در آینده آنها را برای گرفتن حق خود به آن محتاج خواهید شد!!.

شرکت کننده ۶: من سالهای اول خدمتم را در روستا خدمت کرده ام، مثل خیلی از معلم های دیگر. مدارس معمولا کپری و کانکسی بودند و هر سال هم مدیرآموزگار یا مدیران و آموزگاران آنها عوض می شد. پوشه ها، زونکن ها و مدارک موجود در این مدارس وضعیت نگهداری مناسبی ندارند و با این شرایط و با این جابه جایی ها مشکلات زیادی دارند. من خودم برای گرفتن ابلاغ خدمت در یکی از این مدارس، به مدرسه مذکور و اداره مراجعه کردم، ولی متأسفانه نتوانستم مدرک مورد نظر را پیدا کنم. حداقل در گذشته و شاید همین الان هم بسیاری از مدارس مناطق محروم، سیستم بایگانی منسجم و درستی نداشته و ندارند.

شرکت کننده ۱۸: من برای گرفتن گواهی و مستندات به مدارس قبلی خود مراجعه کردم، متأسفانه تمامی مدیران عوض شده اند و مدیران جدید در این زمینه همکاری نکرده و بیان می کنند ما نمی دانیم که شما در زمان خدمت در اینجا دقیقا چه فعالیت هایی داشته اید؟ به همین راحتی خیلی از فعالیت های آموزشی و فرهنگی ما در طول دوران خدمت نادیده گرفته می شود.

شرکت کننده ۱۲: من در سالهای قدیم در برگزاری مراسمات فرهنگی با اداره ارشاد همکاری های فراوانی داشتم. چند بار هم دوره کمکهای اولیه را با کمک اداره هلال احمر برگزار کردیم. برای گرفتن گواهی این فعالیت ها به این ادارات و سازمانها مراجعه کردم و متأسفانه جوابی نگرفتم. آنها گفتند که شما باید همون موقع گواهی و ابلاغ می گرفتید! آخه من چه میدانستم روزی این چیزها را از ما میخوان جالبه خیلی از همکاران ما در آن زمان بودند و شاهد هستند که ما این کارها را انجام داده ایم، ولی متأسفانه ادارات هیچگونه همکاری ای نداشتند و هیچ گواهی ای ندادند.

شرکت کننده ۱۴: شما نمیدانی موقع رتبه بندی چه اوضاعی درست شده بود؛ بعد از زنگ پایان مدرسه ... ساعت ۱۲ و نیم به بعد ... هر معلمی رو میدیدی یه زونکن یا یه پوشه دکمه ای زیر بغلش بود از کمیته امداد به هلال احمر، از هلال احمر به بهزیستی، از بهزیستی به اداره ارشاد، از اداره ارشاد به فرمانداری، از فرمانداری به نیرو انتظامی، از نیرو انتظامی به فلان اداره ... یک اوضاعی درست کرده بودن برا معلمان معلمان آواره و سرگردان ادارات شده بودند و ساعتها در پشت در روسای ادارات معطل گرفتن یک برگه گواهی برای گرفتن حق خود بودند. از طرف خیلی از ادارات و مسئولان آنها به معلمان بی احترامی شد و معلمان خیلی تحقیر شدند. این به کنار، کادر آموزشی در طول سال تحصیلی مرخصی ندارند مثلا یک معلم ابتدایی که زمانی در استانی خیلی دور ۱۰۰۰ کیلومتر اون ور تر خدمت کرده ... اصلا چجوری میتونه بره و مدرک و گواهی بیاره !!!! اونجوری که باید یک هفته کلاس و مدرسه رو تعطیل کنن اصلا مگه به معلم اجازه چنین کاری رو میدن؟ بعد گواهی هم میخوان!!

۳-۲-۴- ایرادات و ابهامات موجود در دستورالعمل و شیوه نامه طرح

از نظر معلمان، دستورالعمل رتبه بندی مشکلات و ایرادات فراوانی دارد. بسیاری از سنجها عینیت و قابلیت اندازه گیری دقیق، معتبر و پایایی ندارد و می توان از بسیاری از سنجها، تفاسیر متعددی داشت که این مشکل، کار را برای معلمان، مدیران و ارزیابان بسیار دشوار می کند. عدم شفافیت بسیاری از سنجها و اینکه این سنجها واقعا ممکن است در برگزیده چه موارد و مستنداتی باشند نیز باعث سردرگمی معلمان و مدیران شده است. مشخص نبودن میزان دقیق پرداختی به ازای هر رتبه و عدم ارتباط بسیاری از موارد خواسته شده در طرح با ارتقای کیفیت حرفه معلمی و فرآیند آموزش، از دیگر مشکلات موجود در این زمینه است.

شرکت کننده ۲۳: خیلی از بخشهای شیوه نامه رتبه بندی، به صورت دقیق و اصولی قابل سنجش نیست، مثلا در قسمت شایستگی های عمومی، ابعاد ویژگیهای شخصیتی فرد و باورها، نگرش ها و اعتقادات معلمان و پابندی به ارزش های اسلامی آورده شده است. خب شما ببینید این موارد را چگونه می توان به صورت دقیق سنجید و نمره گذاری کرد؟ دوباره تاکید میکنم چگونه میتوان این موارد را به صورت عددی نمره گذاری کرد؟

شرکت کننده ۱۷: طبق شیوه نامه ای که تصویب کردن، در بعضی از قسمت های شایستگی عمومی امتیاز دهی دست مدیر مدرسه، گزینش و حراست و در قسمت شایستگیهای تخصصی دست سرگروهها، راهبران آموزشی و امور اداریه. شما به من بگید، به عنوان مثال ... مسئول گزینش یک اداره آموزش و پرورش که مثلا ۱۰۰۰ معلم در زیر مجموعه خودش داره بینی و بین الله... چطور میتونه دقیق و کاملا درست بیاد این ۱۰۰۰ معلم رو نفر به نفر بررسی کنه و عادلانه و عددی و کاملا دقیق در زمانی کوتاه امتیازدهی کنه؟ اصلا مگه میشه چنین چیزی؟! !!

شرکت کننده ۱۶: در یک قسمت از شیوه نامه در بخش شایستگی‌های عمومی ... آوردن "تحول خواهی" !!! خب این تحول خواهی دقیقا یعنی چی؟ تعریفش چیه اینجا و اینکه چه ربطی میتونه با بهبود کیفیت آموزش داشته باشه؟ یا مثلا حضور در فلان کارگروه یا تدریس در کلاس آموزش خانواده و یا رابط کمیته امداد بودن درسته اینها در جای خود خیلی ارزشمند، اما آیا اینها میتونن کیفیت تدریس به دانش آموزان را تعیین کنن؟

شرکت کننده ۲۰: در شیوه نامه خیلی کلی‌گویی شده و مشخص نشده که در هر بُعدی، دقیقا باید چه مواردی را ارائه داد. مخصوصا در قسمتهای شایستگی‌های تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای. مثلا در ابعاد تسلط بر فرآیند و برآیند دانش تخصصی یا تسلط بر دانش تربیتی یا کاربردی مهارت‌های یاددهی، یادگیری و یادگیری مستمر، دقیقا و به صورت جز به جزء معلوم نیست که امتیاز شامل چه مستندات و فعالیت‌هایی میشه.

۳-۲-۵-عدم لحاظ شرایط و فرصت‌های برابر

معلمان عقیده داشتند که معلمان در طی دوران خدمت خود، شرایط و فرصت‌های برابری جهت دریافت امتیاز در بسیاری از سنج‌ها را نداشته و به نظر آنها این موضوع عادلانه نیست. عدم امکان فرصت برابر و رقابت عادلانه جهت تصدی رابط شدن جهت بسیاری از طرح‌های امتیاز آور؛ عدم امکان تدریس عادلانه و نوبتی تمام معلمان توانمند در دوره‌های ضمن خدمت و وجود آشنابازی و پارتی بازی جهت معرفی معلمان جهت تدریس در دوره های ضمن خدمت در سنوات گذشته، عدم وجود عدالت و شرایط برابر جهت اخذ پست های امتیازآور همچون مدیریت و معاونت مدارس و ، عدم امکان تدریس تمام معلمان واجد شرایط در دانشگاه و عدم وجود امکانات و شرایط برابر در مدارس جهت انجام وظیفه از مشکلات اعلامی در این زمینه بوده است.

شرکت کننده ۲۴: ببینید این بحث رابط بودن طرح‌ها و ادارات مگه توی هر شهری نهایتا چند معلم میتونن رابط فلان اداره مثلا کمیته امداد یا رابط سایر طرح‌ها باشن؟ و اینکه آیا در طول سالهای گذشته فراخوان کلی به معلمان داده شده که بیایید و برای رابط شدن در فلان طرح و یا فلان اداره داوطلب بشید و بعد از رقابت عادلانه کسی رو انتخاب کنن؟ خیر برادر من همه اینها سلیقه‌ایه ریاست وقت اداره یا مدیر مدرسه هرکی رو که دلش خواسته و دوست داشته معرفی کرده !!!

شرکت کننده ۶: تدریس در دوره‌های ضمن خدمت رو آوردن امتیاز بهش دادن من خودم چند بار به گروه‌های آموزشی ناحیه برای تدریس درخواست دادم اما هیچ نتیجه ای نداشت. رزومه‌ام هم خیلی خوب بود و مطمئن بودم که شانسم برای تدریس در این دوره‌ها خیلی بالاست. اما در نهایت هرکی رو که توی ناحیه نفوذ داشت رو بعنوان مدرس انتخاب کردن!!! اصلا چنین وضعی عادلانه نیست.... در ضمن، اکثر مدرسان ضمن خدمت دبیر متوسطه و دبیرستان هستن و از مقطع ابتدایی خیلی کم پیدا میشه چون دبیرا توی هفته معمولا یکی دو روز آزاد دارن... اما معلمان ابتدایی خیر .

شرکت کننده ۱۴: همه معلما میدونیم که انتخاب مدیران مدارس و راهبران آموزشی دست ریاست آموزش پرورش و انتخاب معاونان مدارس هم دست مدیر مدرسه‌ست و معمولا شرایط عادلانه و برابری جهت تصدی این پست‌ها وجود نداره. روی کاغذ همه چی قشنگه ولی واقعیت میدان اینه که رابطه بر ضابطه پیروزه اینکه همیشه تمام معلمان ما مدیر و معاون باشند در ضمن، معلم خط مقدم آموزش و تدریس و بقیه پست‌ها به نظر من چیزی شبیه به پشتیبانی هستن.... اما برعکس ... توی این آیین نامه اومدن و برای سابقه تصدی پست مدیریت و معاون امتیاز گذاشتن ... شما سختی کار معلم رو با معاونت مدرسه مقایسه میکنی؟ ... اگه معاونت مدرسه حساس تر و سخت تر از پست معلمیه که اینجوری امتیاز براش گذاشتن چرا خیلی‌ها میجنگن یه معاونت بگیرن و به قول معروف از دست دشواریهای تدریس راحت بشن؟!!! در مورد تدریس در دانشگاه هم به همین صورت است، مگه ممکنه همه معلمان ما استاد دانشگاه باشن؟!!! انتخاب اساتید حق التدریسی هم دست دانشگاه و سلیقه مسئولان دانشگاه‌ها تاثیرگذاره ... آخه امکان نداره که حتی همه دکتر معلمها رو به عنوان استاد دانشگاه جذب کنن!!!

شرکت کننده ۵: بی‌عدالتی پنهان توی این موضوع موج میزنه ... موج میزنه که چه عرض کنم طغیان کرده ... در قسمت شایستگی‌های تخصصی آیین‌نامه آوردن عضویت در کارگروه‌ها و کمیته‌های مصوب امتیاز داره ... من سالها در مدارس محروم و عشایری سابقه خدمت دارم ... یک مدرسه عشایری یا مدرسه یک روستای دورافتاده با تعداد خیلی کمی دانش آموز کمیته و کارگروهش کجاست؟!!! ... مدیر آموزگار فقط خودش تنهاست ... چنین مدرسه‌هایی شورای معلمانش کجاست؟!!! معلم این گواهی-ها را از کجا بیاره؟!!! همه میدانیم امکانات و شرایط مدارس ما یکسان نیست و این موضوع در آیین‌نامه‌اصلا در نظر گرفته نشده است.

۳-۲-۶-عدم ارزیابی حضوری و عینی عملکرد معلم

از نگاه معلمان، عدم مشاهده حضوری و ارزیابی روش تدریس معلم، عدم ارزیابی عینی بازدهی عملکرد معلم بر اساس عملکرد دانش آموزان، ارزیابی معلم صرفا بر اساس مستندات کتبی و نظر افراد مافوق، عدم ارزیابی واقعی و حضوری نحوه تعامل معلم با دانش آموزان، عدم حضور فیزیکی ارزیابان در مدارس محل کار معلم و لمس شرایط متفاوت و بعضا دشوار معلمان در محل کار از دیگر مشکلات این طرح بوده است.

شرکت کننده ۲: خداوکیلی ارزیابا یک دقیقه اومدن سر کلاس بشینن تدریس من معلم رو نگاه کنن بعد در مورد عملکرد و سطح رتبه من قضاوت کنن؟! اصلا مگه میشه چنین چیزی!!! ... به خدا نمیدونم باید خندید یا گریه کرد ... حتی در مورد ارزشیابی دانش آموزان ابتدایی هم همیشه فقط از روی برگه ها و نوشته‌های اونها درباره‌شون قضاوت کرد ... اما چطوریه که در مورد معلم چنین شده!!! ... به نظر شما به چنین رتبه بندی‌ای واقعا میشه استناد کرد؟

شرکت کننده ۱۴: به نظر من این بخشنامه برای مدارس خیابان فرشته و سعادت آباد و ولنجک طراحی شده ... ارزیابای ما تا به حال به یک کلاس ابتدایی با ۴۰ دانش آموز ابتدایی و بالاتر در حاشیه شهر رفتن که ببینن شرایط معلم چطوره؟! ... بعدش ... شاید معلمی فول مدارک و فول مستندات بود ولی با دانش آموز جماعت برخورد خوبی نداشت و یا اصلا سر کلاس دارای مشکلاتی در تدریس بود ... مگه میشه ارزیابی حضوری جایی نداشته باشه توی این طرح!!!

۳-۲-۷- ایرادات مربوط به سامانه رتبه بندی

براساس گفته های معلم، سامانه رتبه بندی در زمان بارگذاری مدارک، دارای مشکلات متعددی بوده است. قطعی و اختلالات مکرر در سامانه در هنگام بارگذاری مدارک و مستندات، حذف شدن بسیاری از مدارک و مستندات پس از بارگذاری، عدم امکان بارگذاری مستندات برای بسیاری از همکاران به علت اخطارهای نابه جای سامانه و حذف کلی اطلاعات بارگذاری شده برای تعدادی از همکاران، از تجربه های منفی معلم در این زمینه بوده است. عدم وجود یک راهنمای مشخص و دقیق جهت کار با سامانه و اینکه هریک از مستندات دقیقا در کدام قسمت سامانه بارگذاری شوند نیز از مشکلات اعلامی توسط معلم است.

شرکت کننده ۷: آقا ما یه داستانی با این سایتشون داشتیم که نگو و نفرس... در طول روز که سایت اصلا بالا نمیومد و قطع بود... یک شماره پشتیبانی داده بودن... من تماس گرفتم... به من گفتن که در طول روز ترافیک سایت بالاست و سرورها پاسخگو نیستن ... گفتن که ساعت یک شب به بعد امتحان کنید و برید توی سایت!!!! من ساعت گوشی را تنظیم کردم روی ساعت سه بامداد و ساعت سه و چهار شب مدرک بارگذاری کردم!!! چاره دیگه‌ای نبود.

شرکت کننده ۹: خیلی از مدارکی را که بار اول بارگذاری کرده بودم، پرید. مجبور شدم دوباره بشینم و از نو بارگذاری کنم. جالبه تایید نهایی رو هم زده بودم ... ولی روز بعدش دیدم کاملا حذف شده بودن!!!

شرکت کننده ۱۶: من تمام مدارک رو آپلود کرده بودم و چند بار هم کنترل کرده بودم و اوکی بود همه چیز ... دو روز بعدش رفتم توی سامانه، دیدم همه‌ش پاک شده ... به پشتیبانی زنگ زدم ... یوزر پسوردمو گرفت و چک کرد ... دید بله همه حذف شده ... به من گفت که به خاطر مشکل سرور یا باگ سیستم بوده و باید مجدد از نو بارگذاری کنم. روز از نو و روزی از نو ... مجددا بارگذاری کردم.

شرکت کننده ۲۰: برای من توی یکی دو قسمت اصلا اجازه بارگذاری نمی‌داد... یا گزینه بارگذاری غیرفعال بود ... مثلا در قسمت بارگذاری مقالات بعد از حداقل ۱۰ بار امتحان تونستم بارگذاری کنم. همکارانم هم این مشکل رو داشتن که تا هفته آخر مهلت بارگذاری ادامه داشت.

۳-۲-۸- جوسازی رسانه‌های سنگین

معلمان از پوشش بسیار گسترده رتبه بندی در صدا و سیما، روزنامه ها و کانالها و صفحات مجازی خبری و همچنین عدم صحت و درستی بسیاری از اخبارها و آمارها و مقادیر اعلامی درباره افزایش میزان دریافتی معلم، بسیار دلخور و ناراحت بودند. به نظر آنها، مقایسه‌های عجیب افزایش حقوق معلم با افزایش حقوق دیگر اقشار و دیگر کارمندان دولت در رسانه‌ها، نه لزومی داشته و نه منطبق بر واقعیت بوده است.

شرکت کننده ۲۱: خبر این رتبه بندی حسابی توی جامعه پخش شده بود. یعنی پخشش کرده بودن ... رفتم از یه وانتی هندوانه بخرم، آشنا بود و میدانست که معلم هستم ... وقتی خواستم حساب کنم کارت بانکیمو بهش دادم ... با حالتی که بخوای با دست چیزی رو وزن کنی چند بار کارت رو توی دستش بالا پایین کرد و با لبخند گفت حسابی سنگینه ها!!!! ... گفتم منظورت چیه؟ ... گفت اجرای رتبه بندی حسابی پُرش کرده ... دیشب توی اخبار بحثش بود که پولاتونو دادن!!!!

شرکت کننده ۱۸: هر جا که میرفتی بحث رتبه بندی بود. یک روز سوار تاکسی شدم ... دو مسافر دیگه هم توی تاکسی بودند. رادیوی تاکسی داشت با آب و تاب درمورد طرح رتبه بندی و افزایش حقوق معلم گزارش می‌داد. راننده و مسافران نمی‌دانستند که من معلم هستم. راننده تاکسی با عصبانیت گفت: بفرما!!! بفرما!!! اینا هم به جمع نجومی بگیران اضافه شدن... .

شرکت کننده ۱۰: توی هر گروه و کانالی خبر رتبه بندی معلم در حال انتشار بود... کانال و گروه‌های دیوار، کانال بازار آهن‌آلات، کانال خرید و فروش خودرو، کانال کاشی و سرامیک!!!، کانال دلار و طلا... خلاصه همه جا ... یک روز یکی از اولیا آمده بود و به من گفت: حقوقتون که حسابی بالا رفته شکر خدا ... اگه میشه با بچه من بیشتر کار کنین!!!

۳-۲-۹- اعمال نظر شخصی بسیاری از مدیران و مافوق‌ها

ماهیت شیوه‌نامه رتبه بندی به گونه‌ای است که به امتیازدهی سلیقه‌ای در بسیاری از بندهای کیفی مربوط دامن زده است. این خود باعث امکان ورود خصوصیت‌های شخصی گذشته توسط مدیران مدارس و مسئولان منطقه‌ای آموزش و پرورش در فرایند رتبه بندی معلمان شده است. رعایت نکردن عدالت توسط بسیاری از مدیران و ارزیابان در امتیازدهی و سهل‌گیری یا سخت‌گیری در مورد بسیاری از سنجش‌های کیفی، از مشکلات بیان شده توسط معلمان در این زمینه بوده است.

شرکت کننده ۲۲: متأسفانه این داستان رتبه بندی باعث سوءاستفاده خیلی از مدیران مدارس و مسئولان منطقه‌ای آموزش و پرورش از موقعیتشان شد، هر مدیری که دل خوشی از فلان معلم نداشت اومد اون بندهایی رو که میتونست امتیاز بده رو تا میتونست امتیازهای خیلی خیلی پایینی داد و به قول معروف، نان معلم رو آجر کرد!!! البته مقصر اصلی خود وزارتیه که با این قانونی که تدوین کرده، امکان و بستر چنین سوءاستفاده‌هایی رو فراهم آورده.

شرکت کننده ۸: فلان مدیر مدرسه ... که اتفاقاً خانمش هم توی همون مدرسه معلم بوده اومده تمام بندهایی رو که دسترسی داشته، به خانمش به صورت فرمالیته امتیاز کامل رو داده ولی حق بقیه همکاران رو قلع و قمع کرده و مته گذاشته به خشخاش!!!!، بله برادر من!!! ... صد درصد که آسان‌گیری و سخت‌گیری هست.

شرکت کننده ۱۰: من خودم چند سال پیش در یک مدرسه خدمت کردم. با مدیر مدرسه در مورد امورات شغلی دوباره تاکید میکنم فقط امورات شغلی و کاری تا حدودی اختلاف نظر داشتم. اون موقع (منظور زمان بارگذاری مستندات رتبه بندی) ... برای هماهنگی جهت گرفتن چند برگه گواهی دو سه بار بهش زنگ زدم متأسفانه رد تماس داد و بعدش دیدم کلاً بلاکم کرده زمان رتبه بندی بود و می‌دانست که احتمالاً برای گواهی بهش زنگ می‌زنم به همکاران دیگه که رابطه خوبی باهاشون داشت، نفری ۸، ۹ تا گواهی داده بود.

شرکت کننده ۱۴: من خودم اطلاع موثق دارم یکی از همکاران (معلم) با یکی از مسئولان آموزش و پرورش ناحیه که به سامانه دسترسی داشت و در فرایند رتبه بندی دخیل بود، دعوی قضایی خارج سازمانی اختلاف بر سر ملک داشتند. اون مسئول چندماه جلوی پرونده رتبه بندی این بنده خدا رو گرفت و تا جایی که میتوانست حقش رو ضایع کرد.

۳-۲-۱۰- نقص در اجرای طرح

سردرگمی معلمان در مورد زمان بندی مراحل طرح، طولانی بودن فرآیند بررسی مدارک و بررسی اعتراضات همکاران، تاخیر بسیار در پرداخت معوقات، نیاز به پیگیری‌های مکرر توسط معلم، اتلاف وقت و انرژی معلمان، اجرای ناقص طرح، تنزل رتبه‌ها به دلیل عدم تخصیص اعتبار لازم، تغییر مکرر رتبه‌ها قبل از اعلام نهایی، تغییر ملاک‌های ارزیابی و جدول امتیازات اعلام شده از مشکلات مربوط به اجرای طرح رتبه بندی معلمان بوده است.

شرکت کننده ۲۰: این طرح که نه سرش برای ما معلوم بود و نه تهش بعد از سالها که تصویبش طول کشید.... معلوم نبود که اصلاً کی میخوان نتایج رو اعلام کنن ... کی میخوان معوقاتو پرداخت کنن ... دیگه واقعا کلافه شده بودیم.

شرکت کننده ۱۶: هرکی همون بار اول رتبه خوبی آورد که شانس آورد ... اگه نیاورد دیگه بدبختی‌ش شروع شد تا اعتراض کنه و جواب اعتراض بیاد، حداقل یکسال طول کشیده!!! ... تازه جواب بیاد چند ماه هم طول میکشه مابه التفاوت و معوقات اعتراضات رو بدن دیگه میفته دست خدا.

شرکت کننده ۱۸: اون از زمان بندی نامشخص شون اون از برو و بیا و پیگیری‌های چندماهه ما شما نمیدانید که گواهی جمع کردن و بارگذاری کردن توی سامانه چقدر وقت و توان ما معلما رو گرفت اینقدر از راه پله ادارات و مدارس و بالا رفتیم که دیسک کمر و زانو درد گرفتیم و یک جفت کفش پاره کردیم.

شرکت کننده ۱۱: همون قانونی که خودشون تدوین و تصویب کرده بودن رو هم درست و کامل اجرا نکردن.... رتبه‌ها مثل قیمت دلار مدام بالا و پایین میشد.... البته دلار معمولاً همیشه میره بالا ولی رتبه‌های ما در نهایت اومد پایین!!! (باخته) هر روز به مدیر مدرسه می‌گفتیم سیستم رو چک کنه ببینیم رتبه‌مون آب رفته یا نه؟ وسواسی شده بودیم ... آخه گاهای دم به ثانیه عوض میشد....

شرکت کننده ۱۴: اولین بار که رتبه‌ها رو اعلام کرده بودن خوب بود ... بعدش دیدن که اعتبار کافی ندارن ... اومدن چه-کار کردن؟ اومدن زدن تو سر رتبه‌ها و رتبه‌ها رو پایین آوردن، ۵ رو کردن ۴، ۴ رو کردن ۳ و ۳ رو کردن ۲!!! اعتبار نداشتن اومدن رتبه‌ها رو دستکاری کردن جدول امتیازات هم یکی دوبار عوض شد. من نمیدونم اگه قانونه و ارزیابی‌ها اصولی انجام شده، چطور اینطوری به یک‌باره جدول امتیازات تغییر میکنه و رتبه‌ها هم خیلی راحت تغییر میکنن مگه میشه?!!

۳-۲-۱۱- امکان تقلب و خدشه به شان معلم

معلمان عقیده داشتند از ایرادات اصلی طرح رتبه بندی، امکان بروز ظاهر سازی، سوق دادن تعدادی از معلمان به انجام اقدامات پژوهشی صوری و شکل گیری بازار خرید و فروش مقاله و کتاب در این راستا بوده است.

شرکت کننده ۱۸: از قدیم، توی هر ناحیه‌ای، معلمانی بودند که واقعا ... واقعا ... به معنای واقعی پژوهشگر و نویسنده بودند ... اما حالا شما ببینید!!! خیلی‌ها ... البته نه همه ... دارن میرن دنبال ظاهر سازی و تقلب!!! ... بله تقلب ... ما توی کشورمون صدها هزار معلم داریم. مگه قراره یا باید تک تک اینها پژوهشگر و محقق و کتاب‌نویس باشن؟! ... کجای دنیا اینجوریه؟ ... مگه ما اصلا اصول تحقیق، مقاله نویسی و نگارش کتاب را به معلممون یاد دادیم که حالا این چیزا رو ازشون میخوایم?!

شرکت کننده ۴: آیا تمامی معلمان وقت و توان نوشتن مقاله و کتاب رو دارن که اینو کردن یک پای رتبه بندی؟ ... اصلا مگه نیروهای آموزشی در طول سال مرخصی دارن که بیفتن دنبال این کارها؟! ...

شرکت کننده ۶: این رتبه بندی بیشتر از اینکه برای معلما سود داشته باشه برای کافی‌نتی‌ها و مقاله فروشا سود داشت ... شما نمی‌دونید که کافی‌نتی‌ها چه بازار گرمی داشتند!!! . رتبه بندی روغنی بود برای نان کافی‌نتی‌ها و مقاله فروشا!!! .

شرکت کننده ۲۳: آقا خودتان قضاوت کنید ... ما معلم داشتیم ۲۵ سال معلم بوده، توی این ۲۵ سال حتی یک مورد مقاله یا اقدام پژوهی نداشته ... یکدفعه دو ماه مونده به رتبه بندی ۶ تا مقاله و دو سه کتاب ازش زده بیرون!!! . اونم در طی فقط دو ماه ... آخه مگه میشه چنین چیزی؟! ... ایلان ماسک هم نمیتونه در این مدت کوتاه و به تنهایی چنین کاری بکنه ... خب معلومه این یعنی چی!!! ... البته همه اینطور نبودن.

شرکت کننده ۱۴: یک دانش آموز داشتم اسمش عرفان بود... اصلا توی فاز درس خواندن نبود ... رفت یه مدت آرایشی بهداشتی باز کرد توی همین شهر... بعدش جمعش کرد یه کافی‌نت زد... مغازه‌ش نزدیک شهرک محل زندگی ما بود ... یه روز توی خیابون دیدمش... وقت رتبه بندی بود... یک شلوار کارگو پاش بود و یک آستین کوتاه اسلش ... با آرنج و بازو و گردنی پر از خالکوبی و یک تسبیح لاتی توی دستش ... بهم گفت آقا معلم اگه هرچی مقاله میخوای بگو تا سه‌سوته اوکی کنم برات!!! ... گفتم نه پسرم ممنون(با خنده تلخ) ... می‌بینی از لحاظ مقام و منزلت به چه روزی افتادیم?(به فکر فرو رفتن).

۳-۲-۱۲- عدم پاسخگویی مدیران و مسئولان منطقه‌ای اجرای طرح

به نظر می‌رسد یک فرایند پاسخگویی و پیگرد قانونی برای مدیران مدارس در قبال امتیازات اعطایی به معلمان وجود ندارد و مسئولان منطقه‌ای آموزش و پرورش نیز در قبال امتیازات اعطایی به معلمان پاسخگو نبوده‌اند و جهت این پاسخگویی‌ها یک رویه قانونی و اداری دقیق تعریف نشده است. نامشخص بودن هویت فرد یا افراد ارزیابی کننده برای معلم در سامانه و عدم مشخص بودن هویت افرادی که می‌توانند در اعطا و یا کسر امتیازات نقش داشته باشند، از دیگر گالیله‌های معلمان شرکت کننده در این مطالعه بوده است.

شرکت کننده ۱۵: خدا شاهدی بعضی از این مدیران و مسئولان ناحیه‌ای ... ها ... انگار آب خوردن و عکس معلوم توش دیدن(یک ضرب المثل). برای پیگیری کارهای رتبه بندی که میرفتی پیششون میخواستن بزنی توی دهن معلم!!! ... انگار میخواستن از جیب خودشون به معلم بذل و بخشش کنن ... متاسفانه پاسخگویی و یک جای مشخص جهت پیگیری وجود نداره ... دیوار معلم کوتاهه.

شرکت کننده ۱: وقتی امتیازات دستکاری می‌شد، برای معلم مشخص نبود که چه کسی این کار را کرده؟ آیا مدیر مدرسه بوده؟ آیا امور اداری بوده؟ آیا حراست بوده؟ آیا ... بوده؟ پیگیری هم که می‌کردی ببینی چه کسی بوده ... فقط پاسکاری می‌کردن و هیچکس زیر بار نمی‌رفت ... به نظرم باید هویت کسی که این امتیازاتو تغییر میده توی سیستم مشخص باشه... اگه تغییر امتیازات منطبق بر شیوه‌نامه و قانونیه، چرا هیچکس زیر بارش نمیره?!

شرکت کننده ۱۱: رویه‌ای قانونی تعریف نشده که اگه مدیران مدارس، مسئولان منطقه‌ای آموزش و پرورش و یا ارزیابان در زمینه ارزیابی معلمان تخلف یا کوتاهی‌ای کردن، مورد پیگرد قرار بگیرن و معلم بتونه از اون طریق پیگیری کنه ... این یعنی ضایع شدن حق معلم.

۳-۲-۱۳- بروز خصومت و مسمومیت جو سازمانی

معلمان بیان داشتند که پس از اجرای رتبه بندی، رقابت منفی و خصومت بین معلمان، خصومت معلمان با مدیران و همکاران، دلخوری، ناراحتی، تعارض نقش و دیگر معضلات سیستم اداری، رشدی چشمگیر داشته است.

شرکت کننده ۲۰: متاسفانه پس از رتبه بندی، یک رقابت خیلی منفی بین همکارانمون درست شده، به هر معلمی که میرسی ازت میپرسه رتبه تو چند شده؟ بر سر نماینده معلمان شدن... بر سر رابط فلان طرح شدن... بر سر فلان گواهی را گرفتن

.... بین معلمان رقابت و اختلاف افتاده. بعضی از معلمان بیان می‌کنند که عده ای به ناحق رتبه بالاتری را گرفته اند و حق آنها در فرایند رتبه بندی ضایع شده است و این باعث جبهه‌گیری آنها می‌شود ... توی خیلی از مدارس فضای خدمت مسموم شده.

شُرکت کننده: در زمان رتبه بندی، هر روز توی دفتر مدرسه داد و بیداد و اختلاف بود اختلاف معلمان و مدیران بر سر فلان ارزشیابی، بر سر دادن یا ندادن فلان گواهی، بر سر تایید یا عدم تایید فلان مدرک ... واقعا ناراحت کننده‌ست.... چرا در این حد بین همکاران تفرقه و اختلاف افتاد؟

شُرکت کننده ۱۸: متاسفانه باید بگم که (رتبه بندی) ارزش کاغذبازی و آشنابازی رو خیلی زیاد کرد و ارزش خدمت صادقانه رو تنزل داد. مخصوصا در اون مدت رتبه بندی!!! همه دنبال مستند سازی بودن و برای خیلی از معلم‌ها ... البته نه همه... تدریس و فرایند آموزش به حاشیه رفته بود. الان هرکی میخواد یه قدمی برداره فوراً گواهی میخواد خیلی کارهایی که قبلا همه مشارکت می‌کردن الان فقط در صورت ارائه گواهی مشارکت میشه ... فردگرایی بالا رفته و جمع گرایی و همکاری به شدت کاهش پیدا کرده !!! ... خیلی‌ها میخوان فقط خودشونو بکشن بالا.... از این نردبان متزلزل رتبه بندی!!!

۴- بحث و نتیجه‌گیری

معلمان در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش نقشی اساسی دارند. کارشناسان در این زمینه توافق نظر دارند که توان و قابلیت هر نظام آموزشی متکی بر 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 درستی بهره برداری و اهداف آموزشی محقق شود. موفقیت یک سیستم آموزشی به طور اساسی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان آن سیستم بستگی دارد و شایستگی هر سیستم آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است. از این رو، می‌توان گفت معلم مهمترین عنصر آموزشی و در فرایند یاددهی- یادگیری معمار اصلی است (دانشپژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). بنابراین، به کارگیری تواناترین و شایسته ترین افراد برای حرفه معلمی بسیار حیاتی است و یکی از مهمترین راههای این کار، ارزیابی عملکرد و رتبه بندی معلمان است. ارزشیابی و رتبه بندی معلمان یک سیاست مهم و راهبردی قوی برای بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش دانش آموزان است (جعفرنژاد، زین‌آبادی و عابدی کوشکی، ۱۳۹۵). علاوه بر این، حفظ شأن و منزلت معلم و محیا کردن آرامش روانی و شرایط معیشتی معلمان از شروط اصلی بقاء، پیشرفت و توسعه پایدار کشور است. در همین راستا، آموزش و پرورش بر اساس سند تحول بنیادین، ملزم به تدوین سند نظام رتبه بندی حرفه‌ای معلمان شده است (حاجی بابایی و همکاران، ۱۳۹۲).

این پژوهش نشان داد که معلمان مشکلات زیادی را در زمان اجرای رتبه بندی تجربه کرده اند و به نظر آنها، آیین نامه و فرایند رتبه بندی دارای مشکلات متعددی است. درباره رتبه بندی معلمان، چه در داخل و چه در خارج از کشور، پژوهشهای بسیار کمی انجام شده است. در ادامه تلاش می‌گردد که به بررسی این پژوهشهای محدود در زمینه نتایج پژوهش حاضر جهت مقایسه آنها پرداخته شود. هیدایه و سپاهرانی^۱ (۲۰۲۲)، بیان کرده اند که در کشورهای شرق آسیا با تأکید بر نظام رتبه بندی، فرایند ارزشیابی معلمان به منظور ایجاد ساختاری که در آن جایگاه و ارزش کار معلمی نمایان شود، با جدیت انجام می‌شود. در فرایند رتبه بندی معلمان، مدارس جایگاه ویژه‌ای دارند و نهادهایی نیز برای این ارزشیابی ایجاد شده اند. اگرچه در این کشورها رتبه بندی به شکلهای مختلفی صورت می‌گیرد، اما وجه اشتراک همه آنها توجه به یادگیری دانش آموز به عنوان عنصر اساسی بوده است. همانطور که پژوهش حاضر نشان داد به نظر می‌رسد که به این موضوع در فرایند رتبه بندی معلمان در کشور ما به آن صورت که لازم است توجهی جدی نشده است.

رودریگز^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافتند که استفاده از ارزشیابی عملکرد معلمان در آمریکا، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و نگهداشت معلمان کارآمد را افزایش داده است. دندالت و بروتوس^۳ (۲۰۲۰) نشان داده اند که وجود نقص در فرایند ارزشیابی عملکرد معلمان تنها به معیارها مربوط نمی‌شود، بلکه محدودیتها در وضع قوانین و مقررات و تامین منابع مالی نیز در این زمینه دخیل است. در پژوهش حاضر نیز معلمان اظهار داشتند که معیارها و دستورالعمل طرح دارای مشکلات بسیاری است و همچنین به دلیل عدم تامین منابع مالی کافی، رتبه‌های بسیاری از آنها دچار تنزل شده است و این موضوع با نتایج پژوهش مذکور همسوست. در ادامه این موضوع، پاوفلر^۴ و همکاران (۲۰۲۰) نیز دریافتند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان نیازمند حمایت در ابعاد مالی و زیرساختی است و باید منابع مالی مناسب آن تامین گردد. کوندراسوک^۵ (۲۰۱۱) نشان داده است که عواملی مانند کاهش سوگیری های فردی، آموزش ارزیابان و مدیران، عینی و دقیق بودن اهداف ارزشیابی عملکرد، تمرکز بر نتایج و ارزشیابی های رفتاری،

1 Hidayah & Syahrani

2 Rodriguez

3 Dandalt & Brutus

4 Paufler

5 Kondrasuk

معیارهای درست و معقول جهت ارزیابی عملکرد و زمان بندی بهتر باعث بهبود فرآیند ارزیابی عملکرد و رتبه بندی می شوند. تمامی این پیشنهادات می توانند در جهت رفع مشکلات رتبه بندی معلمان در کشور ما نیز کاربرد داشته باشند.

با توجه به اهمیت نقش ارزشیابی در توسعه حرفه ای معلمان، تلاشهای زیادی در کشورهای مختلف برای طراحی یک نظام ارزشیابی کارا، معتبر و پایا انجام گرفته است (گرینی و کالگان، ۲۰۰۸). سازمان همکاری های اقتصادی و توسعه اعلام نموده است که ارزشیابی معلم دو هدف اصلی دارد: بهبود عملکرد و پاسخگویی. از این طریق به معلمان تاکید می شود تا درباره عملکرد شغلی خود فکر کنند، راههای بهبود آن را بیاموزند و در جهت بهبود آن اقدام کنند. پاسخگویی، به مسئولیت پذیری معلمان در قبال نتایج عملکردشان اشاره دارد (سازمان همکاری های اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۹).

به عقیده معلمان شرکت کننده در این مطالعه دستورالعمل طرح و معیارهای ارزشیابی معلمان دارای مشکلات متعددی است. به منظور ارائه یک نظام ارزشیابی و رتبه بندی حرفه ای برای معلمان، ابتدا لازم است که مهمترین شایستگی ها و صلاحیت های محوری معلمان شناسایی شود. صاحب نظران تعلیم و تربیت درباره مفهوم صلاحیت و مهارت های حرفه ای معلمان نظرات متفاوتی دارند و تعریف معلم اثربخش از دیدگاه افراد مختلف متفاوت است. وارینگ^۱ (۲۰۱۵) در مطالعه خود در زمینه ارزشیابی معلمان، دریافت که بین نظرات دانش آموزان و معلمان در رابطه با صلاحیت معلمی تفاوت های متعددی وجود دارد. دانش آموزان عقیده داشتند یک معلم خوب کسی است که مهربان و همراه است؛ در حالی که معلمان یک معلم خوب را به عنوان کسی که دانش مرتبط و مناسبی خوبی دارد و میتواند با دانش آموزان ارتباط برقرار کند، در نظر می گیرند. ویلگاس ریمرس^۲ (۲۰۰۳) نقش مهارت های حرفه ای معلم را در تحول نظام آموزشی حیاتی دانسته و در این زمینه، به شاخص هایی همچون روش های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی اشاره کرده است. مهرمحمدی (۱۳۷۹) توانایی های روش های تدریس و ارزشیابی و استفاده از تکنولوژی آموزشی را بسیار مهم می داند. ملکی (۱۳۸۴) مهارت ها و توانایی های عملی معلم در فرایند یادگیری، مهارت در تهیه طرح درس، اجرای روش های نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی را از شروط لازم می داند. بنابراین، با بررسی نظرات کارشناسان مختلف، صلاحیت های مختلفی برای کار معلمی قابل کشف است. صلاحیت های معلمی مجموعه ای از شناخت ها، گرایش ها و مهارت هایی است که معلم با داشتن و مهارت در آنها می تواند در مجموعه آموزش و پرورش به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی دانش آموزان کمک کند (شاهمحمدی، ۱۳۹۳). این صلاحیت ها را میتوان در سه حیطه شایستگی های شناختی، شایستگی های عاطفی و شایستگی های مهارتی دسته بندی کرد. منظور از شایستگی های شناختی مجموعه ای از آگاهیها و مهارت های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات آموزش و پرورش یاری می کند. شایستگی های عاطفی شامل گرایشها و علایق معلم به موضوعات مرتبط با آموزش و پرورش است و در نهایت شایستگی های مهارتی به مهارت ها و توانایی های عملی آموزگار در فرایند یادگیری گفته می شود (ملکی، ۱۳۸۴). هانتلی^۳ (۲۰۰۸) توانمندی های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای تقسیم بندی کرده است. کریمی (۱۳۸۷) عقیده دارد که معلم حرفه ای کسی است که درک عمیقی از دانش آموزشی، رشد کودک، مدل های یادگیری، روش های تدریس، احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و دریافت بازخورد مداوم از تدریس و هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر با یادگیرندگان داشته باشد. نکته ای که باید به آن اشاره شود و مهم است این است که معلمان شرکت کننده در این مطالعه عقیده داشتند که بسیاری از موارد ذکر شده درباره صلاحیت های معلمی، در آیین نامه رتبه بندی معلمان لحاظ نشده است.

این در حالی است که پژوهش ها نشان داده اند معلمان ایرانی در بعضی از این زمینه ها با نارسایی هایی مواجه بوده اند. مثلا در پژوهشی که با هدف ارزشیابی میزان توانایی ها و مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی در شهر تهران انجام گرفته است، مشخص شده که معلمان در فعالیت های آموزشی در مقایسه با هدف های دانشی و نگرشی، به هدف های مهارتی توجه کمتری دارند. همچنین، معلمان در بعضی از اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی های جدی مواجه هستند (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). کیامنش (۱۳۷۷) نشان داده است که عملکرد دانش آموزان کشورمان در مطالعات تیمز^۴ وضعیت مناسبی ندارد. وی علت مشکل را در روش های تدریس معلمان می داند. این محقق نشان داده است که معلمان ایرانی اغلب از کتاب به عنوان محور اصلی تدریس استفاده کرده و روش های تدریس آنها اغلب جنبه توصیفی دارد. کریمی (۱۳۸۴) نیز با توجه به یافته های مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز^۵ (۲۰۰۱) بیان می دارد که عملکرد دانش آموزان ایرانی در پایه چهارم ابتدایی نشان می دهد که نظام آموزشی دارای ضعف نسبی است و توانایی پایین دانش آموزان در مهارت خواندن دیده می شود. کریمی در تحلیل نتایج به لزوم تجدید نظر در فرآیند یاددهی-یادگیری، روش های تدریس و صلاحیت های حرفه ای معلمان تاکید دارد. هونگ^۶ و همکارانش (۲۰۰۸) عملکرد

1 Greaney & Kellaghan

2 Warring

3 Villegas-Reimers

4 Huntly

5 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

6 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

7 Hong

ضعیف دانش‌آموزان در این حیطه‌ها را تا حدودی معلمان دانسته و ناهماهنگی بین شاخصه‌های آموزش معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز تدریس در حین خدمت را علت اصلی این امر می‌دانند. با توجه به این شرایط به نظر می‌رسد در تدوین آیین‌نامه رتبه‌بندی معلمان به اهمیت روش تدریس و رفع مشکلات آن توجه چندانی نشده است.

گروه دیگری از مطالعات بر ارائه مدلی برای ارزشیابی عملکرد معلمان تمرکز داشته است. عابدی (۱۳۸۲) در تحقیقات خود صلاحیت‌های ضروری موجود در ارزشیابی معلمان و مرتبط با تدریس را در چهار گروه دسته‌بندی کرده است که شامل جلب و حفظ توجه، ارائه درس، ارزشیابی و کلاس‌داری هستند. با مطالعه شیوه‌نامه رتبه‌بندی موجود در کشورمان آشکار است که به موضوعاتی همچون کلاس‌داری توجه مستقیم و جدی صورت نگرفته است.

نیک‌نامی و کریمی (۱۳۸۸)، صلاحیت‌های اساسی برای معلمان را در مؤلفه‌های (رفتاری، اجتماعی، آموزشی، شخصیتی، فکری، مدیریتی، خلاق، توسعه حرفه‌ای و فناوری) شناسایی کرده و نشان داده‌اند که در همه مؤلفه‌های اصلی تفاوت‌های زیادی بین وضع موجود و مطلوب وجود دارد. عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) نیز مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلمی (توانایی کلامی، تسلط، ارتباط، بهره‌گیری از منابع، آگاهی درباره منابع و جست‌وجوی منابع جدید)، نظارت بر پیشرفت و توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان (بازخورد دادن، ارائه تکالیف، پاسخ به نیازها و توانایی‌ها، توضیح تکالیف به زبان روشن، شناخت لازم از توانایی و پیشرفت تحصیلی) و مسئولیت‌های حرفه‌ای (ارتباط با اولیا، رشد حرفه‌ای، مشارکت در جامعه حرفه‌ای و تامل در تدریس) را شناسایی کرده‌اند. در مطالعات خارج از کشور نیز هانتلی (۲۰۰۸) توانایی‌های معلمان را در سه حیطه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای طبقه‌بندی کرده است. به نظر هانتلی، دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری، عمل حرفه‌ای شامل طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری و تعهد حرفه‌ای شامل یادگیری حرفه‌ای مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات است. کاستر^۱ و همکارانش (۲۰۰۵) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه‌های آن تقسیم‌بندی کرده‌اند که عبارتند از: دانش تخصصی (داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به‌روز نگه‌داشتن آن)، ارتباطات (برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با پیشینه مختلف، هدایت انجام دادن وظایف، تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌های دانش‌آموزان)، سازماندهی (تعیین سیستم عملکرد دانش‌آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی)، یادگیری (کمک به دانش‌آموزان، تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش‌آموزان، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل یادگیری و رشد، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس) و صلاحیت رفتاری (داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش فراکنشی، کنجکاوی درباره تازه‌ها، صداقت و درستی). گرت و مورین (۲۰۰۶) عقیده دارند معلمی اثربخش است که باور دارد همه دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند و اهداف بالایی را برای آنها در نظر می‌گیرد و گروه‌های یادگیری در کلاس را تشکیل داده و با خانواده دانش‌آموزان نیز ارتباط مناسب و اثربخش برقرار می‌کند، چنین معلمی همواره در حال یادگیری است و آموزش‌های خود را با نیاز دانش‌آموزان تطبیق می‌دهد. هدف از گزارش چنین تحقیقاتی این است که می‌توان با نظر معلمان همسو بود که دستورالعمل و شیوه‌نامه کنونی رتبه‌بندی در برگزیده بسیاری از صلاحیت‌های ضروری و لازم حرفه معلمی نیست و در این زمینه دارای ایرادات اساسی است.

همتی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷) نشان داده‌اند که سیستم ارزیابی عملکرد معلمان حداقل درباره معلمان تربیت‌دنی کارآمد نیست و نمی‌تواند تفاوت‌های بین عملکرد معلمان را به خوبی نشان دهد و معلمان نیز ارزشیابی موجود را ناکارآمد و زاید دانسته که تأثیری بر حقوق دریافتی و معیشت آنها ندارد. به نظر می‌رسد که در بحث رتبه‌بندی معلمان نیز این موضوع صادق است و در پژوهش حاضر نیز معلمان بیان داشتند که عدم ارزیابی حضوری و عدم حضور ارزیابان در کلاس جهت مشاهده تفاوت‌های فردی و عملکردی از مشکلات این طرح است. همچنین معلمان اظهار داشتند که رتبه‌بندی برخلاف آنچه که در رسانه‌ها بیان می‌شود، تأثیر قابل توجهی بر معیشت آنها نداشته است. یآوری‌فر (۱۳۸۹) نشان داده است که در طرح ارزشیابی سالانه، معلمان برای کسب امتیاز در بخش‌های مختلف همچون عملکرد، معیارهای رفتار شغلی و تقدیرنامه‌ها از فرصت‌های برابر برای کسب امتیاز برخوردار نیستند و رعایت عدالت در فرم ارزشیابی معلمان پایین بوده است. در طراحی فرم ارزشیابی معلمان، محدودیتها و شرایط گروه‌های مختلف آموزشی در نظر گرفته نشده است. نتیجه این مطالعه با نتیجه پژوهش حاضر همسوست.

ارزشیابی معلمان یک استراتژی مهم آموزشی و ابزاری قوی برای بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش در راستای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به اهمیت ارزشیابی در توسعه حرفه‌های معلمان و استادان، ارزشیابان و بخش‌های متولی در این زمینه، در بسیاری از کشورها، تلاش زیادی برای بهبود این فرایند انجام داده‌اند (گرینی و کلاگان ۲۰۰۸). پژوهش حاضر نیز سعی داشت با آشکار کردن مشکلات معلمان در فرایند رتبه‌بندی، سهمی در بهبود احتمالی این طرح داشته باشد.

از جمله نقاط قوت این پژوهش می‌توان به پیش‌تاز بودن آن اشاره کرد. پس از اجرای طرح رتبه‌بندی و تا زمان اجرای این مطالعه، پژوهشی در جهت آشکار کردن مشکلات آن انجام نشده بود. بررسی معلمان زن و مرد، معلمان شاغل در مقاطع ابتدایی،

متوسطه اول و متوسطه دوم و با سنوات‌های متفاوت از دیگر نقاط قوت این مطالعه بود که سعی گردید تا آن جایی که ممکن است نتایج مطالعه جامع باشد. پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهش‌های حوزه علوم رفتاری قطعاً محدودیتهایی داشته است. اولین محدودیت تعمیم پذیری نتایج است. این پژوهش در استان البرز و کلانشهر کرج انجام شده است و در تعمیم نتایج آن به سایر مناطق کشور باید احتیاط کرد. همچنین، در این مطالعه تنها از مصاحبه جهت گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شده است. استفاده از سایر ابزارها و روش‌های تحقیق می‌تواند تکمیل کننده یافته‌های این مطالعه باشد.

پیشنهاد می‌گردد در ارزیابی صلاحیت‌های معلمی از یک رویکرد جامع تر استفاده شود و همه ابعاد تخصصی کار معلمی به صورت حضوری و دقیق ارزیابی شود و میزان بوروکراسی، مستندسازی و طول مدت اجرای طرح کاهش یابد. همچنین پیشنهاد می‌گردد تحقیقات بیشتری در زمینه مشکلات و نقص‌های طرح رتبه بندی معلمان انجام شود. این تحقیق ممکن است به مدیران مدارس، ارزیابان و مسئولان منطقه‌ای و ناحیه‌ای دخیل در امر رتبه بندی کمک کند، زیرا آنها می‌توانند با اتخاذ رویکردی درست و بالابردن آگاهی در این زمینه، بسیاری از مشکلات بیان شده در این پژوهش را متعادل کنند. به نظر می‌رسد تصمیم گیران در این زمینه باید روی طراحی و ارزشیابی سنج‌های ارزشیابی مؤثرتر و همچنین آموزش مدیران مدارس، ارزیابان و مسئولان منطقه‌ای و ناحیه‌ای سرمایه گذاری کنند. اگر سنج‌های طرح عناصر مهم تدریس با کیفیت را در بر نگیرد و یا تأثیر رویکردهای مختلف بر یادگیری دانش‌آموزان را در نظر نگیرد، ارزشیابی معلم تأثیر کمی خواهد داشت. پیشنهاد می‌گردد در این طرح شرایط معلمانی که در محیط‌های مختلف کار می‌کنند (امتیاز بیشتر معلمان روستایی در مقابل شهری، امتیاز بیشتر معلمان نواحی محروم در مقابل نواحی برخوردارتر، امتیاز بیشتر معلمان شاغل به تدریس در مقابل معلمان شاغل در پست‌های اجرایی مدارس) لحاظ شود.

تشکر و قدردانی

از معلمان گرامی شرکت کننده در این مطالعه که با پژوهشگر در جهت اجرای این پژوهش نهایت همکاری را داشتند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

۱. پورعباس، علی (۱۳۸۷)، اثربخشی شرکت در کارگاه‌های خودکارآمدی حرفه ای بر اشتیاق شغلی کارمندان دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
۲. جعفرنژاد، احد؛ زین آبادی، حسن رضا؛ عابدی کوشکی (۱۳۹۵). روشی نوین در ارزشیابی و رتبه بندی معلمان با استفاده از درخت اخذ تصمیم. نوآوری‌های آموزشی، ۱۵ (۶۰)، ۲۹-۴۲.
۳. حاجی بابایی، حمیدرضا؛ کبارشی، وحید؛ ادهم، مهدی؛ صدری، عباس؛ مسعودی آشتیانی، هاشم (۱۳۹۲). نظام رتبه بندی حرفه ای معلمان و جذب و تأمین منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش. معاونت توسعه و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش.
۴. دانش‌پژوه، زهرا، و فرزاد، ولی الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۵)، ۱۷۰-۱۳۵.
۵. زارع بنادکوک، م، وحدت زاده، م، اولیا، م و لطفی، م. (۱۳۹۶). آسیب شناسی نظام‌های رتبه بندی دانشگاهها از منظر اسناد فرادستی نظام آموزش عالی کشور. کتابداری و اطلاع رسانی، ۲۰ (۱)، ۸۷-۵۲.
۶. شاهمحمدی، نیره (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر. رشد آموزش ابتدایی، ۱۸ (۱)، ۱۳-۸.
۷. عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲). تأملی بر سطوح سه گانه آرمانی، رسمی و تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم. تعلیم و تربیت، ۷۲ و ۷۳، ۸۷-۴۵.
۸. عبدالمهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه، و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش، نوآوری‌های آموزشی، ۱۳ (۱)، ۴۸-۲۵.
۹. غیور، س. (۱۳۹۷). مقایسه ابعاد بالندگی حرفه‌ای و رفتار نوآورانه معلمان بر اساس نظام رتبه بندی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۱۰. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱ (PIRLS). تعلیم و تربیت، ۲۱ (۱)، ۳۹-۸۸.
۱۱. کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۴، ۱۶۶-۱۵۱.
۱۲. کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش آموزان سوم راهنمایی در دو مطالعه بین المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران، کرمان، ۲۳ تا ۲۵ آذر ۱۳۷۷.
۱۳. ملکی، حسن (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه ای معلمی. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۴. مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۵. نیکنامی، مصطفی، و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب‌های ادراکی مناسب. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲۳، ۲۳-۱.
۱۶. همتی نژاد، مهر علی، رضانی نژاد، رحیم، رضایی کمئی، امیر؛ افشارنژاد، طاهر، و شفیعی، شهرام (۱۳۸۷). ارزشیابی سیستم ارزشیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی. حرکت، ۳۸، ۱۲۸-۱۱۱.
۱۷. یآوری فر، فتنه (۱۳۸۹). مطالعه و تحلیل معیار عدالت در فرم ارزشیابی معلمان از نظر دبیران متوسطه لاهیجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور تهران.
18. Baker, E. et al. (2010) Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper, 278 (Washington, DC, Economic Policy Institute).
19. Bishop, R. & Glynn, T. (1999) Culture Counts: Changing Power Relations in Education (Palmerston North, New Zealand, Dunmore Press).
20. Blok, H., Slegers, P. & Karsten, S. (2007) Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model, Journal of Education Policy, 23, pp. 379-395.
21. Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds) (1999) How People Learn: brain, mind, experience, and school (Washington, DC, National Academy Press).
22. Coleman, J. S. et al. (1966) Equality of Educational Opportunity (Washington, DC, National Center for Educational Statistics).
23. Cornelius-White, J. (2007) Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis, Review of Educational Research, 77, pp. 113-143.
24. Dandalt, E., & Brutus, S. (2020). Teacher performance appraisal regulation: A policy case analysis. NASSP Bulletin, 104(1), 20-33.
25. Darling-Hammond, L. (2006) Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs (San Francisco, Josey-Bass).
26. Gibs, G.R. (2007). Analyzing qualizatatave data. In U. Flick (Ed). The sage qualizatatave research Kit. Lpndon: Sage.

27. Goldhaber, D. & Anthony, E. (2007) Can teacher quality be effectively assessed? National Board Certification as a signal of effective teaching, *Review of Economics and Statistics*, 89, pp. 134–150.
28. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D, Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education (2009) Study undertaken for the Directorate General Education and Culture of the European Commission (Warsaw, CASE-Center for Social and Economic Research). (http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm)
29. 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.
30. Greaney, V., & Kellaghan, T. (2008). *Assessing national achievement levels in education*. Washington DC: The World Bank.
31. Gustafsson, J. E. (2003) What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, pp. 77–110.
32. Hanushek, E. A. (1989) The impact of differential expenditures on school performance, *Educational Researcher*, 18, pp. 45–62.
33. Hanushek, E. (1992) The trade-off between child quantity and quality, *Journal of Political Economy*, 100, pp. 84–117.
34. Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (New York, Routledge).
35. Herman, J. L. & Baker, E. L. (2009) Assessment policy: making sense of the Babel, in: G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank (Eds) *Handbook of Education Policy Research* (London and New York, American Educational Research Association).
36. Hidayah, A., & Syahrani, S. (2022). Internal Quality Assurance System Of Education In Financing Standards and Assessment Standards. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 3(2), 291-300.
37. Hinton, C. & Fischer, K. W. (2010) Learning from the developmental and biological perspective, in: H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (Paris, OECD).
38. 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.
39. Hofman, R. H., Kikstra, N. J. & Hofman, W. H. A. (2009) School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20, pp. 47–68.
40. Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 126-145.
41. Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007) We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education, *Mind, Brain and Education*, 1, pp. 3–10.
42. Karimi, S & Nasr, A. (2012). Methods of analyzing interview data. *Quality Of Research in Humanities*. 1(4): 71-94.
43. Kondrasuk, J. N. (2011). So what would an ideal performance appraisal look like? *Journal of Applied Business and Economics*, 12(1), 57-71.
44. Koster, B., Mieke, B., Fred, K., & Theo, W. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 16-28.
45. Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
46. Luginbuhl, R., Webbink, D. & de Wolf, I. (2007) Measuring the effect of school inspections on primary school performance: A study based on CITO test scores. CPB discussion paper (Den Haag, the Netherlands, CPB).
47. 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.
48. Marshall, B. & Wiliam, D. (2006) *Inside the Black Box: Assessment for learning in the English classroom*, (London, Kings College London, Department of Education and Professional Studies).
49. Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). 1-15.
50. Mohammadpur, A. (2013). *Counter Method the Practical Stages & Procedures in Qualitative Methodology*. Tehran: Sociologists Publications.
51. Monk, D. H. (1994) Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement, *Economics of Education Review*, 13, pp. 125–145.

52. Morrow, R., Rodriguez, A. & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.
53. Motoko, A., Letendre, G. K. & Scribner, J. P. (2007) Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries, *Educational Researcher*, 36, pp. 369-387.
54. Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004) How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, pp. 237-257.
55. OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Paris, OECD).
56. OECD (2005) *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (Paris, OECD).
57. OECD (2008) *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-added of Schools* (Paris, OECD).
58. OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (Paris, OECD).
59. 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.
60. Paufler, N. A., King, K. M., & Zhu, P. (2020). Promoting professional growth in new teacher evaluation systems: Practitioners' lived experiences in changing policy contexts. *Studies in Educational Evaluation*.
61. Pellegrino, J. W., Baxter, G. P. & Glaser, R. (1999) Addressing the 'two disciplines' problem: linking theories of cognition and learning with assessment and instructional practice, *Review of Research in Education*, 24, pp. 307-353.
62. Rice, J. (2003) *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes* (Washington, DC, Economic Policy Institute).
63. Rockoff, J. (2004) The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review*, 94, pp. 247-252.
64. 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.
65. Rubie-Davis, C. M., Hattie, J. A. C. & Hamilton, R. (2006) Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes, *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 429-444.
66. Rubie-Davis, C. M. (2007) Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 289-306.
67. Salanova, M. & Schaufeli, W. B (2007). "The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross - national study". *Educational and Psychological Measurement*. 66(1). 701- 716.
68. Sanders W. & Rivers, J. (1996) *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement: research progress report* (Knoxville, Tennessee, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center).
69. Sanei, A., & Nikbakht Naserabady, A. (2002). [Qualitative methodology in medical sciences]. Tehran: Farda.
70. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
71. Warring, D. F. (2015). Teacher evaluations: Use or misuse?. *Educational Research*, 3(10), 703-709.
72. Wolf, I. F. (DE) & Janssens, F. J. G. (2007) Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies, *Oxford Review of Education*, 33, pp. 379-396.