

The Pathology of Teacher Rating System: Under the Phenomenography Lens

Zeinab Sadeghi*  & Ali Seyfi ¹

* Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran Email: zeinabsadeghi@cfu.ac.ir

1. Ph.D. Candidate of Educational Management, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

Abstract

Objectives: The effectiveness of any change in the education system requires acceptance of the program, the ability to implement it by the implementing agents, the provision of the necessary platforms for dealing with obstacles in the way, and evaluation and ranking to achieve the goals of the organizational program. In addition to these issues, none of the ranking systems can be considered completely flawless, because it is very difficult to achieve a comprehensive and efficient system that takes into account all aspects and missions of education. Therefore, Ranking systems are always faced with serious challenges, the identification of which, from the perspective of their audiences, has a significant impact on providing appropriate strategies. Therefore, the present study was conducted to diagnose the pathology of the teacher rating system.

Materials and Methods: The current research is based on the paradigm of interpretivism, and in terms of method, it is qualitative and **Phenomenography**. The statistical population of the present study was the staff, managers, assistants, teachers, and all the people involved in the professional rating of teachers in South Khorasan. Sampling was done using theoretical (non-probability) and purposeful sampling methods. Based on this, 16 people were interviewed. In order to collect data, in-depth and exploratory interviews were used. The obtained data were analyzed using the Collaizi method. In order to validate the research findings of long-term conflict or drowning, confirmation by the subjects and questioning and searching of colleagues, and also to ensure the reliability of the coding methods by the second coder and decoding by the researcher, were used.

Discussion and Conclusion: Based on the analysis of the findings of the research, the damage of the teacher rating system in 5 secondary categories, including trans-organizational problems and social dissatisfaction (4 categories), weak strategic and development-oriented attitude (3 categories), executive and structural challenges of the teacher rating system (10 categories), basic challenges of the rating system (7 categories) and teacher rating results (7 categories) were identified. The results of this research show that the low share of education

Sadeghi, Z. & Seyfi, A. (2025). The Pathology of teacher rating system: under the Phenomenography lens. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 18(1), 145-168. doi: [10.48308/mpes.2025.239335.1576](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.239335.1576)

in the country's budget, teachers' livelihood problems, the decline in the status of teachers, interviews with officials, and the psychological climate against educators, a purely economic view of rankings, failure to view rankings as a factor in teacher development and failure to accept the rank earned by teachers, failure to communicate items at the beginning of service, poor proportionality, uniformity, and ambiguity in performance ranking indicators and criteria, sectional implementation of teacher rankings, weakness of the evaluator training program, inappropriate allocation of evaluators, poor training and awareness of teachers regarding the rating process and systems, failure to implement ratings for administrative staff, inappropriate evaluation mechanisms and tools, poor ability to accurately verify uploaded documents, and poor facilities and resources for rating, erosion of the rating process, poor adherence to professional ethics in the teacher rating process, evaluation errors, lack of a system for monitoring and evaluating the ranking process, failure to provide appropriate feedback to teachers and issues related to technology infrastructure and an inefficient teacher performance evaluation system, failure to achieve teacher ranking goals, waste of resources in education, teachers' certification orientation, pushing teachers towards certification orientation, certification fabrication and falsification, weakening the education and training administrative staff, feelings of inequality and organizational injustice, decreased job satisfaction and commitment, and the degradation of teachers' status and position in society are among the harms of the teacher ranking system. Finally, based on the research findings, some suggestions can be made to improve the teacher ranking scheme: precisely specifying job standards and communicating them to teachers, and developing ranking indicators and criteria based on job standards; modifying and improving teacher ranking indicators and criteria and determining appropriate and comprehensive indicators and criteria; training professional evaluators in line with the evaluation process and reforming the method of assigning evaluators; combining teacher rating systems with teacher professional development system; improving technological infrastructure and providing appropriate training to teachers; changing evaluation mechanisms and using new evaluation methods such as evaluation and development centers.

Keywords: Teacher Rating, Pathology, Phenomenography, Education.

آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان: زیر ذره‌بین پدیدارنگاری

زینب صادقی^۱ و علی سیفی^۲

zeinabsadeghi@cfu.ac.ir

* نویسنده مسئول: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

هدف: اثربخشی هر تغییری در نظام آموزش و پرورش مستلزم پذیرش برنامه، توانمندی اجرای آن از سوی عوامل اجرا، فراهم‌سازی بسترهای لازم برای برخورد با موانع بر سر راه، ارزیابی و رتبه‌بندی برای تحقق اهداف برنامه سازمانی است. علاوه بر این موارد، هیچ یک از نظام‌های رتبه‌بندی را نمی‌توان به‌طور کامل بدون عیب و نقص دانست؛ زیرا دسترسی به یک نظام جامع و کارآمد که تمامی جنبه‌ها و رسالت‌های آموزش و پرورش را در نظر داشته باشد، کاری بسیار دشوار است؛ از اینرو نظام‌های رتبه‌بندی همواره با چالش‌های جدی روبه‌رو هستند که شناسایی آن‌ها از دید مخاطبان آن، تأثیر بسزایی در ارائه استراتژی‌های مناسب به همراه دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان انجام شد.

مواد و روش‌ها: در این پژوهش از روش کیفی و رویکرد پدیدارنگاری مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر کادر ستادی ادارات آموزش و پرورش، مدیران، معاونین، معلمان و همه افراد درگیر با رتبه‌بندی معلمان در استان خراسان جنوبی بود. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری (غیراحتمالی) و هدفمند بوده است. براین اساس با ۱۵ نفر مصاحبه انجام شد. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه عمیق و اکتشافی استفاده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش کلایزی تحلیل شدند. به‌منظور اعتباریابی یافته‌های پژوهش از درگیری طولانی‌مدت یا غرقه‌سازی، تأیید به‌وسیله افراد مورد مطالعه و پرسش و جستجوی همکاران و هم‌چنین به‌منظور اطمینان از پایایی روش‌های کدگذاری توسط کدگذار دوم و بازکدگذاری توسط پژوهشگر بکار گرفته شد.

بحث و نتیجه‌گیری: بر مبنای تحلیل یافته‌های پژوهش، آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان در ۵ مقوله ثانویه شامل مشکلات فراسازمانی و نارضایتی اجتماعی (۴ مقوله اولیه)، ضعف نگرش راهبردی و توسعه‌محور (۳ مقوله اولیه)، چالش‌های اجرایی و ساختاری نظام رتبه‌بندی معلمان (۱۰ مقوله اولیه)، چالش‌های اساسی نظام رتبه‌بندی (۷ مقوله اولیه) و پیامدهای رتبه‌بندی معلمان (۷ مقوله اولیه) شناسایی شد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد سهم پایین آموزش و پرورش از بودجه کشور، مشکلات معیشتی معلمان و تنزل منزلت معلمان و مصاحبه مسئولین و جو روانی علیه فرهنگیان، نگاه صرفاً اقتصادی به رتبه‌بندی، عدم نگاه به رتبه‌بندی به‌عنوان عامل توسعه معلمان و عدم قبول رتبه کسب شده توسط معلمان، عدم ابلاغ ایت‌ها در اول خدمت، ضعف تناسب، یکنواختی و ابهام در شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی عملکرد، اجرای مقطعی رتبه‌بندی معلمان، ضعف برنامه آموزش ارزیابان، تخصیص نامناسب ارزیابان، ضعف آموزش و آگاه‌سازی معلمان در زمینه فرایند رتبه‌بندی و سیستم‌ها، عدم اجرای رتبه‌بندی برای نیروهای اداری، ساز و کارها و ابزارهای نامناسب ارزیابی، ضعف امکان صحت‌سنجی دقیق مدارک بارگذاری شده و ضعف امکانات و منابع برای رتبه‌بندی، فرسایشی شدن فرایند رتبه‌بندی، ضعف رعایت اخلاق حرفه‌ای در

فرایند رتبه‌بندی معلمان، خطاهای ارزیابی، نبود نظام پایش و ارزیابی فرایند رتبه‌بندی، عدم ارائه بازخورد مناسب به معلمان و مسائل مرتبط با زیرساخت فناوری و نظام ارزیابی عملکرد ناکارآمد معلمان، عدم تحقق اهداف رتبه‌بندی معلمان، هدر رفت منابع در آموزش و پرورش، مدرک‌گرایی معلمان، سوق دادن معلمان به سمت مدرک‌گرایی، مدرک‌سازی و کذب، تضعیف کادر اداری آموزش و پرورش، احساس نابرابری و عدم عدالت سازمانی، کاهش رضایت و تعهد شغلی و تنزل منزلت و جایگاه معلمان در جامعه از آسیب‌های نظام رتبه‌بندی معلمان می‌باشند. در نهایت بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاداتی را می‌توان در راستای بهبود طرح رتبه‌بندی معلمان پیشنهاد کرد: مشخص کردن دقیق استاندارد شغلی و ابلاغ آن به معلمان و تدوین شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی بر مبنای استاندارد شغلی؛ اصلاح و بهبود شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی معلمان و تعیین شاخص‌ها و معیارهای متناسب و جامع؛ تربیت ارزیابان حرفه‌ای متناسب با روند ارزیابی و اصلاح شیوه تخصیص ارزیابان؛ ترکیب نظام رتبه‌بندی معلمان با نظام‌های توسعه حرفه‌ای معلمان؛ بهبود زیرساخت فناورانه و ارائه آموزش مناسب به معلمان؛ تغییر ساز و کارهای ارزیابی و استفاده از شیوه‌های ارزیابی جدید نظیر کانون‌های ارزیابی و توسعه.

کلید واژه‌ها: رتبه‌بندی معلمان، آسیب‌شناسی، پدیدارنگاری، آموزش و پرورش.

مقدمه

نظام‌های آموزشی کارآمد در کشورهای توسعه‌یافته، برای حفظ و ارتقای کیفیت نیروی انسانی خود، به‌ویژه در حوزه معلمان، همواره از سازوکارهای ارزیابی و رتبه‌بندی مبتنی بر شاخص‌های علمی و حرفه‌ای بهره می‌گیرند. یکی از ابزارهای مؤثر در این راستا، نظام رتبه‌بندی معلمان است که هدف آن ارتقای منزلت اجتماعی و حرفه‌ای معلمان، ایجاد انگیزش شغلی، افزایش اثربخشی تدریس و فراهم‌سازی زمینه ارتقای مستمر شایستگی‌های تخصصی و حرفه‌ای است. در ایران، طی سال‌های اخیر، نظام رتبه‌بندی معلمان به‌عنوان یکی از برنامه‌های کلان در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت؛ اما بررسی‌های میدانی و پژوهشی نشان می‌دهد که این نظام با چالش‌های اساسی در سه حوزه ملاک‌های ارزیابی، ساختار اجرایی و فرایندهای عملیاتی مواجه است.

از یک سو، ابهام و عدم جامعیت شاخص‌ها و ملاک‌های ارزیابی باعث شده است که معلمان از شفافیت معیارهای رتبه‌بندی و میزان انطباق آن‌ها با شایستگی‌های واقعی حرفه معلمی ناراضی باشند. در بسیاری موارد، ملاک‌های در نظر گرفته‌شده با واقعیت‌های میدانی، نقش‌های متنوع معلم و مأموریت‌های آموزشی- تربیتی مطابقت نداشته و بیشتر بر ابعاد شکلی و معیشتی متمرکز است.

از سوی دیگر، ساختار اجرایی نظام رتبه‌بندی معلمان از ضعف‌های مهمی رنج می‌برد. نبود یک مرجع تخصصی و مستقل در ارزشیابی، فقدان کمیته‌های حرفه‌ای و حضور محدود نمایندگان معلمان در فرآیند تصمیم‌گیری، موجب شده است که فرآیند رتبه‌بندی در بسیاری موارد با اعتراضات و نارضایتی‌های شغلی و اجتماعی همراه شود (میلنیک و همکاران^۱، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، فرایندهای اجرایی رتبه‌بندی نیز به‌دلیل عدم شفافیت، پیچیدگی‌های اداری، نبود سامانه جامع و وحدت رویه در ارزیابی‌ها و ضعف در اطلاع‌رسانی فرآیندها و حقوق معلمان، با مشکلات جدی مواجه است. این وضعیت سبب شده است که نظام رتبه‌بندی معلمان در ایران، به‌رغم اهداف اولیه، به عاملی برای تشدید نارضایتی، افت انگیزش شغلی، تضعیف همبستگی سازمانی و کاهش اثربخشی نظام آموزشی بدل شود. ازاین‌رو، ضروری است که ملاک‌ها، ساختار اجرایی و فرایندهای نظام رتبه‌بندی معلمان در ایران به‌صورت نظام‌مند و علمی آسیب‌شناسی شود تا براساس یافته‌های حاصل، اصلاحات ساختاری و محتوایی مؤثری در راستای ارتقای کیفی این نظام طراحی و پیشنهاد گردد. چنان‌که اهمیت و اولویت نظام آموزشی در آگاهی بخشی و فرهنگ‌سازی بر کسی پوشیده نیست؛ همان‌گونه که در سند تحول بنیادین (۱۳۹۴)، در واقع، موفقیت هر نظام آموزشی نیز بیش از هر عاملی، به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان آن نظام بستگی دارد (احترام، حیدری و گلستانی، ۱۴۰۰؛ میرکمالی، نارنجی ثانی، و اسدی، ۱۳۹۸).

اهمیت نقش معلمان هیچ زمانی به اندازه امروز آشکار نبوده است (آرنایز سانچر و همکاران^۲، ۲۰۲۳). حیاتی‌ترین و اصلی‌ترین کارگزاران نظام آموزشی که نقش عمده‌ای در اثربخشی آموزش دارند، معلمان هستند (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸). معلمان مسئول شکل‌دهی به زندگی، نگرش و رفتار دانش‌آموزان هستند و آن‌ها را به افرادی با فضیلت، توانا و ارزشمند برای کشور و ملت خود تبدیل می‌کنند (ستیانینگسه و سوچیدای^۳، ۲۰۲۱). معلمان مهم‌ترین عامل اجرای برنامه درسی‌اند که در قسمت‌های مختلف، تغییر، تحول و تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی، نقش ویژه‌ای دارند (گلوبک و جانسون^۴، ۲۰۲۱). در بیان کارکردهای مختلف معلمان همین بس که معلمان، نه‌تنها یکی از عوامل نیازمند تغییر در نظام

1. Melnyk

2. Arnaiz-Sánchez

3. Setyaningsih & Suchyadi

4. Golombeck & Johnson

آموزشی هستند، بلکه خود، زمینه‌ساز و ایجادکننده تغییرات محسوب می‌شوند؛ این کارکرد دوگانه سبب شده است، رشد حرفه‌ای و نظارت بر کار معلمان به‌عنوان حوزه‌ای در حال رشد جلوه نماید (آخوندی و صفائی موحد، ۱۳۹۴). با توجه به نقش معلمان و دبیران در سازمان آموزش و پرورش توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی معلمان از اهمیت بسزایی برخوردار است (هیت و همکاران^۱، ۲۰۱۷).

صلاحیت معلمان، مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های آموختنی است که عملکرد معلم را مؤثر می‌سازد (الکوا و ازدین^۲، ۲۰۱۵) و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم به‌عنوان مجموعه آمادگی نظری و عملی برای انجام فعالیت‌های آموزشی و مشخصه حرفه‌ای مهارت معلم در نظر گرفته می‌شود (اسکورستون و ورتورنیکو^۳، ۲۰۱۳). تقسیم‌بندی‌های مختلفی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به‌عمل آمده است. از مهم‌ترین و پر استنادترین تقسیم‌بندی‌های صورت گرفته، مدل صلاحیت حرفه‌ای بلا و جوسپ^۴ (۲۰۱۵) است که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در ۵ دسته اصلی دانش تخصصی مشتمل بر دانش اطلاعات لازم و تخصصی هر رشته، ارتباط مشتمل بر توانایی برقراری ارتباط و تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌های دانش‌آموزان؛ سازمان‌دهی شامل مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی؛ یادگیری مشتمل بر طراحی فعالیت‌های یادگیری و استفاده از فناوری و تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش‌آموزان؛ صلاحیت‌های رفتاری شامل داشتن رویکرد دموکراتیک، کنجکاوی و صداقت است. همچنین سیفالله پور (۱۳۹۸) صلاحیت‌های معلمی را می‌توان در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی، صلاحیت‌های مهارتی طبقه‌بندی نمود. منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. صلاحیت‌های عاطفی، مجموعه گرایش‌ها و علائق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در فرآیند یادگیری مرتبط می‌شود از مجموعه صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود. در همین راستا و برای اطلاع از کیفیت آموزشی و میزان دستیابی به اهداف نظام آموزشی در بخش معلمان، ارزیابی معلمان نمود ویژه‌ای پیدا کرده است (نردینا^۵، ۲۰۲۲). شناسایی و ارزیابی کیفیت معلمان، عامل مهمی در ارزیابی از فعالیت‌های آموزش و پرورش می‌باشد. هدف از ارزیابی کیفیت معلم، شناسایی اثربخشی کار معلم، کمک به دسترسی به اهداف آموزشی، بهبود کیفیت آموزشی با تضمین پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در عملکرد مدارس، بهینه‌سازی رشد و یادگیری دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوت و ضعف معلم، توسعه حرفه‌ای و شخصی و بهبود کیفیت سازمانی مدارس می‌باشد (لیزانا و همکاران^۶، ۲۰۲۱). اجرای مناسب ارزیابی عملکرد می‌تواند زمینه ساز اطلاع معلمان از عملکرد فعلی خود و انتظاراتی آینده گردد (ماکومبو، موبمبا و چاندا^۷، ۲۰۲۴). ارزیابی شایستگی‌ها و عملکرد معلمان لازمه موفقیت نظام آموزشی می‌باشد. ارزیابی عملکرد زمانی مؤثر است که نتایج آن در سایر نظام‌های مدیریت منابع انسانی خصوصاً نظام جبران خدمت مورد استفاده قرار گیرد. ارزیابی و پرداخت منصفانه براساس آن نشان‌دهنده شناخت سازمان از معلمان و ارج نهادن آن‌ها می‌باشد. پرداخت بر مبنای عملکرد، روشی است که در آن هر فرد بخشی از مزایای خود را براساس ارزیابی شایستگی‌ها و عملکرد خود دریافت می‌کند (آغاز

1. Hitt
2. Alqiawi & Ezzeldin
3. Skvortsova & Vtornikova
4. Bucla & Joseph
5. Nurdiana
6. Lizana
7. Makombo, Mubemba & Chanda

و غفاری، ۱۴۰۰). در واقع پرداخت مبتنی بر عملکرد می‌تواند انگیزه لازم را برای ارتقا شایستگی و عملکرد در معلمان ایجاد کند. در همین راستا، طرح رتبه‌بندی معلمان مطرح و به بحث گذاشته شد (عزیزی تراب، مهاجران و حسینی، ۱۴۰۱). ارزیابی شایستگی‌های معلمان و رتبه‌بندی بر مبنای آن، ایده جدیدی نیست و در بسیاری از نظام‌های آموزشی برای دستیابی به سطحی از سنجش در فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان از رتبه‌بندی معلمان^۱ استفاده شده است (نامداری پژمان و پاک نظر، ۱۴۰۰). طرح رتبه‌بندی معلمان در ایران براساس فصل ششم سند تحول بنیادین نظام آموزشی مبنی بر "استقرار نظام سنجش شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه (نظام رتبه‌بندی) علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه ارتقای شغلی در آنان براساس نظام معیار اسلامی" مورد توجه جدی قرار گرفت (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱). در همین راستا، معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۲) طرح رتبه‌بندی معلمان را در شورای توسعه مدیریت تصویب نمود و وزارت آموزش و پرورش مکلف گردید برای معلمان واجد شرایط، این طرح را اجرا کند. اما این طرح بنا به دلائل مختلف به تعویق افتاد تا این که سرانجام پس از ۲ ماه بررسی، اواخر آبان ماه سال ۱۳۹۷، لایحه نظام رتبه‌بندی معلمان در آخرین نشست تخصصی کمیسیون امور اجتماعی و دولت الکترونیک دفتر هیأت دولت به تصویب رسید. در ادامه، این لایحه ۲۵ اسفند سال ۹۹، در آخرین روزهای دولت دوازدهم، وارد مجلس شد و کلیات آن هجدهم خردادماه سال ۱۴۰۰ به تصویب رسید. و در سال ۱۴۰۱ اجرایی شد. اما علی‌رغم این که این لایحه به‌منظور ایجاد ساز و کارهای لازم برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای، منزلت و مرجعیت علمی و اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه در راستای ارتقای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی آنان تهیه شده بود، در نهایت به دلیل پاره‌ای از مشکلات نتوانست اقبال جمعی معلمان، به‌عنوان مخاطبین آن، جلب نماید (مولائی و باری حاج عطالو، ۱۴۰۱).

ار آنجا که شواهد میدانی، اعتراضات صنفی، بازخوردهای رسانه‌ای و اظهارنظرهای متخصصان آموزشی نشان می‌دهد که اجرای این طرح با چالش‌ها، نارسایی‌ها و آسیب‌های متعددی همراه بوده است. از جمله این آسیب‌ها می‌توان به ابهام در معیارهای ارزیابی، عدم شفافیت فرآیندها، نابرابری در فرصت‌ها، نارضایتی معلمان از نحوه امتیازدهی، عدم همخوانی با واقعیات آموزشی و بی‌توجهی به شرایط منطقه‌ای و فرهنگی اشاره کرد. از آنجا که درک و برداشت ذی‌نفعان این طرح، می‌تواند زوایای پنهان و نقاط ضعف نظام رتبه‌بندی را بهتر آشکار کند، بهره‌گیری از رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارنگاری^۲ در این حوزه اهمیت دارد. این روش با تمرکز بر تجارب عمیق و معنادار افراد، امکان شناخت مفاهیم، باورها و برداشت‌های ذهنی ذی‌نفعان از نظام رتبه‌بندی و پیامدهای آن را فراهم می‌آورد. لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه آسیب‌های نظام رتبه‌بندی معلمان کدامند؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیرگرایی و از نظر روش از نوع پژوهش‌های کیفی می‌باشد. بر مبنای این پارادایم واقعیت چیزی ورای ذهن و آگاهی انسان نیست و واقعیت‌های اجتماعی از طریق کنش کنشگران اجتماعی ساخته و به وسیله آن‌ها تفسیر می‌شود (گائینی و حسین‌زاده، ۱۳۹۱). در مبحث روش‌شناسی تحقیق دو رویکرد کمی و کیفی وجود دارد که در این تحقیق مطابق با پارادایم پژوهش از روش کیفی از نوع پدیدارنگاری استفاده شد. پدیدارنگاری یک روش تحقیق کیفی است که به مطالعه و شناسایی برداشت‌ها و درک‌های مختلف افراد از یک پدیده مشخص می‌پردازد. هدف این روش، کشف تفاوت‌ها و شباهت‌های درک افراد از یک موضوع یا پدیده است در شیوه پدیدارنگاری، برخلاف پدیدارشناسی که به‌دنبال توصیف

1. Teacher rating

2. Phenomenography

ذات و جوهره تجربه زیسته افراد از یک پدیده است، تمرکز بر شناسایی و دسته‌بندی انواع برداشت‌های مختلف از یک موضوع در میان افراد قرار دارد (محمدپور، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه عمیق و اکتشافی برای کشف برداشت‌های مشارکت‌کنندگان از آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان بوده است. مصاحبه‌ها می‌توانند منبع غنی از دانش باشند و به هیچ وجه نسبت به روش‌های کمی یا تجربی قابل اعتماد یا اعتبار کمتری ندارند (هافدینگ، مارتینی و روپستورف^۱، ۲۰۲۲). پیش از شروع مصاحبه جهت آشنایی بیشتر مصاحبه‌شوندگان و ایجاد آمادگی در آن‌ها، طرح پژوهش به طور مختصر برای آنان توضیح داده شد. با هدف ثبت دقیق داده‌های کیفی و تمرکز مصاحبه‌کننده بر مصاحبه‌ها با اجازه‌ی مصاحبه‌شونده و با تأکید بر محرمانه بودن فایل ضبط شده، فرایند مصاحبه تماماً ضبط شد و به‌منظور هدایت مصاحبه‌ها و تسهیل فرایند کدگذاری از نکات کلیدی یادداشت‌برداری شد.

از آن جایی که هدف از پژوهش کیفی، دستیابی به درک عمیق در خصوص موضوع مورد بررسی است جامعه آماری پژوهش حاضر کادر ستادی، مدیران، معاونین، معلمان و همه افرادی که با رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان دیگروهستند بود. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری (غیراحتمالی) و هدفمند بوده است. در نمونه‌گیری هدفمند، قصد پژوهشگر انتخاب مواردی است که اطلاعات زیادی از موضوع پژوهش دارند تا بدین طریق درک عمیقی از موضوع پژوهش حاصل شود (گال، گال و بورگ، ۱۳۹۶/۲۰۰۷). به این منظور تلاش شد طیف گسترده‌ای از افراد به‌عنوان نمونه انتخاب شوند. به نحوی که افراد با پست‌های متفاوت، رتبه‌های متفاوت و معترض یا راضی از نتیجه رتبه‌بندی انتخاب شدند. تعداد نمونه در پژوهش با توجه به سطح اشباع در داده‌ها است یعنی پژوهشگر تا جایی که مصاحبه ادامه می‌دهد که مصاحبه بیشتر به داده‌های جدید منجر نشود. ویژگی‌های مصاحبه‌ها در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	علت انتخاب	مدرك و رشته تحصیلی	سابقه	جنسیت	مدت مصاحبه
۱	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	دکتری روانشناسی تربیتی	۳۰	مرد	دقیقه ۲۹
۲	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	دکتری مدیریت آموزشی	۱۲	مرد	دقیقه ۴۲
۳	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	فوق لیسانس روانشناسی بالینی	۱۳	مرد	دقیقه ۲۷
۴	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	دکتری برنامه‌ریزی درسی	۱۸	زن	دقیقه ۳۵
۸	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	فوق لیسانس علوم تربیتی	۱۹	مرد	دقیقه ۲۸
۶	ارزیاب حرفه‌ای رتبه‌بندی با بیش از ۱۰۰ پرونده ارزیابی	فوق لیسانس الهیات	۲۰	زن	دقیقه ۱۹
۷	عضو کارگروه رتبه‌بندی شهرستان	فوق لیسانس کشاورزی	۲۴	مرد	دقیقه ۲۲
۸	عضو کارگروه رتبه‌بندی استان	فوق لیسانس زبان انگلیسی	۱۹	زن	دقیقه ۲۶
۹	عضو کارگروه رتبه‌بندی استان	فوق لیسانس مهندسی کامپیوتر	۱۷	مرد	دقیقه ۱۶

دقیقه ۱۷	زن	۲۱	فوق لیسانس ریاضی	عضو کارگروه رتبه‌بندی استان	۱۰
دقیقه ۲۹	زن	۱۰	دکتری برنامه‌ریزی درسی	عضو کارگروه رتبه‌بندی شهرستان	۱۱
دقیقه ۱۴	مرد	۱	لیسانس علوم تربیتی	کسب رتبه ۳ رتبه‌بندی در سال اول خدمت	۱۲
دقیقه ۲۴	زن	۱۵	فوق لیسانس کودکان استثنایی	کسب رتبه ۱ در سال ۱۵ خدمت	۱۳
دقیقه ۱۳	مرد	۳۰	فوق لیسانس ادبیات فارسی	کسب رتبه ۵ در سال ۳۰ خدمت	۱۴
دقیقه ۳۳	زن	۱۸	فوق لیسانس مشاوره	کسب رتبه ۲ در سال ۱۸ خدمت	۱۵
دقیقه ۱۹	زن	۲۴	لیسانس علوم اجتماعی	فاقد رتبه در سال ۲۴ خدمت	۱۶

پس از مصاحبه با افراد، تمامی صحبت‌های افراد عیناً پیاده شد و به نوشتار تبدیل گردید. سپس با استفاده از فرایند روش کلایزی نسبت به شناسایی مفاهیم و تحلیل داده‌ها اقدام گردید. برای اطمینان از پایایی ابزار گردآوری اطلاعات، از دو روش کدگذاری توسط کدگذار دوم و کدگذاری باز کدگذاری به‌وسیله کدگذار استفاده شد. نتایج حاصل در جداول (۲) و (۳) آمده است.

جدول ۲. نتایج حاصل از کدگذاری مجدد مصاحبه‌ها توسط کدگذار دوم

درصد توافق	تعداد کدهای عدم توافق	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای به‌دست‌آمده توسط کدگذار دوم	تعداد کدهای به‌دست‌آمده توسط پژوهشگر	کد مصاحبه
۹۰٪	۳	۱۴	۱۵	۱۶	۳م
۸۹٪	۳	۱۶	۱۷	۱۹	۷م
۸۳٪	۴	۱۵	۱۷	۱۹	۱۵م
۸۷٪	۱۰	۴۵	۴۹	۵۴	مجموع

جدول ۳. نتایج حاصل از باز کدگذاری مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر

درصد توافق	تعداد کدهای عدم توافق	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای به‌دست‌آمده در مرحله دوم کدگذاری	تعداد کدهای به‌دست‌آمده در مرحله اول کدگذاری	کد مصاحبه
۹۸٪	۱	۲۴	۲۴	۲۵	۲م
۱۰۰٪	۰	۱۰	۱۰	۱۰	۸م
۱۰۰٪	۰	۱۷	۱۷	۱۷	۱۳م
۹۹٪	۱	۵۱	۵۱	۵۲	مجموع

به‌منظور اعتباریابی یافته‌های پژوهش از درگیری طولانی‌مدت یا غرقه‌سازی، تأیید به‌وسیله افراد مورد مطالعه و پرسش و جستجوگری از همکاران و همچنین به‌منظور اطمینان از پایایی روش‌های کدگذاری توسط کدگذار دوم و باز کدگذاری توسط پژوهشگر بکار گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

پس از مصاحبه با افراد، همه صحبت‌های افراد عیناً پیاده و تبدیل به نوشتار شد و نکات کلیدی آن‌ها را استخراج شد. در مرحله بعد این نکات کلیدی با برچسب‌گذاری مفهوم‌سازی شدند. جدول (۴) نمونه استخراج نکات کلیدی و برچسب‌گذاری مفهومی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. یک نمونه از کدگذاری باز براساس بخشی از یک مصاحبه

نگاه به وضعیت نظام جبران خدمت کارکنان دولت در سال های اخیر	دریافتی ناعادلانه معلمان
نشان می‌دهد که وضعیت دریافتی معلمان نسبت به بسیاری از کارکنان	نسبت به دیگر کارکنان
که دارای مشاغل مشابه هستند در وضعیت ناعادلانه‌ای قرار دارد. از طرف	کاهش قدرت خرید معلمان
دیگر افزایش چند برابری هزینه‌های زندگی در چند سال اخیر قدرت	مشکل معیشتی معلمان
خرید معلمان را به شدت کاهش داده و آن‌ها در تأمین حداقل معیشت	چالش منزلت اجتماعی معلمان
دچار مشکل شده‌اند و منزلت اجتماعی آنان دچار چالش شده است. که	بی ثمر شدن رتبه‌بندی
این مسئله رتبه‌بندی و افزایش ناچیز حقوق را بی‌ثمر می‌کند. از سوی	لزوم کسب رتبه معلمان برای بهبود معیشت
دیگر این دیدگاه وجود دارد که به علت مشکلات معیشتی معلمان لازم	
است همه معلمان با گرفتن رتبه مناسب حقوق آنان افزایش یابد	

در مجموع ۳۹۷ کدباز از مصاحبه‌ها استخراج شد که شامل ۱۸۸ کدباز مجزا بود. در مرحله بعد مفاهیم به دقت مطالعه و پس از مقایسه و ادغام عبارات تکراری، مفاهیم در قالب ۳۱ مقوله اولیه دست‌بندی شد. در مرحله بعد مقوله‌های بدست آمده بررسی و براساس ارتباط آن‌ها با یکدیگر در قالب ۵ مقوله ثانویه دسته‌بندی شدند.

در ادامه پاره‌ای از مصاحبه‌های بعمل آمده ارائه شده است:

در باب مشکلات فراسازمانی و نارضایتی اجتماعی معلمان شرکت‌کنندگان این‌گونه بیان داشتند:

م ۴ بیان کرد: «سهم کم آموزش و پرورش از بودجه کشور و تعداد زیاد نیروی انسانی آموزش و پرورش از یک طرف سبب افت کیفی نظام آموزشی شده و از طرف دیگر منجر به اختلاف حقوقی میان معلمان و سایرین شده است». م ۲ بیان کرد: «دیگر کارکنان دولت از سال ۱۳۹۰ تاکنون تحت عنوان فوق‌العاده خاص افزایش حقوق‌هایی گرفته‌اند که سبب شکاف و ناعدالتی میان نظام پرداخت معلمان با دیگر کارکنان دولت شده که با رتبه‌بندی نیز مرتفع نخواهد شد». م ۵ بیان کرد: «دریافتی معلمان نسبت به بسیاری از کارکنان دولت که در وضعیت مشابهی قرار دارند در وضعیت ناعادلانه‌ای است به صورتی که در سال‌های اخیر قدرت خرید معلمان بسیار کاهش یافته و حتی آن‌ها در تأمین معیشت زندگی خود نیز دچار چالش شده‌اند». م ۳ بیان داشت: «گزارشات مختلف تلویزیون و مصاحبه‌های بسیار مبتنی بر اجرایی شدن رتبه‌بندی معلمان و عدم اعمال رتبه برای بسیاری از معلمان سبب نارضایتی معلمان شده است». م ۴ بیان نمود: «مصاحبه‌های متعدد مسئولین در مورد عملیاتی شدن رتبه‌بندی، باعث ایجاد جو روانی در جامعه علیه فرهنگیان شده به نحوی که بسیاری از مردم تصور می‌کنند حقوق معلمان چندین برابر شده در حالی عملاً وضعیت معلمان چندان تغییری نداشته است».

در باب ضعف نگرش راهبردی و توسعه محور شرکت‌کنندگان این‌گونه بیان داشتند:

م ۱۳ معتقد بود: «مجموعه عواملی نظیر مصاحبه‌های مسئولین راجع به افزایش حقوق معلمان در نتیجه رتبه‌بندی و مشکلات معیشتی معلمان سبب شده که نگاه به رتبه‌بندی صرفاً نگاه افزایش حقوق باشد». م ۶ بیان داشت: «هدف اصلی رتبه‌بندی توسعه معلمان است. هدف این است که معلمان برای کسب رتبه‌های بالا به توسعه حرفه‌ای خود بپردازند و در نهایت کیفیت آموزش و پرورش ارتقا پیدا کند. اما در شرایط فعلی رتبه‌بندی فقط به‌عنوان برقراری یک فوق‌العاده ویژه برای معلمان به منظور افزایش حقوق در نظر گرفته شده است». م ۱: «یکی از چالش‌های اصلی رتبه‌بندی این مسئله بود که همه معلمان گرفتن حداقل رتبه با توجه به سابقه و مدرک را حق خود می‌دانستند و در صورت عدم کسب این رتبه اعتراض می‌کردند».

در باب چالش‌های اساسی و ساختاری نظام رتبه‌بندی معلمان شرکت‌کنندگان این‌گونه بیان داشتند:

م ۱۲ بیان کرد: «فرسایشی شدن اجرای رتبه‌بندی خصوصاً برای معلمان، سبب بی‌انگیزگی و فضای یاس و ناامیدی در معلمان گردیده است». م ۱۵ بیان کرد: «صحت سنجی مدارک اصلاً مناسب نبود.

مدارک جعلی بسیاری به صورت دست نویس و فوتوشاپ توسط معلمان تهیه می‌شد. حتی در ادارات مدارک جعلی ثبت و امضا می‌شد و چون شناختی توسط ارزیاب از معلم وجود نداشت و جعلی بود مدارک قابل بررسی نبود بسیاری از مدارک تأیید می‌شد. از طرف دیگر در برخی ایت‌ها ثبت شماره و تاریخ نامه کفایت می‌کرد که این هم عملاً صحت‌سنجی را دچار مشکل می‌کرد». م ۱ بیان کرد: «ارزیابان دچار خطاهای متعددی می‌شدند. مثلاً بسیاری از ارزیابان از روی تساهل و دلسوزی همه مدارک را تأیید و دچار خطای سهل‌گیری می‌شدند. برخی از ارزیابان به مقایسه همکاران با یکدیگر می‌پرداختند. یا مثلاً وقتی معلم در یک آیت‌م نمره خوبی می‌گرفت در باقی آیت‌ها هم به او نمره کاملی می‌دادند». م ۱۳ بیان کرد: «بهتر بود نظارتی بر بروند اجرای رتبه‌بندی، بر نوع ارزیابی ارزیابان و ... وجود داشت. اگر ارزیابی به صورت صحیح کار خود را انجام نمی‌دهد از فرایند رتبه‌بندی حذف گردد». م ۵ بیان داشت: «لازم بود بر عملکرد گروه‌های مختلف نظارت شود. برای مثال مدیران مدارس به علت ارتباط نزدیک با معلمان به همه معلمان نمره کامل را می‌دهند. هئیت‌های ممیزی، امور اداری ادارات، مسئولین حراست، ارزیابان و ... نیز بهتر بود عملکرد آنان و ارزیابی‌های آنان به‌طور پیوسته رصد می‌شد». م ۱۴ بیان می‌کرد: «یکی از مهم‌ترین نقطه ضعف‌های رتبه‌بندی عدم ارائه بازخورد مناسب به معلمان برای اطلاع از نقاط قوت و ضعف و بهبود عملکرد است». م ۵ بیان کرد: «اگر هدف رتبه‌بندی بهبود کیفیت نظام آموزشی و بهبود عملکرد معلمان است لازم است کارنامه مناسبی از شایستگی‌ها بعد از رتبه‌بندی به معلمان داده شود تا به خوبی از نقاط قوت و ضعف خود آگاه شوند و برنامه مناسبی برای بهبود خود تدارک بینند. از طرفی صرفاً اطلاع از نقاط قوت و ضعف کفایت نمی‌کند و لازم است راهکارهای بهبود نیز تدارک دیده شود». م ۱۵ بیان داشت: «یکی از چالش‌های اساسی رتبه‌بندی، مشکلات سیستمی و سامانه‌ای بود که بعضاً سبب فرسایشی ردش رتبه‌بندی و بروز چالش‌هایی برای معلمان، ارزیابان و ... شده بود. برای مثال آیت‌م برگشت از تأیید وجود نداشت، برخی از تصاویر رویت نمی‌شد و سامانه هنگ می‌کرد». م ۹ بیان داشت: «متأسفانه ارزیابی عملکرد در آموزش و پرورش ناکارآمد است، بررسی ارزیابی‌ها در سالیان اخیر نشان می‌دهد تقریباً همه معلمان نمره بالای ۸۵ را کسب کرده‌اند برای مثال در استان خراسان جنوبی در سه سال اخیر تنها ۵ معلم نمره زیر ۸۵ کسب کرده‌اند. بنابراین ارزیابی عملکرد صوری و ما برآورد دقیقی از عملکرد افراد نداریم. وقتی دقیق نمی‌دانیم هر کس چگونه عمل کرده بنابراین رتبه‌بندی و رتبه دادن به معلمان هم بی‌ارزش و صوری است».

در باب پیامدهای رتبه‌بندی معلمان شرکت‌کنندگان این‌گونه بیان داشتند:

م ۲ بیان کرد: «چالش‌هایی که در فرایند رتبه‌بندی وجود داشته سبب شده است که اهداف اصلی که برای رتبه‌بندی در نظر گرفته شده شامل بهبود کیفیت نظام آموزشی، تمییز معلمان شایسته از دیگر معلمان و ... محقق نشود». م ۱۱ بیان کرد: «رتبه‌بندی نتوانست معلمان برجسته را از دیگران مشخص نماید و هم‌چنین نتوانست سبب تلاش معلمان برای بهبود خود و در نهایت بهبود کیفیت در نظام آموزشی شود یعنی عملاً منابعی که برای رتبه‌بندی صرف شد به هدر رفت». م ۷ بیان داشت: «فرایند رتبه‌بندی باعث شد معلمان مدرک‌گرا شوند. برای هر کاری به دنبال گواهی آن باشند و شرکت در جشنواره‌ها، کارگاه‌ها و ... نسبت به تلاش برای یادگیری دانش‌آموزان در اولویت قرار گیرد». م ۱۶ بیان کرد: «رتبه‌بندی باعث شد مدرک‌سازی و دروغ‌گویی در معلمان فراگیر شود. زمانی که معلمان مشاهده کردند دیگران با جعل مدرک و گواهی‌های الکی رتبه بهتر کسب کردند چون کسب رتبه را حق خود می‌دانستند به جعل مدرک و کذب رو آوردند». م ۱ بیان کرد: «اجرای رتبه‌بندی به این صورت که هر کس بهتر فوتوشاپ و جعل مدرک نمود رتبه بهتری کسب کرد و خیلی از تلاش‌ها نظیر خدمت در مناطق دور افتاده و دیده نشدن عملکرد واقعی معلمان سبب کاهش انگیزه و رضایت شغلی معلمان گردید». م ۱۳ بیان داشت: «از زمان اجرای رتبه‌بندی ما با حجم وسیعی از درخواست‌های نیروهای اداری برای تغییر سمت و حضور در مدرسه مواجه‌ایم چون رتبه‌بندی برای نیروهای اداری اجرا نشده است این موضوع هم سبب تضعیف بخش ستادی می‌شود و هم

معلمان بدون شایستگی وارد کلاس خواهند شد». م ۱۰ بیان کرد: «اجرای نا صحیح رتبه‌بندی و کسب رتبه‌هایی که متناسب با عملکرد واقعی معلمان نبود سبب شد معلمان احساس نابرابری و عدم وجود عدالت داشته باشند». م ۱۴ بیان کرد: «هجوم معلمان به کافی‌نت‌ها، درخواست آنان برای جعل مدرک و ... باعث کاهش شأن و منزلت معلمان در جامعه گردید».

جدول ۵. مفاهیم، مقوله‌های اولیه و ثانویه آسیب‌های نظارت رتبه‌بندی معلمان

مقوله ثانویه	مقوله اولیه	مفاهیم	کد شرکت‌کنندگان فراوانی
مشکلات فراوانی و نارسایی اجتماعی معلمان	سهم پایین آموزش و پرورش از بودجه کشور	بودجه کم آموزش و پرورش، سهم پایین آموزش و پرورش از بودجه	م ۴، م ۶، م ۱۰ ۳
	مشکلات معیشتی معلمان	حقوق پایین معلمان، بی‌فایده بودن رتبه‌بندی در معیشت معلمان، مشکل معیشتی معلمان، معلمان عدم کفایت حقوق، کم بودن حقوق، کاهش قدرت خرید معلمان، لزوم کسب رتبه معلمان برای بهبود معیشت	م ۳، م ۴، م ۵، م ۷، م ۱۱، م ۱۳، م ۱۵، م ۱۶ ۸
	احساس نابرابری و نبود عدالت بیرونی	نابرابری نسبت به دیگر سازمان‌ها، عدم عدالت بین کارمندان دولت، احساس نابرابری معلمان، تبعیض بین کارکنان دولت، مزایای پایین آموزش و پرورش نسبت به دیگر سازمان‌ها، شکاف و ناعدالتی میان پرداخت معلمان با سایر سازمان‌ها، دریافتی ناعادلانه معلمان نسبت به دیگر کارکنان	م ۲، م ۴، م ۵، م ۹، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۵ ۷
	مصاحبه های متعدد و جو روانی علیه فرهنگیان	مصاحبه‌های متعدد مسئولین، جو روانی منفی علیه فرهنگیان، اغراق در مورد افزایش حقوق معلمان	م ۳، م ۴، م ۱۳ ۳
ضعف نگرش راهبردی و توسعه محور	نگاه صرفاً اقتصادی به رتبه‌بندی	در نظر گرفتن رتبه‌بندی به‌عنوان صرفاً عامل افزایش حقوق، نگاه مادی و افزایش حقوق به رتبه‌بندی، دید صرفاً اقتصادی به رتبه‌بندی، رتبه‌بندی، مساوی با افزایش حقوق، انتظار افزایش حقوق	م ۲، م ۳، م ۶، م ۱۲، م ۱۳ ۵
	عدم نگاه به رتبه‌بندی به‌عنوان عامل توسعه معلمان	عدم استفاده از رتبه‌بندی برای توسعه حرفه‌ای، بکارنبردن رتبه‌بندی در بهبود توانمندی‌های معلمان، در نظر نگرفتن اهداف تحولی رتبه‌بندی معلمان، عدم نگاه به رتبه‌بندی به‌عنوان عامل توسعه، درک نادرست از هدف رتبه‌بندی	م ۲، م ۶، م ۹، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۵ ۶
	عدم قبول رتبه کسب شده توسط معلمان	عدم قبول رتبه کسب شده توسط معلمان، انتظار کسب حداکثر رتبه قابل کسب با توجه به سابقه و مدرک، اعتراضات بسیار به رتبه‌های کسب شده، نارضایتی نسبت به رتبه خود، لزوم کسب رتبه معلمان برای بهبود معیشت	م ۱، م ۲، م ۴، م ۷، م ۱۰، م ۱۲، م ۱۵ ۷
چالش‌های اساسی و ساختاری نظام رتبه‌بندی معلمان	عدم ابلاغ آیتم‌ها در اول خدمت	عدم ابلاغ آیتم‌ها در بدو خدمت، عدم نگهداری مدارک از اول خدمت، نبود مدارک بسیاری از فعالیت‌ها، موجود نبودن مستندات، مشخص نبودن شاخص‌ها از اول خدمت، نگه نداشتن بسیاری از مدارک توسط معلمان	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۸، م ۹، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۴ ۹

۱۳	۲م، ۷م، ۹م، ۱۱م، ۱۴م	شاخص‌های نامناسب، اختصاصی نبودن شاخص‌ها، عدم تناسب شاخص‌ها، عدم جامعیت شاخص‌ها، مناسب نبودن ملاک‌ها برای معلمان، عدم دقت معیارها، ملاک‌های نامناسب برای رتبه دادن به معلمان، شایستگی‌های نامناسب، در نظر گرفتن برخی از تلاش‌های معلمان، محدودیت سابقه برای کسب رتبه	ضعف تناسب، یکنواختی و ابهام در شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی عملکرد
۴	۱م، ۵م، ۱۰م، ۱۴م	ارزیابی یکباره ۳۰ سال خدمت معلمان، مقطعی انجام دادن ارزیابی‌ها، ارزیابی مقطعی معلمان، عدم لزوم طی کردن رتبه‌های مختلف	اجرای مقطعی رتبه‌بندی معلمان
۱۴	۱م، ۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۷م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۵م، ۱۶م	عدم آموزش مناسب ارزیابان، بی‌ربط بودن آموزش ارزیابان با فرایند ارزیابی، تفاوت آموزش‌ها با واقعیت ارزیابی رتبه‌بندی، انتخاب نادرست ارزیابان، عدم شایستگی ارزیابان، عدم شایستگی ارزیابی، توسط ارزیابان بدون آموزش، ارزیاب اشتباه	ضعف برنامه آموزش ارزیابان
۱۳	۱م، ۲م، ۳م، ۴م، ۵م، ۶م، ۷م، ۸م، ۹م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۳م، ۱۵م، ۱۶م	ارزیابی از راه دور، عدم شناخت ارزیابان از معلمان، لزوم ارزیابی در منطقه، ارزیابی از راه دور و عدم صحت‌سنجی مدارک، ارزیابی غیر واقع شایستگی‌های عمومی، تأیید مستندات غیرواقع به علت عدم شناخت ارزیاب، اطلاع نداشتن ارزیاب از وضعیت معلم، عدم آشنایی ارزیاب با معلم	تخصیص نامناسب ارزیابان
۸	۱م، ۲م، ۳م، ۴م، ۷م، ۹م، ۱۱م، ۱۵م	آشنا نبودن معلمان با سیستم‌ها، فقدان آموزش مناسب معلمان با رتبه‌بندی، هجوم معلمان به کافی‌نت‌ها برای رتبه‌بندی، اطلاع نداشتن معلمان از چگونگی رتبه‌بندی، عدم توانایی معلمان در کار با سیستم‌ها، اطلاع نداشتن معلمان از آیت‌ها و معیارها، ابهام معلمان در زمینه فرایند رتبه‌بندی، توجیه نامناسب معلمان در زمینه رتبه‌بندی، عدم آگاهی معلمان از شاخص‌ها، عدم آگاهی معلمان از ملاک‌های کسب رتبه، اطلاع‌رسانی ضعیف فرایندها	ضعف آموزش و آگاه‌سازی معلمان در زمینه فرایند رتبه‌بندی و سیستم‌ها
۳	۴م، ۸م، ۱۱م	اجرا نشدن رتبه‌بندی برای نیروهای اداری، تبعیض میان نیروهای مختلف آموزش و پرورش	عدم اجرای رتبه‌بندی برای نیروهای اداری
۸	۱م، ۲م، ۳م، ۵م، ۱۰م، ۱۲م، ۱۵م	ابزار نامناسب ارزیابی، سامانه نامناسب، عدم تناسب ابزار با شایستگی‌ها، وسیله نامناسب ارزیابی، نداشتن ابزار مناسب، ارزیابی صرفاً بر مبنای مستندات	ساز و کارها و ابزارهای نامناسب ارزیابی

۱۴	م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵	دقیق نبودن بررسی مستندات، استفاده صرفاً از شماره نامه‌ها، تأیید بدون بررسی مدارک، عدم امکان صحت‌سنجی مدارک، مشخص نشدن صحت و سقم مدارک، عدم دقت در تأیید مستندات، تأیید فله‌ای مستندات، تأیید بدون ارزیابی، لزوم راستی آزمایی مدارک بارگذاری شده	ضعف امکان صحت‌سنجی دقیق مدارک بارگذاری شده
۵	م ۱، م ۲، م ۶، م ۸، م ۱۵	نبود منابع مالی، کمبود منابع انسانی برای رتبه‌بندی، عدم اختصاص بودجه مناسب، نبود زیرساخت فناوریانه مناسب	ضعف امکانات و منابع برای رتبه‌بندی
۸	م ۲، م ۴، م ۶، م ۸، م ۹، م ۱۲، م ۱۶	طولانی شدن روند رتبه‌بندی، فرسایشی شدن فرایند رتبه‌بندی، کندی روند انجام رتبه‌بندی، اخلاف در روند فعالیت‌های ادارات، درگیری چند ماهه ادارات آموزش و پرورش، پرداخت دیر معوقات، بی‌ارزش شدن معوقات	فرسایشی شدن فرایند رتبه‌بندی
۱۳	م ۱، م ۲، م ۳، م ۴، م ۵، م ۶، م ۷، م ۸، م ۱۰، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۴، م ۱۵	صدور گواهی‌های غیرواقعی، چاپ فله‌ای گواهی‌ها، فوتوشاپ مدارک، مستند الکی، نامه‌های دست نویس جعلی، جعل مدارک، گواهی‌های جعلی، عدم صداقت معلمان، مدارک دروغ	ضعف رعایت اخلاق حرفه‌ای در فرایند رتبه‌بندی معلمان
۱۰	م ۱، م ۲، م ۴، م ۵، م ۷، م ۹، م ۱۰، م ۱۱، م ۱۳، م ۱۵	تساهل ارزیابان، ملاحظه‌گری، خطا ارزیابان، خطاهای ارزیابی، نمره بالا دادن، اشتباه در سنجش، آسان‌گیری، تأیید کلیه مدارک بدون بررسی، ثبت بالاترین نمره، خطا مقایسه، دلسوزی	خطاهای ارزیابی
۳	م ۵، م ۷، م ۱۳	عدم پایش مناسب رتبه‌بندی، صوری شدن هیئت‌های ممیزی، عدم نظارت بر رتبه‌های کسب شده، لزوم پایش فرایند رتبه‌بندی، نظارت بر ناظران	نبود نظام پایش و ارزیابی فرایند رتبه‌بندی
۹	م ۱، م ۳، م ۵	عدم ارائه بازخورد مناسب به معلمان، فیدبک ندادن به منظور بهبود عملکرد، مشخص نکردن نقاط ضعف و قابل بهبود، عدم ارائه راهکار بهبود عملکرد، بازخورد ضعیف	عدم ارائه بازخورد مناسب و برنامه بهبود به معلمان
۶	م ۲، م ۴، م ۹، م ۱۱، م ۱۳، م ۱۵	مشکلات سامانه، عدم نمایش ارزشیابی سالانه و سنوات برخی معلمان، فعال نبودن گزینه بازگشت تأییدات، عدم نمایش برخی همکاران، مشکلات همکاران انتقالی، نشان دادن امتیاز پایین‌تر از امتیاز کسب شده، هنگ سامانه، بازنشدن سایت	مسائل مرتبط با زیرساخت فناوری
۴	م ۳، م ۶، م ۹، م ۱۱	ارزیابی عملکرد صوری، ارزیابی عملکرد ناکارآمد، مشکلات نظام ارزیابی عملکرد، آسیب‌های ارزیابی عملکرد، نبود برآورد دقیق از عملکرد	نظام ارزیابی عملکرد ناکارآمد معلمان

۸	م. ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۰، م. ۱۱، ۱۳، ۱۵	متمایز نداشتن معلمان ممتاز، عدم تأثیر عملکرد در رتبه، بی‌ثمر بودن رتبه‌بندی، عدم تحقق هدف اصلی رتبه‌بندی، مشخص نشدن معلمان، برجسته، عدم تحقق اهداف تحولی رتبه‌بندی	عدم تحقق اهداف رتبه‌بندی معلمان
۴	م. ۱، ۳، ۷، ۱۱	هدر رفت منابع، اتلاف وقت و سرمایه، اتلاف بودجه، ناکارآمدی استفاده از منابع مالی	هدر رفت منابع در آموزش و پرورش
۹	م. ۱، ۲، ۵، ۶، ۷، م. ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۶	مدرک‌گرایی معلمان، مستندسازی کردن معلمان، به حاشیه بردن عملکرد اصلی، مدرک محوری، ترویج مدرک‌سازی، سوق دادن معلمان به سمت جعل مدرک	سوق دادن معلمان به سمت مدرک‌سازی و کذب
۴	م. ۲، ۴، ۱۱، ۱۳	بی‌انگیزگی نیروهای اداری به علت عدم اجرا رتبه‌بندی، تضعیف بخش ستادی و اداری آموزش و پرورش، تقاضای تغییر سمت نیروهای اداری، کاهش تقاضا برای کار اداری	تضعیف کادر اداری آموزش و پرورش
۴	م. ۲، ۶، ۱۰، ۱۶	احساس نابرابری، احساس بی‌عدالتی، منصفانه نبودن رتبه‌بندی، احساس تبعیض، عدم عدالت، در کسب رتبه‌ها، ندیدن تلاش‌های همکاران	احساس نابرابری و عدم عدالت سازمانی
۵	م. ۱، ۲، ۴، ۷، ۱۲	نارضایتی شغلی، نبود انگیزه برای کسب رتبه‌های بالاتر با توجه به محدودیت سابقه، رسیدن به حداکثر رتبه، نارضایتی به علت ناعدالتی، بی‌انگیزگی معلم	کاهش رضایت و تعهد شغلی
۳	م. ۵، ۹، ۱۴	چالش منزلت اجتماعی، خدشته به منزلت معلمان، بی‌اعتبار شدن معلمان، از بین رفتن جایگاه معلم، ضربه به اعتبار و جایگاه معلم	تنزل منزلت و جایگاه معلمان در جامعه

تأثیرات منفی معلمان

بر مبنای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، مدل نهایی پژوهش به شکل زیر ارائه شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

اکنون که قریب به سه سال از شروع اجرای رتبه‌بندی معلمان می‌گذرد، بررسی آسیب‌های اجرای این طرح می‌تواند به بهبود آن کمک کند. از این رو پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی معلمان آموزش و پرورش صورت گرفت. بدین‌منظور از روش کیفی پدیدارنگاری استفاده شد و در نهایت آسیب‌های نظام رتبه‌بندی معلمان در قالب ۵ مقوله مشکلات فراسازمانی و ناراضی‌انجامی معلمان، ضعف‌نگرش راهبردی و توسعه‌محور، چالش‌های اساسی و ساختاری نظام رتبه‌بندی معلمان، چالش‌های اجرایی نظام رتبه‌بندی معلمان و پیامدهای رتبه‌بندی معلمان شناسایی شد که در ادامه به بررسی هر یک از آن‌ها می‌پردازیم.

بر مبنای یافته‌های پژوهش بخشی از آسیب‌های رتبه‌بندی فراتر از سازمان آموزش و پرورش است. این آسیب‌ها شامل؛ سهم پایین آموزش و پرورش از بودجه کشور، مشکلات معیشتی معلمان و تنزل منزلت معلمان و مصاحبه مسئولین و جو روانی علیه فرهنگیان می‌باشد. معلمان به‌عنوان رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در پرورش نسل‌های آینده و توسعه پایدار هر جامعه ایفا می‌کنند. در این میان، کیفیت عملکرد معلمان نه تنها متأثر از عوامل درون‌سازمانی مانند شرایط آموزشی، مدیریت مدرسه و محتوای درسی است، بلکه به‌شدت از عوامل و مشکلات فراسازمانی نیز تأثیر می‌پذیرد. این عوامل، شامل شرایط اقتصادی، اجتماعی، سیاست‌های کلان آموزشی، وضعیت فرهنگی جامعه و نگاه رسانه‌ای به حرفه معلمی است (فلاحی زرومی، ۱۳۹۵).

در سال‌های اخیر، معلمان در کشور ما با مجموعه‌ای از چالش‌های فراسازمانی مواجه بوده‌اند که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: مشکلات معیشتی، ضعف حمایت‌های قانونی و اجتماعی، نابرابری در مقایسه با سایر مشاغل هم‌سطح، بی‌ثباتی در سیاست‌های آموزشی و نگاه کلیشه‌ای و گاه منفی جامعه و رسانه‌ها به شغل معلمی. این مشکلات سبب شده است که ناراضی‌انجامی اجتماعی در میان معلمان افزایش یابد؛ به‌گونه‌ای که

بسیاری از معلمان احساس می‌کنند منزلت اجتماعی‌شان تنزل یافته و ارزش و اهمیت حرفه آنان در سطح جامعه به‌درستی درک و ارج نهاده نمی‌شود (نورمحمدی، ۱۳۹۵).

ادامه این وضعیت می‌تواند پیامدهای منفی متعددی برای نظام آموزشی در پی داشته باشد. از جمله این پیامدها می‌توان به کاهش انگیزه شغلی، فرسودگی روانی، افت بهره‌وری، تضعیف کیفیت تدریس و افزایش تمایل به ترک شغل در میان معلمان اشاره کرد. علاوه بر این، تداوم نارضایتی اجتماعی معلمان ممکن است بر نگرش دانش‌آموزان و خانواده‌ها نسبت به آموزش و مدرسه نیز اثرگذار باشد (چوی و پارک^۱، ۲۰۱۶) و در نهایت، کارکردهای فرهنگی-اجتماعی مدرسه را با بحران مواجه سازد. با وجود اهمیت این موضوع، تاکنون پژوهش‌های محدودی به‌صورت منسجم به بررسی مشکلات فراسازمانی و تجربه زیسته معلمان از نارضایتی اجتماعی پرداخته‌اند. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد است تا با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از مصاحبه با معلمان، به شناسایی و تحلیل این مشکلات و پیامدهای اجتماعی و حرفه‌ای آن‌ها بپردازد و راهکارهایی در راستای بهبود منزلت اجتماعی و ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان ارائه دهد. مقایسه یافته‌های پژوهش با پژوهش‌های دیگر نشان از همسویی نتایج دارد. عزیزی تراب، مهاجران و حسنی (۲۰۲۲) در پژوهش خود به آسیب‌هایی نظیر بی‌کفایتی و منفعت‌طلبی مسئولین و موانع معیشتی اشاره کردند که به ترتیب با مقوله‌های مصاحبه مسئولین و جو روانی علیه فرهنگیان و مشکلات معیشتی معلمان همسو می‌باشد.

بر مبنای یافته‌های فلاحی زرومی (۱۳۹۵) آسیب‌های رتبه‌بندی معلمان ناشی از ضعف نگرش راهبردی و توسعه‌محور در نظام آموزشی می‌باشد که شامل نگاه صرفاً اقتصادی به رتبه‌بندی، عدم نگاه به رتبه‌بندی به‌عنوان عامل توسعه معلمان و عدم قبول رتبه کسب شده توسط معلمان در این دسته قرار می‌گیرد. نظام‌های آموزشی پویا و کارآمد، همواره براساس نگرش‌های راهبردی و توسعه‌محور هدایت می‌شوند؛ به این معنا که سیاست‌گذاری‌ها و تصمیمات کلان آموزشی در راستای ارتقای کیفیت، بهره‌وری انسانی، عدالت آموزشی و تقویت سرمایه اجتماعی طراحی و اجرا می‌شوند. در چنین نظام‌هایی، معلمان به‌عنوان سرمایه‌های اصلی آموزش و پرورش، از جایگاه ممتاز حرفه‌ای و اجتماعی برخوردارند و سیاست‌های مرتبط با آن‌ها در قالب برنامه‌های بلندمدت، آینده‌نگر و مبتنی بر پژوهش تنظیم می‌شود (چاند و همکاران^۲، ۲۰۲۱). در نظام آموزش و پرورش ایران، یکی از آسیب‌های اساسی، فقدان نگرش راهبردی و توسعه‌محور در فرآیند تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری کلان است. سیاست‌های آموزشی عمدتاً در چارچوب نگاه‌های مقطعی، شعاری و کوتاه‌مدت تنظیم شده‌اند و کمتر به ابعاد راهبردی همچون ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، توانمندسازی حرفه‌ای، عدالت معیشتی، ایجاد انگیزش پایدار و تربیت نیروی انسانی خلاق و توسعه‌گرا توجه شده است. این ضعف در نگرش راهبردی سبب شده است که معلمان در فرآیندهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری نادیده گرفته شوند و خواسته‌ها، نیازها و مطالبات حرفه‌ای و اجتماعی آن‌ها کمتر مورد توجه قرار گیرد. در نتیجه، نارضایتی‌های شغلی و اجتماعی معلمان طی سال‌های اخیر به شکل چشم‌گیری افزایش یافته و پیامدهایی همچون کاهش انگیزش، فرسودگی شغلی، تضعیف منزلت اجتماعی و افت کیفیت تدریس را در پی داشته است (عزیزی، ۱۳۹۵).

هم‌چنین نبود رویکرد توسعه‌محور باعث شده است که برنامه‌هایی همچون نظام رتبه‌بندی معلمان، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌های ارتقای معیشت معلمان به‌صورت مقطعی، ناقص و بدون پشتوانه راهبردی اجرا شوند و نتوانند تأثیر پایدار و مؤثری در وضعیت حرفه‌ای و اجتماعی معلمان ایجاد کنند. از این‌رو، ضرورت دارد که این مسئله به‌طور علمی و نظام‌مند بررسی و آسیب‌شناسی شود تا بتوان براساس یافته‌های آن، راهکارهای مؤثر در راستای اصلاح نگرش راهبردی و توسعه‌محور در نظام

1. Choi & Park

2. Chand

سیاست‌گذاری آموزشی و ارتقای منزلت معلمان طراحی و پیشنهاد نمود. مقایسه یافته‌های پژوهش در بعد آسیب‌های مرتبط با مسائل فرهنگی با پژوهش‌های دیگر همسویی نتایج را نشان می‌دهد. عزیزی تراب، مهاجران و حسنی (۱۴۰۱) در پژوهش خود به آسیبی نظیر نگرش نامناسب به نظام رتبه‌بندی معلمان اشاره می‌کنند که با مقوله‌های نگاه صرفاً اقتصادی به رتبه‌بندی، عدم نگاه به رتبه‌بندی به عنوان عامل توسعه معلمان همسو می‌باشد. نتایج با یافته‌های عزیزی (۱۳۹۵) نیز همسویی داشته است.

نظام‌های آموزشی پویا و کارآمد، همواره براساس نگرش‌های راهبردی و توسعه‌محور هدایت می‌شوند؛ به این معنا که سیاست‌گذاری‌ها و تصمیمات کلان آموزشی در راستای ارتقای کیفیت، بهره‌وری انسانی، عدالت آموزشی و تقویت سرمایه اجتماعی طراحی و اجرا می‌شوند (رودریگوز و همکاران، ۲۰۲۰). در چنین نظام‌هایی، معلمان به عنوان سرمایه‌های اصلی تعلیم و تربیت، از جایگاه ممتاز حرفه‌ای و اجتماعی برخوردارند و سیاست‌های مرتبط با آن‌ها در قالب برنامه‌های بلندمدت، آینده‌نگر و مبتنی بر پژوهش‌های علمی تنظیم می‌گردد. در نظام آموزش و پرورش ایران، یکی از آسیب‌های جدی و بنیادین، فقدان نگرش راهبردی و توسعه‌محور در فرآیند تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری کلان است. سیاست‌های آموزشی عمدتاً در چارچوب نگاه‌های مقطعی، شعاری و کوتاه‌مدت تدوین شده‌اند و کمتر به ابعاد راهبردی و اساسی همچون ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، توانمندسازی حرفه‌ای، عدالت معیشتی، ایجاد انگیزش پایدار و تربیت نیروی انسانی خلاق و توسعه‌گرا توجه شده است. این ضعف در نگرش راهبردی موجب شده است که معلمان در فرآیندهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری نادیده گرفته شوند و نیازها و مطالبات حرفه‌ای و اجتماعی آن‌ها کمتر مورد توجه قرار گیرد (گولدهابر، گروت، وولف، ۲۰۲۵). در نتیجه، نارضایتی‌های شغلی و اجتماعی معلمان طی سال‌های اخیر افزایش چشم‌گیری یافته و پیامدهایی همچون کاهش انگیزش، فرسودگی شغلی، تضعیف منزلت اجتماعی، افت کیفیت تدریس و کاهش سرمایه اجتماعی نظام آموزشی را در پی داشته است. همچنین، فقدان رویکرد توسعه‌محور در سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش و پرورش باعث شده است که برنامه‌هایی نظیر نظام رتبه‌بندی معلمان، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و طرح‌های ارتقای معیشت معلمان، عمدتاً به صورت مقطعی، ناقص و بدون پشتوانه راهبردی و آینده‌نگر به اجرا درآیند و در نهایت، نتوانند تأثیر پایدار و مؤثری در وضعیت حرفه‌ای و اجتماعی معلمان ایجاد نمایند. با توجه به اهمیت موضوع و پیامدهای گسترده آن در سطح فردی، سازمانی و اجتماعی، ضروری است این مسئله به صورت علمی، نظام‌مند و مبتنی بر شواهد میدانی بررسی و آسیب‌شناسی شود تا بتوان براساس یافته‌های آن، راهبردهای مؤثر در راستای اصلاح نگرش راهبردی و توسعه‌محور در نظام سیاست‌گذاری آموزشی و ارتقای منزلت حرفه‌ای و اجتماعی معلمان طراحی و ارائه نمود. مقایسه یافته‌های پژوهش با پژوهش‌های نورمحمدی (۱۳۹۵) در بُعد آسیب‌های مرتبط با طراحی و برنامه‌ریزی رتبه‌بندی معلمان همسویی را نشان می‌دهد. عزیزی تراب، مهاجران و حسنی (۱۴۰۱) در پژوهش خود به آسیب‌های ساختاری شامل آزمون‌های غیراستاندارد، کمبود بودجه و منابع مالی، ابهامات موجود در نظام رتبه‌بندی معلمان، معیارهای نادرست نظام رتبه‌بندی معلمان و زیرساخت‌های مناسب اشاره کردند که به ترتیب با مقوله‌های ساز و کارها و ابزارهای نامناسب ارزیابی، ضعف امکانات و منابع برای رتبه‌بندی، ضعف آموزش و آگاه‌سازی معلمان در زمینه فرایند رتبه‌بندی و سیستم‌ها، ضعف تناسب، یکنواختی و ابهام در شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی عملکرد و زیرساخت فناوری همسو می‌باشد. نامداری پژمان و پاک‌نظر (۲۰۲۱)، به این نتیجه رسیدند که باید به محوریت مدارس و فعالیت‌های معلم در مدارس به شکل ویژه‌ای نگاه شود و یادگیری دانش‌آموز به عنوان عنصر اصلی در رتبه‌بندی‌ها لحاظ گردد که با نشان‌دهنده توجه به معیارهای

رتبه‌بندی عملکرد می‌باشد و با مقوله ضعف تناسب، یکنواختی و ابهام در شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی عملکرد در پژوهش حاضر همسو می‌باشد. قرونه (۲۰۲۰) در پژوهش خود یکی از ضعف‌های نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان را تأکید زیاد بر سابقه خدمت می‌داند که با مقوله ضعف تناسب، یکنواختی و ابهام در شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی عملکرد در پژوهش حاضر همسو می‌باشد.

نظام‌های آموزشی کارآمد برای ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و افزایش انگیزش و بهره‌وری معلمان، همواره از سازوکارهای رتبه‌بندی و نظام‌های انگیزشی بهره می‌گیرند. نظام رتبه‌بندی معلمان یکی از سیاست‌های کلیدی در این راستاست که با هدف ارتقای منزلت اجتماعی معلمان، ایجاد انگیزه برای ارتقاء شغلی، بهبود کیفیت تدریس و افزایش بهره‌وری نیروی انسانی در آموزش و پرورش طراحی و اجرا می‌شود. در ایران، نظام رتبه‌بندی معلمان طی سال‌های گذشته با هدف ساماندهی وضعیت حرفه‌ای معلمان و ارتقای جایگاه اجتماعی آن‌ها در قالب قوانین و آیین‌نامه‌هایی تدوین و به اجرا درآمده است. با این حال، از همان آغاز اجرا، چالش‌ها و مشکلات متعددی در مسیر تحقق اهداف آن به وجود آمد که موجب شد این نظام نتواند به‌طور کامل انتظارات جامعه معلمان و نظام آموزشی را برآورده سازد. از جمله مهم‌ترین چالش‌های اجرایی این نظام می‌توان به ابهام در شاخص‌های ارزیابی، نابرابری در اجرای فرایندها، ضعف شفافیت در نظام امتیازدهی، ناکارآمدی در استقرار فرایندهای ارزشیابی، مشکلات معیشتی و فاصله زیاد بین رتبه‌های مختلف اشاره کرد. علاوه بر این، نگاه مقطعی و سیاسی به نظام رتبه‌بندی و عدم استقرار آن بر مبنای برنامه‌های بلندمدت و راهبردی، موجب شده است که این نظام بیشتر به ابزاری شعاری و کم‌اثر در فرایند بهبود کیفیت آموزشی بدل شود (زیتزمان، و همکاران^۱، ۲۰۲۳).

از سوی دیگر، عدم تناسب بین سطح رتبه معلمان و میزان افزایش حقوق و مزایای مرتبط، بی‌اعتمادی نسبت به فرایندهای ارزیابی و نارضایتی گسترده در میان معلمان را در پی داشته است. بسیاری از معلمان معتقدند که نظام رتبه‌بندی فعلی نتوانسته است مشکل اصلی منزلت اجتماعی و ارتقای انگیزش حرفه‌ای آن‌ها را حل کند و در عمل به عاملی برای ایجاد شکاف و نابرابری در میان همکاران و افزایش تنش‌های سازمانی تبدیل شده است.

با توجه به این چالش‌ها و اهمیت نقش معلمان در پیشبرد اهداف توسعه پایدار آموزشی، ضروری است مشکلات و موانع اجرایی نظام رتبه‌بندی معلمان به‌طور علمی و میدانی بررسی و آسیب‌شناسی شود تا براساس نتایج آن، اصلاحات اساسی و راهبردهای مؤثر در مسیر بهبود عملکرد این نظام طراحی و پیشنهاد گردد. بر مبنای یافته‌های پژوهش بخشی از آسیب‌های رتبه‌بندی مربوط به فرایند اجرای رتبه‌بندی معلمان است که شامل فرسایشی شدن فرایند رتبه‌بندی، ضعف رعایت اخلاق حرفه‌ای در فرایند رتبه‌بندی معلمان، خطاهای ارزیابی، نبود نظام پایش و ارزیابی فرایند رتبه‌بندی، عدم ارائه بازخورد مناسب به معلمان و مسائل مرتبط با زیرساخت فناوری و نظام ارزیابی عملکرد ناکارآمد معلمان می‌باشد. مقایسه یافته‌های پژوهش در بعد اجرای فرایند رتبه‌بندی با پژوهش قرونه (۱۳۹۹) همسویی نتایج را نشان می‌دهد. قرونه (۱۳۹۹) در پژوهش خود به آسیب‌هایی نظیر نقص در اجرا اشاره کرد که با بعد آسیب‌های مرتبط با اجرای رتبه‌بندی معلمان همسو می‌باشد. هم‌چنین آسیب‌های دیگری نظیر امکان اعمال نظر شخصی و طولانی بودن فرایند در پژوهش وی شناسایی شد که به ترتیب با مؤلفه‌های خطاهای ارزیابی و فرسایشی شدن فرایند رتبه‌بندی معلمان همسو می‌باشد.

یافته‌های پژوهش نظام رتبه‌بندی معلمان منجر به پیامدهایی شده است که این مقوله شامل عدم تحقق اهداف رتبه‌بندی معلمان، هدر رفت منابع در آموزش و پرورش، مدرک‌گرایی معلمان، سوق دادن معلمان به سمت مدرک‌گرایی، مدرک‌سازی و کذب، تضعیف کادر اداری آموزش و پرورش، احساس نابرابری

و عدم عدالت سازمانی، کاهش رضایت و تعهد شغلی و تنزل منزلت و جایگاه معلمان در جامعه می‌باشد. نظام‌های آموزشی کارآمد، به‌منظور ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان و بهبود سطح انگیزش شغلی، همواره به‌دنبال طراحی و اجرای نظام‌های ارزشیابی و رتبه‌بندی شغلی هستند. یکی از مهم‌ترین اهداف این نظام‌ها، افزایش منزلت اجتماعی معلمان، بهبود وضعیت معیشتی، ارتقای انگیزش درونی، ایجاد فرصت‌های ارتقاء شغلی و در نهایت ارتقای کیفیت تدریس و عملکرد آموزشی است. در همین راستا، در ایران نیز طی سال‌های اخیر، نظام رتبه‌بندی معلمان با هدف بهبود جایگاه حرفه‌ای معلمان و افزایش بهره‌وری آموزشی اجرایی شده است.

با این حال، بررسی‌های میدانی و شواهد تجربی نشان می‌دهد که اجرای این نظام، علاوه بر دستاوردهای محدود، با چالش‌ها و پیامدهای مثبت و منفی متعددی همراه بوده است. از جمله پیامدهای مثبت آن می‌توان به ایجاد ساختار نسبی برای ارتقاء شغلی، افزایش انگیزه در برخی سطوح شغلی، تلاش برای توانمندسازی حرفه‌ای و توجه به شایستگی‌های آموزشی اشاره کرد. در مقابل، پیامدهای منفی و چالش‌برانگیز این نظام نیز قابل توجه است. برخی از این پیامدها عبارت‌اند از:

- افزایش نابرابری و شکاف حرفه‌ای میان معلمان
- کاهش همبستگی سازمانی و افزایش رقابت منفی در محیط مدرسه
- حساس بی‌عدالتی در فرآیند ارزیابی و رتبه‌بندی
- تبدیل شدن رتبه‌بندی به ابزاری برای مسائل معیشتی به‌جای ارتقای کیفیت آموزشی
- ضعف در اثرگذاری واقعی بر کیفیت تدریس و یادگیری
- ایجاد نارضایتی گسترده در میان معلمان نسبت به نحوه اجرا و نتایج آن

این پیامدها سبب شده است که نظام رتبه‌بندی معلمان در ایران، به‌رغم اهداف اولیه خود، نتواند به عاملی مؤثر در ارتقای منزلت اجتماعی و انگیزش حرفه‌ای معلمان تبدیل شود و در بسیاری موارد، به منبعی از تنش‌ها و نارضایتی‌های شغلی در میان بدنه آموزشی بدل شده است.

ازاین‌رو، ضروری است پیامدهای اجرایی، حرفه‌ای، اجتماعی و روان‌شناختی نظام رتبه‌بندی معلمان به‌صورت علمی و نظام‌مند بررسی و آسیب‌شناسی شود تا بتوان با تکیه بر یافته‌های این پژوهش‌ها، اصلاحات مؤثر و راهبردهای کارآمدی در راستای تحقق اهداف واقعی این نظام طراحی و اجرا نمود. مقایسه یافته‌های پژوهش در بخش نتایج پیامدها با پژوهش مولائی، یاری و حاج عطالو (۱۴۰۱) همسویی نتایج را نشان می‌دهد. مولائی، یاری حاج عطالو (۱۴۰۱) در پژوهش خود به ارتباط انصاف و برابری در رتبه‌بندی با اشتیاق شغلی اشاره کرده‌اند که با مقوله‌های احساس نابرابری و عدم عدالت سازمانی و همچنین کاهش رضایت و تعهد شغلی همسو می‌باشد. از سویی مقایسه یافته‌های پژوهش با پژوهش قرونه (۱۳۹۹) که مهم‌ترین نقاط قوت طرح را، افزایش انگیزه معلمان، ارتقای مهارت‌های معلمان، کاهش مسایل معیشتی معلمان، افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش احساس نابرابری استخراج نمود نشان از عدم همسویی نتایج با پژوهش فعلی دارد که در تبیین این عدم همسویی می‌توان به تفاوت رتبه‌بندی اجرا شده فعلی با رتبه‌بندی قبلی و همچنین نوع سوال مطرح شده در پژوهش اشاره کرد.

در نهایت بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهادت زیر را می‌توان در راستای بهبود طرح رتبه‌بندی معلمان پیشنهاد کرد:

- مشخص کردن دقیق استاندارد شغلی و ابلاغ آن به معلمان و تدوین شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی بر مبنای استاندارد شغلی
- اصلاح و بهبود شاخص‌ها و معیارهای رتبه‌بندی معلمان و تعیین شاخص‌ها و معیارهای متناسب و

جامع

- تربیت ارزیابان حرفه‌ای متناسب با روند ارزیابی و اصلاح شیوه تخصیص ارزیابان
- ترکیب نظام رتبه‌بندی معلمان با نظام‌های توسعه حرفه‌ای معلمان
- بهبود زیرساخت فناوریانه و ارائه آموزش مناسب به معلمان
- تغییر ساز و کارهای ارزیابی و استفاده از شیوه‌های ارزیابی جدید نظیر کانون‌های ارزیابی و توسعه

منابع

- Aghaz, A. and Ghaffari, K. (2021). Pay for Performance in Project-oriented Organizations: A case of Niroo Research Institute. *Iranian journal of management sciences*, 16(63), 103-133
- Akhoondi, F. and Safaei Movahhed, S. (2015). The Effect of Perception of Professional Development on Job Involvement, Job Content Plateau and Job Burnout among Primary School Teachers in Kashan. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 8(2), 83-104
- Alqiawi, D. A., & Ezzeldin, S. M. (2015). A Suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education. *World Journal of Education*, 5(6), 65-73
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31
- Azizi, K., Rezaei Zaman, A.; Miri, S. y., Rabi Tabar, A. A., Zare, M. (2019). *The relationship between school culture and professional ethics with job commitment (Case study: Elementary school teachers in Mahmoudabad city)*, Mahmoudabad: Fifth National Conference on New Approaches in Education and Research
- Azizitorab, Z. , Mohajeran, B. and Hassani, M. (2023). Identify the challenges and strengths of the teachers' rating system and provide a model for quality. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 401-424. doi: 10.48310/pma.2023.3327
- Azizitorab, Z. , Mohajeran, B. and Hasani, M. (2022). Designing a model for quality of teachers' ranking system. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 37-50
- Bazargan, H. A. (2008). Mixed Method Research Design: A preferable Approach in Management Studies. *Management Knowledge (Not Publish)*, 21(4)
- Buchanan, J., Harb, G., & Fitzgerald, T. (2020). Implementing a Teaching Performance Assessment: An Australian Case Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(5), 74-90
- Buela, S., & Joseph, M. C. (2015). Relationship between personality and teacher effectiveness of high school teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 57-70
- Chand, V. S., Kuril, S., Deshmukh, K. S., & Avadhanam, R. M. (2021). Assessing teacher innovations: Expert versus peer ratings. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 467-482
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2016). Historical analysis of the policy on the college entrance system in South Korea. *International Education Studies*, 6(11), 106-121
- Document on the Fundamental Transformation of Education* (2012), Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran
- Ebrahim, E., Heydari, M., Golestani, S. H. (2021). Reviewing and analyzing the qualifications of the teaching profession from the perspective of a postmodern approach to provide a model, *Educational Administration Research Quarterly*, 13(1), 225-242. magiran.com/p2396735
- Falahati Zarroumi, A. (2016). *Investigating the mechanism of teacher promotion in the Iranian public education system from the perspective of teachers and school principals in Damghan city*, Master's thesis in Educational Sciences, Educational Management, Allameh Tabatabaee University

- .ty
- Gaeeni, A. and Hosseinzadeh, A. (2012). The Trio Paradigms of Positivism, Interpretativism and Hermeneutics in Management and Organizational Studies. *Strategy for Culture*, 5(19), 103-138
- Gall, M. D., & Borg, W. R. (1989). *Educational research. A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education*. Longman, Inc., Order Dept., 95 Church Street, White Plains, NY 10601 Stock No. 78164-6
- Gall, M. D.; Borg, W.; Gall, J. (2017). Quantitative and Qualitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology (Volume 1) (Translated by Ahmadreza Nasr, Hamidreza Arizi, Mohammad Jafar Pakserasht, Alireza Kiamanesh, Khosro Bagheri, Mohammad Khair, Manijeh Shahniiylagh, Zohreh Khosravi, Mahmoud Abolghasemi). Shahid Beheshti University Press, Samt Publications (2007)
- Ghayur, S. (2019). *Comparing the dimensions of professional development and innovative behavior of teachers based on a ranking scheme*, Master's thesis in Educational Sciences, University of Birjand
- Ghorooneh, D. (2020). Attitude of Teachers and Principals towards Professional Rankings Plan of Teachers: A Phenomenological Study. *Educational and Scholastic studies*, 9(2), 157-182
- Goldhaber, D., Grout, C., & Wolff, M. (2025). How Well Do Professional Reference Ratings Predict Teacher Performance?. *Education Finance and Policy*, 20(2), 236-258
- Golombek, P.R. & Johnson, K.E. (2021). Recurrent restoring through language teacher narrative inquiry. *System*, 102(6). 54-87
- Hitt, M. A., Miller, C. C., Colella, A., & Triana, M. (2017). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons
- Hoffding, S., Martiny, K., & Roepstorff, A. (2022). Can we trust the phenomenological interview? Metaphysical, epistemological, and methodological objections. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1-19
- Homaini Demirchi, Amin., Mir Kamali, Seyyed Mohammad., Ezzati, Mitra (2014). Investigating the relationship between distributed leadership and the scientific optimism of elementary school teachers in public boys' schools in Tehran, *Educational Leadership and Management Quarterly*, 9(4), 127
- L. Haven, T., & Van Grootel, D. L. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in research*, 26(3), 229-244
- Lizana, P. A., Vega-Fernandez, G., Gomez-Bruton, A., Leyton, B., & Lera, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3764
- Mahmoodi Boorang, M. and Nabae, H. (2019). Factors Affecting Teacher Professional Identity: A Systematic Review. *Teacher Professional Development*, 4(1), 77-94
- Makombo, O., Mubemba, N. B., & Chanda, C. T. (2024). The effect of performance appraisal system on employee performance in the education sector: A case of selected schools in Mwense District of Luapula Province, Zambia. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*, 11(4), 16-31
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The establishment and development of professional training for preschool teachers in western European countries. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 208-233
- Mirkamali, S. M., Narenji Thani, F., Asadi, S. (2019). Evaluation of professional competences of

- elementary teachers "from the perspective of administrators" in Markazi province, *Journal of School administration*, 7(3), 91-110. magiran.com/p2076180
- Mhatre, S. G., & Mehta, N. K. (2023). Review of phenomenological approaches and its scope in human resource management. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 10(1), 112-131
- Mohammadpour, Ahmad (2013). *Qualitative Research Method, Anti-Method*. Tehran: Sociologists
- Molaei Z., & Yari Haj Atalo J. (2014). The role of teacher ratings on improving their job satisfaction in secondary schools in Maragheh city. *Scientific Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 6(20), 1604-1616. Retrieved from <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1364>
- National Curriculum Document* (2011). Supreme Council of Cultural Revolution, Tehran
- NAMDARI PEJMAN, M., & Paknazar, M. (2021). The structure of teacher education in East Asian countries with emphasis on the system of the competency assessment and rating system of teachers. *RESEARCH IN TEACHER EDUCATION*, 4(2 (8)), 10-35. SID. <https://sid.ir/paper/384593/en>
- Noormohammadi, M. (2016). *Investigating the effect of the teacher ranking system on the level of job motivation of physical education teachers in Bukan city based on Herzberg's theory*, Master's thesis, Sports Management, Sports Events Management, Urmia University
- Nurdiana, N. N. (2022). Language teacher assessment literacy: A current review. *Journal of English Language and Culture*, 11(1)
- Seifollah Pour, L. (2019). *Investigating the professional competencies required by teachers in implementing a descriptive evaluation program*. Master's thesis in Educational Management, Al-Zahra University, Faculty of Psychology and Educational Sciences
- Setyaningsih, S., & Suchyadi, Y. (2021). implementation of principal academic supervision to improve teacher performance in North Bogor. *JHSS (Journal of Humanities and Social Studies)*, 5(2), 179-183
- Skvortsova, S. A., & Vtornikova, Y. (2013). Teacher professional competency: concept content and structure. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 3, 26-31
- Zitzmann, S., List, M., Lechner, C., Hecht, M., & Krammer, G. (2023). *Reporting factor score estimates of teaching quality based on student ratings back to teachers: Recommendations from psychometrics*. Manuscript submitted for publication
- Zitzmann, S., List, M., Lechner, C., Hecht, M., & Krammer, G. (2023). Reporting factor score estimates of teaching quality based on student ratings back to teachers: Recommendations from psycho

