Archive of SID

**مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی**
دوره ۱۲، شماره ۲ (پیاپی ۲۵)، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۲۳۶-۱۹۵

# تدوین و طراحی مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستانی در ایران: کاربست رویکرد ترکیبی

**دریافت مقاله:** ۱۳۹۸/۸/۱۱؛ **پذیرش مقاله:** ۱۳۹۹/۶/۲۸

**سید محمد حسینی*، محمد علی شاه حسینی[۱]، علی اصغر فانی[۲] و عبدالعلی احمدزهی[۳]**

**چکیده**

**هدف:** طراحی مدل ارزشیابی عملکرد اثربخش معلمان، چالش عمده‌ای در وزارت آموزش و پرورش است و دست‌اندرکاران این حوزه از روش‌های ارزشیابی فعلی ناراضی‌اند. لذا هدف پژوهش حاضر این است تا مدلی برای ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستانی ارائه کند.

**مواد و روش‌ها:** برای این پژوهش از روش ترکیبی (کیفی-کمّی) اکتشافی استفاده شد. بخش کیفی با تکیه بر رویکرد نظریه داده‌بنیاد استراورس-کوربین و داده‌های تجربی حاصل از مصاحبه‌های باز ۲۰ خبره، صورت گرفت. از دل مصاحبه‌ها مدلی نظری برخاست که با فرآیند تحلیلی کدگذاری باز، محوری و انتخابی حاصل شد. از کدگذاری باز جهت اشباع رسیدن مفاهیم و ایجاد مقوله‌ها، کدگذاری محوری برای برخاستن مقوله‌ها و فرآیند ربط‌دهی آن‌ها به زیر مقوله‌های‌شان برای انتخاب پدیده محوری و از کدگذاری انتخابی برای ایجاد آرایش نظری مقوله‌های اصلی جهت ساخت مدل استفاده شد.

**بحث و نتیجه گیری:** در نتیجه ساخت مدل، معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی با زیر مقوله‌های شایستگی‌های رفتاری-اخلاقی-عاطفی، دانشی، حرفه‌ای، نگرشی، معیارهای عملکرد عمومی و تخصصی به‌عنوان پدیده محوری تبیین شدند. هم‌چنین استراتژی‌های نُه‌گانه هدف‌گذاری در تعیین حدود و ثغور اهداف و شاخص‌ها، تعیین و درج کنش‌ها و پیش شرط‌ها و تاکتیک‌های لازم در طراحی، طراحی فرآیند جامع ارزشیابی عملکرد، هدایتگری و مشاوره برای معلمان، بسترسازی‌های ذهنی و قانونی برای ارتقاء ارزشیابی عملکرد، بالابردن کیفیت عملیات ارزشیابی عملکرد، انتخاب ارزشیاب، طراحی ابزار ارزشیابی عملکرد، تعیین شیوه و نوع اجرای ارزشیابی عملکرد در آن منتج شدند. نتایج نشان می‌دهند ارزشیابی عملکرد تحت تأثیر شرایطی علّی، مداخله‌گر و زمینه‌ای روی می‌دهد که بر انتخاب استراتژی‌های مناسب و در نتیجه بر پیامدها تأثیرگذار هستند. روایی مدل با شاخص‌های لینکلن-گوبا و پایایی آن با استراتژی دوکدگذار موافق کرسول بررسی شد. با توزیع ۳۶۰ پرسشنامه به صورت تصادفی خوشه‌ای بین معلمان ۱۱ استان مدل نظری حاصل شده با روش‌های کمّی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار PLS3 مورد آزمون قرار گرفت و تأیید شد. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تائیدی و اکتشافی انجام شد و بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ و مقادیر اشتراک بالاتر از ۰/۵ بودند. مقادیر پایایی ترکیبی و آلفایکرونباخ برای همه متغیرها در مدل بالای ۰/۷ بود. بررسی برازش مدل ساختاری از شاخص‌های ضرایب معناداری t استفاده شد، که مقادیر t همگی بالای ۱,۹۶ بوده و روابط بین متغیرها را تایید کرد. هم‌چنین، پیشنهادات و رهنمودهایی برای پژوهش‌های آتی ارائه شد.

**کلید واژه:** ارزشیابی عملکرد، ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی، نظام آموزش و پرورش، معلمان دبیرستان.

---

* نویسنده مسئول: دانش آموخته دکتری مدیریت منابع انسانی، گروه مدیریت، پردیس البرز، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
seiedmohammadh@gmail.com

۱. دانشیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

www.SID.ir

Archive of SID

**مقدمه**

هدف از هر سیستم ارزشیابی عملکردی، فراهم ساختن ابزارها و روش‌هایی است که از طریق آن‌ها نتیجه بهتری برای سازمان‌ها، تیم‌ها و افراد به دست آید و این نتایج بواسطه درک و ارزشیابی عملکرد در داخل سازمان و در مسیر چارچوبی توافق شده از اهداف و استانداردها و نیازهای شایستگی برنامه‌ریزی شده، میسّر می‌گردد (آرمسترانگ، ۲۰۰۶: ۶۱). شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش و مهارت و نگرش گفته می‌شود، به طوری که این شایستگی‌ها در عملکرد معلم بازتاب و تجلی می‌یابد (نیچولت و همکاران[1]، ۲۰۰۵). در یک دسته‌بندی شایستگی‌های معلمان در سه حوزهٔ دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی شده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا و شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری و ایجاد یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز در برگیرنده یادگیری حرفه‌ای و مشارکت و رهبری و ارزش‌ها و ارتباطات و اخلاقیات است. نکته قابل توجه در مبحث شایستگی‌ها پیوندشان با عملکرد است و در این میان ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی نقش اساسی در ارتقای عملکرد ایفا می‌کند (هانتلی[2]، ۲۰۰۸).

بعد از اینکه هدف ارزشیابی عملکرد، مفهوم آن و شایستگی معلم بیان شد، ذکر این نکته ضروری است که علت انتخاب ارزشیابی معلمان دبیرستان تبیین شود. اهمیت پرداختن به ارزیابی عملکرد در این مقطع به خاطر وجود پیچیدگی، تنوع و تعدد دروس این مقطع، تغییر ماهیت تحصیلی از تک معلمی دوران ابتدایی به چند معلمی دوران دبیرستان، پیچیدگی حساسیت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نوجوان نسبت به دبستانی‌ها که عملکرد متفاوتی می‌طلبد، و نوع رفتارشان، کنش و واکنش‌های این سن، سرنوشت شغلی یا تحصیلات تکمیلی دانش‌آموزان که در این مقطع رقم می‌خورد، می‌باشد. هم‌چنین وجود حجم چند برابری معلمان در این مقطع با دغدغه‌های مختلفی چون جایگاه شغلی‌شان، سازماندهی‌هایشان، یا جبران خدمات‌شان اهمیت پرداختن به این مقطع ایجاب می‌شود (حدادیان و همکاران، ۱۳۹۱). دلیل دیگر انتخاب این موضوع کم بودن پژوهش‌های علمی با عنوان ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستانی در ایران می‌باشد. و در نهایت تسلط پژوهشگران این پژوهش در عرصه دبیرستان از دیگر دلایل پرداختن به مقطع دبیرستان است.

1. Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels
2. Huntly

www.SID.ir

Archive of SID

وجود ضعف‌های بنیادین در سیستم ارزشیابی موجود معلمان در نظام آموزش و پرورش نیز جهت‌گیری به سمت اصلاح چنین سیستمی را اقدامی منطقی جلوه می‌دهد. بسیاری از پژوهشگران مدل‌های کنونی ارزشیابی معلمان را مورد انتقاد قرار داده‌اند؛ با این ادعا که این مدل ها تأثیرگذار نبوده و کمک ناچیزی به توسعه آموزشی می‌کنند. با این وجود، ارزشیابی عملکرد فعلی بیشتر شبیه ارزشیابی سنتی برگرفته از شرح شغل است تا مبتنی بر شایستگی به‌طوری که پژوهشگران ضعف‌های عمده‌ای را برای ارزشیابی عملکرد فعلی متصورند. ارزشیابی فعلی دارای ضعف‌هایی مانند استفاده کردن از معیارهای قدیمی و محدود، عدم درک مشترک از تدریس خوب، عدم دقت کافی در ارزشیابی عملکرد، نگاه یک طرفه و بالا به پایین به ارزشیابی، فرق نگذاشتن بین ارزشیابی معلمان باتجربه و تازه‌کار، عدم تخصص مدیران در ارزشیابی است (دانیلسون و مک‌گریل[1]، ۲۰۰۰).

پژوهش‌گران داخلی نیز دریافتند که نگرش معلمان نسبت به ارزشیابی عملکرد کارکنان آموزشی در آموزش و پرورش منفی بوده است. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه معلمان سیستم ارزشیابی عملکرد کارکنان استفاده مطلوب به عمل نمی‌آید به همین دلیل موجبات نارضایتی معلمان را فراهم کرده است (نویدنیا و همکاران، ۱۳۹۲؛ حدادیان و همکاران، ۱۳۹۱). هم‌چنین عدم کارآیی در بهینه‌سازی تعیین نظام پرداخت‌ها، عدم تشخیص کارکنان مستعد برای ارتقاء کارآمد (حدادیان و همکاران، ۱۳۹۱)، کافی نبودن شناخت معلمان از اهداف مقطع متوسطه و به دنبال آن پایین آمدن اثربخشی آموزشی را می‌توان از دیگر ضعف‌ها عنوان کرد (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۲). از همین‌رو پورصمد (۱۳۷۶) دریافت که معلمان بیشترین عامل نارضایتی خود را پایین بودن موقعیت اجتماعی و عدم ارزشیابی عملکرد صحیح عنوان می کنند. ضعف دیگر قرار نداشتن سیستم فعلی ارزشیابی معلمان در چهارچوب ارزشیابی عملکرد چند بار در سال است که در موردش می‌توان گفت ویژگی ارزشیابی عملکرد چندبار در سال مداوم بودن آن می‌باشد (بیشتر از یک بار در سال و به صورت فصلی) و براساس اهداف و مأموریت‌های سازمان استوار است (آگیونیس[2]، ۲۰۱۳). حال طبق گفته دانش آشتیانی وزیر وقت آموزش و پرورش (۱۳۹۵) سیستم ارزشیابی عملکرد فعلی با معلمان در ایران سالی یکبار برگزار می‌شود و بر دستاوردهای دانش‌آموزان همان که رسالت و هدف آموزش و پرورش است تمرکز چندانی ندارد (خبرگزاری قدس آنلاین کد خبر۵۸۱۸۶۳، ۹۵/۱۱/۱۳). طبق فرم‌های ارزشیابی موجود (۹۷-۹۶) نیز تمرکز بسیار کمی بر شایستگی‌های فردی معلمان وجود دارد و بیشتر جنبه عمومی رفتار او را می‌سنجد. براساس گفته مدیر کل وقت امور اداری و تشکیلاتی وزارت آموزش

1. Danielson & McGreal
2. Aguinis

www.SID.ir

Archive of SID

و پرورش اساساً این فرم‌ها ابلاغی از سوی معاونت منابع انسانی رئیس جمهور است و در وزارت آموزش و پرورش تبیین نمی‌شوند (خبرگزاری باشگاه خبرنگاران جوان، کد خبر ۵۸۶۰۷۱۱، ۹۵/۸/۲۴).

ارزشیابی‌ها در ایران، از نوع کیفی و سلیقه‌ای بوده و تمام عملکرد معلم را پوشش نمی‌دهند و در غالب پر کردن یک سری فرم‌ها توسط ارزشیابان می‌باشند و هدف اصلی در این کاغذبازی‌ها فراموش شده و نیز مقدار زیادی از منابع از بین می‌رود (میرکاظمی و همکاران، ۱۳۹۲). ارزشیابان در ارزشیابی معلمان دچار خطای نرمش و ارفاق می‌شوند و آموزش و توجیه آنان در ارزشیابی عملکرد کارکنان به‌طور صحیح انجام نشده است (همتی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۸). هم چنین سیستم ارزشیابی عملکرد کارکنان از حیث شناسایی کارکنان مستحق تنزیل درجه (توانایی ایجاد یک سیستم منطقی تنبیه براساس نتایج ارزشیابی، توانایی در شناسایی افراد واجد شرایط تنزیل براساس نتایج ارزشیابی) کارآمد نیست (حدادیان و همکاران، ۱۳۹۱). غفوری (۱۳۸۶) به‌طور مشابهی دریافت که سیستم ارزشیابی عملکرد در ارتقاء سطح عملکرد کارکنان موفقیت چندانی نداشته است و نتوانسته بازخورد مناسبی ارائه دهد.

در دیگر سو، شایستگی‌ها نقش اساسی در عملکرد افراد ایفا می‌کنند به‌طوری که آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است. از این رو کیفیت معلم به تنهایی مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر توسعه دانش‌آموزان و متفاوت کردن مدارس می‌باشد (الیوت[1]، ۲۰۱۵). براساس گفته سندرس و هورن[2] (۱۹۹۸) مهم‌ترین عامل در تعیین موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان، معلم کلاس می‌باشد و در این میان کیفیت عملکرد معلمان وابسته به شایستگی‌هایی است که آن‌ها با خود به یدک می‌کشند (نویدی نیا و همکاران، ۱۳۹۲). با این وجود طبق گفته وزیر وقت آموزش و پرورش (احمدی دانش آشتیانی) ارزشیابی فعلی معلمان بر اساس فرم‌های ارزشیابی مبتنی بر شرح شغل سنتی است و از معیارهای شایستگی ناچیزی برخوردار است. در سیستم ارزشیابی معلمان باید براساس فعالیت و کارآیی آن‌ها در کلاس مشخص شود نه براساس فرم‌ها و لوح‌های سپاس ظاهری؛ زیرا آنچه اصالت دارد، نقش معلم در بهبود کیفیت آموزش و پرورش است (خبرگزاری قدس آنلاین کد خبر۵۸۱۸۶۳، ۹۵/۱۱/۱۳).

از این‌رو، سیستم ارزشیابی دستوری و صوری سنتی درحال تغییر است و به سمت نظام ارزشیابی عملکرد آمیخته با تاکید بر شایستگی در جریان است. به‌منظور استقرار مطلوب و کارآمد نظام ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی در نظام آموزش و پرورش به مدلی جامع نیاز

1. Kerry Elliott
2. Sanders & Horn

www.SID.ir

Archive of SID

هست تا با درنظرگرفتن بسترهای لازم و شرایط بافتی بتوان از راهبرد و استراتژی مناسبی برای پیاده‌سازی بهره‌مند شد که نواقص مدل‌های قبلی و سنتی را در مقطع معلمان دبیرستان برطرف نماید و هم ناکارآمدی‌های آن را از طریق پیشنهاد استراتژی‌های مناسب برطرف کند. این پژوهش درصدد است تا با اتکا به رویکرد نظریه‌پردازی برخاسته از داده‌ها یا داده بنیاد[1]، درک کاملی را از شرایط بستری و زمینه‌ای اجرایی کردن آن به کمک استراتژی‌های پیشنهادی فراهم سازد و زمینه‌ساز تحقق اهداف سازمانی و رشد و توسعه فردی باشد.

بنابر مطالب ذکر شده اهداف و پرسش‌های اصلی این پژوهش به صورت زیر هستند:

هدف اصلی پژوهش عبارت است از طراحی مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستان در وزارت آموزش و پرورش. سوالات پژوهش به شرح زیر است:

مدل مؤثر برای ارزشیابی عملکرد معلمان با تکیه بر رویکرد شایستگی کدام است؟

چه معیارهای ارزشیابی مبتنی بر شایستگی و چه استراتژی‌هایی برای تحقق نتایج دلخواه در این کار دخالت دارند و فرآیند رخداد آن چگونه است؟

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برای آن‌که مشخص شود چه میزان آگاهی برای کشف مجهولاتی که در زمینه موضوع پژوهش وجود دارد و این پژوهش چه میزان یافته به ادبیات موجود می‌افزاید، برای آن‌که اشراف بیشتری به موضوع ایجاد شود و از دوباره‌کاری پرهیز شود مرور پیشینه پژوهش ضروری است. به گفته کرسول (۲۰۰۵) قبل از بررسی پیشینه پژوهش شناسایی واژه‌های کلیدی ضروری است تا براساس آن پژوهش‌های پیشین جستجو و سپس مرور شوند (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۲ :۶۳).

*ارزشیابی عملکرد* به عنوان یک سنجش از کارکنان توسط مدیر تعریف می‌شود که در آن کل سهم کمک کارکنان را به سازمان ارزشیابی می‌کند. این یک بررسی سیستماتیک و منطقی است که سالانه توسط سازمان انجام می‌شود تا پتانسیل او در انجام یک کار را مورد قضاوت قرار دهد. این به تجزیه و تحلیل مهارت‌ها و توانایی‌های یک کارمند برای رشد آینده خود کمک می‌کند که در نهایت بهره‌وری کارکنان را افزایش می‌دهد. هم‌چنین به شناسایی کارمند خوب از ضعیف نیز کمک می‌کند (سوربهی[2]، ۲۰۱۵). در ارزشیابی معلمان سیستم‌های موفقیت‌آمیز در ارزشیابی‌ها از مشاهدات کلاس‌های مختلف در طول سال استفاده می‌کنند که توسط ارزشیاب‌های متخصص از راه جستجوی منابع مختلف داده است و بازخورد به موقع و معنی دار را به معلم ارائه می‌دهند. روش‌های جدید برای ارزشیابی معلمان باید از تحقیق در مورد اثربخشی معلمان استفاده کنند. (دارلینگ-هاموند، ۲۰۱۳). *شایستگی‌ها* شامل دانش، مهارت، ابعاد خودپنداری، انگیزه‌های

1. Grounded theory
2. Surbhi

www.SID.ir

Archive of SID

اجتماعی، خصوصیات فردی، الگوهای فکری، قالب‌های ذهنی و سبک‌های تفکر، احساس و عمل هستند که به روش‌های مشخص و مقتضی به منظور دستیابی به عملکرد مطلوب به کار می‌روند (دوبورا[1] و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۶). *شایستگی معلمان* به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می‌شود (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۱). *ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی* فرآیندی نظام‌مند برای بهبود و حفظ عملکرد افراد در کل یک سازمان است و در آن شایستگی افراد به‌عنوان محرک کلیدی عملکرد در نظر گرفته می‌شود. ارزیابی دوره‌ای افراد بر مبنای مدل‌های شایستگی در ارتباط با شغل فعلی و نتایج مورد انتظار آن‌ها/ ارائه بازخورد به افراد در راستای کمک به آن‌ها برای حرکت به سمت عملکرد نمونه مفاهیم بنیادی آن است (دوبورا و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۲).

بعد از تعریف و تعیین واژگان کلیدی جهت اشراف بیشتر یافتن درباره موضوع جستجو برای یافتن ادبیات پژوهش آغاز شد و چند مدل یافت و بررسی شدند. جهت درک بهتر مدل ارزشیابی عملکرد معلمان، از دو مدل مطروحه در بریتانیا که کل فرآیند را به‌طور خلاصه نشان می‌دهند، به‌عنوان مثال‌هایی استفاده شدند.

*مدل دانشگاه کمبریج (۲۰۱۵) در خصوص ارزشیابی معلمان*

طبق فصل اول کتاب *توسعه دادن مدارس خود با کمبریج*[2] درباره چرایی ارزشیابی عملکرد معلمان این جمله است که فقط از طریق ارزشیابی معلم می‌توان از آموزش دادن چیزی که برای رشد دانش‌آموز بسیار حیاتی می‌باشد، پشتیبانی کرد و داشتن اهداف و استانداردهای مشخص و روشن نقطه شروع این پروسه است. ارزشیابی عملکرد معلم یک عنصر حیاتی در بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان است که با جمع‌آوری مدارک از طیف وسیعی از منابع که از عملکرد معلم اطلاع دارند و از این مدارک برای بهبود عمل استفاده می‌کند، مرتبط است. سیستم ارزشیابی قوی ابزاری قدرتمند برای کمک به بهبود مدارس، شناسایی فرصت‌ها برای معلمان تمامی سطوح جهت توسعه بیشتر و تضمین پاسخگویی برای پیشرفت یادگیرنده، است (استوبی[3]، ۲۰۱۵). با این مقدمه از دیدگاه دانشگاه کمبریج گام‌های مدل بدین شرح هستند:

*گام های مدل:* گام اول شامل تعریف و تنظیم هدف و مقصود توافق شده با ارزشیابی‌کننده، گام دوم شامل جمع‌آوری شواهد از جمله مشاهدات درسی، بررسی میانه سال از طریق ملاقات با ارزشیاب، گام سوم شامل جمع‌آوری شواهد شامل مشاهدات تدریس و خود ارزشیابی معلم، گام

1. Deborah, David
2. Developing your school with Cambridge
3. Tristian Stobie

www.SID.ir

Archive of SID

چهارم شامل جمع‌آوری مدارک از جمله نتایج ارزیابی دانش‌آموز و بررسی خودارزشیابی معلمان در پایان سال توسط ارزشیاب.

*مؤلفه‌های مورد ارزشیابی معلمان در مدل:* داشتن اعتماد به نفس در آموزش موضوع خود با درگیرکردن هر دانش‌آموز در یادگیری، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی با رعایت احترام به دیگران، بازخورد معلم به شاگردان از میزان پیشرفت آن‌ها، تدریس خلاقانه و درگیر کردن اجتماعی عقلانی و حرفه‌ای دانش‌آموزان در کلاس درس، اندازه‌گیری دستاوردهای موفقیت دانش‌آموزان و گزیده آثار و کارهای معلم.

*دانشگاه دورهام*[1]

در گزارشی[2] که توسط کوی و همکارانش[3] (۲۰۱۴) تهیه شده است روش‌های اندازه‌گیری و سنجش یک معلم را برای آن‌که به عالی‌ترین تدریس برسد به شرح ذیل بیان می‌کند:

*گام‌های مدل:* گام اول تعیین اهداف و معیارها و بستن توافق‌نامه با معلم، گام دوم شامل مشاهدات کلاس درس توسط همکاران، مدیران و ارزیابان، گام سوم تحلیل مدل‌های ارزش افزوده (ارزیابی دستاوردهای محصلان)، گام چهارم نظرسنجی از دانش‌آموزان به صورت گفت و گویی، گام پنجم قضاوت مدیر (یا سرپرست) و گزارش خود معلم، گام ششم نمره‌دهی و اعتبار سنجی نهایی و تعیین رویکردهای ارائه بازخورد، گام هفتم تقویت یادگیری حرفه‌ای معلمان و برنامه‌های آموزشی، گام هشتم تعیین ادامه همکاری یا قطع آن.

*مولفه‌های مورد ارزشیابی معلمان در مدل:* دانش محتوایی معلم (شواهد و مدارک قوی در مورد تأثیرگذاری بر نتایج دانش‌آموزان)، کیفیت و مهارت آموزش و درگیرکردن دانش‌آموزان در کلاس با محتوی درسی (شواهد محکم در مورد تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان)، جو کلاس، مدیریت کلاس، اعتقادات و باورهای معلم و رفتار حرفه‌ای او در تأثیرگذاری بر دانش‌آموز.

در این دو مدل تأکید بر دستاورد دانش‌آموزان، موفقیت‌های‌شان و اینکه چه تغییر نگرش یا رفتاری در آن‌ها ایجاد می‌شود به‌عنوان معیارهای ارزشیابی عملکرد اشاره شده است. هم‌چنین از روش‌های تدریس پویا و چالش برانگیز از درگیر کردن محصل در کلاس درس یاد می‌شود. بنابراین می‌توان از این دو مدل برای طراحی مدل ارزشیابی عملکرد معلمان دبیرستانی ایرانی ایده گرفت.

مرور پیشینه نشان می‌دهد پیشرفت‌هایی در حوزه‌های تئوری و عملی سیستم ارزشیابی عملکرد معلمان کشورهای پیشرفته در رشته ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است. با این وجود،

---

1. Durham University
2. What makes great teaching? Review of the underpinning research
3. Robert Coe, Cesare Aloisi, Steve Higgins and Lee Elliot Major

www.SID.ir

Archive of SID

پیشرفت‌هایی که در حوزه‌های ارزشیابی آموزشی صورت گرفته است، در سیستم ارزشیابی معلمان در ایران به‌طور جدی منعکس نشده‌اند (نویدی نیا و همکاران، ۱۳۹۲). در همین رابطه چند پژوهش ایرانی نیز مرور گشتند تا نشان دهند علی‌رغم یافته‌های ارزشمندشان مدلی جامع از فرآیند ارزشیابی مبتنی بر شایستگی نشان نمی‌دهند.

پژوهش نویدی‌نیا و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان شناسایی ابزارهایی برای ارزشیابی عملکرد معلمان دبیرستان می‌باشد. نتایج یافته‌ها بدین شرح بودند که چهار ابزار به‌عنوان ابزارهای ارزشیابی عملکرد معلمان شامل بازدید از کلاس درس و ارزشیابی عملکرد معلم توسط سرگروه آموزشی، خود ارزشیابی، کار پوشه معلم و ارزشیابی مدیران مشخص شد.

پژوهش میرکاظمی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان شناسایی و اولویت‌بندی معیارهای ارزیابی عملکرد معلمان تربیت بدنی است. نتایج یافته‌ها بیان می‌کنند که هشت معیار عملکرد آموزشی-ورزشی، عملکرد سازمانی، سابقه علمی-آموزشی، سابقه ورزشی، مقام و امتیازات کسب شده، منابع در دسترس معلم، عملکرد علمی-پژوهشی و میزان جذب سرمایه به طریق اسپانسر شناسایی و اولویت‌بندی شدند.

پژوهش حدادیان و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان بررسی نگرش معلمان نسبت به ارزیابی عملکرد می باشد. نتیجه این گونه بود که معلمان نسبت به ارزیابی عملکرد نگرش منفی داشتند. نظام ارزیابی عملکرد کارکنان براساس اثبات هفت فرضیه مطرح شده کارآمد نمی‌باشد.

پژوهش عبداللهی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ۷ عامل و ۹۸ شایستگی استخراج کرد. آن‌ها شامل پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش و تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای شناسایی شد.

گرچه پژوهش‌هایی مانند نویدی‌نیا و همکاران (۱۳۹۲) به شناسایی ابزارهایی برای ارزشیابی عملکرد معلمان دبیرستان، میرکاظمی و همکاران (۱۳۹۱) به شناسایی و اولویت‌بندی معیارهای ارزشیابی عملکرد معلمان، عبداللهی و همکاران (۱۳۹۲) به شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند، شواهدی از این دست دانش جامعی برای بهبود نظام ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی به صورت تخصصی متمرکز بر معلمان دبیرستانی در نظام آموزش و پرورش بدست نمی‌دهد. در نهایت، پژوهش‌های گذشته کمتر به شرایط بافت ایران و ارائه مدل جامعی پرداختند، از این‌رو در این پژوهش به کمک طراحی مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان دبیرستان سعی برآن شد تا شکاف‌های موجود در ادبیات رفع شود. این پژوهش نتایج و دستاوردهایی به ارمغان خواهد آورد که به ارزشیابان، مدیران، معاونین مقاطع و مسئولین کارگزینی سازمان کمک می‌کند با کمترین دخالت سلیقه‌ای و شخصی‌سازی به راحتی بتوانند

www.SID.ir

Archive of SID

تصمیماتی را در مورد ارتقاء شغلی، ارتقاء رفتار حرفه‌ای سازمانی، کارراهه شغلی، جابجایی و درخواست افزایش حقوق و پاداش برای معلمان اتخاذ نمایند.

## روش‌شناسی پژوهش

همان‌طور که ذکر شد پژوهش مذکور یک پژوهش ترکیبی است که از طرح اکتشافی بهره می جوید. ابتدا در روش کیفی مدلی براساس روش‌شناسی برخاسته از داده‌ها[1] تدوین شد و سپس در گام دوم به کمک استراتژی کمّی تحلیل عاملی تاییدی مدل طراحی شده برازش شد.

بخش کیفی این پژوهش طبق چهارچوب پارادایم تفسیری و مبتنی بر راهبرد نظریه‌سازی برخاسته از داده‌ها به شیوه نظام‌مند استراورس-کوربین[2] (۱۹۹۸) است که به جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها پرداخته شد. براساس این شیوه، برای تحلیل داده‌های کیفی از سه مرحلهٔ کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده گردید (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸).

*انتخاب مشارکت‌کنندگان*

در بخش کیفی، این پژوهش براساس نظر استرواس-کوربین (۱۹۹۸) مشارکت‌کنندگانی انتخاب شدند که از تجربیات متعددی در فرآیند مورد مطالعه برخوردانـد. روش انتخاب افراد برای جمع‌آوری داده‌ها در اینجا مطابق نمونه‌گیری هدفمند نظری[3] بود که با مصاحبه‌های عمیق از ۲۰ خبره مسلط به مباحث منابع انسانی آکادمیک و حوزه شایستگی معلمان با سابقه کاری بالای ۲۵ سال و مدارک تحصیلی دکتری یا کارشناسی ارشد صورت پذیرفت. انتخاب نمونه‌ها از سطح وزارتی، سیاست‌گذاران ارشد حوزه منابع انسانی، مدیران و مشاوران ارشد اداره منابع انسانی و اداره ارزشیابی عملکرد معلمان وزارتخانه آموزش و پرورش شروع شد، سپس تا مدیران کل، اساتید دانشگاه فرهنگیان و معلمان برجسته نمونه کشوری مسلط به مباحث ارزشیابی و شایستگی ادامه یافت. این فرآیند مصاحبه‌ها تا مرحله کفایت نظری به طول انجامید.

در بخش کمّی، نمونه‌گیری‌ها از معلمان به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی متناسب از ۱۱ استان (آذربایجان شرقی، البرز، اردبیل، بوشهر، تهران، سمنان، سیستان و بلوچستان، گلستان، گیلان، قزوین، مازندران) انتخاب شده صورت گرفت که امکان پژوهش توسط پژوهشگر در آنجا فراهم بود. در هر استان رابطینی شناسایی شدند و از آن‌ها خواسته شد تا در یک یا دو شهر حوزه خود به صورت تصادفی، دبیرستان‌هایی به صورت تصادفی انتخاب کنند، سپس بین معلمان دبیرستانی نیز به صورت تصادفی پرسشنامه‌ها را توزیع کنند.

1. Grounded Theory
2. Strauss & Corbin
3. Theoretical Sampling

www.SID.ir

Archive of SID

*گردآوری داده‌ها*

در بخش کیفی، فرآیند گردآوری داده‌ها رویکرد پرسش‌های مصاحبه باز انتخاب شد. این فرآیند تا مرحله اشباع ادامه یافت. سؤالات براساس پاسخ‌های مصاحبه‌شونده و گاهی تجارب خاصی که براساس آن فرد مذکور انتخاب شده بود مطرح شد (سوالات باز). زمان هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۱۲۰ دقیقه طول می‌کشید. تمامی مصاحبه‌های مذکور با استفاده از دستگاه دیجیتال ضبط صوت، ضبط شده و پس از مکتوب شدن آن‌ها توسط پژوهشگر به مصاحبه‌شونده جهت تأیید عودت داده شد.

در بخش کمّی ۴۰۰ پرسشنامه بین معلمان دبیرستانی توزیع گردید و ۳۶۰ پرسشنامه قابل قبول حاصل شد و مورد تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه دارای ۱۲۰ سوال بود که هر کدام از دل کدهای مهم و اشباع شده مدل برخاسته از داده‌های کیفی بیرون آمد، به‌طوری که تک تک سوالات پرسشنامه قسمتی از مفاهیم و مقولات استخراج شده مدل کیفی را که از منظر خبرگان مهم و کلیدی می‌باشند پوشش می‌دهند. پاسخ‌دهندگان (معلمان دبیرستانی زن و مرد) پاسخ های خود را درون دامنه‌ای از گزینه‌های معین (کاملاً مخالفم، تاحدودی مخالفم، نه مخالفم نه موافقم، تاحدودی موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب کردند. کانون توجه پرسش‌ها که مربوط به اعتقادات و باورهای برگرفته از کدهای انتخابی اشباع شده است، تعیین محتوی گویه‌ای می‌باشد که معلمان درست می‌دانند و موافقند. هم‌چنین پرسشنامه در پی تعیین نگرش معلمان در پی تعیین چیزهایی است که معلمان مطلوب می‌دانستند که مدل کیفی حاکم باشد یا خیر (دانایی فرد، الوانی، آذر، ۱۳۹۲). پرسشنامه‌ها به پژوهشگر عودت داده شدند و به کمک نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ۳ تحلیل شدند.

در بخش کیفی، کدگذاری داده‌ها بلافاصله پس از مصاحبه اولیه انجام شد. در این راستا، کدگذاری باز (رویه‌ای برای تدوین طبقات اطلاعاتی[1])، شروع شد. تحلیل هر قسمت از داده‌ها بلافاصله بعد از گردآوری آن قسمت با ارجاع به سئوال‌های پژوهش آغاز شد. سپس پژوهشگر از تحلیل این داده‌ها رهنمودها یا سرنخ‌هایی را برای جمع‌آوری داده‌های بعدی به دست آورد. در این مرحله محقق به جستجوی طبقات اطلاعاتی برجسته و بارز از خط به خط مصاحبه‌ها پرداخت و با استفاده از رویکرد مقایسه مستمر تلاش کرد این طبقات را به اشباع برساند تا چیز جدیدی در مصاحبه‌ها کشف نشود. در این مرحله پژوهشگر با مرور مجموعه داده‌های گردآوری شده تلاش کرد تا مفاهیم مستتر در آن‌ها را باز شناسد. در کدگذاری باز پژوهشگر با ذهنی باز به نام‌گذاری مقوله‌ها پرداخت و محدودیتی برای تعداد کدها و مقوله‌ها قائل نشد.

1. Categories of information

www.SID.ir

Archive of SID

از این کدگذاری، کدگذاری محوری یعنی مرتبط ساختن این طبقات به وجود آمد که در آن پژوهشگر یک مقوله را به منظور تمرکز بر آن (پدیده محوری) تحت عنوان معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی شناسایی کرد و سپس به داده‌ها مراجعه نموده و مقوله‌هایی حول پدیده محوری ایجاد کرد.

مثال: «*شاید قانون ما در تدوین اسناد بالادستی جهت ارائه مدل‌های ارزشیابی عملکرد که بر مبنای کتب تئوری سازمان قدیمی تدوین شده‌اند از دنیای مدرن عقب است، به روز نیست*». این نقل قول به صورت «به روز نبود قوانین و اسناد بالادستی» کدگذاری شد. در مرحله بعدی کدها و طبقات مشابه حاصل گردید که در طبقه "مقولات منسوخ شدن قوانین و رویه‌های ارزشیابی عملکرد" قرار گرفت. در نهایت، پس از کدگذاری محوری در طبقه "مشکلات ساختاری" قرار گرفت.

در کدگذاری محوری طبقات شرایط علّی اثرگذار بر پدیده محوری، استراتژی‌های اتخاذ شده در پاسخ به پدیده محوری، شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای شکل‌دهنده این استراتژی‌ها، و پیامدهای اجرای این استراتژی‌ها کشف شدند.

جدول (۱) نمونه‌ای از کدگذاری و رسیدن به نتایج را نشان می‌دهد. تحلیل مرحله کیفی منجر به طراحی و ظهور مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان شد.

***جدول ۱. شیوه کدگذاری داده‌ها از کدگذاری باز تا کدگذاری محوری***

| ردیف | مطالعه متن مصاحبه اصلی (تحلیل خط به خط) | کدگذاری باز: کد گذاری اولیه | کدگذاری باز: ایجاد مفاهیم | شناسایی مقوله | کد گذاری محوری |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | اما شایستگی معلمان اولیش انسجام و نظم فکری و ذهنی است. | شایستگی انسجام، نظم فکری و ذهنی | آرامش فکری نظم و قانونمندی | شایستگی رفتاری | معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی |
| ۳ | دومی برقراری ارتباط و تأثیرگذاری است. | شایستگی برقراری ارتباط و تاثیرگذاری | ارتباطات مفید و اثرگذار | | |
| ۴ | هر چقدر استاد خوبی در تاریخ جغرافی و ریاضی و فیزیک باشید ولی اگر نتوانی با دانش‌آموزان ارتباط خوبی برقرار کنی نمی توانی درس بدهید. | ناتوانی در درس دادن ولو مسلط به درس به خاطر ناتوانایی در برقراری ارتباط | ارتباطات اثربخش | | |
| ۵ | انرژی داشتن، سرپا بودن، فعال بودن، سلامتی، چابکی، سرحال بودن معلم از شایستگی‌های خیلی مهم است. | انرژی داشتن، فعال بودن، سلامتی، چابکی، سرحالی | داشتن سلامتی و شادابی | شایستگی عاطفی و حرفه‌ای | |

www.SID.ir

Archive of SID

در نهایت براساس این نظریه، پژوهشگر گزاره و اظهاراتی را ارائه داد که رابطه متقابل طبقات درون پارادایم کدگذاری را مشخص می‌کنند؛ در واقع او در این مرحله وارد کدگذاری انتخابی یا گزینشی شد (کرسول، ۲۰۰۷). فرآیند یکپارچه‌سازی و بهبودبخشی نظریه در کدگذاری انتخابی (استراورس-کوربین، ۱۹۹۸)، از طریق تکنیک‌هایی نظیر نگارش خط داستان که مقوله‌ها را به هم متصل می‌کند و فرآیند دسته‌بندی از طریق یادنوشت‌های شخصی در خصوص ایده‌های نظری، می‌باشد (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۲). در یک خط داستان، بررسی شد که:

«شرایط علّی اثرگذار بر پدیده محوریِ معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی‌اند. پدیده محوری معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی برای جاری شدن نیازمند وجود استراتژی‌ها هستند. استراتژی‌ها تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر هستند. هم‌چنین عوامل زمینه‌ای بر استراتژی ها تأثیر می‌گذارند. استراتژی‌ها پیامدها را پیش‌بینی و ایجاد می‌کنند».

در بخش کمّی داده‌های حاصل از پاسخ معلمان به پرسشنامه با استفاده از تکنیک معادلات ساختاری تحلیل شدند. از آنجایی انتخاب بسته نرم‌افزاری و متد متکی به توزیع داده‌ها، حجم نمونه و اکتشافی و غیراکتشافی بودن مدل است، یکی از بسته‌های نرم‌افزاری انتخاب می‌گردد. در این پژوهش به دلیل توزیع غیرنرمال توام متغیرها و اکتشافی بودن مدل از بسته نرم‌افزاری پی‌ال اس۳ برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. بررسی برازش مدل اندازه‌گیری و بررسی برازش مدل ساختاری و بررسی کلی از تحلیل‌های کمّی بودند.

*روایی و پایایی*

در این پژوهش براساس رویکرد لینکلن و گوبا[1] (۱۹۹۴) به‌عنوان یکی از روش‌های اعتبارسنجی برای اطمینان هر چه بیشتر به شیوه گردآوری داده‌های مطالعه مرحله کیفی از شاخص‌های اعتبارپذیری[2]، انتقال‌پذیری[3]، اطمینان‌پذیری[4] و تأییدپذیری[5] بهره گرفته شد (کرسول، ۱۳۹۴).

*اعتبارپذیری*، به‌منظور بالابردن آن و صحت توصیف داده‌ها پژوهشگر تلاش کرد تا به درستی واقعیت را آن‌گونه که هست انعکاس دهد و در این میان پیش‌فرض‌های خود را وارد مدل پژوهش نکند. به گفته لینکلن و گوبا (۱۹۹۴) درصورتی که پنج روش تماس طولانی‌مدت با مشارکت‌کنندگان، مشاهده دقیق، استفاده از تلفیق، واضح‌سازی توسط همکار، و هم‌چنین بررسی توسط مشارکت‌کنندگان در مطالعات مورد توجه قرارگیرد به اعتبار داده‌های گردآوری شده افزوده می‌شود. در این بررسی جمع‌آوری داده‌های کیفی حدود ۶ ماه به طول انجامید - از دی ماه ۱۳۹۶ تا خرداد ماه سال ۱۳۹۷- علاوه بر این حدود ۶۰ ساعت حضور پژوهشگر در

1. Lincoln & Guba
2. Credibility
3. Transformability
4. Dependability
5. Validation

www.SID.ir

Archive of SID

محیط‌های کار و مصاحبه با پژوهشگران و اساتید موجب شد که این امر به تعامل نزدیک با مشارکت‌کنندگان و کیفیت بخشیدن به جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها کمک شایانی شود. هم‌چنین در این پژوهش از ماخذ، روش‌ها، پژوهشگران، و نظریه‌های چندگانه و متفاوت برای فراهم کردن شواهد تقویت کننده استفاده شد. برای مثال در تدوین شایستگی‌ها و معیارهای عملکرد از چندیدن خبره فعال در حوزه وزارتخانه نظرخواهی شد. هم‌چنین در انجام عملیات کدگذاری های سه‌گانه از ۳ دانشجوی دکتری مسلط به روش کیفی و چندین کتاب نوشته شده در این زمینه بهره گرفته شد. در بخش بیان مسأله از چند مقاله، کتاب استفاده شد.

*انتقال‌پذیری*، به کاربردپذیری یافته‌های پژوهش اطلاق می‌شود. جهت این شاخص در نتیجه در قسمت یافته‌های این پژوهش سعی شد که به خوانندگان توضیحات و اطلاعات کافی در مورد نتایج داده شود و شرایطی فراهم گردد که مخاطبین بتوانند نسبت به کاربردپذیری یافته‌ها در محیط‌های دیگر تصمیم‌گیری نمایند.

*اطمینان‌پذیری (روش کنترل اعضا)*: پژوهشگر از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده کرد. با توجه به اینکه در پژوهش‌های کیفی منظور از اعتبار داده‌ها، سازگاری یافته‌های پژوهش با ادراکات مشارکت‌کنندگان است (کرسول، ۱۳۹۴). بنابراین، پژوهشگر بعد از پیاده کردن محتوای مصاحبه و استخراج واحدهای معنی با مشارکت‌کنندگان در زمینه هم‌خوانی واحدهای معنی با تجارب و دیدگاه‌های آن‌ها به مشورت پرداخت. بدین‌منظور تجزیه و تحلیل ابتدایی مصاحبه‌ها به سمع و نظر مشارکت‌کنندگان رسید. چند نفر از مشارکت‌کنندگان پیشنهاداتی را برای تغییر در کدگذاری اولیه مطرح کردند. و بیشترشان با کدهای استخراج شده موافق بودند. برای مثال در کدهای اولیه پژوهشگر " انگیزه‌زایی در دانش‌آموز " را به‌عنوان شایستگی رفتاری کدگذاری کرده بود که بعد از بازخورد کد به مشارکت‌کنندگان، یکی از آن‌ها ذکر کرده بود که این کد بهتر است در "شایستگی حرفه‌ای" طبقه‌بندی شود.

*تأییدپذیری* به این معناست که پژوهشگر دیگری بتواند تعیین کند که نتایج مطالعه حاصل از تجارب مشارکت‌کنندگان بوده و حاصل پیش‌دانسته‌های ذهنی پژوهشگر نبوده است. برای مثال کدهای نقش "تسهیل‌گری یک معلم، یا ایجاد فرصت یادگیری دادن به دانش‌آموز، ذهن انگیزی، مکث و فرو خوردن خشم" و همه مفاهیم دیگر از دل مصاحبه با خبرگان بیرون آمدند.

*پایایی مبتنی بر توافق بین کدگذاران*، جهت رسیدن به آن بعد از انجام مصاحبه‌ها، متن مصاحبه‌ها توسط ۲ نفر از دانشجویان دکتری آشنا به پژوهش کیفی و هم‌چنین اساتید محترم راهنما و مشاور جهت پیشبرد فرآیند بررسی گردید تا واضح‌سازی بیشتری صورت گیرد. ۲ دانشجوی دکتری هر کدام ۴ مصاحبه مشخص را مجددا کدگذاری کرده و درصد توافقات با

www.SID.ir

Archive of SID

کدگذاری در این پژوهش محاسبه شد که بالاتر از ۷۰ درصد بود. اساتیدی نیز نظرات خود را در مورد نوع سوالات و فرآیند مصاحبه به صورت کتبی و شفاهی اعلام نمودند (کرسول و میلر، ۲۰۰۰).

در بخش کمّی روایی محتوایی یا صوری[1] پرسشنامه‌های تحقیق با نظر کارشناسان، اساتید مشاور و پس از اعمال اصلاحات مورد تأیید قرار گرفت. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی انجام شد. نتایج برای بخش تحلیل عاملی اکتشافی شامل بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ و مقادیر اشتراک بالاتر از ۰/۵ و هم‌چنین درصد واریانس تبیین شده بیش از ۰/۵ از طریق مؤلفه‌ها حاصل شد. در تحلیل عاملی تأییدی روایی و پایایی مجدداً از طریق شاخص‌های الفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، AVE و بارهای عرضی عاملی بالاتر ۰/۷ استفاده شد. الفای کرونباخ بالای ۰/۷ است. پایایی ترکیبی نیز بالای ۰/۷ است. مقادیر معیار AVE بالاتر از ۰/۵ هستند. روایی همگرا بالاتر از ۰/۵ بود و روایی واگرای مدل در حد مناسبی است.

## یافته‌های پژوهش

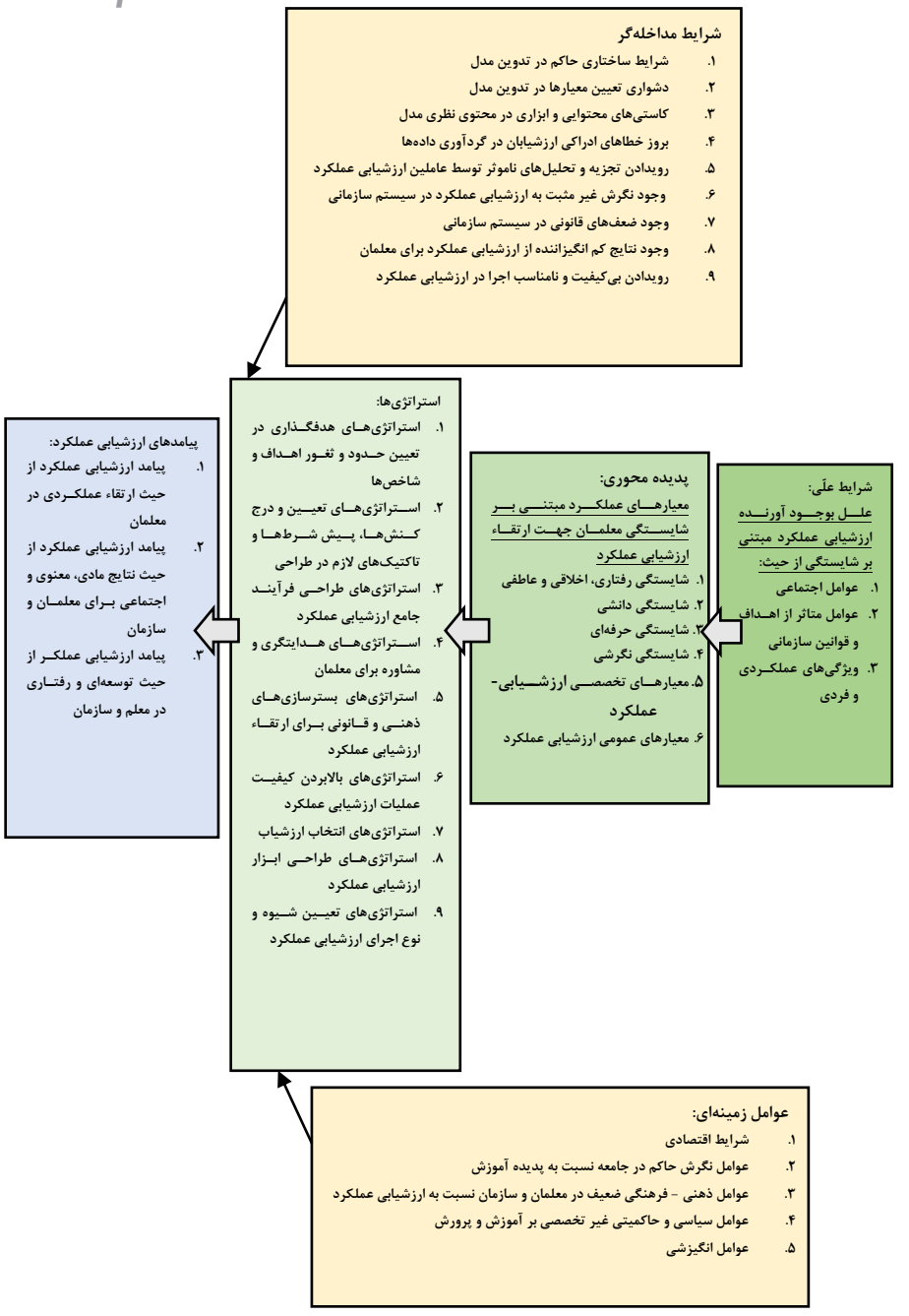
*یافته‌های پژوهش در بخش کیفی*

براساس نظریه برخاسته از داده‌ها استراوس-کوربین (۱۹۹۸) در کدگذاری محوری مدلی تدوین شد که شامل شرایط علّی، پدیده‌محوری مورد مطالعه، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر و پیامدها است. اطلاعات حاصل از این مرحله کد گذاری محوری در قالب یک نگاره که مدل نظری فرآیند تحت مطالعه را نشان می‌دهد سازماندهی و ارائه شد و بدین‌ترتیب نظریه ساخته شد (شکل ۱).

[1]- content validity

www.SID.ir

Archive of SID




***شکل ۱. مدل ارزشیابی عملکرد معلمان حاصل شده در مرحله کدگذاری محوری***

www.SID.ir

Archive of SID

نگارش گزاره‌های حاصل از کدگذاری انتخابی بدین شرح است:

«*شرایط علّی* که همان علل بوجود آورنده ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی شامل مقوله های عوامل اجتماعی/ عوامل متأثر از اهداف و قوانین سازمانی/ ویژگی‌های عملکردی و فردی هستند، بر شکل‌گیری پدیده‌محوری معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی شامل معیارهای عملکردی تخصصی و عمومی و شایستگی‌های رفتاری، اخلاقی و عاطفی، دانشی، نگرشی و حرفه ای تأثیر دارند.

*پدیده‌محوری معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی* برای جاری شدن نیازمند وجود *استراتژی‌ها* هستند. در واقع جهت ایجاد و جاری شدن معیارهای تخصصی و عمومی، شایستگی های رفتاری، اخلاقی و عاطفی، شایستگی‌های دانشی، حرفه‌ای و نگرشی از پدیده محوری با عنوان عملکرد مبتنی بر شایستگی نیاز به تدوین و بکارگیری استراتژی‌های هدف‌گذاری در تعیین حدود و ثغور اهداف و شاخص‌ها/ استراتژی‌های تعیین و درج کنش‌ها، پیش شرط‌ها و تاکتیک‌های لازم در طراحی/ استراتژی‌های طراحی فرآیند جامع ارزشیابی عملکرد/استراتژی‌های هدایت‌گری و مشاوره برای معلمان/ استراتژی‌های بسترسازی‌های ذهنی و قانونی برای ارتقاء ارزشیابی عملکرد/ استراتژی‌های بالابردن کیفیت عملیات ارزشیابی عملکرد/ استراتژی‌های انتخاب ارزشیاب/ استراتژی‌های طراحی ابزار ارزشیابی عملکرد/ استراتژی‌های تعیین شیوه و نوع اجرای ارزشیابی عملکرد هستند.

*استراتژی‌ها* تحت تأثیر *شرایط مداخله‌گر* هستند. شرایط مداخله‌گر شامل شرایط ساختاری حاکم در تدوین مدل/ دشواری تعیین معیارها در تدوین مدل/ کاستی‌های محتوایی و ابزاری در محتوی نظری مدل/ بروز خطاهای ادراکی ارزشیابان در گردآوری داده‌ها/ رویدادن تجزیه و تحلیل‌های ناموثر توسط عاملین ارزشیابی عملکرد/ وجود نگرش غیر مثبت به ارزشیابی عملکرد در سیستم سازمانی/ وجود ضعف‌های قانونی در سیستم سازمانی/ وجود نتایج کم انگیزاننده از ارزشیابی عملکرد برای معلمان/ رویدادن بی‌کیفیت و نامناسب اجرا در ارزشیابی عملکرد می باشند.

*عوامل زمینه‌ای* نیز بر *استراتژی‌ها* تأثیر می‌گذارند. عوامل زمینه‌ای شرایط اقتصادی/ عوامل نگرش حاکم در جامعه نسبت به پدیده آموزش/ عوامل ذهنی- فرهنگی ضعیف در معلمان و سازمان نسبت به ارزشیابی عملکرد/ عوامل سیاسی و حاکمیتی غیر تخصصی بر آموزش و پرورش/ عوامل انگیزشی معلم در شکل‌گیری استراتژی دخیل هستند.

*استراتژی‌ها*، *پیامدها* را پیش‌بینی و ایجاد می‌کنند. با تدوین، طراحی و بکارگیری استراتژی‌ها، پیامدهای ارزشیابی عملکرد شامل از حیث ارتقاء عملکردی در معلمان/ از حیث نتایج مادی،

www.SID.ir

Archive of SID

معنوی و اجتماعی برای معلمان و سازمان/ از حیث توسعه‌ای و رفتاری در معلم و سازمان بدست می‌آیند (جدول ۱-۲ تا ۶-۲).

هرکدام از مقوله‌های اصلی (طبقه‌های اصلی) زیر مقوله‌هایی دارند که مفاهیم متشابه استخراج شده‌ای را در خود جای داده‌اند. مفاهیم در شرایط علّی عوامل بوجود آورنده را ذکر می کنند، در پدیده اصلی معیارها و شایستگی‌ها هستند، در استراتژی‌ها نوع عملیات، اهداف، راهکارها و شیوه اجرا را مشخص می‌کنند. هم‌چنین مفاهیم در پیامدها نوع و آن چیزی که از اجرای ارزشیابی عملکرد بدست می‌آید را مشخص می‌کنند. آن‌ها در عوامل مداخله‌گر مجموعه شرایط عمومی شامل رویدادها، حوادث، نگرش‌ها و چگونگی پاسخ افراد هستند که موقعیت‌ها و مسائل و امور مربوط به استراتژی‌ها را خلق می‌کنند و در عوامل زمینه بسترهای استراتژی‌ها را بیان می‌کنند که در ادامه به تفضیل تبیین شده‌اند».

***جدول ۲. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه علّی کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی***

| طبقه اصلی | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **شرایط علّی: علل بوجود آورنده ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی** | **علت وجود ارزشیابی عملکرد از حیث عوامل اجتماعی**، آن دسته از تغییر و تحولات اجتماعی هستند که در بستر تاریخی و روندهای اجتماعی و جمعیت شناختی یک کشور جریان دارند. | ایجاد حفظ و رشد جایگاه اجتماعی معلم در جامعه و سازمان، شناسایی معلمان لایق از نالایق و ساعی از کم‌کار، حفظ کیفیت جایگاه و حرفه معلم به‌عنوان برترین رکن ارتقاء و افول سازمان و جامعه، ارزشیابی عملکرد راه ایجاد فعال شدن فرد و سازمان |
| | **علت وجود ارزشیابی عملکرد از حیث عوامل متاثر از اهداف و قوانین سازمانی**، شامل آن دسته از رویه‌ها و قوانین حاکم در سیستم سازمانی مؤثر بر ارزشیابی عملکردند. | حصول اطمینان از حرکت در راستای اهداف و رصد فاصله‌ها با استانداردها، رصد مداوم حرکت سازمان، قضاوت کردن در مورد قطع یا ادامه همکاری با معلم، گزارش‌دهی عملکرد به معلم و اداره، انجام اصلاحات رفتاری و عملکردی، تغییر و تدوین فرآیندهای بهبود، تسهیل فرآیند استقرار و اجرا ارزشیابی عملکرد، شفاف‌سازی فرآیند اجرا ارزشیابی عملکرد، پویایی بلاانقطاع روش‌ها، با نشاط ماندن معلمان، تخصیص امتیازات مادی و معنوی به آن‌ها، تعیین میزان موفقیت سازمان |
| | **عوامل ویژگی‌های عملکردی-فردی** از ماهیت سیستم عملکرد و ویژگی‌های فردی و نیروی انسانی بر می‌خیزند و بر شایستگی‌های محوری تأثیر می‌گذارند. | حذف افراد فرصت‌طلب راه دررو بلد، نگهداشت معلمان پرتلاش، انعکاس و بازخورد عملکرد به معلمان، هدایت روند تدریجی رشد معلم، آسیب‌شناسی عملکردها، تصحیح عملکردها، ممانعت از کم‌کاری‌ها، رسیدن به اهداف با معلمان زبده و کوشا، ، تربیت نسل فعال دانش‌آموز، تربیت معلمان متفکر، تربیت مسئولیت پذیری و هدایت به درستی در شاگردان |

www.SID.ir

Archive of SID

***جدول ۳. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه پدیده محوری کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی***

| طبقه اصلی | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **پدیده محوری جهت ارزشیابی عملکرد معلم: معیارهای عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان** | **شایستگی‌ها رفتاری، اخلاقی و عاطفی** آن‌ها به پیش فرض‌های ذهنی در حوزه اخلاقیات و توانایی های رفتاری و نوع اخلاق حرفه‌ای در کار و میزان عطوفت و محبت معلم بر می‌گردند. | میزان الگو بودن معلم برای محصل، میزان مدرس زندگی و اخلاق بودنش، آراستگی ظاهری و نوع لباسش، نوع آرایش، مو، صورت و زیبایی معلم، خوشرویی و عدم عبوس بودن وی در تعامل با شاگردان، میزان برقراری ارتباط و تأثیرگذاری بر شاگرد، جذب شاگرد با رفتار به جای زبان، رعایت شئون شغلی، داشتن نقش تسهیل‌کنندگی برای شاگرد، داشتن تعادل روانی و شخصیت سالم، داشتن آرامش فکری و آستانه تکانش بالا، صبور و باحوصله بودن در رفتار، میزان نداشتن پرخاشگری و عصبانیت در کار، منتظم بودن در خواب و خوراک، اعتقاد داشتن به حرفه و تعالی شاگرد، داشتن سکوت، مکث و لبخند به موقع، سرپا بودن و انرژی داشتن، فعال و چابک بودن، سلامتی داشتن و سر حال بودن، اخلاق حرفه-ای داشتن، هوش اجتماعی و هوش هیجانی عالی داشتن و حب کلاس از ته قلب |
| | **شایستگی‌های دانشی** به آگاهی و تسلط معلم در دانش رشته‌ای و توانایی تحقیق در آن اطلاق می شود. | دانش و معلومات عمومی، دانش فنی تخصصی لازم در مورد رشته، دانش آموزش دادن به تناسب نوع شاگرد از حیث گیرایی، دانش بکارگیری نرم‌افزاری، دانستن نظریه‌های متفاوت یادگیری، دانش روانشناسی نوجوان و بلوغ، دانش مرتبط با محتوی درس، شناخت از پیچیدگی مسائل کاری تدریس، توانایی پاسخ دادن به سوال درسی و غیر درسی روز دانش‌آموز، دانستن روش‌های گوناگون ارزیابی محصل و توانایی تحقیق و شناخت در رشته خود |
| | **شایستگی‌های حرفه‌ای** توان اجتهادی معلمی، هنر بکارگیری تجارب حرفه‌ای و فهم مسائل کلاس در موقعیت تربیتی/آموزشی است. به میزان توانایی و هنر معلم در تحلیل موقعیت تربیتی، آموزشی و تسلط بر خویش در اداره کلاس و دانش‌آموزان اشاره دارد. | قدرت نفوذ و رهبری او بر دانش‌آموز، میزان ایجاد کلاس جذاب و امن، میزان برانگیختن دانش‌آموز، تقویت انگیزه و رغبت تحصیلی در آن‌ها، میزان درگیر کردن عواطف و احساسات پاک خود و دانش آموزان در کار، قدرت سازگاری‌اش با دانش‌آموز، توانایی تحلیل موقعیت تربیتی، توانایی انطباق نوع آموزش خود با نیاز هر بچه، میزان هنر کلاس‌داری و توانایی هنر معلمی کردنش، مقدار تخصیص زمان به هر فرد متناسب با تفاوت‌های دانش‌آموزان، میزان تواناییش در ارزیابی دستاورد محصل، داشتن رویکرد نتیجه‌گرایی در تدریس، داشتن مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، مسئولیت پذیری و تعهد حرفه‌ای، همکاری تیمی داشتن و در وظایف منظم و سیستمی بودن |

www.SID.ir

Archive of SID

| | |
|---|---|
| **شایستگی‌های نگرشی** به نوع تفکر و نگرش معلم نسبت به شغل معلمی و شخصیت اجتماعی و میزان قبول داشتن هنجارهای قانونی، فرهنگی، عرفی و اجتماعی او بر می‌گردد. | داشتن استحکام و هویت شخصیتی معلم در چهارچوب ارزش‌ها، آمادگی داشتن جهت ساختن هویت دانش‌آموزان، داشتن انسجام ذهنی و نظم فکری، داشتن سبک زندگی متعادل متناسب با فرهنگ ایرانی اسلامی، داشتن نگرش فرهنگی- اجتماعی- روانشناسی به کار، داشتن صداقت و روراستی، چاپلوس نبودن، نون به نرخ روز نخوردن، آزاد اندیش و شجاع بودن، مؤمن بودن و تدریس برای خدا کردن، میزان لذت بردن از تسهیل‌گری و لذت بردن از یادگیری دانش‌آموز |
| **معیارهای عمومی جهت سنجش- عملکرد معلم** در راستای ارزشیابی عمومی از عملیات و وظایف حرفه معلمی بکار می‌روند. آن‌ها مبتنی بر بستر فعالیت معلمان هستند. | تکریم ارباب رجوع، نظم در آمد و شد به مدرسه، حضور به موقع در مدرسه وکلاس، ارزشیابی دانش‌آموزان کلاس و میزان تسلط بر مدیریت کلاس درس، شرکت در مسابقات و میزان مشارکت در برنامه‌های آموزشیِ بر خود و تألیفات، داشتن نقش رهبری و روابط غیررسمی مؤثر، چگونگی تعامل وی با دانش‌آموز، اولیا و همکاران، میزان داشتن عدالت در رفتار، میزان امید بخشیدن به دانش‌آموز، میزان تحمل و آموزش تحمل عقاید مخالف، آموزش یافت و نگهداشت رفیق خوب به بچه‌ها، آموزش خردورزی و عقلانیت، - آموزش ارزش زندگی با فرهنگ، آموختن وطن پرستی، آموختن تعامل با سختی، آموزش کسب درآمد درست و حلال، آموزش زشتی آثار بد تملق‌گویی، آموزش صبور بودن، آموزش کار کردن با انسان، آموزش تعامل با جنس مخالف، میزان تأثیرگذاری بر دانش آموز و ایجاد تغییر در نگرش و رفتار شاگرد، فرصت نقد بخشیدن به شاگرد و مجاب کردنش به کتابخوانی، آموزش شهروند متمدن و متعالی بودن |
| **معیارهای تخصصی جهت سنجش عملکرد معلم** در راستای ارزشیابی تخصصی از عملیات و وظایف حرفه معلمی بکار می‌روند. در واقع، تخصصی‌ها دانش، مهارت و ابعاد فنی حرفه معلمی را در بر می‌گیرند. | داشتن برنامه یا طرح درس، داشتن برنامه برای انجام تدریس، اتمام منظم کتاب تا ته سال، میزان ذهن‌انگیزی دانش‌آموزان با محتویات کتاب، ایجاد فرصت یادگیری برای محصلان، توجه کردن به مشکلات درون و بیرون مدرسه دانش‌آموز، میزان تسلط او به رو های تدریس مدرن، میزان انتقال دانش به دانش‌آموز، میزان ارتقای درسی و اخلاقی دانش‌آموز نسبت به روزی که او را تحویل گرفته، پرسش مستمر از دانش‌آموزان، کشف استعداد ویژه هر دانش آموز،کشف دانش‌آموزان نخبه، رها نکردن دانش‌آموز چه قوی و چه ضعیف، دادن تکلیف منزل و رسیدگی به آن، گزارش‌دهی به والدین، حضور و غیاب و ثبت نظام‌مند پیشرفت محصل و طرح سوال استاندار، طراحی برنامه اصلاحی جبرانی برای دانش‌آموزان، درج تعداد قبولی‌ها یا تعداد افتاده‌های وی در پایان دوره و میزان تسلط بر دانستن مقررات آموزشی |

www.SID.ir

Archive of SID

**جدول ۴. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه استراتژی‌های کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی**

| طبقه اصلی | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **استراتژی‌ها: کنش‌های خاص منتج شده از پدیده محوری** | **استراتژی‌های هدف‌گذاری در تعیین حدود و ثغور اهداف و شاخص‌ها** با اتکا به رویکرد و نظریه هدف‌گذاری سعی دارد تا با تدوین اهداف منطقی، واضح و شفاف، سنجش‌پذیر و کمّی تحقق ارزشیابی عملکرد را تسهیل کند. | تعریف اهداف و شاخص‌ها و خروجی‌های شمردنی، شناسایی و تعریف و تحدید معیارها متناسب با شایستگی‌ها در طیفی کمّی، تقسیم معیارها به رفتاری و نتیجه‌ای حاصل از عمل او و قابلیت اندازه‌گیری با روشی چون انتخاب اجباری، تدوین استانداردهای خاص بومی و سرزمینی، تبیین استانداردهای کنترل‌گر بر مبنای اهداف سند چشم‌انداز، تعیین میزان انتظارات از چگونه معلمی خواستن. |
| | **استراتژی‌های تعیین و درج کنش‌ها، پیش شرط‌ها و تاکتیک های لازم در طراحی،** تأکید بر الزاماتی است که در طراحی مدل باید لحاظ شوند. | طراحی و آنالیز شغل معلمی بر حسب رشته و ماهیت درس و فعالیت‌های فرا درسی با درک کامل از اهداف راهبردی سازمان، طراحی سنجه‌های شایستگی‌سنج طبق شایستگی‌های استخراج شده در مدل، طراحی سنجشگر میزان عشق و علاقه به دانش‌آموز و حرفه براساس روابط و کنش‌های معلم نسبت به شاگرد و کار، حضوریابی و رصد کردن معلمان در مناسبت‌ها- مسابقات-جشنواره‌ها-سمینارها، لحاظ انتفاع معلم از نتایج ارزشیابی عملکرد، لحاظ سختی کار هر پایه تحصیلی به صورت مادی، لحاظ تفاوت ماهیت کلاس‌ها، آنالیز دقیق رخدادهای مهم هر معلم در هر سال، لحاظ پیوند تحلیل پارسال با امسال هر معلم از حیث رشد یا افول، لحاظ پاسخگویی و مطالبه‌گری سیستم ارزشیابی‌عملکرد، نیاز توجه به نتیجه‌گرایی دانش‌آموز و آمیختن نمره رفتار عمومی و تخصصی معلم در طول سال (٪۷۰) با نتیجه کلی نمره شاگردانش در خرداد (٪۳۰)، لحاظ انتفاع مادی ارزیاب حرفه‌ای از اجرای ارزشیابی عملکرد، لحاظ زیست بوم-استان-کشور برای هر معلم، لحاظ یک مرجع نبودن فرد امتیازده، لحاظ تقویت نتایج شایسته ارزشیابی عملکرد و کاربردهایش سریع و بعد از اعلام نتایج در جهت ارتقا مادی و شغلی معلم، حذف آیتم‌های سیاسی مناسکی در مدل، طراحی سیستم تنبیه بلافاصله بعد از خطا به طور مستمر، لحاظ سیستم تنزل و حذف معلم کثیرالخطا و بی‌کیفیت |
| | **استراتژی‌های طراحی فرآیند جامع ارزشیابی عملکرد،** می‌گوید که در طراحی ارزشیابی عملکرد شرایط به صورت سیستمی مورد توجه قرار گیرند. | طراحی ساختار ارزشیابی عملکرد جهت اجرایش به صورت مداوم و مستمر در راستای اهداف تعالی‌سازی سازمان، طراحی نظام جمع آوری اطلاعات به طور مستمر جای سالیانه، محاسبه شاخص‌ها از اطلاعات و تحلیل محاسبه عملکرد بی‌درنگ بعد از جمع‌آوری، تعیین مرجع ارزشیابی عملکرد و مجریان اهداف، طراحی نظام تحلیل و بازخورد مستمر به معلم و سازمان، طراحی مدل شناسایی-انتخاب-تربیت ارزیاب و مرتبط ساختن ذهن ایشان با معیارها، تعریف و ایجاد مراکز توسعه حرفه‌ای معلم، طراحی برنامه توسعه حرفه‌ای و تخصصی، طراحی مدل خاص معلمان تازه‌وارد، طراحی سیستم |

www.SID.ir

Archive of SID

مستندسازی، صدور کارنامه معلمان و مدیران به صورت سیستماتیک ماهیانه یا فصلی، هماهنگی نظام جذب-ارزشیابی عملکرد-پاداش، طراحی سیستم خروجی گیر از عملکرد و سنجش بهره‌وری، طراحی سیستم با واکنش‌های سریع در برابر نتایج، پر دسته بودن الگو معیارها و شایستگی‌ها برای جاگذاری دقیق‌تر امتیاز در فرم‌ها، اصل تمرکز ارزشیابی عملکرد بر حرفه و تخصص، طراحی سیستم جستجوگر سرنوشت محصلان سنوات قبل یک معلم، تحلیل-چندسطحی چند مرجعی از عملکرد هر معلم، طراحی سیستم کشف معلمان نابغه و برجسته‌سازی آن‌ها، هم راستا کردن نظام اداری و مالی با ارزشیابی عملکرد.

**استراتژی‌های هدایتگری و مشاوره برای معلمان** بر این باور است که مدل ارزشیابی عملکرد مناسب با هدایت‌گری و مشاوره و از رهگذر تعامل نزدیک با معلمان و در جلسات گفتگو و مشاوره ظهور و بروز می‌یابد.

فرهنگ‌سازی جهت مقبول شدن مدل، طراحی فرآیند گوش‌دادن به معلم، دعوت از اصحاب قلم در مدرسه، طراحی برنامه ملاقات با خبرگان، دادن تعریف درستِ کار به معلم، نداشتن نقش مفتشی و بکارگیری تیم تخصصی مانیتورگر، راهنمایی جای مچ‌گیری.

**استراتژی‌های بسترسازی‌های ذهنی و قانونی برای ارتقاء ارزشیابی عملکرد** بر این ایده استوار است که پیش از استقرار و پیاده‌سازی نظام ارزشیابی عملکرد باید اقداماتی لازم تدوین و اجرا شوند.

تقید به اجرای کل دستورالعمل ارزشیابی عملکرد، درج کیفیت رفتاری و اخلاقی محصل (قوی یا ضعیف) هر معلم از بدو ورود تا خرداد همان سال، بررسی نتایج درسی خرداد هر محصل با ورودش یا سال قبلش، انتخاب نوع ارزیاب متخصص شایسته بسته به ابزار و محتوی، درجه‌بندی ارزیابان از حیث مهارت در اجرای صحیح ارزشیابی عملکرد، حذف مدیر به عنوان تنها ارزیاب و ارزیابان بی سواد، تسلط‌یابی و متمرکزگرایی ارزیابان بر موضوع و شناخت کامل شان از معلم و معلمی، توجیه ارزیاب و آماده‌سازی‌اش جهت درک فلسفه ارزشیابی عملکرد و اجرای آن، آموزش حذف خطاهای اداری و ارزشیابی ارزشیابی عملکرد و حذف رودربایستی و رفع موانع فرهنگی ارزیابی به ارزیابان ارزشیابی عملکرد، آموزش حذف فرهنگ حمایتگری یا دلسوزی بیش از حد نسبت به معلمان بی‌راندمان، ایجاد فرهنگ سازمانی ارزشیابی عملکرد، یکسان‌سازی امکانات مدارس نسبت به هم و استاندار مطلوب و اعمال ضرایب محرومیت های هر مدرسه در نتایج ارزشیابی عملکرد هر معلم، ضرورت اتصال نظام مارزشیابی عملکرد به نظام ارتقا و مدیریت مالی

**استراتژی‌های بالابردن کیفیت عملیات ارزشیابی عملکرد** بر این ایده صحه می‌گذارد که بهبود ارزشیابی عملکرد از طریق بهبود کیفیت آن و از طریق اصلاح فرآیندهای کنونی حاصل می‌شود

حضور مستمر و فعال ارزیابان در مدرسه یا بیرون از مدرسه، نظارت گام به گام بر اجرای فرآیند ارزشیابی عملکرد توسط بازرسان ویژه، صلاحیت‌سنجی ارزیاب در حین انجام فرآیند، کسب درجه ارزیاب از میزان اصلاحاتش بر معلمان، افزایش دقت ابزار سنجش، با کیفیت کردن فرم‌های ارزشیابی عملکرد کمّی سازی‌شده با انتخاب‌های اجباری یا طیفی و خود اجرای ارزشیابی عملکرد و حذف قابلیت دور

www.SID.ir

Archive of SID

| | |
|---|---|
| یعنی با تکیه بر اقدامات خاصی به صورت تدریجی و با توجه به وضعیت می‌توان کیفیت را بالا برد که باعث بالا رفتن کیفیت ارزشیابی عملکرد از حیث اجرا و آثار می‌شود. | زدن، منجر شدن ارزشیابی عملکرد به پاداش، ارزیابی خودِ فرآیند ارزشیابی‌عملکرد، دادن بازخورد مؤدبانه تدریجی و مستمر از نوع انگیزه‌زا به معلم، حذف بازخورد مچ‌گیرانه، بازدارنده بودن تنبیه، حفظ حرمت فرد تنبیه شده، حذف تأثیر زیاد مالی و اقتصادی ناشی از ارزشیابی عملکرد بر اقتصاد معلم، حذف آیتم‌های سلیقه‌ای، نظرخواهی از ذیحقان و ذینفعان، لحاظ خودسانسوری دانش‌آموزان در نظرخواهی، آزاده‌گی و انصاف و شجاعت مدیر مسلط به مدیریت آموزشی و ارزیابان در ارزشیابی عملکرد، حمایت از معلمان تازه‌وارد و تفاوت ارزشیابی عملکرد تازه‌واردین (۲ سال خدمت) با معلمان با سابقه، گردش معلمان در مدارس مختلف جهت دریافت و تسهیم اطلاعات و تجارب دیگر همکاران با کیفیت خود |
| **استراتژی‌های انتخاب ارزشیاب** تأکید می‌کند که انتخاب ارزشیاب مناسب به مدل ارزشیابی عملکرد مناسب منتهی می‌شود. در واقع مشخص‌کننده فرد یا تیم ارزشیاب می‌باشد که برای ارزشیابی معلمان باید نقش ایفا کنند. | روش ترکیبی (مدیر، معاونان آموزشی و اجرایی، دانش‌آموزان فهیم بی‌کینه آموزش‌دیده، همکار، خود معلم، اولیا، گروه‌های آموزشی و مشاورین)، ایجاد ساختار (مدیر و نماینده معلمان، انجمن اولیا، شورای دانش‌آموزی)، کانون ارزیابی (مدیر، متخصص شایستگی‌های حرفه‌ای، متخصص شایستگی‌های عمومی، کارشناس تحلیل و ارزیابی) و ارزیاب حرفه‌ای جهت هر n نفر معلم، بازرسان در حوزه تخصصی، سرپرستان فنی و حرفه‌ای و مسئول حراست اداره و در نهایت رییس اداره |
| **استراتژی‌های طراحی ابزار ارزشیابی** تأکید می‌کند که چالش اصلی در ارزشیابی عملکرد معلمان طراحی ابزار است و برای آن هست که بدانیم ارزشیابی عملکرد و ارزیابی‌ها را با چه ابزاری بسنجیم. | طراحی نرم‌افزار الکترونیکی سامانه هوشمند آمایش‌گر معلم، طراحی پرسشنامه تخصصی، تعیین ضریب دخالت متناسب با ارزیاب، سامانه رضایت‌سنج، تدوین فرم‌های کمّی، لحاظ درصدی از رأی اولیاء |
| **استراتژی‌های شیوه و نوع اجرای ارزشیابی** نوع و شیوه سنجش را مشخص می‌کنند و بر این دیدگاه تأکید می‌کنند که بهبود ارزشیابی عملکرد از طریق بهبود در شیوه اجرای و سنجش آن نهفته است. | حضور مرتب و مداوم متخصص، نشستن در کلاس درس، پرس و جو از همکاران و اولیا و محصلان، مشاهده نامحسوس و محسوس کار معلم توسط ارزیاب، مصاحبه و آزمون از معلم |

www.SID.ir

Archive of SID

***جدول ۵. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه عوامل مداخل‌گر کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی***

| طبقات (مقوله اصلی) | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **عوامل مداخله گر: عوامل وضعیتی عام اثر گذار بر راهبردها** | **شرایط ساختاری حاکم در تدوین مدل** از ساختار حاکم بر سازمان ناشی می‌شود. | دِمُدِگی مبانی ارزشیابی عملکرد سازمان، ساختار ناقص مدل‌ها، انجام ارزیابی نامستمر فقط یکبار در سال، ندیدن مشارکت دانش آموزان و اولیا، بی‌انعکاسی به دیگران، نگاه کنترلی و دستوری در ارزیابی و عدم نظارت بر هیچ کیفیتی، عدم شناسایی قوت و ضعف معلمان، بی‌تأثیری اَرزیابی بر رفتار آن‌ها و نامشخصی مرجع اندازه‌گیری و تمرکز بیش از حد به مدرک‌گرایی |
| | **دشواری تعیین معیارها در تدوین مدل** به دشواری در تعیین معیارهای سنجش اشاره دارد. | مشکل تعیین ملاک، یکسانی معیارها برای همه و با یک الگو دیدن همه معلمان، یکسانی سنجه تازه‌کار و قدیمی، داشتن ملاک‌های سطحی، بی تعریفی و بی‌حدودی معیارهای تخصصی و نبود تعریفی از اهداف کلاس، مخدوش بودن عینیت و کمیت، لغزندگی مفاهیم معلمی در رفتار، ناملموس بودن و شمارشی نبودن کار معلمی، نبود استانداردِ معلم خوب و سختی سنجش معیارهای معلمی، نبود تعریفی از اهداف کلاس |
| | **کاستی‌های محتوایی و ابزاری در محتوی نظری مدل** از دل ابزارهای سنجش و سنجه‌ها معتبر و شیوه‌های سنجش بر می‌خیزد. | ارزیابیِ مبتنی بر قضاوت فردی، تمرکز ارزیابی بر فرآیندگرایی رفتار عمومی بین و نبود محصول‌گرایی، اَرزیابی متأثر از دیدگاه داوران و مبتنی بر قضاوت فردی، نسنجیدن نقش تسهیل‌گری معلم، عدم تمرکز اَرزیابی بر کار معلمی، نبود اَرزیابی در خدمت به توان معلمی، نسنجیدن پیشرفت معلم، ندیدن تعامل معلم با شاگرد، ندید عدم رابطه پولی معلم با شاگرد، بی‌درجی تأثیر معلم بر شاگرد، وجود ابزار معیوب و ظاهرسنج رفتار عمومی بین، در خدمت ظاهر بودن معیارها، عقیمی فرمها در اجرا و محتوا، ناتوانی در شمارش خروجی و سنجیدن میدانی، ندیدن آزادگی و شجاعت و تواضع معلم، ندید تغییر رفتار دانش‌آموز، ندید فرجام نگرش دانش‌آموزان، ندید سیر کلاس از جای آمده به رفته، نبود سنجه آیتم فرصت |

www.SID.ir

Archive of SID

یادگیری سنج در شاگرد، نبود زمینه روانشانسی پیشرفته نوجوان، بی‌اهمیتی به پیشرفت محصل و سیر تحولش، ندیدن کیفیت خدمت آموزشی

**بروز خطاهای ادراکی ارزشیابان در گردآوری داده‌ها** تأکید می‌کنند که ارزشیابی عملکرد معلمان تحت تأثیر خطاهای ادراکی ارزیابان است.

وجود خطاهای هاله‌ای، عارضه فرهنگ حمایتگری مخرب، عارضه دلرحمی ارزیاب به معلم ضعیف و سیر آن به بالا، مطلق‌اندیشی و مطلق‌نگری، ایده‌آل‌گرایی، وجود خطای نزدیک بینی، مبنا قضاوت عملکرد طبق آخرین اتفاقات، بروز خطا از تفسیر شخصی معیارها و نگاه هرکه از ظن خود به آیتم‌ها، ندیدن نامطلوب‌های جبران شده در معلمان، اَرزیابی تحت تأثیر آثار گذشته معلم و برداشت شخصی مدیر از معلمان

**رویدادن تجزیه و تحلیل‌های ناموثر توسط عاملین ارزشیابی عملکرد** از سهل‌انگاری و خطاهای عمدی انسانی ناشی می‌شوند.

بازخور ندادن مدیر محافظه کار بخاطر ترس از نزاع با معلمان و حذر از درگیری باعث فرمالیتگی انجام ارزیابی، حذر از بدنامی معلم یا مدرسه بخاطر درصد قبولی کم، رودربایستی و کم علمی مدیر از کار و قوانین در اَرزیابی با دادن نمره بالا، کم وقت گذاشتن و کم صبری مدیر در ارزیابی و انجام سهل‌انگارانه قضاوت بدون مشاهده کار، دادن نمره کم به دبیر از نقد به حقش، فدا شدن کار برای رفاقت، نبود اعتقاد به روح ارزیابی و سَمبَل‌کاری مدیر از بی‌اهمیتی نتایج، سو برداشت اولیا از معلم جدّی و محکم، وجود ارزیابان با سوگیری‌های صنفی و سیاسی، حب و بغض مدیر با معلم و باند بازی، قضاوت های سلیقه‌ای و لحاظ کدورت‌ها، مبالغه کردن در ارزیابی توسط مدیران منتصب سیستمی، عدم روایی خودارزیابی

**وجود نگرش غیر مثبت به ارزشیابی عملکرد در سیستم سازمانی** به نگرش‌ها و باورهای گذشته سازمان باز می‌گردند که

عدم اراده جدی پیاده ساز ارزشیابی عملکرد، عدم وجود تضعیف و تقویت رفتار معلم، آگاه نکردن معلمان از دستاوردهای ارزشیابی

www.SID.ir

Archive of SID

| | |
|---|---|
| تمایلی به تغییر ندارند و از حرکت به سمت ارزشیابی عملکرد بی‌میل هستند. | عملکرد، وجود مدارس رها و مدیرانی بیرون آمده از بین معلمان وامانده از تدریس، نگرش سازمانی فرمالیته بودن ارزشیابی عملکرد، جدی نبودن کار، مدیریت سنتی و کدخدا منشی و ماشین امضا شدن مدیر، بی‌تفاوت به قوی از ضعیف و عدم تمرکز بر رشد فرد، منفعل شدن آدم‌های قوی، بی‌ربطی ضمن‌خدمت با محصل معلم |
| **وجود ضعف‌های قانونی در سیستم سازمانی** از فقدان انعطاف‌پذیری و خشکی قوانین و فقدان تمایل برای تغییر آن‌ها در راستای پذیرش سیستم ارزشیابی عملکرد ناشی می‌شوند. | فاجعه آرزشیابی معلمان مانند سایرکارمندان دولتی با یک فرم و بدون تمیز ماهیت شغلی، اصلاح مدل، مستقل نبودن فرم‌ها، بکارگیری مدیر مدیریت آموزشی نخوانده، محدودیت قانونی اعمال تنبیه و دست بسته بودن مدیران و بی‌ارتباطی آرزشیابی با اقتدار مدیر، عدم تربیت سیستمی مدیران و راه غلط انتخاب مدیر از معلمان، نصب مدیران تجربی بی‌مطالعه، اجرای بخش نامه‌های یکشبه‌ای، نسنجیدن توان معلمی تازه‌واردان، ضعف در استخدام، نبود قوانین حمایت‌گر از انتفاع معلم |
| **وجود نتایج کم انگیزاننده از ارزشیابی عملکرد برای معلمان** | نبود پاداش مؤثر، بی‌پیامدی برای اجراییون، بی کاربستی نتایج، نبود مشوق‌های ملموس، بی‌تأثیری بر حقوق، تولید نکردن انگیزه |
| **رویدادن بی‌کیفیت و نامناسب اجرا در ارزشیابی عملکرد** از اجرای نادرست یک برنامه و سند ارزشیابی عملکرد ناشی می‌شوند. | بی‌کیفیتی اجرا از بی‌پیامدی، اطلاع ندادن راه ترفیعاتبه معلم، عدم سرکشی مدیران، بی اهمیتی در پرکردن فرم توسط ارزیاب، یکی و بالایی نمرات همه معلمان |

***جدول ۶. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه عوامل زمینه‌ای کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی***

| طبقه اصلی | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **عوامل زمینه‌ای: عوامل وضعیتی خاص اثر گذار بر راهبردها** | **عوامل زمینه‌ای شرایط اقتصادی** به بافت و بستر اقتصادی، سطح رفاه و درآمد سرانه و ثبات یا رونق اقتصادی کشور مربوط می‌شوند. | مواردی نظیر حذف مأمور به تحصیلی، ناچیزی حقوق، اقتصاد و معیشت خراب، ویرانه‌گی حاد وضع معلم، مانع‌تراشی برای ادامه تحصیل معلم و درج یک پله ارتقا مدرکی |
| | **عوامل زمینه‌ای نگرش حاکم در جامعه نسبت به پدیده آموزش** متأثر از فرهنگ حاکم بر کشور و سازمان است که به نقش و جایگاه معلمی اعتبار می‌بخشد یا آن را در | سقوط معلم به مبصری، چربش نقش پرسنلی بر معلمی، دیده نشدن معلم توسط سازمان، تنزل مرجعیت معلم در آموزش، وجود رقبای بیرونی چون رسانه‌ها در کنار معلم، قهر بودن معلمان با سازمان، متهم شدن مدیران دقیق، کمرنگی انگیزه در شاگرد، شکاف بین رضایت مشتری با نمره آرزیابی ارزیابی‌شونده، گسست‌ها در خانواده‌ها، |

www.SID.ir

Archive of SID

| | |
|---|---|
| سطح پایینی می‌بینند. | وجود بچه‌های طلاق و خانواده‌های تک والد، تک فرزندی و افول انگیزه دانش‌آموز امروزی |
| **عوامل زمینه ای انگیزشی** به عوامل مادی و معنوی انگیزه زا در معلم دلالت می کند. | نظیر زیاد بودن حقوق حرفه‌ای‌ها، پشتیبانی عوامل انگیزشی، افزایش جاذبه‌های مربوط به مزد، رقم پاداش عین دیگر وزارتخانه‌ها |
| **عوامل زمینه‌ای ذهنی - فرهنگی ضعیف در معلمان و سازمان** ریشه در نگرش معلمان نسبت به شغل، وضعیت اجتماعی و حس اعتمادشان دارند. | بی‌اعتمادی عمیق به مدیران، کمرنگی انگیزه در معلم، بی‌باوری به تأثیر نتایج، کمرنگی توانمندی، ناتوانی معلم در پاسخ به سوالات روز، پنداشت در سقف عملکرد عالی بودن برخی از معلمان |
| **عوامل زمینه‌ای سیاسی و حاکمیتی غیر تخصصی بر آموزش و پرورش** متأثر از دخالت های سیاسی غیر تخصصی، تغییر و تحول در سیستم‌های سیاسی و تغییر در دولت است که بر آموزش و پرورش تأثیر می‌گذارند. | دست‌اندازی اصحاب سیاست، تبعیض‌های جامعه، اولویت نبودن آموزش و پرورش برای حاکمان. |

***جدول ۷. تشریح مدل نظری فرآیند (شکل ۱) در طبقه پیامدهای کشف و طراحی شده در این پژوهش در بحث یافته‌های کیفی***

| طبقه اصلی | زیر طبقات یا زیر مقوله‌ها | مفاهیم یافته شده |
|---|---|---|
| **پیامدهای ارزشیابی عملکرد: نتایج حاصل از بکارگیری راهبردها** | **پیامد ارزشیابی عملکرد از حیث ارتقاء عملکردی در معلمان** به تعیین مسئولیت‌ها و ابلاغ وظایف، تعیین سطح بهره‌وری سازمان و ارزیابی افراد براساس آن تمرکز دارد. | شناساندن وظایف معلم، ایجاد بهره‌وری، کسب شناخت از ضعف و قوت معلمان، شناخت ذهنیات معلمان برای خود و سازمان، کسب شناخت از معلمان |
| | **پیامد ارزشیابی عملکرد از حیث نتایج مادی، معنوی و اجتماعی برای معلمان و سازمان** شامل نتایج ملموس و غیرملموس برای سازمان، فرد هستند. | انتفاع مادی و معنوی معلم، آموختن فرصت یادگیری، شایسته سالاری، تحقق نظام‌های انگیزشی، انتفاع اجتماعی در زندگی معلم، احساس رضایت او از سازمان، حفظ شأن معلم، ایجاد رهبری و هم دلی، خلق سرمایه اجتماعی، احساس سنجیدن تفاوت‌ها، خود توسعه بخشی |
| | **پیامد ارزشیابی عملکرد از حیث توسعه‌ای و رفتاری در معلم و سازمان** منجر به رفتار حرفه‌ای در ذینفعان مختلف و رشد و تعالی حرفه‌ای می‌شود. | توسعه معلمان در حرفه معلمی، تغییر بینش‌های دانش‌آموزان، رشد شاخص‌های اجتماعی، کسب مشارکت مردمی، جلب اعتماد عمومی جامعه، ساخت ذهنیت رو به جلو، تعالی فرد و سازمان، رشد مدرسه از پی معلمان برتر، متکی صرف نبودن مدرسه به مدیر |

www.SID.ir

Archive of SID

*یافته‌های پژوهش در بخش کمّی*

به‌منظور بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون گلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار آماره آزمون گلموگروف-اسمیرنوف کوچک‌تر از ۰/۰۵ است در نتیجه برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسمارت PLS ۳ استفاده شد.

***جدول ۸. آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش***

| | آماره آزمون گلموگروف-اسمیرنوف | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|---|---|---|---|
| **پیامدها** | ۰/۰۲۹۹ | ۲۰۹ | ۰/۰۰۰ |
| **پدیده محوری (شایستگی)** | ۰/۰۱۹۲ | ۲۰۹ | ۰/۰۰۰ |
| **عوامل علّی** | ۰/۱۷۶۰ | ۲۰۹ | ۰/۰۰۰ |

*نتایج تحلیل عاملی با استفاده از پی ال اس*

پیش از انجام تحلیل عاملی تأییدی یا اکتشافی نیز باید به این سوال پاسخ داده شود که آیا داده ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا نه؟ (آذر و خدیور، ۱۳۹۳). به‌منظور اطمینان یافتن از تناسب داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی از آزمون آماری کفایت داده‌ها برای تحلیل عاملی استفاده شد. از آنجایی که شاخص KMO ، ۰/۸۴۲ است و مقدار آزمون بارتلت نیز معنادار است (کای اسکور، ۲۶۳۷۷/۵۴۹ ، درجه آزادی: ۷۴۴۰ ، سطح معناداری ۰/۰۰۰)، بنابراین داده‌ها برای تحلیل عاملی مفیدند. از آنجایی که توزیع داده‌ها نرمال نیست و هم‌چنین حجم نمونه پایین است، از روش معادلات ساختاری مبتنی بر همبستگی به کمک PLC استفاده می‌گردد (هیر و همکاران،۲۰۱۴).

*بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری*

برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری از معیارهای پایایی شاخص، روایی همگرا، روایی واگرا استفاده شد (داوری، رضازاده، ۱۳۹۲). درصورتی که معیار دوم و سوم از ۰/۷ و معیار اول از ۰/۴ بالاتر باشند، بیانگر برازش مناسب مدل‌های اندازه‌گیری است. برای سنجش ضرایب بارهای عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. درصورتی که این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود، حاکی از آن است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن سازه قابل‌قبول است (داوری، رضازاده،۱۳۹۲). طبق اندازه گیری که انجام شد مقادیر بارهای عاملی عرضی ۱۲۰ گویه پرسشنامه برگرفته از مدل شکل ۱ بیش از ۰/۴ است و گویه‌ها با متغیرهای خود از همبستگی بالایی برخوردارند. در نتیجه مدل اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخودار است (جدول ۹).

www.SID.ir

Archive of SID

***جدول ۹. چند مثال از بارهای عرضی بین گویه‌های متغیرها و مؤلفه‌های شان***

| | گویه‌های پرسشنامه | بستر حاکم | پدیده محوری | عوامل علّی |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | Q1 | ۰,۰۸۳۷۸۱ | **۰,۸۳۱۹۸۱** | ۰,۶۹۵۴۰۳ |
| ۲ | Q2 | ۰,۰۸۳۷۸۱ | **۰,۸۳۱۹۸۱** | ۰,۶۹۵۴۰۳ |
| ۳ | Q3 | ۰,۰۸۳۷۸۱ | **۰,۸۳۱۹۸۱** | ۰,۶۹۵۴۰۳ |
| ۴ | Q4 | ۰,۱۸۶۸۴۲ | **۰,۶۹۳۰۳۳** | ۰,۶۱۵۱۹۲ |

*آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و روایی همگرا*

آلفای کرونباخ و پایایی مرکب برای بررسی پایایی مدل اندازه‌گیری استفاده شدند. باتوجه به اینکه در جدول ۱۰ مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای همه متغیرهای بالای ۰/۷ هستند در نتیجه پایایی درونی متغیرهای مدل بالاست. روایی همگرا دومین معیار مقدار ملاک برای سطح قبولی معیار AVE (میانگین واریانس استخراج‌شده بین هر سازه با شاخص‌های خود)، ۰/۵ می‌باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). باتوجه به اینکه مقادیر بدست آمده برای این شاخص بالاتر از ۰/۵ هستند، متغیرهای پژوهش و مدل از روایی همگرای بالای برخوردارند و در جدول ۱۰ چند نمونه برای مثال آمده‌اند.

***جدول ۱۰. مقادیر روایی همگرا و پایایی برای متغیرهای پژوهش***

| | میانگین واریانس استخراج شده | پایایی ترکیبی | مقدار ضریب تعیین R اسکور | الفای کرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| **استراتژی‌ها** | ۰,۴۷۵۲۹۱ | ۰,۹۵۲۹۷۸ | | ۰,۹۴۵۶۹۳ |
| **پیش‌سازی برای ارتقا** | ۰,۸۸۷۲۱۳ | ۰,۹۵۹۲۲۴ | ۰,۸۳۸۷۲۹ | ۰,۹۳۵۱۳۳ |
| **ارزشیابی** | | | | |
| **انتخاب ارزشیاب** | ۰,۷۲۱۵۷۸ | ۰,۹۱۰۹۷۹ | ۰,۲۴۴۴۳۱ | ۰,۸۶۵۶۲۵ |
| **ابزارهای ارزشیابی** | ۰,۶۵۲۳۰۵ | ۰,۹۰۱۸۶۰ | ۰,۸۶۴۸۱۱ | ۰,۸۶۰۴۶۹ |
| **عملکرد** | | | | |
| **طراحی جامع** | ۰,۶۰۵۰۲۱ | ۰,۸۵۱۱۴۹ | ۰,۸۶۱۰۰۲ | ۰,۷۵۸۶۴۴ |
| **هدایت گری و مشاوره** | ۰,۷۱۶۶۷۸ | ۰,۸۸۳۳۹۱ | ۰,۶۳۶۰۷۰ | ۰,۸۰۷۰۲۲ |
| **هدفگذاری** | ۰,۶۲۷۴۵۲ | ۰,۸۳۲۶۳۱ | ۰,۷۹۹۸۹۳ | ۰,۶۹۸۷۸۷ |
| **کیفیت ارزشیابی** | ۰,۷۶۵۴۳۴ | ۰,۸۶۶۸۶۲ | ۰,۸۲۵۱۲۲ | ۰,۷۰۰۷۲۴ |
| **عملکرد** | | | | |

*بررسی برازش مدل ساختاری*

برای بررسی برازش مدل ساختاری از شاخص‌های ضرایب معناداری t، مقدار ضریب تعیین و اندازه اثر استفاده شد. منظور از ضرایب مسیر بتای استاندارد شده در رگرسیون خطی است. برای این پژوهش ضرایب در سطح اطمینان ۹۵ درصد با حداقل ۱,۹۶ مقایسه شد، درصورتی‌که ضرایب t از ۱,۹۶ بیشتر باشند بارهای عاملی تأیید می‌شوند و روابط بین سازه‌ها و درنتیجه

www.SID.ir

Archive of SID

فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌گردند (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳). همان‌طور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌گردد، مقادیر ضرایب مسیر مطلوب و مقادیر t همگی بالای ۱,۹۶ بوده که روابط بین متغیرها را تأیید می‌کند براساس مدل مقدار ۹۲ درصد تغییرات ره‌آوردهای مدل توسط راهبردها تبیین می‌شود (جدول ۱۱).

دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش، معیار R اسکور است. مقادیر مربوط به‌تمامی متغیرها درون‌زای مدل پژوهش حاضر در جدول ۱۰ آمده است که مقدار آن‌ها معنادار است. هم‌چنین به‌منظور بررسی هم‌خطی از شاخص تورم واریانس (VIF) استفاده شد که همگی کمتر از آستانه ۵ بود.

***جدول ۱۱. آزمون روابط بین متغیرهای مدل پژوهش با اسمارت پی ال اس حاصل از برازش مدل ساختاری***

| مسیرهای مدل | مسیر | ضریب مسیر | آماره آزمون (t) | نتیجه |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | عوامل علّی پدیده محوری (معیارهای شایستگی محور) را پیش بینی می‌کنند. | ۰,۸۷۵ | ۷۱,۵۶۵ | تایید |
| ۲ | پدیده محوری (معیارهای شایستگی) راهبردها را پیش‌بینی می کنند. | ۰,۱۸۹ | ۳,۴۰۴ | تایید |
| ۳ | راهبردها پیامدها را پیش‌بینی می‌کنند. | ۰,۹۲۴ | ۱۴۲,۱۷۷ | تایید |
| ۴ | عوامل مداخله‌گر بر راهبردها تأثیر می‌گذارند. | ۰,۰۵۱ | ۰,۷۳۵ | رد |
| ۵ | عوامل بستر یا زمینه‌ای بر راهبردها تأثیر می‌گذارند. | ۰,۷۳۵ | ۱۸,۰۱۸ | تایید |

مطابق با جدول ۱۱ تنها عوامل مداخله‌گر معنادار نیست و براساس یافته‌های تجربی می‌توان ادعا کرد گرچه این عوامل می‌توانند بازدارنده قلمداد شوند اما در واقعیت محدودیت‌های اساسی در راه ایجاد و استقرار مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی ایجاد نمی‌کنند. در واقع استراتژی‌ها تحت تأثیر این عوامل قرار نمی‌گیرند یا اینکه اثر مشکلات ساختاری و قانونی یا عواملی مانند ضعف و خطاهای ادارکی و انسانی در درجه بعدی اهمیت قرار دارند.

بررسی برازش مدل کلی، مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، می‌توان پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل پژوهش، برازش بخش کلی را نیز کنترل کرد. برای سنجش برازش بخش مدل کلی از معیار شاخص نیکویی برازش (GOF) استفاده شد. حدود این شاخص بین صفر و یک بوده و ولتزس[1] (۲۰۰۹) سه مقدار ۰,۰۱، ۰,۲۵ و ۰,۳۶ را به ترتیب مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی

1. Wetzels

www.SID.ir

Archive of SID

می‌کند. در پژوهش حاضر حاصل شدن مقدار این شاخص عبارت است از ۰,۶۸۷۳ که تناسب مدل و مقدار اثر قوی را نشان می‌دهد.

$$GOF=\sqrt{\overline{communalities} \times \overline{R^2}} =\sqrt{0.6068 * 0.7785 = 0.6873}$$

## بحث و نتیجه‌گیری

گرچه مدل ارزشیابی عملکرد به‌طور قابل توجهی مورد پژوهش قرار گرفته است، از یک سو این پژوهش‌ها از رویکردهای حاکم بر بافت‌های غربی استفاده کرده‌اند و از سوی دیگر از رویکرد قیاسی و کمّی بهره جستند. به منظور ارتقای درک بهتری از بستر و تولید دانش غنی‌تری، این پژوهش با هدف طراحی مدلی برای ارزشیابی عملکرد شایستگی محور معلمان دبیرستان با اتکا به روش‌شناسی ترکیبی و از نوع طرح اکتشافی انجام گرفت. پژوهش ترکیبی کمک کرد تا درک بهتری از مفهوم ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی حاصل شود. هم‌چنین در مرحله کیفی عوامل علّی، انواع شایستگی‌ها و استراتژی‌های شناسایی شد و در مرحله کمّی نیز مدل به بوته آزمون و مورد پشتیبانی تجربی قرار گرفت.

یافته‌های مرحله کیفی حاکی از آن بود که استقرار چنین مدلی متأثر از عوامل علّی است که بر پدیده محوری اثر می‌گذارد و آن نیز بر استراتژی‌های ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و از رهگذر انتخاب استراتژی‌ها نتایجی حاصل می‌شوند که نیز متأثر از بستر و عوامل مداخله‌گر هستند. انتخاب شایستگی‌های رفتاری، اخلاقی و عاطفی، دانشی، حرفه‌ای و نگرشی منجر به شکل‌دهی استراتژی‌هایی معینی می‌شوند.

طبق یافته‌های بخش کیفی در مقوله عوامل علّی این نتیجه حاصل می‌شود که هدف مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی از حیث عوامل اجتماعی کارا در آموزش و پرورش شناسایی افراد لایق از نالایق، محوریت قراردادن جایگاه معلم در آموزش و پرورش و تصمیم گیری در مورد آن‌ها از حیث پاداش یا جریمه یا تصمیم‌گیری در مورد جایگاه آن‌ها است. هم چنین شناسایی و تفکیک افراد دارای عملکرد بالا از افراد دارای عملکرد پایین و ضعیف صورت می‌پذیرد تا از این طریق پویایی سیستم محقق و راهی برای فعال شدن افراد حاصل گردد. هدف نهایی مدل ارتقا و تعالی جایگاه فردی، اجتماعی و اعتماد مردمی معلم است تا معلم با آگاهی از نقش مهم خود در جامعه احساس عزت نفس و خودکارآمدی کند.

ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی معلمان از حیث عوامل متأثر از اهداف و قوانین سازمانی، راه اطمینان یافتن از این است که سازمان آموزش و پرورش در راستای اهداف خود چقدر گام بر می‌دارد، و می‌توان معین کرد تا چه حد اهداف، استانداردها و اولویت‌های سازمان تحقق یافته‌اند. به‌منظور ممیزی عملکرد معلمان جهت تخصیص دادن حقوق و امتیازات مادی و

www.SID.ir

Archive of SID

سایر رتبه‌های سازمانی، شایسته است تا مکانیزم‌های ارزیابی درست و عادلانه‌ای تدوین شود. در مدل ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی، مطلوب است گزارشی از ارزیابی عملکرد معلم تهیه شود و به او بازخورد داده شود تا منجر به ارتقاء کیفیت معلمی و تبعاً به تحول در نظام آموزشی منجر گردد. هم‌چنین کمک می‌کند تا معلم در شغلش با نشاط و راضی بماند و عملکرد افراد را پیوسته و مستمر متناسب با اهداف سازمان رصد، اصلاح و هدایت نماید تا مدرسه جایگاه خود را در مقایسه با سایر مدارس سنجش و اندازه‌گیری کند.

درصورت اجرای مدل ارزشیابی عملکرد صحیح در آموزش و پرورش از حیث عوامل ویژگی عملکردی و فردی، باعث توجه کردن و پاداش دادن مطلوب برای معلم می‌شود تا خوب کار کند و از تبدیل شدن او به فردی کاهل، تنبل و فرصت‌طلب راه دررو بلد جلوگیری به عمل آید. هم چنین مدل عامل بهبود سیستم عملکرد/ شناسایی نقاط ضعف و قوت عملکرد معلمان/ تصحیح عملکرد آن‌ها و تصمیم‌گیری درست درباره چگونگی رفع نقاط ضعف آن‌ها می‌شود. در نهایت باعث ایجاد انگیزه‌های شخصی معلم جهت ارتقا و پیشرفت/ اهمیت تربیت نسل فعال/ متفکر و مسئولیت‌پذیری می‌شود، لذا تدوین و پیاده‌سازی چنین مدلی ضرورت اساسی در آموزش و پرورش است.

در بحث پیرامون پدیده محوری برای سنجش و ارزشیابی عملکرد معلمان، مدل معیارهای مبتنی بر شایستگی‌هایی را مطرح می‌کند که از سنجش و نمره‌دهی به آن‌ها عیار و میزان عملکرد هر معلم دبیرستانی عیان می‌شود.

شایستگی‌های رفتاری، اخلاقی و عاطفی میزان الگو بودن معلم برای محصل به شخصیت رفتاری و اخلاقی معلم اشاره می‌کنند که چقدر برای دانش‌آموز می‌تواند الگو باشد. داشتن عدالت در رفتار به یکی بودن نوع رفتار معلم نسبت به همه دانش‌آموزان اشاره دارد. با درک تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و پیچیدگی‌های آن‌ها، روابط عادلانه و منصفانه‌ای را برای تدارک موقعیت یادگیری اثربخش برقرار می‌نماید. آراستگی ظاهری و نوع لباسش، نوع آرایش، مو، صورت و زیبایی معلم به میزان اهمیت معلم به تیپ و قیافه و شیک بودن ظاهری‌اش و اهمیتی که به مواجهه با بچه‌ها از این حیث می‌دهد بر می‌گردد که برای ارتباط گرفتن بسیار مهم است. داشتن تعادل روانی و شخصیت سالم، آرامش فکری و آستانه تکانش بالا، صبور و باحوصله بودن در رفتار به سلامت رفتاری و روانی معلم اطلاق می‌شود. یک معلم در شایستگی مدرس زندگی و اخلاق بودن نشان می‌دهد که علاوه بر درس تخصصی به مسائل مهمی چون اخلاقیات و شیوه زندگی کردن بچه‌ها نیز اهمیت می‌دهد و آن‌ها را برای داشتن یک زندگی با اخلاق مطابق با نرم‌های فرهنگی و قانونی جامعه تربیت می‌کند. استعداد برقراری ارتباط و تأثیرگذاری بر شاگرد، جذب شاگرد با رفتار به جای زبان به هنر معلم در جذب دانش‌آموز با

www.SID.ir

Archive of SID

شیوه‌های اخلاقی و رفتاری خودش در عمل اشاره می‌کند. داشتن نقش تسهیل‌کنندگی برای شاگرد به میزان جدیت و اهمیت دادن معلم در آسان‌تر کردن فرآیند تدریس و عمل درس دادن جهت فهمیدن و درک کردن دانش‌آموز گفته می‌شود. یعنی معلم به‌گونه‌ای تدریس کند که محتوی درسی ساده و برای شاگرد قابل فهم شود. توانایی کنترل پرخاشگری و عصبانیت در کار به میزان کنترل اعصاب و فرو خوردن خشم معلم نسبت به رفتارهای سهوی، عمدی سخیف یا کم‌کاری‌های درسی دانش‌آموز اشاره دارد. معلمی که به کار و حرفه خود عشق بورزد، به آن اعتقاد داشته باشد، در آن مسلط باشد و تمام تلاشش در جهت ارتقا محصل باشد با شایستگی های اعتقاد داشتن به حرفه و تعالی شاگرد و اخلاق حرفه‌ای داشتن سنجیده می‌شود. خوشرویی و عدم عبوس بودن وی در تعامل با شاگردان، داشتن سکوت، مکث و لبخند به موقع، هوش اجتماعی و هیجانی عالی داشتن و حب کلاس از ته قلبش درباره عاطفه، محبت، خلق خوش معلم نسبت به دانش‌آموزان و مدیریت این خلقیات براساس کنترل و رهاسازی به موقع هیجانات احساسی معلم اشاره دارد.

در موضوع شایستگی دانشی از معلم انتظار می‌رود از دانش تخصصی و روش‌های مطالعه در حوزه علمی مربوطه برای حل مسائل علمی/ هدایت دانش‌آموز در موقعیت‌های یادگیری استفاده نماید. دانش فنی تخصصی لازم در مورد رشته تمرکز اصلی علمی معلم بر درسی است که ارائه می‌دهد، با درک عمیق دانش تخصصی می‌تواند مفاهیم، مهارت‌های اساسی و روش‌های مطالعه آن درس را به دانش‌آموز آموزش دهد. شایستگی دانش در معلومات عمومی فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان، و سیاست و کشور و جهان را به چالش می‌کشد. دانش‌های مشتمل بر شایستگی‌های دانش آموزش دادن به تناسب نوع شاگرد از حیث‌گیرایی، دانستن نظریه‌های متفاوت یادگیری، تسلط او به روش‌های تدریس مدرن، دانش روانشناسی نوجوان و بلوغ و شناخت از پیچیدگی مسائل کاری تدریس، بر ماهیت تربیت، موقعیت‌شناسی تربیتی (واقعیت افراد درگیر در تربیت از حیث وجوه فردی، جمعی و حقیقت محیط در بردارنده فرآیند تربیتی)، فرصت‌های تربیتی و آثار آن است. بنابراین در این شایستگی‌ها نوع یا شیوه تدریس علمی و تعامل با دانش‌آموزان/ همکاران/ اولیاء برای حمایت از یادگیری همه دانش‌آموزان اعم از عادی، تیز هوش، و دارای نیازهای ویژه با حل مسئاله‌های تربیتی و آموزشی درسی و غیردرسی در سطح کلاس درس/ مدرسه مبتنی بر یافته‌های علمی و اصول تربیتی ایرانی اسلامی قابل دفاع، مطرح هستند. شایستگی دانستن روش‌های گوناگون ارزیابی محصل، شیوه بکارگیری روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان توسط معلم را طبق یافته‌های علمی و قانونی نسبت به درس مورد آموزش می‌سنجد.

www.SID.ir

Archive of SID

درباره شایستگی‌های حرفه‌ای می‌توان گفت که تمام هنر، ابتکار، خلاقیت و تجربه معلم در حفظ کلاس و ایجاد موقعیت تربیتی و فرصت‌های یادگیری اثربخش فرا خور استعدادهای متنوع دانش‌آموزان است، در واقع هنر معلمی کردن است. شایستگی‌های توانایی ایجاد کلاس جذاب و امن، میزان هنر و تسلط در کلاس‌داری، داشتن مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی از دل تجربه و خردورزی معلم براساس شناخت وی از شیوه‌های تعاملاتی، مراودات اجتماعی و شیوه‌های رهبری و همدلی معلم در مواجهه با دانش‌آموز ایجاد می‌شوند. شایستگی‌های قدرت نفوذ و رهبری او بر دانش‌آموز، چگونگی برانگیختن دانش‌آموز، میزان درگیر کردن عواطف و احساسات پاک خود و دانش‌آموزان در کار، قدرت سازگاری معلم با دانش‌آموز، توانایی تحلیل موقعیت تربیتی، توانایی انطباق نوع آموزش خود با نیاز هر بچه، توانایی‌هایی هستند که قدرت نفوذ و تأثیرگذاری بر شاگرد و تحلیل موقعیت‌های گوناگون تربیتی معلم را می‌سنجد. در این شایستگی ها معلم احساس و معنا و تجربه را باهم بکار می‌گیرد و از آن به‌عنوان راهکاری برای نفوذ و شناسایی و تقویت ظرفیت‌های دانش‌آموزان کمک می‌گیرد. داشتن رویکرد نتیجه‌گرایی در تدریس به این معیار می‌پردازد که چقدر یک معلم دانش‌آموزان را برای قبولی در آزمون خرداد آماده می‌کند. شایستگی در وظایف منظم و سیستمی بودن به میزان همکاری و هماهنگی معلم با کادر اجرایی مدرسه در بحث اجرای امتحانات و طرح سوال، تحویل به موقع نمرات، کنترل نظم و انضباط دانش‌آموزان اطلاق می‌شود.

داشتن استحکام و هویت شخصیتی در چهارچوب ارزش‌های ملی و دینی، آمادگی داشتن در ساختن هویت دیگران، داشتن سبک زندگی متعادل متناسب با فرهنگ ایرانی اسلامی، داشتن نگرش فرهنگی- اجتماعی- روانشناسی به کار، داشتن صداقت و روراستی، چاپلوس نبودن، نون به نرخ روز نخوردن، آزاد اندیش و شجاع بودن، مؤمن بودن و تدریس کردن برای خدا، داشتن نقش رهبری و روابط غیررسمی موثر از شایستگی‌های نگرشی، تفکری، اعتقادی هستند که اعتقاد یک معلم نسبت به شخصیت و هویت خود و جامعه خود را نشان می‌دهد.

معیارهای عمومی وظایف و عملکرد عمومی معلم را نشان می‌دهند. تکریم ارباب‌رجوع، نظم درآمد و شد به مدرسه، حضور به موقع درکلاس، مدیریت کلاس درس، شرکت در مسابقات و میزان مشارکت در برنامه‌های آموزشیِ بر خود، چگونگی تعامل وی با دانش‌آموز، اولیا و همکاران، وظایف و معیارهای عملکرد عمومی هر معلم در هر رشته تحصیلی یا سوابق کاری است. از دیگر وظایف عمومی هر معلم فارغ از اینکه ریاضی درس می‌دهد یا کارگاه نقشه‌کشی بهتر است این مفاهیم را در کلاس در خود حتی‌المکان به دانش‌آموزان یاد دهند یا با آن‌ها تمرین کنند، مفاهیمی چون امید بخشیدن به دانش‌آموز، تحمل و آموزش تحمل عقاید مخالف، آموزش یافت و نگهداشت رفیق خوب به بچه‌ها، آموزش خردورزی و عقلانیت، آموزش ارزش زندگی کردن با

www.SID.ir

Archive of SID

فرهنگ، آموختن وطن‌پرستی، آموختن تعامل با سختی، آموزش کسب درآمد حلال، آموزش زشتی آثار بد تملق‌گویی، آموزش صبور بودن، آموزش کار کردن با انسان، آموزش تعامل با جنس مخالف، فرصت نقد بخشیدن به شاگرد و مجاب کردنش به کتابخوانی، آموزش شهروند متمدن و متعالی بودن.

وظایف تخصصی به عملکرد معلمی و کنش و واکنش او در کلاس درس و اجرای شرح شغل تخصصی اطلاق می‌شود که اگر اجرا نشوند ماهیت کلاس درس از بین می‌رود و اصل عملیات تدریس منحل می‌شود. این معیارها شامل داشتن برنامه یا طرح درس، داشتن برنامه برای انجام تدریس، اتمام منظم کتاب تا ته سال، ایجاد فرصت یادگیری برای محصلان، توجه کردن به مشکلات درون و بیرون مدرسه دانش‌آموز، میزان ارتقای درسی و اخلاقی دانش‌آموز نسبت به روزی که او را تحویل گرفته، پرسش مستمر از دانش‌آموزان، کشف استعداد ویژه هر دانش‌آموز، کشف دانش‌آموزان نخبه، رها نکردن دانش‌آموز چه قوی و چه ضعیف، دادن تکلیف منزل و رسیدگی به آن، گزارش‌دهی به والدین، حضور و غیاب و ثبت نظام‌مند پیشرفت محصل، طرح سوال استاندار، طراحی برنامه اصلاحی جبرانی برای دانش‌آموزان، درج تعداد قبولی‌ها یا تعداد افتاده‌های وی در پایان دوره و میزان تسلط بر دانستن مقررات آموزشی، می‌باشند. هر معلم باید برنامه‌ای تدوین کند که بداند برای هر محتوی درسی چه مقدار زمان بگذارد و آزمون و تمرین آماده کند. حتما باید کتاب درسی و محتویات آن تا آخر اردیبهشت هر سال تحصیلی به اتمام برسند و معلم باید برنامه‌ای تدوین کند تا این عمل انجام شود. هر معلم باید به همه دانش‌آموزان فرصت یادگیری بدهد و با شناسایی نوع استعداد آن‌ها میزان وقت خود را برای موقعیت‌های استعدادی گوناگون تنظیم کند. استعدادهای ناب را شناسایی کند و به اولیای مدرسه اطلاع دهد تا تمهیدات بعدی برای آن استعداد ویژه انجام شود.

رعایت، اجرا و اندازه‌گیری این معیارها و شایستگی‌ها فارغ از هر دسته‌بندی که در آن قرا گرفته‌اند می‌توانند عملکرد واقعی هر معلمی را ارتقاء دهند که از پیامد آن محیط مدرسه تبدیل به فضایی امن شده و به دانش‌آموزان در فهم توانایی‌ها و محدودیت‌های خود و چگونگی مدیریت آن برای داشتن یک زندگی سالم کمک نماید.

شایستگی‌های مشابهی در پژوهش هانتلی (۲۰۰۸) شامل شایستگی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای حاصل شد. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز در برگیرنده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۱). افزون براین، در این پژوهش علاوه بر بررسی چالش‌ها و موانع پیاده‌سازی ارزشیابی عملکرد، استراتژی

www.SID.ir

Archive of SID

هایی نیز برای تحقق شایستگی‌ها حاصل شد. این استراتژی‌ها می‌توانند به صورت ترکیبی یا باتوجه به وضعیت‌های حاکم بر شرایط و بسترها انتخاب شوند. هم‌چنین پیامدهای حاصل از مدل ارزشیابی عملکرد نیز متأثر از انتخاب استراتژی و شرایط بافتی هستند. عوامل مداخله‌ای و ضعف‌های موجود که در مدل شناسایی شده‌اند نیز از حمایت و پشتیبانی در ادبیات برخوردار هستند. برای مثال خطای ارفاق یا سهل‌گیری که در پژوهش همتی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۸) آمده است در یافته‌های پژوهش در مقوله مشکلات خطاهای ادراکی ارزیابان در گردآوری داده‌ها همخوانی دارد.

یافته‌های بخش کمّی مدل پژوهشی را پشتیبانی کرد. براساس تحلیل‌های حاصل از تکنیک معادلات ساختاری عوامل علّی توانستند ۸ درصد تغییرات در شایستگی‌ها را تبیین کنند. هم چنین شایستگی‌ها ۱۸ درصد تغییرات استراتژی انتخابی را پیش‌بینی می‌کنند. شایستگی‌ها متأثر از عوامل بستری و شرایط مداخله‌گر هستند. گرچه عوامل بستری نقش مهمی ایفا می‌کنند و ۷۳ درصد از تغییرات در استراتژی‌ها را تبیین می‌کنند عوامل مداخله‌گر تأثیر اندکی دارند که از نظر آماری معنادار نیست. این از آن‌رو می‌تواند باشد که عوامل مداخله‌گر محدودیت‌های اساسی تلقی نمی‌شوند گرچه می‌توانند درصدی از خطا را در فرایند استقرار ارزشیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی تحمیل کنند اما درنهایت می‌توان به راحتی بر آن‌ها غلبه کرد. درنهایت استراتژی‌ها بیشترین سهم را در خلق پیامدها ایفا می‌کنند و مقدار ۹۲ درصد از تغییرات پیامدها را تبیین می‌کنند. انتخاب استراتژی مناسب یکی از عوامل اساسی موفقیت و خلق پیامدها مطلوب سازمانی است. در این راستا، نیوتن (۲۰۱۰) انتخاب استراتژی مناسب برای ارزشیابی عملکرد را اساسی می‌داند.

پیش از طرح پیشنهادات پژوهش ضروری می‌نماید که از محدودیت‌ها سخن به میان آورد. محدودیت اساسی این پژوهش این است که یافته‌های حاصل از مدل شایستگی و استراتژی‌های پیشنهادی برای بهبود عملکرد معلمان دبیرستانی آموزش و پرورش ایران هستند و تعمیم یافته های آن به سطوح آموزشی دیگر باید با توجه به ملاحظات و شرایط متفاوت آن‌ها صورت گیرد. هم‌چنین تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر سطوح آموزشی مشابه در سازمان‌ها یا بسترهای فرهنگی دیگر ممکن است نیاز به تغییراتی در مدل و احتیاط و ملاحظه بیشتر باشد. هم‌چنین، از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به مقطعی بودن آن اشاره کرد. باوجود چنین محدودیت هایی پژوهش مذکور مدل جامعی از ارزشیابی عملکرد معلمان در مقطع دبیرستان ارائه می‌دهد که با تکیه بر رویکرد آمیخته ضعف‌های پژوهشی هریک از مدل‌ها را می‌پوشاند و گام بلندی به سوی تحقق ارزشیابی عملکرد در آموزش و پرورش برای معلمان دبیرستان فراهم می‌کند. از دیگر مزایای این پژوهش می‌توان به جامعیت آن اشاره کرد که نه تنها بر عوامل پیش‌آیندها یا

www.SID.ir

Archive of SID

پس‌آیندها بلکه بر پدیده محوری تأکید دارد که فرآیند رخ داد، بستر و شرایط مداخله‌گر را به درستی ترسیم می‌کند.

پیشنهادهای کاربردی طراحی مدل ارزشیابی عملکرد منسجم از طریق بکارگیری استراتژی‌ها است. مدل در بعد استراتژی‌ها تنوع بی‌نظیری از روش‌های سنجش و بررسی عملکرد معلمان را ارائه کرده است. در مقوله هدف‌گذاری در تعیین حدود و ثغور اهداف و شاخص‌ها مدل پیشنهاد می‌کند که چه معیارهایی استفاده شوند، چه متر و معیاری داشته باشند و چه هدف رفتاری از معلم را در چهارچوب چه استانداردی با چه انتظاراتی بسنجند. استراتژی استراتژی‌های تعیین و درج کنش‌ها، پیش‌شرط‌ها و تاکتیک‌های لازم در طراحی به طراحان نظام ارزشیابی عملکرد پیشنهاد می‌کند که برای طراحی مدل ارزشیابی چه نکاتی باید در نظر گرفته شود تا براساس آن بتوان معلمی را عادلانه ارزشیابی کرد. در استراتژی‌های طراحی فرآیند جامع ارزشیابی عملکرد مدل به طراحی یک مدل ارزشیابی عملکرد با سلایق مختلف اما کارآمد را به طراح پیشنهاد می کند. اینکه سیستم طراحی سیستم کشف معلمان نابغه را داشته باشد، ایجاد مراکز توسعه حرفه ای داشته باشد یا صدور کارنامه معلمان را داشته باشد، می‌تواند به کیفیت کار ارزشیابی عملکرد بیفزاید که همگی می‌توانند جز سلایق و امکان استفاده برای طراح باشند. استراتژی‌های هدایتگری و مشاوره برای معلمان پیشنهاد می‌کند که استفاده از مفاهیمی چون فرهنگ‌سازی ارزشیابی جهت مقبول شدن مدل قبل از اجرای آن، طراحی فرآیند گوش دادن به حرف معلم، دعوت از اصحاب قلم در مدرسه می‌توانند عملکرد و اثربخشی معلم را بالا ببرند. استراتژی‌های بسترسازی ذهنی و قانونی برای ارتقاء ارزشیابی عملکرد این پیشنهاد را دارند که پیش از استقرار و پیاده‌سازی نظام ارزشیابی عملکرد باید اقداماتی لازم تدوین و اجرا شوند، مانند تسلط‌یابی ارزشیاب بر موضوع، توجیه ارزشیاب، آموزش حذف رودربایستی و رفع موانع فرهنگی ارزشیاب؛ زیرا با عدم اجرای آن‌ها راستی و درستی ارزشیابی عملکرد تحت شعاع قرار می‌گیرد. استراتژی های انتخاب ارزشیاب پیشنهاداتی نظیر روش ترکیبی (مدیر ۸۰٪، دانش‌آموزان فهیم بی‌کینه، همکار، معلم، اولیا)، کانون ارزیابی (مدیر، متخصص شایستگی‌های حرفه‌ای، متخصص شایستگی های عمومی، کارشناس تحلیل و ارزیابی) و ارزیاب حرفه‌ای جهت هر n نفر معلم را ارائه می‌دهد. پیشنهادهای استراتژی‌های طراحی ابزار ارزشیابی بدین‌ترتیب‌اند: طراحی نرم‌افزار الکترونیکی، طراحی پرسشنامه تخصصی، تعیین ضریب دخالت متناسب هر نوع ارزشیاب، سامانه رضایت‌سنج، تدوین فرم‌های کمّی. استراتژی‌های شیوه اجرای ارزشیابی پیشنهاداتی چون حضور مرتب و مداوم متخصص ارزشیابی در مدرسه، نشستن او در کلاس درس، پرس و جو متخصص از همکاران و اولیا و محصلان، مشاهده نامحسوس و محسوس کار معلم توسط او، مصاحبه و آزمون گرفتن از معلم را ارائه می‌دهد. در نهایت اینکه، یافته‌های پژوهش در بخش پیامدها به مدیران و

www.SID.ir

Archive of SID

دست اندرکاران پیشنهاد می‌کنند که پیامدهای مختلفی از جمله سازمانی، رفتاری و عملکردی را در سیستم عملکرد مدنظر قرار دهند.

با توجه به محدودیت تعمیم یافته به سطوح آموزشی از پژوهش‌های آتی انتظار می‌رود تا به بررسی معیارهای و شایستگی ارزشیابی عملکرد برای سطوح آموزشی متفاوتی نسبت به سطح معلمان دبیرستان خصوصا هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش بپردازند. هم‌چنین انتظار می‌رود که بار، وزن و اولویت شایستگی‌ها را شناسایی کنند و در فرآیند کمّی‌سازی قرار دهند. افزون‌بر این، ویژه‌سازی ارزشیابی عملکرد معلمان جوان تازه کار مد نظر پژوهش‌های آتی قرار بگیرد. به‌علاوه پیامدها و شاخص کیفیت تدریس معلمان بعد از پیاده‌سازی مدل پیمایش شود. از سوی دیگر ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش محقق ساخته بود و ممکن است با توجه به حجم زیاد گویه‌ها نیازمند تعدیل و اصلاح بیشتری در پژوهش‌های آتی باشد.

**منابع**


Abdullahi, Bijan. Dadjui, Atieh. Yousliani, Gholam Ali. (1392). Identify and validate the professional competencies of effective teachers. Quarterly Journal of Educational Innovations. 13th year. No. 49. Spring 93. Pp. 25 to 48.

Aguinis, Herman. (2013*). Performance Management. Edinburgh Business* School Heriot-Watt University Edinburgh. U.K

Armstrong, Michael. (2006). Strategic Management of Human Resources. Translation: Arabi, Seyed Mohammad. Mahdieh, Omid. (1393). Tehran: Cultural Research Office.

Azar & Khadivar. (1395). Application of multivariate statistical analysis in management. Tehran: Negah Danesh.

Coe, Robert. Aloisi, Cesare. Higgins, Steve and Major, Elliot Lee. (2014) What makes great teaching? Review of the underpinning research. Durham University Library, Stockton Road, Durham DH1 3LY, United Kingdom

Cresswell, John. (1394). Qualitative scanning and research design. Translated by Danaifard, Hassan. Kazemi, Hassan Publishing Saffar

Creswell J.W. Miller DL. (2000), *Determining validity in qualitative inquiry, Theory into Practice*, 39, pp: 124–30.

Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Danaeifard, Hassan. Alwani, Seyed Mehdi Azar, Adel. (1392). Qualitative research methodology in management: a comprehensive approach. Tehran. Safar

Danaeifard, Hassan. Alwani, Seyed Mehdi Azar, Adel. (1392). Quantitative research methodology in management: a comprehensive approach. Tehran. Safar

Danielson, C. & T. McGreal. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice.* Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia.

Davari, Reza Zadeh. (1392). Structural Equation Modeling with PLS Software Tehran: University Jihad, Publishing Organization, 2013.


www.SID.ir

Archive of SID

Deborah, David. Rothwell, William. King Stern, Deborah. Kemp, Linda. (2004). Competency Based HR Management. Translated by Amin, Fereshteh. Karami, Fatima (1397). University of Tehran Press

Elliott, Kerry. (2015*). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development*. Australian Journal of Teacher Education. Volume 40|Issue9 (101-116)

Ghafouri, Davood. (2007). *Investigating and Analyzing the Effectiveness of the New Performance Appraisal System of Government Employees in the Headquarters of the Ministry of Economic Affairs and Finance.* Master thesis. Shahid Beheshti University.

Haddadian, Ahmad. Binesh, Morteza. Nowruzi, Ziba. (2012). Evaluation of the performance evaluation system of teachers' attitudes towards teaching staff in education Garmsar city. *Journal of Cultural Management*. Sixth year. No. 16. Summer 1391. Pages 115 to 128.

Hair Jr, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & G. Kuppelwieser, V. (2014). *Partial least squares structural equation modeling* (PLS-SEM) An emerging tool in business research. *European Business Review*, *26*(2), 106-121.

Hemmatinejad, Mehr Ali; Ramezani Nejad, Rahim. Rezaei Kamani Amir. Kiwani Borujeni Laleh (1388). Comparative study of PE and non-PE teachers' performance assessment system. Research in Sport Sciences.32. Number summer 1388. Pp. 46- 31.

Huntly, H. (2008*). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence*. The Australian Educational Researcher, 35(1), 125-145.

Mirkazemi, Seyede Azar. Aliani, Mahdieh Hossein. Wrestler, Muhammad. (1391). Identifying and Prioritizing Criteria for Performance Evaluation of Physical Education Teachers by Hierarchical Analysis Method. *Journal of Sport Management Studies*. No. 25. October 2014, pp. 65-78. ##

Mohsenin and Esfidani (1393). Structural equations based on the partial least squares approach using software (Smart-PLS) educational and practical with CD. Tehran: Mehraban Publishing.

Navidinia, Hussein. Kiani, Gholamreza. Akbari, Ramin. Ghaffar Samar, Reza. (1392). Identifying Model Essentials and Components for Evaluation of English Language Teachers in Iranian High Schools. *Two Monthly Linguistic Queries*. Volume 6. Number 2 (23rd consecutive). June and July 1394. Pp. 225-266##

Newton, Stephen. (2010). Preservice Performance Assessment and Teacher Early Career Effectiveness: Preliminary Findings on the Performance Assessment for California Teachers, Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity, Barnum Center, 505 Lasuen Mall Stanford, California 94305

Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N., & Wubbels, T. (2005). *Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process*. International Journal of Educational Research, 43(1-2), 89-102.

Poursamad, Hojjatullah. (1376). Assessing the job motivation of Kohkiluyeh teachers. Master Thesis in Educational Sciences. Tehran Teacher Training University.

Quds News Agency online news code 581863, 11/13/95

www.SID.ir

Archive of SID

Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997*). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation*. Journal of personnel evaluation in education, 11(1), 57-67.

Strauss, A. & Corbin J. (1998*). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stobie, Tristian. (2016). Developing your school with Cambridge, A guide for school leaders. Director of Education, Cambridge International Examinations

Surbhi, S. (September 17, 2015), Difference Between Performance Appraisal and Performance Management, www.KeyDifferences.com

Young Reporters Club News Agency, news code 5860711, 24/8/95

Wetzels, A. (2009), *Using PLS Path Mdeling for Assessing Hierarchical Construct Models*. MIS Quarterly

www.SID.ir

Archive of SID

www.SID.ir

Archive of SID

**Journal of Management and Planning in Educational Systems** 2021, Vol. 13 (2), 195-236

# Developing and Designing Competency-Based Performance Management Elevation Model on High School Teacher in Iran: a mixed-method approach

**S.M. Hosseini* M.A. Shah Hosseini[1] , A.A. Fani[2] & A. Ahmadzehi[3]**

**Received: 2019/11/02** **Accept: 2020/09/18**

**Abstract**

**Objective:** Designing a model for evaluating teachers' effective performance is a major challenge in the Ministry of Education, and stakeholders in this field are dissatisfied with current evaluation methods. Therefore, the aim of this study was to provide a model for evaluating the performance based on the competence of high school teachers.

**Materials and Methods:** To do this, a combined qualitative-quantitative exploratory method was used. The qualitative part was based on Strauss-Corbin's Grounded theory approach and experimental data obtained from open interviews with 20 experts. A theoretical model emerged from the interviews obtained through an open, central, and selective coding analytical process. From open coding to saturating concepts and creating categories, axial coding to raise categories and the process of relating them to their subcategories to select the central phenomenon and from selective coding to create a theoretical arrangement of categories The original was used to build the model.

**Discussion and Conclusion:** As a result of constructing the model, competency-based performance criteria were explained with the subcategories of behavioral-moral-emotional competencies, knowledge, professional, attitude, general and specialized performance criteria as a central phenomenon. Also nine strategies of targeting, determining design considerations, comprehensive design of performance appraisal, guide and consulting, laying the groundwork for improving performance appraisal, improving the quality of performance appraisal, selecting appraiser, designing performance appraisal tools, determining how to conduct performance appraisal It resulted. The results show that performance appraisal occurs under the influence of causal, intervening and contextual conditions that affect selecting appropriate strategies and consequently the consequences. The validity of the model was evaluated with

* Corresponding Author: Ph.D. in Human Resource Management, Management Department, Alborz Campus, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: seiedmohammadh@gmail.com

1. Associate Professor, Department of Business Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Human Resources, Faculty of Management, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

3. PhD student in Human Resource Management Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran.

www.SID.ir

Archive of SID

Lincoln-Guba indices and its reliability was assessed with a Creswell-based dual coding strategy. By distributing 360 cluster questionnaires randomly among teachers in 11 provinces, the theoretical model obtained by quantitative methods of structural equations was tested and confirmed through PLS3 software. Structural validity was performed using confirmatory and exploratory factor analysis and factor loads were higher than 0.4 and subscription values were higher than 0.5. The combined reliability and Cronbach's alpha values for all variables in the model were above 0.7. The structural model fit test used indices of significant coefficients t, all t values were above 1.96 and confirmed the relationships between variables. Suggestions and guidelines for future research were also provided.

**Key word:** Performance evaluation, performance evaluation based competency, education system, high school teachers.

www.SID.ir