

فصل نامه تعالی منابع انسانی

دوره دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۴۰۰

صفحات ۱-۱۹

نوع مقاله: پژوهشی

ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

رحیمه پورحیدر^۱، مریم سامری^{*}، محمد حسینی^۲، نیلوفر مرتضی نژاد^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۰

چکیده

هدف از این تحقیق، ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان می باشد. این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی از نظر روش، کمی از نوع طرح اکتشافی با رویکرد تدوین ابزار است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس دوره دوم متوسطه نظری شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می باشد که تعداد آنها ۸۳۱ نفر بوده و از بین آنها به روش تصادفی طبقه‌ای نسبی و با بهره‌گیری از جدول کرجسی مورگان، ۳۰۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته می باشد که در هفت بعد بر اساس چارچوبهای تدریس اثربخش دانیل سون و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان استرانگ طراحی شده است. روایی این ابزار با استفاده از روایی صوری و تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی و پایایی ابزار، با روش آلفای کرونباخ توسط نرم افزار SPSS 22 و LISREL مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی برای تعیین تعداد عامل ها از تحلیل موازی و برای رسیدن به ساختار ساده عامل ها از چرخش متمایل پرامین استفاده شد. مقادیر آلفای کرونباخ به دست آمده برای هر یک از ابعاد، حاکی از همسانی درونی می باشد. ضریب آلفای کرونباخ کل، برای این پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شد. بار عاملی گویه های مقیاس و شاخص های برازندگی به دست آمده طی تحلیل عاملی تأییدی نشان می دهد که داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. باتوجه به نتایج به دست آمده، می توان از این ابزار در ارزشیابی عملکرد معلمان استفاده کرد. همچنین از این ابزار جهت آموزش ضمن خدمت معلمان می توان بهره جست.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، معلمان، عملکرد

۱- دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول):

m.sameri@iaurmia.ac.ir

۳- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه

۴- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

مقدمه

امروزه مدیریت منابع انسانی به عنوان رویکرد منحصر به فردی شناخته شده است که با به کارگیری مدیریت جهت به دست آوردن مزیت رقابتی فعالیت می کند که این امر از طریق بهبود استراتژیک در اختصاص کارکنان شایسته صورت می گیرد (راوی کومار و رایا، ۲۰۱۹)^۱. ارزشیابی عملکرد یکی از مهمترین عوامل مدیریت منابع انسانی است که کارکنان مشتاقانه هر سال منتظر آن می مانند. ارزشیابی عملکرد به عنوان منبع انگیزشی برای کارکنان می باشد چرا که نتایج آن برای ارتقا در آینده، آموزش و توسعه و منفعت مالی کاربرد دارد (آما، آنلسینیا و برفو، ۲۰۱۸)^۲. هدف از سیستم ارزشیابی عملکرد، ارتقا اثربخشی کارکنان از طریق فرایند ارزشیابی عملکرد، توسط ادغام اهداف سازمانی با تلاشهای فردی و گروهی می باشد (کیویپولد و تورک، ۲۰۲۰)^۳. ارزشیابی به فرآیند نظامدار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی؟ (سیف، ۱۳۹۵). عملکرد، فعالیتهایی است که به طور معمول، بخشی از شغل و فعالیتهای فرد است و باید آن را انجام دهد (ایلیاز و عبدالله، ۲۰۱۶)^۴ و بالاخره، منظور از ارزشیابی عملکرد، فرایندی است که بوسیله آن کارکنان در فواصل معینی و بطور رسمی، مورد ارزیابی قرار می گیرند. هدف اصلی از ارزیابی عملکرد این است که اطلاعات ضروری درباره نیروهای شاغل در سازمان جمع آوری گردد و در دسترس مدیران قرار گیرد تا آنها بتوانند تصمیمات بجا و لازم را در جهت بالابردن کمیت و کیفیت کار کارکنان اتخاذ نمایند. در واقع تعیین، سنجش و نمره دهی استانداردهای عملکرد را ارزیابی عملکرد می نامند. این کار کمک می کند تا صلاحیت، خصوصیات، کیفیت، مهارت، ظرفیت و پتانسیل بالقوهی معلمان برای آینده مشخص شود (پدید، ۱۳۹۶). از آنجایی که رسیدن به اهداف هر سازمانی از جمله آموزش و پرورش، بدون وجود منابع انسانی کارآمد و اثربخش، میسر نمی باشد لذا تشخیص کارآمدی و توانمندسازی نیروها از اهداف مستمر و اولویت دار هر سازمانی محسوب می شود و این امر، جز با انجام ارزشیابی عملکرد آنان محقق نمی شود. در این میان شتاسایی شاخص های صحیح و مناسب جهت ارزشیابی عملکرد با اهمیت تر از

¹ Ravikumar , Raya

² Ama , Anlesinya .Brefo

³ Kivipold , Turk

⁴ Illias & Abdollah

خود ارزشیابی می تواند تلقی شود، چرا که زیربنای بهبود عملکرد، تشخیص صحیح چگونگی عملکرد است و تحقق آن، جز با شاخص های مناسب مقدور نیست. ارزشیابی صحیح موجب احساس توانمندی بیشتر معلمان شده و ارتقاء اعتماد به نفس آنان را موجب می شود و تلاش معلم جهت رفع نقصانها را بیشتر نموده که این امر در بهبود فرایند یادگیری دانش آموزان متجلی می شود که منجر به افزایش بازدهی کل نظام آموزشی می گردد... یک سیستم ارزشیابی مناسب، باید تشخیص دهنده، پرورش دهنده و توسعه دهنده آموزش باشد (آما و همکاران، ۲۰۱۸). اگر ارزشیابی از خاصیت حمایتی برخوردار بوده و بطور صحیح انجام بگیرد می توان با نتایج آن، نقائص و خلأها را تشخیص داد و بازخوردی به چگونگی توسعه حرفه ای معلمان داد (باجرامی، ۲۰۱۶). در واقع ارزشیابی عملکرد صدور مجوز به معلم جهت توسعه و انگیزش است (بائولو و اسپرینگر، ۲۰۱۵). معلمان ما معتقدند سیستم ارزشیابی حاضر به لحاظ تشخیص کارکنان مستعد برای ارتقا، کارکنان مستحق تنزیل درجه، بهینه سازی نظام پرداخت و تعیین افراد مشمول اخراج، کارآمد نمی باشد (حدادیان، بینش و نوروزی، ۱۳۹۱). بررسی فرم ارزشیابی عملکرد سالانه معلمان که هم اکنون در سیستم آموزشی کاربرد دارد بیانگر این واقعیت است که بیشتر به مولفه های دریافت تقدیرنامه، دریافت گواهینامه بدون توجه به کاربرد آن، رعایت سلسله مراتب و ... پرداخته است و شایستگی های حرفه ای معلم و تعامل دو طرفه میان نظریه و عمل مغفول مانده است (عارفی، فتحی و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۷). به نظر می رسد مولفه های موجود در ابزار کنونی ارزشیابی عملکرد معلمان، فاقد نگاه توسعه بخش و تعالی دهنده بوده و شاخص های صلاحیتهای حرفه ای معلمان را به درستی مد نظر قرار نداده در نتیجه، انتظارات سیستم آموزشی را پوشش نمی دهد (بهرامی، مهram و جاویدی، ۱۳۹۹). بنابراین طراحی یک ابزار با اعتبار، ضروری به نظر می رسد. از آنجایی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش صراحتاً بر بازمهندسی ارزشیابی معلمان، همچنین بر استقرار ساز و کارهای ارتقا توانمندیهای معلمان برای مشارکت موثر آنان در برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه، توصیه شده است، همچنین عدم وجود

¹ Bajerami

² Ballou , Springer

چارچوب نظری مناسب برای ارزشیابی معلمان، همه اینها حاکی از وجود مشکل در این حیطه بوده و مستلزم گامهایی علمی و عملیاتی در این حوزه می باشد.

مهمترین مستندات ارزشیابی معلمان عبارتند از بخشنامه شماره ۲۰۰/۱۱۹۴۲ مورخ ۱۳۹۰/۵/۲۲ معاون رئیس جمهور و نیز شیوه نامه اجرایی ارزیابی عملکرد کارکنان صادره از اداره کل ارزیابی عملکرد و پاسخگویی به شکایات وزارت آموزش و پرورش می باشد. خاستگاه نظام ارزشیابی نحوه عملکرد کارکنان دولت، ماده ۸۱ و ۸۲ قانون مدیریت خدمات کشوری است (مختاریان، ۱۳۹۴) که به نظر می رسد اثربخشی لازمه را در مورد معلمان نداشته باشند. در مطالعه تحقیقات پیشین بهرامی و همکاران (۱۳۹۹) به الزامات و مولفه های ارزشیابی عملکرد معلمان پرداختند و ۹ بعد را در این زمینه طراحی و معرفی کردند. ابراهیم پور (۱۳۹۷) و سربازیان (۱۳۹۶) و نخعی (۱۳۹۵) در تحقیقات خود به جنبه های ناکارآمد سیستم ارزشیابی معلمان اشاره کرده اند و تجدید نظر در آن را طالب بوده اند. بوژه و ونیدی اولند و نهوف (۲۰۱۸) دریافتند که معلمان از نظام های ارزشیابی موجود رضایت کامل ندارند و علت آنرا ناهمسو بودن دیدگاههای ارزیابی کنندگان و ارزیابی شوندگان در زمینه های هدفها، محتوا و روشهای ارزشیابی و معیارهای به کارگرفته شده در ارزیابی عملکرد را می دانند. موناگان (۲۰۱۹) رویه هایی را بر اساس چارچوبهای دنیلسون در ارزشیابی عملکرد معلمان موثر دانسته اند و خود ارزیابی را منبع با ارزشی در این زمینه قلمداد کرده اند. گلاور، کتترلر، ردی و کارز (۲۰۱۹) عدم وجود ارزشیابی کارآمد و مستمر و پیامدهای متعاقب آن را بررسی کرده اند. کاظمی راد، نوربخش و سپاسی (۱۳۹۸) به ساخت و اعتبار یابی ابزار ارزشیابی عملکرد معلمان پرداخته و روشها و فنون تدریس - مدیریت کلاس درس - نحوه ارزشیابی - پیشرفت شغلی معلم را به عنوان عوامل ارزشیابی عملکرد معلم معرفی نموده است. خدیوی و سید کلان (۱۳۹۷) به بررسی عوامل تأثیر گذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان پرداخته و به شاخصهایی که میتوان در ارزشیابی عملکرد معلم دخالت داد اشاره می کند. عبدللهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۲) به شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش در بین معلمان مدارس دوره ابتدایی پرداخته است و ۹۸ شایستگی را در هفت بعد معرفی کرده است. هروی و وینفول (۲۰۱۸) در تحقیقی، عملکرد ضعیف معلمان را به علت فقدان روشهای تدریس و یاددهی مناسب و مطلوب به دانش آموزان یافته است. مک لین (۲۰۱۸) در یافت که معلمانی که برنامه ریزی تدریس و طرحواره های کاری در امر یاددهی خود دارند رتبه های علمی بالاتری را در امر انتخاب الگوهای جدید و مطلوب فنون تدریس دارند. هسبی و آلتونینگ (۲۰۱۸) به بررسی فاکتور های موثر بر عملکرد معلمان مدارس متوسطه پرداخته است شاخص های عملکرد و سطح اندازه گیری آنها را مشخص نموده است.

¹ Bossche, , Van de ouweland, , Vanhoof,

² Monaghan

³ Glover, Kettler, , Reddy,L, Kurz

⁴ Hevie, Winful

⁵ Maclean

⁶ Hasby, Altindag

ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

یلدیس (۲۰۱۷)^۱ در تحقیقی به این نتیجه رسیده است که رفتارهای مدیریت کلاس معلمان مانند مدیریت زمان و پاسخگویی به نیازهای فراگیران منجر به عملکرد بالای معلمان می شود. در تمامی این تحقیقات دیده می شود که به یک یا چند بعد از ابعاد ارزشیابی عملکرد معلمان پرداخته اند.

با مطالعه تحقیقات انجام گرفته در این زمینه، و با توجه به نارضایتی معلمان از ابزارهای موجود به کار گرفته شده جهت ارزشیابی، و خلأ نسبی در پژوهشهای انجام گرفته در این رابطه، لذا این پژوهش به اعتبارسنجی ابزاری جهت ارزشیابی عملکرد معلمان می پردازد.

سوالات پژوهش

۱- شاخص های ارزشیابی عملکرد معلمان کدامند؟

۲- آیا پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان از روایی و پایایی لازم برخوردار است؟

روش شناسی پژوهش

این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی، از نظر روش، کمی از نوع طرح اکتشافی با رویکرد تدوین ابزار است. گردآوری داده ها از معلمان با همکاری مدیران مدارس انجام گرفت. جهت اطمینان از نمونه گیری صحیح، مراجعه حضوری به یکایک مدارس متوسطه نظری دوره دوم شهر ارومیه صورت گرفت تا اینکه از کلیه مدارس شهر، نمونه هایی تهیه شده و مورد بررسی قرار گیرد. ولی متأسفانه از ۶۰ مدرسه (دولتی، غیر انتفاعی، تیزهوشان، هیئت امنایی و شاهد) ۴۵ مدرسه همکاری لازم را داشتند. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس دوره دوم متوسطه نظری شهر ارومیه به تعداد ۸۳۱ نفر بودند. از این تعداد، ۳۷۱ معلم در ناحیه یک و ۴۶۰ معلم در ناحیه دو مشغول به کار بودند. روش نمونه گیری، تصادفی طبقه ای نسبی می باشد. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان محاسبه شد. با توجه به جمعیت آماری معلمان که ۸۳۱ بودند، طبق جدول جرسی مورگان، ۲۷۳ نفر محاسبه شد. جهت نمونه گیری بهینه، ۲۹۵ نفر محاسبه گردید. ۳۰۶ پرسشنامه تکمیل شده، قابل قبول بود که وارد تجزیه تحلیل آماری شد. در این تحقیق، ابزاری که مورد استفاده قرار داده شده پرسشنامه محقق ساخته ارزشیابی عملکرد معلمان می باشد. جهت ساخت این ابزار، با مطالعه تحقیقات پیشین و مبانی نظری مربوطه، شناسایی شاخص های شایستگی های معلمان مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش از چارچوبهای تدریس اثربخش دانیل سون (۲۰۰۷) و هم چنین شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش استرانگ (۲۰۰۷) به دلیل جامع بودن و تناسب با اهداف این مطالعه استفاده شده است. عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۲ دیدگاههای این دو صاحب نظر در مورد صلاحیت های حرفه ای معلمان را در هفت بعد تقسیم بندی کرده اند که در این تحقیق از آن تقسیم بندی استفاده شده است. در این مطالعه، مولفه هایی از شایستگی های معلمان که در پژوهشهای قبلی بارهای عاملی بیش از ۰/۵ داشتند استخراج شدند و در ساختار پرسشنامه مورد نظر لحاظ شدند بنا به نظر اساتید محترم مبنی بر وجود همپوشانی بین چندین گویه، لذا تعدادی از گویه ها حذف شدند و از ۶۰ گویه استخراج شده از تحقیقات قبلی، ۴۸ گویه مورد تأیید اساتید واقع شد. ابعاد پرسشنامه طبق مبانی نظری و عملی بدین قرار به گویه ها اختصاص داده شد: اول، بعد پیش نیازهای معلم: سوالات ۱-۲-۳ پرسشنامه، دوم، بعد نظارت بر پیشرفت دانش آموزان: سوالات ۴-۵-۶-۷-۸-۹، سوم، بعد مسئولیت های- حرفه ای: سوالات ۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱، چهارم، بعد برنامه ریزی و آمادگی: سوالات ۲۲-۲۳-۲۴-

¹Yildis

۲۶-۲۵-۲۷، پنجم، بعد سازماندهی و مدیریت کلاس درس: سئوالات ۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲، ششم، بعد ویژگیهای شخصی معلم: سئوالات ۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰، هفتم، بعد آموزش یا تدریس: سئوالات ۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶-۴۷-۴۸. مشکلات مربوط به ابهام در گویه‌ها با نظر اساتید بررسی و رفع گردید. پس از تدوین ابعاد پرسشنامه و تأیید روایی صوری آن، توسط اساتید برجسته، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نیز بهره گرفته شد. به منظور محاسبه پایایی پرسشنامه ساخته شده از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پرسشنامه‌ها به صورت پایلوت بر روی ۳۰ نفر از معلمان جامعه مورد نظر اجرا شد. نتایج پایایی و روایی آن بدین قرار است.

یافته های پژوهش

تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

برآورد ضریب روایی ارزشیابی عملکرد معلمان

برای بررسی روایی پرسشنامه و تعیین این مطلب که محتوای ابزار از چند عامل اشباع شده است از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از تحلیل مولفه های اصلی (PC) استفاده شد. برای اجرای تحلیل عاملی به شیوه تحلیل مولفه های اصلی به منظور حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه نتایج آزمون KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه و در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول (۱): نتایج آزمون کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها

| KMO | | آزمون بارتلت |
|---------------|-------|--------------|
| مجدور خی | ۰/۹۰ | ۱۷۵۷۳/۹۱ |
| سطح معنی داری | ۰/۰۰۱ | |

با مشاهده ارقام مندرج در جدول ۱ می توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی قابل توجیه است. زیرا مقدار KMO ۰/۹۰ می باشد که بیشتر از حد قابل قبول ۰/۷۰ است. آزمون کرویت بارتلت نیز (۱۷۵۷۳/۹۱) می باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است.

تعیین تعداد عامل های پرسشنامه

یکی از مسائلی که پژوهشگران هنگام انجام تحلیل عاملی اکتشافی با آن مواجه می شوند، انتخاب تعداد مناسب عامل های یک پرسشنامه می باشد. این امر به حدی حیاتی است که انتخاب تعداد زیاد عامل منجر به سردرگمی پژوهشی در تفسیر نتایج و انتخاب کم عامل ها موجب از دست رفتن اطلاعات حیاتی در داده‌ها می شود. در ادامه توضیحاتی در مورد هر کدام روش های مشخص نمودن تعداد عامل ها ارائه می شوند.

¹ principal components analysis

انتخاب روش انتخاب تعداد عامل ها

ممکن است برای پژوهشگران این سوال پیش بیاید که کدام روش بهتر از بقیه عمل می کند. برخی از مطالعات روش^۱ (PA تحلیل موازی) و MAP (کمترین میانگین جزئی) را پیشنهاد می کنند زیرا این روشها منجر به نتایج دقیق شده و پراکندگی کمی را نشان می دهد (هنسن و روبرت، ۲۰۰۶).^۳ معیار کایزر تعداد واقعی عامل ها را بیش برآورد می کند. آزمون سنگریزه هم کاملاً ذهنی بوده و نمی توان زیاد به نتایج آن تکیه نمود (لدسما و والرو-مورا، ۲۰۰۷).^۴ بنابراین در پژوهش حاضر برای تعیین تعداد عامل از تحلیل موازی استفاده شد. جدول ۲ نتایج این تحلیل گزارش شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل موازی برای تعیین تعداد عاملها

| عامل | مقدار ویژه داده های واقعی | میانگین مقدار ویژه های تصادفی |
|------|---------------------------|-------------------------------|
| ۱ | ۱۰/۰۶ | ۱/۴۳ |
| ۲ | ۳/۳۴ | ۱/۳۹ |
| ۳ | ۳/۰۲ | ۱/۳۶ |
| ۴ | ۲/۱۷ | ۱/۳۳ |
| ۵ | ۱/۵۵ | ۱/۳۱ |
| ۶ | ۱/۵۳ | ۱/۲۹ |
| ۷ | ۱/۳۲ | ۱/۲۸ |
| ۸ | ۱/۲۶ | ۱/۲۷ |

با توجه به جدول ۲، مقدار ویژه واقعی عامل هشتم ۱/۲۶ و مقدار ویژه تصادفی این عامل نیز ۱/۲۷ می باشد. با توجه به اینکه مقدار ویژه واقعی این عامل کمتر از مقدار ویژه تصادفی می باشد. بنابراین روش تحلیل موازی پیشنهاد می کند که در پرسشنامه پژوهش حاضر هفت عامل وجود دارد. در جدول ۳ مقدار ویژه، واریانس تبیین شده و واریانس تبیین شده تراکمی هفت عامل به دست آمده گزارش شده است.

جدول ۳: مقدار ویژه، واریانس تبیین شده و واریانس تبیین شده تراکمی عامل های استخراج شده

| عامل | مقدار ویژه | واریانس تبیین شده | واریانس تبیین شده تراکمی |
|------|------------|-------------------|--------------------------|
| ۱ | ۱۰/۰۶ | ۰/۲۱ | ۰/۲۱ |
| ۲ | ۳/۳۴ | ۰/۰۷ | ۰/۲۸ |
| ۳ | ۳/۰۲ | ۰/۰۶ | ۰/۳۴ |
| ۴ | ۲/۱۷ | ۰/۰۵ | ۰/۳۹ |
| ۵ | ۱/۵۵ | ۰/۰۳ | ۰/۴۲ |

^۱ Parallel Analysis

^۲ Minimum Average Partial

^۳ Hensen, Ruberts

^۴ Ledesma, Valero

| | | | |
|---|------|------|------|
| ۶ | ۱/۵۳ | ۰/۰۳ | ۰/۴۵ |
| ۷ | ۱/۳۲ | ۰/۰۳ | ۰/۴۸ |

یافته های جدول ۳ نشان می دهد که هفت عامل استخراج شده در مجموع ۴۸ درصد از کل واریانس متغیرها را تبیین می کنند و سهم عامل اول با مقدار ویژه ۱۰/۰۶ و واریانس تبیین شده ۲۱ درصد بسیار چشمگیر است.

تعیین روش چرخش عامل ها

هدف از انجام تحلیل عاملی، رسیدن به ساختاری ساده در مجموعه از داده هاست. برای دستیابی به این ساختار ساده عامل های به دست آمده با استفاده از روش های چرخ متعامد (مانند واریماکس) و متمایل (مانند اوبلیمین) چرخش داده می شوند. استفاده از روش های متعامد زمانی پیشنهاد می شود که بین عامل ها همبستگی وجود ندارد و روش های متمایل نیز زمانی پیشنهاد می شوند که بین عامل ها همبستگی وجود دارد. البته می توان با توجه به ساختار داده ها از هر دو روش متعامد و متمایل استفاده نمود. اما استفاده از روش های متمایل توسط متخصصان بیشتر توصیه شده است. زیرا به صورت نظری بین عامل های یک پرسشنامه همبستگی وجود دارد (براونی، ۲۰۰۱).^۱ در پژوهش حاضر از روش چرخش متمایل پرامین^۲ استفاده شد. این روش توسط لورنزو^۳ - سوا (۲۰۱۳) ارائه شده است و اجازه می دهد عامل ها به صورت متمایل قرار گرفته و در عین حال سادگی عامل ها را افزایش می دهد. پیش فرض اساسی سایر روش های چرخش متمایل مانند اوبلیمین مستقیم این است که پرسشنامه باید تک بعدی باشد که این امر در جهان واقعی غیر منطقی است و معمولاً پرسشنامه ها از چندین بعد تشکیل شده اند. اما پرامین این مشکل را حل نموده است و به راحتی می تواند با پرسشنامه های چند بعدی سازگار باشد. با توجه به اینکه پرسشنامه پژوهش از هفت بعد یا عامل تشکیل شده است، بنابراین بهترین روش برای چرخش عامل ها پرامین می باشد. در جدول ۴، نتایج چرخش عامل های با استفاده از روش پرامین گزارش شده است. در اینجا باید یادآوری شود که به منظور پژوهش در باره ماهیت روابط بین متغیرها و دستیابی به تعاریف عامل ها فرض بر این قرار گرفت که ضرایب بالاتر از ۰/۳۰ در ترکیب عامل ها مهم و معنادار است. بنابراین ضرایب پایین تر از این مقدار به عنوان صفر (عامل تصادفی) در نظر گرفته شد.

راه حل پایانی (پس از چرخش)

چون ماتریس عاملی چرخش نیافته و بارهای عاملی آن ساختاری با معنا به دست نمی دهد، همانطور که قبل بیان گردید، تصمیم گرفته شد عامل های استخراج شده با استفاده از چرخش متمایل پرامین، به محورهای جدید انتقال داده شود تا هم کشف شکل کلی مواد پرسشنامه و هم تشخیص ساختار ساده تری که نمایشگر خطوط اصلی و نسبتاً روشن برای رسیدن به راه حل های تفسیر پذیر باشد، امکان پذیر شود. ماتریس عاملی که بر اثر چرخش پرامین به وجود آمده در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج چرخش عامل های پرسشنامه با استفاده از روش پرامین

¹ Browne

² Promin

³ Lorenzo-seva

ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

| کویه | عامل اول | عامل دوم | عامل سوم | عامل چهارم | عامل پنجم | عامل ششم | عامل هفتم |
|------|----------|----------|----------|------------|-----------|----------|-----------|
| ۱ | | | | | | | ۰/۳۱ |
| ۲ | | | | | | | ۰/۳۸ |
| ۳ | | | | | | | ۰/۳۴ |
| ۴ | | | | ۰/۴۱ | | | |
| ۵ | | | | ۰/۳۰ | | | |
| ۶ | | | | ۰/۳۸ | | | |
| ۷ | | | | ۰/۳۲ | | | |
| ۸ | | | | ۰/۵۰ | | | |
| ۹ | | | | ۰/۶۹ | | | |
| ۱۰ | ۰/۶۵ | | | | | | |
| ۱۱ | ۰/۷۶ | | | | | | |
| ۱۲ | ۰/۳۱ | | | | | | |
| ۱۳ | ۰/۳۹ | | | | | | |
| ۱۴ | ۰/۵۱ | | | | | | |
| ۱۵ | ۰/۵۸ | | | | | | |
| ۱۶ | ۰/۴۲ | | | | | | |
| ۱۷ | ۰/۵۲ | | | | | | |
| ۱۸ | ۰/۵۹ | | | | | | |
| ۱۹ | ۰/۶۷ | | | | | | |
| ۲۰ | ۰/۶۸ | | | | | | |
| ۲۱ | ۰/۵۳ | | | | | | |
| ۲۲ | | | | | | ۰/۵۵ | |
| ۲۳ | | | | | | ۰/۵۸ | |
| ۲۴ | | | | | | ۰/۴۴ | |
| ۲۵ | | | | | | ۰/۴۳ | |
| ۲۶ | | | | | | ۰/۳۴ | |
| ۲۷ | | | | | | ۰/۳۵ | |
| ۲۸ | | | | ۰/۶۷ | | | |
| ۲۹ | | | | ۰/۴۹ | | | |



| گویه | عامل اول | عامل دوم | عامل سوم | عامل چهارم | عامل پنجم | عامل ششم | عامل هفتم |
|------|----------|----------|----------|------------|-----------|----------|-----------|
| ۳۰ | | | | | ۰/۶۹ | | |
| ۳۱ | | | | | ۰/۷۸ | | |
| ۳۲ | | | | | ۰/۷۱ | | |
| ۳۳ | | ۰/۶۴ | | | | | |
| ۳۴ | | ۰/۵۳ | | | | | |
| ۳۵ | | ۰/۴۹ | | | | | |
| ۳۶ | | ۰/۶۶ | | | | | |
| ۳۷ | | ۰/۸۱ | | | | | |
| ۳۸ | | ۰/۶۷ | | | | | |
| ۳۹ | | ۰/۷۸ | | | | | |
| ۴۰ | | ۰/۶۷ | | | | | |
| ۴۱ | | | ۰/۶۴ | | | | |
| ۴۲ | | | ۰/۵۰ | | | | |
| ۴۳ | | | ۰/۴۶ | | | | |
| ۴۴ | | | ۰/۷۱ | | | | |
| ۴۵ | | | ۰/۶۳ | | | | |
| ۴۶ | | | ۰/۵۷ | | | | |
| ۴۷ | | | ۰/۷۴ | | | | |
| ۴۸ | | | ۰/۷۰ | | | | |

با توجه ضرایب ساختار ساده مورد نظر در جدول ۴ مشاهده می شود که سوالات ۱ تا ۳ در عامل هفتم، سوالات ۴ تا ۹ در عامل چهارم، سوالات ۱۰ تا ۲۱ در عامل اول، سوالات ۲۲ تا ۲۷ در عامل ششم، سوالات ۲۸ تا ۳۲ در عامل پنجم، سوالات ۳۳ تا ۴۰ در عامل دوم و سوالات ۴۱ تا ۴۸ در عامل سوم بار عاملی معنی دار دارند. لازم به ذکر است که تمامی بارهای عاملی بیشتر از ۰/۳۰ می باشند که نشانگر معنی دار بودن آنهاست. با توجه به نظریه های موجود و نتایج مطالعات پیشین، عوامل استخراج شده به شرح زیر نامگذاری شده اند:

عامل اول: سوالات ۱۰ تا ۲۱ (مسئولیت های حرفه ای)، عامل دوم: سوالات ۳۳ تا ۴۰ (ویژگی های شخصیتی معلم)، عامل سوم: سوالات ۴۱ تا ۴۸ (آموزش)، عامل چهارم: سوالات ۴ تا ۹ (نظارت بر پیشرفت دانش آموزان)، عامل پنجم: سوالات ۲۸ تا ۳۲ (سازماندهی و مدیریت کلاس)، عامل ششم: سوالات ۲۲ تا ۲۷ (برنامه ریزی و آمادگی) و عامل هفتم: سوالات ۱ تا ۳ (پیش نیازهای معلم).

تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

به منظور تعیین اعتبار سازه پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. مشخصه های نیکویی برازش تحلیل نهایی این پرسشنامه در جدول ۵ آمده است.

جدول (۵) شاخص های برازش پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

| مشخصه | برآورد |
|---------------------------------------------|--------|
| نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) | ۲/۶۰ |
| جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) | ۰/۰۷ |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | ۰/۹۴ |
| شاخص تعدیل شده ی نیکویی برازش (AGFI) | ۰/۹۱ |
| شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) | ۰/۹۵ |
| شاخص نرم شده برازندگی (NFI) | ۰/۹۴ |
| ریشه میانگین مجذور پسماندها (RMR) | ۰/۰۳ |

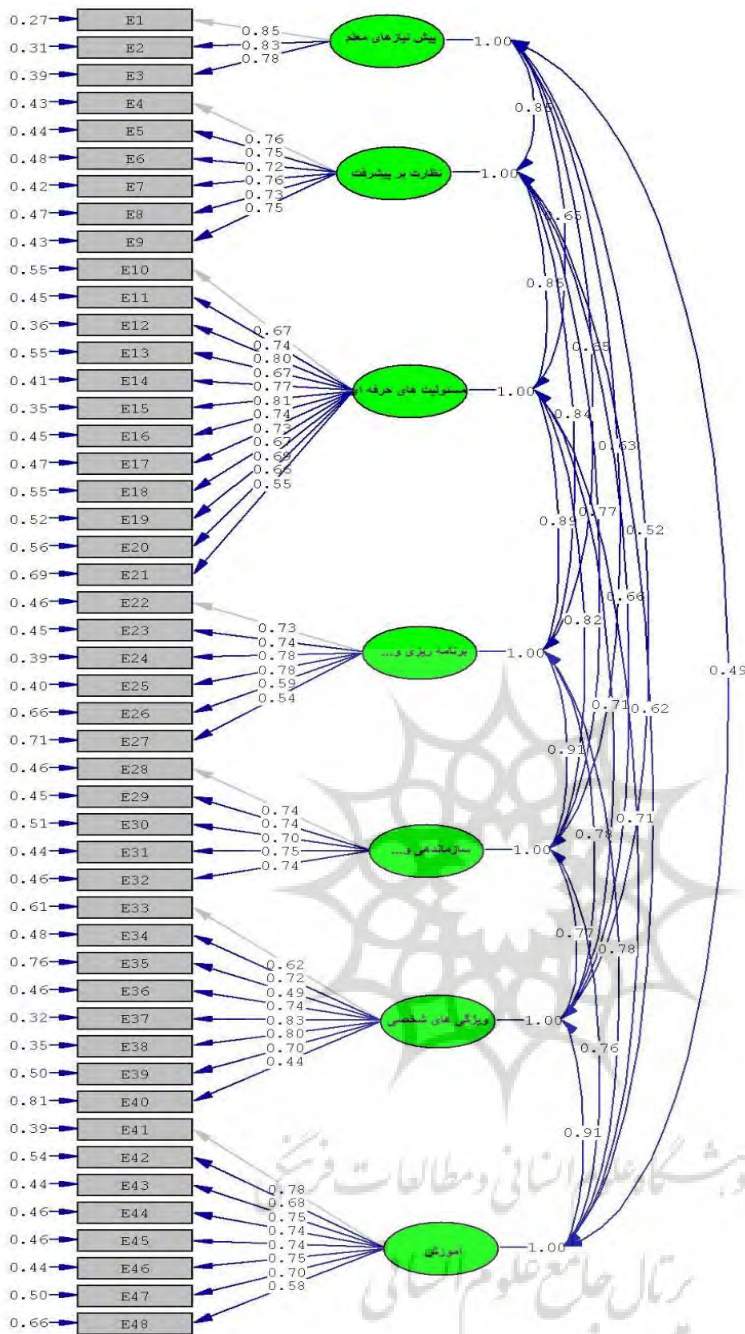
با توجه به جدول ۵، مقدار χ^2/df محاسبه شده ۲/۶۰ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۳ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد. همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۷ است. میزان شاخص های GFI، AGFI، CFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. جدول ۶ بارهای عاملی سوالات مربوط به پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان و واریانس تبیین شده آنها را نشان می دهد.

جدول (۶) : بارهای عاملی و واریانس مشترک برآورد شده سوالات پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

| پیش نیازهای معلم | | | نظارت بر پیشرفت دانش - آموزان | | | مسئولیت های حرفه ای | | | برنامه ریزی و آمادگی | | |
|------------------|----------|----------------|-------------------------------|----------|----------------|---------------------|----------|----------------|----------------------|----------|----------------|
| گویه | بارعاملی | R ² | گویه | بارعاملی | R ² | گویه | بارعاملی | R ² | گویه | بارعاملی | R ² |
| ۱ | ۰/۸۵ | ۰/۷۳ | ۴ | ۰/۷۶ | ۰/۵۷ | ۱۰ | ۰/۶۷ | ۰/۴۵ | ۲۲ | ۰/۷۳ | ۰/۵۴ |
| ۲ | ۰/۸۳ | ۰/۶۹ | ۵ | ۰/۷۵ | ۰/۵۶ | ۱۱ | ۰/۷۴ | ۰/۵۵ | ۲۳ | ۰/۷۴ | ۰/۵۵ |
| ۳ | ۰/۷۸ | ۰/۶۱ | ۶ | ۰/۷۲ | ۰/۵۲ | ۱۲ | ۰/۸۰ | ۰/۶۴ | ۲۴ | ۰/۷۸ | ۰/۶۱ |
| | | | ۷ | ۰/۷۶ | ۰/۵۸ | ۱۳ | ۰/۶۷ | ۰/۴۵ | ۲۵ | ۰/۷۸ | ۰/۶۰ |
| | | | ۸ | ۰/۷۳ | ۰/۵۳ | ۱۴ | ۰/۷۷ | ۰/۵۹ | ۲۶ | ۰/۵۹ | ۰/۳۴ |
| | | | ۹ | ۰/۷۵ | ۰/۵۷ | ۱۵ | ۰/۸۱ | ۰/۶۵ | ۲۷ | ۰/۵۴ | ۰/۲۹ |
| | | | | | | ۱۶ | ۰/۷۴ | ۰/۵۵ | | | |
| | | | | | | ۱۷ | ۰/۷۳ | ۰/۵۳ | | | |
| | | | | | | ۱۸ | ۰/۶۷ | ۰/۴۵ | | | |
| | | | | | | ۱۹ | ۰/۶۹ | ۰/۴۸ | | | |

| آموزش | | | ویژگی های شخصیتی معلم | | | سازماندهی و مدیریت کلاس | | |
|----------------|----------|------|-----------------------|----------|------|-------------------------|----------|------|
| R ² | بارعاملی | گویه | R ² | بارعاملی | گویه | R ² | بارعاملی | گویه |
| ۰/۴۴ | ۰/۶۶ | ۲۰ | ۰/۳۹ | ۰/۶۲ | ۳۳ | ۰/۵۴ | ۰/۷۴ | ۲۸ |
| ۰/۳۱ | ۰/۵۵ | ۲۱ | ۰/۵۲ | ۰/۷۲ | ۳۴ | ۰/۵۵ | ۰/۷۴ | ۲۹ |
| | | | ۰/۲۴ | ۰/۴۹ | ۳۵ | ۰/۴۹ | ۰/۷۰ | ۳۰ |
| | | | ۰/۵۴ | ۰/۷۴ | ۳۶ | ۰/۵۶ | ۰/۷۵ | ۳۱ |
| | | | ۰/۶۸ | ۰/۸۳ | ۳۷ | ۰/۵۴ | ۰/۷۴ | ۳۲ |
| | | | ۰/۶۵ | ۰/۸۰ | ۳۸ | | | |
| | | | ۰/۵۰ | ۰/۷۰ | ۳۹ | | | |
| | | | ۰/۱۹ | ۰/۴۴ | ۴۰ | | | |

با توجه به جدول ۶ در مولفه پیش نیازهای معلم بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۱ (داشتن توانایی کلامی معلم برای انتقال مفاهیم به دانش آموزان) با بارعاملی ۰/۸۵ و واریانس تبیین شده ۷۳ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه نظارت بر پیشرفت دانش آموزان بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۷ (ایجاد تغییرات در تدریس بر اساس بازخورد، انعکاس و منابع ارزشیابی) با بارعاملی ۰/۷۶ و واریانس تبیین شده ۵۸ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه مسئولیت های حرفه ای بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۱۵ (مشارکت با همکاران خود در طراحی و اجرای پروژه های آموزشی) با بارعاملی ۰/۸۱ و واریانس تبیین شده ۶۵ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه برنامه ریزی و آمادگی بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۲۴ (روشن ساختن اهداف متناسب با نتایج آموزشی مورد نظر) با بارعاملی ۰/۷۸ و واریانس تبیین شده ۶۱ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه سازماندهی و مدیریت کلاس بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۳۱ (کمک به دانش آموزان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری) با بارعاملی ۰/۷۵ و واریانس تبیین شده ۵۶ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه ویژگی های شخصیت معلم بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۳۷ (ارتباط با تک تک دانش آموزان و ترغیب آنها برای ایجاد هدفهای چالش برانگیز) با بارعاملی ۰/۸۳ و واریانس تبیین شده ۶۸ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در مولفه آموزش بیشترین بارعاملی مربوط به گویه ۴۱ (بهره گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش آموز) با بارعاملی ۰/۷۸ و واریانس تبیین شده ۶۱ درصد می باشد. این امر نشانگر اهمیت نسبی این گویه در سنجش این مولفه می باشد. در شکل ۱، مدل آزمون شده تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان نشان داده شده است.



Chi-Square=2763.62, df=1059, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

شکل (۱): مدل آزمون شده تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

آزمون پایایی (آلفای کرونباخ)

جهت بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج در جدول شماره آمده است. نتایج پایایی مقدماتی یا پایلوت بر روی ۳۰ پرسشنامه تکمیل شده توسط معلمان صورت پذیرفت.

جدول ۷: پایایی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد

| ابعاد پرسشنامه | ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده |
|-----------------------------|-------------------------------|
| پیش نیازهای معلم | ۰/۸۶ |
| نظارت بر پیشرفت دانش آموزان | ۰/۸۹ |
| مسئولیت های حرفه ای | ۰/۹۳ |
| برنامه ریزی و آمادگی | ۰/۷۸ |
| سازماندهی و مدیریت کلاس درس | ۰/۷۶ |
| ویژگی های شخصی معلم | ۰/۸۱ |
| آموزش یا تدریس | ۰/۸۷ |
| کل | ۰/۸۶ |

میزان پایایی از حداقل ۰/۷۶ برای بعد سازماندهی و مدیریت کلاس درس تا حداکثر ۰/۹۳ برای بعد مسئولیت های حرفه ای به دست آمده است پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه گردیده است. همانطور که مشاهده می شود تمام ابعاد پرسشنامه و هم چنین کل پرسشنامه دارای ضریب الفای بیشتر ۰/۷ می باشند در نتیجه پایایی پرسشنامه تأیید می شود.

نتیجه گیری و پیشنهادها

با عنایت به این امر که یکی از مهمترین عوامل موثر در تحقق اهداف سازمان آموزش و پرورش معلمان می باشند بنابراین شناسایی عواملی که باید در ارزشیابی عملکرد آنان مورد توجه قرار داد، از اهمیت به سزایی برخوردار است. هدف از این تحقیق، اعتبار سنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان می باشد. نتایج نشان می دهد مقادیر آلفای کرونباخ برای بعد پیش نیازهای معلم ۰/۸۶، بعد نظارت بر پیشرفت دانش آموزان ۰/۸۹، بعد مسئولیت های حرفه ای ۰/۹۳، بعد برنامه ریزی و آمادگی ۰/۷۸، بعد سازماندهی و مدیریت کلاس درس ۰/۷۶، بعد ویژگیهای شخصی معلم ۰/۸۱، بعد آموزش یا تدریس ۰/۸۷ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ کل، برای این پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شد. در تحلیل عاملی انجام گرفته، نتایج حاکی از این است که همه گویه های مقیاس دارای بار عاملی مناسب بوده و شاخص های برازندگی پرسشنامه میزان قابل قبولی را دارند. مقدار χ^2/df محاسبه شده ۲/۶۰ است، همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) در مدل ارائه شده، برابر ۰/۰۷ است. میزان شاخص های GFI برابر ۰/۹۴، AGFI برابر ۰/۹۱، CFI برابر ۰/۹۵ و NFI برابر ۰/۹۴ محاسبه شده است بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. با توجه به ضرایب ساختار ساده به دست آمده از چرخش عاملها، مشاهده می شود که سوالات ۱ تا ۳ در عامل هفتم (آموزش یا تدریس)، سوالات ۴ تا ۹ در عامل چهارم (برنامه ریزی و آمادگی)، سوالات ۱۰ تا ۲۱ در عامل اول (پیش نیازهای

ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

معلم)، سوالات ۲۲ تا ۲۷ در عامل ششم (ویژگیهای شخصیتی)، سوالات ۲۸ تا ۳۲ در عامل پنجم (سازماندهی و مدیریت کلاس)، سوالات ۳۳ تا ۴۰ در عامل دوم (نظارت بر پیشرفت دانش آموز) و سوالات ۴۱ تا ۴۸ در عامل سوم (مسئولیت های حرفه‌ای) بار عاملی معنی دار دارند. لازم به ذکر است که تمامی بارهای عاملی بیشتر از ۰/۳۰ می باشند که نشانگر معنی دار بودن آنهاست. با مطالعه نتایج مستخرج از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، همچنین مقادیر آلفای کرونباخ، روایی و پایایی پرسشنامه تأیید می شود. بنابراین می توان از این ابزار در ارزشیابی عملکرد معلمان در مدارس استفاده کرد. هم چنین برای طراحی آموزشهای ضمن خدمت معلمان نیز می توان از آن بهره جست. کاربرد این ابزار در گزینش معلمان نیز می تواند باشد

با توجه به نتایج تحقیق، ضرورت نگاه سیستمی به فرایند ارزشیابی بیش از پیش احساس می شود. اگر پیامدهای ارزشیابی مطلوب از عملکرد معلمان پیگیری شود و تجلی آن در عملکرد دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد، در این صورت ارزشیابی عملکرد را از فرایند به محصول تسری داده‌ایم که این خود، مشروعیت بیشتری را برای ارزشیابی عملکرد در پی دارد. اگر ارزشیابی را نوعی نظارت حمایتی بنگریم و هدف از آن را محاکمه معلمان نپنداریم و این نگرش را در معلمان ایجاد کنیم چه بسا حالت تکوینی و اصلاحی به خود گرفته و خود معلمان دست به فراشناخت و تشخیص خلأهای دانشی و مهارتی خود می زنند که منجر به تبدیل شدن معلمان، به یک منبع ارزشمند جهت ارزشیابی می شود. موردی که در فرایند کنونی، محدود به امضا معلم در فرم ارزشیابی تکمیل شده توسط مدیر می شود. از طرفی دیگر با توجه به اینکه در فرم های ارزشیابی کنونی انتظارات از فعالیتهای حرفه‌ای معلم به صورت کلی و غیر دقیق بیان شده است لذا تحلیل شغل در این خصوص ضروری به نظر می رسد. ارزشیابی سالانه که هم اکنون در انتهای سال اجرا می شود باعث از دست دادن آن سال تحصیلی می شود چرا که نتایج آن، در سال بعد کاربرد دارد بنابراین ارزشیابی های مستمر و ادواری در طول سال تحصیلی مورد نیاز است که باعث باز اندیشی، رفع نقصانهای احتمالی و از بین بردن خلأها می شود. رایج بازخورد به معلمان، توسط اولیاء، دانش آموزان، هم‌تایان، مدیر و در واقع کلیه ذینفعان، در یک جو مطلوب و دوستانه در طول سال تحصیلی می تواند بهبود عملکرد مهم را به ارمغان آورد.

نتایج این تحقیق با نتایج کاظمی راد و همکاران (۱۳۹۸) که به ساخت و اعتباریابی ابزار ارزشیابی عملکرد معلمان پرداخته، وهسی و آلتونینگ (۲۰۱۸) که به بررسی شاخص های عملکرد و اندازه گیری آنها پرداخته، و موناگان (۲۰۱۹) که به بررسی رویه های ارزشیابی عملکرد معلمان بر اساس چارچوبهای دنیلسون پرداخته، و بهرامی و همکاران (۱۳۹۹) که به الزامات و مولفه های ارزشیابی عملکرد پرداخته اند، و نخعی (۱۳۹۵) که به نقد و تحلیل ارزیابی عملکرد معلمان پرداخته و عبداللهی و همکاران (۱۳۹۲) که به بررسی شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان پرداخته اند هم راستاست. این تحقیق با محدودیت‌هایی از قبیل: محدودیت در تعمیم نتایج به مدارس سایر شهرها و مناطق کشور، سوگیری معلمان در پاسخگویی به سئوالات و عدم همکاری مدیران روبرو بوده است بر اساس یافته‌های تحقیق، پیشنهاد می شود یافته‌های تحقیق حاضر در مدیریت منابع انسانی در مدارس مورد توجه قرار گیرد. برگزاری دوره های آموزشی برای ارزیابان طراحی شود و فرم‌های ارزشیابی عملکرد معلمان از سوی مسئولین ارشد مورد بازبینی قرار گیرند و مرجعی جهت ارزیابی ارزشیابی عملکرد معلمان در سیستم آموزشی طراحی شود. همچنین پیشنهاد می شود مدیران با استفاده از مشارکت معلمان در ارزشیابی عملکردشان (خود ارزیابی)، کیفیت ارزشیابی را بالا ببرند و بدین طریق احساس عدالت را در آنان ایجاد کنند. هم چنین در ارزشیابی عملکرد معلمان از روشهای چند گانه، از جمله ارزیابی توسط مدیر، همکاران، دانش آموزان و اولیاء استفاده شود. ایده آل

است که ارزشیابی عملکرد توسط متخصصین امر ارزشیابی، انجام پذیرد. این امر در طراحی سیستم جبران خدمت بسیار موثر می تواند باشد

منابع

ابراهیم پور، روح الله (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی ارزشیابی سالانه معلمان متوسطه آموزش و پرورش ورامین بر تعهد سازمانی براساس مدل پارسونز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم دانشگاه پیام نور واحد تهران.

بهرامی، محمدحسین، مهram، بهروز و جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۹۹). الزامات ارزشیابی از عملکرد معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۰(۳۰)، ۱۰۱-۱۳۴.

. پدید، مجید (۱۳۹۶). ارزیابی عملکرد معلمان از نظریه تا عمل، کنگره بین المللی بهبود مدیریت و نظام آموزشی ایران.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). اندازه گیری سنجش ارزشیابی آموزشی، ویراست ششم. تهران: سمت

سربازیان، رقیه (۱۳۹۶). ارزشیابی عملکرد یاددهی یادگیری معلمان دوره ابتدایی یزد بر اساس مدل اشور. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شاهد.

حدادیان، احمد؛ بینش، مرتضی؛ نوروزی، زیبا (۱۳۹۱). بررسی نگرش معلمان نسبت به نظام ارزیابی عملکرد کارکنان آموزشی در آموزش و پرورش شهرستان گرمسار. مجله مدیریت فرهنگی، ۶(۱۶)، ۳۲-۴۷.

خدییوی، اسدالله و سیدکلان، سید محمد (۱۳۹۷). بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان، دو فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۱۸)، ۳۹-۷۰.

عارفی، محبوبه، فتحی، فرشیده و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). رابطه شیوه تدریس معلمان و پرورش نگرش علمی دانش آموزان مدارس دخترانه ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۵ (۲۲): ۱۶۲-۱۷۳.

ساخت و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزشیابی عملکرد معلمان

عبدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثر بخش. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۴۹(۱۳)، ۲۵-۴۸.

کاظمی راد، نفیسه؛ نوربخش، پریش؛ سپاسی، حسین (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی ابزار ارزیابی عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی. مجله پژوهشهای معاصر در مدیریت ورزشی، ۹(۱۸)، ۱۴-۲۷.

مختاریان، احمد (۱۳۹۴). ارزیابی عملکرد معلم، ماهنامه رشد معلم شماره ۲۹۵.

نخعی، حسن (۱۳۹۵). نقد و تحلیل برنامه ارزیابی عملکرد معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو زاهدان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

Ama . A., Anlesinya , A ., Benewaa. A. (2018). Evaluating the relationship between performance appraisal and organizational effectiveness in Ghana. *International journal of commerce and management*, 5(7), ISSN 23480386.

Bajrami. A. (2016). *Criteria and tools for teacher performance assessment in Kosovo*. Minister of Education Science and Technology, Sarajevo

Ballou, D., & Springer, M.G.(2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the design and Implementation of Evaluation Systems, *Educational Researcher*, 44 (2), 77–86.

Bossche, P., Van de ouweland, L., & Vanhoof, J.(2018). Principals ana teachers’ views on performance expectations for teachers. An exploratory study in Flemish secondary education. *Pedagogische studien*, 95(4), 272-292.

Browne, M. W., (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 111–150.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.

Danielson, c. (2007). *Enhancing professional practice :A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

Glover, A., Kettler, J., Reddy, L., & Kurz, A. (2019). Formative Assesment Approaches to inform teacher practices: key considerations. *Assessment for effective intervention*, 44(2), 67-68.

Henson, R.K., Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3): 393-416.

- Hasby,D., & Altindag,E.(2018). Factors affect the performance of teachers working in secondary-level. *Academy of educational leadership journal*, 22(1), 1-19.
- Hevie, D.M., & Winful, E.(2018). Enhancing teachers' perform through training and develop ent in Ghana education service, *journal of human resource management*, 6(1),1-8.
- Ilyas1, M ., & Abdullah ,T. (2016). The Effect of Leadership, Organizational Culture, Emotional Intellegence, and Job Satisfaction on Performance. *Journal homepage:* [\(5\)2](http://iaesjournal.com/online/index.php/IJERE), 158~164 Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford.
- Kivipold, K ., & Kulno. T.(2020). Performance appraisal justice and organizational effectiveness: a comparison between two universities. *International journal of productivity and performance management*, DOI:10.1108/IJPPM_05_2019_0229.
- Ledesma, R.D., Valero,M. P.(2007). Determining the number of factors to retain in EFA: AN easy –to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical assessment, research and evaluation*,12(2), ISSN 1531-7714.
- Lorenzo-Seva, U. (2013). Why rotate my data using Promin? Technical Report. Department of Psychology, Universitat Rovira Virgili, Tarragona. Document available at: <http://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/>
- Maclean ,I.F.(2018). In service training and teacher' job performance.in public senior secondary schools in River, *International journal of scientific research in education*, 11(9),499-520.
- Monaghan, P.(2019). The implications associated with teacher perception and understanding of the Danielson framework in selected high schools in the U.S.A. *The international education & learning*,1(1),23-30.
- Ravikumar, R.K., & Raya , R.P.(2019). Impact of performance appraisal on organizational and citizenship behaviour and intention to stay through affective commitment . *International journal of scientific research and management*, 7(10),1344-1358.
- Ruble, M.R., Rimi , N., Yusliza , M.Y., & Kee, D. M. (2018). High commitment human resource management practices and employee service behaviour. *IIMB management review*,30,316-329.
- Stronge, j .(2007). *Qualitios of effective teacher*.Alexandra , VA:Association for supervision and curriculum Development.
- Yildis , N. G.(2017). Classroom management and student achievement , analysis journal of educational science informational, 7(1),155-183.

Construction and Validating the teachers performance appraisal questionnaire

Abstract

The purpose of this study is to validate the teacher performance appraisal questionnaire. Regarding the objectives, operational research method was applied. It was a quantitative method of exploratory design with construction approach. The statistical population were all senior high-school teachers (831) in urmia city in academic year 2018-19 among them 306 teachers were selected as sample utilizing Morgan table and proportionate stratified random sampling technique. This questionnaire is designed based on Danielson 's effective teaching framework and Stronge's professional competencies. (its dimensions included teacher prerequisites, professional responsibility, planning and preparation, organization and classroom management, teacher's personal characteristics, education or teaching. Validity of the questionnaire were confirmed by confirmatory and exploratory factor analysis. In exploratory factor analysis , parallel analysis was used to determine the number of factors and promin rotation was used to achieve a simple structure of factors. Reliability of the questionnaires were obtained by using Cronbach's alpha test. The values of Alpha coefficients for this questionnaire equaled: 0/6 that was confirmed. Values of Cronbach's alpha obtained for each dimension indicate internal consistency SPSS and LISREL were two statistical soft-wares to serve the purpose of data analysis. Loding of scale items and goodness of fit indexes obtained during confirmatory factor analysis indicate that the data of this study have a good fit with the factor structure of this scale . This questionnaire can be used to appraisal the performance of teachers in schools. Also this tool in the inservice education of teachers can be utilized.

Key words : Performance , Appraisal, Teacher