

طراحی مدل جامع ارزشیابی از عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن

محمود رضایی^۲

الهام فریبرز^{۳*}

نازیا سادات ناصری^۴

تاریخ دریافت: .../.../.....

تاریخ پذیرش: .../.../.....

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات، مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن، انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش شناسی، ترکیبی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل خبرگان، اساتید دانشگاه، مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش هرات و دانشگاه هرات بود که از طریق نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. در بخش کمی نیز جامعه آماری شامل کلیه مدیران، معاونان و کارشناسان ارشد مؤسسات تعلیمی و مدارس توحید بود که با استفاده از جدول مورگان، ۱۰۳ نفر به صورت نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها در بخش کیفی روش دلفی، مطالعات اسنادی، کتابخانه ای و مصاحبه های نیمه ساختاریافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود که سؤالات آن براساس یافته های بخش کیفی تدوین گردید. داده ها با استفاده از روش های آماری مناسب تجزیه و تحلیل شدند. یافته های پژوهش منجر به شناسایی و استخراج مؤلفه ها و شاخص های متعددی در چهار منظر اصلی کارت امتیازی متوازن شد. در نهایت، مدل مفهومی ارزشیابی عملکرد مدیران بر مبنای چهار منظر کارت امتیازی متوازن شامل رشد و یادگیری (۴ مؤلفه و ۳۸ شاخص)، فرآیندهای داخلی (۴ مؤلفه و ۶۹ شاخص)، مالی (۲ مؤلفه و ۲۹ شاخص) و ذی نفعان (۴ مؤلفه و ۵۹ شاخص) ارائه گردید.

کلیدواژه ها: ارزشیابی، عملکرد، ارزشیابی عملکرد مدیران، کارت امتیازی متوازن

۱ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، ایران.

۲ نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، ایران.

۳ گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد، ایران.

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت هر کشور زیربنای توسعه پایدار آن محسوب می‌شود و کیفیت این نظام به میزان زیادی به عملکرد مؤثر مدیران مدارس وابسته است؛ چرا که مدیران در خط مقدم مدیریت منابع انسانی، اجرای برنامه‌های آموزشی و تحقق اهداف راهبردی قرار دارند. از این رو، ارزشیابی علمی و دقیق عملکرد آنان نه تنها ابزاری برای سنجش کارآمدی مدیران، بلکه عاملی تعیین‌کننده در ارتقای کیفیت، بهسازی حرفه‌ای و افزایش پاسخگویی به شمار می‌رود (پاتریک^۵ و همکاران، ۲۰۱۱؛ دانلی^۶ و همکاران، ۲۰۲۱).

در سال‌های اخیر، رویکرد «کارت امتیازی متوازن» به عنوان یکی از الگوهای نوین و اثربخش در سنجش عملکرد سازمان‌ها و نهادهای آموزشی مطرح شده است. این رویکرد با تأکید بر ارزیابی چندبعدی و تلفیق شاخص‌های مالی و غیرمالی، ابزاری کارآمد برای تحلیل استراتژیک عملکرد مدیران به شمار می‌رود (هوشیار و شیربگی، ۱۳۹۴). کارت امتیازی متوازن می‌تواند با ایجاد پیوند میان اهداف راهبردی و شاخص‌های عملکرد، تصویری جامع از میزان تحقق اهداف آموزشی و مدیریتی ارائه کند.

با توجه به چالش‌های روزافزون در مدیریت مدارس — از جمله محدودیت منابع، تنوع نیازهای آموزشی، مشکلات و مسائل پیچیده معلمان و دانش‌آموزان و تغییرات مستمر محیطی — ضرورت استفاده از الگوهای نوین ارزشیابی بیش از پیش احساس می‌شود. بهسازی مدیران مدارس برای غلبه بر مشکلات و حل مسائل مدرسه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است تا مدیران حرفه‌ای بتوانند مدارس را به سوی سازمان‌های آموزشی تخصصی هدایت کنند و زمینه توسعه همه‌جانبه جامعه را فراهم آورند (کلاچف^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). برخلاف بسیاری از ابزارهای سنتی که صرفاً بر کنترل یا نتایج کمی تمرکز دارند، کارت امتیازی متوازن به سنجش عملکرد بر اساس اهداف تعیین‌شده و چشم‌انداز مدارس می‌پردازد و ابزاری برای بهبود مستمر و ارتقای کیفیت آموزشی فراهم می‌آورد (دونالدسون^۸ و همکاران، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدلی جامع مبتنی بر کارت امتیازی متوازن، تلاش دارد الگویی بومی و کاربردی برای ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات ارائه دهد. این مدل با بهره‌گیری از نظریه‌های علمی، مرور پیشینه‌های پژوهشی و استفاده از دیدگاه خبرگان آموزشی، به شناسایی

5 Fitz Patrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R.

6 Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth

7 Klychova, G. S., Zakirova, A. R., Mukhamedzyanov, K. Z., Sadrieva, E. R., & Klychova, A. S

8 Donaldson, M., Mavrogordato, M., Youngs, P., & Dougherty, S

ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکرد مدیران پرداخته و می‌کوشد تا چارچوبی منسجم برای سنجش میزان تحقق اهداف استراتژیک مدارس فراهم آورد. بر همین اساس، سؤالات پژوهش به شرح زیر تدوین شده‌اند:

سؤال اصلی:

- مدل جامع ارزشیابی از عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن چیست؟

سؤالات فرعی:

۱. اعتبارسنجی مدل جامع ارزشیابی از عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن چگونه است؟
۲. ابعاد و مؤلفه‌های کلیدی مدل جامع ارزشیابی از عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن کدام‌اند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در عصری که تحولات شتابان، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های نوینی مواجه ساخته است، نقش مدیران آموزشگاهی به عنوان سکنداران هدایت این نهادهای حیاتی، اهمیتی دوچندان یافته‌است. بهبود و ارتقای کیفیت آموزش و پرورش، مستلزم ارزیابی دقیق و مستمر عملکرد این مدیران است تا با شناسایی نقاط قوت و ضعف، زمینه برای رشد و تعالی فردی و سازمانی فراهم آید. در این قسمت، با عنوان «مبانی نظری و پیشینه پژوهش»، به بررسی چارچوب‌های نظری و پژوهش‌های مرتبط با این حوزه می‌پردازیم.

مدیریت، مهم‌ترین عاملی است که می‌تواند تحقق اهداف را ممکن سازد. مدیران با بهره‌گیری از منابع مادی و نیروی انسانی، نقش کلیدی در رسیدن به اهداف سازمان ایفا می‌کنند. مدیریت کارآمد، موفقیت سازمان را تا حدی تضمین می‌کند که حتی می‌تواند اثربخش‌تر از پژوهش و توسعه، فناوری اطلاعات یا مهارت کارکنان باشد. از آن‌جا که نحوه عملکرد مدیران در برخورد با چالش‌های درون‌سازمانی و برون‌سازمانی اهمیت زیادی دارد، نیاز به مدیران توانمند و شایسته، به‌ویژه در مدارس، بیش از پیش احساس می‌شود. مدیر مدرسه باید علاوه بر توانایی در اجرای امور، الگویی معتبر، محرک تغییرات فرهنگی و برنامه‌ریزی حرفه‌ای نیز باشد. در شرایط کنونی، وجود مدیرانی ضروری است که ضمن اتخاذ تصمیمات منطقی، راهکارهایی خلاقانه و مؤثر برای حل مسائل ارائه دهند و در قبال عملکرد خود پاسخگو باشند (عباسپور و همکاران، ۱۳۹۹). بدون شک مدیرانی که بتوانند سازمان

آموزشی را از میان چالش‌های موجود عبور دهند و مسیر تحقق اهداف مدرسه را هموار نمایند، نیازمند برنامه‌هایی برای رشد و توسعه حرفه‌ای هستند. همانگونه که در مقدمه اشاره گردید، ارزشیابی از عملکرد مدیران سازمان‌های آموزشی موجبات رشد و توسعه حرفه‌ای آنان را فراهم نموده و مدیران را برای دستیابی به اهداف مدرسه توانمند می‌سازد.

نظام ارزشیابی عملکرد فرایند سنجش و اندازه‌گیری و مقایسه میزان و نحوه دستیابی به وضعیت مطلوب با توجه به معیارها و اهداف معین و از پیش تعیین شده و با هدف بازنگری، اصلاح و بهبود مستمر کارایی فرد یا سازمان می‌باشد. به عبارت دیگر ارزشیابی عملکرد را می‌توان، تعیین میزان موفقیت کارکنان و یا سازمان در انجام وظایف محوله با توجه به استانداردهای تعیین شده، جهت کشف نقاط ضعف و قوت و فرصتها و تهدیدات و بازخورد آن به کارکنان و یا سازمان مربوطه و کوشش در بر طرف کردن نقاط ضعف و ارتقاء نقاط قوت تعریف کرد. بنابراین ارزیابی عملکرد، فرایندی است که به طور نظام دار به تشریح توانایی‌ها و ضعف‌های کارکنان با توجه به شغل آنها در فواصل معین می‌پردازد (زارعی متین، ۱۳۹۳ ص ۱۵۲).

مروری بر الگوهای ارزشیابی

ارزشیابی آموزشی فرایند قضاوت درباره شایستگی، ارزش یا سودمندی برنامه‌های آموزشی است. این نوع تحقیق از سال ۱۹۶۵ تاکنون به طور قابل ملاحظه‌ای رشد و توسعه یافته‌است، زیرا در آن زمان دولت ایالات متحده آمریکا تصویب کرد که تمام برنامه‌های آموزشی که از سوی دولت مرکزی حمایت مالی می‌شود، باید بخشی از بودجه خود را صرف ارزشیابی برنامه کنند. مدیران رسمی به این نتیجه رسیده‌اند که باید در فرایند تصمیم‌گیری سیاسی و مدیریت برنامه به ارزشیابی به عنوان ابزاری برای تجزیه و تحلیل سیاست‌هایشان بنگرند (گال و همکاران، ۱۳۹۰). از نظر تحلیلگران خط مشی، پژوهش ارزشیابی اطلاعات مهمی را درباره هزینه، فایده و مسایل مربوط به برنامه‌های جایگزین فراهم می‌سازد. تحلیلگران خط مشی، از این اطلاعات برای تهیه گزارش وضعیت استفاده می‌کنند. سپس این گزارش‌ها به وسیله افرادی که مسئول تصمیم‌گیری هستند، بررسی می‌شود.

گزارش وضعیت

رویکرد ارزشیابی گزارش وضعیت^۹ یکی از انواع ارزشیابی‌های توصیفی و توجیهی است که در آن، هدف اصلی ارائه گزارشی جامع و بی‌طرفانه از وضعیت موجود یک برنامه، فرایند یا نظام آموزشی

است؛ بدون آن که الزاماً در پی قضاوت ارزشی یا ارائه راه حل باشد (ماداوس، ۱۹۸۳). باتوجه به فرایند مسایل سیاسی، یافته های ارزشیابی برای ایجاد پشتیبانی برای قانونگذاری خاص و تخصیص بودجه مناسب به کار می آیند. مدافعان چنین قوانینی نیز به نوبه خود ممکن است در ارزشیابی های خاص خود سرمایه گذاری کنند تا شواهدی در راستای علل انجام کار خود ارائه دهند. پژوهش ارزشیابی به طور روزافزون در حال تبدیل شدن به یک جزء مهم از مدیریت برنامه است. یکی دیگر از کاربردهای ارزشیابی این است که مدیران را پاسخگوی نتایج به دست آمده می کند. ارزشیابی ها همچنین به منظور کمک به مدیران در اتخاذ تصمیم های مناسب در ارتباط با طرح، نیروی انسانی و بودجه برنامه انجام می شوند. پژوهش ارزشیابی مانند سایر پژوهش ها اشکال متعددی دارد، زیرا ارزشیابان با گذشت زمان، اهداف مختلف، فلسفه های مختلف و روش شناسی های مختلفی را برای انجام ارزشیابی تدوین کرده اند. این تفاوت ها به تدریج به تدوین رویکردهای مختلفی نسبت به ارزشیابی منجر شده است (گال و همکاران، ۱۳۹۰).

الگوی ارزشیابی هدف - محور ۱۰:

یکی از مشهورترین و در عین حال دیرینه ترین الگوی ارائه شده در زمینه ارزشیابی آموزشی، الگوی هدف - محور است. الگوی هدف - محور برای اولین بار توسط رالف تایلر ۱۱ به صورت نظام دار مطرح گردید. کتاب تایلر در زمینه برنامه درسی در دهه ۱۹۴۰، تغییر اساسی در ارزشیابی آموزشی ایجاد کرد. هدف از ارزشیابی، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی است. ویژگی اساسی الگوی هدف - محور تایلر آن است که وظیفه اصلی ارزشیاب را بررسی میزان انطباق اهداف برنامه درسی یا عملکرد دانش آموزان تلقی می کند.

ارزشیابان آموزشی الگوهای ارزشیابی دیگری تدوین کرده اند که از تأکید تایلر بر اندازه گیری اهداف صریح به عنوان اساس تعیین شایستگی برنامه آموزشی حمایت می کنند. برای مثال، مالکوم پرووس ۱۲ ارزشیابی اختلاف یا تمایز ۱۳ را تدوین کرد که دریافتن تفاوت های بین اهداف برنامه و تحقق واقعی اهداف از سوی دانش آموزان تأکید دارد. اطلاعات به دست آمده درباره این تفاوت ها، می تواند در تصمیم گیری مدیریت برنامه استفاده شود. یکی دیگر از رویکردهای هدف - محور،

۱۰ Objectives-based Evaluation

۱۱ Ralph Tyler

۱۲ Malcolm Provus

۱۳ discrepancy evaluation

رویکرد تجزیه و تحلیل هزینه ۱۴ است. ارزشیابان برای تعیین یکی از دو مورد ذیل تجزیه و تحلیل هزینه را به کار می‌برند: ۱) رابطه بین هزینه‌های برنامه و فواید آن، هنگامی که بتوان هزینه‌ها و فواید را برحسب ارقام پولی محاسبه کرد (نسبت هزینه - فایده)؛ ۲) رابطه بین هزینه‌های اقدامات مختلف مربوط به برنامه نسبت به اثربخشی محاسبه شده آنها. در راستای تحقق نتایج موردنظر (اثربخشی هزینه‌ها) برنامه های مختلف را می‌توان به منظور تعیین اینکه کدامیک دارای بیشترین اثربخشی هزینه است، با یکدیگر مقایسه کرد.

الگوی ارزشیابی سیپ

مدل سیپ را استافل‌بیم و همکارانش برای آن شکل دادند که نشان دهند چگونه ارزشیابی می‌تواند به فرایند تصمیم‌گیری در مدیریت برنامه کمک کند. سیپ عبارتست از حروف اول چهار نوع ارزشیابی که در مدل وجود دارند: ارزشیابی موقعیت^{۱۵}، ارزشیابی درونداد^{۱۶}، ارزشیابی فرایند^{۱۷} و ارزشیابی محصول^{۱۸}. هرکدام از این ارزشیابی‌ها مربوط به مجموعه تصمیمات متفاوتی است که باید در برنامه ریزی و اجرای برنامه اتخاذ شود.

۱- ارزشیابی زمینه: هدف اصلی این ارزشیابی عبارت است از فراهم سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه ریزی. برای این منظور محیطی که در آن قرار است برنامه‌ای اجرا شود به دقت مورد بررسی قرار می‌گیرد. محور اساسی اقدامات و فعالیت‌ها بررسی نیازها یا نیازسنجی است.

۲- ارزشیابی درونداد: هدف اصلی این ارزشیابی^{۱۹}، فراهم سازی اطلاعات و داده های مورد نیاز برای تدوین برنامه درسی است. وظیفه اساسی ارزشیابان در اینجا فراهم سازی اطلاعات لازم و قابل اعتماد برای برنامه ریزان است.

۳- ارزشیابی فرایند: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم سازی اطلاعات لازم درباره روش‌ها و اجرای برنامه درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می‌باشد. در اینجا ارزشیابان، نقش نظارت را برعهده دارند. بر اساس نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند، کمبودها و نارسایی‌ها شناسایی می‌شود.

^{۱۴} cost analysis

^{۱۵} context evaluation

^{۱۶} input evaluation

^{۱۷} process evaluation

^{۱۸} product evaluation

۴- ارزشیابی برونداد: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم سازی اطلاعات لازم برای تصمیم گیری درباره اثر بخشی و کارایی برنامه درسی است که بموجب آن درباره ادامه یا قطع اجرای برنامه درسی در مراحل بعدی تصمیم گیری می شود. بر اساس ارزشیابی برونداد مشخص می شود که برنامه درسی به اهداف خود رسیده است یا نه؟ این نوع ارزشیابی عمدتاً برای پاسخگویی و ارائه گزارش های ویژه به مقامات یا عموم مردم مورد استفاده واقع می شود (گال و همکاران، ۱۳۹۰).

با وجود سودمندی رویکردهای کمی ارزشیابی، پژوهشگران رویکردهایی نسبت به ارزشیابی تدوین کرده اند که به طور چشمگیری مبتنی بر روشهای پژوهش کیفی هستند. شفاف ترین وجه تمایز این رویکردها از رویکردهای کمی این است که رویکردهای کیفی براین فرض مبتنی نیست که معیارهای عینی برای قضاوت در مورد ارزش و سودمندی یک برنامه آموزشی وجود دارد. به جای این فرض، رویکردهای کیفی بر این اعتقادند که ارزش و سودمندی یک برنامه آموزشی تا حد زیادی به ارزشها و دیدگاههای فردی که قضاوت می کند، بستگی دارد. بنابراین، انتخاب افراد و گروههایی که قرار است در ارزشیابی شرکت داشته باشند، بسیار مهم است.

ارزشیابی پاسخگو ۲۰:

رابرت استیک^{۲۱} پیشگام رویکرد کیفی در ارزشیابی آموزشی است. دیدگاه او که ارزشیابی پاسخگو نام دارد بر بیان دغدغه ها و مسایل افراد ذی ربط تأکید دارد. دغدغه هر موضوعی است که افراد ذی ربط درباره آن احساس نگرانی می کنند یا ادعایی است که می خواهند ثابت شود. مسئله عبارت است از هر نکته ای که در بین افراد ذی ربط مورد بحث است. ایگان گوبا^{۲۲} و ایونا لینکلن^{۲۳} در کتاب خود به نام ارزشیابی اثربخش چهارمرحله ای که در یک ارزشیابی پاسخگو رخ می دهد، مشخص کرده اند: (۱) ابداع و سازماندهی ارزشیابی؛ (۲) تعیین مسئله ها و دغدغه های مهم؛ (۳) جمع آوری اطلاعات مفید و (۴) گزارش نتایج به طور اثربخش و ارائه پیشنهاد. آنها ارزشیابی پاسخگو را باتوجه به ساختار مدیریتی یک نظام آموزشی و تحصیلی خاص تشریح کرده اند. کانون توجه این ارزشیابی، این بود که مشخص نماید آیا ساختار مدیریتی نظام آموزشی و تحصیلی، پذیرای حضور افراد ذی ربط مختلف در تدوین خط مشی های مدرسه به عنوان درونداد می باشد یا نه.

۲۰ responsive evaluation

۲۱ Robert Stake

۲۲ Egon Guba

۲۳ Yvonna Lincoln

ارزشیابی تخصص – محور ۲۴

استفاده از متخصصان به منظور قضاوت درباره ارزش یک برنامه آموزشی، از لحاظ زمانی مقرون به صرفه است و یک روش ارزشیابی است که به طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد. با رشد سریع استفاده از شیوه‌های پژوهش کیفی در تعلیم و تربیت، ارزشیابی تخصص محور شکل تازه‌ای به خود گرفته‌است. روش کیفی دیگری که البوت آیزنر^{۲۵} – متخصص آموزش هنر – تدوین کرده، خبرگی آموزش درک و فهم عمیق مسایل تعلیم و تربیت^{۲۶} و نقد آنها نامیده شده‌است. جنبه اول این روش، درک یا آگاه شدن از کیفیت یک برنامه آموزشی و مفهوم آنست. به منظور اجرای درست این نقش، خبره یا هنرمند باید از دانش تخصصی درباره برنامه مورد ارزشیابی و سایر برنامه‌های مرتبط برخوردار باشد. جنبه دوم این روش، یعنی نقد آموزشی، فرایند توصیف و ارزشیابی چیزی است که درک شده‌است.

الگوی ارزشیابی هدف – آزاد^{۲۷}

ارزشیابی هدف – آزاد در حقیقت به عنوان واکنشی در مقابل الگوی هدف – محور در ارزشیابی شکل گرفته است. عیب اساسی ارزشیابی هدف – محور توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف‌ها است که این مورد ارزشیابان را از نتایج واقعی برنامه‌ها غافل می‌سازد. از این رو ضروری است که در ارزشیابی هم به نتایج مورد انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آنها را نداشتیم، توجه نمائیم. اساس الگوی هدف آزاد نیز بر مبنای این ایده پی ریزی شده است. این الگو که توسط "مایکل اسکریون" پیشنهاد شده است به جای تمرکز صرف بر اهداف، در ارزشیابی هدف – آزاد تمام نتایج مورد بررسی قرار می‌گیرد و بین نتایج پیش بینی شده (اهداف) و نتایج فرعی تفاوتی قایل نمی‌گردد. این الگو ایجاب می‌کند که ارزشیابان با بی‌طرفی کامل تمام نتایج حاصل از برنامه درسی را مد نظر قرار دهند. ملاک موفقیت یک برنامه، نه تحقق اهدافی که توسط برنامه ریزان تدوین شده است، بلکه موفقیت برنامه در برطرف کردن نیازهای افراد یا ارباب رجوع است. وجود چنین نگرشی در ارزشیابی هدف – آزاد باعث شده است که آن را الگوی مصرف کننده – محور نیز بنامند. بنابراین در الگوی هدف – آزاد، نیازهای واقعی جایگزین اهداف برنامه می‌شود.

^{۲۴} expertise-based evaluation

^{۲۵} Elliott Eisner

^{۲۶} educational connoisseurship

^{۲۷} Goal – Free evaluation

خبرگی و انتقاد آموزشی

خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی واژه هایی هستند که توسط "آیزنر" مطرح شده است و اساساً مبتنی بر استفاده از دیدگاههای هنری در تعلیم و تربیت می باشد. از لحاظ معنی، خبرگی به معنای توانایی ترک ویژگی ها و کیفیت های دقیق و ظرفیت در پدیده های تربیتی است و انتقاد عبارت از روشن کردن این درک و فهم ها به صورت یک مقاله یا رساله انتقادی است. در قلمرو تعلیم و تربیت کسی می تواند خبرگی لازم را بدست آورد که نسبت به مسائل و موضوعات برنامه ریزی درسی و تعلیم و تربیت حساس باشد. این امر از یکسو مستلزم توجه به مسائل برنامه درسی و پدیده های تربیتی بطور دقیق است و از سوی دیگر نیازمند آن است که فرد جنبه هایی را که در یک موضوع یا مسئله یافت می شود با جنبه هایی که در سایر موضوعات وجود دارند، مقایسه کند. هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسائل تعلیم و تربیت درک می کند را انتقاد تربیتی می گویند. در مقالات انتقادی، منتقدان تربیتی دو شیوه بیان را بکار می گیرند. اولین شیوه بیان، اصطلاحاً استعاره ای نامیده می شود. در این شیوه منتقد بر آن است که تا آنچه را که از بررسی موشکافانه مسائل برنامه درسی و تعلیم و تربیت درک کرده است را با زبانی هنرمندانه، ادبی، تشبیهی و مهیج برای دیگران بیان نمایند. در موارد دیگر، منتقد از یک شیوه بیان صریح و واضح استفاده می کند. معمولاً در نقد تربیتی، از ترکیبی از این دو شیوه استفاده می شود و آنچه که کیفیت و ترکیب شیوه بیان را در یک مقاله انتقادی تعیین می کند عبارتند از اینکه مخاطبان مورد نظر چه ویژگیهایی دارند و فرد منتقد از چه ذوق، استعداد و تمایلاتی برخوردار است.

الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای الگوهای ارزشیابی چهار مرحله ای کرک-پاتریک است. این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت های آموزشی به ویژه آموزش حرفه قابل استفاده است و از سوی بسیاری از کارشناسان به عنوان الگوی معیار در این حوزه شناخته می شود. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزشی تعریف کرده است و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح تقسیم کرده است. (۱) واکنش (۲) یادگیری (دانش) (۳) رفتار (۴) نتایج واکنش، میزان عکس العمل فراگیران به تمامی عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزشی است که از طریق پرسشنامه و یا ... می توان آن را اندازه گیری کرد. یادگیری، تعیین میزان فراگیری مهارتها، فنون و حقایقی است که طی دوره آموزشی به فراگیران

آموخته شده است، که می توان آن را از طریق پیش آزمون و پس آزمون مورد سنجش قرارداد. رفتار چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می شود و آن را می توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. در سنجش این سطح باید به این سه نکته توجه کرد که:

- (۱) شرکت کنندگان باید فرصتی را برای تغییر رفتارشان به دست آورند.
- (۲) زمان تغییر در رفتار را به صورت واقعی نمی توان پیش بینی کرد.
- (۳) جو سازمانی می تواند بر تغییر و یا تغییر نکردن رفتار در حین کار تأثیرگذار باشد. نتایج، میزان تحقق اهدافی است که به طور مستقیم با سازمان ارتباط دارند. این مرحله را می توان از طریق مصاحبه مورد سنجش قرار داد. البته باید توجه داشت که این سطح مشکل ترین سطح ارزشیابی می باشد.

ارزشیابی مشارکتی

ارزشیابی مشارکتی الگویی است که بر نیازهای مشارکت کنندگان در برنامه یعنی افرادی تأکید دارد که برنامه به خاطر وجود آن ها اجرا می شود. استیک^{۲۸} و فریره^{۲۹} از جمله نخستین صاحب نظرانی هستند که بر اهمیت جهت گیری در ارزشیابی تأکید نموده اند. پاتون^{۳۰}، گابا^{۳۱}، لینکلن^{۳۲}، ریپی^{۳۳}، مک دونالد^{۳۴}، پارلت^{۳۵} و هامیلتون^{۳۶} از دیگر نظریه پردازانی هستند که در بسط و گسترش مفهوم پردازی در حوزه ارزشیابی مشارکتی نقش اساسی داشته اند. ارزشیابی مشارکتی هماهنگ با روشهای ارزشیابی طبیعت گرا، فرایندی پویا است که با برنامه ریزی آغاز و با گردآوری داده ها و گزارش یافته ها ادامه یافته و در نهایت به بهبود برنامه ها منجر می شود (مارتز، ۲۰۰۶). این الگوی ارزشیابی بر تجارب دست اول در موقعیت ها و فعالیت های برنامه درسی، تأکید داشته و بر اهمیت شرکت کنندگان در این فرایندها متمرکز است. ارزشیابی مشارکتی بر جلب همکاری ذینفعان در ارزشیابی از آغاز تا پایان برنامه درسی تأکید دارد. در این الگو ذینفعان ارزشیابی را تعریف و

^{۲۸} Stake

^{۲۹} Freire

^{۳۰} Patton

^{۳۱} Guba

^{۳۲} Lincoln

^{۳۳} Rippey

^{۳۴} Macdonald

^{۳۵} Parlett

^{۳۶} Hamilton

پارامترهای ارزشیابی را مشخص می‌کنند و در واقع ذینفع به عنوان یک شرکت‌کننده در حل مسائل درگیر می‌شود (هوغان، ۲۰۰۷). بنابراین، ارزشیابی مشارکتی همان‌طور که از نامش پیداست، با مشارکت و همکاری متقابل افراد ذینفع صورت می‌پذیرد و سرپرستان ارزشیابی نقش تسهیل‌کننده ایفا می‌کنند. آنها با توسل به گفت و شنود به شناسایی نیازهای ارزشیابی ماهیت و نحوه جمع‌آوری اطلاعات و هنجارها و استانداردهای مورد استفاده برای تشخیص موفقیت یا شکست برنامه مبادرت می‌نمایند. از این رو، ارزشیابی مشارکتی ضمن وفاداری به مفروضه‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا، واجد نوعی تعهد ارزشی نسبت به شرکت‌کنندگان نیز هست.

ارزشیابی آموزشی به عنوان فرآیندی نظام‌مند برای قضاوت درباره ارزش، کیفیت و اثربخشی برنامه‌های آموزشی، همواره در کانون توجه پژوهشگران، سیاست‌گذاران و مجریان آموزشی قرار داشته است. در طول چند دهه گذشته، الگوهای مختلفی برای ارزشیابی توسعه یافته‌اند که هر یک با تأکید بر مؤلفه‌های خاصی از فرآیند یاددهی-یادگیری، رویکرد متفاوتی را نسبت به مفهوم "ارزش آموزشی" اتخاذ کرده‌اند. تحلیل تطبیقی این الگوها نشان می‌دهد که هیچ الگویی به‌تنهایی پاسخگوی تمام نیازهای پیچیده و چندلایه نظام‌های آموزشی امروزی نیست، بلکه انتخاب یا ترکیب آنها باید متناسب با بافت، هدف و ذی‌نفعان برنامه آموزشی صورت گیرد. الگوهای هدف‌محور، از جمله مدل کلاسیک رالف تایلر، از نخستین تلاش‌ها برای ساختارمند کردن ارزشیابی آموزشی به شمار می‌روند. این الگو با تأکید بر تطابق بین اهداف از پیش تعیین‌شده و نتایج حاصل، پایه‌گذار ارزشیابی‌های مبتنی بر استانداردهای عملکردی بود. اگرچه سادگی و قابلیت اجرایی بالای آن در بسیاری از برنامه‌های رسمی، همچنان نقطه‌قوت محسوب می‌شود، اما این الگو از لحاظ نادیده‌گرفتن عوامل زمینه‌ای و پیامدهای ناخواسته یا نامحسوس مورد انتقاد قرار گرفته است. در واکنش به این کاستی‌ها، مدل‌های سیستمی مانند مدل سیپ توسط استافل‌بیم توسعه یافتند که با تفکیک چهار مؤلفه زمینه، درونداد، فرآیند و محصول، تلاش دارند ارزشیابی را به ابزاری راهبردی برای تصمیم‌گیری در مراحل مختلف اجرای برنامه تبدیل کنند. این رویکرد، از ارزشیابی صرفاً نتیجه‌گرا فاصله گرفته و امکان اصلاح مداوم برنامه را در طول اجرای آن فراهم می‌سازد. با این حال، پیچیدگی و نیاز به منابع انسانی و مالی گسترده‌تر، اجرای عملی این مدل را به‌ویژه در نظام‌های آموزشی با ظرفیت‌های پایین‌تر دشوار می‌سازد. در سوی دیگر طیف، رویکردهای طبیعت‌گرا و کیفی، مانند ارزشیابی پاسخگو و ارزشیابی هدف‌آزاد، بر اساس فلسفه‌ای متفاوت شکل گرفته‌اند. در این رویکردها، ارزشیابی نه صرفاً به عنوان ابزاری برای سنجش هدف‌ها، بلکه به‌مثابه فرآیندی تفسیری برای کشف

معانی و پیامدهای اجتماعی و انسانی برنامه ها تلقی می شود. این الگوها در محیط های آموزشی متکثر، فرهنگی و مشارکتی، توانمندی بالایی در شناسایی مسائل واقعی و زمینه های دارند؛ اما ممکن است در مواجهه با نیازهای مدیریتی یا گزارش دهی رسمی، از لحاظ اعتبار بیرونی یا قابلیت تعمیم دچار چالش شوند. در سال های اخیر، با تقویت گفتمان های دموکراتیک و مشارکتی در آموزش، الگوهایی نظیر ارزشیابی مشارکتی رشد یافته اند که در آن ذی نفعان به مثابه همکاران فعال در فرآیند ارزشیابی مشارکت می کنند. این رویکرد ضمن افزایش مشروعیت اجتماعی فرآیند ارزشیابی، به تولید دانش محلی و افزایش مسئولیت پذیری نیز کمک می کند. با این حال، نیاز به زمان و مهارت های تسهیل گری، اجرای مؤثر این الگو را به شدت وابسته به شرایط زمینه ای و ظرفیت منابع انسانی می سازد. در نهایت، الگوهایی مانند مدل کرک پاتریک، که بیشتر در آموزش های سازمانی و حرفه ای کاربرد دارند، تلاش کرده اند بین سادگی اجرایی و عمق تحلیلی توازن برقرار کنند. اگرچه این مدل در ارزیابی اثربخشی آموزش ها بر عملکرد کارکنان موفق بوده، ولی کمتر به تحلیل زمینه ها و پویایی های فرهنگی و انگیزشی یادگیرندگان می پردازد. در مجموع، انتخاب رویکرد مناسب برای ارزشیابی آموزشی نیازمند تحلیل دقیق از اهداف برنامه، سطح تحلیل مورد نظر، نوع داده های قابل دسترسی و انتظارات ذی نفعان است. در نظام های آموزشی پویا و متکثر، ترکیب روش های کمی و کیفی و بهره گیری از الگوهای ترکیبی می تواند راهکاری مؤثر برای دستیابی به ارزشیابی های معتبرتر، جامع تر و اثربخش تر باشد.

جدول ۱- الگوهای ارزشیابی

الگو	ویژگی ها	هدف اصلی	کاربرد و مزایا
الگوی هدف-محور	بررسی میزان دستیابی به اهداف	بررسی انطباق اهداف برنامه	تعیین نقاط قوت و ضعف برنامه های
	مشخص برنامه درسی.	درسی با عملکرد	درسی بر اساس
	تمرکز بر ارزیابی عملکرد دانش آموزان.	دانش آموزان.	اهداف از پیش تعیین شده.
مدل سیپ	چهار نوع ارزشیابی (زمینه، درونداد، فرآیند، برونداد)	کمک به تصمیم گیری های	کمک به برنامه ریزی و اجرای مؤثرتر
	ارزیابی های متنوع در مراحل مختلف	مدیریتی در مراحل مختلف	برنامه ها از طریق
	برنامه.	اجرای برنامه.	ارزیابی جامع و چندجانبه.

الگوی ارزشیابی پاسخگو	تمرکز بر دغدغه‌ها و مسائل ذینفعان. تأکید بر مسایل و نگرانی‌های فردی و گروهی.	پاسخ به مسائل و دغدغه‌های ذینفعان برنامه.	ارزشیابی متناسب با نیازها و دیدگاه‌های مختلف افراد ذینفع. افزایش دقت و
الگوی ارزشیابی تخصص-محور	استفاده از کارشناسان برای قضاوت در مورد کیفیت برنامه. ارزیابی با دیدگاه‌های تخصصی و نقد.	بررسی کیفیت و ارزش یک برنامه آموزشی از دیدگاه تخصصی.	تأثیرگذاری نتایج ارزشیابی از طریق تخصص و تجربه عمیق کارشناسان. پوشش جامع‌تر و
الگوی ارزشیابی هدف-آزاد	توجه به تمام نتایج، نه فقط اهداف از پیش تعیین شده. بررسی نتایج فرعی و غیرمنتظره.	تحلیل همه نتایج حاصل از برنامه، نه تنها اهداف.	ارزیابی عمیق‌تری از نتایج و اثرات برنامه‌های آموزشی.
الگوی کرک‌پاتریک	چهار سطح ارزشیابی: واکنش، یادگیری، رفتار، نتایج. تمرکز بر نتایج آموزشی و تغییرات رفتاری.	ارزیابی اثربخشی یک برنامه آموزشی در سطوح مختلف. نتایج بلندمدت.	ارزیابی جامع اثرات برنامه آموزشی از واکنش‌های اولیه تا نتایج بلندمدت. افزایش دقت و
الگوی ارزشیابی مشارکتی	تأکید بر مشارکت فعال ذینفعان در تمام مراحل ارزشیابی. جمع‌آوری داده‌ها از تجربیات دست اول.	مشارکت تمامی ذینفعان در فرآیند ارزشیابی.	شفافیت ارزشیابی از طریق مشارکت فعال و هم‌افزایی ذینفعان در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها.

مبانی نظری روش کارت امتیازی متوازن

در دنیای پویای کسب‌وکار امروز، سازمان‌ها همواره در تلاش برای دستیابی به اهداف استراتژیک و بهبود عملکرد خود هستند. سیستم‌های سنجش عملکرد نقش حیاتی در این راستا ایفا می‌کنند و به مدیران و کارکنان کمک می‌کنند تا در مسیر درست گام بردارند. در این میان، کارت امتیازی متوازن به عنوان یک ابزار قدرتمند مدیریتی، با ارائه دیدگاهی جامع و متوازن به عملکرد سازمان، جایگاه ویژه‌ای یافته‌است. این رویکرد، فراتر از شاخص‌های مالی سنتی، به ابعاد غیرمالی نظیر مشتریان،

فرآیندهای داخلی، رشد و یادگیری نیز توجه می‌کند و با تبدیل استراتژی‌ها به اهداف و اقدامات ملموس، به سازمان‌ها در دستیابی به موفقیت پایدار کمک می‌کند.

هدف هر سیستم سنجش عملکرد، سوق دادن کلیه‌ی مدیران و پرسنل به سمت اجرای موفقیت آمیز استراتژی‌های سازمانی است. سازمان‌هایی که می‌توانند استراتژی‌هایشان را به سیستم سنجش عملکرد ترجمه کنند، در اجرای استراتژی خود خیلی بهتر عمل می‌کنند؛ چرا که آنها اهدافشان را به کلیه پرسنل سازمان منتقل کرده‌اند. کارت امتیازی متوازن، کارتی است که در آن استراتژی به یک مجموعه یکپارچه از شاخص‌های مالی و غیرمالی ارتباط داده می‌شود (کاپلان، ۲۰۰۱). مفهوم کارت امتیازی متوازن همان‌طور که توسط کاپلان و نورتون طرح گردید، براین نکته تأکید دارد که مدیریت نه تنها باید بر جنبه‌های مالی کسب و کار بلکه بر روی ذینفعان، فرآیندهای داخلی، نوآوری و جنبه‌های یادگیری تمرکز کند. هدف این مفهوم ارائه دیدی جامع به مدیران از کسب و کار است و به آنها اجازه می‌دهد تا بر روی حوزه‌های حیاتی سازمان تمرکز کنند. به عنوان یک ابزار مدیریتی، کارت امتیازی متوازن به سازمان‌ها کمک می‌کند تا مأموریت و استراتژی خود را به اهداف و اقدامات ملموس تبدیل کنند و نیز بین اقدامات خارجی (مالی، سهامداران و مشتریان) و اقدامات داخلی (فرآیندهای داخلی و نوآوری و یادگیری) تعادل برقرار می‌کند. با توجه به ویژگی مرتبط کردن شاخص‌های عملکرد به استراتژی و چشم انداز بلند مدت یک شرکت، کارت امتیازی متوازن همچنین به عنوان یک ابزار ارزیابی عالی رتبه بندی می‌شود. این روش اگر به درستی اجرا شود، توسعه داخلی کارت امتیازی به ایجاد یک فرهنگ شرکتی جدید به یک نهاد کمک می‌کند که همیشه با استراتژی همسو باشد (گیبونز و کاپلان، ۲۰۱۵). یکی از امتیازهای این مدل ارایه گزارش جامع و مختصر از عناصر اساسی و کلی سازمان است. همچنین، این مدل قادر است تا استراتژی و رسالت سازمان را به هدف‌های قابل اندازه‌گیری و محسوس تبدیل کند. از امتیازهای این مدل قابلیت انعطاف و سازگاری با هرگونه سازمان، تمرکز بر تعداد معدودی معیار مهم و کنار گذاشتن داده‌های نامرتبط، یادگیری و به کارگیری آسان مدل و کمک به برنامه ریزی و مدیریت استراتژیک می‌باشد (نیلی و آدامس، ۲۰۰۲). کارت امتیازی متوازن با کمک به اجرای هرچه بهتر راهبردها و عملیاتی شدن آنها در سازمان، به عنوان چارچوبی جهت تدوین گزارش‌های عملکردی در سازمانها به کار می‌رود، این روش مدیریت را قادر می‌سازد تا چشم‌انداز، مأموریت، هدف‌ها و راهبرد سازمان را در بخش‌های مختلف به مجموعه شاخص‌های اندازه‌گیری عملکرد تبدیل نماید (شکری، ۲۰۰۷). در دنیای مدیریت امروز، کارت امتیازی متوازن به عنوان یک چارچوب منحصربه‌فرد، پلی بین استراتژی، عملکرد و بودجه‌بندی ایجاد کرده و

سازمان‌ها را در مواجهه با چالش‌ها یاری می‌کند. این رویکرد مدیریتی، با ارائه دیدگاهی چندبعدی، به مدیران امکان می‌دهد تا عملکرد و روند توسعه یا رکود سازمان را از زوایای مختلف ارزیابی کنند. در واقع، این مدل ابزاری جامع در اختیار مدیران قرار می‌دهد تا چشم‌انداز و استراتژی شرکت را به مجموعه‌ای از شاخص‌های عملکردی قابل سنجش تبدیل کرده و تفسیر و پیاده‌سازی نمایند (علیرضایی، ۲۰۰۴). کریملن (۲۰۰۸) چارچوب کارت امتیازی متوازن را در چهار مؤلفه زیر بیان می‌کند:

(الف) نقشه استراتژی که هدف‌های استراتژیک را شناسایی می‌کند و توضیح می‌دهد. اگر این هدف‌ها محقق شوند یعنی استراتژی با موفقیت اجرا شده است.

(ب) سنجه‌های عملکردی که مقدار پیشروی به سمت هدف‌های استراتژیک را نشان می‌دهند.

(ج) هدف‌های کمی که برای هر سنجه تعیین می‌شوند.

(د) انتخاب و اجرای ابتکارات استراتژیک برای این که عملکرد به هدف‌های کمی متصل شود و در نهایت، هدف‌های استراتژیک محقق شوند.

ترسیم نقشه استراتژی، مهم‌ترین مؤلفه برای ایجاد کارت امتیازی متوازن است و لذا باید در نخستین مرحله طراحی و اجرای سیستم کارت امتیازی متوازن قرار گیرد. در رویکرد کارت امتیازی متوازن، کاپلان و نورتون (۲۰۰۱) سازمان را به چهار وجه مختلف تقسیم می‌کنند. این چهار وجه عبارتند از: وجه مالی، وجه مشتری، وجه فرایندهای داخلی کسب و کار، وجه رشد و یادگیری.

جنبه مالی

در بسیاری از سازمان‌ها، شاخص‌های مالی دارای اهمیتی فراوان هستند. این سازمان‌ها برای افزایش درآمد، کاهش هزینه‌ها، ریسک، استفاده کارآمدتر از دارایی‌ها و افزایش بهره‌وری تلاش جنبه مالی به دنبال پاسخ به این پرسش است که چگونه با سهام‌داران برخورد کنیم و برای دستیابی به موفقیت مالی چه کارهایی را برای سهامداران خود انجام می‌دهیم؟ (کاپلان، ۲۰۰۱)

جنبه ذینفعان

کاپلان و نورتون جنبه مشتری را به عنوان روش‌ها و فعالیت‌های سازمانی تعریف می‌کنند که بر رشد ارزش‌ها و اختلاف‌ها از دید مشتری تمرکز دارند (بلکمن ۳۷، ۲۰۰۸). مدیران باید آگاه شوند که آیا سازمان مشتریان خود را در رفع نیازهای‌شان راضی کرده است. برای این امر، لازم است تمامی

ارزش‌هایی که به مشتریان انتقال می‌یابند، شناسایی شوند و مورد سنجش قرار گیرند. مشتری مداری به طور مثبت به عملکرد بهتر موسسه کمک می‌کند. بدین معنا که مشتریان پس از تأمین نیازها و خواسته‌هایشان از عملکرد مؤسسه راضی خواهند شد. این امر منجر به ثبت نام بالا و در نتیجه درآمد بالایی می‌شود که می‌تواند برای بهبود فرآیندهای داخلی مؤسسات و همچنین بهبود فرآیندهای نوآوری و یادگیری آن استفاده شود (لی ۳۸، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، اگر به مشتریان، نیازها و خواسته‌های آنها اهمیت داده نشود، موجب ضعف مؤسسه خواهد شد. این امر به این دلیل اتفاق می‌افتد که مشتریان به دنبال موسسه و خدمات آموزشی دیگری می‌گردند. در این فرآیند، درآمد موسسه کاهش می‌یابد. این امر همچنین باعث کاهش کارایی خدمات می‌شود، زیرا مؤسسه بودجه‌ای برای بهبود فرآیندهای داخلی و نوآوری و یادگیری که کلید مؤسسات آموزشی است، ندارد.

جنبه‌های فرآیندهای داخلی

شاخص‌های مشتری محور با اهمیت اند، اما باید به فعالیت‌هایی تبدیل شوند که شرکت باید به شکل درونی انجام دهد تا انتظارات مشتریان را برآورده سازد. در این صورت است که عملکرد عالی مشتری‌مدار در مورد فرایندها، تصمیم‌ها و فعالیت‌های صورت گرفته در سازمان بدست می‌آید، لذا مدیران باید بر انواعی از فعالیت‌های داخلی تمرکز کنند که آن‌ها را قادر به برآورده ساختن نیاز مشتریان می‌کند. جنبه فرایندهای داخلی این پرسش را جستجو می‌کند که: در چه چیزی باید برتری داشته باشیم؟ سازمان باید بر کدام یک از فرایندهایش تمرکز بیش تری کند تا نظر صاحبان سهام و مشتریان را تأمین نماید؟ فرآیندهای کسب و کار در رسیدن به هدف‌های استراتژیک از جایگاهی ویژه برخوردارند. سنجش مقدار ارزش آفرینی و چگونگی ارتباط بین فرایندها، می‌تواند مدیران را در شناخت امور یاری دهد. از این رو، لازم است تا فرآیندهایی که برای دستیابی به هدف‌ها مربوط به مشتریان و سهامداران حیاتی هستند، شناسایی شوند. افراد باید دانش فنی و مهارت‌های لازم را در تمام سطوح داشته باشند تا بتوانند نیازهای مشتریان را تأمین کنند (پونیا مورتی و مولانی ۳۹، ۲۰۰۸). فرآیندهای داخلی نقش زیادی در تعیین عملکرد یک مؤسسه دارند.

جنبه خلاقیت و یادگیری

وجهه رشد و یادگیری در کارت امتیازی متوازن، به این سوال اساسی پاسخ می‌دهد که آیا سازمان قادر است به طور پیوسته به نوآوری و پیشرفت ادامه دهد؟ این جنبه، چگونگی تضمین

۳۸ Lee N

۳۹ Punniyamoorthy M, Murali R

موفقیت بلندمدت سازمان را بررسی کرده و بر توسعه قابلیت‌های کارکنان و بهبود ساختار سازمانی متمرکز است. در حالی که شاخص‌های مرتبط با مشتری و فرآیندهای داخلی، عوامل کلیدی موفقیت در رقابت کنونی را نشان می‌دهند، اهداف تعیین شده برای موفقیت همواره در حال تغییر هستند. در دنیای رقابتی امروز، سازمان‌ها ملزم به بهبود مستمر محصولات و فرآیندهای خود بوده و باید توانایی خلق محصولات نوآورانه با قابلیت‌های پیشرفته را داشته باشند. توانایی نوآوری، یادگیری و بهبود مستمر، به طور مستقیم بر ارزش یک سازمان تاثیر می‌گذارد. تنها از طریق خلق محصولات جدید، ارائه ارزش بیشتر به مشتریان و بهبود مستمر و موثر فعالیت‌ها است که یک سازمان می‌تواند بازارهای جدید را تسخیر کرده، درآمد و سود خود را افزایش داده و در نهایت، ارزش بیشتری برای سهامداران ایجاد کند. به طور خلاصه، رشد و یادگیری به معنای تلاش‌های سازمان در جهت آموزش، انگیزش و توانمندسازی کارکنان و ارتقاء کیفیت سیستم‌های منابع انسانی است (نوربخش، ۲۰۰۸).

پیشینه تحقیقات مرتبط با استفاده از کارت امتیازی متوازن در داخل کشور

در سال‌های اخیر، نظام آموزشی با چالش‌های متعددی از جمله افزایش انتظارات ذی‌نفعان، نیاز به ارتقای کیفیت آموزش، و ضرورت پاسخگویی بیشتر در قبال عملکرد مدارس روبه‌رو بوده است. در چنین شرایطی، استفاده از ابزارهای نوین مدیریتی برای ارزیابی و بهبود عملکرد مدارس اهمیتی فزاینده یافته است. کارت امتیازی متوازن به عنوان یکی از ابزارهای کارآمد مدیریت استراتژیک، توانسته است جایگاه ویژه‌ای در نهادهای آموزشی، به‌ویژه مدارس، پیدا کند. این مدل با نگاه چندبعدی خود، عملکرد مدارس را از چهار منظر مالی، فرآیندهای داخلی، یادگیری و رشد، و رضایت ذی‌نفعان مورد ارزیابی قرار می‌دهد و از این طریق، امکان شناخت دقیق‌تر نقاط قوت و ضعف، و طراحی برنامه‌های بهبود فراهم می‌شود. در سال‌های گذشته، پژوهش‌های متعددی در سطح ملی و بین‌المللی، اثربخشی کارت امتیازی متوازن در سنجش و ارتقای عملکرد مدارس را مورد بررسی قرار داده‌اند. این مطالعات نشان می‌دهند که به‌کارگیری این مدل، نه‌تنها موجب ارتقای بهره‌وری آموزشی می‌شود، بلکه به ایجاد هماهنگی بیشتر میان اهداف مدرسه، کارکنان، و انتظارات اولیاء و دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند. مرور پیشینه پژوهش‌ها در این حوزه می‌تواند دید روشن‌تری نسبت به قابلیت‌ها و محدودیت‌های این مدل در محیط آموزشی فراهم کرده و مبنایی مناسب برای طراحی چارچوب‌های ارزیابی متناسب با نیازهای مدارس کشور ارائه دهد.

نیری و همکاران (۲۰۰۸) در ایران با استفاده از کارت امتیازی متوازن، بهترین مدارس بازرگانی ایران را ارزیابی کردند. در این ارزیابی هر مدرسه براساس اهداف و مقاصد خود رویکرد خاصی برای پیشرفت ایجاد کرد و نتایج ارزیابی برای مقایسه جایگاه هر مدرسه مورد استفاده قرار گرفت. فولادوند (۲۰۱۵) تحقیقی با عنوان کاربرد برنامه ریزی استراتژیک و مدل کارت امتیازی متوازن در افزایش آموزش عالی انجام داد. نتایج تحقیق بیان کننده این بود که پایه و اساس برنامه ریزی استراتژیک راهی است برای تعریف مأموریت سازمانی که اهداف و چشم انداز سازمانی به وسیله تحلیل های داخلی و خارجی برای شناسایی فرصت و شناخت ضعف و قوت داخلی و تهدیدها مورد توجه قرار می دهند. آرامش و همکاران (۱۳۹۳)، در کتابی (طرح پژوهشی) تحت عنوان ارزیابی کارایی و رتبه بندی مدارس با استفاده از تکنیک های تحلیل پوششی داده ها و تکنیک تحلیل سلسله مراتبی به رتبه بندی ۲۳ مدرسه مقطع متوسطه دوم برای سال تحصیلی ۹۱-۹۲ پرداخته اند. و واحدهای کارا و ناکارا را مشخص کرده اند. رحمانی (۱۳۹۲) در مقاله ای تحت عنوان ارزیابی عملکرد مدارس با مدل ترکیبی کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده های بازه ای توانست در یک پژوهش کاربردی - تحلیلی، مدل کاربردی را برای رتبه بندی، برنامه ریزی و بهبود عملکرد مدارس ارائه نماید. ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی با کمک کارت امتیازی متوازن و روشهای تصمیم گیری چندمعیاره گروهی (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۲). دادخواه و همکاران (۱۳۹۲)، به طراحی نقشه راهبردی برای مؤسسات علمی پژوهشی غیردولتی بر اساس مدل کارت امتیازی متوازن اقدام نمودند. بدین منظور پس از آنالیز پرسشنامه های جمع آوری با آزمون تی، ۳۰ شاخص جهت قرار گرفتن در نقشه انتخاب، و به صورت استنباطی (به دلیل عدم وجود نمونه های مشابه) در حوزه آموزش و پژوهش طراحی کردند. احمدی (۱۳۹۰) در تحقیقی تحت عنوان ارزیابی مؤسسات آموزش عالی با کمک کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چند معیاره با هدف نگارش توسعه مدلی در قالب کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چندمعیاره در جهت ارزیابی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی، افزایش رضایت ذینفعان و ارتقای ابعاد چهارگانه را در داخل سازمان به شکلی کارا و اثربخش دانستند. شناسایی و رتبه بندی استراتژی های مطلوب منابع انسانی براساس کارت امتیازی متوازن مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد غرب تهران (علی زاده و یگاران، ۱۳۹۴)، ارزیابی عملکرد اداری دانشگاه دولتی ایلام براساس کارت امتیازی متوازن مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه دولتی ایلام (ایدی و همکاران، ۱۳۹۴)، تحقیقی با عنوان مدل جامع ارزیابی عملکرد مدارس با الگوی

تلفیقی کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده‌ها (مهاجران، ۱۳۹۴)، ارزیابی عملکرد مدارس ابتدایی سما غرب مازندران (غفاری، ۱۳۹۴) تحقیقاتی هستند که در این زمینه انجام شده‌است.

جدول ۲- تطبیقی تحقیقات داخلی مرتبط با استفاده از کارت امتیازی متوازن

عنوان تحقیق	محققین	یافته‌های کلیدی
شناسایی و رتبه‌بندی استراتژی‌های مطلوب منابع انسانی براساس کارت امتیازی متوازن	علی‌زاده و یگاران (۱۳۹۴)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای شناسایی و رتبه‌بندی استراتژی‌های منابع انسانی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد عرب تهران.
ارزیابی عملکرد اداری دانشگاه دولتی ایلام براساس کارت امتیازی متوازن	ایدی و همکاران (۱۳۹۴)	ارزیابی عملکرد اداری دانشگاه دولتی ایلام با استفاده از کارت امتیازی متوازن و بررسی نقاط قوت و ضعف عملکرد سازمان.
مدل جامع ارزیابی عملکرد مدارس با الگوی تلفیقی کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده‌ها	مهاجران (۱۳۹۴)	طراحی مدل جامع ارزیابی عملکرد مدارس با استفاده از ترکیب کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده‌ها.
ارزیابی عملکرد مدارس ابتدایی سما غرب مازندران	غفاری (۱۳۹۴)	استفاده از مدل کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد مدارس ابتدایی سما غرب مازندران.
ارزیابی بهترین مدارس بازرگانی ایران با استفاده از کارت امتیازی متوازن برای شناسایی نقاط قوت و ضعف هر مدرسه و مقایسه جایگاه آنها.	نیری و همکاران (۲۰۰۸)	ارزیابی مدارس بازرگانی ایران با استفاده از کارت امتیازی متوازن برای شناسایی نقاط قوت و ضعف هر مدرسه و مقایسه جایگاه آنها.
کاربرد برنامه‌ریزی استراتژیک و مدل کارت امتیازی متوازن در افزایش آموزش عالی	فولادوند (۲۰۱۵)	استفاده از کارت امتیازی متوازن و برنامه‌ریزی استراتژیک برای افزایش کیفیت آموزش عالی و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای داخلی و خارجی در سازمان‌های آموزشی.
ارزیابی کارایی و رتبه‌بندی مدارس با استفاده از تکنیک‌های تحلیل پوششی داده‌ها	آرامش و همکاران (۱۳۹۳)	رتبه‌بندی ۲۳ مدرسه مقطع متوسطه دوم با استفاده از تحلیل پوششی داده‌ها و تحلیل سلسله مراتبی.
ارزیابی عملکرد مدارس با مدل ترکیبی کارت	رحمانی (۱۳۹۲)	طراحی و ارائه مدل ترکیبی برای ارزیابی عملکرد مدارس با استفاده از کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی

امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده های بازه ای		داده ها به صورت بازه ای.
ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی با کمک کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چندمعیاره گروهی	قاسمی و همکاران (۱۳۹۲)	ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی با استفاده از کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چندمعیاره گروهی.
طراحی نقشه راهبردی برای مؤسسات علمی پژوهشی غیردولتی با استفاده از مدل کارت امتیازی متوازن و انتخاب ۳۰ شاخص برای قرار گرفتن در نقشه. متوازن	دادخواه و همکاران (۱۳۹۲)	طراحی نقشه راهبردی برای مؤسسات علمی غیردولتی با استفاده از مدل کارت امتیازی متوازن و انتخاب ۳۰ شاخص برای قرار گرفتن در نقشه.
ارزیابی مؤسسات آموزش عالی با کمک کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چندمعیاره	احمدی (۱۳۹۰)	استفاده از کارت امتیازی متوازن و روش های تصمیم گیری چندمعیاره برای ارزیابی مؤسسات آموزش عالی و افزایش رضایت ذینفعان.

پیشینه استفاده از روش کارت امتیازی متوازن در تحقیقات خارج از کشور

پولیو (۲۰۲۱) بیست و هشت شاخص کلیدی را شناسایی و در ۹ حوزه طبقه بندی نموده است. نسبت دانشجو به استاد، هزینه هر دانش آموز، نسبت دانشکده به مدیریت، تعداد دانش آموزان ثبت نام شده به ازای تعداد درخواستها، برنامه درسی، درصد دانش آموزان، تعداد جلسات آموزشی در سال، نرخ حضور کارکنان و اساتید، نرخ حفظ اساتید و کارکنان، امکانات، نرخ استفاده از کلاس درس، درصد فناوری، درصد کلاس هایی که از فناوری استفاده می کنند، درصد مدیرانی که از فناوری استفاده می کنند و تعامل با رسانه های اجتماعی. جکسون (۲۰۲۱) ۴۱ شاخص های کلیدی زیر را شناسایی کرده است: پیشرفت دانش آموزان، میزان حضور، نرخ فارغ التحصیلی و رضایت معلمان. برای روشن شدن کاربردهای کارت امتیازی متوازن، کاپلان و نورتون (۲۰۰۱) فهرستی را به عنوان راهنما برای مؤسسات و شرکت ها فراهم کردند. از آن جمله می توان به شفاف سازی و به روز رسانی استراتژی، برقراری ارتباط استراتژی در داخل سازمان و همسویی با اهداف افراد و تیم ها اشاره کرد. استراتژی توسعه یافته، بودجه و اهداف بلندمدت را باهم مرتبط می سازد و عملکردها را بهبود

40 Pelayo

41 Jackson, C., Wilson, V., McCance, T., & Alomari, A

42 Kaplan, R. S., Robert, N. P. D. K. S., Kaplan, R. S., & Norton, D. P.

می‌بخشد. هدف استفاده از کارت امتیازی متوازن در سازمان‌های آموزشی، ایجاد انگیزه برای ارزیابی موفقیت سازمانی از طریق اثربخشی طرح‌های بهبود مدرسه است. ابزار کارت امتیازی متوازن در چهار رویکرد مالی، امور مشتریان، فرایند داخلی و رشد و یادگیری، مؤسسات را بررسی می‌نماید (پلیو ۴۳ و همکاران، ۲۰۲۱). رومفو ۴۴ (۲۰۲۰) کارت امتیازی متوازن را برای مدارس تایلند اجرا کرده‌است. این تحقیق جزء اولین مطالعاتی بود که به طور تجربی روابط بین دیدگاهها را در مدل کارت امتیازی متوازن برای مدارس دولتی آزمایش کرد. آناستاسیو ۴۵ (۲۰۱۶) با استفاده از کارت امتیازی متوازن یک سیستم مدیریت استراتژیک مأموریت محور برای مدارس پائولینی ایجاد نمود. در این ارزیابی مدل کارت امتیازی متوازن شامل پنج محور معنویت، فرایندهای داخلی، جامعه بیرونی، سازمان یادگیرنده و منابع مالی بود و اهداف استراتژیک با شاخص‌های عملکرد کلیدی شناسایی شدند. اهمیت استفاده از کارت امتیازی متوازن برای مؤسسات آموزشی زمانی مشخص شد که پاپنهاوزن ۴۶ (۲۰۰۶) با استفاده از کارت امتیازی متوازن یک کالج را بررسی نمود. ساترلند ۴۷ (۲۰۰۰) برای نظارت بر موفقیت برنامه های دانشگاهی و به منظور بهبود برنامه ها از کارت امتیازی متوازن استفاده کرد. امری ۴۸ (۲۰۱۴) پنج شاخص کلیدی را شناسایی کرد. وو ۴۹ (۲۰۱۲) ۱۰ معیار و ۳۷ شاخص را شناسایی کردند. پنج شاخص برتر توسط کارشناسان در تایوان معرفی شده‌است: عملکرد پیشرفت یادگیری، رضایت والدین، عملکرد آمادگی جسمانی، شهرت مدرسه و فرهنگ مدرسه. پلیو و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود نشان دادند که تمامی شاخص‌های عملکرد در کارت امتیازی متوازن مدرسه با اهداف استراتژیک و گزارش های ارزیابی همسویی دارند. (گوندوزالپ ۵۰، ۲۰۱۷) در تحقیقی به عنوان کاربرد سیستم کارت امتیازی متوازن در مدرسه ابتدایی با توجه به نظرات مدیران، معلمان و بازرسان، نشان دادند که روش کارت امتیازی متوازن در سازمان‌های آموزشی به طور مثبت بر فعالیت‌های مؤسسه تأثیر می‌گذارد. یوکسل و همکاران ۵۱ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان راهبرد مدارس متمرکز به توسعه مدل

43 Pelayo, R., Capili, C.K.P., & Aguinaldo, E.B.

44 Rompho, N.

45 Anastacio, S. E. L.

۴۶ Papenhausen, C., & Einstein, W.

۴۷ Sutherland, T

۴۸ Emery, Debbie

۴۹ Wu, H. Y.

۵۰ Gunduzalp, S., & Arabacı, I. B

۵۱ Yuksel.Harun & Coskun, Ali.

کارت امتیازی متوازن در مدارس راهنمایی ترکیه به منظور ارائه خدمات آموزشی پرداختند. آنها با اجرای این روش ساختارهای مدیریتی و جریان کارایی سیستم اندازه گیری، مدارس را بازیابی کرده، توسعه دادند و در نهایت پیشنهاد کردند اگر مدارس از کارت امتیازی متوازن به عنوان نظام مدیریت راهبردی استفاده کنند، به تمرکز راهبرد منجر می شود که باعث ارائه خدمات طبق مأموریت مدرسه می شود. ساندین و همکاران ۵۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی به مطالعه یک شرکت الکتریکی ایالتی در کشور ایتالیا با استفاده از کارت امتیازی متوازن پرداخته اند. پژوهشی در سال ۲۰۰۰ در مجله علمی امرالد با عنوان «بررسی و ارزیابی عملکرد مدیریت در بهره برداری از امکانات در مؤسسات آموزش عالی» به چاپ رسید. این پژوهش توسط دیلانتی و بالدري ۵۳ (۲۰۰۰) در دانشگاه سالفورد انگلستان صورت گرفته بود. در ادبیات مدیریت عمومی، فرض بر این است که یک رابطه علی بین امکانات و شیوه های مدیریت و عملکرد وجود دارد. در این پژوهش نقش مدیریت امکانات در تسهیل عملکرد سازمانی و در نتیجه ارائه مزیت رقابتی به طور گسترده ای مورد تأیید قرار گرفت؛ اما اذعان شد که این مکانیزم ها در مؤسسات آموزش عالی کاملاً نامشخص اتفاق می افتند. در این پژوهش از کارت امتیازات متوازن برای اندازه گیری عملکرد مؤسسات آموزشی استفاده گردید. پژوهش دیگری در سال ۲۰۰۹ توسط لین یو ۵۴ و همکارانش با عنوان کارت امتیازی متوازن برای اندازه گیری عملکرد کارکنان دانشگاه در کشور مالزی صورت پذیرفت. در این مقاله پژوهشی به بررسی قابلیت پذیرش و کارایی کارت امتیازات متوازن به منظور ارزیابی و اندازه گیری عملکرد کارکنان دانشگاه پرداخته شد. نتایج این پژوهش نشان می دهد که به شرط برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسان و کارکنان و مدیران مجموعه آموزشی می توان از کارت امتیازات متوازن به عنوان ابزار مفید برای سنجش عملکرد این گونه سازمان ها بهره برد. پژوهش دیگری در سال ۲۰۱۰ توسط چن یووان ۵۵ و همکاران در مجله بین المللی علوم فیزیک به چاپ رسید. در این پژوهش با عنوان ارتباط میان کارت امتیازات متوازن و عملکرد مدیریت کسب و کار، نویسندگان تلاش کردند که الگویی از نحوه به کارگیری سیستم کارت امتیازات متوازن در ارزیابی عملکرد مدیریت یک کسب و کار به تصویر بکشند.

۵۲ Sundin.H.GranlundmM.and Brown.D.A

۵۳ Dilanthi Amaratunga and David Baldry

۵۴ May Leen Yu, Suraya Hamid ,Mohamad Taha Ijab, Hsaio Pei Soo

۵۵ Chen-Yuan Che, Yi-Feng Yang

در سال 2009 پژوهش دیگری با عنوان "کاربرد موفق کارت امتیازات متوازن در آموزش عالی" توسط دبورا بردرا ۵۶ در دانشگاه ایالتی میسوری صورت پذیرفت. در این پژوهش به بررسی دو مؤسسه آموزشی پرداخته شده که موفق به دریافت جایزه ملی کیفیت ملکوم بلدریج شده‌اند. در این پژوهش "کارت امتیازات متوازن" به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابزارها برای سنجش عملکرد این دو سازمان معرفی شده است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰). راهبرد مدارس متمرکز با اجرای کارت امتیازی متوازن به توسعه کارت امتیازی متوازن در مدارس ترکیه (یوکسل و همکاران، ۲۰۱۳)، مشخص کردن روابط علی در دیدگاههای کارت امتیازی متوازن در بررسی کارایی ایمنی سلامت مدرسه (تورکی الوها ۵۷، ۲۰۱۴)، ارزیابی عملکرد توسعه و گسترش مراکز آموزشی دانشگاهها براساس کارت امتیازی متوازن (هوانگ و دیگران ۵۸، ۲۰۱۱)، ارزیابی عملکرد جهانی در دانشگاهها با استفاده از کارت امتیازی متوازن (کارلوتا، ۲۰۱۲).

جدول ۳ - تطبیقی تحقیقات خارجی مرتبط با استفاده از کارت امتیازی متوازن

عنوان تحقیق	محققین	یافته‌های کلیدی
کاربرد کارت امتیازی متوازن در مدارس	پولیو (۲۰۲۱)	بررسی عملکرد کارکنان دانشگاه در مالزی با استفاده از کارت امتیازی متوازن و تأثیر ارتباط مؤثر بین کارکنان، مدرسان و مدیران
ارزیابی شاخص‌های کلیدی در مدارس	جکسون (۲۰۲۱)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای سنجش عملکرد دو مؤسسه آموزشی که موفق به دریافت جایزه ملی کیفیت ملکوم بلدریج شدند
راهکارهای استفاده از کارت امتیازی متوازن	کاپلان و نورتون (۲۰۰۱)	توسعه مدل کارت امتیازی متوازن در مدارس راهنمایی ترکیه برای ارائه خدمات آموزشی و بهبود ساختار مدیریتی
تحقیق در مدارس تایلند	رومفو (۲۰۲۰)	بررسی کارایی ایمنی سلامت مدرسه و تعیین روابط علی در دیدگاههای کارت امتیازی متوازن
سیستم مدیریت استراتژیک برای مدارس	آناستاسیو (۲۰۱۶)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد توسعه و گسترش مراکز آموزشی دانشگاهها
استفاده از کارت امتیازی متوازن در مدارس	پاپنهاوزن (۲۰۰۶)	بررسی استفاده از کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد جهانی دانشگاهها

نظارت بر موفقیت برنامه های دانشگاهی	ساترلند (۲۰۰۰)	بررسی و ارزیابی عملکرد مدیریت در بهره برداری از امکانات در مؤسسات آموزش عالی با استفاده از کارت امتیازی متوازن
شناسایی شاخص های کلیدی در آموزش	امری (۲۰۱۴)	بررسی قابلیت پذیرش و کارایی کارت امتیازی متوازن در ارزیابی و اندازه گیری عملکرد کارکنان دانشگاه در مالزی
ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاهی	لین یو و همکاران (۲۰۰۹)	بررسی دو مؤسسه آموزشی که موفق به دریافت جایزه ملی کیفیت ملکوم بلدریج شده اند و استفاده از کارت امتیازی متوازن برای سنجش عملکرد این مؤسسات
کاربرد کارت امتیازی متوازن در مؤسسات آموزشی	احمدی و همکاران (۱۴۰۰)	تأثیر مثبت روش کارت امتیازی متوازن بر فعالیت های مؤسسات آموزشی از دیدگاه مدیران، معلمان و بازرسان
راهبرد مدرسه های متمرکز با اجرای کارت امتیازی متوازن	یوکسل و همکاران (۲۰۱۳)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای بهبود و نظارت بر موفقیت برنامه ها و خدمات آموزشی در شرکت های آموزشی ایالتی
ارزیابی عملکرد مدرسه ها با کارت امتیازی متوازن	تورکی الوها (۲۰۱۴)	بررسی عملکرد کارکنان دانشگاه در مالزی با استفاده از کارت امتیازی متوازن و تأثیر ارتباط مؤثر بین کارکنان، مدرسان و مدیران
ارزیابی عملکرد توسعه مراکز آموزشی دانشگاه ها	هوانگ و دیگران (۲۰۱۱)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای سنجش عملکرد دو مؤسسه آموزشی که موفق به دریافت جایزه ملی کیفیت ملکوم بلدریج شدند
ارزیابی عملکرد جهانی دانشگاه ها با کارت امتیازی متوازن	کارلوتا (۲۰۱۲)	توسعه مدل کارت امتیازی متوازن در مدارس راهنمایی ترکیه برای ارائه خدمات آموزشی و بهبود ساختار مدیریتی
مدیریت و ارزیابی عملکرد در دانشگاه ها	دیلاتنی و بالدری (۲۰۰۰)	بررسی کارایی ایمنی سلامت مدرسه و تعیین روابط علی در دیدگاه های کارت امتیازی متوازن
بررسی کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد کارکنان دانشگاه	لین یو و همکاران (۲۰۰۹)	استفاده از کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد توسعه و گسترش مراکز آموزشی دانشگاه ها
کاربرد موفق کارت امتیازی متوازن در آموزش عالی	برد (۲۰۰۹)	بررسی استفاده از کارت امتیازی متوازن برای ارزیابی عملکرد جهانی دانشگاه ها
کاربرد کارت امتیازی متوازن در مدارس ابتدایی	گوندوزالپ (۲۰۱۷)	بررسی و ارزیابی عملکرد مدیریت در بهره برداری از امکانات در مؤسسات آموزش عالی با استفاده از کارت امتیازی متوازن
مدیریت استراتژیک و بهبود خدمات آموزشی با کارت	ساندین و همکاران (۲۰۰۹)	بررسی قابلیت پذیرش و کارایی کارت امتیازی متوازن در ارزیابی و اندازه گیری عملکرد کارکنان دانشگاه در

امتیازی متوازن	مالزی
----------------	-------

در پاسخ به چالش‌های روزافزون نظام آموزشی، همچون افزایش انتظارات ذی‌نفعان، لزوم ارتقای کیفیت، و ضرورت پاسخگویی عملکردی مدارس، بهره‌گیری از ابزارهای نوین مدیریتی اهمیت یافته است. یکی از این ابزارهای مؤثر، کارت امتیازی متوازن است که امکان ارزیابی چندبعدی عملکرد را فراهم می‌کند. این مدل نه تنها به ارزیابی وضعیت موجود کمک می‌کند، بلکه زمینه را برای برنامه‌ریزی راهبردی و ارتقای عملکرد فراهم می‌سازد. مدل کارت امتیازی متوازن، ابزاری جامع و قابل انطباق برای سنجش و ارتقای عملکرد مدارس است که می‌تواند نقش مؤثری در توسعه نظام آموزشی ایفا کند. استفاده از این مدل در ارزیابی عملکرد مدارس ایران، با توجه به نتایج مثبت مطالعات داخلی و خارجی، ضرورتی راهبردی برای سیاست‌گذاران آموزشی محسوب می‌شود. این مدل همچنین مبنایی مناسب برای طراحی چارچوب‌های بومی‌سازی شده متناسب با نیازهای مدارس کشور فراهم می‌سازد. پیشینه استفاده از روش کارت امتیازی متوازن در تحقیقات بین‌المللی نشان‌دهنده گسترش و تنوع استفاده از این ابزار در حوزه‌های مختلف آموزشی است. در پژوهش‌های مختلف، این ابزار به منظور ارزیابی و بهبود عملکرد مؤسسات آموزشی در سطوح مختلف به کار رفته است. به عنوان مثال، پولیو (۲۰۲۱) بیست و هشت شاخص کلیدی را برای ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزشی شناسایی کرده و آن‌ها را در نه حوزه مختلف طبقه‌بندی کرده است. این شاخص‌ها شامل مواردی همچون نسبت دانشجو به استاد، هزینه هر دانش‌آموز، میزان رضایت از اساتید، امکانات آموزشی و درصد استفاده از فناوری هستند. جکسون (۲۰۲۱) نیز شاخص‌هایی همچون پیشرفت دانش‌آموزان، میزان حضور و نرخ فارغ‌التحصیلی را شناسایی کرده است. استفاده از کارت امتیازی متوازن در زمینه آموزش، علاوه بر ارزیابی شاخص‌های عملکرد، به توسعه استراتژی‌ها و بهبود فرآیندهای مدیریتی کمک کرده است. کاپلان و نورتون (۲۰۰۱) کاربردهای این ابزار را در ایجاد هم‌راستایی استراتژیک و بهبود ارتباطات در داخل سازمان‌ها مطرح کرده‌اند. در این راستا، از کارت امتیازی متوازن به عنوان ابزاری برای شفاف‌سازی و به‌روزرسانی استراتژی‌ها، هماهنگ‌سازی اهداف افراد و تیم‌ها، و بهبود عملکردهای سازمانی استفاده می‌شود. در تحقیقات مختلف بین‌المللی، از جمله پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای مختلف نظیر تایلند (رومفو، ۲۰۲۰) و ترکیه (یوکسل و همکاران، ۲۰۱۳)، کارت امتیازی متوازن به عنوان ابزاری مهم برای ارزیابی و بهبود سیستم‌های آموزشی به کار رفته است. این پژوهش‌ها نشان‌دهنده تاثیر مثبت این ابزار بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی و هم‌راستایی اهداف

آموزشی با استراتژی های بلندمدت است. به عنوان مثال، پژوهش های انجام شده در مدارس تایلند و ترکیه نشان می دهند که استفاده از کارت امتیازی متوازن منجر به ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد مدرسه ها شده است. استفاده از کارت امتیازی متوازن در مدیریت مؤسسات آموزشی و دانشگاه ها در مطالعات متعددی بررسی شده است. در این مطالعات، این ابزار به عنوان وسیله ای برای ارزیابی عملکرد کارکنان، اساتید، و فرآیندهای داخلی سازمان های آموزشی به کار رفته است. به عنوان نمونه، تحقیقاتی که در مالزی (لین یو و همکاران، ۲۰۰۹) و انگلستان (دیلاتتی و بالدی، ۲۰۰۰) صورت گرفته، نشان دهنده کاربرد موثر کارت امتیازی متوازن در ارزیابی عملکرد سازمان های آموزشی و کسب مزیت رقابتی از طریق بهبود فرآیندها است.

در مجموع، این تحقیقات نشان می دهند که استفاده از کارت امتیازی متوازن در آموزش می تواند به عنوان ابزاری مؤثر برای نظارت، ارزیابی و بهبود عملکرد سازمان های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. این روش به مدیریت بهینه منابع، شفاف سازی اهداف، و بهبود فرآیندها کمک می کند، که در نهایت به ارتقای کیفیت آموزش و بهبود نتایج تحصیلی منجر می شود.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش ترکیبی (کیفی-کمی) است. جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی شامل خبرگان، اساتید دانشگاهی، مدیران و کارشناسان اداره آموزش و پرورش هرات و دانشگاه هرات بودند که از طریق نمونه گیری هدفمند وارد مطالعه شدند. و در بخش کمی شامل کلیه مدیران، معاونین و کارشناسان ارشد در مؤسسات تعلیمی و مدارس توحید بودند که از طریق جدول مورگان تعداد ۱۰۳ نفر انتخاب شدند. روش جمع آوری اطلاعات در بخش کیفی، روش دلفی بوده است و از مطالعات اسنادی، کتابخانه ای و مصاحبه و در بخش کمی، پیمایشی با ابزار پرسشنامه محقق ساخته که سئوالات آن برگرفته از داده های حاصل از مصاحبه بود، استفاده شده است. در نتیجه این پژوهش در حیطه ی رشد و یادگیری چهارمؤلفه و سی و هشت شاخص، در فرایندهای داخلی چهارمؤلفه و شصت و نه شاخص، در حیطه ی مالی دو مؤلفه و بیست و نه شاخص، در حیطه ی ذینفعان چهار مؤلفه و پنجاه و نه شاخص شناسایی شده است.

تجزیه و تحلیل و ارائه داده‌ها

برای پاسخگویی به سؤال اصلی و سؤالات فرعی پژوهش، داده‌ها به دو بخش کیفی و کمی جمع‌آوری و تحلیل شدند. یافته‌ها در این بخش به تفکیک هر سؤال ارائه می‌شوند تا ارتباط روشن بین هر تحلیل و سؤال پژوهش حفظ شود.

پژوهش حاضر از نوع آمیخته (کیفی-کمی) است که در آن ارائه مدل به صورت کیفی و روش تحلیل محتوای تم با استفاده از نرم افزار مکس کیودا انجام شده و آزمون مدل به صورت کمی و با روش تحلیل عاملی تأییدی و به کمک معادلات ساختاری و نرم افزار SPSS صورت گرفته‌است.

مرحله اول، کیفی

این پژوهش در مرحله اول به لحاظ پارادایم تفسیری و به لحاظ رویکرد استقرایی و به لحاظ روش کیفی است. ابزار گردآوری اطلاعات مطالعات اسنادی، کتابخانه‌ای و مصاحبه است. تعداد اعضای گروه دلفی این پژوهش ۱۴ نفر از افرادی بود که درباره موضوع پژوهش از دانش و تخصص کافی برخوردار بودند و براساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده‌بودند. با مطالعه و تحلیل مبانی نظری، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مورد بررسی و شناسایی قرارگرفت و پس از انجام دو مرحله دلفی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های موردنظر شناسایی شد.

مرحله دوم، کمی

دراین مرحله روش تحقیق توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری این بخش شامل کلیه مدیران، معاونین و کارشناسان ارشد در مؤسسات تعلیمی و مدارس توحسد هرات بود که طبق جدول مورگان تعداد ۱۰۳ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که حاوی ۴ بعد، ۱۴ مؤلفه و ۱۰۹ شاخص سنجش عملکرد با طیف پنج قسمتی لیکرت بود. جهت تأیید روایی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری از تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری در دومرحله و نرم افزار آماری SPSS استفاده شد. تجزیه و تحلیل با استفاده از آماره t و بارعاملی و ضریب مسیر و ضریب تعیین صورت گرفت.

تحلیل داده‌ها و یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به خبرگان از لحاظ جنسیتی نشان داد که ۶۴ درصد مرد و ۳۶ درصد زن بوده‌اند. از لحاظ سطح تحصیلات، درصد فراوانی مربوط به مدارک کارشناسی ارشد و دکتری به یک اندازه است. اطلاعات مربوط به سابقه خدمت خبرگان نشان داد که درصد فراوانی افراد

با سابقه ۱۵ سال، ۵۰ درصد است و متباقی افراد با سابقه کمتر از ۱۵ سال بوده‌اند. اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به پاسخ دهندگان در بخش کمی از لحاظ جنسیتی نشان داد که ۷۳/۸ درصد مرد و ۲۶/۲ درصد زن بوده‌اند. از لحاظ سطح تحصیلات، بیشترین فراوانی مربوط به مدرک لیسانس است که حدود ۵۲ درصد از افراد نمونه را تشکیل داده و کمترین فراوانی مربوط به مدرک فوق دیپلم است که ۱۱/۶ درصد از پاسخ دهندگان را تشکیل داده‌است. اطلاعات مربوط به سابقه خدمت پاسخ دهندگان نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به افراد با سابقه کمتر از ۵ سال است که حدود ۴۶/۶ درصد را تشکیل داده‌اند و کمترین فراوانی مربوط به افراد با سابقه بیشتر از ۱۵ سال است که ۲ درصد از جمعیت پاسخ دهندگان را تشکیل داده‌است.

برای پاسخ به سؤال فرعی پژوهش درباره اعتبارسنجی مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن، داده‌ها جمع‌آوری و تحلیل شدند. هدف این بخش، بررسی اعتبار و قابلیت اطمینان مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل است تا نشان دهد مدل طراحی شده از نظر علمی معتبر و قابل استفاده است.

اعتبار ابزار سنجش حیطه‌های چهارگانه این تحقیق از طریق تکنیک تحلیل عاملی تأییدی (CFA) تأیید شده‌است. شاخص کشیدگی و چولگی جهت تعیین نرمال بودن داده‌ها استفاده شده‌است و با توجه به این که بین ۳ و ۳- بوده‌است، نرمال بودن داده‌ها نشان می‌دهد. در مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بارعاملی تمامی متغیرها در پیش بینی گویه‌های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بود و مقدار بارعاملی از ۰/۵ بیشتر می‌باشد، لذا سؤالات حذف نشده‌اند.

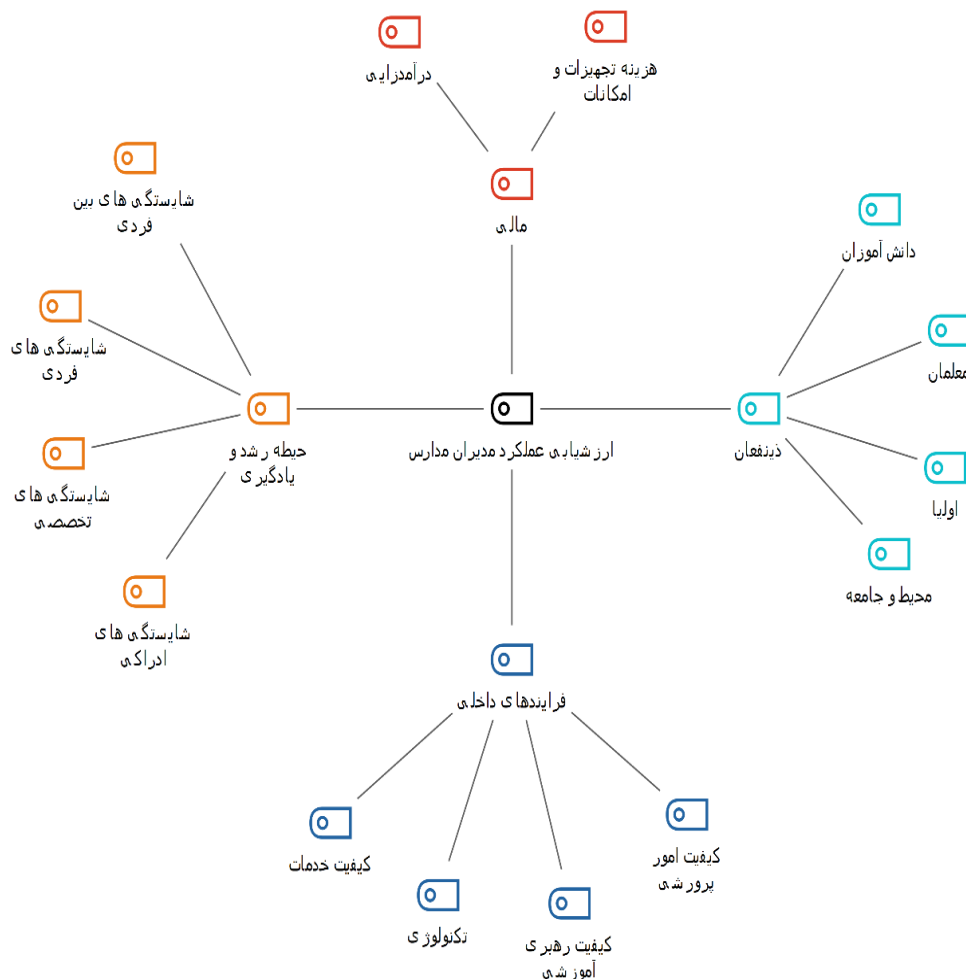
مدل پژوهش با توجه به شاخص‌های اندازه‌گیری کننده متغیرها باید در نمونه‌های دیگری از همان جامعه نیز برآورد مشابهی را ارائه دهد. به همین منظور در مدل اندازه‌گیری انعکاسی اصلاح شده، آزمون‌های آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی گرفته شده‌است. نتایج آزمون نشان داده‌است، آلفای کرونباخ کلیه متغیرهای تحقیق از ۰/۷ بیشتر می‌باشد. آلفای کرونباخ مطابق با نظر فورنل و لاکر (۱۹۸۶) باید بالای ۰/۷ باشد. یعنی همبستگی سؤالات هر متغیر خارج از مدل باید بالای ۰/۷ باشد.

به منظور تناسب و اعتباربخشی الگوی تحقیق، از روایی همگرا و واگرا و با همان وجوه اعتبار افتراقی اطمینان کسب شده‌است. میزان همبستگی بین هر دو مورد به صورت دو به دو کمتر از عدد ۰/۹ بوده‌است و براساس آن عدم همپوشانی بین ابعاد متغیرهای هر یک از حیطه‌های تحقیق در قالب اعتبار افتراقی نیز تأیید شده‌است. در روایی همگرا برای هر حیطه، کلیه ضرایب AVE برای متغیرها بالای عدد ۰/۵ شده‌است. در نتیجه مشخص گردید که شاخص‌های اندازه‌گیری کننده هر متغیر با

یکدیگر همگرایی داشته است. آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری انعکاسی هریک از حیطه‌های چهارگانه تحقیق نشان داده است که سؤالات هر متغیر با کیفیت مناسبی متغیرهای خود را اندازه گرفته است. آزمون روایی متقاطع شاخص اشتراکی با سه عدد $0/02$ ، $0/15$ و $0/35$ سنجیده می‌شود. نتایج نشان داده است که کیفیت مدل اندازه‌گیری برای تک تک متغیرها در متوسط و قوی بوده است.

نتایج طرح دلفی

در مرحله اول دلفی، کلیه‌ی شاخص‌های به دست آمده جهت اظهارنظر خبرگان ارسال گردید. تعدادی از شاخص‌ها به علت تکرار و همپوشانی یا صلاحدید خبرگان در مرحله اول حذف شده است. در راند دوم دلفی، ابتدا شدت موافقت خبرگان در خصوص هر یک از شاخص‌ها در دامنه‌ی ۱ تا ۵ ابراز شده است. برای ارزیابی شدت موافقت پاسخ دهندگان از آزمون t استفاده گردید. همچنین جهت اجماع خبرگان از ضریب هماهنگی کندال استفاده شده است. برای تشخیص همسان بودن پاسخ‌های گروه‌های مختلف خبرگان، آزمون کروسکال والیس به کارگرفته شده است. نتایج نشان داده است که در همه سؤالات شدت موافقت گروه‌ها همسان بوده و حاکی از اجماع خبرگان دارد.



شکل ۱- مدل کیفی تحقیق، استخراج شده از داده های مصاحبه با نرم افزار کیفی مکس کیودا

در مرحله دوم پانل دلفی ابتدا شدت موافقت خبرگان درخصوص هر یک از شاخص ها در دامنه ۱ تا ۵ ابراز شده است. برای ارزیابی شدت موافقت پاسخ دهندگان از آزمون t استفاده گردید. همچنین جهت اجماع خبرگان از ضریب هماهنگی کندال استفاده شده است. برای تشخیص همسان بودن پاسخ های گروه های مختلف خبرگان آزمون کروسکال والیس به کار گرفته شده است. آزمون کروسکال-والیس تک نمونه ای برای تشخیص همسانی پاسخ ها در بین هر یک از زیر گروه های مختلف آزمون کروسکال-والیس برای مقایسه سه و بیشتر از سه گروه مورد استفاده قرار گرفت. آزمون مذکور این فرضیه را که K گروه نمونه از یک جامعه آماری مشترک یا جامعه آماری شبیه به هم که با توجه به میانگین ها استخراج شده اند، بررسی می کند. آنالیز واریانس یک طرفه کروسکال والیس با استفاده از

رتبه‌ها، آزمون فوق‌العاده مفیدی برای تصمیم‌گیری درباره‌ی این است که آیا k گروه نمونه مستقل از جامعه‌های آماری مختلف آمده‌اند یا خیر؟ بدیهی است که نمونه‌ها بدون استثنا اختلافاتی با یکدیگر دارند؛ ولی سؤال این است که آیا اختلافات مشاهده شده در نمونه‌ها نماینده اختلافات موجود در جوامع هستند یا ناشی از شانس و تصادف؟ فرضیه صفر در این آزمون بر خلاف فرض مقابل آن، تأکید بر عدم اختلافات بین گروه‌ها دارد. این فرضیه با توجه به میانگین‌ها، مینا را بر شباهت k نمونه از یک جامعه مشترک می‌گیرد (سرمد و همکاران، ۱۴۰۲). روش ارزیابی این آزمون به این صورت است که چنانچه Z به‌دست آمده بیشتر از $1/96$ باشد پراکندگی و یکنواختی توزیع وجود نداشته‌است. اگر مقدار Z بین $1/96$ و $1/96$ - باشد توزیع تا حدی یکنواخت نیست و چنانچه که مقدار Z از $1/96$ - کمتر باشد، شدت موافقت‌ها دارای توزیع یکنواخت بوده و بنابراین هیچ‌گونه اجماعی وجود ندارد. همان گونه که در جدول ذیل مشاهده می‌شود در همه مولفه‌ها مقدار Z بیش از $1/96$ است. این موضوع دلالت بر نبود پراکندگی در توزیع دارد. در ادامه جدول زیر نتایج آزمون تی را نشان داده است. برای تعیین میزان اتفاق نظر میان اعضای شرکت کننده در روش دلفی از ضریب هماهنگی کندال استفاده شده است. ضریب هماهنگی کندال مقیاسی است برای تعیین درجه هماهنگی و موافقت میان چندین دسته مربوط به N شیئی یا فرد. ضریب توافق کندال در دامنه صفر تا یک قرار می‌گیرد. این موضوع نشان دهنده درجه‌ی اجماعی است که از طریق گروه بدست آمده است (اجماع قوی در $W > 0/7$ ، اجماع متوسط در $W = 0/5$ و اجماع ضعیف در $W < 0/3$ حاصل می‌شود (اشمیت ۵۹ و همکاران، ۲۰۰۱).

جدول زیر اجماع نظر خبرگان با استفاده از ضریب هماهنگی کندال در روش دلفی را نشان می‌دهد.

جدول ۴ - میزان اجماع نظر خبرگان با استفاده از ضریب هماهنگی کندال در روش دلفی

مؤلفه‌ها	ضریب کندال	آماره کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
شایستگی های فردی	۰.۸۱۴۲	۱۲.۴۰۵۰	۲۹	۰.۰۰۰
شایستگی های ادراکی	۰.۷۵۲۵	۳.۴۰۹۰	۲۹	۰.۰۰۰
شایستگی های تخصصی	۰.۸۴۴۰	۷۶.۰۶۰	۲۹	۰.۰۰۰
شایستگی های بین فردی	۰.۸۸۱۰	۱۲.۴۵۲۱	۲۹	۰.۰۰۰
کیفیت خدمات	۰.۸۹۲۱	۱۱.۹۱۸۱	۲۹	۰.۰۰۰

کیفیت تکنولوژی	۰.۸۶۳۰	۲۴.۰۷۹۰	۲۹	۰.۰۰۰
کیفیت رهبری آموزشی	۰.۹۲۵۰	۱۳.۸۴۰۹	۲۹	۰.۰۰۰
کیفیت امور پرورشی	۰.۸۲۳۱	۱۷.۶۰۲۶	۲۹	۰.۰۰۰
هزینه تجهیزات و امکانات	۰.۷۲۴۰	۳.۴۵۱۲	۲۹	۰.۰۰۰
درآمدزایی	۰.۶۲۹۴	۱۵.۹۱۸۰	۲۹	۰.۰۰۰
دانش آموزان	۰.۷۲۱۳	۱۵.۰۷۹۴	۲۹	۰.۰۰۰
معلمان	۰.۹۲۰۱	۱۲.۵۷۳	۲۹	۰.۰۰۰
اولیا	۰.۸۳۰۵	۱۲.۴۸۵۳	۲۹	۰.۰۰۰
محیط و جامعه	۰.۸۲۴۰	۱۵.۴۴۹۴	۲۹	۰.۰۰۰

جدول ذیل نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف و کروسکال والیس را نشان می دهد.

جدول ۵ - نتایج آزمون تی و آزمون تی، کولموگروف - اسمیرنوف و آزمون کروسکال والیس

مؤلفه ها	کولموگروف اسمیرنوف			آزمون کروسکال والیس	
	مقدار z	مقدار احتمال	آماره کای دو	سطح معناداری	
شایستگی های فردی	۴.۴۱۵۱	۰.۰۰۰	۲۸۰.۸	۰.۰۷۲	
شایستگی های ادراکی	۸.۵۵۷۳	۰.۰۰۰	۳۰.۶۷	۰.۰۵۳	
شایستگی های تخصصی	۸.۰۲۱۰	۰.۰۰۰	۴۶.۰۶	۰.۰۵۲	
شایستگی های بین فردی	۱۰.۳۵۴۰	۰.۰۰۰	۵.۵۶۲	۰.۰۶۲	
کیفیت خدمات	۴.۵۵۲۰	۰.۰۰۱	۳.۳۰۸	۰.۰۵۱	
کیفیت تکنولوژی	۱۲.۸۸۱۱	۰.۰۰۰	۱۰.۳۳۲	۰.۰۷۴	
کیفیت رهبری آموزشی	۵.۸۱۸۲	۰.۰۰۱	۱۱.۷۱۸	۰.۰۸۶	
کیفیت امور پرورشی	۳.۳۰۶۲	۰.۰۰۰	۵.۳۹۸	۰.۰۵۱	
هزینه تجهیزات و امکانات	۳.۱۸۲۴	۰.۰۰۰	۲.۰۴۸	۰.۰۶۴	
درآمدزایی	۴.۲۹۲۳	۰.۰۰۰	۹.۶۶۸	۰.۰۶۹	
دانش آموزان	۳.۳۳۶۰	۰.۰۰۰	۵.۶۲۴	۰.۰۷۳	
معلمان	۳.۳۸۶۵	۰.۰۰۰	۹.۹۵۱	۰.۰۶۶	
اولیا	۲.۸۸۹۵	۰.۰۰۰	۱۰.۳۰۲	۰.۰۶۰	
محیط و جامعه	۴.۰۵۲۸	۰.۰۰۰	۶.۳۸۷	۰.۰۶۵	

نتایج گزارش شده در جدول فوق نشان می دهد که در همه سؤال ها شدت موافقت گروه ها همسان بوده است که بر اجماع دلالت دارد.

روشی که در بخش کیفی استفاده شده است، در قسمت مصاحبه، روش تحلیل تم است. در این بخش با رویکرد استقرایی با چهارده نفر از خبرگان مصاحبه گردید. در خلال مصاحبه ها گزاره های معنادار و سپس مفاهیم مربوط به آنها مشخص و بعد از آن مفاهیم در مقوله ها بسته شدند. در شیوه تکوین استقرایی، مقوله ها به صورت گام به گام استخراج شده است. مقوله بندی، طبقه بندی مفاهیم به دست آمده در کدگذاری باز از مصاحبه ها در قالب گروهی از مقوله ها و تعیین روابط بین آنهاست. دلیل طبقه بندی مقوله ها در زیرمجموعه یک طبقه، وجود ویژگی های مشترک بین آنهاست. در حیطه ی رشد و یادگیری چهار مؤلفه و سی و هشت شاخص، در فرایندهای داخلی چهار مؤلفه و شصت و نه شاخص، در حیطه ی مالی دو مؤلفه و بیست و نه شاخص، در حیطه ی ذینفعان چهار مؤلفه و پنجاه و نه شاخص شناسایی شده است. در این پژوهش در نتیجه بررسی و تحلیل مصاحبه ها ۱۴ مؤلفه و ۱۹۵ شاخص شناسایی شده است.

برای پاسخ به سؤال فرعی دوم پژوهش، داده های کیفی تحلیل شدند تا ابعاد و مؤلفه های کلیدی مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات شناسایی و طبقه بندی گردند. براساس یافته های این تحقیق، ابعاد چهارگانه کارت امتیازی متوازن شامل رشد و یادگیری، فرایندهای داخلی، مالی و ذینفعان می باشد. در این تحقیق براساس مطالعه منابع مختلف و با بهره گیری از مصاحبه با خبرگان و کارشناسان حوزه مدیریت آموزشی مؤلفه های هریک از ابعاد چهارگانه رویکرد کارت امتیازی متوازن و شاخص های در جدول ۶ تنظیم شده است.

جدول ۶- مؤلفه ها و شاخص های تحقیق

حیطه	مؤلفه	شاخص ها
رشد و یادگیری	شایستگی های فردی	انضباط، استقلال، خودکنترلی، میزان خلاقیت و ابتکار، توانایی یادگیری، رازداری، تعهد اخلاقی، سطح دانش عمومی
	شایستگی های ادراکی	قدرت تشخیص در گزینش معلمان، انعطاف پذیری و سازگاری، مدیریت بحران، توانایی حل مسئله، توانایی ذهنی عمومی، توانایی تصمیم گیری
	شایستگی های تخصصی	تلاش جهت ایجاد فضای یادگیری، مهارت آموزش نکات کلیدی به معلمان، اجرای پروژه های نوآورانه، تجربه فعالیت آموزشی، تحصیلات مرتبط، آشنایی با اصول تکنولوژی آموزشی، مهارت سازماندهی، تخصص در برنامه ریزی، دانش شغلی، میزان آموزش ضمن خدمت
	شایستگی های بین فردی	همکاری با سایر سازمان ها، مشارکت در گروه ها و جلسات تبادل تجارب، مشارکت در کنفرانس ها و رویدادهای حرفه ای، مهارت نظارت و روابط، مدیریت

گروه های کاری، مسئولیت پذیری اجتماعی، وفاداری به تیم، مهارت های ارتباطی با معلمان، هوش هیجانی

فرایندهای
داخلی

ترویج احساس مسئولیت در حفظ و نگهداشت مدرسه، شناسایی استعدادها، ترویج دینداری، تعالی انسان دوستی، تقویت حس همکاری، تقویت روحیه همدیگری پذیری، ترویج روحیه رعایت نظم و مقررات، ترویج صفات و ارزشهای انسانی، تقویت روحیه حل تعارض، ترویج روحیه مسئولیت پذیری، توجه به امور تربیت بدنی دانش آموزان، تقویت روحیه رعایت بهداشت عمومی و حفظ محیط زیست، ترویج احترام به حقوق مادی و معنوی دیگران، روحیه پاسداری از قداست و روابط و ارزشهای خانواده، تقویت روحیه احتراز از رسوم منحط و خرافی، پرورش روحیه حفظ میراث فرهنگی دانش آموزان، پرورش متعادل عواطف انسانی دانش آموزان، رشد فضایل و مکارم اخلاقی دانش آموزان، تقویت نقد و ابتکار در دانش آموزان، تقویت روحیه تعقل و تفکر، پرورش استعدادهای دانش آموزان، تعیین کیفیت رابطه معلم با شاگرد.

کیفیت
امور
پرورشی

آموزش کارکنان در زمینه استانداردها، مشارکت در فرایند استانداردسازی، توسعه و بروز سازی منابع آموزشی، پیاده سازی استانداردهای آموزشی، ارزیابی کیفیت تدریس معلمان، ارزیابی روشهای تدریس معلمان، ارزیابی آموزشی منظم بادر نظر داشت اهداف، ارائه راهکارهای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش، درصد مشارکت دانش آموزان در فعالیت های آموزشی، برنامه ها و فعالیت های توسعه مهارت های فردی دانش آموزان، برنامه ها و فعالیت های ارتقای مهارت های تدریس معلمین، میزان استفاده از تکنولوژی های آموزشی در فرایند آموزش، تعداد و نوع فعالیت های آموزشی خارج از مدرسه، تعداد و نوع دوره های آموزشی ارائه شده، موفقیت آموزشی دانش آموزان در امتحانات.

کیفیت
رهبری
آموزشی

استفاده از تکنولوژی آموزشی، استفاده از فناوری اطلاعات جهت استانداردسازی فرایندها، ارائه خدمات آموزشی نوین، کلاس آموزش رباتیک، آموزش کامپیوتر، کلاس هوشمند در مدرسه، کیفیت دوره های آموزش تکنولوژی برای دانش آموزان، سطح امنیت و حفاظت از داده ها، امکانات تکنولوژی موجود در آزمایشگاه، امکانات تکنولوژی موجود در کتابخانه، درصد دانش آموزان شرکت کننده در آزمون های آنلاین، آموزش تکنولوژی برای معلمان، دسترسی به اینترنت رایگاه در مدرسه، نسبت تعداد دستگاههای کامپیوتر به تعداد دانش آموزان.

تکنولوژی

برخوردارای مدرسه از سالن اجتماعات، موجود بودن وسایل اطفای حریق، ایمنی فیزیکی مدرسه، برخوردارای مدرسه از کتابخانه و آزمایشگاه، میزان فضای

کیفیت خدمات

ورزش در مدرسه، نسبت مناسب تعداد دانش آموزان و فضای آموزشی، ایمنی و بهداشت در خدمات آموزشی، توسعه مهارت‌های زندگی دانش آموزان، پشتیبانی از دانش آموزان با نیازهای خاص، تنوع فعالیت های آموزشی در مدرسه، هماهنگی خدمات حمل و نقل، هماهنگی خدمات مشاوره‌ای، تأمین فضای آموزشی، تأمین تجهیزات و نگهداری امکانات.

مالی

تعیین اقدامات اصلاحی جهت بهبود عملکرد مالی، محاسبه و بررسی نسبت هزینه به درآمد، تحلیل سودآوری طرح‌های مدرسه، تعیین هدف های مالی براساس اهداف آموزشی و مدیریتی، مطلع نمودن ذینفعان از وضعیت مالی مؤسسه آموزشی، تهیه گزارش های دوره مالی برای نهادهای مدیریتی و تصمیم‌گیری، مطالعه و بررسی اطلاعات مالی به صورت دوره‌ای، جمع آوری اطلاعات مالی، بودجه بندی مالی سالانه، تحلیل مقایسه هزینه، ارزیابی تغییرات و بهبودهای اعمال شده بر هزینه‌ها، جستجو برای تأمین هزینه های مدرسه، ارزیابی دوره‌های مالی مدرسه، جلب مشارکت و حمایت اولیا در تأمین بخشی از هزینه‌ها، استخدام افراد متخصص در بخش‌های مالی، تهیه و خریداری نیازمندی‌های مدرسه با قیمت مناسب، ترویج صرفه‌جویی در مصارف انرژی، استفاده درست از بودجه، تأیید برنامه مالی جامع و مستند، هزینه تجهیزات و فضاهای ورزشی، هزینه دسترسی به منابع آموزشی، هزینه کتابخانه، هزینه آزمایشگاه‌های مناسب علوم تجربی.

هزینه تجهیزات و امکانات

ایجاد فرصت‌های تبلیغاتی با هدف جذب حمایت‌های مالی، استفاده از سیستم‌های مدیریت مالی مؤثر، افزایش درآمد مالی مدرسه از طریق فعالیتهای آموزشی، استفاده از برنامه‌های حمایت مالی دولت، برگزاری همایش‌ها و نمایشگاه‌ها با هدف جذب حمایت‌های مالی، درآمدزایی با مدیریت درست مصارف.

درآمدزایی

نوع روابط سازمانی مدرسه با سایر سازمان‌ها، حمایت و تشویق به فعالیت فرهنگی و هنری و ورزشی، تشکیل شوراهای مردمی در مدارس، تعامل مؤثر مدرسه با سایر مدارس، مشارکت مدرسه در مسایل اجتماعی محلی، نقش آفرینی مدرسه در توسعه و ارتقای جوامع محلی، رضایت اعضای جامعه از عملکرد مدرسه، حضور مدرسه در رسانه‌های محلی، جذب مشارکت اعضای جامعه در فعالیتهای و جلسات مدرسه، اجرای برنامه های کار داوطلبانه مدرسه در محیط اجتماعی، برگزاری محافل به مناسبت‌های مختلف، ایجاد محیط تفاهم و

ذینفعان

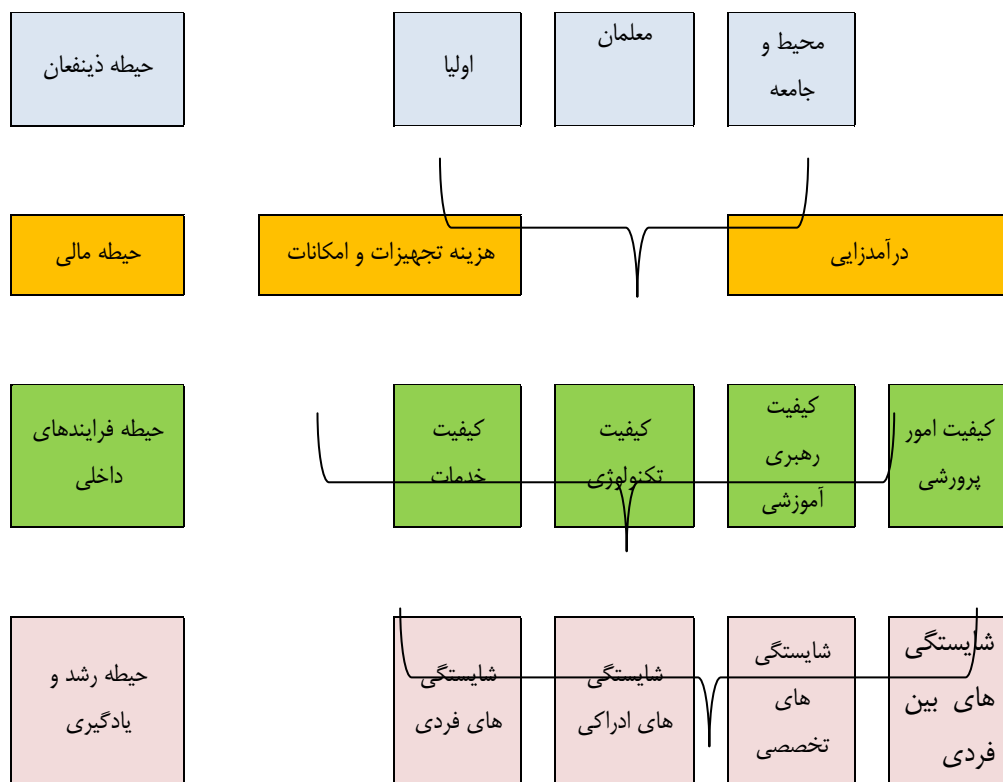
محیط و جامعه

همکاری بین مدرسه و اجتماع، ایجاد رابطه همدمند پویا و مثمر دوجانبه با اجتماع.

میزان کمک به دانش آموزان در حفظ نظم و مقررات مدرسه، میزان کمک به دانش آموزان در مدیریت زمان آموزشی و تفریحی، میزان کمک در راستای تربیت اجتماعی دانش آموزان، مشارکت والدین در فعالیتهای جامعه محور مدرسه، تعهد والدین به تربیت اخلاقی دانش آموزان، شرکت والدین در جلسات پیشرفت و ارتقای دانش آموزان، پیگیری والدین از امور تربیتی و آموزشی دانش آموزان، مشارکت والدین در ایجاد و توسعه منابع مدرسه، ارزیابی رضایت والدین از کیفیت آموزش، مشارکت والدین در فرایند ارزیابی عملکرد دانش آموزان، میزان تعامل و مشارکت والدین در امور مدرسه، تعداد و نحوه ارتباطات والدین با معلمان، درصد شرکت والدین در جلسات مدرسه، کمک اولیا به معلمان با هدف بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان، کمک و همکاری اولیا در برگزاری فعالیت های فرهنگی-هنری و ورزشی، میزان مشارکت اولیا در رویدادهای مدرسه.	اولیا	
میزان رعایت اصول و موازین اخلاقی توسط معلمان، میزان مشارکت معلمان در ارزیابی مدرسه، پیگیری حل مشکلات دانش آموزان توسط معلمان، میزان و کیفیت نوآوری های معلمان در تدریس، مشارکت معلمان در ایجاد و توسعه منابع درسی، میزان همکاری و تعامل معلمان با همکارانشان، توانایی معلمان در ارائه بازخورد سازنده به دانش آموزان، مهارت های ارتباطی معلمان با دانش آموزان، میزان مشارکت معلمان در آموزش های تکمیلی، میزان و چگونگی تعامل معلمان با والدین، مشارکت معلمان در فعالیت ها و پروژه های مدرسه، توسعه مهارت های تدریس معلمان، میزان حضور و غیابت معلمان، مشارکت داوطلبانه معلمان در	معلمان	

فعالیت‌های فرهنگی، توسعه مهارت‌های ارتباطی.		
ارزیابی علمی و رفتاری دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به آنها، انتقال ارزشهای اخلاقی و انسانی به دانش‌آموزان، ارزیابی رضایت دانش‌آموزان از کیفیت تدریس، میزان توانایی دانش‌آموزان در تحلیل مسایل، میزان مشارکت و تعامل دانش‌آموزان در فعالیت های گروهی، میزان تسلط دانش‌آموزان در استفاده از تکنولوژی، تعداد دانش‌آموزان متفکر و خلاق مدرسه، میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی، میزان رضایت دانش‌آموزان از فرایند آموزش و محتوا، درصد حضور و غیابت دانش‌آموزان، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تلاش برای پیشرفت علمی دانش‌آموزان، ترویج فرهنگ مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مختلف آموزشی.	دانش‌آموزان	

شکل ذیل مدل تحقیق را بر اساس رویکرد کارت امتیازی متوازن نشان می دهد.



شکل ۲- مدل تحقیق بر اساس رویکرد کارت امتیازی

بحث و نتیجه گیری

بخش حاضر به تفسیر یافته های پژوهش و بررسی آن ها در پرتو مبانی نظری و ادبیات پیشین اختصاص دارد. در این قسمت، ابعاد مختلف مدل کارت امتیازی متوازن شامل رشد و یادگیری، فرآیندهای داخلی، مالی و ذینفعان مورد بحث قرار گرفته و نتایج تحقیق با مطالعات مشابه مقایسه می شود. هدف از این تحلیل، تبیین جایگاه یافته ها در حوزه مدیریت آموزشی و ارائه پیامدهای کاربردی آن برای ارتقای عملکرد مدیران مدارس است

۱- رشد و یادگیری

یافته های پژوهش نشان می دهد بعد رشد و یادگیری در مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توجید هرات شامل چهار دسته شایستگی است: فردی، ادراکی، تخصصی و بین فردی.

شایستگی های فردی مدیران (انضباط، استقلال، خودکنترلی، خلاقیت، توانایی یادگیری، تعهد اخلاقی و دانش عمومی) با اثربخشی مدیریتی و عملکرد مدرسه رابطه مثبت دارند (کوزس و

پوزنر ۶۰، ۲۰۱۷). مدیرانی با این ویژگی‌ها محیطی انگیزشی و پایدار برای معلمان و دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

شایستگی‌های ادراکی شامل قدرت تشخیص در گزینش معلمان، انعطاف‌پذیری، مدیریت بحران، توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری است. تحقیقات پیشین نشان داده است که شایستگی‌های ادراکی مدیران تأثیر مستقیمی بر کیفیت تصمیم‌گیری و حل مسایل آموزشی دارد (مینتزبرگ ۶۱، ۲۰۱۳).

شایستگی‌های تخصصی مدیران شامل مهارت در ایجاد فضای یادگیری، اجرای پروژه‌های نوآورانه، تجربه آموزشی، تحصیلات مرتبط، آشنایی با تکنولوژی آموزشی و مهارت‌های برنامه‌ریزی و سازماندهی است. مطالعات متعدد نشان می‌دهد مدیرانی که این شایستگی‌ها را دارند، موجب ارتقای توانمندی معلمان و بهبود کیفیت آموزش می‌شوند (فولان ۶۲، ۲۰۱۴).

شایستگی‌های بین‌فردی شامل همکاری با سازمان‌ها و همکاران، مشارکت در جلسات و کنفرانس‌ها، مهارت نظارت و روابط، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، وفاداری به تیم و هوش هیجانی است. تحقیقات نشان می‌دهد تعاملات مثبت و سازنده مدیران با تیم‌های آموزشی باعث تقویت یادگیری سازمانی و رضایت شغلی کارکنان می‌شود (گولمن، بویاتزیس و مک‌کی ۶۳، ۲۰۱۳).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش تأکید می‌کند که رشد و یادگیری مدیران نه تنها توسعه فردی آنان را تقویت می‌کند، بلکه بر عملکرد معلمان و رضایت دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد و بستر لازم برای ارتقای کیفیت آموزشی و فرهنگی مدارس فراهم می‌آورد.

۲- فرایندهای داخلی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بعد فرایندهای داخلی در مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات شامل مؤلفه‌های کلیدی زیر است:

کیفیت امور پرورشی: مدیران با ایجاد فضایی تربیتی که ارزش‌های اخلاقی، همکاری، مسئولیت‌پذیری، نظم و دینداری را ترویج می‌دهد، به رشد فضایل و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کنند. این مؤلفه شامل پرورش استعدادها، تقویت تفکر انتقادی، ترویج رعایت حقوق دیگران، توجه به بهداشت و محیط زیست و ارتقای فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی است. پژوهش‌ها

60 Kouzes, J. M., & Posner, B. Z.

61 Mintzberg, H.

62 Fullan, M.

63 Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A.

نشان می‌دهند که فعالیت‌های پرورشی منسجم موجب افزایش تعامل دانش‌آموزان، بهبود رفتار اجتماعی و ارتقای کیفیت یادگیری می‌شوند (لیت‌وود و همکاران ۶۴، ۲۰۲۰؛ هالینجر ۶۵، ۲۰۱۱).

کیفیت رهبری آموزشی: رهبری آموزشی مؤثر شامل آموزش و توسعه معلمان، پیاده‌سازی استانداردهای آموزشی، ارزیابی مستمر روش‌های تدریس و استفاده بهینه از فناوری‌های آموزشی است. مدیرانی که در فرآیندهای آموزشی مشارکت فعال دارند، توانایی بهبود کیفیت تدریس، ارتقای مهارت‌های فردی دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آنان را افزایش می‌دهند (رابینسون و همکاران ۶۶، ۲۰۰۸؛ فولان، ۲۰۱۴).

تکنولوژی و نوآوری آموزشی: استفاده از فناوری‌های آموزشی نوین، مانند کلاس‌های هوشمند، آموزش رباتیک و آزمایشگاه‌های مجهز، به استانداردسازی فرآیندها و افزایش کیفیت یادگیری کمک می‌کند. دسترسی به اینترنت، آموزش تکنولوژی به معلمان و دانش‌آموزان و حفاظت از داده‌ها از دیگر مؤلفه‌های کلیدی است. مطالعات نشان می‌دهند که کاربرد هوشمندانه فناوری در مدارس باعث افزایش انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌شود (ارت‌مر و اوتن‌بریت-لفتویچ ۶۷، ۲۰۱۰).

کیفیت خدمات مدرسه: کیفیت خدمات شامل ایمنی فیزیکی، تجهیزات آموزشی و آزمایشگاهی، فضای ورزشی، کتابخانه، حمل‌ونقل، خدمات مشاوره‌ای و پشتیبانی از دانش‌آموزان با نیازهای خاص است. تحقیقات بیان می‌کنند که فراهم بودن امکانات مناسب، پشتیبانی اجتماعی و تنوع فعالیت‌ها به رضایت ذینفعان و افزایش کیفیت یادگیری کمک می‌کند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی ۶۸، ۲۰۱۶؛ دارلینگ-هموند و همکاران ۶۹، ۲۰۲۰).

فرایندهای داخلی مدرسه که شامل پرورش ارزش‌ها و مهارت‌ها، رهبری آموزشی مؤثر، کاربرد فناوری و ارائه خدمات با کیفیت هستند، به طور مستقیم بر عملکرد مدیران، رضایت ذینفعان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

۳- ذینفعان

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بعد ذینفعان در مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات شامل چهار گروه اصلی است: محیط و جامعه، اولیا، معلمان و دانش‌آموزان.

64 Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D

65 Hallinger, P.

66 Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J.

67 Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T.

68 OECD

69 Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M.

محیط و جامعه: مدیران مؤثر با ایجاد تعامل هدفمند و مثبت با جامعه محلی، نقش مؤثری در توسعه اجتماعی و فرهنگی مدرسه و محیط پیرامون دارند. این تعامل شامل مشارکت در فعالیتهای فرهنگی، ورزشی، اجتماعی، همکاری با رسانه‌های محلی و جذب مشارکت اعضای جامعه در جلسات و برنامه‌های مدرسه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تعامل مثبت بین مدرسه و جامعه باعث افزایش اعتماد عمومی، رضایت ذینفعان و ارتقای کیفیت خدمات آموزشی می‌شود (بریک و همکاران، ۷۰، ۲۰۱۰).

اولیا: مشارکت فعال والدین در امور آموزشی، تربیتی و اجتماعی دانش‌آموزان از جمله مؤلفه‌های کلیدی ارزیابی عملکرد مدیران است. یافته‌ها نشان می‌دهد مدیرانی که روابط قوی و مستمر با والدین دارند، باعث بهبود نظم، پیشرفت تحصیلی و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شوند (اپستین ۷۱، ۲۰۱۸). همچنین تعامل مؤثر والدین با مدرسه و حضور در جلسات و فعالیت‌ها، بازخورد مفیدی برای مدیریت کیفیت آموزش فراهم می‌کند.

معلمان: مدیران مدارس با حمایت از معلمان، ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و ارائه بازخورد سازنده، شایستگی‌ها و انگیزه آن‌ها را افزایش می‌دهند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند مدیرانی که توانایی مدیریت تیم‌های آموزشی و تقویت همکاری بین معلمان را دارند، به ارتقای کیفیت یادگیری و رضایت شغلی کارکنان کمک می‌کنند (لیت هود ۷۲، ۲۰۲۰).

دانش‌آموزان: عملکرد مدیران مستقیماً بر رضایت، پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. مدیران مؤثر با ارائه بازخورد مستمر، ایجاد محیط یادگیری مشارکتی و تقویت مهارت‌های تحلیلی و خلاق دانش‌آموزان، یادگیری فعال و تعاملی را ترویج می‌دهند (هیتی ۷۳، ۲۰۰۹).

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیریت مؤثر ذینفعان نه تنها موجب رضایت و مشارکت آن‌ها می‌شود، بلکه به تقویت عملکرد مدرسه و ارتقای کیفیت آموزشی و فرهنگی کمک می‌کند.

۴- بعد مالی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بعد مالی در مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات شامل دو مؤلفه کلیدی است:

70 Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q.

71 Epstein, J. L.

72 Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D.

73 Hattie, J.

هزینه تجهیزات و امکانات: مدیران با بررسی و تحلیل دقیق هزینه‌ها، بودجه‌بندی سالانه و ارزیابی دوره‌ای عملکرد مالی مدرسه، تلاش می‌کنند منابع مالی را بهینه مصرف کنند. این مؤلفه شامل تهیه تجهیزات آموزشی، آزمایشگاه، کتابخانه، فضاهای ورزشی و امکانات تکنولوژی با قیمت مناسب، بهبود مصرف انرژی و تخصیص بودجه بر اساس اولویت‌های آموزشی و مدیریتی است. مدیریت مؤثر هزینه‌ها و گزارش‌دهی شفاف به ذینفعان، نقش مهمی در پایداری مالی و ارتقای کیفیت آموزشی دارد (هورنگرن و همکاران، ۷۴، ۲۰۱۳؛ اودن و پیکاس، ۷۵، ۲۰۱۴).

درآمدزایی: ایجاد فرصت‌های مالی، جذب حمایت‌های اولیا و جامعه، استفاده از برنامه‌های حمایت مالی دولتی و برگزاری رویدادهای آموزشی و فرهنگی برای جذب منابع، از راهکارهای مؤثر مدیران در تقویت درآمدهای مدرسه است. استفاده از سیستم‌های مدیریت مالی کارآمد و افزایش درآمد از طریق فعالیت‌های آموزشی و مشارکت جامعه، توانمندی مدارس را در ارائه خدمات با کیفیت و توسعه فرآیندهای آموزشی تقویت می‌کند (بوش، ۷۶، ۲۰۱۱؛ لوین، ۷۷، ۲۰۰۸).

بعد مالی با مدیریت بهینه هزینه‌ها و افزایش منابع درآمدی، به مدیران امکان می‌دهد تا فرآیندهای آموزشی و پرورشی را با کیفیت بالاتر و مستمر اجرا کنند. مدیریت مالی مؤثر، رضایت ذینفعان و پایداری سازمانی را تضمین می‌کند و نقش کلیدی در موفقیت کلی مدارس دارد.

پژوهش حاضر با عنوان «طراحی مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر رویکرد کارت امتیازی متوازن» انجام شد. مدل نهایی شامل چهار بعد اصلی (رشد و یادگیری، مالی، ذینفعان و فرایندهای داخلی)، چهارده مؤلفه و ۱۹۵ شاخص عملکردی است که با استفاده از مصاحبه‌های تخصصی، تکنیک دلفی و تحلیل پرسشنامه تأیید شدند. یافته‌ها از چند منظر، به توسعه دانش نظری و کاربردی مدیریت آموزشی کمک کرده‌اند.

نخست، این پژوهش توانسته است چارچوب نظری مدیریت آموزشی را گسترش دهد. در حالی که مدل کارت امتیازی متوازن پیش‌تر عمدتاً در سازمان‌های اقتصادی و محیط‌های تجاری به کار می‌رفت (دونالدسون و همکاران، ۲۰۲۰؛ دانلی و همکاران، ۲۰۲۱)، این تحقیق نشان داد که ابعاد چهارگانه آن در محیط‌های آموزشی نیز قابلیت انطباق دارند. به‌ویژه، بعد «رشد و یادگیری» یافته‌های کلایچف و همکاران (۲۰۱۷) را تأیید می‌کند که ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی مدیران را شرط بهبود کیفیت مدیریت می‌دانستند.

74 Horngren, C. T., Sundem, G. L., & Stratton, W. O.

75 Odden, A., & Picus, L. O.

76 Bush, T.

77 Levin, H. M.

دوم، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده ضرورت بومی‌سازی الگوهای جهانی در مدیریت آموزشی افغانستان است. مؤلفه‌هایی مانند کیفیت امور پرورشی، توسعه مهارت‌های زندگی و مشارکت والدین که در این مدل شناسایی شدند، کمتر در تحقیقات خارجی برجسته بوده‌اند، اما با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی محلی هرات همخوانی دارند (هوشیار و شیربگی، ۱۳۹۴). این امر نشان می‌دهد که پژوهش حاضر فراتر از اقتباس یک مدل جهانی، در تولید دانش بومی نیز سهم دارد.

سوم، این تحقیق بستری برای طراحی ابزارهای کاربردی فراهم کرده است. شاخص‌های شناسایی شده می‌توانند مبنای پرسشنامه‌ها و ابزارهای ارزیابی عملکرد مدیران مدارس قرار گیرند. چنین ابزاری می‌تواند در بهبود کیفیت آموزش، افزایش پاسخگویی و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر داده نقش مؤثری ایفا کند (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱؛ گریسوم و همکاران، ۲۰۲۱).

چهارم، مقایسه نتایج پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها در دو بخش قابل بررسی می‌باشد. بخش نخست نشان داده‌است یافته‌های تحقیق در قسمت مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد مدیران با تحقیقات داخلی: نریمانی و همکاران (۲۰۲۱)؛ قائمی و همکاران (۱۳۹۹)؛ دلاور و همکاران (۱۳۹۶)؛ عبداللهمی (۱۳۹۶)؛ آهنچیان و همکاران (۱۳۹۰)؛ موسی خانی و همکاران (۱۳۸۹)؛ غفورپان (۱۳۸۶ و ۱۳۸۱)؛ رجایی پور و ابراهیمی (۱۳۸۶)؛ پورزهیر و ناصری (۲۰۰۶)؛ و تحقیقات خارجی: مارسیدین (۲۰۲۲)؛ لاتام (۲۰۲۲)؛ لاتاس (۲۰۲۲)؛ دونالسون و همکاران (۲۰۲۱)؛ گریسوم و همکاران (۲۰۲۱)؛ دانلی و همکاران (۲۰۲۱)؛ مرزانو (۲۰۱۳)؛ آستین و همکاران (۲۰۱۹)؛ لیووتیز (۲۰۱۹)؛ پارک لی و کوک (۲۰۱۹)؛ هالینگ ورث (۲۰۱۸)؛ روبرت (۲۰۱۸)؛ گریسوم و همکاران (۲۰۱۸)؛ سريت و بیلدبریم (۲۰۱۷)؛ گلن و همکاران (۲۰۱۷)؛ لینگارد و همکاران (۲۰۱۶)؛ برانچ و همکاران (۲۰۱۲)؛ هیت و تاکر (۲۰۱۶)؛ فولر و همکاران (۲۰۱۵)؛ هرمن و راس (۲۰۱۶)؛ سباستین و همکاران (۲۰۱۶)؛ فیدلر (۲۰۰۲)؛ ویلیس (۲۰۰۳)؛ ویلسون (۲۰۰۳)؛ فیسک (۲۰۰۲)؛ بوشمن و همکاران (۲۰۰۱)؛ فردسی و همکاران (۲۰۰۰) همخوانی داشته‌است. دربخش دوم نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با استفاده از کارت امتیازی متوازن در راستای ارزشیابی عملکرد مدیران مؤسسات آموزشی همخوانی داشته‌است. این تحقیقات عبارتند از: عزیزاده و یگاران (۱۳۹۴)؛ ایدی و همکاران (۱۳۹۴)؛ مهاجران (۱۳۹۴)؛ غفاریان (۱۳۹۴)؛ نیری و همکاران (۲۰۰۸)؛ فولادوند (۲۰۱۵)؛ رحمانی (۱۳۹۲)؛ قاسمی و همکاران (۱۳۹۲)؛ دادخواه و همکاران (۱۳۹۲)؛ احمدی (۱۳۹۰)؛ پولیو (۲۰۲۱)؛ جکسون (۲۰۲۱)؛ رومفو (۲۰۲۰)؛ آناستاسیو (۲۰۱۶)؛ گوندوزالپ (۲۰۱۷)؛ یوکسل و همکاران (۲۰۱۳)؛ تورکی الوها (۲۰۱۴)؛ امری (۲۰۱۴)؛ کارلوتا (۲۰۱۲)؛ هوانگ (۲۰۱۱)؛ وو (۲۰۱۲)؛ چن یووان (۲۰۱۰)؛ پاپنهاوزن (۲۰۰۶)؛ ساندین و همکاران (۲۰۰۹)؛ لین یو (۲۰۰۹)؛ ساترلند (۲۰۰۰).

این همخوانی گسترده با پیشینه پژوهش، نشان دهنده اعتبار مدل طراحی شده است، اما نوآوری اصلی تحقیق در تطبیق بومی کارت امتیازی متوازن با شرایط مدارس خصوصی افغانستان است.

جمع بندی

مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدیران مدارس توحید هرات مبتنی بر کارت امتیازی متوازن، با تمرکز بر چهار بعد اصلی و ۱۹۵ شاخص عملکردی، ابزار قدرتمندی برای بهبود کیفیت مدیریت مدارس فراهم می آورد. یافته ها نشان می دهند که ارتقای شایستگی های فردی و حرفه ای مدیران، مدیریت اثربخش فرآیندها، برنامه ریزی مالی مناسب و تعامل مستمر با ذینفعان، موجب پیشرفت هدفمند و پایدار مدارس می شود. این مدل با ایجاد چارچوب های بومی و ابزارهای کاربردی، سهم قابل توجهی در توسعه دانش نظری و عملی مدیریت آموزشی دارد.

منابع

- احمدی، فرشید. (۱۳۹۰). اجرای کارت امتیازی متوازن. ماهنامه تدبیر، شماره ۱۳۲.
- بهروزی، محمد و صمیمی، سمیه. (۱۳۹۵). نقش کارت امتیازی متوازن در ارزیابی عملکرد مدیران. فصلنامه پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۲، تابستان، ۹۵.
- رحمانی، ا. (۱۳۹۲). ارزیابی عملکرد مدرسه‌ها با مدل ترکیبی کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده‌ها. در کنفرانس بین‌المللی مدیریت، چالش‌ها و راهکارها (صص ۸-۱)، شیراز.
- زارعی متین، حسن. (۱۳۹۳). مدیریت منابع انسانی. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- مهاجران، ب.، قلعه‌ای، علیرضا و رحمانی، ع. (۱۳۹۴). مدل جامع ارزیابی عملکرد مدرسه‌ها با الگوی تلفیقی کارت امتیازی متوازن. در سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت.
- قاسمی، ا.ر. و احمدی، ح. (۱۳۹۲). ارزیابی مؤسسات آموزش عالی با کمک کارت امتیازی متوازن و روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره گروهی. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی.
- عباسپور، عباس؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ خسروی، محبوبه و تقوی‌فرد، محمدتقی. (۱۳۹۹). طراحی الگوی شایستگی مدیران مدارس متوسطه. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه، دوره هشتم، شماره دوم، تابستان، صص ۲۴۶-۲۷۹.
- علی‌احمدی، علیرضا؛ مهربان‌هالان، محمدمهدی و ملکوتی‌خواه، سروش. (۱۴۰۰). توسعه مدل ارزیابی مدارس جمهوری اسلامی ایران براساس الگوی کارت امتیازی متوازن (مطالعه موردی مدارس پروژه ایماوا). (مجله مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام آموزشی، دوره ۱۴، شماره ۲، پاییز و زمستان، صص ۱۱۳-۱۳۶).
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). (روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی) ترجمه دکتر نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- هوشیار، فاطمه و شیربگی، ناصر. (۱۳۹۶). ارزیابی عملکرد مدیران مدرسه‌ها از دیدگاه معلمان براساس رویکرد کارت امتیازی متوازن (مطالعه موردی: مدرسه‌های شهر مریوان). (مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی، سال دوازدهم، شماره ۲، بهار، صص ۶۷-۸۶).
- Alolah, T., Stewart, R. A., Panuwanich, K., & Mohamed, S. (2014). Determining the causal relationship among balanced scorecard perspectives on school safety performance. *Accident Analysis and Prevention*, 68, 57-74.
- Amaratunga, D., & Baldry, D. (2000). Assessment of facilities management performance in higher education properties. *Facilities*, 18(7/8), 293-301.
- Anastacio, S. E. L. (2016). Balanced scorecard model for Paulinian educational institutions. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8 (1), 69-89.
- Atashpor, H., & Noorbakhsh, M. (2008). The performance evaluation using balanced pattern scores. *Folad Journal*, 16-18.

Blackmon, V. Y. (2008). *Strategic planning and organizational performance: An investigation using the balanced scorecard in non-profit organizations* (Publication No. AAT 3311386) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Bushman, J., Goodman, G., Brown, S. H., & Drone, S. H. (2001). How principals choose priorities. *Educational Leadership*, 58(8), 19–24.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage Publications.

Chen, S.-H., Yang, C.-C., & Shiau, J.-Y. (2006). The application of the balanced scorecard in performance evaluation of higher education. *The TQM Magazine*, 18(2), 190–205.

Cheng, M. I., & Dainty, A. R. J. (2007). Strategic performance measurement systems in public sector schools: An exploratory study. *Journal of Education Policy*, 22(2), 149–168.

Creelman, J., & Makhijani, N. (2008). *How leading organizations successfully implement corporate strategy with the balanced scorecard*. The OTI Thought Leadership Series, 1, 1–16.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Donaldson, M., Mavrogordato, M., Youngs, P., & Dougherty, S. (2020). Appraising principal evaluation and development: Current research and future directions. In P. Youngs, J. Kim, & M. Mavrogordato (Eds.), *Exploring principal development and teacher outcomes: How principals can strengthen instruction, teacher retention, and student achievement* (pp. 56–68). Routledge

Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, R. (2021). *Principal evaluation*.

Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-principal-evaluation>

Emery, D. (2014). *5 key indicators of school performance*. Flippen Group.

<https://flippengroup.com/5-key-indicators-school-performance-2/>

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect*. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255–284.

Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.

Fooladvand, M., Yar Mahmoodian, M. H., & Shahtalebi, S. (2015). The applications of strategic planning and balanced scorecard modeling in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 950–954.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press.

Gibbons, R., & Kaplan, R. S. (2015). Formal measures in informal management: Can a balanced scorecard change a culture? *American Economic Review*, 105(5), 447–451.

Gündüzalp, S., & Arabacı, I. B. (2017). Applicability of the balanced scorecard system in primary schools according to the opinions of education inspectors, managers, and teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 161–180.

Hallinger, P. (2011). *Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research*. Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hornngren, C. T., Sundem, G. L., & Stratton, W. O. (2013). *Introduction to Management Accounting*. Pearson.

- Jackson, C., Wilson, V., McCance, T., & Alomari, A. (2021). Flourishing people, families, and communities. In K. Manley, V. Wilson, & C. Øye (Eds.), *International practice development in health and social care* (2nd ed., pp. 237–250). Wiley-Blackwell.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard: Translating strategy into action*. Harvard Business School Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The strategy-focused organization: How balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Harvard Business Press.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *An introduction to interview data analysis*. In Interviews in qualitative research (pp. 142–174).
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Jossey-Bass.
- Klychova, G. S., Zakirova, A. R., Mukhamedzyanov, K. Z., Sadrieva, E. R., & Klychova, A. S. (2017). Development of audit system for operations with fixed assets as a tool for efficiency improvement of social activity of the enterprise. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, 12, 4966–4973.
- Lee, N. (2006). Measuring the performance of public sector organisations: A case study on public schools in Malaysia. *Measuring Business Excellence*, 10(4), 50–64.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited*. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Levin, H. M. (2008). *Financing Schools: Theory, Policy and Practice*. Routledge.
- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer-Nijhoff Publishing.

Mintzberg, H. (2013). *Simply Managing: What Managers Do – and Can Do Better*. Berrett-Koehler Publishers.

Modarresi, G., Arasteh, H., & Fathi Vajargah, K. (2014). Designing a balanced scorecard model for schools in Iran. *Educational Innovations*, 13 (4), 35–52.

Niven, P. R. (2003). *Balanced scorecard step-by-step for government and nonprofit agencies*. John Wiley & Sons.

Odden, A., & Picus, L. O. (2014). *School Finance: A Policy Perspective*. McGraw-Hill Education.

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing.

Papenhausen, C., & Einstein, W. (2006). *Implementing the balanced scorecard at a college of business*. *Measuring Business Excellence*, 10(3), 15–22.

Pelayo, R., Capili, C. K. P., & Aguinaldo, E. B. (2021). Assessing the relevance and adequacy of the performance indicators to the school strategic goals and evaluation: Report in a K–12 school. *Academy of Educational Leadership Journal*, 25(S4), 1–17.

Rompho, N. (2020). The balanced scorecard for school management: Case study of Thai public schools. *Measuring Business Excellence*, 24(3), 285–300.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

Shokri Noshnagh, M. (2007). Balanced scorecard approach to performance evaluation. *Monthly Quality Control*, 28.

Sutherland, T. (2000). Designing and implementing an academic scorecard. *Accounting Education News*, 15, 11–15.

Wu, H. Y. (2012). Constructing a strategy map for banking institutions with key performance indicators of the balanced scorecard. *Evaluation and Program Planning*, 35 (3), 303–320.

Yüksel, H., & Coşkun, A. (2013). Strategy focused schools: An implementation of the balanced scorecard in provision of educational services. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2450–2459.

"Designing a Comprehensive Performance Evaluation Model for the Principals of Towhid Herat Schools Based on the Balanced Scorecard Approach"

Mahmoud Rezai, Elham Fariborzi, Nazia Sadat Naseri

Abstract:

The present study aimed to design a comprehensive performance evaluation model for the principals of Towhid schools in Herat based on the Balanced Scorecard (BSC) approach. Methodologically, the research is applied in terms of purpose and employs a mixed-methods design (qualitative–quantitative). In the qualitative phase, the statistical population included experts, university faculty members, and senior managers and specialists from the Herat Department of Education and Herat University, selected through purposive sampling. In the quantitative phase, the population consisted of all principals, vice-principals, and senior experts working in Towhid educational institutions and schools. Based on Morgan's table, a sample of 103 individuals was selected through random sampling. Data collection tools included the Delphi technique, document analysis, library research, and semi-structured interviews in the qualitative phase, and a researcher-made questionnaire in the quantitative phase. The questionnaire items were derived from the qualitative data. The findings led to the identification of several components and indicators across the four perspectives of the BSC framework. Specifically, four components and 38 indicators were identified in the learning and growth perspective; four components and 69 indicators in internal processes; two components and 29 indicators in the financial perspective; and four components and 59 indicators related to stakeholders. Ultimately, a conceptual model for evaluating managerial performance was developed based on these findings.

Keywords: Performance Evaluation, Principal Performance, Balanced Scorecard, School Leadership