

توسعه فردی و تحول سازمانی

اعتبارسنجی الگوی سنجش مطلوب عملکرد معلمان بر اساس تجارب جهانی

شیوه استناددهی: ابارشی، فاطمه، افراسیابی، رویا،

فاطمه ابارشی^۱، رویا افراسیابی^۲، بهرنگ اسماعیلی شاد^۳

اسماعیلی شاد، بهرنگ. (۱۴۰۴). اعتبارسنجی الگوی سنجش

مطلوب عملکرد معلمان بر اساس تجارب جهانی. توسعه

فردی و تحول سازمانی، ۳(۳)، ۱-۱۷.

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

۲. گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Afrasiabi@bojnourdiau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر اعتبارسنجی الگوی سنجش مطلوب عملکرد معلمان بر اساس تجارب جهانی بود. روش پژوهش حاضر تلفیقی و از نظر هدف کاربردی بود. مشارکت کنندگان در بخش کیفی شامل خبرگان آشنا با موضوع و متون ادبیات موجود بود. در بخش کمی نیز جامعه پژوهش شامل ۴۸۵ نفر معلم برگزیده معلم - نمونه کشوری بودند که با روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۲۱۵ نفر از آنان انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مصاحبه های کیفی بود که اعتبار آن با روش صوری و پایایی نیز با آزمون آلفای کرونباخ انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها نیز از نرم افزار پی ال اس و با رویکرد معادلات ساختاری استفاده شد. جهت اعتبار داده های بخش کمی از روایی تحلیل عاملی تاییدی و پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که کلیه مولفه های پژوهش از ۰.۷ بیشتر بود. یافته ها نشان داد که مولفه های اصلی یعنی هدف ارزشیابی، عملکرد فردی، سنجش دانش، سنجش مهارت، عملکرد بین فردی، روش های ارزشیابی و توالی ارزشیابی همگی دارای بارعاملی های بیش تر از ۰/۷ و در سطح معناداری ۰/۹۵ معنادار بودند و مورد تایید قرار گرفتند. می توان نتیجه گرفت که الگوی پیشنهادی سنجش مطلوب معلمان دارای اعتبار است و برنامه ریزان نظام تعلیم و تربیت می توانند از این الگو در جهت توسعه حرفه ای معلمان استفاده نمایند.

کلیدواژگان: سنجش، عملکرد، معلمان، تجارب جهانی

تاریخ چاپ: ۲۴ مهر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲ تیر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۲ تیر ۱۴۰۴

تاریخ ارسال: ۳ اردیبهشت ۱۴۰۴

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار



این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت

دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)

صورت گرفته است.

Personal Development and Organizational Transformation

Validation of the Optimal Teacher Performance Assessment Model Based on Global Experiences

Fatemeh Abareshi¹, Roya Afrasiabi^{2*}, Behrang Esmaeilshad²

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

2. Department of Educational Sciences, Boj. C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

*Corresponding Author's Email: Afrasiabi@bojnourdiau.ac.ir

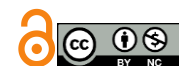
How to cite: Abareshi, F., Afrasiabi, R., & Esmaeilshad, B. (2025). Validation of the Optimal Teacher Performance Assessment Model Based on Global Experiences. *Personal Development and Organizational Transformation*, 3(3), 1-17.

Submit Date: 23 April 2025

Revise Date: 23 June 2025

Accept Date: 3 July 2025

Publish Date: 16 October 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract

The aim of the present study was to validate a model for optimal teacher performance assessment based on global experiences. The research employed a mixed-methods design and was applied in nature. Participants in the qualitative section included experts familiar with the topic and existing literature. In the quantitative section, the research population consisted of 485 nationally selected exemplary teachers, from which a sample of 215 was randomly selected using a simple random sampling method. The research instrument was a researcher-made questionnaire developed based on qualitative interviews. Its content validity was assessed through face validity, and its reliability was verified using Cronbach's alpha test. Data analysis was conducted using the PLS software and a structural equation modeling (SEM) approach. In the quantitative section, the validity of the data was confirmed through confirmatory factor analysis, and reliability was again evaluated using Cronbach's alpha, with all research components scoring above 0.7. The findings indicated that the main components—evaluation objectives, individual performance, knowledge assessment, skills assessment, interpersonal performance, evaluation methods, and evaluation sequence—all had factor loadings greater than 0.70 and were statistically significant at the 0.95 confidence level, thus confirming their validity. It can be concluded that the proposed model for optimal teacher performance assessment is valid and can be utilized by educational system planners to support the professional development of teachers.

Keywords: Assessment, Performance, Teachers, Global Experiences

مقدمه

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به دنبال تحقق هدفی بنیادین‌اند: ارتقاء کیفیت آموزش به منظور توسعه پایدار اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی. در این میان، نقش معلم به عنوان رکن اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری انکارناپذیر است و کیفیت عملکرد او مستقیماً با اثربخشی نظام تعلیم و تربیت گره خورده است (Barendsen & Henze, 2019; Goldhaber, 2019). پژوهش‌ها تأکید دارند که معلم مهم‌ترین عنصر برنامه درسی و تعیین‌کننده‌ترین عامل در بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان است (Caetano et al., 2024). از این رو، طراحی و اعتبارسنجی الگوهای علمی برای سنجش عملکرد معلمان یکی از مهم‌ترین ابزارها برای تحقق کیفیت در آموزش محسوب می‌شود (De Almeida, 2017).

ارزشیابی عملکرد معلمان نه تنها بازتابی از تحقق اهداف آموزش و پرورش است، بلکه بستری برای توسعه حرفه‌ای معلمان نیز فراهم می‌کند (Morrison et al., 2025). تجربه نظام‌های آموزشی پیشرو مانند فنلاند، استرالیا و سنگاپور نشان می‌دهد که تمرکز بر رویکردهای علمی در ارزشیابی معلمان و استفاده از نتایج آن برای بازآموزی، موجب اثربخشی و ارتقای عملکرد آموزشی شده است (Maya, 2018; Vainikainen & Harju-Luukkainen, 2020). در چنین شرایطی، نظام‌های سنتی ارزشیابی که بر رویکردهای نظارتی و نمره‌محور استوارند، پاسخگوی نیازهای چندبعدی آموزش امروز نیستند و حتی می‌توانند باعث دلسردی و افت انگیزه در میان معلمان شوند (Bradford & Braaten, 2018).

در ایران نیز، با وجود تأکید بر نقش کلیدی معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نظام ارزشیابی معلمان با چالش‌هایی جدی مواجه است. نبود شاخص‌های جامع و دقیق، فقدان بازخوردهای اثربخش، و ارزیابی‌های سلیقه‌ای از مهم‌ترین انتقادات وارده به وضعیت موجود محسوب می‌شوند (Mehrmohammadi, 2017; Motamed & Bazghalizadeh, 2017). پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که ارزشیابی‌های موجود بیشتر جنبه صوری دارند و به ندرت به اصلاح و بهبود عملکرد معلمان منجر می‌شوند (Abedini, 2015; Bahrami et al., 2013).

از سوی دیگر، ارزشیابی معلمان صرفاً به سنجش دانش تخصصی محدود نمی‌شود، بلکه شامل سنجش مهارت‌های حرفه‌ای، مهارت‌های بین‌فردی، روش‌های ارزشیابی مورد استفاده، و حتی توالی ارزشیابی در طول سال تحصیلی نیز می‌گردد (Heydari et al., 2024). این مسئله ایجاب می‌کند تا ارزشیابی‌ها بر اساس مدل‌هایی جامع و مبتنی بر تجارب جهانی طراحی شوند تا بتوانند به شکل واقعی عملکرد معلمان را منعکس سازند (Gómez & Valdés, 2019).

بر اساس رویکردهای نوین ارزشیابی، عملکرد معلم باید با توجه به عوامل درونی مانند شایستگی، انگیزش، خودکارآمدی و نیز عوامل بیرونی مانند حمایت‌های مدیریتی، تعامل با خانواده و مشارکت اجتماعی مورد تحلیل قرار گیرد (Karim et al., 2021; Muna et al., 2025). چنین نگاهی، مستلزم آن است که ارزیابی معلمان از حالت تک‌بعدی خارج شده و به سمت مدل‌های چندبعدی سوق یابد که به‌طور علمی طراحی شده و بر اساس داده‌های تجربی اعتبارسنجی شده‌اند (Wongmahesak et al., 2025).

تجارب بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که ارزشیابی زمانی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد شود که به جای تمرکز بر نظارت و کنترل، نگاهی توسعه‌محور داشته و به معلم به عنوان عاملی برای رشد نظام آموزشی بنگرد (Strøm & Falch, 2020). در کشورهایی مانند پرتغال، ارزیابی‌ها با در نظر گرفتن زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری، به ابزاری برای مشارکت و تعامل سازنده میان معلمان و سیاست‌گذاران

بدل شده‌اند (Caetano et al., 2024). همچنین، در نظام‌های مبتنی بر یادگیری مشارکتی، نظیر مشارکت مدرسه-دانشگاه در برخی کشورها، ساختارهای حمایتی منسجمی برای بهبود عملکرد معلمان طراحی شده‌اند (Vandyck et al., 2012). افزون بر این، از منظر روان‌شناسی تربیتی نیز بر نقش فاکتورهایی چون خودپنداره حرفه‌ای، مهارت در بازخوردگیری و قدرت انطباق با شرایط آموزشی تأکید شده است (Vygotsky, 1978). این موضوع زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که بدانیم بسیاری از معلمان در شرایط نابرابر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی فعالیت می‌کنند و طراحی الگوهای سنجش باید حساس به این تفاوت‌ها باشد (Haryaka, 2021). مطالعات انجام شده در ایران نیز تلاش کرده‌اند تا بر اساس چنین دیدگاه‌هایی، مدل‌های بومی برای سنجش عملکرد معلمان طراحی نمایند. به عنوان نمونه، در مدل پیشنهادی حاضر، ابعاد مختلفی چون هدف ارزشیابی، سنجش دانش و مهارت، عملکرد فردی و بین‌فردی، روش‌های ارزشیابی و توالی ارزشیابی لحاظ شده است که در قالب شاخص‌های کمی و کیفی با استفاده از روش‌های اعتبارسنجی مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند (Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024). همچنین، در این مدل تلاش شده تا نقش بازخورد، انگیزه، تعاملات مدرسه‌ای و توسعه حرفه‌ای در چارچوب ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد (Mehrparisa et al., 2024). در مجموع، با توجه به ضعف‌های موجود در نظام ارزشیابی معلمان و لزوم حرکت به سمت نظام‌های علمی، این پژوهش در پی آن است که با بهره‌گیری از تجارب جهانی و تحلیل الگوهای موفق بین‌المللی، به طراحی و اعتبارسنجی الگویی مطلوب برای سنجش عملکرد معلمان بپردازد.

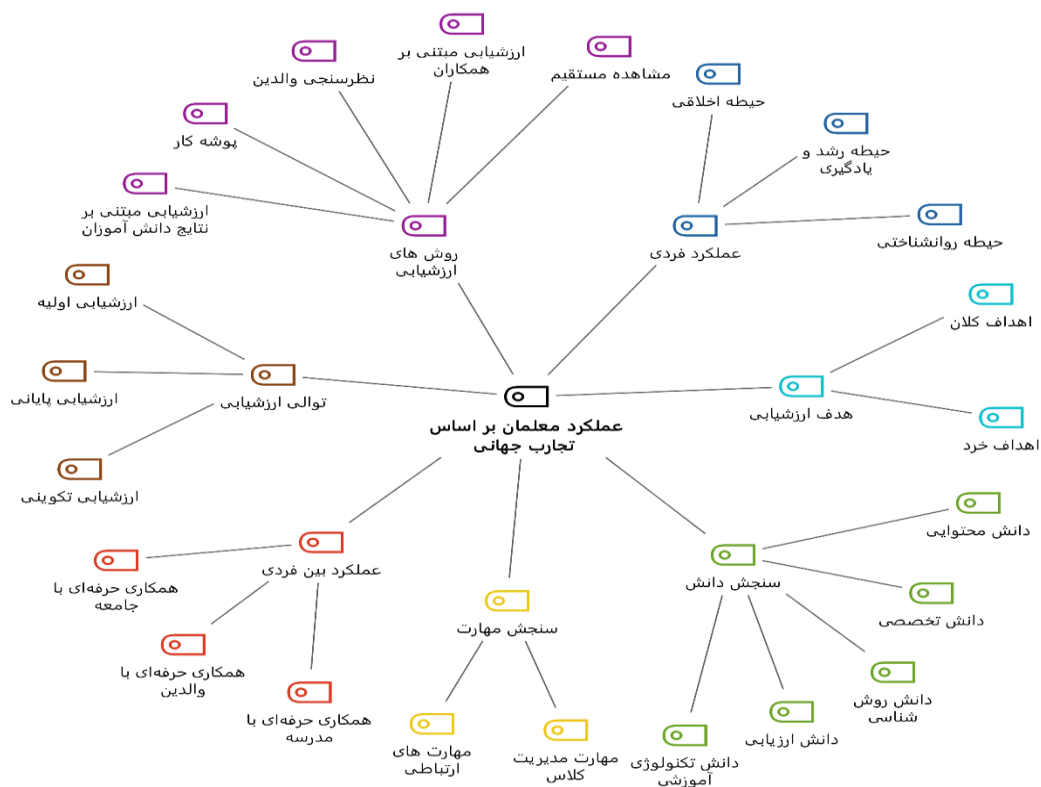
روش‌شناسی

پژوهش حاضر تلفیقی از روش‌های کیفی و کمی-پیمایشی و از نظر هدف کاربردی است. مشارکت کنندگان در بخش کیفی خبرگان آشنا با موضوع و متون ادبیات موجود بود. در بخش کمی نیز جامعه پژوهش شامل ۴۸۵ نفر معلم برگزیده معلم-نمونه کشوری بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۲۱۵ نفر از آنان انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مصاحبه‌های کیفی بود که اعتبار آن با روش صوری و پایایی نیز با آزمون آلفای کرونباخ انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم افزار پی ال اس و با رویکرد معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخگویان در مرحله کیفی، ۴۴.۲ درصد مرد و ۵۵.۸ درصد زن بودند. بیشترین فراوانی مربوط به افراد با سن ۲۰ تا ۳۰ سال بود که حدود ۳۰.۲ درصد افراد نمونه را تشکیل می‌دهند و کمترین فراوانی مربوط به افراد بیشتر از ۵۰ سال هستند که ۱۵.۳ درصد از پاسخ دهندگان را تشکیل داده‌اند. از بین پاسخ دهندگان به این سؤالات، بیشترین فراوانی مربوط به افراد با مدرک لیسانس می‌باشد که حدود ۵۶.۷ درصد از افراد نمونه را تشکیل می‌دهند و کمترین فراوانی مربوط به افراد با مدرک فوق لیسانس می‌باشد که ۴۳.۳ درصد از پاسخ دهندگان را تشکیل داده‌اند. بیشترین فراوانی مربوط به افراد با سابقه خدمت ۵ تا ۱۰ سال می‌باشد، که حدود ۴۰ درصد افراد نمونه را تشکیل می‌دهند و کمترین فراوانی مربوط به افراد با سابقه خدمت کمتر از ۵ سال هستند که ۴.۷ درصد از پاسخ دهندگان را تشکیل داده‌اند.

با انجام تحلیل یافته‌های کیفی، مطابق شکل (۱)، ۷ مضمون اصلی در سنجش عملکرد معلمان شامل عملکرد فردی، روش‌های ارزشیابی، هدف ارزشیابی، سنجش دانش، مهارت سنجش، عملکرد بین فردی و توالی ارزشیابی شناسایی شد.



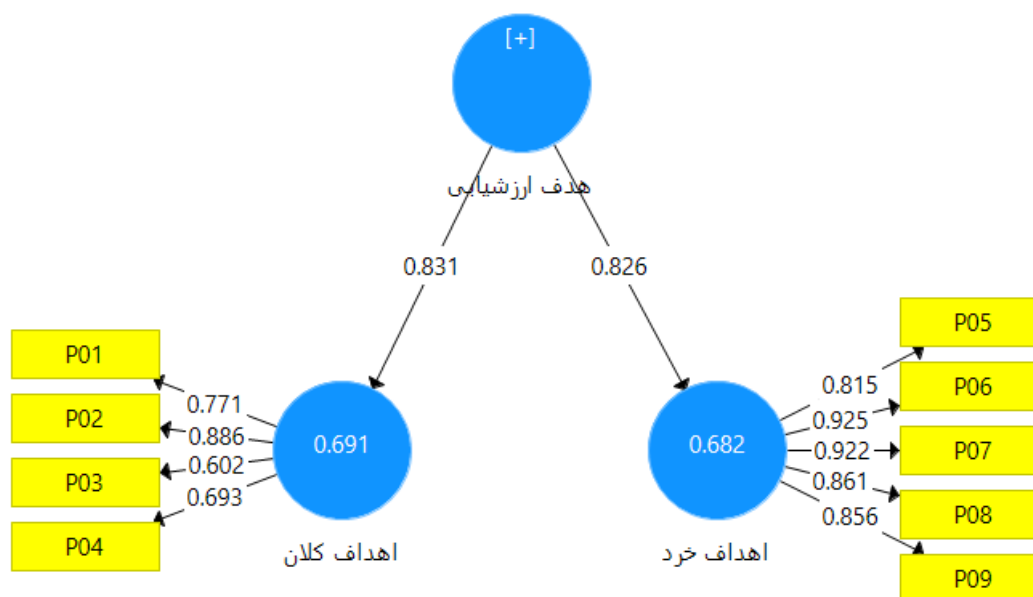
شکل ۱. مدل سنجش عملکرد معلمان بر اساس تجارت جهانی

در ادامه نتایج مدل سازی معادله ساختاری از طریق تکنیک تحلیل عاملی تاییدی (CFA) ارائه شده است که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی تاییدی (CFA) اهداف ارزشیابی

مقوله	مولفه	گویه	کشیدگی	چولگی	بارعاملی	آماره
هدف ارزشیابی	اهداف کلان	P1	-۰.۶۱۸	-۰.۸۸۴	۰.۷۷۱	۱.۶۵۰
			-۰.۶۹۵	-۱.۰۵۰	۰.۸۸۶	۴.۳۰۳
			۰.۵۱۵	-۱.۰۳۷	۰.۶۰۲	۲.۳۸۲
			۴.۴۹۰	-۱.۹۲۱	۰.۶۹۳	۲.۰۹۸
	اهداف خرد		-۱.۳۰۰	-۰.۲۹۴	۰.۸۱۵	۵.۲۹۹
			-۰.۹۴۰	-۰.۴۳۰	۰.۹۲۵	۸.۱۹۵
			-۰.۷۱۵	-۰.۶۳۳	۰.۹۲۲	۸.۱۵۰
			-۱.۴۹۱	۰.۳۹۸	۰.۸۶۱	۶.۹۸۲
			-۱.۲۷۲	-۰.۲۰۴	۰.۸۵۶	۵.۴۵۹

در شکل ۱، بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می باشد را نشان می دهد.



شکل ۱. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی اهداف ارزشیابی

در جدول ۲ نیز مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی گویه های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بود. لذا در این مرحله سئوال مذکور حذف نمی شوند و از ادامه فرآیند کنار گذاشته نمی شوند.

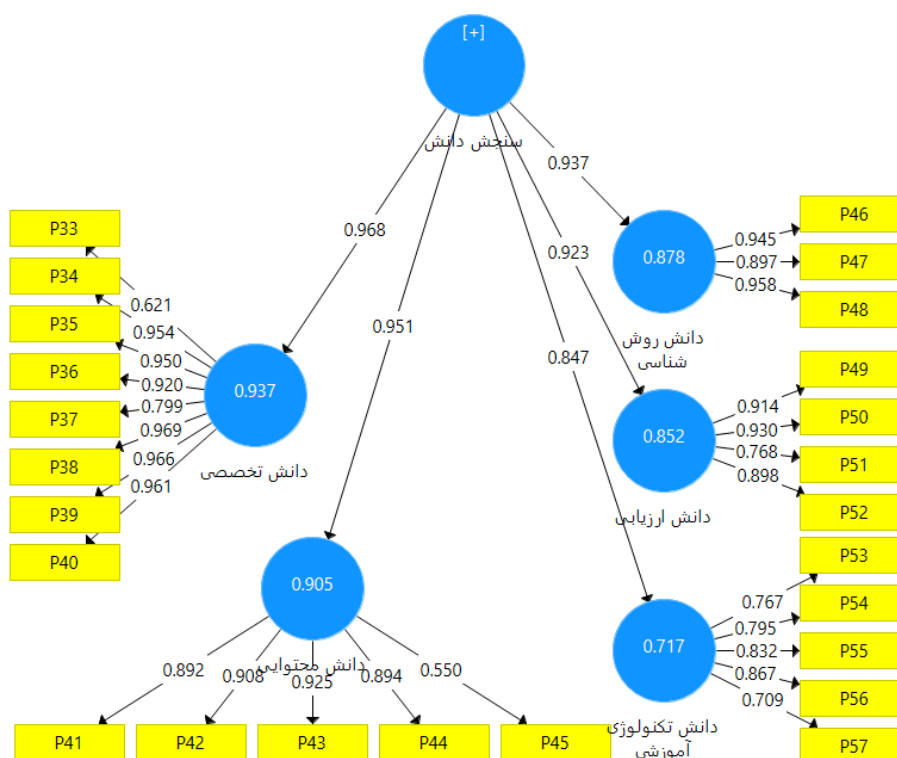
جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای سنجش دانش

مقوله	مولفه	گویه	کشیدگی	چولگی	بارعاملی	آماره
سنجش دانش	دانش تخصصی	-۰.۵۵۲	۰.۴۲۵	۰.۶۲۱	۲.۷۷۶	
		-۰.۳۱۰	-۰.۱۵۱	۰.۹۵۴	۲۵.۲۶۸	
		-۰.۲۵۸	-۰.۱۹۲	۰.۹۵۰	۱۸.۱۳۰	
		۰.۱۷۶	-۰.۹۷۸	۰.۹۲۰	۱۲.۶۰۶	
		-۰.۹۹۸	-۰.۴۸۸	۰.۷۹۹	۷.۱۱۴	
		-۲.۲۴۱	۰.۳۲۵	۰.۹۶۹	۲۷.۷۵۲	
		-۲.۲۴۱	۰.۳۲۵	۰.۹۶۶	۱۹.۰۳۷	
		-۰.۲۵۲	-۰.۶۹۲	۰.۹۶۱	۲۵.۱۵۲	
		-۲.۲۴۱	-۰.۳۲۵	۰.۸۹۲	۹.۱۷۵	
		-۲.۲۴۱	-۰.۳۲۵	۰.۹۰۸	۱۱.۹۹۳	
دانش روش شناسی	دانش محتوایی	-۰.۹۴۶	-۰.۳۸۲	۰.۹۲۵	۲۰.۳۵۷	
		-۱.۱۹۵	۰.۱۲۳	۰.۸۹۴	۱۴.۴۱۷	
		-۰.۵۵۱	۰.۸۱۲	۰.۵۵۰	۲.۵۶۷	
		۰.۹۵۱	-۱.۳۰۳	۰.۹۴۵	۱۳.۵۱۷	
		۲.۰۴۹	-۱.۰۹۱	۰.۸۹۷	۹.۲۰۰	
		۰.۵۰۱	-۱.۵۶۶	۰.۹۵۸	۱۰.۶۶۹	
		-۰.۳۴۹	-۰.۹۶۷	۰.۹۱۴	۲۱.۲۰۹	
		-۱.۲۲۹	۰.۴۳۷	۰.۹۳۰	۳۰.۱۰۰	
		-۱.۲۲۵	-۰.۳۳۲	۰.۷۶۸	۴.۷۹۸	
		۱.۱۵۰	۰.۲۱۶	۰.۸۹۸	۶.۰۳۰	
دانش ارزیابی						

توسعه فردی و تحول سازمانی

۲.۶۸۹	۰.۷۶۷	۰.۰۳۱	-۰.۹۳۳	دانش تکنولوژی آموزشی
۲.۵۵۵	۰.۷۹۵	۰.۲۶۴	-۱.۱۲۳	
۴.۱۳۴	۰.۸۳۲	-۰.۸۵۷	-۱.۳۵۴	
۴.۳۵۴	۰.۸۶۷	۰.۳۰۶	-۱.۶۳۵	
۵.۷۴۵	۰.۷۰۹	-۰.۱۵۱	-۰.۳۱۰	

در شکل ۲، بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می باشد را نشان می دهد.



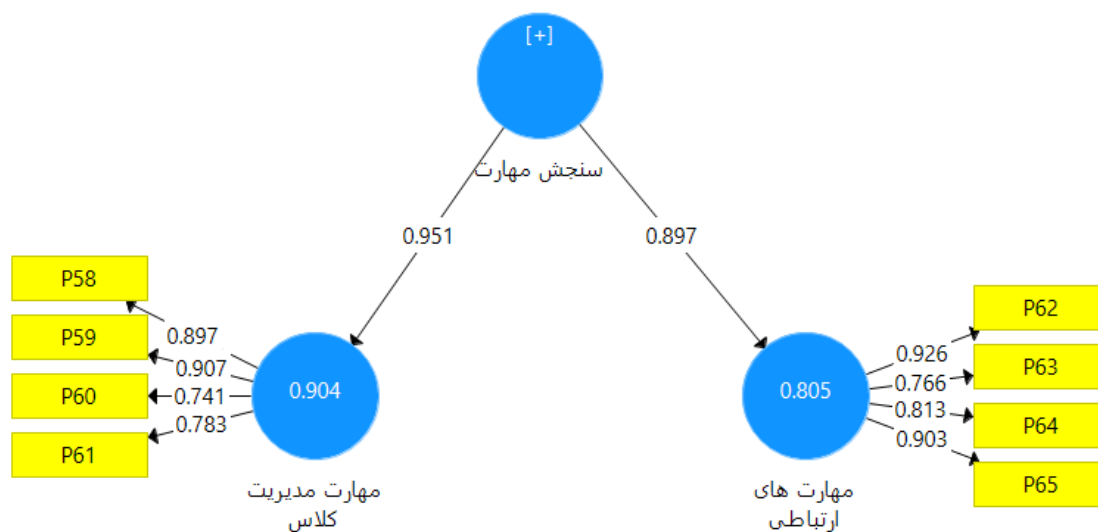
شکل ۲. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی سنجش دانش

در مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی گویه های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بود. لذا در این مرحله سؤال مذکور حذف نمی شوند و از ادامه فرآیند کنار گذاشته نمی شوند.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای سنجش مهارت

مقوله	مولفه	گویه	کشیدگی	چولگی	بارعاملی	آماره
سنجش مهارت	مهارت مدیریت کلاس	-۰.۳۱۰	-۱.۰۳۴	-۱.۰۶۷	۰.۸۹۷	۴.۰۰۴
		-۰.۶۹۵	-۱.۰۳۴	-۱.۰۶۷	۰.۹۰۷	۳.۳۳۶
		۰.۱۶۴	-۰.۳۳۲	-۱.۰۵۰	۰.۷۴۱	۱.۸۹۳
		۰.۵۰۱	-۱.۵۶۶	-۰.۳۳۲	۰.۷۸۳	۲.۱۵۹
مهارت های ارتباطی		۰.۶۵۳	-۰.۹۷۶	-۱.۵۶۶	۰.۹۲۶	۳.۶۷۹
		۲.۶۲۲	-۱.۱۱۵	-۰.۹۷۶	۰.۷۶۶	۲.۲۵۳
		۰.۱۷۶	-۱.۱۱۵	-۱.۱۱۵	۰.۸۱۳	۲.۵۲۲
			-۰.۹۷۸	-۰.۹۷۸	۰.۹۰۳	۳.۹۱۹

شکل زیر بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می باشد را نشان می دهد.

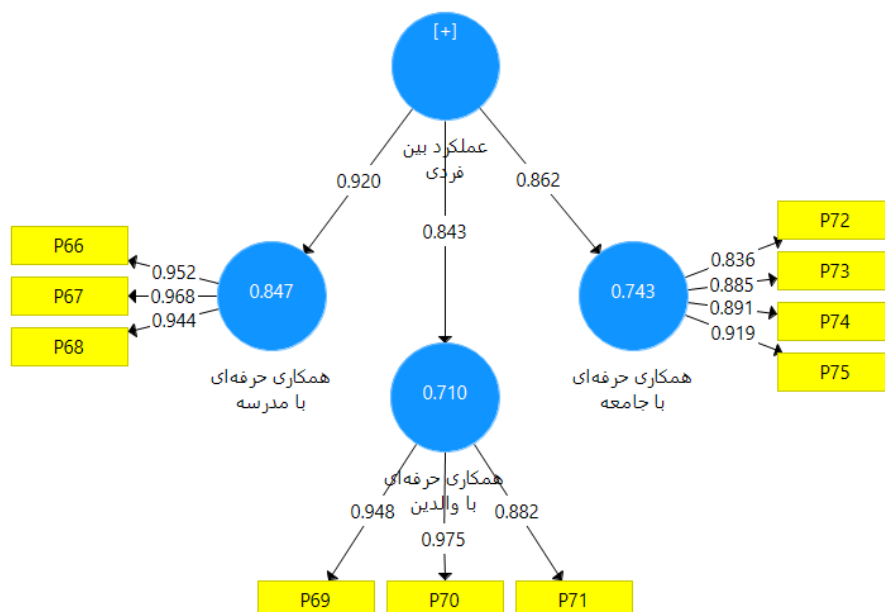


شکل ۳. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی سنجش مهارت

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای گویه های پرسشنامه سنجش عملکرد بین فردی

مقوله	مولفه	گویه	کشیدگی	چولگی	بارعاملی	آماره
عملکرد بین فردی	همکاری حرفه ای با مدرسه		-۰.۳۲۷	-۰.۲۷۸	۰.۹۵۲	۵۳.۲۶۵
			-۰.۷۳۲	-۰.۵۱۶	۰.۹۶۸	۵۳.۹۲۳
			-۰.۷۳۲	-۰.۵۱۶	۰.۹۴۴	۲۳.۰۱۵
	همکاری حرفه ای با والدین		۰.۲۴۳	-۰.۵۲۷	۰.۹۴۸	۳۷.۳۸۲
			۰.۲۴۳	-۰.۵۲۷	۰.۹۷۵	۷۱.۶۷۶
			-۰.۳۹۴	-۰.۴۳۳	۰.۸۸۲	۶.۳۹۴
	همکاری حرفه ای با جامعه		۱.۵۳۰	-۰.۸۸۹	۰.۸۳۶	۹.۷۴۹
			-۰.۵۵۲	-۰.۴۲۵	۰.۸۸۵	۱۲.۷۰۵
			-۰.۶۵۳	-۰.۰۴۳	۰.۸۹۱	۱۰.۲۸۸
			-۱.۰۴۴	-۰.۴۷۸	۰.۹۱۹	۲۲.۹۹۰

شکل زیر بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می باشد را نشان می دهد.

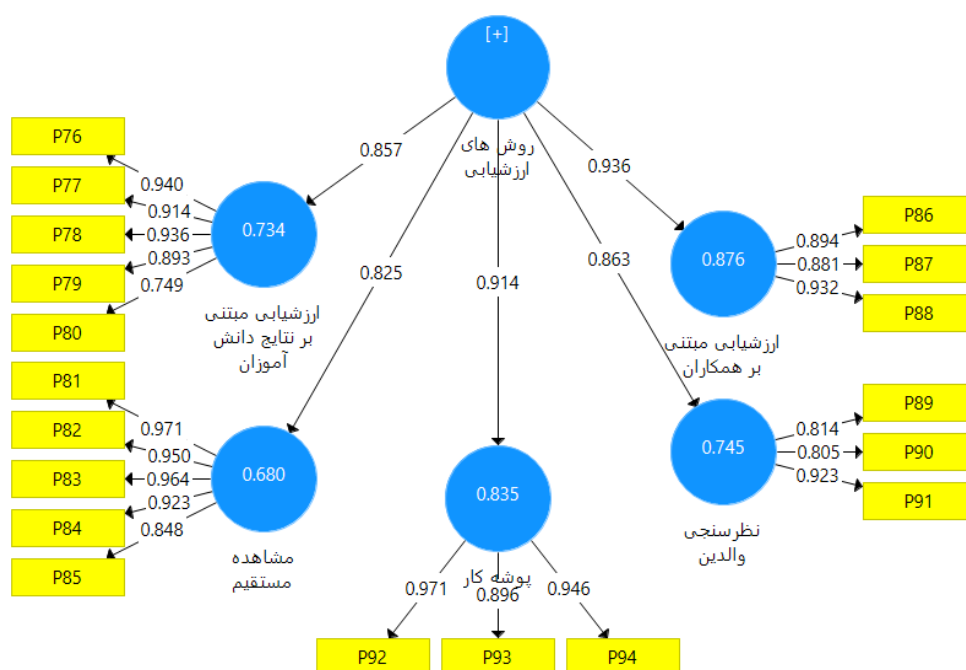


شکل ۴. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی سنجش عملکرد بین فردی

جدول ۵. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) روش‌های ارزشیابی

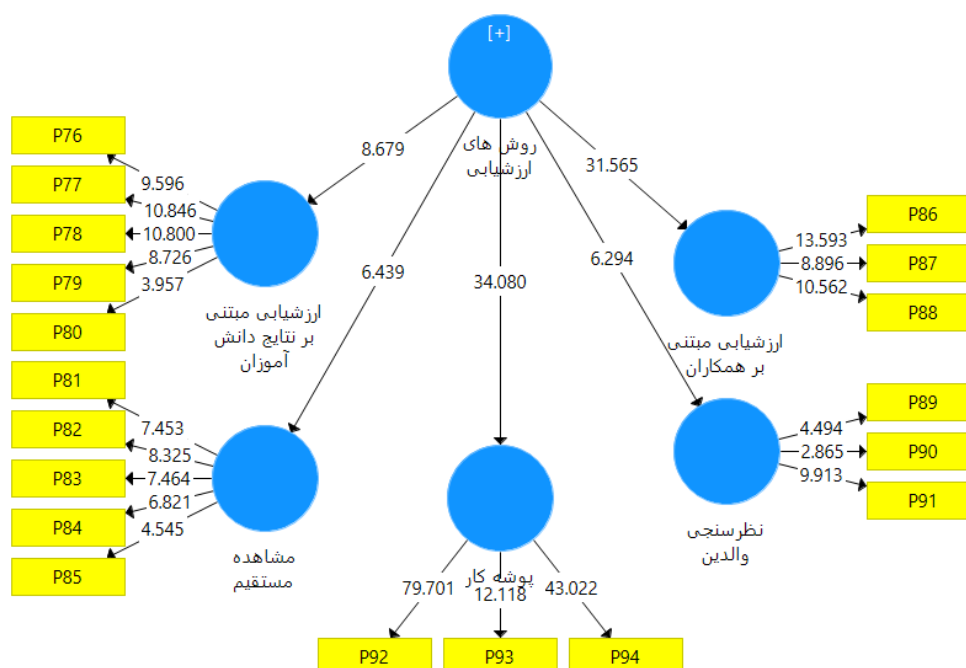
مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	گویه	کشیدگی	چولگی	بار عاملی	آماره
روش‌های ارزشیابی	ارزشیابی مبتنی بر نتایج دانش آموزان		-۱.۲۵۶	۰.۰۰۰	۰.۹۴۰	۹.۵۹۷
			-۰.۹۰۵	-۰.۲۵۴	۰.۹۱۴	۱۰.۸۴۶
			-۰.۳۴۹	-۰.۹۶۷	۰.۹۳۶	۱۰.۸۰۰
			-۰.۲۲۶	-۰.۴۸۷	۰.۸۹۳	۸.۷۲۶
			۰.۲۸۶	-۰.۸۴۶	۰.۷۴۹	۳.۹۵۷
	مشاهده مستقیم		-۰.۴۱۴	-۰.۹۳۶	۰.۹۷۱	۷.۴۵۳
			-۰.۰۹۸	-۰.۶۷۰	۰.۹۵۰	۸.۳۲۵
			-۰.۰۲۴	-۰.۶۶۵	۰.۹۶۴	۷.۴۶۵
			-۱.۱۸۳	-۰.۴۱۴	۰.۹۲۳	۶.۸۲۱
			-۰.۳۵۵	-۰.۶۶۹	۰.۸۴۹	۴.۵۴۵
	ارزشیابی مبتنی بر همکاران		-۰.۸۱۹	۰.۱۹۳	۰.۸۹۴	۱۳.۵۹۳
			۲.۶۲۲	-۱.۱۱۵	۰.۸۸۱	۸.۸۹۶
			-۰.۲۰۳	-۰.۴۳۱	۰.۹۳۲	۱۰.۵۶۲
			-۰.۷۳۲	-۰.۵۱۶	۰.۸۱۴	۴.۴۹۴
			-۰.۳۲۷	-۰.۲۷۸	۰.۸۰۵	۲.۸۶۵
	نظرسنجی والدین		-۰.۵۷۶	۰.۰۰۰	۰.۹۲۳	۹.۹۱۳
			-۰.۹۰۵	-۰.۲۵۴	۰.۹۷۱	۷۹.۷۰۱
			۰.۵۹۲	-۰.۴۲۱	۰.۸۹۶	۱۲.۱۱۸
			-۰.۷۵۱	-۰.۴۵۸	۰.۹۴۶	۴۳.۰۲۲
	پوشه کار					

شکل زیر بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می‌باشد را نشان می‌دهد.



شکل ۵. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی روش های ارزشیابی

شکل زیر آماره تی مدل تحلیل عاملی تاییدی را نشان می دهد.



شکل ۶. آماره تی مدل تحلیل عاملی تاییدی روش های ارزشیابی

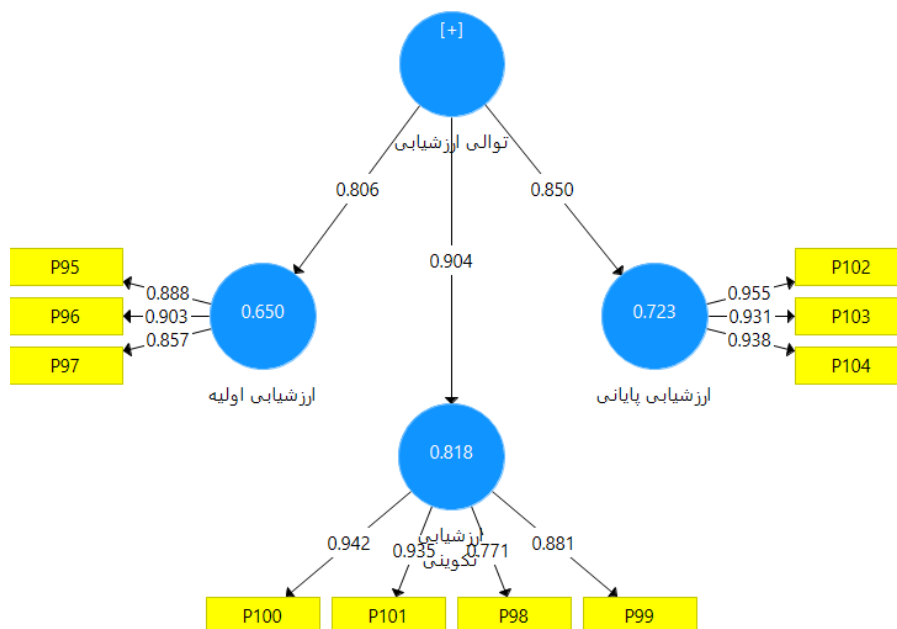
در مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی گویه های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بود. لذا در این مرحله سؤال مذکور حذف نمی شوند و از ادامه فرآیند کنار گذاشته نمی شوند.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (CFA) توالی ارزشیابی

توسعه فردی و تحول سازمانی

مقوله	مؤلفه	گویه	کشیدگی	چولگی	بارعاملی	آماره
توالی ارزشیابی	ارزشیابی اولیه		-۰.۷۹۰	-۰.۱۸۵	۰.۸۸۸	۳.۴۷۲
			۰.۱۵۸	۰.۰۰۰	۰.۹۰۳	۳.۵۲۳
			۲.۸۷۶	-۱.۲۵۳	۰.۸۵۷	۳.۱۸۰
ارزشیابی تکوینی			۰.۳۰۲	۰.۰۲۴	۰.۷۷۱	۲.۸۷۲
			۱.۸۱۹	-۱.۲۷۲	۰.۸۸۱	۹.۹۰۳
			-۱.۲۲۹	-۰.۴۳۷	۰.۹۴۲	۴۰.۸۹۱
ارزشیابی پایانی			-۰.۶۳۷	-۰.۷۳۱	۰.۹۳۵	۲۱.۹۰۸
			۲.۸۳۲	-۱.۶۵۲	۰.۹۵۵	۲۱.۹۷۱
			۲.۹۲۳	۰.۳۰۸	۰.۹۳۱	۱۳.۵۹۴
			۰.۱۰۳	-۰.۶۹۴	۰.۹۳۸	۳۲.۱۹۴

شکل زیر بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی که تکنیکی بر اساس آزمون همگن بودن می باشد را نشان می دهد.



شکل ۷. بار عاملی مدل تحلیل عاملی تاییدی توالی ارزشیابی

مدل تحلیل عاملی برازش یافته، بار عاملی تمامی گویه های مربوطه در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تفاوت معنادار با صفر بود. لذا در این مرحله سؤال مذکور حذف نمی شوند و از ادامه فرآیند کنار گذاشته نمی شوند.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش، اعتبارسنجی الگوی سنجش مطلوب عملکرد معلمان بر اساس تجارب جهانی بود. یافته های حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که تمامی مؤلفه های استخراج شده از تحلیل کیفی شامل هدف ارزشیابی، عملکرد فردی، سنجش دانش، سنجش مهارت، عملکرد بین فردی، روش های ارزشیابی و توالی ارزشیابی، دارای بار عاملی معنادار در سطح اطمینان ۰/۹۵ و بالاتر از ۰/۷ بودند که این امر نشان دهنده اعتبار بالای مدل پیشنهادی در سنجش عملکرد معلمان است.

مطابق یافته‌های پژوهش، بعد "هدف ارزشیابی" که شامل اهداف کلان و اهداف خرد بود، دارای بار عاملی بالایی بود و نشان داد که تعیین اهداف مشخص برای ارزشیابی معلمان نقش کلیدی در اثربخشی این فرآیند ایفا می‌کند. این نتیجه با مطالعات (De Almeida, 2017) و (Goldhaber, 2019) هم‌راستا است که بر اهمیت تعیین استانداردهای شفاف عملکردی در فرآیند ارزشیابی معلمان تأکید کرده‌اند. این رویکرد باعث می‌شود که ارزشیابی نه صرفاً ابزار نظارت، بلکه بستری برای رشد حرفه‌ای و توسعه شایستگی‌ها باشد.

مؤلفه "عملکرد فردی" نیز از جمله ابعاد مهم الگوی پیشنهادی بود. این مؤلفه شامل ارزیابی ویژگی‌های فردی معلمان مانند مسئولیت‌پذیری، تعهد، انگیزه، و خودکارآمدی است. مطالعات (Muna et al., 2025) و (Kanya et al., 2021) تأیید کرده‌اند که عملکرد معلمان به طور مستقیم از طریق متغیرهایی مانند انضباط کاری، شایستگی حرفه‌ای و انگیزه تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در واقع، این یافته‌ها موید آن است که ویژگی‌های فردی معلمان از جمله مهم‌ترین عوامل در کیفیت تدریس و تعامل آموزشی هستند.

یافته‌های مربوط به "سنجش دانش" نیز بیانگر آن بود که زیرمؤلفه‌هایی چون دانش تخصصی، محتوایی، روش‌شناسی، ارزشیابی و فناوری آموزشی از بار عاملی بالایی برخوردارند. در این راستا، پژوهش (Barendsen & Henze, 2019) بر اهمیت دانش محتوایی و پداگوژیکی معلمان تأکید کرده است که هم در فرآیند تدریس و هم در اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارند. همچنین، مطالعه (Heydari et al., 2024) نیز نشان داده است که دانش روش‌شناسی و ارزشیابی، لازمه‌های حیاتی برای تدریس مؤثر در مدارس خلاق هستند.

"سنجش مهارت" به عنوان مؤلفه‌ای شامل مهارت‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی، نیز از نتایج مهم این پژوهش بود. نتایج با یافته‌های (Karim et al., 2021) و (Haryaka, 2021) هم‌سو بود که به تأثیر شایان توجه مهارت‌های ارتباطی و مدیریتی معلمان در ارتقای فرآیند یاددهی-یادگیری اشاره کرده‌اند. مهارت در ایجاد نظم در کلاس، تعامل مؤثر با دانش‌آموزان، و توانایی مدیریت تعارض‌ها از جمله عواملی است که در موفقیت معلمان مؤثر شناخته شده‌اند.

در مؤلفه "عملکرد بین‌فردی"، سه بعد همکاری با مدرسه، والدین و جامعه بررسی شد و تمامی گویه‌های مربوط به آن از بار عاملی بالا برخوردار بودند. این یافته با دیدگاه (Gómez & Valdés, 2019) هم‌راستا است که ارزشیابی معلمان را در تعامل با ذی‌نفعان آموزش، کلیدی می‌داند. همچنین (Caetano et al., 2024) به اهمیت دیدگاه‌های فرهنگی و اجتماعی در عملکرد معلمان و ارتباط آن‌ها با جوامع محلی تأکید دارد. بنابراین، عملکرد بین‌فردی معلمان نه تنها محدود به درون کلاس، بلکه شامل تعامل آن‌ها با شبکه‌های گسترده‌تری است که در فرآیند آموزش نقش دارند.

"روش‌های ارزشیابی" نیز با مؤلفه‌هایی چون ارزشیابی مبتنی بر نتایج دانش‌آموزان، مشاهده مستقیم، ارزشیابی همکاران، نظرسنجی والدین و پوشه کار بررسی شد. این نتایج نشان داد که بهره‌گیری از روش‌های متنوع ارزشیابی نه تنها تصویر دقیق‌تری از عملکرد معلمان ارائه می‌دهد، بلکه زمینه‌ساز مشارکت جمعی در فرآیند بهبود تدریس نیز خواهد بود. مطابق نظر (Maya, 2018)، تنوع در روش‌های ارزشیابی معلمان منجر به درک چندجانبه از کیفیت تدریس و عملکرد آن‌ها می‌شود. همچنین پژوهش (Vandyck et al., 2012) تأکید کرده است که همکاری و هم‌ارزیابی در قالب تیمی، زمینه اعتماد متقابل را تقویت کرده و اثربخشی ارزشیابی را افزایش می‌دهد.

در نهایت، مؤلفه "توالی ارزشیابی" که شامل ارزشیابی اولیه، تکوینی و پایانی است، نیز در این پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این مؤلفه نشان می‌دهد که ارزشیابی باید به عنوان فرآیندی مستمر و پویا تلقی شود که در طول سال تحصیلی در مراحل مختلفی انجام می‌گیرد. پژوهش (Vainikainen & Harju-Luukkainen, 2020) با تمرکز بر نظام آموزشی فنلاند، نشان داده است که ارزشیابی‌های تکوینی منجر به

بازخورد به موقع و تنظیم تدریس در جهت بهبود یادگیری می شود. همچنین (Strøm & Falch, 2020) بیان می کند که سنجش چندمرحله ای در فرایند آموزشی، به ارتقای کیفی تدریس و عملکرد معلم کمک می کند.

در جمع بندی می توان بیان کرد که الگوی پیشنهادی این پژوهش با تأکید بر ابعاد مختلف و هم راستا با یافته های پژوهش های بین المللی، مدلی جامع، معتبر و کاربردی برای سنجش عملکرد معلمان است. این الگو قادر است تا فرآیند ارزشیابی را از شکل سنتی و نظارتی خارج ساخته و آن را به ابزاری برای توسعه حرفه ای، ارتقای کیفیت آموزش و افزایش انگیزه معلمان تبدیل کند.

با وجود دستاوردهای قابل توجه این پژوهش، چند محدودیت نیز باید مدنظر قرار گیرد. نخست، داده های پژوهش تنها از نمونه ای محدود از معلمان نمونه کشوری جمع آوری شد که ممکن است تعمیم پذیری نتایج به کل جامعه معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. دوم، به دلیل محدودیت منابع زمانی و دسترسی، برخی از خبرگان کلیدی حوزه آموزش حاضر به مشارکت در بخش کیفی مصاحبه نشدند که این امر ممکن است باعث از دست رفتن برخی نظرات تخصصی مهم شده باشد. سوم، این پژوهش تنها به تحلیل مؤلفه های عملکرد معلمان پرداخت و متغیرهای زمینه ای همچون شرایط فرهنگی، جغرافیایی یا اقتصادی مدارس در مدل لحاظ نشد.

پیشنهاد می شود پژوهش های آتی این مدل را در سطوح مختلف جغرافیایی و فرهنگی مورد آزمون قرار دهند تا قابلیت تعمیم آن مورد بررسی قرار گیرد. همچنین تحلیل مقایسه ای بین مدل های ارزشیابی عملکرد معلمان در کشورهای مختلف و بومی سازی مدل ها با در نظر گرفتن زمینه های اجتماعی و فرهنگی، می تواند راهگشا باشد. استفاده از رویکردهای کیفی تعاملی برای شناخت عمیق تر از نگرش معلمان نسبت به فرآیند ارزشیابی نیز می تواند یافته های جدیدی را به همراه داشته باشد.

سازمان آموزش و پرورش می تواند از الگوی اعتبارسنجی شده این پژوهش به عنوان چارچوبی برای طراحی برنامه های توسعه حرفه ای معلمان استفاده کند. همچنین پیشنهاد می شود که مدیران مدارس، فرآیند ارزشیابی معلمان را از طریق تشکیل تیم های ارزیاب چندبخشی و استفاده از روش های متنوع ارزشیابی، بازطراحی نمایند. در نهایت، طراحی سیستم های بازخورد مؤثر و سازنده برای معلمان می تواند سبب افزایش انگیزه، رضایت شغلی و بهبود عملکرد آموزشی آنان شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, enhancing the quality of teaching and learning has become a cornerstone for sustainable economic, social, and cultural development. Central to this process is

the role of the teacher as the primary agent of curriculum implementation and educational effectiveness (Barendsen & Henze, 2019; Goldhaber, 2019). Teachers' professional performance, as various studies have shown, directly influences student achievement and the long-term success of national education systems (Caetano et al., 2024; Wongmahesak et al., 2025). As such, the need for robust, context-sensitive, and scientifically validated models for teacher performance evaluation has been emphasized by both researchers and policymakers worldwide (De Almeida, 2017; Gómez & Valdés, 2019).

Across different national contexts, teacher evaluation has evolved from a mere administrative activity into a tool for professional development and instructional improvement. In countries like Finland and Australia, teacher assessment is institutionalized within the professional framework of teaching, where it functions not only as a supervisory mechanism but also as a strategic process for empowering educators (Morrison et al., 2025; Vainikainen & Harju-Luukkainen, 2020). Moreover, educational literature has consistently highlighted the importance of aligning performance assessment with global standards to ensure that evaluation practices remain fair, comprehensive, and development-oriented (Maya, 2018; Strøm & Falch, 2020).

In Iran, although teacher evaluation is recognized in the Fundamental Transformation Document of the Ministry of Education, its current implementation has been criticized for being overly supervisory, lacking transparency, and failing to provide constructive feedback (Mehrmohammadi, 2017; Motamed & Bazghalizadeh, 2017). Furthermore, teacher evaluations often rely on limited criteria, fail to reflect actual classroom performance, and contribute to teacher dissatisfaction (Abedini, 2015; Bahrami et al., 2013). This underscores the necessity of designing a comprehensive, empirically validated, and contextually adaptable model for evaluating teacher performance that incorporates global best practices and meets the specific needs of the Iranian educational context (Heydari et al., 2024; Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024).

To bridge this gap, the present study aimed to validate an optimal teacher performance assessment model based on international experiences. The model includes components such as assessment purpose, individual performance, knowledge assessment, skill assessment, interpersonal performance, evaluation methods, and evaluation sequencing. This model was developed through a mixed-methods approach, integrating qualitative insights from subject matter experts with quantitative data collected from exemplary teachers across Iran. By aligning the model with successful global practices and validating its dimensions through rigorous statistical analysis, this research seeks to contribute to the development of an effective, context-sensitive teacher evaluation framework in the Iranian educational system.

Methods and Materials

This study adopted a mixed-methods design. In the qualitative phase, data were gathered through interviews with educational experts and analysis of international literature on teacher performance assessment. The themes identified during this phase were used to construct a researcher-made questionnaire. In the quantitative phase, the study population consisted of 485 nationally selected exemplary teachers in Iran, from whom a sample of 215 was drawn using simple random sampling. The questionnaire was subjected to face validity testing and reliability analysis through Cronbach's alpha. Data were analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Confirmatory factor analysis (CFA) was employed to validate the factor structure of the proposed model.

Findings

The demographic data of respondents indicated a higher participation of female teachers (55.8%) compared to males (44.2%), with the majority aged between 20 and 30 years. Most participants held a bachelor's degree (56.7%), while 43.3% held a master's degree. The largest proportion of participants had 5–10 years of teaching experience.

Qualitative findings yielded seven core themes in the proposed teacher performance assessment model: evaluation purpose, individual performance, knowledge assessment, skill assessment, interpersonal performance, evaluation methods, and evaluation sequencing. Confirmatory factor analysis showed that all dimensions had factor loadings greater than 0.70 and were statistically significant at the 0.95 confidence level.

For the "evaluation purpose" dimension, both macro and micro goals demonstrated high factor loadings, indicating their significance in guiding the overall assessment process. The "individual performance" component captured personal attributes such as responsibility and self-regulation. The "knowledge assessment" component encompassed subject matter expertise, methodological knowledge, technological competence, and evaluation literacy. Factor loadings across all sub-components exceeded the acceptable threshold.

The "skill assessment" component included classroom management and communication skills. All indicators within this dimension achieved significant factor loadings. The "interpersonal performance" component assessed professional collaboration with schools, parents, and the broader community, all of which were validated through CFA.

"Evaluation methods" included student result-based evaluation, peer assessment, parent surveys, observation, and portfolio assessment. Each sub-component achieved high statistical significance. The final dimension, "evaluation sequencing", involved initial, formative, and summative assessments, each validated as critical elements in a comprehensive evaluation process.

Discussion and Conclusion

The results confirm that the proposed teacher performance assessment model is statistically robust and aligns well with both theoretical frameworks and international best practices. The inclusion of dimensions such as knowledge, skills, individual and interpersonal performance, as well as diverse evaluation methods, reflects a holistic approach to assessing teaching effectiveness.

The strong validation of the "evaluation purpose" component supports the assertion that well-defined goals are central to effective assessment processes. This aligns with the work of (De Almeida, 2017) and (Goldhaber, 2019), who emphasized that clarity in performance expectations enhances the usefulness and credibility of evaluations. Moreover, distinguishing between macro and micro-level goals allows for a more targeted assessment of both systemic impact and classroom-level effectiveness.

The significance of "individual performance" is consistent with findings from (Muna et al., 2025) and (Kanya et al., 2021), which highlighted the roles of motivation, discipline, and professional responsibility in determining teacher performance. These attributes are foundational for self-efficacy and sustainable instructional quality.

The "knowledge assessment" dimension resonates with research that prioritizes pedagogical content knowledge (PCK) and professional literacy in shaping effective instruction (Barendsen & Henze, 2019). Similarly, (Heydari et al., 2024) stressed the importance of methodological and evaluation-related knowledge in cultivating creative and impactful teaching practices.

In terms of "skill assessment," the inclusion of classroom management and communication skills reflects a practical understanding of the day-to-day demands of teaching. (Karim et al., 2021) and

(Haryaka, 2021) found that these skills are directly linked to student engagement and discipline, underscoring their centrality in teacher evaluations.

The validation of “interpersonal performance” extends the scope of evaluation beyond classroom walls, acknowledging the importance of collaboration with stakeholders such as parents and community members (Caetano et al., 2024; Gómez & Valdés, 2019). Such collaboration fosters trust, shared responsibility, and cultural responsiveness in educational delivery.

Furthermore, the findings underscore the necessity of incorporating diverse “evaluation methods.” As (Maya, 2018) and (Vandyck et al., 2012) argued, a variety of assessment tools enables a more nuanced understanding of teacher effectiveness and reduces the bias inherent in single-source evaluations. Peer reviews, parent surveys, and portfolio assessments provide complementary perspectives that enrich the evaluative process.

Lastly, the “evaluation sequencing” dimension demonstrates the value of structuring assessments across different points in time. The integration of initial, formative, and summative evaluations ensures that feedback is timely, developmental, and aligned with the learning cycle. This confirms the relevance of findings by (Vainikainen & Harju-Luukkainen, 2020) and (Strøm & Falch, 2020), who documented the effectiveness of multi-phase assessments in educational improvement.

In conclusion, this study offers a comprehensive, validated model for assessing teacher performance based on international experiences. The model’s alignment with global trends and its empirical support suggest it can serve as a practical tool for improving the quality of teaching in Iran. By shifting the focus of teacher evaluations from control to development, educational planners can foster a more supportive and effective teaching environment, thereby advancing national educational goals.

References

- Abedini, M. (2015). Evaluation of life skills of Mazandaran University students with emphasis on the role of curricula. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 6(10), 12-25. <https://www.noormags.ir/view/en/>
- Bahrami, A., Ahmadi, G. R., Saadatmand, Z., & Abbasi, Z. (2013). Investigating the evaluation indicators of the performance of Isfahan city managers from the perspective of managers and teachers. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Management*, 4(16), 141-150. <https://www.sid.ir/paper/487144/fa>
- Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education*, 49(5), 1141-1175. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z>
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 75, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.017>
- Caetano, P. A. U. M. M., Pinheiro, S., Mourão, S., Candeias, P., & Magano, O. (2024). Teachers' perspectives on determinants of educational (under) achievement of Cigano/Roma students in Portugal. *Intercultural Education*, 35(5), 517-538. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2403048>
- De Almeida, J. C. (2017). Teacher performance evaluation: The importance of performance standards. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(1), 2973-2981. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0404>
- Goldhaber, D. (2019). Evidence-based teacher preparation: Policy context and what we know. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/0022487118800712>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7IS - 2, 499-515. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220554>
- Haryaka, H. S. U. (2021). Factors influencing teachers' performance in junior high school. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 2058-2071. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.4810>
- Heydari, Z., Shaterian, F., & Yousefi, A. (2024). Determining and compiling effective components in assessing the performance of creative schools in the elementary period. *Individual Development and Organizational Transformation*, 2IS - 4, 1-18. <https://www.taylorfrancis.com/bo>
- Kanya, N., Fathoni, A. B., & Ramdani, Z. (2021). Factors Affecting Teacher Performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1462-1468. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21693>

- Karim, A., Kartiko, A., Daulay, D. E., & Kumalasari, I. D. (2021). The effect of the supervision of the principal and the professional competency of teachers on teacher performance in private MI in Pacet District. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(3), 497-512. <https://doi.org/10.31538/ndh.v6i3.1686>
- Maya, I. K. Y. (2018). School Principals' and Teachers' Views on Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 77-88. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.157.7>
- Mehrmohammadi, M. (2017). *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*. Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (SAMT). <https://www.sid.ir/paper/466553/fa>
- Mehrparsa, S., Bani Asadi, N., & Gheyumi, A. (2024). Presenting a model for the professional development of teachers in the second period of secondary school based on clinical supervision. *Sociology of Education*, 10(3), 158-171. <https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2039186.1608>
- Morrison, C., Dempsey, H., Dehle, K., & Fielder, S. (2025). School-based teacher educators use of a teaching performance assessment as a boundary object. *The Australian Educational Researcher*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00825-5>
- Motamed, H. R., & Bazghalizadeh, A. (2017). A critique of the teacher evaluation system. National Conference on New Research in Management, Economics and Humanities, Kazerun. <https://civilica.com/doc/659059>
- Muna, N., Azizah, S. N., Evelyn, F., & Susetyo, A. (2025). Enhancing teacher performance through competence and work discipline: The mediating role of work motivation. *International Journal of Applied Finance and Business Studies*, 13(1), 34-39. <https://www.ijafibs.pelnus.ac.id/index.php/ijafibs/article/view/342>
- Strøm, B., & Falch, T. (2020). The role of teacher quality in education production. In *The Economics of Education* (pp. 307-319). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00022-7>
- Vainikainen, M. P., & Harju-Luukkainen, H. (2020). Educational assessment in Finland. In *Monitoring student achievement in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies* (pp. 131EP - 142). https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_11
- Vandyck, I., de Graaff, R., Pilot, A., & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school-university partnership. *Learning Environments Research*, 15, 299-318. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9118-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://books.google.com/books?>
- Wongmahesak, K., Dalwinder, K. A. U. R., & Cardoso, L. M. (2025). TEACHER PERFORMANCE: WHAT IS IT, HOW IMPORTANT IS IT, AND HOW CAN WE MAKE IT HAPPEN SUSTAINABLY? *Asian Education and Learning Review*, 3(1), 2-2. <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/AELR/article/view/5632>
- Yousefzadeh Chousari, M. R., & Amiri Mehraban, K. (2024). Analyzing the professional performance of educational leaders of elementary schools from the perspective of teachers. *Teacher Professional Development*, 9(3), 1-19. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16650.1680>