

گزارش سیاستی رتبه‌بندی مدارس ایران؛ چیستی و چگونگی

هسته تداوم
(توسعه دانش، آموزش و مسئله‌شناسی)
تدوینگر: مریم برادران
با حمایت خانه اندیشه‌ورزان
بهار ۱۴۰۲



گزارش سیاستی رتبه‌بندی مدارس ایران؛ چیستی و چگونگی

هسته تداوم (توسعه دانش، آموزش و مسئله شناسی)
تدوینگر: مریم برادران
با حمایت خانه اندیشه ورزان
بهار ۱۴۰۲

فهرست مطالب

- ۱..... خلاصه مدیریتی (چکیده)
- ۲..... مقدمه و طرح مسئله
- ۳..... ادبیات مسئله و توصیف وضع موجود
- ۴..... الف) مفهوم شناسی و زمینه تاریخی
- ۷..... ب) عدالت آموزشی، گونه‌شناسی و رتبه‌بندی
- ۹..... تحلیل نقادانه و استدلال‌ات
- ۱۰..... توصیه‌های سیاستی
- ۱۲..... فهرست منابع و مراجع

خلاصه مدیریتی (چکیده)

هدف این گزارش، کمک به تصمیم رتبه‌بندی مدارس ایران مبتنی بر الگوی مدرسه صالح در سند تحول بنیادین است که در برنامه هفتم توسعه به عنوان یکی از وظایف نظام آموزش و پرورش رسمی در دستور کار قرار گرفته است. این تصمیم مبتنی بر راهکار ۱۹ سند تحول، یعنی استقرار نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی اتخاذ شده و در مسیر اجرایی شدن است. بنابراین در این گزارش ضمن بررسی ادبیات موجود در حوزه ارزشیابی و انواع آن و حرکت به سوی تضمین کیفیت، تلاش شده سیاستگذار را با سؤالات اساسی «چرا ارزشیابی می‌کنیم؟ چه چیزی را ارزشیابی می‌کنیم؟ چگونه این کار را انجام دهیم؟ چه بهره‌ای از نتایج ارزشیابی می‌خواهیم ببریم؟» مواجه کند و ضمن ارائه پاسخ‌هایی اولیه، نهاد تصمیم‌گیرنده را به سوی اقدام متاملانه و گام به گام در اجرای این راهکار در مسیر تحول با تأکید بر عدالت آموزشی همراه نماید.

از آنجاکه ویژگی سرزمینی و شرایط اقتصادی و اجتماعی و سیاست خصوصی سازی آموزش در ایران به ایجاد ۲۳ گونه مدرسه از سوی ۷ نهاد تصمیم‌گیرنده منجر شده است، رتبه‌بندی منوط به سطح‌بندی و تجدید گونه‌شناسی است. به علاوه تحقق این امر، بر رعایت پیش‌نیازهای ارزشیابی و تضمین کیفیت دلالت دارد که شامل انتخاب نهاد تصمیم‌گیرنده مشروع برای صدور مجوز تأسیس نهاد آموزشی، انتخاب نهاد ارزیاب و ارزیابان شایسته و خبره، مهیا کردن معیارهای بایسته ارزشیابی، اهتمام بر شکل‌گیری بانک‌های اطلاعاتی و اسناد و شواهد برای ارزشیابی منصفانه، ایجاد فرهنگ ارزشیابی و مشارکت و گفت‌وگو سازی در این فرآیند جمعی است. ضرورت توجه به حرکت فرآیندی و رجوع به تجارب گذشته و نتایج پژوهش در این رابطه با نگاه نقادانه از دیگر توصیه‌هایی است که می‌تواند مسیر را هموار و وجاهت تصمیم را تضمین کند. شاید ابتدایی‌ترین گام در این مسیر، اهتمام به بازتعریف مدرسه و متغیرهای تعریف کننده آن است تا پس از آن درباره هویت‌بخشی به مدرسه ایرانی سخن آغاز شود. چرا که تا مدرسه هویت خود را بازیابی نکند، هرگونه اقدامی مانند سایر تجارب گذشته، ذینفعان این نهاد تحول‌گرا را سرگردان‌تر خواهد کرد و جز ضایع کردن زمان و امکانات چیزی در پی نخواهد داشت.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزشی، ارزشیابی، تضمین کیفیت، رتبه‌بندی، مدرسه صالح

مقدمه و طرح مسئله

اواخر آذرماه ۱۴۰۱ خبرگزاری ایرنا از قول وزیر آموزش و پرورش نوشت: «همه مدارس تا پایان برنامه هفتم توسعه در جریان سند تحول بنیادین قرار می‌گیرند و ارزشیابی مدرسه‌ای در قالب رتبه‌بندی انجام می‌شود». به دنبال این خبر و نقل قول خطمشی‌گذاران در مرکز تحول دولت، مسئله «رتبه‌بندی مدارس بر اساس الگوی مدرسه صالح»^۱ در دستور کار قرار گرفت. چنین تصمیمی نیازمند مطالعه و امکان‌سنجی بوده و اجرای آن به‌جز برنامه‌ریزی معقول، نیازمند فهم شرایط و انتخاب شیوه مناسب است. به‌خصوص که مدت زیادی از اجرای رتبه‌بندی معلمان نمی‌گذرد و نارضایتی از نحوه اجرا از سوی معلمان و سایر فعالان حوزه آموزش و پرورش و محققان و تحلیلگران خطمشی برخاسته است.^۲ مضاف بر اینکه فعالان حوزه خطمشی‌گذاری و اجرای آن، خود بر خطاهای مسیر واقف‌اند و اکنون نگران تکرار آن در رتبه‌بندی مدرسه هستند.

سؤال اساسی در این مرحله این است: آیا مدارس ایران اکنون برای تحقق تحول نیازمند رتبه‌بندی هستند؟ شاید باید یک قدم عقب‌تر رفت و از ارزشیابی پرسید و پرسشهای اساسی در این حوزه علمی را پاسخ داد: چرا ارزشیابی می‌کنیم؟ چه چیزی را ارزشیابی می‌کنیم؟ چگونه این کار را انجام دهیم؟ چه بهره‌ای از نتایج ارزشیابی می‌خواهیم ببریم؟ قطعاً همه این سؤالات متناسب با فضایی که در آن هستیم نیازمند پاسخ است.

این گزارش با هدف ارزشیابی خطمشی نهاده شده و توصیه برای اجرای بهینه آن در ۵ سال آینده تا انتهای برنامه هفتم توسعه است. گزارش شامل ادبیات مسئله رتبه‌بندی و همچنین ارزشیابی در موضوع مدرسه در ایران و جهان، تحلیل نقادانه با استدلال این تصمیم و در نهایت ارائه راهکارهای سیاستی است. برای آنکه در ادامه آنچه بیان می‌شود شفاف باشد اصطلاحات حیطة مورد بررسی را در بخش ادبیات مرور خواهیم کرد. تأکید این گزارش، بررسی کارشناسانه «رتبه‌بندی مدارس بر اساس مدرسه صالح در سند تحول بنیادین» در ایران است. اعضای هسته تداوم با حمایت خانه اندیشه‌ورزان و همراهی نماینده مرکز تحول دولت، ابتدا مسئله را مشخص کردند. در این راستا، ضمن مطالعه پژوهش‌های انجام شده حول مدرسه صالح در سند تحول بنیادین^۳، نشست‌های هم‌اندیشی با صاحب‌نظران و فعالان حوزه آموزش و پرورش و مدرسه‌داران برگزار شد (جدول ۱) که نتایج آنها در تدوین این گزارش مورد استفاده قرار گرفته‌اند. ضمن شناختی که به‌خاطر پژوهش یا فعالیت

۱. «مدرسه صالح به‌عنوان کانون عمل و جلوه عینی نظام رسمی و عمومی، فضایی منعطف، پویا، بالنده و هدفمند است که می‌تواند زمینه کسب شایستگی‌های لازم را در متربیان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی فراهم می‌کند. مدرسه صالح به‌عنوان سازمان یادگیرنده با ایجاد فضایی تعاملی میان مربیان و متربیان (با سطوح خبرگی متفاوت) امکان ترکیب و بهم پیوستن تجربیات برای شناخت نقاط هستی‌بخش و هستی‌زدا و راه‌های مواجهه با آن را متناسب با تفاوت‌های فردی متربیان تدارک ببیند.» (میانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۳۵۷).

۲. به‌جز آنچه در رسانه‌های رسمی و شبکه‌های اجتماعی به صورت غیررسمی منتشر می‌شود، نگارنده با تیمی از دانشجویان دکتری بررسی بسته سیاستی رتبه‌بندی معلمان را در درس خطمشی‌گذاری آموزشی در دست بررسی قرار داد. مصاحبه با تعدادی از افراد درگیر در اجرای این سیاست (از مرکز تحول دولت تا نظام آموزشی) و صاحب‌نظران و تحلیل آن بر اساس چرخه سیاست (از دستورگذاری تا اجرا) نشان از ناکارآمدی در شیوه خطمشی‌گذاری و انحراف از هدف (از تضمین کیفیت به سوی جبران خدمت)، نامناسب بودن شاخص‌گذاری برای رتبه‌بندی (عدم جامعیت و روی هم افتادگی شایستگی‌ها)، و از همه مهمتر شیوه اجرای ارزیابی (نبود تیم ارزیاب حرفه‌ای، بسنده کردن به خودارزیابی که با سندسازی توأم بود، بی توجهی به شواهد معتبر و ...) و در نهایت رتبه‌بندی ناشایست و پرداخت بدون تناسب به معلمان بوده است.

۳. نتیجه جست‌وجوی پژوهش‌های مرتبط با مدرسه صالح به این شرح در دسته‌بندی پنجگانه به این شرح است: بررسی الگوی برنامه درسی مدرسه صالح (احمدزاده، حجتی و وحدت، ۱۴۰۱)، معماری مدرسه صالح (مهدی نژاد و رحیم‌خانلری، ۱۴۰۰؛ عظمتی، صدوقی و مهدی نژاد، ۱۳۹۴)، بررسی ویژگی‌های مدرسه صالح (عسگری، سوزگی و قاضیانی، ۱۳۹۶؛ شکوهی فرد، سورگی، محمدی و محمدزاده، ۱۳۹۷؛ ایرانی، بدیع جهان و شمس‌الدینی، ۱۳۹۷؛ آگاه، ۱۳۹۷؛ عظیم کوهی، ۱۳۹۹؛ اصغرزاده و دلیر صف‌آرای اخگر، ۱۴۰۰)، ساختار مدرسه صالح (گودرزی، قاسمی نژاد و نیری پور، ۱۳۹۵) و توجه به ابعاد بیرونی و درونی مدرسه صالح (نیری پور و برادران حقیر، ۱۳۹۹؛ برادران حقیر و نیری پور، ۱۳۹۹).

میدانی در حوزه نامبرده در نزد اعضا بود، نتایج هم‌اندیشی و دانش موجود ارزشیابی و رتبه‌بندی، توصیه‌های سیاستی تنظیم و ارائه شده است. در نهایت ضمن گزارش تهیه شده به مرکز تحول دولت، شورایی عالی آموزش و پرورش و خانه اندیشه‌ورزان تقدیم می‌شود.

جدول شماره ۱- هم‌اندیشی‌های انجام شده با موضوع مدرسه صالح از نظر تا عمل در زمستان ۱۴۰۱

ردیف	عنوان هم‌اندیشی	ارائه دهنده	زمان
۱	مفقود بزرگ؛ مدرسه در سند تحول	معلم، پژوهشگر، فعال حوزه مدرسه عضو تیم ترمیم سند تحول	چهارشنبه ۱۴ دی ماه
۲	چیستی و چرایی مدرسه صالح	عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس و مسئول کمیته سند تحول بنیادین عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و عضو کمیته سند تحول بنیادین	سه شنبه ۲۰ دی ماه
۳	الگوی مفهومی ارزشیابی و تضمین کیفیت مدرسه	مدیرکل اسبق متوسطه اول و دبیر اجرایی برنامه ویژه مدرسه (بوم)	چهارشنبه ۲۸ دی ماه
۴	نقش معماری و فضا در برآیند آموزش با رویکرد مدرسه صالح	استاد تمام معماری، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی	سه شنبه ۴ بهمن ماه
۵	الگوی مدرسه صالح با رویکرد انسان مدار	معاون پرورشی اسبق آموزش و پرورش، رئیس اندیشکده مطالعات راهبردی مفید	چهارشنبه ۱۲ بهمن ماه
۶	شناخت شیوه‌های ارزشیابی مدارس انگلستان	مدیر مجتمع آموزشی جمهوری اسلامی ایران در لندن	چهارشنبه ۲۶ بهمن ماه
۷	استفاده از تجارب علمی، اجرایی و خط‌مشی‌گذارانه درون نهاد آموزش و پرورش در حوزه ارزشیابی	دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش	شنبه ۱۳ اسفند ماه

ادبیات مسئله و توصیف وضع موجود

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ از سوی شورایی عالی انقلاب فرهنگی تصویب و برای اجرا ابلاغ شد.^۱ در سال ۱۴۰۱ در زمان تدوین برنامه توسعه هفتم مبتنی بر عزم دولت سیزدهم بر اجرای سند تحول بنیادین و آوردن آن به عرصه تعلیم و تربیت و میدان مدارس، پس از اجرای رتبه‌بندی معلمان، بر اساس راهکار ۱۹- استقرار نظام ارزشیابی و تضمین

۱. سند تحول بنیادین راه پر پیچ و خمی را تا تصویب طی نمودند. در این باره لازم است به سند تحول راهبردی: نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم انداز؛ ویراست ششم که در دی ماه ۱۳۸۸ در کارگروه کمیته تلفیق نتایج مطالعات و تدوین پیش نویس سند ملی و سند مشهور به سند مشهد مقدس و مصوب ۸۲۶-امین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۸۹/۵/۲ و در نهایت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورایی عالی انقلاب فرهنگی به تاریخ ۱۳۹۰/۷/۵ اشاره کرد.

کیفیت در تعلیم و تربیت رسمی عمومی^۱ رتبه‌بندی مدارس را در دستور کار خود قرار داد که تا پایان برنامه هفتم بایستی اجرایی شود. اما ادبیات و پیشینه این تصمیم چیست؟

الف) مفهوم شناسی و زمینه تاریخی

همانطور که در راهکار ۱۹ مشاهده می‌شود، بخشی از تحول در استقرار نظام ارزشیابی^۲ و تضمین کیفیت^۳ دیده شده است. در تعریف، تضمین کیفیت دربرگیرنده فرآیند مداوم و پیوسته‌ای از انواع ارزشیابی نهادینه شده است که تضمین عملی برای پایش و حفظ کیفیت دارد. همچنین سازوکاری تنظیمی است که هم پاسخگویی و هم بهبود را قابل پیش‌بینی و عقلایی می‌سازد. لذا دو جنبه اساسی دارد: نخست ترتیبات نهادی و ساختاری شامل سازوکارها، روش‌ها، آیین‌نامه‌ها و قانون‌ها، دوم فرهنگ کیفیت و ارزشیابی. ارزشیابی آیینی‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی تصویری از چگونگی فعالیتها به دست آورند؛ با این تصویر مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقا یابد. فرآیند ارزشیابی جریان عمومی گردآوری و تنظیم داده‌ها برای تحلیل نظام‌مند و انتقادی برنامه‌ها و مؤسسات آموزشی است به گونه‌ای که منجر به داوری‌ها و توصیه‌هایی برای ارتقا و تعالی کیفیت شود. لذا ارزشیابی به دو ترتیب درونی و بیرونی سامان داده می‌شود. به عبارت دیگر، ارزشیابی دو هدف اصلی دارد: بهبود و پاسخگویی. بهبود با دسترسی به آموزش (برابری) و عملکرد آموزشی (کیفیت و اثربخشی) ارتباط دارد. اما پاسخگویی اطلاعات برای تصمیم‌گیرندگان و بخش عمومی درباره ارزش برای پول، انطباق با استانداردها و مقررات خدمات ارائه شده ایجاد می‌کند. همچنین پاسخگویی با سه بعد ارزشیابی ارتباط دارد: مسئولیت‌پذیری قراردادی که از خارج مدرسه اعمال می‌شود و به برآوردن الزامات سیستم مدرسه و بهبود کیفیت تمرکز دارد، مسئولیت‌پذیری اخلاقی که با رفع نیازهای والدین و دانش‌آموزان متمرکز است و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای که بر برآوردن انتظارات خود و همکاران تمرکز دارد و بیشتر درون‌نگر است و از درون هدایت می‌شود. اینکه کدام نوع پاسخگویی بیشتر اهمیت دارد، در کشورهای مختلف متفاوت است. به‌طور مثال در ژاپن، پاسخگویی حرفه‌ای اولویت دارد به گونه‌ای که اگر دانش‌آموزی قانون را نقض کند مقامات انتظامی ابتدا با معلم و سپس با خانواده او تماس می‌گیرند و همه کادر آموزشی خود را مسئول رفتار او می‌بینند و موظف به عذرخواهی هستند. به همین دلیل دانش‌آموز ژاپنی حس تعهدی قوی به مدرسه و حتی همکلاسی‌های خود دارد چرا که شکست او ناامید کردن یک گروه را به دنبال دارد.

۱. مبتنی بر اهداف کلان (۷ و ۲ و ۴) بدین شرح: هدف کلان ۷- ارتقای اثر بخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، هدف کلان ۲- ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و خانواده در رشد و تعالی کشور، بسط و اعتلای فرهنگ عمومی و زمینه‌سازی برای اقتدار و مرجعیت علمی و تکوین تمدن اسلامی- ایرانی در راستای تحقق جامعه جهانی عدل مهدوی با تأکید بر تعمیق معرفت و بصیرت دینی و سیاسی، التزام به ارزشهای اخلاقی، وفاداری به نظام جمهوری اسلامی ایران، اعتقاد و التزام عملی به اصل ولایت مطلقه فقیه و مردم‌سالاری دینی، تحکیم وحدت ملی، تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آئین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی، هدف کلان ۴- برقراری نظام اثر بخش و کارآمد مدیریت و مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی.

۲. Evaluation

۳. Quality Assurance

جدول شماره ۲- پاسخ به سؤالهای اساسی درباره ارزشیابی آموزشی

سؤالات درباره ارزشیابی آموزشی	پاسخها
چرا ارزشیابی می‌کنیم؟	تعیین ارزش، شایستگی، اهمیت و ارجح یک پدیده آموزشی برای قضاوت و تصمیم‌گیری به منظور استقرار یک نظام (برنامه)، استمرار فعالیتها، تعدیل نظام، تصدیق نظام، درک ابعاد مختلف نظام و حمایت از آن.
چه چیزی را ارزشیابی می‌کنیم؟	ارزشیابی آموزشی برای تعیین کیفیت آموزشی (حالت ویژه‌ای از فعالیت آموزشی که پاسخگوی نیاز ویژه‌ای در یک نقطه زمانی و مکانی ویژه باشد) است. ارزشیابی می‌تواند در یک یا چند دامنه باشد: ارزشیابی پیامد (موفقیت تحصیلی، توسعه فردی و اجتماعی، سرنوشت افراد پس از ترک مدرسه)، ارزشیابی فرآیند در سطح کلاس درس (کیفیت یادگیری و آموزش)، ارزشیابی فرآیند در سطح مدرسه (مدرسه به عنوان محیط یادگیری، مکان حرفه‌ای و اجتماعی) و ارزشیابی محیط (رابطه مدرسه و والدین، رابطه مدرسه با جامعه محلی). ارزشیابی در سطح مدرسه متمرکز بر فرآیند در کشورهای مختلف متفاوت است و از ترکیب کلاسها، وظایف و حجم کار معلمان، زیرساختهای مدرسه و مدیریت منابع انسانی، بودجه تا وظایف آموزشی را دربرمی‌گیرد.
چگونه ارزشیابی را انجام دهیم؟	بسته به رویکرد/پارادایم انتخابی (در طیف از خردگرایانه تا طبیعت‌گرایانه)، الگوهای ارزشیابی قابل انتخاب هستند. این الگوهای عبارتند از: تحقق هدفها (تایلر: بررسی میزان تحقق هدفهای یادگیری)، مدیریت‌گرا (سیپ: رویکرد سیستمی برای اثربخشی و کیفیت سیستمهای آموزشی)، هدف‌آزاد، مبتنی بر خبرگان، اعتبارسنجی (بررسی پیامدها یعنی ارتقای کیفیت آموزشی و قضاوت درباره صلاحیت تخصصی سازمانهای آموزشی شامل ارزشیابی درونی و بیرونی)، مبتنی بر مدافعه، اجرای عمل، مشارکتی، که به ترتیب از خردگرا به طبیعت‌گرا تمایل دارند.
کجا ارزشیابی می‌کنیم؟	در ارزشیابی فرآیند در سطح مدرسه، ارزشیابی درونی، داخلی و گاهی خارجی است. در بعضی کشورها (مانند اتریش و ایسلند) حتی ارزشیابی درونی توسط ارزیابان خارجی توسط وزارت آموزش و پرورش در مدارس دولتی و متوسط اول وجود دارد تا تطابق اهداف مدرسه با اهداف وزارت آموزش و پرورش بررسی شود. در جایی که ارزشیابی پیامد در سطح مدرسه (عملکرد یا دستاورد دانش‌آموزان) اهمیت داشته باشد، ارزشیابی گاهی ملی و گاهی بین‌المللی است. ارزشیابی خارجی معمولاً فرآیند و پیامد را باهم دربرمی‌گیرد. بنابراین بسته به نوع ارزشیابی (درونی یا بیرونی) و متناسب با اهداف (بهبود یا پاسخگویی)، ارزشیابی توسط مدرسه، نهاد آموزش و پرورش، نهادهای خبره و حرفه‌ای دولتی یا غیردولتی انجام می‌شود. به طور مثال در ارزشیابی بیرونی در فرانسه دو مرجع بازرسی (بازرسی آموز ملی برای مدارس ابتدایی، آموزش حرفه‌ای و کارآموزی) و بازرسان منطقه آموزشی (برای آموزش عمومی متوسطه و فناوری) برای انطباق مدرسه با قوانین ملی و پیامدها می‌پردازد. در انگلستان و ایسلند ارزشیابی فرآیندها با تمرکز بررسی برنامه درسی، ترکیب کارکنان آموزشی، مدیریت کالبدی و تطابق با قوانین ملی است. معیارهای پیامدی نیز از نتایج آزمون دانش‌آموزان بررسی می‌شود. در ایالات متحده آمریکا پیامد دانش‌آموزان در ارزشیابی آزمون‌های بین‌المللی و قبولی در دانشگاهها مورد توجه ویژه است.
چه بهره‌ای از نتایج ارزشیابی خواهیم برد؟	بسته به نوع ارزشیابی، ایجاد پاسخگویی یا بهبود وضعیت موجود نتایج اساسی ارزشیابی محسوب می‌شوند.

ارزشیابی/ارزیابی^۱ محلی برای بهبود وضعیت موجود و ارتقای کیفیت است که خاستگاه آن تحولات جنبش مدارس اثربخش در نظام‌های آموزشی دنیا برای پاسخ به این انتظار بدیهی است که مدارس مهارت‌های اولیه را به همه دانش‌آموزان آموزش دهند. این دغدغه موجبات طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با عنوان «برنامه مدارس اثربخش» یا «پروژه‌های بهبود مدرسه»

۱. به تبعیت از سنت موجود در ارزشیابی آموزشی، ارزیابی و ارزشیابی در این نوشتار یکسان در نظر گرفته شده است.

را فراهم نمود (جدول شماره ۳). جنبش اثربخشی و به دنبال آن تعالی مدرسه در جهان، با همه نقاط قوت خود به دلیل موانعی مانند برنامه‌ریزی ضعیف، ناکافی بودن منابع، مقاومت کارکنان در برابر تغییر، سوءتعبیر از فلسفه مدیریت کیفیت فراگیر، عدم تمایل به تفویض اختیار، آموزش نامناسب، فقدان مأموریت سازمانی در ایجاد تغییرات عمیق و پایدار در مؤسسات آموزشی با افت و خیزهایی مواجه بوده است. تحقیقات نشان می‌دهد تمرکز بر تبیین مشکلات مدرسه در تناسب با زمینه و بافت مبتنی بر وجود پایگاه دانشی با تأکید بر تجزیه و تحلیل بافت مدرسه و رتبه‌بندی مدارس بر این اساس، پیش از هر اقدامی برای برنامه‌ریزی اصلاحات آموزشی ضرورت دارد. همچنین همراهی متخصصان، محققان، مجریان و توجه سیاستگذاران به نظرات این گروه و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد مورد تأکید است.

جدول شماره ۳- مرور دوره‌های اثربخشی تا بهبود مدرسه و مدرسه محوری در فاصله سالهای ۱۹۶۶ تاکنون

دوره	محققان و نتایج پژوهش
ایجاد فرصتهای برابر آموزشی در ایالات متحده امریکا پس از تصویب قانون حقوق مدنی ۱۹۶۴	کلمن و همکاران (۱۹۶۶) تمرکز بر زمینه خانوادگی به عنوان عامل موفقیت تحصیلی کلیتگارد و هالن (۱۹۷۴) نشان دادن مدارس اثربخش وبر (۱۹۷۹) و بروکور و لزوت (۱۹۷۹) تمرکز بر عوامل روانی و اجتماعی مؤثر بر یادگیری
تعیین ویژگی مدارس اثربخش برای اتفاق نظر در تعریف مدرسه اثربخش و عوامل مؤثر در آن	رهبری حرفه‌ای، چشم‌انداز و اهداف مشترک، محیط یادگیرنده، تمرکز بر یاددهی و یادگیری، تدریس هدفمند، انتظارات بالا، تقویت مثبت، پیشرفت نظارت، حقوق و مسئولیت دانش آموزان، ارتباط خانه و مدرسه، سازماندهی یادگیری راد ادموندز (۱۹۷۹) و ظهور ایده رهبری آموزشی، توجه به مدیریت برنامه درسی و تربیت رهبران آموزشی هالینگر و مورفی (۱۹۸۵) و ویلمبرگ و همکاران (۱۹۸۹) توجه به بافت به عنوان عامل مهم در ارتقای سطح بهره‌وری و اثربخشی
پیوند اثربخشی با نقش مدیران در تحقق اثربخشی و ظهور جنبش تعالی در پیوند با مدیریت کیفیت فراگیر	تأثیرپذیری از نگاه دمنینگ (۱۹۸۲) و اهمیت دانش عمیق مدیران از کار سیستم خود ظهور جنبش تعالی با هدف بهبود آموزش با تربیت بهترین‌ها و تشویق مدیران به رعایت استانداردهای بالای آموزشی؛ ظهور تعارض دوگانه تعالی-عدالت آموزشی و توجیه اینکه تعالی منجر به عدالت می‌شود. تعیین معیارهای ارزشیابی برنامه مدارس: نسبت رهبری مدیران با کیفیت آموزشی، تمرکز آموزشی گسترده و فراگیر، وجود جو منظم و ایمن برای آموزش و یادگیری، انتظارات معلم در دستیابی دانش آموزان به تسلط آموزشی، موفقیت تحصیلی دانش آموزان اثر فشار اجتماعی بر اهتمام دولت بر تأکید بر اثربخشی مدرسه به ویژه در حوزه برنامه درسی منعطف متناسب با نیاز دانش آموزان، خروج از آزمون محوری، استقلال مدیر مدرسه برای طراحی مبتنی بر مأموریت و چشم‌انداز مدرسه‌ای که کار تیمی و مشارکتی و شایسته سالاری از مشخصه‌های آن است. ترکیب سه ویژگی انسانی انگیزش، تعهد، اشتیاق و وفاداری به مدرسه یعنی وجود یک فرهنگ قوی و درک روشن از اهداف مدرسه برای موفقیت یادگیری دانش آموزان مبتنی بر آزادی عمل و استقلال فکری معلمان و اعضای مدرسه برای تحقق ارزشهای اساسی؛ توجه به یادگیری دانش آموزان به عنوان عنصر اساسی موفقیت (نه لزوماً رفع نیازهای دولت) اثرپذیری از نظریه شواب (۱۹۶۲) و توجه به چهار عنصر معلم، یادگیرنده، موضوع، بافت یا زمینه برای اثربخشی مدارس مبتنی بر کیفیت فراگیر و شعار «بهبود بی‌پایان» به عنوان راهنمای نظارت مداوم برای یادگیری مستمر کودکان در دنیای متغیر امروز

دوره	محققان و نتایج پژوهش
زوال جنبش اثربخشی و ظهور بهبود مدرسه به عنوان موج نو در مسیر اثربخشی-تعالی	مطالعات اثربخشی در مقاطع مختلف تحصیلی و بروز موج نو با عنوان بهبود مدرسه با هدف دستیابی به کیفیت بهتر یا افزایش اثربخشی، حل و فصل مشکلات واقعی مدرسه، تبدیل شدن مدرسه به «محیط یادگیری اثربخش» با رویکرد پژوهش محور یعنی دستکاری فعال شرایط فرآیندها معیارهای مهم موفقیت: عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان با تأکید بر اطلاعات زمینه و شناخت ویژگی‌های منحصر به فرد مدارس با ابداع راهبردهای تحول آموزشی؛ توجه به نقش مشارکت والدین و جامعه محلی (والدین و معلمان)
ورود به قرن بیست و یکم با مفاهیم جدید تحول	ظهور مفهوم مدیریت مدرسه محور، ظهور اصلاحات آموزشی و نوسازی؛ حرکت به سوی عدم تمرکز، تعهد بین‌المللی و سازوکارهای جدید تخصیص منابع

در ایران نیز شاهد تلاش‌هایی در این باره از سال ۱۳۶۲ تاکنون بوده‌ایم. توجه به مشارکت مردمی، صدور مجوز مدارس غیرانتفاعی، حضور بخش خصوصی در آموزش و پرورش، اجرای طرح‌هایی مانند تدبیر (طرح کیفیت در دبستان) و تعالی (طرح کیفیت در متوسطه) در مدارس و تلاش برای مدیریت مدرسه محور همگی تلاش‌های مقطعی بوده‌اند. به طور مثال، اگر فلسفه طرح تعالی بر سه ویژگی کیفیت‌گرایی، مدرسه‌محوری و مشارکت کلیه ذینفعان مدرسه تکیه دارد، زمینه هیچکدام از این سه ویژگی در نظام آموزشی و مدارس ایران فراهم نبوده است. مضاف بر اینکه چرخه سیاست در ایران کامل نمی‌شود؛ کمبود تحقیقات برای فهم دلایل موفق نشدن طرح‌ها و تلاش برای رفع آنها در طرح‌های بعدی، بی‌توجهی در تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد، مطالعات تطبیقی با توجه به زمینه‌ها و نقدهای وارد بر آنها و دولتی بودن اقدامات بدون مشارکت ذینفعان از جمله مواردی است که ناکامی را مکرر می‌کند.

ب) عدالت آموزشی، گونه‌شناسی و رتبه‌بندی

بر اساس گزارش یونیسف (۲۰۱۹) چهار عامل اساسی باعث نابرابری آموزش می‌شود: شغل والدین، پس زمینه مهاجرت، جنسیت و تفاوت بین مدارس. در این گزارش تأکید می‌شود: سیاست‌های کاهش نابرابری در هر کشوری به زمینه‌های ملی آن کشور بستگی دارد اما اصول کلی برای کاهش نابرابری وجود دارد که عبارتند از: مراقبت از آموزش با کیفیت در دوران کودکی برای همه کودکان با حصول اطمینان از دسترسی همه کودکان به فرصت یادگیری پیش دبستانی با کیفیت بالا، توجه به کسب مهارت‌های اساسی در کودکی برای مشارکت در جامعه، کاهش نابرابری اجتماعی-اقتصادی از طریق ترکیبی از کمک هزینه خانواده و خدمات عمومی و کاهش تفکیک کودکان با پیشینه خانوادگی متفاوت در مدارس مختلف، کاهش شکاف جنسیتی، انجام مطالعات طولی برای تولید داده‌های با کیفیت. در این گزارش بیان می‌شود در نهایت فارغ از تمرکز بر پیشرفت و مقایسه‌های بین‌المللی، توجه به میزان نابرابری بین دانش آموزان هر کشور و رفع آن ضرورت دارد. اما آیا رتبه‌بندی به کاهش نابرابری کمک می‌کند؟

نقطه شروع رتبه‌بندی را در سال ۱۹۵۴ توسط شیکاگو تریبون می‌دانند اما گسترش آن به اوایل ۱۹۸۰ برمی‌گردد، وقتی که نشریه اخبار آمریکا، گزارش رتبه‌بندی دانشگاه‌های آمریکا را منتشر کرد. به مرور با ورود این مسئله به مدارس متوسطه، به خصوص از سال ۱۹۹۰، عاملی برای رقابت آزاد در مدارس نیز شد. رتبه‌بندی مدارس به شفاف سازی عملکرد مدرسه برای جامعه، ایجاد حساسیت در جوامع محلی، ایجاد نیروی محرکه برای دستیابی به عدالت آموزشی، ایجاد مزیت رقابتی، استقلال اداری، گزینش کارکنان، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی کمک می‌کند و راهنمایی است تا والدین بتوانند اولویت خود را بیابند و مدیران و برنامه‌ریزان به قوت‌ها و ضعف‌ها آگاه شوند. البته انتشار نتایج ارزشیابی مدارس و مقایسه آنها به اشکال مختلف:

گزارش بازرسی آنلاین، نتایج آزمون استاندارد دانش آموزان توسط مدارس، گزارش مقامات محلی و ... بحث برانگیز بوده است. پاسخگویی مدارس، افزایش فشار والدین و دولت برای ارتقای کیفیت مدارس، توجه معلمان و مدیران به بهبود عملکرد و در نتیجه افزایش کارایی و تخصیص منابع متناسب اثر دارد. از طرف دیگر نقدهایی نیز بر آن وارد است؛ از جمله اینکه رتبه‌بندی سنجش کیفیت به‌طور نسبی است و گاهی معیار دقیقی برای حداقل کیفیت در نظر ندارد، به دلیل پیامدهایی که دارد (جذب بودجه، سرانه، نسبت معلم به دانش آموز و ...) می‌تواند بر رفتار مؤسسات اثر بگذارد، چرخه بازتولید طبقه ثروتمند- فقیر را تقویت کرده و می‌تواند با عدالت آموزشی تعارض داشته باشد. نکته دیگر اعتبار نتایج نزد مدارس دارای رتبه‌های بالا و عدم اعتبار آن در نزد گروه مقابل است. به همین دلیل تحقیقات نشان می‌دهد مدارس که دارای رتبه‌های مناسبی در رتبه‌بندی نباشند ممکن است تلاشی برای ارتقا نکنند.^۱

در گزارشی درباره ارزشیابی در مدارس کشورهای عضو OECD که به تحلیل انواع ارزشیابی، ارتباط بین طرح‌های ارزشیابی و سایر اجزای آن مانند ارزشیابی معلم و ارزشیابی سیستمی و رتبه‌بندی پرداخته است، ضمن بیان مزایا و معایب رویکردهای مختلف ارزشیابی مدرسه، واکاوی مقاومتها و مشکلات اجرایی به دلیل عدم همسویی منافع ذینفعان، اثر مشوق‌ها برای کارکنان و تأثیر بر یادگیری و عملکرد مدرسه، در نهایت به این نتیجه رسیده است که طرح‌های ارزشیابی مدرسه‌ها برای بهبود مدرسه مساعدتر به نظر می‌رسند و بر توسعه شایستگی بر اساس بازخورد توأم با توافق ذینفعان برای برخورداری از حمایت اهمیت دارد.

در ایران سابقه رتبه‌بندی در مدارس غیرانتفاعی کشور وجود دارد. این طرح با نام درجه بندی مدارس غیرانتفاعی توسط معاونت مشارکت مردمی سابق آموزش و پرورش (سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت مردمی فعلی) در مدت ۴ سال (۸۷-۱۳۸۴) اجرا و سپس متوقف شد.^۲ به‌طور قطع، قبل از آنکه طرح جدیدی در حیطه رتبه‌بندی ارائه شود دلیل این توقف نیازمند تحلیل و بررسی است. مضاف بر اینکه در طرح نامبرده مدارس غیرانتفاعی مدنظر بوده‌اند (به دلیل اهمیت رقابت و رابطه بین نتایج رتبه‌بندی با انتخاب مشتری، جذب بودجه و ...) که رتبه‌بندی در آنها معنادارتر است.

بر اساس گزارشی سیاستی گونه‌شناسی مدارس در ایران، ۲۳ نوع مدرسه در ایران پس از انقلاب^۳ ایجاد شده و این تنوع از ۷ مرجع قانونی^۴ نشئت گرفته است. ملاک جداسازی‌ها منابع مالی (مدارس دولتی- غیردولتی، مشارکتی مانند هیئت امنایی، تیزهوشان، ورزش، بزرگسالان، آموزش از راه دور و وابسته به دستگاهها)، ویژگی فراگیران (مدارس بزرگسالان، استثنایی، ورزش و تیزهوشان)، ویژگیهای منطقه (مدارس عشایری و خارج از کشور)، امکانات و تجهیزات (مدارس هوشمند)، گروههای

۱. در پژوهشی با عنوان مسئولیت اجتماعی دانشگاه در ایران (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۱)، در بخشی از ارزیابی نشان داد اعضای هیئت علمی در دانشگاههای ایران نیز برای رتبه بندی دانشگاهها ارزشی قائل نیستند و آن را برای ارتقای کیفیت دانشگاه مؤثر نمی‌دانند.

۲. رتبه بندی مدارس توسط سازمان مدارس غیرانتفاعی که زیر نظر اداره آموزش و پرورش فعالیت می کند و لزوم در معرض دید قرار دادن شهریه مصوب برای خانواده ها توسط سازمان مدارس غیردولتی در سال ۱۳۹۰ و در راستای ساماندهی شهریه‌ها تدوین شد که در این مصوبه تعیین شهریه مدارس غیردولتی براساس ماده ۱۵ قانون این مدارس، نیازمند یک الگوی واحد است که عبارتند از: خدمات آموزشی، تجهیزات، فوق برنامه، نیروی انسانی، موقعیت محلی و نرخ تورم. این طرح در پی موفق نبودن نظارت بر کیفیت و خدمات ارائه شده، به رتبه‌بندی بر اساس ورود به دانشگاه در سه رتبه عالی، خوب و متوسط تقلیل یافت.

۳. غیردولتی (۱۳۶۷)، تیزهوشان (۱۳۶۷)، دبیرستانهای کاردانش رشته بهیاری (۱۳۶۹)، آموزش از راه دور (۱۳۷۵)، هوشمند (۱۳۸۳)، مدارس ورزش (۱۳۸۴)، مدارس و مراکز آموزشی وابسته به دستگاهها (۱۳۸۸)، مجتمع‌های آموزشی و پرورشی (۱۳۹۰)، مجتمع آموزشی تطبیقی، مدارس ایرانی خارج از کشور، مدارس بزرگسالان، مدارس استثنایی، مدارس ماندگار، مدارس نمونه مردمی، مدرسه تعاونی، مدرسه اقلیت‌ها، مدارس عشایری.

۴. مجلس شورای اسلامی، شورایی عالی آموزش و پرورش، شورایی انقلاب فرهنگی، شورایی عالی اداری، شورایی عالی فناوری اطلاعات، وزیر آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.

اجتماعی (مدارس شاهد، وابسته به دستگاهها)، محتوای آموزشی (مدارس قرآنی، معارف اسلامی و ورزش)، نحوه اداره (مدارس هیئت امنایی) و موارد دیگر است.

در بررسی تاریخی ۱۰۰ سال اخیر، منشأ گفتمان‌های گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران در عواملی مانند توجه به منافع اقشار و آحاد مختلف مردمی، ایجاد عدالت آموزشی، واگذاری امتیاز به عده خاص، توجه به دیدگاه ملی، میدان دادن به سلیقه‌های اقتصادی یا نگاه مشارکتی بخش خصوصی به این تنوعات دامن زده است. اما به نظر می‌رسد به دلیل شرایط اقتصادی جامعه ایران، اکنون مشارکت همگانی بر عدالت آموزشی سبقت گرفته و خصوصی سازی و رقابت جویی رونق بیشتری گرفته است. روند حاضر نه تنها به نابرابری آموزش عمومی بلکه، همانطور که نتایج آن در سالهای اخیر در کنکور سراسری نیز به خوبی نمایان شده، بر ایجاد فرصت‌های نابرابر در تحصیلات عالی و مشاغل و درآمدها، در نتیجه پایگاه اقتصادی و اجتماعی خانواده دامن می‌زند.

تحلیل نقادانه و استدلالات

الف) از زمان تصویب و ابلاغ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، ارجاع مدام سیاست‌های نظام آموزشی (مانند رتبه‌بندی معلمان و رتبه‌بندی مدارس و ...) به سند تحول بنیادین در دوره‌های مختلف مدنظر قرار گرفته و در دولت سیزدهم این توجه افزایش یافته است. این نشانه خوبی است که اسناد بالادستی از حاشیه، وارد متن شوند. اما نگاه نقادانه و متناسب با واقعیت و شناخت وضع موجود برای پیاده سازی راهبردها نیز اصلی انکارناپذیر است که اگر مغفول بماند، به ناکارآمدی تصمیم منجر می‌شود و اگر مدنظر باشد، ارزشیابی و اصلاح سند و ارتقای کارآمدی آن را در پی خواهد داشت.

ب) سند تحول بنیادین با همه نقاط قوتی که دارد (مفهوم سازی، توجه به ایجاد سندی فراوزارتی در آموزش و پرورش، ... بدون اشکال نیست. به جز اینکه اولین تلاش در تدوین سند بالادستی نظام تعلیم و تربیت رسمی است، از همان ابتدا در مسیر تصویب و ابلاغ دچار تحولاتی شد که مورد انتقاد فعالان حوزه تعلیم و تربیت، محققان و تدوینگران نیز قرار گرفته است. به اذعان ذینفعان نامبرده، این سند برای اجرایی شدن تحول، بخش ستاد را بیشتر مدنظر قرار داده است تا صف یا نهاد مدرسه. به همین دلیل در سال گذشته به همت شورایی انقلاب فرهنگی گروهی به نام «گروه ترمیم سند» شکل گرفت که بخش الحاقی مدرسه را برای سند تدوین نمودند. بنابراین تأمل تا تصویب این بخش و الحاق آن به سند تحول ضرورتی در مسیر رتبه‌بندی مدرسه است. در این بخش الحاقی، تحول فرآیندی چند مرحله‌ای است که از هویت بخشی به مدرسه آغاز می‌شود و شکل گیری اکوسیستم آن و در نهایت ورود به ارزشیابی را مدنظر قرار داده است. در این رابطه در این سند مکمل نیز همچنان رتبه‌بندی محل ورود ندارد.

ج) در سند تحول بنیادین ذیل راهبرد ۱۹ به رتبه‌بندی مدارس اشاره کرده است، در آنجا ۴ راهکار^۱ ارائه شده که دلالت بر زمینه‌سازی و مرحله‌بندی کردن این اقدام دارد؛ اینکه سازوکاری مناسب و ساختاری متناسب برای ارزشیابی عملکرد طراحی

۱. راهکار ۱۹-۱- ایجاد سازوکار قانونی و ساختار مناسب برای سنجش و ارزشیابی عملکرد نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، راهکار ۱۹-۲- طراحی و اجرای نظام ارزشیابی بر اساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره‌های تحصیلی و رویکرد ارزشیابی فرآیندمحور در ارتقای پایه تحصیلی دوره ابتدایی و رویکرد تلفیقی در سایر پایه‌های تحصیلی، راهکار ۱۹-۳- ایجاد نظام رتبه‌بندی مدارس و موسسات آموزش و پرورش به منظور شفاف سازی عملکرد و ارتقای کیفیت و تقویت انگیزه‌های رقابت منطقی و علمی بین آنان، راهکار ۱۹-۴- ارتقای جایگاه ایران در ارزیابی کیفیت جهانی در چارچوبی معیارهای اسلامی و معرفی الگوی تعلیم و تربیت اسلامی به جهان

شود، به گونه‌ای که بتواند زمینه‌ای برای استانداردهای ملی فراهم کند و یادگیری باکیفیت را در تمام مقاطع تضمین نماید مرحله‌ای آغازین است تا در ضمن بتواند برای «شفاف سازی عملکرد و ارتقای کیفیت و تقویت انگیزه‌های رقابت منطقی و علمی» بین مدارس و سپس «رقابت پذیری جهانی» مهیا شود. توجه کنیم، این آرزوها در حالی بیان می‌شود که نتایج آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرز نشان می‌دهد یادگیری دانش‌آموزان ما در شرایط خوبی قرار ندارد و بررسی‌های میدانی از کاستی‌های فراوان در امکانات اولیه مدارس خبر می‌دهند. البته منظور از بیان شواهد برای فهم وضع موجود و شکاف زیاد حاضر، توقف در امر ارزشیابی و رسیدن به رتبه‌بندی را جایز نمی‌داند اما وجاهت منطقی تصمیم و اقدام، توجه به فرآیندی دیدن و تأمل بر آن را گوشزد می‌کند.

د) به‌طور طبیعی رتبه‌بندی دلایلی دارد و با رقابت‌پذیری و پاسخگویی مرتبط است. با توجه به تجربه ناموفق رتبه‌بندی مدارس غیردولتی (به اذعان اغلب مشارکت کنندگان در هم‌اندیشی‌ها و شواهد موجود) و تقلیل کارآیی آن در حد شهریه، ضرورت دارد این تجربه و تجارب مشابه مانند طرح تعالی و تدبیر به درستی واکاوی و ارزیابی شوند. همچنین لازم است به سؤالات اساسی درباره ارزشیابی پاسخ داده شود. برای پاسخ به این سؤالات توافق متخصصان، فعالان حوزه آموزش و پرورش، سایر ذینفعان نظام آموزشی برای فهم دقیق مسئله و سیاستگذاری صحیح ضرورت دارد.

ه) از آنجاکه رتبه‌بندی اغلب در نظام‌های آموزشی مدرسه‌محور و رقابتی که به حق انتخاب والدین اعتبار می‌دهد، معنا دارد، سؤال اصلی این است که رتبه‌بندی در مدارس دولتی ایران که گرفتار ساختار متمرکز بخشنامه‌ای هستند و مدیران مدارس جز مجری اوامر وزارتخانه، فرصت و توانی برای برنامه‌ریزی و اندیشیدن و اقدام مستقل (حتی در حد انتخاب معلم) ندارند و والدین فقط حق انتخاب مدرسه در محدوده محل سکونت خود را دارند، چه معنایی دارد؟ فارغ از اینکه نتایج ارزیابی وضعیت موجود نشان می‌دهد بسیاری از مدارس دولتی از امکانات اولیه نیز برخوردار نیستند. آیا رتبه‌بندی در چنین شرایطی کمکی به حرکت به سوی استانداردهای ملی فراهم می‌کند؟ یا نیازمند فهم شرایط، برنامه‌ریزی پلکانی و بهبود شرایط اولیه هستیم؟

توصیه‌های سیاستی

با فرض اینکه سیاست نهاده شده لازم الاجراست، از آنجاکه این تصمیم برای اجرایی شدن بازه زمانی برنامه هفتم توسعه (۱۴۰۲-۰۶) را دارد، توصیه می‌شود ضمن استفاده بهینه از فرصت موجود، رتبه‌بندی مدارس طی یک برنامه فرآیندی و با تأمل اقدام شود. در این فرآیند توصیه‌های زیر ارائه می‌شود:

الف) فهم وضعیت موجود با انجام تحقیقات اساسی برای حرکت مناسب و استفاده از نتایج پژوهش‌های انجام شده؛ در مسیر فهم وضعیت موجود، مدرسه و متغیرهای تعریف کننده آن در واقعیت بازتعریف می‌شود و براساس نیازی واقعی به سراغ «رتبه‌بندی مدرسه» خواهیم رفت.

ب) توجه به ترتیبات نهادی و ساختاری شامل سازوکارها، روش‌ها، آیین نامه‌ها و قانون‌ها به عنوان پیش‌نیازهای ارزشیابی و تضمین کیفیت

- انتخاب نهاد تصمیم‌گیرنده مشروع، برای صدور مجوز تأسیس نهاد آموزشی
- انتخاب نهاد ارزیاب و ارزیابان دارای شایستگی و خبرگی؛ بهتر است این نهاد از سیستم اجرا کننده (وزارت آموزش و پرورش) خارج باشد تا ضمن حفظ رویکرد حرفه‌ای در ارزشیابی، به دلیل حذف/کاهش تعارض منافع، نتایج مشروعیت و مقبولیت داشته باشند. همچنین ارزیابان باید تسلط کافی از نهاد مدرسه داشته باشند تا بتوانند در فرآیند ارزیابی مؤثر واقع شوند.

- توجه به نتایج گروه «ترمیم سند تحول» که جایگاه مدرسه را در مسیر تحول در سند ترسیم کرده‌اند؛ در اصل گام نخست و حیاتی ضمن بازتعریف مدرسه، ایجاد حکمرانی مدرسه است تا هویت مدرسه شکل بگیرد و آماده ورود به هرگونه اقدام ارزیابانه شود.

- مهیا کردن بایسته‌های ارزشیابی؛ ارزشیابی از هر نوع ممکن نیست مگر با داشتن نشانگرها و استانداردهای اولیه مناسب. در تدوین نشانگرها و استانداردها لازم است ضمن فهم وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب به واسطه گفت‌وگو، به تجارب جهانی (به جهت رسیدن به الگوی مطلوب جهانی) و تحقیقات انجام شده (برای دوری از آرزوهای صرف) با نگاه نقادانه و کارشناسانه توجه شود.

- اهتمام بر شکل‌گیری بانکهای اطلاعاتی مناسب، فراهم کردن اسناد و شواهد برای ارزشیابی منصفانه

ج) ایجاد فرهنگ کیفیت و ارزشیابی به عنوان پیش‌نیازهای ارزشیابی و تضمین کیفیت

- اینکه ارزشیابی بازرسی و مع‌گیری نیست و قرار است ضمن ارتقای کیفیت یا پاسخگویی، منفعتی چند سویه داشته باشد نیازمند صرف زمان، آموزش، گفت‌وگو، ایجاد باور و سپس اقدام است. به همین دلیل ارزشیابی درونی/ خودارزشیابی گام اولیه مناسبی است که می‌تواند علاوه بر ارتقای سطح کیفی مدارس به واسطه توانمندسازی عاملان، آنها را آماده ورود داوطلبانه و به مرور، اقدام قانونی در چرخه ارزشیابی بنماید.

- توجه به مستندسازی و تدوین شواهد معتبر برای ارزشیابی و ارتقای کیفیت نیز نیازمند فرهنگ سازی است که با مشاهده اثرات مثبت ارزشیابی درونی به مرور فراهم خواهد شد.

- اتخاذ رویکرد مشارکتی در انتخاب و اجرای روش ارزشیابی نه تنها توانمندسازی نظام آموزشی را در پی خواهد داشت، بلکه ضمن افزایش احتمال اعتبار داده‌های آموزشی، همیاری در انجام این برنامه را افزایش می‌دهد.

د) سطح بندی قبل از ورود به رتبه‌بندی؛

- با توجه به گونه‌های متنوع مدارس در ایران و اثر جغرافیا و شرایط محیطی در شرایط مدرسه و اثر آن در نابرابری آموزشی، ارزشیابی مبتنی بر عدالت آموزشی که بتواند کیفیت را تضمین کند نیازمند سطح‌بندی است. بنابراین لازم است، نهاد متولی (شورای عالی آموزش و پرورش) ابتدا به ارزشیابی عملکرد واقعی این مدارس بپردازد تا تصویری دقیق از انواع مدارس داشته باشد و دسته بندی مناسبی از آنها ارائه نماید. سپس وارد تصمیم درباره ارزشیابی و فرآیند آن شود.

فهرست منابع و مراجع

- آگاه، آقاسید ابوالقاسم (۱۳۹۷). مقایسه و نقد تطبیقی عنصر تفکر در مدرسه کیفی گلاسرو مدرسه صالح در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا
- احمدزاده، زاهد؛ حجتی، سیدعبداله؛ وحدت، رقیه (۱۴۰۱). طراحی راهنمای برنامه درسی مدرسه صالح در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. ماهنامه جامعه شناسی سیاسی ایران، ۵(۱۱)، ۲۸۳۰-۲۸۴۴.
- اصغرزاده، علی؛ دلیرصف آرای اخگر، سمیه (۱۴۰۰). توسعه نظریه پالایش محیط تربیتی برمبنای معرفت فضیلت‌گرای ملاصدرا، فصلنامه رهبری آموزشی کاربردی، دوره ۲، شماره ۳، ۳۱-۴۸.
- ایرانی، امید؛ بدیع جهان، امیر؛ شمس‌الدینی، مریم (۱۳۹۷). ویژگی‌های مدرسه صالح از دیدگاه مدیران و معلمان و کارشناسان در سند تحول بنیادین (مطالعه موردی: مدارس متوسطه ناحیه ۱ و ۲ شهر ارومیه)، نخستین کنفرانس ملی تحقیق و توسعه در مدیریت و اقتصاد مقاومتی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی، چاپ پنجم، تهران: سمت.
- بازرگان، عباس؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی، ویراست ۲، چاپ دوم، تهران: سمت.
- برادران حقیر، مریم؛ نیری پور، زهراسادات. (۱۳۹۹). «مدرسه صالح» کانون تحقق حیات طیبه با تأکید بر جامعه محلی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۴)، ۵-۲۵.
- بنی اسد، شهین؛ حسین قلی زاده، رضوان؛ امین خندقی، مقصود (۱۳۹۶). از اثربخشی تا تعالی: گسست نظریه، تحقیق و عمل در برنامه تعالی مدیریت مدرسه، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره ۷، شماره ۲، ۱۲۴-۱۴۸.
- تورانی، حیدر؛ کریمی، احسان (۱۳۹۶). بررسی سیر تدوین و اجرای طرح درجه‌بندی مدارس غیرانتفاعی کشور، اولین همایش بین‌المللی و سومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی، دانشگاه تهران، ۱۲۲۶-۱۲۴۴.
- حسام، فرحناز؛ بیات، موسی (۱۳۹۵). گونه شناسی مدارس در نظام آموزش و پرورش ایران (با تأکید بر تحلیل اجتماعی پیامدهای آن)، گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس.
- حسنی، رفیق؛ جمالی، اختر؛ تقی پور ظهیر، علی؛ رهگذر، مهدی (۱۳۹۶). ساخت و تحلیل عاملی مدل اندازه‌گیری رتبه بندی مدارس متوسطه کشور، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، سال ۸، شماره ۴، ۴۱-۶۳.
- زارعی، مهسان؛ معتضدیان، فهیمه؛ میرزا کوچک خوش‌نویس، احمد (۱۴۰۰). ارائه الگویی جهت ارزشیابی تأثیر عوامل مهم مدرسه سبز بر یادگیری دانش آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال ۱۱، شماره ۲، ۱-۲۲.
- زندی، فرزاد (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل ارزشیابی عملکرد و رتبه بندی مدارس مقطع ابتدایی استان کردستان، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی
- سودانی، منصور (۱۳۹۸). ارزشیابی برنامه آموزش مهارت زندگی در مدارس متوسطه اهواز بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ، فصلنامه دستاوردهای روانشناختی، دوره ۲۶، شماره ۱، ۱۱۱-۱۳۰.
- شکوهی فرد، حسین، سورگی، فائزه، محمدی، زهرا، و محمدزاده، عصمت. (۱۳۹۷). میزان تحقق ویژگی‌های مدرسه صالح از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند. کنفرانس ملی یافته‌های نوین در حوزه یاددهی و یادگیری.

- عبدالهیی، حسین؛ عباسپور، عباس؛ فرهادی امجد، فرهاد؛ نادری، ابوالقاسم؛ خورسندی طاسکوه، علی (۱۴۰۱). تحلیل سیاستهای گسترش گونه‌های مدارس در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی*، دوره ۱۲، شماره ۴۴، ۵۰-۸۰.
- عسگری، علی؛ سوزگی، فائزه؛ قاضیانی، مرضیه (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی ویژگیهای مدرسه صالح در مدارس ابتدایی شهر بیرجند، *فصلنامه اسلام و پژوهشهای تربیتی*، شماره ۱۸، ۹۷-۱۱۲.
- عظمتی، حمیدرضا، صدوقی، زهرا؛ مهدی نژاد، جمال الدین (۱۳۹۴)، *مبانی معماری مدرسه با رویکرد تربیت انسان صالح، همایش بین المللی معماری، همران و شهرسازی در آغاز هزاره سوم*.
- عظیم کوهی، جناقرد (۱۳۹۹). *تدوین ویژگیها و استانداردهای مدرسه مطلوب از نظر ذی‌نفعان و مقایسه آن با ویژگیهای مدرسه مطلوب درسند تحول بنیادین و آرایه مدل براساس یافته‌ها*، رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- کشاورزاده، علی؛ فرمehینی فراهانی، محسن (۱۳۹۳). طراحی و اعتبارسنجی ملاک‌ها و شاخصهای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مدارس متوسطه کشور: یک مطالعه موردی، *فصلنامه پژوهشهای کیفی در برنامه درسی*، سال اول، شماره ۲، ۱۰۷-۱۴۱.
- گودرزی، اکرم؛ قاسمی نژاد، فائزه؛ نیری پور، زهرا سادات (۱۳۹۵). *ساختار مدرسه صالح، ابعاد و الزامات آن در مدارس ایران، اولین کنفرانس بین المللی مطالعات اجتماعی فرهنگی و پژوهش دینی*
- مرادی، سعید؛ بیدختی، علی اکبر امین (۱۳۹۷). *نظام آموزش و پرورش و خلاء ده ساله بک الگوی عملیاتی برای ارزشیابی عملکرد مدارس هیئت امنایی کشور از منظر سیستم مدیریت مدرسه محور، فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام آموزشی*، دوره ۱۲، سال ۱، ۱۰۱-۱۲۴.
- مهاجران، بهناز؛ قلعه‌ای، علیرضا؛ رحمانی، عین الله (۱۳۹۴). *مدل جامع ارزشیابی عملکرد مدارس با الگوی تلفیقی کارت امتیازی متوازن و تحلیل پوششی داده‌ها، فصلنامه نوآوریهای مدیریت آموزشی*، سال دهم، شماره سوم، ۸۹-۱۰۴.
- مهدی نژاد، جمال الدین؛ رحیم خانلری، نرجس (۱۴۰۰). *بررسی معیارهای طراحی مدرسه صالح پرور با تاکید بر ساحت های شش گانه سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران، هفتمین کنفرانس ملی مطالعات مدیریت در علوم انسانی*
- مهرپور، مریم؛ سلیمانی، نادر؛ احمدی؛ غلامعلی؛ صباحی، پرویز (۱۳۹۸). *شناسایی عوامل مؤثر در نظام رتبه‌بندی مدارس متوسطه دوره دوم و طراحی مدلی برای آن، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۸، شماره ۲۱، ۲۳۲-۲۱۷.
- نیری پور، زهرا سادات؛ برادران حقیر، مریم (۱۳۹۹). *الزامات حمایت سازمانی ادارک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، سال پنجم، شماره ۱، ۱۲۹-۱۷۲.
- نیکزاد، مریم (۱۳۹۹). *ارزیابی کیفیت طرح تدبیر مدیران بر اساس الگوی سیپ و تأثیر آن بر ارتقای عملکرد مدیریت در مدارس ابتدایی ناحیه یک شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸*، پایان نامه کارشناسی ارشد ارومیه

- Dalton, B. (۲۰۱۷). *The Landscape of School Rating Systems*, Occational paper, RTI Press.
- Faubert, V. (۲۰۰۹). School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review.
- Janes, D. (۲۰۱۰). *Japan: A story of sustained excellence*, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, ۱۳۷-۱۵۷.
- Mancini, P. (۲۰۱۹). High School Choice: How do Parents Make Their Choice?, *International Journal of the Analytic Hierarchy Process*, ۲ (۱), ۹۱-۱۰۹.
- Marcarelli, G. (۲۰۲۲). School and Academic Performance for Ranking High Schools: Some Evidence from Italy, *International Journal of the Analytic Hierarchy Process*, ۱۴ (۲), ۱-۲۰.
- Unicef. (۲۰۱۹). An unfair start: Inequality in children's education in rich countries. United Nations.