

طراحی و اعتباربخشی چارچوب مفهومی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی

سارا یداللهی*، الهام توکلی طرقي**

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی چارچوب مفهومی برای سنجش شایستگی‌های غیرشناختی بود. پژوهش حاضر در دو مرحله طراحی و اجرا شد. در مرحله کیفی داده‌های پژوهش از سه منبع اسناد بالادستی، متون پژوهشی و مصاحبه با صاحب‌نظران جمع‌آوری شدند. سه سند بالادستی (برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین و مبانی نظری تحول) و ۲۴ متن پژوهشی که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، کدگذاری شدند. به‌منظور مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری (۱۰ نفر) ادامه یافت. سپس از تحلیل محتوا با رویکرد تلخیصی-تجمیعی و روش کلایزی استفاده شد. هم‌سوسازی نتایج پس از کدگذاری در نرم‌افزار MAXQDA-2020 با ملاک‌های اشتراوس و کوربین به ۴ بُعد و ۱۳ مؤلفه انجامید. این چهار بُعد عبارت‌اند از: تدوین برنامه راهبردی، گردآوری شواهد/داده‌ها، نتیجه‌گیری و برایندها (پیامدها). در مرحله دوم اعتباربخشی چارچوب استخراج‌شده مد نظر قرار گرفت. به این منظور، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته طراحی و پس از تعیین ویژگی‌های روایی صوری و محتوایی و پایایی روی نمونه صاحب‌نظران (۳۰ نفر) که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، اجرا و اعتبار درونی چارچوب تأیید شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t تک‌گروهی نشان داد این چارچوب مفهومی از اعتبار درونی برخوردار است. براساس یافته‌های به دست آمده، نهادهای زیرمجموعه آموزش و پرورش ایران می‌توانند گام‌هایی در راه آموزش و پرورش شایستگی‌های غیرشناختی دانش‌آموزان بردارند.

واژه‌های کلیدی: سنجش، شایستگی‌ها، مهارت‌های غیرشناخت

* عضو هیئت علمی و استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) (sara.yadollahi2@gmail.com)

** عضو هیئت علمی و استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهران، تهران، ایران. (elhamtavakoli1988@gmail.com)

مقدمه

امروزه یکی از ابعادی که در نظام‌های آموزش و پرورش مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد، مهارت‌ها و شایستگی‌های غیرشناختی است و بیشترین بازده سرمایه‌گذاری‌های آموزشی در پرورش این مهارت‌ها دانسته می‌شود. این شایستگی‌ها دانش‌آموزان را به موفقیت در ابعاد اجتماعی، هیجانی و رفتاری رهنمون می‌سازند (Bender et al., 2022).

نگاهی به نظام آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد آموزش و سنجش شایستگی‌های غیرشناختی به اندازه مهارت‌های شناختی از اهمیت برخوردار است؛ زیرا در تمامی اسناد به‌ویژه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a) در همه موارد به واژه تعلیم در کنار واژه تربیت اشاره شده است. بررسی اسناد حاکی از آن است که با توجه به رویکرد کلی اسناد بالادستی آموزش و پرورش که در آن‌ها بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در تمامی ساحات تأکید می‌شود، واژه تربیت به‌عنوان معادل برای شایستگی‌های غیرشناختی به‌کار رفته باشد. در این اسناد به عرصه‌های تربیت در ترکیب با ساحت‌ها (ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت) پرداخته شده است و ابعاد و انواع آن نیز برحسب تربیت دینی، زیبایی-شناختی، اقتصادی، علمی و فناورانه، عاطفی، متعالی و بدنی تشریح شده‌اند.

رویکرد و جهت‌گیری کلی برنامه درسی ملی (Iranian National Curriculum, 2013) نسبت به سنجش نیز به سمت‌وسویی است که این فرایند را اقدامی مستمر توصیف می‌کند که به تصویری جامع و روشن از موقعیت کنونی یادگیری دانش‌آموز منتهی می‌شود. در همین راستا، وضعیت تربیتی دانش‌آموز در دوره ابتدایی براساس الگوی ارزشیابی توصیفی با توجه به حیطه‌های سه‌گانه شناختی، عاطفی و مهارتی مورد بررسی قرار می‌گیرد و منظور از وضعیت تربیتی رعایت آموزه‌های اخلاقی، احترام به ارزش‌های مذهبی، رعایت قوانین، مقررات و ضوابط، مشارکت در کار گروهی، مسئولیت‌پذیری در فعالیت‌های جمعی، رعایت بهداشت فردی و اجتماعی، اشتیاق به صداقت و امانت‌داری و توجه به مطالعه و کتاب‌خوانی است (Organization for Educational Research and Planning, 2020). این موارد در این آیین‌نامه به‌عنوان نمونه لحاظ شده‌اند و به‌طور مفصل در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011b) تشریح شده‌اند.

نگاهی به نظام‌های آموزش و پرورش دنیا نشان می‌دهد، در این نظام‌ها نیز پرورش شایستگی‌های غیرشناختی در کنار پیشرفت تحصیلی مورد نظر قرار می‌گیرد و در بسیاری از متون پژوهشی این سازه‌ها مترادف با اصطلاح «مهارت‌ها/شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی»^۱ دانسته شده‌اند.

¹. Social Emotional Skills/competencies (SES)

بعلاوه، از آنجایی که شایستگی‌های غیرشناختی ویژگی‌های شخصیتی ثابتی نیستند، آموزش‌پذیر تلقی می‌شوند و به دلیل شواهد گسترده حاکی از نقش اساسی این شایستگی‌ها در موفقیت همه جانبه و آتی دانش‌آموزان، «یادگیری اجتماعی و هیجانی»^۱ به محور اصلی در آموزش و پرورش رسمی در بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Ruch, Gander, Wagner, & Giuliani, 2019). در این فرایند یادگیری، مهارت‌های ضروری برای بازشناسی و مدیریت هیجانات، ساخت روابط، حل مسائل بین‌فردی و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی مؤثر پرورش می‌یابند.

منظور از مهارت‌ها/شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی ویژگی‌های فردی است که در قالب الگویی منسجم از افکار، هیجانات و رفتار ظاهر می‌شوند. این الگوها در پهنه زندگی استمرار می‌یابند (Chrrnyshe ko, nnn krraš, & rr gggow, 2018) و ریشه در تعامل دوسویه بین آمادگی-های زیستی و عوامل محیطی دارند و می‌توان با تجارب یادگیری رسمی و غیررسمی آن‌ها را پرورش داد. این مهارت‌ها هم هیجانی و فردی هستند (شامل شناسایی و تنظیم هیجانات و رفتار) و هم اجتماعی محسوب می‌شوند چون افراد را قادر به تعامل بهتر با افراد و گروه‌های اجتماعی می‌کنند (De Fruyt, Wille, & John, 2015).

گذشته از مهارت‌ها/شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، دیگر جلوه شایستگی‌های غیرشناختی در توانمندی‌های منشی^۲ و مهارت‌های قرن بیست و یکمی^۳ است. به همین ترتیب، هرچند اصطلاح یادگیری اجتماعی-هیجانی متداول‌تر است، اما «آموزش و پرورش منش^۴» نیز اصطلاحی است که در ارتباط با این شایستگی‌ها کاربرد دارد (Kendzoria & Yoder, 2016). این توانمندی‌ها مجموعه متحده‌ای از صفات شخصیتی مثبت یا فضائل فردی هستند که منظومه‌ای از رفتارهای ماندگار و مثبت همانند تعهد اخلاقی، مسئولیت اجتماعی، مصمم بودن و تأدیب نفس را در بر می‌گیرند. منش همچنین در قالب نگرش عمومی فرد نسبت به مسئولیت‌های اجتماعی و پذیرش محیط پیرامونی خود تعریف شده است که دانش فرد نسبت به قراردادهای اجتماعی، واکنش‌های هیجانی در برابر پریشانی دیگران، پرورش مهارت‌های سودمند برای جامعه و پرداختن به حالات و رفتارهای اخلاقی را شامل می‌شود (Elliot, 2004, as cited in Shoshani & Russo-Netzer, 2017). مهارت‌های قرن بیست و یکمی نیز ویژگی‌های فردی و حیاتی برای سازگاری در زندگی فردی و شغلی را در بر می‌گیرند (Primi, Santos, John, & De Fruyt, 2016).

پیش‌زمینه انتخاب رویکرد آموزش و پرورش مناسب برای این سازه‌ها، تعیین دقیق چارچوب بندی مفهومی آن‌ها است. براساس الگوی سازمان همکاری یادگیری تحصیلی، اجتماعی و

¹. Socio-Emotional Learning (SEL)

². Character strengths

³. 21st century skills

⁴. character education

هیجانی^۱ (2012) که برای طراحی برنامه‌های آموزشی در مدارس بیشترین کاربرد را دارد، یادگیری اجتماعی و هیجانی پنج مهارت پایه را در بر می‌گیرد: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه. در الگوی جونز و بوفورد (Jones & Bouffard, 2012) علاوه بر مهارت‌های شناختی نقادانه، هیجانی و اجتماعی/بین‌فردی به بافت موقعیتی تأثیرگذار بر پرورش این مهارت‌ها نیز توجه می‌شود. در مدل مک‌کوئن (McKown, Russo, 2016) این شایستگی‌ها به مهارت‌های تفکر (توانایی درک افکار و احساسات و حل مسائل)، مهارت‌های رفتاری (توانایی پیوستن به گروه‌ها و یاری‌رسانی) و خودکنترلی (که هم واجد مؤلفه ذهنی است و هم رفتاری) دسته‌بندی می‌شوند. در ارتباط با منش نیز دسته‌بندی‌های متعددی مطرح شده است. به‌عنوان مثال در طبقه‌بندی برکوویتز (Berkowitz, 1997, as cited in Casali, Feraco, Ghisi, & Meneghetti, 2021) منش از «صفات غیراخلاقی و اخلاقی^۲» تشکیل شده است.

همین تکرار آرا در چارچوب‌بندی مفهومی منش نیز مشاهده می‌شود به‌شکلی که برخی مؤلفان منش را فراتر از اقدام‌های اخلاقی می‌دانند و آن را هر گونه عمل اخلاق‌مدارانه در جستجوی مفاهیم مهم در زندگی می‌دانند. مفهوم‌پردازی منش نیز تا حد زیادی به پرورش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و شناختی فرد تکیه می‌کند و به همین دلیل طبقه‌بندی‌های متعددی برای منش ذکر شده است. به‌عنوان مثال، دسته‌بندی‌های سه‌گانه (شامل همدلی، آگاهی از هنجارها و رفتارهای سودرسان به جامعه) و هشت‌گانه (شامل همدلی، جهت‌گیری اجتماعی، وجدان، توافق^۳، استدلال اخلاقی، عزت‌نفس، صداقت و نوع‌دوستی) مطرح شده‌اند (Smith, Ford, Erickson, & Guzman, 2021)، اما مطرح‌ترین طبقه‌بندی انجام‌شده مربوط به «مؤسسه ارزش‌ها در عمل^۴» است که مبنای ساخت ابزارهای سنجش متعددی در تمامی دنیا قرار گرفته است. در این تقسیم‌بندی ۲۴ توانمندی منشی مطرح شده است که تحت ۶ مقوله (خرد و دانش، دلیری، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی) قرار می‌گیرند (Peterson & Seligman, 2004, as cited in McGrath & Wallace, 2019). هریک از این چارچوب‌بندی‌های مفهومی متفاوت، نقاط قوت خاص خود را در حوزه آموزش و پرورش منش و یادگیری اجتماعی و هیجانی دارند. البته تعدد شایستگی‌های مطرح‌شده متخصصان را ناگزیر به درک و دریافت عمیق معنای هریک از این سازه‌ها می‌سازد. به همین دلیل است که عمدتاً یک الگو به‌طور کامل برگزیده و مبتنی بر آن فعالیت‌های آموزشی و سنجشی طراحی می‌شود (McKown, 2017).

1. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

2. non-moral and moral

3. compliance

4. Values In Action (VIA)

مروری بر پیشینه نظری و پژوهشی حاکی از آن است که رویکردهای آموزشی و به تبع آن سنجشی متعددی برای این سازه‌ها ذکر شده است که دامنه‌ای گسترده از آموزش مستقیم این شایستگی‌ها در مدارس و تلفیق در محتوای تحصیلی تا آموزش غیرمستقیم (مبتنی بر خلق محیط یادگیری مثبت) و انجام فعالیت‌های آموزشی عمومی را در بر می‌گیرند. در دو رویکرد اخیر فعالیت‌های غیرمتمرکز به شیوه‌ای غیرمستقیم به شکل‌گیری و کاربرد این مهارت‌ها کمک می‌کنند (Dusenbury, Calin, Domitrovich, & Weissberg, 2015).

سنجش یکی از ابزارهای پداگوژیکی و حلقه‌های زنجیره‌ای است که هدف نهایی آن‌ها تحقق یادگیری در ابعاد گوناگون محسوب می‌شود. یکی از مشکلات پیش روی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی این است که الگوهای موجود، چشم‌انداز مفهومی بسیار وسیعی را از این شایستگی‌ها در بر می‌گیرند که به سختی برای ساخت ابزار اندازه‌گیری عملیاتی می‌شوند. به همین دلیل عموماً ابتدا نظامی مقیاس‌پذیر و دقیق مطرح می‌شود که این مهارت‌ها را در حوزه‌های مختلف مقوله‌بندی می‌کند (McKown, 2017). مشکل دیگر این است که بسیاری از رویه‌های^۱ سنجشی یادگیری اجتماعی-هیجانی و منشی فاقد ویژگی‌های روان‌سنجی قدرتمند و دقیق هستند (Smith et al., 2021). این در حالی است که طبق پیشنهاد «مؤسسات پژوهشی امریکا»^۲ (Kendzoria & Yoder, 2016) پنج ویژگی باید در سنجش شایستگی‌های غیرشناختی مد نظر قرار گیرد: هدفمندی، سخت‌گیربودن (به جز در سنجش تکوینی)، قابلیت اجرا با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان، مقتضیات موقعیتی (همانند بودجه، محدودیت‌های زمانی، شرایط معلم و پرسنل آموزشی) و مسائل اخلاقی. همچنین طبق گزارش «انجمن ملی آموزش و پرورش هیئت‌های ایالتی»^۳ (نقل از Rikoon, 2016) برای سنجش هر یک از سازه‌های غیرشناختی باید از ابزارها و روش‌های چندگانه‌ای استفاده کرد تا به تصویری جامع و کلی از سطح مهارت دانش‌آموز دست یافت. بعلاوه، باید تاحدامکان از ابزارهای استاندارد شده بهره برد تا بتوان به نتایج مقایسه‌پذیر دست یافت (Dusenbury et al., 2015). همچنین در سنجش ابعاد غیرشناختی بیشتر بر استفاده از ابزارهای سنجش عملکردی، فنون مشاهده‌ای، مقیاس‌های رفتاری، فنون سنجش مستقیم و جایگزین علاوه بر ابزارهای مداد-کاغذی متداول تأکید شده است (Daunic, Corbett, Smith, 2021). (Algina, & Poling, 2021).

همین خلأ در نظام آموزشی ایران نیز قابل مشاهده است و سازوکار واضحی برای سنجش شایستگی‌های غیرشناختی مطرح نشده است. هرچند بند ۱۹ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

1. facet

2. American Institutes for Research (AIR)

3. National Association of State Boards of Education

ملزم به طراحی و تدوین الگوی ارزشیابی نتیجه‌محور، فرایند‌محور و تلفیقی کرده است، اما تا به حال چارچوب سنجشی ویژه اهداف غیرشناختی مبتنی بر اسناد بالادستی، پیشینه پژوهشی و نظری و آرای صاحب‌نظران ارائه نشده است و به نظر می‌رسد پیوند مشخصی بین ساحت‌های یادگیری با الگوی عملیاتی معلمان از اجرای سنجش و ارزشیابی در کلاس درس وجود نداشته باشد. در نتیجه، جای خالی چارچوب سنجش شایستگی‌های غیرشناختی در نظام آموزش و پرورش ایران که مبتنی بر تجارب جهانی باشد، احساس می‌شود.

این درحالی است که شایستگی‌های غیرشناختی پیامدهای مهمی در زندگی فرد دارند و بر وضعیت اجتماعی-اقتصادی وی در آینده (بهره‌وری، اشتغال، درآمد و بهزیستی فردی بالاتر) تأثیرگذارند (McGrath & Wallace, 2019). از بُعد آموزشی می‌توان گفت پرورش این شایستگی‌ها در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقشی حیاتی دارد و به آن‌ها در تنظیم تندرستی و استرس، هدف‌گذاری، مدیریت موقعیت‌های چالشی، اجتناب از رفتارهای پرخطر و ایجاد روابط مثبت با هم‌سالان کمک می‌کند (Whitmore, Ryan, Bauer, & Breitwieser, 2016). بنابراین، با توجه به اهمیت عنصر سنجش در برنامه‌ریزی درسی و نقش آن در محقق شدن اهداف و رسالت‌های نظام آموزشی و نظر به تأکید صورت‌گرفته در اسناد بالادستی بر پرورش همه‌جانبه دانش‌آموزان و اهمیت کلیدی شایستگی‌های غیرشناختی در رشد و موفقیت آتی دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش ایران، هدف پژوهش حاضر تدوین چارچوب مفهومی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی (مبتنی بر اسناد بالادستی آموزش و پرورش، پیشینه پژوهشی و آرای صاحب‌نظران) و اعتباربخشی درونی آن است.

روش پژوهش

در مرحله نخست پژوهش حاضر (تدوین چارچوب مفهومی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی) روش پژوهش توصیفی از نوع کیفی بود. در این مرحله از تحلیل محتوا با رویکرد تلخیصی-تجمیعی^۱، کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA-2020 و با استاندارد Strauss and Corbin (1998) و روش کلایزی^۲ استفاده شد. در مرحله دوم (اعتباربخشی چارچوب مفهومی استخراج شده) روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی مد نظر قرار گرفت. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری در جدول ۱ آمده است.

¹. summative content analysis

². Colaizzi

جدول ۱. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری پژوهش

مرحله	هدف	جامعه	روش نمونه‌گیری	نمونه
	بررسی اسناد بالادستی	بررسی جامعه	-	۳ سند بالادستی
۱	بررسی متون پژوهشی	کلیه متون پژوهشی که شرایط ورود به داده‌ها را داشته باشند.	هدفمند با استفاده از موتورهای جستجوگر	۲۴ متن پژوهشی
	مصاحبه با صاحب‌نظران موضوعی	اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مربوطه، افراد مجرب در بخش‌های اجرایی نظام آموزشی و متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، سنجش آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.	هدفمند تا دستیابی به اشباع	۱۰ نفر
۲	تعیین روایی محتوایی پرسش‌نامه: شاخص روایی محتوایی ^۱ و نسبت روایی محتوایی ^۲	متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی.	هدفمند	۴ نفر
	بررسی پرسش‌نامه‌ای چارچوب مفهومی با هدف اعتباربخشی درونی	اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مربوطه، افراد مجرب در بخش‌های اجرایی نظام آموزشی و متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، سنجش آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.	هدفمند	۳۰ نفر

جامعه و نمونه در مرحله کیفی. تدوین چارچوب مفهومی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی

با مراجعه به سه منبع «اسناد بالادستی»، «متون پژوهشی» و «مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته»^۳ انجام گرفت. سه سند بالادستی حوزه آموزش و پرورش که توسط شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوب و منتشر شده‌اند (شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی) مورد بررسی قرار گرفتند. در این مرحله، پایگاه‌های اطلاعاتی (شامل بانک اطلاعات جهانی آموزش و پرورش^۴، بانک امرالد،

1. Content Validity Index (CVI)

2. Content Validity Ratio (CVR)

3. semi-structured interview

4. ERIC

اسکوپوس^۲، ساینس دایرکت^۳، آکادِمیا^۴ و موتور جست‌وجوی گوگل اسکولار^۵ با کلیدواژگان تعریف‌شده، جست‌وجو شدند. برای بررسی متون اختصاص‌یافته به «سنجش شایستگی‌های غیرشناختی» (با هدف سازه‌هایی که ابعاد تربیتی را پوشش دهند) جست‌وجویی با این کلیدواژگان صورت گرفت: *assessment model/ principles/ framework/ evaluating + non-academic/ non-cognitive/ 21st-century/ social and emotional/ character strengths + achievement/ skills/ competencies*. شرایط ورود به داده‌ها به قرار زیر تعیین شد: (۱) متون از سال ۲۰۱۱ قدیمی‌تر نباشند؛ (۲) متن کامل، قابل‌بازبایی باشد؛ (۳) آموزش و سنجش عمومی را در بر گرفته باشد (آموزش استثنایی و کلاس‌های ویژه را در بر نگیرد)؛ (۴) مؤلفه‌های نامرتب را در بر نگیرد (سازه‌هایی همانند متغیرهای هوشی، استعدادها و ویژه و کلی حذف شدند)؛ (۵) قابل استفاده در نظام آموزش و پرورش عمومی باشد و به آموزش عالی اختصاص نیافته باشد و (۶) در پایگاه‌های ذکر شده نمایه شده باشد. به‌منظور بررسی کیفیت موارد استخراج‌شده از چک‌لیست پریزما^۶ استفاده شد. روند طی‌شده در جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، انتخاب اولیه، غربال‌گری، حذف و نهایتاً گزینش منابع طبق نمودار پریزما (Page et al., 2021) در شکل ۱ آمده است.

منابع حائز شرایط	وضعیت گزینش	نوع منبع
		بررسی سنجش در سطوح آموزش عالی = ۲
	گزینش نشده = ۵	پرداختن به سنجش ابعاد نامرتب = ۲
		پرداختن به سنجش در آموزش کودکان با نیازهای ویژه = ۱
		کتاب = ۴
	گزینش شده = ۲۴	گزارش پژوهشی = ۷
		مقاله نمایه‌شده در مجله = ۱۳

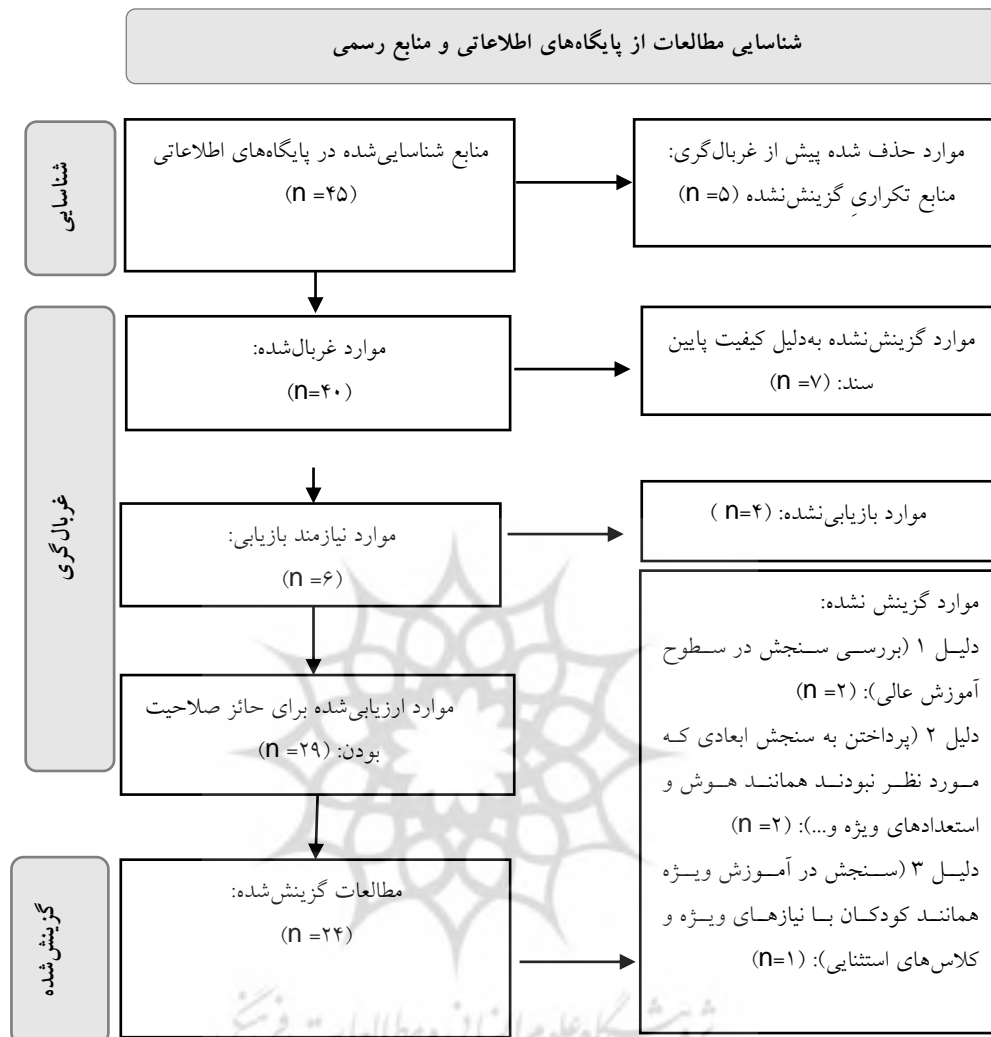
۲۹ منبع

شکل ۱. نمودار پریزما مطالعات فرسبی
پژوهشگاه ملی علوم انسانی

ویژگی‌های این متون در جدول ۲ آمده است.

1. Emerald
2. Scopus
3. ScienceDirect
4. Academia
5. Google Scholar
6. PRISMA

جدول ۲. منابع گزینش شده و نشده در بررسی متون پژوهشی



همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تعداد ۱۳ مقاله، ۷ گزارش پژوهشی و ۴ کتاب گزینش و مورد

کدگذاری قرار گرفتند.

در تعیین نمونه برای مصاحبه‌های نیمه-ساختاریافته، صاحب‌نظران حوزه موضوعی، به روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ انتخاب شدند. این روش که به‌عنوان نمونه‌گیری قضاوتی و انتخابی^۲ نیز معرفی می‌شود، فنی است که در آن پژوهشگر بر قضاوت خود برای انتخاب اعضای جامعه برای شرکت در مطالعه تکیه می‌کند. این نمونه‌گیری، غیرتصادفی است و اغلب پژوهشگران معتقدند

^۱. purposive sampling

^۲. judgment and selective sampling

می‌توانند با قضاوت دقیق خود به نمونه‌ای معرف دست یابند. این روش زمانی که به دلیل ماهیت طرح و اهداف پژوهشی، منبع اصلی داده‌ها تنها تعداد محدودی از افراد هستند، کارآمد است (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2012). منظور از صاحب‌نظران حوزه موضوعی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مربوطه و همچنین افراد مجرب در بخش‌های اجرایی نظام آموزشی بود که حداقل ۱۰ سال سابقه فعالیت علمی و پژوهشی در این حوزه‌ها را داشتند: سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. این افراد با روش هدفمند نمونه‌گیری شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری (۱۰ نفر) ادامه یافت. از این تعداد، ۷ نفر مرد و ۳ نفر زن بودند.

جامعه و نمونه در مرحله کمی. جامعه آماری مرحله کمی پیمایشی (با هدف اعتباریابی درونی چارچوب مفهومی) متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و علوم تربیتی بودند. به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر (۱۶ مرد و ۱۴ زن) صاحب‌نظر به پرسش‌نامه پاسخ دادند. حجم نمونه حداقل ۳۰ نفره برای پژوهش‌های همبستگی پیشنهاد شده است (Delavar, 2022). همچنین حداقل نمونه مکفی برای تعیین معنی‌داری در روش‌های آماری و دستیابی به حدود اطمینان برابر ۳۰ نفر است (Sharma, 2020). چون از داده‌های حاصل از این افراد نیز برای اعتبار درونی پرسش‌نامه استفاده می‌شود و اساس روش‌های محاسبه اعتبار درونی، همبستگی است، می‌توان این حجم نمونه را توجیه نمود. همچنین به منظور بررسی روایی محتوایی پرسش‌نامه نیز از ۴ داور (متخصص حوزه موضوعی) درخواست شد، به سؤالات مربوط به روایی محتوایی پاسخ دهند. ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از:

در **مرحله کیفی**، اسناد مکتوب و دیجیتالی که شامل الف) سه سند بالادستی و ب) متون پژوهشی بودند، به منظور مرور نظام‌مند مورد استفاده قرار گرفتند. منبع سوم مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. مصاحبه‌کننده در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به طور کلی دارای یک چارچوب مضمونی^۱ یا موضوعی خاص است که باید به آن پرداخته شود. در واقع، سؤالات مشخصی وجود دارند و امکان پرسیدن سؤالات اضافه نیز فراهم است اما سؤالات در ترتیب یا کلمه‌بندی، مرتب نمی‌شوند (Galletta, 2013). سؤالات مصاحبه مبتنی بر خلأهای مشاهده‌شده در متون پژوهشی، طراحی شد و با مشورت چهار متخصص موضوعی (یک دکترای روان‌شناسی تربیتی، یک دکترای روان‌شناسی یادگیری، یک دکترای روان‌سنجی و یک دکترای برنامه‌ریزی درسی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. روایی سؤالات مصاحبه به روش بازبینی توسط همکاران بررسی شد. چارچوب‌بندی موضوعی سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در قالب ۱۵ سؤال اولیه طراحی و از نمونه مورد نظر

^۱. thematic

پرسیده شد. حداقل مدت‌زمان اجرای مصاحبه‌ها ۵۰ دقیقه و حداکثر ۷۵ دقیقه بود. مصاحبه با صاحب‌نظران هم به‌صورت حضوری و هم غیرحضوری انجام شد. مصاحبه‌های غیرحضوری با استفاده از نرم‌افزار، ضبط صوتی/تصویری^۱ و یادداشت‌برداری مستندسازی شد و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها توسط همکار آموزش‌دیده پژوهشگر انجام شد. پایایی به روش محاسبه ضریب توافق بین کدگذاران محاسبه شد. به این منظور از دو نفر خواسته شد، ۳۰ مورد از کدهای مشخص‌شده را مجدداً مورد کدگذاری قرار دهند. سپس میزان توافق بین این دو نفر با استفاده از ضریب کاپا در پایایی بین کدگذاران^۲ محاسبه شد. تحلیل نتایج با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 نشان داد مقدار این ضریب برابر با ۰/۶۳ است. طبق تفسیر McHugh (2012) مقدار کاپای بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۰ حاکی از توافق قابل ملاحظه است. بنابراین می‌توان این‌طور نتیجه‌گیری کرد که کدگذاری از پایایی برخوردار بود.

در مرحله کمی (با هدف اعتباربخشی درونی چارچوب مفهومی) نیز طراحی پرسش‌نامه مد نظر قرار گرفت. پرسش‌نامه‌ای با ۶ گویه برای تعیین ابعاد اعتبار درونی چارچوب مفهومی استخراج‌شده به‌صورت کلی و ابعاد، مقولات و مفاهیم آن (از منظر ویژگی‌های کامل بودن، چینش متناسب، اجرایی بودن، مناسب و پیشنهادی بودن، مرتبط بودن، همگونی بین ابعاد و جامع و مانع بودن) توسط محقق و همکاران وی طراحی شد. لینک پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه با استفاده از پیام‌رسان‌های شبکه‌های اجتماعی برای داوران (نمونه صاحب‌نظر) ارسال و پاسخ‌های جمع‌آوری‌شده از آنان مورد تحلیل قرار گرفت. از این پاسخ‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری مناسب، اعتباربخشی درونی مشخص شد. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه نیز با بررسی مصداق‌های روایی (صوری و محتوایی با شاخص‌های روایی محتوایی و نسبت روایی محتوایی) و پایایی (همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفا) تعیین شد. لینک پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه تعیین روایی محتوایی نیز با استفاده از پیام‌رسان‌های شبکه‌های اجتماعی برای داوران ارسال و پاسخ‌های جمع‌آوری‌شده از آنان مورد تحلیل قرار گرفت. مقادیر بالاتر از ۰/۴۹ برای نسبت روایی محتوایی سطح معنی‌دار یا قابل قبول تلقی می‌شود (Lawshe, 1975, as cited in Zamanzadeh, Ghahramanian, Rassouli, Abbaszadeh, & Nikanfar, 2015) دامنه مقادیر محاسبه‌شده برای نسبت روایی محتوایی بین ۰/۵۰ تا ۱ است که نشان می‌دهد گویه‌ها از سوی متخصصان ضروری ارزیابی شد و این نسبت مطلوب تلقی می‌شود. مقادیر شاخص روایی محتوایی مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن برای گویه‌ها^۳ دامنه‌ای بین ۰/۷۵ تا ۱ داشت. این شاخص‌ها برای کل پرسش‌نامه^۴ در این سه

1. SD Recorder

2. Kappa inter-rater reliability

3. I-CVI

4. S-CVI

حوزه نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۰۸، ۰/۹۷۳ و ۰/۹۷۳ محاسبه شد. اگر مقادیر شاخص روایی محتوایی برای جلسات^۱ بالاتر از ۰/۷۵ باشند، براساس نظر مؤلفان این مقدار مطلوب است (Shi, Mo, & Sun, 2012). همچنین معمولاً مقدار ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ و بالاتر، برای کل پرسش نامه به عنوان شاخص قابل قبول در نظر گرفته می شود (Polit, Beck, & Owen, 2007). مقادیر محاسبه شده حاکی از شاخص روایی محتوایی مطلوبی است. به منظور بررسی پایایی پرسش نامه محقق ساخته تعیین اعتبار درونی چارچوب مفهومی، این پرسش نامه روی ۳۰ نفر اجرا و ضریب آلفای کرونباخ به منظور بررسی همسانی درونی این پرسش نامه محاسبه شد. مقدار این ضریب برای نمره کل برابر با ۰/۷۸ به دست آمد. براساس نظر Cortina (1993) مقادیر بالاتر از ۰/۷ قابل قبول و مقادیر بالاتر از ۰/۸ مطلوب است. بنابراین اعتبار همسانی درونی این پرسش نامه قابل قبول تلقی می شود

روش تجزیه و تحلیل در مرحله کیفی. از تحلیل محتوای کمی با تجزیه و تحلیل توصیفی-کیفی (رویکرد تلخیصی-تجمیعی) در مرحله کیفی استفاده شد. در رویکرد تحلیل محتوای تلخیصی، کلمات کلیدی قبل و در ضمن تحلیل داده ها تعریف می شوند و براساس ادبیات پژوهشی و نظر پژوهشگر به دست می آیند. در این رویکرد علاوه بر مقایسه و ارائه فراوانی ها تفسیر از متن زیربنایی نیز ارائه می شود (Hsieh & Shanon, 2005). در این مرحله از روش کلایزی در هفت گام (مروری بر تمام اطلاعات، ایجاد مفاهیم فرموله شده، قرار دادن معانی در دسته ها، ایجاد توصیف روایی، تعیین اعتبار و تعیین قابلیت پیگیری (Wirihana, Welch, Williamson, & Christensen, 2018) استفاده شد. با استفاده از رویه های استاندارد کدگذاری Strauss and Corbin (1998) (با کدگذاری باز، محوری و انتخابی) در تحلیل محتوا و همسوسازی اطلاعات به دست آمده از منابع (کدهای به دست آمده از اسناد، متون پژوهشی و مصاحبه ها) اقدام به تدوین چارچوب محتوایی شد. به این منظور، در مرور نظام مند متون پژوهشی خارجی، رونوشت مصاحبه ها و اسناد بالادستی از نرم افزار MAXQDA-2020 استفاده شد.

بررسی اعتبار و پایایی داده های کیفی مبتنی بر نظرات گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln, 1989) (as cited in Noori & Mehrmohammadi, 2012) انجام شد. این پژوهشگران معیارهای اعتبار در پژوهش های کیفی را متناظر با روایی درونی، انتقال^۲ را متناظر با روایی بیرونی، اعتماد^۳ را متناظر با پایایی و تأیید^۴ را معادل عینیت در پژوهش های کمی می دانند. بعلاوه به معیار اصالت^۵ نیز اشاره

¹. I-CVI

². transferability

³. dependability

⁴. confirmability

⁵. authenticity

می‌کنند و راهبردهایی را برای ارزشیابی این ملاک‌ها پیشنهاد داده‌اند. در پژوهش حاضر به منظور کنترل خطا و کسب اطمینان از اعتبار پژوهش راهبردهای زیر مد نظر قرار گرفت:

۱. بازنگری و بازبینی توسط همکاران^۱. این روش در راستای افزایش دقت علمی پژوهش انجام می‌شود و به موجب آن تعامل بین پژوهشگر و سایر افرادی که در موضوع مورد نظر تجربه دارند، صورت می‌گیرد و زمینه راهنمایی برای طرح تحقیق، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها فراهم می‌شود (Stommel & Wills, 2004). در پژوهش حاضر سه تن از همکاران به‌عنوان متخصص موضوعی و آشنا با مبحث سنجش (شامل یک دکترای برنامه‌ریزی درسی، یک دکترای سنجش و اندازه‌گیری و یک دکترای روان‌شناسی تربیتی) روند انتخاب مقالات، تحلیل داده‌ها و ابعاد به‌دست‌آمده را بازبینی کردند و درباره آن‌ها بازخورد دادند و نظرات خود را بیان کردند.

۲. مثلث‌سازی پژوهشگر^۲. این روش شامل به‌کارگرفتن بیش از یک پژوهشگر برای جمع‌آوری، تجزیه، تحلیل یا تفسیر داده‌ها است (Scheermesse & Bachmann, 2012). به‌منظور ارتقای اعتبار این مطالعه بیش از یک پژوهشگر (سه پژوهشگر) در فرایند جمع‌آوری، انتخاب مقالات، تجزیه و تحلیل داده‌ها و تفسیر نتایج دخیل بودند و نظرات این افراد با یکدیگر هم‌سوسازی شد.

روش تجزیه و تحلیل در مرحله کمی. در این مرحله با طراحی پرسش‌نامه و بهره‌بردن از آزمون تی تک‌گروهی^۳ در تحلیل سؤالات آن، اعتباربخشی درونی چارچوب مفهومی در نمونه آماری مورد نظر بررسی شد. در این آزمون آماری این فرض آزمون می‌شود که آیا میانگین محاسبه‌شده در نمونه پژوهش با ارزش مشخص‌شده از سوی پژوهشگر تفاوت آماری معنی‌داری دارد یا خیر.

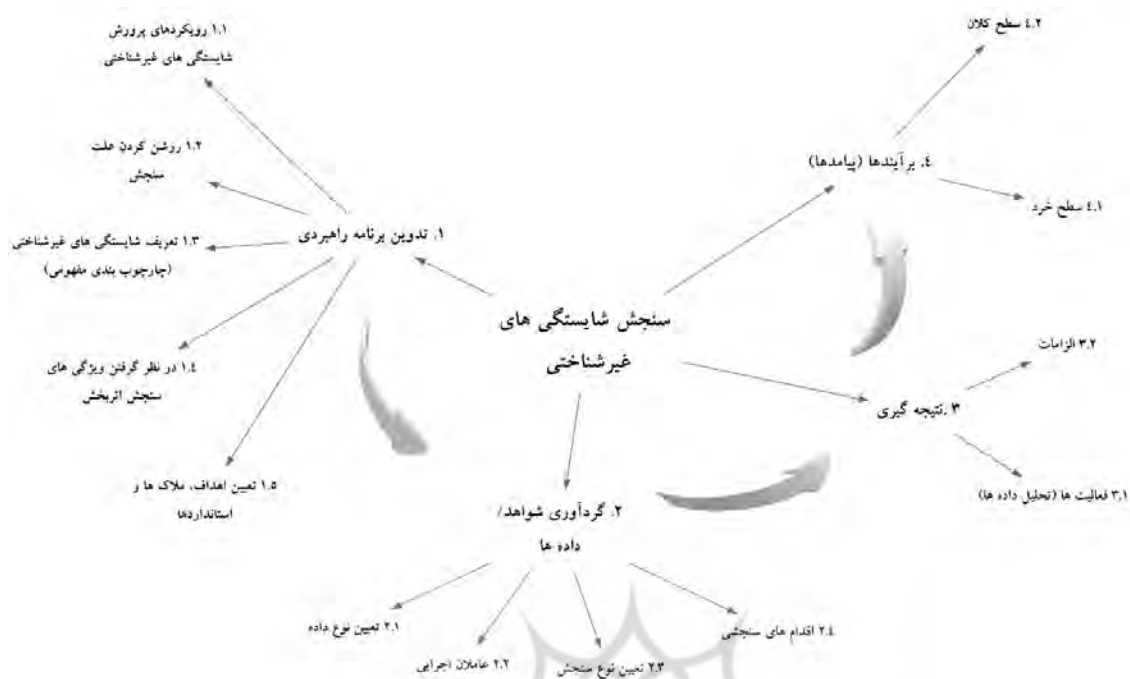
یافته‌ها

چارچوب مفهومی استخراج‌شده از ۴ بُعد و ۱۳ مؤلفه تشکیل شده است. این چارچوب در شکل ۱ نشان داده شده است. فلش‌ها نشان‌دهنده ارتباط بین ابعاد به‌صورت زمانی و تقدم و تأخر است.

^۱. peer check and peer monitoring

^۲. investigator triangulation

^۳. one sample t-test



شکل ۱. الگوی مفهومی به همراه ابعاد و مؤلفه های آن

ابعاد و مؤلفه های چارچوب مفهومی مورد نظر در جدول ۳ خلاصه شده اند.

جدول ۳. ابعاد و مؤلفه های الگوی مفهومی سنجش شایستگی های غیرشناختی

مؤلفه ها	ابعاد
۱-۱ رویکردهای پرورش شایستگی های غیرشناختی ۱-۲ روشن کردن علت سنجش ۱-۳ تعریف شایستگی های غیرشناختی (چارچوب بندی مفهومی) ۱-۴ در نظر گرفتن ویژگی های سنجش اثربخش ۱-۵ تعیین اهداف، ملاک ها و استانداردها	۱) تدوین برنامه راهبردی
۲-۱ تعیین نوع داده ۲-۲ عاملان اجرایی ۲-۳ تعیین نوع سنجش ۲-۴ اقدام های سنجشی	۲) گردآوری شواهد / داده ها
۳-۱ فعالیت ها (تحلیل داده ها) ۳-۲ الزامات	۳) نتیجه گیری

(۴) برایندها (پیامدها) ۱-۴ سطح خرد
۲-۴ سطح کلان

در ادامه این ابعاد و مؤلفه‌های ذیل آن‌ها تشریح می‌شوند.

بُعد ۱. تدوین برنامه راهبردی. این بُعد اشاره به لزوم طراحی برنامه‌های راهبردی برای سنجش دارد. «تدوین چارچوب سنجشی» یکی از زیرنظام‌های نظام سنجش محسوب می‌شود.

مؤلفه ۱-۱. رویکردهای پرورش شایستگی‌های غیرشناختی. پیش از هر اقدام سنجشی باید رویکرد پرورش شایستگی‌ها تعریف شود. چهار رویکرد اصلی برای آموزش آن‌ها مطرح می‌شود:

(۱) آموزش مستقیم مهارت‌ها؛ (۲) یکپارچه کردن مهارت‌ها در محتوای تحصیلی؛ (۳) خلق محیط یادگیری مثبت و (۴) فعالیت‌های آموزشی عمومی که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را حمایت می‌کنند (متن ۹). بنابراین برای سنجش این مهارت‌ها باید ابتدا آن‌ها را در برنامه‌ی درسی و آموزشی گنجانید. در متن ۲۱ نیز به فعالیت‌های آموزشی معلم اشاره شده است که در تعامل با همین مهارت‌ها که معلم از خود نشان می‌دهد، به ارتقای این شایستگی‌ها منتهی می‌شود. در این دیدگاه ده اقدام آموزشی نیز معرفی شده‌اند که هم ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و هم پیشرفت تحصیلی را مد نظر قرار می‌دهند. این موارد در قالب اقدام‌های تدریس اجتماعی^۱ (شامل انضباط دانش‌آموز-محور، زبان معلم، مسئولیت‌پذیری و انتخاب‌گری، و جو مبتنی بر حمایت و گرمی) و اقدام‌های تدریسی-آموزشی^۲ (شامل یادگیری همکارانه، خود-تأملی و خودسنجی، آموزش متعادل، انتظارات تحصیلی و ایجاد شایستگی) صورت‌بندی شده‌اند (متن ۲۱). پنج الگو نیز از سوی دفتر آموزش و پرورش آمریکا مطرح شده است: (۱) برنامه‌های آماده‌سازی مدارس؛ (۲) برنامه‌های مداخله‌ای؛ (۳) الگوهای جایگزین مدرسه و اصلاح رویکردها در مدرسه؛ (۴) برنامه‌های یادگیری غیررسمی و (۵) محیط یادگیری دیجیتال، منابع آنلاین و ابزارهایی برای معلمان (متن ۲۳).

براساس نظر صاحب‌نظران مورد مصاحبه نیز باوجود تأکید اسناد بالادستی بر سازه تربیت، تعریف مشخصی از آن که بتوان سنجش دقیق آن را در نظر گرفت مطرح نشده است: «یک سری تلویحات آموزشی و سنجشی هست درباره تربیت و متغیرهای مثلاً غیرتحصیلی و غیرشناختی ولی شما دقیقاً نمی‌دانید این کجای محتوا آمده یا معلم چطور باید اون‌ها رو درس بده که بعداً بسنجه.» (متخصص ۶). براساس نظر متخصص ۳ آموزش مهارت‌های قرن بیست و یکمی چهار مرحله دارد: «(۱) همه برنامه مشخص در سطح نظام داشته باشید. (۲) طرح تربیت معلم برای آن داشته

^۱. social teaching practices

^۲. instructional teaching practices

باشید؛ ۳) پداگوژیکال اکتیویته^۱ داشته باشید؛ یعنی به معلم بگو چه کار بکند تا خلاقیت بچه بهتر بشود نه اینکه براساس خلاقیت خودت یک کاری انجام بده تا بچه‌ها خلاق بار بیایند.»

مؤلفه ۱-۲. روشن کردن علت سنجش. طبق متن پژوهشی ۱۱ «وجود نیت و قصد روشن می‌تواند به محدودیت‌های سازنده‌ای برای پیامدهای سنجشی منتهی شود.» بیشترین علت سنجش این شایستگی‌ها طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و غربال‌گری (متون ۷، ۱۰، ۱۵ و ۱۹)، پاسخ‌گویی (متون ۱۱، ۱۶ و ۱۹) و شناسایی دانش‌آموزان در خطر و طراحی برنامه درسی (متن ۱۱) عنوان شده است. نظارت بر پیشرفت و غربال‌گری دانش‌آموزان را برای حل مسئله، مداخلات چندسطحی و چارچوب مداخله-محور آماده می‌کنند (متن ۱۹). منظور از غربال‌گری نیز «فرایند شناسایی افرادی است که نیاز به ارزشیابی جامع‌تری دارند.» (متن ۱۵). در اسناد بالادستی هدف سنجش ارائه تصویری جامع از دانش‌آموز تعریف شده است. به‌عنوان مثال، در راهکار ۶-۱۰ برنامه درسی ملی آمده است باید با هدف منعکس کردن ظرفیت‌های وجودی و توانمندی‌های متفاوت دانش‌آموزان امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان، مربیان و اولیا در امر سنجش فراهم شود (برنامه درسی ملی، ص ۴۱). در بخش ۵-۴- برنامه درسی ملی آمده است سنجش باید «تصویری همه‌جانبه از موقعیت کنونی دانش‌آموز ... متناسب با ظرفیت‌ها و نیازهای وی ارائه کند» (ص ۱۳).

مؤلفه ۱-۳. تعریف شایستگی‌های غیرشناختی (چارچوب‌بندی مفهومی). بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش نشان داد در سنجش «تمامی تجارب تربیتی کسب‌شده در برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی/پنهان باید مورد توجه و تأکید باشد» (مبانی نظری سند تحول، ص ۳۸۱). اهداف کلان تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a) عبارت‌اند از: پرورش «انسانی موحد، مومن، معتقد به معاد، آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت. حقیقت‌جو، عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور، دارای عزت‌نفس، امانت‌دار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخاب‌گر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق، کارآفرین، مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی، اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی». همان‌گونه که ملاحظه می‌شود این ابعاد در عین حال که ممکن است با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند، دامنه گسترده‌ای از ویژگی‌ها را در بر می‌گیرند.

¹. pedagogical activity

بررسی متون پژوهشی نشان داد به‌جز اصطلاحات فضائل و توانمندی‌های منشی و شایستگی-ها/مهارت‌های اجتماعی-هیجانی که تقریباً در تمامی متون به کار برده شدند، سایر اصطلاحاتی که می‌توانند وجوه مختلف پیشرفت تربیتی را براساس تجارب جهانی در برگیرند عبارت‌اند از: شایستگی‌ها/مهارت‌های غیرشناختی (متون ۱، ۴، ۱۹ و ۲۰)، شایستگی‌ها/مهارت‌های غیرتحصیلی (متون ۱ و ۱۹) و مهارت‌های قرن بیست و یکمی (متون ۶، ۹ و ۱۹). براساس متون ۹ و ۱۹ مهارت‌های قرن بیست و یکمی همان شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت‌های غیرشناختی، مهارت‌های غیرتحصیلی و مهارت‌های نرم^۱ هستند. براساس نظر متخصص ۳ «مهارت‌های قرن بیست و یک» با ابعاد تربیتی در اسناد ما هماهنگی دارد: «یونسکو اندکی مرجع‌تر هست نسبت به جاهای دیگر می‌آید شش تا مؤلفه در نظر می‌گیرد و ذیل این‌ها ۲۷ تا شایستگی اضافه می‌کند که کمترین هم‌پوشی با همدیگر داشته باشد. اینها مثل تاروپود هم هستند. [در واقع] برنامه درسی را دارید و می‌گویید که ۱۱ تا مهارت داریم با چیزهای دیگه‌ای که باید تلفیق بشود این بحث‌های غیرشناختی یا به قول یونسکو مهارت‌های قرن ۲۱ یا بحث‌های بین عرضی یا بین موضوعی یعنی بین موضوعاتی. وقتی که شما خلاقیت را به‌عنوان یکی از شایستگی‌ها می‌خواهید با بچه‌ها کار بکنید [به صورت] ریاضی نباید کار بکنید بلکه این باید در جریان تدریس باشد. برای این‌ها البته برنامه وجود دارد. یعنی ممکن است که در محتوای درس خاصی وجود نداشته باشند ولی در برنامه درسی هست.» براساس نظر متخصص ۷: «ببینید ما هنوز نمی‌دونیم چی‌ها یعنی چه سازه-هایی رو می‌خواهیم درس بدیم. یک چیزهای کلی و خیلی خوبی تو اسناد هست ولی این‌ها دقیقاً کدام شایستگی‌ها هستن؟ چطور تو برنامه درسی منعکس شدن؟ معلم چطور باید درس بده؟ مشخص نیست.» طبق نظر متخصص ۸ نیز: «ما نمی‌تونیم کلی بگیریم شایستگی‌های غیرشناختی. باید دقیق مشخص کنیم کدام شایستگی‌ها برای دانش‌آموز ایرانی کاربرد دارن. ما هدفمون کدوم-هاست؟ آگه از من می‌پرسید، میگم خلاقیت، خودمدیریتی، تنظیم هیجانی و ارتباط بین‌فردی.» در ادامه به برخی از مدل‌های مطرح شده برای شایستگی‌های غیرشناختی اشاره می‌شود.

زیرمؤلفه ۱-۳-۱. طبقه‌بندی فضائل و توانمندی‌های منشی پیترسن و سلیگمن. به این طبقه-بندی در متون ۲، ۳، ۵، ۸، ۱۲، ۱۳، ۲۴ اشاره شده است. منظور از فضائل^۲ خصوصیات ارزشمند و محوری در تمامی فرهنگ‌ها است که سازه‌ای شبیه به ارزش است و توانمندی‌های منشی اشاره به اجزای روانی یا فرایندهای روان‌شناختی و عناصر اصلی فضائل دارد. ظرفیت‌هایی از شناخت، عاطفه، اراده و رفتار هستند که عناصر روان‌شناختی ابتدایی افراد را می‌سازند و آن‌ها را قادر می‌کنند تا به‌گونه‌ای رفتار کنند که هم بهزیستی روانی خود فرد و هم بهزیستی روانی دیگران ارتقا

^۱. soft skills

^۲. virtues

یابد. فضائل مفاهیمی بسیار انتزاعی هستند، توانمندی‌های منشی کمتر انتزاعی و مصادیق آن‌ها عینی و ویژه محسوب می‌شوند. این طبقه‌بندی ۶ فضیلت محوری و ۲۴ توانمندی منشی را شامل می‌شود: خرد و دانش (خلاقیت، کنجکاوی، عشق به یادگیری، ذهن باز، وسعت دید)، دلیری (شجاعت، پشتکار، صداقت، شور و شوق/سرزندگی)، انسانیت (عشق/محبت، هوش اجتماعی، مهربانی)، عدالت (کار گروهی، عدل و انصاف، رهبری)، میانه‌روی (بخشایش، تواضع و فروتنی، دوراندیشی/احتیاط، خودنظم‌دهی) و تعالی (ستایش زیبایی و محاسن، قدرشناسی، امید، شوخ-طبعی، معنویت). به نظر نوعی تناظر بین مفاهیم ذکر شده در چشم‌انداز سند تحول با این طبقه‌بندی وجود دارد. مطابقت بین طبقه‌بندی فضائل و توانمندی‌های منشی پیترسون و سلیگمن با ابعاد تربیتی در سند تحول در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. متناظر کردن ابعاد تربیت مطرح شده در سند تحول با فضیلت‌های محوری پیترسن و سلیگمن

فضیلت‌های محوری					
خرد و دانش	دلیری	انسانیت	عدالت	میانه‌روی	تعالی
ابعاد تربیتی مطرح شده در سند تحول					
حقیقت‌جو و خردمند	جهادگر	مهرورز	آماده ورود به	مقتصد	پاک‌دامنی و حیا
خلاق و کارافرین	شجاع	جمع‌گرا و جهانی	زندگی شایسته در	متخلق به	موحد و مؤمن
عادل و دانا	اینارگر	انديش	ابعاد مختلف آن	اخلاق	معتقد به معاد
انتخابگر	ماهر	سالم و بانشاط	قانون و نظم‌پذیر	اسلامی	آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت
دانش‌پژوه و علاقه‌مند به علم و آگاهی	دارای عزت	منظور و تلاشگر	عدالت‌خواه	ولایت‌مدار	وفادار به ارزش‌های اسلامی و ملی
	نفس آزادمنش	حکومت عدل جهانی	معتقد به نظام معیار		
		صلح‌جو			
		وطن‌دوست			
		امانت‌دار			
		ظلم‌ستیز			

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، می‌توان تناظر مطلوبی بین ابعاد ذکر شده از تربیت در اسناد بالادستی با فضیلت‌های محوری پیترسن و سلیگمن برقرار کرد.

زیرمؤلفه ۱-۳-۲. الگوهای شایستگی‌ها/مهارت‌های هیجانی و اجتماعی. با توجه به تعریف وضعیت تربیتی در آیین‌نامه ارزشیابی توصیفی، شاید بتوان این ابعاد تربیت را متناظر با الگوهای دیگری که برای بررسی شایستگی‌ها/مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی مطرح شده‌اند، هم-راستا کرد. این الگوها در جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۵. الگوهای مطرح‌شده برای شایستگی‌ها/مهارت‌های هیجانی و اجتماعی

چارچوب‌های مفهومی	زیرمؤلفه‌ها
چارچوب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی برای سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مبتنی بر نظریه ۵ عاملی شخصیت (متون ۱۷ و ۱)	عملکرد در تکلیف: خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری، مداومت تنظیم هیجانی: مقاومت در برابر تنش، کنترل هیجانی، خوش‌بینی ارتباط با دیگران: انرژی، جرأت‌ورزی، اجتماعی بودن ذهن باز: کنجکاوی، خلاقیت، تحمل همکاری: همدلی، همکاری، اعتماد
الگوی سازمان همکاری یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی (متون ۹، ۴۶، ۱۱، ۱۹، ۲۱)	خودآگاهی خودمدیریتی آگاهی اجتماعی مدیریت روابط (مهارت‌های ارتباطی) تصمیم‌گیری مسئولانه
الگوی جونز و بوفارد (متن ۱۱)	مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی مهارت‌های هیجانی مهارت‌های شناختی نقادانه
الگوی مک‌کوئن و همکاران (متن ۱۱)	خودکنترلی (هم رفتاری و هم ذهنی) مهارت‌های تفکر (توانایی درک افکار و احساسات دیگران و مهارت‌های حل مسئله) مهارت‌های رفتاری (کمک به دیگران و توانایی پیوستن به گروه)

همان‌طور که در جدول ۵ آمده است، الگوی سازمان همکاری یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی بیشتر از سایر الگوها برای آموزش و سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی مطرح شده است و معمولاً همین پنج شایستگی مبنای آموزش و سنجش قرار می‌گیرند (متن ۱). براساس نظر متخصص ۱۰: «چیزی که بهش می‌گید تربیت همون مهارت‌های قرن بیست و یکمیه یعنی ذیل ۶ یا ۷ تا (اگه اشتباه نکنم) کنگوری آمده و بیست و چند تا مهارت را مطرح کرده؛ چیزهایی مثل

کولبوریشن^۱ که خیلی سازه مهمیه یا خلاقیت» «این‌ها همون مهارت‌های غیرشناختی مثل توان کار گروهیه که بخش مهمی از آموزش محسوب می‌شن» (متخصص ۲)

مؤلفه ۱-۴. در نظر گرفتن ویژگی‌های سنجش اثربخش. در این گام باید اصول سنجش شایستگی‌های غیرشناختی را لحاظ کرد. می‌توان از «سنجش‌های چندگانه برای پرداختن به سازه مورد نظر بهره جست.» (متن ۱۹). همچنین فرایند سنجش باید به تصویری همه‌جانبه و جامع (متون ۱۷ و ۱۹، برنامه درسی ملی، ص ۱۳ و مبانی نظری سند، ص ۳۸۱) از فرد منتهی شود، روا و معتبر (متون ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۹) باشد و روش‌ها و شواهد چندگانه را در بر گیرد (متون ۷، ۱۱ و ۱۷، راهکار ۱-۱۰ برنامه درسی ملی). همچنین سنجش باید اخلاقی و منصفانه (متون ۱۸، ۱۹ و ۲۴) و دقیق باشد و قدرت پیش‌بینی داشته باشد (متون ۶ و ۱۸). رویکرد کلی نیز باید در سنجش مبتنی بر توانمندی باشد نه آسیب‌شناسی.

مؤلفه ۱-۵. تعیین اهداف، ملاک‌ها و استانداردها. این مؤلفه اشاره به این مسئله دارد که باید استانداردها و شایستگی‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی به‌دقت تدوین شوند (متون ۱۶ و ۱۹). همین استانداردها مبنای تهیه ابزارهای سنجش را فراهم می‌کنند. به‌این ترتیب که «مقیاس‌ها با شایستگی‌ها و استانداردها متناظر می‌شوند. استانداردها همچنین می‌توانند خط سیر شایستگی‌ها را تعیین کنند. به‌دنبال چارچوب یادگیری اجتماعی-هیجانی باید معیارهای کلیدی در موقعیت‌های محلی نیز به‌دقت روشن شود.» (متن ۱۶) براساس نظر متخصص ۲: «یکی از معضلات ما همین تدوین نشدن استانداردها است. ما نمی‌دونیم ملاک عملکرد دانش‌آموز چیه؟ باید این استانداردها هم برای پیشرفت تحصیلی و هم تربیتی تدوین بشن.»

بُعد ۲. گردآوری شواهد/داده‌ها. این بُعد شامل اقدام‌های عملیاتی برای گردآوری شواهد و داده‌های ضروری برای سنجش است.

مؤلفه ۱-۲. تعیین نوع داده. اولین گام در این بُعد تعیین نوع داده است. مهارت‌ها و شایستگی‌های غیرشناختی در شکل‌های متنوعی ابراز می‌شوند. به‌عنوان مثال، «توانمندی‌های منشی صفات شخصیتی جهانی و اساساً باثبات هستند که از طریق تفکر (شناخت)، احساسات (عاطفه)، تمایل (میل و خواسته) و عمل (رفتار) تظاهر می‌یابند.» (متن ۲۴). هریک از این ابعاد دلالت‌های متفاوتی برای صورت‌بندی و انتخاب اقدام سنجشی دارند که در مؤلفه ۲-۴ به آن پرداخته می‌شود.

مؤلفه ۲-۲. عاملان اجرایی. منظور از عاملان اجرایی فرد یا افرادی هستند که سنجش را اجرا می‌کنند. مجری سنجش می‌تواند والدین (متون ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹ و ۲۰)، معلم (در تمامی متون به جز ۸ و ۱۱) یا یادگیرنده (متون ۲، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷،

¹. collaboration

۱۹ و ۲۰). باشد. «دیگرسنجی^۱» (متن ۲۰)، «سنجش معلم‌محور^۲» (متن ۲۴) یا «سنجش توسط دیگری^۳» به این معنا است که قضاوت‌ها توسط معلم یا سنجشگر صورت می‌گیرد. (متن ۲۳)

زیرمؤلفه ۲-۲-۱. معلم. اهمیت نقش معلم در متون متعدد مورد تأکید قرار گرفته است: «معلمان از طریق اقدام‌های سنجشی مناسب می‌توانند به‌عنوان عاملان تغییر در برنامه درسی عمل کنند.» (متن ۱۸) نقش معلم در این راستا بسیار کلیدی است: «شیوه‌ای که معلم از آن برای اعمال روش‌های مختلف سنجش استفاده می‌کند و موفقیت اصلاحات وی، تا حد زیادی به باور و دانش معلم درباره اندازه‌گیری و ارتباط آن با آموزش، درک و فهم معلم از سنجش، میزان تعهد معلم به سنجش برای یادگیری، مهارت‌های سنجشی، استفاده از بازخورد برای بهبود تدریس، مکالمه با یادگیرندگان، قضاوت مداوم و قابل مقایسه، سنجش یادگیرندگان متنوع و گزارش نتایج سنجش به والدین و سایر ذی‌نفعان بستگی دارد (متن ۲۲). در اسناد بالادستی به نقش محوری معلم به این صورت اشاره شده است: «۷-۱۰- در فرایند ارزشیابی، نقش محوری و تصمیم‌سازی معلم ... حفظ شود» (برنامه درسی ملی، ص ۴۱) و معلم «مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس» را نیز بر عهده دارد (برنامه درسی ملی، ص ۱۲).

زیرمؤلفه ۲-۲-۲. یادگیرنده. به روش‌های سنجش گوناگون با تأکید بر خودسنجی نیز در اسناد بالادستی اشاره شده است: «لازم است با توجه به نقش محوری متربی، امکان و زمینه خودارزیابی مداوم (ارزشیابی توسط خود متربی) را نیز فراهم آورد» (مبانی نظری، ص ۲۴۷ و ۳۶۱) و «از ارزیابی بیرونی به ارزیابی توسط خود شخص» مبانی نظری، ص ۱۸۶ و ۳۰۱ حرکت کند. البته معلم در این فرایند همچنان نقش محوری دارد و اساساً اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی نیز ویژه معلمان طراحی شده است (برنامه درسی ملی، ص ۴۱) و معلم در فرایند ارزشیابی نقش محوری و تصمیم‌سازی دارد (۷-۱۰، برنامه درسی ملی، ص ۴۱). آنچه اهمیت دارد، نقش خودسنجی به‌عنوان یکی از روش‌های قالب در سنجش است. خودسنجی دانش‌آموز را موجودی فعال و پویا در نظر می‌گیرد و امکان درونی‌شدن سنجش را فراهم می‌کند (متون ۲ و ۸).

زیرمؤلفه ۲-۲-۳. والدین و هم‌سالان. در راهکار ۶-۱۰- برنامه درسی ملی اشاره شده است «امکان مشارکت اولیا در امر سنجش فراهم شود». براساس اصول مطرح‌شده در برنامه درسی ملی نیز با هدف انعکاس دقیق ظرفیت‌های موجود و تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان «امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان در امر سنجش» باید فراهم شود (برنامه درسی ملی، ص ۴۱). در اسناد

¹. hetero assessment

². instructor-based assessment

³. assessment by others

بالادستی به «مشارکت فعال خانواده‌ها» (مبانی نظری سند، ص ۳۳۷) اشاره شده و این‌طور مطرح می‌شود که در «ارزشیابی از وضعیت تربیتی مربیان ... مشارکت اولیا برای تصمیم‌گیری ضروری است» (ص ۳۴۹). در مبانی نظری سند (ص ۳۴۹) آمده است: «تصمیم‌گیری در موارد خاصی که متوجه مربیان با نیازهای ویژه یا افراد مستعد است، مشارکت اولیا برای تصمیم‌گیری ضروری است». در نتیجه، براساس اسناد و متون، اولیا نیز می‌توانند در تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌های ویژه دخالت داده شوند. در متن ۲۳ آمده است: «والدین و هم‌سالان منابع اطلاعاتی مهمی هستند که می‌توانند در کنار خودگزارشی در جهت افزایش اعتبار داده‌ها استفاده شوند» و «هم‌کلاسی‌ها می‌توانند به زوایایی از دانش‌آموز اشاره کنند که ممکن است توسط خود او نادیده گرفته شوند» (متن ۲۰).

البته سنجش توسط هریک از این عوامل اجرایی نقاط قوت و ضعف متفاوتی را مطرح می‌کند و به همین دلیل استفاده از چند مجری و جمع‌آوری اطلاعات از منابع متعدد توصیه شده است (متون ۷، ۱۰ و ۱۷). نمی‌توان در بررسی این موارد (به‌ویژه در سطح کلاس درس) تنها به سنجش توسط خود یادگیرنده یعنی اطلاعات خودگزارشی و مبتنی بر پرسش‌نامه بسنده کرد (متن ۲۴). مشکلات و ایرادهای وارده به ابزارهای خودگزارشی عبارت‌اند از: ۱) ابزارهای خودگزارشی (به‌ویژه نسخه‌های کوتاه آن‌ها) خطای نوع اول و دوم را در بررسی در مقیاس وسیع افزایش می‌دهند؛ ۲) ناهمسانی پاسخ‌ها و سوگیری‌های مربوط به حافظه به داده‌های نامعتبر منتهی می‌شود؛ ۳) ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی (سوگیری مطلوبیت اجتماعی)^۱ می‌تواند به نیمرخ‌های نامعتبری بینجامد و ۴) کمبود دانش‌آموز در ارتباط با هر گویه منجر به این مسئله می‌شود که وی قادر به پاسخ‌دهی نخواهد بود. تفسیر نادرست گویه‌ها نیز می‌تواند به داده‌های نامعتبر بینجامد. راه‌حل، جمع‌آوری اطلاعات از منابع متعدد و با استفاده از روش‌های متنوع است (متن ۱۷). متخصص ۳ در ارتباط با مشکلات استفاده از پرسش‌نامه و خودگزارشی در سنجش سازه‌های غیرشناختی اشاره می‌کند: «آیا وقتی خلایق را بخواهیم بسنجیم باید با اینونتوری^۲ بسنجیم؟ حتماً که نه. این اطلاعات کافی نیستند و باید با داده‌های مکمل تکمیل بشوند.»

هرچند سوگیری در خودگزارشی والدین کمتر از خودگزارشی توسط خود دانش‌آموز است و این اطلاعات دقیق‌تر، عینی‌تر، معتبرتر و با قابلیت پیش‌بینی بالاتری هستند، اما این ابزارها نیز در معرض سوگیری حافظه، ناهمسانی در پاسخ‌دهی، ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی و عدم‌دانش کافی برای پاسخ به گویه‌ها قرار دارند. بعلاوه، میزان شناخت پاسخ‌دهنده از دانش‌آموز نیز عامل

¹. socially desirability bias

². inventory

مهمی در پاسخ‌دهی است. بعلاوه، وقتی هدف بررسی حالات عاطفی درونی دانش‌آموز باشد، توصیف دیگران چندان محلی از اعراب ندارد (متن ۱۷).

مؤلفه ۲-۳. تعیین نوع سنجش. در این گام باید درباره نوع سنجش تصمیم‌گیری شود. فراوانی اجرا، طول مدت زمان سنجش، تعداد شایستگی‌های مورد نظر و تعداد گویه‌ها و تکالیف متناظر با هریک در این گام مشخص می‌شود. «نوع سنجش باید با موضوع مورد سنجش متناظر و هماهنگ باشد. منظور از روش سنجش رویه نمونه‌گیری از رفتارهایی است که فرض می‌شود منعکس‌کننده مهارت اجتماعی و هیجانی یا منشی مورد نظر باشند.» (متن ۱۱). در این ارتباط باید تصمیم‌گیری کرد که آیا از یک ابزار واحد یا چند ابزار استفاده می‌شود: «عموماً هدف در بررسی یادگیری اجتماعی و هیجانی این است که دامنه گسترده‌ای از ابزارها با گویه‌های متنوع مورد استفاده قرار گیرند.» (متن ۱۶). «از آنجایی که رفتار بشر پیچیده و غنی است، برای سنجش پدیده‌ای واحد باید داده‌ها از چندین منظر گردآوری شوند» (متن ۱۷). بنابراین «اطلاعات [مربوط به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی] را باید از منابع اطلاعاتی متنوع جمع‌آوری کرد.» (متن ۱۵). در همین راستا، «استفاده از مثلث‌سازی^۱ یعنی استفاده از منابع و روش‌های سنجش مختلف برای ارزشیابی سازه-های مورد نظر به‌منظور غلبه بر محدودیت‌های ذاتی روش‌های سنجشی منفرد توصیه شده است» (متن ۱۷). بنابراین نباید تنها به یک منبع اطلاعاتی اکتفا کرد. بعلاوه، «باید به تناسب بودن محیطی و فرهنگی توجه کرد.» (متن ۷) و «سنجش چندسازه‌ای^۲ و «سنجش چندموقعیتی^۳» با بهره‌گیری از منابع و ابزارهای چندگانه و متنوع می‌توانند اعتبار قضاوت درباره عملکرد اجتماعی و هیجانی دانش‌آموز را افزایش دهند. در همین راستا، بحث «سنجش محیط پیرامونی^۴» مطرح شده است که شامل جمع‌آوری اطلاعات جامع و معتبر درباره محیط فیزیکی و اجتماعی است (متن ۱۰). در اسناد بالادستی نیز به «ارائه شواهد متنوع و کافی» برای قضاوت درخصوص سطح دستیابی دانش-آموزان به اهداف برنامه درسی (برنامه درسی ملی، ص ۴۱) و «بهره‌گیری از سایر روش‌ها» برای تحقق انتخاب‌گری و خودمدیریتی دانش‌آموزان (برنامه درسی ملی، ص ۱۳) اشاره شده است. بعلاوه، سنجش می‌تواند براساس مرجع مورد نظر، برنامه درسی-مرجع یا هنجار-مرجع^۵ باشد. «سنجش برنامه درسی-محور فرایند سنجش توانایی‌های دانش‌آموز در توالی اهدافی از پیش تعیین-شده است که سنجش را با مداخله و ارزشیابی پیوند می‌دهد و سنجش هنجار-مرجع عملکرد

^۱. triangulation

^۲. multiple-contrast assessment

^۳. multiple-context assessment

^۴. environmental assessment

^۵. curriculum-referenced or norm-referenced

دانش‌آموز را با همتایانش در همان آزمون مقایسه می‌کند» (متن ۱۵) و در آن «اطلاعات از نمونه وسیعی از دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌شود.» (متن ۱۶).

مؤلفه ۲-۴. اقدام‌های سنجشی. در این مؤلفه اقدام‌های متنوع و معمولاً چندگانه‌ای که در انجام سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی مد نظر قرار می‌گیرند، جای دارند.

زیرمؤلفه ۲-۴-۱. سنجش مداد-کاغذی (خودگزارشی یادگیرنده، والدین و معلم). هم در سنجش یادگیری اجتماعی-هیجانی و هم توانمندی‌های منشی، ابزارهای خودگزارشی دانش‌آموز (پرسش‌نامه‌ها و مقیاس‌ها) بیشترین فراوانی را داشتند (متون ۲، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۰). از این بین، یکی از مطرح‌ترین ابزارهای سنجش توانمندی‌های منشی، پرسش‌نامه «ارزش‌ها در عمل» است که مبتنی بر توانمندی‌های منشی سلیگمن و پیترسن طراحی شده است. این ابزار (که ویژگی‌های روان‌سنجی آن روی نمونه بزرگ‌سالان نیز بررسی شده است و در ایران بیشتر در محیط غیرمدرسه‌ای مورد استفاده پژوهشی قرار گرفته است) فرم‌های کوتاه و بلند دارد و به زبان‌های مختلفی ترجمه شده است و ۲۰ توانمندی منشی را اندازه‌گیری می‌کند (متون ۲، ۳، ۴، ۸، ۱۲، ۱۳ و ۲۴). این ابزارها اغلب از گویه‌هایی توصیف‌کننده ابعاد سازه مورد نظر تشکیل شده‌اند و نمره‌گذاری آن‌ها در قالب طیف لیکرتی (متون ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۹) صورت می‌پذیرد. البته ممکن است به صورت دوازده‌گانه یا در قالب‌هایی همانند «آزمون‌های قضاوت موقعیتی» (متون ۱۶ و ۱۹) نیز مطرح شوند. در این روش شاید نسبت به پرسش‌نامه‌های لیکرتی امکان تظاهر و سوگیری مطلوبیت اجتماعی کمتر باشد، سازه‌های ظریف، دقیق‌تر سنجیده شوند و روایی پیش‌بین در موقعیت آموزشی بالاتر باشد اما اغلب اعتبار کمتری دارند، چندبعدی هستند و نیازمند سطح شناختی بالایی هستند. در این دسته از آزمون‌ها توصیفی از مشکل یا موقعیتی انتقادی ارائه می‌شود (که فرد در زندگی عادی ممکن است با آن مواجه شود) و دانش‌آموز در این سناریو به قضاوت می‌پردازد. ابزارهای خودگزارشی والدین و معلم نیز در متون ۱، ۴، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۹ و ۲۰ مطرح شده‌اند. برخی از این ابزارها به صورت باز-پاسخ هستند و والدین به صورت تشریحی دانش‌آموز را (مثلاً از منظر توانمندی‌های منشی) توصیف می‌کنند (متن ۱۳)، اما بیشتر این ابزارها در قالب پرسش‌نامه استفاده می‌شوند.

زیرمؤلفه ۲-۴-۲. ابزارهای سنجش عملکردی. به این ابزارها در متون ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۶ و ۱۹ اشاره شده است. «سنجش عملکردی رویکردی است که به واسطه آن می‌توان چگونگی کارکرد و موفقیت دانش‌آموز در تکلیف را در رفتارهای ازپیش‌تعیین‌شده ارزیابی کرد.» (متن ۱۵). «سنجش مستقیم که در آن دانش‌آموز مهارت خود را در حل کردن مسائل چالش‌برانگیز نشان می‌دهد، یکی از گزینه‌های مناسب سنجش یادگیری اجتماعی-هیجانی است.» (متن ۱۱) متخصص ۳ نیز به

استفاده از ابزارهای عملکردی (شبیه‌سازی و نقش‌گذاری) برای سنجش ویژگی‌های غیرشناختی تأکید کرد: «مثلاً همکاری و تعاون را نباید با پرسش‌نامه سنجید. نمی‌آمدند پرسند که آیا دوست دارید همکاری بکنید یا نه؟ یک کاری به شما می‌دادند تا انجام بدهی بعد توی آن کار کسی به‌عنوان ارزیاب می‌آمد و نمره می‌داد و مشخص می‌کرد که چقدر با دیگر افراد می‌تواند همکاری کند، مثلاً چقدر می‌تواند به اشتراک بگذارد، چقدر می‌تواند توی گروه وارد بشود». براساس نظر متخصص ۱: «برای سنجش خلاقیت ما باید برویم سراغ آزمون‌هایی از جنس پاسخ درست، نه از جنس نگرش‌سنج. که بفهمیم که فرد به این مهارت رسیده است یا نه. کم‌اینکه در حل مسئله همین کار را می‌کنیم مثلاً خلاقیت را وقتی می‌خواهیم بسنجیم، از من که نمی‌پرسند تو خلاق هستی یا خلاق نیستی؟ چون همه می‌نویسند خلاق هستن. ما از جنس آزمون هوش داریم اقدام می‌کنیم. یعنی کارهای، تسک‌های^۱ مشخصی داشته باشد. بنابراین یک فرق جدی که دارد همین است. الان این چالش از نوع آن چالش‌هایی است که در سطح نظام هنوز گرفتاریم. براساس نظر متخصص ۵ نیز: «سنجش مهارت‌های غیرشناختی خیلی اوقات مثل پیشرفت تحصیلی هستن و باید برویم سراغ همان جنس آزمون‌ها متتها پیشرفته‌تر مثل ابزارهای عملکردی. چون آنجا فقط دانش را دارید می‌سنجید اینجا باید اندکی بحث رفتار را بسنجید، عقبه‌های پشت رفتار را باید بسنجید که یک بحث دیگر است... این داستان فرق دارد با چیزی که ما در ذهن‌مان داریم که هرچیزی که راحت نیستی با آن (یا کار با آن دشوار است) مثلاً یک آزمون نگرش‌سنج بساز کما اینکه در مورد حل مسئله، در مورد خلاقیت (در مورد این‌ها تست‌های نگرشی این‌ها هم الان وجود دارد) این‌ها اصلاً این‌جوری نباید باشد. ذات این‌ها، ذات مشخص صحیح و غلطی دارند یعنی یک کاری اگر انجام بدهیم درست است و انجام ندهیم درست نیست.»

زیرمؤلفه ۲-۴-۳. ابزارهای مبتنی بر مشاهده. از مشاهده برای سنجش پیشرفت غیرشناختی به‌شکل گسترده‌ای استفاده می‌شود (متن ۱۱). «مشاهده یکی از ارزشمندترین ابزارهای غربال‌گری و سنجش اجتماعی-هیجانی است... مشاهده مستمر نتایج سنجش را نیرومند می‌سازد و اجازه تفسیر دقیق و درک ماهیت این سازه‌ها را می‌دهد.» (متن ۱۵). مشاهده معلم از دانش‌آموز در موقعیت طبیعی (متون ۱۰، ۱۱، ۱۶ و ۱۷) که گاهی «مشاهده طبیعی رفتار» خوانده می‌شود می‌تواند با مشاهده توسط والدین تکمیل شود (متن ۲۰). مشاهده معلم اغلب با چک‌لیست رتبه‌بندی از رفتار دانش‌آموز انجام می‌شود (متون ۷، ۱۱، ۱۶ و ۲۰).

زیرمؤلفه ۲-۴-۴. فعالیت‌های گروهی. در راهکار ۹-۱۰ سند تحول بنیادین (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a) بر «کار گروهی و فعالیت‌های جمعی» در

^۱. task

فراهم آوردن جنبه شکوفایی دانش‌آموزان تأکید شده است. همچنین سنجش فرارشته‌ای مبتنی بر بازی ذکر شده است که رویکردی گروه-محور برای سنجش مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دارد (متن ۱۵).

زیرمؤلفه ۲-۴-۵. داده‌های مبتنی بر مکالمه. به این فنون در متون ۱۰، ۱۱ و ۱۷ اشاره شده است. «مصاحبه با یادگیرنده، هم‌سالان، والدین و مراقبان دانش‌آموز منبع اطلاعاتی مهمی است که درک متقابل و عمیق‌تری را نسبت به توانمندی‌های اجتماعی-هیجانی ایجاد می‌کند.» (متن ۱۵).
بُعد ۳. نتیجه‌گیری. این بُعد اشاره به فعالیت‌های انجام‌شده پس از مرحله گردآوری شواهد دارد.

مؤلفه ۳-۱. فعالیت‌ها (تحلیل داده‌ها). در این مؤلفه بحث «روایی نتیجه‌ای^۱ مطرح می‌شود. این مصداق روایی فقط به خود ابزار مربوط نیست بلکه اشاره به میزان سودمندبودن نتایج ابزار برای استفاده‌های مورد نظر دارد. یعنی در این‌جا مهم این است که ببینیم نمرات چگونه مبنای عمل قرار می‌گیرند و پیامدهای قصدشده و نشده آن کدامند (متن ۱۷). تحلیل ابزارهای خودگزارشی از طریق محاسبه میانگین‌های نمرات افراد به پرسش‌نامه یا درصد افرادی که به گویه پاسخ مثبت (مثلاً در طیف لیکرتی پاسخ ۴ یا ۵) داده‌اند صورت می‌گیرد. در صورتی که سنجش در مقیاس وسیع صورت پذیرد، از تحلیل‌های مبتنی بر نظریه سؤال-پاسخ^۲ و تهیه بانک سؤال^۳ نیز می‌توان بهره جست. «در تحلیل داده‌های مبتنی بر پرسش‌نامه در یادگیری اجتماعی-هیجانی باید تحلیل کارکرد افتراقی سؤال^۴ صورت گیرد تا مشاهده شود که آیا هر سؤال برای دانش‌آموزان مختلف کارکرد یکسانی داشته است یا خیر» (متن ۱۶). مدل‌یابی معادلات ساختاری^۵ برای مجموعه عوامل مکنون نیز تحلیلی است که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد (متن ۱۷). این تحلیل‌ها هنگام سنجش در سطح وسیع‌تر از کلاس و مدرسه که در استفاده از پرسش‌نامه و زمینه‌یابی عملی است، کاربرد دارد. این‌طور اشاره شده است که تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌های زمینه‌یابی، شامل تحلیل آماری داده‌های پرسش‌نامه، تحلیل همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه بین داده‌های پرسش‌نامه و داده‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (متن ۱۸). این داده‌ها می‌تواند علاوه بر پیشینه شخصی دانش‌آموزان و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آنان، تجارب و ویژگی‌های اجتماعی-هیجانی در کلاس درس را در برگیرند و طبق مدل مفهومی مشخصه‌های اجتماعی-هیجانی این موارد را شامل شوند: تعامل‌های اجتماعی-هیجانی بین دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، احساسات دانش‌آموزان

^۱. consequential validity

^۲. Item Response Theory

^۳. item pool

^۴. differential item functioning

^۵. structural equation models

نسبت به یکدیگر و نسبت به کلاس درس و منظومه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان. این مشخصه‌ها با درون‌داد سیاست‌ها و برنامه‌های سطح مدرسه و کلاس تعامل می‌یابند و نهایتاً به پیامدهای تحصیلی و تحولی دانش‌آموزان منتهی می‌شوند (متن ۲۳).

مؤلفه ۳-۲. الزامات. منظور از الزامات، ملاحظات و منابع خطایی است که باید در اقدام‌های سنجشی مورد تأکید قرار گیرند. باید دقت کرد که «سنجش از پیامدهای یادگیری را باید تقریبی در نظر گرفت زیرا در معرض خطاهای غیرقابل اجتنابی قرار دارد... خطاهای تصادفی و منظمی وجود دارند که هرگز نمی‌توان به‌طور کامل آن‌ها را از بین برد... همیشه خطای انسانی (مثلاً آزمونگر) نیز وجود دارد که هرچند اصولی برای محافظت از آن‌ها وجود دارد اما عاری از اشتباه نیستند.» (متن ۲۳). اگر ابزارهای خودگزارشی (چه روی دانش‌آموز و چه روی معلم یا والدین) به‌تنهایی اجرا شود در معرض خطاهای گوناگونی قرار دارد. ممکن است پاسخ‌ها هماهنگ نباشند و فاقد همسانی درونی. یکی از علل این مسئله سوگیری‌های مربوط به حافظه است. همچنین سوگیری مطلوبیت اجتماعی منجر به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی می‌شود. بعلاوه؛ ممکن است دانش‌آموز در ارتباط با هر گویه دانش کافی نداشته باشد یا تفسیر نادرستی از معنای آن داشته باشد (متن ۱۷). «سنجش‌های کاملاً مبتنی بر آزمون‌های کتبی نمی‌توانند روا باشند؛ تنها استنباط‌هایی که می‌توان با اطمینان از نتایج آن‌ها به عمل آورد، این است که دانش‌آموزان توانسته‌اند به مطالبات این آزمون‌ها پاسخ دهند یا خیر.» (متن ۲۲). منابع خطا مورد تأکید متخصص ۱ نیز بودند: «منابع خطا زیاد هستند. درباره واژه تصادفی که بهتره به‌جای این کلمه از بخت رندوم^۱ استفاده بشه نه تصادفی. این دسته هم که اصلاً قابل پیش‌بینی و بررسی نیستند.» یکی دیگر از منابع خطایی که به آن اشاره شد، اثر هاله‌ای^۲ است: «سنجش نقطه‌ای نوعی گسستگی در کار پدید می‌آورد و اثراتی مثل اثر هالو یا هاله‌ای که اثری است که روی ذهن ارزشیاب می‌گذارد، به وجود می‌آورد؛ [یعنی این] که نقاط دیده می‌شود نه پیوستار. بهتره که ذهن فرد تحت تأثیر قرار نگیره (متخصص ۶).»

بُعد ۴. برایندها (پیامدها). نتایج هر اقدام سنجشی باید به‌شکل مناسبی در اختیار ذی‌نفعان قرار گیرد. «در حالت ایده‌آل اطلاعات گردآوری‌شده از سنجش و ارزشیابی برای شکل‌دهی به راهبردها به‌منظور بهبود در سطوح نظام آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد.» (متن ۲۳). «نظام گزارش‌دهی، یکی از زیرنظام‌های نظام سنجش محسوب می‌شود. در نتیجه، یکی از تصمیم‌گیری‌های مهم در اقدامات سنجشی، تعیین «چگونگی ثبت و انتقال قضاوت‌های حاصله (مثلاً در قالب نمره، سطح یا توصیف) است.» (متن ۱۶). براساس برنامه درسی ملی نیز «گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی» باید با همکاری دانش‌آموزان، والدین و اولیای مدرسه تنظیم و ارائه شود

¹. random

². halo effect

(برنامه درسی ملی، ص ۴۲). براساس نظر متخصص ۲: «وقتی که بحث بازخورد میشه، هدف از بازخورد باید مشخص باشه. آیا می‌خواهید دانش‌آموز را در فرایند یادگیری‌اش به‌عنوان یک فرد مستقل بار بیاورید یعنی فراشناخت؟. ولی وقتی که می‌خواهید بازخورد را به والدین بدید یا به دفتر مدرسه بدید دیگه این‌طور نگاه نمی‌کنید. ولی وقتی که در فرایند یادگیری می‌خواهید بازخورد و گزارش بدید دقیقاً بازخورد شما باید توصیفی و براساس معیارهایی باشد که مثلاً اون بازخورد خاص به دانش‌آموز باشد، به‌موقع باشد، قابل فهم باشد برای دانش‌آموز، قابل اجرا باشد و فرصت عملکرد بازخورد رو هم به دانش‌آموز بدهیم.»

مؤلفه ۴-۱. سطح خرد. در این سطح به پیامدهای سنجش برای والدین، دانش‌آموزان، بالینی-کاران، معلمان و پژوهشگران اشاره شده است. «نتایج سنجش یادگیری غیرتحصیلی برای ذی‌نفعان بسیاری اعم از معلمان در آموزش اجتماعی-هیجانی قابل استفاده است.» (متن ۱۶). «بررسی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای معلمان، خانواده‌ها و جوامع اطلاعات مفیدی فراهم می‌کنند.» (متن ۱).

زیرمؤلفه ۴-۱-۱. والدین. در سطح والدین می‌توان این‌طور مطرح کرد که «اطلاعات حاصل از اقدام‌های سنجشی به والدین کمک می‌کند در جهت ارتقای نیم‌رخ دانش‌آموزان در مهارت‌های اجتماعی و هیجانی گام بردارند.» (متن ۱۹) و «اطلاعات حاصل از زمینه‌یابی‌های گسترده به خانواده‌ها در بهبود یادگیری اجتماعی و هیجانی یاری می‌رساند.» (متن ۱).

زیرمؤلفه ۴-۱-۲. معلمان «معلمان می‌توانند از نتایج سنجش به‌منظور کاهش شکاف بین اهداف یادگیری و جایگاه فعلی دانش‌آموز در تحول مهارت‌های اجتماعی و هیجانی استفاده کنند.» (متن ۱۹). «با اندازه‌گیری مستقیم مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، سنجش و حتی برجسب‌زنی شیوه عملکرد هیجانی در کلاس درس معلم می‌تواند بر شکل‌گیری و تحول این مهارت‌ها مؤثر باشد.» (متن ۲۰). پیامد دیگر اقدام‌های سنجشی این است که «معلم می‌تواند نحوه شکل‌گیری مجموعه مهارت‌های اجتماعی و هیجانی را در یک موقعیت ویژه رصد کند و منابع حمایتی را برای دانش‌آموز یا کلاس درس (با توجه به نیاز ایشان) فراهم کند.» (متن ۱۹). متخصص ۱۰ نیز اشاره کرد: «سنجش باید بتواند مشخص بکند که ما باید به چه کسی پاداش بدهیم و چه کسی صلاحیت و شایستگی ارتقا دارد و شایستگی‌ها و قابلیت‌های آن فراگیر را باید چه کار بکند. براساس آن شایستگی‌هایش آن‌ها را رتبه‌بندی بکند.» در اصول مطرح‌شده در برنامه درسی آمده است از نتایج سنجش پیشرفت تحصیلی-تربیتی باید «برای برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود برنامه درسی و نظام آموزشی استفاده شود» (برنامه درسی، ص ۴۲). این بُعد اشاره به این مسئله دارد که سنجش نباید تنها در خدمت بهبود عناصر درون‌فردی دانش‌آموز باشد و باید به

بهبود عناصر برون‌فردی نیز یاری رساند. به عبارت دیگر، نتایج آن باید در خدمت رشد حرفه‌ای معلم، بهبود برنامه درسی و به‌طور کلی نظام آموزشی کارآمد باشد.

زیرمؤلفه ۴-۱-۳. دانش آموزان. در سطح دانش‌آموز از جمله پیامدهای سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، ارتقای سطح پیشرفت تحصیلی (متون ۲، ۳، ۴، ۷، ۱۲، ۲۳ و ۲۴)، انگیزش درونی و خودکارآمدی (متون ۳، ۵ و ۲۳)، همکاری و مشارکت (متون ۷ و ۹)، خودنظارتی و خودآگاهی (متون ۹ و ۱۰)، ارتقای ارتباط آموزشی بین معلم و دانش‌آموز (متون ۷ و ۹) و نهایتاً ارتقای رضایت عمومی و سلامت روان (متون ۳، ۷، ۸ و ۲۴) در دانش‌آموز است. براساس برنامه درسی ملی در ۵-۱۰ به «حفظ شأن و کرامت انسانی دانش‌آموزان و تقویت خودپنداره مثبت آنان» (ص ۴۱) اشاره شده است. در ۴-۵- «زمینه انتخاب‌گری، خودمدیریتی و رشد مداوم» (ص ۱۳) و در ۴-۱۰ بر «خودآگاهی» دانش‌آموزان در امر ارزشیابی (ص ۴۱) تأکید شده است.

زیرمؤلفه ۴-۱-۴. بالینی‌کاران و پژوهشگران. بالینی‌کاران می‌توانند از نتایج سنجش شایستگی‌های غیرشناختی برای غربال‌گری، شناسایی زود هنگام مشکلات رفتاری و هیجانی، شناسایی دانش‌آموزان در خطر (متن ۱۵)، برنامه‌ریزی مداخلاتی (متون ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶ و ۱۹) استفاده کنند. پژوهشگران نیز از پیامدهای سنجش برای مستندسازی پاسخ‌گویی (متون ۱۱، ۱۶ و ۱۹) و ارزشیابی برنامه و اصلاح آموزش (متن ۱۱) استفاده می‌کنند. به‌طور کلی، پژوهشگران، معلمان و ذی‌نفعان از نتایج سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در جهت بهبود یادگیری این مهارت‌ها بهره می‌برند (متن ۱ و ۱۶).

مؤلفه ۴-۲. سطح کلان. نتایج سنجش یادگیری غیرتحصیلی برای ذی‌نفعان بسیاری اعم از سیاست‌گذاران و تمامی دست‌اندرکاران در آموزش اجتماعی-هیجانی قابل استفاده است (متن ۱۶). در مقیاس وسیع از نتایج سنجش مهارت‌ها و شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی در جهت بهبود این مهارت‌ها در سطح اجتماع و به‌ویژه توسط سیاست‌گذاران استفاده می‌شود: «بررسی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برای سیاست‌گذاران و تمامی دست‌اندرکاران در جوامع اطلاعات مفیدی فراهم می‌کنند.» (متن ۱). یافته‌ها و نتایج سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به سیاست‌گذاران در «تصمیم‌گیری‌های سطح ملی، استانی و ناحیه‌ای (متن ۱۶)»، «تجهیز ایشان به مجموعه ابزارهای جامعی برای بهبود یادگیری اجتماعی و هیجانی (متن ۱)» و «شیوه تخصیص منابع حمایتی (متن ۱۹)» کمک می‌کند. ذیل رویکرد و جهت کلی برنامه درسی ملی آمده است که نتایج سنجش پیشرفت تحصیلی-تربیتی باید «فرصتی در بهبود و اصلاح نظام آموزشی» (برنامه درسی ملی، ص ۱۳) فراهم کند و از این نتایج باید برای «برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود برنامه درسی و نظام آموزشی استفاده شود» (برنامه درسی ملی، ص ۴۲).

تعیین اعتبار درونی چارچوب مفهومی. از آزمون t تک‌گروهی جهت تعیین اعتبار درونی الگوی استخراج‌شده استفاده شد. به این منظور داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه محقق‌ساخته با استفاده از این آزمون تحلیل شدند. در این آزمون، میانگین نمرات مشاهده‌شده (حاصل از پرسش‌نامه) با میانگین فرضی مقایسه می‌شود. میانگین فرضی در این جا میانگین نمرات پرسش‌نامه در شرایطی است که فرد در همه سؤالات، الگو را متوسط ارزیابی کرده باشد و برای هر سؤال نمره ۳ دریافت کرده باشد. همچنین میانگین نمرات مشاهده‌شده برابر با $3/45$ و انحراف معیار برابر با $1/00$ به دست آمد. یافته‌ها نشان دادند مقدار آماره t معنی‌دار است ($p=0/015$)، $t=2/49$ (۲۹). بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که پاسخ‌دهندگان به پرسش‌نامه، چارچوب مفهومی را بالاتر از متوسط ارزیابی کردند و این الگو از اعتبار درونی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباربخشی چارچوب سنجش شایستگی‌های غیرشناختی در مدارس نظام آموزش عمومی انجام شد. به این منظور در مرحله کیفی داده‌های حاصل از سه منبع اطلاعاتی (۱) اسناد بالادستی؛ (۲) متون پژوهشی و (۳) مصاحبه با صاحب‌نظران جمع‌آوری شدند. تحلیل محتوا با رویکرد تلخیصی-تجمیعی و روش کلایزی انجام شد و هم‌سوسازی پس از کدگذاری با ملاک‌های اشتراوس و کوربین به ۴ بُعد و ۱۳ مؤلفه انجامید. این ابعاد به ترتیب زمانی در چارچوب مفهومی گنجانده شده‌اند و هریک از مؤلفه‌هایی تشکیل شده‌اند که آن‌ها نیز به ترتیب زمانی ذکر می‌شوند. در ادامه تبیین نتایج پژوهش ارائه می‌شود.

بُعد ۱. تدوین برنامه راهبردی. به واسطه این بُعد سنجشگر باید ضمن تسلط بر رویکردهای پرورش شایستگی‌های غیرشناختی و با توجه به موقعیت ویژه کلاس خود، برنامه‌ای راهبردی برای اقدام‌های سنجشی طراحی کند. در ادامه تعریف دقیق مفاهیمی همچون سنجش و شایستگی‌های غیرشناختی باید برای سنجشگر و ذی‌نفعان آشکار و بدون ابهام باشد. گام بعدی در نظر گرفتن ویژگی‌های سنجش اثربخش است که به روایی و اعتبار، پاسخ‌گوبودن، مستمر و جامع‌بودن اختصاص دارد.

پیش از استقرار نظام سنجشی مناسب باید رویکرد پرورش شایستگی‌های غیرشناختی مشخص شود زیرا سنجش باید با سایر عناصر برنامه درسی (استانداردها، روش آموزشی، رویکرد و منطق زیربنایی در برنامه درسی و مختصات اجرایی آن) هماهنگی و توازن داشته باشد و انجام آن بدون توجه به رویکرد آموزشی امکان‌پذیر نیست یا به نتایج دقیقی نخواهد انجامید. به همین دلیل است که اشاره می‌کنند در برنامه‌ریزی و طراحی دوره آموزشی محوریت باید با سنجش باشد (AI-

(Mahrooqi & Denman, 2018). باید تصمیم‌گیری شود که تا چه میزانی از اهداف یادگیری از طریق تدریس مستقیم، گنجاندن در محتوای تحصیلی، در قالب خلق محیط یادگیری مثبت یا از طریق فعالیت‌های آموزشی کلی آموزش داده خواهند شد (Kendzoria & Yoder, 2016) و سپس اقدام‌های سنجشی به‌شکلی هماهنگ و متناسب با آن‌ها طراحی شود.

بعلاوه، روشن ساختن علت سنجش، زمینه‌ساز برنامه‌ریزی برای ادامه مسیر آموزشی است. در سطح خرد، سنجش شایستگی‌های غیرشناختی می‌تواند در سطح کلاس درس، به‌صورت موردی یا گروهی به‌منظور تعیین جایگاه دانش‌آموزان در میزان دستیابی به شایستگی‌های غیرشناختی با هدف تکوینی یا تراکمی انجام پذیرد. همچنین علت سنجش می‌تواند با هدف غربال‌گری یا شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر به‌منظور طراحی اقدام‌های مداخله‌ای متناسب طراحی شود. در مقیاس کلان نیز سنجش در سطح ملی، ناحیه‌ای یا بین‌المللی با هدف تعیین جایگاه دانش‌آموزان یک منطقه و ویژگی‌های مربوط به آن انجام می‌شود (Villasenor, 2016).

یافته‌ها حاکی از آن است که تعریف مهارت‌ها/شایستگی‌های غیرشناختی یا چارچوب‌بندی مفهومی آن‌ها اقدامی بنیادین در استقرار نظام سنجشی است. در اسناد بالادستی به‌عنوان اهداف کلان تربیتی به‌طور کلی ویژگی‌ها و صفاتی توصیف شده است. این صفات دامنه‌ای گسترده از فضایل و نیرومندی‌های منشی (همانند تلاش‌گری برای تحقق حکومت عدل جهانی و وطن‌دوستی و ظلم‌ستیزی) تا شایستگی‌های اجتماعی (همانند مهرورزی، مسئولیت‌پذیری در برابر دیگران) و مهارت‌های هیجانی (همانند عزت‌نفس و بانشاط بودن) را در بر می‌گیرند. بررسی متون پژوهشی نشان داد آنچه در نظام‌های آموزشی با عنوان پیشرفت غیرتحصیلی (غیرشناختی) به دانش‌آموزان تدریس می‌شود، تحت لوای «نیرومندی‌های منشی» و «شایستگی‌ها/مهارت‌های اجتماعی و هیجانی» (مهارت‌های قرن بیست و یکمی) جای می‌گیرند که هم‌پوشانی قابل قبولی با اصول تربیتی مطرح‌شده در اسناد بالادستی دارند. با این حال، دامنه این شایستگی‌ها هنوز تحدید نشده است. در متون پژوهشی به بیش از ۳۰ سازه غیرشناختی اشاره شده است که در نظام‌های آموزشی گوناگون تعدادی از آن‌ها برگزیده می‌شوند. از این‌رو، لزوم تعریف و روشن‌سازی دقیق شایستگی‌های غیرشناختی عناصر تربیتی به‌شدت احساس می‌شود.

فارغ از موارد فوق، اقدام‌های سنجشی مناسب بدون لحاظ کردن ویژگی‌های سنجش اثربخش، بیهوده و گمراه‌کننده خواهند بود. روایی و اعتبار، شفافیت، کارآمدی (در تحقق هدف‌های قصدشده) و مستمر بودن از سوی Al-Mahrooqi and Denman (2018) با عنوان اصول عمومی سنجش ذکر شده‌اند. نظام آموزش و پرورش ایران به‌عنوان نظامی با دیدگاه ایدئولوژیک به نقش اصول و مبانی دینی در تمامی ساحت‌های تربیتی و عناصر برنامه درسی توجه دارد و اسناد (همانند سند تحول، ص ۳۸۱) نیز به «اصول و مبانی اخلاقی» و «منصفانه بودن» به‌عنوان ویژگی‌های مهم

سنجش اشاره کرده‌اند. رعایت اصول اخلاقی در سنجش این ابعاد را شامل می‌شود: (۱) محرمانه بودن اطلاعاتی که افشای آن‌ها می‌تواند برای روان دانش‌آموز آسیب‌زا باشد (Al-Mahrooqi & Denman, 2018)؛ (۲) پرهیز از اقدام‌های سنجشی که ابتکار عمل، خودمختاری، خلاقیت و اجتماعی شدن دانش‌آموزان را تهدید کند (Tian & Sun, 2018)؛ (۳) استفاده از ملاک‌های سنجش منعطف و ابزارهایی که با نیازهای یادگیری (McMillan, 2013) و ظرفیت‌های دانش‌آموز (برنامه درسی ملی، ص ۱۳) هماهنگی داشته باشند و منجر به سوگیری‌های فرهنگی و جنسیتی نشوند؛ (۴) پرهیز از مدرک‌گرایی (مبانی نظری سند، ص ۲۴۷) و (۵) پرهیز از نمره‌گذاری سستی و مبتنی بر مقایسه اجتماعی (Torres-Gordillo, Guzman-Simon, & Garcia-Ortiz, 2020).

استقرار نظام هدف (شامل اهداف، ملاک‌ها و استانداردها) گام بعدی است. باید اهداف یادگیری واضح و قابل دستیابی و مرتبط با استانداردهای محتوایی ملی و برنامه درسی وجود داشته باشند. آگاهی و تسلط معلم و دانش‌آموز بر اهداف یادگیری، یکی از حلقه‌های اولیه در زنجیره آموزش و سنجش است. تعیین معیارهای تحقق اهداف (ملاک‌های موفقیت) (Yan, King, & Haw, 2021) که از آن‌ها با عنوان سنجه‌های عملکردی و نشانگرها^۱ نیز یاد شده است هم در متون پژوهشی، هم از سوی صاحب‌نظران و هم در اسناد بالادستی مورد تأکید قرار گرفته‌اند (مبانی نظری سند، ص ۲۴۷ و ۳۶۱). به عبارت دیگر، شایستگی‌ها باید در تقابل با یک یا چند نشانگر/سنجه عملکردی سنجیده شوند. تعیین استانداردهای یادگیری نیز در متون متعددی مورد تأکید قرار گرفته است. بسیاری از کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی ابتدا استانداردهای عمومی را تعیین می‌کنند و سپس پیشرفت دانش‌آموزان را براساس آن‌ها تعیین و پیشروی دانش‌آموزان را در جهت آن‌ها نظارت می‌کنند. در اسناد بالادستی (مبانی نظری سند، ص ۲۴۷، ۳۶۱ و ۳۸۰ و برنامه درسی ملی، ص ۴۲) و متون پژوهشی متعدد استانداردسازی و تدوین شاخص‌های کیفی برای سنجش فعالیت‌های تربیتی در راهکار ۷-۲- سند تحول بنیادین (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a) توصیه شده است.

بُعد ۲. گردآوری شواهد/داده‌ها. در گام نخست از این بُعد باید مشخص شود که چه نوع داده‌هایی باید مد نظر قرار گیرند. در سنجش شایستگی‌های غیرشناختی (که طبق اسناد باید تمام تجارب تربیتی در آن لحاظ شوند) با توجه به پیچیدگی، چندبُعدی و چند-رویه بودن سازه‌های مورد بررسی باید چارچوب شایستگی‌ها/مهارت‌های مورد نظر به‌ویژه در شایستگی‌های پایه به دقت تعریف و سپس ملاک‌های مربوط به هریک تدوین شود و در نهایت نوع داده‌های ضروری و اقدام‌های سنجشی مبتنی بر آن تعیین شود. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند بر جمع‌آوری شواهد

^۱. benchmarks and indicators

تکوینی بیش از پایانی تأکید می‌شود زیرا این سازه‌ها به‌طور ویژه نیاز به بررسی جامع و کل-گرایانه‌ای دارند که شواهد آن در خلال زمان گردآوری شده باشند (Kankaras & Suarez- Alvarez, 2019).

تکالیف سنجشی و فعالیت‌های یادگیری باید واجد ویژگی «اصالت»^۱ باشند زیرا انتظار می‌رود اهداف غیرشناختی در عملکرد فرد در دنیای واقعی انعکاس یابند و با توجه به ماهیت ویژه آن‌ها شاید بعد شخصیت‌بخشی و تبدیل شدن به جزئی از هویت فرد در آن‌ها پررنگ‌تر جلوه کند تا بتوانند فرد را برای زندگی خارج از مدرسه آماده کنند (Black, 2016). هرچند سنجش دانش موضوعی همواره مورد توجه است اما پرورش نیم‌رخ مهارتی و پیشروی در مهارت و تخصص، دیگر مواردی هستند که مورد تأکید قرار می‌گیرند (Brana & Marchisio, 2016). اهدافی همانند نیرومندی‌های منشی در چهار حیطه تفکر (شناخت)، احساسات (عاطفی)، تمایل (کوشش و اراده) و عمل (رفتار) تظاهر می‌یابند (Kendzoria & Yoder, 2016) و طبیعتاً نوع شواهد جمع‌آوری‌شده با توجه به حیطه مورد نظر متفاوت خواهد بود. متعاقباً ابزارهای جمع‌آوری نیز متناسب با حیطه شناختی تعیین خواهند شد. سنجش مهارت‌های تفکر سطح بالا همانند توانمندی در قضاوت و تصمیم‌گیری، تفکر نقادانه و استدلال منطقی (Setianingsih, 2020) نیز از اهمیت برخوردارند. این‌که براساس طبقه‌بندی عمودی اهداف یادگیری (حافظه، درک و فهم، به‌کار بستن، تحلیل، ارزشیابی و خلاقیت) کدام حوزه مورد انتخاب سنجشگر باشد، به عوامل متعددی بستگی دارد اما در نهایت به‌عنوان یکی از گام‌های پایانی سنجش باید تعیین شود که آیا دانش آموز توانسته است به تمامی وجوه اهداف برنامه درسی در یک دوره مشخص زمانی دست یابد و اگر چنین است، اهداف تا چه میزانی محقق شده‌اند (Asad, Soomro, Shamsy, & Churi, 2021). الگوهای سنجشی مبتنی بر شایستگی به‌عنوان مؤثرترین الگوها مطرح شده‌اند (Guardia, Mania, & Baztan, 2018).

اجرای اقدام‌های سنجشی می‌تواند در قالب معلم‌محور، خودسنجی، هم‌سال‌سنجی، سنجش توسط والدین و گروه‌سنجی صورت‌بندی شود. سنجش توسط دیگری (دیگرسنجی) پرتکرارترین نوع سنجش از منظر عامل اجرایی آن بود. این مسئله هم در اسناد بالادستی مطرح شده است (همانند برنامه درسی ملی، ص ۱۲ و ص ۴۱) و هم در متون مختلف (همانند Torres-Gordillo et al., 2020) و توسط متخصصان مختلف (مثلاً متخصص ۵) مورد تأکید قرار گرفته است. البته دیگرسنجی تنها روش عنوان‌شده نیست و اطلاعات حاصل از آن باید با فنون دیگر تکمیل شود (مبانی نظری سند، ص ۲۴۷). خودسنجی در قالب پاسخ به مقیاس‌ها، پرسش‌نامه‌ها و قالب‌های

1. authentic

دیگر خودگزارشی مطرح شده است که با توجه به نقاط ضعف آن‌ها سنجشگر باید اطلاعات تکمیلی را از منابع دیگر تکمیل کند. هم‌سال‌سنجی و گروه‌سنجی نیز روش‌های دیگری هستند که به هم‌سالان اجازه مداخله فعال در امر سنجش را می‌دهند و در صورت اجرای اصولی، پیوند عاطفی بین دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم و نگرش مثبت نسبت به فضای کلاسی و آموزش به‌طور کلی را ارتقا می‌دهند. براساس اسناد بالادستی امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان باید در امر سنجش فراهم باشد (برنامه درسی ملی، ص ۴۱). هم‌سال‌سنجی نیز فرصت‌هایی را برای یادگیری عمیق‌تر فراهم می‌آورد (Chappuis, 2015) و یادگیری را تغذیه می‌کند (Smith, 2016). استفاده از کار گروهی در هم‌سال-سنجی و برانگیختن دانش‌آموزان به‌عنوان منابع یادگیری یکدیگر نیز می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند ظرفیت تأمل و اندیشه‌ورزی نسبت به کار خود را گسترش دهند (Black, 2016). والدین، دیگر منبع اطلاعاتی مهم در جمع‌آوری شواهد و اطلاعات پیشرفت در شایستگی‌های غیرشناختی دانش‌آموز هستند. «مشارکت فعال خانواده‌ها» در بررسی وضعیت تربیتی و تصمیم‌گیری‌های ضروری در اسناد نیز ذکر شده است (مبانی نظری سند، ص ۳۳۷ و ۳۴۹). تمامی این منابع اطلاعاتی می‌توانند همگام با یکدیگر شواهد لازم را برای قضاوت و تصمیم‌گیری در سطح کلاس فراهم آورند.

در متون مورد بررسی، اسناد بالادستی و مصاحبه‌ها، به فنون و روش‌های بسیار متنوعی اشاره شده است که در عمل قابل اجرا هستند. این اقدام‌های سنجشی دامنه‌ای از سنجش مداد-کاغذی متداول تا روش‌های غیررسمی جمع‌آوری شواهد و فنون سنجش تلفیقی را در بر می‌گیرند. استفاده از انواع روش‌های سنجش مداد-کاغذی سنتی (باوجود محدودیت‌های آن‌ها) به دلیل قابلیت‌های آن‌ها در دستیابی به گزارش عینی، سهولت طراحی و اجرای نسبتاً راحت و سریع آن‌ها (در مقایسه با فنون سنجش مشاهده‌ای و فنون عملکردی) همچنان از ابزارهای اصلی جمع‌آوری شواهد و اطلاعات یادگیری تلقی می‌شوند. اگر هدف این باشد که دانش‌آموزان واقعیاتی را به خاطر بسپارند، آزمون‌های کتبی این اهداف را منعکس خواهند کرد و فعالیت در جهت دستیابی به آن را تشویق می‌کنند (Black, 2016). برخی دیگر از انواع آزمون‌های مداد-کاغذی نیز مطرح شده‌اند (همانند آزمون‌های قضاوت موقعیتی) که با مطرح کردن سناریویی برای دانش‌آموز وی را در موقعیت قضاوت و تصمیم‌گیری قرار می‌دهند و پاسخ دانش‌آموز به این موقعیت می‌تواند سطح دستیابی وی به اهداف تربیتی مورد نظر را منعکس کند (Rikoon et al., 2016) ممکن است اجرای کار گروهی (Black, 2016)، استفاده از ترکیب آزمون و بازی (Ahmad, Alsadi, & Beggs, 2020) یا روش‌های متنوع دیگری مورد توجه قرار گیرد. روش‌های مبتنی بر گفت‌وگو و به‌طور کلی سنجش شفاهی به گفت‌وگوی مستمر با بفت، طراحی سؤال و جواب، بلندبلند فکر کردن، بحث کلاسی، داستان‌گویی، ارائه کلاسی، سؤالات مؤثر و مصاحبه اشاره دارد. چنین فعالیت‌هایی

منجر به ارتقای اهداف غیرشناختی همانند توجه مداوم و انگیزش نیز می‌شوند (Mogapi, 2016). فنون مربوط به سنجش اصیل پاسخی به برخی منتقدانی است که از عملکرد فارغ‌التحصیلان ناراضی هستند و اعتقاد دارند آن‌ها در مهارت‌هایی نظیر حل مسئله، تفکر نقادانه، مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی، کمتر رشد کرده‌اند (Setianingsih, 2020). ابزارهای سنجش عملکردی که به‌عنوان فنون سنجش اصیل به کار برده می‌شوند، شامل تهیه کاردستی، تکالیف شبیه‌سازی، تکالیف و آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، ژورنال‌نویسی، پروژه و پوستر هستند. این فنون علاوه بر قابلیت‌هایی که در سنجش پیشرفت تحصیلی دارند، در سنجش شایستگی‌های غیرشناختی نیز می‌توانند نقش پررنگ و مطلوبی ایفا کنند. استفاده از فنون شبیه‌سازی و نقش‌گذاری می‌تواند مصداق‌های بیرونی اهداف را آشکار کنند و سازه‌هایی را مورد سنجش قرار دهند که دستیابی به آن‌ها با سایر روش‌ها اگر غیرممکن نباشد، دشوار است. به‌طور کلی بر سنجش چندسازه‌ای، چندموقعیتی (مثلث‌سازی) و در صورت امکان سنجش محیط پیرامونی تأکید ویژه‌ای شده است. هرچند در پژوهش‌های مقیاس کلان (به‌دلیل مقتضیات اجرایی) بیشتر از داده‌های پرسش‌نامه‌ای برای بررسی یادگیری اجتماعی-هیجانی و نیرومندی‌های منشی استفاده می‌شود اما در سطح خرد و در محیط کلاسی استفاده از فنون سنجش اصیل، فنون مبتنی بر مشاهده و گفت‌وگو و گردآوری اطلاعات از والدین ارجحیت دارد.

بُعد ۳. نتیجه‌گیری. تمامی اقدام‌های سنجشی که در فوق به آن‌ها اشاره شد در نهایت به گردآوری شواهدی می‌انجامد که باید به نتیجه‌گیری منتهی شوند. شیوه تفسیر داده‌ها به‌عنوان یکی از تصمیم‌گیری‌های سنجشگر تحت تأثیر دیدگاه وی نسبت به یادگیری شکل می‌گیرد (Harlen, 2016). تحلیل داده‌ها، عملکرد دانش‌آموز را در منظومه مهارت‌ها و شایستگی‌های تعریف‌شده آشکار خواهد کرد. قضاوت و ارزشیابی گام‌هایی هستند که با استدلال مبتنی بر شواهد و استنتاج حاصل از شواهد چندگانه و مثلث‌سازی انجام می‌شود. در نهایت تمامی این فعالیت‌ها می‌توانند سنجشگر را به تصمیم‌گیری (خواه آموزشی و خواه تصمیم‌های خطیر) رهنمون کند. طبیعتاً در فرایند نتیجه‌گیری باید منابع خطا (خطاهای منظم و تصادفی) را لحاظ کرد. همچنین از تأکید صرف روی یک آزمون پرهیز کرد و اگر هدف استفاده تراکمی از شواهد تکوینی باشد، باید روایی ابزارها و معطوف به هدف بودن تک‌تک اقدام‌های سنجشی لحاظ شود و با احتیاط دست به نتیجه‌گیری زد (Harlen, 2016). بعلاوه، رویکرد سنجشگر در این مسیر باید مبتنی بر نیرومندی‌های دانش‌آموز باشد و تلاش‌های دانش‌آموز برای یادگیری مبتنی بر ملاک‌های تعیین‌شده صورت گیرد (Primi et al., 2016). در سنجشی که صرفاً مبتنی بر آزمون مداد-کاغذی باشد، باید نمونه‌گیری متناسب از محتوا و روایی محتوایی مد نظر قرار گیرد. در سنجش مشاهده‌ای باید به اثر هاله‌ای، به

میزان اعتبار داده‌های گردآوری شده از منابع مختلف و منابع خطایی که هریک را تهدید می‌کنند، توجه کرد. به‌عنوان مثال، مصاحبه با والدین یا داده‌های توصیفی و خودگزارشی آنان از عملکرد تربیتی فرزندانشان می‌تواند در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد. همچنین ممکن است آن‌ها میزان دانش و شناخت کافی را در زمینه مورد نظر نداشته باشند. خودگزارشی دانش-آموزان همچنین در معرض سوگیری‌های مطلوبیت اجتماعی، سوگیری حافظه^۱ و ناآگاهی نسبت به موضوع مورد سنجش قرار دارد که همگی در نتیجه‌گیری مؤثرند (Villasenor, 2016).

بُعد ۴. برآیندها (پیامدها). این بُعد شامل گزارش و انتقال نتایج به ذی‌نفعان و گام پایانی اقدام‌های سنجشی است. Black (2016) مشخصه گام جمع‌بندی در سنجش را استفاده از نتایج سنجش برای اطلاع‌رسانی درخصوص توصیه به دانش‌آموزان و/یا تصمیم‌گیری با یا برای آن‌ها یا سایر ذینفعان درباره آینده کاری آن‌ها می‌داند و از این رو، این فرایند را رسمی و اغلب فرایندی پایانی معرفی می‌کند. این بُعد همچنین شیوه استفاده ذی‌نفعان از بازخوردهای سنجشی را در بر می‌گیرد. بنابراین در این بُعد پیامدهای تفسیر نتایج توسط ذی‌نفعان جای می‌گیرد. در سطح کلاسی سنجش منجر به بازخورد به دانش‌آموز و معلم می‌شود و ایشان می‌توانند براساس این بازخورد رویه خود را اصلاح کنند. در سطح مدرسه بازخورد سنجشی به مدیر و در سطح گسترده‌تر به والدین و سیاست‌گذاران ارائه می‌شود. بازخورد به والدین (به‌ویژه در پایان دوره تحصیل از طریق کارنامه) نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است.

پیامدهای سنجش تلویحاتی برای معلمان، دانش‌آموز، والدین، بالینی‌کاران و پژوهشگران دارد. شخصیت انسان سازه‌ای چندبُعدی است. بهبود در یادگیری و پیشرفت تحصیلی که براین اقدام‌های سنجشی است، با ارتقای شایستگی‌ها/مهارت‌های شناختی و غیرشناختی همراه می‌شود. این پیامد سنجش محصول مقایسه‌ای درون‌فردی در نیم‌رخ یادگیری دانش‌آموز است (Mirici & Sengul, 2020). سنجش در رشد حرفه‌ای معلم نیز تأثیرگذار است (Hamden, 2016) و معلم مبتنی بر نتایج سنجش، می‌تواند فرایند یاددهی-یادگیری خود را بهبود بخشد و تصمیم‌گیری‌های آموزشی خود را براین اساس غنی‌تر سازد. معلم و دانش‌آموز می‌توانند نقاط قوت و ضعف را بشناسند، شکاف‌های یادگیری را معین کنند و درخصوص میزان تحقق پیامدهای یادگیری عمل کنند (Kankaras & Suarez-Alvarez, 2019). اصلاح برنامه درسی، ارتقای مدیریت مدرسه و بهبود فعالیت‌های عمومی مدرسه در همین سطح جای می‌گیرند. تأثیر مثبت اقدام‌های سنجشی بر پیشرفت تحصیلی، دانش و مهارت‌های شناختی سطح بالا در متون مورد بررسی به‌کرات مشاهده شده است. بعلاوه، سنجش می‌تواند (از طریق بهبود ابعاد غیرشناختی شامل انگیزش درونی،

¹. memory bias

خودکارآمدی، خودنظارتی، همکاری و تشریک‌مساعی، خودپنداره، فراشناخت، توانایی تصمیم‌گیری، قضاوت و همچنین بهبود نگرش نسبت به یادگیری، ارتباط بین دانش‌آموزان با یکدیگر، معلم و ادراک آن‌ها از مدرسه) فرد را برای چالش‌های زندگی واقعی آماده کند و توانمندی او را در غلبه بر این چالش‌ها بهبود بخشد (Kincal & Ozan, 2018).

سنجش همچنین محصول مستقیم تلاش در جهت «ارتقای کیفیت آموزش و پرورش» است (Harlen, 2016) زیرا به توصیه‌های کیفی منتهی می‌شود که واجد ارزش تحولی هستند و در آموزش نقش مهمی بازی می‌کند و با سیاست‌گذاری‌های آموزشی ارتباط دارد (Tian & Sun, 2018). پیامد مهم اقدام‌های سنجشی در سطح کلان شامل سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های کلان در تلاش برای بهبود برابری و کیفیت آموزشی، تعدیل سیاست آموزشی درخصوص بهبود و اصلاح نظام آموزشی و برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود برنامه درسی است.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در بازیابی متون کامل پژوهشی از پایگاه‌های اطلاعاتی و همچنین محدودیت‌های ناشی از همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ اشاره کرد که اجرای حضوری مصاحبه‌ها را با مشکلاتی مواجه کرد و به دلیل عدم تمایل برخی از صاحب‌نظران نسبت به ملاقات حضوری، استفاده از چت تصویری، ضبط جلسه مصاحبه و بازنگری دقیق آن به‌عنوان راهکار این محدودیت استفاده شد. پیشنهادهای پژوهشی و کاربردی براساس یافته‌های به‌دست‌آمده به قرار زیر است:

۱) پیشنهاد می‌شود الگویی عملیاتی براساس این چارچوب مفهومی طراحی، اجرا و اعتباریابی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهشی توصیفی وضعیت فعلی نظام آموزش و پرورش ایران در محقق ساختن اهداف تربیتی بررسی شود. با توجه به ماهیت چنین پژوهشی استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه ضروری به نظر می‌رسد: مصاحبه (با معلمان، والدین، مدیران مدارس و مدیران در سطح منطقه)، پرسش‌نامه (معلمان، والدین، دانش‌آموزان) و مشاهده (کلاس‌های درس). یافته‌های چنین پژوهشی شرایط فعلی نظام آموزشی (در سطح اجرایی) را در پرداختن به اهداف تربیتی در کنار اهداف تحصیلی آشکار خواهد کرد.

۲) به‌عنوان پیشنهاد کاربردی، غنی‌سازی کتب راهنمای معلمان می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود با همکاری برنامه‌ریزان درسی دفتر تألیف کتب و بسته‌های یادگیری، سنجش بازده‌های غیرشناختی مربوط به دروس متفاوت، به شکل ویژه در نظر گرفته شود تا نیاز معلمان به دسترس بودن نمونه‌ها و مثال‌هایی عینی در ارتباط با شیوه طراحی، امتیازدهی و تفسیر روش‌ها و فنون سنجشی متنوع و در صورت امکان دسترسی به نرم‌افزارهای آموزشی/سنجشی برآورده شود. در متون پژوهشی نیز مشاهده شد زمانی که معلمان به طیف گسترده‌ای از ابزارها و فنون سنجشی

تجهیز می‌شوند، می‌توانند با توجه به قضاوت خود از شرایط و تفاوت‌ها و نیازهای منحصر بفرد دانش‌آموزان خود از بین آن‌ها بهترین موارد را برگزینند.

(۳) با توجه به پیچیدگی و چندرویه بودن شایستگی‌های غیرشناختی، تدوین چارچوب مفهومی و/یا ملاک‌هایی که به بهترین شکل بتوانند در بافت مدارس ایران، این شایستگی‌ها را منعکس کنند، از اهمیت بسزایی برخوردار است. با توجه به تعدد بسیار در گنجینه مهارت‌های مطرح‌شده در متون پژوهشی و اسناد بالادستی (که واجد ویژگی‌های شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، نیرومندی‌های منشی و ابعاد تربیتی به‌طور کلی هستند)، توصیه می‌شود شایستگی‌های پایه شناسایی و شاخص‌های دقیق و منسجمی انتخاب، تعریف و تحدید شوند. شایستگی‌های منتخب باید معنادار (پیش‌بینی‌کننده پیامدهای تحصیلی، شغلی و زندگی دانش‌آموز)، قابل اندازه‌گیری (در سطح مدرسه)، قابل اجرا (در قالب مداخلاتی در مدرسه)، دربرگیرنده مهارت‌های درون و بین‌فردی و به دقت تعریف و تحدید شده باشند. همچنین این شایستگی‌ها باید با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی داشته باشند.

(۴) استانداردسازی و تدوین شاخص‌های کیفی برای سنجش فعالیت‌های تربیتی در راهکار ۷-۲ سند تحول بنیادین (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a) نیز توصیه شده است. سپس طراحی رویه آموزشی این شایستگی‌ها مطرح می‌شود. در این زمینه به‌عنوان مثال باید تصمیم‌گیری صورت گیرد که اهداف تربیتی تا چه حدی با آموزش مستقیم تدریس شوند، چند درصد در محتوای درسی گنجانده شود، تا چه میزان از طریق فعالیت‌های کلاسی و محیط پیرامونی آموزشی تدریس شود و فعالیت‌های آموزشی عمومی طراحی شوند تا توسعه و کاربرد این اهداف را حمایت کنند.

(۵) از آنجاکه ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌ها/شایستگی‌های خود معلمان می‌تواند نقش بسیار مهمی در پرورش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان داشته باشد و معلمی که خود از نظر شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی در سطح بالایی قرار داشته باشد، می‌تواند فضای حمایتگری برای پرورش این مهارت‌ها ایجاد کند (Yoder, 2014)، معمولاً به‌عنوان اطلاعات تکمیلی و هادی جریان آموزشی توصیه می‌شود معلم نیز مورد سنجش قرار گیرد. هدف این است که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ارتقا یابد، معلم درباره فعالیت‌های آموزشی مؤثر بر یادگیری اجتماعی و هیجانی تأمل کند، به شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی خود بیندیشد، بازخورد خودتأملی دریافت کند و نهایتاً بتواند یادگیری اجتماعی و هیجانی را در خود و دانش‌آموزان بهبود بخشد.

منابع

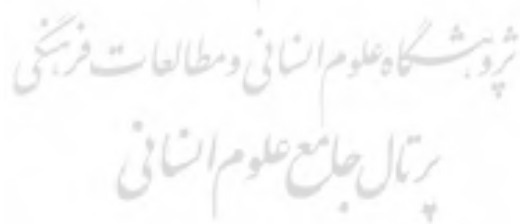
- Ahmad, E., Alsadi, A., & Beggs, K. (2020). A formative assessment framework using Game-Quiz educational approach. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*. DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368479
- Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. J. (2018). Alternative forms of assessment. In J. I. Lontas (Project editor: M. DelliCarpini, Volume editor: C. Coombe), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (1st Ed.), vol. 8 (pp. 4851–4856). Hoboken, NJ: Wiley.
- Asad, M. M., Soomro, R. B., Shamsy, A., & Churi, P. (2021). uuudnns' stt ssfcocoo towards e-assessment academic achievement in ESL at public Schools and colleges. *Education Research International*. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/4576750>
- Bender, A. E., McKinney, S. J., Schmidt-aan,, , Cag,, J., oo mms, .. R. & Voith, L. A. (2022). Childhood exposure to intimate partner violence and effects on social-emotional competence: A systematic review. *Journal of Family Violence*, 37. 1263-1281.
- Blakk, P. (2016). 'Th ro of sssssmnn in pddggogy-and why vdddty mtt rrrs' in Dominic Wyse, Louise Hayward and Jessica Pandya, *The SAGE handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment*. (Vols. 1-2). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781473921405>
- Brana, A., & Marchisio, M. (2016). Ten good reasons to adopt an automated formative assessment model for learning and teaching mathematics and scientific disciplines. *Social and Behavioral Sciences*, 228, 608-613.
- Casali, N., Feraco, T., Ghisi, M., & Meneghetti, C. (2021). Associations between character strengths, psychological distress and self-efficacy during Covid-19 lockdown. *Journal of Happiness Studies*, 22, 2255-2274.
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning* (2nd Ed.). Hoboken, NJ: Pearson Education.
- Chrrnyshenko, .. , .. nnn krr & rr gggpw (2018), ooc nnd emoocoo skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98- 104.
- Daunic, A., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., & Poling, D. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, 86. 78-99.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. (2015). Employ ability in the 21st Century: Complex (Interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. doi:10.1017/iop.2015.33
- Delavar, A. (2022). *Educational and psychological Research*. (5th Ed.) Tehran: Virayesh Press. [In Persian]
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. (2015). *What does evidence-based instruction in social and emotional learning actually look like in practice?* Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Retrieved from: <https://selforteachers.org/wp-content/uploads/2018/01/PDF-25-CASEL-Brief-What-Does-SEL-Look-Like-in-Practice-11-1-15.pdf>

- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis publication*. New York: New York University Press.
- Guardia, L., Mania, M., & Baztan, P. (2018). Digital competence assessment framework for primary and secondary schools in Europe: The crisis project. *Proceedings of the 10th European Distance and E-Learning Network Research Workshop*.
- Hamdan, M. Z. (2015). Blended achievement in transnational schools as collaborative learning communities: Toward a systemic assessment framework. *International Journal of Modern Education Research*, 2(6), 88-97
- Hayward and Jessica Pandya, 'Assessment and the curriculum' in *Wys., Lousse* *The SAGE Handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment*. (Vols. 1-2). Retrieved from: <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Sage%20Handbook%20of%20Curriculum,%20Pedagogy,%20and%20Assessment-%20Introduction%20-%20Copy%201.pdf>
- Hsieh, H. F., & Shanon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-88.
- Iranian National Curriculum. (2013). Retrieved from <http://cfu.ac.ir/file/2/attach201404326047545426747.pdf>. [In Persian]
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social-emotional learning in schools: from programs to strategies. *SRCD Policy Report*, 26, 1-33.
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. Organization for Economic Cooperation and Development (EDU/WKP).
- Kendziora, K. & Yoder, N. (2016). *When districts support and integrate social and emotional learning (SEL)*. Education Policy Center at American Institutes for Research.
- Kim, R., & Kim, C. (2018). Effects of formative assessment on prospective teachers' achievement, attitudes and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 77-92.
- McGrath, R. E., & Wallace, N. (2019). Cross-validation of the VIA inventory of strengths: Revised and its short forms. *Journal of Personality Assessment*, 103, 120-131.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The Kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- McKown, C. (2017). Promotes and perils of assessing character and social and emotional learning. *Journal of Character Education*, 13(2), 47-52.
- McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A. A. Johnson, J., & Russo, J. (2016). Web-based assessment of students' social-emotional comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34, 322-338. Doi: 10.1177/0734282915604564
- McMillan, J. H. (2013). *Research on classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
- Mirici, I. H., & Sengul, F. (2020). Assessment in EFL classes based on CEFR principles. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 252-263.
- Mogapi, M. (2016). Examination Wash Back Effects: Challenges to the criterion referenced assessment model. *Journal of Education and E-Learning Research*, 3(3), 78-86.
- Noori, R., & Mehrmohammadi, M. (2012). A model for applying grounded theory in educational studies. *Journal of Curriculum Studies*, 6(23), 8-13. [In Persian]
- Organization for Educational Research and Planning (2020). *Teacher's guide to descriptive assessment*. Retrieved from <http://chap.sch.ir/books/9004> [In Persian]
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., & Brennan, S. E. (2021). The PRISMA

- 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 71(372), 43-49.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 5-16.
- Rikoon, S. H., Brenneman, M. W., & Petway, K. T. (2016). *Assessing social-emotional learning*. National Association of State Boards of Education.
- Ruch, W., Gander, F., Wagner, L., & Giuliani, F. (2019). The structure of character: On the relationships between character strengths and virtues. *The Journal of Positive Psychology*, 16, 116-128.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (6th Ed.). Pearson Education Limited.
- Scheermesse, M., & Bachmann, S. (2012). A qualitative study on the role of cultural background on rehabilitation. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 13(5), 1-13.
- Setianingsih, K. (2020). The geometric literacy skills of prospective teachers in the 4.0 Era. *Journal of Physics: Conference Series* 3(2). doi:10.1088/1742-6596/1778/1/012029
- Sharma, A. (2020). Is n = 30 really enough? A popular inductive fallacy among data analysts. Retrieved on September.11.2022 from <https://towardsdatascience.com/is-n-30-really-enough-a-popular-inductive-fallacy-among-data-analysts-95661669dd98>
- Shi, J., Mo, X., & Sun, Z. (2012). [Content validity index in scale development]. *Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban = Journal of Central South University, Medical Sciences*, 37(2), 152-155. DOI: 10.3969/j.issn.1672-7347.2012.02.007. PMID: 22561427.
- Shoshani, A., & Russo-Netzer, P. (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 104, 460-465. Doi: 10.1016/j.paid.2016.09014.
- Smith, B. W., Ford, C. G., Erickson, K., & Guzman, A. (2021). The effects of a character strength focused positive psychology course on undergraduate happiness and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 22, 343-362.
- Smith, K. (2016). Assessment for learning: A pedagogical tool. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Editors.), *The SAGE handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment*. (Vols. 1-2). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781473921405>
- Stommel, M., & Wills, C. E. (2004). *Clinical research: Concepts and principles for advanced practice nurses*. Philadelphia. Lippincott Williams and Wilkins.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA, USA.
- Tian, H., & Sun, Z. (2018). *Academic achievement assessment (principles and methodology)*. China: Springer.
- The Islamic Republic of Iran Ministry of Education. (2011a). *Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran*. Retrieved from <http://en.oerp.ir/sites/en.oerp.ir/files/sandtahavol.pdf> [In Persian]
- The Islamic Republic of Iran Ministry of Education. (2011b). *Theoretical foundations of the fundamental reform document in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran*. Retrieved from

http://www.shmoton.ir/my_doc/ihcs/article/sarfasla/tahavol%20dar%20nezame%20alim.PDF [In Persian]

- Torres-Gordillo, J. J., Guzman-Simon, F., & Garcia-Ortiz, B. (2020). Communicative competence assessment for learning: The effect of the application of a model on teachers in Spain. *Plos One*, *15*(5), 1-16.
- Villasenor, P. (2016). The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: a literature review. *Learning and Individual Differences*, *24*(4), 255-269.
- Whitmore, S., Ryan, N. L., Bauer, M. M., & Breitwieser, A. (2016). *Seven facts on noncognitive skills from education to the labor market*. The Hamilton projects.
- Wirihan, L., Whhhh A., Wllaaanson, .. , & Chrssænsnn, .. (2018). iii ng Cozzzzz's method of data analysis to explore the experiences of nurse academics teaching on satellite campuses, *Nurse Researcher*, *25*(4), 30-34.
- Yan, Z., King R. B., & Haw J. Y. (2021) Formative assessment, growth mindset, and achievement: examining their relations in the East and the West. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *28*(5), 676-702, DOI: 10.1080/0969594X.2021.1988510
- Yoder, N. (2014). *Self-assessing social and emotional instruction and competence: a tool for teachers*. Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., & Nikanfar, A. (2015). Design and implementation content validity study: Development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, *4*(2), 165-178.



Extended Abstract

Designing and Validating Conceptual Framework for Non-cognitive Competencies Assessment

Sara Yadollahi*, Elham Tavaki Targhi**

Introduction: In contemporary education systems, the cultivation of non-cognitive skills and competencies has been prioritized, and their development is perceived as one of the most significant outcomes of educational processes. These competencies equip students to excel in social, emotional, and behavioral domains. The formal education system of the Islamic Republic of Iran (henceforth referred to as IRI), an ideological system rooted in religion, underscores that the development of non-cognitive competencies is as crucial as achieving academic success. According to the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the IRI, students are expected to cultivate seven dimensions (religious, spiritual, physical, economic, affective, and aesthetic), and they are guided to enhance their relationships with themselves, God, others, and all creations. In alignment with these seven dimensions, the Upstream Documents are replete with educational objectives that extend beyond the realms of academic or cognitive categories. The attributes delineated in the Upstream Documents bear resemblance to those highlighted in Social Emotional Learning (SEL) (i.e., social-emotional and 21st-century skills/competencies) and character strengths and virtues. It is noteworthy that different conceptual models each have their unique advantages and limitations in the context of education. Despite the Upstream Documents assigning the responsibility of developing assessment models (result-based, process-based, and integrative) to educational leaders, a model specifically for non-cognitive educational goals has yet to be proposed. Furthermore, while non-cognitive competencies are frequently mentioned in the Upstream Documents, they have not been systematically examined and classified. The development of such competencies not only enhances students' academic achievement but also aids them in stress reduction, management of challenging situations, avoidance of risky behaviors, and the establishment of positive peer relationships.

Research Questions: This study aimed to design a framework for assessing non-cognitive/non-academic achievement. The research questions explored were: What is the conceptual framework for non-cognitive achievement assessment based on the Upstream Documents, literature review, and

* Assistant professor, Organization for Educational Research and Planning OERP, Research Institute for Education, Special Education Department. Tehran, Iran. (Corresponding Author) (sara.yadollahi2@gmail.com)

**Assistant professor, Organization for Educational Research and Planning OERP, Research Institute for Education, Special Education Department. Tehran, Iran. (elhamtavakoli1988@gmail.com)

educational experts, and is this framework valid?

Methods: The study was structured in two phases; the qualitative research phase involved the examination of three primary sources: 1) Upstream Documents of the Educational System of the Islamic Republic of Iran, 2) research literature, and 3) expert interviews. A total of three Upstream Documents and 24 literature documents were reviewed. The primary Upstream Documents included the Fundamental Reform Document of Education (FRDE), its theoretical foundation, and the Iranian National Curriculum. These documents were selected due to their integral role in the formal educational system of Iran, where all educational activities, from curriculum development to workplace policies, are expected to align with them. In relation to the second data source, databases were explored using keywords that reflected social-emotional skills, character strengths, and constructs stated in the Upstream Documents. The PRISMA diagram was utilized to organize the texts. Semi-structured interviews were conducted to gather data from field experts, with judgmental-purposeful sampling employed to select the participants. The sampling process continued until information saturation was achieved (n=10).

In the quantitative phase, the framework was validated using a researcher-made questionnaire. The face validity, content validity (CVI), and reliability (Alpha) of the questionnaire were calculated and confirmed by the participation of n=30 experts.

Results The Summative Content Analysis, conducted using the Strauss & Corbin standard procedure via MAXQDA-2020 and the Colaizzi method, yielded four dimensions and thirteen categories. The identified dimensions encompass designing a strategic plan, collecting evidence/data, drawing conclusions, and determining consequences. The internal validity of the framework was confirmed through data analysis using a One-Sample T-test, which yielded a significant result ($p < .05$, $DF = 29$, $t = 2.49$). This indicates that the framework is statistically significant and reliable for assessing non-cognitive/non-academic achievement.

Discussion and conclusion: The study's findings indicate that, based on the three primary sources of information, several decisions need to be made to effectively assess non-cognitive competencies. The initial step in establishing an assessment system for non-cognitive competencies involves developing a strategic plan. Prior to initiating the assessment procedure, it is crucial to determine the approach to conceptualizing and instructing non-cognitive competencies, which will guide assessment activities. Decisions need to be made regarding which areas of interest are being integrated into the academic content or are planned to be taught through direct teaching methods. A range of non-cognitive competencies can be taught through the establishment of a positive learning environment and the implementation of general teaching activities. However, these critical issues have not been clearly addressed in the Upstream Documents. The second category, gathering data and evidence, encompasses practical assessment activities. Such practices can ensure reliable results. A key criterion to bear in mind is to avoid relying solely on a single tool or technique for data collection. While some of the methods mentioned above

are found in the Upstream Documents, they are not specifically categorized in a way that teachers can confidently rely on to assess non-cognitive competencies. In the third category (conclusion), decisions should be made regarding data analysis and interpretation. Various forms of errors and biases should be considered before reaching a conclusion. The fourth category, consequences, pertains to the impact of assessment practices. Ideally, the results of the assessment should be used to enhance the quality of different levels of education systems. Policymakers and communities should consider the results of non-cognitive assessments. Important decisions could be made based on the results, such as where to target supportive resources to students or classrooms identified as expressing particular needs. The current status of Iran's education system in achieving its non-cognitive goals should be investigated, as it is unclear how successful the system has been in reaching these goals. The Organization for Educational Research and Planning (OERP), which is responsible for publishing and reviewing teachers' guidebooks, has the capacity to revise and enrich them. Non-cognitive competencies are multifaceted and should therefore be formulated and conceptualized precisely. Standards, criteria, and benchmarks should be established for assessing non-cognitive competencies. Initially, some critical decisions should be made regarding the instructional process. As non-cognitive competencies in teachers can directly impact their ability to teach these skills, universities responsible for teacher education, such as Farhangian and Shaheed Rajai Universities, should strive to enhance these competencies in teachers. Curriculum planning, implementing teaching, and assessment activities could be reformed based on the framework. Further discussions and suggestions were presented relevant to the educational system of Iran.

Keywords: assessment, competencies, non-cognitive skills

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی