

## طراحی و اعتباربخشی چارچوب مفهومی سنجش شایستگی‌های غیرشناختی

سارا یداللهی<sup>\*</sup>، الهام توکلی طرقی<sup>\*\*</sup>

### 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 استناد بالادستی، متون پژوهشی و مصاحبه با صاحب‌نظران جمع‌آوری شدند. سه سند بالادستی (برنامه درسی مأی، 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- MAXQDA- تجمیعی و روش کلایزی استفاده شد. هم‌سوسازی نتایج پس از کدگذاری در نرم‌افزار- MAXQDA- ۲۰۲۰ با ملاک‌های اشتراوس و کوربین به ۴ بعد و ۱۳ مؤلفه انجامید. این چهار بعد عبارت‌اند از: تدوین برنامه راهبردی، گردآوری شواهد/داده‌ها، نتیجه‌گیری و برایندها (پیامدها). در مرحله دوم اعتباربخشی چارچوب استخراج شده مد نظر قرار گرفت. به این منظور، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته طراحی و پس از تعیین ویژگی‌های روابی صوری و محتوایی و پایابی 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  $\chi^2$  تک‌گروهی نشان داد این چارچوب مفهومی از اعتبار درونی برخوردار است. براساس یافته‌های به دست آمده، نهادهای زیرمجموعه آموزش‌پرورش ایران می‌توانند گام‌هایی در راه آموزش‌پرورش شایستگی‌های غیرشناختی دانش‌آموzan بردارند.

واژه‌های کلیدی: سنجش، شایستگی‌ها، مهارت‌های غیرشناخت

\* عضو هیئت‌علمی و استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) (sara.yadollahi2@gmail.com)

\*\* عضو هیئت‌علمی و استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهران، تهران، ایران. (elhamtavakoli1988@gmail.com)

## مقدمه

امروزه یکی از ابعادی که در نظامهای آموزش‌وپرورش 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 رهنمایی می‌سازند (Bender et al., 2022).

نگاهی به نظام آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش (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 آموزش‌وپرورش که در آن‌ها بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در تمامی ساحت‌های تأکید می‌شود، واژه تربیت به عنوان معادل برای شایستگی‌های غیرشناختی به کار 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 بر حسب 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 سمت‌وسیی است که این فرایند را اقدامی مستمر توصیف می‌کند که به تصویری جامع و روشن از موقعیت کنونی یادگیری دانش‌آموز متنهای 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 به عنوان نمونه لحاظ شده‌اند و به طور 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 آموزش‌وپرورش دنیا نشان می‌دهد، در این نظامها نیز پرورش شایستگی‌های غیرشناختی در کنار پیشرفت تحصیلی مورد نظر قرار می‌گیرد و در بسیاری از متنون پژوهشی این سازه‌ها مترادف با اصطلاح «مهارت‌ها/شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی<sup>۱</sup>» دانسته شده‌اند.

<sup>۱</sup>. Social Emotional Skills/competencies (SES)

علاوه، 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 دانش‌آموzan، «یادگیری اجتماعی و هیجانی»<sup>۱</sup> به محور اصلی در آموزش‌وپرورش 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 بین‌فردي 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. اين الگوها در پنهان زندگی استمرار می‌يابند (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018) و ریشه در تعامل دوسویه بین آمادگی<sup>۲</sup>-های زیستی و عوامل محیطی دارند و می‌توان با تجرب 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<sup>۳</sup> و مهارت‌های قرن بیست و یکمی<sup>۴</sup> است. به همین ترتیب، هرچند اصطلاح یادگیری اجتماعی-هیجانی متداول‌تر است، اما «آموزش‌وپرورش منش»<sup>۵</sup> نیز اصطلاحی است که در ارتباط با این شایستگی‌ها کاربرد دارد (Kendzoria & Yoder, 2016). این توانمندی‌ها مجموعه متحالی از صفات شخصیتی مثبت یا فضائل فردی هستند که منظومه‌ای از رفتارهای ماندگار و مثبت همانند تعهد اخلاقی، مسئولیت اجتماعی، مصمم بودن و تأدب 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 آموزش‌وپرورش مناسب برای این سازه‌ها، تعیین دقیق چارچوب بندی مفهومی آن‌ها است. براساس الگوی سازمان همکاری یادگیری تحصیلی، اجتماعی و

<sup>1</sup>. Socio-Emotional Learning (SEL)

<sup>2</sup>. Character strengths

<sup>3</sup>. 21st century skills

<sup>4</sup>. character education

هیجانی<sup>۱</sup> (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 بوفرود (Jones & Bouffard, 2012) علاوه‌بر مهارت‌های شناختی نقادانه، هیجانی و اجتماعی/بین‌فردي به بافت موقعیتی تأثیرگذار بر پرورش این مهارت‌ها نیز توجه می‌شود. در مدل مک‌کوئن (McKown, Russo-, 2016 Ponsaran, Allen, Johnson, & 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. به عنوان مثال در طبقه‌بندی برکوویتز (Berkowitz, 1997, as cited in Casali, Feraco, Ghisi, & Meneghetti, 2021) منش از «صفات غیراخلاقی و اخلاقی<sup>۲</sup>» تشکیل شده است.

همین تکثر 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. مفهوم پردازی 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. به عنوان مثال، دسته‌بندی‌های سه‌گانه (شامل همدلی، آگاهی از هنجارها و رفتارهای سودرسان به جامعه) و هشت‌گانه (شامل همدلی، جهت‌گیری اجتماعی، وجودان، توافق<sup>۳</sup>، استدلال اخلاقی، عزت‌نفس، صداقت و نوع‌دوستی) مطرح شده‌اند (Smith, Ford, Erickson, & Guzman, 2021)، اما مطرح‌ترین طبقه‌بندی انجام‌شده مربوط به « مؤسسه ارزش‌ها در عمل<sup>۴</sup>» 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 مطرح شده 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).

<sup>۱</sup>. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

<sup>۲</sup>. non-moral and moral

<sup>۳</sup>. compliance

<sup>۴</sup>. 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 غیرمتتمرکز به شیوه‌ای غیرمستقیم به شکل‌گیری و کاربرد این مهارت‌ها کمک می‌کنند (Dusenbury, Calin, Domitrovich, & Weissberg, 2015).

سنجش یکی از ابزارهای پدagogیکی 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<sup>۱</sup> 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 » (Kendzoria & Yoder, 2021) ۲۰۱۶ 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 پژوهش هیئت‌های ایالتی » (نقل از Rikoon, 2016) برای سنجش هریک 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 تاحdamکان از ابزارهای استانداردشده 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 علاوه‌بر ابزارهای مداد-کاغذی متداول تأکید شده است (Daunic, Corbett, Smith, 2021). (Algina, & Poling, 2021)

همین خلاصه 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 پژوهش

<sup>1</sup>. facet

<sup>2</sup>. American Institutes for Research (AIR)

<sup>3</sup>. National Association of State Boards of Education

ملزم به طراحی و تدوین الگوی ارزشیابی نتیجه محور، فرایندمحور و تلفیقی کرده است، اما تابه 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 تجارت 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 تنیدگی 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 اعتباری‌بخشی 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<sup>۱</sup>، کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA-2020<sup>۲</sup> و با استاندارد Strauss and Corbin (1998) و روش کلایزی<sup>۳</sup> استفاده شد. در مرحله دوم (اعتباری‌بخشی چارچوب مفهومی استخراج شده) روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی مد نظر قرار گرفت. جامعه، نمونه و روش نمونه- گیری در جدول ۱ آمده است.

<sup>۱</sup>. summative content analysis  
<sup>۲</sup>. Colaizzi

جدول ۱. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری پژوهش

مرحله	هدف	جامعه	روش نمونه- نمونه گیری
۱. مرحله انتشار	بررسی استاد بالادستی	بررسی جامعه	سند بالادستی
۲. مرحله تکمیل	بررسی متون پژوهشی	کلیه متون پژوهشی که شرایط ورود به داده‌ها را داشته باشند.	استفاده از موتورهای پژوهشی جستجوگر
۳. مرحله انتخاب	اصحابه با صاحب- نظران موضوعی	اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مربوطه، افراد مجرب در بخش‌های اجرایی نظام آموزشی و متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنگی)، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، سنجش آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.	هدفمند با هداختی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مربوطه، افراد مجرب در بخش‌های اجرایی نظام آموزشی و متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنگی)، روان‌شناسی تربیتی، علوم تربیتی، سنجش آموزشی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.
۴. مرحله تعیین روایی	متخصص در سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنگی)، راوان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی. بررسی پرسش‌نامه‌ای چارچوب مفهومی با هدف اعتباربخشی دروغی	اصحابه با صاحب- نظران موضوعی اصحابه با صاحب- نظران موضوعی	تعیین روایی محتوایی پرسش‌نامه: شاخص روایی محتوایی <sup>۱</sup> و نسبت روایی محتوایی <sup>۲</sup>
۵. مرحله تأثیرگذاری	بررسی پرسش‌نامه‌ای چارچوب مفهومی با هدف اعتباربخشی دروغی	اصحابه با صاحب- نظران موضوعی اصحابه با صاحب- نظران موضوعی	

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

با مراجعه به سه منبع «استاد بالادستی»، «متون پژوهشی» و «اصحابه‌های نیمه‌ساختاریافته»<sup>۳</sup> 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<sup>۴</sup>، بانک امرالد،

<sup>1</sup>. Content Validity Index (CVI)

<sup>2</sup>. Content Validity Ratio (CVR)

<sup>3</sup>. semi-structured interview

<sup>4</sup>. ERIC

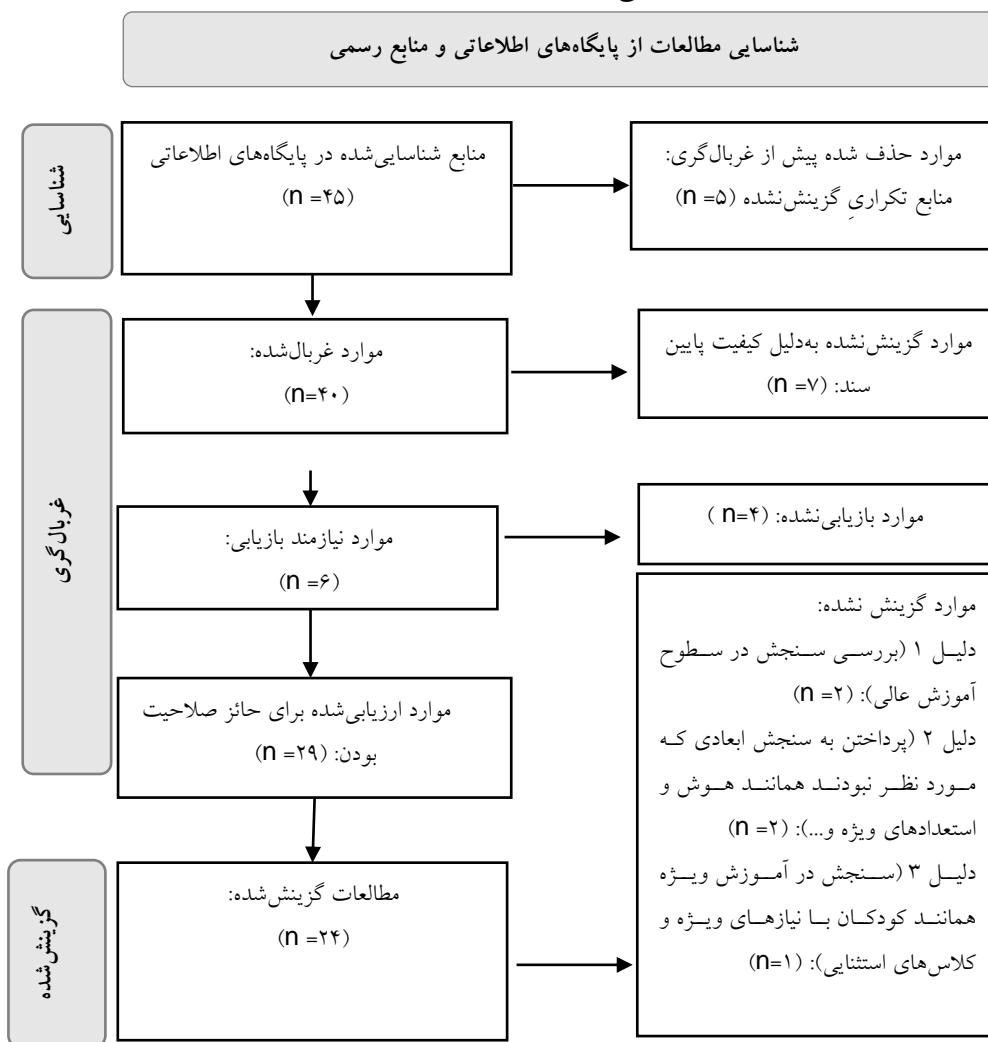
اسکوپوس<sup>۲</sup>، ساینس دایرکت<sup>۳</sup>، آکادمیا<sup>۴</sup> و موتور جستجوی گوگل اسکولار<sup>۵</sup> با کلیدواژگان تعریف شده، جستجو شدند. برای بررسی متون اختصاصیافته به «سنچش شایستگی های غیرشناختی» (با هدف سازه هایی که ابعاد تربیتی را پوشش دهد) جستجویی با این کلیدواژگان صورت گرفت: assessment model/ principles/ framework/ evaluating + non-academic/ non-cognitive/ 21st-century/ social and emotional/ character strengths + achievement/ skills/ competencies شرایط ورود به داده ها به قرار زیر تعیین شد: ۱) متون از سال ۲۰۱۱ قدمی تر نباشند؛ ۲) متن کامل، قابل بازیابی باشد؛ ۳) آموزش و سنچش عمومی را در بر گرفته باشد (آموزش استثنایی و کلاس های ویژه را در بر نگیرد)؛ ۴) مؤلفه های نامرتبط را در بر نگیرد (سازه هایی همانند متغیرهای هوشی، استعدادهای ویژه و کلی حذف شدن)؛ ۵) قابل استفاده در نظام آموزش و پرورش عمومی باشد و به آموزش عالی اختصاص نیافته باشد و ۶) در پایگاه های ذکر شده نمایه شده باشد. به منظور بررسی کیفیت موارد استخراج شده از چک لیست پریزما<sup>۶</sup> استفاده شد. روند طی شده در جستجو در پایگاه های اطلاعاتی، انتخاب اولیه، غربال گری، حذف و نهایتاً گزینش منابع طبق نمودار پریزما (Page et al., 2021) در شکل ۱ آمده است.

منابع حائز شرایط	وضعیت گزینش	نوع منبع
گزینش نشده = ۵	بررسی سنچش در سطوح آموزش عالی = ۲	پرداختن به سنچش ابعاد نامربوط = ۲
گزینش نشده = ۷	پرداختن به سنچش در آموزش کودکان با نیازهای ویژه = ۱	گزارش پژوهشی = ۷
۲۹ منبع	کتاب = ۴	مقاله نمایه شده در مجله = ۱۳
	شکل ۱. نمودار پریزما	

ویژگی های این متون در جدول ۲ آمده است.

<sup>1</sup>. Emerald  
<sup>2</sup>. Scopus  
<sup>3</sup>. ScienceDirect  
<sup>4</sup>. Academia  
<sup>5</sup>. Google Scholar  
<sup>6</sup>. 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-ساختمانیافته، صاحب‌نظران حوزه موضوعی، به روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱</sup> انتخاب شدند. این روش که به عنوان نمونه‌گیری قضاوتی و انتخابی<sup>۲</sup> نیز معروف 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

<sup>1</sup>. purposive sampling

<sup>2</sup>. judgment and selective sampling

می‌توانند با قضاوت دقیق خود به نمونه‌ای معرف دست یابند. این روش زمانی که بدلیل 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 پیماشی (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 بررسی اعتبار درونی پرسش‌نامه استفاده می‌شود و اساس روش‌های محاسبه اعتبار درونی، همبستگی است، می‌توان این حجم نمونه را توجیه نمود. همچنین به‌منظور 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، به‌منظور مرور نظام‌مند مورد استفاده قرار گرفتند. منبع سوم مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. مصاحبه‌کننده در مصاحبه نیمه‌ساختار یافته به‌طور کلی دارای یک چارچوب مضمونی<sup>۱</sup> 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 خلاصه‌ای مشاهده شده 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 نیمه‌ساختار یافته در قالب ۱۵ سؤال اولیه طراحی و از نمونه مورد نظر

<sup>1</sup>. thematic

پرسیده شد. حداقل مدت زمان اجرای مصاحبه‌ها ۵۰ دقیقه و حدکثر ۷۵ دقیقه بود. مصاحبه با صاحب‌نظران هم به صورت حضوری و هم غیرحضوری انجام شد. مصاحبه‌های غیرحضوری با استفاده از نرم‌افزار، ضبط صوتی/تصویری<sup>۱</sup> و یادداشت‌برداری مستندسازی شد و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها توسط همکار آموزش‌دهنده پژوهشگر انجام شد. پایاپی به روش محاسبه ضریب توافق بین کدگذاران محاسبه شد. به این منظور از دو نفر خواسته شد، ۳۰ مورد از کدهای مشخص شده را مجدداً مورد کدگذاری قرار دهنده. سپس میزان توافق بین این دو نفر با استفاده از ضریب کاپا در پایاپی بین کدگذاران<sup>۲</sup> 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 پایاپی برخوردار بود.

در مرحله کمی (با هدف اعتباربخشی درونی چارچوب مفهومی) نیز طراحی پرسشنامه مدد نظر قرار گرفت. پرسشنامه‌ای با ۶ گویه برای تعیین ابعاد اعتبار درونی چارچوب مفهومی استخراج شده به صورت کلی و ابعاد، مقولات و مفاهیم آن (از منظر ویژگی‌های کامل بودن، چینش مناسب، 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 جمع‌آوری-شده از آنان مورد تحلیل قرار گرفت. از این پاسخ‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری مناسب، اعتباربخشی درونی مشخص شد. ویژگی‌های روان‌سنجدی این پرسشنامه نیز با بررسی مصدقه‌های روایی (صوری و محتوایی با شاخص‌های روایی محتوایی و نسبت روایی محتوایی) و پایاپی (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 جمع-آوری شده 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, 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<sup>۳</sup> دامنه‌ای بین ۰/۷۵ تا ۱ داشت. این شاخص‌ها برای کل پرسشنامه<sup>۴</sup> در این سه

<sup>1</sup>. SD Recorder<sup>2</sup>. Kappa inter-rater reliability<sup>3</sup>. I-CVI<sup>4</sup>. S-CVI

حوزه نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۰۸، ۰/۹۷۳ و ۰/۹۷۳ محسوبه شد. اگر مقادیر شاخص روایی محتوایی برای جلسات<sup>۱</sup> بالاتر از ۰/۷۵ باشند، براساس نظر مؤلفان این مقدار مطلوب است (Shi, Mo, & Sun, 2012). همچنین معمولاً مقدار ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ بالاتر، برای کل پرسشنامه به عنوان شاخص قابل قبول در نظر گرفته می‌شود (Polit, Beck, & Owen, 2007). مقادیر محسوبه شده حاکی از شاخص روایی محتوایی مطلوبی است. بهمنظور بررسی پایایی پرسشنامه محقق ساخته تعیین اعتبار درونی چارچوب مفهومی، این پرسشنامه روی ۳۰ نفر اجرا و ضربیب آلفای کرونباخ بهمنظور بررسی همسانی درونی این پرسشنامه محسوبه شد. مقدار این ضربیب 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 پرسشنامه قابل قبول تلقی می‌شود 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 داده‌ها تعریف می‌شوند و براساس ادبیات پژوهشی و نظر پژوهشگر به دست می‌آیند. در این رویکرد علاوه بر مقایسه و ارائه فراوانی‌ها تفسیر از متن زیربنایی نیز ارائه می‌شود (Hsieh & Shanon, 2005). در این مرحله از روش کلایزی در هفت گام (مروری بر تمام اطلاعات، ایجاد مفاهیم فرموله شده، قرار دادن معانی در دسته‌ها، ایجاد توصیف روایی، تعیین اعتبار و تعیین قابلیت پیگیری (Strauss and Corbin Christensen, 2018 Wirihana, Welch, Williamson, & Strauss, 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 مصاحبه‌ها) اقدام به تدوین چارچوب محتوایی شد. به این منظور، در مرور نظاممند متون پژوهشی خارجی، رونوشت مصاحبه‌ها و اسناد بالادستی از نرم‌افزار MAXQDA-2020 استفاده شد.

بررسی اعتبار و پایایی داده‌های کیفی مبتنی بر نظرات گوバ و لینکلن (Guba & Lincoln, 1989) در پژوهش‌های کیفی را متناظر با روایی درونی، انتقال<sup>۲</sup> را متناظر با روایی بیرونی، اعتماد<sup>۳</sup> را متناظر با پایایی و تأیید<sup>۴</sup> را معادل عینیت در پژوهش‌های کمی می‌دانند. بعلاوه به معیار اصالت<sup>۵</sup> نیز اشاره

<sup>1</sup>. I-CVI<sup>2</sup>. transferability<sup>3</sup>. dependability<sup>4</sup>. confirmability<sup>5</sup>. authenticity

می کنند و راهبردهایی را برای ارزشیابی این ملاک‌ها پیشنهاد داده‌اند. در پژوهش حاضر به‌منظور کنترل خطأ و کسب اطمینان از اعتبار پژوهش راهبردهای زیر مد نظر قرار گرفت:

۱. بازنگری و بازبینی توسط همکاران<sup>۱</sup>. این روش دراستای افزایش دقت علمی پژوهش انجام می‌شود و به‌موجب 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<sup>۲</sup>. 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 هم سوسازی شد.

روش تجزیه و تحلیل در مرحله کمی. در این مرحله با طراحی پرسشنامه و بهره بردن از آزمون تی تک گروهی<sup>۳</sup> 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 محاسبه شده در نمونه پژوهش با ارزش مشخص شده از سوی پژوهشگر تفاوت آماری معنی‌داری دارد یا خیر.

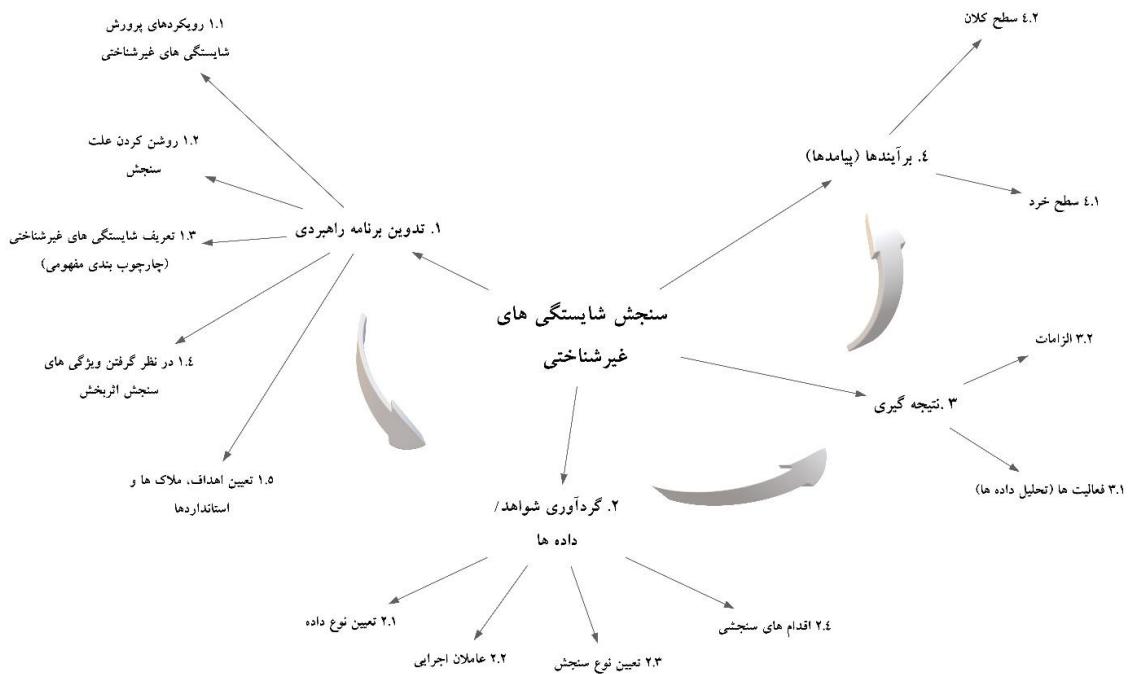
### یافته‌ها

چارچوب مفهومی استخراج شده از ۴<sup>۴</sup> 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 تأخیر است.

<sup>1</sup>. peer check and peer monitoring

<sup>2</sup>. investigator triangulation

<sup>3</sup>. one sample t-test



شکل ۱. الگوی مفهومی به همراه ابعاد و مؤلفه‌های آن

ابعاد و مؤلفه‌های چارچوب مفهومی مورد نظر در جدول ۳ خلاصه شده‌اند.

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

بعاد	مؤلفه‌ها
(۱) تدوین برنامه راهبردی	۱-۱) رویکردهای پژوهش 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
(۲) گردآوری شواهد / داده ها	۱-۵) تعیین اهداف، ملاک ها و استانداردها
	۲-۱) تعیین نوع داده
	۲-۲) عاملان اجرایی
	۲-۳) تعیین نوع سنجش
(۳) نتیجه گیری	۳-۱) فعالیت ها (تحلیل داده ها)
	۳-۲) الزامات

۴) برایندها (پیامدها)

۲-۴) سطح کلان

در ادامه این ابعاد و مؤلفه‌های ذیل آن‌ها تشریح می‌شوند.

**بعد 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 متنه می‌شود. در این دیدگاه ده اقدام آموزشی نیز معرفی شده‌اند که هم ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و هم پیشرفت تحصیلی را مدنظر قرار می‌دهند. این موارد در قالب اقدام‌های تدریس اجتماعی<sup>۱</sup> (شامل انضباط دانش‌آموز-محور، زبان معلم، مسئولیت‌پذیری و انتخاب‌گری، و جوّ مبتنی بر حمایت و گرمی) و اقدام‌های تدریسی-آموزشی<sup>۲</sup> (شامل یادگیری همکارانه، خود-تأملی و خودسنجی، آموزش متعادل، انتظارات تحصیلی و ایجاد شایستگی) صورت‌بندی شده‌اند (متن ۲۱). پنج الگو نیز ازسوی دفتر آموزش‌وپرورش امریکا 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 استناد 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 کجا محتوا آمده یا معلم چطور باید اونها رو درس بدے 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

<sup>1</sup>. social teaching practices<sup>2</sup>. instructional teaching practices

باشید؛<sup>۳</sup>) پداگوژیکال اکتیویتی<sup>۱</sup> 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. روش کردن علت سنجش.** طبق متن پژوهشی ۱۱ «وجود نیت و قصد روش می‌تواند به محدودیت‌های سازنده‌ای برای پیامدهای سنجشی منتهی شود.» بیشترین علت سنجش این شایستگی‌ها طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و غربال‌گری (متن ۷، ۱۰، ۱۵ و ۱۹)، پاسخ‌گویی (متن ۱۱، ۱۶ و ۱۹) و شناسایی دانش‌آموzan در خطر و طراحی برنامه درسی (متن ۱۱) عنوان شده است. نظارت بر پیشرفت و غربال‌گری دانش‌آموzan را برای حل مسئله، مداخلات چندسطحی و چارچوب مداخله-محور آمده می‌کنند (متن ۱۹). منظور از غربال‌گری نیز «فرایند شناسایی افرادی است که نیاز به ارزشیابی جامع تری دارد.» (متن ۱۵). در استاد بالادستی هدف سنجش ارائه تصویری جامع از دانش‌آموز تعریف شده است. به عنوان مثال، در راهکار ۱۰-۶ برنامه درسی ملی آمده است باید با هدف منعکس کردن ظرفیت‌های وجودی و توانمندی‌های متفاوت دانش‌آموzan امکان مشارکت سایر دانش‌آموzan، مریبان و اولیا در امر سنجش فراهم شود (برنامه درسی ملی، ص ۴۱). در بخش ۴-۵- 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 استاد بالادستی آموزش‌وپرورش نشان داد در سنجش «تمامی تجارت تربیتی کسب شده 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 آموزش‌وپرورش (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، متخالق به اخلاق اسلامی، خلاق، کارآفرین، مقتضد و ماهر، سالم و باشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آمده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی، اجتماعی براساس نظام معيار 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.

<sup>1</sup>. pedagogical activity

بررسی متون پژوهشی نشان داد به جز اصطلاحات فضائل و توانمندی‌های منشی و شایستگی-ها/مهارت‌های اجتماعی-هیجانی که تقریباً در تمامی متون به کار برد شدند، سایر اصطلاحاتی که می‌توانند وجوده مختلف پیشرفت تربیتی را براساس تجارب جهانی در برگیرند عبارت اند 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 و ۹ و ۱۹). براساس متون ۹ و ۱۹ مهارت‌های قرن بیست و یکمی همان شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت‌های غیرشناختی، مهارت‌های غیرتحصیلی و مهارت‌های نرم<sup>۱</sup> هستند. براساس نظر متخصص ۳ «مهارت‌های قرن بیست و یک» با ابعاد تربیتی در اسناد ما هماهنگی دارد: «يونسکو اندکی مرجع تر 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 تلقیق 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 به عنوان 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: «بیننید 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 بد؟ مشخص نیست». طبق نظر متخصص ۸ نیز: «ما نمی‌توانیم کلی بگیم شایستگی‌های غیرشناختی. باید دقیق مشخص کنیم کدام شایستگی‌ها برای دانش‌آموز ایرانی کاربرد دارن. ما هدفمون کدوم-هاست؟ اگه از من می‌پرسید، می‌گم خلاقیت، خودمدیریتی، تنظیم هیجانی و ارتباط بین‌فردي». در ادامه به برخی از مدل‌های مطرح شده برای شایستگی‌های غیرشناختی اشاره می‌شود.

**زیرمُؤلفه ۱-۳-۱. طبقه‌بندی فضائل و توانمندی‌های منشی پیترسن و سلیگمن.** به این طبقه-بندی در متون ۲، ۳، ۵، ۸، ۱۲، ۲۴، ۱۳ اشاره شده است. منظور از فضائل<sup>۲</sup> 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 می-کنند تا به گونه‌ای رفتار کنند که هم بهزیستی روانی خود فرد و هم بهزیستی روانی دیگران ارتقا

<sup>1</sup>. soft skills  
<sup>2</sup>. virtues

یابد. فضائل مفاهیمی بسیار انتزاعی هستند، توانمندی‌های منشی کمتر انتزاعی و مصاديق 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/سرزنگی)، 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، قدرشناصی، امید، شوخ-طبعی، معنویت). به نظر نوعی تناظر بین مفاهیم ذکر شده در جسم‌انداز 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 پیترسون و سلیگمن

فضیلت‌های محوری						
تعالی	میانه‌روی	عدالت	انسانیت	دلیری	خرد و دانش	
ابعاد تربیتی مطرح شده در سند تحول						
پاک‌امنی و حیا	مقتصد	آماده و رود به	مهرورز	جهادگر	حقیقت‌جو و	
موحد و مؤمن	متخلق به	زندگی شایسته در	جمع‌گرا و	شجاع	خردمند	
معتقد به معاد	اخلاق	ابعاد مختلف آن	جهانی-	ایثارگر	خلاق و	
آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها	اسلامی	قانون و نظام‌پذیر	اندیش	ماهر	کارافرین	
و وظایف در برابر خدا،		عدالت‌خواه	سالم و	بالراده	عقل	
خود، دیگران و طبیعت		معتقد به نظام معيار	بانشاط	خودباور	دانای توانا	
ولایت‌مدار	اسلامی			دارای عزت	انتخابگر	
وفادر به ارزش‌های	منتظر و تلاشگر			نفس	دانش‌پژوه و	
اسلامی و ملی	برای تحقق	حکومت عدل		آزادمنش	عالق‌مند به علم	
		جهانی			و آگاهی	
		صلاح‌جو				
		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 پیترسون و سلیگمن برقرار کرد.

**زیرمُؤلفه ۱-۳. 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، هم‌راستا کرد. این الگوها در جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۵. الگوهای مطرح شده برای شایستگی‌ها/مهارت‌های هیجانی و اجتماعی

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

کوچوریشن<sup>۱</sup> که خیلی سازه مهمیه یا خلاقیت» «این‌ها همومن مهارت‌های غیرشناختی مثل توان کار گروهیه که بخش مهمی از آموزش محسوب می‌شون» (متخصص ۲)

**مؤلفه ۴-۱.** 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 (متنون ۱۷ و ۱۹، برنامه درسی ملی، ص ۱۳ و مبانی نظری سند، ص ۳۸۱) از فرد متنه شود، روا و معتبر (متنون ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶ و ۱۹) باشد و روش‌ها و شواهد چندگانه را در بر گیرد (متنون ۷، ۱۱ و ۱۷، راهکار ۱۰-۱ برنامه درسی ملی). همچنین سنجش باید اخلاقی و منصفانه (متنون ۱۸، ۱۹ و ۲۴) و دقیق باشد و قدرت پیش‌بینی داشته باشد (متنون ۶ و ۱۸). رویکرد کلی نیز باید در سنجش مبتنی بر توانمندی باشد نه آسیب‌شناسی.

**مؤلفه ۴-۵.** تعیین اهداف، ملاک‌ها و استانداردها. این مؤلفه اشاره به این مسئله دارد که باید استانداردها و شایستگی‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی به دقت تدوین شوند (متنون ۱۶ و ۱۹). همین استانداردها مبنای تهیه ابزارهای سنجش را فراهم می‌کنند. به این ترتیب که «مقیاس‌ها با شایستگی‌ها و استانداردها متناظر می‌شوند. استانداردها همچنین می‌توانند خط سیر شایستگی‌ها را تعیین کنند. به دنبال چارچوب یادگیری اجتماعی-هیجانی باید معیارهای کلیدی در موقعیت‌های محلی نیز به دقت 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.»

**بعد 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. به عنوان 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 ۴-۲ 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 (متنون ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹ و ۲۰)، معلم (در تمامی متنون به جز ۸ و ۱۱) یا یادگیرنده (متنون ۲، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸) باشند.

<sup>1</sup>. collaboration

۱۹ و ۲۰). باشد. «دیگرستنجی<sup>۱</sup>» (متن ۲۰)، «سنجش معلم محور<sup>۲</sup>» (متن ۲۴) یا «سنجش توسط دیگری<sup>۳</sup> به این معنا است که قضاوت‌ها توسط معلم یا سنجشگر صورت می‌گیرد». (متن ۲۳) زیرمُؤلفه ۲-۱. معلم. اهمیت نقش معلم در متون متعدد مورد تأکید قرار گرفته است: «علمان از طریق اقدام‌های سنجشی مناسب می‌توانند به عنوان عاملان تغییر در برنامه درسی عمل کنند.» (متن ۱۸) نقش معلم در این راستا بسیار کلیدی است: «شیوه‌ای که معلم از آن برای اعمال روشن‌های 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 مدام 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: «۷-۱۰-۷ در فرایند ارزشیابی، نقش محوری و تصمیم‌سازی معلم ... حفظ شود» (برنامه درسی ملی، ص ۴۱) و معلم «مسئلولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس» را نیز بر عهده دارد (برنامه درسی ملی، ص ۱۲).

زیرمُؤلفه ۲-۲. یادگیرنده. به روشن‌های سنجش گوناگون با تأکید بر خودسنجی نیز در اسناد بالادستی اشاره شده است: «لازم است با توجه به نقش محوری مترتبی، امکان و زمینه خودارزیابی مدام (ارزشیابی توسط خود مترتبی) 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 علمان 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 به عنوان یکی از روشن‌های 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).

زیرمُؤلفه ۲-۳. والدین و همسالان. در راهکار ۶-۱۰ در برنامه درسی ملی اشاره شده است «امکان مشارکت اولیا در امر سنجش فراهم شود». براساس اصول مطرح شده 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

<sup>1</sup>. hetero assessment

<sup>2</sup>. instructor-based assessment

<sup>3</sup>. assessment by others

بالادستی به «مشارکت فعال خانواده‌ها» (مبانی نظری سند، ص ۳۳۷) اشاره شده و این طور مطرح می‌شود که در «ارزشیابی از وضعیت تربیتی متریبان ... مشارکت اولیا برای تصمیم‌گیری ضروری است» (ص ۳۴۹). در مبانی نظری سند (ص ۳۴۹) آمده است: «تصمیم‌گیری در موارد خاصی که متوجه متریبان 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 عاملان 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 ۱۰، ۱۷ و ۱۰). نمی‌توان در بررسی این موارد (به‌ویژه در سطح کلاس درس) تنها به سنجش توسط خود یادگیرنده یعنی اطلاعات خودگزارشی و مبتنی بر پرسشنامه بسته کرد (متن ۲۴). مشکلات و ایرادهای وارد 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؛<sup>۱</sup> ۳) ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی (سوگیری مطلوبیت اجتماعی)<sup>۲</sup> 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. راه حل، 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 خلاقیت را بخواهیم بستجیم باید با اینتونتوری<sup>۲</sup> بستجیم؟ 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 عدم دانش کافی برای پاسخ به گویه‌ها قرار دارند. بعلاوه، میزان شناخت پاسخ‌دهنده از دانش‌آموز نیز عامل

<sup>۱</sup>. socially desirability bias  
<sup>۲</sup>. 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 اجراء، 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 همانگ باشد. منظور از روش سنجش رویه نمونه‌گیری از رفتارهایی است که فرض می‌شود منعکس کننده مهارت اجتماعی و هیجانی یا مُنشی 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 آن جایی که رفتار بشر پیچیده و غنی است، برای سنجش پدیده‌ای واحد باید داده‌ها از چندین منظر گردآوری شوند» (متن ۱۷). بنابراین «اطلاعات [مریبوط به شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی] را باید از منابع اطلاعاتی متنوع جمع‌آوری کرد.» (متن ۱۵). در همین راستا، «استفاده از مثلث‌سازی<sup>۱</sup> یعنی استفاده از منابع و روش‌های سنجش مختلف برای ارزشیابی سازه-های مورد نظر به منظور غلبه بر محدودیت‌های ذاتی روش‌های سنجشی منفرد توصیه شده است» (متن ۱۷). بنابراین نباید تنها به یک منبع اطلاعاتی اکتفا کرد. بعلاوه، «باید به مناسب بودن محیطی و فرهنگی توجه کرد.» (متن ۷) و «سنجش چندسازه‌ای<sup>۲</sup> و «سنجش چندموقعیتی<sup>۳</sup> 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<sup>۴</sup>» 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 دانش‌آموزان به اهداف برنامه درسی (برنامه درسی ملی، ص ۴۱) و «بهره‌گیری از سایر روش‌ها» برای تحقیق 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<sup>۵</sup> باشد. «سنجش برنامه درسی-محور فرایند سنجش توانایی‌های دانش‌آموز در توالی اهدافی از پیش‌تعیین-شده است که سنجش را با مداخله و ارزشیابی پیوند می‌دهد و سنجش هنجار-مرجع عملکرد

<sup>1</sup>. triangulation

<sup>2</sup>. multiple-contrast assessment

<sup>3</sup>. multiple-context assessment

<sup>4</sup>. environmental assessment

<sup>5</sup>. 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 ۴-۲. اقدام‌های سنجشی.** در این مؤلفه اقدام‌های متعدد و عموماً چندگانه‌ای که در انجام سنجش شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی مد نظر قرار می‌گیرند، جای دارند.

**زیرمؤلفه ۴-۲.۱. 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 (متن ۲، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و 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 (متن 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 (متن ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۹) صورت می‌پذیرد. البته ممکن است به صورت دوارزشی یا در قالب‌هایی همانند «آزمون‌های قضاویت موقعیتی» (متن 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، چند بعدی 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 قضاویت می‌پردازد. ابزارهای خودگزارشی والدین و معلم نیز در متن 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 (مثلًاً از منظر توانمندی‌های منشی) توصیف می‌کنند (متن ۱۳)، اما بیشتر این ابزارها در قالب پرسشنامه استفاده می‌شوند.

**زیرمؤلفه ۴-۲.۲. ابزارهای سنجش عملکردی.** به این ابزارها در متن ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۶ و ۱۹ اشاره شده است. «سنجش عملکردی رویکردی است که به‌واسطه آن می‌توان چگونگی کارکرد و موفقیت دانشآموز در تکلیف را در رفتارهای از پیش تعیین‌شده 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 بپرسند که آیا دوست دارید همکاری بکنید یا نه؟ یک کاری به شما می‌دادند تا انجام بدھی بعد توی آن کار کسی به عنوان 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 نگرش‌سنجد. که بفهمیم که فرد به این مهارت رسیده است یا نه. کما اینکه در حل مسئله همین کار را می‌کنیم مثلاً خلاقیت را وقته 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<sup>۱</sup> 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 متنهای پیشرفته‌تر مثل ابزارهای عملکردی. چون آنچه فقط دانش را دارید می‌سنجید اینجا باید اندکی بحث رفتار را بسنجید، عقبه‌های پشت رفتارش 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 نگرش‌سنجد بساز کما اینکه در مورد حل مسئله، در مورد خلاقیت (در مورد این‌ها تست‌های نگرشی این‌ها هم الآن وجود دارد) این‌ها اصلاً این‌جوری نباید باشد. ذات این‌ها، ذات مشخص صحیح و غلطی دارند یعنی یک کاری اگر انجام بدھیم درست است و انجام ندهیم درست نیست».

**زیرمؤلفه ۳-۴-۲. ابزارهای مبتنی بر مشاهده.** از مشاهده برای سنجش پیشرفت غیرشناختی به شکل گسترهای 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 (متن 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 (متن ۷، ۱۱ و ۲۰).

**زیرمؤلفه ۴-۴-۲. فعالیت‌های گروهی.** در راهکار ۱۰-۹ سند تحول بنیادین (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a

<sup>1</sup>. 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 ۵-۴-۲. داده‌های مبتنی بر مکالمه.** به این فنون در متون ۱۰، ۱۱ و ۱۷ اشاره شده است. «مصاحبه با یادگیرنده، همسالان، والدین و مراقبان دانشآموز منع اطلاعاتی مهمی است که درک متقابل و عمیق‌تری را نسبت به توانمندی‌های اجتماعی-هیجانی ایجاد می‌کند.» (متن ۱۵).  
**بعد ۳. نتیجه‌گیری.** این بُعد اشاره به فعالیت‌های انجام‌شده پس از مرحله گردآوری شواهد دارد.

**مؤلفه ۱-۳. فعالیت‌ها (تحلیل داده‌ها).** در این مؤلفه بحث «روایی نتیجه‌ای<sup>۱</sup>» 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 بینیم 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 (مثالاً در طیف لیکرتی پاسخ ۴ یا ۵) داده‌اند صورت می‌گیرد. درصورتی که سنجش در مقیاس وسیع صورت پذیرد، از تحلیل‌های مبتنی بر نظریه سؤال-پاسخ<sup>۲</sup> و تهیه بانک سؤال<sup>۳</sup> نیز می‌توان بهره جست. «در تحلیل داده‌های مبتنی بر پرسشنامه در یادگیری اجتماعی-هیجانی باید تحلیل کارکرد افتراقی سؤال<sup>۴</sup> صورت گیرد تا مشاهده شود که آیا هر سؤال برای دانشآموزان مختلف کارکرد یکسانی داشته است یا خیر» (متن ۱۶). مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۵</sup> 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 می‌توانند علاوه‌بر پیشنه شخصی دانشآموزان و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آنان، تجارت 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

<sup>1</sup>. consequential validity

<sup>2</sup>. Item Response Theory

<sup>3</sup>. item pool

<sup>4</sup>. differential item functioning

<sup>5</sup>. structural equation models

نسبت به یکدیگر و نسبت به کلاس درس و منظومه مهارت های اجتماعی-هیجانی دانش آموزان. این مشخصه ها با درون داد سیاست ها و برنامه های سطح مدرسه و کلاس تعامل می یابند و نهایتاً به پیامدهای تحصیلی و تحولی دانش آموزان منتهی می شوند (متن ۲۳).

**مؤلفه ۲-۳. الزامات.** منظور از الزامات، ملاحظات و منابع خطابی است که باید در اقدام های سنجشی مورد تأکید قرار گیرند. باید دقت کرد که «سنجش از پیامدهای یادگیری را باید تقریبی در نظر گرفت زیرا در معرض خطا های غیرقابل اجتنابی قرار دارد... خطا های تصادفی و منظمی وجود دارند که هرگز نمی توان به طور کامل آن ها را از بین بردن... همیشه خطای انسانی (مثل آزمونگر) نیز وجود دارد که هرچند اصولی برای محافظت از آن ها وجود دارد اما عاری از اشتباہ نیستند.» (متن ۲۳). اگر ابزارهای خودگزارشی (چه روی دانش آموز و چه روی معلم یا والدین) به تهایی اجرا شود در معرض خطا های گوناگونی قرار دارد. ممکن است پاسخ ها هماهنگ نباشند و فاقد همسانی درونی. یکی از علل این مسئله سوگیری های مربوط به حافظه است. همچنین سوگیری مطلوبیت اجتماعی منجر به ارائه پاسخ های مطلوب اجتماعی می شود. بعلاوه؛ ممکن است دانش آموز در ارتباط با هر گویه دانش کافی نداشته باشد یا تفسیر نادرستی از معنای آن داشته باشد (متن ۱۷). «سنجش های کاملاً مبتنی بر آزمون های کتبی نمی توانند روا باشند؛ تنها استنباط هایی که می توان با اطمینان از نتایج آن ها به عمل آورد، این است که دانش آموزان توانسته اند به مطالبات این آزمون ها پاسخ دهند یا خیر.» (متن ۲۲). منابع خطا مورد تأکید متخصص ۱ نیز بودند: «منابع خطا زیاد هستند. درباره واژه تصادفی که بهتره به جای این کلمه از بخت رنده استفاده بشه نه تصادفی. این دسته هم که اصلا قابل پیش بینی و بررسی نیستند.» یکی دیگر از منابع خطابی که به آن اشاره شد، اثر هاله ای<sup>۲</sup> است: «سنجش نقطه ای نوعی گستاخی در کار پدید می آورد و اثراتی مثل اثر هالو یا هاله ای که اثری است که روی ذهن ارزشیاب می گذارد، به وجود می آورد؛ [یعنی این] که نقاط دیده می شود نه پیوستار. بهتره که ذهن فرد تحت تأثیر قرار نگیره (متخصص ۶).»

**بعد ۴. برایندها (پیامدها).** نتایج هر اقدام سنجشی باید به شکل مناسبی در اختیار ذی نفعان قرار گیرد. «در حالت ایده آل اطلاعات گردآوری شده از سنجش و ارزشیابی برای شکل دهی به راهبردها به منظور بهبود در سطوح نظام آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می گیرد.» (متن ۲۳). «نظام گزارش دهی، یکی از زیر نظام های نظام سنجش محسوب می شود. در نتیجه، یکی از تصمیم گیری های مهم در اقدامات سنجشی، تعیین «چگونگی ثبت و انتقال قضاؤت های حاصله (مثل در قالب نمره، سطح یا توصیف) است.» (متن ۱۶). براساس برنامه درسی ملی نیز «گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی» باید با همکاری دانش آموزان، والدین و اولیای مدرسه تنظیم و ارائه شود

<sup>1</sup>. random<sup>2</sup>. hollow effect

(برنامه درسی ملی، ص ۴۲). براساس نظر متخصص ۲: «وقتی که بحث بازخورد میشه، هدف از بازخورد باید مشخص باشه. آیا می خواهید دانشآموز را در فرایند یادگیری اش به عنوان یک فرد مستقل بار بیاورید یعنی فراشناخت؟. ولی وقتی که می خواهید بازخورد را به والدین بدید یا به دفتر مدرسه بدید دیگه این طور نگاه نمی کنید. ولی وقتی که در فرایند یادگیری می خواهید بازخورد و گزارش بدید دقیقا بازخورد شما باید توصیفی و براساس معیارهایی باشد که مثلاً اون بازخورد خاص به دانشآموز باشد، به موقع باشد، قابل فهم باشد برای دانشآموز، قابل اجرا باشد و فرصت عملکرد بازخورد رو هم به دانشآموز بدهیم».

#### **مؤلفه ۱-۴. سطح خرد.** در این سطح به پیامدهای سنجش برای والدین، دانشآموزان، بالینی-

کاران، معلمان و پژوهشگران اشاره شده است. «نتایج سنجش یادگیری غیرتحصیلی برای ذی نفعان 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 ۱-۱-۴. والدین.** در سطح والدین می‌توان این طور 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 ۲-۱-۴. 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 برچسبزنی 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 بدھیم و چه کسی صلاحیت و شایستگی ارتقا دارد و شایستگی‌ها و قابلیت‌های آن فرآگیر را باید چه کار بکند. براساس آن شایستگی‌هایش آن‌ها را رتبه‌بندی بکند.» در اصول مطرح شده در برنامه درسی آمده است از نتایج سنجش پیشرفت تحصیلی-تریبیتی 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 درونفردي دانشآموز باشد و باید به

بهبود عناصر برونوفردی 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. دانش‌آموzan.** در سطح دانش‌آموzan از جمله پیامدهای سنجش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی، ارتقای سطح پیشرفت تحصیلی (متون ۲، ۳، ۷، ۴، ۱۲، ۲۳ و ۲۴)، انگیزش درونی و خودکارآمدی (متون ۳ و ۵ و ۲۳)، همکاری و مشارکت (متون ۷ و ۹)، خودنظرارتی و خودآگاهی (متون ۹ و ۱۰)، ارتقای ارتباط آموزشی بین معلم و دانش‌آموzan (متون ۷ و ۹) و نهایتاً ارتقای رضایت عمومی و سلامت روان (متون ۳، ۷، ۸ و ۲۴) در دانش‌آموzan است. براساس برنامه درسی ملی در ۱۰-۵ به «حفظ شأن و کرامت انسانی دانش‌آموzan 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» دانش‌آموzan 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 زودهنگام مشکلات رفتاری و هیجانی، شناسایی دانش‌آموzan در خطر (متن ۱۵)، برنامه‌ریزی مداخلاتی (متون ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶ و ۱۹) استفاده کنند. پژوهشگران نیز از پیامدهای سنجشی 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 ۲-۴. 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-تریبیتی 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  $t$  تک گروهی جهت تعیین اعتبار درونی الگوی استخراج شده استفاده شد. به این منظور داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه محقق ساخته با استفاده از این آزمون تحلیل شدند. در این آزمون، میانگین نمرات مشاهده شده (حاصل از پرسش‌نامه) با میانگین فرضی مقایسه می‌شود. میانگین فرضی در اینجا 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 مشاهده شده برابر با  $\frac{۳}{۴} = ۰.۷۵$  و انحراف معیار برابر با  $۰.۱۰$  به دست آمد. یافته‌ها نشان دادند مقدار آماره  $t$  معنی‌دار است ( $p = ۰.۰۱ < ۰.۰۵$ ). 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 بعد 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.

**بعد ۱.** تدوین برنامه راهبردی. به‌واسطه این بعد 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 ذی‌تفعان آشکار و بدون ابهام باشد. گام بعدی در نظر گرفتن ویژگی‌های سنجش اثربخش است که به روایی و اعتبار، پاسخ‌گویودن، 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 Al-

(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 خواهد شد (Kendzoria & Yoder, 2016) و سپس اقدام‌های سنجشی بهشكلي هماهنگ و مناسب با آن‌ها طراحی شود.

علاوه، روش ساختن علت سنجش، زمینه‌ساز برنامه‌ریزی برای ادامه مسیر آموزشی است. در سطح خرد، سنجش شایستگی‌های غیرشناختی می‌تواند در سطح کلاس درس، بهصورت موردي یا گروهي بهمنظور تعیین جایگاه دانش‌آموزان در میزان دستیابی به شایستگی‌های غیرشناختی با هدف تکوینی یا تراكمی انجام پذيرد. همچنین علت سنجش می‌تواند با هدف غربالگری یا شناسایي دانش‌آموزان در معرض خطر بهمنظور طراحی اقدام‌های مداخله‌ای مناسب 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 (غيرشناختي) به دانش‌آموزان تدریس می‌شود، تحت لواي «نیرومندی‌های منشی» و «شایستگی‌ها/مهارت‌های اجتماعی و هیجانی» (مهارت‌های قرن بیست و یکمی) جای می‌گیرند که هم‌پوشانی قابل قبولی با اصول تربیتی مطرح شده در اسناد بالادستی دارند. باين حال، دامنه اين شایستگی‌ها هنوز تحديد نشده است. در متون پژوهشی به بيش از ۳۰ سازه غیرشناختي اشاره شده است که در نظام‌های آموزشی گوناگون تعدادی از آن‌ها برگزیده می‌شوند. از اين‌رو، لزوم تعریف و روش‌سازی دقیق شایستگی‌های غیرشناختی عناصر تربیتی بهشدت احساس می‌شود.

فارغ از موارد فوق، اقدام‌های سنجشی مناسب بدون لحاظ کردن ویژگی‌های سنجش اثربخش، بيهوده 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 ايران بهعنوان نظامی با ديدگاه ايدئولوژيك به نقش اصول و مبانی ديني در تمامي ساحت‌های تربیتی و عناصر برنامه درسي توجه دارد و اسناد (همانند سند تحول، ص ۳۸۱) نيز به «اصول و مبانی اخلاقی» و «منصفانه بودن» بهعنوان ویژگی‌های مهم

سنجهش اشاره کرده‌اند. رعایت اصول اخلاقی در سنجش این ابعاد را شامل می‌شود: ۱) محترمانه بودن اطلاعاتی که افشاگری آن‌ها می‌تواند برای روان‌دانش آموز آسیب‌زا باشد (Al-Mahrooqi & Denman, 2018؛ ۲) پرهیز از اقدام‌های سنجشی که ابتکار عمل، خودمختاری، خلاقیت و اجتماعی شدن دانش آموزان را تهدید کند (Tian & Sun, 2018)؛ ۳) استفاده از ملاک‌های سنجش منعطف و ابزارهایی که با نیازهای یادگیری (McMillan, 2013) و ظرفیت‌های دانش آموز (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 سنتی 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. آکاهی 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<sup>۱</sup> 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 ۲-۷-سند تحول بنیادین (The Islamic Republic of Iran Ministry of Education, 2011a

**بعد ۲. گرددآوری 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، چند بعدی و چند رویه بودن سازه‌های مورد بررسی باید چارچوب شایستگی‌ها/مهارت‌های مورد نظر به ویژه در شایستگی‌های پایه به دقیق 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 جمع آوری شواهد

#### **1. benchmarks and indicators**

- تکوینی بیش از پایانی تأکید می‌شود زیرا این سازه‌ها به طور 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<sup>۱</sup>» 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 جمع‌آوری شده 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، به‌کاربستن، تحلیل، ارزشیابی و خلاقیت) کدام حوزه مورد انتخاب سنجشگر باشد، به عوامل متعددی بستگی دارد اما در نهایت به عنوان یکی از گام‌های پایانی سنجش باید تعیین شود که آیا دانش‌آموز توانسته است به تمامی وجوده 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 به عنوان مؤثرترین الگوها مطرح شده‌اند (Guardia, Mania, & Baztan, 2018).

اجرای اقدام‌های سنجشی می‌تواند در قالب معلم محور، خودسنجی، همسال‌سنجی، سنجش توسط والدین و گروه‌سنجی صورت‌بندی شود. سنجش توسط دیگری (دیگرسنجی) پر تکرارترین 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<sup>۵</sup>) مورد تأکید قرار گرفته است. البته دیگرسنجی تنها روش عنوان شده 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

<sup>1</sup>. authentic

دیگر خودگزارشی مطرح شده است که با توجه به نقاط ضعف آن‌ها سنجشگر باید اطلاعات تکمیلی را از منابع دیگر تکمیل کند. همسال سنجی و گروه سنجی 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 به طور کلی را ارتقا می‌دهند. براساس اسناد بالادستی امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان باید در امر سنجش فراهم باشد (برنامه درسی ملی، ص ۴۱). همسال سنجی نیز فرصت‌هایی را برای یادگیری عمیق‌تر فراهم می‌آورد (Chappuis, 2015) و یادگیری را تغذیه می‌کند (Smith, 2016). استفاده از کار گروهی در همسال‌سنجی و برانگیختن دانش‌آموزان به عنوان منابع یادگیری یکدیگر نیز می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند ظرفیت تأمل و اندیشه‌ورزی نسبت به کار خود را گسترش دهد (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 (با وجود 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 فعلیت در جهت دستیابی به آن را تشویق می‌کنند (Black, 2016). برخی دیگر از انواع آزمون‌های مداد-کاغذی نیز مطرح شده‌اند (همانند آزمون‌های قضاؤت موقعیتی) که با مطرح کردن سناریویی برای دانش‌آموز وی را در موقعیت قضاؤت 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 بافت، طراحی سؤال و جواب، بلندبلند فکر کردن، بحث کلاسی، داستان‌گویی، ارائه کلاسی، سوالات مؤثر و مصاحبه اشاره دارد. چنین فعالیت‌هایی

منجر به ارتقای اهداف غیرشناختی همانند توجه مدام و انگیزش نیز می‌شوند (Mogapi, 2016). فنون مربوط به سنجش اصیل پاسخی به برخی متقدانی است که از عملکرد فارغ‌التحصیلان ناراضی هستند و اعتقاد دارند آن‌ها در مهارت‌هایی نظری حل مسئله، تفکر نقادانه، مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی، کمتر رشد کرده‌اند (Setianingsih, 2020). ابزارهای سنجش عملکردی که به عنوان 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 علاوه‌بر 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 می‌توانند مصدقه‌های بیرونی اهداف را آشکار کنند و سازه‌هایی را مورد سنجش قرار دهند که دستیابی به آن‌ها با سایر روش‌ها اگر غیرممکن نباشد، دشوار است. به طور 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.

**بعد ۳. نتیجه‌گیری.** تمامی اقدام‌های سنجشی که در فوق به آن‌ها اشاره شد در نهایت به گردآوری شواهدی می‌انجامند که باید به نتیجه‌گیری منتهی شوند. شیوه تفسیر داده‌ها به عنوان یکی از تصمیم‌گیری‌های سنجشگر تحت تأثیر دیدگاه وی نسبت به یادگیری شکل می‌گیرد (Harlen, 2016). تحلیل داده‌ها، عملکرد دانش‌آموز را در منظمه مهارت‌ها و شایستگی‌های تعریف‌شده آشکار خواهد کرد. قضاؤت 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 کنند. 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 بالحتیاط دست به نتیجه-گیری 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 مناسب از محتوا و روایی محتواهای مدنظر قرار گیرد. در سنجش مشاهده‌ای باید به اثر هاله‌ای، به

میزان اعتبار داده‌های گردآوری شده از منابع مختلف و منابع خطابی که هریک را تهدید می‌کند، توجه کرد. به عنوان 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<sup>۱</sup> و ناآگاهی نسبت به موضوع مورد سنجش قرار دارد که همگی در نتیجه‌گیری مؤثرند (Villasenor, 2016).

**بعد ۴. برآیندها (پیامدها).** این بعد 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 این‌رو، این فرایند را رسمی و اغلب فرایندی پایانی معرفی می‌کند. این بعد همچنین شیوه استفاده ذی‌نفعان از بازخوردهای سنجشی را در بر می‌گیرد. بنابراین در این بعد 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 چندبعدی است. بهبود در یادگیری و پیشرفت تحصیلی که برایند اقدام‌های سنجشی است، با ارتقای شایستگی‌ها/مهارت‌های شناختی و غیرشناختی همراه می‌شود. این پیامد سنجش محصول مقایسه‌ای درونفردی در نیم‌فرخ یادگیری دانش‌آموز است (Mirici & Sengul, 2020). سنجش در رشد حرفة‌ای 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 بر این 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 به کرات مشاهده شده است. بعلاوه، سنجش می‌تواند (از طریق بهبود ابعاد غیرشناختی شامل انگیزش درونی،

<sup>1</sup>. memory bias

خودکارآمدی، خودنظراتی، همکاری و تشریک مساعی، خودپناره، فراشناخت، توانایی تصمیم-گیری، قضاوت و همچنین بهبود نگرش نسبت به یادگیری، ارتباط بین دانش آموزان 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).

سنجدش همچنین محصول مستقیم تلاش در جهت «ارتقای کیفیت آموزش و پرورش» است (Harlen, 2016) زیرا به توصیه‌های کیفی متنه می‌شود که واحد 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.

از جمله 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 به عنوان راهکار این محدودیت استفاده شد. پیشنهادهای پژوهشی و کاربردی براساس یافته‌های به دست آمده به قرار زیر است:

۱) پیشنهاد می‌شود الگویی عملیاتی براساس این چارچوب مفهومی طراحی، اجرا و اعتباریابی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهشی توصیفی و ضعیت 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، دانش آموزان) 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) به عنوان 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 در 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 دانش‌آموzan 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 معنکس کنند، از اهمیت بسزایی برخوردار است. با توجه به تعدد بسیار در گنجینه مهارت‌های مطرح شده 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 تحديد 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 بین‌فردي و به دقت تعریف و تحديد شده باشند. همچنین این شایستگی‌ها باید با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموzan 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 به عنوان 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 میزانی 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 می‌توانند نقش بسیار مهمی در پرورش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموzan 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 به عنوان 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 دانش‌آموzan 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). Students' satisfaction 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-Sane, M. M., Cage, J., Holmes, M. 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.
- Black, P. (2016). 'The role of assessment in pedagogy-and why validity matters' 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.
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš, & F. Drasgow (2018), Social and emotional 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://selfforteachers.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.
- Harlen, W. (2016). 'Assessment and the curriculum' in Dominic Wyse, Louise Hayward and Jessica Pandya, *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).
- Kendzoria, K. & Yoder, N. (2016). *When districts support and integrate social and emotional learning (SEL)*. Education Policy Center at American Institutes for Research.
- Kincal, R., & Ozan, 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). Promises 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 direct assessment of children's social-emotional comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34. 322-338. Doi: 10.1177/0734282915604564
- McMillan, J. H. (2013). *Research on classroom assessment*. Los Angles: Sage.
- Mirici, I. H., & Sengul, F. (2020). Assessment in EFL classes based on CEFR principles. *Bartin 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*, 371(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 in patients' perspectives 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%20talim.PDF](http://www.shmoton.ir/my_doc/ihcs/article/sarfasla/tahavol%20dar%20nezame%20talim.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.
- Wirihana, L., Welch, A., Williamson, M., & Christensen, M. (2018). Using Colaizzi'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

