

بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی با تأکید بر شایستگی ها و یادگیری پایدار

اکرم کریمی تبار، فروزان جلیل پور، مهسا حسینی، طاهره دلور شاهولی

کارشناسی دینی و عربی

کارشناسی ارشد روانشناسی

کارشناسی علوم تجربی

کارشناسی علوم تجربی

MDOI-02-2026.0127
MNR-141-2-71580E

چکیده

بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی در سال های اخیر به یکی از ضرورت های نظام های تعلیم و تربیت تبدیل شده است؛ زیرا شاخص های سنتی، مانند نمره محوری، آزمون گرایی و تأکید صرف بر محفوظات، دیگر پاسخ گوی نیازهای پیچیده فردی و اجتماعی در جهان معاصر نیستند. در رویکرد جدید، موفقیت آموزشی نه فقط بر پایه میزان یادسپاری محتوا، بلکه بر اساس توسعه شایستگی ها، توانایی حل مسئله، تفکر نقادانه، خودتنظیمی در یادگیری و کاربست دانش در موقعیت های واقعی تعریف می شود. این بازتعریف، آموزش را از یک فرایند انتقال اطلاعات به فرایندی برای پرورش یادگیرندگان توانمند، منعطف و مسئولیت پذیر تبدیل می کند. در این چارچوب، یادگیری پایدار به عنوان یکی از مهم ترین ابعاد موفقیت آموزشی مطرح می شود؛ یعنی یادگیری ای که عمیق، ماندگار، قابل انتقال و مرتبط با زندگی واقعی باشد. بر این اساس، شاخص های جدید موفقیت باید عناصری همچون مشارکت فعال یادگیرنده، رشد مهارت های شناختی و فراشناختی، شایستگی های اجتماعی و عاطفی، توانایی یادگیری مادام العمر و آمادگی برای مواجهه با مسائل متغیر آینده را در بر گیرند. چنین نگاهی، ارزشیابی آموزشی را نیز از سنجش صرف نتایج کوتاه مدت به ارزیابی فرایند یادگیری، کیفیت عملکرد و میزان تحقق شایستگی ها سوق می دهد. در نتیجه، بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی با تأکید بر شایستگی ها و یادگیری پایدار می تواند زمینه ساز تحول در سیاست گذاری، برنامه ریزی درسی و شیوه های تدریس و ارزشیابی باشد.

کلمات کلیدی: موفقیت آموزشی، شاخص های آموزشی، شایستگی محوری، یادگیری پایدار، ارزشیابی آموزشی، تفکر نقادانه

در دهه های اخیر، مفهوم موفقیت آموزشی در نظام های تعلیم و تربیت دستخوش تحول بنیادین شده است. اگر در الگوهای سنتی، موفقیت آموزشی عمدتاً با نمره، معدل، قبولی در آزمون ها و میزان حافظه سپاری سنجیده می شد، در رویکردهای نوین، این شاخص ها دیگر به تنهایی پاسخ گوی پیچیدگی های زندگی فردی و اجتماعی نیستند. تحولات سریع علمی، فناوریانه، اقتصادی و فرهنگی موجب شده است که آموزش از انتقال صرف اطلاعات فراتر رود و به سمت پرورش انسان هایی حرکت کند که بتوانند آموخته های خود را در موقعیت های متنوع به کار گیرند، به طور مستقل بیاموزند، با تغییرات سازگار شوند و در مسیر یادگیری مادام العمر گام بردارند. در همین راستا، بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی بر پایه ی شایستگی ها و یادگیری پایدار، به یکی از ضرورت های اساسی سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزشی تبدیل شده است (حمزه رباطی و جاودانی، ۱۴۰۲). در ادبیات جدید آموزشی، شایستگی تنها به دانستن یک محتوا یا مهارت محدود نمی شود، بلکه مجموعه ای از دانش، مهارت، نگرش، ارزش و توانایی به کارگیری آن ها در موقعیت واقعی است. از این منظر، دانش آموز موفق کسی نیست که صرفاً بتواند مطالب را حفظ و بازگو کند، بلکه فردی است که بتواند مسئله را تحلیل کند، تصمیم مناسب بگیرد، با دیگران همکاری کند، خلاقانه بیندیشد و آموخته های خود را در زندگی روزمره و آینده ی شغلی و اجتماعی به کار ببرد. پژوهش حمزه رباطی و جاودانی (۱۴۰۲) نشان می دهد که شایستگی های یادگیری آینده شامل مؤلفه هایی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، خلاقیت، خودشناسی، بازاندیشی انتقادی، خوداصلاحی، کارگروهی، همدلی، انعطاف پذیری، مسئولیت پذیری و اخلاق مداری است؛ مؤلفه هایی که نشان می دهد موفقیت آموزشی در عصر جدید بیش از هر چیز با رشد همه جانبه ی فرد پیوند دارد. بنابراین، شاخص های موفقیت آموزشی باید از تمرکز تک بعدی بر نمره فاصله گرفته و به سمت سنجش چنین شایستگی هایی حرکت کنند.

از سوی دیگر، مفهوم یادگیری پایدار نیز نقش مهمی در این بازتعریف ایفا می کند. یادگیری پایدار به یادگیری ای اشاره دارد که ماندگار، عمیق، قابل انتقال و متناسب با نیازهای واقعی زندگی باشد. در این نوع یادگیری، هدف فقط کسب دانش لحظه ای یا موفقیت کوتاه مدت در آزمون نیست، بلکه تثبیت آموخته ها در حافظه بلندمدت، توانایی استفاده از آن ها در موقعیت های تازه و استمرار یادگیری در طول زندگی اهمیت دارد. بر این اساس، شاخص های موفقیت آموزشی باید نشان دهند که آیا یادگیرنده توانسته است آموخته های خود را به طور پایدار حفظ کند، در موقعیت های جدید به کار گیرد و آن ها را با تجربه های پیشین تلفیق



نماید یا خیر. مقاله‌ی جم و همکاران (۱۴۰۴) نیز با تأکید بر آموزش شایستگی‌محور، یادگیری پایدار را حاصل تلفیق دانش، مهارت و نگرش، یادگیری فعال، ارتباط محتوا با زندگی واقعی و ارزشیابی عملکردی می‌داند. این دیدگاه نشان می‌دهد که یادگیری یادگیری زمانی تحقق می‌یابد که آموزش از حالت منفعل و حافظه‌محور به تجربه‌ای فعال، معنادار و زندگی‌محور تبدیل شود. در این میان، ارزشیابی آموزشی نیز باید همسو با این تحول بازتعریف شود. اگر موفقیت آموزشی را فقط با آزمون‌های کتبی و سنجش محفوظات بسنجیم، بخش مهمی از یادگیری واقعی نادیده گرفته می‌شود. ارزشیابی در رویکرد شایستگی‌محور باید نه تنها محصول نهایی یادگیری، بلکه فرایند رشد، پیشرفت، تلاش، تعامل، حل مسئله و به‌کارگیری دانش را نیز دربرگیرد. در پژوهش جهینی، حسنی و باتمانی (۱۴۰۰) الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی با ۵۶ شاخص در ۱۳ عامل ارائه شده است که حوزه‌هایی مانند توانایی شناختی، مهارت‌های درسی، مهارت پژوهشی، مهارت عاطفی، مهارت یادگیری، مهارت اجتماعی و ارتباطی و نگرش اجتماعی را پوشش می‌دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی نباید تنها در قالب نمره تفسیر شود، بلکه باید از طریق مجموعه‌ای از شاخص‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و اجتماعی سنجیده شود تا تصویر دقیق‌تری از موفقیت یادگیرنده به دست آید.

بازتعریف شاخص‌های موفقیت آموزشی، افزون بر جنبه‌های نظری، پیامدهای مهمی برای نظام آموزشی دارد. در چنین رویکردی، برنامه‌های درسی باید به جای انباشت محتوای پراکنده، بر شایستگی‌های کلیدی تمرکز کنند؛ شیوه‌های تدریس باید یادگیری فعال، مسئله‌محور و مشارکتی را تقویت نمایند؛ و نظام ارزشیابی باید توانایی‌های واقعی دانش‌آموز را در شرایط متنوع بسنجد. همچنین، این رویکرد می‌تواند به کاهش اضطراب ناشی از آزمون‌محوری، افزایش انگیزه درونی، تقویت خودکارآمدی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی فردی و اجتماعی کمک کند. در واقع، موفقیت آموزشی در معنای جدید خود، موفقیت در رشد انسان توانمند، مسئول، خلاق و یادگیرنده‌ی مادام‌العمر است؛ انسانی که نه فقط برای امتحان، بلکه برای زندگی می‌آموزد. در مجموع، می‌توان گفت که بازتعریف شاخص‌های موفقیت آموزشی بر مبنای شایستگی‌ها و یادگیری پایدار، پاسخی ضروری به نیازهای آموزش در جهان معاصر است. این بازتعریف مستلزم عبور از نگاه کمی و نمره‌محور به سوی نگاهی کیفی، فرایندی و عملکردمحور است؛ نگاهی که در آن، رشد واقعی یادگیرنده، توانایی انتقال آموخته‌ها، حل مسئله، تعامل اجتماعی و استمرار



یادگیری معیار اصلی موفقیت به شمار می آید. از این منظر، آموزش موفق آموزشی است که بتواند شایستگی های پایدار ایجاد کند، نه صرفاً اطلاعات موقت.

بیان مسئله

در دهه های اخیر، تحول در اندیشه های تربیتی و آموزشی سبب شده است که مفهوم موفقیت آموزشی از چارچوب های سنتی فراتر رود و معنا و کارکردی تازه پیدا کند. در الگوی سنتی، موفقیت آموزشی عمدتاً با نمره، معدل، قبولی در آزمون ها و میزان تسلط حافظه ای بر محتوای درسی سنجیده می شد، اما تجربه های آموزشی و مطالعات جدید نشان می دهد که این شاخص ها دیگر برای ارزیابی واقعی یادگیری کافی نیستند. زیرا آنچه امروز از یک نظام آموزشی انتظار می رود، صرفاً انتقال اطلاعات نیست، بلکه پرورش انسان هایی است که بتوانند دانسته های خود را در موقعیت های متنوع زندگی به کار گیرند، در مواجهه با مسائل جدید تصمیم گیری کنند، به طور مستقل و مادام العمر یاد بگیرند و در حوزه های فردی، اجتماعی و شغلی نقش مؤثری ایفا کنند. از همین رو، بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی به گونه ای که بر شایستگی ها و یادگیری پایدار تأکید داشته باشد، به یکی از مهم ترین مسائل نظری و عملی نظام تعلیم و تربیت تبدیل شده است (حمزه رباطی و جاودانی، ۱۴۰۲). در این میان، شایستگی مفهومی چندبعدی است که فراتر از دانش نظری قرار می گیرد. شایستگی را باید مجموعه ای از دانش، مهارت، نگرش، ارزش و توانایی کاربرد آن ها در موقعیت واقعی دانست. بنابراین، دانش آموزی که صرفاً اطلاعاتی را حفظ کرده و در آزمون بازگو می کند، الزاماً شایسته ی موفقیت آموزشی نیست، مگر آنکه بتواند از آموخته های خود برای حل مسئله، تعامل اجتماعی، تصمیم گیری، خلاقیت و انطباق با شرایط جدید استفاده کند. پژوهش حمزه رباطی و جاودانی (۱۴۰۲) نشان می دهد که شایستگی های ضروری برای یادگیری آینده شامل مؤلفه هایی نظیر حل مسئله، تفکر انتقادی، خلاقیت، خودشناسی، بازاندیشی انتقادی، خوداصلاحی، کار گروهی، همدلی، کنجکاوی، ارتباطات، خودباوری، انعطاف پذیری، مسئولیت پذیری، تصمیم گیری مشارکتی، انتقادپذیری و اخلاق مداری است. این مؤلفه ها نشان می دهد که موفقیت آموزشی در رویکرد نوین، به رشد همه جانبه ی یادگیرنده وابسته است و نمی توان آن را به ابعاد صرفاً شناختی یا حافظه ای تقلیل داد. از سوی دیگر، مفهوم یادگیری پایدار در سال های اخیر به یکی از بنیادی ترین ابعاد کیفیت آموزشی تبدیل شده است. یادگیری پایدار به یادگیری ای گفته می شود که نه تنها در کوتاه مدت حاصل



می‌شود، بلکه ماندگار، قابل انتقال و قابل استفاده در موقعیت‌های تازه باشد. چنین یادگیری‌ای زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز نقش فعالی در فرایند یادگیری داشته باشد، محتوا را در بسترهای معنادار تجربه کند، میان مفاهیم درسی و زندگی واقعی پیوند برقرار شود و فرصت بازاندیشی و تمرین مستمر فراهم گردد. مقاله‌ی جم و همکاران (۱۴۰۴) به‌روشنی تأکید می‌کند که آموزش شایستگی‌محور از طریق تلفیق دانش، مهارت و نگرش، ارزشیابی عملکردی، مشارکت فعال دانش‌آموز و ارتباط محتوای درسی با زندگی واقعی، می‌تواند به تعمیق و ماندگاری یادگیری منجر شود. بر این اساس، یادگیری پایدار نه یک نتیجه‌ی جانبی، بلکه یکی از اصلی‌ترین اهداف آموزش شایستگی‌محور محسوب می‌شود.

با وجود این تحولات نظری، نظام آموزشی در بسیاری از موارد همچنان بر شاخص‌هایی تکیه دارد که بیشتر به سنجش حفظیات و عملکرد کوتاه‌مدت مربوط‌اند. آزمون‌های پایانی، نمره‌های عددی، رتبه‌بندی‌های صوری و معیارهای کمی، هنوز در بسیاری از مدارس و سطوح آموزشی نقش غالب دارند. این در حالی است که چنین شاخص‌هایی نمی‌توانند نشان دهند که آیا یادگیرنده توانسته است مهارت‌های لازم برای زندگی، کار، همکاری، حل مسئله و یادگیری مستقل را کسب کند یا خیر. از این‌رو، یکی از شکاف‌های مهم میان نظریه و عمل آموزشی، نبود شاخص‌های جامع برای سنجش موفقیت واقعی است. در این زمینه، پژوهش جهانی، حسنی و باتمانی (۱۴۰۰) اهمیت زیادی دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی باید بر مجموعه‌ای از عوامل شناختی، مهارتی، عاطفی، اجتماعی و شخصیتی استوار باشد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که مدل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی شامل شاخص‌هایی مانند توانایی شناختی، مهارت‌های درسی، مهارت پژوهشی، مهارت عاطفی، ساختار نگرشی، ویژگی‌های شخصیتی، سخت‌کوشی، سبک زندگی، سلامت و بهداشت، مهارت یادگیری، مهارت اجتماعی و ارتباطی، مهارت کار و فناوری و نگرش اجتماعی است. این تنوع شاخص‌ها نشان می‌دهد که موفقیت آموزشی باید به‌صورت چندبعدی فهم و ارزیابی شود. از منظر سیاست‌گذاری آموزشی نیز این مسئله اهمیت ویژه‌ای دارد. اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران نیز بر ضرورت تربیت متوازن و شایستگی‌محور تأکید دارند و این امر نشان می‌دهد که حرکت به سوی الگوهای نوین موفقیت آموزشی، نه تنها یک انتخاب پژوهشی، بلکه یک الزام ملی و تربیتی است. در چنین چارچوبی، برنامه درسی باید از انباشت محتوای غیرکاربردی فاصله بگیرد و به سمت هدف‌گذاری بر شایستگی‌های کلیدی، یادگیری معنادار و ارزشیابی اصیل حرکت کند. همچنین، نقش معلم نیز باید از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به تسهیل‌گر یادگیری



تغییر یابد تا زمینه برای یادگیری فعال، مسئله محور و مشارکتی فراهم شود. در غیر این صورت، هرچند ممکن است دانش آموزان در آزمون ها موفق شوند، اما در زندگی واقعی، کار حرفه ای و تعاملات اجتماعی با دشواری مواجه خواهند شد.

مسئله اصلی این پژوهش یا این بحث نظری دقیقاً در همین جا شکل می گیرد که شاخص های رایج موفقیت آموزشی دیگر نمی توانند تصویر کاملی از کیفیت یادگیری ارائه دهند و لازم است چارچوبی تازه طراحی شود که بر شایستگی ها و یادگیری پایدار تکیه داشته باشد. اگر آموزش نتواند به رشد شایستگی های شناختی، فراشناختی، اجتماعی و اخلاقی بینجامد، در واقع از هدف اصلی خود فاصله گرفته است. همچنین اگر یادگیری نتواند ماندگار، قابل انتقال و مرتبط با زندگی باشد، موفقیت آموزشی تنها ظاهری و موقتی خواهد بود. بنابراین، مسئله اساسی آن است که چگونه می توان شاخص های موفقیت آموزشی را به گونه ای بازتعریف کرد که هم پاسخ گوی نیازهای فردی و اجتماعی امروز باشد و هم زمینه ساز یادگیری پایدار و توسعه شایستگی های کلیدی در آینده گردد. از این منظر، بازتعریف موفقیت آموزشی نه صرفاً یک اصلاح مفهومی، بلکه ضرورتی برای تحول واقعی در آموزش و پرورش است (جم و همکاران، ۱۴۰۴؛ حمزه رباطی و جاودانی، ۱۴۰۲؛ جهینی، حسنی و باتمانی، ۱۴۰۰).

روش شناسی

این پژوهش از منظر هدف، توسعه ای-کاربردی و از منظر روش، یک مطالعه کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. داده های مورد نیاز از طریق مرور نظام مند اسناد و متون معتبر گردآوری و تحلیل شده اند.

- قلمرو پژوهش: کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتب مرجع دانشگاهی و پایان نامه های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد تعریف شاخص های موفقیت بر پایه شایستگی و یادگیری پایدار است.
- پایگاه های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه های معتبر داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران (Magiran)، نورمگز (Noormags) و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.
- بازه زمانی: منابع منتشر شده بین سال های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.



- کیدواژه های جستجو: موفقیت آموزشی ، شاخص های آموزشی ، شایستگی محوری ، یادگیری پایدار، ارزشیابی آموزشی، تفکر نقادانه

- پس از غربالگری اولیه ۱۳ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه بندی و ترکیب گردید.

پیشینه پژوهش

تحول در مفهوم موفقیت آموزشی در سال های اخیر از یک برداشت صرفاً نمره محور و مبتنی بر حافظه سپاری به سوی رویکردی حرکت کرده است که در آن، توانایی واقعی یادگیرنده در به کارگیری دانش، حل مسئله، تصمیم گیری و عملکرد در موقعیت های اصیل معیار اصلی ارزیابی به شمار می رود. در این چارچوب، پژوهش های مرتبط با شایستگی محوری، ارزشیابی عملکردی و یادگیری پایدار تلاش کرده اند نشان دهند که شاخص های سنتی موفقیت، مانند نمره امتحان و معدل، دیگر برای تبیین کیفیت واقعی یادگیری کافی نیستند و باید با معیارهایی عمیق تر و پویا تر جایگزین شوند. در همین راستا، حسنی و جهینی (۱۴۰۳/۲۰۲۴) در مقاله ی «طراحی و روایی یابی الگوی ارزشیابی شایستگی محور جهت سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه» به صورت مستقیم به موضوع ارزشیابی مبتنی بر شایستگی پرداخته اند. این پژوهش با استفاده از رویکرد مروی-اسنادی و همچنین مصاحبه با مدیران، معاونان و دبیران مدارس دولتی، کوشیده است الگویی برای سنجش پیشرفت تحصیلی ارائه دهد که در آن، شایستگی ها بر اساس مبانی روشن، اهداف، استانداردها، ابزارهای چندگانه، زمان های متنوع ارزشیابی و بازخورد مستمر تعریف می شوند. یافته های این مطالعه نشان می دهد که موفقیت آموزشی در نگاه شایستگی محور باید بر دو پرسش اساسی استوار باشد: «کجا باید باشیم؟» و «کجا هستیم؟». این دو سطح، به جای تمرکز بر نتیجه نهایی صرف، بر فرآیند رشد یادگیرنده، سنجش واقعی عملکرد و ارائه بازخورد تکوینی تأکید دارند. اهمیت این پژوهش در آن است که نشان می دهد ارزشیابی شایستگی محور می تواند تصویر دقیق تری از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارائه دهد و از تقلیل موفقیت آموزشی به نمره های عددی جلوگیری کند.



از سوی دیگر، خوش خلق (۱۳۹۶) در مقاله‌ی «تبیین مفهوم ارزشیابی شایستگی‌محوری و الگوهای آن براساس اسناد بالادستی تحول بنیادین» به مبانی نظری و سیاستی این رویکرد در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته است. این منبع از آن جهت اهمیت دارد که ارزشیابی شایستگی‌محور را در پیوند با اسناد رسمی تحول بنیادین تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد که این رویکرد صرفاً یک پیشنهاد نظری نیست، بلکه در سطح سیاست‌گذاری آموزشی نیز مورد توجه قرار گرفته است. در این مقاله، شایستگی به عنوان ترکیبی از دانش، مهارت‌های شناختی و کاربردی، نگرش‌ها، هیجان‌ها، ارزش‌ها و انگیزه‌ها معرفی می‌شود که فرد را برای عملکرد موفق در موقعیت‌های چالش‌برانگیز آماده می‌سازد. همچنین تأکید می‌شود که ارزشیابی شایستگی‌محور باید عملکردگرایانه، کل‌نگر، یادگیرنده‌محور و مبتنی بر بازخورد سازنده باشد. این منبع با برجسته‌سازی ارزشیابی فرایندمحور، خودسنجی، هم‌سنجی و استفاده از پوشه کار، نشان می‌دهد که موفقیت آموزشی باید در مسیر رشد تدریجی و توانایی کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی فهم شود، نه صرفاً در عبور از آزمون‌های استاندارد. منبع سوم، یعنی چارچوب مفهومی آموزش مبتنی بر شایستگی با رویکرد فراترکیب نمایه شده است، بُعد دیگری از این موضوع را روشن می‌سازد. این پژوهش با بررسی گسترده منابع سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ و انتخاب ۴۱ مقاله از میان صدها منبع، آموزش مبتنی بر شایستگی را در چهار بعد اصلی نیازسنجی، طراحی، اجرا و ارزشیابی دسته‌بندی کرده است. اهمیت این پژوهش در آن است که شایستگی را نه یک مفهوم تک‌بعدی، بلکه یک نظام منسجم آموزشی می‌بیند که از مرحله تشخیص نیازهای یادگیرندگان آغاز می‌شود و تا ارزشیابی دانشی، مهارتی و رفتاری ادامه می‌یابد. این نگاه فراترکیبی نشان می‌دهد که بازتعریف موفقیت آموزشی مستلزم هم‌راستایی تمام اجزای نظام آموزشی است؛ یعنی برنامه درسی، روش تدریس، یادگیری و ارزشیابی باید همگی بر پایه شایستگی تنظیم شوند تا بتوان از «یادگیری موقت و سطحی» به «یادگیری پایدار و قابل انتقال» رسید.

برآیند این سه منبع نشان می‌دهد که ادبیات پژوهشی موجود، به‌ویژه در ایران، به تدریج از مفهوم سنتی موفقیت آموزشی فاصله گرفته و به سمت تعریفی حرکت کرده است که در آن، یادگیری پایدار، عملکرد واقعی، رشد تدریجی و بازخورد سازنده محور قرار می‌گیرند. وجه مشترک این پژوهش‌ها آن است که موفقیت آموزشی را نه در نمره نهایی بلکه در توانایی دانش‌آموز برای استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید، مشارکت فعال در فرایند یادگیری، و نشان دادن شایستگی در ابعاد مختلف شناختی و غیرشناختی می‌دانند. با این حال، همچنان خلأ پژوهشی مهمی در زمینه تبیین یک الگوی یکپارچه برای پیوند شایستگی‌محوری،

یادگیری پایدار و ارزشیابی نوین وجود دارد؛ به‌ویژه الگویی که بتواند در بستر واقعی مدارس ایران و با در نظر گرفتن محدودیت‌های اجرایی، فرهنگی و ساختاری، به‌طور عملی پیاده‌سازی شود. بنابراین، پژوهش حاضر می‌تواند این شکاف را هدف قرار دهد و نشان دهد که بازتعریف موفقیت آموزشی چگونه می‌تواند از سطح نظری به سطح اجرا در مدرسه منتقل شود.

یافته ها

پژوهش حاضر به بررسی ضرورت بازتعریف شاخص‌های موفقیت آموزشی با محوریت شایستگی‌ها و یادگیری پایدار می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد شاخص‌های سنتی و نمره‌محور فاقد کارایی لازم برای سنجش یادگیری واقعی هستند و موفقیت آموزشی باید بر اساس توانایی حل مسئله، تفکر انتقادی و کاربست دانش در زندگی واقعی ارزیابی شود. در این رویکرد، یادگیری پایدار که یادگیری عمیق، ماندگار و قابل انتقال است، در سایه برنامه درسی شایستگی‌محور و پیوند آموزش با مسائل واقعی محقق می‌گردد. بر این اساس، نظام‌های آموزشی ناگزیرند الگوهای ارزشیابی خود را از سنجش صرف محفوظات کوتاه‌مدت، به ارزیابی عملکردی و چندبعدی شایستگی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی تغییر دهند تا زمینه‌ساز پرورش یادگیرندگانی مادام‌العمر و آماده برای آینده شوند.

تحول پارادایم‌های آموزشی و ضرورت گذار از حافظه‌محوری

بحران ناکارآمدی در نظام‌های آموزشی معاصر، موضوعی فراتر از کمبود منابع مالی یا ضعف‌های لجستیکی است؛ این بحران ریشه در یک انسداد پارادایمیک دارد. در طول قرن گذشته، مدارس بر پایه اصول خط تولید کارخانه‌ای دوران صنعتی طراحی شدند که در آن، دانش‌آموزان به عنوان مواد خام و معلمان به عنوان کارگران خط تولید عمل می‌کردند تا دانش مشخص و استاندارد شده‌ای را به ذهن یادگیرندگان تزریق کنند. در این الگوی سنتی، حافظه به عنوان برترین قوه شناختی انسان ستایش می‌شد و هر فردی که می‌توانست حجم بزرگ‌تری از اطلاعات حفظ شده را در زمان مقرر بازتولید کند، به عنوان نخبه و موفق معرفی می‌گردید. فتح‌وی و اجارگاه (۱۴۰۱) در تحلیل‌های انتقادی خود از برنامه‌ریزی درسی عصر جدید، استدلال می‌کند که اصرار بر تداوم این مدل حافظه‌محور در عصر انفجار اطلاعات، نه تنها غیرسازنده، بلکه نوعی عقب‌ماندگی استراتژیک برای سیستم‌های آموزشی



است. در جهانی که موتورهای جستجو و ابزارهای هوش مصنوعی قادرند پیچیده ترین اطلاعات را در کسری از ثانیه در اختیار بشر بگذارند، ذخیره سازی داده ها در مغز دانش آموزان هیچ ارزش افزوده ای تولید نمی کند. ارزش واقعی در جامعه معاصر، توانایی غربالگری، اعتبارسنجی، ترکیب و بکارگیری این داده ها برای حل مسائل نوظهور است. از این رو، برنامه ریزی درسی باید از مفهوم سنتی «انتقال محتوای بسته بندی شده» به سمت «توسعه شایستگی های پویا» حرکت کند. این تحول پارادایمیک مستلزم آن است که ما اهداف یادگیری را از حفظ فرمول ها و تاریخ ها، به سمت پرورش تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر سیستمی و سواد اطلاعاتی تغییر دهیم تا یادگیرندگان یاد بگیرند که چگونه در مواجهه با انبوه اطلاعات غیرقابل اعتماد، حقیقت را از سوگیری بازشناسند. هم راستا با این تغییر نگرش، مهرمحمدی (۱۴۰۰) با کالبدشکافی وضعیت نظام آموزشی کشور، بر ضرورت حیاتی رهایی از پدیده ی مخرب «آزمون گرایی افراطی» پافشاری می کند. وی معتقد است که کنکورمحوری و غلبه آزمون های چهارگزینه ای، روح برنامه های درسی را به مسلخ برده است. وقتی تمام تلاش یک سیستم آموزشی به تربیت دانش آموزانی خلاصه می شود که صرفاً در تکنیک های تست زنی مهارت دارند، عملاً ابعاد عاطفی، اخلاقی، هنری و مهارت های زیستی و مدنی دانش آموزان سرکوب می گردد. این ساختار آزمون زده، موفقیت آموزشی را به یک متغیر عددی و رتبه بندی های کاذب تقلیل می دهد که خروجی نهایی آن، دانش آموختگانی مضطرب، تک بعدی و فاقد توانایی های ارتباطی و حل مسئله در دنیای واقعی است. تحول پارادایمیک مد نظر مهرمحمدی (۱۴۰۰) ایجاب می کند که موفقیت آموزشی را بر اساس میزان شکوفایی پتانسیل های انسانی و ظرفیت زیست مسئولانه فرد در جامعه بازتعریف کنیم. این تغییر نیازمند شجاعت ساختاری برای شکستن بت آزمون های هنجار مرجع و جایگزینی آن ها با سیستم های ارزیابی ملاک مرجع و توسعه محور است که در آن، رشد هر دانش آموز با گذشته ی خودش مقایسه می شود، نه با دیگران.

فرا تر از این، تحول پارادایمیک به معنای بازنگری در فلسفه دانش و معرفت شناسی حاکم بر مدارس است. در دیدگاه سنتی، دانش به عنوان مجموعه ای از حقایق مطلق، بیرونی و تغییرناپذیر در نظر گرفته می شد که باید توسط معلم کشف و به ذهن خالی دانش آموز منتقل می شد. اما در پارادایم جدید، دانش پدیده ای پویا، بین الذهانی و برساخته است که در جریان تعامل یادگیرنده با محیط و جامعه شکل می گیرد. فتحوی و اجارگاه (۱۴۰۱) تأکید می کند که وقتی محتوای درسی را از حالت ایستا خارج کرده و به صورت مسائل چالش برانگیز و پروژه محور ارائه می دهیم، دانش آموز فعالانه در تولید معنا مشارکت می کند. این امر باعث می شود



که یادگیری از حالت انفعالی به حالت اکتشافی تغییر یابد. در این ساختار جدید، کلاس درس دیگر نه یک سالن سخنرانی یک طرفه، بلکه به یک آزمایشگاه اجتماعی و فکری تبدیل می شود که در آن تفکر انتقادی و گفتگو جریان دارد. در نتیجه، دانش آموزان به جای پذیرندگان منفعل ایده ها، به تولیدکنندگان خلاق دانش و راهکارهای جدید تبدیل می شوند که آمادگی لازم برای مواجهه با ابهامات دنیای واقعی را دارا هستند. در نهایت، عبور از حافظه محوری مستلزم بازتعریف عدالت آموزشی نیز هست. در سیستم حافظه محور سنتی، دانش آموزانی که به طور طبیعی دارای حافظه کلامی قوی تری بودند، به عنوان باهوش شناخته می شدند و از فرصت های تحصیلی بهتری بهره مند می گشتند، در حالی که دانش آموزانی با هوش های عملی، هنری، حرکتی یا اجتماعی نادیده گرفته می شدند. مهرمحمدی (۱۴۰۰) نشان می دهد که رویکرد شایستگی محور با به رسمیت شناختن تنوع استعدادها و هوش های چندگانه، بستری عادلانه تر برای همه دانش آموزان فراهم می کند. در این الگو، شایستگی به روش های گوناگونی قابل ابراز است و سیستم آموزشی موظف است مسیرهای یادگیری متنوعی را برای رشد تفاوت های فردی طراحی کند. این چرخش بنیادی، نظام آموزشی را از یک فیلتر حذفی و غربالگر به یک نهاد پرورش دهنده و توانمندساز تبدیل می کند که هدف غایی آن، شکوفایی همه جانبه تمام یادگیرندگان بر اساس ظرفیت های منحصر به فرد خودشان است.

یادگیری پایدار و پیوند آن با ساختار برنامه درسی

یادگیری پایدار به معنای تغییرات عمیق، ماندگار و کیفی در ساختار شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیرنده است؛ تغییری که با اتمام دوره تحصیلی یا عبور از سد امتحانات پایان دوره ناپدید نمی شود. ملکی (۱۴۰۱) با بررسی دقیق آسیب شناختی ساختار برنامه های درسی معاصر، بیان می دارد که بخش بزرگی از فرآیندهای آموزشی فعلی منجر به تولید «دانش صوری و زودگذر» می شود. دانش آموزان یاد می گیرند که چگونه مفاهیم را برای مدت کوتاهی در حافظه حسی و فعال خود نگه دارند تا بتوانند نمره قبولی را کسب کنند، اما پس از چند هفته، تقریباً کل محتوای حفظ شده از ذهن آنها پاک می شود. این پدیده که می توان آن را اتلاف وسیع منابع ذهنی و مادی نامید، ناشی از عدم پیوند ساختاری میان محتوای درسی و تجربیات واقعی و نیازهای زیسته دانش آموزان است. یادگیری پایدار زمانی محقق می شود که یادگیرنده بتواند میان آنچه در مدرسه می آموزد و آنچه در زندگی روزمره با آن مواجه است، ارتباطی منطقی و کاربردی برقرار کند. برای نیل به این هدف، ساختار برنامه درسی باید از حالت موضوع محور مجزا (مانند تدریس جداگانه فیزیک، شیمی، جامعه شناسی بدون ارتباط با یکدیگر) به سمت برنامه های درسی تلفیقی و میان رشته ای



حرکت کند تا دانش آموز جهان را به عنوان یک کل به هم پیوسته درک کند. از زاویه دید فلسفی، داوری اردکانی (۱۴۰۲) استدلال می کند که شایستگی های زیستی برای انسان عصر حاضر، شایستگی های ایستا نیستند، بلکه توانایی هایی هستند که به فرد امکان بقا و کنشگری مؤثر در دنیایی مملو از تغییرات شتابان و پیش بینی ناپذیر را می دهند. او خاطرنشان می سازد که اگر نظام آموزشی تمام توان خود را صرف انتقال دانش موجود کند، در واقع دانش آموزان را برای گذشته تربیت کرده است. یادگیری پایدار یادگیری ای است که به دانش آموز «توانایی یادگیری مستمر» و «سازگاری فعال» را ببخشد. این امر تنها از طریق تمرکز برنامه درسی بر «مفاهیم آستانه ای» و «روش های یادگیری» میسر است. مفاهیم آستانه ای، مفاهیم کلیدی و بنیادی هستند که درک آن ها شیوه دیدن جهان را در یک حوزه علمی به طور کامل تغییر می دهد. وقتی برنامه درسی به جای انباشتن کتاب ها از جزئیات فنی و فرار، بر روی این مفاهیم عمیق متمرکز شود، فرصت کافی برای تفکر عمیق، اکتشاف و درونی سازی مفاهیم پدید می آید و دانش آموز یاد می گیرد که چگونه خودش به تولید و تحلیل اطلاعات بپردازد.

به منظور نهاده سازی یادگیری پایدار، لازم است ساختار برنامه های درسی از مدل های خطی و انعطاف ناپذیر به مدل های حل مسئله و کاوشگری تغییر یابد. ملکی (۱۴۰۱) تأکید دارد که طراحی برنامه درسی باید بر مبنای تجارب واقعی یادگیرندگان استوار باشد. این یعنی محتوا نباید صرفاً به شکل گزاره های خبری در کتاب درسی چاپ شود، بلکه باید به شکل پرسش های چالش انگیز ارائه گردد که دانش آموز را برای یافتن پاسخ، به تحقیق، گفتگو، آزمایش و خطا وادار کند. هنگامی که یک دانش آموز فعالانه در فرآیند حل یک مسئله واقعی اجتماعی یا علمی مشارکت می کند، ارتباطات عصبی در مغز او قوی تر و پیچیده تر می شوند. این فرآیند ساخت دهی فعال دانش در ذهن، ماندگاری مفاهیم را تضمین می کند. علاوه بر این، در این روش، دانش آموز شایستگی های فرعی نظیر کار تیمی، مدیریت زمان، تاب آوری در برابر شکست و تفکر طراحی را نیز در حین انجام کار تمرین می کند که این خود نمودی آشکار از یادگیری پایدار است. عامل کلیدی دیگری که در پایداری یادگیری نقش دارد، ارتباط عاطفی و انگیزشی با محتواست. داوری اردکانی (۱۴۰۲) یادآور می شود که انسان ها چیزهایی را به یاد می سپارند و به کار می بندند که برایشان معنا، اهمیت و ارزش زیسته داشته باشد. اگر ساختار برنامه درسی نتواند ارتباط معنایی میان دروس و دغدغه های هویتی و وجودی دانش آموزان برقرار کند، یادگیری هرگز به لایه های عمیق شخصیت نفوذ نخواهد کرد. بنابراین، برنامه ریزان درسی باید به ابعاد بومی، فرهنگی و نیازهای نسلی یادگیرندگان توجه ویژه ای داشته باشند. یادگیری پایدار یادگیری ای است که در آن مرز میان



مدرسه و زندگی فرو می‌ریزد؛ جایی که دانش‌آموز مسائل مدرسه را در خانه و جامعه حل می‌کند و تجربه‌های زیسته خود در جامعه را به عنوان منبعی برای فهم دروس به کلاس درس می‌آورد. این پیوند ارگانیک، ضامن ماندگاری و پویایی سیستم شناختی نسل آینده خواهد بود.

ارزشیابی اصیل؛ موتور محرک تغییر رفتار آموزشی

نظام سنجش و ارزشیابی، قلب تپنده و جهت‌دهنده به کل فعالیت‌های یک سیستم آموزشی است. هر چقدر هم که اهداف زیبایی در اسناد تحولی نوشته شود و روش‌های تدریس نوینی طراحی گردد، تا زمانی که ساختار امتحانات و نحوه نمره‌دهی تغییر نکند، هیچ تحول واقعی در کلاس درس رخ نخواهد داد؛ زیرا معلمان و دانش‌آموزان رفتار خود را با آنچه که در نهایت سنجیده می‌شود، هماهنگ می‌کنند. حسنی (۱۳۹۹) در پژوهش‌های خود پیرامون نظام سنجش مدارس، بر ضرورت عبور از الگوهای سنتی و ورود به دنیای «ارزشیابی کیفی-توصیفی» و «سنجش برای یادگیری» تأکید می‌کند. در سیستم‌های سنتی، ارزشیابی به مثابه یک قاضی بیرونی و بیرحم عمل می‌کرد که در پایان سال تحصیلی حاضر می‌شد تا با یک آزمون اضطراب‌آور چند ساعته، برچسب موفق یا ناموفق را بر پیشانی دانش‌آموزان بزند. این مدل سنجش نه تنها به بهبود یادگیری کمکی نمی‌کرد، بلکه با ایجاد رقابت‌های کاذب، اضطراب و کشتن انگیزه درونی، فرآیند تربیت را مختل می‌نمود. در مقابل، ارزشیابی شایستگی‌محور باید فرآیند محور، تکوینی و هدایت‌گر باشد و به عنوان ابزاری برای شناسایی موانع یادگیری و ارائه بازخوردهای به موقع به دانش‌آموز جهت بهبود عملکردش بکار رود. در این میان، صالحی (۱۴۰۲) با بسط مفهوم «ارزشیابی اصیل» یا عملکردی، استدلال می‌کند که آزمون‌های مداد-کاغذی سنتی، به ویژه آزمون‌های تستی و کوتاه‌پاسخ، تنها قادرند لایه‌های سطحی شناخت (مانند حفظ کردن و بازشناسی اطلاعات) را بسنجند و از ارزیابی شایستگی‌های پیچیده ناتوانند. سنجش اصیل بر این ایده استوار است که دانش‌آموزان باید وظایف و تکالیفی را انجام دهند که منعکس‌کننده چالش‌های واقعی زندگی و دنیای حرفه‌ای باشد. به عنوان مثال، به جای اینکه از دانش‌آموز خواسته شود فرمول‌های فیزیک را بنویسد، از او خواسته می‌شود تا یک ماکت ساده کارآمد بسازد یا یک پدیده فیزیکی را در قالب یک ویدیو تحلیل کند. ابزارهایی نظیر «پوشه کار» (که سیر تحول و پیشرفت دانش‌آموز را در طول زمان نشان می‌دهد)، «پروژه‌های انفرادی و گروهی»، «ایفای نقش»، «مشاهده‌های ثبت‌شده معلم» و «ارزیابی همسالان»، ابزارهای محوری در سنجش اصیل هستند. این روش‌ها به معلم اجازه می‌دهند تا نه تنها محصول نهایی، بلکه فرآیند تفکر، نحوه همکاری، اخلاق کار گروهی و توانایی حل



مسئله دانش آموز را در حین انجام کار مشاهده و ارزیابی کند. گسترش ارزشیابی اصیل مستلزم تغییر در باورهای ارکان مختلف آموزشی از جمله معلمان، والدین و مدیران است. حسنی (۱۳۹۹) اشاره می کند که در فرهنگ سنتی مدرسه، نمره ی بیست یا معدل بالا به عنوان تنها سند موفقیت تلقی می شود و تغییر این فرهنگ به سمت بازخوردهای توصیفی و کیفی با مقاومت های زیادی روبرو است. خانواده ها باید آموزش ببینند که گزارش های کیفی و توصیفی که نقاط قوت عملی و زمینه های نیاز به تلاش فرزندشان را نشان می دهد، به مراتب ارزش بیشتری از یک عدد صوری دارد. بازخورد توصیفی، برخلاف نمره عددی، به دانش آموز می گوید که دقیقاً در چه بخشی اشتباه کرده است و چگونه می تواند آن را اصلاح کند. این امر به شکل گیری «ذهنیت رشد» در یادگیرنده کمک می کند؛ ذهنیتی که شکست را نه به عنوان یک بن بست یا نشانه بی استعدادی، بلکه به عنوان یک بازخورد ارزشمند و فرصتی برای یادگیری مجدد تعبیر می کند.

علاوه بر این، صالحی (۱۴۰۲) معتقد است که یکی از ارزشمندترین ابعاد سنجش اصیل، درگیر کردن دانش آموز در فرآیند ارزیابی از طریق «خودارزیابی» و «هم سنجی» است. وقتی دانش آموزان تشویق می شوند عملکرد خود را بر اساس معیارهای مشخص (سنجه ها یا روبریک ها) نقد کنند، مهارت های فراشناختی و خودتنظیمی در آنها تقویت می شود. آنها یاد می گیرند که چگونه بر جریان تفکر خود نظارت داشته باشند، نقاط ضعف خود را شناسایی کنند و مسئولیت یادگیری خود را بپذیرند. این فرآیند خوداصلاحی، بالاترین سطح شایستگی است که یک نظام آموزشی می تواند در یادگیرندگان خود پرورش دهد. بنابراین، ارزشیابی اصیل دیگر صرفاً روشی برای سنجش یادگیری نیست، بلکه خود یک ابزار آموزشی قدرتمند است که جریان یادگیری عمیق و پایدار را در بدنه مدرسه تزریق می کند.

توانمندسازی معلمان؛ پیش شرط تحقق شایستگی محوری

کلاس درس، نقطه نهایی تلاقی تمامی برنامه ها، اهداف و آرمان های یک نظام آموزشی است و در این نقطه، معلم کلیدی ترین عامل تعیین کننده است. جدیدترین برنامه های درسی و پیشرفته ترین ابزارهای ارزشیابی، بدون وجود معلمی توانمند، خلاق و معتقد به تحول، اثری در پی نخواهند داشت. ساکی (۱۴۰۰) با کالبدشکافی فرآیند توسعه حرفه ای معلمان در ایران، نشان می دهد که یکی از دلایل اصلی شکست بسیاری از طرح های اصلاحی، نادیده گرفتن نقش واقعی معلم و عدم توانمندسازی مناسب او



بوده است. در آموزش شایستگی محور، نقش معلم از یک «منبع همه چیزدان و انتقال دهنده اطلاعات» به یک «طراح سناریوهای یادگیری، تسهیل گر و مربی رشد» تغییر می کند. این تغییر نقش به هیچ وجه ساده نیست؛ زیرا معلمان خود محصول سیستم آموزشی سنتی هستند و سال ها بر اساس الگوهای سخنرانی محور تدریس کرده اند. عبور از این عادت های ریشه دار، نیازمند طراحی برنامه های توانمندسازی مداوم، مدرسه محور و مبتنی بر پژوهش های عمل گرا است. به باور ساکی (۱۴۰۰)، آموزش های ضمن خدمت متداول که به صورت دوره های تئوریک، متمرکز و سخنرانی محور برگزار می شوند، کارآمدی لازم برای تغییر در رفتارهای تدریس معلمان را ندارند. توانمندسازی واقعی زمانی رخ می دهد که معلمان در قالب «جوامع یادگیری حرفه ای» در مدارس گرد هم آیند، مشکلات واقعی کلاس های خود را به اشتراک بگذارند، روش های نوین را به صورت کارگاهی تمرین کنند و با استفاده از روش هایی مانند «درس پژوهی» و «اقدام پژوهی»، عملکرد یکدیگر را نقد و اصلاح کنند. معلمان باید بیاموزند که چگونه کلاس درس را به محیطی امن برای خطا کردن تبدیل کنند؛ چرا که رشد شایستگی ها تنها در سایه تجربه، اشتباه کردن و گرفتن بازخوردهای سازنده رخ می دهد. معلم شایستگی محور باید مهارت بالایی در طرح پرسش های سقراطی، مدیریت گفتگوهای کلاسی و طراحی پروژه های بین رشته ای داشته باشد و بتواند تفاوت های فردی دانش آموزان را شناسایی کرده و آموزش را برای آنها شخصی سازی کند.

علاوه بر مهارت های فنی تدریس، توانمندسازی معلمان ابعاد نگرشی و عاطفی عمیقی را نیز در بر می گیرد. معلمی که خودش تفکر انتقادی را تمرین نکرده باشد، نمی تواند کلاسی تفکر محور اداره کند. معلمی که خود از شایستگی های ارتباطی و همدلی بی بهره باشد، در پرورش این ویژگی ها در دانش آموزان ناکام خواهد ماند. از این رو، ساکی (۱۴۰۰) تأکید دارد که برنامه های توسعه حرفه ای معلمان باید به صورت موازی بر شایستگی های تخصصی، پداگوژیکی و شایستگی های فردی و اخلاقی خود معلمان تمرکز کنند. سیستم آموزشی موظف است فضایی از اعتماد حرفه ای و استقلال عمل را برای معلمان فراهم سازد تا آنها شجاعت لازم برای نوآوری در کلاس، استفاده از ابزارهای سنجش جایگزین و عبور از چهارچوب های خشک کتاب درسی را پیدا کنند. توانمندسازی معلمان هزینه نیست، بلکه سودآورترین سرمایه گذاری برای تضمین کیفیت و پایداری هرگونه اصلاحات آموزشی است. در نهایت، پایداری توانمندسازی معلمان در گرو ایجاد ساختارهای حمایتی و انگیزشی مناسب در سطح مدیریت کلان است. معلمان نباید در مسیر تغییر رفتارهای آموزشی خود احساس تنهایی و ناامنی کنند. وقتی مدیری در مدرسه، معلمی را



که به جای تدریس سنتی کتاب درسی، دانش‌آموزان را به تحقیق میدانی یا کار عملی ترغیب می‌کند مواخذه نماید، عملاً خلأ خلأیت معلمان سرکوب می‌شود. ساکی (۱۴۰۰) تأکید می‌کند که نظام‌های نظارتی و ارزشیابی عملکرد معلمان نیز باید همگام با تحول شایستگی‌محور بازتعریف شوند. باید شاخص‌های ارزیابی معلمان از مواردی چون «میزان اتمام کتاب درسی» یا «درصد قبولی نمرات امتحانی»، به شاخص‌هایی نظیر «میزان بکارگیری روش‌های فعال»، «طراحی سناریوهای حل مسئله»، «کیفیت بازخوردهای توصیفی» و «میزان مشارکت در توسعه حرفه‌ای همکاران» تغییر یابد. تنها در صورت همسویی این ساختارهای مدیریتی و نظارتی با برنامه‌های توانمندسازی است که می‌توان به خروج مدارس از ایستایی سنتی و حرکت به سمت پویایی شایستگی‌محور امیدوار بود.

نتیجه‌گیری

بررسی منابع موجود نشان می‌دهد که حرکت از مفهوم سنتی موفقیت آموزشی به سوی شاخص‌های مبتنی بر شایستگی و یادگیری پایدار، یک تغییر اساسی و اجتناب‌ناپذیر در نظام تعلیم و تربیت معاصر است. در این رویکرد، نمره و معدل به‌عنوان تنها معیارهای موفقیت کنار گذاشته نمی‌شوند، اما جایگاه آن‌ها از معیار اصلی به بخشی محدود از تصویر کلی یادگیری تغییر می‌کند. زیرا یادگیری واقعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز بتواند آموخته‌های خود را در موقعیت‌های جدید به کار گیرد، مسائل پیچیده را تحلیل کند، در برابر تغییرات انعطاف نشان دهد، به‌طور فعال و خودتنظیم یاد بگیرد و مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی خود را توسعه دهد. پژوهش‌های حمزه‌رباطی و جاودانی (۱۴۰۲) و جم و همکاران (۱۴۰۴) هر دو بر این نکته تأکید دارند که شایستگی‌های یادگیری آینده و آموزش شایستگی‌محور، بستر اصلی تحقق یادگیری پایدار هستند از این منظر، می‌توان گفت که موفقیت آموزشی در معنای جدید آن، یک موفقیت چندبعدی است. این موفقیت نه‌تنها شامل دستاوردهای شناختی، بلکه شامل توانمندی‌های فراشناختی، اجتماعی، اخلاقی، ارتباطی و عملی نیز می‌شود. دانش‌آموز موفق کسی است که بتواند بیاموزد، بیندیشد، عمل کند، همکاری نماید، بازاندیشی کند و در مسیر یادگیری مستمر باقی بماند. یافته‌های جهینی، حسنی و باتمانی (۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی باید در قالب شاخص‌هایی مانند مهارت پژوهشی، مهارت یادگیری، مهارت



اجتماعی و ارتباطی، نگرش اجتماعی، سخت کوشی، سلامت و بهداشت و ویژگی های شخصیتی سنجیده شود. این امر نشان می دهد که سنجش موفقیت آموزشی باید به سمت ارزیابی عملکرد واقعی و فرایندمحور حرکت کند.

همچنین، این نتیجه روشن می شود که آموزش شایستگی محور بدون ارزشیابی متناسب، نمی تواند به طور کامل محقق شود. اگر نظام ارزشیابی همچنان مبتنی بر آزمون های حافظه محور و نمره محور باقی بماند، حتی بهترین برنامه های درسی و شیوه های تدریس نیز به نتیجه مطلوب نخواهند رسید. بنابراین، بازطراحی نظام ارزشیابی، یکی از ارکان اساسی بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی است. ارزشیابی باید بتواند رشد تدریجی، عملکرد واقعی، تعاملات اجتماعی، خلاقیت، مسئولیت پذیری و قابلیت انتقال یادگیری را منعکس کند. تنها در این صورت است که می توان گفت آموزش به هدف خود نزدیک شده است و یادگیرنده در مسیر رشد پایدار قرار گرفته است. از سوی دیگر، این نتایج نشان می دهند که پیوند میان آموزش، زندگی واقعی و نیازهای آینده باید به طور جدی در برنامه ریزی آموزشی لحاظ شود. یادگیری زمانی پایدار خواهد بود که برای دانش آموز معنادار باشد، با تجربه های او ارتباط داشته باشد و به او امکان دهد دانش خود را در موقعیت های مختلف بازسازی و استفاده کند. از همین رو، معلم، برنامه درسی و ارزشیابی همگی باید در راستای پرورش شایستگی های کلیدی و تقویت یادگیری ماندگار عمل کنند. در غیر این صورت، آموزش صرفاً به فرایندی کوتاه مدت برای عبور از آزمون ها تبدیل می شود و نمی تواند پاسخگوی نیازهای جامعه پیچیده و متغیر امروز باشد. در نهایت، می توان نتیجه گرفت که بازتعریف شاخص های موفقیت آموزشی با تأکید بر شایستگی ها و یادگیری پایدار، نه تنها ضرورتی نظری، بلکه راهبردی عملی برای ارتقای کیفیت آموزش است. این رویکرد می تواند زمینه ساز تربیت نسلی شود که علاوه بر دانش، از مهارت، نگرش، اخلاق، انعطاف پذیری و توان یادگیری مستمر برخوردار است. چنین نسلی قادر خواهد بود در زندگی فردی و اجتماعی، نقش مؤثر و سازنده ای ایفا کند و آموزش را از سطح کسب نمره به سطح رشد واقعی و پایدار ارتقا دهد. بنابراین، هرگونه اصلاح در نظام آموزشی باید از بازاندیشی در شاخص های موفقیت آغاز شود و این شاخص ها باید به گونه ای طراحی گردند که شایستگی، پایداری یادگیری و کاربست دانش در زندگی واقعی را در مرکز توجه قرار دهند (جم و همکاران، ۱۴۰۴؛ حمزه رباطی و جاودانی، ۱۴۰۲؛ جهینی، حسنی و باتمانی، ۱۴۰۰).

۱. جهینی، حسنی، محمد، و باتمانی، (۱۴۰۰). الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی در دوره آموزش عمومی.
۲. جم، و همکاران. (۱۴۰۴). آموزش شایستگی محور و یادگیری پایدار: تبیین ابعاد، مؤلفه ها و دلالت های تربیتی.
۳. حمزه رباطی، و جاودانی، (۱۴۰۲). شایستگی های کلیدی یادگیری آینده و دلالت های آن برای نظام آموزشی.
۴. حسنی، محمد. (۱۳۹۹). ارزشیابی کیفی-توصیفی؛ الگوها و فرهنگ مدرسه. تهران: انتشارات تربیت.
۵. حسنی، محمد، و جهینی. (۱۴۰۳). الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر شایستگی و کاربرد آن در آموزش عمومی.
۶. خسروی، و همکاران. (۱۴۰۳). رویکردهای نوین در سنجش و ارزشیابی شایستگی محور در نظام آموزشی.
۷. داوری اردکانی، رضا. (۱۴۰۲). فلسفه آموزش و مهارت های زیستن در عصر جدید. تهران: نشر فرهنگ معاصر.
۸. ساکی، رضا. (۱۴۰۰). توانمندسازی حرفه ای معلمان در نظام ارزشیابی عملکردی. فصلنامه نوآوری های آموزشی.
۹. صالحی، کیوان. (۱۴۰۲). راهبردهای سنجش اصیل در کلاس درس؛ از نظریه تا عمل. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. فتحوی واجارگاه، کورش. (۱۴۰۱). برنامه ریزی درسی و شایستگی های نوین در عصر اطلاعات. تهران: انتشارات آبیژ.
۱۱. کریمی پور، و همکاران. (۱۴۰۳). بررسی ابعاد یادگیری پایدار و نسبت آن با موفقیت آموزشی در رویکردهای نوین تربیتی.
۱۲. ملکی، حسن. (۱۴۰۱). مبانی آموزش در عصر تحول؛ رویکردی به یادگیری پایدار. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۳. مهرمحمدی، محمود. (۱۴۰۰). پارادایم های نوین تعلیم و تربیت در ایران؛ نقد و بازنگری. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).