



Professional Competency Model for Assessors in Assessment and Development Centers: A Meta-Synthesis of Qualitative Studies

Ebrahim Javaheri Zadeh^{1✉} 

Abstract

Background & Purpose: The validity of decisions made in assessment and development centers largely depends on the competencies of assessors who observe, record, interpret, and translate behaviors into judgments. This study aimed to develop a model of the professional competencies required of assessors in these centers.

Methodology: This applied study adopted a qualitative approach and employed a meta-synthesis based on Sandelowski and Barroso's seven-step model. Persian- and English-language sources indexed in reputable academic databases through August 2026 were searched. Following screening, 31 qualitative studies or mixed-methods studies reporting qualitative findings were included. Data were analyzed using King and Horrocks' three-stage thematic analysis, comprising descriptive coding, interpretive coding, and the development of overarching themes.

Findings: The findings led to the identification of eight established dimensions, including assessment knowledge and literacy, data orientation, evidence-based professional judgment, interaction and consensus-building skills, feedback and coaching, objectivity and accountability, self-awareness and professional reflection, and digital literacy and technological monitoring. The first seven themes were identified as established dimensions, while digital literacy and technological monitoring were identified as an emerging dimension. Among the components, mastery of the competency model and assessment criteria, knowledge of the job and the context in which the exercises are implemented, and the ability to reason and justify judgments based on evidence were more prominent.

Conclusion: Assessor competency is a multidimensional, dynamic, and context-dependent construct. The proposed model can provide a foundation for assessor selection, training, certification, proficiency-level classification, and continuous evaluation, thereby enhancing the validity, fairness, and accountability of assessment-center decisions.

Keywords: *Assessment and Development Centers, Assessor Professional Competency, Competency Model, Meta-Synthesis, Professional Judgment.*

Article Type:
Research-based

Corresponding Author:
Ebrahim Javaheri Zadeh

© Authors

Received:
June 04, 2026

Revised:
August 11, 2026

Accepted:
September 02, 2026

Published online:
October 30, 2026

Citation: Javaheri Zadeh, E. (2026). Professional Competency Model for Assessors in Assessment and Development Centers: A Meta-Synthesis of Qualitative Studies. *Human Capital Assessment and Development*, 3 (3), 1-31.

1. Assistant Professor of Administration, Department of Management, Faculty of Economic and Administrative Sciences, University of Qom, Qom, Iran. E-mail: Javaheri1390@gmail.com

Published by Shahid Sattari Aeronautical University, Faculty of Management

Human Capital Assessment and Development, 2026, Autumn, Vol, 3 , No, 3 , PP. 1-31.

ISSN: 3115-8536

<https://www.jhcad.ir>



Human Capital Assessment and Development is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Extended Abstract

Background & Purpose

Assessment and development centers are important tools for making decisions regarding the selection, appointment, succession planning, and development of human capital. In these centers, assessors observe, record, interpret, and integrate behavioral evidence to evaluate the performance and competencies of assesseees; therefore, the quality and validity of center decisions depend largely on assessors' professional competencies. Although previous studies have identified various capabilities required of assessors, a substantial proportion of this research has focused on a particular profession, country, or specific aspect of assessor performance, while assessor competency has sometimes been examined merely as one of the factors affecting center quality. Moreover, the preliminary search conducted in the present study did not identify a comprehensive model that systematically integrates the qualitative findings of relevant studies and explains the dimensions of assessors' professional competencies in assessment and development centers. Accordingly, this study aimed to develop a model of the professional competencies required of assessors in assessment and development centers.

Methodology

The present study is applied in terms of its purpose and qualitative in terms of its approach and was conducted using a meta-synthesis method. The meta-synthesis process was carried out based on Sandelowski and Barroso's seven-step model. Accordingly, Persian- and English-language sources published in recent years up to August 2026 were searched in Scopus, Web of Science, ProQuest, PubMed, ScienceDirect, Emerald, SID, Magiran, Noormags, Civilica, and IranDoc. The initial search identified 1,260 sources. Following the application of inclusion and exclusion criteria and the screening process, 90 studies were selected for preliminary assessment, 58 studies were examined in full text, and 31 qualitative or mixed-methods studies containing qualitative findings were ultimately included in the meta-synthesis. Of the final studies, 12 directly addressed assessment and development centers, while 19 focused on areas related to performance assessment, structured selection, observation-based assessment, and professional judgment. Data from the selected studies were analyzed and synthesized using King and Horrocks' three-stage thematic analysis, comprising descriptive coding, interpretive coding, and the development of overarching themes.

Findings

The meta-synthesis identified eight main dimensions of assessors' professional competencies: assessment knowledge and literacy, data orientation, evidence-based professional judgment, interaction and consensus-building skills, feedback and coaching, objectivity and accountability, self-awareness and professional reflection, and digital literacy and technological monitoring. Based on their frequency and the strength of the supporting evidence across the studies, the first seven dimensions were identified as established dimensions, while digital literacy and technological monitoring emerged as a new dimension. Within the dimension of assessment knowledge and literacy, competencies included understanding the purpose and functions of the center, understanding the assessor's role, specialized training, awareness of the consequences of

assessment decisions, mastery of the competency model, knowledge of behavioral indicators and assessment scales, and understanding job requirements and the context in which assessment exercises are implemented. Among these components, mastery of the competency model, assessment criteria, and rating scales, with a frequency of 74.1%, and knowledge of the job, context, and authenticity of the assessment situation, with a frequency of 70.9%, were particularly prominent. The data orientation dimension emphasizes the sufficiency and validity of evidence, the use of multiple-source data, targeted behavioral observation, the distinction between observation and inference, evidence recording and traceability, and linking ratings to observed behavior. Accordingly, assessors should be able to gather sufficient and valid evidence and avoid drawing conclusions based on inadequate data or labeling individuals. The dimension of evidence-based professional judgment encompasses managing ambiguity and borderline performance, controlling information load, managing bias and initial impressions, contextual and professional judgment, and the ability to reason and justify judgments. The ability to explain the path from observation to conclusion, compare performance against indicators, defend ratings, and state levels of confidence and limitations collectively highlights the importance of transforming behavioral evidence into well-grounded judgments. The ability to reason and justify judgments, with a frequency of 83.8%, was the most prominent component identified in the findings. The interaction and consensus-building skills dimension includes dialogue among assessors, comparison and adjustment of interpretations, establishing shared language and criteria, maintaining independence of judgment, managing conflict, resisting undue influence, facilitating participation among panel members, and managing interpersonal relationships and emotions. This finding indicates that judgment in assessment centers is not merely the outcome of an assessor's independent decision but is an interactive process involving the construction of shared meaning. The feedback and coaching dimension encompasses the ability to provide specific, objective, behavioral, and actionable feedback; support feedback with behavioral evidence; identify strengths and areas for improvement; provide clear recommendations; translate findings into development goals; personalize development plans; encourage self-regulation; and follow up on developmental actions. The dimension of objectivity and accountability emphasizes avoiding bias and discrimination, ensuring equal opportunity, controlling cultural and gender biases, relying on evidence, taking responsibility, maintaining confidentiality, being accountable for decisions, ensuring process transparency, and making decisions explainable. The dimension of self-awareness and professional reflection includes self-assessment, awareness of personal assumptions, acceptance of errors, learning from disagreements, enhanced self-knowledge, and the development of a professional assessor identity. Finally, digital literacy and technological monitoring, identified as an emerging dimension, encompasses two areas: virtual assessment competency and AI oversight. Competencies in this dimension include operating assessment systems, interpreting virtual behavior, managing technical disruptions, verifying AI-generated outputs, detecting technological bias, understanding system limitations, and maintaining human responsibility. However, compared with the other dimensions, this dimension had a more limited empirical evidence base.

Conclusion

The professional competence of assessors in assessment and development centers is a

multidimensional, dynamic, and context-dependent construct that cannot be reduced to familiarity with assessment center tools or the ability to assign scores. The proposed model conceptualizes assessor competence through the integration of technical and knowledge-based, cognitive and reasoning, data-driven, interpersonal, ethical, and developmental capabilities. It demonstrates that assessors' professional performance extends from understanding competency models and observing behavior to interpreting evidence, forming judgments, interacting with other assessors, and providing developmental feedback. From a theoretical perspective, the model integrates fragmented findings from qualitative studies and conceptualizes assessor competence as an independent and multidimensional construct. In addition to established capabilities, it highlights the emergence of digital technologies and artificial intelligence as a new domain of assessors' professional competence. From a practical perspective, the model can serve as a basis for assessor selection and recruitment, the design and redesign of training and development programs, competency certification, assessor-level classification, and continuous performance evaluation. Its application may also contribute to strengthening the validity, fairness, and accountability of decisions made in assessment and development centers. Given the meta-synthesis design of the study, the findings should be interpreted in light of the qualitative nature of the analyzed sources. Moreover, the emerging dimensions of digital literacy and technological oversight, given their relatively limited empirical foundation, warrant further empirical investigation.

Keywords: *Assessment and Development Centers, Assessor Professional Competency, Competency Model, Meta-Synthesis, Professional Judgment.*

مدل شایستگی های حرفه ای ارزیابان کانون های ارزیابی و توسعه

(یک مطالعه فراترکیب)

ابراهیم جواهری زاده^۱

چکیده	نوع مقاله: پژوهشی
زمینه و هدف: اعتبار تصمیم های کانون های ارزیابی و توسعه تا حد زیادی به شایستگی ارزیابانی وابسته است که رفتارها را مشاهده، ثبت، تفسیر و به قضاوت تبدیل می کنند. پژوهش حاضر با هدف تبیین مدلی از شایستگی های حرفه ای ارزیابان این کانون ها انجام شد. روش: پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی بود و با روش فراترکیب، براساس الگوی هفت مرحله ای سندلوسکی و باروسو، اجرا شد. منابع فارسی و انگلیسی نمایه شده طی ۱۲ سال اخیر (تا مرداد ۱۴۰۵) در پایگاه های علمی معتبر جست و جو شدند و پس از غربالگری، ۳۱ مطالعه کیفی یا آمیخته دارای یافته های کیفی وارد تحلیل شدند. داده ها با استفاده از تحلیل مضمون سه مرحله ای کینگ و هاروکس، شامل کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و تشکیل مضامین اصلی، تحلیل شدند. یافته ها: یافته ها به شناسایی هشت بُعد تثبیت شده شامل دانش و سواد ارزیابی، داده محوری، قضاوت حرفه ای مبتنی بر شواهد، مهارت تعامل و اجماع سازی، بازخورددهی و کوچینگ، عینیت گرایی و پاسخ گویی، خودآگاهی و بازاندیشی حرفه ای، و سواد دیجیتال و نظارت فناوریانه انجامید. هفت مضمون نخست به عنوان ابعاد تثبیت شده و سواد دیجیتال و نظارت فناوریانه به عنوان بُعدی نوظهور شناسایی شد. در میان مؤلفه ها، تسلط بر مدل شایستگی و معیارهای ارزیابی، شناخت شغل و زمینه اجرای تمرین ها، و توانایی استدلال و توجیه قضاوت بر اساس شواهد، برجستگی بیشتری داشتند. نتیجه گیری: نتایج نشان می دهد شایستگی ارزیاب سازه ای چندبُعدی، پویا و زمینه مند است. مدل پیشنهادی می تواند مبنای انتخاب، آموزش، گواهی صلاحیت، سطح بندی و ارزیابی مستمر ارزیابان قرار گیرد و به افزایش اعتبار، عدالت و پاسخ گویی تصمیم های کانون کمک کند. کلیدواژه ها: شایستگی حرفه ای ارزیابان، فراترکیب، قضاوت حرفه ای، کانون های ارزیابی و توسعه، مدل شایستگی.	نویسنده مسئول: ابراهیم جواهری زاده © نویسندگان دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۱۲ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۲۰ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۰ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۸

استناد: جواهری زاده، ابراهیم (۱۴۰۵). مدل شایستگی های حرفه ای ارزیابان کانون های ارزیابی و توسعه (یک مطالعه فراترکیب). /ارزیابی و رشد سرمایه های انسانی، ۳ (۳)، ۳۱-۱.

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، دانشگاه قم، قم، ایران. «ایانامه: Javaheri1390@gmail.com»

<https://www.jhcad.ir>



This Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ناشر: دانشکده مدیریت، دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری

ارزیابی و رشد سرمایه های انسانی، ۱۴۰۵، پاییز، دوره ۳، شماره ۳، ص. ۳۱-۱.

شاپا: ۳۱۱۵-۸۵۳۶

مقدمه

کانون‌های ارزیابی و توسعه، ابزاری نیرومند در کیفیت‌بخشی به تصمیم‌های مربوط به انتخاب، انتصاب، ارتقا، جانشین‌پروری و توسعه مدیران است. کانون‌های ارزیابی و توسعه از مهم‌ترین روش‌های سنجش شایستگی به شمار می‌روند؛ زیرا در آن‌ها عملکرد افراد از طریق مجموعه‌ای از تمرین‌های شبیه‌سازی‌شده، ابزارهای متعدد و قضاوت چند ارزیاب بررسی می‌شود و امکان مشاهده رفتار و استنباط درباره توانایی افراد برای مواجهه با موقعیت‌های شغلی فراهم می‌آید. شواهد فراتحلیلی نشان داده‌اند نمرات کانون‌های ارزیابی می‌توانند عملکرد شغلی آینده را پیش‌بینی کنند و در برخی مقایسه‌های مستقیم، اعتبار ملاکی آن‌ها از آزمون‌های توانایی شناختی بیشتر بوده است؛ از این رو، این کانون‌ها همچنان از ابزارهای مهم تصمیم‌گیری در مشاغل مدیریتی و حرفه‌ای محسوب می‌شوند (هافمن، کندی، لویی لاتو، موناهان و لنس^۱، ۲۰۱۵؛ سکت، شوواک و کایزر^۲، ۲۰۱۷). با این حال، اعتبار نتایج کانون تنها تابع کیفیت تمرین‌ها، مدل شایستگی و مقیاس‌های استاندارد نیست، بلکه به میزان زیادی به صلاحیت افرادی وابسته است که رفتار ارزیابی‌شوندگان را مشاهده، ثبت، طبقه‌بندی، تفسیر و ارزش‌گذاری می‌کنند (خسروی طناک، ضابط و پورشفیعی، ۱۴۰۴). براساس دستورالعمل‌های بین‌المللی، ارزیاب باید بتواند شواهد رفتاری را به صورت نظام‌مند ثبت و در ابعاد مناسب طبقه‌بندی کند، قضاوتی معتبر و قابل اتکا ارائه دهد، در جلسات یکپارچه‌سازی مشارکت کند و در کانون‌های توسعه‌ای، بازخوردی دقیق و سازنده فراهم آورد. بنابراین، ارزیابی حرفه‌ای فعالیتی صرفاً فنی یا معادل نمره‌گذاری نیست، بلکه ترکیبی از دانش تخصصی، مهارت مشاهده، استدلال حرفه‌ای، قضاوت اخلاقی، توانایی تعامل و مسئولیت‌پذیری است (ITOACG^۳, 2015).

یافته‌های علمی بیانگر آن‌اند که نمرات کانون دقیقاً بازتاب‌دهنده یک عامل واحد نیستند و برای تبیین آن‌ها باید سهم ارزیابی‌شونده، روایی تمرین‌ها و شایستگی ارزیاب و تعامل میان این مؤلفه‌ها هم‌زمان بررسی شود (اینگولد، هیمن، والر، بریل و ساکت^۴، ۲۰۲۶). مطالعات کیفی نیز نشان داده‌اند تخصص ارزیاب ماهیتی چندبعدی، پویا و زمینه‌مند دارد. بروندونک، استالمایر و شوویرث^۵ دریافتند تخصص ارزیابی از تعامل میان ویژگی‌های شخصی ارزیاب، ادراک او از وظیفه ارزیابی، شرایط محیطی، راهبردهای مواجهه با دشواری‌های قضاوت و رشد حرفه‌ای شکل می‌گیرد؛ بنابراین، ارزیاب خبره را نمی‌توان صرفاً فردی باسابقه یا آشنا با فرم‌ها دانست (برندونک، استالمیجر و شوویرث، ۲۰۱۳). گوارتس، شوویرث، ون در ولوتن و میججنز^۶ (۲۰۱۱) نیز نشان دادند ارزیابان خبره و کم‌تجربه در نحوه پردازش نشانگرهای عملکردی، تفاوت دارند و شایستگی ارزیاب، علاوه بر دانش آشکار، دربرگیرنده دانش ضمنی، تشخیص الگو، حساسیت به موقعیت و استدلال حرفه‌ای است. اودکرک پول و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند ارزیابان فرایندی چرخه‌ای شامل گردآوری، سازمان‌دهی و یکپارچه‌سازی شواهد را طی می‌کنند، اما حتی هنگام مواجهه با نشانگرهای رفتاری مشابه، به دلیل تفاوت در باورها، الگوهای ذهنی و استنباط‌های شخصی ممکن است به نتایج متفاوتی برسند. تفاوت در شایستگی‌های ارزیابان یکی از منابع

1. Hoffman, Kennedy, LoPilato, Monahan & Lance
2. Sackett, Shewach & Keiser
3. International Taskforce on Assessment Center Guidelines
4. Ingold, Heimann, Waller, Breil & Sackett
5. Berendonk, Stalmeijer & Schuwirth
6. Govaerts, Schuwirth, Van der Vleuten & Muijtjens

تغییرپذیری نمرات و عامل مؤثر بر تصمیم‌هاست (رودوتا رابرتز، کوک و چائو^۱، ۲۰۲۰). بر این اساس، شایستگی حرفه‌ای ارزیابان باید فراتر از اجرای الگوی «مشاهده، ثبت، طبقه‌بندی و ارزیابی» تعریف شود. ارزیاب حرفه‌ای باید بتواند میان رفتار مشاهده‌شده و تفسیر شخصی تمایز بگذارد، شواهد متعارض را تلفیق کند، برداشت اولیه را بازبینی نماید، سوگیری‌های شناختی را مدیریت کند، استانداردهای عملکرد را متناسب با موقعیت به کار گیرد، رفتارهای مرزی را به خوبی بشناسد و تفسیر کند، در جلسات اجماع از قضاوت خود با استناد به شواهد دفاع کند و هم‌زمان آمادۀ اصلاح آن باشد (ITOACG, 2015).

اگرچه در برخی مطالعات، مدل‌هایی برای شایستگی ارزیابان ارائه شده است، این تلاش‌ها عمدتاً به یک حرفه، کشور یا نظام انتخاب خاص محدود بوده‌اند. پترسون و همکاران (۲۰۱۴) در فرایند انتخاب پزشکان عمومی در بریتانیا، مدل‌هایی شامل هشت حوزه شایستگی برای ارزیابان و ایفاکنندگان نقش طراحی کردند که هدف آن‌ها استانداردسازی، آموزش و تضمین کیفیت در همان زمینه پزشکی بود؛ از این‌رو، وابستگی مدل به ساختار انتخاب پزشکی و شرایط سازمانی، تعمیم مستقیم آن به کانون‌های ارزیابی و توسعه سایر سازمان‌ها را محدود می‌کند (پترسون، زیباراس، کرین، لوپس و پرایس^۲، ۲۰۱۴). از سوی دیگر، جکسون، مایکلیدس، دوبری و یانگ^۳ (۲۰۲۵) با مشارکت ۱۹۷ ارزیاب بین‌المللی نشان دادند دانش عملی و برداشت ارزیابان خبره از ابعاد شایستگی، تمرین‌ها و روابط میان آن‌ها می‌تواند طبقه‌بندی‌های نظری کانون‌ها را اصلاح کند؛ با این حال، تمرکز این پژوهش بر طبقه‌بندی ابعاد و تمرین‌ها بود، نه تبیین جامع شایستگی‌هایی که ارزیاب برای اجرای تمامی نقش‌های حرفه‌ای خود نیاز دارد.

برآیند ادبیات موجود نشان می‌دهد دانش مربوط به شایستگی‌های فنی، شناختی، تعاملی، اخلاقی، زمینه‌ای و توسعه‌ای ارزیابان پراکنده است و روابط میان آن‌ها در قالب یک مدل یکپارچه تبیین نشده است. در جست‌وجوی مقدماتی نیز فراترکیبی‌شناسایی نشد که یافته‌های مطالعات کیفی مرتبط با ارزیابان را در سطح بین‌المللی گردآوری و بر مبنای آن، مدلی جامع برای ارزیابان کانون‌های ارزیابی و توسعه ارائه کرده باشد. فقدان مدل جامع از شایستگی‌های ارزیابان، سازمان‌ها را در انتخاب، طراحی آموزش، ارزیابی عملکرد، سطح‌بندی ارزیابان و توسعه مستمر آن‌ها با فقدان معیارها و شایستگی‌ها منسجم مواجه می‌سازد. در چنین شرایطی، ممکن است گذراندن یک دوره کوتاه یا برخورداری از سابقه مدیریتی به‌اشتباه معادل صلاحیت حرفه‌ای تلقی شود؛ و پیامد این وضعیت می‌تواند افزایش خطای تصمیم‌گیری، کاهش عدالت ادراک‌شده، آسیب به اعتبار کانون، ارائه بازخورد نامناسب و اتخاذ تصمیم‌های نادرست درباره سرمایه انسانی باشد. نوآوری پژوهش حاضر در آن است که یافته‌های کیفی پراکنده در حوزه‌های مختلف را با روش فراترکیب یکپارچه می‌کند تا ابعاد آشکار و ضمنی شایستگی، روابط میان قابلیت‌های فنی، شناختی، تعاملی، اخلاقی و توسعه‌ای و شرایط شکل‌گیری تخصص ارزیاب را تبیین کند. به دلیل این که ورودی‌های فراترکیب حاضر بر اساس جست و جوی نظامند در سطح جهان و ایران است؛ مدل حاصل برای استفاده به‌عنوان مبنایی اولیه در انتخاب، آموزش و ارزیابی ارزیابان کانون‌های ارزیابی و توسعه، در سطح جهانی و از جمله در ایران، پیشنهاد می‌شود. از این‌رو، مسئله اصلی پژوهش آن است که شایستگی‌های حرفه‌ای موردنیاز ارزیابان کانون‌های ارزیابی و توسعه براساس تلفیق یافته‌های پژوهش‌های کیفی کدام‌اند؟

1. Roduta Roberts, Cook & Chao

2. Patterson, Zibarras, Kerrin, Lopes & Price

3. Jackson, Michaelides, Dewberry & Yang

پیشینه پژوهش

پیشینه نظری

مفهوم و سیر تحول شایستگی

شایستگی از مفاهیم محوری در مدیریت منابع انسانی و شایسته سالاری از اهداف اساسی آن است (دهقان پور فراشاه، پورعزت و میرزاپور، ۱۴۰۴). شایستگی برای تبیین تفاوت میان عملکرد معمولی و عملکرد اثربخش یا برتر به کار می‌رود. شایستگی به مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی و ویژگی‌های شخصیتی اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازد وظایف شغلی خود را به شکلی موثر و کارآمد انجام دهد (قلی‌پور سوتیه، زرگو و حمزوی، ۱۴۰۴). برای اولین بار مک‌کلند^۱ (۱۹۷۳) با نقد اتکای افراطی بر آزمون‌های هوش و استعداد، پیشنهاد کرد که ارزیابی افراد بر ویژگی‌ها و رفتارهایی متمرکز شود که با عملکرد موفق در موقعیت واقعی ارتباط دارند. این دیدگاه، نقطه عطفی در گذار از سنجش ویژگی‌های عمومی به شناسایی شایستگی‌های وابسته به عملکرد بود و مبنای شکل‌گیری جنبش شایستگی را فراهم ساخت. در ادامه، بویاتزیس^۲ (۲۰۰۸) مفهوم شایستگی را به حوزه اثربخشی مدیران و رهبران گسترش داد. در این دیدگاه، شایستگی صرفاً یک مهارت منفرد نیست، بلکه مجموعه‌ای از رفتارهای مرتبط با ساختارهای زیربنایی مانند انگیزه‌ها، ویژگی‌های فردی، خودانگاره، دانش و توانایی است که فرد را قادر می‌سازد در یک نقش سازمانی به نتایج مطلوب دست یابد. لی دیست و وینترتون^۳ (۲۰۰۵) چارچوبی چندبعدی ارائه کردند که شایستگی را متشکل از ابعاد شناختی، کارکردی، اجتماعی و فراشایستگی می‌داند. در این طبقه‌بندی، شایستگی شناختی به دانش و قدرت تحلیل، شایستگی کارکردی به توانایی انجام وظایف حرفه‌ای، شایستگی اجتماعی به نگرش‌ها و رفتارهای ارتباطی و فراشایستگی به یادگیری، سازگاری و انتقال قابلیت‌ها میان موقعیت‌های مختلف مربوط است. در ادبیات، شایستگی صرفاً مجموعه‌ای از دانش‌ها یا مهارت‌های منفرد نیست، بلکه قابلیت یکپارچه فرد برای به‌کارگیری دانش، مهارت، ارزش، نگرش و قضاوت حرفه‌ای در موقعیت‌های واقعی، پیچیده و متغیر تلقی می‌شود (عبدالله، رحماواتی، پنبه و پراتا^۴، ۲۰۲۶؛ مک‌کی، فورد، گرانت، پاپادوپولوس و مک‌ویرتر^۵، ۲۰۲۴). تأکید بر قابلیت یکپارچه فرد در دستیابی به عملکرد موفق، که در تعریف اخیر از مفهوم شایستگی به آن اشاره شد، آن را از سایر مفاهیم مشابه مانند موهبت، نخبگی و با استعداد جدا می‌سازد (جواهری‌زاده و قاسمی، ۱۴۰۵).

مدل شایستگی

مدل شایستگی، نمایش و یا بازنمایی سازمان‌یافته‌ای از شایستگی‌های است که برای عملکرد موفق در یک نقش معین ضرورت دارند. مدل معتبر باید افزون بر نام‌گذاری شایستگی‌ها، حدود مفهومی، مؤلفه‌ها، شاخص‌های رفتاری، شرایط کاربرد و در صورت امکان سطوح رشد آن‌ها را روشن سازد. در رویکردهای معاصر، تدوین مدل شایستگی فرایندی خطی و یک‌باره نیست، بلکه چرخه‌ای متشکل از گردآوری شواهد، تحلیل موقعیت حرفه‌ای، مشارکت ذی‌نفعان، اعتبارسنجی، کاربرد

1. McClelland

2. Boyatzis

3. Le Deist & Winterton

4. Abdullah, Rahmawati, Cotton & Peralta

5. MacKay, Ford, Grant, Papadopoulos & McWhirter

آزمایشی و بازنگری مستمر است. مرور نظام‌مند عبدالله و همکاران (۲۰۲۶) نشان داد سه اصل «جستجو و گردآوری شواهد»، «اجماع‌سازی و اعتبارسنجی مشارکتی» و «توسعه و پالایش تکرارشونده» در مدل‌های معتبر شایستگی مشترک‌اند. بت، ویلیامز، ریچ و تاواریس^۱ (۲۰۲۱) نیز تأکید می‌کنند تدوین چارچوب شایستگی باید با تعیین هدف، آغاز شود؛ سپس موقعیت‌های واقعی و پیچیدگی‌های نقش حرفه‌ای بررسی، شایستگی‌ها و نشانگرهای عملکرد استخراج و سازوکاری برای ارزیابی و به‌روزرسانی مدل پیش‌بینی شود. از این منظر، یک مدل شایستگی نمی‌تواند فقط از دیدگاه مدیران یا اعضای همان حرفه ساخته شود؛ زیرا برداشت گروه‌های مختلف از عملکرد مطلوب ممکن است متفاوت باشد (بت و همکاران، ۲۰۲۱؛ لپره، پالمو، منسفیلد و بک^۲، ۲۰۲۱).

کانون‌های ارزیابی و توسعه

کانون ارزیابی^۳ روشی نظام‌مند و چندروشی برای سنجش رفتار و شایستگی‌های افراد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده مرتبط با نقش شغلی است. مطابق دستورالعمل‌های بین‌المللی کانون‌های ارزیابی، در یک کانون استاندارد، رفتار ارزیابی‌شوندگان از طریق مجموعه‌ای از تمرین‌های شبیه‌سازی شده و سایر ابزارهای مرتبط مشاهده می‌شود؛ ارزیابان آموزش‌دیده رفتارهای مشاهده‌شده را ثبت و در چارچوب ابعاد یا شایستگی‌های موردنظر طبقه‌بندی می‌کنند و در نهایت، با تلفیق نظام‌مند شواهد، درباره سطح عملکرد یا شایستگی فرد قضاوت می‌شود (ITOACG, 2015). از این رو، ویژگی متمایز کانون ارزیابی را باید در ترکیب «چند تمرین، چند مشاهده، چند ارزیاب و تلفیق نظام‌مند شواهد رفتاری» جست‌وجو کرد. طراحی کانون معمولاً از تعیین شایستگی‌های موردنیاز آغاز می‌شود. سپس موقعیت‌هایی طراحی می‌شوند که فرصت بروز رفتارهای مرتبط با این شایستگی‌ها را برای ارزیابی‌شوندگان فراهم کنند. تمرین‌هایی مانند ایفای نقش، بحث گروهی، ارائه، تحلیل مسئله، تمرین کار تابل و شبیه‌سازی موقعیت‌های مدیریتی از جمله ابزارهایی هستند که بسته به هدف و ماهیت شغل می‌توانند در کانون به کار روند. ارزیابان در جریان این تمرین‌ها، رفتار فرد را مشاهده و ثبت کرده و آن را در ارتباط با شایستگی‌ها و شاخص‌های رفتاری از پیش تعیین‌شده تفسیر می‌کنند. در پایان نیز شواهد حاصل از تمرین‌ها و ارزیابان مختلف از طریق جلسه یکپارچه‌سازی یا روش‌های آماری با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا تصویری جامع‌تر از عملکرد فرد حاصل شود (ITOACG, 2015). بنابراین، کانون ارزیابی را می‌توان یک «نظام استنباط از شواهد رفتاری» دانست که در آن کیفیت نتیجه به عوامل مختلفی از جمله ارزیابان وابسته است.

به صورت کلی دو نوع کاربرد و متداول کانون، کانون‌های ارزیابی و کانون‌های توسعه است. در کانون‌های ارزیابی، هدف اصلی پیش‌بینی عملکرد آینده و پشتیبانی از تصمیم‌هایی مانند استخدام، انتصاب یا ارتقا است. در این حالت، تمرکز عمدتاً بر دستیابی به قضاوتی معتبر، منصفانه و قابل دفاع درباره تناسب فرد با الزامات نقش قرار دارد. در مقابل، هنگامی که کانون با هدف شناسایی نقاط قوت و زمینه‌های قابل توسعه و کمک به رشد فرد اجرا می‌شود، اصطلاح «کانون توسعه» یا «کانون ارزیابی توسعه‌ای» به کار می‌رود (ITOACG, 2015). در کانون‌های توسعه، نتیجه ارزیابی پایان فرایند محسوب نمی‌شود، بلکه نقطه آغاز یادگیری و برنامه‌ریزی برای رشد است. در کانون توسعه، افزون بر شایستگی‌های که در کانون

1. Batt, Williams, Rich & Tavares

2. Lepre, Palermo, Mansfield & Beck

3. Assessment Center

ارزیابی نیز لازم است، ارزیاب باید در نقش ارائه‌دهنده بازخورد یا تسهیلگر یادگیری نیز ظاهر شود. در چنین شرایطی، توانایی توضیح مستند یافته‌ها، ایجاد گفت‌وگوی سازنده، کمک به خودبازاندیشی و تبدیل نتایج ارزیابی به اهداف و اقدامات توسعه‌ای اهمیت پیدا می‌کند. به صورت کلی چه در کانون‌های ارزیابی و چه در کانون‌های توسعه ارزیاب نقش محوری در تبدیل عملکرد مشاهده‌شده به نشانگرها، نشانگرها به قضاوت و قضاوت به تصمیم یا اقدام توسعه‌ای دارد. چنین نقشی برای ارزیاب زمینه نظری لازم را برای بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای آنها فراهم می‌کند؛ زیرا کیفیت عملکرد ارزیاب در مراحل مختلف کانون، بخشی از کیفیت و اعتبار کل نظام ارزیابی خواهد بود (اینگولد و همکاران، ۲۰۲۶؛ گرونبرگ، اشتال، برایل، شاپرز و باک، ۲۰۲۵).

نقش ارزیاب در کانون‌های ارزیابی

فراگرد کانون ارزیابی شامل چهار رکن؛ مدل شایستگی، ارزیابی شونده‌گان، ابزارها و ارزیابان است (دهقان پور فراشاه، پورعزت و میرزاپور، ۱۴۰۴). ارزیابان، افرادی هستند که به مشاهده، ثبت، طبقه‌بندی و رتبه‌بندی و امتیازدهی رفتار داوطلبان اقدام می‌کنند و داشتن دانش و مهارت و تجربه ارزیابی برای آنان، از الزامات اساسی است (هادی نژاد، نجفی و فلاح، ۱۴۰۴). ارزیابان در اجرا و موفقیت هر نوع ارزیابی از جمله کانون‌ها نقش محوری دارند؛ چنانچه بر مبنای درست تصمیم‌گیرند و امتیازدهی بر مبنای شواهد نباشد و ارزیابی صادقانه و عادلانه نباشد، اعتبار ارزیابی کم رنگ و نتیجه مطلوب حاصل نخواهد شد (دهقان پور فراشاه و دهقان پور فراشاه و احمدآبادی، ۱۴۰۴). ارزیابان کانون در حقیقت پردازشگران و عاملان اصلی کانون‌ها محسوب می‌شوند. ارزیاب حرفه‌ای کانون باید از یک سو چارچوب مشترک شایستگی را همیشه در مقابل چشمان خود داشته باشد و از سوی دیگر، انتظار نداشته باشد یک شایستگی در همه تمرین‌ها دقیقاً با یک رفتار واحد آشکار شود (گرونبرگ و همکاران، ۲۰۲۵). مطالعه گرونبرگ و همکاران (۲۰۲۵) همچنین نشان داد ترکیب نشانه‌های رفتاری قابل مشاهده می‌تواند بخش مهمی از قضاوت ارزیابان را در کانون پیش‌بینی کند. قضاوت ارزیاب فعالیت مکانیکی و معادل تطبیق ساده رفتار با یک پیش‌نویس از قبل آماده شده نیست. ارزیاب ابتدا باید در میان حجم زیادی از اطلاعات، نشانه‌های مرتبط را تشخیص دهد؛ سپس آن‌ها را رمزگذاری، سازمان‌دهی و به ابعاد شایستگی نسبت دهد و در نهایت، شواهد گاه متعارض را برای رسیدن به یک نتیجه تلفیق کند. این فرایند تحت تأثیر دانش قبلی، تجربه، باورهای ارزیابی، ظرفیت توجه، برداشت اولیه، انتظار از عملکرد مطلوب و ویژگی‌های موقعیت قرار دارد (رودوتا رابرتز و همکاران، ۲۰۲۰؛ ستیک، پارک، بولئون، زیلد و رودولف، ۲۰۲۶).

اینگولد و همکاران (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای گسترده، ۱۹ کانون ارزیابی را بررسی کردند که در مجموع شامل ۴۹۶۳ ارزیابی‌شونده و بیش از ۲۷۲ هزار مشاهده بود. نتایج نشان داد که نمرات به‌دست‌آمده در کانون‌های ارزیابی از عوامل و منابع مختلفی تأثیر می‌پذیرند و شایستگی ارزیابان یکی از مهم‌ترین منابع این تغییرپذیری است. پژوهش کِرتاپاتی و همکاران بر مبنای همین منطق نشان داد دقت ارزیاب از تعامل میان بُعد شایستگی و نوع تمرین تأثیر می‌پذیرد. ارزیاب ممکن است در تشخیص نشانه‌های یک شایستگی در یک تمرین موفق‌تر و در تمرینی دیگر ضعیف‌تر باشد. این امر بر ضرورت آموزش‌های

مبتنی شایستگی‌ها تأکید می‌کند (کرتاپاتی، سانتوسو، مولینا و پوروانو^۱، ۲۰۲۵). ستینیک و همکاران میان «شناخت ارزیاب» و «آموزش ارزیاب» تمایز می‌گذارند. شناخت ارزیاب به فرایند ادراکی و تفسیری مشاهده، معناگذاری و قضاوت درباره عملکرد اشاره دارد؛ درحالی‌که آموزش، مجموعه فعالیت‌هایی است که برای پرورش این توانایی طراحی می‌شود. بر این اساس، ارائه فرم، توضیح مقیاس یا معرفی خطاهای رایج، لزوماً به ایجاد صلاحیت حرفه‌ای منجر نمی‌شود. ارزیاب باید یاد بگیرد تفاوت میان داده مشاهده‌شده و استنباط را تشخیص دهد، کیفیت شواهد را ارزیابی کند، نمونه‌های مرزی را تحلیل نماید و قضاوت خود را با شواهد مرجع کالیبره سازد (ستینیک و همکاران، ۲۰۲۶).

یکی از مفاهیم مفید برای تبیین شایستگی ارزیاب، «سواد ارزیابی» است. سواد ارزیابی در ادبیات جدید، از دانش فنی درباره آزمون و نمره‌گذاری فراتر رفته و دربرگیرنده فهم هدف ارزیابی، کیفیت شواهد، روایی استنباط‌ها، عدالت، پیامدهای تصمیم، تفسیر داده‌ها و استفاده مناسب از نتایج است. مرور نظام‌مند پاستوره نشان داد انتقال دانش نظری به عمل واقعی، یکی از چالش‌های اصلی توسعه سواد ارزیابی محسوب می‌شود (پستوره^۲، ۲۰۲۳). در کانون‌های ارزیابی و توسعه، سواد ارزیابی شامل شناخت مدل شایستگی، منطق طراحی تمرین، نشانگری‌های رفتاری، منابع خطا و محدودیت استنباط است (اینگولد و همکاران، ۲۰۲۶؛ پستوره، ۲۰۲۳). سواد ارزیابی همچنین بعد کاربردی دارد. ارزیاب باید بتواند معیارهای کلی را به رفتارهای مشخص ترجمه کند، میان شایستگی‌های نزدیک تمایز بگذارد و درباره سطح کفایت شواهد تصمیم بگیرد (ورگیس، لیونگ و رابرتسون^۳، ۲۰۲۰).

به صورت کلی شایستگی‌های ارزیابی نتیجه‌گذارند یک دوره آموزشی نیست. آمادگی حرفه‌ای باید فرایندی مرحله‌ای باشد که با یادگیری مبانی آغاز شود، از طریق تمرین هدفمند و مواجهه با نمونه‌های عملکرد گسترش یابد و با کالیبراسیون، دریافت بازخورد و بازآموزی حفظ شود (ستینیک و همکاران، ۲۰۲۶). کالیبراسیون به معنای یکسان‌سازی کامل دیدگاه ارزیابان نیست؛ بلکه فرایندی برای ایجاد فهم مشترک از استانداردها و آشکارکردن منطق اختلاف‌هاست. در یک فعالیت کالیبراسیون، ارزیابان نمونه عملکرد را مشاهده، شواهد خود را ثبت و درباره مبنای نمره بحث می‌کنند (رودوتا رابرتز و همکاران، ۲۰۲۰؛ ستینیک و همکاران، ۲۰۲۶).

یکی دیگر از شایستگی‌های مورد نیاز ارزیابان مشارکت در قضاوت جمعی پایان‌کانون است. قضاوت جمعی و یکپارچه‌سازی، صرفاً میانگین‌گیری از نمرات نیست؛ بلکه فرایندی برای مقایسه شواهد، بررسی ناسازگاری‌ها، تفسیر الگوی عملکرد و دستیابی به قضاوتی جامع است. در این فرایند، ارزیاب باید بتواند بین اختلاف در داده و اختلاف در تفسیر تمایز قائل شود و مشخص کند آیا شواهد متناقض، ناشی از ناپایداری عملکرد فرد، تفاوت مقتضیات تمرین یا تفاوت در قضاوت ارزیابان است (اینگولد و همکاران، ۲۰۲۶). شایستگی مشارکت در قضاوت جمعی، شامل توان ارائه شواهد، بیان منطق استنباط، شنیدن فعال، پرسشگری از قضاوت‌های خود و دیگران، مدیریت تعارض و اصلاح نظر در پرتو شواهد قوی‌تر است. ارزیابی که فقط از نمره خود دفاع می‌کند، بدون آنکه بتواند زنجیره مشاهده تا نتیجه را توضیح دهد، به فرایند یکپارچه‌سازی کمک محدودی می‌کند. در مقابل، پذیرش سریع نظر اعضای مسلط نیز می‌تواند استقلال قضاوت و تنوع اطلاعات را کاهش دهد. از این‌رو، استقلال حرفه‌ای و گشودگی نسبت به بازنگری باید به‌صورت هم‌زمان در ارزیاب پرورش یابند (رودوتا رابرتز

1. Kertapati, Santoso, Maulina & Purwono

2. Pastore

3. Vergis, Leung & Robertson

و همکاران، ۲۰۲۰؛ ستینیک و همکاران، ۲۰۲۶).

از آنجاییکه تصمیم‌های حاصل از کانون‌های ارزیابی می‌توانند بر استخدام، ارتقا، جانشین‌پروری و مسیر حرفه‌ای افراد تأثیر بگذارند؛ بنابراین، عدالت و اخلاق جزء جدا نشدنی شایستگی ارزیابان محسوب می‌شوند. عدالت ارزیابی فقط به اجرای یکسان تمرین‌ها محدود نمی‌شود، بلکه ارتباط معیارها با نقش، فرصت نمایش شایستگی، کیفیت تعامل، بی‌طرفی قضاوت، شفافیت فرایند و قابلیت توضیح تصمیم را نیز دربر می‌گیرد. مطالعات کانون‌های مجازی نشان داده‌اند ارزیابی دیجیتال می‌تواند از نظر پایایی و برخی شاخص‌های عدالت نتایج امیدوارکننده‌ای داشته باشد، اما تفاوت در محیط اجرا ممکن است سطح یا معنای نمرات را تغییر دهد (آونی و لوریا^۱، ۲۰۲۵؛ عثمانی، پتروزیلو، ریزو و ماریان^۲، ۲۰۲۵). کنترل سوگیری‌ها نقش مهمی در برقراری عدالت در کانون‌های ارزیابی دارد. ارزیاب حرفه‌ای باید نسبت به سوگیری‌های فردی و ساختاری حساس باشد. سوگیری ممکن است از نگاه مثبت و یا منفی به گروه محدود، شباهت ادراک‌شده، سبک ارتباطی، کیفیت اتصال اینترنت (در کانون‌های مجازی)، آشنایی با فناوری، تفاوت فرهنگی، زبان، ظاهر، برداشت اولیه یا انتظارات ضمنی درباره «رفتار مدیرانه» ناشی شود. وظیفه ارزیاب آن است که شواهد مرتبط با شغل را از نشانه‌های نامرتبط تفکیک، تأثیر شرایط اجرا را بررسی و درباره محدودیت‌های ذهنی خود آگاه باشد (آونی و لوریا، ۲۰۲۵؛ عثمانی و همکاران، ۲۰۲۵).

در سال‌های اخیر استقبال از کانون‌های مجازی فزونی یافته است، انتقال یک تمرین از محیط حضوری به مجازی نباید صرفاً تغییر شیوه اجرا تلقی شود (آونی و لوریا، ۲۰۲۵) بلکه متغیرهای مختلف از جمله شایستگی‌های دیجیتال ارزیاب هم باید در نظر گرفته شود. شایستگی دیجیتال ارزیاب شامل توان استفاده از سامانه، تشخیص خطاهای فنی، درک محدودیت داده‌های دیجیتال، ارزیابی تأثیر محیط مجازی بر رفتار و حفاظت از داده‌های ارزیابی‌شوندگان است. ارزیاب باید بتواند میان ضعف شایستگی و اختلال ناشی از فناوری تمایز بگذارد (آونی و لوریا، ۲۰۲۵؛ عثمانی و همکاران، ۲۰۲۵). مطالعه سلیمانی و همکاران نیز نشان داد استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی در کانون‌های ارزیابی به ترکیب مهارت‌های فنی و شایستگی‌های انسان‌محور نیاز دارد. بنابراین، سواد هوش مصنوعی که جزیی از شایستگی دیجیتال است، باید در مدل شایستگی ارزیابان نسل جدید مورد توجه قرار گیرند (سلیمانی، انتظاری، آروسمیت، پائولین و تاشکین^۳، ۲۰۲۵).

شایستگی مرتبط دیگر که در ادبیات به آن اشاره شد است، شایستگی بازخورددهی است. این شایستگی بیش از کانون‌های ارزیابی در کانون‌های توسعه برجسته و حساس تلقی می‌شود. بازخورد انتقال یک‌طرفه اطلاعات از ارزیاب به ارزیابی‌شونده نیست، بلکه فرایندی تعاملی است که در آن فرد باید اطلاعات را بفهمد، اعتبار آن را بپذیرد، واکنش‌های خود را مدیریت کند و آن را در برنامه رشد آینده به کار گیرد. اثربخشی بازخورد به وضوح به شایستگی‌های بازخورد دهی وابسته است (اتکینسون، واتلینگ و برند^۴، ۲۰۲۲). بازخورددهی فراهم کردن اطلاعات برای حمایت از یادگیری در آینده است. ارزیاب حرفه‌ای باید بتواند نتیجه ارزیابی را به گفت‌وگویی آینده‌نگر تبدیل کند (وینستون و بود^۵، ۲۰۲۲).

1. Avni & Luria

2. Usmani, Petruzzello, Rizzo & Mariani

3. Soleimani, Intezari, Arrowsmith, Pauleen & Taşkın

4. Atkinson, Watling & Brand

5. Winstone & Boud

پیشینه تجربی

پترسون و همکاران (۲۰۱۴) با هدف تدوین مدل شایستگی ارزیابان و ایفاکنندگان نقش در کانون ارزیابی پزشکان، دو مدل شایستگی مستقل طراحی کردند که هرکدام هشت حوزه را دربرمی‌گرفت. این مدل‌ها با استفاده از پرسشنامه و مشارکت ۱۴ نفر از مسئولان منطقه‌ای جذب و انتخاب در بریتانیا اعتبارسنجی شدند و ارزیابی مطلوبی به دست آوردند. یافته‌های پژوهش نشان داد مدل شایستگی ارزیابان می‌تواند برای انتخاب و جذب ارزیابان، ارزیابی عملکرد آنان، شناسایی نیازهای توسعه‌ای و طراحی برنامه‌های آموزشی به کار گرفته شود. در مطالعه‌ای مشابه، **پارک و شین^۱ (۲۰۱۴)** با استفاده از مرور ادبیات و مصاحبه‌های عمیق با شش متخصص کانون ارزیابی در کره جنوبی، مدل شایستگی ارزیابان بخش عمومی را طراحی کردند. مدل نهایی شامل مسئولیت‌پذیری، قضاوت، عینیت، اخلاق‌مداری، درک شایستگی‌ها، شناخت ارزیابی‌شوندگان، شناخت نظام کانون ارزیابی، توانایی اجرای ارزیابی، به‌کارگیری فنون ارزیابی و مهارت ارتباطی بود. نویسندگان نتیجه گرفتند این مدل می‌تواند مبنای تحلیل شایستگی، شناسایی نیازهای آموزشی و طراحی برنامه‌های توسعه ارزیابان قرار گیرد.

بخشی از مطالعات، بر نقش فرایندهای شناختی و تفسیری ارزیابان در شکل‌گیری قضاوت تمرکز کرده‌اند. **رودوتا رابرتز و همکاران (۲۰۲۰)** نشان دادند تفاوت ارزیابان در میزان توجه به جنبه‌های مختلف عملکرد، تفسیر شواهد و انتظارات آنان از سطح عملکرد، به تفاوت در قضاوت‌ها و نمرات منجر می‌شود. **گوارتس و همکاران (۲۰۱۱)** نیز دریافتند ارزیابان خبره و کم‌تجربه در تفسیر شواهد عملکردی و قضاوت درباره شایستگی‌ها از الگوهای متفاوتی استفاده می‌کنند؛ ارزیابان خبره بیشتر از دانش ضمنی و الگوهای ذهنی غنی بهره می‌گیرند. همچنین، **گوارتس و همکاران (۲۰۱۳)** نشان دادند ارزیابان علاوه بر معیارهای رسمی، از نظریه‌ها و سازه‌های ذهنی خود درباره عملکرد مطلوب نیز استفاده می‌کنند. بنابراین، قضاوت ارزیاب صرفاً حاصل تطبیق رفتار با معیارهای ازپیش‌تعیین‌شده نیست، بلکه به توانایی تفسیر زمینه‌مند شواهد و تبدیل آن‌ها به قضاوت معتبر وابسته است.

بروندونک و همکاران (۲۰۱۳) تخصص ارزیاب را حاصل تعامل ویژگی‌های فردی، درک وظیفه ارزیابی، شرایط زمینه‌ای و راهبردهای مدیریت دشواری‌های قضاوت دانستند. از نظر آنان، شایستگی ارزیاب فراتر از سابقه کاری و آشنایی با ابزارهاست و با تجربه، بازاندیشی و رشد حرفه‌ای مستمر شکل می‌گیرد. **بیتس، اونیل، مان و او^۲ (۲۰۱۳)** نیز نشان دادند تفاوت میان ارزیابان فقط ناشی از خطای اندازه‌گیری نیست، بلکه تفاوت در توجه به شواهد، تفسیر عملکرد و چارچوب‌های ذهنی آنان نیز در این تفاوت نقش دارد. **اودکرک پول، گوارتس، یارسما و درینسن^۳ (۲۰۱۸)** با بررسی قضاوت ارزیابان درباره داده‌های پیچیده نشان دادند که ارزیابان از طریق وزن‌دهی به شواهد، تشخیص الگوها و ساختن روایتی منسجم از عملکرد، به قضاوت نهایی می‌رسند. **لی، برین و مارتین^۴ (۲۰۱۹)** نیز قضاوت ارزیابان را حاصل تعامل فرایندهای شناختی، برداشت از شواهد و زمینه اجتماعی - سازمانی ارزیابی معرفی کردند. این یافته‌ها بر اهمیت خودآگاهی شناختی، مدیریت سوگیری و توجه به زمینه در عملکرد ارزیابان تأکید دارند.

مطالعات دیگری، آموزش، تمرین و کالیبراسیون را از الزامات شکل‌گیری شایستگی حرفه‌ای ارزیاب دانسته‌اند. **ورگیس**

1. Park & Shin

2. Yeates, O'Neill, Mann & Eva

3. Oudkerk Pool, Govaerts, Jaarsma & Driessen

4. Lee, Brain & Martin

و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند یک دوره آموزشی کوتاه‌مدت یا توضیح مقیاس‌های ارزیابی به‌تنهایی برای ایجاد قضاوت حرفه‌ای کافی نیست و آموزش ارزیاب باید به‌صورت فرایندی مستمر طراحی شود. **مالائو-ادولی و همکاران^۱ (۲۰۲۱)** نیز نشان دادند قضاوت درباره عملکردهای مرزی، بار شناختی بیشتری برای ارزیاب ایجاد می‌کند و احتمال اتکا به معیارهای ذهنی را افزایش می‌دهد؛ از این‌رو، توافق درباره معیارهای عملکرد و کالیبراسیون ارزیابان می‌تواند به افزایش دقت و ثبات تصمیم‌ها کمک کند. **مالائو-ادولی و همکاران^۲ (۲۰۲۲)** نیز دریافتند ارزیابان در قضاوت خود علاوه بر معیارهای رسمی، از انتظارات حرفه‌ای درباره فرد مطلوب استفاده می‌کنند؛ موضوعی که ضرورت آموزش تخصصی و هم‌ترازسازی ارزیابان را برجسته می‌سازد. در همین راستا، **رودوتا رابرتز و همکاران (۲۰۲۰)** تفاوت در مشاهده، وزن‌دهی به شواهد و تبدیل مشاهده به قضاوت را یکی از منابع تغییرپذیری نمرات ارزیابی دانستند.

گرونبرگ و همکاران (۲۰۲۵) مبنای رفتاری قضاوت ارزیابان را در یک کانون ارزیابی واقعی بررسی کردند و نشان دادند ارزیاب حرفه‌ای باید بتواند رفتارهای مرتبط با شایستگی را تشخیص دهد و معنای رفتار را با توجه به موقعیت تفسیر کند. **اینگولد و همکاران (۲۰۲۶)** نیز با بررسی ۱۹ نمونه سازمانی، ۴۹۶۳ ارزیابی‌شونده و ۲۷۲۵۲۸ مشاهده، نشان دادند نمرات کانون حاصل تعامل چندین منبع تغییرپذیری، از جمله شایستگی ارزیابان، است. بر این اساس، نمره کانون نباید بازتاب مستقیم و ساده یک ویژگی ثابت در نظر گرفته شود. **تیلور، کالینز و کالینز^۳ (۲۰۲۵)** نیز نشان دادند قضاوت حرفه‌ای در محیط‌های پیچیده به توانایی ادغام دانش، تجربه، نشانه‌های موقعیتی و مدیریت عدم قطعیت وابسته است. **هاید، یاردلی، لِفروی، گی و مک‌کینلی^۴ (۲۰۲۰)** این توانایی را فرایندی یکپارچه، زمینه‌مند و وابسته به کیفیت تعامل دانستند، نه مجموعه‌ای ثابت از رفتارهای جداگانه.

در حوزه بازخورد و کانون‌های توسعه، **لیو، دولمانز، آسودار، لی و ورشتگن^۵ (۲۰۲۵)** نشان دادند ارزیابان و مربیان در شخصی‌سازی بازخورد، پیوند دادن آن با مسیر رشد و ایجاد تعادل میان استقلال فرد و الزامات عملکردی با چالش مواجه‌اند. بر اساس یافته‌های آنان، شایستگی بازخوردی شامل بیان شواهد، پرسشگری، گوش‌دادن، مدیریت واکنش‌های عاطفی، تسهیل خودارزیابی، هدف‌گذاری مشترک و تبدیل یافته‌ها به اقدامات قابل پیگیری است. **بهرامی، نرگسیان و فیاضی (۱۴۰۳)** نیز در طراحی مدل بازخورد مؤثر در کانون‌های توسعه نشان دادند توضیح شواهد، ایجاد اعتماد، مدیریت واکنش‌های ارزیابی‌شونده و تبدیل یافته‌ها به برنامه رشد، از قابلیت‌های مهم ارزیابان در این نوع کانون‌هاست. **بردلی، تیل، پارسونز و گوسیک^۶ (۲۰۲۶)** نیز بر اهمیت آموزش تخصصی، شکل‌گیری اجتماع حرفه‌ای ارزیابان، ارائه بازخورد و قضاوت معتبر در تجربه ارزیابان منتخب تأکید کردند.

در مطالعات ایرانی، **یاراحمدی خراسانی، ناصری و فریبرز (۱۴۰۰)** با استفاده از روش دلفی و مشارکت ۲۵ نفر از خبرگان، مدلی مفهومی برای کانون ارزیابی و توسعه شایستگی مدیران طراحی کردند. در این مدل، ویژگی‌های فردی، شخصیتی و مهارتی ارزیابان، از جمله دانش تخصصی، تجربه، توانایی مشاهده و مهارت ارتباطی، یکی از ابعاد مهم طراحی و

1. Malau-Aduli, Hays, D'Souza, Smith, Jones, Turner, Shires, Smith, Saad, Richmond, Celenza & Sen Gupta

2. Malau-Aduli, Hays, D'Souza, Jones, Saad, Celenza, Turner, Smith, Ward, Schlipalius, Murphy & Garg

3. Taylor, Collins & Collins

4. Hyde, Yardley, Lefroy, Gay & McKinley

5. Liu, Dolmans, Asoodar, Li & Verstegen

6. Bradley, Teal, Parsons & Gusic

اجرای قانون بود. محمدی (۱۴۰۳) نیز با بررسی تجربه زیسته افراد در نظام اداری ایران، بر ضرورت بازطراحی ارکان قانون متناسب با بستر اداری کشور تأکید کرد و بخشی از مسائل شناسایی شده را به کیفیت عملکرد ارزیابان مرتبط دانست. نقشی، جنتی، رئوفی و خدایی‌زرنق (۲۰۲۴) نیز ضعف آموزش و تخصص ارزیابان، تفاوت در سطح و شیوه قضاوت، خطاهای ارزیابی، کمبود ارزیابان خبره و ناهماهنگی فرایند ارزیابی را از مهم‌ترین چالش‌های قانون‌های ارزیابی مدیران در نظام سلامت معرفی کردند.

برخی پژوهش‌های داخلی به الزامات اخلاقی، فناورانه و نهادی شایستگی ارزیابان پرداخته‌اند. دهقان‌پور فراشاه، پورعزت و میرزاپور (۱۴۰۴) نشان دادند به‌کارگیری ارزیابان متخصص، آموزش‌دیده و متعهد به اخلاق حرفه‌ای، همراه با رعایت شفافیت، عدالت، محرمانگی، حذف سوگیری و استفاده از ابزارهای معتبر، کیفیت و اعتبار تصمیم‌های قانون را افزایش می‌دهد. خسروی طناک، ضابط و پورشفیعی (۱۴۰۴) نیز بر اثرگذاری چالش‌های مرتبط با ارزیابان بر عملکرد قانون و نقش ارتقای صلاحیت آنان در بهبود روایی، کارآمدی و عدالت استخدامی تأکید کردند. کاظمی، دهقان‌پور فراشاه و دهقان‌پور فراشاه (۱۴۰۳) در بررسی قانون‌های ارزیابی و توسعه مجازی، سواد فناورانه، تشخیص آثار محیط مجازی بر رفتار و توان مدیریت اختلالات فنی را از قابلیت‌های موردنیاز ارزیابان دانستند. عسکری، جمشیدی، عبدالخدایی و شکری (۱۴۰۳) نیز نشان دادند ارزیاب آینده باید هم‌زمان از دانش رفتاری، سواد دیجیتال، توان تفسیر داده‌های فناوری‌محور و قدرت تشخیص محدودیت‌های سامانه برخوردار باشد.

در ارتباط با فناوری‌های هوشمند، کوپفر و همکاران^۱ (۲۰۲۳) بر نیاز ارزیابان به سواد الگوریتمی، نگرش انتقادی و توان راستی‌آزمایی در تصمیم‌گیری مبتنی بر هوش مصنوعی تأکید کردند. سلیمانی و همکاران (۲۰۲۵) نیز با بررسی سوگیری در سامانه‌های هوشمند استخدام و انتخاب نشان دادند نقش ارزیاب از قضاوت مستقیم درباره افراد به قضاوت درباره عملکرد الگوریتم‌ها نیز گسترش یافته است. هادی‌نژاد، نجفی و فلاح (۱۴۰۴) مطلوب‌ترین آینده قانون‌های ارزیابی و توسعه را شکل‌گیری قانون‌های هوشمند انسان‌محور دانستند؛ قانون‌هایی که در آن قضاوت الگوریتمی در کنار قضاوت انسانی قرار می‌گیرد و آموزش ارزیابان، چارچوب‌های اخلاقی و نظارت انسانی برای حفظ اعتبار ارزیابی ضروری است. همچنین، کارک، بلات و ویزل^۲ (۲۰۲۴) نشان دادند هنجارهای جنسیتی و برداشت‌های کلیشه‌ای از شایستگی مدیریتی می‌تواند بر قضاوت ارزیابان اثر بگذارد. واینرت^۳ (۲۰۲۶) نیز با شناسایی پنج نقش غیررسمی ارزیابان، بر اهمیت ترکیب متوازن هیئت ارزیابی، آموزش ارزیابان و تسهیل‌گری مؤثر برای تقویت مشارکت برابر و ادراک عدالت تأکید کرد.

در مجموع، پژوهش‌های پیشین ابعادی از شایستگی ارزیابان، مانند دانش تخصصی، مشاهده و تفسیر شواهد، قضاوت حرفه‌ای، آموزش مستمر، بازخورد، اخلاق و سواد فناورانه را شناسایی کرده‌اند. بااین‌حال، بیشتر مطالعات بر یک حرفه، کشور، یا مؤلفه‌ای خاص از عملکرد ارزیاب تمرکز داشته‌اند. برخی پژوهش‌ها نیز شایستگی ارزیاب را صرفاً یکی از عوامل کیفیت قانون بررسی کرده‌اند، نه سازه‌ای مستقل و چندبعدی. همچنین مدلی جامع و مبتنی بر تلفیق نظام‌مند یافته‌های کیفی برای شایستگی‌های حرفه‌ای ارزیابان قانون‌های ارزیابی و توسعه در جست و جویا به دست نیامد. پژوهش حاضر در پی یکپارچه‌سازی یافته‌های پراکنده پیشین و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های ارزیابان قانون‌های ارزیابی خواهد بود.

1. Kupfer, Prassl, Fleiß, Malin, Thalmann & Kubicek

2. Kark, Blatt & Wiesel

3. Weinert

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است که با روش فراترکیب^۱ انجام می‌شود. فراترکیب، روشی تفسیری برای شناسایی و تلفیق یافته‌های مطالعات کیفی پیشین است. فراترکیب به خلاصه‌کردن نتایج پیشین محدود نمی‌شود؛ بلکه از طریق بازتفسیر مفاهیم و کشف روابط میان آن‌ها، در پی دستیابی به فهمی منسجم‌تر و سطحی بالاتر از پدیده مورد مطالعه است. در این پژوهش، فرایند فراترکیب براساس الگوی هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو انجام خواهد شد (سندلوسکی و باروسو^۲، ۲۰۰۷).

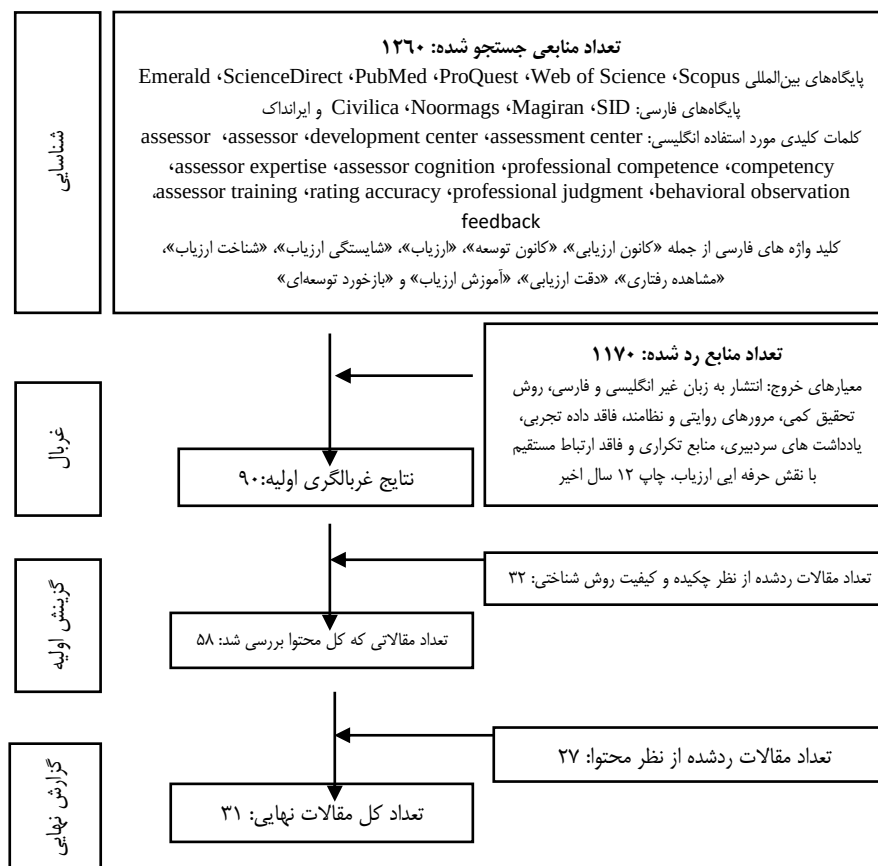
در مرحله نخست، سؤال پژوهش تنظیم و دامنه مطالعه مشخص می‌شود. سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: «شایستگی‌های حرفه‌ای موردنیاز ارزیابان کانون‌های ارزیابی و توسعه کدامند؟».

در مرحله دوم، مرور نظام‌مند منابع انجام خواهد شد. جستجوی منابع از ابتدای نمایه‌سازی پایگاه‌ها تا مرداد ۱۴۰۵ (August 2026)، در پایگاه‌های بین‌المللی امرالد^۳، اسکوپوس^۴، پروکوئست^۵، وب او ساینس^۶، پوبمد^۷ و ساینس دایرکت^۸ و بانک اطلاعات نشریات کشور^۹، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی^{۱۰}، سیولیکا^{۱۱}، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^{۱۲}، بانک اطلاعات نشریات کشور^{۱۳} و پایگاه تخصصی مجلات نور^{۱۴} انجام شد. جستجو با استفاده از کلید واژه‌هایی انگلیسی شامل professional, assessor competency, assessor, development center, assessment center, competence, professional judgment, behavioral observation, assessor expertise, assessor cognition, rating accuracy, feedback, assessor training, و کلید واژه‌های فارسی از جمله «کانون ارزیابی»، «کانون توسعه»، «ارزیاب»، «شایستگی ارزیاب»، «شناخت ارزیاب»، «مشاهده رفتاری»، «دقت ارزیابی»، «آموزش ارزیاب» و «بازخورد توسعه‌ای» صورت گرفت. همچنین برای ترکیب واژگان از عملگرهای منطقی AND و OR استفاده گردید.

در مرحله سوم، منابع بازبینی شده غربال و مطالعات مناسب انتخاب شدند. پس از حذف منابع تکراری، عنوان و چکیده مطالعات بررسی و سپس متن کامل منابع واجد شرایط ارزیابی می‌شود. معیارهای ورود شامل انتشار به زبان فارسی یا انگلیسی، برخورداری از روش کیفی یا طرح آمیخته دارای یافته‌های کیفی قابل تفکیک، تمرکز بر تجربه، دانش، مهارت، رفتار، قضاوت، تخصص، اخلاق، آموزش یا عملکرد ارزیابان است. مطالعات مربوط به ارزیابان زمانی وارد خواهند شد که فرایند ارزیابی آن‌ها بر مشاهده عملکرد، تفسیر شواهد و قضاوت درباره شایستگی استوار باشد و یافته‌های آن قابلیت انتقال مفهومی به کانون‌های ارزیابی و توسعه را داشته باشد. مطالعات صرفاً کمی، مرورهای روایتی و نظام‌مند، مقالات نظری فاقد

1. Meta synthesis
2. Sandelowski & Barroso
3. Emerald Publishing
4. Scopus
5. ProQuest
6. Web of Science
7. PubMed
8. ScienceDirect
9. Magiran
10. SID
11. Civilica
12. irandoc
13. Magiran
14. Noormags

داده تجربی، یادداشت‌های سردبیری، منابع تکراری و پژوهش‌های فاقد ارتباط مستقیم با نقش حرفه‌ای ارزیاب حذف شدند.



شکل ۱. خلاصه‌ای از نتایج جست و جو و انتخاب مقاله‌های مناسب

در مرحله چهارم، اطلاعات مطالعات منتخب استخراج و سازمان‌دهی می‌شود. در نهایت ۳۱ مطالعه کیفی یا آمیخته دارای بخش کیفی وارد فرایند فراترکیب شدند. از این تعداد، ۱۲ مطالعه مستقیماً در زمینه کانون‌های ارزیابی و توسعه انجام شده‌اند و ۱۹ مطالعه به ارزیابی‌های عملکردی، انتخاب ساختاریافته، ارزیابی مبتنی بر مشاهده و قضاوت حرفه‌ای مربوط‌اند. مطالعات گروه دوم به این دلیل وارد شدند که فرایند اصلی مورد بررسی در آن‌ها، همان زنجیره مشاهده عملکرد، تفسیر شواهد، قضاوت درباره شایستگی، تعدیل قضاوت و ارائه بازخورد است.

جدول ۱. مطالعات وارد شده در فراترکیب

کد پژوهش	پژوهشگران	زمینه پژوهش
S1	پترسون و همکاران (۲۰۱۴)	مدل شایستگی ارزیابان کانون‌های ارزیابی
S2	پارک و شین (۲۰۱۴)	مدل شایستگی ارزیابان در بخش عمومی
S3	کارک و همکاران (۲۰۲۴)	سوگیری جنسیتی در کانون مدیریتی
S4	نقشی، جنتی، رئوفی و خدایاری ^۱ (۲۰۲۴)	چالش‌های کانون ارزیابی مدیران
S5	نقشی، جنتی و خدایاری ^۲ (۲۰۲۶)	انتظارات ذی‌نفعان از کانون ارزیابی

1. Naghshi, Janati, Raoofi & Khodayari

2. Naghshi, Janati & Khodayari

کد پژوهش	پژوهشگران	زمینه پژوهش
S6	واینرت (۲۰۲۶)	نقش‌های غیررسمی ارزیابان در جلسه اجماع
S7	عسکری و همکاران (۱۴۰۳)	ارزیابی فناوری‌محور
S8	پهرامی و همکاران (۱۴۰۳)	بازخورد توسعه‌ای
S9	محمدی (۱۴۰۳)	آسیب‌شناسی کانون‌های ارزیابی
S10	رابرتس، برگس، ماسمن و کومار ^۱ (۲۰۲۵)	قضاوت در ارزیابی‌های ساختاریافته
S11	بردلی و همکاران (۲۰۲۶)	تجربه زیسته ارزیابان حرفه‌ای
S12	لیو و همکاران (۲۰۲۵)	بازخورد، کوچینگ
S13	مالائو-ادولی و همکاران (۲۰۲۱)	فرایند تصمیم‌گیری در کانون
S14	مالائو-ادولی و همکاران (۲۰۲۲)	انتظارات نقش و قضاوت در کانون
S15	هاید، فسی، بورسیکوت، مکنزی و مک‌گراث ^۲ (۲۰۲۲)	شناخت ارزیابان در کانون‌های ارزیابی
S16	اسکالی، کلی، لایسگت و اولیری ^۳ (۲۰۲۴)	مشاهده، پردازش و تلفیق اطلاعات
S17	رودوتا رابرتز و همکاران (۲۰۲۰)	شناخت ارزیاب و تغییرپذیری نمره
S18	گوارتس و همکاران (۲۰۱۱)	تفاوت شناختی ارزیاب خبره و ارزیاب تازه‌کار
S19	گوارتس، ون دو ویل، شوویرت، ون در ولوتن و میججنس ^۴ (۲۰۱۳)	نظریه‌های ضمنی عملکرد و کانون‌های ارزیابی
S20	برندونک و همکاران (۲۰۱۳)	شکل‌گیری تخصص ارزیابی
S21	بیئتس و همکاران (۲۰۱۳)	سازوکارهای تفاوت میان ارزیابان
S22	اودکرک پول و همکاران (۲۰۱۸)	مهارت تلفیق شواهد پیچیده
S23	لی و همکاران (۲۰۱۹)	عوامل شناختی و زمینه‌ای در ارزیابی
S24	هاید و همکاران (۲۰۲۰)	مفاهیم ذهنی و قضاوت
S25	میر، هاروی، دورنینگ و اویتدهاگه ^۵ (۲۰۲۲)	عدم قطعیت در ارزیابی
S26	وانگ، تیسلتویت، مونی و رابرتس ^۶ (۲۰۲۳)	عوامل اجتماعی - فرهنگی در ارزیابی
S27	تیلور و همکاران (۲۰۲۵)	اصالت، شواهد و اعتبار در ارزیابی
S28	باکون، هولمز و پالمو ^۷ (۲۰۱۷)	گفت‌وگو، اجماع و قضاوت کل‌نگر
S29	دهقان پور فراشاه، پورعزت و میرزاپور (۱۴۰۴)	منشور اخلاقی کانون‌های ارزیابی
S30	خسروی طناک، ضابط و پورشفیعی (۱۴۰۴)	بررسی تجارب زیسته ارزیابان حرفه‌ای
S31	هادی نژاد، نجفی و فلاح (۱۴۰۴)	سناریودازی به کارگیری هوش مصنوعی در کانون‌های ارزیابی

در مرحله پنجم، یافته‌های کیفی پژوهش‌های پیشین تحلیل و با یکدیگر تلفیق می‌شوند. ابتدا متن یافته‌ها چندین بار مطالعه و مفاهیم مرتبط با عملکرد حرفه‌ای ارزیاب با کدگذاری باز شناسایی می‌شود. سپس کدهای مشابه از نظر معنایی مقایسه، ادغام و در قالب مفاهیم سطح بالاتر سازمان‌دهی خواهند شد. در ادامه، با استفاده از مقایسه مستمر، روابط میان مفاهیم بررسی و مقوله‌های فرعی و اصلی شکل می‌گیرند. برای مدیریت و کدگذاری داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ استفاده گردید.

1. Roberts, Burgess, Mossman & Kumar
2. Hyde, Fessey, Boursicot, MacKenzie & McGrath
3. Scully, Kelly, Lysaght & O'Leary
4. Govaerts, Van de Wiel, Schuwirth, Van der Vleuten & Muijtjens
5. Meyer, Harvey, Durning & Uijtdehaage
6. Wong, Thistlethwaite, Moni & Roberts
7. Bacon, Holmes & Palermo

در مرحله ششم، کیفیت مطالعات و قابلیت اعتماد یافته‌ها کنترل می‌شود. در این مرحله به منظور کنترل کیفیت که معادل اعتبار بخشی به یافته هاست، فرایند کدگذاری توسط دو کدگذار به صورت مستقل انجام شد. کدگذار دوم دارای دکترای مدیریت منابع انسانی و عضو هیئت علمی دانشگاه و دارای سابقه فعالیت چند ساله در کانون های ارزیابی است. میزان توافق میان دو کدگذار با استفاده از ضریب کاپای کوهن، محاسبه شد و مقدار آن برابر با $\kappa=0.77$ به دست آمد.

$$\kappa = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

در این فرمول، P_o نسبت توافق مشاهده شده میان دو کدگذار و P_e نسبت توافق مورد انتظار بر اثر تصادف است. همچنین علاوه بر کدگذاری توسط دو کدگذار، مسیر تبدیل گزاره‌های اولیه به کدها، مفاهیم، مقوله‌ها و ابعاد نهایی مستندسازی می‌شود تا قابلیت پیگیری و تأییدپذیری تحلیل توسط سایرین افزایش یابد. در مرحله هفتم، یافته‌های فراترکیب ارائه و تفسیر می‌شوند. نتایج در قالب شبکه کدها و مقوله‌ها و مدل نهایی شایستگی‌های حرفه‌ای ارزیابان گزارش خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

ابتدا یافته‌های هر مقاله چندین بار مطالعه و گزاره‌های مرتبط با شایستگی حرفه‌ای ارزیابان استخراج شد. در گام دوم، هر گزاره به یک عبارت کوتاه و مستقل تبدیل و با کدگذاری باز، معنای اصلی آن ثبت شد. در گام سوم، با استفاده از مقایسه مستمر، کدهای مشابه ادغام شدند. در گام چهارم، تبیین خط سیر یا «داستان اصلی مسئله» از شایستگی حرفه‌ای ارزیاب شکل گرفت. در تحلیل تم با مدل کینگ و هاروکس^۱ (۲۰۱۰) مرحله اول؛ کدگذاری توصیفی؛ مرحله دوم کدگذاری تفسیری و مرحله سوم؛ تشکیل مضامین اصلی است. در مرحله نخست، واحدهای معنایی بدون تحمیل طبقه‌بندی پیشینی کدگذاری شدند که خروجی آن کدهای اولیه است. سپس در مرحله دوم کدهای هم‌معنا یا دارای هم‌پوشانی زیاد در کنار یکدیگر کدهای سطح بالاتر را تشکیل دادند که خروجی آن مضامین فرعی است. در مرحله سوم نیز مضامین فرعی در طبقات فراگیر دسته بندی شدند که خروجی آن مضامین اصلی به عنوان شایستگی های نهایی است. در جدول زیر فرآیند کدگذاری و تعداد فراوانی کدها قابل مشاهده می باشد.

جدول ۲. جدول کدگذاری مطالعات پیشین

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای اولیه	مطالعات پشتیبان	فراوانی	درصد فراوانی
دانش و سواد ارزیابی	دانش و سواد ارزیابی	تشخیص هدف کانون ارزیابی یا توسعه	S01, S02, S04, S05	۱۸	۵۸٪
		فهم نقش ارزیاب	S06, S07		
		آموزش تخصصی ارزیابان	S08, S09		
		درک کاربرد نتایج	S10, S11, S12		
		طراحی، اعتبارسنجی، اجرا و مستندسازی فراگرد کانون	S20, S23, S26, S27, S30		
		آگاهی از پیامدهای تصمیم	S29		
		فهم شایستگی	S01, S02		

درصد فراوانی	فراوانی	مطالعات پشتیبان	کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۷۰٪/۹	۲۲	S04, S05, S06, S09, S10, S11, S13-S17, S19-S28, به جز S18	شناخت نشانگر رفتاری	تسلط بر مدل شایستگی	دانش و سواد ارزیابی
			کاربرد مقیاس		
			تمایز ابعاد از یکدیگر		
			فهم سطح استاندارد		
			شناخت الزامات نقش		
			توجه به سطح شغل		
			درک تفاوت تمرین‌ها	شناخت شغل، زمینه و اصالت موقعیت	
			تشخیص اصالت عملکرد		
			توجه به بافت		
۲۶٪/۸	۸	S05, S07, S09, S11, S12, S27, S28	بررسی شواهد کافی		سواد داده و کفایت شواهد
			ارزیابی اعتبار منبع		
			استفاده از داده‌های چندمنبعی		
			اجتناب از نتیجه‌گیری با شواهد ناکافی		
۶۴٪/۵	۲۰	S01, S02, S04, S07, S11, S13-S19, S21-S28	تمرکز بر رفتار مرتبط		مشاهده هدفمند رفتار
			توجه همزمان به نشانه‌های کلامی و غیر کلامی		
			حفظ تمرکز		
			جست‌وجوی نشانگرهای رفتاری		
۵۸٪/۳	۱۸	S01, S02, S11, S13-S19, S21-S28	ثبت دقیق آنچه رخ داده است		تفکیک مشاهده از استنباط
			تفکیک داده از تفسیر		
			اجتناب از برچسب‌گذاری		
			خودآگاهی نسبت به احساس و استنباط شخصی		
۲۹٪/۹	۹	S01, S02, S04, S07, S08, S11, S16, S22, S27, S30	یادداشت برداری دقیق		ثبت و قابلیت ردیابی شواهد
			اتصال نمره به رفتار		
			ثبت شواهد متعارض		
			مشاهده و ثبت داده‌ها		
			مستندسازی مسیر تصمیم		
۶۷٪/۲۱	۲۱	S01, S02, S04, S07, S11-S19, S21-S28	طبقه‌بندی رفتار		سازمان‌دهی و تلفیق شواهد
			ساخت تصویر عملکرد		
			وزن‌دهی شواهد		
			تلفیق داده‌های چند تمرین و چند منبع		
۶۱,۲٪/۱۹	۱۹	S04, S07, S11-S23, S25-S28	تحمل عدم قطعیت		قضایات
			قضایات در موارد مرزی	مدیریت ابهام، و عملکرد مرزی	
			مدیریت زمان		
			کنترل بار اطلاعات		

درصد فراوانی	فراوانی	مطالعات پشتیبان	کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
حرفه‌ایی					
۵۱٫۶٪	۱۶	S02، S03، S07، S11، S13-S17، S19، S21-S30، S26	پذیرش پیچیدگی		
			بازبینی های برداشت نخست		
			سوگیری های شناختی ارزیابان		
			خطای هاله‌ای		
			توجه به شواهد ناسازگار		
۶۴٪	۲۰	S03، S06، S07، S09، S10، S13-S28، S24	کنترل شباهت، جنسیت و شناخت قبلی		
			انطباق معیار با موقعیت		
			استفاده محتاطانه از تجربه		
			تعادل میان قواعد و تخصص		
			توجه به تفاوت بافت‌ها		
۸۳٫۸٪	۲۶	S01-S11، به‌جز S03 و S13-S28	توانایی توضیح مسیر مشاهده تا نتیجه		
			مقایسه عملکرد با نشانگر		
			توانایی دفاع از امتیاز(نمره)		
			بیان سطح اطمینان و محدودیت		
			استدلال و توجیه قضاوت		
۴۱٫۹٪	۱۳	S01، S02، S04-S06، S10، S08، S14، S11، S26-S22، S28	مهارت گفت‌وگوی بین ارزیابان		
			مقایسه تفسیرها بین ارزیابان		
			تعدیل قضاوت در صورت لزوم		
			ایجاد زبان و معیار مشترک		
			اجماع پذیری و ساخت معنای مشترک و اجماع		
۲۲٫۵٪	۷	S03، S06، S09، S10، S11، S28، S30	مقاومت در برابر اعمال نفوذ		
			جرات ورزی در بیان مخالفت		
			مدیریت تعارض گروهی		
			مدیریت تعارض منافع		
			استقلال رأی و مدیریت قدرت و تعارض		
۱۲٫۹٪	۴	S06، S10، S28، S11	جلوگیری از سلطه یک عضو		
			میانجیگری میان ارزیابان		
			فراهم کردن بستر مشارکت		
			مهارت جمع بندی بحث		
			کنترل نقش‌های غیررسمی		
۱۲٫۹٪	۴	S04، S08، S11، S12	ایجاد اعتماد(قابل اعتماد بودن)		
			گوش دادن فعال		
			کنترل واکنش دفاعی		
			حفظ امنیت روان‌شناختی خود و دیگران		
			مدیریت رابطه و هیجان		
۲۵٫۸٪	۸	S01، S02، S04، S07، S11، S08، S12، S23	بازخوردهی مشخص و عینی		
			توانایی استناد به رفتار		
			بیان نقاط قوت و قابل‌بهبود		
			پیشنهادهای مشخص و روشن		
			بازخوردهی رفتاری و اقدام‌پذیر		

درصد فراوانی	فراوانی	مطالعات پشتیبان	کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱۲,۹٪	۴	S08, S04 S12, S11	تبدیل یافته به هدف رشد	برنامه‌ریزی توسعه و کوچینگ	و کوچینگ
			شخصی‌سازی برنامه رشد		
			تشویق به خودتنظیمی		
			پیگیری اقدام توسعه‌ای		
۴۱,۹٪	۱۳	S01-S07 S09-S11 S14 S29, S26	پرهیز از تعصب، قضاوت و سوپرداشت‌های اخلاقی	عینیت گرایی	
			پرهیز از تبعیض		
			اعطای فرصت برابر		
			کنترل سوگیری فرهنگی و جنسیتی		
۵۱,۶٪	۱۶	S01-S12 به‌جز S13 S20, S19 S27, S23 S28	مسئولیت‌پذیری	اخلاق، شفافیت و پاسخ‌گویی	عینیت گرایی و پاسخ‌گویی
			حفظ محرمانگی		
			پاسخ‌گویی در برابر تصمیمات		
			شفافیت فرایند		
۳,۲٪	۱	S07	مهارت کار با سامانه	شایستگی ارزیابی مجازی	
			مهارت تفسیر رفتار مجازی		
			مدیریت اختلالات فنی		
			سواد دیجیتال		
۶٪	۲	S31, S07	ترکیب متوازن قضاوت انسانی و الگوریتمی	مهارت نظارت بر هوش مصنوعی	سواد دیجیتال و نظارت فناوریانه
			راستی‌آزمایی خروجی هوش مصنوعی		
			تشخیص سوگیری فناوریانه		
			فهم محدودیت سامانه		
۳۸٪	۱۲	S03, S02 S08, S06 S10-S12 S17-S15 S29, S28	مهارت خودارزیابی	بازاندیشی، خودآگاهی و هویت حرفه‌ای	خود آگاهی
			آگاهی نسبت به پیش‌فرض‌های خود		
			پذیرش خطا		
			یادگیری از اختلاف		
			ارتقای خودشناسی		
			شکل‌گیری هویت ارزیاب		

مدل نهایی

بر مبنای جدول فوق، مضمون اصلی به عنوان شایستگی اصلی و مضامین فرعی به عنوان ریز شایستگی‌های در نظر گرفته شد. بنابراین شایستگی‌های حرفه‌ای ارزیابان در قالب هفت بُعد تثبیت‌شده و یک بُعد نوظهور طبقه‌بندی می‌شوند. مدل نهایی در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.

نگه دارد. **گوارتس و همکاران (۲۰۱۱)** نیز نشان دادند ارزیابان خبره در مقایسه با ارزیابان کم‌تجربه، توجه بیشتری به نشانه‌های وابسته به موقعیت دارند. با این حال، تجربه به‌تنهایی تضمین‌کننده عینیت نیست؛ زیرا ارزیابان باتجربه نیز ممکن است تحت تأثیر برداشت اولیه یا نظریه‌های شخصی خود از عملکرد قرار گیرند (**اودکرک پول و همکاران، ۲۰۱۸**؛ **گوارتس و همکاران، ۲۰۱۳**). از این رو، مشاهده نظام‌مند، یادداشت‌برداری دقیق و اتصال هر نمره به شواهد رفتاری، بخش اساسی شایستگی حرفه‌ای ارزیاب است.

سومین مضمون اصلی، قضاوت حرفه‌ای مبتنی بر شواهد است. پرتکرارترین مؤلفه در این مضمون، استدلال و توجیه قضاوت بود که در ۲۶ مطالعه، معادل ۸۳/۸ درصد مطالعات، مشاهده شد. ارزیاب حرفه‌ای باید بتواند مسیر تبدیل مشاهده به نتیجه را توضیح دهد؛ یعنی مشخص کند چه رفتاری مشاهده شده، این رفتار با کدام شایستگی ارتباط دارد، بر اساس چه معیاری تفسیر شده و چرا شواهد موجود از نمره یا نتیجه نهایی حمایت می‌کنند. این مضمون همچنین مدیریت ابهام، قضاوت در عملکردهای مرزی، کنترل برداشت اولیه، بازبینی قضاوت، استفاده محتاطانه از تجربه و دفاع از نمره را دربرمی‌گیرد. یافته‌های **رودوتا رابرتز و همکاران (۲۰۲۰)**، **اودکرک پول و همکاران (۲۰۱۸)**، **هاید و همکاران (۲۰۲۲)** و **اسکالی و همکاران (۲۰۲۴)** نیز نشان می‌دهد نمره نهایی بدون توجه به فرایندهای شناختی و استدلالی ارزیاب، تصویر کاملی از کیفیت ارزیابی ارائه نمی‌کند. همچنین، تحمل ابهام در عملکردهای مرزی، که در ۶۱/۲ درصد مطالعات مشاهده شد، اهمیت خودداری از اطمینان کاذب و توجه به محدودیت شواهد را نشان می‌دهد. در چنین شرایطی، بار ذهنی ارزیاب افزایش می‌یابد و احتمال اتکا به نمونه‌های ذهنی بیشتر می‌شود (**مالانو-آدولی و همکاران، ۲۰۲۱**).

چهارمین مضمون، مهارت تعامل و اجماع‌سازی، نشان می‌دهد قضاوت در کانون صرفاً حاصل تصمیم مستقل هر ارزیاب نیست، بلکه در تعامل میان اعضای پنل شکل می‌گیرد. ارزیاب باید بتواند شواهد خود را روشن و مستند ارائه کند، میان اختلاف در مشاهده و اختلاف در تفسیر تمایز بگذارد، دیدگاه سایر ارزیابان را بشنود و در صورت ارائه شواهد قوی‌تر، قضاوت خود را اصلاح کند. همچنین، حفظ استقلال رأی، مدیریت تعارض، جلوگیری از سلطه یک عضو و ایجاد زبان مشترک میان ارزیابان از الزامات این مضمون است. **واینرت (۲۰۲۶)** نقش‌های غیررسمی مختلف ارزیابان در پنل‌های تصمیم‌گیری را نشان داده است **رابرتس و همکاران (۲۰۲۵)** و **باکون و همکاران (۲۰۱۷)** نیز اجماع را فرایند ساخت معنای مشترک، نه محاسبه ساده میانگین نمرات، دانسته‌اند. فراوانی کمتر برخی زیرمقوله‌های این مضمون نشان می‌دهد که نقش تعاملی ارزیاب و سازوکارهای شکل‌گیری اجماع هنوز در مقایسه با ابعاد شناختی و فنی، کمتر مطالعه شده است.

پنجمین مضمون، بازخورددهی و کوچینگ است که بر تبدیل یافته‌های ارزیابی به اطلاعاتی قابل فهم و اقدام‌پذیر تأکید دارد. این شایستگی ویژه کانون‌های توسعه است و نقش آن در کانون‌های توسعه بسیار برجسته است. بازخورد مؤثر باید به رفتار مشخص، نقاط قوت و زمینه‌های قابل بهبود متصل باشد و بتواند یافته‌های ارزیابی را به هدف رشد، برنامه توسعه و اقدام بعدی تبدیل کند. فراوانی پایین‌تر این مضمون در مطالعات، به معنای اهمیت کمتر آن نیست؛ بلکه می‌تواند نشان‌دهنده تمرکز بخش قابل‌توجهی از مطالعات بر کانون‌های ارزیابی و نه کانون‌های توسعه باشد. **لیو و همکاران (۲۰۲۵)** و **بردلی و همکاران (۲۰۲۶)** نشان داده‌اند که ارائه بازخورد رفتاری، شخصی‌سازی توصیه‌ها، مدیریت واکنش‌های هیجانی و پیگیری اقدامات توسعه‌ای، قابلیت‌هایی متمایز از صرف نمره‌دهی هستند. بنابراین، میان نقش ارزیاب در کانون ارزیابی و نقش ارزیاب در کانون توسعه باید تمایز مفهومی و حرفه‌ای قائل شد.

ششمین مضمون، عینیت‌گرایی و پاسخ‌گویی، بر پرهیز از تبعیض و سوگیری، اعطای فرصت برابر، حفظ محرمانگی، شفافیت فرایند، مسئولیت‌پذیری و توانایی توضیح مبنای تصمیم تأکید دارد. حمایت این مضمون در ۴۱ درصد مطالعات و مشاهده مؤلفه اخلاق، شفافیت و پاسخ‌گویی در ۵۱/۱ درصد مطالعات نشان می‌دهد اخلاق حرفه‌ای باید در رفتارهای قابل مشاهده ارزیاب نمود پیدا کند. کنترل سوگیری نیز تنها با استانداردسازی ابزارها حاصل نمی‌شود؛ زیرا سوگیری ممکن است هنگام انتخاب نشانه‌های رفتاری، تفسیر عملکرد، مقایسه ارزیابی‌شونده با تصویر ذهنی از مدیر مطلوب یا دفاع از تصمیم در جلسه اجماع وارد فرایند شود. یافته‌های **کارک و همکاران (۲۰۲۴)**، **نقشی و همکاران (۲۰۲۴)**، **نقشی و همکاران (۲۰۲۶)** و **محمدی (۱۴۰۳)** بر نقش شفافیت، استقلال، شرایط نهادی و فرهنگ سازمانی در اعتبار قانون تأکید دارند. از این‌رو، رعایت اخلاق حرفه‌ای باید هم در رفتار ارزیاب و هم در طراحی فرایند و سازوکارهای حکمرانی قانون پشتیبانی شود.

هفتمین مضمون، سواد دیجیتال و نظارت فناورانه، به‌عنوان مضمونی نوظهور در نتایج پژوهش شناسایی شد. این مضمون شامل توانایی کار با سامانه‌های ارزیابی مجازی، تفسیر رفتار در محیط دیجیتال، مدیریت اختلالات فنی، راستی‌آزمایی خروجی‌های هوش مصنوعی، تشخیص سوگیری فناورانه و حفظ مسئولیت انسانی در تصمیم‌گیری است. مشاهده مستقیم این مضمون تنها در دو مطالعه کیفی را می‌توان با نوظهوربودن قانون‌های مجازی و کاربرد محدودتر فناوری‌های جدید در مطالعات پیشین مرتبط دانست. با این حال، گسترش قانون‌های مجازی می‌تواند دسترسی افراد از مناطق مختلف را افزایش دهد و در عین حال، الزامات تازه‌ای برای ارزیاب ایجاد کند (**کاظمی، دهقان‌پور فراشاه و دهقان‌پور فراشاه، ۱۴۰۳**). یافته‌های **عسکری و همکاران (۱۴۰۳)** و **هادی‌نژاد، نجفی و فلاح (۱۴۰۴)** نیز بر ضرورت ترکیب متوازن قضاوت انسانی و فناوری و توجه به محدودیت‌های سامانه تأکید دارند. بنابراین، فناوری در مدل شایستگی ارزیاب جایگزین قضاوت انسانی نیست، بلکه نیازمند نظارت حرفه‌ای، راستی‌آزمایی و پاسخ‌گویی انسانی است.

هشتمین مضمون، خودآگاهی، بازاندیشی و هویت حرفه‌ای، نشان می‌دهد ارزیاب باید نسبت به پیش‌فرض‌ها، احساسات، برداشت‌های اولیه و محدودیت‌های قضاوت خود آگاهی داشته باشد. خودارزیابی، پذیرش خطا، یادگیری از اختلاف نظرها و بازنگری در تصمیم‌ها به ارزیاب کمک می‌کند میان تجربه حرفه‌ای و سوگیری شخصی تمایز بگذارد. این مضمون با یافته‌هایی درباره نقش بازاندیشی، کالیبراسیون و بازخورد در شکل‌گیری تخصص ارزیاب همخوان است. **برندونک و همکاران (۲۰۱۳)** تخصص ارزیاب را حاصل تعامل ویژگی‌های فردی، برداشت از وظیفه و شرایط زمینه‌ای دانسته‌اند و **رابرتس و همکاران (۲۰۲۵)** نیز نشان داده‌اند مشارکت در فرایند ارزیابی می‌تواند به یادگیری و رشد خود ارزیاب منجر شود. بر این اساس، شایستگی ارزیاب وضعیت ثابتی نیست و از طریق آموزش، تمرین، مواجهه با موارد دشوار، گفت‌وگو با همکاران و بازاندیشی مستمر توسعه می‌یابد.

برآیند این یافته‌ها نشان می‌دهد سازمان‌ها باید مدل شایستگی حاصل از این پژوهش را در انتخاب، آموزش، صدور گواهی صلاحیت و ارزیابی مستمر ارزیابان به کار گیرند. سابقه مدیریتی، مدرک تحصیلی یا معرفی از سوی مدیران نباید به‌تنهایی معیار ورود به نقش ارزیاب باشد. آموزش ارزیابان می‌تواند بر مبنای مدل شایستگی متمرکز شود. پایش عملکرد نیز باید علاوه بر میزان توافق نمره‌ها، کیفیت شواهد ثبت‌شده، ارتباط شواهد با نمره، توان توضیح تصمیم، مشارکت در اجماع، رعایت اصول اخلاقی و کیفیت گزارش و بازخورد را شامل شود. همچنین، لازم است میان نقش ارزیاب، ارائه‌دهنده بازخورد، تسهیلگر جلسه و مدیر قانون تمایز ایجاد شود و برای هر نقش، شایستگی‌ها و ارزیابی عملکرد متناسب در نظر گرفته شود.

ایجاد نظام سطح‌بندی ارزیابان نیز می‌تواند بر اساس شواهد عملکرد، سابقه کالیبراسیون، بازخورد همکاران و کیفیت تصمیم‌ها انجام شود.

برای پژوهش‌های آینده، تدوین شاخص‌های رفتاری و سطوح تسلط برای هر یک از شایستگی‌های شناسایی‌شده پیشنهاد می‌شود. همچنین، بررسی رابطه شایستگی ارزیاب با روایی تصمیم، عدالت ادراک‌شده، کیفیت بازخورد، پذیرش نتایج و توسعه واقعی ارزیابی‌شوندگان می‌تواند در قالب پژوهش‌های کمی یا آمیخته دنبال شود. با توجه به ماهیت فراترکیب این پژوهش، مطالعات کمی، فراتحلیل‌ها، پژوهش‌های روان‌سنجی و مطالعات مربوط به اثربخشی آموزش ارزیابان وارد فرایند تحلیل نشده‌اند؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها باید با توجه به ماهیت کیفی منابع بررسی‌شده و این محدودیت روش‌شناختی صورت گیرد. همچنین یکی از شایستگی‌ها با عنوان «سواد دیجیتال و نظارت فناورانه» از پشته مطالعاتی محدودتری نسبت به سایر ابعاد برخوردار است که باید به آن توجه کرد.

تعارض منافع

نویسنده اظهار می‌دارد که هیچ‌گونه تعارض منافع بالقوه‌ای در رابطه با انتشار این اثر وجود ندارد. علاوه بر این، مسائل اخلاقی از جمله سرقت ادبی، رضایت آگاهانه، سوء رفتار علمی، جعل و یا تحریف داده‌ها، انتشار و یا ارسال تکراری و افزونگی، به طور کامل توسط نویسندگان مورد نظارت قرار گرفته است.

حمایت مالی

نویسنده هیچ‌گونه حمایت مالی برای انجام این پژوهش، نگارش و یا انتشار این مقاله دریافت نکرده‌اند.

منابع و مأخذ

- بهرامی، صاحبه؛ نرگسیان، عباس؛ و فیاضی، مرجان. (۱۴۰۳). طراحی مدل بازخورد اثربخش در کانون‌های ارزیابی و توسعه. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۱(۲)، ۲۷-۵۱. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2024.219016>
- جواهری‌زاده، ابراهیم؛ و قاسمی‌بنابری، فاطمه. (۱۴۰۵). چپستی استعداد از منظر مدیریت و سازمان: مرور نظام‌مند و تحلیل مفهومی ادبیات پژوهش. *مدیریت دولتی تطبیقی*، مقاله آماده انتشار. 10.22098/cpa.2026.18717.1145
- خسروی طناک، محمد؛ ضابط، حسن؛ و پورشافعی، هادی. (۱۴۰۴). بررسی تجارب زیسته ارزیابان حرفه‌ای از چالش‌های کانون‌های ارزیابی استخدامی داوطلبان آموزگاری. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۲(۳)، ۱-۲۴. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2026.243298>
- دهقان‌پور فراشاه، افسانه؛ پورعزت، علی‌اصغر؛ و میرزاپور، بیتا. (۱۴۰۴). طراحی منشور اخلاقی کانون‌های ارزیابی شایستگی‌ها. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۱(۱)، ۱-۲۱. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2025.223986>
- دهقان‌پور فراشاه، علیرضا؛ دهقان‌پور فراشاه، افسانه؛ و احمدآبادی، رویا. (۱۴۰۴). آسیب‌شناسی نظام ارزیابی عملکرد مدیران و کارکنان دستگاه‌های اجرایی کشور و ارائه راهکارهایی برای تحول. *مطالعات منابع انسانی*، ۱۵(۲)، ۵۶-۱۱۶. <https://doi.org/10.22034/JHRS.2025.493358.2335>
- عسکری، آزاده؛ جمشیدی، حمیدرضا؛ عبدخدایی، زهرا؛ و شکری، امید. (۱۴۰۳). واکاوی تجارب و نگرش مدیران سازمان‌ها و ارزیابان کانون‌های ارزیابی نسبت به ارزیابی شایستگی تکنولوژی‌محور. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۶(۲)، ۹۹-۱۳۲. <https://doi.org/10.48308/jcoc.2025.237008.1423>
- قلی‌پورسوته، رحمت‌الله؛ زرجو، شبنم؛ و حمزوی، حسین. (۱۴۰۴). شناسایی و اولویت‌بندی پیشران‌های توسعه منابع انسانی ملی با رویکرد شایسته‌پروری. *مطالعات منابع انسانی*، ۱۵(۳)، ۶۰-۸۹. <https://doi.org/10.22034/JHRS.2025.551400.2495>
- کاظمی، محمدرضا؛ دهقان‌پور فراشاه، افسانه؛ و دهقان‌پور فراشاه، علیرضا. (۱۴۰۳). فرصت‌ها و چالش‌های کانون‌های ارزیابی و توسعه مجازی در بهبود حکمرانی عمومی: مرور نظام‌مند. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۱(۱)، ۱-۲۵. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2024.219004>
- محمدی، حامد. (۱۴۰۳). فهم معایب مراکز ارزیابی در نظام اداری ایران. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۱(۱)، ۸۷-۱۰۲. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2024.220090>
- هادی‌نژاد، فرهاد؛ نجفی، سجاد؛ و فلاح، محمدعلی. (۱۴۰۴). سناریوپردازی به‌کارگیری هوش مصنوعی در کانون‌های ارزیابی و توسعه مدیران. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۲۲(۳)، ۲۵-۴۷. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2026.581884.1071>
- یاراحمدی خراسانی، مهدی، ناصری، نازیا سادات، و فریبرز، الهام. (۱۴۰۰). طراحی مدل مفهومی کانون ارزیابی و توسعه شایستگی‌های مدیران با رویکرد دستیابی به نظام ارتقای مطلوب عملکرد سازمانی با رویکرد کیفی. *پژوهشنامه مدیریت تحول*، ۱۳(۲)، ۱۲۵-۱۵۶. <https://doi.org/10.22067/tmj.2021.67290.0>

References

- Abdullah, C. U., Rahmawati, S., Cotton, W. G., & Peralta, L. (2026). Research-informed design principles in the development of professional competency frameworks: A systematic review. *Education Sciences*, 16(5), Article 725. <https://doi.org/10.3390/educsci16050725>
- Askari, A., Jamshidi, H., Abdekhodae, Z., & Shokri, O. (2024). Analyzing the experiences and attitudes of organizational managers and assessors of assessment centers towards technology-based competency assessment. *Career and Organizational Counseling*, 16(4), 99-132. <https://doi.org/10.48308/jcoc.2025.237008.1423> [In Persian]
- Atkinson, A., Watling, C. J., & Brand, P. L. P. (2022). Feedback and coaching. *European Journal of Pediatrics*, 181(2), 441-446. <https://doi.org/10.1007/s00431-021-04118-8>
- Avni, E., & Luria, G. (2025). Virtual assessment centres versus face-to-face assessment centres: Psychometric properties. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(3), 339-347. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2457780>

- Bacon, R., Holmes, K. and Palermo, C. (2017), Exploring subjectivity in competency-based assessment judgements of assessors. *Nutr Diet*, 74: 357-364. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12326>
- Batt, A., Williams, B., Rich, J., & Tavares, W. (2021). A six-step model for developing competency frameworks in the healthcare professions. *Frontiers in Medicine*, 8, Article 789828. <https://doi.org/10.3389/fmed.2021.789828>
- Bahrami, Sahebeh; Nargesian, Abbass & Fayyazi, Bibi Marjan (2024). Designing Effective Feedback Model in Assessment and Development Centers. *Human Capital Assessment and Development*, 1(2), 25-50. [In Persian]
- Berendonk, C., Stalmeijer, R. E., & Schuwirth, L. W. T. (2013). Expertise in performance assessment: Assessors' perspectives. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 559–571. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9392-x>
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Bradley, E. B., Teal, C. R., Parsons, A. S., & Gusic, M. E. (2026). Understanding the experiences of designated assessors: An interpretive phenomenological study. *Medical Science Educator*, 36(3), 1499–1508. <https://doi.org/10.1007/s40670-026-02724-5>
- Dehghanpour-Farashah, A., Pourezzat, A. A., & Mirzapour, B. (2025). Designing the Ethical Charter for Competency Assessment Centers. *Human Capital Assessment and Development*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2025.223986>[In Persian]
- Dehghanpour-Farashah, Alireza, Dehghanpour-Farashah, Afsaneh & Ahmadabadi, Roya (2025). Pathology of the Performance Evaluation System for Employees and Managers in the Country's Executive Bodies and Proposing Solutions for Transformation. *Journal of Human Resource Studies*, 15(2), 56-116. <https://doi.org/10.22034/JHRS.2025.493358.2335>[In Persian]
- Golipour Souteh, Rahmatollah, Zarjou, Shabnam & Hamzvi, Hossein (2025). Identifying and Prioritizing Drivers of National Human Resource Development with a Competency-Based Approach. *Journal of Human Resource Studies*, 15(3), 60-89. <https://doi.org/10.22034/jhrs.2025.551400.2495> [In Persian]
- Govaerts, M. J. B., Schuwirth, L. W. T., Van der Vleuten, C. P. M., & Muijtjens, A. M. M. (2011). Workplace-based assessment: Effects of rater expertise. *Advances in Health Sciences Education*, 16(2), 151–165. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9250-7>
- Govaerts, M. J. B., Van de Wiel, M. W. J., Schuwirth, L. W. T., Van der Vleuten, C. P. M., & Muijtjens, A. M. M. (2013). Workplace-based assessment: Raters' performance theories and constructs. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 375–396. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9376-x>
- Grunenberg, E., Stachl, C., Breil, S. M., Schäpers, P., & Back, M. D. (2025). Predicting and explaining assessment center judgments: A cross-validated behavioral approach to performance judgments in interpersonal assessment center exercises. *Human Resource Management*, 64(2), 423–445. <https://doi.org/10.1002/hrm.22252>
- Hadinejad, F., Najafi, S., & Falah, M. A. (2025). Scenario planning on the application of artificial intelligence in assessment and development centers for managers. *Human Capital Assessment and Development*, 2(3), 25–47. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2026.581884.1071>[In Persian]
- Hoffman, B. J., Kennedy, C. L., LoPilato, A. C., Monahan, E. L., & Lance, C. E. (2015). A review of the content, criterion-related, and construct-related validity of assessment center exercises. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1037/a0038707>
- Hyde, C., Yardley, S., Lefroy, J., Gay, S., & McKinley, R. K. (2020). Clinical assessors' working conceptualisations of undergraduate consultation skills: A framework analysis of how assessors make expert judgements in practice. *Advances in Health Sciences Education*, 25(4), 845–875. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09960-3>
- Hyde, S., Fessey, C., Boursicot, K., MacKenzie, R., & McGrath, D. (2022). OSCE rater cognition: An international multi-centre qualitative study. *BMC Medical Education*, 22, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03077-w>
- Ingold, P. V., Heimann, A. L., Waller, B., Breil, S. M., & Sackett, P. R. (2026). What do assessment center ratings reflect? Consistency and heterogeneity in variance composition

- across multiple samples. *Journal of Applied Psychology*, 111(3), 324–346. <https://doi.org/10.1037/apl0001318>
- International Taskforce on Assessment Center Guidelines. (2015). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations. *Journal of Management*, 41(4), 1244–1273. <https://doi.org/10.1177/0149206314567780>
- Jackson, D. J. R., Michaelides, G., Dewberry, C., & Yang, W.-N. (2025). The expert assessor perspective on assessment center taxonomies. *Human Performance*, 38(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/08959285.2024.2428190>
- Javaherizadeh, E., & GhasemiBanabari, F. (2026). What is talent from a management and organizational perspective: A systematic review and conceptual analysis of research literature. *Journal of Comparative Public Administration*. doi: 10.22098/cpa.2026.18717.1145 [In Persian]
- Kark, R., Blatt, R., & Wiesel, V. (2024). A woman's got to be what a woman's got to be? How managerial assessment centers perpetuate gender inequality. *Human Relations*, 77(6), 832–863. <https://doi.org/10.1177/00187267231161426>
- Kazemi, M., Dehghanpour-Farashah, A. & Dehghanpour Farashah, A. (2024). Opportunities and Challenges of Virtual Assessment and Development Centers in Improving Public Governance: A Systematic Review. *Human Capital Assessment and Development*, 1(1), 1-25. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2024.219004> [In Persian]
- Kertapati, M. S., Santoso, G. A., Maulina, D., & Purwono, U. (2025). Developing a simulated assessment center for analyzing assessor rating accuracy. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 12(2), 137–148. <https://doi.org/10.15575/psy.v12i2.49689>
- Khosravi Tanak, M., Zabet, H., & Pourshafie, H. (2025). Lived experiences of professional assessors regarding the challenges of employment assessment centers for teacher candidates. *Human Capital Assessment and Development*, 2(3), 1–24. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2026.243298> [In Persian]
- King, N., & Horrocks, C. (2010). Interviews in qualitative research. SAGE Publications.
- Kupfer, C., Prassl, R., Fleiß, J., Malin, C., Thalmann, S., & Kubicek, B. (2023). Check the box! How to deal with automation bias in AI-based personnel selection. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1118723. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1118723>
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lee, V., Brain, K., & Martin, J. (2019). From opening the “black box” to looking behind the curtain: Cognition and context in assessor-based judgements. *Advances in Health Sciences Education*, 24(1), 85–102. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9851-0>
- Lepre, B., Palermo, C., Mansfield, K. J., & Beck, E. J. (2021). Stakeholder engagement in competency framework development in health professions: A systematic review. *Frontiers in Medicine*, 8, Article 759848. <https://doi.org/10.3389/fmed.2021.759848>
- Liu, X., Dolmans, D., Asoodar, M., Li, Z., & Verstegen, D. (2025). Faculty perspectives on roles and tensions in supporting student learning and self-regulation through feedback and coaching in programmatic assessment. *Perspectives on Medical Education*, 14(1), 665–672. <https://doi.org/10.5334/pme.1923>
- MacKay, M., Ford, C., Grant, L. E., Papadopoulos, A., & McWhirter, J. E. (2024). Developing competencies in public health: A scoping review of the literature on developing competency frameworks and student and workforce development. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1332412. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1332412>
- Malau-Aduli, B. S., Hays, R. B., D'Souza, K., Jones, K., Saad, S., Celenza, A., Turner, R., Smith, J., Ward, H., Schlipalius, M., Murphy, R., & Garg, N. (2022). “Could you work in my team?”: Exploring how professional clinical role expectations influence decision-making of assessors during exit-level medical school OSCEs. *Frontiers in Medicine*, 9, Article 844899. <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.844899>
- Malau-Aduli, B. S., Hays, R. B., D'Souza, K., Smith, A. M., Jones, K., Turner, R., Shires, L., Smith, J., Saad, S., Richmond, C., Celenza, A., & Sen Gupta, T. (2021). Examiners' decision-

- making processes in observation-based clinical examinations. *Medical Education*, 55(3), 344–353. <https://doi.org/10.1111/medu.14357>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Meyer, E. G., Harvey, E., Durning, S. J., & Uijtdehaage, S. (2022). Pre-clerkship EPA assessments: A thematic analysis of rater cognition. *BMC Medical Education*, 22, Article 347. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03402-x>
- Mohammadi, H. (2024). Understanding the Disadvantages of Assessment Centers in Iran's Administrative System. *Human Capital Assessment and Development*, 1(1), 87-102. <https://doi.org/10.22034/jhcad.2024.220090> [In Persian]
- Naghshi, M., Janati, A., & Khodayari-Zarnaq, R. (2026). Mapping the path to reform: A qualitative study of stakeholder expectations for managerial assessment centers in Iran's health system. *BMC Health Services Research*, 26, Article 90. <https://doi.org/10.1186/s12913-025-13912-1>
- Naghshi, M., Janati, A., Raoofi, S., & Khodayari-Zarnaq, R. (2024). Exploring the challenges of implementing managers' competency assessment center in the health system: A phenomenological study. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 34(6), 429–439. <https://doi.org/10.4314/ejhs.v34i6.2>
- Oudkerk Pool, A., Govaerts, M. J. B., Jaarsma, D. A. D. C., & Driessen, E. W. (2018). From aggregation to interpretation: How assessors judge complex data in a competency-based portfolio. *Advances in Health Sciences Education*, 23(2), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9793-y>
- Park, S., & Shin, B. S. (2014). An development study of a competency model for assessors of assessment centers in the public sector. *Korean Policy Sciences Review*, 18(4), 203–227.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1217167. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>
- Patterson, F., Zibarras, L. D., Kerrin, M., Lopes, S., & Price, R. (2014). Development of competency models for assessors and simulators in high-stakes selection processes. *Medical Teacher*, 36(12), 1082–1085. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.930112>
- Roberts, C., Burgess, A., Mossman, K., & Kumar, K. (2025). Professional judgement: A social practice perspective on a multiple mini-interview for specialty training selection. *BMC Medical Education*, 25, Article 18. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06535-3>
- Roduta Roberts, M., Cook, M., & Chao, I. C. I. (2020). Exploring assessor cognition as a source of score variability in a performance assessment of practice-based competencies. *BMC Medical Education*, 20, Article 168. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02077-6>
- Sackett, P. R., Shewach, O. R., & Keiser, H. N. (2017). Assessment centers versus cognitive ability tests: Challenging the conventional wisdom on criterion-related validity. *Journal of Applied Psychology*, 102(10), 1435–1447. <https://doi.org/10.1037/apl0000236>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). Handbook for synthesizing qualitative research. *Springer Publishing Company*.
- Scully, C., Kelly, M., Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2024). The cognitive processes employed by undergraduate nursing OSCE assessors: A qualitative research study. *Nurse Education Today*, 134, Article 106083. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106083>
- Setnik, L., Park, Y. S., Buléon, C., Szyld, D., & Rudolph, J. W. (2026). Teaching raters to see: A faculty development innovation for robust assessment in health professions education. *Advances in Simulation*, 11, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s41077-026-00439-6>
- Soleimani, M., Intezari, A., Arrowsmith, J., Pauleen, D., & Taşkın, N. (2025). Reducing AI bias in recruitment and selection: An integrative grounded approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 36(14), 2480–2515. <https://doi.org/10.1080/09585192.2025.2480617>
- Taylor, J. J., Collins, D., & Collins, L. (2025). The assessment of professional judgement and decision-making competency in complex environments: A study of expert adventure sport coaches. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14729679.2025.2566477>

- Usmani, Y. Z., Petruzzello, G., Rizzo, B., & Mariani, M. G. (2025). Assessment centers in the virtual age: Validity and fairness in gender and age. *Central European Management Journal*, 33(3), 438–454. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-04-2024-0118>
- Vergis, A., Leung, C., & Robertson, R. (2020). Rater training in medical education: A scoping review. *Cureus*, 12(11), Article e11363. <https://doi.org/10.7759/cureus.11363>
- Weinert, S. (2026). Informal roles of assessors in internal assessment centers. *Cureus Journal of Business and Economics*, 3, Article es44404-026-00018-4. <https://doi.org/10.7759/s44404-026-00018-4>
- Winstone, N., & Boud, D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 656–667. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>
- Wong, W. Y. A., Thistlethwaite, J., Moni, K., & Roberts, C. (2023). Using cultural historical activity theory to reflect on the sociocultural complexities in OSCE examiners' judgements. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 27–46. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10139-1>
- Yarahmadi khorasani, M., naseri, N. S., & fariborzi, E. (2022). Designing a Model of Center for Evaluation and Development of Managers' Competencies to Achieve the Desired System of Organizational Performance Improvement: A Qualitative Approach. *Transformation Management Journal*, 13(Autumn & Winter 2022), 125-156. <https://doi.org/10.22067/tmj.2021.67290.0> [In Persian]
- Yeates, P., O'Neill, P., Mann, K., & Eva, K. (2013). Seeing the same thing differently: Mechanisms that contribute to assessor differences in directly-observed performance assessments. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 325–341. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9372-1>