

Examine the philosophical foundations of evaluation epistemology in education in post modern age

Ghader Faraghi, Mohsen Farmahini Farahani

¹ M.A. Philosophy of education, shahed Unirercity, Tehran, Iran.

² Associate Professor of education sciences, shahed Unirercity, Tehran, Iran.

Abstract

The philosophical foundations of evaluation epistemology in education in post modern age were examined in this study by four approaches (the construction oriented approach – Hermeneutics approach - Critical (Collaborative) approach and integration approach). The methodology of this study was documentary analysis. In order to answer to study's questions, data gathered using appropriate forms, and analyzed by 5 traditional approaches. According to the thesis questions the main results are: post modern evaluation epistemology is based on critical and collaborative methods combined with qualitative and quantitative approaches. The result of this study is: the evaluation of this age should be combinatorial so that: all aspect of epistemology in the field of evaluation should be considered, all positive points of evaluation method should be considered, all racial, regional, cultural and personal difference should be considered with emphasis on current needs and goals, emotional and motivational and belief of learner should be considered because it will be driving factor for learning – teaching approach.

Keywords: epistemology, evaluation, post modern, construction oriented, Hermeneutics, Critical (Collaborative) and integration

بررسی مبانی فلسفی معرفت‌شناختی ارزشیابی در دوره پست‌مدرن در تعلیم و تربیت

قادر فراقی*، محسن فرمهینی فراهانی

^۱ کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

چکیده

در پژوهش حاضر، مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی در دوره پست‌مدرن در چهار رویکرد برجسته معرفت‌شناسی این دوره در حوزه ارزشیابی: رویکرد ساختن‌گرایی، هرمنوتیک، انتقادی (مشارکتی) و التقاطی، مورد بررسی قرار گرفته است. روش انجام پژوهش تحلیلی - اسنادی بوده است. به منظور گردآوری داده‌های لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش کلیه اسناد موجود و مرتبط با موضوع با استفاده از فرم گردآوری داده‌ها جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفته است. عمده‌ترین یافته‌ها با توجه به سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از معرفت‌شناختی ارزشیابی پست‌مدرن، مبتنی بر روش‌های انتقادی و مشارکتی توأم با روش‌های کمی و کیفی است؛ و سرانجام نتایج این پژوهش اینکه، ارزشیابی ترکیبی باشد که: به تمامی دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه در حوزه ارزشیابی توجه شود؛ همه نقاط قوت الگوهای ارزشیابی مدنظر قرار گیرد؛ به تفاوت‌های فردی، نژادی، منطقه جغرافیایی و فرهنگی با تأکید بر نیازهای کنونی و اهداف و شرایط مطلوب آینده ارزشیابی بر مبنای معرفت‌شناسی آن، توجه شود؛ به جنبه‌های عاطفی و انگیزشی و اعتقادی فراگیران اهمیت داده شود، زیرا عامل محرکه برای فرایند یاددهی - یادگیری و پویایی آموزش می‌شود.

واژه‌های کلیدی: معرفت‌شناختی، ارزشیابی، پست‌مدرن، ساختن‌گرایی، هرمنوتیک، انتقادی (مشارکتی)، تعددگرایی

مقدمه

یکی از مباحث بسیار جدی در امر تعلیم و تربیت موضوع ارزشیابی است که بدون شک جایگاه ویژه‌ای در فرایند یاددهی و یادگیری دارد و از دیرباز مورد بررسی و تبیین قرار گرفته است در این میان شناخت مبانی فلسفی این مقوله به‌ویژه معرفت‌شناسی آن برای روشن شدن ماهیت، تاریخ، درستی یا نادرستی و تطابق این علم با واقعیت نقش اساسی را ایفا می‌کند از طرفی پژوهش دوره‌های مختلف تاریخی و سیر معرفت‌شناسانه آن بخصوص در زمینه ارزشیابی موجب می‌شود تا با روند تحول و پیشرفت آن علم آشنا شده و از نقاط ضعف و قوت آن درس گرفته و مانع تکرار اشتباهات گذشته شویم (kardan, 2001). شیوه‌های ارزشیابی در دوره پست‌مدرن با توجه به تنوع و تعداد نحله‌ها و مکتب‌های فلسفی این عصر بسیار زیاد است اما هدف از این پژوهش بررسی مبانی معرفتی مهم و تأثیرگذار این دوره، یعنی مبانی معرفت‌شناختی رویکرد ارزشیابی پست‌مدرن به همراه رویکردهای ساختن‌گرایی، انتقادی و هرمنوتیک و تعددگرایی در حوزه ارزشیابی است که بر اساس پنج محور رایج در تحلیل‌های معرفت‌شناسانه، موضوع، ابزار، منبع، روش و اعتبار شناخت، مورد تحلیل قرار می‌گیرد (mirzayi Ahranjani, Sarlak, 2005).

در کتاب نگرش‌های نوین در فلسفه، تعریف معرفت‌شناسی این‌گونه آمده: معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که به بررسی حقیقت، منابع و اعتبار معرفت می‌پردازد (Gary ling, 2001:8). اولین تعریف رسمی ارزشیابی به نام رالف تایلر ثبت شده است و ارزشیابی را وسیله‌ای به‌منظور تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب مورد نظر می‌داند (kiamanesh, 1994:8) تعلیم و تربیت عبارت است از: فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفایی استعداد‌های شخص در جهت رشد و تکامل اختیاری او به‌سوی هدف‌های مطلوب، بر اساس برنامه‌های سنجیده (Shariat madari, 1991). دوره‌ای

که در آن به سر می‌بریم - عصر پست‌مدرن - خلق واقعیت‌جانشین کشف واقعیت شده و مشارکت انسانی در ساختن دانش برجسته‌تر شده است. در نتیجه، فرایند تولید دانش امری اجتماعی، استقرایی، تعبیری و کیفی به شمار می‌آید (Farmahini Farahani, 2004; quoted) (Skstan, 1995).

با توجه به اینکه مطالعه و تأمل در ارزشیابی با برخی از مقوله‌های فلسفی همچون معرفت‌شناسی ارتباط پیدا می‌کند در نتیجه به برخی از تقسیم‌بندی‌های رویکردهای معرفت‌شناسی پرداخته می‌شود:

۱. معرفت‌شناسی فلسفی رویکردهای سودگرا با

شهودگرا-کثرت‌گرا در ارزشیابی آموزشی

بنابراین رویکرد، ارزش‌حاکمی از این است که بزرگ‌ترین خوبی مستلزم توجه به بهره‌مند شدن هر یک از افراد از برنامه مورد ارزشیابی است (Saif, 2013: 74) همچنین در این رویکرد، مجموعه یا تعداد کثیری از ملاک‌ها و داوری‌ها به کار می‌روند و از این‌رو به این رویکرد ارزشیابی عنوان کثرت‌گرایی داده شده است (Ibid: 74). از طرفی با توجه به اینکه "هر شخصی برای خودش بهترین قاضی رویدادهاست" (House, 1983: 56)؛ بنابراین از تمامی افراد و کسانی که به‌نوعی در آموزش مؤثرند به‌عنوان داور استفاده می‌شود. بر همین اساس به آن عنوان شهودگرا داده‌اند.

۲. معرفت‌شناسی فلسفی رویکردهای عقل‌گرایانه با

طبیعت‌گرایانه در ارزشیابی آموزشی

در تجربه‌گرایی، فرض بر این است که واقعیت خارج از فرد وجود دارد و به‌وسیله حواس برای هرکسی قابل مشاهده و تجربه است. نظریه‌های علمی به شیوه‌ای دقیق از یافته‌های تجربی که به‌واسطه مشاهده و آزمایش به‌دست آمده‌اند، اخذ می‌شوند. علم بر آنچه می‌توان دید و شنید و لمس کرد و امثال این‌ها بنا شده است. عقاید و سلامتی شخصی و تخیلات نظری هیچ

معرفت‌شناسی، مبانی معرفت‌شناسی رویکرد ساختن گرایبی را در چهار بعد: ماهیت و مفهوم، اصول، اهداف و روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مورد بررسی قرار داده است. ولوی و همکاران (۲۰۱۶) در مقاله خود با تأکید بر مشارکت گروهی، تفکر انتقادی را ذهنی و عینی می‌داند. غریبی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با اشاره به معرفت‌شناسی تعددگرایی (کثرت‌گرایی) آن را توصیفی و ذهنی معرفی می‌کند. موسی‌پور (۲۰۰۲) در پژوهش خود، سه انگاره و مفروضه معرفت‌شناسی را در ارزشیابی را بیان می‌کند که شامل: تجربه‌گرایی، طبیعت‌گرایی و تعددگرایی است. میرزایی اهرنجانی (۲۰۰۵) در پژوهشی با نگاهی به معرفت‌شناسی سازمانی، ماهیت و منشأ دانش سازمانی و منشأ ساختارها، شیوه‌ها و اعتبار دانش و معرفت سازمانی را مورد بررسی قرار می‌دهد و برای تحلیل این موضوعات با دید معرفت‌شناسانه از پنج محور موضوع شناخت، ابزار شناخت، منبع شناخت، روش شناخت و اعتبار شناخت استفاده می‌کند.

از آنجا که معرفت‌شناختی ارزشیابی دوره پست‌مدرن بستگی به نظام‌های فلسفی حاکم بر این دوره دارد سعی شده است تا به پنج رویکرد تأثیرگذار در حوزه ارزشیابی پرداخته شود:

۱. مبانی معرفت‌شناختی، ارزشیابی پست‌مدرن چیست؟
۲. مبانی معرفت‌شناختی، ارزشیابی هرمنوتیک چیست؟
۳. مبانی معرفت‌شناختی، ارزشیابی ساختن‌گرایی چیست؟
۴. مبانی معرفت‌شناختی، ارزشیابی مشارکتی چیست؟
۵. مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی التقاطی چیست؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر کلیه اسناد و مدارک مرتبط با موضوع پژوهش گردآوری و در راستای سؤال‌های پژوهش مورد بررسی واقع شده است. از این‌رو، روش انجام پژوهش تحلیلی - اسنادی بوده است. در پژوهش اسنادی سعی

جایی در علم ندارند. علم عینی است و معرفت علمی معرفت قابل اطمینان است، زیرا به‌طور عینی اثبات شده است (9: Chalmers, translated Zibakalam, 1995).

مفروضه طبیعت‌گرایانه در واقعیت در خارج از ذهن ما به‌گونه‌ای وجود ندارد که همگان بتوانند آن را مشاهده و به‌طور مساوی تجربه کنند جهان به‌هر دو صورت عینی (یافتنی) و ساختن فرد در اجتماع، می‌تواند ساخته شود. ارزشیاب مفاهیمی را جستجو می‌کند که مردم از واقعیت، خود در ک می‌کنند (Mansoob Busiri 2004).

۳. معرفت‌شناسی فلسفی رویکردهای عینیت‌گرا با ذهنیت‌گرا در ارزشیابی آموزشی

بر اساس این معرفت‌شناسی، ارزش برنامه‌ها پیرو فلسفه عینیت‌گرایی است و زمانی یک پدیده‌ای می‌تواند وجود داشته باشد که بتوان آن را به‌صورت عدد تبدیل کرد و آن را اندازه گرفت. منشأ این اندیشه به «توماس هابز» اولین فیلسوف تجربه‌گرای انگلیسی مربوط می‌شود (Mansoob Basiri 2004). در رویکرد معرفت‌شناختی ارزشیابی ذهنیت‌گرا، معرفت‌شناسان ذهنیت‌گرا معتقدند که شناخت ما از موجودات و پدیده‌ها، مبتنی بر فیلترهای ذهنی ماست؛ به‌عبارت‌دیگر معرفت و شناخت پدیده‌ها امری است صرفاً ذهنی و وابسته به ذهن ما (71: mirzayi Ahranjani, Sarlak, 2005).

به برخی از مقالات که ارتباطی با موضوع مورد بحث دارند می‌توان اشاره کرد: منسوب بصیری (۲۰۰۴) در کتاب خود، ضمن معرفی الگوهای ارزشیابی آموزشی و طبقه‌بندی آن‌ها به بیان مفروضه‌های فلسفی الگوهای ارزشیابی می‌پردازد. باقری (۲۰۰۲) در مقاله پژوهشی خود، دیدگاه تأویلی - یعنی چرخه تحویل - را در چارچوب آرای هایدگر و گادامر مورد تأکید قرار داده و چهار گام برای ارزشیابی تحصیلی پیشنهاد کرده است. میرزامحمدی و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی، با اشاره به ارتباط ارزشیابی با برخی مقوله‌های فلسفی چون

پاتون با برشمردن ویژگی‌های الگوی کلان کمی‌نگر و کیفی‌نگر، نظام‌های تعلیم و تربیت را دعوت به شکستن حاکمیت یکسونگری و حاکمیت نمره در ارزشیابی و چرخش به سمت الگوهای کیفی و دانش‌آموز محور می‌نماید (Patton, 2002). در اواخر دهه ۹۰ پژوهش کیفی به‌طور کلی و پژوهش کیفی در ارزشیابی تربیتی، مقبولیت چشم‌گیری یافت و به تعبیری، چرخشی از پژوهش و ارزشیابی کمی به سمت پژوهش و ارزشیابی کیفی صورت پذیرفت. البته، این چرخش به معنای آن نیست که ارزشیابی کیفی، تنها شکل مقبول و موجه ارزشیابی است بلکه بیشتر به معنای شکسته شدن حاکمیت و یکسونگری کمی در ارزشیابی است (Bagheri, 2002: 42).

در این دوره، مفهوم امتحان و نمره در مدرسه پست‌مدن جایی ندارد. حتی ارتقای سطح بر اساس اندازه کمی چون سال تحصیلی و پایه درسی نادیده گرفته می‌شود. جریان یادگیری تا رسیدن دانش‌آموز به جایی که صلاحیتی را در خود احساس کند، ادامه خواهد داشت؛ اما استفاده از نتایج خود-ارزیابی و مشورت با هر یک از دانش‌آموزان برای قضاوت نهایی درباره عملکرد هر یک از اعضای سیستم آموزشی مورد توجه مربیان پست‌مدن است (Farmahini Farahani, 2004: 162). در تحلیل نهایی، امتحان، محور و پایه روش‌هایی است که فرد را به‌منزله نتیجه و ابژه قدرت و نیز به‌منزله نتیجه و ابژه دانش می‌سازند. امتحان، با ترکیب کردن مراقبت پایگانمند و مجازات بهنجارساز، کارکردهای بزرگ انضباطی را تضمین می‌کند. هر نوع انضباط را می‌توان در یک کلام یکی از وجه‌های قدرت به شمار آورد؛ قدرتی که تفاوت‌های فردی را اقتضاء می‌کند. انضباط را نمی‌توان نه با یک نهاد و نه با یک دستگاه این همانی کرد؛ زیرا نوعی قدرت و درعین حال، شیوه‌ای برای اعمال قدرت است که مجموعه‌ای کامل از ابزارها، تکنیک‌ها و روش‌ها را شامل می‌شود (Farmahini Farahani, 2004: 169).

می‌شود، کلیه اسناد و مدارک موجود مرتبط با موضوع پژوهش به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش مورد استفاده قرار گیرد (Bast, 2000). نحوه گردآوری داده‌ها را می‌توان توصیفی - تحلیلی نامید زیرا از یک سو در پی توصیف و شناخت شرایط موجود است (توصیف) و از طرف دیگر در استخراج مفاهیم اصلی، کشف خطوط اصلی رویکردهای پست‌مدن، سازنده‌گرایی، هرمنوتیک و مشارکتی در زمینه ارزشیابی در بعد معرفت‌شناسی است. جامعه پژوهش حاضر شامل همه منابع و مراجع موجود مرتبط با موضوع مورد بررسی است. به‌علاوه از آنجا که در پژوهش کلیه منابع و مراجع موجود و مرتبط مورد بررسی واقع شده، بنابراین نمونه‌گیری انجام نشده است. در پژوهش حاضر به‌منظور گردآوری داده‌ها از فرم گردآوری داده‌ها، استفاده داده‌ها، استفاده شده است. سپس داده‌های جمع‌آوری شده طبقه‌بندی و در راستای بررسی سؤال‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل مفهومی قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

۱. مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی پست‌مدن چیست؟

دیدگاه پست‌مدن در برخورد با مقوله شناخت، به دو صورت مشاهده می‌شود. الف) نظر پست‌مدن‌نیست‌های شکاک که نگرش‌های علم‌مدن، معرفت‌شناسی و متدولوژی را طرد می‌کنند، به خرد کم‌باورند و معیارهای قراردادی برای ارزیابی معرفت را نمی‌پذیرند و آن را مردود می‌شمارند. ب) پست‌مدن‌نیست‌های اثباتی که چشم‌اندازهای مدرن درباره معرفت و متدولوژی را به شیوه افراطی طرد نمی‌کنند، ولی درباره تجدیدنظر بر سر این عناوین، پیشنهادهای مؤثر ارائه می‌کنند (Rosnao, 2001:182) اما در مجموع می‌توان گفت که در این دوره، معرفت‌شناسی بیشتر به‌صورت تعبیری، مشارکتی و کیفی است (Farmahini Farahani, 2004).

جدول ۱. مقایسه مبانی معرفت‌شناختی پست‌مدرن و مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی آن در پنج محور رایج در تحلیل‌های معرفت‌شناسی (موضوع شناخت، ابزار شناخت، منبع شناخت، روش شناخت و اعتبار شناخت)

اعتبار شناخت	روش شناخت	منبع شناخت	ابزار شناخت	موضوع شناخت	محورهای تحلیل معرفت‌شناسی اندیشه‌های فلسفی
شناخت محدود	بیشتر به صورت کیفی و توصیفی	تکثرگرایی	بیشتر ذهنی	شناسایی خود بر اساس زمینه‌های زندگی در همان بستر زمانی و لحظه تاریخی	مبانی معرفت‌شناسی پست‌مدرن
شناخت محدود	ارزشیابی بیشتر به صورت کیفی و توصیفی	ارزشیابی بر اساس تکثرگرایی	ذهنی و ارزشیابی مبتنی بر مشارکت و خودسنجی	ارزشیابی مبتنی بر شناخت الگوهای محلی و خاص	مبانی معرفت‌شناسی ارزشیابی پست‌مدرن

۲. مبانی معرفت‌شناسی، ارزشیابی هرمنوتیک چیست؟

در سومین ویرایش فرهنگ بین‌المللی جدید و بستر، واژه هرمنوتیک چنین معرفی شده است: "مطالعه اصول روش‌شناختی تأویل و تبیین؛ به‌ویژه: مطالعه اصول کلی تأویل کتاب مقدس." علم هرمنوتیک می‌کوشد دو حیطه نظریه فهم را در کنار هم نگه دارد: پرسش از آنچه در رویداد فهم متن به وقوع می‌پیوندد و پرسش از آنچه خود فهم است، در بنیادی‌ترین و "وجودی‌ترین" معنای آن (palmer, 1998:10-16). به‌طور کلی رویکرد معرفت‌شناسی تعبیری به‌عنوان یک فلسفه معتقد به اصالت انسان و ادراک اوست و بیشتر بر تحلیل‌های کیفی و بر محور تحلیل‌های زبانی تأکید دارد؛ این تأکید در مقایسه با تأکید اثبات‌گرایی بر پدیده‌های مشاهده‌پذیر در تقابل قرار می‌گیرد. تعبیرگرایان هدف علم را درک یا فهم می‌دانند و نه تبیین، گرچه تبیین نیز می‌تواند در فرایند تفسیر و تعبیر مفید واقع شود (Farmahini farahani, 2013:125). از نقطه نظر شناخت‌شناسی نگاه پست‌مدرنیست‌ها نگاهی هرمنوتیک

و تفهیمی است. اگر در بحث مدرنیسم، پوزیتیویسم را به‌عنوان متدولوژی مدرنیسم بیان کنیم شاید بتوان رویکرد هرمنوتیک را در مقابل پوزیتیویسم به‌عنوان متدولوژی پست‌مدرنیسم مطرح کنیم (Bahrami, 2013). مارتین هایدگر (Chapter 5) معتقد است که تأویل در دو نقطه معین به علوم تربیتی راه می‌یابد: یکی در جریان تحقیق و دیگری در جریان تدریس. اگر تدریس بر اساس اصول تأویل باشد، دانش‌آموزان خود، معنا را کشف می‌کنند. در غیر این صورت، ارتباط معلم و دانش‌آموز بر اساس حفظ طوطی‌وار معنای مفاهیم از طرف دانش‌آموز خواهد بود (Bagheri, 2002: 40).

مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی هرمنوتیک

دیدگاه تأویلی در زمینه معرفت‌شناسی ارزشیابی رویکردی کیفی‌نگراست لذا در ابتدا توضیحاتی در مورد ویژگی‌های رویکردهای کمی‌نگر و کیفی‌نگر داده می‌شود. در دوره پست‌مدرن چرخشی از ارزشیابی کمی به سمت ارزشیابی کیفی صورت گرفته است؛ و

اقتدارگرا به سوی کلاس‌های پیشرفت‌گرا و دانش‌آموز محور صورت گرفت (Beattie, 1986, quoted et al.) (Pinar 1996).

ارزشیابی، صورت نوینی یافته است که در آن، جایگاه کانونی به معلم تعلق دارد نه سیاست‌گذاران، پژوهشگران و برنامه‌ریزان. از نظر وی، این چرخش شبیه به چرخشی است که از آموزش و پرورش سنتی و

جدول ۲. مقایسه شکل رایج ارزشیابی کمی نگر با ارزشیابی کیفی نگر و تأویلی (Bagheri, 2002: 46).

ارزشیابی کیفی تأویلی	شیوه رایج اندازه‌گیری
۱. انعطاف در پاسخ‌ها	۱. پاسخ‌های معین و قاطع به سؤال‌ها
۲. ارتباط داشتن با متون درسی	۲. انطباق کامل با متون درسی
۳. توجه به کلیت و ساختار متن	۳. جزءنگری
۴. شکل گروهی دادن به ارزشیابی	۴. فردی‌سازی
۵. چندوجهی ساختن ارزشیابی	۵. اندازه‌گیری یک وجهی (کتبی)
۶. انضمامی و عینی کردن سؤال‌ها	۶. برخورد انتزاعی و منقطع
۷. فرایندی ساختن ارزشیابی	۷. نتیجه‌گرایی

مفهوم). با چنین پیش‌فهم‌هایی، معلم به هنگام خواندن ورقه امتحانی این شاگرد، بدون آنکه به تأثیر پیش‌فهم‌های خود توجه داشته باشد، مطالب وی را سرسری خواهد خواند و این امر می‌تواند ارزشیابی را بی‌اعتبار سازد اما هنگامی که وی از پیش‌فهم‌های خود مطلع باشد و در گام‌های بعدی چرخه تأویل نیز - که در زیر مورد بحث قرار می‌گیرد - وارد شود می‌تواند از تأثیر منحرف کنند آن‌ها بکاهد (Bagheri, 2002: 49).

گام دوم چرخه تأویلی ارزشیابی: حضور در افق فکری شاگرد

در دومین گام چرخه تأویلی ارزشیابی، پژوهشگر به دنبال آن است که ببیند آیا ارزشیاب، در دنیای فکری شاگرد قدم می‌گذارد یا نه. اگر ارزشیاب این کار را انجام ندهد، بیم آن می‌رود که با همان پیش‌فهم‌ها به ارزشیابی بپردازد و به این ترتیب، ارزشیابی را به جهت‌گیری دچار کند. ارزشیاب برای ورود به دنیای فکری شاگرد - می‌تواند از «جداسازی»، «تحلیل ساختاری» و «ملازمت با متن» استفاده کند (Bagheri,

چرخه تأویلی، اساسی‌ترین مفهوم در دیدگاه تأویلی است. به‌طور خلاصه، چرخه تأویلی، ناظر به فرایند دوری است که طی آن، فهم پدیده مورد نظر میسر می‌شود (Bagheri, 2002: 47) بنابراین ارزشیابی در حوزه معرفت‌شناسی هرمنوتیک در چهار گام مورد بررسی قرار می‌گیرد که به آن‌ها پرداخته می‌شود:

گام اول در چرخه تأویلی ارزشیابی: تعیین پیش‌فهم‌ها به باور هایدگر، هر فهمی استوار بر پیش‌فهم است و فهم بدون پیش‌فهم امکان‌پذیر نیست. کوزنز هوی در این باره می‌نویسد: «از دیدگاه هایدگر، معرفت بدون پیش‌فرض وجود ندارد. پیش‌فرض هرگونه فهمی، نوعی آشنایی و تسلط قبلی یا نوعی پیش‌فهم از کل است.» (1991:60 Hovy); بنابراین باید معلم در ارزشیابی خود به نکات مذکور توجه کند برای مثال، معلمی ممکن است طی جلسات اولیه کلاس با ملاحظه اینکه دانش‌آموزی بسیار سخن می‌گوید (پیش‌داشت یا ارتباط)، به قدرت فکری او بدبین شده باشد (پیش‌نظر یا دیدگاه اولیه) و از او به‌عنوان دانش‌آموزی وراج و تهی‌مغز یاد کند (پیش

50: 2002). اساس موقعیت هرمنوتیکی چیزی است که گادامر آن را «افق» می‌نامد. «افق زاویه نگرشی است که امکان نگرش را محدود می‌سازد» (Hoolab, 1999:90).

گام سوم چرخه تأویلی ارزشیابی: تأیید یا اصلاح پیش‌فهم‌ها

در گام سوم، حاصل دور نخست تأویل آشکار می‌گردد. در نتیجه مواجهه پیش‌فهم‌های ارزشیاب با متن نوشته‌ها و گفته‌های شاگرد، در گام سوم این اتفاق رخ می‌دهد که پیش‌فهم‌های مذکور مورد تأیید و اصلاح قرار می‌گیرند. در صورتی که ارزشیاب پس از برداشتن گام دوم ملاحظه کند که مورد تأییدی برای پیش‌فهم‌های خود یافته است، پیش‌فهم‌های وی این بار نیز در اختیارش خواهد بود؛ با این تفاوت که در دور نخست، آزموده نشده بودند و در این دور، آزموده شده‌اند و مبنای گام بعدی قرار خواهند گرفت؛ اما اگر موارد نقضی بر پیش‌فهم‌ها فراهم آمده باشد، ارزشیاب باید به اصلاح پیش‌فهم‌های خود بپردازد و شکل اصلاح شده آن‌ها را مبنای برداشتن گام چهارم قرار دهد (Bagheri, 2002: 51).

گام چهارم چرخه تأویلی ارزشیابی: تفسیر و امتزاج افق‌ها

در این گام، عمل تفسیر عبارت است از ترکیب افق‌ها، یعنی پیوند زدن به افق فهم مفسر و با افق مؤلف متن، لذا، او در نهایت بر این باور است که در یک تحقیق، تأویل‌کننده باید حتی با وجود فاصله زمانی بتواند از نظر روانی خویشتن را به‌جای مؤلف گذاشته و آن‌چنان غرق در آن فضا و زمینه شود که نوعی ذوب افق‌ها اتفاق بیفتد، بدون اینکه افق خود را جانشین دیگری کند (Haghighat, 2006:388). با این بیان مشخص می‌گردد که در ارزشیابی تأویلی، تنها معلم و ارزشیاب تعیین‌کننده نیست، بلکه ارزشیابی‌جویی دو سویه است که در آن، از یک‌سو ارزشیاب و پیش‌فهم‌هایش

مطرح است و از سوی دیگر، شاگرد و نظر و بیان خاص وی. رابطه دیالکتیکی این دو جریان در ارزشیابی آشکار می‌گردد. از این جهت -چنانچه قبلاً بیان شد- ارزشیابی نباید به بیان عین عبارت‌های متون درسی محدود شود؛ زیرا در این صورت، به شاگرد و فهم وی اجازه بروز و ظهور نمی‌دهد و در نتیجه، رابطه دیالکتیکی مذکور را نیز مختل و معیوب می‌سازد (Bagheri, 2002: 52).

الگوهای ارزشیابی معرفت‌شناسی ارزشیابی هرمنوتیک

البته با توجه به دیدگاه مبتنی بر معرفت‌شناسی ارزشیابی تفسیرگرایی می‌توان به سه الگوی دیگر ارزشیابی نیز که بر اساس معرفت‌شناسی ارزشیابی تفسیرگرایی استوار است اشاره کرد که عبارت‌اند از: ۱- الگوی ارزشیابی روشنگری؛ ۲- الگوی ارزشیابی مبتنی بر مدافعه؛ ۳- الگوی ارزشیابی خبرگی و انتقاد هنری (Mansoob Bassiri 2004) که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود:

معرفت‌شناسی ارزشیابی الگوی روشنگری

پارلت و هامیلتون ارائه‌دهندگان این الگو، معتقدند که اولاً، نظام‌های فعالیتی بعد از به اجرا درآمدن، از حالت پویا درمی‌آیند و ایستا می‌شوند و تعدیل‌های جزئی هم درباره آن‌ها به اجرا در نمی‌آید و با هدف‌های خود فاصله می‌گیرند. ثانیاً: برنامه‌ها از محیط و مجریان آن جدا نیست و باید به آن‌ها توجه نمود. این نوع ارزشیابی در سه مرحله انجام می‌گیرد:

- مشاهده محیط عمل
- انتخاب موضوعات مورد بررسی از طریق ملاحظه و بررسی پیشرفت برنامه‌ها.
- تحلیل و توضیح (Mohamad, 1998:43)؛ در این الگو مبنای معرفت‌شناسی همانند الگوی ارزشیابی تفسیرگرایی رویکردی کیفی‌نگر است. گر چه در این الگو، از روش‌های

معرفت‌شناسی ارزشیابی به روش هرمنوتیک است و در آن هیئت‌منصفه (گروه ارزشیابی) با توجه به نظرات تمامی گروه‌ها (له و علیه) به تفسیر و تأویل آن‌ها پرداخته و دست به داوری و قضاوت می‌زنند؛ بنابراین با در نظر گرفتن موارد مذکور چنین استنباط می‌شود که این الگو نیز به دلیل استفاده از روش‌ها و ابزارهای کیفی و توصیفی، در ردیف الگوهای برخاسته از مبانی معرفت‌شناسی هرمنوتیک قرار می‌گیرد.

معرفت‌شناسی ارزشیابی الگوی خبرگی و انتقاد هنری
همان‌طور که از نام آن برمی‌آید، این الگو بر خبرگی تأکید دارد و از نقد هنری الهام گرفته است. آیزنر در مقاله‌ای تحت نام «نگاهی دیگر، پیرامون خبرگی آموزشی» می‌نویسد: فرد خبره کسی است که بر آنچه می‌نگرد واقف است. توان درک ظرافت‌ها را دارد که این خود مستلزم هوشی فعال و وجود برنامه‌ای مستقل است. انتقاد به معنای گفتگو و نگارش پیرامون همه‌چیز است. منتقد فیلم در مورد فیلم‌ها و منتقد اجتماعی در مورد جوامع و... به بحث و گفتگو می‌نشینند. انتقاد آموزشی نیز در واقع به هر آنچه مربوط به معنای آموزشی می‌شود می‌پردازد (Mansoob Bassiri, 2004: 96) با توجه به مفروضه‌های این الگو و توجه به ابعاد کیفی در ارزشیابی آموزشی، این الگو را باید در دیدگاه انسان‌گرایی قرار داد (همان: ۹۷).

با توجه به اینکه، خبرگی آموزشی وسیله‌ای است که از طریق آن شکل چارچوب و ترتیب‌های داخل آن دوباره سازمان می‌یابد تا تصمیمات معقول درباره چارچوب اتخاذ گردد. (Mohamad Gholinia, 1998:54) و از طرفی، انتقاد آموزشی هنری است که از طریق آن توصیف، تفسیر و ارزشیابی آشکار و مشخص می‌شود (Ibid: 54)؛ بنابراین چنین استنباط می‌شود که تصمیمات گرفته شده باید با هنر توصیف و تفسیر همراه باشد تا بتواند ارزشیابی دقیق و مشخصی صورت گیرد که مراتب مذکور همه نشان از مبانی

تجربی مانند مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، آزمون، بررسی اسناد و مدارک برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌شود ولی تمایل کلی این الگو تفسیر و توصیف است تا اندازه‌گیری و پیش‌بینی. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که این الگو بر پویایی فراگیران تأکید دارد، نفس مشارکت را برای مراجعان قائل است و سوگیری انسان‌گرایانه دارد. (Mansoob Bassiri, 2004: 95-96). به‌این ترتیب این الگو بر پایه تفسیر و توصیف بنا شده که نیاز به تحلیل و توضیح دارد. لذا مطالب فوق مبین این است که الگوی مورد نظر در طیف معرفت‌شناسی ارزشیابی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک قرار دارد.

معرفت‌شناسی ارزشیابی الگوی مدافعه

ارزیابی در این الگو از طریق فرایندهای قانونی انجام می‌شود. نظرهای متضاد در برابر هیئت‌منصفه در جمع گروهی از متخصصان و کسانی که برنامه برای آن‌ها طراحی شده عرضه می‌شود و طی دادرسی در مورد آن قضاوت می‌شود. این الگو نیز در ردیف الگوهای کیفی و کل‌گراست (kermati, 2013:66). در این الگو، مسئولیت‌ها و مأموریتی که بر عهده برنامه آموزشی محول شده است به شیوه دادگاه‌ها یا هیئت‌منصفه، مورد رسیدگی قرار می‌گیرد و ارزشیابی می‌شود. ارزشیابی حقوقی برنامه، این امکان را فراهم می‌آورد که همه کسانی که به نحوی متصدی یا تحت تأثیر برنامه هستند، بدون توجه به سن، جنس یا مقام، درباره موقعیت برنامه اظهارنظر کنند. نظرات در برابر هیئت‌منصفه (گروه ارزشیابی) قرار می‌گیرند و اعضای گروه پس از رسیدگی، بر اساس مدارک و شواهد و دیدگاه‌های متنوع، به قضاوت و ارزشیابی موفقیت‌های برنامه می‌پردازند (1998:42-43, Mohamad Gholinia).

این اظهارنظرها معمولاً به‌صورت کیفی و توصیفی بیان شده و گردآوری می‌شوند که نشان‌دهنده مبانی

آن هرمنوتیکی، یعنی کیفی و توصیفی برم بنای فهم و تفسیر است. لذا در تحلیل معرفت‌شناسی ارزشیابی هرمنوتیک می‌توان چنین اذعان کرد که این اندیشه فکری نیز، از اعتبار کافی و جامع برخوردار نیست زیرا زمانی یک پدیده از اعتبار لازم برخوردار است که آن موضوع به درستی شناسایی شود و از ابزاری مناسب استفاده شود و منابع شناخت مشخصی داشته باشد و درنهایت از روش‌شناسی درست و متناسب با موضوع بهره گیرد درحالی‌که در این اندیشه فلسفی ارزشیابی، این موارد به‌طور جامع‌و‌مانع بیان نگردیده است.

معرفت‌شناختی ارزشیابی بر اساس هرمنوتیک می‌دهد. همچنین مفروضه انتقادی این الگو، حکایت از اندیشه پست‌مدرنی الگوی مورد نظر را دارد.

تحلیل معرفت‌شناختی ارزشیابی هرمنوتیک واگوهای آن برگرفته از آن

در اندیشه فلسفی هرمنوتیک (تأویلی، تفسیری) موضوع شناسایی به‌طور کلی ذهنی بوده و شناسایی آن بر اساس تفسیر و توصیف پدیده‌ها صورت می‌گیرد و از ابزاری چون آزمون‌های ذهنی به‌صورت تشریحی و تفسیری و توصیفی استفاده می‌شود. منبع شناخت در این اندیشه فلسفی ارزشیابی، عقل و استدلال بوده و روش شناسی

جدول ۳. مقایسه مبانی معرفت‌شناختی هرمنوتیک و مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی آن در پنج محور رایج در تحلیل‌های معرفت‌شناسی

مبانی معرفت‌شناسی	موضوع شناخت	ابزار شناخت	منبع شناخت	روش شناخت	اعتبار شناخت
مبانی معرفت‌شناسی هرمنوتیک	شناسایی به‌صورت ذهنی و شکل‌گیری از طریق تعامل بین محقق و موضوعات پژوهشی	ذهنی	عقل و استدلال	از طریق درک ساختارها یا ارائه تفسیر از واقعیت‌ها و تلاش به‌منظور پی بردن به الگوواره‌هایی از مشاهدات و رسیدن به اجماع درباره آنها	شناخت محدود
مبانی معرفت‌شناسی ارزشیابی هرمنوتیک	ارزشیابی مبتنی بر تفسیر و توصیف پدیده‌ها	ذهنی و آزمون‌های تشریحی و چندوجهی	اساس عقل و استدلال	ارزشیابی بر اساس عقل و استدلال بیشتر به‌صورت کیفی و توصیفی	شناخت محدود

اندک در موضوع شناخت و ابزار شناخت به چشم می‌خورد ولی از نقطه‌نظر کلی هر سه الگوی ارزشیابی ذهنی بوده و از روش‌ها و ابزارهای کیفی و توصیفی بهره گرفته شده است.

در الگوهای برگرفته شده از معرفت‌شناسی هرمنوتیک نیز به دلیل مطابقت با این نظام فلسفی ارزشیابی، تحلیلی مشابه را از نظر معرفت‌شناسی به دنبال خواهد داشت البته در هریک از محورهایی که برای تحلیل معرفت‌شناسی بکار می‌رود تفاوت‌هایی

جدول ۴. مقایسه الگوهای ارزشیابی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی هرمنوتیک در پنج محور رایج در تحلیل‌های

معرفت‌شناسی

موضوع شناخت	ابزار شناخت	منبع شناخت	روش شناخت	اعتبار شناخت	محورهای تحلیل الگوهای معرفت‌شناسی ارزشیابی بر اساس هرمنوتیک
شناسایی برنامه‌های پویای آموزشی با توجه به چگونگی اجرای آن‌ها و چگونگی تأثیرپذیری دانش‌آموزان از این برنامه‌ها	برخی از روش‌های تجربی مانند مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، بررسی اسناد و مدارک آزمون‌ها اما بیشتر استفاده از جنبه‌های اندازه‌گیری روش‌های طبیعت‌گرا مانند توصیف و تفسیر	عقل و استدلال	ارزشیابی از راه قیاس و استدلال و بیشتر به صورت کیفی و توصیفی	شناخت محدود	الگوی ارزشیابی روشنگری
شناسایی تحقق هدف‌ها با استفاده از شواهد له و علیه و قضاوت در باره آن‌ها	ذهنی و آزمون‌های تشریحی و چند وجهی	عقل و استدلال	ارزشیابی از راه قیاس و استدلال و بیشتر به صورت کیفی و توصیفی	شناخت محدود	الگوی ارزشیابی مدافعه
شناسایی ارزشیابی بر اساس کیفیت زندگی آموزشی و جنبه هنری آن	آزمون‌های تشریحی، مصاحبه و آزمون‌های ویژه برای سنجش پیامدهای غیرمنتظره	عقل و استدلال	ارزشیابی از راه قیاس و استدلال بیشتر به صورت کیفی و توصیفی و تفسیری	شناخت محدود	الگوی ارزشیابی خبرگی و انتقاد هنری

۳. مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی ساختن‌گرایی چیست؟

مهم‌ترین پیش‌فرض معرفت‌شناسانه سازنده‌گرایی آن است که معنا، تابعی از چگونگی ساختن آن بر اساس تجربه‌های فردی است. سازنده‌گرایان معتقدند که دانش در درون فرد و توسط او ساخته می‌شود و از منابع خارجی دریافت نمی‌شود (Fardanesh, 2008: 60). بر اساس معرفت‌شناسی این دیدگاه، انسان دسترسی مستقیم به واقعیت ندارد، بلکه سازه‌های وی همواره میان او و واقعیت حائل می‌شود. مهم‌ترین ویژگی‌های عمومی دیدگاه‌های سازنده‌گرا تأکید بر نقشی است که ذهن در تجربه‌های ما بازی می‌کند. ذهن منفعل نسبت به جهان نیست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک، مفاهیم و احساسات ما شکل می‌بخشد؛ و اینکه هیچ دانشی مطلق نیست، بلکه همه دانش‌ها ساختنی‌اند و بنا

به ویژگی‌های مختلف افراد و ادراکات متفاوت آنان، دانش هرکسی منحصر به اوست و هیچ نوع قانون علمی ثابت و جهان‌مشمولی وجود ندارد بلکه هرگونه دانشی نسبی است و از شخصی به شخص دیگر و از زمانی به زمان دیگر فرق می‌کند؛ و اینکه یادگیری فقط در یک متن یا زمینه معین رخ می‌دهد؛ بنابراین، این تصور که یادگیری فارغ از محیطی که در آن رخ می‌دهد، اتفاق می‌افتد غیرواقعی و ناقص است (Mirza mohamdi, & colleagues, 2010: 129).

بنابراین ساختن‌گرایی نقش فعال یادگیرنده را در آفرینش شخصی معرفت و اهمیت تجربه (فردی و اجتماعی) را در این فرآیند تصدیق می‌کند و بر این برداشت که معرفت آفریده شده در بازنمایی واقعیت خارجی از درجات اعتبار متفاوتی برخوردار است صحه

مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی مشارکتی

این الگو توسط پائولو فریره صاحب‌نظر برزیلی ارائه شده است (Mansoob Bassiri 2004: 67) در این رویکرد بررسی و جستجوی منظم طبیعت‌گرایانه و کوشش‌های مشارکت‌کنندگان (یاران آموزشی) در تعیین ارزش‌ها، معیارها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این مورد درباره درک و آگاهی افراد نسبت به برنامه مورد ارزشیابی به‌وسیله خود آنان و نیز ارزیابان قضاوت می‌شود. الگوی ارزشیابی سیمایی در این رویکرد جای می‌گیرد (Mirza Mohamadi, 2008: 80). علاوه بر الگوی ارزشیابی سیمایی، چند الگوی معروف دیگر وابسته به رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کننده وجود دارد. از جمله آن‌ها می‌توان به ارزشیابی روشنگر، ارزشیابی دموکراتیک، ارزشیابی پاسخگو و ارزشیابی طبیعت‌گرایانه اشاره کرد (2013: 86) و saif).

انگاره طبیعت‌گرا، کیفی و پدیدار شناختی است و در آن بر استفاده از روش‌های کیفی که با مشارکت، فعالیت و تفسیر پژوهشگر همراه هستند (2002: 22) و kiamanesh, تأکید می‌شود، زیرا در این روش‌ها «درک و فهمیدن پدیده‌های اجتماعی و یا پی بردن به عوامل پنهان، ولی مؤثر، آن‌ها در عمل فرد» مورد نظر است (Ibid: 15) ارزشیابی مشارکتی مستلزم مشارکت مردم در موارد زیر است: تصمیم‌گیری در خصوص محدوده ارزشیابی، انتخاب شاخص‌های ارزشیابی، طراحی نظام جمع‌آوری اطلاعات، جمع‌آوری و تنظیم اطلاعات، تجزیه و تحلیل نتایج حاصله و انتقاد از اطلاعات مربوط به ارزشیابی مشارکتی برای دستیابی به اهداف خود (Mansoob Bassiri, 2004: 68)؛ و درنهایت، با توجه به اینکه این الگو بر جنبه‌های کیفی تأکید دارد بدون استفاده از سایر الگوهای ارزشیابی که بر جنبه‌های عینی تأکید می‌ورزند، قابلیت کاربرد کمتری دارد؛ به عبارت دیگر این الگو، نیازمند سایر الگوهای ارزشیابی است (Ibid: 72).

می‌گذارد (zandi, 2012). سازنده‌گرایی دارای ویژگی‌های نظیر ذهن‌گرایی، تجربه‌گرایی و نسبی‌گرایی است که مبانی معرفت‌شناسی آن را تشکیل می‌دهند. منظور از ذهن‌گرایی در سازنده‌گرایی آن است که ذهن فعال سازنده معرفت بوده و تفسیر و معنا بخشی به تجربیات را به عهده دارد، لذا شناخت ماهیت ساختنی دارد. تجربه‌گرایی در سازنده‌گرایی بدین معناست که منبع دانش و معرفت فرد، تجربه شخصی و درونی اوست لذا تمهید شرایط برای شرکت فعال فراگیر در فرایند تجربه‌اندوزی از اهمیت برخوردار است (Mirza mohamdi, & colleagues, 2010: 129-130). روش‌های ارزشیابی بر اساس مبانی معرفت‌شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در تعلیم تربیت عبارت‌اند از: سنجش عملکردی، ارزشیابی از یادگیری حین تدریس و موقعیت‌های یادگیری، سنجش یا کارپوشه، خودسنجی، ارزیابی دینامیک، ارزشیابی چندوجهی یا متکثر (Ibid: 2010).

۴. مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی انتقادگرایی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه) چیست؟

پائولو فریره در کتاب آموزش برای شناخت انتقادی می‌نویسد «انسان با دنیای خودنقدانه رابطه برقرار می‌کند. او داده‌های عینی واقعیت را (و نیز پیوندهای میان داده‌ها را)، از راه اندیشیدن، ادراک می‌کند، نه اینکه چون حیوانات از راه بازتاب غریزی؛ و انسان در عین عمل ادراک نقدانه، پایبند بودن خود را به زمان، کشف می‌کند. با فراتر رفتن از بعد واحد زمانی، به دیروز بازمی‌گردد، امروز را بازمی‌شناسد و به فردا می‌رسد (Mansoob Bassiri, 2004: 98). کانت معتقد بود که اساس معرفت عبارت است از نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از راه حواس گردآوری می‌شوند، پس منظور از تدریس تنها ارائه اطلاعات به شاگرد نیست بلکه مقصود از آن یاری به شاگرد است تا اطلاعات را کلیت بخشیده و با معنا سازد. علم باید ذهن شاگرد را برانگیزد تا تصورات موجود در ذهن وی زنده شود (Naghibzade 1988: 141).

تحلیل معرفت‌شناختی ارزشیابی ساختن‌گرایی و انتقادگرایی

دیدگاه‌های معرفت‌شناسی ارزشیابی با رویکردهای ساختن‌گرایی و انتقادگرایی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه) به دلیل هم‌گرایی در ارزشیابی که به صورت کیفی و توصیفی انجام می‌شوند و از طرفی به دلیل ذهنی بودن هر دو رویکرد، در زمینه معرفت‌شناسی، در یک طیف، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند. در هر دو اندیشه قرابت‌هایی در موضوع، منبع، ابزار و روش شناخت که محورهای تحلیل معرفت‌شناسانه هستند مشاهده می‌شود؛ یعنی در هر دو رویکرد موضوع، ذهنی بوده و ابزارهای آن‌ها ذهنی، به صورت آزمون‌های تشریحی و انشائی و مشارکتی است، منبع شناخت در هر دو رویکرد ذهنی و با استفاده

از عقل و استدلال صورت می‌گیرد و روش‌شناسی آن از طریق قیاس و بیشتر به صورت کیفی و توصیفی انجام می‌گیرد. لذا با توجه به توضیحات ذکر شده، این دو رویکرد نیز همانند رویکردها و اندیشه‌های فکری و الگوهای برگرفته از آن‌ها در دوران گذشته که مورد بررسی قرار گرفتند از اعتبار جامع‌ومانعی برخوردار نیستند. برای روشن شدن موضوع و مقایسه صحیح و درست و میزان تطابق و هم‌پوشانی در تحلیل محورهای معرفت‌شناسی در جدول ۵ به بررسی و تحلیل این دو رویکرد ساختن‌گرایی و انتقادی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه) در زمینه معرفت‌شناسی و به طبع آن در معرفت‌شناسی ارزشیابی پرداخته می‌شود:

جدول ۵. مقایسه مبانی معرفت‌شناختی ساختن‌گرایی و انتقادگرایی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه) و مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی آن‌ها در پنج محور رایج در تحلیل‌های معرفت‌شناسی

مبانی معرفت‌شناختی ساختن‌گرایی		مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی	
موضوع شناخت	ابزار شناخت	منبع شناخت	روش شناخت
تأکید بر نقش ذهن به عنوان منبع فعال شکل‌دهی به تجربه‌های ما	ذهنی	عقل و تفکر	از راه قیاس و استدلال و بیشتر به صورت کیفی و توصیفی
تأکید ارزشیابی بر نقش زمینه و ساختار	ذهنی استفاده از آزمون‌های تشریحی و انشایی شامل: ۱- چک‌لیست ۲- مشاهده در حین ساختن یک محصول ۳- انجام تحقیق و همکاری در گردآوری اطلاعات، ۴- ارزشیابی پوشه‌ای ۵- فعالیت‌های پروژه‌ای	ارزشیابی بر اساس تعقل و تفکر	ارزشیابی از راه قیاس و استدلال و بیشتر به صورت کیفی و توصیفی

ش—شناخت محدود	از روش‌های کیفی همراه با مشارکت، فعالیت و تفسیر پژوهشگر	عقل و تفکر	ذهنی	عینی نبودن معرفت به مفهوم اثبات‌گرایانه و نقش اساسی ارزش‌ها و قدرت در ساختار معرفت. سهل‌الوصول نبودن درک واقعیت‌های چندلایه	مبانی معرفت‌شناختی انتقادگرایی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه) شامل همه الگوهای برخاسته از آن
ش—شناخت محدود	ارزشیابی از طریق استفاده از روش‌های کیفی همراه با مشارکت، فعالیت و تفسیر پژوهشگر	ارزشیابی بر اساس عقل و تفکر	ذهنی استفاده از آزمون‌های تشریحی و انشایی	تأکید بر ارزشیابی ارزش‌ها و قدرت و شناسایی واقعیت‌های پیچیده	مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی انتقادگرایی (مشارکتی و طبیعت‌گرایانه): شامل همه الگوهای برخاسته از آن

تحقیق و ارزشیابی تربیتی همت گماشته‌اند (Richard&kock, 1979; Golsen & Pshkyn, 1992;) در نتیجه گیری نهایی «خود نه تنها دو روش را متضاد و مانعاً‌الجمع ندانسته‌اند، بلکه استفاده از دو روش را توصیه کرده و هر یک را مکمل یا کامل‌کننده دیگری معرفی کرده‌اند» (kiamanesh, 2002:15). وجه مشترک در انگاره تعددگرایی، کوشش برای استفاده از هر دو انگاره تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی است نه ایجاد تساوی در بهره‌گیری از آن‌ها (Moosapoor, 2002:133).

برخی از الگوهای ارزشیابی بر پایه همین انگاره پدید آمده‌اند. الگوی طراحی شده توسط بولا (Translate Abel, 1996) که با نام مدل آموزش عملی معرفی شده است، یکی از الگوهایی است که انگاره تعددگرایی را مبنای خود ساخته‌اند. وی در این زمینه می‌گوید «راهبردها باید در درون منابع برنامه یا سازمان مورد نظر متمکن باشند و به اتفاق، داده‌هایی بهنگام معتبر و قابل تأیید به وجود آورند» (Bhola, translated Abel, 1996: 73).

۵. مبانی معرفت‌شناسی الگوی ارزشیابی التقاطی (تعددگرایی) چیست؟

فرض اساسی در تعددگرایی آن است که از طرفی هر یک از انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی دارای ضعف‌هایی هستند و از طرف دیگر، در عمل ارزشیابی، تفکیک بین انگاره‌ها به‌سختی امکان‌پذیر است. بر این اساس، تعددگرایی مدّعی است که نمی‌توان یک ارزشیابی را بدون وجود عنصر کیفی (جهت‌گیری طبیعت‌گرایانه) و یا بدون وجود عنصر کمی (جهت‌گیری تجربه‌گرایانه) تصوّر نمود. آنچه در مطالعه‌ای سبب می‌شود تا یکی از دو روش بر دیگری غلبه یابد و به روش عمده تبدیل شود، تأکیدی است که پژوهشگر به علت زمینه تجربی و ذهنی خویش و یا به علت ماهیت مسئله مورد بررسی بر یکی از دو روش دارد (Eisner, 1991 Moosapoor, 2002:130-131, quotes). گرچه طرفداران هر یک از انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی برای استفاده انحصاری از روش‌های مربوط به یک انگاره به‌عنوان روش‌های مناسب ارزشیابی، دلایلی را ارائه کرده‌اند (Lincoln and Goya, 1985)، اما بسیاری از نویسندگان و صاحب‌نظران که به بحث درباره روش‌های کمی و روش‌های کیفی در

تحلیل معرفت‌شناختی ارزشیابی رویکرد تعددگرایی (التقاطی)

این رویکرد در مقایسه با دیگر رویکردها و اندیشه‌های فلسفی و الگوهای برگرفته از آنها، رویکردی نسبتاً قابل قبول و جامع‌تر به نظر می‌رسد؛ زیرا در تحلیل معرفت‌شناسی آن بر اساس پنج محور رایج در زمینه شناخت، از اعتبار نسبتاً جامعی برخوردار است؛ و کلیه جنبه‌های ارزشیابی را در برمی‌گیرد. علت این امر را می‌توان در لحاظ کردن گستره معرفت‌شناسی آن در دو زاویه ذهنی و عینی دانست که باعث می‌شود ابزارها و روش‌های معرفت‌شناسی ذهنی و عینی بوده و هر دو روش اندازه‌گیری کمی و کیفی مد نظر قرار گیرند که در این صورت می‌تواند از روش‌شناسی‌های متعددی برای ارزشیابی با توجه به شرایط و موقعیت‌شناسی استفاده کند.

بنابراین این رویکرد ارزشیابی نسبت به سایر رویکردها و الگوهای ارزشیابی در نحله‌ها و نظام‌های فلسفی در دوره‌های سنتی، مدرن و حتی الگوهای ارزشیابی پست‌مدرن از جایگاه مطلوب‌تری برخوردار است؛ اما نمی‌توان آن را به‌عنوان یک الگوی ارزشیابی جامع و کامل و مانع تلقی کرد که تمامی جنبه‌های معرفت‌شناسی را در برگیرد. به نظر می‌رسد اگر به‌جای تعددگرایی از الگویی به نام الگوی ترکیبی استفاده شود بتواند الگویی مناسبی برای معرفت‌شناسی ارزشیابی قلمداد شود زیرا در این الگو سعی در دخیل کردن کلیه مبانی معرفت‌شناسی در هر سه دوره سنتی و مدرن و پست‌مدرن در حوزه ارزشیابی خواهد شد که کلیه جنبه‌های ارزشیابی را پاسخ خواهد داد. در جدول ۶ به بررسی و تحلیل معرفت‌شناختی ارزشیابی رویکرد التقاطی پرداخته شده است.

جدول ۶. مقایسه مبانی معرفت‌شناختی التقاطی (تعددگرایی) و مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی آن در پنج محور رایج در تحلیل‌های معرفت‌شناسی

اعتبار شناخت	روش شناخت	منبع شناخت	ابزار شناخت	موضوع شناخت	محورهای تحلیل معرفت‌شناسی الگوی ارزشیابی
شناخت نسبتاً مکفی	روش‌شناسی اثبات‌گرا (راه تجربه آزمایش، و استتقراء) و روش‌شناسی خردگرا (راه قیاس و استنتاج)	ادراکات حسی و عقلی	عینی و ذهنی	شناسایی از طریق بازشناسی به صورت ذهنی و تبدیل ادراکات حسی و تبدیل به امور عینی و مشاهده قوانین حاکم بر آن	مبانی معرفت‌شناختی الگوی التقاطی
شناخت نسبتاً مکفی	ارزشیابی از طریق آزمون‌های استقرایی (حس و تجربه) و آزمون‌های قیاسی (استدلال و استنتاج)	ادراکات حسی و عقلی	عینی و ذهنی متکی بر آزمون‌های کمی و کیفی	ارزشیابی مبتنی بر شناخت واقعیت‌ها، بازشناسی، تفسیر و توصیف پدیده‌ها	مبانی معرفت‌شناختی ارزشیابی الگوی التقاطی

بحث و نتیجه‌گیری

دوره پست‌مدرن یعنی از شروع قرن بیستم تا دوره‌ای که در آن به سرمی بریم چرخشی در دیدگاه‌های معرفتی با توجه به مبانی معرفت‌شناسی اندیشه‌های فکری این دوره ایجاد شده است و از عینیت‌گرایی به سمت ذهنیت‌گرایی سوق داده شده است و رویکردهای کمی‌نگر جای خود را به رویکردهای کیفی‌نگر داده است. با توجه به پنج محور رایج در تحلیل معرفت‌شناسانه یعنی موضوع، منبع، ابزار، روش و اعتبار شناخت می‌توان گفت که در این نظام‌های فکری و الگوهای برگرفته شده از آن‌ها به دلیل اینکه از تمامی جنبه‌های معرفتی استفاده نشده است شناخت محدود بوده و اعتبار قابل قبولی را علی‌رغم محاسنی را که در این رویکردهای ارزشیابی دیده می‌شود، ندارد بنابراین از مراتب مذکور چنین استنباط می‌شود که باید رویکردی از ارزشیابی را در نظر گرفت تا بتوان به واسطه آن در تحلیل‌های معرفت‌شناسانه از ابزارها و روش‌های کمی و کیفی برای شناسایی منبع و موضوع شناخت بهره جست تا یک الگوی ارزشیابی قابل قبولی ارائه کرد. با توجه به تمامی مطالب ذکر شده به نظر می‌رسد که برای ارزشیابی مؤثر و کارآمد مبتنی بر مبانی معرفت‌شناسانه آن به یک الگوی ترکیبی نیاز است یافته‌های پژوهش با یافته‌های و این ترکیب باید از چهار دیدگاه مورد بررسی قرار گیرد:

اولاً: ترکیبی که در آن به تمامی دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه در حوزه ارزشیابی یعنی عینیت‌گرایانه (تجربه‌گرا و عقل‌گرا) با طبیعت‌گرایانه (ذهنیت‌گرا) و مبانی معرفتی سودگرا-شهودگرا با کثرت‌گرا و همچنین مبانی فلسفی معرفتی رفتارگرایی با شناخت‌گرایی توجه شود (Mansoob Bassiri, 2004) و (kiamanesh, Rchard&kock, 1979; Eisner, 1991; Patton, Golsen & Pshkyn, 1992; House, 1988; 1990) نیز در نتیجه‌گیری نهایی خود به این نتیجه رسیدند. ثانیاً: ترکیبی که در آن، همه الگوهای ارزشیابی مدنظر قرار گیرند و پس از استخراج نقاط قوت آن‌ها،

برای طراحی یک الگوی جامع و کامل برای ارزشیابی بکار گرفته شود. ((Moosa poor, 2002) (2013), kermati)، (Bhola, translated Abel, 1996)، نیز در پژوهش‌های خود به این نتایج دست یافته‌اند. رابعاً: امتزاج الگوهای ارزشیابی با توجه به تفاوت‌های فردی، نژادی، منطقه جغرافیایی و فرهنگی با تأکید بر نیازهای کنونی و اهداف و شرایط مطلوب آینده ارزشیابی بر مبنای معرفت‌شناسی آن. ثالثاً: از سوی دیگر به نظرمی رسد که یک خلأ در تمامی مباحث مطرح شده در حوزه معرفت‌شناسی ارزشیابی احساس می‌شود و آن اهمیت دادن به جنبه‌های عاطفی و انگیزشی و اعتقادی فراگیران است که عامل محرکه و نیروی اساسی برای فرایند یاددهی و یادگیری محسوب شده و نقش اساسی را در پویایی آموزش ایجاد می‌کند لذا اگر مقوله ارزشیابی به‌گونه‌ای طراحی و اجرا شود که جنبه‌های عاطفی و انگیزشی را نیز در برگیرد در این‌صورت می‌توان یک الگوی ارزشیابی مطلوب و مفید که جامع‌ومانع است را انتظار داشت.

منابع

- Bagheri, Q., Yazdani, A. (2002) a pattern for research in educational evaluation based on hermeneutic view, educational innovations scientific – re search - periodical, number 1, page 39 to 58. [Persian]
- Bast, J. (2000) research methods in behavioral & training sciences, the translation of Hassan pasha sharifi & Narges taleghani Tehran, growth publications.
- Bola, H. S. (1990) evaluating educational plans for development, the translation of khodayar Ebili (1996), Tehran, international institute publications of adults education methods.
- Chalmerz, A. (1995), the science quality: introduction in philosophical science logy schools, translation of saeid ziba kalam, Tehran, the center of scientific & cultural publications, the first edition
- Fardanesh, H. (2008) theoretical basics of education al technology, Tehran, samtedition. [Persian]

- Moosa poor, N., (2002) theoretical principles of educational evaluation models, research & programming periodical in high education, number 24-23 (scientific & research). [Persian]
- Naghibzade, M. A. (1988), a view to the education philosophy, Tehran, tahoori publications. [Persian]
- palmer, R. (1998), hermeneutic science, translation of mohammad saeid kashani, Tehran, Bina.
- Patton, M. (2002) "**qualitative research and Evluation Methods**". london: sage.
- Pinar, W.F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P.M. (1996). Understanding Curriculum. New York: Petr Lang.
- Saif, A. A. (2013), measurement, educational evaluation, Tehran, Doran publication. [Persian]
- Shariat madari, A. (1991) the society & education, Tehran, Amir kabir publications, the ninth edition. [Persian]
- Valvy, P., Bagher poor, S., Shahsavari, J. (2016). Examining critical thinking in University graduate students.. Journal Research in curriculum Planning. Vol 13, No 22 (continus 49). pp 184-192. [Persian]
- wolf, R. (1992) evaluation (plan evaluation & ability evaluation basics), translation of Ali Reza kiamanesh, first edition, Tehran: university publication.
- Farmahini farahani, M. (2004), post modernism & education, Tehran, Eiyig publications. [Persian]
- Farmahini farahani, M. (2013) clarifying histological principle of remote education system, research epistemology In education periodical, number 30 & 31, page 115 to 139. [Persian]
- Gharibi, J., Golestani, H., Jafari, I. (2016). Epistemological Foundations of Multural Education. Journal Research in curriculum Planning. Vol 12, No 20 (continus 47). pp 1-15. [Persian]
- Gary ling, E.C, & others (2001) new views in philosophy, translation of mohammad saeidi mehr & others, Qom, taha cultural institute publications.
- Haghighat, S. S. (2006). politic science methodology, Qum, Mofid. [Persian]
- Hoolab, R. (1999) yorgen habermas (criticism in general area), translation of Hossein Bashirieh, Ney publications, Tehran, second edition.
- House, E.R. (1983) "**Assumptions underlying Evluation Models**" in G.E. Madaus, M. Scriven and D.L. Stufflebeam (Eds), Evaluation Models, Boston: Kluwer Nijhoff
- Hovy, D. K. (1999), Critical cycle, translator: Morad Farhadpoor, Tehran, intellectuals & women studies.
- kardan, A. M. & others (2001) education philosophy, Tehran, samt publication, first edition. [Persian]
- kermati, M. R. (2013), academic plan evaluation capprouch institute), Tehran, Roshd publication, first edition. [Persian]
- kiamanesh, A. R. (1994) educational evaluation methods (training sciences course), Tehran, payam Noor university. [Persian]
- Mansoob Busiri, M. (2004). philosophical principals of educational evaluation models, Tehran, university jihad application – scientific high education institute publications. [Persian]
- Meri Rosnao, P. (2001) post modernism & social sciences, translation of mohammad Hossein kazemzadeh, Tehran, Atieh publication
- Mirza mohamdi, & colleagues (2010) clarifying histological reasons of structurism approach in evaluating academic development, daneshvar scientific- re search metrology number 45, page 127 to 140. [Persian]