

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۶ (پیاپی ۵۲)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف

دکتر بابک شمشیری*
دانشگاه شیراز

چکیده

رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران و شیوه‌های ارزشیابی رایج در این نظام، موضوعی است که کمتر از سوی صاحب‌نظران و پژوهشگران به آن توجه شده است. از این رو این مقاله در صدد تبیین چگونگی این ارتباط یا به تعبیر دیگر نسبت میان مبانی فلسفی تعلیم و تربیت نظام آموزش و پرورش ایران و شیوه‌های ارزشیابی رایج در آن می‌باشد. برای این منظور از روش تحلیل مفهومی که از جمله روش‌های مهم و اساسی تحقیقات فلسفی است، بهره گرفته شده است. بدین صورت که با تحلیل شیوه‌های رایج ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش ایران، معنای مفهومی ارزشیابی متناسب با آن شیوه‌ها آشکار می‌گردد. در گام بعدی مشخص می‌شود که با توجه به این طرز برداشت از مفهوم ارزشیابی، مؤلفه‌های مرتبط با آن یعنی برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی - یادگیری، معلم و دانش‌آموز، چه معنایی پیدا می‌کنند. در ادامه‌ی این تحلیل، معنای تعلیم و تربیت، بر اساس طرز تلقی مشخص شده از مفاهیم مؤلفه‌های نامبرده، آشکار می‌گردد. سرانجام با توجه به مفهوم پردازش آشکار شده از تعلیم و تربیت، مبانی فلسفی آن تبیین می‌شوند.

مقاله‌ی حاضر نشان می‌دهد که چگونه بین شیوه‌های کمی ارزشیابی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران که خاستگاهی کاملاً پوزیتیویستی دارد و مفهوم‌پردازی تربیت و نیز اهداف آموزش و پرورش که همگی به نوعی برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است، تعارضی عمیق و آشکار دیده می‌شود. تعارضی که از یک طرف منجر به عدم تحقق اهداف متعالی آموزش و پرورش شده و از سوی دیگر این شیوه‌های ارزشیابی را از نظر اعتبار بی‌نتیجه نموده است. در پایان نگارنده به این

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

نتیجه می‌رسد که با در نظر گرفتن ارتباط منطقی بین بنیادهای فلسفی مفهوم تعلیم و تربیت، اهداف آموزش و پرورش و در نهایت مفهوم ارزشیابی و شیوه‌های آن، به نظر می‌آید که موضوع ارزشیابی کیفی و شیوه‌های متناسب با آن بتواند ضمن هم‌نوایی با مفهوم تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران، موجب تحقق اهداف متعالی آن نیز گردد.

واژه‌های کلیدی: ۱. ارزشیابی ۲. تعلیم و تربیت ۳. فلسفه تعلیم و تربیت ۴. اهداف آموزش و پرورش ۵. نظام آموزش و پرورش ایران

۱. مقدمه

سنت حاکم بر حوزه‌ی علوم تربیتی خواه در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی و یا در حیطه‌ی آموزش و پرورش (حیطه نظر و عمل) ایران و شاید بسیاری دیگر از کشورهای دنیا به گونه‌ای بوده است که در نتیجه‌ی آن یک مرزبندی کاملاً روشن و به تبع آن دیواری بسیار قطور بین بنیادهای فلسفی تعلیم و تربیت و ارزشیابی ایجاد شده است. فاصله‌ای که موجب بیگانگی دست اندرکاران هر دو حوزه از یکدیگر می‌شود. در نتیجه‌ی این مرزبندی تصنعی و استقلال کاذب میانی فلسفی و عرصه‌ی ارزشیابی، به غلط گمان می‌رود که هر گونه تغییر، اصلاح و به‌سازی در طرح‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های ارزشیابی، بایستی با اتکا به دانش و یافته‌های متعلق به خود حوزه‌ی ارزشیابی و یا حداکثر برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد.

رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش و شیوه‌های ارزشیابی، موضوعی است که کمتر از سوی کارشناسان و پژوهشگران به آن توجه شده است. این در حالی است که تعریف و معنای ارزشیابی و شیوه‌های متناسب با آن، بخشی از مفهوم "برنامه درسی" تلقی شده و به همین دلیل، خواه ناخواه متأثر از مبانی فلسفی و یا به تعبیر آیزنر^۱ (۴۸-۴۷، ۱۹۹۴) ایدئولوژی‌های حاکم بر برنامه‌ی درسی می‌باشد. به همین خاطر، قبل از پرداختن به مباحث ارزشیابی و رابطه‌ی آن با مباحثی همچون خلاقیت، سبک‌های تفکر و نظایر آن، نخست بایستی معنا و مفهوم تعلیم و تربیت و هم‌چنین ماهیت تربی (مبانی انسان‌شناسی) روشن شود. در غیر این صورت با ملغمه‌ای ناهمگون و ناسازگار از اهداف، برنامه‌ها و روش‌های متضاد و نامتجانس، روبرو خواهیم شد که در عمل نیز نه تنها چندان سودمند نمی‌باشد؛ بلکه در بسیاری از مواقع ضمن آسیب‌پذیری بالا و ماهیت شکننده، زیان بخش نیز خواهد بود.

اکنون با توجه به مقدمه‌ی بالا، سؤال اصلی این مقاله عبارت است از این‌که آیا بین فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران با شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان هم‌خوانی منطقی وجود دارد؟ برای رسیدن به پاسخ پرسش فوق، نخست بایستی چگونگی رابطه‌ی بین مبانی فلسفی و یا به تعبیر دیگر مفروضه‌های فلسفی (به طور کلی) با شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان را تبیین کرد. برای این منظور به دو طریق می‌توان عمل کرد. نخست آن‌که

از مبانی فلسفی آغاز کرد. یعنی ابتدا به تشریح مبانی و مفروضه‌های بنیادین فلسفه‌های تربیتی گوناگون پرداخت و سپس بر اساس چارچوب آن فلسفه‌ها، معنا و مفهوم تعلیم و تربیت را روشن کرد. به دنبال آن نشان داد که هر مفهوم پردازی معین از تعلیم و تربیت به طور منطقی به معنایی خاص از مفهوم دانش آموز، معلم و در نتیجه نوعی ویژه از برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری و روش تدریس منجر خواهد شد. این طرز تلقی از معنا و مفهوم مؤلفه‌های نامبرده نیز به نوبه‌ی خود به برداشتی خاص از ارزشیابی و بالطبع شیوه‌های معین آن، ختم می‌شود.

طریق دوم، آن است که برای تحلیل این رابطه به جای آغاز از مفروضه‌های بنیادی فلسفی، بر عکس از انتها؛ یعنی تحلیل مفهوم ارزشیابی و شیوه‌های گوناگون آن که در عمل اجرا می‌شوند، آغاز کرد. در این صورت، متوجه خواهیم شد که شیوه‌های رایج ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان، در آموزش و پرورش بر چه معنایی از ارزشیابی دلالت دارند. به دنبال آن، طرز تلقی مکنون آموزش و پرورش حاکم در جامعه از برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری، روش تدریس معلم و دانش آموز روشن خواهد شد. شفاف کردن معنای این مفاهیم، به طور طبیعی به تشریح معنای رایج تعلیم و تربیت در جامعه منجر می‌شود و در نهایت بر اساس معنای به دست آمده، مفروضه‌های فلسفی پنهان را می‌توان پیش بینی کرد. منظور از مفروضه‌های فلسفی پنهان، مفروضه‌هایی است که به صورت رسمی توسط نظام آموزش و پرورش پذیرفته نشده‌اند؛ اما در عمل حاکمیت دارند. شیوه‌ی نامبرده، چیزی نیست جز نشان دادن روابط منطقی بین مفهوم تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی، معلم، دانش آموز، یادگیری، یاددهی و بالاخره ارزشیابی. آنگاه پس از نشان دادن این ارتباط است که می‌توان درباره‌ی همخوانی یا عدم همخوانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش که به صورت رسمی مکتوب شده است و شیوه‌های ارزشیابی رایج قضاوت کرد.

۲. روش

با در نظر گرفتن هدف و سؤال اصلی این مطالعه که پیشتر به آن اشاره شد، کاملاً آشکار است که مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات فلسفی است. از این رو در این مقاله از روش تحلیلی-استنتاجی که از جمله متداول ترین روش‌های تحقیق فلسفی است، استفاده می‌شود (سجادی، ۱۰-۹: ۱۳۸۰). در این روش ابتدا، با استفاده از تحلیل روش‌های متداول ارزشیابی در مدارس، معنای مکنون ارزشیابی، استنباط می‌گردد. سپس در گام بعدی با توجه به استنباط به دست آمده، دلالت‌های آن درباره‌ی معنای پنهان برنامه‌ی درسی، معلم، دانش آموز و فرایند یاددهی-یادگیری، استنتاج شده و در نهایت نشان داده خواهد شد که معانی فوق دال بر چه مفروضه‌های فلسفی می‌باشند.

۳. بحث و بررسی

۳.۱. تحلیلی از شیوه‌های ارزشیابی رایج

همان طور که می‌دانیم مهم‌ترین شیوه‌های رسمی و رایج ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان در

نظام آموزش و پرورش ایران عبارت‌اند از مواردی مثل:

۱. امتحانات تشریحی با پاسخ‌های مشخص و محدود.
 ۲. امتحانات شفاهی با پاسخ‌های معین و از قبل تعیین شده.
 ۳. آزمون‌های چند گزینه‌ای.
 ۴. آزمون‌های عملی برای سنجش برخی مهارت‌های عملی خاص که از پیش مشخص شده‌اند (به ویژه در مدارس فنی و حرفه‌ای و کار و دانش)
 ۵. ارایه‌ی گزارش از برنامه‌ها و فعالیت‌های انجام شده مانند گزارش مرتبط با آزمایش انجام شده در آزمایشگاه (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).
- مرور شیوه‌های نامبرده و هم‌چنین دیگر موارد مشابه، برخی نکات عمده را آشکار می‌سازد. نخست آن که، غالب این روش‌های ارزشیابی به همان سطوح مقدماتی یادگیری بسنده کرده و به سطوح عمیق‌تر وارد نمی‌شود. چرا که اصولاً آزمون سطوح عمیق یادگیری از قبیل تجزیه و تحلیل و نقادی از عهده‌ی چنین آزمون‌هایی بر نمی‌آید. این نوع روش‌ها در اکثر موارد تنها برای سنجش سطح دانش فرد و احياناً، مهارت‌های کسب شده توسط وی مفید هستند و بنابراین نمی‌توان از آن‌ها انتظار بیش از حد داشت. دوم آن که این شیوه‌ها دارای یک حد و مرز معین بوده و در نتیجه دانش آموز در پاسخگویی به آن‌ها آزادی عمل چندانی ندارد و بالاجبار بایستی خود را در همان حیطه‌ی موارد خواسته شده محدود نماید. این محدوده چیزی جز همان اطلاعات ذخیره شده و یا احياناً مهارت‌های یاد گرفته شده نمی‌باشد. سوم آن که در اجرای این نوع آزمون‌ها، نظام ارزشیابی آموزش و پرورش، بر تعیین کردن جزه‌جز و دقیق سؤال‌ها و هم‌چنین پاسخ‌ها یا به اصطلاح بارم بندی آنها، هر چه بیشتر اصرار می‌ورزد. (ولف، ۷۹: ۱۳۷۵).
- در حقیقت خواست غیرمستقیم نظام ارزشیابی، ساخت امتحانات کلیشه‌ای است به طوری که این امتحانات، کاملاً مستقل از نقش معلم بوده و از همان چارچوب استانداردهای تعیین شده تبعیت نمایند. اصولاً این نوع امتحانات در بهترین و مطلوب‌ترین شکل خود بایستی به آزمون‌های استاندارد تبدیل شوند. یعنی آزمون‌هایی که حد و مرز معلومات و مهارت‌های کسب شده توسط دانش آموز و هم‌چنین مطالب ارایه شده توسط معلم را تعیین می‌نمایند. کاملاً طبیعی خواهد بود که دانش آموزان نیز بر اساس این آزمون‌های استاندارد، به طبقاتی از قبیل ضعیف، قوی، باهوش، تیزهوش، متوسط، موفق و یا شکست خورده تقسیم می‌شوند. به دیگر سخن، این آزمون‌های استاندارد شده، معیاری می‌شوند برای قضاوت درباره‌ی افراد (آیزنر، ۱۷۹-۱۷۸: ۱۹۹۴).
- با توجه به این شیوه‌های ارزشیابی حاکم و انتظاراتی که از آن می‌رود، می‌توان نتیجه گرفت که معنای مکنون ارزشیابی چیزی جز «سنجش و تعیین میزان دانش (معلومات) و مهارت‌های ذخیره شده در سیستم پردازش‌گر فرد در مقایسه با استانداردهای تعیین شده» نمی‌باشد.

۳.۲. برنامه‌ی درسی

مطابق با این تعریف، کاملاً روشن است که هیچ انتظار دیگری از ارزشیابی نمی‌رود. در واقع یک ارتباط خطی و تنگاتنگ بین ارزشیابی و برنامه‌ی درسی وجود دارد؛ یعنی برنامه‌ی درسی نیز محدود به مواردی می‌شود که به وسیله‌ی شیوه‌های ارزشیابی نامبرده قابل سنجش باشند. در این صورت، برنامه‌ی درسی عبارت خواهد بود از کلیه‌ی فعالیت‌ها و اقداماتی که منجر به یادگیری دانش و مهارت آموزی می‌شوند. ویژگی‌های بارز این تعریف از برنامه‌ی درسی عبارت‌اند از: نخست اینکه، برنامه‌ی درسی بر هدف‌های از پیش تعیین شده مبتنی می‌باشد. هدف‌هایی که بر اساس معیارهای مربوط به حوزه‌ی دانش تخصصی و مهارت‌های مربوط به آن تنظیم شده و در مرحله‌ی بعدی، این اهداف به تهیه و تنظیم محتوای مناسب منتهی خواهند شد (برونر^۲، ۱۵: ۱۹۶۰).

دوم آن که، مطابق با این تعریف از مفهوم برنامه‌ی درسی "کتاب درسی" «مهم‌ترین و اصلی‌ترین مؤلفه برنامه‌ی درسی خواهد شد. این امر به نوبه‌ی خود "کتاب محوری"^۳ را در فرایند تعلیم و تربیت به دنبال خواهد داشت؛ بدین معنی که کل فرایند یاددهی-یادگیری در کتاب درسی و فعالیت‌های مربوط به آن خلاصه می‌شود. کتاب محوری از جمله ویژگی‌هایی است که امروزه مورد انتقاد بسیاری از اندیشمندان و صاحب‌نظران تربیتی مغرب زمین قرار گرفته است. بست^۴ (۲۴: ۲۰۰۰) که از جمله این اندیشمندان است بر این نکته تأکید می‌ورزد که آموزش و پرورش رایج حیطه‌ی شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است. به علاوه پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه‌ی درسی "کتاب محور" انجام می‌شود.

سوم آن که، این تعریف از برنامه‌ی درسی، آنچه که در مرکز توجه قرار می‌گیرد، برنامه‌ی درسی آشکار است. در نتیجه‌ی، توجه اساسی به این بخش، کاملاً طبیعی خواهد بود که "برنامه‌ی درسی پنهان" و هم‌چنین "برنامه‌ی درسی خنثی" مورد غفلت آگاهانه و ناآگاهانه قرار گیرد. چرا که برنامه‌ی درسی پنهان و خنثی در شیوه‌های ارزشیابی که در نهایت قرار است به مورد اجرا گذاشته شوند، هیچ نقشی ندارند. اصولاً به نظر می‌آید که با شیوه‌های ارزشیابی مذکور، امکان سنجش برنامه‌ی درسی پنهان وجود نداشته باشد. به علاوه، اندازه‌گیری آن لزومی ندارد، چرا که ربطی به اهداف از پیش تعیین شده ندارد.

۳.۳. فرایند یاددهی - یادگیری

این سه ویژگی یعنی هدف‌های از پیش تعیین شده، کتاب محوری و توجه صرف به برنامه‌ی درسی آشکار، به نوبه‌ی خود، فرایند یاددهی - یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به طوری که بنا به خصایص مؤلفه‌های فوق، این فرایند بسیار محدود شده و تنها در یک چارچوب معین و کوچک مصداق پیدا می‌کند. به همین دلیل، آموزش و یاد دهی عبارت خواهد بود از انتقال دانش، اطلاعات و مهارت‌های معین. یادگیری نیز چیزی جز کسب این اطلاعات و مهارت‌ها و نگهداری آن‌ها در گنجینه‌ی حافظه نمی‌باشد. با این توصیف کاملاً روشن است که روش‌های تدریس و یادگیری نیز به چند روش

محدود و معین که برای این انتقال، بیشترین کارایی را دارند، محدود می‌شود. چرا که در عمل، این روش‌های محدود برای کامل کردن این فرایند انتقال، از کارایی لازم برخوردار بوده و به علاوه از نظر زمانی و هزینه‌های اقتصادی نیز مقرون به صرفه می‌باشد. به همین خاطر، دیگر نیازی به بکارگیری روش‌های دیگر نیست.

۳.۴. نقش معلم

با توجه به طرز تلقی فوق از فرایند یاددهی-یادگیری، نقش معلم نیز بسیار محدود و کلیشه‌ای می‌شود. به تعبیری می‌توان گفت، در رابطه‌ی منطقی بین ارزشیابی و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت، معلم بیش از آن که، یک نقش ارگانیکی و پویا داشته باشد، عهده دار نقشی مکانیکی است؛ یعنی همانند ماشینی که به گونه‌ای برنامه‌ریزی شده که دانش و مهارت‌های لازم را با چند روش محدود و معین در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. معلم در این معنا، با دیگر ابعاد شخصیتی دانش‌آموز کاری ندارد؛ بلکه بر اساس اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده، سعی می‌نماید که دانش‌آموزان را به گونه‌ای آماده کند که در نهایت از مرحله‌ی ارزشیابی سربلند بیرون بیایند. به خاطر همین طرز تلقی از یادگیری و نقش معلم بوده که اسکینر به عنوان یکی از مهمترین پرچم‌داران مکتب رفتارگرایی، در صدد بر آمدن تا با ساخت "ماشین آموزش"^۵، جایگزینی مناسب برای معلم قرار دهد (هرگنهان، ۱۱۰: ۱۳۷۴). ادامه‌ی این آرزوی اسکینر را امروزه می‌توان در طرح موضوع "مدارس مجازی" ردیابی کرد؛ یعنی تمامی تلاش‌هایی که در صددند از طریق ماشین‌های پیشرفته‌تر مثل رایانه و ارتباطات رایانه‌ای، دانش و اطلاعات و همچنین مهارت‌های لازم را بر اساس اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده در اختیار افراد قرار دهند (شمشیری، ۸۶-۸۷: ۱۳۸۳) در این الگوها نقش معلم بسیار کم رنگ می‌شود تا جایی که حتی می‌توان او را به راحتی کنار گذاشت. علاوه بر این که مطابق با این طرز تلقی، معلم خوب، مطلوب و شایسته، معلمی است که در حوزه‌ی تخصصی خود از دانش بیشتری برخوردار باشد و با استفاده از روش‌های مناسب، بتواند دانش و معلومات بیشتری را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد به تعبیر دیگر، معلم ایده‌آل، یک دایره‌المعارف تخصصی خواهد بود.

۳.۵. نقش دانش آموز

واضح است که در این الگو، دانش آموز، به جای نقش فعال، کاملاً منفعل بوده و حالتی پذیرنده دارد؛ یعنی موجودی که آماده است تا به او خوراک اطلاعاتی بدهند. در این طرز تلقی از فرایند یاددهی-یادگیری، دانش آموز تنها در جهت حفظ یاد گرفته‌ها تلاش می‌نماید. در نتیجه، عمده‌ی تلاش وی عبارت است از روش‌های تقویت حافظه، یادسپاری، طبقه بندی اطلاعات و مواردی از این قبیل. در این صورت دانش‌آموز، دیگر نیازی به درگیر شدن در سطوح عمیق‌تر یادگیری از قبیل تجزیه و تحلیل، نقد و ارزشیابی نداشته و روشن است که تفکر و اندیشه ورزی به خصوص ابعادی از قبیل تفکر شهودی، انتقادی و خلاق در وی پرورش نمی‌یابد. چرا که شیوه‌های ارزشیابی و همچنین اهداف از پیش تعیین شده‌ی برنامه‌ی درسی، حیطة و سطح فعالیت‌های دانش‌آموز را تعیین کرده‌اند. در این

شرایط کاملاً بدیهی است که دانش آموز در فرایند یاددهی- یادگیری و در طول سال تحصیلی، سعی می‌نماید که خودش را با معیارهای خواسته شده انطباق دهد.

به همین خاطر، دانش آموز خوب و ایده‌آل نیز بر اساس همین معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده، تعریف می‌شود. بدین معنی که دانش آموز ایده‌آل و موفق کسی می‌باشد که در آزمون‌های تعیین شده، بالاترین نمرات را کسب نماید؛ یعنی دانش آموزی که حجم حافظه‌اش وسیع شده و انباشته از اطلاعات مختلف و مهارت‌های گوناگون می‌باشد. در این حالت کاملاً طبیعی است که دیگر ابعاد وجودی و شخصیتی دانش آموزان از قبیل جنبه‌های زیبا شناختی، اخلاقی و معنوی شان، به فراموشی سپرده می‌شود. این واقعیتی است که امروزه از سوی برخی صاحب نظران غربی حوزه تعلیم و تربیت نیز مورد انتقاد قرار گرفته است (به بست، ۲۰۰۰؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ برونر، ۱۹۹۶؛ رینگ، ۲۰۰۲؛ میلر، ۲۰۰۰، ترجمه‌ی نادر قلی قورچیان، ۱۳۸۰).

۳.۶. مفهوم تعلیم و تربیت

با هم نگرانی مفهوم پردازی تمامی مؤلفه‌های فوق و آنچه که مطابق با آن در عمل اتفاق می‌افتد، مفهوم تعلیم و تربیت را روشن می‌سازد. این روشن‌گری دلالت بر آن دارد که تعلیم و تربیت، تنها به معنای دانش‌اندوزی و مهارت آموزی است؛ یعنی مؤلفه‌هایی که می‌توان آن‌ها را در عمل با استفاده از روش‌های رایج و عینی ارزشیابی، مورد سنجش قرار داد. در حقیقت بنا بر این الگو، تعلیم و تربیت چیزی نیست جز افزایش حجمی و کمی میزان معلومات، دانسته‌ها و در نهایت مهارت‌های دانش آموز که در اهداف رفتاری تبلور می‌یابند (آیزنر، ۱۱۰-۱۰۸: ۱۹۹۴). در حقیقت اعتقاد بر این است که هدف آموزش و پرورش نیز چیزی جز ارتقاء سطح دانش و مهارت آموزی نیست.

با کمی دقت و درایت، متوجه می‌شویم که چرا در بسیاری از منابع مربوط به تعلیم و تربیت به پدیده‌های مختلف از دریچه‌ی مهارتی نگاه می‌کنند. امروزه شاهد این هستیم که بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، علاقه‌مندند که مفاهیم عمیقی همچون تفکر انتقادی، خلاقیت و نظایر آن را نیز به سطح مهارت تقلیل دهند (مایرز، ترجمه‌ی خدایار ابیلی، ۱۲: ۱۳۷۴). چرا که می‌توان برای آن‌ها اهداف رفتاری و جزئی تعیین کرد. از سوی دیگر، می‌توان آن‌ها را با استفاده از همان روش‌های معمول و کمی ارزشیابی، اندازه‌گیری کرد. سوم آن که نگاه مهارتی به آن‌ها، نیازی به تلاش‌های عمیق و درگیر شدن در چالش‌های بنیادی ندارد. چهارم، فرض بر این است که از طریق انتقال اطلاعات و دانش مربوطه، می‌توان مهارت‌های مذکور را ایجاد کرد.

این طرز نگاه به تعلیم و تربیت موجب شده که این مفهوم به حد یک عمل بسیار سطحی تنزل پیدا کند. در واقع، معنای تعلیم و تربیت امروزی که در عمل تا حد بسیار زیادی وامدار دیدگاه‌ها و نظریه‌های مکتب رفتارگرایی (آیزنر، ۱۱۳-۱۱۱: ۱۹۹۴) است، نه تنها با تغییرات باطنی و بنیادین دانش آموز بیگانه بوده؛ بلکه اساساً از بیخ و بن نیز مخالف این نوع برداشت‌های به اصطلاح ذهن‌گرایانه است. به زعم طرفداران این مکتب، صحبت از مؤلفه‌هایی که نتوان در عمل آن‌ها را توسط ابزار عینی و

به صورت کمی اندازه‌گیری کرد، کاری عبث و بیهوده است. حتی فراتر این که، اصولاً چنین مؤلفه‌هایی مثل دگرگون شدن، رشد باطنی، معنوی‌گرایی، و نظایر آن، کلماتی شاید به ظاهر زیبا اما در اصل، خالی از محتوا و بی‌معنا می‌باشند.

ماحصل چنین برداشت‌ها و الگوهای منطبق بر آن‌ها پرورش انسان‌هایی خواهد بود که به صورت کلیشه‌ای و جای گرفته در طبقات معین و از پیش تعیین شده، پرورش یافته‌اند. در حقیقت در این نوع نگاه بین تولیدات کارخانه و پرورش یافته‌های نظام آموزش و پرورش تفاوت‌های اساسی وجود ندارد؛ بلکه از بسیاری جهات شبیه یکدیگر می‌باشند. هر دو نتیجه‌ی بیرون آمدن از یک "خط تولید" هستند. در تولید هر دو نوع محصول، قالب‌ها و کلیشه‌ها به خوبی رعایت شده است (بیر، ۷، ۳۵-۲۳: ۲۰۰۱). اندیشه‌ی حاکم بر هر دو، نگاه مکانیکی است. و بالاخره محصولات هر دو را می‌توان بر اساس استانداردهای از پیش تعیین شده در طبقات مختلف مثل درجه یک، درجه دو، صادراتی و مواردی از این قبیل جای داد.

تأمل عمیق‌تر در این برداشت از تعلیم و تربیت، حکایت از هدف غایی آن دارد؛ یعنی تولید مجموعه‌ای از انسان‌های قالبی که با اتکا به مهارت‌ها و دانش‌های ذخیره شده، شبکه‌ی پیچیده‌ی تداعی‌های مغزشان به اشکال مختلف می‌توانند در خدمت نظام سرمایه داری قرار بگیرند. واقعیت آن است که مدینه‌ی فاضله‌ی اسکینر (اسکینر، ۱۹۷۱)، چیزی نیست جز جامعه‌ی آرمانی نظام سرمایه داری. چرا که ماهیت آن بر محور "چرخه‌ی تولید- مصرف" می‌چرخد. به تعبیر دیگر نظام سرمایه داری تا زمانی دوام و بقا داشته و به حیات پویانده‌ی خود ادامه می‌دهد که این چرخه هم‌چنان حرکت کند یعنی تولید روز به روز افزایش یابد و متعاقب آن مصرف نیز گسترش پیدا کند. واضح است که این چرخه به آدم‌هایی نیاز دارد که به گونه‌ای پرورش یافته باشند که از سویی به چرخاندن چرخ‌های تولید کمک کنند؛ یعنی دانش آموختگانی که بخش اعظم دانش‌شان، دانسته‌های مهارتی است و از سوی دیگر افرادی که به دنبال مصرف هر چه بیشتر باشند یا به تعبیر دیگر یاد گرفته باشند که به تولیدات سرمایه داری نیاز داشته و بایستی آن‌ها را در اختیار داشته باشند (کوی، ۲۳۶: ۱۳۷۸).

در این چارچوب، خلاقیت، نوآوری و امثال آن نیز تنها به معنای کمک به همین چرخه تلقی می‌شود. برای آن که هر چه سریع‌تر بهره‌وری داشته و در خدمت این چرخه قرار گیرد، نظام آموزش و پرورش سعی می‌کند که خلاقیت را به سطح مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل یادگیری و قابل اندازه‌گیری تنزل دهد. این تنزل از چشم اندیشمندان غربی نیز پنهان نمانده است و آن‌ها نیز به صورت‌های مختلف، این وضعیت را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. "پائولوفر" اندیشمند تربیتی برزیلی، تعلیم و تربیت سنتی را که به قول خودش بر "انبار کردن مفاهیم"^۸ استوار است، به باد انتقاد می‌گیرد. منظور وی از انبار کردن مفاهیم، رویکردی است که در آن محتوای برنامه‌ی درسی، از پیش تعیین شده و دانش آموز می‌کوشد تا آن را جذب کند. بنا به این رویکرد، دانش مثل سپرده‌ی بانکی است که به دانش آموزان سپرده می‌شود. در حقیقت دانش‌آموزان نمی‌توانند خود تولید کننده‌ی دانش باشند،

نمی‌توانند دست به بازسازی دانش بزنند یا حتی شکل دهنده‌ی این سپرده‌ی دانشی باشند. آن‌ها تحت سلطه‌ی سپرده گذار یا به تعبیر فرر، "فرمانروای ظالم" هستند و برای علم، به آن فرمانده وابسته‌اند. فرر معتقد است که این دیدگاه خلاقیت فراگیران را از بین می‌برد. قابلیت‌های انتقادی ایشان را سست می‌کند. در فرایند ذخیره سازی مفاهیم، فرمانروای ظالم می‌کوشد تا بدون آن‌که محیط اطراف را متحول کند، شعور فراگیر را تغییر دهد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۵۱۸).

بیر نیز به نوبه‌ی خود از منظر معرفتی، این رویکرد غالب در نظام‌های تعلیم و تربیت را مورد نقد قرار می‌دهد. وی بر این باور است که تمامی هم و غم مدارس فعلی این است که "دانش"^۹ را در اختیار فراگیران قرار دهند و فراگیرانی آماده سازند که در خدمت کارخانه‌های تولیدی قرار گیرند. در حالی که بنا به باور این صاحب نظر، مدارس آینده بایستی به گونه‌ای باشند که به جای خادمان کارخانه‌ها، "تولید کنندگان دانش" پرورش دهند. وی چنین می‌اندیشد که برای این منظور موضوع اصلی یادگیری بایستی به جای "دانش" چگونگی "دانستن"^{۱۰} و یا به تعبیر دیگر راه‌های معرفت‌شناسی یا شیوه‌های شناخت باشد (بیر، ۳۸: ۲۰۰۱). به تعبیر دیگر، به جای آموزش اندیشه‌ها، اندیشیدن و خردورزی موضوع یادگیری قرار گیرد. این همان چیزی است که کانت فیلسوف بزرگ قرن هجدهم نیز به آن توجه نشان داده بود (نقیب زاده، ۱۳۶: ۱۳۷۷).

در مجموع همان‌طور که ملاحظه شد، ارتباطی منطقی بین شیوه‌های ارزشیابی غالب در نظام آموزش و پرورش ایران و پیش فرض‌های بنیادین رویکرد رفتار گرایانه وجود دارد. در حقیقت این شیوه‌ها بر اساس مفهوم‌پردازی این رویکرد از تعلیم و تربیت شکل گرفته‌اند. اکنون سؤال این است که خاستگاه معرفت‌شناسی این رویکرد کدام است؟

در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم یعنی دوران اوج شکوفایی مدرنیته، مکتب فلسفی پوزیتیویسم به عنوان یکی از جلوه‌های فلسفی اندیشه‌ی عقلانیت مداری مدرنیستی در غرب ظهور کرده و تا اواخر نیمه‌ی اول قرن بیستم رشد و گسترش بسیار زیادی داشت. این مکتب بنا بر اصل تحقیق‌پذیری خود (ملاک صحت و سقم هر گزاره‌ای، تحقیق‌پذیری آن است و گزاره‌هایی که نتوان آن‌ها را به لحاظ تجربی مورد تحقیق قرار داد، بی‌معنا بوده و گزاره‌های حقیقی که حکایت از واقعیت داشته باشند، تلقی نمی‌گردند)، "روش علمی" را مورد تأکید و حمایت قرار می‌دهد. (لاکوست، ۱۳۷۶).

این دیدگاه تجربه‌گرایانه‌ی پوزیتیویستی با سرعت به قلمرو تعلیم و تربیت نیز سرایت پیدا می‌کند. به گونه‌ای که هدف آن می‌شود که آموزش و پرورش ایده آل نیز بر اساس روش‌های علمی-تجربی شکل بگیرد. اوج این گرایش را در رویکرد رفتار گرایانه و نماینده‌ی اصلی آن یعنی اسکینر می‌توان مشاهده کرد (اوزمن و کراور، ۳۳۵-۳۳۳: ۱۳۷۹). وی اساساً مدافع وحدت علوم به لحاظ روش شناسی بوده است. اسکینر بر این باور است که تمامی حوزه‌های معرفتی بایستی در مقام داوری یعنی ارزیابی نظریه‌ها و فرضیه‌ها از وحدت رویه برخوردار باشند (پترسون، هاسکر، رایشینباخ و بازینجر، ۳۸۰: ۱۳۷۹). به همین دلیل است که در نیمه‌ی اول قرن بیستم در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، گرایش به "کمی"^{۱۱} کردن شدت و رواج یافت.

چنان که اشاره شد بنا بر مفروضه‌ی بنیادی مکتب فلسفی پوزیتیویسم، آنچه که "عینیت"^{۱۲} دارد و یا می‌تواند به عینیت در آید، واقعیت است و هر پدیده‌ی ذهنی که جلوه‌های عینی نداشته باشد، بی‌معنا و غیرحقیقی است. اسکینر نیز به عنوان یکی از برجستگان رویکرد رفتارگرایی در صدد بر آمدن که کلیه‌ی ویژگی‌ها و حالات انسانی را به رفتار تقلیل دهد چرا که رفتار پدیده‌ای عینی، سنجش پذیر و قابل مطالعه است. وی بر این باور است که تمامی رویدادها و مؤلفه‌های ذهنی یا به تعبیری "ذهنیت"^{۱۳} را بایستی از صفحه‌ی روان‌شناسی پاک کرد. چرا که نمی‌توان آن‌ها را مستقیماً بررسی کرد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۳۳۷-۳۳۵).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نشان داده شد، بین مفروضه‌های بنیادین فلسفی و به تبع آن مفهوم پردازی تعلیم و تربیت و در نهایت شیوه‌های ارزشیابی، بایستی از نظر منطقی، به نوعی سنخیت و تجانس وجود داشته باشد. در غیر این صورت؛ یعنی در حالتی که بین مفهوم تعلیم و تربیت و در نتیجه اهداف آموزش و پرورش که بر اساس آن مفهوم پردازی شکل گرفته و بالاخره شیوه‌های ارزشیابی، تضاد و تناقض وجود داشته باشد، شکست، نتیجه‌ای حتمی خواهد بود. در حقیقت، در چنین شرایطی، نه تنها اهداف تعیین شده تحقق نمی‌یابند، بلکه شیوه‌های ارزشیابی نیز در عمل با موفقیت چندان مواجه نخواهند شد. این حالت تناقض، وضعیتی است که به نظر می‌آید بر نظام آموزش و پرورش فعلی ایران سایه افکنده باشد. چرا که بنابر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، اهداف در نظر گرفته شده برای آموزش و پرورش بسیار فراتر و متعالی‌تر از آن هستند که بتوان آن‌ها را در چارچوب اهداف رفتاری محدود، محصور کرد. اگر به اهداف پرورشی مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۷۵)، رجوع نماییم، این واقعیت به خوبی آشکار می‌شود. برای مثال در بخش اهداف اعتقادی، در بند یک چنین آمده است: «تقویت ایمان، اعتقاد به مبانی اسلامی و بسط بینش الهی بر اساس قرآن کریم و سنت پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع) با مراعات اصول ۱۲ و ۱۳ قانون اساسی در مورد پیروان مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی».

از سوی دیگر، این بررسی تحلیلی نشان داد که در نظام آموزش و پرورش رفتار گرایانه، تعلیم و تربیت تنها به معنای آموزش به کار می‌رود و بخش تربیت، مفهومی کاملاً عبث و بی‌معنا تلقی می‌شود. اکنون با توجه به این طرز تلقی، مشخص می‌شود برای نظام آموزش و پرورش ایران، بسنده کردن به شیوه‌های ارزشیابی رفتار گرایانه نمی‌تواند کارساز و تأمین کننده‌ی اهداف متعالی آن باشد. چرا که بنابر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تعلیم و تربیت، مفهومی بسیار عمیق‌تر و وسیع‌تر از آموزش نظری و مهارت آموزی دارد. اصولاً همان‌طور که روشن شد، آموزش و پرورش غرب مدرن متناسب با نظام سرمایه داری حاکم بر آن شکل گرفته و جهت داده شده است. مطابق با این نظام، آموزش و پرورش لیبرال، از کارایی چندان برخوردار نیست. آنچه که اهمیت داشته و می‌تواند تأمین کننده‌ی منافع نظام

سرمایه داری باشد، آموزش و پرورش حرفه‌ای است یعنی آماده کردن افراد بر اساس معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده و سپس طبقه‌بندی کردن آن‌ها به منظور تصدی مشاغل و حرفه‌های گوناگون (شفیلد، ۶۷: ۱۳۷۵). در واقع در این چارچوب، ارزشیابی به عنوان ابزاری جهت تربیت حقیقی و باطنی دانش آموز به کار نمی‌رود؛ بلکه تنها وسیله‌ای است برای جای دادن وی در یکی از طبقاتی که از قبل تعیین کرده است، تا بلکه بدین وسیله این فرد بتواند در خدمت چرخه‌ی تولید- مصرف تولید قرار گیرد.

این در حالی است که در مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت به معنای هدایت فرایند بالقوه شدن تمامی استعدادهای آدمی و رشد و تعالی وی در جهت تقرب به خدا یا به تعبیر دیگر خداگونه شدن است. (اعرافی، بهشتی، فقیهی و ابوجعفری، ۳۷-۳۴: ۱۳۷۶). از این رو تربیت تنها شامل بعد شناختی و حداکثر رفتاری انسان نمی‌شود؛ بلکه دیگر ابعاد وجودی وی از جمله عاطفی، روحانی و معنوی وی را در بر می‌گیرد. به همین خاطر است که در اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۷۵)، با صراحت درباره‌ی اهداف اعتقادی، دینی و اخلاقی بحث شده است. برای مثال در بخش مربوط به مقطع راهنمایی تحصیلی در زمینه‌ی اخلاقی، در بند ۱۲-۴-۲، چنین آمده است: «نسبت به حضور در مسجد علاقمندی می‌شود و مقرر می‌گردد، حتی الامکان یکبار در روز نماز خود را در مسجد اقامه کند». یا در بخش مربوط به مقطع دبیرستان در زمینه‌ی اخلاقی در بند ۱۳-۴-۳، چنین می‌خوانیم: «به ذکر خداوند به عنوان یک وظیفه و عبادتی که حد و مرزی برای آن وجود ندارد، ملتزم است».

از سوی دیگر بنابر تعریف برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت نوعی رشد و شدن است یعنی خروج از حالت بالقوه و به حالت بالفعل در آمدن. این رشد و شدن در فرهنگ تعلیم و تربیت اسلامی، حکایت از تغییرات باطنی و تحولات عمیق درونی دارد و نه مانند دیدگاه رفتار گرایی که تنها به دنبال تغییرات رفتاری صوری و سطحی است. به همین خاطر کاملاً منطقی است، اگر بگوییم که در تعلیم و تربیت اسلامی، هدف ایجاد تغییرات کیفی است و نه تغییرات کمی. این در حالی است که نمونه‌ی این تغییرات کیفی مورد نظر را می‌توان در اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش ایران، مشاهده کرد. برای مثال در بخش مربوط به مقطع دبیرستان در زمینه‌ی اخلاقی، بند ۲۰-۷-۳، چنین می‌گوید: «به هنگام ارتباط با خدا گریه می‌کند و در مقابل مصائب اولیاء خدا و مؤمنین نیز اشک می‌ریزد» (همان). کاملاً آشکار است که این هدف در صورتی تحقق می‌یابد که در دانش آموز، تغییری کیفی و باطنی رخ داده باشد. در دنیای کنونی، آموزش و پرورش رایج، تلاش خود را تنها در جهت تغییرات کمی یعنی انباشتگی دانش و افزایش کمی میزان آن و هم‌چنین بالا بردن مهارت‌ها، سرمایه گذاری می‌کند. به همین خاطر به امور مربوط به تحولات درونی دانش‌آموزان مثل معنویت گرایی یا درونی شدن ارزش‌های اخلاقی، توجه چندانی نشان نداده‌اند چرا که این امور برای چرخه‌ی تولید- مصرف، هیچ منفعتی در بر ندارد؛ بلکه حتی در پاره‌ای از موارد زیان رسان نیز می‌باشد. مطابق با این دیدگاه ارزشیابی نیز معنایی کاملاً "کمی" پیدا کرده است.

اکنون در می‌یابیم که با در نظر گرفتن مفهوم تعلیم و تربیت از منظر تعلیم و تربیت اسلامی و با توجه به اهداف متعالی نظام آموزش و پرورش ایران، شیوه‌های ارزشیابی کمی نمی‌تواند اثر بخش باشد. بلکه بایستی به دنبال شیوه‌های مناسب‌تر جایگزین گشت. شیوه‌هایی که کیفیت و تغییرات کیفی را بیشتر مد نظر قرار دهند.

نگارنده بر این باور است که ارزشیابی کیفی و شیوه‌های گوناگون آن، موضوعی است که بایستی با جدیت هر چه تمامتر مورد توجه برنامه ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد. در حقیقت، به نظر می‌آید، با توسل به این شیوه‌های کیفی، با اطمینان و صحت بیشتری می‌توان تمامی ابعاد دانش آموزان و هم‌چنین تغییر و تحولات عمیق و باطنی آن‌ها را مورد بررسی و قضاوت قرار داد. به علاوه به کارگیری این شیوه‌ها، روش مطمئن‌تر و قابل اعتمادتری برای ارزیابی ابعاد مختلف و عمیق تفکر مثل تفکر انتقادی، تحلیلی، منطقی و هم‌چنین خلاقیت می‌باشد (خوش خلق، ۱۳۵: ۱۳۸۳).

حقیقت آن است که به دلیل تازگی موضوع ارزشیابی کیفی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت جدید، چگونگی و ابعاد مختلف آن و هم‌چنین شیوه‌های مناسب برای تحقق‌اش چندان آشکار و مشخص نمی‌باشند. اما این عدم روشنی، دلیل قانع‌کننده‌ای برای صرف نظر کردن از آن نیست. بلکه بر عکس خود دلیلی است که به عنوان یک ضرورت و نیاز، بیش از پیش مورد توجه، بررسی عمیق و مطالعه قرار گیرد. البته باید در نظر داشت، با ملاحظه‌ی ارتباط منطقی بین مبانی نظری تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن، توجه به ارزشیابی کیفی و بکارگیری شیوه‌های مختلف آن زمانی به ثمر می‌نشیند که متناسب با آن در برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی- یادگیری، نقش معلم و دانش آموز، تجدید نظر اساسی و جدی صورت گیرد (همان، ۱۳۵). برای مثال، ارزشیابی کیفی مستلزم مفهومی وسیع و گسترده‌تر از برنامه‌ی درسی می‌باشد به طوری که برنامه‌ی درسی از حالت قالبی، از پیش تعیین‌شده‌ی، کتاب محوری و هم‌چنین تمرکز بر برنامه‌ی آشکار، خارج شود. در این صورت برنامه‌ی درسی پنهان نیز بسان بخش آشکار در کانون توجه قرار می‌گیرد.

از سوی دیگر مطابق با مفهوم ارزشیابی کیفی، معلم تنها یک انتقال‌دهنده‌ی ساده، مکانیکی و حتی حاشیه‌ای نیست؛ بلکه برعکس رکن اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. چرا که ارزشیابی کیفی به مانند ارزشیابی کمی، معلم نا وابسته نیست. برعکس این معلم است که در رأس برنامه‌ی درسی و ارزشیابی قرار دارد. شناخت، درک، تشخیص و قضاوت معلم در طول زمان و در تمامی فرایند یاددهی- یادگیری، نقش اصلی را در ارزشیابی کیفی ایفا می‌نماید. در واقع بنابر این تعبیر، ارزشیابی تکوینی یا مستمر، معنای راستین پیدا می‌کند (سلیمی زاده، ۱۷۵: ۱۳۸۳).

آن‌چه که هم‌اکنون در نظام ارزشیابی ایران به نام ارزشیابی مستمر اتفاق می‌افتد، چیزی نیست جز "ارزشیابی مرحله‌ای" چرا که معلم به جای آن‌که یک آزمون پایانی از دانش آموزان به عمل آورد، در چند نوبت مختلف، چند آزمون می‌گیرد (همان). در حالی که ارزشیابی مستمر در چارچوب ارزشیابی کیفی، عبارت است از تشخیص، درک، شناخت، و قضاوت معلم که به تدریج در طول زمان و در تمامی مراحل فرایند کلاسی خواه موقعیت‌های آزمایشی و خواه موقعیت‌های طبیعی و عادی و حتی در

موقعیت‌های غیرکلاسی و بعضاً، به ظاهر بدون ارتباط با موضوع درسی، شکل می‌گیرد. واضح است برای موفقیت در چنین ارزشیابی‌های کیفی، معلم نیز به نوبه‌ی خود بایستی به خوبی و در حد مطلوبی پرورش یافته باشد. در این صورت هر کسی که تنها بتواند موضوع درسی و تخصصی خاصی را درس بدهد، معلم محسوب نمی‌شود. علاوه بر آن، معلم مطلوب برای چنین برنامه‌های کیفی نیز به سادگی و راحتی و به صرف گذراندن چند واحد درسی در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، صلاحیت حرفه‌ای پیدا نمی‌کند. مثال بارز چنین معلمین مطلوبی که بتوانند عهده‌دار برنامه‌های کیفی و به تبع آن ارزشیابی کیفی شوند را می‌توان در تاریخ تعلیم و تربیت اسلامی، به ویژه در حوزه‌های علوم دینی قدیم و بعضاً جدید مشاهده کرد. در این حوزه‌ها در اغلب موارد چندان خبری از آزمون‌های منظم و از پیش تعیین شده برای ارتقا طلبان نبوده، بلکه این امر یعنی ارتقا، مستقیماً به تشخیص مدرسین حوزه مربوط می‌شد. البته تشخیص و قضاوت مدرسین نیز چیزی بود که در طی یک فرایند تدریجی و در طول زمان، تعامل‌های مختلف، مباحثات و سؤال و جواب‌های گوناگون، شکل می‌گرفت.

۵. پیشنهادات

با توجه به جدید بودن مقوله‌ی ارزشیابی کیفی در عرصه‌ی مباحث مربوط به سنجش و ارزشیابی و هم‌چنین وجود ابهامات گوناگون درباره‌ی این موضوع، به علاوه ضرورت پرداختن به آن، موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد:

۱. انجام مطالعات تحلیلی- فلسفی به منظور آشکار ساختن مبانی نظری ارزشیابی‌های کیفی و هم‌چنین روشن نمودن نسبت آن با اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی.
۲. انجام مطالعات و تحقیقات نظری به منظور مشخص نمودن شیوه‌های گوناگون ارزشیابی کیفی متناسب با نظام آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران.
۳. انجام مطالعات و تحقیقات میدانی به منظور تعیین اثر بخشی شیوه‌های ارزشیابی کیفی انتخاب شده بر اساس اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران.
۴. انجام مطالعات تاریخی- تحلیلی به منظور آشکار سازی شیوه‌های ارزشیابی رایج در نظام حوزه‌های علمیه، به عنوان نظامی که سنخیت بیشتری با مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی دارد.

یادداشت‌ها

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1. Eisner | 2. Bruner |
| 3. Textbook- oriented | 4. Best |
| 5. Teaching Machine | 6. Wringe |
| 7. Beare | 8. Banking Concepts |
| 9. Knowledge | 10. Knowing |
| 11. Quantity | 12. Objectivity |
| 13. Subjectivity | |

منابع

الف. فارسی

- اسکینر، ب. اف. (۱۹۷۱). **فراسوی آزادی و شأن**. ترجمه‌ی علی اکبر سیف (۱۳۷۰). تهران: رشد.
- اعرافی، علیرضا؛ بهشتی، محمد؛ فقیهی، علی‌نقی و ابوجعفری، مهدی (۱۳۷۶). **اهداف تربیت از دیدگاه اسلام**. تهران: سمت.
- اوزمن، هوارد و کراور، سموئل، ام. (۱۳۷۹). **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**. ترجمه غلامرضا متقی فر؛ هادی حسین خانی؛ عبدالرضا ضرابی؛ محمد صادق موسوی‌نسب و هادی رزاقی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- پترسون، مایکل؛ هاسکر، ویلیام؛ رایسنباخ، بروس و بازیجر، دیوید. (۱۳۷۹). **عقل و اعتقاد دینی**. ترجمه‌ی احمد نراقی و ابراهیم سلطانی، تهران: طرح نو.
- خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۳). **بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی**. مجموعه مقالات همایش ارزش‌یابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- دبیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). **آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه**. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزشی.
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۰). **تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت**. تهران: امیرکبیر.
- سلیمی‌زاده، محمدکاظم. (۱۳۸۳). **ارزشیابی ترکیبی: گامی نوین در ارزشیابی دانش‌آموزان**. مجموعه مقالات همایش ارزش‌یابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- شفیلد، هری. (۱۳۷۵). **کلیات فلسفه‌ی آموزش و پرورش**، ترجمه‌ی غلامعلی سرمد، تهران: قطره.
- شمشیری، بابک. (۱۳۸۳). **بررسی تحلیلی پیامدهای ناشی از گرایش افراطی به آموزش مجازی و فناوری ارتباطی و اطلاعاتی**. برنامه‌ی درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. تهران: آبیژ.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۷۵). **اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران**. تهران: تربیت.
- کوی، لوتان. (۱۳۷۸). **آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع**. ترجمه‌ی محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- میلر، جان. پی. (۱۳۸۰). **آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه‌ی درسی معنوی**. ترجمه‌ی نادر قلی قورچیان. تهران: فراشناختی اندیشه.

_____ تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر ... / ۹۳

لاکوست، ژال. (۱۳۷۶). *فلسفه در قرن بیستم*. ترجمه‌ی رضا داوری اردکانی، تهران: سمت.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.

ولف، ریچارد. (۱۳۷۵). *ارزشیابی آموزشی*. ترجمه‌ی علیرضا کیامنش، تهران: نشر دانشگاهی.

هرگنهان، بی. آر. و السون، میتو. (۱۳۷۴). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه‌ی علی اکبر سیف، تهران: دانا.

ب. انگلیسی

Beare, H. (2001). **Creating the Future School**. New York: Routledge Falmer.

Best, R. (2000). **Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development**. London: Continuum.

Bruner, J. (1960). **The Process of Education**. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.

Eisner, E. W. (1994). **The Educational Imagination**. New York: Macmillan College Publishing Company.

Wringe, C. (2002). *Is There Spirituality? Can it be Part of Education?* **Journal of Philosophy of Education**. 36 (2), 157-180.

Archive of SID