

الگویی برای پژوهش در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی براساس دیدگاه هرمنوتیک

✦ نوشته‌ی دکتر خسرو باقری و دکتر عبدالوهاب میرزایی

چکیده: دیدگاه تاویلی، چون رویکردی در علوم انسانی، در دهه‌های اخیر بار دیگر احیا شده است. اصول این دیدگاه در مطالعات تربیتی نیز به کار گرفته شده است. در مقاله‌ی حاضر، کاربرد خاصی از این اصول در قلمرو پژوهش درباره‌ی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی مطرح گردیده است. در این کاربرد، نکته‌ی اصلی در دیدگاه تاویلی- یعنی چرخه‌ی تاویل- در چارچوب آرای هایدگر و گادامر مورد تأکید است. بر این اساس، چهار گام برای انجام دادن پژوهش در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌گردد. در گام نخست، پژوهشگر می‌کوشد این مسئله را مشخص کند که آیا معلم در جریان ارزش‌یابی به پیش‌فهم‌های خود توجه دارد؟ این از آن‌روست که ارزش‌یابی، همچون هر فعالیت شناختی دیگری با ذهنی تهی آغاز نمی‌شود. در گام دوم، پژوهشگر به ملاحظه‌ی این امر می‌پردازد که آیا معلم کوشش می‌کند به افق فکری دانش‌آموزان وارد شود. در نتیجه در گام سوم، پژوهشگر با این سؤال سر و کار دارد: آیا معلم به تأیید یا اصلاح پیش‌فهم‌های خود که در گام نخست مطرح بود، مبادرت می‌کند؟ سرانجام در گام چهارم، مرحله‌ی نهایی تفسیر معلم مورد نظر اتفاق می‌افتد. براساس دیدگاه تاویلی، این تفسیر نهایی در حالت مطلوب، امتزاج افق‌ها را به نمایش خواهد گذاشت؛ امتزاج میان افق فکری معلم و افق فکری دانش‌آموزان.

مقدمه

لغت «هرمنوتیک» از دیرباز- یعنی از عهد یونان باستان- مورد استفاده بوده است. فعل یونانی «هرمینوین»^۱ و اسم «هرمینیا»^۲ به نام خدای پیام‌آور تیزپا- یعنی هرمس-^۳ برمی‌گردد. هرمس در اساطیر یونان، پیام‌آور خدایان یونان برای میرایان بود و آنان را از مقاصد و اراده‌های خدایان باخبر می‌کرد. بنابراین، «هرمینوین» به معنای «بیان کردن» و «اظهار کردن» یا «گفتن»، ناظر به وظیفه‌ی «ابلاغی» هرمس بود. در عصر یونانیان، از کلمه‌ی «هرمینیا» برای اشاره به از بر خواندن شفاهی- مثلاً اشعار هومر-

استفاده می‌شد. در «ایون» افلاطون، ایون تأویل‌کننده‌ی اشعار هومر بود؛ زیرا با از بر خواندن آن و بروز دادن حالات خاص در حین خواندن اشعار، معنای ظریف آن‌ها را آشکار می‌کرد.

ارسطو در رساله‌ی خود «باری ارمیناس»^۴ (در باب تعبیر)، تأویل را به معنای «تعبیر لفظی» تعریف می‌کند که همان معنای «گفتن» یا «اعلام کردن» را در بردارد. او در عین حال، این کلمه را به معنای «توضیح دادن» نیز به کار برده است که به چیزی بیش از بیان کردن اشاره دارد و آن، توجه به جنبه‌های استدلالی فهم و ابعاد تبیینی تأویل است (پالمر، ترجمه‌یحنایی کاشانی، ۱۳۷۷).

بر این اساس، فعالیت هرمنوتیکی به معنای فعالیتی در زمینه‌ی کشف معنای و مفاهیم پنهان در زبان و نوشتار و انتقال آن به دیگران به کار می‌رفت.

با گسترش نهضت پروتستان در اروپا، مسیحیان طرفدار این نهضت که دیگر با مقام‌های رسمی کلیسا ارتباطی نداشتند، درصدد برآمدند که با استفاده از معیارهای علمی به تفسیر متون دینی بپردازند. این نوع تأویل را تأویل خاص نامیده‌اند.

دیدگاه تأویلی (هرمنوتیک) در شکل جدید خود با تحقیقات «فردریش اشلاپرماخر»^۵ ظهور کرد. او تأویل را علم یا فن نایل شدن به فهم تعریف می‌کند (فروند، ترجمه‌ی کاردان، ۱۳۷۲). فیلسوف دیگری که در گسترش مباحث تأویل نقش مهمی داشت، «ویلهم دیلتای»^۶ بود. به اعتقاد او تأویل، «روش کشف معنا»ست. با ظهور «مارتین هایدگر»^۷ (۱۹۶۲) دیدگاه تأویلی و فلسفه‌ی هستی‌درهم آمیختند. هایدگر تأویل را از حوزه‌ی معرفت‌شناسی به حوزه‌ی هستی‌شناسی سوق داد. یکی از صاحب‌نظران معاصر در زمینه‌ی فلسفه‌ی تأویلی، «هانس گئورگ گادامر»^۸ است. به عقیده‌ی او، آن‌چه از جریان تأویل حاصل می‌آید، نایل شدن به فهم از طریق امتزاج افق‌های زمانی مؤلف و مفسر^۹ است.

یورگن هابرماس^{۱۰}، فیلسوف معاصر مکتب فرانکفورت، دیدگاه تأویلی را گسترش داد و کوشید با ایجاد رابطه بین علایق شناختی و قواعد روش شناختی، سه حوزه‌ی تحقیق را از هم جدا کند. این سه حوزه عبارت‌اند از: حوزه‌ی تجربی، حوزه‌ی نقادی و حوزه‌ی شناخت تأویلی (هابرماس، ۱۹۹۲).

اصول دیدگاه تأویلی در جریان تحقیقات مربوط به علوم انسانی، به طور کلی و علوم تربیتی، به طور خاص، مورد توجه قرار گرفته است. ویلیام لودن^{۱۱} (۱۹۹۱) در رساله‌ی تحقیقاتی خود با عنوان «فهم تدریس» از این روش استفاده می‌کند. به نظر وی، تأویل به عنوان یک روش تحقیق در حوزه‌ی علوم انسانی، به ویژه علوم اجتماعی، تأثیر قابل توجهی دارد.

در سال‌های اخیر، رویکرد تأویلی الهام‌بخش روش‌شناسی ویژه‌ای در حوزه‌ی علوم تربیتی بوده است. مارتین اگر^{۱۲} (ترجمه‌ی باقری، ۱۳۷۵، فصل ۵) معتقد است که تأویل در دو نقطه‌ی معین به علوم تربیتی راه می‌یابد: یکی در جریان تحقیق و دیگری در جریان تدریس. اگر تدریس براساس اصول تأویل باشد، دانش‌آموزان خود، معنا را کشف می‌کنند. در غیر این صورت، ارتباط معلم و دانش‌آموز براساس حفظ طوطی‌وار معنای مفاهیم از طرف دانش‌آموز خواهد بود.

در نوشته‌ی حاضر، نویسنده بر آن است که براساس دیدگاه تأویلی، الگوی برای ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی پیشنهاد کند. طبیعی است که به دست دادن فهم تازه‌ای از ارزش‌یابی، به نوبه‌ی خود به بروز تحولاتی در نحوه‌ی پژوهش در باب ارزش‌یابی نیز منجر خواهد شد. از این رو، گاه به تأثیر الگوی پیشنهاد شده، در عرصه‌ی پژوهش در باب ارزش‌یابی نیز اشاره خواهد شد. اما در ابتدا لازم است ملاحظات عام در مورد ارزش‌یابی و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی مطرح گردد و هم‌چنین به مفاهیم مذکور در دیدگاه تأویلی اشاره شود.

مفهوم ارزش‌یابی تربیتی^{۱۳}

ارزش‌یابی تربیتی در مفهوم وسیع آن، به این شکل تعریف شده است: «بررسی نظام‌دار ارزش‌یابی مزیت یک موضوع (برنامه، طرح، یا مواد درسی)» (به نقل از پاینار و همکاران ۱۹۹۶، ص ۷۳۲). مفهوم ارزش‌یابی در مقایسه با مفاهیم مشابه، از دامنه‌ی وسیع‌تری برخوردار است. دو مفهوم «سنجش»^{۱۴} و «اندازه‌گیری»^{۱۵} به ترتیب نسبت به ارزش‌یابی دامنه‌ی کم‌تری دارند. اندازه‌گیری زیرمجموعه‌ای از سنجش و سنجش، زیرمجموعه‌ای از ارزش‌یابی است (همان مأخذ). ارزش‌یابی تحصیلی ناظر به مورد خاصی از ارزش‌یابی تربیتی است که به طور عمده به ارزش‌یابی پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری یا نیل به اهداف آموزشی مربوط می‌شود.

انتقاد به روش‌های کمی و ظهور رویکردهای کیفی در ارزش‌یابی تربیتی

غلبه‌ی روش‌های کمی در ارزش‌یابی تربیتی در دهه‌های گذشته، به رواج انتقادهایی نسبت به این دیدگاه منجر شده است. همیلتون^{۱۶} (۱۹۷۶) پنج انتقاد را به روش‌های کمی وارد می‌داند: نخست این که ارزش‌یابی کمی، جنبه‌های مهمی از برنامه‌های تربیتی را که قابل اندازه‌گیری نیستند، نادیده می‌گیرد.

دوم این که در ارزش‌یابی کمی، میان علایق ارزش‌یاب و برنامه‌ریز درسی تعارضی آشکار می‌شود. این تعارض از آن جهت بروز می‌کند که ارزش‌یاب برای استحکام بخشیدن به کنترل دقیق عوامل مورد نظر در آزمایش، به تجدیدنظر در برنامه و ترمیم آن در ضمن اجرای برنامه نظر مساعدی ندارد؛ درحالی که برنامه‌ریز ممکن است این کار را لازم بداند.

سوم این که ارزش‌یابی کمی گرایش به آن دارد که علایق مدیران و پژوهشگران را مورد توجه قرار دهد و علایق دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و معلمان را نادیده بگیرد.

چهارم این که در ارزش‌یابی کمی، نتایج طراحی شده مورد توجه است و پیامدهای ناخواسته و برنامه‌ریزی‌نشده‌ی فعالیت‌های تربیتی مورد غفلت قرار می‌گیرد.

سرانجام، در ارزش‌یابی کمی این مسئله نادیده گرفته می‌شود که غالباً اتفاق نظر و اجماع در مورد

اهداف تربیتی و برنامه‌ی درسی حاصل نمی‌شود؛ بنابراین، نادیده گرفتن تنوع و تکثر دیدگاه‌ها و روی آوردن به تعمیم و یکدستی، به انحراف از ارزش‌یابی مناسب منجر خواهد شد.

در نتیجه‌ی انتقادهایی که به ارزش‌یابی کمی وارد شد، پیشنهادهایی مبتنی بر دیدگاه‌های کیفی برای انجام ارزش‌یابی به میان آمد که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

در انگلستان، پارلت^{۱۷} و همیلتون (۱۹۷۲)، الگویی با عنوان «ارزش‌یابی روشنگر»^{۱۸} را با تأکید بر بررسی برنامه‌های نوآور و مکدونالد و همکارانش الگوی مطالعه‌ی موردی را پیشنهاد کردند. در ایالات متحده، آیزنر^{۱۹} (۱۹۷۹) انتقاد تربیتی، استیک^{۲۰} (۱۹۷۲) ارزش‌یابی پاسخکو^{۲۱} و گویا و لینکن^{۲۲} (۱۹۸۱) ارزش‌یابی طبیعت‌گرا^{۲۳} را مطرح ساختند. عمل پژوهی^{۲۴} نیز در همین برهه صورت بندی شده است (به نقل از پاینار و همکاران ۱۹۹۶).

به این ترتیب، در اواخر دهه‌ی ۹۰ پژوهش کیفی به طور 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. دریافت بیتای^{۲۵} (۱۹۸۶) از این چرخش آن است که 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 اقتدارگرا به سوی کلاس‌های پیشرفت‌گرا و دانش‌آموزمحور صورت گرفت (به نقل از همان مأخذ).

پتن^{۲۶} (۱۹۷۵، ص ۴۰) از دو الگوی کلان^{۲۷} در ارزش‌یابی تربیتی سخن گفته است: الگوی کلان کمی‌نگر و الگوی کلان کیفی‌نگر.

وی ویژگی‌های الگوی کلان کمی‌نگر را به قرار زیر بیان کرده است:

۱. توجه به پایایی^{۲۸}
۲. عینی بودن
۳. منفک بودن از داده‌ها
۴. تأکید بر اثر مؤلفه‌ها
۵. توجه به نتایج
۶. مناسب برای نظریه‌پردازان و دانشمندان
۷. انتخاب نمونه‌های بزرگ
۸. گرایش به تعمیم‌دهی
۹. تمایل به نادیده گرفتن تعامل‌ها.

در مقابل، الگوی کلان کیفی نگر از ویژگی‌های زیر برخوردار است:

۱. توجه به اعتبار^{۲۹}
۲. ذهنی بودن
۳. نزدیک و مرتبط بودن با داده‌ها
۴. تحلیل کل نگرانه
۵. توجه به فرایند
۶. مناسب بودن برای عمل ورژان تربیت
۷. پرداختن به مطالعات موردی
۸. گرایش به در نظر داشتن یگانگی‌های افراد
۹. تمایل به ملاحظه‌ی تعامل‌ها در روابط افراد.

از آن‌جا که دیدگاه تأویلی نیز دیدگاهی کیفی نگر است، به طور عام، همین ویژگی‌های ارزش‌یابی کیفی نگر در دیدگاه تأویلی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و از این حیث، میان آن و دیدگاه‌های کمی نگر تفاوت اساسی وجود دارد.

برای بیان تفاوت دیدگاه تأویلی و دیدگاه‌های کمی نگر، می‌توان به ذکر یک مورد بسنده کرد و آن به دیدگاه رفتارگرایی مربوط است. در این دیدگاه، به طور غالب، طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی توسط بلوم به منزله‌ی مبنای ارزش‌یابی در نظر گرفته می‌شود. سیف (۱۳۷۷) با تکیه بر این مبنا، درخصوص آزمون‌های پیشرفت تحصیلی به بحث درباره‌ی آزمون‌های انشایی پرداخته است. این دسته از آزمون‌ها در مقایسه با آزمون‌های عینی، به ارزش‌یابی‌های مورد نظر دیدگاه‌های کیفی نزدیک‌ترند. با این حال، اگر از منظر دیدگاه تأویلی به این بحث نگریسته شود، انتقادهایی بر آن وارد خواهد بود. این انتقادات ناظر به وسوسه‌ی دقت و عینیت‌گرایی است که بر دیدگاه رفتارگرایی غالب بوده است. به موجب این وسوسه، حتی در آزمون‌های انشایی نیز انعطاف‌پذیری در جریان ارزش‌یابی و بررسی پاسخ‌های دانش‌آموزان کم‌تر مورد توجه قرار گیرد. سیف در بررسی آزمون‌های انشایی، این عدم انعطاف را در دو جا آشکار ساخته است. نخست در بحث از قواعد تهیه‌ی سؤالات انشایی (گسترده پاسخ و محدود پاسخ) به طوری که در قاعده‌ی شماره‌ی ۱ چنین آمده است: «سؤال را طوری تهیه کنید که به طور مستقیم به هدف مورد اندازه‌گیری مربوط شود.» در شرح این قاعده نیز ذکر شده است: «بنابراین، اولین کاری که باید انجام دهید، این است که هدف‌های آموزشی مورد نظر خود را به دقت تعریف و مشخص کنید.» (سیف، ۱۳۷۷، صص ۶۸-۹) مورد دوم، در بیان قواعد تصحیح سؤالات انشایی (گسترده پاسخ و محدود پاسخ) است و در قاعده‌ی ۲ آن چنین آمده است: «از پاسخ‌هایی که خودتان به عنوان نمونه برای پرسش‌ها تهیه می‌کنید، به صورت کلید استفاده کنید.» (همان مأخذ ص ۷۲)

این گونه عدم انعطاف در ارزش یابی، در دیدگاه تأویلی قابل قبول نیست؛ زیرا تحلیل این دیدگاه درباره‌ی فهم (مشمول بر فهم ارزش یاب نسبت به مطالب دانش آموز)، پیچیدگی خاصی را در آن نشان می‌دهد. وجود چنین عدم انعطاف هایی، به جای دقت و عینیت، از نیل به فهم جلوگیری خواهد کرد.

دیدگاه تأویلی همچون سایر دیدگاه های کیفی نگر در ارزش یابی پیشرفت تحصیلی با شیوه های رایج و کمی نگر در ارزش یابی تفاوت هایی دارد. برای نشان دادن این مقایسه، در زیر نخست به ویژگی های اساسی شیوه های رایج و کمی نگر در اندازه گیری پیشرفت تحصیلی اشاره می کنیم و سپس، گرایش دیدگاه تأویلی، چون دیدگاه کیفی نگر را در این خصوص مطرح خواهیم کرد.

ویژگی های اساسی در بررسی پیشرفت تحصیلی کمی نگر و کیفی نگر

با توجه به تقابلی که میان ویژگی های ارزش یابی کمی نگر و کیفی نگر وجود دارد (و به آن ها اشاره شد) شیوه های رایج اندازه گیری پیشرفت تحصیلی که به طور غالب در ایران نیز به کار گرفته می شود و کمی نگر است، به شرح زیر می باشد:

۱. دادن پاسخ های معین و قاطع به سؤال ها: با در نظر گرفتن این که فهم دانش آموز و ارزش یابی از فعالیت او اموری تفسیری هستند، انتظار دریافت پاسخ های معین و قاطع از وی، به منزله ی نادیده گرفتن این دو جنبه ی تفسیری است.

۲. انطباق کامل با متون درسی: ماهیت تفسیری فهم و نیز ارزش یابی، هم چنین مانع از آن است که پاسخ ها به نحوی در نظر گرفته شوند که به طور دقیق، عین مطالب متون درسی باشد.

۳. جزءنگری: چنان که پیش از این اشاره شد، با توجه به این که فهم، ماهیتی کل گرایانه دارد، طراحی سؤال ها، به نحوی که تنها به اجزاء معینی از مطالب محدود شود و به ارتباط آن ها با کل متن، ناظر نباشد، قابل قبول نخواهد بود.

۴. فردی سازی: با توجه به این که تفسیر همواره می تواند به نادیده گرفتن متن یا افق فکری نویسنده منجر شود، در میان گذاشتن تفسیرهای مختلف و بحث درباره ی آن ها، زمینه ی استواری تفسیرها را فراهم می آورد. از این رو، فردی ساختن اندازه گیری و در نظر نگرفتن بحث گروهی، به منزله ی بخشی از آن، قابل قبول نخواهد بود.

۵. اندازه گیری یک وجهی (کتبی): نگارش تنها یکی از طریقه های ابراز فهم و تفسیر فرد از متن درسی است. بنابراین، صرف کتبی ساختن ارزش یابی، مانع از آن خواهد بود که به طور کامل و دقیق، به ساختار فهم دانش آموز دست یابیم.

۶. برخورد انتزاعی و منقطع: با توجه به این که در معرفت شناسی تأویلی، برای معرفت ماهیتی زمینه ای در نظر گرفته شده، طرح سؤال های انتزاعی و منقطع از زمینه ی واقعی آن ها در زندگی فرد، مانع از آن می شود که ارزش یابی، به صورت مطلوب انجام شود.

۱. **نتیجه‌گرایی:** با توجه به این که فهم دانش‌آموز، پویا و مستمر است و در بستر گسترده‌ی متن و مواجهه با سؤال‌های مکرر و متنوع مربوط به آن، شکل می‌گیرد، محدود کردن ارزش‌یابی به یک آزمون پایانی و با این تصور که چنین آزمونی دستاورد فهم‌های فرد را یکباره ارزیابی می‌کند، در حکم به خطا افکندن اندازه‌گیری است.

در مقابل ویژگی‌های ذکر شده- که در واقع، نیاید‌های ارزش‌یابی از دیدگاه تأویلی نیز هستند- ویژگی‌های ارزش‌یابی کیفی نگر- که باید‌های ارزش‌یابی از دیدگاه تأویلی نیز محسوب می‌شوند- به شرح زیر است. (قابل ذکر است که مفهوم اندازه‌گیری، با توجه به دقت کمی آن، در دیدگاه تأویلی چندان قابل قبول به نظر نمی‌رسد و لذا در این جا مفهوم عام‌تر ارزش‌یابی را به کار می‌بریم):

۱. **انعطاف در پاسخ‌ها:** با توجه به ماهیت تفسیری ارزش‌یابی، باید به انعطاف در پاسخ‌ها به طور اساسی توجه کرد. به عبارت دیگر، سؤال‌ها باید طوری طراحی شوند که امکان انعطاف در فراهم آوردن پاسخ‌ها وجود داشته باشد. ایجاد فضای انعطاف در پاسخ‌دهی، در حکم ایجاد فضا و فرصتی برای ظهور تفسیر فرد است.

۲. **ارتباط داشتن با متون درسی:** در ارزش‌یابی، به جای محدود شدن به عین مطالب متون درسی، باید تنها به ارتباط داشتن با متن توجه کرد. به عبارت دیگر، سؤال‌ها باید طوری طراحی شوند که با متن درسی مرتبط باشند. در این حالت، متن درسی و مطالب آن، تنها به صورت شرط لازم برای پاسخ‌گفتن به سؤال‌ها در نظر گرفته می‌شوند، نه به صورت شرط لازم و کافی. نادیده گرفتن ارتباط سؤال‌ها با متن درسی، به منزله‌ی زیر پا گذاشتن یک شرط لازم در ارزش‌یابی است و این در حکم انتظار بیش از حد از دانش‌آموز است. از سوی دیگر، مطالب درسی را شرط لازم و کافی ارزش‌یابی دانستن، در حکم مجال ندادن به تفسیر و فعالیت ذهنی دانش‌آموز است.

۳. **توجه به کلیت و ساختار متن:** دیدگاه تأویلی برای ساختار و کلیت متن، در جریان فهم آن اهمیت خاصی قائل است. این نکته قبلاً با عنوان چرخه تأویلی، مورد بحث قرار گرفته است. به عبارت دیگر، فهم هنگامی حاصل می‌شود که اجزا در ارتباط متقابل با کل در نظر گرفته شوند. بنابراین، به جای طرح سؤال‌هایی که تنها به اجزاء مطالب درسی ناظر باشند، باید آن‌ها را به گونه‌ای طراحی کرد که به نحوی، با کل و ساختار متن در ارتباط قرار گیرند.

۴. **شکل گروهی دادن به ارزش‌یابی:** چنان که اشاره شد، دست یافتن به تفسیر مناسب متن، مستلزم آگاهی از تفسیرهای دیگر و در صورت لزوم، تصحیح تفسیر خود به کمک تفسیرهای دیگر است. از این رو، باید به ارزش‌یابی شکل گروهی داد و در ضمن بحث و گفت و گوی گروهی، تلاش فرد را برای دست یافتن به تفسیر مناسب از متن ارزیابی کرد.

۵. **چندوجهی ساختن ارزش‌یابی:** اگر محدود کردن ارزش‌یابی به امتحان کتبی، مانع ایجاد زمینه‌ی

کافی و مناسب برای ارزش‌یابی فهم دانش‌آموز است، باید به چندوجهی کردن ارزش‌یابی اقدام کرد. برای ارزش‌یابی دست‌کم از سه وجه کتبی، شفاهی و عملی می‌توان سخن گفت. علاوه بر دو شکل کتبی و شفاهی (بحث گروهی)، می‌توان به ارزش‌یابی در عرصه‌ی عمل نیز پرداخت. این نکته در محور بعدی توضیح داده خواهد شد.

۶. **انضمامی و عینی کردن سؤال‌ها:** جنبه‌ی معرفت‌شناختی دیدگاه تأویلی، شکل انتزاعی و کلی معرفت را به گونه‌ای که نسبت به موقعیت‌های عملی بی‌اعتنا باشد، مورد انتقاد قرار می‌دهد. در عوض، ماهیت زمینه‌ای معرفت‌ایجاب می‌کند که شکل مناسب ارزش‌یابی از فهم دانش‌آموز را در مواجهه‌ی واقعی با موقعیت مورد نظر جست‌وجو کنیم. بنابراین، دانش‌آموز باید در برابر مسئله‌ی واقعی قرار گیرد و در کوشش برای حل آن، میزان فهم خود را آشکار کند.

۷. **فرایندی ساختن ارزش‌یابی:** چنان‌که گذشت، ماهیت پویا و مستمر فهم، مانع از آن است که ارزش‌یابی را بتوان به نتایج محدود کرد. در عوض، لازم است ارزش‌یابی به صورت فرایندی و در بستر فرایند فهم متون درسی صورت پذیرد. به عبارت دیگر، معلم تنها می‌تواند ارزش‌یابی را به موازات تدریجی و استمراری بودن فهم، به صورت آرام و در گذاری تدریجی به انجام برساند.

مطالبی که در مورد مقایسه‌ی شکل رایج ارزش‌یابی کمی نگر با ارزش‌یابی کیفی نگر و تأویلی مطرح شد، در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- مقایسه‌ی شکل رایج اندازه‌گیری کمی با ارزش‌یابی کیفی تأویلی

ارزش‌یابی کیفی تأویلی	شیوه‌ی 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 یک‌وجهی (کتبی)
۶. انضمامی و عینی کردن سؤال‌ها	۶. برخورد انتزاعی و منقطع
۷. فرایندی ساختن ارزش‌یابی	۷. نتیجه‌گرایی

پس از در نظر گرفتن ویژگی‌های ارزش‌یابی کمی نگر در مقایسه با ارزش‌یابی کیفی نگر و تأویلی، اکنون لازم است به مسئله‌ی اصلی نوشته‌ی حاضر در زمینه‌ی ارزش‌یابی بپردازیم؛ یعنی، این‌که برای ارزش‌یابی براساس دیدگاه تأویلی، چه باید کرد و چه اصول و یا مراحل را باید در نظر گرفت. برای ارائه‌ی پیشنهاد در این مورد، کوشش بر آن است که از الگوی چرخه‌ی تأویلی استفاده شود و با الهام گرفتن از آرای هایدگر و گادامر، چرخه‌ای برای بررسی در باب ارزش‌یابی مطرح گردد.

پیشنهاد چرخه‌ای تأویلی برای پژوهش در زمینه‌ی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی

پیشنهادی که در این قسمت مطرح می‌شود، اصیل و بی‌سابقه است. این نکته را با واریسی آثار پیشین می‌توان ملاحظه نمود. در زمینه‌ی ارزش‌یابی در دیدگاه تأویلی، از جمله می‌توان به آثار بولا (H.S.Bhola) اشاره کرد. وی در یکی از آثار پیشین خود (بولا، ۱۳۶۲، ترجمه‌ی بازرگان)، تنها به بحث کلی و عام در مورد شیوه‌های طبیعت‌گرایانه در ارزش‌یابی پرداخته و در ذیل آن، روش‌های کل‌گرا را مورد بحث قرار داده است. به بارت دیگر، وی بدون آن‌که مورد خاص دیدگاه تأویلی را در عرصه‌ی ارزش‌یابی به بحث بگذارد، به طور کلی از دیدگاه‌های کیفی نگر با عنوان دیدگاه طبیعت‌گرا سخن گفته است. این بدان معناست که وی، تنها به نقاط مشترک در دیدگاه‌های کیفی توجه کرده است؛ بدون آن‌که ویژگی‌های دیدگاه تأویلی را در زمینه‌ی ارزش‌یابی، مورد بحث قرار دهد.

بولا در اثر متأخرتر خویش، به نحو گسترده‌تری به بحث درباره‌ی ارزش‌یابی در دیدگاه‌های کیفی پرداخته است (بولا، ۱۳۷۵، ترجمه‌ی ابیلی). در این کتاب، وی بار دیگر در مطلبی با عنوان «ارزش‌یابی طبیعت‌گرا»، به بحث از دیدگاه‌های کیفی نگر در ارزش‌یابی پرداخته اما در این کتاب، ذکری کوتاه از دیدگاه تأویلی آمده است. وی در صفحات ۱۸۰-۱۷۹ و ۱۹۲- یعنی طی سه صفحه- به بیان اهمیت چرخه‌های تأویلی (hermeneutic circles) (که در ترجمه‌ی کتاب، به طور ناهماهنگ یک بار «مدارهای تعبیری» و بار دیگر، «چرخه‌ی تفسیری» به کار رفته) پرداخته است. او فرایند ارزش‌یابی طبیعت‌گرا را در بحث کلی ارزش‌یابی (نه ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی) مورد توجه قرار می‌دهد.

نوآوری پیشنهاد پژوهش حاضر در آن است که در قلمرو پیشرفت تحصیلی براساس چرخه‌ی تأویلی، الگوی برای انجام دادن پژوهش در پیشرفت تحصیلی مطرح گردیده است. برای این کار، با استفاده از تلفیقی میان اندیشه‌های تأویلی هایدگر (تأثیر پیش‌زمینه‌ها در فهم) و گادامر (امتزاج افق‌های فکری مؤلف و مفسر)، الگوی پیشنهاد شده است که در آن، توجه پژوهشگر به فرایند تحول فهم ارزش‌یاب در جریان ارزش‌یابی جلب گردیده است. بولا در آثار خود به این نکته‌ی اساسی توجه نکرده است.

چنان‌که قبلاً بارها مطرح گردید، چرخه‌ی تأویلی، اساسی‌ترین مفهوم در دیدگاه تأویلی است. به طور خلاصه، چرخه‌ی تأویلی، ناظر به فرایندی دوری است که طی آن، فهم پدیده‌ی مورد نظر میسر می‌شود. شکل اصلی و کلاسیک چرخه‌ی تأویلی، ارتباطی دوری میان کل و اجزای یک متن را مورد توجه قرار

می دهد. در این ارتباط، از سویی، فهم اولیه از کل یک متن زمینه ای می شود برای آن که اجزای آن متن (کلمات و جملات) معنا و شرح مناسبی پیدا کنند. از سوی دیگر، دریافت هرچه بیش تر اجزاء متن موجب می گردد که کل متن، یک پارچگی مناسبی پیدا کند و برای ما قابل تعریف شود. از آن جا که دور تأویلی، دوری باز است، بار دیگر همین رابطه میان کل و اجزا برقرار می گردد تا جایی که فهمی استوار نسبت به کل متن برای ما حاصل می آید. این صورت اصلی چرخه ی تأویلی در شکل شماره ی ۱ در صفحه ی بعد نشان داده شده است.

اکنون با توجه به مفهوم و ویژگی های چرخه ی تأویلی، برای ارزش یابی کوشش خواهیم کرد، چرخه ای تأویلی پیشنهاد کنیم. قابل ذکر است که این الگوی پیشنهادی برای ارزش یابی، زمینه ساز انجام پژوهشی متناسب با این دیدگاه در عرصه ی ارزش یابی نیز خواهد بود.

گام اول در چرخه ی تأویلی ارزش یابی: تعیین پیش فهم ها

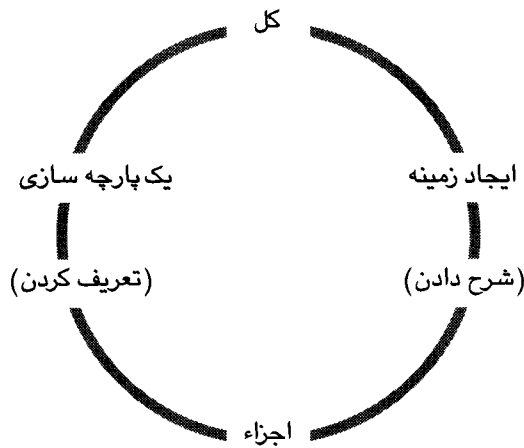
اگر بخواهیم ارزش یابی را چون فهم و تفسیر متن در نظر بگیریم، باید در درجه ی اول به این آموزه ی اساسی دیدگاه تأویلی توجه کنیم که فهم و تفسیر با پیش فهم آغاز می شود. به عبارت دیگر، ارزش یابی معلم، هنگام ارزش یابی نوشته ها یا گفته های دانش آموز، بدون پیش فهم و با ذهن پاک و میرا به این کار نمی پردازد. فهم همواره با پیش فهم آغاز می شود.

بر این اساس، اولین نکته ای که پژوهشگر پیشرفت تحصیلی باید به آن توجه کند، این است که ارزش یابی معلم بر چه پیش فهم هایی استوار است. این اولین یال چرخه ی تأویل در حوزه ی ارزش یابی است که از ناحیه ی ارزش یاب به سوی مورد ارزش یابی یا سخن و عمل شاگرد حرکت می کند. پژوهشگر در این مقطع با بررسی و تعیین پیش فهم های ارزش یاب سرو کار دارد.

پیش فهم یا پیش ساخت های فهم، چنان که هایدگر (۱۹۶۲، ص ۱۹۱) بیان کرده است، خود، سه صورت دارد. نخست این که فهم هر چیزی، در آن چه ما آن را از قبل دارا هستیم، ریشه دوانده است. تعبیر هایدگر در مورد چیزی که ما آن را از قبل دارا هستیم، «پیش داشت»^{۲۱} است. این مفهوم ناظر به نوع ارتباط ما در جهان است. در مورد خاص ارزش یابی، می توان گفت که «پیش داشت» عبارت از ارتباطی است که معلم طی جلسات مختلف کلاسی با شاگردان داشته است. همین ارتباط یا پیش داشت، به صورت دوم پیش ساخت های فهم منجر می شود که هایدگر از آن به «پیش نظر»^{۲۲} تعبیر کرده است. منظور از پیش نگاه، دیدگاه اولیه ای است که ما در نتیجه ی ارتباط مذکور نسبت به چیزی که با آن ارتباط داریم، پیدا می کنیم. در مورد ارزش یابی، پیش نگاه عبارت از دیدگاه اولیه ای است که معلم در نتیجه ی ارتباط خاص خود با شاگردان، نسبت به آن ها یافته است. صورت سوم پیش ساخت های فهم چیزی است که هایدگر از آن به «پیش مفهوم»^{۲۳} تعبیر می کند. پیش مفهوم ناظر به انعکاس پیش نظر در قالب زبان است. دیدگاه اولیه ی

ما در قالب مفاهیم معینی برای ما مطرح می‌گردد. در ارزش‌یابی، مقصود از پیش‌فهم، کلمات و مفاهیمی است که معلم دیدگاه اولیه‌ی خود در مورد شاگردان را در قالب آن‌ها بیان می‌کند. با توجه به پیش‌ساخت‌های سه‌گانه‌ی فهم، پژوهشگر در مقام مطالعه‌ی ارزش‌یابی، نخست باید به بررسی این پیش‌فهم‌ها بپردازد. به عبارت دیگر، نوع ارتباط معلم با شاگردان طی جلسات درسی، پیش‌نظر معلم نسبت به شاگردان و پیش‌فهم‌های وی درباره‌ی آنان باید مشخص گردد.

دیدگاه تأویلی در مقام پیشنهاد برای انجام دادن ارزش‌یابی به شکلی مناسب، این توصیه را به دست می‌دهد که ارزش‌یاب از پیش‌فهم‌های خود به طور مشخص آگاه گردد. این پیش‌فهم‌ها وجود دارند و بر ارزش‌یابی تأثیر می‌گذارند؛ خواه وی از آن‌ها آگاهی داشته یا نداشته باشد اما مطلوب آن است که وی نسبت به آن‌ها خودآگاهی یا آگاهی صریح بیابد. این از آن‌رو لازم است که گاه معلم در ارزش‌یابی، به شدت تحت تأثیر پیش‌فهم‌های خود قرار دارد و این امر می‌تواند ارزش‌یابی را مخدوش کند. برای مثال، معلمی ممکن است طی جلسات اولیه‌ی کلاس با ملاحظه‌ی این که دانش‌آموزی بسیار سخن می‌گوید (پیش‌داشت یا ارتباط)، به قدرت فکری او بدبین شده باشد (پیش‌نظر یا دیدگاه اولیه) و از او به عنوان دانش‌آموزی و راج و تهی مغز یاد کند (پیش‌فهم). با چنین پیش‌فهم‌هایی، معلم به هنگام خواندن ورقه‌ی امتحانی این شاگرد، بدون آن که 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 چرخه‌ی تأویل نیز - که در زیر مورد بحث قرار می‌گیرد - وارد شود می‌تواند از تأثیر منحرف‌کننده‌ی آن‌ها بکاهد.



بنابراین، موضوع کار پژوهشگر در گام اول چرخه‌ی تأویلی ارزش‌یابی، تعیین پیش‌فهم‌های ارزش‌یاب یا معلم در مورد شاگردان است اما از حیث روش انجام دادن پژوهش - چنان‌که قبلاً بیان گردید - مصاحبه به منزله‌ی مهم‌ترین ابزار پژوهشی دیدگاه تأویلی است. از این رو، وی می‌تواند به کمک مصاحبه و با توجه به ویژگی‌های تأویلی مصاحبه - که قبلاً بیان شد - به انجام دادن پژوهش بپردازد.

گام دوم چرخه‌ی تأویلی ارزش‌یابی: حضور در افق فکری شاگرد

در دومین گام چرخه‌ی 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 افق فکری شاگرد - می‌تواند از «جداسازی»، «تحلیل ساختاری» و «ملازمت با متن» استفاده کند. پژوهشگری که در باب ارزش‌یابی مطالعه می‌کند، باید ببیند که ارزش‌یاب از این شیوه‌ها یا شیوه‌های مشابه برای ورود به دنیای شاگرد استفاده می‌کند یا نه.

مفاهیم سه‌گانه‌ی مذکور، در مباحث پیشین توضیح داده شده‌اند. به طور خلاصه، در «جداسازی»، نظر بر این است که ارزش‌یاب بکوشد پیش‌فهم‌هایش را به طور موقت کنار بگذارد یا در میان آن‌ها و نوشته‌ها و گفته‌های شاگرد فاصله ایجاد کند. در «تحلیل ساختاری یا دستوری»، منظور آن است که ارزش‌یاب به خود متن - یعنی نوشته‌ها یا گفته‌های شاگرد - توجه کند و آن را با عنایت به ساختار خاص آن، مورد بررسی قرار دهد. برای مثال، اگر شاگرد به سؤالی به صورت تشریحی پاسخ گفته یا کار خود را به صورت مقاله‌ای تحقیقی به دست داده است، ارزش‌یاب باید با توجه به آداب و قواعد پاسخ تشریحی یا اصول مقاله‌نویسی، آن را مورد بررسی قرار دهد و ببیند که شاگرد از قواعد و اصول مذکور استفاده کرده است یا نه. هم‌چنین، مقصود از «ملازمت با متن» این است که ارزش‌یاب، هنگام خواندن نوشته‌ها یا گوش کردن به گفته‌های شاگرد، با وی همدلی کند و به عبارت دیگر، با متن مانند فردی که می‌کوشد آن را درک کند، ملازم و درگیر شود.

بنابراین، موضوع کار پژوهشگر در گام دوم چرخه‌ی تأویلی نیز مشخص است. وی باید ببیند که آیا ارزش‌یاب از شیوه‌های مذکور برای ورود به دنیای دانش‌آموز استفاده می‌کند. در صورتی که پاسخ منفی باشد، ارزش‌یابی در گام دوم خود دچار اختلال شده است و به این ترتیب، اعتبار آن زیر سؤال می‌رود.

دیدگاه تأویلی در مقام پیشنهاد برای انجام دادن ارزش‌یابی به شکلی مطلوب، شیوه‌های مذکور را توصیه خواهد کرد. به عبارت دیگر، شکل مطلوب ارزش‌یابی ایجاب می‌کند که ارزش‌یاب در گام دوم، برای ورود به دنیای ذهنی و فکری دانش‌آموز بکوشد.

گام سوم چرخه‌ی تأویلی ارزشیابی: تأیید یا اصلاح پیش‌فهم‌ها

در انتهای گام دوم، چرخه‌ی تأویلی در دور نخست آن کامل می‌گردد. به عبارت دیگر، حرکت دوری که از ارزش‌یاب و تعیین پیش‌فهم‌های وی آغاز شده بود، با گذر کردن به متن نوشته‌ها و گفته‌های شاگرد و افق فکری وی، اکنون دوباره به خود ارزش‌یاب بازگشته است.

حال، گام سوم با ظهور دور دیگری در چرخه‌ی تأویلی آغاز می‌گردد. چنان‌که قبلاً گفته شد، دور تأویلی، دور بسته نیست، بلکه دور باز است و از همین جهت می‌تواند در مدارهای جدیدی دوباره حرکت کند. در گام سوم، حاصل دور نخست تأویل آشکار می‌گردد. در نتیجه‌ی مواجهه‌ی 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 بر 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 شده‌ی آن‌ها را مبنای برداشتن گام چهارم قرار دهد.

البته در حالت دوم - یعنی جایی که اصلاح پیش‌فهم‌ها لازم می‌آید - ارزش‌یاب در معرض کار دشواری قرار می‌گیرد. اصلاح پیش‌فهم‌ها مستلزم ذهن‌گشودگی است و ذهن‌گشودگی، لازمه‌ی دست‌یافتن به فهم مطلوب متون است. اگر ارزش‌یاب به رغم یافتن موارد نقض به اصلاح پیش‌فهم‌ها نپردازد، کار ارزش‌یابی وی، این بار در گام سوم دچار اختلال می‌گردد و فاقد اعتبار خواهد بود.

به این ترتیب، موضوع کار پژوهشگر ارزش‌یابی در گام سوم نیز مشخص گردیده است. وی باید ببیند که آیا ارزش‌یاب پس از ملاحظه‌ی موارد نقض، به اصلاح پیش‌فهم‌های خود می‌پردازد یا با به دست دادن توجیهات نارسا، بنا را بر حفظ چارچوب اولیه‌ی پیش‌فهم‌ها می‌گذارد. همچون موارد پیشین، دیدگاه تأویلی در مقام پیشنهاد برای انجام دادن ارزش‌یابی به شکلی مطلوب، در این گام نیز به این توصیه منجر خواهد شد که ارزش‌یاب با توجه به موارد تأییدکننده یا نقض‌کننده‌ی فراهم شده در گام دوم، به استحکام بخشیدن یا اصلاح نمودن پیش‌فهم‌های خود بپردازد. به ویژه، در حالت دوم - یعنی اصلاح پیش‌فهم‌ها - به ارزش‌یاب توصیه خواهد شد که برای دست‌یافتن به فهم مناسب از متن مورد ارزیابی، اهمیت ذهن‌گشودگی را در نظر داشته باشد.

گام چهارم چرخه ی تاویلی ارزش یابی: تفسیر و امتزاج افق ها

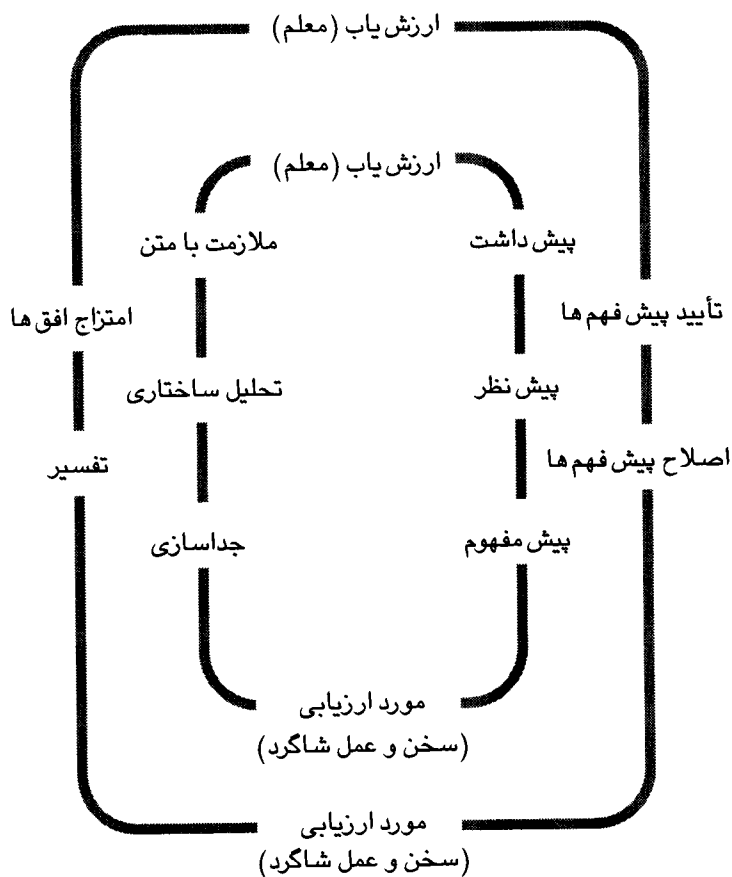
پس از برداشتن گام سوم، نوبت به گام چهارم می رسد. در این گام، فهم اصیل می تواند رخ دهد. به عبارت دیگر، در صورتی که ارزش یاب، پیش فهم های تأیید شده یا اصلاح شده را در اختیار بگیرد و آن گاه نوشته ها یا گفته های شاگرد را مورد توجه قرار دهد، تفسیر متن مورد نظر اتفاق می افتد و وی به فهم مناسبی از نوشته ها یا گفته های شاگرد نایل می شود.

تفاوت گام چهارم با گام دوم این است که در گام دوم، ارزش یاب می کوشد پیش فهم هایش را از متن مربوط دور نگاه دارد اما در گام چهارم، با اتخاذ پیش فهم های تأیید یا اصلاح شده به عنوان مبنا، متن را مورد فهم و تفسیر قرار می دهد. به تعبیر گادامر، در این جا فهم و تفسیر در واقع به صورت امتزاج افق ها جلوه گر می شود. به عبارت دیگر، آن چه در این جا اتفاق می افتد، این است که افق های فکری ارزش یاب و شاگرد که به ترتیب در گام های اول و دوم مطرح بودند، اکنون درهم تنیده اند و به صورت تفسیر سخن و عمل شاگرد آشکار می گردند.

با این بیان مشخص می گردد که در ارزش یابی تاویلی، تنها معلم و ارزش یاب تعیین کننده نیست، بلکه ارزش یابی جریانی دوسویه است که در آن، از یک سو ارزش یاب و پیش فهم هایش مطرح است و از سوی دیگر، شاگرد و نظر و بیان خاص وی. رابطه ی دیالکتیکی این دو جریان در ارزش یابی آشکار می گردد. از این جهت - چنان که قبلاً بیان شد - ارزش یابی نباید به بیان عین عبارت های متون درسی محدود شود؛ زیرا در این صورت، به شاگرد و فهم وی اجازه ی بروز و ظهور نمی دهد و در نتیجه، رابطه ی دیالکتیکی مذکور را نیز مختل و معیوب می سازد.

به این ترتیب، موضوع کار پژوهشگر ارزش یابی در گام چهارم نیز مشخص می گردد. در این مرحله، او باید در پی آن باشد که ببیند آیا ارزش یاب، پیش فهم های تأیید یا اصلاح شده ی گام سوم را در تفسیر سخن و عمل شاگرد به کار می گیرد یا نه. هم چنین، در این مرحله این سؤال مطرح است که آیا ارزش یاب در ارزش یابی به اعمال معیارهای خشک و بی انعطاف می پردازد یا در پی آن است که نوشته ها و سخنان شاگرد را به شکلی مناسب تفسیر مناسب کند و بنابراین، انعطاف را در کار ارزش یابی وارد سازد. در این مرحله نیز اگر دیدگاه تاویلی در مقام پیشنهاد انجام دادن ارزش یابی به شکلی مناسب باشد، این توصیه مطرح خواهد شد که برای این کار باید ارزش یاب از روی آوردن به معیارهای خشک و بی انعطاف معیارهای عینی با عنوان بپرهیزد و در پی آن باشد که با توجه به دستاوردهای سه گام پیشین، به تفسیر و فهم نوشته ها و سخنان شاگرد بپردازد.

حاصل آن چه در چهار گام پژوهش در باب ارزش یابی پیشرفت تحصیلی مطرح شد، در این صفحه در شکل ۲ نشان داده شده است



شکل ۲. چرخه‌ی پیشنهادی برای ارزش‌یابی تأویلی

برخی پیشنهاد‌های عملی

براساس آن‌چه در بررسی‌های مربوط به دیدگاه تأویلی مطرح شد، برخی توصیه‌های عملی را برای به‌کارگیری در آموزش و پرورش می‌توان پیشنهاد کرد. با توجه به انتقادهایی که براساس دیدگاه تأویلی بر اصول و شیوه‌های ارزش‌یابی رایج مطرح شد، روشن است که بیش‌ترین انتقادات به وضع موجود ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی کشور ما وارد است. چنان‌که در روند فعالیت‌های رسمی مدارس دیده می‌شود، ارزش‌یابی تحصیلی به‌طور عمده دارای این ویژگی‌هاست:

- ۱- سؤال‌های امتحانی، پاسخ‌های معین و قاطع دارند
- ۲- سؤال‌ها به نحوی طراحی می‌شوند که پاسخ آن‌ها عیناً در متون درسی موجود است. در برخی موارد، معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که بدون فراموش کردن حتی یک کلمه از متن مربوط، به سؤال پاسخ دهند.
- ۳- سؤال‌ها همواره معطوف به اجزاء مطالب موجود در متن درسی است. اصولاً به نظر می‌رسد معلمان ما حتی تصور این را نیز ندارند که کلیت و ساختار درس، به سبب تأثیر اساسی در فهم باید در سؤال‌ها منعکس گردد. از این رو، معلم به هنگام طرح سؤال با نظر افکندن به صفحات مختلف کتاب، مطلبی را موضوع سؤال قرار می‌دهد و هرگز در این اندیشه نیست که سؤال‌ها را به نحوی طرح کند که پاسخ آن‌ها به کل ساختار متن مربوط گردد.
- ۴- ارزش‌یابی همواره به صورت فردی انجام می‌شود. این نیز یک ویژگی بی‌چون و چرای ارزش‌یابی محسوب می‌شود. حتی گاه گفته می‌شود که گروهی شدن ارزش‌یابی به گونه‌ای رسمیت بخشیدن به تقلب است؛ زیرا فردی از مطالب دیگری برای بیان سخن خود استفاده می‌کند.
- ۵- ارزش‌یابی به طور غالب به صورت کتبی انجام می‌شود. به طور غالب تصور بر این است که امتحان کتبی، عینی و امتحان شفاهی، ذهنی است؛ در حالی که - چنان‌که در بیان دیدگاه تأویلی مطرح شد- ارزش‌یابی، نوشته‌های مکتوب را نیز تفسیر می‌کند و چنین نیست که در آن جا او با امری عینی و مشخص روبه‌رو باشد.
- ۶- ارزش‌یابی به هیچ وجه در موقعیت‌های عملی انجام نمی‌گیرد بلکه به صورت انتزاعی و منقطع از موقعیت‌ها در نظر گرفته می‌شود. در این مورد، گفته می‌شود که انجام دادن ارزش‌یابی در موقعیت عملی، بسیار هزینه‌بر خواهد بود. البته، هنوز درستی این سخن معلوم نیست. چه بسا دست کم در برخی از موارد ارزش‌یابی‌های عملی و واقعی، تفاوت هزینه‌ای چشم‌گیری وجود نداشته باشد. به علاوه، اگر این گونه ارزش‌یابی با وجود هزینه‌بر بودن قدرت نشان دادن توانایی یا رشد توانایی افراد را داشته باشد، آیا مناسب نیست که از آن استفاده شود؟
- ۷- ارزش‌یابی به طور عمده بر نتایج آموخته‌ها در پایان دوره مبتنی است. البته برخی تغییر شکل‌ها وجود داشته است؛ مانند برگزاری امتحان در پایان نیم‌سال‌ها یا شکل‌های سه‌نوبتی و دونوبتی اما این تغییرها صوری است و همه‌ی آن‌ها در این ویژگی مشترک‌اند که به نتایج- و نه فرایند- توجه دارند.

البته مطالعه‌ی تحقیقی وضع رایج در ارزش‌یابی مدارس می‌تواند موضوع بررسی‌های علمی دیگری باشد. آن‌چه در این قسمت پیشنهادی مطرح شده، حاصل تجربه‌های شخصی و عمومی نسبت به کاربرد مدارس است. در حد همین دریافت‌های شهودی، به نظر می‌رسد ویژگی‌های ارزش‌یابی مطلوب از دیدگاه

تأویلی حاوی پیشنهادهایی برای اصلاح وضع موجود ارزش‌یابی تحصیلی باشد. از این رو، پیشنهاد می‌گردد:

سؤال‌های امتحانی به نحوی طراحی شوند که امکان اظهارنظر و تفسیر را برای دانش‌آموز باقی بگذارند. ممکن است گفته شود که نمی‌توان سؤال‌های با پاسخ معین را به طور کامل حذف کرد؛ در این صورت دست کم برخی از سؤالات باید جنبه‌ی تفسیری داشته باشند.

سؤال‌ها به نحوی طراحی شوند که پاسخ آنها مرتبط (نه لزوماً منطبق) با متن درسی باشد. این امر جزئی حوزه‌ی ارزش‌یابی را باید کنار گذاشت که اگر دانش‌آموز عین مطالب متن درسی را بیان نکند، نمی‌توان مطمئن شد که مطالب را آموخته است. در واقع، شکل بارزی از ارزش‌یابی که نمی‌تواند یادگیری افراد را نشان دهد، همین است که عین مطالب کتاب، خواسته شود. آن چه ارزش‌یابی را مطمئن‌تر می‌سازد، این است که فرد با اتکا به آن چه در کتاب ملاحظه کرده است، بتواند به مطالب و مباحث دیگری چنگ بیندازد.

طراحی سؤال‌ها به نحوی باشد که در حد امکان همه، یا دست کم بیش‌تر آن‌ها به رابطه‌ی اجزاء مطالب درسی و کلیت و ساختار متن مربوط باشد. طرح این گونه سؤال‌ها به مراتب دشوارتر از آن است که مطلب جزئی معینی را سؤال قرار دهیم و به عبارت دیگر، با گذاشتن یک علامت سؤال به جای نقطه، سؤالی را طرح کنیم. معلم برای طرح سؤال‌های کل‌نگرانه، به تفکر بیش‌تر درباره‌ی ارتباط مطالب با هم نیاز دارد، اما توانایی این گونه ارزش‌یابی برای نشان دادن دانش فرد بیش‌تر است. سؤال‌ها یا دست کم برخی از سؤال‌ها را می‌توان به صورت گروهی در کلاس به بحث گذاشت. این کار را می‌توان در گروه‌های کوچک سه یا چهار نفره انجام داد. چنین نیست که معلم در بحث گروهی نتواند به ارزیابی بپردازد. معلم می‌تواند در اثنای گفت‌وگوی دانش‌آموزان با هم، به قدرت تحلیل، بسط، استنتاج، نقد و جایگزینی در آنان توجه کند و براساس این مؤلفه‌ها به ارزش‌یابی بپردازد.

سؤال‌ها را نباید به صورت یک‌وجهی در قالب امتحان کتبی گنجانند. توانایی افراد در نگارش یکسان نیست اما ممکن است دانش‌آموزی که در نگارش ضعیف است، در مقام سخن گفتن توانایی بیش‌تری داشته باشد. از این رو باید امتحانات را به شکل‌های متعدد برگزار کرد تا امکان ارزش‌یابی معتبرتر افزایش یابد.

سؤال‌ها دست کم در برخی موارد باید به صورت مسئله‌های واقعی در محیط مربوط در نظر گرفته شود و دانش‌آموز در پی آن باشد که به حل و رفع آن مسئله‌ی واقعی بپردازد. آموخته‌های انتزاعی و بریده از موقعیت‌های عملی، مشخص نیست تا چه به واقع آموخته محسوب می‌شوند. ارزش‌یابی باید در متن فرایند آموزش جریان داشته باشد. اصولاً جدا کردن تدریس از ارزش‌یابی و محدود کردن ارزش‌یابی به امتحان پایانی امری تصنعی به نظر می‌رسد. در واقع، معلم در حین

تدریس و سؤال و جواب با دانش‌آموزان یا با دیدن کارهای روزمره‌ی آنان، در عمل مشغول ارزش‌یابی است. حال، چرا نباید این ارزش‌یابی طبیعی و سیال را مورد توجه قرار داد و به ارزش‌یابی‌های فشرده‌ی پایان دوره روی آورد؟ معایب فراوان امتحان پایانی، از جمله محدودیت زمان امتحان، اضطراب امتحان، امکان بروز حوادث و دشواری‌هایی برای دانش‌آموزان در محدوده‌ی زمان امتحان و نظیر آن در ارزش‌یابی فرایندی وجود نخواهند داشت.

پانویس

1. Hermeneuein
2. Hermeneia
3. Hermes
4. Peri hermeneias
5. Schleirmacher
6. Wilhelm Ditley
7. Martin Heidegger
8. Hans George Gadamer
9. Fusion of horizons
10. Jurgen Habermas
11. William Louden, 1991
12. Martin Eger
13. Educational evaluation
14. Assessment
15. Measurement
16. Hamilton
17. Parlett
18. Illuminative evaluation
19. Eisner
20. Stake
21. Responsive evaluation
22. Guba and Lincoln
23. Naturalistic evaluation
24. Action research
25. Beattie
26. Patton
27. Paradigm
28. Reliability
29. Validity
30. Fore-having
31. Fore-sight
32. Fore-conception

منابع:

- الف. منابع فارسی
- باقری، خسرو؛ دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت (انتخاب و ترجمه)، تهران، انتشارات نقش هستی، ۱۳۷۵.
- بولا، اچ. اس؛ ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی، ترجمه‌ی عباس بازرگان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۲.
- بولا، اچ. اس؛ ارزش‌یابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، ترجمه‌ی خدایار ابیلی، تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مؤسسه‌ی بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان، ۱۳۷۵.
- پالمر، ریچارد؛ علم هرمنوتیک، ترجمه‌ی محمد سعید حنایی کاشانی، تهران، انتشارات هرمس، ۱۳۷۷.
- سیف، علی‌اکبر؛ اندازه‌گیری و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی، تهران، نشر آگاه، ۱۳۷۷.
- فروند، ژولین؛ نظریه‌های مربوط به علوم انسانی، ترجمه‌ی علی محمد کاردان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۲.
- ب. منابع انگلیسی
- Bontekoe, R. (1996). **Dimenstions of the Hermeneutic Circle**. New Jersey: Humanities Press International Inc.
- Gadamer, H. G. (1993). **Truth and Method**, 2d ed. Eds. and trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Continuum.
- Gallagher, S. (1992). **Hermeneutics and Education**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Habermas, Jurgen (1992): **Knowledge and Human Interests**, translated by Jeremy. J. Shapiro, London: Heinemann.
- Hamilton, D. (1976). **Curriculum Evaluation**. London: Open Books.
- Heidegger, M. (1962). **Being and Time**. ed. and tran. by John Macquarrie and Edward Robinson, New York: Harper and Row.
- Louden, W. (1991). **Understanding Teaching**. New York: Teachers College Press.
- Patten, M. (1975). **Alternative Evaluation Research Paradigm**. North Dakota Study Group on Evaluation Monograph Series. Grand Forks, University of North Dakota.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1996). **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang.