

مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی*

**

نویسنده: نعمت‌الله موسی پور

(عضو هیأت علمی بخش علوم تربیتی دانشگاه

شهیر باهنر کرمان)

معرفی مقاله:

به هنگام ارزشیابی آموزشی تصمیم‌های متعددی باید اتخاذ گردد. دانش و معرفتهایی که به ارزشیاب در تصمیم‌گیریهای خود کمک می‌کنند «مبانی» نامیده می‌شوند. سؤال این است که مبانی ارزشیابی آموزشی چه هستند؟ در این مقاله، تلاش می‌شود تا بر پایه توصیفی از فعالیتهای عمده ارزشیابی آموزشی، مبانی اصلی آن با عناوین «اخلاقی»، «معرفت شناختی» و «سیاسی» معرفی شوند. در بحث از مبانی اخلاقی، به مسأله «ارزش» در فرایند ارزشیابی اشاره می‌شود و از عینی‌گرایی و ذهنی‌گرایی اخلاقی سخن به میان می‌آید و به دو مکتب عمده ذهنی‌گرایی اخلاقی، یعنی سودمندگرایی و شهودگرایی، پرداخته می‌شود. در بحث از مبانی معرفت شناختی، انگاره‌های تجربه‌گرایی، طبیعت‌گرایی و تعددگرایی معرفی می‌شوند و، با طرح متغیرهای اساسی هر یک از آنها، مقایسه‌ای بین آنها انجام می‌شود. در بحث از مبانی سیاسی، دو جهت‌گیری اساسی «تأکید بر

*- این مقاله در شورای هیأت تحریریه این فصلنامه، «علمی - ترویجی» ارزیابی شده است. دفتر فصلنامه.

نقش دولت» و «تأکید بر نقش عامه» و بنیادها و پیامدهای هریک از آنها مورد نظر قرار می‌گیرد. در ضمن توضیح هریک از مبانی، به ذکر جایگاه هریک از الگوهای ارزشیابی اقدام می‌شود و در پایان نیز ارتباط الگوهای ارزشیابی با جنبه‌های مختلف هریک از مبانی اخلاقی، سیاسی و معرفت‌شناسی نشان داده می‌شود.

۱- مقدمه

ارزشیابی فعالیت نظامداری است که طی آن ملاک‌هایی برای ارزشگذاری تعیین می‌شوند، اطلاعاتی درباره وضعیت موضوع یا پدیده مورد نظر فراهم می‌آیند و، با مقایسه این دو (وضع موجود و ملاکها)، از ارزش و سودمندی موضوع یا پدیده خبر داده می‌شود (موسی پور، ۱۳۷۶). براین اساس، کسی که به کار ارزشیابی اقدام می‌کند نیازمند آن است که تصمیم بگیرد که از کدام منابع و با چه شیوه‌ای ملاک‌های ارزشگذاری را انتخاب کند، چگونه اطلاعات لازم درباره موضوع یا پدیده مورد بررسی را به دست آورد و تحلیل کند و، در عین حال، یافته‌های حاصل از فعالیت خود را چگونه و به چه مراجعی عرضه نماید تا در جهت اعتلای وضع، مورد استفاده قرار گیرند.

دانش و معرفت‌هایی که به ارزشیاب، در تصمیم‌گیری‌های مختلف و در هنگام مفهوم‌پردازی و یا انجام (عمل) ارزشیابی مدد می‌رسانند، «مبانی^۱» خوانده می‌شوند. تشخیص مبانی ارزشیابی از جمله اموری است که پس از تعریف ارزشیابی ممکن می‌گردد. در ارزشیابی، کم و بیش سه چیز مقبول افتاده‌اند: نخست آنکه برای ارزشیابی، ملاکها و معیارهایی لازم‌اند تا با محک زدن واقعیات با استفاده از آنها، ارزش واقعیات تعیین شود. دوم آنکه، در ارزشیابی، درک و شناخت پدیده یا موضوع ارزشیابی ضرورت دارد. و سوم، یافته‌های ارزشیابی را باید برای استفاده به مرجعی عرضه کرد. وقتی که از معیار برای تعیین ارزش سخن به میان می‌آید، فهم ارزش اهمیت می‌یابد. براین اساس، ورود به مقوله‌ای از معارف بشری که «اخلاق^۲» نام گرفته است لازم می‌آید. وقتی که از شناخت پدیده‌ها سخن به میان می‌آید، راه‌های مختلف کسب آگاهی و مسأله معرفت حقیقی مطرح می‌شود و ورود به مقوله‌ای دیگر ضرورت می‌یابد که «معرفت‌شناسی^۳» خوانده می‌شود. زمانی که از مرجع مخاطب برای ارائه نتایج سخن به میان می‌آید، مسأله صلاحیت و اختیار عمل مطرح می‌شود و ورود به مقوله‌ای دیگر الزامی می‌گردد که «سیاست^۴» نامیده شده است. بنابراین، در بحث از ارزشیابی، ورود به سه حیطه از معارف و دانش

بشری ضروری است: اخلاق، معرفت‌شناسی و سیاست؛ و می‌توان از این سه به عنوان مبانی الگوهای ارزشیابی یاد کرد.

۱. مبانی اخلاقی

اخلاق را می‌توان «معرفت ارزشها» (سروش، ۱۳۵۸، ص ۱۳) تعریف کرد که در آن از فضیلت سخن به میان می‌آید و به مباحثی چون چه باید کرد و چه نباید کرد می‌پردازد. قوانین اخلاقی، مجموعه قوانینی هستند که یا اشیا و امور خارجی را ارزیابی می‌کنند، یا، بنحوی جزئی یا کلی، سخن از باید و نباید می‌گویند و یا به اقدامی دعوت می‌کنند. مباحثی از قبیل تزییع حق دیگران بد است یا کمک به مظلوم برای دفع ظالم خوب است، دو قانون اخلاقی هستند. همچنین این قانون که نباید بخاطر نفع شخصی، منافع توده را پایمال کرد قانونی اخلاقی است.

ارزیابی و تعیین خوب و بد برای اشیا و پدیده‌ها و موضوعها، درحقیقت، از «باید» و «نباید» جدا نیست و به یک معنا عین یکدیگرند (سروش، ۱۳۵۸، ص ۱۴). وقتی می‌گوییم عملی را نباید انجام داد، به بیان دیگر، می‌خواهیم بگوییم که انجامش بد است. درمورد خوب و بایدها نیز بدین قرار، هیچگاه قانون اخلاقی از نوعی ارزیابی و سنجش خالی نیست. اکنون سوال این است که قوانین اخلاقی چه هستند و از کجا نشأت می‌گیرند؟

برخی از صاحب‌نظران برای تبیین قوانین اخلاقی به «حسن اخلاقی»^۵ روی آورده‌اند (هالینگ دیل، ترجمه فارسی، ۱۳۶۴، ص ۵۷). حسن اخلاقی به تمایز نیک از بد کمک می‌کند. اکنون این سوال مطرح است که آیا نیکی و بدی یا - به تعبیر عام تر - ارزش، به چیزها تعلق دارند یا به چیزهایی داده می‌شوند؟ در پاسخ به این پرسش، دو مشرب فکری رخ نمایانده‌اند که اول عینی‌گرایی^۶ و دومی ذهنی‌گرایی^۷ نام گرفته‌اند.

کسانی که عینی‌گرایی اخلاقی را مطرح می‌کنند براین باورند که ارزش درخود

شیء است و باید در پی شناخت آن بود. براین اساس، اگر ارزش یک موضوع یا پدیده شناخته شود، آن ارزش - جدا از خواست و علاقه فردی که به آن نظر می‌کند و با آن مواجهه می‌شود - وجود دارد - و میل و سلیقه و خواست افراد در آن نقشی ندارد. چنانکه در علم اتفاق می‌افتد، وقتی که مشخص می‌شود زمین کروی است دیگر فرقی نمی‌کند که فردی از کروی بودن زمین خوشحال بشود یا اندوهناک؛ در هر حال، زمین کروی خواهد بود. این دسته، ارزشها را نیز چنین می‌پندارند و توصیف آنها را لازم می‌شمارند. بنابراین، ارزشها کشف کردنی شمرده می‌شوند.

کسانی که ذهنی‌گرایی اخلاقی را مطرح می‌کنند اعتقاد دارند که «معیارهای ارزش نسبی هستند» (رندل و باکگر، ترجمه اعلم، ۱۳۶۳، ص ۱۴۵). یعنی ارزش در مورد گروه‌های فرهنگی مختلف و حتی برحسب افراد مختلف دگرگونی می‌پذیرد. آنچه را که فردی صادقانه خوب می‌پندارد، در چشم دیگری و با همان صداقت بد می‌نماید. این تفاوت نشان می‌دهد که ارزشها در شیء یا موضوع حضور ندارند، بلکه در نظر فردی که به آن موضوه یا پدیده می‌نگرد شکل می‌یابند، بنابراین، ارزشها ریشه در خواست و میل کسی دارند که به طرح آنها می‌پردازد و، به عبارت دیگر، اموری وضع کردنی هستند.

هاوس^۸ (۱۹۸۸، ص ۴۹) براین باور است که همه الگوهای عمده ارزشیابی در اخلاق، ذهن‌گرا هستند. یکی از انواع ذهن‌گرایی اخلاقی مکتب سوداگرایی^۹ است که توسط جان استورات میل^{۱۰} مطرح شده است. میل بر این اعتقاد بود که خوب همان چیزی است که مطلوب است و اگر از مردم پرسید که چه چیزی مطلوب آنهاست، خواهند گفت تندرستی، رفاه، امنیت و - در یک کلمه - خوشبختی. از این رو، کاری بهتر است که به سود و ذخیره خوشبختی افراد بیشتری بیفزاید. این همان است که اصل «بیشترین خوبی برای بیشترین مردم» نام گرفته است (هالینگ دیل، ترجمه آذرنگ، ۱۳۶۴، ص ۱۵۸). مبنای اخلاقی برخی از الگوهای ارزشیابی را همین نوع از ذهن‌گرایی اخلاقی تشکیل می‌دهد که «درست» را فعالیت می‌دانند که خوشبختی را به حداکثر برساند (هاوس، ۱۹۷۶). در این گونه از الگوهای

ارزشیابی، معمولاً نمرات جانشین شاخصهای خوشبختی می‌شوند، همانگونه که میانگین نمرات در آموزش و پرورش چنین نقشی را بازی می‌کند. نمونه‌ای از چنین طرز فکری را در الگوهای تحلیل سیستمها، هدفهای رفتاری، تصمیم‌گیری و حتی الگوی هدف آزاد اسکریون می‌توان دید. همه اینها تلاش می‌کنند تا به یک قضاوت واحد از سودمندی اجتماعی فراگیر دست یابند.

شکل دیگر ذهن‌گرایی اخلاقی رامی‌توان شهودی/تعدادگرا^{۱۱} نام نهاد (هاوس، ۱۹۸۸، ص ۵۰). در اینجا، برخلاف اخلاق سودمندگرا، اصول اخلاقی نه از نظر تعداد، محدود هستند و نه به طور واضح تعریف شده‌اند. اصول متعددی از بینش^{۱۲} و تجربه^{۱۳} اشتقاق می‌یابند که هیچ قاعده خاصی برای سنجیدن آنها وجود ندارد. این دریافتهای شخصی معنای دیگری از ذهن‌گرایی اخلاقی به دست می‌دهد که در آن ملاک آنچه خوب و درست محسوب می‌شود احساسات^{۱۴} یا ادراک^{۱۵} فردی است. ظهور چنین دیدگاهی را می‌توان در الگوهای انتقاد هنری، اعتباربخشی، هم‌وردی، تعالی بخش و مشارکتی شاهد بود. در الگوهای هنر انتقاد، متخصص به قضاوت می‌پردازد و، براساس درک و شهود خود، قضاوت می‌کند. حتی در الگوی اعتباربخشی، که مجموعه‌ای از ملاکها تعیین می‌شوند، باز هم همه چیز به بینش حرفه‌ای قضاوت‌کننده مربوط می‌شود.

معمولاً گفته می‌شود که الگوهای سودمندگرا به تدارک تکنیکهای کاملاً تعریف شده به عنوان بنای اخلاق و دانش‌گرایش دارند، در حالی که الگوهای شهودگرا/تعدادگرا چنین می‌پندارند که دانش شهودی از تجربه حرفه‌ای و مشارکت حاصل می‌آید (هاوس، ۱۹۸۸، ص ۵۰). این دو‌گرایش عمده را می‌توان در الگوهایی که به هریک از دو نوع اخلاق مورد بحث نسبت داده شدند آشکارا مشاهده کرد. برای مثال، در الگوهای هدفهای رفتاری، تأکید بر آن است که هدفها به شیوه رفتاری بیان شوند و به مثابه ملاکهای ارزشیابی مورد توجه‌اند (تایلر، ۱۹۴۹) در حالی که در الگوهای هنر انتقاد، تأکید اصلی آیزنر بر خبرگی است نه ملاکهای مشخص (آیزنر، ۱۹۷۹).

۲. مبانی معرفت‌شناختی

در نظریه و عمل ارزشیابی، وقتی سخن از آن به میان می‌آید که با استفاده از چه روشهایی می‌توان به معرفت قابل اطمینان (یقینی)^{۱۶} دست یافت، ورود به عرصه‌ای از دانش بشری ضرورت می‌یابد که معرفت‌شناسی نام گرفته است و در آن از چیستی معرفت و راه‌های حصول آن بحث می‌شود. روشهایی را که ارزشیابها برای کسب معرفت به کار گرفته یا توصیه کرده‌اند می‌توان تحت سه عنوان تقسیم‌بندی کرد: تجربه‌گرایی^{۱۷}، طبیعت‌گرایی^{۱۸} و تعددگرایی^{۱۹}.

در انگاره تجربه‌گرایی، بر «اهمیت براهین و استدلال‌ات استقرایی در پیشبرد علم تأکید می‌شود. این دیدگاه، در عامترین صورت خود، رأی و نظری است دربارهٔ زمینه و شرایط اکتشاف قوانین علمی و نیز زمینه و شرایط توجیه نظریه‌ها. با توجه به زمینه و شرایط اکتشاف، اعتقاد اصحاب اصالت استقرا این است که تحقیق و پژوهش علمی عبارت است از تعمیم استقرایی نتایج مشاهدات و آزمایشها، و با توجه به زمینه و شرایط توجیه نظریه‌های علمی، رأی اصحاب اصالت تجربه این است که یک قانون یا نظریه علمی تنها هنگامی موجه به حساب می‌آید که شواهد موافق آن با طرح استقرایی مطابقت نماید.» (لازی، ترجمه پایا، ۱۳۶۲، ص ۱۹۸).

در تجربه‌گرایی، فرض بر این است که واقعیت خارج از فرد وجود دارد و به وسیله حواس برای هرکسی قابل مشاهده و تجربه است. نظریه‌های علمی به شیوه‌ای دقیق از یافته‌های تجربی که به واسطهٔ مشاهده و آزمایش به دست آمده‌اند، اخذ می‌شوند. علم بر آنچه می‌توان دید و شنید و لمس کرد و امثال اینها بنا شده است. عقاید و سلايق شخصی و تخیلات نظری هیچ جایی در علم ندارند. علم عینی است، و معرفت علمی معرفت قابل اطمینان است، زیرا به طور عینی اثبات شده است (چالمرز، ترجمه زیباکلام، ۱۳۷۴، ص ۹).

در انگاره تجربه‌گرایی، بر تقلیل‌گرایی، تکرارپذیری، ابطال‌پذیری و آموزهٔ وحدت علم^{۲۰} تأکید می‌شود و حتی تجربه‌گرایان افراطی اعتقاد دارند که در نظریه

علمی از «مدلها و روشهای کمی در تبیین پدیده‌های مشهود استفاده می‌شود؛ بنا بر استفاده از ساز و کارها و فرایندها، قانونهای زیرین نهاده می‌شوند؛ در ارزیابی پدیده‌ها از تجربه کنترل شده استفاده می‌شود؛ براساس محاسبات و استدلالهای نظری محض، پیشبینی صورت می‌گیرد و به اعتقادات متافیزیکی مبنایی، پایبندی وجود دارد» (لیتل، ترجمه سروش، ۱۳۷۳، ص ۳۷۶).

مبنای معرفت شناختی برخی از الگوهای ارزشیابی را انگاره تجربه‌گرایی تشکیل داده است. الگوهایی که در طبقه‌بندی ورتن و ساندرز تحت عناوین رویکردهای مبتنی بر هدف، مبتنی بر مدیریت و مبتنی بر مصرف‌کننده مطرح شده‌اند و یا در طبقه‌بندی هاوس نام هدفهای رفتاری، تصمیم‌گیری، تحلیل سیستم و هدف آزاد گرفته‌اند، از چنین مبنایی برخوردار هستند. در این الگوهای ارزشیابی، جستجوی اطلاعات عینی مورد استفاده قابل‌تکثیر^{۲۱} هستند و داده‌های حاصل با استفاده از تکنیکهای کمی تحلیل می‌شوند؛ تکنیکهایی که «عینی» هستند یعنی می‌توانند از رهگذر بازبینی منطقه مورد بررسی قرار گیرند و جدا از کسی که آنها را به کار گرفته است معنای خاصی را ارائه کنند.

الگوهای ارزشیابی مبتنی بر انگاره تجربه‌گرایی بر معرفت‌شناسی عینی‌گرا تأکید دارند، که به اعتقاد هاوس (۱۹۸۸) ریشه‌های آن را باید در معرفت‌شناسی اولیه فلسفه لیبرال^{۲۲} جستجو کرد. فلسفه لیبرالیسم بر اندیشه‌های میل بنا شده، و آموزه‌های کلیدی معرفت‌شناسی میل را هامیلتون^{۲۳} (۱۹۷۶) بدین شرح خلاصه کرده است:

- یکسانی (وحدت طبیعی در زمان و مکان وجود دارد. از این امر، روش خاص منطق استقرایی پدید آمده است؛

- مفاهیم را می‌توان با ارجاع مستقیم به گروه‌بندیهای تجربی تعریف کرد و قوانین طبیعی را می‌توان به شیوه استقرایی و با استفاده از روشهای مناسب به دست آورد؛
- نمونه‌های بزرگ مانع ظهور خصوصیات فردی (طبیعت‌های ویژه) می‌شوند و به شناخت علت‌های عمومی رهسپار می‌گردند؛

- علوم اجتماعی و طبیعی دارای هدف مشترک توصیف قوانین عمومی هستند، تا از این طریق به مقصود پیشبینی و تبیین نائل آیند؛

- علوم اجتماعی و طبیعی از نظر روش شناختی مشابه هستند؛ هرچند که علوم اجتماعی بسیار پیچیده‌تر می‌باشند (هاوس، ۱۹۸۸، ص ۵۳).

براساس آنچه بیان شد، می‌توان گفت که در انگاره تجربه‌گرایی چنین اعتقادی وجود دارد که واقعیات را باید جزء به جزء و هرچه دقیقتر توصیف کرد. هرچا تجربه میسر است دست به تجربه زد، هرچه کمیت بردار است کمیت بخشید. از فنون آماری بهره جست و از رایانه‌ها برای بررسی سریعی داده‌های آماری استفاده کرد. همچنین باید از قالبهای نظری مدد گرفت تا توده‌های بی‌شکل و آشفته معلومات و مدرکات، ما را حیرت زده و درخود مدفون نسازند.

در انگاره طبیعت‌گرا، سخن اصلی این است که پدیدار رفتار آدمی ماهیتاً با پدیدار رفتار ماده بی‌جان متفاوت است و تفاوتشان هم در این است که رفتار انسان «معنی دار» است، در حالی که رفتار ماده چنین نیست (وینچ، ۱۹۵۸). فیزیک در پدیدارهایی تجسس می‌کند که ذاتاً بی‌معنی‌اند، بدین معنی که نظم مشهود در آنها نظمی علی است و لاغیر، و اگر معنا و دلالتی هم داشته باشند، آن را وامدار نظریه‌هایی هستند که ما ساخته‌ایم. پدیدارهای طبیعت اگر معنایی دارند از آدمیان گرفته‌اند، بدین طریق، پدیدارهایی که متعلق به تحقیق علوم طبیعی‌اند، نه از حیث درجه و میزان عموض، بلکه از حیث نوعیت با پدیدارهایی که علوم اجتماعی در پی درک آنهاست، تفاوت دارند (راین، ترجمه سروش، ۱۳۷۶، ص ۱۹).

بنا به نظر وینچ در این انگاره، رفتار آدمیان را رفتاری تابع قاعده^{۲۴} می‌دانند نه رفتاری تابع نظم علی^{۲۵}. مدعای وینچ آن است که رابطه میان افعال، رابطه‌ای مفهومی است و واژه‌هایی که برای بحث درباره افعال به کار می‌روند، باید چنان باشند که فعل بودن آنها را باز نمایند نه اینکه آنها حوادثی بدنی و وقایعی فیزیولوژیک نشان دهند (پیتر، ۱۹۶۰). در این نظریه، افعال انسانی واجد معنا هستند و معنا هم چیزی نیست که قابل تحلیل علی باشد. پس هرچا که افعال

معنادار، موضوع پژوهش هستند، مقولات علت و معلول نمی‌توانند بهترین فهم از آنها را در اختیار بگذارند بلکه مقولات «معنی داری» و «قاعده مندی» برای این منظور مناسب‌ترند. به عبارت دیگر، معانی را نمی‌توان تحلیل علی کرد، بلکه فقط می‌توان آنها را برحسب قواعد تحلیل نمود و این قواعد هم بالضروره اجتماعی هستند.

در طبیعت‌گرایی برکشف معنای نهان افعال تأکید می‌شود و فهم مستفاد از فاعل فعل مورد نظر است. به عبارت دیگر، نحوه فهم پژوهشگر از امور می‌باید مانند نحوه فهم افراد، تحت پژوهش او باشد. محقق به دنبال یافتن مفاهیمی است که مردم از درک خود از واقعیت دارند. بر این اساس، رفتار را باید به همان شکلی که روی می‌دهد و در وضعیت طبیعی خود و در چارچوب کلی آن مورد مطالعه قرار داد. این نوعی جهت‌گیری کل‌گرایی^{۲۶} است (دری، ترجمه سروش، ۱۳۷۲، ص ۳۳۹).

انگاره طبیعت‌گرا، کیفی و پدیدار شناختی است و در آن بر استفاده از روشهای کیفی که با مشارکت، فعالیت و تفسیر پژوهشگر همراه هستند (کیامنش، ۱۳۷۲ ص ۲۲) تأکید می‌شود، زیرا در این روشها «درک و فهمیدن پدیده‌های اجتماعی و یا پی‌بردن به عوامل پنهان، ولی مؤثر، آنها در عمل فرد» مورد نظر است (کیامنش، ۱۳۷۲، ص ۱۵).

برخی از الگوهای ارزشیابی، بر مبنای انگاره طبیعت‌گرا ظهور یافته و رشد کرده‌اند. الگوهایی که ورتن و ساندرز آنها را رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و مبتنی بر مشارکت کنندگان قلمداد کرده‌اند، هاوس آنها را هنر انتقاد، هم‌آورد، معامله‌ای و اعتباربخشی نامیده است، استافل بیم و وبستر نام مطالعات خبره محور، مراجع محور و اعتباربخشی را برای آنها برگزیده‌اند و در تقسیم‌بندی بولا با نامهای خبرگی، مدافعه، تعالی بخشی، روشنگری، سیمایی، رویکردهای تفحصی و مشارکتی مشخص شده‌اند همه بر بنیاد انگاره طبیعت‌گرا بنا شده‌اند. در این الگوهای ارزشیابی، مسأله تکرارپذیری چندان اهمیتی ندارد و به

کار بستن شیوه‌های مشترک از سوی ارزشیابها مورد نظر نیست. در اینجا ارزشیاب، اطلاعات خود را مبتنی بر نظریه گرد می‌آورد و مبتنی بر موقعیت به تفسیر آنها می‌نشیند. به همین دلیل، ممکن است مخاطب از تجربه‌ای برخوردار باشد که توضیح آن برای ارزشیاب منجر به ذکر تازه‌ای شود. ارزشیاب، در اینجا، بیشتر نگران چگونگی اظهار گزاره‌های علی خاص (روایی درونی) است تا نگران اظهار گزاره‌های علی عمومی (روایی بیرونی) (انیس، ۱۹۷۳).

هاوس (۱۹۸۸) این نوع ارزشیابی را مبتنی بر معرفت‌شناسی ذهن‌گرا می‌داند که به مخاطبهای غیرتکنیکی و استفاده از زبان مرسوم و تفسیر روزانه وقایع، گرایش دارد و اغلب از مصاحبه‌ها و مشاهدات غیررسمی و مطالعات موردی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کند. برای فراهم آوردن امکان درک سهل‌تر تفاوتها و تشابهات انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی، مقایسه بین آنها با توجه به برخی متغیرهای اساسی مورد نظر در الگوهای ارزشیابی انجام می‌شود. این مقایسه با استفاده از مقایسه روشهای کمی و کیفی، که کیامنش (۱۳۷۲، ص ۱۶ و ۱۷) صورت داده، و مقایسه مدلهای اساسی ارزشیابی، که بولا (ترجمه ابیلی، ۱۳۷۵، ص ۴۲ و ۴۳) به عمل آورده انجام شده است (جدول شماره ۱).

سومین انگاره مورد نظر در بحث از معرفت‌شناسی الگوهای ارزشیابی، تعددگرایی نامیده شده است. فرض اساسی در تعددگرایی آن است که از طرفی هریک از انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی دارای ضعفهایی هستند و، از طرف دیگر، در عمل ارزشیابی، تفکیک بین این انگاره‌ها بسختی امکان‌پذیر است. براین اساس، تعددگرایی مدعی است که نمی‌توان یک ارزشیابی را بدون وجود عنصر کیفی (جهت‌گیری طبیعت‌گرایانه) و یا بدون وجود عنصر کمی (جهت‌گیری تجربه‌گرایانه) تصور 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 مسأله مورد بررسی بر یکی از دو روش دارد (آیزنر، ۱۹۹۱).

گرچه طرفداران هریک از انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی برای استفاده انحصاری از روشهای مربوط به یک انگاره به عنوان روشهای مناسب ارزشیابی، دلایلی را ارائه کرده‌اند (لینکن و گوبا، ۱۹۸۵)، اما بسیاری از نویسندگان و صاحب‌نظران که به بحث درباره روشهای کمی و روشهای کیفی در تحقیق و ارزشیابی تربیتی همت گماشته‌اند (رچار دوکوک، ۱۹۷۹؛ گلسن و پشکین، ۱۹۹۲؛ هاو، ۱۹۸۸؛ آیزنر، ۱۹۹۱؛ پاتون، ۱۹۹۰) در نتیجه‌گیری نهایی «خود نه تنها دوروش را متضاد و مانعة‌الجمع ندانسته‌اند، بلکه استفاده از دوروش را توصیه کرده و هریک را مکمل یا کامل‌کننده دیگری معرفی کرده‌اند» (کیامنش، ۱۳۷۲، ص ۱۵).

برخی از الگوهای ارزشیابی بر پایه همین انگاره پدید آمده‌اند. الگوی طراحی شده توسط بولا (ترجمه ابیلی، ۱۳۷۵) که با نام مدل آموزش عملی^{۲۷} معرفی شده است، یکی از الگوهای است که انگاره تعددگرایی را مبنای خود ساخته‌اند. وی در این زمینه می‌گوید «راهبردها باید در درون منابع برنامه یا سازمان موردنظر متمکن باشند و، به اتفاق، داده‌هایی بهنگام معتبر و قابل تایید به وجود آورند» (بولا، ترجمه ابیلی، ۱۳۷۵، ص ۷۳).

آنچه را که ولف (ترجمه کیامنش، ۱۳۷۱) تحت عنوان چهارچوبی برای ارزشیابی مطرح کرده است و می‌خواهد که نام الگو بر آن نهاده نشود به دلیل آنکه در طراحی آن «آگاهانه از انطباق دیدگاه‌های متفاوت در ارزشیابی آموزشی استفاده شده است» (ص ۳۲) نیز برپایه همین انگاره تهیه شده است.

جدول شماره ۱: مقایسه انگاره‌های تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی در معرفت‌شناسی الگوهای ارزشیابی

متغیرها	تجربه‌گرایی	طبیعت‌گرایی
بنیادهای فلسفی	۱- اثبات‌گرایی	طبیعت‌گرایی
	۲- جزءنگری	۲- کل‌گرایی
	۳- ارزش - آزاد	ارزش - بسته
	۴- وحدت علوم	۴- تفکیک علوم
	۵- عینی‌گرایی	۵- ذهنی‌گرایی
روشهای مطلوب	- آزمایشی (و نیمه آزمایشی)	- کردارشناسی انسان، روان‌شناسی بوم‌شناختی، قوم‌نگاری کل‌نگر، مردم‌شناسی شناختی، قوم‌نگاری ارتباط و تعامل نمادی
مفاهیم کلیدی	- آزمون‌پذیری، تکرارپذیری	- معناداری، قاعده‌مندی مشارکت، فهم، طبیعی بودن
نوع طرح	- ابطال‌پذیری، کنترل	- باز، انعطاف‌پذیر، کلی، خلاصه
نمونه مورد بررسی	- از قبل تعیین شده، رسمی، دقیق جامع	- معدود، گزینشی، تعاملی
داده‌های موردنظر	- گسترده، تصادفی، از پیش تعیین شده	- کیفی، ضمنی، حدسی
فضای بررسی	- کمی، عینی، آشکار	- موقعیت‌های طبیعی، زندگی عادی
	- موقعیت‌های قابل کنترل، آزمایشگاه	
ابزار گردآوری داده‌ها	- ابزار عینی: پرسشنامه، آزمون	- ابزارهای انسانی: مشاهده و مصاحبه باز، مشارکت در موقعیت، بررسی آثار
	مقیاس درجه‌بندی، مصاحبه و مشاهده قالب دار	همدلی با مخاطب، تماس گسترده و طولانی، حضور، همراهی، نقش‌بازی کردن
نقش پژوهشگر/ ارزشیاب	- عدم ارتباط با آزمودنی، جدایی از موقعیت، نظاره کردن	- ضمن جمع‌آوری داده‌ها، تفسیری، استقرایی
شیوه تحلیل داده‌ها	- پس از جمع‌آوری داده‌ها، آماری، قیاسی	
ملاکهای ارزشیابی	- از پیش تعیین شده	- ظهور در جریان عمل (حادث)
پیامد/نتایج	- تشخیص توفیق، تسهیل تصمیم‌گیری	- تعیین ارزش، تهیه پاسخ
سوالات اساسی	- آیا مطلوب متحقق شده است؟	- آیا موافقت یا مخالفتی با برنامه وجود دارد؟
	- آیا می‌توان بر کارایی افزود؟	- آیا خبرگان و حرفه‌ایها بان توافق دارند؟
	- چه اثرهایی گذاشته شده است؟	- آیا تفاوت مردم در نظر بوده است؟
ارزشیاب	- فقط متخصص	- مشارکت‌کننده (هرکسی)
مخاطب	- خواص (مدیران، تصمیم‌گیرندگان)	- عوام (توده، مصرف‌کننده)

لازم به ذکر است که دانشمندان تعددگرا به یک شیوه با الگوهای مختلف مواجه نشده‌اند. برای مثال، بولا در الگوی آموزش عملی سعی کرده است سه عنصر سیستم اطلاعات مدیریت، ارزشیابی عقلایی و ارزشیابی طبیعت‌گرا را به نحوی با یکدیگر همراه سازد که مکمل یکدیگر باشند و نوع اطلاعاتی که هر یک به دست می‌آورند در خدمت دیگری قرار گیرد. حال آنکه ولف در چارچوب ارزشیابی خود، با اعتقاد به اینکه «چارچوب تهیه شده نمی‌تواند همه دیدگاه‌ها را در برگیرد [زیرا] بعضی از شیوه‌ها مانعة‌الجمع و متناقض هستند» (ولف، ترجمه کیامنش، ۱۳۷۱، ص ۳۳) مجوز حذف برخی روشها و الگوها را به دست می‌آورد. وجه مشترک در انگاره تعددگرایی، کوشش برای استفاده از هر دو انگاره تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی است نه ایجاد تساوی در بهره‌گیری از آنها.

۳. مبانی سیاسی

برای تعیین جهت‌گیریهای سیاسی الگوهای ارزشیابی، لازم است چند نکته مدنظر باشد: نخست اینکه جنبه‌های سیاسی الگوهای ارزشیابی به مرجعی که آنها برای ارائه نتایج خود بر می‌گزینند، مربوط می‌شود. دوم آنکه برای درک فرضیه‌های سیاسی تقسیم الگوها به سودمندگرا و شهودگرا / تعددگرا، که از بعد اخلاقی صورت گرفت، مفید است.

در جهت‌گیریهای سیاسی، الگوهای ارزشیابی تأکید متفاوتی بر نقش دولت و توده در اقدام به ارزشیابی و استفاده از ارزشیابی دیده می‌شود. برخی از الگوهای ارزشیابی، وجود دولت را برای مبادرت به ارزشیابی و استفاده از آن ضروری می‌شمارند و مخاطب ارزشیابی را مدیران و رهبران سیاسی قلمداد می‌کنند. اگرچه سودمندگرایی اخلاقی و تجربه‌گرایی افراطی میل با سیاست عدم مداخله دولت در امور و دور داشتن دولت از بسیاری از تصمیم‌گیریها همراه بود و میل اعتقاد داشت که روشنگری^{۲۸} برای تحقق خوشبختی و آزادی ضرورت دارد و آزادی از دخالت

دولت برای حفظ روشننگری، اما لیبرالهای نوین به شکلی واضح از این موضع فاصله گرفته‌اند. لیبرالیسم رفاه^{۲۹} ریولین براین مبنا استوار است که دولت باید تصمیمهای عمده را اتخاذ کند و روشننگری از طریق پژوهشهای دولت - حامی ظهور می‌یابد و دولت براساس دانش حاصل از این پژوهشها می‌تواند برای رفع مسائل قدم بردارد. دولت، براساس این دیدگاه، بهترین قاضی محسوب می‌شود (ریولین، ۱۹۷۱). لیبرالهای نوین، برخلاف میل، که اعتقاد داشت در بازار آزاد ایده‌ها، مصرف‌کننده، بدون دخالت دولت بهترین را انتخاب خواهد کرد، اعتقاد دارند که دولت باید، متناسب با مطلوبهای ملی، فهرستهایی از امور اثربخش را فراهم آورد تا قضاوت بر آن پایه انجام شود. گرچه لیبرالیسم کلاسیک میل، نتیجه دخالت دولت را منع رشد فردی، تمرکز، سوء استفاده از قدرت، ناکارآمدی، عمل بدون توجه به تفاوت‌های فردی و توقیف ابتکار فردی می‌دانست، اما در سودمندگرایی - در مجموع - اعتقاد به دخالت دولت بیش از عدم دخالت آن است. براین اساس، می‌توان گفت که همه الگوهای سودمندگرایی ارزشیابی - یعنی الگوهایی که ورتن و ساندرز آنها را با نام رویکرد مبتنی بر هدف، رویکرد مبتنی بر مدیریت و رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده معرفی کرده‌اند و هاوس با عناوین تحلیل سیستمها، هدفهای رفتاری، تصمیم‌گیری و هدف آزاد به آنها می‌پردازد - مبتنی بر عمل قوی دولت و حتی قیومیت دولت هستند (هاوس، ۱۹۸۸، ص ۵۹). مخاطب اصلی اغلب این الگوها، مدیران و رهبران برنامه‌های دولت هستند و، در این میان، فقط ارزشیابی هدف آزاد مخاطب اصلی خود را مصرف‌کننده قرار داده است. آنچه در این الگوهای ارزشیابی، محور اصلی را تشکیل می‌دهد اندیشه اصلاح از بالا است. به عبارت دیگر، اصلاح و تغییر را باید دولتها آغاز کنند و چنین اصلاحاتی نخست محتاج رهبری نیرومندی است که بتواند عناصر مختلف را به دنبال خود بکشد و سپس نیازمند دستگاه دیوانی نیرومندی است (بویژه دستگاه نظامی و پلیسی) تا به این وسیله خود را از شرفشارهای نیروهای اجتماعی فارغ سازد (مور، ترجمه بشیریه، ۱۳۶۹، ص ۳۱). براین اساس، سلسله مراتب قدرت، انضباط و

اطاعت‌گریزناپذیر خواهند شد و حتی دارای ارزش ذاتی قلمداد می‌گردند و ارزشیابی در مدد رساندن به آنها برای بهبود وضع معنا می‌یابد. چنین ایده‌ای در برخی از الگوهای ارزشیابی تا بدانجا رسوخ کرده است که ارزشیاب اجازه تفسیر داده‌ها را از خود سلب می‌کند و تلاش خود را مصروف آن می‌دارد تا «اطلاعات لازم را جمع‌آوری کرده و، جهت تعیین ارزش برنامه در اختیار فرد یا افراد دیگری - مسؤلین یا تصمیم‌گیرندگان - قرار دهد» (کیامنش، ۱۳۷۳، ص ۳۹).

جهت‌گیری سیاسی شهودگرا/تعددگرا در پاسخ به این پرسش که چگونه می‌توان بدون وجود اصولی واحد، مثل سودمندی، به ارزشیابی اقدام کرد و نوع پاسخ را مطرح می‌کند: نخست، قدرت و توانایی حرفه‌ای - چنانکه در الگوهای نقد تربیتی و اعتباربخشی رواج دارد - و دوم، رقابت علمی و مشارکت‌انهایی که با برنامه درگیر هستند - چنانکه در الگوهای مشارکتی و هم‌آورد و تعالی‌بخشی مطرح است.

هاوس (۱۹۸۸) سه دیدگاه متفاوت را در درون جهت‌گیری سیاسی شهودگرا/تعددگرا از یکدیگر تفکیک کرده است: اول، دیدگاه برخاسته از لیبرالیسم کلاسیک میل است که جامعه را سازمانی از افراد خود تنظیم‌گر می‌داند که برای دستیابی به مطلوبهای مورد علاقه خود همکاری می‌کنند. این گروه، به طور مستقیم در اداره خود نقش دارند، زیرا آنها بهتر از هرکس دیگر خود را می‌شناسند. در این دیدگاه، طبیعت‌های ویژه افراد و تعارضهای درون فردی اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شوند. دوم، دیدگاهی است که دولت را به عنوان «داور^{۳۰}» مطرح می‌کند. دولت بر محور قواعدی برای رقابتهای فردی و گروهی پدید می‌آید، اما در هیچ کاری دخالت نمی‌کند. افراد و گروه‌ها به طور مستقیم درگیر در فعالیت هستند و دولت، یا هیچ شخص دیگری، نمی‌تواند نحوه به کارگماری آنها را محدود نماید. سوم، دیدگاهی است که فرد را در درون جمع مورد توجه قرار می‌دهد و معتقد است که هویت شخص از گروه‌هایی که بدان وابسته است به دست می‌آید. براین اساس، هماهنگی فرد با گروه‌ها خوب تلقی می‌شود هرچند که متمایز بودن گروه‌ها نیز

توصیه می‌گردد. نظریه تعادل قدرت دولت^{۳۱} همخوان با این دیدگاه است که دولت محدود را مطرح می‌کند، دولتی که هدایت و راهنمایی مردم فعال و مشارکت جو را برعهده دارد.

آنچه را که می‌توان به عنوان نکات محوری این جهت‌گیری مطرح کرد که در هر سه دیدگاه مورد بحث مشترک و مورد تأکید هستند، «محدود کردن قدرت حکام خودکامه»، «نهادن قوانین و مقررات عقلایی و عادلانه به جای مقررات خودسرانه» و «سهیم شدن طبقات پایین جامعه در تصمیم‌گیری است» (مور، ترجمه بشیریه، ۱۳۶۹، ص ۹). بر همین اساس، الگوهای ارزشیابی دارای جهت‌گیری سیاسی شهودگرا/تعدادگرا بر بازار آزاد ایده‌ها تأکید می‌ورزند و به مشارکت عمومی در فعالیت ارزشیابی و همچنین به دموکراسی بیش از دولت محوری اهمیت می‌دهند (هاوس، ۱۹۸۸). تلاش الگوی مشارکتی برای مشارکت دادن افرادی که از نزدیک با برنامه درگیر بوده‌اند، فراهم کردن شرایط محاکمه‌ای ساختگی و درگیر کردن مستقیم مردم در عملیات تصمیم‌گیری در الگوی هم‌آورد و ترتیب دادن شرایط مذاکره، مصاحبه و بحث و جدل در الگوی تعالی بخشی همه برپایه همین جهت‌گیری صورت می‌گیرد. در این جهت‌گیری، هدف آن است تا پیش از محول کردن تصمیم‌گیری به دولت از طریق پدید آوردن یک دموکراسی مستقیم، مشارکت‌کنندگان در برنامه را به ارزشیابی آن وادارد. در اینجا، مسایل را گروه‌های مشروع تعریف می‌کنند و انتخاب فردی و محلی بیش از یکسانی جامعه اهمیت دارد.

الگوهای ارزشیابی که در طبقه‌بندی ورتن و ساندرز با عناوین رویکردهای مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان نام گرفته‌اند و یا، در دیدگاه هاوس، نام هنر انتقاد، تعالی بخشی، هم‌آورد و اعتباربخشی را به خود اختصاص داده‌اند و یا در نظر بولا با نامهای خبرگی، مدافعه‌ای، سیمایی، تعالی بخشی، روشنگری، پاسخده، تفحصی، مشارکتی و آموزش عملی مشخص شده‌اند همه دارای جهت‌گیری سیاسی شهودگرا/تعدادگرا هستند و بنیاد کار را بر مشارکت،

دمکراسی، ملاکهای متعدد و اهمیت دادن به توده مردم نهاده‌اند (جدول شماره ۲).

بحتهای مطرح شده، در مجموع، به این نتیجه رهنمون می‌شوند که الگوهای ارزشیابی از حیث اخلاقی، سودمندگرا یا شهودگرا/تعددگرا، از نظر معرفت‌شناسی، تجربه‌گرا یا طبیعت‌گرا و یا تعددگرا، و از جنبه‌های سیاسی، خواص - محور یا عوام - محور هستند. بولا برای نشان دادن نحوه پیوند هر یک از این ابعاد، براساس طبقه‌بندی الگوهای ارزشیابی، مقایسه‌ای انجام داده که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: ارتباط الگوهای ارزشیابی با جنبه‌های مختلف مبانی اخلاقی، سیاسی و معرفت‌شناسی

انگاره‌های معرفت‌شناختی			
جهت‌گیری سیاسی	تجربه‌گرایی	طبیعت‌گرایی	تعددگرایی
خواص مدیران	هدف محور، سیپ، اختلاف	—	چارچوب ارزشیابی (ولف)
	عوام (مصرف‌کننده)	آزمایش اجتماعی هدف آزاد	—
خواص حرفه‌ای)	—	خبرگی، هماورد، رویکردها تفحصی، روشنگری،	آموزش عملی (بولا)
	عوام (توده مردم)	—	مشارکتی، معامله‌ای، پاسخده

سودمندگرا

شهودگرا

دیدگاه اخلاقی

۴. نتیجه گیری و پیشنهاد

۱- دانش و معرفتهایی که به ارزشیاب برای تصمیم‌گیریهای مختلف در هنگام مفهوم‌پردازی و یا انجام ارزشیابی کمک می‌کنند، «مبانی» نام گرفتند و مبانی ارزشیابی آموزشی تحت سه عنوان «مبانی اخلاقی»، «مبانی معرفت‌شناختی» و «مبانی سیاسی» طبقه‌بندی شدند.

۲- مبانی اخلاقی با ملاکهای و معیارهای ارزشیابی سروکار دارند. معیارها حد مطلوبیت و میزان کیفیت موضوع با پدیده موردنظر را نشان می‌دهند و نوع نگاهی که به آنها وجود دارد حائز اهمیت است. دو مشرب عمده فکری درباره مباحث اخلاقی، نگاه‌های متفاوتی را به دنبال دارند. «عینی‌گرایی» اخلاقی که بر بیرونی بودن ارزشها تأکید می‌ورزد و آنها را کشف‌کردنی می‌شمارد، به نوعی بر ثبات ارزشها تأکید می‌نهد. درمقابل، «ذهنی‌گرایی» اخلاقی که درونی بودن ارزشها را مطرح می‌کند و آنها را وضع‌کردنی می‌داند، متغیر بودن ارزشها را به رسمیت می‌شمارد و بر تعداد صحنه می‌گذارد. پایبندی ارزشیاب به هریک از مشربهای ذکر شده، پیامدهای متفاوتی دارد و تصور می‌شود جمع این دو ممکن نیست. براین اساس، تعیین موضع در این زمینه برای ارزشیابان آموزشی حائز اهمیت است.

۳- مبانی معرفت‌شناختی بر انتخاب روش جمع‌آوری داده‌ها و کسب شناخت درباره پدیده یا موضوع ارزشیابی تأثیر می‌نهند. هریک از دو مکتب عمده تجربه‌گرایی و طبیعت‌گرایی روشهایی را مطرح می‌کنند و شناختی را معتبر می‌دانند که با دیگری تفاوت‌های بنیادی دارد. اینکه چه موضوعاتی شناختی و قابل بررسی هستند، در هریک از دو مکتب متفاوت‌اند. براین اساس، پیروان دو مکتب موضوعات متفاوتی را قابل شناخت می‌شمرند، روشهای متفاوتی برای کسب معرفت به کار می‌گیرند و معرفت‌دارای ویژگیهای خاص را معتبر خواهند داشت. به همین دلیل، تعیین موضوع و اعلام باور ارزشیاب حائز اهمیت است. حتی اعتقاد به تعددگرایی نیز پیامدهای متفاوتی خواهد داشت. ادراک این موضوع که

اعتقاد و استفاده از مکاتب مختلف معرفت‌شناختی، پیامدهای واقعی متفاوتی به دنبال دارد که قابل دفاع هستند، دو نتیجه مبارک در پی دارد: اول آنکه به ارزشیابها کمک می‌کند تا درباره کار هم‌ترازان خود منصفانه‌تر قضاوت کنند و به نوعی با تسامح و مدارا با آنان مواجه شوند، و دوم آنکه نوعی تعامل را در بین ارزشیابها پدید خواهد آورد که با مشاهده تصویر خویش در آئینه باورهای دیگری و پذیرش نظر و عمل او از طریق به رسمیت شناختن، موجبات تعالی دانش ارزشیابی فراهم خواهد شد.

۴- مبانی سیاسی مشخص می‌کنند که نقش دولت و ملت در «اقدام به» ارزشیابی و «استفاده از» آن چیست. تعیین سهم این دو در ارزشیابی وظیفه او و استفاده از ارزشیابی حق او شمرده می‌شود و، به تعبیری، اندیشه اصلاح از بالا دنبال می‌گردد. در مقابل، دیدگاه شهودگرا - تعددگرا در اقدام به ارزشیابی و استفاده از آن نقش محوری را برای ملت لحاظ می‌کند، در این دیدگاه، نه تنها ارزشیابی حق مردم شمرده می‌شود و صلاحیت انجام آن در توده دیده می‌شود، بلکه چنین وانمود می‌شود که اقدام به ارزشیابی و استفاده از آن توسط ملت، لازمه محدودتر کردن قدرت حاکم، ترویج قوانین و مقررات عقلایی و عادلانه، سهیم شدن در تصمیم‌گیری است. در این دیدگاه، بر بازار آزاد ایده‌ها تأکید می‌شود و به دموکراسی بیش از دولت محوری بها داده می‌شود. بر این اساس، تعیین موضوع ارزشیاب و روشن کردن دیدگاه او حائز اهمیت است، زیرا نوع اعتقادات او بر محرمانه بودن اقدام و نتایج ارزشیابی تأثیر می‌نهد.

۵- طی دهه هفتاد هجری شمسی، فعالیت‌های قابل‌تحسینی در حوزه ارزشیابی آموزشی در ایران انجام شده است، اما به نظر می‌رسد جای مباحث مربوط به مبانی ارزشیابی در میان آنها خالی است. بر این اساس و با توجه به باورهای دینی حاکم بر جامعه، تصور می‌شود جستجوی پاسخ برای پرسشهای اساسی مربوط به مبانی ارزشیابی آموزشی در فلسفه اجتماعی حاکم بر جامعه و نظام آموزشی، ضرورت دارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود متفکران و پژوهشگران صاحب صلاحیت به این

امر اقدام کنند و الگویی برای ارزشیابی آموزشی در ایران ارائه نمایند و به طرح مبانی آن مبادرت نمایند. در چنین الگویی، قاعدتاً، طرحی برای هریک از مبانی ارائه می‌شود که، از سویی، موضع ارزشیاب را شفاف خواهد کرد و، از سوی دیگر، امکان نقد را برای صاحبان اندیشه فراهم خواهد ساخت.

پی‌نوشتها:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1- Foundations | 2- Ethics |
| 3- Epistemology | 4- Politics |
| 5- Moral Science | 6- Subjectivist |
| 7- Objectivist | 8- House |
| 9- Utilitarianism | 10- J. S. Mill |
| 11- Intuitionst / Pluralist | 12- Intuition |
| 13- Experience | 14- Feelings |
| 15- Apprehensions | 16- Certain Knowledge |
| 17- Empiricism | 18- Naturalism |
| 19- Pluralism | 20- Unity - of- Science |
| 21- Reproducible | 22- Liberal |
| 23- Hamilton | 24- Rule - Following Behaviour |
| 25- Causally Regular Behaviour | 26- Collectivism |
| 27- Action Training Model | 28- Enlightenment |
| 29- Welfar | 30- Referee |
| 31- Balance-of Power | |

فهرست منابع

منابع فارسی :

- ۱- باربور، این؛ علم و دین؛ ترجمه بهاءالدین خرمشاهی، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۲.
- ۲- بازرگان، عباس؛ « کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، ج. ۱، دانشگاه علامه طباطبائی، چاپ اول، تهران ۱۳۷۶، ص ۳-۲۷.
- ۳- بولا، اچ، اس؛ ارزشیابی طرحها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه؛ ترجمه خدایار ابیلی، مؤسسه بین‌المللی روشهای آموزش بزرگسالان، چاپ اول، تهران ۱۳۷۵.
- ۴- بولا، س؛ ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی؛ ترجمه عباس بازرگان، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۲.
- ۵- تایلر، رالف؛ اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی؛ ترجمه ابراهیم کظیمی، مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی، چاپ اول، تهران ۱۳۵۱.
- ۶- چالمرز، آلن ف؛ چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی، ترجمه سعید زیباکلام، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، تهران ۱۳۷۴.
- ۷- حسینی نسب، سید داود؛ « عوامل مهم و مؤثر در ساختن یک نظام ارزشیابی آموزشی یا در طراحی یک برنامه جامع ارزشیابی»؛ همایش علمی - کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی، تهران آذرماه ۱۳۷۴.
- ۸- خرمشاهی، بهاءالدین؛ پوزیتیویسم منطقی؛ مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۱.
- ۹- دارتینگ، آندره؛ پدیدارشناسی چیست؟؟ ترجمه محمود توالی، سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۲.
- ۱۰- دامپی یر؛ تاریخ علم؛ ترجمه عبدالحسین آذرنگ، سمت، چاپ اول، تهران ۱۳۷۱.
- ۱۱- دراگر، پتیرراف؛ جامعه پس از سرمایه‌داری؛ ترجمه محمود طلوع، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، چاپ دوم، ۱۳۷۵.

- ۱۲- راین، آلن؛ فلسفه علوم اجتماعی، ترجمه عبدالکریم سروش، علمی و فرهنگی، تهران، چاپ اول، تهران ۱۳۶۳.
- ۱۳- رندل، جان هرمن وج. باکالر؛ درآمدی به فلسفه؛ ترجمه میرجلال‌الدین اعلم، سروش، چاپ اول، تهران ۱۳۶۳.
- ۱۴- ژکس، فلسفه اخلاق (حکمت عملی)؛ ترجمه ابوالقاسم پورحسینی، امیرکبیر، چاپ دوم، تهران ۱۳۶۲.
- ۱۵- سروش، عبدالکریم؛ دانش و ارزش: پژوهشی در ارتباط علم و اخلاق، آسمان؛ چاپ اول، تهران ۱۳۵۸.
- ۱۶- سروش، عبدالکریم؛ علم‌شناسی فلسفی: گفتارهایی در فلسفه علوم تجربی؛ مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، چاپ اول، تهران ۱۳۷۲.
- ۱۷- کیامنش، علیرضا؛ روشهای ارزشیابی آموزشی؛ پیام‌نور، چاپ اول، تهران ۱۳۶۲.
- ۱۸- لازمی، جان؛ درآمدی تاریخی به فلسفه علم؛ ترجمه علی پاپا، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۲.
- ۱۹- لیتل، دانیل؛ تبیین در علوم اجتماعی: درآمدی به فلسفه علم الاجتماع؛ ترجمه عبدالکریم سروش، صراط، چاپ اول، تهران ۱۳۷۳.
- ۲۰- موسی‌پور، نعمت‌ا...؛ طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و بکارگیری آن در ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاهها؛ پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ۱۳۷۶.
- ۲۱- مور، برینگتن؛ ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دمکراسی؛ ترجمه حسین بشیریه، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۹.
- ۲۲- ولف، ریچارد؛ ارزشیابی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه)؛ ترجمه علیرضا کیامنش، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۷۱.
- ۲۳- هال، لوئیس و.ه؛ تاریخ و فلسفه علم؛ ترجمه عبدالحسین آذرنگ، سروش، چاپ اول، تهران ۱۳۶۳.
- ۲۴- هالینگ دیل، ر.ج؛ مبانی و تاریخ فلسفه غرب؛ ترجمه عبدالحسین آذرنگ، کیهان، چاپ اول، تهران ۱۳۶۴.
- ۲۵- هومن، حیدرعلی؛ زمینه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی؛ نشر پارسا، چاپ اول، تهران ۱۳۷۵.

- 1- Cronbach, L. J. (1980); *Toward Reform of Program Evaluation*; San Francisco, Jassey - Bass Publishers.
- 2- Eisner, Eliot. (1979); *Educational Imagination*; New York: MacMillan.
- 3- Eisner, Eliot. (1991); *The Enlightened Eye (Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice)*; New york MacMillan.
- 4- House, Ernest R. (1988); "Assumptions Underlying Evaluation Models" in Modaus, G. F., Scriven, and D. L., Stufflebeam (1988); *Evaluation Models*; Boston: Kluwer - Nijhoff Publishing.
- 5- House, Ernest R. (1993); *Professional Evaluation (Social Impact and Political Consequences)*; London: SAGE Publications.
- 6- Lincoln, Y. S. and Gouba E. (1985); *Naturalistic Inquiry*; London: SAGE Publications.
- 7- Madaus, G. F., Scriven, and D. L., Sufflebeam (1988); *Evaluation Models*; Boston: Kluwer - Nijhoff Publishing.
- 8- Peter, (1960); *Concept of Mativation*.
- 9- Rossi, Peter H. and Howard Frddman. (1993); *Evaluation: a Systematic Approach (5Th ed)*; London: SAGE Publications LTd.
- 10- Rivlin, A. M. (1971); *Systematic Thinking for Social Action*; Washington. D. C: The Brookings Institute.
- 11- Scriven, M. S. (1975); *Evaluation Bias and its Control*; Occasional Paper Series no. 4 Western Michigan University Evaluation Center.
- 12- Shadish, W. R., T. D. Cook and L. C. Leviton (1991); *Foundations of Program Evaluation (Theories of Practice)*; London: SAGE Publications.
- 13- Winch, P. G. (1958); *The Idea of a Social Science*; New York Routledge.
- 14- Worthen. B. R. and J. R. Sanders (1987); *Educational Evaluation (Alternative Approaches and Practical Guidelines)*; New York: Longman.