

هفتمین همایش ملی بنیاد علمی قانون یار

همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین

بنیاد علمی قانون یار - آموزش و پرورش استان کرمانشاه - واحد پژوهش سپاه پاسداران (با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه رازی، دانشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، دانشگاه علمی و کاربردی، جهاد دانشگاهی واحد کرمانشاه، دانشگاه صنعتی کرمانشاه، بنیاد شهید و سازمان ارشاد و

سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نماینده مقالات در پایگاه های ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ شماره مقاله: ۲۸/۱۱۰۲ رده بندی کنگره: ب ۵۶/۶۲۴

ارتباط برنامه درسی ملی با فلسفه برای کودکان

در فرایند ارزشیابی

پوران گراندی^۱

آموزگار ابتدایی ناحیه ۲ کرمانشاه

آرزو اجرایی کنگرشاهی

آموزگار ابتدایی کنارک

چکیده

این مقاله تحت عنوان "ارتباط برنامه درسی ملی با فلسفه برای کودکان در فرایند ارزشیابی" چند پرسش اساسی درباره ی وضعیت ارزشیابی در برنامه ی درسی آموزش فلسفه برای کودکان را مطرح می سازد و از طریق پاسخگویی به آنها در تلاش است به این پرسش ها پاسخ دهد: ۱. عناصر ارزشیابی از درون داد در این برنامه درسی چیست؟ ۲. عناصر ارزشیابی از فرایند چیست؟ ۳. عناصر ارزشیابی از برون داد چیست؟ ۴. عناصر ارزشیابی از بازخورد و پیامد در این برنامه چیست؟ برای پاسخ گویی به سوالات از روش دیالکتیک با خود و سپس روش توصیفی تحلیلی استفاده شده است در دیالکتیک با خود ابتدا ایده هایی مطرح و سپس با آنها مخالفت شده است و این فرایند تا زمان ساختن شدن سنتز های لازم ادامه پیدا کرده است. در روش توصیفی تحلیلی دانش موجود در زمینه ارزشیابی آموزشی و ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان توصیف و تحلیل شده است. در نتیجه ۷ عنصر برای ارزشیابی از درون داد؛ شامل

^۱ نویسنده مسئول

دانش آموزان، معلمان، محتوا، والدین، سازمان آموزش و پرورش و اجتماع در نظر گرفته شده است که هر کدام خود از عناصر فرعی تر تشکیل شده است. برای ارزشیابی فرآیندها نیز ۶ عنصر شامل شاگردان، معلمان، معلمان و شاگردان، مدرسه و اجتماع در نظر گرفته شده است. برای ارزشیابی برونداد ۵ عنصر شامل ارزشیابی هدف های کلی، هدف های واسطه ای، ارزشیابی جریان بحث، ارزشیابی نگرشها و دانش ها و ارزشیابی از بازخورد و پیامد نیز ۵ عنصر ارزشیابی از باز خورد در مرحله درونداد، در مرحله فرایند و برونداد و ارزشیابی از ارزشیابی و پیامد ها را شامل می شود. نظر به این که چهارچوب پیشنهادی تمام عناصر برنامه درسی فلسفه برای کودکان را برای ارزشیابی مد نظر قرار می دهد، چارچوب مناسبی تشخیص داده شده است که برای اولین بار مطرح شده است.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، برنامه درسی ملی



مقدمه

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان که در بدو امر توسط لیپمن و همکاران وی در دانشگاه مونت کلیر ایالت نیوجرسی آمریکا پدید آمد (قائدی، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳)، گونه ای انتقاد به کل نظام آموزشی بود و بویژه معتقد بود که نظام های آموزشی نتوانسته اند هدف اصلی خود را که پرورش تفکر است به خوبی محقق سازند (لیپمن [۱]، ۱۹۸۰). از آنجا که این برنامه به بتدریج شکل گرفت، در جریان شکل گیری، سؤالات و ابهامات زیادی نیز به همراه داشت، که توسط مدافعان و محققان این برنامه در سراسر دنیا پاسخ داده شده و یا برطرف شده است. یکی از این ابهامات، نحوه ی ارزشیابی در این برنامه است. در بدو امر تصور می رفت که این برنامه نیاز به ارزشیابی بویژه ارزشیابی پیشرفت ندارد. زیرا در خدمت هیچ کدام از اهداف نظام آموزشی نیست (مک پک [۲] ۱۹۸۱)، یکی از این افراد است). از آنجا که نظام های آموزشی به طور کلی مورد انتقاد این برنامه بود؛ اهداف و شیوه های ارزشیابی مرسوم نیز مورد انتقاد بود. زیرا تصور می شد، اینگونه ارزشیابی شاگردان را به سوی رقابت فردی، گواهینامه محوری و صرف توجه به ارتقاء می برد و بتدریج باعث می شود که معلمان و شاگردان و والدین، برخی از جنبه های اساسی تعلیم و تربیت نظیر: همکاری و تعاون، همدلی و گفت و گو ... را مورد غفلت قرار دهند. علیرغم این انتقاد ها این برنامه تا اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی هنوز بحثی جدی درباره ی نحوه ی ارزشیابی آموزش بر اساس این برنامه را در دستور کار خود قرار نداده بود. از سال ۱۹۹۵، اسپلیتر و شارپ [۳] برخی از نشانه ها درباره ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان ارائه نمودند. فیشر [۴] (۱۳۸۵)، به طور مشخص تر به برخی از عوامل و شرایط ارزشیابی در این برنامه اشاره می نماید. لیکی [۵] (۲۰۰۰)، ارزشیابی معلم از برنامه ی فلسفه برای کودکان را شامل دو مرحله ارزشیابی اجتماع پژوهشی و ارزشیابی فردی دانش آموزان می داند و ساتکلیف و ویلیامز [۶] (۲۰۰۰)، نیز تلاش می کنند تا نشان دهند که شیوه ی ارزشیابی در این برنامه باید با شیوه های مرسوم تفاوت داشته باشد. آنها در این زمینه به خود ارزشیابی شاگرد و علم اشاره می کنند. در ادامه این فعالیت ها مگان [۷] (۲۰۰۴)، به ارزشیابی فرآیند درونداد اجتماع پژوهش اشاره می کنند و در ضمن معتقد است که شاگردان خود باید مسئول ارزشیابی خود



باشند. تریکی و تاپینک [۸] (۲۰۰۴)، معتقدند که افراد شرکت کننده در اجتماع پژوهش می توانند عملکرد یکدیگر را ارزشیابی کنند. در همین زمینه آنها به ارزشیابی معلم از شاگرد و شاگرد از معلم اشاره می کنند. علیرغم تلاش های مختلفی که در زمینه ارزشیابی از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان صورت گرفته است به نظر می رسد که هنوز ابهامات و سؤالاتی در زمینه ارزشیابی در این برنامه باقی است. که مهمترین آنها؛ عدم انسجام و نظامندی فرآیند ارزشیابی است، نظر به آنکه به صورت سیستمی به ارزشیابی در این برنامه نگریسته نشده است. برخی اجزاء برنامه نیز مورد غفلت واقع گرفته است مثل زمینه های اجرای برنامه، عوامل اجرای برنامه، نیاز های اجتماعی و

این سؤال برای حامیان برنامه در سراسر دنیا نیز وجود داشته است، به همین دلیل در جولای ۲۰۰۹ در دانشگاه پادوای ایتالیا سمیناری ویژه مباحث ارزشیابی در برنامه فلسفه برای کودکان برگزار شد. قاضی (۲۰۰۹) مقاله ایی ارائه کرده است که ضرورت تدوین چهارچوبی کلی و نظامند را برای ارزشیابی در این برنامه خاطر نشان کرده است. این مقاله آن ضرورت را درک و چهارچوبی نظامند را تدارک دیده است. در کنار این اقدامات، تلاش برای تئوریزه کردن عناصر فلسفه برای کودکان در قالب یک برنامه درسی نیز توسط صفایی مقدم (۱۳۷۷) قاضی (۱۳۸۶ و ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸)، مرعشی (۱۳۸۵) صورت گرفته است و این فعالیت به نظامند سازی فرآیند ارزشیابی کمک شایانی نموده است. با اینکه چند سالی است که برنامه درسی فلسفی برای کودکان در ایران مورد استقبال قرار گرفته است و در برخی مدارس دولتی و غیر انتفاعی و نیز مدارس دانشگاه آزاد و برخی فرهنگ سرا ها به صورت غیر رسمی اجرا شده یا در حال اجراست، اما بحثی جدی در زمینه ارزشیابی آن صورت نگرفته است و برای مجریان و والدین در این زمینه سوالات زیادی وجود دارد.

دلایلی که غالباً در ضرورت انجام ارزشیابی برای هر برنامه ی درسی اقامه می شود بسیار زیاد است ولی شاید انگیزه اصلی، میل به پیشرفت و بهبود جریان کار باشد. زیرا از این طریق فهمیده می شود که چه مواردی باید بهبود یابد و این گونه بهبود چگونه انجام خواهد پذیرفت. بنابراین ارزشیابی جزء جدایی ناپذیر برنامه های درسی است و نمی توان از ان اجتناب کرد. از



تحقیقات زیادی نیز در داخل کشور بر روی دوره های آموزشی کوتاه مدت و یا طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزشی صورت گرفته است. در این زمینه می توان به قاندری و همکاران (۱۳۸۲)، طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزش برای شرکت سایکو،



قائدی (۱۳۸۴)، مدلی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش سازمانهای خدماتی و صنعتی، قائدی (۱۳۷۲)، ارزشیابی ۱۳ دوره آموزش فنی و حرفه ای وزارت آموزش و پرورش و قائدی (۱۳۸۲)، طراحی الگوی تشخیص اثربخشی و کارایی دوره های آموزشی صنعت و معدن وزارت صنایع اشاره نمود.

هاتری اچ [۱۱] (۱۹۹۹)، و بانک جهانی [۱۲] (۲۰۰۰)، مدل شاخص های اجرایی یا عملکردی را ارائه نموده اند که درونداد، فرآیند، نتایج و اثرات پروژه ها یا برنامه های آموزشی و نیز استراتژی ها را اندازه گیری می کند. این مدل می تواند مجموعه ای از هدف های اجرایی، میزان پیشرفت برنامه و دستاوردهای آن را اندازه گیری می کند. این مدل می تواند مجموعه ای از هدف های اجرایی، میزان پیشرفت برنامه و دستاوردهای آن را اندازه گیری می کند. این مدل می تواند مجموعه ای از هدف های اجرایی، میزان پیشرفت برنامه و دستاوردهای آن را اندازه گیری کند. جی. تی. زد [۱۳] (۱۹۹۷)، و بانک جهانی (۲۰۰۰)، رویکرد چارچوب منطقی را ارائه کرده اند که جهت تصریح، روشن سازی اهداف عینی هر پروژه برنامه آموزشی و خط مشی مورد استفاده قرار می گیرد و روابط عالی مورد انتظار منطبق با برنامه را برقرار می سازد. وایس [۱۴] (۲۰۰۰)، ماین [۱۵] (۱۹۹۹) مدل ارزشیابی بر اساس تئوری را ارائه کرده اند که شبیه مدل قبلی است اما درک عمیقتری از اثرات برنامه یا فعالیت به دست می دهد. در عین حال پیش فرض خطی علی را مفروض نمی پندارد.

سافورد [۱۶] (۱۹۹۹)، مدل روش های ارزشیابی سریع دوره های آموزشی، جوییت و گاونتا [۱۷] (۱۹۹۸)، روش های ارزشیابی مشارکتی، بانک جهانی (۲۰۰۵)، مدل ارزشیابی سرمایه های عمومی به سمت آموزش های فنی و حرفه ای، بلی و همکاران [۱۸] (۲۰۰۰)، مدل ارزشیابی هزینه فایده و تحلیل هزینه اثربخشی، باکر [۱۹] (۲۰۰۰) و روچه [۲۰] (۱۹۹۹) مدل ارزشیابی بی اثر، پروژه جیکا کشور ژاپن [۲۱]، صلیب سرخ آمریکا [۲۲] (۲۰۰۵)، نیز مدل های دیگری در این زمین ارائه کرده اند.





بخش دوم: روش پژوهش

برای این پژوهش در بادی امر از روش "دیالکتیک با خود" استفاده شده است. طرح ایده های اساسی در مورد ارزشیابی برنامه درسی PFC توسط پژوهشگران (تز) و مخالفت با آنها توسط خود پژوهشگران بدون مراجعه به سایر منابع (آنتی تز) و نتیجه گیری (سنتز) برای مثال طرح ایده ارزشیابی PFC در قالب سنتی و شذوه موجود در مدارس و مخالفت با آن، منجر به سنتز ارزشیابی در قالب یک دظام شده است. بسیاری دیگر از عناصر و جزئیات پیشنهادی در نظام ارزشیابی به همین صورت پدید آمده است. پس از صورت بندی اولیه برخی سوالات و پاسخها، سایر منابع و نظریه ها به شیوه توصیفی-تحلیلی مورد پژوهش قرار گرفت. در این شیوه ابتداء عناصر و عوامل مورد نیاز توصیف شده است نظیر توصیف عناصر یک نظام شامل درونداد، فرایند، برونداد، بازخورد و پیامد. پس از توصیف، به شیوه تحلیلی آنچه که مورد نیاز بوده است ولی در ادبیات به آن اشاره نشده بود احصا شد. و سرانجام با مقایسه آنچه پژوهشگران در بدو امر بدست آورده بودند با آنچه از سایر منابع حاصل شده بود در قالب جداول ۵ تا ۸ و نمودار ۱۱ الگوی نهایی نظام ارزشیابی PFC، اجزا و عناصر آن ارایه شده است.

بخش سوم: مرور سوابق

فلسفه برای کودکان در آغاز امر به عنوان برنامه ای ابداعی در دوران تحصیل، به منظور افزایش مهارت های استدلال طراحی شده بود و به دنبال آن سعی داشت عناصر شناختی مربوط به عملکرد دانشگاهی را بهبود بخشد. این برنامه امروزه در کشورهای زیادی مورد استقبال آموزش و پرورش قرار گرفته است و نه تنها به عنوان مداخله ای که با پرورش تفکر و استدلال موجب افزایش استانداردهای تعلیم و تربیت می شود، بلکه همچنین به عنوان شیوه ای برای گسترش ارزش های اخلاقی، اجتماعی و به ویژه مردم سالارانه تلقی می شود. به این ترتیب می توان فلسفه در کلاس درس را از لحاظ بعضی اهداف مهم فکری، اخلاقی و اجتماعی تعلیم و تربیت ارزشیابی کرد (فیشر، ۱۳۸۵؛ ب: ۲۶۲). علیرغم عقیده برخی از صاحب نظران از جمله مک پک که ارزشیابی را موضوع مهمی در برنامه فلسفه برای کودکان نمی داند، اسپلتر و شارپ (۱۹۹۵)، برخی از نشانه ها را در ارتباط با ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان ارائه کرده اند که عبارتند از:



- 19



این موارد تکمیل می‌شوند. لازم به یادآوری است شیوه‌های مختلف ارزیابی از ادبیات ارزشیابی آموزشی وام گرفته شده یا استنباط شده است.

۱- خود ارزیابی

شیوه غالبی از ارزشیابی که در کلاس فلسفه برای کودکان جریان دارد و آن را از آنچه در آموزش و پرورش سنتی ما جریان دارد متفاوت می‌سازد؛ ارزشیابی به شیوه‌ی خود ارزیابی است، و نه تنها دانش آموز، بلکه معلم نیز در این ارزشیابی سهیم بوده و هر دو به وسیله معیارهایی عملکرد خود را ارزیابی می‌کنند.

۱-۱ خود ارزیابی دانش آموز

عملکرد دانش آموزان معمولاً توسط لیست دوازده تایی از اهداف ارزیابی می‌شود؛ به این صورت که در هر جلسه رسیدن به این اهداف به بحث گذاشته می‌شود و فقط وقتی که توسط همه دانش آموزان در هر جلسه مورد توافق قرار گیرد هر هدف تحقق یافته علامت گذاری می‌شود. برای هر کدام از این اهداف، رفتارهایی معرفی شده و متناسب با آن اهداف وجود دارد که توجه به آنها ما را در این نوع ارزشیابی کمک می‌کند. به عنوان مثال نمونه‌هایی از احترام گذاشتن، شامل گوش دادن به دقت و دادن فرصت به یکدیگر برای صحبت کردن، اظهار قدردانی کردن از دیگران و تشویق کردن دوستان به شرکت در بحث می‌شود بی‌حترامی شامل دفعاتی می‌شود که هر یک از بچه‌ها از شرکت کردن دیگر بچه‌ها در بحث جلوگیری می‌کنند، با یکدیگر در حین بحث صحبت می‌کنند و اجازه صحبت به همدیگر را نمی‌دهند (ساتکلیف و ویلیامز، ۲۰۰۰).

پرسیدن این سؤالات بعد از هر جلسه‌ی کاوشگری می‌تواند تسهیل‌گری مناسب در جهت خود ارزیابی و در نهایت خود تصحیحی دانش آموزان باشد:

- آیا سؤالات زیادی پرسیدیم؟ آیا سؤالات خوبی پرسیدیم؟ چرا آن سؤالات خوب هستند؟
- آیا به حرف‌های دیگران گوش دادیم؟

- 11



۲. ارزیابی فردی دانش آموزان:

۲-۱ ثبت گزارش از عملکرد خلاق دانش آموزان در زمینه بحث ها و موضوعات فلسفی

۲-۲ ثبت وقایع روزانه در خلال بحث ها

۲-۳ هدایت خود ارزیابی دانش آموزان در یک ثبت وقایع روزانه

۲-۴ تهیه فهرستی از مشاهدات معلم از روند پیشرفت کلاس درس

۲-۵ مشورت با والدین در زمینه پیشرفت های فکری دانش آموزان (لیکی؛ ۲۰۰۰، ۱۱۳).

۲-۱ خود ارزیابی معلم

خود ارزیابی معلم هم یکی از انواع ارزشیابی است که در کلاس آموزش فلسفه به کودک اتفاق می افتد. یکی از شیوه هایی که توصیه می شود معلمان در خود ارزیابی استفاده کنند ضبط کردن کلاس و گوش دادن به آن سر فرصت است.

میزان توفیق در جایگزینی الگوی مشارکتی با الگوی آموزشی یکی از معیارهایی است که انتظار می رود معلم در خود ارزیابی در کندوکاو مشترک مورد توجه قرار دهد. به عنوان مثال در ابتدا، معلم بیشتر صحبت می کند و الگوی گفتمان بیشتر به صورت معلم-شاگردی است، به طوریکه اغلب دیده می شود معلم در ابتدا سؤالات را تکمیل می کند، مثال نقض می زند و راههای جایگزینی را برای رسیدن به راه حل پیشنهاد می کنند. اما این الگو باید از طریق ثبت کردن کلاس و توجه به شواهدی که گویای این اشتباه است تصحیح شود. و از آن پس هر وقت معلم خواست صحبت کند از خود بپرسد: "تذکرات من در جهت رسیدن به کدام هدف آموزشی است". (شارپ و اسپلیتر، ۱۳۸۷: مقدمه). به همین ترتیب وظایف تعریف شده ای برای معلم به عنوان تسهیل گر در برنامه آموزش فلسفه به کودکان وجود دارد، که هر کدام از اینها می تواند معیاری باشند برای اینکه معلم عملکرد خود را در کلاس، مورد ارزیابی قرار دهد.



۲- ارزیابی توسط دیگران در PFC

هر یک از افراد شرکت کننده در فرآیند کلاس PFC این امکان را دارند که عملکرد دیگری را مورد ارزیابی قرار دهند. ارزیابی از دیگران در اجتماع پژوهشی معمولاً از چند طریق صورت می گیرد. یکی از طریق همکار معلم که می توان به عنوان مشاهده گر در کلاس حضور داشته باشد و مشاهدات خود را در رابطه با کلاس، دانش آموز و به صورت تأثیرات، مشکلات و پیشنهادها یادداشت کند. البته این نوع ارزیابی دو مشکل به همراه دارد؛ یکی اینکه بچه ها در حضور مشاهده گر ممکن است احساس راحتی نکنند و حتی ممکن است در رابطه با ارائه نظرات، خود سانسوری داشته باشند. دوم اینکه ارزیابی مشاهده گر اغلب در پیوند و تحت تأثیر عقاید و تفکرات وی صورت می گیرد؛ بنابراین شاید این ارزشیابی نتواند ارزیابی واقع بینانه ای باشد از آنچه که در کلاس اتفاق افتاده است. انواع دیگر ارزیابی، ارزشیابی معلم از دانش آموز و دانش آموز از معلم است که در بستر گفتگوی آزادانه و نقادانه صورت می گیرد. از ارزشیابی ای که توسط خود بچه ها از کلاس و عملکردشان به عنوان یک گروه و از عملکرد معلم صورت می گیرد می توان به عنوان یک ارزشیابی جدی و هوشیارانه در این برنامه یاد کرد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۷-۳۶۹).

۳- ارزیابی از برنامه آموزش فلسفه به کودکان

ارزیابی از خود برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز از طریق تست هایی که در شروع و در پایان هر سال تحصیلی از بچه ها گرفته می شود؛ صورت می گیرد. وقتی نتیجه آزمون با گروه کنترل که تحت این آموزش قرار نگرفته اند مقایسه شود؛ می توان تأثیرات برنامه را در رشد مهارت های فکری نشان داد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۷-۳۶۹).

اینکه چه پیامی را به دانش آموزان انتقال می دهیم نیازمند پاسخ های ثابت به سؤالات از پیش تعیین شده و نادیده گرفتن محاوره های معمول در آزمون های مداد کاغذی است. یک راه حل اساسی برای ارزیابی فلسفه برای کودکان را می توان در چیزی یافت که آن را جنبه دوگانه پژوهش می نامند. یعنی راهبردی که در برنامه درسی دخالت دارد، اولین بعد پژوهش محسوب می شود. ما سؤالاتی را می پرسیم و پاسخ هایی را می شنویم. آنگاه بررسی می کنیم که آیا پرسش ها و دلایل با هم جور در می آیند یا



خیر. دومین بعد پژوهش شامل جلب توجه افراد به جوانب دیگر پژوهش است. این بعد تفکر به طور طبیعی و اجتناب ناپذیر منجر به فرم های ارزیابی می شود که در بالا به آنها اشاره شد. وقتی که سؤالاتی مثل "آیا ما فکر می کنیم که دلایل او خوب هستند؟" "آیا شما دو نفر چیز مشابهی می گوئید؟" در کلاس درس و مباحث درسی پرسیده می شوند و هم چنین زمانی که سؤالاتی بر اساس ارزیابی هستند اینگونه پرسیده می شوند: "آیا ما به دیگران پاسخ منطقی داده ایم؟ آیا ما معانی را کشف و مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهیم؟ و آیا ما استفاده صحیحی از معیارها داشته ایم؟ می تواند به عنوان محدوده ای طبیعی برای کار اجتماع باشد یا به عنوان شکلی از پژوهش باشد که اصلاح کننده است (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

در نهایت در ارتباط با ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان دو شرط کلی لازم است که مورد توجه قرار گیرد. اولین شرط این است که ارزیابی نباید در محدوده ای خارج از مسئله پژوهش که همیشه مورد توجه اجتماع کلاسی است مورد استفاده قرار گیرد. شرط دوم نیز آن است که آن گروه از افرادی که در ارزیابی شرکت می کنند باید اهداف و مقاصد خود را مشخص کنند و در حالیکه بازخوردی را برای دانش آموزان فراهم می کنند تا اطلاعات تشخیصی را در مورد نقاط ضعف و قوت آنها روشن سازند، از ارزیابی دانش آموزان برای بهبود و بررسی و آزمون اثربخشی معلمان و تنظیم برنامه درسی استفاده کنند.



جدول ۱- جمع بندی سوابق پژوهشی از نظر مؤلفه های نظام ارزشیابی PFC

مؤلفه های نظام ارزشیابی p۴c	درونداد	فرآیند	برونداد	بازخورد-پیامد- ارزشیابی ارزشیابی
صاحب نظران P۴C				
فالن (۱۹۹۱)	-	-	در ارزشیابی هرگونه تغییر مطلوب در برنامه درسی، چند عامل مطرح می شود: ۱. آغاز برنامه ۲. تحقق بخشیدن به برنامه ۳...	-



- توجه به اجتماع برای ارزشیابی ارزشمندی اجتماع پژوهش -ارزیابی کننده ها شاما معلم و شاگرد باید تجربیاتی را در زمینه پژوهش فلسفی داشته باشند. - بین ارزشیابی و فعالیت فلسفی ارتباط وجود داشته باشد. - روش های مورد استفاده معتبر باشند	-	- چگونه کودکان می توانند به خوبی فلسفه انجام دهند؟ - فرایند استدلال قیاسی، خلاق، انتقادی، شخصی -خود ارزیابی معلم. - الگوی مشارکتی معلم - راهبرد دو گانه پژوهش شامل طرح سوالات ارزشیابی و شنیدن پاسخ ها و استدلال های شاگردان	-	اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵)
--	----------	---	----------	------------------------------

– ارزیابی عملکرد خود توسط معلم و شاگرد –	– ارزیابی ارزشیابی به شیوه خود ارزشیابی	–	–	ساتکلیف و ویلیامز (۲۰۰۰)
مشورت با والدین در زمینه پیشرفتهای فکری دانش آموزان	– ارزشیابی معلم از برنامه PFC – ارزشیابی فردی – ارزشیابی اجتماع پژوهشی	–	–	لیکی (۲۰۰۰)
ارزیابی عملکرد کلاسی توسط هر کدام از شرکت کنندگان – دانش آموز از معلم و معلم از دانش آموزان	–	–	–	تریکی و تاپینک (۲۰۰۴)



				ارزیابی برنامه (پیش آزمون و پس آزمون)
مگان (۲۰۰۴)	-	-انصاف در فرآیند اجرا	-ارزشیابی احساسی شاگردان -توجه کافی به دیدگاه ها - فرصت کافی برای شرکت دادن هم دیدگاه ها	-



فیش (۱۳۸۵)	-	خود ارزیابی دانش آموزاندر جلسات اجتماع پژوهش -طرح پرسش هایی برای ارزشیابی اجتماع پژوهش	ارزشیابی بعضی از اهداف مهم فکری، اخلاقی و اجتماعی -ارزشیابی بحث از لحاظ محتوای فلسفی، ارزشیابی برخی از نتایج نظیر پروش پندارهای مثبت، استقلال فکری، تدوین پرسش	طرح پرسش هایی برای کمک به فرآیند ارزیابی
قائدی (۲۰۰۹)	ضرورت ارزشیابی درونداد(بدون طرح اجزاهای فرعی)	ضرورت ارزشیابی فرآیندها	ضرورت ارزشیابی برون داد	ضرورت ارزشیابی بازخورد و پیامدها



عناصر فرعی نظام ارزشیابی از برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان، بر اساس مطالعات نظری و آنچه که صاحب نظران در این زمینه گفته اند (در جدول ۱ خلاصه شده است) و بر اساس آنچه که تصور می رود باید وجود می داشت (جاهای خالی در جدول ۱)، ولی بدان پرداخته نشده است؛ طراحی شده است. از این رو این نظام شامل عناصر اصلی و فرعی زیر است که در قالب بررسی اهداف آمده است

پاسخ به هدف اول پژوهش: بررسی درونداد های نظام ارزشیابی برنامه درسی PFC

۱. ارزشیابی از درونداد PFC: تمام عواملی که در خدمت اجرا و عمل PFC قرار داشته باشند، درونداد تلقی می شوند. برخی از این عوامل ممکن است؛ پردازش شده باشند: نظیر محتوا و یا معلمان و برخی دیگر به صورت خام باشند: نظیر شاگردان. درونداد PFC خود می تواند همانند یک سیستم نگریسته شود (به عنوان سیستم فرعی نظریه ارزشیابی PFC). تعداد محدودی از افرادی که به ارزیابی PFC علاقه نشان داده یا به آن پرداخته اند، ارزشیابی دروندادهای PFC را به هیچ رو مورد توجه قرار نداده اند:

جدول ۲: عناصر فرعی ارزشیابی از درونداد

۱.۱	دانش آموزان: به عنوان کسانی که در فرآیند PFC قرار می گیرند تا به کمک خودشان اقداماتی بر روی آنها صورت گیرد. برخی آزمون های اولیه می تواند در موارد زیر صورت گیرد:
۱.۱.۱	دانش اولیه شاگردان از موضوعات فلسفی
۱.۱.۲	علاقه و نگرش آنها به PFC
۱.۱.۳	استعدادهای آنها

۲۱ |



ارتباط با زمینه های اجتماعی و فرهنگی شاگردان	۱.۳.۴
زمینه روایی (داشتن قدرت و کشش داستانی)	۱.۳.۵
کلاس درس و مدرسه به طور کلی: در اینجا هم منظور ساختار فیزیکی کلاس است و هم جو آمادگی و پذیرش مدرسه را در بر می گیرد	۱.۴
امکان تبدیل کلاس ها به کلاس هایی در قالب اجتماع پژوهشی (وسایل کمک پژوهشی و ...).	۱.۴.۱
تعداد شاگردان - کلاس هایی بیشتر از ۱۵ شاگرد در آنها حضور دارند، برای کلاس های PFC در قالب اجتماع پژوهشی مناسب نیستند، باید امکان تبدیل کلاس های پر جمعیت به کلاس هایی با ۱۵ شاگرد وجود داشته باشد. این اتفاق در بسیاری از مدارس امکان پذیر نیست و جو مدرسه را به هم می ریزد.	۱.۴.۲
جو مدرسه - جو مدرسه باید حاکی از پذیرش PFC و دانش آموزان شرکت کننده در آن باشد.	۱.۴.۳
والدین: همکاری والدین باید قبل از هرگونه اقدام فلسفی مورد ارزیابی قرار گیرد. والدین نقشی جدی در موفقیت و عدم موفقیت این برنامه خواهند داشت.	۱.۵
آگاهی والدین از PFC	۱.۵.۱
انتظارات والدین از PFC	۱.۵.۲
علاقه، نگرش و اعتقاد به PFC	۱.۵.۳



۱.۵.۴	میزان آمادگی برای همکاری
۱.۶	سازمان آموزش و پرورش: موفقیت PFC بویژه در مناطقی که تمایل به تمرکز بیشتری در آموزش و پرورش وجود دارد، در گرو پذیرش و همکاری سازمان آموزش و پرورش است. سازمان آموزش و پرورش باید این برنامه را تأیید و در صورت نیاز با آن همکاری و از آن پشتیبانی به عمل آورد.
۱.۷	اجتماع: آشکار است که رواج PFC در بسیاری از کشورها بویژه کشورهای اروپای غربی و ایالت متحده ناشی از ضرورت های اجتماعی و تغییر انتظارات از کودکان و نیز به رسمیت شناخته شدن حقوق آنان است، بنابراین هر کشوری که می خواهد این برنامه جدید را وارد برنامه های آموزشی مرسوم خود کند، واکنش ها و آمادگی های اجتماعی را باید مدنظر قرار دهد:
۱.۷.۱	آمادگی اجتماع در پذیرش PFC
۱.۷.۲	انتظار اجتماع از PFC
۱.۷.۳	واکنش اجتماع به PFC
۱.۷.۴	نگاه اجتماع به حقوق کودک
۱.۷.۵	مؤسسات حامی حقوق کودک
۱.۷.۶	قوانین حامی حقوق کودک



• پاسخ به هدف دوم: بررسی فرایندهای نظام ارزشیابی PFC

۲. ارزشیابی از فرآیندهای PFC: منظور از فرآیند کلیه اقدامات و فعالیت هایی است که مواد خام (شاگردان آموزش ندیده در PFC) را به شاگردان فیلسوف و یا فلسفه ورز تبدیل می کند. این کار به کمک معلمان، محتوای آموزش و سایر دروندادها انجام می شود. این فعالیت ها و اقدامات نقش واسطه دارند. یعنی بین درونداد و برونداد در حرکت هستند؛ ارزشیابی فرآیند در زمان جاری بودن فعالیت ها انجام می شود.

جدول ۳ مواد ارزشیابی از فرایندهای نظام PFC

فرآیندهای شاگردان:	۲.۱
فرآیند پرسیدن: مهارت و توانایی و نحوه ی پرسیدن شاگردان ارزشیابی می شود. از قبیل شناسایی پرسش آغازین (شناسایی نوع پرسش، پرسش های تکمیلی، پرسش از خود).	۲.۱.۱
گوش دادن	۲.۱.۲
بحث کردن و پیگیری آن	۲.۱.۳
داوری کردن	۲.۱.۴
بازنگری و تصحیح اظهار نظر های خود	۲.۱.۵
مشارکت کردن (تعداد نظرات، پاسخ به معلم، پاسخ به سایر شاگردان و ...)	۲.۱.۶
همکاری کردن (رعایت نوبت، موافقت، تشویق و ...)	۲.۱.۷
سازماندهی کردن (توانایی سازماندهی بحث، برنامه ریزی آن، جهت دادن و نتیجه گیری).	۲.۱.۸



پیش‌تاز و آغاز گر بودن (گفتن اولین کلام، درخواست دلیل و مدرک و ...)	۲.۱.۹
استدلال کردن	۲.۱.۱۰
مواجهه	۲.۱.۱۱
گسترش دادن	۲.۱.۱۲
بازبینی	۲.۱.۱۳
فرآیندهای معلمان	۲.۲
خود ارزیابی معلم	۲.۲.۱
ارزیابی معلم از دیگران	۲.۲.۲
ارزیابی از نقش معلم در اجتماع پژوهشی	۲.۲.۳
هدایت صحیح مباحث و جلوگیری از انحراف بحث	۲.۲.۴
رعایت عدالت و بی طرفی	۲.۲.۵
فرآیندهای متقابل معلم و شاگرد	۲.۳
فرآیندهای عرضه و ارایه محتوا	۲.۳.۱
فرآیندهای اداره دموگرافیک اجتماع پژوهشی	۲.۳.۲
فرآیندهای رعایت احترام متقابل	۲.۳.۳



فرآیند ارزیابی دوجانبه	۲.۳.۴
فرآیندهای مدرسه	۲.۴
فرآیند نظارت مدرسه	۲.۴.۱
فرآیند آمادگی و همکاری مدرسه	۲.۴.۲
فرآیندهای والدین	۲.۵
فرآیند همکاری با کلاس و معلم	۲.۵.۱
فرآیند مشارکت در بررسی ها و گفتگوهای شاگردان پس از مباحث کلاسی	۲.۵.۲
فرآیندهای اجتماعی	۲.۶
فرآیند همکاری جامعه	۲.۶.۱

هفتمین همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین (انجمن برگزار کننده: بنیاد علمی قانون یار - آموزش و سپاه پاسداران کرمانشاه - ۸ اسفند ۱۳۹۳)

ارزشیابی هدف های PFC، شامل هدف های کلی:	۳.۱
میزان دستیابی به پرورش عقلانی	۳.۱.۱
میزان دستیابی به درک اخلاقی	۳.۱.۲
میزان دستیابی به خلاقیت	۳.۱.۳
میزان دستیابی به رشد روابط فردی و میان فردی	۳.۱.۴
میزان دستیابی به توانایی مفهوم یابی از تجربه	۳.۱.۵
ارزشیابی میزان دستیابی به هدف های واسطه ای:	۳.۲
میزان دستیابی به اهداف جزئی تر براساس پایه های تحصیل (۱۲-K)	۳.۲.۱
ارزشیابی جریان بحث:	۳.۳

تجزیه و تحلیل و ارزیابی کل بحث	۳.۳.۱
یک گفتمان/ با یک ویژگی	۳.۳.۲
یک دانش آموز	۳.۳.۳
تجزیه و تحلیل سهم معلم و شاگرد	۳.۳.۴
ارزشیابی کل فرآیند نظیر آغاز بحث، میانه بحث و پایان بحث	۳.۳.۵
ارزشیابی نگرش ها	۳.۴
ارزشیابی دانش ها	۳.۵

پاسخ به هدف چهارم:بررسی بازخورد و پیامد های نظام ارزشیابیPFC

۴.ارزشیابی از بازخورد، ارزشیابی از ارزشیابی و ارزشیابی از پیامدها:

جدول ۵:موارد ارزشیابی از باز خورد و پیامد های نظام PFC

ارزشیابی از باز خورد	۴.۱
ارزشیابی از بازخورد در مرحله درونداد: آیا نتایج ارزشیابی ها در این مرحله قبل از اینکه برنامه به فرآیند برسد، باعث بهبود کیفیت و کمیت درونداده شده است و یا از ضعف های اجتماعی قبل از ورود به مرحله بعد جلوگیری شده است؟ مثلاً از قوت و ضعف مکملمانی که قرار است برنامه PFC را اجرا کنند اطمینان حاصل شده است؟	۴.۱.۱



ارزشیابی از بازخورد در مرحله فرآیند: آیا نتایج ارزشیابی ها در این مرحله قبل از اینکه اجرای برنامه به پایان برسد، باعث بهبود کیفیت فرآیندهای اجرایی شده است؟ گاهی اوقات اشکالاتی در فرآیندهای اجرا وجود دارد و علیرغم شناسایی توسط تیم ارزیابی یا توسط معلمان و شاگردان، مدت ها تکراری می شود.	۴.۱.۲
ارزشیابی از بازخورد در مرحله برونداد: آیا نتایج ارزشیابیاز کیفیت و کمیت برونداد اهداف تحقق یافته است (شاگردان فلسفه ورز). در بهبود کیفیت برونداد از طریق اعمال تغییر در فرآیندها و درونداها مؤثر بوده است. قوت برونداد باید مجریان تشویق کند تا همان فرآیندها و درونداها را تکرار کنند و ضعف در بخشی از برونداد باید باعث تجدید نظر در فرآیندها و درونداهای مرتبط شود. مثلاً اگر بعد از اتمام فرآیندهای اجرای PFC، شاگردان در قوه استدلال دچار ضعف باشند؛ لازم است در فرآیندهای مرتبط (مثلاً اجتماع پژوهش) و معلمان و شاید هم محتوا تجدید نظر بعمل آید.	۴.۱.۳
ارزشیابی از ارزشیابی: در اینجا ارزشیابی متوجه اقدامات، فعالیتهایی و ابزارهایی است که خود انجام داده یا ساخته است. صرف وجود مرحله ی ارزشیابی در نظام ارزشیابی PFC رضایت بخش نخواهد بود؛ بلکه کمیت و کیفیت ابزار ها و روش های ارزشیابی و اطلاع رسانی و کاربرست به موقع نتایج ارزشیابی نشانگر درست عمل کردن در این مرحله خواهد بود.	۴.۱.۴
ارزشیابی از پیامدها: منظور از ارزشیابی پیامدها اثرات کل برنامه PFC در اجتماع، خانواده، مدرسه و سایر دروس شاگردان مدتی پس از شرکت در این برنامه است. آیا PFC توانسته مثلاً قدرت استدلال و داوری، درک اخلاقی توسط شاگردان را به درون اجتماع بکشد. جامعه، والدین و مدرسه چه واکنشی هایی به شاگردان فلسفه ور داشته اند.	۴.۱.۵



نتیجه گیری

حاصل این مقاله نمودار ۱ و جداول ۲ تا ۵ است که اولی هم نشان می دهد که به ارزشیابی PFC باید در قالب یک نظام نگریسته شود و این ادعا بر برخی نظریاتی که در متن مقاله به آنها اشاره شده ، استوار است. و از جمله می توان به قائدی (۱۳۸۷ و ۲۰۰۹) ، کرکپاتریک (۱۹۶۰) و برخی دیگر اشاره نمود. چنین نظامی پیش فرض های نظریه سیستمها را مورد پذیرش قرار داده و معتقد است که نباید به ارزشیابی PFC همانند عناعری منفک و جدا از هم نگریست. و نیز نشان می دهد عناصر اصلی چنین نظامی چیست. این عناصر شامل درونداد، فرایند، برون داد و باز خورد (بعلاوه پیامد) است. جداول ۲ تا ۵ نیز جزئیات ارزشیابی هر مرحله را تا حد ممکن شناسایی نموده اند. چنین جزئیاتی و با چنین ترکیبی در نظر گاه های پیشین وجود ندارد. تنها برخی از صاحب نظران به مواردی از آن بدون اینکه در قالب نظامی بیندیشند، اشاره کرده اند که نظرات آنها در جدول ۱ آمده است و تقریباً تمام آن نظرات مورد توجه قرار گرفته است. سرانجام این مقاله دانش ارزشیابی بطور کلی، ارزشیابی آموزشی بویژه و مباحث تازه آغاز شده در ارزشیابی PFC را بطور اخص با یگدیگر پیوند زده است. میزان موفقیت و کارایی این پیوند خود نیاز به ارزشیابی و تاملات نظری و پژوهش های میدانی دارد.



31



- قائدی، یحیی. (۱۳۸۵). برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره ی ابتدایی. مقاله
ارایه شده در ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی؛ دانشگاه شیراز.
- قائدی و همکاران (۱۳۸۲). طراحی الگوی ارزشیابی اثر بخش دوره های آموزشی،
گزارش پژوهش. شرکت طراحی و تامین قطعات خودرو (سایپکو)
- قائدی، یحیی ؛ محمدی، حجت الله؛ سلیمانی، نادر. (۱۳۸۴). راهنمای عملی ارزشیابی اثر
بخشی آموزشی در سازمانهای صنعتی. تهران: انتشارات فراز اندیش سبز.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۷). طراحی نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مرکز تربیت مربی،
گزارش پژوهش، سازمان فنی و حرفه ای: مرکز تربیت مربی کرج.
- مرعشی، منصور (۱۳۸۵) آموزش فلسفه به کودکان: پژوهشی در باب آموزش تفکر. کنگره
علوم انسانی (وضعیت امروز چشم انداز فردا). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

-Baker,j,(۲۰۰۰). *Evaluation the poverty Impact f project: A Hand book for practitioners*

-Belli,P.etal.(۲۰۰۰), *Economic Analysis of Investment operation* .

Ghaedi,Y.Hajihoseinnejad,GH. (۲۰۰۹). *Planning a framework for assessing child philosophy curriculum*. ۱st ICPIC international conference. Padova ۲-۴ july ۲۰۰۹. *Book of Abstract*.
-Gtz.(۱۹۹۷) Zopp: *objectives-Oriented prefect planning*
-Guijt ,T. and Gaventa J. (۱۹۹۸). *participatory Monitoring and , Evaluation institute of Development studies, university of Sussex. UK*
-Hatry , H(۱۹۹۹) . *Performance Measurement: Getting Results. The Urban Institute, Washington, D.C*
-Leckey, M. (۲۰۰۰). *Philosophy for children in the middle of schooling: Findings from year seven case study, vol. ۲۱ , No ۲*
-J I C Japan international cooperation agency , ۲۰۰۵



- | ၃၃

لوگو سازمان ها و نهادهای علمی، سیاسی و دولتی حامی معتقد هفتمین همایش ملی بیژوهتر های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین



اکانت ایتا و ایمیل رسمی همایش جهت ارسال مقاله
Ghanonyar@YAHOO.COM ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

۱۴۰۳/۱۲/۰۸
دانشگاه رازی - سالن همایش دانشکده علوم اجتماعی

جهت همکاری در برگزاری همایش با دبیر اجرایی تماس بگیرید:
خانم دکتر شهلا رضایی ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵



معاونت علمی، فرهنگی و اجتماعی
 نهاد علمی و پژوهشی

