

اصالت بخشی به ارزشیابی فرایندمحور در تربیت دینی به جای اتکا بر نتیجه محوری بر اساس آموزه های اسلامی^۱

مرضیه موحدی محصل طوسی *

محمود مهرمحمدی **

علیرضا صادق زاده قمصری ***

حسن نفی زاده ****

چکیده

به کارگیری رویکرد معیوب در ارزشیابی تربیت دینی می تواند به صدمه ای جبران ناپذیر بر پیکره تربیت دینی و انحراف جدی آن از اهداف قصد شده منجر شود. مسئله اساسی این پژوهش آن است که رویکرد ارزشیابی نتیجه محور رایج در تربیت دینی، با نظر به آیات قرآن مجید و دلایل عقلی تا چه حد درست است و چه جایگزینی برای آن وجود دارد. در این پژوهش علاوه بر استدلال های عقلی برگرفته از متون مرتبط، برخی آیات قرآن مجید به عنوان سند متقن و اصیل اسلام با روش تحلیل محتوای کیفی دسته بندی و واکاوی شد. چهار دسته از آیات قرآن کریم و برخی دلایل عقلی، نشان می دهند که به طور کلی و بدون در نظر گرفتن موارد خاص، ارزشیابی نتیجه محور از تربیت دینی با روح دین و هدف از تربیت دینی ناسازگار است. نتیجه آنکه ارزشیابی در نظام تربیت دینی باید از سنجش نتایج (نتیجه محوری) به سمت ارزیابی فرایندها (فرایندمحوری) معطوف گردد. ارزشیابی فرایندمحور نیز به معنی بررسی و مراقبت از سلامت حرکت فرایند یاددهی - یادگیری در مسیر صحیح تربیت دینی و نه بررسی فرایند نیل به نتیجه قصد شده در نظر گرفته شود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، تربیت دینی، برنامه درسی، فرایندمحوری، نتیجه محوری.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس می باشد.

* دانشجوی دکتری تخصصی برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

** استاد دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس

**** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۹۱/۴/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۱۲

مقدمه

این پرسش اساسی همیشه پیش‌روی صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، به ویژه تربیت دینی وجود داشته است و دارد که بهترین رویکرد به تربیت دینی کدام است (سجادی، ۱۳۸۴). به دنبال این پرسش، سؤال‌ها و چالش‌هایی در خصوص عناصر موجود در برنامه تربیت دینی که از جمله مهم‌ترین آن‌ها ارزشیابی است مطرح می‌شود. به راستی چه رویکردی به ارزشیابی در تربیت دینی توانمندی آن را دارد که این عنصر چندوجهی را به بهترین شیوه بکاود و برون‌دادهایی مستند و مناسب از وضعیت موجود آن عرضه کند و این باور برخی صاحب‌نظران غربی (مثل گاردنر، ۱۹۹۳) را که تربیت دینی با آزادی فکر در تعارض است به چالش بکشد؟ چه نوع ارزشیابی در تربیت دینی هم‌راستا با این اصل مقبول تعلیم و تربیت است که تربیت باید کمک به انتخاب آزادانه فرد باشد (سرمد، ۱۳۷۵) و او را محدود نکند، هم‌راستا است؟

در ارزشیابی تربیت دینی عموماً پرسش از چه چیز، چه کسی، چه وقت و چگونه مطرح است (دیموت و بلانک، ۱۹۹۸). قابل توجه است که از بین پرسش‌های بالا نوک پیکان توجه این مقاله عمدتاً تبیین پاسخ به این پرسش است که "چه چیز را" باید ارزشیابی نمود و اساساً ارزشیابی در معنای کلی و متداول آن در تربیت دینی وجاهت دارد یا نه. به تعبیری دیگر، تبیین هدف و منظور از ارزشیابی در تربیت دینی مدنظر است. از طرفی دیگر، بدون توجه به بستر و جامعه‌ای که قرار است تربیت دینی در آن محقق شود، نمی‌توان برای ارزشیابی تربیت دینی الگویی عرضه کرد (هس^۲، ۲۰۰۰)؛ پس ابتدا باید روشن شود که با نظر به بستر و جامعه مورد بحث در این نوشتار، آیا نظام ارزشیابی متناسب با محتوا، روش‌ها، مخاطبان و از همه مهم‌تر، اهداف و آرمان‌های آموزشی ساحت تربیت دینی انتخاب شده است و آیا معیارهای ارزشیابی درست در چنین جامعه‌ای اتخاذ شده است؟

در نیم‌نگاهی به وضع موجود ارزشیابی از تربیت دینی فراگیران در کشور ما چنین بر می‌آید که ارزشیابی به طور عمده بر نتایج آموخته‌ها در پایان دوره مبتنی است. البته

1. Demott & Blank
2. Hess

برخی تغییر شکل‌ها، مانند برگزاری امتحان در پایان نیمسال به شکل سه نوبتی و دو نوبتی وجود داشته است؛ اما این تغییرها صوری است و همه آن‌ها در این ویژگی مشترک‌اند که به "نتایج" و نه "فرایند" توجه دارند (باقری و یزدانی، ۱۳۸۱). علاوه بر این، از عنصر ارزشیابی به جای آنکه در جهت بهبود و اصلاح نارسایی‌های نظام آموزش و پرورش و در نقش اهرم بازخورد برای بهبود برنامه درسی استفاده شود، طوری استفاده شده که جز ایجاد تنش و اضطراب، عدم اعتماد به نفس، دلزدگی، و رویگردانی از درس و مدرسه چیز دیگری را عاید فراگیر نکرده است (دادستان، ۱۳۷۵). به کارگیری چنین رویکرد معیوبی در ارزشیابی هنگامی که بحث از تربیت دینی در میان است، ناکارآمدی تام خود را آشکار کرده و اثرات مخرب مضاعفی دارد. اقبال به چنین رویکردی در ارزشیابی از تربیت دینی، بدون هیچ‌گونه تناسب آن با ماهیت و هدف این نوع تربیت، منجر به آن شده است که دینداری واژگونه در کشور و "دین‌دانی" نهادینه شود.

اگر برای دین جان و جسمی قائل شویم و جسم دین را ظواهر و آداب آن و جانش را عرضه طریقی برای معنای عمیق عبودیت انسان‌ها تصور کنیم، به نظر می‌رسد در این نوع تربیت دینی به جای آویختن به جان دین به جسم آن درآویخته‌ایم و با فراموش کردن جان دین و پرداختن به پوسته و ظاهر آن، ناخواسته برآنیم تا افراد ظواهر دین را بپذیرند و به جای قیام به دینداری به آن تظاهر کنند. به عنوان نمونه، در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۸) هدف از آموزش‌های دینی در سطوح مختلف آموزشی ایجاد گرایش و باورهای مذهبی عنوان شده است؛ در حالی که در ارزشیابی از این آموزش‌ها عمدتاً به سنجش اطلاعات و دانش مضبوط شخص اکتفا می‌گردد. اندازه‌گیری دانش و اطلاعات دینی هر چند ممکن است عملکرد تحصیلی فرد و میزان هوش و حافظه دینی وی را بسنجد، گواهی بر یادگیری سالم، واقعی و برگرفته از دل و جان نیست؛ زیرا این نوع یادگیری نیازمند نوعی ارزشیابی کیفی و نه صرفاً کمی است (طالبی، ۱۳۸۵) که مستلزم تعمق و تدقیق در آموزه‌های دینی است. با اعمال و تجویز روش مبتنی بر حفظ مطالب و مفاهیم دینی در ارزشیابی می‌کوشیم فرد از طریق آموزش محتوایی خاص، نسبت به دیانت نگرش مثبت یابد و به اخلاق متخلق شود؛ در حالی که واقع امر چنین نیست و این شیوه توانایی سنجش ناقص دین‌دانی و محفوظات دینی را دارد و لاغیر.

تربیت دینی در نظام تعلیم و تربیت ایران عمدتاً در قالب کتاب‌های درسی دین و زندگی به فراگیران عرضه می‌شود. پژوهشگران و نویسندگان متعددی با تأکید بر نتایج نامطلوب حاصل از تربیت دینی در ایران، ناکارآمدی برنامه بینش اسلامی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را اعلام نموده‌اند: از جمله سعیدی رضوانی (۱۳۷۹)، کریمی (۱۳۷۹)، باقری (۱۳۸۱) و مهرمحمدی (۱۳۸۲) به طرق ضمنی و صریح به این مطلب اشاره نموده‌اند که به رغم تلاش‌های زیادی که در ایران در زمینه تربیت دینی نسل جدید انجام شده است، نتیجه دلخواه نیست و میان آنچه قصد شده و آنچه حاصل شده است، فاصله بسیاری وجود دارد. البته بنا به دلایل و شواهد بسیاری شاید بتوان مهر تاییدی بر ادعای مطرح شده این محققان نهاد، لیکن تأکید به ناکارآمدی تربیت دینی بر اساس استنباط از نتایج نامطلوب حاصل از آن (تأکید بر نتایج نامطلوب حاصل از تربیت دینی بر اساس ارزیابی برنامه درسی بینش اسلامی، دین و زندگی و سایر کتاب‌های درسی دینی)، جای تأمل و بحث دارد؛ زیرا کارآمدی و ناکارآمدی یک نظام تربیتی به شواهدی بیش از مطلوبیت یا عدم مطلوبیت نتیجه نیازمند است چرا که نتیجه در گرو عوامل متعددی حاصل می‌شود.

هدف عمده این تحقیق، واکاوی برخی از آیات صریح قرآن کریم و عرضه دلایل عقلی برای اثبات اصالت فرایندگرایی در تربیت دینی به جای نتیجه‌گرایی در آن است. در این راستا، پرسش اصلی پژوهش آن است که: از دیدگاه قرآن کریم و نیز عقل، چه نوع رویکردی برای ارزشیابی در تربیت دینی اصالت دارد و چرا؟ و بنابراین بر این اساس، این پژوهش درصدد است تا با واکاوی در برخی از آیات قرآن کریم، در حکم متن مستند، اصیل و وحیانی اسلام و تبیین دلایل عقلی، مصادیقی دال بر مناسبت نداشتن نتیجه‌محوری در تربیت دینی عرضه کند و بینشی نو از ارزشیابی در تربیت دینی که تا حدی مبتنی بر فرآیندمحوری بانگاهی متفاوت از گذشته به فرایند محوری است به دست دهد.

ابتدا با ارائه تعاریفی چند از مفهوم تربیت دینی و ارزشیابی، موضع نوشتار حاضر نسبت به این مفاهیم روشن می‌شود تا بر مبنای آن‌ها، بتوان در بحث ارزشیابی از تربیت دینی تأمل نمود.

در تفسیر مجمع البیان (ج ۱: ۴۲۱)، تفسیر المیزان (ج ۵: ۲۳۷) و تفسیر نمونه (ج ۲: ۳۴۸) ذیل بخش آغازین آیه ۱۹ سوره آل عمران (ان الدین عندالله الاسلام ...) آمده است: دین یعنی تسلیم حق شدن و اسلام به معنی تسلیم شدن در برابر خدا و اولیا اوست که همان تصدیق و باور داشتن است. از حضرت علی (علیه السلام) روایت شده است که فرمود: من اسلام را به گونه‌ای تعریف می‌نمایم که احدی پیش از من آن گونه تعریف نکرده و آن این است که اسلام یعنی تسلیم و تسلیم یعنی تصدیق و تصدیق یعنی اقرار و اقرار یعنی اداء و اداء یعنی عمل و رفتار (مجمع البیان، ج ۱: ۴۲۱).

تربیت دینی از نگاه علامه علی اصغر کرباسچیان یک فرایند چند بعدی است که شناخت عمل و اخلاص از ابعاد مهم آن هستند. باقری تربیت دینی را با بیانی دیگر، به عنوان شناخت خدا به عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر معرفی می‌کند (باقری، ۱۳۸۰) که ناظر بر فراتر رفتن از اقرار زبانی و اصالت دادن به دین‌داری است.

لازم به ذکر است تربیت دینی در این معنا که مبنای تعریف تربیت دینی در نوشتار حاضر است، اعم از تربیت رسمی و غیررسمی است و به یک مقطع آموزشی و زمانی خاص نظیر آموزش و پرورش عمومی یا آموزش عالی محدود نیست.

در تعاریف ارائه شده برای تربیت دینی، چنانچه در نمونه تعاریف بالا از تربیت دینی نیز ملاحظه می‌شود، عمدتاً به سه جنبه دانش و شناخت، عاطفه یا گرایش و عمل و رفتار به طور مشترک اشاره شده است. توجه به این جنبه‌های تربیت دینی تا به آنجا مقبولیت عام یافته است که اخیراً در تربیت دینی بریتانیا نیز بین دو جنبه از تربیت دینی تمایز قائل می‌شوند: جنبه شناختی^۱ موضوع و جنبه عاطفی^۲ و عمیق‌تر آن. این دو جنبه به ترتیب تحت عنوان یادگیری درباره مذهب^۳ و یادگیری از مذهب^۴ معرفی شده‌اند. یادگیری درباره مذهب شامل دانش مذهبی است؛ یعنی دانش در زمینه باورها، مناسک، سنت‌ها، آداب یا مکان‌های عبادی. به تعبیری این جنبه از تربیت دینی را

-
1. cognitive
 2. effective
 3. learning about religion
 4. learning from religion

می‌توان "دین‌دانی" تلقی نمود. از طرفی یادگیری از مذهب، شامل احساس مثبت فرد نسبت به ارزش‌های مذهبی و باور عمیق و متعاقباً پاسخگویی و عمل وی به آن می‌باشد. به عبارت دیگر، این جنبه از تربیت دینی همان "دین‌داری" نامیده می‌شود (SCAA^۱, 1994; 2009QCA^۲).

از آنچه در خصوص تربیت دینی و جنبه‌های آن مطرح شد، چند نکته آشکار می‌شود: اولاً دینداری افراد به حوزه شناختی ختم نمی‌شود. به عبارتی دیگر، هدف تربیت دینی و سنجه دینداری، صرفاً به ابعاد ظاهری محدود نمی‌شود. ثانیاً فرد دیندار به لحاظ تکامل رشد دینی از فرد دین‌دان رشد یافته‌تر است. ثالثاً فردی را می‌توان تربیت یافته دین یا دیندار تلقی نمود که در سه جنبه شناختی، عاطفی و رفتاری همزمان رشد یافته باشد و سرانجام آنکه در تعلیم و تربیت دینی، هدف غایی دیندار کردن افراد است و نه دیندان ساختن آنان و توقف در همین مرحله.

لازم است ارزشیابی تربیتی را هم در این راستا منتقدانه بررسی کرد. ارزشیابی تربیتی را در مفهوم وسیع آن به عنوان بررسی نظام‌دار ارزش یا مزیت یک موضوع - برنامه، طرح یا مطالب درسی - معرفی نموده‌اند (پاینار و دیگران، ۱۹۹۶: ۷۳۲). با توجه به چنین تعریفی، برخی از صاحب‌نظران برای ارزشیابی چهار جنبه قائل شده‌اند: شواهد، معیار، قضاوت، و بهبود و اصلاح (دیموت و بلانک، ۱۹۹۸). بر اساس این چهار جنبه، ارزشیابی را به عنوان شواهدی درباره آنچه هست، مقایسه شواهد با معیارها و مقاصد معین، قضاوت درباره ارزشمندی آنچه ارزشیابی می‌شود و توصیه‌هایی به منظور بهبود روند تعلیم و تربیت تعریف نموده‌اند. عنصر نهایی ارزشیابی دادن پیشنهادها و توصیه‌هایی است برای بهبود وضع موجود. در نتیجه مشخص است که هدف نهایی ارزشیابی، بهبود برنامه تربیتی است و نه صرفاً کسب نمره و امتیاز (دیموت و بلانک، ۱۹۹۸). در یک نگاه کلی، ارزشیابی تربیتی در این نوشتار، ناظر بر بررسی و قضاوت مربی در خصوص صحت و سلامت تربیت و کمیت و کیفیت تجارب تربیتی فراگیران است.

دو دیدگاه رقیب در خصوص ارزشیابی مطرح است. دیدگاه عینیت‌گرا یا نتیجه‌مدار

-
1. Quan & Curriculum Authority
 2. School curriculum and assessment authority

و دیدگاه تفسیرگرا یا فرایندمدار (باقری، ۱۳۸۵). در دیدگاه نخست، ارزشیابی عینی مورد تأکید است. در دیدگاه عینیت‌گرا، گرایش به شفافیت، صراحت و نتیجه‌محوری می‌باشد و با گرایش‌های اقتصادی معاصر هم‌سوئی بسیاری دارد. دیدگاه صاحب‌نظرانی چون دیویی، کارناب و ویتکنشتاین به درجات مختلف و به گونه‌های متفاوت، برای ارزشیابی عینیت‌گرا اهمیت قائل است (همان). با اینکه دیویی در تاریخ رشته تعلیم و تربیت صاحب‌نظری است که بسیار در تأکید بر فرایندمحوری شهرت یافته است، لیکن از جمله صاحب‌نظرانی است که در اساس، اهمیت ویژه‌ای برای نتیجه قائل شده است. وی برای عرضه مفهوم خود درباره تدریس و یادگیری از تمثیل خرید و فروش استفاده می‌کند. او معتقد است: همچنانکه اگر خریداری نباشد، نمی‌توان گفت فروشی صورت گرفته است، به همین سیاق، اگر یادگیری رخ ندهد، نمی‌توان گفت تدریس رخ داده است (دیویی، ۱۹۱۰).

در دیدگاه دوم، ارزشیابی تفسیرگرا و کل‌نگر مورد نظر است. در این دیدگاه فرایند در برابر نتیجه مورد تأکید است و چنین تأکیدی حاکی از فراتر رفتن از رفتار کلی مشهود و به حساب آوردن اموری است که به نحو ضمنی در فرایند ارزشیابی در جریان است. در این دیدگاه، ارزشیابی باید ناظر به همه بافت دانش فرد باشد و این چیزی است که نمی‌توان آن را به رفتار ظاهری فروکاست (باروود، ۲۰۰۹). در این دیدگاه اعتقاد بر این است که صراحت همواره منجر به وضوح نمی‌شود و گاه تحت لوای صراحت امور پیچیده به ورطه ساده‌انگاری کشیده می‌شود. در نتیجه، تلاش باید به شکوفایی یادگیری معطوف باشد و توفیق یا عدم‌توفیق در یادگیری چندان مورد توجه نیست. فنستر ماخر از کسانی است که دیدگاه او ذیل دیدگاه دوم قرار دارد (نقل در فردانش، ۱۳۸۵). دلالت این دیدگاه برای ارزشیابی آن است که نتیجه‌محوری رویکردی در معرض انتقاد و رهیافتی ساده‌انگارانه به ارزشیابی، آن هم در ارزشیابی تربیت دینی است.

از همین رو، اکثر منتقدان ارزشیابی عینیت‌گرا و نتیجه‌محور در نظام آموزش رسمی ضمن طرفداری از ارزشیابی کل‌گرا و تفسیرنگر معتقدند که ارزشیابی فرایندمحوری که

-
1. clarity
 2. assessment of learning about religion

همه مؤلفه‌های دینداری را مدنظر قرار دهد، برای ارزیابی برنامه‌های تربیت دینی و مخاطبان آن، رویکردی مطلوب و مناسب است. این نوع ارزشیابی که در منابع مختلف تحت عناوینی همچون رویکرد کیفی، رویکرد توصیفی و رویکرد تفسیری مطرح شده است، نظر بر آن دارد که در سنجش محصول تربیت دینی نمی‌توان تنها بر جنبه‌های شناختی تأکید نمود، بلکه باید به جنبه‌های عاطفی و عملی نیز توجه کرد. همچنین اینان معتقدند که این مهم جز با روی آوردن به ارزشیابی فرایندی و کیفی از یادگیری امکان‌پذیر نیست.

لب کلام نقدهای صاحب‌نظران و نویسندگان این حوزه پیرامون ارزشیابی از تربیت دینی متوجه آن است که هدف مسلم تربیت دینی، دیندار نمودن افراد است و نه دیندار ساختن آنان. از این روی باید به طور جدی از تک بعدی نگری در ارزشیابی از دین‌داری افراد پرهیز نمود و با به کارگیری رویکردهایی با جامعیت بیشتر و با دقت و ملاحظه همه ابعاد و جنبه‌های دینداری به ارزشیابی تربیت دینی دست زد.

نکته قابل تأمل این است که در دیدگاه اخیر نیز تأکید بر ارزشیابی کل نگر، تفسیر گرا و فرایندمحور در پی آن است که بهتر و دقیق‌تر بتوان نتایج را ارزیابی و بررسی کرد. چنین دیدگاهی، صرف نظر از توجه به نتیجه، وجاهتی برای بررسی فرایند، از حیث صحت و سقم خود فرایند در نظر نمی‌گیرد.

با توجه به مباحث مطرح شده درباب تربیت دینی و ارزشیابی آن، این اوصاف، می‌توان به این ضعف رویکرد ارزشیابی کنونی از تربیت دینی اقرار نمود که صرفاً به ارزیابی جنبه‌های شناختی دینی متکی است و از جنبه‌های عمیق‌تر باور، احساس و عمل غفلت می‌کند. لیکن از نگاه دیگر و چه بسا اساسی‌تر نیز می‌توان این مسئله را بررسی نمود که آیا حتی هنگامی که مشخص شود، فرد دین‌دار از منظر اسلام چه ابعادی دارد، ارزشیابی محصول و نتیجه تربیت دینی به طور فراگیر و عمومی، با نظر به منابع اسلامی تا چه حد درست به نظر می‌رسد؟ آیا می‌توان ارزشیابی محصول تربیت دینی را به عنوان معیار ارزیابی کیفیت کار نظام یا برنامه تربیت دینی تلقی نمود؟ به عبارتی دیگر، آیا در نظر گرفتن چنین هدفی برای ارزشیابی، با نظر به منابع اصیل اسلامی، قابل توجیه است؟

مسئله‌اینجاست که ارزشیابی از تربیت دینی چه معطوف به جنبه‌های شناختی و دانش صرف باشد و چه همه ابعاد دیگر آن (گرایش‌ها، باورها، افعال و رفتار) را شامل شود، محصول و نتیجه تربیت دینی را بررسی می‌کند؛ هر چند که در الگوی عینیت‌گرا و نتیجه‌محور به طور ناقص و در الگوی مقابل، یعنی تفسیرگرا و فرایندمحور پیش گفته، با جامعیت بیشتری این ارزیابی رخ می‌دهد، هر دو دسته در محوریت توجه به محصول و نتیجه در ارزشیابی به نوعی مشترک‌اند.

روش

روش اصلی انجام پژوهش تحلیلی - استنتاجی است. به بیان دیگر، در این روش پس از طرح و تشریح دیدگاه‌ها و مواضع برخی از صاحب‌نظران در خصوص ارزشیابی، چنانکه گذشت، تلاش خواهیم کرد تا از طریق تحلیل و تفسیر نظری دیدگاه‌ها در خصوص ارزشیابی نتیجه‌محور و فرایندمحور، به تبیین و طرح ایده‌ای متمایز از پدیده ارزشیابی تربیتی دست پیدا نماییم.

البته در بخش تحلیل دلایل نقلی از قرآن کریم، تلاش شده است که به تحلیل موضوعی^۱ برخی از آیات قرآن کریم پرداخته شود. تحلیل موضوعی متن، نمونه‌ای از نوع تحلیل محتوای کیفی است که در آن مقوله‌های معینی در نظر گرفته می‌شود و متن مورد نظر بر حسب این مقوله‌ها تحلیل و تفسیر می‌شود. در صورتی که شواهدی از متن، متناسب با مقوله‌های مذکور فراهم آید، تصویر و توصیف ویژه‌ای از متن صورت گرفته است که می‌تواند فهم جدیدی از آن متن را فراهم آورد (باقری، ۱۳۸۷: ۲۷۱).

برای استفاده از این روش تحلیل، در بخش دلایل نقلی مراحل زیر در پژوهش حاضر انجام گرفت: نخست برخی آیات قرآن کریم با در نظر داشتن ارتباط با موضوع مورد بحث مورد تأمل قرار گرفت. سپس هر آیه‌ای که به صورت صریح یا ضمنی، به دیدگاهی در باب موضوع اشاره داشت، ثبت و با توجه به معنی و تفسیر آن، مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به خاص بودن موضوع، در فهم مضمون آیات، علی‌رغم بهره‌گیری از انواع منابع تفسیر و ترجمه در دسترس، در راستای فهم دقیق‌تر آیات به

ویژه از تفسیر المیزان استفاده شده و در مرحله‌ی آخر با نظر به موضوع مورد نظر، تصویر و توصیفی متناسب و متلائم با آیات مربوط درباره موضوع مطرح شده است. شایان ذکر است با این استدلال که دو دیدگاه نتیجه‌محور و فرایندمحور رایج - علی‌رغم اهتمام اولی بر کمیت و دومی بر کیفیت - در فصل مشترک توجه به نتایج، به توافق می‌رسند. بنابراین هر دو دیدگاه مخاطب ادله نفی قرار گرفته‌اند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل درباب موضوع در دو بخش دلایل عقلی و دلایل نقلی در رد رویکرد نتیجه‌گرا در تربیت دینی ذیلاً مطرح می‌شوند. این دلایل دلالت بر آن دارند که مربی تربیت دینی باید در ارزشیابی از نتیجه‌گرایی به عنوان یک اصل عمومی حذر کند. دلایل نقلی مطرح شده در این قسمت صرفاً نقل نبوده و فارغ از وجه عقلانی نیست. این دلایل تنها از آن جهت ذیل عنوان نقلی دسته‌بندی شده‌اند که بر خلاف استدلال‌های عقلی، دستاورد دانش و تفکر نگارنده نیست و با استناد به متن اصیل اسلام - قرآن کریم - تبیین شده است.

الف. دلایل نقلی

با استنباط از آیات قرآن کریم می‌توان دلایلی در نفی ارزشیابی تربیتی نتیجه‌محور در حوزه تربیت دینی عرضه کرد. بر این اساس، از آیات متعددی در قرآن کریم می‌توان چنین استنباط نمود که خداوند هدف از تربیت دینی را دعوت بی‌شائبه انبیا می‌داند و آنان را با الحان مختلف از توجه و تمرکز بر نتیجه و پیامد کار خود در راه تربیت باز می‌دارد. از جمله این آیات چنین است:

- انا ارسلناک بالحق بشیراً و نذیراً لا تسئل عن اصحاب الجحیم^۱ (ما تو را به حق فرستادیم که مژده دهی و بترسانی و تو پس از انجام رسالت و اتمام حجت، دیگر مسئول کافران نیستی).

-و لو شاء ا... ما اشركوا^۱. (اگر خدا میخواست آن‌ها را از شرک باز می‌داشت و ما تو را نگهبان ایشان نکردیم و تو وکیل آن‌ها نخواهی بود.
-قد جاء کم بصائر من ربکم فمن ابصر فلنفسه و من عمی فعلی‌ها و ما ان علیکم به حفیظ^۲ (آیات الهی و کتب آسمانی که سبب بصیرت شماست البته از جانب خداوند آمده است؛ پس هر کس بصیرت یافت خود سعادتمند شد و آن که کور ماند، خود به زیان افتاد و من نگهبان شما از عذاب نیستم).
-فذکر انما انت مذکر^۳ (ای رسول تو خلق را متذکر ساز که وظیفه پیامبری تو غیر از این نیست).

در تأیید بیش از پیش آنچه گفته شد، خداوند در این آیه صراحتاً مأموریت و وظیفه پیامبر را در مسیر تربیت دینی، بشارت و انذار معرفی می‌نماید و پیامبر را از دغدغه قومی که هدایت نخواهند شد، خلع مسئولیت می‌کند.
به علاوه، آیاتی چند از قرآن کریم به این مطلب اختصاص یافته‌اند که برخی از افراد تحت هر نوع تربیت صحیح و ارائه طریقی هدایت نخواهند شد. بدین جهت، به استناد اشاره این آیات نمی‌توان هدایت نشدن افراد یا اقوام در پرتو یک نظام تربیتی را لزوماً حاکی از نقص آن نظام تربیتی دانست؛ چرا که ممکن است با وجود نظام تربیتی صحیح، محصول و نتیجه مطلوب و مورد نظر حاصل نشود. از جمله این آیات موارد زیر است:

- ولئن اتیت الذین اتوا الکتاب به کل آیه ما تبعوا قبلتک و ما انت به تابع قبلتهم و مابعضهم به تابع قبله بعض...^۴ (و تو ای پیغمبر محققاً بدان که اگر قسم معجزه برای اهل کتاب بیاوری، پیرو قبله تو نشوند و تو نیز پیرو قبله آنان نشوی، بعضی از ملل پیرو قبله برخی دیگر نگردند. اگر تابع هوس‌های جاهلانه آنان شوی، بعد از آنکه از جانب خدا علم یافتی؛ در این صورت از ستمکاران خواهی بود).

۱. انعام/۱۰۷

۲. انعام/۱۰۴

۳. غاشیه/۲۱

۴. بقره/۱۴۵

- و لقد اتینا موسی الکتاب و قفینا من به عده بالرسل...^۱ (و ما به موسی کتاب تورات را عطا کردیم و از پی آن پیغمبران فرستادیم و عیسی پسر مریم را به ادله روشن حجت‌ها دادیم و او را به واسطه روح القدس اقتدار و توانایی بخشیدیم. آیا به هر پیامبری که بر خلاف هوای نفس شما اوامری از جانب خدا آورد کبر ورزیدید؟ گروهی را دروغگو خواندید و گروهی را کشتید.)
- ان الذین کفرو سواء علیهم ءانذرتهم ام لم تنذرهم...^۲ (کافران را یکسان است بترسانی یا نترسانی و آنان ایمان نخواهند آورد.)
- فان کذبوک فقد کذب رسل من قبلک...^۳ (پس ای پیغمبر اگر تو را تکذیب کردند غمگین مباش که پیامبران پیش از تو را هم که معجزات و زبور و کتاب آسمانی روشن بر آنها آوردند تکذیب کردند.)
- و لما جاء هم کتب من عندنا...^۴ (و چون کتاب آسمانی قرآن کریم از جانب خدا برای هدایت آنان آمد، با وجودی که کتاب ایشان را تصدیق می‌کرد و با آنکه خود آنها پیش از بعثت رسول انتظار پیروزی به واسطه ظهور خاتم پیغمبران بر کافران را داشتند، آنگاه که آمد و با مشخصات شناختند که همان پیغمبر موعود است، انکارش کردند. پس لعنت خدا بر کافران باد.)
- واذ اخذنا میثقکم و رفعنا فوقکم الطور...^۵ (و آنگاه که از شما پیمان محکم گرفتیم و کوه طور را بر فراز شما برافراشتیم، آنچه را به شما داده‌ایم به جد و جهد بگیرید و گوش فرا دهید، گفتند شنیدیم و نافرمانی کردیم و بر اثر کفرشان گوساله در دلشان سرشته شد. بگو اگر مؤمنید ایمانتان شما را به بد چیزی وامی‌دارد.)
- و لن ترضی عنک الیهود و لالنصری حتی تتبع ملتهم...^۶ (و هرگز یهودیان و

۱. بقره/۸۷

۲. بقره/۶

۳. آل عمران/۱۸۴

۴. بقره/۸۹

۵. بقره/۹۳

۶. بقره/۱۲۰

ترسایان از تو راضی نمی‌شوند؛ مگر آنکه از کیش آنان پیروی کنی. بگو در حقیقت تنها هدایت خداست که هدایت است و چنانچه پس از آن علمی که تو را حاصل شد، باز هم از هوس‌های آنان پیروی کنی، در برابر خدا سرور و یآوری نخواهی داشت.)^۱

... و ما اختلف فيه الا الذين اوتوه من به عده ما جاءتهم البینت بغیا بینهم...^۱ (پس از آنکه دلایل روشن برای آنان آمد، به خاطر ستم که میان آن‌ها بود در آن اختلاف کردند، پس خداوند آنان را که ایمان آورده بودند به توفیق خویش به حقیقت آنچه که در آن اختلاف داشتند هدایت کرد و خدا هر که را بخواهد به راه راست هدایت می‌کند.)

- و اذ اخذ الله میثاق الذین ...^۲ (هنگامی که خداوند از کسانی که به آنان کتاب داده شده پیمان گرفت که حتما باید آن را برای مردم بیان نمایند و کتمان‌ش نکنید، پس آن را پشت سر خود انداختند و در برابر آن بهایی ناچیز به دست آوردند و چه بد معامله‌ای کردند.)

مصدق دیگر از آیات قرآن کریم در این باب آن است که بر اساس آنچه از داستان دعوت انبیاء در قرآن کریم مطرح شده است، غالباً علی‌رغم تلاش فراوان آنان در جهت هدایت و تربیت قوم خود، بیشتر قوم آنان ایمان نمی‌آوردند و در بین همان عده کمی هم که ایمان می‌آوردند، تعدادی در تزلزل بین کفر و ایمان به سر می‌بردند و تنها تعداد بسیار محدودی از ایمان راسخ برخوردار می‌شدند. در نتیجه، بر اساس ارزیابی نتیجه-محور، صحت و سلامت دعوت بسیاری از انبیاء مورد تردید قرار می‌گیرد. از جمله آیاتی که بر این واقعیت تصریح می‌کنند، مورد زیر است:

- و اذا وعدنا موسی اربعین ليله ثم اتخذتم...^۳ (و آنگاه که با موسی چهل شب قرار گذاشتیم، آنگاه در غیاب وی گوساله را گرفتید، در حالی که ستمکار بودید.)

این آیه و آیاتی از این دست که در باب اقوام مخاطب انبیاء مختلف در قرآن مجید

۱. بقره/۲۱۳

۲. آل عمران/۱۸۷

۳. بقره/۵۱

بیان شده است، اشاره به آن دارند که با وجود همه تلاش‌های فراوان انبیاء، اعم از نوح، هود، موسی و عیسی.. (علیهم‌السلام) باز عده قلیلی ایمان می‌آوردند و اکثریت قوم این انبیاء بزرگ از پذیرش دعوت آنان سرپیچی می‌نمودند. قطعاً نمی‌توان دعوت این انبیاء بزرگ را که تحت مراقبت و حمایت خداوند صورت می‌گرفته است، صرف توجه به نتایج آن که بر طبق انتظار نبوده است، نوعی برنامه تربیتی ناصحیح خواند.

آیاتی از قرآن مجید حاکی از آن است که ارزیابی محصول تربیت دینی و دینداری افراد تنها به خداوند واگذار گردیده است. خداوند در این آیات کفایت خود را برای این کار به مخاطبان تربیت اعلام می‌نماید. از جمله این آیات موارد زیر است:

-فان آمنوا به مثل ما ءامتم به فقد هتدوا و ان ...^۱ (پس اگر آنان به آنچه شما بدان ایمان آورده‌اید ایمان آورند، قطعاً هدایت شده‌اند؛ ولی اگر روی برتافتید جز این نیست که سرستیز دارند و به زودی خداوند آنان را از تو کفایت خواهد کرد که او شنوای داناست.)
-یا ایها الذین امنوا اجتنبوا... ولا تجسسوا^۲ ای کسانی که ایمان آورده‌اید از بسیاری از گمان‌ها پرهیزید که پاره‌ای از گمان‌ها گناه است و جاسوسی نکنید و بعضی از شما غیبت بعضی نکند ...

-تلک امه قد خلتلها ما کسبت و لکم ما کسبتم...^۳ (آن جماعت را روزگار به سرآمد، دستاورد آنان برای آنان و دستاورد شما برای شماست و از آنچه آنان می‌کرده‌اند، شما بازخواست نخواهید شد.)

-فان زللتم من بعد ما جاء تکم البینات...^۴ (و اگر پس از آنکه برای شما دلایل آشکار آمد دستخوش لغزش شدید بدانید که خداوند توانای حکیم است.)

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در کل، تمامی این چهار دسته آیات نافی نگاه نتیجه-محورانه از جانب مربی در تربیت دینی انسان‌ها است.

۱. بقره/۱۳۷

۲. حجرات/۱۲

۳. بقره/۱۳۴

۴. بقره/۲۰۹

ب. دلایل عقلی

با تحلیل و تفسیر منطقی و نظری و اساساً با عنایت به ماهیت و هویت تربیت دینی و ارزشیابی نیز می‌توان دلایلی در نفی ارزشیابی تربیتی نتیجه‌محور در حوزه تربیت دینی عرضه کرد. اولین استدلال عقلی حکم می‌کند که بزرگ‌ترین مانع برای رشد دینی فرد، ارزیابی از آن است. این ارزیابی، چه مثبت و چه منفی، می‌تواند فرد را به سمت انحراف از هدف تربیت دینی هدایت کند بررسی‌ها نشان داده است حتی برای رشد ویژگی‌های کیفی همچون خلاقیت، احساس و مشاهده شدن در حین انجام کار می‌تواند تأثیر منفی بر خلاقیت و عملکرد خلاقانه داشته باشد؛ چه رسد به آنکه امری مانند رشد دینی و دینداری فرد در نظر باشد؛ یعنی امری که ویژگی ذاتی آن این است که خالصانه و به دور از تظاهر و یا خودبزرگ‌بینی باشد. چنانچه حاصل ارزیابی رشد دینی فرد - در صورت مناسبت - مثبت اعلام شود، فرد را به ورطه خودبینی و عجب و کبر می‌کشاند و چنانچه حاصل این ارزیابی منفی اعلام شود، منجر به یأس و ناامیدی فرد از گام برداشتن در طریق هدایت می‌شود و حتی ممکن است به فرد القا شود که خود را با پایین بودن درجه رشد دینی بپذیرد و از تلاش در جهت بهبود و ارتقای خود بازماند. پس نتیجه ارزیابی تربیت دینی، چه مثبت و چه منفی، تأثیر مطلوبی بر رشد دینی فرد ندارد.

یک دلیل عقلی دیگر آن است که ارزشیابی باید در خدمت فرایند تربیت قرار گیرد؛ در حالی که با تأکید بر ارزشیابی نتیجه‌محور همه چیز در خدمت ارزشیابی است. این با روح تربیت دینی ناهم‌ساز است و آن را از هدف خود دور می‌کند. در این رویکرد ارزشیابی، برای آنکه عینیت به وجود آید و نتیجه به هر صورت ممکن حاصل شود و در نهایت، ارزشیابی به نیت خود نائل آید، باید تا هر کجا لازم باشد، اهداف، روش‌ها، محتوا و همه عوامل و عناصر دیگر برنامه، از خواسته‌ها و تقاضاهای ارزشیابی تبعیت کنند. به عبارتی دیگر، در این مورد جایگاه هدف و وسیله جا به جا می‌شود؛ به طوریکه ارزشیابی که باید در خدمت تحقق اهداف باشد، خود به عنوان هدفی درجه اول مطرح می‌شود.

حال می‌توان دلیل دیگری مطرح کرد. در مورد اینکه آزمون‌های صرفاً نوشتاری رایج در ارزشیابی، دین‌داری واقعی افراد را بسنجند، به لحاظ منطقی تردیدهای فراوانی

وجود دارد. از جمله آنکه به احتمال قریب به یقین، یادگیری‌های اصیل فرد در هر زمینه دیگر را نمی‌توان تنها با یک طریق ارزیابی نمود تا چه رسد به آنکه این یادگیری از جنس دینی و چندوجهی باشد. به علاوه، حتی اگر بسیار ساده‌انگارانه بپذیریم که آزمون‌های نوشتاری رایج در ارزشیابی، دین‌داری اصیل و واقعی افراد را می‌سنجند، با سنجش محصولات نظام تربیت دینی به عنوان معیار بررسی کیفیت نظام، آزادی و اختیار انسان در انتخاب مسیر خود که در دین اسلام بسیار مورد تأکید است، نادیده انگاشته می‌شود.

از طرف دیگر، چنین ارزیابی نمی‌تواند سهم واقعی تربیت دینی را نشان دهد. حتی اگر بپذیریم که آزمون‌های رایج نتایج واقعی را نشان می‌دهد، سؤال اینجاست که با توجه به ابعاد پیچیده و چندگانه انسان از طرفی و ماهیت تربیت و نیروهای دست‌اندرکار آن، به ویژه در تربیت دینی، تا چه حد می‌توان کیفیت محصولات نظام تربیت دینی را ناشی از یک نظام خاص دانست؟ پیداست که نمی‌توان پاسخی صریح به این پرسش داد. در نتیجه، در عمل ارزیابی و عدم ارزیابی کیفیت و ویژگی‌های این محصول، کمکی به رفع مشکل ابهام در تصمیم‌گیری‌ها نمی‌کند. واقعیت آن است که نمی‌توان دریافت چه سهمی از مطلوبیت یا عدم مطلوبیت نتایج، حاصل نظام تربیت دینی است تا بر اساس آن در مورد ادامه مسیر، متوقف ساختن یا تغییر و اصلاح آن تصمیم‌گیری شود. آیا افراد، گروه‌ها، تشکله‌ها و نهادهای مؤثر در تربیت دینی، اعم از نظام آموزش رسمی، خانواده، گروه همسالان و ... هر یک می‌تواند بدون در نظر گرفتن سهم دیگری، مرتباً با توجه به نتایجی که به بار می‌آید، سوگیری جدید اتخاذ کند؟

آخرین دلیلی که می‌توان اقامه کرد این است که اگر نظام مبتنی بر رویه‌های نادرست گاه به نتایج مطلوبی هم دست یابد، نمی‌توان نسبت به بازنگری و اصلاح آن خیال آسوده داشت. بسیار بعید به نظر می‌رسد، آنچه در تربیت دینی اصیل رخ می‌دهد از چنین روندی که وصف آن گذشت، پیروی کند. بنابراین، بازنگری در یک چنین نظام ارزشیابی بسیار ضرورت و فوریت دارد.

نتیجه‌گیری

با پذیرش ارزشیابی به عنوان بخشی از تعلیم و تربیت دینی باید فهم صحیح آن وجهه

همت قرار گیرد تا بر بدفهمی‌ها و انحرافات، موانع و مشکلات آن فائق آییم. در این زمینه اساساً کمبود یک فلسفه، و هدف مشخص و تعریف شده برای ارزشیابی متناسب با ماهیت این نوع تربیت مشکل عمده‌ای است که می‌تواند منجر به انحراف از وادی تربیت دینی شود؛ به طوریکه متولیان امر متوجه آن نباشند که در نهایت به دنبال چه چیز هستند و نتیجه این شود که غالباً جایگاه ارزشیابی و اهداف، جا به جا شود و ابزار به جای هدف قرار گیرد و هدف در خدمت وسیله درآید. از این رو، ارزشیابی در نظام تربیت دینی مستلزم بازنگری جدی می‌باشد. با آنکه چالش انتخاب بین نتیجه محوری و فرایند محوری در امر تربیت و متعاقباً ارزشیابی از آن، سابقه‌ای طولانی دارد، ارزشیابی از نتایج تربیت در جهت حصول اهداف، امری پذیرفته شده است. حتی در دید معتقدان به ارزشیابی فرایندمحور نیز عمدتاً منظور از ارزشیابی فرایند، بررسی کیفیت شکل‌گیری نتایج و پیامدها می‌باشد که به نظر، این نگاه خود، نوعی نتیجه‌محوری، اما از نوع معتدل‌تر آن است. لیکن هنگامی که بحث از تربیت دینی است، برای چنین تربیتی و ارزشیابی از آن باید به جای تأکید بر الگوهای برگرفته از منابع غیردینی، به الگوهای برگرفته از منابع غنی دین تکیه شود. اهداف ارزشیابی باید برگرفته از خود دین و مطابق روح آزادمنشی، اختیار و آزادی متناسب با کرامت انسانی باشد؛ نه آنکه از سایر نظام‌ها، آن هم بدون هیچ‌گونه بررسی تطبیقی اقتباس شود. بر این اساس و با نظر به یافته‌های پژوهش حاضر، ارزشیابی باید در بعد هدف از تمرکز بر نتیجه، (آن هم نتایج شناختی در حد صرف دین‌دانی) فاصله پیدا کند و بیشتر معطوف به فرایند گردد. مفهوم فرایند نیز باید از فرایند تشکیل محصول به فرایند "حرکت در مسیر صحیح تربیت دینی و مطابق با تعالیم دین" تغییر یابد؛ به عبارتی، همواره باید کل فرایند یاددهی-یادگیری و حتی خود نظام ارزشیابی مورد ارزیابی قرار گیرد، نه صرفاً صحت محصول این نظام. متعاقب این چرخش هدف در ارزشیابی، در بعد روش نیز ارزشیابی از تربیت دینی می‌باید تابع هدف خود شود. اگر هدف مراقبه از فرایند و روال تربیت دینی است تا از مسیر اصلی منحرف نگردد و از مدار تعیین شده مکتب تربیتی مبنا به انحراف و یا ابتدال کشیده نشود؛ روش‌های ارزشیابی از تربیت دینی نیز نباید بر اساس الگوی نتیجه-محور باشد و اصرار بر دستیابی به محصول قطعی آنچه که قصدشده، داشته باشد.

در یک نگاه کلی، رویکرد نتیجه‌گرا در ارزشیابی مبتنی بر یک جهان بینی مادی و

انسان‌شناسی مبتنی بر عدم اراده و اختیار برای انسان و نگاه ابزاری و سود انگارانه به انجام امور و کارها است. در حالیکه رویکرد فرایند محور با تعریفی که در این نوشتار از فرایندمحوری مد نظر است مبتنی بر یک جهان بینی فرامادی، انسان‌شناسی مبتنی بر اراده و اختیار برای انسان و نگاه وظیفه‌ای به انجام کارها و امور می‌باشد. به عبارتی رویکرد نتیجه‌گرا، نگاه تحمیلی و اجبار محورانه دارد در حالی که رویکرد فرایندگرا وظیفه‌محور، اراده و اختیارنگر است؛ بنابراین بر تبیین‌های پیش گفته مبنی بر تطابق و سازواری دیدگاه فرایند محوری که در آن فرایند به معنی فرایند "حرکت در مسیر صحیح تربیت دینی" یا به عبارتی فرایند یاددهی-یادگیری مطابق با تعالیم دین باشد، با مستندات اسلامی، رویکرد نتیجه‌محور در ارزشیابی از تربیت دینی از جانب مربی، رویکرد رویکرد مقبولی نیست. بنا به رویکرد فرایند محوری که توصیف آن رفت، رصد کردن و حفظ فرایند تربیت دینی در مسیر صحیح و اصولی آن در عین اینکه انجام تکلیف است خود، هدف و نتیجه است. با چنین رویکردی، همواره نظر بر حفظ اصول تربیت از جانب مربی است و هرگز اصول به قیمت حصول نتیجه مورد چشم‌پوشی واقع نمی‌شود. تربیت دینی نیز متعاقباً هنگامی مطلوب تلقی می‌شود که براساس اصول ارائه شود و صرفاً نیل به حداکثر نتیجه دلخواه، ملاک معتبری نیست.

در این مسیر در خور توجه و دقت نظر است که با بذل توجه کورکورانه به این نکته که نتیجه نامطلوب حمل بر شکست نیست، فرایندمحوری حمل بر اهمال‌کاری و کم توجهی به اهداف و رسالت‌های تربیت دینی نگردد. در نگاه جدید به فرایندمحوری در ارزشیابی گرچه پاسخگویی در قبال نتیجه تربیت، محلی از اعراب ندارد، لیکن پاسخگویی در قبال انجام وظیفه، نقطه نظر وزین این دیدگاه است.

در این دیدگاه اساس بر نگاه فرایندمحورانه با تعریفی که از آن گذشت، است. اما ممکن است گاه لزوم توجه به نتیجه به میان آید و در موارد خاصی و از منظرهایی متفاوت، ممکن است توجه به نتیجه موضوعیت یابد که پرداختن به این موارد و جایگاه‌ها از مجال نوشتار حاضر خارج است. لیکن اصلی که ثابت فرض می‌شود، این است که حتی در صورت لزوم، توجه به نتیجه، عدول از اصول حرکت در مسیر صحیح تربیت دینی به قیمت رسیدن به نتیجه دلخواه روا نیست.

براساس چنین رویکردی، قضاوت مربی درباره شکست و موفقیت در تربیت دینی بر محور بررسی حرکت در مسیر صحیح تربیت دینی و انجام وظیفه بر طبق اصول، بازسازی می‌شود؛ بنابراین امتناع و عدم پذیرش مخاطبان، خدشه‌ای بر پیکر روال اصولی تربیت تلقی نمی‌شود و صرف منتج شدن به نتایج نامطلوب، شکست تلقی نمی‌گردد.

به این ترتیب، ارزشیابی از تربیت دینی باید از سنجش نتیجه به سمت ارزیابی فرایند معطوف گردد و مهم‌تر از این، از تلقی فرایندمحوری به عنوان دقت و تمرکز بر کیفیت محصول و کیفیت تشکیل آن به سمت فرایندمحوری در حکم مراقبت از حرکت در مسیر صحیح عرضه تربیت دینی و سلامت روند یاددهی-یادگیری بر مبنای اصول ملهم از دین، تغییر شکل یابد.

در جمع‌بندی کلی و با توجه به دلایل عقلی که ذکر شد و به اتکاء آنچه از چهار دسته آیات نقل شده برمی‌آید، ارزشیابی از نتیجه و محصول تربیت دینی از جانب مربیان، در کلیت و عمومیت، آن رویکردی قابل‌توجه نیست؛ مگر در مواردی خاص و به منظور مقاصدی ویژه که محل بررسی و بحث این نوشتار نیست. همچنین، محصول مثبت یا منفی یک نظام تربیت دینی معیار معتبری برای صحت و سقم کار یک نظام تربیت دینی محسوب نمی‌شود و در توجه به فرایند تربیت دینی باید فرایند بماهو فرایند (از حیث فذکر انما انت مذکر) مدنظر باشد، نه فرایند به معنای فرایند شکل‌گیری نتیجه مطلوب. در نهایت نمی‌توان پذیرفت که مربیان نظام تربیتی برای تربیت دینی خود هدفی فرای آن چیزی که معلمان نظام تربیتی مکاتب الهی و انبیای عظام مدنظر داشته‌اند، تعریف نمایند.

با نظر به استدلال‌هایی که صورت گرفت، لازم است در مسیر ارزشیابی از تربیت دینی اکیداً نفس و هویت آموزش و تربیت مربیان جدی گرفته شود، نه نتیجه آن. اگر مربیان یک نظام تربیتی برای تربیت دینی خود تکلیفی وسیع‌تر و پر دامنه‌تر از آن چیزی را تعریف کنند یا انتظار داشته باشند که معلمان نظام تربیتی مکاتب الهی و انبیای عظام به آن مکلف بوده‌اند، به بیراهه رفته و تلاشی نافرجام کرده‌اند.

با نگاهی به دو الگوی فرآیندگرا و نتیجه‌گرای رایج در ارزشیابی از تربیت دینی و با

توجه به یافته‌های این پژوهش، از زاویه رسالت و مأموریت مربی در تربیت دینی، کاستی‌هایی در دیدگاه نتیجه‌گرا رخ می‌نماید. بنابراین با توجه به این کاستی‌های دیدگاه نتیجه‌گرا - که با استناد به برخی آیات قرآن مجید پیرامون آن بیشتر استدلال شد- نگارنده دیدگاه فرایند‌گرای دیگری با تعریف خاص خود را متفاوت از فرایند‌گرایی رایج در ارزشیابی متصور می‌شود؛ دیدگاهی که به ارزیابی درستی فرایند بماهو فرایند توجه می‌کند؛ چرا که فرایند تربیت، فی‌نفسه خود امری ارزشمند و مطلوب است، خواه به نتیجه‌ای منجر شود یا نشود.

پیشنهاد می‌شود نفعی نتیجه‌گرایی در تربیت دینی در پرتو سنت و احادیث معصومین (ع) در تحقیقات بعدی مورد واکاوی بیشتری قرار گیرد. از طرفی دیگر، این مطالعه عمدتاً ناظر بر کلیات و مبادی نظری ارزشیابی فرایند‌محور در تربیت دینی بود؛ از اینرو، توصیه می‌شود پژوهش‌های بعدی به دنبال یافتن روش و الگوی اجرایی و عملیاتی کردن دیدگاه بدیل فرایند‌محوری با نگاه مورد نظر این نوشتار به فرایند، در ارزشیابی تربیت دینی که معطوف به خود فرایند تربیت دینی در حوزه‌های مختلف آموزش و پرورش رسمی، عمومی و غیررسمی، باشند که البته نیازمند پژوهش‌های مستقل و تلفیقی متعددی است.

منابع

- باقری، خسرو، (۱۳۸۰). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، انتشارات مدرسه، جلد اول.
- باقری، خسرو (۱۳۸۱). *الگوی برای پژوهش در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱، سال اول: ۵۸ - ۳۹.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۵). *ارزشیابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲، سال اول: ۲۳ - ۱.
- تفسیر المیزان، جلد ۵: ۲۳۷
- تفسیر نمونه، جلد ۲: ۳۴۸
- حصاریانی، زهرا، (۱۳۸۵). *ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت*، نشریه پیوند، انجمن اولیا و مربیان ایران. شماره، ۳۲۰: ۲۴ - ۱۶.
- دادستان، پریخ (۱۳۷۵)، *اضطراب امتحان*، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی*
- سجادی، مهدی، (۱۳۸۴)، *تیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی (قابلیت‌ها و کاستی‌ها)*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال، ۴، شماره، ۱۱: ۵۵ - ۳۵.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۷۹)، *تیین برنامه درسی پنهان در درس پیش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبرد برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی*، رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت معلم.
- طالبی، سکینه، (۱۳۸۵)، *ارزشیابی آموزشی، هست‌ها و باید‌ها*، نشریه استاندارد.
- عشایری، حسن (۱۳۷۸)، *آموزش باید فرایند مدار باشد*، گفتگو با دکتر حسن عشایری، نشریه رشد آموزش ابتدایی ۱۵

کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۷۹)، تربیت هادی در برابر تربیت عایق، کتاب تربیت اسلامی، مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (علیه‌السلام)، انتشارات مرکز مطالعات اسلامی.

مجمع‌البیان، جلد ۱: ۴۲۱

فردانش، هاشم (۱۳۸۵) روش‌های تدریس پیشرفته، انتشارات کویر.

معاونت امور مطبوعاتی و تبلیغاتی (۱۳۷۶)، مجله تازه‌های اندیشه، شماره ۶، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۲۳

مهرمحمدی، محمود، صمدی، پروین (۱۳۸۲)، بازنگری در الگوی آموزش دینی جوانان و نوجوانان در دوره تحصیلی متوسطه، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال، ۲. شماره، ۳: ۳۴ - ۹.

Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*, London, school of education, Kings College.

Burwood, S, (2009) *tacit knowledge and public accounts*, **journal of philosophy of education**. Volume 37, Issue 3: 377 – 391.

Demott, Nancy & Blank, Jerome. L (1998) *evaluation in adult religious education*, **Religious Education: The official journal of the Religious Education Association**, Volume 93, Issue 4: 477 – 490.

Dewey, j. (1910) *how we think*, Boston: D.C heat and Co.

Fancourt, Nigel (2005). Challenges for self-assessment in religious education, **British Journal of Religious Education**, vol27, no2: 115-125.

Gardner. P (1993). *Uncertainty, teaching and personal autonomy: An inquiry into pedagogic dualism*. **Cambridge journal of education**. no23.

Quan & Curriculum Authority, (QCA) (2009) *Non curriculum guidance on qualification sand*, London.

Hess, Mary (2000). Editorial, “*Curriculum* and evaluation in *religious education*”, **Religious education**, vol.95.no, 2: 117 – 118.

Pinar, William F. Reynolds, William M. Slattery, Patrick & Taubman, Peter M (1996). **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**. New York: Peter Lang Publishing, Inc.