

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۸/۵

تاریخ بررسی: ۸۹/۱۰/۱۵

دوره ۷، شماره ۴

زمستان ۱۳۹۰

صص ۵۸-۳۵

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱/۲۵

پیشنهاد چارچوبی برای ارزشیابی برنامه درسی فلسفه برای کودکان

یحیی قاضی*، مریم دیاباجاری**

چکیده

این مقاله چند پرسش اساسی را درباره وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان مطرح ساخت و از طریق پاسخ‌گویی به آن‌ها در تلاش بود تا چارچوبی برای ارزشیابی در این برنامه درسی فراهم سازد. برای پاسخ‌گویی به سؤالات از روش دیالکتیک با خود و سپس روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. در نهایت ۷ عنصر برای ارزشیابی از درون‌داد؛ شامل دانش‌آموزان، معلمان، محتوا، کلاس درس و مدرسه، والدین، سازمان آموزش و پرورش و اجتماع در نظر گرفته شد، که هر کدام از عناصر فرعی‌تر تشکیل شده است. برای ارزشیابی فرایندها نیز ۶ عنصر شامل شاگردان، معلمان، معلمان و شاگردان، مدرسه، والدین و اجتماع در نظر گرفته شد. برای ارزشیابی برون‌داد، ۵ عنصر شامل ارزشیابی هدف‌های کلی، هدف‌های واسطه‌ای، ارزشیابی جریان بحث، ارزشیابی نگرش‌ها و دانش‌ها در نظر گرفته شد. در نهایت ارزشیابی از بازخورد و پیامد نیز ۵ عنصر ارزشیابی از بازخورد در مرحله درون‌داد، در مرحله فرایند و برون‌داد و ارزشیابی از ارزشیابی و پیامدها را شامل شد. نظر به این که چهارچوب پیشنهادی تمام عناصر برنامه درسی فلسفه برای کودکان را برای ارزشیابی مدنظر قرار می‌دهد، چهارچوب مناسبی تشخیص داده شده است که برای اولین بار مطرح می‌شود.

کلید واژه‌ها:

فلسفه برای کودکان، ارزشیابی، نظام ارزشیابی

* استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Email: yahyaghaedy@yahoo.com

** دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مقدمه و بیان مسأله

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان که در بدو امر توسط لیپمن و همکاران وی در دانشگاه مونت کلیئر ایالت نیوجرسی آمریکا پدید آمد (قائدی، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳)، نوعی انتقاد به کل نظام آموزشی بود. لیپمن معتقد بود که نظام‌های آموزشی نتوانسته‌اند هدف اصلی خود را که پرورش تفکر است به خوبی محقق سازند (لیپمن، ۱۹۸۰).

از آنجا که این برنامه به تدریج شکل گرفت، در جریان شکل‌گیری، 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 ارزشیابی در این برنامه است. در ابتدای کار تصور می‌رفت که این برنامه نیاز به ارزشیابی به ویژه ارزشیابی پیشرفت ندارد؛ چرا که در خدمت هیچ کدام از اهداف نظام آموزشی نیست (مک پک، ۱۹۸۱).

از آنجا که نظام‌های آموزشی به طور کلی مورد انتقاد این برنامه بود، اهداف و شیوه‌های ارزشیابی مرسوم نیز مورد انتقاد بود. به این دلیل که تصور می‌شد این گونه ارزشیابی شاگردان را به سوی رقابت فردی، گواهینامه محوری و صرف توجه به ارتقاء می‌برد و به تدریج باعث می‌شود که معلمان، شاگردان و والدین برخی از جنبه‌های اساسی تعلیم و تربیت مانند همکاری و تعاون، همدلی و گفتگو و ... را مورد غفلت قرار دهند.

برخلاف این انتقادات این برنامه تا اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی هنوز بحثی جدی درباره نحوه ارزشیابی آموزش را در دستور کار خود قرار نداده بود. اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵) برخی از نشانه‌ها درباره ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان را ارائه نمودند. فیشر (۱۳۸۵) به طور مشخص‌تر به برخی از عوامل و شرایط ارزشیابی در این برنامه اشاره می‌نماید.

لیکی (۲۰۰۱) ارزشیابی معلم از برنامه فلسفه برای کودکان را شامل دو مرحله ارزشیابی اجتماع پژوهشی و ارزشیابی فردی دانش‌آموزان می‌داند. ساتکلیف و ویلیامز (۲۰۰۰) نیز تلاش کردند تا نشان دهند که شیوه ارزشیابی در این برنامه باید با شیوه‌های مرسوم تفاوت داشته باشد. آن‌ها در این زمینه به خود ارزشیابی شاگرد و علم اشاره کردند.

در ادامه این فعالیت‌ها لاورتی (۲۰۰۴) به ارزشیابی فرایند درون‌داد اجتماع پژوهش اشاره کرد و در ضمن ایشان معتقد است که شاگردان خود باید مسؤول ارزشیابی خود باشند. تریکی و تاپینگ (۲۰۰۴) معتقدند که افراد شرکت‌کننده در اجتماع پژوهش می‌توانند عملکرد یکدیگر را

ارزشیابی کنند. در همین زمینه آن‌ها به ارزشیابی معلم از شاگرد و شاگرد از معلم اشاره کردند. برخلاف تلاش‌های مختلفی که در زمینه ارزشیابی از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان صورت گرفته است، به نظر می‌رسد که هنوز ابهامات و سؤالاتی در زمینه ارزشیابی در این برنامه باقی است که مهمترین آن‌ها عدم انسجام و نظام‌مندی فرایند ارزشیابی می‌باشد. نظر به این که به صورت سیستمی به ارزشیابی در این برنامه نگریسته نشده است، برخی اجزای برنامه از جمله زمینه‌های اجرای برنامه، عوامل اجرای برنامه، نیازهای اجتماعی و ... نیز مورد غفلت قرار گرفته است.

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. قانددی و حاجی حسین‌نژاد (۲۰۰۹) مقاله‌ای ارائه کرده‌اند که ضرورت تدوین چارچوبی کلی و نظام‌مند را برای ارزشیابی در این برنامه خاطر نشان کرده است. این مقاله آن ضرورت را درک و چارچوبی نظام‌مند 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) قانددی (۱۳۸۷a) و مرعشی (۱۳۸۵) صورت گرفته است. این فعالیت به نظام‌مند سازی فرایند ارزشیابی کمک شایانی نموده است. با این که چند سالی است که برنامه درسی فلسفه 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 سراها به صورت غیر رسمی اجرا شده است و یا در حال اجرا می‌باشد، اما بحثی جدی در زمینه ارزشیابی آن صورت نگرفته است و برای مجریان و والدین در این زمینه سؤالات زیادی وجود دارد.

دلایلی که اغلب در ضرورت انجام ارزشیابی برای هر برنامه درسی بیان می‌شود، بسیار زیاد است. ولی شاید انگیزه اصلی، میل به پیشرفت و بهبود جریان کار باشد؛ چرا که از این طریق فهمیده می‌شود که چه مواردی باید بهبود یابد و این گونه بهبود چگونه انجام خواهد پذیرفت. بنابراین ارزشیابی جزء جدایی ناپذیر برنامه‌های درسی است و نمی‌توان از آن اجتناب کرد. از این رو مسأله اساسی که با آن مواجه هستیم، این است که چگونه از ارزشیابی استفاده کنیم و از چه طریق آن را بهبود بخشیم (قانددی، ۱۳۸۷b). برای پاسخ‌گویی به چنین

خواسته‌هایی داشتن یک چارچوب (مدل یا نظام) ضروری به نظر می‌رسد. اما وجود این مسایل باعث می‌گردد مدل پردازی تا اندازه‌ای دچار مشکل گردد. با این حال صاحب‌نظران مختلف تلاش‌هایی در این زمینه انجام داده‌اند. راب (۱۹۹۱) تلاش نموده است مدلی چهار مرحله‌ای را برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی طراحی کند.

ریوز (۱۹۹۰) روش‌های ارزشیابی در مرحله طراحی آموزشی را مشخص کرد و دریافت بازخورد آموزشی برای اصلاح و بهبود فرایند آموزش را در آن مدنظر قرار داد. شاید مشهورترین مدل، مدل کرک پاتریک (۱۹۶۰) باشد که در ایران مبنای بسیاری از فعالیت‌های ارزشیابی قرار گرفته است. در این مدل نیز چهار سطح مدنظر قرار می‌گیرد که همگی به پس از اجرای دوره و ضمن اجرای دوره توجه می‌کنند و مرحله طراحی مدنظر قرار نمی‌گیرد. مدل CIP (Content input process) نیز برای پاسخ‌گویی به سه سؤال اساسی (۱) چه تغییری لازم است؟، (۲) چه چیزی احتمال تغییرات مطلوب را فراهم می‌کند؟ و (۳) چه مواردی بیانگر وقوع تغییرات واقعی هستند؟ طراحی شده است. این مدل نیز چهار سطح را مورد توجه قرار می‌دهد.

مالکوم (۱۹۹۵) نیز ارزشیابی دوره‌های آموزشی را چهار مرحله‌ای (۱- بررسی کارایی آموزشی، ۲- بررسی اثربخشی آموزش‌های کوتاه مدت، ۳- بررسی اثربخشی بلند مدت و ۴- بررسی اثربخشی فرایند) می‌داند. صاحب‌نظران دیگری از جمله ادیورنه (۲۰۰۵)، خلود (۱۳۶۹)، تورلی (۱۹۹۸)، سعادت (۱۳۶۹) و زاهدی (۱۳۶۹) (به نقل از قائدی، ۱۳۸۷) و فیلیپس (۱۹۹۱) نیز به جوانب دیگر مسأله طراحی الگوی ارزشیابی آموزش دوره‌های کوتاه مدت پرداخته‌اند. فالن (۱۹۹۱) به نقل از قائدی، (۱۳۸۷) معتقد است که در ارزشیابی هر گونه تغییر مطلوب در برنامه درسی، چند عامل (۱) آغاز برنامه، (۲) تحقق بخشیدن به برنامه و (۳) ... مطرح می‌شود.

تحقیقات زیادی نیز در داخل کشور بر روی دوره‌های آموزشی کوتاه مدت و یا طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی صورت گرفته است. در این زمینه می‌توان به پژوهش قائدی و همکاران (۱۳۸۲)، با عنوان طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش برای شرکت ساپکو، پژوهش قائدی، محمدی، سلیمانی و معمار طلوعی (۱۳۸۴)، با عنوان مدلی برای ارزشیابی اثربخشی آموزش سازمان‌های خدماتی و صنعتی و در نهایت

پژوهش قاندى (۱۳۷۲)، با عنوان ارزشیابی ۱۳ دوره آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش اشاره نمود.

هاتری و هولی (۱۹۹۹) و بانک جهانی (۲۰۰۰a)، مدل شاخص‌های اجرایی یا عملکردی را ارائه نمودند که درون‌داد، فرایند، برون‌داد، نتایج و اثرات پروژه‌ها یا برنامه‌های آموزشی و نیز استراتژی‌ها را اندازه‌گیری می‌کند. این مدل می‌تواند مجموعه‌ای از هدف‌های اجرایی، میزان پیشرفت برنامه و دستاوردهای آن را اندازه‌گیری کند. هی‌مینگ (۱۹۹۷) و بانک جهانی (۲۰۰۰b) رویکرد چارچوب منطقی را ارائه کرده‌اند که جهت تصریح، روشن‌سازی اهداف عینی هر پروژه، برنامه آموزشی و خط مشی مورد استفاده قرار می‌گیرد و روابط عالی مورد انتظار منطبق با برنامه را برقرار می‌سازد.

وایس (۱۹۹۸) و ماین (۱۹۹۹) مدل ارزشیابی بر اساس تئوری را ارائه کرده‌اند که شبیه مدل قبلی است، اما درک عمیق‌تری از اثرات برنامه یا فعالیت ارائه می‌دهد. در عین حال پیش فرض خطی علی را مفروض نمی‌پندارد.

سافورد (۱۹۹۹) مدل روش‌های ارزشیابی سریع دوره‌های آموزشی؛ جویت و گاونتا (۱۹۹۸) روش‌های ارزشیابی مشارکتی؛ بانک جهانی (۲۰۰۵)، مدل ارزشیابی سرمایه‌های عمومی به سمت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای؛ تان، اندرسون، بلی، بارنوم و دیکسون (۲۰۰۱) مدل ارزشیابی هزینه فایده و تحلیل هزینه اثربخشی؛ بیکر (۲۰۰۰) و روچه (۱۹۹۹) مدل ارزشیابی بی اثر و پروژه جیکا کشور ژاپن (Japan international cooperation agency) یا به اختصار (JICA) (۲۰۰۵)، نیز مدل‌های دیگری در این زمین ارائه کرده‌اند.

با بررسی اجمالی آنچه که انجام شده است، دو سؤال کلی هنوز وجود دارد که یکی مربوط به چارچوب یا مدل است و دیگری مربوط به عناصر قابل ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان است و هنوز برخی سؤالات اساسی دیگر در زمینه طراحی نظامی جهت ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان باقی است مانند:

دیدگاه‌هایی که در مورد ارزشیابی P&C (Philosophy for children) وجود دارد و فقط بخش‌هایی از آن را مورد توجه قرار می‌دهد.

مدل‌هایی از ارزشیابی که به طور کلی وجود دارد و با ماهیت برنامه P&C که آزاد، داوطلبانه و غیر اجباری است، تطابق ندارد.



این مدل‌ها بیشتر متوجه آموزش‌های بلند مدت، رسمی و آکادمیک هستند. از این رو در این پژوهش محقق به دنبال آن بود که (۱) نگرش سیستمی و چهار مرحله اصلی آن را (درون‌داد، برون‌داد، فرایند و بازخورد) زیربنای طراحی مدل خود قرار دهد، (۲) پیامد یا اثربخشی پیامد را به عنوان عنصری جدید در نظریه سیستمی مدنظر قرار دهد و (۳) به تمام عناصر درگیر در P \mathcal{E} C توجه کند.

اهداف پژوهش

هدف کلی این پژوهش طراحی نظام ارزشیابی فلسفه برای کودکان (P \mathcal{E} C) بود.

اهداف ویژه:

۱. شناسایی عناصر ارزشیابی از درون‌دادهای P \mathcal{E} C
۲. شناسایی عناصر ارزشیابی از فرایندهای P \mathcal{E} C
۳. شناسایی عناصر ارزشیابی از برون‌دادهای P \mathcal{E} C
۴. شناسایی عناصر ارزشیابی از بازخورد و پیامدهای P \mathcal{E} C

روش پژوهش

برای این پژوهش در ابتدای امر از روش "دیالکتیک با خود" استفاده شد. طرح ایده‌های اساسی در مورد ارزشیابی برنامه درسی P \mathcal{E} C توسط پژوهشگران (تز) و مخالفت با آن‌ها توسط خود پژوهشگران بدون مراجعه به سایر منابع (آنتی تز) و نتیجه‌گیری (سنتز) صورت گرفت. برای مثال طرح ایده ارزشیابی P \mathcal{E} C در قالب سنتی شده موجود در مدارس و مخالفت با آن، منجر به سنتز ارزشیابی در قالب یک نظام شده است. بسیاری دیگر از عناصر و جزئیات پیشنهادی در نظام ارزشیابی به همین صورت پدید آمده است. پس از صورت‌بندی اولیه برخی سؤالات و پاسخ‌ها، سایر منابع و نظریه‌ها به شیوه توصیفی - تحلیلی مورد پژوهش قرار گرفت. در این شیوه ابتدا عناصر و عوامل مورد نیاز، مانند توصیف عناصر یک نظام شامل درون‌داد، فرایند، برون‌داد، بازخورد و پیامد توصیف شدند. آنچه که پس از توصیف به شیوه تحلیلی مورد نیاز بوده است، ولی در ادبیات به آن اشاره نشده بود، احصا شد. سرانجام با مقایسه آنچه پژوهشگران در بدو امر به دست آورده بودند با آنچه از سایر منابع حاصل شده بود، الگوی نهایی نظام ارزشیابی P \mathcal{E} C و اجزا و عناصر آن در قالب جداول ۲ تا ۵ و نمودار ۱ ارائه شده است.

مرور سوابق

فلسفه برای کودکان در آغاز امر به عنوان برنامه‌ای ابداعی در دوران تحصیل و به منظور افزایش مهارت‌های 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 مداخله‌ای که با پرورش تفکر و استدلال موجب افزایش استانداردهای تعلیم و تربیت می‌شود، بلکه همچنین به عنوان شیوه‌ای برای گسترش ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی و به ویژه مردم سالارانه تلقی می‌شود. به این ترتیب می‌توان فلسفه در کلاس درس را از لحاظ بعضی اهداف مهم فکری، اخلاقی، اجتماعی و تعلیم و تربیت ارزشیابی کرد (فیشر، ۱۳۸۵b، ۲۶۲).

برخلاف عقیده برخی از صاحب‌نظران از جمله مک پک (۱۹۸۱) که ارزشیابی را موضوع مهمی در برنامه فلسفه برای کودکان نمی‌داند، اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵) برخی از نشانه‌ها را در ارتباط با ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان ارایه کرده‌اند که عبارتند از:

۱- مشخصه‌های کلیدی که در ارتباط با ارزیابی هستند را تعیین کنید و پاسخی برای سؤالی نظیر این سؤال مشخص کنید: چگونه کودکان می‌توانند به خوبی فلسفه را انجام دهند؟ این امر شامل مهارت‌های خاصی از قبیل استدلال قیاسی تا چارچوب کل‌گرایانه و همه جانبه (فکری و ذهنی، خلاق، مؤثر، انتقادی، شخصی، اخلاقی، زیبایی شناختی و معرفت‌شناسی) می‌باشد.

۲- توجه به اجتماع به عنوان ابزاری ارزشمند برای ارزیابی عملکرد هر کدام از اعضای اجتماع که باید در ارتباط با اجتماع به عنوان کل مورد قضاوت قرار بگیرند.

۳- اطمینان حاصل کنید که ارزیابی‌کننده‌ها (معلم‌ان و دانش‌آموزان) تجربیاتی در زمینه پژوهش فلسفی دارند.

۴- حس ارتباطی بین ارزیابی و انجام فعالیت فلسفی را حفظ کنید.

۵- از روش‌شناسی‌هایی که نسبت به آموزش و فلسفه برای کودکان ثابت هستند، استفاده کنید. آخرین شاخص، هم به دلیل اخلاقی و اصولی و هم به دلیل آموزشی حایز اهمیت است (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا فرایند و روند اجتماع پژوهشی را ارزیابی کنند. این ارزیابی اغلب با این سؤالات پیگیری می‌شود؛ چه احساسی داشتید در مورد آنچه که اتفاق افتاد؟ آیا توجه کافی به دیدگاه‌های دیگران در بحث انجام دادیم؟ آیا دیدگاه کسی نادیده گرفته شد؟ چگونه می‌توانیم بهتر عمل کنیم؟

از این طریق دانش‌آموز الگوهای رفتاری و فکری را از طریق ارزیابی که دیگران از آن‌ها دارند می‌آموزد. چنین آگاهی که در پرتو این درگیری جمعی به وجود می‌آید، به طور بالقوه دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تغییر و تنوعی در الگوهای فکری خود همراه با یک تعهد برای بهبود این الگوها ایجاد کنند (لاورتی، ۲۰۰۴).

شیوه‌های مختلفی از ارزیابی در برنامه فلسفه برای کودکان قابل استفاده است. در ادبیات این رشته به برخی از آن‌ها اشاره شده است و به برخی موارد اشاره نشده است که در چارچوب پیشنهادی در بحث نتایج، این موارد تکمیل می‌شوند. لازم به یادآوری است شیوه‌های مختلف ارزیابی، از ادبیات ارزشیابی آموزشی وام گرفته یا استنباط شده است.

* خودارزیابی

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 شیوه خودارزیابی است و نه تنها دانش‌آموز، بلکه معلم نیز در این ارزشیابی سهیم می‌باشد و هر دو به وسیله معیارهایی عملکرد خود را ارزیابی می‌کنند.

الف) خودارزیابی دانش‌آموز

عملکرد دانش‌آموزان اغلب 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 دانش‌آموزان در هر جلسه مورد توافق قرار گیرد، هر هدف تحقق یافته علامت‌گذاری می‌شود. برای هر کدام از این اهداف، رفتارهایی معرفی می‌شود و متناسب با آن اهداف است که توجه به آن‌ها ما را در این نوع ارزیابی 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 و بی‌احترامی 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 سؤالات زیر بعد از هر جلسه کاوشگری می‌تواند تسهیل‌گری مناسب در جهت خودارزیابی و در نهایت خود تصحیحی دانش‌آموزان باشد.

- آیا سؤالات زیادی پرسیدیم؟ آیا سؤالات خوبی پرسیدیم؟ چرا آن سؤالات خوب هستند؟

- آیا به حرف‌های دیگران گوش دادیم؟

- آیا به خوبی صحبت کردیم و آیا به خوبی توضیح دادیم؟

- آیا نوبت گرفتیم؟ آیا در صحبت کردن به یکدیگر کمک کردیم؟ آیا به ابراز عقاید

دیگران کمک کردیم؟

- چه دلایلی آوردیم؟ آیا به دلایل مختلفی فکر می‌کردیم؟ آیا دلایل خوبی بودند؟

- چه نظراتی داشتیم؟ آیا هیچ یک از نظرات خود را تغییر دادیم؟ آیا نظری را اصلاح کردیم؟

- از بحث چه آموختیم؟ آیا چیزی در درک بهتر به ما کمک کرد؟ چه چیزی یاد گرفتیم که

قبلاً از آن بی‌خبر بودیم؟

- آیا این بحث خوبی بود؟ چرا؟

- آیا بحث فلسفی بود؟ از چه جهاتی؟

- آیا در بحث پیشرفت داشتیم؟ چگونه می‌توانیم در آینده آن را بهتر کنیم؟ (فیشر، ۱۳۸۵a، ۲۴۷).

مشارکت دانش‌آموزان در این نوع ارزشیابی و آگاهی از پیشرفت کار می‌تواند برای آن‌ها موقعیتی جذاب و انگیزشی ایجاد کند. خودارزیابی بر اساس مشاهده عملکرد به دانش‌آموز فرصت گران‌بهایی را می‌دهد تا آگاهانه‌تر تلاش و کوشش نماید.

لیکی (۲۰۰۱) ارزشیابی معلم از برنامه فلسفه برای کودکان را شامل دو مرحله ارزشیابی

اجتماع پژوهشی و ارزشیابی فردی دانش‌آموز تلقی می‌کند.

۱- ارزشیابی اجتماع پژوهش:

۱-۱. ارزشیابی همه اعضای کلاس از پیشرفت برنامه در جریان اجتماع پژوهشی.

۱-۲. انعکاس فردی بر پیشرفت اجتماع پژوهشی و نقش فرد و مسئولیت او در این فرایند.

۱-۳. ارزشیابی منظم معلم و انعکاس پیشرفت اجتماع پژوهشی.

۱-۴. هم‌سنجی مشاهدات معلم با ارزشیابی فردی دانش‌آموزان بر پیشرفت کار.

۲- ارزیابی فردی دانش‌آموزان:

- ۱-۲. ثبت گزارش از عملکرد خلاق دانش‌آموزان در زمینه بحث‌ها و موضوعات فلسفی
- ۲-۲. ثبت وقایع روزانه در خلال بحث‌ها
- ۳-۲. هدایت خودارزیابی دانش‌آموزان در یک ثبت وقایع روزانه
- ۴-۲. تهیه فهرستی از مشاهدات معلم از روند پیشرفت کلاس درس
- ۵-۲. مشورت با والدین در زمینه پیشرفت‌های فکری دانش‌آموزان (لیکی، ۲۰۰۱).

ب) خودارزیابی معلم

خودارزیابی معلم هم یکی از انواع ارزشیابی است که در کلاس آموزش فلسفه به کودک اتفاق می‌افتد. یکی از شیوه‌هایی که توصیه می‌شود معلمان در خودارزیابی 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 می‌رود معلم در خودارزیابی و کند و کاو مشترک مورد توجه قرار دهد. به عنوان مثال در ابتدا، معلم بیشتر صحبت می‌کند و الگوی گفتمان بیشتر به صورت معلم-شاگردی است؛ به طوری که اغلب دیده می‌شود معلم در ابتدا سؤالات را تکمیل می‌کند، مثال نقض می‌زند و راه‌های جایگزینی را برای رسیدن به راه‌حل پیشنهاد می‌کند. 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).

به همین ترتیب وظایف تعریف شده‌ای برای معلم به عنوان تسهیل‌گر در برنامه آموزش فلسفه به کودکان وجود دارد که هر کدام از این‌ها می‌تواند معیاری باشند برای این که معلم عملکرد خود را در کلاس مورد ارزیابی قرار دهد.

* ارزیابی توسط دیگران در P4C

هر یک از افراد شرکت‌کننده در فرایند کلاس P4C این امکان را دارند که عملکرد دیگری را مورد ارزیابی قرار دهند. ارزیابی از دیگران در اجتماع پژوهشی اغلب از چند طریق صورت می‌گیرد. یکی از طریق همکار معلم که می‌توان به عنوان مشاهده‌گر در کلاس حضور داشته باشد و مشاهدات خود را در رابطه با کلاس، دانش‌آموز و به صورت تأثیرات، مشکلات و

پیشنهادها یادداشت کند. البته این نوع ارزیابی دو مشکل به همراه دارد؛ یکی این که بچه‌ها در حضور مشاهده‌گر ممکن است احساس راحتی نکنند و حتی ممکن است در رابطه با رایحه نظرات، خودسانسوری داشته باشند. دوم این که ارزیابی مشاهده‌گر اغلب در پیوند و تحت تأثیر عقاید و تفکرات وی صورت می‌گیرد. بنابراین شاید این ارزشیابی نتواند ارزیابی واقع بینانه‌ای باشد از آنچه که در کلاس اتفاق افتاده است.

انواع دیگر ارزیابی، ارزشیابی معلم از دانش‌آموز و دانش‌آموز از معلم است که در بستر گفتگوی آزادانه و نقادانه صورت می‌گیرد. از ارزشیابی که توسط خود بچه‌ها از کلاس و عملکردشان به عنوان یک گروه و از عملکرد معلم صورت می‌گیرد، می‌توان به عنوان یک ارزشیابی جدی و هوشیارانه در این برنامه یاد کرد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

* ارزیابی از برنامه آموزش فلسفه به کودکان

ارزیابی از خود برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز از طریق تست‌هایی که در شروع و در پایان هر سال تحصیلی از بچه‌ها گرفته می‌شود، صورت می‌گیرد. وقتی نتیجه آزمون با گروه شاهد که تحت این آموزش قرار نگرفته‌اند مقایسه شود؛ می‌توان تأثیرات برنامه را در رشد مهارت‌های فکری نشان داد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

این که چه پیامی را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهیم، نیازمند پاسخ‌های ثابت به سؤالات از پیش تعیین شده و نادیده گرفتن محاوره‌های معمول در آزمون‌های مداد کاغذی است. یک راه‌حل اساسی برای ارزیابی فلسفه برای کودکان را می‌توان در چیزی یافت که آن را جنبه دوگانه پژوهش می‌نامند.

یعنی راهبردی که در برنامه درسی دخالت دارد، اولین بعد پژوهش محسوب می‌شود. ما سؤالاتی را می‌پرسیم و پاسخ‌هایی را می‌شنویم. آنگاه بررسی می‌کنیم که آیا پرسش‌ها و دلایل با هم جور در می‌آیند 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 فرم‌های ارزیابی می‌شود که در بالا به آن‌ها اشاره شد. وقتی که سؤالاتی مانند "آیا ما فکر می‌کنیم که دلایل او خوب هستند؟" یا "آیا شما دو نفر چیز مشابهی می‌گویید؟" در کلاس درس و مباحث درسی پرسیده می‌شوند و همچنین زمانی که سؤالاتی که بر اساس ارزیابی هستند اینگونه پرسیده

می‌شوند: "آیا ما به دیگران پاسخ منطقی داده‌ایم؟" "آیا ما معانی را کشف و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهیم؟" و "آیا ما استفاده صحیحی از معیارها داشته‌ایم؟"، می‌تواند به عنوان محدوده‌ای طبیعی برای کار اجتماع باشد یا به عنوان شکلی از پژوهش باشد که اصلاح‌کننده است (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵).

در نهایت در ارتباط با ارزیابی برنامه فلسفه برای کودکان دو شرط کلی لازم است که مورد توجه قرار گیرد. اولین شرط این است که ارزیابی نباید در محدوده‌ای خارج از مسأله 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 می‌کنند باید اهداف و مقاصد خود را مشخص کنند و در حالی که بازخوردی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا اطلاعات تشخیصی را در مورد نقاط ضعف و قوت آن‌ها روشن سازند، از ارزیابی دانش‌آموزان برای بهبود و بررسی و آزمون اثربخشی معلمان و تنظیم برنامه درسی استفاده کنند.

یافته‌های پژوهش

نظام ارزیابی در برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان

نتایج در راستای پاسخ به اهداف پژوهش است. اما قبل از آن لازم است به این نکته اشاره شود که چرا برای چارچوب پیشنهادی، یک نظام یا سیستم ارائه شده است؟ بر اساس مرور نظریات و تحقیقات انجام شده و استدلال‌های محقق که در بیان مسأله و مرور سوابق پژوهش به آن اشاره شد، چارچوب سیستمی ارزیابی برنامه درسی فلسفه برای کودکان پیشنهاد شده است. برخی صاحب‌نظران که با استناد به نظرات آن‌ها چنین چارچوبی ارائه شده است، عبارت از: مدل سیپ مالکوم (۱۹۹۵)، ادیورنه (۲۰۰۵)، خلود (۱۳۶۹) و فالن (۱۹۹۱) (به نقل از قائدی ۱۳۸۷b، قائدی ۱۳۷۲، ۱۳۸۲، ۱۳۸۷b)، قائدی و همکاران (۱۳۸۴)، فیلیپس (۱۹۹۱)، راب (۱۹۹۱)، ریوز (۱۹۹۰)، کرک پاتریک (۱۹۶۰)، هاتری و هولی (۱۹۹۹)، بانک جهانی (۲۰۰۵، ۲۰۰۰b و a)، هی‌مینگ (۱۹۹۷)، وایس (۱۹۹۸)، ماین (۱۹۹۹)، ساپفورد (۱۹۹۹)، جویت و گاونتا (۱۹۹۸)، تان و همکاران (۲۰۰۱)، بیکر (۲۰۰۰) و روچه (۱۹۹۹) می‌باشند. عناصر این نظام و روابط آن‌ها در نمودار ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: جمع‌بندی سوابق پژوهشی از نظر مؤلفه‌های نظام ارزشیابی P۴C

صاحب‌نظران P۴C	مؤلفه‌های نظام ارزشیابی P۴C	درون‌داد	فرایند	برون‌داد	بازخورد- پیامد- ارزشیابی ارزشیابی
فالن (۱۹۹۱) (به نقل از قائدی ۱۳۸۷b)	-	-	-	در ارزشیابی هر گونه تغییر مطلوب در برنامه درسی، چند عامل مطرح می‌شود: ۱. آغاز برنامه ۲. تحقق بخشیدن به برنامه و ۳...	-
اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵)	-	-	-	- چگونه کودکان می‌توانند به خوبی فلسفه انجام دهند؟ - فرایند استدلال قیاسی، خلاق، انتقادی، شخصی - خودارزیابی معلم - الگوی مشارکتی معلم - راهبرد دوگانه پژوهش شامل طرح سؤالات ارزشیابی و شنیدن پاسخها و استدلال‌های شاگردان	- توجه به اجتماع برای ارزشیابی ارزشمندی اجتماع پژوهش - ارزیابی کننده‌ها معلم و شاگرد باید تجربیاتی را در زمینه پژوهش فلسفی داشته باشند. - بین ارزشیابی و فعالیت فلسفی ارتباط وجود داشته باشد. - روش‌های مورد استفاده معتبر باشند.
ساتکلیف و ویلیامز (۲۰۰۰)	-	-	-	- ارزیابی عملکرد خود توسط معلم و شاگرد - ارزشیابی به شیوه خودارزشیابی - ارزشیابی معلم از برنامه P۴C	-
لیکی (۲۰۰۱)	-	-	-	- ارزیابی فردی - ارزشیابی اجتماع پژوهشی	مشورت با والدین در زمینه پیشرفت‌های فکری دانش‌آموزان

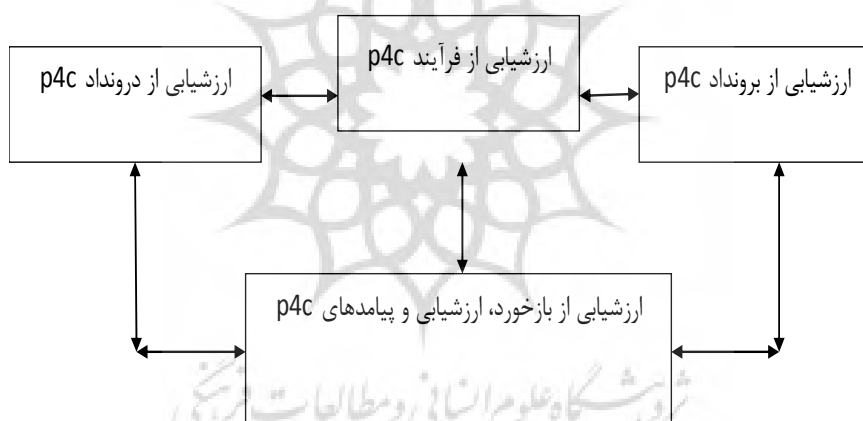
جدول ۱: جمع‌بندی سوابق پژوهشی از نظر مؤلفه‌های نظام ارزشیابی P۴C (ادامه)

ارزیابی عملکرد کلاسی توسط هر کدام از شرکت کنندگان	-	-	تریکی و تاپینک (۲۰۰۴)
- دانش‌آموز از معلم و معلم از دانش‌آموزان - ارزیابی برنامه (پیش آزمون و پس آزمون) - ارزشیابی احساسی شاگردان	-	-	لاورتی (۲۰۰۴)
- توجه کافی به دیدگاهها - فرصت کافی برای شرکت دادن هم دیدگاهها ارزشیابی بعضی از اهداف مهم فکری، اخلاقی و اجتماعی	-	-	فیشر (۱۳۸۵b)
خودارزیابی دانش‌آموزان در جلسات اجتماع پژوهش - ارزشیابی بحث از لحاظ محتوای فلسفی، ارزیابی برخی از نتایج نظیر پرورش پنداره‌های مثبت، استقلال فکری، تدوین پرسش	-	-	قاندی (۲۰۰۹)
ضرورت ارزشیابی درون‌داد (بدون طرح اجراهای فرعی)	ضرورت ارزشیابی فرایندها	ضرورت ارزشیابی برون‌داد	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 گفته‌اند (در جدول ۱ خلاصه شده است) و بر اساس آنچه که تصور می‌رود باید وجود می‌داشت (جاهای خالی در جدول ۱)، ولی بدان پرداخته نشده است؛ طراحی شد. 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 درون‌دادهای نظام ارزشیابی برنامه درسی P4C

۱. ارزشیابی از درون‌داد P4C: تمام عواملی که در خدمت اجرا و عمل C4P قرار داشته باشند، درون‌داد تلقی می‌شوند.



نمودار ۱: عناصر و روابط نظام ارزشیابی P4C

برخی از این عوامل ممکن است پردازش شده باشند (مانند محتوا و یا معلمان) و برخی دیگر به صورت خام باشند (مانند شاگردان). درون‌داد P4C خود می‌تواند همانند یک سیستم نگریسته شود (به عنوان سیستم فرعی نظریه ارزشیابی P4C). تعداد محدودی از افرادی که به ارزیابی P4C علاقه نشان داده‌اند یا به آن پرداخته‌اند، ارزشیابی درون‌دادهای P4C را به هیچ وجه مورد توجه قرار نداده‌اند.

جدول ۲: عناصر فرعی ارزشیابی از درون‌داد

دانش‌آموزان: به عنوان کسانی که در فرایند P&C قرار می‌گیرند تا به کمک خودشان اقداماتی بر روی آن‌ها صورت گیرد. برخی آزمون‌های اولیه می‌تواند در موارد زیر صورت گیرد.	۱.۱
دانش اولیه شاگردان از موضوعات فلسفی	۱.۱.۱
علاقه و نگرش آن‌ها به P&C	۱.۱.۲
استعدادهای آن‌ها	۱.۱.۳
قدرت استدلال و سخن‌وری	۱.۱.۴
میزان دانش و نگرش آن‌ها در مورد اهداف P&C	۱.۱.۵
ارزشیابی معلمان: معلمان گر چه در اینجا به عنوان درون‌داد در نظر گرفته شده‌اند، اما آن‌ها باید قبل از شروع یک اقدام فلسفی در سیستم فرعی تربیت معلم P&C شرکت کرده باشند.	۱.۲
مهارت‌های معلمان در زمینه اداره اجتماع پژوهشی	۱.۲.۱
دانش فلسفی معلمان	۱.۲.۲
قدرت استدلال و سخن‌وری	۱.۲.۳
علاقه و نگرش معلمان به P&C	۱.۲.۴
میزان آگاهی معلمان از اهداف P&C	۱.۲.۵
ارزشیابی محتوا: منظور از ارزشیابی محتوا، ارزشیابی محتواهای آماده در قالب داستان و یا در قالب دیگر (نظیر: شعر، فیلم، روزنامه، عکس و ...) راهنمای آموزشی معلم است.	۱.۳
بررسی تناسب محتوا با اهداف P&C	۱.۳.۱
بررسی قدرت و قوت محتوا از نظر فلسفی (سؤال‌انگیز بودن و ابهام داشتن)	۱.۳.۲
ارتباط با علایق شاگردان و مشکلات روزمره آنان	۱.۳.۳
ارتباط با زمینه‌های 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 می‌گیرد.	۱.۴
امکان تبدیل کلاس‌ها به کلاس‌هایی در قالب اجتماع پژوهشی (وسایل کمک پژوهشی و ...).	۱.۴.۱

جدول ۲: عناصر فرعی ارزشیابی از درون‌داد (ادامه)

تعداد شاگردان؛ کلاس‌هایی که بیشتر از ۱۵ شاگرد در آن‌ها حضور دارند، برای کلاس‌های P&C در قالب اجتماع پژوهشی مناسب نیستند. باید امکان تبدیل کلاس‌های پر جمعیت به کلاس‌هایی با ۱۵ شاگرد وجود داشته باشد. این اتفاق در بسیاری از مدارس امکان‌پذیر نیست و جو مدرسه را به هم می‌ریزد.	۱.۴.۲
جو مدرسه؛ جو مدرسه باید حاکی از پذیرش P&C و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آن باشد.	۱.۴.۳
والدین: همکاری والدین باید قبل از هر گونه اقدام فلسفی مورد ارزیابی قرار گیرد. والدین نقشی جدی در موفقیت و عدم موفقیت این برنامه خواهند داشت.	۱.۵
آگاهی والدین از P&C	۱.۵.۱
انتظارات والدین از P&C	۱.۵.۲
علاقه، نگرش و اعتقاد به P&C	۱.۵.۳
میزان آمادگی برای همکاری	۱.۵.۴
سازمان آموزش و پرورش: موفقیت P&C به ویژه 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.	۱.۶
اجتماع: آشکار است که رواج P&C در بسیاری از کشورها به ویژه کشورهای اروپای غربی و ایالت متحده ناشی از ضرورت‌های اجتماعی و تغییر انتظارات از کودکان و نیز به رسمیت شناخته شدن حقوق آنان است. بنابراین هر کشوری که می‌خواهد این برنامه جدید را وارد برنامه‌های آموزشی مرسوم خود کند، واکنش‌ها و آمادگی‌های اجتماعی را باید مدنظر قرار دهد.	۱.۷
آمادگی اجتماع در پذیرش P&C	۱.۷.۱
انتظار اجتماع از P&C	۱.۷.۲
واکنش اجتماع به P&C	۱.۷.۳
نگاه اجتماع به حقوق کودک	۱.۷.۴
مؤسسات حامی حقوق کودک	۱.۷.۵
قوانین حامی حقوق کودک	۱.۷.۶

پاسخ به هدف دوم: بررسی فرایندهای نظام ارزشیابی P&C

۲. ارزشیابی از فرایندهای P&C: منظور از فرایند کلیه اقدامات و فعالیت‌هایی است که مواد خام (شاگردان آموزش ندیده در P&C) را به شاگردان فیلسوف و یا فیلسفه‌ورز تبدیل می‌کند. این کار به کمک معلمان، محتوای آموزش و سایر درون‌دادها انجام می‌شود. این فعالیت‌ها و اقدامات نقش واسطه دارند. یعنی بین درون‌داد و برون‌داد در حرکت هستند. ارزشیابی فرایند در زمان جاری بودن فعالیت‌ها انجام می‌شود.

جدول ۳: مواد ارزشیابی از فرایندهای نظام P۴C

فرایندهای شاگردان	۲.۱
فرایند پرسیدن: مهارت و توانایی و نحوه پرسیدن شاگردان ارزشیابی می‌شود؛ از قبیل شناسایی پرسش آغازین (شناسایی نوع پرسش، پرسش‌های 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 نظرهای 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، برنامه‌ریزی آن، جهت دادن و نتیجه‌گیری).	۲.۱.۸
پیش‌تاز و آغازگر 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
فرایندهای معلمان	۲.۲
خودارزیابی 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 بی‌طرفی	۲.۲.۵
فرایندهای متقابل معلم و شاگرد	۲.۳
فرایندهای عرضه و ارزیابی محتوا	۲.۳.۱
فرایندهای اداره دموگرافیک اجتماع پژوهشی	۲.۳.۲
فرایندهای رعایت احترام متقابل	۲.۳.۳
فرایند ارزیابی دو جانبه	۲.۳.۴
فرایندهای مدرسه	۲.۴
فرایند نظارت مدرسه	۲.۴.۱
فرایند آمادگی و همکاری مدرسه	۲.۴.۲
فرایندهای والدین	۲.۵
فرایند همکاری با کلاس و معلم	۲.۵.۱
فرایند مشارکت در بررسی‌ها و گفتگوهای شاگردان پس از مباحث کلاسی	۲.۵.۲
فرایندهای اجتماعی	۲.۶
فرایند همکاری جامعه	۲.۶.۱
فرایند همدلی جامعه	۲.۶.۲

پاسخ به هدف سوم: بررسی برون‌دادهای نظام ارزشیابی برنامه درسی P4C

۳. ارزشیابی برون‌داد: هر گونه ارزشیابی پس از اتمام فعالیت فلسفه برای کودکان و یا اتمام یک مرحله از کار اجتماع پژوهشی در کلاس را شامل می‌شود و شامل دو جنبه اساسی (۱) میزان دستیابی به اهداف برنامه فلسفه برای کودکان و (۲) ارزشیابی فرایند کار پس از اتمام آن می‌باشد که می‌تواند از طریق تجزیه و تحلیل شواهد، ضبط کردن جلسات روی نوار ویدئو و ... صورت گیرد.

پاسخ به هدف چهارم: بررسی بازخورد و پیامدهای نظام ارزشیابی P4C

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

بحث و نتیجه‌گیری

حاصل این مقاله نمودار ۱ و جداول ۲ تا ۵ است. نمودار نشان می‌دهد که به ارزشیابی P4C باید در قالب یک نظام نگریسته شود. این ادعا بر پایه برخی نظریاتی که در متن مقاله به آن‌ها اشاره شد، استوار است. از جمله می‌توان به قانیدی (۱۳۸۷a و ۲۰۰۹)، کرک پاتریک (۱۹۶۰)

جدول ۴: موارد ارزشیابی از برون‌دادهای نظام P4C

ارزشیابی هدف‌های P4C، شامل هدف‌های 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 مفهوم‌یابی از تجربه	۳.۱.۵
ارزشیابی میزان دستیابی به هدف‌های واسطه‌ای	۳.۲
میزان دستیابی به اهداف جزئی‌تر بر اساس پایه‌های تحصیل (K-۱۲)	۳.۲.۱
ارزشیابی جریان بحث	۳.۳
تجزیه و تحلیل و ارزیابی کل بحث	۳.۳.۱
یک گفت‌وگو/ با یک ویژگی	۳.۳.۲
یک دانش‌آموز	۳.۳.۳
تجزیه و تحلیل سهم معلم و شاگرد	۳.۳.۴
ارزشیابی کل فرایند مانند آغاز بحث، میانه بحث و پایان بحث	۳.۳.۵
ارزشیابی نگرش‌ها	۳.۴
ارزشیابی دانش‌ها	۳.۵

جدول ۵: موارد ارزشیابی از بازخورد و پیامدهای نظام P4C

۴.۱	ارزشیابی از بازخورد
۴.۱.۱	ارزشیابی از بازخورد در مرحله درون‌داد: آیا نتایج ارزشیابی‌ها در این مرحله قبل از این که برنامه به فرایند برسد، باعث بهبود کیفیت و کمیت درون‌داد شده است و یا از ضعف‌های اجتماعی قبل از ورود به مرحله بعد جلوگیری شده است؟ به طور مثال از قوت و ضعف معلمانی که قرار است برنامه P4C را اجرا کنند اطمینان حاصل شده است؟
۴.۱.۲	ارزشیابی از بازخورد در مرحله فرایند: آیا نتایج ارزشیابی‌ها در این مرحله قبل از این که اجرای برنامه به پایان برسد، باعث بهبود کیفیت فرایندهای اجرایی شده است؟ گاهی اوقات اشکلاتی در فرایندهای اجرا وجود دارد و برخلاف شناسایی توسط تیم ارزیابی یا توسط معلمان و شاگردان، مدت‌ها تکرار می‌شود.
۴.۱.۳	ارزشیابی از بازخورد در مرحله برون‌داد: آیا نتایج ارزشیابی از کیفیت و کمیت برون‌داد اهداف تحقق یافته است (شاگردان فلسفه‌ورز). در بهبود کیفیت برون‌داد از طریق اعمال تغییر در فرایندها و درون‌دادها مؤثر بوده است. قوت برون‌داد باید مجریان را تشویق کند تا همان فرایندها و درون‌دادها را تکرار کنند و ضعف در بخشی از برون‌داد باید باعث تجدید نظر در فرایندها و درون‌دادهای مرتبط شود. به عنوان نمونه اگر بعد از اتمام فرایندهای اجرای P4C، شاگردان در قوه استدلال دچار ضعف باشند، لازم است در فرایندهای مرتبط (مانند اجتماع پژوهش) و معلمان و شاید هم محتوا تجدید نظر به عمل آید.
۴.۱.۴	ارزشیابی از ارزشیابی: در اینجا ارزشیابی متوجه اقدامات، فعالیت‌ها و ابزارهایی است که خود انجام داده یا ساخته است. صرف وجود مرحله ارزشیابی در نظام ارزشیابی P4C رضایت‌بخش نخواهد بود، بلکه کمیت و کیفیت ابزارها و روش‌های ارزشیابی و اطلاع‌رسانی و کار بست به موقع نتایج ارزشیابی نشانگر درست عمل کردن در این مرحله خواهد بود.
۴.۱.۵	ارزشیابی از پیامدها: منظور از ارزشیابی پیامدها اثرات کل برنامه P4C در اجتماع، خانواده، مدرسه و سایر دروس شاگردان مدتی پس از شرکت در این برنامه است. آیا P4C توانسته است به طور مثال قدرت استدلال و داوری و درک اخلاقی توسط شاگردان را به درون اجتماع بکشانند. جامعه، والدین و مدرسه چه واکنش‌هایی به شاگردان فلسفه‌ور داشته‌اند.

و برخی دیگر اشاره نمود. چنین نظامی پیش فرض‌های نظریه سیستم‌ها را مورد پذیرش قرار می‌دهد و معتقد است که نباید به ارزشیابی P4C همانند عناصری منفک و جدا از هم نگریست و نیز نشان می‌دهد عناصر اصلی چنین نظامی چیست. این عناصر شامل درون‌داد، فرایند، برون‌داد و بازخورد (به علاوه پیامد) است.

جدول ۲ تا ۵ نیز جزییات ارزشیابی هر مرحله را تا حد ممکن شناسایی نموده‌اند. چنین جزئیاتی و با چنین ترکیبی در نظرگاه‌های پیشین وجود ندارد. تنها برخی از صاحب‌نظران به مواردی از آن بدون این که در قالب نظامی بیان‌دیشند، اشاره کرده‌اند که نظرات آن‌ها در جدول ۱ آمده است و به طور تقریبی تمام آن نظرات مورد توجه قرار گرفته است. سرانجام این مقاله دانش ارزشیابی به طور کلی، ارزشیابی آموزشی به ویژه و مباحث تازه آغاز شده در ارزشیابی P4C را به طور اخص با یگدیگر پیوند زده است. میزان موفقیت و کارایی این پیوند خود نیاز به ارزشیابی و تأملات نظری و پژوهش‌های میدانی دارد.

منابع

- راب، ر. (۱۹۹۱). بهبود کیفیت آموزشی، راهنمای مربی برای ارزشیابی. ترجمه م.، چیدری (۱۳۷۴). تهران: مرکز مطالعات برنامه‌ریزی و اقتصاد کشاورزی.
- ریوز، م. (۱۹۹۰). روش‌های ارزیابی آموزشی. ترجمه ب.، دری و س. ا.، حسینی (۱۳۷۸). تهران: انتشارات قدیانی.
- شارپ، ا.، و اسپلیتر، ل. (۱۳۸۷). بیمارستان عروسک‌ها همراه با کتاب راهنمای معلم تحت عنوان با دنیای من آشنا شوید. ترجمه ف.، رنجبران و م.، پار. تهران: انتشارات شهرتاش.
- صفایی مقدم، م. (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه برای کودکان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۸ (۲۶-۲۷)، ۱۸۴-۱۶۱.
- فیشر، ر. (۱۳۸۵a). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه م.، صفایی مقدم و ا.، نجاریان. اهواز: انتشارات رسش.
- فیشر، ر. (۱۳۸۵b). آموزش و تفکر. ترجمه ف.، کیانزاده. اهواز: انتشارات رسش.
- قائدی، ی. (۱۳۷۲). ارزشیابی ۱۳ دوره آموزش فنی و حرفه‌ای وزارت آموزش و پرورش. اداره کل آموزش‌های ضمن خدمت (گزارش چاپ نشده).
- قائدی، ی. (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری. تهران: انتشارات دواوین.
- قائدی، ی. (۱۳۸۲). بررسی و نقد دیدگاه‌های آموزش فلسفه به کودکان (پایان‌نامه دکتری) دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- قائدی، ی. (۱۳۸۷a). برنامه درسی فلسفه برای کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه. فصلنامه فرهنگ، ۲۲ (۱).
- قائدی و همکاران (۱۳۸۲). طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی برای شرکت ساپکو (گزارش پژوهش). شرکت طراحی و تامین قطعات خودرو (ساپکو).
- قائدی، ی.، محمدی، ح. ا.، سلیمانی، ن.، معمار طلوعی، م. (۱۳۸۴). راهنمای عملی ارزشیابی اثربخشی آموزشی در سازمان‌های صنعتی. تهران: انتشارات فراز اندیش سبز.
- قائدی، ی. (۱۳۸۷b). طراحی نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مرکز تربیت مربی (گزارش پژوهش). سازمان فنی و حرفه‌ای: مرکز تربیت مربی کرج.

مرعشی، م. (۱۳۸۵). آموزش فلسفه به کودکان: پژوهشی در باب آموزش تفکر. کنگره علوم انسانی (وضعیت امروز چشم‌انداز فردا)، ۲۴-۲۲ اسفند ۱۳۸۵، تهران: ایران.

- Baker, J. L. (2000). *Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Tan, J. P., Anderson, J. R., Belli, P., Barnum, H. N., & Dixon, J. A. (2001). *Economic Analysis of Investment Operations: Analytical Tools and Practical Applications*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Ghaedi, Y., Hajihoseinnejad, & G. H. (2009). *Planning a framework for assessing child philosophy curriculum*. Proceedings of the 14th ICPI international conference; 2009 Jul 2-4; Padua, Italy; 2009.
- Heiming, S. (1997). *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. ZOPP Objectives-oriented Project Planning: A Planning Guide for New and Ongoing Projects and Programmes*. New York: GTZ.
- Guijt, T., & Gaventa, J. (1998). *Participatory Monitoring and Evaluation institute of Development studies* [Online]. Available from: URL: <http://www.ids.ac.uk/index.cfm?objectid=01D512C5-5056-8171-7BA528050E140ED9>. 2012.
- Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (1999). *Performance measurement: getting results*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Leckey, M. (2001). Philosophy for Children in the Middle Years of Schooling: Findings from a Year Seven Case Study. *Analytic Teaching*, 21(2), 106-26.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd edition). Temple University Press.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York, St. Martin's Press.
- JICA. (2005). *Japan international cooperation agency* [Online]. Available from: URL: www.jica.go.jp/. 2012.
- Kirkpatrick, D. L. (1960). Techniques for evaluating training programs: Part 3-Behavior. *Journal of ASTD*, 14(1), 13-8.
- Mayne, J. (1999). *Addressing Attribution Through Contribution Analysis: Using Performance Measures Sensibly*. Toronto: Office of the Auditor General of Canada.
- Laverty, M. (2004). Introduction Philosophy for Children and/as Philosophical Practice. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2), 141-51.
- Phillips, J. J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. League City: Books on Demand.
- Roche, C. J. (1999). *Impact Assessment for Development Agencies: Learning to Value Change*. Oxford: Oxfam publications.
- Sapsford, R. (1999). *Survey Research*. New York: SAGE.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: ACER Press.

- Sutcliffe, R., & Williams, S. (2000). *The Philosophy Club: An Adventure in Thinking*. Seville: Dialogue Works.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for Children': A Systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 363.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: methods for studying programs and policies*. New York: Prentice Hall.
- World Bank. (2000_a). *Key Performance Indicator Handbook*. World Bank: Washington, DC.
- World Bank. (2000_b). *The Logical Framework Handbook*, World Bank [Online]. Available from: URL: <http://www.worldbank.org/evaluation/logfram/>. 2012.
- World Bank. (2005). Theory- based evaluation. Institutional Learning and Change Initiative [Online]. Available from: URL: <http://www.cgiar-ilac.org/content/theory-based-evaluation>.



Proposing a framework for evaluation of philosophy as a course for children

*Y. Ghaedi**, *M. Dibavajari***

Abstract

The present study investigated some of the basic questions regarding the assessment of philosophy as a course for children. It also aimed to provide a framework for assessment of such courses through answering a number of questions. Self-dialectic method and descriptive analytical method were used to answer the questions. As a result, 7 elements including students, teachers, classroom and school, content, parents, education organization, and community (each consisting of other subgroups) were identified for the evaluation of input. For process assessment 6 elements including students, teachers, teachers and pupils, parents, school, and community were considered. Output evaluation comprised of 5 elements including general goals, intermediate goals, evaluation of the discussion process, evaluation of knowledge and attitudes. Feedback and outcomes assessment consisted of 5 elements including feedback evaluation at input, process, and output stages, and evaluation and feedback assessment. The suggested framework is the first to consider all elements of assessing the philosophy course for children.

Key words:

Philosophy for children, Evaluation, Evaluation system

* PhD, Assistant Professor, Department of Educational Philosophy, School of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran
Email: yahyaghaedy@yahoo.com

** PhD Student, Department of Counseling, School of Psychology and Education, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran