

ارزشیابی تربیتی جایگاه ارزشیابی در آموزش ارزش‌ها

کرامت‌مهر حاج‌غلامرضا ضای / کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر کرمان alihemmat57@gmail.com

سیدحمیدرضا علوی / استاد علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان hralavi@uk.ac.ir

دریافت: ۹۵/۱۰/۲۹ پذیرش: ۹۶/۳/۲۷

چکیده

ارزشیابی تربیتی همچون ارزشیابی تحصیلی امری است مهم که باید بر تمام فعالیت‌های یاددهی - یادگیری مسائل تربیتی سایه افکند و برای تشخیص همسویی و یا عدم همسویی فرایند آموزش با هدف آموزش از آن استفاده گیرد. تحقیق حاضر بر آن است تا به شناسایی روش‌های مناسب در ارزشیابی تربیتی افراد بپردازد. این تحقیق به صورت توصیفی - تحلیلی و با روش کتابخانه‌ای و نظری و با استفاده از تجربیات آموزشی محققان صورت گرفته است. نتایج تحقیق ارائه چهارده روش ارزشیابی مناسب (چهار نمونه برگرفته از نظرات اندیشمندان تربیتی و ده نمونه محقق ساخته) به منظور ارزیابی آموزه‌های تربیتی افراد است و آموزش‌دهندگان رسمی و غیررسمی می‌توانند از این روش‌ها در جهت محک زدن متریبان و حصول آگاهی از میزان نهادینه شدن ارزش‌های آموخته شده در متریبان استفاده کنند و به این طریق، موفقیت و یا عدم موفقیت آموزش خود را مشخص سازند تا زمینه بازاندیشی در روش‌ها یا مراحل یاددهی - یادگیری فراهم آید.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، ارزشیابی تربیتی، آموزه‌های تربیتی، نهادینه شدن ارزش‌ها.

مقدمه

«ارزشیابی یکی از ارکان اساسی فرایند آموزش می‌باشد که توسط معلم یا مربی صورت می‌گیرد. فرهنگ روان‌شناسی آرتور و بر (۱۹۸۵) ارزشیابی را در معنای عام، تعیین ارزش و یا ماهیت یک چیز می‌داند و به صورت خاص‌تر، ارزشیابی را تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سری آزمایش، یک دارو و... در رسیدن به هدف‌های اولیه آنها می‌داند» (خورشیدی و ملک‌شاهی‌راد، ۱۳۸۲، ص ۳۹).

بلوم (۱۹۷۱) «ارزشیابی» را روشی می‌داند برای به دست آوردن و پروراندن شواهد لازم به منظور بهبود یادگیری و تدریس، و بنابراین، باید در خدمت روشن ساختن هدف‌های مهم آموزش و پرورش باشد و به صورت فرایندی بدان منظور به کار رود که معلوم کند دانش‌آموزان تا چه حد در جهت این هدف‌های مهم پیش رفته‌اند. در حقیقت، اهمیت ارزشیابی در این است که نتایج آن به صورت بازخورد به برنامه آموزش مجدداً تغذیه شود تا بدین وسیله، تغییرات اساسی در متن برنامه ایجاد شود (هومن، ۱۳۷۵، ص ۲۶).

ارزشیابی تربیتی نیز به مفهوم سنجش عملکرد متریان در زمینه آموخته‌های تربیتی و پرورشی (ارزش‌های دینی، اخلاقی و سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و مانند آن) است و هدف از آن، تشخیص عقب‌ماندگی‌ها و نقاط ضعف شاگردان و آگاهی از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، صریح بودن هدف‌های آموزشی و اعتبار محتوا در زمینه آموزش‌های تربیتی است. از سوی دیگر، وسیله‌ای است برای پیش‌بینی زمینه‌هایی که مربی در آینده ممکن است در آنها دچار انحراف گردد. در این تحقیق، تأکید بر روی ارزشیابی تربیتی (ارزش‌های دینی و اخلاقی است).

در حیطه‌های تربیتی، ارزشیابی زمانی مؤثر واقع می‌شود که جنبه عملی داشته باشد. مربی باید مربی را به کام عمل بیفکند تا حقیقت وجودی و ضمیر پنهان خود را در میدان عمل آشکار سازد. در آیین مبین اسلام نیز ارزشیابی تحت عنوان «ابتلا» و «امتحان» مطرح می‌شود. در قرآن می‌خوانیم

که بهترین اولیای خداوند هم برای نمایان شدن اخلاص و عقیده قلبی خویش، امتحان‌ها و آزمایش‌های سختی را پشت سر نهاده‌اند. از نمونه‌های بسیار آشنا، می‌توان به امتحان حضرت محمد ﷺ، حضرت ابراهیم ﷺ، حضرت یوسف ﷺ، حضرت یعقوب ﷺ، حضرت یونس ﷺ و حضرت ایوب ﷺ یاد کرد. محمد قطب معتقد است: «ایمان آوردن در حال رفاه و گشایش آسان است؛ چون صاحبش را به زحمت نمی‌اندازد و چندان سختی ندارد و سلامتی و امنیت او را تهدید نمی‌کند. با این حال، حقیقت ایمان حتی برای صاحبش جز در هنگام ابتلا به سختی‌ها آشکار نمی‌گردد» (بقره: ۲۱۴؛ آل‌عمران: ۴۲؛ توبه: ۱۶؛ عنکبوت: ۱۰؛ قطب، ۱۳۸۹، ص ۳۹۷).

بیان مسئله

«ارزشیابی» عبارت است از بررسی دقیق اطلاعات حاصل از سنجش و اندازه‌گیری همراه با برخی معیارها. ارزشیابی به تصمیم‌ها و اعمال دیگری توسط معلم، دانش‌آموز و یا والدین منجر می‌شود. هدف اصلی ارزشیابی تسهیل یادگیری دانش‌آموز و بهبود بخشیدن به آموزش در محیط یادگیری است (حوریزاد، ۱۳۸۸، ص ۲۷).

یکی از ارکان اساسی مدیریت آموزشی «نظارت و ارزیابی آموزشی» است که با سه رکن دیگر، یعنی «برنامه‌ریزی توسعه آموزشی»، «سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی»، و «اجرای فعالیت‌های آموزشی» رابطه مستقیم و دوسویه دارد. به عبارت دیگر، در هر فعالیت آموزشی، از قدم اول، که به تشخیص نیازها پرداخته می‌شود، تا آخرین قدم، که پیامدهای مورد نظر به دست می‌آید، استفاده از ارزیابی ضرورت دارد. از این جمله، می‌توان بر کاربرد ویژه ارزشیابی در برنامه‌ریزی آموزشی تأکید کرد (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۱۴).

لازم به ذکر است که هر قدر هم یک فرایند آموزش دقیق و حساب‌شده و بر اساس اصول و روش‌های مفید و مؤثری صورت پذیرد، اما اگر تحت‌الشعاع یک ارزشیابی و سنجش

مربیان آموزشی برای والدین نیز مفید است. کاملاً واضح است که همان‌گونه که آموزش مواد گوناگون باهم متفاوت است، ارزشیابی آنها هم از یکدیگر متمایز است. «در ارزشیابی یک برنامهٔ درسی، باید به ارزشیابی بازده یا محصول برنامه بر اساس هدف‌های آن توجه شود، و این ارزشیابی است که یک تصویر کلی از یک برنامه را، که باید شکل بگیرد، ارائه می‌دهد و قضاوت دربارهٔ اختصاصی بودن، نتیجه‌بخش بودن و کارا بودن برنامهٔ درسی و فعالیت‌ها را ممکن می‌سازد» (تلخابی، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

بدون وجود یک نظام ارزشیابی دقیق، چه در زمینهٔ علمی و چه در زمینهٔ تربیتی، نمی‌توان تغییرات حاصل در یادگیرنده را اندازه گرفت و در نتیجه، نمی‌توان به اثربخشی فرایند آموزش پی برد و از مفید بودن آن اطمینان حاصل کرد. «برای ارزشیابی برنامهٔ درسی و آموزشی، الگوهای گوناگونی ارائه می‌شود که هر کدام بر اساس رویکردها و هدف‌های ارزشیابی، دارای شیوه‌های خاصی است» (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۸۳، ص ۲۰۰).

با توجه به گستردگی حوزهٔ ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌های دینی و اخلاقی و با توجه به خط‌ممیّز ظریفی که میان ماهیت ارزش‌ها، سلسله‌مراتب آنها و حتی میان ارزش‌ها، ضدا ارزش‌ها و شبه ارزش‌ها وجود دارد، در امر آموزش ارزش‌ها و مسائل تربیتی نیازمند یک نظام قوی ارزشیابی هستیم تا با تمسک به آن، ماهیت وجودی افراد را آشکار سازیم و از نتایج حاصل در جهت بهبود آموزش و رفع مشکلات یادگیری بهره جوییم.

بسیاری از افراد علی‌رغم اینکه در سال‌های مدیدی از عمرشان، آموزه‌های دینی و اخلاقی در گوش آنها زمزمه شده و به مکرر آنها را شنیده‌اند و حتی خود نیز آنها را به زبان بیان می‌کنند، اما متأسفانه در صحنهٔ عمل، آنها قصور می‌ورزند. این امر می‌تواند بدان علت باشد که افراد یادشده در بوتّه آزمایش برای ارزیابی آموخته‌هایشان قرار نگرفته‌اند تا با محرز شدن فقدان درک از آموزه‌ها و یا احیاناً کج‌فهمی‌های

دقیق و مناسب قرار نگیرد، نمی‌توان به نتیجهٔ حاصل از این آموزش اطمینان داشت و عملاً باید آن آموزش را ناقص دانست؛ زیرا میزان حصول به هدف در آنها ارزیابی و سنجش نگردیده است.

تصور نادرستی که در میان برخی از افراد ایجاد شده این است که گمان می‌کنند دامنهٔ ارزشیابی فقط محدود به زمینه‌های تحصیلی و علمی است، و از ارزشیابی در زمینه‌های تربیتی و پرورشی غافل مانده‌اند، و شاید بتوان گفت که نیاز به این نوع ارزشیابی کمتر احساس شده است و در نتیجه، عملکرد یادگیرنده در جهت سنجش میزان عمق مطالب آموخته شده و یا به نهادینه شدن آنها در یادگیرنده کمتر توجه شده است. قطعاً علت این امر را می‌توان در دو عامل «ناآگاهی از اهمیت ارزشیابی تربیتی» یا «ناآگاهی از شیوه‌های این‌گونه ارزشیابی‌ها» جست‌وجو کرد. از سوی دیگر، چون ارزشیابی تربیتی بیشتر جنبهٔ عمقی دارد، به مراتب، از ارزشیابی نظری مشکل‌تر است.

بارها به فرزند خود گفته‌ایم: «دروغ نگو»؛ «تهمت نزن»؛ «از ظن بد به دیگران دوری کن» و او هم سخنان ما را به دقت گوش داده و با گفتن «چشم»، خیال ما را از فراگیری مطالب ارائه‌شده راحت کرده است. اما آیا به این فکر افتاده‌ایم که او را محک بزینم و از نهادینه شدن مطالب اطمینان حاصل کنیم؟ هر شب به کودک خود دیکته می‌گوییم؛ از او درس می‌پرسیم و آموخته‌هایش را ارزیابی می‌کنیم و در این زمینه، جدیت خاصی به خرج می‌دهیم. آیا به راستی، با همان حساسیت و جدیت هم به ارزیابی و سنجش آموخته‌های تربیتی او می‌پردازیم؟ آیا به همان اندازه که به کسب نمرهٔ بیست او در زمینهٔ علمی اهمیت می‌دهیم، به موفقیت و کسب مراتب والای ارزشی او هم اهمیت می‌دهیم؟

شاید با اطمینان بتوان گفت: علت اینکه بیشتر آموزه‌های تربیتی ما در عمل ناکام می‌مانند این است که آموزش آنها با یک نظام ارزشیابی کارآمد و صحیح همراه نبوده است. بدین‌روی، آگاهی از شیوه‌های ارزشیابی تربیتی، علاوه بر

در سیره پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم السلام انواع ارزشیابی از قبیل «ارزشیابی معلم و فراگیر»، «ارزشیابی تکوینی» و «ارزشیابی پایانی»، «ارزشیابی شفاهی»، «ارزشیابی انفرادی»، «ارزشیابی هدف‌گرا» و «ارزشیابی مشارکتی» مطرح نظر بوده است.

یادگارزاده (۱۳۸۳) در تحقیقی با عنوان «بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس؛ نمونه‌های موردی استان همدان»، ارزشیابی تکوینی را سنجش یادگیری دانش‌آموزان در حین اجرای یک دوره آموزشی و استفاده از نتایج آن برای بهبود فرایند تدریس و یادگیری می‌داند. در این تحقیق، میزان آگاهی معلمان از ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس و مشکلات موجود بر سر راه معلمان بررسی شده است. نمونه در دست مطالعه معلمان و دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۳ در استان همدان بوده‌اند. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که میزان آگاهی معلمان در «شناخت مفاهیم»، «تعاریف»، «فرایند اجرایی» و روش‌های ارزشیابی تکوینی در حد متوسط قرار دارد. اما میزان آگاهی آنها از مراحل اجرایی ارزشیابی تکوینی در حد «کم» بوده است. همچنین نتایج به دست آمده نشان می‌دهد معلمان در کلاس درس، زمانی محدود را به ارزشیابی تکوینی اختصاص داده‌اند. آنان به سبب ناآگاهی از چگونگی تدوین «طرح ارزشیابی» در اجرای ارزشیابی تکوینی نیز با مشکل مواجه بودند. در تجزیه و تحلیل نتایج و بازخورد به دانش‌آموزان نیز مشکلاتی مشاهده شد. همچنین معلمان نمی‌توانستند از نتایج ارزشیابی استفاده کنند.

مؤمنی مهموئی و زارعیان (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی»، ارزشیابی برنامه درسی را دارای قدمتی به اندازه فرایند تعلیم و تربیت می‌دانند و معتقدند: مفهوم ارزشیابی آن قدر گسترده است که انواع گوناگونی از فعالیت‌های ارزشیابی را، حتی در موقعیت‌های اجرایی خاص دربر می‌گیرد. بنابراین، روش‌ها و راهبردهای ارزشیابی نیز متفاوت خواهد بود. هدف از این

حاصل از آن، تلاش‌های لازم در زمینه آموزش مجدد و یا اصلاح آنها را صورت دهند؛ و یا اگر هم ارزیابی شده‌اند، چون ارزشیابی حاصل بر اساس اصول و روش‌هایی صحیح انجام نشده و از جهاتی ناقص بوده، نتیجه مساعدی حاصل نشده است. نظام ارزشیابی به عنوان یکی از ارکان اصلی تعلیم و تربیت، تعامل اثربخشی با دیگر عناصر دارد. ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلمان، عنصر تعیین‌کننده‌ای در نظام آموزشی تلقی می‌شود و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

ارزشیابی در صحنه عمل امری نیست که هر کسی را یارای پیروزی و یا حتی رویارویی با آن باشد. در این میان، می‌توان به صحنه عمل عاشورا اشاره کرد که حتی تصور حوادث آن روز و یا حتی ذکر مصایب آن بر زبان هم بسیار سخت و دردناک است. با توجه به اینکه در زمینه ارزشیابی تربیتی، تحقیق خاصی صورت نگرفته است، محقق کوشیده است تا نکاتی مرتبط با ارزشیابی تربیتی (به‌ویژه ارزشیابی ارزش‌های اخلاقی و دینی) و همچنین روش‌هایی در این زمینه ارائه دهد و گامی در جهت تکمیل فرایند آموزش ارزش‌ها بردارد.

با توجه به مسائل یادشده، می‌توان یادآور شد که آموزش ارزش‌ها باید مجهز به یک نظام ارزشیابی مفید و کارآمد باشد تا با استفاده از نکات مرتبط با آن و با توجه به روش‌های ارزشیابی ارائه شده در آن، بتوان از مثمر‌تر بودن آموزش اطمینان حاصل کرد. این تحقیق بر آن است تا با بیان نکات مرتبط با ارزشیابی و ارائه روش‌های مناسب به منظور ارزشیابی مسائل تربیتی، به‌ویژه ارزش‌های دینی و اخلاقی، گامی در این زمینه بردارد.

با توجه به بدیع بودن موضوع، پیشینه تجربی خاصی در رابطه با موضوع حاضر یافت نشد. پیشینه تحقیق حاضر از این نظر که به اهمیت ارزشیابی در سیره پیامبر ﷺ و بررسی آگاهی معلمان از این امر مهم اشاره نموده، حایز اهمیت است. حسینی زاده (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان «ارزشیابی آموزشی در سیره پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم السلام» بیان می‌دارد که

مقاله، بررسی تفاوت روندهای ارزشیابی بر اساس شش مقوله «مرحله تدوین برنامه»، «موضوع ارزشیابی»، «معیار»، «نوع داده‌ها»، «روش خلاصه کردن داده‌ها» و «نقش» بود. نتایج تحقیق حاکی از آن است که هیچ مبنای نظری پذیرفته شده‌ای برای مقدار لازم تجربیات اندوخته شده به منظور تعیین حداقل الزامات ارزشیابی، که باید در تشخیص کارایی وسیع برنامه جدید در نظام آموزشی به کار رود، وجود ندارد و هر نظامی باید استانداردهای ارزشیابی را بر اساس شرایط خود تعیین کند.

انواع روش‌های ارائه شده در ارزشیابی‌های تربیتی

۱. روش بالینی

منظور از «روش بالینی» روشی است که ژان پیاژه در کشف و تبیین سازوکارهای ساخت ذهنی کودک از آن استفاده می‌کرد این روش حد فاصل روش «مشاهده ساده و روش تجربی» است و گاهی به صورت کاملاً لفظی و گاهی به صورت عملی انجام می‌گیرد. مربی در حین واریسی قضاوت و استدلال‌های کودکان، دو شرط را اجرا می‌کند:

اول. فرایند فکری آزمودنی را به طور خودکار و قدم به قدم دنبال می‌نماید.

دوم. از انحراف و کج‌روی فرایند طبیعی فکر کودک جلوگیری می‌کند. این روش انعطاف‌پذیر است و هر پاسخ آزمودنی منجر به طرح سؤال جدیدی از سوی آزمون‌کننده می‌شود. بر خلاف آزمون‌های عینی در این روش، سؤال‌ها از قبل مطرح نمی‌شود و در حین مصاحبه، بیان می‌گردد، و مزیت آن این است که گرایش‌های طبیعی خود را بیان می‌کند (ر.ک: کریمی، ۱۳۸۸).

۲. قرار گرفتن در میدان عمل

مزیت این روش بر روش‌های انتزاعی از قبیل «سؤال پرسیدن»، که در آن، فرد به طور لفظی به سؤالی پاسخ می‌دهد، این است که در روش «سؤال پرسیدن»، اگر فرد از آگاهی لازم برخوردار باشد و مهارت سخنوری داشته باشد، به راحتی می‌تواند با استفاده از الفاظی وزین و زیبا به سؤال پرسیده شده پاسخ دهد و در نتیجه، مربی از دامنه اطلاعات حفظی او درباره مطالب آموخته شده اطمینان حاصل می‌کند.

اما مربی ماهر این نکته را در نظر دارد که:

به عمل کار برآید به سخن دانی نیست

چه به صورت هدف‌های نوشته شده و چه در ذهن معلم، باید به دقت تعریف شود؛ زیرا تعریف هدف‌های مشخص ما را قادر می‌سازد که در استنباط‌های خود درباره میزان یادگیری، شاخص‌های روشن و غیرمبهم را انتخاب کنیم. ولی این نکته ضروری را نباید فراموش کرد که هدف‌های گوناگونی که از طریق عرضه هر بخش درس بر آنها تأکید شود، باید با همان کیفیت در ارزشیابی منعکس گردد.

مراحل تحلیل و تعیین نظام‌های ارزشیابی

الف. تغییرات لازم

تغییرات لازم، چه به صورت هدف‌های نوشته شده و چه در ذهن معلم، باید به دقت تعریف شود؛ زیرا تعریف هدف‌های مشخص ما را قادر می‌سازد که در استنباط‌های خود درباره میزان یادگیری، شاخص‌های روشن و غیرمبهم را انتخاب کنیم. ولی این نکته ضروری را نباید فراموش کرد که هدف‌های گوناگونی که از طریق عرضه هر بخش درس بر آنها تأکید شود، باید با همان کیفیت در ارزشیابی منعکس گردد.

ب. تعیین معیار موفقیت شاگرد

این معیار ممکن است به صورت مطلق یا نسبی تعیین شود؛ مثلاً، اینکه شاگرد باید به هشت سؤال از ده سؤال داده شده پاسخ درست بدهد، یک معیار مطلق است. در معیار نسبی، یک آزمون برای شاگردان یک کلاس اجرا می‌شود و سطح موفقیت با توجه به توزیع نمره‌ها در داخل کلاس تعیین می‌گردد. در این حالت، شاگردان با هم مقایسه می‌شوند.

مربی باید مشخص کند که متریان پس از طی مراحل آموزش ارزش‌ها، به چه سطحی باید رسیده باشند.

ج. تعیین نوع سؤالات

باید به درستی مشخص شود که از چه نوع سؤال‌هایی در ارزشیابی استفاده می‌کنیم. نوع سؤالات با توجه به انتظاراتی که

با یقین می‌توان گفت که در میدان عمل است که فرد، حقیقت وجودی خویش را به نمایش می‌گذارد، نه در میدان الفاظ و کلام. به‌ویژه در ارزشیابی آموزش ارزش‌ها، می‌توان گفت: این شیوه از شیوه‌های مؤثر ارزشیابی است؛ زیرا نشان می‌دهد که ارزش‌های آموخته‌شده به مرحله درونی شدن رسیده است یا خیر. بدین‌رو، مربی باید متربی را به‌طور عملی محک بزند و امتحان کند.

خداوند در قرآن کریم در سوره مبارکه «بقره»، آیه ۱۵۵ می‌فرماید: «قطعاً ما شما را به چیزی از ترس، گرسنگی، کاهش اموال و نفوس و فرزندان می‌آزماییم و تو ای پیامبر، به شکیبان نوید ده».

آیات متعددی از قرآن (کهف: ۷؛ انبیاء: ۳۵؛ تغابن: ۱۵؛ اعراف: ۱۵۴ و ۱۶۸) به این امر اشاره می‌کنند که آزمایش و امتحان در میدان عمل، ملاکی برای ارزشیابی و تشخیص خوب از بد و تمایز مؤمنان از گمراهان است. پیامبران بزرگ الهی نیز در معرض آزمایش‌های سختی قرار گرفته‌اند و همواره از مرحله آزمایش سرفراز بیرون آمدند. از آن جمله، می‌توان حضرت ایوب علیه السلام، حضرت یونس علیه السلام، حضرت یعقوب علیه السلام، حضرت ابراهیم علیه السلام، حضرت اسماعیل علیه السلام، حضرت یوسف علیه السلام و حضرت محمد صلی الله علیه و آله را نام برد.

«هر خمیره‌ای برای پختگی نیازمند آتش است. خمیره بشریت نیز برای پختگی‌اش، نیازمند آتش امتحان در بوتۀ مصایب و سختی‌هاست. ایمان، حتی برای صاحبش، جز در هنگام ابتلا آشکار نمی‌گردد. همان‌گونه که میخ را به دیوار می‌کوبی و در وهله اول، گمان می‌کنی بر دیوار فرو رفته و محکم شده است، ولی از آن اطمینان خاطر نداری و آن را امتحان می‌کنی» (قطب، ۱۳۸۹، ص ۳۹۷).

«امتحان و آزمایش همواره به وسیله عمل است؛ زیرا ابتلا جز با عمل معنا نمی‌یابد و در صحنه عمل است که صفات باطنی انسان ظاهر می‌شود و استعدادها از قوه به فعلیت درمی‌آید» (دیلمی و آذربایجانی، ۱۳۸۷، ص ۲۰۹).

براساس این شیوه، مربی متربی را در کام عمل می‌افکند تا

آموخته‌های او را ارزیابی کند.

امام حسین علیه السلام در شب عاشورا، درحالی که جمع کثیری از سپاهیان گرد ایشان جمع شده بودند، فرمودند: «ای مردم، من بیعت خود را از شما برداشتم. فردا همه ما کشته خواهیم شد. هر کدام از شما که مایلید از تاریکی شب استفاده کرده، به شهر و دیار خود برگردید».

قبول شهادت آزمایش بزرگی است که هر کسی را توان پیروزی در آن نیست؛ مرد میدان می‌طلبد و ایمانی محکم؛ آزمایش سختی است که به راحتی می‌تواند مؤمنان واقعی را از افراد به ظاهر مؤمن و ریاکار جدا کند. می‌توان با اطمینان گفت که میدان عمل، قوی‌ترین میدان برای تمایز حق از باطل است.

۳. ایجاد موقعیت‌های معماگونه

براساس این روش، مربی متربی را در موقعیتی معماگونه قرار می‌دهد تا با استفاده از نیروی فکر و اندیشه عمیق، به فعالیت‌های عملی و تمرین‌هایی مستقل و فعالانه و حل مسئله بپردازد. دامنه و طیف چالش‌ها و مسائلی که مربی آموزش ارزش‌ها می‌تواند به متربیان ارائه دهد شامل مسائلی در حوزه ارزش‌هاست. این نوع ارزشیابی مستلزم تفکر، استدلال و در نهایت، تصمیم‌گیری و انتخاب است.

موقعیت‌ها و چالش‌های ایجادشده توسط مربی به گونه‌ای است که متربی نمی‌تواند بلافاصله به آنها پاسخ دهد و این امر نیازمند آن است که با دقت زوایای مسئله را بررسی نموده، برای آن پاسخی مناسب بیابد.

حکایت معروفی است که روزی استادی قصد کرد تا معرفت خداشناسی شاگردان خویش را ارزیابی کند. در یکی از جلسات درس خویش، به شاگردان خود گفت: برای شما مسئولیتی در نظر گرفته‌ام و دوست دارم آن را به نحو احسن انجام دهید. صبح فردا، هرکدام از شما یک مرغ برداشته، در محل خلوتی که هیچ‌کس شما را نظاره نکند آن را ذبح کنید و چندین بار هم تأکید کرد که شما موظفید حتماً مرغ را در محلی ذبح کنید که حتی یک نفر هم شما را نبیند. صبح روز

حماد بن عیسی می‌گوید: امام صادق علیه السلام روزی به من فرمودند: آیا نیکو نماز می‌گزاری؟ عرض کردم: آقای من! من کتاب حریر در نماز را حفظم. امام فرمودند: حفظ آن بر تو لازم نیست؛ بلند شو و نماز بگزار! حماد می‌گوید: در برابر امام، رو به قبله به نماز ایستادم و رکوع و سجده کردم. امام فرمودند: حماد، نیکو نماز نمی‌گزاری! چه زشت است برای انسان که شصت یا هفتاد سال از عمرش بگذرد و یک نماز کامل با تمام حدود و شرایطش اقامه نکرده باشد. حماد می‌گوید: در خود احساس سرافکنندگی کردم و به امام عرضه داشتم: فدایت شوم! نماز را به من بیاموزید! امام رو به قبله ایستادند و... (حسینی زاده، ۱۳۸۶ الف، ج ۱، ص ۷۹).

۵. نمایش تصنعی عمل به ضدارزش

توجه به دو نکته در این روش حایز اهمیت است: اول. این روش باید با احتیاط کامل اجرا شود تا مبدا نکته منفی در ذهن متربی جای گیرد. بدین‌روی، این امر به مهارت و تبحر مربی نیازمند است. برای تحقق این هدف، مربی باید بلافاصله پس از اجرای این روش و انجام عمل ارزشیابی، قصد و غرض خود را از اجرای این روش بیان نموده، ضمن تبیین عمل ارزشی صحیح، عمل ضدارزشی مغایر با آن را به شدت نفی کند.

دوم. به طور متمادی نمی‌توان از این روش استفاده کرد؛ زیرا استفاده پی در پی از آن، موجب آگاهی متربی شده، منجر به ایجاد عمل و یا گفتار تصنعی از سوی متربی می‌گردد.

این روش بدین صورت است که مربی با نمایش تصنعی و بیان یک ضدارزش یا ترغیب متربیان به یک عمل ضدارزشی می‌کوشد تا عملکرد متربیان را در واکنش به مسائل عنوان‌شده بررسی کند. برای مثال، در مراسم صبحگاهی یک دبیرستان، مدیر مدرسه از دانش‌آموزان می‌خواهد برای کمک به قحطی‌زدگانِ فلان کشور، از هیچ‌کمکی دریغ نکرده، کمک‌های نقدی و غیرنقدی خود را به مدرسه تحویل دهند. مربی پس از ورود به کلاس، موضوع

بعد، هریک از شاگردان وظیفه محول‌شده را به انجام رسانیده و مرغ‌ها را در محلی خلوت و به دور از چشم دیگران ذبح کردند، بجز یک نفر از آنها که از ذبح مرغ سر باز زده بود.

شاگردان به او خندیدند و گفتند: تو نتوانستی دستور استاد را اجرا کنی و از آن سرپیچی نمودی. استاد، که در کلاس حاضر شد، بجز یکی از مرغ‌ها، بقیه مرغ‌ها را ذبح شده دید. علت را از شاگردش جست‌وجو کرد و گفت: چرا از دستور من سر باز زدی. شاگرد در پاسخ گفت: استاد، شما سفارش کردید که مرغ را در جایی بکشیم که هیچ‌کس ما را نبیند، و من هر جایی که رفتم خدا را حاضر و ناظر دیدم. نتوانستم با قید شرط شما، مرغ را ذبح کنم. درک عمیق شاگرد تعریف و تمجید فراوان استاد را برانگیخت و علت دستور و سفارش خویش را همان‌گونه که شاگرد بیان کرده بود، عنوان نمود.

این حکایت می‌تواند نمونه جالبی برای ارزشیابی یکی از ارزش‌های دینی باشد. مربی می‌تواند با تدبیر و اندیشه، موقعیت‌هایی شبیه این موقعیت را برای متربی ایجاد کند و او را ارزشیابی نماید.

۴. درخواست تکرار آموخته‌ها

مربی می‌تواند از متربیان خویش بخواهد تا مطالبی را که آموخته‌اند برایش به شیوه‌های لفظی یا عملی تکرار کنند. با این عمل، مربی می‌تواند ضمن ارزشیابی آموخته‌های آنها، نقاط ضعف و مشکلات احتمالی‌شان را کشف نموده، درصد رفع آن برآید. این ارزشیابی می‌تواند در هر سه نوع ارزشیابی، اعم از ارزشیابی «آغازین»، «تکوینی» و «تراکمی»، یعنی در ابتدای آموزش و برای آگاهی از آموخته‌های قبلی، در حین آموزش و برای دستیابی به مشکلات متربیان، و در انتهای آموزش برای اطلاع از میزان یادگیری نهایی متربی مورد استفاده قرار گیرد.

برای مثال، مربی پس از آموزش قرائت نماز، وضو یا تیمم، می‌تواند از متربی بخواهد که نماز را در حضور او قرائت کند یا وضو بگیرد و یا تیمم کند.

متریبیان پخش کند. یا به مناسبت خاصی، یک مراسم جشن برگزار کند و درست هنگامی که متریبیان مجذوب این موقعیت شدند، صدای اذان را از بلندگو پخش کند. در این زمان، معلوم است فقط کسانی برای نماز می‌شتابند که ارزش واقعی فریضه نماز را درک کرده و به ارزش نماز اول وقت پی برده باشند. اما کسانی که این ارزش را درک نکرده‌اند همچنان به بازی یا تماشای فیلم و یا برگزاری مراسم جشن ادامه می‌دهند. در این هنگام، مربی می‌تواند با استفاده از این فرصت و درست در لحظه ارتکاب خطا، اشتباه آنها را گوشزد کند و پس از ساعت نماز، درباره این سازوکار شیطانی و هوای نفس، که منجر به غفلت آنها شده بود، توضیح دهد.

۷. تحلیل محتوا

این روش در زمینه کشف ارزش‌ها از طریق تحلیل محتوای پیام‌های شفاهی یا کتبی به کار گرفته می‌شود. فیلم‌ها، داستان‌ها و یا وقایع روزمره می‌توانند منابع مناسبی برای تحلیل محتوا، در جهت آموزش ارزش‌ها و یا ارزشیابی مسائل تربیتی و ارزشی باشند. در ذیل، به دو نمونه از آنها اشاره می‌کنیم:

الف. تحلیل داستان: مربی باید با درایت خویش، داستانی با محتوای ارزش‌های دینی یا اخلاقی انتخاب کند که در آن نکات ارزشی بیان شده باشد، یا در آن تعارضی میان ارزش‌ها و ضدارزش‌ها ایجاد شده باشد. سپس متن آن را برای متریبیان با دقت بخواند و سپس از آنان سؤالاتی را پرسیده، درباره جواب سؤالات نظرخواهی کند. این نظرخواهی می‌تواند به دو شکل صورت گیرد:

۱. از تک تک متریبیان درباره محتوای داستان سؤالاتی را بپرسد و نظر آنها را جویا شود. مزیت این شیوه نظرخواهی آن است که مربی به راحتی می‌فهمد که هر یک از متریبیان در چه سطحی هستند و اشکالات یادگیری آنها در کدام قسمت است. اما از معایب این شیوه آن است که در صورت آگاهی متریبیان از نظرهای همدیگر، ممکن است نظرات اصلی خویش را تغییر داده، نظر دیگری را بیان کنند و این امر

مطرح شده را عنوان می‌کند و به متریبیان خویش می‌گوید: شما می‌دانید که در کشور ما تعداد زیادی از افراد نیازمند وجود دارند که کمک ما می‌تواند در رفع مشکلات آنها مؤثر باشد. از سوی دیگر، کمک به قحطی‌زدگان و وظیفه سازمان‌های بین‌الملل و هلال احمر جهانی است و لزومی ندارد ما در این کار سهم شویم. بهتر است پول و مایحتاج را برای کشور خود ذخیره کنیم تا مبادا دچار بحران شویم! به هر حال، خدا بزرگ است و خودش به آنها کمک خواهد کرد.

پس از اینکه مربی چند دقیقه‌ای درباره موضوع یادشده صحبت کرد. به بچه‌ها می‌گوید: شما با نظر من موافقید؟ به نظر شما، حق با من نیست؟ مربی پس از بیان این مطلب، منتظر اظهار نظر متریبیان خویش می‌ماند و ممکن است بعضی از متریبیان به جانب‌داری از مربی خویش برخاسته، حرف‌های او را تأیید کنند. عده‌ای هم باشند که این حرف را تأیید نکنند. مربی پس از محک زدن متریبیان و پرسیدن نظرات هر یک از آنها، بلافاصله اعلام می‌کند که سخنان او صرفاً برای محک زدن ایشان بوده و با گفته‌های یادشده موافق نیست. سپس این نکته را توضیح می‌دهد که ما باید به حکم دین، به این نکته توجه داشته باشیم که همگی آفریده یک خالقیم و در قبال یکدیگر مسئولیم و باید به ارزش‌های والای انسانی احترام بگذاریم، و اگر مشکلی برای انسانی پیش می‌آید و دست نیاز به سوی ما دراز می‌کند، از هیچ کمکی فروگذار نکرده، به یاری آنها بشتابیم؛ چنان‌که سعدی، در این باره چنین می‌گوید:

بنی آدم اعضای یکدیگرند که در آفرینش زیک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی
(سعدی، ۱۳۸۶، ص ۳۳).

۶. قرار دادن مربی در موقعیت وسوسه‌انگیز

مربی می‌تواند براساس سلیقه و تمایل متریبیان، موقعیتی بسیار جذاب و لذت‌بخش برای متریبیان فراهم کند. برای مثال، یک ربع قبل از ساعت نماز، یک مسابقه فوتبال میان دو تیم رقیب ترتیب دهد. یا یک فیلم جذاب مورد علاقه

۸. کنترل نامحسوس مربی

در این روش، مربی می‌تواند یک موقعیت امتحان فراهم کند و خود از کلاس خارج شود و به طور کاملاً نامحسوس (مثلاً، استفاده از مکانی که بتواند متربیان را تحت نظر بگیرد یا استفاده از دوربین‌های مدار بسته) بر آنها نظارت کند. یا با تدارک یک بازی شطرنج و ترک ناگهانی موقعیت بازی برای چند لحظه، همین کنترل را اجرا کند و صداقت آنها را محک بزند و مراقب باشد که آیا متربیان در زمان عدم حضور وی تقلب می‌کنند یا خیر؟ سپس در صورت بروز مشکل یا تخلف، به گونه‌ای ماهرانه، که لطمه‌ای به روحیه و شخصیت متربیان نزند، به آنها تذکر دهد.

۹. مشاهده طبیعی

یکی از شیوه‌های کارآمد برای شناخت مربی و پی بردن به میزان نهادینه شدن ارزش‌ها در او، مشاهده طبیعی اعمال اوست. در این شیوه، مربی رفتار و واکنش مربی را در موقعیت‌های گوناگون در کلاس، جلسات خصوصی، یا اردوهای کوتاه‌مدت بیرونی، با ریزینی خاصی ارزیابی می‌کند. این رفتار باید در شکلی کاملاً طبیعی و بدون جلب توجه مربی انجام گیرد.

«مشاهده دقیق و منظم عملکرد مربی می‌تواند در تشخیص روند فکری مربی و نحوه رشد و تحول اخلاقی و دینی او مفید و مثمرتر باشد» (ساجدی، ۱۳۸۴، ص ۱۸۸).
مربی آموزش ارزش‌ها می‌تواند از طریق مشاهده رفتار متربیان در محیط‌های گوناگون، از جمله در کلاس درس، نمازخانه، میدان ورزشی، اردوهای تفریحی، ساعات تفریح و استراحت به بررسی چگونگی عملکرد متربیان در حوزه ارزش‌های اخلاقی و دینی بپردازد و رفتار آنان را با دقت کافی ارزیابی کند و در صورت لزوم، نکاتی را یادداشت کند و در وقت مقتضی و با شیوه‌ای مناسب برای رفع نقاط ضعف مربی اقدام نماید و اگر لازم باشد در راهبردهای تدریس خود، تجدیدنظر کند.

موجب اختلال در ارزشیابی مربی می‌گردد.

شیوه دوم آن است که مربی از متربیان بخواهد بر روی یک تکه کاغذ درباره سؤالات مطرح شده اظهار نظر کنند.

مزیت این شیوه آن است که متربیان از نظرات یکدیگر مطلع نشده، نظر واقعی خویش را بیان می‌دارند. اگر مربی از متربیان بخواهد نام خود را روی کاغذ ذکر کنند به راحتی می‌تواند اشکالات آنها را به خودشان گوشزد کند. اما برای اینکه مربی بدون دلهره و با خیال راحت به سؤالات پاسخ دهد باید از آنها بخواهیم از ذکر نام خود اجتناب کنند. اما ننوشتن نام عیبی دارد و آن این است که مربی در صورت برخورد یا کج‌فهمی یکی از متربیان، نمی‌داند برگه مربوط به کدام یک از آنان بوده و مجبور است تا موضوع را به صورت جمعی توضیح دهد و رفع اشکال کند. واضح است که گاهی مربی نیاز به توضیح و ارشاد موردی دارد، اما به هر صورت، برای جلوگیری از آسیب رسیدن به شخصیت متربیان، ننوشتن نام آنها منطقی‌تر به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، مربی می‌تواند متربیان را در ذکر نام یا عدم ذکر نام مختار بگذارد.

ب. تحلیل فیلم: مربی پس از آموزش ارزش‌ها، باید بتواند با دیدن یک فیلم یا شنیدن یک داستان، درباره نکات ارزشی آن اظهار نظر کند. یک مربی ماهر می‌تواند فیلم‌هایی را که از محتوای ارزشی برخوردارند و یا در آنها تضاد و کشمکش میان جبهه ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها وجود دارد، انتخاب کند و آنها را برای متربیان به نمایش بگذارد و از آنها بخواهد به طور انفرادی درباره فیلم اظهار نظر نماید. یا اینکه درباره عملکرد شخصیت‌های داستان فیلم سؤالاتی را مطرح کند و نظر مربی را جویا شود و محتوای فکری و نظام ارزشی او را محک زده، ارزیابی کند.

همچنین مربی می‌تواند با طرح یک سؤال درباره فیلم و ارائه چند راه‌حل درباره آن، از متربیان بخواهد بهترین راه‌حل و دلیل انتخاب آن را توضیح دهد. شیوه‌های کسب نظر متربیان نیز دقیقاً می‌تواند همانند شیوه‌های یادشده در روش «تحلیل محتوای داستان» باشد.

۱۰. مصاحبه

سطح اول:

۱. آیا «هدیه» و «رشوه» به یک مفهوم هستند؟
 ۲. از نظر شرع، کدام یک مذموم شمرده شده‌اند: هدیه یا رشوه؟
- سطح دوم:
۱. چه تفاوتی میان «هدیه» و «رشوه» وجود دارد؟
 ۲. چگونه تشخیص دهید که هدیه دریافت می‌کنید یا رشوه؟
- سطح سوم:
۱. اگر تاکنون کسی به شما پیشنهاد رشوه داده است،

درباره آن توضیح دهید؟

۲. هنگام گرفتن هدیه و یا پیشنهاد رشوه، چه واکنشی نشان داده‌اید؟

سطح چهارم:

۱. اگر در آینده، در پست مهمی مشغول کار شوید و در ازای انجام کاری یا تزیین حقی، مبلغ هنگفتی رشوه به شما پیشنهاد شود، چگونه با نفس خود مبارزه می‌کنید؟
۲. اگر در آینده، در پست مهمی مشغول کار شدید و از سوی یک شخصیت صاحب‌نام و بانفوذ تحت عنوان «هدیه»، رشوه‌ای دریافت کردید، واکنش شما در برابر وی چه خواهد بود؟ آیا در این موقعیت، رضایت شخص صاحب‌نام را بر رضای خدا ترجیح می‌دهید؟

۱۲. پرسشنامه

این روش از رایج‌ترین روش‌ها در حوزه اندازه‌گیری ارزش‌هاست. پرسشنامه‌ها فراوان هستند و مجال ذکر همه آنها نیست. ما هم در دو گروه اساسی، به رایج‌ترین و کاربردی‌ترین آنها بسنده خواهیم کرد: گروه نخست پرسشنامه‌هایی که شامل پرسش‌های انتخابی از چند امر شبیه به هم است؛ از جمله:

الف. پرسشنامه آپورت، فیرون و لندزی: از نخستین پرسشنامه‌ها در اندازه‌گیری ارزش‌ها، پرسشنامه‌ای است که آپورت و فیرون آماده کرده‌اند و تعدیل آن با همکاری گاردنر لندزی صورت‌گرفت و هدف آن اندازه‌گیری ارزش‌های ذیل است:

«مصاحبه» یکی از روش‌های سنتی است که می‌توان در ارزیابی‌ها از آن استفاده کرد. در این شیوه، مربی آموزش ارزش‌ها، از روی دقت لازم و با توجه به شناختی که از وضعیت رفتاری هر متربی دارد، سؤالاتی را که از قبل تهیه و تنظیم کرده است، در وقت مناسب، با تدارک یک مصاحبه، در یک ارتباط متقابل و مستقیم، از متربی می‌پرسد و ارزش‌های دینی و اخلاقی وی را ارزیابی می‌کند.

۱۱. پرسیدن سؤالات خلاق

گلیفورد سؤالات را به دو دسته تقسیم می‌کند:

۱. همگرا: آنها که تنها به یک پاسخ ختم می‌شوند.
 ۲. واگرا: آنها که تفکر خلاق دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند و محرک خلاقیت هستند. این سؤالات انعطاف‌پذیر بوده و جوابشان تنها به یک پاسخ صحیح ختم نمی‌شود.
- تورنس نیز «سؤالات برانگیزاننده» را مطرح می‌کند. او سؤالات را دارای چهار سطح برانگیزندگی می‌داند:

سطح اول: سؤالاتی که با «آری» یا «نه» یا به وسیله یک کلمه پاسخ داده می‌شوند.

سطح دوم: سؤالاتی که فرد را به توضیح دادن برمی‌انگیزاند.

سطح سوم: سؤالاتی که فرد اطلاعات را به خود یا تجارب خود ربط می‌دهد.

سطح چهارم: بالاترین سطح سؤالاتی هستند که تفکر فرد را به دنیای خیالی و آینده می‌برند.

مربی می‌تواند براساس سطوح سؤالات خلاق، میزان موفقیت یا عدم موفقیت آموزش ارزش‌ها و یا تشخیص نقاط ضعف آنها را ارزیابی کند. مربی باید لزوماً از سطوح سؤال برای شناسایی میزان رشد شناختی متربیان در زمینه ارزش‌های دینی و اخلاقی استفاده کند (حوریزاد، ۱۳۸۸، ص ۱۰۳).

در اینجا، چند مثال در این باره ذکر می‌کنیم که براساس سطوح متفاوت برانگیزندگی مطرح شده است.

قالب انواع داستان‌ها بر حسب موضوع، محتوا و سطوح اخلاقی ذیل شناسایی کرد:

۱. ارائه داستان‌هایی با مضامین اخلاقی که آزمودنی یا دانش‌آموز را در نوعی بحران و تعارض اخلاقی قرار داده، او را به قضاوت و استدلال برای حل آن برمی‌انگیزد.
 ۲. داستان‌هایی مربوط به شناسایی مرحله اخلاقی عینی (مبتنی بر نتیجه عمل بدون در نظر گرفتن نیت و انگیزه فاعل) و اخلاق فاعلی (مبتنی بر نیت خیرخواهانه یا غیرخیرخواهانه و خودخواهانه)؛

۳. داستان‌هایی مربوط به شناسایی مرحله دیگر پیروی (اطاعت کورکورانه) و خودپیروی (اطاعت آگاهانه) در سطوح خانواده، مدرسه، اجتماع، جامعه جهانی و مانند آن؛

۴. داستان‌هایی مربوط به شناسایی اخلاق قراردادی (ارزش‌های نسبی و اکتسابی) و اخلاق مافوق قراردادی (ارزش‌های فطری و وجدانی).

همه این داستان‌ها می‌توانند بر اساس نوع سنجش مورد نظر تهیه و تنظیم گردند و توصیه می‌شود مربی نحوه اجرای داستان‌ها را این‌گونه بیان کند:

داستان‌ها در طی یک فرایند مصاحبه، میان آزمون‌شونده و آزمون‌گیرنده اجرا شود، به گونه‌ای که در آن آزمون‌گیرنده پس از آشنایی و کسب اطلاعات از موقعیت اجتماعی، اقتصادی و تحصیلی آزمون‌شونده، با او ارتباط برقرار کرده، با کلمات مناسب با سن او، یک زوج داستان مطرح کند و از او بخواهد آن را تکرار کند تا مطمئن شود آن را خوب فهمیده است و سپس درباره آن قضاوت کند. در ضمن، پاسخ‌های مخالف را از زبان دیگر متریبان نیز برای فرد مطرح کند. این کار برای آزمون‌شونده سه فایده دارد: ۱. ایجاد ثبات و یا تردید نسبت به قضاوت خود؛ ۲. تفکر و سنجش دوباره؛ ۳. ارضای حس کنجکاوی نسبت به نظر دیگران (کریمی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۳).

۱۴. داستان‌های نیمه‌تمام

با ارائه این‌گونه داستان‌ها، مربی از دانش‌آموزان می‌خواهد به

«ارزش اجتماعی» که به جنبه‌های اجتماعی و روابط بین افراد توجه دارد.

«ارزش نظری» که به جنبه‌های حقیقت‌شناخت مربوط است.
 «ارزش اقتصادی» که به جنبه‌های مادی و مالی مربوط می‌شود.
 «ارزش زیباشناختی» که به شکل و هماهنگی اختصاص دارد.
 «ارزش دینی» که به باورها و رفتارهای دینی مربوط است.
 «ارزش سیاسی» که به قدرت مربوط می‌شود.

ملاک سنجش نیز متضمن دو بخش است:

۱. مجموعه‌ای از بندها که فرد با انتخاب یکی از دو گزینه، بدان پاسخ می‌گوید.

۲. مجموعه‌ای از بندها که فرد با انتخاب یکی از چهار گزینه، بدان پاسخ می‌گوید.

گروه دوم پرسشنامه‌هایی است که ارزش‌ها را از راه مرتب کردن تعدادی از سؤال‌ها یا گزینه‌ها، بر حسب اهمیت آنها برای او، می‌سنجد.

ب. معیار بررسی انتخاب: وودروف فراهم آورنده آن بوده و شامل سه نکته مهم است که در ذیل هر یک، هشت راه‌حل ارائه شده است و از شخص خواسته می‌شود تا بر حسب اهمیت، آنها را منظم کند. این معیار از ارزش‌هایی همچون زندگی خانوادگی، دین‌داری، صداقت، خدمت اجتماعی و فعالیت عقلی پرده برمی‌دارد. برای مثال، نکته دوم معیار، شامل راه‌های ذیل است:

الف. تمرین فعالیت‌های گروهی در پادگان‌ها؛ ب. تمرین فعالیت‌های سیاسی؛ ج. زندگی آرام و بی‌دردسر؛ د. اهمیت گروه و جذابیت آن؛ ه. اهمیت دین و تشویق سازمان‌های دینی؛ و. زندگی هیجانی؛ ز. مساوات و نبود تبعیض میان افراد؛ ح. رقابت فکری. از پاسخ‌دهنده خواسته می‌شود بر حسب اهمیت آنها، در حل مشکل طرح شده، آنها را منظم کند (خلیفه، ۱۳۷۸، ص ۸۷-۹۰).

۱۳. آزمون‌های داستانی

تراز تحول اخلاقی هر یک از دانش‌آموزان را می‌توان از طریق آزمون‌های بالینی تحول اخلاقی در نظام پیازه و کهلبرگ در

اخلاقی، می‌توان از روش‌های خاصی استفاده کرد که عبارتند از: استفاده از روش بالینی؛ قرار گرفتن در میدان عمل؛ ایجاد موقعیت‌های معماگونه؛ درخواست تکرار آموخته‌ها، نمایش مصنوعی عمل به ضدازش‌ها؛ قرار دادن متربی در موقعیت و سوسه‌انگیز؛ تحلیل محتوا (تحلیل داستان، تحلیل فیلم)، کنترل نامحسوس متربی، مشاهده، مصاحبه، پرسیدن سؤالات خلّاق؛ پرسشنامه (پرسشنامه آلپورت، فیرونون و لندزی؛ معیار بررسی انتخاب؛ پرسشنامه معلم‌ساخته)؛ آزمون‌های داستانی؛ داستان‌های نیمه‌تمام.

با استفاده از روش‌های ارزشیابی یادشده، آموزش‌دهندگان رسمی (اعم از مربیان و معلمان آموزشی) و یا آموزش‌دهندگان غیررسمی (والدین و بزرگترها) می‌توانند متربیان را در زمینه‌های تربیتی خاص محک زده، مشکلات یادگیری آنها، مشکلات آموزشی خود و یا به‌طورکلی، موفقیت و یا عدم موفقیت آموزش را مشخص کنند و در نتیجه، به تربیت نسلی پردازند که در آینده با کوچک‌ترین مسئله‌ای دچار انحراف و یا تردید نگردد و از اصول ارزشی، که به‌طور صحیح و دقیق در وجود آنها نهادینه شده است، استفاده کنند.

توجه به استفاده از روش‌های مناسب برای ارزشیابی آموزه‌های تربیتی (به‌ویژه ارزش‌های دینی و اخلاقی)، گام بزرگی به سوی محک زدن متربیان و ایجاد اطمینان از عمق مطالب تربیتی آموخته‌شده توسط متربیان و آگاهی از میزان نهادینه شدن ارزش‌های آموخته در متربیان است. بدین‌روی، بجاست به همان میزان که به لزوم اجرای ارزشیابی تحصیلی اهمیت می‌دهیم و به دنبال یافتن بهترین راه‌های ممکن برای ارزشیابی مسائل علمی هستیم، به همان اندازه به ارزشیابی تربیتی اهمیت بدهیم. ارزش‌های دینی و اخلاقی از جمله اصول اساسی زندگی و حیات نوع بشر است که باید به دقت آموزش داده شود و به همان نسبت هم با نهایت دقت ارزیابی گردند. ازاین‌رو، آشنایی با روش‌های مناسب برای ارزشیابی این ارزش‌ها، بر متربیان و والدین لازم است.

طور جداگانه و براساس استدلال خویش، ادامه داستان ناقص را بر روی کاغذ بنویسند و آن را تکمیل کنند. این کار به مربی کمک می‌کند تا از نحوه استدلال و قوه تجزیه، تحلیل و قضاوت متربیان آگاه گردد. نوشتن نظرات شخصی آنها بر کاغذ موجب می‌شود تا متربیان به تفکر وادار شوند و به‌تنهایی به تصمیم‌گیری پردازند و قدرت تجزیه و تحلیل هر یک را جداگانه بررسی کند. پس از جمع‌آوری یادداشت‌ها، مربی می‌تواند موضوع را به بحث بگذارد و دانش‌آموزان به تبادل نظرات یکدیگر پردازند و از اندیشه‌های همدیگر مطلع گشته، به پاسخ درست و قانع‌کننده‌ای دست یابند.

نتیجه‌گیری

حاصل کار یک فرایند آموزشی و تربیتی زمانی مشخص می‌شود که از یک ارزشیابی دقیق برخوردار باشد. مربی موظف است ضمن طراحی سایر قسمت‌های آموزش، مرحله ارزشیابی و به‌کارگیری اصول صحیح ارزشیابی را طراحی کند که نمایانگر نتیجه نهایی حاصل از مرحله آموزش است و سپس به‌گونه‌ای ماهرانه ارزشیابی انجام‌شده را تحلیل کند.

برای بهبود کیفیت سنجش هر نوع آموزش، اعم از تحصیلی یا تربیتی، مجربان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید اصول صحیح سنجش و ارزشیابی را درک کرده، آنها را به کار ببرند. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که یک ارزشیابی زمانی مؤثر و کارآمد است که به نکات ذیل در تحلیل و تعیین آن، توجه شود؛ از جمله:

مربی با در نظر گرفتن هدف‌های تعیین‌شده در برنامه آموزشی خود، به سنجش این مطلب پردازد که آیا تغییرات موردنظر در جهت تحقق یادگیری در یادگیرنده حاصل شده است یا خیر؟ مربی باید مشخص کند که فراگیر باید به چه سطحی از معلومات برسد تا بتوان آن را ملاک موفقیت وی به‌شمار آورد. همچنین باید دقیقاً مشخص کند که از چه نوع سؤال‌هایی در ارزشیابی استفاده خواهد کرد.

در ارزشیابی تربیتی، به‌ویژه ارزشیابی ارزش‌های دینی و

منابع

- بازرگان، عباس، ۱۳۸۳، *ارزشیابی آموزشی الگوها و فرایندهای عملیاتی*، تهران، سمت.
- تقی‌پور ظهیر، علی، ۱۳۸۳، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درس*، ج بیست و یکم، تهران، آگه.
- تلخابی، محمود، ۱۳۸۴، *بازاندیشی در فرایند آموزش*، تهران، آبیژ.
- حسینی زاده، علی، ۱۳۸۶ الف، *سیره تربیتی پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم‌السلام تربیت فرزنده*، ج نهم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- حسینی زاده، علی، ۱۳۸۶ ب، «ارزشیابی آموزشی در سیره پیامبر و اهل بیت علیهم‌السلام»، *تربیت اسلامی*، سال سوم، ش ۵، ص ۳۷-۵۴.
- حوریزاد، بهمن، ۱۳۸۸، *غنی‌سازی فرهنگ ارزشیابی*، تهران، لوح‌زرین.
- خلیفه، عبداللطیف محمد، ۱۳۷۸، *بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها*، مشهد، آستان قدس رضوی.
- خورشیدی، عباس و محمدرضا ملک‌شاهی راد، ۱۳۸۲، *ارزشیابی آموزشی*، تهران، یسپرون.
- دیلمی، احمد و مسعود آذربایجانی، ۱۳۸۷، *اخلاق اسلامی*، ج پنجاه و سوم، قم، معارف.
- ساجدی، ابوالفضل، ۱۳۸۴، *دین‌گریزی چرا؟ دین‌گرایی چه‌سان؟*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته‌الله.
- سعدی، مصلح‌بن عبدالله، ۱۳۸۶، *گسلستان سعدی*، ج دوم، تهران، گنجینه.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۸۷، *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزشی)*، تهران، دوران.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۱، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*، تهران، سمت.
- قطب، محمد، ۱۳۸۹، *روش تربیتی اسلام و کاربرد آن*، ترجمه محمود ابراهیمی، سنندج، آراس.
- کریمی، عبدالعظیم، ۱۳۸۸، *مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک؛ روان‌شناسی رشد*، ج دوم، تهران، عابد.
- مؤمنی مهموئی، حسین و غلامرضا زارعیان، ۱۳۸۹، «نقش ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی»، *راهبردهای آموزشی*، دوره سوم، ش ۳، ص ۱۰۷-۱۱۲.
- هومن، حیدرعلی، ۱۳۷۵، *زمینه ارزشیابی برنامه درسی آموزشی*، تهران، پارسا.
- یادگارزاده، غلامرضا، ۱۳۸۳، «بررسی میزان آگاهی معلمان از روش‌های ارزشیابی تکوینی و میزان کاربرد آن در کلاس درس، نمونه موردی استان همدان»، *تعلیم و تربیت*، ش ۸۳.