

## تأملی در ضرورت استفاده از «خود-ارزیابی»

### در برنامه درسی تربیت دینی

فاطمه وجدانی\*

سمیرا حیدری\*\*

#### چکیده

این تحقیق با هدف تبیین ضرورت «خود-ارزیابی» و تناسب آن با اصول تربیت دینی انجام گرفت. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی بود. براساس یافته‌ها مشخص شد که خود-ارزیابی با هشت اصل تربیت اسلامی (اصل جامعیت، اصل توحید و اخلاص، اصل مشارکت و مسئولیت، اصل تفاوت‌های فردی، اصل گرایش مثبت دینی، اصل عذرپذیری و جبران، اصل کرامت و اصل مداومت و نظارت دائمی) متناسب بود و بر ارزشیابی رایج (شناخت-محور، کمی و معلم-محور) مزیت دارد. همچنین، به کار بردن خود-ارزیابی در برنامه درسی تربیت دینی می‌تواند از حالت حداقلی (به صورت مکمل) تا حالت حداکثری (تنها مدل ارزیابی) متفاوت باشد. درنهایت، استلزامات کاربرد خود-ارزیابی در برنامه درسی تربیت دینی مطرح شده است. واژگان کلیدی: خود-ارزیابی، برنامه درسی، تربیت دینی، اصول تربیت.

\* دکترای تخصصی، استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) f\_vodgdani@yahoo.com  
\*\* دکترای تخصصی، سایر، مدرس دانشگاه تهران s\_heidari2001@yahoo.com

### مقدمه و طرح مسئله

در جوامع دینی، دین به عنوان یک نهاد اساسی بر تمام ساحت‌های حیات فردی و اجتماعی افراد تاثیر می‌گذارد و از همین رو، پایبندی به ارزش‌های دینی در میان اعضای جامعه امری مهم تلقی می‌شود. نهادینه سازی ارزش‌های دینی از طریق نهادهای آموزشی انجام می‌شود. ساحت تربیت دینی-اخلاقی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص ۱۶) به عنوان محور کلیه برنامه‌های تربیتی مدارس مطرح شده است.

با این که به ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تلاش برای ارتقای وضعیت تربیت دینی در مدارس بیشتر شده است، اما برون‌داد برنامه‌های تربیت دینی هنوز در تراز جمهوری اسلامی ایران نیست. یافته‌های تحقیقات میدانی نشان از تغییر جهت گیری ارزشی جوانان و نوجوانان کشور به سوی کرانه‌های نامطلوب دارند (گودرزی، ۱۳۸۹؛ سعیدی رضوانی و همکاران، ۱۳۹۵). دینداری ایشان به ویژه از نظر پایبندی عملی به آموزه‌های دینی در وضعیت متوسط و پایین‌تر و در برخی موارد در وضعیت نامناسب قرار دارد (کرم‌اللهی، ۱۳۹۲؛ احمدی، ۱۳۸۸). برخی از آنها نه تنها همراهی مناسبی با مناسک دینی نشان نمی‌دهند، بلکه حتی در بعد اجتماعی مناسک دینی به مخالفت با آن بر می‌خیزند (بهار و رحمانی، ۱۳۹۱). به هر حال، شکل‌گیری هویت دینی در دانش‌آموزان به درستی صورت نمی‌گیرد.

تحقیقات آسیب شناسی تربیت دینی در کشور مهم ترین کاستی‌های موجود را بدین صورت مشخص می‌کند:

- تاکید بر انتقال و حفظ طوطی وار اطلاعات دینی و عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در سطوح بالاتر شناختی (امین خندقی و همکاران، ۱۳۹۴؛ شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰).
- غلبه نگاه کمی و ارائه مطالب گسترده و موضوعات متنوع که فرصت پرورش معرفت عمیق و درونی شده را محدود می‌سازد (شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰).
- تاکید بیش از حد بر صورت‌گرایی و تربیت انسان‌هایی که قادر به درک معنای عمیق تجربه دینی و عمق فرهنگی دین نیستند و در بهترین حالت، دین را تنها در سطح انجام واجبات دینی و ظواهر دین درک می‌کنند (نیک‌نشان و همکاران، ۱۳۹۵).
- غفلت از ابعاد عاطفی (حس مذهبی) و رفتاری در تربیت دینی (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶؛ زمانی و دهقانی، ۱۳۸۷؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ زادشیر و استکی، ۱۳۸۸؛ شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰).
- اجباری بودن تربیت دینی و کم توجهی به آزادی و اختیار دانش‌آموزان (چراغ چشم، ۱۳۸۶).
- فقدان جذابیت کافی دروس دینی و قرآن و لذا کمبود علاقه دانش‌آموزان به این دروس (کریمی، ۱۳۶۸)؛ و حتی ایجاد نگرش منفی و دلزدگی نسبت به آن (سعیدی رضوانی، ۱۳۷۹؛ باهنر، ۱۳۷۸).

- کم ارتباط بودن دروس دینی با زندگی واقعی دانش آموزان (سعیدی رضوانی، ۱۳۷۹).  
 - ناتوانی آموخته‌های کلاسی برای ایجاد تغییر در موقعیت‌های عملی زندگی (غفلت از مقوله‌هایی هم چون مسئولیت پذیری، پابندی به تعهدات، احترام به نظرات دیگران، همکاری و همیاری در فعالیت مدرسه‌ای و نظایر اینها) (شعبانی، ۱۳۸۸).

- افراط در یکسان سازی افراد (نیک نشان و همکاران، ۱۳۹۵)، بی توجهی به تفاوت‌های فردی و انعطاف ناپذیری (مهرمحمدی و صمدی، ۱۳۸۲؛ رحمان پور و همکاران، ۱۳۹۵).  
 - تاکید بیش از اندازه بر تربیت قرنطینه‌ای (نیک نشان و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به موارد فوق، عملکرد نظام آموزشی در این ساحت، ضعیف ارزیابی شده است (اسکندری و کاظمی، ۱۳۹۳) و بعضی، برنامه درسی تربیت دینی را پوچ می‌دانند (مهرمحمدی و صمدی، ۱۳۸۲).

علت این ناکارآمدی را در هر یک از عناصر برنامه درسی می‌توان جستجو کرد. در این میان، یکی از این مؤلفه‌های مهم، «ارزشیابی» است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷). ارزشیابی با اهداف گوناگونی انجام می‌گیرد و چنانچه به نحو مطلوب صورت گیرد، برای جلب دقت و تلاش شاگردان و افزایش خودشناسی ایشان مفید است؛ اما اگر صرفاً وسیله‌ای برای نمره دادن و مجوز ارتقای شاگردان بوده و منجر به برچسب زدن به افراد ضعیف بشود، ارزش تربیتی خود را به کلی از دست داده (شعبانی، ۱۳۷۱، ص ۳۹۶-۳۹۴)، از طریق منحرف کردن مسیر مطالعه دانش آموز، حتی اثر منفی بر یادگیری خواهد داشت؛ زیرا دانش آموزان شیوه مطالعه خود را با شیوه‌های ارزشیابی تنظیم می‌کنند (شوئر، ۱۳۶۹، ص ۲۴) و حتی معلمان نیز شیوه تدریس خود را با آن تطبیق می‌دهند.

شیوه ارزشیابی رایج در کشور ما، ارزشیابی شناخت-محور و کمی بوده و مسئولیت آن بر دوش معلم است. این شیوه ارزشیابی، در حوزه تربیت دینی نیز غالب است (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰؛ کاویانی و واعظی، ۱۳۹۷). این در حالی است که در نظام‌های جدید آموزشی جهان، علاوه بر آزمون‌های کتبی نمره‌ای، روش‌های جدید ارزشیابی همچون: آزمون‌های عملکردی، استفاده از کارپوشه، واقعه نگاری، استفاده از یادداشت‌های روزانه، سنجش فرایند رفتار و روش‌های سنجش مشاهده‌ای به کار می‌رود. از جمله، در برخی کشورهای جهان استفاده از روش «خود-ارزیابی» رایج است.

خود-ارزیابی تحت عنوان «محاسبه نفس» در آموزه‌های اسلامی نیز سابقه دیرینه‌ای دارد و مورد تاکید اهل بیت (علیهم‌السلام) است. پیامبر اسلام ﷺ در این زمینه فرموده اند: «حاسبوا قبل ان تحاسبوا»

و زنها قبل ان توزنوا و تجهزوا للعرض الاکبر» به حساب خود برسید قبل از آن که به حسابتان برسند و خود را ارزیابی کنید پیش از آن که ارزیابی تان کنند و برای بازخواست بزرگتر مهیا شوید (مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۶۷، ص ۷۲، ح ۲۶).<sup>۱</sup> البته محاسبه نفس، بیشتر در ادبیات عرفانی و سیر و سلوک-برنامه تربیتی غیر رسمی بزرگسالان- رایج است. اما اینکه بتوان آن را در برنامه درسی تربیت دینی مدارس به کار برد، نیاز به بررسی بیشتر دارد.

تا کنون تحقیقات اندکی به طور مشخص به کاربرد خود-ارزیابی در تربیت اسلامی دانش آموزان پرداخته‌اند. سلیمانی (۱۳۷۸) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود، نظام ارزشیابی را از دیدگاه قرآن مورد بررسی قرار داده و در این میان، اشاره بسیار گذرایی به خود-ارزیابی داشته و آن را به عنوان روشی که افراد را مسئولیت پذیرتر بار می‌آورد و برای اصلاح فرد (و نه اصلاح جامعه) مفید است، مورد تاکید قرار داده است. حسینی زاده (۱۳۸۶) نیز ارزشیابی آموزشی را در سیره پیامبر ﷺ و اهل بیت (علیهم‌السلام) مورد بررسی قرار داد و دریافت که ارزشیابی نتیجه-محور با روح دین و هدف تربیت دینی ناسازگار است. لذا فرایند-محوری را در ارزشیابی توصیه نمود. عمده بحث‌های این مقاله مربوط به شیوه‌های ارزشیابی مربی از مرتبی در سیره بوده و توصیه‌های کاربردی دقیقی در این زمینه مطرح شده است. ایشان خود-ارزیابی را هم ذیل ارزشیابی مشارکتی مطرح کرده‌اند و البته بیش‌تر به اهمیت و جایگاه آن در آیات و روایات پرداخته‌اند و کمتر جزئیات آن به صورت تفصیلی مطرح شده است. میرعارفین (۱۳۸۶) در نقد محتوای کتاب‌های دین و زندگی سال سوم دبیرستان، مولفه ارزشیابی را آسیب‌زا دانسته و «خود-ارزیابی» را توصیه کرده و برای روی آوردن دانش آموزان به خود-ارزیابی، توصیه نموده که آنها در فضایی معنوی و واقعی قرار بگیرند؛ مثلاً، فیلم اسوه‌های بزرگ برای ایشان نمایش داده شود. شعبانی (۱۳۸۸) برنامه درسی قرآن پایه چهارم ابتدایی را مورد بررسی قرار داد و دریافت که شیوه ارزشیابی موجود به صورت امتحان-محور، فشار عاطفی بر دانش آموزان وارد می‌کند، انتظارات یادگیری دانش آموزان را به شدت کاهش می‌دهد و باعث می‌شود که دانش آموزان خود را مسلط بر حوزه معارف دین و قرآن احساس کنند و برای یادگیری و بهبود کیفیت یادگیری، کمتر تلاش کنند. هم‌چنین، روش کنونی، از ارزیابی جنبه‌های عاطفی و رفتاری غافل است و در دراز مدت آسیب‌زاست. ایشان در نهایت، خود-ارزیابی، خود-ارزیابی گروهی، و برخی روش‌های دیگر را در امر ارزشیابی، مورد تاکید قرار داده است. عبدالحسینی و همکاران (۱۳۹۴) در الگوی برنامه درسی تربیت دینی-اخلاقی

۱. و نیز: «حاسبوا انفسکم قبل ان تحاسبوا و بخوا نفوسکم قبل ان توبخوا» به حساب خود برسید قبل از آنکه به حساب تان برسند و خود را بازخواست کنید پیش از آن که بازخواست شوید(نوری، ۱۴۰۸ ق، ج ۱۲، ح ۱۳۷۶۰).

پیشنهادی برای دوره متوسطه، با نقد ارزشیابی بر اساس امتحان، روش‌های دیگری از جمله خود-سنجی را پیشنهاد کردند. وقاری و همکاران (۱۳۹۵) در تبیین برنامه درسی مطلوب تربیت دینی، ارزشیابی «نتیجه-گرا» را نقد نموده و رویکرد «تکلیف-گرا» را به جای آن مطرح کردند که مربی را از ظاهربینی بر حذر می‌دارد. در این رویکرد، فرد مسئول تربیت خویش است و نقش اصلی در ارزشیابی به خود او محول می‌شود و در عین حال، ایفای نقش مربی به عنوان ارزشیاب نیز، بلا مانع و همچنان ضروری است. مرزوقی (۱۳۹۶) نیز نظریه‌ای را برای تربیت دینی فضا مند بومی-جهانی پیشنهاد کرد. یکی از عناصر برنامه درسی در این نظریه، ارزشیابی است که به صورت ارزشیابی فرایند-محور و خود-ارزیابی، ارزیابی مداوم و آگاهانه خود و دیگران پیشنهاد شده است (مرزوقی، ۱۳۹۶؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷). محمدزاده و صالحی (۱۳۹۶) نیز فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را در ۱۸ گام بر اساس دیدگاه قرآن کریم مطرح کرده‌اند. در بخشی از این تحقیق بر اهمیت خود-سنجی و خود-ارزیابی در قسمت ارزشیابی تکوینی تأکید شده و گفته شده که هر چه فرد در ارزشیابی تکوینی، به خود-سنجی بیشتری دست یابد، در ارزشیابی پایانی موفقیت بیشتری کسب خواهد کرد. بدین ترتیب، در عمده تحقیقات آسیب شناختی، بر ناکارآمدی شیوه‌های رایج ارزشیابی تأکید شده و خود-ارزیابی، به عنوان یکی از پیشنهادهای جایگزین، صرفاً پیشنهاد شده است؛ اما کاربرد این شیوه بسط داده نشده و نیاز به مطالعه دقیق تری دارد.

هدف از انجام این تحقیق، بررسی تفصیلی ضرورت، اهمیت و تناسب «خود-ارزیابی» با برنامه درسی تربیت دینی است تا در گام‌های بعدی بتوان بر روی چگونگی‌ها نیز کار کرد. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی است و منظور از تربیت دینی، تربیت اسلامی می‌باشد.

### چیستی خود-ارزیابی

ارزیابی: ریشه لاتین ارزیابی<sup>۱</sup> به معنای حضور داشتن یا کمک کردن است (بروک، ۲۰۰۲). به طور دقیق‌تر می‌توان گفت منظور از ارزیابی جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموزان و تفسیر آن توسط آموزگار است که بر این اساس، عملکرد دانش‌آموزان مورد داوری و قضاوت قرار می‌گیرد (بری، ۲۰۰۸). از طریق ارزیابی، شواهدی استخراج می‌شود که می‌تواند به تصمیم‌گیری آموزشی کمک کند (ویلیام، ۱۹۹۴).

ارزیابی با ارزشیابی<sup>۱</sup> متفاوت است. ارزشیابی بر اساس معیارهای کمی و استاندارددهاست؛ معیار رده بندی قرار می‌گیرد؛ کاملاً نتیجه - محور است و نتیجه فرآیند یاددهی - یادگیری را مورد قضاوت قرار می‌دهد؛ با قضاوت نهایی، خاتمه می‌پذیرد و پویا نیست. هم چنین، در ارزشیابی بازخوردی وجود ندارد. اما ارزیابی فرآیند محور است و جنبه کیفی رویکرد یاددهی - یادگیری مد نظر است، در مورد هریک از شاگردان به صورت مجزا به کار می‌رود و به دانش آموز باز خورد داده می‌شود؛ دارای پویایی است و ناظر بر رده بندی دانش آموزان نیست. در ارزیابی معلم تلاش می‌کند تا او را به سوی یادگیری بهتر سوق دهد؛ یعنی «ارزیابی برای یادگیری<sup>۲</sup>» است؛ متمرکز بر یادگیری است و اندازه گیری کمی در آن اهمیت چندانی ندارد (فانکورت، ۲۰۰۸). در طی آن، دانش و فهم شاگردان بهبود می‌یابد (باکل، ۱۹۹۰).<sup>۳</sup>

**خود-ارزیابی:** «خود-ارزیابی<sup>۴</sup>» فرآیندی است که طی آن دانش آموزان کیفیت تفکر و رفتار خود را در حین یادگیری بررسی می‌کنند و تدابیری را جهت بهبود فهم و مهارت‌های خود شناسایی می‌کنند (بری، ۲۰۰۸)؛ به عبارت دیگر، یادگیرنده، خود، در مورد کمیت و کیفیت یادگیری و فعالیت‌هایی که انجام داده است، قضاوت می‌کند (هاموند و کالینز، ۱۹۹۱). برای این که معلمان خود-ارزیابی را جدی بگیرند، لازم است که باور داشته باشند که امکان کسب مهارت در زمینه خود-ارزیابی برای دانش آموزان وجود دارد و تقسیم مسئولیت ارزیابی را مفید یا حتی ضروری بدانند. دانش آموزان نیز در این مورد قبول مسئولیت کنند.

### ضرورت خود-ارزیابی

خود-ارزیابی دانش آموزان را تشویق می‌کند تا یادگیرندگان فعالی بوده، نقش مؤثری در بررسی فرایند یادگیری خود ایفا کنند و خود-آموزی را ارتقاء بخشند. معلم نیز از طریق مشاهده نتایج خود-ارزیابی دانش آموزان، می‌تواند به درک بهتری از یادگیری آنها برسد و یادگیری عمیق تری ایجاد کند و از این طریق، «ارزیابی برای یادگیری» را تجلی بخشد (آلام، ۲۰۰۴). تحقیقات میدانی از این مطلب حمایت می‌کنند:

1. Evaluation

2. Assessment for learning

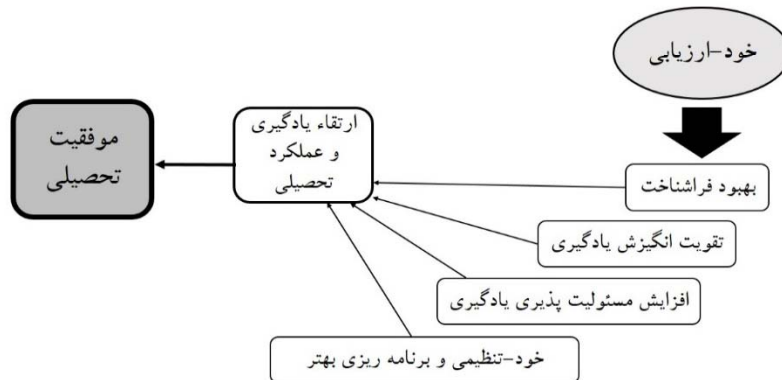
۳. نویسندگان مقاله با نظر به تفاوت‌های ارزیابی و ارزشیابی، در این مقاله، خود-ارزیابی و بررسی وضعیت دانش آموز به طریق کیفی و فرایند-محور را مد نظر دارند؛ اما از آنجا که در ادبیات داخلی غالباً این تمایز رعایت نشده و این دو اصطلاح به فراوانی به جای هم به کار رفته‌اند، به جهت حفظ امانت، در استفاده از ادبیات موجود دخل و تصرفی در عبارات صورت نگرفته و اصطلاحات به همان شکلی که در متون اصلی خود به کار رفته‌اند، نقل شده‌اند.

4. Self- Assessment

تقویت فراشناخت. خود-ارزیابی، مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (کوپر، ۲۰۰۶؛ اییب و جارگیزار، ۲۰۲۰؛ سیگز موند، ۲۰۱۶) و آنها را قادر می‌سازد که دانش، مهارت، توانمندی و عملکرد خود در مورد تکالیف درسی، و در مجموع، پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی کنند (آمبروز و کریست و لوت، ۲۰۱۰؛ شارما و همکاران، ۲۰۱۶). این امر منجر به رشد تفکر انتقادی (کوپر، ۲۰۰۶) و قضاوت مبتنی بر شواهد و معیارهای روشن می‌شود (رول هیزر و راس، ۲۰۰۰). وزارت آموزش و پرورش کانادا (۲۰۰۷) تاکید دارد که خود-ارزیابی منجر به آگاهی بیشتر از خویشتن و فهم بهتری از خویشتن به عنوان یک یادگیرنده می‌شود.

تقویت انگیزش یادگیری و مسئولیت‌پذیری. از سال‌ها پیش اندیشمندان متوجه شده‌اند که هر زمان که توجه افراد به ارزیابی خویشتن جلب شود و خودشان را با استانداردها مقایسه کنند، بیشتر و مشتاقانه‌تر سعی می‌کنند که به استانداردها دست یابند؛ یا از شکست در این امر، بیشتر متأثر می‌شوند (دوال و ویکلود، ۱۹۷۲). در گیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی اعتماد به نفس آنها را افزایش می‌دهد، احساس می‌کنند که در فرآیند یاددهی-یادگیری شرکت دارند و در نهایت، رضایت آنها از نمرات آزمون‌های تهیه شده بوسیله معلم فزونی می‌یابد (توابیه، ۲۰۱۷). بدین ترتیب، خود-ارزیابی سطح علاقه و انگیزش شاگردان را افزایش داده، منجر به ارتقای یادگیری و عملکرد بهتر آکادمیک (شارما و همکاران، ۲۰۱۶) و احساس مسئولیت بیشتر نسبت به یادگیری خود (سیوران، ۲۰۰۶) می‌شود.

خود-تنظیمی، برنامه ریزی و عملکرد بهتر. خود-ارزیابی و درک بهتر وضعیت خویش، منجر به بهبود خود-تنظیمی (رول هیزر و راس، ۲۰۰۰؛ راس، ۲۰۰۶)، برنامه ریزی بهتر و تنظیم بهتر استراتژی‌های مورد نیاز توسط دانش‌آموزان می‌شود (آمبروز و کریست و لوت، ۲۰۱۰). به دلایل فوق، خود-ارزیابی، منجر به ارتقای یادگیری و عملکرد بهتر آکادمیک می‌شود (اسکارسون، ۱۹۹۷؛ رول هیزر و راس، ۲۰۰۰؛ اییب و جارگیزار، ۲۰۱۰؛ سیگز موند، ۲۰۱۶؛ شارما و همکاران، ۲۰۱۶) (شکل ۱).



شکل ۱. تأثیرات خود-ارزیابی در موفقیت تحصیلی

در بسیاری از کشورها از جمله: فنلاند، استرالیا، آلمان، انگلستان (مک بث، ۲۰۰۸)، کانادا (تحقیقات وزارت آموزش و پرورش کانادا، ۲۰۰۷) و سنگاپور اصلاحاتی در برنامه‌های درسی صورت گرفته و خود-ارزیابی به طور جدی مورد استفاده قرار می‌گیرد (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۰). دانش آموزانی که برای خود-ارزیابی آموزش می‌بینند و آن را پیاده می‌کنند، عملکرد بهتری در درس دارند (فانکورت، ۲۰۰۸). در اتریش نیز، برنامه‌ای برای اصلاح ساختاری و اصلاحات آموزشی جهت پیشگیری از افت تحصیلی زود هنگام دانش آموزان طراحی و اجرا شده و یکی از تغییرات پیشنهادی، تغییر در شیوه ارزیابی و استفاده از خود-ارزیابی است (اسپچت و سبانسکی، ۲۰۱۲). اگر معیارهای ارزیابی و چگونگی به کارگیری آنها را به دانش آموزان بیاموزیم و بازخوردهای مناسب را به آنها بدهیم، آنگاه در ارزیابی از خویشتن، توانمندی خوبی بدست خواهند آورد (توابیه، ۲۰۱۷). موارد مذکور عمدتاً مربوط به استفاده از خود-ارزیابی در دروسی هم چون علوم و ریاضیات، تاریخ، ادبیات و ... است. با توجه به ثمرات و دستاوردهای خوب آن در پرورش دانش آموزان، لازم است تناسب آن با برنامه درسی تربیت دینی مورد بررسی قرار گیرد تا در صورت احراز تناسب، برنامه‌های عملیاتی لازم طراحی شود.

### خود-ارزیابی در اسلام

بحث خود-ارزیابی را می‌توان ذیل بحث «محاسبه نفس» در آموزه‌های اسلامی پیگیری نمود. پیامبر اسلام ﷺ در این زمینه فرموده‌اند: «حاسبوا انفسکم قبل ان تحاسبوا و بخوا نفوسکم قبل ان توخوا» به حساب خود برسید قبل از آنکه به حساب تان برسند و خود را بازخواست کنید پیش از



آن که بازخواست شوید (نوری، ۱۴۰۸ ق، ج ۱۲، ح ۱۳۷۶۰). منظور از خود-ارزیابی در اسلام، بازنگری خویشتن، افکار، عواطف، احوال و رفتارهای خود و حتی چرایی و نیت آنهاست (سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۲۹۵؛ بی نا، هیات تحریریه موسسه فرهنگی شمس الشموس، ۱۳۹۱، ص ۱۶۰ و ۱۷۴). یکی از اهداف مهم خودشناسی، اصلاح نفس است و این امر مستلزم شناسایی عیوب خویش و تلاش در جهت برطرف کردن آنهاست (سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۲۹۷).

خود-ارزیابی اولاً، منجر به خودآگاهی و خودیابی می‌شود (شرفی، ۱۳۸۸، ص ۳۱). بخشی از این خودیابی، شناخت عیوب نفس است که منجر به مقابله با منیت شود؛ لذا خودارزیابی رمز اصلاح نفس است.<sup>۱</sup> خود-ارزیابی از طریق توجه دادن دائمی به نیت، به نوبه خود، انس و دوستی با حضرت دوست را نیز به همراه می‌آورد (بی نا، هیات تحریریه موسسه فرهنگی شمس الشموس، ۱۳۹۱، ص ۱۶۷ و ۱۷۲) و به انسان کمک می‌کند تا هدف گذاری مناسب تری برای آینده زندگی خود داشته باشد و مسیر بهتری برای نیل به اهداف عالی انتخاب کند (سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۲۹۵). و در نهایت، این فرایند مستمر خود-ارزیابی، خودآگاهی و خودسازی، منجر به ساخت و ارتقاء مداوم «خود» و هویت فردی می‌شود.

در منابع دینی توصیه شده که محاسبه نفس و خود-ارزیابی بسیار جدی گرفته شود و حتماً به طور مستمر و روزانه انجام شود. امام کاظم علیه السلام فرموده‌اند: «لیس منا من لم یحاسب نفسه فی کل یوم فان عمل حسنه استزاد منه و ان عمل سیئا استغفر الله منه و تاب» کسی که هر روز به حساب خویش نرسد، از ما نیست؛ اگر کار خوبی انجام داده، از خدا توفیق فزونی طلبد و اگر عمل بدی انجام داده، استغفار کند و توبه کند (کلینی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص ۴۵۴، ح ۲). حتی توصیه شده که زمان خاصی برای آن در نظر گرفته شود (سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۳۰۷). از سوی دیگر، پیشنهاد این است که محاسبه نفس به صورت کتبی و نوشتاری و کاملاً جدی و دقیق باشد (بی نا، هیات تحریریه موسسه فرهنگی شمس الشموس، ۱۳۹۱، ص ۱۶۵)؛ زیرا مدیریت نفس و حرکت به سوی کمال هیچ گاه تعطیل بردار نیست.

### خود-ارزیابی در تربیت دینی

نظام ارزشیابی در برنامه درسی تربیت دینی کشور پیش‌تر توسط پژوهشگران آسیب شناسی شده است. به اعتقاد صاحب نظران: ارزشیابی تربیت دینی در ایران صرفاً به صورت آزمون کتبی (چندگزینه‌ای و تشریحی) و گاه آزمون شفاهی انجام می‌گیرد و هدف آن، ارتقاء دانش آموز به پایه

۱. «نمره المحاسبه صلاح النفس» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۰، ح ۴۶۵۶)

بالتر است. البته در بعد شناختی نیز، صرفاً به قدرت حاذقه دانش آموز نمره داده می‌شود و به سایر فعالیت‌های کلاسی دانش آموزان التفات نمی‌شود (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰؛ کاویانی و واعظی، ۱۳۹۷). اندازه‌گیری کمی اطلاعات دینی هر چند ممکن است عملکرد تحصیلی و میزان هوش و حافظه دینی افراد را بسنجد، گواهی بر کسب بینش نیست (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰). به علاوه، ابعاد عاطفی-انگیزشی و رفتاری را که بسیار مهم هستند، تحت پوشش قرار نمی‌دهد (شعبانی، ۱۳۸۸؛ شاملی و همکاران، ۱۳۹۰). رویکرد غالب در امتحانات، ارزشیابی پایانی یا تراکمی است و حتی پس از ورود رسمی ارزشیابی مستمر به دستور کار امتحانات داخلی مدارس، ارزشیابی پایانی و امتحان کتبی پایان سال یا ترم، هنوز ارزش و اعتبار خود را از دست نداده است. این شیوه، تنها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل کمی اطلاعات را مد نظر قرار می‌دهد و به لحاظ جنبه‌های فنی سنجش، اعتبار کمی دارد (حسینی و کیامنش، ۱۳۸۸). هم‌چنین، ارزشیابی‌های کمی و رقابتی که یادگیری ارزش‌های اخلاقی را ملاک ارتقای تحصیلی قرار می‌دهند، موجب ورود جو رقابتی به حوزه تربیت دینی- اخلاقی شده و چالش مهمی را در یادگیری ارزش‌های اخلاقی ایجاد می‌کنند (حسینی و وجدانی، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، آموزش آزمون-محور، فشار عاطفی زیادی بر دانش‌آموزان وارد می‌کند و در این حالت، اهداف عاطفی تحقق نمی‌یابند. این‌گونه آزمون‌ها سطح انتظارات یادگیری دانش‌آموزان را به شدت کاهش می‌دهند و تلاش آنها جهت بهبود کیفیت یادگیری و افزایش مطالعات مذهبی کمتر می‌شود. آنها خود را مسلط بر حوزه معارف دینی احساس می‌کنند و سطوح شناختی را در این حوزه محدود می‌بینند و این امر می‌تواند تربیت دینی نوجوانان و جوانان را در دراز مدت دچار آسیب سازد (شعبانی، ۱۳۸۸). بدین ترتیب، استفاده از شیوه‌های نامناسب ارزشیابی در تربیت دینی، مساله مهم و قابل تاملی است.

با توجه به چنین نقطه ضعف‌هایی است که عملکرد نظام آموزشی در ساحت تربیت دینی، ضعیف ارزیابی شده است (اسکندری و کاظمی، ۱۳۹۳) و بعضی، برنامه درسی تربیت دینی را پوچ می‌دانند (مهر محمدی و صمدی، ۱۳۸۲). در ادامه خواهیم دید که خود-ارزیابی چگونه می‌تواند تناسب یش تری با اصول تربیت دینی داشته باشد و مریدان را در تحقق اهداف تربیتی یاری کند.

### تناسب خود-ارزیابی با اصول تربیت اسلامی

مفهوم دین و دینداری مفهومی چند بعدی و مفهومی «چتری»<sup>۱</sup> است که امور متعدد و متنوعی را زیر پوشش خود قرار می‌دهد (جکمن، ۱۹۸۵). گلاک و استارک<sup>۲</sup> چهار بعد مشترک برای دینداری

1. Umbrella Concept

2. Glock and Astarck

در تمام ادیان جهانی مشخص کرده‌اند: بعد باور<sup>۱</sup> (اعتقادات)، بعد مناسکی (عمل<sup>۲</sup>) بعد تجربه دینی<sup>۳</sup> (احساسات و عواطف دینی) و بعد دانش<sup>۴</sup> (آگاهی به متون دینی و مطالبی که از طریق عالمان دینی درباره مذهب آموخته می‌شود) (گلاک و استارک، ۱۹۶۵، ص ۱۹؛ استارک و گلاک، ۱۹۷۰، ص ۱۴).

تربیت اسلامی، فعالیتی هدفمند و دوسویه میان مربی و متربی بر اساس جهان بینی و نظام ارزشی اسلام به منظور کمک به متربی در راستای تحقق بخشیدن به قابلیت‌های وی و پرورش شخصیت او در جنبه‌های گوناگون فردی، اجتماعی، جسمانی، عاطفی، اخلاقی، عقلانی و ... است (بناری، ۱۳۸۵). تربیت اسلامی متکی بر اصولی است. در ادامه هماهنگی خود-ارزیابی با اصول تربیت اسلامی بررسی شده و به ویژه، با ارزشیابی‌های رایج مدرسه‌ای که عمدتاً کمی، شناخت-محور و معلم-محور هستند، مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

#### ۱- اصل جامعیت

یکی از اصول تربیت اسلامی اصل جامع‌نگری است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۳؛ فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۳). طبق این اصل همه ساحت‌های وجود انسان، همه نیازها و همه استعدادها و باید مورد پرورش قرار گیرند (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۴-۳۰۵). علامه طباطبایی<sup>رحمه‌الله</sup> دین را مشتمل بر سه بعد: اعتقادات، اخلاقیات و احکام و اعمال می‌داند و بین این سه، نوعی ارتباط طولی قائل است؛ یعنی اعتقاد به توحید ریشه درخت سعادت است که شاخ و برگ اخلاق کریمه از آن می‌روید و میوه‌هایی به نام اعمال صالح می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۲۱۰). بنابراین، تربیت اسلامی باید تمام ابعاد (شناختی، اعتقادی، عاطفی، اخلاقی، رفتاری، نیت، و نظایر آنها) را تحت پوشش قرار دهد. به همین نسبت، ارزیابی دینداری نیز باید متضمن شاخصی مرکب باشد که چند وجهی بودن ذاتی تربیت دینی را منعکس سازد (طالبان، ۱۳۸۸). البته باید توجه داشت که در تربیت اسلامی ضریب اهمیت تربیت اعتقادی بیشتر از سایر مؤلفه‌هاست (پاک سرشت، ۱۳۹۷) و می‌دانیم اعتقاد امری درونی است و توسط دیگران به راحتی قابل شناخت و قضاوت نیست. اخلاق نیز بخش مهمی از دینداری است و به عنوان صفات ریشه دار نفسانی، امری درونی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶، ص ۳۶۶-۳۶۷). لذا

1. Blief
2. Practice
3. Experience
4. Knowledge

ارزیابی توسط دیگری نمی‌تواند به لایه‌های درونی شخصیت که اتفاقاً مهم‌تر هم هستند، دست یابد.

ارزشیابی‌های رایج قلم و کاغذی ساحت رفتاری را نیز نمی‌سنجند و عمدتاً متمرکز بر ساحت شناختی هستند. در حالی که در تربیت اسلامی، عمل‌متری بسیار مهم است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۳۲۶) و لذا میزان سعی و تلاش و عمل فرد، ملاک مهمی برای ارزیابی و تشویق و تنبیه اوست.<sup>۱</sup>

به نظر می‌رسد سهل الوصول‌ترین کار در برنامه درسی تربیت دینی، تقویت «دانش» پایه و معارف دینی و متناظر با آن، ارزشیابی اطلاعات دینی باشد. در حالی که در اسلام، کسب علم و معرفت تنها در مسیر تقویت ایمان و عمل صالح ارزشمند است<sup>۲</sup> و نمی‌تواند به تنهایی ملاک مناسبی برای ارزیابی دینداری و موفقیت تربیت دینی و رتبه‌بندی افراد تلقی شود.<sup>۳</sup>

البته باید توجه داشت که اهداف حوزه شناختی نیز، خود دارای سطوح مختلفی است (بلوم و همکاران، ۱۹۶۵، به نقل از سیف، ۱۳۸۷) و بینش عمیق و بصیرت، عقلانیت، سنجش و قضاوت درست جزو اهداف بالاتر شناختی در حوزه تربیت دینی هستند. لذا اتکاء صرف بر محفوظات بدون بینش و بصیرت، در واقع، سودی برای رشد و کمال آدمی ندارد؛<sup>۴</sup> پس چگونه می‌تواند ملاک قضاوت و امتیاز افراد قرار گیرد؟

ذو ابعاد بودن تربیت اسلامی را از زاویه دیگری نیز می‌توان به تماشای نشست. دین و تربیت دینی، انواع روابط چهارگانه انسان (رابطه با خدا، با انسان‌های دیگر، با جهان خلقت و با خود) را تنظیم می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۳۵) که مشتمل بر فعالیت‌های فردی، اجتماعی، شغلی، سیاسی، اقتصادی، هنری و... خواهد بود. لذا اگر از آزمون‌های قلم و کاغذی هم فراتر برویم، حتی با تمرکز بر رفتارهای قابل مشاهده در مدرسه نیز، نمی‌توان کل ابعاد فوق را در آن ساعات محدود به نظاره و قضاوت نشست. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد بسیاری از ساحت‌های وجودی آدمی، صرفاً در دسترس خود دانش آموز هستند و لذا استفاده از خود-ارزیابی برای بررسی و رصد آن‌ها می‌تواند مناسب‌تر باشد. در مبنای نظری سند تحول در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

۱. «وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى» برای انسان چیزی جز (حاصل) سعی و کوشش او نیست (نجم، ۳۹)

۲. ک.:. تحلیل مفهومی «سعادت» بر اساس نسبت میان علم و ایمان و عمل از دیدگاه علامه طباطبایی رحمته‌الله علیه وجدانی (۱۳۹۲).

۳. «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ» ای مردم، ما شما را از یک مرد و زن آفریدیم و شما را تیره‌ها و قبیله‌ها قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید (اینها ملاک برتری نیست) گرامی‌ترین شما نزد خداوند باتقواترین شماست (حجرات، ۱۳)

۴. حضرت علی رضی‌الله عنه: «المتعبد علی غیر فقه کحمار الطاحونه یدور و لا یرح» کسی که بدون فهم و شناخت عبادت کند، مانند خر آسیاست که پیوسته می‌چرخد (محمدری شهری، ۱۳۸۹، ج ۸، ص ۸۳).

ایران (۱۳۹۰، ص ۴۱۶) نیز ضرورت چرخش تحول آفرین از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت مورد تاکید قرار گرفته است.

## ۲- اصل اخلاص

اصل توحید-محوری جایگاه والایی در تربیت اسلامی داشته، بنیادی ترین محور و متعالی ترین چشم انداز تربیت به شمار می‌رود (رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۲۶۴-۲۶۶). اخلاص یکی از اصول مهم تربیتی ذکر شده است. در تربیت اسلامی، اساساً نیت مشخصه مهمی برای تربیت یافتگی است؛ بدون حسن فاعلی هیچ عمل به ظاهر نیکی، عمل صالح محسوب نمی‌شود و از انسان پذیرفته نیست. بدین ترتیب، حتی ارزیابی اعمال و رفتارها نیز بدون ارزیابی نیت، امری ناتمام است و می‌دانیم نیت امری کاملاً درونی است و توسط دیگران درک نمی‌شود. اصرار بر قضاوت دانش آموزان از روی اعمال ایشان، و تشویق و تنبیه بر اساس آن، حتی می‌تواند ریا و نفاق را در مرتبه تقویت کند؛ و این امر مستقیماً اخلاص را به خطر می‌اندازد و او را سطحی بار می‌آورد. مرتبه باید طوری بار بیاید که خود را بیش از همه، در برابر پروردگار خویش مسئول ببیند.<sup>۱</sup> لذا عادت دادن او به احساس مسئولیت صرفاً در برابر معلم و مدیر، او را از مسئولیت پذیری در محضر خداوند غافل می‌کند. در اینجا نیز خود-ارزیابی می‌تواند آسیب کمتری نسبت به ارزشیابی بیرونی داشته باشد.

## ۳- اصل مشارکت و مسئولیت

از دیگر اصول تربیت اسلامی، می‌توان به اصل مشارکت (علم الهدی، ۱۳۸۹، ص ۲۹۷) و اصل مسئولیت (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۴۹؛ رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۶) اشاره کرد. بر این اساس، تربیت مستلزم مشارکت معلم و دانش آموز است. یعنی دانش آموزان هم باید نسبت به اهداف تربیتی و رسالت مهم خود در برابر خویشتن، آگاه شده و آمادگی لازم را برای مشارکت به دست آورند و برای انجام سهم خود ترغیب شوند و بسیار هشیارانه رفتار کنند (علم الهدی، ۱۳۸۹، ص ۲۹۷؛ رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۶) و در برابر رفتارهای خود و هم چنین، در برابر امکانات و فرصت‌های یادگیری که تزییع کرده‌اند، در برابر خداوند پاسخگو باشند (علم الهدی، ۱۳۸۹، ص ۴۹۹). برای این کار باید در محیطی آزاد و به دور از تهدید قرار بگیرند (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶) و معیارهایی

۱. «أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى» (علق، ۱۴)؛ و «أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَرَى مَا خَلْفَ ظَهْرِهِ وَيَهَيِّئُ النَّفْسَ الَّتِي نَهَى عَنِ الْهَوَىٰ فَيَإِنْ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ» (نازعات، ۴۱-۴۰)

برای خود انتقادی (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۴)، خودمرزبانی و خودمحاسبه گری (بدون نیاز مداوم به تذکر دیگری)، به آنها آموخته شود (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵، ص ۵۴۲). از آنجا که آموزه‌های دینی فطری است و نیازی به تحمیل و اکراه و اجبار نیست، اصل اولیه در تربیت دینی، عدم اجبار و اکراه و تحمیل است (داودی، ۱۳۹۹). لذا با جایگزین کردن خود-ارزیابی داوطلبانه به جای ارزشیابی‌های اجباری و پر استرس بهتر می‌توان دانش آموز را به سمت مسئولیت پذیری ترغیب نمود. در سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱، ص ۱۳) نیز، در همین راستا توصیه‌هایی به معلمان شده است.

#### ۴- اصل تفاوت‌های فردی

تفاوت‌های فردی متر بیان در تربیت اسلامی به رسمیت شناخته شده است. آنها اگر چه از نظر فطری با یکدیگر تشابه دارند و دارای نیازهای اساسی مشترکی هستند، اما تحت تأثیر وراثت، محیط و نتایج اعمال و رفتار از یکدیگر متفاوت می‌شوند (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱، ص ۶۵). هم چنین، با عنایت به تشکیکی بودن معرفت، ایمان، تقوا و سایر ارزش‌های دینی، توجه به تفاوت‌های فردی و تکلیف و بازخواست به قدر وسع، امری ضروری است.<sup>۱</sup> لذا توجه به تفاوت‌های فردی، انعطاف پذیری برنامه‌ها و روش‌ها و ایجاد فرصت‌های خاص با توجه به تفاوت‌های فردی از اصول تربیت اسلامی است (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۱۱). در همین راستا به کار گیری قالب‌های مختلف ارزشیابی توصیه شده (باقری، ۱۳۸۹، ص ۸۹) و استانداردسازی ارزشیابی، نهی شده است. در مبانی نظری سند تحول در آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص ۳۸۲-۳۸۱) ضمن اصالت قائل شدن برای هویت ویژه متر بیان (نیازها، علایق و رغبت‌ها) و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی آنها، تاکید شده که ارزشیابی‌ها نیز باید مبتنی بر اصل آزادی، تنوع و تکثر باشد.

اجتناب از استانداردسازی ارزشیابی، هم راستا با اصل عدالت نیز هست. در نگرش اسلامی عدالت به معنای برابری نیست و با استاندارد سازی ناسازگار است. توجه به ویژگی‌های مشترک و متفاوت یادگیرندگان، زمینه اصلی برقراری عدالت آموزشی است و برابرسازی در تعلیم و تربیت به خودی خود نوعی ستم است. البته با توجه به خصیصه‌های مشترک ممکن است دو نوع برنامه عمومی و خاص تربیتی داشته باشیم (علم الهدی، ۱۳۸۹، ص ۵۰۰). لذا اصل عدالت در ارزشیابی (باقری، ۱۳۸۹، ص ۸۹) نیز مطرح می‌شود. مسلماً در خودارزیابی داوطلبانه و

۱. «لَا يَكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» خداوند هیچ کس را جز به اندازه توانایش تکلیف نمی‌کند (بقره، ۲۸۶)

غیررسمی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان به نحو بسیار بهتری نسبت به ارزشیابی‌های رایج مدرسه‌ای لحاظ می‌شود.

##### ۵- اصل تقویت گرایش به آموزه‌های دینی

یکی دیگر از اصول تربیت اسلامی، تثبیت گرایش‌های مثبت و رفع گرایش‌های منفی به دین است (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۱۳). تربیت دینی باید به گونه‌ای باشد که انگیزه، اشتیاق و امید بیشتری برای یادگیری بعدی فراهم کند (نجفی و کشانی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۳). لذا جهت کسب کمالات معنوی نیز از میان دو روش تشویق و تنبیه، تشویق که رغبت بیشتری برمی‌انگیزد، تقدم دارد (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵، ص ۵۵۶). برای تربیت افراد باید به ظرفیت و میزان تحمل نفوس توجه کرد و بیش از اندازه بر آنها سخت نگرفت و هیچ‌گاه نباید از مسیر اعتدال خارج شد. در غیر این صورت، ممکن است نفس در برابر افراط در سختگیری دچار تنفر و انزجار شود (سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۲۹۳). هر نوع لطمه به احساس مثبت (به خصوص در دوره کودکی) خطاست؛ اعم از تحمیل حجم زیاد مطالب آموزشی<sup>۱</sup> و تکالیف درسی، آزمون‌های دشوار و سپس تنبیه فرد به دلیل کسب نمره پایین؛ هم چنین، اعمال خشونت، سخت‌گیری و اجبار که منجر به دلزدگی شود،<sup>۲</sup> انتقادات صریح و تند و زنده نسبت به رفتارهای نامناسب دانش آموز<sup>۳</sup> و نظایر آن می‌تواند گرایش‌های منفی در دانش آموز ایجاد کند.

برگزاری آزمون‌های دشوار و تحمیل فشار روانی در این گونه دروس، با به هم ریختن احساس امنیت و آرامش روانی همراه است و به حس مثبت نسبت به درس تربیت دینی لطمه وارد می‌کند. در اینجا هم خود-ارزیابی داوطلبانه و غیر رسمی می‌تواند با آسیب‌های کمتری همراه باشد.

##### ۶- اصل عذرپذیری و عفو

با عنایت به جذبه عفو و قبول عذر برای متریبان، یکی از اصول تربیت دینی، اصل عذرپذیری و دادن فرصت جبران است که به معنای عفو نسبت به خطاهای دانش آموز و آشکار ساختن علائم

۱. امام علی (علیه السلام): «ان للقلوب اقبالا و ادباراً، فاذا اقبلت فاحملوها علی النوافل و اذا ادبرت فاقصروا بها علی الفرائض» دلها را روی آوردن و روی برگرداندنی است؛ اگر دل روی آرد، آن را به مستحبات وادارید، و اگر روی برگرداند، بر انجام واجباتش بسنده دارید (نهج البلاغه، ۱۳۷۱، ح ۳۱۲).

۲. پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله): «علموا و یسروا و لا تعسروا» بیاموزید و آسان بگیرید و سخت نگیرید (احمد بن حنبل، بی تا، ج ۱، ص ۲۳۹)، و نیز: «علموا و لا تعنفوا» بیاموزید و اجبار نکنید (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۴، ص ۱۷۵).

۳. هنگامی که پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) معاذ را به یمن فرستاد تا دین اسلام را با آنان بشناساند، به او توصیه فرمود: «یسر و لا تعسر و بشر و لا تنفر...» بر مردم آسان بگیر و سخت روی مکن و آنان را بشارت ده و از رحمت خدا مایوس مکن... (ابن هشام، ۱۳۶۱، ص ۱۰۴۶).

قبول، به هنگام پشیمانی و اظهار عذر توسط وی می‌باشد و حتی توصیه به مبالغه در عفو شده است (مگر آن که شرایط خاصی، برخورد دیگری را ایجاب کند) (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۷-۲۵۶). در اسلام درب توبه و جبران اشتباهات همواره به روی متربی گشوده است. در ادبیات دینی کسی که متنبه شده و توبه می‌کند، گویی خطایی مرتکب نشده است<sup>۱</sup> و این بسیار امیدبخش است. در تربیت اسلامی، راه جبران باید بدون استثنا و همیشه به روی متربی گشوده باشد؛<sup>۲</sup> در حالی که در آزمون‌های رایج مدرسه‌ای، نتیجه عملکرد و نمره فرد، برای همیشه در کارنامه او تثبیت می‌شود و امکان جبران وجود ندارد. اما بالعکس، در خود-ارزیابی داوطلبانه و غیررسمی، ارائه بازخورد اصلاحی و راهنمایی دانش آموز برای این است که بتواند اشتباهات خود را جبران کند.

#### ۷- اصل کرامت

از دیگر اصول تربیت اسلامی، اصل حفظ و ارتقای کرامت است (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۵؛ رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۲۹۲). در واقع، ارزیابی مثبت دیگران از فرد، زمینه آن را فراهم می‌آورد که وی تصویری مثبت از خود داشته باشد و احساس ارزشمندی نسبت به خود پیدا کند (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶). اصولاً، در تربیت اسلامی بنا بر این است که کاستی‌های متربی حتی الامکان مخفی بماند و حداقل، لزومی ندارد که همگان از آن مطلع شوند. لذا کنکاش و زیر ذره بین قرار دادن کاستی‌های متربی و سپس هر نوع آشکارسازی آن در جمع همکلاسی‌ها یا در فضای مدرسه، و بلکه، مبنا قرار دادن آن برای تنبیه‌های مدرسه‌ای، با اصل کرامت متربی در تضاد است. به عبارت دیگر، بهتر است که بررسی کاستی‌های متربی و هدایت و اصلاح او، حتی الامکان در فرایندی داوطلبانه و کاملاً خصوصی بین دانش آموز و معلم انجام شود. در مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص ۳۸۱) تاکید شده است که ارزشیابی‌ها باید مبتنی بر اصل کرامت باشند و در سند ملی برنامه درسی (۱۳۹۱، ص ۱۳) نیز، توصیه شده است که معلم در ارزشیابی‌ها ضمن حفظ کرامت انسانی دانش آموزان، کاستی‌های یادگیری را فرصتی برای بهبود موقعیت دانش آموز قرار دهد. به نظر می‌رسد ارزشیابی‌های رایج کمی و معلم -محور و به ویژه بازخوردهای علنی آن، عزت نفس دانش آموزان را تخریب می‌کند و حتی ممکن است نگرش منفی نسبت به درس دینی در ایشان ایجاد می‌کند. لذا از این نظر نیز خود-ارزیابی مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

۱. امام علی (علیه السلام): «ما اذنب من اعتذر» کسی که عذرخواهد، گویا گناه نکرده است (خوانساری، ۱۳۶۰: ج ۶، ص ۵۰).  
 ۲. «قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ» (زمر، ۵۳)



## ۸- اصل استمرار

بر مبنای ظهور تدریجی شاکله، اصل استمرار و مداومت به معنای استقامت بر تلاش‌های مستمر تربیتی، از دیگر اصول تربیت اسلامی است (رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۲۵۷؛ باقری، ۱۳۸۴، ص ۹۰-۸۷). اصل استمرار در تربیت دینی بیان می‌دارد که ارتقای بینش‌ها، مهارت‌ها و شکوفایی استعدادها یکباره حاصل نمی‌شود و متربی باید با کار مداوم، در فرایندی تدریجی خود را به کمال نهایی نزدیک سازد. در همین راستا، اصول نظارت دائمی بر روند مستمر تربیت، ارزیابی دائمی از کارها و بازنگری مداوم در برنامه‌ها اهمیت می‌یابد (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۱۵ - ۳۱۲). اگر حرکت در مسیر کمال یک حرکت تدریجی و درازمدت است و اگر ارزیابی، بخشی از همین فرایند یادگیری است، دانش آموز باید بیاموزد که به طور دائم به خود-ارزیابی پردازد و بر دستاوردهای فوری و کوتاه مدت آزمون‌های پایان ترم دل نبندد. ارزشیابی‌های رایج مدرسه‌ای در مستمرترین حالت نیز دائمی و پیوسته نیستند و مقطعی می‌باشند؛ لذا دانش آموز را از توجهات و ارزیابی‌های لحظه‌ای بی‌نیاز ساخته و به مرور، غافل از خویشتن بار می‌آورند. در حالی که فرایند محاسبه نفس- در حالت درست خود- به طور مستمر، دائمی و روزانه انجام می‌شود. محاسبه حقیقی حتی فقط برای پایان روز هم نیست؛ بلکه محاسب واقعی دائما در روز چرایی اعمال خود را بررسی می‌کند (بی‌نا، هیات تحریریه موسسه فرهنگی شمس الشمس، ۱۳۹۱، ص ۱۶۲).<sup>۱</sup> این خود-ارزیابی و محاسبه مستمر نفس، به نوبه خود خودآگاهی و هوشیاری دائمی را تأمین می‌کند. امتیازات خود-ارزیابی بر ارزشیابی‌های رایج در جدول زیر قابل مشاهده است (جدول ۱).

خود-ارزیابی	ارزشیابی رایج (کمی، معلم-محور، ...)
ارزشیابی جامع و همه بعدی	ارزشیابی شناخت-محور
حفظ اخلاص متربی	احتمال تقویت ربا و نفاق
مشارکت و مسئولیت‌پذیری متربی	تمرکز مسئولیت بر دوش معلم
رعایت تفاوت‌های فردی	تمایل به استانداردسازی
حفظ و تقویت گرایش مثبت دینی	زمینه‌ساز گرایش منفی
عذرپذیری و فرصت جبران کاستی‌ها	جبران‌ناپذیری نتایج و دستاوردها
حفظ کرامت متربی	تهدید کرامت متربی
نظارت و ارزیابی مستمر	ارزشیابی مقطعی و دوره‌ای

جدول ۱. مقایسه خود-ارزیابی و ارزشیابی‌های رایج

۱. امام صادق (علیه السلام): «اصل الورع دوام المحاسبه» (مصباح الشریعه، ۱۴۰۰ ق، ص ۲۰۲).

بدین ترتیب، خود-ارزیابی به ویژه به صورت داوطلبانه و غیر رسمی، می‌تواند به تامین اصول تربیت اسلامی کمک کند و دست کم، در همان راستا عمل کند.

### نتیجه‌گیری

تا کنون انتقادات زیادی بر شیوه‌های رایج ارزشیابی در برنامه درسی تربیت دینی در کشور وارد شده است. آن چه مسلم است، شیوه‌های رایج ارزشیابی نمی‌تواند دینداری فرد را به طور دقیق مورد ارزیابی قرار دهد، و بلکه خود، تبدیل به مانعی در برابر یادگیری و تحول عمیق و کارآمد شده است. اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت نیز، تنوع و تکثر شیوه‌های ارزشیابی را پیشنهاد می‌کنند. در این راستا برخی پژوهشگران و صاحب نظران (از جمله: میرعارفین، ۱۳۸۶؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ علم الهدی، ۱۳۸۹؛ عبدالحسینی و همکاران، ۱۳۹۴؛ مرزوقی، ۱۳۹۶) استفاده از خود-ارزیابی را البته به صورت بسیار مختصر، در تربیت دینی مطرح نموده‌اند. اشاراتی به خود-ارزیابی در اسناد تحولی نیز مشاهده می‌شود. لذا در این پژوهش تلاش شد تا تناسب خود-ارزیابی با اصول تربیت دینی با بسط بیشتری نشان داده شود و از این رهگذر، ضرورت تغییر در شیوه‌های ناکارآمد ارزشیابی به سمت خود-ارزیابی مورد بررسی قرار گیرد.

با عنایت به تاکید زیاد آموزه‌های دینی بر محاسبه نفس، در فایده مندی و ضرورت محاسبه نفس و خود-ارزیابی در تربیت اسلامی، تردیدی نیست. اما از سوی دیگر، به اذعان اندیشمندان و صاحب نظران بزرگ کشورمان، تعداد کسانی که به ارزیابی خویشتن پرداخته‌اند، بسیار کم هستند و به ندرت انسان‌ها به چنین کاری توفیق پیدا می‌کنند (علامه جعفری رحمته‌الله، به نقل از سبحانی نیا، ۱۳۹۲، ص ۲۹۶). به نظر می‌رسد یکی از علل آن، محدود کردن محاسبه نفس به وادی سلوک و عرفان می‌باشد؛ حال آن که اگر قرار بر نهادینه شدن این رفتار باشد، بهتر است که روند تمرین آن از دوره کودکی شروع شود و در این میان، مدرسه و برنامه درسی تربیت دینی اتفاقاً می‌تواند بستر مناسبی باشد.

یک سوال مهم این است که خود-ارزیابی را چگونه باید در برنامه درسی به کار گرفت؟ یک راه این است که ارزشیابی‌های رایج کنونی کماکان ادامه یابد و خود-ارزیابی، به صورت یک روش ارزیابی مکمل به برنامه اضافه شود. این بدان معناست که ارزیابی دانش و اطلاعات دینی دانش آموزان با شیوه‌های معمول و رایج صورت گیرد و هم چون گذشته، ملاک ارزیابی وضعیت دانش آموز (دست کم به لحاظ شناختی)، اصلاح کاستی‌های بینشی موجود و نیز، ملاک رتبه بندی و مجوز ارتقا به کلاس بالاتر باشد؛ اما در کنار آن، خود-ارزیابی نیز توسط خود دانش آموزان انجام

شده و دانش آموز وضعیت اعتقادات، اعمال، نیت، افکار و خلیات و... خود را مثلا هر شب ارزیابی کند و در صورت نیاز به کمک و راهنمایی، مشکلات خود را به صورت داوطلبانه با معلم خود در میان گذاشته و از او کمک و راهنمایی بخواهد. در این صورت، در واقع، «آموزش معارف دینی» را از «تربیت دینی» (پرورش ایمان، اخلاص، عواطف دینی، اعمال صالح و...) تفکیک کرده‌ایم و تربیت دینی را از طریق خود-ارزیابی پیگیری می‌کنیم. البته در این صورت، لازم به نظر می‌رسد که از یکسو، دانش آموز با تفکیک این دو، متوجه باشد که اطلاعات و دانش دینی (و نمره مربوطه) ملاک برتری واقعی انسان‌ها نیست و تنها مقدمه‌ای برای ایمان و عمل صالح است و حتی کسب نمرات بالا نمی‌تواند نشان‌دهنده وضعیت دینداری واقعی او باشد و او در واقع، باید بیشتر در پی پرورش ایمان و عمل صالح خود باشد. از سوی دیگر، معلم نیز باید آگاهانه مراقب باشد که اطلاعات و مشکلاتی از دانش آموز که از طریق گزارش‌های خود-ارزیابی او به دست می‌آورد، بر روی قضاوت‌های معلم و نمره دهی‌های بعدی و رسمی او اثر نگذارد. یعنی ارزیابی دانش دینی، حتی الامکان عینی باشد.

اما اگر آسیب‌های ارزشیابی شناخت-محور، معلم-محور و کمی کنونی را واقعا بیشتر از سود آن بدانیم - مطابق انتقاداتی که تا کنون بر آن وارد شده و در ابتدای این تحقیق نیز به برخی از آنها اشاره شده- و یا این که اساسا، «آموزش معارف دینی» و «تربیت دینی» به معنای کامل آن را تفکیک ناپذیر بدانیم، آن گاه می‌توان به کنار نهادن کامل ارزشیابی بیرونی و اجباری اندیشید. با حذف ارزشیابی بیرونی و رسمی از تربیت دینی، در واقع، تربیت دینی هم از حالت اجباری و متکی بر اهرم فشار نمره خارج می‌شود و در آن صورت، معلمان دینی باید به روش‌های موثرتر جذب و ترغیب دانش آموزان به سوی دین و دینداری بیندیشند و طرحی نو دراندازند. البته این ایده به ویژه برای تعامل تربیتی با نسل جدید، که خود را بیش‌تر از نسل‌های گذشته، در قامت یک کنشگر فعال، فکور و انتخابگر می‌بینند، می‌تواند مفیدتر باشد و مسیر موثرتری را بگشاید. در این صورت، مربیان دینی، با اتکا بر فطرت خداجو و حقیقت طلب کودکان و نوجوانان، با پاسخگویی به نیازها و علائق درونی آنها و با استفاده از شیوه‌های جذاب‌تر و موثرتر، آموزش‌های لازم را می‌دهند، اقناع عقلی لازم صورت می‌گیرد و انگیزه‌های درونی و مسئولیت پذیری آنها در قبال ساختن هویت دینی خود، برانگیخته می‌شود. در همین راستا آنها به تامل درونی و ارزیابی عمیق و کیفی خویش‌انسان می‌گیرند و در صورت تمایل و اعتماد به معلمان خود، داوطلبانه از آنها کمک و راهنمایی می‌گیرند. بنابراین، به کار بردن خود-ارزیابی در برنامه درسی تربیت دینی می‌تواند از حالت حداقلی (به صورت مکمل) تا حالت حداکثری (تنها مدل ارزیابی) متفاوت باشد.

برخی از چالش‌های به کارگیری خود-ارزیابی در مدارس و از جمله در برنامه درسی تربیت دینی این است که: دانش آموزان طبق عادت، احساس می‌کنند که ارزیابی مسئولیت معلم است؛ معلمان آمادگی ندارند تا در امر ارزیابی به قضاوت دانش آموزان اعتماد کنند و دانش آموزان در مهارت‌های ارزیابی ضعف دارند.

لذا، استفاده از خود-ارزیابی مستلزم آن است که:

- ابتدا معلمان شیوه‌های خود-ارزیابی (توسط دانش آموزان) را به صورت علمی بیاموزند و بینش‌ها و مهارت‌های لازم را کسب کنند.

- فواید، ضرورت، معیارها و اصول خود-ارزیابی را به دانش آموزان آموزش دهند.

- دانش آموزان را به مهارت‌های خود-ارزیابی مجهز کنند.

- به خود-ارزیابی‌های دانش آموزان اعتماد کنند .

- خود-ارزیابی حالت داوطلبانه داشته باشد و معلمان دانش آموزان را به این کار، صرفاً ترغیب و تشویق کنند.

- معلمان به دانش آموزان بازخورد بدهند و به طرز دلسوزانه و نه، تجسس گرایانه پیگیر مسائل او باشند.

- معلمان رازدار دانش آموزان باشند و نیز، اجازه ندهند که اطلاعات بدست آمده از خود-ارزیابی دانش آموزان، بر روی نگرش آنها نسبت به دانش آموزان و ارزشیابی‌های رسمی تاثیر بگذارد.

- معلمان چگونگی جبران کاستی‌ها و بهبود دانش و عملکرد را به دانش آموزان بیاموزند و به آنها انگیزه بدهند.

در تکمیل یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود تحقیقات تکمیلی بعدی به سمت طراحی مدل‌های عملیاتی و سپس اجرای آزمایشی آنها در زمینه خودارزیابی در کلاس‌های درس سوق داده شوند.

## منابع

۱. قرآن کریم (۱۳۹۴)، ترجمه ناصر مکارم شیرازی، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۲. امام علی (علیه السلام) (۱۳۷۱)، نهج البلاغه، ترجمه اسد الله مبشری، تهران: نشر فرهنگ اسلامی.
۳. امام صادق (علیه السلام) (۱۴۰۰ ق)، مصباح الشریعه، بیروت: موسسه اعلمی.
۴. ابن هشام (۱۳۶۱)، سیرت رسول خدا ﷺ، ترجمه رفیع الدین اسحاق بن محمد همدانی، تهران: افست.
۵. احمد بن حنبل (بی تا)، مسند، ج ۱، بیروت: دارالصادر.
۶. احمدی، یعقوب (۱۳۸۸)، «وضعیت دینداری و نگرش به آینده دین در میان نسل‌ها مطالعه موردی شهر سنندج»، معرفت فرهنگی اجتماعی، سال ۱، ش ۱، زمستان ۱۳۸۸، ص ۱۷-۴۴.
۷. اسکندری، حسین؛ کاظمی، کاظم (۱۳۹۳)، «بررسی جهت‌گیری‌های ارزشی نسل جوان و عوامل مؤثر بر آن»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۲، دوره جدید، ش ۲۲، بهار ۱۳۹۳، ص ۸۱-۸۹.
۸. امین خندقی، مقصود و دیگران (۱۳۹۴)، «میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان»، اندازه‌گیری تربیتی، سال ۶، پاییز ۱۳۹۴، ش ۲۱، ص ۸۲-۶۱.
۹. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران: مدرسه.
۱۰. باقری، خسرو (۱۳۸۷)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۱. باقری، خسرو (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه.
۱۲. باقری، خسرو؛ میرزایی، عبدالوهاب (۱۳۸۱)، «الگویی برای پژوهش در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی بر اساس دیدگاه هرمنوتیک»، نوآوری‌های آموزش، شماره ۱، سال اول، پاییز ۱۳۸۱.
۱۳. باهنر، ناصر (۱۳۷۸)، آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
۱۴. بناری، علی همت (۱۳۸۵)، «در تکاپوی ارایه مفهومی نواز تربیت اسلامی با تاکید بر آیات و روایات»، تربیت اسلامی، دوره ۲، ش ۳، پاییز و زمستان ۱۳۸۵، ص ۴۰-۷.

۱۵. بهار، مهری؛ رحمانی، سحر (۱۳۹۱)، «بررسی شکاف نسلی به لحاظ وضعیت دینداری دو نسل دهه ۵۰ و ۷۰ (با تأکید به بعد مناسکی)»، جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، تابستان ۱۳۹۱، دوره ۳، شماره ۶، ص ۳۶-۹.
۱۶. پاک سرشت، محمد (۱۳۹۷)، «بررسی جایگاه تربیت اعتقادی در برنامه درسی دین و زندگی دوره دوم متوسطه و آسیب‌شناسی آن»، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ش ۹، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ص ۶۶-۴۹.
۱۷. تمیمی آمدی، عبدالواحد (۱۳۶۰)، غررالحکم و درر الکلم، تهران: دانشگاه تهران.
۱۸. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۱۹. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲۰. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۱)، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲۱. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۱)، هیچ اتفاقی تصادفی نیست؛ نگرشی اجمالی به اسم مبارک حسینب الهی بارویکرد اخلاقی-کاربردی، تهران: شمس الشموس.
۲۲. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷)، دین‌شناسی، قم: اسراء.
۲۳. چراغ چشم، عباس (۱۳۸۶)، «آسیب‌شناسی تربیت دینی در مدارس»، کتاب نقد، ش ۴۲، بهار ۱۳۸۶، ص ۱۶۸-۱۵۵.
۲۴. حسنی، محمد؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۸)، «نقد و بررسی نظام ارزشیابی تحصیلی ایران از منظر ارزشیابی نظام آموزشی»، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۰، سال ۸، تابستان ۱۳۸۸، ص ۱۰۳-۷۵.
۲۵. حسنی، محمد؛ وجدانی، فاطمه (۱۳۹۵)، «بررسی و نقد الگوی تربیت اخلاقی در کتاب‌های آموزش قرآن دوره ابتدایی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و چهارم، دوره جدید، شماره ۲۳، پاییز ۱۳۹۵، ص ۱۶۱-۱۳۷.
۲۶. حسینی زاده، سید علی (۱۳۸۶)، «ارزشیابی آموزشی در سیره پیامبر ﷺ و اهل بیت (علیهم‌السلام)»، تربیت اسلامی، سال ۳، شماره ۵، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، ص ۳۷-۵۴.
۲۷. خوانساری، جمال‌الدین محمد (۱۳۶۰)، شرح غررالحکم و درر الکلم، با مقدمه و تصحیح و تعلیق میرجلال‌الدین حسینی ارموی، تهران: دانشگاه تهران.

۲۸. داودی، محمد (۱۳۹۵)، «تبیین مبانی دین شناختی تربیت دینی و دلالت‌های آن»، تربیت اسلامی، سال ۱۵، شماره ۳۴، زمستان ۱۳۹۹، ص ۱۳۶-۱۱۳.
۲۹. دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۵)، ماه مهرپرور؛ تربیت در نهج البلاغه، تهران: دریا.
۳۰. رحمان پور، محمد؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۵)، «آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه ریزی درسی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۴، دوره جدید، ش ۳۲، پاییز ۱۳۹۵، ص ۵۲-۳۱.
۳۱. رهنمایی، سید احمد (۱۳۹۰)، آرا و اندیشه‌های تربیتی اندیشمندان مسلمان؛ مکتب تربیتی علامه طباطبایی رحمته‌الله، قم: موسسه امام خمینی رحمته‌الله.
۳۲. زادشیر، فرزانه، استکی، مهناز و امامی پور، سوزان (۱۳۸۸)، «مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان‌های غیر انتفاعی تحت تعلیم آموزش قرآن به شیوه حفظ با معانی با مدارس غیر انتفاعی»، روانشناسی کاربردی، ۲ (۱۰)، ص ۴۷-۲۵.
۳۳. زمانی، بی بی عشرت؛ دهقانی، مهدی (۱۳۸۷)، «میزان فعال و غیر فعال بودن کتاب هدیه‌های آسمانی و کتاب چهارم ابتدایی: تألیف جدید تعلیمات اسلامی»، پژوهش‌های تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۱ (۹)، ص ۲۲-۱.
۳۴. سبحانی نیا، محمدتقی (۱۳۹۲)، رفتار اخلاقی انسان با خود، قم: دارالحدیث.
۳۵. سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۶)، بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش آموزان و ارزیابی آن بر اساس مولفه‌های اصلی آموزش و پرورش، تهران: دفتر سند ملی آموزش و پرورش.
۳۶. سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۷۹)، تبیین برنامه درسی پنهان در بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
۳۷. سعیدی رضوانی، محمود، امین خندقی، مقصود؛ باغلی، حسین؛ محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۵)، «بررسی دیدگاه دانش آموزان پایه سوم دوره متوسطه پیرامون تحقق اهداف قلمرو عمل و رفتار برنامه درسی دین و زندگی»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱، ش ۲، شماره پیاپی ۲، بهار ۱۳۹۵، ص ۱۲۷-۹۹.
۳۸. سلیمانی، مرتضی (۱۳۷۸)، بررسی نظام ارزشیابی از دیدگاه قرآن (با تأکید بر ارزشیابی عملکرد و رفتار فرد)، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۳۹. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری، تهران: دوران.

۴۰. شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمیدرضا (۱۳۹۰)، «برنامه‌ی درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال ۳ ش ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، ص ۷۷-۹۸.
۴۱. شرفی، محمدرضا (۱۳۸۸)، فلسفه تربیتی اسلام با رویکرد تطبیقی، تهران: منادی تربیت.
۴۲. شعبانی، حسن (۱۳۷۱)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، تهران: سمت.
۴۳. شعبانی، زهرا (۱۳۸۸)، «بررسی ارزشیابی برنامه درسی قرآن پایه چهارم ابتدایی»، تربیت اسلامی، شماره ۸، ص ۱۴۰-۱۰۵.
۴۴. شمشیری، بابک؛ نوذری، مرضیه (۱۳۹۰)، «آسیب‌های تربیت دینی کودکان مقطع پیش دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی»، روان‌شناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش دبستانی، تربیت اسلامی، سال ۶، بهار و تابستان ۱۳۹۰، ص ۷۳-۵۱.
۴۵. شوئر، لوول ا. (۱۳۶۹)، اندازه‌گیری و ارزشیابی در تعلیم و تربیت، ترجمه حمزه گنجی. تهران: بعثت.
۴۶. طالبان، محمدرضا (۱۳۸۸)، چارچوبی مفهومی برای پیمایش دینداری در ایران، اسلام و علوم اجتماعی، سال ۱، ش ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، ص ۴۸-۷.
۴۷. طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴)، تفسیر المیزان، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۴۸. عبدالحسینی، احمد؛ نادری، عزت‌الله؛ سیف نراقی، مریم (۱۳۹۴)، «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بر اساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم»، پژوهش‌های اخلاقی، سال ۶، ش ۲، زمستان ۱۳۹۴، ص ۱۱۶-۱۰۱.
۴۹. علم الهدی، جمیله (۱۳۸۹)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۵۰. فتحعلی، محمود و همکاران (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، زیر نظر آیه الله مصباح یزدی، تهران: مدرسه.
۵۱. فرمیهنی فراهانی، محسن (۱۳۸۴)، برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۵۲. قیصری گودرزی، کیومرث؛ خوشخویی، منصور؛ سلحشوری، احمد (۱۳۹۶)، «اصول تربیت توحیدی بر اساس آموزه‌های قرآن و ائمه اطهار»، تربیت اسلامی، سال ۱۲، شماره ۲۵، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ص ۲۷-۷.



۵۳. کاویانی، پروانه؛ واعظی، سید حسین (۱۳۹۷)، «مقایسه اهداف، محتوا و روش‌های ارزشیابی تربیت دینی مقطع ابتدایی در ایران و کشور اروایی انگلستان»، علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، سال ۱۲، ش ۳، پیاپی ۴۲، پاییز ۱۳۹۷، ص ۲۸۶-۲۶۷.
۵۴. کرم‌اللهی، نعمت‌الله (۱۳۹۲)، «بررسی وضعیت دین‌داری جوانان شهر قم»، اسلام و مطالعات اجتماعی، سال ۱، ش ۲، پاییز ۱۳۹۲، ص ۱۷۶-۱۶۲.
۵۵. کریمی، قاسم (۱۳۶۸)، سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس تعلیمات دینی و قرآن (مقایسه آنها با سایر دروس) در مدارس ابتدایی و راهنمایی، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی کارشناسی مقطع راهنمایی، سال ۱۳۶۸.
۵۶. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۴)، اصول کافی، تحقیق علی اکبر غفاری، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۵۷. گودرزی، سعید (۱۳۸۹)، «تغییر ارزش‌های جوانان و عوامل مرتبط بر آن»، رفاه اجتماعی، سال ۱۰، ش ۳۹، ص ۴۴۴-۴۲۱.
۵۸. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ ق)، بحارالانوار، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۵۹. محمدزاده، زینب؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۶)، «فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از دید قرآن کریم»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۵، دوره جدید، شماره ۳۷، زمستان ۱۳۹۶، ص ۷۹-۱۰۰.
۶۰. محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۹)، میزان الحکمه، ترجمه حمیدرضا شیخی، قم: دارالحديث.
۶۱. مرزوقی، رحمت‌الله؛ جهانی، جعفر؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ دهقانی، یاسر (۱۳۹۶)، مبانی و اصول تعلیم و تربیت با نگاهی به تحولات دوران معاصر، تهران: آوای نور.
۶۲. مرزوقی، رحمت‌الله؛ جهانی، جعفر؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ دهقانی، یاسر (۱۳۹۷)، «بررسی میزان انطباق آموخته‌های دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه با الگوی پیشنهادی نظریه تربیت دینی فضا‌مند بومی جهانی»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۵، شماره ۳، ص ۸۶-۶۱.
۶۳. مهرمحمدی، محمود؛ صمدی، پروین (۱۳۸۲)، «بازنگری در الگوی آموزش دینی جوانان و نوجوانان در دوره تحصیلی متوسطه»، نوآوری‌های آموزشی، ش ۳، سال ۲، بهار ۱۳۸۲.
۶۴. میرعارفین، فاطمه سادات (۱۳۸۶)، نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی دین و زندگی سال سوم دبیرستان (با تأکید بر برنامه درسی)، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، ش ۱ و ۲، بهار و تابستان ۱۳۸۶، ص ۱۱۹-۸۷.

۶۵. نجفی، محمد؛ کشانی، مهدیه (۱۳۸۸)، برنامه درسی معنوی برای دستیابی به تربیت دینی، در: مجموعه مقالات برگزیده همایش تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر، ص ۱۳۴-۱۱۳. قم: موسسه امام خمینی علیه السلام.
۶۶. نوری، میرزا حسین (۱۴۰۸ ق)، مستدرک الوسائل، بیروت: مؤسسه ال البيت لاحیاء التراث.
۶۷. نیک نشان، شقایق؛ پاک سرشت، محمد جعفر؛ لیاقت دار، محمدجواد (۱۳۹۵)، «آسیب شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران»، فلسفه تربیت، سال ۱، ش ۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ص ۱۴۱-۱۶۴.
۶۸. وجدانی، فاطمه (۱۳۹۲)، «تحلیل مفهومی سعادت بر اساس نسبت میان علم و ایمان و عمل از دیدگاه علامه طباطبایی علیه السلام»، بصیرت و تربیت اسلامی، سال ۱۰، ش ۲۴، بهار ۱۳۹۲، ص ۲۱-۱.
۶۹. وقاری زمهریر، زهرا؛ امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ موحدی محصل طوسی، مرضیه (۱۳۹۵)، «تبیین برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر رویکرد تکلیف گرا»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۶، ش ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ص ۱۰۶-۸۲.
70. Allam, S. (2004), *Authentic Educational Assessment*. Cairo: Dar Al fekr.
71. Ambrose, S, Kirst, M, Lovett, M.(2010), *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
72. Berry, R. (2008), *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong university press.
73. Brooks, V. (2002), *Assessment in Secondary Schools*. Buckingham: Open University Prss.
74. Buckle, C.(1990), 'The Types, Purposes and Effects of Assessments' in R. Riding and S. Bufferfield (eds.) *Assessment and Examination in the Secondary School*(London: Routledge), 60-79.
75. Cooper, D. (2006), *Collaborating with students in the assessment process*. Orbit, 36(2), 20-23.
76. Cyboran, V. (2006), *Self-assessment: Grading or knowing?* Academic Exchange Quarterly, 10(3), 183-186.
77. Darling-Hammond, L. (2010), *Draft White Paper 5: Policy Frameworks for New Assessments, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*.
78. Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972), *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.

79. Fancourt, N. p. (2008), Self – assessment in religious education. A thesis submitted for the degree of PhD at the university of Warwick.
80. Glock, C. Y.; Stark, R. (1965), Religion and Society in Tension. Chicago: Rand McNally & Company.
81. Hammond, M. Collins, R. (1991), Self-Directed Learning: Critical Practice. London: Kogan.
82. Ibabe I, Jauregizar J. (2010), Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. High Educ; 59:243–58.
83. Jackman, R. (1985), “Cross-National Statistical Research and the Study of Comparative Politics”, American Journal of Political Science, 29(1), pp.161-182.
84. MacBeath, J.(2008), “Leading learning in the self-evaluating school”, School Leadership and Management, Vol. 28, No. 4, September 2008, pp. 385-399.
85. Ministry of Education of Canada. (2007), Student self-assessment. Inspire, The Journal of literacy and numeracy Ontario, The capacity building series, Secretariat special edition # 4. Accessed at <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment.pdf>.
86. Oscarsson, M. (1997), Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. In The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7. Kluwer Academic Publishers, pp 175-187.
87. retrieved September 15,2016, from [http://cms.ewha.ac.kr/user/erits/download/review\\_1/04\\_Yun-hyang%20Lee.pdf](http://cms.ewha.ac.kr/user/erits/download/review_1/04_Yun-hyang%20Lee.pdf).
88. Rolheiser, C., and Ross J. A. (2001), Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. Retrieved November 23, 2005, from <[http://www.cdl.org/resource-library/articles/self\\_eval.php?type=subject&id=4](http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php?type=subject&id=4)>.
89. Sadler, R.(1989), 'Formative Assessment and the Design of Instructional Systems' in Instructional Science 18: 119-144.
90. Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. (2016), Impact of self- assessment by students on their learning. International Journal and Basic Medical Research, 6(3), 226-229.<https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961>.
91. Siegemund, A. (2017), Using self- assessment to develop metacognition and self- regulated learners. Journal investing in science. FEMS Microbiology, 364.

92. Siegesmund A. (2016), Increasing student metacognition and learning through classroom-based learning communities and selfassessment. *J Microbiol Biol Educ*;17: 204–14.
93. Specht, W. and Sobanski, F. (2012), OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Austria, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Vienna, [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy).
94. Stark, R; & Glock, C. (1970), *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. University of California Press.
95. Thawabieh, A. M. (2017), A comparison between students' self- assessment and teachers' assessment. *Journal of curriculum and teaching*. Vol.6, No.1, pp: 14-20.
96. Wiliam, D. (1994), Towards a philosophy for educational assessment, Paper presented at British educational Research Association conference, Oxford 1994, from [www.kcl.ac.uk](http://www.kcl.ac.uk) [downloaded 15/06/2003].