

The Essence and Methodology of Educational Evaluation Based on the Foundations of Islamic Philosophy

Ahmad Valiee 

Department of Islamic Studies, Faculty of Theology and Religions, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (a_valiee@sbu.ac.ir)

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Recived: 2025/12/28
Revised: 2026/6/9
Accepted: 2026/6/22

Cite this article:
Valiee, A. (2026).
"The Essence and
Methodology of
Educational Evaluation
Based on the
Foundations of Islamic
Philosophy". *Ayeneh
Marefat*, 26(87),
123-138 (In Persian).

<https://doi.org/10.48308/jipt.2026.242884.1726>

ABSTRACT

This article attempts to define educational evaluation based on the foundations of Islamic philosophy and to present a specific methodology for this definition. The issue is examined using an analytical-documentary method based on a theory derived from Islamic philosophy in the field of learning. This investigation shows that, according to the essence of evaluation, a process based on philosophical foundations must be designed that leads to the formation of second-order cognition regarding the learning process. Since, according to the principles of Islamic philosophy, the fulcrum of learning is the creation of an existential union (*ittiḥād-i wujūdī*) between the learner and the learning content, this design must consider criteria based on the manner in which this necessary existential union is formed. Furthermore, according to Islamic philosophical foundations, the most appropriate goal for learning is a relatively stable behavioral change. Therefore, the quality of achieving this goal must also be evaluated based on how a relatively stable change is generated in Islamic philosophy. In this regard, it is necessary to examine how these matters are enumerated and measured, and based on this, a method for conducting educational evaluation is presented.

Keywords: Educational evaluation, Islamic philosophy, learning objectives, existential union.

* Corresponding Author Email Address: a_valiee@sbu.ac.ir
DOI: <https://doi.org/10.48308/jipt.2026.242884.1726>



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important steps in the learning process is to assess the effectiveness of learning and to discover the extent to which the learner has achieved the learning goals; this assessment is called "educational assessment." In order to receive this feedback and obtain an educational assessment, one must act based on the performance of the learning process and the extent to which the macro and micro educational goals set therein have been achieved. Therefore, all the micro-processes that lead to learning and all the steps that are effective in achieving learning goals should be subjected to this study in order to make a correct judgment about the effectiveness of the learning process in question. Obviously, the more stages of the learning process that are monitored by the indicators and methods used in the evaluation of the learning process, the more accurate the evaluation will be. Also, the more the way in which the learning goals are achieved is analyzed and monitored, the more valid they will be.

Inevitably, the realization of this requires a real understanding of the reality of learning and its process, as well as the factors that influence its realization, so that based on this understanding, real and objective indicators can be used to evaluate this reality. Accordingly, the discovery and use of ontological foundations in the field of learning becomes of great importance for the appropriate evaluation of the learning process. For this reason, learning models are necessarily based on a specific philosophical perspective.

One of the philosophical systems that can be very effective in this task is the use of Islamic philosophy and the theoretical foundations of this knowledge in the subject of science and knowledge. This is because the solid foundations of this knowledge in general ontological rules, as well as the high precision of Islamic philosophy in the ontology of phenomena such as science and mental existence, can be very helpful in discovering the learning process and obtaining the correct evaluation of this process. Therefore, this article attempts to examine this issue using an analytical-documentary method, based on a theory derived from Islamic philosophy in the field of learning.

Discussion

In this regard, based on the principles of Islamic philosophy, first academic assessment is defined and then a specific method is presented for its realization. This research shows that based on the essence of assessment, a process based on philosophical principles should be designed that causes the formation of second-order cognitive knowledge about the learning process. Since, based on the principles of Islamic philosophy, the foundation of science is realized based on existential unity; the realization of unity should also be evaluated in academic assessment so that a correct judgment can be made about the efficiency of the learning process.

This importance is determined by determining the type of content and how the learner is existentially united with that content. In other words, according to the principles of Islamic philosophy, the center of gravity in learning is the creation of an existential unity between the learner and the learning content; therefore, measures should be considered based on the way in which the necessary existential unity is formed. also, according to the principles of Islamic philosophy, the most appropriate goal for learning is relatively sustainable behavior change; therefore, the quality of the realization of this goal should also be evaluated based on the way in which relatively sustainable change is created in Islamic philosophy.

The realization of this goal should also be staged based on the stages of the voluntary act and educational evaluation should be organized based on the type of existential unity required between the learner and the learning content in each of the stages and the quality of their realization. This task is organized based on the existential characteristics of the learning content and also based on the goals of each stage of the realization of the voluntary act.

The way to activate the evaluation of the processes that have been explained is done with the tool of questioning; in this way, if the individual's knowledge and skill organization has the necessary coherence, no real gap is discovered for his knowledge and skill system, and as a result, his answers in that area confirm the absence of a gap and, consequently, the realization of the intended educational goals. It is through this that the existence of cognitive integration in the learner can be judged. Therefore, based on the macro and

micro goals in learning and the five levels of understanding, appropriate theoretical and practical questions should be designed to analyze and evaluate the realization of each level of goals. the learner, based on the analysis of his/her own assets and the challenge that has arisen for him/her, seeks to discover and achieve the appropriate answer to each question. This process makes the degree of realization of learning goals self-conscious and conscientious, and others also have a real perception of the effectiveness of the learning process.

Conclusion

According to the aforementioned discussions, the process of activating educational assessment is as follows: based on the first stage of the voluntary act stages, namely the stage of the act of imagining, the type of question designed should be of the cognitive genre and domain and theoretical actions. In other words, measures should be taken for the learner's theoretical actions.

In the second stage, since the confirmation of usefulness is considered as the educational goal of this stage, the question of how the expected behavior change is useful should be designed. Therefore, what should be expected from the learner is a correct analysis of the way he performs and interacts with the learning content.

In the third stage, which aims to create enthusiasm, questions become practical and efficient. Therefore, the occurrence of the desired behavior in the learning goal should be measured; in such a way that the type of expected behavior is measured according to the type of content that is presented. Therefore, it is appropriate to create a laboratory space according to the expected behavior so that the learner's behavior can be measured in that space. It is clear that the purpose of the laboratory space is to place the individual in a decision situation so that the learner's motivation in that situation and, consequently, the performance of the expected behavior can be measured.

In the fourth stage, the question in question should measure the occurrence of stable behavior based on those theoretical knowledge and practical skills. In other words, the intended measurement should measure the occurrence of the learner's behavior in a relatively stable manner; and since the stability of a behavior (mastery) is meaningful when the learner exhibits that behavior in appropriate situations; therefore, the occurrence of that behavior should be measured by considering different situations based on the expected behavior.

چیستی و چگونگی ارزیابی تحصیلی براساس مبانی فلسفه اسلامی

احمد ولیی^{*}

گروه معارف، دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (a_valiee@sbu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخچه مقاله: دریافت: ۱۴۰۴ / ۱۰ / ۷ بازنگری: ۱۴۰۵ / ۳ / ۱۹ پذیرش: ۱۴۰۵ / ۴ / ۱ استناد به این مقاله: ولی، ا. (۱۴۰۵). «چیستی و چگونگی ارزیابی تحصیلی براساس مبانی فلسفه اسلامی»، <i>آینه معرفت</i>، ۲۶(۸۷)، ۱۲۳-۱۳۸.	در این نوشتار سعی می‌شود، براساس مبانی فلسفه اسلامی، ارزیابی تحصیلی تعریف و برای این تعریف روشی معین ارائه شود. این مسئله به روش تحلیلی - اسنادی مبتنی بر نظریه‌ای برآمده از فلسفه اسلامی در حوزه یادگیری بررسی می‌شود. این بررسی نشان می‌دهد که براساس چیستی ارزیابی می‌بایست فرایندی مبتنی بر مبانی فلسفی طراحی شود که باعث شکل‌گیری شناختی درجه‌دوم به فرایند یادگیری می‌شود. از آنجاکه طبق مبانی فلسفه اسلامی نقطه نقل در یادگیری ایجاد اتحاد وجودی بین یادگیرنده و محتوای یادگیری است، در این طراحی می‌بایست سنجه‌هایی براساس نحوه شکل‌گیری اتحاد وجودی لازم در نظر گرفته شوند. همچنین، طبق مبانی فلسفه اسلامی، مناسب‌ترین هدف برای یادگیری تغییر رفتار نسبتاً پایدار است. از این‌رو، باید براساس نحوه ایجاد کردن تغییر نسبتاً پایدار در فلسفه اسلامی، کیفیت تحقق این هدف نیز ارزیابی شود. در این خصوص، لازم است نحوه احصا و سنجش این امور بررسی شود و، براساس آن، طریقه اجرای ارزیابی تحصیلی ارائه شود. کلیدواژه‌ها: ارزیابی تحصیلی، فلسفه اسلامی، اهداف یادگیری، اتحاد وجودی

<https://doi.org/10.48308/jipt.2026.242884.1726>

^{*} رایانامه نویسنده مسئول: a_valiee@sbu.ac.ir

شناسه دیجیتال مقاله: <https://doi.org/10.48308/jipt.2026.242884.1726>



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مراحل، در فرایند یادگیری، بررسی میزان بهره‌وری یادگیری و کشف میزان دستیابی یادگیرنده به اهداف یادگیری است. به این بررسی، در اصطلاح، «ارزیابی تحصیلی» گفته می‌شود (واسطی، ۱۳۸۹: ۱۳۲-۱۳۴). قهراً در اخذ این بازخوردگیری و به دست آوردن ارزیابی تحصیلی می‌بایست براساس نحوه عملکرد فرایند یادگیری و میزان تحقق اهداف آموزشی کلان و خرد تعیین شده در آن عمل کرد. بنابراین، می‌بایست تمام ریزفرایندهایی را که به یادگیری منجر شده و نیز تمام مراحل را که در تحقق اهداف یادگیری مؤثرند در معرض این بررسی قرار داد تا، براساس آن‌ها، درخصوص کارآمدی فرایند یادگیری مدنظر، قضاوت صحیحی به دست آورد. بدیهی است به میزانی که شاخصه‌ها و روش‌های استفاده شده در ارزیابی فرایند یادگیری مقاطع بیشتری از فرایند یادگیری را رصد کنند، ارزیابی انجام شده دقت بیشتری خواهد داشت. همچنین، هرچه نحوه تحقق اهداف یادگیری بیشتر واکاوی شوند، اعتبار بیشتری خواهند داشت.

قهراً تحقق این امر مستلزم فهم واقعی از حقیقت یادگیری و فرایند آن، و نیز امور مؤثر در تحقق آن است تا براساس این فهم، بتوان از شاخصه‌های واقعی و عینی در ارزیابی این حقیقت استفاده کرد. براین اساس کشف و استفاده از مبانی هستی‌شناسی در حوزه یادگیری برای ارزیابی مناسب فرایند یادگیری اهمیت بسزایی پیدا می‌کند. به همین دلیل، مدل‌های یادگیری ضرورتاً بر مبنای یک دیدگاه فلسفی خاص بنا می‌شوند (ملکی، ۱۳۹۴: ۴۶).

یکی از دستگاه‌های فلسفی که در این امر می‌تواند بسیار مؤثر باشد استفاده از فلسفه اسلامی و مبانی نظری این دانش در مبحث علم و معرفت است؛ چراکه مبانی مستحکم این دانش در قواعد عام هستی‌شناختی، و نیز دقت بالای فلسفه اسلامی در هستی‌شناسی پدیده‌هایی همچون علم و وجود ذهنی، در کشف فرایند یادگیری و به دست آوردن چگونگی ارزیابی صحیح از این فرایند، می‌تواند بسیار راهگشا باشد که در پژوهش‌های پیشین، مسبوق به سابقه نیست. برای نمونه، مقاله‌ای که تحت عنوان «مبانی فلسفی ارزشیابی از منظر مدیریت اسلامی» به مسئولیت عبدالله جاسبی و نیز مقاله‌ای تحت عنوان «دیدگاه فلسفی درمورد ارزشیابی تحصیلی» به مسئولیت معصومه مهدی‌نیا منتشر شده است فاقد مبانی غنی فلسفه اسلامی و نیز فاقد فرایند ارزیابی مبتنی بر این مبانی‌اند. به همین دلیل، این نوشتار اهتمام خویش را به بررسی چیستی ارزیابی تحصیلی (هستی‌شناسی ارزیابی تحصیلی) و نیز چگونگی تحقق آن براساس مبانی فلسفه اسلامی صرف کرده است. از این‌رو، کشف مبانی فلسفی (هستی‌شناسی) ارزیابی تحصیلی به روش تحلیلی و براساس ایجاد قیاس، و کشف حدود وسط بین مبانی فلسفی و مباحث مطرح در ارزیابی تحصیلی، جنبه نوآوری و منحصر به فرد بودن این پژوهش را سامان می‌دهد. همچنین، تفاوت این مقاله با سایر آثار نویسنده درخصوص مباحث تعلیم و تربیت، همچون «ماهیت‌شناسی عناصر و ابزار یادگیری و چگونگی استخدام آن‌ها براساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه» و «فرایند تحقق فهم و سطوح آن براساس مبانی حکمت متعالیه» در این است که این مقاله مبانی فلسفه اسلامی و حکمت متعالیه را در بحث ارزیابی به‌طور خاص بررسی می‌کند.

در فلسفه اسلامی، به‌خصوص در حکمت صدرایی، عنصر «حضور» هسته مرکزی تحلیل فرایند ادراک و علم است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۹۹: ۱۳۵). اهمیت این عنصر به‌گونه‌ای است که در تعریف هستی‌شناسانه علم گفته می‌شود که علم همان حضور واقعی (معلوم) نزد واقعیت دیگر (عالم) است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۷۵: ۷۰). همچنین، براساس مبانی فلسفی، عنصر حضور نیز براساس تحقق رابطه‌ای وجودی شکل می‌گیرد. این رابطه وجودی مبتنی بر عینیت (اتحاد

تام) مُدْرَک و مُدْرَک (مانند علمِ عالم به خود) یا براساس اتحاد مُدْرَک و مُدْرَک (مانند علم علت و معلوم به یکدیگر) حاصل می‌شود.

لیس مجرد وجود الشیء کافياً لصیورته معلوماً وإلا لکان کل من له صلاحیة العالمیة عالماً بجمیع الموجودات ولیس كذلك؛ فلا بدّ فی حصول العلم من أحد الأمرین إما الاتحاد وإما العلاقة الوجودیة الذاتیة والعلاقة الذاتیة منحصرة فی العلیة فکل موجود مستقل الوجود قائم الذات فهو عالم بذاته لاتحاد ذاته بذاته وکل موجود كذلك فهو عالم بمعلولاته (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۱۰۹)

بنابراین، به محض اتحاد وجودی بین عالم و معلوم، حضور شکل می‌گیرد و علم محقق می‌شود. از این‌رو، در فرایند تحقق علم می‌بایست نگرش کشفی و تسهیلی داشت و مقدمات و شروط حصول علم (حضور عالم نزد معلوم) یعنی ایجاد اتحاد وجودی را برنامه‌ریزی کرد. قهراً به نسبت تحقق احاطه وجودی عالم بر معلوم و تحقق اتحاد لازم بین آن‌ها، علم حاصله شدت و ضعف می‌پذیرد.

بازتاب این تحلیل فلسفی از هستی‌شناسی علم در حوزه آموزش و یادگیری باعث تغییر نگرش کلی به این مقوله می‌شود و نقطه کانونی در برنامه‌ریزی درسی و تولید مدل آموزش را در ایجاد اتحاد و به تبع آن حضور قرار می‌دهد. به بیان دیگر، حصول علم صرفاً با ایجاد اتحاد و رفع موانع در اتحاد وجودی بین محتوای آموزشی (معلوم) و یادگیرنده (عالم) فراهم می‌شود و می‌بایست با این رویکرد به مقوله آموزش و یادگیری نگرست و در این نقطه سرمایه‌گذاری کرد (ولیی، ۱۴۰۲: ۶۰-۷۱).

براساس این نگرش به تحقق علم و به تبع آن به تحقق فرایند یادگیری می‌بایست، در ارزیابی تحصیلی، تحقق اتحاد وجودی، بین یادگیرنده و محتوای یادگیری ارزیابی شود تا، براساس آن، درخصوص بازدهی فرایند یادگیری قضاوت صحیحی انجام شود. این مهم براساس تعیین جنس محتوا و چگونگی اتحاد وجودی یادگیرنده با آن محتوا مشخص می‌شود و، براساس میزان تحقق این اتحاد، میزان ارزشمند بودن روش یادگیری مورد نظر سنجیده می‌شود. بر این اساس، معلوم می‌شود که ارزیابی تحصیلی جزئی از فرایند یادگیری است؛ زیرا بُعد دیگری از اتحاد وجودی را به یادگیرنده نشان می‌دهد. آن بُعد همان نگرش درجه دوم (فرایندی) به اتحاد وجودی مدنظر در یادگیری است تا میزان یادگیری خویش را بسنجد و، به واسطه این شناخت، از میزان نائل شدن به اهداف آموزشی مدنظر مطمئن شود. به دیگر بیان، ارزیابی تحصیلی ارزشمندی شناخت حاصله را براساس شناخت درجه دوم فرایند یادگیری (سنجش اتحاد وجودی به دست آمده) بررسی می‌کند. این بررسی منجر می‌شود تا از رسیدن به اهداف یادگیری (اتحاد وجودی مدنظر در یادگیری خواسته شده) جهت خطایی نبودن و مصیب بودن به واقعیت محتوا اطمینان حاصل کند.

در این خصوص، به میزانی که فرایند یادگیری بتواند اتحاد بیشتری بین یادگیرنده و محتوای یادگیری ایجاد کند، ارزش بیشتری خواهد داشت (ولیی، ۱۴۰۳: ۱۱۵-۱۳۴). همسو با این دیدگاه، می‌توان گفت که ارزیابی تحصیلی نیز درواقع سنجش (شناخت از) میزان تحقق و فعلیت اتحاد وجودی لازم برای شکل‌گیری معرفت است. به دیگر بیان، در ارزیابی تحصیلی، تحقق این اتحاد ارزیابی می‌شود تا، براساس آن، درخصوص بازدهی فرایند یادگیری قضاوت شود. بنابراین، فرایند ارزیابی، شامل سنجش اتحاد وجودی لازم برای تحقق هدف یادگیری، یعنی شناخت میزان شکل‌گیری اتحاد وجودی لازم با متعلق یادگیری. از این‌رو، باید هم میزان مهارت در ایجاد اتحاد سنجیده شود و هم میزان شناخت و رفتاری که براساس این مهارت حاصل می‌شود.

چیستی ارزیابی تحصیلی از منظر فلسفه اسلامی

در فلسفه اسلامی، فرایند تحقق علم در قالب دو ریزفرایند تحت عنوان علم حضوری و علم حصولی تبیین می‌شود. در علم حضوری، معلوم در نزد عالم بدون واسطه حاضر می‌شود، مانند علم ما به خود. از این‌رو، به علت عینیت عالم و معلوم، خطایی بودن این علم تقریباً غیرمحتمل است. در نتیجه، باید گفت این علم دارای ارزش ذاتی است، برخلاف علم حصولی که وجود خارجی و اصلی معلوم مغایر با وجود عالم است و در نتیجه بدون واسطه ادراک نمی‌شود، بلکه به واسطه صورت و مفهوم شیء خارجی مورد نظر در ذهن انسان نقش می‌بندد (مصباح یزدی، ۱۳۹۳: ۱/۳۵۴).

بنابراین، با وجود آنکه فهم صورت‌ها و مفاهیم حصولی بدون واسطه و علم ما به آن‌ها حضوری است، آن مفاهیم نقش میانجی دارند و، به واسطه آنان، خارج از خود را درک می‌کنیم. از این‌رو، علم حصولی دارای یک نظرگاه استقلالی و یک نظرگاه آلی است که مرآت است و موجودات خارج از ذهن را نشان می‌دهد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۳/۲۸-۳۶). همین ویژگی در مفاهیم بحث انطباق و عدم تطابق صورت ذهنی با مابازای خارجی و چگونگی اطمینان از واقع‌نمایی علم حصولی و نیز مسئله شک و خطا در علم حصولی را مطرح می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۸: ۲/۲۸).

حال در ارزیابی باید چگونگی اتحاد وجودی بین عالم و معلوم در علم حصولی بررسی شود تا درخصوص شکل‌گیری مطابقت و این‌همانی بین عالم و معلوم قضاوت شود. بنابراین، می‌بایست چگونگی ارتباط حداکثری بین یادگیرنده با مُتعلق یادگیری (محتوا) به‌منزله یکی از اهداف یادگیری تعیین شود. برای تحقق این مهم می‌بایست، براساس جنس وجودی محتوا، چگونگی اتحاد وجودی یادگیرنده با آن محتوا مشخص و، براساس میزان تحقق این ارتباط (اتحاد)، میزان تحقق یادگیری سنجیده شود. به دیگر بیان، براساس میزان تحقق عینی اتحاد عالم و معلوم، میزان تحقق یادگیری ارزیابی می‌شود.

بر همین اساس، هرچه علم حصولی متولدشده از آن متعلق یادگیری قرابت بیشتری با نفس یادگیرنده داشته باشد، اتقان و ارزش معرفتی آن نیز بیشتر خواهد بود. به همین نسبت، هرچه علوم حصولی نزد یادگیرنده بدون واسطه یا با وسائط کمتری حاضر شود، ارزش معرفتی بیشتری خواهند داشت. از این‌رو، بهترین ارزیابی تحصیلی را خود یادگیرنده انجام می‌دهد؛ چراکه فهم یادگیرنده درخصوص مفاهیم حصولی بدون واسطه و حضوری است. پس، بیشترین تسلط را به فرایند یادگیری طی شده دارد.

براساس این دیدگاه، می‌توان گفت منظور از تمرکز و توجه، که تمام روش‌های یادگیری و آموزشی درصدد تحقق آن‌اند و بر آن تأکید دارند، در ادبیات فلسفی به معنای ایجاد اتحاد وجودی با متعلق یادگیری و تشدید آن است. به عبارت دیگر، اتحاد وجودی خوانشی فلسفی از بحث تمرکز و توجه است. از این‌رو، می‌بایست سنجیده شود که آیا اتحاد لازم برای دریافت علوم حصولی یا همان توجه به محتوا به‌درستی رخ داده است یا خیر؟

همچنین، از آنجاکه در فرایند یادگیری ایجاد تغییر رفتار نسبتاً پایدار در یادگیرنده هدف غایی در نظر گرفته می‌شود (جوینس و همکاران، ۱۳۸۹: ۵۱-۶۸)، می‌بایست امر یادگیری نه‌تنها به‌نحو حداکثری یادگیرنده را با محتوای یادگیری متحد کند، بلکه او را به سرحد اراده برای انجام دادن رفتارهایی پایدار و متناسب با محتوای یادگیری نائل گرداند. بنابراین، علاوه بر سنجش اتحاد وجودی، می‌بایست رسیدن فرد به سرحد اراده لازم برای تغییر رفتار نسبتاً پایدار نیز سنجیده شود. از این رهگذر است که می‌توان درباره تحقق یا عدم تحقق هدف یادگیری اطمینان حاصل کرد.

از میان مباحث فلسفه اسلامی که با بحث رفتار و نحوه تحقق آن بیشترین ارتباط را دارد، مبحث اراده و بحث مبادی فعل ارادی است. در فلسفه اسلامی، اراده پدیده‌ای مستقل شناخته می‌شود. در نتیجه، متأثر از نظامات علیت طولی و

عرضی نیست و کُنش مستقل خویش را دارد. این معنا منافاتی با خلقِ هویت انسان در بستر نظام علیّ - معلولی ندارد؛ چه اینکه ارادی بودن انسان خاصیت ذاتی موجودی است که در نظام علّیت پدید آمده است، اما خاصیت مذکور، با وجود آنکه ذیل نظام علّیت قرار دارد، براساس جبر و ضرورت ساختار نظامات طولی و عرضی علیّ - معلولی عمل نمی‌کند (عابدی شاهرودی، ۱۳۹۵: ۵۵۵-۵۶۵). به علت وجود چنین خاصیتی برای اراده، انتظار نمی‌رود که یادگیرنده به ارادهٔ قطعی براساس فرایند یادگیری دست یابد، بلکه آنچه اهمیت دارد فراهم‌سازی حداکثری امکان رسیدن یادگیرنده به رفتار پایدار است. به همین دلیل، هدف غایی یادگیری، که تغییر رفتار است، می‌بایست مقید به قید نسبتاً پایدار شود. به همین نسبت، می‌بایست سنجش لازم برای بررسی تغییر رفتار نیز در سطح بررسی میزان تحقق مقدمات شکل‌گیری اراده طراحی شود؛ اموری که در فلسفهٔ اسلامی مبادی فعل ارادی شناخته می‌شوند از این قرارند: (۱) تصور فعل؛ (۲) تصدیق به فایدهٔ آن؛ (۳) ایجاد شوق به آن؛ (۴) اشتداد شوق و (۵) ارادهٔ انجام دادن فعل و درنهایت تحقق فعل ارادی انسان (طباطبایی، ۱۳۸۸: ۱۸۸).

اصول برآمده از ماهیت ارزیابی تحصیلی

۱. ارزیابی تحصیلی در فرایند یادگیری بازنگری می‌کند و شناختی درجه‌دوم درباره فرایند یادگیری ایجاد می‌کند.
۲. ارزیابی تحصیلی جزئی از فرایند یادگیری است.
۳. ارزیابی تحصیلی در علوم حصولی انسان، به دلیل خطایی بودن آنان هویت پیدا می‌کند.
۴. بررسی اصل تحقق و نیز کیفیت تحقق اتحادِ حداکثری بین یادگیرنده با متعلق یادگیری (محتوا) هدف ارزیابی تحصیلی است.
۵. یکی از راه‌های ارزیابی تحصیلی ارزیابی توسط خود یادگیرنده است؛ چراکه وی بر فرایند یادگیری‌ای که خود طی کرده تسلط دارد. این امر در معرفت‌شناسی اسلامی کشف خطای ادراکی شناخته می‌شود که بخش عمده‌ای از خطاهای ادراکی، براساس کشف محدودیت لایه‌ای ادراکی توسط لایه‌های ادراکی دیگر رخ می‌دهد. به همین دلیل، اگر دستگاه ادراکی لایه‌مند نمی‌بود، انسان عمده‌ای از خطاهای خود را کشف نمی‌کرد؛ چه اینکه هریک از لایه‌های ادراکی قلب، عقل، خیال و حس بر لایهٔ پایین‌تر از خود احاطه دارد و لایه قبلی خود را پوشش می‌دهند (ولیی، ۱۴۰۱: ۱۷-۲۳).
۶. یاددهنده نیز به‌نوعی ذیل ابزارهای سنجشگر برای تشخیص درستی فرایند یادگیری (دگرارزیابی) قرار می‌گیرد؛ زیرا یاددهنده به علت تسلطی که بر محتوا دارد، از طرفی، با محتوای یادگیری اتحاد دارد و، از طرف دیگر، به علت مسانخت با یادگیرنده، می‌تواند بر اتحاد وجودی شکل گرفته‌شده برای یادگیرنده تسلط داشته باشد.
۷. تمام مراحل یادگیری می‌بایست در فرایند ارزیابی سنجش شوند.
۸. ارزشمندی یادگیری هم شامل فرایند یادگیری و هم شامل اهداف یادگیری است.
۹. در ارزیابی تحصیلی می‌بایست، براساس سنخ محتوای یادگیری، درستی شکل‌گیری اتحاد وجودی لازم سنجش شود.
۱۰. علاوه بر سنجش اتحاد وجودی، می‌بایست رسیدن فرد به سرحد ارادهٔ لازم برای تغییر رفتار نسبتاً پایدار نیز سنجیده شود.

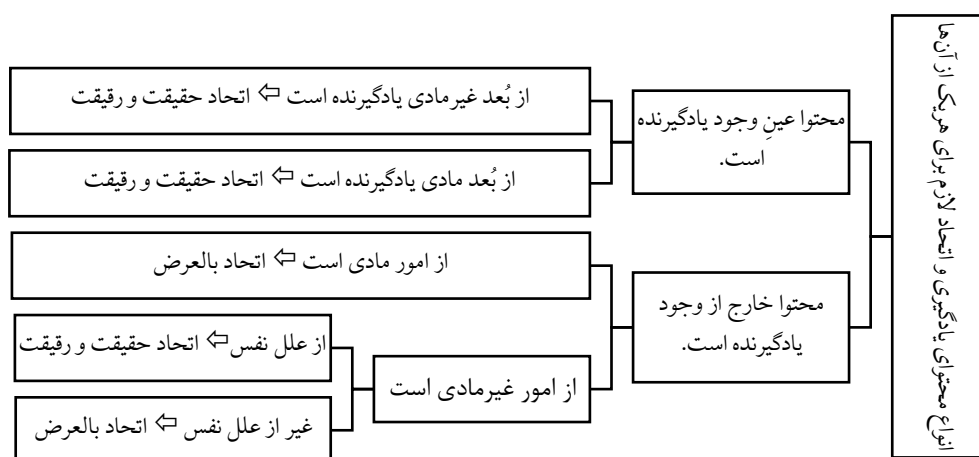
۱۱. چون هدف کلان یادگیری تغییر رفتار نسبتاً پایدار است، ارزیابی تحصیلی می‌بایست براساس مبادی فعل ارادی طراحی شود.

چگونگی ارزیابی تحصیلی براساس مبانی فلسفه اسلامی

پس از بیان چیستی و اصول مُنبعث از ماهیت ارزیابی تحصیلی، می‌توان به چگونگی تحقق آن مبتنی بر مبانی فلسفی پرداخت؛ به این صورت که براساس هویت یادگیری از منظر فلسفه اسلامی می‌بایست نحوه اتحاد حداکثری یادگیرنده با محتوای یادگیری بررسی شود و، براساس سازوکار تبدیل تصور شیء به سرحد اراده برای انجام دادن رفتار پایدار، تحقق هدف یادگیری ارزیابی شود. چه این که سنخ هدف یادگیری در حوزه کُنش و عمل ارادی یادگیرنده تعیین گردید، به همین جهت می‌بایست علاوه بر سنجش نحوه اتحاد، وقوع آن کُنش مورد نظر، یعنی رفتاری که می‌بایست براساس فرایند یادگیری تغییر کند نیز، ارزیابی شود.

گام اول: بررسی محتوای یادگیری

گام اول باید سنخ محتوایی را مشخص کند که یادگیرنده درصدد کسب آن است تا، براساس آن، نحوه و نوع اتحادی که یادگیرنده باید با آن اتحاد ایجاد کند تعیین شود. برای تشخیص سنخ وجودی محتوای یادگیری براساس جدول ذیل عمل می‌شود:



همان‌طور که از جدول فوق مشخص است، محتوای یادگیری در ذیل یکی از تقسیمات پنج‌گانه قرار می‌گیرد که هریک نیز توجه خاص یا همان اتحاد وجودی خاصی را مطالبه می‌کند.

۱. در جایی که سنخ محتوا جزء درونیات تجردی یادگیرنده است، یادگیرنده به آن محتوا علم حضوری و در نتیجه با آن عینیت دارد. در این صورت، صرف ایجاد تنبه و التفات تفصیلی برای استحضار به آن امر عینی کفایت می‌کند.
۲. در جایی که سنخ محتوا از امور جسمانی یادگیرنده است، به علت وجود اتحاد وجودی نفس با قوای خویش، قوای ادراکی و حواس باطنی فرد با آن محتوا اتحاد وجودی دارد و، از این رهگذر، یادگیرنده آن محتوا را براساس نظریه «النفس فی وحدتها کل القوی» نزد خویش حاضر خواهد داشت.

۳. در جایی که محتوای یادگیری از سنخ امور مادی باشد، یادگیرنده توسط حواس ظاهری با آن امر مادی ارتباط برقرار می‌کند؛ به این صورت که تمام قوای نفسانی انسان، اعم از قوای ادراکی و غیرادراکی، در تمام ساحت‌های نفس، به‌تمامه حاضرند و هر کدام کارویژه خود را انجام می‌دهند. چه اینکه نفس انسانی امر واحدی است که دو بُعد تجردی و مادی دارد که، در عین وجود این دوگانه، وحدتی حقیقی نیز دارند (ابن‌سینا، ۱۴۰۰: ۸۸). امری که به علت بساطت و وحدت نفس شامل تمام ابعاد وجودی انسان است. از این رو، چون بدن انسان مُشعر به بُعد مادی نفس است، تمام قوای ادراکی نفس نیز در آن ساحت مادی حاضر خواهند بود. به دیگر بیان، همان موطنی که قوا و آلات مادی نفس را حاضر دارد قوا و آلات تجردی از جمله قوای ادراکی نیز حاضر دارد. «... و النفس کلّ القوى. و الأصل المحفوظ فیها، فیسری صفه بعض المراتب، و لو کان من أدنی الأدانی إلى البعض الآخر، و لو کان من أعلى الأعلی» (سبزواری، ۱۳۶۰: ۲۴۳).

با توجه به این مبانی، می‌توان به این نتیجه رسید که هر ادراک حصولی به متعلق خود علم حضوری دارد. برای نمونه، ارتباط سرانگشتان با امری مادی باعث می‌شود که قوای ادراکی نفس توسط جسم با آن امر مادی متحد شوند و در نتیجه، به علت اتحاد جسم و روح، قوای ادراکی نیز در آن توسعه وجودی مادی حاضر باشند. به همین دلیل، می‌توانند دریافت‌های خود را به همان صورتی که از بدن انسان ادراک دارند به دست آورند (یزدان‌پناه، ۱۳۹۷: ۱۴۳). این تحلیل درواقع تأییدکننده نظریه شیخ اشراق است که قائل به دریافت حضوری و شهود حسی از شیء خارجی است (سهروردی، ۱۳۸۸: ۱/ ۲۲۴-۲۲۸). از این رو، اتحاد اعضا و جوارح جسمی و مادی، که ابزار حواس ظاهری انسان تلقی می‌شوند، باعث شکل‌گیری اتحاد با محتوای یادگیری می‌شود و به میزان هو ادراک حصولی حسی، ادراکی حضوری (به صورت شهود حسی) متحقق است.

۴. آنجا نیز که سنخ محتوای یادگیری تحلیلی است و از لایه‌های عمیق‌تری از خارج استخراج می‌شود روند اتحاد وجودی به همان گونه‌ای است که درخصوص ادراک حسی از امور خارجی توضیح داده شد؛ چه اینکه سایر قوای ادراکی و غیرادراکی انسان در ساحت اتحاد وجودی به‌دست‌آمده با خارج حضور دارند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۸/ ۵۱). بنابراین، در ساحت ادراک حسی، عقل نیز حاضر است و توأمان ادراک عقلی تحلیلی متناسب با آن محتوا را به دست می‌آورد، با این تفاوت که عقل به‌واسطه حس در ساحت دریافت‌های حسی حاضر است و درصدد فهم لایه‌های عمیق‌تر از خارج برمی‌آید. به دیگر بیان، موطن دریافت‌های عقلی - تحلیلی هم‌زمان با دریافت‌های حسی است که براساس تحلیل عقلی مفاهیم حسی تولید می‌شوند.

به این دست ادراک که از طریق قوه عاقله انسان با تحلیل صور به دست می‌آیند ادراکات معنوی می‌گویند. به دیگر سخن، «معنی» به ادراکی گفته می‌شود که در عین اینکه مابازای عینی دارند مستقیماً حواس کشفشان نمی‌کند، بلکه در دل حواس ظاهری از مصداق خارجی استخراج می‌شوند. برخلاف صورت‌های ادراکی که مابازای مستقیم عینی دارند (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۸/ ۳۱۴-۲۲۰).

براساس تبارشناسی مفهومی نیز می‌توان این‌گونه گفت که، اگر مفاهیم تولیدشده (ادراکات) از حیثیت نفادی و ساحت ماهوی اشیا باشند، از جنس معقولات اولی خواهند بود. در غیر این صورت، تمام مفاهیم غیرماهوی ادراکات معنوی و معقولات ثانی به شمار می‌روند. از این رو، باید معنا را از سنخ مفاهیم حقیقی و درعین حال ثانوی دانست که عیناً مابازای خارجی ندارند، ولی براساس تحلیل چیهستی پدیده‌ها ادراک می‌شوند. خروجی این فعالیت عقلی - تحلیلی تولید مفاهیم

ثانوی خارجی (معقولات ثانی) است که براساس آن‌ها گزاره‌های تحلیلی تولید می‌شوند. این قسم از محتوا مواردی همچون اعداد و فرمول‌های ریاضی، قوانین استخراج‌شده از امور مادی همچون قوانین فیزیکی و نیز مفاهیم انتزاعی - عینی همچون مفهوم جامعه و تحلیل‌های جامعه‌شناسی را نیز دربر می‌گیرد.

۵. امور مجردی نیز که متعلق شناخت واقع می‌شوند، مانند خداوند، کاملاً به میزان التفات یادگیرنده در برقراری اتحاد وجودی با این موجودات یا کشف اتحاد وجودی بالفعل با ایشان حاصل می‌شود، مانند رابطه یادگیرنده با علت خویش که به نحو شأن و ذی‌شأنی یا تشکیکی و به صورت بالفعل متحقق می‌شود. از این‌رو، با التفات به این اتحاد وجودی می‌توان به محتوای یادگیری توجه کرد.

حال، براساس کیفیت تحقق اتحاد وجودی لازم برای هریک از محتواهای پنج‌گانه می‌توان ارزیابی تحصیلی را سامان داد؛ به این صورت که هرچه یادگیرنده توانسته باشد آن نوع اتحاد وجودی لازم را تحقق دهد، معرفت حاصله ارزش بیشتری دارد و در نتیجه به هدف یادگیری نزدیک‌تر می‌شود.

گام دوم: بررسی اهداف یادگیری و نحوه سنجش آن

در گام دوم، براساس هدف نهایی یادگیری که تغییر رفتار نسبتاً پایدار است، اهداف یادگیری را باید براساس مراحل فعل ارادی مرحله‌بندی کرد و با توجه به نوع اتحاد وجودی لازم بین یادگیرنده و محتوای یادگیری در هریک از مراحل، و کیفیت تحقق آن‌ها، ارزیابی تحصیلی را سامان داد؛ چه اینکه در هریک از مراحل شکل‌گیری فعل ارادی باید یادگیرنده مواجهه نزدیک‌تری با ابعاد وجودی آن رفتار متوقع پیدا کند تا به مرحله تصمیم و اراده برای تغییر رفتار نائل شود.

هدف کلان:

- دستیابی به رفتار پایدار (سنجش رفتاری)

اهداف خرد:

- هدف اول: رسیدن یادگیرنده به تصور صحیح از رفتار متوقع از او (سنجش تصویری)
- هدف دوم: رسیدن یادگیرنده به تصدیق فایده‌مندی آن رفتار (سنجش تصدیقی)
- هدف سوم: دستیابی یادگیرنده به شوق انجام دادن آن رفتار (سنجش گرایشی)
- هدف چهارم: دستیابی به ضرورت انجام دادن فعل در یادگیرنده (سنجش کارآمدی)

گام سوم: بررسی سنخ اتحاد وجودی لازم

با توجه به گام دوم، در هر مرحله باید نگرشی خاص به محتوای یادگیری و در نتیجه احتیاج به نوع خاص از اتحاد وجودی بین یادگیرنده و آن محتوا را مطالبه کند. بنابراین، برای ارزیابی دقیق و مؤثر باید، براساس هریک از مراحل شکل‌گیری رفتار (فعل ارادی) و کیفیت اجرای هر مرحله، ارزیابی مناسب آن مرحله طراحی شود.

همچنین، از آنجاکه تمرکز در هریک از مراحل فعل ارادی به نوعی نشان از وجود توحید بیشتر با بُعد خاصی از متعلق یادگیری دارد، نوع اتحاد وجودی لازم در هریک از مراحل باید تشخیص داده شود و، براساس آن، ابزار لازم برای تسهیل این اتحاد وجودی به کار گرفته شود. به همین نسبت نیز باید کیفیت تحقق اتحاد وجودی مناسب نیز ارزیابی شود. برای تحقق این امور باید برای هریک از مراحل شکل‌گیری اراده، که به مبادی فعل ارادی شناخته و اهداف خرد یادگیری تلقی می‌شوند، سنجه‌هایی متناسب طراحی کرد. از این‌رو، نحوه ارزیابی هر مرحله برای کشف رسیدن به هدف یادگیری به

ترتیب ذیل سامان می‌یابد:

۱. ایجاد اتحاد وجودی (توجه) بین یادگیرنده و محتوای یادگیری: در این مرحله، مُتعلق یادگیری از هر سنجی باشد، بنا به تشخیص عقل و براساس کارویژه هریک از ابزارهای ادراکی انسان، ابزار ادراکی متناسب با آن برای ایجاد اتحاد وجودی فعال می‌شود. این فعال‌سازی براساس جدولی که ارائه شد سامان می‌یابد. برای نمونه، اگر آن رفتار در حوزه رفتارهای درونی انسان باشد، حواس و قوای باطنی انسان فعال می‌شود و، اگر متعلق آن رفتار از امور بیرونی باشد، حواس ظاهری انسان درگیر می‌شود. بدیهی است نوع اولویت‌بندی در چگونگی اتحاد هریک از این ابزارها منوط به سنخ آن محتوا و بنا به تشخیص عقل است که براساس کارویژه و محدودیت ابزارهای ادراکی انسان تشخیص داده می‌شود.

۲. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) بین یادگیرنده با آثار فعل و رفتاری که باید یادگیرنده آن را در خویش تغییر دهد: بعد از آنکه با مُتعلق فعل اتحاد وجودی برقرار شد، یادگیرنده باید براساس این اتحاد به آثار و لوازم رفتاری مرتبط با آن متعلق پی ببرد. به دیگر بیان، باید به انجام دادن رفتار متناسب با آن مُتعلق التزام داشته باشد و مفید بودن آثار و لوازم آن را تصدیق کند. در این مرحله، نفسِ فایده‌مندی آن رفتار، فارغ از رابطه آن با فاعل (یادگیرنده) و تبعات انجام دادن و انجام ندادن آن، باید تصدیق شود.

۳. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) با آن فعل، با آنچه یادگیرنده فاقد آن است: در این مرحله، شناخت یادگیرنده درباره خویش و دریافت دقیق خلأهای خود اهمیت دارد. براساس شناخت خلأهای وجودی و براساس اتحاد وجودی، یادگیرنده باید فایده‌مند بودن این فعل را برای خویشتن تصدیق کند، و در نتیجه شوق انجام دادن آن فعل در یادگیرنده پدید آید. در این مرحله باید ابتدا یک بار کنش مدنظر عملیاتی شود تا وحدت بیشتری با آن کنش حاصل شود.

۴. ایجاد اتحاد وجودی (تمرکز) با حقیقت رفتار و انجام ندادن آن: در این مرحله باید، در موقعیت‌های گوناگون، اتحاد وجودی یادگیرنده با آن رفتار مورد انتظار طراحی شود. از این رهگذر، تبعات مفید بودن آن فعل و نیز انجام ندادن آن برای یادگیرنده مکشوف می‌شود تا ضرورت انجام دادن و نیز لطمات انجام ندادن آن فعل در او تثبیت شود و، به تبع آن، اراده تغییر رفتار نیز در او تشدید می‌شود. بر این اساس است که فعل مورد نظر برای یادگیرنده درونی و بستر مطالبه آن فعل از سویدای وجود فراهم می‌شود. این معنا همان ملکه شدن و کسب تبحر و مهارت است؛ چه اینکه نیازمندی به آن فعل و رفتار در یادگیرنده وجدان و به پایداری و التزام به آن باور ایجاد می‌شود.

گام چهارم: کشف سطوح فهم مورد انتظار برای هریک از اهداف

براساس آنچه طبق مبانی فلسفه اسلامی گفته شد، فهم براساس اتحاد وجودی موجود ادراک‌کننده با مورد ادراک معنادار می‌شود. بنابراین، آن فهمی صحت دارد و می‌توان به آن اتکا کرد که یا مستقیماً یادگیرنده را با محتوا متحد کند یا با وسائلی یادگیرنده را با محتوای یادگیری اتحاد دهد. همچنین، به علت اینکه فهم باید در حوزه رفتار نیز تغییر ایجاد کند، باید در بستر مبادی فعل ارادی در رفتار یادگیرنده نیز تغییر ایجاد کند. بنابراین، به میزان اتحادی که موجب تغییر رفتار در فرد می‌شود، سطوح گوناگونی می‌توان برای فهم در نظر گرفت؛ به این صورت که به میزان اتحاد فرد با محتوا، براساس مبادی فعل ارادی، موجبات تغییر رفتار در فرد فراهم می‌شود؛ از این رو، می‌توان سطوح شش‌گانه ذیل را برای فهم در نظر گرفت (ولی، ۱۴۰۱: ۹-۲۴).

جدول ۱: انواع و سطوح فهم

شماره	سطح فهم	شاخصه و نوع اتحاد وجودی (تمرکز)
۱	تصور اولیه	برقراری اصل اتصال و اتحاد وجودی اولیه با متعلق فهم
۲	فهم اولیه	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) آثار متعلق فهم و پی بردن به انواع کنش‌های ممکن با آن
۳	فهم تحلیلی	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) فواید نوعی هر کنش
۴	فهم کاربردی	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) نسبت فوائد کنش‌ها با نیازهای یادگیرنده
۵	فهم استدلالی	اتحاد وجودی عملی با (تمرکز عینی بر) کنش منتخب با آنچه یادگیرنده فاقد آن است.
۶	فهم خلاق	اتحاد وجودی با (تمرکز بر) تمام ابعاد کنش و رفع مشکلاتی که حین تعامل یا پس از آن پیش می‌آیند.

گام پنجم: فعال‌سازی ارزیابی تحصیلی

فعال‌سازی ارزیابی روندهایی که توضیح آن گذشت، با ابزار پرسشگری انجام می‌شود. منظور از پرسش ایجاد خلأ متناسب با محتوای مورد نظر در هر مرحله است. زیرا پرسش مختصات خلأ معرفتی را نمایان می‌کند و، از این رهگذر، فرد را با چالش عدم تنیدگی و یکپارچگی شناخت‌های خویش مواجه می‌سازد؛ چه اینکه امر پرسشگری هم می‌تواند خلأهای معرفتی را کشف کند و، با غربالگری معلومات فرد و آزمودن باورهای نهادینه‌شده او، بودن یا نبودن خلأهای درونی در آن محتوا را به چالش بکشاند (ولیی، ۱۴۰۴: ۱۶۷-۱۸۲). بر این اساس، اگر سازمان دانشی و مهارتی فرد دارای انسجام لازم باشد، هیچ نوع خلأ واقعی برای نظام معرفتی و مهارتی او کشف نمی‌شود و در نتیجه پاسخ‌های او در آن حوزه بر عدم وجود خلأ و، به تبع آن، بر تحقق اهداف آموزشی مدنظر صحنه می‌گذارد. از این رهگذر است که می‌توان به وجود یکپارچگی معرفتی در یادگیرنده حکم داد. بنابراین، باید براساس اهداف کلان و خرد در یادگیری و نیز سطوح پنج‌گانه فهم پرسش‌های نظری و عملی متناسبی طراحی کرد تا بتوان تحقق هر سطح از اهداف را واکاوی و ارزیابی کرد. یادگیرنده نیز، براساس تحلیل داشته‌های خود مبتنی بر چالشی که برایش پدید آمده است، درصدد کشف و دستیابی به پاسخ مناسب هر پرسش برمی‌آید. پیش بردن این فرایند باعث می‌شود تا میزان تحقق اهداف یادگیری را به‌نحو خودآگاه وجدان کند و دیگران نیز نوعی تلقی واقعی در کارآمدی فرایند یادگیری داشته باشند.

با توجه به مباحث گفته‌شده، روند فعال‌سازی ارزیابی تحصیلی به این صورت است که براساس اولین مرحله از مراحل فعل ارادی، یعنی مرحله تصور فعل، باید سنخ پرسش طراحی‌شده از جنس و حوزه شناختی و کنش‌های نظری باشد. به دیگر بیان، باید سنجه‌هایی برای کنش‌های نظری یادگیرنده انجام شود.

در مرحله دوم، چون تصدیق به فایده‌مندی هدف آموزشی این مرحله در نظر گرفته می‌شود، می‌بایست پرسش از نحوه مفید بودن تغییر رفتار متوقع، طراحی شود. بنابراین، آنچه از یادگیرنده باید مورد انتظار باشد تحلیل صحیح از نحوه عملکرد و تعامل خویش با محتوای یادگیری است.

در مرحله سوم که درصدد ایجاد شوق است، پرسش‌ها جنبه کاربردی و کارآمدی می‌یابند. از این‌رو، باید بروز آن رفتار مورد نظر در هدف یادگیری سنجیده شود؛ به این نحو که برحسب نوع محتوایی که ارائه می‌شود، سنخ رفتار متوقعی که انتظار می‌رود ارزیابی شود. لذا، شایسته است فضایی آزمایشگاهی برحسب رفتار متوقع ایجاد شود تا، در آن فضا، رفتار یادگیرنده سنجیده شود. روشن است که منظور از فضای آزمایشگاهی قرار دادن فرد در موقعیت تصمیم است تا انگیزه‌مند

بودن یادگیرنده در آن موقعیت و، به تبع آن، انجام دادن رفتار متوقع سنجیده شود. در مرحله چهارم، پرسش مدنظر باید بروز رفتار پایدار مبتنی بر آن شناخت‌های نظری و مهارت کاربردی را بسنجد. به دیگر بیان، سنجش مورد نظر باید بروز رفتار یادگیرنده را به صورت نسبتاً پایدار ارزیابی کند؛ و از آنجاکه پایداری یک رفتار (ملکه شدن) زمانی معنادار است که یادگیرنده آن رفتار را در موقعیت‌های مقتضی از خود بروز دهد، با لحاظ کردن موقعیت‌های گوناگون براساس رفتار متوقع باید بروز آن رفتار سنجیده شود.

نتیجه‌گیری

با انجام این تحقیق روشن شد که باید ارزیابی تحصیلی را براساس هویت و نیز هدف یادگیری طراحی کرد. از آنجاکه مطابق با مبانی فلسفه اسلامی بنیان علم براساس اتحاد وجودی تحقق می‌یابد، باید در ارزیابی تحصیلی نیز تحقق اتحاد ارزیابی شود تا، براساس آن، قضاوت صحیحی درخصوص بازدهی فرایند یادگیری بشود. این مهم براساس تعیین جنس محتوا و چگونگی اتحاد وجودی یادگیرنده با آن محتوا مشخص می‌شود. همچنین، از آنجاکه هدف نهایی در یادگیری تغییر رفتار نسبتاً پایدار تعیین شد، تحقق این هدف را باید براساس مراحل فعل ارادی مرحله‌بندی کرد و با توجه به نوع اتحاد وجودی لازم بین یادگیرنده و محتوای یادگیری، در هریک از مراحل و کیفیت تحقق آن‌ها، ارزیابی تحصیلی را سامان داد. این مهم براساس شاخصه‌های وجودی محتوای یادگیری و نیز براساس اهداف هریک از مراحل تحقق فعل ارادی سامان می‌یابد. برهم کنش هریک از این امور در جدولی که ضمیمه شده ارائه می‌شود:

جدول ۲: انواع و روش‌های ارزیابی

نوع ارزیابی	سطح فهم	سطح سنجش	هدف یادگیری	سنخ پرسش	هدف آزمون	نحوه طراحی آزمون
شناختی	فهم اولیه	سنجش تصویری	اتحاد وجودی اولیه با محتوای یادگیری	پرسش درباره تعریف و تمیز محتوای یادگیری	سنجش مهارت در تعریف دقیق محتوای یادگیری	طراحی پرسش‌های نظری درباره محتوا برای سنجش فهم صحیح
	فهم تحلیلی	سنجش تحلیلی	اتحاد وجودی با آثار و لوازم محتوای یادگیری در شبکه هستی	پرسش درباره روابط و نظام حاکم بر محتوای یادگیری	سنجش مهارت در تحلیل محتوای یادگیری	طراحی پرسش‌های تحلیلی براساس ایجاد موقعیت و متغیرهای گوناگون با محتوا
مهارتی	فهم کاربردی	سنجش کاربردی	اتحاد وجودی با محتوای یادگیری براساس حوزه نیازهای انسانی	پرسش درباره چگونگی اثرگذاری محتوا	سنجش مهارت در به کار بستن محتوای یادگیری	طراحی پرسش‌های کیفی درباره میزان تمایل یادگیرنده به انجام دادن کنش مدنظر
	فهم خلاق	سنجش کارآمدی	اتحاد وجودی تام با محتوای یادگیری برای دستیابی به چگونگی رفع نیازهای یادگیرنده	پرسش درباره چگونگی حل مسائل گوناگون براساس محتوای یادگیری	سنجش مهارت در حل مسائل گوناگون ناظر بر محتوای یادگیری	طراحی آزمون عملی برای مشاهده و سنجش رفتار مورد انتظار

سیاسگزاری

این پژوهش به صورت مستقل توسط نویسنده مقاله انجام شده و از هیچ سازمان یا نهادی، کمک مالی دریافت نشده است.

منابع

- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۰). *رسائل*. قم: بیدار.
- جویس، بروس، ویل، مارشا و کالهن، امیلی (۱۳۸۴). *الگوی یادگیری*، ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- سبزواری، هادی (۱۳۶۰). *شرح المنظومه*، تصحیح و تعلیق حسن حسن‌زاده آملی. تهران: ناب.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۸۸). *مجموعه مصنفات شیخ اشراق*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابن ابراهیم (۱۳۶۳). *المشاعر*، تصحیح هانری کربن. تهران: کتابخانه طهوری.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابن ابراهیم (۱۳۷۵). *مجموعه رسائل فلسفی صدر*. تهران: حکمت.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابن ابراهیم (۱۳۹۹). *المبدأ و المعاد*، به تصحیح جلال‌الدین آشتیانی. قم: بوستان کتاب.
- صدرالدین شیرازی، محمد ابن ابراهیم (۱۹۸۱). *الحکمة المتعالیه فی اسفار الاربعه العقلیه*. بیروت: دارالاحیاء التراث.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۸). *نهایه الحکمه*. قم: مؤسسه امام خمینی^(ع).
- عابدی شاهرودی، علی (۱۳۹۵). *قانون اخلاق*. قم: طه.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳). *شرح جلد هشتم الاسفار الاربعه*. قم: مؤسسه امام خمینی^(ع).
- ملکی، حسن (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی*. تهران: مدرسه.
- واسطی، عبدالحمید (۱۳۸۹). *راهنمای تحقیق*. مشهد: مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام.
- ولیی، احمد (۱۴۰۲). بررسی مقوله یادگیری بر پایه فلسفه صدرایی. *اسلام و دنیای معاصر*، ۱(۱)، ۶۰-۷۱.
- ولیی، احمد (۱۴۰۳). ماهیت‌شناسی عناصر و ابزار یادگیری و چگونگی استخدام آن‌ها براساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی حکمت متعالیه. *آینه معرفت*، ۲۴(۳)، ۱۱۵-۱۳۴.
- ولیی، احمد (۱۴۰۴). بازخوانی روش تفکر سقراطی براساس مبانی حکمت صدرایی. *نسیم خرد*، ۱۱(۱)، ۱۶۷-۱۸۲.
- یزدان‌پناه، یدالله (۱۳۹۷). *مبانی و اصول عرفان نظری*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^(ع).

References

- Ābedī Shāhrūdī, 'Alī. (2016). *The Law of Ethics*. Qom: Tāhā. [In Persian]
- Ibn Sīnā, Ḥusayn b. 'Abdallāh. (1980). *Rasā'il*. Qom: Bīdār.
- Joyce, Bruce, Weil, Marsha, & Calhoun, Emily. (2005). *Models of Teaching*, trans. Maḥmūd Mihr-Muḥammadī. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Malekī, Ḥasan. (2014). *Curriculum Planning*. Tehran: Madreseh. [In Persian]
- Miṣbāḥ Yazdī, Muḥammad Taqī. (2014). *Commentary on Volume Eight of al-Asfār al-Arba'a*. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Ṣadr al-Dīn Shīrāzī, Muḥammad b. Ibrāhīm. (1984). *al-Mashā'ir*, ed. Henry Corbin. Tehran: Tāhūrī

Library.

Şadr al-Dīn Shīrāzī, Muḥammad b. Ibrāhīm. (1996). *Collection of Şadrā's Philosophical Treatises*. Tehran: Hikmat.

Şadr al-Dīn Shīrāzī, Muḥammad b. Ibrāhīm. (2020). *al-Mabda' wa al-ma'ād*, ed. Jalāl al-Dīn Āshtiyānī. Qom: Būstān-i Kitāb.

Şadr al-Dīn Shīrāzī, Muḥammad b. Ibrāhīm. (1981). *al-Hikma al-muta'āliya fī al-aşfār al-'aqliyya al-arba'a*. Beirut: Dār al-Iḥyā' al-Turāth.

Sabziwārī, Hādī. (1981). *Sharḥ al-manẓūma*, ed. Ḥasan Ḥasan-zāda Āmulī. Tehran: Nāb.

Suhrawardī, Shihāb al-Dīn. (2009). *Collected works of Shaykh al-Ishrāq*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.

Ṭabāṭabā'ī, Muḥammad Ḥusayn. (2009). *Nihāyat al-ḥikma*. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute.

Wāsiṭī, 'Abd al-Ḥamīd. (2010). *Research Guide*. Mashhad: Strategic Institute for Sciences and Islamic Studies.

Valīee, Aḥmad. (2023). "A study of the category of learning based on Şadrā's philosophy." *Islam and the Contemporary World*, 1(1), 60–71. [In Persian]

Valīee, Aḥmad. (2024). "Exploring the nature of learning tools and elements and how to employ them based on the ontological and epistemological foundations of Transcendent Theosophy." *Āyineh-ye Ma'rifat*, 24(3), 115–134. [In Persian]

Valīee, Aḥmad. (2025). "A re-reading of the Socratic method of thinking based on the principles of Şadrian philosophy." *Nasīm-i Khirad*, 11(1), 167–182. [In Persian]

Yazdānpanāh, Yadollāh. (2018). *Foundations and Principles of Theoretical Mysticism*. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]