

Continuous evaluation and creation of learning opportunities in improving history education

Fazlullah Fooladipouy*

Assistant Professor, Department of History Education, Farhangian University of Lorestan,
Khorramabad, Iran,

(Received: 4 March,2023 ; Accepted:13 March, 2023)

Abstract

History is one of the most important subjects in the educational system of Iran and many other countries. Because the history of any land is a part of their national identity and birth certificate. Evaluation is one of the basic elements in the education process. In history education, evaluation has a fundamental effect, and oral and written tests can be used more in its evaluation. Evaluation of history education is faced with problems and issues, including the large volume of book materials and evaluation mainly focuses on measuring mental reserves and designing memory-based tests. On the other hand, the evaluation shows the success rate of the goals and continuously measures the educational programs. Therefore, if the teaching and learning programs and the teaching-learning process are not constantly being evaluated, education will lose its dynamic state and become static. Its merits and demerits are not clear and such a situation is not compatible with the spirit of education. . It is very important to note that nowadays the time of forcing students to study by creating fear of exams and single-digit grades etc. has passed. While it is necessary for the teacher in the classroom and even outside the classroom based on his previous design and thinking, Create opportunities for learning. In this essay, the importance of the functions of various methods of continuous evaluation and its challenges and opportunities in history education have been discussed from different aspects.

Keywords: continuous evaluation, learning opportunities, history education, test, history science

* Corresponding Author, Email: ffouladi@cfu.ac.ir

DOR: [20.1001.1.28211014.1401.3.4.1.5](https://doi.org/10.28211/1014.1401.3.4.1.5)

ارزشیابی مستمر و ایجاد فرصت‌های یادگیری در بهبود آموزش تاریخ

فضل اله فولادی پور*

استادیار، گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، لرستان، خرم‌آباد، ایران
(تاریخ دریافت: ۱۴ اسفند ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۲۲ اسفند ۱۴۰۱)

چکیده

درس تاریخ در زمره مهم‌ترین دروس در نظام آموزشی ایران و بسیاری از کشورهای محسوب می‌شود؛ چرا که تاریخ هر سرزمینی بخشی از هویت و شناسنامه ملی آن‌ها می‌باشد. ارزشیابی، یکی از ارکان اساسی در فرایند تعلیم و تربیت می‌باشد. در آموزش تاریخ نیز ارزشیابی تأثیر اساسی دارد و می‌توان در ارزشیابی آن از آزمون‌های شفاهی و کتبی بیشتر استفاده کرد. ارزشیابی از آموزش تاریخ با مشکلات و مسائلی مواجه هست، از جمله حجم زیاد مطالب کتاب و ارزشیابی عمدتاً بر سنجش محفوظات ذهنی و طراحی آزمون‌های حافظه محور تمرکز دارد. از طرف دیگر، ارزشیابی میزان موفقیت هدف‌ها را نشان می‌دهد و به طور مستمر و مداوم برنامه‌های آموزشی را می‌سنجد، بنابراین اگر برنامه‌های آموزشی و درسی و فرایند یاددهی - یادگیری دائماً در حال ارزشیابی نباشند، آموزش حالت پویایی خود را از دست می‌دهد و حالت ایستا به خود می‌گیرد. معایب و محاسن آن مشخص نمی‌شود و چنین موقعیتی با روح آموزش و پرورش سازگار نیست. توجه به این نکته بسیار مهم است که امروزه زمان وادار کردن دانش‌آموزان به درس خواندن از طریق ایجاد ترس از امتحان و نمره‌های تک رقمی و ... گذشته است. در حالی که ضرورت دارد معلم در کلاس و حتی خارج از کلاس بر اساس طراحی و تفکر قبلی خود، فرصت‌هایی برای یادگیری ایجاد کند. در جستار حاضر به اهمیت کارکردهای روش‌های گوناگون ارزشیابی مستمر و چالش‌ها و فرصت‌های آن در آموزش تاریخ از جنبه‌های مختلف پرداخته شده است.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی مستمر، فرصت‌های یادگیری، آموزش تاریخ، آزمون، علم تاریخ

* نویسنده مسنول، رایانامه: ffouladi@cfu.ac.ir

مقدمه

ارزشیابی با آزمون مستمر اصطلاحی آشنایی را معلمان ما است. آموزش را می‌توان به عنوان فرآیند کنش و واکنش متقابل معلم و دانش‌آموزان تعریف کرد که به موجب آن تجارب مناسب یادگیری برای رسیدن دانش‌آموزان به هدف‌های آموزش و پرورش فراهم می‌شود. در آموزش و پرورش سنتی امتحان و ارزشیابی به عنوان آخرین حلقه‌ی آموزش تلقی می‌شد که در پایان دانش‌آموزان را با قبول و مردود از یکدیگر جدا می‌کرد. امروزه امتحان و ارزشیابی بخش‌جدایی ناپذیر فرآیند یادهی و یادگیری است که با آموزش ارتباط تنگاتنگ دارد و به صورت مستمر انجام می‌گیرد و به جای مقایسه دانش‌آموزان هدایت آنان را به عهده دارد. ارزشیابی مستمر مفهومی است که مقامات عالی تصمیم‌گیرنده در آموزش و پرورش پس از سال‌ها بحث و تبادل نظر در رشته‌های تخصصی برای اهمیت دادن به چرخه‌ی (تدریس- یادگیری- ارزشیابی) و به عبارتی اعتلای سطح کیفی آموزش و یادگیری به وجود آورده‌اند. مسؤولان آموزش و پرورش در نتیجه بحث و تبادل نظر به این توافق رسیدند که با کاهش يك نوبت از امتحانات پایانی فرصت‌های آموزشی بیشتر به معلمان داده خواهد شد تا همزمان با اجرای ارزشیابی‌های مستمر سطح کیفی تدریس و یادگیری را افزایش دهند. از نظر نتایج مثبت حاصل از اجرای طرح دو نوبتی شدن امتحانات و درج ماده و تبصره‌هایی برای ارزشیابی مستمر در آیین‌نامه امتحانات دوره ابتدایی و راهنمایی این مفهوم را بیش از پیش تقویت و گسترش داده است (خوش خلق، ۱۳۸۱).

اگر چه به نظر می‌رسد تصویری که طراحان و برنامه‌ریزان درسی در ذهن داشتند با آنچه که در عمل دبیران انجام می‌دهند متفاوت است. به عنوان مثال ذهنیت بسیاری از دبیران از این نوع ارزشیابی این است که اگر آزمون کتبی نهایی را به چندین آزمون کتبی کوچکتر تبدیل و در طول دوره‌ی تحصیلی برگزار نماییم ارزشیابی مستمر صورت گرفته است در حالی که این ارزشیابی به ارزشیابی مکرر نزدیکتر است تا ارزشیابی مستمر، علت این اشتباه را می‌توان چنین گونه تفسیر نمود. احتمالاً این معلمان حقیقتاً تصورشان از برگزاری آزمون مستمر همان برگزاری مکرر آزمون‌های کتبی یا شفاهی است که معمولاً برگزاری می‌شود و میانگین نمرات این آزمون‌ها در کنار نمره آزمون کتبی نهایی قرار می‌گیرد. این احتمال هم هست که اینان مفهوم دقیق آزمون مستمر و نحوه انجام آن را خوب می‌دانند اما به دلایلی به تمایل به انجام آن را ندارند و لذا می‌کوشند آن را به گونه دیگر تفسیر نموده و بدان عمل کنند. در نهایت این امکان وجود دارد که بسیار از همکاران ما تصور صحیحی از این نوع ارزیابی در ذهن دارند ولی پیاده کردن آن را در عمل به هر دلیل دشوار می‌دانند و لذا ترجیح می‌دهند مدت ۹۰ دقیقه وقت کلاس را به بیان مفاهیم و اهداف و پرسش‌های شفاهی از کتاب اختصاص دهند.

امروزه اعتقاد بر این است که آموزش و ارزشیابی دو فرآیند در هم تنیده‌اند سنجش و ارزشیابی معتبر دانش‌آموز را بر می‌انگیزد تا بیاموزد که چگونه یاد بگیرد در چنین رویکردی یادگیرنده تبدیل به فردی، فعال ریسک‌پذیر و محقق می‌شود که به طور دائم از تدریس بهره می‌گیرد به بیان، دیگر در این فرآیند

شایستگی فرد رشد می‌کند و اعتماد به نفس او افزایش می‌یابد و فراگیر به خوبی یاد می‌گیرد که چگونه آموخته‌ها را در وضعیت‌های دشوار و نا آشنا به کارگیرد. این امر توان تصمیم‌گیری

و تشخیص وضعیت را در فرد رشد می‌دهد و این هدف آموزش است ارزشیابی تکوینی (مستمر) از نحوه‌ی مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و به شیوه‌های گوناگون و با تکیه بر آزمون-های کتبی، شفاهی، عملی، بررسی تکالیف فردی و گروهی، فهرست وار مشاهده‌ی، رفتار میزان فعالیت تلاش، ابتکار و خلاقیت و انجام می‌گیرد و نمره‌ی آن با توجه به میزان فعالیت دانش‌آموز توسط معلم مربوط تعیین و منظور می‌شود. و به خصوص در رشته‌ای مانند تاریخ که باید برای معلمان به خوبی آموزش داده شود که از نظر ارزشیابی نیز علاقه آن‌ها نسبت به این درس که حفظی می‌باشد افزایش یابد.

علم تاریخ و هدف آن

تاریخ نگاران بزرگ قرن ۱۹م تاریخ را به رشته معتبری تبدیل کردند (استنفورد، ۱۳۸۲). گذشته، ویژگی‌ها و عناصری دارد که انسان با به کارگیری آن‌ها می‌تواند به تجربیاتی مفید در زندگی خویش برسد. این عناصر و مؤلفه‌ها، از ابتدا تا به حال در تداوم حیات فرهنگی، اجتماعی،

سیاسی و اقتصادی انسان‌ها تأثیری عمده داشته‌اند. بنابراین، بهترین فرصت برای رسیدن به این اطلاعات، درس تاریخ است. در برنامه‌ی درسی ملی، به دروس علوم انسانی توجه ویژه‌ای شده است. تاریخ در برنامه‌ی درسی ملی به عنوان یکی از منابع شناخت معرفی شده است و یکی از اصولی که در برنامه‌ی درسی ملی بر آن تأکید زیادی شده، مسئله‌ی هویت ملی و دینی است که بخش عظیمی از این هویت را باید درس تاریخ محقق سازد (خیرآبادی، ۱۳۸۸).

تاریخ علمی است که به مطالعه جنبه‌های مختلف زندگی انسان‌ها و جامعه‌ها در گذشته می‌پردازد و علل و نتایج افکار و اعمال پیشینیان را بررسی و تحلیل می‌کند. بنابراین، هدف علم تاریخ، شناخت و آگاهی نسبت به زندگی اجتماعی در گذشته است که شامل تمامی جنبه‌های فکری، مذهبی، سیاسی، نظامی، اقتصادی، علمی، حقوقی و هنری می‌شود (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۶). هیچ علمی به اندازه تاریخ به دلیل اتکا به حافظه مورد طعن و تعرض قرار نگرفته، اما مگر آموخته‌های همه علوم و دروس از هر نوعی در معرض فراموشی، بی‌فایده‌گی، تکرار و تقلید و زحمت نیستند؟ روزگاری جوامع بشری بدون خط بودند. در چنین وضعیتی خاطره و حافظه افراد وسیله حفظ و انتقال تاریخ گذشتگان بود. در واقع باید گفت که حفظ کردن يك «معضل آموزشی» نیست بلکه يك «مشکل» است. بدین معنی که چون رشته‌ی تاریخ پول ساز نیست حفظ کردن آن، مشکل تلقی می‌گردد و موجب ملالت خاطر می‌شود. آیا احتمال نمی‌دهید که اگر دورنمای کسب درآمد و اشتغال در رشته‌ی تاریخ شکوفا شود. به هر حال، تازمانی که براساس رویکردی علمی پدیده‌ی حفظ کردن درس تاریخ بررسی و تحلیل نشود و روش‌های جایگزین آن بر مبنای علمی مشخص نگردد، چنین مباحثی سازنده نخواهد بود و در عمل همان روش قدیمی ادامه خواهد یافت. این را هم باید دانست که حفظ کردن، هیچ گاه مبنای پرداختن همگان به تاریخ نبوده است. زیرا هر چند همواره انتظار می‌رفته است که مورخ حافظه‌ای قوی داشته باشد یا حتی يك نقال مطالب بسیاری را در خاطر خود نگهدارد، اما هیچ گاه کسی نخواست است که مخاطبان تاریخ از عوام تا خواص، تاریخ را فراگیرند و به خاطر بسپارند. در واقع مستمعین تاریخ خود خواسته به پای صحبت قصه گوینان و راویان می‌نشستند و از شنیدن تاریخ لذت می‌بردند و سپس پی کار خود می‌رفتند (خیراندیش، ۱۳۷۲).

نگاهی به پیشینه نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در جهان و ایران

اجرای آزمون خدمات اجتماعی از سه هزار سال پیش در چین آغاز شد. در این زمان یکی از امپراطوران تصمیم گرفت شایستگی ماموران خود را بسنجد. از آن پس، کسانی که به مشاغل دولتی منصوب می‌شدند که نمره‌های خوبی در موسیقی، سوارکاری، حقوق مدنی، نویسندگی اصول کنفوسیوس و آگاهی از تشریفات می‌گرفتند. در مدارس قدیمی روم و یونان نیز امتحان شامل بیان شعر با صدای بلند و یا ارائه سخنرانی بوده است (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸). در حدود ۲۰۰۰ سال ق. م چینی‌ها برای استخدام افراد برای کار در خدمات شهری به انجام آزمایش‌ها و امتحان‌هایی دست می‌زدند که خود نوعی ارزشیابی محسوب می‌شد (خورشیدی، ۱۳۸۵). در دوران باستان به اشکالی از ارزشیابی آموزشی بر می‌خوریم؛ افلاطون در کتاب جمهور با طرح یک نظام جامع تربیتی، بخشی را به ارزشیابی از قابلیت‌های شاگردان اختصاص داده است (میرزا محمدی، ۱۳۸۷).

اولین کوشش رسمی در زمینه ارزشیابی به سال ۱۸۴۵ م برمی‌گردد. در آن عملکرد مدارس بستون امریکا مورد ارزشیابی قرار گرفت و هنوز اهمیت خود را کاملاً حفظ کرده و لذا اندازه‌گیری نمرات پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان به عنوان جزء لاینفک ارزشیابی آموزشی در نظر گرفته می‌شود نه خود ارزشیابی. در امریکا اولین مدرک رسمی از کاربرد اندازه‌گیری در ارزشیابی آموزشی مربوط به ژوزف ریس در سال‌های ۱۸۷۷ تا ۱۸۹۸ است (خورشیدی، ۱۳۸۵).

رابرت ثرنادیک به عنوان پدر جنبش آزمون‌های تربیتی، کوشش کرد تا دست اندرکاران تعلیم و تربیت را با ارزش‌سنجش و اندازه‌گیری در تغییرات رفتار انسانی آشنا کند. این جنبش در طول دو دهه اول قرن بیستم در امریکا گسترش و پالایش یافت. نفوذ عقاید و نظرات ثرنادیک در ارزشیابی به قدری جدی و عمیق بود که امروزه با وجود پیشرفت ارزشیابی به عنوان رشته‌های مستقل از اندازه‌گیری، هنوز هم مفهوم اندازه‌گیری در اکثر موارد مترادف و حتی قابل تبدیل به یکدیگر به کار می‌رود (مهور، ۱۳۷۴). در اوایل قرن بیستم و تاکید آن بر سیستماتیک و استاندارد کردن فعالیت‌ها و از همه مهم‌تر بالا بردن کارایی سازمان‌ها بر اهمیت اندازه‌گیری به مثابه روش علمی برای ارزشیابی افزوده گردید و روند این اندیشه به حوزه تعلیم و تربیت باعث به کار گرفتن آزمون‌های مختلف گردید (خورشیدی، ۱۳۸۵). سپس آزمون‌های استاندارد شده رواج پیدا کرد و تقریباً همزمان جنبش اعتبارگذاری بر موسسات و برنامه‌های آموزشی در امریکا آغاز گردید. تاکید بر فعالیت دانش‌آموز و آنچه که وی در یک برنامه انجام می‌داد را می‌توان مشخصه اصلی فعالیت‌های انجام شده در سال‌های قبل از ۱۹۳۰ دانست. به عبارت دیگر تا سال ۱۹۳۰ فعالیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز پایه و اساس ارزشیابی را تشکیل می‌داد (کیامنش، ۱۳۷۴).

در دهه‌ی ۱۹۵۰ به همت انجمن روانشناسان امریکا بلوم و همکارانش در مسیر مشخص نمودن حیطه‌های یادگیری کوشش نمودند. آنان سه حیطه شناختی، عاطفی، روانی حرکتی در یادگیری انسان مشخص کردند. سپس میگر بر اساس تقسیم‌بندی بلوم و همکاران وی به تدوین هدف‌های رفتاری مبادرت کرد (صالحی، ۱۳۸۸). این تلاش‌ها انقلابی را در زمینه ارزشیابی در آموزش و پرورش پدید آورد و حیطه‌های یادگیری و هدف‌های رفتاری مقبولیتی جهانی یافت. پیشنهاد‌های اولیه بلوم در مورد حیطه‌های یادگیری بعدها توسط افراد دیگری دنبال شد. از آن میان می‌توان به معروف‌ترین و جامع‌ترین طبقه‌بندی پدید آمده از طرف گانیه اشاره کرد که امروزه شهرت و کاربرد یافت. در سال ۱۹۴۷ م جنبش اجرا کردن آزمون انفجار دیگری یافت این امر زمانی که تایلر و سایرین به استوار کردن مرکز خدمات آزمون‌های تعلیم و تربیت همت گماشتند. در دهه‌ی ۱۹۵۰ م استاندارد کردن آزمون‌ها به نحو شگرفی توسعه یافت و سازمان‌های حرفه‌ای در زمینه طراحی و نظم بخشی از فعالیت‌های مربوط به آزمون

کردن گام‌های مهمی برداشتند و توانستند در این رابطه فعالیت‌های اعضای خود را نیز نظم بخشند (خورشیدی، ۱۳۸۵). در انگلستان، قسمتی از دستمزد معلمان مربوط به نتیجه‌ای بود که شاگردان آن‌ها در امتحانات سالیانه خواندن، هجی کردن، نوشتن و ریاضیات به دست می‌آوردند. از طرف دیگر بعضی از مدارس نیز به طور سالیانه و مداوم از طرف بازرسان سرکشی می‌شدند و آن‌ها گزارش‌هایی در مورد بازرسی‌های خود ارائه می‌کردند (خورشیدی، ۱۳۸۵).

در ایران از زمان عباس میرزا و سپس امیرکبیر و مشیرالدوله شروع مدرن‌سازی عصر قاجار، به نظام آموزشی توجه ویژه‌ای گردید. از شکل‌گیری نهادهای آموزشی مدرن، ارزشیابی نیز کم و بیش مورد عنایت مسئولان قرار گرفت؛ و بیشتر به ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و ارتقای تحصیلی آنان معطوف بود. برای مثال دارالفنون نظام امتحانات و صدور گواهینامه‌ای داشت که در نهایت به کسب دیپلم دارالفنون می‌انجامید (رینگر، ۱۳۸۰). و نیز اولین سند معتبر در حوزه آموزش و پرورش، قانون معارف است که در سال ۱۲۸۹ هـ. ش تصویب شد (صافی، ۱۳۸۵) اما در زمینه ارزشیابی تحصیلی، اولین سند رسمی به نظامنامه مکتب مربوط است که در تاریخ بیستم برج حوت سال ۱۳۰۲ هـ. ش تصویب شد و در آن ماده‌ای با این مضمون درباره ارزشیابی آمده است: «پس از ختم تحصیلات، مدیر و معلمان مدرسه با حضور کدخدای ده و در صورت امکان مفتش محلی معارف، مجلس امتحان تشکیل داده، صورت مجلس و نمره‌های شاگردانی را که در امتحان پذیرفته شده‌اند به اداره معارف ولایتی می‌فرستند» (حسین‌زاده: ۱۳۸۱). در همین سال شورای عالی معارف، نظام آیین‌نامه امتحانات مدارس ذکور و اناث را برای مدارس جدید تصویب و ساز و کار نسبتاً دقیقی طراحی نمود.

هدف اساسی خرده نظام ارزشیابی (امتحانات) از آغاز تاکنون بر اساس ساختار تشکیلات، آیین‌نامه‌ها، شرح وظایف و عملکرد واقعی، جمع‌آوری اطلاعات از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری درباره ارتقاء آن‌ها به پایه بالاتر یا دوره دیگر بوده است. بر این اساس امتحان به ویژه از نوع کتبی آن در سراسر عمر این خرده نظام به طور رسمی از سال ۱۳۰۲ هـ. ق ابزاری برای تصمیم‌گیری در مورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموز به شمار می‌رفت. شواهد نشان می‌دهد نتایج امتحانات ابزاری منحصر به فرد در این حوزه به شمار می‌رود. به همین سبب رویکرد غالب در امتحانات، ارزشیابی پایانی یا تراکمی است. بررسی محتوای آیین‌نامه این موضوع را به طور کامل آشکار می‌کند (حسینی، ۱۳۸۳).

سپس در فاصله سال‌های ۱۳۴۳ تا ۱۳۷۷ وظایف عمده اداره کل امتحانات، تهیه، تدوین و تصویب آیین‌نامه امتحانات، ابلاغ آن به استان‌ها، نظارت بر روند اجرایی امتحانات به ویژه امتحان نهایی و مسائل اداری تعیین شد. و نیز در سال ۱۳۷۸ اداره کل امتحانات به اداره‌ی کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی تغییر نام یافت و به معاونت آموزشی پیوست. با این حال، تحولات مناسبی به لحاظ شرح وظایف از سال ۱۳۷۸ دیده می‌شود می‌تواند زمینه‌هایی را برای سنجش نظام آموزشی کشور فراهم کند. از جمله، تهیه و تدوین آزمون‌های استاندارد استعداد تحصیلی، آزمون‌های استاندارد تشخیصی، تعیین استانداردهای ملی برای تعیین سطح موفقیت تحصیلی در هر درس و در هر پایه و دوره است (حسین‌زاده، ۱۳۸۱). حتی هنگامی که ارزشیابی مستمر به طور رسمی وارد دستور کار امتحانات داخلی مدارس شد آیین‌نامه امتحانات دو نوبتی دوره‌ی عمومی و دوره متوسطه، باز هم ارزشیابی پایانی و امتحان کتبی پایان سال یا ترم، ارزش و اعتبار خود را از دست نداد (حسینی و همکاران، ۱۳۸۸).

فرصت‌های یادگیری

فرصت یادگیری ایجاد شریطی است که معلم بر اساس تفکرات و برنامه‌ریزی قبلی، دانش‌آموزان را در آموزش قرار می‌دهد تا اهداف درس تحقق یابد. برای مثال طرح یک مسئله و خواستن راه حل از بچه‌ها در کلاس و یا اجازه دادن به دانش‌آموزی که سخنرانی کند و یا نقش بازی کند و یا این که در یک کار گروهی تصمیمی گرفته شود و یا دانش‌آموزان به یک بازدید علمی فرا خوانده شود، نیز ایجاد فرصت‌های یادگیری است. استفاده از روش‌های فعال و تدریس که در آن دانش‌آموزان خود در تولید مفاهیم نقش دارند و همه اطلاعات، اهداف و مفاهیم درسی را به طور مستقیم و تنها از زبان معلم نمی‌شنوند نیز نمونه‌ای از ایجاد فرصت‌های یادگیری است.

بنابراین در فرصت یادگیری است که دانش‌آموزان توانایی‌های علمی، مهارتی، اجتماعی، ارتباطی و ... خود را بروز می‌دهند و به همین دلیل است که این فرصت‌ها می‌تواند مورد دقت و توجه یک معلم مشاهده‌گر و دقیق قرار گیرد، ارزشیابی مستمر از توانایی‌های دانش‌آموزان به تدریج در طول دوره آموزش صورت بگیرد. در ارزشیابی مستمر سعی می‌شود ابعاد مختلف وجودی دانش‌آموزان مورد دقت نظر قرار می‌گیرد. مثلاً ممکن است دانش‌آموزی حافظه قوی نداشته باشد اما از قدرت استدلال، قدرت بیان و قدرت انتقال بالایی برخوردار باشد. و یا دانش‌آموز دیگری در امر مهارت‌های دستی و دیگری در حل مسائل تاریخی، لذا ضرورت دارد دبیران و مدرسان تاریخ فرصت‌هایی را برای فراگیران ایجاد کنند که هر کدام متناسب با ذوق و استعداد خود توانمندی‌های خود را کشف کنند.

مفهوم ارزشیابی و اهمیت آن در آموزش

اصطلاح ارزشیابی یا ارزیابی به طور ساده، به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته می‌شود (سیف، ۱۳۷۵). تعریف جامع‌تری عبارتست: «ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی» (سیف، ۱۳۸۷).

کرك پاتریک ضرورت انجام ارزشیابی را چنین بیان می‌کند:

- توجیه دلایل وجودی آموزش با نشان دادن نقش آن در تحقق اهداف و رسالت‌های سازمان

- تصمیم‌گیری در مورد تداوم یا عدم تداوم برنامه

- کسب اطلاعات در خصوص این که چگونه می‌توان برنامه‌های آینده را بهبود داد

- جهت‌دار کردن برنامه‌ها با توجه به مشخص شدن نقاط ضعف و قوت آن‌ها

- تقلیل هزینه‌ها

- تطبیق نیازهای دانشی، مهارتی و رفتاری کارکنان با برنامه‌های آموزشی سازمان

شناخت این عوامل کمک خواهد کرد تا به شیوه‌های بهبود عملکرد نیز بیندیشید و بتوانید ضمن شناخت موانع موجود، راه‌های رفع آن را نیز بیابید (درویشی و همکاران، ۱۳۹۷).

ارزشیابی به معنی استفاده از کلیه وسایلی است که در مدرسه به کار می‌رود تا عملکرد دانش‌آموزان اندازه‌گیری شود. این وسایل شامل پرسش‌های کلاسی، آزمون‌ها و امتحانات کتبی است (کدیور، ۱۳۹۰). اصطلاح ارزشیابی معمولاً در فرایند داوری و قضاوت کردن، تعیین کردن ارزش یا تصمیم‌گیری بر مبنای ارزش اشاره می‌کند (صفوی، ۱۳۹۲).

ارزشیابی آموزشی، جزء ذاتی فرایند یاددهی - یادگیری است و از آن جهت برای معلم اهمیت دارد که انبوهی از اطلاعات را برای تنظیم فعالیت‌های بعدی کلاس در اختیار او می‌گذارد. با این وصف، ارزشیابی، اغلب، مرحله پایانی به حساب می‌آید و هدف از آن، کسب آگاهی از میزان موفقیت برنامه‌ها یا سیاست‌گذاری‌های آموزشی است و امروزه نیز در فعالیت‌های آموزشی بسیاری از کشورها دیده می‌شود. بدون شک، ارزشیابی باید یک فرایند مداوم و جزء جدا ناشدنی برنامه‌های آموزشی و نیز تعامل و حلقه اتصال کلیه عوامل یک برنامه آموزشی (درونداد، فرایند و برونداد) به حساب آید. بنابراین، ارزشیابی آموزشی، روشی مستمر و پویا برای شناسایی خطاها و کمبودهای فرایند یاددهی - یادگیری است (کدیور، ۱۳۹۰). امتحانات و نمره‌ها، به معلمان، والدین و خود دانش‌آموزان نشان می‌دهند که نتیجه تلاش آن‌ها در مدرسه چیست؟ معلمان در می‌یابند که آیا آموزش آن‌ها به اندازه کافی تأثیرگذار بوده است. دانش‌آموزان نیز می‌توانند دریابند که آیا راهبردهای آن‌ها در مطالعه موثر بوده است یا نه. والدین نیز متوجه می‌شوند که فرزندان آن‌ها در مدرسه به چه کاری مشغولند و چه چیزی یاد گرفته‌اند. در واقع، نمره‌ها، نوعی وسیله ارتباطی بین مدرسه و خانواده است و بدین ترتیب معلم و دانش‌آموزان، به نوعی، سنجش و اندازه‌گیری می‌شوند تا درباره آن‌ها تصمیمات آموزشی اتخاذ شود (همان).

از نظر معلم، ارزشیابی اشکالات و نواقص موجود در طرح آموزشی را از دیدگاه هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، مواد و وسایل آموزشی و عناصر دیگر در اختیار معلم قرار می‌دهد. نتایج ارزشیابی، فراگیران را به خودشناسی برای تصمیم‌گیری آگاهانه رهنمون می‌کند. ارزشیابی برای جلب دقت و تلاش فراگیران در یادگیری و همچنین آگاهی از پیشرفت تحصیلی آنان، انگیزه بسیار موثری است (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷).

اهداف و کارکردهای ارزشیابی در آموزش تاریخ

اگر ارزشیابی در تدریس به کار رود، معلمان قادر می‌شوند یادگیری‌های دانش‌آموزان را به نحو چشمگیری بهبود بخشند. ارزشیابی صحیح و آگاهی از نتایج آن باعث می‌شود دانش‌آموزان بیاموزند که چگونه یاد بگیرند و معلمان می‌آموزند که چگونه و با چه روشی یاد بدهند. اگر مربی از همان آغاز به انتقال یکطرفه دانش و معلومات رو کند و دانش‌آموز هیچ تفکری در مورد معلومات نداشته باشد و آن‌ها را بیان نکند، امر یادگیری به نحو مطلوب انجام نخواهد گرفت. لذا هدف از ارزشیابی تشخیص وضعیت دانش‌آموز در امر یادگیری، رشد، پیشرفت و بهبود است. ارزشیابی و تدریس هیچگاه نباید جدا از یادگیری باشند (اصل‌مرز، ۱۳۹۱). هدف‌های آموزشی قبل از امتحان باید مشخص شوند. آنان نکاتی هستند که منظور معلمین را از آموزش هر درس و مقصود دانش‌آموز را از یادگیری مشخص می‌کنند. اگر این اهداف مشخص نشوند، هیچ‌کدام به غایت و نهایت هدف آموزش نخواهند رسید. معمولاً هدف‌های آموزشی را برای ارزشیابی به هدف رفتاری تبدیل می‌کنند. هدف‌های رفتاری ارائه اعمال و رفتار از سوی دانش‌آموز است (اصل‌مرز، ۱۳۹۱).

روش مرسوم این است که آموزگار پس از تدریس، امتحان می‌گیرد و بدون توجه به دانش‌آموزان ناموفق، پیش می‌رود و ضعیف‌ها را در رتبه‌های پایین جا می‌گذارد. این نوع ارزشیابی بر پایه عقیده منسوخ استوار است مبنی بر این که دانش‌آموزان بهتر یاد بگیرند باید نگرانی آنان را افزایش داد و این کار باید با مقایسه کردن آن‌ها با همکلاسی‌های موفق‌شان با هدف ایجاد انگیزه برای عملکرد بهتر انجام شود. بر خلاف این برداشت، ارزشیابی برای یادگیری طی فرایند یاددهی و یادگیری انجام می‌شود، نه پس از آن و تأکید اصلی بر پیشرفت مداوم در همه دانش‌آموزان است. در واقع آموزگاری که از روش ارزشیابی روزانه فعالیت‌های کلاسی استفاده می‌کند تا دانش‌آموزان را به طور مستقیم و عمیق در فرایند یادگیری فردی خود شرکت دهد، سبب افزایش اعتماد به نفس آنان و ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر

می‌شود؛ زیرا تأکید اصلی این روش به جای القای احساس شکست، بر موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان است. در این الگوی آموزشی، ارزشیابی دانش‌آموزان، به جای این که فقط برای سنجش و نمره دادن به آن‌ها طراحی شده باشد، نوعی ابزار آموزشی برای ارتقای یادگیری است. از مهم‌ترین کارکردهای ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان، فراهم کردن بازخورد برای معلمان در مورد کارآمدی تدریس آن‌هاست. سوال کردن در کلاس و برگزاری امتحانات کلاسی برای پی بردن به میزان پیشرفت دانش‌آموزان موثر است ارزشیابی از دانش‌آموزان می‌تواند برای ارزشیابی معلمان، مدارس، نواحی یا حتی استان‌ها به کار رود. هریک از استان‌ها، مدارس خود را با توجه به عملکرد دانش‌آموزان رتبه‌بندی می‌کنند (کدیور، ۱۳۹۰). و نیز ارزشیابی وصول به هدف‌های تدریس را مشخص کند و با آگاه ساختن فراگیران از هدف‌های رفتاری هر یک از مواد آموزشی، هدایت یادگیری و زمینه‌سازی آن‌ها و امکان مطالعه بهتر و بیشتر را فراهم کند (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷). ارزشیابی به معلمان کمک می‌کند تا علت و چگونگی پیشرفت و یا عدم پیشرفت دانش‌آموزان را بررسی کنند و در جهت مطلع شدن از نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی از نتایج آن بهره بگیرند. بنابراین هدف اصلی ارزشیابی کمک به معلم در بهبود شیوه‌های آموزشی خود و تشخیص و رفع نواقص یادگیری دانش‌آموزان است (اصل‌مرز، ۱۳۹۱).

ارزشیابی مستمر در آموزش تاریخ

آن چه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح موضوع مورد ارزشیابی یعنی برنامه یا روش آموزشی، مورد استفاده قرار می‌گیرد، ارزشیابی تکوینی نام دارد. هدف از ارزشیابی، تکوینی آگاهی از نحوه یادگیری دانش‌آموزان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری آنان و همچنین تشخیص مشکلات روش آموزش معلم در رابطه با هدف‌های آموزشی معین و مشخص است (نوذری، ۱۳۷۴).

در درس تاریخ با تنوع آن، امکان فضا سازی‌های گوناگون برای معلمان فراهم است البته اندکی خلاقیت و نوآوری می‌تواند این فضاها و فرصت‌های یادگیری را جذاب کند. آموزش مفاهیم تاریخ به روش سنتی و معلم محور به شدت با ایجاد فرصت‌های یادگیری در تضاد است و به همین سبب امکان ارزیابی مستمر دانش‌آموزان را بسیار کاهش می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان را گروه‌بندی کرده‌اید سوال را از قبل و متناسب با اهداف درس طراحی نموده را برای بحث و بررسی به آن‌ها دهید، فضایی ایجاد کرده‌اید که دانش‌آموزان با هم بحث کنند، استدلال کنند، نظر یکدیگر را رد کنند و حتی ممکن است یکی از آنان ناسازگاری داشته باشد و یا در هیچ بحث و گفتگویی شرکت نکند و فقط ناظر باشد به هر حال، صحنه‌های مختلفی را برای عرضه کردن آنان فراهم نموده و در این روند دانش‌آموزان فعال، بحث کننده، رعایت کننده، قوانین کارگروهی، به خوبی خود را نشان می‌دهند که می‌تواند از معلم نمره یا علامت معنی‌داری را در لیست نمرات مستمر دریافت کند.

فرصت‌های یادگیری در آموزش تاریخ

ایجاد فرصت‌ها در جهت برآیند یاددهی-یادگیری و نیز انجام ارزشیابی مستمر، اعلام یک سری فعالیت‌های هدفمند به دانش‌آموزان است که البته بهتر است این فعالیت‌ها متنوع باشند و سرانجام آن‌ها به شاگردان پیشنهاد شود به این که مجبور به انجام آن‌ها نباشند. انجام هریک از این فعالیت‌ها، و کیفیت آن‌ها می‌توانند امتیاز یا نمره‌ای در برداشته و بخش دیگری از نمره آزمون مستمر دانش‌آموزان را تشکیل دهد.

- انجام تحقیق در ارتباط با موضوعات درسی

- طرح سؤال برای درس‌هایی که تاکنون در کلاس تدریس شده است

- طراحی مسابقه علمی در سطح دانش و درک و فهم دانش‌آموزان
- آوردن کتب و منابع، نقشه، اطلس‌های تاریخی و جغرافیایی و معرفی آن‌ها به سایر همکلاسی‌ها
- آوردن عکس، فیلم، ویس، اسلاید و مرتبط با موضوع درس و ارائه گزارش به کلاس
- آوردن کره، اسناد، سکه، نسخه‌های خطی و ...
- داوطلب شدن و اجرای تدریس یک درس در کلاس برای همکلاسی‌ها و ده‌ها مورد دیگر که همه ایجاد فضای مناسب برای فراگیران است تا از طریق آن توانایی‌های علمی، ذهنی، مهارتی و خود را نشان داده و کسب امتیاز نمایند.

تاثیر ارزشیابی مستمر در کاهش اضطراب دانش‌آموزان در امتحان پایانی

اضطراب اثر منفی بر یادگیری و عملکرد داشته و مانع تمرکز افکار می‌شود و مضطرب همیشه ضعیف‌تر از سطح توانایی و مهارت خود عمل می‌کند. دانش‌آموزی که دچار ترس از امتحانات است به منزله فردی است که مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان آشکار کند یعنی می‌توان گفت رابطه معکوس معنی‌داری بین نمرات اضطرابی و نمرات امتحانی وجود دارد. بنابراین اگر پیشرفت تحصیلی فراگیران به طور مستمر و تدریجی مورد ارزیابی قرار گیرد دانش‌آموز تا حدودی با نحوه‌ی پرسش‌های معلم آشنا شده، نکات مهم درس را یافته و به نقاط ضعف خویش پی برده و با تاثیر نمرات مستمر در نمره‌ی پایانی در واقع نوعی حساسیت‌زدایی نسبت به ترس از امتحان ایجاد می‌شود.

نقش ارزشیابی مستمر در افزایش دقت و اعتبار نمرات پایانی دروس

مهم‌ترین مسأله‌ای که در هر امتحان باید مورد توجه قرار گیرد روایی و اعتبار امتحان است. منظور از روایی آن است که آزمون تا چه حدی برای اندازه‌گیری اهداف مورد نظر با ارزش است. هدف از اعتبار آزمون آن است که اگر دانش‌آموزی را دوبار با همان وسیله و تحت همان شرایط مورد سنجش قرار دهیم نتایج حاصله به هم نزدیک باشند. اگر ارزشیابی مستمر به صورت گوناگون (کتبی، شفاهی و عملی) در طول سال تحصیلی و با توجه به محتوای دروس و مطالب تدریس شده و با در نظر گرفتن سطوح مختلف یادگیری به عمل آید و نمره پایانی هر دانش‌آموز را با توجه به نمرات طول سال تعیین گردد، بدون شک این نمرات از روایی و اعتبار لازم برخوردار می‌شوند.

معیارهای ارزشیابی موثر در آموزش تاریخ

اهمیت ارزشیابی در این است که دانش‌آموزان را در دستیابی به اهداف مورد نظرشان کمک می‌کند. هر چه ارزشیابی بتواند این نقش را بهتر اجرا کند، جایگاه برتری برای دانش‌آموز پیدا می‌کند. ارزشیابی باید با عملکرد واقعی دانش‌آموز، کاملاً مرتبط باشد. دانش‌آموزان باید احساس کنند ارزشیابی آن‌ها منصفانه بوده، عملکرد آن‌ها به صورت عینی اندازه گرفته و آن‌ها این فرصت را پیدا کرده‌اند که خود را در آن آزمون نشان دهند. کاهش اضطراب امتحان، یکی از راه‌های افزایش صحت ارزشیابی است (هیل و ویگ فیلد، ۱۹۸۴). ارزشیابی وقتی موثر خواهد بود که دانش‌آموزان آن را برای همه شاگردان برابر بدانند. اگر دانش‌آموزان احساس کنند که بعضی از دانش‌آموزان ارفاق‌هایی شده است، کارآمدی ارزشیابی کاهش پیدا خواهد کرد. تفسیر مناسب از ارزشیابی باید مشخص و روشن باشد. دانش‌آموزان غالباً ارزشیابی را با توجه به بافت اجتماعی آن تفسیر می‌کنند، در نتیجه، برداشت روشنی از ارزشیابی ندارند. شواهد نشان می‌دهد که هرچه ارزشیابی‌های بیشتری انجام گیرد، میزان پیشرفت

دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود. ارزشیابی حلقه واسطه‌ای است که پس از هر بار انجام بر کیفیت برنامه افزوده، از کمبودها و نواقص آن می‌کاهد. بنابراین، چنانچه دستیابی به حداکثر کارایی در برنامه‌های آموزشی در نظر باشد، فعالیت ارزشیابی باید به صورت مستمر و دائم انجام می‌گیرد و به عنوان یکی از مراحل اصلی فعالیت‌های تکنولوژیست آموزشی تلقی شود (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷). راهبردهای ارزشیابی باید با توجه به هدف ارزشیابی مشخص گردند، در غیر این صورت، کارایی خود را از دست خواهند داد. در پاسخ به این سوال که کدام راهبرد در ارزشیابی دانش‌آموزان از بقیه بهتر است، می‌توان گفت بدون شک، هیچ راهبردی بهترین نیست. لذا، معلم باید از انواع مختلف ارزشیابی‌ها برای اهداف خاص خود استفاده کند. در بدترین شرایط، دو ارزشیابی واحد مورد استفاده قرار گیرد: یکی، ارزشیابی که به ایجاد انگیزه و بازخورد منجر گردد و دیگری آنکه باعث طبقه‌بندی دانش‌آموزان در مقایسه با گروه‌های بزرگتر شود (کدیور، ۱۳۹۰). معلم باید از فعالیت‌های فوق برنامه کمک بگیرد تا با ایجاد روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان، نیروی خلاقیت آنان را بار بر سازد (مایر، ۱۳۷۴). برای این که تدریس معلم موثر و مفید باشد و فراگیران بتوانند به خوبی بیاموزند بیشتر کنند، لازم است که معلم تصویر کاملی از فرایندهای آموزشی در اختیار داشته باشد. برای برآورده شدن کامل این منظور به وسیله ارزیابی، لازم است که در نخستین گام، هدف از ارزیابی مشخص شود و طرح آن تهیه شود و سپس به طرح و تنظیم سوالات اقدام شود (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷).

شیوه‌های اجرایی گوناگون ارزشیابی تکوینی یا مستمر

اجرای ارزشیابی مستمر در کلاس بستگی به اهداف دوره تحصیلی، سن دانش‌آموزان موضوع و محتوای درس، روش‌های تدریس معلم، تعداد دانش‌آموزان کلاس و دیگر عوامل تاثیر می‌پذیرد. با این وصف استفاده از شیوه‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

- ثبت رویدادهای مهم از عملکرد دانش‌آموز در یک مجموعه
 - انجام آزمایش به صورت فردی و گروهی
 - انجام پروژه‌های فردی گروهی
 - اجرای نمایش
 - مشاهده و استفاده از آن در اندازه‌گیری
 - یادداشت رویدادهای مهم عاطفی، روانی و حرکتی
 - اظهار نظرهای کتبی و شفاهی معلم
 - انجام آزمون کتبی چند گزینه‌ای
 - استفاده از سوال‌ها شفاهی، تحلیلی، تبیینی
 - تهیه گزارش و خلاصه نویسی
 - برگزاری کنفرانس
 - مشارکت دانش‌آموز در ارزشیابی از خود یا دیگران
 - انجام آزمون‌های کتبی تشریحی
- هدف ارزشیابی تکوینی یا مستمر**

- فراهم آوردن شواهد معتبری در مورد یادگیری درسی.
- تعیین نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی و یادگیری.
- تقویت اعتماد به نفس در دانش‌آموزان.
- تثبیت اعتماد به نفس فراگیران و ایجاد انگیزه برای یادگیری در آنان.
- پرورش روحیه تحقیق، تفکر، تلاش، ابتکار و خلاقیت دانش‌آموزان.
- توجه به جنبه‌های مهم درس و اهداف آموزشی آن.
- تشویق به استفاده از راهبردهای فعال یادگیری.
- مشخص کردن نتایج و دادن باز خورد تصحیح‌کننده به شاگردان.
- کمک به شاگردان در پی‌گیری پیشرفت خود و توسعه مهارت‌های ارزیابی از خویشتن.
- مطلع کردن دانش‌آموزان از سطح عملکرد مورد نیاز.
- ایجاد انگیزه در فراگیران جهت تداوم یادگیری.
- نمایان ساختن توانایی‌های بالقوه‌ی فراگیران، که این خود موجب خودشناسی و تبیین تصویری ذهنی فراگیر از خودش می‌شود.
- ارزشیابی راه کم‌کاری و خطای گذشته را باز کرده و مراحل جدیدی را برای آغازگری مجدد فراهم می‌سازد. (خود آغازگری).
- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی فراگیران و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های بعدی آموزشی است.
- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناساندن هدف‌های آموزشی در فرآیند یاددهی - یادگیری است.
- ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی است.
- اشاراتی گذار به برخی دیگر از تاثیر ارزشیابی مستمر بر روند یادگیری**
- نوعی مرور مطالب آموزشی است.
- کمک در آموزش یک موضوع درسی به صورت مرحله‌ای
- تعیین و تشخیص مهارت، قدرت و سرعت عا دانش‌آموز
- افزایش قدرت بیان و استدلال و اظهار نظر در جمع
- افزایش بازدهی آموزش و جلوگیری از فعالیت‌های بی‌مورد
- آماده سازی معلم و دانش‌آموز برای شرکت در جلسات بعدی تدریس
- رفع یکنواختی و ایجاد تنوع در کلاس درس (فعال نمودن کلاس)
- جلوگیری از خستگی و بی‌حوصله‌گی دانش‌آموزان در شب امتحان پایانی
- از بین بردن ترس از بد نمره دادن معلم

مشکلات ایجاد شده در مسیر یادگیری در صورت گریز از ارزشیابی مستمر

(الف) زیان‌هایی که متوجه معلم می‌شود.

- معلم بر اساس تصوراتش آغاز تدریس را تعیین می‌کند که ضریب خطا را افزایش می‌دهد.
- معلم بر مطالبی که برای خودش مهم جلوه می‌کند تاکید دارد.
- معلم خود و آموزش خود را بدون نقض می‌پندارد.
- ارتباط مؤثر با دانش‌آموز برقرار نمی‌شود.
- (ب) زیان‌هایی که متوجه دانش‌آموزان می‌شود.
- بعضی از صحبت‌های مهم برایش نامفهوم است.
- انگیزه آموختن کم می‌شود.
- خلاقیت از بین می‌رود.
- کلاس غیر قابل تحمل می‌شود.

مشکلات و مسائل ارزشیابی آموزش تاریخ

هر معلم در طول سال تحصیلی به دفعات به منظور سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان از مطالبی که تدریس کرده است، امتحان به عمل می‌آورد تا از چگونگی پیشرفت دانش‌آموزان آگاه شود. اما غالباً شنیده‌ایم که دانش‌آموزان می‌گویند: «کتاب را خوانده‌ام، اما نمره کم شد.» یا: «سوالات مشکل بود.» معلمان نیز می‌گویند: «انتظار بهتری داشتم» و غیره. این مشکلات غالباً به علت روش نامناسب تدریس و امتحان پیش می‌آیند و غالباً بین شیوه و مواد تدریس و ارزشیابی تقارن و تناسب وجود ندارد. از آنجا که هدف از امتحان کمک به یادگیری دانش‌آموزان، شناساندن هدف‌های تدریس به دانش‌آموزان، بهبود و اصلاح روش تدریس، کشف نارسایی‌های آموزشی دانش‌آموزان به منظور کوشش در جهت رفع آن‌ها، ایجاد رغبت و عادات صحیح آموزشی در دانش‌آموزان و تعیین ملاکی برای ارتقای دانش‌آموزان و طبقه‌بندی آن‌ها در تصمیم‌گیری به منظور شروع مراحل بعدی تدریس است (اصل‌مرز، ۱۳۹۱). نحوه ارزشیابی باید بر اساس نوع هدف، شرایط و فعالیت‌های انجام شده تعیین شود، اما در بسیاری از نظام‌های آموزشی ناسالم، نحوه ارزشیابی، هدف‌ها، به ویژه فعالیت‌های آموزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷).

مشکل حجم بیشتر در بخش ارزیابی وجود دارد و در آزمون‌ها خود را نشان می‌دهد. هنگامی که شما آزمون‌ها را بر گزار می‌کنید، دانش‌آموزان مجبورند اسامی، عبارات، مفاهیم و واژه‌های اساسی کتاب را حفظ کنند و لذا دیگر توجهی به مفهوم و محتوای متن‌ها ندارند و انگیزه هم پیدا نمی‌کنند. به همین دلیل است که احساس می‌کنند این خواندن و حفظ کردن، هیچ اثر مثبتی در آینده تحصیلی و شغلی آن‌ها نخواهد داشت. هنگامی که ما یادگیری را مترادف و منحصر می‌کنیم در میزان به خاطر سپردن کلمات و واژه‌های کتاب و آن‌گونه ارزشیابی می‌کنیم، اگر حجم کتاب‌ها نصف همین میزان کنونی هم بشود، باز فراگیران تاب نمی‌آورند. شما اگر کتاب‌های دهه ۶۰، ۷۰ و ۸۰ را ببینید، متوجه می‌شوید که حجم آن‌ها کم شده، ولی باز گله‌مند و ناراحت هستند و حق هم دارند چون اگر بخواهند نمره خوب بگیرند، باید به این شکل همه متن‌ها را حفظ کنند. با روش کنونی آموزش اگر ساعت آموزش و تدریس دو برابر

هم بشود، باز نتیجه نخواهد داشت. اگرچه، با توجه به تاریخ طولانی و پرفراز و نشیب ایران، این سخن که ساعت آموزش درس تاریخ، باید زیاد شود درست است. البته علت ترس و اضطراب از ارزشیابی، بیشتر ناشی از عملکردهای غلط و روش‌های نادرست ارزشیابی است (منصفی‌راد و طباطبایی یزدی، ۱۳۹۷).

پیشنهادهایی جهت ارتقا سطح ارزشیابی درس تاریخ

برای تنوع بخشیدن به ارزشیابی در کلاس تاریخ ابتدا باید دانش خود را در این زمینه افزایش دهیم و با شیوه‌های نوین ارزشیابی آشنا شویم سپس با توجه به کاربرد هر یک از آن‌ها، روش مناسب را با توجه به هدف ارزشیابی انتخاب کنیم. برای بسیاری از دانش‌آموزان امتحان با ورقه و نمره تمام می‌شود، در حالی که ارزشیابی از یک نظر پایان راه است از نظر دیگر، آغاز راه تلقی می‌شود. زیرا نتایج یک امتحان می‌تواند ضعف‌ها و کاستی‌ها را نشان دهد و آغازی برای اصلاح و ترمیم آن باشد. علاوه بر به کارگیری شیوه‌های نوین و اجرای آزمون‌های کیفی و دقت در طراحی سؤالات متنوع باید تلاش کنیم تا خطاهای دانش‌آموزان را هنگام برگزاری آزمون‌ها برطرف کنیم. خطاهای طراحی سؤالات متنوع باید تلاش کنیم تا خطاهای دانش‌آموزان را هنگام برگزاری آزمون‌ها برطرف کنیم. خطاهای زیادی بین دانش‌آموزان برای آمادگی جهت امتحان وجود دارد. نظیر شب بیداری‌ها، عصبی شدن، تقلب، بی‌نظم در بررسی سؤالات، نامنظم نوشتن پاسخ‌ها و ... در همان ابتدای سال تحصیلی ضمن تبیین اهداف آموزشی درس تاریخ برای دانش‌آموزان، روند و برنامه‌کاری خود در زمینه کیفیت و نحوه ارزشیابی آنان را برایشان توضیح دهیم. نحوه ارزشیابی به خصوص از نوع شفاهی به گونه‌ای باشد که تا حد امکان دانش‌آموزان دچار استرس نشوند. به اصل تفاوت‌های فردی توجه کنیم و از مقایسه کردن همکلاسی‌ها با هم، به شدت پرهیز کنیم. در طرح سؤالات امتحانی سعی کنیم اصل آسان به دشوار را رعایت کنیم و از طرح سؤالات مبهم و پیچیده برای عموم دانش‌آموزان پرهیز کنیم. در تهیه، تنظیم و تایپ امتحانات کتبی قواعد نگارشی را به کار گیریم و در ابتدای برگه جمله‌ای که باعث آرامش دانش‌آموزان شود بنویسیم. در کلاس پرسش‌هایی را طرح کنیم که کل کلاس به صورت گروهی درگیر جستجو برای یافتن پاسخ آن شوند. (سلیقه‌دار، ۱۳۹۸). قسمتی از نمره به بیان شفاهی و سخنرانی پیرامون یک شخصیت یا دوره تاریخی توسط دانش‌آموز اختصاص یابد. این امر هم به احساس لذت و علاقه دانش‌آموزان کمک می‌کند و هم موجب می‌شود آن‌ها تاریخ را به صورت کلی درک کنند (دادور، ۱۳۸۸).

نتیجه‌گیری

ارزشیابی، به عنوان رکن اساسی در فرایندهای آموزشی مطرح می‌باشد، که این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن، نقاط قوت و ضعف آموزشی مشخص شود. در حال حاضر رویکردهای جدید، متدها، روش‌های تحلیلی و نقش ارزشیابی گسترش یافته است. شاید بتوان گفت ارزشیابی به صورت پایدار و کارآمد جایگاه واقعی خود را به عنوان یک عامل مهم در فرایند طرح‌ریزی برنامه درسی و آموزشی تکامل می‌بخشد. میانگین نمره دانش‌آموزان درس تاریخ، به ویژه در امتحانات نهایی نسبت به سایر دروس رشته انسانی، نسبتاً پایین است. این مشکل دلایل متعددی همچون: عدم علاقه دانش‌آموزان به این درس، حجم بالایی کتاب‌های تاریخ به همراه مطالب سنگین متن کتاب، عدم تدریس و ارزشیابی صحیح و ... دارد. برای رفع این مشکل می‌بایست تمام دست اندرکاران نظام آموزشی همگام و همراه شوند و در جهت رفع این مشکل تلاش کنند. ارزشیابی مستمر یا تکوینی به منظور تقویت اعتماد به نفس، تحکیم آموخته دانش‌آموزان، پرورش روحیه‌ی تحقیق، تفکر، تتبع، تلاش و ابتکار و فعالیت‌های گروهی، ارائه بازخورد مناسب به معلمان، دانش‌آموزان، مسئولین مدرسه به منظور بهبود فرایند یاددهی-یادگیری انجام می‌شود. ارزشیابی مستمر و فعالیت‌های خارج از کلاس موجب می‌شود که ارزشیابی از

تجهیزات آموزشی و توانایی معلمان انجام گیرد و در یک جمله می‌توان گفت ارزشیابی مستمر ناظر بر فرایند تعلیم و تربیت است. دانش‌آموزان و نیز معلمان با تغییر بنیادین در مورد نگاه خود به امر آموزش و فرایند یاددهی و یادگیری جذابیت‌های جدیدی را در این مهم تجربه نمایند.

منابع و مأخذ

- استنفورد، مایکل (۱۳۸۲)، *درآمدی بر فلسفه تاریخ*، ترجمه احمد گل محمدی، تهران: نشر نی.
- اصل‌مرز، فریبرز (۱۳۹۱)، «تاثیر ارزش‌یابی در بهبود یاددهی- یادگیری»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره ۱۵، شماره ۲، زمستان.
- حسنی، محمد؛ احمدی، حسین (۱۳۸۴)، گزارش اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳ تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.
- حسین‌زاده، فتح‌الله (۱۳۸۱)، آسیب‌شناسی نظام ارزشیابی آموزش و پرورش ایران، تهران سازمان پژوهش برنامه‌ریزی آموزش، موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری آموزشی.
- خیرآبادی، نسرین (۱۳۸۸)، «آموزش تاریخ در مدارس»، *رشد آموزش تاریخ*، دوره یازدهم، شماره ۲، زمستان.
- خیراندیش، عبدالرسول (۱۳۷۲)، «درس تاریخ و مسئله حفظ کردن آن»، *مجله رشد آموزش راهنمایی تحصیلی*، بهار.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۱)، ارزشیابی مستمر دانش‌آموزان نشریه نگاه سال یازده شماره ۱۳۳.
- دادور، علی‌رضا (۱۳۸۸)، «چند پیشنهاد برای جذاب شدن کتاب‌های درسی تاریخ»، *مجله رشد آموزش تاریخ*، شماره ۹۰، زمستان.
- درویشی، شاهین، مجیدی، جاوید (۱۳۹۷)، نقش ارزشیابی در آموزش درس تاریخ متوسطه، کنفرانس ملی تازه‌های روانشناسی با تاکید بر کاربردهای آن در زندگی.
- رینگر، ام، مونیکا (۱۹۶۵)، *موزش، دین و گفتمان اصالح فرهنگی در دوران قاجار*، ترجمه حقیقت خواه (۱۳۸۵) تهران: انتشارات ققنوس.
- سلیقه‌دار، سکینه (۱۳۹۸)، «محورهای ارزشیابی کارآمد و متنوع با تأکید بر درس تاریخ» *مجله رشد آموزش تاریخ*، بهار.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات دوران، پاییز.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴)، سنجش فرایند و فرآورده یادگیری، روش‌های قدیمی و جدید تهران، نشر دوران.
- صافی، احمد (۱۳۸۵)، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران، سمت.
- صالحی، کوروش؛ عزیزیان، لایلا؛ عزیزیان، نرگس (۱۳۹۶)، بررسی مؤلفه‌های یادگیری درس تاریخ، اولین همایش ملی دانش موضوعی تربیتی آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان لرستان.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۹۲)، روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران: انتشارات سمت.

- کرد، بهمن (۱۳۸۱)، بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کدیور، پروین (۱۳۹۰)، *روانشناسی تربیتی*، تهران: انتشارات سمت.
- کیامنش، علی رضا (۱۳۷۳)، روش‌های ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی)، تهران: دانشگاه پیام نور.
- نوزری، ابوالقاسم (۱۳۷۴)، مقدمه‌ای بر سنجش و اندازه‌گیری علوم تربیتی. تهران: آوای.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه های تربیتی [جلد ۲]*، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: انتشارات سمت.
- منصفی‌راد، علی؛ فاطمه طباطبایی یزدی (۱۳۹۷)، روش‌ها و فنون تدریس کارشناسی ارشد، تهران: مدرسان شریف.
- مهجور، سیامک (۱۳۷۷)، ارزشیابی آموزشی (نظریه‌ها، مفاهیم اصول و الگوها)، شیراز: ساسان.
- میرزا محمدی، محمدحسن (اردیبهشت ۱۳۹۱)، طراحی الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته‌های گروه هنر آموزش فنی و حرفه‌ای بر اساس مطالعه تطبیقی، فصلنامه علمی رسانه‌ای دیداری و شنیداری، دوره ۸، شماره ۱۹.