

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی تخصصی

پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی

دوره اول، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

## چگونگی اجرای ارزشیابی متن محور به جای ارزشیابی شناخت محور در درس مطالعات اجتماعی

حسن مومنی<sup>۱</sup>

ارسال: ۱۳۹۸/۷/۱۹

زینب متقی<sup>۲</sup>، مرجان آل بهبهانی<sup>۳</sup>

پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۲۹

### چکیده

ارزشیابی از دانش‌آموزان همواره یکی از دغدغه‌های معلمان بوده است. ارزشیابی نباید فقط مطالب شناختی و حفظیات باشد لذا، هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی تأثیر ارزشیابی در درس مطالعات اجتماعی پایه هشتم در سال تحصیلی ۱۳۹۵ بود که بر اساس مطالب و موضوعات درسی تهیه شده است. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بودند که به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای تأثیر دو نوع ارزشیابی، از دو کلاس پایه هشتم استفاده گردید و از آزمون T مستقل برای تحلیل نمرات استفاده شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان هر دو کلاس در بدو امر در آزمون شناختی، میانگین ۱۲.۷۷ صدم برای کلاس(الف) و ۱۱.۵۷ صدم برای کلاس(ب) اخذ نمودند. اما در آزمون بعدی که غیرشناختی برای کلاس(الف) و شناختی برای(ب) بود؛ اختلاف میانگین ۴ نمره به دست آمد. جهت تأیید این نتیجه، یک آزمون که متشکل از یک امتحان کاملاً غیرشناختی برای کلاس(الف) و یک آزمون نیم‌شناختی و بخش دیگر غیرشناختی بود برای کلاس(ب) اجرا گردید. نمرات کلاس(ب) در بخش غیرشناختی با کلاس(الف) مساوی ولی در بخش شناختی دارای اختلاف نمره گردید. همچنین در مقایسه خود کلاس (ب) در سوالات نیمه

۱- کارشناس ارشد جامعه‌شناسی از دانشگاه تهران، ایران(نویسنده مسئول)

hasan1841@gmail.com

۲ - دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهقان، ایران

zeinab.motaghi@gmail.com

۳- مربی و عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دیلم، ایران

malbehbani@gmail.com

شناختی میانگین نمره ۱۰.۴۴ صدم ولی در بخش سوالات غیرشناختی میانگین نمره ۱۶.۴۴ حاصل شد. می‌توان گفت دانش‌آموزانی که میانگین نمرات پایینی در آزمون شناختی داشتند؛ در آزمون غیرشناختی تا حدود ۴-۵ نمره میانگین نمرات بهتری کسب نمودند. پس سوالات دروس مطالعات اجتماعی باید حتی‌الامکان از تعریفی - شناختی خارج و به سوی درک و فهم و در موقعیت قرار دادن، سوق داده شود.

**کلیدواژه‌ها:** ارزشیابی، مطالعات اجتماعی، درک مطلب، ارزشیابی متن محور



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه و بیان مسئله

پرسش از دانش‌آموزان به شکل‌های مختلفی صورت می‌گیرد. پرسش در قالب ارزشیابی یکی از روش‌های بازخورد مطالب آموزشی از دانش‌آموزان است. ارزشیابی باید بتواند توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار دهد. مطالب کتاب‌های درسی به گونه‌ای است که معمولاً معلمین در ارزشیابی اغلب به سوالات تعریفی، نام ببرید، سوالات تاریخی و از این قبیل سوالات که بیشتر حیطه شناختی را مد نظر قرار می‌دهد، تمایل دارند. درس مطالعات اجتماعی از جمله دروسی است که بیشتر با درک و فهم سر و کار دارد تا یادآوری مطالب حفظی. لذا باید به گونه‌ای دیگر و متناسب با اهداف درس مطالعات اجتماعی ارزشیابی صورت گیرد. سوالات "متن محور"، یعنی یک متن داده شود و سپس سوالاتی بر اساس آن بیان شود، یکی از اینگونه سوالات است. البته طرح چنین متن‌هایی که اهداف درسی را پوشش دهد کاری چندان ساده نیست. با این وجود، برای درس مطالعات اجتماعی طرح چنین متن‌هایی می‌تواند ما را به سوی اهداف مطالعات اجتماعی نزدیک‌تر سازد. در اینگونه ارزشیابی که در این مطالعه "ارزشیابی متن‌محور" نامیده شده است، دانش‌آموز در موقعیت متن قرار می‌گیرد و با کمک یادگیری مطالب قبلی و درک و استنباط خود به سوالات پاسخ می‌دهد.

کتاب‌های درسی معمولاً به گونه‌ای تألیف شده‌اند که گویا فقط باید میزان حفظیات و آموخته‌های شناختی را بسنجند، اما چنین نیست. باید در کنار و علاوه بر آن، آموخته‌ها و سرمایه‌های دانش‌آموزان به قلمرو غیردانشی، از جمله درک و فهم و تحلیلی هدایت شوند. ارزشیابی باید جزئی از فرآیند یادده - یادگیری محسوب شود. ارزشیابی اگر در مسیر فرآیند آموزشی انجام گیرد، تعیین می‌کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فراگرفته شوند (رستگار، ۱۳۸۲: ۴۵-۴۴).

به طور کلی، علوم اجتماعی از جمله دروسی است که به طور مستقیم با جامعه درگیر است. در اهمیت آن کافی است بدانیم این درس و دروس مشابه آن، نقش جامعه‌پذیر کردن و تربیت اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه به عنوان دومین مکان بعد از خانواده را بر عهده دارد (مؤمنی، ۱۳۹۳: ۴۴). مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه اول نیز در همین حوزه است. طرح سوال و سوالات چنین دروسی، باید با درک و فهم آغشته گردد. مطالعات اجتماعی باید چنان تدریس شود که این امر در دانش‌آموزان در

حد ظرفیت شکل گیرد. هنگام بازخورد و پرسش نیز باید سوالات مطرح شده، قوه درک و فهم دانش آموز را درگیر نماید و حاصل آموخته‌های شناختی و غیرشناختی خود را در آن به کار ببندد. در مجموع می‌توان گفت دروس مطالعات اجتماعی برخلاف سایر دروس، به طور مستقیم فراگیر را با جامعه درگیر کرده و آشنا می‌نماید و به سوالات آنان پاسخ می‌دهد.

درس مطالعات اجتماعی نیز متناسب با اهداف آن که بر یادگیری همراه با درک و تحلیل مسایل و تشخیص آن طراحی شده است، باید با سوالاتی مورد آزمون قرار گیرند که تماماً شناختی محض و تعاریف نباشد. ارزشیابی دانش محور، که تأکید بر حفظیات دارد و ارزشیابی متن محور که تأکید بر درک و فهم مطالب بر اساس متن موجود دارد، در این مطالعه مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین هدف اصلی این مطالعه این است که نشان دهد در درس مطالعات اجتماعی باید از سوالات حفظی و شناختی محض دور شد و سوالات درکی و فهمی که بر اساس تدوین متن استوار باشد قرار گیرد و مسئله اساسی این پژوهش نیز این است که مقایسه عملکرد دانش آموزان در دو نوع ارزشیابی که یکی بر پایه حفظیات و دیگری بر پایه درک و موقعیت است مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد. به عبارتی مسئله‌ی اصلی تحقیق حاضر، بررسی و مقایسه دو نوع شیوه‌ی ارزشیابی متن محور و دانش محور در درس مطالعات اجتماعی پایه هشتم متوسطه اول می‌باشد.

### مبانی و پیشینه تحقیق

ارزشیابی فرآیندی است که به وسیله آن میزان دستیابی به اهداف آموزشی برای معلم و شاگرد تعیین می‌گردد. برای این که عملکرد دانش آموز به طور شایسته معین شود، معلم بر اساس ملاک‌های خاص خود و میزان تغییری که در رفتار شاگرد پدید آمده است، داوری می‌کند. در واقع ارزشیابی آخرین مرحله از فعالیت‌های آموزشی معلم و تکمیل کننده‌ی سایر فعالیت‌های اوست (قضائی و پورکریمی، ۲۰۱۸: ۴۴). ارزشیابی یک فرآیند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است به منظور تعیین این که آیا اهداف مورد نظر تحقق یافته‌اند یا نه و به چه میزانی انجام گرفته‌اند (سیف، ۱۳۹۸: ۹۹). از مزایای عمده ارزشیابی آموزشی می‌توان به بهبود روحیه و فعالیت شرکت-

چگونگی اجرای ارزشیابی متن محور به جای ارزشیابی ... ۶۵

کنندگان در ارزشیابی توأم با افزایش آگاهی‌شان و نیز توجیه بهتر امکانات مادی، مالی و آموزشی اشاره کرد (ضیائی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۱۲).

در واقع باید گفت که از طریق ارزشیابی فرآیندها و فرآورده‌های آموزش را می‌توان قضاوت کرد که عملکرد برنامه‌ی آموزشی تا چه اندازه مطلوبیت دارد و تا چه اندازه باید بهبود یابد (عبدی شهشهانی و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، ارزشیابی صحیح و اصولی ضمن تقویت نقاط قوت و اصلاح نقاط ضعف، می‌تواند مبنایی برای بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی باشد (محبی و همکاران، ۲۰۱۹: ۸).

در فرآیند ارزشیابی، تنوع شیوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات و معیاری که برای قضاوت انتخاب می‌شود، انواع مختلفی از ارزشیابی را تولید می‌کند که دامنه‌ی آن در یک طرف آزمون‌های استاندارد و پایانی است که طی آن اطلاعات تحت شرایط یکسان و از پیش تعیین شده‌ای از دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌شود. از طرف دیگر آزمون‌های سازنده و رشد دهنده‌ای است که در آن معلم به طور مستمر طی فعالیت‌های یکسان یا متفاوت اطلاعاتی از دانش‌آموزان را جمع‌آوری می‌کند (لابرس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶: ۲۴). تفاوت اصلی بین شیوه‌های مختلف ارزشیابی، عمدتاً بین ارزشیابی براساس آزمون‌های پایانی و انواع دیگر آزمون‌هاست. در ارزشیابی پایانی، اطلاعات معلم درباره‌ی میزان و چگونگی یادگیری دانش‌آموز، طی فعالیت‌های مشخص و یکسان و تحت شرایط کنترل شده جمع‌آوری می‌شود و این فعالیت‌ها عمدتاً به صورت کتبی (مداد - کاغذی) انجام می‌شود (نووی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷: ۱۲۹). این اطلاعات مبنای قضاوت و ارزشیابی معلم از دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که به صورت نمره یا رتبه گزارش می‌شود تا در کارنامه دانش‌آموز ثبت شود. این سنجش و ارزشیابی معمولاً در زمان‌های معین که ممکن است پایان ماه، نوبت یا ترم تحصیلی باشد، انجام می‌شود و نتایج آن نقشی در برنامه‌ریزی درسی معلم ندارد، زیرا معلم فرصت تصمیم‌گیری در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌ی تدریس خود را ندارد (اکباکول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷: ۱۴). اما اگر امتحان به طور مستمر انجام شود، معلم بر اساس تفسیر نتایج آن می‌تواند در مورد قدم بعدی خود تصمیم‌گیری کند و چون این عمل به طور مستمر در کلاس درس جاری است، او می‌تواند هر زمان که بخواهد مرحله بعدی تدریس خود را آگاهانه برنامه‌ریزی کند. به عبارت دیگر این شیوه‌ی ارزشیابی به معلم

- 
- 1- Lubbers
  - 2- Nevo
  - 3- Okebakol

امکان اصلاح و تعدیل برنامه تدریس او را می‌دهد؛ بنابراین، هم برای معلم و هم برای دانش‌آموز سازنده و رشد دهنده است (زیدنر و سفیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

در ارزشیابی حافظه محور، به جای ثبت و مستند ساختن عملکرد روی کاغذ یا هر وسیله دیگر، تنها به ذهن و حافظه مشاهده‌گر یا ارزیاب بسنده نمی‌شود. موفقیت یا شکست فراگیر در انجام تکلیف بر اساس اطلاعات موجود در حافظه شما تعیین خواهد شد. این روش به طور کلی خیلی توصیه نمی‌شود و در موارد خاص و شرایط معین با رعایت احتیاط‌های لازم، و البته در کنار سایر روش‌های ثبت عملکرد، قابل اعتنا می‌باشد. در کنار روش‌های فوق، روش‌های دیگری نیز وجود دارد. برای مثال روش خود ارزیابی یا خودسنجی که از فراگیران خواسته می‌شود به قضاوت در مورد عملکرد خودشان اقدام کنند. به این ترتیب فراگیران واکنش و نظر خود را در مورد کیفیت کارشان بیان می‌کنند و به یادگیری از موفقیت‌ها و شکست‌هایشان می‌پردازند (فراهانی، ۱۳۹۷: ۲۱۱).

ارزشیابی‌های غیرحافظه محور، بر آزمون‌های جزئی‌نگر متکی است و طی آن دانش‌آموز با یک دسته پرسش‌های مجرد و اکثراً ناملموس سنجیده می‌شود. پرسش‌های این آزمون خدشه ناپذیر است و هیچ‌گاه معلم در هنگام انجام آن فرصت نمی‌کند با دانش‌آموز تعامل کند یا دانش‌آموز فرصت نمی‌یابد پرسش را تجزیه و تحلیل کند. ویژگی اصلی ارزشیابی سنتی این است که منحصرأً به سنجش دانش‌آموز متوسل می‌شوند و به آزمون شونده (دانش‌آموز) فرصت ارزشیابی خود و دریافت بازخوردهای مؤثر از معلم داده نمی‌شود. در چنین آزمونی تعداد پاسخ‌های صحیح نمره دانش‌آموز را تعیین می‌کند و نه کیفیت عملکرد او را. استدلال طرفداران این نوع آزمون‌ها این است که معتقدند سنجش و ارزشیابی دانش‌آموز از این طریق دقیق، تکنیکی و امکان‌پذیر است. اما آیا به واقع دقت اندازه‌گیری و سنجش می‌تواند ملاک اصلی اعتبار آن آزمون شود؟ اکثر سنجش‌های پایانی که معمولاً در پایان یک دوره‌ی آموزشی انجام می‌شود و میزان آموخته‌ها را بر اساس حدود انتظاراتی از پیش نوشته شده می‌سنجد، از انواع سنجش‌های سنتی است. این آزمون‌ها نقشی در برنامه‌ریزی معلم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز ندارد و به عبارتی دیگر، معلم در طرح درس و تدریس خود از نتایج این آزمون‌ها برای آموزش همان دانش‌آموزان بهره نمی‌گیرد.

در مورد آثار و تحقیقاتی که با تکنیک اقدام پژوهشی در رشته علوم اجتماعی انجام شده باشد خلاء عمده‌ای وجود دارد. به جز چند مورد محدود، موارد دیگری در این زمینه چاپ و منتشر نشده است. با این یادآوری تلاش شده است تا به چند مورد به شرح زیر اشاره شود. داویسون و داستاوا<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به پیش‌بینی آزمون‌های عملی از طریق نمرات آزمون‌های استاندارد پرداختند. آنان بدین نتیجه اشاره کردند که نمرات آزمون‌های استاندارد، پیش‌بینی کننده برای امتحانات عملی و مهارتی دانش آموزان نیست. مؤمنی<sup>۱</sup> (۱۳۹۳) در اقدام پژوهشی منتخب استانی خود که نتایج آن در مجله رشد علوم اجتماعی نیز چاپ شده است، "موضوع علاقمند کردن دانش‌آموزان به درس جامعه‌شناسی" را انجام داده است. وی به تأثیرات سوالات کمتر شناختی و ارتباط عمیق دانش‌آموز با محتوای کتاب به عنوان یک راه حل در یادگیری درس جامعه‌شناسی یاد کرده است. گوورنال<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) در یک کار با عنوان «بهبود نگرش دانش‌آموزان پایه چهارم به مطالعات اجتماعی» که دقیقاً به شیوه و مراحل اقدام پژوهشی انجام داده است؛ در مرحله اول کار خود به بیان مسئله پرداخته و نشان می‌دهد که والدین و خود دانش‌آموزان علاقه چندانی به این درس ندارند و در ادامه مراحل چرخه اقدام پژوهشی خود و بعد از انجام مداخلات به این نتایج اشاره می‌کند که جو کلاس به مطالعات اجتماعی تغییر کرد، بچه‌ها در مورد موضوعات و تاریخ امریکا هیجان زده شدند و مهارت‌های اجتماعی در آنها افزایش یافت. در پایان، نتیجه پژوهش، میزان نگرش دانش‌آموزان به مطالعات اجتماعی را بسیار بالا ارزیابی می‌کند. مؤمنی<sup>۱</sup> (۱۳۹۰) در اقدام پژوهی خود که با عنوان «چگونه توانستم نگرش و نمره دانش‌آموزان سال سوم متوسطه را تغییر دهم»<sup>۳</sup> نشان می‌دهد که در درس علوم اجتماعی به طور کلی می‌توان با اقدام پژوهی به حل مشکلات درس و کلاس پرداخت. نتیجه‌ای که محقق از اقدام پژوهی خود می‌گیرد این است که جو و فضایی که فاقد مطلوبیت لازم برای تدریس باشد را می‌توان تغییر داد. وی در پایان توانسته است شیوه تدریس و همین‌طور نگرش دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و کاربرد درس جامعه‌شناسی را تغییر دهد. در مورد دیگری چیانی<sup>۱</sup> (۱۳۹۱) در پژوهشی نتیجه گرفته است نوع

1 - Davison & Dustova

2- Governale

۳. این اقدام پژوهی در سال ۹۳ توسط فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی چاپ شده است.

صحبت کردن، نوع آداب و معاشرت، علاقه به کار گروهی، توجه به خود و دیگران، ارتباط مناسب با دوستان، ظرفیت پذیرش مسئولیت فردی و جمعی، ظرفیت انتقادپذیری و... می‌تواند به ارتقاء مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود. صحنه‌سرای (۱۳۹۳) نیز در درس تاریخ متوجه می‌شود که دانش‌آموزان در هنگام پرسش شفاهی دارای مشکلاتی نظیر: (۱) خانم " در صورت امکان از همین جا و پشت‌میز جواب را بگویم؟ (۲) خواهش می‌کنم اولش را بگوئید تا باقی پاسخ را به یاد بیآورم. (۳) خانم " خیلی خواندم اما الان همه چیز را فراموش کردم) هستند. در پایان معلم پژوهنده با تغییراتی در روش تدریس خویش و همچنین تغییر چیدمان کلاس و با ارائه روش‌های مشارکتی‌تر و افزایش تعاملات دوستانه و صمیمانه‌تر به نتایج مطلوب‌تری دست پیدا می‌کند. در پژوهشی دیگر، غلامی و حسین‌چاری (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیده‌اند که "انتظارات معلم" از دانش‌آموزان در میزان یادگیری و پیشرفت درسی دانش‌آموزان و شادکامی آنان بسیار مؤثر است. بنابراین این مطالعه به خوبی نشان می‌دهد که اگر معلم هنگام دریافتن جواب از دانش‌آموز، عین مطلب کتاب را نخواهد دانش‌آموزان احساس راحتی بیشتری خواهند نمود و احیاناً خود آنچه را برداشت نموده‌اند را توضیح دهند. تریلود<sup>۱</sup> و همکاران نیز (۲۰۰۶) نیز دریافتند بین انتظارات معلمین و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد اگر معلمین انتظارات مثبت‌تری از شاگردان خود داشته باشند به احتمال زیاد، دانش‌آموزان خودتوانمند و باکارآمد شناخته شده و این موجب می‌شود که هنگام جواب دادن از اعتماد به نفس بالاتری برخوردار شوند (تریلود و همکاران، ۲۰۰۶).

## روش‌شناسی

روش تحقیق حاضر، پیمایشی و بر مبنای تکنیک «اقدام‌پژوهی»<sup>۲</sup> است. اقدام پژوهی روش مفیدی برای تغییرات سازمانی و حرفه‌ای بوده و به طور فزاینده‌ای از اوایل دهه ۱۹۶۰ در محیط‌های حرفه‌ای و سازمانی رواج یافته است (گلاسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۲۳). یا فرآیند سیستماتیک در جهت بهبود و رفع موضوعات اجتماعی است که بر

1- Trouilloud

2- Action Research

3- Glasson



زندگی روزانه افراد اثرگذارند (استرینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). ویژگی خاص تحقیق اقدام پژوهی این است که با برخورداری از اصول دموکراتیک، خواهان بهبود موقعیت و ارتقای شرایط زندگی افراد و گروه‌های درگیر مسئله اجتماعی است (ایمان، ۱۳۹۱: ۹۹).

در این تکنیک تأکید بر این است برای دستیابی به یک سیستم و نظام اجتماعی بهتر، وضع موجود نقد و تغییر داده شود. در تحقیق اقدام پژوهی، صرفاً کسب فهم و شناخت بهتر از مسئله‌ای که در زندگی روزمره رخ می‌دهد مطرح نیست، بلکه تغییر شرایط، برای حل مسئله نیز مورد نظر است (ایمان، ۱۳۹۱: ۱۰۹-۱۰۶). بدین جهت، تکنیک اقدام پژوهی از جمله روش‌هایی است که مناسب با نظام تعلیم و تربیت به خصوص کلاس درس است. این روش به یک موضوع جذاب برای معلمین پژوهنده و دست اندرکاران مدرسه و دیگر ذینفعان آموزش و درک محیط یادگیری بدل شده است (میلز، ۲۰۱۱: ۷۷).

در محیط آموزشی هدف اصلی اقدام پژوهشی تعیین شیوه‌ها و طرقی برای افزایش زندگی بچه‌ها و افرادی که درگیر حرفه آموزش هستند بشمار می‌رود. برای نمونه، اقدام پژوهشی در ارتباط مستقیم با رشد حرفه‌ای و توسعه معلمین است. به زعم «هنسن»<sup>۲</sup>، اقدام پژوهشی به معلم کمک می‌کند تا دانش جدیدی در رابطه با کلاس درس بیاموزند؛ تفکر و آموزش انتقادی را بهبود دهند؛ دامنه آموزش معلم افزایش یابد؛ ارتباط بین معلم و دانش آموز تقویت شود و بستری برای آزادی ایده‌های جدید و درک چیزهای جدید حاصل شود (بارون<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۶).

جدول ۲- تعریف مفاهیم اصلی به کار رفته در این تحقیق

بخشی از فرآیند آموزشی است که در جریان آموزش جاری است و معلم با استفاده از آزمون‌های کتبی و یا شفاهی و از این قبیل، آموخته‌های فراگیران را سنجش می‌کند (فرج‌اللهی، ۱۳۸۹: ۹۲).	ارزشیابی
در این مطالعه، منظور سوالاتی است که فقط دامنه حفظیات را دنبال می‌کند. از قبیل تعریف‌ها، جواب سوالات تاریخی/ عددی و ...	ارزشیابی شناختی
منظور سوالاتی است که درک و استنباط دانش آموز را بیشتر دنبال می‌نماید. مثلاً در یک متن چند پاراگرافی، هدف این است که دانش آموزان یادگیری‌های قبلی خود را به منصف ظهور برسانند. در ضمیمه چنین سوالاتی و هدف‌های	ارزشیابی متن محور یا غیرشناختی

1- Stringer

2 Henson

3 Barone

آنان ذکر شده است.	
spss	بسته نرم‌افزاری علوم اجتماعی است. که کار تجزیه و تحلیل انواع اطلاعات را با حجم عظیم با دقت بالا و سریع انجام می‌دهد.
آزمون t	این آماره به ما کمک می‌کند تفاوت دو گروه یا دو جامعه را بر اساس یک متغیر درک کنیم. مثلاً می‌خواهیم بدانیم آیا اثر تدریس با فناوری، بر دو کلاس که یکی با این روش و دیگری با روش‌های معمولی تدریس می‌شود، واقعاً تفاوتی در نمرات آنان مشاهده می‌گردد یا خیر؟ (نابی، ۱۳۸۸).

### یافته‌های تحقیق

برای پی بردن به تفاوت دو نوع ارزشیابی شناخت محور و متن محور، با استفاده از آزمون آماری t که کار اصلی آن مقایسات بین دو جامعه و یا دو گروه است، بر آن شدیم که به بررسی یافته‌ها بپردازیم.

جدول (۲): پیش آزمون نمرات هر دو کلاس الف و ب با آزمون شناختی با آزمون t

خطای انحراف میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد دانش‌آموزان	نام کلاس‌ها	امتحان شناختی
۱.۰۰۵۸۸	۴.۲۶۷۶۰	۱۲.۷۷۷۸	۱۸	کلاس دوم الف	
۰.۷۶۰۸۶	۳.۴۸۶۷۱	۱۱.۵۷۱۴	۲۱	کلاس دوم ب	

جدول (۲)، این نکته را نشان می‌دهد که بین دو کلاس تفاوت نمره قابل چشمگیری وجود ندارد. لازم به ذکر است که یک امتحان همزمان برای هر دو کلاس اجرا گردیده است. با این وجود، تفاوت نمره، کمتر از یک نمره می‌باشد. پس می‌توان نتیجه گرفت نمرات هر دو کلاس در یک دامنه یکسانی قرار دارند.

جدول ۳- آزمون t جهت تفاوت بین نمرات شناختی و غیرشناختی

انحراف استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد دانش‌آموزان	کلاس	نوع امتحان
۰.۷۰۵۷۳	۲.۹۹۴۱۴	۱۶.۱۳۸۹	۱۸	کلاس الف	غیرشناختی
۰.۷۰۸۴۷	۳.۲۴۶۶۱	۱۲.۰۹۵۲	۲۱	کلاس ب	شناختی

با مشاهده جدول (۳) به راحتی می‌توان قضاوت کرد که میانگین نمرات در کلاس الف ۱۶ و برای کلاس ب حدود ۱۲ است. اختلاف ۴ نمره در میانگین را می‌توان به تفاوت دو نوع امتحان نسبت داد. یعنی عملکرد دانش‌آموزان کلاس الف در سوالات غیرشناختی

بهرتر بوده و به میانگین نمره بالاتری منجر شده است. اما کلاس ب در سوالات شناختی نمره پایینی گرفته‌اند. پس می‌توان نتیجه گرفت سوالاتی که بر اساس اجتناب از حفظیات استوار باشد بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر فراوانی دارد. آیا می‌توان واقعاً مطمئن بود که کارایی سوالات غیر حفظی باعث افزایش نمره دانش‌آموزان کلاس الف گردیده است؟ جهت حصول به سوال فوق، باید:

۱. در مقام مقایسه، باید نمرات شناختی هر کلاس حدوداً مساوی باشد.
۲. امتحان غیرشناختی کلاس (الف) باید از نمره بیشتری نسبت به کلاس (ب) با امتحان شناختی برخوردار باشد.
۳. نمرات غیرشناختی کلاس (الف) از نمرات بخش شناختی کلاس (ب) بیشتر و با بخش غیرشناختی کلاس (ب) همزمان تا حدودی مساوی و یا نزدیک باشد. به عبارتی اختلاف زیادی نداشته باشند.

جهت پاسخگویی به سوالات مطرح شده، مجدداً یک امتحان کاملاً غیرشناختی برای کلاس الف برگزار گردید و همزمان نیز، یک آزمون برای کلاس ب با چنین ترکیبی که نصف سوالات از همان سوالات غیرشناختی کلاس الف و نصف دیگر آن از سوالات شناختی و حفظیاتی بود برگزار شد. جدول (۴ الف- ب و ج) به خوبی مقایسه‌های مربوط به سوالات را نشان می‌دهد. جدول (الف) گویای این است که میانگین نمرات دانش‌آموزان کلاس الف با آزمون غیرشناختی بسیار بیشتر از بخش سوالات شناختی کلاس ب است. اختلاف نمرات در حدود پنج نمره است. اما در مقایسه بعدی در جدول ب درمی‌یابیم که اختلاف نمره دو کلاس به حداقل ممکن رسیده است. یعنی میانگین نمرات کلاس الف با نمرات بخش غیرشناختی کلاس ب تقریباً یکسان است. پس می‌توان گفت سوالات غیرشناختی عملکردی یکسان و به عبارتی باعث افزایش نمره دانش‌آموزان گردیده است. از طرفی باز هم در جدول ج نیز نکته قابل توجه دیگری وجود دارد و آن این است در مقام مقایسه بین خود کلاس ب به خوبی دو نتیجه قبلی را تقویت می‌کند که اختلاف نمره در بخش شناختی و غیرشناختی در کلاس ب قابل توجه است. این اختلاف حدود شش نمره است. در کنار هم قرار دادن این سه جدول با آزمون t به خوبی ثابت می‌نماید که دانش‌آموزان به واسطه امتحان دارای سوالات

۷۲ فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی  
 غیرحفظیاتی، نمره به مراتب بیشتری از امتحان حفظیاتی گرفته‌اند و این اختلاف نمره  
 به واسطه آزمون t به خوبی قابلیت اثبات دارد.

جدول ۴- الف: مقایسه غیرشناختی کلاس الف با سوالات قسمت شناختی کلاس ب

انحراف معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	کلاس
۰.۵۸۷۴۹	۲.۴۹۴۴۴	۱۵.۶۱۱۱	۱۸	الف کامل غیرشناختی
۰.۷۲۳۸۷	۲.۵۰۷۵۶	۱۰.۳۳۳۳	۲۱	ب (قسمت سوالات شناختی)

جدول ۴- ب: مقایسه سوالات غیرشناختی کلاس الف با سوالات قسمت غیرشناختی کلاس ب

انحراف معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	کلاس
۰.۵۸۷۴۹	۲.۴۹۴۴۴	۱۵.۶۱۱۱	۱۸	الف کامل غیرشناختی
۰.۴۴۰۹۶	۱.۳۲۲۸۸	۱۶.۳۲۱۵	۲۱	ب (قسمت سوالات غیرشناختی)

جدول ۴- ج: مقایسه سوالات شناختی کلاس ب با سوالات قسمت غیرشناختی

انحراف معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	کلاس
۰.۷۲۳۸۷	۲.۵۰۷۵۶	۱۰.۳۳۳۳	۱۸	ب (سوالات شناختی)
۰.۴۴۰۹۶	۱.۳۲۲۸۸	۱۶.۳۲۱۵	۲۱	ب (سوالات قسمت غیرشناختی)

## نتیجه‌گیری

اهمیت ارزشیابی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی آموزش بر دست اندرکاران تعلیم و تربیت پوشیده نیست. ارزشیابی صحیح می‌تواند به قضاوت درست از میزان یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. در دروسی مانند علوم اجتماعی و مطالعات اجتماعی این اهمیت دو چندان است. زیرا برخی تصور می‌کنند ارزشیابی چنین دروسی در حد تعاریف و امثال آن است. چنین تصویری کاملاً غلط و عکس آن درست است. مطالعات اجتماعی باید به دانش‌آموزان فرصت دهد در مورد آموخته‌های خود در موقعیت مناسب، بهره‌گیرند. ارزشیابی مطالعات اجتماعی باید فراتر از سوالات شناختی باشد. به همین جهت این تجربه که در قالب مطالعه‌ای ترکیبی از اقدام پژوهی و تحقیق نگارش یافته است، بر اساس همین باور است که باید سوالات و ارزشیابی که دانش‌آموزان بر اساس

آموخته‌های قبلی خود و در موقعیتی عملی قرار گیرند؛ استفاده نمایند. این مطالعه نشان داد که بیشتر دانش‌آموزان در پاسخگویی به سوالات درک و متن محور میانگین نمرات بهتری کسب نموده و در پاسخگویی به سوالات حفظی میانگین کمتری دارند. چنین اختلاف نمراتی با استفاده از آزمون t حاصل گشت.

لذا می‌توان گفت ارزشیابی مطالعات اجتماعی باید بر اساس سوالاتی باشد که مستلزم نوشتن جمله، عین کتاب نباشد و دانش‌آموز در موقعیت آن سوال قرار گرفته و از آموخته‌هایش استفاده نماید. به عبارتی بتواند در مقام عمل از مفاهیم یاد گرفته در واقعیت استفاده نماید. به عنوان مثال در متن شماره (۲) در ضمیمه چنین آمده است که؛ امیرعلی در دوره نوجوانی قرار دارد، سپس سوال شده است سن امیرعلی چقدر بوده است. در کتاب، دوره نوجوانی بین سنین ۱۲-۱۸ سالگی عنوان شده است. در اینجا دانش‌آموز باید به این درک رسیده باشد و استنباط نماید که حتماً سن امیرعلی در چنین دامنه‌ای قرار دارد. اهمیت این سوال در یک متن این است بدون اینکه عددی ذکر کرده باشد، غیرمستقیم از دانش‌آموز می‌خواهد سن امیرعلی را تشخیص دهد.

در این مطالعه، اختلاف میانگین حدود ۴-۵ نمره بین سوالات شناختی و غیرشناختی برای دو کلاس حاصل گردید. در پایان می‌توان گفت مطالعات اجتماعی درک محور است و باید ارزشیابی متناسب با اهمیت و اهداف آن تدوین گردد. علی‌رغم محدودیت‌های طراحی این سطح از سوالات، برای دبیران نیز ممکن است وقت‌گیر، طاقت فرسا و ... باشد، اما باید دانست وجود چنین ارزشیابی در درس مطالعات اجتماعی لازم و ضروری است. در زمینه محدودیت‌های این تجربه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: طراحی سوالاتی که فراتر از ارزشیابی‌های شناختی باشد کاری وقت‌گیر، نیازمند تجربه و دقت بالا و نیازمند انگیزه از سوی دبیر است. بنابراین استاندارد کردن سوالات و طراحی آن کمی سخت است. باید تصور دانش‌آموزان و همچنین اولیاء دانش‌آموزان را بر این اساس که مطالعات اجتماعی درسی درکی و فهمی است را تغییر و اصلاح نمود.

### پیشنهادات

(۱) با توجه به اختلاف نمره در دو نوع ارزشیابی این مطالعه، پیشنهاد می‌شود دبیران محترم حداقل برای یک بار چنین ارزشیابی را انجام دهند هر چند در ابتدا دچار سختی‌های زیادی گردند.

- ۲) وزارت آموزش و پرورش می‌تواند نمونه سوالاتی که ارزشیابی غیرشناختی نامیده شوند را در قالب لوح‌های فشرده در مدارس عرضه نماید.
- ۳) " المپیاد علوم اجتماعی " برگزار گردد و مانند دروسی همچون ادبیات، فیزیک، شیمی و ریاضی نیز درس مطالعات اجتماعی در المپیاد علمی کشور قرار گیرد تا اهمیت و ضرورت اینگونه ارزشیابی‌ها بهتر و بیشتر مشخص گردد.

## منابع

- ایمان، محمد تقی. (۱۳۹۱). *روش‌شناسی تحقیقات کیفی*. قم پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- چینی، داود. (۱۳۹۳). *گزارش/اقدام‌پژوهی*. قابل دسترسی در :  
[uploadpa.com/beta/.../kkqafya6g49c69ugh3eq.doc](http://uploadpa.com/beta/.../kkqafya6g49c69ugh3eq.doc)
- فرج‌اللهی، مهران، حقیقی، فهیمه‌السادات. (۱۳۸۶). *نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران*. فصلنامه تعلیم و تربیت ۲۳ (۴)، صص ۷۹-۱۱۲.
- فراهانی، مهدی. (۱۳۹۷). *مقدمه‌ای بر ارزشیابی کیفی آموخته‌های فراگیران (با تأکید بر سنجش عملکرد ارزشیابی پرونده‌ای)*. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۲). *ارزشیابی در خدمت آموزش*. تهران، انتشارات موسسه فرهنگی تربیت.
- غلامی، سمیه، مسعود، حسین چاری. (۱۳۹۰). *پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آنها از انتظارات معلم، نحوه‌ی تعامل معلم و خودکارآمدی*. مجله مطالعات آموزش و یادگیری ۳ (۱)، صص ۸۳-۱۰۹.
- مومنی، حسن. (۱۳۹۳). *علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به جامعه‌شناسی*. مجله رشد علوم اجتماعی، شماره ۴.
- نابی، هوشنگ. (۱۳۸۸). *برنامه کامپیوتری آمار در علوم اجتماعی*. انتشارات روش.
- AbdiShahshahani, M., Ehsanpour, S., Yamani, N., Kohan, S., & Dehghani, Z. (2014). *The development and validation of an instrument to evaluate reproductive health PhD program in Iran based on CIPP evaluation model*. Iranian Journal of Medical Education, 14(3), 252-265.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGown, T. (1996). *A future for teacher education: Developing a strong sense of professionalism*. In J.
- Davison, C. B., & Dustova, G. (2017). *A Quantitative Assessment of Student Performance and Examination Format*. Journal of Instructional Pedagogies, 18.

Glasson, J.B., Chang, E.M., & Bidewell, J.W, (2008). *The value of participatory action research in clinical nursing practice*,14(1) :34-9.

Hine, G. S. (2013). *The importance of action research in teacher education programs*. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.

Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.

Lubbers, M. (2016). *The impact of peer relations on academic progress in junior high*. *Journal of School Psychology*44 (2006) 491–512.

Nevo, D. (2017). *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*.

Okebakol, P. A. (2017). *Reducing anxiety in science classes*. *Journal of Educational Research*. 28, 746-749

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2nd ed.). New Jersey: Pearson.

Sefi A. (2019). *Measuring and evaluating educational*. Duran, Tehran.

Trouilloud, D., Bressoux, P., Bois, J. & Sarrazin, P. (2006). *Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator*. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1): 75-86.

Ziaee M, Miri M, Hajiabadi G. (2019). *Academic staff and students' impressions on academic evaluation of students in Birjand University of Medical Sciences and Health Services*. *Journal of Birjand University Birjand University of Medical Sciences*, Vol. 13, No. 4, Pp. 9-15



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی