

بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در دستور زبان انگلیسی

رحیم مرادی^۱

آذر خزائی^۲

محمد رضا نیلی احمدآبادی^۳

ثریا خزائی^۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۴/۲۵

چکیده

ارائه بازخورد توصیفی علاوه بر رشد بُعد عقلانی دانش آموز، به جنبه‌های دیگر رشد، از جمله رشد ابعاد اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه می‌شود. هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری درس زبان انگلیسی دانش آموزان پایه هفتم متوسطه اول با روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر از دانش آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول شهرستان الشتر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون یادگیری و یادداری محقق ساخته بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری و تی همبسته استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین میزان یادگیری و یادداری دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل در درس زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزانی که به وسیله طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی آموزش دیدند در مقایسه با دانش آموزانی که با روش متداول و سنتی آموزش دیدند، از یادگیری و یادداری بهتری برخوردار بودند. بنابراین می‌توان گفت که با اجرای طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی می‌توان

^۱ دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی و مدرس مدعو دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول).

Rahimnor08@gmail.com

^۲ کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

^۳ دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

^۴ دانشجوی کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان

زمینه ایجاد تغییر و اصلاحات مناسب در آموزش و پرورش و همچنین زمینه ارائه و اجرای طرح‌های نوین در یادگیری و یادداری را فراهم می‌آورد.

کلمات کلیدی: طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی، طرح درس مبتنی بر روش معمولی، یادگیری، یادداری.

مقدمه

وظایف و اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش تربیت انسان‌هایی آزاداندیش، مسئول، حقیقت‌طلب، شجاع، فعال و خلاق است. این نظام زمانی می‌تواند به اهداف موردنظر خود دست یابد که متناسب با تغییراتی که در بخش‌های گوناگون جوامع انسانی، به‌ویژه در حوزه نظریه‌های یادگیری به وجود می‌آید، تحول بنیادین را در همه بخش‌های خود به وجود آورد (قره داغی، ۱۳۸۹). از جمله این تحولات مقوله‌ی ارزش‌یابی توصیفی است که چند سالی است وارد سیستم سنجش و ارزشیابی مدارس شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد به جای روش سنتی نمره و رتبه دادن تشویق می‌شوند. ارزشیابی توصیفی مفهومی است که به یکی از عناصر ارزش‌یابی یا سنجش از یادگیری یعنی بازخورد اشاره دارد (خوش‌خلق، ۱۳۸۹). در واقع روش‌های نوین سنجش یادگیری و ارزیابی آموخته‌ها به صورت توصیفی یا کیفی موضوعی است که بدون بازخورد در نظام سنجش، معنا و مفهومی نداشته و اساساً سنجش کیفی را از هدف و مقصود آن که همانا اصلاح فرایند یادگیری و به‌کارگیری عملی آموخته در زندگی روزمره می‌باشد دور ساخته و دچار مخاطره می‌نماید (ساکالودا^۱، ۲۰۱۳). ارزشیابی زمانی به صورت صحیح انجام می‌گیرد که متناسب با نیازها، علایق و زمینه‌های شناختی دانش‌آموزان باشد و بازخورد آن نه فقط به صورت نمره، بلکه با ارائه راهکارهای مناسبی جهت افزایش کیفیت یادگیری و اصلاح روش‌های آموزشی همراه باشد (باندی و باندی^۲، ۲۰۰۳). بازخورد به دو نوع تقسیم می‌شود: الف) بازخورد توصیفی (فرایندی) ب) بازخورد پایانی

¹ Sakaluda

² Bandi

بازخورد فرایندی که همان بازخوردهای توصیفی شناختی و فراشناختی است که معلم به منظور بهبود روش‌ها و نحوه یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموز از قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری مطالب و مباحث دروس مختلف به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و دانش‌آموزان با استفاده از این بازخوردهای پیوسته، هدفمند، متنوع، توصیفی و قابل فهم پی می‌برند که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی باید انجام دهند و به صورت شفاهی، کتبی و شفاهی - کتبی می‌باشد. بازخوردها باید به گونه‌ای باشد که کودک آن‌ها را درک کند و در او انگیزش لازم را به وجود آورد. لذا معلم با در نظر داشتن اهداف یادگیری و با توجه به سن و سطح درک دانش‌آموز و اوضاع و شرایط خاص روحی و روانی و نوع عملکرد دانش‌آموز با استفاده از بازخورد توصیفی او را به نتیجه عملکرد خود آگاه می‌گرداند. گاهی اوقات بازخورد به گونه‌ای است که منجر به ایجاد نگرش منفی و تنفر از مدرسه و باور به ناتوانی را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند یا شنیدن و خواندن آن‌ها تهدیدآمیز است به گونه‌ای که دانش‌آموز باور می‌کند که واقعاً دارای عیب و نقصی است و نمی‌تواند آن را برطرف کند. در نتیجه اعتماد به نفس و انگیزه وی برای جبران ضعف درسی‌اش از بین می‌رود؛ بنابراین بازخورد باید با تأکید بر توانمندی‌ها، نقاط قوت و ویژگی مثبت کار و فعالیت دانش‌آموز آغاز شده و با ذکر ضعف‌ها، اشتباهات و نقص‌ها در صورت وجود، با عبارات روشن و دور از برجسب زدن و با استفاده از واژگان مثبت همراه با رهنمودهای لازم برای جبران ضعف‌ها و کاستی‌ها بیان گردد.

ب) بازخورد پایانی: منظور از بازخورد پایانی همان گزارش پیشرفت تحصیلی با مقیاس رتبه‌ای است که نه تنها به توصیف وضعیت درسی، بلکه به ارائه تصویری از عملکرد ترتیبی (ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی) دانش‌آموزان می‌پردازد که معلم در دو یا سه نوبت از سال تحصیلی و با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده در پوشه کار جهت ارائه به ذینفعان تکمیل می‌نماید.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بهترین روش بازخورد، همان بازخورد توصیفی است، هاتی (۱۹۹۱) بعد از بررسی چندین مطالعه، تقریباً روی ۸۰۰۰ دانش‌آموز، اظهار می‌دارد: مهم‌ترین متغیری که به‌طور مستقل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد، بازخورد است. محققانی چون بلک و ویلیامز (۱۹۹۸) از یافته‌های هاتی حمایت کرده‌اند، آن‌ها نتایج ۲۵۰ مطالعه‌ی بین‌المللی درباره‌ی سنجش کلاسی را با هم ترکیب کردند و از آن نتیجه گرفتند که موفقیت تحصیلی دانش‌آموز به افزایش دفعات و تعداد بازخوردهای توصیفی بستگی دارد. در این زمینه پژوهش دیگری با موضوع بازخورد در کلاس‌های جبرانی توسط بروکهارت، موس و لانگک^۱ (۲۰۱۰) انجام شد که نشان داد: انعکاس نتایج پیشرفت به دانش‌آموزان و مشاهدات نظارتی در طول اجرای آموزش می‌تواند نقش قابل توجهی را در پیشرفت دانش‌آموزان هم در دروس عملی و هم در دروس نظری داشته است.

اما منظور از این بازخورد این نیست که صرفاً دانش‌آموز تشویق شود، در صورتی این بازخورد ارزشمند می‌باشد که برای هر دانش‌آموز به‌طور خاص داده شود، بلافاصله پس از آزمون و یا انجام فعالیت باشد، از جملات و عباراتی استفاده شود که صرفاً تعریف و تمجید نباشد بلکه در جهت هدایت دانش‌آموز به‌سوی دریافتن نقص کار و هدایتگر رفع اشکال وی باشد. اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد، بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزش هدایت کند؛ سازنده و مؤثر است و رغبت^۲ یادگیری را در وی افزایش می‌دهد (بروکهارت، ترجمه رستگار، ۱۳۹۰). بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است یعنی تحسین و تنبیه و یا تأیید و عدم تأیید نیست، بلکه بازخورد توصیفی، توضیح می‌دهد که دانش‌آموز چه چیزی انجام داده، چه کاری را انجام نداده است و اکنون چه باید بکند (لپنیویچ^۳، ۲۰۰۷). در واقع بازخورد عبارت است از: انعکاس یا ارائه یا عرضه نظر و عکس‌العمل و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز که به شکل کتبی و شفاهی (کلامی) شامل صحبت‌ها و جمله‌ای توصیفی منظوم و منثور معلم

1 Brookhart, Moss & Long

2Interest

3 Lipnevich

که در هر مرحله از فرایند به یاددهی - یادگیری از آن‌ها استفاده می‌شود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴: ۲۴). به‌واقع همان داوری شناختی، فراشناختی و عاطفی معلم است که دانش‌آموز با دریافت به‌هنگام آن‌ها، اطلاعاتی در خصوص میزان پیشرفت و موقعیت خود به دست می‌آورد و در جهت بهبود عملکرد خویش از آن‌ها یاری می‌گیرد (شکوهی و قره داغی، ۱۳۸۹).

در آزمون‌های سنتی شیوه‌های بازخورد معلمان به دانش‌آموزان بسیار ساده و صریح است. به‌طور معمول معلم امتحان می‌گیرد و دانش‌آموز از طریق نمره یا رتبه یا یک قضاوت کلی، بازخورد دریافت می‌کند. آنچه به‌واقع در افزایش انگیزه و علاقه به درس و بهبود نتایج کار دانش‌آموز اثر می‌گذارد. پیشنهادهایی است که معلم در مورد بهبود کار دانش‌آموزان می‌دهد بدون آن‌که بخواهد در مورد کل کار او قضاوت کند. بازخورد مکرر و به‌موقع، نه تنها اطلاعاتی درباره‌ی یادگیری دانش‌آموزان در اختیار آنان می‌گذارد، بلکه آنان را ترغیب می‌کند که پیشرفت و هدف‌های طرح‌ریزی‌شده‌شان را کنترل و بدین ترتیب روی یادگیری خود مدیریت کنند. این کار تعامل دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، یادگیری را بهبود می‌بخشد و به کیفیت بهتر کار آنان می‌انجامد؛ بنابراین انواع تکالیف درسی و آزمون‌های آغازین، تشخیصی، تکوینی و مستمر همراه با بازخوردهای توصیفی و به‌موقع، لازمه اصلاح فرایند یاددهی - یادگیری است (رادمنش، ۱۳۸۹).

بازخورد به یادگیرندگان کمک می‌کند نسبت به شکافی که بین اهداف مطلوب و دانش فهم و مهارت‌های کنونی‌شان وجود دارد، آگاه شوند و با انجام فعالیت‌های لازم این شکاف را کم کنند (سادلر^۱، ۱۹۸۹). بسیاری از صاحب‌نظران در این نکته اتفاق نظر دارند که بازخورد عامل مؤثری در بهبود عملکرد یادگیرنده است. منظور از بازخورد ارائه هرگونه اطلاعات از نتایج فعالیت یادگیری است که شخص دریافت می‌کند. بازخورد در یادگیری فرد دو تأثیر عمده دارد: اول اینکه روند یادگیری دانش‌آموز را در جهت مطلوب سامان می‌دهد. دوم اینکه انگیزش یادگیری را افزایش می‌دهد (حسنی، ۱۳۸۴: ۱۶). بلکه (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که بازخوردهای عددی و نمره‌ای آثار منفی بر فرایند یادگیری

¹ Sadler

بجای می‌گذارند، وی یادآور شده است که دانش‌آموزان با گرفتن نمره یا رتبه رهنمودها را فراموش خواهند کرد (به نقل از نظری، موسوی پور و سیفی، ۱۳۹۱). بنابراین بازخورد به شکلی باید انجام گیرد که اشتباهات دانش‌آموزان را دقیقاً مشخص نماید، پیشنهادها را روشنی را برای تصحیح اشتباهات ارائه کند تا دانش‌آموزان خطاها و اشتباهاتشان را در روند یادگیری آینده کاهش دهند و دانش‌آموزان را برانگیزاند تا به صورت اندیشمندانه بر روی تکالیف متمرکز شوند، وظایف و تکالیفشان را با دقت و توجه بیشتری انجام دهند و نه صرفاً ارائه پاسخ صحیح (بروکهارت، موس و لانگ، ۲۰۱۰). این نوع بازخورد به‌ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف مفید است چراکه بر این امر تأکید دارد که دانش‌آموزان می‌توانند با تلاش کردن یادگیری خود را بهبود بخشند و آن‌ها را از دامی که یادگیری ضعیف را ناشی از فقدان توانایی درونی می‌داند، می‌رهاند (بولتون، ۲۰۰۲).

بنابراین تنها از طریق بازخورد توصیفی است که می‌توان این ابهام را از چهره نمره یا هر مقیاس دیگری زدود و واضح به دانش‌آموز گفت که چه وضعیتی دارد و چه باید بکند (زمانی فرد، کشتی آرای و میرشاه جعفری، ۱۳۸۹). بازخورد توصیفی در واقع هسته مرکزی فرایند یاددهی - یادگیری است که عبارت است از واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز در جریان بازخورد. فراگیرنده باید بداند در چه وضعیتی قرار دارد، چه فعالیت‌هایی باید انجام دهد، چه انتظاراتی از وی می‌رود و چه انتظاراتی اهمیت ویژه‌ای دارند. منظور معلم از بازخورد توصیفی این است که فرایند را به شکل مستمر با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و انتظارات آموزشی سازگار کند تا فعالیت‌های مناسب انجام دهند و پیشرفت بهتری داشته باشند.

قبادی، فانی و فلاحی (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با روش شبه آزمایشی انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ را دربر داشته و حجم نمونه ۸۰ نفر از دانش‌آموزان روستاهای این شهرستان بود. نتایج پژوهش حاکی از تأثیر معنادار ارزشیابی توصیفی بر دو

مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است. از نتایج دیگر پژوهش، توانایی بیشتر مهارت خواندن پسران در گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی و توانایی بیشتر مهارت نوشتن دختران گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی بوده است. حسینی و لطفی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان «بازخورد توصیفی و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان» نشان دادند که با استفاده از واگذاری تدریجی مسئولیت سنجش به دانش‌آموزان، شرایطی در کلاس درس فراهم می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند ملاک‌ها و استانداردهای برنامه درسی اعمال‌شده را درک کنند و نحوه ارزشیابی را بیاموزند. نظری، موسوی پور و سیفی (۱۳۹۱) پژوهشی تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام دادند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه خودپنداره تحصیلی چن، آزمون خلاقیت تورنس (فرم ب) و آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بود. آزمون فرضیه‌ها نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود داشت. بدین‌صورت که دانش‌آموزان تحت ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان تحت ارزشیابی سنتی، از خودپنداره تحصیلی مثبت، خلاقیت بیشتر و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار بودند. محمدی فر، نجفی، رزم‌آرا و محمدزاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران نشان دادند که دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی شدند پیشرفت تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین دارند. این الگوی تفاوت در مورد متغیر اضطراب امتحان با جنسیت تعامل نشان داد و رابطه نوع ارزشیابی با اضطراب امتحان در گروه دختران مشاهده گردید. این یافته‌ها با دیدگاهی هماهنگ است که در آن ارزشیابی توصیفی با عملکرد تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین رابطه دارد.

ساکالودا (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان «استفاده معلم از بازخورد توصیفی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی» روی ۳ معلم انگلیسی و ۲۵ دانش‌آموز اجرا کرد. در این پژوهش معلمان به‌ندرت به دانش‌آموزان فلش کارت که دربردارنده بازخورد فوری،

درست / غلط است، ارائه می‌دادند، باوجوداین به سؤالات و سوء تفاهات آن‌ها پاسخ شفاهی می‌دادند. معلمان بازخورد توصیفی را در زمان لازم و منطبق با شایستگی و شخصیت دانش‌آموزان مدیریت می‌کردند. یافته‌ها نشان داد که بازخورد توصیفی مثبت باعث افزایش انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌شود.

دوی، ماندال، کادیدلا و پالاس^۱ (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان «ادغام تأمل در یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد در آزمون به‌عنوان شیوه‌ای برای ارائه‌ی بازخورد تحصیلی» روی ۱۲ دانش‌آموز مدرسه پزشکی انجام دادند. از خود تأملی دانش‌آموزان در یادگیری و اشتباهات متداول آن‌ها در پاسخ به سؤالات تشریحی برای ارائه بازخورد استفاده شد. اغلب دانش‌آموزان بر این باور بودند که بازخورد به آمادگی جهت آزمون و تقویت یادگیری انفرادی کمک کرد. این پژوهش نشان داد که ترکیب تأمل در یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد در آزمون در ارائه بازخورد توصیفی مفید است. این بازخورد توصیفی نیز آگاهی دانش‌آموزان را توسعه داده و باعث پذیرش و انجام خود تأملی و همچنین تقویت عملکرد در آزمون شد.

اوسان و جانسون^۲ (۲۰۱۲) پژوهشی با عنوان «نوشتن ژورنال در کلاس ریاضی پایه‌ی ۸» انجام دادند. ترکیب ریاضی با نوشتن باعث افزایش توانایی دانش‌آموزان در تجزیه و تحلیل داده‌ها، مقایسه واقعیت‌ها و ترکیب اطلاعات شد. ژورنال ریاضی که به‌عنوان بازخورد توصیفی عمل می‌کرد، اعتمادبه‌نفس و موفقیت دانش‌آموزان را در کلاس ریاضی افزایش داد و به معلمان نیز کمک کرد تا تفکر ریاضی آن‌ها را بهتر ارزیابی کنند.

دینین^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «استفاده از بازخورد در ارزیابی به‌عنوان یک بافت یادگیری برای حرکت به جلو» روی ۶ دانش‌آموز دریافت که بازخورد فوری و واضح، معیار یادگیری و فهم ادراک دانش‌آموز از وظیفه محوله عوامل کلیدی در تعیین اثربخشی بازخورد توصیفی بودند. یافته‌ها بر رابطه بین بازخورد توصیفی و اهمیت ایجاد فرهنگ

¹ Devi; Manda; Kodidela;& Pallath

² Olson & Johnson

³ Dinneen

کلاس بر پایه آموزش مکالمه‌ای، تفکر انتقادی به منظور ایجاد یک رویکرد خودتنظیمی فراشناختی برای توسعه یادگیری تأکید کرد.

در پژوهش لپنویچ (۲۰۰۷) با عنوان «پاسخ به بازخورد سنجشی: تأثیر نمرات، تمجیدات و منبع اطلاعات» دانشجویانی که برای نوشتن مقاله کار می‌کردند به سه گروه تقسیم شدند، گروه اول هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نمی‌کردند، بازخورد گروه دوم توسط استاد ارائه می‌شد و بازخورد گروه سوم کامپیوتر محور بود. یافته‌ها نشان داد که بازخورد توصیفی در پیشرفت دانشجویان در نوشتن مقاله نقش اساسی دارد. اگرچه بازخورد کلی مانند نمرات و تمجیدات نیز عملکرد را تقویت کرد اما این میزان محدود بود. اضافه شدن نمره به بازخورد توصیفی باعث کم‌ارزش شدن عملکرد شد اما با ارائه تمجیدات تأثیر منفی نمره تا حدی بهبود یافت. بازخورد توصیفی هنگامی که به تنهایی و بدون تمجید یا نمره ارائه شد بیشترین تأثیر را داشت.

راجرز^۱ (۲۰۰۶) پژوهشی با عنوان «توجه به صدای دانش آموز: تأثیر بازخورد توصیفی بر آموزش و یادگیری» اجرا کرد که در آن توصیف دانش آموز از یادگیری خود که طی گفتگویی بین او و معلم رخ می‌داد به عنوان بازخورد توصیفی در نظر گرفته شد. در این گفتگو دانش آموز به توصیف تجربه‌های خود به عنوان یک یادگیرنده می‌پرداخت که باهدف بهبود یادگیری، عمیق کردن اعتماد بین دانش آموز و معلم و همچنین ایجاد یک جو خلاق و پرطراوت انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که بازخورد توصیفی بر آموزش و یادگیری تأثیر دارد.

داناهاو^۲ (۲۰۰۱) پژوهشی را با عنوان «تأثیر بازخورد توصیفی در مقابل بازخورد سنجشی بر خودکارآمدی سخنرانان عمومی» باهدف ارزیابی تأثیر متفاوت دو شکل مختلف از بازخوردهای توصیفی و سنجشی بر خودکارآمدی در یک بافت تشویقی و رشد محور انجام داد. یافته‌ها پیشرفت در خودکارآمدی هر دو گروه را نشان داد و حاکی از آن بود

^۱Rodgers

^۲Donohue

که هر دو نوع بازخورد بر خودکارآمدی تأثیر داشتند. اما بین پیشرفت دو گروه با بازخوردهای مختلف تفاوت معناداری وجود نداشت.

تم^۱ (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیرات ارزیابی کلاس محور با استفاده از سرفصل تحلیلی بر پیشرفت در نوشتن دانش‌آموزان دبیرستان» روی ۸۳ معلم و ۳۷ دانش‌آموز در شیکاگو نشان داد که ارزیابی مستمر کلاس محوری که با سرفصل تحلیلی، بازخورد توصیفی و خودارزیابی دانش‌آموز پشتیبانی می‌شد باعث افزایش پیشرفت دانش‌آموزان گردید. خودارزیابی و همچنین سرفصل تحلیلی که به‌عنوان بازخورد توصیفی عمل می‌کرد به دانش‌آموزان کمک کرد تا تلاش خود را متمرکز و مهارت نوشتن را توسعه بخشند. در واقع بازخورد توصیفی باعث پیشرفت در عملکرد نوشتن شد.

در این پژوهش، پژوهشگران به دنبال آن بودند که به این سؤال، که آیا ارائه طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر میزان یادگیری و یادداری دستور زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول تأثیر دارد؟ پاسخ دهند. با توجه به سؤال پژوهش، فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱- ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادگیری دستور زبان

انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است.

۲- ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادداری دستور زبان

انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول شهرستان الشتر بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تحصیل اشتغال داشتند. برای انتخاب نمونه از جامعه، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس یک مدرسه انتخاب شد و از مدرسه انتخاب‌شده نیز دو کلاس پایه هفتم متوسطه به حجم ۲۵ نفر (هر کلاس) از بین کلاس هفتم به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، شامل: پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادگیری و آزمون یادداری بود،

¹ Thome

که به وسیله‌ی محققان، از درس زبان انگلیسی کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم تهیه شد. پس از تهیه آزمون‌های اولیه توسط محققان، برای بررسی روایی محتوایی سؤالات در اختیار دو نفر از معلمان درس زبان انگلیسی قرار داده شد. پس از دریافت نظرات آن‌ها و ویرایش نهایی تعداد سؤالات روا، برای آزمون‌ها مشخص شدند. همچنین پایایی سؤالات آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای آزمون یادگیری ۰/۸۲ و آزمون یادداری ۰/۸۰ به دست آمد.

بعد از هماهنگی‌های لازم با مدرسه انتخاب شده و توجیه معلم زبان انگلیسی در به کارگیری طرح درس که در آن از بازخورد توصیفی استفاده شده بود، ابتدا محققان از دو کلاس پایه هفتم پیش آزمون به عمل آوردند و سپس به صورت تصادفی یک کلاس را به عنوان گروه گواه و کلاس دیگر را به عنوان گروه آزمایش مشخص کردند. سپس درس ۳ و ۴ از کتاب زبان انگلیسی برای هر دو گروه ارائه شد. آموزش برای گروه کنترل (گواه) از طریق روش سنتی یا متداول تدریس و برای گروه آزمایشی از طریق طرح درس مبتنی بر ارائه بازخورد توصیفی اجراء شد. بعد از اتمام آموزش، از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد و بعد از ۳ هفته از این پس آزمون، آزمونی به عنوان یادداری برای هر دو گروه اجرا شد و در آخر هم به ارزیابی و نتیجه‌گیری فرضیه‌های پژوهش بر اساس پیش آزمون و پس آزمون و آزمون یادداری اقدام و با روش تحلیل کوواریانس و تی همبسته فرضیه‌های پژوهشی تحلیل شد.

یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش از روش آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای توصیف داده‌ها، میانگین و انحراف معیار به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل و برای آزمون فرضیه‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس و تی همبسته استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش آزمون، پس آزمون یادگیری و آزمون یادداری به تفکیک

گروه

توصیف اماری گروه ها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
نمرات پیش آزمون	کنترل	۱/۳۵	۱/۱۲	۲۵
	ازمایش	۱/۲۰	۰/۹۷	۲۵
نمرات آزمون یادگیری	کنترل	۱۵/۳۰	۱/۰۵	۲۵
	ازمایش	۱۷/۵۸	۱/۲۷	۲۵
نمرات آزمون یادداری	کنترل	۱۲/۲۸	۱/۴۵	۲۵
	ازمایش	۱۶/۵۸	۰/۷۴	۲۵

۱. فرضیه اول پژوهش: ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادگیری دستور زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثرتر است.

برای بررسی این فرضیه از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. دلیل استفاده از این آزمون این بود که در طرح پژوهش حاضر محققان برای کنترل اثر مربوط به آمادگی‌های قبلی و تعدیل اثر این متغیر از پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کنترل استفاده کردند. قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس باید برخی از پیش‌فرض‌های مهم این آزمون آماری بررسی شود، چراکه رعایت نکردن این مفروضه‌ها ممکن است نتایج پژوهش را با سوگیری همراه کند. پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس عبارت‌اند از: نرمال بودن

توزیع پراکندگی داده‌ها- برابری واریانس‌های خطا- همگن بودن شیب رگرسیون، مفروضه‌های تحلیل کوواریانس مورد بررسی و برقراری آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات یادگیری دانش‌آموزان پس از تعدیل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۴/۸۰۰	۱	۴/۸۰۰	۴/۲۰۰	۰/۰۳۲
گروه (متغیر مستقل)	۱۱۶/۲۳۰	۱	۱۱۶/۲۳۰	۱۱۰/۴۸۲	۰/۰۰۰
خطا	۴۵/۲۴۱	۴۷		۱/۰۱۸	
کل	۱۴۶۲۴/۳۰۰	۵۰			

در جدول ۲ نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس به وضوح نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۱۶/۲۳۰ است که منجر به اندازه آزمون ۱۱۰/۴۸۲ می‌شود که اندازه آزمون F در سطح یک درصد معنادار است. به عبارتی دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش حتی بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایشی با کنترل، با ۹۹٪ اطمینان معنادار است. با توجه به میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون می‌توان گفت که ارائه بازخورد توصیفی بر یادگیری تأثیرگذار بوده است.

۲. ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادداری دستور زبان

انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثرتر است.

جدول ۳. نتایج آزمون تی همبسته برای مقایسه بین یادداری و پس‌آزمون در گروه آزمایش

تفاوت جفت‌ها					جفت‌ها
میانگین	خطای استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری	
۱	۲۴	۰/۰۴۱	۲۴	۰/۲۱	یادگیری- یادداری

با توجه به نتایج جدول ۳ آزمون تی همبسته برای بررسی تفاوت بین یادگیری و یادداری گروه آزمایش، با تی ۰/۰۴ و درجه آزادی ۲۴ و سطح معنی‌داری ۰/۲۱ تفاوت معنی‌داری را بین دو مرحله آزمون نشان نمی‌دهد ($p > 0.05$). میانگین یادداری ۱۶/۵۸ و یادگیری ۱۷/۵۸ بود که میانگین یادداری نسبت به یادگیری کاهش یافته است ولی این کاهش معنی‌دار نبوده است پس در نتیجه تأثیر به کارگیری ارائه بازخورد توصیفی بر میزان یادداری دستور زبان انگلیسی دانش آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول در طولانی مدت پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی که یک نظام پویای اجتماعی است، بازخورد توصیفی جایگاه عظیم و رفیعی دارد. اهمیت و حساسیت و ظرافت گرچه در تمام بخش‌های نظام آموزشی در قیاس با سایر نظام‌ها کاملاً آشکار است اما در بخش دانش‌آموزی اهمیت مضاعفی دارد، زیرا محصول نهایی نظام آموزشی با بهره‌مندی همه‌جانبه از منابع، امکانات، فرصت‌ها و افراد برخوردار از تفکر و خرد در مسیر ارزش‌های حاکم بر نظام اجتماعی و سیاسی جامعه است. البته بازخورد در قالب نمره و اعداد از ظرفیت لازم برای ایجاد شرایط ذکر شده ناتوان‌اند و فقط بیانگر این نکته هستند که مشکلاتی در دستیابی دانش‌آموزان به اهداف وجود دارد اما این که این مشکلات کجا، در چه افرادی و چرا وجود دارند سکوت می‌کند بنابراین معلمان باید به منظور بهبود روش‌ها و نحوه یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموز از قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری مطالب و مباحث دروس مختلف از بازخورد فرایندی که همان بازخوردهای توصیفی شناختی و فراشناختی است استفاده نمایند و دانش‌آموزان با استفاده از این بازخوردهای پیوسته، هدفمند، متنوع، توصیفی و قابل فهم پی‌می‌برد که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی باید انجام دهد، به عبارت دیگر بازخوردها باید به گونه‌ای باشد که فراگیرنده آن‌ها را درک کند و در او انگیزش لازم را به وجود آورد. لذا معلم با در نظر داشتن اهداف یادگیری و با توجه به سن و سطح درک دانش‌آموز و

اوضاع و شرایط خاص روحی و روانی و نوع عملکرد دانش آموز با استفاده از بازخورد توصیفی او را به نتیجه عملکرد خود آگاه می گرداند.

برای آزمون فرضیه های پژوهش، میزان یادگیری و یادداری دانش آموزانی که بازخورد توصیفی دریافت کردند، در مقایسه با میزان یادگیری و یادداری دانش آموزان آموزش دیده به روش سنتی و متداول، بررسی شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین میزان یادگیری و یادداری گروهی (گروه آزمایشی) که بازخورد توصیفی دریافت نمودند در مقایسه با آموزش سنتی و متداول (گروه کنترل) تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که میزان یادگیری و یادداری دانش آموزانی که بازخورد توصیفی دریافت کردند، نسبت به دانش آموزانی که به روش سنتی و متداول آموزش دیدند، بیش تر است. نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش های راجرز (۲۰۰۶)، لپنویچ (۲۰۰۷)، تم (۲۰۰۱)، اوسان و جانسون (۲۰۱۲)، داناهاو (۲۰۰۱)، ملگاز (۲۰۰۷)، دوی، ماندال، کادیدلا و پالاس (۲۰۱۲) و دینین (۲۰۱۰) همسو است.

به نظر می رسد دلیل عمده ی یادگیری و یادداری بیش تر دانش آموزان گروه آزمایش، در مقابل دانش آموزان گروه کنترل استفاده از بازخورد توصیفی باشد. اطلاعاتی که این بازخورد به دانش آموز می دهد یادگیری را افزایش می دهد. دریافت بازخورد مکرر و به موقع و افزایش تعامل دانش آموزان نه تنها اطلاعاتی درباره یادگیری در اختیار آنان می گذارد بلکه به آنها کمک می کند اطلاعاتی در خصوص میزان پیشرفت و موقعیت خود به دست آورند و در جهت بهبود عملکرد خویش گام بردارند. در واقع معلم با انعکاس نظر خویش و واکنش نسبت به وضعیت یادگیری دانش آموز به شکل کتبی و شفاهی در هر مرحله از فرایند یاددهی - یادگیری باعث افزایش یادگیری دانش آموزان می شود، یادگیرنده تا احساس خوبی نسبت به خودش نداشته باشد، موفقیت های خود را نشناسد با تصویر گرفتن و مرور آنها، دلگرم و تحریک نشود، به انجام فعالیت های مورد نظر معلم راغب نخواهد شد. بر این اساس در این پژوهش با استفاده از بازخورد توصیفی تلاش نموده است اعتماد به نفس، حس لیاقت و داشتن کفایت را در دانش آموزان افزایش دهد، یعنی جملاتی به عنوان بازخورد به کار برده شد که تأثیر مثبت خود را بر روان

دانش آموز بگذارد و دانش آموز از چگونگی یادگیری و درستی و نادرستی عمل خود آگاه شود و همین باعث گردید تا نسبت به اصلاح آنچه یاد گرفته بود اقدام کند. علت دیگر این بود که برای هر دانش آموز بلافاصله پس از آزمون و یا انجام فعالیت به‌طور خاص توسط معلم بازخورد داده شد و از جملات و عباراتی استفاده شد که صرفاً تعریف و تمجید نبود بلکه در جهت هدایت دانش آموز به سوی دریافتن نقص کار و هدایتگر رفع اشکال وی باشد. بنابراین اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموزان داد، توانست آن‌ها را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزش هدایت کند و رغبت یادگیری را در آنان افزایش دهد.

در مورد علت افزایش یادداری، در این دانش‌آموزان باید گفت که بنا به پایه‌های نظری موجود، به‌ویژه در دیدگاه‌های شناختی، هنگامی که یک موضوع خوب یاد گرفته شود، به‌خوبی نیز به یاد آورده می‌شود. همچنین دریافت بازخورد و تکرار و تمرین بیشتر مطالب باعث افزایش یادآوری گروه آزمایش شده به این صورت که پس از ارائه محتوای درس در حین فعالیت یا آزمون، معلم بلافاصله به دانش‌آموز بازخورد توصیفی داده، بنابراین دانش‌آموزان مشکلات احتمالی خود را در درک موضوع و تثبیت آن در ذهن، از بین می‌برد. این همان مطلبی است که لایتنر معروف به‌عنوان تکرار منظم مطالب برای یادآوری همیشگی آنان عنوان می‌کند.

بنابراین می‌توان گفت آنچه موفقیت معلم را در اجرای ارزشیابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش‌آموزان می‌دهد. از این رو به دلیل اینکه در الگوی ارزش‌یابی کیفی توصیفی نظام بازخورد دهی تغییر می‌کند و خلأ بازخوردهای نمره‌ای با بازخوردهای توصیفی پر می‌شود، به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در فرایند یادگیری و یاددهی از این شیوه ارزشیابی استفاده شود.

منابع

بروکهارت، سوزان. ام. (۲۰۰۸). *ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر*. ترجمه‌ی طاهره رستگار (۱۳۸۹). تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

حسینی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی*. تهران: انتشارات مدرسه. حسینی و لطفی. (۱۳۹۰). بازخورد توصیفی و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان. *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*. ۱(۲۷): ۴۶-۵۰.

خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۹). *اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس*. تهران: جوان امروز.

رادمنش، محمد حسن. (۱۳۸۹). ارزشیابی کیفی توصیفی چیست، چرایی، چگونه. انتشارات: زیتون - قم.

زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲۵، ۵۳-۵۴.

قبادی چهار راه گشین، کاووس؛ فانی، حجت اله و فلاحی، ویدا. (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۱(۱۳): ۱۱۵-۱۲۸.

قره داغی، بهمن. (۱۳۹۲). *مدیریت بازخورد، راهنمای ارائه بازخورد در ارزشیابی کیفی - توصیفی*. تهران: زنده اندیشان.

قره‌داغی، بهمن و شکوهی، مرتضی. (۱۳۸۹). *مدیریت پوشه کار*. تهران: کوروش چاپ. قره‌داغی، بهمن. (۱۳۸۹). *بهبود یادگیری با آزمون‌های مداد - کاغذی*. تهران: کوروش.

محمدی‌فر، محمدعلی؛ نجفی محمود، رزم‌آرا صمد و محمدزاده، علی. (۱۳۹۰). تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۰): ۳۳-۴۹.

نظری، رضوان؛ موسوی پور، سعید و سیفی، محمد. (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۱)، ۱۰۳-۱۲۴.

Bondi, J. & Bondi, J. (2003). *Curriculum development: A guide to practice* (3rd Ed). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

- Brookhart, S. M. Moss, C. M. & Long, B. A. (2010) Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17(1), 41.
- Christopher Damian D. (2010). Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward. University of Melbourne, Department of Learning and Educational Development.
- Devi V. Mandal T. Kodidela S. & Pallath, V. (2012). Integrating students' reflection-in-learning and examination performance as a method for providing educational feedback. *Journal of Postgraduate Medicine*, 58(4):67-89.
- Dinneen, D. Ch. (2010). *Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward*. Dissertation: Faculty of Education, University of Melbourne.
- Donohue, J. J. (2001). *Impact of descriptive versus evaluative constructive feedback on public speakers performance self- efficacy*. Dissertation: Faculty of Education, University of Ottawa.
- Lipnevich, A. A. (2007). *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information*. Dissertation: Graduate School- New Burns Wick Rutgers, The State University of New Jersey.
- Melgoza, L. (2007). *The implementation of positive feedback based on daily assessment in a college developmental mathematics class*. Thesis: Faculty of Gradual School, University of Texas at El Paso.
- Olson, J. & Johnson, S. C. (2012). Implementing journal learning in a grade 8 mathematics class. *Social Sciences and Humanities*, 3(3).
- Rodgers, C. R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36(2): 209-237.
- Sadler, D. R (1986). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2): 119-144.
- Sakaluda, B. Y. (2013). *The Use of Descriptive Feedback by the Teacher in English Teaching and Learning Process (A research conducted at SMP Neger 5 Gorontalo)*. State University of Gorontalo
- Thome, C. C. (2001). *The effects of classroom-based assessment using an analytical writing rubric on high school students' writing achievement*. Dissertation: Cardinal Stritch University.