

## اثر بخشی بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان

عطیه ذوالفقاریان<sup>۱</sup>، معصومه خسروی<sup>۲</sup>، پروین رفیعی نیا<sup>۳</sup> و پرویز صباحی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دوره راهنمایی در درس زبان انگلیسی بود. طرح پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود؛ بدین‌منظور، تعداد ۵۰ دانش‌آموز دختر پایه دوم راهنمایی مدارس شهرستان مهدیشهر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در گروه‌های آزمایشی (۲۳ نفر) و گروه کنترل (۲۷ نفر) گمارده شدند. سپس پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی عمومی شرر، و انگیزش پیشرفت هرمنس، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. طی دوره مداخله، گروه آزمایشی ۱۵ جلسه بازخورد نوشتاری معلم زبان انگلیسی را دریافت کردند، اما گروه کنترل بازخورد نوشتاری معلم را دریافت نکردند. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک‌متغیری، تفاوت معناداری را در آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آینده‌نگری و سخت‌کوشی انگیزش پیشرفت، نسبت به گروه کنترل نشان داد. اما آموزش، تفاوت معناداری را بر مؤلفه‌های اعتماد به نفس و پشتکار انگیزش پیشرفت ایجاد نکرده بود. بنابراین، می‌توان گفت ارائه بازخورد نوشتاری توسط معلم، می‌تواند عملکرد یادگیرندگان را در حوزه‌های انگیزشی و خودکارآمدی ارتقا دهد.

**واژه‌های کلیدی:** بازخورد نوشتاری، خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان

۲. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سمنان (khosravi913@yahoo.com)

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سمنان

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سمنان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۱۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱/۲۱

## مقدمه

یافته‌های پژوهشی متعدد نشان داده است که پیشرفت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و هم از فرآیندهای پردازش اطلاعات تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس، یکی از عوامل مؤثر بر چگونگی پردازش اطلاعات، و همچنین یک موضوع اصلی برای تحول یادگیری، بازخورد است (هتی و تیمپرلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

از بازخورد به عنوان اطلاعات می‌توان برای اصلاح خطاها یا ارائه اطلاعات برای یادگیری (ویندای و فیسک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) و همچنین برای پیشرفت مهارت‌های نوشتاری در دانش آموزان (ژنگ<sup>۴</sup>، لارنس<sup>۵</sup>، وارسچوار<sup>۶</sup> و لین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵)، استفاده نمود. ارائه بازخورد مناسب از طرف معلمان، به دانش آموزان کمک می‌کند تا عوامل اصلی موفقیت خود را شناسایی نمایند و موفقیت‌ها را به توانایی، و شکست‌های خود را به تلاش نکردن نسبت دهند؛ همچنین معلمان می‌توانند با کاهش تعریف و تمجیدهای کلی و افزایش تأیید و تحسین جنبه‌های اختصاصی و موفق عملکرد، توجه دانش آموزان را از قضاوت شخصی خود به کیفیت عملکردشان سوق دهند (اسپالدینگ<sup>۸</sup>، ۱۳۸۱). البته سنجش زمانی سازنده است که از میزان دسترسی دانش آموز به هدف‌های آموزشی، به معلم و دانش آموز اطلاعاتی بدهد تا آنان براساس این اطلاعات، گام بعدی فرآیند آموزش را معین کنند (بروکهارت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰).

تمام مطالعات در زمینه بازخورد، حاکی از آثار مثبت نیستند؛ بلکه اهمیت بازخورد و بافتی که در آن ارائه می‌گردد، بسیار مهم است. بازخورد مناسب، باید بخشی از محیط سنجش کلاسی باشد

- 
1. feedback
  2. Hattie & Timperley
  3. Wendy & Fisk
  4. Zheng
  5. Lawrence
  6. Warschauer
  7. Lin
  8. Spalding
  9. Brookhart

که در آن دانش‌آموزان انتقاد سازنده را امری مثبت تلقی کنند و بفهمند که یادگیری نمی‌تواند بدون تمرین رخ دهد (بروکهارت، ۲۰۰۸). به اعتقاد کارلس، سالتر، یانگ و لام<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، بازخورد مؤثر، باید تأکید کمتری روی فنون قراردادی داشته باشد؛ بلکه باید بیشتر تسلط ظرفیت‌های خودمختاری و خودتنظیمی دانش‌آموز را گسترش دهد.

از سوی دیگر، احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان مرتبط بوده (لیلیان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) و واسطه مهمی در موقعیت‌های بازخورد می‌باشد. بازخورد به میزانی اثربخش است که اطلاعات را به خودکارآمدی بهبود یافته هدایت کند؛ به نحوی که توجه به تکلیف هدایت شود و موجب شود که دانش‌آموزان تعهد یا تلاش بیشتری را صرف تکلیف کنند (لاستینگ و استرایسر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از رحیمی و غباری بناب، ۱۳۹۰).

خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). افرادی که از خودکارآمدی کمتری برای انجام یک کار برخوردارند ممکن است از انجام آن خودداری کنند. دانش‌آموزان خودکارآمد به ویژه هنگام مواجه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶؛ نریمانی، خشنودنیای چماچانی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲).

از آنجا که موفقیت تحصیلی با انگیزش پیشرفت ارتباط مستقیمی دارد، این متغیر نیز در این راستا نیاز به بررسی دارد. انگیزش پیشرفت بر نقش هدف در موقعیت و شکست دانش‌آموز تأکید دارد (گلاور، ۱۳۸۳) و توجه به آن موجب ایجاد علاقه دانش‌آموز به موفقیت کلی یا موفقیت در یک فعالیت خاص می‌گردد (سیف، ۱۳۸۰)؛ از این رو، معلمان می‌توانند برای افزایش خودکارآمدی و انگیزش درونی دانش‌آموزان، چنانچه از پاداش استفاده می‌کنند، آن را به

1. Carless, Salter, Yang & Lam
2. Lillian
3. Lasting & Strayser

توانایی های دانش آموزان مرتبط سازند.

انگیزش پیشرفت، انگیزه ای است که منجر به تلاشی می شود که فرد برای غلبه بر موانع پیشرفت بکار می گیرد و موجب می شود تا فرد توان و قدرتش را در اختیار و کنترل خود گرفته و با علاقه تلاش کند تا هرچه سریع تر و بهتر کاری را به اتمام برساند (آییوا و شینگ،<sup>۱</sup> ۲۰۱۴). انگیزش اهمیت زیادی در استفاده از توانایی های شناختی دانش آموزان دارد و سبب می شود که دانش آموزان تمام تلاش خود را برای دست یابی به هدف های تحصیلی به کار بندند و برخورد با موانع را به عنوان بخشی از چالش در نظر بگیرند و به تلاش های خود نظم و استحکام و پایداری بخشند (ایزدی، ۱۳۸۶).

پاداش های مرتبط با کسب مهارت (به طور مثال امتیاز داده شده بر اساس تسلط بر مهارت) دانش آموزان را آگاه می کند که شایستگی و مهارت هایشان را رشد دهند و خود کارآمدی خویش را افزایش دهند (کامرون و پیرس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ شانک و کارول، ۲۰۱۲). عوامل کلاسی دیگری، از قبیل اهداف و بازخورد اسنادی نیز اطلاعاتی در مورد توانایی ها و افزایش خود کارآمدی و انگیزش، انتقال می دهد (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

در سال های اخیر تحقیقات گسترده ای با هدف شناسایی عواملی که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم، یادگیری زبان انگلیسی را تسهیل می کنند، انجام گرفته است؛ و مشخص شده است که دریافت بازخورد یکی از این عوامل و از دلایل عمده ی حضور در کلاس درس است (علوی و کیوان پناه، ۱۳۸۲). در واقع، بازگشت اطلاعات در مورد نتیجه عملکرد به دانش آموزان، می تواند به نحو مؤثری بار شناختی فراگیران به ویژه دانش آموزان مبتدی یا در حین تلاش را کمتر و کاهش دهد (پاس<sup>۳</sup>، پنکل و سوئلر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳)؛ این دانش آموزان می توانند در طول یادگیری به خاطر نیازهای

- 
1. Aihua & Xing
  2. Cameron & Pierce
  3. Pass
  4. Renkl & Sweller

عملکردی بالا، به لحاظ شناختی مغلوب شوند و لذا آنها ممکن است از بازخورد حمایتی طراحی شده برای کاهش بار شناختی نفع ببرند. شانک (۲۰۰۰) نیز با استفاده از مدل خودکارآمدی نشان داد که بازخورد معلمان، از طریق نتیجه متغیرها و الگوهای عملکرد، بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد.

باتلر و نیسان<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) به بررسی آثار نمرات، بازخوردهای توصیفی و یا عدم بازخورد بر یادگیری و انگیزش پرداختند. دانش‌آموزانی که در اولین جلسه، پیشنهادها توصیفی را به‌عنوان بازخورد دریافت کرده بودند، در جلسه نهایی، عملکرد بهتری در تکالیف داشتند و انگیزش بیشتری گزارش دادند. بنابراین با توجه به اهمیت نقش مؤثر بازخوردهای توصیفی در بهبود عملکرد، یادگیری و سطح انگیزشی دانش‌آموزان، می‌توان گفت اگر معلمان از بازخوردهای سازنده و مؤثر در کلاس درس استفاده کنند، اهداف ارتقای کیفی یادگیری‌های آموزشگاهی، ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان و توجه به محیط‌های عاطفی سطوح بالاتر شناختی دانش‌آموزان تحقق می‌یابد (بروکات، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش پکران، کاساک، مارایاما، لیوت و تاما<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز نشان داد که بازخورد خود مرجع<sup>۳</sup>، اثر مثبتی روی تسلط بر اتخاذ هدف دانش‌آموزان داشت؛ در حالی که بازخورد هنجاری، بر روی آورد به عملکرد و یا اجتناب از آن، اثر مثبت داشت.

اگرچه شواهد پژوهشی زیادی دال بر اهمیت بازخورد بر عملکرد و یادگیری وجود دارد، به دلیل پیچیدگی و چند بعدی بودن بازخورد، صاحب‌نظران معتقدند که حیطه بازخورد مستلزم پژوهش‌هایی مداوم است تا برای تبیین آن در حوزه‌های مختلف، به یک مدل نظری منجر شود. با توجه به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی به‌عنوان بازخورد مؤثر در طی چند سال اخیر در مدارس ایران و تأکید بر شیوه‌های جدید بازخورد، پژوهش حاضر یکی از پژوهش‌های جدید در این زمینه است. همچنین، نتایج پژوهش‌ها در رابطه با تأثیر بازخورد معلم بر وضعیت عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان در برخی موارد متناقض است. بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به

- 
1. Butler & Nisan
  3. Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot & Thoma
  3. Self-referential

این سؤال است که آیا بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان مؤثر است؟

## روش

این پژوهش از نوع طرح نیمه آزمایشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل می باشد. **جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه آماری این پژوهش، شامل همه دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس شهرستان مهدیشهر مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری در این پژوهش، نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بود. ابتدا از بین ۴ مدرسه دخترانه مقطع راهنمایی شهرستان مهدی شهر، یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس دو کلاس از کلاس های آن مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت به صورت تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه کنترل انتخاب گردید. تعداد دانش آموزان گروه آزمایش ۲۳ نفر و تعداد دانش آموزان گروه کنترل ۲۷ نفر بود. برای گردآوری اطلاعات از پرسش نامه های زیر استفاده شد:

**پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی:** این مقیاس توسط شرر و مادوکس<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) برای سنجش باورهای خودکارآمدی دانش آموزان ساخته شد و دارای ۱۷ ماده می باشد. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده که برای هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. این پنج پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق و کاملاً موافق. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی تر و نمرات پایین تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف تر می باشد. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) همسانی درونی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آوردند. برای بررسی اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی، بختیاری براتی (۱۳۷۶)؛ به نقل از سابوته، (۱۳۸۹) از سازه های عزت نفس و خودارزیابی استفاده کرد؛ همبستگی به دست آمده ۰/۷۹ بود که در جهت تایید اعتبار آزمون بود.

1. Sherer & Maddus

در پژوهش علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمد.

**پرسش‌نامه انگیزش پیشرفت:** این پرسش‌نامه دارای ۲۹ سؤال چهارگزینه‌ای است و به منظور بررسی انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شده است. هرمنس ویژگی‌هایی مانند مقاومت در انجام تکالیف نیمه تمام یا اعتماد به نفس، آینده‌نگری یا سطح آرزوی بالا، پشتکار در انتخاب شغل و سخت‌کوشی را که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند، به‌عنوان مبنایی برای تهیه پرسش‌نامه برگزید. سؤال‌های این پرسش‌نامه به‌صورت جملات ناتمام چهارگزینه‌ای است و نحوه نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه‌ها برحسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. از آن‌جا که هرمنس سؤالات این پرسش‌نامه را بر اساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت به دست آورده است، ضریب همبستگی که برای سؤالات پرسش‌نامه گزارش داده است، در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد (هرمنس، ۱۹۷۰؛ به نقل از سابوته، ۱۳۸۹). ابوالقاسمی نیز در پژوهش خود (۱۳۸۱) به منظور هنجاریابی این آزمون بر روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، ضریب اعتبار پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش داده است.

**روش اجرا:** در این پژوهش، پس از انتخاب آزمودنی‌ها، از همه آزمودنی‌ها پیش‌آزمون به عمل آمد و سپس به دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش قرار گرفته بودند، توسط معلم بازخورد نوشتاری به تکالیف آنها داده شد؛ در حالی که گروه کنترل به‌صورت سنتی و به روش‌های قبلی بازخورد را دریافت می‌کرد. پس از اتمام مداخله روی گروه آزمایش، مجدداً پس‌آزمون روی هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا گردید. لازم به ذکر است متغیر معلم کاملاً کنترل شده بود. به این معنی که یک معلم در هر دو کلاس (گروه گواه و آزمایش) تدریس نمود.

در این پژوهش، از کتاب اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس با تأکید بر یافته‌های پژوهشی و مبانی یادگیری سازنده گرابی (خوش‌خلق، ۱۳۸۹) استفاده شد و

محتوای جلسات به این شرح بود: در ابتدا به معلم کتاب آموزشی و توضیحات لازم در خصوص نحوه نوشتن بازخورد بر روی تکالیف دانش آموزان ارائه گردید. سپس معلم در هر جلسه بعد از تعیین هدف‌های رفتاری که دانش آموزان در طی دوره یادگیری باید به آن نائل آیند و تدریس درس مربوطه، تکالیفی را به دانش آموزان ارائه می‌داد. سپس تکالیف را جمع آوری و بر روی تکالیف دانش آموزان بازخوردهای مربوطه را می‌نوشت. در تمامی جلسات که شامل ۱۵ جلسه بود، معلم بازخورد نوشتاری را بر اساس ۱۱ اصل بر خاسته از یافته‌های پژوهشی و نظریه یادگیری شناختی پردازش اطلاعات و سازنده گرایی ارائه نمود. این اصول عبارتند از: ۱- اصل مربوط به زمان، بازگشت دادن فوری اطلاعات در مورد عملکرد هنگامی که دانش آموزان هنوز در حال یادگیری هستند. ۲- اصل مربوط به مقدار، انتخاب و نوشتن نکات کلیدی در هر پیام برای عملکرد. ۳- اصل مربوط به انواع بازخورد، انتقال پیام‌های بازخورد به بهترین و مناسب‌ترین روش. ۴- اصل مربوط به مخاطبان، ارتباط با هر دانش آموز و ارائه اطلاعات ویژه در مورد عملکرد فردی. ۵- اصل مربوط به محتوای بازخورد، بیان عبارت‌ها و پیام‌ها در ارتباط با نقاط قوت عملکرد. ۶- اصل مربوط به ملاک‌های مقایسه، مقایسه عملکرد دانش آموز با ملاک‌هایی از پیش تعیین شده (اهداف آموزشی). ۷- اصل مربوط به نقش بازخورد، توصیف کامل آنچه که معلم در مورد نقاط قوت عملکرد تحصیلی مشاهده کرده است. ۸- اصل جذابیت، بیان انتقاد به صورت مثبت، بدون استفاده از عبارت‌های مایوس کننده و یا هر نکته‌ای که به نقاط ضعف مربوط است. ۹- اصل مربوط به شفافیت، استفاده از قواعد دستوری و کلمه‌های ساده آموخته شده. ۱۰- اصل مربوط به ویژه بودن، در جمله‌ها و عبارت‌ها از اسم و صفت بیشتر استفاده شود. ۱۱- اصل مربوط به لحن، استفاده از واژه‌ها و عبارت‌هایی که در آن دانش آموز فردی فعال در یادگیری محسوب می‌شود.

## نتایج

برای بررسی اثر بخشی بازخورد نوشتاری معلم بر خود کارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان، از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. یکی از پیش شرط‌های این تحلیل،

برابری ماتریس کواریانس هاست. نتایج آزمون باکس نشان داد که تفاوت معناداری بین ماتریس کواریانس در دو گروه وجود داشت؛ اما با توجه به فاصله‌ای بودن مقیاس و همچنین بالا بودن حجم نمونه و نیز خدشه ناپذیری آزمون تحلیل کواریانس که باعث می‌شود علی‌رغم تأیید نشدن یکی از پیش فرض‌ها، باز هم بتوان از این آزمون جهت تحلیل داده‌ها استفاده کرد، این آزمون بکار برده شد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری در جدول ۱ ارائه شده است.

#### جدول ۱. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری به منظور مقایسه تفاوت گروه‌ها با کنترل اثر پیش آزمون

نام آزمون	ارزش	df فرضیه	df خطا	F	p	Eta
اثر پیلایی	۰/۷۰۵	۶	۳۷	۱۴/۷۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰۵

نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داد که تفاوت معناداری ( $P \leq 0/001$ ) در ترکیب خطی حاصل از خودکارآمدی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت در دو گروه وجود دارد. پیش فرض دیگر این آزمون برابری واریانس‌های خطا در دو گروه بود که این پیش شرط با توجه به نتایج آزمون لون در همه مؤلفه‌ها وجود داشت. نتایج آزمون لون در جدول ۲ ارائه شده است.

#### جدول ۲. نتایج آزمون لون برای برابری واریانس‌های خطا در خودکارآمدی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت

در دو گروه					
مؤلفه‌ها	F	df1	df2	p	
خودکارآمدی	۲/۲۳	۱	۴۸	۰/۱۴۱	
انگیزش پیشرفت	۰/۰۱۶	۱	۴۸	۰/۸۹۹	
اعتماد به نفس	۰/۱۹۹	۱	۴۸	۰/۶۵۷	
پشتکار	۰/۱۳۰	۱	۴۸	۰/۷۲۰	
آینده‌نگری	۲/۱۸۸	۱	۴۸	۰/۱۴۶	
سخت‌کوشی	۱/۹۱۸	۱	۴۸	۰/۱۷۲	

با توجه به برقراری پیش شرط‌ها، برای بررسی تفاوت دو گروه در خودکارآمدی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت، اثرات بین آزمودنی‌ها با توجه به تحلیل‌های کوواریانس تک متغیره در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیره، در جدول ۳ ارائه شده است.

## اثر بخشی بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان

جدول ۳. نتایج تحلیل‌های کواریانس تک متغیره تفاوت گروه‌ها با کنترل اثر پیش‌آزمون

Sig	F	MS	Df	SS	متغیرها
۰/۰۰۰۱	۲۲/۸۵۲	۷۸۶/۳۷۵	۱	۷۸۶/۳۷۵	خودکارآمدی
۰/۰۰۰۱	۱۹/۳۴۷	۱۳۲۴/۳۸۵	۱	۱۳۲۴/۳۸۵	انگیزش پیشرفت
۰/۱۴۱	۲/۲۵۰	۳۱/۳۷۲	۱	۳۱/۳۷۲	اعتماد به نفس
۰/۰۶۹	۳/۴۷۱	۹/۶۲۸	۱	۹/۶۲۸	پشتکار
۰/۰۲۴	۵/۴۵۱	۷۰/۶۴۰	۱	۷۰/۶۴۰	آینده‌نگری
۰/۰۳۱	۵/۰۱۰	۵۳/۲۲۹	۱	۵۳/۲۲۹	سخت‌کوشی

نتایج تحلیل‌های کواریانس تک متغیره نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و مؤلفه‌های آینده‌نگری و سخت‌کوشی تفاوت معناداری را ایجاد کرده است. اما تأثیر آن بر اعتماد به نفس و پشتکار در انتخاب شغل، به‌عنوان مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت، معنادار نبوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بازخورد نوشتاری معلم، بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم منجر به افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان شده است. این یافته با پژوهش‌های پیشین (زاهوریک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷؛ پینتریچ و دی‌گروت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰؛ جووان و چان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ جوآن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ اسپچوانک و سوارتز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳) همسو بود؛ این پژوهشگران تأکید داشتند که بازخورد نوشتاری معلم، بر احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان و باورهای آنان در مورد توانمندی‌هایشان در عملکرد درسی

1. Zahourik
2. Pintrich & DeGroot
3. Joanne & Chan
4. Schunk & Swartz

تأثیر مثبت دارد. از آن جایی که از کنش‌های مهم بازخورد اثربخش و کارا در فرایند یاددهی-یادگیری، آگاه کردن یادگیرندگان و وادار کردن آنها به بهره‌گیری بیشتر و بالاتر از راهبردهای شناختی، انگیزشی و فراشناختی است؛ به این دلیل چنین فرایندی به شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی در آنها منجر خواهد شد (صمدی، ۱۳۸۷). همچنین بخش اعظم انگیزش انسان، به لحاظ شناختی به وجود می‌آید و باورهای خود نسبت به کارآمدی نقش مهمی را در انگیزش ایفا می‌کند (بندورا، ۱۹۹۱). آنها باورهایی را در خصوص آنچه که می‌توانند انجام دهند، شکل می‌دهند، پیامدهای احتمالی اعمال قریب‌الوقوع را پیش‌بینی می‌کنند و اهداف خود را تعیین می‌کنند. دانش‌آموزان خودکارآمد، با انگیزه هستند و در یادگیری مشارکت دارند، و توانشان را به‌عنوان فراگیر افزایش می‌دهد.

همسو با پژوهش‌های دیگر (کیت و سالیلی، ۱۹۹۶؛ شانک و رایس<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶؛ ویندای و فیسک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶)، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم، بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت معنادار دارد. پژوهش ویندای و فیسک (۲۰۰۶) نشان دادند که بازخورد، هم باورهای انگیزشی را تنظیم می‌کند و هم بر نحوه احساس دانش‌آموزان در مورد خودشان و نحوه یادگیری و آنچه که فرا می‌گیرند اثر می‌گذارد. بازخورد هدفمند، اطلاعاتی را برای فراگیران راجع به پیشرفت شان به سمت هدف مطلوب، فراهم می‌آورد، و این که فراگیر با انگیزه بماند و مشارکت داشته باشد، منوط به انطباق دقیق بین اهداف فراگیران و انتظاراتی است که این اهداف می‌توانند برآورده سازند. زمانی که ارائه بازخورد توسط معلم به دانش‌آموز نشان می‌دهد که تا چه اندازه به هدف‌های از پیش تعیین شده نزدیک شده است و چه شکافی را باید پر کند، دانش‌آموز می‌تواند فرایند یادگیری خود را کنترل کند و توانایی کنترل فرایند یادگیری فردی باعث ترغیب وی به برداشتن گام بعدی می‌شود و انگیزه او را در فرایند یادگیری افزایش

- 
1. Schunk & Rice
  2. Wendy & Fisk

می دهد. همچنین ارائه بازخورد مؤثر و اثربخش به دانش آموزان، صرف نظر از این که دانش آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از کاستی های خود آگاه می کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی نیز در یادگیرندگان مؤثر واقع می شود، به گونه ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می شود که به آنها توجه می شود، توانمندی های لازم را دارند و به برطرف کردن نقاط ضعف خود و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند.

ناهمسو با نتایج برخی از پژوهش های پیشین (سی ورت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ بروفی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱)، در نتایج پژوهش کنونی، بازخورد نوشتاری، بر مؤلفه های اعتماد به نفس و پشتکار تأثیر معنادار نداشت؛ در تبیین عدم تأثیر بازخورد نوشتاری معلم بر این مؤلفه ها در این پژوهش، می توان گفت با توجه به مطالعات بندورا (۱۹۹۱) که اعتقاد داشت هنگامی که دانش آموزان باور داشته باشند در تکالیف به خوبی عمل می کنند، با وجود مکث های موقت روی آنها، سخت کوشتر و با پشتکار بیشتر کار می کنند؛ اما هنگامی که به توانایی هایشان شک کنند، با انرژی کمتری کار می کنند و احتمال بیشتری وجود دارد که هنگام رو به رو شدن با اولین مشکل، آن را رها کنند؛ در صورتی که معلم در ارائه بازخورد اسنادی مسامحه کند، باورهای خودکارآمدی در دانش آموزان شکل نخواهد گرفت و متعاقب آن هنگامی که دانش آموزان با مشکل رو به رو شوند، چون به توانمندی های خود اعتماد ندارند، آن را رها می کنند و پشتکاری در انجام تکالیف از خود نشان نمی دهند.

از نتایج دیگر این پژوهش، تأثیر مثبت بازخورد نوشتاری معلم، بر آینده نگری و سخت کوشی دانش آموزان بود. معلمانی که به دانش آموزان کمک می کنند تا موفقیت را با تقویت مهارت ها، راهکارهای یادگیری و نگرش مثبت به زندگی و آینده شان تجربه کنند، می توانند تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی در کلاس درس شان داشته باشند (شانک و کارول، ۲۰۱۲). ماهیت بازخوردی که توسط معلم به دانش آموز ارائه می شود، موفقیت دانش آموز را تضمین می کند. ارائه بازخورد

- 
1. Siewert
  2. Brophy

مناسب فرصتی را فراهم می‌آمورد تا دانش‌آموز بتواند با استفاده از بازخورد دریافت شده، فاصله بین عملکرد فعلی و عملکرد مطلوب را ببیند. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی بر روی نمونه‌ای متشکل از دختران و پسران و سایر مقاطع تحصیلی اجرا شود و با توجه به اینکه بازخورد می‌تواند به نحو مؤثری بار شناختی فراگیران، بویژه دانش‌آموزان مبتدی را در حین تلاش کاهش دهد، لذا یک عرصه تحقیقاتی و کاربردی برگرفته از نتایج پژوهش حاضر می‌تواند بررسی نظام یافته استفاده از بازخورد معلم بر کاهش بار شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری باشد. به طور کلی فراهم کردن شرایط مطلوب پژوهش تجربی، به ویژه در حیطه علوم رفتاری، کار بسیار دشواری می‌باشد، از این رو، پژوهش حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی بوده است. این پژوهش بر روی نمونه‌ای متشکل از دختران سال دوم راهنمایی اجرا شده است و قابلیت تعمیم به جامعه پسران و دانش‌آموزان دیگر پایه‌های راهنمایی را ندارد. در پایان لازم می‌دانیم که از مسئولین محترم آموزش و پرورش و دانش‌آموزان شهرستان مهدی شهر که ما را در اجرای این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی کنیم.

## منابع

- ایزدی، مهشید (۱۳۸۶). نگاهی به عوامل مؤثر فردی و اجتماعی در یادگیری و انگیزش یادگیری. تهران: انتشارات سفیر اردهال.
- بروکهارت، سوزان ام (۱۳۸۹). ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر. ترجمه طاهره رستگار. تهران: وزارت آموزش و پرورش. معاونت پرورشی. موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- پیتربیچ؛ پل و شانک، دیل (۱۹۹۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶). تهران: نشر علم.
- رحیمی، سعید و غباری بناب، باقر (۱۳۹۰). تأثیر مداخله مبتنی بر نظریه گاردنر بر خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان ناشنوای هنرستانی شهر اصفهان، *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱(۱)، ۷۳-۸۶.
- سابوته، الهه (۱۳۸۹). بررسی رابطه خود پنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی،

### اثربخشی بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان

- پایان نامه‌ی چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان. سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). *روان‌شناسی پرورشی*. تهران: انتشارات آگاه.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس. تهران: نشر جوان امروز.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مساله ریاضی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴ (۴)، ۱۵۳-۱۳۷.
- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.
- علوی، محمد و کیوان پناه، شیوا (۱۳۸۲). انتظار بازخورد و میزان موفقیت دانش آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۸ (۱۴)، ۸۲-۶۷.
- گلاور، ان، ای و برونینگ، راجرز (۱۳۸۳). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه علی نقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۹۱-۷۸.
- نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچایی، زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۱۲۸-۱۱۰.
- Alaei Kharaem, R., Narimani, M. & Alaei kharaem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1 (3), 85-104. (Persian)
- Alavi, M., & Keyvanpanah, S. (2004). Feedback perceptiveness and successfulness in students on English course. *Journal of Research of Foreign Language*, 14, 67-82. (Persian).
- Aihua, T., & Xing, L. (2014). Achievement motivation improving and its relationship with personality based on the teaching reform of psychology. *International Journal of Education and Research*, 2(8), 341-346.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122 – 147.

- Brokhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brokhart, S. A. (2010). *Descriptive evaluation means effective feedback*. Translated by Tahereh Rastegar, Tehran; Ministry of education, Monadi education Institute. (Persian).
- Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Journal of Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.
- Butler, R., & Nisan, M (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*. 78 (3), 210-216.
- Carless, D. Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Journal of Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Ezadi, M. (2007). *Looking at personal and social factors on learning and learning motivation*. Tehran: Safeer Ardehl Publishers. (Persian).
- Glaver, N. A., Brooning, R. (2005). *Educational psychology*. Translated by Ali Nghi Khsarazi, Tehran. University Center Publisher. (Persian).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Journal of Review of education Research*, 77, 81 -112.
- Hermans, G. M. (1970). A Questionnaire of measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 35-54.
- Joanne, C. Y., & Chan, S. L. (2010). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Journal of Instructional Science*, 38, (1), 37-58.
- John, L., Nietfeld, L., & Jason, W. O. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Journal of Metacognition and Learning*, 1(2), 159-179.
- Kit, T., & Salili, F. (1996). Motivation effects of teachers ability versus effort feedback on Chinese students learning. *Journal of Social Psychology of Education*, 1, 69 – 85.
- Khoshkholgh, E. (2010). *The principal and guidance of providing description feedback at the classroom*. Tehran: Javan Publisher. (Persian).
- Lillian, K.Y. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics. *Journal of Discovery Student*, 1, 154-182.
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A. & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 110-128. (Persian)
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 78-91. (Persian).
- Pass, F. R. A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Journal of Educational Technology Research and development*, 40 (4), 27-36.

- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J. & Thoma, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Journal of Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Shunk, D. (1996). *Motivation in education*. Translated by Mehrnaz Shahraray (1386), Tehran: Elm Publishers. (Persian).
- Rahimi, S., & Ghobari, BB. (2011). *The effectiveness of Gardner theory on deaf students self-efficiency in Esfehan city*. The conference of child and adolescence cognitive, PP: 1-20. (Persian).
- Sabooteh, E. (2010). *The study of academic self-concept and achievement motivation with academic achievement*. Unpublished Master thesis. Psychology and Education College, Semnan University. (Persian).
- Samadi, M. (2009). The effectiveness of teacher writing feedback at the classroom on math problem solving in students. *Journal of New Thinking's in Education*, 4, 137-153. (Persian).
- Seif, A. A. (2001). *Educational psychology*. Tehran: Agah Publisher. (Persian).
- Schunk, H., & Carol, A. M. (2012). *Self- efficacy as an Engaged Learner*. Handbook of Research Engagement. Springer Science Business Media.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attritional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6, 55 – 66.
- Schunk, H., & Swartz, W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Journal of Roper Review*, 15 (4), 225-230.
- Sherer, M., & Maddus, J. (1982). The self-efficacy scale construction and validation psychological. *Journal of Psychology*, 51, 671-663.
- Siewert, L. (2011). The Effects of Written Teacher Feedback on the Academic Achievement of Fifth-Grade Students With Learning Challenges Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*. 55(1), 17-27.
- Spalding, C. L. (2002). *Motivation at the classroom*. Translated by Mohammadreza Naeinyan and Esmaeil Biyabangard, Tehran: School Publishers. (Persian).
- Sweller, J. (1990). Cognitive processes and instruction procedures. *Australian Journal of Education*, 34 (2), 125–130.
- Wendy, A., & Fisk, A. D. (2006). *Importance and Interaction of Feedback Variables: A Model for Effective, Dynamic Feedback*. School of Psychology - Human Factors and Aging Laboratory.
- Zahourik, J. A. (1987). *Reacting*. In. M.G Dunkin (ed). International encyclopedia of teaching and teacher education. (416-423), Oxford, Pergamum press.
- Zheng, B., Lawrence, G., Warschauer, M., & Lin, C. h. (2015). Middle School Students' Writing and Feedback in a Cloud-Based Classroom Environment. *Journal of Technology, Knowledge and Learning*, 20 (2), 201-229.

## The effectiveness of teacher's written feedback on self-efficacy and achievement motivation of students

A. Zolfaghari<sup>1</sup>, M. Khosravi,<sup>2</sup> P. Rafienia<sup>3</sup> & P. Sabahi<sup>4</sup>

### Abstract

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of the teacher's written feedback on students' self-efficacy and achievement motivation in an English course. As a quasi-experimental research attempt, the study had a pretest-posttest design with a control group. Therefore, 50 female students were selected by multistage cluster sampling from secondary junior high schools of Mahdishahr city. Then, they were randomly assigned into an experimental group (23 students) and a control group (27 students). The Sherer general self-efficacy and Hermens achievement motivation questionnaires were employed to collect the data. These two instruments were used as pretest in both groups. Then, the experimental group received written feedback by an English teacher about 12 sessions, but the control group did not receive this treatment. After completion of the course, the self-efficacy and achievement motivation tests were again given to both groups. The data were analyzed by multivariate analysis. The results showed a significant difference in self-efficacy, foresight, and hardworking components of achievement motivation only in the experimental group. But, the result did not show any significant difference in confidence and perseverance components of achievement motivation. Accordingly, it could be argued that teacher's written feedback could upgrade the performance of students in motivation and self-efficiency fields.

**Keywords:** written feedback, self-efficacy, achievement motivation

1. M.A. in Educational Psychology, Semnan University

2. Corresponding Author: Assistant Professor, Semnan University (khosravi913@yahoo.com)

3. Assistant Professor, Semnan University

4. Assistant Professor, Semnan University