

شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مطالعه موردی: مدرسه‌های ابتدایی استان البرز)

مجتبی بیرامی*
حمیدرضا حسن‌آبادی**
جواد کاوسیان***

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی بود. بدین منظور، ۳۵۱ نفر از معلمان مقطع ابتدایی استان البرز در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم (نسبتی) انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته ۴۲ گویه‌ای بود که روایی محتوایی آن از سوی استادان باتجربه و بر اساس مدل‌های نظری تأیید شد. ضریب اعتبار پرسشنامه نیز با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ برآورد شد. نتایج پژوهش نشان داد که معلمان در برنامه ارزشیابی توصیفی از شیوه‌های ناکارآمدی در ارائه بازخورد به دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. برخی از مهم‌ترین شیوه‌های نادرست شناسایی شده در ارائه بازخورد عبارت‌اند از: رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان و بیان رتبه‌های آنها در جمع کلاسی، ارائه بازخوردهای نامناسب از لحاظ ساختار و محتوا، ارائه بازخوردهای رتبه‌گرا به جای بازخوردهای فرایندگرا و ارائه نکردن بازخوردهای انگیزشی و راهبردی مناسب در مقاطع پایین. در ارائه چنین بازخوردهایی عوامل و موانعی تأثیرگذار بوده است که در این بین می‌توان به ناکارآمد بودن دوره‌های آموزشی برگزار شده، تراکم بالای دانش‌آموزان، پایین بودن سطح دانش معلمان در مورد بازخورد و در نهایت نگرش مثبت عمده معلمان نسبت به نظام ارزشیابی سنتی اشاره کرد. با توجه به چالش‌های موجود راهکارهایی برای بهبود ارائه شده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی توصیفی، بازخورد، بازخورد توصیفی، معلمان

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول: beyrami.mojtaba@yahoo.com)

** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

*** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

نتایج مطالعه طولی در سه سال پیاپی در زمینه اجرای نظام ارزشیابی توصیفی در ایران نشان داد که این ارزشیابی نتوانسته است در ارتقای کیفی و حتی کمی یادگیری دانش دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۴، ۱). شیوه‌های ارائه بازخوردهای^۱ معلمان از مهم‌ترین دلایل ناکامی نظام ارزشیابی توصیفی در دستیابی به اهدافش است (بروکهارت، موس و لانگ^۲، ۲۰۱۲، ۴۱؛ راکوسیزی و بیرگیت^۳، ۲۰۱۳، ۶۳؛ ساندرز^۴، ۲۰۱۳، ۸؛ حسنونند، ۱۳۹۲، ۲۵؛ گزارش‌های فراتحلیلی شورای عالی آموزش و پرورش، ۸۹-۸۵). برحسب تعریف؛ بازخوردها را از منظر زمان ارائه بازخورد و ارتباط با یادگیری می‌توان به دو دسته بازخوردهای فرایندی و بازخوردهای پایانی تقسیم‌بندی کرد. بازخورد پایانی متوجه محصول کار است و بازخورد فرایندی کامل که دانش‌آموزان در جریان یادگیری خود دریافت می‌کنند باید شامل دو بخش توصیف وضعیت موجود دانش‌آموز (تلاش، پیشرفت و نتیجه) و ارائه رهنمود باشد (حسنی، ۱۳۸۷، ۱۲۶-۱۲۹) که انتظار می‌رود در ارزشیابی توصیفی از این نوع بازخورد استفاده شود. به هر حال مطالعات نشان داده است معلمان مدرسه‌های مشمول طرح ارزشیابی توصیفی در ایران صرفاً در برخی موارد و آن هم برحسب سلیقه که بیشتر آنها مغایر با یافته‌های جدید روان‌شناسی است، به ارائه بازخوردهای فرایندی به دانش‌آموزان می‌پردازند و بازخوردهای حاصل از ارزشیابی تکوینی نیز تنها به شکل ملاک-آزاد^۵ است و معمولاً به صورت رتبه و حتی در برخی موارد به شکل نمره ارائه می‌شود (حسونند، ۱۳۹۲؛ حسنی، ۱۳۸۷؛ خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۴). در همین رابطه، نتایج پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد با وجود اینکه هفت سال از شروع آزمایشی تغییر نظام سنتی می‌گذرد و ارزشیابی توصیفی جایگزین ارزشیابی کمی شده است، معلمان ما هنوز در حالتی از سردرگمی به سر می‌برند و مفهوم بازخورد در ارزشیابی را به خوبی نمی‌فهمند (آرانی، حسنی و شکاری، ۱۳۹۳، ۱۳۱). بنابر این ممکن است که دانش‌آموزان به خوبی از بازخوردهای ارائه شده از سوی معلمان استقبال نکنند.

1. Feedback
2. Brookhart, Moss & Long
3. Rakoczy & Birgit
4. Saunders
5. Free-criteria

اگرچه، بازخورد از مهم‌ترین مؤلفه‌های آموزش و یادگیری است اما دلایل استقبال نکردن دانش‌آموزان از آنها متنوع است و می‌تواند پیامدهای متعددی را نیز به همراه داشته باشد. به‌زعم برخی مطالعات، بازخوردهای ارائه شده از سوی معلمان بر اساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیست و دانش‌آموزان مدعی هستند که معلمان مطابق با انتظارات و توقعات آنها بازخوردهای مؤثری ارائه نمی‌کنند. از نظر آنها محتوای بازخورد بسیار مهم است ولی نسبت به آن دقت و توجهی نمی‌شود و بیشتر بازخوردهای ارائه شده مقایسه‌ای و کلی است (فرگوسن^۱، ۲۰۱۱، ۵۹). راکوسیزی (۲۰۱۳) معتقد است که بازخوردهای صرفاً نتیجه‌ای و مقایسه‌ای ارائه شده از سوی معلمان، تأثیر منفی بر علاقه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و نمی‌تواند به یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. گزارش‌های فراتحلیلی شورای عالی آموزش و پرورش از نتایج بازدیدهای نظارتی از ارزشیابی توصیفی (۸۵ تا ۸۹) نیز نشان داد که کلی بودن رهنمودهای اصلاحی و بازخوردها در ارزشیابی توصیفی به خودتنظیمی و هدایت دانش‌آموزان منجر نمی‌شود. ساندرز (۲۰۱۳) نشان داد که ارائه نشدن بازخوردهای توصیفی موجب افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. گاوین^۲ (۲۰۱۲) نیز نشان داد که بازخوردهای معلمان موجب بهزیستی و شادکامی دانش‌آموزان در مدرسه نمی‌شود؛ چون بسیاری از پژوهش‌ها (برای مثال، بروکهارت و همکاران، ۲۰۱۲، ۴۸) نشان دادند که به‌کارگیری ضعیف فرایند بازخورد به شکست آن منجر می‌شود و احساساتی چون سرافکنندگی، حقارت، طرد شدگی و تضعیف روحیه را ایجاد می‌کند.

به‌رغم شواهد پژوهش‌های متعدد دال بر اهمیت بازخورد در یادگیری و به دلیل پیچیدگی و چندبعدی بودن بازخورد هنوز پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های انجام شده در این خصوص نیز نتوانستند به مطالعه روند اجرای بازخورد و موانع اصلی ارائه آن بپردازند و راهکارهای مناسبی در این زمینه پیشنهاد دهند. به هر حال به اعتقاد صاحب‌نظران، حیطه بازخورد مستلزم پژوهش‌های مداوم است تا برای تبیین آن در حوزه‌های مختلف به مدل نظری منجر شود (باتلر، کارپیک و رودیگر^۳، ۲۰۰۷ و هتی^۴، ۲۰۰۸).

1. Ferguson

2. Gavin

3. Butler, Karpicke & Roediger

4. Hattie

هدف کلی پژوهش حاضر این بود که با بررسی شیوه‌های ارائه بازخوردهای معلمان به دانش‌آموزان در نظام ارزشیابی توصیفی، موانع ارائه بازخورد اثربخش و کیفی، شناسایی و راهکارهایی برای بهبود فن بازخورد ارائه شود. به این منظور، پژوهشگران تلاش کردند تا با شناسایی و تحلیل بازخوردهای ارائه شده از سوی معلمان مقطع ابتدایی استان البرز و بررسی کمیت و کیفیت آن، عوامل منفی تأثیرگذار بر این مؤلفه مهم ارزشیابی را شناسایی و راهبردهای کاربردی برای حل مشکلات مرتبط با آن ارائه کنند تا سهمی در پیشبرد اهداف ارزشیابی داشته باشند.

معاونت عمومی وزارت آموزش و پرورش برای کاهش اثرات منفی بازخورد کمی بر بهداشت روانی و یادگیری دانش‌آموزان، طرحی را در اوایل دهه ۸۰ شمسی با عنوان ارزشیابی توصیفی، تهیه و پس از تأیید شورای عالی در مدرسه‌ها اجرا کرد. در این نظام ارزشیابی باید بازخوردها به صورت توصیفی و با مقیاس مقوله‌ای مرتب شده به دانش‌آموزان ارائه شود (مصوبات، ۱۳۸۶، ۴۵). ارزشیابی توصیفی، شیوه‌ای از ارزشیابی تحصیلی - تربیتی است که اطلاعات لازم، معتبر و مستند را برای شناخت دقیق و همه‌جانبه یادگیرندگان در ابعاد مختلف یادگیری با استفاده از روش‌ها و ابزارهای مناسب سنجش همانند آزمون‌ها، پوشه کار و مشاهدات در حول فرایند یاددهی-یادگیری فراهم می‌آورد تا بر اساس آن بازخوردهای کیفی مورد نیاز برای کمک به یادگیری بهتر در فضای روانی-عاطفی مطلوب‌تر ارائه کند (قره‌داغی، ۱۳۸۸، ۳۸). به طور خلاصه، ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد رهنمون‌ساز توصیفی به دانش‌آموز. برحسب این تعریف، تفاوت عمده ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بازخوردی است که معلم به دانش‌آموز می‌دهد (شکوهی و قره‌داغی، ۱۳۸۹، ۱۹). بازخورد عبارت است از نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان که در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده است (اسکات، ۲۰۰۵، ۹۳) و به گواه مطالعات (آلونسو، تاپیا و پانادرو، ۲۰۱۰، ۳۸۹؛ ویجینیا، لوینسا و دروسا، ۲۰۱۱، ۱۰۱) بازخورد توصیفی، قوی‌ترین ابزار برای بهبود و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است.

خوش‌خلق و اسلامی (۱۳۸۵) مدلی از فرایند ارائه بازخورد توصیفی فراهم کردند که پنج مؤلفه اصلی دارد: ۱. تکالیف سنجش: در این مرحله، معلم تکالیف سنجش را با

1. Skut

2. Alonso & Pandora

3. Wijniaa, Loyensa & Derousa

توجه به موضوع درسی، تهیه می‌کند و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. مراد از تکالیف سنجش در این الگو آزمون‌های عملکردی و پوشه کار است. بازخوردهای حاصل از این ابزارها عمدتاً کیفی است؛ ۲. روان‌بند یا طرح کنش و واکنش: در این مرحله، دانش‌آموزان، تکالیف را بر اساس دانش قبلی و باورهای انگیزشی خود تفسیر می‌کنند و به آن معنی می‌دهند؛ ۳. اهداف فردی، فنون و پیامدها: در این مرحله دانش‌آموزان برای خود اهدافی فردی تهیه می‌کنند که با اهداف رفتاری و آموزشی تکلیف سنجش متفاوت است. سپس بر اساس اهداف فردی و روان‌بندها، راهبردها و فنون متناسب را برای تحقق اهداف و خواست تکالیف سنجش، انتخاب و اجرا می‌کنند؛ ۴. خودنظم‌جویی: در این مرحله، دانش‌آموزان بر اجرای راهبردها و اثربخشی آنها در تحقق اهداف فردی و انتظارات تکالیف، نظارت مستمر دارند. بازخوردهای حاصل از خودسنجی‌ها به آنان کمک می‌کند تا میزان فاصله بین عملکرد خود و اهداف را شناسایی کنند و اقدامات اصلاحی را برای کاهش فاصله، پیش‌بینی و اجرا کنند؛ ۵. عملکرد: در این مرحله به موازات اجرای عملیات خودنظم‌جویی، عملکرد دانش‌آموزان از سوی معلم، بررسی و بازخوردهای بیرونی به آنان داده می‌شود. بازخوردهای بیرونی با گفتمان‌های تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان به آنان برگشت داده می‌شود. در مجموع، چنین مدلی از فرایند بازخورد توصیفی مستلزم انواع خاصی از بازخوردها است که با بازخوردهای نتیجه‌ای نظام کلاسیک ارزشیابی سازگار نخواهد بود.

نخستین هدف‌های ویژه این پژوهش، شناسایی انواع بازخوردهای ارائه شده از سوی معلمان به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در نظام ارزشیابی توصیفی بود. پرواضح است که بازخوردی که باید برای پشتیبانی از دانش‌آموزان، استفاده شود باید به سه پرسش مهم کجا می‌رویم؟ (هدف چیست)، چگونه می‌رویم؟ و قدم بعدی چیست؟ پاسخگو باشد. بر این اساس در منابع موجود در ارتباط با ارزشیابی، ملاک‌های تقسیم‌بندی بازخورد متنوع است. به‌عنوان نمونه، از منظر ابزار ارتباطی آن را به کتبی و شفاهی؛ از منظر محتوا به شناختی-عاطفی و فراشناختی؛ از منظر منبع به معلم، والدین، همکلاسی‌ها و دانش‌آموز و بالاخره از منظر زمان به فرایندی و پایانی و یا دو نوع کمی (نمره‌ای) و توصیفی و یا بازخوردهای ملاک-وابسته و ملاک-آزاد تقسیم کرده‌اند. همچنین، اپستین و بروسویک^۱ (۲۰۰۴) بازخوردهای کلاسی معلمان را در سه سطح تقسیم‌بندی

¹. Epstein & Brosvic

کردند: ۱. بازخورد در سطح نتیجه: در این سطح معلم صرفاً به انعکاس نتیجه به یادگیرنده اقدام می‌کند؛ ۲. بازخورد در سطح تصحیح خطا: در این سطح معلم به انعکاس خطا و چگونگی تصحیح خطا اقدام می‌کند؛ ۳. بازخورد در سطح پردازش: در این سطح معلم اطلاعاتی را درباره نحوه پردازش یا چگونگی درگیری با تکلیف در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد (صمدی، ۱۳۸۷، ۱۳۹).

پینتریچ و شانک^۱ (۲۰۰۲) نیز بازخوردهای معلم را به چهار نوع تقسیم‌بندی کردند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ۵۷۳): ۱. بازخورد راهبردی: این بازخورد به دانش‌آموز اطلاع می‌دهد که آیا از راهبرد خوبی استفاده می‌کند یا خیر و چقدر استفاده از راهبرد عملکرد او را بهبود بخشیده است. برای مثال، معلم به دانش‌آموز بگوید: «استفاده از روش پنج مرحله‌ای به تو کمک خواهد کرد که به نتیجه بهتری برسی»؛ ۲. بازخورد انگیزشی: اطلاعاتی را در مورد پیشرفت و شایستگی دانش‌آموز به او ارائه می‌دهد و منبع بااهمیتی از اطلاعات خودکارآمدی است. برای مثال، معلم به دانش‌آموز بگوید: «کارت خیلی بهتر شده. جدا خیلی خوب کار می‌کنی»؛ ۳. بازخورد اسنادی: عملکرد دانش‌آموز را به یک یا چند سند، مرتبط می‌کند. برای مثال، معلم به دانش‌آموز بگوید: «سخت تلاش کرده‌ای و کارت خوب است»؛ ۴. بازخورد عملکردی: معلم اطلاعاتی را در مورد دقت کار دانش‌آموز به او می‌دهد که شامل اطلاعات تصحیحی است. برای مثال، معلم به دانش‌آموز بگوید: «قسمت اول را درست انجام دادی، ولی باید عدد بعدی را پایین بیاوری».

در تقسیم‌بندی دیگری بازخورد را به بازخورد فرآیندی^۲ و بازخورد پایانی^۳ تفکیک کرده‌اند (قره‌داغی، ۱۳۸۸، ۲۸). بازخورد فرآیندی کلاسی به منظور بهبود روش‌ها و نحوه یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموز از نقاط قوت و ضعف‌های یادگیری و مباحث درس‌های گوناگون به دانش‌آموز ارائه می‌شود. بازخوردهای فرآیندی در سه طبقه خاص قابل بحث است. الف) بازخوردهای فرآیندی مجاز: این بازخوردها از سه ویژگی برخوردارند. در آنها نقاط قوت دانش‌آموز بزرگ‌نمایی می‌شود، نقاط ضعف دانش‌آموزان با احتیاط بیان می‌شود و رهنمودهای عملی متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموز ارائه می‌شود. برای مثال، معلم می‌تواند به شاگرد خود بگوید: «از املایی که نوشته‌ای، راضی

¹ . Pintrich & Schunk

² . process feedback

³ . final feedback

هستم. برای بهتر شدن املاهای بعدی، با کلمات... جمله بساز؛» ب) بازخوردهای مجاز با احتیاط لازم: این بازخوردها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. نخست، بازخوردهایی است که نقاط ضعف دانش‌آموز را شناسایی و رهنمودهایی ارائه می‌کند لیکن توانمندی‌های دانش‌آموز نادیده گرفته می‌شود. برای مثال، معلمی به شاگرد خود می‌گوید «در نوشتن کلمات دندان‌دار اشکال داری. دندان‌ها را بشمار و بعد کلمه را بنویس». دوم، بازخوردهایی است که معلم بدون توجه به جغرافیای بیان و بدون آنکه بررسی کند که این بازخورد قدرت و توان انگیزشی لازم را با خود همراه دارند یا خیر، در فعالیتی مدام تکرار می‌کند. برای مثال، معلم در هر فعالیتی به دانش‌آموز بازخورد می‌دهد که «فرشته بهشتی، تمرین رو خوب نوشتی!»؛ ج) بازخوردهای غیر مجاز که خود به دو دسته تقسیم می‌شوند. نخست اینکه برخی از معلمان به اشتباه روی تکالیف و آزمون‌های دانش‌آموزان به جای بازخوردهای توصیفی قابل فهم از مقیاس‌های رتبه‌ای مانند خیلی خوب، خوب، قابل قبول، نیاز به تلاش بیشتر استفاده می‌کنند. پیداست استفاده از این مقیاس‌ها جز در گزارش پیشرفت تحصیلی و ابزارهای سنجش مشاهده‌ای غیر مجاز است؛ دوم، آن دسته از بازخوردها را غیر مجاز گویند که نگرش منفی و باور به ناتوانی را در دانش‌آموز ایجاد می‌کنند. برای مثال، معلم به شاگرد خود بگوید یا برای او بنویسد «همیشه اشتباه می‌کنی...، تو هیچ‌وقت نمی‌توانی...» (قره‌داغی، ۱۳۸۹، ۳۶).

بالاخره، تمام بازخوردهای معلم فرایندی نیست بلکه معلم برحسب ضرورت و وظیفه شغلی باید گزارشی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز به والدین و به مدیریت مدرسه و حتی به خود دانش‌آموز ارائه دهد. این نوع بازخورد را بازخوردهای پایانی گویند (حسنی، ۱۳۸۷، ۱۳۴). به‌عنوان نتیجه، به نظر می‌رسد که این نوع تقسیم‌بندی‌ها، گرچه مناسب و همسو با مبانی نظری است و شاید به ظاهر، فهم آن را ساده‌تر می‌کند اما واقعیت این است که در شرایط و جغرافیای دانشی موجود و در فضای کلاسی معلم، تقسیمات گوناگون از بازخورد، تنها به فهم و کاربست مؤثر آن لطمه وارد می‌کند. آنچه که مهم جلوه می‌کند این است که در فرایند بازخورددهی معلم باید بازخورد خود را با دانش‌آموزان مختلف اعم از ضعیف، متوسط و قوی به لحاظ تحصیلی تنظیم کند؛ به عبارت دیگر، وقتی معلم درمی‌یابد که دانش‌آموزان نیازهای متفاوت دارند باید برای آموزش آنان طرح‌های مختلفی بریزد. سبحانی (۱۳۹۱) معتقد است معلمان باید در بازخورد به دانش‌آموزان قوی و متوسط (دانش‌آموزانی که رتبه آنها خیلی خوب و خوب است)، بر تکلیف و فرایند انجام دادن آن تأکید ورزند و در مورد ایده‌های جالب روند

یادگیری‌شان گفت‌وگو کنند؛ چون آنها از روند یادگیری خود، آگاه هستند. از سوی دیگر، بعضی از دانش‌آموزان به تلاش بیشتر (دانش‌آموزان ضعیف با رتبه نیاز به تلاش بیشتر) نیاز دارند، این گروه دانش‌آموزانی هستند که سابقه آموزشی آنان قوی و مستحکم نیست یا مهارت یادگیری ندارند که بتوانند اطلاعات را پردازش کنند. بازخورد به این دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که به آنان کمک کند بتوانند بین آنچه انجام می‌دهند و نتیجه کار ارتباط برقرار کنند. معلم باید به این دانش‌آموزان بازخوردی بدهد که انجام آنها هم در توان دانش‌آموز و هم دست‌یافتنی است.

به نظر می‌رسد پژوهش‌هایی که در مورد ارزشیابی توصیفی انجام شده بیشتر به توصیف و تعریف این نظام ارزشیابی پرداخته‌اند و بررسی موانع نحوه و فرایند ارائه بازخورد به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی (بروکهارت، ۲۰۱۲، ۴۱) به‌ویژه، در نظام آموزشی ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، دومین هدف ویژه مطالعه حاضر شناسایی موانع دخیل در ارائه بازخوردهای مؤثر از سوی معلمان به دانش‌آموزان است. نتایج چندین پژوهش (ملایی و دستجردی، ۱۳۸۹؛ یادگارزاده، ۱۳۸۳؛ حیدری، ۱۳۸۷) نشان داد که در حال حاضر اصلی‌ترین مشکل اجرای نظام ارزشیابی توصیفی در مدرسه‌های دوره ابتدایی کشور، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس است. جمعیت زیاد کلاس‌ها مانع از توجه و تعامل مداوم معلم با دانش‌آموزان برای ارائه بازخوردهای توصیفی و اصلاحی می‌شود (نوری، ۱۳۹۱، ۲۶). از سوی دیگر، مطالعات تیمز در زمینه درس‌های ریاضی و علوم دوره ابتدایی نشان داد که بین یادگیری دانش‌آموزان و تعداد آنها در کلاس برای چهار کشوری که رتبه اول را کسب کرده‌اند (سنگاپور، هنگ‌کنگ، کره جنوبی و ژاپن) رابطه‌ای وجود ندارد. برخی مطالعات نیز نشان دادند بهترین عملکرد به دانش‌آموزان کلاس‌های ۳۱ تا ۴۰ نفر تعلق دارد (نصر و معین‌پور، ۱۳۸۳، ۶۷-۶۶؛ رابینسون و ویتبولز، ۱۹۸۷، ۲۰۱).

عامل مهم دیگر در موفق نبودن ارزشیابی توصیفی به نبود مهارت‌های معلمان در ارائه بازخورد مربوط است. حسنونند (۱۳۹۲) نشان داد که هیچ‌کدام از معلمان نمونه پژوهش از انواع کامل بازخوردها با توجه به طبقه‌بندی آنها که در الگوی ارزشیابی توصیفی باید از آنها استفاده کنند، آگاه نبودند و در فرایند آموزش استفاده نمی‌کردند. یکی از دلایل بدفهمی‌های معلمان را می‌توان ناقص بودن دوره‌های آموزش ارزشیابی

¹. Robinson & Withebols

توصیفی دانست که نشان‌دهنده اطلاع‌رسانی ناکافی به معلمان است و آگاهی نداشتن معلمان بر عملکرد آنها نیز تأثیر گذاشته است (حسینی، ۱۳۹۰، ۳۰). بلک و ویلیام^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی فراتحلیل به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که بعد از ارزشیابی‌های تکوینی از سوی معلم، بازخوردهای صرفاً نتیجه‌ای دریافت می‌کنند در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی^۲ با مشکل مواجه هستند و در پیشبرد یادگیری‌شان پیشرفتی ندارند (بینستوک، کاتز و کوکس^۳، ۲۰۰۷، ۹۳-۹۲). بعضی پژوهش‌ها نیز از این واقعیت پرده برداشته‌اند که معلمان به بازخورد به‌عنوان موضوعی جدای از سایر جنبه‌های فرایند یادگیری می‌نگرند (دودن، پیتوی، یوست و مک کارسی^۴، ۲۰۱۳، ۷۰). سومین عامل تأثیرگذار بر نحوه ارائه بازخوردها از سوی معلمان به دوره‌های ضمن خدمتی مربوط می‌شود که با هدف افزایش دانش، تغییر نگرش و بهبود توانش معلمان طراحی شده‌اند. در حالی که مطالعه کشتی‌آرای (۱۳۹۲) نشان داد که کافی نبودن زمان دوره آموزش‌ها و زمان نامناسب برگزاری دوره‌ها از جمله موانع موجود در اجرای صحیح ارزشیابی توصیفی است. کارگاهی نبودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت^۵، کاربردی نبودن آموزش‌ها و نداشتن فرصت مطالعاتی پس از هر دوره آموزش ضمن خدمت برای رفع اشکال، از چالش‌های دیگر موجود در این حیطه است (اورانگی، ۱۳۹۰، ۹۸). به‌طور کلی، پژوهش‌های انجام شده در زمینه دوره‌های ضمن خدمت نشان می‌دهند که مهم‌ترین نارسایی‌های این دوره‌ها عبارت‌اند از: ایجاد نشدن شرایط و زمینه مناسب برای برگزاری کلاس‌ها به‌صورت کاربردی، استفاده از روش‌های سنتی، ناکافی بودن زمان برگزاری دوره‌ها (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰، ص. ۶۶)، تناسب نداشتن محتوا با نیازهای آموزشی معلمان (حسین‌پور، ۱۳۸۲، ۱۲۲) و نداشتن تأثیر مثبت دوره‌ها بر عملکرد معلمان (صمدی، ۱۳۸۷، ۱۵۱).

به نظر می‌رسد پایه تدریس کلاسی معلمان نیز متغیر تأثیرگذار دیگری است که می‌تواند بر نحوه ارائه بازخورد و همچنین نوع بازخوردهای ارائه شده تأثیر داشته باشد. معلمان در بازخورد به دانش‌آموزان ضعیف بیشتر از بازخوردهایی مانند "بیشتر تلاش

1. Black & Wiliam

2. Self - regulation

3. Bienstock, Katz & Cox

4. Dowden, Pittaway, Yost & McCarthy

5. In-service training

کن" استفاده می‌کنند و در بازخورد به دانش‌آموزان قوی "تو همیشه موفق هستی" استفاده می‌کنند (سبحانی، ۱۳۹۱، ۱۰۹). در حالی که دانش‌آموز برای اثربخشی در یادگیری به بازخوردی نیاز دارد که او را به اندیشه‌ورزی وادار کند. بازخوردی دانش‌آموز را به اندیشه وامی‌دارد که به او نشان دهد برای بهبود یادگیری‌اش به چه چیزی نیاز دارد و یا چه کاری باید انجام دهد (ویگنز^۱، ۲۰۱۲، ۷). بازخورد توصیفی برای دانش‌آموزان سال‌های پایین اهمیت ویژه‌ای دارد (پولس و ماهونی^۲، ۲۰۰۸، ۱۳۳) و می‌تواند روشی برای کمک به آنها در سازگاری با شرایط و محیط یادگیری مختلف و با نیازمندی‌ها، شرایط و انتظارات جدید باشد (کاروالهو و همکاران^۳، ۲۰۱۴، ۲۲۳) و در افزایش مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان کلاس‌های پایین تأثیر قابل توجهی دارد (تراکن میلر، آدریا و تانیا^۴، ۲۰۱۴، ۵۳۸). علاوه بر این، نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که تفاوت‌های قابل توجهی بین معلمان زن و مرد در ارائه بازخوردهای حاصل از ارزشیابی وجود دارد؛ به طوری که معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد، زمان بیشتری را برای ارائه بازخورد به دانش‌آموزان صرف می‌کنند، از بازخوردهای راهبردی بیشتری استفاده می‌کنند، توجه و تمرکز خاصی بر روی محتوای بازخوردها دارند و سعی می‌کنند بازخوردهای اثربخش‌تری ارائه کنند (ایونز و وارینگ^۵، ۲۰۱۱، ۱۱۸). سینگر (۱۹۹۶) معتقد است که معلمان زن تمایل بیشتری به استفاده از ارائه بازخوردهایی دارند که به خودتنظیمی دانش‌آموزان کمک می‌کند. علاوه بر این، معلمان زن تمایل بیشتری به صرف زمان برای طراحی، برنامه‌ریزی و سنجش فعالیت‌های یادگیری دارند. در مقابل، به‌زعم کریسپ^۶ (۲۰۰۷) مبهم است که آیا تفاوت‌هایی بین بازخوردهای حاصل از ارزشیابی معلمان زن و مرد وجود دارد یا خیر؟ ساویو^۷ (۲۰۰۹) نیز معتقد است که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه باید انجام شود. پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که تمرکز بر متغیر جنسیت و مطالعه بر روی آن لازم و ضروری است زیرا تفاوت‌های

1. Wiggins

2. Poulos & Mahony

3. Carvalho et al

4. Truckenmiller, Adrea & Tanya

5. Evans & Waring

6. Crisp

7. Savoie

جنسیتی متغیری تأثیرگذار بر اولویت‌های آموزش و یادگیری و فرایندهای پردازش اطلاعات و عملکرد شناخته می‌شود (رایدینگ و راینر، ۱۹۹۸، ۷۸).

به‌طور کلی، مطالعه حاضر بر آن بود تا با شناسایی شیوه‌های بازخوردهای ارائه شده به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از سوی یک گروه از معلمان مرد و زن از پایه اول تا پایه ششم، موانع اصلی را پیدا کند و بر اساس یافته‌های پژوهش راهکارهایی برای بهبود ارائه بازخوردهای مناسب تدوین کند. بر این اساس، سؤال‌های زیر مطرح شد:

۱. معلمان مدرسه‌های ابتدایی از چه نوع بازخوردهایی در ارتباط با کار دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند؟

۲. آیا بین تعداد دانش‌آموزان فعلی کلاس‌ها با نمره بازخوردهای غیرمجاز، انگیزشی و راهبردی رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

۳. آیا بین معلمان زن و مردی که در دوره‌های ضمن خدمت شرکت کرده‌اند با معلمانی که این دوره‌ها را نگذرانده‌اند از نظر شیوه‌های ارائه بازخورد تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۴. آیا بین معلمانی زن و مردی که در پایه‌های پایین (اول، دوم، سوم) تدریس می‌کنند با معلمانی زن و مردی که در پایه‌های بالا (چهارم، پنجم، ششم) تدریس می‌کنند از نظر شیوه‌های ارائه بازخورد تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۵. آیا ارائه مؤلفه‌های بازخورد بین معلمانی که نسبت به وجود تعداد دانش‌آموز برای ارائه بازخورد نظر مساعد دارند و کسانی که در این زمینه نظر مساعد ندارند متفاوت است؟

روش و جامعه پژوهش

طرح پژوهش حاضر طرح پیمایشی از نوع مطالعات مقطعی بود. شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۳۵۱ نفر از معلمان مقطع ابتدایی استان البرز از بین ۴۲۵۷ نفر از معلمان چهار ناحیه آموزش و پرورش بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در پایه اول تا ششم در استان البرز در حال تدریس بودند و بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۲ (۱۹۷۰) به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری در این پژوهش از روش نمونه

^۱. Riding & Rayner

^۲. Gersgy & Morgan

گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم (نسبتی) استفاده شده است. به این صورت که پایه‌های تحصیلی به سه طبقه تقسیم شد. طبقه یک شامل پایه اول و دوم، طبقه دوم شامل پایه سوم و چهارم، طبقه سوم شامل پنجم و ششم. سپس از هر طبقه تعدادی معلم بر اساس پایه تدریس و جنسیت به نسبت سهمشان انتخاب شدند.

ابزار

در پژوهش حاضر برای بررسی بازخورد معلمان به عملکرد دانش‌آموزان در اجرای نظام ارزشیابی توصیفی، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته مبتنی بر پایه‌های نظری بازخورد، قوانین و آیین‌نامه‌ها، مصاحبه و مشاهده سازمان‌نیافته، تهیه شد. در نهایت با تلفیق همه این موارد، محتوای پرسشنامه در پنج بخش تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۴۲ سؤال با طیف دو ارزشی (بله - خیر) در مقیاس بوگاردوس تهیه شده است. به‌طور کلی محتوای پرسشنامه در پنج بخش (خرده مقیاس) تدوین شد که شامل موارد زیر بوده است:

۱. بخش اول: شامل اطلاعات کلی مانند جنسیت، دخترانه - پسرانه بودن مدرسه‌ها، پایه تحصیلی که معلمان در آن تدریس می‌کنند و تعداد دانش‌آموزانی است که معلمان در کلاس خود دارند.

۲. بخش دوم: داده‌های مربوط به متغیر بازخورد غیرمجاز شامل آیتم‌های ۳، ۹، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۳۰ که در مجموع از ۸ گویه تشکیل شده است. نمونه گویه این بخش: ۳۰. من در بازخوردهایم به دانش‌آموزان صرفاً نتیجه را به دانش‌آموزان اعلام می‌کنم.

۳. بخش سوم: داده‌های مربوط به متغیر بازخورد معلم با توجه به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شامل آیتم‌های ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۷، ۲۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۹، ۴۰ که در مجموع از ۱۴ گویه تشکیل شده است. نمونه گویه این بخش: ۴. در بازخوردهایم به دانش‌آموزان ضعیف، نتیجه فعالیت‌هایشان را با دانش‌آموزان دیگر مقایسه می‌کنم.

۴. بخش چهارم: داده‌های مربوط به بازخوردهای انگیزشی معلمان شامل آیتم‌های ۲، ۵، ۱۱، ۱۶، ۲۲، ۲۷، ۲۵، ۳۷، ۴۱، ۴۲ که مجموعاً ۱۰ گویه است. نمونه گویه این بخش: ۳. برای انگیزه بیشتر به دانش‌آموزان، رتبه‌های آنها را در کلاس اعلام می‌کنم.

۵. بخش پنجم: داده‌های مربوط به بازخوردهای راهبردی معلمان برای افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان شامل آیتم‌های ۱۸، ۱۰، ۱۹، ۲۱، ۲۸، ۲۹، ۳۶، ۳۸ که در مجموع از ۸ گویه تشکیل شده است. نمونه گویه این بخش: ۳۸. بازخوردهای توصیفی که به

دانش آموزان می‌دهم موجب می‌شود تا آنها در حل مسائل وقتی که با موانع مواجه می‌شوند، پشتکار داشته باشند.

پیش از نمونه‌گیری نهایی، به‌منظور اطمینان از اعتبار^۱ ابزار مورد استفاده در پژوهش، یک بررسی در مقیاس کوچک و با یک نمونه ۳۰ نفری از میان جامعه آماری پژوهش انجام گرفت. سپس ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه، با استفاده از داده‌های به دست آمده از نمونه اولیه محاسبه شد. همسانی درونی به ترتیب برای مؤلفه بازخوردهای غیر مجاز، ۰/۶۸؛ مؤلفه بازخورد معلم با توجه به عملکرد تحصیلی دانش آموزان، ۰/۷۰؛ مؤلفه بازخوردهای انگیزشی، ۰/۶۷؛ مؤلفه بازخوردهای راهبردی معلمان، ۰/۶۳ و برای کل پرسشنامه، ۰/۸۰ به دست آمد. نتایج به دست آمده، بیانگر این امر است که ابزار مورد استفاده در این پژوهش از اعتبار قابل قبولی برخوردار است.

همچنین به‌منظور سنجش روایی صوری و روایی محتوایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، از نظرات استادان و کارشناسان مرتبط با حوزه پژوهش حاضر استفاده شد. به این صورت که پرسشنامه اصلی، در اختیار آنان قرار داده شد و سؤال‌هایی مانند دقیق بودن گویه‌ها، واضح و روشن بودن گویه‌ها، مناسب بودن مقیاس سنجش گویه‌ها و کفایت گویه‌ها برای سنجش متغیرهای پژوهش، در زمینه روایی صوری و محتوایی از آنان پرسیده شد. به‌منظور سنجش روایی صوری، از نظرات پاسخ‌دهندگان نیز بهره گرفته شد؛ بنابراین این پاسخ‌دهندگان نیز روایی صوری و محتوایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش را تأیید کردند.

شیوه اجرا

داده‌های این پژوهش با توزیع پرسشنامه گردآوری شد؛ به این صورت که با توجه به تعداد نمونه‌های آماری منتخب از هر ناحیه و با کسب مجوز ورود از اداره‌های آموزش و پرورش هر ناحیه به مدرسه‌های آن ناحیه مراجعه و پس از ارائه توضیحات لازم در رابطه با نحوه پاسخگویی به سؤال‌ها، پرسشنامه‌ها بین معلمان پخش شد. از آنجا که حجم سؤال‌ها زیاد نبود، از معلمان درخواست شد که پرسشنامه را در محل کار و پس از اختصاص زمان لازم تکمیل کرده و به محقق تحویل دهند. به‌طور کلی از ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شده بین معلمان چهار ناحیه آموزش و پرورش حدود ۳۵۳ مورد به

¹. reliability

شکل کاملاً درست و معتبر در اختیار محقق قرار گرفت و ۱۴ مورد از پرسشنامه بازگردانده نشد. ۱۳ مورد دیگر یا توسط آزمودنی‌ها تکمیل نشده بود یا ناقص بود طوری که امکان ورود داده‌ها و تحلیل آن وجود نداشت. علت تکمیل نکردن و بازگشت ندادن این پرسشنامه‌ها از سوی شرکت‌کنندگان، نداشتن روحیه همکاری با پژوهشگران، ترس از ارزشیابی و ارائه گزارش، نداشتن انگیزه، بی‌حوصلگی و خستگی و بی‌اهمیت دانستن پژوهش، گزارش شد؛ اما در مجموع استقبال بسیار خوبی از موضوع پژوهش شد و بسیاری از معلمان با اشتیاق فراوان پرسشنامه را تکمیل کردند.

نتایج

به منظور تحلیل آماری داده‌های حاصل از پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل واریانس دوره‌ها، همبستگی پیرسون و تی (t) برای دو گروه مستقل) استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های زیر نشان داده شده است. در پژوهش حاضر برای ارزیابی نقش جنسیت (زن، مرد) و دوره‌های ضمن خدمت (حضور داشتن و حضور نداشتن در این دوره‌ها) در مؤلفه‌های بازخورد (بازخوردهای غیرمجاز، بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای راهبردی و بازخورد به دانش‌آموزان با توجه به عملکرد تحصیلی) از تحلیل واریانس دوره‌ها بین گروهی استفاده شد. برای انجام تحلیل واریانس دوره‌ها، ابتدا نرمال بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته با آزمون لون، بررسی شد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری مقدار محاسبه شده لون برای هر یک از متغیرهای بازخوردهای انگیزشی ($F(3, 347) = 0.056$; $p = 0.644$)، بازخوردهای غیرمجاز ($F(3, 347) = 1.393$; $p = 0.245$)، بازخوردهای راهبردی ($F(3, 347) = 1.962$; $p = 0.125$)؛ $p = 0.338$)، بازخورد با توجه عملکرد تحصیلی ($F(3, 347) = 1.126$)، از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. بنابراین داده‌ها مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند و می‌توان از تحلیل واریانس دوره‌ها استفاده کرد. در جدول (۱) نتایج آزمون لون گزارش شده است:

جدول (۱) نتایج آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها

متغیرها	F	Df1	Df2	p
بازخوردهای انگیزشی	۰/۵۵۶	۳	۳۴۷	۰/۶۴۴
بازخوردهای غیرمجاز	۱/۳۹۳	۳	۳۴۷	۰/۲۴۵
بازخوردهای راهبردی	۱/۹۶۲	۳	۳۴۷	۰/۱۲۵
بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی	۱/۱۲۶	۳	۳۴۷	۰/۳۳۸

نتایج حاصل از تحلیل آماری داده‌های پژوهش نشان داد که اثر اصلی برای متغیرهای جنسیت و دوره‌های ضمن خدمت و اثر تعاملی بین این دو متغیر بر هر یک از بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای منفی (غیر مجاز) و بازخوردهای راهبردی ارائه شده، معنی‌دار نبود. به عبارت دیگر تفاوت معنی‌داری در اثر دوره‌های ضمن خدمت (شرکت کردن و شرکت نکردن در این دوره‌ها) بر بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای منفی و بازخوردهای راهبردی ارائه شده برای معلمان مرد و زن وجود ندارد^۱. اما نتایج نشان داد که اثر اصلی متغیر جنسیت بر مؤلفه ارائه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به لحاظ آماری معنی‌دار بود ($p=0/004$; $F(1,347)=8/399$). همچنین اثر اصلی برای دوره‌های ضمن خدمت و اثر تعاملی بین دوره‌های ضمن خدمت و جنسیت به لحاظ آماری معنی‌دار نبود. مفهوم آن این است مردان و زنان معلم بر اساس بازخورد به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متفاوت هستند ولی در نمره‌های معلمانی که در دوره‌های ضمن خدمت شرکت کرده‌اند با معلمانی که این دوره‌ها را نگذرانده‌اند، تفاوتی وجود ندارد.

^۱. در این مقاله برای خلاصه‌گویی و مفیدگویی تنها برای نتایج معنی‌دار جدول ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه ارائه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی برای دو گروه

جنسیت	دوره‌های ضمن خدمت	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
زن	حضور نداشتن در دوره	۷/۳۲	۲/۶۴۱	۶۲
	حضور داشتن در دوره	۷/۵۹	۲/۳۴۱	۲۳۷
	کل	۷/۵۴	۲/۴۰۴	۲۹۹
مرد	حضور نداشتن در دوره	۹/۳۳	۱/۷۵۱	۶
	حضور داشتن در دوره	۸/۷۸	۲/۵۶۴	۴۶
	کل	۸/۸۵	۲/۴۷۶	۵۲

جدول (۳) آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تعیین تعامل معنی‌دار بین جنسیت و دوره‌ها بر بازخوردهای ارائه شده معلمان با توجه به عملکرد تحصیلی

شاخص‌های آماری منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
اثر اصلی جنسیت	۴۹/۱۳۴	۱	۴۹/۱۳۴	۸/۳۹۹	۰/۰۰۴	۰/۰۲۴
اثر اصلی دوره‌های ضمن خدمت	۰/۳۸۳	۱	۰/۳۸۳	۰/۰۶۵	۰/۷۹۸	۰/۰۰۰
اثر متقابل جنسیت* دوره‌های ضمن خدمت	۳/۲۱۲	۱	۳/۲۱۲	۰/۵۴۹	۰/۴۵۹	۰/۰۰۲
خطا	۲۰۳۰/۰۰۷	۳۴۷	۵/۸۵			

برای بررسی تأثیر جنسیت (زن، مرد) و پایه تدریس (گروه پایه‌های پایین: اول، دوم و سوم ابتدایی؛ گروه پایه‌های بالا: چهارم، پنجم و ششم ابتدایی) بر بازخوردهای غیرمجاز، بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای راهبردی و بازخورد به دانش‌آموزان با توجه به عملکرد تحصیلی، همانند سؤال اول از تحلیل واریانس دوطرفه بین گروهی استفاده شد. برای انجام تحلیل واریانس دوره‌ها، ابتدا نرمال بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته با آزمون لون بررسی شد. سطح معنی‌داری مقدار محاسبه شده لون برای هر یک از متغیرهای بازخوردهای انگیزشی ($F(3,347) = 0.613; p = 0.603$)،

بازخوردهای غیرمجاز ($F(3,347) = 2/959; p=0/289$)، بازخوردهای راهبردی ($F(3,347) = 0/300; p=3/024$)، بازخورد با توجه عملکرد تحصیلی ($F(3,347) = 0/246; p=1/388$)، از $0/05$ بزرگ‌تر است؛ بنابراین داده‌ها مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال برده‌اند و می‌توان از تحلیل واریانس دوراهه استفاده کرد. در جدول (۴) نتایج آزمون لون گزارش شده است:

جدول (۴) آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها

متغیرها	F	df1	df2	p
بازخوردهای انگیزشی	0/603	3	347	0/613
بازخوردهای غیرمجاز	2/959	3	347	0/289
بازخوردهای راهبردی	3/024	3	347	0/300
بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی	1/388	3	347	0/246

نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه بین گروهی نشان داد که اثر اصلی برای متغیرهای جنسیت و پایه تدریس معلمان و اثر تعاملی بین این دو متغیر بر هر یک از مؤلفه‌های بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای منفی معنی‌دار نبود. این نتایج حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری در اثر تدریس معلمان در پایه‌های پایین (اول، دوم و سوم) و پایه‌های بالا (چهارم، پنجم، ششم) بر بازخوردهای انگیزشی و بازخوردهای منفی ارائه شده برای مردان و زنان وجود ندارد.

اما میانگین‌ها و انحراف استاندارد‌های نمره‌های مؤلفه بازخورد راهبردی مندرج در جدول (۵) بیانگر وجود تفاوت در میانگین‌های دو گروه است. به طوری که معلمان که در پایه‌های بالا (چهارم، پنجم، ششم) مشغول به تدریس هستند در مقایسه با همکاران خود که در پایه‌های پایین (اول، دوم، سوم) تدریس می‌کنند بازخوردهای راهبردی بیشتری ارائه می‌کنند که در این بین معلمان زن عملکرد بهتری نسبت به همکاران مرد خود داشتند.

جدول (۵) میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه بازخوردهای راهبردی برای دو گروه

پایه تدریس	پایه‌های تدریس	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پایه‌های پایین	زن	۵/۸۴	۱/۷۰۴	۱۷۰
	مرد	۴/۹۲	۱/۹۷۷	۱۳
	کل	۵/۷۸	۱/۷۳۵	۱۸۳
پایه‌های بالا	زن	۶/۱۷	۱/۶۵۴	۱۲۹
	مرد	۵/۷۷	۲/۲۴۱	۳۹
	کل	۶/۰۸	۱/۸۰۸	۱۶۸

نتایج حاصل از جدول (۶) نشان می‌دهد که اثر اصلی برای متغیر جنسیت ($p=0/029$)؛ $F(1,347)=4/819$ و اثر اصلی برای متغیر پایه تدریس ($p=0/05$)؛ $F(3,825)=3/825$ و $F(1,347)=0/739$ به لحاظ آماری معنی‌دار است ولی اثر تعاملی بین متغیرهای جنسیت و پایه تدریس ($p=0/390$)؛ $F(1,347)=0/739$ معنی‌دار نیست. این نتایج حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری در اثر تدریس معلمان در پایه‌های پایین (اول، دوم و سوم) و پایه‌های بالا (چهارم، پنجم، ششم) بر بازخوردهای راهبردی ارائه شده وجود دارد. به‌علاوه معلمان زن و مرد نیز از نظر ارائه بازخوردهای راهبردی متفاوت هستند. این خود نشان می‌دهد که معلمان زن نسبت به همکاران مرد خود بازخوردهای راهبردی بیشتری ارائه می‌کنند اما بین متغیرهای (جنسیت * پایه تدریس) نیز تعامل وجود ندارد.

جدول (۶) آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تعیین تعامل معنی‌دار بین جنسیت و پایه تدریس بر بازخوردهای راهبردی ارائه شده به دانش‌آموزان

شاخص‌های آماری منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
اثر اصلی جنسیت	۱۴/۹۸۲	۱	۱۴/۹۸۲	۴/۸۱۹	۰/۰۲۹	۰/۰۱۴
اثر اصلی پایه تدریس	۱۱/۸۹۲	۱	۱۱/۸۹۲	۳/۸۲۵	۰/۰۵۰	۰/۰۱۱
اثر تعاملی جنسیت * پایه تدریس	۲/۲۹۸	۱	۲/۲۹۸	۰/۷۳۹	۰/۳۹۰	۰/۰۰۲
خطا	۱۰۷۸/۸۰۶	۳۴۷	۳/۱۰۹			

همچنین میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های مؤلفه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی مندرج در جدول (۷) نشان می‌دهد که بین معلمان زن و مرد در ارائه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی بین معلمان که در پایه‌های پایین و بالا تدریس می‌کنند از نظر ارائه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود.

جدول (۷) میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه ارائه بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی برای دو گروه

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	پایه‌های تدریس	پایه تدریس
۱۷۰	۲/۳۴۱	۷/۵۴	زن	پایه‌های پایین
۱۳	۲/۸۹۱	۸/۲۳	مرد	
۱۸۳	۲/۳۸۲	۷/۵۸	کل	
۱۲۹	۲/۴۹۴	۷/۵۳	زن	پایه‌های بالا
۳۹	۲/۳۲۸	۹/۰۵	مرد	
۱۶۸	۲/۵۳۲	۷/۸۹	کل	

نتایج حاصل از اعمال روش آماری تحلیل واریانس دوطرفه بین گروهی در زمینه تأثیر جنسیت (زن، مرد) و پایه تدریس (گروه پایه‌های پایین: اول، دوم و سوم ابتدایی؛ گروه پایه‌های بالا: چهارم، پنجم و ششم ابتدایی) بر بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی در جدول (۸) نشان می‌دهد که اثر اصلی برای متغیر جنسیت به لحاظ آماری معنی‌دار است ($F(1,347) = 7/202; p=0/008$) ولی اثر اصلی برای متغیر پایه تدریس ($F(1,347) = 0/990; p=0/320$) و اثر تعاملی بین پایه تدریس و جنسیت ($F(1,347) = 0/992; p=0/320$) به لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

جدول (۸) آزمون تحلیل واریانس دوطرفه برای تعیین تعامل معنی‌دار بین جنسیت و پایه تدریس بر بازخورد معلمان با توجه به عملکرد تحصیلی

شاخص‌های آماری منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
اثر اصلی جنسیت	۴۲/۱۰۴	۱	۴۲/۱۰۴	۷/۲۰۲	۰/۰۰۸	۰/۰۲۰
اثر اصلی پایه تدریس	۵/۷۸۸	۱	۵/۷۸۸	۰/۹۹۰	۰/۳۲۰	۰/۰۰۳
اثر متقابل جنسیت* پایه تدریس	۵/۸	۱	۵/۸	۰/۹۹۲	۰/۳۲۰	۰/۰۰۳
خطا	۲۰۲۸/۵۸۶	۳۴۷	۵/۸۴۶			

در پژوهش حاضر به منظور بررسی تفاوت میانگین نمره‌های معلمان که نظر مساعد (مثبت) نسبت به وجود تعداد دانش‌آموز در کلاس‌ها برای ارائه بازخورد داشتند با گروهی که نظر مساعد (منفی) نسبت به این امر ندارد، از آزمون تی (t) برای گروه‌های مستقل استفاده شد. پس از ورود داده‌های حاصل از پرسشنامه مشخص شد که تعداد افرادی که نسبت به وجود تعداد دانش‌آموز برای ارائه بازخورد نظر مثبت داشتند، ۶۸ نفر و تعداد افرادی نسبت به این امر نظر منفی داشتند، ۲۸۳ نفر است. با توجه به اینکه اختلاف نمونه‌های این دو گروه زیاد بوده و مقایسه آنها به لحاظ آماری منطقی نبود لذا برای مقایسه این دو گروه ابتدا نمونه‌ای ۶۸ نفری از بین ۲۸۳ نفر به طور تصادفی انتخاب شد. پس از برابر کردن نمونه‌های دو گروه، ۶۸ نفر از افرادی که نظر منفی داشتند با ۶۸ نفر از افرادی که نظر مثبت داشتند با استفاده از آزمون تی (t) برای دو گروه مستقل، مقایسه شدند که نتایج آن به شرح زیر است:

نتایج نشان می‌دهد که تفاوت بین نمره‌های گروهی که نظر مساعدی نسبت به وجود تعداد دانش‌آموز در کلاس‌ها برای ارائه بازخورد داشتند با گروهی که نظر مساعدی نسبت به این امر ندارد، در هر یک از متغیرهای بازخوردهای منفی، بازخوردهای انگیزشی و بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی، به لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($p > 0/05$). ولی نتایج نشان داد که بین دو گروه در ارائه بازخوردهای راهبردی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به طوری که معلمان که اظهار داشتند که تعداد بالای دانش‌آموزان

در کلاس مانع ارائه بازخوردهای اثربخش نمی‌شود بازخوردهای راهبردی بیشتری نسبت به گروه دیگر ارائه کردند. پس نتیجه می‌گیریم با وجود اینکه هر دو گروه نظر متفاوتی نسبت به وجود تعداد دانش‌آموز در کلاس‌ها برای ارائه بازخورد داشتند ولی در ارائه بازخوردهای انگیزشی، راهبردی، غیر مجاز و بازخورد با توجه به عملکرد، یکسان عمل کرده‌اند. ولی در ارائه بازخوردهای راهبردی بین دو گروه تفاوت معنی‌دار است.

جدول (۹) میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها در هر یک از متغیرهای وابسته

شاخص‌های آماری متغیرها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
بازخوردهای منفی	نظر منفی	۶۸	۴/۱۲	۱/۴۹۲
	نظر مثبت	۶۸	۴/۰۴	۱/۸۶۴
بازخوردهای انگیزشی	نظر منفی	۶۸	۵/۰۶	۲/۰۳۶
	نظر مثبت	۶۸	۵/۲۲	۱/۸۹۱
بازخوردهای راهبردی	نظر منفی	۶۸	۶/۲۵	۱/۵۵۹
	نظر مثبت	۶۸	۵/۵۱	۱/۹۴۳
بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی	نظر منفی	۶۸	۷/۵۰	۲/۶۲۹
	نظر مثبت	۶۸	۷/۸۱	۲/۵۱۷

جدول (۱۰) نتایج آزمون تی (t) نمونه‌های مستقل برای مقایسه میانگین نمره‌های هر یک از متغیرهای وابسته در گروه‌های مختلف

شاخص‌های آماری	آزمون لون (همگنی واریانس‌ها)		مقدار t	درجه آزادی (df)	سطح معنی‌داری (sig)	تفاوت بین میانگین‌ها	فاصله اعتماد ۹۵٪ برای تفاوت بین میانگین‌های	
	آزمون f	معنی‌داری					حد بالا	حد پایین
بازخوردهای منفی	۲/۹۰۹	۰/۰۹۰	۰/۲۵۴	۱۳۴	۰/۸۰۰	۰/۰۷۴	-۰/۴۹۹	۰/۶۴۶
بازخوردهای انگیزشی	۰/۱۸۵	۰/۶۶۸	-۰/۴۸۰	۱۳۴	۰/۶۳۲	-۰/۱۶۲	-۰/۸۲۸	۰/۵۰۵
بازخوردهای راهبردی	۳/۷۸۳	۰/۰۵۴	۲/۴۳۴	۱۳۴	۰/۰۱۶	۰/۷۳۵	۰/۱۳۸	۱/۳۳۳
بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی	۰/۰۳۸	۰/۸۴۵	-۰/۷۰۰	۱۳۴	۰/۴۸۵	-۰/۳۰۹	۱/۱۸۲	۰/۵۶۴

برای بررسی رابطه بین تعداد دانش‌آموزان فعلی کلاس‌ها با ارائه بازخوردهای غیرمجاز، بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای راهبردی و بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. تحلیل‌های مقدماتی برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن و یکسانی پراکنندگی انجام گرفت. نتایج نشان داد بین تعداد دانش‌آموزان فعلی کلاس‌ها با ارائه بازخوردهای غیرمجاز، بازخوردهای انگیزشی، بازخوردهای راهبردی و بازخورد با توجه به عملکرد تحصیلی، همبستگی معنی‌داری وجود ندارد ($P > 0/05$). این نتیجه را می‌توان چنین تحلیل کرد که داشتن تعداد دانش‌آموزان بالا موجب نمی‌شود که معلمان بازخوردهای راهبردی و انگیزشی کمتر و بازخوردهای غیرمجاز بیشتری ارائه کنند یا بدون توجه به عملکرد تحصیلی و تفاوت‌های فردی بازخورد ارائه کنند و برعکس، داشتن تعداد دانش‌آموزان پایین نیز موجب نمی‌شود بازخوردهای راهبردی و انگیزشی بیشتر و بازخوردهای غیرمجاز کمتری ارائه کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی شیوه‌ها و موانع ارائه بازخوردهای معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی انجام شده است. یافته‌ها نشان داد که دوره‌های ضمن خدمت برگزار شده در آموزش و پرورش نتوانسته عملکرد معلمان را در زمینه شیوه‌های ارائه بازخورد نسبت به گروهی که در این دوره‌ها شرکت نکردند، ارتقا دهد. به‌طوری که معلمانی که این دوره را نگذارنده‌اند با همکاران شرکت‌کننده خود در این دوره‌ها از نظر ارائه مؤلفه‌های بازخورد تفاوتی نداشتند. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های حسنونند (۱۳۹۲)، حسنی و احمدی (۱۳۸۵)، همسویی و همخوانی دارد. برای مثال نتایج پژوهش‌های حسنونند (۱۳۹۲) نشان داد که معلمان در پژوهش خود از بازخوردهای خودسنجی و همسال‌سنجی خیلی به‌ندرت استفاده می‌کنند و با توجه به اهمیت بازخوردهای شناختی و فراشناختی و گروهی در الگوی ارزشیابی توصیفی، آموزگاران حتی با نام آنها آشنا نبودند. در تبیین نظری نتایج حاصل در مجموع می‌توان این‌گونه اظهار نظر کرد: فرایند حاکم بر آموزش ضمن خدمت استان و محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت از لحاظ کارگاهی بودن و کاربردی نبودن آموزش‌ها (سمعی زفرقندی، ۱۳۹۰، ۶۶)، به‌روز بودن، آگاهی از نیازهای آموزشی، عدم تأثیر مثبت دوره‌ها

بر عملکرد معلمان (صمدی، ۱۳۸۷، ۱۵۱)، مشکلات معلمان از جمله نامناسب بودن زمان برگزاری کلاس‌ها، کوتاه بودن زمان آموزش، فشرده بودن کلاس‌ها (کشتی آرای، ۱۳۹۲، ۶۴) آموزش توسط نیروهای غیر متخصص، نامناسب بودن محل برگزاری کلاس‌ها، منطبق نبودن با نیازهای معلمان، تکراری بودن مطالب، (اورانگی، ۱۳۸۹، ۹۸). در همین پژوهش نیز یافته‌ها حاکی از این واقعیت‌اند که دوره‌های آموزشی برگزار شده نتوانسته عملکرد معلمان را تغییر دهد. برای مثال به مواردی در این زمینه اشاره می‌شود: ۸۱/۵ درصد بیان داشتند اهداف و معیارهای درس را در پایان درس به دانش‌آموزان می‌گویند این خود برخلاف اصول بازخورد است؛ چراکه از اصول بازخورد مؤثر، ارائه اهداف، معیارها و استانداردهای مشخص و پذیرفته شده در آغاز درس است (نیکول و دیک به نقل از یوسف‌وند، ۱۳۹۱، ۲۹). ۷۸/۱ درصد اعلام کردند برای برانگیختن دانش‌آموزان ضعیف بر تکالیف آنها از جمله "بیشتر تلاش کن" استفاده می‌کنند. نمره، رتبه یا نظرهایی مانند خوب است، بیشتر تلاش کن، دانش‌آموز را به تأمل در عملکردش تشویق نمی‌کند. بازخوردی دانش‌آموز را به اندیشه وامی‌دارد که به او نشان دهد برای بهبود یادگیری‌اش به چه چیزی نیاز دارد و یا چه کاری باید انجام دهد (ویگنز، ۲۰۱۲، ۱۲). بازخوردهای خیلی خوب و نیاز به تلاش بیشتر نیز بازخوردی قضاوتی هستند و جذابیتی ندارند. این بازخوردها از لحاظ ساختار و محتوا نامناسب هستند. (بروکهارت، ۲۰۰۸، ۸). ۷۴/۴ درصد اعلام کردند برای انگیزه بیشتر به دانش‌آموزان رتبه‌های آنها را در کلاس اعلام می‌کنم. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ارائه بازخوردهای شفاهی به دانش‌آموزان به صورت رتبه‌بندی و بیان رتبه آنها در جمع کلاسی تأثیرات منفی بر عملکرد آنها دارد. به خصوص این نوع بازخورد باعث کاهش عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود (باتلر و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۷۳). همچنین بازخورد فرایندگرا^۱ بسیار مفیدتر از بازخورد نمره‌گرا^۲ ادراک می‌شود و ادراک دانش‌آموز از سودمند بودن بازخورد، اثر مثبتی بر تغییرات در موفقیت و علاقه وی خواهد داشت (هارکز و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۴). بازخورد فرایندگرا بازخوردی است توصیفی، پیوسته، به موقع، متنوع، واضح و قابل فهم (نمره یا رتبه صرف نباشد) که وضعیت موجود دانش‌آموز را

^۱ . Process-oriented feedback

^۲ . Oriented- score feedback

توصیف (تلاش، پیشرفت و نتیجه) و رهنمودهایی را برای بهبود فرایند یادگیری ارائه می‌کند (حسینی، ۱۳۸۷، ۱۲۹).

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که جنسیت معلم، متغیر دیگری است که بر ارائه بازخورد تأثیر می‌گذارد؛ به طوری که معلمان زن بازخوردهای راهبردی بیشتری نسبت به همکاران مرد خود ارائه می‌کنند و تفاوت معنی‌داری بین معلمان زن و مرد از این لحاظ وجود دارد و این تفاوت به نفع معلمان زن است. همچنین یافته‌ها نشان داد که معلمان مرد در مقایسه با همکاران زن خود به طور معنی‌داری بازخوردهای خودشان را با توجه به عملکرد و سطح تحصیلی دانش‌آموزان تنظیم می‌کنند و در ارائه بازخورد به دانش‌آموزان به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بیشتر توجه می‌کنند. به علاوه نتایج نشان داد معلمان زن از بازخوردهای انگیزشی بیشتر و بازخوردهای غیرمجاز کمتری در مقایسه با همکاران مرد خود استفاده می‌کنند اگرچه تفاوت معنی‌دار در این دو مؤلفه مشاهده نشد. یافته‌های حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های درجینیکا و همکاران (۲۰۰۶) و سینگر (۱۹۹۶) همسو و هماهنگ است. هریک از این پژوهشگران در پژوهش‌های خود به نقش جنسیت بر شیوه‌های ارائه بازخورد اشاره داشتند و اذعان کردند که نقش جنسیت معلم (زن و مرد) در فرایند ارائه بازخورد نقش بسیار زیادی دارد (نتایج این پژوهشگران در رابطه با جنسیت و بازخورد به شکل کلی بوده و آنها به ابعاد بازخورد نپرداختند). این پژوهشگران نشان دادند که ارائه بازخورد از سوی مربیان زن و مرد، متفاوت بوده و هرکدام تأثیر خاصی در فراگیری مهارت‌های یادگیری در دانش‌آموزان دارند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان پایه‌های بالا در مقایسه با همکاران خود که در پایه‌های پایین تدریس می‌کنند از بازخوردهای راهبردی بیشتری استفاده می‌کنند و همچنین با توجه سطح تحصیلی و عملکرد آنها بازخوردهایشان را تنظیم می‌کنند. به بیان دیگر تفاوت معنی‌داری در این دو مؤلفه بین دو گروه مشاهده شده است و این تفاوت به نفع معلمان است که در پایه‌های پایین تدریس می‌کنند. ولی تفاوتی بین معلمان پایه‌های بالا و پایین از نظر ارائه بازخوردهای انگیزشی و غیرمجاز وجود ندارد. این نشان می‌دهد که معلمان پایه‌های ابتدایی بدون توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان هر پایه از بازخوردهای یکسانی برای آنها استفاده می‌کنند. برای مثال ۷۴/۴ درصد از معلمان اذعان داشتند که برای انگیزه بیشتر به دانش‌آموزان، رتبه‌های آنها را در کلاس اعلام می‌کنند. یا ۷۱/۵ درصد اظهار داشتند که برای تلاش بیشتر دانش‌آموزان از

رتبه‌های خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر در تکالیف و آزمون‌های آنها استفاده می‌کنند. این بازخوردها برخلاف اهداف ارزشیابی توصیفی و اصول روان‌شناسی است. یکی از اهداف ارزشیابی توصیفی این بود که با حذف نمره و به دنبال آن حذف استرس، فشار و رقابت، شرایط مساعدتری را در یادگیری برای دانش‌آموز و یاددهی برای معلم فراهم سازد (حسنی و کاظمی، ۱۳۸۲، ۵۷).

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که رابطه‌ای بین تعداد دانش‌آموزان با بازخوردهای ارائه شده در کلاس وجود ندارد. مطالعات تیمز در زمینه درس‌های ریاضی و علوم دوره ابتدایی نیز نشان می‌دهد که بین پیشرفت دانش‌آموزان و تعداد آنها در کلاس برای چهار کشور که رتبه اول کسب کرده‌اند (سنگاپور، هنگ‌کنگ، کره جنوبی و ژاپن) به دلیل عدم پراکندگی در متغیر تراکم یا تعداد دانش‌آموزان رابطه‌ای وجود ندارد. در ایران نیز بهترین عملکرد به دانش‌آموزان کلاس‌های ۳۱ تا ۴۰ نفر تعلق دارد (نصر و معین‌پور، ۱۳۸۳، ۶۷-۶۶). بنا بر نتایج پژوهشی که در انگلستان برای بررسی تأثیر تعداد دانش‌آموزان در کلاس بر آموزش در دو مرحله دوره ابتدایی (مرحله اول: ۵ تا ۷ سالگی و مرحله دوم: ۷ تا ۱۱ سالگی) انجام شده است؛ در مرحله‌ی اول نقش تعداد دانش‌آموزان بسیار مهم است. در مرحله دوم ابتدایی، هیچ شاهدهی مبنی بر اینکه دانش‌آموزان در کلاس‌های کم‌جمعیت‌تر، در درس‌های ریاضیات، انگلیسی یا علوم پیشرفت بیشتری داشته باشند، وجود ندارد (بلاتفورد^۱، ۲۰۰۶، ۲۱۵). در حالی که نتایج پژوهش‌های حیدری (۱۳۸۷) و دستجردی (۱۳۸۹) در رابطه با ارزشیابی توصیفی نشان می‌دهد که بالا بودن حجم جمعیت دانش‌آموزان بزرگ‌ترین مشکلی است که ارزشیابی کیفی با آن روبرو است؛ بنابراین چنین نتیجه می‌گیریم که آنچه در پیشرفت دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند فقط کاهش تراکم کلاس نیست بلکه نگرش معلمان به آن مسئله نیز تأثیرگذار است.

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که نظر معلمان در رابطه با تراکم بالای دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین مانع ارائه بازخورد، بر عملکرد آنها هنگام ارائه تأثیر داشته است. به‌طوری که معلمان می‌پندارند که تراکم‌های پر تراکم هم می‌تواند بازخوردهای اثربخش ارائه کرد از نظر ارائه بازخوردهای راهبردی بهتر از همکاران خود که نظر مساعدی نسبت به این مسئله نداشتند، عمل کردند. در پژوهش حاضر، بیشتر

¹. Blatchford

معلمان شرکت‌کننده اظهار داشتند که تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس درس از موانع اصلی ارائه بازخوردهای توصیفی اثربخش به دانش‌آموزان است (۸۰/۶ درصد) و ۱۹/۴ درصد از معلمان بیان داشتند که تعداد بالای دانش‌آموزان، نمی‌تواند مانع از ارائه بازخوردهای اثربخش بخش در کلاس باشد.

طبق پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر صورت گرفته است، کلاس‌های کم‌جمعیت (کمتر از ۲۰ و ۲۲ نفر) برای دانش‌آموزانی که از نظر فراگیری درس در سطح پایین‌تری (ابتدایی) قرار دارند، بسیار مناسب است (پودمور^۱، ۱۹۹۸، ۷۱۲). بر همین اساس نسبت دانش‌آموز به معلم در مقطع ابتدایی در کشورهای برتر جهانی مثل کانادا ۱۷:۱، آلمان ۱۸:۱، فرانسه ۱۹:۱، ژاپن ۲۲:۱، آمریکا ۲۲:۱ است. به‌طور کلی استانداردهای برتر جهانی، نسبت دانش‌آموز به معلم را در مقطع ابتدایی ۲۲ نفر اعلام کرده است (نصر و معین‌پور، ۱۳۸۳، ۶۷). بر این اساس ۸۰ درصد مدرسه‌های ابتدایی استان البرز (مکان پژوهش) پرتراکم محسوب می‌شود چراکه تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌ها بیش از ۲۶ نفر است (جدول ۳). اگر خوش‌بینانه به این قضیه نگاه کنیم و استاندارد داخلی را در نظر بگیریم که مطابق بخشنامه سامان‌دهی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ تراکم دانش‌آموزان در نقاط شهری و در سه‌ساله نخست دوره ابتدایی حداکثر ۳۲ نفر و در سه‌ساله دوم حداکثر ۳۵ نفر باید باشد (خبرگزاری تسنیم، ۴ مهر ۱۳۹۴)، بیش از ۳۵ درصد مدرسه‌های ابتدایی استان البرز پرتراکم است (تعداد دانش‌آموزان در کلاس بیش از ۳۶ نفر است) (جدول ۳) که این نیز با توجه به پیامدهای آن، نگران‌کننده و قابل تأمل است.

آنچه در مورد کلاس‌های با تراکم زیاد اهمیت ویژه دارد این است که باید معلمان را برای برخورد با چنین موقعیتی و ارائه بازخورد در چنین شرایطی، آموزش داد. همچنین باید انگیزه کافی برای حضور آنها در کلاس‌های پرتراکم به وجود آورد که البته این امر به‌سادگی امکان‌پذیر نیست. مشکلی که وجود دارد این است که معمولاً معلمان هر کشور برای مواجه شدن با کلاس‌هایی با عنوان اندازه متوسط در کشور تربیت می‌شوند. در صورتی که بتوان زمینه‌هایی برای آموزش معلمان برای تدریس و بازخورد در کلاس‌های پرجمعیت به وجود آورد، می‌توان بر افزایش عملکرد این کلاس‌ها تأثیر گذاشت (نصر و معین‌پور، ۱۳۸۳، ۶۷-۶۶).

¹. Podmore

با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش و بررسی بازخوردهای ارائه شده توسط معلمان می‌توان مشکلات و موانع ارائه بازخورد در الگوی ارزشیابی توصیفی در نظام آموزش و پرورش را به دو سطح یا دسته تقسیم‌بندی کرد:

الف) شیوه‌های نامناسب بازخورد: در این حوزه می‌توان با توجه به یافته‌های پژوهش به موارد زیر اشاره کرد:

۱. ارائه اهداف و معیارهای درس در پایان درس یا حتی آگاه نبودن از اهداف و معیارهای درس مورد نظر؛
۲. ارائه بازخوردهایی که از لحاظ ساختار و محتوا نامناسب هستند؛
۳. رتبه‌بندی کردن دانش‌آموزان و ایجاد جو رقابتی ناسالم در کلاس درس که برخلاف اهداف ارزشیابی توصیفی است. یکی از اهداف ارزشیابی توصیفی این بود که با حذف نمره و به دنبال آن حذف استرس و فشار و رقابت، شرایط مساعدتری را در یادگیری برای دانش‌آموز و یاددهی برای معلم فراهم سازد؛
۴. ارائه بازخوردهایی قضاوتی مانند خیلی خوب و قابل قبول و ...؛
۵. ارائه بازخوردهایی که نه دانش‌آموز را به تفکر و اندیشه وامی‌دارد و نه راهبردی به دانش‌آموز نشان می‌دهد مانند بازخوردهایی مثل بیشتر تلاش کن برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف؛
۶. بیان رتبه‌های دانش‌آموزان در جمع کلاسی که تأثیرات منفی بر عملکرد دانش‌آموزان به‌خصوص دانش‌آموزان ضعیف دارد و باعث کاهش عزت نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود و همچنین ارائه چنین بازخوردهایی باعث تزریق استرس به دانش‌آموزان شده و آنها را به حفظ کردن مطالب درسی برای کسب رتبه‌های بالاتر ترغیب می‌کند؛
۷. ارائه بازخوردهای نمره‌گرا یا رتبه‌گرا به جای ارائه بازخوردهای فرایندگرا که این خود باعث پایین آمدن پیشرفت تحصیلی می‌شود. چنین نتایجی به‌وضوح در پژوهش‌های باتلر قابل مشاهده است؛
۸. ارائه بازخوردهای یکسان برای دانش‌آموزان پایه‌های بالا و پایین و توجه نکردن به ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان هر پایه؛
۹. ارائه نکردن بازخوردهای انگیزشی و راهبردی مناسب در مقاطع پایین؛
۱۰. ارائه نکردن بازخوردهای شناختی و فراشناختی کافی و مناسب: بیش از هفتاد درصد معلمان اذعان داشتند که برای تلاش بیشتر دانش‌آموزان تنها از رتبه‌های خیلی

خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر در تکالیف و آزمون‌های آنها استفاده می‌کنند. این بازخوردها برخلاف اهداف ارزشیابی توصیفی و اصول روان‌شناسی است؛ ۱۱. استفاده به ندرت از بازخوردهای گروهی، خودسنجی و همسال‌سنجی در الگوی ارزشیابی توصیفی؛

۱۲. به کار نبردن بازخوردهای اثربخش در کلاس‌های پرجمعیت با توجه به اینکه به اعتقاد بیشتر پژوهشگران، استاندارد تعداد دانش‌آموزان برای اجرای ارزشیابی توصیفی بین ۱۵ تا ۲۵ نفر است. در پژوهش حاضر بیش از هفتاد درصد از شرکت‌کنندگان تعداد دانش‌آموزان بالای ۲۶ نفر داشتند. این خود گویای این است که معلمان نظام آموزشی ایران باید برای کلاس‌های پرجمعیت، آموزش لازم را دریافت کرده و بازخوردهای اثربخشی را ارائه کنند.

ب) موانع زمینه‌ای ارائه بازخوردهای اثربخش: در این حوزه می‌توان با توجه به یافته‌های پژوهش به موارد زیر اشاره کرد:

۱. ناکارآمد بودن دوره‌های آموزشی برگزار شده در افزایش توانمندی معلمان در خصوص به‌کارگیری بازخوردهای توصیفی اثربخش و سازنده؛

۲. پایین بودن استانداردهای آموزشی در مدرسه‌ها (تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس)؛

۳. داشتن نگرش مثبت و مساعد عمده معلمان نسبت به مؤلفه‌های اصلی نظام ارزشیابی سنتی؛

۴. پایین بودن سطح دانش معلمان در رابطه با موضوع بازخورد؛

۵. آمادگی نداشتن معلمان برای ارائه بازخورد در کلاس‌های پرجمعیت و داشتن چنین نگرشی که در کلاس‌های پرجمعیت نمی‌توان بازخوردهای اثربخش ارائه کرد؛

۶. به‌کارگیری معلمان مرد در پایه‌های پایین (اول، دوم و سوم)؛ اگرچه این عامل، آسیب جدی به شمار نمی‌رود. ولی تجربه طراحان ارزشیابی توصیفی (حسینی و احمدی، ۱۳۸۷، ۹۸) نشان داده است که معلمان زن علاقه و آمادگی بیشتری برای به‌کارگیری و اجرای ارزشیابی توصیفی و به دنبال آن ارائه بازخوردهای توصیفی دارند. به‌علاوه نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که معلمان زن زمان بیشتری برای طراحی، برنامه‌ریزی و سنجش فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان صرف می‌کنند (سینگر، ۱۹۹۶، ۹۰). در همین پژوهش نیز یافته‌ها نشان داد که معلمان زن در مقایسه با همکاران مرد خود بازخوردهای راهبردی و انگیزشی بیشتر و بازخوردهای غیرمجاز کمتری ارائه می‌کنند. بنابراین با

- توجه به اهمیت پایه‌های پایین در مقاطع ابتدایی به نظر می‌رسد معلمان زن عملکرد بهتری داشته باشند. بی‌تردید این نتیجه، محتاج پژوهش‌های بیشتری است.
- علاوه بر موارد فوق به عوامل دیگری نیز می‌توان اشاره کرد. اگرچه در پژوهش حاضر این آسیب‌ها بررسی نشده است ولی به نظر می‌رسد که هر یک از این عوامل می‌تواند مانع جدی بر سر ارائه بازخوردهای توصیفی در نظام ارزشیابی توصیفی باشد:
- آموزش ندیدن والدین: بر اساس نتایج پژوهش خوش‌خلق (۱۳۸۴)، یکی از دلایل تحقق نیافتن اهداف نظام ارزشیابی توصیفی، کاهش نیافتن حساسیت والدین مشمول طرح نسبت به نمره بوده است. همکاری و تعاملات میان معلم کلاس و اولیای دانش‌آموزان از یک طرف و مدیر مدرسه و اولیا از طرف دیگر، به‌منظور توجه اولیا می‌تواند بسیار ثمربخش باشد؛
 - تدریس معلمان با رشته‌های تحصیلی غیر مرتبط در مقاطع ابتدایی یکی دیگر از عوامل آسیب‌زا می‌تواند محسوب شود؛
 - پایین بودن سطح تحصیلات معلمان مقاطع ابتدایی را نیز می‌توان به‌عنوان آسیب در این حوزه برشمرد؛
 - بی‌توجهی به سرفصل‌های موجود در درس‌های تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان؛
 - کمبود منابع آموزشی معتبر در رابطه با شیوه ارائه بازخوردهای توصیفی اثربخش به دانش‌آموزان؛
 - ناکارآمدی بازخوردهای ارائه شده و نبود روش‌های ارائه بازخورد مؤثر به معلمان در نظام آموزشی کشور.

ارائه راهکارهایی برای بهبود بازخوردهای معلمان

- الف. یکی از پیشنهادهای کاربردی این پژوهش برگزاری دوره‌های ضمن خدمت تخصصی در زمینه بازخورد به‌صورت عملی و کاربردی است که علاوه بر افزایش دانش، مهارت معلمان را در حوزه ارائه بازخوردهای کیفی و سازنده ارتقا دهد و به اصلاح و ارتقای نگرش‌های معلمان نسبت به بازخوردهای توصیفی توجه جدی داشته باشد؛ ب. تهیه کتاب، لوح فشرده با محتوای بازخورد و شیوه‌های ارائه بازخورد اثربخش از سوی متخصصان و پژوهشگران این حوزه و برگزاری آزمون‌های استاندارد مجازی و حضوری در این رابطه برای معلمان؛ ج. استفاده از مدرسان و معلمان راهنمایی که در

زمینه اجرای ارزشیابی توصیفی و ارائه بازخوردهای توصیفی مهارت دارند برای رفع مشکلات اجرایی؛

۲. توجه ویژه مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان به ارزشیابی توصیفی از طریق قرار دادن دو واحد درسی با عنوان ارزشیابی توصیفی برای دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم؛

۳. الف. کاهش تعداد دانش‌آموزان به حداکثر ۲۲ نفر به‌ویژه در سه‌ساله نخست مقطع ابتدایی برای اجرای بهتر نظام ارزشیابی توصیفی و به دنبال آن ارائه بازخورد پیوسته در جریان یادگیری به دانش‌آموزان به‌صورت توصیه‌های مکتوب و شفاهی. در حالی که طبق بخشنامه سامان‌دهی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۵-۹۴، تراکم دانش‌آموزان در نقاط شهری و در سه‌ساله نخست دوره ابتدایی حداکثر ۳۲ نفر و در سه‌ساله دوم حداکثر ۳۵ نفر است؛ ب. آموزش و تربیت معلمان و فراهم کردن انگیزه‌های کافی برای حضور در کلاس‌های پرتراکم؛ ج. استفاده از تجربه کشورهای چین و ژاپن در این زمینه؛

۴. قرار دادن اهداف هر پایه در ابتدای کتاب‌های درسی: با انجام این کار معلم در آغاز سال تحصیلی جدید، اهداف درسی در سال گذشته را ارزیابی و نقاط ضعف دانش‌آموز مشخص و نسبت به برنامه‌ریزی آموزشی مورد نیاز و ترمیمی اقدام می‌کند؛

۵. اتخاذ تدابیری از سوی معلمان برای آموزش مهارت‌های خودارزیابی به دانش‌آموزان. لذا پیشنهاد می‌شود بعد از هر چند جلسه، فعالیت‌هایی با عنوان خودارزیابی گنجانده شود. فعالیت خودارزیابی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری‌های خود را مرور کنند، به روش یادگیری خود پی ببرند. با بررسی دقیق فعالیت‌های خود به نکات مثبت و منفی کار خود پی ببرند و با کمک معلم خود در روش‌ها و راهبردهای رسیدن به هدف تجدید نظر کنند؛

۶. سازمان‌دهی معلمان زن که دوره‌های آموزشی را در زمینه ارزشیابی توصیفی و بازخوردهای توصیفی گذرانده‌اند در پایه‌های پایین مقطع ابتدایی؛

۷. الف. استفاده از دبیران و مربیان متخصص برای تدریس در پایه ششم؛ ب. واگذار کردن تدریس درس‌هایی مانند هنر، قرآن، تعلیمات دینی به دبیران یا مربیان متخصص به‌منظور کاهش حجم فعالیت‌های آموزگاران. این پیشنهاد به این دلیل مطرح شده است که اولاً معلمان متخصص هر رشته بهتر می‌توانند بازخوردهای سازنده و اثربخش برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان در آن ماده درسی ارائه کنند و دلیل دوم آنکه ارائه برخی از

درس‌ها به مربیان متخصص در پایه‌های پایه پایین از حجم فعالیت‌های آموزگاران کم کرده و باعث می‌شود آنها فرصت بیشتری برای رسیدگی به وضعیت یادگیری دانش آموزان داشته باشند و بازخوردهای توصیفی اثربخش بیشتری ارائه کنند.

۸. برگزاری جلسات توجیهی در خصوص ارائه بازخوردهای توصیفی اثربخش برای والدین دانش آموزان و ایجاد جو تفاهم و تشریک مساعی میان والدین دانش آموزان و مسئولان مدرسه.

۹. به‌کارگیری نیروی‌های کارآمد و جوان با رشته تحصیلی مرتبط در مقاطع ابتدایی.

۱۰. ترویج فرهنگ ارائه بازخوردهای اثربخش و توصیفی در نظام آموزشی. در همین رابطه می‌توان از معلمان خواست تا فیلمی از کلاس‌های خود را داوطلبانه تهیه کنند و برای یک گروه متخصص واقع در اداره خود بفرستند. گروه متخصص نیز با تجزیه و تحلیل عملکرد معلمان و بررسی نقاط قوت و نقاط ضعف و ارائه رهنمودهایی برای بالا بردن کیفیت آموزش، بازخوردهایی به معلمان ارائه کنند.

۱۱. از راهکارهای مؤثر در افزایش انگیزه معلمان برای داشتن عملکرد آموزشی اثربخش و به تبع آن ارائه بازخوردهای سازنده در کلاس‌های پرتراکم، تدارک دستورات عملی برای در نظر گرفتن عامل حجم کلاس‌ها در پرداخت‌های معلمان در مدرسه‌های مختلف است.

۱۲. ارائه بازخوردها بر اساس مدل بازخورد (خوش‌خلق و اسلامی، ۱۳۸۵) به معلمان کمک خواهد کرد که بازخوردهای سنجیده و مؤثری به دانش آموزان ارائه کنند. این پژوهش نیز همچون پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله می‌توان به همکاری نکردن مدرسه‌ها با پژوهشگران برای انجام پژوهش و سنگ‌اندازی اشاره کرد که مانع تسهیل و تسریع در فرایند پژوهش می‌شود.

در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود ضمن استفاده از روش مشاهده و مصاحبه، عناوین زیر مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد تا به روشن شدن هر بیشتر تبیین‌های انجام شده در بحث حاضر کمک کند.

✓ بررسی دیدگاه‌ها و نظرات دانش آموزان مقطع ابتدایی در مورد بازخوردهای

ارائه شده به آنها توسط معلمانشان

✓ آسیب‌شناسی بازخوردهای ارائه شده معلمان در مقطع دبیرستان (دوره اول و

دوره دوم) و بررسی نظرات دانش آموزان در خصوص کیفیت بازخوردهای دریافتی از سوی معلمان.

منابع

- اورنگی، عبدالمجید (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه ای معلمان شهر شیراز. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۵)، ۹۵ - ۱۱۴.
- انتهایی آرانی، علی؛ حسنی، محمد و شکاری، عباس (۱۳۹۳). بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی). فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱۶)، ۱۱۹ - ۱۳۱.
- حسنوند، مهری (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های ارائه بازخورد در کلاس‌های تحت پوشش برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی مدارس ابتدایی منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور واحد شهرری. حسنی، محمد و کاظمی، یحیی (۱۳۸۲). طرح ارزشیابی توصیفی (اهداف، اصول و راهکارها). تهران: انتشارات آثار معاصر.
- حسنی، محمد و احمدی، غلامعلی (۱۳۸۵). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۳ (۶)، ۸۵ - ۱۲۳.
- حسین‌پور، سهیلا (۱۳۸۲). بررسی نظرات معلمان دوره متوسطه درباره تناسب محتوی آموزشی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه‌مدت با نیازهای آموزشی آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- حسینی، سیده فهیمه (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرد ارزشیابی توصیفی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حیدری، جعفر (۱۳۸۷). بررسی مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی از پایه اول تا چهارم در مدارس ابتدایی استان ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۴). تراکم بالای کلاس‌های درس و پیگیری سیاست افزایش نسبت دانش‌آموز به معلم. بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۴/۷/۴ از سایت <http://www.tasnimnews.com>
- خوش‌خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۸، ۴۴ - ۷۰.

خوش خلق، ایرج و اسلامیه، محمدمهدی (۱۳۸۵). تدوین و طراحی الگویی برای ارائه بازخوردهای کیفی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۸)، ۵۸ - ۷۸.

سبحانی، خاطره (۱۳۹۱). بررسی بازخورد معلمان به عملکرد دانش آموزان در اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان کردستان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

سمیعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰ (۳۹)، ۴۳ - ۶۹.

شکوهی، مرتضی و قره‌داغی، بهمن (۱۳۸۹). مدیریت بازخورد. تهران: انتشارات کوروش کبیر.

صمدی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مسئله ریاضی دانش آموزان دختر دوره ابتدایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۴)، ۱۳۷ - ۱۵۳.

کشتی‌آرای، نرگس (۱۳۹۲). شناسایی موانع و چالش‌های اجرای طرح ارزشیابی توصیفی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۱۲)، ۵۳ - ۶۸.

گزارش فرا تحلیلی از نتایج بازدیدهای نظارتی در خصوص بررسی نحوه اجرای آیین‌نامه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی دوره ابتدایی از سال ۱۳۸۵ لغایت ۱۳۸۹. شورای عالی آموزش و پرورش، تهران.

ملایی دستجردی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی مشکلات ارزشیابی توصیفی از دیدگاه معلمان و والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

نصر، احمدرضا و معین‌پور، حمیده (۱۳۸۳). بررسی رابطه تعداد دانش آموزان کلاس پنجم با پیشرفت تحصیلی آنان. ماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد، ۱ (۶)، ۶۳ - ۷۵.

نوری، محمد (۱۳۹۱). موانع و میزان کاربرد ارزشیابی توصیفی توسط معلمان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی روان‌شناسی دانشگاه تهران.

یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی مشکلات روش‌های ارزشیابی تکوینی رایج در مدارس ابتدایی استان همدان و ارائه راهبردهایی برای بهبود آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.

یوسف‌وند، مهدی (۱۳۹۱). تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

- Alonso, T. & Pandora, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In fancyay Aprendizaje*. 33 (3), 385-397.
- Bienstock, J. L.; Katz, N. T. & Cox, S. M. (2007). To the Point: Medical Education Reviews- Providing Feedback. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 196 (6), 508-513.
- Blatchford, P. (2006). *The Effect of class Size on the Teaching of Pupils Aged 7-11 Years*, Institute of. Education, University of London, UK.
- Black, P. & wiliam, D. (2005). Assessment and classroom Learning. *Assessment in education*, 5 (1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2008). How to Give Effective Feedback to Your Students. Washington: *Association for Supervision and Curriculum Develoment (ASCD)*, ISBN.
- Brookhart, S. M.; Moss, C. M. & Long, B. A. (2012). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17 (1), 41.
- Butler, A. C.; Karpicke, J. D. & Roediger, H. L. (2007). The Effect of Type and Timing of Feedback on Learning from Multiple-Choice Tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 13 (4), 273.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*. 65 (3), 245-281.
- Carvalho, C.; Conboy, J.; Santos, J.; Fonseca, J.; Tavares, D. & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169 – 173.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent. Submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 571-581.
- Dowden, T.; Pittaway, S.; Yost, H. & McCarthy, R. (2013). Students' Perceptions of Written Feedback in Teacher Education: Ideally Feedback is a Continuing Two-Way Communication that Encourages Progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (3), 349-362.

- Evans, C. & Waring, M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive styles and gender, *Learning and Individual Differences*, 21, 271–280.
- Ferguson, P. (2011). Student Perceptions of Quality Feedback in Teacher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51-62.
- Glass, G. V. & Smith M. L. (1978). *Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement*. Farwest Laboratory for Educational Research and Development. Sanfransisco, California.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Harks, B.; Rakoczy, K.; Hattie, J.; Besser, M. & Klieme, E. (2013). The Effects of Feedback on Achievement, Interest and Self-Evaluation: The Role of Feedback's Perceived Usefulness. *Educational Psychology*. (Ahead-of-print):1-22.
- Podmore, V. N. (1998) Class size in the first years at school: A Newsealand perspectave on the international literature. *International Journal of Education Research*, 29, 711-719.
- Poulos, A. & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (2), 143-154.
- Rakoczy, Katrin & Birgit, Harks (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation, *Learning and Instruction*, 27, 63-73.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton.
- Robinson, G. E. & Withebols, J. H. (1987) class size research: A related cluster analysis for decision making. *Educational Research service*. Alington, Virginia.
- Saunders, Roger. (2013). Improving student performance through enhanced feedback, *The International Journal of Management Education*, 1–10.
- Savoie, A. (2009). Boys' lack of interest in a coeducational setting: A review of sexrelated cognitive traits studies. *International Journal of Art and Design Education*, 28, 25–36.
- Truckenmiller, Adrea J. & Tanya, L. (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: A randomized controlled trial, *Journal of School Psychology*, 52, 531–548.

-
- Wiggins, Grant (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*/ September 2012.
- Wijniaa, L.; Loyensa, S. & Derousa, E. (2011). Investigating Effects of Problem-based versus. Lecturebased Learning Environments on Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 36 (2), 101-113.