

اندیشه‌های نوین تربیتی

دوره ۱۰، شماره ۱

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء^س

بهار ۱۳۹۳

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۰/۲۴

تاریخ بررسی: ۹۱/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱۳

تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری

خودتنظیم دانش‌آموزان دوره راهنمایی

مدی یوسف‌وند*، غلام‌رضا صرامی**، پروین کدیور*** و صدان عثمانی فز****

چکیده

هدف پژوهش بررسی تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان بود. بدین منظور تعداد ۶۶ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه‌ها عبارت بودند از گروه آزمایشی اول (دانش‌آموزانی که بعد از ارزشیابی‌های تکوینی بازخورد کتبی دریافت می‌کردند)، گروه آزمایشی دوم (دانش‌آموزانی که بعد از ارزشیابی‌های تکوینی بازخورد کلامی دریافت می‌کردند) و گروه کنترل. ابزارهای پژوهش؛ پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکس، خودکارآمدی عمومی شپر و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ بودند. گروه‌های آزمایشی هر کدام به مدت ۱۰ هفته بعد از ارزشیابی‌های تکوینی بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) بازخورد دریافت کردند. در طی این دوره افراد گروه کنترل به روش سنتی بازخورد دریافت کردند. یافته‌ها نشان داد که آموزش منجر به ارتقای بیش‌تر خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین، روش‌های ارائه بازخورد، اثربخش و آموزش‌پذیر هستند و کارآمدی یادگیرندگان را در حوزه‌های انگیزشی و تحصیلی و بهره‌گیری بهتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیم ارتقا می‌دهد.

کلید واژه‌ها

بازخورد نوشتاری؛ بازخورد کلامی؛ ارزشیابی تکوینی؛ خودکارآمدی؛ راهبردهای یادگیری خودتنظیم

* نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی mehdi_yousefvand@yahoo.com

** استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

*** استاد گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

**** کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخورد طرحی قطعی در فرایندهای یاددهی و یادگیری و عنصر مهمی در مجموعه راهبردهای مرتبط با یادگیری محسوب می‌شود (گیبس و استوبارت^۱، ۱۹۹۷). در دهه ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات^۲ در مفهوم بازخورد، تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری، خطاها^۳ یک منبع مهم اطلاعاتی درباره پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی - یادگیری یاری کنند (برونینگ^۴ و همکاران، ۱۹۹۹). بر این اساس بازخورد به‌ادگیرندگان کمک می‌کند که درباره سطوح درک و فهم خود قضاوت کنند و از اشتباهات خود آگاه شوند (هاتی و تیمپرلی^۵، ۲۰۰۷). بازخورد معلم در کلاس درس پاسخی به عملکرد دانش‌آموز است و عملکرد دانش‌آموز کوششی برای نشان دادن تسلط در دستیابی به اهداف یادگیری است. بر این اساس معلمان به‌منظور بازخورد به دانش‌آموزان در کلاس درس، در رابطه با اهداف و محتوای برنامه باید شاخص‌های روشنی داشته باشند. بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است. بازخورد تحسین و تنبیه^۶ تأیید و فقدان تأیید نیست. بازخورد به دانش‌آموز این آگاهی را می‌دهد که چه کاری را انجام داده، چه قسمت‌هایی را با مؤفقیّت و در چه قسمت‌هایی ناموفق بوده است (باتلر و وین^۷، ۱۹۹۵؛ اسکات، ۲۰۰۵). در راستای این که بازخورد مؤثر^۸ چیست؟ ایستین و بروسویک (۲۰۰۴) معتقد هستند بازخورد اثربخش بازخوردی است که بلافاصله بعد از مشاهده عملکرد در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد. که فایده آن، این است که اگر عملکرد درست باشد به تقویت انگیزه دانش‌آموزان منجر می‌شود و اگر عملکرد اشتباه باشد به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از ادامه رفتارها و عملکرد اشتباه ممانعت کنند. همچنین بازخورد اطلاعاتی را در زمینه چگونگی دستیابی به اهداف در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد. بازخورد به لحاظ منبع

1. Gibbs & stobart
2. Information processing
3. Errors
4. Bruning
5. Hattie & Timperley
6. Butler & Winne
7. Immediate Feedback

ارائه به دو دسته درونی^۱ و بیرونی^۲ تقسیم شده است. بازخورد درونی را معمولاً خود فرد با استفاده از فرایند خودبازبینی انجام می‌دهد. بازخورد بیرونی را معمولاً همسالان، والدین، معلم و... به فرد ارائه می‌دهند. معلمان بازخورد را به اشکال متفاوتی نظیر بازخورد نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال می‌کنند (دینهام^۳، ۲۰۰۵). بازخورد نوشتاری براساس پیامدها و نتیجه عملکرد دانش‌آموز به او ارائه می‌شود و باعث بهبود عملکرد او می‌شود. بازخورد نوشتاری برای معلم بسیار ارزشمند است زیرا باعث می‌شود که معلم نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان را در زمینه انجام تکالیف برای آن‌ها بنویسد و زمان کافی را برای رفع نواقص دانش‌آموزان در آن تعیین کند. همچنین به معلم کمک می‌کند تا به شکل کتبی میزان مؤفقیّت و رسیدن دانش‌آموزان به معیارهای از پیش تعیین شده و همچنین بهبود عملکرد آن‌ها را توصیف کند. و خصوصاً این که معلم از طریق بازخورد نوشتاری می‌تواند گام به گام نسبت به مؤفقیّت دانش‌آموزان آگاهی حاصل کند و این آگاهی را نیز در اختیار آن‌ها قرار دهد (سادلر^۴، ۲۰۱۰). از طرفی در بازخورد کلامی معلم با لحن کاملاً دوستانه و صمیمانه‌ای بر اشتباهات دانش‌آموزان تمرکز می‌کند و دلیل اشتباهات دانش‌آموز را برای آن‌ها بیان کند (لی و هانگ^۵، ۲۰۰۱).

بازخورد را می‌توان در مواقع گوناگون به کار برد، اما دانشمندان معتقد هستند که بازخورد در زمان ارزشیابی نسبت به مواقع دیگر تأثیرگذاری بیش‌تری دارد. با این حال ارزشیابی انواع متفاوتی دارد و گرچه بازخورد بر همه آن‌ها تأثیرگذار است، ولی محققان معتقد هستند اثر بازخورد در زمان ارزشیابی تکوینی اهمیت بیش‌تری دارد، چرا که ارزشیابی تکوینی در هنگام جریان یادگیری است و از این طریق می‌توانیم تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهیم (سادلر، ۱۹۸۹؛ مهرنز و لهمان^۶، ۱۹۸۴).

وقتی به دانش‌آموزان اطلاعاتی درباره نحوه اصلاح پاسخ‌های آن‌ها داده شود این آگاهی به

1. Internal - Feedback
2. External - Feedback
3. Dinham
4. Sadler
5. Lee & Hong
6. Mehrens & Lehman

آن‌ها کمک می‌کند که سبک یادگیری خود را تغییر دهند و بر فرایند یادگیری خود نظارت بیش‌تری داشته باشند. چنین بازخوردی به شکل‌گیری باور خودکارآمدی در آن‌ها منجر می‌شود. امروز صحبت کردن و بحث درباره کارکردهای انسانی نظیر؛ انگیزش، یادگیری، خودنظم‌دهی و یسرفت بدون به میان آوردن نقش باورهای خود - کارآمدی امکان‌ناپذیر و نادرست است (پاجارس^۱، ۲۰۰۶). خود کارآمدی^۲ به باور دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (السون و هرگنهان^۳، ۱۳۸۶). خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرودهنده، نگه دارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (پتتریچ و دی گروت^۴، ۱۹۹۰). مطابق مدل ارزش - انتظار پتتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) خودکارآمدی یکی از مؤلفه‌های انتظار است که عوامل متعدد از جمله بازخوردها آن را شکل می‌دهند. بازخوردها اعم از درونی و بیرونی در صورتی که فوری و معطوف به نتیجه، همراه با تصحیح خطا، چگونگی پردازش اطلاعات و استفاده به‌جا و مناسب از تاکتیک‌ها و راهبردهای یادگیری باشد در شکل‌گیری و ارتقاء باورهای خودکارآمدی نقش مهم و اساسی ایفا می‌کند (باتلر و وین، ۱۹۹۵). از طرفی یکی از هدف‌های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش‌آموزان یاد بگیرند کارهایشان را خودشان ارزشیابی کنند. فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خودتنظیمی دانش‌آموز ایفا می‌کند (آلونسو و پانادرو^۵، ۲۰۱۰؛ دیگناس و باتنر^۶، ۲۰۰۸؛ زیمرمن و شانک^۷، ۲۰۱۱).

پتتریچ و زوشو (۲۰۰۲) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌دانند که ادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. توجه به راهبردهای خودتنظیمی نتیجه طبیعی تغییر در جهت‌گیری از نظریه‌های رفتاری به نظریه‌های شناختی است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

1. Pajares
2. Self - efficacy
3. Olson & Hergenhahn
4. Pintrich & De-Groot
5. Alonso & Panadero
6. Dignath & Buttner
7. Zimmerman & Schunk

شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به‌ادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی یادگیری آن‌ها تسهیل شود (مونتاگو^۱، ۲۰۰۳).

هر چند تأثیر بازخورد معلم در میزان پیشرفت دانش‌آموزان، افزایش خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و ایجاد تجربه‌های مثبت در آن‌ها در پژوهش‌های متفاوتی به‌طور کاملاً دقیق اثبات شده است (باتلر و وین، ۱۹۹۵؛ بوکارت^۲، ۱۹۹۶؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱)، ولی در زمینه میزان تأثیر بازخورد کتبی و کلامی بر خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم یافته‌های باثباتی وجود ندارد. بازخوردهای کلامی اطلاعاتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا در تکالیف آتی عملکرد مطلوب‌تری از خود نشان دهند و بتوانند خودنظم‌دهی بیش‌تری را در انجام دادن تکالیف داشته باشند و با کارایی بیش‌تری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی و فراشناختی) استفاده کنند (نیول و مک‌گینس^۳، ۱۹۸۵). از طرف دیگر، اظهار نظرها و توضیحات کتبی معلمان بر روی برگه‌های امتحانی دانش‌آموزان به بهبود عملکرد و کارآمدی آن‌ها منجر می‌شود (سادلر، ۲۰۱۰؛ وولفک^۴، ۱۹۸۷). فریمن و لوئیز^۵ (۱۹۹۸) معتقد هستند در حالی که دانش‌آموزان از بازخوردهای کتبی عملکردی بسیار استقبال می‌کنند، از آن بهره می‌گیرند و بر اساس آن کارآمدی خود را در انجام تکالیف افزایش می‌دهند، نسبت به بازخوردهای شفاهی معلم به‌اندازه بازخوردهای کتبی رغبت ندارند. این در حالی است که گیبس و سیمپسون (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند، دانش‌آموزانی که برای انجام دادن تکالیف بازخورد شفاهی دریافت می‌کردند، اغلب هم نظارت بیش‌تری بر فرایند یادگیری خود داشتند و هم در خود - نظم‌دهی و عملکرد تحصیلی از پیشرفت جالب‌توجهی بهره‌مند بودند. همچنین مونتاگو (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان داد که بازخوردهای کتبی معلم باعث ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی و افزایش استفاده

1. Montaguo
2. Bukurt
3. Newell & McGinnis
4. Woolfolk
5. Freeman & Lewis

دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی می‌شود. از طرف دیگر ولف^۱ و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که بازخوردهای کلامی باعث توجه‌ادگیرندگان بر پیامد مطلوب و افزایش استفاده آن‌ها از راهبردهای فراشناختی می‌شود.

با توجه به آن چه گفته شد به دلیل تناقضات موجود مبنی بر میزان تأثیرگذاری متفاوت بازخوردهای کلامی و کتبی و به دلیل پیچیدگی و چند بعدی بودن بازخورد، انجام‌دادن پژوهش‌های بیش‌تر به‌منظور تبیین این موضوع ضروری است. بر این اساس، هدف این پژوهش بررسی میزان تأثیرگذاری بازخوردهای کلامی و کتبی معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) بر خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری است.

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس شهرستان سلسله (استان لرستان) در سال تحصیلی ۹۲ - ۹۱ بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، بدین صورت که به صورت تصادفی از بین تمام مدارس شهرستان، سه مدرسه انتخاب و از هر مدرسه به صورت تصادفی یک کلاس انتخاب شد. از بین سه کلاس، دو کلاس به‌عنوان گروه آزمایشی و یک کلاس به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. گروه آزمایشی اول بازخورد کتبی دریافت کردند و شامل ۲۱ دانش‌آموز بودند، گروه آزمایشی دوم بازخورد شفاهی و شامل ۲۳ دانش‌آموز بودند و گروه کنترل هم شامل ۲۲ نفر و به روش سنتی بازخورد دریافت کردند. در این روش بازخورد به دانش‌آموزان طبق قانون و قاعده خاصی نبود و معلم هم به‌صورت کتبی و هم به‌صورت شفاهی و بدون پیروی از الگوی خاصی به دانش‌آموزان بازخورد ارائه می‌داد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و با استفاده از طرح پیش - آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

به‌منظور اجرا در کلاس بعد از کسب اجازه از مسئولان و دبیران، پژوهشگر در کلاس حضور یافت و توضیح مختصری درباره پرسشنامه‌ها ارائه کرد و هدف پژوهش را به گونه‌ای که عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار ندهد برای آن‌ها بیان کرد. سپس پرسشنامه‌های

1. Wulf

خود کارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیم را در اختیار آنها قرار داد و از آنها خواست تا در زمان مشخص شده (یک ساعت برای پاسخ‌دهی به ۳ پرسشنامه) ضمن اعمال دقت در پر کردن پرسشنامه‌ها نظر واقعی خود را بیان کنند. پس از آن معلمان گروه‌های آزمایشی که به طور مستمر و به مدت ۱۰ هفته بعد از انجام دادن ارزیابی‌های تکوینی به ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی به دانش‌آموزان مطابق مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) اقدام کردند. در این پژوهش با توجه به محدودیت‌های اعمال شده در مدارس به منظور انتخاب معلم از خارج از مدارس، به ناچار از هر مدرسه یک معلم انتخاب شد، که از سه معلم انتخاب شده، دو معلم به صورت تصادفی به منظور آموزش بازخورد کلامی و نوشتاری انتخاب شدند. به صورت تصادفی یک معلم تحت آموزش بازخورد کلامی و دیگری تحت آموزش بازخورد نوشتاری طبق مدل ارائه شده و طی مدت زمان یکسان، قرار گرفتند. معلم گروه کنترل نیز تحت هیچ‌گونه آموزشی قرار نگرفت و نحوه ارائه بازخورد او به دانش‌آموزان طبق قاعده و قانون خاصی نبود و به نحوی ارائه می‌داد که خود دوست داشت. بازخورد ارائه شده توسط هر سه معلم در درس ریاضی و در طی ۲۴ جلسه ارائه شد. پس از پایان ۱۰ هفته به منظور بررسی تأثیر بازخوردهای کلامی و نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و میزان استفاده یادگیرندگان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، پرسشنامه‌ها مجدداً در آزمودنی‌های ۳ گروه مورد مطالعه اجرا و نتایج تجزیه و تحلیل شد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها عبارت بودند از:

الف) پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این مقیاس ۳ جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری عمل، میل به گسترش تلاش برای تکمیل تکلیف و مقاومت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس دارای ۱۷ ماده است. برای هر ماده این مقیاس ۵ پاسخ پیشنهاد شده است که به هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. این ۵ پاسخ در یک طیف لیکرتی از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» را در بر می‌گیرد. نمرات بالاتر بیان‌کننده خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیان‌کننده خودکارآمدی ضعیف‌تر است. شرر و

همکاران (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر کرده‌اند. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در پژوهش براتی (۱۳۷۶) که به منظور بررسی روایی و اعتبار این مقیاس انجام شد، این مقیاس در میان ۱۰۰ آزمودنی (دانش‌آموزان سوم دبیرستان) اجرا شد و همبستگی ۰/۶۱ با پرسشنامه‌های عزت نفس و خود ارزیابی به دست آمد که این در جهت روایی سازه این مقیاس بود (اعرابیان و همکاران، ۱۳۸۳). همچنین ضریب اعتبار در پژوهش براتی (۱۳۷۶) ۰/۷۹، و در پژوهش اعرابیان و همکاران (۱۳۸۳) ۰/۹۱ به دست آمده بود (صمدی، ۱۳۸۷).

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکس^۱ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ ماده است که در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. چنانچه فرد گزینه ۱ (کاملاً موافقم) را انتخاب کند نمره ۴ و چنانچه گزینه ۴ (کاملاً مخالفم) را انتخاب کند نمره ۱ را کسب می‌کند. حداقل و حداکثر نمره در این آزمون به ترتیب ۳۰ و ۱۲۰ است. در بررسی اعتبار این مقیاس طراحان این پرسشنامه آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. صمدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود اعتبار این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده است.

ج) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): برای سنجش یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲ پتتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) دارد که در این پژوهش از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، شامل دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی (۹ ماده) و فراشناختی (۱۳ ماده) است. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های «بسته پاسخ» پنج‌گزینه‌ای است (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). بررسی پتتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) برای تعیین اعتبار و روایی این پرسشنامه در یادگیری نشان داد که توان اعتبار برای عوامل

1. Morgan & Jinks
2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۷/۸۹، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را حسینی‌نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۴/۰، ۰/۷۷/۰، ۰/۴۱/۶۸ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. متخصصان روایی این آزمون را نیز مناسب دانسته‌اند (رحمانی، ۱۳۸۰).

۵) **بازخورد:** در این پژوهش منظور از بازخورد همان بازخوردهای معلم است که بر اساس پکیج آموزشی تهیه شده مبتنی بر مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵)، به صورت کلامی و نوشتاری بعد از ارزشیابی‌های تکوینی ارائه می‌شود. این مدل دارای ۷ مرحله است که شامل ۱. تعیین اهداف، استانداردها و معیارهای یک درس از دیدگاه معلمان؛ ۲. تعیین حوزه‌هایی که اهداف مورد نظر در آن‌ها ارائه می‌شود؛ ۳. بیان راهبردهای رسیدن به آن اهداف در گفتگو با دانش‌آموزان؛ ۴. بیان اهداف دانش‌آموزان؛ ۵. بررسی پیامدهای درونی یادگیری؛ ۶. بیان پیامدهای قابل مشاهده در یادگیری (از جمله گرفتن نمره در آزمون یا ارتقاء به کلاس بالاتر؛ ۷) ارائه بازخورد معلم به دانش‌آموزان بر اساس گام‌های ذکر شده (باتلر و وین، ۱۹۹۵). در این پژوهش بازخورد در درس ریاضی در طی ۲۴ جلسه ارائه شد که نزدیک ۷۰ روز طول کشید. بازخورد ارائه شده در این پژوهش به دو صورت کلامی و نوشتاری بود که بازخورد کلامی بدین صورت انجام می‌شد، که معلم طبق مراحل بالا نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان را به صورت کلامی به آن‌ها ارائه می‌کرد. همچنین در بازخورد نوشتاری، معلم در دفتر کلاسی دانش‌آموزان نقاط ضعف و قوت آن‌ها را طبق مدل ذکر شده یادداشت می‌کرد.

یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌های حاصل از پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد)، و استنباطی (T مستقل) استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های ۱ و ۲ نشان داده شده است.

ابتدا میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌ها به تفکیک گروه‌ها بررسی شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌ها به تفکیک گروه‌ها

خودکارآمدی تحصیلی					
گروه	N	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
کنترل	۲۲	۱۲/۶	۹۲/۷۷	۱۳/۷۱	
بازخورد کتبی	۲۱	۱۷/۵۹	۱۰۴/۰۹	۱۵/۶۰	
بازخورد کلامی	۲۳	۱۳/۲۹	۱۰۱/۳۴	۱۲/۳۸	
خودکارآمدی عمومی					
کنترل	۲۲	۱۰/۱۸	۶۶/۵	۱۰/۴	
بازخورد کتبی	۲۱	۱۳/۸۹	۷۲/۱۹	۱۱/۰۶	
بازخورد کلامی	۲۳	۱۲/۶۹	۸۸/۹۱	۱۲/۸۶	
راهنمادهای شناختی					
کنترل	۲۲	۶/۰۴	۵۰/۵	۵/۹۶	
بازخورد کتبی	۲۱	۶/۱۵	۵۷/۰۹	۶/۸۶	
بازخورد کلامی	۲۳	۶/۸۸	۵۸/۰۴	۵/۹۹	
راهنمادهای فراشناختی					
کنترل	۲۲	۳/۹۷	۳۵/۰۴	۳/۴۷	
بازخورد کتبی	۲۱	۵/۲۳	۴۱/۲۳	۳/۶۱	
بازخورد کلامی	۲۳	۴/۴۱	۳۹/۸۲	۳/۶۱	
راهنمادهای خود تنظیم					
کنترل	۲۲	۸/۲۱	۸۵/۵۴	۶/۷۴	
بازخورد کتبی	۲۱	۹/۸۹	۹۸/۴۲	۹/۳۵	
بازخورد کلامی	۲۳	۸/۳۵	۹۷/۸۶	۶/۵۱	

جدول ۲: آزمون T مستقل بین دو نمرات اختلافی مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم گروه‌های کنترل بازخورد کتبی

P	DF	T	SE	SD	M	N	گروه	مؤلفه
۰/۰۴	۴۱	۲/۱۹	۳/۴۳	۰/۷۳	-۲/۲۷	۲۲	کنترل	خودکارآمدی
			۲۰/۸۵	۴/۵۵	-۱۲/۳۸	۲۱	بازخورد کتبی	تحصیلی
۰/۱۴	۴۱	۱/۵۱	۳/۲۳	۱/۵۱	-۲/۷۲	۲۲	کنترل	خودکارآمدی
			۳/۶۵	۱۶/۷۶	-۸/۲۸	۲۱	بازخورد کتبی	عمومی
۰/۰۳	۴۱	۳/۳۶	۰/۲۱	۰/۹۹	۱/۸۶	۲۲	کنترل	راهبردهای
			۱/۸۸	۸/۶۴	-۴/۵۲	۲۱	بازخورد کتبی	شناختی
۰/۰۲	۴۱	۳/۳۵	۰/۷۴	۳/۴۹	-۱/۹	۲۲	کنترل	راهبردهای
			۱/۵۱	۶/۹۳	-۷/۵۷	۲۱	بازخورد کتبی	فراشناختی
۰/۰۰۱	۴۱	۴/۲۸	۰/۷	۳/۳۱	-۰/۰۴	۲۲	کنترل	راهبردهای
			۲/۷۹	۱۲/۷۹	-۱۲/۳۸	۲۱	بازخورد کتبی	خودتنظیم

نتایج جدول ۲ نشان داد که در خود کارآمدی تحصیلی بین دو گروه بازخورد کتبی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /۰۵$ ، $t = ۲/۱۹$) وجود دارد. بنابراین، این فرضیه تأیید شد مبنی بر این که میان دانش‌آموزانی که بازخورد کتبی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که در خود کارآمدی عمومی بین دو گروه بازخورد کتبی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /۰۵$ ، $t = ۱/۵۴$) وجود ندارد. بنابراین، این فرضیه تأیید نشد مبنی بر این که میان دانش‌آموزانی که بازخورد کتبی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه خودکارآمدی عمومی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که در راهبردهای شناختی بین دو گروه بازخورد کتبی و

کنترل تفاوت معناداری ($t=3/36$ ، $P</math>۰۰۵) وجود دارد. بنابراین، این فرضیه تأیید شد مبنی بر این که میان دانش‌آموزانی که بازخورد کتبی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه راهبردهای شناختی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نیز نشان داد که در راهبردهای فراشناختی بین دو گروه بازخورد کتبی و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، این فرضیه تأیید شد مبنی بر این که میان دانش‌آموزانی که بازخورد کتبی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه راهبردهای فراشناختی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج جدول ۲ همچنین نشان داد که در راهبردهای یادگیری خود تنظیم بین دو گروه بازخورد کتبی و کنترل تفاوت معناداری ($t=4/28$ ، $P</math>۰۰۵) وجود دارد. بنابراین، این فرضیه تأیید شد مبنی بر این که میان دانش‌آموزانی که بازخورد کتبی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه یادگیری خود تنظیم تفاوت معناداری وجود دارد.$$

جدول ۳: آزمون T مستقل بین دو نمرات اختلافی مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای یادگیری خود تنظیم گروه‌های کنترل و بازخورد کلامی

مؤلفه	گروه	N	M	SD	SE	T	DF	P
خودکارآمدی تحصیلی	کنترل	۲۲	۲۲	-۲/۲۷	۳/۴۳	۰/۷۳	۴۳	۰/۰۱
	بازخورد کلامی	۲۳	۲۳	-۱۲/۴۳	۱۷/۳۴	۳/۶۱		
خودکارآمدی عمومی	کنترل	۲۲	۲۲	-۲/۷۲	۱/۵۱	۰/۳۲	۴۳	۰/۱
	بازخورد کلامی	۲۳	۲۳	-۸/۲۶	۱۵/۷۸	۳/۲۹		
راهبردهای شناختی	کنترل	۲۲	۲۲	۱/۸۶	۰/۹۹	۰/۲۱	۴۳	۰/۰۰۱
	بازخورد کلامی	۲۳	۲۳	۹/۱۳	۸/۵۲	۱/۷۷		
راهبردهای فراشناختی	کنترل	۲۲	۲۲	-۱/۹	۳/۴۹	۰/۷۴	۴۳	۰/۰۰۱
	بازخورد کلامی	۲۳	۲۳	-۸/۷۸	۵/۷۲	۱/۱۹		
راهبردهای خودتنظیم	کنترل	۲۲	۲۲	۰/۰۴	۳/۳۱	۰/۷	۴۳	۰/۰۰۱
	بازخورد کلامی	۲۳	۲۳	-۱۷/۹۵	۱۰/۰۷	۲/۹۹		

در پاسخ به این سؤال که آیا میان دانش‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج جدول ۳ نشان داد که در خودکارآمدی تحصیلی بین دو گروه بازخورد کلامی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /0.05$ ، $t = 2.75$) وجود دارد. همچنین در پاسخ به این سؤال که آیا میان دانش‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه خودکارآمدی عمومی تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج جدول ۳ نشان داد که در خودکارآمدی عمومی بین دو گروه بازخورد کلامی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /0.05$ ، $t = 1.67$) وجود ندارد. در پاسخ به این سؤال که آیا میان دانش‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه راهبردهای شناختی تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج جدول ۳ نشان داد که در راهبردهای شناختی بین دو گروه بازخورد کلامی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /0.05$ ، $t = 6.14$) وجود دارد. همچنین در پاسخ به این سؤال که آیا میان دانش‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه راهبردهای فراشناختی تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج جدول ۳ نشان داد که در راهبردهای فراشناختی بین گروه بازخورد کلامی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /0.05$ ، $t = 4.84$) وجود دارد. در پاسخ به این سؤال که آیا میان دانش‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت می‌کنند و افراد گروه کنترل در مؤلفه راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج جدول ۳ نشان داد که در راهبردهای یادگیری خودتنظیم بین گروه بازخورد کلامی و کنترل تفاوت معناداری ($P < /0.05$ ، $t = 8.08$) وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی‌های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان پسر دوره راهنمایی بود. یافته‌ها نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم توانسته میزان خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقا دهد. این یافته با دیدگاه

کلارک^۱ (۲۰۰۷)، صمدی (۱۳۸۷)، فریمن و لوییز (۱۹۹۸) همسو است. به اعتقاد لی و هانگ (۲۰۰۱) تأثیر گذارترین عامل در بالا بردن سطح پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان بازخوردهای نوشتاری معلم است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ارائه بازخورد نوشتاری مؤثر به دانش‌آموزان، صرف نظر از این که دانش‌آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می‌کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی نیز در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود، به گونه‌ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که به آن‌ها توجه می‌شود، توانمندی‌های لازم را دارند و به برطرف کردن نقاط ضعف خود و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند. بنابراین، به خاطر توان انگیزشی بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس نسبت به عملکرد یادگیرندگان، لازم است معلمان در چارچوب کلاس درس با اتخاذ رویه‌های صحیح آموزشی به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به خود، موضوع، مدرسه، تحصیل و خودتنظیم کردن آن‌ها در فرایند یادگیری اقدام کنند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم نتوانسته میزان خودکارآمدی عمومی را در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقاء دهد. این یافته با یافته‌های هاتی (۱۹۹۲) و صمدی (۱۳۸۷) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی عمومی شخص به باورهای کلی درباره توانایی‌هایش گفته می‌شود و حال آن که در بازخوردهای نوشتاری معلم بر اساس نحوه عملکرد دانش‌آموز در انجام دادن تکلیفی خاص به ارائه بازخورد پرداخته است که طبیعتاً بر خلاف تأثیر این نوع بازخورد نوشتاری بر خودکارآمدی تحصیلی نمی‌تواند بر خودکارآمدی عمومی فرد تأثیر چندانی داشته باشد.

یافته‌ها همچنین نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم نتوانسته میزان استفاده از راهبردهای شناختی را در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقاء دهد. این یافته با دیدگاه متلر^۲ (۱۹۹۴)، آنتونی^۳ (۱۹۹۴)، مونتگو و همکاران (۲۰۰۰) همسو و با یافته باتلر (۱۹۸۸) ناهمسو است. مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ (۲۰۰۰) فراوانی و مناسب

1. Clark
2. Mettler
3. Anthony

بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده ترین نقش را در فرآیند خود نظم دهی دانش آموز ایفا می کند (آلونسو و پانادرو، ۲۰۱۰؛ دیگناس و باتنر، ۲۰۰۸؛ و زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱). از جمله دلایلی که در تبیین این یافته وجود دارد این است معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل نوشتاری دقیقاً به دانش آموز می گوید که کجای عملکرد او اشتباه است و راهبردهایی را که دانش آموز از آنها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می دهد و چگونگی بهره گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می کند. در تکالیف بعدی معلم می تواند با مراجعه به توضیحات قبلی خود در راستای عملکرد دانش آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کامل تری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه امتحان یادداشت کند. و از طرفی وقتی معلم روی دفتر تکالیف یا برگه های امتحان دانش آموز، بهره گیری ناقص یا فقدان بهره گیری او را از راهبردهای شناختی یادداشت می کند، باعث می شود که دانش آموز راجع به توضیحات کتبی معلم از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه خود باعث بهره گیری هرچه بهتر دانش آموز از راهبردهای شناختی (مرور، بسط و سازمان دهی) می شود.

یافته ها همچنین نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم توانسته میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی را در دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقاء دهد. این یافته ها با یافته های زاهوریک^۱ (۱۹۸۷)، پتتریچ و دی گروث (۱۹۹۰)، مونتاگو (۲۰۰۳)، متلر (۱۹۹۴) و آنتونی (۱۹۹۴) همسو است. به اعتقاد این محققان از کنش های مهم باخورد نوشتاری مؤثر در فرایند یاددهی - یادگیری، آگاه کردن یادگیرندگان و وادار کردن آنها به بهره گیری بیش تر و بالاتر از راهبردهای فراشناختی است. اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره فرایندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به هدف های یادگیری گفته می شود (توماس^۲، ۲۰۰۳). بسیاری از دانش آموزان بر فرایند آگاهی و یادگیری خود در زمینه موضوعات درسی نظارت کافی را ندارند که همین به نوبه خود در ضعف تحصیلی آنها عامل مهمی است. از طرفی دیگر بسیاری از دانش آموزان نسبت به راهبردهای یادگیری خودتنظیم به ویژه راهبردهای فراشناختی شناخت کافی را ندارند. معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل

1. Zahorik
2. Thomas

نوشتاری دقیقاً به دانش آموز می‌گوید که کجای عملکردش اشتباه است و راهکارهایی را که دانش آموز از آن‌ها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می‌دهد و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می‌کند و در تکالیف بعدی معلم می‌تواند با مراجعه به توضیحات قبلیش در راستای عملکرد دانش آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کامل‌تری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه امتحان یادداشت کند. و از طرفی وقتی معلم روی دفتر تکالیف یا برگه‌های امتحان دانش آموز، بهره‌گیری ناقص یا فقدان بهره‌گیری او را از راهبردهای فراشناختی یادداشت می‌کند باعث می‌شود که دانش آموز راجع به توضیحات کتبی معلم از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه خود باعث بهره‌گیری هرچه بهتر دانش آموز از راهبردهای فراشناختی (نظارت، کنترل و برنامه‌ریزی) می‌شود.

یافته‌ها همچنین نشان داد که بازخورد نوشتاری معلم توانسته میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را در دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقاء دهد. این یافته با یافته‌های پنتریچ و زاشو (۲۰۰۲)، بلاک و ویلیام (۱۹۹۸)، هاتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) و کروکز (۱۹۸۸) همسواست. یکی از استدلال‌های قوی این است که ارزیابی‌های تکوینی و ارائه بازخوردهای نوشتاری به آن‌ها باعث بهبود یادگیری دانش آموزان می‌شود و باعث می‌شود که دانش آموزان ضمن کنترل و نظارت بیش‌تر بر یادگیری به‌یادگیرندگان خود نظم‌ده و خود کارآمد تبدیل شوند (پنتریچ و زاشو، ۲۰۰۲). مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ (۲۰۰۰) فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خودنظم‌دهی دانش آموز ایفا می‌کند (زیمرن و شانک، ۲۰۱۱). از دیگر تبیین‌های این یافته این است که یادگیرندگان زمانی که بازخورد نوشتاری دریافت می‌کنند ضمن بهبود اعتماد به نفس و احساس اطمینان خود از این که از عهده تکلیف بر می‌آیند به‌طور دقیق متوجه می‌شوند که اشتباه کارشان کجا بوده است، از این به بعد چگونه با تکلیف مواجه شوند و چگونه از راهبردهای خودتنظیم برای حل تکلیف بهره‌گیری کنند. از طرفی دانش آموز ضمن بازخوردهای معلم در جریان یادگیری متوجه می‌شود که یادگیری

1. Black & Wiliam
2. Crooks

نوعی فرایند فعال است و خود او باید بخشی از مسؤلیت آن را بر عهده بگیرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بازخورد شفاهی معلم میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نسبت به گروه کنترل به طرز معناداری ارتقاء داده است. این یافته با یافته‌های (دین‌هاور^۱ و همکاران، ۲۰۱۰)، کلارک (۲۰۰۷)، نیکول و بویل^۲ (۲۰۰۳) همسو و با چانوک^۳ (۲۰۰۰)، های لند^۴ (۲۰۰۰) ناهمسو است. یکی از شیوه‌هایی که باعث افزایش تاثیر بازخورد کلامی معلم در جریان ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز می‌شود، توجه به این مطلب است که معلم بعد از ارائه بازخوردهای کلامی باید به دانش‌آموزان فرصت کافی را برای بحث و گفتگو درباره محتوای بازخورد و چگونگی اصلاح و بهبود عملکرد را بدهد و حال آن که چنین بازخوردی باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بازخوردهای شفاهی معلم به اندازه بازخوردهای کتبی بر میزان کارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأثیر ندارد، بالاخص اگر دانش‌آموزان نسبت به گفته‌های معلم اعتماد کافی نداشته باشند (چانوک، ۲۰۰۰؛ های لند، ۲۰۰۰). همچنین می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی آن دسته از دانش‌آموزانی که مرتباً بعد از ارزشیابی‌های تکوینی به دلیل دریافت کردن بازخورد به اعتماد به نفس بیش‌تر و اطمینان به خود در انجام دادن درست تکالیف می‌رسند، به مراتب بیش‌تر از میزان خودکارآمدی تحصیلی آن دسته از دانش‌آموزانی است که ارزشیابی‌های تکوینی انجام می‌گیرد، ولی هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نمی‌کنند. بنابراین، لازمه تکمیل کردن ارزشیابی‌های تکوینی و افزایش خودکارآمدی یادگیرندگان مرهون ارائه بازخورد است. به عبارت دیگر اگر فقط آزمون‌های تکوینی بدون بازخورد به صورت مستمر و پیاپی انجام شود، احتمال دارد به خستگی و کاهش کارآمدی دانش‌آموزان منجر شود، اما اگر همزمان و همراه با آزمون‌های تکوینی به اصلاح و بهبود یادگیری آن‌ها توجه شود، خودکارآمدی دانش‌آموزان در انجام دادن تکلیف به مراتب افزایش بیش‌تری خواهد داشت.

یافته‌ها نشان داد که بازخورد شفاهی معلم نتوانسته است میزان خودکارآمدی عمومی

1. Duijnhouwer
2. Nicol, & Boyle
3. Chanock
4. Hyland

دانش‌آموزان گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل به طرز معناداری ارتقاء دهد. این یافته با یافته‌های کراون^۱ و همکاران (۱۹۹۱) و فریمن و لوییز (۱۹۹۸) همسو و با یافته نیکول و بویل (۲۰۰۳) ناهمسو است. 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. به‌خصوص این نوع بازخورد باعث کاهش عزت نفس و خود-کارآمدی دانش‌آموزان می‌شود (کراون و همکاران، ۱۹۹۱). در حالی که دانش‌آموزان از بازخوردهای کتبی عملکردی (مانند: «آفرین عملکرد شما بهتر از قبل شده است»، «آفرین صدآفرین» و از این قبیل) بسیار استقبال می‌کنند، از آن بهره می‌گیرند و بر اساس آن کارآمدی خود را در انجام دادن تکلیف افزایش می‌دهند، نسبت به بازخوردهای شفاهی معلم به اندازه بازخوردهای کتبی رغبت ندارند، البته این در حالی است که بازخوردهای شفاهی به اندازه کافی آگاهی دهنده نیستند، بالاخص زمانی که توسط معلمان مبتدی ارائه می‌شوند که در دادن توضیحات کلامی کامل به دانش‌آموز سهل‌انگاری می‌کنند (فریمن و لوییز، ۱۹۹۸). ارائه بازخورد کلامی در کلاس بدین شکل که معلم با تک تک دانش‌آموزانی گفتگو کند که در ضمن آموزش از آن‌ها ارزشیابی‌های تکوینی به عمل آمده است و اشتباه‌ها را همراه با دلیل اشتباه برای آن‌ها بیان کند، نسبت به زمانی که بازخورد کلامی را به صورت کلی به همه دانش‌آموزان ارائه می‌دهد، تأثیر بیشتری را بر میزان عملکرد و خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان دارد. همچنین می‌توان گفت که بازخوردهای شفاهی تأثیر کم‌تری نسبت به بازخوردهای نوشتاری بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموز دارند. همچنین احتمال می‌رود که دانش‌آموزان در مراحل بعدی و بعد از ارزشیابی‌های تکوینی با مراجعه به سؤالات و پرسش‌های آزمون‌های تکوینی به شکل جواب صحیح سؤالات و نیز مطالب تشویقی نوشته شده روی برگه‌های امتحانی خود مواجه شوند، و این امر باعث دلگرمی و تقویت آن‌ها می‌شود، در حالی که بازخوردهای کلامی معلم در آزمون‌های تکوینی صرفاً به صورت کلامی و شفاهی تشویق می‌کند و لذا احتمال دارد بازخوردهای کلامی و گفتاری در روزهای آینده به دست فراموشی سپرده شود و نتواند مانند بازخوردهای نوشتاری کارایی کافی داشته باشد، زیرا بازخوردهای نوشتاری ماندگار هستند و

دانش‌آموز در مراجعات بعدی بر خلاف بازخوردهای کلامی می‌تواند آن‌ها را به یاد بیاورد. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که بازخورد شفاهی معلم میزان استفاده از راهبردهای شناختی دانش‌آموزان را نسبت به گروه کنترل به طور معناداری ارتقاء داده است. این یافته با یافته‌های گیسیس و سیمپسون (۲۰۰۳) همسو است. گیسیس و سیمپسون (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند؛ دانش‌آموزانی که برای انجام دادن تکالیف بازخورد شفاهی دریافت می‌کردند اغلب هم نظارت بیش‌تری بر فرایند یادگیری خود داشتند و هم در خود -نظم‌دهی و عملکرد تحصیلی از پیشرفت جالب توجهی بهره‌مند بودند. مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پتتریچ (۲۰۰۰) فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خود نظم‌دهی دانش‌آموز ایفا می‌کند (دیگنات و باتنر، ۲۰۰۸). از جمله دلایل موجود در تبیین این یافته این است که معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل کلامی به دانش‌آموز می‌گوید که کجای عملکرد او اشتباه است و راهبردهایی را که دانش‌آموز از آن‌ها استفاده نکرده (مانند راهبردهای بسط و سازمان‌دهی که بیش‌تر دانش‌آموزان در یادگیری از آن‌ها استفاده نمی‌کنند) یا بد استفاده کرده است (مانند خط کشیدن زیر مطالب مهم یا حاشیه‌نویسی) برای او توضیح می‌دهد و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می‌کند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که بازخورد شفاهی معلم میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان را نسبت به گروه کنترل به طرز معناداری ارتقاء داده است. این یافته با یافته‌های (ولف و همکاران، ۲۰۰۲) همسو است. مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پتتریچ (۲۰۰۰) فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خود نظم‌دهی دانش‌آموز ایفا می‌کند (آلونسو و پانادرو، ۲۰۱۰). از جمله دلایل مطرح در تبیین این یافته این است که بازخوردهای شفاهی معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) تأثیر جالب توجهی بر افزایش استفاده یادگیرندگان از راهبردهای خودتنظیم به‌ویژه راهبردهای فراشناختی دارد. و این که معلمان می‌توانند با اتخاذ رویه‌های صحیح در ارائه بازخوردهای کلامی با توجه به اصولی مانند (برای عملکردهای مشخص انجام شود نه به شکل اتفاقی، از عبارات کلی و عام استفاده نشود که به موضوع خاصی اشاره نمی‌کند، دانش‌آموزان را از عملکرد یا ارزش کاری که انجام می‌دهند، آگاه کند،

نتیجه کار دانش‌آموزان را به مؤلفیتهای فردی پیش آنها نسبت دهد، فوریت ارائه بازخورد رعایت شود (یعنی پاسخی که دانش‌آموز می‌دهد سریع بازخورد بگیرد)، ارزشیابی‌ها و بازخوردهای ارائه شده باید به طور مداوم در جهت نگه‌داری تلاش دانش‌آموزان ارائه شود و بازخورد باید دقیقاً با فعالیت دانش‌آموز مرتبط باشد) حداکثر تأثیر را بر خودتنظیم شدن دانش‌آموزان در امر یادگیری داشته باشند.

یافته آخر این پژوهش نشان داد که بازخورد اصلاحی مؤثر به شکل کلامی میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را در افراد گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طرز معناداری افزایش داده است. این یافته با یافته‌های نیول و مک‌گینس (۱۹۸۵)، مونتساگو و همکاران (۲۰۰۰)، نیکول و بویل (۲۰۰۳)، هانسل (۲۰۰۴)، استدمن (۱۹۹۸)، گیبس و سیمپسون (۲۰۰۳) همسو و با یافته‌های فریمن و لویز (۱۹۹۸) ناهمسو است. بازخوردهای اصلاحی به شکل کلامی اطلاعاتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا در تکالیف آتی عملکرد مطلوب‌تری از خود نشان دهند و بتوانند خودنظم‌دهی بیش‌تری را در انجام دادن تکالیف داشته باشند و با کارایی بیش‌تری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی و فراشناختی) استفاده کنند (نیول و مک‌گینس، ۱۹۸۵). پژوهش‌های مونتساگو و همکاران (۲۰۰۰) حاکی از این است که بازخورد اثربخش چه به صورت کلامی یا نوشتاری نه تنها به شکل‌گیری و ارتقاء باورهای خودکارآمدی تحصیلی می‌انجامد، بلکه عملکرد یادگیرندگان را در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم (راهبردهای شناختی و فراشناختی) افزایش می‌دهد. گفتگو با معلم به هنگام ارائه بازخوردهای کلامی، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا فهم خودش را از انتظارات و استانداردهایی که معلم در ابتدا مشخص کرده افزایش دهد و همچنین اطلاعات تصحیحی دریافت کند که باعث می‌شود در ارزشیابی‌های بعدی این اشتباه‌ها را تکرار نکند و از خودنظم‌دهی بهتری بهره‌مند شود (نیکول و بویل، ۲۰۰۳). هانسل (۲۰۰۴) استدلال می‌کند که طرح‌ریزی ارائه یک بازخورددهی کلامی مناسب به طور خیلی مؤثر هم بر نحوه استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم تأثیر دارد و هم خودکارآمدی آنها را افزایش می‌دهد. از دیگر تبیین این یافته این است که یادگیرندگان زمانی که بازخورد کلامی دریافت می‌کنند ضمن بهبود اعتماد به نفس و احساس اطمینان خود از این که از عهده تکلیف بر می‌آیند، به طور دقیق متوجه می‌شوند که اشتباه کارشان کجا بوده است، از این به بعد چگونه با

تکلیف مواجه شوند و چگونه از راهبردهای خودتنظیم برای حل تکلیف بهره‌گیری کنند.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله محدودیت فقدان همکاری مدارس مربوطه برای هم‌تا کردن آزمودنی‌ها بود.

پیشنهاد‌های پژوهشی برخاسته از این پژوهش عبارت است از:

۱. با توجه به تأثیر بازخورد در ارزشیابی‌های تکوینی به شیوه‌های مختلف تدریجی، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به بررسی این تأثیر در یک دوره طولانی‌تر اقدام شود.
۲. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به مقایسه تأثیرات بازخوردهای نوشتاری و کلامی در سطوح راهنمایی و ابتدایی اقدام شود.
۳. در پژوهش حاضر تأثیر بازخورد بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم مطالعه شد. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان در پژوهش‌های آتی به بررسی تأثیر بازخورد بر سایر متغیرهای پرورشی (نظیر؛ انگیزش، پیشرفت تحصیلی، و...) اقدام شود.
۴. در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که به مقایسه بین بازخوردهای کلامی و نوشتاری با بازخوردهای ترکیبی (نوشتاری - کلامی) بر متغیرهای خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم اقدام شود.

منابع

- السون، آچ متیو و هرگنهان، بی آر (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: دوران.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مسأله ریاضی دختران دوره راهنمایی. *فصل نامه اندیشه‌های نوین* شماره ۴، زمستان ۸۷، صص ۱۳۷ - ۱۵۳.
- براتی، محمد (۱۳۷۶). *بررسی رابطه خود اثربخشی، عزت نفس و خود پایی در بین دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اهواز.
- رحمانی، خدامراد (۱۳۸۰). *بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در دروس تاریخ و ریاضی در دانش‌آموزان نابینا و بینا در مقطع راهنمایی شهر شیراز*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- Alonso.T., & Panadero. E.(2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In fanciay Aprendizaje*. 33 (3), 385-397.
- Anthony, V. K, (1994). Cognitive and meta cognitive intervention important for teacher of students who are visually impairment. 25(4), 53-62.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. 5(1), 7-19.
- Boekaerts, M. (1996). "Teaching students self- regulated learning: A Major success in Applied research. *Contemporary psychology in Europe: Theory, Research and Applications*, Scattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*. 65(3), 245-281.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and involvement, *British Journal of Educational Psychology*. 58, 1-14.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: do students understand what tutors write?, *Teaching in Higher Education*. 5(1), 95-105.
- Clark, S (2007). Using short podcasts to reinforce lectures. In *UniServ Science Teaching and Learning Research Proceedings*. pp.22-27. Sydney, Australia. Retrieved April 27, 2011, from (http://sydney.edu.au/science/uniserve_science/pubs/procs/2007/08.pdf).
- Dignath, C. & Buttner, G. (2008).. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary

- and secondary school level. *Meta cognition and Learning*. 3, 231-264.
- Dinham, S. (2005). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*. 51(3), 263-275.
- Craven, R.G., Marsh, H. W., & Debus, R.L. (1991). Effects of internally focused feedback on the enhancement of academic self-concept, *Journal of Educational Psychology*. 83(1), 17-27.
- Crooks, T.J. (1988) The impact of classroom evaluation practices on students, *Review of Educational Research*.58, 438-481.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stockking, K. M. (2010). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance. *Educational Research and Evaluation*. 16, 53-74.
- Epstein & Brosvic,(2004). Immediate feedback assessment Technique: multiple choice test that behaves like an essay examination ,*Psychological reports*.90(1), 226.
- Freeman, R. & Lewis, R. (1998) .*Planning and Implementing Assessment* . London :Kogan Page.
- Gibbs, G. and Simpson, C.(2003). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. 1,24-37.
- Gibbs, G. and stobart, G. (1997). *Assessment and feedback: a teacher Guid to issues* .(3rd edition). London: Hodder and Stoughton.
- Hattie,J& Timperley,H,(2007). The power of feedback, *Review of education research*, 77, 81-112.
- Hattie, J.A. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hounsell, D. (2004). *Reinventing feedback for the contemporary Scottish university, paper presented at Quality Enhancement Conference on Assessment*, University of Glasgow publication .
- Hyland, P. (2000). *Learning from feedback on assessment, in: A. Booth and P. Hyland (Eds)The practice of university history teaching Manchester*, Manchester University Press.
- Lee,J& Hong, Y, (2001). A case study of the effect of process -based feedback on the development English writing, *English teaching*. 56(2),265-285.
- Mehrens, W . A. & Lehman, I, J, (1984). *Measurement and evaluation in education and psychology*, New York: Holt, Rinehard winston.
- Mettler,M .(1994). Cognitive basis for teaching cance travel, *Journal of visual Impairment and blindness*,19, 33-45.
- Montague, M. (2003). *Solve It! A practical approach to teaching mathematical problem-solving skills*, Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Montague, M, Warger, C.L, & Morgan, H, (2000). Solve It! Strategy instruction to improve mathematical problem solving, *Learning Disabilities Research and Practice* .15 و 110-116.

- Morgan, V. & Jinks, J. (1999). children's perceive academic self efficacy: An inventory scale. *The clearing House*. 72(4), 224-230.
- Newell, K. M., & McGinnis, P.M (1985). Kinematic information feedback for skilled performance. *Human Learning*. 25, 39-56.
- Nicol, D.J. & Boyle, J.T. (2003). Peer Instruction versus Class-wide Discussion in large classes: a comparison of two interaction methods in the wired classroom, *Studies in Higher Education*, 28(4), 457-473.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents*. Greenwich, CT: Information a. Age Publishing
- 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. & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom, in: J. C. Smart and W.G. Tierney (Eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York, A gathon Press.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(5), 535-50.
- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*. 27(1), 28-30.
- Sherer, M. & et al. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *psychological reports*, 51, 663-671.
- Steadman, M. (1998). Using classroom assessment to change both learning and teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 75, 23-35.
- Thomas, G. P. (2003). Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the meta cognitive orientation of science classroom learning environments: The Meta cognitive Orientation Learning Environment Scale – Science (MOLES – S). *Learning Environments Research*, 6, 175-197.
- Woolfolk, A. E. (1987). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*. 82, 81-91.
- Wulf, G., McConnel, N., Gartner, M., & Schwarz, A. (2002). Enhancing the learning of sport skills through external – focus feedback. *Journal of Motor Behavior*, 34(2), 171-182.
- Zahorik, J. A. (1987). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self regulation of learning and performance*. New York: Routledge.