





دانشگاه خوارزمی

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

(گرایش روانشناسی تربیتی)

عنوان :

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

استاد راهنما :

دکتر غلام رضا صرامی

استاد مشاور:

دکتر پروین کدیور

نگارش:

مهدی یوسف وند

دیماه ۱۳۹۱

تقدیر و تشکر

قبل از هر چیزی بر خودم لازم می بینم که از زحمات بی شائبه و دلسوزانه جناب آقای دکتر صرامی استاد عزیز و گرانقدرم که نه تنها برایم به عنوان یک استاد عالم راهنمایی هایشان تعیین کننده ی خط مشی مسیر علمیم بوده، هست و خواهد بود، بلکه به عنوان یک مرد بااخلاق اسوه و سرلوحه زندگی خواهد بود...

تقدیر و تشکر ویژه دارم از سرکار خانم پروفیسور کدیور این استاد فرزانه و عالم که در امر نوشتن پایان نامه تا آنجایی که توانستند در امر مشاوره راهنمایی های لازم را ارائه نمودند...

از سرکار خانم دکتر ربابه نوری که زحمت داوری پایان نامه را متقبل شدن کمال تشکر و قدر دانی را دارم...

و در آخر از تمامی عزیزانی که به شکل مستقیم و غیر مستقیم بنده را در نوشتن این پایان نامه راهنمایی و هدایت کردن کمال تشکر و قدر دانی را دارم...

بویژه آقایان مسلم یوسف وند، باقر امرایی، احمد رجبی، حسن ستاروند، سید حسین حسینی طباطبایی، حمزه فرهادی، هومن رجبی، عدنان عشرتی و فرشید مهرانگیزی

تقدیم.....

به...

یگانه منجی عالم بشریت؛

هموکه حلقهٔ اتصال آسمان و زمین است

به...

مادر عزیزم؛ اوکه وجودم برایش همه رنج است و وجودش برایم همه عمر

به...

پدر عزیزم؛ اوکه در برابر وجود گرامیش زانوی ادب بر زمین می نهم و با دلی مملو از عشق و خضوع

بر دستان پینه بسته اش بوسه می زنم

به...

خواهر و برادران عزیزم؛ که دعای خیرشان بدرقهٔ راهم بود

و بالاخره تقدیم به...

همسر همیشه همراهم؛ که بی گرمای وجودش پیمودن این راه ممکن نبود

❖ فصل اول: کلیات پژوهش

مقدمه.....	۲
بیان مساله.....	۴
اهمیت و ضرورت.....	۱۱
گزاره های تحقیق.....	۱۴
• فرضیات پژوهش.....	۱۴
• سوالات پژوهش.....	۱۵
• اهداف پژوهش.....	۱۵
تعاریف مفاهیم.....	۱۶
• تعاریف نظری.....	۱۶
• تعاریف عملیاتی.....	۱۷

❖ فصل دوم: پیشینه پژوهش

مقدمه.....	۲۰
خودکارآمدی.....	۲۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیم.....	۲۲
ارزشیابی.....	۲۴
تاریخچه ارزشیابی آموزشی.....	۲۴
تعریف اندازه گیری.....	۲۵
ارزشیاب و ارزشیابی آموزشی.....	۲۶

۲۷.....کارکردهای عمده ارزشیابی.....

- تشخیص
- تجدید نظر در برنامه آموزشی
- مقایسه کردن
- پیش بینی نیازهای آموزشی
- تعیین میزان حصول اهداف

۲۸.....دسته بندی ارزشیابی های آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده.....

- ارزشیابی آغازین
- ارزشیابی تکوینی
- ارزشیابی تشخیصی
- ارزشیابی تراکمی

۳۰.....ارزشیابی تکوینی از دیدگاه صاحب نظران.....

۳۳.....مهمترین فواید ارزشیابی تکوینی برای معلمان.....

- بازخورد به معلمان
- کنترل کیفیت
- به کارگیری راه های نوین یاددهی
- پیش بینی نتایج ارزشیابی تراکمی

۳۵.....مهمترین فواید ارزشیابی تکوینی برای یادگیرندگان.....

- کمک به یادگیری دقیق واحدهای یادگیری
- ارائه بازخورد و آگاهی از نتایج
- تسلط آموزی
- تشخیص مشکلات و نارسایی های یادگیری

۳۶.....بازخورد.....

۴۰.....انواع بازخورد.....

- بازخورد عملکردی

- بازخورد انگیرشی
- بازخورد اسنادی
- بازخورد راهبردی

جمع بندی نظری..... ۴۱

مدل ارائه بازخورد..... ۴۲

- مراحل ارائه بازخورد

هفت اصل اساسی در ارائه بازخورد..... ۴۳

پیشینه پژوهشی هفت اصل در ارائه بازخورد..... ۴۴

• اصل اول..... ۴۴

• اصل دوم..... ۴۵

• اصل سوم..... ۴۶

• اصل چهارم..... ۴۷

• اصل پنجم..... ۴۹

• اصل ششم..... ۵۰

• اصل هفتم..... ۵۱

جمع بندی کلی..... ۵۱

❖ فصل سوم: روش شناسی پژوهش

روش انجام تحقیق..... ۶۶

طرح تحقیق..... ۶۶

جامعه آماری..... ۶۸

نمونه و روش نمونه گیری..... ۶۸

روش اجرا و ابزار جمع آوری اطلاعات..... ۶۹

روش اجرای تحقیق..... ۶۹

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات..... ۶۹

ویژگی های تحقیق نیمه آزمایشی.....	۶۹
طرح در روش نیمه تجربی.....	۷۰
اعتبار درونی تحقیق.....	۷۰
عوامل موثر بر اعتبار درونی.....	۷۰
ابزار جمع آوری اطلاعات.....	۷۲
• پرسش نامه خودکارآمدی عمومی.....	۷۲
• روایی سازه مقیاس خودکارآمدی.....	۷۳
• روایی ملاکی مقیاس خودکارآمدی.....	۷۳
• پایایی مقیاس خودکارآمدی و روش نمره گذاری.....	۷۴
• پرسش نامه خودکارآمدی تحصیلی (پایایی و روایی).....	۷۴
• پرسش نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (پایایی و روایی).....	۷۴
• بازخورد (مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین، ۱۹۹۵).....	۷۵

❖ فصل چهارم: یافته های پژوهش

مقدمه.....	۷۸
نتایج توصیفی تحقیق.....	۷۹
یافته های استنباطی پژوهش.....	۸۴
• تحلیل واریانس یک طرفه F جهت تجزیه و تحلیل تفاوت بین گروه ها در پیش آزمون (آزمودنی های پسر).....	۸۴
• تحلیل واریانس یک طرفه F جهت تجزیه و تحلیل تفاوت بین گروه ها در پیش آزمون (آزمودنی های دختر).....	۸۵
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی تحصیلی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۶
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی عمومی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۷
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای شناختی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۸
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای فراشناختی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۹
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۰
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی تحصیلی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۱
• آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی عمومی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۲

- آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای شناختی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر)..... ۹۳
- آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای فراشناختی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر)..... ۹۴
- آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر)..... ۹۵

❖ فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری

- مقدمه..... ۹۷
- بحث..... ۹۸
- فرضیهٔ اول..... ۹۸
- فرضیهٔ دوم..... ۹۹
- فرضیه سوم..... ۱۰۰
- فرضیه چهارم..... ۱۰۱
- فرضیهٔ پنجم..... ۱۰۳
- سوال اول..... ۱۰۵
- سوال دوم..... ۱۰۶
- سوال سوم..... ۱۰۸
- نتیجه گیری..... ۱۱۳
- محدودیت های پژوهش..... ۱۱۴
- پیشنهادات اجرایی بر گرفته از نتایج تحقیق..... ۱۱۴
- پیشنهاداتی برای پژوهش های آینده..... ۱۱۴

منابع

- فارسی..... ۱۱۶
- لاتین..... ۱۱۹

پیوست ها

پیوست شماره ۱..... ۱۳۰

پیوست شماره ۲..... ۱۳۲

پیوست شماره ۳..... ۱۳۵

پیوست شماره ۴..... ۱۳۶

فهرست جداول

عنوان

صفحه

جدول شماره ۱: فراوانی آزمودنی های پسر.....	۷۹
جدول شماره ۲: فراوانی آزمودنی های دختر.....	۷۹
جدول شماره ۳: شاخص های آمار توصیفی در پیش آزمون و پس آزمون آزمودنی های پسر.....	۸۰
جدول شماره ۴: شاخص های آمار توصیفی در پیش آزمون و پس آزمون آزمودنی های دختر.....	۸۲
جدول شماره ۵: تحلیل واریانس یک طرفه در نمرات پیش آزمون مولفه های پژوهش برای آزمودنی های پسر.....	۸۴
جدول شماره ۶: تحلیل واریانس یک طرفه در نمرات پیش آزمون مولفه های پژوهش برای آزمودنی های دختر.....	۸۵
جدول شماره ۷: آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی تحصیلی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۶
جدول شماره ۸: آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی عمومی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۷
جدول شماره ۹: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای شناختی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۸
جدول شماره ۱۰: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای فراشناختی در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۸۹
جدول شماره ۱۱: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در گروه های آزمایش ۱ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۰
جدول شماره ۱۲: آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی تحصیلی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۱
جدول شماره ۱۳: آزمون t نمرات اختلافی متغیر خودکارآمدی عمومی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۲
جدول شماره ۱۴: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای شناختی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۳
جدول شماره ۱۵: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای فراشناختی در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۴
جدول شماره ۱۶: آزمون t نمرات اختلافی متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در گروه های آزمایش ۲ و کنترل (پسر و دختر).....	۹۵

تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از

راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی

چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش آموزان است. بدین منظور تعداد ۱۲۸ دانش آموز به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به طور تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه ها عبارت بودند از: گروه آزمایشی اول (دانش آموزانی که بعد از ارزشیابی های تکوینی بازخورد کتبی دریافت می کردند)، گروه آزمایشی دوم (دانش آموزانی که بعد از ارزشیابی های تکوینی بازخورد کلامی دریافت می کردند) و گروه کنترل. ابزارهای مورد استفاده ی پژوهش؛ پرسش نامه ی خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکس، خودکارآمدی عمومی شرر و پرسش نامه ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ. از این ابزار به عنوان پیش - آزمون برای اجرا در سه گروه استفاده شد. سپس گروه های آزمایشی هر کدام به مدت ۱۰ هفته بعد از ارزشیابی های 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. پس از پایان این دوره، پس - آزمون های خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم مجدداً اجرا شد. داده ها با استفاده از روش های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، خطای استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک راهه؛ به منظور تجزیه و تحلیل تفاوت های بین میانگین های گروه های آزمایش و کنترل در پیش آزمون و t اختلافی برای مقایسه ی دو گروه مستقل) تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که بعد از آموزش در خودکارآمدی، و راهبردهای یادگیری خودتنظیم آزمودنی های گروه های آزمایشی نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری ایجاد شده است. بنابراین، روش های ارائه ی بازخورد اثربخش، آموزش پذیر هستند و کارآمدی یادگیرندگان را در حوزه های انگیزشی و تحصیلی و بهره گیری بهتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیم ارتقا می دهد.

واژگان کلیدی: بازخورد نوشتاری، بازخورد کلامی، ارزشیابی تکوینی، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم

تأثیر باز خورد معلم در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم

فصل اول

کلیات پژوهش

استاد راهنما: دکتر صرامی

مقدمه

در دنیای آموزش و پرورش، اخیراً تمامی تلاش‌ها برای افزایش کیفیت یادگیری در یادگیرندگان است (نیکول، ۲۰۰۹). علاوه بر این یکی از هدف‌های فرایند نظام آموزشی، ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرایند‌های ذهنی یادگیرندگان می‌باشد (سیف، ۱۳۸۰). سوگوی^۲ (۲۰۰۹) معتقد است که کیفیت آموزش معلم باعث ارتقای سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود و کیفیت یادگیری در یادگیرندگان زمانی به حداکثر می‌رسد که آن‌ها به توانایی‌ها و خودکارآمدی خود برای انجام تکالیف اعتماد داشته باشند. خودکارآمدی به قضاوت‌های عینی فرد درباره سطح شایستگی خود در انجام بهتر تکالیف و متعاقب آن رسیدن به پیامدهای بهتر گفته می‌شود (بندورا^۳، ۲۰۰۷). بیشتر موسسات آکادمیکی رسمی و غیر رسمی در سال‌های اخیر بیشترین تلاش خود را به کار برده‌اند تا بتوانند برای تدریس بهتر شرایطی ایجاد کنند تا میزان استفاده‌ی دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم را ارتقا دهند (کالوین و آشمال^۴، ۲۰۱۰؛ تاپینگ^۵، ۲۰۰۵). تاکید بر موضوع خودتنظیمی در فرایند یادگیری بسیار مهم است زیرا یادگیرندگان خودگردان در جریان یادگیری بر نحوه و میزان یادگیری خود نظارت دارند و فرایند یادگیری خود را به طور مداوم جهت نحوه ورود اطلاعات و کاهش ضعف‌های شناختی مورد بررسی و بازپرسی قرار می‌دهند (زیمرن، ۲۰۰۸). بر مبنای نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، زیمرن و شانک (۲۰۰۱) مدل انگیزشی استخراج کرده‌اند که بر اساس آن باورهای خودکارآمدی فرد عامل انگیزشی مهمی در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم هستند. شانکف و فیلیپس^۶ (۲۰۰۰) خودتنظیمی را به صورت کنترل شخص بر نحوه فعالیت‌های فیزیکی، مدیریت هیجان و داشتن توجه بر فرایند یادگیری تعریف کرده‌اند. مطالعات زیمرن و شانک (۲۰۰۱) شواهدی را از تاثیر مثبت باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم به دست داده‌اند. یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرایند ارزشیابی است (سادلر، ۲۰۱۰). باید به این نکته توجه داشت که نظام تعلیم و تربیت نیز همانند سایر نظام‌ها دارای اصول و ویژگی‌های خاص خود است. یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک آن ارزشیابی است که به واسطه‌ی آن می‌توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها، سنجش عملکرد و... پرداخت؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی فعالیتی است که در تمام ساز و کارهای این نظام به کار برده می‌شود و میزان کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها را روشن می‌سازد و هرگز نمی‌توان از آن بی‌نیاز بود (سادلر، ۱۹۹۸). والتردیک (۱۹۷۷)، اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظام‌دار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری آن‌گونه اطلاعات و داده‌هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص

1 - Nicol, D

2 - Sevgi Özgüngör

3 - Bandura A.

4 - Colvin J.W. Ashman. M

5 - Topping

6 - Shonkoff, J., & D. Phillips, Eds

شده رسیده اند یا نه رویکرد انجام ارزشیابی های تکوینی همراه با ارائه بازخورد های مناسب است (اورسماند، مری و ریلینگ، ۲۰۰۲). بازخورد معلم می تواند این گونه تعریف شود: نحوه ی پاسخ دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش آموزان در راستای هدف های آموزشی مشخص شده (اسکات، ۲۰۰۵). بازخورد می تواند به شکل های گوناگونی نظیر بازخورد نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تایید گفته های دانش آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود (دینهام، ۲۰۰۵) که در این پژوهش بازخورد های نوشتاری و شفاهی معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) ارائه شده است. پریس و همکارانش (۲۰۱۰) معتقدند که بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی از بیشترین اهمیت برخوردار است. امتحانات و ارزشیابی های تکوینی بسیار سودمند و موثر هستند زیرا به خوبی آشکار می کنند که دانش آموزان چه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند (ریلینگ، ۲۰۰۲). سادلر (۲۰۱۰) معتقد است که اگر بازخورد اثر تکوینی روی یادگیری نداشته باشد نمی توان آن را بازخورد مناسبی به حساب آورد. مطابق مدل ارزش - انتظار پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) خودکارآمدی یکی از مولفه های انتظار است که عوامل متعدد از جمله بازخوردها آن را شکل می دهند. از طرفی یکی از هدف های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش آموزان یاد بگیرند کارهایشان را خودشان ارزشیابی کنند. فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده ترین نقش را در فرآیند خود نظم دهی دانش آموز ایفا می کند (آلونسو، تاپیا و پانادرو، ۲۰۱۰، دیگناس و باتنر، ۲۰۰۸، دیگناس و همکاران، ۲۰۰۸، و زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱). بازخورد در ارزشیابی های تکوینی یکی از ویژگی های اساسی و تاثیر گذار است که باعث بهبود فرایند تدریس و یادگیری می شود و علاوه بر این می تواند یکی از روش های مفید برای بالا بردن سطح یادگیری، میزان استفاده دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی دانش آموزان باشد (بلاک و ویلیام، ۱۹۹۸؛ سادلر، ۲۰۱۰). این خواسته ها ممکن نمی گردد جز این که یادگیرنده در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را دریافت کند تا بر اساس آن به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت های خود آگاه گردیده و در مهندسی جریان یادگیری جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت های خود را بر اساس نقش موثری که در سرنوشت خود ایفا می کند، مدیریت نماید.

بیان مساله:

کیفیت تدریس و ارتباط آن با عملکرد دانش آموزان از موارد مهمی است که همواره کانون تمرکز آموزش دهندگان در هر جای دنیا قرار گرفته است و همواره دامنه ی وسیعی از تحقیقات به بررسی تاثیرات عمده ی تدریس بر پیشرفت دانش آموزان پرداخته اند(هاتی^۷، ۲۰۰۳؛ راو^۸، ۲۰۰۷). متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه ی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه ی اخیر بیش از پیش توجه کرده اند. یافته های تحقیقاتی متعدد نشان داده است که پیشرفت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و هم از فرایندهای پردازش اطلاعات تاثیر می پذیرد. بر این اساس یکی از عوامل موثر در چگونگی پردازش اطلاعات بازخورد^۹ است(هاتی و تیمبرلی^{۱۰}، ۲۰۰۷). در ارتباط با بازخورد بحث های فراوانی صورت گرفته است که همگی حاکی از آنند که بازخورد طرحی قطعی در فرایندهای یاددهی و یادگیری است و عنصر مهمی در مجموعه راهبردهای مرتبط با یادگیری محسوب می شود(گیپس و استوبارت^{۱۱}، ۱۹۹۷). بازخورد یکی از مولفه های یادگیری و آموزش است. پژوهش در زمینه ی بازخورد در ابتدا به نظریه های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک^{۱۲} (۱۹۳۲) و اسکینر^{۱۳} مربوط می شود. مطالعه ی بازخورد معلم در کلاس از دهه ی ۱۹۷۰ تاکنون، موضوع مطالعه های متخصصان آموزش و یادگیری بوده است. گانیه و دریسکول^{۱۴} (۱۹۸۸) بازخورد آگاهانه را به عنوان یک تقویت بررسی کرده اند. در دهه ی ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات^{۱۵} در مفهوم بازخورد تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری خطاها^{۱۶} یک منبع مهم اطلاعاتی درباره ی پردازش شناختی دانش آموزان به حساب می آیند که می توانند معلمان را در فرایندهای یاددهی - یادگیری یاری کنند(برونینگ^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۹). بر این اساس بازخورد به یادگیرندگان کمک می کند که درباره ی سطوح درک و فهم خود قضاوت

⁷ - Hatti

⁸ - Row

⁹ - Feedback

¹⁰ - Hatti & Timperley

¹¹ - Gibbs, G. and stobart, G

¹² - Thorndike , E.L

¹³ - Skinner, B. F

¹⁴ - Gange & Driscool

¹⁵ - Information processing

¹⁶ -Errors

¹⁷ - Brunning

کنند و از اشتباهات خود آگاه شوند. رویکرد پردازش اطلاعات به نقش آگاه ساز^{۱۸} بازخورد توجه و پژوهش های خود را در زمینه ی بازخورد موثر^{۱۹} در فرآیند آموزش متمرکز کرده است. در تئوری پردازش اطلاعات هدف بازخورد پیشبرد توانایی دانش آموزان به منظور استفاده از راهبردهای مطالعه، بازبینی کار، تصحیح مدیریت خود در استفاده از زمان، مکان و منابع مورد استفاده است (هاتی و تیمبرلی، ۲۰۰۷). بازخورد به دانش آموز این آگاهی را می دهد که چه کاری را انجام داده، چه قسمتهایی را با موفقیت و در چه قسمت هایی ناموفق بوده است (باتلر و وین^{۲۰}، ۱۹۹۵). در راستای این که بازخورد موثر^{۲۱} چیست؟ اپستین و بروسویک^{۲۲} (۲۰۰۴) معتقدند بازخورد اثر بخش بازخوردی است که بلافاصله بعد از مشاهده ی عملکرد در اختیار یادگیرنده قرار می گیرد. بازخورد به لحاظ منبع ارائه به دو دسته ی درونی^{۲۳} و بیرونی^{۲۴} تقسیم شده است. بازخورد درونی را معمولا خود فرد با استفاده از فرایند خودبازبینی انجام می دهد. بازخورد بیرونی را معمولا همسالان، والدین، معلم و... به فرد ارائه می دهند. معلمان بازخورد را به اشکال متفاوتی نظیر بازخورد نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تایید گفته های دانش آموز، تشویق و انتقاد اعمالی کنند (دینهام^{۲۵}، ۲۰۰۵) که در پژوهش حاضر بازخورد های کلامی و نوشتاری بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) با رعایت اصولی خاص در ارائه ی هر دو نوع بازخورد به صورت جداگانه به هر یک از گروه های آزمایشی ارائه شده است. بازخورد نوشتاری بر اساس پیامدها و نتیجه ی عملکرد دانش آموز ارائه می شود و باعث بهبود عملکرد وی می شود. از طرفی معلم در ارائه ی بازخورد کلامی باید به نکات زیر توجه کند:

وورک^{۲۶} (۲۰۰۳)

- لحن کاملا دوستانه و صمیمانه ای داشته باشد
- بر اشتباهات دانش آموزان تمرکز کند
- دلیل اشتباهات دانش آموز را برای آن ها بیان کند
- در کنار دانش آموزان بایستد و با آرامی مطالب را برای او توضیح دهد

¹⁸ - Inoformational

¹⁹ - Effectiveness

²⁰ - Butler, D.L. & Winne

²¹ - Immediate Feedback

²² - Epstein & Brosvic

²³ - Internal - Feedback

²⁴ - External - Feedback

²⁵ - Dinham, S

²⁶ - Yorke, M

ارائه ی بازخورد اصلاحی مناسب به دانش آموز خواه به شکل نوشتاری و یا کلامی به صورت ارائه ی اطلاعاتی است که دانش آموز وسیله ی این اطلاعات از اشتباهات خود آگاهی یافته و درصدد اصلاح آن ها بر آید(فریمن^{۲۷}، ۲۰۰۲).

مطالعات لی و هانگ^{۲۸}(۲۰۰۱) و هاتی و تیمپرلی(۲۰۰۷) در زمینه ی اثربخشی روش های ارائه ی بازخورد حاکی از این است که ارائه ی بازخورد به دانش آموزان در صورتی موثر است که، علاوه بر نتیجه، به آگاهی ازخطا، تصحیح خطا، وچگونگی درگیری با تکلیف و نحوه ی پردازش معطوف باشد. رویکردی که نشان داده است می تواند به خوبی برآورد کند که آیا دانش آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده اند یا نه رویکرد انجام ارزشیابی های تکوینی همراه با ارائه ی بازخورد های مناسب است(اورسماند، مری و ریلینگ^{۲۹}، ۲۰۰۲). سادلر^{۳۰}(۱۹۸۹) می گوید: اگر بازخورد اثر تکوینی بر روی یادگیری نداشته باشد، در حقیقت نمی توان آن را بازخورد محسوب کرد زیرا ماهیت بازخورد بیانگر اصلاح و بهبود یادگیری در فرایند یاددهی محسوب می گردد. ارزشیابی های آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آن ها به چهار دسته تقسیم می شوند:

- ارزشیابی آغازین
- ارزشیابی تشخیصی
- ارزشیابی تکوینی
- ارزشیابی تراکمی

والتردیک(۱۹۷۷)، اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظامدار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری آن گونه از اطلاعات و داده هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. تاکید بر آن است که ارزشیابی های تکوینی مختصر و کوتاه ولی مستمر باشد، چون در این آزمون های مکرر بازخوردهای بیشتری داده می شود، به عبارت دیگر در این نوع آزمون ها تلاش بیشتر در مقاطع امتحانی و تقویت های آن بلافاصله دریافت می شود(کدیور^{۱۳۷۹}). وقتی به دانش آموزان اطلاعاتی درباره ی نحوه ی اصلاح پاسخ های آن ها داده شود این آگاهی به آن ها کمک می کند که سبک یادگیری خود را تغییردهند و بر فرایند یادگیری خود نظارت بیشتری داشته باشند. چنین بازخوردی به شکل گیری باور خودکارآمدی در آن ها منجر می شود. امروز صحبت کردن و بحث در مورد کارکردهای انسانی نظیر؛ انگیزش، یادگیری، خودنظم دهی و پیشرفت بدون به میان آوردن نقش باورهای خودکارآمدی

²⁷- Freeman

²⁸- Lee & Hang

²⁹ - Lee, J & Hong, Y

³⁰ - Sadler, D.R

امکان ناپذیر و نادرست است (اکفیلدز^{۳۱}، ۲۰۱۱). خود کارآمدی^{۳۲} به باور دانش آموزان درباره ی توانایی های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی دلالت دارد (هرگنهان و السون^{۳۳}، ۲۰۰۵، ترجمه ی سیف، ۱۳۸۶). خود کارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرو دهنده، نگه دارنده و هدایت کننده ی رفتار به سوی هدف تعریف شده است (پنتریچ و دی گروت^{۳۴}، ۱۹۹۰). در دهه ی ۹۰ پژوهشگران شروع به بررسی منابع آموزشی و محیطی در داخل بافت آموزشی می کردند که بر خود کارآمدی دانش آموزان موثر بودند. این پژوهش ها عوامل موثر بر خود کارآمدی دانش آموزان را در سطوح ابتدایی و راهنمایی مشخص کرده اند: پاداش ها (شانک^{۳۵}، ۱۹۸۴، ۱۹۸۳)، مجموعه ی اهداف (شانک، ۱۹۸۵، ۱۹۸۳؛ شانک، رایس، ۱۹۹۱؛ شانک، شوارتز، ۱۹۹۳)، راهبردهای یادگیری خود تنظیم (شانک، ۲۰۰۰) و باز خورد (شانک، ۱۹۹۵، ۱۹۸۲، ۱۹۸۳، ۱۹۸۵؛ شانک، کاکس، ۱۹۸۶).

مطابق مدل ارزش - انتظار پنتریچ و دی گروت^{۳۶} (۱۹۹۰) خود کارآمدی یکی از مولفه های انتظار است که عوامل متعدد از جمله بازخوردها آن را شکل می دهند. بازخوردها اعم از درونی (که توسط خود فرد از طریق فرایند خودبازبینی انجام می شود) و بیرونی (معمولا توسط عوامل بیرونی مانند همسالان، والدین، معلمان و... ارائه می شود) در صورتی که فوری و معطوف به نتیجه، همراه با تصحیح خطا، چگونگی پردازش اطلاعات و استفاده ی بجا و مناسب از تاکتیک ها و راهبردهای یادگیری باشد در شکل گیری و ارتقا باورهای خود کارآمدی نقش مهم و اساسی ایفا می کند (باتلر و وین، ۱۹۹۵). از طرفی یکی از هدف های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش آموزان یاد بگیرند کارهایشان را خودشان ارزشیابی کنند. فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده ترین نقش را در فرآیند خود نظم دهی دانش آموز ایفا می کند (آلونسوتاپیا و پانادرو^{۳۷}، ۲۰۱۰، دیگناس و باتنر، ۲۰۰۸، دیگناس و همکاران، ۲۰۰۸، و زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱). تا قبل از دهه ی ۱۹۸۰، مطالعات در حوزه ی یادگیری خود تنظیم، بر زمینه های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی متمرکز بود و پس از آن این سازه در زمینه ی یادگیری مطرح شد و مورد توجه نظریه های گوناگون روان شناسی از جمله رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی قرار گرفت (کدیور، ۱۳۸۰). خودنظم دهی عبارت است از یک خود نگری و فرایند چرخشی که دانش آموز وسیله ی آن بر نحوه ی انجام تکلیف نظارت و برای چگونه انجام دانش و غلبه بر مشکلات و به

³¹ -Efklides,A

32-Self - efficacy

³³ - Hergenhahn B.R. & Olson M. H

34-Pintrich & De-Groot

³⁵ - Schunk, D. H

³⁶ - Pintrich ,P.R& DeGroot,E.V

³⁷ - Alonso-Tapia and Panadero

دست آوردن بهترین پیامد برنامه ریزی می کند(اکفیلدز، ۲۰۱۱). راهبردهای یادگیری از چشم اندازهای مختلفی طبقه بندی شده اند. درمشهورترین طبقه بندی، راهبردهای شناختی شامل تکرار و مرور، بسط معنایی و سازماندهی می دانند. راهبردهای فراشناختی نیز شامل برنامه ریزی، کنترل ونظارت هستند(جاکوبز و پاریس، ۱۹۸۷). همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارتهای خود آموزی، سوال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی یادگیری آن ها تسهیل شود(مونتآگو^{۳۸}، ۲۰۰۸). هر چند تاثیر بازخورد معلم در میزان پیشرفت دانش آموزان، افزایش خودکارآمدی، و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و ایجاد تجربه های مثبت در آن ها در پژوهش های متفاوتی به طور کاملا دقیق اثبات شده است(سوسان. ام بوکارت^{۳۹}، ۲۰۰۸) ولی در زمینه تاثیر بازخورد نوشتاری و کلامی بر خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم یافته های باثباتی وجود ندارد. در کلاس درس بازخورد نوشتاری معلم، در برخورد مناسب با عملکرد دانش آموزان در انجام تکالیف^{۴۰} یا آزمون ها^{۴۱} و بازخورد کلامی اغلب در فرایند آموزش و از طرفی هم بعد از ارزشیابی های تکوینی و به هنگام پرسش و پاسخ با دانش آموزان و رفع اشکالات عملکردی نمود پیدا می کند(کالوی^{۴۲}، و همکاران، ۱۹۸۹). مونتآگو(۲۰۰۳) در تحقیق خود نشان داد که بازخوردهای نوشتاری معلم باعث ارتقا خودکارآمدی تحصیلی و افزایش استفاده ی دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم می شود. بازخوردهای اصلاحی به شکل کلامی اطلاعاتی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا در تکالیف آتی عملکرد مطلوب تری از خود نشان دهند و بتوانند خودنظم دهی بیشتری را در انجام تکالیف داشته باشند و با کارایی بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیم(راهبردهای شناختی و فراشناختی) استفاده کنند(نیول و مک گینس، ۱۹۸۵). اظهار نظرها و توضیحات نوشتاری معلمان بر روی برگره های امتحانی دانش آموزان منجر به بهبود عملکرد و کارآمدی آن ها می شود(وولفک^{۴۳}، ۱۹۸۷).

به اعتقاد متلر^{۴۴}(۱۹۹۴)، وان روسن آنتونی^{۴۵}(۱۹۹۴)، بازخوردهای نوشتاری معلمان باعث افزایش استفاده ی دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم به ویژه راهبردهای فراشناختی می شود. ویلیام و کارول هالی^{۴۶}(۲۰۰۵) معتقدند که بازخورد

38- Montagu

39- Susun m. brookhart

40- Tasks

41-Tests

42 -Kulhavy

43 - Woolfolk, A. E

44-Mettler

45 -Van-reusen & Anthony