

The Study of the feedback of the Teachers, Administering the descriptive-quantitative evaluation

بازخوردهای معلمان مجری الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی)

Ali Entehayi Arani, Mohammed Hasani, Abas Shekari

¹Assistant professor, faculty member of the educational researching complex,

²Assistant professor, Department of educational science, faculty member of Kashan University, Kashan, Iran,

³M.A in educational programming, the teacher of schools,

علی انتهایی آرانی، محمد حسنی^{*}، عباس شکاری

^۱استادیار و عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
^۲استادیار گروه علوم تربیتی و عضو هیأت علمی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
^۳کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی و آموزگار آموزش و پرورش

Abstract

Considering the Aran and Biddgol elementary schools, this study is conducted with the aim of recognizing the teachers' awareness about the concept of descriptive- quantitative feedback and, hence, applying that in the classroom. The method of study is of qualitative and phenomenological one. Semi-structural interview, observation, and content analysis were the tools by means of which data were collected. Considering the phenomenological method, Thirty two teachers, for the interview, and ten classrooms, for the observation, were selected. Based on the 100 samples of the teachers' writing feedbacks, as the third angle of this triangle, the researchers did content analysis. The findings showed that majority of the intended teachers (66%) were fully aware of the concept of the feedback and a few of them (18%) did not understand this concept perfectly and a limited number of them (16%) had no idea about what and how the concept of feedback was. The findings show that different sorts of feedback had been used by the teachers as: emotional, individual-speaking, group- speaking, and writing feedbacks. The content analysis of writing feedbacks, also, showed that the teachers mainly used the quantitative, descriptive, and encouraging feedbacks.

Keywords: assessment, feedback, qualitative-descriptive evaluation, elementary school.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناخت چگونگی درک و فهم و ارائه بازخوردهای توصیفی (کیفی) معلمان مدارس ابتدایی شهرستان آران و بیدگل است. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدار شناسی است. جمع‌آوری اطلاعات بر اساس سه ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته، مشاهده و تحلیل محتوا است. این پژوهش در چارچوب منطق نمونه‌گیری در روش پدیدار شناسی و به صورت هدفمند انجام شد و تعداد ۳۲ نفر از برای مصاحبه انتخاب شدند. همچنین ۱۰ کلاس مورد مشاهده قرار گرفت. در راستای مثلث سازی، محققان از یکصد نمونه بازخورد نوشتاری معلمان نیز تحلیل محتوا به عمل آوردند. نتایج نشان داد که بیشتر معلمان نمونه (۶۶ درصد) تحقیق، فهم درستی از مفهوم باز خورد داشتند و بخش کوچکی (۱۸ درصد) از آنان برداشت ناقصی داشتند. همچنین بخش محدودی (۱۶ درصد) از آنان، فهم درستی از چیسستی و چگونگی مفهوم بازخورد نداشتند. در زمینه چگونگی بازخورد دادن در کلاس درس مشاهدات نشان داد که معلمان از انواع بازخوردها استفاده نموده‌اند که بازخوردهای عاطفی، کلامی فردی، کلامی گروهی و کتبی به ترتیب بیشتر موارد بوده‌اند. تحلیل محتوای بازخوردهای کتبی نیز نشان داد که معلمان عمدتاً از بازخوردهای ملاکی، توصیفی و تشویق آمیز استفاده می‌نمایند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، بازخورد، ارزشیابی کیفی - توصیفی، مدارس ابتدایی

مقدمه

تحولات ایجاد شده در رویکرد ارزشیابی از کمی به کیفی تحت تأثیر تحولات در نظریات روان‌شناسی و برخی دیدگاه‌های فلسفی معاصر است. یکی از رویکردهای جدید در دانش جدید روان‌شناسی یادگیری رویکرد سازنده‌گرایی (constructivism) است. در این رویکرد بر نقش فعال دانش‌آموز در برپاساختن ساخت‌های دانش خود تأکید دارد. در این دیدگاه مراد از یادگیری کسب دانش از بیرون نیست بلکه ساختن و بازسازی مستمر دستگاه شناختی و عاطفی و در نتیجه عمل است. از این رو، بر نقش دانش‌آموز در جریان یادگیری اهمیت بسیاری می‌دهند. دانش‌آموز در تعامل با محیط یادگیری است. این تعامل از طریق جریان بازخورد (feedback) صورت می‌گیرد. دریافت بازخورد از محیط یادگیری یادگیرنده به بازسازی و ایجاد ساخت شناختی خود اقدام می‌کند.

بر این اساس، در نظریه سازنده‌گرایی در جریان یادگیری آنچه اهمیت دارد، تلاش و کوشش یادگیرنده و همچنین غنای محیط یادگیری از منظر محرکات و بازخوردهای مناسب است. در دیدگاه سازاگرایی بازخورد به معنای اطلاعات برخاسته از تلاش یادگیرنده در جهت دسترسی به اهداف آموزشی است (Khosgkholgh, Sharifi, 2007). اگر یکی از عناصر ارزشمند محیط یادگیری را معلم بدانیم؛ بازخوردهایی که معلم در فرایند یادگیری به دانش‌آموز می‌دهد در رشد و بهبود یادگیری دانش‌آموزان جایگاه با ارزشی می‌یابد. این بازخوردها جریان ساختن و بازسازی دانش یادگیرنده را تقویت می‌کند.

بر اساس این دیدگاه، در یادگیری سنجش و ارزشیابی یادگیری نیز متحول می‌شود. سنجش و ارزشیابی متناسب با این نظریه، سنجش فرایندی است، زیرا در این دیدگاه فرایند یادگیری و چگونگی ساختن و پرداختن دستگاه شناختی ارزشمندتر از محتوای آن است. از این رو، سنجش و ارزشیابی باید به بهبود فرایند یادگیری منجر شود. چنین سنجشی پویا و رشد دهنده است (Rastegar, 2009). با این وصف از سنجش و ارزشیابی مهمترین ویژگی سنجش مطلوب در دیدگاه سازنده‌گرایی نظام بازخوردهایی است که دانش‌آموز از محیط دریافت می‌کند. این بازخورد در

صورتی که معنادار باشد، به یادگیرنده کمک می‌کند تا مسیر یادگیری خود را با موفقیت ببیند. بر این مبنا، معلم برای دانش‌آموز مانند همسفری است که در سفر یادگیری همراه اوست و در مسیر او را یاری می‌نماید.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، همواره یکی از مهمترین مسائلی است که در نظام آموزشی ایران مطرح بوده است. از منظر تاریخی اولین آیین‌نامه امتحانات به طور رسمی در سال ۱۳۰۲ توسط شورای عالی معارف تصویب و به مدارس کشور ابلاغ شده است (Shahbazi, 2002). در طی سال‌های بعد نیز آیین‌نامه‌های زیادی بر مبنای آن تصویب شده است. بررسی آیین‌نامه امتحانات نشان می‌دهد که در این مدت طولانی نظام آموزشی ما به پرسش‌های مهمی از جمله: پیشرفت تحصیلی چیست؟ چگونه می‌توان گفت دانش‌آموزی پیشرفت تحصیلی داشته است؟ چگونه می‌توان از تحقق و میزان تحقق آن آگاه گشت؟ که دغدغه معلمان و مدیران مدارس بوده است، در طی سالیان دراز پاسخی با رویکرد کمی (مقیاس فاصله‌ای صفر تا بیست) به صورت یکسان داده است. اما این رویکرد کم و بیش با مسائل و مشکلاتی روبه‌رو بوده و انتقادات زیادی به آن وارد شده است. به ویژه این انتقادات در سال‌های اخیر بیشتر شد.

صاحب نظران مختلف این الگوی کمی را مورد انتقاد قرار داده‌اند. ویگنیز (Wiggins, 1993) معتقد است که آزمون‌های سنتی به دلیل ساختار خود به خواست و نیازهای افرادی غیر از آزمون شونده پاسخ می‌دهد و اغلب به رتبه بندی دانش‌آموزان می‌انديشند. روش‌های آنها بر نقاط ضعف آزمون شونده تأکید دارد و در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز حساس نیست. به طور کلی موارد زیر محورهای اصلی این انتقادات بوده است (Hassani, 2012).

- فشار شدید به دانش‌آموز و دیگر اجزای نظام آموزشی برای کسب نمره و فراموش شدن یا کم اهمیت شدن ماهیت عمل مدرسه رفتن دانش‌آموز یعنی «یادگیری».

- محدود شدن یادگیری در مدرسه عمدتاً به سطح «حافظه» یا به بیان رایج «حافظه محوری». نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به گونه‌ای سامان گرفته بود که دانش‌آموزان را به سمت انباشت حافظه و فهم مطالب و محتوای کتاب سوق می‌داد. جریان تدریس نیز، به پیروی و

دستاوردهای مثبت در کاهش اضطراب امتحان و اصلاح در ساختار انواع ابزارهای سنجش، معلمان هنوز نتوانسته است به طور کامل مطابق با مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش ساز و کارها و ابزارهای این الگوی ارزشیابی را به نحو رضایت بخشی به کار بگیرند. برخی پژوهش‌ها نشان داده است که الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی با مشکلات اجرایی مختلفی روبه‌رو است. از جمله مهمترین مشکلات رایج در راستای تحقق مطلوب این الگوی ارزشیابی در کلاس‌های درس، چگونگی فهم و شناخت و توانایی معلم نسبت به اجرای منویات این برنامه است (Mohammadi, 2011; Hassanpoor, 2009; Haidari, 2010; Moazzmo, 2010); (2011); (Naderi, 2008); (Khoskholgh, 2007); (Movahedian, 2012); (Hassanvand, 2012).

یکی از محورها و مؤلفه‌های مهم و اساسی هر الگوی ارزشیابی، بازخورد است. سادلر (Sadler, 1989) بر این باور است که بازخورد اگر تأثیر تکوینی و رشد دهنده نداشته باشد، اساساً بازخورد نیست. زیرا ارزش بازخورد در اصلاح و بهبود یادگیری است (Zaolfqaryan, 2013). در الگوی ارزشیابی سنتی نیز بازخورد وجود دارد. اما این بازخورد عمدتاً به صورت نمره است. یعنی از طریق نمره، دانش‌آموز از میزان یادگیری خودش آگاه می‌شود. نمره در واقع مقیاسی است که با آن میزان موفقیت دانش‌آموز در یک آزمون اعلام می‌شود. در الگوی ارزشیابی سنتی این نمره خام معمولاً بدون هیچ تفسیر و توضیحی به دانش‌آموز یا افراد ذی نفع مانند والدین منعکس می‌شود در حالی که در جریان هر ارتباطی، بازخورد باید با معنا و روشن باشد. شواهد نشان می‌دهد که نمره به تنهایی نمی‌تواند نقش یک بازخورد مناسب را ایفا نماید. بسیاری از صاحب نظران در این نکته اتفاق نظر دارند که بازخورد، عامل مؤثر و اثر بخش در بهبود عملکرد یادگیرنده است (Kord, 2002); (Tavakoli, 2000); (Block, 2004) زیرا بازخورد به صورت نمره ابهام دارد و به درستی ضعف‌ها و قوت‌های یادگیری دانش‌آموز را مشخص نمی‌نماید.

از سوی دیگر، برخی صاحب نظران ارزشیابی (بلک و ویلیام به نقل از حسنی و احمدی، 2008) اعتقاد دارند که

تحت تأثیر این نحوه ارزشیابی، همین هدف را بیشتر دنبال می‌نمود.

- ایجاد اضطراب و فشار روانی در دانش‌آموزان
وجود مسائلی از این قبیل در نظام ارزشیابی تحصیلی، تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران نظام آموزشی را بر آن داشت که توجه عمیق‌تری را به این بخش از نظام آموزشی داشته باشند. اجرای برنامه ارزشیابی مستمر یا دو نوبته در همه دوره‌های تحصیلی در دهه هفتاد و طراحی و اجرای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی طی چند ساله اخیر از سال ۱۳۸۱ تا کنون (Hassani, & Kazemi, 2003) از نشانه‌های توجه عمیق به این موضوع است. اجرای این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره دبستانی توجه بسیاری از صاحب نظران مسائل آموزشی را به خود جلب کرده است. به گونه‌ای که در این سال‌ها تعداد زیادی طرح تحقیقاتی با موضوع ارزشیابی کیفی توصیفی در کشور اجرا شده است.

نتایج پژوهش‌های انجام شده در طی ۱۰ سال اجرای الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی از جمله پژوهش‌های: (Koshkholgh, 2010, Saif, Rezai, 2006); (Amiri, 2007); (Razmara, 2007); (Mrtzayynzhad, 2004); (Fathabadi, 2006); (Hassani, & Ahmadi, 2007); (Zarei, 2009); (Baegi, 2009); (Moazzami, 2010); (Salehi, Shirmohammadi, 2009); (haghighi, 2005); (2010);

بیانگر آن است که ارزشیابی توصیفی نتایج سودمندی را به همراه داشته است. از جمله این نتایج سودمند عبارتند از: افزایش بهداشت روانی دانش‌آموزان، کاهش اضطراب امتحانی، تعامل بیشتر اولیاء با مسؤولان، افزایش سطح کیفی یادگیری، افزایش بازده یادگیری، ایجاد علاقه به یادگیری، تعامل بیشتر دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم، افزایش اعتماد به نفس، کاهش رقابت‌های ناسالم و توجه به رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز.

با وجود این نتایج، گروه دیگری از پژوهش‌ها به بررسی مشکلات و مسائل الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی پرداخته‌اند. تحقیقات (Koshkholgh, 2010, 2007) نشان داد که در جریان اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی علی‌رغم

در بازخورد ندارند و بازخورد، مؤثر نخواهد بود. «یک بازخورد خوب که برای هر دانش‌آموز، خاص او باشد و رغبت یادگیری را در وی افزایش دهد، باید بتواند به پرسش‌های اساسی دانش‌آموز جواب دهد از جمله: ۱ - کجا می‌روم؟ (هدف) ۲ - چگونه می‌روم؟ ۳ - قدم بعدی چیست؟» (هاتی و تمپرلی، به نقل از رستگار 2010). از نظر برخی محققان، بازخورد مورد استفاده در محیط آموزشی، باز خوردی است که فرایندی، سازنده، چند بعدی، غیر قضاوتی، حمایت‌گر، به موقع و واقعی باشد. بازخورد فرایندی باید به هم ویژگی‌هایی فردی یادگیرنده توجه کند، هم به ویژگی‌هایی فعالیت یادگیری (Shute, 2007).

با توجه به آنچه ذکر شد، می‌توان گفت: «بازخورد ابزار اساسی هدایت فرآیند یاد دهی - یادگیری است. لذا بازخورد باید بر روی انتظارات آموزشی و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز متمرکز باشد و به گونه‌ای صورت گیرد که به دانش‌آموزان کمک کند تا خطاها و اشتباهاتشان را در جریان یادگیری کاهش دهند و وظایف و تکالیف خود را با دقت بیشتری اجرا کنند. در واقع بازخورد، نه تنها به دانش‌آموزان (در باره چگونگی مهارت و دانشی که کسب کرده‌اند) اطلاعات می‌دهد، بلکه به آنها می‌گوید که چگونگی توانایی خود را ارتقا دهند. بدین ترتیب، دامنه تجربیات دانش‌آموزان در جریان یادگیری توسعه می‌یابد.

فرا تحلیل بسیاری از تحقیقات بین المللی نشان داده است که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مهمترین و مؤثرترین عامل و مداخله بازخورد است. بازخورد به عنوان یک مداخله آموزشی درمانی و ترمیمی بیشترین «اندازه اثر» را در پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین تحقیقات نشان داده است که بالاترین اندازه اثر به بازخوردهایی تعلق گرفته است که در جریان آن دانش‌آموزان درباره کیفیت فعالیت یادگیری انجام شده و چگونگی بهبود آن اطلاعاتی از معلم یا همگنان خود دریافت دارند. (Dinham, 2008)

با توجه به اهمیت و نقش بازخورد توصیفی به عنوان قلب ارزشیابی کیفی و جایگاه معلم به عنوان همسفر دانش‌آموز - البته همسفری که دارای آگاهی‌های فنی و تخصصی باشد و جریان یادگیری را رهبری و در مدیریت بازخوردها به صورت صادقانه و صمیمی به ارائه بازخورد در

نمره و رتبه در حین فرآیند یادگیری، فعالیت یادگیری دانش‌آموز را متوقف می‌سازد و دانش‌آموز با گرفتن رتبه یا نمره تصور می‌کند که یادگیری‌اش پایان یافته است. لذا ارتباط، یک سویه شده، انگیزش برای تداوم یادگیری کاهش می‌یابد. اما اگر دانش‌آموز در حین یادگیری، به جای نمره بازخورد توصیفی مناسبی دریافت کند، فعالیت یادگیری خود را ادامه خواهد داد. چاپویس (Chippuis, 2009) به نقل از بلک و ویلیام می‌نویسد که ارزشیابی تکوینی یا رویکرد ارزشیابی برای یادگیری باید یک از عناصر و ویژگی‌هایش وجود بازخورد توصیفی باشد که فرایند یادگیری برای اصلاح بهبود یادگیری دانش‌آموزان به آنها ارائه می‌شود.

در محیط یاددهی یادگیری باز خورد عبارت است از هر گونه پاسخی که معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموز می‌دهد. باز خورد صرفاً به برونداد یادگیری دانش‌آموز مربوط نمی‌شود، بلکه جزئی اساسی از جریان یادگیری است. این معنا از بازخورد با مفاهیمی چون تقویت مثبت، جایزه و تنبیه نمی‌شود. البته یادآوری این نکته مهم است که بازخورد در فرایند یادگیری شامل بازخورد همگنان نیز می‌شود (Dinham, 2008).

بازخورد، در واقع فعالیتی است که جریان یادگیری را در کلاس عمیق‌تر می‌کند. بازخوردهای توصیفی، به دلیل سهولت در برقراری ارتباط و انتقال دقیق‌تر منظور و مقصود معلم، از عهده این منظور بهتر بر می‌آید. فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز از طریق بازخورد، در مسیر تحقق انتظارات آموزشی قرار می‌گیرد. با وجود این گونه بازخوردهاست که ارزشیابی رشد دهنده، توانمند و پویا می‌شود. با دریافت هر بازخورد، دانش‌آموز در می‌یابد که در چه وضعیتی قرار دارد و باید به چه فعالیت‌هایی بپردازد. همچنین برای ادامه فعالیت یادگیری و بهبود آن چه انتظاراتی از او می‌رود و برای او کدام انتظارات آموزشی مهمتر است.

به تعبیر رستگار (2010)، زمانی که دانش‌آموز قرار است یک مسیر پلکانی را طی کند، قبل از همه باید مشخص شود که در زمان حال، او روی کدام پله ایستاده است تا ابزار مناسب برای بالا رفتن از پله‌های بعد در اختیار وی قرار گیرد. در غیر این صورت، اطلاعات جمع‌آوری شده نقشی

کدام در دو جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مورد مشاهده قرار گرفتند. ضمناً با ۳۲ تن از معلمان این مدارس مصاحبه به عمل آمد. در فرایند انجام مصاحبه‌ها و مشاهده زمانی که محقق شاهد تکرار مباحث مورد نظر گردید، ادامه مصاحبه‌ها و مشاهده‌ها را متوقف نمود.

جهت کسب اطمینان از اعتبار به جهت حصول قابلیت اعتماد، مقولات مورد استفاده توسط پژوهشگر به وسیله چند صاحب نظر و مسؤول آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش شهرستان و چند تن از مدرسان ارزشیابی کیفی توصیفی مورد بازبینی قرار گرفته است و مقولات نهایی با آن در میان گذاشته شد. نظرات این افراد نشان داد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از دیدگاه‌های آنان است.

یافته‌های پژوهش

پرسش پژوهشی اول: معلمان چه درک و فهمی از بازخورد دارند؟

برای کسب نتایج مطلوب مرتبط با این هدف سه مضمون ناظر به این پرسش در نظر گرفته شد:

- تعریف بازخورد

- جایگاه بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری

- انواع بازخورد

برای هر یک از این مضامین، از طریق مصاحبه پرسش‌هایی پرسیده شد که تحلیل پاسخ‌های معلمان به این پرسش‌ها به این شرح است:

در مورد مضمون اول تلاش شد تا دیدگاه و نوع نگرش پاسخ دهندگان نسبت به «تعریف بازخورد» مشخص شود. با تجزیه و تحلیل پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان و تعریفی که از بازخورد ارائه گردید، در مجموع می‌توان به این نتیجه رسید که از میان ۳۳ نفر از معلمان نمونه تحقیق که از آنها مصاحبه به عمل آمد، تعداد ۲۱ نفر از آنان که تقریباً ۶۶ درصد از مصاحبه شونده‌گان را در برمی‌گیرد، به تعریف نسبتاً درستی (نه کامل) از بازخورد اشاره کردند. این معلمان به تعاریفی از جمله: «شناسایی نقاط ضعف وقوت دانش‌آموز و ارائه راهکار به دانش‌آموز و والدین»، «انعکاس رفتار دانش‌آموزی و ارائه گزارش کار دانش‌آموز به خودش و والدین» و به مواردی از این قبیل اشاره کردند.

زمینه فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان تأثیری پایداری را بر روند یادگیری دانش‌آموز داشته باشد و نیز بر اساس تجربیات محققان در کلاس درس و بازدیدهای به عمل آمده از مدارس و صحبت با آموزگاران، مشخص شده است که آموزگاران در ارائه بازخوردها با چالش روبه‌رو هستند و با توجه به اهمیت بازخورد در برنامه ارزشیابی توصیفی که موجب پویایی و نشاط ارزشیابی می‌شود بازخوردها می‌توانند مسیر زندگی دانش‌آموزان را تغییر دهند و تا کنون در این زمینه تحقیقات لازم انجام نپذیرفته است، لذا این امر باعث گردید تا پژوهشگران انگیزه لازم برای اجرای این پژوهش را پیدا کنند. این پژوهش با روش کیفی در صدد است که به بررسی فهم و درک معلمان از بازخورد در فرایند اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی در دوره ابتدایی و چگونگی ارائه بازخورد معلمان در جریان فرایند اجرای ارزشیابی توصیفی بپردازد.

روش پژوهش

بنا به اعتقاد نادری و سیف نراقی (naderi&saifnaraghi, 2002) انتخاب روش تحقیق به مواردی چون ماهیت موضوع، اهداف تحقیق، فرضیه‌های تدوین شده و ملاحظات اخلاقی و انسانی بر موضوع تحقیق و وسعت امکانات اجرایی تحقیق بستگی دارد. در این تحقیق، پژوهشگران در پی بررسی و توصیف فهم و درک معلمان از بازخورد و همچنین مدیریت فرایند بازخورد و چگونگی بازخورد دادن معلمان در کلاس درس هستند که برای این منظور با معلمان مجری ارزشیابی کیفی توصیفی مصاحبه به عمل آمد. برای کسب نتایج مطلوب مرتبط با این هدف، ۱۶ مدرسه ابتدایی به صورت تصادفی با همکاری مسؤول محترم آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش انتخاب گردید که در ۳ مدرسه به دلیل عدم قبول معلم مربوطه، مشاهده انجام نشد. ۱۳ مدرسه دیگر با هماهنگی مدیر و رضایت معلم مربوطه، مبنی بر این که محقق دو جلسه به مشاهده تدریس و تعامل ایشان با دانش‌آموزان بپردازد، گزینش گردید. در هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. از این ۱۳ کلاس ۷ کلاس پسرانه و ۶ کلاس دخترانه بود. ۷ کلاس از نمونه مورد تحقیق پایه اول، ۲ کلاس پایه دوم، ۳ کلاس پایه چهارم و ۱ کلاس پایه پنجم بود. از این ۱۳ کلاس هر

می‌گوید که سر در گمی معلمان و عدم علاقه نسبت به تهیه ابزارها و عنوان کردن این که وقت‌گیر هستند و عدم آشنایی آنها نسبت به تهیه و به کارگیری آنها از عدم وجود منابع رسمی در دسترس معلمان راجع به چگونگی تهیه و کاربرد ابزارهای ارزشیابی توصیفی ناشی می‌شود. بر این اساس می‌توان گفت که نتایج این سؤال با تحقیق موحدیان نیز مطابقت دارد.

در مورد مضمون دوم «جایگاه بازخورد» بر اساس نتایج به دست آمده از نظر پاسخ دهندگان می‌توان گفت که از تعداد ۳۲ نفر از معلمان مصاحبه شده در ارتباط با این سؤال تعداد ۵ نفر از آنان پیرو سؤال یک درک و فهم درستی از مفهوم بازخورد نداشتند ولی پاسخ‌های ۲۷ نفر از آنان را می‌توان به ۵ گروه زیرطبقه بندی نمود:

- گروه اول: ۱۱ نفر از معلمانی که در پاسخ به این سؤال به نتیجه بازخورد اشاره نمودند. از جمله پاسخ‌های این معلمان عبارت بودند از: بازخورد توصیفی در کلاس درس، از بی تحرکی دانش‌آموز جلوگیری می‌کند، باعث موفقیت دانش‌آموز، ایجاد تعامل میان معلم و دانش‌آموز، تشویق، کنجکاوی، هدایت، پیشرفت، خوشحالی، انگیزه دانش‌آموزان می‌شود.

- گروه دوم: ۱۰ نفر از معلمانی که برداشت صحیحی از کاربرد بازخورد در کلاس درس اشاره نمودند. از جمله پاسخ‌های این گروه عبارت است از: دانش‌آموز به نتیجه و روند کار خودپی می‌برد، بیان نقاط قوت و ضعف دانش توسط معلم و آگاهی دانش‌آموز و والدین از نقاط ضعف و قوت فعالیت‌های دانش‌آموز، فهم معلم از میزان موفقیت خود در فرایند یاد دهی - یادگیری.

- گروه سوم: ۳ نفر از معلمانی که در پاسخ خود اشاره به انواع بازخورد ها نمودند. از جمله پاسخ‌های این گروه اشاره به بازخوردهای کتبی و شفاهی بوده است.

- گروه چهارم: ۲ نفر از معلمانی که در برداشت‌های خود اشاره به اصول بازخورد نموده‌اند. از جمله پاسخ‌های این دسته می‌توان به سودمند بودن، به موقع به کار بردن، پیوسته بودن و به موقع بودن بازخورد اشاره نمود.

- گروه پنجم: شامل ۵ نفر از معلمانی می‌شود که هیچ گونه درک یا اعتقادی به کاربرد بازخورد در کلاس درس

همچنین تعداد ۶ نفر که تقریباً ۱۸ درصد از معلمان بودند، تعریف ناقصی از بازخورد ارائه نمودند. از جمله برداشت این معلمان از بازخورد عبارت بود از: «آنچه یک معلم نسبت به عمل دانش‌آموز انجام می‌دهد»، «عکس‌العملی که معلم در مقابل رفتار دانش‌آموزان بیان می‌کند»، «چیزی که ما توقع داریم بچه انجام داده باشد از تدریس و تکلیف» و مواردی از این قبیل. و تعداد ۵ نفر که حدود ۱۶ درصد از معلمان را تشکیل می‌دادند، تعاریفی را ارائه نمودند که با تعریف بازخورد مطابقت نداشت. از جمله برداشت این معلمان از بازخورد عبارت بود از: «نتیجه کاری که در کلاس انجام می‌دهیم و در قالب کتبی یا شفاهی به دانش‌آموز می‌دهیم»، «تلقی معلم از استعدادهای دانش‌آموزان»، «بچه‌ها اگر کار خوب انجام ندهند لفظی هدایت می‌کنیم»، «تعریف بازخورد را نمی‌دانم حتی یک بار هم کتابی در این باره نخواندم دلیلش هم این است که کلاس داری اول هنر نیاز دارد زیاد علم توصیفی ندارم» و «نظر معلم درباره نگرش دانش‌آموز».

با توجه به برداشت نادرست و ناقص از تعریف بازخورد، می‌توان استنباط کرد که این آموزگاران دچار کژتابی ذهنی (بد فهمی) فهم بازخورد شده‌اند و این کژتابی زمانی به وجود می‌آید که اطلاعات کسی در مورد هر مفهومی اندک باشد و با برداشت سطحی خود از آن مفهوم و پیش داوری‌ها و تجربیات قبلی خود، دچار این چنین سوءتعبیرها می‌شود یا بازخوردها را در دایره محدود ببینند و یا نسبت به جهت‌گیری بازخوردها که همان تشدید یادگیری است، توجه نداشته باشند. این نتیجه با نتایج تحقیق اسلان پور (Aslanpoor, 2012) و موحدیان (Movahedian, 2012) مطابقت دارد. آنها در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که دانش و آگاهی معلمان از کاربرد متنوع ابزارهای توصیفی بسیار محدود است. به ویژه این که آنها از نقش و رسالت ابزارهایی مانند پوشه کار، ثبت مشاهدات، خودسنجی و همسال سنجی اطلاع محدود دارند. همچنین نتایج تحقیق حسونند (Hassanvand, 2012) نیز با این تحقیق تطابق دارد. وی بر اساس نتایج تحقیق خود می‌گوید که ۴۲ / ۴ درصد از معلمان نمونه تحقیق فهم درستی از مفهوم بازخورد نداشتند. موحدیان (Movahedian, 2012)

با توجه به طبقه‌بندی بازخوردها، هیچ کدام از معلمان نمونه تحقیق که از آنها مصاحبه به عمل آمد نتوانستند به این طبقه بندی به طور کامل اشاره‌ای داشته باشند، یعنی صد درصد آموزگاران مصاحبه شونده از وجود انواع کامل بازخوردهایی که مدنظر محقق بود و در الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) بر آنها تأکید شده است، ناآگاه بودند.

از میان ۳۲ نفر معلم مصاحبه شده، تعداد ۴ نفر یعنی ۴ درصد از معلمان نمونه تحقیق، پیرو سؤال یک پژوهش قادر به فهم و درک درستی نسبت به مفهوم بازخورد نبودند و نتوانستند به این سؤال که در رابطه با انواع بازخوردها بود، اشاره‌ای داشته باشند.

تعداد ۲۸ نفر از معلمان مصاحبه شونده در پاسخ به انواعی از بازخوردها اشاره کردند که از این تعداد ۱۴ نفر یعنی ۱۳ درصد به بازخوردهای شفاهی و ۲۶ نفر یعنی ۲۴ درصد به بازخوردهای کتبی و ۱ نفر یعنی ۱ درصد به بازخوردهای عاطفی اشاره نمودند و کلیه افراد معلمان مصاحبه شونده حتی با نام بازخوردهایی از قبیل شناختی و فراشناختی هم آشنا نبودند.

نتایج ارائه شده در مورد این سوال، (انواع و اقسام بازخورد کدامند؟) همسو با نتایج پژوهش حسنونند (Hassanvand, 2012) است.

وی در این مورد معتقد است «نتایج نشان داد که هیچ کدام از معلمان نمونه تحقیق از انواع کامل بازخوردها با توجه به طبقه بندی آنها که در الگوی ارزشیابی کیفی (توصیفی) باید از آنها استفاده کنند، آگاه نبودند و در فرآیند آموزش استفاده نمی‌کردند».

سؤال دوم پژوهش:

در سؤال پژوهشی دوم با هدف بررسی چگونگی بازخورد معلمان در کلاس درس در فرآیند اجرای ارزشیابی توصیفی از ابزار مشاهده و تحلیل محتوا استفاده گردید. در راستای این بررسی سه مضمون: انواع و تنوع بازخورد، منبع بازخورد، محتوای بازخورد، مورد توجه قرار گرفته است.

همچنین برای نظم بخشیدن به مشاهدات کلاسی بر اساس منابع موجود و دیدگاه صاحب نظران یک طبقه بندی از انواع بازخوردها تهیه در قالب فهرست واری، مشاهدات

نداشتند. از جمله پاسخ‌های این دسته می‌توان اشاره معلم به «بازخوردهای، پایانی، نوعی مقیاس است، برای کلاس اول خوب است ولی در پایه‌های بالاتر باعث تحقیر دانش‌آموز می‌شود و اعتقادی ندارم» را نام برد.

بر این اساس، تنها تعداد اندکی از معلمان (گروه دوم) درک و فهم دقیق‌تری از جایگاه بازخورد داشتند که حدود ۳۱ درصد از جامعه نمونه را در بر می‌گیرد و ۶۹ درصد از آنان به فهم مناسبی از جایگاه بازخورد نرسیده بودند. این نتیجه همچنین با تحقیق حسنونند (Hassanvand, 2012) نیز مطابقت دارد.

در مورد مضمون سوم یعنی «انواع بازخورد» پاسخ‌های معلمان جمع‌آوری شده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. بدین منظور برای جلوگیری از پاسخ‌های کلیشه‌ای معلمان تلاش شد تا سؤالات متنوعی از معلم پرسیده شود تا بتوان به شکل دقیق‌تری به میزان شناختشان پیرامون انواع و اقسام بازخوردها و کاربرد آنها در کلاس درس پی برد. از جمله سؤالات طرح شده عبارت بودند از:

- هنگامی که از دانش‌آموزان یک آزمون کتبی می‌گیرید چگونه به آنها بازخورد می‌دهید؟

- اگر دانش‌آموزی داری که در دفعات مختلف املا نوشتن متوجه شدی که خطای مکرر دارد، مانند این که در تعداد دندانه‌های «س» یا «ش» یا موارد مشابه اشتباه می‌کند به این دانش‌آموز چه بازخوردی می‌دهید؟ توضیح دهید.

- وقتی دانش‌آموزان در حال حل یک تمرین هستند و شما متوجه اشکالی در کار بیشتر آنها می‌شوید، چه اقدامی انجام می‌دهید؟

پیش از پرداختن به نظر معلمان در ارتباط با انواع و اقسام بازخورد، لازم است به طبقه بندی جامعی از بازخوردها با توجه به الگوی ارزشیابی (کیفی) توصیفی که آموزگاران باید با آنها آشنا باشند، اشاره‌ای داشته باشیم. این بازخوردها عبارتند از: بازخوردهای شفاهی - کلامی) بازخوردهای غیر شفاهی (غیر کلامی، عملی)، بازخوردهای شفاهی (گروهی و کلاسی، بازخوردهای شناختی، بازخوردهای فراشناختی، بازخوردهای همسال سنجی و خود سنجی، بازخوردهای کتبی و بازخوردهای فرایندی.

این نوع بازخوردها را نیز نادیده گرفت. بازخوردهای از نوع شفاهی گروهی و کلاسی با فراوانی ۱۰۶ در رتبه سوم قرار دارند که این نوع بازخورد نسبتاً از سوی معلمان به خوبی به دانش‌آموزان ارائه می‌شد.

بازخوردهای کتبی با فراوانی ۵۶ در رتبه چهارم قرار داشتند. هر چند، از نظر کمی شاید بازخوردهای کتبی معلمان نسبتاً خوب باشد، اما بر اساس مشاهدات محقق، ۳۲ مورد این بازخوردها مربوط به معلم یک کلاس بود که با سرعت زیاد در زمان کوتاهی بدون توجه به مؤلفه‌های بازخورد و سایر موارد صرفاً بازخوردهایی از قبیل «آفرین»، «خوب بود» را برای دانش‌آموزانی که پاسخ صحیح داده بودند ارائه می‌نمود و دانش‌آموزانی که اندکی ضعیف بودند بازخوردهایی از قبیل «دقت نکردی»، «بیشتر دقت کن» ارائه می‌کرد. سایر معلمان نیز توجه خاصی را در این زمینه نداشتند.

محقق پیرامون چگونگی بازخورد معلمان در کلاس درس طراحی و مشاهدات محقق ثبت گردید. اطلاعات به دست آمده از طریق مشاهده در جدول شماره ۱ خلاصه شده است. داده‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بازخوردهای عاطفی با فراوانی ۲۳۱ در مرتبه اول قرار داشتند. بازخوردهای شفاهی (کلامی) با فراوانی ۱۸۵ دارای رتبه دوم است. این نوع بازخوردها شاید به دلیل اثر «به موقع بودن»، مجاورت با موقعیت یادگیری» و «زنده بودن آن» برای معلمان اثر بخش بوده است و از این گونه بازخورد بیشتر نسبت به سایر بازخوردها استفاده شده و شاید هم چنانچه معلم از اثر بخشی آن بی اطلاع باشد، بتوان گفت که دلیل استفاده معلمان این باشد که ما هنوز از روش‌های سنتی مانند روش سخنرانی و روش توضیحی و سایر روش‌های غیر فعال که معمولاً معلم محور هستند فاصله چندانی نگرفته‌ایم. هر چند نباید تأثیر آنی و فوری بودن

جدول ۱ - فراوانی بازخوردهای توصیفی

مجموع فراوانی	کد ۱۳	کد ۱۲	کد ۱۱	کد ۱۰	کد ۹	کد ۸	کد ۷	کد ۶	کد ۵	کد ۴	کد ۳	کد ۲	کد ۱	کلاس مورد مشاهده نوع بازخورد
۵۶	-	-	۳۲	-	-	-	-	-	۱۶	-	-	-	۸	کتبی
۱۸۵	۱۰	۱۶	۱۰	۲۶	۱۹	۲۳	۱۲	۱۸	۶	۹	۱۰	۸	۱۸	شفاهی (کلامی)
۱۲	-	۱	-	۳	-	-	۱	-	-	-	-	۴	۳	شفاهی (غیر کلامی)
۲۳۱	۲۴	۱۲	۲۶	۲۱	۲۷	۲۱	۲۶	۱۴	۱۹	۱۰	۹	۶	۱۶	عاطفی
۱۷	۲	-	۶	۱	۳	-	-	۲	-	۱	-	-	۲	شناختی
۲	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	فراشناختی
۳۶	-	۱	۵	-	۱	-	۹	۴	۱۰	-	-	-	۶	همسال سنجی
۱۳	-	۲	۲	-	۲	-	-	-	۵	-	-	-	۲	دانش‌آموز (خودسنجی)
۱۰۶	۱۹	۲۱	۱۵	۳	۱۲	۱۴	۳	-	-	۶	۳	۴	۶	شفاهی - گروهی
۶۵۸	۵۵	۵۳	۹۶	۵۴	۶۴	۵۸	۵۱	۳۸	۵۶	۲۶	۲۲	۲۲	۶۳	بازخوردهای فرایندی

مهمترین منبع بازخورد خود معلم است. اما همسالان و خود دانش‌آموز نیز از منابع مهم بازخورد به شمار می‌روند. بررسی مشاهدات ثبت شده نشان می‌دهد که بازخوردهای از نوع همسال سنجی با فراوانی ۳۶ در رتبه ششم جدول فراوانی قرار گرفته‌اند و این بازخورد بیشتر در تصحیح املاهای همکلاسی‌های دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شد. یعنی کاربرد ضعیفی از همسال سنجی در موقعیت‌های مورد مشاهده دیده شده است.

باز خوردهای از نوع خود سنجی با فراوانی ۱۳ در رتبه هشتم جدول فراوانی همانند بازخورد همسال سنجی بیشتر اوقات با تصحیح املاهای دانش‌آموز توسط خودش و مشخص نمودن اشتباهات املاهای خود بر اساس متن کتاب و نوشتن صحیح آن به معلم خود بازخورد ارائه کمی نمود. این روش از خود سنجی نیز در سطح ضعیفی به کار رفته است. نتیجه این بخش از تحقیق نشان می‌دهد معلمان به درک دقیقی از جایگاه این منابع بازخورد نرسیده‌اند.

برای بررسی و شناخت عمیق‌تر چگونگی محتوای بازخوردهای معلمان، از روش تحلیل محتوا استفاده شد. تعداد ۱۰۰ برگه از دانش‌آموزان به صورت تصادفی جمع‌آوری و بازخوردهای کتبی معلمان مورد تحلیل واقع شد. از آن ۱۰۰ برگه ۲۲ مورد فاقد بازخورد کتبی بوده است که نشان می‌دهد حدود یک چهارم از برگه‌ها توسط معلمان بدون بازخورد به دانش‌آموزان داده شده است. تحلیل‌هایی که در ادامه بیان می‌شود، حاصل برگه‌هایی است که دارای بازخورد کتبی بوده‌اند. در مجموع چهار مقوله اصلی کانون بازخورد، نوع مقایسه، نوع محتوای بازخورد، شکل بازخورد برای تحلیل بازخوردهای کتبی مورد استفاده قرار گرفته است.

منظور از کانون بازخورد مرکز توجه معلم در بازخوردهاست. رستگار (Rastegar, 2010) سه کانون بازخورد عمده را مطرح می‌کند. تأکید بر نتیجه کار، تأکید بر فرآیند انجام کار، تأکید بر خود تنظیمی دانش‌آموز و تأکید بر ویژگی‌های دانش‌آموز. در مجموع، در تحلیل و بررسی کانون بازخورد معلمان چنین به دست آمده است که ۹۲ درصد معلمان، کانون بازخورد را درست و مناسب انتخاب کرده‌اند. یعنی به ۳ مورد اول کانون بازخورد توجه

در ارائه بازخوردهای کتبی معلم باید به شفافیت بازخورد، خاص بودن بازخورد، محل نوشتن بازخورد و مواردی از این قبیل توجه شود که معلمان در این زمینه توجه ندارند. یکی از ویژگی‌های بازخوردهای کتبی انتخاب کلمات مناسب در میزان تأثیرگذاری آن است که معلمان نمونه آماری در این زمینه بی توجه هستند و همان طور که پیشتر اشاره شد، از جملات کلیشه‌ای برای همه دانش‌آموزان به صورت یکنواخت استفاده می‌نمودند. به هر حال معلمان در ارائه بازخوردهای کتبی قادر به ارائه بازخوردهای صحیح به دانش‌آموزان نبودند و بازخوردهایی را که آنان ارائه می‌نمودند، ارزش و جایگاهی اندک در ارزشیابی توصیفی (کیفی) دارد.

بازخوردهای از نوع شفاهی غیر کلامی با فراوانی ۱۲ در رتبه نهم جدول فراوانی قرار گرفتند. این بازخوردها به صورت عملی، عکس‌العملی را به دانش‌آموزان نشان می‌دهند و کاربرد این آنها در پایه‌های پایین در دوره ابتدایی بسیار مناسب و کار ساز است.

بازخوردهای شناختی با فراوانی ۱۷ در رتبه هفتم جدول فراوانی قرار گرفتند که هر چند این نوع بازخورد باید «چه یاد گرفتن» را محور اصلی کار خود قرار دهند و با توجه به اهداف و محتوای برنامه درسی و کتاب درسی و انجام فعالیت‌هایی را باید به دانش‌آموز یاد بدهد تا بتواند مهارتی را کسب یا دانشی را فرا گیرد. مشاهدات نشان داد که معلمان با این که در مصاحبه نشان دادند که فهم دقیقی از انواع بازخورد و جایگاه آنها ندارند؛ اما از آنها کم و بیش استفاده می‌کنند. این رفتار می‌تواند ناشی یادگیری از طریق مشاهده یا عادت کاری باشد که در طول سال‌ها شکل گرفته است.

رتبه آخر جدول فراوانی به بازخوردهایی از نوع فراشناختی مربوط می‌شود که این نوع بازخوردها در زمینه روش‌ها و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است و محور آن «چگونه» یاد گرفتن. اما در بین معلمان ما شناخته شده نیست و مورد غفلت واقع شده است.

مضمون دیگری که در راستای پرسش دوم بررسی شده، بررسی بازخوردهای معلمان از منظر مبنای بازخورد است. منابع مختلفی در کلاس برای بازخورد وجود دارد.

کرده‌اند و ۱۲ درصد از آنها کانون بازخوردها توجه به ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز را انتخاب کرده‌اند که نامناسب بوده است.

در تحلیل بازخوردهای معلمان از منظر نوع مقایسه با ۳ مؤلفه (ملاکی، هنجاری و دانش‌آموز محور) مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه تحلیل نشان داد که ۹۱ درصد از معلمان در مقایسه خود از نوع ملاکی با معیارهای خوب استفاده نمودند که این نوع مقایسه معیار خوبی برای بازخورد دادن است. زیرا دانش‌آموزان از اهداف و انتظارات آموزشی آگاه و برای رسیدن به آنها تلاش و کوششی مستمر داشته‌اند. این شیوه بازخورد در دانش‌آموزان اعتماد به نفس ایجاد می‌کند تا باور کنند که می‌توانند یاد بگیرند و بهتر کار کنند؛ همچنین ۶ درصد از مقایسه معلمان از نوع دانش‌آموز محور و مقایسه با کارهای قبلی دانش‌آموزان است و این مقایسه برای دانش‌آموزان ضعیف و نیازمند تلاش بیشتر مناسب است و باعث پیشرفت آنان می‌شود. آخرین مؤلفه مورد بررسی از نوع هنجاری و مقایسه با همسالان است که ۳ درصد از بازخوردها را شامل می‌گردد. استفاده از این ملاک در بازخورد مطلوب نیست. زیرا چنین بازخوردی فاقد اطلاعات است که به پیشرفت دانش‌آموزان کمک کند که خوشبختانه معلمان حتی یک مورد هم از این بازخورد استفاده ننموده‌اند و در مجموع معلمان در حد مطلوب توانسته‌اند از نوع مقایسه مناسب در بازخورد به دانش‌آموزان استفاده نمایند.

سومین مقوله تحلیل، محتوای بازخورد «بیان چگونگی عملکرد» است که در دو مقوله (توصیفی، قضاوتی) مورد بررسی قرار گرفته است. استفاده از مقوله توصیفی با ۷۶ درصد در مقایسه با قضاوتی که ۲۰ درصد است و ۴ درصد آنان تنها اقدام به تاریخ و امضای برگه دانش‌آموزان نموده‌اند که این گروه فاقد محتوای بازخورد هستند. این که درصد بالایی از معلمان از محتوای توصیفی در بازخوردهای خود استفاده کرده‌اند نشان دهنده آن است که معلمان تفاوت میان ارزشیابی کمی و کیفی را در نوع محتوای بازخورد خود به خوبی درک نموده و از هدف ارزشیابی توصیفی که اصلاح و سازندگی دانش‌آموز است مطلع هستند.

چهارمین مقوله تحلیل محتوای بازخورد «اشکال مختلف بازخورد دهی» است که با ۳ مؤلفه مورد بررسی قرار گرفت. بازخوردهایی که معلمان بر روی برگه‌های فعالیت‌ها و آزمون‌های دانش‌آموزان نوشته‌اند. در این طبقات قرار می‌گیرند: حاشیه نویسی (نوشتن با زخورد در حاشیه اوراق یا پرسش‌های آزمون‌ها)، استفاده از فهرست واری (ارائه بازخورد به صورت جملات از پیش تعریف شده و علامت زدن آنها) و بیان بازخورد به جملات کلی در پای برگه‌های آزمون است. تحلیل محتوای حدود ۱۰۰ مورد ۷۲ درصد رتبه اول در بر گرفته است. ۱۲ درصد بازخوردهای معلمان مربوط به بازخوردهایی است که به صورت جملات کلی پای برگه‌ها به دانش‌آموزان ارائه نموده‌اند. فهرست واری که نوع دیگری از ارائه بازخوردهای معلم در آزمون‌ها یا بررسی تکالیف دانش‌آموزان بود، با ۹ درصد از مجموع بازخوردها را تشکیل می‌داد. در این شکل بازخورد در انتهای برگه تکالیف یا آزمون‌ها، فهرست واری کوچکی درج شده و بر اساس این فهرست واری به دانش‌آموزان بازخورد داده شده است. این نوع بازخورد برای دانش‌آموزانی که نیاز به دریافت رهنمود هستند مناسب است. در مواردی نیز که معلم بعضاً به دانش‌آموزانی که نیاز به همکاری والدین در زمینه پیشرفت تحصیلی فرزندشان بودند، نکاتی را به عنوان رهنمود ارائه نموده است. این تعداد از بازخوردها بالغ بر به ۷ درصد بود. در مجموع، معلمان با اشکال مختلف بازخورد قادر بودند که در بررسی تکالیف یا آزمون‌های مختلف بازخوردهای گوناگونی را به دانش‌آموزان ارائه دهند. مقوله ششم تحلیل، تحلیل محتوای بازخورد از منظر لحن بازخورد با ۲ مؤلفه بود که مورد بررسی قرار گرفت. از میان این دو مؤلفه، ۹۰ درصد مربوط به لحن تشویق آمیز است که از نقاط برجسته این معلمان به شمار می‌رود. ۸ درصد از معلمان در ارائه بازخوردها از لحن تحقیر آمیز استفاده کرده‌اند و ۲ درصد از بازخوردها فاقد لحن بوده است. وجود لحن تحقیر آمیز و منفی در بازخوردها می‌تواند به توقف یا ضعف جریان یادگیری دانش‌آموز منجر شود.

آخرین مقوله تحلیل بازخوردها، بررسی بازخورد از منظر وجود رهنمود در بازخورد است. هر بازخورد دارای ۳

نتایج تحقیق خوش خلق و شریفی (Khoshkholgh& Sharifi, 2010) مطابقت دارد. چنانچه در این تحقیق آمده است که مدارس مشمول طرح ارزشیابی توصیفی به هیچ وجه برای ارائه بازخورد یک الگوی متناسب با رویکردها و یافته‌های جدید روان‌شناختی یادگیری استفاده نمی‌کنند و در کلاس‌های آموزش و منابع درسی پیش‌بینی شده (کتاب و جزوه) نیز به این امر توجهی نشده است. در برخی از موارد نیز که معلمان بازخوردهای فرآیندی به دانش‌آموزان ارائه داده‌اند، حاصل خلاقیت‌های فردی آنان در این زمینه بوده است.

همچنین بر اساس مشاهدات انجام شده و نتایج این پژوهش پیرامون چگونگی بازخورد معلمان در کلاس درس، می‌توان گفت که هیچ یک از معلمان درک و فهم کاملی از انواع بازخوردها ندارند و بیشترین بازخوردهای ارائه شده توسط معلمان مجری ارزشیابی توصیفی مربوط به بازخوردهای از نوع عاطفی است. ارائه این نوع بازخوردها در اکثر معلمان بر اساس عادت و تکرار بوده است نه بر اساس شناخت علمی. چنانچه در کلاس درس معلم بارها به گفتن واژه‌هایی مثل «آفرین»، «باریک الله» و «احسنت» اشاره دارد که کاربرد افراطی آن به دلیل ایجاد اعتماد به نفس بی‌جا در دانش‌آموزان و مشخص نبودن هدف آن جنبه مخرب خواهد داشت. این نتیجه با نتیجه تحقیق (Hassanvand, 2012). هماهنگ است. این پژوهشگر نیز در بررسی خود به این نتیجه رسید که معلم درک دقیق از بازخورد ندارند.

بر اساس نتایج حاصل از مشاهدات محقق در کلاس درس مجریان ارزشیابی توصیفی، می‌توان گفت که هر چند اعداد و ارقام ناشی از چک لیست مشاهدات محقق بیانگر آن است که در زمینه چگونگی ارائه بازخوردهای معلم در کلاس درس که معلمان آگاهی نسبی نسبت به انواع بازخوردها را داشته‌اند، اما این آگاهی ناشی از علم معلمان نسبت به شناخت آنان از انواع بازخوردها نبوده است و صرفاً بر اساس تکرار یا تقلید از نوشته‌های سایر همکارانشان است. لذا می‌توان گفت که آگاهی معلمان از انواع بازخوردها به صورت نسبی هم با توجه به طبقه‌بندی بازخوردها در الگوی ارزشیابی توصیفی که باید از آنها استفاده کنند به صورت

بخش بیان نقاط قوت و بیان نقاط ضعف و ارائه رهنمود است. منظور از رهنمود یادآوری برخی آموخته‌ها، طرح پرسشی که دانش‌آموز را به تفکر بیشتر وادارد، ارائه یک راهکار برای پاسخ دادن به مسأله یا تکلیف، تصحیح بخش‌هایی از کار دانش‌آموز، حذف یا پیشنهاد حذف بخش‌هایی از کار دانش‌آموز، ارائه راهکاری برای بسط و گسترش فعالیت و تکلیف یا فعالیت ترمیمی است. از مجموع بازخوردهای داده شده معلمان، ۹۰ درصد فاقد هر گونه رهنمودی بوده است و این از نکات ضعف بزرگ معلمان در ارائه بازخوردهاست؛ زیرا رهنمود معلم، دانش‌آموز را در رفع خطاها و توسعه موفقیت‌هایش کمک می‌کند (Hassani, 2012). بنا بر این می‌توان گفت که بازخوردها صرفاً به انعکاس ضعف‌ها و قوت‌ها محدود نمی‌شود، چون تنها انعکاس ضعف‌ها و قوت‌ها بازخورد را با فرآیند یادگیری مرتبط نمی‌سازد، بلکه آن چه بازخورد را پویا می‌کند بخش سوم یعنی «رهنمود» است. بخش رهنمود بازخورد توصیفی، در واقع حاصل تحلیل نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز است و تلاشی است که معلم بدان می‌پردازد تا فعالیت‌های دانش‌آموز در جهت انتظارات یادگیری، بهتر و مناسب‌تر هدایت شود.

بحث و نتیجه‌گیری

به طور کلی در بررسی بازخوردهای معلمان مجری ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی با توجه به این پژوهش و مواردی دیگر از تحقیقات انجام شده در این زمینه شاید بتوان گفت که با وجود اینکه ۷ سال از شروع آزمایشی تغییر نظام سنتی می‌گذرد و در این زمینه بازنگری صورت پذیرفته و ارزشیابی توصیفی جایگزین ارزشیابی کمی شده است، معلمان ما هنوز درحالتی از سردرگمی به سر می‌برند و مفهوم بازخورد در ارزشیابی را به خوبی نمی‌دانند. نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان مجری ارزشیابی توصیفی در زمینه فهم و درک آنان از مفهوم بازخورد نشان داد که تقریباً قریب به ۷۰ درصد از معلمان فهم و درک درستی از بازخورد ندارند. با بررسی عوامل مربوط عدم درک و فهم درست معلمان از مفهوم بازخورد می‌توان نتیجه گرفت که علت این امر در اکثر مواقع ناشی از نبود آموزش‌های کافی و موثر بوده است. این نتیجه با

Baigi , R. (2009). Compare self esteem and self-regulated learning in students in descriptive-qualitative evaluation plan and quantitative evaluation. Master Thesis in Educational Psychology, Tabatabai University. [Persian]

Black, p. (2004) working inside the black box phi delta kappan , septemder

Chappuis,J.(2009)Seven strategies of assessment for learning.PearsonAssessment TraningInstitutue.

Dinham,S.(2008)Powerful teacher feedback.Sinergyonlin.V.6No.2

Fathabadi , J. (2006). Effect of descriptive (qualitative) evaluation in achieving the goalsof cognitive , emotional and psycho - motor in the first cycle in Markazi Province Educational Research Council , Markzi Province Education Department[persian]

Hassanpoor , M. (2011) survey the status of implementation of descriptive evaluation tools and its challenges from the perspective of primary school teachers and administrators in Tabriz . MA thesis, azad Islamic University of Marand[persian]

Hasanvand , M. . (2012)Survy of the ways to provide feedback on the classes Covered descriptive evaluation program in Schools of 15th District Education in Tehran . M.Sc. Thesis , University of Payam e Noor , Ray Center[persian.]

Hassni .M. ,Kazemi , Y. (2003) the descriptive evaluation plan . Tehran: moaserpublication
Shahbazi , S.R. (2002) Evolution of Examinations Regulations of 1923 to 2002 in the Iranian education system . Tehran , Ministry of Education , Office of Educational Assessment [persian.]

Hassani , M.(2012). Guide the implementation of the descriptive evaluation in elementary school. , third edition , Tehran abed publication. [persian.]

HassniM. ,Ahmadi, G. (2007). Survey on implementation of descriptive evaluation plan in schools in Tehran . Journal of Educational Innovations, No. 23 : 85-122[Persian]

Hassani , M. , Ahmadi , H. (2008). Descriptive evaluation: A new models of educational assessment . Tehran: School [persian.]

Haghighi , F -Sadat (2005). Study the role of the continuous evaluation (descriptive) deepen students' learning in second grade primary school in Tehran . Master's thesis , PNU . [Persian]

کامل نبوده و معلمان نمونه قادر به استفاده از انواع بازخوردها در فرآیند آموزشی نیستند و این امر در تحلیل محتوای ۱۰۰ برگه از انواع بازخوردهای معلم بر انواع تکالیف دانش‌آموزان به صورت آشکارا مؤید این ادعا است. بررسی دیگری پیرامون مؤلفه‌های بازخورد که برای شناخت عمیق‌تر بازخوردهای معلم انجام شد که نشان داد که معلم با لحنی تشویق‌آمیز تنها به بیان نقاط ضعف یا نقاط قوت دانش‌آموزان می‌پردازد و از ارائه رهنمود که وجه اساسی مؤلفه بازخورد است، خودداری می‌نماید و ۹۰ درصد از بازخوردهای معلم فاقد هر گونه رهنمود برای اصلاح یا تقویت یادگیری دانش‌آموز است. این نتیجه با نتیجه پژوهش خوش‌خلق و شریفی (, Khoshkolgh & sharifi , 2010) و حسنوند (Hassanvand, 2012) هم‌خوانی دارد. چنانچه حسنوند در این زمینه می‌گوید: «انتظار می‌رفت که حداقل بیش از نیمی از معلمان به ارائه راهکار بپردازند و ارائه راهکارهای معلمان دارای ویژگی یک بازخورد مطلوب را ندارد و بیش از نیمی از معلمان از انواع بازخوردها آگاهی ندارند، ولی بدون شناخت و آگاهی از آنها استفاده می‌کردند. همچنین خوش‌خلق و شریفی می‌گویند: «تعدادی از معلمان ما هنوز با مبانی ارزشیابی توصیفی آشنایی ندارند و به اهداف ارزشیابی توصیفی پی نبرده‌اند. بر اساس این نتایج و نتایج پژوهش ذوالفقاریان (, Zolfaqarian, 2013) - که دریافت معلمانی که آموزش ویژه برای بازخورد دادن دیده‌اند، عملکردشان در کلاس برای بازخورد دان بهتر بوده است - پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی ویژه موضوع بازخورد برای معلمان مجری این الگو فراهم شود.

منابع

Aslanpoor,S.(2012). Review how to use descriptive qualitative assessment tools by teachers Iprimary schools of Bandar Anjali., master thesis, P N University,Tehran[Persian]

Amiri , T. (2007). Effect of descriptive evaluation on the quality of learning andmentalhealth of teaching- learning environment in the first, second and third grade elementary schoolofChaharMahal&Bakhtiari, and comparison with the quantitative evaluation in academic year from 2005to 2006. Educational Research Council of ChaharMahal and Bakhtiari province[Persian]

- Nader, E. & Saifnaraghi, M. (2001). Research methods and how to evaluate in the human sciences. Research and Publications Office of Badr [Persian]
- Rastegar, T. (2010). Descriptive evaluation: the Effective feedback, Tehran: Institute of Monadi e tarbiat [Persian]
- Razmara, S. (2006). Study the role of Descriptive evaluation in reducing anxiety and achievement based coeducational second grad students in school of Tehran in the school year 2004-2005, MS Thesis PNU. [persian.]
- Saif A. and Rezai, A. (2006). The impact of Descriptive evaluation on the characteristics of cognitive, affective and psychomotor students, Journal of Educational Innovations, No. 18, fifth year [Persian]
- Salehi, Z. (2010). efficacy of Descriptive evaluation on the self-improvement and achievement fifth grade female students, ninth District school in Tehran, 2009-2010. MS Thesis, University of Allameh TabaTabaei [Persian]
- ShirMohammadi, J. (2009). Comparison of the effect of descriptive evaluation (new method) and quantitative (old method) Quality of school life, test anxiety and creativity of third grade students of elementary school in Mashhad in 2009-. MS Thesis Tabatabai University [Persian]
- Shute, V.J. (2007) Focus on formative feedback. ETS.
- Tavakoli, M. (2000) Primary Education from the Perspective of Educational Research (1), Tehran school publication [persian]
- Wiggins, G.P. (1993): Assembling Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Zarei, I. (2009) The impact of Descriptive evaluation on the creativity and contribution to learning and academic performance of boys and girls third grade elementary school students of Bandar Abbas. Journal of Educational Sciences Chamran University, Volume V in the sixteenth issue. 72-92
- Zoalfqaryan F. (2013), the study on rate of motivation of feedback given by the teachers in the framework of new evaluation method. master's thesis of Alzahra university [Persian]
- Haidari, J. (2009) The basic operational issues of descriptive Evaluation Plan in one to four grad elementary schools in Ilam province in 2008, Master Thesis, Tarbiat Moallem University [Persian]
- Kord, B. (2002) Effect of formative evaluation feedback on the academic achievement of students taught fifth grade in Science lessons, city Bukan, academic year 2002-2001 Master's thesis, Tarbiat Moallem University [Persian]
- Khoshkholgh, I. Sharifi, H. (2010). The Evaluation of the pilot implementation of the descriptive evaluation plan in the fourth and fifth grad students. Research Institute for educational studies [persian]
- Khoshkholgh, I. (2007). Evaluation of the pilot implementation of the descriptive evaluation plan in the primary schools in some school districts. Research Institute of Education [Persian]
- Khoshkholgh, I. (2000). Evaluation of the pilot implementation in a descriptive qualitative evaluation plan between 2002 to 2006. Institute of Educational Studies [Persian]
- Mrtzayynzhad, E. (2005). Attitude of teachers and parents on the application of descriptive evaluation of first and second grade elementary school in Tehran. 2005-2006 Master's thesis. Islamic Azad University, Shahr-e Rey [persian]
- Mohammadi, S. (2011). Evaluation of the descriptive evaluation program by the primary school teachers' of Qom. Academic year 2101-2011. Research Council of Qom Directorate General for Education [Persian]
- Moazzami, Z. (2010) examined the attitudes of teachers of first and second grade elementary in tehran regarding realization of the dimensions the descriptive evaluation plan to improve learning and mental health of the students. Master's thesis Zahra University [Persian]
- Movahedian Z. (2012). Female teacher performance in descriptive (qualitative) evaluation programs At Farashband city elementary schools in the manufacture and use of assessment tools. Master's thesis, AlZahra university [Persian]
- Naderi, M. (2009) Study Challenges and Prospects for a descriptive evaluation plan view of elementary school teachers and experts in Chahar Mahal and Bakhtiari. MS Thesis, University of Esfahan [Persian]