

living experience of the elementary teachers regarding the feedback components in the descriptive qualitative evaluation

Ali Entehaie Arani, Farzaneh vasefian, Mohammad Hassani

¹ Department of Educational Sciences, Meymeh Branch, Islamic Azad University, Meymeh, Iran

² Department of Educational Sciences, Maymeh Branch, Islamic Azad University, Maymeh, Iran

³ faculty member of the educational researching comlex, Iran

⁴ Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Abstract

The present research is aimed at representing the living experiences of the elementary teachers regarding the feedback components in the descriptive evaluation (qualitative). The research was performed using the phenomenological qualitative approach. So, 15 elementary teachers were selected by the desirable sampling method to participate in the semi-structured interview. The data analysis was done by qualitative content analysis method. At first, 60 concepts were extracted which were reduced to 18 semantic units after grouping and integrating the same items and finally grouped into 5 main subjects of learning improvement during teaching and learning, self-direction in learning, student's co-direction in learning, making the parents engaged, revelation of learning at the end of learning. The findings were affirmed by the guiding professors and some participators regarding the dependability of the research findings and confirming the findings of interview analysis. Therefore, it is suggested that the strategy of integrating of evaluation and teaching by developing the feedback process should be more focused in instructing the teachers for the deeper development and establishment of this evaluation pattern.

Keywords: descriptive assessment, feedback, living experience

تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی درباره مؤلفه‌های بازخورد در ارزشیابی توصیفی (کیفی)^۱

علی انتهای آرانی، فرزانه واصفیان^{*}، محمد حسنی، عباس قلناش

^۱ گروه علوم تربیتی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، میمه، ایران

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، میمه، ایران

^۳ عضو هیئت علمی مطالعات پژوهشگاه آموزش و پرورش، ایران

^۴ گروه علوم تربیتی، مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بازنمایی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی درباره مؤلفه‌های بازخورد در ارزشیابی توصیفی (کیفی) است. این مطالعه با اتخاذ رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسانه انجام شد و برای این منظور با شیوه نمونه‌گیری مطلوب، ۱۵ نفر از معلمان دوره ابتدایی برای مشارکت در مصاحبه نیمه ساختاریافته انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی تحلیل شد. ابتدا شصت مفهوم استخراج شد که بعد از نامگذاری (کد گذاری) و دسته‌بندی و ادغام موارد مشابه به هجده واحد معنایی (کد) تقلیل و نهایتاً در پنج مقوله اصلی: بهبود یادگیری در حین تدریس و یادگیری، خودراهبری در یادگیری، هم‌راهبری دانش‌آموز در یادگیری، درگیرسازی والدین، آشکارسازی از یادگیری در پایان یادگیری، دسته‌بندی شد. همچنین یافته‌های پژوهش از طریق استادان راهنما و چند نفر از شرکت‌کنندگان و تأیید نتایج تحلیل مصاحبه از طرف آن‌ها از صحت یافته‌ها اطمینان حاصل شد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در آموزش معلمان برای توسعه و استقرار عمیق‌تر این الگوی ارزشیابی، بر راهکار تلفیق ارزشیابی و تدریس از راه توسعه بازخوردهای فرایندی بیشتر تأکید شود.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی توصیفی (کیفی)، بازخورد، تجربه زیسته معلمان

۱. این مقاله بر گرفته شده از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی می باشد

* نویسنده مسئول: farzaneh_vasefian@yahoo.com

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۹

وصول: ۱۴۰۰/۰۱/۲۴

مقدمه

ارزشیابی از طریق اطلاعات به دست آمده می‌تواند بازخوردهای (feed back) مناسب و مرتبط با فعالیت‌های پیشنهادی را برای بهبود رفتارهای یادگیرندگان ارائه کرد. (Rende & Lenze, 1994) در این رویکرد ارزشیابی آنچه محور قرار می‌گیرد خود یادگیری و بهبود آن است؛ بدینسان این نوع ارزشیابی به عنوان بخش جدایی‌ناپذیری از جریان یاددهی - یادگیری تلقی می‌شود بنابراین نقش ویژه و چندگانه‌ای را در جریان یاددهی - یادگیری ایفا می‌کند: از یک سو به گردآوری شواهدی برای بررسی چگونگی دستیابی به اهداف پرداخته، از سوی دیگر نقش تسهیل‌گری برای تقویت و تحکیم یادگیری و کمک به تدریس و یادگیری را ایفا می‌کند. (Shermis & Di Vesta, 2011; Lamprianou & Athanasou, 2009) به طوری که می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین وجوه رویکرد ارزشیابی برای یادگیری، بازخوردی است که بین معلم و دانش‌آموز مبادله می‌شود (Rastegar, 2020). بازخورد از منظر روانشناختی یعنی کسب آگاهی از نتایج هر رفتاری از محیط که موجب اصلاح عملکرد شود. بر این اساس می‌توان چنین گفت: بازخورد در جریان آموزش، تنها یک مهارت نیست بلکه قسمتی از فرآیند آموزش و یادگیری است (Haqhani, Fakhari, 2013). وقتی به دانش‌آموزان اطلاعاتی درباره نحوه اصلاح پاسخ‌های آن‌ها داده می‌شود، این آگاهی به آن‌ها کمک می‌کند سبک یادگیری خود را تغییر دهند و بر فرایند یادگیری خود نظارت بیشتری داشته باشند. چنین بازخوردی به شکل‌گیری باور به خودکارآمدی در آن‌ها منجر می‌شود. به طور کلی و در یک جمع‌بندی می‌توان چنین گفت که بسیاری از اندیشمندان و صاحب‌نظران اعتقاد دارند بازخورد از وجوه زیربنایی سنجش برای یادگیری است زیرا فرایندی است برای تفسیر موقعیت فعلی یادگیرندگان، نیازها، توانایی‌های آینده و نحوه دستیابی به این توانایی‌ها. این ابزار می‌تواند اثرات مثبتی بر یادگیری و مشارکت دانش‌آموز، با توجه به موضوع، شرایط و نحوه کاربرد آن داشته

بقا و پویایی جوامع در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی است که این امر خود به تدارک شرایط مناسب برای غنی‌سازی فرایند یاددهی - یادگیری معنادار، عمیق و مداوم به‌ویژه در دوره ابتدایی وابسته است. (Sindelar, 2011; Liu, 2010; Gitomer, 2009). نظام آموزش ابتدایی، به دلیل نقش بی‌بدیلی که در شکل‌دهی به بنیان‌های حیات اجتماعی جوامع دارد، از رسالت و جایگاه رفیعی برخوردار است (Cranston; Mulford & Reid, 2010)؛ به گونه‌ای که می‌توان تعالی و تحقق اهداف کلان جوامع را متأثر از کیفیت این نظام آموزش ابتدایی دانست. عوامل بسیاری در توسعه و تعالی کیفیت آموزش ابتدایی تأثیرگذار است؛ مریبان و کادر آموزشی، مدیران، فضا و امکانات آموزشی، رویکردهای یاددهی و یادگیری و ارزشیابی از آموخته از آن جمله‌اند. بررسی تحولات جاری در نظام‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در جهان، نشان‌دهنده تحولات عمیقی است که در این عرصه به وقوع پیوسته است؛ از جمله مهم‌ترین این تغییرات، توسعه نظری و عملی رویکرد ارزشیابی برای یادگیری (Assessment for learning) است که نسخه پیشرفته‌ای از ارزشیابی تکوینی (formative assessment) است. ارزشیابی تکوینی آن نوع ارزشیابی است که در فرایند یادگیری رخ می‌دهد. این مفهوم توسط مایکل اسکریون (Scriven) مطرح شد تا تمایزش را با ارزشیابی پایانی که بعد از اجرای آموزش رخ می‌دهد نشان دهد. بلک و ویلیام که از رهبران فکری رویکرد ارزشیابی برای یادگیری به شمار می‌رود، ارزشیابی تکوینی را اینگونه تعریف می‌کند: «شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی است که توسط معلمان و دانش‌آموزان انجام می‌گیرد تا بازخوردهایی برای اصلاح و بهبود فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را فراهم کند» (Black & Wiliam, 1998). راند و لنز معتقدند ارزشیابی تکوینی، موجب حاصل شدن اطلاعات درباره چگونگی و کیفیت یادگیری می‌شود. در این شیوه،

تأثیرگذارتر خواهد بود؛ بنابراین می‌توان گفت بازخورد عنصری محوری در ارزشیابی تکوینی است.

(Afshari, Sedeghi & Hanari, 2016).

برنامه ارزشیابی توصیفی (کیفی) بعد از پنج سال اجرای آزمایشی، از سال ۱۳۸۷ به صورت فراگیر در دوره ابتدایی کشور بر اساس مصوبه هفتصد و شصت و نهمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۷/۴/۱۸ با موضوع استمرار اجرای طرح ارزشیابی توصیفی کیفی آغاز شده است. (cited in <https://www.medu.ir/fa?ocode=1000000744>). این برنامه در راستای منویات رویکرد ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی برای یادگیری است که می‌توان گفت نسخه بومی شده این رویکرد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. (Hassani, 2020 a) از این رو قاعداً و طبق مباحث پیش گفته، بازخورد در این الگوی ارزشیابی باید جایگاه ویژه‌ای داشته باشد و به عنوان مؤلفه‌ای جدی مورد عنایت و استفاده مجریان این الگوی ارزشیابی قرار گیرد. به نظر رضوی یکی از مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی کیفی-توصیفی، مؤلفه بازخورد است؛ از این رو می‌توان گفت کیفیت ارائه بازخورد در کلاس درس، به تحقق بهتر اهداف یادگیری و اجرای اصولی الگوی ارزشیابی کیفی-توصیفی در دوره ابتدایی منجر می‌شود هرچند شواهد میدانی حکایت از این دارد که معلمان در ارائه بازخورد به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، با مشکلاتی روبه‌رویند و کیفیت بازخوردها آنچنان که باید اصولی و دقیق نیست (Razavi, 2016). انتهای، شکاری و حسنی در تحقیق خود نشان دادند که بخش قابل توجهی از معلمان، فهم دقیقی از بازخورد نداشتند (Entehai, Sekari, Hassani, 2014). رضوی در تحقیق خود به این نتیجه رسید که محتوای بازخوردها در راستای اهداف یادگیری نیست؛ جذابیت آنها در حد متوسط است و با سطح رشد دانش‌آموزان تناسب کمی دارد. در بازخوردها از عباراتی که برای جبران کاستی‌های یادگیری دانش‌آموزان فرصتی فراهم شود (Razavi, 2016) کمتر اثری بود. بیرامی، حسن

باشد (Wulf, 2002; Butler, Karpik & Rodiger, 2007).

به لحاظ نظری عنصر بازخورد متأثر از نظریه‌های شناختی در جریان یادگیری و ارزشیابی مورد تأکید است (Koshkholgh & Eslamieh, 2006) اما تحقیقات میدانی هم نشانگر آن است که بازخورد در بهبود یادگیری تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. هاتی (Hattie, 2009) در کتاب خود با عنوان «یادگیری قابل مشاهده (Visible learning)» با بررسی ۸۰۰ فراتحلیل درباره یادگیری و پیشرفت تحصیلی، به این نتیجه مهم دست یافت که بازخورد از عوامل مهم در یادگیری کلاسی است. تحقیقات داخلی هم نشانگر این تأثیر مهم است؛ (Kord, 2005) در پژوهش خود نشان داد بازخوردهای کلامی و نوشتاری، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تأثیرگذار است. صمدی در تحقیق خود نشان داد بازخوردهای نوشتاری معلم در درس ریاضی موجب بهبود خودکارآمدی و حل مسائل ریاضی شده است (Samadee, 2008). فرنی، آقایی و شوشتری معتقدند ارزشیابی تکوینی و دریافت بازخورد، موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی شده است (Farnia, Aghaei, shoshtari, 2014). پژوهش ذوالفقاریان، خسروی، رفیعی نیا و صباحی نشان داد که بازخورد نوشتاری به دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌تواند بر انگیزش و خودکارآمدی آنها تأثیر بگذارد. (Zolfaghari, Khosravi, Rafienia & Sabahi, 2016). عشرتی، کدیور، صرامی و یوسف‌وند در پژوهش خود نشان دادند که بازخوردهای نوشتاری و کلامی موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان در حوزه‌های انگیزشی و تحصیلی خواهد شد (Eshratifard, Kadivar, sarami, Yousefvand, 2014). افشاری، صادقی و هناره در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بازخوردهای معلمان در کلاسهای درس فارسی به کودکان دوزبانه در صورتی که به زبان مادری و محلی باشد، بر یادگیری فارسی

interviews) برای گردآوری داده‌ها انجام شده است. پروتکل مصاحبه بر مبنای ماهیت پژوهش، تهیه شد و سه تن از استادان آن را تأیید کردند.

جامعه هدف در این پژوهش، معلمان ابتدایی شهرستان‌های کاشان و آران بیدگل در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند. نمونه‌گیری برای انتخاب معلمان مجری، به صورت هدفمند انجام شده است؛ به این صورت که معلمان با تجربه در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی که مدرس ارزشیابی کیفی-توصیفی در شهرستان‌های کاشان و آران بیدگل بودند شناسایی و انتخاب شدند. دلیل انتخاب این معلمان این بود که محقق از دریافت دوره‌های آموزشی مناسب اطمینان حاصل کرده باشد. بعد از انتخاب نمونه با توجیه هدف پژوهش و اطمینان دادن به عدم افشای اطلاعات شخصی از آنها برای مصاحبه دعوت شد. در این تحقیق، تعداد افرادی که برای مصاحبه انتخاب شدند، بر مبنای اصل کفایت داده‌هاست؛ به این ترتیب که همزمان با انجام مصاحبه‌ها، کدگذاری آغاز شد و پس از انجام پانزده مصاحبه با اطمینان از تکرار کدها و دریافت نکردن کدهای جدید به نظر محقق اشباع نظری حاصل و مصاحبه‌ها متوقف شد. در هنگام تحلیل مقدماتی مصاحبه‌ها که همزمان با شروع مصاحبه‌ها بود، از کدهای استخراجی برای هدایت مصاحبه‌های بعدی نیز استفاده می‌شد.

در تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. در گام اول تمام توصیف‌های معلمان مشارکت‌کننده از تجارب خود درباره بازخورد در اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی خوانده شد تا ذهن پژوهشگر با آن‌ها مأنوس شود، سپس با هدف استخراج مضمون‌های مهم، جملات و عباراتی که مستقیماً به تجربه بازخورد در ارزشیابی کیفی-توصیفی مرتبط بود، استخراج و در ادامه عنوانی (کد) برای هر یک از جملات مهم انتخاب شد. مراحل فوق برای هر یک از مصاحبه‌ها تکرار گردید و کدهای صورت‌بندی شده و مرتبط به هم، در قالب خوشه‌هایی از موضوعات اصلی

آبادی و کاووسیان بر اساس یافته‌های پژوهشی خود نتیجه گرفتند معلمان در برنامه ارزشیابی توصیفی از شیوه‌های ناکارآمدی در ارائه بازخورد استفاده می‌کنند که برخی از آنها به این شرحند: رتبه‌بندی دانش‌آموزان و بیان رتبه آنها در کلاس، ارائه بازخوردهای نامناسب از لحاظ ساختار، محتوا و ارائه بازخوردهای رتبه‌گرا به جای بازخوردهای فرایندگرا و ارائه نکردن بازخوردهای انگیزشی و راهبردی مناسب (Beyrami,; Hasanabadi, Kavosian, 2017). بی تردید عامل حیاتی در ناکافی بودن این الگوی ارزشیابی، به‌ویژه عنصر بازخورد آن، درک و فهم مجریان بخصوص معلمان از ماهیت و چگونگی ارائه بازخورد است؛ از این رو به نظر می‌رسد با توجه به نقشی که بازخورد در تحقق این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دارد و همچنین شواهد میدانی ناظر به ضعف عملکرد معلمان در بازخورد دادن به دانش‌آموزان و مدیریت آن، بررسی کیفیت درک و فهم معلمان از این مؤلفه مهم ارزشیابی، موضوعی است که تحقیقات به آن نپرداخته‌اند یا توجه بسیار کمی به آن شده است. تنها پژوهشی که به این معنا توجهی داشته «بررسی انتهایی» حسنی و شکاری است که در آن با مشاهده و بررسی کیفیت بازخوردهای معلمان به این موضوع توجه کرده‌اند. به نظر می‌رسد این موضوع نیازمند واکاوی بیشتری است (Entehai & et al, 2014)؛ از این رو مسأله اساسی در پژوهش حاضر این است که معلمان مدارس ابتدایی، چه ادراکی نسبت به عنصر بازخورد در ارزشیابی توصیفی (کیفی) دارند؟

روش تحقیق

با عنایت به مسأله صورت‌بندی شده، پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی (Qualitative) صورت می‌گیرد. برای شناسایی کیفیت درک و فهم معلمان مجری ارزشیابی کیفی-توصیفی از مؤلفه بازخورد در ارزشیابی کیفی، با معلمان مجری مصاحبه نیمه‌عمیق با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختارمند (Semi-structured)

داده‌هاست که به تأیید تفسیر پژوهشگر، توسط افراد دیگر اشاره دارد؛ بدین منظور از برخی افراد آشنا و صاحب تخصص در این زمینه و استادان راهنما و مشاور کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل‌آمده از سوی پژوهشگر بپردازند. همچنین محقق در جریان پژوهش به بازنگری چندباره کدگذاری پرداخت. برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، پژوهشگر از استادان راهنما و مشاور در فرایند پژوهش استفاده کرد. همچنین با توضیح جزئیات دقیق از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری داده‌ها تأمین شد و برای دستیابی به قابلیت اطمینان و اینکه سایر پژوهشگران امکان رسیدگی و موشکافی در پژوهش را داشته باشند، تمامی داده‌ها مستند شد.

(مقوله) دسته‌بندی شد؛ با این فرض که این مقولات، توصیفی از ادراک معلمان مجری از بازخورد به عنوان محور اصلی اینگونه ارزشیابی‌ها ارائه کند. سرانجام و برای اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، نتایج به دست آمده در اختیار استادان گذاشته شد و پس از تعدیل جزئی و تأیید یافته‌ها، فرایند تحلیل به پایان رسید. برای ارزیابی یافته‌های این پژوهش از ملاک‌های اعتمادپذیری (Credibility) انتقال‌پذیری (Transferability)، تأییدپذیری (Confirmability) و قابلیت اطمینان (Dependability) استفاده شد (Guba & Lincoln, 2005). در راستای اعتبارپذیری و برای افزایش صحت داده‌ها از شرکت‌کنندگان در مصاحبه برای بازبینی در نتایج داده‌ها استفاده شد. یکی از وجوه مهم برای بررسی روایی و اعتبار پژوهش‌های کیفی، بررسی صحت

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

پایه تدریس	سابقه	جنسیت	
		مرد	زن
پنجم	۲۲		*
اول	۱۹		*
چهارم	۲۰		*
پنجم	۲۰		*
ششم	۱۸		*
چهارم	۱۳		*
ششم	۱۱		*
اول	۷		*
ششم	۹		*
ششم	۱۶	*	
پنجم	۱۱	*	
چهارم	۱۸	*	
ششم	۱۴	*	
اول	۷	*	
پنجم	۱۳	*	

یافته‌های پژوهش

مقوله اول: بهبود یادگیری در حین تدریس و

یادگیری

یکی از وجوه تفاوت اصلی الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی) با سایر ارزشیابی‌ها، تمرکز بر فرایند یادگیری است؛ زیرا در جریان فعالیت‌های یاددهی _ یادگیری دانش‌آموزان که فرصتی برای بهبود به وجود می‌آید، این کار از طریق بازخوردها صورت می‌گیرد. کدهای مرتبط با این مقوله به شرح جدول شماره ۱ هستند:

بر اساس یافته‌های به دست آمده از پژوهش و برای پاسخ دادن به پرسش اصلی این پژوهش یعنی چگونگی ادراک معلمان دوره ابتدایی درباره عنصر «بازخورد» در الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی) نوزده کد و پنج مقوله به شرحی که در ادامه ارائه می‌شود به دست آمد.

جدول شماره ۱. نمونه‌های از شواهد کلامی مصاحبه‌شوندگان درباره مضامین فرعی مقوله اصلی بهبود یادگیری در حین

تدریس و یادگیری

شواهد کلامی	کدها
من معمولاً وقتی بچه‌ها یک فصل از کتاب را تمام کردند و در پایان فصل که می‌خواهم اطمینان بیشتری از سطح یادگیری آن‌ها داشته باشم به آزمونی البته نه مثل قدیم برگزار می‌کنم. توجه به شناختی که دارم آزمونم با سؤالات یکسان است مثلاً پیش اومده که دیدم بعضی بچه‌ها جمع فرایندی را با روش تکنیکی انجام می‌دهند درحالی‌که من نظرم بوده فرایندها را در جمع در نظر بگیرند ولی آن‌ها فقط از طریق تکنیک به جواب رسیدند بنابراین اینجا من دخالت و راهنمایی می‌کنم تا آنچه هدف سؤال بوده انجام بشه. زمانی که دانش‌آموز در حال انجام آزمایش است این هم خودش نوعی ارزشیابی است و آگه در حین انجام آزمایش من مشاهده کردم دانش‌آموزی دچار اشتباه می‌شه اشتباهش را بهش یاد آوری می‌کنم و از طریق راهنمایی دانش‌آموز او را وادار می‌کنم تا خودش اشتباهش را اصلاح کنه.	مداخله به‌هنگام برای بهبود یادگیری از طریق بازخوردها و راهنمایی‌ها
همیشه لازم نیست به دانش‌آموز بازخورد داد یا به همه دانش‌آموزان. هر جا لازم باشه من بازخورد را حتماً به دانش‌آموز می‌دهم.	دادن بازخورد فردی و یا گروهی به صورت اقتضایی
من در تمام مراحل یادگیری سعی می‌کنم به هر طریقی که ممکن باشه به فعالیت‌های دانش‌آموز بازخورد بدم مخصوصاً وقتی تدریس می‌کنم لازم است که با آزمونکی که میدم همان موقع به دانش‌آموز بازخورد بدم تا آگه او دچار خطایی شده اصلاح کنه.	بازخورد در هنگام درس دادن
گاهی متوجه می‌شم که دانش‌آموز در روش یادگیری یا چگونگی یادگیری مشکل دارد و من باید روش یادگیری دانش‌آموز را اصلاح می‌کنم. لذا در مورد روش یادگیری با دانش‌آموز صحبت می‌کنم. مثلاً وقتی می‌بینم دانش‌آموزی با روش پرسش و پاسخ با دوستش قبل از ورود به کلاس مطلبی را یاد گرفته و خوب جواب می‌ده و بقیه دانش‌آموزان نمی‌تونند پاسخ به سوال را بگن، در حقیقت آن دو دانش‌آموز به فراشناخت رسیده اند و به آن‌ها می‌گویم شما از روش پرسش و پاسخ یا مباحثه برای یادگیری استفاده کنید!"	بازخورد فراشناختی
من تأثیر بازخورد شفاهی را گاهی اوقات از بازخورد کتبی مؤثر تر می‌دانم	بازخورد شفاهی

مقوله دوم: خودراهبری در یادگیری

تمام معلمان با عناوین مختلف این معنا را مورد توجه قرار داده بودند. خودراهبری می‌تواند، حس مسئولیت بیشتری را نسبت به یادگیری خود، خودآگاهی و

یکی دیگر از مضامین اصلی دریافت شده از مصاحبه با معلمان در زمینه بازخورد، خودراهبری است که تقریباً

افزایش حس مراقبت از فرایند یادگیری در دانش‌آموز نقاط ضعف خود در زمینه یادگیری بیندیشد و برای ایجاد کند؛ به عبارت دیگر دانش‌آموز می‌تواند از طریق فرایند خودراهبری به وظایف درسی، نقاط قوت و احیاناً اصلاح آن اقدام یابد. کدهای مرتبط با این مقوله به شرح جدول شماره دو هستند.

جدول شماره ۲. نمونه‌هایی از شواهد کلامی مصاحبه‌شوندگان درباره مضمون‌های فرعی مقوله اصلی خودراهبری در یادگیری

شواهد کلامی	کدها
وقتی بچه‌ها برگه هاشون را خودشون تصحیح می‌کنند و برام خیلی جالب است که گاهی خودشون زیر نوشته‌هاشون بازخورد را می‌نویسند و امضا می‌کنند و از این مهم‌تر اینکه برخی دانش‌آموزان خیلی با دقت به نقاط ضعف یا قوت خود به خوبی اشاره می‌کنند.	بازخورد به خود برای یادگیری
گاهی اوقات یه فهرست درست می‌کنم و از دانش‌آموزان می‌خوام که عملکرد خودشون را در مورد یک فعالیت با توجه به ملاک‌هایی که در نظر دارم بنویسند.	خودسنجی از طریق فهرست و ارسی
یه نکته مهم برای من در خودسنجی این است که دانش‌آموز وقتی به فعالیت یا آزمونک بهش دادم بگه چه جوری و بر چه اساسی خودسنجی کرده و براش معیار تعیین کرده نه اینکه بدون دلیل این کار را انجام بده چون باید حس مسئولیت‌پذیری را با این کار در او ایجاد کنم و این کار هدفمند انجام بشه.	استفاده از ملاک و معیار برای خودسنجی

یادگیری دانش‌آموزان مهم ارزیابی کردند. کدهای مرتبط با این نوع مقوله به شرح جدول شماره سه هستند.

مقوله سوم: همراهی در یادگیری
همراهی نیز یکی دیگر از مضمون‌هایی که معلمان مشارکت‌کننده در مصاحبه خود آن را در زمینه بازخورد دادن در کلاس حائز اهمیت دانسته و نقش آن را در

جدول شماره ۳. نمونه‌هایی از شواهد کلامی مصاحبه‌شوندگان درباره مضامین فرعی مقوله اصلی همراهی در دانش‌آموزان در یادگیری

شواهد کلامی	کدها
و ...گاهی بعضی بچه‌ها مثلاً تو شکل درست کردن مشکل دارند، می‌رم بالای سرشون و به بغل دستیشون می‌گم که کمکش کن یاد بگیره و این کار را به خوبی انجام می‌دهند.	کمک به هم برای بهبود یادگیری
بعد می‌گم حالا هر گروهی دو تا سؤال در مورد امام علی (ع) بنویسه و جواب بدهد و پاسخ‌ها را با گروه‌های دیگر همراه با سؤالات جابه‌جا کنید و ببینید جواب‌ها درسته یا نه. بعد بررسی می‌کنند و من هم بین گروه‌ها می‌چرخم و بر کار آن‌ها نظارت دارم تا به پاسخ درست برسند و یادگیری در کلاس درس کامل بشه.	همیاری به عنوان بستر و پلتفرم (زیرساخت) تدریس
بعد یک فعالیت برای آنها در نظر می‌گیرم تا بفهمم چقدر یاد گرفته‌اند مثلاً می‌گم بچه‌ها کتاب را باز کنید و بخونید، فکر کنید چی یاد گرفتید و بعد تو گروه‌ها با هم مشورت کنید و برای هم بگید که چی یاد گرفتید؛ مثلاً در علوم دانه‌ها را به دو قسمت تقسیم کرده؛ خوراکی و غیره خوراکی، بچه‌ها با توجه به مطالب کتاب و دانسته‌های همدیگر دائم در حال فعالیتند و نهایتاً به مجموعه اطلاعات را به دست می‌آورند.	درگیر کردن دانش‌آموزان از طریق بازخورد دادن به همدیگر

مقوله چهارم: درگیرسازی والدین
 چهارمین مقوله مرتبط با بازخورد در ارزشیابی کیفی_ توصیفی که مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به آن پرداختند، مشارکت و درگیرسازی والدین است. کدهای مرتبط با این مقوله به شرح جدول شماره چهار هستند.

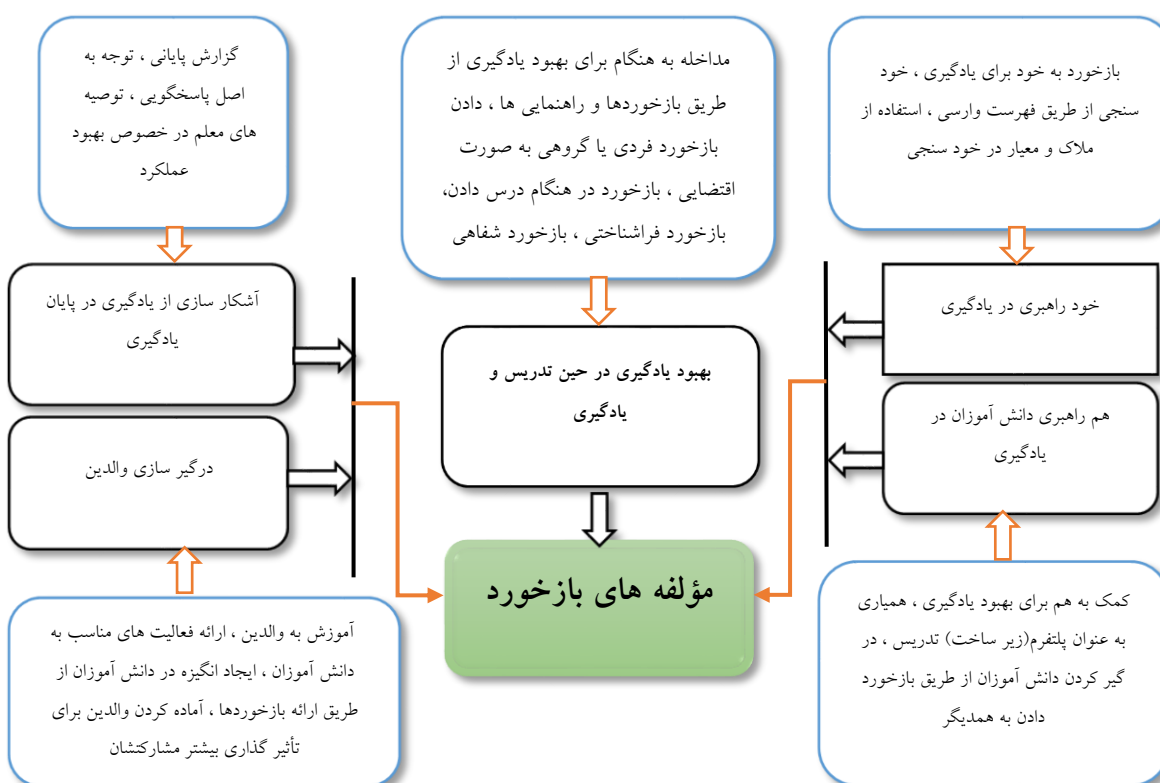
جدول شماره ۴. نمونه‌هایی از شواهد کلامی مصاحبه‌شوندگان درباره مضامین فرعی مقوله اصلی درگیرسازی والدین

شواهد کلامی	کدها
برای من مهم است که والدین در آموزش و یادگیری فرزندانشان شرکت کنند؛ یکی از راه‌هایی که باعث شده تا آن‌ها در یادگیری فرزندانشان با من همکاری کنند آموزشی است که من برای چگونه بازخورد دادن به آنها داده‌ام و آنها هم به‌خوبی به فرزندانشان بازخورد می‌دهند.	آموزش به والدین
والدین دانش‌آموزان می‌گویند وقتی ما به بچه‌ها مون تکلیف می‌گیم، آن‌ها می‌گن از من امتحان بگیر (بچه‌ها) و پای ورقه برامون بنویس که کار ما چطور بوده. این کار باعث شده تا فرزندانمان پیشرفت خوبی در درس داشته باشند. در حقیقت احساس می‌کنم والدین به خوبی در آموزش و یادگیری مشارکت می‌کنند و تأثیر خوبی در رشد و پیشرفت دانش‌آموزان می‌بینم. گاهی اوقات والدین دانش‌آموزان خودشان برای فرزندانشون تکلیف تعیین می‌کنند و بازخورد هم به اون‌ها می‌دهند.	ارائه فعالیت‌های مناسب به دانش‌آموزان
گاهی اوقات والدین می‌گن اگر تکلیفی به فرزندانمان بگیم ولی به آن‌ها بازخورد ندهیم، آنها قهر می‌کنند و فکر می‌کنند کارشان غلط است ولی اگر بازخورد بدهیم، خیلی خوشحال می‌شوند و تکالیفشون را به خواهرشون می‌دهند و می‌گن بین مامان چی برام نوشته و این کار به نوعی به آن‌ها حس قشنگی می‌ده.	ایجاد انگیزه در دانش‌آموز از طریق ارائه بازخورد
من با جلساتی که با والدین دارم سعی می‌کنم به‌گونه‌ای با اون‌ها حرف بزنم که مثل یه کلاس آموزشی باشه تا یاد بگیرند چگونه باید وقتی دانش‌آموز در منزل است در انجام تکالیف به بچه‌ها کمک کنند و برام خیلی تعجب‌آور و وقتی می‌بینم مثل معلم در منزل کار می‌کنند، تکلیف می‌دهند، انواع آزمون‌ها را برای بچه‌هاشون طرح می‌کنند و از همه زیباتر بازخوردهایی است که برای بچه‌ها به شکل درست و با رعایت اصول علمی می‌نویسند و این یکی از مزایای ارزشیابی توصیفی است.	آماده کردن والدین برای تأثیرگذاری بیشتر مشارکتشان

مقوله پنجم: آشکارسازی از یادگیری در پایان یادگیری
 معمولاً در پایان یک مرحله از یادگیری مانند پایان نیمسال و پایان سال گزارشی مشروح از پیشرفت یادگیری دانش‌آموز توسط معلم تهیه و تنظیم و در اختیار دانش‌آموزان یا والدین قرار داده می‌شود. کدهای مرتبط با این مقوله به شرح زیرند:

جدول ۵. نمونه‌هایی از شواهد کلامی مصاحبه‌شوندگان دربارهٔ مضامین فرعی مقولهٔ اصلی آشکارسازی از یادگیری در پایان یادگیری

شواهد کلامی	کدها
من باید به خانواده‌ها در پایان سال پاسخگو باشم پس باید بر اساس مدارکی که در طول سال دارم کارنامه‌ای را تنظیم کنم و به خانواده‌ها بدهم. در آخر سال هم باید بازخورد بدهم.	گزارش پایانی از یادگیری
الان هم ما باید نسبت به آموزش خود پاسخگو باشیم؛ وقتی مدیر فرم ارزشیابی عملکرد ما را امتیاز می‌دهد در آن فرم همه چیز در نظر گرفته می‌شود حتی میانگین قبولی ما با توجه به سطح کلاس ملاک قرار می‌گیرد پس می‌توانیم بگوییم در پایان سال هم برای ارزشیابی اهمیت فائند.	توجه به اصل پاسخگویی در ارزشیابی پایانی
تازه بعد از نوشتن وضعیت دانش‌آموز و گزارش آن باید رهنمود هم بدهیم که مثلاً دانش‌آموز در کلاس‌های جبرانی شرکت کند یا در منزل اگر افراد توانمندی هستند کمک کنند یا اصلاً خودمان باید گاهی متناسب با سطح پیشرفت آن‌ها تکلیف بدهیم یا موارد دیگر ...	توصیه‌های معلم دربارهٔ بهبود عملکرد



شکل شماره ۱. مدل اکتشافی مبتنی بر تحلیل تجارب معلمان دربارهٔ مؤلفه‌های بازخورد

بحث و نتیجه‌گیری

متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، طی سه دهه اخیر بیش از پیش توجه کرده‌اند. در نظام‌های نوین و پیشرفته سنجش آموخته‌ها، علاوه بر سنجش نقاط ضعف و قوت، به اصلاح مستمر و غنی‌سازی فرایندهای یاددهی-یادگیری از طریق ارائه بازخوردهای اثربخش پرداخته تا ضمن کاهش نارسایی‌ها، بستر مساعدی برای رشد همه‌جانبه فراگیران، فراهم آید.

بیش از هجده سال است که رویکرد ارزشیابی تکوینی با عنوان ارزشیابی توصیفی (کیفی) وارد سیستم سنجش و ارزشیابی مدارس ابتدایی کشور شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد به جای روش سنتی نمره دادن و رتبه دادن تشویق می‌شوند. (Alai & Mobaraki ghamasari, 2018) در یک فرا تحلیل نشان دادند ارزشیابی کیفی-توصیفی بر بازده یادگیری در حوزه‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی تأثیر مثبتی دارد. (Hassani & Pozesh shirazi, 2014) از بررسی تحلیلی سی پژوهش، شواهد پژوهشی دال بر اثربخشی این الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را احصا نمودند؛ بنابراین می‌توان گفت نظام آموزشی با رویکرد و تحولی تأثیرگذار روبه روست. با وجود این، بررسی‌ها نشان از وجود مشکلاتی در اجرای این رویکرد ارزشیابی در نظام آموزشی ایران دارد. مرتضوی، گویا ملکی و گویا به بررسی این چالش‌ها پرداخته نشان دادند که چندین گروه چالش در اجرای این الگوی ارزشیابی وجود دارد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بهتر است تصویر روشن‌تری از چگونگی اجرای ارزشیابی کیفی-توصیفی از دید معلمان ابتدایی ارائه شود. (Mortazavi; Gooya; Malaki, & Gholamazad, 2020) گوران، صالحی و جوادی پور، براساس یافته‌های پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مشکلات و چالش‌های ارزشیابی توصیفی (کیفی) در ایران ناشی از آن است که تغییر، بدون بسترسازی و بدون توجه به شرایط صورت

گرفته است (Goran, salehi & Javadipour, 2019)؛ بنابراین می‌توان گفت بررسی‌های عمیق‌تری از دید معلمان نسبت به ارزشیابی توصیفی (کیفی) ضروری می‌نماید. این پژوهش در نظر دارد با نگاهی موشکافانه تر، ادراک معلمان را نسبت به یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی توصیفی (کیفی) بررسی نماید. تفاوت عمده ارزشیابی توصیفی (کیفی) با ارزشیابی سنتی در بازخورد است؛ در روش سنتی، بازخورد در قالب نمره و در الگوی مذکور بازخوردها توصیفی و در جهت توصیف عملکرد دانش‌آموز و ارائه رهنمودها پیشران یادگیری است بنابراین مهم‌ترین پیام ارزشیابی توصیفی (کیفی)، «بازخورد» است.

یکی از مضامین به دست آمده از بررسی و تحلیل ادراک معلمان درباره بازخورد، حضور این جریان در حین یاددهی-یادگیری است. معلم و دانش‌آموزان در یک تعامل مستمر در فرایند یاددهی-یادگیری، به رفع موانع و خطاهای یادگیری پرداخته و موجب بهبود یادگیری می‌شوند. یافته‌های تحقیقاتی متعدد هم در همین مورد نشان داده است که پیشرفت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و هم از فرایندهای پردازش اطلاعات تأثیر می‌پذیرد؛ بنابراین یکی از عوامل مؤثر در چگونگی پردازش اطلاعات بازخورد است (Hatie & Timperley, 2007). بر اساس تئوری پردازش اطلاعات (Information processing)، خطاها (Errors) منبع مهم اطلاعاتی درباره پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی-یادگیری یاری کنند (Bruning, Schraw & Ronning, 1999). بر این اساس بازخورد به یادگیرندگان کمک می‌کند از سطح و فهم و اشتباهات خود آگاه شوند و آنها را برطرف نمایند. رستگار نوشته است: آنچه موفقیت معلم را در اجرای یک ارزشیابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش‌آموز می‌دهد. از نظر او اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزشی هدایت کند، سازنده و مؤثر

نوعی یادگیری محسوب می‌شود که در آن عاملیت دانش‌آموز در یادگیری نقش اصلی را ایفا می‌کند و فراتر از یک ابزار برای ارزشیابی است؛ از این رو کانون توجه این رویکرد ارزشیابی، خودراهبری یادگیری دانش‌آموزان و هم‌راهبری (بازخورد به همسالان) در جریان یادگیری است (Hassani, 2020). نتایج این مضمون از تحقیق با نتایج تحقیق فتحی و شیرازی زاده همخوانی دارد. نتایج این تحقیق نشان داد که خودسنجی و همسال‌سنجی چنانچه بر اساس معیار و ملاک درست انجام پذیرد، تأثیر مثبتی بر افزایش میزان یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارد (Fatehi & shirazizadeh, 2019). ادیب منش نیز در پژوهش خود نشان داد که ارزشیابی کیفی- توصیفی، موجب افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان و تقویت روحیه همکاری و مشارکت آنها می‌شود (Adibmanesh, 2019). **علایی و محمدپور** بر اساس یافته‌های پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که از پیامدهای مثبت ارزشیابی توصیفی، افزایش روحیه مشارکت در بین دانش‌آموزان است (Alai & Mobarak, 2018). نتایج تحقیق گلد فینیچ و ریزاید نشان داد یادگیری خودتنظیمی در مهارت نوشتاری تحت تأثیر خودسنجی و همسال‌سنجی ارتقا پیدا می‌کند و در این راستا از نقاط مثبت بسیاری از جمله ایجاد انگیزه سخاوتمندی بین دانش‌آموزان در یاری‌رساندن به همسالان در فعالیت گروهی و توانمندی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خودسنجی می‌توان بهره‌مند شد (Goldfinch, & Raeside, 1990). در همین راستا نتری در تحقیقات خود نشان داد دانش‌آموز، از طریق خودسنجی و همسال‌سنجی به حس استقلال، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری بیشتر می‌رسد. بازخورد از طریق همسالان، عنصر مهمی در مجموعه راهبردهای مرتبط با یادگیری محسوب می‌شود و مستلزم پژوهش‌های مداوم است تا برای تبیین آن در حوزه‌های مختلف به مدل نظری منجر شود (Natri, 2007). نتایج تحقیقات هاتی، کاربیک، رُدیگر و حیدری نشان داد در صورتی که ارزشیابی تکوینی همراه با بازخورد از

است و رغبت یادگیری را در وی افزایش می‌دهد. بازخورد، آگاه کردن دانش‌آموز از وضعیت جاری عملکرد خود و ارائه راهکارهای اصلاحی و جبرانی است (Rastegar, 2020).

خودرهبری و هم‌راهبری در یادگیری (Self- direction Learning & Co- direction Learning) از مضامین دیگر یافته‌های این پژوهش است که معلمان شرکت‌کننده در مصاحبه به عنوان وجهی از مؤلفه بازخورد در ارزشیابی و یادگیری دانش‌آموزان از آن یاد کردند. هم‌راهبری و خودراهبری در یادگیری ماهیتی ارزیابانه دارند. در این جریان دانش‌آموزان با حمایت و هدایت معلم قادر می‌شوند جریان یادگیری خود را مدیریت و هدایت نمایند و در این راه از کمک و یاری دیگر همکلاس‌های خود برخوردار گردند. در واقع با این جریان کلاس درس، به یک اجتماع یادگیری تبدیل می‌شود. بلک و ویلیام معتقدند بازخورد به خود و همسالان از طریق سنجش کلاسی از عوامل ارتقاء آموزش از طریق سنجش کلاسی است. اطلاعات حاصل از بازخورد به خود و همسالان منجر به اصلاح شخصی و بهبود یادگیری می‌شود (Black & William, 1998) و کارآمدی شخصی (McGee, 1996) و هم‌علاقه و عملکرد فرد را بهبود می‌بخشد (Howeizavi, 1995). خودسنجی و همسال‌سنجی (Self-Assessment, and Peer-Assessment) بخش اساسی ارزشیابی کیفی- توصیفی است که دانش‌آموز را قادر به قبول مسئولیت بیشتر برای یادگیری خود می‌سازد. دانش‌آموز هنگام تفکر درباره آنچه فراگرفته است و استفاده از مجموعه‌ای از معیارها برای قضاوت درباره آن، می‌تواند از راهبردهای متفاوتی استفاده کند. موفق‌ترین معیارها، آنهایی‌اند که معلم و کلاس از قبل در مورد آن توافق کرده‌اند. آندرد و دیو بر این باورند که در خودسنجی، دانش‌آموز روند و کیفیت یادگیری را در طول ترم مورد توجه قرار می‌دهد تا نقاط ضعف و قوتش را پیدا کند (Andrade, & Du, 2007). حسنی معتقد است در ارزشیابی به مثابه یادگیری، خودسنجی و همسال‌سنجی

سیاست‌ها و راهبردهای تربیتی به ظرفیت خانواده‌ها تکیه می‌کنند. در آمریکا بر اساس قانون ۲۰۰۱ «هیچ‌کس نباید از مدرسه بیرون بماند» (no child left behind) و در نیوزلند برنامه‌ای موسوم به «طرح بچه‌ها» به نقش مشارکت والدین در تربیت تأکید شده است (Hornby & Witte, 2010). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز نقش خانواده‌ها و والدین در آموزش و پرورش ضروری شمرده شده است و خانواده یکی از ارکان تربیت شمرده شده است که باید مسئولیت مهمی در هدایت و پیشرفت تحصیلی فرزندان بر عهده داشته باشند (Mazaheri, Mousapour & Nateghi, 2107). بر اساس آن، در سند برنامه‌درسی ملی ایران در بندهای شش و یازده به صراحت بر نقش مشارکت والدین در ارزشیابی تأکید شده است. در بند شش اشاره شده است که: «برای تبیین و منعکس نمودن ظرفیت‌های وجودی و وجوه توانایی هر یک از دانش‌آموزان، امکان مشارکت سایر دانش‌آموزان، مربیان و اولیاء در امر سنجش را فراهم کند» در بند یازده نیز آمده است: «با تأکید بر بهره‌گیری از تکالیف عملکردی در سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به شایستگی‌ها، گزارش عملکرد تحصیلی و تربیتی آنان با همکاری دانش‌آموز، اولیای مدرسه و والدین تنظیم و ارائه گردد» (Collection of approvals of the Higher Education Council Guay, Boggiano, & (2012)). نتایج تحقیقات (Kim & Rohner, 2002); (Vallerand, 2001); (Gregory & Weinstein, 2004) نشان داد میان درگیر شدن والدین و انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. در کانادا مشارکت والدین در فعالیت‌های یادگیری و موفقیت تحصیلی کودکان بسیار مهم است و آنها می‌توانند از طریق مشارکت خود در کنترل و نظارت بر روند فعالیت‌های آموزشی فرزندان نقش بسزایی را ایفا کنند. بدیهی است این نظارت در سنین ابتدایی از اهمیت بسیاری برخوردار است (The Canada Ministry of Education, 2000).

طریق همسالان باشد، میزان یادگیری دانش‌آموزان افزایش یافته و با آن رابطه مستقیم دارد (Butler, Karpicke & Roediger, 2007); (Hattie, 2009) و (Heidari, 1996) با وجود اینکه به لحاظ نظری و تجربه برخی معلمان، این الگوی ارزشیابی به دلیل ماهیتش و توجه به بازخورد و طبیعتاً درگیری بیشتر دانش‌آموزان با فرایند یاددهی_ یادگیری سودمند بوده، برخی شواهد میدانی با این نتایج ناسازگار است. ادیب منش از یافته خود چنین گزارش می‌دهد که طبق تجارب معلمان، در این نوع ارزشیابی، یادگیری معنادار کاهش می‌یابد (Adibmanesh, 2019). محمدی، فتحی آذر و ادیب گزارش می‌دهند که بر اساس تجارب دانش‌آموزان در این الگوی ارزشیابی، میزان تلاش و جبران ضعف در بین دانش‌آموزان کاهش می‌یابد (Mohammadi; Fathiazar, & Adib, 2018). خصالی و بهرامی نیز به این نتیجه مشابه اشاره دارند که میزان و کیفیت تلاش دانش‌آموزان در ارزشیابی توصیفی (کیفی) کاهش می‌یابد؛ به نظر می‌رسد که این نتایج در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که ماهیت واقعی و مطلوب ارزشیابی توصیفی (کیفی) که بازخورد دادن و افزایش درگیری دانش‌آموزان است تحقق نمی‌یابد (Khesali & Bhrami, 2016). از یافته‌های دیگر این پژوهش نقش والدین در امر یادگیری از طریق ارائه بازخورد به دانش‌آموزان بود. بدون تردید، والدین دانش‌آموز پیوسته درباره عملکرد فرزندشان داوری می‌کنند. لذا مشارکت والدین در سنجش و ارزشیابی کودکان کار به غایت حساس است. با شکل‌گیری مدارس مدرن، به تدریج از نقش والدین، در عرصه تعلیم و تربیت فرزندان کاسته شد. مدارس با تأکید بر برنامه‌های درسی رسمی، عرصه نفوذ والدین در تعلیم و تربیت فرزندان را محدود کرده و تا جایی که والدین نیز سهم مدرسه را در تربیت فرزندان مهم‌تر از خودشان می‌دانند. لیکن در دهه‌های اخیر، دوباره به نقش تربیتی والدین و خانواده‌ها توجه شده و سیاست‌گذاران تربیتی به همراه پژوهشگران در تدوین

است که در فرایند گردآوری شده است، منبع تصمیم‌گیری برای تعیین ارتقاء یا تکرار پایه دانش‌آموز خواهد بود.

برخی شواهد میدانی درباره آشکارسازی عملکرد از طریق بازخوردهای پایانی، نشان از ناموفق بودن در عرصه عمل است و با این یافته‌ها تعارض دارد (Adibmanesh, 2019). فاتح نژاد و دانشمند بر این مطلب به عنوان یافته پژوهش خود اشاره کرده‌اند که گزارش‌های پایانی، اطلاعات دقیقی از وضعیت بچه‌ها نمی‌دهد و آنها به توضیح مجدد نیاز دارند (Fatehneja & Andishmand, 2019). در تبیین این تعارض می‌توان گفت بازخوردهای پایانی و البته حتی بازخوردهایی تکوینی و فرایند طبیعتاً باید تصویری واقع‌گرایانه از عملکرد دانش‌آموزان (آشکارسازی) ارائه کند، در غیر این صورت نمی‌توان نام آنها را بازخورد گذاشت. طبق دستورالعمل وزارتی رایج الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی)، معلمان گزارش پایانی را در قالب رتبه‌ها (خیلی خوب/ خوب/ قابل قبول و نیازمند به آموزش و تلاش بیشتر) به دانش‌آموزان و والدین ارائه می‌کنند (Collection of approvals of the Higher Education Council 2013)؛ این رتبه‌ها به نوعی خود در حد بازخورد عددی‌اند و به جای سطوح عملکرد مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ پس نمی‌توان انتظار داشت که آشکارسازی قابل فهمی برای ذی‌نفعان ارائه کند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش درباره مؤلفه بازخورد در الگوی ارزشیابی کیفی_توصیفی و نسبت وثیق و عمیق بازخورد با فرایند یاددهی_یادگیری و مشارکت تعاملی ذی‌نفعان آن یعنی معلم، دانش‌آموز، همکلاس‌ها و والدین در تحقق آن، می‌توان چنین نتیجه گرفت که اگر چنین بازخوردهایی، نماد ارزشیابی کیفی_توصیفی است و هم‌چنین تأثیرگذاری آن مشروط به ارتباط بازخوردها با فرایند یاددهی_یادگیری است؛ بنابراین باید این نکته مورد توجه قرار گیرد که راهبرد تلفیق و آمیختگی ارزشیابی با فرایند یاددهی_یادگیری راهبردی، برای بهبود و ارتقاء کیفیت

یکی دیگر از مضمون‌هایی که در یافته‌های این پژوهش به آن اشاره می‌شود «آشکارسازی یادگیری» است که بر نوعی تصویرسازی از عملکرد دانش‌آموزان در انتهای فرایند یادگیری و ارائه بازخورد پایانی عنایت دارد. در حقیقت این تعبیر آشکارسازی از یادگیری نشان می‌دهد که معلمان در فهم خود از ارزشیابی توصیفی (کیفی)، تنها به فرایند یادگیری و بهبود آن توجه نداشته بلکه به پیامدهای یادگیری نیز توجه کنند. به تعبیر فایندلی (Findley, 1987) این نوع بازخورد های آشکار ساز از نوع ارزشیابی ملاک مدار است که معلمان با استفاده از ملاک‌ها و شاخص‌هایی که معرف اهداف آموزشی (پیامدهای مورد انتظار) هستند، اقدام به بازخورد دادن به دانش‌آموزان می‌کنند. (Cited in Khshkholgh & Islsmieh, 1987). بنابراین در این سطح از بازخورد معلم صرفاً به انعکاس نتیجه و پیامد به یادگیرنده می‌پردازد (Epstein & Brovic, 2004). آشکارسازی برای ایجاد اطمینان از ثمربخش بودن یادگیری صورت می‌گیرد و معمولاً ارزشیابی توصیفی (کیفی) به سه منظور به کار برده می‌شود: الف) در راستای تحقق «اصل پاسخگویی» [مدرسه و معلم] ب) تصمیم‌گیری درباره ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان به پایه یا دوره بالاتر بر اساس آئین‌نامه و دستورالعمل‌ها ج) دادن گواهی صلاحیت که عموماً در پایان یک دوره تحصیلی مانند دوره ابتدایی یا متوسطه به دانش‌آموزان داده می‌شود (Hassani, 2020 b).

الگوی ارزشیابی توصیفی (کیفی) برای اینکه بتواند اطلاعات لازم را به منظور تصمیم‌گیری پایانی فراهم آورد و در عین حال به هدف بهبود کیفیت یادگیری وفادار باشد، اطلاعات کیفی لازم را برای تصمیم‌گیری پایانی در مسیر و فرایند یادگیری، به صورت تدریجی و به مرور در مسیر یادگیری گردآوری می‌کند و به کمک این اطلاعات کیفی خرد و جزئی و با مرتب و فشرده کردن آنها تصویری کلی از وضعیت نتایج یادگیری (آنچه دانش‌آموز یاد گرفته است) ترسیم می‌کند. این تصویر کلی که حاصل ترکیب و تلفیق اطلاعات کیفی‌ای

Butler, C; Karpicke, D & Roediger, L. (2007). *The effect of type and timing of feed back on learning from multiple-choic test butler*, Journal of Experimental Psychology, 13(4), 237-281.

Cranston, N. Mulford, B. J. & Reid, A. (2010). *Keati Human characteristics and school learningng, Primary school principals and the purposes of Education in Australia: Results of a national survey*, Journal of Educational Administration, 48(4), 517-539.

Collection of approvals of the Higher Education Council. (2012). [Persian]

Entehai, A; Shekaei, A; & Hassani, M. (2014). The Study of the feedback of the Teachers, Administering the descriptive-quantitative evaluation. Rrserarch in Curriculum planning, (11)43, 119-131. [Persian].

Epstein & Brosvic, (2004). *Immediate feedback assessment Technique: multiple- choice test that behaves like an essay examination*. Psychological reports, 90(1), 226.

Eshratifard, P; Kadivar, P; sarami, G; Yousefvand, M. *The effect of teacher feedback (written and oral) in formative assessment on self-efficacy and the use of self-regulating learning strategies for secondary school students*. Quarterly Journal of New Thoughts on Education, (10)3, 50-73. [Persian]

Farnia, A.M; Aghaie, A; shoshtari, V. (2014). *A study of the feedback effect of formative evaluation on fifth grader female students' academic achievement at mathematic in Miandoab*. Journal of Istruction and Evaluation, (6)24, 67-78. [Persian]

Fatehi, J., Shirazizadeh, M. (2010). *Fostering Self -regulated Learning of Iranian EFL Students: An investigation of the Effect of Self and Peer Assessment in the L2 Writing*, *Foreign Language Research*, 1(9), 123-146. [Persian]

Hohammadi, M; Fathiazar, S & Adib, Y. (2018). Fatehnejad k & Andishmand, V.

اجرای ارزشیابی توصیفی (کیفی) است. حسنی در یافته‌های پژوهش خود نشان می‌دهد که فقدان این نگاه بین مجریان می‌تواند عواقب زیادی را در عرصه اجرا برای ارزشیابی توصیفی (کیفی) رقم بزند (Hassaani, 2020,a)؛ از این رو این مطلب یعنی تلفیق ارزشیابی با تدریس، با محوریت بازخورد در آموزش‌های معلمان و طراحی‌های آموزشی کتاب‌های درسی باید به طور جدی در دستور کار قرار گیرد.

منابع

Adibmanesh. A. (2019). *Phenomenology of the experiences of elementary teachers from the full implementation of the qualitative-descriptive evaluation program*. Journal Educational Reserch, (6)38, 60-85. [Persian]

Afshaei, V; Sedeghi, N & Hanare, R. (2016). *The Effect of Native Language vs. Official Language Feedback on Improving Reading and Writing among Bilingual Students*. Journal of Intrudaction and Evaluation, (19)34, 111-126. [Persian]

Alai, D; Mobarak ghmsari, R. (2018). *Meta-Analysis of the Findings on the Effects of Descriptive Evaluation on Learning Outcomes*. Quorarterly Journal of Education, (34)1, 139-156. [Persian]

Andrade, H. & Du, Y. (2007). *Student responses to criteria-referenced self-Assessment*.

Beyrami, M; Hasnabadi, H & Kavosian. (2017). *The Approaches and Obstacles to Providing Feedback to Students in the Descriptive Assessment Program. Educational Measrement and Evaluation students*, (6)16, 17-42. [Persian]

Bruning, R. Schraw, G. & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Black, P. J. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5, 7-73

- (2019). *Teachers' Living experiences of effectiveness of descriptive evaluation in elementary schools based on phenomenological approach*. Scientific Specialized Quarterly of new Approaches in Management and Accounting, (3)21, 53-62.
- Gitomer, D. H. (2009). *Measurement issues and Assessment for Teaching Quality*. Los.
- Goldfinch, J. M. & Raeside, R. (1990). *Development of peer assessment techniques*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 15(3), 210-225.
- Gregory, A. & Weinstein, R. S. (2004). *Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents*. Journal of Adolescent Research, 19(4), 405-427.
- Guay, F. Boggiano, A.K. & Vallerand, R. J. (2001). *Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages*. Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 643-650.
- Guba, E. G. & Lincoln, S. (2005). *Paradigmatic controversies Lincoln (Eds.), "Handbook of qualitative research*. (3rd ed. pp 191-215). Thousand oaks.C (2000). CA: Sage.
- Goran, sh; Salehi, K & Javadipour, M. (2019). A phenomenological study to explore the experiences teachers' reactions toward the changes of evaluation system of educational achievement in primary schools. Research in curriculum Planing, (16)63, 1-20. [Persian]
- Haghani, F., Fakhari, M. (2013). Feedback in the clinical education: concept, barriers and solutions. *The Iranian Journal of Education in the Medical Science*, 10(13), 860-885. [Persian]
- Hassani, M; Pozesh shirazi, H.(2014). *An analysis of the researches concerning the descriptive qualitative evaluation*. Journal of Education sciences, (21)1, 21-50. [Persian]
- Hassani, M.a. (2020). *A Descriptive Qualitative Evaluation: A Quest for Developing a Conceptual Framework*, Tehran: The publication of Kurosh chap, first publication. [Persian]
- Hassani, M.b. (2020). *Learning-Integrated Assessment: Descriptive quality assessment in the teaching-learning process*, Tehran: Kourosh. [In Persian]
- Hattie, J (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. DOI:10.4324/9780203887332.
- Heidari, Sh. (1996). *The Effect of Performing Evolutionary Evaluation on the Increasing the Educational Development of the First Year of New System High Schools in Fereydunkenar*, master's thesis, Tehran: The University of Allameh Tabatabaai. [Persian].
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*, Review of education research. 77, 81-112.
- Howeizavi, A. (1995). *Comparison of the Effect of Reward and Feedback Levels on Performance and Interest in Math Lessons in Third Year Middle School Male Students in Susangard*, The Master's thesis. Shahid Chamran University of Ahvaz. [Persian].
- Hornby, G. & Witte, C. (2010). *Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists*. School Psychology International, 31(5), 495-508.
- Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). *Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(2), 127-140.
- Khoshkholgh, I., Islamieh, M.M. (2006). *Development and Designing a Model for Providing Qualitative Feedback in Assessment of School Achievement*.

- Educational Innovation*, 5 (18), 57-78. [Persian]
- Khesali, A; & Bahrami, M. (2016). *Analyzing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences about the Causes of Inefficiency of Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools: a Phenomenological Study*. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, (5)12, 121-152. [Persian]
- Kord, Bahmin. (2005). *Feedback formative evaluation and its impact on science achievement*. *The Quarterly of Journal of Education Psychology*. (1)2, 139-150. (persian).
- Kuzel, A. J. (1999). *Sampling in qualitative inquiry. Doing qualitative research*. Thousand Oaks, G Sage.
- Lamprianou, I, & Athanasosou. J. A. (2009). *A Teacher, s Guide to Education Assessment*. Sense Publishers Rotterdam / Boston/ Taipei.
- Liu, X. A (2010). *Essentials of Science Classroom Assessment*. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- Mazaheri, H; Mousapour, N & Nateghi, N. (2017). *The Role of Family in Competency-Based Primary School Curriculum from the Perspective of Education Fundamental Reform Documents*. *Quarterly Journal of Family and Research*, (1)14, 7-32 [Persian]
- McGee, S. J. (1996). *The effect of goal setting and attributional feedback on self efficacy for writing and writing achievement*. Doctoral Dissertation, Florida international University.
- Ministry of Education, Canada. (2000). *The primary program: A Framework for Teaching British Columbia: Ministry of Education*. Available at: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/resources/primary_prog.pdf
- Mortazavi, M; Gooya, Z; Malaki, M & Gholamazadeh, S. (2020). *The Challenges of Implementing Descriptive Evaluation for Mathematics at the Elementary School from Teachers' Perspective*. *Journal of theory and Practical in curriculum*, (8)15, 193-228. [Persian]
- Mohammadi, D; Fathiazar, S & Adib, Y (2018). *Experiences of elementary male students from descriptive evaluation*. *Journal of theory and Practical in curriculum*, (6)11, 5-30. [Persian]
- Natri, T. (2007). *Active learnership in continuous self- and peer-evaluation*. In A. Barfield & S.H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education*.
- Rastegar, T. (2020). *Descriptive Evaluation Means Effective Feedback*. Tehran: Manadi Tarbiat. [Persian].
- Rendo, W. C. and Lenze, L. F (1994). *Learning from students: Early Term student feedback in lighe education, university park*.
- Razavi (2016). *Three Components of Descriptive Evaluation: Feedback, Self-Assessment, and Peer-Assessment*. *Journal of Intruduction and Evaluation*. (9)36, 49-74. [Persian].
- Samadee. M. (2008). *The effect of teachers' written feedback on the self efficacy and math problem solving ability of the Guidance students*. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, (4)4, 137-153. [Persian]
- Sindelar, N. W. (2011). *Assessment-powered teaching*. Corwin, A Sage Company.
- Shermis, M. D. & Di Vesta, F. (2011). *Classroom Assessment in Action* Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Wulf, G. (2002). *Enhancing the learning of sport skills through external-focus feedback*. *Journal of Motor behavior*, 34(2), 171-182.
- Zolfaghari, A; Khosravi, M; Rafienia, P & Sabahi. (2016). *The effectiveness of teacher's written feedback on self-efficacy and achievement motivation of students*. *Journal of school psychology and instyions*, (5)2, 55-70. [Persian]