



ارزشیابی در کلاس درس؛ بررسی نقش بازخورد مستمر در اثربخشی سنجش دانش آموزان و ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی

حمیرا یکتا صابر، سهیلا عطری آناقیزی، لیلیا نعمتی، زهرا تاروردی زاده

کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی

کارشناسی دبیری ریاضی

کارشناسی ارشد روانشناسی

کارشناسی آموزش ابتدایی



MDOI-02-2026.0450
MNR-464-2-07EBFE

ارزشیابی در کلاس درس یکی از مهم ترین مؤلفه های فرایند یاددهی و یادگیری است که از طریق آن می توان شواهد مربوط به میزان تحقق اهداف آموزشی را گردآوری، تفسیر و برای تصمیم گیری های آموزشی مورد استفاده قرار داد. در رویکردهای سنتی، ارزشیابی غالباً در قالب آزمون های پایانی و نمره دهی به عملکرد دانش آموزان تعریف می شد؛ در حالی که رویکردهای نوین آموزشی، ارزشیابی را فرایندی پیوسته و در هم تنیده با آموزش و یادگیری می دانند. در این رویکرد، ارزش ارزشیابی نه فقط در تعیین سطح عملکرد، بلکه در توانایی آن برای آشکار سازی شکاف های یادگیری و فراهم کردن زمینه اصلاح عملکرد است. در این میان، بازخورد مستمر یکی از مهم ترین سازوکارهای تبدیل اطلاعات حاصل از سنجش به اقدام آموزشی محسوب می شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش بازخورد مستمر در اثربخشی سنجش دانش آموزان و ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی انجام شده است. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی و مبتنی بر تحلیل اسنادی و تحلیل و ترکیب یافته های پژوهش های مرتبط است. در فرایند تحلیل، مباحث مرتبط با ارزشیابی تکوینی، بازخورد آموزشی، یادگیری خودتنظیم، انگیزش، خودارزیابی و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته اند. نتایج نشان می دهد که اثرگذاری ارزشیابی بر یادگیری زمانی افزایش می یابد که شواهد حاصل از سنجش بصورت مستمر تفسیر شده و در قالب بازخورد دقیق، هدفمند، به موقع و قابل استفاده در اختیار دانش آموز قرار گیرد. بازخورد از طریق آشکار کردن فاصله میان عملکرد موجود و هدف یادگیری، شناسایی خطاها، هدایت اصلاح عملکرد، تقویت خودارزیابی و خودتنظیمی و فراهم کردن فرصت بازنگری می تواند به بهبود کیفیت یادگیری منجر شود. همچنین مشخص شد که صرف افزایش تعداد بازخوردها تضمین کننده پیشرفت تحصیلی نیست و عواملی مانند کیفیت شواهد ارزشیابی، وضوح معیارهای موفقیت، ویژگی های دانش آموز، نوع تکلیف، زمان ارائه بازخورد، فرصت اصلاح و توانایی معلم در استفاده از اطلاعات ارزشیابی بر میزان اثربخشی آن تأثیر دارند. بر اساس تحلیل انجام شده، بازخورد مستمر به عنوان سازوکاری واسطه ای میان ارزشیابی کلاسی و پیامدهای یادگیری در نظر گرفته شده و مدلی تحلیلی برای پیوند میان کیفیت ارزشیابی، شواهد یادگیری، بازخورد، اصلاح عملکرد، خودتنظیمی، ارزشیابی مجدد و پیشرفت تحصیلی پیشنهاد شده است. این مدل می تواند مبنایی برای بهبود عملکرد معلمان، طراحی نظام ارزشیابی کلاسی و توسعه رویکردهای یادگیری محور در مدارس باشد.

کلیدواژه ها: ارزشیابی کلاسی، بازخورد مستمر، ارزشیابی تکوینی، سنجش دانش آموزان، یادگیری، پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی یادگیری

مقدمه

ارزشیابی یکی از اجزای اساسی فرایند آموزش است و کیفیت آن می تواند بر کیفیت تصمیم های آموزشی، نحوه مشارکت دانش آموزان و مسیر یادگیری آنان تأثیر بگذارد. معلم در جریان تدریس همواره با پرسش هایی درباره وضعیت یادگیری دانش آموزان مواجه است: آیا اهداف آموزشی تحقق یافته اند؟ کدام مفاهیم به درستی فهمیده شده اند؟ دانش آموزان در چه بخش هایی دچار خطا یا سوء برداشت هستند؟ کدام روش تدریس برای آنان اثربخش تر بوده و چه بخش هایی از آموزش نیازمند اصلاح است؟ پاسخ به این پرسش ها نیازمند شواهدی است که از طریق فرایند ارزشیابی به دست می آیند.

در نگاه سنتی، ارزشیابی اغلب با انداز مگیری عملکرد دانش آموز در پایان یک دوره آموزشی و اختصاص نمره همراه بوده است. چنین رویکردی اگرچه می تواند اطلاعاتی درباره سطح عملکرد دانش آموز ارائه دهد، اما لزوماً توضیح نمی دهد که چرا دانش آموز به این سطح رسیده و برای رسیدن به سطح مطلوب چه اقدامی باید انجام دهد. در مقابل، رویکردهای نوین ارزشیابی بر این باورند که سنجش باید در خدمت یادگیری قرار گیرد و اطلاعات حاصل از آن برای تصمیم گیری درباره

ادامه مسیر آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (Black & Wiliam, 2009).

در این چارچوب، ارزشیابی تکوینی جایگاه ویژه ای پیدا می کند. ارزشیابی تکوینی فرایندی است که در جریان یادگیری انجام می شود و هدف اصلی آن فراهم کردن اطلاعاتی برای اصلاح تدریس و یادگیری است. بنابراین، هر آزمونی که در طول فرایند آموزش اجرا شود الزاماً تکوینی نیست؛ بلکه زمانی می توان ارزشیابی را تکوینی دانست که اطلاعات حاصل از آن

در تصمیم گیری آموزشی و اصلاح مسیر یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (Black & Wiliam, 1998, 2009). یکی از مهم ترین حلقه های ارتباط دهنده میان ارزشیابی و یادگیری، بازخورد است. بازخورد اطلاعاتی درباره عملکرد دانش آموز فراهم می کند و در صورت طراحی مناسب می تواند به او نشان دهد که در مسیر دستیابی به هدف یادگیری در چه موقعیتی قرار دارد، چه بخش هایی از عملکرد او مناسب است و برای بهبود عملکرد چه اقدامی باید انجام دهد (Hattie & Timperley, 2007). بنابراین، بازخورد را نمی توان صرفاً اعلام درست یا غلط بودن پاسخ دانست. اهمیت این موضوع از آنجا ناشی می شود که ممکن است در یک کلاس ارزشیابی به صورت مستمر انجام شود، اما دانش آموزان الزاماً پیشرفت مطلوبی نداشته باشند. علت این امر می تواند در کیفیت بازخورد، زمان ارائه آن، میزان مشارکت دانش آموز، فرصت اصلاح عملکرد، نوع فعالیت ارزشیابی یا نحوه استفاده معلم از اطلاعات حاصل از سنجش باشد. از این رو، مسئله اصلی صرفاً وجود ارزشیابی یا بازخورد نیست، بلکه چگونگی تبدیل اطلاعات ارزشیابی به بازخورد قابل استفاده و تبدیل بازخورد به اقدام اصلاحی است. در نظام آموزشی ایران نیز حرکت به سمت ارزشیابی فرایندی و توصیفی، ضرورت توجه به کیفیت بازخورد را افزایش داده است. ارزشیابی توصیفی در پی آن است که به جای تقلیل عملکرد دانش آموز به یک عدد، تصویری دقیق تر از وضعیت یادگیری ارائه دهد و زمینه بهبود آن را فراهم کند (حسنی، ۱۳۸۷). با این حال، تحقق این هدف به کیفیت اجرای فرایند بازخورد وابسته است. اگر بازخورد به عبارت های کلی مانند «خوب است»، «بیشتر تلاش کن» یا «دقت کن» محدود شود، جایگزین کردن نمره با عبارت های توصیفی الزاماً به معنای تحول در فرایند یادگیری نخواهد بود. بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش می کند با بررسی پیوند میان ارزشیابی، بازخورد و یادگیری، به این پرسش اساسی پاسخ دهد که بازخورد مستمر از چه مسیری می تواند اثربخشی سنجش دانش آموزان را افزایش داده و به ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان منجر شود.

بیان مسئله

یکی از مسائل مهم نظام های آموزشی، فاصله میان «سنجش عملکرد» و «بهبود عملکرد» است. سنجش می تواند نشان دهد که دانش آموز در یک فعالیت آموزشی چه عملکردی داشته است، اما این اطلاعات تنها زمانی ارزش آموزشی پیدا می کنند که بتوان از آنها برای تصمیم گیری و اصلاح استفاده کرد. اگر دانش آموز پس از دریافت نتیجه ارزشیابی فقط با یک نمره مواجه شود، ممکن است از وضعیت خود آگاه شود، اما الزاماً اطلاعات کافی برای تغییر عملکرد خود در اختیار نداشته باشد.

برای مثال، دانش آموزی را در نظر بگیریم که در یک فعالیت نوشتاری نمره متوسط دریافت کرده است. نمره به تنهایی مشخص نمی کند که مشکل او در سازمان دهی مطالب، استدلال، انتخاب واژگان، انسجام متن یا رعایت ساختار نوشتاری بوده است. اگر معلم فقط نمره را اعلام کند، اطلاعات محدودی درباره مسیر اصلاح در اختیار دانش آموز قرار گرفته است. در مقابل، اگر معلم توضیح دهد که ایده اصلی مناسب بوده، اما ارتباط میان شواهد و نتیجه گیری نیازمند تقویت است و سپس فرصت بازنویسی فراهم کند، ارزشیابی از یک فعالیت اندازم گیری کننده به یک مداخله یادگیری تبدیل می شود.

Black و Wiliam (1998) در بررسی گسترده خود نشان دادند که استفاده مناسب از ارزشیابی کلاسی می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری داشته باشد. نکته اساسی در دیدگاه آنان این است که ارزشیابی زمانی بیشترین ظرفیت آموزشی را دارد که اطلاعات حاصل از آن در تصمیم گیری درباره گام بعدی آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

از سوی دیگر، Hattie و Timperley (2007) نشان داده اند که بازخورد می تواند یکی از عوامل مهم اثرگذار بر یادگیری باشد، اما اثر آن به نوع، سطح و کیفیت بازخورد وابسته است. بازخوردی که صرفاً به قضاوت درباره دانش آموز محدود شود، ممکن است اطلاعات کافی برای اصلاح عملکرد فراهم نکند. در مقابل، بازخوردی که به هدف یادگیری، وضعیت موجود و اقدام بعدی ارتباط داشته باشد، ظرفیت بیشتری برای هدایت یادگیری دارد.

مسئله دیگر، نحوه دریافت و استفاده از بازخورد توسط خود دانش آموز است. دانش آموزان فقط دریافت کننده اطلاعات نیستند؛ آنان باید بتوانند اطلاعات را تفسیر کرده و آن را به اقدام تبدیل کنند. این موضوع با مفهوم یادگیری خودتنظیم ارتباط مستقیم دارد. Zimmerman (2002) یادگیری خودتنظیم را فرایندی می داند که در آن یادگیرنده به صورت فعال اهداف خود را تعیین می کند، عملکردش را پایش می کند و بر اساس اطلاعات به دست آمده راهبردهای خود را اصلاح می کند. بازخورد می تواند یکی از منابع اصلی اطلاعات برای این فرایند باشد.

از این منظر، بازخورد مستمر یک رابطه ساده و مستقیم با پیشرفت تحصیلی ندارد. میان بازخورد و پیشرفت مجموعه ای از فرایندها قرار دارند؛ از جمله تشخیص شکاف یادگیری، تفسیر اطلاعات، انتخاب راهبرد اصلاحی، خودارزیابی، خودتنظیمی و ارزشیابی مجدد. همچنین معلم نیز باید بتواند از اطلاعات حاصل از عملکرد دانش آموزان برای اصلاح تدریس استفاده کند.

بنابراین، مسئله پژوهش حاضر تنها بررسی این موضوع نیست که آیا بازخورد بر یادگیری اثر دارد یا خیر، بلکه بررسی سازوکارهایی است که از طریق آنها بازخورد می تواند اثربخشی ارزشیابی را افزایش دهد و به یادگیری و پیشرفت تحصیلی منجر شود.

اهمیت و ضرورت پژوهش

اهمیت ارزشیابی در کلاس درس از این واقعیت ناشی می‌شود که بخش زیادی از تصمیم‌های آموزشی روزمره معلم بر اساس اطلاعاتی شکل می‌گیرد که از عملکرد دانش‌آموزان به دست می‌آید. پاسخ به یک پرسش، نحوه حل یک مسئله، کیفیت یک تکلیف، مشارکت در فعالیت گروهی، عملکرد در یک آزمون کوتاه و حتی گفت‌وگوی کلاسی می‌توانند شواهدی درباره یادگیری فراهم کنند. اگر این شواهد تنها برای ثبت نمره استفاده شوند، بخش مهمی از ظرفیت آموزشی آنها از بین می‌رود. در مقابل، استفاده از این اطلاعات برای شناسایی نیازهای یادگیری، اصلاح روش تدریس و ارائه بازخورد، ارزشیابی را به بخشی از فرایند یادگیری تبدیل می‌کند.

اهمیت بازخورد همچنین از این جهت است که دانش‌آموز نیاز دارد بداند عملکرد او چگونه با معیارهای مورد انتظار مقایسه می‌شود. نمره ممکن است میزان موفقیت را نشان دهد، اما لزوماً مسیر پیشرفت را مشخص نمی‌کند. بازخورد مناسب می‌تواند این خلأ را پر کند و اطلاعاتی فراهم آورد که دانش‌آموز بر اساس آن بتواند عملکرد خود را اصلاح کند.

از منظر روان‌شناختی نیز نوع بازخورد اهمیت دارد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، احساس شایستگی و خودمختاری از نیازهای مهم روان‌شناختی در فرایند انگیزش هستند (Deci & Ryan, 2000). بازخوردی که بر راه‌های بهبود و قابلیت اصلاح عملکرد تمرکز دارد، می‌تواند احساس توانایی برای پیشرفت را تقویت کند؛ در حالی که بازخورد تحقیرآمیز، مقایسه‌ای یا صرفاً کنترلی ممکن است آثار نامطلوبی بر انگیزش داشته باشد. در آموزش ایران، اهمیت این مسئله با توجه به جایگاه ارزشیابی توصیفی و تلاش برای کاهش نمره‌محوری بیشتر می‌شود. اگر قرار باشد ارزشیابی به ابزاری برای یادگیری تبدیل شود، لازم است معلم بتواند اطلاعات حاصل از مشاهده و سنجش را به بازخورد باکیفیت تبدیل کند.

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش بازخورد مستمر در افزایش اثربخشی ارزشیابی در کلاس درس و ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

این پژوهش همچنین در پی تبیین رابطه میان ارزشیابی کلاسی و بازخورد مستمر، تحلیل سازوکارهای اثرگذاری بازخورد بر یادگیری، بررسی نقش خودتنظیمی و خودارزیابی، شناسایی ویژگی‌های بازخورد اثربخش، تحلیل عوامل مؤثر بر اثربخشی بازخورد و ارائه چارچوبی کاربردی برای پیوند ارزشیابی، بازخورد و اصلاح یادگیری است.

سؤالات پژوهش

بازخورد مستمر چگونه می‌تواند اثربخشی ارزشیابی در کلاس درس را افزایش دهد؟

بازخورد مستمر از چه سازوکارهایی می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد؟

چه رابطه‌ای میان کیفیت بازخورد، خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد؟

چه عواملی موجب افزایش یا کاهش اثربخشی بازخورد آموزشی می‌شوند؟

چگونه می‌توان ارزشیابی، بازخورد، اصلاح عملکرد و ارزشیابی مجدد را در یک چرخه منسجم کلاسی سازمان داد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی است و با استفاده از تحلیل اسنادی و تحلیل و ترکیب یافته‌های پژوهش‌های مرتبط انجام شده است. انتخاب این روش با هدف پژوهش تناسب دارد؛ زیرا مسئله اصلی پژوهش



صرفاً گزارش نتایج مطالعات پیشین نیست، بلکه شناسایی روابط مفهومی میان ارزشیابی، بازخورد، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی و ارائه یک چارچوب تحلیلی برای تبیین این روابط است. در بررسی منابع، آثار نظری و پژوهشی مرتبط با ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی کلاسی، بازخورد آموزشی، یادگیری خودتنظیم، انگیزش تحصیلی، خودارزیابی و پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته‌اند. منابع بر اساس ارتباط مستقیم با موضوع، اعتبار علمی و نقش آنها در تبیین مسئله انتخاب و تحلیل شده‌اند.

فرایند تحلیل شامل شناسایی مفاهیم اصلی، مقایسه دیدگاه‌ها و یافته‌های مطالعات، استخراج روابط مشترک و در نهایت ترکیب آنها در قالب یک چارچوب تحلیلی است. در این تحلیل تلاش شده است میان «وجود بازخورد» و «اثربخشی بازخورد» تمایز ایجاد شود. همچنین پیشرفت تحصیلی در این پژوهش صرفاً به افزایش نمره محدود نشده است، بلکه بهبود کیفیت عملکرد، کاهش خطا، افزایش توانایی حل مسئله، تقویت خودارزیابی و حرکت به سمت تحقق اهداف یادگیری نیز در مفهوم پیشرفت مورد توجه قرار گرفته است.

مبانی نظری پژوهش

ارزشیابی به عنوان بخشی از فرایند یاددهی و یادگیری

ارزشیابی فرایندی برای گردآوری و تفسیر اطلاعات به منظور قضاوت و تصمیم‌گیری است. در محیط آموزشی، این فرایند زمانی بیشترین ارزش را دارد که با اهداف یادگیری پیوند داشته باشد و اطلاعات حاصل از آن برای بهبود آموزش و یادگیری به کار رود (سیف، ۱۴۰۱). از این دیدگاه، ارزشیابی نباید فعالیتی جدا از تدریس تلقی شود. هدف آموزشی، فعالیت یادگیری، شیوه سنجش و بازخورد باید در یک نظام منسجم قرار گیرند. زمانی که این مؤلفه‌ها با یکدیگر همسو باشند، اطلاعات ارزشیابی معنا و قابلیت استفاده بیشتری پیدا می‌کنند.

تحول از ارزشیابی نتیجه‌محور به ارزشیابی یادگیری‌محور

تحول در نظریه‌های آموزشی موجب شده است نقش ارزشیابی نیز تغییر کند. در نگاه نتیجه‌محور، تمرکز اصلی بر تعیین میزان تحقق اهداف در پایان فرایند است؛ اما در نگاه یادگیری‌محور، ارزشیابی در طول فرایند آموزش نیز حضور دارد و اطلاعات آن برای اصلاح مسیر استفاده می‌شود. این تحول به معنای حذف ارزشیابی پایانی نیست، بلکه به معنای ایجاد توازن میان کارکردهای مختلف ارزشیابی است. ارزشیابی تشخیصی می‌تواند وضعیت اولیه را مشخص کند، ارزشیابی تکوینی می‌تواند مسیر یادگیری را هدایت کند و ارزشیابی پایانی می‌تواند میزان تحقق اهداف را جمع‌بندی نماید.

ارزشیابی تکوینی

ارزشیابی تکوینی زمانی شکل می‌گیرد که شواهد حاصل از عملکرد دانش‌آموز برای تصمیم‌گیری درباره ادامه آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (Black & Wiliam, 2009). ویژگی تعیین‌کننده ارزشیابی تکوینی «کاربرد اطلاعات» است. این نکته اهمیت زیادی دارد؛ زیرا ممکن است معلم در طول یک ترم آزمون‌های متعددی برگزار کند، اما اگر نتایج آنها صرفاً ثبت شوند و هیچ تغییری در آموزش یا یادگیری ایجاد نشود، تعداد زیاد آزمون‌ها به معنای ارزشیابی تکوینی اثربخش نیست.

بازخورد آموزشی و ویژگی های بازخورد اثربخش

بازخورد را می توان اطلاعاتی درباره عملکرد یادبرک یادگیرنده دانست که برای کاهش فاصله میان وضعیت موجود و هدف مطلوب مورد استفاده قرار می گیرد (Hattie & Timperley, 2007). در این تعریف، بازخورد دارای یک کارکرد اطلاعاتی و یک کارکرد اصلاحی است. بازخورد اثربخش باید مشخص باشد و به بخش قابل مشاهده ای از عملکرد دانش آموز اشاره کند. عباراتی مانند «بیشتر تلاش کن» یا «دقت کن» اگرچه ممکن است با نیت مثبت ارائه شوند، اما معمولاً اطلاعات کافی برای اقدام اصلاحی فراهم نمی کنند.

همچنین بازخورد باید با هدف یادگیری ارتباط داشته باشد. دانش آموز زمانی می تواند از بازخورد استفاده کند که بداند عملکرد مطلوب چیست و بر اساس چه معیاری مورد قضاوت قرار گرفته است. ویژگی مهم دیگر، قابلیت اقدام است. دانش آموز باید بتواند بر اساس بازخورد کاری انجام دهد. اگر بازخورد بسیار کلی، پیچیده یا خارج از توان دانش آموز باشد، احتمال استفاده از آن کاهش می یابد. Shute (2008) بر اهمیت بازخوردی تأکید دارد که مشخص، به موقع و قابل استفاده باشد. از این رو، کیفیت بازخورد بیش از تعداد آن اهمیت دارد.

نقش بازخورد مستمر در اثربخشی سنجش دانش آموزان

سنجش زمانی می تواند اثربخش باشد که اطلاعات آن به تصمیم آموزشی تبدیل شود. بازخورد این امکان را فراهم می کند که داده های حاصل از سنجش از حالت خام خارج شده و به اطلاعاتی درباره مسیر یادگیری تبدیل شوند. برای نمونه، اگر معلم متوجه شود که دانش آموزان در حل مسائل چندمرحله ای بیشتر در مرحله انتخاب راهبرد دچار مشکل می شوند، صرف ثبت نمره نمی تواند این الگو را به یک اقدام آموزشی تبدیل کند. اما تحلیل خطا و ارائه بازخورد درباره راهبرد حل مسئله می تواند به اصلاح یادگیری کمک کند. از این منظر، ارزشیابی پاسخ می دهد که «دانش آموز اکنون در چه وضعیتی قرار دارد؟»، بازخورد توضیح می دهد که «این وضعیت چه معنایی دارد؟» و فعالیت اصلاحی پاسخ می دهد که «برای حرکت به سمت هدف چه باید کرد؟». بنابراین، بازخورد حلقه ای میان سنجش و اقدام ایجاد می کند.

سازوکارهای اثرگذاری بازخورد بر یادگیری

اثر بازخورد بر یادگیری را نمی توان یک رابطه ساده و مستقیم دانست. میان دریافت بازخورد و پیشرفت تحصیلی، مجموعه ای از فرایندهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و آموزشی قرار دارد. یکی از نخستین سازوکارها، ایجاد آگاهی از شکاف یادگیری است. دانش آموز باید بتواند تفاوت میان عملکرد فعلی و عملکرد مطلوب را تشخیص دهد. این آگاهی مبنای اصلاح عملکرد قرار می گیرد. سازوکار دیگر، اصلاح راهبرد یادگیری است. دانش آموز ممکن است پس از دریافت بازخورد متوجه شود روش فعلی او برای انجام تکلیف مناسب نیست و به راهبرد دیگری نیاز دارد. سازوکار مهم دیگر، افزایش مشارکت شناختی است. بازخورد مناسب دانش آموز را وادار می کند درباره عملکرد خود فکر کند و صرفاً منتظر اعلام نتیجه نباشد.



در سطح دیگری، بازخورد می‌تواند خودتنظیمی را تقویت کند. دانش‌آموز با دریافت اطلاعات دقیق درباره عملکرد خود، به تدریج می‌آموزد که عملکردش را پایش و اصلاح کند.

در نهایت، بازخورد برای معلم نیز اطلاعات فراهم می‌کند. اگر خطای مشابهی در میان تعداد زیادی از دانش‌آموزان مشاهده شود، معلم می‌تواند روش تدریس، نوع تمرین یا میزان حمایت آموزشی را مورد بازنگری قرار دهد.

رابطه بازخورد مستمر با خودتنظیمی یادگیری

یادگیری خودتنظیم به توانایی دانش‌آموز برای هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، پایش عملکرد، انتخاب راهبرد و اصلاح فرایند یادگیری اشاره دارد (Zimmerman, 2002). بازخورد یکی از منابع مهم اطلاعاتی برای این فرایند است.

دانش‌آموز بدون اطلاع از وضعیت عملکرد خود نمی‌تواند به‌صورت دقیق فرایند یادگیری را پایش کند. بازخورد می‌تواند اطلاعات لازم برای این پایش را فراهم کند.

باین‌حال، هدف نهایی بازخورد نباید ایجاد وابستگی دائمی دانش‌آموز به معلم باشد. بازخورد مؤثر باید به تدریج توانایی دانش‌آموز را برای خودارزیابی افزایش دهد. دانش‌آموز باید بیاموزد که عملکرد خود را بر اساس معیارهای مشخص بررسی کند و برای اصلاح آن تصمیم بگیرد.

پژوهش‌های مربوط به خودارزیابی نیز نشان داده‌اند که مشارکت فعال دانش‌آموز در ارزیابی عملکرد خود می‌تواند با خودتنظیمی و خودکارآمدی ارتباط داشته باشد (Panadero et al., 2017).

نقش بازخورد در انگیزش و مشارکت تحصیلی

بازخورد علاوه بر فرایندهای شناختی، می‌تواند بر انگیزش نیز اثر بگذارد. نوع بازخورد تعیین می‌کند که دانش‌آموز عملکرد خود را چگونه تفسیر کند.

بازخوردی که بر فرایند، راهبرد و امکان اصلاح تمرکز دارد، می‌تواند دانش‌آموز را به ادامه تلاش تشویق کند. در مقابل، بازخوردی که دانش‌آموز را با دیگران مقایسه می‌کند یا ضعف را به ویژگی ثابت شخصیت او نسبت می‌دهد، ممکن است احساس شایستگی را کاهش دهد.

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، حمایت از احساس شایستگی و خودمختاری می‌تواند به انگیزش مطلوب کمک کند (Deci & Ryan, 2000). بنابراین، بازخورد باید در عین ارائه اطلاعات واقعی درباره عملکرد، امکان پیشرفت را نیز برای دانش‌آموز قابل مشاهده کند.

این مسئله برای دانش‌آموزانی که تجربه شکست تحصیلی داشته‌اند اهمیت بیشتری دارد. بازخورد دقیق می‌تواند شکست را از یک ویژگی ثابت به یک مشکل قابل اصلاح تبدیل کند.

نقش فرصت اصلاح و ارزشیابی مجدد

یکی از عناصر اساسی بازخورد مستمر، وجود فرصت اصلاح است. اگر دانش‌آموز بازخورد دریافت کند اما امکان اصلاح عملکرد نداشته باشد، حلقه اصلی فرایند ناقص باقی می‌ماند.

بازخورد زمانی به یک مداخله آموزشی تبدیل می‌شود که دانش‌آموز بتواند بر اساس آن اقدامی انجام دهد. این اقدام ممکن است بازنویسی یک متن، حل مجدد مسئله، اصلاح پاسخ، تمرین یک مهارت یا استفاده از راهبرد جدید باشد.

پس از اصلاح نیز ارزشیابی مجدد اهمیت دارد. این مرحله مشخص می‌کند که آیا بازخورد و اقدام اصلاحی توانسته‌اند شکاف یادگیری را کاهش دهند یا خیر.

در نتیجه، چرخه مطلوب را می‌توان چنین نشان داد:

عملکرد → ارزشیابی → تحلیل شواهد → بازخورد → اصلاح → عملکرد جدید → ارزشیابی مجدد

این چرخه، مفهوم واقعی استمرار بازخورد را روشن می‌کند. استمرار به معنای افزایش تعداد پیام‌های معلم نیست، بلکه به معنای استمرار چرخه اصلاح یادگیری است.

نقش معلم در طراحی و اجرای بازخورد مؤثر

معلم در این فرایند تنها ارائه‌دهنده بازخورد نیست، بلکه طراح نظام ارزشیابی و تفسیرکننده شواهد یادگیری است. او باید هدف آموزشی را روشن کند، معیارهای موفقیت را مشخص سازد، فعالیت مناسب برای تولید شواهد طراحی کند و سپس بر اساس شواهد به‌دست‌آمده بازخورد ارائه دهد.

یکی از مهارت‌های مهم معلم، تشخیص ماهیت خطا است. ممکن است مشکل دانش‌آموز ناشی از فقدان دانش، انتخاب راهبرد نامناسب یا اشتباه در اجرای یک فرایند باشد. بازخورد زمانی ارزش بیشتری دارد که به جای صرفاً علامت‌گذاری خطا، علت و مسیر اصلاح را نیز روشن کند.

معلم همچنین باید از اصلاح کامل تکلیف توسط خود پرهیز کند. اگر تمام خطاها را معلم پیدا و اصلاح کند، ممکن است دانش‌آموز فرصت کافی برای توسعه مهارت خودارزیابی پیدا نکند. استفاده از پرسش‌های هدایت‌کننده می‌تواند دانش‌آموز را به کشف بخشی از خطاها سوق دهد.

نقش دانش‌آموز در دریافت و استفاده از بازخورد

اثربخشی بازخورد تنها به عملکرد معلم وابسته نیست. دانش‌آموز باید بتواند بازخورد را دریافت، تفسیر و به عمل تبدیل کند. دانش‌آموز باید به تدریج بتواند به پرسش‌هایی مانند «هدف من چیست؟»، «اکنون در چه سطحی هستم؟»، «کدام بخش عملکرد من مناسب است؟»، «مشکل اصلی من چیست؟» و «گام بعدی من چیست؟» پاسخ دهد.

این تغییر، نقش دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل نتیجه ارزشیابی به مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری تبدیل می‌کند.

بازخورد توصیفی و جایگاه آن در نظام آموزشی ایران

ارزشیابی توصیفی را می‌توان بخشی از حرکت نظام آموزشی ایران به سمت کاهش تأکید بر نمره و توجه بیشتر به فرایند یادگیری دانست. در این رویکرد، هدف آن است که عملکرد دانش‌آموز با استفاده از شواهد متنوع توصیف شود و اطلاعات حاصل برای بهبود یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (حسنی، ۱۳۸۷).

با این حال، ارزشیابی توصیفی زمانی می‌تواند اثربخش باشد که توصیف عملکرد به بازخورد قابل استفاده تبدیل شود. تغییر نمره عددی به یک عبارت توصیفی، بدون تغییر در کیفیت اطلاعات، الزاماً موجب تحول آموزشی نمی‌شود.

بنابراین، یکی از الزامات اجرای موفق ارزشیابی توصیفی، توانمندسازی معلمان در زمینه مشاهده دقیق، تحلیل خطا، تعیین معیارهای موفقیت و ارائه بازخورد هدفمند است.

عوامل مؤثر بر اثربخشی بازخورد مستمر

اثربخشی بازخورد تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل قرار دارد. نخستین عامل، کیفیت شواهد ارزشیابی است. بازخوردی که بر اساس سنجش نامناسب شکل گرفته باشد، نمی‌تواند مسیر اصلاح دقیقی ایجاد کند. عامل دیگر، زمان ارائه بازخورد است. بازخورد باید در زمانی ارائه شود که دانش‌آموز بتواند از آن استفاده کند. تأخیر زیاد ممکن است ارتباط دانش‌آموز با فعالیت را کاهش دهد. وضوح معیارهای موفقیت نیز اهمیت دارد. دانش‌آموز باید بداند عملکرد مطلوب چه ویژگی‌هایی دارد تا بتواند بازخورد را تفسیر کند.

قابلیت اقدام نیز تعیین‌کننده است. بازخورد باید به اقدامی منجر شود که دانش‌آموز توان انجام آن را داشته باشد. فرصت اصلاح و ارزشیابی مجدد نیز ضروری است. بدون این دو مؤلفه، چرخه بازخورد کامل نمی‌شود. ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، سطح خودتنظیمی، انگیزش، خودکارآمدی و رابطه معلم و دانش‌آموز نیز بر نحوه دریافت و استفاده از بازخورد اثر می‌گذارند.

چالش‌های اجرای بازخورد مستمر در کلاس درس

یکی از مهمترین چالش‌ها، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس است. ارائه بازخورد دقیق و فردی به همه دانش‌آموزان نیازمند زمان و برنامه‌ریزی است. در چنین شرایطی، استفاده از راهبردهایی مانند بازخورد گروهی بر اساس الگوهای مشترک خطا، خودارزیابی و ارزیابی همتایان می‌تواند بخشی از فشار موجود را کاهش دهد. چالش دیگر، فرهنگ نمره‌محوری است. زمانی که دانش‌آموز و خانواده نمره را مهمترین شاخص موفقیت بدانند، ممکن است بازخورد کیفی کمتر جدی گرفته شود. فشردگی برنامه درسی نیز می‌تواند مانع ایجاد فرصت اصلاح شود. معلم ممکن است پس از ارائه بازخورد ناچار شود به مبحث بعدی برود، در حالی که دانش‌آموز هنوز فرصت استفاده از بازخورد را پیدا نکرده است. چالش دیگر، برداشت نادرست از مفهوم بازخورد است. اصلاح مستقیم همه خطاها یا نوشتن عبارت‌های کلی، جایگزین بازخورد آموزشی واقعی نیست.

تحلیل عوامل مؤثر بر رابطه بازخورد و پیشرفت تحصیلی

رابطه میان بازخورد و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای خطی و ساده نیست. نمی‌توان گفت هرچه تعداد بازخورد بیشتر شود، پیشرفت تحصیلی نیز به همان نسبت افزایش می‌یابد. آنچه اهمیت دارد، کیفیت فرایندی است که بازخورد در آن قرار گرفته است.

بازخورد ابتدا آگاهی از وضعیت یادگیری را افزایش می‌دهد. سپس می‌تواند دانش‌آموز را به اصلاح عملکرد یا تغییر راهبرد هدایت کند. اگر دانش‌آموز از مهارت خودتنظیمی برخوردار باشد، می‌تواند اطلاعات را در برنامه‌ریزی و نظارت بر یادگیری خود به کار گیرد. در نهایت، ارزشیابی مجدد میزان موفقیت اصلاح را مشخص می‌کند. هم‌زمان، همین اطلاعات برای معلم نیز اهمیت دارد. اگر شواهد نشان دهد تعداد زیادی از دانش‌آموزان یک مفهوم را درک نکرده‌اند، معلم باید احتمال ناکافی‌بودن روش تدریس یا فعالیت آموزشی را نیز بررسی کند.

از این رو، بازخورد دو مسیر اثرگذاری دارد. مسیر نخست، مسیر دانش‌آموزمحور است که شامل آگاهی، اصلاح، خودارزیابی و خودتنظیمی می‌شود. مسیر دوم، مسیر معلم‌محور است که شامل تحلیل شواهد و اصلاح تدریس است. ترکیب این دو مسیر می‌تواند اثربخشی ارزشیابی را افزایش دهد.

مدل تبیینی و تحلیل مسیر اثرگذاری بازخورد مستمر بر اثربخشی ارزشیابی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی

بر اساس مباحث نظری و تحلیل منابع، بازخورد مستمر را نمی‌توان یک عنصر جداگانه و پس از ارزشیابی دانست. بازخورد بخشی از سازوکار تبدیل اطلاعات ارزشیابی به اقدام اصلاحی است.

در این مدل، فرایند با هدف یادگیری آغاز می‌شود. هدف مشخص می‌کند که دانش‌آموز باید به چه سطحی برسد. سپس فعالیت یادگیری طراحی می‌شود و از طریق آن شواهدی از عملکرد دانش‌آموز به دست می‌آید. این شواهد باید به‌درستی تفسیر شوند تا فاصله میان عملکرد موجود و هدف یادگیری مشخص شود.

در مرحله بعد، بازخورد هدفمند ارائه می‌شود. دانش‌آموز بازخورد را دریافت و تفسیر می‌کند و در صورت فراهم‌بودن شرایط، عملکرد یا راهبرد خود را اصلاح می‌نماید. خودارزیابی و خودتنظیمی در این مرحله نقش مهمی دارند. سپس عملکرد جدید مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و نتیجه ارزشیابی مجدد، مبنای تصمیم بعدی قرار می‌گیرد. بنابراین، مسیر تحلیلی پیشنهادی عبارت است از:

کیفیت ارزشیابی → کیفیت شواهد یادگیری → تشخیص شکاف عملکرد → بازخورد هدفمند → درک و استفاده از بازخورد → اصلاح عملکرد → خودارزیابی و خودتنظیمی → ارزشیابی مجدد → بهبود یادگیری → پیشرفت تحصیلی

در این مسیر، هر مرحله بر مرحله بعدی تأثیر دارد. ارزشیابی ضعیف شواهد نامعتبر تولید می‌کند؛ شواهد نامعتبر تشخیص را دشوار می‌سازد؛ تشخیص نادرست به بازخورد نامناسب منجر می‌شود و بازخورد نامناسب احتمال اصلاح را کاهش می‌دهد.

در مقابل، زمانی که ارزشیابی با هدف یادگیری همسو باشد، شواهد دقیق تولید شود، بازخورد مشخص و قابل استفاده باشد و دانش‌آموز فرصت اصلاح داشته باشد، احتمال ایجاد تغییر در عملکرد افزایش می‌یابد.

این مدل همچنین نشان می‌دهد که «استمرار» بازخورد با «تکرار» آن تفاوت دارد. تکرار به تعداد دفعات ارائه اطلاعات اشاره دارد، اما استمرار به چرخه‌ای اشاره می‌کند که در آن سنجش، بازخورد، اصلاح و ارزشیابی مجدد به‌طور پیوسته انجام می‌شوند.

ماتریس تحلیلی رابطه ارزشیابی، بازخورد و پیامدهای یادگیری

پیامد آموزشی	سازوکار اثرگذاری	کارکرد اصلی	مؤلفه
افزایش وضوح مسیر یادگیری	ایجاد معیار مقایسه	تعیین سطح مطلوب عملکرد	هدف یادگیری
هدفمندشدن آموزش	شناسایی پیش‌نیازها و شکاف‌ها	شناخت وضعیت اولیه	ارزشیابی تشخیصی
اصلاح به‌موقع	تولید شواهد در جریان آموزش	پایش یادگیری	ارزشیابی تکوینی
انتخاب مداخله مناسب	تشخیص علت ضعف	شناسایی ماهیت مشکل	تحلیل خطا



افزایش قابلیت اصلاح	آشکار کردن فاصله با هدف	توضیح کیفیت عملکرد	باز خورد توصیفی
تغییر راهبرد یادگیری	ارائه مسیر اصلاح	هدایت اقدام بعدی	باز خورد هدفمند
افزایش استقلال	مقایسه عملکرد با معیار	فعال کردن نقش دانش آموز	خودارزیابی
یادگیری پایدارتر	برنامهریزی، پایش و اصلاح	مدیریت یادگیری	خودتنظیمی
بهبود عملکرد	امکان بازنگری	تبدیل اطلاعات به عمل	فرصت اصلاح
تثبیت پیشرفت	مقایسه عملکرد جدید با قبل	بررسی اثربخشی اصلاح	ارزشیابی مجدد
افزایش اثربخشی آموزش	تغییر روش یا فعالیت	استفاده معلم از شواهد	اصلاح تدریس

این ماتریس نشان می‌دهد که هیچ‌یک از مؤلفه‌ها به تنهایی تضمین‌کننده پیشرفت تحصیلی نیست. پیشرفت حاصل تعامل آنها در یک چرخه منسجم است.

خلا پژوهشی

بررسی مبانی نظری و مطالعات مرتبط نشان می‌دهد که درباره اهمیت ارزشیابی تکوینی و بازخورد آموزشی ادبیات گسترده‌ای وجود دارد؛ با این حال، یکی از مسائل قابل توجه، تفکیک ناکافی میان «وجود بازخورد» و «اثربخشی بازخورد» است.

وجود بازخورد در کلاس به خودی خود نشان نمی‌دهد که یادگیری بهبود یافته است. برای کاربرد عملی، لازم است مشخص شود بازخورد چگونه طراحی شده، چه اطلاعاتی ارائه می‌دهد، در چه زمانی ارائه می‌شود، دانش آموز چگونه آن را تفسیر می‌کند و آیا فرصت اصلاح و ارزشیابی مجدد وجود دارد یا خیر.

همچنین در برخی رویکردها، بازخورد عمدتاً رابطه‌ای میان معلم و دانش آموز تلقی شده است، در حالی که بازخورد بخشی از نظام گسترده‌تری شامل هدف یادگیری، فعالیت آموزشی، ارزشیابی، تحلیل شواهد، اصلاح، خودتنظیمی و ارزشیابی مجدد است.

از این رو، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با قرار دادن این مؤلفه‌ها در یک چارچوب واحد، تصویری منسجم‌تر از مسیر اثرگذاری بازخورد مستمر ارائه کند.

نوآوری پژوهش

نوآوری اصلی پژوهش حاضر در نگاه فرایندی و یکپارچه به رابطه میان ارزشیابی، بازخورد و پیشرفت تحصیلی است. در این رویکرد، بازخورد نه یک پیام پایانی پس از سنجش، بلکه سازوکاری واسطه‌ای برای تبدیل اطلاعات ارزشیابی به اقدام آموزشی در نظر گرفته می‌شود.

در مدل پیشنهادی، میان کیفیت ارزشیابی، کیفیت شواهد، تشخیص شکاف، بازخورد، اصلاح عملکرد، خودتنظیمی و ارزشیابی مجدد ارتباط برقرار شده است.

نوآوری دیگر، توجه هم‌زمان به دو مسیر دانش آموز محور و معلم محور است. دانش آموز از بازخورد برای اصلاح یادگیری استفاده می‌کند و معلم از شواهد یادگیری برای اصلاح تدریس بهره می‌گیرد. بنابراین، ارزشیابی می‌تواند هم یادگیری دانش آموز و هم تصمیم‌های حرفه‌ای معلم را تحت تأثیر قرار دهد.

الگوی پیشنهادی برای اجرای بازخورد مستمر در کلاس درس

بر اساس مدل تحلیلی، اجرای بازخورد مستمر در کلاس می‌تواند با تعیین روشن هدف یادگیری آغاز شود. معلم باید مشخص کند دانش‌آموز در پایان فعالیت چه چیزی را باید بداند یا بتواند انجام دهد. پس از آن، فعالیتی طراحی می‌شود که امکان مشاهده واقعی عملکرد را فراهم کند. معلم بر اساس شواهد حاصل، نقاط قوت و ضعف را تحلیل می‌کند و به جای تمرکز صرف بر نمره، ماهیت خطا یا فاصله عملکرد با هدف را مشخص می‌سازد. بازخورد در مرحله بعد ارائه می‌شود. بازخورد باید روشن، مرتبط با هدف و قابل اقدام باشد. دانش‌آموز پس از دریافت آن باید فرصت داشته باشد عملکرد خود را اصلاح کند. در مرحله بعد، ارزشیابی مجدد انجام می‌شود. نتیجه این مرحله نشان می‌دهد که آیا دانش‌آموز توانسته است از بازخورد استفاده کند. اگر مشکل همچنان وجود داشته باشد، چرخه دوباره تکرار می‌شود. همزمان، معلم باید نتایج را در سطح کلاس نیز تحلیل کند. اگر تعداد زیادی از دانش‌آموزان یک خطای مشترک داشته باشند، بازنگری در روش تدریس ضروری است. بنابراین، الگوی اجرایی را می‌توان به شکل زیر خلاصه کرد:

هدف‌گذاری → فعالیت یادگیری → گردآوری شواهد → تحلیل عملکرد → بازخورد → فرصت اصلاح → خودارزیابی → ارزشیابی مجدد → اصلاح تدریس → ادامه چرخه یادگیری

بحث

یافته‌های تحلیل حاضر نشان می‌دهد که بازخورد مستمر را باید یکی از عناصر اصلی ارزشیابی یادگیری محور دانست. این نتیجه با دیدگاه Black و Wiliam (1998, 2009) همسو است که بر استفاده از شواهد ارزشیابی برای تصمیم‌گیری درباره یادگیری و آموزش تأکید دارند.

همچنین چارچوب پیشنهادی با دیدگاه Hattie و Timperley (2007) درباره اهمیت هدف، وضعیت فعلی و مسیر آینده سازگار است. بازخورد زمانی ظرفیت بیشتری برای ایجاد تغییر دارد که دانش‌آموز بداند هدف چیست، اکنون در چه وضعیتی قرار دارد و برای پیشرفت چه اقدامی باید انجام دهد.

از منظر خودتنظیمی نیز بازخورد زمانی می‌تواند اثر پایدار ایجاد کند که دانش‌آموز را به سمت مسئولیت‌پذیری بیشتر در فرایند یادگیری هدایت نماید. اگر دانش‌آموز صرفاً منتظر اصلاح معلم باشد، بازخورد ممکن است وابستگی ایجاد کند؛ اما اگر بازخورد به خودارزیابی و خودتنظیمی منجر شود، می‌تواند ظرفیت یادگیری مستقل را تقویت کند (Zimmerman, 2002).

یافته دیگر آن است که بازخورد را نباید با تعداد دفعات ارائه آن سنجید. بازخورد مکرر اما کلی و غیرقابل استفاده ممکن است اثر محدودی داشته باشد، در حالی که بازخورد دقیق و به‌موقع همراه با فرصت اصلاح می‌تواند ارزش آموزشی بیشتری داشته باشد.

همچنین تحلیل نشان می‌دهد که بازخورد مستمر باید به‌عنوان بخشی از فرهنگ کلاس درس دیده شود. در کلاسی که خطا به‌عنوان شکست تلقی می‌شود، دانش‌آموز ممکن است از دریافت بازخورد دفاعی شود؛ اما در محیطی که خطا بخشی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود، بازخورد می‌تواند به ابزار اصلاح تبدیل شود.



در زمینه آموزش ایران، این نتیجه اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا توسعه ارزشیابی توصیفی بدون توجه به کیفیت بازخورد ممکن است به تغییر شکل ارزشیابی بدون تغییر عمیق در فرایند یادگیری منجر شود. بنابراین، تحول ارزشیابی باید با توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در زمینه بازخورد همراه باشد.

نتیجه‌گیری

ارزشیابی در کلاس درس زمانی می‌تواند به ابزار مؤثر یادگیری تبدیل شود که از نقش سنتی اندازه‌گیری و نمردهی فراتر رود و اطلاعات حاصل از آن در جهت اصلاح آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

بازخورد مستمر در این میان نقش اساسی دارد؛ زیرا اطلاعات حاصل از سنجش را به اطلاعات قابل استفاده برای دانش‌آموز و معلم تبدیل می‌کند. بالاین‌حال، صرف ارائه بازخورد کافی نیست. بازخورد باید دقیق، هدفمند، به‌موقع، قابل فهم و قابل اقدام باشد و پس از آن فرصت اصلاح و ارزشیابی مجدد فراهم شود.

تحلیل انجام‌شده نشان می‌دهد که اثر بازخورد بر پیشرفت تحصیلی از طریق مجموعه‌ای از سازوکارها شکل می‌گیرد. نخست، دانش‌آموز از فاصله میان عملکرد فعلی و هدف یادگیری آگاه می‌شود. سپس می‌تواند راهبرد خود را اصلاح کند، عملکردش را مورد خودارزیابی قرار دهد و مهارت خودتنظیمی را توسعه دهد. در همین زمان، معلم نیز از شواهد عملکرد برای اصلاح تدریس استفاده می‌کند.

بر این اساس، پیشرفت تحصیلی را نمی‌توان پیامد مستقیم و خودکار بازخورد دانست. کیفیت ارزشیابی، کیفیت بازخورد، ویژگی‌های دانش‌آموز، فرصت اصلاح، خودتنظیمی و توانایی معلم در استفاده از اطلاعات، همگی در این رابطه نقش دارند.

مهم‌ترین نتیجه این پژوهش آن است که ارزشیابی، بازخورد و اصلاح یادگیری باید در قالب یک چرخه واحد دیده شوند. ارزشیابی شواهد را تولید می‌کند، بازخورد این شواهد را به اطلاعات قابل استفاده تبدیل می‌کند، دانش‌آموز اطلاعات را برای اصلاح عملکرد به کار می‌گیرد و ارزشیابی مجدد میزان اثربخشی اصلاح را مشخص می‌کند. از این‌رو، ارزشیابی اثربخش الزاماً ارزشیابی‌ای نیست که فقط دقیق‌تر اندازه‌گیری کند؛ بلکه ارزشیابی‌ای است که بتواند اطلاعات دقیق‌تری برای تصمیم‌گیری، اصلاح و یادگیری فراهم کند.

پیشنهادهای کاربردی

ضروری است معلمان اهداف یادگیری و معیارهای موفقیت را پیش از اجرای فعالیت‌های ارزشیابی برای دانش‌آموزان روشن کنند تا بازخورد بر مبنای معیارهای مشخص ارائه شود.

بازخورد بهتر است به جای تمرکز صرف بر درست یا غلط بودن پاسخ، نقاط قوت، ماهیت خطا و مسیر اصلاح را مشخص کند.

استفاده از عبارت‌های کلی مانند «بیشتر تلاش کن» یا «خوب نیست» باید کاهش یابد و بازخورد به عملکرد مشخص دانش‌آموز مرتبط شود.

پس از ارائه بازخورد باید فرصت اصلاح، بازنگری و انجام مجدد فعالیت فراهم شود.

خودارزیابی و ارزیابی همتایان می‌توانند به عنوان ابزارهایی برای تقویت خودتنظیمی و کاهش وابستگی دانش‌آموز به قضاوت مستقیم معلم مورد استفاده قرار گیرند.

دوره های توانمندسازی معلمان باید مهارت هایی مانند طراحی ارزشیابی تکوینی، تحلیل خطا، تعیین معیارهای موفقیت و ارائه بازخورد اثربخش را دربرگیرد.

مدیران مدارس نیز بهتر است علاوه بر نتایج نمره ای، نحوه استفاده معلمان از شواهد ارزشیابی برای اصلاح تدریس را مورد توجه قرار دهند.

پیشنهادهایی برای پژوهش های آینده

پژوهش های آینده می توانند تأثیر انواع بازخورد، از جمله بازخورد توصیفی، شفاهی، نوشتاری، دیجیتال و همتایان را بر پیشرفت تحصیلی مقایسه کنند.

همچنین بررسی نقش متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، خودتنظیمی و اضطراب امتحان در رابطه میان بازخورد و پیشرفت تحصیلی می تواند به توسعه مدل های دقیق تر کمک کند.

اجرای مطالعات آزمایشی و شبه آزمایشی در دوره های مختلف تحصیلی نیز می تواند میزان اثربخشی مدل پیشنهادی را در محیط واقعی کلاس بررسی کند.

پژوهش های کیفی درباره تجربه معلمان و دانش آموزان از دریافت و استفاده از بازخورد نیز می توانند موانع فرهنگی، سازمانی و آموزشی اجرای این رویکرد را آشکار سازند.

محدوبیت های پژوهش

پژوهش حاضر بر تحلیل اسنادی و ترکیب یافته های پژوهش های موجود استوار است و بنابراین تعمیم مستقیم نتایج آن به همه موقعیت های آموزشی باید با احتیاط انجام شود. تفاوت در پایه تحصیلی، نوع درس، تعداد دانش آموزان، ویژگی های معلم، فرهنگ مدرسه و شیوه اجرای ارزشیابی می تواند بر اثربخشی بازخورد تأثیر بگذارد.

همچنین تفاوت در تعریف بازخورد و ارزشیابی تکوینی در مطالعات مختلف، مقایسه مستقیم برخی یافته ها را دشوار می کند. بنابراین، بررسی تجربی مدل پیشنهادی در شرایط واقعی مدارس می تواند مکمل نتایج این پژوهش باشد.

منابع فارسی

حسنی، م. (۱۳۸۷). ارزشیابی توصیفی: رویکردی نو در ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه.

سیف، ع. ا. (۱۴۰۱). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

شعبانی، ح. (۱۳۹۷). مهارت های آموزشی و پرورشی: روش ها و فنون تدریس. تهران: سمت.

منابع انگلیسی

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>



- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2