

بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس زبان انگلیسی

رحیم مرادی^۱

آذر خزائی^۲

محمد رضا نیلی احمد آبادی^۳

ثریا خزائی^۴

راضیه کریمی^۵

سمیه جهاننده^۶

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۴/۲۵

چکیده

ارائه بازخورد توصیفی علاوه بر رشد بُعد عقلانی دانش آموز، به جنبه‌های دیگر رشد، از جمله رشد ابعاد اجتماعی، عاطفی و جسمانی نیز توجه می‌شود. هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر یادگیری و یادداری در درس زبان انگلیسی دانش آموزان پایه هفتم متوسطه اول با روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. بدین منظور ۵۰ نفر از دانش آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول شهرستان الشتر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون یادگیری و یادداری محقق ساخته بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین میزان یادگیری و یادداری دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل در درس زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد و گروه آزمایش از یادگیری و یادداری بهتری بهره‌منداست. بدین صورت که دانش آموزانی که به وسیله طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی آموزش دیدند در مقایسه با دانش آموزانی که با

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول).

Rahimnor08@gmail.com

۲. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی.

۴. دانشجوی کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان

۵. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

۶. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

روش متداول و سنتی آموزش دیدند، از یادگیری و یادداری بهتری برخوردار بودند. لذا می‌توان گفت که با اجرای طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی می‌توان زمینه ایجاد تغییر و اصلاحات مناسب در آموزش و پرورش و همچنین زمینه ارائه و اجرای طرح‌های نوین در آموزش و پرورش را فراهم می‌آورد.

واژگان کلیدی: طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی، طرح درس مبتنی بر روش معمولی، یادگیری، یادداری.

مقدمه

وظایف و اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش تربیت انسان‌هایی آزاداندیش، مسئول، حقیقت‌طلب، شجاع، فعال و خلاق است. این نظام زمانی می‌تواند به اهداف موردنظر خود دست یابد که متناسب با تغییراتی که در بخش‌های گوناگون جوامع انسانی، به‌ویژه در حوزه نظریه‌های یادگیری به وجود می‌آید، تحول بنیادین را در همه بخش‌های خود به وجود آورد (قره داغی، ۱۳۸۹). از جمله این تحولات مقوله‌ی ارزش‌یابی توصیفی است که چندسالی است وارد سیستم سنجش و ارزشیابی مدارس شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد به‌جای روش سنتی نمره و رتبه دادن تشویق می‌شوند. ارزشیابی توصیفی مفهومی است که به یکی از عناصر ارزش‌یابی یا سنجش از یادگیری یعنی بازخورد اشاره دارد (خوش خلق، ۱۳۸۹). در واقع روش‌های نوین سنجش یادگیری و ارزیابی آموخته‌ها به‌صورت توصیفی یا کیفی موضوعی است که بدون بازخورد در نظام سنجش، معنا و مفهومی نداشته و اساساً سنجش کیفی را از هدف و مقصود آن که همانا اصلاح فرایند یادگیری و به‌کارگیری عملی آموخته در زندگی روزمره می‌باشد دور ساخته و دچار مخاطره می‌نماید (ساکالودا، ۲۰۱۳). ارزشیابی زمانی به‌صورت صحیح انجام می‌گیرد که متناسب با نیازها، علایق و زمینه‌های شناختی دانش‌آموزان باشد و بازخورد آن نه‌فقط به‌صورت نمره، بلکه با ارائه راهکارهای مناسبی

جهت افزایش کیفیت یادگیری و اصلاح روش‌های آموزشی همراه باشد (باندی و باندی،^۱ ۲۰۰۳).

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بهترین روش بازخورد، همان بازخورد توصیفی است، هاتی (۱۹۹۱) بعد از بررسی چندین مطالعه، تقریباً روی ۸۰۰۰ دانش‌آموز، اظهار می‌دارد: مهم‌ترین متغیری که به‌طور مستقل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد، بازخورد است. محققانی چون بلک و ویلیامز (۱۹۹۸) از یافته‌های هاتی حمایت کرده‌اند، آن‌ها نتایج ۲۵۰ مطالعه‌ی بین‌المللی درباره‌ی سنجش کلاسی را با هم ترکیب کردند و از آن نتیجه گرفتند که موفقیت تحصیلی دانش‌آموز به افزایش دفعات و تعداد بازخوردهای توصیفی بستگی دارد. در این زمینه پژوهش دیگری با موضوع بازخورد در کلاس‌های جبرانی توسط بروکهارت، موس و لانگ^۲ (۲۰۱۰) انجام شد که نشان داد: انعکاس نتایج پیشرفت به دانش‌آموزان و مشاهدات نظارتی در طول اجرای آموزش می‌تواند نقش قابل توجهی را در پیشرفت دانش‌آموزان هم در دروس عملی و هم در دروس نظری داشته است.

اما منظور از این بازخورد این نیست که صرفاً دانش‌آموز تشویق شود، در صورتی این بازخورد ارزشمند می‌باشد که برای هر دانش‌آموز به‌طور خاص داده شود، بلافاصله پس از آزمون و یا انجام فعالیت باشد، از جملات و عباراتی استفاده شود که صرفاً تعریف و تمجید نباشد بلکه در جهت هدایت دانش‌آموز به سوی دریافتن نقص کار و هدایتگر رفع اشکال وی باشد اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد، بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزش هدایت کند؛ سازنده و مؤثر است و رغبت^۳ یادگیری را در وی افزایش می‌دهد (بروکهارت^۴، ترجمه رستگار، ۱۳۹۰). بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است یعنی تحسین و تنبیه و یا تأیید و عدم تأیید نیست، بلکه بازخورد توصیفی، توضیح می‌دهد که دانش‌آموز چه چیزی انجام داده، چه کاری را انجام نداده

-
1. Bandi
 2. Brookhart, Moss & Long
 3. Interest
 4. Brookhart

است و اکنون چه باید بکند (لیپنیچ^۱، ۲۰۰۷). در واقع بازخورد عبارت است از انعکاس یا ارائه یا عرضه نظر و عکس‌العمل و واکنش معلم نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز که به شکل کتبی و شفاهی (کلامی) شامل صحبت‌ها و جمله‌ای توصیفی منظوم و منثور معلم که در هر مرحله از فرایند به یاددهی - یادگیری از آن‌ها استفاده می‌شود (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴: ۲۴). به‌واقع همان داوری شناختی، فراشناختی و عاطفی معلم است که دانش‌آموز با دریافت به‌هنگام آن‌ها، اطلاعاتی در خصوص میزان پیشرفت و موقعیت خود به دست می‌آورد و در جهت بهبود عملکرد خویش از آن‌ها یاری می‌گیرد (شکوهی و قره‌داغی، ۱۳۸۹).

در بسیاری از موارد فراگیران در درستی یا نادرستی واکنش و عملکرد خود شک و تردید داشته و نیاز به اخذ بازخورد دارد مثلاً وقتی فراگیر پرسشی را جواب می‌دهد ممکن است نسبت به درست بودن آن مطمئن نباشد؛ حال اگر معلم با روش‌های مختلف (به‌عنوان مثال تأیید پاسخ دانش‌آموز به‌صورت شفاهی یا کتبی) بازخورد دهد و به او بفهماند که جواب ارائه‌شده‌اش درست است یک نوع قوت قلب در او ایجاد شده و با اعتمادبه‌نفس بیشتری به ارائه‌ی جواب ادامه می‌دهد.

در آزمون‌های سنتی شیوه‌های بازخورد معلمان به دانش‌آموزان بسیار ساده و صریح است به‌طور معمول معلم امتحان می‌گیرد و دانش‌آموز از طریق نمره یا رتبه یا یک قضاوت کلی، بازخورد دریافت می‌کند. آنچه به‌واقع در افزایش انگیزه و علاقه به درس و بهبود نتایج کار دانش‌آموز اثر می‌گذارد. پیشنهادهایی است که معلم در مورد بهبود کار دانش‌آموزان می‌دهد بدون آن که بخواهد در مورد کل کار او قضاوت کند.

بازخورد مکرر و به‌موقع، نه‌تنها اطلاعاتی درباره‌ی یادگیری دانش‌آموزان در اختیار آنان می‌گذارد، بلکه آنان را ترغیب می‌کند که پیشرفت و هدف‌های طرح‌ریزی‌شده‌شان را کنترل و بدین ترتیب روی یادگیری خود مدیریت کنند. این کار تعامل دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، یادگیری را بهبود می‌بخشد و به کیفیت بهتر کار آنان می‌انجامد؛ بنابراین

1. Lipnevich

انواع تکالیف درسی و آزمون‌های آغازین، تشخیصی، تکوینی و مستمر همراه با بازخوردهای توصیفی و به‌موقع، لازمه اصلاح فرایند یاددهی - یادگیری است. بازخورد به یادگیرندگان کمک می‌کند نسبت به شکافی که بین اهداف مطلوب و دانش فهم و مهارت‌های کنونی‌شان وجود دارد، آگاه شوند و با انجام فعالیت‌های لازم این شکاف را کم نمایند (سادلر، ۱۹۸۹). بسیاری از صاحب‌نظران در این نکته اتفاق نظر دارند که بازخورد عامل مؤثری در بهبود عملکرد یادگیرنده است. منظور از بازخورد ارائه هرگونه اطلاعات از نتایج فعالیت یادگیری است که شخص دریافت می‌کند. بازخورد در یادگیری فرد دو تأثیر عمده دارد: اول اینکه روند یادگیری دانش‌آموز را در جهت مطلوب سامان می‌دهد. دوم اینکه انگیزش یادگیری را افزایش می‌دهد (حسینی، ۱۳۸۴: ۱۶). بلکه (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که بازخوردهای عددی و نمره‌ای آثار منفی بر فرایند یادگیری بجای می‌گذارند، وی یادآور شده است که دانش‌آموزان با گرفتن نمره یا رتبه رهنمودها را فراموش خواهند کرد (به نقل از نظری، موسوی پور و سیفی، ۱۳۹۱). بنابراین بازخورد به شکلی باید انجام گیرد که اشتباهات دانش‌آموزان را دقیقاً مشخص نماید، پیشنهادها روشنی را برای تصحیح اشتباهات ارائه کند تا دانش‌آموزان خطاها و اشتباهاتش را در روند یادگیری آینده کاهش دهند و دانش‌آموزان را برانگیزد تا به‌صورت اندیشمندانه بر روی تکالیف متمرکز شوند و وظایف و تکالیفش را با دقت و توجه بیشتری انجام دهد و نه صرفاً ارائه پاسخ صحیح (بروکهارت، موس و لانگ، ۲۰۱۰). این نوع بازخورد به‌ویژه برای دانش‌آموزان ضعیف مفید است چراکه بر این امر تأکید دارد که دانش‌آموزان می‌توانند با تلاش کردن یادگیری خود را بهبود بخشند و آن‌ها را از دامی که یادگیری ضعیف را ناشی از فقدان توانایی درونی می‌داند، می‌رهاند (بولتون، ۲۰۰۲).

بنابراین تنها از طریق بازخورد توصیفی است که می‌توان این ابهام را از چهره نمره یا هر مقیاس دیگری زدود و واضح به دانش‌آموزان گفت که چه وضعیتی دارد و چه باید بکند (زمانی فرد، کشتی آرای و میرشاه جعفری، ۱۳۸۹). بازخورد توصیفی در واقع هسته مرکزی فرایند یاددهی - یادگیری است که عبارت است از واکنش معلم نسبت به وضعیت

یادگیری دانش آموز در جریان بازخورد، فراگیر باید بدانند در چه وضعیتی قرار دارد، چه فعالیت‌هایی باید انجام دهد، چه انتظاراتی از وی می‌رود و چه انتظاراتی اهمیت ویژه‌ای دارند. منظور معلم از بازخورد توصیفی این است که فرایند را به شکل مستمر با نیازهای یادگیری دانش آموزان و انتظارات آموزشی سازگار کند تا فعالیت‌های مناسب انجام دهند و پیشرفت بهتری داشته باشند.

قبادی، فانی و فلاحتی، (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با روش شبه آزمایشی انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی روستاهای شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰ را دربرمی‌گیرد و حجم نمونه ۸۰ نفر از دانش‌آموزان روستاهای این شهرستان است. نتایج پژوهش حاکی از تأثیر معنادار ارزشیابی توصیفی بر دو مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان بوده است. از نتایج دیگر پژوهش، توانایی بیشتر مهارت خواندن پسران در گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی و توانایی بیشتر مهارت نوشتن دختران گروه توصیفی نسبت به گروه سنتی بوده است. حسینی و لطفی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان «بازخور توصیفی و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان» نشان دادند که با استفاده از واگذاری تدریجی مسئولیت سنجش به دانش‌آموزان، شرایطی در کلاس درس فراهم می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند ملاک‌ها و استانداردهای برنامه درسی اعمال شده را درک کنند و نحوه خود ارزشیابی را بیاموزند. نظری، موسوی پور و سیفی (۱۳۹۱) پژوهشی تحت عنوان تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام دادند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه خودپنداره تحصیلی چن، آزمون خلاقیت تورنس (فرم ب) و آزمون پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بود. برای تحلیل داده‌ها در صورت نرمال بودن توزیع، از آزمون t دو گروه مستقل و در صورت غیرنرمال بودن از آزمون‌های ناپارامتری متناظر استفاده شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده، بین خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت نظام ارزشیابی توصیفی و دانش‌آموزانی که تحت نظام ارزشیابی کمی بوده‌اند تفاوت معنادار وجود داشت. بدین‌صورت که دانش‌آموزان تحت ارزشیابی

توصیفی در مقایسه با دانش‌آموزان تحت ارزشیابی سنتی، از خودپنداره تحصیلی مثبت، خلاقیت بیشتر و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار بودند. محمدی فر، نجفی، رزم آرا و محمدزاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران نشان دادند که دانش‌آموزانی که به روش توصیفی ارزشیابی شدند پیشرفت تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین داشتند. این الگوی تفاوت در مورد متغیر اضطراب امتحان با جنسیت تعامل نشان داد و رابطه نوع ارزشیابی با اضطراب امتحان در گروه مؤنث مشاهده گردید. این یافته‌ها با دیدگاهی هماهنگ است که در آن ارزشیابی توصیفی با عملکرد تحصیلی بالا و اضطراب امتحان پایین رابطه دارد.

ساکالودا^۱ (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان «استفاده معلم از بازخورد توصیفی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی» روی ۳ معلم انگلیسی و ۲۵ دانش‌آموز اجرا کرد. در این پژوهش معلمان به‌ندرت به دانش‌آموزان فلش کارت که دربردارنده بازخورد فوری، درست/ غلط است، ارائه می‌دادند، با این وجود به سؤالات و سوءتفاهمات آن‌ها پاسخ شفاهی می‌دادند. معلمان بازخورد توصیفی را در زمان لازم و منطبق با شایستگی و شخصیت دانش‌آموزان مدیریت می‌کردند. یافته‌ها نشان داد که بازخورد توصیفی مثبت باعث افزایش انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی شد.

دوی، ماندال، کادیدلا و پالاس^۲ (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان «ادغام تأمل در یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد در آزمون به‌عنوان شیوه‌ای برای ارائه بازخورد تحصیلی» روی ۱۲ دانش‌آموز مدرسه پزشکی انجام دادند. از خود تأملی دانش‌آموزان در یادگیری و اشتباهات متداول آن‌ها در پاسخ به سؤالات تشریحی برای ارائه بازخورد استفاده شد. اغلب دانش‌آموزان بر این باور بودند که بازخورد به آمادگی جهت آزمون و تقویت یادگیری انفرادی کمک کرد. این پژوهش نشان داد که ترکیب تأمل در یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد در آزمون در ارائه بازخورد توصیفی مفید بود. این بازخورد توصیفی نیز آگاهی

1. Sakaluda
2. Devi; Manda; Kodidela; & Pallath

دانش‌آموزان را توسعه داده و باعث پذیرش و انجام خود تأملی و همچنین تقویت عملکرد در آزمون شد.

اوسان و جانسون^۱ (۲۰۱۲) پژوهشی با عنوان «نوشتن ژورنال در کلاس ریاضی پایه ی ۸» انجام دادند. ترکیب ریاضی با نوشتن باعث افزایش توانایی دانش‌آموزان در تجزیه و تحلیل داده‌ها، مقایسه واقعیت‌ها و ترکیب اطلاعات شد. ژورنال ریاضی که به‌عنوان بازخورد توصیفی عمل می‌کرد، اعتماد به نفس و موفقیت دانش‌آموزان را در کلاس ریاضی افزایش داد و به معلمان نیز کمک کرد تا تفکر ریاضی آن‌ها را بهتر ارزیابی کنند.

دینین^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «استفاده از بازخورد در ارزیابی به‌عنوان یک بافت یادگیری برای حرکت به جلو» روی ۶ دانش‌آموز دریافت که بازخورد فوری و واضح، معیار یادگیری و فهم ادراک دانش‌آموز از وظیفه محوله عوامل کلیدی در تعیین اثربخشی بازخورد توصیفی بودند. یافته‌ها بر رابطه بین بازخورد توصیفی و اهمیت ایجاد فرهنگ کلاس بر پایه آموزش مکالمه‌ای، تفکر انتقادی به‌منظور ایجاد یک رویکرد خودتنظیمی فراشناختی برای توسعه یادگیری تأکید کرد.

در پژوهش لپنویچ^۳ (۲۰۰۷) با عنوان «پاسخ به بازخورد سنجشی: تأثیر نمرات، تمجیدات و منبع اطلاعات» دانشجویانی که برای نوشتن مقاله کار می‌کردند به سه گروه تقسیم شدند، گروه اول هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نمی‌کردند، بازخورد گروه دوم توسط استاد ارائه می‌شد و بازخورد گروه سوم کامپیوتر محور بود. یافته‌ها نشان داد که بازخورد توصیفی در پیشرفت دانشجویان در نوشتن مقاله نقش اساسی داشت. اگرچه بازخورد کلی مانند نمرات و تمجیدات نیز عملکرد را تقویت کرد اما این میزان محدود بود. اضافه شدن نمره به بازخورد توصیفی باعث کم‌ارزش شدن عملکرد شد اما با ارائه تمجیدات تأثیر منفی نمره تا حدی بهبود یافت. بازخورد توصیفی هنگامی که به‌تنهایی و بدون تمجید یا نمره ارائه شد بیشترین تأثیر را داشت.

-
1. Olson & Johnson
 2. Dinneen
 3. Lipnevich

راجرز^۱ (۲۰۰۶) پژوهشی با عنوان «توجه به صدای دانش آموز: تأثیر بازخورد توصیفی بر آموزش و یادگیری» اجرا کرد که در آن توصیف دانش آموز از یادگیری خود که طی گفتگویی بین او و معلم رخ می داد به عنوان بازخورد توصیفی در نظر گرفته شد؛ در این گفتگو دانش آموز به توصیف تجربه های خود به عنوان یک یادگیرنده می پرداخت که باهدف بهبود یادگیری، عمیق کردن اعتماد بین دانش آموز و معلم و همچنین ایجاد یک جو خلاق و پرتراوت انجام گرفت. یافته ها نشان داد که بازخورد توصیفی بر آموزش و یادگیری تأثیر داشت.

دانا هو^۲ (۲۰۰۱) پژوهشی را با عنوان «تأثیر بازخورد توصیفی در مقابل بازخورد سنجشی بر خودکارآمدی سخنرانان عمومی» با هدف ارزیابی تأثیر متفاوت دو شکل مختلف از بازخوردهای توصیفی و سنجشی بر خودکارآمدی در یک بافت تشویقی و رشد محور انجام داد. یافته ها پیشرفت در خودکارآمدی هر دو گروه را نشان داد و حاکی از آن بود که هر دو نوع بازخورد بر خودکارآمدی تأثیر داشتند اما بین پیشرفت دو گروه با بازخوردهای مختلف تفاوت معناداری وجود نداشت.

تم^۳ (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیرات ارزیابی کلاس محور با استفاده از سرفصل تحلیلی بر پیشرفت در نوشتن دانش آموزان دبیرستان» روی ۸۳ معلم و ۳۷ دانش آموز در شیکاگو نشان داد که ارزیابی مستمر کلاس محوری که با سرفصل تحلیلی، بازخورد توصیفی و خودارزیابی دانش آموز پشتیبانی می شد باعث افزایش پیشرفت دانش آموزان گردید. خودارزیابی و همچنین سرفصل تحلیلی که به عنوان بازخورد توصیفی عمل می کرد به دانش آموزان کمک کرد تا تلاش خود را متمرکز و مهارت نوشتن را توسعه بخشند. در واقع بازخورد توصیفی باعث پیشرفت در عملکرد نوشتن شد.

یادگیری و یادداری مسئله ای است که در طی زندگی انسان به ویژه در دوران دانش آموزی اهمیت بسزایی دارد، چرا که دانش آموزان همیشه در معرض امتحان و آزمون قرار دارند و آنچه در این فرایند اهمیت دارد، کسب شناخت و یادگیری مطالب درسی است. یادگیری

1. Rodgers
2. Donohue
3. Thome

اکثر دانش‌آموزان نظام آموزشی ما در دروس مختلف به‌خصوص زبان انگلیسی در مقاطع گوناگون، سطحی و طوطی‌وار بوده و یادگیری این درس فی‌نفسه برای یادگیری و یادداری مطالب آموخته‌شده دشوار است. در این پژوهش پژوهشگران به دنبال آن بودند که تعیین کنند که آیا ارائه طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی باعث افزایش یادگیری و یادداری دستور زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر سال دوم راهنمایی می‌شود یا خیر؟ لذا بر این اساس سؤال اصلی پژوهش این بود که آیا ارائه طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی بر میزان یادگیری و یادداری دستور زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول تأثیر دارد؟ با توجه به سؤال پژوهش، فرضیه‌های پژوهش عبارت هستند از:

۱- ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است.

۲- ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادداری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است.

روش پژوهش و ویژگی‌های بازخورد توصیفی: در ارزشیابی کلاسی صرف‌نظر از اینکه بازخورد فرایندی است پایانی، کتبی است یا شفاهی باید واجد ویژگی‌های زیر باشد: صریح و روشن باشد؛ یعنی به‌وضوح مشخص نماید که دانش‌آموز باید چه فعالیتی را انجام دهد تا انتظارات آموزشی را به‌خوبی محقق نماید، ساده و قابل‌فهم باشد، ناظر بر پیشرفت‌های دانش‌آموز باشد، پیوسته و به‌هنگام باشد، متناسب با تفاوت‌های عملکردی و دانش‌آموز محور باشد، از واژه‌ها و جملات و عبارات مثبت، روشن و معنادار استفاده شود و متناسب با خصوصیات روان‌شناختی و سن دانش‌آموز باشد (قره‌داغی، ۱۳۹۲).

بازخورد به دو نوع تقسیم می‌شود: الف) بازخورد توصیفی (فرایندی) ب) بازخورد پایانی بازخورد فرایندی که همان بازخوردهای توصیفی شناختی و فراشناختی است که معلم به‌منظور بهبود روش‌ها و نحوه یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموز از قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری مطالب و مباحث دروس مختلف به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان با استفاده از این بازخوردهای پیوسته، هدفمند، متنوع، توصیفی و قابل‌فهم پی می‌برد که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی باید انجام دهد و به‌صورت شفاهی، کتبی و

شفاهی - کتبی می‌باشد. بازخوردها باید به گونه‌ای باشد که کودک آن‌ها را درک کند و در او انگیزش لازم را به وجود آورد. لذا معلم با در نظر داشتن اهداف یادگیری و با توجه به سن و سطح درک دانش‌آموز و اوضاع و شرایط خاص روحی و روانی و نوع عملکرد دانش‌آموز با استفاده از بازخورد توصیفی او را به نتیجه عملکرد خود آگاه می‌گرداند. گاهی اوقات بازخورد به گونه‌ای است که منجر به ایجاد نگرش منفی و تنفر از مدرسه و باور به ناتوانی را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند یا شنیدن و خواندن آن‌ها تهدیدآمیز است به گونه‌ای که دانش‌آموز باور می‌کند که واقعاً دارای عیب و نقصی است و نمی‌تواند آن را برطرف کند. در نتیجه اعتماد به نفس و انگیزه وی برای جبران ضعف درسی‌اش از بین می‌رود؛ بنابراین بازخورد باید با تأکید بر توانمندی‌ها، نقاط قوت و ویژگی مثبت کار و فعالیت دانش‌آموز آغاز شده و با ذکر ضعف‌ها، اشتباهات و نقص‌ها در صورت وجود، با عبارات روشن و دور از برچسب زدن و با استفاده از واژگان مثبت همراه با رهنمودهای لازم برای جبران ضعف‌ها و کاستی‌ها بیان گردد.

ب) بازخورد پایانی: منظور از بازخورد پایانی همان گزارش پیشرفت تحصیلی با مقیاس رتبه‌ای است که نه تنها به توصیف وضعیت درسی، بلکه به ارائه تصویری از عملکرد ترتیبی (ابعاد عاطفی، جسمانی و اجتماعی) دانش‌آموزان می‌پردازد که معلم در دو یا سه نوبت از سال تحصیلی و با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده در پوشه کار جهت ارائه به ذینفعان تکمیل می‌نماید.

پس از جمع‌آوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش از روش آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. آمار توصیفی که شامل جداول میانگین و انحراف معیار به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل می‌باشد و برای تجزیه و تحلیل تفاوت معنادار میان دو گروه در میزان یادگیری و یادداری از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون یادگیری و آزمون یادداری به تفکیک گروه

توصیف آماری گروه‌ها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
نمرات پیش‌آزمون	کنترل	۱/۳۵۲۲	۱/۱۲۶۰۲	۲۵
	آزمایش	۱/۲۰۵۰	۰/۹۷۳۲۰	۲۵
نمرات آزمون یادگیری	کنترل	۱۵/۳۰۰	۱/۰۵۴۹۲	۲۵
	آزمایش	۱۷/۵۸۶۴	۱/۰۷۵۴۷	۲۵
نمرات آزمون یادداری	کنترل	۱۲/۲۸۴۵	۱/۴۵۸۹۰	۲۵
	آزمایش	۱۶/۵۸۰۰	۰/۷۴۶۲۴	۲۵

جدول ۱، نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون یادگیری و آزمون یادداری را به تفکیک گروه‌ها نشان می‌دهد. بر اساس نتایج مندرج، تعداد آزمودنی در پیش‌آزمون گروه کنترل ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱/۳۵ با انحراف استاندارد ۱/۱۲ است. تعداد آزمودنی در پیش‌آزمون گروه آزمایشی ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱/۲۰ با انحراف استاندارد ۰/۹۷ است. تعداد آزمودنی در آزمون یادگیری گروه کنترل ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱۵/۳۰ با انحراف استاندارد ۱/۰۵ است. تعداد آزمودنی در آزمون یادگیری گروه آزمایشی ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱۷/۵۸ با انحراف استاندارد ۱/۰۷ است. تعداد آزمودنی در آزمون یادداری گروه کنترل ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱۲/۲۸ با انحراف استاندارد ۱/۴۵ است. تعداد آزمودنی در آزمون یادداری گروه آزمایشی ۲۵ نفر با نمره‌ی میانگین ۱۶/۵۸ با انحراف استاندارد ۰/۷۴ است.

۱. فرضیه اول پژوهش: ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است. برای بررسی این فرضیه از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. دلیل استفاده از این آزمون به این امر برمی‌گردد که در طرح پژوهش حاضر محققان برای کنترل اثر مربوط به آمادگی‌های قبلی و تعدیل اثر این متغیر از پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کنترل استفاده کردند. قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس باید برخی از پیش‌فرض‌های مهم این آزمون آماری بررسی شود، چراکه رعایت نکردن این مفروضه‌ها ممکن است نتایج پژوهش را با سوگیری همراه کند. پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس عبارت هستند از: نرمال بودن توزیع پراکندگی داده‌ها- برابری واریانس‌های خطا- همگن بودن خطوط رگرسیون، این سه مفروضه قبل از تحلیل کوواریانس برای این پژوهش بررسی شد. خوشبختانه هر سه مفروضه تحلیل کوواریانس برقرار بود؛ یعنی استفاده از تحلیل کوواریانس برای تحلیل داده‌های این پژوهش مناسب بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات یادگیری دانش‌آموزان پس از تعدیل

پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۴/۸۰۰	۱	۴/۸۰۰	۴/۲۰۰	۰/۰۳۲
گروه (متغیر مستقل)	۱۱۶/۲۳۰	۱	۱۱۶/۲۳۰	۱۱۰/۴۸۲	۰/۰۰۰
خطا	۴۵/۲۴۱	۴۷		۱/۰۱۸	
کل	۱۴۶۲۴/۳۰۰	۵۰			

در جدول ۲ نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس به‌وضوح نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۱۶/۲۳۰ است که منجر به اندازه آزمون ۱۱۰/۴۸۲ می‌شود که اندازه آزمون F در سطح یک درصد معنادار است. به عبارتی دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش حتی بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایشی با کنترل، با ۹۹٪ اطمینان معنادار است. با توجه به میانگین نمرات

گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون به این نتیجه می‌توان رسید که ارائه بازخورد توصیفی بر یادگیری تأثیرگذار بوده است.

۲. ارائه بازخورد توصیفی در مقایسه با روش معمولی بر یادداری زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم متوسطه اول مؤثر است.

برای بررسی این فرضیه از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. دلیل استفاده از این آزمون به این امر برمی‌گردد که در طرح پژوهش حاضر محققان برای کنترل اثر مربوط به آمادگی‌های قبلی و تعدیل اثر این متغیر از پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کنترل استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس باید برخی از پیش‌فرض‌های مهم این آزمون آماری بررسی شود، چراکه رعایت نکردن این مفروضه‌ها ممکن است نتایج پژوهش را با سوگیری همراه کند. پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس عبارت هستند از: نرمال بودن توزیع پراکندگی داده‌ها - برابری واریانس‌های خطا - همگن بودن خطوط رگرسیون، این سه مفروضه قبل از تحلیل کوواریانس برای این پژوهش بررسی شد. خوشبختانه هر سه مفروضه تحلیل کوواریانس برقرار بود؛ یعنی استفاده از تحلیل کوواریانس برای تحلیل داده‌های این پژوهش مناسب بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات یادداری دانش‌آموزان پس از تعدیل

پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۴/۴۵۲	۱	۴/۴۵۲	۳/۷۴۹	۰/۰۸۰
گروه (متغیر مستقل)	۳۵۰/۰۱۵	۱	۳۵۰/۰۱۵	۲۳۲/۰۴۵	۰/۰۰۰
خطا	۶۲/۲۱۵	۴۷	۱/۳۵۶		
کل	۱۰۳۲۵/۴۲۱	۵۰			

در جدول ۳ نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس به‌وضوح نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۳۵۰/۰۱۵ است که

منجر به اندازه آزمون ۱۱۰/۴۸۲ می‌شود که اندازه آزمون F در سطح یک درصد معنادار است. به عبارتی دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش حتی بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایشی با کنترل، با ۹۹٪ اطمینان معنادار است. با توجه به میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون به این نتیجه می‌توان رسید که ارائه بازخورد توصیفی بر یادداری تأثیرگذار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی که یک نظام پویای اجتماعی است، بازخورد توصیفی جایگاه عظیم و رفیعی دارد. اهمیت و حساسیت و ظرافت گرچه در تمام بخش‌های نظام آموزشی در قیاس با سایر نظام‌ها کاملاً آشکار است اما در بخش دانش‌آموزی اهمیت مضاعفی دارد، زیرا محصول نهایی نظام آموزشی با بهره‌مندی همه‌جانبه از منابع، امکانات، فرصت‌ها و افراد برخوردار از تفکر و خرد در مسیر ارزش‌های حاکم بر نظام اجتماعی، سیاسی جامعه است. اگر بازخورد در بخش‌هایی از نظام آموزشی در مواقعی با مشکلاتی روبرو باشد امکان جریان دارد، اما در حوزه‌ی دانش‌آموزان این امر به‌سختی امکان‌پذیر می‌باشد، چراکه بازخورد اثر خود را گذاشته و سالیان سال روح، روان و فکر دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته بازخورد در قالب نمره و اعداد از ظرفیت لازم برای ایجاد شرایط ذکر شده ناتوانند و فقط بیانگر این نکته هستند که مشکلاتی در دستیابی دانش‌آموزان به اهداف وجود دارد اما این که این مشکلات کجا، در چه افرادی و چرا وجود دارند سکوت می‌کند بنابراین معلمان باید به‌منظور بهبود روش‌ها و نحوه یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموز از قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری مطالب و مباحث دروس مختلف از بازخورد فرایندی که همان بازخوردهای توصیفی شناختی و فراشناختی است استفاده نمایند و دانش‌آموزان با استفاده از این بازخوردهای پیوسته، هدفمند، متنوع، توصیفی و قابل‌فهم پی‌می‌برد که در چه وضعیتی قرار دارد و چه فعالیت‌هایی باید انجام دهد، به‌عبارت‌دیگر بازخوردها باید به‌گونه‌ای باشد که کودک آن‌ها را درک کند و در او انگیزش لازم را به وجود آورد. لذا معلم با در نظر داشتن اهداف یادگیری و با توجه به سن و سطح درک

دانش آموز و اوضاع و شرایط خاص روحی و روانی و نوع عملکرد دانش آموز با استفاده از بازخورد توصیفی او را به نتیجه عملکرد خود آگاه می‌گرداند.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، میزان یادگیری و یادداری دانش‌آموزانی که بازخورد توصیفی دریافت کردند، در مقایسه با میزان یادگیری و یادداری دانش‌آموزان آموزش‌دیده به روش سنتی و متداول، بررسی شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین میزان یادگیری و یادداری گروهی (گروه آزمایشی) که بازخورد توصیفی دریافت نمودند در مقایسه با آموزش سنتی و متداول (گروه کنترل) تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که میزان یادگیری و یادداری دانش‌آموزانی که بازخورد توصیفی دریافت کردند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش سنتی و متداول آموزش دیدند، بیش‌تر است. نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های راجرز (۲۰۰۶)، لپنویچ (۲۰۰۷)، تم (۲۰۰۱)، اوسان و جانسون (۲۰۱۲)، داناهاو (۲۰۰۱)، ملگاز (۲۰۰۷)، دوی، ماندال، کادیدلا و پالاس (۲۰۱۲) و دینین (۲۰۱۰) همسو است.

به نظر می‌رسد دلیل عمده‌ی یادگیری و یادداری بیش‌تر دانش‌آموزان گروه آزمایش، در مقابل دانش‌آموزان گروه کنترل در این پژوهش استفاده از بازخورد توصیفی می‌باشد. اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد یادگیری را افزایش می‌دهد. دریافت بازخورد مکرر و به‌موقع و افزایش تعامل دانش‌آموزان نه تنها اطلاعاتی درباره یادگیری در اختیار آنان می‌گذارد بلکه به آن‌ها کمک می‌کند اطلاعاتی در خصوص میزان پیشرفت و موقعیت خود به دست آورند و در جهت بهبود عملکرد خویش گام بردارند. در واقع معلم با انعکاس نظر خویش و واکنش نسبت به وضعیت یادگیری دانش‌آموز به شکل کتبی و شفاهی در هر مرحله از فرایند یاددهی - یادگیری باعث افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود، یادگیرنده تا احساس خوبی نسبت به خودش نداشته باشد، موفقیت‌های خود را نشناسد با تصویر گرفتن و مرور آن‌ها، دلگرم و تحریک نشود، به انجام فعالیت‌های موردنظر معلم راغب نخواهد شد. بر این اساس ما در این پژوهش با استفاده از بازخورد توصیفی سعی کردیم اعتمادبه‌نفس، حس لیاقت و داشتن کفایت را در دانش‌آموزان افزایش دهیم، یعنی جملاتی را به‌عنوان بازخورد به کاربردیم که تأثیر مثبت خود را بر

روان دانش‌آموز گذاشت و دانش‌آموز از چگونگی یادگیری و درستی و نادرستی عمل خود آگاه شد و همین باعث گردید تا نسبت به اصلاح آنچه یاد گرفته بود اقدام کند. علت دیگر این بود که برای هر دانش‌آموز بلافاصله پس از آزمون و یا انجام فعالیت به‌طور خاص توسط معلم بازخورد داده شد و از جملات و عباراتی استفاده شد که صرفاً تعریف و تمجید نبود بلکه در جهت هدایت دانش‌آموز به‌سوی دریافتن نقص کار و هدایتگر رفع اشکال وی بود. بنابراین اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموزان داد، توانست آن‌ها را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزش هدایت کند و رغبت یادگیری را در آنان افزایش دهد.

در مورد علت افزایش یادداری، در این دانش‌آموزان باید گفت که بنا به پایه‌های نظری موجود، به‌ویژه در دیدگاه‌های شناختی، هنگامی که یک موضوع خوب یاد گرفته شود، به‌خوبی نیز به یاد آورده می‌شود. همچنین دریافت بازخورد و تکرار و تمرین بیشتر مطالب باعث افزایش یادآوری گروه آزمایش شده به این صورت که پس از ارائه محتوای درس در حین فعالیت یا آزمون، معلم بلافاصله به دانش‌آموز بازخورد توصیفی داد، بنابراین دانش‌آموزان مشکلات احتمالی خود را در درک موضوع و تثبیت آن در ذهن، از بین می‌برد. این همان مطلبی است که لایتنر معروف به‌عنوان تکرار منظم مطالب برای یادآوری همیشگی آنان عنوان می‌کند.

بنابراین به‌جرئت می‌توان گفت: آنچه موفقیت معلم را در اجرای ارزشیابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش‌آموزان می‌دهد. از این‌رو به دلیل اینکه در الگوی ارزشیابی کیفی توصیفی نظام بازخورد دهی تغییر می‌کند و خلأ بازخوردهای نمره‌ای با بازخوردهای توصیفی پر می‌شود، به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در فرایند یادگیری و یاددهی از این شیوه ارزشیابی استفاده شود.

پیشنهادها

پیشنهاد می‌شود در بازخورد به شخصیت انسانی دانش‌آموز توجه شود و

برای او احترام و اهمیت خاصی قائل شد.

✚ برای آن که بازخوردی که می‌دهید سودمند باشد، خودتان را به‌جای دانش‌آموز که گیرنده بازخورد می‌باشد قرار دهید.

✚ بازخورد خود را با عبارات یا جمله‌ای که ناظر بر نقاط قوت دانش‌آموز است شروع نمایید و بعد با احتیاط و ظرافت نقاط ضعف را بیان نمایید.

✚ سعی کنید بازخوردهایتان، به بیان و توصیف رفتار پردازد و از قضاوت و برچسب‌زنی به دانش‌آموز خودداری کنید.

✚ در بازخوردها، به‌طور اخص بر یک موضوع تمرکز نمایید و از کلی‌گویی بپرهیزید.

✚ به زمان بازخوردها دقت کنید؛ که به هنگام باشد. به‌عنوان مثال، چنان‌چه در سنجش مشاهده‌ای دانش‌آموز کلمات خود را می‌جود و شما چیزی از صحبت‌های او متوجه نمی‌شوید؛ بلافاصله به او بازخورد ندهید. بازخورد فوری، موجب ایجاد حالت تدافعی در او می‌گردد و چیزی جز یک نتیجه عکس عاید شما نخواهد شد. بنابراین بهتر است هنگامی که او صحبت‌های خود را به پایان برده است، به او بازخورد دهید.

✚ با ایجاد یک فضای پر از اعتماد به دانش‌آموزان پیام‌بازید که چنانچه رفتار دیگران تأثیری (مثبت یا منفی) در شما بر جای گذاشته است، بازخورد دهید و از انباشته شدن احساسات منفی و مثبت در درون خود خودداری نمایید.

منابع

بروکهارت، سوزان. ام (۲۰۰۸). ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر. ترجمه‌ی طاهره رستگار. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت (۱۳۸۹).

حسینی، محمد؛ احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات مدرسه. قره‌داغی، بهمن و شکوهی، مرتضی (۱۳۸۹). مدیریت پوشه کار. تهران: کوروش چاپ.

حسینی و لطفی (۱۳۹۰). بازخورد توصیفی و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان. مجله رشد تکنولوژی آموزشی. ۱(۲۷): ۴۶-۵۰.

خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه بازخوردهای توصیفی در کلاس درس.

زمانی فرد، فاطمه؛ کشتی آرای، نرگس و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۸۹). تجارب معلمان ابتدایی از اهداف طرح ارزشیابی توصیفی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۵، ۵۳-۵۴.

قبادی چهارراه‌گشین کاووس، فانی حجت اله و فلاحی ویدا (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه‌ریزی درسی)، ۱۱(۱۳): ۱۱۵-۱۲۸.

قره‌داغی، بهمن (۱۳۸۹). بهبود یادگیری با آزمون‌های مداد - کاغذی. تهران: کوروش چاپ.

قره‌داغی، بهمن (۱۳۹۲). مدیریت بازخورد، راهنمای ارائه بازخورد در ارزشیابی کیفی - توصیفی. تهران: زنده اندیشان.

محمدی فر، محمدعلی؛ نجفی محمود، رزم‌آرا صمد و محمدزاده، علی (۱۳۹۰). تأثیر ارزشیابی‌های توصیفی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۷(۲۰): ۳۳-۴۹.

نظری، رضوان؛ موسوی پور، سعید و سیفی، محمد (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، سال پنجم، شماره ۱ (پیاپی ۶۴).

- Brookhart, S. M. Moss, C. M. & Long, B. A. (2010) Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education*, 17(1), 41.
- Bondi, J. & Bondi, J. (2003). *Curriculum development: A guide to practice* (3rd Ed). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Sadler, D. R (1986). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*,18(2):pp 119-144.
- Christopher Damian D. (2010). Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward. University of Melbourne, Department of Learning and Educational Development.
- Melgoza, L. (2007). *The implementation of positive feedback based on daily assessment in a college developmental mathematics class*. Thesis: Faculty of Gradual School, University of Texas at El Paso.
- Rodgers, C. R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, V.36, Issue 2, Pages: 209-237.
- Sakaluda, B. Y. (2013). The Use of Descriptive Feedback by the Teacher in English Teaching and Learning Process (A research conducted at SMP Neger 5 Gorontalo). State University of Gorontalo
- Thome, C. C. (2001). *The effects of classroom-based assessment using an analytical writing rubric on high school students' writing achievement*. Dissertation: Cardinal Stritch University.
- Dinneen, D. Ch. (2010). *Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way forward*. Dissertation: Faculty of Education, University of Melbourne.
- Devi V. Mandal T. Kodidela S.& Pallath, V. (2012). Integrating students' reflection-in-learning and examination performance as a method for providing educational feedback. *Journal of Postgraduate Medicine*, Vol 58, Issue 4.
- Olson, J. & Johnson, S. C. (2012). Implementing journal learning in a grade 8 mathematics class. *Social Sciences and Humanities*, Vol 3, No 3.
- Lipnevich, A. A. (2007). *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information*. Dissertation: Graduate School- New Burns Wick Rutgers, The State University of New Jersey.
- Donohue, J. J. (2001). *Impact of descriptive versus evaluative constructive feedback on public speakers performance self- efficacy*. Dissertation: Faculty of Education, University of Ottawa.