

اثر بخشی بازخورد اصلاحی و انگیزه‌ای بر مسئولیت‌پذیری و اهمالکاری دانش آموزان پسر

امیر طاهری^۱، نرگس رسولی^۲

^۱کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، معاون پرورشی و تربیت بدنی، اداره آموزش و پرورش، خلیل آباد

^۲استادیار گروه روانشناسی، واحد کاشمر، دانشگاه آزاد اسلامی (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی و انگیزه‌ای بر مسئولیت‌پذیری و کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان پسر بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی پایه ششم شهر خلیل آباد بود. در این مطالعه، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس مقطع ابتدایی ۳ مدرسه و در نهایت از آموزشگاه ستارگان شهر خلیل آباد (۱۹۰ نفر) ۳۰ دانش‌آموزی که نمرات بالایی در پرسشنامه اهمالکاری تاکن (۱۹۹۱) و نمرات پایین در خرده‌مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (CPI-R) کسب کردند، انتخاب و به تصادف در گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش بازخورد انگیزه‌ای دریافت کردند. در پایان هر دو گروه مجدداً به پرسشنامه‌های تحقیق پاسخ دادند. اطلاعات پس از جمع‌آوری با روش آماری تحلیل کواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد بازخورد اصلاحی و انگیزه‌ای بر مسئولیت‌پذیری و کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان پسر مؤثر است ($p < 0.05$).

واژه‌های کلیدی: بازخورد اصلاحی انگیزه‌ای، مسئولیت‌پذیری، اهمالکاری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

اهمالکاری، ویژگی یا نقصی رفتاری است^۱ که به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم‌گیری نمایان می‌شود (متین، ترایس و ملتزر ۲۰۱۶؛ سواری، ۱۳۹۰). اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود. از طرفی مسئولیت‌پذیری نیز به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت و پیشرفت از مسئولیت‌پذیری پایینی برخوردارند به سختی کار نمی‌کنند و این منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی آنان می‌گردد (آریاپوران، امیری منش و حق طلب، ۱۳۹۳).

اهمالکاری دانش‌آموزان در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، پدیده شایعی در بین حدود ۷۰ درصد دانش‌آموزان است (دمیتر، سزابو، مایور، فارکاس، کالزاکا و جانوس ۲۰۱۵؛ فراری، اوکالاگان و نیوبکین، ۲۰۰۵). تحقیقات نشان می‌دهند که اهمالکاری تأثیر منفی روی سلامتی و بهداشت (سیروئیس، ملیا گوردن و پیچیل ۲۰۰۳؛ استید، شاناهان و نیوگلد ۲۰۱۰). اهمالکاری تحصیلی، افراد را از دستیابی به اهداف آموزشی باز می‌دارد. تکالیف درسی به شدت به اهمالکاری یا تأخیر در آغاز یک تکلیف به نحو مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است (فراری و همکاران، ۲۰۰۵). سازه اهمالکاری به طور قطع بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (ترویا ۲۰۱۰). از طرفی اهمالکاری می‌تواند از بی‌مسئولیتی دانش‌آموزان نشات گیرد. خدیوی و الهی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان دادند بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. حد پایین مسئولیت‌پذیری بر مشکلات متعددی دامن می‌زند که از جمله آنها می‌توان به کاهش اعتماد اجتماعی، بی‌تفاوتی سیاسی، بی‌تفاوتی زیست محیطی، بی‌تفاوتی اجتماعی، ستیزه و جدال، اهمالکاری و ... اشاره کرد (خواجه نوری، مساوات و ریاحی، ۱۳۹۳). بنابراین دانش‌آموزان اهمالکار و بی‌مسئولیت نیازمند این هستند تا نقاط ضعف و خطاهای خود را دریابند و با اصلاح آنها کنش خود را بهبود بخشند. آن‌ها نیازمند باز خورد از معلم و همکلاسان و تعامل رودرو با آنها هستند

^۱Reduced procrastination

^۲Metin, Taris & Meltzer

^۳Educational achievement

^۴Responsibility

^۵Demeter, Szabo, Maior, Farcas, Kalzca, Janos

^۶Ferrari, O'Callaghan & Newbegin

^۷Sirois., Melia-Gordon

^۸Stead, Shanahan & Neufeld

^۹troia

(پیکا، لینکولن پورتر، پانیون و لینیل، ۱۹۹۶). ریچاردز، پلات و پلات (۱۹۹۲) بر این باور است که «بازخورد اطلاعاتی است که گزارشی از نتیجه عمل فراهم می کند». گیپس (۱۹۹۴) اهمیت بازخورد در محیط یادگیری را اینگونه بیان می کند: بازخورد به طور مستقیم از طریق ارزیابیهای رسمی و غیررسمی با تاثیرگذاری بر عزت نفس یادگیرنده، نقش عمده ای در میزان یادگیری ایفا می کند از این رو از بازخورد به عنوان یکی از راهبردهای ارزیابی و آموزش مهارتها استفاده می شود. بازخورد ابزاری است برای تقویت فرایند تدریس و یادگیری که به زبان آموز کمک می کند رفتار و عملکرد خود را بسنجد و بهبود بخشد (زارعی، جلائی و خوبیان بادی، ۱۳۹۶). بازخورد دارای انواع مختلف است و هر یک نحوه تأثیر و بازدهی خاص خود را دارد. در آموزش زبان مسئله بازخورد آن چنان که بایسته و شایسته است مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، ولی در حیطه اصلاح رفتار و ویژگیهای شخصیتی نادرست مانند اهمالکاری و بی مسئولیتی کمتر به بررسی میدانی اثر بازخورد در تقویت این رفتارها و ویژگیها توجه شده است. از طرفی انگیزه نیز یکی از مهمترین مسائل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، می باشد (امینی، ولی زاده و محمدی، ۱۳۸۱). انگیزه نقش بسیار مهمی را در جهت توضیح علت رفتار، پیش بینی اثرات کارها و هدایت رفتار در جهت دستیابی به هدف ایفاء می کند و یادگیرنده انرژی داده و فعالیتهای او را هدایت می کند و سبب پرورش رفتار می شود (کاسگیروگلو، آکات، ایرانسی، اوزاباکی و ارکال، ۲۰۰۹). از آنجایی که مراکز آموزشی همواره با فراگیری مواجه هستند که ظاهراً فاقد انگیزه و مسئولیت پذیری باشند، درک و شناسایی آنان و عواملی که فراگیران را بر می انگیزد به مدرسان کمک خواهد تا حیطه پیچیده ای را که انگیزه در آن شکل می گیرد پیش بینی نمایند و از آنجا که موفقیت تحصیلی و مسئولیت پذیری مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان رابطه دارد لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی موفق و پویا به امر بازخورد توجه بیشتری شود. متأسفانه یکی از مشکلات شایع نظام آموزشی در بسیاری از کشورها فقدان بازخورد مناسب و پایین بودن سطح انگیزه فراگیران است که سالانه زبانهای علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی را متوجه دولت ها و خانواده ها می کند و نظام آموزشی کشورها را با افت تحصیلی مواجه می سازد. بر همین اساس پژوهشگران بر آن شدند پژوهشی با هدف بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی و انگیزه ای در افزایش مسئولیت پذیری، کاهش اهمالکاری دانش آموزان پسر انجام دهد امید است نتایج تحقیق راه گشای پژوهش های آتی گردد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل

^۱Pica, Lincoln- porter, Panion & Linnell

^۲Richards, Platt & platt

^۳Gipps

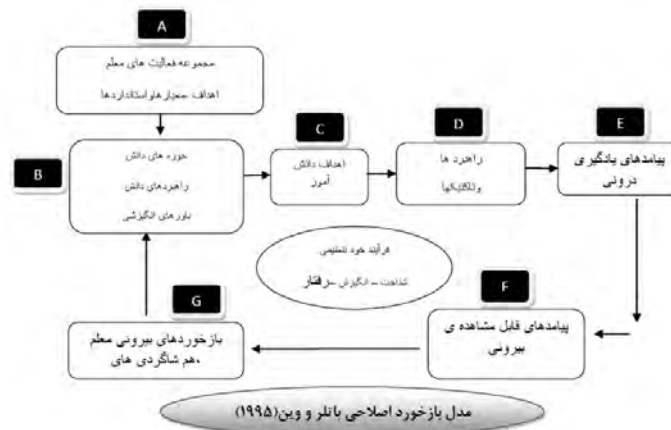
^۴Kosgeroglu, Acat, Ayranci, Ozabaci & Erkal

کلیه دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی پایه ششم، شهر خلیل آباد بود. بر اساس آمار به دست آمده تعداد دانش آموزان پسر پایه ششم مقطع ابتدایی شهر خلیل آباد ۱۹۰ نفر بودند. برای انتخاب نمونه ها از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس مقطع ابتدایی ۳ مدرسه و در مرحله بعدی آموزشگاه ستارگان شهر خلیل آباد انتخاب شد. سپس پرسشنامه‌های اهمالکاری و مسئولیت پذیری در اختیار آنها قرار گرفت و ۳۰ دانش آموز پسر که نمرات بالایی در پرسشنامه اهمالکای تاکن (۱۹۹۱) و نمرات پایین در خرده مقیاس مسئولیت پذیری پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (CPI-R) کسب کردند که به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند. پس از آن پژوهشگر (معلم) گروه آزمایشی به طور مستمر و به مدت ۶ هفته به ارائه بازخوردهای اصلاحی و انگیزه‌ای دانش آموزان مطابق مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) که به صورت کلامی و نوشتاری بعد از ارزشیابیهای تکوینی ارائه می‌شود. پس از پایان ۶ هفته به منظور بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی و انگیزه‌ای معلم بر اهمالکاری و مسئولیت پذیری دانش آموزان، پرسشنامه‌ها مجدداً در آزمودنی‌های ۲ گروه مورد مطالعه توسط دو گروه تکمیل شد.

بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵)

جلسه اول	تعیین اهداف، استانداردها و معیارهای یک درس از دیدگاه معلمان
جلسه دوم	تعیین حوزه‌هایی که اهداف مورد نظر در آنها ارائه می‌شود
جلسه سوم	بیان راهبردهای رسیدن به آن اهداف در گفتگو با دانش آموزان
جلسه چهارم	بیان اهداف دانش آموزان
جلسه پنجم	بررسی پیامدهای درونی یادگیری
جلسه ششم	بیان پیامدهای قابل مشاهده در یادگیری (از جمله گرفتن نمره در آزمون یا ارتقاء به کلاس بالاتر)

مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) که به صورت کلامی و نوشتاری بعد از ارزشیابیهای تکوینی ارائه می‌شود



پرسشنامه اهمالکاری: پرسشنامه اهمالکاری تاکمن (۱۹۹۱)، یک پرسشنامه خودگزارشی مداد- کاغذی است که ۱۶ ماده ای است که بر مبنای طیف ۴ درجه ای لیکرت از مطلقاً چنین نیستم تا مطلقاً چنین هستم طراحی شده است. این گزینه ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۳، ۲، ۱ و ۴ نمره گذاری می شوند. ۱۲ ماده در این مقیاس به صورت مستقیم و ۴ ماده دیگر این مقیاس (۱۴، ۱۶، ۷، ۱۲) به صورت وارونه نمره گذاری می شود. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده سهل انگاری بالا است و همچنین حداقل و حداکثر نمره آن ۱۶ و ۶۴ است. تاکمن پایایی این پرسشنامه را ۰.۸۶ گزارش کرده است و شهینی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی که بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز صورت داده بودند، برای سنجش پایایی پرسشنامه تاکمن از روشهای آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده کردند و عدد ۰.۷۴ را به دست آوردند.

خرده مقیاس مسئولیت پذیری پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا (CPI-R): کل این پرسشنامه ۴۶۲ سؤال داشته و ۴۲ ماده از آن مربوط به حس مسئولیت پذیری است. این پرسشنامه برای نخستین بار توسط هاریسون گاف در سال ۱۹۵۱ با ۶۴۸ سؤال و ویژگی شخصیتی انتشار یافت و در سال ۱۹۵۷ مقیاس های آن به ۱۸ مورد افزایش یافت تا اینکه دوباره در سال ۱۹۸۷ دوباره مورد تجدید نظر قرار گرفته و تعداد سوالهای آن به ۴۶۲ و خرده مقیاس های آن به ۲۰ عدد افزایش یافت (مارنات، ۱۳۸۵). حمزه لویی (۱۳۷۳) در پژوهشی بر روی ۱۲۸ نفر از کارمندان شرکت ملی نفت مناطق نفت خیز اهواز، برای سنجش مسئولیت پذیری از خرده مقیاس مسئولیت پذیری پرسشنامه مذکور استفاده نمود و پایایی خرده مقیاس را از روش دو نیمه سازی سؤالات فرد و زوج محاسبه نمود که میزان آن برابر $I = 0/65$ شد. همچنین پژوهش هایی در مورد اعتبار بین فرهنگی پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا در کشورهای فرانسه، ایتالیا، ژاپن، لهستان، سوئیس و تایوان صورت گرفت، که همگی بیانگر اعتبار و پایایی مطلوب آن می باشد (حمزه لویی، ۱۳۷۳). همچنین طباطبایی، کاکایی و محمدی آریا (۱۳۹۰) برای بررسی ضرایب اعتبار خرده مقیاس مسئولیت پذیری، از روش ملاکی همزمان استفاده شده است و مقدار آن برابر $0/61$ بوده که در سطح $0/001$ معنی دار می باشد و حاکی از اعتبار مطلوب و رضایت بخش مقیاس مذکور است.

یافته های پژوهش

جدول شماره ۱ شاخص های توصیفی - نمرات پیش آزمون و پس آزمون اهمالکاری و مسئولیت پذیری

متغیر	نوع آزمون	آزمایش			کنترل		
		کمترین	بیشترین	میانگین	کمترین	بیشترین	میانگین
پیش آزمون		۲۵	۴۱	۳۳	۲۱	۴۰	۳۲/۴
پس آزمون	اهمالکاری	۲۲	۳۸	۲۸/۴۷	۲۲	۴۱	۱۳/۳۲
پیش آزمون		۱۹	۳۴	۲۸/۹۳	۱۸	۳۳	۲۷/۰۷
پس آزمون	مسئولیت پذیری	۲۵	۳۸	۶/۳۱	۱۸	۳۵	۲۷/۲

در جدول شماره ۱ شاخص های توصیفی اهمالکاری و مسئولیت پذیری در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش و کنترل آمده است. بر اساس این شاخص ها، میانگین اهمالکاری گروه آزمایش، در مرحله پس آزمون، به اندازه ۴/۵۳ نمره کاهش و در مقابل میانگین گروه کنترل، به اندازه ۰/۲۷ نمره کاهش یافته است.

همچنین، میانگین مسئولیت پذیری گروه آزمایش، در مرحله پس آزمون، نسبت به گروه کنترل به اندازه ۲/۶۷ نمره افزایش یافته است. در مقابل میانگین گروه کنترل، به اندازه ۰/۱۳ نمره افزایش یافته است.

جدول شماره ۲ تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به تأثیر باز خورد اصلاحی - انگیزه های بر اهمالکاری و مسئولیت پذیری

نوع آزمون	منبع تغییرات	ارزش F (مقدار)	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
لامبدای ویلکس	گروه	۰/۴۷۹	۲۰	۲۵۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۱

جدول فوق نتایج آزمون چند متغیری را گزارش می کند. همانطور که مشاهده می شود، بعد تبدیل مقدار لامبدای ویلکس به شاخص F چند متغیری راثو، سطح معناداری F کمتر از ۰/۵ می باشد ($P\text{-value} < 0.05$) و $f^2 = 0.521$ ، که نشان دهنده

تأثیر مداخله بر متغیر وابسته مرکب (پس آزمون اهمالکاری و مسئولیت پذیری) می باشد. اندازه اثر آن ۰/۵۲ می باشد. بنابراین بازخورد اصلاحی - انگیزه‌ای بر کاهش اهمالکاری و افزایش مسئولیت پذیری مؤثر است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تجزیه تحلیل داده‌ها نشان می دهد که نشان دهنده تأثیر مداخله بر متغیر وابسته مرکب (پس آزمون اهمالکاری و مسئولیت پذیری) می باشد. به اعتقاد لی و هانگ (۲۰۰۱) تأثیر گذارترین عامل در بالا بردن سطح پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان بازخوردهای معلم است. در تبیین این یافته می توان گفت که ارائه بازخورد مؤثر به دانش آموزان، صرف نظر از این که دانش آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی در یادگیرندگان مؤثر واقع می شود، به گونه‌ای که در فرایند دریافت اینگونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می شود که به آنها توجه می شود، توانمندی‌های لازم را دارند و به برطرف کردن نقاط ضعف خود و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند (نوشی کوچکسرای، جباری، ۱۳۹۲). یافته‌های پژوهش همچنین نشان می دهد بازخورد اصلاحی - انگیزه‌ای در کاهش اهمالکاری نیز مؤثر است. فراری و پیسیل (۲۰۰۰)، اهمالکاری را شکلی از خودمعلولی مجسم نموده‌اند که ممکن است عزت نفس فرد درگیر با آن را مورد تهدید قرار دهد. از این‌رو، بویژه در میان دانشجویان دیده می شود که این افراد غالباً در جستجوی جلب کمک مشاوران هستند و از حس بد ناشی از این عادت خود شاک می کنند که احتمالاً سطح پایینی از رضایتمندی در زندگی را برایشان به همراه دارد. همانطور که گفته شد، رفتارگرایان، اهمالکاری را بر حسب نظریه تقویت تبیین می کنند و بر این باورند که به تعویق انداختن کار، اثر تقویتی بیشتری از انجام آن برای فرد در پی دارد (بلیکس و دیوریو، ۲۰۰۷). از جمله دلایلی که با تأکید بر نظریه فراری (۲۰۰۰) در تبیین این یافته وجود دارد این است معلم ضمن ارائه بازخورد دقیقاً به دانش آموز می گوید که کجای عملکرد او اشتباه است و راهبردهایی را که دانش آموز از آنها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می دهد و چگونگی بهره گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می کند (پیکا، ۲۰۱۱). در تکالیف بعدی معلم می تواند با مراجعه به توضیحات قبلی خود در راستای عملکرد دانش آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کاملتری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه امتحان یادداشت کند و از طرفی وقتی معلم روی دفتر تکالیف یا برگه‌های امتحان دانش آموز، بهره گیری ناقص یا فقدان بهره گیری او را از راهبردهای شناختی یادداشت می کند، باعث می شود که دانش آموز راجع به توضیحات کتبی معلم از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه خود باعث بهره گیری هرچه بهتر دانش آموز از راهبردهای شناختی (مرور، بسط و سازماندهی) و به تبع کاهش اهمالکاری دانش آموزان می شود (متقی زاده، حیدری،

^۱- Ferrari and Pissille

^۲ self-handicapping

^۳- Bicuso Diurio

^۴-Pica

۱۳۹۳). به اعتقاد این محققان از کنش‌های مهم بازخورد مؤثر در فرایند یاددهی یادگیری، آگاه کردن یادگیرندگان و وادار کردن آن‌ها به بهره‌گیری بیشتر و بالاتر از توانایی‌های خودشان می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان بر فرایند آگاهی و یادگیری خود در زمینه موضوعات درسی نظارت کافی را ندارند که همین به نوبه خود در ضعف تحصیلی آنها عامل مهمی است. از طرفی دیگر بسیاری از دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای یادگیری خودتنظیم شناخت کافی را ندارند (مکرمی، ۱۳۹۵). در این روش معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل دقیق به دانش‌آموز می‌گوید که کجای عملکردش اشتباه است و راهکارهایی را که دانش‌آموز از آنها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می‌دهد و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می‌کند و در تکالیف بعدی معلم می‌تواند با مراجعه به توضیحات قبلیش در راستای عملکرد دانش‌آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کاملتری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه امتحان یادداشت کند و از طرفی وقتی معلم روی دفتر تکالیف یا برگه‌های امتحان دانش‌آموز، بهره‌گیری ناقص یا فقدان بهره‌گیری او را از راهبردهای فراشناختی یادداشت می‌کند باعث می‌شود که دانش‌آموز راجع به توضیحات کتبی معلم از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه خود باعث بهبود و کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌شود. یکی از استدلال‌های قوی این است که ارزیابی‌های تکوینی و ارائه بازخوردها باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و باعث می‌شود که دانش‌آموزان ضمن کنترل و نظارت بیشتر بر یادگیری به یادگیرندگان خود نظم ده، خود کارآمد و مسئولیت‌پذیر تبدیل شوند. مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ (۲۰۰۴) فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خودنظم‌دهی دانش‌آموز ایفا می‌کند (زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱). از دیگر تبیین‌های این یافته این است که یادگیرندگان زمانی که بازخورد دریافت می‌کنند ضمن بهبود اعتماد به نفس و احساس اطمینان خود از این که از عهده تکلیف بر می‌آیند به طور دقیق متوجه می‌شوند که اشتباه کارشان کجا بوده است (صمدی، ۱۳۹۲). یکی از شیوه‌هایی که باعث افزایش تأثیر بازخورد معلم در جریان ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموز می‌شود، توجه به این مطلب است که معلم بعد از ارائه بازخوردها باید به دانش‌آموزان فرصت کافی را برای بحث و گفتگو درباره محتوای بازخورد و چگونگی اصلاح و بهبود عملکرد را بدهد و حال آن که چنین بازخوردی باعث افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری آن دسته از دانش‌آموزانی که مرتباً بعد از ارزشیابی‌های تکوینی به دلیل دریافت کردن بازخورد به اعتماد به نفس بیشتر و اطمینان به خود در انجام دادن درست تکالیف می‌رسند، به مراتب بیشتر از میزان مسئولیت‌پذیری آن دسته از دانش‌آموزانی است که ارزشیابی‌های تکوینی انجام می‌گیرد، ولی هیچگونه بازخوردی دریافت نمی‌کنند. بنابراین، لازمه تکمیل کردن ارزشیابی‌های تکوینی و افزایش مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان مرهون ارائه بازخورد است (صائمی، دیلم، اکبری داغی، ۱۳۹۳). به عبارت دیگر اگر فقط آزمون‌های تکوینی بدون بازخورد به صورت مستمر و پیاپی انجام شود، احتمال دارد به خستگی و کاهش کارآمدی دانش‌آموزان منجر شود، اما اگر همزمان و همراه با

pintrich

Zimmerman & Schunk,

آزمون‌های تکوینی به اصلاح و بهبود یادگیری آنها توجه شود، مسئولیت پذیری دانش آموزان در انجام دادن تکلیف به مراتب افزایش بیشتری خواهد داشت. دانش آموزان از بازخوردهای کتبی عملکردی مانند «آفرین عملکرد شما بهتر از قبل شده است»، «آفرین صدآفرین» و از این قبیل بسیار استقبال می‌کنند، از آن بهره می‌گیرند و بر اساس آن مسئولیت پذیری خود افزایش می‌دهند.

بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان همیشه در آزمون‌های خود، متناسب با تفاوت‌های فردی دانش آموزان از بازخوردهای اصلاحی استفاده کرده و از آزمون بدون بازخورد اجتناب کنند؛ لذا گذاشتن کارگاه‌های آموزشی در جهت تبیین اهمیت این موضوع برای معلمان ضروری بنظر می‌رسد.

منابع

۱. آریاپوران، س؛ امیری منش، م؛ تقوی، د و حق طلب، ت. (۱۳۹۳). رابطه بین پذیرش خود و انگیزه تحصیلی در دانش آموزان ابتدای با نقص توجه. *مجله ناتوانیهای یادگیری*، ۴(۱)، ۵۶-۷۲.
۲. امینی، ابوالقاسم؛ ولی زاده، سوسن و محمدی، بتول. (۱۳۸۱). بررسی فاکتورهای مؤثر بر انگیزه یادگیری بر دانشجویان بالینی و ارائه راهکارهای مناسب جهت تقویت انگیزه آنها از دیدگاه مدرسان دانشکده پرستاری. دانشگاه علوم پزشکی تبریز، *مجله آموزش پزشکی/ایرانیان*، ۲، ۱۰-۱۱.
۳. جمال پور، افسانه. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر بازخورد اصلاحی و انگیزه ای در چندرسانه ای آموزشی بر میزان بارشناختی بیرونی، انگیزه ی یادگیری و خودتنظیمی دانش آموزان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی
۴. حمزه لویی، احمد. (۱۳۷۳). *بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری با خودپایی کارمندان سمتهای گسترده مرز و غیرگسترده مرز شرکت ملی نفت مناطق نفت خیز اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
۵. خدیوی، اسدالله و الهی، ایران. (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه بین مسؤولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع اول متوسطه(پایه هفتم) شهرستان مهاباد. *زن و مطالعات خانواده*، ۶(۲۲)، ۳۸-۶۰.
۶. خواجه‌نوری، بیژن؛ مساوات، سیدابراهیم و ریاحی، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه سبک زندگی و مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی. *جامعه پژوهشی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۵(۴)، ۴۵-۶۴.
۷. رستمی، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۵). نقش انعطاف پذیری شناختی و ذهن آگاهی در پیش بینی اهمالکاری دانشجویان. *مجله علوم پزشکی زانکو دانشگاه علوم پزشکی لرستان*، ۵۰-۵۱-۶۱.
۸. زارعی، عباس؛ جلائی، مریم و خوبیان بادی، لیلی. (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری دانشجویان کارشناسی زبان عربی. *مجله علمی پژوهشی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*، ۴۲، ۱۹۴-۱۷۵.
۹. سواری، کریم. (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار سنجی آزمون اهمالکاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی* ۲(۵) ۱-۱۵.
۱۰. صائمی، حسن؛ دیلم، سمانه و اکبری داغی، حمزه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی شرق گلستان. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۹(۴۰)، ۱۷-۳۲.

۱۱. صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر حل مساله دختران راهنمایی. *اندیشه های نوین*. ۴(۸).
۱۲. طباطبایی، نفیسه؛ طباطبایی، شهاب الدین؛ کاکایی، یزدان و محمدی آریا، علیرضا. (۱۳۹۰). رابطه سبکهای هویت و مسئولیت پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۲(۴۴)، ۲۳-۴۲.
۱۳. غفوری، مهران. (۱۳۹۵). نقش بازخورد اصلاحی در فراگیری زبان دوم. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۹۶-۱۱۲.
۱۴. فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمد؛ آذرافروز، مریم و بختی، مجتبی (۱۳۹۳). اهمالکاری تحصیلی و مدل پنج عاملی شخصیت. *مشاور مدرسه*، ۹(۴)، ۲۹-۳۴.
۱۵. مارنات، گری گراث. (۱۳۷۸). *راهنمای سنجش روانی*. ترجمه حسن پاشا شریفی و محمدرضا نیکخو. تهران: رشد (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۷).
۱۶. مکرمی، احمد. (۱۳۹۵). *تأثیر بازخورد اصلاحی بر افراد با ویژگی های شخصیتی متفاوت*. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان و ادبیات خارجی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه مازندران.
۱۷. موسوی، علی. (۱۳۷۷). *بررسی رابطه بین مسئولیت پذیری و خشنودی شغلی با انگیزه پیشرفت و سلامت روانی در مربیان تربیتی مرد/هواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اهواز.
۱۸. نوشی کوچکسرای، موسی و جبارپور، شاداب. (۱۳۹۲). تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی. *پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش*. *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۳۰، ۲۲-۴۹.
19. Bengtsson M, Ohlsson B. (2010). The nursing and medical students motivation to attain knowledge. *Nurse Educ Today*;30 (2): 150-6
20. Butler, D.L. & Winne, P. (2007) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
21. Clark, S (2007). Using short podcasts to reinforce lectures. In *UniServ Science Teaching and Learning Research Proceedings*. pp.22-27. Sydney, Australia. Retrieved April 27, 2011, from (http://sydney.edu.au/science/uniserve_science/pubs/procs/2007/08.pdf).
22. Demeter, K., Szabo, K., Maior, E., Farcas, S., Kalzca, J., & Janos, R. (2015). Associations between Academic Performance, Academic Attitudes, and Procrastination in a Sample of Undergraduate Students Attending Different Educational forms. *social and behavioral sciences*, 187(13):45-49.
۲۳. Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A (۲۰۰۰). The scientific study of procrastination: where have we been and where are going. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15.

24. Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults

25. Gipps C (1994), *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment*, London: The Falmer Press.

26. Kosgeroglu N, Acat MB, Ayranci U, Ozabaci N & Erkal S. An investigation on nursing, midwifery and health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse Educ Pract* 2009; 9 (5):331-9.

27. Lee, J & Hong, Y, (2001). A case study of the effect of process -based feedback on the development English writing, *English teaching*. 56(2), 265-285.

۲۸. Metin U.B., Taris, T. W., & Meltzer C.E. (2016). Measuring procrastination at work and its associated workplace aspects *Personality and Individual Differences*, 101:254-263.

29. Pica, T, Lincoln- porter, F, Panion, D, Linnell, J, (1996). Language learners interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *Tesol Quarterly*, , vol 30 (1), pp: 59-69.

30. Pica, T. (2011). Language learners interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *Tesol Quarterly*, vol 30 (1), pp: 59-69.

31. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.

32. Richards J C Platt J g platt H (1992), *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2 ed), Essex: Longman.

۳۳. Savari, K. (۲۰۱۱). The development and validation of academic procrastination test . *Educational Measurement*, 2(5), 97-110.

۳۴. Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). I'll look after my health, later« : An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, ۱۱67-1184.

35 Stead, "Re, e\$anahan, tMiiJnn&Naufeld, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually«f:m

Tuckman, B.W. (2007). *Psychological Reports, Manual for the Procrastination Scoring Inventory*, Canada.

36. Troia, G. A. (2010). Instruction and assessment for struggle long writers. A deviation Guilford publications, Inc.

37. Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Handbook of selfregulationof learning and performance. New York:Routledge

Abstract

The Effect Investigating of Corrective Feedback and Motivation on Accountability and Reducing the Impact of Male Student

A. Taheri, N. Rasouli

The aim of this study was to investigate the effect of corrective feedback and motivation on responsiveness and reduced impulsivity in male students. The statistical population of the present study included all male elementary school students in the sixth grade of Khalilabad city. Multi-stage cluster sampling method was used to select the sample. First, three schools and then the Star Khalilabad students' school (190 people) were randomly selected. For sample selection, 30 male students willing to collaborate with the researcher, and high scores on the actor Tuckman Actor (1991) and low scores on the California Personality Inventory (CPI-R) subscale, were randomly selected. They were replaced in the experimental group and the control group. The experimental group received encouraging feedback and the control group did not receive any intervention. Finally, both groups answered the questionnaires (post-test). Data were analyzed using SPSS-22 software and multivariate analysis of covariance. The results showed that corrective feedback and motivation are effective in reducing the responsibility of male students.

Keywords: Motivation corrective feedback, Responsibility, Reduced procrastination

^۱Master of General Psychology, Deputy Minister of Education and Physical Education, Department of Education, Khalilabad

^۲Corresponding author, Assistant Professor, Department of Psychology, Kashmar Branch, Islamic Azad University Narges.