

شماره: ۲۹۹

کتابخانه مدرسه سرمد

شماره ثبت: ۵۹۹

بسم الله الرحمن الرحيم

سرشناسه: بروکهارت، سوزان ام. Brookhart, Susan M  
عنوان و نام پدیدآور: ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر/نویسنده سوزان بروخارت؛ مترجم طاهره رستگار.  
مشخصات نشر: تهران: وزارت آموزش و پرورش. معاونت پرورشی. مؤسسه فرهنگی منادی تربیت، ۱۳۸۹.  
مشخصات ظاهری: ۱۲۸ ص: جدول، نمودار؛ ۲۲ × ۲۹ س م.  
شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۳۴۸-۷۹۹-۷ وضعیت فهرست نویسی: فیبا  
یادداشت: عنوان اصلی: ۲۰۰۸ How to give effective feedback to your students  
موضوع: معلمان -- روابط با شاگردان. موضوع: ارتباط در آموزش و پرورش.  
موضوع: پس خورد (روانشناسی) شناسه افزوده: رستگار، طاهره، ۱۳۲۹ -، مترجم.  
شناسه افزوده: ایران. وزارت آموزش و پرورش. مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.  
رده بندی کنگره: ۱۳۸۹ ۴الف/ب/۱۰۳۳ LB  
رده بندی دیویی: ۳۷۱/۱۰۲ شماره کتاب شناسی ملی: ۲۰۷۲۹۹۴



### ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر

نویسنده: سوزان بروکهارت

مترجم: طاهره رستگار

ویراستار: افسانه طباطبایی

مدیر هنری: محمدحسین صلواتیان

صفحه آرا: سیدشهاب الدین طباطبایی

لیتوگرافی: نماد

چاپ و صحافی: نقش نیزار

چاپ دوم: ۱۳۹۰

تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه

قیمت: ۳۵۰۰۰ ریال

ISBN 978-964-348-799-7

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۳۴۸-۷۹۹-۷

WWW.monadi.org

Email: info@monadi.org

تهران، خیابان استاد نجات الهی، بین چهارراه سمیه و طالقانی، کوچه بیمه، پلاک ۲۶

تلفن فروشگاه: ۸۸۹۳۱۸۵۲ تلفن پخش: ۸۸۸۹۴۲۹۲ نامبر: ۸۸۸۹۴۲۹۰

ارزشیابی توصیفی  
یعنی  
بازخورد مؤثر

نویسنده: سوزان بروکهارت

مترجم: طاهره رستگار



مؤسسه‌ی فرهنگی منادی تربیت

## فهرست

۱. بازخورد در یک نگاه ..... ۷
۲. انواع بازخورد و اهداف آن ..... ۱۷
۳. چگونه بازخورد کتبی مؤثر دهیم؟ ..... ۴۱
۴. چگونه بازخورد شفاهی مؤثر دهیم؟ ..... ۵۹
۵. چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟ ..... ۷۲
۶. چگونه بر اساس محتوا بازخورد دهیم؟ ..... ۹۲
۷. چگونه بازخورد را با ویژگی دانش‌آموزان مختلف سازگار کنیم؟ ..... ۱۱۰
- سخن آخر ..... ۱۲۷

"بدون شک بازخورد یکی از مهم‌ترین عناصری است که بر میزان یادگیری فراگیران تأثیر دارد. اما مسئله‌ی مهم این است که این تأثیر می‌تواند مثبت یا منفی باشد."  
هاتی و تیمپرلی-۲۰۰۷

## مقدمه‌ی مترجم

چند سالی است که مقوله‌ی ارزش‌یابی توصیفی وارد سیستم سنجش و ارزش‌یابی مدارس ابتدایی کشور شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد به جای روش سنتی نمره و رتبه دادن تشویق می‌شوند.

### به‌راستی ارزش‌یابی توصیفی چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟

تفاوت عمده‌ی ارزش‌یابی توصیفی با ارزش‌یابی سنتی در بازخوردی است که معلم به دانش‌آموز می‌دهد. در روش سنتی، بازخورد در قالب نمره و رتبه و در روش توصیفی بر مبنای توصیف میزان پیشرفت دانش‌آموز است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بهترین روش بازخورد، همان بازخورد توصیفی است (باتلر و نیسان)، به شرط آن که معیارهای یک بازخورد خوب در آن رعایت شود. این بازخورد را می‌توان فرایند پرکردن شکاف بین وضع فعلی دانش‌آموز و هدف‌های قصد شده دانست، بنابراین، به جرأت می‌توان گفت آن چه موفقیت معلم را در اجرای یک ارزش‌یابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش‌آموز می‌دهد. اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش‌آموز می‌دهد بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرایند آموزشی هدایت کند، سازنده و مؤثر است و رغبت یادگیری را در وی افزایش می‌دهد.

وقتی که بازخورد در قالب جمله‌های "بیش‌تر تلاش کن"، "خواست را جمع کن"، "دقت کن" و یا "بد نبود" و موارد مشابه، داده می‌شود، فقط این پیام را به دانش‌آموز منتقل می‌کند که: "توانستی آن طور که معلم می‌خواست، عمل کنی" یا "از اول هم می‌دانستم که هر چه بخوانم، باز هم معلم راضی نیست". بدیهی است که این شیوه‌ی بازخورد نمی‌تواند رغبت یادگیری را در دانش‌آموز افزایش دهد و به او کمک کند تا خود فرایند یادگیری‌اش را کنترل کند. ایده‌ی کلیدی در فرایند یادگیری این است که عملکرد آتی دانش‌آموز در هر زمینه، به اطلاعاتی که از عملکردهای قبلی او موجود است بستگی دارد، بنابراین، وقتی صحبت از پرکردن شکاف بین وضع فعلی دانش‌آموز و وضع ایده‌آل وی به میان می‌آید، این اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرد. زمانی که دانش‌آموز قرار است یک مسیر پلکانی را طی کند، قبل از همه باید مشخص شود که در زمان حال، او روی کدام پله ایستاده است تا ابزار مناسب برای بالا رفتن از پله‌های بعد

در اختیار وی قرار گیرد. در غیر این صورت اطلاعات جمع‌آوری شده نقشی در بازخورد ندارند و بازخورد، مؤثر نخواهد بود.

یک بازخورد خوب که برای هر دانش‌آموز، خاص خود او باشد و رغبت یادگیری را در وی افزایش دهد چه ویژگی‌هایی دارد؟

بازخورد باید به پرسش‌های اساسی دانش‌آموز پاسخ دهد. (هاتی و تیمپرلی ۲۰۰۷):

۱- کجا می‌روم؟ (هدف چیست؟)

۲- چگونه می‌روم؟

۳- قدم بعدی چیست؟

در این کتاب، مؤلف کوشیده است به پرسش‌های بالا پاسخ دهد و با تأکید بر نقش مهم بازخورد معلم به دانش‌آموز، ویژگی‌های وجوه مختلف آن را با ذکر مثال‌هایی از کلاس‌های واقعی شرح دهد. وی به درستی و با ارائه‌ی شواهد، هشدار می‌دهد که همه‌ی بازخوردها مؤثر و سازنده نیستند و به خوبی بیان می‌کند که ماهیت و زمینه‌ی ارائه‌ی بازخورد در میزان تأثیرگذاری آن نقش مهمی دارد.

اگر در فضای کلاس بازخورد به عنوان عاملی مثبت و مفید حضور فعال داشته باشد، دانش‌آموزان نسبت به انتقادهای سازنده احساس خوبی خواهند داشت و باور خواهند کرد که برای یادگیری و تصحیح اشتباهات خود باید به آنها توجه کنند. در این شرایط، دانش‌آموز اطمینان خاطر پیدا می‌کند که اشتباه کردن حق طبیعی هر انسان است، اما شناخت اشتباهات و تلاش برای اصلاح آنها مهم‌ترین گام در رشد و بهبود فرایند یادگیری است.

در زمان حاضر در ایران منابع مفید برای آشنا کردن معلمان با اجرای واقعی سنجش توصیفی بسیار محدود است. این کتاب به دلیل دارا بودن ویژگی‌های زیر می‌تواند معلم را در روند سنجش توصیفی راهنمایی کند:

- بازخورد و اهداف آن را به زبان ساده بیان می‌کند.
- انواع بازخوردها را با ذکر مثال‌هایی از کلاس‌های واقعی شرح می‌دهد.
- ویژگی انواع بازخوردها و زمان مناسب برای کاربرد هر یک را بیان می‌کند.

در پایان از سرکار خانم افسانه طباطبایی به خاطر ویرایش استادانه‌ی کتاب حاضر و از جناب آقای یوسف یعقوبی‌فر، مدیر کل انتشارات منادی تربیت که مشوق این جانب در ترجمه‌ی این کتاب بودند، صمیمانه سپاس‌گزاری می‌کنم و توفیق ایشان را در خدماتشان برای ارتقای سطح آموزش کشور از خداوند بزرگ خواستارم.



## بازخورد در یک نگاه

واکنش بسیار طبیعی دانش‌آموز به بازخورد مناسبی که در فرایند آموزش دریافت می‌کند، معمولاً چنین است: "بالاخره کار من برای یک نفر آن قدر اهمیت داشت که به آن توجه کند و در موردش نظر دهد!". بدیهی است که معلمان مایل‌اند آن "یک نفر" باشند. چنین بازخوردی از دید دانش‌آموز چنین تعبیری دارد: "اولاً دقیقاً به آن چه من انجام داده‌ام مربوط می‌شود و ثانیاً برای بهتر شدن کار پیشنهادهایی نیز داده شده است؛ به عبارت دیگر، از دید دانش‌آموز این بازخورد خاص خود اوست، دقیقاً به هدفی خاص مربوط است و علاوه بر این به موقع و درست در زمانی که بهترین اثر را دارد داده می‌شود. این کتاب سعی دارد به معلمان کمک کند تا به تدریج، در دادن چنین بازخوردهایی مهارت پیدا کنند. در این جا، آن چه به واقع مورد تأکید قرار می‌گیرد، بازخوردی است که معلم بر اساس کار دانش‌آموز به وی می‌دهد. به عبارت دیگر، در این کتاب کلمه‌ی "بازخورد" به معنای بازخورد معلم به دانش‌آموز و در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی وی است.

## بازخورد به عنوان بخشی از فرایند سنجش مستمر

شاید به جرأت بتوان گفت که یکی از مهم‌ترین وجوه سنجش مستمر، بازخوردی است که به معلم و دانش‌آموز می‌دهد. در واقع، سنجش زمانی سازنده (در اصطلاح مستمر) است که از میزان دسترسی دانش‌آموز به هدف‌های آموزشی، به معلم و دانش‌آموز اطلاعاتی بدهد تا آنان بر اساس این اطلاعات، گام بعدی فرایند آموزش را معین کنند. از نظر دانش‌آموز، این سنجش به چنین پرسشهایی پاسخ می‌دهد: چه دانش یا مهارت‌هایی را باید کسب کنم؟ تا چه اندازه به هدف آموزشی مورد نظر نزدیک شده‌ام؟ چه فعالیت‌های دیگری باید انجام دهم؟ بخش مهمی از مهارت معلم در اجرای سنجش مستمر، توانایی او در ارائه‌ی بازخورد مؤثر است. به عبارت دیگر، در طراحی برنامه‌ی تدریس، هدف‌های آموزشی باید کانون توجه معلم در طراحی برنامه‌ی تدریس باشد. در این صورت، گام‌هایی که معلم بر می‌دارد، با هدف‌های برنامه‌ی درسی سازگار خواهد بود و دانش‌آموزان را برای رسیدن به آن اهداف کمک می‌کند.

اگر معلم در دادن بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان مهارت پیدا کند، گام بسیار مهمی در فرایند آموزش آنان برداشته است.

بازخورد مؤثر دو وجه مثبت دارد: یکی وجه شناختی و دیگری وجه انگیزشی. زمانی که دانش‌آموز هدف‌های آموزشی را بشناسد. از ضعف‌های خود در رسیدن به آن هدف‌ها آگاه شود، مهارت شناختی پیدا می‌کند. زمانی که دانش‌آموز خود تشخیص می‌دهد که تا چه اندازه به هدف‌ها نزدیک شده است و چه شکافی را باید پر کند، قادر به کنترل فرایند یادگیری خویش است. توانایی کنترل فرایند یادگیری فردی به دانش‌آموز اعتماد به نفس می‌دهد که خود باعث ترغیب وی به برداشتن گام بعدی می‌شود و همه خوب می‌دانیم که عامل رغبت و انگیزه، نقش بسیار مهمی در فرایند آموزش دارد.

یکی از ویژگی‌های بازخورد خوب این است که به دانش‌آموزان اطلاعاتی می‌دهد که آنان هم قادر به درک آن هستند و هم می‌توانند از آن استفاده کنند. بد نیست بدانید که دانش‌آموزان به طور معمول در سه حالت به بازخورد توجه نمی‌کنند:

حالت اول: اصلاً به بازخوردی که داده می‌شود، گوش نکنند.

حالت دوم: بازخورد بالاتر از توان درک و فهم آنان باشد.

حالت سوم: اصولاً آن را بی‌فایده ببینند.

۱- سنجش سازنده، سنجش مستمری است که دائم به معلم بازخورد می‌دهد که نیازهای آموزشی دانش‌آموز را بشناسد و بر اساس آن، برنامه‌ی تدریس خود را طراحی کند و به هیچ وجه به معنای سنجش مکرر نیست.

بازخورد برای دانش‌آموزان حساس که خود می‌توانند فرایند یادگیری خویش را کنترل کنند و نقش اصلی را در یادگیری به عهده داشته باشند، بسیار مهم است. بعضی مواقع بازخوردهایی که به ظاهر بسیار هدف‌مند هم تنظیم شده‌اند، مخرب‌اند. ("بین از اول هم می‌دانستم که خیلی خنگ و احمقم!") پژوهش نشان می‌دهد که بازخورد می‌تواند فرشته یا شیطان درون افراد را بیدار کند. باید پذیرفت که همه‌ی بازخوردها مؤثر و مثبت نیستند. ماهیت و زمینه‌ی ارائه‌ی بازخورد در میزان تأثیرگذاری آن نقش بسیار مهمی دارد. اگر در فضای آموزشی کلاس، بازخورد به عنوان عاملی مثبت و مفید حضور فعال داشته باشد، دانش‌آموزان نسبت به انتقادات سازنده، احساس خوبی خواهند داشت و باور خواهند کرد که برای یادگیری و تصحیح اشتباهات، باید به آن‌ها توجه کنند.

اگر فرهنگ و فضای کلاس و روش کار معلم این احساس را به دانش‌آموز بدهد که «در کلاس باید همواره همه چیز درست و سر جای خودش باشد»، آموزش مشکل‌دار می‌شود؛ زیرا در این شیوه‌ی کار، اگر فرایند آموزش با مشکلی روبه‌رو شود که باید رفع و یا اصلاح گردد، آن مورد "غلط و اشتباه" تلقی می‌شود و اشتباه دانش‌آموز هم طبیعی جلوه نمی‌کند و بنابراین به‌راحتی پذیرفته نمی‌شود. اما اگر فرهنگ کلاس و رفتار معلم به گونه‌ای باشد که به دانش‌آموزان این اطمینان خاطر را بدهد که شناخت مشکلات و اصلاح آن فقط برای رشد و بهبود یادگیری تک تک آنان است، دانش‌آموزان بدون نگرانی مشکلات خود را بیان می‌کنند و به‌یقین، از بازخوردها استفاده کرده و برای رفع ضعف‌های خود برنامه‌ریزی می‌کنند. در طولانی مدت و در چنین فضای آموزشی، دانش‌آموزان به استانداردها و موفقیت‌های بالاتر از حد انتظار می‌رسند. موفقیت‌هایی که ممکن است در مورد دانش‌آموزان نمره‌ی بیست کلاس‌های عادی هم اتفاق نیفتد. فراموش نباید کرد که دانش‌آموز باید فرصت استفاده از بازخوردی را که به او داده می‌شود، پیدا کند.

همه‌ی ما به خوبی می‌دانیم که اگر معلم از بازخورد برای قضاوت نهایی یا نمره‌ی کارنامه استفاده کند، تأثیر سازنده و نقادانه‌ی آن بر دانش‌آموز بسیار کم می‌شود؛ زیرا این شیوه‌ی کار احساس خوبی در دانش‌آموز ایجاد نمی‌کند.

یکی از ویژگی‌های بازخورد خوب این است که به دانش‌آموزان اطلاعاتی می‌دهد که آنان هم قادر به درک آن هستند و هم می‌توانند از آن استفاده کنند.

## نتایج پژوهش‌ها

سابقه‌ی پژوهش در مورد بازخورد، به صد سال قبل باز می‌گردد. بازخورد ابتدا بر اساس آن‌چه از منظر روان‌شناسی، رفتارگرایی نامیده می‌شود، شکل گرفت (ترون‌دیک ۱۹۱۳). از این دیدگاه، بازخورد مثبت "تجدید قوای مثبت" و بازخورد منفی "تنبیه" تعبیر می‌شد و اعتقاد بر این بود که این هر دو نوع بازخورد بر یادگیری تأثیر می‌گذارند. این دیدگاه بازخورد را عاملی تأثیرگذار بر یادگیری تلقی می‌کند. البته مشکل اصلی این است که به واقع همه‌ی بازخوردها مؤثر نیستند. بر این اساس مطالعات متعددی در سده‌ی اخیر در مورد بازخورد صورت گرفته است؛ پژوهشگران به بررسی آنچه که یک بازخورد را مؤثر یا بی‌تأثیر می‌سازد، پرداخته‌اند (بانجرت، دراوین، کولیک، مورگان، باتلر و...). پژوهشگرانی نیز به تعیین ویژگی‌های یک بازخورد تأثیرگذار علاقه نشان داده‌اند (جانسون، تاناستال، گپیز).

در سال‌های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت در شناسایی ارتباط انگیزه و پاسخ، کمتر به مقوله‌ی رفتارگرایی پاسخ توجه می‌کنند و عمدتاً بر نقش دانش‌آموز در فرایند بازخورد تأکید دارند. پژوهش‌ها بیشتر حول نوع بازخورد و زمینه‌ی ارائه‌ی آن می‌چرخد. آن‌چه ما از این مطالعات درک کرده‌ایم، این است که دانش‌آموز هر بازخوردی را که معلم می‌دهد، از یک صافی (بر اساس دانش، تجربه‌های قبلی و انگیزه‌های شخصی) می‌گذراند و آن‌چه که به‌واقع دریافت می‌کند، چیزی است که از این صافی گذشته است. وظیفه‌ی دانش‌آموز این است که به کمک بازخوردها، تکالیفی را که انجام داده است برای خود معنی‌دار کند نه این که عکس‌العمل نشان دهد. او برای توفیق در این زمینه، باید بتواند فرایند کاری خود را کنترل کند. در اصطلاح، به این عمل "خودتنظیمی" یا "خودگردانی" (*self-regulation*) می‌گویند. باتلر و وینز (۱۹۹۵) نشان دادند که هم بازخورد خارجی (مثل بازخورد معلم) و هم بازخورد داخلی (مثل خودارزیابی) بر دانش و باورهای دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. این هر دو نوع بازخورد به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا به مهارت "خودتنظیمی" دست یابند، گام بعدی فرایند آموزش خود را مشخص کند، روش رسیدن به آن را به درستی طراحی کند و بالاخره کار را انجام دهد. در این‌جا، نکته‌ی قابل توجه این است که بازخورد معلم نقش خودتنظیمی را برای دانش‌آموز ایفا نمی‌کند. معلم نمی‌تواند دانش‌آموز را به تمرکز بر موردی معین و یادگیری آن مورد وادار کند. بازخورد معلم یک ورودی است که به همراه سایر ورودی‌های فردی خود دانش‌آموز به او کمک می‌کند که وضع فعلی خویش را در ارتباط با هدف‌ها شناسایی کرده، نیازها و نیز شیوه‌های رسیدن به هدف را تعیین کند.

کلوگر و دنیسی (۱۹۹۶) با تجزیه و تحلیل عمیق (جمع‌بندی کمی نتایج) مطالعات خود در

شکل ۱-۱ ■ راهکارهای بازخورد

| عوامل مؤثر در انتخاب روش بازخورد | اجزاء، عوامل   | پیشنهادهایی برای بازخورد مؤثر  |
|----------------------------------|--|--|
| <u>زمان</u>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• زمان بازخورد</li> <li>• تعداد دفعات بازخورد</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد مربوط به دانستنی محض یعنی جواب مواردی که فقط «درست» یا «غلط» است، باید خیلی فوری داده شود؛ مثلاً وقتی می‌پرسید: «پایتخت فرانسه کجاست»، هر پاسخی غیر از «پاریس» نادرست است؛ بنابراین، بازخورد شما در مورد درست یا نادرست بودن پاسخ دانش‌آموز باید سریع باشد.</li> <li>• بازخوردهایی که به فرایند تفکر دانش‌آموزان مربوط است (مثلاً تفکر در روش حل یک مسئله) باید با تأخیر انجام شود. این تأخیر به معلم فرصت می‌دهد تا با دانش‌آموز تعامل کند و دریابد که او چگونه می‌اندیشد.</li> <li>• زمانی که قرار است دانش‌آموز از بازخورد استفاده کند، آن را به تأخیر بیندازید.</li> <li>• تعداد بازخوردها به امکانات شما و عملی بودن ارائه‌ی آن بستگی دارد اما بازخورد دادن به تکالیف مهم و کلیدی، ضروری است.</li> </ul> |
| <u>مقدار</u>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• چند مورد</li> <li>• چه مقدار در هر مورد</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• اولویت‌بندی کنید: در ابتدا مهم‌ترین نکته را طرح کنید.</li> <li>• نکاتی را که به طور مستقیم به هدف‌های اصلی مربوط‌اند ذکر کنید.</li> <li>• همواره به سطح یادگیری مخاطب توجه کنید.</li> </ul>   |
| <u>طریقه</u>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• شفاهی</li> <li>• کتبی</li> <li>• نمایشی / دیداری</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• برای انتقال پیام، بهترین زمان و فضا را انتخاب کنید. آیا دادن یک پیشنهاد سر میز دانش‌آموز کافی است یا بهتر است گفت‌وگو فردی و مفصل باشد؟</li> <li>• در صورت امکان، بازخورد تعاملی (گفت‌وگو با دانش‌آموز) بهترین نوع است.</li> <li>• بازخورد خود را به صورت کتبی در دفترچه‌های کار آن‌ها بنویسید.</li> <li>• در مورد شیوه‌ی انجام پیک کار، ممکن است بازخورد به صورت نمایشی و ارائه‌ی عملی کار باشد، معمولاً وقتی بازخورد با مثال یا به طور عملی ارائه می‌شود، دانش‌آموزان آن را بهتر می‌فهمند.</li> </ul>   |
| <u>مخاطب</u>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• انفرادی</li> <li>• گروهی / کلاس</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• وقتی به دانش‌آموزی به صورت انفرادی بازخورد می‌دهید، او احساس می‌کند: «معلم واقعاً دوست دارد من یاد بگیرم»</li> <li>• بازخورد گروهی / کلاس، خاص زمانی است که همه یا بیشتر دانش‌آموزان در مورد یک مفهوم در تکالیفشان مشکل دارند. در این شرایط، معلم باید از این فرصت برای آموزش مجدد یا رفع بدفهمی‌های آن مفهوم استفاده کند.</li> </ul>   |

مورد بازخورد دریافتند که تأثیر متوسط بازخورد به عنوان یک مداخله‌گر در عملکرد دانش‌آموز ۰/۴۱ است. این نتیجه‌گیری نشان می‌دهد که معیار انحراف استاندارد دانش‌آموزانی که بازخورد می‌گرفتند در مقایسه با گروه شاهد ۰/۴۱ بوده است؛ به این معنا که عملکرد دانش‌آموزان در امتحان‌های استاندارد از ۵۰ درصد به ۶۶ درصد رشد می‌کند. نکته‌ی قابل توجه این است که در

میزان تأثیر بازخورد، به سطح آن بستگی دارد. مؤثرترین بازخوردها وقتی است که مربوط به کیفیت کار یا مربوط به روش انجام دادن آن می‌شود.

کل مطالعاتی که انجام شد در ۳۸ درصد موارد، بازخوردها تأثیر منفی داشته‌اند. اما کسب عدد نهایی ۰/۴۱ نشان از عملکرد بسیار بهتر گروه آزمایشی دارد و این که تأثیر بازخورد به ماهیت بازخورد بستگی دارد.<sup>۲</sup>

هاتی و تیمبرلی (۲۰۰۷) در مطالعات مفصل خود، یک مدل بازخورد را که بر معنای آن تأکید داشت، را تحلیل کردند. این مطالعه، پرسش‌هایی را در مورد سنجش مستمر طرح کرد (کجا می‌روم؟ چگونه می‌روم؟ گام بعدی چیست؟) که به "پرسش‌های بازخورد" معروف شدند. آنان بر نقش بازخورد به عنوان یک عامل بسیار مهم سنجش مستمر تأکید داشتند و معتقد بودند که بازخورد، شامل اطلاعاتی است که می‌تواند در تعیین گام بعدی فرایند آموزش کمک کند یا مانعی است که کار را خراب می‌کند.

این دو پژوهش‌گر مدلی برای بازخورد معرفی کردند که در آن چهار سطح متمایز معرفی می‌شد: (۱) بازخورد در مورد تکلیف (مثل بازخوردی که بیان می‌کند آیا پاسخ‌ها درست بوده‌اند یا نادرست، و جهتی برای کسب اطلاعات بیشتر نشان می‌دهد)؛ (۲) بازخورد در مورد فرایند انجام کار (مثل بازخورد در مورد روشی که برای انجام کار استفاده می‌شد یا می‌توانست استفاده شود)؛ (۳) بازخورد در مورد "خودتنظیمی" (مثل بازخورد در مورد خودسنجی‌های دانش‌آموز یا اعتمادبه‌نفس وی)؛ (۴) بازخورد در مورد دانش‌آموز به عنوان یک شخص (مثلاً بیان این که دانش‌آموز "خوب" یا "باهوش" است). در نهایت آنان چنین نتیجه گرفتند که میزان تأثیر بازخورد، به سطح آن بستگی دارد. مؤثرترین بازخوردها وقتی است که مربوط به کیفیت کار یا مربوط به روش انجام دادن آن می‌شود. بازخورد مربوط به خودتنظیمی، زمانی مؤثر است که دانش‌آموز احساس کند اگر آن را به کار برد، نتیجه خواهد داد. بازخورد نوع چهارم که بر شخصیت دانش‌آموز تأکید دارد و وی را خوب یا باهوش معرفی می‌کند، در بهبود فرایند یادگیری او نقشی ندارد. <sup>۲</sup>

۲- میزان تأثیر یک مداخله‌گر می‌تواند عدد بین ۱ و ۰ باشد. علامت + یا - این عدد حاکی از تأثیر منفی یا مثبت مداخله بر فرایند مورد آزمایش دارد.

## روش بازخورد و محتوای آن

اگر انواع بازخوردهایی را که پیش از این نام بردیم یک مجموعه ببینیم، این بازخوردها می‌توانند به شما به عنوان معلم بگویند که چگونه می‌توانید به دانش‌آموزانتان بازخورد خوب بدهید. در شکل ۱-۱ روش‌های مختلفی برای بازخورد آمده است. این روش‌ها براساس مطالعات متعدد در زمینه‌ی بازخورد ارائه شده. شما می‌توانید با توجه به ویژگی دانش‌آموز مخاطبتان، روش مناسب را انتخاب کنید.

بدیهی است زمانی که در مورد روش بازخورد تصمیم می‌گیرید، باید متوجه چگونگی بیان و شیوه‌ی ارائه‌ی آن بازخورد هم باشید. شکل ۲-۱، شما را براساس یافته‌های پژوهشی در مورد چگونگی طی کردن این مسیر دشوار راهنمایی می‌کند.

برای روشن شدن آن‌چه در شکل‌های بالا گفته شد، در فصل ۲ و ۳ مثال‌های متعددی آمده است که خواننده با توجه به آن‌ها می‌تواند معنا و هدف هر مورد را به‌درستی درک کند. در این‌جا به ذکر این نکته بسنده می‌کنیم که آن‌چه که در شکل‌های ۱-۱ و ۲-۱ آمده است، مواردی هستند که مطالعات پژوهشی بر اهمیت آن‌ها تأکید کرده‌اند و علاوه بر این، کنترل تمام آن موارد برای معلم امکان‌پذیر است؛ یعنی او می‌تواند با رعایت نکاتی که در شکل آمده است، بازخوردی را به دانش‌آموز بدهد که با ویژگی‌ها و توانایی‌های وی سازگار است.

## بازخورد به صورت نمره

توجه به مسئله‌ی بازخورد معلم به دانش‌آموز سابقه‌ای بسیار طولانی دارد. این سابقه دست کم به پنجاه سال پیش برمی‌گردد. در آن زمان، گفت‌وگو در مورد مقایسه‌ی تأثیر نمره‌ای که معلم به دانش‌آموز می‌دهد، با بازخورد به صورت توصیف عملکرد وی آغاز شد. در این مورد می‌توان از مطالعات کلاسیک پیازه (۱۹۵۸) یاد کرد. وی دریافت که عملکرد دانش‌آموزانی که معلم به آنان به جای نمره پیشنهادهایی برای بهبود کار (به صورت شفاهی یا حتی کتبی) می‌دهد، در مقایسه با دانش‌آموزانی که نمره می‌گیرند، بهتر است. به عبارت دیگر، تأثیر توصیه‌ها در بهبود وضع آموزشی دانش‌آموز بیشتر از نمره بود. پژوهشگران متعدد دیگری مطالعات و پژوهش‌های پیازه را تکرار کردند و جالب است که بعضی به همان نتایج پیازه هم رسیدند اما بعضی موارد و نتایج متفاوت بود (استوارت، وایت ۱۹۷۶). پژوهش‌های سال‌های اخیر نشان می‌دهند که علت اصلی، مثبت و مؤثر نبودن بازخوردها، قضاوتی بودن و نه توصیفی بودن آنها بوده است. پیازه این مسئله را چنین مطرح می‌کند که بازخورد باید در قالب کلمات تشویق‌آمیز بوده و ترغیب‌کننده‌ی فرایند

شکل ۱-۲ محتوای بازخورد

| عوامل مؤثر در انتخاب محتوای بازخورد | اجزا، عوامل  | پیشنهاد‌های مفید برای ارائه‌ی بازخورد مؤثر   |
|-------------------------------------|--|--|
| کانون توجه بازخورد                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>فقط کار</li> <li>فرآیندی که دانش‌آموز برای انجام دادن کار طی می‌کند.</li> <li>فرآیند خودتنظیمی دانش‌آموز</li> <li>ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>در مواردی که امکان‌پذیر است، بر کار و نیز فرآیند انجام کار تأکید کنید و ارتباط این دو را با هم شرح دهید.</li> <li>در مورد «خودتنظیمی»، به دانش‌آموز فقط زمانی بازخورد دهید که حس می‌کنید اعتماد به نفس دانش‌آموز را افزایش می‌دهد.</li> <li>از بازخورد به موارد شخصیتی دانش‌آموز در حین آموزش بپرهیزید.</li> </ul>  |
| مقایسه                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>مقایسه با معیارهای کار خوب با هدف بهبود کار (ملاکی)</li> <li>مقایسه با سایر همسالان (هنجاری)</li> <li>مقایسه با کارهای قبلی دانش‌آموز (دانش‌آموز محور)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>معیارهای مورد نظر اهداف برنامه‌ی درسی را برای دانش‌آموزان بازگو کنید تا آنان از هدف‌ها و معیارهای تحقق آن آگاه شوند.</li> <li>از این معیار زمانی استفاده کنید که می‌خواهید در مورد فرآیند کار و تلاش دانش‌آموز به او اطلاعاتی بدهید.</li> <li>دانش‌آموزان متوسط به پایین نیاز دارند که از میزان پیشرفتشان (و نه فاصله‌ای که برای رسیدن به هدف باید طی کنند) مطلع شوند.</li> <li>در این موارد، مقایسه‌ی وضعیت فعلی و قبلی دانش‌آموز مفید است.</li> </ul> |
| عملکرد                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>توصیفی</li> <li>قضاوتی / ارزیابی</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>توصیف کنید.</li> <li>قضاوت نکنید.</li> </ul>  |
| ظرفیت                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>مثبت</li> <li>منفی</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>در مواردی که کار خوب انجام شده است، بازخورد مثبت دهید.</li> <li>وقتی کاری خوب انجام شده است، ذکر موارد اشتباه را با پیشنهاد‌های مثبت که کار را اصلاح می‌کند همراه کنید.</li> </ul>  |
| شفافیت                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>برای دانش‌آموزان شفاف است.</li> <li>برای دانش‌آموزان غیرشفاف است.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>از کلمات و مفاهیمی که برای دانش‌آموزان قابل درک است، استفاده کنید.</li> <li>در بازخورد، به توان دانش‌آموز در درک کلمات و مفاهیم توجه کنید.</li> </ul>   |
| خاص مخاطب                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>ذره ذره است</li> <li>درست و به موقع</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>بازخورد به هر دانش‌آموز باید خاص خود او باشد.</li> <li>بازخورد باید کاملاً شفاف باشد؛ البته شفاف کردن به معنای این نیست که شما به جای دانش‌آموز کار را انجام دهید.</li> <li>اشتباهات و یا نوع اشتباهات را مشخص کنید اما اصلاح آن‌ها را به عهده‌ی دانش‌آموز بگذارید.</li> </ul>  |

(ادامه)

| عوامل مؤثر در انتخاب محتوای بازخورد | اجزا، عوامل   | پیشنهاد‌های مفید برای ارائه‌ی بازخورد مؤثر  |
|-------------------------------------|---|---|
| آهنگ صدا                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• اشاره‌ی ضمنی</li> <li>• آنچه دانش‌آموز «می‌شنود».</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ادبیات گفتاری شما به دانش‌آموز نشان دهد که برای او و کارش ارزش قائلید.</li> <li>• کلماتی را به کاربرید که در دانش‌آموز احساس مسئولیت ایجاد کند.</li> <li>• گفتار و آهنگ صدای شما دانش‌آموز را به تفکر برای بهبود کار وا دارد.</li> </ul> |

یادگیری باشد. بازخوردهای همراه با قضاوت، معمولاً مؤثر نیستند.

شیوه‌ی نوشتن معلم و به عبارت دیگر، ادبیاتی که وی در بازخورد از آن استفاده می‌کند و نیز مشوق و محرک بودن بازخورد، در مطالعات حوزه‌ی "بازخورد توصیفی" بسیار مورد توجه واقع شده‌اند. مثلاً این‌که، دانش‌آموز نسبت به دریافت بازخورد چه احساسی دارد، آیا آن را قضاوتی می‌بیند و یا آگاه‌کننده؟ باتلر و نیسان (۱۹۸۶) تأثیر نمره (بازخورد قضاوتی)، توصیه (توصیفی) و عدم بازخورد بر فرایند یادگیری و انگیزه‌ی یادگیری را بررسی کردند.

آنان این پژوهش را بر دو نوع فعالیت متفاوت، یکی فعالیت کمی و دیگری فعالیت تفکری واگرا، متمرکز کردند. عملکرد دانش‌آموزانی که بازخورد توصیفی دریافت می‌کردند، در امتحانات نهایی بهتر شده بود و آن‌ها اظهار می‌کردند که برای یادگیری انگیزه‌ی بیشتری پیدا کرده بودند. گزارش نشان می‌داد که عملکرد دانش‌آموزانی که بازخورد را به صورت نمره دریافت می‌کردند، در امتحانات مربوط به فعالیت کمی، خوب اما در فعالیت تفکری واگرا ضعیف بود و انگیزه‌ی آنان برای یادگیری هم کمتر بود. عملکرد گروهی که هیچ نوع بازخوردی دریافت نکردند در هر دو نوع فعالیت ضعیف بود. به علاوه، رغبت چندانی هم برای یادگیری نداشتند.

یافته‌های پژوهشی باتلر و نیسان نشان می‌دهد که آنان در مطالعات خود بر چندین وجه بازخورد تأکید داشتند؛ اول این‌که آنان در پیشنهادهایی که دادند، معمولاً به ماهیت فعالیت توجه داشتند نه به دانش‌آموز. دوم این‌که پیشنهادها توصیفی بود. سوم این‌که دریافتند که پیشنهادها بر انگیزه‌ی یادگیری و هم بر عملکرد تأثیر گذاشت و بالاخره، پیشنهادها رغبت انجام‌دادن فعالیت به خاطر خود فعالیت را افزایش داد. به عبارت دیگر حاصل پژوهش نشان داد که تأثیر بازخورد مؤثر و مستمر دو سویه است. این شیوه‌ی بازخورد، دانش‌آموز را به یادگیرنده‌ای تبدیل می‌سازد که می‌تواند فرایند یادگیری خود را تنظیم و نیز کنترل کند. یعنی وی به یک خودتنظیم‌کننده‌ی

موفق تبدیل می‌شود. مطالعات باتلر و نیسان این یافته‌ی معلمان را هم تأیید کرد که دانش‌آموزان به خواندن و توجه به پیشنهادهایی که با نمره همراه بود، رغبتی نداشتند. از منظر دانش‌آموز، معلم با نمره‌ای که داده قضاوت خود را کرده است و پیشنهادهای فقط شکل توصیفی نمره‌ای است که آن‌ها گرفته‌اند. نتیجه‌ی پژوهش این دو نفر حاکی از آن بود که بهترین روش بازخورد، بازخورد توصیفی است که با نمره همراه نیست.

## پیش در آمد

در این فصل، نکات مهمی در مورد انتخاب روش‌ها و ویژگی‌های محتوای بازخورد بیان شد که همه‌ی آن‌ها حاصل مستندات پژوهشی است و یادآوری شد که بازخورد، هم بر یادگیری و هم بر انگیزه‌ی یادگیری تأثیر دارد. در فصل بعد، فصل دوم، مثال‌هایی آورده می‌شود که به شما امکان انتخاب روش‌های مناسب برای ارائه‌ی مؤثر بازخورد را می‌دهد. فصل‌های سوم و چهارم شما را یاری می‌دهند که در بازخورد، از ادبیات مناسب استفاده کنید و به این ترتیب، به دانش‌آموز کمک کنید تا بهتر یاد بگیرد.

**فصل پنجم** درباره‌ی کمک به دانش‌آموز در استفاده از بازخورد است. در واقع، استفاده از بازخورد مهارتی اکتسابی است نه ارثی؛ بنابراین، شما می‌توانید به دانش‌آموز کمک کنید تا این مهارت را کسب کند.

اصول بازخورد مؤثر و محتوای آن خاص پایه‌ی تحصیلی یا موضوع درسی معینی نیست بلکه در هر پایه و مقطع و در هر موضوع درسی یا هر تکلیف سخت و آسان، کاربرد دارد. بدیهی است تکالیف یک موضوع درسی خاص همان موضوع درسی است و به همین دلیل، زمان مناسب برای بازخورد به هر دانش‌آموز را معلم تعیین می‌کند و به زمانی که معلم احساس نیاز می‌کند بستگی دارد که می‌تواند برای دانش‌آموزان متفاوت باشد. در فصل ششم مثال‌هایی از بازخوردهای مؤثر مربوط به موضوعات درسی مختلف آمده است. فصل هفتم با پیشنهادهایی، معلم را راهنمایی می‌کند تا بازخورد را براساس نیازهای دانش‌آموزان مختلف طراحی کند.

تأثیر بازخورد مؤثر و مستمر دو سو به است. این شیوه‌ی بازخورد، دانش‌آموز را به یادگیرنده‌ای تبدیل می‌سازد که می‌تواند فرایند یادگیری خود را تنظیم و نیز کنترل کند. یعنی وی به یک خودتنظیم‌کننده‌ی موفق تبدیل می‌شود.

# ۲

## انواع بازخوردها و اهداف آنها

در فصل اول، روش‌ها و محتوای بازخوردهایی را بررسی کردیم که هم امکان‌پذیرند و هم بنا بر یافته‌های پژوهشی، بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند. در این فصل، با ذکر مثال‌هایی از کلاس‌های واقعی، این بازخوردها را به تفصیل شرح می‌دهیم. آگاهی از رویکردهای مختلف در بازخورد و ابزاری که در دست دارید، بسیار مهم است. گام اول این است که شما ابزارهای یک بازخورد مؤثر به یک دانش‌آموز خاص یا به هدف یادگیری را بشناسید. در این بخش، مثال‌هایی از بازخورد خوب یا بد آمده است. یادآوری می‌کنیم که ادبیات بازخورد از جهت شفافیت، خاص بودن و آهنگ صدا بسیار مهم است که در فصل سوم به تفصیل شرح داده می‌شود و نکات مهمی در مورد انتخاب واژه‌های مناسب در بازخورد مطرح می‌گردند.

### انتخاب راه‌کارهای بازخورد

در فصل اول، به اهمیت بازخورد از چندین منظر از جمله: زمان بازخورد، میزان بازخورد، شرایط بازخورد و ویژگی مخاطب اشاره شد. در این فصل، به جزئیات هر یک از این منظرها به تفصیل پرداخته می‌شود.

### زمان بازخورد

بدیهی است که بازخورد، چه سریع باشد و چه با تأخیر، هدف از آن کمک به دانش‌آموز است که اولاً بازخورد را بشنود و ثانیاً از آن استفاده کند؛ از این رو، زمان مناسب برای بازخورد وقتی است که ذهن دانش‌آموز هنوز درگیر هدف تکلیف یا عملکرد مورد نظر است؛ یعنی، زمانی که

شکل ۱-۲ زمان بازخورد

| مثال: زمان بازخورد نامناسب  | مثال: زمان بازخورد مناسب   |
|---|--|
| <p>معمولاً حدود دو هفته بعد از دریافت تکالیف یا برگزاری امتحان، به دانش آموز بازخورد می دهید.</p> <p>خطاها و بدفهمی های دانش آموزان رانادیده می گیرید (دانش آموز چنین استنباط می کند که خطایی اتفاق نیفتاده است).</p> <p>• هنگامی برگه ها را برمی گردانید که دیگر فرصتی برای اصلاح اشتباهات و رفع بدفهمی ها نیست.</p> | <p>وقتی دانش آموز برگه ای امتحان یا تکلیفی را تحویل می دهد، شما روز بعد برگه یا تکلیف را پس از درج نظریات خود به دانش آموز برمی گردانید.</p> <p>• به پرسش هایی صرفاً حافظه ای، بازخورد فوری و مناسب می دهید.</p> <p>• به بدفهمی های دانش آموزان بازخورد فوری و مناسب می دهید.</p> <p>• در زمان ارائه ای اطلاعات و دانستنی های حافظه ای، تکالیفی (مثل عبارت های درست و نادرست) به دانش آموز می دهید تا او فرصت یادگیری حقایق را پیدا کند.</p> |

دانش آموز هنوز به هدف یادگیری به عنوان هدف اصلی فعالیتی که انجام می دهد، فکر می کند؛ هدفی که برای رسیدن به آن تلاش می کند نه تکلیفی که انجام داده و مدت ها از به انجام رسیدن آن گذشته است. به عبارت دیگر، بازخورد زمانی مؤثر است که دانش آموز هنوز برای رسیدن به هدف مورد نظر دلیل و انگیزه دارد و تلاش می کند. بازخورد در مورد کاری که انجام شده است و دانش آموز دیگر تا پایان سال با آن نوع کار و هدف درگیر نمی شود، بی معناست.

یک اصل عمومی برای تعیین زمان مناسب بازخورد، این است که معلم خود را به جای دانش آموز بگذارد و دریابد که چه زمانی مایل است معلم به او بازخورد دهد. بدیهی است بازخورد زمانی مفید واقع می شود که ذهن دانش آموز به شدت درگیر کار است و هنوز فرصتی برای انجام دادن کار یا اصلاح آن دارد. در شکل ۱-۲ مثال هایی از زمان مناسب و نامناسب برای بازخورد آمده است. در ادامه، ابتدا یک مثال را بررسی می کنیم.

**زمان مناسب: بازخورد سریع به امتحان و یا تکالیف.** دیروز معلم با هدفی معین، یک امتحان ساده ی تستی (چند گزینه ای) از دانش آموزان گرفته و امروز در کلاس برگه های تصحیح شده را به آنان برگردانده است. او در تمام وقت کلاس به مرور پرسش های امتحان روز قبل و

عملکرد دانش‌آموزان می‌پردازد. در روان‌شناسی آموزشی از این روش با عنوان «دانش‌نتایج»<sup>۳</sup> یاد شده است. این بازخورد بسیار ساده است اما نکته‌ی مثبت و با ارزش آن این است که به موقع داده می‌شود.

ممکن است شما هم واقعاً مایل باشید که به دنبال هر امتحانی که می‌گیرید یا هر تکلیفی که برای دانش‌آموزان معین می‌کنید، بازخورد سریع بدهید و دانش‌آموزان را زمانی که هنوز از نظر ذهنی درگیر پرسش‌های امتحانی یا تکالیف هستند، از نتایج عملکردشان باخبر سازید یا به آن‌ها پیشنهادهای مفید اصلاحی دهید ولی به واقع آن‌قدر گرفتار کارهای عقب‌مانده هستید که فرصت بازخورد به این شیوه را ندارید. واقعاً خیلی مهم است که معلم نسبت به دادن بازخورد سریع و به موقع، احساس مسئولیت کند. بدیهی است اگر کار هفته‌ی قبل هنوز روی میز شما مانده است، نمی‌توانید کاری را که امروز شروع کرده‌اید، تمام کنید؛ اما وقتی بر این روش کار مسلط شدید، خواهید دید که گرچه فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان متفاوت است اما شما چون یک روش معین را دنبال می‌کنید کار برایتان چندان دشوار نیست.

**زمان نامناسب: بازخورد با تأخیر به تکالیف یا امتحان.** احتمالاً شما هم زمانی را که دانش‌آموز بوده‌اید، به یاد می‌آورید. بارها اتفاق می‌افتاد که از خودتان پرسید: «بالاخره معلم چه موقع می‌خواهد برگه‌ی امتحان یا گزارش کار ما را برگرداند؟» خاطره‌ی احساس عجز و ناامیدی فردی خود را در آن دوران مرور کنید تا انگیزه و انرژی لازم برای ارائه‌ی بازخورد به دانش‌آموزانتان را در زمان مناسب بدست آورید. به واقع این شیوه کار باید عادت معمول و مرسوم شما باشد؛ به طوری که دانش‌آموزان بتوانند روی آن حساب کنند. اگر چنین شیوه‌ای در کلاس شما مرسوم شود، هر زمان هم که به دلیل اتفاق پیش‌بینی نشده‌ای نتوانید به موقع بازخورد دهید، دانش‌آموزان مشکل شما را به خوبی درک خواهند کرد.

### میزان بازخورد

تعیین میزان بازخورد احتمالاً سخت‌ترین بخش بازخورد است. معمولاً معلمان تمایل دارند که در اولین بازخورد، همه چیز را «اصلاح» کنند. اما هدف یادگیری فقط نتیجه‌ی کار نیست؛ یادگیری وجوه دیگری هم دارد. به واقع، در رویکردهای نو به فرایند آموزش، دانش‌آموز از بازخورد مناسب اطلاعاتی می‌گیرد که می‌تواند از آن‌ها استفاده کند؛ یعنی، اگر آن‌ها را با دانش فعلی خود مرتبط سازد، خود قادر است گام بعدی یادگیری را بردارد و این، یکی از تفاوت‌های عمده‌ی این رویکرد با شیوه‌های سنتی است.

۳. Knowledge of Result

بازخورد باید به میزان مناسب داده شود؛ بنابراین، معلم باید بتواند به درستی تصمیم بگیرد که چه مقدار و در مورد چه نکاتی بازخورد دهد. او برای ارائه‌ی بازخورد مناسب، باید در موارد زیر دانش و آگاهی کافی داشته باشد:

- دانش موضوعی و هدف عام و خاص آموزش آن موضوع،
- مراحل‌ی که دانش‌آموز باید طی کند تا هدف‌ها تحقق پیدا کنند،
- ویژگی‌های تک‌تک دانش‌آموزان.

بدیهی است برای این که قضاوت معتبر باشد، باید به سه مورد بالا به طور هم زمان توجه شود. بازخورد معلم باید دانش‌آموز را در هر مرحله‌ی آموزش راهنمایی کند که چه گام یا گام‌هایی را بردارد؛ به این دلیل، لازم است وی هر یک از دانش‌آموزان خود را به خوبی بشناسد. ممکن است یک دانش‌آموزی توان شنیدن و به کار بردن فقط یک نکته‌ی صریح و ساده را داشته باشد اما دانش‌آموز دیگر بتواند هم زمان در چند مورد بازخورد بگیرد، آن را بشنود و به کار برد. توجه به دانش موضوعی و تجاربی که در تدریس موضوع مورد نظر دارید، شما را به گام بعدی راهنمایی می‌کند؛ مثلاً این که دانش‌آموزان به طور خاص چه چیز دیگری باید بدانند؟ یا اصولاً گام بعدی چیست.

شکل ۱-۲ میزان بازخورد

| مثال بازخورد به میزان نامناسب  | مثال بازخورد به میزان مناسب  |
|--|--|
| <p><b>هدف</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد در حد کفایت و نه بیش از آن:</li> <li>• میزان بازخورد به دانش‌آموز در حد کفایت باشد؛ یعنی، وی با دریافت بازخورد بتواند گام بعدی در فرایند یادگیری خود را تعیین کند. بدیهی است بازخورد نباید در حدی باشد که نشان دهد به در واقع، این معلم است که گام بعدی را برمی‌دارد و نه دانش‌آموز. بدیهی است میزان بازخورد، از یک فرمول معین پیروی نمی‌کند و مورد، به مورد ممکن است متفاوت باشد.</li> <li>• بازخورد فقط بر موارد آموزشی تأکید کند و نه بیش از آن. دانش‌آموز به میزانی بازخورد بگیرد که بتواند آن‌ها را به کار برد. وقتی میزان بازخورد زیاد می‌شود، به کارگیری آن عملاً خارج از توان دانش‌آموز است.</li> </ul> | <p>معلم در مورد هر تکلیف، فقط به دو یا سه نکته بازخورد داده شود. ✓</p> <p>بازخورد بر هدف‌های اصلی تأکید کند. ✓</p> <p>بازخورد بر قوت‌ها هم دست نکند که به اندازه‌ی ضعف‌ها تأکید کند. ✓</p> |
| <p>معلم در برگه‌ی دانش‌آموز روی غلط‌ها با خودکار قرمز خط کشیده است. ✓</p> <p>معلم آن قدر بازخورد روی برگه‌ی دانش‌آموز نوشته که عملاً از نوشته‌های دانش‌آموز بیشتر است. ✓</p> <p>معلم فقط روی برگه‌های مشکل‌دار بازخورد نوشته (آن هم پیش از اندازه) و روی برگه‌های بدون مشکل بازخوردی نداده است. ✓ ۱۰</p>   | <p>معلم در مورد هر تکلیف، فقط به دو یا سه نکته بازخورد داده شود. ✓</p> <p>بازخورد بر هدف‌های اصلی تأکید کند. ✓</p> <p>بازخورد بر قوت‌ها هم دست نکند که به اندازه‌ی ضعف‌ها تأکید کند. ✓</p> |

سعی کنید همه چیز را از منظر دانش‌آموزان ببینید و سپس قضاوت کنید که با توجه به هدف‌های یادگیری، چه بخشی از کار آن‌ها قابل قبول است و در چه بخشی کار بیشتری باید انجام شود. آیا با دادن تکلیف معینی به دانش‌آموزان می‌توان آنان را متوجه یک نکته‌ی خاص کرد؟ آیا در مورد یک نکته‌ی خاص، شما یا دانش‌آموزان سابقه‌ی ذهنی خاصی دارید؟ مثلاً اگر همیشه «تمیز کار کردن» بخشی از هدف‌های یادگیری شما بوده، ممکن است در بازخورد خود به این نکته هم توجه کنید ولی اگر چنین نبوده است، ارائه‌ی پیشنهاد در مورد «تمیز نوشتن» تأثیر چندانی ندارد و مفید هم نیست. بهتر است همواره هدف‌های یادگیری، کانون بازخورد شما به دانش‌آموز باشد و از مسائل حاشیه‌ای بپرهیزید. شکل ۲-۲ به شما ایده‌هایی در مورد بازخورد مناسب یا نامناسب می‌دهد. در بندهای بعدی، این موارد را بیشتر توضیح می‌دهیم.

### بازخورد در حد مناسب

بازخورد باید از این اصل پیروی کند: "نه کم، نه زیاد، فقط در حد لازم" بدیهی است تعیین "حد لازم" به مخاطب بستگی دارد. شکل ۲-۳ نوشته‌های یک دانش‌آموز کلاس چهارم است. این نوشته شبیه تکلیفی است که بسیاری از دانش‌آموزان انجام می‌دهند. اکنون فرض کنید شما معلم دانش‌آموزانی هستید که این تکلیف را انجام داده‌اند.

#### کلاس چهارم؛ موضوع: ساعت ناهار

شکل ۲-۳

به طور خلاصه شرح دهید که در مدرسه‌ی خود از «ساعت ناهار» چه احساسی دارید. فراموش نکنید که نوشته‌ی شما باید طوری باشد که حتی اگر کسی هم که هیچ وقت مدرسه‌ی شما را ندیده است؛ اگر آن را بخواند، بتواند بفهمد که «کجا ناهار می‌خورید» و «اصلاً ساعت ناهار» شما چه حال و هوایی دارید».

در ساعت ناهار همه سرو صدا می‌کنند، ناهارهایی که به ما می‌دهند خیلی خوش مزه است. آشپز مدرسه‌ی ما خیلی خوب می‌پزد. فرست ناهار خوردن ما ۳۵ دقیقه است ناهار خوری ما بزرگ است و میزهای زیادی دارد. یک میز برای شیر و سالد معلما هم هست. این بود شرح ناهار خوری مدرسه ما.

اگر چه این نوشته بهترین انشایی نیست که یک دانش‌آموز کلاس چهارم می‌تواند بنویسد اما خیلی شفاف و روشن است و این خود، نکته‌ی مهم و با ارزشی است. نکته‌ی دیگر این که خیلی ساده نوشته شده است و انشای یک‌نواختی دارد. اگر دانش‌آموز می‌داند بهتر است در نوشته‌اش به جزئیات بیشتری پردازد، احتمالاً این کار را انجام می‌داد. یک بازخورد احتمالی اولیه می‌تواند به این صورت باشد:

"نوشته‌ات خیلی روشن و واضح، و برای من قابل فهم است."

این بازخورد مثبت است و به هدف آموزشی (تمیز و معنادار نوشتن) هم توجه کرده است. بازخورد احتمالی بعدی می‌تواند به این صورت باشد:

"اگر به جزئیات بیشتری اشاره می‌کردی، انشایت جالب‌تر می‌شد."

«نوشته‌ای که سر و صدا زیاد است ولی می‌توانی این را بیشتر توضیح بدهی، که سر و صدا از کجاست»

برای بعضی دانش‌آموزان، همین دو نکته کافی است تا روی انشایشان کار کنند. اما برای دانش‌آموزانی که علاقه‌مندند روی نوشته‌هایشان بیشتر کار کنند، بازخورد می‌تواند مفصل‌تر باشد:

«منظور تو از «غذای خوب» چه غذایی است؟ می‌توانی مثال بزنی؟»

«معمولاً ناهار تو در مدرسه چیست؟ دوست تو چه می‌خورد؟ آیا برای معلمان غیر از شیر و سالاد، چیز دیگری

هم هست؟»

بدیهی است این بازخوردها باید شفاهی باشند؛ زیرا از یک‌سو نوشتن آن‌ها زمان بر است و از سوی دیگر، در صورتی که نوشته شوند، حجم آن‌ها از نوشته‌های دانش‌آموز بیشتر می‌شود. بهتر است وقتی سر میز دانش‌آموزان هستید و با آن‌ها در گروه‌های کاری گفت‌وگو می‌کنید، به این موارد اشاره کنید. زمانی که نوشته‌ی دانش‌آموز اصلاح شد، وقت تصحیح لغاتی می‌رسد که احتمالاً غلط نوشته شده است.

اگر چه ما در این جا فقط به «میزان بازخورد» اشاره می‌کنیم اما به موارد دیگری هم که

**بازخورد باید به میزان مناسب داده شود؛ بنابراین، معلم باید بتواند به درستی تصمیم بگیرد که چه مقدار و در مورد چه نکاتی بازخورد دهد.**

دانش آموز را برای بهتر کردن کارش راهنمایی می‌کند، می‌پردازیم. حتماً متوجه شده‌اید که بازخورد نه تنها تا حدی دید انتقادی دارد، ساده است و به جزئیات نمی‌پردازد بلکه، توصیه‌هایی برای بهتر شدن نوشته و رفع اشکالات آن می‌دهد؛ البته بدون این که به جزئیات چگونگی رفع اشکالات بپردازد. این توصیه‌ها دانش آموز را ترغیب می‌کند که گام‌های بعدی را خود بردارد. این گام‌ها در حد توان دانش آموزان است و آنان قبلاً هم آن‌ها را تجربه کرده‌اند.

**بازخورد در حد نامناسب: تأکید بر روند مکانیکی کار.** در هنگام خواندن انشای دانش آموزان، معمولاً معلم اولین کاری که انجام می‌دهد، این است که با مداد یا خودکار رنگی غلط‌های املائی را تصحیح می‌کند. در مثالی که از انشای دانش آموز آورده شد، معلم نوشته بود که کلمه‌ی «فُرسْت» باید به شکل «فرصت» نوشته شود یا «سالاد» درست است و نه «سالد» و «معلم‌ها» نه «معلمان». این نوع بازخوردها ممکن است مهم به نظر آیند اما از دانش آموز یک «نویسنده» نمی‌سازند. او برای نویسنده‌ی خوب شدن بیشتر نیاز دارد که از فرایند نوشتن آگاه باشد و نه این که غلط‌های املائی خودش را بشناسد. این نکته مورد بسیار ظریفی را یادآوری می‌کند که معلم باید متوجه آن باشد.

#### طریقه‌ی بازخورد

معلم می‌تواند به شیوه‌های مختلف کتبی و شفاهی بازخورد دهد. بعضی مواقع نوع تکلیف طوری است که یک بازخورد کتبی را می‌طلبد (مثل بررسی و اظهار نظر در مورد نوشته‌های یک دانش آموز) و بعضی مواقع بازخورد شفاهی مناسب‌تر است (مثل بازخورد در هنگام مشاهده‌ی فعالیت‌ی که دانش آموز در حال انجام دادن آن است؛ مثلاً حل یک مسئله‌ی ریاضی). بعضی مواقع بازخورد به صورت عملی است (مثلاً وقتی می‌خواهید به یک بچه‌ی دوره‌ی آمادگی یاد دهید که قلم را چگونه در دست بگیرد). معمولاً بهترین بازخوردها در تعامل با دانش آموز حاصل می‌شود. به عنوان مثال، به جای این که تمام نکات را به دانش آموز بگویید، می‌توانید با این پرسش‌ها

معمولاً بهترین بازخوردها در تعامل با دانش آموز حاصل می‌شود.

شکل ۴-۲ **طریقه‌ی بازخورد**

| هدف:   |   |
|--|---|
| انتقال پیام بازخورد به بهترین طریق ممکن  |   |
| مثال: طریق نامناسب   | مثال: طریق مناسب  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد شفاهی است؛ چون معلم ترجیح می‌دهد زحمت نوشتن را نکشد.</li> <li>• دادن بازخورد کتبی به دانش‌آموزانی که در خواندن مشکل دارند.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• اگر می‌خواهید دانش‌آموز درباره‌ی موارد بازخوردها تفکر و تأمل کند، بازخورد کتبی دهید.</li> <li>• به دانش‌آموزی که در خواندن و درک مطلب ضعیف است، بازخورد شفاهی دهید.</li> <li>• اگر حجم بازخورد شما زیاد است، آن را به طور شفاهی بدهید؛ چون دانش‌آموزان معمولاً حوصله‌ی خواندن بازخورد کتبی در حجم زیاد را ندارند.</li> <li>• ارائه‌ی بازخورد به فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان را با اجرای نمایشی از آن یا مشابه سازی آن همراه کنید.</li> </ul> |

معلم به دانش‌آموزان بازخورد می‌دهد، حجم بازخورد زیاد است

۱۱ ✓  
۱۲ ✓  
۱۳ ✓

شروع کنید: «چه نکته‌ی جالبی در این کار دیدی؟» «از چه چیزی تعجب کردی؟» و... به طور کلی، در بازخورد دادن می‌توانید بدون تأکید بر نکته‌ی خاصی، پرسش‌هایی مشابه آن چه گفته شد، طرح کنید. بدیهی است این که بازخورد را به صورت کتبی یا شفاهی بدهید، به توان خواندن دانش‌آموز هم بستگی دارد. توجه به این نکته برای دانش‌آموزان خردسال خیلی مهم است: آیا آنان می‌فهمند شما چه نوشته‌اید؟

تصمیم‌گیری در مورد کتبی یا شفاهی بودن بازخورد به فرصت‌هایی هم که پیش می‌آید، بستگی دارد. گفت‌وگو با دانش‌آموزان یکی از بهترین روش‌های ارائه‌ی بازخورد است؛ چون به معلم فرصت تعامل با دانش‌آموز و شناخت بیشتر وی را می‌دهد. بدیهی است که این شیوه‌ی کار زمان بر است و ممکن است شما چنین فرصتی نداشته باشید. شکل ۴-۲ مثالهایی از طرق مناسب بازخورد ارائه می‌کند و موارد بیشتری را توضیح می‌دهد.

**انتخاب طریقه‌ی مناسب: معلم و شکار لحظه‌ها.** اگر بازخورد معلم به دانش‌آموز را در مورد موضوع «ساعت ناهار» و شکل ۳-۲ که اصولی را برای این بازخورد تدوین کرده است مرور کنید، متوجه می‌شوید که گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموز حول دو موضوع نسبتاً ساده می‌چرخد: (۱) نوشته‌ات کاملاً واضح و روشن است؛ (۲) در مورد جزئیات بیشتر بنویس. مبنای این بازخوردها نیز انشای دانش‌آموز بوده است. اگر معلم در بازخوردی که می‌دهد به جزئیات و شیوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات هم بپردازد، به احتمال زیاد حجم نوشته‌ی او از انشای دانش‌آموز

بیشتر می‌شود. این کار نه ضروری است و نه احتمالاً مؤثر و علاوه بر این، ممکن است دانش‌آموز را نگران کند. بهتر است موارد دیگر در یک گفت‌وگوی مختصر مطرح شود؛ به همین دلیل، بازخورد شفاهی در بعضی مواقع بازخورد مناسب‌تری است.

**انتخاب طریقه‌ی نامناسب: بازخورد کتبی غیر قابل فهم برای دانش‌آموز.** به مثالی از یک

بازخورد نامناسب که خود شاهد آن بوده‌ام، توجه کنید:

در یک کلاس، هدف معلم این بود که دانش‌آموزان را برانگیزد تا مهارت نوشتن خود را افزایش دهند. او با این هدف، متنی را روی تخته نوشت و از دانش‌آموزان خواست که آن را در دفترشان کپی کنند. دانش‌آموزی در انجام دادن کار مشکل داشت؛ او نمی‌توانست همه‌ی کلمات را به درستی کپی کند. هر بار که معلم سر میز او می‌رفت، با قلم قرمز دائم روی نوشته‌هایش خط می‌کشید و مثلاً می‌نوشت: «این را حذف کن» و یا در موردی که دانش‌آموز به جای «راز» نوشته بود «زار»، معلم آن را خط زد و نوشت «برعکس». دانش‌آموز گیج شده بود و از بازخورد معلم چیزی نمی‌فهمید. او معنای عبارت «حذف کن» یا «برعکس» را نمی‌دانست. اما نوشته‌های قرمز رنگ معلم به او فهماند که کارش را خیلی بد انجام داده است. البته این دانش‌آموز اصلاً نفهمید که چه مشکلی دارد و چگونه می‌تواند آن را رفع کند. در واقع، در ترازوی این معلم، دانش‌آموز کم آورده بود. اگر این اتفاق دائم تکرار شود، از تحمل دانش‌آموز خارج است و به زبان ساده، «دانش‌آموز می‌برد».

مخاطب بازخورد

شکل ۵-۲

| هدف:  |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد خاص و مناسب به مخاطب بدهید.</li> <li>• با برقراری ارتباط مناسب با مخاطب، به او می‌گویید که برای یادگیری‌اش ارزش قائلید.</li> </ul> |  |
| مثال بازخورد نامناسب به مخاطب   | مثال بازخورد مناسب به مخاطب  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• به همه‌ی مخاطبان یک نوع بازخورد می‌دهید.</li> <li>• هیچ وقت بازخورد انفرادی نمی‌دهید؛ چون خیلی وقت گیر است.</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• با برقراری ارتباط با دانش‌آموز خاص، در مورد عملکرد او ۱۵٪ بازخورد می‌دهید. می‌رسم.</li> <li>• زمانی که تعداد زیادی از دانش‌آموزان یک مشکل مشترک دارند، با یک بازخورد مختصر مشکلات را بررسی می‌کنید و روش رفع آن‌ها را شرح می‌دهید.</li> </ul> |

### مخاطب

در مثال بالا متوجه شدید که توجه معلم به دانش‌آموزی که مخاطب اوست، بسیار اهمیت دارد. درست همچون هر نوع ارتباط دیگر، بازخورد زمانی مؤثر واقع می‌شود که در مخاطب احساس خوبی ایجاد کند. اگر معلم به دانش‌آموز بازخورد فردی می‌دهد، باید به ویژگی‌های او توجه کند و بازخورد را برای او، به زبان او و در حد فهم او بیان کند. در این صورت، دانش‌آموز هم احساس می‌کند که معلم دوست دارد او یاد بگیرد و هم برای او وقت گذاشته است: "معلم نوشته‌های مرا خوانده و در مورد آن فکر کرده است". به عبارت دیگر، مهم‌ترین اصل در بازخورد این است: "متوجه باشید که برای چه کسی می‌نویسید یا با چه کسی صحبت می‌کنید. گفته‌ها و نوشته‌هایتان باید در حد فهم مخاطبتان باشد."

گاه ممکن است لازم باشد به همه‌ی کلاس بازخورد دهید. این بازخورد می‌تواند مرور مختصر آن‌چه قبلاً آموزش داده‌اید باشد؛ اما اگر بخواهید به یک گروه کوچک بازخورد دهید، می‌توانید زمانی که دیگران به کار خود مشغول‌اند، به سراغ گروه مورد نظرتان بروید و با آنان گفت‌وگو کنید؛ یا این که از دانش‌آموزانی که در انجام دادن کار خود موفق بوده‌اند و تجربه‌ی بیشتری دارند، کمک بگیرید و از آنان بخواهید که با کلاس در مورد مفهوم یا مهارت مورد نظر شما گفت‌وگو کنند.

در روش دیگر می‌توانید به نوعی بازخورد فردی و گروهی را هم زمان کنید؛ برای مثال، وقتی متوجه می‌شوید که شیوه‌ی نوشتاری دانش‌آموزان یک گروه اشکال دارد، مثلاً از کلمه‌های پیچیده، نامفهوم و نابه‌جا استفاده می‌کنند، موارد خاصی را در نظر بگیرید و با ذکر مثال‌های مناسب، مشکل را بیان کنید و برای رفع آن، راه حل ارائه دهید. در همین زمان، ممکن است با پرسش از فرد خاصی در گروه به او بازخورد فوری بدهید: "به جای کلمه‌ی «بزرگ» چه کلمه‌ی دیگری می‌توانی بگذاری؟"، "می‌توانی این ماجرا را طوری تعریف کنی که هر کس آن را بخواند، بفهمد چه اتفاق وحشتناکی افتاده است؟" شکل ۵-۲ در بر دارنده‌ی مثال‌هایی از انتخاب‌های خوب و بد در بازخورد به مخاطب است و پس از آن، ویژگی‌های یک بازخورد مناسب به طور مفصل شرح می‌دهد.

**انتخاب مناسب مخاطب بازخورد:** توضیح درس ریاضی برای یک گروه از دانش‌آموزان. معلم ریاضی در کلاس دوم راهنمایی متوجه شد که حدود یک سوم دانش‌آموزان در حل یک مسئله مشکل دارند. مشکل آنان در رسم کردن عمود منصف یک پاره‌خط بود. بعضی از آنان سعی می‌کردند طول پاره‌خط را با خط‌کش اندازه بگیرند و سپس به جای این که دو دایره به مراکز دو نقطه‌ی انتهایی پاره‌خط رسم کرده و نقاط تقاطع دو دایره را به هم وصل کنند، سعی

داشتند پاره‌خط را با خط‌کش دو قسمت کنند. معلم این مشکل را در برگه‌ی چند دانش‌آموز مشاهده کرد و دریافت که وقت مناسبی برای دادن بازخورد به کل کلاس است. او بازخورد خود را به این صورت شروع کرد: "من می‌خواهم عمود منصف یک پاره‌خط را رسم کنم؛ چون متوجه شدم که بعضی از دانش‌آموزان در تکالیفی که قرار بود انجام دهند نتوانسته‌اند عمود منصف یک پاره‌خط را به درستی رسم کنند"

با این مقدمه، معلم دو کار انجام داد: اول این که به دانش‌آموزان گفت که چه می‌خواهد انجام دهد و دیگر این که دانش‌آموزان فهمیدند که معلم تکالیف را دیده و به همین دلیل، می‌خواهد اشکالات آنان را رفع کند. اگر معلم بدون گفتن این مقدمه شروع به رسم عمود منصف یک پاره‌خط می‌کرد، بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانستند با این کار او ارتباط برقرار کنند و احتمالاً در شروع کار از خود می‌پرسیدند: «درس امروز چیست؟»

دوم این که معلم در این روش، هدف خود را از آنچه انجام داد با ذکر دلیل بیان کرد؛ بنابراین، بازخورد و مرور مجدد درس هدف او شد: «هدف ما این بود ...، حال اگر این کارها را انجام دهید، به هدف نزدیک‌تر می‌شوید».

در ابتدای کار، معلم یک پاره‌خط رسم کرد و آن را پاره‌خط (من) نامید. سپس، از مینا که مطمئن بود تکلیفش را درست انجام داده است، خواست تا پای تخته بیاید و عمود منصف پاره‌خط را رسم کند. در هر مرحله‌ی کار معلم از کلاس می‌پرسید «مینا چه می‌کند؟». وقتی کار انجام شد، او یک پاره‌خط دیگر رسم کرد و از دانش‌آموزی که می‌دانست در رسم کردن عمود منصف مشکل داشته است، خواست عمود منصف این پاره‌خط را رسم کند. این دانش‌آموز با هدایت معلم توانست کار را با موفقیت انجام دهد. در پایان، معلم برگه‌های دانش‌آموزان را به آنان برگرداند تا هر که در رسم عمود منصف مشکلی داشته است، آن را رفع کند و برگه‌اش را دوباره به معلم بازگرداند. در پایان کار، معلم یک پرسش طرح کرد، و بچه‌ها با انجام دادن آن، نشان دادند که تقریباً همه یاد گرفته‌اند که چگونه عمود منصف یک پاره‌خط را رسم کنند.

**انتخاب نامناسب مخاطب بازخورد: توضیح درس ریاضی برای گروهی از دانش‌آموزان.**

سناریوی کلاس ریاضی که آن را شرح دادیم، سناریوی ساده‌ای بود که می‌توانست به شکل دیگری هم اتفاق بیفتد. فرض کنید معلم متوجه شده است که دو نفر از دانش‌آموزان - یعنی علی و آرش - در اندازه‌گیری طول یک خط مشکل دارند. اولین عکس‌العمل وی این است که روی شکل غلطی که این دو نفر کشیده‌اند یک خط قرمز می‌کشد و بلافاصله شروع می‌کند به توضیح دادن. برای همه‌ی کلاس، واضح است که این شیوه‌ی کار برای بیشتر بچه‌های کلاس که در رسم عمود منصف مشکلی ندارد، خسته کننده است. در مواقعی که تعداد بسیار محدودی از

دانش‌آموزان مشکل دارند، تکرار مجدد درس برای همه‌ی کلاس روش خوبی نیست؛ زیرا در این شیوه‌ی کار (وقتی که معلم دوباره این قسمت را تدریس می‌کند، مثلاً یادآوری می‌کند که روش استفاده از خط‌کش و اندازه‌گیری روش مناسبی برای رسم عمود منصف نیست و با مثال‌هایی مجدداً روش رسم عمود منصف را دوباره توضیح می‌دهد)، مخاطب معلم فقط علی و آرش هستند. در این سناریو بهترین بازخورد، بازخورد فردی است. معلم می‌تواند وقتی دانش‌آموزان سرگرم انجام دادن تکلیف کلاسی هستند، به علی و آرش به طور انفرادی بازخورد دهد. روش دیگر این است که معلم نظر خود را روی برگه‌ی علی و آرش بنویسد و به آن‌ها فرصت یادگیری و تمرین بیشتر بدهد یا از هم‌گروهی‌هایشان کمک بگیرد تا مطمئن شود مشکل آن دو رفع شده است. اگر روال کلاس اجازه می‌دهد که معلم افراد گروه را جابه‌جا کند، وی می‌تواند با توجه به تفاوت‌های یادگیری، افرادی را که نتوانسته‌اند عمود منصف را به درستی رسم کنند، در یک گروه بگذارد و با تعامل در آن گروه، مشکل همه را رفع کند.

## انتخاب محتوای بازخورد

برای تعیین محتوای بازخورد خود به دانش‌آموز، بر این موارد تمرکز کنید: کانون توجه در بازخورد؛ معیار مقایسه؛ عملکرد دانش‌آموز؛ توان مخاطب؛ موارد یاد شده معمولاً در هر بازخوردی که می‌دهید، پنهان‌اند؛ بنابراین، لازم است متوجه باشید که چگونه بازخورد می‌دهید. در این باره در فصل سوم که به ادبیات بازخورد، (انتخاب جمله‌ها، خاص بودن آن‌ها و میزان شفافیت و نیز آهنگ صدای معلم هنگام بازخورد) اختصاص دارد، بیشتر توضیح داده‌ایم.

### کانون توجه بازخورد

پژوهشگران بازخورد را در چهار سطح متمایز قرار داده‌اند:

- بازخورد به نتیجه‌ی کار یعنی به تکلیفی که انجام شده است؛
- بازخورد به فرایند انجام دادن تکلیف؛
- بازخورد به میزان خودکار بودن دانش‌آموز (میزان خودتنظیمی)؛
- بازخورد به دانش‌آموز به عنوان یک فرد.

در بازخورد نوع اول، معلم به کاری که باید انجام می‌شده (تکلیف)، می‌پردازد و فقط در مورد درستی یا نادرستی نتایج آن کار و خطاهای موجود اطلاعاتی می‌دهد. در بازخورد نوع دوم، معلم به فرایند انجام تکلیف می‌پردازد و در مورد عمق و کیفیت کار اطلاعاتی می‌دهد. وی برای دادن

این اطلاعات، معمولاً یک معیار شفاف (مثلاً بارمبندی معینی) یا غیر شفاف (مثلاً یک نوشته‌ی کتبی) را برمی‌گزیند و براساس آن، فرایند کار را قضاوت می‌کند. در بازخوردی که به تکلیف می‌پردازد (نوع اول)، ممکن است معلم از دانش آموز بخواهد که اطلاعات بیشتری بدهد (مثلاً: خوب بود در مورد اعضای اولین شورای شهر اطلاعات بیشتری می‌دادی)؛ در این بازخورد، معلم می‌تواند به صفحه‌بندی و تمیزی کار نیز توجه کند.

اگر هدف معلم اصلاح بدفهمی‌های دانش‌آموز باشد، بازخورد به تکلیف (نوع اول) مؤثرتر از بازخورد به فرایند (نوع دوم) است؛ زیرا در بازخورد به فرایند، معلم از دانش‌آموز اطلاعات بیشتری می‌خواهد.

بدیهی است برای این که دانش‌آموز بتواند اطلاعات بیشتری جمع‌آوری کند، باید به اندازه‌ی کافی راهنمایی شود. یک اشکال عمده‌ی بازخورد مربوط به تکلیف (نوع اول) این است که این بازخورد فقط خاص آن تکلیف است و گرچه به یادگیری کمک می‌کند ولی به اندازه‌ی بازخورد نوع دوم - که به فرایند توجه دارد - مؤثر نیست. +

بازخورد در مورد فرایند انجام دادن یک تکلیف (نوع دوم بازخورد)، به دانش‌آموز در مورد شیوه‌ی انجام دادن تکلیف اطلاعاتی می‌دهد؛ یعنی، معلم با توجه به آنچه دانش‌آموز انجام داده است، در مورد کیفیت عملکردش بازخورد می‌دهد و در مورد روش‌های دیگر انجام دادن آن کار نیز اطلاعاتی در اختیار او می‌گذارد. دانش‌آموزان باهوش و موفق معمولاً خودشان هم می‌توانند از بازخورد نوع اول، در مورد فرایند کار اطلاعاتی کسب کنند؛ به عبارت دیگر، وقتی به این دانش‌آموزان بازخورد مبتنی بر نتایج کار داده می‌شود (دانش نتایج کار)، آنان می‌توانند به خودشان بازخورد شناختی بدهند (به عبارتی ویژگی نتایج کار را با فرایند انجام کار مرتبط کنند). بدیهی است وقتی معلم در مورد فرایند کار اطلاعاتی می‌دهد، همه‌ی دانش‌آموزان از آن استفاده می‌کنند و به تناسب کاری که انجام داده‌اند، خود را با معیارها و چهارچوب یک تکلیف خوب می‌سنجند. این روش برای توجه به نیازهای یادگیری همه‌ی دانش‌آموزان بسیار مؤثر است و به آنان شیوه‌های یادگیری را می‌آموزد. (در فصل هفتم به این مقوله بیشتر می‌پردازیم).

فراموش نکنید وقتی هدف بازخورد افزایش توان خود کار بودن دانش‌آموز است، این بازخورد باید در مرحله‌ی اول، اعتماد به نفس مخاطب را تقویت کند تا به واقع مؤثر باشد.

دانش آموزی که خودکار ( خودتنظیم) است، همواره وضع یادگیری خود را بررسی و کنترل می کند. این دانش آموز بازخورد معلم را می شنود، می فهمد و به کار می بندد و البته ممکن است به دلایلی آن ها را به کار نگیرد. به علاوه، این دانش آموزان خودشان تشخیص می دهند که آیا لازم است اطلاعاتی کسب کنند، تمرین کنند یا به بازخورد معلم نیاز دارند. دانش آموزانی که خودکار نیستند، یعنی مهارت خودتنظیمی ندارند، به شدت به معلم وابسته اند و به این دلیل، در مورد هر کاری که انجام می دهند، منتظرند ببینند معلم چه نظری دارد و چه بازخوردی می دهد.

دانش آموزان خودکار، اعتماد به نفس دارند و بیشتر مایل اند تلاش خود را صرف بازخورد گرفتن از معلم و جمع آوری اطلاعاتی کنند که احتمالاً کارشان را بهتر می کند و خود تصمیم می گیرند که آن اطلاعات ارزش تلاش و وقت صرف کردن را دارد یا نه. فراموش نکنید وقتی هدف بازخورد افزایش توان خود کار بودن دانش آموز است، این بازخورد باید در مرحله اول، اعتماد به نفس مخاطب را تقویت کند تا به واقع مؤثر باشد.

در بسیاری از مواقع، بازخوردهای معلمان به صورت تعریف از خود دانش آموز است نه کار وی؛ مثلاً "عجب دختر باهوشی هستی!". این شیوهی بازخورد به دو دلیل مناسب نیست:

یکی این که این نوع بازخوردها به دانش آموز نمی گوید که چگونه می تواند پیشرفت کند و بنابراین، سازنده و رشد دهنده نیست؛ دیگر این که صفت خاصی را که به دانش آموز نسبت

شکل ۶-۲ کانون توجه بازخورد

| هدف:   | مقاله هایی از کانون توجه مناسب در بازخورد دادن   | مقاله هایی از کانون توجه مناسب در بازخورد دادن  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>شرح کیفیت کار با توجه به هدفهای یادگیری</li> <li>مشاهدهی فرایند یادگیری و اتخاذ خط مشی ارائهی بازخورد با هدف بهبود کار</li> <li>افزایش اعتماد به نفس دانش آموز با ارتباط دادن نتیجهی کار به میزان تلاش آگاهانه و هدفدار دانش آموز.</li> <li>اجتناب از تعریف و تمجیدهای مشخص شخصی</li> </ul> | <p>مثال هایی از کانون توجه نامناسب در بازخورد دادن</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>بازخوردهایی که دانش آموز را دور می زند (مثال: «کار سختی است» به جای «کارت را خوب انجام دادی؛ چون...»)</li> <li>نقد کردن بدون پیشنهاد راه کارهایی برای بهبود و پیشرفت کار می دهد.</li> <li>بازخورد شخصیتی دادن (مثال: چه طور توانستی این کار مستخره را انجام دهی؟)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>در بازخورد قوتها و ضعفها در نظر گرفته می شود.</li> <li>بازخورد معلم بر فرایند انجام دادن کار متمرکز است و پیشنهادهایی می دهد که دانش آموز می فهمد چه کند تا ۲۵٪ پیشرفت کند.</li> <li>معلم بازخوردها را با این فرض می دهد که این دانش آموز است که انتخاب می کند کار را چگونه انجام دهد.</li> <li>بازخوردها در بردارندهی تعریف و تمجید شخصی نیستند.</li> </ul> |

۲۲. نقاشی توصیفی نقاشی کلاس بود

معلم می گوید

داده می‌شود، (مثلاً باهوش بودن)، یک صفت فطری - و نه اکتسابی - جلوه می‌دهد که از کنترل دانش‌آموز خارج است. اگر دانش‌آموز تصور کند که هوش امری فطری است، این تفکر در او تقویت می‌شود که نتیجه‌ی کار هیچ ربطی به میزان تلاش وی ندارد و مثل این است که بگوییم تقدیر این دانش‌آموز این بوده است. به عکس، وقتی بازخورد بر فرایند تلاش دانش‌آموز متمرکز می‌شود، این تفکر را تقویت می‌کند که نتیجه‌ی کار به روش کار، تلاشی که او می‌کند و نیز کنترلی که بر کارش دارد، وابسته است نه به توانایی ذاتی او. این رویکرد نه تنها فرایند یادگیری را بهتر می‌کند بلکه در واقع، ایده‌ای است که واقعیت دارد.

در شکل ۶-۲ مثال‌های مناسب و نامناسب از «کانون توجه بازخورد» داده شده است.

بازخورد شما در مورد فرایند کار دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که نشان دهد نتایج کار آنان به مراحل انجام کار وابسته است. وقتی بازخورد شما به دانش‌آموزان نشان می‌دهد که نادرستی نتیجه‌ی کار به دلیل خطاهایی بوده است که در فرایند انجام کار مرتکب شده‌اند، آنان را وا می‌دارد که به تدریج تمرین کنند تا آن خطاها را بشناسند. دانش‌آموزان می‌توانند این تمرین را به صورت انفرادی انجام دهند. آنان با کمک و راهنمایی شما متوجه می‌شوند که چه عواملی مانع دستیابی آنان به نتیجه‌ی درست می‌شود؛ مثلاً بی‌توجهی یکی از این موارد است و به دانش‌آموزان گوشزد می‌کند که اگر در کارشان دقت و حوصله‌ی بیشتری به خرج دهند، نتیجه‌ی بهتری می‌گیرند. اطلاعات ناقص و دانش کم باعث خطاهایی در مورد حقایق و مفاهیم می‌شود. بدیهی است این خطاها با مطالعه‌ی وسیع‌تر و انتخاب روش‌های مناسب‌تر کاهش پیدا می‌کنند. درک این که دانش‌آموز در مورد چه مفاهیم و موضوعاتی مشکل دارد، به وی کمک می‌کند که با شناسایی ضعف‌های خود آگاهانه‌تر و نه‌سخت‌تر کار کند.

از طرف دیگر، دانش‌آموزان باید قادر باشند نشان دهند که چرا یک پاسخ درست است. اگر آنان این کار را به صورت گروهی انجام دهند و به خصوص وقتی به آنان فرصت می‌دهید تا دلیل خود را در عمل نشان دهند، احساس رضایت بیشتری می‌کنند. پیشنهاد می‌شود زمانی که دانش‌آموزان اشتباه خودشان را می‌پذیرند و راه حل آن را تعیین می‌کنند، دست کم یک بار به

وقتی بازخورد بر فرایند تلاش دانش‌آموز متمرکز می‌شود، این تفکر را تقویت می‌کند که نتیجه‌ی کار به روش کار، تلاشی که او می‌کند و نیز کنترلی که بر کارش دارد، وابسته است نه به توانایی ذاتی او. این رویکرد نه تنها فرایند یادگیری را بهتر می‌کند بلکه در واقع، ایده‌ای است که واقعیت دارد.

آنان فرصت دهید تا تکلیف یا فعالیتی مشابه، ولی این بار بدون اشتباهات قبلی را انجام دهند. این شیوه‌ی کار به دانش‌آموزان نشان می‌دهد که اگر به بازخورد معلم توجه کنند، نتیجه می‌گیرند. در عین حال، این پیام را منتقل می‌کند که همه اشتباه می‌کنند اما مهم این است که از اشتباهات، یاد بگیرند و کار خود را تصحیح کنند.

در فصل پنجم مثال‌های متعددی در مورد این شیوه‌ی کار آورده شده است.

### مقایسه

در امتحانات معمولاً معلمان از ملاک هنجاری (مقایسه دانش‌آموز با دیگر دانش‌آموزان) یا ملاک نرّمی (مقایسه عملکرد دانش‌آموز با یک استاندارد) استفاده می‌کنند. در بازخورد دادن هم از همین ملاک‌ها استفاده می‌شود.

**ملاک نرّمی.** وقتی کار دانش‌آموز را با هدف خاصی مقایسه می‌کنید، از ملاک نرّمی استفاده کرده‌اید که معیار خوبی برای بازخورد دادن است. ("تمام جزئیات کار تو این ایده را که در مورد کوسه‌ها چیزهای نادرستی گفته شده است، تأیید می‌کند اما فقط این یک مورد را نمی‌فهمم که موضوع چه ارتباطی به بحث کوسه‌ها دارد؟"). این بازخورد به دانش‌آموز کمک می‌کند بفهمد که برای رفع مشکل، چه کاری باید انجام دهد.

**داشتن معیار معین برای بازخورد دادن، درست مثل داشتن طرح تدریس است.** در طرح تدریس، شما هدف یادگیری را مشخص می‌کنید (تحت عنوان هدف کلی و جزئی)، این که منظورتان از این هدف چیست، چگونه دانش‌آموزان می‌فهمند که در انجام تکلیفشان تا چه اندازه به هدف نزدیک شده‌اند. پاسخ این پرسش‌ها در بازخوردی است که براساس توجه به ملاک برنامه‌ی درسی داده می‌شود. دانش‌آموز باید پاسخ این پرسش‌ها را بداند تا یادگیری اتفاق بیفتد.

**ملاک دانش‌آموز محور.** معیار دیگری هم وجود دارد و آن ملاک "دانش‌آموز محور" است. در استفاده از این ملاک، وضعیت فعلی و قبلی دانش‌آموز اساس بازخورد است. (می‌بینیم که کارت را دوباره مرور می‌کنی، محاسبات را بهتر از دفعه‌ی قبل انجام داده‌ای! دیدی این روش چه

طوری بازخورد دهید که دانش‌آموز احساس کند دلایل شما را می‌بیند و می‌فهمد که هدف یادگیری چیست و تا چه اندازه به آن نزدیک است و این که او را راهنمایی کرده‌اید که چه کند تا به هدف برسد.

قدر خوب جواب می دهد؟).

این شیوهی بازخورد در مورد دانش آموزانی که لازم است اعتماد به نفسشان زیاد شود تا باور کنند که می توانند یاد بگیرند و بهتر کار کنند، بسیار مفید است. (دیدنی! این بار خوب دقت کردی که در دیکته‌ی انگلیسی، اسامی خاص را با حروف بزرگ بنویسی؛ دفعه‌ی قبل چند بار اشتباه کرده بودی.) فصل هفتم به این موارد با جزئیات بیشتری توضیح داده شده است.

**ملاک هنجاری.** آخرین ملاکی که خیلی گذرا آن را مرور می کنیم، ملاک هنجاری است که در آن دانش آموزان با یک دیگر مقایسه می شوند. استفاده از این ملاک را در بازخورد دادن توصیه نمی کنیم؛ چنین بازخوردی فاقد اطلاعاتی است که به پیشرفت دانش آموز کمک می کند. فرض کنید تکلیف مریم و یاسمن را با هم مقایسه کنید و به مریم بگویید کارش را در مقایسه با یاسمن به خوبی انجام نداده است. اگر به مریم شانس دوباره‌ای بدهید که کارش را تصحیح کند، به نظر شما آیا جز کپی کردن از کار یاسمن اطلاعات دیگری به او داده‌اید؟ بازخورد براساس ملاک هنجاری ضرر دیگری هم دارد و آن، این است که دانش آموزان را در موقعیت بازنده و برنده قرار می دهد (در مثال بالا مریم خود را برنده و یاسمن خود را بازنده حس می کند) و به آنان چنین القا می شود که توانایی خدادادی آنان و نه سعی و تلاششان مهم ترین عامل موفقیت آنهاست.

بحث رقابت در بین دانش آموزان در بسیاری از مدارس آمریکا رواج دارد. بعضی مواقع، دانش آموزان مایل اند وضع خود را در کلاس و در مقایسه با سایر دانش آموزان بدانند. در یک

شکل ۷-۲ انواع مقایسه‌ها در بازخورد دادن

| مقال‌هایی از مقایسه‌های نامناسب   | مقال‌هایی از مقایسه‌های مناسب   |
|---|---|
| <p><b>هدف:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>مقایسه‌ی کار دانش آموز با هدف‌های برنامه‌ی درسی (ملاکی)</li> <li>مقایسه‌ی کار دانش آموز با کار قبلی خود او (دانش آموز)</li> <li>عدم مقایسه‌ی کار دانش آموزان با یک دیگر، مگر در موارد خاص (هنجاری)</li> </ul> | <p>مقال‌هایی از مقایسه‌های نامناسب</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>مقایسه‌ی کار دانش آموز با ملاک از قبل تعیین شده؛</li> <li>مقایسه‌ی کار دانش آموز با ملاک‌هایی که قبلاً در مورد آنها توافق شده است؛</li> <li>تشویق یک دانش آموز ناامید و دل‌سرد با مقایسه‌ی کار دیروز و امروزش و نشان دادن موارد رشد؛ هر چند هنوز جای کار دارد.</li> </ul> |
| <p>مقال‌هایی از مقایسه‌های نامناسب</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>کار دانش آموزان با یک دیگر بر روی نمودار مقایسه‌ی ستونی؛</li> <li>استفاده از معیارهای مختلف که دانش آموز در مورد آنها اطلاعاتی ندارد.</li> </ul>  | <p>مقال‌هایی از مقایسه‌های مناسب</p> <p>۲۲ ✓</p> <p>۲۵ ✓</p>  |

مورد، معلمی گزارش امتحان پایانی را برای اطلاع همه‌ی دانش‌آموزان به این صورت داده بود: ۷ نفر بالاتر از ۱۷، ۱۵ نفر بالاتر از ۱۴ و ... این اطلاعات به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که جایگاه خود را در کلاس تعیین کنند و به این پرسش که "کارم چه طور بود؟" پاسخ دهند. این روش کار در مواردی که معلم می‌داند همه‌ی دانش‌آموزان خوب کار کرده‌اند، مفید است.

برای برگزیدن هر نوع بازخوردی، توجه به زمینه‌ی بازخورد بسیار اهمیت دارد. ملاک هنجاری - یعنی مقایسه‌ی دانش‌آموزان با یک دیگر - را به هیچ وجه در مورد دانش‌آموزانی که مشکل دارند و موفق نیستند، به کار نبرید. این ملاک انگیزه‌ی یادگیری و سعی و تلاش را در دانش‌آموزان را از بین می‌برد. در شکل ۷-۲ مثال‌هایی از انتخاب مناسب و نامناسب انواع مقایسه‌ها آمده است.

### شیوه‌ی ارائه

به واقع، پیشنهاد و اجرای «ارزش‌یابی کیفی، توصیفی» و حذف «روش سنتی نمره دادن» به سادگی امکان‌پذیر نیست. مشکل عمده این است که در ارزش‌یابی توصیفی و کیفی، کیفیت بازخورد مهم‌ترین مسئله است. در واقع، دانش‌آموز باید بتواند بازخوردی را که می‌گیرد، بفهمد و به کارگیرد اما در عمل، دانش‌آموزان براساس تجارب خوب یا بد قبلی خود، شنیده‌ها را تفسیر و انتخاب می‌کنند.

تأثیر بازخورد توصیفی زمانی که با نمره و رتبه‌ی قضاوتی همراه است، کم می‌شود. گاهی قصد شما توصیف وضع دانش‌آموز است ولی او بیشتر آن را قضاوتی می‌بیند تا توصیفی. این امر

شکل ۸-۲ بازخورد در عمل، شیوه‌ی ارائه

| هدف (برای سنجش مستمر):  |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• شرح کار دانش‌آموز</li> <li>• پرهیز از بازخورد همراه با قضاوت که مانع تلاش دانش‌آموز برای حل مشکلات و بهبود کارش می‌شود.</li> </ul>   |  |
| مثال‌هایی از اجرای نامناسب بازخورد  | مثال‌هایی از اجرای مناسب بازخورد   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• نمره دادن به فعالیتی که هدف آن تمرین و بهبود یادگیری است؛</li> <li>• شرح دادن کار دانش‌آموز با کلمه‌ی «بد» یا «خوب»؛</li> <li>• دادن جایزه یا تنبیه کردن؛</li> <li>• انتقاد یا تعریف کلی و عام.</li> </ul> | <p>۲۶</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• بیان قوت‌ها و ضعف‌های دانش‌آموز؛</li> <li>• بیان آن چه در کار دانش‌آموز مشاهده می‌کنید. <i>ببینم می‌کنند</i></li> </ul> <p>معلم</p> |

۲۸ : معلم می‌گوید : « دانش‌آموزی خوبی اجرا کردی »

به خصوص در مورد دانش‌آموزانی، که چندان موفق نیستند، محسوس‌تر است. آنان معمولاً از هر نوع بازخوردی، مفهوم «تو نمی‌فهمی» را برداشت می‌کنند. در مورد چنین دانش‌آموزانی، بازخورد شما باید بیشتر بر نقاط قوت و پیشرفت آنان تأکید کند؛ حتی اگر این پیشرفت در حداقل لازم هم نباشد، به همراه آن یکی دو گام بعدی و امکان‌پذیر برای آنان تعیین کنید که در بازخورد بعدی بتواند با توجه به موفقیت‌های‌شان، بازخورد امیدوارکننده بدهند. با این حال، اگر به چند نکته توجه کنید، احتمالاً دانش‌آموزان بازخورد توصیفی شما را به درستی تفسیر خواهند کرد.

اول این که به دانش‌آموزان بازخوردهای مداوم، غیر قضاوتی و بدون نمره بدهید. این کار چندان هم ساده نیست. (به خاطر آورید که احتمالاً بارها به آنان گفته‌اید هر کاری که در کلاس انجام می‌دهند، برای شما مهم است). بدیهی است اگر همه‌ی هدف‌های یادگیری را آن‌قدر کوچک بگیریم که دانش‌آموزان دائماً در اولین باری که برای رسیدن به آن هدف تلاش می‌کنند نمره‌ی ۱۹ و ۲۰ بگیرند کار بی‌معنایی است. این که دانش‌آموز احساس کند چه چیز از نظر شما مهم است، به تمرین و تکرار او و صبر و حوصله‌ی شما نیاز دارد. آنان احساس خواهند کرد که اگر در حد امکان‌شان تلاش کنند، شما به آنان توجه می‌کنید و کارشان هم بهتر می‌شود. آنان باید احساس کنند که حق دارند تا رسیدن به نتیجه، تمرین و تلاش کنند. بعد از آن، شما اگر خواستید، می‌توانید امتحان بگیرید و نمره بدهید تا نشان دهید که تلاش آنان بی‌فایده نبوده است. دوم این که طوری بازخورد دهید که دانش‌آموز احساس کند دلایل شما را می‌بیند و می‌فهمد که هدف یادگیری چیست و تا چه اندازه به آن نزدیک است و این که او را راهنمایی کرده‌اید که چه کند تا به هدف برسد. در شکل ۸-۲، مثال‌هایی از انتخاب‌های مناسب و نامناسب در بازخورد توصیفی و قضاوتی آمده است.

### ظرفیت بازخورد

بازخورد باید مثبت باشد اما «مثبت» بودن به معنای رضایت‌ساختگی یا «خوب» جلوه دادن کار دانش‌آموز - وقتی کار به واقع خوب نیست - نمی‌باشد. مثبت بودن به معنای این است که معلم ابتدا بر قوت‌های دانش‌آموز - که می‌تواند کمک کند تا کار او در جهت هدف‌های آموزش باشد - تأکید کند و نشان دهد که او چه چیزی یاد گرفته یا در چه موردی در حال پیشرفت است. مثبت بودن یعنی تعیین این که دانش‌آموز در چه مواردی به تلاش نیاز دارد و راهنمایی وی برای این که بتواند پیشرفت کند. این که ضعف‌ها را ببینیم ولی نتوانیم راه‌کارهایی برای رفع آن‌ها بدهیم، هیچ کمکی به دانش‌آموز نمی‌کند. شکل ۹-۲ مواردی از ظرفیت مثبت یا منفی بازخورد را نشان می‌دهد.

شکل ۹-۲ ■ ظرفیت بازخورد

| هدف  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>شرح کاری که انجام شده است با دید مثبت،</li> <li>دادن پیشنهادهایی برای بهبود کار.</li> </ul>   |  |
| مثال‌های از بازخورد مثبت   | مثال‌های از بازخورد منفی   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>رویکرد و نگاه آن مثبت است.</li> <li>وقتی نقد می‌کند حتماً پیشنهادی برای بهتر شدن می‌دهد.</li> <li>با پیشنهاد همراه است و اظهار نظر کلی و امری نمی‌کند.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>رویکرد و نگاه آن عیب‌جویانه و منفی است.</li> <li>عیب‌ها را می‌گوید اما هیچ راه حلی پیشنهاد نمی‌کند.</li> <li>وقتی ضعفی در کار دانش‌آموز می‌بیند، بازخورد او لحن تحقیر آمیز یا تنبیهی دارد.</li> </ul> |

۲۹ : مثال‌هایی از بازخورد مثبت و منفی در کلاس بود.

تانسال و گیز با مشاهده‌ی رفتار معلمان در مدارس ابتدایی، بازخورد آنان را به دو دسته تقسیم کردند: «بازخورد توصیفی» و «بازخورد قضاوتی». بازخورد قضاوتی ممکن است مثبت باشد که در این صورت، با پاداش، تحسین و موارد مشابه همراه است. بازخورد قضاوتی منفی، با رویکرد تنبیه، انتقادهای کلی و ... بیان می‌شود. ویژگی بازخورد توصیفی این است که رویکرد آن حتی زمانی که با نقد همراه است، عمدتاً مثبت است، نگاه قضاوتی ندارد و به طور محسوس، هدف آن اصلاح و سازندگی است. این دو پژوهشگر بازخورد توصیفی را شامل دو بخش «بازخورد در مورد نتایج» و «بازخورد در مورد بهبود کار» دانسته‌اند. بازخورد در مورد نتایج کار به دانش‌آموز می‌گوید که چه قسمتی از کار را خوب انجام داده است و چرا. بازخورد در مورد بهبود کار به وی می‌گوید چه قسمتی از کار باید بهتر شود و چه گام‌هایی باید بردارد تا این پیشرفت حاصل شود.

در شکل ۱۰-۲، مثال‌هایی در مورد بازخورد معلم آمده که در هر کدام، نقطه تمرکز، معیار مقایسه، عملکرد و ظرفیت (پتانسیل) آن نیز بیان شده است. پیشنهادها در دو گروه «بازخورد خوب» یا «بازخورد بد» آمده است. در نظر داشته باشید که بازخورد، به شدت به زمینه‌ی کار مورد نظر وابسته است. اگرچه در این شکل تا حد ممکن توضیح داده شده است ولی باید در نظر بگیرید که حتی «بازخورد خوب» هم برای دانش‌آموزی که نیاز و رغبتی به شنیدن آن ندارد، خوشایند و مناسب نیست.

شکل ۱۰-۲ مثال‌هایی از محتوای بازخورد (ادامه)

| کانون توجه، مقایسه، شیوهی ارائه و ظرفیت بازخورد   | بازخورد معلم   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی</li> <li>• شیوهی ارائه — توصیفی</li> <li>• ظرفیت — مثبت</li> </ul> <p>این مثالی از یک بازخورد خوب است، اگر دانش‌آموز به واقع نیاز دارد که بداند محتوای هر بند چگونه باید باشد.</p>  | <p>هر بند یک فکر (ایده) اصلی دارد که در عنوان آمده است.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف، مراحل کار، خود تنظیمی</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی</li> <li>• شیوهی ارائه — توصیفی</li> <li>• ظرفیت — مثبت</li> </ul> <p>این هم مثالی از یک بازخورد خوب است. این بازخورد به دانش‌آموز می‌گوید که کارش با یکی از هدف‌ها (این هدف که جزئیات کار باید در تأیید عقیده‌ی کلی باشد) هماهنگی دارد و این موفقیت را به تلاش او مربوط می‌کند (این که دانش‌آموز از مراجعی استفاده کرده است تا جزئیاتی را جمع‌آوری کند).</p>  | <p>جزئیاتی که شرح داده‌ای، عقیده‌ات را در مورد بازیافت روزنامه تأیید می‌کند. مربع تو در جمع‌آوری این اطلاعات چه بوده است؟</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف، مراحل انجام کار</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی</li> <li>• شیوهی ارائه — توصیفی، براساس معیار ملاکی نقطه ضعف را بیان می‌کند و از دانش‌آموز می‌خواهد راه کارهای بهتری پیدا کند.</li> <li>• ظرفیت — انتقادی، همراه با راهنمایی</li> </ul> <p>این مورد مثالی از یک بازخورد خوب برای دانش‌آموزانی است که به اعتقاد معلم می‌دانند چه باید کنند (به منابع بیشتری رجوع کنند) این بازخورد توان دانش‌آموز در خود کار بودن را افزایش می‌دهد. اما برای دانش‌آموزانی که نمی‌دانند چه کنند بازخورد خوبی نیست.</p> | <p>من فکر می‌کنم گزارش کار تو نمی‌تواند خواننده‌ای را که مخالف بازیافت روزنامه‌هاست، به این کار راضی کند. بین چه کار دیگری می‌توانی انهام دهی تا تعداد موافقان را بیشتر کنی.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف، مراحل کار</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی</li> <li>• شیوهی ارائه — توصیفی، با توجه به هدف</li> <li>• ضعف‌ها بیان شده و شیوه‌هایی برای رفع آنها توصیه شده است.</li> <li>• ظرفیت — انتقاد سازنده</li> </ul> <p>این مثالی از یک بازخورد خوب برای دانش‌آموزی است که به اعتقاد معلم، از مشکل کارش آگاه نیست. بازخورد به دانش‌آموز پیشنهاد می‌کند که برای رفع مشکل، چه کاری باید انجام دهد.</p>  | <p>گزارش کار تو احتمالاً نمی‌تواند مخالفان بازیافت را موافق آن کند؛ می‌توانی در مورد تأثیر بازیافت بر محیط زیست و نیز هزینه‌ی آن بیشتر صحبت کنی.</p>                             |

(ادامه)

| کانون توجه، مقایسه، شیوهی ارائه و ظرفیت بازخورد   | بازخورد معلم   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف، فرایند انجام کار، شخصی</li> <li>• معیار مقایسه — هنجاری؛ مقایسه با سایر دانش‌آموزان</li> <li>• شیوهی ارائه — قضاوتی</li> <li>• ظرفیت — منفی</li> </ul> <p>این مثالی از یک بازخورد بد است. ممکن است معلم تصور کند پیامی که می‌دهد مشابه پیام معلم در مثال قبلی است اما به واقع دانش‌آموز را در مقام رقابت و مقایسه با هم‌کلاسی‌ها قرار داده است (در حالی که کارش باید با هدف فعالیت مقایسه می‌شد). فقط به دانش‌آموز می‌گوید که کارش معلم را راضی نمی‌کند و این به دانش‌آموز احساس بدی می‌دهد؛ بدون آن که فهمیده باشد چه کند تا کارش بهتر شود.</p>   | <p>گزارش کار تو کوتاه‌ترین گزارش کار در کلاس بود. به اندازه‌ی کافی نوشته بودی.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف دانش‌آموز، فرایند انجام کار</li> <li>• معیار مقایسه — دانش‌آموز محور</li> <li>• شیوهی ارائه — توصیفی</li> <li>• ظرفیت — مثبت همراه با نقد سازنده</li> </ul> <p>این مورد مثالی از یک بازخورد خوب است. معیار مقایسه خود دانش‌آموز است؛ معلم نکات مثبت کار دانش‌آموز را یادآوری می‌کند و سپس برای بهتر کردن کار، پیشنهاد می‌دهد دقت کنید که معلم فقط یک پیشنهاد می‌دهد. (و احتمالاً در کار قبلی دانش‌آموز به او در مورد در نظر گرفتن هدف توصیه کرده است). هنگام راهنمایی دانش‌آموز تعداد پیشنهادها را به یک یا دو تا، در حد توانایی دانش‌آموز محدود کنید. پیشنهادها را زیاد فقط دانش‌آموز را گیج کنند.</p> | <p>این گزارش تو از گزارش قبلی‌ات بهتر است. اهمیت بازیافت را خیلی خوب توضیح داده‌ای. اگر به نقش بازیافت در کاهش میزان قطع درختان هم اشاره می‌کردی، گزارش بهتری می‌شد.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — شخصی (بیان می‌کند که گزارش کار بسیار خوب بوده است و به دانش‌آموز می‌گوید که او از نظر معلم «دانش‌آموز خوبی» است).</li> <li>• معیار مقایسه — هنجاری، مقایسه با سایر هم‌کلاسی‌ها</li> <li>• شیوهی ارائه — قضاوتی</li> <li>• ظرفیت — مثبت</li> </ul> <p>این مورد مثالی از یک بازخورد بد است. دانش‌آموز نمی‌فهمد چرا گزارش کارش خوب است و تمجید معلم به کدام ویژگی‌های کارش مربوط می‌شود.</p>   | <p>گزارش کار تو بهترین گزارش کار کلاس بود. امشب می‌توانی یک نفس راحت بکشی.</p>   |

(ادامه)

شکل ۱۰-۲ مثال‌هایی از محتوای بازخورد (ادامه)

| بازخورد معلم  | کانون توجه، مقایسه، شیوه‌ی ارائه و ظرفیت بازخورد  |
|---|---|
| <p>نمودار جالبی رسم کرده بودی. در ابتدا درخت را آورده‌ای و در پایان، به پای این که دوباره به درخت برگردی، واهم بازیافت را نشان داده‌ای. کار خیلی خوبی بود. گزارشت خیلی منظم و شفاف، یک پرفه‌ی کامل بازیافت را شرح می‌دهد. ایرده‌ی این شیوه‌ی کار را از کجا گرفتی؟</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — تکلیف دانش‌آموز — فرایند انجام کار — خود تنظیمی دانش‌آموز.</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی — برنامه درسی</li> <li>• شیوه‌ی ارائه — توصیفی</li> <li>• ظرفیت — مثبت</li> </ul> <p>این مورد، مثالی از یک بازخورد خوب است؛ کاری را انجام می‌دهد که احتمالاً معلم در مثال قبلی قصد انجام دادنش را داشته است. در این جا معلم با نگاه تازه‌ای ویژگی‌های یک کار خوب را توصیف می‌کند. بازخورد به شکل جالبی با هدف کار هم‌سو است. وقتی معلم از دانش‌آموز می‌خواهد شرح دهد که ایده‌ی کار را از کجا گرفته است، به گونه‌ای به وی کمک می‌کند تا در فرایند "خودکار شدن" موفق باشد. پرسش درباره‌ی این که چگونه ایده را به دست آورده است، احتمالاً باعث افزایش استقلال فکری و کاری بیشتری در دانش‌آموز می‌شود.</p> |
| <p>هواست که‌است؟ گزارش کارت را به موقع نداری.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — شخصی</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی (تذکر: وقت‌شناس بودن)</li> <li>• شیوه‌ی ارائه — قضاوتی</li> <li>• ظرفیت — مثبت</li> </ul> <p>این مورد، مثالی از یک بازخورد بد است. درست است که وقت‌شناس بودن مهم است اما اگر خودتان را به جای دانش‌آموز بگذارید، از شنیدن این بازخورد چه احساسی به شما دست می‌دهد؟ آیا رغبت به «وقت‌شناسی» در شما تقویت می‌شود؟</p>  |
| <p>سارا، من هنوز گزارش کاری از تو ندارم؛ می‌توانی علت را توضیح دهی؟</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• کانون توجه — فرایند انجام کار</li> <li>• معیار مقایسه — ملاکی (تذکر، وقت‌شناس بودن)</li> <li>• شیوه‌ی بازخورد — توصیفی</li> <li>• ظرفیت — نامشخص؛</li> </ul> <p>درخواست اطلاعات این مورد، بهتر از مثال قبلی است و فقط به دانش‌آموز یادآوری می‌کند که زمان تحویل کارش رسیده است.</p>  |

### آیا بازخورد شما مناسب بوده است؟

مثال‌های شکل ۱۰-۲ نشان می‌دهد که محتوای بازخورد تا چه اندازه بر تأثیر گذاری آن نقش دارد. در واقع، معلم می‌تواند با بررسی عملکرد دانش‌آموز در دریافت بازخورد، در مورد تأثیر آن قضاوت کند. بازخورد شما خوب است، اگر به نتایج زیر برسید:

- دانش‌آموز یاد بگیرد چگونه کارش را بهتر انجام دهد.
- انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموز بیشتر شود و او باور کند که می‌تواند یاد بگیرد، تمایل به یادگیری، و توان کنترل فرایند یادگیری او افزایش پیدا کند.
- در کلاس شما دانش‌آموزان انتقادهای سازنده را با ارزش و مفید می‌دانند و نسبت به آن دید مثبت دارند.

در مورد هر بازخوردی که می‌دهید، به چهار عامل کانون توجه بازخورد، معیار مقایسه، شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد و ظرفیت آن توجه کنید. شیوه‌ی بیان شما، شفافیت، خاص بودن و آهنگ صدایتان عوامل مؤثر دیگری هستند که در بخش سوم به آن‌ها می‌پردازیم.

# ۳

## چگونه بازخورد کتبی مؤثر دهیم؟

بازخورد کتبی دارای ویژگی‌های خاص خود است. انتخاب کلمات و نیز شیوه‌ی بیان بازخورد به صورت کتبی در میزان تأثیرگذاری آن نقش دارند؛ برای مثال، در بازخورد به انشای یک دانش‌آموز، معلمی در حاشیه‌ی آن چنین نوشت: "منظورت را شفاف بیان نکرده‌ای" و معلم دیگر در همان شرایط نوشت: "متأسفانه من منظور تو را نفهمیدم". هر دو نوشته یک پیام را می‌رسانند اما اولی نقش قضاوتی و دومی نقش توصیفی دارد. در این فصل، ما نکات مهمی را بیان می‌کنیم که معلم با رعایت آن‌ها می‌تواند پیام خود را به طور شفاف به دانش‌آموز برساند. نیز به شرح روش‌هایی در بازخورد کتبی به دانش‌آموز می‌پردازیم؛ مثلاً این که بهتر است معلم بازخورد را به طور مستقیم روی برگه‌ی کار دانش‌آموز بنویسد یا این که برگه‌ی خاصی برای این کار در دفتر دانش‌آموز بچسباند و بازخوردها را روی آن بنویسد. نوشتن بازخورد به درک عمیق این مطلب نیاز دارد که زبان ما کاری بیش از توصیف جهان انجام می‌دهد؛ زبان ما جهان را می‌سازد. رویکرد خانم امیری را به جهان با توجه به جمله‌ی زیر که به دانش‌آموزش می‌گوید، در نظر بگیرید: "وقتی داشتی این موضوع را برای کارت انتخاب می‌کردی، به چه فکر می‌کردی؟ می‌خواستی چه چیزی را کامل کنی؟" خانم امیری با بیان این جمله، به دانش‌آموز می‌گوید: "می‌دانم که قبل از انتخاب موضوع، فکر کرده‌ای و می‌دانم که بدون فکر تصمیم نمی‌گیری. حتماً در انتخاب موضوع هدف خاصی داشته‌ای؛ می‌توانی آن را برای من شرح دهی؟" این رویکرد،

### بازخورد به هر شیوه که داده شود، باید برای دانش آموز قابل فهم باشد.

دانش آموز را به گفت‌وگو و تعامل در مورد کاری که انجام داده است، تشویق می‌کند. در نهایت، او به کمک معلم درمی‌یابد که آیا به هدف مورد نظرش رسیده است یا خیر. از طرف دیگر، این شیوه‌ی کار دانش آموز را در موقعیت یک انتخاب‌کننده قرار می‌دهد که می‌تواند با معلم گفت‌وگو کند.

شیوه‌ی برخورد خانم امیری را با بازخورد همکارش به دانش‌آموزی که عنوان "پرنندگان مهاجر" را برای کار پژوهشی خود انتخاب کرده است، مقایسه کنید: "در مورد پرنندگان مهاجر چیز زیادی پیدا نخواهی کرد؛ این موضوع، خیلی خاص است. موضوع دیگری انتخاب کن." این بازخورد، دانش‌آموز را در یک موقعیت انفعالی و به عبارتی، مجری صرف دستورات معلم قرار می‌دهد؛ در نتیجه، دانش‌آموز معلم را رئیس و فرمانده فرایند یادگیری خود تصور می‌کند. این که معلم در فرایند یادگیری دانش‌آموز نقش بسیار مهمی دارد، یک امری بدیهی است، اما شیوه‌ی برخورد او ممکن است روند یادگیری را متوقف سازد و دانش‌آموز را به تابع صددرصد معلم تبدیل کند که فقط دستورات او را انجام می‌دهد. به عبارت دیگر، حاصل بازخورد معلم دوم، توقف جریان فکری و فعال دانش‌آموز است؛ در حالی که این بازخورد می‌توانست به اجرای یک پروژه یا ارائه‌ی یک گزارش مناسب بینجامد.

در این فصل، ما به طور مفصل در مورد ادبیات بازخورد گفت‌وگو می‌کنیم و به معرفی شیوه‌هایی از بازخورد می‌پردازیم که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا علاوه بر برقراری ارتباط مناسب با گفته‌های شما و درک آنها، احساس هم می‌کند که شما برای او ارزش قائل هستید و علاقه‌مندید که او خیلی خوب یاد بگیرد. هم‌چنین، در مورد انتخاب واژه‌ها و کلماتی صحبت خواهیم کرد که به دانش‌آموز اعتماد به نفس می‌دهند و به او در کنترل فرایند یادگیری خود کمک کنند. بازخوردی که دانش‌آموز را هدایت می‌کند تا در مواردی که امکان پذیر، است گام بعدی یادگیری را خودش انتخاب کند.

### بازخورد شفاف

بازخورد به هر شیوه که داده شود، باید برای دانش‌آموز قابل فهم باشد؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموز باید منظور شما را به خوبی درک کند. دانش‌آموزان مجموعه‌ی واژگان و نیز سوابق و تجربیات

| هدف:  |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• قابل فهم کردن بازخورد تا حد امکان</li> </ul>   |  |
| مثال بازخورد غیرشفاف  | مثال بازخورد شفاف  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• معلم از واژگان و جمله‌های پیچیده استفاده می‌کند.</li> <li>• بازخورد فقط برای معلم قابل درک است و دانش‌آموز نمی‌فهمد که نیازهای یادگیری او چیست.</li> <li>• معلم اصل را بر این می‌گذارد که دانش‌آموز منظور او را درک کرده است.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• معلم از واژگان و جمله‌های ساده استفاده می‌کند.</li> <li>• متن شفاهی یا کتبی بازخورد در حد فهم مخاطب است.</li> <li>• معلم بررسی می‌کند که آیا دانش‌آموز منظور او را فهمیده است.</li> </ul> |

متفاوتی دارند. معیار شفافیت این است که بازخورد - چه کتبی و چه شفاهی - برای دانش‌آموز مخاطب شما قابل درک باشد. در شکل ۱-۳ مثال‌هایی از بازخوردهای شفاف و غیر شفاف آمده است.

### خاص بودن بازخورد

در بازخورد یک اصل طلایی وجود دارد: "بازخورد نه خیلی کم و نه خیلی زیاد بلکه درست به اندازه باشد". خود من هم این اصل را به سختی یاد گرفتم. یاد می‌آید زمانی در پایان یک دوره‌ی آموزشی، گزارش کار پروژه‌ی دانش‌آموزی را می‌خواندم. در حین خواندن، تقریباً بدون توجه به محتوای کار، هر چه غلط املایی و نوشتاری پیدا می‌کردم، دورش خط می‌کشیدم. روال کار من هم این بود که برگه‌ها را به دانش‌آموزان برمی‌گرداندم و آنان فرصت داشتند تا بر اساس بازخوردها، کار خود را اصلاح کنند. باید بتوانید حدس بزنید که این دانش‌آموز چه اصلاحاتی روی کارش انجام داده بود، بله! تنها کاری که او انجام داده بود، این بود که واژه‌های غلطی را که من دور آن‌ها خط کشیده بودم، درست کرده بود. این کار او مرا عصبانی کرد؛ زیرا به واقع من باید برای کاری که خودم انجام داده بودم، به او نمره می‌دادم. اما مسئله این بود که او پروژه‌ی مفصلی را انجام داده بود که با اشکالاتی همراه بود و باید تصحیح می‌شد اما بازخورد من به او گفته بود که فقط مواردی را که من علامت زده بودم، اصلاح کند!

بله، این چیزی بود که من در بازخوردم از او خواسته بودم و جای گله و نمره کم کردن هم نداشت. اشکال از من بود که برای بررسی کار مفصلی که آن دانش‌آموز انجام داده بود، فقط ده

در بازخورد یک اصل طلایی وجود دارد:  
**"بازخورد نه خیلی کم و نه خیلی زیاد بلکه درست به اندازه باشد"**

دقیقه وقت صرف کرده بودم! از آن به بعد، دیگر هیچ وقت این شیوه‌ی کار تکرار نشد و نخواهد شد. بازخورد من به این دانش‌آموز مثالی از بازخورد مختصر و ناکافی بود. این تجربه به من آموخت که بازخورد باید به درد بخور باشد.

بدیهی است که بازخورد اگر خیلی هم کلی باشد، مشکل‌دار است؛ مثلاً وقتی بالای برگه‌ی گزارشی می‌نویسید: "بیشتر بنویس"، در حقیقت هیچ کمکی به دانش‌آموز نکرده‌اید. دانش‌آموز از خود می‌پرسد: "در مورد چه چیز بیشتر بنویسم؟" یا مثلاً وقتی می‌نویسید "بیشتر تلاش کن" به همین اندازه مبهم است و دانش‌آموز نمی‌داند در چه موردی باید بیشتر تلاش کند. در هر کدام از این موارد، دانش‌آموزی هم که می‌خواهد مطابق بازخورد شما عمل کند، هر کاری انجام دهد، باعث بهبود فرایند یادگیری او نمی‌شود؛ چون بازخورد خیلی کلی بوده است.

استفاده از عبارات‌هایی چون "کار خیلی خوبی بود" تشویق کننده است ولی دانش‌آموز نمی‌داند که کار او از چه نظر خوب بوده است. مثالی از تغییر این عبارات می‌تواند به این صورت باشد: "مقدمه‌ی گزارشت در معرفی مولوی خیلی خوب بود. من به شدت علاقه‌مند شده‌ام که داستان زندگی مولوی را بخوانم". این عبارت به دانش‌آموز می‌گوید که کدام قسمت کار وی از نظر شما خیلی خوب بوده و چرا. او از این بازخورد نتیجه می‌گیرد که در متن، مقدمه‌ای که نوشته خوب بوده است و این شیوه‌ی نوشتن را در موارد دیگر هم دنبال می‌کند. در شکل ۲-۳ مثال‌هایی از ویژگی‌های بازخورد آمده است.

### آهنگ صحبت

کیفیت پیام معلم در بازخورد، به آهنگ صدای وی به شدت بستگی دارد و بدون شک بر میزان شنیدن آن توسط دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. آهنگ پیام با انتخاب کلمات مناسب و شیوه‌ی بیان آن‌ها ارتباط دارد و چیزی بیش از یک ارتباط کلامی است و به واقع به دانش‌آموز می‌گوید که معلم به او چگونه نگاه می‌کند. آهنگ صدا می‌تواند مشوق یا بازدارنده باشد. برای انتقال هر پیامی به دانش‌آموزان، کلمات را باید به گونه‌ای انتخاب کنید که مخاطب - یعنی دانش‌آموز - احساس کند او را موجودی فعال و مشتاق یادگیری می‌دانید و معتقدید که در فرایند یادگیری، نقش اصلی بر عهده‌ی خود اوست. در شکل ۳-۳ مثال‌هایی از کلمات و آهنگ صدای مطلوب و نامطلوب

چگونه بازخورد کتبی مؤثر دهیم؟

ویژگی‌های خاص در بازخورد

شکل ۲-۳

| هدف:   |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• راهنمایی کردن و نه انجام دادن کار به جای دانش آموز</li> <li>• ارائه پیشنهادهایی که دانش آموز را در برداشتن گام بعدی هدایت کند</li> </ul>                  |   |
| مقال‌هایی از بازخوردهای غیرسازنده  | مقال‌هایی از بازخوردهایی سازنده   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• استفاده از کلمه‌های قضاوتی</li> <li>• ویرایش و غلط‌گیری املائی و استفاده از کلمه‌های رسمی</li> <li>• بیان پیشنهادهای مبهم مثل: "بیشتر تلاش کن"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• استفاده از اسم‌ها و صفت‌های توصیفی</li> <li>• شرح مفاهیم یا معیارهای انجام کار</li> <li>• بیان نکاتی که به یادگیری کمک می‌کند</li> </ul> |

ارائه شده است.

این نکته‌ی مهم را باید در نظر بگیرید که آهنگ مناسب صدا به معنای موافقت با هرآنچه دانش آموز انجام می‌دهد، نیست. بسیار اتفاق می‌افتد که کار دانش آموز باید نقد یا حمایت شود. به خاطر می‌آورم زمانی یک دانشجوی تربیت معلم که دوره‌ی کارآموزی‌اش را در مدرسه‌ای می‌گذراند، به من گفت: "مریم کارش را بد انجام داده بود ولی من برای این که اعتماد به نفسش را از دست ندهد، گفتم که چه کار خوبی!" عجب! این بازخورد نه مفید و نه مثبت بلکه غیرسازنده و نادرست است و می‌تواند به این بینجامد که دانش آموز یک مفهوم نادرست را درست تلقی کند. مورد بدتر می‌تواند این باشد که دانش آموز تصور کند هر کاری که انجام دهد، بدون توجه به کیفیت آن قابل قبول تلقی می‌شود و سزاوار تحسین و تمجید است و به

انتخاب آهنگ صدا و واژگان مناسب در بازخورد

شکل ۳-۳

| هدف:   |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• احترام به دانش آموز به عنوان یک یادگیرنده</li> <li>• توجه به دانش آموز به عنوان یک فرد مسئول و فعال در فرایند یادگیری</li> <li>• الهام بخش بودن بازخورد تا دانش آموز کنجکاو، فکور و پرسشگر شود</li> </ul>                           |   |
| مقال از آهنگ صدای و واژگان مناسب   | مقال از آهنگ صدای و واژگان نامناسب  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• انتخاب واژگان نشان می‌دهد که معلم، دانش آموز را یک یادگیرنده‌ی فعال می‌داند.</li> <li>• انتخاب واژگان نقش پرسیدن را دارد.</li> <li>• انتخاب واژگان نشان می‌دهد که معلم، شگفتی‌های کار را با دانش آموزان درمیان می‌گذارد.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• انتخاب واژگان نشان می‌دهد که معلم، نقش رئیس و اندرزگو را دارد.</li> <li>• معلم با واژگان خود به دانش آموز همه‌ی راه را نشان می‌دهد و به او حق انتخاب نمی‌دهد.</li> <li>• بازخورد معلم حرف آخر را در انجام کار می‌زند.</li> </ul> |

۳۳ معلم در بازخورد به تاریخ دانش می‌گوید  
این که تو افسر توضیح داری من

۳۳ معلم در بازخورد به تاریخ دانش می‌گوید  
صحنی از این مطالب را در نظر  
می‌داشت آیا می‌توانی اطلاعات تازه‌تری هم بدهی؟

تلاش بیشتر برای بهبود کار نیاز ندارد. از این بدتر آن است که دانش آموز خودش بفهمد که جواب‌هایش اکثراً غلط بوده‌اند ولی معلم دانش کافی برای درک این موضوع نداشته است و در واقع، معلم را نادان بخواند. این شیوه‌ی برخورد از قدر و احترام معلم در نظر دانش آموز می‌کاهد و کار را در سالی که پیش رو دارد، مشکل می‌کند. مثبت بودن بازخورد خوب است و این، بدان معناست که بازخورد باید چراغی پیش روی دانش آموز روشن کند.

آهنگ صدا باید این احساس را در دانش آموز ایجاد کند که وی راهی در پیش رو دارد که باید طی شود و معلم اطمینان دارد که او می‌تواند این مسیر را طی کند. این نگاه همواره این احساس را در معلم فعال نگاه می‌دارد که بازخورد توصیفی او می‌باید باعث رشد دانش آموز شود. درست مثل این که معلم و دانش آموز در غار تاریکی هستند و کسی چراغ قوه‌ای در دست دارد و با استفاده از آن، هر از گاهی به افراد می‌گوید که چه مسیری را دنبال کنند؛ بنابراین، شما کافی است راه را روشن کنید. زمانی که به دانش آموز می‌گویید کاری را غلط انجام داده است، او را راهنمایی کنید که چه کند تا کار بهتر شود، در این صورت، شما به واقع شمع‌ی در مسیر یادگیری او روشن کرده‌اید.

وقتی دانش آموزان را راهنمایی می‌کنید که چه کنند تا کارشان را بهتر انجام دهند و آنان می‌فهمند که شما چه می‌گویید، قطعاً آن‌ها پیشنهادهای شما را به کار می‌گیرند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که این امر باعث افزایش اعتماد به نفس بیشتر دانش آموزان می‌شود و آنان احساس می‌کنند که می‌توانند فرایند یادگیری خود را کنترل کنند. این احساس بسیار مثبت است و بدیهی است که دانش آموزان نقد سازنده‌ی کارشان را بر تأیید بی‌دلیل و سر تکان دادن‌های همراه با بیان جمله‌ی "کارت خوب بود!" ترجیح می‌دهند.

احساس کنترل داشتن بر کار، یک احساس واقعی و موتور محرکه و اصلی فرایند یادگیری است و به معنای این است که دانش آموز به یک یادگیرنده‌ی مستقل تبدیل شده است.

مسئله‌ی مهم دیگر، انتخاب مناسب واژگانی است که برای ارائه‌ی بازخورد از آن‌ها استفاده می‌کنید. شما با این انتخاب مناسب نشان می‌دهید که به دانش آموز احترام می‌گذارید و به او به عنوان یک یادگیرنده‌ی فعال که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده دارد، نگاه می‌کنید. بدیهی است که چگونگی صحبت کردن شما با دانش آموزان بر شخصیت آنان تأثیر می‌گذارد. مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که معمولاً معلمان با دانش آموزان زرنگ بیشتر صحبت می‌کنند. در مورد دانش آموزان ضعیف، معلمان تنها به این که چه کاری باید انجام دهند، بسنده می‌کنند و با آنان چندان به گفت‌وگو نمی‌پردازند. تعداد دفعاتی که معلمان ابتدایی خواندن یک دانش آموز قوی را قطع می‌کنند تا به او بگویند چگونه بخواند، معمولاً خیلی کم‌تر از مورد دانش آموز ضعیف است.

علاوه بر این، آهنگ صدایشان به دانش آموز قوی این احساس را القا می کند که او خود مسئول یادگیری خویش است اما در دانش آموز ضعیف، این احساس را ایجاد می کند که "همیشه کسی باید به تو بگوید چه کنی".

رفتار معلمان، معمولاً در قبال سعی و تلاش دانش آموز قوی رفتاری حمایتی است. آن‌ها معمولاً به او اجازه می دهند که خود کارش را به انجام رساند؛ در حالی که در مورد دانش آموز ضعیف، رفتاری مداخله گرانه دارند و همیشه به دنبال این هستند که او به پاسخ درست برسد و کارش درست تمام شود؛ از این رو این گونه دانش آموزان فرصت خودتنظیمی و خودکار شدن را پیدا نمی کنند.

حاصل یک پژوهش نشان داد به اعتقاد معلمان دوره‌ی ابتدایی، همه‌ی دانش آموزان می توانند خواندن و نوشتن بیاموزند اما به روش‌های مختلف؛ در حالی که در عمل برخلاف آن چه بدان معتقدیم، بازخورد اغلب ما معلمان به دانش آموزان این پیام را نمی رساند که "من مطمئنم تو هم یاد می گیری". به همین دلیل، باید پیوسته مراقب آهنگ صدا در پیامی که بازخورد ما به دانش آموز می دهد، باشیم. این کار به تمرین نیاز دارد تا به تدریج آهنگ صدای ما به گونه‌ای شود که به دانش آموزان اعتماد به نفس دهد.

سخن آخر این که لحن بازخورد معلم به هیچ وجه نباید با ریشخند و طعنه همراه باشد. معلمی را به خاطر می آورم که در بازخورد به دانش آموزان، همیشه از عبارتهایی چون "توضیح واضحات!" یا "حلوا خوردی و گفתי شیرین است!" استفاده می کرد و این عبارتها را در بازخوردهای کتبی و در حاشیه‌ی تکالیف دانش آموزان هم می نوشت. بدیهی است این قبیل عبارتها جز احساس حقارت چیزی به دانش آموز مخاطب نمی دهند. آیا بهتر نبود وی به جای این عبارتها می نوشت: "خیلی از این مطالب را دیگران می دانند" یا "آیا می توانی اطلاعات تازه تری هم بدهی؟" عبارت "توضیح واضحات" به دانش آموز می گوید که معلم می خواهد بدانی که او به اندازه‌ی کافی زرنگ است و این مطالب او را گول نمی زند. مهم تر این که این گونه عبارتها به واقع هیچ نقش مثبتی هم در بهبود کار دانش آموز ندارند؛ در حالی که معلم می توانست راه کارهایی برای بهتر کردن کار او پیشنهاد کند.

پژوهش نشان داده است که دانش آموزان نسبت به نمره حساس اند و اگر به کاری نمره داده شود، بازخورد توصیفی و کتبی تأثیر چندانی نخواهد داشت.

## بازخورد را کجا بنویسیم

معلم می‌تواند به چند صورت بازخورد کتبی بدهد:

- کنار نوشته‌ی دانش‌آموز بنویسد
- به جلد کار دانش‌آموز (مثلاً جلد گزارش پروژه‌ی وی) برگه‌ای بچسباند و روی آن بنویسد
- ترکیبی از دو حالت بالا

همه‌ی ما با این شیوه‌ی بازخورد از دوران تحصیل خود آشنا هستیم. معلم ما هم در حاشیه‌ی کارمان به ما بازخورد می‌داد و خوب می‌دانیم فقط آن بازخورد توصیفی که به ما در بهتر کردن کارمان کمک می‌کرد، مؤثر بود.

اگر بازخورد به یک قسمت از تکلیف دانش‌آموز مربوط است، می‌توان آن را در حاشیه‌ی سمت راست همان تکلیف نوشت اما بازخورد کلی را در ابتدا یا انتهای تکلیف او بنویسید. پژوهش نشان داده است که دانش‌آموزان نسبت به نمره حساس‌اند و اگر به کاری نمره داده شود، بازخورد توصیفی و کتبی تأثیر چندانی نخواهد داشت؛ به این دلیل، بعضی معتقدند که نباید به تکالیف دانش‌آموزان نمره بدهید. اما اگر به کار دانش‌آموز به عنوان یک کار کلی نمره می‌دهید، نظر خود را روی جلد کار یا در صفحه‌ی اول آن بنویسید. این شیوه احتمالاً از سایر روش‌ها مؤثرتر است.

اغلب دانش‌آموزان می‌خواهند دلیل نمره‌ای را که در پایان سال گرفته‌اند و در کارنامه‌ی آنان وارد شده است، بدانند؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود در طی سال بعضی مواقع به پروژه‌ها یا تکالیفی که مناسب می‌بینید، بر اساس بارم نمره دهید تا دانش‌آموزان با شیوه‌ی نمره دادن شما آشنا شوند. در این شیوه‌ی کار، شما از بازخورد به فعالیت‌های مستمر دانش‌آموزان استفاده می‌کنید تا آنان را از شیوه‌ی قضاوت خود در قالب نمره آگاه سازید. این کار به خصوص زمانی مفید واقع می‌شود که به دانش‌آموز فرصت می‌دهید تا کار خود را بر اساس بازخورد شما تصحیح کند. ممکن است این دو شیوه‌ی بازخورد را با هم تلفیق کنید؛ یعنی، در روی جلد یا حاشیه‌ی پروژه یا تکلیف دانش‌آموز، بازخورد خاص آن نوشته را بدهید و در متن پروژه برای رفع نواقص موردی، پیشنهادهایی بدهید که او بتواند در کارهای مشابه بعدی آن‌ها را به کار بندد و کارش را بهتر کند.

## نوشتن بازخورد بر روی تکلیف دانش‌آموز

مثال شکل ۴-۳ از منبع مؤسسه‌ی ملی سنجش تحصیلی آمریکا برداشته شده است. فرض

فرض کنید یک روز صبح که از خواب برمی خیزید، متوجه می شوید که شما را به عنوان رئیس جمهور آمریکا انتخاب کرده اند. حالا شما گزارش اولین روز کار خود در مقام یک رئیس جمهور را بنویسید.

چه روز خوبی! خیلی طولانی اما عالی بود.  
اولین کارم این بود که با اتاق کار جدیدم آشنا شوم. اتاق بسیار بزرگی است و صندلی کارم هم راحت ترین صندلی ای است که ساخته شده است.  
در این روز، کار زیادی نتوانستم انجام دهم. علت هم این بود که تقریباً تمام روز سرگرم امضای سندهای متعددی بودم که ممکن است به فکر شما هم نرسد! وقتی کار امضاها تمام شد دست من ورم کرده بود! کار بعدی شرکت در یک مصاحبه ی مطبوعاتی بود. در این مصاحبه، همه جور سؤال از من پرسیدند؛ از این که "کجا متولد شده ای؟" تا این که "مدرک تحصیلی شما چیست". خدا را شکر که در فاصله ای که معاون رئیس جمهور را زیربهاران سؤال ها گرفته بودند، من نتوانستم کمی استراحت کنم.  
بعد از انجام دادن مصاحبه، مجبور بودم سری هم به کنگره و سنا بزنم و با اعضای آن ها و سایر افرادی که در آن جا مشغول کار بودند، دیداری داشته باشم. همه ی این افراد بر خورد بسیار خوبی داشتند؛ به جز یک خانم که مرا از کوره به در کرد. من مطمئنم که این خانم به رقیب انتخاباتی من رأی داده است و نه به من.  
شام را در یک رستوران مجلل ایتالیایی صرف کردم. غذای بسیار خوشمزه ای خوردم. فرصت بسیار خوبی بود که نتوانستم با افراد خانواده بگذرانم. با معاون رئیس جمهور هم جلسه ای داشتم تا در آن هدف های کاری خودم را برای مهلت و نیز برای خودم مشخص کنم.  
آخر شب هم وقتی همه ی بچه ها خوابیدند، من هم به رختخواب رفتم تا بخوابم.  
اولین روز ریاست من تمام شد. روز بسیار خوبی داشتم.

کنید این مثال در مورد اولین تکلیف یک دانش آموز کلاس سوم راهنمایی در درس ادبیات باشد. شکل ۳-۵ بازخورد به اولین کار دانش آموز را نشان می دهد که با نگاه مثبت داده شده است. این بازخورد بر کار دانش آموز متمرکز شده و نشان می دهد که معلم به سازماندهی کار توجه و آن را تأیید کرده است. ("من می بینم که کار خوب سازماندهی شده است و...") سپس، بازخورد با تمرکز بر کار و نیز فرایند انجام آن ادامه می یابد و از دانش آموز می خواهد که بیشتر به

شکل ۳-۵ مثالی از بازخورد در حاشیه‌ی انشای دانش آموز

فرض کنید یک روز صبح که از خواب برمی خیزید، متوجه می شوید که شما را به عنوان رئیس جمهور آمریکا انتخاب کرده اند. حالا شما گزارش اولین روز کار خود در مقام یک رئیس جمهور را بنویسید.

چه روز خوبی! خیلی طولانی اما عالی بود.  
اولین کارم این بود که با اتاق کار جدیدم آشنا شوم. اتاق بسیار بزرگی است و صندلی کارم هم راحت ترین صندلی ای است که ساخته شده است.  
در این روز، کار زیادی نتوانستم انجام دهم. علت هم این بود که تقریباً تمام روز سرگرم امضای سندهای متعددی بودم که ممکن است به فکر شما هم نرسد! وقتی کار امضاها تمام شد دست من ورم کرده بود! کار بعدی شرکت در یک مصاحبه‌ی مطبوعاتی بود. در این مصاحبه، همه جور سؤال از من پرسیدند؛ از این که "کجا متولد شده‌ای؟" تا این که "مدرک تحصیلی شما چیست". خدا را شکر که در فاصله‌ای که معاون رئیس جمهور را زیر فشار آن سؤال‌ها گرفته بودند، من توانستم کمی استراحت کنم.  
بعد از انجام دادن مصاحبه، مجبور بودم سری هم به کنگره و سنا بزنم و با اعضای آن‌ها و سایر افرادی که در آنجا مشغول کار بودند، دیداری داشته باشم. همه‌ی این افراد برخورد بسیار خوبی داشتند؛ به جز یک خانم که مرا از کوره به در کرد. من مطمئنم که این خانم به رقیب انتخاباتی من رأی داده است و نه به من.  
شام را در یک رستوران مجلل ایتالیایی صرف کردم. اسپاگتی بسیار خوشمزه‌ای خوردم. فرصت بسیار خوبی بود که توانستم با افراد خانواده بگذرانم. با معاون رئیس جمهور هم جلسه‌ای داشتم تا در آن هدف‌های کاری خودم را برای مملکت و نیز برای خودم مشخص کنم.  
آخر شب هم وقتی همه‌ی بچه‌ها خوابیدند، من هم به رختخواب رفتم تا بخوابم.  
اولین روز ریاست من تمام شد. روز بسیار خوبی داشتم.

سازماندهی کار فیللی  
جالب بود.  
اغلب بندهای  
نوشته‌ات  
دو پمپله‌ای و فیللی  
ساده بودند و  
بعضی جزئیات را  
هم خوب بیان  
می کردند. می توانی  
در بندهای دیگری  
جزئیات بیشتری  
بیاوری؟

جزئیات کار پردازد و پیچیدگی‌های آن را با ذکر مختصری از جزئیات در مورد هر بند شرح دهد. این بازخورد، ملاکی است؛ یعنی، براساس هدف‌های درس داده شده است. به نظر می‌رسد در معیاری که معلم در نظر گرفته است، سازمان‌دهی و توجه به جزئیات از ویژگی‌های متنی است که خوب نوشته شده و وی در بازخوردش به این نکته توجه کرده است.

در ادامه‌ی این کار، معلم می‌تواند از دانش‌آموز بخواهد که نوشته‌ی خود را بر اساس بازخورد وی بازنویسی کند و در آن به سازمان‌دهی محتوا و جزئیات، بیشتر توجه کند تا متن از حالت ساده‌ی فعلی درآید. این بازخورد انتقادی، در حقیقت همان چراغی است که معلم پیش روی دانش‌آموز روشن می‌کند تا وی، خود گام بعدی را بردارد و پیش رود و مبنایی برای گفت‌وگوی معلم با دانش‌آموز شود (فصل چهارم را ببینید). معلم می‌تواند پرسش‌هایی چون: "این مدارک را از چه منابعی جمع‌آوری کرده‌ای" یا "به نظر تو چه نوع هدف‌هایی برای پیشرفت کشور باید در اولویت قرار گیرند؟" طرح کند یا پیشنهادهای دیگری بدهد و به این ترتیب، به گفت‌وگو نشاط و یا هیجان بیشتری بدهد.

#### حاشیه نویسی بر اساس بارم

معلم دانش اجتماعی برای دانش‌آموزان تکلیفی معین کرده بود که آن‌ها باید گزارش کار خود را در کلاس ارائه می‌کردند. موضوع کار "انقلاب آمریکا" بود. معلم انتظارات خود را فهرست‌وار به دانش‌آموزان داد. او از دانش‌آموزان خواست که در این ارتباط، یک عنوان اصلی انتخاب کنند و براساس آن، مطالعات کتاب‌خانه‌ای انجام دهند. آن‌گاه، یافته‌های خود را سازمان‌دهی کنند و در کلاس ارائه دهند. معلم تأکید کرد که ارائه‌ی گزارش باید به شیوه‌ی تعاملی و کشاندن دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو باشد. هم‌چنین، راهنمایی کرد که آنان می‌توانند این کار را از طریق طرح پرسش و یا مشارکت در ارائه‌ی گزارش انجام دهند.

قبل از این که دانش‌آموزان کار را شروع کنند، معلم با طرح این پرسش، دانش‌آموزان را در گفت‌وگو درگیر کرد و به چالش کشید. "چه چیز یک گزارش را با ارزش می‌کند؟" سپس به کمک دانش‌آموزان، معیارهای یک کار خوب را فهرست کرد و روی تخته نوشت تا دانش‌آموزان در نوشتن گزارش و معلم در نمره دادن آن معیارها را در نظر بگیرند. معلم فهرست معیارهای مورد توافق را تکثیر کرد و در اختیار همه‌ی دانش‌آموزان گذاشت. سپس توضیح داد که بارم محتوای گزارش، دو برابر بارم شیوه‌ی ارائه است. به این ترتیب، زمانی که دانش‌آموزان درگیر انجام کارند، با این معیارها کار خود را بررسی می‌کنند؛ مثلاً از خود می‌پرسند: "آیا ما باید شرح دهیم که چرا انتخاب "جرج واشنگتن" به عنوان موضوع کار، مناسب است؟ آیا باید توضیح دهیم

که چرا او در تاریخ آمریکا فرد مهمی است؟"

شکل ۳-۶ معیارهایی را که معلم و دانش‌آموزان نوشتند، نشان می‌دهد. زمانی که دانش‌آموزان یک گروه، کار خود را ارائه می‌کنند، معلم بر روی این برگه‌ی بارم، نام افراد گروه را می‌نویسد و مواردی را یادداشت می‌کند که می‌تواند به دانش‌آموزان آن گروه بدهد و این فرصت را در اختیار آنان بگذارد تا موارد را بررسی و کار خود را اصلاح کنند. معلم می‌تواند از سایر دانش‌آموزان یا دانش‌آموزان همان گروه بخواهد که کار خود را بر مبنای معیاری که به آن‌ها داده شده است، بررسی کنند و به خود، بازخورد دهند. سپس آن را با بازخورد معلم مقایسه کنند. دانش‌آموزان در جلسه‌ی بعد باید کاری را که بر مبنای بازخورد اصلاح کرده‌اند، ارائه دهند. در شکل ۳-۷ یک مورد از چگونگی انجام دادن این کار نشان داده شده است.

شکل ۳-۶ بارمی که دانش‌آموز برای ارزشیابی کار پروژه‌ای خود نوشته است.

| محتوا   | ارائه   |              |
|---|---|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• محتوا</li> <li>• شفافیت</li> <li>• اهمیت</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• تحویل کار</li> <li>• ظاهر کار</li> <li>• توجه به مخاطب</li> </ul>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• محتوا معنادار است.</li> <li>• اطلاعات واضح و کامل است.</li> <li>• اهمیت موضوع و دلیل انتخاب آن به روشنی بیان می‌شود.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• اغلب رو در رو با مخاطب صحبت می‌کند.</li> <li>• تصویر و صدا مناسب است.</li> <li>• ابزارهای کمکی تصویری و نوشتاری (در صورت نیاز) مناسب‌اند.</li> <li>• کلاس را دست کم یک‌بار در گفت‌وگو، پرسش یا بحث، درگیر می‌کند.</li> </ul>                             | بسیار خوب    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• بخشی از محتوی معنادار است</li> <li>• بعضی اطلاعات واضح و کامل است</li> <li>• اهمیت موضوع و دلیل انتخاب آن بیان می‌شود</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• گاه به مخاطب نگاه می‌کند.</li> <li>• ابزارهای کمکی صوتی - تصویری تقریباً مناسب‌اند.</li> <li>• تصاویر و نوشتارها (در صورت استفاده) نسبتاً مناسب‌اند.</li> <li>• کلاس در گفت‌وگو درگیر می‌شود. گرچه این گفت‌وگوها ممکن است چندان اساسی نباشند.</li> </ul> | قابل قبول    |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• به ندرت به مخاطب نگاه می‌کند.</li> <li>• ابزار کمکی صوتی - تصویری نامناسب است.</li> <li>• تصاویر و نوشتارها (در صورت استفاده) نامناسب و نامربوطند.</li> <li>• کلاس در گفت‌وگو درگیر نمی‌شود.</li> </ul>  | نیازمند تلاش |

چگونه بازخورد کتبی مؤثر دهیم؟

از نظر معلم، این شیوه‌ی کار چند مزیت دارد:  
یکی این‌که وی همه‌ی دانش‌آموزان را براساس یک معیار از پیش تعیین شده می‌سنجد. و دیگر این‌که این معیار بستری برای بازخورد دادن به دانش‌آموز می‌شود. آنان می‌توانند مواردی را که در بازخورد می‌خوانند، با معیارها مقایسه کنند. سوم این‌که چون معیارها یک بار نوشته شده است، معلم در بازخورد دادن، مجبور نمی‌شود دائم یک متن را تکرار کند و بنویسد (مثلاً این‌که:

شکل ۷-۳ بارم حاشیه‌نویسی

| محتوا  | ارائه  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• محتوا</li> <li>• شفافیت</li> <li>• اهمیت</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• تحویل کار</li> <li>• ظاهر کار</li> <li>• توجه به مخاطب</li> </ul>   |   |
| <p>محتوا معنادار است.<br/>اطلاعات واضح و کامل است.<br/>اهمیت موضوع و دلیل انتخاب آن به روشنی بیان می‌شود.</p>      | <p>اغلب رو در رو با مخاطب صحبت می‌کند.<br/>تصویر و صدا مناسب است.<br/>ابزارهای کمکی تصویری و نوشتاری (در صورت نیاز) به‌جا و با ارزش‌اند.<br/>کلاس را دست کم یک بار در گفت‌وگو، پرسش یا بحث درگیر می‌کند.</p>                         | <p>بسیارخوب</p> <p>کلاس از شنیدن گزارش لذت برد. اطلاعاتی که در مورد دوران جوانی هرج-واشنگتن داده بودی، فیلی جالب بود.</p>   |
| <p>بخشی از محتوا معنادار است.<br/>بعضی اطلاعات واضح و کامل است.<br/>اهمیت موضوع و دلیل انتخاب آن، بیان می‌شود.</p> | <p>گاه به مخاطب نگاه می‌کند.<br/>ابزارهای کمکی صوتی-تصویری تقریباً مناسب‌اند.<br/>تصاویر و نوشتارها (در صورت استفاده) نسبتاً مناسب‌اند.<br/>کلاس در گفت و گو درگیر می‌شود. گرچه این گفت‌وگوها ممکن است چندان اساسی و مهم نباشند.</p> | <p>قابل قبول</p> <p>تو فقط از به‌ها خواستی که تشویقت کنند و بگویند کرامت بخش کرامت را دوست داشتند. آنان را در موضوع درگیر نگردی. من خودم هم مایل بودم در مورد نقش هرج واشنگتن در انقلاب، بیشتر بدانم.</p> |
|  | <p>به ندرت به مخاطب نگاه می‌کند.<br/>ابزار کمکی صوتی-تصویری نامناسب است.<br/>تصاویر و نوشتارها (در صورت استفاده) نامناسب و نامربوط‌اند.<br/>کلاس در گفت‌وگو درگیر نمی‌شود.</p>   | <p>نیازمند تلاش</p>   |

"محتوای گزارش مرتبط با عنوان بود" یا "گزارش کار شفاف و کامل بود". زمانی که به این ترتیب صرفه‌جویی می‌شود به معلم فرصت می‌دهد که وقت بیشتری را صرف توجه به جزئیات کار گروه‌ها کند؛ به طوری که بتواند به هر گروه بازخورد مناسب آن گروه را بدهد.

### بازخورد در حاشیه و روی جلد گزارش کار یا تکلیف

وقتی می‌خواهید به تکالیفی که همه یا بخشی از آن کتبی است نمره بدهید، بهتر است از دانش‌آموز بخواهید برای متن نوشته‌ی خود یک جلد بگذارد. پیشنهاد می‌شود که یک جلد استاندارد به دانش‌آموز بدهید و روی آن همه‌ی معیارهایی را که براساس آن‌ها به کار دانش‌آموز نمره می‌دهید، فهرست کنید. این کار باعث می‌شود وی در هنگام کار، بر معیارهای کیفی کار بیشتر تمرکز کند. اگر این شیوه‌ی انجام دادن تکالیف در کلاس شما معمول شود، می‌توانید یک جلد استاندارد برای این تکالیف آماده کنید و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید. این کار باعث آن می‌شود که دانش‌آموزان در مورد همه‌ی تکالیفشان معیارهای کیفی را رعایت کنند. انجام دادن پیشنهاد بالا در مورد تکالیفی چون گزارش کارهای مربوط به آزمایشگاه، خلاصه‌ی کتاب‌ها یا گزارش کارهای پژوهشی مناسب است. شکل ۸-۳ مثالی از یک گزارش کار آزمایشگاه را نشان می‌دهد که می‌تواند الگویی برای همه‌ی گزارش کارها باشد.

یکی از مزایای مهم استاندارد کردن جلد این گونه کارها این است که معلم مجبور نیست دائم برای همه‌ی دانش‌آموزان بازخورد کتبی بنویسد. روی جلد، معیارهای یک کار کیفی نوشته شده است تا معلم و دانش‌آموز، کار را بر حسب آن معیارها بسنجند؛ به این ترتیب، دانش‌آموز می‌تواند از بازخوردی که از یک گزارش کار خود می‌گیرد، در گزارش کار بعدی استفاده کند. یک جلد که روی آن معیارهای یک کار خوب نوشته شده است مثل (شکل ۸-۳) کار را برای معلم در یک درس (مثلاً علوم راهنمایی یا دبیرستان) خیلی راحت می‌کند. این معلمان معمولاً در مجموع بیش از صد دانش‌آموز در چند کلاس دارند که باید کار آنان را ببینند و نظر دهند. در (شکل ۹-۳) می‌بینید که معلم با سه جمله به دانش‌آموز بازخورد داده است.

این شیوه‌ی کار، استفاده از معیارهای ملاکی (معیار بر اساس برنامه) را امکان‌پذیر می‌کند. به‌علاوه، چون همه‌ی معیارها روی جلد کار نوشته شده‌اند، معلم و دانش‌آموز همراه با انجام دادن کار، همواره بر معیارهای فرایند کار نیز تمرکز می‌کنند. معلم باید متوجه باشد که در بازخورد، به همان اندازه که به نقاط ضعف‌های کار توجه می‌کند، به قوت‌های آن نیز توجه داشته باشد. در این صورت، بازخورد واقعاً برای دانش‌آموز مفید واقع می‌شود؛ چون دانش‌آموز متوجه می‌شود که معلم همه‌ی جوانب کار را دیده است. تأکید هم‌زمان بر قوت‌ها و ضعف‌ها، اعتماد به نفس و

چگونه بازخورد کتبی مؤثر دهیم؟

شکل ۸-۳ جلد گزارش کار

| نام و نام خانوادگی _____ تاریخ _____ |      |   |
|--------------------------------------|------|---|
| کلاس _____                           |      |   |
| ارزیابی کار آزمایشگاه                |      |   |
| پیشنهاد                              | نمره | معیار کار در هر بخش   |
|                                      |      | <p><b>مقدمه (۱۵ نمره)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>اطلاعات مقدماتی در مورد عنوان کار، واضح است.</li> <li>فرضیه یا هدف آزمایش خیلی شفاف بیان شده است.</li> </ul>   |
|                                      |      | <p><b>روش (۱۵ نمره)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>مواد به طور واضح، درست و کامل شرح داده شده است.</li> <li>روش کار به درستی و کامل بیان شده است.</li> <li>در صورت لزوم، شکل چینش وسایل آزمایش شرح داده شده است.</li> </ul>   |
|                                      |      | <p><b>نتیجه‌گیری (۱۵ نمره)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>اطلاعات کار به صورت شکل یا نمودار به وضوح و کامل نشان داده شده است.</li> <li>تصاویر (مواردی که رسم شده‌اند) واضح‌اند. عنوان و شرح تصاویر دقیق است.</li> <li>از واحدها به درستی استفاده شده است.</li> <li>جدول عنوان دارند؛ متن، آزمایش را به خوبی شرح می‌دهد و بیان می‌کند که اطلاعات چگونه تحلیل شده است.</li> </ul> |
|                                      |      | <p><b>نتیجه‌گیری (۱۵ نمره)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>براساس فرضیه یا هدف‌های آزمایش، در مورد نتیجه‌ی آزمایش بحث شد؛ نتایج منطقی‌اند.</li> <li>نوشته خواناست.</li> <li>اهمیت یافته‌ها (با تعمیم عنوان کار) مورد بحث قرار گرفت.</li> <li>محدودیت نتایج و منابع خطا ذکر شده است.</li> <li>آزمایش‌های بیشتری (در صورت مناسب بودن) پیشنهاد شده است.</li> </ul>                  |
|                                      |      | <p><b>منابع (۵ نمره)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>منابع ذکر شده‌اند.</li> <li>منابع به روش علمی نوشته شده‌اند.</li> </ul>   |
|                                      |      | کل نمره ۶۰ یا ۶۵ (اگر لازم باشد، منابع ذکر شوند)  |

| نام و نام خانوادگی _____<br>کلاس _____  |                     |   |
|---|---------------------|---|
| تاریخ _____   |                     |   |
| ارزیابی کار آزمایشگاه   |                     |   |
| پیشنهاد   | نمره                | معیار کار در هر بخش   |
|   | ۱۵                  | <b>مقدمه (۱۵ نمره)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>اطلاعات مقدماتی در مورد عنوان کار واضح است.</li> <li>فرضیه یا هدف آزمایش، خیلی شفاف بیان شده است.</li> </ul>  |
|   | ۱۵                  | <b>روش (۱۵ نمره)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>مواد به طور واضح، درست و کامل شرح داده شده‌اند.</li> <li>روش کار به درستی و کامل بیان شده است.</li> <li>در صورت لزوم، شکل چینش وسایل آزمایش شرح داده شده است.</li> </ul>  |
| نموداری رسم شده بود که روی محور Xها، روز (زمان) آمده بود تا میزان رطوبت را بر مبنای گذشت زمان نشان دهد. کار آثاری که کرده بودی، جالب بود ولی نکته‌ی مهم این است که محل آزمایش با زمان تغییر می‌کند. | ۱۰                  | <b>نتیجه‌گیری (۱۵ نمره)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>اطلاعات کار به صورت شکل یا نمودار به وضوح و کامل نشان داده شده است.</li> <li>تصاویر (مواردی که رسم شده‌اند) واضح‌اند. عنوان و شرح تصاویر دقیق است.</li> <li>از واحدها به درستی استفاده شده است.</li> <li>جداول عنوان دارند؛ متن، آزمایش را به خوبی شرح می‌دهد و بیان می‌کند که اطلاعات چگونه تحلیل شده است.</li> </ul> |
| معلوم است که واقعا فهمیده‌ای چه کاری انجام داده‌ای  | ۱۵                  | <b>نتیجه‌گیری (۱۵ نمره)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>براساس فرضیه یا هدف‌های آزمایش، در مورد نتیجه‌ی آزمایش بحث شد. نتایج منطقی‌اند.</li> <li>نوشته خواناست.</li> <li>اهمیت یافته‌ها (با تعمیم عنوان کار) مورد بحث قرار گرفت.</li> <li>محدودیت نتایج و منابع خطا ذکر شده است.</li> <li>آزمایش‌های بیشتری (در صورت مناسب بودن) پیشنهاد شده است.</li> </ul>                   |
|   | -                   | <b>منابع (۵ نمره)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>منابع ذکر شده‌اند.</li> <li>منابع به روش علمی نوشته شده‌اند.</li> </ul>  |
|   | ۵۵<br>۶۰<br>۹۲ درصد | کل نمره ۶۰ یا ۶۵ (در صورت لزوم درج منابع)   |

رغبت دانش‌آموز را برای ادامه‌ی کار افزایش می‌دهد. در استفاده از (شکل ۹-۳) معلم اگر لازم ببیند، می‌تواند همراه با بازخورد کتبی، بازخورد شفاهی هم بدهد تا دانش‌آموز در کار بعدی خود از آن استفاده کند.

همان‌طور که در (شکل ۹-۳) می‌بینید، معلم برای دانش‌آموز نوشته است که نتایج و تجزیه و تحلیل آن‌ها باید با فرضیه‌ی کار و آزمایش که انجام شده، ارتباط داشته باشد که در این آزمایش رسم یک نمودار خطی نسبت به زمان کفایت می‌کند. این نمودار خطی ممکن است برای آزمایش جلسه‌ی بعد مناسب نباشد اما این که نتایج هر آزمایش باید با فرضیه‌ی آن ارتباط داشته باشد، در هر آزمایشی الزامی است. معلم باید دقت کند که دانش‌آموز اصل سازگاری داده‌ها و نتایج با فرضیه‌ی آزمایش را بفهمد، نه این که فکر کند همیشه لازم است یک نمودار رسم کند.

### سنجش مستمر و سنجش پایانی

زمانی که معلم در حاشیه‌ی کار یا روی جلد گزارش کار دانش‌آموزان، نظر خود را - با آن ویژگی‌هایی که بیان کردیم - می‌نویسد و به دانش‌آموز بازخورد می‌دهد، در واقع به سنجش مستمر دانش‌آموز می‌پردازد و از اهمیت آن در رشد و پیشرفت وی آگاه است. به این دلیل، لازم است در این جا سنجش مستمر و سنجش پایانی را به اختصار بررسی کنیم.

می‌دانیم که هدف بازخورد، کمک به دانش‌آموز به منظور پیشرفت در فرایند آموزش است. با این رویکرد، بازخورد باید سازنده و مستمر باشد و این، آن چیزی است که در سنجش مستمر اتفاق می‌افتد. با این حال، پس از برگزاری امتحانات پایانی<sup>۴</sup> هم فرصت‌های بسیار مناسبی برای بازخورد دادن پیش می‌آید. دانش‌آموزان خوب کلاس معمولاً این بازخوردها را می‌گیرند و در پوشه‌ی کارشان قرار می‌دهند. اما اگر شما فرصت دیگری به دانش‌آموزان بدهید تا بازخوردهایی را که به برگه‌ی امتحان آنان داده‌اید به کار گیرند، همه‌ی آنان استقبال خواهند کرد.

بعضی از معلمان، برگه‌ی امتحان پایانی را به همراه بازخورد به دانش‌آموزان بر می‌گردانند و به آنان فرصت می‌دهند تا متوجه اشکالات کار خود شوند. در این روش کار، دانش‌آموزان بازخورد معلم را به کار می‌برند و برگه‌ی تصحیح شده را دوباره به معلم باز می‌گردانند. ممکن است این ایراد گرفته شود که در این روش، نقش معلم به یک تصحیح‌کننده تبدیل می‌شود و ممکن است دانش‌آموز دیگر در مرحله‌ی اول تلاش چندانی نکند و همیشه منتظر شود تا معلم نقص کارش را بگوید و او را اصلاح کند. اما به واقع، این روش نقش امتحان را تغییر می‌دهد و دانش‌آموز را به تصحیح اشتباهات خود راغب می‌سازد. در این رویکرد، امتحان دیگر نشانگر

۴- منظور آن امتحانات پایانی است که در پایان هر فصل درس یا در پایان نوبت اول یا هر امتحانی که به صورت مجموعی می‌گیرید.

میزان تحقق هدف‌های معین در پایان فرایند آموزش نیست بلکه توانایی دانش‌آموز را در رفع بد فهمی‌ها و افتادن در مسیر یادگیری نشان می‌دهد.

در بسیاری مواقع، توصیه می‌شود که با دادن تکالیف مشابه، به دانش‌آموز فرصت دهید تا از بازخورد استفاده کند (مثل تهیه‌ی یک گزارش کار دیگر و ارائه‌ی آن)؛ به طوری که بتواند بازخورد شما را به شرایط جدید تعمیم دهد. می‌توانید یک روش دو سویه به کار بگیرید: اول این که بر روی برگه‌ی امتحان (پایانی یا تکلیف کتبی) یک بازخورد کتبی بدهید و به صراحت، از دانش‌آموزان بخواهید بگویند که در چه مواقعی می‌توانند از این بازخورد استفاده کنند؛ مثلاً "آیا می‌توان از بعضی از این اطلاعات در فصل بعد استفاده کرد؟" یا "آیا فکر می‌کنید در آینده هم این مهارت‌ها قابل استفاده‌اند؟"

دوم این که امتحان یا تکالیفی را طراحی کنید که به دانش‌آموز فرصت می‌دهد از این بازخوردها برای بهبود کارش استفاده کند، گزارش بهتری بنویسد، بهتر ارائه کند، در عمل، روش حل مسئله را به کار برد و مهارت پژوهش یا مطالعه‌ی خود را افزایش دهد. بدیهی است که بازخورد به یک گزارش کار دانش‌آموز، زمانی مؤثر و کارآمد است که شما به او امکان دهید گزارش کار دیگری بنویسد.

پیش از این، گفتیم که بازخورد رسمی معمولاً به تکالیف رسمی داده می‌شود. بازخورد کتبی برای سنجش‌های مستمر بسیار مفید است و در مورد سنجش‌های پایانی زمانی مؤثر است که به دانش‌آموز فرصت استفاده از آن بازخورد را بدهید. در هر حال، در تمام این موارد، بازخورد شفاهی نیز مؤثر است و معمولاً در هنگام مشاهده‌ی کارهای روزمره و غیر رسمی دانش‌آموزان کاربرد دارد. در فصل چهارم به شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد مناسب می‌پردازیم.

**بازخورد کتبی برای سنجش‌های مستمر بسیار مفید است و در مورد سنجش‌های پایانی زمانی مؤثر است که به دانش‌آموز فرصت استفاده از آن بازخورد را بدهید.**

# ۴

## چگونه بازخورد شفاهی مؤثر دهیم؟

در بازخورد شفاهی، معمولاً همان واژگانی را به کار می‌بریم که در بازخورد کتبی از آن‌ها استفاده می‌کنیم اما بازخورد شفاهی ویژگی‌های خاص و منحصر به فردی دارد. آیا می‌دانید که زمان و مکان مناسب برای بازخورد شفاهی به چه عواملی بستگی دارد؟ پاسخ این است: تنها عامل تعیین کننده در انتخاب زمان و مکان مناسب، علاقه و تمایل دانش‌آموز به شنیدن بازخورد است. محدوده‌ی این انتخاب در مورد بازخورد شفاهی - به ویژه وقتی انفرادی هم باشد - گسترده‌تر از سایر بازخوردهاست. این بازخورد می‌تواند خیلی رسمی و از پیش تعیین شده باشد (مثل وقتی که به دانش‌آموز می‌گویید که چه زمانی یا او در مورد کارش گفت و گو می‌کنید) یا خیلی غیر رسمی باشد (مثل وقتی که از کنار دانش‌آموز رد می‌شوید و بازخورد را به صورت کلماتی زیرگوش او زمزمه می‌کنید). در بعضی مواقع، بازخورد شفاهی برای گروه دانش‌آموزان هم مفید است؛ مثل وقتی که با همه‌ی کلاس در مورد یک بدفهمی مشترک آنان گفت و گو می‌کنید. در این فصل، ما هر دو نوع بازخورد، شفاهی انفرادی و گروهی را بررسی می‌کنیم.

محتوای بازخورد شفاهی مشابه بازخورد کتبی است. پیشنهادها و اهمیت مواردی چون: (کانون توجه بازخورد)؛ (معیار مقایسه‌ی بازخورد)؛ (شیوه‌ی ارائه و ظرفیت بازخورد)؛ (شفافیت بازخورد)؛ (خاص بودن و آهنگ کلام بازخورد)؛ در هر دو نوع بازخورد، اهمیت دارند. تفاوت مهم بازخورد شفاهی و کتبی این است که در بازخورد شفاهی، در زمان کمتری باید تصمیم بگیرید که چه و چگونه بگویید و وقتی هم که بازخورد دادید، دیگر کار تمام شده است و امکان پاک کردن آن وجود ندارد.

اگر شما پیوسته به نکات مهمی که در بازخورد دادن باید در نظر گرفت توجه کنید (کانون توجه بازخورد، معیار مقایسه، شیوه‌ی اجرا، ظرفیت منفی یا مثبت آن، شفافیت، خاص بودن و آهنگ صدا) بازخوردهایی که می‌دهید حتماً مفید و مؤثر واقع می‌شوند و این کار به صورت عادت کاری شما در تعامل با دانش‌آموزان در می‌آید. معلمان خوب - که احتمالاً شما هم از این گروهید - به همین شیوه با دانش‌آموزان سخن می‌گویند.

### بازخورد شفاهی فردی، کجا و چه وقت؟

بازخورد فردی دو جنبه‌ی مثبت دارد؛ یکی این که می‌تواند به نیازهای هر دانش‌آموز به صورت خاص توجه کند و دیگر این که می‌تواند یک امر خصوصی بین معلم و دانش‌آموز باشد. خاص بودن بازخورد یعنی دقیقاً مطابق نیازهای مخاطب صحبت کردن و به وی حداکثر فایده را رسانیدن. و خصوصی بودن آن، یعنی دانش‌آموز نگران نیست که دیگر هم‌کلاسی‌ها از گفت‌وگوی او و معلم باخبر شوند. با این شیوه‌ی بازخورد، دانش‌آموز احساس می‌کند که معلم به حفظ آبرو و شخصیت او احترام می‌گذارد.

یک زمان مناسب برای بازخورد شفاهی، وقتی است که معلم دانش‌آموزان را در حال انجام دادن فعالیت مشاهده می‌کند. بازخورد شفاهی می‌تواند به صورت رسمی هم باشد؛ برای مثال، وقتی دانش‌آموز کنفرانس می‌دهد، معمولاً در پایان کار او سایر دانش‌آموزان اظهار نظر می‌کنند

تفاوت مهم بازخورد شفاهی و کتبی این است که در بازخورد شفاهی، در زمان کمتری باید تصمیم بگیرید که چه و چگونه بگویید و وقتی هم که بازخورد دادید، دیگر کار تمام شده است و امکان پاک کردن آن وجود ندارد.

یا به طرح پرسش‌هایی می‌پردازند. در این زمان، معلم می‌تواند ضمن هدایت این گفت‌وگوها، به دانش‌آموز بازخورد دهد. اما اگر دانش‌آموز کار تمام شده‌ی خود را به صورت کتبی به معلم بدهد، بهتر است معلم هم بازخورد کتبی دهد تا دانش‌آموز بتواند هر زمان که لازم می‌بیند، آن را مرور و کار خود را اصلاح کند.

بدیهی است که برای بازخورد شفاهی، باید منتظر فرصت باشید و ببینید که چه وقت دانش‌آموز آماده‌ی شنیدن است؛ مثلاً زمانی که زنگ تفریح است و دانش‌آموز با عجله می‌خواهد کلاس را ترک کند، اصلاً حوصله‌ی شنیدن حرف‌های شما را ندارد. در این گونه لحظات، او فقط به بازی یا گفت‌وگو با دوستانش فکر می‌کند. وقت‌شناس بودن یکی از نکات مهم در بازخورد دادن است؛ مثلاً وقتی قرار است همه‌ی کلاس صحبت‌های شما را بشنوند، نباید فقط یک دانش‌آموز را مخاطب قرار دهید. برای گفت‌وگوی انفرادی باید به دنبال فرصت باشید؛ مثلاً زمانی که همه‌ی گروه کارشان تمام شده است و مشغول جمع‌وجور کردن وسایل کارشان هستند یا همه‌ی دانش‌آموزان نشسته و سرگرم کار خودند، فرصت مناسبی برای گفت‌وگوی انفرادی پیدا کنید. در این جا باید مراقب باشید که هنگام بازخورد دادن به یک دانش‌آموز، به خصوص بازخورد انتقادی سازنده، فقط خود او شنونده است و دیگران، یا صحبت شما را نمی‌شنوند یا سرشان گرم کار خودشان هستند. نقد هر چند سازنده هم باشد، بهتر است خصوصی تلقی شود. در زیر، معمول‌ترین روش‌های ارائه‌ی بازخورد فردی و شفاهی را مرور می‌کنیم.

- آرام و سرمیز دانش‌آموز، بدون جلب توجه سایر دانش‌آموزان.
- سرمیز شما، حتی به طور غیررسمی (از دانش‌آموز بخواهید سرمیز شما بیاید) یا در زمانی که به طور معمول، دانش‌آموز برای کاری سرمیز شما می‌آید.
- در زمان‌های خاص و برنامه‌ریزی شده، مثل اوقات بعد از مدرسه که از قبل مشخص کرده‌اید.

در زیر، مثال‌هایی از این موارد آورده‌ایم.

### بازخورد «سریع ولی آهسته»

بازخورد «سریع ولی آهسته» که فی‌البداهه و به دلیل احساس نیاز فوری به دانش‌آموز می‌دهید. این بازخورد - همان‌طور که از نام آن برمی‌آید - ضمنی و سریع است و معمولاً فقط به یک مورد اشاره می‌کند (معمولاً در مورد مراحل کاری است که دانش‌آموز انجام می‌دهد نه درباره‌ی کل تکلیف او) و به آهستگی و بدون جلب توجه دیگران رد و بدل می‌شود. لازم نیست همه‌ی کلاس بفهمند که مثلاً کار مریم در یک مورد اشکال داشته است و علاوه بر آن، حواسشان هم

از کار خودشان پرت شود. در این شیوه‌ی بازخورد، شما هیچ یادداشتی بر نمی‌دارید. این گونه راهنمایی‌های کوتاه و رفع اشکال‌های سریع، روال عادی کلاس است که به طور معمول برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد و نباید چنین تداعی کند که هر زمان شما با دانش‌آموزی به صورت انفرادی صحبت می‌کنید، او کاری را اشتباه انجام داده است.

بازخورد شما در خیلی از موارد می‌تواند به صورت «سریع ولی آهسته» باشد.

زمانی که دانش‌آموزان مشغول انجام دادن کار خود هستند، می‌توانید در گروه بنشینید و آنان را مشاهده کنید. بدیهی است این نوع نشستن شما با زمانی که در جلو کلاس می‌نشینید و همه را زیر نظر می‌گیرید، تفاوت دارد. مشاهده‌ی کار دانش‌آموز یعنی این که هنگامی که وی سرگرم انجام دادن کار است، شما از نزدیک کار او را ببینید.

فرض کنید یک معلم دبستان به تازگی تفریق کردن با قرض کردن از عدد مجاور را با دانش‌آموزان کار کرده است و مثلاً برای حل مثال زیر:

-۲۵

۹

به طور عملی و با گروه‌بندی مکعب‌های کوچک چوبی، این عمل تفریق را شرح داده است. سپس، از چند نفر از دانش‌آموزان خواسته است که موارد مشابه را مثال بزنند و هر زمان که آنان مشکلی داشته‌اند، راهنمایی‌شان کرده است. حال او از دانش‌آموزان خواسته است که سر میز خود با مکعب‌های چوبی‌شان کار کنند و مثال بزنند. وقتی آنان سرگرم کارند، معلم با سرزدن به آن‌ها و مشاهده‌ی کارشان دو چیز عمده را بررسی می‌کند: اول این که در کجا اشتباه می‌کنند؛ دوم این که در چه عملی شک دارند. ممکن است دانش‌آموزی که کمی عقب‌نشسته است و کاری انجام نمی‌دهد، مشکلی نداشته و فقط کمی خسته باشد. در این صورت، معلم با گفتن «می‌تونی به من بگی چه کار می‌کنی؟» او را به بازگو کردن کارش بخواند. از حاصل این گفت‌وگو، معلم می‌فهمد که مشکل احتمالی کار دانش‌آموز در کجاست و به چه کمکی نیاز دارد؛ مثلاً اگر فکر می‌کند که دانش‌آموز در دسته‌بندی و قرض کردن ده تایی از عدد مجاور مشکل دارد، با یک مثال دیگر توضیح دهد که "او در قرض کردن این ده تایی، از عدد دهگان قرض کند".

در بازخورد، به موارد مثبت، پیچیده یا جالب کار دانش‌آموز هم توجه کنید؛ مثلاً: "در مورد شکلی که کشیده‌ای، کمی توضیح بده. صورت سگی که کشیده‌ای حسابی مرا گیج کرده است؛ منظورت چه بوده است؟".

بدیهی است این بازخورد هم باید آهسته و سریع باشد. این‌ها فقط مثال‌هایی از مواردی

هستند که مخاطب شما یک دانش‌آموز است. این نوع بازخوردها، باعث می‌شود اغلب دانش‌آموزان به بازخوردهای انفرادی شما در مورد کارشان علاقه‌مند و مشتاق شوند.

### گفت‌وگوی رو در رو با دانش‌آموز در کلاس

برای گفت‌وگوی رو در رو با دانش‌آموز، (بر خلاف بازخورد سریع و آهسته)، باید از قبل برنامه‌ریزی کرد. برنامه‌ی این گفت‌وگو باید به گونه‌ای تنظیم شود که هر دانش‌آموز فرصت گفت‌وگوی حضوری و فردی در مورد کاری را که انجام داده است، پیدا کند. از آن جا که این گفت‌وگو فی‌البداهه آغاز نمی‌شود و بدون برنامه پیش نمی‌رود، شما و دانش‌آموز هر دو باید قبل از گفت‌وگو کار را به دقت دیده و در مورد آن فکر کرده باشید تا برای گفت‌وگو در مورد آن آماده باشید. در برنامه‌ریزی برای بررسی کار، می‌توانید هم بر کاری که انجام شده است و هم بر فرایند انجام دادن آن، تمرکز کنید. گفت‌وگوی رو در رو با دانش‌آموز می‌تواند در مورد هر نوع تکلیف، اعم از تکالیف متداول کلاسی یا پروژه‌های زمان‌بر باشد.

گفت‌وگو در مورد نوشته می‌تواند به جزئی از کار یا تمام آن مربوط شود. بد نیست مثالی را که در صفحه‌ی ۲۲ آورده شد، بار دیگر مرور کنید. این، مثالی از یک گفت‌وگوی احتمالی معلم با دانش‌آموزی است که توان متوسطی در نوشتن متن "ساعت ناهار" (شکل ۳-۲ فصل ۱) دارد. متوجه هستید که برخورد این معلم با دانش‌آموز متوسط، مشابه برخورد احترام‌آمیز وی با یک دانش‌آموز زرنگ است.

معلم: تو در مورد ساعت ناهار چیزهای جالبی نوشته‌ای. چه شکلی به فکر رسیدن این چیزها را بنویسی؟ [معلم با دید مثبت در مورد کاری که دانش‌آموز انجام داده است، گفت‌وگو را آغاز می‌کند اما چیزی را که واقعیت ندارد، رایبان نمی‌کند (مثلاً نمی‌گوید که نوشته‌ات عالی بود). وقتی با عبارت "چگونه تو این... را شروع می‌کنی، به واقع دانش‌آموز را در وضع یک تصمیم‌گیرنده و مسئول قرار می‌دهد؛ زیرا این دانش‌آموز بوده که تصمیم گرفته است متن را چگونه بنویسد.]

دانش‌آموز: من اول چیزهای مورد علاقه‌ام را انتخاب کردم. من غذا و خانم‌های آشپز که غذاها را می‌پزند، خیلی دوست دارم. خاله‌ی خود من هم یکی از آنهاست. [دانش‌آموز در مورد کارهایی که انجام داده است، صحبت می‌کند. "من این کارها را انجام دادم. او خود را فاعل کارهای انجام شده قرار می‌دهد و بیان او به زبان ساده نشان می‌دهد که خودش را مالک نوشته‌هایش می‌داند. در واقع، بسیاری از دانش‌آموزان چنین برداشتی از کارشان ندارند و عکس‌العمل آنان به گونه‌ای است که گویا دارند به یک تکلیف معلم پاسخ می‌دهند، نه به چیزی که خود تولید کرده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان هم

که درک درستی از کارشان دارند، فرصت آن را پیدا نمی‌کنند که این درک خود را به گونه‌ای بیان کنند که نشان دهد آنان خود را مسئول کارشان می‌دانند.]

معلم: دانش‌آموزان دوست دارند تو به جزئیات بیشتری اشاره کنی. این که تو ناهار چه نوع غذاهایی می‌خوری؟ دوستانت چه می‌خورند؟ [در این جا، معلم به مواردی اشاره می‌کند که خود دانش‌آموز با عبارت "من غذا را دوست دارم" نشان داده بود که دوست داشته در موردشان بنویسد. به عبارتی، برنامه و کانون توجه متن را خود دانش‌آموز تعیین کرده است.]

دانش‌آموز: من پیتزا را خیلی دوست دارم؛ البته همبرگر هم خوب است.  
معلم: این اطلاعات را در کدام بند بیاوری، بهتر است؟ [در این جا هم معلم تصمیم‌گیری را بر عهده دانش‌آموز می‌گذارد (مثلاً نمی‌گوید: "خوب است تمام این اطلاعات را یک جایی بیاوری").]

اگر گفت‌وگوی بالا یک تعامل کوتاه بین دانش‌آموز و معلم بود که در حین انجام دادن کارهای دیگر اتفاق می‌افتاد، می‌توانست به همین جا ختم شود. مهم‌ترین نکته در بازخورد - که حاصل تصمیم دانش‌آموز در نوشتن بند بود- در این جا اتفاق افتاد. اما اگر گفت‌وگو می‌توانست ادامه پیدا کند - مثلاً زمانی که سایر دانش‌آموزان سرگرم کار خودشان هستند و این دانش‌آموز خاص سر میز معلم است - به دیگر موارد مربوط به "ساعت ناهار" هم می‌توانست بپردازد.

دانش‌آموز: نمی‌دانم.

معلم: همان بندی که در مورد غذا صحبت کردی، چه طور است؟ [به دلیل اهمیت کار، معلم پیشنهاد می‌دهد؛ صدای معلم لحن پرسشی و نه امری دارد.]  
دانش‌آموز: خوب است.

معلم: در مورد صداها هم که صحبت کردی، می‌توانی به جزئیات بیشتری بپردازی. چون در مورد صدا صحبت می‌کنی، می‌توانی جزئیات بیشتری در همین مورد بیاوری. چه نوع صداهایی می‌شنوی؟ [معلم دوباره درباره‌ی چیزی که خود دانش‌آموز به آن اشاره کرده است - و نه موارد دیگر - پیشنهاد می‌دهد.]

دانش‌آموز: بیشتر سر و صدای بچه‌هاست؛ وقتی همه با هم صحبت می‌کنند و فریاد می‌زنند، دیگر نمی‌شود چیز دیگری شنید.

معلم: پس وقتی در مورد یک سالن با یک عالمه میز و صندلی صحبت می‌کنی، منظورت سر و صدا هم هست. [معلم نوشته‌ها را به هم مرتبط می‌سازد.]  
دانش‌آموز: همین طور فکر می‌کنم، من می‌توانستم این جمله را با جمله‌ی مربوط به

صدا با هم بیاورم. [دانش آموز نشان می دهد که منظور معلم را از ارتباط دادن فهمیده است.]  
معلم: عقیده ی خوبی است. می توانی در مورد داد و فریاد بچه ها هم هر چه می خواهی در این جا اضافه کنی. [این بار هم پیشنهاد معلم، دانش آموز را در موقعیت یک تصمیم گیرنده ی مسئول قرار می دهد. معلم چینش متن را پیشنهاد نمی کند. این خود دانش آموز است که "عقیده ی خوبی" دارد. پیشنهاد معلم او را وامی دارد که چینش متن را بهتر کند. سپس، معلم پیشنهاد بهتری برای بهبود کار می دهد.]

معلم: می خواهی یک بار دیگه نوشته ات را بخوانی و اگر خواستی، آن را بازنویسی کنی؟ [در این جا معلم برای دانش آموز فرصتی فراهم می کند تا او از باز خورد استفاده کند.]  
دانش آموز: بله. فکر می کنم می توانم آن را بهتر کنم. [بیان دانش آموز نشان می دهد که او در مورد نوشته اش احساس مسئولیت و مالکیت می کند. ("بله فکر می کنم می توانم") و تمایلش را به بهبود کار را اظهار می کند. بدیهی است اگر دانش آموز موارد باز خورد را یک جا ببیند و همه را به کار برد، متنی که می نویسد بهتر خواهد شد. معلم هم در باز خورد مجدد، به تلاش دانش آموز در بهتر کردن کارش و دلیل بهتر شدن آن اشاره می کند (مثلاً: به دلیل اضافه کردن جزئیات، متن بهتر شده است)."]

این شیوه ی تعامل رو در رو و انفرادی، در مورد باز خورد به پوشه ی کار دانش آموز نیز مناسب است. زمانی که به نوشته های بیشتری از دانش آموز دقت می کنید، در مورد کار و توان او دید وسیع تری پیدا می کنید. این گستردگی دید، در مورد دانش آموز هم نسبت به کار خودش اتفاق می افتد. شما این نوع تعامل را با نوعی دعوت از دانش آموز می توانید شروع کنید:

- بیا نگاهی به پوشه ی کارت ببندازیم. [این جمله ی کلی که با آهنگی مطلوب و خوشایند بیان می شود، دانش آموز را به گفت و گو ترغیب می کند.]
- دوست داری با کدام کار شروع کنیم؟ [این جمله دانش آموز را دست کم در شروع کار در موقعیت تصمیم گیرنده و مسئول کار قرار می دهد و مشخص می کند که نقطه ی تمرکز این تعامل، یادگیری اوست.]
- از کدام قسمت کارت بیشتر راضی هستی و از انجام دادن آن احساس غرور می کنی؟ [این پرسش دانش آموز را در موقعیتی قرار می دهد که باید در مورد کارش قضاوت کند و به وی حق می دهد که احساس غرور کند. این احساس که یک احساس درونی است، به دانش آموز اعتماد به نفس می دهد و باعث می شود که او حس کند بر کارش کنترل دارد و خود کار است؛ زیرا این بار خودش (و نه شما) در مورد کارش قضاوت کرده است. این قضاوت که معمولاً با تأیید طراحی شده ی شما همراه است، توان خود تنظیمی دانش آموز را افزایش می دهد و به واقع، باز خوردی است که بر کار و فرایند انجام دادن

آن متمرکز است. معیار ارزیابی شما ملاکی است؛ بیان توصیفی، مثبت، شفاف و خاص است. بعد از این که دانش آموز به آخرین پرسش شما پاسخ داد، از وی بپرسید (اگر خودش اشاره نکرده است) به چه دلیل در مورد کارش احساس غرور می کند یا بخواهید که برای شما بیشتر توضیح بدهد یا مسئله را روشن تر بیان کند. در این تعامل، کیفیت کار انجام شده را به ویژگی های یک کار خوب با توجه به هدف های مورد نظر در انجام دادن آن کار مربوط کنید و برای بهبود کار، پیشنهاد بدهید. سپس بپرسید:

آیا در این مجموعه کار، الگوی خاصی مشاهده می کنی؟ [این بار هم دانش آموز خودش را در موقعیت یک تصمیم گیرنده مسئول احساس می کند. دانش آموز چنین تصور می کند که توان درک الگو را دارد و این که باید در مورد آن کاری انجام دهد.]

بعد از گفت و گو در مورد الگوی کار، آن را به هدف های یادگیری مربوط کنید. اگر دانش آموز نتوانست منظور شما را بفهمد یا الگوی کار را بشناسد، بعد از گفت و گو اولیه با او، وی را راهنمایی کنید ("بین چیزی که من این جا می بینم، این است که.....").

### گفت و گو با دانش آموز در خارج از کلاس

گاهی به دلایل مختلف، معلم لازم می بیند وقتی را در خارج از کلاس به گفت و گو با دانش آموز اختصاص دهد. دلیل این کار ممکن است نیاز دانش آموز به گفت و گو بیشتر برای انجام دادن تکالیف عادی یا فوق برنامه باشد. بدیهی است معلم با توجه به برنامه کاری خود، می تواند زمانی قبل از شروع کلاس، بعد از آن یا هر زمان دیگری را به این کار اختصاص دهد. این گفت و گوها نیز تابع همان اصول مربوط به بازخورد (کانون توجه، معیار مقایسه، عملکرد، ظرفیت، شفافیت، خاص مخاطب و آهنگ صدا) است. این گونه بازخوردها باید به دنبال قضاوت آگاهانه داده شوند و معلم متوجه باشد که دانش آموز منظور وی را به درستی درک کند. به خاطر می آورم معلمی می گفت که زمانی از دانش آموزی خواسته است تا بعد از ساعت کلاسی بماند تا با وی بیشتر گفت و گو کند. دانش آموز این خواست معلم را چنین تعبیر کرده که چون او تکلیفش را درست انجام نداده است، معلم می خواهد او را تنبیه کند. این مسئله خیلی حساس است و به تناسب فرهنگ و تصورات افراد، از آن تعبیر متفاوتی می شود؛ بنابراین، ممکن است نتوان در همه شرایط و مکان ها از وقت خارج از کلاس استفاده مفید کرد.

گاه می توان از فرصت های دیگری به این منظور استفاده کرد. به خاطر دارم که در سال های اول تدریس، چنین فرصتی برای من پیش آمد اما متأسفانه از آن استفاده نکردم. داستان از این قرار بود که یکی از دانش آموزانم، به دلیل این که والدینش مجبور بودند صبح زود سرکارشان حاضر

شوند، هر روز نیم ساعت قبل از ساعت کلاسی به مدرسه می‌آمد. اگر درست فکر کرده بودم، می‌توانستم دو یا سه جلسه گفت‌وگوی دو نفره‌ی خارج از کلاس و غیر رسمی در این فرصت طلایی با او داشته باشم و در مورد کارش گفت‌وگو کنم اما متأسفانه در آن زمان این کار را نکردم.

### بازخورد گروهی، چه وقت و در چه زمانی؟

در بعضی از کلاس‌ها، بازخورد به گروه به صورت یک امر عادی در آمده است. مثالی از این مورد می‌تواند گفت‌وگوی ساعت کلاس ریاضی باشد؛ زمانی که معلم در شروع درس جدید در مورد شیوه‌ی حل یک مسئله از تکلیف درسی صحبت می‌کند و براساس آن می‌خواهد درس جدید را شروع کند. این گفت‌وگوها نیز تابع همان اصول بازخورد از جهت‌های مختلف (کانون توجه، معیار مقایسه، عملکرد، ظرفیت، شفافیت، خاص مخاطب و آهنگ صدا) است و بر کار و فرایند انجام آن تأکید دارد و شرح می‌دهد که چرا یک راه حل یا یک شیوه‌ی پاسخ به مسئله خوب است. در این شیوه‌ی کار، بهتر است با اطلاعاتی که از کار قبلی گروه‌ها دارید، آموزش مجدد یا مرور آن‌ها را شروع کنید. برای مثال، اگر دانش‌آموزان مشکل یا بدفهمی مشترکی دارند، لازم است وقت معینی برای رفع مشکل کل کلاس بگذارید. یکی از اوقات مناسب، زمانی است که برگه‌ی امتحانی دانش‌آموزان یا هر تکلیفی را که به آن نمره داده‌اید، به آنان برمی‌گردانید. یا زمانی که متوجه می‌شوید کل کلاس درگیر حل یک مشکل خاص اند.

در زیر، بعضی از مناسب‌ترین زمان‌های بازخورد شفاهی به گروه‌ها آمده است.

- در شروع درس که مشاهدات خود را از درس قبلی خلاصه می‌کنید.
- در مرور مجدد یک درس یا بازآموزی یک مفهوم برای بیان این که چرا دوباره بر روی یک هدف معین تمرکز می‌کنید، و برای این که آموخته‌های قبلی را به درس جدید ارتباط دهید.
- هنگامی که دانش‌آموز یک کار عملی انجام می‌دهد یا کار ضبط شده‌ای را نشان می‌دهد.
- وقتی برگه‌های امتحانی را به دانش‌آموزان برمی‌گردانید و می‌خواهید به طور خلاصه، قوت‌ها یا ضعف‌های آنان را بررسی کنید.

بازخورد خوب اولاً به شدت بر کار و فرایند انجام آن تأکید دارد و به هدف درس وابسته است. ثانیاً بر کار و نیز فرایندی که خود دانش‌آموزان برای انجام آن طی کرده‌اند، متمرکز است.

در ادامه، هر کدام از موارد یاد شده را به تفصیل بررسی می‌کنیم.

### بازخورد از درس قبل در شروع درس جدید

شروع کردن درس با یک فعالیت یا یک عبارت هدف‌دار، ایده‌ی بسیار خوبی است اما این کار به ندرت در برنامه‌ی درس معلم گنجانده می‌شود. بیشتر طرح درس‌هایی که معلمان طراحی می‌کنند، وجوه مختلفی از تدریس را نشان می‌دهد که عمدتاً وجوه مکانیکی کار هستند (مثل نوشتن هدف‌ها روی تخته‌ی کلاس در شروع کار) اما مواردی هم به خلاقیت وابسته است (مثلاً این که با طرح یک فعالیت، بتواند توجه دانش‌آموزان را به موضوع جدید جلب کند). یکی از مؤثرترین روش‌های شروع درس جدید، بازخورد مشاهدات خودتان برای تکمیل فعالیت‌های دانش‌آموزان در درس قبلی است. این رویکرد به چند دلیل مناسب است؛ اول این که بازخورد خوب به شدت بر کار و فرایند انجام آن تأکید دارد و به هدف درس وابسته است. دوم این که بازخورد خوب بر کار و نیز فرایندی که خود دانش‌آموزان برای انجام آن طی کرده‌اند، متمرکز است. و از همه مهم‌تر این که دانش‌آموزان نیز به شنیدن این موارد بیشتر علاقه‌مندند. به یک مثال توجه کنید:

درس امروز شما در مورد سیاره‌هاست. حرکت سیاره‌ها از نظر چرخش به دور محور خود و گردش به دور خورشید، موضوع درس قبلی بوده است. دانش‌آموزان تکالیف آخر بخش را که در مورد حرکت سیاره‌ها بوده است، انجام داده‌اند. پس از مشاهده‌ی تکالیف، متوجه می‌شوید که بیشتر دانش‌آموزان مفهوم حرکت انتقالی سیاره‌ها (حرکت سیاره به دور خورشید) را درک کرده اما مفهوم حرکت وضعی آن‌ها را خوب نفهمیده‌اند. آنان می‌دانند که مسیر حرکت سیاره‌ها به دور خورشید، مسیری بیضوی است که خورشید در یکی از کانون‌های آن قرار دارد و این که سرعت چرخش سیاره‌هایی که به خورشید نزدیک‌ترند، بیشتر است و نیز این که همه‌ی مدارها در یک جهت کلی حرکت می‌کنند. در این میان، پرسش‌های مربوط به حرکت وضعی سیاره‌ها به خوبی پاسخ داده نشده است و این نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در این مورد مشکل دارند. آنان این مفهوم را که همه‌ی سیاره‌ها علاوه بر حرکت انتقالی یک حرکت وضعی هم دارند، به خوبی درک نکرده و به پرسش‌های مربوط به آن پاسخ نداده‌اند. در بازخورد به این شرایط، شما می‌توانید مجدداً یاد آوری کنید که هدف این درس، درک انواع حرکت سیاره‌ها بوده است. بگویید که با مشاهده‌ی تکالیفشان متوجه شده‌اید که آنان حرکت انتقالی سیاره‌ها را بهتر از حرکت وضعی آن‌ها فهمیده‌اند. سپس، می‌توانید از یکی دو نفر از دانش‌آموزان بخواهید مفاهیم حرکت‌های وضعی و انتقالی سیاره‌ها را بیان کنند. سپس، بدفهمی خاص آنان را شرح دهید و آن را اصلاح

کنید. در این جا تمرکز شما بر تکلیفی بوده است که آن‌ها انجام داده‌اند (اصلاح بد فهمی). ممکن است در مورد فرایند انجام نیز بازخورد دهید (مثلاً برای مطالعه و فهم حرکت وضعی سیاره‌ها روشی پیشنهاد کنید). بازخورد شما ملاکی است و معیار این است که دانش‌آموزان بتوانند مفهوم حرکت وضعی را درک کرده و پرسش‌های مربوط به آن را پاسخ دهند. بازخورد نیز توصیفی و مثبت است و روش ارائه آن نیز به دانش‌آموز کمک می‌کند تا مشکل خود را بفهمد. می‌توانید برگه‌های تکالیف دانش‌آموزان را به آنان برگردانید و بخواهید که اگر لازم است، اصلاحات را انجام دهند.

### مرور یا بازآموزی یک درس کامل

اگر دانش‌آموزان یک کلاس در مدت زمانی که انتظار دارید به هدف درسی مورد نظر نرسند یا فقط معدودی از آنان، به آن هدف دست یابند و بقیه هنوز مشکل داشته باشند، لازم است شما هم دوباره هدف یا اهداف آن درس را مرور کنید. این کاری است که معلمان باتجربه و خوب به طور معمول و بدون این که لازم باشد به دانش‌آموزان یادآوری کنند، انجام می‌دهند. دانش‌آموزان هم ممکن است متوجه نشوند که معلم یک جلسه‌ی دیگر به آن درس اختصاص داده است. شما می‌توانید مانند هر جلسه‌ی کلاسی، درس را با این جمله شروع کنید که "ما می‌خواهیم..."

پیشنهاد من این است که این مرور یا بازآموزی را به صورت یک بازخورد نگاه کنید و در آن، ویژگی‌های بازخورد را که قبلاً در موردشان به طور مفصل صحبت کردیم، بگنجانید؛ گرچه به‌واقع این بازآموزی ممکن است به مرور و تدریس مجدد هم بینجامد. در این شیوه‌ی کار، بهتر است ابتدا کیفیت کاری را که انجام داده‌اند، بررسی و مرور کنید و مراحل را که طی کرده‌اند، شرح دهید (بازخورد توصیفی). سپس، روش‌هایی را که می‌تواند کار را بهتر کند، پیشنهاد کنید. در انتها با کاربرد پیشنهادهایتان درس را مجدداً مرور کنید.

بین درسی که شما برای اولین بار می‌دهید و بازآموزی یا مرور یک درس (به دلیل این که هدف‌ها تحقق پیدا نکرده‌اند)، تفاوت عمده‌ای از باب "آگاهی شما" وجود دارد. در اولی، طراحی درس بر عهده‌ی شماست اما در دومی، این طراحی حاصل مشاهدات شما از فعالیت‌های دانش‌آموزان در ارتباط با همان هدف است و این یک تفاوت بسیار فاحش است. به عبارتی، این دانش‌آموزان بوده‌اند که به شما خط مشی داده‌اند که چگونه درس را پیش ببرید. می‌توانید این موضوع را با دانش‌آموزان هم در میان بگذارید که به آنان فرصت دیگری داده‌اید که بدفهمی یا عدم درک مفهوم را به روشی دیگر اصلاح کنند. حتی کار جالب‌تر می‌شود اگر به آنان بگویید که

ایده‌ی مرور درس را از مشاهده‌ی عملکرد آنان گرفته‌اید؛ یعنی، در واقع آنان در طراحی تدریس نقش اصلی را داشته‌اند. به یک مثال توجه کنید:

فرض کنید همه یا بیشتر دانش‌آموزان مفهوم "حرکت وضعی سیاره‌ها" را خوب درک نکرده‌اند. در این صورت، می‌توانید یک جلسه‌ی کامل درسی را به بازآموزی و مرور آن اختصاص دهید. در آغاز کار، هدف درس را بیان کنید و وقتی مطمئن شدید که دانش‌آموزان هدف را فهمیده‌اند، درس را شروع کنید. بدیهی است که این بار باید با روش دیگری تدریس کنید. برای سنجش دانش‌آموزان، می‌توانید از خود آنان بخواهید که مسائل یا پرسش‌هایی مشابه همان تکلیف قبلی را طراحی کنند و انجام دهند. بدیهی است بازنگری تکلیف قبلی (خواه دانش‌آموزان بدانند خواه ندانند که چه مواردی را اشتباه کرده بودند) سنجش معتبری نیست و از این طریق، نمی‌توانید مطمئن شوید که آنان تا چه میزان درس را فهمیده‌اند اما آنان، خود می‌توانند با کاربرد بازخوردی که شما در مورد تکلیف اولشان دادید، تکلیف دوم را آگاهانه انجام دهند.

### بازخورد در هنگامی که دانش‌آموز سرگرم انجام دادن کار است

در بعضی موارد، زمان مناسب برای دادن بازخورد به دانش‌آموزان هنگامی است که آنان به انجام‌دادن یک کار عملی مشغول‌اند. مثلاً بازخورد دادن به دانش‌آموزی که در ساعت ورزش در حال بازی بسکتبال است، از این نمونه محسوب می‌شود. فرض کنید دانش‌آموزان قوانین بازی را یاد گرفته‌اند و می‌دانند چگونه باید توپ را به هم‌گروهشان پاس دهند یا از نقطه‌ای به نقطه‌ی دیگر ببرند. اکنون معلم می‌خواهد بداند دانش‌آموزان در عمل، این قوانین را چگونه به کار می‌برند. او از بچه‌ها می‌خواهد تیم خود را تشکیل دهند و بازی را شروع کنند. معلم در هنگام مشاهده‌ی دانش‌آموزان در حال بازی، می‌تواند مشکلات آنان را بشناسد و بازخورد شفاهی دهد. گرچه معلم می‌تواند پس از انجام بازی مواردی را هم یادآوری کند؛ مثلاً "تو باید روی پاس توپ بیشتر کار کنی"، اما بیشترین بازخورد او در زمانی است که دانش‌آموز در حال بازی است و معلم ورزش گاهی بازی را متوقف می‌کند تا بر اساس مشاهداتش به دانش‌آموزان بازخورد دهد. این بازخورد عمدتاً به فرایند کار توجه دارد؛ (مثلاً این که دانش‌آموزان چگونه بازی می‌کنند) و مانند هر بازخورد مؤثری، توصیفی، شفاف، مثبت و سازنده است.

اگر بتوان از عملکرد دانش‌آموزان فیلم‌برداری کرد، در هنگام ارائه‌ی بازخورد می‌توان بازخوردی مشابه بازخورد تیم در هنگام بازی به گروه داد. بدیهی است در این زمان‌ها شما می‌توانید با استفاده از فناوری ویدیو در هر زمان که لازم باشد، فیلم را متوقف کنید یا برگردانید (و با کار بر روی فیلم، بر صدا یا عملکردها تمرکز کنید). بازخورد در هنگام مشاهده‌ی فیلم،

شبیه بازخورد از طریق گفت‌وگو با اعضای گروه است. تهیه‌ی فیلم و دادن بازخورد، فایده‌ی مهم دیگری هم دارد و آن این است که دانش‌آموزان در هنگام مشاهده‌ی فیلم، به قوت و ضعف خود پی می‌برند و می‌فهمند که چه مواردی را بهتر می‌توانند انجام دهند. علاوه بر این، می‌توانند کار خود را به خوبی نقد کنند، مثلاً بگویند "من نمی‌دانستم هنگام کار در گروه، مرتب در حال حرکت می‌این قدر حرف می‌زنم!". این نوع بازخورد، دانش‌آموز را به طور مستقیم مخاطب قرار می‌دهد. مثلاً: "قبل از حرف زدن فکر کن" یا "کم‌تر حرف بزن". در این روش، دانش‌آموز خود را زیر ذره‌بین می‌گذارد و با اصلاح کارهایش، خود را به هدف نزدیک‌تر می‌کند.

### بازخورد در زمان بازگرداندن برگه‌ی امتحانی یا تکالیف

قبل از این که تدریس فصل جدیدی را شروع کنید، باید مطمئن شوید که آخرین تکلیف یا امتحان دانش‌آموزان در آن بخش را کاملاً مرور کرده و بازخورد داده‌اید. بازخورد اگر مؤثر نباشد، به واقع بازخورد نیست. توجه داشته باشید که اگر لازم است در مورد مشکلات یادگیری یا بدفهمی‌های دانش‌آموز، به او اطلاعاتی بدهید، این کار را به موقع انجام دهید؛ زیرا بازخورد دیر هنگام اصلاً به دانش‌آموز کمکی نمی‌کند. بازخورد را باید زمانی بدهید که دانش‌آموز امکان استفاده از آن را داشته باشد؛ در غیر این صورت، او خیلی زود یاد می‌گیرد که به بازخوردها اهمیتی ندهد.

در بازخوردهایی که به گروه دانش‌آموزان می‌دهید، به ارتباط بین بازخورد و هدف‌های یادگیری توجه داشته باشید و این ارتباط را به اطلاع دانش‌آموزان برسانید؛ مثلاً "من امروز می‌خواهم مطمئن شوم که همه‌ی شما می‌توانید...؛ بنابراین، باید دوباره برگردیم ببینیم که...". این کار را با مرور پرسش‌های امتحان یا تکالیف دانش‌آموزان انجام دهید. در این مرور، بر موارد قوت و ضعف دانش‌آموزان آن گروه خاص تأکید کنید. از دانش‌آموزان بخواهید خودشان هم برگه‌ی امتحان یا تکالیفشان را بررسی کنند تا به قوت و ضعف خود پی ببرند و نیازهای آموزشی خودشان را بشناسند.

زمانی را هم به آموزش شیوه‌ی استفاده از بازخورد به دانش‌آموزان کلاس، اختصاص دهید. ما در فصل پنجم به این موضوع خواهیم پرداخت.



## چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

دانش‌آموزان معمولاً به همان سادگی که ما تصور می‌کنیم، نمی‌توانند از بازخوردی که معلم به آنان می‌دهد استفاده کنند. هدف این فصل کتاب، آشنا کردن معلمان با روش‌هایی برای راهنمایی کردن دانش‌آموزان در استفاده‌ی درست از بازخورد است. به علاوه به مفید بودن بازخوردی که دانش‌آموز از خود یا همسالانش دریافت می‌کند نیز تأکید می‌ورزد و ویژگی‌ها و محدودیت‌های خاص آن‌ها را بیان می‌کند. در شکل ۱-۵ این راهنمایی‌ها به طور خلاصه آمده است.

### مدل سازی بازخورد و شیوه‌ی استفاده از آن

یکی از بهترین روش‌های آموزش، مدل سازی است. این کار چیزی بیش از کارهای معمول کلاسی و به نوعی، یک کار فرهنگی است. ما معلمان که سعی داریم از هر فرصتی برای آموزش درست زندگی کردن استفاده کنیم، وقتی به دانش‌آموزمان می‌گوییم "هر چه می‌گویی در عمل هم انجام بده"، خود باید الگوی چنین رفتاری باشیم؛ یعنی، در عمل همان کاری را انجام دهیم که در حرف، ادعایش را داریم. براساس آنچه گفته شد، چنین به نظر می‌رسد که چاره‌ای نیست جز این که بپذیریم بازخورد دادن و استفاده از آن، بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌ی درسی معلم است. به مثال زیر توجه کنید:

روزی شاهد برنامه‌ی کاری یک دبیر ادبیات بودم. وی یک کپی از شعری که خود سروده بود، به

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

### راهنمایی‌هایی برای کمک به دانش‌آموزان در استفاده از بازخورد

شکل ۱-۵

- ابتدا مدل بازخورد دادن خود را مشخص کنید.
- با توجه به نکات زیر، دانش‌آموزان را برای سنجش خود و هم‌سالانشان آماده سازید؛
  - دانش‌آموزان باید از منشأ بازخوردها آگاه شوند.
  - آن‌ها باید با علاقه‌مندی به بازخورد توجه داشته باشند و احساس کنند که بازخوردها به نفع آنان و مال خودشان است.
  - به پرسش‌های شخصی دانش‌آموزان پاسخ دهید.
  - مهارت "خودتنظیمی" را در دانش‌آموزان پرورش دهید چون داشتن این مهارت برای استفاده از هر نوع بازخوردی لازم است.
- هدف‌های یادگیری و معیار سنجش آن‌ها را برای خودتان کاملاً شفاف کنید.
  - تکالیفی طراحی کنید که هم با ارزش‌اند و هم دانش‌آموزان به انجام دادن آن‌ها علاقه دارند.
  - هدف از انجام دادن هر تکلیفی را که طراحی می‌کنید، برای دانش‌آموزان شرح دهید.
  - روش انجام دادن آن را برای دانش‌آموزان روشن کنید.
  - از بارم‌بندی معین و شفاف استفاده کنید.
  - دانش‌آموزان را تشویق کنید تا برای هر تکلیفی که انجام می‌دهند، یک بارم‌بندی معین طراحی کنند یا بارمی را که شما طراحی کرده‌اید را به زبان "دانش‌آموز فهم" بازنویسی کنند.
- درسی را طراحی کنید که در آن دانش‌آموزان مجبور باشند از بارم‌بندی (معیارهای سنجش) شما استفاده کنند.
- درسی را طراحی کنید که در آن، دانش‌آموز برای تهیه کردن نتیجه‌ی کارش، مجبور باشد از بازخورد درس قبل استفاده کند.
  - برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی فراهم کنید که پس از مشاهده‌ی بازخورد شما، تکالیف خود را دوباره انجام دهند.
  - پس از ارائه‌ی بازخورد، یک تکلیف مشابه ولی جدید با همان هدف قبلی به دانش‌آموزان بدهید.
  - به دانش‌آموزان فرصت دهید تا بین بازخوردی که می‌گیرند و بهبود کارشان، ارتباط برقرار کنند.

همراه نظر دوستانش و اصلاحاتی که بر اساس پیشنهادهای آنان انجام داده بود به دانش‌آموزانش داد تا درباره‌ی آن اظهار نظر کنند. دانش‌آموزان در مورد این که چگونه نظرهایی که داده شده بود باعث بهتر شدن شعر شده است و نیز در مورد نحوه‌ی کار معلم در پذیرش یا عدم پذیرش نظر دوستانش گفت‌وگو کردند. کار او در بازبینی شعرش توسط دانش‌آموزان، چیزی مثل "بلند فکر کردن" بود. وی برای آنان توضیح داد که با شعرش قصد توصیف چه چیزی را داشته (شعر در مورد تاریکی بود) و علاقه‌مند بوده است بداند شعرش چه تأثیری بر مخاطبان می‌گذارد. سپس گفت که در مورد هر پیشنهاد چگونه فکر کرده، آن را چگونه پردازش کرده و چگونه بر اساس آن بازخوردها شعرش را بازنویسی کرده است.

در این شیوه‌ی کار، نکته‌ی بسیار مهم این است که شما فضای کلاس را برای شنیدن انتقادهای دانش‌آموزان از یک‌دیگر آماده‌سازید؛ به طوری که آنان احساس کنند هر اشتباه فرصتی برای یادگیری است؛ فرصتی برای شما و آنان. شما این فضای انتقادپذیری و روشن‌فکری را با آهنگ صدایتان در هنگام دادن بازخورد، شیوه‌ی بازخورد دادن، نگرش شما نسبت به اشتباهات و مدیریتتان در استفاده از بازخوردها در کلاس به وجود می‌آورید.

### آموزش مهارت خودسنجی

بدیهی است دانش‌آموزان باید آموزش ببینند تا بتوانند در سنجش خود یا همسالانشان مهارت پیدا کنند. پرورش این مهارت، زمینه‌ی خاص خود را می‌طلبد. زمانی که دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که اطلاعاتی که معلم در مورد کارشان به آنان می‌دهد باعث بهبود کار می‌شود، هم متوجه می‌شوند که منبع این بازخوردها کجاست و هم یاد می‌گیرند که چگونه براساس بازخورد معلم، پروژه، تکلیف‌خانه یا مدرسه را اصلاح کنند. در عین حال، به طور هم‌زمان، روش بازخورد دادن را هم می‌آموزند.

افزایش مهارت خودسنجی، دانش‌آموزان را به دریافت بازخورد علاقه‌مند می‌کند؛ زیرا احساس می‌کنند که این بازخورد به خودشان تعلق دارد، به پرسش‌های آنان پاسخ می‌دهد و باعث می‌شود که کارشان را بهتر انجام دهند. به علاوه، می‌توانند فرایند یادگیری خود را کنترل کنند که این مورد اخیر، در استفاده از بازخورد نقش مهمی دارد. بعضی پژوهشگران معتقدند که تأثیر خودسنجی بیشتر از تأثیر بازخوردی است که هم‌کلاسان می‌دهند (سادلر و گود، ۲۰۰۶). دلیل این امر احتمالاً آن است که توان خودسنجی، دانش‌آموز را قادر می‌سازد که فرایند یادگیری خود را تنظیم کند و به عبارتی خودکار و خودتنظیم شود. دانش‌آموزی که در خودتنظیمی مهارت می‌یابد، عادت می‌کند که با مرور مستمر کارهایش خود را ارزیابی کرده و با توجه به هدف‌ها برنامه‌ریزی کند. این روش کار یکی از هدف‌های مهم آموزش است. حال شما اسمش را می‌توانید خودسنجی یا هر چیز دیگری بگذارید.

### مثالی از ریاضی دبستان

یک روش برای این که دانش‌آموزان بتوانند فرایند سنجش خود را سازمان‌دهی کرده و از آن به عنوان بازخورد استفاده کنند، این است که از فرایند کاری که انجام می‌دهند، یادداشت بردارند و به آن بازخورد دهند. در یک کلاس سوم ابتدایی، معلم از دانش‌آموزان خواست که نمره‌ی



چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

امتحانات هفتگی خود را در بخش "ضرب کردن اعداد" در یک نمودار ستونی نشان دهند و نیز پیش‌بینی کنند که نمره‌ی هفته‌ی بعدشان چه خواهد بود. شکل ۲-۵ این نمودار را نشان می‌دهد.<sup>۵</sup> برای این که دانش‌آموزان بتوانند هم عملکردشان را در انجام تکلیف یادشده ارزیابی کرده و هم روش‌هایی برای بهبود کارشان پیشنهاد کنند، معلم آنان را به شیوه‌ی زیر راهنمایی می‌کرد:

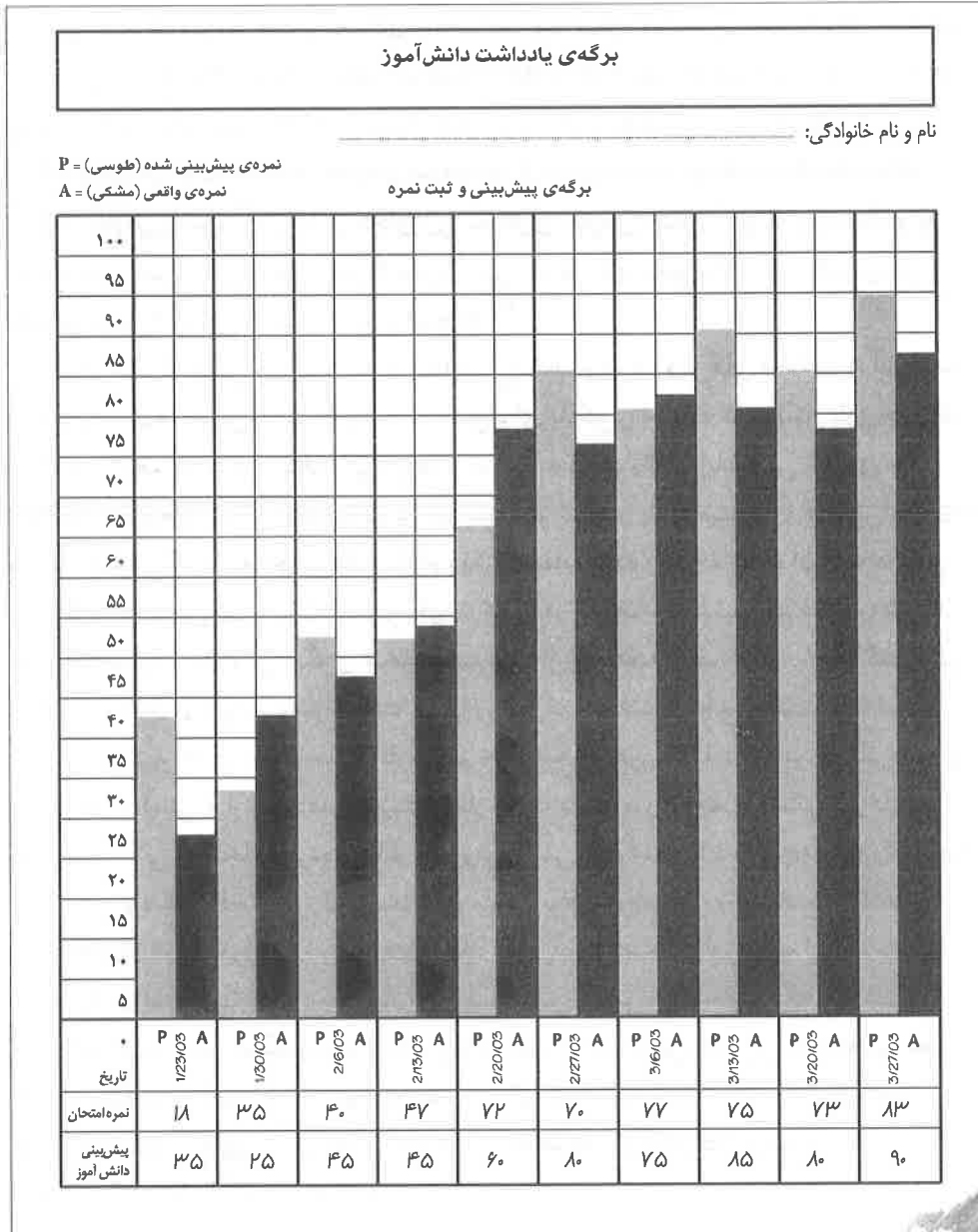
وی در طی هفته هر زمان که دانش‌آموزان سرگرم رسم نمودار بودند، با آنان گفت‌وگو می‌کرد، مثلاً می‌پرسید: "الان تو در کجای این نموداری (نمره‌ی امتحان آخرت چیست؟) و به کدام قسمت نمودار می‌خواهی بررسی؟ فکر می‌کنی چه کار باید بکنی تا به همان نقطه‌ای مورد انتظارت بررسی؟ روش کارت را برایم توضیح بده."

برای این که دانش‌آموزان بدانند از کجا شروع کنند، وی به روش‌های مختلف به آنان کمک می‌کرد یا به آن‌ها یاد می‌داد که از چه روش‌هایی برای یادگیری استفاده کنند. (مثل بازی‌هایی که در آن باید از ضرب کردن استفاده می‌کردند یا تمرین به کمک والدین یا نوشتن تعدادی جمله، استفاده از جمع‌های متوالی برای یادگیری ضرب، رسم شکل و یا علامت‌گذاری). دانش‌آموزان باید به معلم می‌گفتند که آخرین بار از کدام روش استفاده کرده و تا چه اندازه آن را به درستی دنبال کرده‌اند. سپس، می‌بایست تصمیم بگیرند که آیا در تکلیف جدیدشان هم همان روش کار مفید خواهد بود و یا روش دیگری انتخاب کنند. بعد از یک هفته، معلم دوباره با آنان گفت‌وگو می‌کرد و از آنان می‌خواست شرح دهند که آیا روشی که انتخاب کرده‌اند، مناسب بوده است.

توجه کنید که در این مرحله‌ی کار، معلم خود هیچ بازخوردی به دانش‌آموزان نمی‌دهد. وی خود را در موقعیتی قرار نمی‌دهد که ببیند در بازخورد، دانش‌آموز به چه اطلاعاتی نیاز دارد یا این که او چه روشی را انتخاب کرده و آیا از آن روش راضی بوده است یا نه. آن چه او به واقع انجام می‌داد، این بود که به دانش‌آموزان فرصت‌های متوالی برای خودسنجی و استفاده از اطلاعاتی می‌داد که آنان در بازخورد به خود می‌دادند. بعد از این ده هفته، دانش‌آموزان به این که دائم از خود سؤال کنند، عادت کرده بودند. آنان می‌توانستند بین روشی که انتخاب کرده و کوششی که به خرج داده بودند و نیز عملکردشان، ارتباط برقرار کنند. علاوه بر این، طی این ده هفته شیوه‌های مختلف یادگیری ریاضی در آنان نهادینه شده بود. این همان "یادگیری روش یادگیری" است که هدف معلم بوده و بدیهی است که او نباید از این که همه‌ی بچه‌های کلاس ضرب کردن را به خوبی یاد گرفته‌اند، شگفت زده شود.

۵. نمره‌ها بر اساس نمره‌ی ماکزیمم ۱۰۰ داده شده است.

شکل ۲-۵ نمودار گزارش درس ریاضی



چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

## تعیین معیار دانش‌آموز فهم

وقتی تصمیم دارید برای سنجش کار دانش‌آموزان بارم‌بندی<sup>۶</sup> کنید، باید متوجه باشید که این کار را برای هدایت دانش‌آموزان و ارزیابی عملکرد آنان انجام می‌دهید؛ بنابراین، باید ادبیات و لحن شما درست مثل این باشد که با آنان رو در رو صحبت می‌کنید. مثلاً وقتی در بازخوردتان می‌نویسید: "اشتباهاتی در نوشتن وجود دارد اما این اشتباهات متن را مبهم نکرده است"، اگر دانش‌آموز بخواند این را به زبان خودش بنویسد، می‌نویسد: "من فهمیدم چه نوشته‌ای؛ خیلی غلط ندارد". برای ارزیابی گزارش کتبی کار دانش‌آموزان، نمونه‌هایی از معیارها (نشانه‌های تحقق هدف‌ها) در شکل ۳-۵ آمده است. گرچه این بارم برای پژوهش‌های مربوط به دانش اجتماعی است اما به گونه‌ای است که می‌تواند برای گزارش سایر موضوعات درسی نیز مورد استفاده قرار گیرد. در تدوین این شکل، اصول مربوط به نوشتن یک بارم‌بندی خوب رعایت شده است (آرتز و همکاران، ۲۰۰۱).

در این‌جا خوب است به تجربه‌ی معلمی توجه کنید که از دانش‌آموزان خواست در مورد بخشی از یافته‌های سفر لوئیس و کلارک<sup>۷</sup> تحقیق کنند. او ابتدا از دانش‌آموزان خواست عنوان پروژه‌ی خود را تعیین کنند، آن را در قالب جمله‌هایی بنویسند و سپس، گزارش خود را به صورت کتبی به معلم تحویل دهند. در انتخاب عنوان کار، دانش‌آموزان می‌توانستند بر یکی از موارد زیر تمرکز کنند: (تلاش‌های این دو نفر طی این سفر اکتشافی)؛ (تأثیر این سفر بر بومیان آمریکایی)؛ (نقش توماس جفرسون در این ماجرا)؛ (لباس و غذا و پوشاک یا اقامتگاه این دو کاشف)؛ دانش‌آموزان با انتخاب یکی از این عنوان‌ها یا هر عنوانی که خود مایل بودند و معلم می‌پذیرفت، کار را شروع می‌کردند.

معلم در طراحی این تکلیف هدف‌های زیر را دنبال می‌کرد:

پرورش مهارت انتخاب عنوان؛ یادگیری روش تحقیق؛ نوشتن گزارش تحقیق؛ جمع‌آوری اطلاعات؛

هنگامی که دانش‌آموزان سرگرم انجام دادن کار بودند، معلم هر جا که لازم می‌دید، آنان را راهنمایی می‌کرد؛ مثلاً هدف از بررسی نقش توماس جفرسون را در این سفر اکتشافی توضیح داد: "اعتقاد توماس جفرسون به تأثیر اقتصادی و علمی این اکتشاف، باعث انجام آن شد و اگر این اعتقاد وجود نداشت، این اکتشاف اتفاق نمی‌افتاد". معلم، منابع مناسبی را هم برای استفاده‌ی

۶- برای سادگی متن، واژه‌ی «بارم‌بندی» معادل «نشانه‌های تحقق اهداف» گرفته شده است.

۷- این دو نفر از طرف رئیس جمهور وقت آمریکا، توماس جفرسون، مأمور شده بودند به غرب آن کشور که در آن زمان ناشناخته بود، سفر کنند و کشفیات خود را گزارش دهند.

دانش آموزان به کلاس آورده بود. علاوه بر این دانش آموزان فرصت داشتند که از کتابخانه‌ی مدرسه نیز استفاده کنند. گزارش نهایی باید به طور کتبی به همراه کلیه‌ی اطلاعات جمع آوری شده، به صورت شکل، نمودار یا تصاویر ارائه می‌شد. در پایان، معلم کار دانش آموزان را بر اساس شکل ۳-۵ ارزیابی می‌کرد

معلم در این بارم بندی، بر هدف‌هایی که تعیین کرده بود، تأکید داشت. به علاوه، بارم بندی برای اغلب دانش آموزان قابل فهم بود. به عبارت دیگر، این که اصرار داریم که معلم بارم بندی قابل فهمی برای دانش آموزان تنظیم کند، به این معنا نیست که آنان زبان معلم را نمی‌فهمند بلکه منظور این است که بارم بندی، بهتر است به زبان روزمره‌ی دانش آموزان نوشته شود. در این صورت، دانش آموزان معیارها را خیلی بهتر می‌فهمند و در هنگام انجام دادن کار راحت تر می‌توانند کار خود را بر اساس آن تنظیم یا اصلاح کنند. توجه داشته باشید که قرار نیست دانش آموزان جمله بندی بارم‌ها در شکل بالا را حفظ و بر اساس آن کار کنند اما این جمله‌ها باید برای آنان قابل درک باشد.

همان روزی که معلم آن تکلیف مفصل را برای دانش آموزان تعیین کرد، برای کسب اطمینان از این که آن‌ها بارم بندی او را می‌فهمند و می‌توانند بر اساس آن کار خود را ارزیابی کنند، دانش آموزان را در گروه‌های سه - چهار نفره قرار داد و یک نسخه از بارمی را که خود تنظیم کرده بود، به همراه یک نسخه‌ی سفید دیگر که مطابق بارم بالا فقط شکل بندی شده و عنوان هر ستون در آن نوشته شده بود، در اختیار آنان گذاشت. آن گاه از دانش آموزان خواست که دریافت خود را از بارمی که او نوشته است، به زبان خودشان در خانه‌های خالی و مناسب شکل بنویسند. هر گروه این شکل را بر اساس درک خود از بارم بندی معلم و توافق افراد گروه تکمیل کرد و آن را به معلم برگرداند. در نهایت، معلم به دانش آموزان حق انتخاب می‌داد که یک بارم بندی نهایی را انتخاب کنند. به دنبال آن، کلاس در مجموع، در مورد متنی که باید در هر ستون و خانه‌ی خالی نوشته می‌شد، تصمیم گیری می‌کرد. در این گفت‌وگو، معلم در موارد لزوم (مثلاً وقتی یکی از مواردی که در یک بند آمده بود فراموش می‌شد) آنان را راهنمایی می‌کرد. نتیجه‌ی کار یک بارم مشابه شکل ۴-۵ بود که به زبان دانش آموزان تدوین شد و برای آنان قابل فهم تر و جالب تر بود. علاوه بر این دانش آموزان از آن چه باید انجام می‌دادند؛ درک عمیقی پیدا کردند. درک یک متن و تبدیل آن به زبان خواننده، یک فعالیت زبان شناسی است. یکی از نتیجه‌های مهم این فعالیت آن بود که دانش آموزان معیارها را به درستی دریافتند و توانستند در هنگام انجام دادن فعالیت، کار خود را با این معیار مقایسه کرده و خودتنظیمی را تمرین کنند.

این بارم بندی  
معلم در این بارم بندی  
توجه داشته باشید که قرار نیست دانش آموزان

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

شکل ۳-۵ بارم‌بندی معلم برای ارزیابی تکالیف کتبی

| شکل ظاهری   | انشای متن   | سازمان‌بندی  | محتوی  | نمره |
|---|---|--|--|------|
| <p>۱- در تهیه این پروژه از تصاویر و رسانه‌های مختلف در مسیر تحقق هدف پروژه استفاده شده است.</p> <p>۲- همه‌ی مواد تصویری و رسانه‌ای مناسب‌اند و نکات مهم پروژه را شرح می‌دهند. در عین حال، بدون آن‌ها پروژه ناقص می‌شود.</p> <p>۳- تصاویر به‌جا و منحصر به فردند و توجه مخاطب و بینندگان را جلب می‌کنند.</p> | <p>۱- غلط‌های دستوری کمی دارد و مطالب قابل درک‌اند.</p> <p>۲- زبان متن و انتخاب کلمات بسیار خوب است و به درک مطلب کمک می‌کند.</p> <p>۳- شیوه‌ی ارائه و انتخاب کلمات با پروژه هماهنگی دارد.</p>                  | <p>۱- اطلاعات آورده شده به وضوح با عنوان پروژه هماهنگی دارد و از آن حمایت می‌کند.</p> <p>۲- سازمان‌بندی این اطلاعات، منطقی و وابسته به موضوع است.</p> <p>۳- متن، روان است و مخاطب با مقدمه و موارد آورده شده به خوبی ارتباط برقرار می‌کند.</p>   | <p>۱- عنوان پروژه کاملاً شفاف است.</p> <p>۲- میزان، مواد و شواهدی که برای حمایت پروژه آورده شده، متنوع و با موضوع مرتبط است.</p> <p>۳- اطلاعات و جزئیات معتبر است.</p> <p>۴- از منابع مناسب استفاده شده است.</p>   | ۴    |
| <p>۱- در تهیه این پروژه از تصاویر و رسانه‌های مختلف در جهت تحقق هدف پروژه استفاده شده است.</p> <p>۲- تمام مواد مناسب و در ارتباط با نکات مهم پروژه است.</p> <p>۳- تصاویر منحصر به فرد انتخاب شده‌اند.</p>   | <p>۱- غلط‌های دستوری در متن وجود دارد اما مطلب قابل فهم است.</p> <p>۲- زبان متن و انتخاب کلمات در اغلب جمله‌ها خوب است و به درک مطلب کمک می‌کند.</p> <p>۳- شیوه‌ی ارائه و انتخاب کلمات با پروژه تناسب دارد.</p> | <p>۱- اطلاعات آورده شده با عنوان پروژه هماهنگی دارد و از آن حمایت می‌کند؛ اگر چه ممکن است در بعضی موارد توضیح ارتباطات کافی نباشد.</p> <p>۲- سازمان‌بندی این اطلاعات منطقی و به موضوع وابسته است.</p> <p>۳- متن روان است و در اغلب مواقع، مخاطب با مقدمه و کلیه‌ی موارد آورده شده، ارتباط برقرار می‌کند. در مواردی هم که این ارتباط مناسب نیست، باز مطلب قابل درک است.</p> | <p>۱- عنوان، شفاف است.</p> <p>۲- میزان و تنوع مواد و شواهد کافی است و اغلب موارد آورده شده، مرتبط با موضوع است.</p> <p>۳- بیشتر اطلاعات و جزئیات اکثراً معتبرند. اطلاعات نادرست هم جزئی است و خدشه‌ای به کار وارد نکرده است.</p> <p>۴- به نظر می‌آید که از منابع مناسبی استفاده شده است.</p> | ۳    |

(ادامه)

شکل ۳-۵ پادمبندی معلم برای ارزیابی تکالیف کتبی (ادامه)

| شکل ظاهری   | انشای متن  | سازمان‌بندی   | محتوی   | نمره |
|---|--|---|---|------|
| <p>۱- در تهیه این پروژه، از رسانه‌های مختلف استفاده شده است.</p> <p>۲- بعضی موارد، ارتباط چندان با پروژه ندارند.</p> <p>۳- تصاویر، همه‌ی نکات مهم را شرح نمی‌دهند و توجه مخاطب را جلب نمی‌کنند.</p> | <p>۱- در متن، غلط‌های متعدد دستوری وجود دارد.</p> <p>۲- درک متن مشکل است.</p> <p>۳- زبان متن ساده است اما روان نیست.</p> | <p>۱- اطلاعات آورده شده با عنوان پروژه هماهنگی دارد و در تأیید آن آورده شده است.</p> <p>۲- در مورد نوع ارتباط توضیح داده نشده است.</p> <p>سازمان‌بندی این اطلاعات چندان منطقی نیست؛ گرچه ساختار شفافی دارد.</p> <p>۳- روال نوشتن نامنظم است و نوشته نمی‌تواند به‌خوبی با مخاطب ارتباط برقرار کند.</p> | <p>۱- عنوان پروژه کاملاً واضح نیست.</p> <p>۲- بعضی مواد و شواهدی که برای حمایت پروژه آورده شده، با موضوع مرتبط و بعضی بی‌ارتباط است.</p> <p>۳- اطلاعات و جزئیات ناکافی در بعضی موارد نادرست‌اند.</p> <p>۴- بعضی از منابع نامناسب‌اند.</p> | ۲    |
| <p>۱- در تهیه این پروژه از رسانه‌های مرتبط استفاده نشده است.</p> <p>۲- تصاویر اصلاً به پروژه ارتباط ندارد.</p>  | <p>۱- متن، غلط‌های فاحش دستوری دارد.</p> <p>۲- متن قابل درک نیست.</p> <p>۳- زبان متن روان و مناسب نیست.</p>              | <p>۱- اطلاعات آورده شده با عنوان پروژه ارتباط ندارد.</p> <p>۲- سازمان‌بندی این اطلاعات، منطقی و روان نیست.</p> <p>۳- به نظر می‌رسد یک سری موارد نامربوط به دنبال هم آمده‌اند.</p>   | <p>۱- عنوان، شفاف نیست.</p> <p>۲- مواد و شواهدی که ارائه شده با عنوان پروژه ارتباطی ندارد.</p> <p>۳- گزارش پروژه فاقد جزئیات و اطلاعات درست و معتبر است.</p> <p>۴- از منابع مناسب هم استفاده نشده است.</p>                                | ۱    |

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

### مرور یک نمونه‌ی امتحانی

دانش‌آموزان خیلی سریع می‌فهمند که در تعیین نمره‌ی نهایی آنان، امتحان مهم‌ترین نقش را دارد. به این دلیل و به طور طبیعی، بیشتر آنان برای امتحان دادن درس می‌خوانند. امتحان خوب معمولاً اطلاعات مفصلی درباره‌ی وضعیت دانش‌آموز به دست می‌دهد ولی نکته‌ی مهم این است که معلم از این اطلاعات معمولاً استفاده نمی‌کند. به واقع، اگر ما معلمان این اطلاعات را تجزیه و تحلیل کنیم، درست مثل این است که یک معدن طلا کشف کرده‌ایم. منافع کشف این معدن زمانی عاید دانش‌آموزان می‌شود که آنان بتوانند از این اطلاعات استفاده کنند و بدانند که برای اصلاح کارشان دیر نیست و فرصت رفع اشتباهات و اصلاح بد فهمی‌ها را دارند.

شکل ۴-۵ یک بارم‌بندی ساده و قابل درک برای دانش‌آموزان در نوشتن پروژه

| شکل ظاهری                                      | انشای متن           | سازمان‌بندی  | محتوا  | نمره |
|--|---------------------|--|--|------|
| در بیان نکات، از تصاویر چالاب استفاده شده است. | بسیار فوئا و فوش فط | منطقی- سازمان‌بندی مناسب- فوئا و روان                                      | من یک نکته‌ی فیلی مهم را بیان کردم و دلایلی در تایید آن آورده‌ام.                | ۴    |
| در بیان نکات از تصاویر استفاده شده است.        | فوئا                | منطقی اما ناقص، سازمان‌بندی مناسب، و در حد قابل قبول، روان، قابل فهم، فوئا | من یک نکته‌ی فیلی مهم را بیان کردم و تا حدودی توانستم برای اثبات آن دلیل بیاورم. | ۳    |
| بعضی از تصاویر به موضوع مربوط نیستند           | به‌سفتی قابل فوئندن | تا حدودی منطقی و سازمان دار ولی تا حدی غیر قابل فهم.                       | نکته فیلی واضح بیان نشده است و بعضی اطلاعات نادرست یا ناقص است.                  | ۲    |
| تصاویر نامناسب‌اند و به موضوع ارتباطی ندارند.  | غیر قابل فهم‌ندن    | بدون منطق، همراه با سازمان‌بندی نامناسب و درک ناشدنی.                      | هیچ نکته‌ای آورده نشده است و اطلاعات هم مناسب نیست.                              | ۱    |

اغلب مواقع بهتر است از امتحان به عنوان ابزاری برای یادگیری بیشتر استفاده کنید نه ابزاری که مهم‌ترین نقش را در تعیین سرنوشت دانش‌آموز دارد. معلم می‌تواند امتحان را به صورت گروهی هم برگزار کند و از جریان آن، در مورد کارگروه‌های کوچک دانش‌آموزان، جمع‌آوری نماید (بروخارت ۲۰۰۶). گرچه استیونگز روش‌هایی برای امتحان انفرادی پیشنهاد می‌کند، فرمی که در شکل ۵-۵ آمده است، از هر دو ایده استفاده می‌کند که می‌تواند مبنای خودسنجی در یک امتحان تستی یا پاسخ کوتاه با پاسخ‌های مشخص "آری" یا "خیر" باشد. اگر امتحان تستی چند گزینه‌ای است، می‌توانید شماره یا حرف پاسخ درست را در ستون "پاسخ درست" قرار دهید و سپس، برگه‌ی خود ارزیابی را به دانش‌آموزان بدهید. اگر امتحان کوتاه پاسخ است - مثل امتحان ریاضی - و در آن هدف شما این است که دانش‌آموز در نهایت، جواب صحیح را به دست آورد، می‌توانید جواب کوتاه را در ستون "پاسخ درست" در شکل بنویسید. کار را با بیان این نکته شروع کنید که شما برگه‌هایی را که نمره داده شده است، به دانش‌آموزان بر می‌گردانید تا آنان برگه‌ها را مرور کنند و ببینند چه چیزی را می‌دانسته و چه چیزی را نمی‌دانسته‌اند و روش‌هایی برای افزایش دانش خود در آن زمینه‌ها پیدا کنند. از دانش‌آموزان بخواهید با گفت و گو با یک دیگر، دلیل اشتباهاتشان را پیدا کنند. پاسخ دانش‌آموزان می‌تواند به یکی از صورت‌های زیر باشد:

- اشتباهات متداول (مثل وقتی دانش‌آموز پاسخ درست را می‌داند اما به دلایلی مثل حواس پرتی، اشتباه علامت می‌زند).
  - اشتباه به دلیل بی‌توجهی (در واقع، اگر دانش‌آموز سؤال را به درستی متوجه شده بود، پاسخ آن را می‌دانست اما سؤال را نفهمیده و یا خیلی سریع خوانده و بعضی نکات را درست درک نکرده است).
  - بد فهمی (دانش‌آموز فکر می‌کرده پاسخ را می‌داند اما اشتباه می‌کرده است).
  - ندانستن (دانش‌آموز پاسخ را نمی‌داند، مثلاً می‌گوید: "چیزی به ذهنم نرسید").
- اغلب دانش‌آموزان خود خیلی خوب درک می‌کنند که اشتباه آنان در انتخاب گزینه در امتحان تستی، به دلیل حواس پرتی و بی‌دقتی بوده است یا واقعاً پاسخ را نمی‌دانسته‌اند. اما آن چه برای دانش‌آموز چندان ساده نیست، تشخیص این است که اشتباه، ناشی از بدفهمی در درک یک مفهوم بوده یا این که اصلاً آن مفهوم به درستی درک نشده است. زمانی که وی دلیل واقعی اشتباه خود را بفهمد، می‌توان مطمئن شد که آن مفهوم را کاملاً درک کرده است. وقتی از دانش‌آموزان می‌خواهید این شکل را پر کنند، بخواهید تا دقیقاً دلیل هر اشتباه چه بوده است و مواردی را که مربوط به مشکل یادگیری بوده است، مشخص کنند

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

شکل ۵-۵ فرم مرور یک امتحان تستی و بازخورد به آن

| برای رفع مشکل چه کنم؟ | آیا پاسخ من نادرست بود؟ اگر پاسخ مثبت است، چیست؟ | پاسخ درست | پرسش |
|-----------------------|--|-----------|------|
|                       |  |           | ۱    |
|                       |  |           | ۲    |
|                       |  |           | ۳    |
|                       |  |           | ۴    |
|                       |  |           | ۵    |
|                       |  |           | ۶    |
|                       |  |           | ۷    |
|                       |  |           | ۸    |
|                       |  |           | ۹    |
|                       |  |           | ۱۰   |
|                       |  |           | ۱۱   |
|                       |  |           | ۱۲   |
|                       |  |           | ۱۳   |
|                       |  |           | ۱۴   |
|                       |  |           | ۱۵   |
|                       |  |           | ۱۶   |
|                       |  |           | ۱۷   |
|                       |  |           | ۱۸   |
|                       |  |           | ۱۹   |
|                       |  |           | ۲۰   |
|                       |  |           | ۲۱   |
|                       |  |           | ۲۲   |
|                       |  |           | ۲۳   |
|                       |  |           | ۲۴   |
|                       |  |           | ۲۵   |

اکنون برگه‌های تصحیح شده‌ی دانش‌آموزان را به آنان بازگردانید و زمان کافی در اختیارشان بگذارید تا برگه‌ها را مرور کنند. احتمالاً بعضی از دانش‌آموزان برای رفع مشکلاتشان به راهنمایی شما نیاز دارند. دانش‌آموزان باید بتوانند اشتباهات ناشی از بی‌توجهی و حواس‌پرتی را مشخص کنند و مثلاً تصمیم بگیرند که از این به بعد، باید هر پرسش را ابتدا به دقت بخوانند و بعد به آن پاسخ دهند و نیز این که قبل از برگرداندن برگه، بار دیگر هر پرسش و پاسخ را مرور کنند. برای رفع مشکل بدفهمی، آن‌ها باید روش مطالعه‌ی خود را تغییر دهند یا روش‌های مختلفی را به کار گیرند تا ببینند کدام مفیدتر است. دانش‌آموزان را در چالش شناسایی الگوی یادگیری خود رگیر کنید؛ مثلاً آن‌ها را ترغیب کنید که بفهمند آیا زمانی که می‌گویند "من نمی‌فهمم"، مشکل یادگیری‌شان به مفاهیم یا مهارت‌های خاصی مربوط است. دانش‌آموزان را تشویق کنید که هر کدام به دقت تعیین کنند که برای رفع مشکل چه خواهند کرد. صرف این که بگویند "بیشتر تلاش می‌کنم" مبهم است و به یادگیری آن‌ها کمکی نمی‌کند. آنان براساس اشتباهاتشان در برگه‌ی امتحان، باید تعیین کنند که در چه مواردی بیشتر تلاش می‌کنند و این که آیا لازم است اصلاً شیوه‌ی یادگیری‌شان (مثلاً حل مسائل معینی) یا روش خود را برای درک یک مفهوم (مثلاً درک عوامل مؤثر در فتوسنتز) تغییر دهند. بدیهی است رفع هر کدام از این مشکلات، رویکرد متفاوتی را می‌طلبد. دانش‌آموزان باید بتوانند به شما بگویند در برنامه‌ی مطالعه‌ی خود چه تغییری می‌دهند.

پس از این که دانش‌آموزان برگه‌هایشان را مرور کردند و در مورد این که چرا پاسخی نادرست بوده است، به نتیجه رسیدند یا تصمیم گرفتند که برای رفع این گونه اشتباهات چه کنند، زمانی از وقت کلاسی را به مرور و جمع‌بندی برنامه‌های آنان اختصاص دهید. دانش‌آموزان احتمالاً مایل‌اند بدانند که شما با این نمره‌ها چه خواهید کرد. بهتر است در صورت امکان، خوش‌خبر باشید و فرصتی دوباره برای شرکت در یک امتحان دیگر را در اختیارشان بگذارید و به آنان قول دهید که نمره‌ی بهتر را در کارنامه یا پوشه‌ی کارشان وارد می‌کنید. در برنامه‌ی آموزشی خود، بخشی را به مرور روش‌های مناسب برای یادگیری و آموزش آن‌ها اختصاص دهید. یادگیری هر بخش ممکن است روش خاصی داشته باشد. همراه با فرایند

**دانش‌آموزان را تشویق کنید که هر کدام به دقت تعیین کنند که برای رفع مشکل چه خواهند کرد. صرف این که بگویند "بیشتر تلاش می‌کنم" مبهم است و به یادگیری آن‌ها کمکی نمی‌کند.**

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

یاددهی - یادگیری، نکات مفید و راهنمایی کننده را که می‌توانند یادگیری را پایدار و عمیق سازند، به دانش‌آموزان یادآوری کنید. روش حل مسئله برای بعضی از دروس مثل ریاضی مفید است. در بعضی موارد، روش‌های مطالعه می‌توانند خیلی خاص باشند؛ مثلاً در موارد صرفاً حافظه‌ای، ساخت یک کلمه با حروف اول آن موارد ممکن است مؤثر باشد یا برای به خاطر سپردن بعضی مفاهیم و حقایق، یادداشت‌برداری و خط کشیدن زیر نکات مهم کمک می‌کند. بیان این روش‌ها بیش از آن چه فکر می‌کنید، می‌تواند مفید باشد. احتمالاً به یاد دارید که ما در دوران ابتدایی، برای به خاطر سپردن ترتیب و نام رنگ‌های رنگین کمان از کلمه‌ی "بناسونق" استفاده کرده‌ایم. جالب این است که خود من هنوز از این کلمه برای به یاد آوردن رنگ‌های رنگین کمان (بنفش - نارنجی - آبی - سبز - زرد - نیلی - قرمز) استفاده می‌کنم. به علاوه، دو مهارت یادداشت‌برداری و خلاصه کردن را که در زمان دانش‌آموزی یاد گرفته‌ام، هنوز به کار می‌برم. هر کدام از این روش‌ها به نوعی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بهتر یاد بگیرد و به فرایند یادگیری خود را نظم دهد. آگاهی از این شیوه‌ها و نحوه‌ی آموزش آن‌ها به دانش‌آموزان بخشی از هنر معلمی است.

### آموزش مهارت‌های هم‌سال سنجی

زمانی که دانش‌آموزان در سنجش هم‌سالان درگیر می‌شوند، معیارهای ارزیابی یک کار را بهتر می‌شناسند. با انجام دادن این کار، آنان نسبت به هدف‌های یادگیری اشراف کلی پیدا می‌کنند که به مراتب، از کسب مهارت انفرادی در شناخت هدف‌های یادگیری مؤثرتر است. علاوه بر این، سنجش هم‌سالان باعث می‌شود که آنان برای بازخورد انتقاد سازنده در کلاس ارزش قائل شوند.

### دستورالعمل ویرایش نوشته‌های هم‌کلاسی

برای همه‌ی دانش‌آموزان، ویرایش نوشته‌های هم‌کلاسی‌ها یا گزارش پروژه‌ی آنان می‌تواند جالب و به مثابه یک منبع جدید اطلاعاتی باشد؛ یا خسته کننده و اتلاف وقت تلقی شود. هدف این است که دانش‌آموزان به تمرین بپردازند و یک مجموعه دستورالعمل را دنبال کنند. شما می‌توانید برای این کار، یک دستورالعمل بنویسید، آن را تکثیر کنید و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید. شکل ۶-۵ یک نمونه‌ی این دستورالعمل را نشان می‌دهد. شما می‌توانید آن را برای دانش‌آموزان خود، به هر نحو که مناسب می‌دانید، تغییر دهید.

دانش‌آموزان از طریق ایفای نقش می‌توانند در رعایت دستورالعمل ویرایش کار هم‌کلاسی‌ها مهارت پیدا کنند. یک روش کار این است که از دو نفر (یا یک گروه بزرگ) از دانش‌آموزان

شکل ۶-۵ یک پارم‌بندی ساده و قابل درک برای دانش‌آموزان در نوشتن پروژۀ

- ابتدا نوشته‌ی هم‌کلاس خود را به دقت بخوانید.
- آن را با معیارهایی که معلم داده است، مقایسه کنید.
- نظر خود را بر کار متمرکز کنید و به نام نویسنده‌ی متن توجهی نداشته باشید.
- قضاوت نکنید (مثلاً نگوید: "کار بدی است") بلکه موارد مثبت کار را بگویید و این که به نظر شما انجام دادن چه کاری آن را بهتر می‌کند.
- پیشنهادهایی که می‌دهید، واضح و دقیق باشد.
- نظر خود را به نویسنده بگویید و سپس، از وی بخواهید او هم نظرش را بیان کند.

بخواهید که کار ویرایش را به روش ایفای نقش در مقابل سایر دانش‌آموزان کلاس انجام دهند. به هر دانش‌آموز یک دستورالعمل ویرایش و به هر کدام از دانش‌آموزانی که ایفای نقش می‌کنند، یک نمونه کار واقعی یا داستانی را که برای همه آشناست - مثل "داستان چوپان دروغگو"<sup>۸</sup> - بدهید. میز و صندلی‌ها را دایره‌وار بچینید تا چنین به نظر برسد که افرادی که ایفای نقش می‌کنند، واقعاً به ویرایش یک کار مشغول‌اند. سپس از دانش‌آموزانی که قرار است ایفای نقش کنند، بخواهید که کار یک‌دیگر را ویرایش کنند و سایر دانش‌آموزان کلاس ناظر باشند و موارد نقض قانون ویرایش را یادداشت کنند. لازم است دانش‌آموزان (بازیگران)، از قبل کاملاً توجیه شوند و دلیل کار شما را بدانند. سپس، برای آنان توضیح دهید که در هنگام ایفای نقش هر از گاهی یک قانون ویرایش را عمداً نقض کنند؛ مثلاً یکی با شکستن قانون سوم شکل ۶-۵ بگوید: "این بدترین انشایی است که تا حالا خوانده‌ام" یا با شکستن قانون پنجم بگوید "کار قشنگی است" و هیچ بازخورد و توضیح دیگری ندهد که چرا فکر می‌کند کار قشنگ است یا نویسنده باید در مرحله‌ی بعد چه کند. بعد از اتمام کار، از دانش‌آموزان کلاس بخواهید با ذکر دلیل نظر دهند که کدام قانون رعایت نشده است. از آنان بخواهید در مورد تأثیر منفی عدم رعایت قواعد بر فرایند یادگیری نظر دهند. این شیوه‌ی کار را تا زمانی که فکر می‌کنید رعایت قواعد بازخورد دادن به هم‌کلاسی‌ها، برای همه‌ی دانش‌آموزان نهادینه شده است، ادامه دهید.

### سنجش نحوه‌ی ارائه گزارش کار هم‌کلاسی‌ها

یکی از معیارهای مهم در سنجش کیفیت ارائه‌ی یک گزارش کار، میزان رضایت شنونده است. بدیهی است شنوندگان از شنیدن یک گزارش شفاف و قابل درک راضی خواهند بود. شکی

۸- در اصل متن داستان «هری یک گوسفند داشت» آمده است.

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

نیست که دانش‌آموزان زمانی می‌توانند در مورد کیفیت ارائه گزارش کار هم‌کلاسی‌شان به‌درستی قضاوت کنند که با معیارهای یک ارائه‌ی خوب آشنا شده باشند. برای کسب اطمینان از توانایی دانش‌آموزان در انجام این کار، چارچوب مناسبی (مشابه شکل ۶-۳) به آنان بدهید. دانش‌آموزان براساس این معیارها می‌توانند به خوبی بر مشاهده‌ی هدف‌دار تمرکز کنند و بنابراین، شما هم می‌توانید به راحتی از آنان بپرسید: "نظرت در مورد این گزارش کار چیست؟".

یک روش مناسب برای بهبود ارائه‌ی گزارش، این است که معیارهای بررسی کیفیت یک گزارش کار خوب را در زمانی که دانش‌آموزان می‌خواهند کار خود را شروع کنند، به آنان بدهید تا هنگام بررسی کار خود و زمانی که برای ارائه گزارش آماده می‌شوند، بدانند که کارها براساس چه معیارهایی سنجیده می‌شوند.

در عمل، هنگامی که افراد یک گروه گزارش خود را ارائه می‌دهند، سایر دانش‌آموزان با توجه به آن معیارها نظر خود را در مورد کیفیت گزارش ارائه شده می‌نویسند و دست کم به یک مورد از مشاهدات خود اشاره می‌کنند. ممکن است خود شما هم دستورالعملی را که برای سنجش و ویرایش گزارش کارها تهیه کرده‌اید یک بار دیگر بررسی کنید و در صورتی که لازم می‌دانید، مواردی را اصلاح کنید و سپس آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید.

به دانش‌آموزان یادآوری کنید که فقط مشاهداتی را که به کار انجام شده ارتباط دارند، موارد مثبت کار (براساس معیارها) یا مواردی را که می‌توانند بهتر شوند، یادداشت کنند. پس از این که همه‌ی گروه‌ها کار خود را ارائه کردند، به آنان فرصت دهید تا دوباره کار خود را براساس سنجشی که هم‌کلاسی‌ها انجام داده‌اند، بررسی کنند و بگویند کدام بازخورد به آنان کمک کرد تا کارشان را بهتر کنند و در آینده کدام کار را متفاوت انجام خواهند داد. فراموش نکنید که شما باید حتماً یک تکلیف دیگر با همان اهداف برای دانش‌آموزان تعیین کنید تا آنان در عمل، فرصت اصلاح کار و استفاده از بازخوردها را پیدا کنند.

### تدوین شفاف هدف‌ها و معیارها

شرط لازم برای این که بتوانید به دانش‌آموزان بازخوردی مناسب بدهید، این است که تکلیفی که معین می‌کنید، مناسب باشد و معیار سنجش آن کاملاً شفاف باشد. بدیهی است که برای یک کار بی‌ارزش، بازخورد مناسب نمی‌توان داشت.

در صورتی که تکلیفی که می‌دهید مناسب و معیار سنجش آن تکلیف نیز از پیش تعیین شده باشد، بازخورد در جریان انجام کار خود به خود جاری است و دانش‌آموز به خوبی آن را

می‌فهمد. به عبارت دیگر، تکلیف هر چه باشد، هدف یادگیری برای دانش‌آموز مهم می‌شود. به طور سنتی، وقتی از دانش‌آموزی می‌پرسید: "امروز چه یاد گرفتی؟" معمولاً پاسخ از این دست است: "ما تمرین کاما گذاشتن کردیم". اگر روش بازخورد مناسب باشد، پاسخ این خواهد بود: "هدف درس امروز این بود که یاد بگیریم در نوشتن در چه مواردی باید کاما بگذاریم". بدیهی است اگر تمرینی که می‌دهید چه در سطح محتوا و چه در سطح شناختی - با هدف‌ها سازگار نباشد - مثلاً اگر هدف شما پرورش آموزش تفکر سطوح بالا باشد اما فعالیتی که می‌دهید در محدوده‌ی حافظه باشد، نباید انتظار داشته باشید که دانش‌آموزان در جهت هدف مورد نظر شما چیزی یاد بگیرند. به همین دلیل نمی‌توانید بازخورد مؤثر هم بدهید؛ زیرا بازخورد معمولاً به کاری برمی‌گردد که دانش‌آموزان انجام داده‌اند، نه به کاری که باید انجام می‌دادند. واضح است که وقتی تکلیفی را در حوزه‌ی به خاطر سپردن و حفظ کردن با هدف پرورش تفکر سطوح بالا می‌دهید، تکلیف با هدف نمی‌خواند؛ پس نباید انتظار داشته باشید که بتوانید بازخورد مناسب بدهید.

تکالیفی که طراحی می‌کنید، باید ویژگی‌های خاص زیر را داشته باشد:

- دانش‌آموزان برای انجام دادن آن‌ها مجبور شوند دانش یا مهارت‌هایی را که هدف درس است، به کار برند.
- دانش‌آموزان را به استفاده از فرایند شناختی (مثل به خاطر آوردن یا تفکر سطوح بالا) که هدف درس است، وا دارد.
- راه را برای دانش‌آموزان هموار و روشن سازد.
- معیارهای یک کار خوب (که بازخورد و ارزشیابی بر اساس آن انجام می‌شود) را تعیین کند.

معیارهای ارزشیابی را طوری طراحی کنید که دانش‌آموزان به راحتی بتوانند آن‌ها را با هدف‌های درس مطابقت دهند. بارم (یا هر نوع معیاری که طراحی می‌کنید) باید:

- دانش‌آموز را وادار کند که دانش و مهارت‌هایی را که هدف درس بوده‌اند، را به کار گیرد.
  - دانش‌آموز را وادار کند که فرایند شناختی (مثل به خاطر سپردن یا تفکر سطوح بالا) را که در هدف‌های درس آمده است، تحقق بخشد.
  - برای دانش‌آموزان شفاف و روشن باشد.
- در بعضی مواقع، تکلیفی که معلم می‌دهد مناسب است اما بارم‌بندی یا معیارهای ارزشیابی با آن مطابقت نمی‌کند؛ مثلاً وقتی از دانش‌آموز می‌خواهید که پژوهشی انجام دهد و سپس

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

گزارش کارش را ارائه کند - یعنی هدف شما پرورش مهارت پژوهش است - چگونگی جلد گزارش کار نمی‌تواند در معیار نقشی داشته باشد. هر نوع بارم و معیار ارزشیابی باید دقیقاً بیانگر میزان تحقق هدف‌های آموزش شما باشد؛ در غیر این صورت، بازخوردی که می‌دهید، مناسب نخواهد بود.

## ایجاد فرصت‌هایی برای استفاده از بازخورد

فقط زمانی بازخورد شما به یادگیری منجر می‌شود که برای دانش‌آموز فرصت استفاده از آن را فراهم کنید.

یکی از روش‌های انجام دادن این کار آن است که با فاصله‌ی کمی از بازخوردی که می‌دهید، فرصت مناسبی برای به کار بستن آن بازخورد فراهم کنید. روش دیگر، می‌توانید درس جدید را طوری طراحی کنید که دانش‌آموز از بازخوردی که دریافت کرده است، استفاده کند و همان کار را بهتر انجام دهد.

اگر هدف شما آموزش مجموعه‌ای از مفاهیم و حقایق به دانش‌آموزان باشد و بخواهید مطمئن شوید که آنان حقایق را درک کرده‌اند، بهتر است با دادن تکلیف خانه یا کلاسی یا یک امتحان مختصر، فرصت کاربرد آموخته‌ها یا شناسایی مشکلات یادگیری را برای آنان فراهم آورید. وقتی تکالیف دانش‌آموزان را بررسی می‌کنید، هر نوع بازخورد شما باید زمینه‌ای برای طراحی مرحله‌ی بعدی تدریستان را فراهم کند. به این ترتیب، می‌توانید مطمئن شوید که دانش‌آموزان در هنگام امتحان پایانی، در بالاترین نقطه‌ی منحنی یادگیری بوده‌اند و آنچه را که باید، یاد گرفته‌اند. در این فرایند، دانش‌آموزان خود شاهد آن هستند که چگونه این فرایند، به یادگیری آنان کمک کرده تا به این نقطه برسند و اگر دانش‌آموزی هم به این نقطه نرسیده است، متوجه شود.

روش دیگر برای کاربرد بازخورد، طراحی پروژه‌های بلند مدتی است که طی آن‌ها، دانش‌آموز در مراحل مختلف انجام پروژه و به تدریج، بازخورد می‌گیرد، یعنی، وی ابتدا کار را در چند مرحله تعریف می‌کند و در پایان هر مرحله‌ی انجام کار، با بازخوردی که می‌گیرد آن را اصلاح می‌کند و آگاهانه‌تر وارد مرحله‌ی بعدی کار می‌شود. به این ترتیب، در هنگامی که پروژه به پایان می‌رسد، دانش‌آموز بهترین کاری را که می‌توانسته به سرانجام رسانده است. در این مورد، به کارهایی که در مورد پروژه‌ی دانش اجتماعی یا علوم تجربی می‌توانید انجام دهید، توجه کنید:

۱) دانش‌آموزان در مورد علت انتخاب یک موضوع برای پروژه، کنفرانس کوتاهی بدهند. دانش‌آموزان بزرگ‌سال می‌توانند به طور کتبی از عنوان پروژه‌ی خود، ارتباط آن با دروسشان و انجام‌پذیر بودن آن دفاع کنند و شما می‌توانید به آنان بازخورد کتبی دهید. ۲) پس از آن که دانش‌آموزان یک مرحله از کار را انجام دادند، با آنان نشست داشته باشید تا بتوانید بازخورد مناسبی بدهید. ۳) زمانی که دانش‌آموزان پیش‌نویس گزارش کار خود را آماده کردند، دوباره با آنان نشست داشته باشید تا بتوانید در این مرحله‌ی کار هم در مورد نمودارها، مواد و نوشته‌ها به تناسب کار بازخورد مناسب بدهید.

ممکن است در مواردی از دانش‌آموزان بخواهید که پس از دریافت بازخورد، کار را مجدداً انجام دهند. تکالیفی که هدف آن‌ها پایدار کردن آموخته‌هاست (مثل نوشتن یا حل مسئله) از این نوع تکالیف هستند که در انجام مجدد آن‌ها دانش‌آموز از بازخورد استفاده می‌کند و می‌تواند کار را بهتر انجام دهد.

در روند فعالیت‌های یاد شده، یک نکته را باید در نظر بگیرید و آن این است که دانش‌آموز عادت نکند کاری را سریع انجام دهد و برای اصلاح آن منتظر بازخورد شما شود. این شیوه‌ی کار مانع رشد مهارت خودتنظیمی در دانش‌آموز می‌شود و بر خلاف تمام اصول محکمی است که این کتاب اصرار به نهادینه کردن آن دارد. بازخورد به واقع برای دانش‌آموزانی مفیدتر است که در همان مرحله‌ی اول همه‌ی سعی خود را کرده‌اند تا بهترین کار را انجام دهند. بدیهی است اگر شرایط اجازه دهد، این دانش‌آموزان استحقاق آن را دارند که فرصت مجددی به آنان داده شود تا کار خود را اصلاح کنند. در همین زمان، به دانش‌آموزان دیگر که خارج از این گروه‌اند، تکالیفی برای پایدارسازی موارد مثبت‌شان بدهید و مانع از آن شوید که آنان تصور کنند نادیده گرفته شده‌اند. در مورد تکالیفی که به دانش‌محتوایی صرف مربوط می‌شود هم می‌توان تکالیف دیگر اما مشابه همان تکلیف قبلی و براساس همان هدف‌های یادگیری داد.

بدیهی است اگر تکالیف ثانوی شما همان دانش قبلی را اندازه می‌گیرد، نمره‌ی عالی به هیچ وجه دلیل عالی بودن فرد در آن هدف‌های یادگیری نمی‌شود و فقط قدرت حافظه‌ی آنان را در پاسخ درست دادن به پرسشی که قبلاً به آن غلط جواب داده بودند، می‌سنجد. اما این که

یک نکته را باید در نظر بگیرید و آن این است که دانش‌آموز عادت نکند کاری را سریع انجام دهد و برای اصلاح آن منتظر بازخورد شما شود. این شیوه‌ی کار مانع رشد مهارت خودتنظیمی در دانش‌آموز می‌شود.

چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم تا از بازخورد استفاده کنند؟

به دانش‌آموزان فرصتی بدهید تا نشان دهند که از بازخورد استفاده می‌کنند، ایده‌ی بسیار درستی است. بدیهی است که آنان باید بتوانند از این بازخوردها در موقعیت‌های متفاوت استفاده کنند. پس، باید تکلیف متفاوت اما با همان هدف به آنان داده شود.

سخن آخر این که دانش‌آموزان باید این فرصت را پیدا کنند که بین بازخوردی که می‌گیرند و میزان پیشرفتشان در کار، ارتباط برقرار کنند. ممکن است برای شما واضح باشد که موفقیت سارا در تکلیف جدیدش نتیجه‌ی مستقیم کار سخت بر روی بازخوردی است که او در تکلیف قبلی درباره‌ی ضعف‌های خود دریافت کرده است. اما سارا خود لزوماً این برداشت را ندارد و حتی اگر هم داشته باشد، خیلی مهم است که شما به او فرصت دهید بین این موفقیت و بازخوردی که دریافت کرده است، ارتباط برقرار کند. این کار علاوه بر این که باعث می‌شود وی به دلیل خودکار بودن احساس غرور کند، به فرایند یادگیری‌اش کمک می‌کند. بعضی مواقع، یک بازخورد شفاهی و کوتاه کفایت می‌کند؛ مثلاً: "سارا من می‌بینم که بعد از گفت‌وگویی که روی کار قبلی‌ات داشتیم، حسابی دقت کرده‌ای و جزئیات را خیلی دقیق نوشته‌ای. من مطمئنم که به خودت افتخار می‌کنی، جزئیاتی که به کارت اضافه کرده‌ای، آن را خیلی خواندنی‌تر کرده است." تمام اصولی که در این کتاب در باب بازخورد بیان می‌شود، حاصل کارهای پژوهشی است که بر روند یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است و در مورد همه‌ی موضوعات درسی صدق می‌کند. بدیهی است تکالیفی که معلم برای موضوعات مختلف درسی طراحی می‌کند، متفاوت‌اند و چون بازخورد دقیقاً به کاری که دانش‌آموز انجام می‌دهد و شیوه‌ی بهبود آنها بر می‌گردد، ممکن است به نظر آید که بازخوردها متفاوت‌اند. در فصول بعد، درباره‌ی بازخورد متکی بر موضوع درسی سخن خواهیم گفت.

تمام اصولی که در این کتاب در باب بازخورد بیان می‌شود، حاصل کارهای پژوهشی است که بر روند یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است و در مورد همه‌ی موضوعات درسی صدق می‌کند. بدیهی است تکالیفی که معلم برای موضوعات مختلف درسی طراحی می‌کند، متفاوت‌اند و چون بازخورد دقیقاً به کاری که دانش‌آموز انجام می‌دهد و شیوه‌ی بهبود آنها بر می‌گردد، ممکن است به نظر آید که بازخوردها متفاوت‌اند.

## چگونه بر اساس محتوا بازخورد دهیم؟

میزان تأثیر بازخورد به موضوع درسی بستگی دارد و این تأثیر در موضوعات درسی خاصی بیشتر است. بدیهی است که در یک فصل کوتاه نمی‌توان ویژگی انواع بازخوردها برای موضوعات مختلف درسی را بیان کرد اما در این فصل به مواردی از بازخورد که در موضوعات اساسی کاربرد دارند، می‌پردازیم. این بازخوردها در دوره‌ی ابتدایی بیشتر به دروس خواندن و نوشتن و در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان به حل مسئله، دانش اجتماعی، علوم تجربی و تکالیف محتوایی که به صورت پروژه انجام می‌شوند، می‌پردازد.

### خواندن در ابتدایی

معلم یک کلاس اول ابتدایی که بسیار باتجربه بود و در کارگاه‌های آموزشی متعددی در مورد شیوه‌های سنجش مستمر هم شرکت کرده بود، قصد آن را داشت که سنجش مستمر را در برنامه‌ی تدریس خود وارد کند. او می‌خواست کاری کند که دانش‌آموزان از فرایند آموزششان آگاه شوند تا نسبت به نتایج یادگیری خود احساس تعلق پیدا کنند. همه‌ی دانش‌آموزان این معلم به طور خاص در خواندن ضعیف بودند و نسبت به آموخته‌ها هیچ احساسی از "تعلق خاطر" نداشتند.

این معلم در مورد هدف آموزش خود در دفتر یادداشت روزانه‌اش چنین نوشت:  
 "می‌خواهم از بازخوردهای خاصی استفاده کنم تا ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموزان را بشناسم. این که در چه مورد خوب عمل می‌کنند و در کدام مورد به تلاش بیشتر نیاز دارند." او می‌دانست

که برای انجام دادن این کار، لازم است مشاهدات خود را به طور منظم یادداشت کند. هم چنین مایل بود مشاهداتش را منعکس کند و دانش آموزان را در انعکاس این مشاهدات در فرایند یادگیری شان درگیر کند. توجه کنید که سه هدف او (بالا بردن سطح آگاهی دانش آموزان، سازمان دهی و انعکاس) دو وجه داشتند: یکی به خود او برمی گشت و دیگری به دانش آموزان. او در دفترش یادداشت کرد که اگر دانش آموزان را به طور منظم مشاهده کند و بازخورد دهد و اگر دانش آموزان هم به طور منظم از ضعفها و قوت های خود آگاه شوند آنگاه او می تواند طرح درس بهتری تدوین کند: "نهایت خواسته ی من این است که دانش آموزان در تلاش برای یادگیری خود فعال شوند و بتوانند با تمرکز بر آن چه درست یا نادرست انجام می دهند، بدون اتکا به دیگری به خوبی بخوانند".

وی ابتدا یک امتحان تشخیصی گرفت تا بتواند وضع خواندن دانش آموزان را در ابتدای کار بسنجد. سپس، دست کم هفته ای یک بار به خواندن تک تک دانش آموزان توجه می کرد و براساس انتظارات برنامه ی درسی، دانش آموزان را در خواندن می سنجید و مشاهداتش را یادداشت می کرد. هم زمان، دانش آموزان را از یادداشت هایش آگاه می کرد و به آنان می گفت که از نوشته ها چه منظوری دارد؛ مثلاً: "من دارم یادداشت می کنم که تو امروز خیلی خوب مطالب را به ترتیب خواندی و این که در بلند خواندن بعضی کلمه ها مشکل داری. یادت باشد که هر وقت در خواندن یک قسمت مشکل داری، حتماً آن را بلند بخوانی. این کار باعث می شود زودتر متوجه اشکالت بشوی و آن را رفع کنی". وی سپس براساس یادداشت های خود، برای هر دانش آموز یادداشتی کوتاه به زبان قابل فهم می نوشت تا به خانه ببرد.

در این فرایند، معلم متوجه شد که دانش آموزان بسیار علاقه مندند که از آن چه وی در مورد آنان یادداشت کرده است، آگاه شوند. به همین دلیل، تصمیم گرفت یک گام پیش رود و با توجه به علایق دانش آموزان، برای هر یک از آنان یک برگه ی پیشرفت طراحی کند (شکل ۱-۶ را ببینید). وی پس از مشاهده ی دانش آموزان در حالی که برای هدف معینی - مثلاً روان خوانی - تمرین می کردند، در شکل در ستون مناسب علامت می زد. بعد از پنج بار علامت زدن، معلم مواردی را که در مورد هر دانش آموز علامت زده بود، با خود او بررسی می کرد. در این بررسی ها،

نهایت خواسته ی من این است که دانش آموزان در تلاش برای یادگیری خود فعال شوند و بتوانند با تمرکز بر آن چه درست یا نادرست انجام می دهند، بدون اتکا به دیگری به خوبی بخوانند.

شکل ۱-۶ برگه‌ی میزان پیشرفت مهارت خواندن

| نام و نام خانوادگی _____ |     |              |     |            |
|--------------------------|-----|--------------|-----|------------|
| تاریخ                    | درس | میزان پیشرفت | هدف | میزان تسلط |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |
|                          |     |              |     |            |

او سعی می‌کرد که به این پرسش که "آیا وی به هدف رسیده است یا به تلاش بیشتری نیاز دارد" پاسخ دهد. دانش‌آموزان خیلی علاقه داشتند بدانند که آیا شواهد جمع‌آوری شده نشان از پیشرفت آنان در رسیدن به هدف‌ها دارد. معلم در یادداشت‌های خود به این مورد هم اشاره کرده بود که بارها اتفاق افتاده است که متوجه دانش‌آموزان نبوده اما خود دانش‌آموزان به او یادآوری می‌کرده‌اند: "نگاه کنید؛ آیا من درست می‌خوانم؟" تا مطمئن شوند که معلم متوجه آنان است. نمودار پیشرفت هر دانش‌آموز به او کمک می‌کرد که در خواندن پیشرفت کند. این روش معلم باعث شد که دانش‌آموزان به جای این که بپرسند "امروز دیگر معلم از ما چه می‌خواهد؟" به نمودار پیشرفت خود توجه کنند و از خود بپرسند: "امروز چه کنم تا خواندنم بهتر شود". دانش‌آموزان کمی بزرگ‌تر - مثلاً کلاس سوم‌ها - می‌توانستند خود هدف‌های آموزشی و میزان

من به این دلیل سگ را بیشتر دوست دارم که سگ‌ها بازی‌گوش‌ترند. قوی هستند و می‌توانند شما یا چیزهایی را با خود بکشند. در اندازه‌های مختلف وجود دارند. سگ‌ها به رنگ‌های مختلف هم هستند. بعضی دورگه هستند. بعضی قوی‌تر هستند. مهم‌تر از همه این که سگ‌ها خیلی باحوش هستند. به این دلیل من سگ‌ها را بیشتر از گربه‌ها دوست دارم.

پیشرفتشان را ثبت کنند و به خانه ببرند اما دانش‌آموزان خردسال و کوچک‌تر، به شنیدن آن چه معلم در ارتباط با هدف‌ها به آنان می‌گفت، بسنده می‌کردند.

### نوشتن در ابتدایی

معلمی در کلاس چهارم هنگام آموزش مهارت نوشتن، به دانش‌آموزانش یاد می‌داد که چگونه یک بند (پاراگراف) مطلب بنویسند. وی برای سنجش دانش‌آموزان از آنان خواست که در یک بند به این پرسش پاسخ دهند: "به نظر شما سگ‌ها بهترند یا گربه‌ها؟". وی از دانش‌آموزان خواست که در نوشتن به سه مورد دقت کنند. اول این که در شروع کار مشخص کنند چه می‌خواهند بنویسند. دوم این که در پایان نتیجه‌گیری کنند. سوم این که برای جزئیاتی که می‌نویسند، دست کم سه دلیل بیاورند. در شکل ۲-۶ شما کار آرش را در این مورد می‌بینید.

در شکل ۳-۶ بازخورد نامناسب معلم به این دانش‌آموز را می‌بینید. روش بازخورد معلم این بود که روز بعد از امتحان، به هر دانش‌آموز یک بازخورد کتبی بر روی کارش می‌داد. تا این جا مشکلی نیست. مشکل از این جا شروع می‌شود که روش معلم در دادن بازخورد به این نوشته، مثل تصحیح دیکته‌ی دانش‌آموز بوده است؛ در حالی که هدف اصلی معلم از دادن این تکلیف چیز دیگری بود و او می‌خواست مهارت دانش‌آموز را در سازمان‌دهی نوشته در مورد یک موضوع معین بسنجد. بازخوردی که این معلم به دانش‌آموز داد، این بود که کافی است دفعه‌ی دیگر فقط مواظب غلط‌های دیکته‌ای‌اش باشد؛ گرچه خود معلم هم این غلط‌ها را تصحیح کرده بود. همه‌ی کاری که آرش می‌توانست انجام دهد، رونویسی مجدد متنی بود که معلم تصحیح کرده بود. البته، هیچ تضمینی هم نبود که آرش دلیل تغییر بعضی کلمه‌ها یا علامت‌ها را فهمیده باشد. در نهایت، حاصل این تکلیف و بازخوردهای معلم بر آن، این بود که آرش یک بند "خوب

من به این دلیل سگ را بیشتر دوست دارم که سگ‌ها بازی‌گوش‌ترند. قوی هستند و می‌توانند شما یا چیزهایی را با خود بکشند. در اندازه‌های مختلف وجود دارند. سگ‌ها به رنگ‌های مختلف هم هستند. بعضی دورگ هستند. بعضی قوی‌تر هستند. مهم‌تر از همه این که سگ‌ها خیلی باحوش هستند. به این دلیل من سگ‌ها را بیشتر از گربه‌ها دوست دارم.

و بدون نقص "را به معلم تحویل می‌داد؛ بدون این که اصلاً چیزی یاد گرفته باشد. بدترین ویژگی این بازخورد آن است که معلم در مورد هدف اصلی تکلیف که نوشتن یک بند بود، اظهار نظری نکرده و حتی برای بهتر شدن کار آرش در نوشتن، توصیه‌ای هم نمی‌کند. آرش در نوشته‌اش، به واقع نشان داده بود که در نوشتن یک بند مطلب مهارت دارد. مطلب او شروع مناسبی داشت و او در پایان هم نتیجه‌گیری کرده و به اندازه‌ی کافی دلیل آورده بود. آنچه لازم بود آرش بداند، این بود که آیا موارد مهم در نوشتن یک بند را رعایت کرده است یا خیر. بدیهی است بعد از کسب اطمینان از این موارد، تذکر این که کارش با تصحیح غلط‌های دیکته‌ای بهتر می‌شد، می‌توانست معنادار باشد.

شکل ۴-۶ نشان می‌دهد که اگر معلم تصمیم می‌گرفت که به دانش‌آموزان توصیه‌های کتبی بدهد یا به طور شفاهی با تک تک آنان گفت‌وگو کند، کار چه شکلی پیدا می‌کرد (در این مورد گفت‌وگوی شفاهی بهتر است؛ چون معلم نمی‌تواند هر آن چه را که در گفت‌وگو می‌گوید، بنویسد یا دانش‌آموز کلاس چهارم حوصله‌ی خواندنش را ندارد). معلم می‌تواند با توجه به شرایط، از تعداد محدودی از این موارد استفاده کند. این شکل هم‌چنین، ویژگی این توصیه‌ها را بر حسب محتوای بازخورد شرح می‌دهد (کانون توجه بازخورد، مقایسه، عملکرد، ظرفیت، شفافیت، خاص بودن و آهنگ صدا).

توجه داشته باشید که اولین کاری که باید انجام دهید، مقایسه‌ی کار دانش‌آموزان با معیارهایی است که شما برای آن فعالیت تعریف کرده‌اید و بدیهی است که معیارها باید با هدف‌ها سازگار باشد؛ مثلاً در مورد کار آرش، معلم باید تأیید می‌کرد که آرش در نوشته‌ی خود نشان داده است که معنای جمله‌ی شروع و نتیجه‌گیری را فهمیده و دلایل پشتیبان نتیجه را نیز آورده است. گفت‌وگو در مورد بقیه‌ی موارد به زمینه‌ی کار بستگی دارد. برای مثال، معلم برای گفت‌وگو

چگونه بر اساس محتوا بازخورد دهیم؟

در مورد این تکلیف چه قدر زمان دارد؟ بازخورد به چه موارد دیگری می‌تواند بپردازد که هم با هدف‌های این فعالیت متناسب باشند و هم معلم قبلاً در آن موارد با دانش‌آموزان کار کرده باشد؟ برای این دانش‌آموز خاص، آرش، چه پیشنهادی باید بدهد که گام بعدی به یادگیری او کمک کند؟ این دانش‌آموز تا چه اندازه نیاز دارد که معلم کارش را تصحیح کند؟ اگر آرش نویسنده خوبی است و نوشتن را دوست دارد، احتمالاً می‌داند که شرح ویژگی‌های سگ مورد علاقه‌اش،

شکل ۴-۶ مثال‌هایی از بازخورد مناسب برای دانش‌آموزان کلاس چهارم در نوشتن یک بند

| بازخورد   | شرح کار   | پیش‌نهادها  |
|---|---|---|
| همله‌ی شروع و جمله‌ی نتیجه‌گیری واضح و به یک‌دیگر مرتبط اند.  | کانون توجه — در مورد کار معیار مقایسه — ملاکی شیوه‌ی اجرا — توصیفی ظرفیت — مثبت شفافیت — دارد خاص بودن — بلی آهنگ صدا — حمایت‌گر  | این پیش‌نهادها ضمن تأیید کار، نتایج آن را هم بر اساس ملاک مورد نظر معلم شرح می‌دهد و به دانش‌آموز می‌گوید که معلم به ویژگی‌های کار توجه داشته و براساس معیارها آن را یک "کار خوب" ارزیابی کرده است. یک یا هر دوی این موارد می‌تواند با انتقادهای سازنده برای بهبود کار همراه شود.   |
| به پزیریات زیادی اشاره کردی. من شمردم هفت دلیل برای دوست داشتن سگ آورده بودی.   | کانون توجه — در مورد کار معیار مقایسه — ملاکی شیوه‌ی اجرا — توصیفی ظرفیت — مثبت شفافیت — دارد خاص بودن — بلی آهنگ صدا — حمایت   |   |
| بنری که نوشته بودی، فوق‌العاده بود. آیا وقتی می‌نوشتی، به فکر سگ فودرت بودی که بازی‌گوش، قوی، تیز و دوست‌داشتنی است؟ وقتی ما در مورد چیزی که می‌شناسیم می‌نویسیم - مثل کاری که تو انجام داری - نوشته‌مان واقعی به نظر می‌رسد. | کانون توجه — در مورد فرایند و در مورد خودتنظیمی معیار مقایسه — دانش‌آموز محور شیوه‌ی اجرا — توصیفی ظرفیت — مثبت شفافیت — دارد خاص بودن — بلی آهنگ صدا — دانش‌آموز را مسئول می‌شناسد | این بازخورد به خصوص برای دانش‌آموزی که قبلاً چندان موفق نبوده، بسیار مفید است. چرا که ضمن تأیید کار دانش‌آموز، به او می‌گوید روش کارش خوب بوده است. معلم می‌توانست به جای عبارت "واقعی به نظر می‌رسد" از عبارت "نوشته خیلی اصیل به نظر می‌رسد" استفاده کند ولی برای یک دانش‌آموز کلاس چهارم ابتدایی، کلمه‌ی "واقعی" بهتر است. |

(ادامه)

شکل ۴-۶ مثال‌هایی از بازخورد مناسب برای دانش‌آموزان کلاس چهارم در نوشتن یک بند (ادامه)

| بازخورد   | شرح کار  | پیش‌نهادها  |
|---|--|---|
| همه‌ی دلایلی که آورده‌ای، در مورد سگ است. فوآننده دوست دارد در مورد گربه هم براند. از نوشته‌ی تو معلوم نیست که آیا گربه هم بازی‌گوش هست. وقتی مقایسه می‌کنی، باید مطمئن باشی که به هر دو موردی که آن‌ها را مقایسه کرده‌ای، فکر می‌کنی.  | کانون توجه — در مورد کار و در مورد شخص<br>معیار مقایسه — ملاکی<br>شیوه‌ی اجرا — توصیفی<br>ظرفیت — انتقادی همراه با پیشنهاد برای مرحله‌ی بعد<br>شفافیت — دارد<br>خاص بودن — بلی<br>آهنگ صدا — حمایت‌گر  | این بازخورد با ذکر دلیل به یک وجه کار انتقاد می‌کند و برای رفع آن پیش‌نهاد می‌دهد.  |
| آیا می‌دانی که دو غلط املایی داری؟ ببین می‌توانی آن‌ها را پیدا کنی؟   | بازخورد — در مورد فرایند<br>معیار — ملاکی<br>شیوه‌ی اجرا — توصیفی<br>ظرفیت — انتقادی برای بیان این که مرحله‌ی بعد چه کند<br>شفافیت — دارد<br>خاص بودن — بلی<br>آهنگ صدا — دانش‌آموز را مسئول می‌شناسد. | این پیش‌نهادها در مورد روش کار (و موارد مشابه مثل انتخاب نام سگ یا ویرایش آن) به طور مستقیم به هدف‌های مورد نظر این تکلیف که تمرین نوشتن یک بند است، مربوط نمی‌شود. گرچه به موارد مهمی در مورد مهارت نوشتن، اشاره می‌کند. ارزش این شیوه‌ی بازخورد به روشی که معلم در دراز مدت در کلاس درباره‌ی دیکته کلمات و استفاده و انتخاب کلمات دنبال می‌کند، بستگی دارد. |
| بهتر است در بازفورد، ابتدا معلم دانش‌آموزان را راهنمایی کند که بند را با چه جمله‌ای شروع کنند. در این زمان، معلم می‌تواند با ذکر مثال، به دانش‌آموزان نشان دهد که می‌توانند با عبارت "من به این دلیل ... بیشتر دوست دارم" یا بدون آن، شروع کنند و البته نظر دانش‌آموزان را هم پویا شود. معلم می‌تواند پیرسرد که ذکر این عبارت در شروع کار، چه لزومی دارد و احتمالاً یادآوری کند که بهتر است از این عبارت در نتیجه‌گیری بند استفاده شود. | بازخورد — در مورد کار و در مورد فرایند<br>معیار — ملاکی<br>شیوه‌ی اجرا — توصیفی<br>ظرفیت — انتقادی با ارائه‌ی پیشنهاد برای بهبود کار<br>شفافیت — دارد<br>خاص بودن — بلی<br>آهنگ صدا — حمایت‌گر         |   |

روش کار مناسبی بوده است و اگر نویسنده‌ی خوبی نیست، کار او بهتر از کاری است که از یک دانش‌آموز کلاس چهارم انتظار می‌رود. او سگش را دوست دارد و تمرین هم در همین مورد از او سؤال کرده و بالاخره او چیزی برای گفتن داشته است. پس بهتر است معلم در بازخورد به او بگوید که روش کار مناسبی را انتخاب کرده است و در آینده هم در موارد مشابه، می‌تواند از همین روش استفاده کند.

### مهارت نوشتن در دبیرستان

در یک کلاس سوم دبیرستان، معلم ادبیات متنی از نمایش "گشمش در آفتاب" نوشته‌ی "لوریان هانس بری" را به دانش‌آموزان داد تا بخوانند. این نمایش در مورد دعوایها و درگیری‌هایی است که معمولاً بین خواهر و برادرهای جوان اتفاق می‌افتد. معلم از دانش‌آموزان خواست که مورد خودشان را با مواردی که در نمایش نامه‌آمده مقایسه کنند و با ذکر مثال بگویند چه وجوه مشترکی بین موارد مطرح شده در نمایش و مناقشات آنان با خواهر یا برادرشان در خانه وجود دارد.

معلم برای راهنمایی بیشتر، موارد زیر را یادآوری کرد:

- عنوان مقاله باید "گشمش در آفتاب" نوشته‌ی "لوریان هانس بری" نمایش اول، باشد.
- مقدمه باید شامل عنوان کتاب، نام نویسنده و معرفی نوع ناسازگاری‌ها و این که چه ارتباطی با دانش‌آموز دارند، باشد.
- در بند اصلی باید جزئیات نمایش نامه و شرح آن، در صورت امکان همراه با نقل قول‌هایی آورده شود.
- قسمت نتیجه‌گیری باید موقعیت را کلمه به کلمه اما بدون تکرار بیان کند.

شکل ۵-۶، نوشته‌ی یک دانش‌آموز را نشان می‌دهد. این نوشته کم و بیش همان چیزی است که معلم خواسته است اما می‌تواند بهتر شود. دانش‌آموز در ساختار مقاله‌ی خود دستورالعمل معلم را دنبال کرده است اما عنوان آن به گونه‌ای که معلم خواسته، نیست. زبان مقاله خوب است اما چندان تخیلی نیست. اشکال اصلی این نوشته آن است که نویسنده در آن به جزئیات ناسازگاری‌های بین افراد درگیر پرداخته و آن را به شکلی بسیار مبهم بیان کرده است؛ "خیلی با هم کنار نمی‌آیند". به علاوه، مواردی که نوشته به آن پرداخته، (مهدی فکر می‌کند آرزوی دکتر شدن برای مریم خیلی دور از واقعیت است و مریم در مورد دوستان مهدی صحبت

## "مقاله"

در نمایش‌نامه‌ی کشمش در آفتاب، نوشته‌ی لورین هانس بری، بیشتر از همه با دعوای بین مری و سام آشنا هستیم. مری و سام فواهر و برادر بودند، رابطه‌ی این دو فوب نبود و اغلب با هم دعوا داشتند.

تا جایی که من فهمیدم مری تنها فویشاوند نسبی سام بود. من فوادم هفت فویشاوند نسبی دارم که اتفاقاً همه پسر هستند. اگر چه من فواهر ندارم که جنگ و دعوای فوادم با او را با موارد مشابه سام و مری مقایسه کنم اما به فوبی با این نوع دعوای بین افراد فامیل نزدیک بدون در نظر گرفتن جنسیت آنان آشنا هستیم.

آنان به دلیل این که فواهر و برادر هستند فوب با هم کنار نمی‌آیند. اگر این دو همسایه‌هایی بودند که با هم نمی‌سافتند مسئله چندان مهم نبود، چون با هم در یک خانه زندگی نمی‌کردند و لازم نبود تلاش کنند رابطه‌شان فوب شود اما مری و سام فواهر و برادری هستند که مدت بیست سال به همین ترتیب با هم زندگی کرده‌اند. این اجبار به زندگی زیر یک سقف، فواه نافواه تنش‌هایی ایجاد می‌کند. من هم با هیچ کدام از برادرانم نتوانستم کنار بیایم تا وقتی که فانه‌ی پدری را ترک کردند.

مری و سام در مورد امساستشان نسبت به یک دیگر خیلی بی‌پرده صحبت می‌کنند. سام در مورد آرزوی مری که می‌فواهد پزشکی شود، رک بیان می‌کند که این فقط یک رویاست و او مداکتر می‌تواند یک پرستار شود. مری هم به همین صراحت در مورد دوستان سام صحبت می‌کند و این گفت و گو هم چنان ادامه دارد. من و برادرانم هم هنوز چنین گفت‌وگوهایی با هم رد و بدل می‌کنیم.

این ناسازگاری‌های بین سام و مری فقط به این دلیل است که این دو فواهر و برادرند. جنگ و دعوی فواهر و برادرها یک داستان قدیمی و دنباله‌دار است. این نوع جنگ و دعوای در نمایش‌نامه‌ی کشمش در آفتاب و در زندگی من هم وجود دارد.

می‌کند) به صورت نقل قول در نوشته نیامده‌اند.

در شکل ۶-۶ مثال‌هایی از انواع بازخوردهایی که معلم می‌تواند به این دانش‌آموز بدهد، به همراه ویژگی‌های محتوای آنها (کانون توجه، معیار مقایسه، نوع عملکرد، ظرفیت، شفافیت، خاص بودن و آهنگ صدا) آمده است. اولین چیزی که باید به این دانش‌آموز بازخورد داده شود، این است که کار او با معیارهایی که معلم مشخص کرده است، مقایسه گردد و بر اساس آن به وی گفته شود که بیشتر موارد را رعایت کرده است. این که روش معلم برای بیان این موارد، شفاهی باشد یا کتبی و در چه زمان و مکانی این موارد مطرح شوند، به ویژگی دانش‌آموز مخاطب و فضای کلاس بستگی دارد.

برای این که نویسنده‌ی مقاله بازخورد مفیدی بگیرد، باید با ویژگی‌های یک نویسنده‌ی موفق آشنا شود. نویسندگان موفق در عنوان مقاله‌ی خود از جمله‌های منطقی و جالب استفاده می‌کنند و سپس به بیان جزئیات در ارتباط با عنوان می‌پردازند. در مثال یاد شده، همین فرایند مبنای ارزیابی کار دانش‌آموز و ارائه‌ی پیشنهادهایی برای بهبود آن است.

## حل مسئله‌ی ریاضی

کسی که در حل مسئله‌ی ریاضی موفق است، درست مثل یک نویسنده‌ی موفق، یک فرایند را طی می‌کند. فرایند حل مسئله روش‌های گوناگونی دارد که بعضی افراد آن‌ها را فهرست‌وار به عنوان نکاتی در حل مسئله چاپ کرده‌اند. همه‌ی این روش‌ها ساختار اولیه‌ی یکسانی دارند. برای موفقیت در حل مسئله، اولین گام، درک درست صورت مسئله است. یک مسئله حل‌کن موفق، پس از درک مسئله می‌تواند مشخص کند که پرسش مسئله دقیقاً چیست. گام دوم وی این است که از مسئله، برای خود یک تصویر ذهنی ترسیم کند؛ برای مثال، این فرد ممکن است برای خود معین کند که مسئله در حوزه‌ی مسائل مربوط به جمع اعداد یا تشخیص الگوها یا چیز دیگری است. سپس، عناصر این مسئله را تعیین کند (مثلاً کدام اعداد باید جمع شوند و کدام ربطی به این مورد ندارند). سوم این که یک مسئله حل‌کن ماهر برای حل مسئله چند روش پیدا می‌کند و در نهایت، یکی از آن روش‌ها را برمی‌گزیند. چهارم این که روشی را که انتخاب کرده است، ارزیابی می‌کند که بفهمد آیا روشی منطقی است و پاسخ درستی به سؤال مسئله داده است. در مثال زیر، از همین روش حل مسئله به عنوان مبنایی برای بازخورد دادن و ارائه‌ی پیشنهادهایی برای حل مسئله استفاده شده است.

در شکل ۶-۷ یک مسئله برای دانش‌آموز کلاس چهارم طرح شده است. این مسئله ترکیبی

شکل ۶-۶ مثال‌هایی از بازخورد خوب در مورد مقاله نویس در دبیرستان

| بازخورد  | شرح کار   | پیش‌نهادها  |
|--|---|---|
| <p>دو بند مفرمه و نتیجه‌گیری، روال مقاله‌ی تو را خیلی خوب نشان می‌دهد.</p>   | <p>کانون توجه — در مورد کار<br/>معیار مقایسه — ملاکی<br/>عملکرد — توصیفی<br/>ظرفیت — مثبت<br/>شفافیت — دارد<br/>خاص بودن — بلی<br/>آهنگ صدا — حمایت‌گر</p>  | <p>این بازخورد، نتایج کار دانش‌آموز را بر حسب معیارهای ارزیابی کار تأیید و توصیف می‌کند و به دانش‌آموز چنین می‌گوید که معلم به ویژگی‌های خاص کارت توجه داشت و با توجه به معیارها آن را یک کار خوب دانست.</p>  |
| <p>بند اصلی مقاله‌ی تو در مورد فواهر و برادرانی که با یک‌دیگر نمی‌سازند، عالی است اما به جزئیات روابط سام و مری یا تو و برادرانت اشاره نمی‌کند. بهتر است با نمایش‌نامه شروع کنیم. می‌توانی به جزئیاتی از گفت‌وگوهای بین سام و مری اشاره کنی که نشان می‌دهد این دو با هم نمی‌سازند؟ می‌توانی به قسمت اول نمایش‌نامه مراجعه کنی تا مرع درستی برای نقل قولت پیدا کنی.</p> | <p>کانون توجه — در مورد کار و در مورد شخص<br/>معیار مقایسه — ملاکی<br/>عملکرد — توصیفی<br/>ظرفیت — انتقادی با ارائه‌ی پیشنهاد برای بهبود کار<br/>شفافیت — دارد<br/>خاص بودن — بلی<br/>آهنگ صدا — دانش‌آموز را مسئول می‌شناسد.</p> | <p>این بازخورد سازنده و انتقادی است و برای نقدی که کرده دلیل آورده است و پیش‌نهادهایی برای بهبود کار می‌دهد. این پیش‌نهادها را می‌توان با یک دیگر تلفیق کرد. اولین پیش‌نهاد، دو خط مشی (تفکر و مراجعه به متن) برای بیان جزئیات بیشتر در مورد روابط سام و مری می‌دهد. دومین پیش‌نهاد، یک خط مشی (مقایسه‌ی خاطرات شخصی با داستان سام و مری) پیش‌نهاد می‌کند تا دانش‌آموز بتواند در مورد تجربه‌های مشابه خود جزئیات بیشتری بنویسد. توجه کنید که آهنگ متن آرام و کمک‌کننده، و لحن معلم پرسشی و نه دستوری ("دوباره متن را بخوان") است.</p> |
| <p>نوشته‌ای که همه‌ی برادرانت از فانه‌ی پدری رفته‌اند. آیا تو جوان‌ترین هستی؟ آیا اوقاتی در زندگی‌ات به عنوان برادر کوچک‌تر با برادر بزرگ‌ترت رفتارهایی مثل رفتار سام و مری داشته‌ای؟</p>  | <p>کانون توجه — در مورد فرایند<br/>معیار مقایسه — دانش‌آموز محور<br/>عملکرد — توصیفی<br/>ظرفیت — پیشنهاد در مورد برداشتن گام بعد<br/>شفافیت — دارد<br/>خاص بودن — بلی<br/>آهنگ صدا — دانش‌آموز را مسئول می‌شناسد.</p>             |   |

(ادامه)


چگونه بر اساس محتوا بازخورد دهیم؟

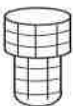
شکل ۶-۶ مثال‌هایی از بازخورد خوب در مورد مقاله نویسی در دبیرستان (ادامه)


| بازخورد  | شرح کار  | پیش‌نهادها  |
|--|--|---|
| پمپله‌هایی که نوشته‌ای، به راحتی فواید می‌شوند. فکر می‌کنم پس از اضافه کردن جزئیات بیشتر به مقاله، باید یک بار دیگر آن را بفوانی و غلط‌گیری کنی. | کانون توجه — در مورد کار و فرایند<br>معیار مقایسه — ملاکی<br>عملکرد — توصیفی<br>ظرفیت — مثبت همراه پیش‌نهاد<br>در مورد برداشتن گام بعد<br>شفافیت — دارد<br>خاص بودن — بلی<br>آهنگ صدا — حمایت‌گر | این مورد ممکن است تمام مواردی را که دانش‌آموز به آن‌ها نیاز دارد، در خود جمع کرده باشد در ضمن، معلم می‌تواند به صراحت بیان کند که مقاله عنوان ندارد و بهتر است در زمان بازخوانی، اصلاح شود. |


است و اگر مسئله درست حل شود، ۹ ترکیب مختلف خواهد داشت. به علاوه، دانش‌آموز ممکن است بگوید "۹ ترکیب مختلف می‌توان برای این مسئله نوشت" یا "فقط اگر کسی بیشتر از یک قیف بستنی بخواند، می‌توان ۹ ترکیب مختلف نوشت". شکل ۸-۶ یک راه‌حل فوق‌العاده برای این مسئله را نشان می‌دهد. در شکل ۹-۶ بازخوردهای احتمالی معلم به دانش‌آموزی که روش حل او در شکل ۸-۶ آمده، نشان داده شده است. بدیهی است که هیچ کدام از دانش‌آموزان در


شکل ۶-۷ مسئله‌ی ریاضی برای دانش‌آموز کلاس چهارم


  
قیف شکری

  
قیف ساده

  
وانیل

  
شکلات

  
توت فرنگی

  
لیوان

یک بستنی‌فروش، بستنی‌هایی با سه مزه‌ی وانیلی، شکلاتی و توت فرنگی بستنی می‌سازد. او این بستنی‌ها را در سه شکل لیوانی، قیف شکری و قیف ساده می‌فروشد. ۹ نفر می‌خواهند بستنی‌هایی را با این سه مزه در لیوان، قیف شکری یا قیف ساده سفارش دهند. هیچ کدام هم نمی‌خواهند که بستنی‌شان درست مثل بستنی دیگری باشد. بستنی این ۹ نفر را انتخاب کنید.

به نظر شما، آیا کسی می‌تواند این بستنی‌ها را جور دیگری سفارش دهد؟ توضیح دهید.

شکل ۸-۶ : یک پاسخ درست برای مسئله‌ی ریاضی کلاس چهارم

یک بستنی‌فروش، بستنی‌هایی با سه مزه‌ی وانیلی، شکلاتی و توت‌فرنگی بستنی می‌سازد. او این بستنی‌ها را در سه شکل لیوانی، قیف شکر و قیف ساده می‌فروشد. ۹ نفر می‌خواهند بستنی‌هایی را با این سه مزه در لیوان، قیف شکر یا قیف ساده سفارش دهند. هیچ کدام هم نمی‌خواهند که بستنی‌شان درست مثل بستنی دیگری باشد. بستنی این ۹ نفر را انتخاب کنید.

- ۱- وانیلی در ظرف
- ۲- وانیلی در قیف شکر
- ۳- وانیلی در قیف ساده
- ۴- شکلاتی در لیوان
- ۵- شکلاتی در قیف شکر
- ۶- شکلاتی در قیف ساده
- ۷- توت‌فرنگی در لیوان
- ۸- توت‌فرنگی در قیف شکر
- ۹- توت‌فرنگی در قیف ساده

به نظر شما، آیا کسی می‌تواند این بستنی‌ها را جور دیگری سفارش دهد؟ توضیح دهید.

خیر، نمی‌توان؛ این تنها روشی است که می‌توان بستنی‌ها را سفارش داد. اگر این نه نفر، همه بستنی مخلوط می‌خواستند، می‌توانستیم به روش‌های دیگر هم سفارش دهیم ولی وقتی همه بستنی به جور می‌خواهند، نمی‌شود.

این پایه نمی‌تواند تمام موارد امکان‌پذیر را به صورت کامل بیان کند. شکل ۱۰-۶ یک کار تقریباً مناسب را نشان می‌دهد. اگر چه این دانش‌آموز به همه‌ی ترکیب‌های ممکن اشاره نکرده و به قسمت دوم سؤال هم پاسخ نداده است.

معلم بازخورد خود را باید با آنچه دانش‌آموز انجام داده و نه آنچه باید انجام می‌داده است، شروع کند. اگر به فرایند حل مسئله توجه کنیم، می‌بینیم که دانش‌آموز: (۱) به درستی مشخص کرده که مسئله، فهرستی از بستنی با مزه‌های مختلف را خواسته است؛ (۲) فهمیده است که این یک مسئله‌ی ترکیبی است؛ (۳) یک خط مشی تعیین و یک فهرست منظم تولید کرده است. این فهرست منظم فقط برای بستنی‌ها نوشته شده است، نه برای ظرف‌های بستنی؛ (۴)

چگونه بر اساس محتوا بازخورد دهیم؟

| شکل ۹-۶ مثال یک بازخورد مناسب برای مسئله‌ی ریاضی  |   |   |
|---|---|---|
| پیش‌نهاد  | توصیف   | بازخورد   |
| معلم بر اساس معیار ارزیابی این تکلیف، کار دانش‌آموز را تأیید می‌کند و نتایج را شرح می‌دهد. وی در بازخورد تأییدی به دانش‌آموز، روشی را انتخاب می‌کند که او بتواند در آینده از همین روش در حل مسائل ریاضی استفاده کند؛ چون این روش، اعتماد به نفس دانش‌آموز را بالا می‌برد (دانش‌آموز خود روش حل را انتخاب کرده است). معلم روش کار دانش‌آموز را برجسته می‌کند تا وی تشویق شود. در مسائل بعدی هم او این روش را به کار می‌برد. توجه داشته باشید که دانش‌آموز در حل این مسئله مستقل عمل کرده و به کمک معلم هم نیاز نداشته است. در این بازخورد، تأیید معلم به دانش‌آموز نشان می‌دهد که کارش خوب بوده است. | کانون توجه — در مورد کار و فرایند انجام کار<br>معیار مقایسه — ملاکی عملکرد — توصیفی<br>ظرفیت — مثبت<br>شفافیت — دارد<br>خاص بودن — بلی<br>آهنگ صدا — حمایت‌گر | راه هلت عالی بود. متوجه شدم که فهرست انتقابی خود را خیلی مرتب نوشته بوری؛ تمام انتقاب‌ها برای بستنی وانیلی را با هم نوشته بوری و همین‌طور برای بستنی شکلاتی و بستنی توت فرنگی؛ در همه‌ی انتقاب‌ها، ظرف بستنی را هم مرتب آورده بوری. هیچ چیزی را جا نینداخته بوری. |

نتوانسته است به قسمت دوم مسئله پاسخ دهد. شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموز نمی‌توانسته به ارزیابی روشی که با آن مسئله را حل کرده است هم پردازد. براساس این تجزیه و تحلیل، به بازخوردی که معلم به این دانش‌آموز داده است توجه کنید (شکل ۱۱-۶).

### درک مفاهیم در درس علوم تجربی و دانش اجتماعی

زمانی سارا که دستیار من در کلاس بود، می‌خواست به دوستش زهرا کمک کند تا مفاهیم یک فصل از کتاب را بفهمد. او مجموعه‌ای از پرسش‌های ساده‌ی حافظه‌ای را طرح کرد و از زهرا خواست که به آن‌ها پاسخ دهد. زهرا نتوانست به خوبی از عهده‌ی این کار برآید و سارا که خیلی عصبانی شده بود، با تأسف به من گفت: "زهرا حتی این را هم نمی‌داند که می‌تواند با پیدا کردن بعضی کلمه‌های پرسش‌ها از کتاب، پاسخ را پیدا کند و بعد هم همان قسمت را بنویسد." او هم‌چنین، تصور می‌کرد که زهرا به اندازه‌ی کافی باهوش نیست. احتمالاً تا آن زمان کسی به زهرا نگفته بود که یک روش برای پاسخ دادن به پرسش‌های حافظه‌ای، رجوع کردن به همان بخش از کتاب است که آن مفاهیم یا واژه‌ها در آن جا مطرح شده‌اند و کافی است آن بخش را دوباره بخواند و به پرسش‌های حافظه‌ای پاسخ دهد. با یادآوری این خاطره از تجربه‌ی کار سارا، به

این نکته‌ی مهم اشاره می‌کنم که در مواقعی که تکلیف دانش‌آموزان پاسخ دادن به مجموعه‌ای از پرسش‌هایی است که در پایان یک فصل کتاب طرح شده است، با بررسی کار دانش‌آموز به وی نگویید که پاسخ وی درست یا نادرست است. در عین حال، پاسخ درست را هم به آنان ندهید، بلکه با طرح پرسش‌هایی به آنان یاد دهید که چگونه پاسخ‌ها را پیدا کنند برای مثال:

- در مورد این موضوع در کدام قسمت کتاب بیشتر صحبت شده است؟ کتاب در این باره چه می‌گوید؟
- آیا پرسش‌های پایان این بخش نظم معینی دارد؟
- این پرسش از شما می‌خواهد چه کاری انجام دهید؟ آیا چیزی را باید توضیح دهید که در این فصل کتاب آمده است؟ آیا می‌خواهد که آن را با اطلاعات دیگر یا با زندگی روزمره ربط دهید؟

### تکالیف پروژه‌های در حوزه‌ی مفاهیم

در پروژه‌ی تحقیقی دانش‌آموزان که در فصل پنجم در مورد سفر اکتشافی لوئیس و کلارک، عنوان‌هایی مثل: تأثیر اکتشافات این دو نفر بر یک ایالت معین و نیز بر بومیان آمریکا، نقش توماس جفرسون در حاصل این سفر و شیوه‌ی رفع مشکل تغذیه و لباس و پناهگاه این دو نفر پیشنهاد کرد، دانش‌آموزان باید یک عنوان انتخاب می‌کردند. سپس، با جمع‌آوری اطلاعات، فرضیه‌ای را برای آن تعریف می‌کردند و در پایان، حاصل تمام کارهای خود را در یک گزارش می‌نوشتند. در این گزارش، آن‌ها باید ابتدا فرضیه را بیان و سپس با دلایلی آن را مستند می‌کردند و در گزارش کار خود نیز از شکل، نمودار و تصویر کمک می‌گرفتند. هدف این فعالیت نوشتن یک گزارش مستدل، آموختن شیوه‌ی انجام دادن یک پروژه و نیز آشنایی با سفر اکتشافی لوئیس و کلارک بود. در این فعالیت که به طور مشروح در فصل ۵ آمده است، معلم (۱) هدف فعالیت و (۲) انتظارات معلم را به دانش‌آموزان کاملاً تفهیم می‌کرد تا بتواند معیارها را به زبان قابل فهم و پذیرش آنان طراحی کند؛ به این ترتیب، دانش‌آموزان ابتدا از بین عناوین مختلف، عنوانی را که برایشان جذابیت بیشتری داشت و امکان جمع‌آوری اطلاعات در آن مورد فراهم بود، انتخاب می‌کردند.

اگر از دانش‌آموزان می‌خواهید که یک پروژه‌ی تحقیقاتی انجام دهند، باید برای آنان توضیح دهید که انجام دادن یک پژوهش به معنای کپی‌برداری از اطلاعات موجود نیست بلکه مهم، تفسیر و سازمان‌دهی اطلاعات است تا با کمک آن اطلاعات، یافته‌ها را تفسیر کنند. بنابراین، معلم باید به طور مستمر تلاش کند که به دانش‌آموز بازخورد مؤثر و سازنده بدهد؛ یعنی، به طور مستمر

یک بستنی‌فروش، بستنی‌هایی با سه مزه‌ی وانیلی، شکلاتی و توت‌فرنگی بستنی می‌سازد. او این بستنی‌ها را در سه شکل لیوانی، قیف شکر و قیف ساده می‌فروشد. ۹ نفر می‌خواهند بستنی‌هایی را با این سه مزه در لیوان، قیف شکر یا قیف ساده سفارش دهند. هیچ کدام هم نمی‌خواهند که بستنی‌شان درست مثل بستنی دیگری باشد. بستنی این ۹ نفر را انتخاب کنید.

- ۱- بستنی وانیلی در لیوان
- ۲- بستنی شکلاتی در قیف شکر
- ۳- بستنی توت‌فرنگی در قیف ساده
- ۴- بستنی وانیلی در قیف شکر
- ۵- بستنی شکلاتی در قیف ساده
- ۶- بستنی توت‌فرنگی در لیوان

به نظر شما، آیا کسی می‌تواند این بستنی‌ها را جور دیگری سفارش دهد؟ توضیح دهید.

او را بسنجد و به او بازخورد دهد، نه این که پس از اتمام کار دانش‌آموز، با یک نمره‌ی نهایی در مورد کار او قضاوت کند.

می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که در سه بند و به ترتیب زیر، یک گزارش مختصری در مورد پروژه‌شان بنویسند.

۱- عنوانی که انتخاب کرده‌اند و دلیل انتخاب؛

۲- پژوهش اولیه‌ای که انجام داده‌اند و فرضیه یا تفسیر اولیه‌ی آنان در مورد آن پژوهش؛

۳- برنامه‌ی آنان برای ادامه‌ی پژوهش.

پس از این که این نوشته‌های دانش‌آموزان را خواندید، به هر دانش‌آموز فرصت کوتاهی

بدهید تا در مورد عنوان، فرضیه و شیوه‌ی وی در پژوهش با او گفت‌وگو کنید.

در بازخورد به پروژه‌های دانش‌آموزان، از اصولی که در این کتاب آمده است، پیروی کنید و به فرایند انجام کار، قوت‌ها و چگونگی رفع ضعف‌ها تأکید کنید. فراموش نکنید که همواره بر معیارهایی که در بارم‌بندی کار نهایی آمده است، تمرکز کنید. بازخورد شما باید اولاً توصیفی و ثانیاً برای هر دانش‌آموز، خاص خود او باشد.

در روش دیگر، شما می‌توانید فعالیت‌ها را طراحی کنید که طی آن، هم کلاسی‌ها پیش‌نویس

شکل ۱۱-۶ مثال یک بازخورد خوب برای دانش‌آموزی که مسئله‌ی ریاضی را ناقص حل کرده است.

| بازخورد   | توصیف   | پیشنهاد   |
|---|---|---|
| <p>می‌بینم که به خوبی فهمیده‌ای که مسئله از تو می‌خواهد که ترکیبی از بستنی‌های مختلف بسازی.</p> <p>یا</p> <p>می‌بینم که فهمیده‌ای که مسئله از تو می‌خواهد که فهرستی از بستنی‌های مختلف در ظرف‌های مختلف بسازی. آیا می‌توانی نامی برای این فهرست بگذاری؟</p>   | <p>کانون توجه — کار و فرایند انجام کار</p> <p>معیار مقایسه — ملاکی عملکرد — توصیفی</p> <p>ظرفیت — مثبت شفافیت — دارد</p> <p>خاص بودن — بلی آهنگ صدا — حمایت‌گر</p>  | <p>در این بازخورد، معلم روشی را که دانش‌آموز برای حل مسئله انتخاب کرده است، نام می‌برد. با این کار، او به دانش‌آموز می‌گوید که متوجه کارش بوده است و به این ترتیب، به او در تقویت مهارت خودتنظیمی و نیز بالا بردن اعتماد به نفسش کمک می‌کند. علاوه بر این به دانش‌آموز یادآوری می‌کند که این نوع مسئله را "ترکیبی" می‌نامند.</p> <p>در این بازخورد، معلم به دانش‌آموز فرصت می‌دهد تا خودش نام این شیوه‌ی حل مسئله را ذکر کند و اگر دانش‌آموز نتواند نام ببرد، خودش این کار را انجام می‌دهد.</p> |
| <p>می‌بینم که بستنی‌ها را دو بار به ترتیب مزه ردیف کرده‌ای؛ وانیل، شکلات و توت فرنگی. این که ترتیب را حفظ کرده‌ای، باعث می‌شود چیزی را فراموش نکنی. اما تو فقط ۶ ترکیب ساخته‌ای؛ در صورتی که باید ۹ ترکیب مختلف می‌ساختی. آیا می‌توانی راهی پیدا کنی که در انتخاب بستنی، به طور هم زمان به مزه و نوع ظرف توجه کنی و ۹ ترکیب مختلف را بسازی؟</p> | <p>کانون توجه — کار و فرایند انجام کار</p> <p>معیار مقایسه — ملاکی عملکرد — توصیفی</p> <p>ظرفیت — انتقادی همراه با پیشنهاد یک روش متفاوت</p> <p>شفافیت — دارد</p> <p>خاص بودن — بلی آهنگ صدا — دانش‌آموز را مسئول می‌شناسد.</p> | <p>در این بازخورد، معلم بخشی از روش کار دانش‌آموز را بیان می‌کند تا به او نشان دهد که واقعاً کارش را به دقت دیده است. سپس، به او می‌گوید که با ادامه‌ی همین شیوه می‌تواند مسئله را به طور کامل حل کند و از وی می‌پرسد که چگونه می‌تواند به طور هم زمان، روی مزه و ظرف بستنی با هم کار کند. این پرسش برای دانش‌آموزی که نشان داده است بخشی از کار را به درستی پیش برده، خیلی خوب و چالش برانگیز است. با این حال، اگر دانش‌آموز از عهده‌ی این کار بر نیاید، معلم می‌تواند او را راهنمایی کند.</p> |
| <p>تو به قسمت دوم مسئله پاسخ نداده‌ای؟ از کجا می‌توانی بفهمی که همه‌ی ترکیب‌های مختلف برای بستنی‌ها را ساخته‌ای؟</p> <p>یا</p> <p>تو به قسمت دوم مسئله پاسخ نداده‌ای. اگر ترکیب‌ها را به ترتیب قرار دهی، راحت‌تر می‌توانی بفهمی که همه‌ی بستنی‌های ممکن را ساخته‌ای یا نه.</p>  | <p>کانون توجه — کار و فرایند انجام کار</p> <p>معیار مقایسه — ملاکی عملکرد — توصیفی</p> <p>ظرفیت — انتقادی همراه با پیشنهاد برای انتخاب یک روش متفاوت</p> <p>شفافیت — دارد</p> <p>خاص بودن — بلی آهنگ صدا — حمایت‌گر</p>         | <p>معلم با طرح این پرسش، دانش‌آموز را به شک می‌اندازد و عکس‌العمل او را مشاهده می‌کند. در روش حل مسئله، این گام مهمی است که دانش‌آموز برداشته است.</p>  |

کار پروژه‌های یک‌دیگر را ارزیابی کنند و بازخورد دهند. این کار، مشابه فعالیتی است که شما در ابتدای معرفی کار پروژه انجام دادید تا معیارهای ارزیابی را به زبان دانش‌آموز فهم بنویسید؛ با این تفاوت که این بار دانش‌آموزان به جای کار کردن روی معیارها برای بیان کردن آن‌ها به زبان ساده‌تر از معیارها برای ارزیابی کار یک‌دیگر و در موقعیت‌های واقعی استفاده می‌کنند. در این فرایند، قوت‌های کار یک دانش‌آموز، اطلاعات بارزشی هم به دانش‌آموز نویسنده و هم به دانش‌آموز ارزیابی‌کننده می‌دهد و در این روند، آنان یاد می‌گیرند که ضعف‌ها را چگونه بیان کنند ("نمودار قشنگی رسم کرده‌ای اما با آن چه می‌خواهی در مورد ... بگویی، جور در نمی‌آید").

بدیهی است اگر تکلیف پروژه‌ای حاصل یک کار گروهی است، در بازخورد باید بر نکاتی در مورد مهارت برقراری ارتباط، همکاری با یک‌دیگر، مدیریت پروژه و توان تصمیم‌گیری نیز تأکید کنید. به طور کلی، در بازخورد به کار گروهی از هر فرصتی برای آموزش ویژگی‌های فعالیت‌های گروهی و مهارت‌های مهم دیگر که توان یادگیری دانش‌آموزان را بالا می‌برد و باعث بهبود کیفیت کارشان در مدرسه یا در شغل آینده می‌شود، استفاده کنید. چنین بازخوردی باید ضمن تأکید بر فرایند کار، از مقرراتی هم که در مورد محتوای بازخورد دادیم (معیار مقایسه، شفافیت، خاص بودن، آهنگ صدا)، پیروی کند.

### سازگاری بازخورد در موضوعات مختلف

هدف اصلی فصل ششم، نشان دادن این مسئله بود که در فعالیت‌های مختلف دانش‌آموزان، شما چگونه می‌توانید از اصول بازخورد به عنوان یک عنصر مهم در فرایند یادگیری استفاده کنید. موضوع فعالیت هر چه باشد، مهم این است که شما باید بر فعالیت یا فرایند انجام دادن آن تمرکز کنید و معیار ارزیابی آن را برنامه‌ی درسی (معیار ملاکی) قرار دهید و به صورت توصیفی، مثبت، شفاف و خاص هر دانش‌آموز، در قالب جملاتی بیان کنید که نشان دهد مسئولیت یادگیری به عهده‌ی خود دانش‌آموزان است. ما در فصل بعد به این مقوله می‌پردازیم که چگونه می‌توانید اصول بازخورد را با ویژگی‌های دانش‌آموزان مختلف سازگار کنید.

اگر از دانش‌آموزان می‌خواهید که یک پروژه‌ی تحقیقاتی انجام دهند، باید برای آنان توضیح دهید که انجام دادن یک پژوهش به معنای کپی برداری از اطلاعات موجود نیست بلکه مهم، تفسیر و سازمان‌دهی اطلاعات است تا با کمک آن اطلاعات، یافته‌ها را تفسیر کنند.



## چگونه بازخورد را با ویژگی دانش‌آموزان مختلف سازگار کنیم؟

بازخورد درست، مانند هر پیامی به پیام‌دهنده، پیام‌گیرنده و ویژگی پیام وابسته است. تا این جا ما عمدتاً در مورد پیام (بازخورد) و پیام‌دهنده (معلم) صحبت کردیم. در این فصل، بر پیام‌گیرنده یعنی شنونده‌ی پیام (دانش‌آموز) تمرکز می‌کنیم. بدیهی است دانش‌آموزان قبل از این که پیام را در جهت بهبود کارشان به کار برند، باید آن را بشنوند. در این فصل، به این نکته می‌پردازیم که معلم چگونه می‌تواند بازخورد خود را با شنونده‌های مختلف، اعم از ضعیف، قوی، مایوس و بی‌انگیزه (که ممکن است دانش‌آموز استثنایی باشد یا نباشد) تنظیم کند.

باید بگوییم که هدف این کتاب، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در هنگام آموزش نیست؛ زیرا در چنین شیوه‌ی آموزشی که سنجش مستمر اساس کار قرار می‌گیرد، علاوه بر بازخورد، مؤلفه‌های مهم دیگری هم نقش دارند؛ مثلاً معلم در طراحی تدریس باید تفاوت‌های دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. خود من در کار با معلمان، در خصوص سنجش مستمر بدون ارتباط با این مقوله هرگز کار نکرده‌ام؛ به عبارت دیگر، وقتی معلم در می‌یابد که دانش‌آموزان نیازهای متفاوتی دارند، مجبور می‌شود برای آموزش آنان طرح‌های مختلفی بریزد. در واقع، چگونه با وجود آگاهی از این که گام‌های بعدی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری متفاوت است، هنگام طراحی برنامه‌ی تدریس این واقعیت را نادیده می‌گیریم؟

## دانش‌آموزان موفق

دانش‌آموزان علاقه‌مند معمولاً خود را در فرایند یادگیری درگیر می‌کنند و هر پیامی را با اشتیاق می‌گیرند. این دانش‌آموزان به خوبی می‌توانند از بازخورد معلم که در حوزه‌ی دانش یا مهارتی خاص دریافت می‌کنند، بهره‌گیری کنند یا آن را تعمیم دهند؛ مثلاً به خوبی یاد می‌گیرند که چگونه برای امتحان درس بخوانند یا گزارش بنویسند (بروگارت ۲۰۰۱). این دانش‌آموزان پیوسته خود را ارزیابی می‌کنند و منتظر نمی‌شوند تا شما فرصتی برای ارزیابی آنان پیدا کنید. دانش‌آموزان موفق بین سنجش مستمر و پایانی، مرز معین و مجزایی قائل نیستند. آنان از حاصل هر سنجش در جهت مثبت استفاده می‌کنند و توان و انگیزه‌شان برای آموختن، به دلیل کنترلی که بر فرایند یادگیری خود دارند، تقویت می‌شود.

دانش‌آموزان زرنگ با تمرین مداوم، خود را برای انجام دادن یک پروژه آماده می‌کنند و به عبارتی، یادگیری خویش را جهت می‌دهند. آنان در این تمرین‌ها بر اساس بازخوردی که دریافت کرده‌اند، عمل می‌کنند. زمانی از دانش‌آموزی پرسیدم که معلم زیست‌شناسی از آنان در امتحان عملی آزمایشگاه در مبحث اسکلت چه انتظاری دارد؟ وی پاسخ داد:

"اولین انتظارم معلم زیست‌شناسی ما این است که همیشه به موقع در کلاس حاضر باشیم و خودمان مطالعه کنیم. به نظر من، این روش او که مرتب از ما امتحان می‌گیرد خیلی خوب است؛ چون باعث می‌شود ما مرتب درس بخوانیم. او انتظار دارد که ما به صورت عملی هم استخوان‌ها را مشاهده و بررسی کنیم. برای این کار هم به اندازه‌ی کافی به ما فرصت می‌دهد؛ زیرا واقعاً نمی‌توان اطلاعات علمی در مورد استخوان و اسکلت سه‌بعدی را فقط با نمودار و مشاهده‌ی تصاویر جمع‌آوری کرد. به نظر من، خیلی مهم است که شما واقعاً احساس کنید چیزی را به درستی یاد گرفته‌اید. از طرف دیگر، اگر ما در مطالعه کردن مهارت پیدا کنیم، برای دوران تحصیل در دانشگاه هم خیلی خوب است؛ چون در دانشگاه معمولاً امتحان‌های میان‌ترم یا پایان‌ترم خیلی فشرده و مفصل هستند."

معمولاً برای یک معلم خیلی آسان‌تر است که چنین بازخوردهایی به دانش‌آموزان زرنگ بدهد و بیشترین وقتش را صرف دانش‌آموزان ناموفقی کند که به کمک بیشتری نیازمندند و تصور کند که

در بازخورد به دانش‌آموزان موفق، بر تکلیف و فرایند انجام دادن آن تأکید ورزید و کار را بر اساس معیار ملاکی ارزیابی کنید. بازخورد شما باید مثبت، شفاف و برای هر دانش‌آموز خاص خود او باشد

دانش‌آموزان زرنگ، خود می‌توانند اشتباهاتشان را رفع کنند؛ حتی اگر معلم هم به آنان بازخوردی ندهد. نکند شما هم به دام این تصور بیفتید! دانش‌آموزان زرنگ هم استحقاق دریافت بازخورد سازنده‌ی شما را دارند تا از آن استفاده کنند.

در بازخورد به دانش‌آموزان موفق، بر تکلیف و فرایند انجام دادن آن تأکید ورزید و کار را براساس معیار ملاکی ارزیابی کنید. بازخورد شما باید مثبت، شفاف و برای هر دانش‌آموز خاص خود او باشد و به عبارتی، همه‌ی ویژگی‌های یک بازخورد خوب را داشته باشد؛ مثلاً اگر مورد مثبتی در کار دانش‌آموز می‌بینید، حتماً آن را ذکر کنید و بگویید چرا فکر می‌کنید که آن مورد خوب است. سپس، برای گام بعد حتماً پیش‌نهاد بدهید؛ ممکن است این گام توسعه‌ی هدف‌های مقدماتی یادگیری در کلاس باشد. از طرف دیگر، با دانش‌آموزان زرنگ می‌توانید در مورد ایده‌های جالب روند یادگیریشان گفت‌وگو کنید؛ زیرا این دانش‌آموزان معمولاً از روند یادگیری خود آگاه‌اند.

زمانی من با گروهی از دانش‌جویان زبده و تازه‌نفس دانشگاه گفت‌وگو می‌کردم. یکی از دانش‌جویان از من پرسید: "فرض کنید معلم کلاس اول هستید و برای دانش‌آموزان، پروژه‌ای در مورد سیاره‌ها تعیین کرده‌اید اما یکی از آن‌ها پروژه‌ای مفصل در مورد سفینه‌های فضایی به شما تحویل می‌دهد. به او چه نمره‌ای می‌دهید؟" بدیهی است اولین چیزی که از خاطرم گذشت، این بود که این دانشجوی جوان احتمالاً تجربه‌ی خودش را برای من بازگو می‌کند، موردی که به واقع برای خودش اتفاق افتاده است.

حالا بیایید پرسش این دانشجو را به بحث خودمان مربوط کنیم. فرض کنید وی به جای این که بگوید: "چه نمره‌ای به او می‌دهید؟"، می‌پرسد "شما چه بازخوردی به او می‌دهید؟". آنچه روشن است این است که بازخورد شما حتماً باید توصیفی باشد نه کمی یا به صورت نمره. این دانشجو می‌گفت تکلیفی که شما تعیین کرده‌اید، پروژه‌ای در مورد سیاره‌ها، تشریح وضع و رسم تصویر آن‌ها بوده. اما این دانش‌آموز یک گزارش کتبی و تصویری در مورد سفینه‌های فضایی به شما داده است. این دو پروژه اصلاً ربطی به هم ندارند؛ نه فرایند انجام آن‌ها، نه گزارش کاری که می‌نویسند. شاید بهترین نقطه‌ی شروع بازخورد شما به دانش‌آموز، طرح این پرسش

با دانش‌آموزان زرنگ می‌توانید در مورد ایده‌های جالب روند یادگیریشان گفت‌وگو کنید؛ زیرا این دانش‌آموزان معمولاً از روند یادگیری خود آگاه‌اند.

باشد: "چرا گزارش تو در مورد سفینه‌های فضایی است؟" و ادامه‌ی بازخورد به پاسخ دانش‌آموز بستگی دارد. اگر دانش‌آموز در مورد سیاره‌ها تحقیق نکرده است، به این دلیل که قبلاً به اندازه‌ی کافی در مورد سیاره‌ها اطلاعات جمع‌آوری کرده و شکل آن‌ها را کشیده است یا ادعا می‌کند که در حال حاضر هم اطلاعات کافی در مورد سیاره‌ها دارد، از او بخواهید این ادعا را ثابت کند و شواهد کافی نشان دهد اما اگر وی به دلیل علاقه‌ای که به سفینه‌های فضایی دارد عنوان پروژه‌ی خود را تغییر داده است، شما هم با دقت در مورد کاری که انجام داده است، به او بازخورد دهید ولی بخواهید که پروژه‌ی سیاره‌ها را هم انجام دهد. اگر او اظهار می‌کند که از کارهای عادی کلاسی خسته شده است، در مورد گزارشی که نوشته به او بازخورد دهید و سعی کنید که تکلیف بعدی‌اش را با در نظر گرفتن علایق وی تعیین کنید اما به هر حال، او باید نشان دهد که به هدف‌های مورد نظر شما در پروژه‌ی سیاره‌ها رسیده است.

به گزارش کار این دانش‌آموز در مورد سفینه‌های فضایی برگردیم. واضح است که این دانش‌آموز هم انتظار دارد شما در مورد گزارش کار او نظر دهید. او این گزارش را به شما داده است و می‌خواهد نظر شما را بداند؛ حتی اگر کار او آن چیزی نبوده که شما تعیین کرده‌اید، باز هم می‌توانید با توجه به معیارهای یک بازخورد خوب در مورد کار او نظر دهید. معیار را ملاکی بگیرید و کار را شرح دهید. از تمرکز بر فرد، اجتناب کنید ("گزارش کارت عالی است! واقعاً باهوشی") و بازخورد را بر کار و نقاط مثبت آن متمرکز سازید ("شکلی که از سفینه‌ی فضایی کشیده‌ای، خیلی خوب به خواننده کمک می‌کند تا بفهمد یک سفینه چگونه حرکت می‌کند") و سپس، برای بهتر شدن کارش او را راهنمایی کنید.

توجه کنید که آنچه از او می‌خواهید، باید در جهت یادگیری بیشتر باشد نه این که او آن را به‌اجبار برای تکمیل پروژه انجام بدهد؛ "بخشی که در مورد سوخت این سفینه‌ها نوشته‌ای، خیلی جالب است. دوست داری بدانی که این سوخت چگونه سفینه را به حرکت در می‌آورد؟" شما با طرح این پرسش، دانش‌آموز را به فعالیت برای یادگیری بیشتر در جهتی که علاقه دارد، تحریک می‌کنید. نکته‌ی آخر این که به آهنگ صدای خود در هنگام بازخورد توجه کنید. لحن شما در بازخورد باید مثبت، حمایت‌گر، و مشوق باشد. حتی در مورد دانش‌آموزی که درباره‌ی موضوعی

**به آهنگ صدای خود در هنگام بازخورد توجه کنید. لحن شما در بازخورد باید مثبت، حمایت‌گر، و مشوق باشد.**

متفاوت با تکلیف معین شده (سفینه‌های فضایی) تحقیق کرده است. با این حال، متوجه باشید که دانش‌آموز تصور نکند می‌تواند پژوهشی که شما خواسته‌اید را فقط به این دلیل که دوست ندارد، انجام ندهد. اگر بازخورد را بر کار دانش‌آموز و فرایند انجام آن متمرکز کنید مطمئن باشید که حتی اگر او کارش را در حد عالی هم انجام داده باشد، باز به قدر کافی مطلب برای گفتن و بازخورد دادن به دانش‌آموز دارید. فراموش نکنید که دانش‌آموز هر چند هم که موفق و زرنگ باشد، همواره چیزهای تازه‌ای هست که بیاموزد.

### دانش‌آموزان نیازمند تلاش

بعضی از دانش‌آموزان به تلاش بیشتر نیاز دارند. این گروه، دانش‌آموزانی هستند که سابقه‌ی آموزشی آنان قوی و مستحکم نیست یا مهارت یادگیری ندارند که بتوانند اطلاعات را پردازش کنند (یا هر دو) یا ممکن است هدف پروژه را نفهمیده‌اند یا بازخورد شما را به کارشان درک نمی‌کنند.

این گروه دانش‌آموزان یا آن دسته‌ای هستند که توان یادگیری آنان کم‌تر از دانش‌آموزان عادی است یا این که هنوز مهارت‌های لازم برای یادگیری را کسب نکرده‌اند. بازخوردی که به دانش‌آموزان نیازمند تلاش می‌دهید، باید به گونه‌ای باشد که به آنان کمک کند بتوانند بین آنچه انجام داده‌اند (فرایند کار) و نتیجه‌ی کار، ارتباط برقرار کنند. پژوهش‌شان داده است که این شیوه‌ی کار که به "بازخورد شناختی" معروف است، همان فرایندی است که دانش‌آموزان موفق به طور طبیعی طی می‌کنند و شما می‌توانید همین شیوه را در کار با این دانش‌آموزان به کار ببرید. به اعتقاد بعضی از معلمان، مهارت خواندن نوآموزان، در صورت به‌کارگیری یکی از روش‌های یادگیری که آموخته‌اند، به طور آشکار بهتر می‌شود. این روش‌ها متنوعند و از آن جمله می‌توان به تکرار خواندن، دقت در کلمه‌ها و شناخت آنها و برجسته‌کردن متن‌های مهم با خط کشیدن زیر آنها اشاره کرد.

موضوع خیلی ساده است؛ دانش‌آموزان نیازمند تلاش معمولاً بین آنچه معلم از آنان می‌خواهد و کلمات و نتیجه‌ی نهایی، ارتباطی برقرار نمی‌کنند. زمانی که معلم به آنها کمک می‌کند تا این ارتباط را برقرار سازند، متوجه روش‌های انجام این کار که پیش‌تر آموخته‌اند، می‌شوند و می‌توانند آنها را آگاهانه به کار برند.

این کتاب پیشنهاد می‌کند که در ارزیابی دانش‌آموزان، از معیار ملاکی استفاده کنید؛ زیرا پژوهش‌شان نشان داده است زمانی که ویژگی‌های کار دانش‌آموزان با ویژگی‌های یک کار خوب

مقایسه می‌شود، آنان به اصلاح و بهبود کارشان و رسیدن به یک کار کیفی خوب، علاقه‌مند می‌شوند.

حال ببینیم با دانش‌آموزانی که در هر مرحله از فعالیتشان با این مشکل مواجه‌اند که کار خوب پیش نمی‌رود چه باید کرد. آن چه بدیهی است اول از همه، آنان باید بفهمند که کارشان با هدف‌های مورد نظر فاصله دارد، البته این موضوع را خود آن دانش‌آموزان هم می‌دانند. این که به دانش‌آموز بگویید از هدف خیلی دوری یا با دادن یک فهرست طولانی، از وی بخواهید کارهایی انجام دهد که گاه طولانی‌تر از خود تکلیفی است که باید انجام می‌داد، او را ناامید و خسته می‌کنید. بهترین روش برای کار با این دانش‌آموزان بازخورد دانش‌آموز محور است. این نوع بازخورد را با این دانش‌آموزان تا زمانی که به اندازه‌ی کافی با روش درست کار آشنا شوند، ادامه دهید. در این مسیر، همواره با آنچه دانش‌آموز انجام داده نه آنچه انجام نداده است، شروع کنید. بازخورد دانش‌آموز محور به این معنا نیست که این دانش‌آموزان باید برای کوچک‌ترین کاری که انجام می‌دهند هم تشویق شوند یا این که به تلاش بیشتر نیاز ندارند، بلکه به این معناست که معلم باید بازخوردهایی بدهد که انجام آن‌ها هم در توان دانش‌آموز، و هم دست‌یافتنی است. این شیوه‌ی بازخورد شما، هدف را در دسترس دانش‌آموز قرار می‌دهد و کار امروز او را با کار قبلی‌اش یا با انتظارات شما از او براساس کارهای قبلی‌اش مقایسه می‌کند. به عبارت دیگر، اگر او امروز توانسته است متنی در دو بند بنویسد - گرچه نه چندان خوب - و دیروز می‌توانست فقط یک بند بنویسد، این پیشرفت را به او یادآوری کنید. این بازخورد بر کار تمرکز می‌کند. خاص خود دانش‌آموز است و در مخاطب انگیزه‌ی لازم برای پرورش مهارت پاراگراف نویسی را تقویت می‌کند؛ حتی اگر کیفیت کار در مقایسه با کار سایر دانش‌آموزان خیلی هم خوب نباشد. در این رویکرد، مسئله‌ی مهم افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموز برای این باور است که می‌تواند رشد کند و شما به همین هدف کارهای او را تأیید می‌کنید. فراموش نکنید که به دنبال آن، یک پیشنهاد برای بهبود کار بدهید. این پیشنهاد می‌تواند در این حد باشد که "دو جمله را که نوشته‌ای، به هم مربوط کن" یا اگر این کار لزومی ندارد، می‌توانید پیش‌نهاد نوشتن جمله‌ی سوم را به دانش‌آموز بدهید یا این که از او بخواهید یک عنوان برای کارش بنویسد.

معلم باید بازخوردهایی بدهد که انجام آن‌ها هم در توان دانش‌آموز، و هم دست‌یافتنی است.

در مثال قبل دیدید که معیار دانش‌آموزمحور برای زمانی که کار "دانش‌آموز نیازمند تلاش"، کمی بهتر شده، مناسب است. این معیار را می‌توان برای دانش‌آموزی که به اصطلاح پس‌رفت داشته، یعنی کار دیروزش بهتر از امروز بوده است، هم استفاده کرد؛ مثلاً دانش‌آموزی که در نوشته‌ی امروزش فقط مجموعه‌ای از کلمه‌ها را به دنبال هم آورده است ولی دیروز توانسته در یک بند نوشته‌ی خود، از کلمه‌ها به خوبی استفاده کند، از این دسته دانش‌آموزان است. به این دانش‌آموز باید یادآوری کنید که شما اطمینان دارید که او می‌تواند یک جمله بنویسد؛ زیرا این کار را دیروز انجام داده است. در مورد جمله‌ای که دیروز نوشته است، با او گفت‌وگو کنید و از او بخواهید کار امروزش را دست‌کم به همان خوبی روز قبل دوباره انجام دهد. نباید انتظار داشته باشید که این دانش‌آموز یک بند به شما بدهد؛ در حالی که او حداکثر یک جمله خواهد نوشت. برای پیشرفت، گام‌های کوتاه پیش‌نهاد کنید. "دانش‌آموز نیازمند تلاش" لازم است روی بسیاری از چیزهای جزئی کار کند تا به هدف مورد نظر در یادگیری برسد اما این مسیر با خرد کردن یک تکلیف پیچیده به گام‌های کوتاه امکان‌پذیر می‌شود. این دانش‌آموزان می‌توانند این گام‌های کوتاه را بردارند. این گام‌ها بسیار کند هستند ولی فراموش نکنید که پیشرفت خیلی کند و آهسته بهتر از خسته و مایوس شدن به دلیل ناتوانی از انجام دادن یک کار پیچیده است. در بعضی موارد، این "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" هم بالاخره مسیر یادگیری را کشف می‌کنند و به راه می‌افتند و دیگر مجبور نیستند به سختی تلاش کنند. گروهی از این دانش‌آموزان هم هیچ‌گاه خودکار نمی‌شوند و تلاششان ثمر زیادی نمی‌دهد ولی برایشان خیلی مهم است که متوجه شوند شما همین تلاش‌ها را هم با ارزش می‌دانید.

زمانی که به "دانش‌آموز نیازمند تلاش" بازخورد می‌دهید، مطمئن شوید که وی منظور شما را می‌فهمد. برای کسب اطمینان، از وی بخواهید مهم‌ترین نکته‌ای را که در بازخورد شما وجود داشته است، بازگو کند یا براساس نظر شما گام بعدی را مشخص نماید. اگر فکر می‌کنید که دانش‌آموز متوجه نظر شما نشده است، سعی کنید آن را به صورت دیگری مطرح کنید. بدیهی است که تکرار بازخورد به همان صورت قبل، بی‌اثر است.

در شکل ۱-۷ پیش‌نهادهایی برای ارائه‌ی بازخورد به "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" به صورت خلاصه آمده است.

معیار دانش‌آموزمحور برای زمانی که کار "دانش‌آموز نیازمند تلاش"، کمی بهتر شده، مناسب است. این معیار را می‌توان برای دانش‌آموزی که به اصطلاح پس‌رفت داشته، یعنی کار دیروزش بهتر از امروز بوده است، هم استفاده کرد؛



خط مشی ارائه‌ی بازخورد به دانش‌آموزان نیازمند تلاش

شکل ۱-۷

| مثال  | توضیح  | خط مشی   |
|---|--|--|
| متوجه شدم که این جمله را چند بار خواندی و هر بار از دفعه‌ی قبل بهتر می‌خواندی. فکر نمی‌کنی این شیوه‌ی کار هقدر کمک می‌کند روان‌خوانی‌ات بهتر شود؟     | دانش‌آموزان موفق خودشان می‌توانند بین پیامد بازخورد (نتایج عملکردشان) و بازخورد شناختی (اینکه چه روشی آنان را به آن نتایج می‌رساند) ارتباط برقرار کنند. در مورد دانش‌آموزانی که چنین توانایی را ندارند، برقراری این ارتباط و شفاف‌سازی آن به عهده‌ی شماست. توضیحات شما باید دانش‌آموزان را روشن سازد که هر عملکرد مشخصی به چه نتیجه‌ای منجر می‌شود. این‌گونه پُل زدن بین عملکرد و نتایج کار، به همه‌ی دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان دیرآموز هم کمک می‌کند که "یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند".        | کانون توجه بر فرایند انجام کار   |
| آشپزین بند (پاراکراف) که قبلاً نوشته بودی دو جمله‌ای بود، اما این بار یک بند چهارم جمله‌ای نوشته‌ای، پای هر جمله هم فیللی خوب و مناسب انتقاپ شده است. | اگر از مقایسه‌ی مستقیم کار دانش‌آموزان با ملاک‌های یک کار خوب نتیجه نمی‌گیرید، پیش‌نهاد می‌شود برای تعیین نشانه‌های پیشرفت وی کار فعلی را با کار قبلیش مقایسه کنید. زمانی که دانش‌آموز متوجه می‌شود که پیشرفت کرده است، احتمالاً رغبت یادگیری بیشتر می‌شود. دانش‌آموزی که ناامید می‌شود، تمایلی به پافشاری بر یادگیری ندارد (این شیوه‌ی بازخورد در مورد سنجش مستمر کارایی دارد، بدیهی است در مورد سنجش پایانی معیار مقایسه ملاکی است و نتایج کار دانش‌آموز با انتظارات برنامه‌ی درسی مقایسه می‌شود). | استفاده از بازخورد دانش‌آموزمحور   |
| در بند بعدی که می‌نویسی، سعی کن جمله‌ی اول آن مقررمه‌ای برای سایر جمله‌ها باشد.   | خُرد کردن یک کار پیچیده به اجزای قابل اجرا و ساده یک اصل پذیرفته شده‌ی قدیمی است. اگر بپرسند "چگونه می‌توان یک فیل را خورد؟" پاسخ روشن است: "ذره ذره گاز بزن".   | در بازخورد تنها بر یک یا دو مورد مهم تأکید کنید و توصیه‌هایی را که برای بهتر شدن کار می‌دهید محدود به چند گام کوتاه کنید                           |
| در بند بعدی که می‌نویسی، سعی کن جمله‌ی اول خلاصه‌ای از سایر جملات باشد. به این جمله "جمله‌ی عنوانی" می‌گویند.   | در بازخورد به دانش‌آموزانی که نیازمند تلاش‌اند، از واژگان ساده استفاده کنید. این دسته از دانش‌آموزان، مجموعه‌ی واژگان محدودی را درک می‌کنند. بدیهی است که تنها زمانی که امکان‌پذیر باشد می‌توان واژه‌ی پیچیده را به ساده تبدیل کرد ولی در مورد اصطلاحات علمی چاره‌ای جز کاربرد آن اصطلاحات ندارید.   | از کلمات ساده استفاده کنید. برای تعریف و یا شرح کار از کلماتی استفاده کنید که به هدف‌ها و پیامدهای کار ارتباط دارند و برای دانش‌آموز قابل درک است. |
| می‌توانی بگویی که در بند بعدی روی چه چیزی تأکید خواهی کرد؟  | بدیهی است اگر بازخورد برای دانش‌آموز قابل فهم نباشد، هیچ کمکی به یادگیری نمی‌کند.  | بررسی کنید که آیا بازخورد قابل فهم است.  |

## دانش آموزانی که فارسی، زبان مادری آنان نیست

این دانش آموزان می توانند در گروه "دانش آموزان نیازمند تلاش" قرار گیرند. نکته‌ی مهم این است که بازخوردی را که شما به زبان غیر مادری‌شان به این گروه از دانش آموزان می‌دهید، باید برای آنان قابل درک باشد. ما معلمان ممکن است این بازخوردها را به زبان فارسی<sup>۹</sup> رسمی بدهیم؛ مثلاً وقتی می‌گوییم "جزئیات را توصیف کن"، عبارت "توصیف جزئیات" برای دانش آموزان خردسال چندان آشنا نیست و بیشتر در محاوره‌های علمی به کار می‌رود یا وقتی می‌گوییم که "حل کردن یک مسئله مراحل مختلف دارد که با تعریف صورت مسئله شروع می‌شود و با تعیین متغیرها و روش‌های مختلف پیش می‌رود"، این هم یک بیان علمی است که برای این دانش آموزان قابل فهم نیست.

معلمان معمولاً موارد کلیدی و مهم را قبل از بازخورد دادن برای خود مشخص می‌کنند؛ برای مثال، دانش آموزی که فارسی زبان مادری او نیست، ممکن است در بیان شفاهی یا کتبی از واژه‌های زبان مادری خود استفاده کند. اگر شما با این زبان آشنا باشید می‌توانید با توجه به این نکته به دانش آموز نشان دهید که منظور او را فهمیده‌اید. این موضوع می‌تواند نقطه‌ی شروع مناسبی برای کشاندن بحث به زبان رسمی آموزشی - یعنی زبان فارسی - باشد. به علاوه، در جریان گفت‌وگو شما می‌توانید بعضی از ساختارها و قواعد زبان فارسی را به او آموزش دهید. در بعضی موارد، ممکن است درک مفهوم از درک زبان فارسی مهم‌تر باشد و همین آگاهی کافی باشد که برای مثال، شما متوجه شوید که دانش آموز مفهوم را درک کرده است؛ مثلاً ویژگی‌ها را شناخته یا یک موضوع مهم را فهمیده است یا پاسخ او به پرسش، اگرچه به زبان مادری، است اما درست است.

نکته‌ی کلیدی دیگر این است که بازخورد معلم باید با توانایی درک دانش آموز سازگار باشد، زیرا بازخورد فقط وقتی مفید است که دانش آموز آن را بفهمد. حاصل یک پژوهش (مو: ۲۰۰۷) پنج حوزه را برای مشاهدات معلم در مورد کلاس‌هایی که دانش آموزان آن‌ها زبان مادری زبان آموزش رسمی نیست، پیشنهاد می‌کند. توجه به این موارد، معلم را یاری می‌دهد تا توان مهارت برقراری ارتباط دانش آموزان را بسنجد:

- میزان درک دانش آموز از گفت‌وگوهایی که در کلاس به زبان رسمی آموزش مطرح می‌شوند. (آیا دانش آموز صحبت‌های معلم به زبان فارسی را می‌فهمد؟ آیا لازم است کلمات شمرده‌تر بیان شده یا تکرار شوند؟)

۹- در ترجمه، زبان رسمی آموزشی زبان فارسی ترجمه شده است تا خواننده با متن، ارتباط بهتری پیدا کند.

- میزان مهارت دانش‌آموز در صحبت کردن به زبان فارسی (آیا دانش‌آموز دائم در جست‌وجوی کلمه‌ی معادل فارسی است؟ آیا اصلاً خودش بحثی را شروع می‌کند؟)
- توانایی دانش‌آموز در استفاده از واژگان علمی به زبان فارسی.
- قابل فهم بودن بیان دانش‌آموز وقتی به زبان فارسی صحبت می‌کند.
- میزان رعایت قواعد دستور زبان فارسی توسط دانش‌آموز.

افراد معمولاً زبان دوم را به تدریج و طی چند مرحله می‌آموزند. آن‌ها ابتدا آرام و ساکت‌اند و فقط به صحبت‌ها گوش می‌کنند. در این زمان، آن‌ها زبان دوم را می‌فهمند ولی در صحبت کردن به این زبان مشکل دارند. سپس، مراحل یادگیری به تدریج با گفت‌وگوهای کوتاه و آرام شروع می‌شود. رسیدن به مراحل متوسط و عالی به زمان نیاز دارد. درک درست این که دانش‌آموز شما در کدام یک از این مراحل است، به شما کمک می‌کند تا بتوانید به او بازخورد مناسب بدهید.

بدیهی است بازخورد شما باید با طرح درس یا مدلی که برای سایر دانش‌آموزان فارسی زبان طراحی می‌کنید، سازگار باشد؛ زیرا طرح درس شما براساس شیوه‌ی بازخوردی که می‌دهید، تغییر می‌کند. میزان استفاده از زبان مادری، ترجمه‌ی مفاهیم به زبان مادری و دلیل کاربرد آن باید روشن باشد. این که تا چه اندازه می‌خواهید به دانش‌آموزان غیر فارسی زبان، مفاهیم درسی را به زبان فارسی آموزش دهید، زمانی که برای این برنامه در نظر گرفته‌اید و رویکردی که در آموزش زبان فارسی استفاده می‌کنید، از عوامل مهم در طراحی برنامه‌ی درسی شما هستند.

در شکل ۲-۷ پیشنهادهایی برای دادن بازخورد مناسب به این دانش‌آموزان ارائه شده است. این پیشنهادها براساس امکانات و منابع موجود و در دسترس معلمان و توسط پژوهشگران (دالتون-هیل، فلین، مو، رید و ریلینک طی پژوهش‌های متعدد) تهیه شده و بر حسب شیوه‌های بازخورد و انتخاب محتوا - که در فصل یک مرور شد - مرتب گردیده‌اند. در ارائه‌ی بازخورد به دانش‌آموزان غیر فارسی زبان، نکته مهم این است که این بازخورد باید عمدتاً کلامی و محاوره‌ای باشد. این رویکرد به دانش‌آموز کمک می‌کند تا زبان فارسی خود را تقویت کند و شما هم به درستی بفهمید که او تا چه اندازه، بازخورد را فهمیده است. بسیاری از این پیشنهادها برای "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" که فارسی زبان هم هستند، مناسب است.

درست مانند هر پیشنهاد دیگر، استفاده از مواردی که در شکل ۲-۷ آمده است، به زمینه‌ی آموزشی بستگی دارد و بدیهی است که معلم احتمالاً از یک پیشنهاد در همه‌ی موارد استفاده‌ی یکسانی نمی‌کند.

تا کنون چندین زمینه را بحث کرده‌ایم. یک مورد، زمینه‌ی آموزش به دانش‌آموزان غیر فارسی زبان است. پیشرفت دانش‌آموز در یادگیری زبان فارسی از زبان مادری وی و زمینه‌ی

شکل ۲-۷ بازخوردهای ممکن به دانش‌آموزان "درخواندن و نوشتن"

| اصولی که در بازخورد باید در نظر بگیرید |  |
|--|--|
| زمان و کمیت بازخورد                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• در مورد کار دانش‌آموز، پیوسته با او صحبت کنید.</li> <li>• به دانش‌آموزان به اندازه‌ی کافی فرصت دهید تا گفت‌وگو کنند.</li> </ul>   |
| شیوه‌ی کار                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• شفاهی — با دانش‌آموز شفاهی و رو در رو گفت‌وگو کنید.</li> <li>• تصویری — در صورت امکان از تصاویر، نمودار و اشارات و حرکات استفاده کنید.</li> <li>• الگوی کار و سرمشق بدهید — در استفاده از واژگان و یا تلفظ آن‌ها تذکرات و سرمشق‌های کلی بدهید و از دانش‌آموز بخواهید این نکات را در کلیه‌ی موارد به کار گیرد. (شما اشتباهات موردی را تصحیح نکنید. انجام این کار را به عهده‌ی خود او بگذارید.)</li> </ul>                |
| مخاطب                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• به دانش‌آموز، بازخورد خاص خود او را بدهید. (برخلاف بازخورد عام و کلی)</li> <li>• به شیوه‌ی لهجه و صحبت کردن دانش‌آموز (که ممکن است با شیوه‌ی شما هماهنگ نباشد)، احترام بگذارید. اگر صحبت‌های او طولانی می‌شود، تحمل کنید و آن را جزیی از تعامل با دانش‌آموز به حساب آورید. برای بعضی از دانش‌آموزان سؤال معلم عذاب‌آور است و انتقاد و تنبیه تلقی می‌شود. با این دانش‌آموزان گفت‌وگو کنید و به آنان گوش کنید.</li> </ul> |
| محتوای بازخورد                         |  |
| کانون توجه                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• بر فعالیت‌های گروهی و سودمند تأکید کنید. فعالیت‌های فرد در گروه مهارت صحبت کردن را در وی پرورش می‌دهد، یادگیری را تسریع می‌کند و بستری برای گفت‌وگو فراهم می‌سازد.</li> <li>• بر نتیجه‌ی کار و فرایندی که منجر به آن نتیجه می‌شود تمرکز کنید.</li> </ul>  |
| معیار مقایسه                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• کار دانش‌آموز را با معیار ملاکی (استاندارد یک کار خوب) مقایسه کنید.</li> <li>• در مواردی که مناسب می‌دانید کار دانش‌آموز را با کار قبلیش مقایسه کنید تا نشانه‌های پیشرفت را برجسته کنید.</li> </ul>   |
| عملکرد و ظرفیت                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• به دانش‌آموز بازخورد توصیفی دهید.</li> </ul>  |
| شفافیت                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• در بازخورد توصیفی به دانش‌آموزان دوزبانه علاوه بر زبان فارسی در صورت امکان از زبان مادری او هم کمک بگیرید.</li> <li>• بازخورد را تکرار کنید.</li> <li>• به آرامی و شمرده صحبت کنید.</li> <li>• از واژگان ساده استفاده کنید. اصطلاحات مهم را توضیح دهید.</li> <li>• بدون تکلف و با روال عادی صحبت کنید.</li> </ul>   |
| ویژگی                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد را به دانش و مهارت‌های فعلی دانش‌آموز متصل کنید.</li> <li>• بازخورد را به زندگی واقعی و روزمره دانش‌آموز در خانه و اجتماع ارتباط دهید.</li> <li>• از دانش‌آموز بخواهید استدلالش را شرح دهد.</li> <li>• از دانش‌آموز بخواهید تا آنچه از بازخورد شما فهمیده، بیان کند.</li> </ul>   |
| آهنگ صدا                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• بازخورد شما حمایت‌گر و سریع باشد.</li> <li>• به دانش‌آموزان گوش کنید و با توجه به موضوع درسی مورد نظر بازخورد مناسب دهید.</li> </ul>  |

چگونه بازخورد را با ویژگی دانش‌آموزان مختلف سازگار کنیم؟

شکل ۳-۷ راه حل غیر کلامی

یک بستنی‌فروش، بستنی‌هایی با سه مزه‌ی وانیلی، شکلاتی و توت‌فرنگی بستنی می‌سازد. او این بستنی‌ها را در سه شکل لیوانی، قیف شگری و قیف ساده می‌فروشد. ۹ نفر می‌خواهند بستنی‌هایی را با این سه مزه در لیوان، قیف شگری یا قیف ساده سفارش دهند. هیچ کدام هم نمی‌خواهند که بستنی‌شان درست مثل بستنی دیگری باشد. بستنی این ۹ نفر را انتخاب کنید.



فرهنگی او نیز تأثیر می‌پذیرد و بدیهی است که در بازخورد اثر می‌گذارد. موضوع درسی نیز خیلی مهم است. بعضی دروس را فقط با تأکید به روش تجسمی می‌توان آموزش داد. در شکل ۳-۷ پاسخ یک دانش‌آموز به یک مسئله‌ی ترکیبی را که در فصل ۶ آمده است، می‌بینید. دانش‌آموز در این پاسخ، از هیچ واژه‌ای استفاده نکرده است اما نشان داده که مسئله را فهمیده است. به خاطر دارید که این مسئله یک قسمت دیگر هم داشت که این دانش‌آموز به آن پاسخ نداده است: "آیا به نظر شما کسی می‌تواند این بستنی‌ها را به شکل دیگری سفارش دهد؟ توضیح دهید." در بازخورد به این دانش‌آموز، ابتدا روش جالبی که او برای حل کردن قسمت اول مسئله از آن استفاده کرده است را تأیید کنید و سپس، به این نکته پردازید که چگونه می‌توان به قسمت دوم مسئله پاسخ داد؛ حتی اگر دانش‌آموز فقط به پاسخ کوتاه "بلی" یا "خیر" بسنده کند. از نظمی که دانش‌آموز در پاسخ به این مسئله رعایت کرده (اول همه وانیلی، سپس همه توت‌فرنگی و بالاخره همه شکلاتی) می‌توان احتمال داد که او می‌داند که مسئله را کامل حل کرده است و فقط کافی است قسمت دوم آن را بفهمد و نظر خود را بیان کند.

### دانش‌آموزان بی‌انگیزه و دل‌سرد

بعضی از دانش‌آموزان نیازمند تلاش، انگیزه‌ی چندانی هم برای یادگیری ندارند. دانش‌آموزانی که عنوان "تنبل" را به خود داده‌اند، هر نوع بازخورد معلم را به عبارت "تو کند ذهنی" تعبیر می‌کنند

و اغلب هم به اطلاعاتی که معلم در مورد کارشان می دهد - هر چند با نیت خیر هم باشد - توجه نمی کنند. اولین گام در ارائه بازخورد به دانش آموزان دل سرد و بی انگیزه، این است که به آنان کمک کنید تا بر این احساس منفی درباره‌ی خود غلبه کنند و پس از آن هم فقط در حدی بازخورد دهید که دانش آموز قدرت درک و توان استفاده از آن را داشته باشد.

آهنگ صدای شما در میزان تأثیر و توجه مخاطب به بازخورد، نقش دارد. به طور طبیعی، افراد در بازخورد دادن به بیان این عبارت‌ها تمایل دارند: "این غلط است"، "آن اشتباه است"، "این کار ضعیفی است" یا "آن کار می توانست بهتر باشد". بسیاری از معلمان، در دادن بازخورد به دانش آموزان زرنگ و ضعیف، یکسان عمل نمی کنند (آلینگتون ۲۰۰۲).

این شیوه‌ی ارتباط با دانش آموزان که از پیش در مورد آنان قضاوت شده است، باعث پیشرفت دانش آموزان زرنگ می شود؛ چون لحن حمایتی و تشویقی دارد اما دانش آموزان ضعیف اصلاً گوششان را بر پیامی که شما در بازخوردتان می دهید، بسته اند؛ زیرا آن را قضاوتی می بینند ("این هم یک نمونه‌ی خوب دیگر برای اثبات این که من نمی توانم کارم را خوب انجام دهم").

این دانش آموزان بدون این که شما این جمله‌ها را بگویید، این صدا را می شنوند؛ درست مثل کارتونی که در آن یکی از بازیگران دائم می گفت "من می دونستم!" به عبارت دیگر، این بازخورد شما نیست بلکه این صدا پیوسته در گوششان زنگ می زند که "من می دانم که نمی توانم!".

البته این گفته‌ها بدان معنا نیست که در مورد میزان موفقیت دانش آموزان باید به آنان دروغ گفت. به خاطر دارید که در فصل سوم از معلمی صحبت کردیم که فکر می کرد خوب جلوه دادن کار دانش آموز، حتی وقتی کارش واقعاً خوب نیست، محبت به اوست اما به راستی، بازخورد معلم در مورد دانش آموزی که چندان نقطه‌ی مثبتی در کارش نمی بینید، چگونه باشد. روشی که در مورد "دانش آموز نیازمند تلاش" در شکل ۱-۷ گفته شد، برای حل این معما پیش نهاد مناسبی دارد. در بازخورد به این گونه دانش آموزان، بر فرایند کار دانش آموز متمرکز شوید. معیار را دانش آموز محور بگیرید و بر یک یا دو مورد مهم تأکید کنید و پیشنهادهای عملی قابل اجرا و در حد توان دانش آموز بدهید. جمله‌های ساده و قابل فهم را به کار بگیرید و پیوسته بررسی کنید که آیا دانش آموز اصطلاحات علمی را درک کرده است؛ در پایان هم مطمئن شوید که او واقعاً منظور شما را فهمیده است.

اولین گام در ارائه بازخورد به دانش آموزان دل سرد و بی انگیزه، این است که به آنان کمک کنید تا بر این احساس منفی درباره‌ی خود غلبه کنند و پس از آن هم فقط در حدی بازخورد دهید که دانش آموز قدرت درک و توان استفاده از آن را داشته باشد.

چگونه بازخورد را با ویژگی دانش‌آموزان مختلف سازگار کنیم؟

در بازخورد دانش‌آموز محور، وضع فعلی دانش‌آموز با وضع قبلی او یا با انتظارات شما از او، براساس اطلاعاتی که در عملکرد قبلی از وی جمع‌آوری کرده‌اید، مقایسه می‌شود. زمانی که می‌توانید برای دانش‌آموز شرح دهید که چرا کارش بهتر از کار قبلی است، بازخورد شما به او می‌تواند مثبت و واقعی باشد و در مورد آنچه دانش‌آموز آموخته است، اطلاعاتی به وی دهد. این شیوه‌ی بازخورد اولاً دانش‌آموز را مسئول یادگیری خود می‌شناسد و ثانیاً او را مطمئن می‌کند که شما فرایند آموختن او را زیر نظر دارید.

به خاطر دارم زمانی ناظر یک کلاس سوم در دبستانی در یک شهرستان کوچک بودم. دانش‌آموزانی با توانایی‌های متفاوت در آن کلاس بودند. معلم بسیار با تجربه بود و کلاس را خیلی خوب اداره می‌کرد و دانش‌آموزان در فضایی شاد و مطبوع می‌آموختند. معلم به شدت نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بود و همه را زیر نظر داشت. پس از گفت‌وگو با تعدادی از دانش‌آموزان متوجه شدم که آن‌ها هم از این که معلم به یادگیری‌شان توجه زیادی دارد، آگاه‌اند. در مجموع، کلاس او بی‌نظیر بود.

یکی از دانش‌آموزان این کلاس که در گروه "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" قرار می‌گرفت، در خواندن بسیار کند بود، در انجام دادن تکالیفش مشکل داشت و معمولاً آخرین نفری بود که کارش را تمام می‌کرد. اغلب اوقات، وقتی بیشتر دانش‌آموزان کلاس موضوعی را فهمیده بودند، چهره‌ی این دانش‌آموز از گیجی و سردرگمی او حکایت می‌کرد. بر خلاف بیشتر دانش‌آموزان کلاس که خیلی روان و پیوسته می‌نوشتند، نوشته‌های او پر از کلمات جدا و درشت و ناخوانا بود. وقتی قرار بود دانش‌آموزان متنی را بنویسند، کوتاه‌ترین متن متعلق به این دانش‌آموز بود. جالب است که او اغلب اوقات هم بی‌خیال و سر حال بود اما با گذشت زمان، از این که او همواره کندترین فرد کلاس است، خسته می‌شد. بعضی مواقع عصبی می‌شد و با مشت به میز و صندلی‌اش می‌کوفت. به تدریج هم قیافه‌ی رقت‌آوری پیدا کرده بود. اما زمانی اتفاق جدیدی افتاد. در کلاس داستان یک سگ بسیار مطیع خوانده شد. معلم از دانش‌آموزان خواست که یک متن در مورد "اطاعت" بنویسند و شرح دهند که این کلمه چه معنایی دارد. هدف معلم از این تکلیف این بود که توجه دانش‌آموزان را به موضوع داستان جلب کند؛ به طوری که بتوانند آن را با زندگی و تجارب روزانه‌ی خویش مربوط سازند و مهم‌تر از همه، مهارت نوشتن خود را تقویت کنند. این بار دانش‌آموزی که از او یاد کردیم، چیزی برای گفتن داشت. او دو صفحه‌ی کامل با خطی که به وضوح بهتر بود، نوشت. وی اهمیت "اطاعت" را برای افراد شرح داد و نوشت که چه قدر مهم است که آن چه را به شما گفته می‌شود، حتی اگر دوست ندارید هم انجام دهید. به نظر می‌رسید که این دانش‌آموز تجربه‌های خود را از محیط خانه‌اش بیان می‌کند.

آهنگ متن او بسیار آرام و تأثیرگذار بود؛ گرچه در گوشه‌هایی به نظر می‌رسید که یکی دو بار از دستورات والدینش سرپیچی کرده است؛ زیرا نصایح آنان را در نوشته‌اش آورده بود. من از این که معلم این دانش‌آموز فرصتی طلایی را برای ارائه‌ی یک بازخورد مثبت از دست داد، تأسف می‌خورم. درست است که این بار نمره‌ی دانش‌آموز از نمرات معمول او بهتر شد، اما معلم به وی هیچ توضیح دیگری نداد در حالی که می‌توانست از این فرصت بهره بگیرد و این کار بسیار زیبای دانش‌آموز را با کارهای قبلی‌اش مقایسه کند و با ذکر شواهدی نشان دهد که چرا کارش بهتر شده است؛ مثلاً بگوید که «جمله‌ها دیگر خیلی کوتاه نیستند، جزئیات به شکلی سلیس و روان بیان شده‌اند» و به عبارتی، یک نوشته‌ی خوب را با نوشته‌ی دانش‌آموز مقایسه کند و به ویژگی‌های آن اشاره کند؛ ویژگی‌هایی که دانش‌آموز می‌تواند در کار بعدی‌اش آن‌ها را لحاظ کند یا بهتر انجام دهد. مهم‌تر از همه این که دانش‌آموز احساس می‌کرد که او هم می‌تواند موفق شود و بار دیگر، کار بهتری انجام دهد. این دانش‌آموز از خود تصور مثبتی نداشت و همواره خود را همان دانش‌آموز ناموفق همیشگی می‌شناخت. شک دارم که این عکس‌العمل معلم به این دانش‌آموز نشان داده باشد که این دفعه با همیشه متفاوت بوده است.

شکل ۴-۷ تکلیف میترا را نشان می‌دهد با همان موضوع «وقت ناهار» که در فصل دوم به آن پرداختیم. می‌بینید که این دانش‌آموز در نوشتن یک متن خوب موفق نبوده است. اگر شما معلم میترا بودید، به او چه بازخوردی می‌دادید؟ توصیه‌ی من این است که در این موارد بر فرایند

شکل ۴-۷ یک بند ضعیف با عنوان «ساعت ناهار»

به طور خلاصه شرح دهید که در مدرسه‌ی خود نسبت به «ساعت ناهار» چه احساسی دارید. فراموش نکنید که نوشته‌ی شما باید طوری باشد که حتی اگر کسی که هیچ وقت مدرسه‌ی شما را ندیده است آن را می‌خواند، بفهمد که «کجا ناهار می‌خورید» و «اصلاً ساعت ناهار» شما چه حال و هوایی دارد.

ما در ساعت ۱:۰۰ ناهار می‌خوریم.  
این جا خیلی سروصدا هست  
اصلاً نمی‌توانی فکرش را بکنی. ما  
در سالن ورزش ناهار می‌خوریم.

چگونه بازخورد را با ویژگی دانش‌آموزان مختلف سازگار کنیم؟

انجام کار تمرکز کنید و ببینید که دانش‌آموز تا چه اندازه موفق بوده است. از میترا خواسته شده بوده که به یک پرسش پاسخ دهد اما او از عهده‌ی این کار برنیامده است. پاسخ او ناکافی است و او چهار جمله را در دو جمله خلاصه کرده است. گر چه معلوم است که میترا می‌داند چه باید بنویسد؛ زیرا او به "ساعت ناهار" اشاره کرده است. معلم زمانی می‌تواند به میترا بازخورد مناسب بدهد که از وضع قبلی میترا در نوشتن متن اطلاعات کافی داشته باشد. برای مثال، او می‌تواند به میترا پیشنهاد کند که بهتر است بند را طولانی‌تر بنویسد یا روی مفهوم جمله کار کند.

در این جا به گفت‌وگوی فرضی زیر که بین معلم و میترا (که کار او در شکل ۴-۷ نشان داده شده) پیش آمده است، توجه کنید. در این گفت‌وگو، فرض این است که از نظر معلم، کار میترا قبلاً بهتر بوده است و این کار او معلم را راضی نمی‌کند و این که ارزیابی معلم حاکی از آن است که میترا معنی جمله‌ها را می‌فهمد و جمله‌بندی مشکل اصلی او نیست:

معلم: من متنی را که نوشته بودی، خواندم. فکر می‌کنم اصلاً از ساعت ناهار دل خوشی نداری (این گفته‌ی معلم به واقع احساس او را از خواندن متن به میترا منعکس می‌کند. میترا می‌فهمد که معلم احساس او را خیلی خوب درک کرده است).

میترا: درسته!

معلم: پس به این دلیل که نوشته‌ات به خوبی همیشه نیست؟ (این بازخورد براساس شناخت معلم از میتراست. معلم نشان می‌دهد که از انشای میترا راضی نبوده و متوجه بوده که وی معمولاً بهتر از این می‌نوشته است.)

میترا: بله من از ساعت ناهار متنفرم. اصلاً هم دوست نداشتم چیزی در باره‌اش بنویسم. معلم: فکر می‌کنی سر و صدا خیلی اذیتت می‌کنه؟ (معلم می‌خواهد میترا به پرسش‌هایی که هدف معلم برای طرح این تکلیف بوده است، پاسخ دهد. به نظر می‌رسد در انشای میترا مشکل شلوغی محل ناهارخوری، مشخص‌تر از سایر موارد است و منطقی است که معلم از همین جا شروع کند.)

میترا: بله

معلم: می‌تونی بیشتر توضیح بدی؟ (معلم می‌تواند به تفکر دوباره در مورد عنوان انشا ترغیب می‌کند.) میترا: اصلاً نمی‌تونید فکرش رو هم بکنید؛ بچه‌ها دائم جیغ می‌زنند. معلما هم همین طور. معلم: فکر می‌کنی چرا؟ (معلم سعی می‌کند فرایند فکر کردن دانش‌آموز را نظم دهد تا دانش‌آموز بتواند جزئیات بیشتری را مشخص کند.)

میترا: نمی‌دانم! شاید وقتی یکی فریاد می‌زنه، شما برای این که صداتون شنیده بشه، باید بلندتر فریاد بزنید.

معلم: خب شما در سالن ورزش ناهار می‌خورید. به نظرت می‌شه راه حلی برای این مشکل پیدا

کرد؟

میترا؛ بله مشکل اینه که سالن ورزش خیلی بزرگه و بچه‌ها هم خیلی زیادند و هر که حرف می‌زنه، صدایش تو سالن می‌پیچه.

معلم: تو در انشآت فقط از شلوغی سالن صحبت کرده‌ای. دوست داری یه بار دیگه همین موضوع رو بنویسی ولی این بار در نوشته‌ات به جزئیاتی هم که درباره‌شون صحبت کردی، هم اشاره کنی؟ (این پیشنهاد به دانش‌آموز نشان می‌دهد که چگونه می‌تواند جزئیات را شناسایی کند؛ به علاوه گام بعدی را که باعث بهبود کار او می‌شود، مشخص می‌کند.)

اگر انشای بعدی دانش‌آموز بهتر از اولی شد، معلم در بازخوردش باید به این پیشرفت اشاره کند. مثلاً اگر میترا به صدای بلند بچه‌ها و معلمان در سالن ورزش اشاره و آن را به انعکاس صداها مربوط کرد، معلم باید این را یک پیشرفت و نقطه‌ی مثبت کار وی ببیند. دانش‌آموزی مثل میترا که دل‌سرد و بی‌انگیزه است، ممکن است این گام کوچک رو به جلو را به موارد مشابه نیز تعمیم دهد. پس لازم است معلم در بازخورد مجددی که به وی می‌دهد، فرایند برداشتن این گام را به او نشان دهد و یادآوری کند که در موارد مشابه دیگر هم می‌تواند از همین روش استفاده کند: "اول درباره‌ی نکته‌ی مورد نظرت فکر کردی. این موضوع در این انشا سرو صدای زیاد سالن غذاخوری بود. تو با همین شیوه می‌توانی در سایر موارد هم به نتیجه برسی."

### بازخورد برای همه‌ی دانش‌آموزان

در این بخش به این پرسش پاسخ داده شد که "چگونه می‌توان به دانش‌آموزانی که توان یادگیری متفاوتی دارند، بازخورد داد؟" گفته شد که دانش‌آموزان زرنگ هم از بازخورد استفاده می‌کنند؛ گرچه ممکن است به اندازه‌ی "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" به بازخورد شما نیاز نداشته باشند. اگر "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" بتوانند بازخورد را بفهمند و خود را با آن تطبیق دهند مسلماً از نتایج آن بهره‌مند می‌شوند. لازم است به این نکته توجه شود که حدود انتظارات معلم از این دانش‌آموزان باید به توان آنان محدود شود. در هر حال، گام‌های کوتاه و عملی مفید خواهند بود. لحن بازخورد معلم باید به گونه‌ای باشد که اعتماد به نفس "دانش‌آموزان نیازمند تلاش" را افزایش دهد و چنین القا کند که از نظر وی آنان قادر خواهند بود گام بعدی را با موفقیت بردارند. یکی از دستورالعمل‌های مهم در آموزش براساس پذیرش تفاوت یادگیرنده‌ها، بازخورد مناسب و خاص هر مخاطب است که باید در طراحی تدریس به آن توجه شود.

## سخن آخر

کسب مهارت در بازخورد دادن، مانند هر کار دیگر به تمرین نیاز دارد. در مورد روش و محتوای بازخورد، پژوهش‌های متعددی انجام شده است که هدف همه‌ی این است که به دانش‌آموز اطلاعاتی بدهیم که هم انگیزه‌ی یادگیری او را تقویت کند و هم باعث پیشرفت وی شود. بدیهی است مهارت کاربرد هنرمندانه و مؤثر آنچه پژوهش‌ها توصیه می‌کنند، به تمرین نیاز دارد. مثال‌هایی که در این کتاب آمده، همه از فضای کلاس‌های واقعی گرفته شده است اما آن چه در کلاس شما اتفاق می‌افتد، ممکن است از باب ویژگی‌های دانش‌آموزان، موضوع درسی یا تکالیفی که می‌دهید، با این مثال‌ها متفاوت باشد. هر معلمی که این کتاب را می‌خواند، همواره باید از خود بپرسد که "من این اصل یا مثال را چگونه می‌توانم در کلاس به کار برم".

در یک کلام، از آن جا که بازخورد به عوامل متعددی وابسته است، باید همواره هر توصیه‌ای را با ویژگی‌های کلاس و مخاطبان خود سازگار کنید. بازخورد به هدف یادگیری، تکلیفی که داده شده، دانش‌آموز مخاطب و ویژگی‌های آن قطعه‌ی خاص بستگی دارد و از طرف دیگر، تابع میزان و عمق دانش و درک معلم از موضوع و نیز شیوه‌ای است که دانش‌آموز می‌آموزد.

این کتاب بر اساس نتایج پژوهش‌ها اصولی را بیان می‌کند که بازخوردها را با شرایط متفاوت سازگار و امکان‌پذیر می‌کنند. بر این اساس، بازخورد خوب وقتی مؤثر واقع می‌شود که معلم در مورد زمان، میزان، فضا و مخاطب به درستی عمل کند. در بازخورد خوب، تأکید بر

کار و فرایندی است که دانش‌آموز طی می‌کند نه بر دانش‌آموز. در بازخورد خوب معیار معمولاً ملاکی (انتظارات برنامه‌ی درسی) و در بعضی موارد، دانش‌آموز محور است. بازخورد خوب به جای قضاوت در مورد کار، آن را تشریح می‌کند، مثبت‌نگر است و توصیه‌های سازنده دارد. بازخورد خوب شفاف است و به ویژگی‌های دانش‌آموز مخاطب توجه دارد. در عین حال، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بتواند پیوسته خود را تنظیم و فرایند یادگیری خویش را کنترل کند. به طور خلاصه، بازخوردی خوب است که علاقه‌ی دانش‌آموز به استفاده از آن افزایش یابد، دانش‌آموزان را به یادگیرندگان بهتری تبدیل کند و سبب شود که در فضای کلاس، بازخورد دادن و بازخورد گرفتن، ارزش شمرده شود.

در پایان، پیشنهاد می‌کنم در شروع کار در یک کلاس، تکلیف یا فعالیتی را انتخاب کنید و بعضی از پیش‌نهادهای این کتاب را به کار برید و عکس‌العمل دانش‌آموزانتان را مشاهده کنید. سپس، براساس آنچه شما یا دانش‌آموزان انجام می‌دهید، تصمیم‌گیری کنید که برای هر چه بهتر شدن بازخوردهای خود، چه کارهایی می‌توانید انجام دهید.

بدیهی است مطالعه‌ی کتاب‌ها و مقاله‌های موجود در زمینه‌ی بازخورد مؤثر، به شما ایده‌های زیادی می‌دهد که به تناسب شرایط، می‌توانید از آن‌ها استفاده کنید.