

آیادانش آموزان متوجه باز خورد های شامی شوند؟



نویسندگان: جان هتی، داکلاس فیشر و نانسی فری

مترجم: طاهره (ستگار)

«باز خورد» بسیار قدرتمند است. در واقع، پژوهش ها باز خورد را یکی از مؤثرترین روش های بهبود عملکرد دانش آموزان می دانند که نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آنان دارد و شکاف تحصیلی را از بین می برد (هاتی^۱، ۲۰۱۲). اگرچه تقریباً همه معلمان می پذیرند که ارائه باز خورد به دانش آموزان بسیار مهم است، اما مشکل

1 . Hattie

این جاست که دانش‌آموزان در فهم بازخورد معلمان مشکل دارند. به عبارت دیگر، متوجه منظور معلم نمی‌شوند. تجربیات ما نشان داده است، دانش‌آموزانی که بازخورد را درک کنند، معمولاً به استفاده از آن علاقه‌مندی نشان می‌دهند. اما چرا تعداد این دانش‌آموزان کم است؟ یک دلیل احتمالاً این است که دانش‌آموزان معمولاً دوست دارند بازخوردهایی دریافت کنند که به اعتماد به نفس آنان می‌افزایند. وقتی دانش‌آموزان بازخوردها را شخصی یا مبهم ببینند، دست به انتخاب می‌زنند و فقط بازخوردهایی را می‌پذیرند که از دید آنان مثبت است: (کارت عالی بود! عجب بچه باهوشی!) و بازخوردهای منفی را از موضع دفاع رد می‌کنند (این پاراگراف مبهم است، یا جملات ناراحت‌کننده دیگر) نکته بدتر اینکه هیچ کدام از این دو نوع بازخورد عملیاتی نیستند، یعنی، این نوع بازخوردها به دانش‌آموزان پیشنهادی در جهت بهبود کار در آینده نمی‌دهند. می‌دانیم که غلبه بر روش‌های سنتی که در آن به ظاهر به هر دانش‌آموز بازخورد داده می‌شود مشکل است، اما ارزش تلاش کردن را دارد. در ادامه، چند رویکرد معرفی شده است که احتمالاً تا اندازه‌ای می‌تواند خیال شما را از بابت اینکه دانش‌آموزان بازخورد را می‌فهمند، راحت کند.

تعیین و شفاف‌سازی معیارهای موفقیت

نمی‌توانیم در اهمیت شفاف‌سازی انتظارات از دانش‌آموزان در فرایند یادگیری غلو کنیم، اما می‌توانیم به صراحت بگوییم، برای اینکه معلم و دانش‌آموز از بازخورد بیشترین استفاده را ببرند، لازم است هر دو درک درستی از «موفقیت» داشته باشند. بدیهی است، احتمال استفاده دانش‌آموز از بازخورد زمانی بالاتر است که او بتواند عملکردش را با معیاری قابل فهم و شفاف از معیارهای موفقیت مقایسه کند. در این شرایط، دانش‌آموز بازخوردی را که معلم در جهت تحقق اهداف به او می‌دهد، می‌پذیرد و قدر می‌داند. به چند مثال توجه کنید:

ملانی استراس^۱ به عنوان معلم تاریخ می‌خواست دانش‌آموزانش حوادثی را که منجر به ظهور امپراتوری‌های اتریش - مجارستان، بریتانیای کبیر و روسیه در قرن هیجدهم شدند، درک کردند و با استفاده از این اطلاعات، بینشی در مورد حوادثی که در دنیای امروز اتفاق می‌افتد، پیدا کنند. دانش‌آموزان کلاس او در طی آموزشی که دیده بودند، مفهوم یک امپراتوری را در این سه کشور درک کرده و اطلاعاتی در مورد ساختار آنها کسب کرده بودند. از طرف دیگر، آنان جدول زمانی بین‌المللی را مقایسه کرده بودند تا اتفاقات جهانی هم‌زمان با این جریان را کشف کنند. این معلم درس جدید را با گفته زیر آغاز کرد:

آیا بخش دانش‌آموزی اخبار سی‌ان‌ان درباره روسیه را به خاطر دارید؟ الحاق کریمه به روسیه توسط فدراسیون روسیه، ریشه در تاریخچه امپراتوری این کشور در سال‌های ۱۷۸۰ دارد که ظاهراً همچنان هم ادامه

1. Melanie Strauss

دارد. اگر تاریخچه توسعه کشوری را بدانید، می‌توانید از ارزش‌های مردمان آن کشور و دلایل آن‌ها آگاه شوید. این بار شما را با این چالش درگیر کرده‌ام که تعیین کنید و شرح دهید چرا قدرت‌های نیرومند مرکزی تا سال ۱۷۵۰ بر اروپا حکم‌روایی می‌کردند؟ اگر به این پرسش پاسخ دهید، آنگاه آماده‌اید بفهمید چرا روابط بین اتریش - مجارستان، بریتانیای کبیر و روسیه، در زمانی که برای تسلط بر اروپا می‌جنگیدند، دچار تغییر و تحول شد.

در این مقدمه، معلم تلاش کرد با روشن کردن اهداف درس برای دانش‌آموزان، آنان را در جریان موضوع درس بگذارد و نیز معیارهای موفقیت در آن درس را برایشان مشخص کند. به‌دنبال آن، دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک «کارشناسی»، مطالعه خود را با هدف تعیین تغییرات در امپراتوری مورد نظرشان آغاز کردند. معلم از سیستم مدیریت یادگیری آنلاین استفاده کرد و در مورد هر کشور، تعدادی مقاله و سایت اطلاعاتی و نیز اظهارات تاریخ‌دانان در مورد این دوره تاریخی را در اختیار دانش‌آموزان قرار داد. دانش‌آموزان موظف بودند با خواندن و یادداشت‌برداری از این اسناد، تغییرات هر کشور را از نظر جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی بررسی کنند. سپس با تشکیل مجدد گروه‌ها و مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های این سه امپراتوری، و با استفاده از شواهد، فرضیه‌ای دال بر برتری یک دولت بر دیگری در تسلط بر اروپا پیشنهاد کنند.

طی این بحث‌ها، معلم به گروه‌ها بازخورد می‌داد و به آنان کمک می‌کرد بفهمند که برای اصلاح ایده‌ها و نوشته‌هایشان به چه اطلاعات دیگری نیاز دارند. معلم در گفت و گو با یک گروه دریافت، آنان در پیش‌نویس خود شواهد کافی ارائه نکرده‌اند. وی به‌جای ذکر این نکته که شواهد کافی نیست، چنین بیان کرد: «به‌نظر من خواننده گزارش شما با یکی از گفته‌های شما موافق نخواهد بود، آیا می‌توانید گزارشتان را قانع‌کننده‌تر سازید؟» آرتور بلافاصله پاسخ داد: «ما باید منابع اطلاعاتی خود را نیز ذکر کنیم تا اگر مایل بودند، به آن منابع مراجعه کنند.»

دانش‌آموزان از این بازخورد معلم بسیار استقبال کردند، چون آن را به‌موقع و درست در زمانی دریافت کردند که لازم بود بدانند گزارش آنان بر اساس چه معیارهایی سنجیده می‌شود.

به مثال دیگری توجه کنید: دانش‌آموزان کلاس سوم مشغول نوشتن یک داستان بودند. آنان با چند روش برای جلب توجه خوانندگان داستان آشنا شده بودند. هدف معلم در این فعالیت، پرورش مهارت داستان‌نویسی دانش‌آموزان و جلب مخاطب بود. وی خطاب به دانش‌آموزان گفت: «امروز قرار است ابتدا شما به سه روش داستان‌هایتان را شروع کنید. سپس از آن میان، بهترین روش در نوشتن شروع داستان را تعیین کنید. هر یک از شما می‌توانید در مورد نوشته‌هایتان با سه نفر از هم‌کلاسی‌هایتان مشورت کنید و نظر آنان را در انتخاب بهترین روش شروع داستان جویا شوید. اما انتخاب نهایی با شماست. بدیهی است، روش شروع کار داستانی

موفق‌تر است که بتواند توجه مخاطبان بیشتری را جلب کند. پس از تعیین روش، دلیل انتخاب خود را هم شرح دهید.»

به این ترتیب، معلم با شفاف‌سازی معیار موفقیت، دانش‌آموزان را به شروع کار فرا خواند و فضا را به گونه‌ای آماده کرد که دانش‌آموزان، ضمن کنترل فرایند یادگیری، ارزش بازخوردهای دیگران را بدانند و به آن‌ها توجه کنند.

اگرچه تقریباً همهٔ معلمان می‌پذیرند که ارائهٔ بازخورد به دانش‌آموزان بسیار مهم است، اما مشکل اینجاست که دانش‌آموزان در فهم بازخورد معلمان مشکل دارند. به عبارت دیگر، متوجه منظور معلم نمی‌شوند.



در ارائهٔ بازخورد از شیوه‌های متنوعی استفاده کنید

- بازخورد باید به سه پرسش دانش‌آموزان پاسخ دهد (هاتی: ۲۰۱۲):
۱. من به کجا می‌روم؟ (معیارهای موفقیت من چیست؟).
 ۲. چگونه می‌روم؟ (در رسیدن به آن اهداف چه پیشرفتی کرده‌ام؟)
 ۳. گام بعدی من چه خواهد بود؟

با توجه به این پرسش‌ها و ارائه بازخوردهای متنوع براساس نیازهای یادگیرنده در آن زمان، معلم می‌تواند اطمینان پیدا کند که بازخورد او معنادار و مؤثر بوده است.

تا اینجای بحث، با ارائه شفاف معیارهای موفقیت، در مورد اهمیت پرداختن به پرسش اول، یعنی «به کجا می‌روم؟»، گفت‌وگو کردیم. بازخورد به پرسش دوم احتمالاً به سه عامل زیر ارتباط دارد (هاتی و تیمپرلی^۱، ۲۰۰۷):

● **میزان موفقیت دانش‌آموز در انجام کار:** این نوع بازخورد رایج‌ترین نوع بازخورد است، زیرا به‌طور مستقیم ملاک‌های موفقیت را معرفی می‌کند. همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند بفهمند کی و کجا اشتباه کرده‌اند. مهم‌تر اینکه هم‌زمان با فهم اشتباه، بتوانند آن را نیز اصلاح کنند. در ارائه این نوع بازخورد، ابتدا از خودتان بپرسید: آیا پاسخ دانش‌آموز معیارهای موفقیت را برآورده می‌کند؟ او کدام بخش از کار را می‌توانست بهتر انجام دهد؟ در انجام چه بخشی از کار اشتباه کرده است؟ من برای بررسی میزان تحقق معیارهای موفقیت به چه اطلاعات دیگری نیاز دارم؟

● **فرایندهایی که دانش‌آموز طی می‌کند:** هدف بازخورد در این سطح، راهنمایی دانش‌آموز است تا عملیات شناختی خود را اصلاح کند. هدف این است که دانش‌آموز از خودش بپرسد: «من چگونه به اینجا رسیدم؟» و: «گام بعدی من چیست؟» برای اینکه بتوانید در مورد فرایندهایی که دانش‌آموزان در کارشان استفاده کرده‌اند به‌خوبی بازخورد دهید، از خودتان بپرسید: «دانش‌آموز در کدام بخش از کار اشتباه کرده است و چرا؟ او از چه روشی استفاده کرده است؟ درک او از مفاهیم یا دانش مربوط به این کار چیست؟»

● **پرورش عادات خودتنظیمی در دانش‌آموز:** هر چه آموخته‌های دانش‌آموزان در مورد یک موضوع عمیق‌تر شود، امکان پذیرفتن بازخوردهای چالشی، که بازتابی است از فرایندهای فراشناختی مورد استفاده در یادگیری محتوا، بیشتر می‌شود. در این مرحله، از دانش‌آموزان بپرسید: «چه اتفاق افتاد وقتی که؟ به چه مواردی در مورد این تکلیف اطمینان نداری؟ ایده‌های تو چه تغییری کرده است؟»

برای مثال، رایان نایت^۲ معلم زبان انگلیسی کلاس یازدهم، شیوه بازخورد خود را تغییر داد. او در مورد یک واحد درسی که سه هفته طول می‌کشید و در آن دانش‌آموزان داستان‌های کوتاه قرن بیستم را می‌خواندند، درباره‌شان گفت‌وگو می‌کردند و سرانجام به تجزیه و تحلیل آن‌ها می‌پرداختند، چنین گفت: «من معمولاً به دانش‌آموزان در تمام طول واحد، ولی بیشتر در شروع کار، بازخورد می‌دهم.»

بعضی از بازخوردهای اولیه بر عملکرد موفق دانش‌آموزان در انجام تکلیف تأکید دارد. برای مثال، هنگامی که

1. Timperley
2. Ryan Knight

دانش‌آموزان گزارش‌های خود را می‌نویسند، خانم نایت به آن‌ها یادآوری می‌کند این گزارش را مستدل کنند و به بیان حقایق بسنده نکنند. قبل از اینکه دانش‌آموزان نوشتن یک داستان کوتاه در مورد فلانری اوکانر^۱ با عنوان: «پیدا کردن انسان خوب دشوار است» را شروع کنند، وی از آنان خواست ابتدا یک پیش‌نویس بنویسند و آن را به‌عنوان چرک‌نویسی که اشتباه دارد به او تحویل دهند. روز بعد، رایان نایت بعضی از کارهای دانش‌آموزان را، بدون ذکر نام نویسنده، در کلاس خواند و پرسش‌هایی از این نوع طرح کرد: «نقطه قوت کار این دانش‌آموز در کجاست؟ این دانش‌آموز کدام بخش از کارش را باید بهتر کند؟» و...

بعد از این گفت‌وگوی کلاسی، دانش‌آموزان با کار روی گزارش‌های خود کوشیدند معیارهای موفقیت را برآورده سازند. یکی از دانش‌آموزان در نسخه اولیه گزارشش چنین آورده بود: «در داستان یافتن انسان خوب دشوار است، هنگامی که فلانری اوکانر از رابطه بین مادر بزرگ و میس فیت^۲ صحبت می‌کند، اعتقادش با آنچه وی آن را انسان خوب می‌نامد، در تضاد قرار می‌گیرد.» این دانش‌آموز بعد از توجه به گفته‌های معلم دریافت، این نوشته بیان واقعیت بدون استدلال و برهان است. او نوشته خود را این‌گونه اصلاح کرد: «در داستان یافتن انسان خوب دشوار است، فلانری اوکانر از رابطه بین مادر بزرگ و میس فیت استفاده و آن را چنین تفسیر می‌کند که در قبال هر زندگی خودخواهانه، جامعه بهای سنگینی را می‌پردازد.»

همراه با عمیق‌تر شدن آموخته‌های دانش‌آموزان، شیوه بازخورد دادن رایان نایت نیز تغییر می‌کند. وی علاوه بر تمرکز دادن دانش‌آموزان بر تکلیفشان، در مورد فرایندهایی که آن‌ها در نوشتن استفاده کرده‌اند نیز پرسش‌هایی مطرح کرد: «این پاسخ درست است، اما می‌دانی چرا؟»

او با خواندن بخش‌های کوتاهی از نوشته‌های دانش‌آموزان پرسید: «به نظر شما این نوشته‌ها چه وجه مشترکی با یکدیگر دارند؟» و به این ترتیب، به دانش‌آموزان کمک کرد عادات شناختی خود را در توجه به الگوها بهبود بخشند. برای مثال، یکی از الگوهایی که دانش‌آموزان به آن توجه کرده بودند، شیوه بیان نقل قول بود. در ادامه این کار، ملیکا نظر خودش را چنین بیان کرد: «ما معمولاً نوشته‌هایی را ترجیح می‌دهیم که در آن‌ها جمله‌ای برای معنادار کردن نقل قول‌ها آمده است. این جمله‌ها نقل قول و موضوع را به یکدیگر ارتباط می‌دهند. اما نوشته‌هایی را که نقل قول‌های اتفاقی و تصادفی را در خود گنجانده‌اند، اصلاً دوست نداریم.»

زمانی که این واحد درسی رو به پایان بود، آقای نایت به عمد شیوه بازخورد خود را تغییر داد. در این شیوه، وی بر پرورش عادات خودتنظیمی در دانش‌آموزان متمرکز شد. این رفتارهای فراشناختی بسیار مهم است، زیرا دانش‌آموزانی که مهارت تأمل کردن در مورد تفکرشان را کسب می‌کنند، به احتمال زیاد آموخته‌هایشان را

1. Flannery O'Connor
2. Misfit

فراموش نمی‌کنند: بر خلاف تکالیف شناختی، مانند حفظ کردن اطلاعات یا مقایسه و مقابله ایده‌ها، تکالیف فراشناختی عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی روشمند در مورد چگونگی تکمیل یک فعالیت، سازگار کردن مهارت‌های معین و خط‌مشی‌ها با تکلیف مورد نظر، نظارت بر میزان شناخت خود، عملکرد خودارزیابانه، ارزیابی میزان پیشرفت در تکمیل یک کار و خود اصلاحی در روند تکمیل کار.

برای مثال، آقای نایت از دانش‌آموزانش خواست کارهایی را که به تدریج طی تکمیل گزارش خود انجام می‌دهند، ثبت کنند. او از دانش‌آموزان پرسید: «زمانی که انگیزه نوشتن پیدا می‌کنید، چه می‌کنید؟ رویکردتان به انجام کار چگونه است؟ آیا این رویکرد کارتان را پیش می‌برد؟»

زمانی که وی پاسخ‌های دانش‌آموزان را می‌خواند، متوجه شد در نوشته‌های بعضی از دانش‌آموزان ایده‌هایی آمده است که آنان در آینده هم می‌توانند از آن‌ها استفاده کنند. اما تعدادی از آن‌ها، فقط آنچه را انجام داده بودند، خلاصه کرده بودند. آقای نایت می‌دانست در ملاقات با این گروه باید به آن‌ها کمک کند تفکر راهبردی‌تری داشته باشند.

آقای نایت زمانی دیگر، هنگامی که قصد داشت از دانش‌آموزان بخواهد خودشان کارشان را بسنجند، چنین گفت: «به‌خاطر اینکه کار با ارزشی را که در حال انجامش هستید، قطع می‌کنم، پوزش می‌خواهم، اما بسیار سپاس‌گزار می‌شوم اگر کارتان را متوقف کنید و اندکی هم به میزان موفقیتتان فکر کنید. ببینید در این زمان انجام چه کاری مفید و چه کاری بی‌فایده است؟» او از دانش‌آموزان خواست کارشان را با دیگران در میان بگذارند و توصیه‌هایی به‌منظور بهبود کار به آن‌ها ارائه داد.

دانش‌آموزی به‌نام اندرو^۱ گفت: «فکر می‌کنم بهتر است هنگام نوشتن، یادداشت‌هایم را پیش رو داشته باشم. در این صورت، لازم نیست مرتب نوشته اولیه‌ام را بخوانم، بلکه یادداشت‌هایم به من کمک می‌کنند یادام باشد آخرین باری که نوشته‌ام را می‌خواندم، چه فکری داشتم. این به من می‌فهماند که اگر یادداشت‌هایم را درست تنظیم کنم، کارم آسان‌تر می‌شود.» و آقای نایت گفت: «این روش می‌تواند کمک‌کننده باشد. امیدوارم آن را امتحان کنی و ببینی آیا واقعاً مفید است؟»

پرورش مهارت گوش دادن در دانش‌آموزان

بازخوردهای شما برای دانش‌آموزانی که مهارت گوش دادن ندارند، یا به عبارت دیگر گوش شنوا ندارند، مفید واقع نمی‌شود. مهارت‌های شناختی شناخته شده‌ای که معمولاً به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شوند، مثل دنبال کردن سخنرانی، نظارت بر زبان بدن، و قطع نکردن صحبت‌های دیگران، مهم‌اند، ولی کافی نیستند. این علائم

1. Andrew

خروجی ممکن است باعث نادیده گرفته شدن بازخوردها شود. بین شنیدن و گوش دادن تفاوت بسیاری وجود دارد. گوش دادن واقعی این نیست که با علاقه‌مندی به گوینده نگاه کنیم و نشان دهیم می‌فهمیم چه می‌گوید، بلکه باید به پیام گوینده هم دقت و آن را به‌درستی دریافت کنیم.

برای پرورش مهارت گوش دادن به بازخوردهایی که دانش‌آموزان در طی دوران تحصیل دریافت می‌کنند، دو شرط می‌تواند کمک کند:

اول اینکه دانش‌آموز به‌طور منظم بازخوردی را دریافت کند که ساختار معینی داشته باشد. برای اینکه دانش‌آموز دریابد بازخورد در یادگیری او نقش دارد، باید به‌طور منظم اوقاتی را برای ارائه بازخوردهای رسمی اختصاص دهیم که می‌تواند شامل تعامل‌های دو نفری معلم با دانش‌آموز نیز باشد.

شرط دوم این است که به دانش‌آموز یاد دهیم چگونه بازخوردهای معلم را تفسیر کند و نشان دهد منظور معلم را به‌درستی فهمیده است. لازم است این کار به‌طور منظم و به‌عنوان بخشی از بازخورد شفاهی غیررسمی معلم با دانش‌آموز اتفاق بیفتد. پس از اینکه به دانش‌آموز بازخورد دادید، از او بخواهید آنچه را از بازخورد شما فهمیده است، در قالب جملات خودش بیان کند تا مطمئن شوید او منظور شما را به‌درستی درک کرده است و می‌داند مرحله بعدی کارش چیست. بدیهی است، این شیوه کار، که در آن معلم به صراحت دانش‌آموز را در تفسیر کردن بازخورد کمک می‌کند، به دانش‌آموز اطمینان خاطر می‌دهد.

فرانسیسکو کالدرون^۱ که مربی مهد کودک است، به‌طور منظم ایستگاه‌های گفت‌وگو ترتیب می‌دهد (باند و ویسیک^۲، ۲۰۰۹). این مربی مجموعه‌ای پرسش تهیه کرده است و از هر کودک که از این مراکز و ایستگاه‌ها می‌گذرد، یکی دو سؤال می‌پرسد؛ برای مثال: «وقتی به سوپرمارکت می‌روی، چه می‌کنی؟» سپس به‌دقت به پاسخ کودک توجه می‌کند.

آقای کالدرون گفته‌های هر دانش‌آموز را در قالب جمله‌های خودش تکرار می‌کند: «اموری^۳، ببین درست فهمیدم. تو گفتی که وقتی به سوپر مارکت می‌روی». گاه هم عمداً مواردی را به اشتباه بیان می‌کند تا فرصتی به دانش‌آموز و خودش برای گفت‌وگو کردن بدهد و این بار این دانش‌آموز است که به او می‌گوید چه کند تا یاد بگیرد بهتر گوش کند.

آنان با شرح اینکه چه می‌شنوند، یاد می‌گیرند. کالدرون می‌گوید: «به‌تدریج و طی سال، ما در این ایستگاه شروع به گفت‌وگو در مورد کارهای بچه‌ها می‌کنیم و آنان مثال‌هایی از کارهایشان را به ایستگاه می‌آورند. به این ترتیب، آنچه به نظر گفت‌وگویی ساده و ارائه گزارش می‌آید، به تمرین هدایت شده‌ای تبدیل می‌شود که دو

1. Francesco Calderon
2. Bond & Wasik
3. Emory

طرف از بازخوردهای نقادانه آن بهره می‌برند.»

صرف انرژی بیشتر برای ارائه بازخورد

بدون شک ارائه بازخورد به دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد. اما به‌واقع بسیاری از دانش‌آموزان بازخوردی را که به آنان داده می‌شود به‌درستی دریافت نمی‌کنند. تجارب ما و نیز پژوهش‌های انجام شده راهبردهای زیر را پیشنهاد می‌کنند تا احتمال اینکه دانش‌آموزان متوجه بازخوردهای شما شوند و از آن‌ها استفاده کنند، بیشتر شود:

- شفاف‌سازی اهداف یادگیری و معیارهای تحقق اهداف؛

- متناسب‌سازی سطح بازخورد با تکلیف؛

- آموزش مهارت گوش کردن.

با انجام این اقدامات می‌توانیم انرژی بیشتری صرف ارائه بازخورد کنیم و در نتیجه یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشیم.