

## مقایسه اثربخشی سه شیوه ارائه بازخورد (کلامی، نوشتاری و کلامی - نوشتاری) بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان پایه پنجم

فاطمه جنت<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر سه شیوه ارائه بازخورد کلامی، نوشتاری و کلامی - نوشتاری بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان است. به این منظور ۱۴۰ دانش آموز دختر پایه پنجم در سه گروه آزمایشی (گروه بازخورد کلامی، گروه بازخورد نوشتاری و گروه بازخورد کلامی و نوشتاری) و یک گروه کنترل (هر گروه ۳۵ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. جهت سنجش پیشرفت تحصیلی از ۱۰ آزمون تکوینی که در طول ۱۰ هفته متوالی اجرا شده است، استفاده شد. تحلیل یافته ها با بهره گیری از تحلیل کواریانس (ANCOVA) و آزمون تعقیبی شفه انجام شد. نتایج نشان داد که: ۱- بین پیشرفت تحصیلی گروه کنترل (بدون بازخورد) با گروه آزمایشی که به شیوه کلامی - نوشتاری بازخورد دریافت کرده بودند تفاوت معنی داری وجود دارد. ۲- بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با بازخوردهای نوشتاری و کلامی در آزمون های تکوینی، تفاوتی وجود ندارد. ۳- بین پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی بازخورد کلامی - نوشتاری با گروه آزمایشی بازخورد کلامی و گروه آزمایشی بازخورد نوشتاری تفاوت معنی دار آماری وجود ندارد. لذا می توان نتیجه گرفت که ارائه بازخورد به روش کلامی - نوشتاری از ارائه بازخورد به صورت کلامی و یا نوشتاری به تنهایی موثرتر است.

**واژه های کلیدی:** بازخورد کلامی، بازخورد نوشتاری، بازخورد کلامی - نوشتاری، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان ابتدایی.

## مقدمه و بیان مساله

نظام آموزشی را می‌توان یکی از پیچیده‌ترین زیر نظامهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر کشور دانست. همینطور با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیتهای آموزشی، امر ارزشیابی نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی دارد (بازرگان، ۱۳۸۰).

در واقع ارزشیابی<sup>۱</sup> فعالیتی اساسی در آموزش و پرورش است و جریان یاددهی - یادگیری در این میان جایگاه ویژه‌ای دارد. ارزشیابی آموزشی ابزاری برای سنجش و اندازه‌گیری تغییرات رفتاری ایجاد شده در دانش و بینش فراگیران است. به عبارت دیگر، ارزشیابی آموزشی را از نظر کلی می‌توان بخش کمی و کیفی رشد یا تغییری دانست که بر اثر آموزش در یادگیرنده به وجود آمده است و منظور از آن کسب اطمینان و ایجاد انگیزه لازم برای اجرا یا ادامه برنامه آموزشی است (هومن، ۱۳۷۵). بر اساس تعریف ورتن<sup>۲</sup> و سندوز<sup>۳</sup>، ارزشیابی، تعیین ارزش مجموعه‌ای از کارها و کسب اطلاعات جهت تعیین قضاوت در مورد ارزش یک برنامه، فرآورده، روش یا هدف مورد نظر است (کیتینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

از نظر وولفولک<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) ارزشیابی تکوینی عبارت است از آزمون بدون نمره ای که قبل یا در جریان آموزش با هدف برنامه ریزی یا تشخیص صورت می‌گیرد. ارزشیابی تکوینی در حین اجرای برنامه و زمانی که هنوز امکان اصلاح مشکلات و رفع نواقص موجود است به کار می‌رود؛ یعنی زمانی که برنامه در حال شکل‌گیری یا تکوین است. هدف از اجرای ارزشیابی تکوینی در مورد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویمان، آگاهی یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدفهای آموزشی است. راند<sup>۶</sup> و لنز<sup>۷</sup> معتقدند که ارزشیابی تکوینی باعث دستیابی به اطلاعاتی در رابطه با چگونگی و کیفیت یادگیری فراگیران می‌گردد. در این شیوه، ارزشیابی از طریق اطلاعات به دست آمده، ارائه بازخورد مناسب و مرتبط با فعالیت‌های پیشنهادی، اصلاح و بهبود رفتارهای یادگیرندگان، قبل از اتمام سال تحصیلی صورت می‌گیرد (کرد، ۱۳۸۱).

بازخورد<sup>۸</sup>، اظهار نظری مبتنی بر نتایج ارزشیابی است (سیف، ۱۳۸۸). بازخورد، توصیفی عینی در مورد عملکرد فراگیر است، به طوری که او را در فعالیتهای بعدی راهنمایی می‌کند (میسر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). هدف از بازخورد، کمک به فراگیر در شناسایی قابلیت‌ها و نیز بخش‌هایی از درس است که نیاز به اصلاح دارد؛ یعنی کمک به پیشبرد فرایند یاددهی - یادگیری بدون اینکه قضاوتی در مورد ردی یا قبولی فراگیر صورت گیرد (هانسن<sup>۱۰</sup> و مک لین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). ارائه بازخورد در تعمیق یادگیری، انگیزش و اعتماد به نفس، یادگیری خود کنترل شده و افزایش توانایی بکارگیری آموخته‌های دانش آموزان موثر است (که<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸). بازخورد مناسب، بازخوردی است که با در نظر داشتن دانش آموز و بر اساس اصل نه کم، نه زیاد، صورت می‌گیرد (رستگار، ۱۳۸۹)؛ به نقل از قره داغی، (۱۳۹۰).

1 . evaluation

2 . Worthen, B. R

3 . Sanders, J. R

4 . keating

5 . Woolfolk

6 . Rand

7 . Lenze

8 . feedback

9 . Miser WF,

10 . Hansen AC

11 . Mc Lean S

12 . Koh LC,

از همین رو پژوهش‌های متعددی در خصوص تاثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است (حیدری، ۱۳۷۵؛ سپاسی، ۱۳۸۲؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛ زندی دره غریبی، ۱۳۸۱؛ گنجی، ۱۳۶۷؛ سپاسی، ۱۳۷۳ و حوایزای، ۱۳۷۴). برخی از این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین پیشرفت تحصیلی و تعداد آزمون‌های تکوینی رابطه وجود دارد و شواهدی نیز دال بر این مدعا که بین ارزشیابی‌های تکوینی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت وجود دارد، ارائه شده است. برای مثال، سپاسی (۱۳۸۲) در پژوهشی خود به بررسی نقش آزمون‌های تکوینی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در درس ریاضیات پرداخت. نتایج نشان داد که اختلاف معناداری در پیشرفت درس ریاضیات دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی به لحاظ جنسیت و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در مقایسه با همکلاسی‌های خود، که تحت تأثیر آزمون‌های تکوینی قرار نگرفته بودند، وجود دارد. علاوه بر این، در بین گروه‌های آزمایشی، آن دسته از دانش‌آموزان که در طول ترم در آزمون‌های تکوینی با فراوانی متوسط (سه آزمون تکوینی در هر ترم) شرکت داشتند نسبت به گروه‌های آزمایشی که آزمون‌های تکوینی را در زمان مشابه و در فراوانی‌های زیاد (چهار آزمون تکوینی) و کم (دو آزمون تکوینی) دریافت داشتند، پیشرفت بیشتری در درس ریاضیات از خود نشان دادند.

با توجه به آنچه در بالا آمد و با توجه به اینکه در زمینه بررسی تأثیر ابعاد بازخورد در ارزشیابی تکوینی در آموزش ماده درسی ریاضیات تحقیقات محدودی صورت گرفته است و گاه این نتایج متناقض هستند، در این تحقیق محقق بر آن است که تأثیر سه روش ارائه بازخورد (کلامی، نوشتاری و کلامی - نوشتاری) در ارزشیابی تکوینی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضیات مورد بررسی قرار دهد. بنابراین سؤال‌های اساسی این پژوهش عبارت است از:

آیا ارائه انواع بازخورد (کلامی، نوشتاری و ترکیبی از آن دو) در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی موثر است؟ همچنین در صورت مثبت بودن سؤال بالا، سؤال دیگر این است که آیا بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که انواع بازخورد (نوشتاری، کلامی و نوشتاری - کلامی) را دریافت کرده‌اند تفاوت وجود دارد؟

## روش‌شناسی تحقیق

روش مورد بررسی در این مطالعه، روش تحقیق شبه آزمایشی است که در محیط واقعی کلاس درس اجرا شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه پنجم دوره ابتدایی منطقه کهریزک شهر تهران است. نمونه مورد مطالعه این پژوهش را نیز تعداد ۱۴۰ دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی منطقه کهریزک شهر تهران تشکیل داد. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین کلیه دبستان‌های دخترانه منطقه کهریزک ۴ دبستان به طور تصادفی انتخاب شد و در مرحله بعد از بین آنها ۴ کلاس به صورت تصادفی جهت اجرای مداخله انتخاب شد. تعداد دانش‌آموزان انتخاب شده از این چهار کلاس ۱۵۴ نفر بود که بعد از اجرای آزمون هوش ۱۴ نفر از دانش‌آموزان که از نمره‌های هوش کرانه‌ای برخوردار بودند از نمونه آماری حذف شدند و در نهایت ۱۴۰ دانش‌آموز نمونه مورد مطالعه این پژوهش را تشکیل دادند و با توجه به اینکه ۴ گروه وجود داشت (گروه بدون بازخورد، گروه با بازخورد کلامی، گروه با بازخورد نوشتاری و گروه با بازخورد کلامی - نوشتاری)، به صورت تصادفی ۳۵ نفر از هر یک از کلاسها (۴ کلاس) به چهار برنامه بازخورد گمارده شدند.

ابزارهای مورد استفاده

ابزارهای پژوهش عبارت بود از ۱۲ آزمون معلم ساخته شامل: ۱- پیش آزمون ریاضی ۲- پس آزمون ریاضی و ۳- انجام ۱۰ آزمون در طی دوره ارزشیابی تکوینی بود. آزمون‌ها توسط شورای متشکل از پنج تن از معلمان با سابقه کلاس پنجم با نظارت و همکاری ۲ مدیر مدرسه و نیز رهبر آموزشی اداره آموزش و پرورش منطقه کهریزک و با توجه به جدول هدف - محتوا، تهیه و تنظیم شد.

## شیوه اجرا

پس از اجرای پیش آزمون، در کلیه گروهها یک جلسه تدریس صورت می گرفت و در جلسه بعدی ارزشیابی به عمل می آمد. این فرایند به مدت ۱۰ جلسه ادامه داشت و پس از پایان جلسه دهم پس آزمون اجرا شد. نکته قابل توجه اینکه دانش آموزان کلیه گروهها از نمره کمی خود اطلاع پیدا نمی کردند. شیوه ارائه بازخورد در گروههای مختلف به شرح ذیل بود:

۱. گروه با بازخورد نوشتاری: در این گروه پس از برگزاری هر آزمون، معلم اوراق امتحانی را تصحیح کرده و نمرات دانش آموزان ثبت می شد. دانش آموزان از نمرات کمی خود مطلع نمی شدند و صرفاً روی برگه آنها به شکل توصیفی، نقاط قوت و ضعف آنها نوشته می شد. بازخورد ها شامل: نقاط قوت و ضعف، ریشه یابی نقاط ضعف و راهکار های رفع آن نقاط ضعف بودند.

۲. گروه با بازخورد کلامی- نوشتاری: در این گروه، روشی که در گروه با بازخورد کتبی ارائه می شد، به صورت شفاهی نیز به دانش آموزان منعکس می شد.

۳. گروه با بازخورد کلامی: در این گروه بازخورد ها (نقاط قوت و ضعف، ریشه یابی نقاط ضعف و راهکار های رفع نقاط ضعف) صرفاً به صورت شفاهی ارائه می شد.

۴. گروه کنترل: دانش آموزان این گروه هیچ گونه بازخوردی دریافت نمی کردند. تجزیه و تحلیل داده ها، از طریق برنامه نرم افزاری SPSS انجام شد. برای تحلیل استنباطی داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس و از آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه جفت میانگین ها استفاده شد.

## یافته های پژوهش

## جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌ی آزمودنی‌ها در پیش آزمون و پس آزمون با توجه به روش ارائه بازخورد

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	
۳۵	3.18300	14.9714	پیش آزمون	بدون بازخورد
۳۵	3.16593	15.1429	پس آزمون	
۳۵	3.61672	15.4143	پیش آزمون	بازخورد کلامی
۳۵	3.52584	15.8714	پس آزمون	
۳۵	3.08834	15.3571	پیش آزمون	بازخورد نوشتاری
۳۵	3.10211	15.9571	پس آزمون	
۳۵	3.14362	15.5000	پیش آزمون	بازخورد نوشتاری - کلامی
۳۵	2.67010	16.9000	پس آزمون	

همان گونه که اطلاعات جدول ۱ نشان می دهد، میانگین و انحراف معیار گروه بدون بازخورد در پیش آزمون برابر:  $M=14.97$  و  $S=3.18$  و در پس آزمون  $M=15.14$  و  $S=3.17$  است. میانگین و انحراف معیار گروه بازخورد کلامی در پیش آزمون برابر:  $M=15.41$  و  $S=3.61$  و در پس آزمون  $M=15.87$  و  $S=3.53$  است. میانگین و انحراف معیار گروه بازخورد نوشتاری در پیش

آزمون برابر:  $M=15.36$  و  $S=3.1$  و در پس آزمون  $M=15.96$  و  $S=3.1$  است. و میانگین و انحراف معیار گروه بازخورد نوشتاری- کلامی در پیش آزمون برابر:  $M=15.5$  و  $S=3.14$  و در پس آزمون  $M=16.9$  و  $S=2.67$  است.

### جدول شماره ۲: نتایج تحلیل کواریانس اثر پیش آزمون بر پیشرفت تحصیلی

عوامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
مقدار ثابت	۱۴.۹	۱	۱۴.۹	۳۷.۱۷	۰.۰۰۱
پیش آزمون	۱۲۷۸.۹۲	۱	۱۲۷۸.۹۲	۳۱۹۰.۲۳	۰.۰۰۱
بین گروهی	۳۰.۲۳۳	۳	۱۰.۰۷۸	۲۵.۱۳۸	۰.۰۰۱
خطا	۵۴.۱۲	۱۳۵	۰.۴۰۱		
کل	۳۷۰۸۳.۷۵	۱۴۰			

نتایج تحلیل کواریانس جدول ۲ نشان می‌دهد که آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه قبل از شروع مداخله از نظر پیشرفت تحصیلی با یکدیگر متفاوت بوده‌اند ( $P < 0.001$ ,  $F(1, 135) = 3190.23$ ). پس از خارج کردن اثر پیش آزمون به روش تحلیل کواریانس تأثیر مداخله در گروه‌های آزمایش به صورت معنی داری دیده می‌شود ( $P < 0.001$ ,  $F(3, 135) = 25.14$ ). لذا می‌توان نتیجه گرفت بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با بازخوردهای مختلف از لحاظ آماری تفاوت وجود دارد. برای مشخص نمودن این امر که تفاوت بین کدام جفت میانگین معنی دار است از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

### جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه جفت میانگین های روش های مختلف بازخورد

گروهها	تفاوت میانگین ها	سطح معناداری
بدون بازخورد / بازخورد کلامی	۰/۱۶	۰/۶۷
بدون بازخورد / بازخورد نوشتاری	۰/۲۷	۰/۴۹
بدون بازخورد / بازخورد نوشتاری - کلامی	۱/۳۵	۰/۰۰۱
بازخورد کلامی / بازخورد نوشتاری	۰/۱۰	۰/۷۸
بازخورد کلامی / بازخورد نوشتاری - کلامی	۱/۱۸	۰/۰۰۴
بازخورد نوشتاری / بازخورد نوشتاری - کلامی	۱/۰۷	۰/۰۰۹

براساس نتایج جدول شماره ۳ می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه گواه (بدون بازخورد) و دانش آموزان گروه بازخورد نوشتاری- کلامی تفاوت معنی دار آماری وجود دارد. همچنین اختلاف میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه بازخورد کلامی و بازخورد نوشتاری با دانش آموزان گروه بازخورد نوشتاری- کلامی در سطح آلفای ۰.۰۵ معنی دار است. اما بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل (بدون بازخورد) با گروه بازخورد کلامی و بازخورد نوشتاری تفاوت معنی دار نیست. همچنین بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه بازخورد کلامی با گروه بازخورد نوشتاری تفاوت معنی دار آماری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به منظور بررسی و مقایسه اثر بخشی سه روش ارائه بازخورد کلامی، بازخورد نوشتاری و بازخورد کلامی-نوشتاری به روش پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه پنجم دوره ابتدایی انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه گواه(بدون بازخورد) و دانش آموزان گروه بازخورد نوشتاری- کلامی، تفاوت معنی دار آماری وجود دارد. این نتیجه مبین تایید تاثیر بازخورد نوشتاری- کلامی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. این نتیجه همسو با نتایج پژوهشهای اولیه درباره بازخورد است. پیچ(۱۹۵۸) نشان داد که توضیحات کتبی معلمان بر تکالیف و برگه های امتحانی دانش آموزان منجر به بهبود عملکرد آنها در آینده می شود. همچنین هاتی<sup>۱۳</sup>، نشان داد که ارائه بازخورد به موقع و دقیق به دانش آموزان، تأثیر زیادی در بهبود یادگیری آنان دارد. وی بعد از بررسی چندین مطالعه، اظهار می کند که: مهم ترین متغیری که به طور مستقل پیشرفت تحصیلی دانش آموز را بهبود می بخشد، ارائه بازخورد است.

همچنین، نتیجه این پژوهش با نتایج تحقیقات متعددی که تاثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی را نشان داده اند همسو است(نگاه کنید به حیدری، ۱۳۷۵؛ سپاسی، ۱۳۸۲؛ حقیقی، ۱۳۸۴؛ زندی دره غریبی، ۱۳۸۱؛ گنجی، ۱۳۶۷؛ سپاسی، ۱۳۷۳ و حوازی، ۱۳۷۴).

از طرف دیگر، اختلاف میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه بازخورد کلامی و بازخورد نوشتاری با دانش آموزان گروه بازخورد نوشتاری- کلامی معنی دار است. این نتیجه نشان دهنده این موضوع است که ارائه بازخورد کلامی-نوشتاری به صورت همزمان از ارائه بازخورد کلامی و یا نوشتاری به تنهایی موثرتر است. پژوهشی که به بررسی و مقایسه روش های مختلف ارائه بازخورد پرداخته باشد در داخل و خارج کشور وجود نداشت. شاید بتوان تفاوت مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه بازخورد کلامی و بازخورد نوشتاری به تنهایی با روش بازخورد کلامی-نوشتاری را به دریافت همزمان بازخورد از دو منبع مهم و انگیزشی، یعنی معلم از یک سو و والدین و دیگر اعضای خانواده از سوی دیگر نسبت داد. این نتیجه، کاربرد های ضمنی فراوانی در آموزش دانش آموزان به همراه خواهد داشت. مسلماً روی آوری به روش های سالم ایجاد انگیزه از طریق ارائه بازخورد های سالم و سازنده در مقایسه با روش های کمتر سالم(خریدن جایزه، وعده پول و ...) می تواند موجب تقویت اعتماد به نفس دانش آموزان و ایجاد انگیزش درونی برای پیشرفت در فراگیران گردد.

همچنین، نتیجه این تحقیق نشان داد که بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل(بدون بازخورد) با گروه بازخورد کلامی و بازخورد نوشتاری تفاوت معنی دار نیست. این نتیجه با نتیجه تحقیق کرد(۱۳۸۱) همسو نیست. نتیجه تحقیق کرد نشان داد که بازخورد به شیوه های گوناگون اعم از کلامی، نوشتاری و ترکیبی از آن دو در آزمون تکوینی بر پیشرفت تحصیلی موثر است. همچنین نتیجه تحقیق کرد نشان داد که بین نتایج بازخوردهای کلامی در مقایسه با بازخوردهای نوشتاری در آزمون های تکوینی تفاوت معناداری وجود دارد اما بین نتایج بازخوردهای نوشتاری با بازخوردهای ترکیبی(کلامی، نوشتاری) در آزمون های تکوینی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

همچنین بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه بازخورد کلامی با گروه بازخورد نوشتاری تفاوت معنی دار آماری وجود ندارد. این نتیجه با نتیجه تحقیق کرد(۱۳۸۱) همسو نیست. نتیجه تحقیق کرد نشان داد که بین نتایج بازخوردهای کلامی در مقایسه با بازخوردهای نوشتاری در آزمون های تکوینی تفاوت معناداری وجود دارد. این ناهمسوئی ممکن است به دلیل اختلاف در جامعه مورد مطالعه این تحقیق با جامعه تحقیق کرد و یا روش های متفاوت در ارائه بازخورد دو تحقیق باشد.

<sup>13</sup> . Gohn Hati

با توجه به نتایج به دست آمده از اجرای این تحقیق، می توان چنین نتیجه گیری کرد که ارائه بازخورد بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر به سزایی دارد. مسلماً استفاده از روش های ارائه بازخورد نوشتاری و کلامی بر استفاده از روش هایی که روش های بازخورد کلامی و یا نوشتاری را به تنهایی ارائه می دهند ارجحیت دارد. معلمان و دست اندر کاران امور آموزشی و پرورشی دانش آموزان می توانند از طریق ارائه بازخورد های چند رسانه ای، انگیزش درونی دانش آموزان برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی را بالا ببرند. این پیشنهاد اگر چه در نگاه اول ممکن است کمی ساده انگارانه تلقی گردد، اما به طور یقین در عمل پیامد های مثبت فراوانی برای دانش آموزان، معلمان و نظام آموزشی به همراه خواهد داشت.

### پیشنهاد ها:

۱. با توجه به اینکه نتایج این پژوهش نشان داد که ارائه بازخورد به روش کلامی - نوشتاری از ارائه بازخورد به صورت کلامی و یا نوشتاری به تنهایی موثرتر است، این نتیجه کاربردهای ضمنی فراوانی در آموزش دانش آموزان به همراه خواهد داشت. مسلماً دریافت بازخورد به شکل های مختلف و از منابع متعدد (مدرسه و والدین) می تواند انگیزش درونی برای پیشرفت را در دانش آموزان ایجاد و تقویت نماید. لذا مسئولان و دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش با توجه به این نتیجه مهم و اساسی که "ارائه بازخورد منطقی، به موقع و با روش مناسب می تواند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تسهیل کند"، می توانند در راستای تدوین آیین نامه ها و دستور العمل های اجرایی به منظور تاکید بر ضرورت ارائه بازخورد در کلاس های درس توسط معلمان، گام بردارند.
۲. برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت با موضوع: ارزشیابی تکوینی و اثر بخشی روش های مختلف ارائه بازخورد می تواند زمینه را جهت اجرایی نمودن این مهم فراهم نماید.

### منابع:

۱. بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). مقدمه ای بر ارزیابی آموزش و آموزشگاهی و الگوهای آن. چاپ اول. همدان: انتشارات دانشگاه بو علی سینا.
۲. حقیقی، فهیمه السادات (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام نور.
۳. حوازوی، عبدالامام. (۱۳۷۴). مقایسه تاثیر سطح پاداش و پسخوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۴. حیدری، شعبان (۱۳۷۵). تاثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول نظام جدید منطقه فریدون کنار، پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی
۵. رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۲). تکنیک های خاص تحقیق در علوم اجتماعی. تهران. انتشارات سهامی.
۶. زندی دره غریبی، تاج محمد. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر ارزشیابی مستمر بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی شهر ایذه در درس زبان انگلیسی، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش استان خوزستان.
۷. سپاسی، حسین. (۱۳۷۳). مقایسه ارزشیابی تکوینی و پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه چمران، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، سال اول، شماره اول.

۸. سپاسی، حسین(۱۳۸۲). بررسی تاثیر ارزشیابی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات، اولین همایش ارزشیابی تحصیلی تهران، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی
۹. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. (ویرایش ششم). تهران: دوران.
۱۰. قره داغی، بهمن. (۱۳۹۰). بازخورد جان ارزش یابی کیفی - توصیفی. مجله رشد، شماره ۳، دوره ۱۵، آذر ۱۳۹۰.
۱۱. کرد، بهمن. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر بوکان، پایان نام کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
۱۲. گنجی، محمود. (۱۳۶۷). تاثیر آگاهی از نتایج عملکرد. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱ و ۲.
۱۳. محمودزاده، فاطمه و رحمانی، رمضان(1387). ضرورت ارزشیابی تکوینی در نظام آموزشی. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه بقیه الله، سال اول، شماره ۲
۱۴. هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۵). زمینه ارزشیابی برنامه های آموزشی، چاپ اول، نشر پارسا، تهران.

15. Hansen AC, Mc Lean S(2006). On being a supervisor: the importance of feedback and how to give it, *ustralian Psychiatry* . 14(1):67-71.
16. Keating,S.B (2006). *Curriculum development and Evaluation in Nursing*. Philadelphia: Lippin cott Williams; 260
17. Koh LC.(2008). Refocusing formative feedback to enhance learning in Pre-registration nurse education, *Nurse Education in Practice* .8(4): 223-230.
18. Miser WF.(2008). Clinical education giving effective feedback, Available at: URL: [http://cte.umdnj.edu/clinical\\_education/clined\\_feedback.cfm](http://cte.umdnj.edu/clinical_education/clined_feedback.cfm)
19. Woolfolk, Anita (2001). *Edicational psychology*. Boston: Allyn & Bacon Co press.