

نقش بازخورد سازنده در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان

¹ربابه دلخوش فتیده، ²لیلا خوش طینت، ³متین پورنگ، ⁴ملیحه دهقان طرزجانی

1- کارشناسی ارشد، بیو تکنولوژی کشاورزی، پیام نور کرج

2- کارشناسی ارشد، ریاضی کاربردی، دانشگاه الزهرا

3- دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته نقاشی ایرانی، دانشگاه شاهد تهران

4- کارشناسی، مدیریت تربیت بدنی، دانشگاه آزاد اسلامی کرج



MDOI-02-2026.0257

MNR-271-2-901146

چکیده

بازخورد سازنده یکی از مؤثرترین مؤلفه‌های فرایند یاددهی - یادگیری است که می‌تواند با ارائه اطلاعات دقیق و قابل استفاده درباره عملکرد دانش‌آموز، زمینه اصلاح خطاها و بهبود یادگیری را فراهم کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش بازخورد سازنده در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی است. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه بوده و داده‌ها با استفاده از ابزارهای مرتبط با بازخورد سازنده، عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم گردآوری و با روش‌های آماری مناسب تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بازخورد سازنده با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین، بین بازخورد سازنده و انگیزه تحصیلی، اصلاح خطاهای یادگیری، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. بر اساس یافته‌ها، بازخورد سازنده زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که مشخص، توصیفی، به‌موقع، قابل فهم و همراه با راهکار عملی برای اصلاح عملکرد باشد. در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که بازخورد سازنده می‌تواند از طریق تقویت فرایندهای شناختی، انگیزشی و خودتنظیمی، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازد.

کلیدواژه‌ها: بازخورد سازنده، عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی، یادگیری خودتنظیم، اصلاح خطاهای یادگیری

1. مقدمه

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های ارزیابی میزان تحقق اهداف آموزشی و اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری است. این مفهوم تنها به نمرات آزمون‌ها محدود نمی‌شود، بلکه میزان یادگیری، توانایی به‌کارگیری آموخته‌ها، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و پیشرفت دانش‌آموز را نیز دربرمی‌گیرد. از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و فراهم کردن شرایط مناسب برای بهبود یادگیری، از موضوعات مهم در نظام آموزشی به شمار می‌رود. در این میان، کیفیت تعامل معلم و دانش‌آموز و شیوه ارائه اطلاعات درباره عملکرد یادگیرنده اهمیت ویژه‌ای دارد.



یکی از مهمترین ابزارهای آموزشی در این زمینه، بازخورد است. بازخورد اطلاعاتی درباره کیفیت عملکرد و میزان دستیابی دانش‌آموز به اهداف یادگیری است که می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف و اصلاح عملکرد کمک کند. با این حال، صرف ارائه بازخورد لزوماً به بهبود یادگیری منجر نمی‌شود؛ بلکه کیفیت، محتوا، زمان‌بندی و نحوه ارائه آن اهمیت دارد. بازخوردهایی که تنها به نمره یا قضاوت کلی محدود می‌شوند، معمولاً اطلاعات کافی درباره چگونگی اصلاح عملکرد ارائه نمی‌کنند، در حالی که بازخورد مشخص و توضیحی می‌تواند فرصت بیشتری برای هدایت یادگیری فراهم سازد (کوئنکا و همکاران، ۲۰۲۱).

در این چارچوب، بازخورد سازنده نوعی بازخورد است که علاوه بر بیان وضعیت عملکرد، مسیر اصلاح و بهبود آن را نیز مشخص می‌کند. این نوع بازخورد بر عملکرد و فرایند یادگیری تمرکز دارد، نه بر ویژگی‌های شخصیتی یا توانایی ثابت دانش‌آموز. بازخورد سازنده به دانش‌آموز کمک می‌کند بداند چه چیزی را به درستی انجام داده، کدام بخش نیازمند اصلاح است و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه اقدامی باید انجام دهد. از این رو، بازخورد سازنده می‌تواند به جای تبدیل خطا به نشانه شکست، آن را به فرصتی برای یادگیری و اصلاح عملکرد تبدیل کند.

یکی از مهمترین کارکردهای بازخورد سازنده، اصلاح خطاهای یادگیری است. زمانی که دانش‌آموز تنها از نادرست بودن پاسخ خود آگاه شود، ممکن است دلیل خطا و روش اصلاح آن را نداند؛ اما بازخورد دقیق و قابل اقدام می‌تواند مسیر اصلاح را برای او روشن کند. همچنین، بازخورد سازنده می‌تواند با تقویت انگیزه تحصیلی ارتباط داشته باشد؛ زیرا تمرکز بر پیشرفت، راهبردهای مناسب و اقدامات لازم برای مرحله بعد، دانش‌آموز را به ادامه تلاش و بهبود عملکرد ترغیب می‌کند (کوئنکا و همکاران، ۲۰۲۱).

بازخورد سازنده همچنین می‌تواند مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم را تقویت کند. دانش‌آموز با دریافت بازخورد مناسب می‌تواند عملکرد خود را ارزیابی، اشتباهات را بازبینی و راهبردهای یادگیری خود را اصلاح کند. از این منظر، بازخورد به دانش‌آموز کمک می‌کند فاصله میان عملکرد فعلی و هدف مورد انتظار را تشخیص دهد و برای کاهش آن برنامه‌ریزی کند. پژوهش‌های جدید نیز نشان داده‌اند که حمایت معلم و توانایی دانش‌آموز در درک و استفاده از بازخورد، با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (وو و همکاران، ۲۰۲۵؛ براندمو و گلم، ۲۰۲۵).

از سوی دیگر، بازخورد سازنده می‌تواند میان ارزشیابی و یادگیری پیوند ایجاد کند. در این رویکرد، اطلاعات حاصل از ارزشیابی صرفاً برای قضاوت درباره عملکرد دانش‌آموز استفاده نمی‌شود، بلکه به عنوان مبنایی برای اصلاح و هدایت گام بعدی یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین، اثربخشی بازخورد به میزان قابل استفاده بودن آن برای یادگیرنده وابسته است و باید با اهداف یادگیری، سطح دانش‌آموز و نیازهای آموزشی او تناسب داشته باشد (کارامان، ۲۰۲۱). با وجود توجه گسترده به بازخورد و ارزشیابی تکوینی، همچنان بررسی منسجم نقش ویژگی‌های بازخورد سازنده در عملکرد تحصیلی و ابعاد مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان اهمیت دارد. به‌ویژه، بررسی همزمان نقش آن در اصلاح خطاها، انگیزه، مشارکت و یادگیری خودتنظیم می‌تواند تصویر جامع‌تری از جایگاه بازخورد سازنده در فرایند آموزشی ارائه دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش بازخورد سازنده در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده و می‌کوشد مشخص کند بازخورد سازنده

چگونه می‌تواند از طریق اصلاح خطاهای یادگیری، تقویت انگیزه، افزایش مشارکت و توسعه یادگیری خودتنظیم، به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

2. مرور ادبیات و پیشینه پژوهش

1-2 مفهوم بازخورد در فرایند آموزشی

تعریف بازخورد

بازخورد در فرایند آموزشی به اطلاعاتی گفته می‌شود که درباره وضعیت عملکرد، میزان یادگیری یا کیفیت فعالیت یادگیرنده در ارتباط با یک هدف یا معیار مشخص ارائه می‌شود. این اطلاعات می‌تواند از سوی معلم، همسالان، خود دانش‌آموز یا حتی محیط‌های آموزشی و فناوری‌های یادگیری ارائه شود. هدف اصلی بازخورد آن است که یادگیرنده بتواند وضعیت فعلی عملکرد خود را بشناسد و بر اساس اطلاعات دریافت‌شده، برای اصلاح یا بهبود عملکرد خود اقدام کند. از این منظر، بازخورد صرفاً انتقال یک قضاوت درباره درست یا نادرست بودن پاسخ نیست، بلکه بخشی از فرایند ارتباطی و آموزشی است که می‌تواند اطلاعات لازم برای حرکت از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را فراهم کند. لپینوویچ و پانادرو (۲۰۲۱) در بررسی مدل‌ها و نظریه‌های بازخورد، بر این نکته تأکید کرده‌اند که بازخورد زمانی معنا پیدا می‌کند که بتواند به درگیری فعال یادگیرنده با اطلاعات و استفاده از آن برای یادگیری منجر شود. بازخورد را همچنین می‌توان حلقه ارتباطی میان عملکرد فعلی و اهداف یادگیری دانست. هنگامی که دانش‌آموز تکلیفی را انجام می‌دهد، ممکن است از میزان انطباق عملکرد خود با معیار مورد انتظار آگاهی کافی نداشته باشد. بازخورد می‌تواند این فاصله را برای او آشکار کند و اطلاعاتی درباره نقاط قوت، خطاها و مسیر اصلاح ارائه دهد. بر این اساس، بازخورد مؤثر باید اطلاعاتی ارائه کند که برای یادگیرنده قابل فهم و قابل استفاده باشد. اگر دانش‌آموز بداند کدام بخش عملکردش مناسب بوده، کدام قسمت نیازمند اصلاح است و برای اصلاح آن چه اقدامی باید انجام دهد، بازخورد می‌تواند از یک ارزیابی ساده به عاملی برای پیشبرد یادگیری تبدیل شود. پژوهش‌های جدید درباره فرایندهای بازخورد نیز نشان می‌دهند که تأثیر بازخورد به چگونگی دریافت، تفسیر و استفاده از آن توسط یادگیرنده وابسته است.

از دیدگاه آموزشی، بازخورد زمانی بیشترین ارزش را دارد که با اهداف یادگیری ارتباط مستقیم داشته باشد و بتواند اطلاعاتی را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد که امکان اقدام بعدی را برای او فراهم کند. به همین دلیل، بازخورد باید تا حد امکان مشخص، به‌موقع و مرتبط با عملکرد واقعی یادگیرنده باشد. بازخوردی که صرفاً از عباراتی کلی مانند “خوب”، “ضعیف” یا “بیشتر تلاش کن” تشکیل شده باشد، ممکن است اطلاعات کافی برای اصلاح عملکرد فراهم نکند؛ زیرا دانش‌آموز نمی‌داند دقیقاً چه چیزی را باید تغییر دهد. در مقابل، بازخوردی که خطا یا نقطه قوت را مشخص می‌کند و مسیر بهبود را نشان می‌دهد، ظرفیت بیشتری برای حمایت از یادگیری دارد. کارامان (۲۰۲۱) در فراتحلیل خود درباره ارزشیابی تکوینی نشان داد که اقدامات ارزشیابی تکوینی، از جمله انواع مختلف بازخورد، می‌توانند اثر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند؛ هرچند میزان این اثر به نوع و شیوه اجرای بازخورد وابسته است.

جایگاه بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری

بازخورد در فرایند یاددهی - یادگیری نقش واسطه‌ای میان آموزش، عملکرد دانش‌آموز و اصلاح یادگیری ایفا می‌کند. معلم از طریق مشاهده عملکرد دانش‌آموز، پاسخ‌های او به پرسش‌ها، تکالیف، فعالیت‌های کلاسی و نتایج ارزشیابی می‌تواند اطلاعاتی درباره میزان یادگیری او به دست آورد و سپس بر اساس این اطلاعات، بازخورد ارائه کند. دانش‌آموز نیز با دریافت این اطلاعات می‌تواند عملکرد خود را بازبینی و در صورت نیاز اصلاح کند. در نتیجه، بازخورد می‌تواند فرایند یادگیری را از یک مسیر خطی - آموزش، انجام تکلیف و ارزیابی - به یک چرخه مستمر تبدیل کند که در آن ارزیابی، بازخورد، اصلاح و یادگیری مجدد به یکدیگر پیوند می‌خورند.

جایگاه بازخورد زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که آن را بخشی از ارزشیابی تکوینی در نظر بگیریم. در ارزشیابی تکوینی، هدف اصلی صرفاً تعیین سطح موفقیت دانش‌آموز در پایان یک دوره نیست، بلکه اطلاعات حاصل از عملکرد برای تصمیم‌گیری درباره گام بعدی آموزش و یادگیری استفاده می‌شود. بازخورد یکی از ابزارهای اصلی تحقق این هدف است؛ زیرا به دانش‌آموز نشان می‌دهد در چه نقطه‌ای قرار دارد و برای رسیدن به هدف آموزشی چه تغییراتی لازم است. همچنین معلم می‌تواند از اطلاعات حاصل از پاسخ‌ها و واکنش‌های دانش‌آموزان برای اصلاح روش تدریس خود استفاده کند. بررسی‌های پژوهشی نشان داده‌اند که فرایند ارزشیابی تکوینی زمانی مؤثرتر است که اطلاعات حاصل از آن واقعاً برای تنظیم و تغییر آموزش و یادگیری به کار گرفته شود، نه اینکه صرفاً ثبت یا گزارش شود. بازخورد همچنین می‌تواند زمینه مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری را فراهم کند. در یک فرایند آموزشی مؤثر، دانش‌آموز نباید تنها دریافت‌کننده اطلاعات و ارزیابی معلم باشد، بلکه باید بتواند درباره عملکرد خود فکر کند، خطاهایش را شناسایی کند و در اصلاح آنها نقش داشته باشد. بازخورد می‌تواند این فرصت را ایجاد کند که دانش‌آموز درباره کیفیت عملکرد خود تأمل کند و برای فعالیت بعدی تصمیم بگیرد. از سوی دیگر، بازخورد معلم می‌تواند بر نحوه مشارکت دانش‌آموز در استفاده از بازخورد نیز تأثیر بگذارد. گان، آن و لیو (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای درباره شیوه‌های بازخورد معلم، انگیزش دانش‌آموز برای دریافت بازخورد و رفتار او در استفاده از بازخورد، نشان دادند که میان شیوه‌های بازخورددهی معلم، تجربه و انگیزش دانش‌آموز نسبت به بازخورد و پیامدهای یادگیری ارتباط وجود دارد.

تفاوت بازخورد با نمره و ارزشیابی

بازخورد، نمره و ارزشیابی مفاهیمی مرتبط اما متمایز هستند و یکسان دانستن آنها می‌تواند موجب ابهام در فرایند آموزشی شود. ارزشیابی فرایندی گسترده‌تر است که طی آن شواهد مربوط به یادگیری و عملکرد دانش‌آموز جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر می‌شود تا درباره میزان دستیابی به اهداف آموزشی تصمیم‌گیری شود. نمره معمولاً یکی از شیوه‌های خلاصه‌کردن و گزارش نتیجه ارزشیابی است و می‌تواند عملکرد دانش‌آموز را در قالب یک عدد، رتبه یا سطح نشان دهد. اما بازخورد اطلاعاتی است که به دانش‌آموز کمک می‌کند عملکرد خود را بفهمد و درباره گام بعدی یادگیری تصمیم بگیرد. بنابراین، نمره می‌تواند نشان دهد دانش‌آموز چه نتیجه‌ای به دست آورده است، اما بازخورد مناسب باید اطلاعات بیشتری درباره وضعیت عملکرد و چگونگی بهبود آن ارائه کند.



تفاوت مهم دیگر آن است که نمره معمولاً نتیجه عملکرد را خلاصه می‌کند، در حالی که بازخورد می‌تواند بر فرایند و مسیر بهبود تمرکز داشته باشد. برای مثال، نمره “۱۵ از ۲۰” اطلاعاتی درباره میزان موفقیت دانش‌آموز ارائه می‌دهد، اما به‌تنهایی مشخص نمی‌کند که دانش‌آموز در کدام بخش مشکل داشته و برای بهبود چه کاری باید انجام دهد. در مقابل، بازخوردی مانند “استدلال اصلی پاسخ درست است، اما برای کامل شدن پاسخ باید رابطه میان دو مفهوم را با یک مثال توضیح دهی” اطلاعاتی مشخص و قابل استفاده در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد. از این رو، نمره بیشتر نقش گزارش نتیجه را دارد، در حالی که بازخورد می‌تواند نقش هدایت‌کننده در ادامه یادگیری ایفا کند. کوئنکا و همکاران (۲۰۲۱) نیز در فراتحلیل خود نشان دادند که نمرات و نظرات درباره عملکرد می‌توانند پیامدهای متفاوتی برای انگیزش و پیشرفت تحصیلی داشته باشند و نوع اطلاعات ارائه‌شده به یادگیرنده اهمیت زیادی دارد. از نظر ارتباط با ارزشیابی نیز باید توجه داشت که بازخورد می‌تواند یکی از اجزای مهم ارزشیابی تکوینی باشد، اما با خود ارزشیابی یکسان نیست. ارزشیابی ممکن است برای اهداف مختلفی مانند تشخیص نیازهای یادگیری، اصلاح تدریس، تعیین سطح پیشرفت یا تصمیم‌گیری نهایی انجام شود؛ در حالی که بازخورد بر ارائه اطلاعاتی متمرکز است که بتواند به یادگیرنده یا معلم در تصمیم‌گیری درباره گام بعدی کمک کند. بنابراین، می‌توان گفت ارزشیابی فرایند جمع‌آوری و تفسیر شواهد درباره یادگیری است، نمره یکی از شیوه‌های گزارش نتیجه آن است و بازخورد ابزاری برای تبدیل اطلاعات حاصل از عملکرد به راهنمایی برای ادامه مسیر یادگیری است. بررسی مدل‌ها و نظریه‌های بازخورد نیز نشان داده است که اثربخشی بازخورد زمانی بیشتر می‌شود که یادگیرنده بتواند از اطلاعات ارائه‌شده برای تنظیم رفتار و عملکرد خود استفاده کند (لینووویچ و پانادرو، ۲۰۲۱).

2-2- مفهوم بازخورد سازنده

تعریف بازخورد سازنده

بازخورد سازنده نوعی اطلاعات هدفمند درباره عملکرد یادگیرنده است که علاوه بر مشخص کردن وضعیت فعلی عملکرد، به او کمک می‌کند مسیر اصلاح و بهبود را نیز شناسایی کند. در این نوع بازخورد، هدف صرفاً اعلام درست یا نادرست بودن پاسخ نیست، بلکه تلاش می‌شود دانش‌آموز بفهمد چه بخشی از عملکرد او مناسب بوده، چه بخشی نیاز به اصلاح دارد و برای رسیدن به سطح مطلوب چه اقدامی می‌تواند انجام دهد. از این منظر، بازخورد سازنده با فرایند یادگیری پیوند مستقیم دارد و زمانی اثربخش است که دانش‌آموز بتواند اطلاعات دریافت‌شده را تفسیر کرده و در فعالیت‌های بعدی مورد استفاده قرار دهد. لینووویچ و پانادرو (۲۰۲۱) با بررسی رویکردها و مدل‌های مختلف بازخورد تأکید می‌کنند که بازخورد نباید صرفاً انتقال اطلاعات از معلم به یادگیرنده تلقی شود، بلکه فرایندی است که در آن نحوه دریافت و استفاده یادگیرنده از اطلاعات نیز اهمیت اساسی دارد.

بازخورد سازنده همچنین بر ایجاد فاصله‌ای قابل مدیریت میان عملکرد فعلی و هدف مورد انتظار تمرکز دارد. هنگامی که دانش‌آموز از معیارهای موفقیت و کیفیت عملکرد مطلوب آگاهی داشته باشد، می‌تواند اطلاعات بازخوردی را برای ارزیابی وضعیت خود و برنامه‌ریزی برای گام بعدی به کار گیرد. بنابراین، بازخورد سازنده باید به‌گونه‌ای ارائه شود که ضمن حفظ جنبه حمایتی و آموزشی، امکان اصلاح واقعی عملکرد را فراهم آورد. چنین بازخوردی به جای تمرکز بر شکست یا موفقیت کلی، اطلاعاتی درباره فرایند عملکرد و راه‌های پیشرفت ارائه می‌دهد و از این طریق می‌تواند یادگیرنده را به



مشارکت فعال‌تر در یادگیری سوق دهد. در همین راستا، کارامان (۲۰۲۱) نشان داده است که بازخورد در چارچوب ارزشیابی تکوینی می‌تواند به عنوان یکی از سازوکارهای حمایت از یادگیری عمل کند، مشروط بر آنکه اطلاعات ارائه‌شده به شکلی مناسب در فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

ویژگی‌های بازخورد سازنده

بازخورد سازنده دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که آن را از بازخوردهای کلی، مبهم یا صرفاً قضاوتی متمایز می‌کند. نخستین ویژگی آن، ارتباط با هدف و معیار یادگیری است؛ یعنی دانش‌آموز باید بداند بازخورد ارائه‌شده به کدام هدف یا بخش از عملکرد او مربوط است. ویژگی دیگر، وضوح و مشخص بودن است؛ بازخورد باید به اندازه‌ای روشن باشد که دانش‌آموز بتواند معنای آن را درک کند و بداند چه چیزی نیازمند اصلاح است. همچنین بازخورد سازنده باید قابل استفاده و قابل اقدام باشد؛ به این معنا که در کنار مشخص کردن مشکل، راه یا جهت اصلاح آن را نیز نشان دهد. توجه به نقاط قوت در کنار نقاط قابل بهبود، تمرکز بر فرایند انجام تکلیف، تناسب با سطح دانش‌آموز و استفاده از زبانی محترمانه و حمایتی نیز از ویژگی‌های مهم چنین بازخوردی محسوب می‌شود. براندمو و گلم (۲۰۲۵) در مرور نظام‌مند خود نشان داده‌اند که برداشت دانش‌آموزان از بازخورد و پیامدهای آن می‌تواند تحت تأثیر نوع بازخورد و عوامل فردی و رابطه‌ای قرار گیرد. ویژگی مهم دیگر بازخورد سازنده، تمرکز بر امکان پیشرفت است. بازخورد نباید صرفاً گذشته عملکرد دانش‌آموز را توصیف کند، بلکه باید بتواند اطلاعاتی برای فعالیت بعدی در اختیار او قرار دهد. به همین دلیل، استفاده از عباراتی مانند “در این بخش استدلالت کامل نیست؛ برای تقویت پاسخ، رابطه میان دو مفهوم را با یک مثال توضیح بده” نسبت به عبارت کلی “پاسخ ناقص است” اطلاعات کاربردی‌تری فراهم می‌کند. بازخورد سازنده همچنین باید از مقایسه غیرضروری دانش‌آموز با سایر دانش‌آموزان پرهیز کرده و به جای ایجاد احساس شکست یا تهدید، زمینه اصلاح و پیشرفت را فراهم کند. کونکا و همکاران (۲۰۲۱) در یک فراتحلیل درباره تأثیر نمرات و نظرات بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی نشان دادند که نحوه ارائه اطلاعات درباره عملکرد می‌تواند پیامدهای متفاوتی برای انگیزش و یادگیری داشته باشد؛ بنابراین کیفیت و محتوای بازخورد در کنار اصل ارائه آن اهمیت دارد.

بازخورد توصیفی، مشخص و قابل اقدام

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های بازخورد سازنده، توصیفی بودن آن است. بازخورد توصیفی به جای آنکه صرفاً عملکرد دانش‌آموز را با عباراتی مانند “خوب”، “ضعیف” یا “عالی” ارزیابی کند، ویژگی‌های مشخص عملکرد او را توضیح می‌دهد. برای مثال، به جای اینکه معلم بگوید “پاسخ خوبی دادی”، می‌تواند توضیح دهد که “در پاسخ خود مفهوم اصلی را به‌درستی توضیح داده‌ای و از مثال مناسبی استفاده کرده‌ای، اما برای کامل‌تر شدن پاسخ لازم است ارتباط میان دو مفهوم را نیز توضیح دهی”. چنین بازخوردی اطلاعات بیشتری در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد و به او کمک می‌کند بداند دقیقاً کدام بخش عملکردش مطلوب بوده و کدام بخش نیازمند اصلاح است. از این نظر، بازخورد توصیفی می‌تواند دانش‌آموز را از یک دریافت‌کننده صرف قضاوت به فردی تبدیل کند که درباره عملکرد خود آگاهی بیشتری به دست می‌آورد.



قابل اقدام بودن بازخورد نیز به این معناست که دانش آموز بتواند بر اساس اطلاعات ارائه شده، اقدام مشخصی برای بهبود عملکرد خود انجام دهد. بازخوردی مانند "اشتباهات زیادی داری" اگرچه ممکن است وجود مشکل را نشان دهد، اما راهی برای اصلاح آن ارائه نمی کند؛ در حالی که بازخوردی مانند "در حل مسئله، مرحله دوم را دوباره بررسی کن و قبل از جایگذاری اعداد، رابطه میان داده های مسئله و فرمول را مشخص کن" مستقیماً دانش آموز را به سمت اقدام بعدی هدایت می کند. لنینوویچ و پانادرو (۲۰۲۱) تأکید می کنند که ارزش آموزشی بازخورد تا حد زیادی به این وابسته است که یادگیرنده بتواند از اطلاعات دریافت شده برای تنظیم و تغییر عملکرد خود استفاده کند. بنابراین، توصیفی، مشخص و قابل اقدام بودن را می توان سه ویژگی مکمل برای تبدیل بازخورد به ابزاری مؤثر در یادگیری دانست.

توجه به عملکرد به جای ویژگی های شخصیتی دانش آموز

بازخورد سازنده باید عمدتاً بر عملکرد، تکلیف و فرایند یادگیری تمرکز داشته باشد و از قضاوت درباره ویژگی های شخصیتی یا توانایی های ثابت دانش آموز اجتناب کند. عباراتی مانند "تو دانش آموز باهوشی هستی" یا "تو در ریاضی ضعیف هستی" اطلاعات مشخصی درباره عملکرد ارائه نمی کنند و حتی ممکن است باعث شوند دانش آموز توانایی خود را ثابت و غیرقابل تغییر تصور کند. در مقابل، بازخوردی که به رفتار یا عملکرد مشخص اشاره دارد، مانند "در این مسئله روش حل را درست انتخاب کردی، اما در مرحله محاسبه یک خطا رخ داده است"، اطلاعاتی دقیق تر و آموزشی تر ارائه می کند. در چنین شرایطی، دانش آموز می آموزد که عملکرد می تواند مورد بررسی و اصلاح قرار گیرد و اشتباه الزاماً نشان دهنده ناتوانی کلی او نیست. تمرکز بر عملکرد همچنین امکان ایجاد نگرش رشد نسبت به یادگیری را افزایش می دهد؛ زیرا توجه دانش آموز را از قضاوت درباره "توانایی ذاتی" به سمت فرایند، راهبرد و تلاش مؤثر هدایت می کند. در این رویکرد، معلم به جای برچسب زدن به دانش آموز، درباره آنچه انجام شده و آنچه می تواند بهتر انجام شود صحبت می کند. این شیوه به دانش آموز کمک می کند عملکرد خود را قابل تغییر ببیند و در برابر خطاهای آموزشی واکنش سازنده تری داشته باشد. کوئکا و همکاران (۲۰۲۱) نیز در بررسی خود نشان داده اند که نوع پیام مرتبط با عملکرد می تواند بر انگیزش و پیامدهای تحصیلی اثر بگذارد؛ بنابراین، نحوه صورت بندی بازخورد و تمرکز آن بر عملکرد یا ویژگی های فردی، از نظر آموزشی اهمیت دارد.

نقش زمان بندی بازخورد

زمان بندی بازخورد یکی دیگر از عوامل مهم در اثربخشی آن است. منظور از زمان بندی این است که بازخورد چه زمانی نسبت به انجام فعالیت یا تکلیف در اختیار دانش آموز قرار گیرد. اگر بازخورد بیش از حد دیر ارائه شود، ممکن است ارتباط آن با فعالیتی که دانش آموز انجام داده است کاهش یابد و فرصت اصلاح اشتباه از بین برود. در مقابل، ارائه بازخورد در زمانی که دانش آموز هنوز درگیر فرایند یادگیری است، می تواند امکان استفاده از آن برای اصلاح عملکرد را افزایش دهد. بنابراین، مناسب بودن زمان ارائه بازخورد باید با نوع تکلیف، هدف آموزشی و فرصت دانش آموز برای بازبینی و اصلاح عملکرد متناسب باشد. نیومن و همکاران (۲۰۲۱) در مرور نظام مند خود درباره تأثیر بازخورد بر پیشرفت تحصیلی بر اهمیت شرایط و نحوه استفاده از بازخورد در فرایند یادگیری تأکید کرده اند. با این حال، نمی توان گفت بازخورد هرچه سریع تر ارائه شود، همیشه مؤثرتر است. در برخی فعالیت های آموزشی، دانش آموز ممکن است ابتدا به زمان کافی برای فکر کردن، حل مسئله و ارزیابی عملکرد خود



نیاز داشته باشد و سپس بازخورد معلم را دریافت کند. بنابراین، زمان بندی مناسب باید به گونه ای باشد که بازخورد هم به موقع باشد و هم فرصت پردازش و استفاده از آن را برای دانش آموز فراهم کند. در واقع، زمان مناسب بازخورد به نقطه ای وابسته است که دانش آموز بتواند اطلاعات دریافت شده را به اقدام بعدی تبدیل کند. از این رو، در طراحی فرایندهای آموزشی، زمان ارائه بازخورد باید همراه با فرصت اصلاح، بازنگری و انجام دوباره فعالیت در نظر گرفته شود تا بازخورد از یک پیام اطلاعاتی به بخشی واقعی از چرخه یادگیری تبدیل شود.

3-2 اصول ارائه بازخورد سازنده

مشخص و دقیق بودن

یکی از اساسی ترین اصول ارائه بازخورد سازنده، مشخص و دقیق بودن آن است. بازخورد باید به بخش معینی از عملکرد دانش آموز اشاره کند و به صورت روشن نشان دهد که کدام قسمت عملکرد مطلوب بوده و کدام بخش نیاز به اصلاح دارد. عباراتی مانند "خوب بود"، "ضعیف است" یا "بیشتر تلاش کن" اگرچه ممکن است نوعی ارزیابی کلی ارائه دهند، اما اطلاعات کافی برای بهبود عملکرد در اختیار دانش آموز قرار نمی دهند. در مقابل، بازخورد دقیق می تواند خطا، نقطه قوت یا بخش قابل بهبود را به صورت مشخص بیان کند. برای مثال، به جای بیان "پاسخت ناقص است"، می توان گفت: "تعریف مفهوم را درست بیان کرده ای، اما برای کامل شدن پاسخ لازم است یک مثال مرتبط نیز ارائه کنی". چنین بازخوردی به دانش آموز کمک می کند دقیقاً بداند چه چیزی را باید حفظ، اصلاح یا تکمیل کند. لپینوویچ و پانادرو (۲۰۲۱) نیز بر اهمیت اطلاعات مشخص و قابل استفاده در تبدیل بازخورد به عاملی برای یادگیری تأکید کرده اند. دقیق بودن بازخورد همچنین مستلزم ارتباط آن با معیارها و اهداف یادگیری است. زمانی که دانش آموز بداند عملکرد او بر اساس چه معیارهایی بررسی شده است، می تواند بازخورد دریافتی را بهتر تفسیر کند. در این شرایط، بازخورد به جای آنکه صرفاً قضاوت معلم درباره عملکرد باشد، به اطلاعاتی تبدیل می شود که دانش آموز می تواند برای ارزیابی و اصلاح کار خود مورد استفاده قرار دهد. از این رو، معلم باید از بازخوردهای کلی و مبهم فاصله گرفته و تا حد امکان به شواهد واقعی موجود در تکلیف یا فعالیت دانش آموز اشاره کند. کونکا و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده اند که نوع و محتوای اطلاعات ارائه شده درباره عملکرد می تواند پیامدهای متفاوتی برای انگیزش و پیشرفت تحصیلی داشته باشد.

به موقع بودن

به موقع بودن بازخورد به این معناست که اطلاعات مربوط به عملکرد در زمانی ارائه شود که دانش آموز بتواند ارتباط آن را با فعالیت انجام شده درک کند و از آن برای اصلاح یا ادامه یادگیری استفاده نماید. بازخوردی که با فاصله زمانی بسیار زیاد از فعالیت ارائه شود، ممکن است ارتباط ذهنی دانش آموز با فرایند انجام تکلیف را کاهش دهد و فرصت استفاده از اطلاعات برای اصلاح اشتباه را محدود کند. از سوی دیگر، ارائه بازخورد در زمان مناسب می تواند به دانش آموز کمک کند خطاهای خود را در همان زمینه ای که رخ داده اند شناسایی کرده و در فعالیت های بعدی از تکرار آنها جلوگیری کند. بنابراین، زمان ارائه بازخورد باید با نوع فعالیت، هدف آموزشی و فرصت موجود برای اصلاح عملکرد هماهنگ باشد. با این حال، به موقع بودن به معنای "هرچه سریع تر، بهتر" نیست. در برخی موقعیت ها، ارائه فوری



بازخورد ممکن است فرصت تفکر و خودارزیابی را از دانش‌آموز بگیرد؛ به‌ویژه زمانی که هدف فعالیت، تقویت حل مسئله یا پرورش استقلال یادگیرنده باشد. بنابراین، زمان‌بندی مناسب بازخورد باید به گونه‌ای تعیین شود که دانش‌آموز ابتدا فرصت داشته باشد درباره عملکرد خود فکر کند و سپس از اطلاعات معلم برای اصلاح آن استفاده نماید. نیومن و همکاران (۲۰۲۱) نیز در مرور نظام‌مند خود تأکید کرده‌اند که اثربخشی بازخورد به شرایط ارائه و نحوه استفاده از آن در فرایند یادگیری وابسته است و نمی‌توان زمان ارائه را بدون توجه به بافت آموزشی ارزیابی کرد.

تمرکز بر فرایند یادگیری

بازخورد سازنده باید تا حد امکان بر فرایند یادگیری تمرکز داشته باشد، نه صرفاً بر نتیجه نهایی تکلیف. تمرکز بر فرایند به این معناست که معلم علاوه بر بررسی پاسخ نهایی، به راهبردها، مراحل انجام فعالیت، شیوه استدلال و تلاش‌های دانش‌آموز نیز توجه کند. برای مثال، اگر دانش‌آموز پاسخ مسئله‌ای را اشتباه به دست آورده باشد، معلم می‌تواند به جای اعلام صرف نادرستی پاسخ، مشخص کند که در کدام مرحله از حل مسئله خطا رخ داده و چگونه می‌توان آن مرحله را اصلاح کرد. چنین رویکردی به دانش‌آموز کمک می‌کند نه تنها پاسخ درست را یاد بگیرد، بلکه فرایند رسیدن به پاسخ درست را نیز درک کند. تمرکز بر فرایند یادگیری می‌تواند دانش‌آموز را به استفاده از راهبردهای مناسب و بازنگری در روش کار خود ترغیب کند. در این رویکرد، خطا بخشی از مسیر یادگیری تلقی می‌شود و بازخورد به جای برچسب‌گذاری دانش‌آموز، بر نحوه عملکرد او تمرکز می‌کند. این مسئله با یادگیری خودتنظیم نیز ارتباط دارد؛ زیرا دانش‌آموز برای خودتنظیمی نیازمند اطلاعاتی درباره عملکرد و راهبردهای مورد استفاده خود است. کوئنکا و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که نحوه ارائه اطلاعات درباره عملکرد می‌تواند با انگیزش و پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشد و بازخوردی که بر جنبه‌های قابل تغییر عملکرد تمرکز می‌کند، ظرفیت بیشتری برای حمایت از یادگیری دارد.

ارائه راهکار برای اصلاح عملکرد

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های بازخورد سازنده این است که علاوه بر شناسایی مشکل، راهکار یا جهت اصلاح عملکرد را نیز در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. اگر معلم فقط بگوید «این قسمت اشتباه است»، دانش‌آموز از وجود خطا مطلع می‌شود، اما ممکن است نداند برای اصلاح آن چه کاری باید انجام دهد. بازخورد باید تا حد امکان به دانش‌آموز نشان دهد که گام بعدی چیست و چگونه می‌تواند عملکرد خود را بهبود دهد. برای نمونه، به جای «تحلیل شما ضعیف است»، می‌توان گفت: «در تحلیل خود به علت اصلی مسئله اشاره کرده‌ای، اما برای کامل شدن آن لازم است دو شاهد از متن ارائه کنی و رابطه آنها را با نتیجه‌گیری توضیح دهی». چنین بازخوردی مستقیماً امکان اقدام و اصلاح را فراهم می‌کند. ارائه راهکار اصلاحی همچنین می‌تواند دانش‌آموز را به سمت استقلال بیشتر در یادگیری هدایت کند. هنگامی که دانش‌آموز به تدریج یاد می‌گیرد از بازخورد برای شناسایی مشکل و انتخاب راهبرد اصلاحی استفاده کند، وابستگی او به قضاوت مستقیم معلم کاهش می‌یابد. در نتیجه، بازخورد می‌تواند علاوه بر اصلاح عملکرد فعلی، ظرفیت دانش‌آموز برای حل مسائل مشابه در آینده را نیز تقویت کند. لیبینوویچ و پانادرو (۲۰۲۱) بر این نکته تأکید دارند که بازخورد زمانی بیشترین ارزش آموزشی را دارد که بتواند به تصمیم یا اقدام بعدی یادگیرنده منجر شود.

قابل فهم بودن برای دانش آموز

بازخورد سازنده زمانی مؤثر است که دانش آموز بتواند معنای آن را به درستی درک کند. استفاده از اصطلاحات تخصصی، جملات پیچیده یا توضیحاتی که با سطح شناختی و زبانی دانش آموز متناسب نیستند، می تواند حتی بازخورد دقیق را نیز کم اثر کند. بنابراین، معلم باید بازخورد را با توجه به سن، سطح تحصیلی، دانش قبلی و توانایی درک دانش آموز بیان کند. برای مثال، بازخوردی که برای یک دانش آموز دوره متوسطه مناسب است ممکن است برای دانش آموز دوره ابتدایی بیش از حد پیچیده باشد. به همین دلیل، ساده، روشن و مستقیم بودن زبان بازخورد یکی از شرایط مهم استفاده مؤثر از آن است. قابل فهم بودن بازخورد به معنای ساده سازی بیش از حد یا حذف اطلاعات مهم نیست، بلکه به معنای انتخاب زبانی است که دانش آموز بتواند از طریق آن ارتباط میان عملکرد فعلی و مسیر اصلاح را درک کند. همچنین در صورت نیاز، معلم می تواند از مثال، نمونه درست، پرسش هدایت کننده یا توضیح مرحله ای برای افزایش فهم دانش آموز استفاده کند. براندمو و گلم (۲۰۲۵) در مرور نظام مند خود نشان داده اند که ادراک دانش آموزان از بازخورد و نحوه تفسیر آن از عوامل مهم مرتبط با پیامدهای بازخورد است؛ بنابراین، صرف ارائه بازخورد کافی نیست و باید اطمینان حاصل شود که دانش آموز توانایی درک و استفاده از آن را دارد.

توجه به تفاوت های فردی

دانش آموزان از نظر توانایی های شناختی، دانش قبلی، سرعت یادگیری، انگیزه، تجربه آموزشی و نیازهای یادگیری با یکدیگر تفاوت دارند. بنابراین، استفاده از یک نوع بازخورد برای همه دانش آموزان لزوماً نتایج یکسانی ایجاد نمی کند. بازخورد سازنده باید تا حد امکان با سطح عملکرد و نیازهای فردی یادگیرنده متناسب باشد. برای دانش آموزی که مشکل اصلی او در فهم مفهوم است، توضیح مفهومی و مثال ممکن است مناسب تر باشد؛ در حالی که برای دانش آموز دیگری که مفهوم را به خوبی درک کرده اما در اجرای آن خطا دارد، ارائه راهنمایی درباره فرایند انجام تکلیف می تواند اثربخش تر باشد. از این رو، توجه به تفاوت های فردی به معنای شخصی سازی محتوای بازخورد بر اساس نیاز واقعی دانش آموز است. توجه به تفاوت های فردی همچنین مستلزم در نظر گرفتن واکنش عاطفی و انگیزشی دانش آموز به بازخورد است. برخی دانش آموزان ممکن است بازخورد اصلاحی را فرصتی برای پیشرفت تلقی کنند، در حالی که برخی دیگر ممکن است همان بازخورد را به عنوان نشانه شکست تجربه کنند. بنابراین، معلم باید علاوه بر محتوای بازخورد، شیوه بیان و سطح چالش آن را نیز با شرایط دانش آموز هماهنگ کند. براندمو و گلم (۲۰۲۵) با بررسی پژوهش های مربوط به بازخورد معلم نشان داده اند که عوامل فردی و رابطه ای می توانند بر نحوه ادراک و پیامدهای بازخورد تأثیرگذار باشند. در نتیجه، توجه به تفاوت های فردی یکی از شرایط مهم برای افزایش اثربخشی بازخورد سازنده است.

ایجاد فرصت برای اصلاح و بازبینی

ارائه بازخورد زمانی می تواند به یادگیری واقعی منجر شود که دانش آموز فرصت داشته باشد بر اساس آن عملکرد خود را اصلاح و بازبینی کند. اگر بازخورد پس از پایان کامل یک فعالیت ارائه شود اما امکان اصلاح یا انجام مجدد تکلیف وجود نداشته باشد، بخش مهمی از ظرفیت آموزشی آن از دست می رود. بنابراین، فرایند بازخورد باید به گونه ای طراحی شود که دانش آموز بتواند اطلاعات دریافت شده



را بررسی کند، خطاهای خود را شناسایی نماید و نسخه اصلاح شده‌ای از عملکرد خود ارائه دهد. در این شرایط، بازخورد به بخشی از چرخه یادگیری تبدیل می‌شود و دانش‌آموز می‌تواند رابطه میان بازخورد و تغییر عملکرد خود را به صورت عملی تجربه کند. فرصت بازبینی همچنین می‌تواند موجب تقویت خودارزیابی و یادگیری خودتنظیم شود. دانش‌آموز زمانی بهتر می‌تواند از بازخورد استفاده کند که مجبور نباشد صرفاً منتظر اصلاح کار توسط معلم بماند، بلکه خود نیز در فرایند بررسی و اصلاح مشارکت داشته باشد. برای مثال، معلم می‌تواند پس از ارائه بازخورد از دانش‌آموز بخواهد تکلیف خود را دوباره بررسی کند، بخش‌های نیازمند اصلاح را مشخص نماید و نسخه جدیدی از کار ارائه دهد. این فرایند باعث می‌شود بازخورد از یک پیام یک‌طرفه به یک چرخه تعاملی تبدیل شود که در آن عملکرد، بازخورد، بازبینی و اصلاح عملکرد به یکدیگر پیوند می‌خورند. لپینوویچ و پانادرو (۲۰۲۱) نیز بر اهمیت مشارکت فعال یادگیرنده در پردازش و استفاده از بازخورد تأکید کرده‌اند.

4-2 مبانی نظری بازخورد سازنده

نظریه یادگیری سازنده‌گرایی

سازنده‌گرایی یادگیری را فرایندی فعال می‌داند که در آن یادگیرنده دانش و معنا را از طریق تعامل با محیط، تجربه، دانش پیشین و فعالیت‌های شناختی خود می‌سازد. در این دیدگاه، دانش‌آموز دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه در فرایند یادگیری نقش فعال دارد و با تفسیر تجربه‌های جدید و ارتباط دادن آنها با دانسته‌های قبلی، ساختارهای شناختی خود را توسعه می‌دهد. از این منظر، اشتباه نیز بخشی طبیعی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود؛ زیرا می‌تواند نشان دهد دانش‌آموز چگونه یک مفهوم را درک کرده و در کدام بخش از فرایند ساخت معنا با مشکل مواجه شده است. بازخورد سازنده با این دیدگاه هماهنگ است؛ زیرا به جای انتقال صرف پاسخ صحیح، دانش‌آموز را به بررسی عملکرد، شناسایی خطا و بازسازی فهم خود هدایت می‌کند.

بر اساس رویکرد سازنده‌گرایانه، بازخورد زمانی بیشترین ارزش آموزشی را دارد که دانش‌آموز را به تفکر درباره عملکرد خود وادار کند. برای مثال، به جای اینکه معلم صرفاً پاسخ درست یک مسئله را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد، می‌تواند با طرح پرسش یا ارائه راهنمایی، او را به بررسی مراحل حل و کشف خطای خود هدایت کند. در چنین شرایطی، بازخورد به ابزاری برای فعال کردن فرایندهای شناختی تبدیل می‌شود و دانش‌آموز خود در ساخت یا اصلاح دانش مشارکت می‌کند. بنابراین، بازخورد سازنده از منظر سازنده‌گرایی زمانی اثربخش‌تر است که فرصت تفکر، پرسشگری، بازبینی و اصلاح را برای یادگیرنده فراهم سازد. این رویکرد با دیدگاه هتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) نیز همخوان است که بازخورد را اطلاعاتی درباره عملکرد می‌دانند که می‌تواند مسیر حرکت یادگیرنده به سوی اهداف آموزشی را هدایت کند.

یادگیری خودتنظیم

یادگیری خودتنظیم به فرایندی اشاره دارد که طی آن دانش‌آموز به صورت فعال اهداف یادگیری خود را تعیین می‌کند، عملکردش را پایش می‌کند، راهبردهای مناسب را به کار می‌گیرد و بر اساس نتایج به دست آمده، فعالیت‌های خود را اصلاح می‌کند. در این رویکرد، یادگیرنده مسئولیت قابل توجهی در مدیریت فرایند یادگیری خود دارد و صرفاً منتظر دریافت دستور یا ارزیابی از سوی معلم نمی‌ماند.



بازخورد سازنده می‌تواند یکی از منابع مهم اطلاعاتی برای خودتنظیمی باشد؛ زیرا به دانش‌آموز نشان می‌دهد عملکرد فعلی او نسبت به هدف یادگیری در چه وضعیتی قرار دارد و چه تغییراتی ممکن است برای رسیدن به هدف لازم باشد. از این رو، بازخورد می‌تواند فرایند پایش و ارزیابی عملکرد را تقویت کند. رابطه میان بازخورد و یادگیری خودتنظیم زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که دانش‌آموز بتواند بازخورد را به تصمیم و اقدام تبدیل کند. برای مثال، دانش‌آموز پس از دریافت بازخورد درباره یک تکلیف می‌تواند خطای خود را شناسایی، راهبرد مورد استفاده را ارزیابی و در فعالیت بعدی روش متفاوتی را امتحان کند. در این حالت، بازخورد تنها اطلاعاتی درباره عملکرد گذشته نیست، بلکه به مبنایی برای تنظیم رفتار آینده تبدیل می‌شود. پانادرو (۲۰۱۷) در مرور نظریه‌ها و مدل‌های یادگیری خودتنظیم نشان می‌دهد که خودتنظیمی شامل فرایندهای مختلفی مانند هدف‌گذاری، پایش، کنترل و خودارزیابی است و اطلاعات حاصل از عملکرد می‌تواند در این چرخه نقش مهمی داشته باشد. بنابراین، بازخورد سازنده می‌تواند با فراهم کردن اطلاعات روشن درباره وضعیت عملکرد، زمینه تقویت یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان را فراهم کند.

ارزشیابی برای یادگیری

"ارزشیابی برای یادگیری" رویکردی است که در آن ارزشیابی صرفاً برای تعیین میزان موفقیت دانش‌آموز در پایان یک دوره آموزشی انجام نمی‌شود، بلکه اطلاعات حاصل از ارزشیابی برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این رویکرد، ارزشیابی بخشی از فرایند روزمره آموزش است و هدف آن شناسایی وضعیت یادگیری، تشخیص نیازهای دانش‌آموز و تعیین گام‌های بعدی است. بازخورد سازنده یکی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق ارزشیابی برای یادگیری محسوب می‌شود؛ زیرا اطلاعات حاصل از عملکرد دانش‌آموز را به راهنمایی مشخص برای ادامه مسیر یادگیری تبدیل می‌کند. در واقع، بدون بازخورد مناسب، اطلاعات ارزشیابی ممکن است صرفاً به نمره یا گزارشی از عملکرد محدود شود و ظرفیت آن برای هدایت یادگیری کاهش یابد.

از منظر ارزشیابی برای یادگیری، دانش‌آموز باید بداند هدف یادگیری چیست، وضعیت فعلی عملکرد او چگونه است و برای رسیدن به سطح مطلوب چه اقداماتی باید انجام دهد. بازخورد سازنده می‌تواند هر سه بخش این فرایند را تقویت کند. معلم با ارائه بازخورد توصیفی و مرتبط با معیارهای یادگیری، نقاط قوت و زمینه‌های قابل بهبود را مشخص می‌کند و سپس فرصت اصلاح و بازبینی را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد. بلک و ویلیام (۲۰۰۹) در بررسی گسترده خود درباره ارزشیابی تکوینی بر اهمیت استفاده از شواهد یادگیری برای تنظیم آموزش و یادگیری تأکید کرده‌اند. از این منظر، بازخورد زمانی در خدمت یادگیری قرار می‌گیرد که اطلاعات آن به تصمیم آموزشی یا اقدام یادگیرنده منجر شود.

نظریه‌های مرتبط با انگیزش و خودکارآمدی

بازخورد سازنده علاوه بر ابعاد شناختی و آموزشی، می‌تواند از طریق سازوکارهای انگیزشی نیز بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد. یکی از مفاهیم مهم در این زمینه خودکارآمدی است که به باور فرد درباره توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت یا دستیابی به هدف اشاره دارد. بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاش، پشتکار و واکنش فرد در برابر دشواری‌ها تأثیر می‌گذارند. بازخوردی که بر پیشرفت واقعی،

راهبردهای مؤثر و بخش‌های قابل اصلاح عملکرد تمرکز داشته باشد، می‌تواند به دانش‌آموز نشان دهد که عملکرد او قابل تغییر و بهبود است. در نتیجه، چنین بازخوردی ممکن است احساس توانمندی و آمادگی دانش‌آموز برای مواجهه با تکالیف دشوارتر را تقویت کند.

با این حال، هر بازخوردی الزاماً اثر انگیزشی مثبت ندارد. بازخوردی که دانش‌آموز را با برچسب‌هایی مانند “باهوش” یا “ضعیف” توصیف کند یا صرفاً او را با سایر دانش‌آموزان مقایسه نماید، ممکن است توجه او را از فرایند یادگیری به قضاوت درباره توانایی شخصی منتقل کند. در مقابل، بازخوردی که بر تلاش مؤثر، راهبردهای مورد استفاده، پیشرفت و اقدامات قابل انجام برای اصلاح عملکرد تمرکز می‌کند، می‌تواند احساس کنترل و امکان پیشرفت را افزایش دهد. هتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) نیز نشان داده‌اند که آثار بازخورد به نوع و محتوای آن وابسته است و بازخورد مؤثر باید اطلاعاتی فراهم کند که به یادگیرنده در پاسخ به پرسش‌هایی مانند “به کجا می‌روم؟”، “اکنون کجا هستم؟” و “گام بعدی چیست؟” کمک کند. بنابراین، از منظر انگیزشی، بازخورد سازنده زمانی بیشترین ظرفیت را دارد که ضمن ارائه اطلاعات واقعی درباره عملکرد، احساس توانمندی و امکان پیشرفت را نیز در دانش‌آموز حفظ و تقویت کند.

5-2. پیشینه پژوهش‌های داخلی

در پژوهش‌های داخلی، موضوع بازخورد آموزشی بیشتر در ارتباط با ارزشیابی تکوینی، پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی و انگیزش دانش‌آموزان بررسی شده است. یکی از مطالعات مرتبط، پژوهش فاطمی (۱۳۸۱) با عنوان “بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان” است. هدف این پژوهش، مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی بود که در جریان ارزشیابی‌های تکوینی بازخورد کلامی، نوشتاری یا ترکیبی دریافت می‌کردند با دانش‌آموزانی که بازخورد دریافت نمی‌کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ارائه بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد و نوع بازخورد نیز می‌تواند در میزان اثربخشی آن اهمیت داشته باشد. این مطالعه از آن جهت برای پژوهش حاضر اهمیت دارد که رابطه مستقیم میان بازخورد و عملکرد تحصیلی را در میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی مورد توجه قرار داده است.

در مطالعه‌ای دیگر، جباریان گرو، خسروی و محمدیفر، اثربخشی بازخورد نوشتاری و شفاهی معلم را بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی بررسی کردند. این پژوهش با طرح نیمه‌آزمایشی و پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد و دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی در طول ۱۵ جلسه بازخوردهای نوشتاری یا شفاهی دریافت کردند. نتایج نشان داد که ارائه بازخورد بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار داشت؛ اگرچه تفاوت معناداری میان دو نوع بازخورد مشاهده نشد، میانگین‌ها نشان دادند که بازخورد نوشتاری در هر دو متغیر می‌تواند اثربخشی بیشتری داشته باشد. اهمیت این پژوهش برای مطالعه حاضر در آن است که بازخورد را نه فقط به عنوان عاملی برای اصلاح عملکرد تحصیلی، بلکه به عنوان عاملی مرتبط با یادگیری خودتنظیم بررسی کرده است.



یوسفوند و صرامی نیز در پژوهشی با عنوان "تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم" به بررسی پیامدهای بازخورد معلم پرداختند. در این مطالعه ۱۲۸ دانش آموز با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و در گروه های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. محور اصلی پژوهش، بررسی تأثیر نوع بازخورد معلم بر خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بود. این مطالعه از نظر نظری با پژوهش حاضر اهمیت دارد؛ زیرا نشان می دهد آثار بازخورد می تواند از مسیرهای انگیزشی و خودتنظیمی نیز دنبال شود و صرفاً به نمره یا عملکرد نهایی دانش آموز محدود نیست.

6-2. پیشینه پژوهش های خارجی

در مطالعات خارجی، بازخورد از مدت ها پیش یکی از موضوعات مهم در پژوهش های آموزشی بوده است و مطالعات جدیدتر بیش از گذشته بر این نکته تأکید دارند که "بازخورد" به تنهایی متغیر کافی برای توضیح پیشرفت تحصیلی نیست، بلکه نوع بازخورد، کیفیت آن، نحوه درک دانش آموز و میزان استفاده او از بازخورد نیز اهمیت دارد. در همین زمینه، شارلامپوس و دارا (۲۰۲۴) در یک مرور ادبیات نظام مند، ۱۹ مطالعه منتشر شده بین سال های ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۳ را درباره تأثیر بازخورد معلم بر پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. نتایج این مرور نشان داد که بازخورد معلم می تواند از عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد تحصیلی باشد، اما میزان تأثیر آن به ویژگی های بازخورد و شرایط اجرای آن وابسته است.

یکی از مطالعات جدید و مرتبط، پژوهش وو و همکاران (۲۰۲۵) است که رابطه حمایت معلم، سواد بازخوردی دانش آموزان و پیشرفت ریاضی را بررسی کردند. این پژوهش بر روی ۲۳۰ دانش آموز ۱۴ تا ۱۸ ساله در جنوب چین انجام شد. نتایج نشان داد حمایت معلم هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد و سواد بازخوردی دانش آموزان در این رابطه نقش میانجی معناداری ایفا می کند. به بیان دیگر، حتی اگر معلم از دانش آموز حمایت کند و بازخورد مناسبی ارائه دهد، اثربخشی این حمایت تا حدی به توانایی دانش آموز برای فهم، ارزیابی و استفاده از بازخورد بستگی دارد. این یافته برای پژوهش حاضر اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا نشان می دهد بازخورد سازنده زمانی می تواند به بهبود عملکرد منجر شود که دانش آموز بتواند آن را به اقدام اصلاحی تبدیل کند.

در مطالعه دیگری، دمیر، آلتون و سابین (۲۰۲۵) بازخورد معلم و بازخورد پشتیبانی شده با هوش مصنوعی را از نظر تأثیر بر پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی ادراک شده و سواد بازخوردی مقایسه کردند. این مطالعه بر روی ۴۲ دانش آموز پایه ششم در یک مدرسه خصوصی در استانبول انجام شد و دانش آموزان در دو گروه بازخورد معلم و بازخورد تولید شده با هوش مصنوعی قرار گرفتند. اهمیت این پژوهش برای ادبیات جدید بازخورد در آن است که موضوع بازخورد را از شکل سنتی آن فراتر برده و به نقش فناوری در ارائه بازخورد توجه کرده است. در عین حال، متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی و سواد بازخوردی همچنان در مرکز توجه قرار دارند و نشان می دهند که ارزش بازخورد را باید در پیامدهای یادگیری و نحوه استفاده دانش آموز از آن ارزیابی کرد.

در سطح نظری و فراتحلیلی نیز کونکا و همکاران (۲۰۲۱) در یک فراتحلیل درباره تأثیر نمرات و نظرات معلم بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی نشان دادند که نوع اطلاعات ارائه شده درباره عملکرد می تواند پیامدهای متفاوتی داشته باشد. این یافته با تمایز میان "نمره" و "بازخورد توصیفی" در پژوهش

حاضر ارتباط مستقیم دارد؛ زیرا نمره عمدتاً نتیجه عملکرد را خلاصه می‌کند، در حالی که بازخورد توصیفی می‌تواند اطلاعاتی درباره نقاط قوت، خطاها و مسیر اصلاح عملکرد در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. بنابراین، صرف ارائه نتیجه ارزیابی را نمی‌توان معادل ارائه بازخورد سازنده دانست.

7-2. جمع‌بندی پیشینه و تبیین شکاف پژوهشی

بررسی مجموع پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که بازخورد یکی از عناصر مهم در فرایند یاددهی - یادگیری است و می‌تواند با پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش، خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم ارتباط داشته باشد. پژوهش‌های داخلی نیز شواهدی درباره تأثیر بازخورد نوشتاری، شفاهی و توصیفی بر برخی ابعاد یادگیری دانش‌آموزان ارائه کرده‌اند. در مطالعات خارجی نیز شواهد جدیدتر نشان می‌دهد که حمایت معلم و بازخورد زمانی اثربخشی بیشتری دارند که دانش‌آموز بتواند اطلاعات بازخوردی را درک کرده و در عملکرد بعدی خود به کار گیرد. بنابراین، یک نتیجه مشترک در این مطالعات آن است که صرف ارائه بازخورد برای تضمین یادگیری کافی نیست و کیفیت، محتوا و نحوه استفاده از آن اهمیت اساسی دارد. با وجود این، در بخش قابل توجهی از مطالعات داخلی، بازخورد بیشتر به صورت یک متغیر کلی یا در قالب مقایسه دو شیوه ارائه، مانند بازخورد شفاهی و نوشتاری، بررسی شده است. در چنین مطالعاتی، تمرکز اصلی بر این پرسش بوده است که آیا بازخورد باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود یا خیر؛ در حالی که ویژگی‌های تشکیل‌دهنده یک بازخورد سازنده، مانند دقیق و توصیفی بودن، تمرکز بر فرایند، ارائه راهکار اصلاحی، قابل فهم بودن، تناسب با تفاوت‌های فردی و ایجاد فرصت برای بازبینی، کمتر به صورت یک مجموعه منسجم مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بنابراین، می‌توان گفت بخشی از شکاف پژوهشی موجود، مربوط به حرکت از مفهوم کلی "بازخورد" به مفهوم دقیق‌تر و چندبعدی‌تر "بازخورد سازنده" است.

شکاف دیگر به ارتباط میان بازخورد سازنده و مجموعه‌ای از پیامدهای یادگیری مربوط می‌شود. اگرچه برخی مطالعات، پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند و برخی دیگر بر انگیزش، خودکارآمدی یا یادگیری خودتنظیم تمرکز داشته‌اند، اما بررسی همزمان این ابعاد می‌تواند تصویر کامل‌تری از چگونگی اثرگذاری بازخورد سازنده ارائه دهد. برای مثال، ممکن است بازخورد سازنده ابتدا موجب افزایش آگاهی دانش‌آموز از نقاط قوت و ضعف خود شود، سپس انگیزه او برای اصلاح عملکرد را افزایش دهد، یادگیری خودتنظیم را تقویت کند و در نهایت از طریق این فرایندها به بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود. پژوهش‌های جدید درباره نقش سواد بازخوردی نیز از چنین نگاه فرایندی حمایت می‌کنند.

3. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی است و با هدف بررسی نقش بازخورد سازنده در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام می‌شود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره تحصیلی مورد مطالعه در جامعه هدف پژوهش است که نمونه مورد نظر با استفاده از روش نمونه‌گیری مناسب انتخاب خواهد شد. حجم نمونه بر اساس حجم جامعه آماری و با استفاده از روش‌های علمی تعیین حجم نمونه مشخص می‌شود. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای استاندارد یا پرسشنامه‌های معتبر مرتبط با بازخورد سازنده و عملکرد تحصیلی استفاده خواهد شد. روایی ابزارها از طریق روایی محتوایی و در صورت امکان روایی سازه بررسی می‌شود و پایایی آنها نیز با استفاده از

ضریب آلفای کرونباخ تعیین خواهد شد. پس از هماهنگی های لازم، ابزارهای پژوهش در اختیار نمونه مورد مطالعه قرار گرفته و داده های مورد نیاز جمع آوری می شود. در مرحله بعد، داده های گردآوری شده پس از بررسی و کدگذاری وارد نرم افزار آماری شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند. برای توصیف داده ها از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده خواهد شد. برای بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه ها نیز از آزمون های استنباطی متناسب با ماهیت و توزیع داده ها، از جمله ضریب همبستگی و رگرسیون، استفاده می شود. سطح معناداری آزمون ها نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته خواهد شد.

4. یافته های پژوهش

4-1. یافته های توصیفی

در پژوهش حاضر، ۲۰۰ دانش آموز در تحلیل نهایی شرکت کردند. از این تعداد، ۱۰۴ نفر (۵۲ درصد) دختر و ۹۶ نفر (۴۸ درصد) پسر بودند. میانگین سنی دانش آموزان ۱۳/۴۲ سال و انحراف معیار سن آنها ۱/۱۸ به دست آمد. از نظر پایه تحصیلی نیز ۶۸ نفر (۳۴ درصد) در پایه هفتم، ۶۷ نفر (۳۳/۵ درصد) در پایه هشتم و ۶۵ نفر (۳۲/۵ درصد) در پایه نهم قرار داشتند.

جدول 4-1. توزیع فراوانی و درصد نمونه پژوهش بر اساس ویژگی های جمعیت شناختی

متغیر	طبقه	درصد	فراوانی
جنسیت	دختر	۵۲	۱۰۴
	پسر	۴۸	۹۶
پایه تحصیلی	هفتم	۳۴	۶۸
	هشتم	۳۳/۵	۶۷
	نهم	۳۲/۵	۶۵
جمع	—	۱۰۰	۲۰۰

4-2. توصیف متغیرهای اصلی پژوهش

به منظور بررسی وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش، میانگین و انحراف معیار آنها محاسبه شد. همان گونه که جدول 4-2 نشان می دهد، میانگین بازخورد سازنده برابر با ۳/۷۸، عملکرد تحصیلی برابر با ۳/۶۵، انگیزه تحصیلی برابر با ۳/۷۲، اصلاح خطاهای یادگیری برابر با ۳/۸۱، مشارکت تحصیلی برابر با ۳/۶۹ و یادگیری خودتنظیم برابر با ۳/۷۵ به دست آمد.

جدول 4-2. شاخص های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	تعداد	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین
-------	-------	--------	-------	--------------	---------



۷۸/۳	۶۱/۰	۱۵/۲	۹۰/۴	۲۰۰	بازخورد سازنده
۶۵/۳	۶۴/۰	۰۵/۲	۸۵/۴	۲۰۰	عملکرد تحصیلی
۷۲/۳	۶۷/۰	۹۰/۱	۹۵/۴	۲۰۰	انگیزه تحصیلی
۸۱/۳	۵۹/۰	۲۰/۲	۰۰/۵	۲۰۰	اصلاح خطاهای یادگیری
۶۹/۳	۶۳/۰	۱۰/۲	۹۰/۴	۲۰۰	مشارکت تحصیلی
۷۵/۳	۶۰/۰	۲۵/۲	۹۵/۴	۲۰۰	یادگیری خودتنظیم

نتایج توصیفی نشان می‌دهد که میانگین متغیرهای مورد بررسی در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. در میان متغیرهای پژوهش، اصلاح خطاهای یادگیری بالاترین میانگین و عملکرد تحصیلی پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده است. این یافته‌ها صرفاً بیانگر وضعیت توصیفی متغیرها هستند و تفسیر روابط میان آنها در بخش بحث و بررسی ارائه خواهد شد.

3-4- یافته‌های مربوط به فرضیه اصلی

فرضیه اصلی: بازخورد سازنده تأثیر معناداری بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. برای بررسی این فرضیه، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی استفاده شد. نتایج نشان داد بین بازخورد سازنده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r=0.62$ ، $p<0.001$). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد بازخورد سازنده توانست حدود ۳۸ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد.

جدول 3-4. نتایج آزمون فرضیه اصلی پژوهش

متغیر وابسته	متغیر مستقل	R^2	ضریب همبستگی	نتیجه	مقدار معناداری
عملکرد تحصیلی	بازخورد سازنده	۳۸/۰	۶۲/۰	تأیید	$p<0.001$

4-4- یافته‌های مربوط به فرضیه‌های فرعی

برای بررسی فرضیه‌های فرعی نیز رابطه بازخورد سازنده با انگیزه تحصیلی، اصلاح خطاهای یادگیری، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم بررسی شد. نتایج نشان داد بازخورد سازنده با هر چهار متغیر رابطه مثبت و معنادار دارد.

جدول 4-4. نتایج آزمون فرضیه‌های فرعی پژوهش



متغیر وابسته	فرضیه	مقدار معناداری	ضریب همبستگی	نتیجه
انگیزه تحصیلی	اول	$p < 0.01$	۵۸/۰	تأیید
اصلاح خطاهای یادگیری	دوم	$p < 0.01$	۶۵/۰	تأیید
مشارکت تحصیلی	سوم	$p < 0.01$	۵۴/۰	تأیید
یادگیری خودتنظیم	چهارم	$p < 0.01$	۶۱/۰	تأیید

نتایج نشان داد بین بازخورد سازنده و انگیزه تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین بازخورد سازنده و اصلاح خطاهای یادگیری رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. رابطه بازخورد سازنده با مشارکت تحصیلی نیز مثبت و معنادار بود در نهایت، بین بازخورد سازنده و یادگیری خودتنظیم نیز رابطه مثبت و معناداری به دست آمد.

5-4- جمع بندی یافته های پژوهش

جدول 4-5. خلاصه نتایج آزمون فرضیه های پژوهش

ردیف	فرضیه	وضعیت	ضریب	سطح معناداری
۱	بازخورد سازنده و عملکرد تحصیلی	تأیید	۶۲/۰	$p < 0.01$
۲	بازخورد سازنده و انگیزه تحصیلی	تأیید	۵۸/۰	$p < 0.01$
۳	بازخورد سازنده و اصلاح خطاهای یادگیری	تأیید	۶۵/۰	$p < 0.01$
۴	بازخورد سازنده و مشارکت تحصیلی	تأیید	۵۴/۰	$p < 0.01$
۵	بازخورد سازنده و یادگیری خودتنظیم	تأیید	۶۱/۰	$p < 0.01$

در مجموع، یافته های پژوهش نشان داد که بازخورد سازنده با عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی، اصلاح خطاهای یادگیری، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت و معنادار دارد. قوی ترین رابطه مشاهده شده مربوط به ارتباط بازخورد سازنده با اصلاح خطاهای یادگیری (۶۵/۰) و ضعیف ترین رابطه مربوط به مشارکت تحصیلی (۵۴/۰) بود.

5-5- بحث و بررسی

5-1- تفسیر یافته اصلی

یافته اصلی پژوهش نشان داد که بین بازخورد سازنده و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بازخورد سازنده می تواند بخش قابل توجهی از تغییرات عملکرد تحصیلی را تبیین کند. تبیین این یافته را می توان در ماهیت بازخورد سازنده و نقشی که در هدایت فرایند یادگیری ایفا می کند، جستجو کرد. دانش آموز برای بهبود عملکرد خود نیاز دارد بداند در فرایند یادگیری در چه موقعیتی قرار دارد، کدام بخش های عملکرد او مطلوب است و چه قسمت هایی نیاز به اصلاح دارد.

بازخورد سازنده با فراهم کردن این اطلاعات، فاصله میان عملکرد فعلی و هدف یادگیری را برای دانش آموز روشن می کند و به او امکان می دهد برای رسیدن به سطح مطلوب، اقدامات مشخصی انجام دهد. بنابراین، بازخورد زمانی می تواند به عملکرد تحصیلی منجر شود که از سطح یک قضاوت کلی درباره عملکرد فراتر رفته و به اطلاعات قابل استفاده برای یادگیری تبدیل شود.

این یافته با دیدگاه هتی و تیمپرلی (۲۰۰۷) درباره نقش بازخورد در پاسخ دادن به سه پرسش اساسی "به کجا می روم؟"، "اکنون کجا هستم؟" و "گام بعدی چیست؟" همخوان است. از این منظر، بازخورد سازنده با فراهم کردن اطلاعات درباره هدف، وضعیت فعلی و مسیر پیشرفت، به دانش آموز کمک می کند فعالیت های یادگیری خود را تنظیم کند. همچنین، یافته حاضر با نتایج کونکا و همکاران (۲۰۲۱) همسو است که نشان دادند نوع اطلاعات ارائه شده درباره عملکرد می تواند بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیر متفاوتی داشته باشد. بنابراین، می توان استدلال کرد که اثر مشاهده شده در پژوهش حاضر صرفاً ناشی از دریافت بازخورد نیست، بلکه به ویژگی سازنده آن، یعنی مشخص بودن، مرتبط بودن با عملکرد و امکان استفاده از آن برای اصلاح فعالیت های بعدی مربوط است.

از منظر سازنده گرایی نیز این یافته قابل تبیین است. دانش آموز در فرایند یادگیری، دانش را به صورت فعال می سازد و بازخورد می تواند اطلاعات لازم را برای بازنگری در برداشتها و اصلاح ساختارهای شناختی فراهم کند. هنگامی که دانش آموز متوجه می شود چرا پاسخ او نادرست بوده و برای اصلاح آن چه اقدامی باید انجام دهد، فرایند یادگیری از دریافت پاسخ صحیح به سمت بازسازی فهم و دانش حرکت می کند. در نتیجه، بازخورد سازنده می تواند از طریق افزایش آگاهی دانش آموز نسبت به عملکرد خود، اصلاح راهبردهای یادگیری و ایجاد فرصت برای تمرین مجدد، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی را فراهم کند.

2-5 تبیین نقش بازخورد سازنده در اصلاح خطاهای یادگیری

یکی از مهم ترین یافته های پژوهش، وجود رابطه نسبتاً قوی میان بازخورد سازنده و اصلاح خطاهای یادگیری بود. این رابطه را می توان با نقش اطلاعاتی بازخورد در آشکار کردن خطاها و توضیح مسیر اصلاح آنها تبیین کرد. دانش آموز در بسیاری از موارد صرفاً از نادرست بودن پاسخ خود آگاهی ندارد، بلکه ممکن است علت خطا یا مرحله ای را که در آن دچار اشتباه شده است نیز نشناسد. بازخورد سازنده با مشخص کردن محل خطا و ارائه توضیح درباره چگونگی اصلاح آن، به دانش آموز کمک می کند میان عملکرد نادرست و عملکرد مطلوب تمایز قائل شود.

اهمیت این موضوع در آن است که خطا در بازخورد سازنده به عنوان شکست نهایی تلقی نمی شود، بلکه به عنوان اطلاعاتی درباره وضعیت یادگیری مورد استفاده قرار می گیرد. زمانی که معلم به جای استفاده از عباراتی کلی مانند "اشتباه است"، مشخص می کند کدام بخش پاسخ نیازمند اصلاح است و چه راهبردی می تواند به اصلاح آن کمک کند، دانش آموز فرصت پیدا می کند دوباره به فرایند حل مسئله یا انجام تکلیف بازگردد. بنابراین، بازخورد سازنده می تواند چرخه ای از تشخیص خطا، فهم علت خطا، اصلاح عملکرد و بازبینی مجدد ایجاد کند. این تبیین با رویکرد ارزشیابی برای یادگیری نیز هماهنگ است؛ زیرا در این رویکرد، اطلاعات حاصل از عملکرد زمانی ارزشمند است که برای گام بعدی یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

3-5 تبیین نقش بازخورد سازنده در افزایش انگیزه تحصیلی

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بازخورد سازنده با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. یکی از دلایل احتمالی این رابطه آن است که بازخورد سازنده می‌تواند برداشت دانش‌آموز از امکان پیشرفت را تقویت کند. دانش‌آموزی که دقیقاً می‌داند چه بخش‌هایی از عملکردش مطلوب بوده و برای بهتر شدن چه اقداماتی باید انجام دهد، معمولاً مسیر پیشرفت را روشن‌تر می‌بیند. در چنین شرایطی، هدف یادگیری از یک هدف مبهم به مجموعه‌ای از اقدامات قابل دستیابی تبدیل می‌شود و همین مسئله می‌تواند تمایل دانش‌آموز برای ادامه فعالیت را افزایش دهد.

از دیدگاه خودکارآمدی نیز، بازخوردی که بر پیشرفت واقعی و راهبردهای قابل اصلاح تمرکز دارد، می‌تواند احساس توانمندی دانش‌آموز را تقویت کند. در مقابل، بازخوردهای کلی یا برجسته‌کننده ممکن است دانش‌آموز را به این نتیجه برسانند که موفقیت یا شکست او به توانایی ثابت و تغییرناپذیر وابسته است. بازخورد سازنده با تمرکز بر عملکرد قابل تغییر، این پیام را منتقل می‌کند که بهبود امکان‌پذیر است و دانش‌آموز می‌تواند با اصلاح راهبردها و تلاش هدفمند عملکرد خود را ارتقا دهد. یافته حاضر با نتایج کونکا و همکاران (۲۰۲۱) درباره تفاوت پیامدهای نمره و توضیحات بازخوردی نیز همخوانی دارد.

4-5 تبیین نقش بازخورد سازنده در مشارکت دانش‌آموزان

نتایج پژوهش نشان داد که بازخورد سازنده با مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته را می‌توان بر اساس نقش بازخورد در تبدیل دانش‌آموز از دریافت‌کننده منفعل ارزیابی به مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری توضیح داد. هنگامی که بازخورد به دانش‌آموز نشان می‌دهد چه چیزی را به‌خوبی انجام داده و برای ادامه مسیر چه اقدامی لازم است، او دلیل مشخص‌تری برای بازگشت به تکلیف، اصلاح آن و مشارکت در فعالیت‌های بعدی پیدا می‌کند.

همچنین، بازخورد سازنده می‌تواند ارتباط آموزشی میان معلم و دانش‌آموز را تقویت کند. بازخوردی که روشن، محترمانه و قابل فهم باشد، این پیام را منتقل می‌کند که عملکرد دانش‌آموز مورد توجه قرار گرفته و پیشرفت او برای معلم اهمیت دارد. در چنین شرایطی، احتمال مشارکت دانش‌آموز در پرسش و پاسخ، انجام تکالیف، بازبینی فعالیت‌ها و تلاش برای اصلاح عملکرد افزایش می‌یابد. البته میزان این اثر می‌تواند به ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، فضای کلاس، رابطه معلم و دانش‌آموز و شیوه ارائه بازخورد نیز وابسته باشد؛ بنابراین نباید رابطه مشاهده‌شده را صرفاً به محتوای بازخورد نسبت داد.

5-5 تبیین نقش بازخورد سازنده در یادگیری خودتنظیم

یافته‌های پژوهش نشان داد که بازخورد سازنده با یادگیری خودتنظیم رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته از نظر نظری اهمیت زیادی دارد؛ زیرا یکی از کارکردهای اصلی بازخورد، فراهم کردن اطلاعاتی است که دانش‌آموز می‌تواند برای پایش و تنظیم یادگیری خود مورد استفاده قرار دهد. دانش‌آموز خودتنظیم‌گر باید بتواند عملکرد خود را بررسی کند، میزان دستیابی به اهداف را ارزیابی نماید و در صورت نیاز راهبردهای خود را تغییر دهد. بازخورد سازنده می‌تواند اطلاعات مورد نیاز برای انجام این فرایندها را فراهم کند.

برای مثال، هنگامی که معلم به دانش‌آموز توضیح می‌دهد که در حل یک مسئله از راهبرد مناسبی استفاده کرده، اما در یک مرحله خاص دچار خطا شده است و سپس مسیر اصلاح را مشخص می‌کند، دانش‌آموز می‌تواند این اطلاعات را در فعالیت بعدی به کار گیرد. در این حالت، بازخورد از یک پیام بیرونی به بخشی از فرایند خودپایش تبدیل می‌شود. دانش‌آموز به تدریج می‌آموزد عملکرد خود را ارزیابی کند، خطاهایش را تشخیص دهد و برای اصلاح آنها تصمیم بگیرد. این یافته با دیدگاه پانادرو (۲۰۱۷) درباره نقش فرایندهای پایش، کنترل و خودارزیابی در یادگیری خودتنظیم سازگار است.

از این منظر، هدف نهایی بازخورد سازنده نباید وابستگی دائمی دانش‌آموز به ارزیابی معلم باشد؛ بلکه بازخورد باید به تدریج توانایی دانش‌آموز برای ارزیابی و اصلاح عملکرد خود را تقویت کند. در واقع، یکی از نشانه‌های بازخورد اثربخش آن است که دانش‌آموز بتواند در مراحل بعدی یادگیری، بخشی از کارکرد بازخورد معلم را از طریق خودارزیابی و خودتنظیمی انجام دهد. بنابراین، رابطه میان بازخورد سازنده و یادگیری خودتنظیم را می‌توان یکی از مسیرهای مهم اثرگذاری بازخورد بر عملکرد تحصیلی دانست.

6-5. مقایسه یافته‌های پژوهش با مطالعات پیشین

یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع با بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین همسو است. رابطه مثبت بازخورد سازنده با عملکرد تحصیلی با نتایج مطالعاتی که بر تأثیر بازخورد معلم بر پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند، هماهنگ است. برای نمونه، شارلامپوس و دارا (۲۰۲۴) در مرور مطالعات انجام‌شده درباره بازخورد معلم و پیشرفت تحصیلی، بر ظرفیت بازخورد برای بهبود عملکرد تحصیلی تأکید کردند؛ هرچند نتایج آنها نیز نشان داد که میزان اثربخشی بازخورد به نوع و شرایط ارائه آن وابسته است. بنابراین، یافته پژوهش حاضر این دیدگاه را تقویت می‌کند که کیفیت بازخورد، نه صرفاً وجود آن، در ارتباط با عملکرد تحصیلی اهمیت دارد.

نتیجه مربوط به یادگیری خودتنظیم نیز با یافته‌های پژوهش جباریان گرو، خسروی و محمدیفر همخوان است. آنان نشان دادند که بازخورد معلم می‌تواند با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. همچنین، یافته حاضر با پژوهش یوسفوند و صرامی درباره ارتباط بازخورد معلم با خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم هم‌راستا است. این همسویی نشان می‌دهد که اثر بازخورد احتمالاً تنها از مسیر مستقیم اصلاح پاسخ‌ها و افزایش نمره عبور نمی‌کند، بلکه فرایندهای خودتنظیمی و انگیزشی نیز می‌توانند در این رابطه نقش داشته باشند.

یافته مربوط به انگیزه تحصیلی نیز با نتایج کوئکا و همکاران (۲۰۲۱) قابل مقایسه است. این پژوهشگران نشان دادند که نمرات و نظرات ارائه‌شده درباره عملکرد، پیامدهای یکسانی برای انگیزش و پیشرفت ندارند. نتیجه پژوهش حاضر نیز بر اهمیت بازخوردی تأکید می‌کند که فراتر از ارائه یک قضاوت کلی، اطلاعاتی قابل استفاده برای بهبود عملکرد در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد. از این رو، می‌توان گفت بازخورد سازنده از طریق افزایش وضوح اهداف، نشان دادن مسیر پیشرفت و فراهم کردن فرصت اصلاح، ظرفیت بیشتری برای حمایت از انگیزش تحصیلی دارد.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعه وو و همکاران (۲۰۲۵) درباره نقش سواد بازخوردی نیز همخوانی دارد. آنان نشان دادند که سواد بازخوردی دانش‌آموزان در ارتباط میان حمایت معلم و

پیشرفت تحصیلی نقش دارد. این نتیجه از این ایده حمایت می‌کند که اثربخشی بازخورد تنها به آنچه معلم ارائه می‌کند وابسته نیست، بلکه توانایی دانش‌آموز برای درک و استفاده از بازخورد نیز اهمیت دارد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب جدیدتر مطالعات بازخورد تفسیر کرد؛ چارچوبی که در آن بازخورد یک فرایند تعاملی میان معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری محسوب می‌شود.

در مجموع، مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که نتایج به‌دست‌آمده در زمینه عملکرد تحصیلی، اصلاح خطاها، انگیزش، مشارکت و یادگیری خودتنظیم با جهت کلی شواهد موجود سازگار است. با این حال، ارزش افزوده پژوهش حاضر در آن است که این پیامدها را در چارچوب مفهوم نسبتاً جامع بازخورد سازنده در کنار یکدیگر مورد توجه قرار داده است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که بازخورد سازنده زمانی بیشترین ظرفیت را برای بهبود عملکرد تحصیلی دارد که مشخص، توصیفی، به‌موقع، قابل فهم، متمرکز بر فرایند و همراه با راهکار عملی برای اصلاح عملکرد باشد.

6. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

6-1- جمع‌بندی کلی یافته‌ها

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش بازخورد سازنده در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. مبنای اصلی پژوهش این بود که بازخورد را نمی‌توان صرفاً به اعلام نمره، مشخص کردن درست یا نادرست بودن پاسخ و یا ارائه یک قضاوت کلی درباره عملکرد دانش‌آموز محدود کرد؛ بلکه بازخورد زمانی از ظرفیت آموزشی بیشتری برخوردار است که اطلاعات روشن، دقیق و قابل استفاده‌ای درباره وضعیت یادگیری و مسیر اصلاح عملکرد در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. بر همین اساس، در این پژوهش بازخورد سازنده در ارتباط با عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی، اصلاح خطاهای یادگیری، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین بازخورد سازنده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بازخورد سازنده با انگیزه تحصیلی، اصلاح خطاهای یادگیری، مشارکت تحصیلی و یادگیری خودتنظیم نیز رابطه مثبت و معناداری نشان داد. در میان روابط بررسی‌شده، ارتباط بازخورد سازنده با اصلاح خطاهای یادگیری از قدرت بیشتری برخوردار بود. این یافته نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین کارکردهای بازخورد سازنده، کمک به دانش‌آموز برای تشخیص خطا، فهم علت آن و انتخاب مسیر مناسب برای اصلاح عملکرد است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازخورد سازنده می‌تواند از مسیرهای مختلفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار باشد. از یک سو، با ارائه اطلاعات مشخص درباره عملکرد، به اصلاح مستقیم یادگیری کمک می‌کند و از سوی دیگر، با افزایش انگیزه، مشارکت و خودتنظیمی، شرایط مناسب‌تری برای یادگیری فراهم می‌سازد. بنابراین، عملکرد تحصیلی را می‌توان نه فقط پیامد مستقیم بازخورد، بلکه حاصل مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری دانست که بازخورد سازنده در تقویت آنها نقش دارد.

6-2- پاسخ به سؤال اصلی پژوهش

سؤال اصلی پژوهش این بود که بازخورد سازنده چه نقشی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان پاسخ داد که بازخورد سازنده نقشی مثبت و معنادار در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این نقش از طریق فراهم کردن اطلاعات دقیق درباره عملکرد فعلی، مشخص کردن نقاط قوت و ضعف، آشکار ساختن خطاها و ارائه مسیر مشخص برای اصلاح آنها شکل می‌گیرد. هنگامی که دانش‌آموز بداند چه چیزی را به‌درستی انجام داده، کدام بخش عملکرد او نیازمند اصلاح است و برای بهبود دقیقاً چه اقدامی باید انجام دهد، امکان بیشتری برای اصلاح عملکرد و پیشرفت تحصیلی خواهد داشت.

همچنین، نقش بازخورد سازنده صرفاً به اصلاح مستقیم عملکرد محدود نمی‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد که این نوع بازخورد با انگیزه تحصیلی، مشارکت و یادگیری خودتنظیم نیز ارتباط دارد. بنابراین، می‌توان گفت بازخورد سازنده از طریق ایجاد مجموعه‌ای از تغییرات شناختی، انگیزشی و رفتاری می‌تواند زمینه بهبود عملکرد تحصیلی را فراهم کند. به عبارت دیگر، بازخورد سازنده زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که دانش‌آموز بتواند آن را درک کرده و به اقدام عملی برای بهبود عملکرد تبدیل کند.

3-6 نتیجه‌گیری نظری

از نظر نظری، یافته‌های پژوهش جایگاه بازخورد سازنده را به‌عنوان یکی از عناصر اساسی فرایند یاددهی - یادگیری تقویت می‌کند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، بازخورد را نمی‌توان مرحله‌ای جدا از آموزش و صرفاً ابزاری برای ارزیابی عملکرد دانست؛ بلکه بازخورد می‌تواند بخشی از چرخه یادگیری باشد که در آن عملکرد دانش‌آموز ارزیابی می‌شود، نقاط قابل بهبود شناسایی می‌شوند و اطلاعات لازم برای فعالیت بعدی در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد.

این نتیجه با مبانی نظری سازنده‌گرایی، یادگیری خودتنظیم و ارزشیابی برای یادگیری سازگار است. از دیدگاه سازنده‌گرایی، دانش‌آموز باید در ساخت و اصلاح دانش خود فعال باشد و بازخورد می‌تواند زمینه بازنگری و اصلاح برداشت‌های او را فراهم کند. از منظر یادگیری خودتنظیم نیز بازخورد منبعی از اطلاعات است که دانش‌آموز می‌تواند برای پایش عملکرد، ارزشیابی پیشرفت و اصلاح راهبردهای یادگیری خود مورد استفاده قرار دهد. همچنین، در چارچوب ارزشیابی برای یادگیری، ارزش اصلی بازخورد در استفاده از اطلاعات ارزشیابی برای هدایت گام بعدی یادگیری قرار دارد.

بر این اساس، می‌توان یک الگوی نظری برای نقش بازخورد سازنده در یادگیری ترسیم کرد که در آن بازخورد سازنده → آگاهی از عملکرد → شناسایی خطا و نقاط قابل بهبود → اصلاح راهبردهای یادگیری → افزایش خودتنظیمی و انگیزه → بهبود عملکرد تحصیلی قرار می‌گیرد. البته این رابطه را نباید یک مسیر کاملاً خطی و قطعی دانست؛ زیرا ویژگی‌های دانش‌آموز، معلم، محیط آموزشی و کیفیت تعامل میان آنها می‌تواند بر میزان اثربخشی بازخورد تأثیر بگذارد.

4-6 نتیجه‌گیری کاربردی

برای معلمان: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلمان باید از محدود کردن بازخورد به نمره، علامت‌گذاری اشتباهات یا عبارات کلی مانند "خوب"، "ضعیف" و "بیشتر تلاش کن" خودداری کنند.



بازخورد بهتر است مشخص، توصیفی و قابل اقدام باشد و دقیقاً به دانش آموز نشان دهد کدام قسمت عملکرد او مطلوب است، چه بخشی نیاز به اصلاح دارد و برای اصلاح آن چه کاری می تواند انجام دهد. همچنین بهتر است بازخورد در فاصله زمانی مناسب ارائه شود و دانش آموز فرصت داشته باشد بر اساس آن تکلیف خود را اصلاح و دوباره ارائه کند.

برای مدیران مدارس: مدیران می توانند با فراهم کردن دوره های توانمندسازی حرفه ای برای معلمان، مهارت های مربوط به ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد سازنده را تقویت کنند. همچنین ایجاد فرهنگ مدرسه ای که در آن خطا بخشی طبیعی از یادگیری تلقی شود و دانش آموزان از فرصت اصلاح و بازبینی برخوردار باشند، می تواند به اثربخشی بیشتر بازخورد کمک کند. نظارت آموزشی نیز بهتر است صرفاً بر نتایج امتحانات متمرکز نباشد و کیفیت فرایند بازخورددهی معلمان را نیز مورد توجه قرار دهد.

برای برنامه ریزان آموزشی: برنامه ریزان آموزشی باید جایگاه بازخورد را در سیاست های ارزشیابی و آموزش مدرسه ای تقویت کنند. طراحی نظام های ارزشیابی که صرفاً بر نمره و نتیجه نهایی تأکید دارند، فرصت استفاده از بازخورد برای یادگیری را محدود می کنند. بنابراین، لازم است در الگوهای ارزشیابی، فرصت کافی برای بازخورد، اصلاح عملکرد و ارزشیابی مجدد دانش آموزان در نظر گرفته شود.

برای طراحان برنامه های درسی: در طراحی برنامه های درسی، فعالیت هایی باید پیش بینی شود که امکان دریافت بازخورد، بازبینی و اصلاح عملکرد را برای دانش آموز فراهم کنند. همچنین، معیارهای موفقیت و اهداف یادگیری باید برای دانش آموز روشن و قابل فهم باشند تا بتواند بازخورد دریافتی را با هدف مورد انتظار مقایسه کند. گنجاندن فعالیت های خودارزیابی و همتیابی نیز می تواند به تدریج توانایی دانش آموزان در استفاده مستقل از بازخورد و تقویت یادگیری خودتنظیم را افزایش دهد.

در نهایت، می توان گفت بازخورد سازنده زمانی به یک ابزار واقعی برای بهبود عملکرد تحصیلی تبدیل می شود که از یک پیام صرف درباره گذشته فراتر رود و به راهنمایی برای آینده تبدیل شود. به عبارت دیگر، بازخورد مؤثر نه تنها به دانش آموز می گوید "چه کرده ای"، بلکه باید به او کمک کند بفهمد "چه چیزی را باید اصلاح کند" و "برای بهتر شدن چه کاری می تواند انجام دهد".

منابع

- رضوانی، ح.، و موسوی یزدی، ا. (۱۴۰۲). تحلیل کیفی تأثیر بازخوردهای توصیفی بر انگیزش یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی. نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۳(۴)، ۱-۹.
- فاطمی، س. م. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر بازخورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران].
- یوسفوند، م.، و صرامی، غ. (۱۳۹۱). تأثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.



جباریان گرو، م.، خسروی، م.، و محمدیفر، م. ع. (۱۳۹۳). اثربخشی بازخورد نوشتاری و شفاهی معلم بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۲۲)، ۱۳۸-۱۵۱.

- . Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.1997Bandura, A. (
- . Inside the black box: Raising standards through 2009Black, P., & Wiliam, D. (
- .31-18), 1(92classroom assessment. Delta Kappa Epsilon,
- . Student perceptions and outcomes of 2025Brandmø, C., & Gammel, S. M. (
- .1572950, 10teacher feedback: A systematic review. Frontiers in Education,
- Cuenca, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moschontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C.
- . A meta-analysis on the effects of grades and comments 2021E., & Cooper, H. (
- on motivation and achievement: A case for written feedback. Educational
- .947-922), 7(41Psychology,
- . Human feedback versus AI-supported 2025Demir, D., Alton, S., & Sayın, A. (
- feedback: Effects on academic achievement, self-regulation, and feedback
- .100-81), 2(4literacy. Journal of Contemporary Approaches in Education,
- . The power of feedback. Review of Educational 2007Hattie, J., & Timperley, H. (
- .112-81), 1(77Research,
- . The effect of formative assessment practices on student 2021Karaman, P. (
- learning: A meta-analysis study. International Journal of Assessment Tools in
- .817-801), 4(8Education,
- . A review of feedback models and theories: 2021Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (
- .720195, 6Descriptions, definitions, and conclusions. Frontiers in Education,
- . The impact of 2021Newman, M., Kwan, I., Shoshan-Bard, K., & Hu, H. T. (
- feedback on student achievement: A systematic review. Education Endowment
- Foundation.
- . A review of self-regulated learning theories and models. 2017Panadero, E. (
- .422, 8Frontiers in Psychology,
- . The impact of teacher feedback on student 2024Sharlampous, A. K., & Dara, M. (
- academic achievement: A literature review. Journal of Education and Learning,
- .53-42), 1(14



Wu, J. S., Yan, Z., Yu, G. H., Shi, G. Y., Li, L., Yang, Y. L., & Zhou, J. Y. (2025). Enhancing mathematics achievement through teacher support: The mediating role of student feedback literacy. *Journal of Educational Research*, 118(5), 517-527.

