

Role of effective feedback on students' motivation in learning

Hossein Samavatyan, Hamzeh Kazemi Mahyari

¹Assistant Professor, Faculty of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

² MBA Graduate, Instructor at Institute for Higher Education ACECR Khuzestan, Khuzestan, Iran

Abstract

The purpose of present research was to determine the influence of effective feedback on students' motivation in learning. The kind of this practical and descriptive-survey research was correlation and field study. The population of this research included 4435 Ahvaz Jihad daneshgahi students in 2012-2013. 153 students were selected by sample size formula and sampling was done by stratified random method. The descriptive statistical indicators (mean, standard division, frequency, and percentage) were used to describe data, and the structural equation modeling was used to test the research theory. By using CMIN/DF, RMSEA, AGFI, NNFI (TLI), NFI, CFI, and IFI factors, the model test results showed that the model had a suitable goodness-of fit with data. The results showed that three characteristics have effect on the students' motivation in learning from the students' perspective: the feedback type, feedback time and feedback structure, however the time had the most effect. Also only time has effected on health agents of Learning and structure and type of feedback has no effect on health agents of Learning.

Keywords: Motivation, feedback, effective feedback, learning

نقش ویژگی‌های بازخورد مؤثر بر انگیزش دانشجویان در یادگیری

حسین سماواتیان*، حمزه کاظمی مهبیاری

¹استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

²کارشناس ارشد مدیریت MBA، مربی مؤسسه جهاد دانشگاهی خوزستان، خوزستان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر ویژگی‌های بازخورد مؤثر بر انگیزش دانشجویان در یادگیری بوده است. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت و روش توصیفی - پیمایشی از نوع همبستگی و مطالعه میدانی است. جامعه آماری این پژوهش شامل 4435 نفر از دانشجویان جهاد دانشگاهی اهواز در سال تحصیلی 91-92 بوده است. حجم نمونه با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه برای جوامع محدود 153 مورد تعیین و نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای انجام شد. به منظور توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصدها) و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده گردید. نتایج آزمون مدل با استفاده از شاخص‌های AGFI، GFI، RMSEA، CMIN/DF، NNFI(TLI)، NFI، CFI و IFI نشان داد که مدل برازش مناسبی با داده‌ها دارد. نتایج نشان دادند از دید دانشجویان سه ویژگی نوع، زمان‌بندی و ساختار بازخوردی که دریافت کرده‌اند از طریق تأثیر بر عوامل انگیزشی یادگیری، بر انگیزه دانشجویان برای یادگیری تأثیر داشته و در این میان زمان‌بندی بیشترین تأثیر را داشته است. همچنین از میان ویژگی‌های سه‌گانه بازخورد مؤثر تنها زمان‌بندی بازخورد بوده است که بر عوامل بهداشتی یادگیری دانشجویان تأثیر داشته است و ویژگی‌های ساختار و نوع بازخورد بر عوامل بهداشتی یادگیری مؤثر نبوده‌اند.

واژگان کلیدی: انگیزش، بازخورد، بازخورد مؤثر، یادگیری

بازخورد اطلاعات ارائه شده‌ای است که به فراگیرنده این اجازه را می‌دهد تا میان نتیجه واقعی و نتیجه مورد انتظار مقایسه‌ای انجام دهد. (Ramaprasad, 1983; Mory, 2004) همچنین بازخورد به عنوان اطلاعات ارائه شده توسط یک عامل (به عنوان مثال استاد، همکار، کتاب، والدین، خود فرد، تجربه) در مورد جنبه‌هایی از عملکرد و یا درک یک فرد تعریف شده است و به عنوان نتیجه‌ای از عملکرد فرد بیان شده است. (Hattie and Timperley, 2007) بنابراین می‌توان گفت بازخورد نشان‌دهنده شکاف بین سطح کنونی دانش دانشجویان و سطح مورد نظر است (Sadler, 1989) و فرآیندی تعاملی با هدف آگاه ساختن فراگیر از عملکرد خود است. (Clynes and Raftery, 2008) اواندو (Ovando, 1994) ویژگی‌هایی برای بازخورد ارائه کرده است که عبارتند از ارائه انتظارات روشن در مورد یادگیری و عملکرد دانشجویان؛ توضیح معیارهای خاص برای قضاوت موفقیت دانشجویان؛ جمع‌آوری اطلاعات مربوط در مورد پیشرفت دانشجو؛ قردانی کردن از دستاوردها و نقاط قوت دانشجویان؛ شناسایی مناطقی که نیاز به مطالعه بیشتر و یا تمرین‌های اضافی دارد؛ تشخیص تلاش‌های دانشجویان برای دستیابی به اهداف و مقاصد؛ پیشنهاد فعالیت‌های یادگیری، ابزارهای یادگیری و تکنیک‌های مطالعه برای مطالعه بیشتر؛ تشویق دانشجویان به افزایش تلاش. همان گونه که از این ویژگی‌ها مشخص است صرف بازخورد ارائه شده به دانشجو به معنی مفید و مؤثر بودن بازخورد و قابل استفاده بودن آن توسط دانشجو نیست. لذا باید بررسی شود که اولاً بازخوردی که مؤثر و مفید است چیست و ثانیاً چنین بازخوردی چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد.

در بیان اهمیت بازخورد در یادگیری سید جوادین (SeyedJavadein, 2002) در پژوهش خود یک از اصول ده‌گانه یادگیری را بازخورد عنوان کرده است. همچنین برون و ولتز (Brown and Voltz, 2005) در پژوهش خود بازخورد را به عنوان یکی از عناصری که به عنوان قلب طراحی آموزش مؤثر است، معرفی کرده‌اند. از دیدگاه آنان یکی از اصول طراحی آموزش مؤثر، ارائه بازخوردی است که دانشجویان را برای افزایش سطح مهارت و دانش خود توانمند می‌سازد و یادگیری از طریق تجربه را در آنان

انجام موفق فرایند یادگیری، هدف اصلی هر سیستم آموزشی است (Brookhart, 2008) لذا برای دستیابی هر چه بهتر به این هدف به روش‌ها و ابزارهایی نیاز است. یکی از ابزارهایی که در پژوهش‌ها و منابع مرتبط با آموزش و یادگیری بر آن تأکید شده، بازخورد به دانشجویان نسبت به فعالیت‌هایشان در طول دوره یادگیری آنها است (Brookhart, 2008). بازخورد در واقع فعالیتی است که جریان یادگیری را عمیق‌تر کرده و مشخص می‌کند برای ادامه فعالیت یادگیری و بهبود آن، از فراگیر چه انتظاراتی می‌رود و برای او کدام انتظارات آموزشی از اهمیت بیشتری برخوردار است. (Araee, Hasani & Shekari, 2014) لذا می‌توان چنین بیان کرد که بازخورد در محیط‌های آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است، به عنوان مثال پژوهش‌ها نشان داده است به علت کمبود بازخورد، احتمال دور شدن دانشجویان از محتوا یا محیط آموزشی وجود دارد (Ertmer, Richardson, Belland, Camin, Connolly et al., 2007). همچنین در میان عوامل متعدد و گوناگون (فردی و محیطی) تأثیرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، انگیزش نقش برجسته و بلکه مهم‌تری را ایفا می‌نماید (Cusella, 1984)؛ (Koka & Hein, 2003)؛ از (Kannappan, Yip, Lodhia, Morton & Lau, 2012) هم‌روشنی شناخت و تحلیل مناسب عوامل شکل‌دهنده و تأثیرگذار بر انگیزش دانشجویان، به منظور کارآیی و اثربخشی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و همچنین طراحی و برنامه‌ریزی هر چه بهتر دوره‌های آموزشی اهمیت زیادی دارد و دغدغه بسیاری از فعالان حوزه آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی است.

مروری بر پژوهش‌های انجام شده حاکی از این امر است که بازخورد یکی از عواملی است که بر یادگیری و انگیزه دانشجویان برای یادگیری مؤثر است. اما تا کنون پژوهشی به بررسی تأثیر بازخورد مؤثر و ویژگی‌های آن بر روی انگیزش فراگیر در یادگیری نپرداخته است لذا هدف این پژوهش بررسی تأثیر بازخورد مؤثر و ویژگی‌های آن (شامل ساختار، نوع و زمانبندی بازخورد) بر انگیزش دانشجویان برای یادگیری است.

بازخورد آورده شده‌اند. در ادامه هر کدام از موارد فوق تشریح خواهند شد.

نوع بازخورد: (Type of feedback) مطالعات بسیاری به بررسی انواع بازخوردی که می‌تواند برای پشتیبانی از دانشجویان مورد استفاده قرار گیرند، انجام شده است. به عنوان مثال بازخورد هدایتگر (Directive feedback) این نکته را به اطلاع یادگیرنده می‌رساند که چه چیزی در فرآیند یادگیری وی نیاز به اصلاح دارد و بازخورد تسهیل‌گر (Facilitative feedback) بر پاسخ تمرکز دارد و توضیح می‌دهد که چرا یک پاسخ صحیح یا غلط است (Archer, 2010). بازخورد ممکن است نشان دهنده این موضوع باشد که پاسخی درست یا غلط است (تأیید (Verification) و یا دریافت کننده را برای رسیدن به پاسخ درست یاری کند (دارای جزئیات (Shute, 2008) (Elaboration) لذا داشتن درک درستی از انواع بازخورد و توانایی دنبال کردن فعالانه یک رویکرد مناسب ممکن است اثربخشی بازخورد را پشتیبانی کند.

ساختار بازخورد: (Structure of feedback) بازخورد ممکن است نوشته‌شده (Written)، کلامی (Verbal) و یا عددی (Numerical) باشد. ساختار بازخورد به احتمال زیاد به زمینه‌ای که بازخورد در آن تولید می‌شود مرتبط است، به عنوان مثال بازخورد ناشی از یک ارزیابی کتبی، ممکن است نوشته شده باشد (Archer, 2010). بازخورد همچنین می‌تواند از منابع مختلف و ساختاری متفاوت داشته باشند. ممکن است از همکلاسیان و یا به عنوان بخشی از یک رویکرد سیستماتیک در یادگیری باشد (Archer, 2007) لذا داشتن درکی درست از زمینه‌ای که بازخورد در آن تولید می‌شود و به تبع آن ساختاری که برای بازخورد انتخاب می‌شود از اثربخشی بازخورد پشتیبانی می‌کند.

زمان‌بندی بازخورد: (Timing of feedback) زمان‌بندی بازخورد در منابع به عنوان یکی از اصول هفتگانه عملکرد مناسب در امر آموزش بیان شده است (Gibbs, 2010). زمان‌بندی بازخورد، به طور مستقل ممکن است اثربخشی بازخورد را تحت تأثیر قرار دهد (Shute, 2008) بر اساس زمان رخ دادن بازخورد، می‌توان آن را به دو دسته بازخورد فوری (Immediate feedback) یا بازخورد با تأخیر (Delayd

تقویت می‌کند (Brown and Voltz, 2005) در برخی از پژوهش‌ها نیز از کمبود بازخورد به عنوان دلیلی برای خروج فراگیر از دوره آموزشی یاد شده است (Ertmer, Richardson, Belland, Camin, Connolly et al., 2007). همچنین با مروری بر پژوهش‌ها می‌توان به این مهم دست یافت که از جمله عواملی که می‌تواند بر انگیزه فرد برای یادگیری تأثیر قابل توجهی بگذارد، بازخورد مؤثر و سازنده است. فراهم کردن بازخورد مؤثر برای فراگیران به عنوان یک استراتژی کلیدی در یادگیری و تعلیم شناخته شده است (Ramsden, 1992 ; Ramsden, 1998). بازخورد مؤثر، بینش و آگاهی لازم را در مورد عملکرد و نتایج آن در فراگیران ایجاد می‌نماید، آنها را در متمایز کردن نتایج واقعی با نتایج مورد انتظار توانمند می‌کند و انگیزه‌ای برای تغییر در فراگیران به وجود می‌آورد. تأثیر بازخورد سازنده را فراتر از فرایند یاددهی و یادگیری دانسته‌اند. چرا که چنین بیان شده است بازخورد برای رشد و هدایت فراگیران ضروری است و حس اطمینان، بهبود انگیزه و اعتماد به نفس را برای آنان به ارمغان می‌آورد. همچنین بازخورد ارتقاء و توسعه یادگیری شخصی، مساعدت و تسهیل در رشد و توسعه فراگیران و احساس رضایت را در آنها به دنبال خواهد داشت (Koh, 2008) ؛ Clynes and Raftery, 2008. Chowdhury and Kalu, 2004) از سوی دیگر، به کارگیری ضعیف فرایند بازخورد منجر به شکست آن می‌شود و در فراگیر حالاتی چون عصبانیت، سرافکندگی و وضعیت تدافعی ایجاد می‌کند و ممکن است فراگیر را با احساس حقارت، طردشدگی و تضعیف روحیه رها سازد. از دیگر تبعات کاربرد نادرست بازخورد، ایجاد اختلال در ارتباط میان استاد و دانشجو و در نتیجه آن ممانعت از تداوم فرایند بازخورد در آینده خواهد بود (Chowdhury and Ende, 1983).؛ Kalu, 2004

در پژوهش حاضر ویژگی‌هایی که در پژوهش‌های مختلف برای بازخورد مؤثر بیان شده و نشان داده شده است که این ویژگی‌ها بر یادگیری، انگیزش و یا هر دو مورد در فراگیران مؤثر هستند (همانند استراتژی ارائه بازخورد، میزان و محتوای بازخورد و ...) گردآوری شده‌اند و در سه دسته 1- نوع بازخورد، 2- ساختار بازخورد و 3- زمان‌بندی

تفکر و احساسشان در مورد یک کار و این که تا چه زمانی در یک کار باقی می‌مانند و مقاومت می‌کنند را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پژوهش‌های اخیر در زمینه انگیزش در محیط‌های آموزشی دیدگاهی اجتماعی - شناختی (social-cognitive) از انگیزش ارائه کرده‌اند. بر اساس این دیدگاه، شناخت افراد در مورد کار علمی (به عنوان مثال باورهای مربوط به توان علمی خود، انتظارات در مورد نتایج مشارکت در کار، اهداف خود برای کار) تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای اجتماعی مانند پیام استاد در مورد دشواری کار، درک از توانایی همکلاسیان، اطلاعاتی در مورد اهمیت یادگیری محتوا و مواد درس و... قرار دارد. بر اساس این دیدگاه، انگیزش به طور کامل به عوامل درون فردی و یا به طور کامل به زمینه بستگی ندارد بلکه انگیزش از تعامل بین افراد در زمینه و چهارچوب اجتماعی کلاس درس و محیط آموزش نیز حاصل می‌شود (Urdu and Schoenfelder, 2006).

اثر بخشی هر برنامه آموزشی تا حدود زیادی بستگی به افراد یادگیرنده و تمایل آنها برای آموزش یادگیری دارد (Matsuzaki, 2011). برخی از افراد انگیزه درونی دارند و به طور خودکار در آموزش شرکت می‌کنند اما برای برخی دیگر ایجاد محرک، پاداش و تشویق جهت کسب آموزش ضروری است. بنابراین طراحی برنامه آموزشی باید به گونه‌ای باشد که در آن ایجاد و وجود انگیزش در دانشجویان تداوم داشته باشد تا از آن طریق آموزش اثربخش گردد. مطالعات و بررسی‌ها نشان داده است عوامل متعددی در انگیزش دانشجویان به منظور یادگیری مؤثر است. به عنوان مثال استفاده از روش‌های نوین آموزشی، طراحی سیستم نوین ارزیابی عملکرد، تجهیز مدارس و دانشگاه‌ها به امکانات و وسایل مورد نیاز و گسترش و بهبود فضای آموزشی از جمله عواملی است که به افزایش انگیزش و یادگیری می‌انجامد (SeyedJavadein, 2002).

مروری بر پیشینه مطالعات انجام شده در این زمینه نشان داده است که بازخورد و رفتار بین فردی استاد و دانشجو بر انگیزش اثر دارد، همچنین مرتبط بودن و مناسب بودن بازخورد نیز بر انگیزش دانشجویان مؤثر است (El, Tillema and Van Koppen, 2012)؛ همچنین نشان داده

(feedback) طبقه‌بندی کرد. بازخورد فوری به طور مستقیم بعد از پاسخ کاربر به یک وظیفه یا فعالیت داده می‌شود و بازخورد با تأخیر بعد از تعدادی از وظایف یا فعالیت‌ها، کل آزمون و یا پس از یک دوره که آزمون انجام شد، ارائه می‌شود (Dempsey and Wager, 1988). اگر دانشجویان بازخورد را به موقع دریافت نکنند، بازخورد ارائه شده بعید است که در فعالیت‌های یادگیری آنها مؤثر واقع شود (Gibbs, 2010). از سوی دیگر بازخورد با تأخیر ممکن است به منظور انتقال دانش به دانشجو بهتر باشد، در حالی که بازخورد فوری ممکن است در کوتاه مدت و برای توسعه مهارت‌های رویه‌ای مؤثرتر باشد (Archer, 2010). لذا توجه به زمان‌بندی بازخورد می‌تواند از اثربخشی بازخورد به خوبی پشتیبانی کند.

انتخاب ساختار، نوع و زمان‌بندی بازخورد بر اساس شرایطی همچون ویژگی‌های فراگیران، ماهیت تکلیف و تمرین و جو کلاس می‌تواند متفاوت باشد (Brookhart, 2008). از سوی دیگر بازخورد، تنها زمانی که به صورت آگاهانه دریافت شود می‌تواند منجر به ارتقای یادگیری شود (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik and Morgan, 1991). بازخورد نباید به عنوان اطلاعات منفعلی دیده شود که یک فرد به آن پاسخ می‌دهد و یا نمی‌دهد (Archer, 2010). لذا روشن است حتی بازخوردی که ساختاری ایده‌آل داشته باشد، به خوبی پشتیبانی کننده باشد و زمان‌بندی مناسبی نیز داشته باشد، همیشه به اثر مورد نظر نخواهد رسید. چنین بازخوردی نقش مهمی در یادگیری دارد، چرا که ممکن است تنها فرصت دانشجویان برای به دست آوردن اطلاعاتی در مورد عملکردشان باشد و نقش مهمی در ایجاد انگیزه و تشویق آنها دارد (Hyland, 2001).

انگیزش را وجود یا ایجاد حالت درونی یا کشش یا رغبت یا تمایلی که فرد را به انجام رفتارهای خاصی وادار می‌سازد، تعریف کرده‌اند. انگیزش باعث می‌شود که فرد، رفتاری را به صورت جهت‌دار، با تلاش، جدیت و تداوم در طول دوره زمانی خاصی انجام دهد (Manolopoulos, 2008). انگیزش بخش پیچیده‌ای از روانشناسی و رفتار انسان است که چگونگی انتخاب‌های افراد برای سرمایه‌گذاری در زمان خود، میزان انرژی صرف شده برای انجام امور، چگونگی

از بازخورد خنثی و همچنین شرایط منبع بازخورد (متخصص بودن فرد بازخورد دهنده)، انگیزش درونی را افزایش می‌دهد. (Cusellaa, 1984)

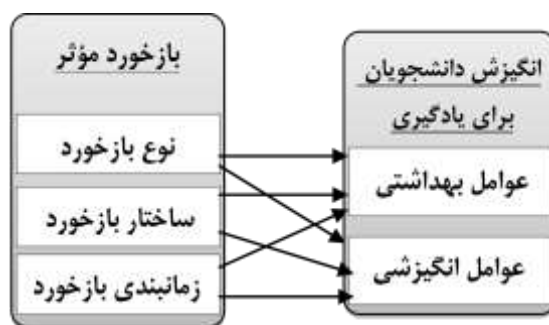
یکی از عواملی که می‌تواند بر انگیزش پیشرفت فراگیران تأثیر به‌سزایی داشته باشد، فرآیندهای خودتنظیمی آنان است و بازخورد به‌عنوان یکی از راهبردهای یادگیری خود تنظیم بر انگیزش پیشرفت و یادگیری فراگیران تأثیرگذار است (Shirdel, Mirzaian & hasanzadeh, 2013).

مطالعه و مرور پژوهش‌های پیشین نشان داده است یکی از عواملی که می‌تواند بر انگیزه فرد برای یادگیری تأثیر قابل‌توجهی بگذارد، بازخورد است؛ اما تا کنون پژوهشی که به بررسی تأثیر بازخورد مؤثر و ویژگی‌های آن بر انگیزش افراد در یادگیری بپردازد، انجام نشده است.

لذا هدف این پژوهش تعیین تأثیر ویژگی‌های سه‌گانه بازخورد مؤثر از سه منظر نوع، ساختار و زمانبندی آن بر انگیزش دانشجویان برای یادگیری (از دو بعد عوامل بهداشتی و انگیزشی بر مبنای تئوری دو عاملی هرزبرگ) است. بر همین اساس و با توجه به ادبیات پژوهش مدل مفهومی این پژوهش که مستخرج از پژوهش‌های شات (Shute, 2008)، آرچر (Archer, 2007, 2010)، ارسموند و مری (Orsmond and Merry, 2011)، فرگوسن (Ferguson, 2011) و سیدجوآدین (SeyedJavadein, 2002) است، مطابق شکل شماره 1 در نظر گرفته خواهد شد.

شده است که از دید دانشجویان هر دو نوع بازخورد کلامی مثبت و منفی می‌تواند محرکی قوی برای بهبود عملکرد و انگیزش باشد و بازخورد مثبت به وضوح احتمال بیشتری برای ایجاد و توسعه روابط مثبت و تمایل بیشتر برای یادگیری خواهد داشت و در بسیاری از دانشجویان مشوق و انگیزه‌ای برای عمل است (Kannappan, Yip, Lodhia, Morton & Lau, 2012؛ عروج‌لو و واحدی Oroujloua, 2011) and Vahedi, 2011) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که انگیزش و نگرش نیروهای محرکی برای یادگیری هستند و انگیزش نیروی محرکی برای حفظ یادگیرنده در فرآیند طولانی و خسته‌کننده یادگیری است.

در پژوهش‌های دیگری نشان داده شده است که انگیزش بر یادگیری تأثیر دارد و همچنین انگیزش درونی به صورت کلی بر یادگیری تأثیر دارد (Matsuzaki, 2011)؛ بازخورد در طول تمامی مراحل حل مسأله انگیزه بالاتری نسبت به زمانی که بازخورد در مرحله نهایی حل مسأله داده شود ایجاد می‌کند (Corbalana, Paasb & Cuypersc, 2010)؛ میان انگیزش دانشجویان و یادگیری درس ریاضیات رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد (Walter and Hart, 2009)؛ ادراک از محیط یادگیری و بازخورد به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده از انگیزه درونی افراد برای یادگیری هستند به عبارت دیگر این موارد بر انگیزه یادگیری افراد مؤثر هستند (Koka and Hein, 2003)؛ بازخورد مثبت بیش



شکل ۱ - مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

شات (Shute, 2008)، آرچر (Archer, 2010)، ارسموند و مری (Orsmond and Merry, 2011)، 10 پرسش برای ساختار بازخورد بر اساس پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش‌های آرچر (Archer, 2007) و فرگوسن (Ferguson, 2011) و 8 پرسش برای زمانبندی بازخورد بر اساس پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش‌های گیبز (Gibbs, 2010)، آرچر (Archer, 2010) و فرگوسن (Ferguson, 2011) و در نهایت 22 پرسش برای عوامل انگیزشی (12 پرسش برای عوامل بهداشتی و 10 پرسش برای عوامل انگیزشی) بر اساس پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش سیدجوادین (SeyedJavadein, 2002) با طیف 5 تایی لیکرت در نظر گرفته شده است.

به منظور سنجش روایی صوری و محتوایی ابزار مورد استفاده در پژوهش، از نظرات خبرگان و کارشناسان مرتبط با حوزه پژوهش حاضر استفاده گردید، که نظرات آنها نشان دهنده این امر بود که پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش از روایی صوری و محتوا برخوردار است. همچنین به منظور سنجش روایی صوری از نظرات پاسخ‌دهندگان نیز بهره گرفته شد و بر اساس نظرات نمونه اولیه، برخی از نظرات اصلاحی آنها در تدوین پرسشنامه نهایی مورد توجه قرار گرفت و از دید پاسخ‌دهندگان نیز روایی صوری ابزار مورد استفاده در این پژوهش تأیید شد. در ادامه فرآیند پژوهش به منظور تعیین پایایی ابزار مورد استفاده از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که مقدار این ضریب بر اساس مطالعه مقدماتی برای متغیرهای پژوهش و همچنین کل پرسشنامه مطابق جدول شماره 1 به دست آمد.

مقادیر به دست آمد بیانگر این امر هستند که ابزار مورد استفاده در این پژوهش از پایایی لازم برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

بر اساس پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به نمونه پژوهش در جدول شماره 2 آورده شده است.

در مرحله بعد و در ادامه فرآیند پژوهش به منظور بررسی فرضیات، نوبت به آزمون مدل مفهومی پژوهش رسید. قبل از هر گونه اظهارنظر در مورد برآوردهای مدل مفهومی پژوهش باید از نرمال بودن نمونه که یکی از

پژوهش حاضر را از نظر هدف می‌توان در دسته پژوهش‌های کاربردی به شمار آورد و از بعد ماهیت و روش، توصیفی و از نوع همبستگی و مطالعه میدانی است. در این پژوهش، پژوهشگران به دنبال تعیین تأثیر ویژگی‌های بازخورد مؤثر بر انگیزش دانشجویان برای یادگیری از دو بعد عوامل بهداشتی و انگیزشی بر مبنای تئوری دو عاملی هرزبرگ بوده‌اند. با توجه به هدف این پژوهش جامعه آماری به علت تنوع دانشجویان مشغول به تحصیل از شهرهای مختلف استان و کشور، دارا بودن مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین به دلیل در دسترس بودن جامعه، کلیه دانشجویان جهاد دانشگاهی اهواز در سال تحصیلی 92-91 انتخاب گردید. تعداد دانشجویان این مؤسسه در سال تحصیلی فوق 4435 دانشجو بوده است. که از این تعداد 2606 دانشجو در رشته‌های فنی مهندسی و تعداد 1829 دانشجو در رشته‌های علوم انسانی مشغول به تحصیل بوده‌اند. به منظور تعیین حجم نمونه مورد نیاز، یک بررسی در مقیاس کوچک و با یک نمونه 30 تایی از میان جامعه آماری پژوهش انجام گرفت. بر اساس نمونه‌گیری اولیه و با توجه به فرمول تعداد نمونه در جوامع محدود تعداد نمونه مورد نیاز 153 مورد تشخیص داده شد. در این پژوهش روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم هر طبقه بوده است. با توجه به نرخ بازگشت حدوداً 86٪ پرسشنامه‌ها در مطالعه مقدماتی به منظور دستیابی به حداقل تعداد نمونه مورد نیاز، تعداد 180 پرسشنامه به صورت تصادفی متناسب با حجم هر طبقه در میان دانشجویان گروه‌های فنی و مهندسی و علوم انسانی توزیع شد، که از این تعداد 156 مورد قابل استفاده بوده‌اند و به منظور تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به منظور تجزیه تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه 21 و AMOS نسخه 20 استفاده گردید.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه‌های استاندارد بوده که در پژوهش‌های پیشین مورد استفاده قرار گرفته است. بدین صورت که برای متغیرهای مورد بررسی به ترتیب 12 پرسش برای نوع بازخورد بر اساس پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش‌های

معادلات ساختاری استفاده شده است. در مدل‌سازی معادلات ساختاری از یک سو میزان انطباق داده‌های پژوهش و مدل مفهومی بررسی خواهد شد که آیا مدل از برازش مناسب برخوردار است و از سوی دیگر، معناداری روابط در این مدل برازش یافته آزمون می‌شود.

شاخص‌های برازش مناسب مدل شامل CMIN/DF، IFI و CFI، NFI، NNFI(TLI)، AGFI، GFI، RMSEA است، که مقادیر به دست آمده برای مدل پژوهش حاضر با توجه به خروجی‌های نرم‌افزار AMOS مطابق جدول شماره 4 است.

پیش‌فرض‌های برآورد در مدل معادلات ساختاری است اطمینان حاصل شود، لذا از آزمون کولموگروف - اسمیرنف به منظور مشخص نمودن نرمال و یا غیر نرمال بودن توزیع نمونه در متغیرهای پژوهش استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره 3 آمده است.

همان گونه که در جدول شماره 3 مشاهده می‌شود، نتیجه آزمون حاکی از نرمال بودن توزیع نمونه در تمامی متغیرهای پژوهش است. پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع نمونه در متغیرهای مورد استفاده در مدل مفهومی پژوهش، در ادامه به منظور تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش و بررسی برازش کلی مدل تحقیق از مدل‌سازی

جدول 1 - ضریب آلفای کرونباخ گویه‌های پرسشنامه بر مبنای پاسخ‌های نمونه اولیه به تفکیک متغیرهای پژوهش

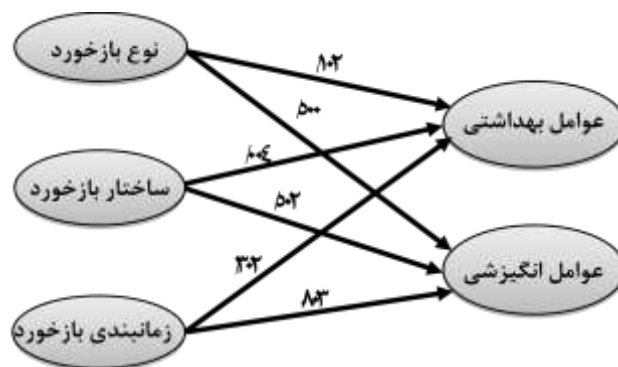
ضریب آلفای کرونباخ کل	ضریب آلفای کرونباخ	ابعاد و شاخص‌های پژوهش
0/906	0/829	ساختار بازخورد
	0/842	زمان‌بندی بازخورد
	0/892	نوع بازخورد
	0/831	عوامل بهداشتی
	0/857	عوامل انگیزشی

جدول 2 - آماره‌های توصیفی آزمودنی‌ها بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی

نام متغیر	مقادیر	تعداد	درصد
جنسیت	زن	83	52/5
	مرد	73	47/5
رشته	فنی و مهندسی	90	58/8
	علوم انسانی	66	41/2
مقطع تحصیلی	کاردانی	43	27/6
	کارشناسی پیوسته	38	24/4
	کارشناسی ناپیوسته	56	35/8
	کارشناسی ارشد	19	12/2

جدول 3- نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف به منظور بررسی نرمال و غیر نرمال بودن نمونه

متغیر	تعداد داده‌ها	میزان Z	انحراف معیار	سطح معناداری (sig)
نوع بازخورد	156	3/208	0/6623	0/143
زمان‌بندی بازخورد	156	3/306	0/8319	0/225
ساختار بازخورد	156	3/153	0/7153	0/076
عوامل بهداشتی	156	2/726	0/6961	0/127
عوامل انگیزشی	156	3/105	0/7877	0/110



شکل ۳- مدل معادلات ساختاری پژوهش به همراه ضرایب رگرسیونی

جدول 4- شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار	برازش قابل قبول
GFI	0/991	>0/9
AGFI	0/953	>0/9
NNFI(TLI)	0/983	>0/9
NFI	0/987	>0/9
CFI	0/994	>0/9
IFI	0/994	>0/9
PNFI	0/819	>0/5
RMSEA	0/044	<0/8
CMIN/DF	1/742	<5

جدول 5 - ضرایب تأثیر حاصل از مدل معادلات ساختاری پژوهش

شماره مسیر	پهنای	پهنای	تأثیر	تأثیر
1	نوع بازخورد	←	عوامل بهداشتی	0/121
4	نوع بازخورد	←	عوامل انگیزشی	0/504
2	ساختار بازخورد	←	عوامل بهداشتی	0/039
5	ساختار بازخورد	←	عوامل انگیزشی	0/521
3	زمان بندی بازخورد	←	عوامل بهداشتی	0/731
6	زمان بندی بازخورد	←	عوامل انگیزشی	0/834

شناسایی عواملی که می‌توانند بر انگیزه دانشجویان در یادگیری تأثیر بگذارند در حوزه آموزش و یادگیری از اهمیت خاصی برخوردار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند یکی از عواملی که بر یادگیری تأثیر می‌گذارد، بازخورد مؤثر است. لذا هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر ویژگی‌های بازخورد مؤثر بر انگیزش دانشجویان به منظور یادگیری است. بر همین اساس و با توجه به ادبیات پژوهش مدل مفهومی پژوهش تدوین شد. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر پرسشنامه بسته بوده است که دارای 52 پرسش بوده است. به منظور تأمین 152 نمونه مورد نیاز، 180 پرسشنامه توزیع شد که از این تعداد 156 مورد قابل استفاده بوده‌اند و به منظور تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری نشان داد که از دیدگاه دانشجویان نوع بازخورد به ترتیب با ضرایب 0/121 و 0/504 بر عوامل بهداشتی و انگیزشی یادگیری در سطح اطمینان 95 درصد، ساختار بازخورد به ترتیب با ضرایب 0/039 و 0/521 بر عوامل بهداشتی و انگیزشی یادگیری در سطح اطمینان 95 درصد و زمان بندی بازخورد به ترتیب با ضرایب 0/731 و 0/834 بر عوامل بهداشتی و انگیزشی یادگیری در سطح اطمینان 95 درصد تأثیر داشته است. لذا از میان فرضیات پژوهش فرضیات سوم، چهارم، پنجم و ششم (فرضیه 3: زمان بندی

همان گونه که در جدول شماره 4 مشاهده می‌شود، بر اساس مقادیر به دست آمده مدل از برازش مناسب برخوردار است و مدل تدوین شده به منظور آزمون فرضیات پژوهش تأیید می‌گردد. پس از اطمینان از وجود روایی و پایایی در شاخص‌های گردآوری شده و همچنین اطمینان از دارا بودن برازش مناسب برای مدل، نوبت به بررسی فرضیه‌های پژوهش می‌رسد. همان گونه که پیش‌تر بیان شد، روش مدل سازی معادلات ساختاری برای آزمون مدل پژوهش استفاده شده است.

با توجه به خروجی‌های نرم افزار AMOS کلیه پارامترهای این مدل در سطح اطمینان 95 درصد معنادار بوده است، مدل معادلات ساختاری پژوهش به همراه ضرایب رگرسیونی با توجه به خروجی‌های این نرم‌افزار، در شکل شماره 2 آمده و ضرایب تأثیر حاصل از مدل به همراه فرضیات مربوطه در جدول شماره 5 ارائه گردیده است.

لذا با توجه به نتایج موجود در جدول شماره 5، نتایج حاصل از آزمون فرضیات پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان زمان بندی، نوع و ساختار بازخورد بر عوامل انگیزشی یادگیری و همچنین زمان بندی بازخورد بر عوامل بهداشتی در سطح اطمینان 95 درصد تأثیر معناداری داشته است، اما ساختار و نوع بازخورد بر عوامل بهداشتی تأثیر معناداری نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

(DinMohammadi, Jalali, Bastani, Parvizi and)
(Bereimnejad, 2009).

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که نوع، ساختار و زمانبندی بازخوردی که دانشجویان در طول دوره یادگیری دریافت می‌کنند بر انگیزه آنها برای یادگیری تأثیر دارد و این امر از طریق تأثیر این ویژگی‌های سه گانه بر عوامل انگیزشی و تأثیر زمانبندی بازخورد بر عوامل بهداشتی شکل می‌گیرد. همچنین نتایج حاکی از این موضوع بوده است که در میان ویژگی‌های بازخورد مؤثر، زمانبندی بازخورد بیشترین تأثیر را بر انگیزش دانشجویان داشته است. نتایج نشان دادند که ویژگی‌های سه گانه بازخورد مؤثر بر عوامل انگیزشی تأثیر داشته‌اند اما تنها زمانبندی بازخورد بر عوامل بهداشتی مؤثر در یادگیری دانشجویان تأثیر داشته است. همچنین با توجه به ضرایب تأثیر می‌توان چنین تحلیل کرد که از دید دانشجویان اولویت‌بندی ویژگی‌های بازخورد مؤثر و سازنده که بر انگیزش در یادگیری تأثیر دارند به ترتیب زمانبندی، ساختار و نوع بازخورد بوده است.

یکی از اصول راهنما برای بازخورد این است که باید خاص باشد. بازخورد بر اساس نوع خود می‌تواند به اشکال گوناگونی برای دانشجویان فراهم شود به عنوان مثال می‌تواند به صورت کلمات ستایشی مانند خوب، عالی و ... مشخص شود، سوء تفاهم‌ها را در حل مسأله توضیح دهد، نشان دهنده عمل درست باشد، دانشجویان را وادار به تفکر چرایی کند، پیشنهاد مطالعه بیشتری به دانشجویان دهد، نمرات داده شده توسط بازخورد توجیه شوند و به صورت کلی روش‌هایی برای فعالیت و عملکرد مناسب در تکالیف آینده ارائه کند. بازخورد باید نقاط ضعف را مشخص کند و پیشنهاداتی برای اقدامات آتی و بهبود ارائه کند و همچنین باید نقاط قوت را مشخص کند. این پژوهش نشان داد که نوع بازخورد بر عوامل انگیزشی دانشجویان در یادگیری مؤثر است.

به نظر می‌رسد بازخورد خاصی برای تغییر عملکرد اولیه مفید باشد، با این حال، ممکن است دریافت‌کنندگان را از اکتشاف بیشتر دلسرد و ناامید کند و در نتیجه با

بازخورد بر عوامل بهداشتی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد؛ فرضیه 4: نوع بازخورد بر عوامل انگیزشی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد؛ فرضیه 5: ساختار بازخورد بر عوامل انگیزشی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد؛ فرضیه 6: زمانبندی بازخورد بر عوامل انگیزشی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد) تأیید شدند که این یافته‌ها توسط پژوهش‌های پیشین حمایت می‌شود (; Oroujloua and Vahedi, 2011 ; Matsuzaki, 2011 ; Corbalana, Paasb & Cuypersc, 2010 ; Walter and Hart, 2009 ; Koka and Hein, 2003 ; Cusellaa, 1984 ; El, Tillema and Van Koppen , 2012 ; Kannappan, Yip, Lodhia, Morton & Lau , 2012). از سوی دیگر دو فرضیه اول و دوم پژوهش که عبارت بودند از اینکه نوع بازخورد بر عوامل بهداشتی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد و ساختار بازخورد بر عوامل بهداشتی یادگیری دانشجویان تأثیر دارد، تأیید نشدند.

دانشجویان اغلب از سطح بازخوردی که در فرآیند یادگیری دریافت می‌کنند ناراضی هستند (Campton and Young, 2005) و اغلب بازخوردهایی را که دریافت می‌کنند، بسیار مبهم تلقی می‌کنند، دریافت تعداد بسیار زیادی از نظرات حمایتی یا انتقادی، بدون اینکه این نظرات بخواهند تصویری کلی از کاری که باید انجام دهند به آنها ارائه کند، گله می‌کنند (Orsmond, Merry & Reiling, 2005). پژوهش‌ها نشان دهنده این موضوع است که بازخورد می‌تواند بر انگیزه‌های درونی و بیرونی، تأثیر مثبتی داشته باشد و به طور کلی این توافق وجود دارد که انگیزش برای یادگیری و موفقیت مفید است، چرا که دانشجویان با انگیزه، سرمایه‌گذاری زمانی بیشتری بر روی درس‌های خود دارند و احتمال بیشتری دارد که برنامه مطالعه خود را تکمیل کنند، در حالی که دانشجویان بدون انگیزه بیشتر در معرض رها کردن و ترک دوره هستند (Wijniaa, Loyensa and Derousa, 2011). عمده‌ترین نقش بازخورد را می‌توان فراهم کردن اطلاعاتی در مورد نحوه عملکرد دانست. از سوی دیگر می‌توان به نقش انگیزشی بازخورد در تلاش برای نیل به اهداف اشاره کرد. در حقیقت زمانی که عمل یا سخنی با نتایج مناسبی پیگیری شود، انگیزه یادگیرنده برای بهره‌گیری از دانسته‌ها و نیز یادگیری افزایش خواهد یافت

بلافاصله توسط یکی از همکلاسیان ارائه شود نسبت به بازخورد کامل‌تری که استاد چهار هفته بعد به دانشجوی ارائه می‌دهد، ممکن است تأثیر بیشتری داشته باشد و انگیزه بیشتری در دانشجو ایجاد نماید (Gibbs, 2010). لذا باید توجه داشت که بازخورد باید به موقع باشد، تا زمانی که موضوع و زمینه‌ای که بازخورد برای آن تولید شده است، هنوز برای دانشجویان مهم است، توسط وی دریافت شود و توجه بیشتری به یادگیری و یا دریافت کمک‌های بیشتر برای دانشجویان فراهم کند تا از آن طریق بتوان برای دانشجویان انگیزه بیشتری به منظور حرکت به سمت اهداف آموزشی و شخصی ایجاد شود.

تأثیر بازخورد سازنده و مؤثر را فراتر از فرایند تدریس و یادگیری دانسته‌اند. بازخورد برای رشد دانشجو ضروری است، جهت را برای وی فراهم می‌کند و به تقویت اعتماد به نفس، افزایش انگیزه و سطح حرمت به خود در دانشجو کمک می‌کند (Baard and Begley and White, 2003)؛ در صورتی که بازخورد به دانشجویان داده نشود آنها ممکن است خود را با دانشجویان با تجربه‌تر و دانشجویان ممتاز مقایسه کنند که این امر می‌تواند در عمل منجر به اثر منفی در سطح حرمت به خود و انگیزش در آنها شود (Glover, 2000)؛ لذا در غیاب بازخورد اشتباهات بدون اصلاح باقی‌مانده، عملکرد خوب تقویت نمی‌شود و شایستگی به دست نمی‌آید و این امر حاصلی جز احساس سرگستگی و سردرگمی در فراگیران نخواهد داشت (Bienstock, Katz, Cox, Hueppchen, Erickson et al. , 2007). با توجه به نتایج به دست آمده توصیه می‌شود به منظور افزایش انگیزش دانشجویان و بهبود یادگیری در آنان و همچنین اثربخشی هر چه بیشتر برنامه آموزشی، در هنگام طراحی برنامه آموزشی به ویژگی‌های بازخورد مؤثر که در اینجا شامل زمان‌بندی، نوع و ساختار بازخورد بودند توجه ویژه‌ای شود. چرا که همان گونه که پژوهش حاضر نشان داد فراهم کردن ویژگی‌های فوق برای دانشجویان بر افزایش انگیزش دانشجویان از دو بعد عوامل بهداشتی و عوامل انگیزشی تأثیرگذار است. همچنین توجه به برنامه‌های آموزشی در قالب توانمندسازی اساتید در زمینه هدف، ساختار و فرایند ارائه بازخورد مؤثر سازنده به عنوان

کاهش انگیزه در آنان یادگیری و عملکرد مستقل در دراز مدت تضعیف کند (Goodman, Wood & Hendrickx, 2004) همچنین بازخوردی که کمتر خاص یک موقعیت و فعالیت باشد ممکن است منجر به عدم قطعیت و کاهش انگیزش در دانشجویان شود و آن نیز به نوبه خود منجر به کاهش در یادگیری شود (Archer, 2010).

پژوهش حاضر همچنین نشان داده است ساختاری که بازخورد دارد بر عوامل انگیزشی دانشجویان در یادگیری تأثیر دارد. ساختار بازخورد می‌تواند به صورت درجه‌ای، نمره‌ای عددی، تیک یا امتیاز، به شکل نظر مختصری در مورد کل تکلیف، تمرین، امتحان و ... خلاصه و نوشته شده، گروهی و کلامی و یا به صورت شخصی و شفاهی باشد. به عنوان مثال دانشجویان احساس می‌کنند که بازخورد نوشته شده‌ای که به موقع و شخصی و در مورد قطعه‌ای خاص از کارشان باشد بهترین گزینه بازخورد است. لذا می‌توان چنین گفت که ساختار بازخورد به موقعیتی که در آن ایجاد می‌شود بستگی دارد و تأثیر مثبتی بر انگیزش دانشجویان خواهد داشت. لذا نیاز است به منظور بهبود انگیزه دانشجویان برای یادگیری بازخورد مثبت، روشن و سازنده با تمرکز بر تصدیق موفقیت‌های دانشجو و هدایت‌گر وی به سمت آینده‌ای بهبود یافته باشد، چرا که تعداد زیادی از دانشجویان نشان داده‌اند که نیاز به بازخوردی دارند که حاوی مقدار مشخصی از نظرات مثبت باشد که به سادگی برای آنان ایجاد اعتماد به نفس و انگیزه کند (Ferguson, 2011).

نتایج آزمون فرضیات نشان دهنده این موضوع بوده است که زمان‌بندی بازخورد بر انگیزش دانشجویان در یادگیری تأثیر داشته است. اگر چه یک بازخورد سریع برای یادگیری دانشجویان مفیدتر است، با این حال در صورتی که دانشجویان زمان بیشتری برای بازخورد منتظر بمانند به شرطی که این تأخیر و انتظار به معنای کمیت بیشتر و یا کیفیت بیشتر باشد برای آنها مفید تلقی خواهد شد (Ferguson, 2011). لذا می‌بایست به منظور اثربخشی بازخورد و ایجاد انگیزه مناسب در دانشجویان به سمت اهداف یادگیری بین سرعت و کیفیت بازخورد به نوعی تبادل انجام شود؛ به عنوان مثال، بازخورد ناقصی که تقریباً

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of educational research*, 61(2), 213-238.

Begley, C. M., & White, P. (2003). Irish nursing students' changing self-esteem and fear of negative evaluation during their preregistration programme. *Journal of Advanced Nursing*, 42(4), 390-401.

Bienstock, J. L., Katz, N. T., Cox, S. M., Hueppchen, N., Erickson, S., & Puscheck, E. E. (2007). To the point: medical education reviews—providing feedback. *American journal of obstetrics and gynecology*, 196(6), 508-513.

Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD.

Brown A.R., Voltz B.D., (2005). Elements of Effective e-Learning Design. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*

Campton, P., & Young, J. (2005). Please sir, may I have some more? A comparative study on student satisfaction with assessment feedback methods in an undergraduate unit. Paper presented at the Balance, Fidelity, Mobility: maintaining the momentum? The 22nd annual conference of the Australasian Society for computers in learning in tertiary education (ascilite), Brisbane, Australia.

Chowdhury, R. R., & Kalu, G. (2004). Learning to give feedback in medical education. *The Obstetrician & Gynaecologist*, 6(4), 243-247.

Clynes, M. P., & Raftery, S. E. (2008). Feedback: an essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8(6), 405-411.

Corbalan, G., Paas, F., & Cuypers, H. (2010). Computer-based feedback in linear algebra: Effects on transfer performance and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 692-703.

Cusella, L. P. (1984). The effects of feedback source, message and receiver characteristics on intrinsic motivation. *Communication Quarterly*, 32(3), 211-221.

وظیفه و مسؤولیت مهم آنها در امر ارزیابی فراگیران، تسهیل فرآیند یادگیری و ایجاد انگیزش در آنان، امری حیاتی و اجتناب ناپذیر می‌باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش محدودیت تعمیم نتایج آن بوده است، چرا که این مطالعه صرفاً بر اساس نظرات ارائه شده توسط دانشجویان جهاد دانشگاهی اهواز انجام شده است و به همین دلیل نتایج این پژوهش از نظرات همین دانشجویان حاصل شده است. لذا توصیه می‌شود پژوهش‌های دیگری با همین عنوان در سایر دانشگاه‌ها و با استفاده از نظرات سایر دانشجویان انجام و یافته‌های آنها با یافته‌های این پژوهش مقایسه شوند. همچنین به دلیل وجود محدودیت‌های زمانی و اجرایی، پژوهش حاضر، تنها دانشجویان جهاد دانشگاهی اهواز را مورد بررسی قرار داده است، لذا ممکن است به دلیل وجود تفاوت‌های اجتماعی، فرهنگی، فردی و اقتصادی نتایج حاصل از پژوهش‌های مشابه متفاوت باشد. همچنین توصیه می‌شود پژوهش‌های دیگر نقش تعدیل‌گری متغیرهایی جمعیت‌شناختی همانند سن، جنسیت و یا متغیرهای مربوط به ویژگی‌های شخصیتی همانند تیپ‌های شخصیتی را در اثرگذاری ویژگی‌های بازخورد بر مؤثر بودن بازخورد مورد توجه قرار دهند.

منابع

Araee A.E, Hasani M, Shekari A. (2014). The Study of the feedback of the Teachers, Administering the descriptive-quantitative evaluation. *Research in Curriculum Planning*, 2(43), 119-131[Persian].

Archer J. (2007). Multi-source Feedback to Assess Doctors' Performance in the Workplace. PhD thesis. Sheffield: University of Sheffield 2007.

Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical education*, 44(1), 101-108.

Baard, P. P., & Neville, S. M. (1996). The intrinsically motivated nurse: Help and hindrance from evaluation feedback sessions. *Journal of Nursing Administration*, 26(7/8), 19-26.

- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. McGraw-Hill International.
- Koh, L. C. (2008). Refocusing formative feedback to enhance learning in pre-registration nurse education. *Nurse Education in Practice*, 8(4), 223-230.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- Manolopoulos, D. (2007). An evaluation of employee motivation in the extended public sector in Greece. *Employee Relations*, 30(1), 63-85.
- Matsuzaki J.(2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.
- Melanie R. W. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 745-783.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386.
- Ovando, M. N. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 19-22.
- Dempsey, J. V., & Wager, S. U. (1988). A Taxonomy for the Timing of Feedback in Computer-Based Instruction. *Educational Technology*, 28(10), 20-25.
- DinMohammadi M., Jalali A., Bastani F., Parvizi S., and Bereimnejad, L. (2009), Feedback: an essential element of clinical education, *Iranian Journal of Medical Education*, Autumn 2009, 9(3), pp. 278-282 [Persian].
- Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *Jama*, 250(6), 777-81.
- Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., & Mong, C. (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: An exploratory study. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(2), 412-433.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds Met Press.
- Glover, P.A., (2000). Feedback. I listened, reflected and utilised: third year nursing students' perceptions and use of feedback in the clinical setting. *International Journal of Nursing Practice* 6, 247-252.
- Goodman, J. S., Wood, R. E., & Hendrickx, M. (2004). Feedback specificity, exploration, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hyland, F. (2001). Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16(3), 233-247.
- Kannappan, A., Yip, D. T., Lodhia, N. A., Morton, J., & Lau, J. N. (2012). The Effect of Positive and Negative Verbal Feedback on Surgical Skills Performance and Motivation. *Journal of surgical education*, In Press.

Pat El, R., Tillema, H., & van Koppen, S. W. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449-454.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. Nichols Pub Co.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.

SeyedJavadein, R. (2002). Factors associated with Tehran University students learning motivation, *Journals of Mojtamae Aalie Ghom*, Year IV, No. 15, Winter 2002, pp. 256-221 [Persian].

Shirdel, K., Mirzaian B., Hasanzadeh R. (2013). Relationship between self-regulated learning strategies and achievement motivation of high school students. *Research in Curriculum Planning*, 2(36), 99-112 [Persian].

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.

Walter, J. G., & Hart, J. (2009). Understanding the complexities of student motivations in mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 28(2), 162-170.

Wijnia, L., Loyens, S. M., & Derous, E. (2011). Investigating effects of problem-based versus lecture-based learning environments on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.