

# بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی در درس علوم

تجربی در ناحیه دو شهر اصفهان

دکتر سیدعلی سیادت، زهرالسادات کاوه پور ابرقویی

## چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی در درس علوم تجربی در ناحیه دو شهر اصفهان بود. جامعه آماری، شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی ناحیه دو شهر اصفهان می باشد.

در این پژوهش، آزمودنی ها شامل دو گروه (کنترل و آزمایش) بودند که از طریق نمونه گیری خوشه ای و به صورت تصادفی انتخاب گردیدند و از طریق اجرای آزمون هوشی کتل همساز با بین این دو گروه صورت گرفت. پژوهش در قالب طرح دو گروهی همسان با پیش آزمون و پس آزمون بوده، ابتدا پیش آزمون در هر دو گروه مذکور صورت گرفت و سپس طی جلسه هایی آزمون های تکوینی بر روی آزمودنی ها در گروه آزمایش اجرا شد و در این مدت گروه کنترل هیچ آزمونی دریافت نکردند و در پایان، پس آزمون، جهت مشخص کردن میزان تأثیر ارزشیابی ها تکوینی انجام شده در گروه آزمایش و مقایسه آن با گروه کنترل در هر دو گروه مجدداً اجرا گردید.

نتایج تجزیه و تحلیل نشانگر تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی و همچنین افزایش فعالیت های دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بود.

## مقدمه

فعالیت های آموزشی هر کشور را می توان سرمایه گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست. هدف اصلی این سرمایه گذاری توسعه ای انسانی است. به عبارت دیگر هدف فعالیت های آموزشی رشد آگاهی و توانایی های بالقوه ای انسان است. علاوه بر آن به طور کلی آموزش وسیله ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه حل های مناسب برای آنهاست.

از طرف دیگر نظام آموزشی هر کشور از نظر نیروی انسانی و مشاغل ایجاد شده در آن بالاترین نسبت را در میان سازمان ها و دستگاه های دولتی دارد. بر این اساس نظام آموزشی را می توان یکی از پیچیده ترین زیر نظام های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منظور داشت. با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت های

آموزشی، امر ارزشیابی می تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت آموزشی داشته باشد (بازرگان، ۱۳۸۰).

ارزشیابی، فعالیت اساسی آموزش و پرورش به شمار می رود و جریان یاددهی - یادگیری در این میان جایگاه ویژه ای را دارا می باشد. ارزشیابی آموزشی ابزاری برای سنجش و اندازه گیری تغییرات رفتاری جامعه در دانش، بینش و توانش فراگیران است. به عبارت دیگر ارزشیابی آموزشی را از نظر کلی می توان بخش کمی و کیفی رشد یا تغییری دانست که بر اثر آموزش در یادگیرنده به وجود آمده است و منظور از آن کسب اطمینان و ایجاد انگیزه ای لازم برای اجرا یا ادامه ای برنامه ای آموزشی است. به بیان ساده تر مقصود ارزشیابی آن است که دریابیم ابتدا کجا بوده ایم، مطلوب ما چیست و در این راه تا کجا پیش رفته ایم. بنابراین فرآیند ارزشیابی تنها دآوری ساده نیست، بلکه اهمیت آن بیشتر از لحاظ آموزش است، به طریقی که به یادگیرندگان کمک کند تا بدانند به هدف های خود رسیده اند یا نه. نتیجه آن است که در هر مورد باید هدف ها کاملاً مشخص شود تا با توجه به آن، میزان پیشرفت در جهت نیل به هدف یا هدف ها تعیین شود و به همین ترتیب بتوان دلایل پیشرفت یا عدم پیشرفت برنامه را درک کرده، اقدامات اصلاحی لازم را به عمل آورد (هومن ۱۳۷۵). یکی از طرق قابل اطمینان رسیدن به این مقصود ارزشیابی تکوینی می باشد که توسط معلم و در طول فرآیند تدریس صورت می گیرد و با روشن کردن نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان مبنایی برای اصلاح، ترمیم، تقویت فعالیت های یاددهی - یادگیری فراهم می آورد.

مروری بر تحقیقات انجام شده:

سپاسی (۱۳۷۱) تحقیقی تحت عنوان بررسی تأثیر آزمون های

تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات انجام داده است. هدف پژوهش این بود که نشان دهد اجرای چه تعداد از آزمون‌های تکوینی در طی یک سال تحصیلی می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی تأثیر داشته باشد و به این نتیجه رسید که چنانچه آزمون‌های تکوینی به تعداد متوسط طی یک سال تحصیلی (مثلاً سه بار در هر ثلث) انجام پذیرد، در مقایسه با سایر فراوانی‌های آزمون‌های تکوینی (زیاد و کم) تأثیر بهتری بر معدل پایان سال تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی بر جای خواهد گذاشت.

شعبان حیدری (۱۳۷۵) نیز پژوهشی تحت عنوان تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان‌های نظام جدید منطقه فریدونکنار انجام داده است. این پژوهش به منظور دستیابی به این هدف که ارزشیابی تکوینی چه اثری می‌تواند در میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی داشته باشد، انجام شد.

نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که هرگاه ارزشیابی تکوینی با بازخورد نتایج به دانش‌آموزان همراه باشد با میزان پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم دارد. اما اگر از نتایج ارزشیابی تکوینی به دانش‌آموزان بازخورد داده نشود یعنی از نمره‌هایی که دانش‌آموزان در آزمون‌های تکوینی گرفته‌اند بی‌اطلاع بمانند، در این صورت ارزشیابی تکوینی با میزان پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم نخواهد داشت.

کاستلو<sup>(۱)</sup> (۲۰۰۲) و همکاران نیز تحقیقی تحت عنوان کارت‌های واکنشی<sup>(۲)</sup> به عنوان ابزاری جهت ارزشیابی تکوینی انجام داده‌اند. این تحقیق به بررسی برداشت دانش‌آموزان در زمینه‌ی نحوه‌ی تأثیرگذاری درون‌داده‌های آنها بر روی کارت‌های واکنشی در زمینه‌ی وضعیت کلاسی آنان می‌پردازد. کارت‌های واکنشی کارت‌های شاخصی هستند که بر اساس آن هر یک از دانش‌آموزان نظرهای خود را در مورد فعالیت‌های کلاس روزمره خود به رشته تحریر در می‌آورند.

مهم‌ترین نتیجه‌ی تحقیق این بود که دانش‌آموزان تصور می‌کردند که این کارت‌ها از تأثیر مثبتی بر وضعیت کلاسی آنان

برخوردار است و برقراری ارتباط آنان را با مربیان افزایش می‌دهد. مربیان نیز گزارش کردند که دانش‌آموزان نظرها، پرسش‌ها و پیشنهادهای خود را در مورد تکالیف، محتوای دروس و فعالیت‌های گروهی کلاسی آنان عرضه نمودند. این کارت‌ها می‌توانند موانع را در معرض دید قرار دهند، فرصت‌های پیش‌بینی نشده را شناسایی کنند، یادگیری دانش‌آموزان را مورد بازبینی قرار دهند، تغییرات احتمالی ایجاد شده را خاطر نشان سازند و به دانش‌آموزان در زمینه‌ی یادگیری فرصت و شانس بیشتری را ارائه دهند.

#### اهداف پژوهش

۱ - تعیین میزان تأثیر ارزشیابی تکوینی در پیشرفت درس علوم تجربی دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی

۲ - تعیین میزان تأثیر ارزشیابی تکوینی در فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی

#### فرضیه‌های تحقیق

۱ - ارزشیابی تکوینی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوم راهنمایی در درس علوم تجربی تأثیر دارد.

۲ - ارزشیابی تکوینی در افزایش مداوم فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

طرح تحقیق: نوع تحقیق حاضر، شبه آزمایشی با طرح دو گروهی هم‌سان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

جامعه‌ی آماری تحقیق: جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم راهنمایی ناحیه‌ی دو شهر اصفهان می‌باشد که در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ در آموزشگاه‌های دولتی ناحیه‌ی دو مشغول به تحصیل بودند.

روش نمونه‌گیری: در این تحقیق جهت گزینش آزمودنی‌های مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد و به شرح زیر عمل شد. ابتدا با مراجعه به اداره‌ی آموزش و پرورش ناحیه‌ی دو شهر اصفهان، فهرست مدارس راهنمایی دخترانه تهیه گردید. تعداد مدارس دخترانه دولتی در این ناحیه ۱۷ مدرسه با ۵۶ کلاس در پایه‌ی دوم راهنمایی بود. سپس از بین ۱۷ مدرسه، ۶ مدرسه

به صورت تصادفی انتخاب و به لحاظ این که در هر مدرسه در پایه‌ی دوم چند کلاس وجود داشت، شش کلاس به صورت تصادفی انتخاب و به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم گردید و جهت هم‌تاسازی گروه‌ها (گروه کنترل و آزمایش) قبل از اجرای پیش‌آزمون، آزمون هوش کتل انجام گرفت و به دلیل آنکه تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌ی هوش دانش‌آموزان این دو گروه وجود نداشت. آزمودنی‌های دو گروه مشخص گردید. ابزار اندازه‌گیری: در اجرای این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱ - آزمون هوشی کتل: این آزمون دارای سه مقیاس و هر مقیاس دو فرم همتای الف و ب دارد که مقیاس اول برای سنجش هوش کودکان ۴ تا ۸ ساله و مقیاس دوم برای افراد ۸ تا ۱۴ ساله و بزرگسالان متوسط و مقیاس سوم برای دانشجویان دانشگاه، مدیران و بزرگسالان استاندارد شده است (شریفی ۱۳۷۲). در این پژوهش از مقیاس دوم فرم الف و جهت هم‌تاسازی و همسان‌سازی گروه‌ها استفاده گردید.

۲ - پیش‌آزمون: این آزمون بعد از انتخاب نمونه‌ها بر روی هر دو گروه اجرا شد. این آزمون متشکل از ۱۹ سؤال که ترکیبی از انواع سؤال‌های آزمون از جمله تشریحی، صحیح و غلط، چند گزینه‌ای در آن گنجانده شده بود که این سؤال‌ها با همکاری دبیران مدرسی که جزء نمونه نبودند، تهیه گردید و از میان آنها تعدادی سؤال توسط یکی از دبیران مجرب برگزیده شد و با فاصله‌ی ده روز انجام گرفت و ضریب همبستگی بین نمرات به دست آمده از دو نوبت اجرای آزمون برابر ۰/۸۱ محاسبه گردید.

۳ - آزمون معلم ساخته درس علوم: این آزمون‌ها که تحت عنوان متغیر مستقل در این پژوهش به کار گرفته شد با همکاری دبیران گروه آزمایش و طی سه مرحله از تمام فصول کتاب انجام گرفت. ابتدا کتاب به سه بخش، که در هر بخش مطالب آن با یکدیگر مرتبط بوده، تقسیم گردید و در هر مرحله، از بخش‌های مشخص شده آزمون به عمل آمد. تهیه‌ی سؤال‌ها توسط دبیران انجام شد. بدین صورت که تعداد سؤال‌ها بیشتر از معمول و نحوه‌ی سؤال از آسان به دشوار طرح‌ریزی شد و ترکیبی از انواع

سؤال‌ها (چند گزینه‌ای، صحیح و غلط، کوتاه پاسخ) در آزمون به کار گرفته شد.

روش اجرا بدین شکل بود که در مرحله‌ی اول بخشی از کتاب علوم مشخص گردید و قرار شد بچه‌ها در طی تعطیلات نوروزی از این قسمت سؤال در آورده و بعد از این ایام آزمونی از همین قسمت گرفته شود و از سؤال‌هایی هم که بچه‌ها طرح کرده بودند، تعدادی سؤال انتخاب گردید و در آزمون به کار رفت. با این شیوه انگیزه‌ی بچه‌ها در طرح سؤال بیشتر می‌شد و دیگر این که باعث فراگیری بیشتر مطالب توسط دانش‌آموزان می‌گردید. در مورد تصحیح برگه‌ها نیز نمره‌ای به برگه‌ی شاگردان تعلق نمی‌گرفت. بلکه با در نظر گرفتن ملاک ۹۰٪ به دانش‌آموزانی که از ۲۰ سؤال به ۱۸ سؤال پاسخ درست می‌دادند، روی برگه آنان کامل نوشته می‌شد و به کسانی که کمتر از این پاسخ می‌دادند، ناقص در برگه‌های آنان منظور می‌شد که هدف از این کار، کاهش اضطراب ناشی از امتحان در بین دانش‌آموزان بود. معلم به کسانی که ناقص گرفته بودند متذکر می‌شد که جواب‌های صحیح سؤال‌هایی که پاسخ غلط داده‌اند را روی برگه‌ی دیگری نوشته و به برگه‌ی امتحانی سنجاق کنند و در جلسه‌ی دیگر بیاورند و در زمانی که قرار می‌شد برگه را تحویل دهند، معلم از آنان به صورت شفاهی سؤال می‌پرسید که اگر به سؤال‌ها جواب صحیح می‌دادند، در برگه‌ی آنان کامل منظور می‌شد و اگر به تعدادی از سؤال‌ها نمی‌توانستند جواب دهند، می‌بایستی مجدداً مطالعه کنند و سپس پاسخ گویند و در همین حین، بعد از پاسخ دادن از تقویت اجتماعی ارائه شده به دانش‌آموزان (مثلاً گفتن آفرین دخترم) استفاده می‌شد که این عمل باعث بالا رفتن انگیزه‌ی دانش‌آموزان در به دست آوردن برگه‌ی کامل می‌گردید. در مرحله‌ی دوم و سوم آزمون نیز به همین شکل عمل شد و از بقیه بخش‌های کتاب علوم ارزشیابی به عمل آمد و همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های شاگردان در آزمون نوبت دوم، نسبت به نوبت اول افزایش بیشتری داشتند و به همین ترتیب در آزمون سوم میانگین افزایش بیشتری نسبت به نوبت‌های اول و دوم داشته است.

۴ - پس‌آزمون: در این آزمون نیز مشابه پیش‌آزمون عمل

گردید، بدین شکل که این آزمون هم متشکل از ۱۹ سؤال بود و سؤال‌ها نیز به همان صورت تهیه گردید و اعتبار آن نیز توسط روش باز آزمایی و با ضریب همبستگی ۰/۸۴ اعتبار این آزمون محاسبه گردید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمون  $t$  وابسته، آزمون  $t$  مستقل، آزمون توکی، تحلیل واریانس یک طرفه، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده است که با تجزیه و تحلیل داده‌ها، فرضیه‌ی اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و بر اساس اطلاعات جدول (۱) مشاهده می‌شود که  $t$  در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنادار بوده بنابراین بین میانگین نمرات پس آزمون گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت وجود دارد و این نشان دهنده‌ی تأثیر آزمون‌های تکوینی است که طی مراحل مختلف بر روی گروه آزمایش صورت گرفته است و در پایان تأثیر ارزشیابی تکوینی به عمل آمده بر روی گروه آزمایش می‌باشد.

جدول ۱: مقایسه‌ی میانگین نمرات پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

گروه	X	S	t	P
کنترل	۹/۸۳	۳/۳۸	۷/۱۰	۰/۰۰۰
آزمایش	۱۳	۳/۰۷		

نتایج فرضیه‌ی دوم این پژوهش نیز بر اساس اطلاعات جدول (۲) نشان می‌دهد  $t$  مشاهده شده در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنادار بوده، بنابراین بین میانگین نمرات افزایش مداوم فعالیت‌های دانش‌آموزان در سه نوبت تفاوت وجود دارد.

جدول ۲: مقایسه‌ی میانگین نمره‌های افزایش فعالیت‌ها در سه زمان مختلف

گروه	X	S
کنترل	۹/۸۳	۳/۳۸
آزمایش	۱۳	۳/۰۷

تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم که در دو گروه مورد مطالعه (آزمایش و کنترل) از نظر آماری معنی‌دار بوده و تأیید می‌شود. به عبارت دیگر آزمون‌های تکوینی، به شیوه‌ی به کار رفته در پژوهش، می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. نتایج به دست آمده از این پژوهش، با یافته‌های تحقیقی سپاسی (۱۳۷۸) از لحاظ انجام آزمون‌های تکوینی نیز هم‌خوانی دارد. با این تفاوت که در پژوهش مذکور به تعداد آزمون‌های انجام شده در طول سال نیز توجه شده است و همان‌طور که در ادبیات تحقیق ذکر گردید، به این نتیجه رسیده که چنانچه آزمون‌های تکوینی به تعداد متوسط طی یک سال تحصیلی (مثلاً سه بار در هر ترم) انجام پذیرد، تأثیر بهتری بر معدل پایان سال تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضیات بر جای خواهد گذاشت.

تحقیقات انجام شده توسط برون (۲۰۰۰) و کاستلو (۲۰۰۳) نیز به نوعی به تأثیر ارزشیابی تکوینی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند.

فرضیه‌ی دوم پژوهش، با تحقیق انجام شده توسط حیدری (۱۳۷۵) هم‌خوانی دارد به جهت این‌که یکی از نتایج این تحقیق این بود که هر گاه ارزشیابی تکوینی با بازخورد نتایج به دانش‌آموزان همراه باشد با میزان پیشرفت تحصیلی همبستگی مستقیم دارد. که در این پژوهش نیز اجرای آزمون‌های همراه با بازخورد به دانش‌آموزان انجام شد و دانش‌آموزان علاوه بر این‌که از نتایج آزمون مطلع می‌گردیدند، فرصت مطالعه مجدد جهت اصلاح اشتباهات خود را پیدا می‌کردند و همین امر باعث یادگیری بهتر و مؤثر توسط دانش‌آموزان گردید و همان‌طور که از نتایج جدول (۴-۵) استنباط می‌شود ما شاهد نوعی افزایش میانگین نمرات بین نوبت‌های دوم و سوم آزمون نسبت به نوبت اول هستیم که نشان دهنده‌ی اجرای موفقیت‌آمیز شیوه‌ی ارزشیابی می‌باشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

از آن‌جا که از طریق ارزشیابی تحصیلی، حاصل تلاش‌های یک دوره‌ی آموزشی مورد سنجش قرار می‌گیرد و ضمن صدور مجوز ارتقای فرآیندهای یادگیری به سطح بالاتر، کاستی‌های احتمالی فرآیند

## بحث در مورد یافته‌های تحقیق

یافته‌های به دست آمده از طریق روش‌های آماری نشان داد که اولین فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت

در نظام ارزشیابی باید به جای بها دادن به نمره و نتیجه‌ی کار، به نحوه‌ی انجام کار و پیمودن راه حل و تلاش دانش‌آموز اهمیت داده شود و هر میزانی که از خود فعالیت نشان می‌دهد، مورد توجه قرار گیرد تا این‌که به درس و تحصیل علاقه‌مند گردد.

### منابع

بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت. پاشاشریفی، حسن. (۱۳۷۲). اصول روان‌شناسی و روان آزمایی. تهران: رشد.

حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). تأثیر اجرای ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی سال اول دبیرستان نظام جدید منطقه فیردونکنار. دانشگاه علامه طباطبائی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

سیاسی، حسین (۱۳۷۸) بررسی تأثیر آزمونهای تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی در درس ریاضیات. دانشگاه چمران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۵). زمینه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی. تهران: پارسا.

Brown, J.I, & Kiernan, N. (2000). Assessing the subsequent effect of a formative evaluation a program.

Web.<http://www.elsevier.com/Locate/evalprogplan>.

Costello, M.L. & wddon, A., & Brunner, P. (2002). Assessment & Evaluation in higher education, Vol.27, No.1. Carfax publishing.

آموزشی نیز مشخص می‌گردد. لازم است نحوه‌ی اجرای ارزشیابی تحصیلی مطابق با ضوابط علمی باشد. امروزه ارزشیابی در مراکز آموزشی به صورت عادت در آمده و سؤال‌ی طرح و تکثیر می‌شود و ارزش کمی آن به صورت نمره در می‌آید و سرنوشت فرآیندگذاران را در گذراندن یا توقف در آن درس تعیین می‌کند. در حالی‌که فلسفه‌ی وجودی ارزشیابی تحصیلی تنها یکی از موارد استفاده از نتایج ارزشیابی است و استفاده‌های دیگر آن از جمله تعیین کیفیت آموزشی در کلاس در طول دوره، تعیین جایگاه هر فرآیندگذار در کلاس در میدان رقابت سالم تحصیلی و نیز مقایسه با گذشته تحصیلی او، ارائه‌ی بازخورد به فرآیندگذاران در مورد کاستی‌ها یا ضعف تحصیلی در مفاهیم درسی نیز بایستی مد نظر قرار گیرد. چراکه هدف از امتحان، آگاه کردن دانش‌آموزان از میزان پیشرفت آنانست و معلم با تجزیه و تحلیل نتایج امتحان و آگاه کردن شاگردان از نقاط قوت و ضعف خود، می‌تواند به یادگیری بهتر آنان کمک کند. زیرا آگاهی یادگیرنده از نتیجه‌ی کار سبب افزایش سطح یادگیری او می‌شود. آگاهی دانش‌آموز از پیشرفت خود نه تنها به عنوان انگیزه‌ای قوی برای کوشش بیشتر در جهت یادگیری به شمار می‌رود، بلکه علاقه‌ی دانش‌آموز را نیز نسبت به یادگیری افزایش می‌دهد و اعتماد به نفس او را بالا می‌برد. به علاوه آگاه کردن دانش‌آموز از نقاط ضعف خود و راهنمایی وی در جهت اصلاح نارسایی‌های یادگیری موجب خواهد شد که او امتحان را نه به عنوان یک عامل تهدید کننده، بلکه به عنوان عملی که به یادگیری بهتر وی کمک کند، تلقی نماید. به نظر می‌رسد که اگر ما در هر آزمون پس از بار مبنندی دقیق و تصحیح اوراق در پایان ورقه به جای نمره از جمله‌های مناسب و جذاب استفاده کنیم و هم‌چنین در پایان هر ثلث و ترم، به جای این‌که به وسیله نمره، سریعاً طعم شکست و عدم موفقیت را به دانش‌آموزان بچشانیم، صبورانه و با حوصله، دانش‌آموز را آن‌طور که هست بپذیریم و او را راهنمایی کنیم و زمینه و شرایط موفقیت را برایش تسهیل کنیم، او تلاش خواهد کرد که یاد بگیرد، موفقیت را تجربه کند، از درس و تحصیل لذت ببرد و کاری کند که با یادگیری، تأیید معلم و والدینش را به دست آورد.