

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۰/۳۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۳/۰۸

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۷
دوره‌ی چهارم، سال ۲۵، شماره‌ی ۲
ص:ص: ۲۱-۳۸

اثربخشی بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل دانش‌آموزان

عزت‌اله قدم‌پور*

محمد عباسی**

مهدی یوسف‌وند***

بنفشه حسنونند****

حسین حسینی*****

چکیده

نظام تعلیم و تربیت نیز همانند سایر نظام‌ها دارای اصول و ویژگی‌های خاص خود است. یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک آن ارزشیابی و ارائه بازخوردهای سودمند است، که به واسطه آن می‌توان به تعیین اهداف مهم آموزش و از آن جمله، بررسی نیازهای مهم در رابطه با زبان آموزی پرداخت. هدف اصلی این پژوهش تعیین اثربخشی بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول در درس زبان انگلیسی در شهر خرم‌آباد بود. این پژوهش به صورت نیمه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ دانش‌آموز بود که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایشی و گروه کنترل گمارده شدند. گروه آزمایشی طی ۱۲ جلسه تحت مداخله بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه معنای تحصیل هندرسون - کینگ و اسمیت و

* دانشیار، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

** استادیار، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

*** دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)

bberaka@yahoo.com

**** مربی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

***** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

تاب‌آوری تحصیلی سامونلز استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نشان داد. بنابراین می‌توان گفت که ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین می‌تواند مؤثر باشد و در صورتی که معلمان بعد از ارزشیابی‌های تکوینی از این مدل برای ارائه بازخورد استفاده کنند، می‌توانند سطح تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیلی دانش‌آموزان را به طرز معنی‌داری افزایش دهند.

کلید واژگان: بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی، ارزشیابی تکوینی، تاب‌آوری تحصیلی، معنای تحصیلی

مقدمه

جوامع گوناگون بر اساس نیازهایشان از زوایای گوناگون به مطالعه زبان دوم پرداخته‌اند (Qureshi, 2016). در عصر کنونی زندگی گسترده‌تر شده و انسان ناگزیر است جهت دستیابی و برقراری ارتباط با جوامع مختلف به یادگیری زبان مربوط به آن جوامع روی بیاورد (Barbeau et al., 2016). برخی از این زبان‌ها از جمله زبان انگلیسی، هندی، بنگالی، روسی و عربی زبان‌های زنده دنیا هستند (Lou & Noels, 2016) و لذا یادگیری این دسته از زبان‌ها ضروری‌تر و کاربردی‌تر می‌باشد. بنابراین در مطالعه حاضر بر زبان انگلیسی به عنوان یک زبان زنده، آموزش آن و افزایش معنای تحصیلی^۱ و تاب‌آوری تحصیلی^۲ در یادگیری این زبان تأکید شده است. بعضی از مطالعات نشان داده است که بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی ضعیف عمل می‌کنند، به موفقیت‌های آینده امیدوار نیستند، دچار ناکامی می‌شوند که همین ضعف عملکرد و ناکامی در یادگیری، به تدریج باعث ایجاد احساس ناتوانی برای یادگیری بهتر زبان انگلیسی در آینده می‌شود (Milne, Creedy & West, 2016). آگاهی یافتن از عواملی که موفقیت تحصیلی را تسهیل می‌کند، می‌تواند دلالت‌های ضمنی در یادگیری و آموزش داشته باشد (Gholami & Ghafari, 2016). ناکامی و ضعف دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی، موجب کاهش تاب‌آوری تحصیلی (Iida, 2016) و معنای تحصیل (Ma, Chen, Guo & Kroll, 2017) می‌شود، به طوری که باعث می‌شود دانش‌آموزان سراغ یادگیری زبان انگلیسی نروند و یا از تلاش مجدد برای ارتقای عملکرد خود در یادگیری این زبان دست بکشند (Li, 2016). تاب‌آوری تحصیلی به صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت آکادمیکی (Gutmann & Shean, 2012) و

1- meaning of education

2- academic resiliency

فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه تعریف شده است (Richardson, 1990). تاب‌آوری تحصیلی در درس زبان انگلیسی می‌تواند به صورت یک توانایی‌ای که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف برآید، تعریف شود (Mastun, 2013; Gutmann & Shean, 2012; Esteban & Martin, 2003). مبنای نظری سازه تاب‌آوری تحصیلی مربوط به Benard (1998) می‌باشد.

یکی دیگر از سازه‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی باید به آن توجه زیادی شود معنای تحصیل است. دانش‌آموزان با شکست‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی متحمل می‌شوند کم‌کم انگیزه و امید خود را برای یادگیری از دست می‌دهند (Ma et al., 2017). دانش‌آموزان با اعتماد به نفس پایین معمولاً استرس بالایی دارند و از بهزیستی روان‌شناختی سطح پایینی برخوردارند که همین موضوع باعث کاهش میزان خودکارآمدی تحصیلی (Taghvaei Nia, Sheni yeilagh & Nisi, 2014) و به تبع آن کاهش معنای تحصیلی می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که بیشتر دانش‌آموزان هنگام حضور در کلاس‌های یادگیری زبان انگلیسی، احساسات و نگرش‌های خاصی دارند، به طوری که همین احساس اولیه عملکرد تحصیلی و انگیزش آن‌ها را برای یادگیری بهتر، تحت تأثیر قرار می‌دهد (Jeong et al., 2016).

معنای تحصیلی، به آن نوع هدف درونی که ادامه تحصیل برای دانش‌آموزان دارد، اشاره می‌کند (Trotter & Roberts, 2006; Henderson-King & Smith, 2006; Ghimire, 2013). بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیلی مرتبط با آن، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان در این درس وجود دارد. مشکلات مربوط به یادگیری زبان انگلیسی یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی، تاب‌آوری و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد و بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد (Mohsenpour, Hejazi & Kiamanesh, 2006). یکی از مهمترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه بازخوردهای معلمان هنگام ارزشیابی‌های تکوینی به عنوان جزئی جدایی ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها می‌باشد. معلمان در ایجاد معنای تحصیلی و یا فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان نقش مهمی دارند (Badri Gorgi, Mahdavi & Zarabi, 2011).

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است (Sadler, 1989). رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه، رویکرد انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب است (Yoshida & Kurita, 2016). پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل Thorndike & Skinner مربوط می‌شود (Yousefvand, Sarami, Kadivar & Eshrati, 2015; Hier & Eckert, 2016; Bruning, Schraw & Ronning, 1999). بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده، تعریف شود (Scott, 2005). بازخورد می‌تواند به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی، نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تایید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود (Dinham, 2005) که در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی (نوشتاری و شفاهی) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی (Butler and Winne (1995) تأکید شده است. Chalmers and Gardiner (2015) معتقدند که بازخورد در فرآیند ارزشیابی تکوینی از بیشترین اهمیت برخوردار است (Wilson & Cziki, 2016).

یکی از هدف‌های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش‌آموزان به نقاط ضعف و قوت خود آگاهی یابند و به جای این‌که با ناامیدی از رسیدن به موفقیت دست بکشند، برای غلبه بر آن‌ها تلاش کنند (Richardson, Shah & Nair, 2017). فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند تاب‌آوری و افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز در غلبه بر موانع و شکست‌های تحصیلی دانش‌آموز ایفا می‌کند (Alonso & Panadero, 2010; Dignath, & Buttner, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011). بازخورد در ارزشیابی‌های تکوینی یکی از ویژگی‌های اساسی و تأثیرگذار است که باعث بهبود فرآیند تدریس و یادگیری می‌شود و علاوه بر این می‌تواند یکی از روش‌های مفید برای بالا بردن سطح معنای تحصیل و کاهش فشار روانی دانش‌آموزان باشد (Klimova, 2015). این خواسته‌ها ممکن نمی‌گردد جز این‌که یادگیرنده در فرآیند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی دریافت کند تا بر اساس آن به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت‌های خود آگاه گردیده و در مهندسی جریان یادگیری، جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت‌های خود

را بر اساس نقش مؤثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به تاب‌آوری و معنای تحصیلی مدیریت کند (Li & Barnard, 2011). پژوهش‌ها درباره اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلم به صورت کتبی و کلامی به نتایج مثبت و گاهاً متناقضی رسیده‌اند (Yousefvand et al., 2015; Zhao, Heuvel-Panhuizen & Veldhuis, 2017; Han & Hyland, 2015; Krypzel & Henderson-King, 2010; Rojas, 2015; Loyola, 2010; Mosek & Gilboa, 2016; Tuvesson & Borglin, 2014).

در مطالعات Han and Hyland (2015) و Zhao et al. (2017) این نتایج به دست آمد که بازخوردهای معلمان در ارتقای سطح معنای تحصیل دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد. این در حالی است که Tuvesson and Borglin (2014) در مطالعه خود نشان داده‌اند که بازخوردهای کتبی معلمان چنانچه به صورت اصلاحی و دقیق هم باشند نمی‌توانند به تغییرات مثبتی در سطح انگیزش، شادکامی، پشتکار و میل به پیدا کردن معنای تحصیلی در دانشجویان بیانجامد به این خاطر که آن چه در ارائه بازخورد از طرف معلم و دریافت آن از طرف دانشجو مهم است درک دانشجویان است نه محتوای بازخورد یا این‌که چگونه از طرف معلم ارائه می‌شود. Krypzel and Henderson-King (2010) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که آنچه بر معنای تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد، متغیرهای خوش‌بینی و بازخوردهای معلم می‌باشد. (Mosek and Gilboa (2016) در مطالعه خود نشان دادند، چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی به شکل اصلاحی و دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش پشتکار و تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک کند. در مطالعه Loyola (2010) این نتیجه به دست آمد که انگیزش تحصیلی متغیری اساسی و میانجی‌گر در رابطه بین بازخوردهای کتبی و کلامی معلم با تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد.

در مطالعه Rojas (2015) با عنوان عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه این نتیجه حاصل شد که متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، حمایت والدین، بازخوردهای اصلاحی و سازنده معلم، اعتماد به نفس، مثبت‌اندیشی و انگیزش بالا از جمله مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی هستند. بنابراین با توجه به نقش و اهمیت ارائه بازخورد معلم به دانش‌آموزان، هدف این پژوهش تعیین میزان اثربخشی بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول در درس زبان انگلیسی است. بنابراین سؤال پژوهش حاضر این است. آیا بازخوردهای

اصلاحی (کیفی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول در درک زبان انگلیسی تأثیر دارد؟

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. برای انتخاب اعضای نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش شهر خرم‌آباد (ناحیه یک و ناحیه دو) یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد (ناحیه ۲)، در مرحله دوم از میان دبیرستان‌های پسرانه ناحیه مربوطه، ۲ مدرسه و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. در مرحله آخر از بین دو کلاس انتخاب شده که جمعاً شامل ۴۰ دانش‌آموز (هر گروه ۲۰ نفر) بود، به طور تصادفی ساده یک کلاس به گروه آزمایشی و یک کلاس به گروه کنترل گمارده شد. هر دو گروه، به پرسشنامه‌های پژوهش، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. گروه آزمایشی تحت مداخله بازخوردهای اصلاحی (کیفی و کلامی) معلمان طی ۱۲ جلسه قرار گرفت.

طرح پژوهش: این پژوهش به صورت نیمه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. در این پژوهش بازخوردهای کتبی و کلامی معلم مبتنی بر مدل اصلاحی Butler and Winne (1995) به عنوان متغیر مستقل و متغیرهای معنای تحصیل و تاب‌آوری تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند.

ابزار

الف) پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۱ پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط Samoelz (2004) ساخته شد و در دو مطالعه پایایی و روایی آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سؤالات ستاره‌دار در

1- Academic Resilience Questionnaire (ARQ)

پرسشنامه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه می‌باشد. این مؤلفه‌ها عبارتند از مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگر. روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را Martin (2003) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف آیت‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی و روایی این مقیاس را Hashemi Sheikh Shaban (2010) تأیید کرده است. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی بعد از هنجاریابی در ایران توسط Soltaninezhad, Asyabi, Adhami, and Tavanaei, Yosefian (2013) از ۴۰ سؤال به ۲۹ سؤال کاهش یافت. و سؤالات ۴، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۳۲، ۳۸ به دلیل داشتن بار عاملی نزدیک به هم روی دو عامل حذف شدند و نیز دو سؤال ۷ و ۲۱ به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند و در نهایت ۲۹ سؤال جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی آماده گردید. پایایی پرسشنامه مذکور در مطالعه حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ ($\alpha=0/88$) به دست آمد، که نشان دهنده پایایی خوب و مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

ب) پرسشنامه معنای تحصیل^۱: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است و برای اندازه‌گیری معنای تحصیل که توسط Henderson-King and Smith (2006) طراحی شده است به کار می‌رود. این پرسشنامه شامل ۸۶ گویه و متشکل از ۱۰ مؤلفه است. هر مؤلفه معنی تحصیل خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده اولویت آن معنی توسط فرد است. پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد صورت می‌گیرد که به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به هر گزینه اختصاص می‌یابند. اعتبار این پرسشنامه از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است و از نظر روایی نیز این مقیاس مورد تأیید است، به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است (Henderson-King & Smith, 2006). پایایی این پرسشنامه توسط Essazadegan, Hasani & Ahmadi (2001) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد شده است. پایایی پرسشنامه مذکور در مطالعه حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ ($\alpha=0/91$) به دست آمد، که نشان دهنده پایایی خوب و مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

1- Meaning of Education (MOE)

شرح جلسات و روش مداخله و اجرا مطابق با مدل (Butler & Winne 1995):

جلسه اول: مشخص کردن اهداف و معیارهای مربوط به محتوای هر فصل در شروع کلاس برای دانش‌آموزان (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد).

جلسه دوم: ارائه توضیحات روشن و رسا مبنی بر این که عملکرد مناسب بر حسب اهداف، معیارها و استانداردهای مشخص و پذیرفته شده، کدام است (این فعالیت معلم در هر هفته انجام می‌شد) // مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه سوم: انتقال اطلاعات با کیفیت خوب (اطلاعات کیفی خوب) از جانب معلم به دانش‌آموز درباره نحوه و میزان یادگیری دانش‌آموز (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه چهارم: مشخص کردن حوزه‌هایی که هدف‌ها باید بر اساس آن‌ها طراحی شوند و همچنین مشخص کردن راهبردهای رسیدن به این اهداف (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه پنجم: مشخص کردن روش‌هایی که دانش‌آموزان برای خود دارند تا به اهداف دقیق آموزشی مشخص شده، برسند (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه ششم: مشخص کردن راهبردهایی (شناختی و فراشناختی) که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه هفتم: مشخص کردن پیامدهای یادگیری درونی، به این صورت که آیا دانش‌آموزان از یادگیری لذت می‌برند یا صرفاً و به اجبار به مطالعه می‌پردازند (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و

قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه هشتم: مشخص کردن پیامدهای قابل مشاهده بیرونی، به این صورت که معلم جنبه‌هایی از یادگیری که به صورت رفتاری یا عملکردی ظاهر می‌شوند را به شکل اهداف دقیق آموزشی در می‌آورد (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه نهم: آموزش تسهیل و توسعه فرایند خودارزیابی (خود واکنشی) در جریان یادگیری و تسهیل استفاده از راهبردهای فراشناختی توسط معلم به دانش‌آموزان (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه دهم: دادن زمان کافی به دانش‌آموز جهت پر کردن شکاف بین عملکرد فعلی و مطلوب از طرف معلم (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه یازدهم: انتقال اطلاعات با کیفیت خوب (اطلاعات کیفی خوب) از جانب معلم به دانش‌آموز درباره نحوه و میزان یادگیری دانش‌آموز (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

جلسه دوازدهم: دادن زمان کافی به دانش‌آموز جهت پر کردن شکاف بین عملکرد فعلی و مطلوب (این فعالیت معلم در هر هفته انجام شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی.

در این پژوهش بازخوردهای اصلاحی کتبی (یادداشت کردن نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در برگه ارزشیابی تکوینی) و کلامی (بیان شفاهی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان به صورت شفاهی) مبتنی بر مدل باتلر و وین در درس زبان انگلیسی برای، گروه آزمایشی در طی ۱۲ جلسه ارائه شد که نزدیک ۹۰ روز طول کشید. در طی این مدت گروه کنترل هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد.

یافته‌ها

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار گروه آزمایشی و گروه کنترل در متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱.

میانگین و انحراف معیار گروه آزمایشی و گروه کنترل در متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| گروه | | کنترل | | آزمایشی | |
|-----------------|-----------|----------|-----------|----------|------------------|
| موقعیت | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | انحراف |
| متغیرها | میانگین | میانگین | میانگین | میانگین | انحراف استاندارد |
| تاب‌آوری تحصیلی | ۱۱۵/۲۰ | ۱۱۸/۴۵ | ۱۱۷/۹۶ | ۱۳۹/۷۴ | ۷/۹۶ |
| معنای تحصیل | ۲۱۷/۳۱ | ۲۲۰/۱۴ | ۲۱۸/۳۱ | ۲۳۲/۲۸ | ۱۸/۳۲ |

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ میانگین گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیر معنای تحصیلی برابر با ۲۱۷/۳۱ و ۲۲۰/۱۴ و برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۱۱۵/۲۰ و ۱۱۸/۴۵ است. میانگین گروه آزمایشی، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیر معنای تحصیلی برابر با ۲۱۸/۳۱ و ۲۳۲/۲۸ و برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۱۱۷/۹۶ و ۱۳۹/۷۴ می‌باشد.

از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون (کولموگروف - اسمیرنوف) یا (K-S) است. این بررسی روی متغیرهای پژوهش انجام شد. نتایج حاصل از آزمون نرمال بودن در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲.

آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

| متغیر | گروه | کولموگروف - اسمیرنوف (K-S) | سطح معنی‌داری |
|-----------------|---------|----------------------------|---------------|
| تاب‌آوری تحصیلی | کنترل | ۰/۹۵ | ۰/۳۰۱ |
| | آزمایشی | ۰/۷۲ | ۰/۳۱۴ |
| معنای تحصیل | کنترل | ۰/۵۷ | ۰/۰۹۶ |
| | آزمایشی | ۰/۴۴ | ۰/۱۲۴ |

یافته‌های مربوط به بررسی پیش شرط نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری دارای توزیع نرمال می‌باشد.

برای بررسی همگنی توازی شیب رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در گروه کنترل و گروه آزمایشی حساب شد و با توجه به نتیجه به دست آمده ($p > 0/05$; $F = 1/98$) مشخص شد که پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز رعایت شده است. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین گروه کنترل و گروه آزمایشی از لحاظ مولفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. قبل از به کارگیری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مفروضه‌های آن به وسیله آزمون باکس و آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت

نتایج مربوط به آزمون باکس نشان داد که شرط همگنی ماتریس واریانس - کواریانس برای مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی ($F = 1/518$ و $p > 0/05$) و معنای تحصیل ($F = 1/804$ و $p > 0/05$) رعایت شده است. به علاوه، نتایج آزمون لوین نشان داد که واریانس تاب‌آوری تحصیلی ($F = 4/351$ ، $p = 0/891$) و معنای تحصیلی ($F = 5/548$ ، $p = 0/917$) دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند.

جدول ۳.

تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات بازخوردهای اصلاحی بر تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیلی

| نام آزمون | مقدار F | DF فرضیه | DF خطا | معنی‌داری (P) | مجذور اتا | توان آماری |
|--------------------------|---------|----------|--------|---------------|-----------|------------|
| آزمون اثر پیلاپی | ۸/۱۲ | ۲/۰۰۰ | ۸/۰۰۰ | ۰/۰۰۱** | ۰/۵۹۲ | ۱/۰۰۰ |
| آزمون لاندای ویکلز | ۸/۱۲ | ۲/۰۰۰ | ۸/۰۰۰ | ۰/۰۰۱** | ۰/۵۹۲ | ۱/۰۰۰ |
| آزمون اثر هتلینگ | ۸/۱۲ | ۲/۰۰۰ | ۸/۰۰۰ | ۰/۰۰۱** | ۰/۵۹۲ | ۱/۰۰۰ |
| آزمون بزرگترین ریشه یروی | ۳/۸۶۲ | ۸/۱۲ | ۲/۰۰۰ | ۰/۰۰۱** | ۰/۵۹۲ | ۱/۰۰۰ |

همان طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها بیانگر آن است که بین دو گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

همان طور که در جدول شماره ۳ نشان داده شد میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۵۹ درصد

می‌باشد. یعنی ۵۹ درصد از تفاوت‌های فردی نمره‌های مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل به تأثیر عضویت گروهی می‌باشد. توان آماری نزدیک به یک هم نمایانگر کفایت حجم نمونه است.

جدول ۴.

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل

| منبع / شاخص | SS | df | F | P | اندازه اثر | توان آماری |
|-----------------|--------|----|--------|-------|------------|------------|
| تاب‌آوری تحصیلی | ۷۸۹/۳۱ | ۱ | ۱۱۵/۲۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۱ | ۹۹ |
| معنای تحصیل | ۵۲۶/۱۳ | ۱ | ۹۵/۸۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۸ | ۹۹ |

همان‌طور که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد بین دانش‌آموزان پسر دو گروه از لحاظ تاب‌آوری تحصیلی ($F=115/26, p<0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تأثیر این مداخله آزمایشی بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی ۶۱٪ است، به این معنا که ۶۱ درصد نمره‌های کل واریانس باقیمانده برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی، مربوط به تأثیر روش آزمایشی است. توان آماری ۹۹ درصد هم حاکی از دقت آماری بالا می‌باشد. به علاوه، بین دانش‌آموزان پسر گروه آزمایشی و گروه کنترل از لحاظ متغیر معنای تحصیل ($F=95/84, p<0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تأثیر این مداخله بازخوردی بر افزایش معنای تحصیل ۵۸٪ است، به این معنا که ۵۸ درصد نمره‌های کل واریانس باقیمانده برای متغیر معنای تحصیل، مربوط به تأثیر روش آزمایشی است. توان آماری ۹۹ درصد هم حاکی از دقت آماری بالا می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر بازخوردهای (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی و معنای تحصیل دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه اول در درس زبان انگلیسی شهر خرم‌آباد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به روش مبتنی بر مدل Butler and Winne بازخورد داده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی بازخورد دریافت می‌کردند افزایش معنی‌داری داشته است. نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایشی در میزان تاب‌آوری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات

Loyola (2010), Rojas (2015), Mosek and Gilboa (2016) و با نتیجه مطالعه Tuvesson and Borglin (2014) ناهمسو است. از جمله دلایلی که در تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است، کارکرد بازخورد اصلاحی مناسب این است که بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد و باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با بهره‌گیری از یک خود کارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتماد به نفس زمینه را برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی فراهم می‌آورد. در مطالعه Mosek and Gilboa (2016) نشان داده شد که چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی به شکل اصلاحی و دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش پشتکار و تاب‌آوری دانش‌آموزان کمک کند. استدلال این پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است زمانی که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی خود مقابله کنند. بنابراین، زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آن‌ها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان تاب‌آوری تحصیلی شان افزوده می‌شود.

تبیین دیگر برای یافته‌های مطالعه حاضر این است معلم زمانی که روی برگه‌های امتحانی به طور کلی و مبتنی بر اصول بازخوردی توضیح داده شده به دانش‌آموز بازخورد می‌دهد باعث افزایش درک دانش‌آموز از نقاط ضعف و آگاهی خود می‌شود و همین آگاهی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز به واقع‌بینی کامل رسید هنگامی هم که به شکست در تحصیل دچار شود امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهد و با آگاهی که از توانایی‌های خود دارد می‌داند که در آینده‌ای زود مجدداً به موفقیت خواهد رسید. تمامی این موارد زمینه برای این که دانش‌آموز در زمینه تحصیل دارای تاب‌آوری باشد را فراهم می‌کند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که که میزان معنای تحصیلی دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به روش مبتنی بر مدل Butler and Winne بازخورد داده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی بازخورد دریافت کردند افزایش معنی‌داری داشته است. این یافته‌ها با نتایج

مطالعات Zhao et al. (2017), Han and Hyland (2015), Krypel and Henderson-King (2010) همسو است. از جمله دلایلی که برای تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که ارائه بازخورد نوشتاری مؤثر به دانش‌آموزان، صرف نظر از این که دانش‌آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می‌کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی نیز در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود به گونه‌ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که به آن‌ها توجه می‌شود که همین عقیده برای آن‌ها ایجاد معنای برای ادامه تحصیل می‌کند. از طرفی هم این نوع بازخوردها باعث می‌شود که دانش‌آموزان به این درک برسند که از توانمندی‌های خاصی برخوردار هستند و به برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند. بنابراین، به خاطر توان انگیزشی بازخوردهای نوشتاری در کلاس درس نسبت به عملکرد یادگیرندگان، معلمان در چارچوب کلاس درس با اتخاذ رویه‌های صحیح آموزشی به ایجاد انگیزه و معنا در دانش‌آموزان نسبت به خود، موضوع، مدرسه، تحصیل آن‌ها در فرایند یادگیری اقدام کنند.

تبیین دیگر این است که بازخوردهای اصلاحی معلم در صورتی که به شکل نوشتاری و با تأکید بر اشتباهات عملکردی باشد باعث ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان نسبت به فرایندهای انگیزشی و رفتاری، فرایندهای خودانگیزشی، استقلال، آینده‌نگری، معنایابی تحصیلی می‌شود. معلم ضمن ارائه بازخورد به شکل نوشتاری دقیقاً به دانش‌آموز می‌گوید که کجای عملکردش اشتباه است و راهبردهایی را که دانش‌آموز از آن‌ها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است برای او توضیح می‌دهد و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل را از این راهبردها برای او بیان می‌کند. در تکالیف بعدی معلم می‌تواند با مراجعه به توضیحات قبلی خود در راستای عملکرد دانش‌آموز و مقایسه با عملکرد فعلی ضمن بیان نقاط ضعف و قوتش توضیحات کامل‌تری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه‌ی امتحان یادداشت کند. بنابراین، توضیحات کتبی معلم باعث می‌شود که دانش‌آموز از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه‌ی خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و توأم با استرس که از خرده مؤلفه‌های معنای تحصیل است، می‌شود.

این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه در پژوهش حاضر از ابزارهای خودگزارش دهی استفاده شد، ممکن است افراد در ابراز مشکلات

خود و پاسخ به پرسشنامه‌ها دقت کامل را به خرج نداده باشند و با توجه به تأثیر عوامل انسانی، در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. از دیگر محدودیت‌های مطالعه حاضر این است که این مطالعه روی دانش‌آموزان پسر انجام گرفته و لذا نتایج به دست آمده به دانش‌آموزان دختر قابل تعمیم نیست و یا باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین باید در نظر داشت که تحقیق حاضر در شهر خرم‌آباد اجرا شده و نتایج آن قابل تعمیم به دیگر نقاط کشور نیست به همین دلیل در تفسیر نتایج پژوهش این موضوع باید این محدودیت‌ها مدنظر قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود که با توجه به تأثیر بازخوردهای اصلاحی مناسب در افزایش میزان تاب-آوری تحصیلی و معنای تحصیل از نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه به صورت عملی در سایر مدارس و مراکز تحصیلی استفاده کرد و در مدارس، کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب مختص دانش‌آموزان، در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد که تحقیق فوق بر روی دانش‌آموزان سایر مدارس و در دیگر نقاط کشور هم اجرا گردد تا بتوان نتایج را مورد مقایسه قرار داد.

Reference

- Alonso, T., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In fancía y Aprendizaje*, 33 (18), 385-397.
- Badri Gorgi, R., Mahdavi, A., & Zarabi, M. T. (2011). Motivational profiles and students' academic burnout: A person-based analysis. *Journal of Psychological Achievements*, 19 (2), 62-45. [Persian]
- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K. E., & Klein, D. (2016). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia*, In Press, Corrected Proof, Available online, 17(3), 125-138.
- Benard, B. (1998). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. *Retrieved from Internet*, 40 (8), 724-730.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). Cognitive psychology and instruction. *Columbus, OH: Merrill Prentice Hall*, 4 (14), 104-110.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, 65 (21), 245-281.

- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (3), 81-91.
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Meta Cognition and Learning*, 3 (20), 231-264.
- Dinham, S. (2005). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51 (8), 263-275
- Essazadegan, A., Hasani, M., & Ahmadian, L. (2001). Students meaning strategy of education and culture, *Psychological Research*, 2 (7), 165-147. [Persian]
- Esteban, M. S., & Martin, A. S. (2014). Beyond compulsory schooling: resilience and academic success of immigrant youth and learning a second language Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 132 (13), 19-24.
- Ghimire, J. (2013). Meaning of Education in the Bhagavad Gita. *Journal of Education and Research*, 3 (41), 65-74.
- Gholami, S., & Ghaffari, M. (2016). Positive and Neutral Perfectionism and Academic Performance: The Mediating Effects of Identity Styles and Identity Commitment. *Journal of Psychological Achievements*, 4 (2), 136-117. [Persian]
- Gutman, T. M., & Shean, F. T. (2012). *Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written and verbal corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30 (60), 31-44.
- Hashemi Sheikh Shaban, A. (2010). *The Relationship between Important Predictors of Educational Self-Self-Educational and Academic Resilience and Their Impact on the Academic Achievement of First-year High School Students in Ahwaz*, Thesis of Ahwaz Shahid Chamran University. [Persian]
- Henderson-King, D., & Smith, N. M. (2006). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*, 9 (31), 195- 221.
- Hier, B. O., & Eckert, T. L. (2016). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 56 (7), 111-131.
- Iida, A. (2016). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners' ability to express and communicate deeply traumatic events in poetic form. *System*, 57 (9), 120-133.
- Jeong, H., Sugiura, M., Suzuki, W., Sassa, Y., Hashizume, H., & Kawashima, R. (2016). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*, 84 (41), 2-12.
- Klimova, B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the course of academic writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197 (50), 549-553.

- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, Feedback, and optimism: Are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education, 13* (1), 409–424.
- Li, J., & Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing, 16* (25), 37-148.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we increase level academic resilience from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*, In Press, Corrected Proof, Available online. www.search-document.ir
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology, 46* (42), 22-33.
- Loyola, M. F. (2010). *School factors that promote academic resilience in Urban Latino High School Students Christine*. Loyola University Chicago Loyola eCommons. University Chicago.
- Ma, F., Chen, P., Guo, T., & Kroll, J. F. (2017). When late second language learners access the meaning of L2 words: Using ERPs to investigate the role of the L1 translation equivalent. *Journal of Neurolinguistics, 41* (21), 50-69.
- Martine, V. C. (2003). Academic Resiliency Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review*.
- Mastun, Y. (2013). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today, 38* (32), 29-35.
- Milne, T., Creedy, D. K., & West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies, Learning a second language that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today, 36* (11), 387-394.
- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, A. R. (2006). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainability in academic achievement in third grade students in mathematics (math) in Tehran, *Journal of Educational Innovations, 16* (4), 9-34. [Persian]
- Mosek, A. A., & R. Gilboa, B. D. (2016). Integrating art in psychodynamic-narrative group work teacher feedback to promote the resilience of caring professionals. *The Arts in Psychotherapy, 51* (7), 1-9.
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System, 60* (28), 147-160.
- Richardson, J. T., Shah, E. M., & Nair, C. S. (2017). Student Feedback: Shifting Focus From Evaluations to Staff Performance Reviews. *Measuring and Enhancing the Student Experience, 55* (9), 21-36.
- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non-Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry, 52* (17), 158-165.
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist Education and Learning Research Journal, 11* (4), 63-78.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18 (32), 119-144.
- Samoelz, Y. (2004). Qualification Questionnaire Resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18 (3), 254-263.
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*, 27 (1), 28-30.
- Soltaninezhad, M., Asyabi, M., Adhami, B., & Tavanaei yosefian, S. (2013). Study of Psychometric Resilience Indices. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 15 (8), 18-34. [Persian]
- Taghvaei Nia, A., Sheni yeilagh, M., & Nisi, AK (2014). Testing and comparing the causal relationship model between perceived academic stress and subjective well-being through mediation of perceived social support and academic self-efficacy beliefs in male and female students of Shahid Chamran University of Ahwaz. *Journal of Psychological Achievements*, 22 (2), 74-43. [Persian]
- Trotter, E., & Roberts, C. A. (2006). Enhancing the early student experience. *Higher Education Research and Development*. 25 (53), 371- 386.
- Tuvsesson, H., & Borglin, G (2014). The challenge of giving written thesis feedback to nursing students. *Nurse Education Today*, 34 (49), 1343-1345.
- Wilson, J., & Czok, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, 100 (17), 94-109.
- Yoshida, L., & Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work. *Procedia Computer Science*, 96 (21), 1454-1462.
- Yousefvand, M., Sarami, Gh., Kadivar, P., & Eshrati, A. (2015). The impact of teacher feedback (written and verbal) in the genetic evaluation on self-efficacy and self-regulated learning strategies school students, Faculty of Psychology and Educational Sciences University, *Journal of New Thoughts on Education*, 10 (10), 60-75. [Persian]
- Yousfevannd, M., Ghazanfari, F., Hasanvand, B., & Shmsifar, M. (2016). *Feedback and learning variables: From science to practice*. Tabriz: Akhtar publications. Book. [Persian]
- Zhao, X., Heuyel-Panhuizen, M. V. D., & Veldhuis, M. (2017). Classroom assessment in the eyes of Chinese primary mathematics meaning of education: A review of teacher-written papers. *Studies in Educational Evaluation*, In Press, Corrected Proof, Available online. www.search-document.ir
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self- regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

