

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان زن در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌دانش‌آموزان دختر

مریم شاکرمی^۱، امیرحسین سلطانی فلاح^۲،
زهره قاسم‌آبادی کرمی رنجبر^۳، مهدی یوسف‌وند^۴ زلیخا زراعی^۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان زن در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. پژوهش به صورت نیمه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ آزمودنی بود که از میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته بعد از ارزشیابی‌های تکوینی به عمل آمده بازخورد دریافت کردند. در طی این مدت گروه کنترل هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه تعلق‌پذیری تحصیل و مقیاس تاب‌آوری آموزشیدر مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش تحلیل کواریانس چند متغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معنی‌داری بین دو گروه نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل‌گروه آزمایش به طور معنی‌داری نسبت به گروه

-
۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
 ۳. دانشجوی دکترای فلسفه در آموزش، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
 ۴. کتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)
 ۵. کارشناس روانشناسی عمومی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

کنترل افزایش یافته بود. بنابراین در صورتی که معلمان بعد از ارزشیابی‌های تکوینی از این مدل برای ارائه بازخورد استفاده کنند، می‌توانند سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان را به طرز معنی‌داری افزایش دهند.

واژگان کلیدی: بازخوردهای اصلاحی، ارزشیابی تکوینی، تاب‌آوری آموزشی، تعلق‌پذیری تحصیل

مقدمه

جوامع گوناگون بر اساس نیازهایشان از زوایای گوناگون به مطالعه زبان دوم^۱ پرداخته‌اند (کورشی، ۲۰۱۶). 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 (باربیو و همکاران^۲، ۲۰۱۶). برخی از این زبان‌ها از جمله زبان انگلیسی^۳، هندی^۴، بنگالی^۵، روسی^۶ و عربی^۷ زبان‌های زنده دنیا هستند که تعداد بسیار زیادی از افراد در جامعه جهانی با این زبان‌ها زبان تکلم می‌کنند (لئو و نوئل^۸، ۲۰۱۶) و لذا یادگیری این دسته از زبان‌ها ضروری‌تر و کاربردی‌تر می‌باشد. بنابراین در مطالعه حاضر بر زبان عربی به عنوان یک زبان زنده، آموزش آن و افزایش تعلق‌پذیری تحصیل^۹ و تاب‌آوری آموزشی^{۱۰} در یادگیری این زبان تاکید شده است. بعضی از مطالعات نشان داد است که بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی ضعیف عمل می‌کنند، شکست می‌خورند، فشار روانی تحمل می‌کنند، به موفقیت‌های آینده امیدوار نیستند، دچار ناکامی^{۱۱} می‌شوند که همین ضعف عملکرد، شکست و ناکامی در یادگیری، به تدریج باعث ایجاد احساس ناتوانی و عدم مقابله با مشکلات آموزشی برای یادگیری بهتر زبان عربی در آینده می‌شو (میلن، کرییدی و وست^{۱۲}، ۲۰۱۶).

-
1. second language
 2. Barbeau etal
 3. English
 4. Hindi
 5. Bengali
 6. Russian
 7. Arabic
 8. Lou & Noels
 9. Meaning Of Education
 10. academic resiliency
 11. Frustration
 12. Milne, Creedy & West,

ناکامی، ناامیدی، دلزدگی و ضعف در عملکرد بهینه دانش‌آموزان پیرامون یادگیری زبان عربی، به صورت کلی باعث کاهش میزان دو سازه روان‌شناختی تاب‌آوری آموزشی (لیدا^۱، ۲۰۱۶) و تعلق‌پذیری تحصیل (ما^۲ و همکاران، ۲۰۱۷) می‌شود، و همین تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل کاهش یافته دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی عاملی است برای این‌که دانش‌آموزان سراغ یادگیری زبان عربی نروند و یا از تلاش مجدد برای ارتقای عملکرد خود در یادگیری این زبان دست بکشند (لی^۳، ۲۰۱۶). تاب‌آوری آموزشی به صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت آکادمیکی، احساس کنترل بر عملکرد آموزشی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی تعریف شده است (گاتمن و شین^۴، ۲۰۱۳). ریچاردسون^۵ (۱۹۹۰) تاب‌آوری آموزشی را به صورت فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف کرده است. تاب‌آوری آموزشی در درس زبان عربی می‌تواند به صورت یک توانایی سیستمی پویا شود که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری زبان انگلیس برآید و توانایی آموزشی خود را بالا ببرد (مستن^۶، ۲۰۱۳). تاب‌آوری را در محیط آموزشی به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند (گاتمن و شین^۷، ۲۰۱۳). در محیط آموزشی دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالاتر، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالاتری از موفقیت آموزشی در زمینه‌های مختلف از جمله یادگیری زبان عربی، می‌شوند (استبان و مارتین^۸، ۲۰۱۴). مبنای نظری سازه تاب‌آوری آموزشی مربوط به بنارد^۹ (۱۹۹۸) می‌باشد. مطالعات بنارد (۱۹۹۸) تلاش برای کسب موفقیت‌های بیشتر، استفاده از شیوه‌های مفید غلبه بر مشکلات و ارتباط مثبت با دیگران برای غلبه بر موانع موفقیت را به عنوان سه فاکتور مهم تشکیل‌دهنده تاب‌آوری آموزشی معرفی کرد. یکی دیگر از سازه‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی باید به آن توجه زیادی شود تعلق

1. Lida
2. Ma
3. Li
4. Gutmann & Shean
5. Richardson
6. Mastun
7. Gutman & Shean
8. Esteban & Martin
9. Benard

پذیری تحصیل است. دانش‌آموزان با شکست‌هایی که در یادگیری زبان انگلیسی متحمل می‌شوند کم‌کم انگیزه و امید خود را در یادگیری از دست می‌دهند و موفقیت در یادگیری آن به صورت یک موضوع دست‌نیافتنی و بی‌معنا تبدیل می‌شود (ما^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعات نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان هنگام ورود به کلاس درس زبان عربی به نحوی احساسات و نگرش‌های خاصی نسبت به تحصیل درس مربوطه و محیط آموزشی دارند، به طوری که رفتار آموزشی و جهت‌مندی‌های انگیزشی بعدی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر موفقیت یا عدم موفقیت آموزشی آن‌ها نیز اثرگذار است (جئونگ و همکاران^۲، ۲۰۱۶). این احساسات و نگرش‌های خاص نسبت به درس زبان عربی را تعلق‌پذیری تحصیل پیرامون زبان انگلیسی می‌نامند (همان). تعلق‌پذیری تحصیل، به آن نوع دلالت درونی که تحصیل و ادامه تحصیل برای دانش‌آموزان دارد، اشاره می‌کند (گایمیره^۳، ۲۰۱۳). هندرسون - کینگ و اسمیت^۴ (۲۰۰۶) در طی بررسی پیمایشی که از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و دانش‌جویان انجام دادند ده مؤلفه حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیا، فشارروانی و رهایی را بع عنوان عوامل تشکیل‌دهنده تعلق‌پذیری تحصیل در مدرسه و دانشگاه مشخص کردند.

در خصوص شکل‌گیری تعلق‌پذیری تحصیل در مدرسه، محققین بر این باورند که اولین برداشت از مدرسه قوی‌ترین اثر را در همه ابعاد ذهنی دانش‌آموز دارد به طوری که با یک برداشت و معنی مثبت اولیه در حالت برانگیختگی بهتری قرار می‌گیرد (تروتر و رابرتس^۵، ۲۰۰۶). بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل مرتبط با آن، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان در این درس وجود دارد. مشکلات مربوط به یادگیری زبان عربی 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 (محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۲۰۰۶). یکی از مهمترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه

1. Ma

2. Jeong et al

3. Ghimire

4. Henderson-King & Smith

5. Trotter & Roberts

بازخوردهای معلمان هنگام ارزشیابی های تکوینی به عنوان جزئی جدایی ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها می‌باشد.

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است (سادلر^۱، ۲۰۱۰). باید به این نکته توجه داشت که نظام تعلیم و تربیت نیز همانند سایر نظام‌ها دارای اصول و ویژگی‌های خاص خود است. یکی از ویژگی‌های اساسی و لاینفک آن ارزشیابی است که به واسطه آن می‌توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها، سنجش عملکرد پرداخت (سادلر، ۱۹۹۸). والتردیک (۱۹۷۷) به نقل از جانسن و همکاران^۲، (۲۰۱۷) اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظام‌دار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری آن‌گونه اطلاعات و داده‌هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه، رویکرد انجام ارزشیابی های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب است (یوشیدا و کوریتا^۳، ۲۰۱۶). پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک^۴ (۱۹۳۲) و اسکینر^۵ مربوط می‌شود (یوسف‌وند و همکاران، ۲۰۱۶). گانیه و دریسکول^۶ (۱۹۸۸) از بازخورد آگاهانه به عنوان یک تقویت نام برده‌اند (به نقل از هایر و اکرت^۷، ۲۰۱۶). در دهه‌ی ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات^۸ در مفهوم بازخورد تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری خطاها^۹ یک منبع مهم اطلاعاتی درباره‌ی پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی-یادگیری یاری کنند (برونینگ^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۹). بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده، تعریف شود (اسکات^{۱۱}، ۲۰۰۵). بازخورد می‌تواند

1. Sadler
2. Janssen etal
3. Yoshida & Kurita
4. Thorndike
5. Skinner
6. Gange & Driscool
7. Hier & Eckert
8. Information processing
9. Errors
10. Brunning
11. Scott

به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی، نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود (دینهام^۱، ۲۰۰۵) که در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی (نوشتاری و شفاهی) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین^۲ (۱۹۹۵) تأکید شده است. چالمرز و گاردینر^۳ (۲۰۱۵) معتقدند که بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی از بیشترین اهمیت برخوردار است. امتحانات و ارزشیابی‌های تکوینی بسیار سودمند و مؤثر هستند زیرا به خوبی آشکار می‌کنند که دانش‌آموزان چه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند (ویلسون و زیکا^۴، ۲۰۱۶). سادلر (۲۰۱۰) معتقد است که اگر بازخورد اثر تکوینی روی یادگیری نداشته باشد نمی‌توان آن را بازخورد مناسبی به حساب آورد. یکی از هدف‌های مهم ارزشیابی معلم این است که دانش‌آموزان به نقاط ضعف و قوت خود آگاهی یابند و برای غلبه بر آن‌ها تلاش کنند به جای این که با ناامیدی از رسیدن به موفقیت دست بکشند (ریچاردسون^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرایند تاب‌آوری و افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز در غلبه بر موانع و شکست‌های آموزشی دانش‌آموز ایفا می‌کند (آلونسو و پانادرو^۶، ۲۰۱۰، دیگناس و باتنر^۷، ۲۰۰۸، و زیمرمن و شانکا^۸، ۲۰۱۱). بازخورد در ارزشیابی‌های تکوینی یکی از ویژگی‌های اساسی و تأثیرگذار است که باعث بهبود فرایند تدریس و یادگیری می‌شود و علاوه بر این می‌تواند یکی از روش‌های مفید برای بالا بردن سطح تعلق‌پذیری تحصیل و کاهش فشار روانی دانش‌آموزان باشد (کلیمووا^۹، ۲۰۱۵). این خواسته‌ها ممکن نمی‌گردد جز این که یادگیرنده در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را 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 موثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به تاب‌آوری و تعلق‌پذیری آموزشی مدیریت کند (لی و برنارد^{۱۰}،

1. Dinham
2. Butler & Winne
3. Chalmers & Gardiner
4. Wilson & Czik
5. Richardson
6. Alonso & Panadero
7. Dignath & Buttner
8. Zimmerman & Schunk
9. Klimova
10. Li & Barnard

۲۰۱۱). پژوهش‌ها درباره اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلم به صورت کتبی و کلامی به نتایج مثبت و گاهی متناقضی رسیده‌اند (یوسف‌وند و همکاران، ۲۰۱۵؛ ژائوا و همکاران، ۲۰۱۷؛ هان و هایلند، ۲۰۱۵؛ کریپل و هندرسون - کینگ^۲، ۲۰۱۰؛ روجاس^۴، ۲۰۱۵؛ لویال^۵، ۲۰۱۰؛ موسک و گیلوا^۶، ۲۰۱۶ و تاویژن و بورگلین^۷، ۲۰۱۴).

موسک و گیلوا (۲۰۱۶) 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. استدلال پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند و بر این اساس 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 آموزشی خود برخورد 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 آموزشی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان تاب‌آوری آموزشیشان افزوده می‌شود. لویال (۲۰۱۰) نیز در مطالعه خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر میزان تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که انگیزش آموزشی متغیری اساسی و میانجی‌گر در رابطه بین بازخوردهای کتبی و کلامی معلم با تاب‌آوری آموزشی می‌باشد. در این مطالعه نشان داده شد که چنانچه دانش‌آموزان از طرف معلمان خود بازخوردهای اصلاحی و مثبت به شکل کتبی و کلامی دریافت کنند به لحاظ انگیزشی برای ادامه تحصیل ارتقا می‌یابند و لذا همین افزایش انگیزش برای آن‌ها عاملی می‌شود تا به موفقیت‌های بیشتری دست یابند. از طرفی زمانی که دانش‌آموزان انگیزش آموزشی بالایی داشته باشند هنگام شکست آموزشی، امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهند و همین عامل باعث می‌شود که سطح تلاش برای غلبه بر مشکلات و متعاقب آن میزان تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها ارتقا یابد. روجاس (۲۰۱۵) در مطالعه خود با عنوان عوامل مؤثر بر تاب‌آوری آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه به این نتیجه دست یافت

-
1. Zhao
 2. Han & Hyland
 3. Krypel & Henderson-King
 4. Rojas
 5. Loyola
 6. Mosek & Gilboa
 7. Tuvesson & Borglin

که متغیرهای خوش بینی آموزشی، حمایت والدین، بازخوردهای اصلاحی و سازنده معلم، اعتماد به نفس، مثبت اندیشی و انگیزش بالا از جمله مهمترین پیش بینی کننده های تاب آوری آموزشی هستند. بنابراین با توجه به نقش و اهمیت ارائه بازخورد معلم به دانش آموزان، هدف این پژوهش بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی های تکوینی بر میزان تاب آوری آموزشی و تعلق پذیری تحصیل دانش آموزان دختر متوسطه دوم در درس زبان عربی است. بنابراین فرضیه های پژوهش عبارتند از: ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی های تکوینی و مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان تاب آوری آموزشی دانش آموزان دختر در درس زبان عربی می شود؛ ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی های تکوینی و مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان تعلق پذیری تحصیل دانش آموزان دختر در درس زبان عربی می شود.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش، همه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال آموزشی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می دهند که برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. در روش خوشه ای چند مرحله ای روش کار به این صورت بود که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش شهر خرم آباد (ناحیه ۱ و ۲) یک ناحیه رو به صورت تصادفی انتخاب کردیم (ناحیه ۲ انتخاب شد)، در مرحله دوم از میان دبیرستان های دخترانه ناحیه مربوطه ۲ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. نهایتاً این دو کلاس که جمعاً شامل ۴۰ دانش آموز (هر گروه ۲۰ نفر) می شدند، به طور تصادفی به گروه های آزمایش و کنترل گمارده شدند.

ابزار: الف) پرسش نامه تاب آوری آموزشی^۱ (ARQ): پرسش نامه تاب آوری آموزشی توسط ساموئلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسش نامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان تاب آوری آموزشی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. سؤالات ستاره دار در

1. Academic Resilience Questionnaire

2. Samoelz

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 مارتین^۱ (۲۰۰۳) 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 هاشمی (۱۳۹۰) تأیید کرده است.

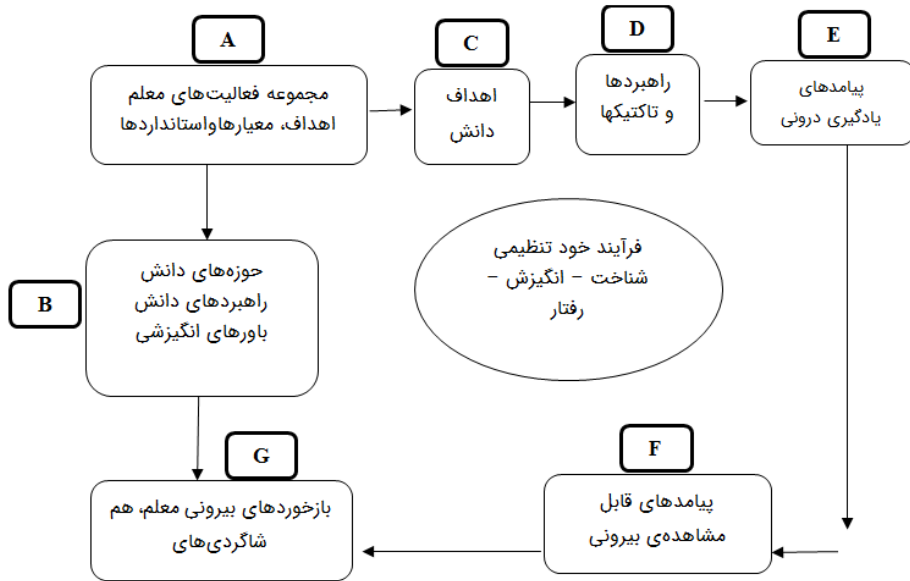
ب) پرسش‌نامه تعلق‌پذیری تحصیل^۲ (MOE): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است و برای اندازه‌گیری تعلق‌پذیری تحصیل که توسط هندرسون، کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) طراحی شده است به کار می‌رود و شامل ۸۶ گویه و متشکل از ۱۰ مؤلفه است. هر مؤلفه معنی تحصیل خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده اولویت آن معنی توسط فرد است. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: حرفه (۱۱ گویه دارد)؛ استقلال (۵ گویه دارد)؛ آینده (۳ گویه دارد)؛ یادگیری (۱۰ گویه دارد)؛ خود (۱۱ گویه دارد)؛ گام بعدی (۳ گویه دارد)؛ اجتماعی (۱۲ گویه دارد)؛ دنیای پیرامون (۸ گویه دارد)؛ فشار روانی (۱۲ گویه دارد) و رهایی (۱۱ گویه دارد). 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 (هندرسون - کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶). عیسی زادگان، حسنی و احدیان (۱۳۸۸) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ به دست آمده است.

در این مطالعه محقق به معلم گروه آزمایش بر اساس مدل ارائه بازخوردی باتلر و وین (که چگونگی مراحل آن در زیر بیان شده است) به مدت ۴۵ دقیقه در یک اتاق (اتاق استراحت معلمان) چگونگی ارائه بازخورد به دانش‌آموزان را توضیح داد و همچنین پس از آموزش به معلم گروه آزمایش و خارج شدن از اتاق به معلم گروه کنترل که در اتاق ریاست مدرسه حضور داشت گفته شد که همانند روال قبلی به ارائه بازخورد سنتی به دانش‌آموزان گروه کنترل بپردازد.

1. Martin

2. Meaning of Education (MOE)

(ج) مدل بازخوردی اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) (اقتباس از یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۳)



- مرحله A: معلم در ابتدای کلاس یک سری اهداف و معیارهایی که دانش آموزان در پایان هر مبحث یا فصل درسی باید به آن رسیده باشند بر اساس ضوابط خاص مشخص می‌کند.
- مرحله B: حوزه‌هایی که هدف‌ها باید بر اساس آنها طراحی شوند و همچنین راهبردهای رسیدن به این اهداف مشخص می‌شوند.
- مرحله C: فرمول بندی و قالب‌هایی را که دانش آموزان برای خود دارند تا به اهداف برسند مشخص می‌شوند.
- مرحله D: راهبردهایی که دانش آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند مشخص می‌شوند.
- مرحله E: پیامدهای یادگیری درونی مشخص می‌شوند (دانش آموزان از یادگیری لذت می‌برند).
- مرحله F: پیامدهای قابل مشاهده بیرونی (یعنی آن جنبه‌هایی از یادگیری که به صورت رفتاری یا عملکردی ظاهر می‌شوند).
- مرحله G: نهایتاً بازخوردهایی که دانش آموز از طرف معلم (یا هم شاگردی‌هایش دریافت می‌کند درباره نحوه عملکرد و یادگیری علاوه بر این که جنبه اطلاعاتی دارد باعث تجدید نظر دانش آموزان در زمینه نحوه استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم می‌شود.

روش سنتی: در روش سنتی یا روش مرسوم معلم مطالب درسی را با روش رایج که سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ است، تدریس می‌کرد و به شکل سنتی هم بازخورد ارائه می‌کرد. طرح پژوهش: این پژوهش به صورت شبه تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین (۱۹۹۵) به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود. متغیرهای تاب‌آوری آموزشی و تعلق پذیری تحصیل به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند. روش تجزیه و تحلیل: داده‌ها پس از جمع‌آوری در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخصهای گرایش مرکزی و در سطح استنباطی برای آزمون فرض‌های آماری از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

موقعیت	گواه		آزمایش	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
متغیرها	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد
تاب‌آوری آموزشی	۱۱۵/۲۰	۶/۲۵	۱۱۸/۴۵	۵/۱۵
حرفه	۲۳/۳۲	۵/۵۲	۲۴/۶۹	۴/۶۳
استقلال	۱۴/۲۵	۴/۵۴	۱۴/۰۶	۳/۶۵
آینده	۹/۱۱	۲/۳۰	۱۰/۳۵	۳/۶۵
یادگیری	۲۱/۱۳	۳/۵۴	۲۰/۹۱	۴/۶۵
خود	۲۰/۴۶	۶/۵۲	۱۹/۳۱	۵/۴۳
گام بعدی	۹/۴۷	۳/۶۵	۱۰/۴۲	۳/۲۱
اجتماعی	۴۳/۳۲	۵/۲۱	۴۱/۵۸	۵/۵۶
دنیای پیرامون	۱۷/۳۴	۴/۲۵	۱۶/۲۱	۴/۱۵
فشار روانی	۴۴/۷۴	۵/۴۲	۴۲/۹۶	۵/۶۹
رهایی	۳۲/۶۵	۴/۵۲	۳۳/۲۹	۴/۳۱

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ بیشترین میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه برای متغیر تاب‌آوری تحصیل (۱۱۵/۲۰ و ۱۱۸/۴۵) و کمترین میانگین برای متغیر آینده (۹/۱۱)

و ۱۰/۳۵) می‌باشد؛ کمترین میانگین در پیش‌آزمون گروه آزمایش برای متغیر گام بعدی (۹/۶۴) و بیشترین میانگین برای متغیر تاب‌آوری آموزشی (۱۱۷/۹۶) می‌باشد. کمترین میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش برای متغیر استقلال (۱۴/۱۹) و بیشترین میانگین برای متغیر تاب‌آوری آموزشی (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.

یافته‌های آماری نشان داد که سطح معنی‌داری به دست آمده در آزمون K-S، در اکثر متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری دارای توزیع نرمال می‌باشد و می‌توانیم فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم. جهت جزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ مولفه‌های تاب‌آوری آموزشی و تعلق پذیری تحصیل از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. نتایج آماری نشان داد که واریانس‌های مولفه‌های تاب‌آوری آموزشی، حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیای پیرامون، فشار روانی و رهایی در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند، که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد. نتیجه آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار می‌باشد به این معنا که فرض صفر مبنی بر ناهبسته بودن داده‌ها رد و فرض خلاف مبتنی بر همبسته بودن داده‌ها تأیید می‌شود. یعنی این آزمون نشان داد که ماتریس همبستگی مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای همبسته است. و لذا می‌توان تحلیل واریانس و کوواریانس را انجام داد.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات آموزش به روش ارائه الگوی پیش سازمان‌دهنده بر نیازهای خودتعیین‌گری و تعلق‌پذیری تحصیل

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
گروه	تاب‌آوری آموزشی	۵۵۰/۶۰	۲	۲۲۵/۳۰	۹/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۹
خطا	تاب‌آوری آموزشی	۱۹۸۷/۲۴	۵۷	۳۴/۸۶			
گروه	تعلق‌پذیری تحصیل	۵۱۴/۵۶	۲	۲۵۷/۲۸	۶/۱۲	۰/۰۱	۰/۱۶
خطا	تعلق‌پذیری تحصیل	۱۷۶۸/۶۵	۵۷	۳۱/۰۲			

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر تاب‌آوری آموزشی

و تعلق پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر از نظر آماری معنی‌دار است ($P=0/05$).

جدول ۳. مقایسه‌های زوجی میانگین گروه‌ها در متغیرهای وابسته

گروه	گروه	متغیر	تفاوت میانگین‌ها	خطای برآورد	سطح معنی‌داری
بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین	کنترل	تاب‌آوری آموزشی	۲۱/۳۲	۰/۸۷	۰/۰۱
بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین	کنترل	تعلق‌پذیری تحصیل	۱۴/۰۶	۰/۳۸	۰/۰۱

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین در مقایسه با گروه کنترل بر سطح تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر بازخوردهای (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در درس زبان عربی شهر خرم‌آباد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان تاب‌آوری آموزشی و تعلق‌پذیری تحصیل در دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها به روش مبتنی بر مدل باتلر و وین بازخورد داده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی بازخورد دریافت می‌کردند افزایش معنی‌داری داشته است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات ژائو و همکاران (۲۰۱۷)، هان و هایلند (۲۰۱۵)، کریپل و هندرسون-کینگ (۲۰۱۰)، روجاس (۲۰۱۵)، لویال (۲۰۱۰) و موسک و گیلوا (۲۰۱۶) همسو و با نتیجه مطالعه تاویژن و بورگلین (۲۰۱۴) 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 خودکارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتماد به نفس زمینه را برای ارتقای تاب‌آوری آموزشی فراهم می‌آورد. از جمله دلایل دیگری 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 تعلق پذیری 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 برای یافته‌های مطالعه حاضر این است که، 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 که همین آگاهی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز با 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.

تبیین دیگر این است که بازخوردهای اصلاحی معلم در صورتی که به شکل نوشتاری و با تاکید بر اشتباهات عملکردی باشد باعث ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان نسبت به فرایندهای انگیزشی و رفتاری، فرایندهای خودانگیزشی، استقلال، آینده‌نگری، تعلق‌پذیری‌ای آموزشی 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 سوالاتی بی‌رسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه‌ی خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و

بیشتر و توأم با استرس که از خرده مولفه‌های تعلق‌پذیری تحصیل است، می‌شود. یکی دیگر از دلایل تبیین برای یافته‌های حاضر همسو با مطالعه موسک و گیلیوا (۲۰۱۶) می‌باشد که در مطالعه خود نشان دادند 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 که 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 آموزشی 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 آموزشی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان تاب‌آوری آموزشیشان افزوده می‌شود.

منابع

- Alonso, T., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In* *fancia y Aprendizaje*. 33 (3), 385-397
- 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 7 October 2016.
- Benard, B. (1998). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. Retrived from internet: www.cce.umn.edu/nrrc.
- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*. 65(3), 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*, Volume 46, September 2015, Pages 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, 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(3), 263-275
- 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*, Volume 132, 15 May 2014, Pages 19-24.
- Ghimire, J. (2013). Meaning of Education in the Bhagavad Gita. *Journal of Education and Research*. March 2013, Vol. 3, No. 1, pp. 65-74
- 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*, Volume 30, December 2015, Pages 31-44
- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (2006,). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. Volume 9. 195- 221.
- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (2006,). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. 9. 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*, Volume 56, June 2016, Pages 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*, Volume 57, April 2016, Pages 120-133
- Issazadegan, A., Hasani, M., & Ahmadian, L. (1388). Students rahbrd meaning of education and culture, 2 (7), 165-147. (prsian)
- Janssen, E. M., Ven, S. H.G., Hoogmoed, A. H., & Leseman, P. P.M. (2017). The effect of anticipated achievement feedback on students' semantic processing as indicated by the N400 cloze effect. *Learning and Instruction*, Volume 47, February 2017, Pages 80-90
- 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*, Volume 84, April 2016, Pages e2-e12
- 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*, Volume 197, 25 July 2015, Pages 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*. September 2010, Volume 13, Issue 3, pp 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*, Volume 16, Issue 2, April 2011, Pages 137-148
- 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 28 September 2016.
- 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*, Volume 46, July 2016, Pages 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*, Volume 41, February 2017, Pages 50-69
- Mastun, Y. (2013). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today*, Volume 38, March 2016, Pages 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*, Volume 36, January 2016, Pages 387-394.
- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, AR. (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*, (5) 16, 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*, Volume 51, November 2016, Pages 1-9
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System*, Volume 60, August 2016, Pages 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*, 2017, Pages 21-36

- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, (291).
- Rojas, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *Gist Education and Learning Research Journal*. issn 1692-5777. no. 11, (July - december) 2015. pp. 63-78.
- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.35, (5),535-550
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*. 27(1),28-30.
- Trotter, E. & C. A. Roberts. (2006). Enhancing the Early Student Experience. *Higher Education Research and Development*. 25(4). 371- 386.
- Tuvsesson, H., & Borglin, G(2014). The challenge of giving written thesis feedback to nursing students. *Nurse Education Today*, Volume 34, Issue 11, November 2014, Pages 1343-1345
- Wilson, J., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, Volume 100, September 2016, Pages 94-109
- Yoshida, L., & Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work. *Procedia Computer Science*, Volume 96, 2016, Pages 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*, Volume 10, Issue 1, Pages 60 to 75. [persian]
- Yousefvand, M., Ghazanfari, F., Hasanvand, B., & Shmsifar, M. (2016). Feedback and learning variables: from science to practice. Tabriz: Akhtar publications. Book. [persian]
- Zhao, X., Heuvel-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 13 January 2017.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self- regulation of learning and performance*. New York: Routledge.