



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Psychology Association

The effectiveness of teachers' corrective feedback on changing the level of assertiveness and connection with the school of students

Talat Sadat Sabbagh Hassanzadeh ¹✉ 

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

E-mail: sabbagh@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 9 April 2023

Received in revised form:

8 February 2023

Accepted: 24 June 2024

Published online:

21 September 2024

Keywords:

self-expression,

formative evaluation,

corrective feedback,

link with school.

ABSTRACT

The purpose of the research was to the effectiveness of teachers' corrective feedback on changing the level of self-expression and connection with the school of students. The research method was semi-experimental with a pre-test/post-test design with a control group. The sample consisted of 40 female elementary school students in Mashhad, who were selected by multi-stage cluster random method and randomly assigned to experimental groups (receiving feedback based on Butler and Wein's model) and controls. In the intervention phase, the experimental group received feedback based on the Butler and Wayne model for 12 weeks, and the control group received traditional feedback. The data collection tool was self-expression and connection with the school questionnaire, which was used in the pre-test and post-test stages for both experimental and control groups. The research data were analyzed by multivariate covariance analysis. The findings indicated that the level of self-expression, and connection with the school of the experimental group had increased significantly compared to the control group. Therefore, it can be said that providing feedback based on the Butler and Wayne model can be effective, and if teachers use this model to provide feedback after formative evaluations, they can increase the level of self-expression and connection with the school of knowledge. Increase students significantly.

Cite this article: Sabbagh Hasanzadeh, T. (2024). The effectiveness of teachers' corrective feedback on changing the level of assertiveness and connection with the school of students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21 (54), 1-32.

DOI: [10.22111/JEPS.2024.45298.5364](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.45298.5364)



© The Author(s).


Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: [10.22111/JEPS.2024.45298.5364](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.45298.5364)



اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش-

آموزان

طلعت سادات صباغ حسن زاده^۱ 

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: abcdef@usb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۲۰</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۹</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۴/۴</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱</p> <p>واژگان کلیدی: ابراز وجود، ارزشیابی تکوینی، بازخوردهای اصلاحی، پیوند با مدرسه</p>	<p>هدف پژوهش اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش-آموزان بود. روش تحقیق نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون/پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. نمونه شامل ۴۰ دانش‌آموز که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش (دریافت بازخوردهای مبتنی بر مدل باتلر و وین) و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش به مدت ۱۲ هفته، مبتنی بر مدل باتلر و وین (۱۹۹۵) بازخورد دریافت کردند و گروه کنترل به طور سنتی بازخورد دریافت می‌کردند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه ابراز وجود گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) و پیوند با مدرسه اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹) بود که در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش تحلیل کواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار spss نسخه ۲۱ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معناداری بین ۲ گروه نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که میزان ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان به طور معناداری نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است؛ بنابراین بازخورد اصلاحی معلم بر ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر اثر مثبت و معناداری دارد. بازخورد اصلاحی معلم سبب افزایش اعتماد به نفس در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با بهره‌گیری از یک خود کارا و توانمند می‌شود. لذا در طراحی و اجرای برنامه‌های تربیت معلم به آموزش انواع بازخوردهای اصلاحی توجه نموده و در راستای بهره‌گیری از بازخورد اصلاحی در کلاس درس پیش‌بینی‌های لازم صورت گیرد.</p>

استناد: صباغ حسن زاده، طلعت سادات (۱۴۰۳). اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۴)، ۳۲-۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.45298.5364





پښتو ښکته علمون انساني و مطالعات فرېښتې
پرتال جامع علمون انساني

مقدمه

یکی از مهم‌ترین عوامل زندگی کودک مدرسه است. کودک زمان زیادی را در مدرسه سپری کرده و تعاملات با معلمان و هم‌سالان به رشد سالم آن‌ها کمک می‌کند. هر چه ارتباط و دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموز قوی‌تر باشد، مشغولیت، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه عمیق‌تر خواهد شد (چارتریس و پیچ،^۱ ۲۰۲۱). ارتباطاتی که دانش‌آموز با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی تجربه می‌کنند؛ تحت عنوان پیوند با مدرسه^۲ نامگذاری شده است. پیوند با مدرسه ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، دریافت احترام از جانب معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیر بودن در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای آن‌را شامل می‌شود (لیو و نوتلز،^۳ ۲۰۱۶). پیوند با مدرسه به صورت تعلق خاطر و احساس نزدیکی دانش‌آموز به مدرسه تعریف می‌شود که پیامد آن اشتیاق و علاقه برای بودن در مدرسه و انجام تکالیف کلاسی است (مایا^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). ریچاردسون^۵ و همکاران (۲۰۱۶) معتقد است پیوند با مدرسه به صورت فرآیندی است که نشان‌دهنده تصورات مثبت و منفی دانش‌آموز از کلاس، تکلیف و مدرسه می‌باشد. این نوع تعلق خاطر به مدرسه می‌تواند به صورت یک ادراک سیستمی پویا تعریف شود که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد (آلن^۶ و همکاران،^۷ ۲۰۲۱). پیوند با مدرسه نشان‌دهنده پیونفرآگیر با مدرسه و عوامل آن برقرار می‌کند و به او کمک می‌کند حس جهت‌گیری و هدفمندی را توسعه دهد، از هیجانات خود محافظت کند و رفتار مشکل‌ساز را کاهش دهد. این سازه عاملی حمایتی برای سلامت روان فراگیر است (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۲). طبق دیدگاه

کنترل اجتماعی هیرشی^۱ زمانی که دانش‌آموزان برای درگیری مثبت در مدرسه تشویق می‌شوند، دل‌بستگی و پیوند آن‌ها به مدرسه افزایش می‌یابد. در دیدگاه موداکس و پرینز^۲ با استفاده از رویکرد هیرشی، پیوند با مدرسه به عنوان یک سازه چند عاملی شامل دل‌بستگی، تعهد، درگیری و باور مطرح شده است. دانش‌آموزی می‌تواند پیوند قوی با مدرسه داشته باشد، که روابط خوبی با همسالان یا معلمان برقرار کند، به مدرسه به منزله یک منبع با ارزش برای تحقق اهدافش نگاه کند و در برابر منابع مدرسه برای رسیدن به این اهداف حس تعهد داشته باشد و از مشارکت در تکالیف و فعالیت‌های مرتبط با مدرسه حس لذت و رضایت داشته باشد. در نهایت به عنوان مهم‌ترین عامل معتقد باشد که رفتار معلم با او منصفانه است (مرآتی و همکاران، ۱۴۰۱).

ادراک دانش‌آموز از محیط کلاس به نوع ادراک آن‌ها از متغیرهای کلاسی اشاره دارد. محیط کلاس با ایجاد فرصت حمایت عاطفی و انگیزشی و راهبردی در ارتقا پیوند با مدرسه اثرگذار است. در این بین رفتارهای معلمان تبیین‌کننده جهت‌گیری‌های تعاملی فراگیر است (قدم‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). پیوند با مدرسه ممکن است هدف مداخله‌ای مهم برای مداخله‌های مدرسه‌محور و یک راه کارآمد برای کاهش مشکلات رفتاری نوجوانان باشد. همچنین پیوند ضعیف با مدرسه با مشکلات رفتاری همراه است (ابراهیم تبار گردونباری و همکاران، ۱۴۰۲). مطالعات نشان داده بسیاری از دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی پیوند مناسبی با مدرسه برقرار نمی‌کنند (لیدا^۳، ۲۰۱۶) و ادراک مثبت و مطلوبی از فضای آموزشی ندارند که نتیجه آن شکست تحصیلی، تحمل فشار روانی و ناکامی است (ما^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). ضعف در عملکرد، شکست و ناکامی در یادگیری، به تدریج باعث ایجاد احساس ناتوانی و عدم مقابله با مشکلات تحصیلی و نهایتاً کاهش ابراز وجود و اعتماد به نفس در آینده

۱. Hirschi

Prinz & Maddox

۳. Lida

۴. Ma

می‌شود (میلن، کریدی و وست^۱، ۲۰۱۶). ابراز وجود^۲ بعنوان بیان توانایی‌های تحصیلی خود به صورت کلامی و رفتاری از جمله پاسخ به سؤالات معلم و انجام تکالیف درسی، تعریف شده است (استبان و مارتین^۳، ۲۰۱۴). مهارت ابراز وجود، توانایی دانش‌آموزان را برای جمع‌آوری مهم به منظور تصمیم‌گیری بهبود می‌بخشد و تمایل آن‌ها را برای عملکرد تحصیلی بهتر ارتقا می‌دهد. مهارت ابراز وجود مرکز رفتار میان‌فردی و اساس روابط انسانی است. ابراز وجود از مهم‌ترین مهارت‌های فرد است که در برقراری و انسجام روابط اهمیت دارد (لی و ژانگ^۴، ۲۰۲۴). ایجاد پیوند مطلوب با مدرسه و محیطی امن جهت بیان افکار و احساسات دانش‌آموزان، سبب افزایش اعتماد به نفس آنان شده و سبب انتخاب نوع مناسبی از رفتار در هر موقعیتی می‌شود و ابراز وجود را تقویت می‌نماید. بهبود تعاملات میان‌فردی در مدرسه زمینه ساز بروز رفتار جرات‌مند است (السلامی و عبدالله، ۲۰۲۲). بدیهی است که افزایش پیوند با مدرسه و ابراز وجود زمینه‌ساز آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری است. از این روی هر گونه مانع و مشکلی بر سر راه این پیوند و توانایی ابراز وجود دانش‌آموز می‌تواند فرایند آموزش و یادگیری و عملکرد تحصیلی را با چالش مواجه کند. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر این دو گام مهمی در جهت بهبود عملکرد تحصیلی و ایجاد زمینه رشد و موفقیت دانش‌آموزان است. مشکلات مربوط به پیوند با مدرسه و ابراز وجود یا ریشه درون-شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند (قزوینه و همکاران، ۱۴۰۱). مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی کلاسی از روش تدریس و نحوه بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد (محسن‌پور و همکاران، ۱۳۸۶). در این میان یکی از مهم‌ترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه بازخوردهای معلمان هنگام

۱. Milne, Creedy & West.

۲. Assertiveness

۳. Esteban & Martin

۴. Li & Zhang

ارزشیابی‌های تکوینی به عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها می‌باشد. در خصوص نحوه شکل‌گیری پیوند با مدرسه و توانایی ابراز وجود، محققین بر این باورند که برداشت از جو کلاس و نحوه بازخورد معلم قوی‌ترین اثر را در همه ابعاد ذهنی دانش‌آموز دارد؛ به طوری که یک برداشت و معنی مثبت اولیه دانش‌آموز را در حالت برانگیختگی بهتری قرار می‌دهد (اسکینر^۱ و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است (سادلر^۲، ۲۰۱۰). به واسطه ارزشیابی می‌توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها، سنجش عملکرد پرداخت (سادلر، ۱۹۹۸). اسکینر و همکاران (۲۰۱۷) اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرآیند نظام‌دار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری اطلاعات و داده‌هایی که بتوانند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب می‌تواند میزان تحقق اهداف و استانداردهای مشخص شده در دانش‌آموزان را مشخص می‌کند (یوشیدا و کوریتا^۳، ۲۰۱۶). پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک^۴ (۱۹۳۲) و اسکینر مربوط می‌شود (یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۵). گانیه و دریسکول^۵ (۱۹۸۸) از بازخورد آگاهانه به عنوان یک تقویت نام برده‌اند (به نقل از هایلر و اکرت^۶، ۲۰۱۶). در دهه ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات^۷ در مفهوم بازخورد، تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری خطاها^۸ یک منبع مهم اطلاعاتی درباره پردازش شناختی دانش‌آموزان

۱. Skinner

۲. Sadler

۳. Yoshida & Kurita

۴. Thorndike

۵. Gange & Driscool

۶. Hier & Eckert

۷. Information processing

۸. Errors

به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی-یادگیری یاری کنند(برونینگ او 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، ۲۰۰۵). بازخورد می‌تواند به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود(دینهام، ۲۰۰۵). در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی^۴(نوشتاری، شفاهی، تلاش‌محور و توانایی‌محور) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین^۵(۱۹۹۵) تأکید شده است. پاترا^۶ و همکاران(۲۰۲۲) 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. بازخوردهای معلم فارغ از نوع آنها فضای گفت و شنود را بر محیط آموزشی حاکم کرده و سبب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود(صباغ و شادمند، ۱۴۰۲). همچنین سادلر^۷(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 این‌که با ناامیدی از رسیدن به موفقیت دست بکشند(مارتین^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند ایجاد پیوند مطلوب دانش‌آموز با مدرسه و ابراز وجود بهینه و همچنین افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز

۱. Brunning

۲. Scott

۳. Dinham

۴. Corrective feedback

۵. Butler & Winne

۶. Patra

۷. Martin

در غلبه بر موانع و شکست‌های تحصیلی دانش‌آموز ایفا می‌کند (هورنز^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). 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 پیوند با مدرسه و ابراز وجود دانش‌آموزان باشد (کلیمووا^۲، ۲۰۱۵). این خواسته‌ها ممکن نمی‌گردد جز این‌که 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 مؤثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به پیوند با مدرسه و ابراز وجود، مدیریت کند (ماردینینگروم و آدریانتی^۳، ۲۰۲۳). سماواتیان و کاظمی (۱۳۹۵) در تحقیق خود با عنوان « نقش بازخورد مؤثر بر انگیزش دانش‌آموزان » اشاره می‌کنند که بازخورد برای رشد دانش‌آموزان ضروری است و به تقویت اعتماد به نفس، افزایش انگیزه و سطح احترام به خود، در دانش‌آموزان کمک می‌نماید. بنابراین تأثیر بازخورد سازنده فراتر از فرآیند تدریس و یادگیری است. بازخورد منجر به کسب دانش در مورد نتیجه یک فرآیند برای ایجاد تأثیر بر خود فرآیند است. لذا نحوه ارائه بازخورد بسیار مهم به نظر می‌رسد، چرا که نوع نادرست تعریف و تمجید باعث ایجاد رفتار خود شکننده می‌شود در حالی که نوع صحیح آن دانش‌آموزان را به یادگیری ترغیب می‌کند. همچنین هاتی و تیمپرلی^۴ (۲۰۱۷) در تحقیق خود با عنوان « قدرت بازخورد در ابراز وجود » بیان می‌کنند وقتی مریبان بدون محتوای واقعی یا صداقت تعریف و تمجید می‌کنند، این تعاریف فقط کلمات پوچی هستند که شامل اطلاعات واقعی زیادی نبوده و اغلب توجه را از کار منحرف می‌کنند.

^۱. Hoorens^۲. Klimova

Adriyanthi & r. Mardiningrum

Hattie & Timperley I.

اما بازخوردهای اصلاحی سبب ایجاد حس همدلی بین معلم و دانش‌آموز شده و به فراگیر توانایی ابراز وجود و بیان بهتر افکار و احساسات را می‌دهد. بازخورد منجر به کسب دانش در مورد نتیجه یک فرآیند برای ایجاد تأثیر بر خود فرآیند است. دو عامل مهمی که بر ابراز خود تأثیر می‌گذارد موفقیت و تأیید افرادی است که در زندگی افراد مهم هستند. در زندگی دانش‌آموز، معلمان جایگاهی دارند که دیگران قابل توجهی هستند و با ارائه بازخورد مطلوب دانش‌آموزان را به سمت ایجاد توانمندی ابراز وجود پایدار هدایت نماید (سحر و ندیم، ۲۰۲۴)

ژانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیق خود با عنوان «بازخورد معلمان و ذهنیت: انعکاسی از تعاملات میان‌فردی» به این نتیجه رسیده‌اند که تعریف از دستاوردها کمک می‌کند تا از واکنش منفی در برابر موانع جلوگیری شود و همچنین تصدیق بی‌طرفانه موجب پیشرفت شناختی افراد و ایجاد انگیزه در برقراری روابط می‌گردد.

هایلند^۲ و هایلند (۲۰۱۹) در نتایج تحقیق خود با عنوان «بازخورد همسالان و معلمان، یادگیری و توسعه روابط اجتماعی» معتقدند اگر دانش‌آموزان نظراتی را از جانب معلم یا همسالانشان دریافت نمی‌توانند محتوای یادگیری را به خوبی یاد بگیرند در این حالت دانش‌آموزان به توانایی یادگیری خود شک می‌نمایند و به دنبال یادگیری بیشتر نمی‌روند. همچنین عدم دریافت بازخورد صحیح سبب بروز سرخوردگی و احساس سردرگمی و سرگشتگی در دانش‌آموز خواهند شد. کامینز و دویک^۳ (۲۰۲۱) و فرار^۴ و همکاران (۲۰۱۹) سه نوع بازخورد را به شرح زیر معرفی کرده‌اند: بازخوردهای فردی، بازخوردی فرایندی، بازخورد خنثی. منظور از بازخوردهای فردی بازخوردهایی هستند که به هوش استعداد و شخصیت و خود فرد ارائه می‌شود. منظور از بازخورد فرایندی بازخوردی است که به تلاش‌های دانش‌آموز و روش‌های صحیح انجام عمل فارغ از نتیجه آن داده

۱. Zhang
Hyland 3.
& Dweck ۲. Kamins
Ferrar 5.

می‌شود. و بازخورد خنثی در حقیقت به شرایطی اشاره دارد که معلمان به فرد و کارهای او هیچ واکنشی نشان نمی‌دهند. در بازخوردهای فردی معلم با تأکید بر توانایی فراگیر، خودسازی مستمر و مداوم مورد نظر است که از طریق شناخت خود به سمت کمال و تبدیل شدن به فردی با فضیلت ایده‌آل سوق می‌یابد (فو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین باتلر^۲ و همکاران (۱۹۹۵) مدل بازخورد اصلاحی را تدوین نموده‌اند که در این مدل بازخورد اصلاحی که در خلال ارزشیابی تکوینی ارائه می‌گردد دارای چهار نوع کتبی، کلامی، تلاش‌محور و توانایی‌محور می‌باشد. براملان^۳ و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که معلمان در صورتی که بازخوردهای کتبی و کلامی مناسب با سطح درک دانش‌آموز و مرتبط با موضوع تدریس، ارائه کنند باعث ایجاد حس خوشحالی و شادکامی در آن‌ها می‌شوند و همین احساس خوشایند عاملی می‌شود برای اینکه پیوند عمیق‌تری با مدرسه و کلاس درس برقرار شود و برای یادگیری پیش‌تر و بهتر، تلاش دو چندان کنند. این در حالی است که باگز^۴ (۲۰۱۹) در مطالعه خود نشان داد که بازخوردهای کتبی معلمان چنانچه به صورت اصلاحی و دقیق هم باشند نمی‌توانند به تغییرات مثبتی در سطح انگیزش، شادکامی، پشتکار دانش‌آموزان بی‌انجامد به این خاطر که آنچه در ارائه بازخورد از طرف معلم دریافت آن از طرف دانشجو مهم است درک دانش‌آموزان است نه محتوای بازخورد یا این‌که چگونه از طرف معلم ارائه می‌شود.

بنابراین همان‌طور که بیان شد در ارتباط با پیوند با مدرسه و ابراز وجود مطالعات متعددی صورت گرفته است. در اغلب این مطالعات به پیامدهای ضعف در توانایی ابراز وجود و پیوند با مدرسه پرداخته شده است. اما تاکنون تأثیر نوع بازخورد معلم بر این دو عامل به عنوان عامل زمینه‌ساز مورد توجه قرار نگرفته است. بازخورد اصلاحی معلم در واقع اطلاعاتی است که توسط

۱. Fwu

7. Butler & Winne

۸. Brummelman

۹. Boggs

معلم در رابطه با چگونگی رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز با هدف ایجاد تغییرات مثبت در او انجام می‌شود. بازخوردهای هدفمند و اصلاحی معلم می‌تواند نقش مؤثری در بهبود عملکرد و نگرش و رفتار دانش‌آموزان داشته و دیدگاه و جهت‌گیری آنان را در تعاملات مدرسه‌ای هدایت نماید. همچنین زمانی که دانش‌آموزان با بازخورد اصلاحی معلم مواجه شوند، حس همدلانه‌ای به آنان منتقل شده و به نحو مرثرتری به بیان افکار و احساسات ترغیب می‌گردند و توانایی ابراز وجود می‌یابند. مهارت ابراز وجود و پیوند مؤثر با مدرسه از عوامل مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به نقش و اهمیت ارائه بازخورد معلم به بهبود عملکرد تحصیلی و کسب موفقیت بیشتر دانش‌آموزان، محقق با هدف بررسی اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان در صدد پاسخ به سؤالات زیر است:

آیا بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر است؟

آیا بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان مؤثر است؟

روش پژوهش

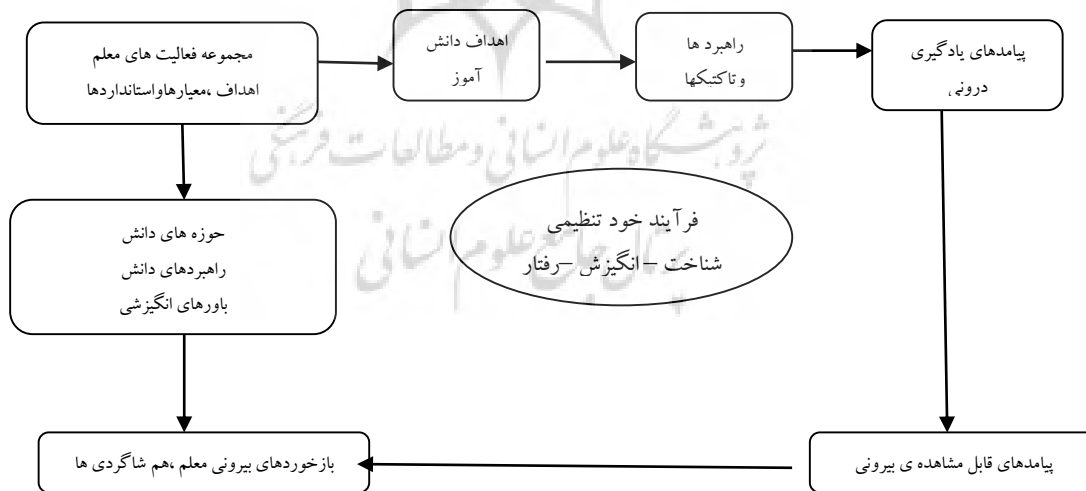
این پژوهش به صورت شبه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش ارائه بازخوردهای معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین (۱۹۹۵) به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود. متغیرهای پیوند با مدرسه، ابراز وجود به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی اول شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ و بالغ بر ۱۴۰۰ نفر بود که برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای روش کار به این صورت بود که ابتدا از بین شش ناحیه آموزش شهر مشهد یک ناحیه را به صورت تصادفی انتخاب کردیم (ناحیه ۲ انتخاب شد)، در مرحله دوم از میان مدارس پسرانه ناحیه ۲ یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از این مدرسه یک کلاس انتخاب شد. در نهایت دانش‌آموزان این

کلاس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۲۰ دانش آموز) گمارده شدند. حجم نمونه (۴۰ نفر) با در نظر گرفتن توان آزمون و ملاک‌های کفایت حجم تعیین شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شده است:

الف) مقیاس پیوند با مدرسه: این مقیاس توسط اسپرینگر^۱ و همکاران در سال ۲۰۰۹ ساخته شده و دارای ۱۰ گویه و ۳ مؤلفه روابط حمایت‌گرانه مدرسه (۴ ماده)، پیوند دانش آموز با مدرسه (۴ ماده) و پیوند دانش آموز با معلم (۲ ماده) است. نمره‌گذاری این ابزار در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) انجام می‌شود. بدین ترتیب، حداقل نمره در مؤلفه روابط حمایت‌گرانه مدرسه و نیز پیوند دانش آموز-مدرسه ۴ و حداکثر نمره ۲۰ است. در مؤلفه پیوند دانش آموز-معلم نیز حداقل نمره ۲ و حداکثر نمره ۱۰ می‌باشد. در پژوهش اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹) برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل ابزار را ۰/۸۵ و برای مؤلفه‌های روابط حمایت‌گرانه مدرسه ۰/۷۳، پیوند دانش آموز-مدرسه ۰/۶۷ و برای پیوند دانش آموز-معلم ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند. خضری در سال ۱۳۹۲ این مقیاس را در ایران هنجاریابی کرد و روایی آن را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرد. برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۵) نیز پایایی کل ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای مؤلفه‌های روابط حمایت‌گرانه مدرسه، پیوند دانش آموز-مدرسه و پیوند دانش آموز-معلم به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی ابزار با استفاده از روایی صوری سنجیده و مورد تأیید اساتید روانشناسی و برنامه درسی قرار گرفت. جهت سنجش پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌های روابط حمایت‌گرانه مدرسه، پیوند دانش آموز-مدرسه و پیوند دانش آموز-معلم به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۶۹ و ۰/۸۵ محاسبه شد

ب) مقیاس ابراز وجود: این مقیاس توسط گمبریل و ریچی^۱ در سال ۱۹۷۵ ساخته شده و دارای ۴۰ گویه است. این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (بسیار زیاد ناراحت می‌شوم: نمره ۱، تا اصلاً ناراحت نمی‌شوم: نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. حاصل جمع نمرات در دامنه نمره ۲۲ تا ۱۱۰ قرار می‌گیرد. نمره بالا به معنای ابراز وجود بیشتر و نمره پایین نشان دهنده ابراز وجود کمتر می‌باشد. این مقیاس سؤالاتی از قبیل توانایی رد کردن تقاضا، بیان احساسات، شروع و پایان دادن به ارتباط، پاسخ دادن به انتقاد، پذیرفتن محدودیت‌های خود را مطرح می‌کند. گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) اعتبار این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آوردند و روایی سازه این مقیاس با روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش شد. بهرامی (۱۳۷۵) بار عاملی گویه‌های این مقیاس را در دامنه بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ گزارش کرد که مطلوب است (پیری، ۱۳۸۳). اعتبار این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد و روایی محتوایی آن توسط اساتید روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت.

ج) مدل بازخوردی اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) (اقتباس از یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۵):



^۱. Gambrill & Richey

مرحله اول: معلم در ابتدای کلاس یک سری اهداف و معیارهایی که دانش آموزان در پایان هر مبحث یا فصل درسی باید به آن رسیده باشند را مشخص می‌کند.

مرحله دوم: معلم سرفصل‌هایی که اهداف باید بر اساس آنها طراحی شوند و همچنین راهبردهای رسیدن به این اهداف را مشخص می‌کند.

مرحله سوم: معلم شیوه‌هایی (روش مطالعه) را که دانش آموزان برای خود دارند تا به اهداف برسند مشخص می‌کند.

مرحله چهارم: معلم راهبردهایی که دانش آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند مشخص می‌کند.

مرحله پنجم: معلم پیامد های یادگیری درونی را در دانش آموزان مشخص می‌کند (اینکه آیا دانش آموزان از یادگیری لذت می‌برند یا خیر؟)

مرحله ششم: معلم پیامدهای قابل مشاهده بیرونی (رفتاری و عملکردی) یادگیری را برای دانش آموزان مشخص می‌کند.

مرحله هفتم: انجام ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد از طرف معلم به دانش آموزان (معلم بازخوردهایی را درباره نحوه عملکرد و یادگیری دانش آموزان به آنها ارائه می‌دهد. این بازخوردها علاوه بر این که جنبه اطلاعاتی دارد باعث تجدید نظر دانش آموزان در زمینه نحوه استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم می‌شود.

بازخورد سنتی: در روش سنتی یا روش مرسوم ارائه بازخورد 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.

شرح جلسات و روش مداخله و اجرا:

به منظور اجرا در کلاس و انجام مداخلات، به دلیل عدم آگاهی کافی معلمان از انواع بازخوردهای موردنظر و نحوه ارائه آن‌ها پژوهشگر پس از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش در کلاس حضور یافت و به ارائه آموزش اقدام نمود.

جدول ۱. شرح مختصر جلسات ارائه بازخوردهای اصلاحی

جلسات	محتوا
اول	مشخص کردن اهداف و معیارهای مربوط به محتوای هر فصل در شروع کلاس برای دانش-آموزان (این فعالیت معلم در هر هفته انجام می‌شد)
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، نوشتاری، تلاش محور و توانایی-محور
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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش-آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش محور و توانایی محور
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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش محور و توانایی محور
پنجم	مشخص کردن روش‌هایی که دانش‌آموزان برای خود دارند تا به اهداف دقیق آموزشی مشخص شده، برسند (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، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور
- ششم
مشخص کردن راهبردهایی (شناختی و فراشناختی) که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند (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، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور
- 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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور
- 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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور
- 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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور
- 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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی

تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور

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 می‌شد) مرور مطالب جلسه قبل // انجام ارزشیابی تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور

دوازدهم دادن زمان کافی به دانش‌آموز جهت پر کردن شکاف بین عملکرد فعلی و مطلوب (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، نوشتاری، تلاش‌محور و توانایی‌محور

برگرفته از پژوهش یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۵)

در این پژوهش بازخوردهای اصلاحی نوشتاری (یادداشت کردن نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در برگه ارزشیابی تکوینی)، کلامی (بیان شفاهی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان به صورت شفاهی)، تلاش‌محور (تأکید بر تلاش و کوشش دانش‌آموز در فرایند ارزشیابی)، توانایی‌محور (تأکید بر هوش و توانایی یادگیری دانش‌آموز در جریان ارزشیابی) مبتنی بر مدل باتلر و وین برای گروه آزمایش در طی ۱۲ جلسه ارائه شد که نزدیک ۹۰ روز طول کشید. در طی این مدت گروه کنترل هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد و صرفاً بازخورد سنتی به آن‌ها ارائه شد.

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 SPSS21 استفاده شد.

یافته‌ها

جدول (۲) برخی از شاخص‌های توصیفی مربوط به ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	گواه		آزمایش	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
موقعیت	انحراف	انحراف	انحراف	انحراف
متغیرها	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
	استاندارد	استاندارد	استاندارد	استاندارد
پیوند با مدرسه	۰/۸۲۵۵۸	۰/۷۹۴۷۲	۱/۸۰۹۳۳	۴۰/۵۵۰۰
	۳۳/۰۵۰	۳۳/۰۰۰	۳۲/۷۰۰	۱/۰۱۹۳۶
ابراز وجود	۱/۳۹۴۵۴	۱/۳۴۱۶۴	۱/۳۹۴۵	۱۰۵/۸۰۰۰
	۱۰۱/۹۵۰۰	۱۰۲/۳۰۰۰	۹۹/۰۵۰۰	۲/۶۶۷۵

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲ مشخص است که میانگین متغیرهای پیوند با مدرسه و ابراز وجود در پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش قابل ملاحظه‌ای داشته است؛ که نشان‌دهنده اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلمان است. از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چندمتغیره منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف است. این آزمون روی متغیرهای پژوهش انجام شد.

جدول ۳. آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	گروه	کولموگروف - اسمیرنوف (K-S)	سطح معنی‌داری
پیوند با مدرسه	کنترل	۰/۷۵	۰/۳۰۱
	آزمایش	۰/۹۲	۰/۲۴۵

۰/۲۵۰	۰/۷۹	کنترل	ابراز وجود
۰/۳۱۵	۰/۹۶	آزمایش	

همان‌طور که از یافته‌های جدول ۳ استنباط می‌شود، از آن‌جا که سطح معنی‌داری به دست آمده در آزمون K-S، در متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ می‌باشد و فرض صفر تأیید می‌شود، 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 تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و ابراز وجود از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. قبل از به کارگیری آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مفروضه‌های آن به وسیله آزمون باکس، لامبدای ویلکز و آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و ابراز وجود در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون M باکس استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس

سطح معنی‌داری	F	BOXES M	مؤلفه
۰/۰۹۰	۱/۳۶۱	۹/۴۱۵	پیوند با مدرسه
۰/۴۲۰	۱/۰۰۵	۶/۲۵۸	ابراز وجود

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که شرط همگنی ماتریس کوواریانس برای مؤلفه‌های متغیرهای وابسته پیوند با مدرسه ($F=1/361$ و $p>0/05$) و ابراز وجود ($F=1/005$ و $p>0/05$) به خوبی رعایت شده است.

برای بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و ابراز وجود در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس‌ها

متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
پیوند با مدرسه	۱/۹۹۴	۱	۳۸	۰/۱۲۷
ابراز وجود	۱/۲۴۷	۱	۳۸	۰/۱۸۳

نتایج جدول ۵ گویای آن است که واریانس‌های مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و ابراز وجود در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی داری 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 ناهمبسته بودن داده‌ها رد و فرض خلاف مبتنی بر همبسته بودن داده‌ها تأیید می‌شود. 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.

به منظور بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. بررسی تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل

منبع	متغیر وابسته	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی داری
		مجذورات	ازادی	مجذورات		
گروه * پیش‌آزمون پیوند با مدرسه	پس آزمون پیوند با مدرسه	۱۰/۴۵۴	۲	۵/۲۲۷	۱/۰۲۳	۰/۳۷۰
مدرسه * ابراز وجود *	پس آزمون ابراز وجود	۱۰/۹۸۳	۲	۵/۴۹۱	۲/۲۲۲	۰/۱۲۴

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود تعامل متغیر مستقل و همپراش معنادار نیست ($P = ۰/۰۵$) و ($F = ۱/۰۲۳$ ، $Value \geq$) و ($F = ۲/۲۲۲$ ، $P-Value \geq ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۷. آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگترین ریشه روی بررسی معنی‌داری تحلیل کواریانس چند متغیری

آزمون‌ها	مقدار	F	درجه آزادی	درجه	سطح	مجدورات
			فرضیه <td>آزادی <td>معنی‌داری <td>خطا</td> </td></td>	آزادی <td>معنی‌داری <td>خطا</td> </td>	معنی‌داری <td>خطا</td>	خطا
اثر پیلایی	۰/۷۲۲	۴۵/۵۱۹ ^b	۲	۳۵	۰/۰۰۰	۰/۷۲۲
لامبدای ویلکز	۰/۲۷۸	۴۵/۵۱۹ ^b	۲	۳۵	۰/۰۰۰	۰/۷۲۲
اثر هاتلینگ	۲/۶۰۱	۴۵/۵۱۹ ^b	۲	۳۵	۰/۰۰۰	۰/۷۲۲
بزرگترین ریشه	۲/۶۰۱	۴۵/۵۱۹ ^b	۲	۳۵	۰/۰۰۰	۰/۷۲۲

با توجه به نتایج جدول ۷ و مقدار آزمون لامبدای ویلکز ۰/۲۷۸ با ارزش ۰/۷۲۲ فرضیه اصلی تأیید می‌شود. نتایج هر چهار آزمون نیز نشان داد سطح معنی‌داری (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، که نشان‌دهنده تفاوت حداقل بین یک متغیر وابسته (ابراز وجود و پیوند با مدرسه) در گروه‌های آزمایش و کنترل می‌باشد. به عبارتی بازخورد اصلاحی معلم حداقل بر یکی از متغیرهای وابسته (ابراز وجود و پیوند) با اطمینان ۹۵ درصد فرضیه تحقق تأیید می‌شود.

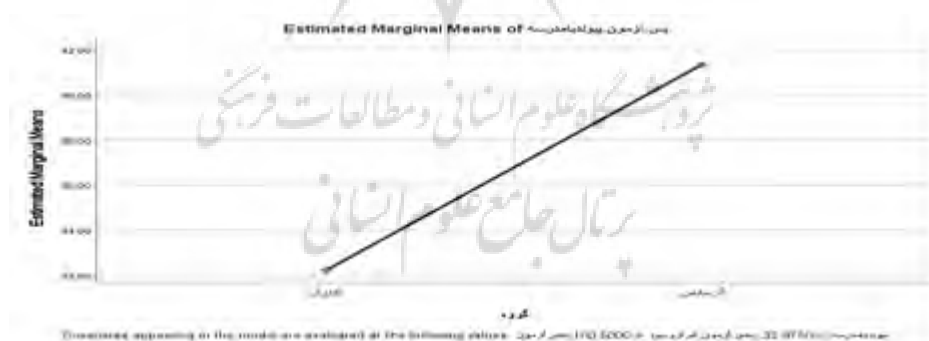
جدول ۸. تحلیل کواریانس چند متغیره اثر بازخوردهای اصلاحی معلم بر پیوند با مدرسه و ابراز وجود

متغیر وابسته	منبع تغییر	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح	ضریب
		مجدورات	آزادی	مجدورات		معنی‌داری	اتا
پیش‌آزمون	۳۷/۱۷۵	۱	۳۷/۱۷۵	۳۶/۵۶۰	۰/۵۰۴	۰/۰۰۰	
پیوند با گروه	۱۸/۸۵۱	۱	۱۸/۸۵۱	۱۸/۲۴۵	۰/۳۳۶	۰/۰۰۰	
خطا مدرسه	۳۷/۱۹۷	۳۶	۱/۰۳۳	-	-	-	
کل	۴۳۳۰۷/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	
پیش‌آزمون	۲۸/۴۲۳	۱	۲۸/۴۲۳	۲۴/۵۰۶	۰/۴۰۵	۰/۰۰۰	

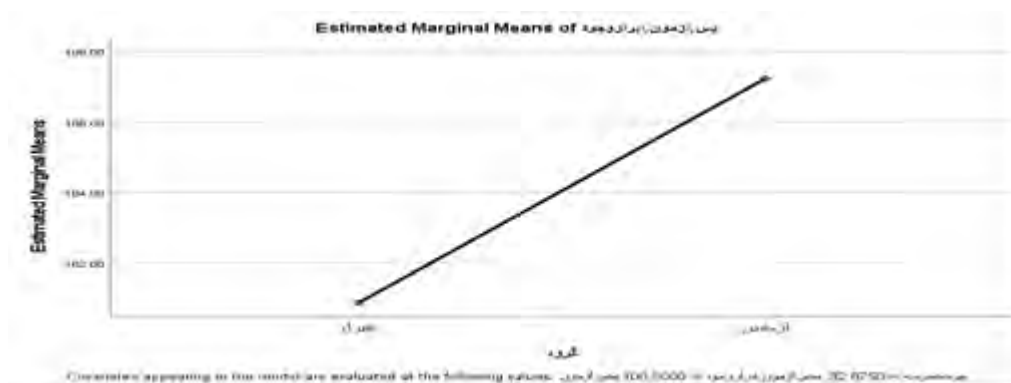
۰/۵۹۹	۰/۰۰۰	۵۳/۸۶۷	۶۲/۴۷۹	۱	۶۲/۴۷۹	گروه	ابراز
-	-	-	۱/۱۶۰	۳۶	۴۱/۷۵۶	خطا	وجود
-	-	-	-	۴۰	۵۴۳۰۴۸/۰۰۰	کل	

با توجه به نتایج جدول ۸، با ارائه مداخله پژوهش حاضر (بازخورد اصلاحی معلم) تفاوت معناداری در میانگین نمرات متغیر وابسته (ابراز وجود و پیوند با مدرسه) در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ ایجاد شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با کنترل متغیر مداخله‌گر (پیش‌آزمون)، میانگین نمرات پیوند با مدرسه و ابراز وجود با ارائه بازخورد اصلاحی دچار تغییر معنادار شده است. تغییر نیز بدان صورت بوده است بازخورد اصلاحی توانسته به ابزار وجود و پیوند با مدرسه آزمودنی‌ها منجر شود ۳۳/۶ درصد از تغییرات پیوند با مدرسه و ۵۹/۹ درصد از تغییرات ابراز وجود در مرحله پس‌آزمون به واسطه دریافت بازخورد اصلاحی معلم تبیین می‌شود ($P < 0/05$).

شکل ۱. مقایسه میانگین تنظیم پیوند با مدرسه در دو گروه



شکل ۲. مقایسه میانگین ابراز وجود در دو گروه



شکل ۱ و شکل ۲ به وضوح، میانگین پیوند با مدرسه و ابراز وجود را در دو گروه، با هم مقایسه کرده است. بر اساس نمودار، میانگین نمرات پیوند با مدرسه و ابراز وجود برای گروه بازخوردهای اصلاحی معلمان بیشتر از گروه کنترل است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان (کتبی، کلامی، تلاش‌محور و توانایی‌محور) بر تغییر سطح ابراز وجود و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر مشهد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان ابراز وجود و پیوند با مدرسه 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 کردند، افزایش معنی‌داری داشته است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات ژائو و همکاران (۲۰۱۷)، جانسن و همکاران (۲۰۱۷)، کریپل و هندرسون - کینگ (۲۰۱۰)، لوئیزا (۲۰۱۵)، چارتریس و پیچ (۲۰۲۱) و وارلا و همکاران (۲۰۲۲) همسو و با نتیجه مطالعه موسک و گیلوا (۲۰۱۶) ناهمسو است. از جمله دلایلی که در تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که معلمان با استفاده از بازخود اصلاحی زمینه را برای رشد احساس توانمندی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند تا خود را به عنوان فردی توانمند و تأثیرگذار بر موفقیت‌های خود بشناسند و موجب

رشد احساس شایستگی و صلاحیت در آنها شوند. به عبارتی بازخورد اصلاحی معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌هایی که قبلاً شکست خورده‌اند موفقیت‌هایی را کسب کنند. به نظر سلیگمن^۱ وقتی شخص وقایعی را که غیر قابل کنترل تصور می‌شدند تحت کنترل در می‌آورد، احساس توانمندی او افزایش می‌یابد. بازخورد اصلاحی معلم سبب می‌شود دانش‌آموز یاد بگیرد او می‌تواند شکست‌های تحصیلی خود را به موفقیت تبدیل کند. همچنان که اشاره شد افرادی که احساس می‌کنند کنترلی بر وقایع مختلف زندگی خویش دارند ابراز وجود قوی‌تری را تجربه خواهند کرد. در پی بازخورد اصلاحی معلم دانش‌آموز تصور می‌کند که تلاش‌هایش منتهی به پیروزی است و از این طریق مفهوم خود قوی‌تری در او شکل می‌گیرد. بازخورد اصلاحی بستر مناسبی جهت شکل‌گیری توانایی ابراز وجود در فراگیران فراهم می‌نماید. به این صورت که بازخورد اصلاحی معلم کمک می‌کند دانش‌آموز استرس و نگرانی قضاوت شدن در کسب نمرات پایین را کنار گذاشته و به وجود خود و توانایی‌های خود پی ببرد. ابراز وجود توانایی شناخت توانایی و محدودیت‌های خویش است. بازخورد اصلاحی معلم به این شناخت کمک می‌کند. بر اساس نظر سالتر^۲ افرادی که بتوانند توانایی‌های شناختی و عاطفی خود را شناخته و به فعلیت برسانند، برانگیختگی بالاتر و عملگرایی بیشتری را بروز می‌دهند که از نیروهای بنیادین ابراز وجود است. همچنین بر اساس نظریه خودباوری دسی و رایان^۳ کلاس درس و پیام‌هایی که دانش‌آموزان از حضور در کلاس دریافت می‌کنند، در خودباوری و خودابرازی آنها اثر گذار است. لذا یکی از عواملی که سبب تقویت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود ارائه بازخورد در قبال کنش آنهاست. زیرا از کنش‌های مهم بازخورد اثربخش و کارا در فرایند یادگیری، آگاه کردن فراگیران و وادار ساختن آنها به بهره‌گیری بیش‌تر و بالاتر از راهبردهای شناختی، انگیزشی و فراشناختی است؛ به این دلیل چنین فرایندی به

^۱. Selygman^۲. Salter^۳. Ryan & Deci

شکل‌گیری باورهای خودابرازی و اعتماد به نفس در آن‌ها منجر خواهد شد (وارلا، ۲۰۲۲). بر اساس دیدگاه بندورا^۱ بخش اعظم ابراز وجود انسان به لحاظ شناختی ایجاد می‌شود و باورهای فرد نسبت به خود و اعتماد به نفس او نقش مهمی در ابراز وجود ایفا می‌کند (کوتروباس و گالاناکیس^۲، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان باورهایی را در خصوص آنچه می‌توانند انجام دهند، شکل می‌دهند. از این جهت حس می‌کنند به آن‌ها توجه شده؛ بهتر در یادگیری مشارکت کرده و ارتباط و همدلی بیش‌تری نسبت به کلاس درس و مدرسه در خود شکل می‌دهند. کارکرد بازخورد اصلاحی مناسب با تأکید بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان بوده و باعث افزایش اعتماد به نفس آنان 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 ابراز وجود و پیوند با مدرسه فراهم می‌آورد (گاندerson^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). ارائه بازخورد اصلاحی 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 نوع اطلاعات، این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که در جریان یادگیری به آن‌ها توجه می‌شود. همین عقیده سبب ایجاد پیوند مطلوب‌تری با مدرسه می‌شود (گاتومیسو و لو^۴، ۲۰۲۰). 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، این گونه بازخوردهای چهارگانه اصلاحی ارزشیابی، توان انگیزشی بالاتر در دانش‌آموزان نسبت به بازخورد سنتی دارند و استفاده از آن‌ها در کلاس درس انگیزه و معنا در دانش‌آموزان نسبت به خود، موضوع، مدرسه و تحصیل را به

۱. Bandura

۲. Koutroubas, Michael Galanakis

۳. Gunderson

۴. Cutumisu & Lou

نحو مطلوب تقویت می‌کند. همین عامل زمینه‌ساز تقویت سطح ابراز وجود در دانش‌آموزان می‌شود (گاندی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین 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 دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز به واقع‌بینی کامل رسید، زمانی که با شکست در تحصیل مواجه شود؛ امید و انگیزه خود را از دست نداده و با آگاهی که از توانایی‌های خود کسب کرده، می‌داند که در آینده‌ای زود مجدداً به موفقیت خواهد رسید (گارن^۲، ۲۰۱۴). نوع بازخورد معلم نشان دهنده انتخاب الگوهای تعامل معلم با دانش‌آموز در کلاس و محیط‌های آموزشی است و به بافت میان فردی اشاره دارد که توسط معلم ایجاد می‌شود. بازخورد اصلاحی معلم به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا توانمندی خود را باور نموده و احساس شایستگی و کفایت نمایند. چنین فضایی برای دانش‌آموزان فرصتی برای تجربه مهم پنداشتن و باور به توانمندی خود فراهم می‌آورد. هر چند معلم تنها بخشی از نظام آموزشی مدرسه است، اما چنین مؤلفه‌هایی می‌توانند در ایجاد و افزایش احساس پیوند با مدرسه، یعنی احساس مراقبت شدن و تحت حمایت بودن از طرف مدرسه، نقش داشته باشند.

بازخورد اصلاحی این پنداشت را که آن‌ها جزئی از اجزای مدرسه اند و به آن تعلق دارند توسعه می‌دهند. تمامی این موارد زمینه پیوند مناسب دانش‌آموز با مدرسه و ابراز وجود او را فراهم می‌کند (ساره^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). معلم ضمن ارائه بازخورد تلاش محور دقیقاً به دانش‌آموز عملکرد اشتباه را نشان می‌دهد و راهبردهایی را که دانش‌آموز از آن‌ها استفاده نکرده یا بد استفاده کرده است

۱. Gandhi

۲. Garn

3. Sarré

برای او توضیح و چگونگی بهره‌گیری صحیح و کامل از این راهبردها را بیان می‌کند (هونیک^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بازخورد اصلاحی معلم باعث می‌شود که دانش‌آموز از خود سؤالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و توأم با آرامش می‌شود و نهایتاً پیوند با مدرسه دانش‌آموز افزایش می‌یابد. هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است و از محدودی‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای گردآوری داده‌ها، محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه و عدم بررسی نتایج به تفکیک جنسیت با توجه به وجود تفاوت‌های جنسیتی در اکثر متغیرهای مورد بررسی اشاره کرد. لذا انجام پژوهشی بر صورت مقایسه بین جنسیت دختر و پسر پیشنهاد می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تحقیق در جهت مقایسه اثربخشی بازخورد صلاحی و بازخورد سستی در همچنین در راستای یافته‌های مطرح شده پیشنهادهای زیر جهت استفاده از بازخورد مطلوب معلم در بهبود پیوند با مدرسه و توانایی ابراز وجود دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود: به تصمیم‌گیرندگان آموزش و پرورش توصیه می‌شود: با برگزاری کارگاه‌های هدفمند معلمان را با انواع بازخوردهای اصلاحی در ارزشیابی تکوینی و نحوه تأثیر آن‌ها آشنا نمایند، کاربردهای آموزشی انواع بازخورد معلم برای آنان شرح داده شود و معلمان به استفاده از بازخوردهای اصلاحی در جریان تدریس ترغیب شوند با توجه به نقش مهم پیوند با مدرسه در فرایند آموزش عوامل مؤثر بر آن و نظریات مختلف موجود در این رابطه برای معلمان تشریح گردد، با برگزاری کارگاه ضمن خدمت مفهوم توانایی ابراز وجود و تأثیر نحوه بازخورد معلم بر آن بیان تشریح گردد، جلساتی نظام‌دار و مدون برای معلمان جهت تبادل نظر و ارائه تجارب زیسته در خصوص انواع بازخوردهای استفاده شده و تأثیرات آن در کلاس به منظور هم‌افزایی از طریق به اشتراک گذاری تجارب برگزار گردد.

منابع

- ابراهیم تبار گردودباری، اسفندیار؛ عمادیان، سیده علیا و میرزائیان، بهرام. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزش والدگری آدلری بر پیوند با مدرسه و رفتارهای پرخطر نوجوانان. *خانواده درمانی کاربردی*، ۳۳(۱)، ۱۹-۴.
- سماواتیان، حسین؛ کاظمی، حمزه. (۱۳۹۵). نقش ویژگی های خودکارآمدی بر انگیزش دانش آموزان در یادگیری. *تحقیق در برنامه ریزی درسی*، ۱۳(۲)، ۱۱۰-۱۲۳.
- صباح حسن زاده، طلعت سادات؛ و شادمند، سیدکاظم. (۱۴۰۲). پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان براساس نوع بازخورد معلم با در نظر گرفتن نقش میانجی ذهنیت دانش آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۶(۶۳)، ۱۰۳-۱۲۵.
- قدم پور، عزت اله؛ قره ویسی، سمیرا و سلیمانی، مجید. (۱۴۰۲). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه ای پیوند با مدرسه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۹(۱)، ۱۷۳-۱۸۸.
- قزوینه، جمشید؛ جدیدی، هوشنگ؛ تقوائی نیا، علی و مروتی، ذکراالله. (۱۴۰۱). اثربخشی بسته آموزشی رضایت تحصیلی بر خودتنظیمی و ابراز وجود دانش آموزان مقطع متوسطه. *رویش روان شناسی*، ۱۱(۷)، ۷۹-۸۶.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ریاضی شهر تهران. *مجله نوآوری های آموزشی*، ۱۶(۵)، ۳۴-۹.
- مرآتی، علیرضا؛ قدم پور، عزت الله. (۱۴۰۱). ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک های هویت و جو مدرسه با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *نشریه روانشناسی*، ۴(۲۶)، ۳۳۳-۳۴۷.
- مولوی، حسین (۱۳۹۹). راهنمای عملی علوم رفتاری. اصفهان: پویش اندیشه.

نعمتی، شهرروز؛ بدری گرگری، رحیم؛ طرفه، نازی؛ و محمودی، الهه. (۱۴۰۲). نقش امیدواری، شفقت به خود، و تاب آوری والدینی در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه. فصلنامه سلامت روان کودک. (۳)، ۱۰، ۴۷-۳۱.

یوسف وند، مهدی؛ غضنفری، فریدون؛ حسنونند، بهزاد. (۱۳۹۵). متغیرهای بازخورد و یادگیری: از علم تا عمل. تبریز: انتشارات اختر.

References

- Allen, K-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. *The Palgrave Handbook of Positive Education*, 1(17), 525-550.
- Al-Salami, Q.H., Abdalla, S.N. (2022). The impact of academic satisfaction as a mediator on international conferences. *CihanUniversity-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 6 (1), 19- 26.
- Bao, D. (2022). Fostering self-expression: Learners create their Own visuals: Looking Beyond the Current Design.
- Boggs, J. A. (2019). Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to directcorrective feedback Sk on grammatical accuracy in English L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 46, 100671.
- Brummelman, E., Nelemans, S. A., Thomaes, S., & Orobio de Castro, B. (2020). When parents' praise inflates, children's self-esteem deflates. *Child Development*, 88(6), 1799-1809.
- Bruning, R., Schraw, G., Ronning, R. (1999). Cognitive psychology and instruction. *OH: Merrill Prentice Hall*, 54(2), 1154-1173.
- Butler, D.L., Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Charteris, J., Page, A. (2021). School bonding, attachment, and engagement through remote learning: Fostering school connectedness. *Journal of Teachers' Work*, 18(2), 91-108.
- Cutumisu, M., & Lou, N. M. (2020). The moderating effect of mindset on the relationship between university students' critical feedback-seeking and learning. *Computers in Human Behavior*, 112(10), 45_64.

- 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), 263-270.
- 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(15), 9-27.
- Ferrar, S. J., Stack, D. M., Dickson, D. J., Serbin, L. A., Ledingham, J., & Schwartzman, A. E. (2019). Maternal Socialization Responses to Preschoolers' Success and Struggle: Links to Contextual Factors and Academic and Cognitive. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 363-381.
- Fwu, B-J., Yang, T-R. Chen, Y-K and Chen, R. (2022). The impact of teacher feedback on students' decisions to stay on or change course after math failure in a Confucian cultural context. *Psychol.* 13:1046806.
- Gandhi, J., Watts, T. W., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2020). The Effects of Two Mindset Interventions on Low-Income Students' Academic and Psychological Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 351-379.
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7_24.
- Gunderson, E. A., Sorhagen, N. S., -Gripshover, S. J., Dweck, C. -Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2021). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental psychology*, 54(3), 397_402.
- Hattie, J., Timperley, H. (2017). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81_112.
- Hier, B. O., Eckert, T. L. (2016). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 56(21), 111-131.
- Honicke, T., Broadbent, J., Tyszkiewicz, M.F. (2023). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty

- and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*, 8(42), 1936-1953.
- Hoorens, V., Dekkers, G., & Deschrijver, E. (2020). Gender bias in student evaluations of teaching: Students' self-affirmation reduces the bias by lowering evaluations of male professors. *Sex Roles*, 84(1), 34-48.
- Hyland, K., Hyland, F. (2019). Feedback in second language writing: Contexts and issues. *Cambridge: Cambridge University Press*, 15(10), 1241_1255.
- Iida, A. (2016). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners. *System*, 57(9), 120-133.
- 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*, 47(11), 80-90.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (2021). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 35(3), 812_827.
- 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(54), 549-553.
- Koutroubas, V & Galanakis, M. (2022). Bandura's Social Learning Theory and Its Importance in the Organizational Psychology Context. *Psychology Research*, 12(6), 315-322.
- Li, y & Zhang, L. (2024). Exploring the relationships among teacher-student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: the role of emotional intelligence. *Educational Psychology*, 14(25), 1154-1167.
- 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(5), 22-33.
- Luisa, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *Gist Education and Learning Research Journal*, 19(10), 63-78.

- 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(24), 50-69.
- Maddox, S. J. ,& Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49
- Maiya, S., Dotterer, A. M., & Whiteman, S. D. (2021). Longitudinal changes in adolescents' school bonding during the COVID-19 pandemic: Individual, parenting, and family correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 808-819.
- Mardiningrum, A., Adriyanti, N. (2023). poetry for EFL classroom: students' self-expression and the creative process behind its creation. *Journal on English as a Foreign Language*, 13(2), 610-627.
- Martin, S., Alvarez, I. M., & Espasa, A. (2022). Video feedback and Foreign Language Anxiety in online pronunciation tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(19)
- Milne, T., Creedy, D. K., West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies, Learning a second language and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36(4), 387-394.
- 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(19), 1-9.
- Patra, I., Alazemi, A., Al-Jamal, D. et al. (2022). The effectiveness of teachers' written and verbal corrective feedback during formative assessment on male language learners' academic anxiety, academic performance (AP), and attitude toward learning. *Lang Test Asia*, 12, 19 -25
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System*, 60(13), 147-160.
- Richardson, J. T., Shah, E. M., Nair, C. S. (2016). Student Feedback: Shifting Focus From Evaluations to Staff Performance Reviews. *Measuring and Enhancing the Student Experience*, 12(1), 21-36.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(54), 119-144.

- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-50
- Sahar, N., & Nadeem, H.A. (2024). Effect of teacher's feedback on self-concept of students at secondary level. *Open Access Education and Leadership Review*, 1(1): 11-20.
- Sarré, C., Grosbois, M., & Brudermann, C. (2021). Fostering accuracy in L2 writing: impact of different types of CF in an experimental blended learning EFL course. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 707-729.
- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational*, 27(1), 28-30.
- Skinner, D., Gjerde, K. P., & Padgett, M. Y. (2022). Importance of Goal and Feedback Orientation in Determining Feedback Effectiveness. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22(3), 152-168.
- Springer, A.S., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, A., Ross, M.W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran school students. *Biomedical Central International Health and Human Rights*, 9(13), 30-38.
- Yoshida, L., Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart. *Procedia Computer Science*, 96(7), 1454-1462.
- Varela, J., Muñoz, G.J, Reschly, A & Melipillán, R. (2022). Bullying Behavior and School Bonding for Predicting Student Engagement Among Chilean Adolescents, *Journal of School Violence*, 21(3), 327-341.
- Zhang, J., Kuusisto, E., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2020). Peer feedback reflects the mindset and academic motivation of learners. *Frontiers in psychology*, 11(3), 1701_1714.
- Zhao, X., Heuvel-Panhuizen, M.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*, 13(4), 1145-1159.