

The effect of teachers' corrective feedback (written, verbal, effort-oriented and ability-oriented) on changing the level of self-expression, connection with the school and perception of the educational environment in the Arabic lesson of the Qur'an for first secondary students

Mohammad Kalashi¹, Mahdi Usofvand²

¹Assistant Professor of Arabic Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran (**responsible author**)
m.kalashi@cfu.ac.ir

² Assistant Professor of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. mehdi_yousesfvand@cfu.ac.ir



Abstract

The main purpose of this research is to investigate the effect of teachers' corrective feedback (written, verbal, effort-oriented, ability-oriented) on changing the level of self-expression, connection with the school and perception of the educational environment of the first secondary level students in the Arabic language. This research was semi-experimental in which a pre-test-post-test design was used with a control group. The sample of the research was 40 subjects who were selected from among the male students of the first secondary level of Noor city province by a multi-stage cluster random method and were randomly selected into experimental groups (receiving feedback based on the Butler and Wein model) and they were appointed witnesses. In the intervention phase, the experimental group received feedback for 10 weeks after formative evaluations, based on the Butler and Wayne model, and the control group received traditional feedback. The research data were analyzed by multivariate covariance analysis. Data analysis was done with the help of software (SPSS.21). The findings indicated that the level of self-expression, connection with the school, and perception of the educational environment of the experimental group in the Arabic lesson of the Qur'an had increased significantly compared to the control group. Therefore, it can be said that providing feedback based on Butler and Wayne's model can be effective in Arabic lessons, and if teachers use this model to provide feedback after formative evaluations, they can increase the level of self-expression, connection to significantly increase students' perception of the educational environment with the school.

Key words: corrective feedback, formative evaluation, self-expression, connection with the school and perception of the educational environment, Arabic lesson of the Qur'an, first secondary students.

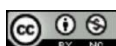


Date Received: 2024/05/18 ; Revision date: 2024/07/11 ; Date of admission: 2024/12/17 ; Online publication date: 2025/02/19

Citation of this article: Kalashi, Mohammad; Usofvand, Mahdi (2025). The effect of teachers' corrective feedback (written, verbal, effort-oriented and ability-oriented) on changing the level of self-expression, connection with the school and perception of the educational environment in the Arabic lesson of the Qur'an for first secondary students. *Research in Arabic language and literature education*, 6(2), pp. 130-149.



Publisher: Farhangian University © the authors <https://amozesharabi.cfu.ac.ir> Article type: Research Article



تأثير ردود الفعل التصحيحية للمعلمين (الكتابية واللفظية والموجهة نحو الجهد والموجهة نحو القدرة) على تغيير مستوى التعبير عن الذات والتواصل مع المدرسة وتصور البيئة التعليمية في درس اللغة العربية في القرآن لطلاب المرحلة الثانوية الأولى

كلاشي، محمد^١، مهدي يوسفوند^٢

^١ أستاذ مساعد لتعليم اللغة العربية، جامعة فرهنجان، طهران، إيران (المؤلف المسؤول). m.kalashi@cfu.ac.ir
^٢ أستاذ مساعد في العلوم التربوية، جامعة فرهنجان، طهران، إيران. mehdi_youesfvand@cfu.ac.ir



الملخص

كان الغرض الرئيسي من هذا البحث هو دراسة تأثير ردود الفعل التصحيحية للمعلمين (المكتوبة واللفظية والموجهة نحو الجهد والموجهة نحو القدرة) على تغيير مستوى التعبير عن الذات والارتباط بالمدرسة وتصور البيئة التعليمية لطلاب المرحلة الثانوية الأولى في درس اللغة العربية للقرآن في شهر نور. كان هذا البحث شبه تجريبي حيث تم استخدام تصميم ما قبل الاختبار وما بعد الاختبار مع مجموعة ضابطة. تكونت عينة البحث من ٤٠ فرداً تم اختيارهم من بين طلاب المرحلة الثانوية الأولى بمدينة نور بمحافظة مازندران بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية (تلقت ردود فعل مبنية على نموذجي بتلر وواين) وشهود. وفي مرحلة التدخل، تلقت المجموعة التجريبية ردود فعل بناءً على نموذج بتلر وواين لمدة ١٠ أسابيع بعد التقييمات التكوينية، وتلقت المجموعة الضابطة ردود فعل تقليدية. تم تحليل بيانات البحث باستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد المتغيرات. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS.21). وأشارت النتائج إلى أن مستوى التعبير عن الذات والارتباط بالمدرسة وإدراك البيئة التعليمية لدى المجموعة التجريبية في درس اللغة العربية في القرآن الكريم قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة. لذلك يمكن القول أن تقديم التغذية الراجعة بناءً على نموذج بتلر وواين يمكن أن يكون فعالاً في دروس اللغة العربية، وإذا استخدم المعلمون هذا النموذج لتقديم التغذية الراجعة بعد التقييمات التكوينية، فيمكنهم زيادة مستوى التعبير عن الذات والتواصل مع المدرسة والإدراك. زيادة كبيرة في الجو التعليمي للطلاب.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة التصحيحية، التقييم التكويني، التعبير عن الذات، الارتباط بالمدرسة وإدراك البيئة التعليمية، درس اللغة العربية باللغة القرآنية، طلاب المرحلة الثانوية الأولى.



تاريخ الإستلام: ١٤٤٦/٠٤/٢٢ تاريخ المراجعة: ١٤٤٦/٠٥/٢٨ تاريخ القبول: ١٤٤٦/٠٦/١٥ تاريخ النشر على الإنترنت: ١٤٤٦/٠٨/٢٠
نقلًا عن هذا المقال: كلاشي، محمد؛ يوسفوند، مهدي (١٤٤٦). تأثير ردود الفعل التصحيحية للمعلمين (الكتابية واللفظية والموجهة نحو الجهد والموجهة نحو القدرة) على تغيير مستوى التعبير عن الذات والتواصل مع المدرسة وتصور البيئة التعليمية في درس اللغة العربية في القرآن لطلاب المرحلة الثانوية الأولى. البحث في تعليم اللغة والأدب العربي، ٦ (٢)، ص ١٣٠-١٤٩.

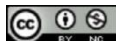


نوع المقال: مقال بحثي

© المؤلفون

<http://https://amozesharabi.cfu.ac.ir>

الناشر: جامعة فرهنجان



تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان (کتبی، کلامی، تلاش محور و توانایی محور) بر تغییر سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی در درس عربی زبان قرآن برای دانش آموزان مقطع متوسطه اول

کلاشی، محمد^۱، مهدی یوسفوند^۲

^۱ استادیار آموزش زبان عربی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسنول). m.kalashi@cfu.ac.ir

^۲ استادیار علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. mehdi.youesfvand@cfu.ac.ir



چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان (کتبی، کلامی، تلاش محور و توانایی محور) بر تغییر سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه اول در درس عربی زبان قرآن در شهر نور بود. این پژوهش به صورت نیمه تجربی بود که در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ آزمودنی بود که از میان دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرستان نور استان مازندران به روش تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش (دریافت بازخوردهای مبتنی بر مدل باتلر و وین) و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته بعد از ارزشیابی های تکوینی، مبتنی بر مدل باتلر و وین بازخورد دریافت می کردند و گروه کنترل به طور سنتی بازخورد دریافت می کردند. داده های پژوهش با روش تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. تحلیل داده ها به کمک نرم افزار (SPSS.21) انجام گرفت. یافته ها حاکی از آن بود که سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی گروه آزمایش در درس عربی زبان قرآن به طور معنی داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته بود؛ بنابراین می توان گفت که ارائه بازخوردهای مبتنی بر مدل باتلر و وین می تواند در درس عربی مؤثر باشد و در صورتی که معلمان بعد از ارزشیابی های تکوینی از این مدل برای ارائه بازخورد استفاده کنند، می توانند سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی دانش آموزان را به طرز معنی داری افزایش دهند.

واژگان کلیدی: بازخوردهای اصلاحی، ارزشیابی تکوینی، ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی، درس عربی زبان قرآن، دانش آموزان متوسطه اول.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۹ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۷ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۱۲/۰۱
استناد به این مقاله: کلاشی، محمد؛ یوسفوند، مهدی (۱۴۰۳). تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان (کتبی، کلامی، تلاش محور و توانایی محور) بر تغییر سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی در درس عربی زبان قرآن برای دانش آموزان مقطع متوسطه اول. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۶(۲)، ص ۱۳۰-۱۴۹.



مقدمه و بیان مسئله

جوامع گوناگون بر اساس نیازهایشان از زوایای گوناگون به مطالعه موضوعات پیرامون آموزش و پرورش پرداخته‌اند (کورشی، ۲۰۱۶: ۵۴). در عصر کنونی زندگی گسترده‌تر شده و انسان ناگزیر است جهت دستیابی و برقراری ارتباط با جوامع مختلف به افزایش کیفیت آموزش و پرورش و متغیرهای مربوط به آن توجه ویژه‌ای داشته باشند (باربیو و همکاران^۱، ۲۰۱۶: ۷۹). برخی از این متغیرها از جمله پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود بسیار مهم و اساسی هستند که برخی از محققان به بررسی آن‌ها پرداخته‌اند (لیو و نوئل^۲، ۲۰۱۶: ۱۳) و لذا بررسی این متغیرها ضروری‌تر و کاربردی‌تر است؛ بنابراین در مطالعه حاضر بر افزایش میزان پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود تأکید شده است. بعضی از مطالعات نشان داده است که بسیاری از دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی پیوند مناسبی با مدرسه برقرار نمی‌کنند، ادراک مثبت و مطلوبی از فضای آموزشی ندارند که نتیجه آن این است که شکست می‌خورند، فشار روانی تحمل می‌کنند، به موفقیت‌های آینده امیدوار نیستند، دچار ناکامی می‌شوند که همین ضعف 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 می‌شود (میلن، کریدی و وست^۳، ۲۰۱۶: ۱۰۱). این مقوله در یادگیری زبان عربی در مدارس ایران نیز صادق است و برای برون‌رفت از این معضل انجام تحقیقات و پژوهش‌های این‌چنینی لازم و ضروری است.

بنابراین با توجه به نقش و اهمیت ارائه بازخورد معلم به دانش‌آموزان، هدف این پژوهش بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول در درس عربی است. بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از؛ فرضیه اول: ارائه بازخوردهای معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی باعث افزایش میزان پیوند با مدرسه دانش‌آموزان می‌شود؛ فرضیه دوم: ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی باعث افزایش میزان ادراک از فضای آموزشی دانش‌آموزان پسر می‌شود؛ فرضیه سوم: ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی باعث افزایش میزان ابراز وجود دانش‌آموزان پسر می‌شود.

هدف پژوهش:

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی معلمان (کتبی، کلامی، تلاش‌محور و توانایی‌محور) بر تغییر سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر نور مازندران انجام شد.

پیشینه پژوهش:

^۱. Barbeau et al
^۲. Lou & Noels
^۳. Milne, Creedy & West,

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است (سادلر^۱، ۲۰۱۰: ۱۱۰). 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: ۲۹۸). والتردیک (۱۹۷۷ به نقل از جانسن و همکاران^۲، ۲۰۱۷: ۱۷۲) اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظام‌دار اجرا و به‌کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به‌قصد گردآوری آن‌گونه اطلاعات و داده‌هایی که بتواند برای تجدیدنظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. رویکردی که نشان داده است می‌تواند به‌خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه، رویکرد انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب است (یوشیدا و کوریتا^۳، ۲۰۱۶: ۱۹). پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک^۴ (۱۹۳۲: ۴۲) و اسکینر^۵ مربوط می‌شود (یوسفوند و همکاران، ۲۰۱۶). گانیه و دریسکول^۶ (۱۹۸۸: ۷۹) از بازخورد آگاهانه به‌عنوان یک تقویت نام برده‌اند (به نقل از هایلر و اکرت^۷، ۲۰۱۶: ۱۵۷). 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: ۴۰).

با توجه به بررسی‌های به‌عمل آمده، پژوهشی که در حیطه آموزش زبان عربی در مقطع متوسطه اول در این زمینه انجام شده باشد، یافت نشده و این پژوهش اولین گام در این راستا به شمار می‌آید.

ادبیات نظری پژوهش:

بازخوردهای اصلاحی معلمان بر تغییر سطح ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی:

مطالعات نشان داده‌اند که ناکامی، ناامیدی، دلزدگی و ضعف در عملکرد بهینه دانش‌آموزان نتیجه پیوند ضعیف با مدرسه (لیدا^{۱۱}، ۲۰۱۶: ۸۴)، ادراک بدبینانه از فضای آموزشی (ما^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷: ۷۶) و کاهش ابراز وجود (لی^{۱۳}، ۲۰۱۶: ۳۰) است. پیوند با مدرسه به‌صورت تعلق خاطر دانش‌آموز به مدرسه تعریف می‌شود که پیامد آن اشتیاق و علاقه برای انجام تکالیف

^۱. Sadler

^۲. Janssen etal

^۳. Yoshida & Kurita

^۴. Thorndike

^۵. Skinner

^۶. Gange & Driscool

^۷. Hier & Eckert

^۸. Information processing

^۹. Errors

^{۱۰}. Brunning

^{۱۱}. Lida

^{۱۲}. Ma

^{۱۳}. Li

کلاسی است (لیدا، ۲۰۱۶: ۸۳). ادراک از فضای آموزشی به صورت درک مثبت از موقعیت آکادمیکی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی تعریف شده است (گاتمن و شین^۱، ۲۰۱۳: ۵۹). ریچاردسون^۲ (۱۹۹۰: ۱۳) ادراک از فضای آموزشی را به صورت فرآیندی که نشان‌دهنده تصورات مثبت و منفی دانش‌آموز از کلاس، تکلیف، مدرسه و غیره دارد، تعریف کرده است. ادراک از فضای آموزشی می‌تواند به صورت یک ادراک سیستمی پویا تعریف شود که به واسطه آن یادگیرنده می‌تواند با به‌خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد (مستن^۳، ۲۰۱۳: ۱۹۰). یکی دیگر از متغیرهایی که در زمینه تحصیلی بر آن توجه ویژه‌ای شده است ابراز وجود است (گاتمن و شین^۴، ۲۰۱۳: ۶۲) که به صورت 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^۵، ۲۰۱۴: ۱۳).

در خصوص شکل‌گیری پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود 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^۶، ۲۰۰۶: ۱۲۸). بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری و افزایش پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. مشکلات مربوط به پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد و بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد (محسن - پور، حجازی و کیامنش، ۲۰۰۶: ۱۹). یکی از مهم‌ترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه بازخوردهای معلمان هنگام ارزشیابی - های تکوینی به‌عنوان جزئی جدایی‌ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها است.

بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخ‌دهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده، تعریف شود (اسکات^۷، ۲۰۰۵: ۳۰۹). بازخورد می‌تواند به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی، نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود (دینهام^۸، ۲۰۰۵: ۹۳) که در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی (نوشتاری، شفاهی، تلاش‌محور و توانایی‌محور) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین^۹ (۱۹۹۵: ۷۵) تأکید شده است. چالمرز و گاردینر^{۱۰} (۲۰۱۵: ۶۲) معتقدند که بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی از بیشترین

۱. Gutmann & Shean
 ۲. Richardson
 ۳. Mastun
 ۴. Gutman & Shean
 ۵. Esteban & Martin
 ۶. Trotter & Roberts
 ۷. Scott
 ۸. Dinham
 ۹. Butler & Winne
 ۱۰. Chalmers & Gardiner

اهمیت برخوردار است. امتحانات و ارزشیابی‌های تکوینی بسیار سودمند و مؤثر هستند زیرا به خوبی آشکار می‌کنند که دانش‌آموز آنچه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند (ویلسون و زیگ^۱، ۲۰۱۶: ۱۶۸). سادلر (۲۰۱۰: ۸۲) 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^۲ و همکاران، ۲۰۱۷: ۱۴۰). فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند ایجاد پیوند مطلوب دانش‌آموز با مدرسه و ادراک مناسب از فضای آموزشی و ابراز وجود بهینه و همچنین افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز در غلبه بر موانع و شکست‌های تحصیلی دانش‌آموز ایفا می‌کند (آلونسو و پانادرو^۳، ۲۰۱۰: ۸۸؛ دیگناس و باتنر^۴، ۲۰۰۸: ۱۵۰ و زیمرمن و شانک^۵، ۲۰۱۱: ۲۶). 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، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود دانش‌آموزان باشد (کلیمووا^۶، ۲۰۱۵: ۱۴۵). 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 مؤثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود، مدیریت کند (لی و برنارد^۷، ۲۰۱۱: ۷۶). پژوهش‌ها درباره اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلم به صورت کتبی و کلامی به نتایج مثبت و گاه متناقضی رسیده‌اند (یوسفوند و همکاران، ۲۰۱۵: ۸۸؛ ژائو^۸ و همکاران، ۲۰۱۷: ۳۷؛ هان و هایلند^۹، ۲۰۱۵: ۳۲۶؛ کریپل و هندرسون – کینگ^{۱۰}، ۲۰۱۰: ۴۰؛ روجاس^{۱۱}، ۲۰۱۵: ۵۹؛ لویال^{۱۲}، ۲۰۱۰: ۱۵؛ موسک و گیلبوآ^{۱۳}، ۲۰۱۶: ۲۷ و تاویژن و بورگلین^{۱۴}، ۲۰۱۴: ۸۸).

ژائو و همکاران (۲۰۱۷: ۳۷) در مطالعه خود با عنوان ارزشیابی معنای تحصیل و پیوند با مدرسه در کلاس‌های درس ریاضی با توجه به تأثیر بازخوردهای کتبی معلمان در یک مطالعه مروری به این نتایج رسیدند که بازخوردهای معلمان در ارتقای سطح معنای تحصیل و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد. هان و هایلند (۲۰۱۵: ۳۲۶) در مطالعه خود به این نتیجه

^۱. Wilson & Czik
^۲. Richardson
^۳. Alonso & Panadero
^۴. Dignath & Buttner
^۵. Zimmerman & Schunk
^۶. Klimova
^۷. Li & Barnard
^۸. Zhao
^۹. Han & Hyland
^{۱۰}. Krypel & Henderson-King
^{۱۱}. Rojas
^{۱۲}. Loyola
^{۱۳}. Mosek & Gilboa
^{۱۴}. Tuvsesson & Borglin

رسیدند که معلمان در صورتی که بازخوردهای کتبی و کلامی مناسب با سطح درک دانش آموز و مرتبط با موضوع تدریس، ارائه کنند باعث ایجاد حس خوشحالی و شادکامی در آن‌ها می‌شوند و همین احساس خوشایند عاملی می‌شود برای اینکه در یادگیری بیشتر و بهتر، تلاش دوچندان بکنند و به عبارتی معنای تحصیل و ادراک از فضای آموزشی خود را در موفقیت بهینه جستجو کنند. این در حالی است که تاویژن و بورگلین (۲۰۱۴: ۸۸) در مطالعه خود با عنوان بررسی تأثیرات ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی به دانشجویان پرستاری 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 ابراز وجود در دانش‌آموزان بیانجامد به این خاطر که آنچه در ارائه بازخورد از طرف معلم و دریافت آن از طرف دانشجو مهم است درک دانش‌آموزان است نه محتوای بازخورد یا این که چگونه از طرف معلم ارائه می‌شود.

لویال (۲۰۱۰: ۱۵) نیز در مطالعه خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر میزان پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که بازخورد معلم متغیری اساسی و مؤثر بر میزان پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود است. 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 و به تبع آن سطح پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود را در خود افزایش دهند. از طرفی زمانی که دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی بالایی داشته باشند هنگام شکست تحصیلی، امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهند و همین عامل باعث می‌شود که سطح تلاش برای غلبه بر مشکلات و متعاقب آن میزان پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی در آن‌ها ارتقا یابد.

روش پژوهش:

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 معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین (۱۹۹۵: ۱۲۱) به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود. متغیرهای پیوند با مدرسه، ابراز وجود و ادراک از فضای آموزشی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول درس عربی زبان قرآن در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۴۰۳ تشکیل می‌دهند که برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای روش کار به این صورت بود که ابتدا از بین تمام مدارس متوسطه اول ناحیه شهرستان نور استان مازندران یک بین ۴ منطقه آموزش و پرورش، مدارس شهر نور به صورت تصادفی انتخاب شده است. در مرحله دوم از بین مدارس شهر نور دو مدرسه پسرانه انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب

شدند. نهایتاً این دو کلاس که جمعاً شامل ۴۰ دانش‌آموز (هر گروه ۲۰ نفر) می‌شدند، به‌طور تصادفی به گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند.

ابزار:

الف) مقیاس پیوند با مدرسه:

مقیاس حاضر دارای ۱۰ ماده و سه زیر مقیاس است که در سال ۲۰۰۹ توسط اسپرینگر و همکاران ساخته شده و خضری (۱۳۹۲: ۴۳) آن را به فارسی ترجمه کرده است. زاین ابزار از سه زیر مقیاس روابط حمایت‌گرانه مدرسه (۴ ماده)، پیوند دانش‌آموز با مدرسه (۴ ماده) و پیوند دانش‌آموز با معلم (۲ ماده) تشکیل شده است. نمره‌گذاری این ابزار در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) انجام می‌شود. خضری (۱۳۹۲) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده است. برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۵: ۵۹) نیز پایایی کل ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند.

ب) ادراک از فضای آموزشی:

برای سنجش ادراک از محیط کلاس درس از پرسشنامه ۵۶ سؤالی "در این کلاس چه می‌گذرد"؛ که دارای ۷ خرده مقیاس شامل وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف) تدوین گردیده است. نمره‌گذاری این ابزار در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) انجام می‌شود. توسط فراسر، مک رویی و فیشر^۱ (۱۹۹۶: ۲۹۴) استفاده شد. در ایران نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) این ابزار را اعتباریابی کرده و روایی آن را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین آن‌ها، پایایی این ابزار را در تمامی زیر مقیاس‌ها قابل قبول (۰/۸۴ تا ۰/۹۰) گزارش کرده‌اند.

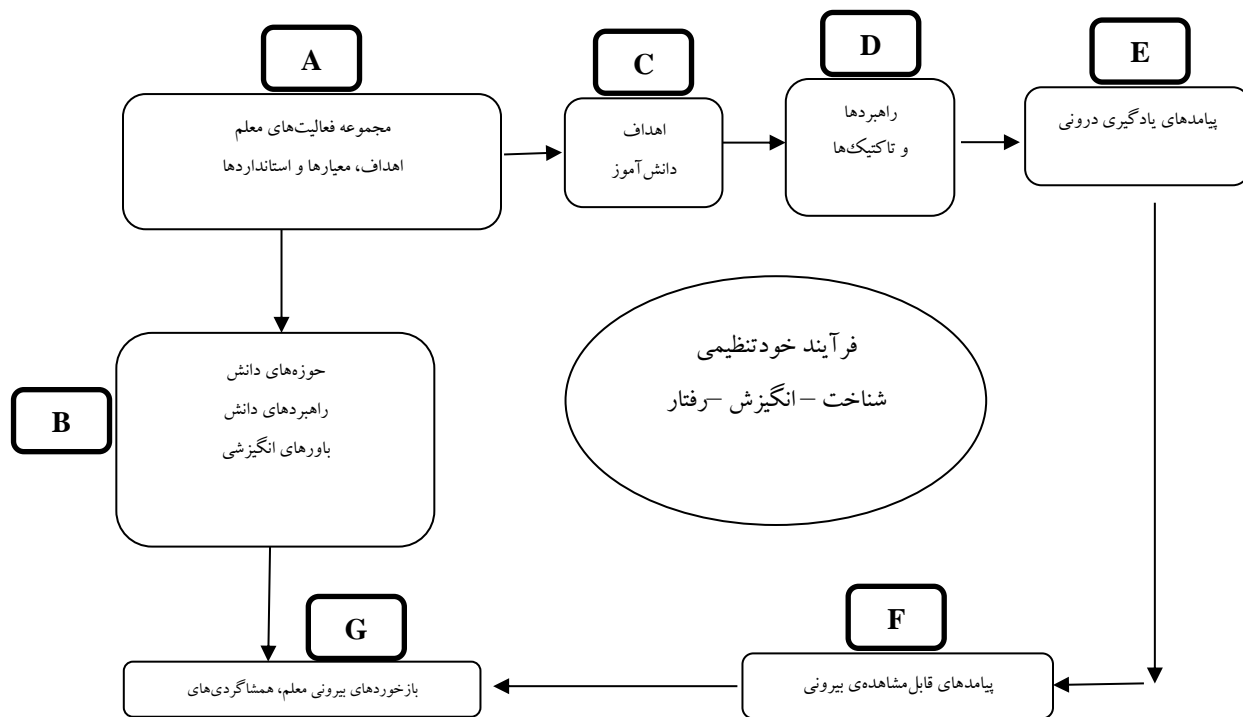
ج) مقیاس ابراز وجود:

این پرسشنامه در سال ۱۹۷۵ توسط گمبریل و ریچی^۲ ساخته شده و دارای ۴۰ ماده است. این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (خیلی زیاد: ۵، زیاد: ۴، متوسط: ۳، کم: ۲، خیلی کم: ۱) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس سؤالاتی از قبیل توانایی رد کردن تقاضا، بیان احساسات، شروع و پایان دادن به ارتباط، پاسخ دادن به انتقاد، پذیرفتن محدودیت‌های خود مطرح می‌کند که نمره بالا به معنای ابراز وجود بیشتر و نمره پایین نشان‌دهنده ابراز وجود کمتر است. روایی سازه این مقیاس با روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش شده و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (پیری، ۱۳۸۳: ۸۶).

د) مدل بازخوردی اصلاحی باتلر و وین (۱۹۹۵) (اقتباس از یوسفوند و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۸)

^۱. Fraser, McRobbie & Fisher

^۲. Gambrill & Richey



- مرحله اول: معلم در ابتدای کلاس یک سری اهداف و معیارهایی که دانش‌آموزان 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 راهنماهای رسیدن به این اهداف مشخص می‌کند.
 - مرحله سوم: معلم شیوه‌هایی (روش مطالعه) را که دانش‌آموزان برای خود دارند تا به اهداف برسند مشخص می‌کند.
 - مرحله چهارم: معلم راهنماهایی که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف به کار می‌گیرند مشخص می‌کند.
 - مرحله پنجم: معلم پیامدهای یادگیری درونی را در دانش‌آموزان مشخص می‌کند (اینکه آیا دانش‌آموزان از یادگیری لذت می‌برند یا خیر؟)
 - مرحله ششم: معلم پیامدهای قابل مشاهده بیرونی (رفتاری و عملکردی) یادگیری را برای دانش‌آموزان مشخص می‌کند.
 - مرحله هفتم: انجام ارزشیابی تکوینی و ارائه بازخورد از طرف معلم به دانش‌آموزان (معلم بازخوردهایی را درباره نحوه عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه می‌دهد. این بازخوردها علاوه بر این که جنبه اطلاعاتی دارد باعث تجدیدنظر دانش‌آموزان در زمینه نحوه استفاده از راهنماهای 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:

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

جلسه دوم: ارائه توضیحات روشن و رسا مبنی بر این که عملکرد مناسب برحسب 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

جلسه 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 و کتبی مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 درمی‌آورد (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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

تکوینی از محتوای جلسه قبل و ارائه نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در قالب بازخوردهای کلامی و کتبی مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 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 مبتنی بر مدل باتلر و وین.

جلسه 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 و کتبی مبتنی بر مدل باتلر و وین.

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 عربی زبان قرآن 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.

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.

یافته‌های پژوهش:

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

متغیرها	گروه گواه		گروه آزمایش		موقعیت
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
ادراک از فضای آموزشی	انحراف	۱۵/۲۵	انحراف	۱۴/۱۵	۱۷۱/۲۰
	میانگین	۱۶۹/۴۵	میانگین	۱۶۹/۴۵	
پیوند با مدرسه	انحراف	۵/۲۱	انحراف	۵/۵۶	۳۳/۳۲
	میانگین	۳۳/۳۲	میانگین	۳۳/۶۵	
ابراز وجود	انحراف	۱۲/۲۵	انحراف	۱۲/۱۵	۱۰۰/۳۴
	میانگین	۱۰۰/۳۴	میانگین	۱۰۲/۷۲	

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ مشخص است که میانگین متغیرهای ادراک از فضای آموزشی، پیوند با مدرسه و ابراز وجود در پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش قابل‌ملاحظه‌ای داشته است. از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چندمتغیره منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف است. این بررسی روی متغیرهای پژوهش انجام شد.

جدول ۲: آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	گروه	کولموگروف - اسمیرنوف (K-S)	سطح معنی‌داری
پیوند با مدرسه	کنترل	۰/۹۵	۰/۳۰۱
	آزمایش	۰/۷۲	۰/۲۴۵
ادراک از فضای آموزشی	کنترل	۰/۵۷	۰/۱۹۶
	آزمایش	۰/۴۴	۰/۱۲۴
ابراز وجود	کنترل	۰/۷۹	۰/۲۵۰
	آزمایش	۰/۹۶	۰/۳۱۵

همان‌طور که از یافته‌های جدول ۲ استنباط می‌شود، از آن‌جا که سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده در آزمون K-S، در متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ است، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری دارای توزیع نرمال است 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، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. قبل از به‌کارگیری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره 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، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود در گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون M باکس استفاده شد.

جدول ۳: نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس

مؤلفه	BOXES M	F	معنی‌داری
پیوند با مدرسه	۷/۶۴۲	۱/۹۱۸	۰/۵۳۱
ادراک از فضای آموزشی	۶/۸۴۱	۱/۳۴۱	۰/۴۷۱
ابراز وجود	۶/۲۵۸	۱/۰۰۵	۰/۴۲۰

جدول ۳ نشان می‌دهد سطح معناداری $p > 0.05$ است که گویای آن است شرط همگنی ماتریس واریانس - کواریانس برای مؤلفه‌های پیوند با مدرسه ($F = 1/918$ و $p > 0.05$)، ادراک از فضای آموزشی ($F = 1/341$ و $p > 0.05$) و ابراز وجود ($F = 1/005$ و $p > 0.05$) به خوبی رعایت شده است. برای تعیین معنی‌داری اثر گروه بر مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۴ گزارش شده است:

جدول ۴: نتایج آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیره

مؤلفه	آزمون	ارزش F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی اثر	سطح معنی‌داری	مجذور ایتا
پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود	لامبدای ویلکز	۰/۷۰۵	۸/۰۱۲	۷۶	۰/۰۰۱	۰/۱۶۳

نتایج آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از خرده مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود ($F = 8/012$ و $p > 0.001$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود در گروه‌های موردپژوهش نیز از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها

متغیرها	F	df _۱	df _۲	سطح معنی‌داری
پیوند با مدرسه	۱/۳۵۱	۱	۷۸	۰/۶۵۳
ادراک از فضای آموزشی	۱/۷۲۱	۱	۷۸	۰/۸۹۱
ابراز وجود	۱/۰۰۵	۱	۷۸	۰/۵۴۸

نتایج جدول ۵ گویای آن است که واریانس‌های مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود 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 است به این معنا که فرض صفر مبنی بر ناهمبسته 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 ۶: تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات بازخوردهای اصلاحی بر پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
------------	--------------	----	----	----	---	---------------	----------

۰/۱۹	۰/۰۱	۷/۰۲	۲۲۵/۳۰	۲	۵۵۰/۶۰	پیوند با مدرسه	گروه
			۳۴/۸۶	۵۷	۱۹۸۷/۲۴	پیوند با مدرسه	خطا
۰/۲۴	۰/۰۱	۱۲/۲۲	۳۹۹/۲۸	۲	۷۹۸/۵۶	ادراک از فضای آموزشی	گروه
			۴۸/۹۰	۵۷	۲۷۸۷/۶۵	ادراک از فضای آموزشی	خطا
۰/۲۱	۰/۰۱	۹/۰۱	۳۴۴/۷۶	۲	۶۸۹/۵۲	ابراز وجود	گروه
			۳۶/۹۲	۵۷	۲۱۰۴/۹۶	ابراز وجود	خطا

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر پیوند با مدرسه، ادراک از فضای آموزشی و ابراز وجود دانش‌آموزان پسر از نظر آماری معنی‌دار است ($P=0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی 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 (یوسف‌وند و همکاران، ۲۰۱۵: ۸۸؛ ژائو^۱ و همکاران، ۲۰۱۷: ۳۷؛ هان و هایلند^۲، ۲۰۱۵: ۳۲۶؛ کریپل و هندرسون - کینگ^۳، ۲۰۱۰: ۴۰؛ روجاس^۴، ۲۰۱۵: ۵۹؛ لویال^۵، ۲۰۱۰: ۱۵؛ موسک و گیلبوآ^۶، ۲۰۱۶: ۲۷ و تاویژن و بورگلین^۷، ۲۰۱۴: ۸۸) همسو و با نتیجه مطالعه تاویژن و بورگلین (۲۰۱۴: ۱۵) 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 اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با بهره‌گیری از یک خود کارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتمادبه‌نفس زمینه را برای ارتقای ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک مطلوب از فضای آموزشی فراهم می‌آورد.

از جمله دلایل دیگری که برای تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که ارائه بازخورد نوشتاری مؤثر به دانش‌آموزان، صرف‌نظر 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؛ بنابراین، به خاطر توان انگیزشی بازخوردهای نوشتاری در کلاس درس نسبت به عملکرد

^۱. Zhao
^۲. Han & Hyland
^۳. Krypzel & Henderson-King
^۴. Rojas
^۵. Loyola
^۶. Mosek & Gilboa
^۷. Tuvsesson & Borglin

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 که همین عاملی می‌شود تا سطح ابراز وجود نیز ارتقا پیدا کند.

تبیین دیگر برای یافته‌های مطالعه حاضر این است که معلم زمانی که روی برگه‌های امتحانی به‌طور کلی و مبتنی بر اصول بازخوردی توضیح داده‌شده به دانش‌آموز بازخورد می‌دهد، باعث افزایش درک دانش‌آموز از نقاط ضعف و آگاهی او می‌شود. این آگاهی باعث واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر شدن دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود است.

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 فرآیندهای انگیزشی و رفتاری، فرآیندهای 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 به‌نوبه‌ی خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و بیشتر و توأم با استرس، می‌شود و نهایتاً ابراز وجود، پیوند با مدرسه و ادراک از فضای آموزشی در دانش‌آموز افزایش می‌یابد.

منابع و مأخذ:

- Alonso.T., & Panadero. E.(۲۰۱۰). Effect of self-assessment scripts on selfregulation and learning.In *fancia y Aprendizaje*. ۳۳ (۳), ۳۸۵- ۳۹۷
- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K. E., & Klein, D. (۲۰۱۶). *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 ۷ October ۲۰۱۶.*
- Benard, B. (۱۹۹۸). *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. (۱۹۹۹). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (۱۹۹۵). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*. ۶۵(۳), ۲۴۵-۲۸۱.
- Chalmers, D., & Gardiner, D.(۲۰۱۵). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation, Volume ۴۶, September ۲۰۱۵, Pages ۸۱-۹۱*
- Dignath, C. & Buttner, G. (۲۰۰۸).. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Meta cognition and Learning*. ۳, ۲۳۱-۲۶۴.
- Dinham, S. (۲۰۰۵). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*. ۵۱(۳), ۲۶۳-۲۷۵
- Esteban, M. S., & Martin, A. S. (۲۰۱۴). Beyond Compulsory Schooling: Resilience and Academic Success of Immigrant Youth and Learning a second language *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume ۱۳۲, ۱۵ May ۲۰۱۴, Pages ۱۹-۲۴.*
- Ghimire, J. (۲۰۱۳). Meaning of Education in the Bhagavad Gita. *Journal of Education and Research*. March ۲۰۱۳, Vol. ۳, No. ۱, pp. ۶۵-۷۴
- Gutman, T. M. Shean, F.T (۲۰۱۲). *Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville
- Han, Y., & Hyland, F.(۲۰۱۵). Exploring learner engagement with written and verbal corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing, Volume ۳۰, December ۲۰۱۵, Pages ۳۱-۴۴*

- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (۲۰۰۶). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. Volume ۹. ۱۹۵- ۲۲۱.
- Henderson-King, D. & N. M. Smith. (۲۰۰۶). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*. ۹. ۱۹۵- ۲۲۱.
- Hier, B. O., & Eckert, T. L. (۲۰۱۶). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, Volume ۵۶, June ۲۰۱۶, Pages ۱۱۱-۱۳۱*
- Iida, A.(۲۰۱۶). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners' ability to express and communicate deeply traumatic events in poetic form. *System, Volume ۵۷, April ۲۰۱۶, Pages ۱۲۰-۱۳۳*
- Issazadegan, A., Hasani, M., & Ahmadian, L. (۱۳۸۸). Students' meaning of education and culture, ۲ (۷), ۱۶۵-۱۴۷.(persian)
- Janssen, E. M., Ven, S. H.G., Hoogmoed, A. H., & Leseman, P. P.M. (۲۰۱۷).The effect of anticipated achievement feedback on students' semantic processing as indicated by the N۴۰۰ cloze effect. *Learning and Instruction, Volume ۴۷, February ۲۰۱۷, Pages ۸۰-۹۰*
- Jeong, H., Sugiura, M., Suzuki, W., Sassa, Y., Hashizume, H., & Kawashima, R.(۲۰۱۶). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia, Volume ۸۴, April ۲۰۱۶, Pages e۲-e۱۲*
- Klimova, B. (۲۰۱۵). 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 ۱۹۷, ۲۵ July ۲۰۱۵, Pages ۵۴۹-۵۵۳*
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (۲۰۱۰). Stress, coping styles, Feedback, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education*. September ۲۰۱۰, Volume ۱۳, Issue ۳, pp ۴۰۹-۴۲۴.
- Li, J., & Barnard, R.(۲۰۱۱). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing, Volume ۱۶, Issue ۲, April ۲۰۱۱, Pages ۱۳۷-۱۴۸*
- Li, L. (۲۰۱۶). 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 ۲۸ September ۲۰۱۶.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (۲۰۱۶). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside

- the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology, Volume ۴۶, July ۲۰۱۶, Pages ۲۲-۳۳.*
- Loyola, M. F. (۲۰۱۰). 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. (۲۰۱۷). 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 ۴۱, February ۲۰۱۷, Pages ۵۰-۶۹*
 - Mastun, Y. (۲۰۱۳). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today, Volume ۳۸, March ۲۰۱۶, Pages ۲۹-۳۵.*
 - Milne, T., Creedy, D. K., & West, R. (۲۰۱۶). Integrated systematic review on educational strategies, Learning a second language that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today, Volume ۳۶, January ۲۰۱۶, Pages ۳۸۷-۳۹۴.*
 - Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, AR. (۲۰۰۶). 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, (۵) ۱۶, ۹-۳۴. (persian)*
 - Mosek, A. A., & R. Gilboa, B. D. (۲۰۱۶). Integrating art in psychodynamic-narrative group work teacher feedback to promote the resilience of caring professionals. *The Arts in Psychotherapy, Volume ۵۱, November ۲۰۱۶, Pages ۱-۹*
 - Qureshi, M. A. (۲۰۱۶). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition *System, Volume ۶۰, August ۲۰۱۶, Pages ۱۴۷-۱۶۰.*
 - Richardson, J. T., Shah, E. M., & Nair, C. S. (۲۰۱۷). Student Feedback: Shifting Focus From Evaluations to Staff Performance Reviews. *Measuring and Enhancing the Student Experience, ۲۰۱۷, Pages ۲۱-۳۶*
 - Richardson, S. T. (۱۹۹۰). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry, ۵۲, (۲۹۱).*
 - Rojas, L. F. (۲۰۱۵). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *Gist Education and Learning Research Journal. issn ۱۶۹۲-۵۷۷۷. no. ۱۱, (July - december) ۲۰۱۵. pp. ۶۳-۷۸.*

- Sadler, D.R. (۱۹۸۹) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, ۱۸, ۱۱۹-۱۴۴.
- Sadler, D.R. (۲۰۱۰). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. ۳۵, (۵), ۵۳۵- ۵۰
- Scott, C. (۲۰۰۵) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*. ۲۷(۱), ۲۸-۳۰.
- Trotter, E. & C. A. Roberts. (۲۰۰۶). Enhancing the Early Student Experience. *Higher Education Research and Development*. ۲۵(۴). ۳۷۱- ۳۸۶.
- Tuveson, H., & Borglin, G. (۲۰۱۴). The challenge of giving written thesis feedback to nursing students. *Nurse Education Today*, Volume ۳۴, Issue ۱۱, November ۲۰۱۴, Pages ۱۳۴۳- ۱۳۴۵
- Wilson, J., & Czika, A. (۲۰۱۶). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, Volume ۱۰۰, September ۲۰۱۶, Pages ۹۴-۱۰۹
- Yoshida, L., & Kurita, K. (۲۰۱۶). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work. *Procedia Computer Science*, Volume ۹۶, ۲۰۱۶, Pages ۱۴۵۴-۱۴۶۲
- Yousefvand, M., Sarami, Gh., Kadivar, P., & Eshrati, A. (۲۰۱۵). 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 ۱۰, Issue ۱, Pages ۶۰ to ۷۵.[persian]
- Yousefvand, M., Ghazanfari, F., Hasanvand, B., & Shmsifar, M. (۲۰۱۶). Feedback and learning variables: from science to practice. Tabriz: Akhtar publications. Book.[persian]
- Zhao, X., Heuvel-Panhuizen, M. V. D., Veldhuis, M. (۲۰۱۷). 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 ۱۳ January ۲۰۱۷.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (۲۰۱۱). Handbook of self- regulation of learning and performance. New York: Routledge.