

اثربخشی بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی معلمان طی ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان پسر

مهدی یوسف‌وند^۱، عزت‌اله قدم‌پور^{۲*}، سبحان ملکی^۳، پیمان پادروند^۴ و هومن رجبی^۵

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۵. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

نظام تعلیم و تربیت همانند سایر نظام‌ها، دارای اصول و ویژگی‌های خاص خود است. از ویژگی‌های اساسی و لاینفک آن، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارائه بازخوردهای سودمند می‌باشد که به واسطه آن می‌توان به تحقق اهداف آموزش و از جمله زبان‌آموزی پرداخت. هدف پژوهش بررسی اثربخشی بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی معلمان طی ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان هیجانات تحصیلی (یادگیری و درسی) دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه شهر خرم‌آباد بود. روش پژوهش نیمه‌تجربی مبتنی بر پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. تعداد ۴۰ نفر نمونه پژوهش به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند. جمع‌آوری داده‌ها به وسیله پرسش‌نامه هیجانات تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) انجام شد. داده‌ها با روش تحلیل کواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری، تحلیل شدند. نتایج تحلیل کواریانس مبین تفاوت معنی‌دار بین دو گروه بود بنابراین ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین می‌تواند اثربخش باشد.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹
بهار و تابستان ۱۳۹۸
صص: ۳۷-۴۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۱۷

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 1, Serial 29

Spring & Summer
2019

pp.: 37-49

کلیدواژه‌ها: بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی، ارزشیابی تکوینی، هیجانات تحصیلی.

*Email: eghadampour@yahoo.com

مقدمه

جوامع گوناگون بر اساس نیازهایشان از زوایای گوناگون به مطالعه زبان دوم پرداخته‌اند [۱]. در عصر کنونی زندگی گسترده‌تر شده و انسان ناگزیر است جهت دستیابی و برقراری ارتباط با جوامع مختلف به یادگیری زبان مربوط به آن جوامع روی بیاورد [۲]. برخی از این زبان‌ها از جمله زبان انگلیسی، هندی، بنگالی، روسی و عربی زبان‌های زنده دنیا هستند که تعداد بسیار زیادی از افراد در جامعه جهانی با این زبان‌ها تکلم می‌کنند [۳] و لذا یادگیری این دسته از زبان‌ها ضروری‌تر و کاربردی‌تر می‌باشد. بنابراین در مطالعه حاضر بر زبان انگلیسی به عنوان یک زبان زنده، آموزش آن و افزایش هیجانات پیشرفت تحصیلی در یادگیری این زبان تاکید شده است. بعضی از مطالعات نشان داد است که بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی ضعیف عمل می‌کنند، 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 برای یادگیری بهتر زبان انگلیسی در آینده می‌شود [۴]. از جمله چالش‌های پیش‌روی نظام‌های آموزشی مواجهه با دانش‌آموزانی است که به دلایل مختلف در خطر افت تحصیلی و تجربه هیجانات منفی، قرار دارند [۵].

ناکامی، ناامیدی، دلزدگی و ضعف در عملکرد بهینه دانش‌آموزان پیرامون یادگیری زبان انگلیسی، به صورت کلی باعث کاهش میزان هیجانات تحصیلی [۶] می‌شود، و همین هیجانات تحصیلی کاهش یافته دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی عاملی است برای این‌که دانش‌آموزان سراغ یادگیری زبان انگلیسی نروند و یا از تلاش مجدد برای ارتقای عملکرد خود در یادگیری این زبان دست بکشند [۷]. هیجان‌های پیشرفت تحصیلی را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی‌تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین، تعریف کرد؛ برای مثال هیجان‌های پیشرفت حالت (اضطراب امتحان که پیش از امتحان تجربه می‌شود). به دیگر سخن، می‌توان آن‌ها را به عنوان هیجان‌های عادی و تکراری که نوعاً توسط شخص و در رابطه با فعالیت‌ها و نتایج پیشرفت تجربه شده‌اند، تعریف کرد [۸]. مشخصه‌ای که هیجان‌های پیشرفت را حالت از هیجان‌های پیشرفت صفت متمایز می‌کند، کلیت موقتی بودن آن‌ها در برابر کلیت موقعیتی بودن دیگری است. به همین دلیل، ویژگی هیجان‌های پیشرفت می‌تواند موقعیت ویژه را نیز شامل شود؛ برای مثال، ویژگی هیجان صفت که

به ریاضیات ارتباط دارد، به احساسات هیجانی عادی و تکراری که در شرایط و موقعیت‌های مربوط به ریاضیات تجربه می‌شوند، وابسته است. دیدگاه‌های کنونی روانشناسی هیجان، ارزیابی‌های مرتبط به فرد و موقعیت را به عنوان تعیین کننده‌های حیاتی هیجان‌های انسان بر می‌شمارند [۹]. اگر بخواهیم از زاویه تربیتی و تحصیلی به مسئله بنگریم، باید اذعان کنیم که این ارزیابی‌ها مهم هستند، زیرا می‌توانند رابط عوامل موقعیتی فرض شوند و در پرورش هیجان‌ها، نقشی مثبت و مؤثر ایفا کنند. برخی از ابعاد و جنبه‌های ارزیابی، که برای توصیف هیجان‌های انسان پیشنهاد شده است عبارتند از: ظرفیت تطابق هدف، انتظار و احتمال، کنترل‌پذیری و پتانسیل مقابله، خود علتی در برابر معلول دیگران بودن و فهم و شناخت رویدادهای برانگیزاننده‌ی هیجان و همچنین بازخوردهایی که از بیرون دریافت می‌شود [۱۰]. هیجان پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی می‌تواند به صورت یک توانایی سیستمی پویا شود که بواسطه آن یادگیرنده می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری زبان انگلیسی برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد [۱۱].

مطالعات نشان داده‌اند که بیشتر دانش‌آموزان هنگام حضور در کلاس‌های یادگیری زبان انگلیسی، احساسات و نگرش‌های خاص خود دارند، به طوری که همین احساس اولیه عملکرد تحصیلی و انگیزش آن‌ها را برای یادگیری بهتر، تحت تأثیر قرار می‌دهد [۱۲]. بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش هیجانات پیشرفت تحصیلی مرتبط با آن، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان در این درس وجود دارد. مشکلات مربوط به یادگیری زبان انگلیسی یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی، منفی‌گرایی و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد، در مقابل مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد و بازخورد معلمان نشأت می‌گیرد [۱۳]. یکی از مهمترین مشکلات برون‌شخصی، روش ارائه بازخوردهای معلمان هنگام ارزشیابی‌های تکوینی به عنوان جزئی جدایی ناپذیر از روند آموزش و تدریس آن‌ها می‌باشد.

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از فاکتورهایی که همواره با کیفیت تدریس معلم در ارتباط است فرآیند ارزشیابی است [۱۴]، هرچند برخی پژوهشگران چهار بعد اساسی تدریس اثربخش را علاقه، مشخص بودن، سازماندهی و جو مثبت کلاسی ذکر کرده‌اند [۱۵].

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 [۱۶]. جانسن اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظام‌دار اجرا و بکارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان به قصد گردآوری آنگونه اطلاعات و داده‌هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند [۱۷]. رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند، آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه، رویکرد انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخوردهای مناسب است [۱۸]. پژوهش در زمینه بازخورد در ابتدا به نظریه‌های رفتارگرایی از قبیل ثرندایک و اسکینر مربوط می‌شود [۱۹]. هاپر و اکرت از بازخورد آگاهانه به عنوان یک تقویت نام برده‌اند [۲۰]. در دهه ۱۹۷۰ تئوری پردازش اطلاعات در مفهوم بازخورد تحولی بنیادین ایجاد کرد. بر طبق این تئوری، خطاها یک منبع مهم اطلاعاتی درباره پردازش شناختی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که می‌توانند معلمان را در فرایند یاددهی و یادگیری یاری کنند [۲۱]. بازخورد معلم می‌تواند به صورت نحوه پاسخدهی معلم به عملکرد، نگرش و رفتار دانش‌آموزان در راستای هدف‌های آموزشی مشخص شده، تعریف شود [۲۲]. بازخورد می‌تواند به شکل‌های گوناگونی نظیر بازخورد اصلاحی، نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تایید گفته‌های دانش‌آموز، تشویق و انتقاد اعمال شود [۲۳]. که در این پژوهش بر بازخوردهای اصلاحی (نوشتاری و شفاهی) معلم بر اساس مدل بازخورد اصلاحی باتلر و وین تاکید شده است [۲۴]. چالمرز و گاردینر [۲۵] معتقدند که بازخورد در فرایند ارزشیابی تکوینی از بیشترین اهمیت برخوردار است. امتحانات و ارزشیابی‌های تکوینی بسیار سودمند و موثر هستند زیرا به خوبی آشکار می‌کنند که دانش‌آموزان چه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند [۲۶]. سادلر [۱۴] 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 به جای این‌که با ناامیدی از رسیدن به موفقیت دست بکشند، برای غلبه بر آن‌ها تلاش کنند [۲۷]. فراوانی و مناسب بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرایند تاب-آوری و افزایش توان و انگیزه دانش‌آموز در غلبه بر موانع و

شکست‌های تحصیلی دانش‌آموز ایفا می‌کند [۲۸، ۲۹، ۳۰]. بازخورد در ارزشیابی‌های تکوینی یکی از ویژگی‌های اساسی و تاثیر گذار است که باعث بهبود فرایند تدریس و یادگیری می‌شود و علاوه بر این می‌تواند یکی از روش‌های مفید برای بالا بردن سطح معنای تحصیل و کاهش فشار روانی دانش‌آموزان باشد [۳۱]. این خواسته‌ها ممکن نمی‌گردد جز این‌که یادگیرنده در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را دریافت کند تا بر اساس آن به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت‌های خود آگاه گردیده و در مهندسی جریان یادگیری، جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت‌های خود را بر اساس نقش موثری که در سرنوشت خود ایفا می‌کند، در راستای رسیدن هر چه بیشتر به تاب‌آوری و معنای تحصیلی مدیریت کند [۳۲].

پژوهش‌ها درباره اثربخشی بازخوردهای اصلاحی معلم به صورت کتبی و کلامی به نتایج مثبت و گاه متناقضی رسیده‌اند [۶، ۱۹، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸]. در مطالعه‌ای با عنوان ارتباط بین هیجانات تحصیلی و بازخوردهای مثبت، منفی و اصلاحی این نتیجه بدست آمد، چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی مثبت، منفی و اصلاحی به شکل دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش هیجانات تحصیلی مثبت از قبیل امیدواری و لذت دانش‌آموزان کمک کند. استدلال پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند و بر این اساس دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این‌که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی خود برخورد کنند. بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آن‌ها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان هیجانات تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود [۳۳].

در مطالعه‌ای دیگر با عنوان بررسی تاثیر بازخوردهای اصلاحی فوری مبتنی بر تکنولوژی بر تغییر نگرش، هیجان و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان این نتیجه بدست آمده است که معلمان در صورتی که بازخوردهای کتبی و کلامی مناسب با سطح درک دانش‌آموز و مرتبط با موضوع تدریس و به صورت فوری، ارائه کنند باعث ایجاد حس خوشحالی و شادکامی در آن‌ها می‌شوند و تغییر نگرش آن‌ها می‌شوند. از دیگر نتایج مطالعه آنها این بود که بازخوردهای مبتنی بر

روش پژوهش

این پژوهش به صورت نیمه تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش بازخوردهای کتبی - کلامی معلم مبتنی بر مدل باتلر و وین به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود که سطوح آن بازخورد کتبی - کلامی مبتنی بر مدل باتلر و وین و بازخورد سنتی است. متغیرهای هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری و هیجانات تحصیلی مربوط به درس به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده‌اند. همچنین نحوه کنترل متغیرهای مداخله‌گر در آزمایش در جدول زیر ارائه شده است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه

آماري این پژوهش، از کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌شد که برای انتخاب اعضای نمونه از جامعه مربوطه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به عنوان یک قاعده کلی تعداد نمونه باید در حدود چهار یا پنج برابر تعداد متغیرهای مورد استفاده باشد. این نسبت تا حدودی محافظه کارانه است. در بسیاری از مواقع محقق مجبور است تا با نسبت ۲ به ۱ نیز به تحلیل عاملی بپردازد. علاوه بر این نقطه برش اندازه شاخص کای ام برای کفایت نمونه‌گیری ۰/۶ بیان شده است، یعنی اگر شاخص کای ام بالاتر از ۰/۶ باشد، ملاک کفایت نمونه‌گیری برآورد شده است و اگر پایین تر از ۰/۶ باشد به این معنی است که ملاک کفایت نمونه‌گیری برآورد نشده است [۳۸]. شاخص کای ام ۱ در مطالعه حاضر ۰/۸۵ بدست آمد که نشان‌دهنده کفایت بالای حجم نمونه می‌باشد.

روش اجرا: در روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای روش کار

به این صورت بود که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش شهر خرم‌آباد (ناحیه یک و ناحیه دو) یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد (ناحیه ۲ انتخاب شد)، در مرحله دوم از میان دبیرستان‌های پسرانه ناحیه مربوطه، ۲ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. در مرحله آخر از بین دو کلاس انتخاب شده که جمعا شامل ۴۰ دانش‌آموز (هر گروه ۲۰ نفر) می‌شدند، به طور تصادفی ساده یک کلاس به گروه آزمایش و یک کلاس به گروه کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش و کنترل در یک بازه ۱۲ جلسه‌ای (سه ماهه) مورد مطالعه قرار گرفتند.

تکنولوژی که به صورت فوری به دانش آموز ارائه می‌شود باعث می‌شود که دانش‌آموز هم نگرش مثبتی نسبت به ادامه یادگیری داشته باشد و هم اینکه در زمینه پیشرفت تحصیلی درگیری بیشتری با موضوع یادگیری داشته باشد. آخرین نتیجه این مطالعه آن بود، دانش‌آموزانی که بازخورد اصلاحی فوری دریافت می‌کردند هیجانات تحصیلی بیشتری از قبیل امیدواری، لذت، امید و غرور را تجربه می‌کردند [۳۴].

نتایج مطالعات همچنین نشان داده است که بازخوردهای معلمان در ارتقای سطح هیجانات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی دارد. از دیگر نتایج مطالعه آنها این بود که بازخوردهای یکی از مهمترین ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری معلمان در کلاس درس نحوه ارائه بازخوردهای اصلاحی می‌باشد که همین عامل باعث ارتقای هیجانات تحصیلی مثبت همانند لذت و امیدواری و کاهش هیجانات تحصیلی منفی همانند اضطراب تحصیلی و نگرانی و شرم، می‌شود [۳۵]. این در حالی است که تاویژن و بورگلین [۳۶] در مطالعه خود با عنوان بررسی تاثیرات 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 و پشتکار در دانشجویان بیانجامد به این خاطر که آن چه در ارائه بازخورد از طرف معلم و دریافت آن از طرف دانشجو مهم است درک دانشجویان است نه محتوای بازخورد یا این که چگونه از طرف معلم ارائه می‌شود. روجاس [۳۷] در مطالعه خود با عنوان عوامل موثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه به این نتیجه دست یافت که متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، حمایت والدین، بازخوردهای اصلاحی و سازنده معلم، اعتماد به نفس، مثبت اندیشی و انگیزش بالا از جمله مهمترین پیش‌بینی کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی هستند.

سوال‌های پژوهش

۱. آیا ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان پسر در درس زبان انگلیسی می‌شود؟
۲. آیا ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس دانش‌آموزان پسر در درس زبان انگلیسی می‌شود.

¹ KMO

جدول ۱. متغیرهای مداخله‌گر احتمالی و نحوه کنترل آن‌ها در پژوهش حاضر

| عوامل احتمالی تهدید کننده روایی | نحوه کنترل عوامل تهدید کننده روایی، در مطالعه حاضر |
|---------------------------------------|--|
| عامل تاریخ | این عامل به این صورت کنترل شد که به معلمان انتخاب شده برای شرکت در پژوهش گفته شد که از ارائه‌ی هر روش دیگری در دادن بازخورد به جز روشی که چگونگی در پکیج آموزشی ذکر شده بود خودداری کنند |
| عامل زمان | در این پژوهش برای کنترل عامل زمان، گروه آزمایش با گواه مقایسه شده است |
| وسایل اندازه‌گیری | در این پژوهش از ابزار معتبر با پایایی و روایی خارجی و داخلی مناسب، استفاده شد |
| بازگشت آماری | در پژوهش حاضر این عامل با انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و گمارش تصادفی آن‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه، کنترل شده است |
| تمایلات و تعصبات گزینش | در پژوهش حاضر آزمودنی‌ها به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی ساده در گروه‌های آزمایش و گواه گوارده شدند. |
| اثراثرات آزمودنی‌ها | در این پژوهش افت آزمودنی نداشتیم. |
| پیش-آزمون | در این پژوهش با استفاده از مقایسه گروه آزمایشی با گروه کنترل، اثر پیش آزمون اندازه‌گیری شده است. |
| گزینش آزمودن- های ناهمگون | در این پژوهش آزمودنی‌ها به شکل تصادفی انتخاب شده‌اند |
| ترتیب زمانی علی | در این پژوهش ترتیب زمانی رعایت شده است. ابتدا متغیر مستقل ارائه و سپس اثرات آن بر وابسته اندازه‌گیری شده است. |
| پراکنش رفتارها یا تقلید رفتارها | در پژوهش حاضر برای کنترل این عامل آزمودنی‌های گروه-های آزمایش و کنترل از مدارس مختلفی انتخاب شده‌اند و لذا هیچ ارتباطی بین گروه‌های آزمایش و کنترل صورت نگرفته است. |
| رقابت جبرانی | در این پژوهش این مورد کنترل شده است. به این صورت که گروه‌های آزمایش و کنترل در یک مدرسه نبودند و لذا به همین علت دانش‌آموزان از نحوه دریافت بازخورد در گروه آزمایش بی اطلاع بودند. |
| دلسردی گروه گواه | این عامل نیز به این خاطر که گروه کنترل از نحوه آزمایش و ارائه بازخورد به گروه آزمایش بی اطلاع بودند کنترل شده است. |
| انتخاب اختلافی | این عامل با انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها کنترل شده است. |
| تحلیل آماری | در پژوهش حاضر از معتبرترین روش‌های آماری متناسب با فرضیه‌ها استفاده شده است. |
| سوگیری پژوهشگر | این عامل به این صورت کنترل شده است که پژوهشگر درباره هدف اصلی پژوهش و یا رسیدن به نتیجه خاصی هیچ گونه مطالبی را در کلاس ذکر نکرده است. |

ابزار گردآوری داده: پرسش‌نامه هیجانات تحصیلی:

سازنده این پرسش‌نامه پکران و همکاران [۳۹] می‌باشند. این پرسش‌نامه دارای ۱۵۵ سوال بوده و هدف آن ارزیابی هیجان‌های تحصیلی از ابعاد مختلف (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط

به یادگیری، ناامیدی نسبت به یادگیری، خستگی از یادگیری) می‌باشد. لازم به ذکر است که در مطالعه حاضر سوالات مربوطه به خرده مقیاس‌های (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری و غرور مربوط به یادگیری) به صورت یک پرسش‌نامه جدا تدوین و بین شرکت‌کنندگان در مطالعه هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون پخش و پس از پاسخ‌گویی جمع‌آوری شدند. در طراحی پرسشنامه از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شده که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری به شمار می‌رود. از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان هیجانات تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. این مقیاس دارای شانزده زیر مولفه لذت از کلاس درس (۱، ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۹، ۳۵، ۴۱، ۴۷، ۵۳، ۵۹، ۶۵، ۷۱، ۷۷، ۸۳، ۸۹، ۹۵، ۱۰۱، ۱۰۷، ۱۱۳، ۱۱۹، ۱۲۵، ۱۳۱، ۱۳۷، ۱۴۳، ۱۴۹، ۱۵۵)؛ امیدواری در کلاس (۱، ۴، ۷، ۹، ۱۳، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۳۷)؛ غرور در کلاس (۳۰، ۴۰، ۴۶، ۵۳، ۶۰، ۷۰، ۷۴، ۷۷، ۸۰)؛ خشم در کلاس (۸، ۲۸، ۳۹، ۴۴، ۵۴، ۵۹، ۶۹، ۷۳)؛ اضطراب مربوط به کلاس (۳، ۶، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۳۵، ۵۰، ۵۶، ۶۵، ۷۸)؛ شرم نسبت به کلاس (۲۷، ۳۴، ۳۸، ۴۳، ۴۷، ۵۲، ۵۸، ۶۲، ۶۴، ۶۸، ۷۲)؛ ناامیدی مربوط به کلاس (۲، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۲، ۳۱، ۴۸، ۵۵، ۷۵، ۷۹)؛ خستگی نسبت به کلاس (۲۶، ۲۹، ۳۳، ۳۶، ۴۲، ۴۵، ۵۱، ۵۷، ۶۱، ۶۳، ۶۶)؛ لذت از یادگیری (۸۱، ۱۱۰، ۱۱۷، ۱۲۴، ۱۳۱، ۱۳۶، ۱۳۹، ۱۴۶، ۱۵۰، ۱۵۴)؛ امید به یادگیری (۸۳، ۸۸، ۹۴، ۹۸، ۱۰۴، ۱۱۳)؛ غرور مربوط به یادگیری (۱۰۷، ۱۲۲، ۱۲۹، ۱۳۵، ۱۴۴، ۱۵۲)؛ خشم نسبت به یادگیری (۸۴، ۹۰، ۹۲، ۱۰۰، ۱۰۶، ۱۱۵، ۱۲۱، ۱۲۸، ۱۴۳)؛ اضطراب نسبت به یادگیری (۸۲، ۸۵، ۸۶، ۹۶، ۱۰۲، ۱۱۱، ۱۱۸، ۱۲۵، ۱۳۲، ۱۴۱، ۱۴۷)؛ شرم مربوط به یادگیری (۸۹، ۹۹، ۱۰۵، ۱۱۴، ۱۲۰، ۱۲۷، ۱۳۴، ۱۳۸، ۱۴۲، ۱۴۸، ۱۵۱)؛ ناامیدی نسبت به یادگیری (۹۱، ۹۵، ۱۰۱، ۱۰۸، ۱۱۶، ۱۲۳، ۱۳۰، ۱۴۵، ۱۴۹، ۱۵۳، ۱۵۵)؛ خستگی از یادگیری (۸۷، ۹۳، ۹۷، ۱۰۳، ۱۰۹، ۱۱۲، ۱۱۹، ۱۲۶، ۱۳۳، ۱۳۷، ۱۴۰) می‌باشد.

در پژوهش کدیور و همکاران [۴۰] برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

نتایج پژوهش آنها همسو با نتایج پژوهش پکران و همکاران [۴۱] نشان می‌دهد پرسشنامه، همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهند ساختار پرسشنامه برازش

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

قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برآزش، مدل را تأیید می‌کنند [۴۲]. بنابراین، این پرسشنامه ابزار مناسبی برای تعیین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. پایایی پرسشنامه مذکور در مطالعه حاضر به روش آلفای کرونباخ $(\alpha=0/81)$ بدست آمد، که نشان دهنده پایایی خوب و مطلوب این پرسش‌نامه می‌باشد.

مدل بازخوردی اصلاحی باتلر و وین:

– 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 راهبردهای 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 راهبردهایی 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 تجدید نظر دانش‌آموزان 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: 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)

شد. همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

زمانی که انبوهی از اطلاعات کمی به منظور تحلیل و تفسیر گردآوری می‌شوند، باید آن‌ها را به صورت روشن و قابل فهم سازمان‌دهی و خلاصه نمود. اولین قدم در سازمان‌دهی داده‌ها مرتب کردن آن‌ها بر اساس یک ملاک منطقی است. در قسمت یافته‌ها به بررسی فرضیات بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی می‌پردازیم. ابتدا به تحلیل توصیفی داده‌های بدست آمده پرداخته، سپس از روش‌های آمار استنباطی برای آزمون معناداری نتایج استفاده می‌کنیم.

بر اساس یافته‌های جدول فوق میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه و آزمایش برای متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس (۱۰۰/۲۰ و ۱۰۵/۴۵) و (۹۹/۹۶ و ۱۲۱/۷۴) می‌باشد؛ میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه و آزمایش برای متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری (۸۹/۶۵ و ۹۲/۲۹) و (۹۰/۵۴ و ۱۱۵/۵۶) می‌باشد. از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا^۲) منظور می‌گردد، فرض نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون (کولموگروف - اسمیرنوف^۳) است. این بررسی روی متغیرهای پژوهش انجام شد.

یافته‌های مربوط به بررسی پیش‌شرط نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان داد که، سطح معنی‌داری به دست آمده در آزمون کا-اس^۴، در متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ می‌باشد، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری داری توزیع نرمال می‌باشد و می‌توانیم فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم. برای اثبات توازی شیب رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در دو گروه کنترل و آزمایش حساب شد و با توجه به نتیجه بدست آمده ($F=1/98$; $p>0/05$)

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 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

جلسه دهم: دادن زمان کافی به دانش آموز 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 دانش آموز درباره نحوه و میزان یادگیری دانش آموز (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 زبان انگلیسی 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.

شیوه 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

¹ SPSS

² MANCOVA

³ Kolmogorov – Smirnov test

⁴ K-S

به وسیله آزمون باکس، لامبدای ویلکز و آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس مولفه‌های هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری در گروه‌های مورد مطالعه، از آزمون M باکس استفاده شد.

مشخص شد که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون نیز رعایت شده است. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از لحاظ مولفه‌های هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. قبل از به کارگیری آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مفروضه‌های آن

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

| آزمایش | | گواه | | | | گروه | |
|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | |
| انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین |
| ۲۲/۹۶ | ۱۲۱/۷۴ | ۱۹/۶۳ | ۹۹/۹۶ | ۲۰/۱۵ | ۱۰۵/۴۵ | ۱۸/۲۵ | ۱۰۰/۲۰ |
| ۲۰/۲۴ | ۱۱۵/۵۶ | ۱۸/۶۹ | ۹۰/۵۴ | ۱۶/۳۱ | ۹۲/۲۹ | ۱۷/۵۲ | ۸۹/۶۵ |

تایید 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. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نیز نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از خرده مولفه‌های هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری ($F=7/315$ و $p>0/01$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

سوال کلی: آیا اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان پسر از نظر آماری معنی‌دار است.

یافته‌های مربوط به ام باکس گویای آن بود که شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس برای مولفه‌های هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس ($F=1/441$ و $p>0/05$) و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری ($p>0/05$) و $F=$ به خوبی رعایت شده است. نتایج آزمون لوین هم نشان داد که واریانس‌های مولفه‌های هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند، که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد. نتیجه آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار می‌باشد به این معنا که فرض صفر مبنی بر ناهبسته بودن داده‌ها رد و فرض خلاف مبتنی بر همبسته بودن داده‌ها

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چند متغیره اثرات بازخوردهای اصلاحی بر هیجان‌ات تحصیلی (کلاس درس و مربوط به یادگیری)

| منبع تغییر | متغیر وابسته | SS | df | MS | F | سطح معنی‌داری | ضریب اتا |
|------------|-----------------------------------|---------|----|--------|-------|---------------|----------|
| گروه | هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس | ۷۵۰/۶۰ | ۲ | ۳۲۵/۳۰ | ۱۰/۰۲ | ۰/۰۱ | ۰/۲۳ |
| | هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس | ۱۹۸۷/۲۴ | ۵۷ | ۳۴/۸۶ | | | |
| گروه | هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری | ۷۱۴/۵۶ | ۲ | ۳۵۷/۲۸ | ۷/۲۲ | ۰/۰۱ | ۰/۲۰ |
| | هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری | ۱۷۶۸/۶۵ | ۵۷ | ۳۱/۰۲ | | | |

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در قالب جدول ۳ گزارش شده اند. مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر گروه (سطح متغیر مستقل) بر هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان پسر از نظر آماری معنی‌دار است ($P=0/05$).

سوال اول. آیا ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان پسر در درس زبان انگلیسی می‌شود؟

برای مقایسه دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ تاثیر یا عدم تاثیر مداخله آزمایشی بر متغیرهای هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد، به این صورت که نمرات پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در دو متغیر هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجان‌ات تحصیلی مربوط به یادگیری به عنوان متغیر همپراش در نظر گرفته شدند و از نمرات پس‌آزمون بدست آمده دو گروه برای مقایسه تاثیر مداخله اثر آزمایشی و همچنین مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش استفاده شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس

| منبع / شاخص | SS | df | F | P | اندازه اثر | توان آماری |
|----------------------------------|--------|----|--------|-------|------------|------------|
| هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس | ۹۸۹/۰۲ | ۱ | ۱۲۵/۱۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۸ | ۹۹ |

درس ($F=125/15, P<0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تأثیر این مداخله آزمایشی بر افزایش هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس ۵۸٪ است، به این معنا که ۵۸ درصد نمرات کل واریانس باقیمانده برای متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس، مربوط به تأثیر روش آزمایشی است. توان آماری ۹۹ درصد هم حاکی از دقت آماری بالا می‌باشد.

سوال دوم. آیا ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی معلم بعد از ارزشیابی‌های تکوینی مبتنی بر مدل باتلر و وین باعث افزایش میزان هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس دانش‌آموزان پسر در درس زبان انگلیسی می‌شود.

برای مقایسه دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ تأثیر یا عدم تأثیر مداخله آزمایشی بر متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس، آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری انجام شد، به این صورت که نمرات پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس به عنوان متغیر همپراش در نظر گرفته شدند و از نمرات پس‌آزمون بدست آمده دو گروه برای مقایسه تأثیر مداخله اثر آزمایشی و همچنین مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش استفاده شد.

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری در جدول فوق نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان پسر دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری

| منبع / شاخص | SS | df | F | P | اندازه اثر | توان آماری |
|---------------------------------|--------|----|-------|-------|------------|------------|
| هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری | ۶۵۴/۲۲ | ۱ | ۹۰/۳۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۰ | ۹۹ |

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر بازخوردهای (کتبی و کلامی) معلمان در ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان هیجانات تحصیلی (مربوط به کلاس درس و مربوط به یادگیری) دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول در درس زبان انگلیسی شهر نورآباد انجام شد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که میزان هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری 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. بر همین اساس فرضیه مطالعه حاضر مبنی بر اینکه بین دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش در میزان هیجانات تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد، تایید می‌شود.

این یافته‌ها با نتایج مطالعات [۶، ۱۹، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۳۸] همسو با نتیجه مطالعه [۳۶] ناهمسو است. از جمله دلایلی که در تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است، کارکرد بازخورد اصلاحی مناسب این است که بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد و باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با

برای مقایسه دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ تأثیر یا عدم تأثیر مداخله آزمایشی بر متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری، آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری انجام شد، به این صورت که نمرات پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری به عنوان متغیر همپراش در نظر گرفته شدند و از نمرات پس‌آزمون بدست آمده دو گروه برای مقایسه تأثیر مداخله اثر آزمایشی و همچنین مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش استفاده شد.

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری در جدول فوق نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان پسر دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری ($F=90/31, P<0/001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. تأثیر این مداخله بازخوردی بر افزایش هیجانات تحصیلی مربوط به یادگیری ۶۰٪ است، به این معنا که ۶۰ درصد نمرات کل واریانس باقیمانده برای متغیر معنای تحصیل، مربوط به تأثیر روش آزمایشی است. توان آماری ۹۹ درصد هم حاکی از دقت آماری بالا می‌باشد.

دانش آموز ارائه می‌شود باعث می‌شود که دانش‌آموز هم نگرش مثبتی نسبت به ادامه یادگیری داشته باشد و هم اینکه در زمینه پیشرفت تحصیلی درگیری بیشتری با موضوع یادگیری داشته باشد. آخرین نتیجه این مطالعه آن بود، دانش‌آموزانی که بازخورد اصلاحی فوری دریافت می‌کردند هیجانات تحصیلی بیشتری از قبیل امیدواری، لذت، امید و غرور را تجربه می‌کردند.

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

در مطالعه‌های دیگر با عنوان هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس: ارتباط بین معلم و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان این نتیجه بدست آمد که بازخوردهای معلمان در ارتقای سطح هیجانات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی دارد [۳۴، ۳۷، ۳۸]. از دیگر نتایج مطالعه آنها این بود که بازخوردهای یکی از مهمترین ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری معلمان در کلاس درس نحوه ارائه بازخوردهای اصلاحی می‌باشد که همین عامل باعث ارتقای هیجانات تحصیلی مثبت همانند لذت و امیدواری و کاهش هیجانات تحصیلی منفی همانند اضطراب تحصیلی و نگرانی و شرم، می‌شود. از جمله دلایل دیگری که برای تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که ارائه بازخورد نوشتاری مناسب به دانش‌آموزان، صرف نظر از این‌که دانش‌آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می‌کند، به لحاظ شخصیتی و انگیزشی نیز در یادگیرندگان موثر واقع می‌شود به گونه‌ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که به آنها توجه می‌شود که همین عقیده برای آنها ایجاد هیجانات تحصیلی نسبت به کلاس درس و یادگیری می‌کند. این در حالی است که تاویژن و بورگلین [۳۶] در مطالعه خود با عنوان بررسی تاثیرات ارائه بازخوردهای کتبی و کلامی به دانشجویمان پرستاری نشان

بهره‌گیری از یک خود کارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتماد به نفس زمینه را برای ارتقای هیجانات تحصیلی فراهم می‌آورد.

یکی دیگر از دلایل تبیین برای یافته‌های حاضر همسو با مطالعه [۳۵] است که در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین هیجانات تحصیلی و بازخوردهای مثبت، منفی و اصلاحی نشان دادند، چنانچه معلم در اداره کلاس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی مثبت، منفی و اصلاحی به شکل دقیق استفاده کند می‌تواند به افزایش هیجانات تحصیلی مثبت از قبیل امیدواری و لذت دانش‌آموزان کمک کند. استدلال پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند و بر این اساس دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این‌که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی خود برخورد کنند. بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آنها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان هیجانات تحصیلی آنها افزوده می‌شود. استدلال این پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است که زمانی که معلمان از بازخوردهای اصلاحی استفاده می‌کنند دانش‌آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این‌که دانش‌آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی خود مقابله کنند. بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب بازخوردهای اصلاحی به آنها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم بر میزان هیجانات تحصیلی نسبت به کلاس درس و نسبت به یادگیری تحصيلیشان افزوده می‌شود.

در مطالعه‌ای خود با عنوان بررسی تاثیر بازخوردهای اصلاحی فوری مبتنی بر تکنولوژی بر تغییر نگرش، هیجان و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان این نتیجه بدست آمده که معلمان در صورتی که بازخوردهای کتبی و کلامی مناسب با سطح درک دانش‌آموز و مرتبط با موضوع تدریس و به صورت فوری، ارائه کنند باعث ایجاد حس خوشحالی و شادکامی در آنها می‌شوند و تغییر نگرش آنها می‌شوند [۳۵، ۳۷، ۳۸]. از دیگر نتایج مطالعه آنها این بود که بازخوردهای مبتنی بر تکنولوژی که به صورت فوری به

بنابراین براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که بازخوردهای اصلاحی موجب افزایش هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به یادگیری دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول می‌شود. اولین و مهمترین کاربرد مطالعه حاضر این است که دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول به یک آگاهی و بینش نسبت به هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به یادگیری خود دست پیدا می‌کنند. از دیگر کاربردهای این مطالعه این است که دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول که در این مطالعه به عنوان گروه آزمایش شرکت کرده و بازخورد اصلاحی مبتنی بر مدل باتلر و وین دریافت کردند می‌توانند در آینده خود به عنوان معلم این روش بازخوردی را برای دانش‌آموزان به کار ببرند. پیشنهاد می‌شود که با توجه به تاثیر بازخوردهای اصلاحی مناسب در افزایش میزان هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به کلاس درس و هیجانات پیشرفت تحصیلی مربوط به یادگیری از نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه به صورت عملی در سایر مدارس و مراکز تحصیلی استفاده کرد و در مدارس، کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب مختص دانش‌آموزان، در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد که تحقیق فوق بر روی دانش‌آموزان سایر مدارس و در دیگر نقاط کشور هم اجرا گردد تا بتوان نتایج را مورد مقایسه قرار داد.

این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه در پژوهش حاضر از ابزارهای خودگزارش دهی استفاده شد، ممکن است افراد در ابراز مشکلات خود و پاسخ به پرسشنامه‌ها صداقت و دقت کامل را به خرج نداده باشند و با توجه به تأثیر عوامل انسانی، در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. از دیگر محدودیت‌های مطالعه حاضر این است که این مطالعه بر روی دانش‌آموزان پسر انجام گرفته و لذا نتایج یدست آمده به دانش‌آموزان دختر قابل تعمیم نیست و یا باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین باید در نظر داشت که تحقیق حاضر در شهر نورآباد اجرا شده و نتایج آن قابل تعمیم به دیگر نقاط کشور نیست به همین دلیل در تفسیر نتایج پژوهش این موضوع باید این محدودیت‌ها مد نظر قرار گیرد.

داده‌اند که بازخوردهای کتبی معلمان چنانچه به صورت اصلاحی و دقیق هم باشند نمی‌توانند به تغییرات مثبتی در سطح انگیزش، شادکامی و پشتکار در دانشجویان بیانجامد به این خاطر که آن چه در ارائه بازخورد از طرف معلم و دریافت آن از طرف دانشجو مهم است درک دانشجویان است نه محتوای بازخورد یا این که چگونه از طرف معلم ارائه می‌شود. روجاس [۳۷] در مطالعه خود با عنوان عوامل موثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه به این نتیجه دست یافت که متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، حمایت والدین، بازخوردهای اصلاحی و سازنده معلم، اعتماد به نفس، مثبت اندیشی و انگیزش بالا از جمله مهمترین پیش‌بینی کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی هستند.

از طرفی هم این نوع بازخوردها باعث می‌شود که دانش‌آموزان به این درک برسند که از توانمندی‌های خاصی برخوردار هستند و به برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند. بنابراین، به خاطر توان انگیزشی بازخوردهای نوشتاری در کلاس درس نسبت به عملکرد یادگیرندگان، معلمان در چارچوب کلاس درس با اتخاذ رویه‌های صحیح آموزشی به ایجاد انگیزه، شادی، امیدواری در دانش‌آموزان نسبت به خود، موضوع، مدرسه، تحصیل آن‌ها در فرایند یادگیری اقدام کنند.

تعیین دیگر این است که بازخوردهای اصلاحی معلم در صورتی که به شکل نوشتاری و با تاکید بر اشتباهات عملکردی باشد باعث ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان نسبت به فرایند‌های انگیزشی و رفتاری، فرایند‌های خودانگیزشی، استقلال، آینده نگری، امیدواری و نشاط تحصیلی می‌شود. معلم ضمن ارائه ی 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 کامل تری را نیز برای او در دفتر تکلیف یا برگه ی امتحان یادداشت کند. بنابراین توضیحات کتبی معلم باعث می‌شود که دانش‌آموز از خود سوالاتی بپرسد و نقاط ضعف و قوت خود را مشخص کند که این به نوبه ی خود باعث کاهش فشار روانی برای موفقیت‌های بیشتر و بیشتر و توام با استرس که از خرده هیجانات تحصیلی نسبت به یادگیری و کلاس درس است، می‌شود.

- 11- Mastun, Y. (2013). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today*: Vol 38: pp. 29-35.
- 12- Jeong, H., Sugiura, M., Suzuki, W., Sassa, Y., Hashizume, H., & Kawashima, R. (2016). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*: Vol 84: pp. 2-12.
- 13- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamanesh, AR. (2006). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainability in academic achievement in third grade students in mathematics (math) in Tehran, *Journal of Educational Innovations*: Vol 16: pp. 9-34.
- 14- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*: Vol 35: pp. 50-58.
- ۱۵- فریدی، محمدرضا (۱۳۹۵). رابطه اثربخشی تدریس اساتید با خودکارآمدی پژوهشی و یادگیری خودراهبر دانشجویان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال بیست و سوم، دوره سیزدهم، شماره ۲، صص: ۸۶ - ۷۵.
- 16- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*: Vol 18: pp. 119-144.
- 17- Janssen, E. M. (2017). The effect of anticipated achievement feedback on students' semantic processing as indicated by the N400 cloze effect. *Learning and Instruction*: Vol 47: pp. 80-90.
- 18- Yoshida, L., & Kurita, K. (2016). Evaluation of Structured Academic Portfolio Chart and Workshop for Reflection on Academic Work. *Procedia Computer Science*: Vol 96: pp. 1454-1462.
- 19- Yousefvand, M., Sarami, Gh. Kadivar, P., & Eshrati, A. (2015). The impact of teacher feedback (written and verbal) in the genetic evaluation on self-efficacy and self-regulated learning strategies school students, Faculty of Psychology and Educational Sciences University, *Journal of New Thoughts on Education*: Vol 10: pp. 60-75.
- 20- Hier, B. O., & Eckert, T. L. (2016). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*: Vol 56: pp. 111-131.
- 21- Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall: Vol 4: pp. 104-110.
- منابع
- 1- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition. *System*: Vol 60: pp. 447-160
- 2- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K. E., & Klein, D. (2016). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia*, In Press, Corrected Proof, and Available online: Vol 17: pp. 125-138.
- 3- 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*: Vol 46: pp. 22-33.
- 4- Milne, T., Creed, D. K., & West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies, learning a second language that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*: Vol 36: pp. 387-394.
- ۵- رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآورگیگلو، شهرام و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس و تاب‌آوری تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال بیست دوم، دوره جدید، شماره ۷، صص: ۱۹۸ - ۱۸۹.
- 6- 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*: Vol 41: pp. 50-69.
- 7- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we increase level academic resilience from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*, In Press, Corrected Proof, Available online.
- 8- Pekrun, R. (2006). Emotion, Motivation und Persönlichkeit [Emotion, motivation and personality]. Munich/Weinheim: Psychologie Verlags Union. 46: Vol 46: pp. 535-569.
- 9- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 10- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press: Vol 1: pp. 55-67.

- 34- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2017). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, In Press, Corrected Proof, Available online.
- 35 -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*: Vol 51: pp. 1-9.
- 36- Tuvesson, H., & Borglin, G. (2014). The challenge of giving written thesis feedback to nursing students. *Nurse Education Today*: Vol 34: pp. 1343-1345.
- 37- Rojas, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *Gist Education and Learning Research Journal*: Vol 11: pp. 63-78.
- ۳۸- مری جی. آلن و وندی، ام. (۱۳۹۵). مقدمه ای بر نظریه های اندازه‌گیری (روانسنجی)، ترجمه دکتر علی دلاور، انتشارات سمت، تهران.
- 39- Carlton, J., Fong, J. R., Warner, K. M., Williams, D. L., Schallert, L., Zachar, H., & Williamson, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*: Vol 49: pp. 393-399.
- ۴۰- کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله، کاوسیان، جواد، نیکدل، فریبرز، (۱۳۸۸)، رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۳۲، سال هشتم، زمستان ۱۳۸۸.
- 41-Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- 42- Muis, K. R., Ranellucci, J., Trevors, G., & Duffy, M. C. (2015). The effects of technology-mediated immediate feedback on kindergarten students' attitudes, academic emotions, engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*: Vol 38: pp. 1-13.
- 22- Scott, C. (2005) Parenting, teaching and self-esteem. *Australian Educational Leader*: Vol 27: pp. 28-30.
- 23-Dinham, S. (2005). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*: Vol 51: pp. 263-275.
- 24- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*: Vol 65: pp. 245-281.
- 25- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*: Vol 46: pp. 81-91.
- 26- Wilson, J., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*: Vol 100: pp. 94-109.
- 27- Richardson, J. T., Shah, E. M., & Nair, C. S. (2017). Student Feedback: Shifting Focus from Evaluations to Staff Performance Reviews. *Measuring and Enhancing the Student Experience*: Vol 55: pp. 21-36.
- 28- Alonso, T., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *In Fancia y Aprendizaje*: Vol 33: pp. 385-397.
- 29- Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Meta cognition and Learning*: Vol 3: pp. 231-264.
- 30-Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- 31-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*: Vol 197: pp. 549-553.
- 32- Li, J., & Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing*: Vol 16: pp. 137-148.
- 33-Yousfevannd, M., Ghazanfari, F., Hasanvand, B., & Shmsifar, M. (2016). *Feedback and learning variables: from science to practice*. Tabriz: Akhtar publications. Book.