

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۲

## مقایسه نقش بازخورد معلم و گروه همسالان در شرایط برخط و سنتی در فراگیری مهارت نگارش زبان انگلیسی

منوچهر جعفری گهر (استادیار زبان شناسی و زبان های خارجی، دانشگاه پیام نور)

jafarigohar2007@yahoo.com

### چکیده

اگرچه همواره بر اهمیت تعامل معنادار در فرایند یادگیری نظریه فرهنگی - اجتماعی تأکید شده است (ویگوتسکی، ۱۹۶۲)، اما تاکنون درباره میزان درک فراگیران از بازخورد معلم و دیگر فراگیران یا گروه همسالان در مهارت نگارش بررسی دقیقی نشده است. پژوهش حاضر با هدف مقایسه بازخورد برخط معلم، برخط همسالان، سنتی معلم و سنتی همسالان با توجه به اظهار نظر فراگیران زبان درباره استفاده و فهم آنها از بازخوردها انجام شده است. چهار نوع آزمایش در چهار کلاس (مجموعاً ۵۴ نفر) اجرا شد. فراگیران در گروه سنتی، بازخوردهای نگارشی را به صورت نوشتاری به یکدیگر ارائه دادند؛ در حالی که فراگیران در گروه برخط، از طریق یک وبسایت و به صورت تعاملی بازخوردشان را نشان دادند. نتایج این پژوهش نشان داد هرچند بالاترین سطوح به کارگیری بازخورد در شرایط مربوط به بازخورد معلمان رخ داد، اما گروه های برخط بازخورد معلم و همسالان از منظر درک فراگیران از این اظهار نظرها در رده بالاتری قرار گرفتند. علاوه بر این سطح درک فراگیران در گروه بازخورد سنتی همسالان بالاتر از سطح درک در گروه بازخورد سنتی معلم بود. افزون بر این، عواملی که به این سطح به کارگیری و درک کمک کردند بررسی شدند.

**کلیدواژه ها:** بازخورد معلم، بازخورد همسالان، نگارش به زبان انگلیسی، درک فراگیران از بازخورد.

### ۱. مقدمه

در هر برنامه تدریس زبان دوم<sup>۱</sup>، نگارش بخشی اساسی است (ریچاردز و راناندا، ۲۰۰۲). به علاوه، زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی اصلی حوزه های تعلیم و تربیت، سیاست و اقتصاد در

---

۱ در این پژوهش زبان دوم و زبان خارجی به یک معنی به کار می روند

---

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۵/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۱۳

سراسر جهان گسترش یافته است. گسترده‌گی متکلمان زبان انگلیسی در سراسر دنیا در راستای پیشرفت‌های تکنولوژی، نقش نگارش را در ارتباطات بین‌المللی دوچندان نموده است. هایلند (۲۰۰۳، ص. ۸) با اشاره به اهمیت نوشتار در دهه نخست هزاره سوم می‌گوید: «توانایی انتقال مؤثر ایده‌ها و اطلاعات از طریق شبکه دیجیتال جهانی به‌طور چشمگیری به مهارت‌های نگارش مناسب متکی است»؛ اما مهارت نگارش خوب، بدون تلاش و کوشش میسر نخواهد بود. نگارش در زبان دوم چالش‌برانگیزترین مهارت پیش روی فراگیران است (هایلند، ۲۰۰۳). افزون‌براین، بازخورد همواره به‌عنوان بخش ضروری و اجتناب‌ناپذیر آموزش در کلاس‌های نگارش زبان و با هدف کمک به فراگیران در رشد مهارت‌های نوشتاری به‌کار گرفته می‌شود. به‌گفته هایلند و هایلند (۲۰۰۶)، مهیاکردن شرایط برای ارائه نوعی بازخورد به فراگیران از مسؤلیت‌های اصلی معلمان نگارش به‌شمار می‌آید. در کلاس‌های نگارش، بازخورد مسیری طولانی را پیموده تا به وضعیت کنونی برسد. قبل از دهه ۱۹۷۰ و در دوران اوج و شکوفایی رویکرد محصول‌گرا<sup>۱</sup> در نگارش، معلمان فقط یک بار به همان نسخه‌ای که فراگیران تحویل داده بودند، بازخورد نشان می‌دادند (نونن ۱۹۹۹)؛ اما با ظهور و قوت‌گرفتن رویکرد فرایندگرا<sup>۲</sup> در نگارش، فراگیران فرصت یافتند تا چندین نسخه از نگارش خود را برای دریافت بازخورد به معلم ارائه دهند. این چرخه نوشتن و ارائه بازخورد تا جایی ادامه می‌یافت که متن موردنظر دیگر به بازخورد نیازی نداشته باشد. به‌مرور، بازخورد همسالان به‌عنوان جایگزینی برای بازخورد معلم جایگاه خود را در چرخه رویکرد فرایندگرای نگارش به‌دست آورد و حتی این نوع بازخورد گاهی اوقات به‌عنوان تنها بازخورد درسی به‌کار می‌رفت و گاهی درکنار بازخورد معلم در شرایط متفاوت استفاده می‌شد (لیو و هانسن، ۲۰۰۲).

باین‌وجود، در چند دهه گذشته اختلاف نظر درمورد بازخورد معلم تداوم داشته است. برخی از پژوهشگران معتقد هستند که بازخورد معلم نه‌تنها به فراگیران زبان دوم سودی نمی‌رساند، بلکه می‌تواند بفرایند یادگیری تأثیر منفی بگذارد. تراسکات (۱۹۹۶) از برجسته‌ترین مخالفانی است که بازخورد معلم را نقد کرده است. او نه‌تنها کارایی و سودمندی بازخورد اصلاحی را رد نمود، بلکه آن

1 product-oriented  
2 Process-oriented

را مضر نیز دانست. بنابر استدلال او، بازخورد اصلاحی از هیچ حمایت تجربی و نظری بهره‌مند نیست. با این حال، پژوهشگران متعددی در مقابل این دیدگاه موضع‌گیری نموده‌اند و از بازخورد اصلاحی حمایت کرده‌اند. برخی از پژوهشگران از قبیل فریس (۱۹۹۷) و بیچنر و ناچ (۲۰۰۸)، در پژوهش‌های خود به کارایی و تأثیرگذاری بازخورد معلم در جنبه‌های مختلف دست یافته‌اند. طرفداران بازخورد معلم بر این باور هستند که بازخورد معلم می‌تواند فضایی آموزشی - حمایتی ایجاد کند که می‌تواند فراگیران را برای انجام تمرین بیشتر ترغیب نماید (هایلند و هایلند، ۲۰۰۶). از لحاظ ارتقای توانایی نگارش فراگیران زبان، برخی از مطالعات نشان داده‌اند که از دیدگاه آموزشی، بازخورد معلم مؤثر است (هچکاک و لفکووتیز، ۱۹۹۴؛ فریس، ۱۹۹۷). همچنین، بر بازخورد معلم به‌عنوان ارتقادهنده دقت نوشته‌های فراگیران تأکید شده است (بیچنر و ناچ، ۲۰۰۸).

به‌همین ترتیب، مزایا و معایبی برای استفاده از بازخورد همسالان در کلاس‌های نگارش مطرح می‌شود؛ برای مثال، برخی از فراگیران زبان‌های خارجی دقت و صحت این نوع بازخورد را زیر سؤال برده‌اند (لین، لیو و یودان، ۲۰۰۱؛ ژانگ، ۱۹۹۵). به‌علاوه، کمبود اعتماد فراگیران به دقت و درستی بازخورد همسالان ممکن است اجرای دقیق فعالیت‌های بازخورد همسالان در کلاس‌های نگارش را تحت تأثیر قرار دهد (رولینسون، ۲۰۰۵). گاهی اوقات، فراگیران صرفاً به دلیل در دسترس بودن بازخورد معلم، بازخورد همسالان را نادیده می‌گیرند؛ زیرا، آن‌ها بازخورد معلم را معتبرتر و قابل اعتمادتر از بازخورد همسالان می‌دانند. از یک سو، در برخی از پژوهش‌های نشان داده شده است که فراگیران از دانش یا مهارت کافی برای ارائه بازخورد مناسب بهره‌مند نیستند (برای مثال، نلسون و کارسون، ۱۹۹۸؛ تسویی وانجی، ۲۰۰۰). از سوی دیگر، برخی از پژوهش‌های تجربی بخشی از این ادعاها را رد می‌کنند. بعضی از پژوهشگران نیز صحت بازخورد همسالان را از لحاظ روایی و پایایی تأیید کرده‌اند (چو و شون، ۲۰۰۵؛ هومان فرد، ۲۰۱۲). مولودی (۲۰۱۱) در پژوهش خود دلایل گوناگونی برای به‌کارگیری بازخورد همسالان ارائه داده است. ارتقای نگارش خودکار، بهبود مهارت نگارش و کامل نمودن چرخه فرایند نوشتار با سهولت بیشتر برخی از مزایای بازخورد همسالان هستند.

با نگاه به هر دو نوع بازخورد (همسالان و معلم) از دیدگاهی فرهنگی-اجتماعی، می‌توان از تعامل اجتماعی<sup>۱</sup> و میانجی‌گری<sup>۲</sup> نام برد که در فعالیت‌های بازخورد معلم و همسالان ارائه می‌شوند (رحیمی، ۲۰۱۲). میانجی‌گری در قالب تکیه‌گاه‌سازی<sup>۳</sup> که یک همسالان با سوادتر آن را ارائه می‌دهد به فراگیران کمک می‌کند که از دیگر تنظیمی<sup>۴</sup> به خودتنظیمی<sup>۵</sup> برسند (رسچ، ۱۹۷۹). این فرایند، ماهیت دولایه‌ای یادگیری را نشان می‌دهد که به گفته ویگوستکی (۱۹۷۸) در سطح میان‌ذهنی اجتماعی شروع می‌شود و در سطح درون‌ذهنی که عملکرد مستقل فراگیر است، خاتمه می‌یابد. این میانجی‌گری به فراگیر کمک می‌کند تا توانایی زبانی خویش را در چارچوب منطقه تقریبی رشد<sup>۶</sup> توسعه بخشد. به گفته ژائو (۲۰۱۰)، دانش زبانی یک دانش‌آموز با به‌کارگیری اظهارنظرهای معلمان یا گروه همسالان گسترش می‌یابد. از دهه ۱۹۸۰ و در کنار به‌کارگیری روش‌های مختلف آموزش مهارت نگارش، فناوری‌های کامپیوتری نیز جایگاه ویژه‌ای در کلاس‌های نگارش به‌دست آورده‌اند و این تحول با افزایش محبوبیت رویکرد فرایندگرا در نگارش همزمان شد. به‌دعای وو (۲۰۰۶)، استفاده از ارتباطات کامپیوتری این امکان را فراهم می‌کند که فراگیر نسخه‌های متعددی از نوشته‌های خود را ارائه کند و تبادل بازخوردها در زمان محدود میسر شود؛ اما سهولت بارگذاری متون و تبادل بازخوردها، تنها تفاوت بین بازخوردهای نوع برخط و سستی نیست. به‌باور توزی (۲۰۰۴)، مزایای استفاده برخط را می‌توان اتکا نداشتن به مکان و زمان و نبود الزام برای پاسخ‌آنی دانست. علاوه‌براین، اقتدار معلم در محیط نوشتاری شبکه محور کاهش می‌یابد که این امر منجر به توانمندسازی فراگیران می‌شود که در نهایت می‌تواند نویسنده را خلاق‌تر و مستقل‌تر سازد (کوپر و سلفی، ۱۹۹۰). ویر و وارشوار (۲۰۰۶) در توصیف برخی از مزایای بازخورد همسالان برخط می‌گویند که در این روش، نوشته‌های فراگیران در دسترس است؛ حس کار گروهی تقویت می‌شود؛ انگیزه و فعالیت افزایش داده می‌شود و نظارت معلمان بر انجام فرایند تبادل بازخوردها آسان‌تر می‌شود (کامپی-اشتیاین، ۲۰۰۰). افزون‌براین، برتری بازخورد برخط ممکن است دربردارنده مزایای دیگری نیز برای فراگیران باشد که از آن

- 
- 1 Social interaction
  - 2 Mediation
  - 3 Scaffolding
  - 4 Other-regulation
  - 5 Self-regulation
  - 6 Zone of Proximal Development

میان می‌توان به سطح مطلوب اظهارنظرها در مورد دقت و اعمال بازخورد در نسخه‌های بعدی اشاره کرد (هومان فرد، ۲۰۱۲).

در دو دهه اخیر، چندین پژوهش در راستای آشکارسازی ماهیت بازخورد معلم و همسالان و مقایسه انواع بازخورد برخط و سستی انجام شده است. برخی از آنان، بازخورد برخط معلم را بررسی کرده‌اند (برستون، ۲۰۰۱؛ آگاتا، فنگ، هادا و یانو، ۲۰۰۰)؛ برخی دیگر بازخورد سستی و برخط را مقایسه کرده‌اند (دیجیوانی و ناگاسوامی، ۲۰۰۱؛ الیس، ۲۰۱۱؛ هو و سویین، ۲۰۰۷؛ سانگ و اساه، ۲۰۰۹)؛ برخی از پژوهشگران نیز نگرش زبان‌آموزان را نسبت به بازخورد برخط همسالان بررسی نموده‌اند (گواردادو و شی، ۲۰۰۷؛ یانگ، ۲۰۱۱)؛ در دسته آخر پژوهش‌ها، انواع مختلف بازخورد برخط در یک مطالعه بررسی شده است (چانگ، ۲۰۰۹؛ چو و شون، ۲۰۰۵؛ توزی ۲۰۰۴؛ وو، ۲۰۰۶). با بررسی موشکافانه پژوهش‌های یادشده و دیگر موارد، می‌توان دریافت که تنها تعداد معدودی از آنان چگونگی اصلاح متون توسط زبان‌آموزان را با توجه به بازخورد بررسی دقیق کرده‌اند.

## ۲. پیشینه تحقیق

محبوبیت رویکرد فرایندگرا در نگارش، به بازنویسی<sup>۱</sup> متون توسط زبان‌آموزان ارزشی مضاعف بخشید. تقریباً در تمامی اوقات، زبان‌آموزان بازخوردهای معلمان را دنبال می‌نمودند و آن‌ها را در نسخه بعدی نوشته‌های خود به کار می‌بردند؛ اما تا چه اندازه آنان بازخورد های معلمان را به درستی می‌فهمیدند؟ این موضوع در مورد بازخورد همسالان پیچیده‌تر است؛ زیرا، با این مسئله روبه‌رو می‌شویم که آیا زبان‌آموزان بازخورد همسالان را با ارزش می‌دانند و آیا آن‌ها را در نوشته‌های خود به کار می‌گیرند؟ از آنجایی که چگونگی بازنویسی متون و به‌کارگیری بازخوردها نقش مهمی در پیشرفت مهارت نگارش زبان‌آموزان دارد، پژوهشگران مختلفی به بررسی آن پرداخته‌اند.

یکی از اولین پژوهش‌هایی که به واکاوی چگونگی بازنویسی متون پرداخت، پژوهش کانر و آسناواژ (۱۹۹۴) بود. نتیجه پژوهش آنان نشان داد درحالی‌که ۵٪ از تغییرات براساس بازخورد همسالان صورت می‌گرفت، ۳۵٪ از تغییرات ناشی از بازخوردهای معلم بود. چند سال بعد، نتیجه

پژوهش ویلامیل و دیگورو (۱۹۹۸) نشان داد که بیش از ۷۱٪ از تغییرات براساس بازخوردهای همسالان بود. به علاوه، پژوهش پائولوس (۱۹۹۹) نشان داد که ۸۷٪ از تغییرات براساس بازخورد معلم و ۵۱٪ بر مبنای بازخورد همسالان بوده است و نتیجه تقریباً مشابهی نیز در پژوهش تسویی و انجی (۲۰۰۰) به دست آمد. تحقیق ژائو (۲۰۱۰) جدیدترین پژوهشی است که در آن به بررسی بازنویسی متون و به کارگیری بازخوردها پرداخته شده است. نتیجه پژوهش وی نشان داد که زبان آموزان ۷۴٪ از بازخوردهای معلم را به کار گرفتند؛ ولی این میزان برای بازخورد همسالان ۴۶٪ بود. همچنین، او به این نتیجه رسید که سطح بازخوردهای به کار گرفته شده و فهمیده شده در بازخورد معلم، ۵۸٪ ولی در بازخورد همسالان ۸۳٪ بوده است.

تعداد اندکی پژوهش نیز در حوزه بازخورد برخط انجام شده است. سانگ و اساه (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که زبان آموزان در گروه برخط، ۷۳٪ از بازخوردها را به کار گرفته بودند؛ ولی زبان آموزان در گروه سنتی ۵۸٪ از بازخوردها را در نسخه های دوم خود اعمال کرده بودند. همچنین، وو (۲۰۰۶) میزان استفاده از بازخورد معلم و همسالان را در فضای برخط مقایسه کرد. نتیجه پژوهش او نشان داد که بیشترین بازنویسی ها و اصلاحات براساس بازخورد معلم بوده است. اخیراً پژوهش هومان فرد (۲۰۱۲) در ایران نشان داد زبان آموزان در گروه برخط ۶۸٪ و زبان آموزان در گروه سنتی ۵۴٪ از بازخوردهای همسالان را در نسخه های دوم خود به کار برده بودند. وی همچنین به این نتیجه رسید که در گروه برخط، نویسندگان میزان کمتری از بازخورد اشتباه را استفاده کرده اند.

اگرچه بر درک بازخوردهای ارائه شده بسیار تأکید شده است (فریس، ۲۰۰۳)، اما تاکنون تعداد اندکی پژوهش در این زمینه انجام شده است؛ به عنوان مثال، براساس مطالعه بارثولامه (۱۹۸۰) و هایلند (۲۰۰۳)، تعدادی از بازخوردها به دلیل اینکه زبان آموزان آن ها را درک نکرده اند، نادیده گرفته می شوند. چند مطالعه دیگر نشان داد زبان آموزان بازخوردها را بدون درک کامل آن ها به کار گرفته اند (فرگی، ۱۹۹۹؛ گلدشتاین، ۲۰۰۶؛ هایلند، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش فرگی (۱۹۹۹) ثابت کرد که برای افزایش میزان درک زبان آموزان از بازخوردها، معلمان بایستی در جلسات انفرادی یا گروهی به تشریح بازخوردها بپردازند. همچنین، نتایج مطالعه استانرد (۲۰۰۸) نشان داد برای افزایش سطح درک زبان آموزان از بازخوردها لازم است جلسات کنفرانس برخط برگزار شود. در پژوهشی دیگر، چیانگ

(۲۰۰۷) با استفاده از پرسشنامه به این نتیجه رسید که زبان آموزان به صورت جدی در درک بازخورد معلمان مشکل داشتند. بیش از ۸۳٪ از شرکت کنندگان ابراز داشتند که درک کاملی از بازخوردهای معلمان نداشتند و این میزان برای بازخوردهای غیرمستقیم حتی کمتر بود.

اگرچه این پژوهش‌ها کمک شایانی به ما در درک موضوعات مورد بحث می‌کنند، ولی اغلب آن‌ها دارای مشکلات روش شناختی هستند؛ برای مثال، برخی از آن‌ها از فناوری‌های نوین فقط در جلسات اندکی استفاده کردند (سانگ و اساه، ۲۰۰۹؛ وو، ۲۰۰۶). به علاوه، نتایج پژوهش‌هایی از این نوع می‌تواند گمراه کننده باشد؛ زیرا، به طور معمول زمان لازم برای آشنایی شرکت کنندگان در فعالیت‌های بازخورد همسالان و همچنین برخط وجود ندارد و این آشنایی نداشتن می‌تواند بر نتایج اثر نامناسبی داشته باشد. در بعضی از پژوهش‌ها نیز دو بازخورد معلم و همسالان همزمان ارائه شده بودند (وو، ۲۰۰۶؛ ژائو، ۲۰۱۰). انجام این نوع از پژوهش‌ها در شرایطی که استفاده همزمان از دو نوع بازخورد توصیه می‌شود، قابل دفاع است؛ ولی برای شرایطی که تنها امکان ارائه یکی از این دو نوع بازخورد فراهم است، پژوهش‌هایی لازم است که این بازخوردها جداگانه بررسی شوند.

برای تبیین نیاز به انجام پژوهش حاضر و اطمینان از جدید بودن آن، پیشینه مطالعات انجام شده در این زمینه بررسی دقیق قرار شد؛ اما تلاش نویسنده این مقاله برای یافتن پژوهشی در باب مقایسه چگونگی به کارگیری بازخوردهای ارائه شده توسط معلم و همسالان در دو محیط سنتی و برخط بی نتیجه بود. پژوهش‌هایی مانند ژائو (۲۰۱۰) و هومان فرد (۲۰۱۲) موضوع را بررسی اجمالی کرده‌اند؛ ولی موشکافانه به چگونگی به کارگیری و میزان درک زبان آموزان پرداخته‌اند.

درک بازخوردها توسط زبان آموزان منجر به یادگیری نکات نهفته در بازخورد و افزایش سطح توانایی نگارش آنان می‌شود (فریس، ۲۰۰۳). همچنین، به گفته لانتولف (۲۰۰۳)، درونی سازی<sup>۱</sup> پدیده‌های زبانی، پایه یادگیری یک زبان است. این درونی سازی به وسیله ساختن یک الگوی ذهنی از پدیده‌ای است که پیش تر به صورت خارجی بوده است. این فرایند هنگامی رخ می‌دهد که فرد پدیده را درک نماید و آن را در ذهن خود بازسازی کند تا منجر به رشد ذهنی و زبانی وی شود. مانند دیگر

پدیده‌ها، بازخوردهای ارائه‌شده به یک زبان‌آموز برای درونی‌سازی‌شدن، نیازمند گذشتن از فرایند درک‌شدن هستند. در پژوهش حاضر، تلاش بر آن است تا به سؤال‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. زبان‌آموزان کدام نوع بازخورد را بیش از انواع دیگر در نسخه‌های دوم نگارش به‌کار می‌گیرند؟

۲. کدام نوع بازخورد به درک بهتر زبان‌آموزان از بازخوردها منجر می‌شود؟

۳. چه عواملی در افزایش سطح به‌کارگیری و درک بهتر بازخورد تأثیرگذار است؟

### ۳. روش‌شناسی تحقیق

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

چهار گروه پانزده نفره با سطح زبانی متوسط از کلاس‌های آمادگی آزمون تافل در این پژوهش شرکت کردند. آنان از طریق روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و براساس دسترسی پژوهشگران به آنان انتخاب شدند و چهار روش ارائه بازخورد به‌صورت تصادفی در این چهار گروه استفاده شد. نتیجه آزمون بسندگی زبان انگلیسی (آلن، ۲۰۰۴) آنان نیز نشان داد که هر چهار گروه از سطح نسبتاً مساوی توانایی نگارش (اف = ۱/۲۶۸، پی > ۰/۰۵) و سطح زبانی برخوردار بودند (اف = ۱/۳۲۱، پی > ۰/۰۵). میانگین نمرات این افراد بین ۱۳۵ و ۱۴۹ بود که با توجه به چارچوب اتحادیه اروپا، در سطح متوسط قرار می‌گیرند. در طول پژوهش، ۶ نفر از شرکت‌کنندگان از ادامه شرکت در دوره آموزشی انصراف دادند که در نتیجه، تعداد افراد به ۵۴ نفر کاهش یافت.

#### ۳.۲. ابزار تحقیق

##### ۳.۲.۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

برای سنجش میزان بسندگی زبان<sup>۱</sup> شرکت‌کنندگان، از آزمون تعیین سطح آکسفورد (آلن، ۲۰۰۴) در ابتدای ترم استفاده شد. این آزمون دارای ۵۰ سؤال چهارگزینه‌ای واژگان، ساختار و درک مطلب است و اجرای آن حدود ۴۰ دقیقه طول می‌کشد.

##### ۳.۲.۲. دستورالعمل تصحیح نگارش

برای تصحیح نگارش فراگیران، از مدل جیکوبز، زینکگراف، ورموت، و هوگی (۱۹۸۱) استفاده



شد که در گذشته در پژوهش‌های گسترده‌ای به کار گرفته شده بود. این دستورالعمل شامل ۵ گروه محتوا، چارچوب نگارش، واژگان، استفاده از زبان، و نقطه‌گذاری است. برای اطمینان از صحت روند تصحیح برگه‌ها، ۲۰٪ از متون را یک مدرس زبان دیگر که به دستورالعمل تسلط داشت، تصحیح کرد و نتیجه آن سطح پایایی بین فردی، ۸۷٪ شد.

### ۳.۲.۳. مصاحبه یادآوری برانگیخته<sup>۱</sup>

برای سنجش میزان درک فراگیران از بازخوردها، از مصاحبه یادآوری برانگیخته استفاده شد. این ابزار یکی از روش‌های درون‌گرایانه برای جمع‌آوری اطلاعات است که به پژوهش درباره فرایندهای درون ذهن زبان‌آموزان می‌پردازد (گس و مککی، ۲۰۰۰). لایل (۲۰۰۳، ص. ۸۶۱) مصاحبه یادآوری برانگیخته را این‌گونه تعریف می‌کند: «خانواده‌ای از روش‌های پژوهش درون‌گرایانه که در طی آن فرایندهای ذهنی شرکت‌کننده با استفاده از محرک‌هایی بررسی می‌شود».

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا درباره به‌کارگیری و دلایل استفاده از موارد بازخورد صحبت کنند. برای انجام این امر، یک تصویر از نسخه اول متن که حاوی بازخوردها بود و یک تصویر از نسخه دوم که بازنویسی شده بود، به زبان‌آموزان ارائه شد. در واقع، این مقایسه محرکی بود تا شرکت‌کنندگان موضوع را بهتر به یاد آورند.

### ۳.۲.۴. مصاحبه

یک سوم از شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی انتخاب شدند تا در مصاحبه‌هایی شرکت کنند که هدف اصلی آن یافتن دلایل به‌کار بستن و نادیده گرفتن بازخوردهای معلم و همسالان بود. همچنین، تأثیرهای رسانه برخط (وبسایت) نیز در این مصاحبه‌ها بررسی شد.

### ۳.۳. جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش، چهار نوع بازخورد ارزیابی شد: بازخورد معلم - برخط، بازخورد معلم - سستی، بازخورد همسالان - برخط و بازخورد همسالان - سستی. در ابتدا، زبان‌آموزان با اصول نگارش فرایندگرا آشنا

شدند و سپس، مقدمه‌ای کوتاه درباره چگونگی و فواید بازخورد همسالان در گروه‌های مربوطه ارائه شد. همچنین، در کلاس‌های برخط، چگونگی ثبت نام در وبسایت و مبادله بازخورد ارائه و تمرین شد. کلاس‌ها به مدت ۶ هفته ادامه داشت و از زبان‌آموزان در گروه برخط خواسته شد که به وبسایت ([www.annotationtools.com](http://www.annotationtools.com)) وارد شوند و حداکثر در مدت سه روز نوشته خود را در سایت قرار دهند. ارائه‌کننده بازخورد دو روز وقت داشت تا بازخوردهای خود را مطرح کند و نویسنده دو روز فرصت داشت تا متن اصلاح‌شده را در سایت قرار دهد. در کلاس‌های سنتی، زبان‌آموزان نوشته‌های خود را در جلسه بعدی به ارائه‌کننده بازخورد می‌دادند و اصلاح‌کننده یک هفته وقت داشت تا بازخورد خود را ارائه کند. نویسنده نسخه دوم، متن خود را در جلسه سوم این چرخه به همراه نسخه اول که حاوی بازخوردها بود، به معلم تحویل می‌داد.

در گروه برخط، زبان‌آموزان نمی‌توانستند نوشته‌ها و بازخوردها را پاک کنند و پژوهشگر به هر دو نسخه دسترسی داشت. در گروه سنتی، زبان‌آموزان نسخه‌های اول و دوم را در جلسه سوم ارائه می‌کردند. پژوهشگر با مقایسه نسخه‌های اول و دوم، تغییراتی را که براساس بازخورد بود، مشخص می‌کرد.

بعد از پایان کلاس‌ها، مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته و مصاحبه‌هایی که نظرهای زبان‌آموزان را نسبت به بازخورد معلم و همسالان می‌سنجید، انجام شد. این مصاحبه‌ها به زبان مادری شرکت‌کنندگان (فارسی) اجرا شد تا آنان بتوانند به راحتی نظرهای خود را ابراز کنند. برای تجزیه و تحلیل سؤال اول، تعداد کل بازخوردها و تعداد و درصد بازخوردهای به‌کارگرفته شده شمارش شدند. همچنین، برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم، پژوهشگر با استفاده از راهنمای ژائو (۲۰۱۰) بازخوردها را در چهار دسته فهمیده شده و استفاده شده، فهمیده نشده و استفاده نشده، فهمیده نشده و استفاده نشده و فهمیده نشده و استفاده شده طبقه‌بندی کرد.

#### ۴. نتایج و بحث

سؤال (۱): زبان‌آموزان کدام نوع بازخورد را بیش از انواع دیگر در نسخه‌های دوم نگارش به کار می‌گیرند؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، نسخه‌های اول و دوم نگارش زبان‌آموزان با یکدیگر مقایسه شدند تا تغییرات متأثر از بازخوردهای ارائه‌داده‌شده، مشخص شوند. جدول شماره (۱) میزان میانگین بازخوردهای ارائه‌شده و میانگین و درصد بازخوردهای به‌کارگرفته‌شده در نسخه دوم توسط نگارنده مقاله را نشان می‌دهد:

جدول ۱. میزان به‌کارگیری بازخوردها

گروه	بازخورد ارائه‌شده (انحراف معیار)	بازخورد به‌کارگرفته- شده (انحراف معیار)	درصد به‌کارگیری بازخورد
معلم - برخط	۸/۵۷ (۳/۲۷)	۶۹۲ (۲/۳۳)	٪ ۸۰
همسالان - برخط	۵/۶۹ (۱/۶)	۴/۰۷ (۲/۰۱)	٪ ۷۱/۵۲
همسالان - سنتی	۴/۶۶ (۱/۷۷)	۲/۶۶ (۰/۸۸)	٪ ۵۷/۰۸
معلم - سنتی	۱۱/۷۳ (۳/۰۵)	۹/۸۶ (۲/۰۳)	٪ ۸۴/۰۵

براساس جدول (۱)، گروه بازخورد معلم - سنتی بالاترین سطح به‌کارگیری را به‌خود اختصاص داد (۸۴/۰۵٪)، درحالی‌که این میزان در گروه بازخورد معلم - برخط ۸۰٪ بود؛ اما در گروه‌های بازخورد همسالان - سنتی و برخط، میزان به‌کارگیری بازخوردها در سطوح پایین‌تری قرار داشت (به-ترتیب ۵۷/۰۸٪ و ۷۱/۵۲٪).

در مقایسه گروه‌های سنتی، می‌توان به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان در گروه بازخورد معلم تعداد بیشتری از بازخوردها را در نسخه دوم نگارش خود به‌کار برده‌اند که این نتیجه با پژوهش‌های پیشین در یک‌راستا هستند (کانر و آسوانز، ۱۹۹۴؛ پالوس، ۱۹۹۹؛ تسوی و انجی، ۲۰۰۰؛ زاو، ۲۰۱۰). به‌علاوه، در مقایسه گروه‌های برخط، تعداد بازخوردهای به‌کارگرفته‌شده در گروه بازخورد معلم بیش از گروه بازخورد همسالان بود. همچنین، سطوح بازخوردهای به‌کارگرفته‌شده در دو گروه معلم برخط و سنتی تفاوت چندانی نداشتند؛ اما مقایسه دو گروه همسالان برخط و سنتی نشان داد که زبان‌آموزان در گروه برخط تعداد بیشتری از بازخوردها را به‌کار گرفتند. دلایلی که ممکن است باعث چنین نتایجی شده باشند، در سؤال (۳) مورد بحث قرار گرفته‌اند.

سؤال (۲): کدام نوع بازخورد به درک بهتر زبان‌آموزان از بازخوردها منجر می‌شود؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، نتایج مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته به‌صورت کمی‌تری بررسی شد. از زبان‌آموزان در مورد تغییرات حاصل از بازخوردهای ارائه‌شده توسط معلم و همسالان، چند سؤال پرسیده شد تا مشخص شود که این به‌کارگیری با درک بازخورد همراه بوده است یا خیر. سؤالاتی مانند «این جمله را تغییر دادید؛ چرا؟»، «کل پاراگراف را بازنویسی کردید؛ دلیلش چیست؟» و «کدام یک از این بازخوردها باعث شد شما بیشتر سر درگم شوید؟». نتیجه حاصل از بررسی کمی‌تری این مصاحبه‌ها در جدول شماره (۲) آمده است:

جدول ۲. میزان بازخوردهای فهمیده‌شده

گروه	میانگین بازخوردهای به‌کارگرفته‌شده	میانگین بازخوردهای به‌کارگرفته و فهمیده‌شده	درصد بازخوردهای به‌کارگرفته و فهمیده- شده
معلم - برخط	۶/۹۲	۴/۷۱ (۱/۳۲)	٪ ۶۸/۰۵
همسالان - برخط	۴/۰۷	۳/۶۱ (۱/۸۵)	٪ ۸۸/۶۹
همسالان - سستی	۲/۶۶	۱/۷۵ (۱/۰۵)	٪ ۶۵/۷۸
معلم - سستی	۹/۸۶	۴/۶۰ (۱/۴۰)	٪ ۴۶/۶۵

براساس جدول (۲)، در گروه بازخورد معلم - برخط، فراگیران ۶۸/۰۵٪ از بازخوردهای به-کارگرفته‌شده در نسخه دوم نگارش را فهمیده بودند؛ درحالی‌که این میزان در گروه همسالان - برخط ۸۸/۶۹٪ بود. میزان به‌کارگیری بازخوردهای فهمیده‌شده در گروه بازخورد همسالان - سستی ۶۵/۷۸٪ و این میزان در گروه بازخورد معلم - سستی ۴۶/۶۵٪ بود. به‌عبارت‌دیگر، نتایج نشان داد در گروه‌های برخط تعداد بیشتری از بازخوردها فهمیده شده بودند. در مقایسه چهار گروه، زبان‌آموزان گروه همسالان - برخط بیشترین میزان درک بازخوردها را به‌خود اختصاص دادند.

احتمالاً یکی از دلایلی که نتایج ذکر شده در بالا را به وجود آورده است، ماهیت وسیله ارتباطی برخط (وبسایت) است که برای زبان‌آموزان محیط مناسبی را برای بحث و گفت‌وگو درباره بازخوردها فراهم می‌کند. زبان‌آموزان در گروه‌های برخط، بازخوردهای یکدیگر را به چالش می‌کشیدند و برای اطمینان از صحت بازخوردها به ویژه آن دسته که مربوط به ساختار جمله‌ها بود، از دیگران می‌خواستند که منبع و مرجع مربوط را معرفی کنند. در مورد بازخوردهای معنایی نیز زبان‌آموزان درباره محتوا و چارچوب نگارش متون بحث و گفت‌وگو می‌کردند. بیشتر مباحث، مربوط به چارچوب نگارش بودند و تعداد کمی به محتوای متون می‌پرداختند. نکته قابل توجه دیگر این بود که زبان‌آموزان به ندرت بازخوردهای مربوط به محتوا را می‌پذیرفتند و آن‌ها را نظراتی سلیقه‌ای و فردی می‌دانستند؛ ولی در مورد چارچوب نگارش که دارای اصول و قواعد ملموس‌تری می‌باشد نظیر داشتن جمله اصلی در پاراگراف و مربوط بودن دیگر جمله‌ها به آن، میزان پذیرش بازخوردها توسط زبان‌آموزان بیشتر بود.

باین وجود، در گروه معلم- برخط از این ویژگی وبسایت کمتر استفاده شده بود. همه زبان‌آموزان از معلم خود سؤالاتی درباره بازخوردها پرسیدند، اما در عمل هیچ‌کدام تمایلی به بحث با معلم و ایجاد گفت‌وگویی ادامه‌دار نبودند و بسیار سریع با ذکر تشکر، مکالمه را پایان می‌دادند. دلیلی که می‌تواند باعث این امر شود، سلطه معلم در کلاس است که همواره در سطح بالاتری از زبان‌آموزان قرار دارد.

پایین‌ترین سطح درک و به‌کارگیری بازخورد‌ها مربوط به گروه معلم- سستی می‌شود. در این گروه فقط ۶۷٪ از بازخوردهای به‌کارگرفته‌شده با درک آن‌ها همراه بود. اگرچه زبان‌آموزان علاوه- بر مبادله بازخورد بر روی کاغذ بعد از کلاس‌ها با صحبت و بحث به دنبال فهمیدن بازخوردها بودند، ولی این میزان گفت‌وگو کافی نبود. در این گروه بیشترین سطح بازخورد فهمیده‌شده مربوط به چارچوب نگارش و کمترین سطح مربوط به محتوا می‌شد.

مقایسه گروه‌های معلم و همسالان سستی نشان می‌دهد سطح درک بازخوردها در گروه همسالان ۳۰٪ بیشتر از گروه معلم است. این یافته با پژوهش ژائو (۲۰۱۰) که برتری بازخورد همسالان را نشان

داده بود، در یک راستا است. نتایج گروه‌های برخط مشابه گروه‌های سنتی است؛ سطح درک بازخورد در گروه همسالان- برخط بیش از ۲۰٪ بیشتر از این سطح در گروه معلم- برخط بود. مقایسه گروه‌های معلم- برخط و سنتی نیز حاوی نکات قابل ذکر است. سطح درک در گروه برخط ۲۲٪ بیشتر از گروه سنتی بود. از آنجایی که در این مقاله تلاش شد تا متغیرهای متفاوت از قبیل معلم، کتاب درسی، تمرین‌ها، نمره‌دادن و نوع بازخورد (مستقیم) ثابت نگه داشته شود، می‌توان با احتیاط بیان کرد که تفاوت در نتایج به دلیل استفاده از وبسایت برای مکالمه و بحث و استفاده از منابع برخط است. نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (بارثولومه، ۱۹۸۰؛ گلداشتاین، ۲۰۰۶؛ هایلند، ۲۰۰۳) همخوانی دارد.

سؤال (۳): چه عواملی در سطح به‌کارگیری و درک بهتر بازخوردها تاثیرگذار هستند؟

برای یافتن پاسخ این سؤال، با شرکت‌کنندگان مصاحبه شد که نتایج آن در ادامه ارائه می‌شود.

الف. نظرهای زبان‌آموزان در مورد بازخورد معلم و همسالان (نقش معلم به‌عنوان منبع قابل اعتماد و آگاه در مقابل نقش همسالان به‌عنوان مشاور)

تقریباً همه زبان‌آموزان در گروه‌های بازخورد معلم بر این عقیده بودند که نادیده گرفتن بازخوردهای معلم منطقی نیست. بیشتر این افراد شکی در درست بودن بازخوردهای معلم نداشتند و آن‌ها را دقیق می‌دانستند و به‌کارگیری آن‌ها را باعث بهتر شدن کیفیت متون خود می‌دانستند. یکی از زبان‌آموزان گفت: «هی دونید؛ معلم هست دیگه؛ بهتر از ما می‌دونه. بهترین کار واسه یادگیری زبان هم همین هست که هر چی معلم میگه انجام بدی». زبان آموز دیگری انگیزه خود از پیروی بازخوردها را گرفتن نمره ذکر کرد: «این معلم هست که نمره می‌دهد؛ پس باید او را راضی نگه داشت؛ وقت برای یادگیری فراوان است ...». زبان آموز دیگری به اقتدار معلم در کلاس اشاره می‌کند: «او معلم کلاس هست؛ رئیس ایشان هستند؛ همیشه که با ایشان سر مسائل درسی بحث کرد».

اما زبان‌آموزان نظر متفاوتی درباره بازخورد ارائه شده توسط همسالان داشتند؛ به این ترتیب که به-کارگیری آن‌ها را اختیاری و نه اجباری می‌دانستند؛ برای مثال، یکی از شرکت‌کنندگان که بسیاری از بازخوردها را نادیده گرفته بود، گفت: «اکثر این بازخوردها درست و دقیق هستند؛ ولی به‌کارگیری آن‌ها در نوشته من تأثیر زیادی ندارد. من فقط وقتی از این نظرها استفاده می‌کنم که احساس کنم متن

خودم اشکال دارد». اظهار نظرهای این چینی که کم نبودند نشان می‌دهد که زبان‌آموزان بازخورد همسالان خود را به‌عنوان گزینه‌ای اختیاری در کنار نوع نگارش خود می‌دیدند که استفاده و استفاده-نکردن از آن منوط به نظر خودشان بود.

#### ب. سهولت گفت‌وگو در گروه‌های برخط

در گروه‌های برخط، زبان‌آموزان از اینکه می‌توانستند به‌راحتی با معلم و همکلاسی‌های خود صحبت کنند، خوشنود بودند. یکی از زبان‌آموزان به فرصتی که این نوع گفت‌وگو به آنان برای بحث درباره‌ی بازخوردها می‌داد، اشاره کرد: «بازی نیست عجله کنید. اول دیکشنری، کتاب دستور زبان و نگارش را چک می‌کنید، بعد درباره‌ی بازخورد داده‌شده نظر خودتان را ارائه می‌کنید». این عامل شاید مهم‌ترین دلیل فراوانی زیاد مکالمه‌های بلند میان زبان‌آموزان باشد که در گروه‌های سنتی تقریباً وجود ندارد. استفاده از این وب‌سایت‌ها و ارجاع به کتاب‌های مرجع نیز در گروه همسالان- برخط بسیار متداول بود. این امر باعث اعتماد زبان‌آموزان به بازخوردهای همکلاسی‌هایشان و نیز به‌ادعای خودشان باعث یادگیری بیشتر آن‌ها شده بود.

عامل دیگری که در مصاحبه‌ها قابل مشاهده بود، مربوط به عوامل عاطفی زبان‌آموزان بود. بیشتر مصاحبه‌شوندگان ابراز داشتند که هنگام پرسیدن سؤال درباره‌ی بازخوردها به‌صورت برخط، استرس بسیار کمی داشتند؛ برای مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «من که نمی‌توانستم حتی ساده‌ترین سؤال‌هایم را بپرسم، می‌توانستم با معلم مکالمه کنم و درباره‌ی بازخوردها نظر بدهم؛ ترس گذشته را نداشتم». یکی از زبان‌آموزان گروه همسالان- برخط نیز گفت: «سخت هست که در چشم یک نفر نگاه کنی و بگویی من آن قدر سواد کم هست که حتی نظر تو را نمی‌فهمم؛ ولی وقتی که پیش آن فرد نیستی، مهم نیست سؤال را می‌پرسی؛ حداقل در کنار وی خجالت‌زده نمی‌شوی». این عوامل می‌تواند به گفت‌وگوی بیشتر و در نتیجه، درک بیشتر بازخوردها منجر شود.

#### دیگر نکات قابل توجه:

یک نکته‌ی آشکار که در صحبت‌های بیش از نیمی از مصاحبه‌شوندگان گروه‌های همسالان قابل-مشاهده بود، اعتقاد آن‌ها به این بود که گروه همسالان در یافتن اشکالات و فراهم کردن بازخورد قابل-فهم موفق‌تر بودند. آنان عقیده داشتند که بازخورد گروه همسالان از نظر دانش کلی، زبانی و شناختی

به سطح آنان نزدیک تر بود. یکی از شرکت کنندگان گفت: «معلم‌ها فکر می‌کنند ما همه چیز را می‌دانیم؛ من چهار دلیل برای آلودگی هوا نوشته بودم و معلمم باز هم از من می‌خواست که دلایل بیشتری بنویسم! ولی وقتی همکلاسی من نظر می‌داد درخواست‌هایش منطقی بود». زبان‌آموز دیگری به زیاده‌خواهی معلم در بازخورد مربوط به ساختار اشاره می‌کند: «در یکی از نوشته‌های من، معلم خواسته بود که من از جمله شرطی ترکیبی استفاده کنم؛ ولی من حتی اسمش را هم نشنیده بودم. خوب! آن را نادیده گرفتم. خوبی بازخورد همسالان این بود که همکلاسی من می‌دانست من چه چیزهایی بلد هستم و انتظارات عجیب و غریب از من نداشت».

همانند پژوهش ژائو (۲۰۱۰) نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده از زبان مادری به درک بهتر بازخوردها کمک می‌کند. این عامل بیشتر در گروه بازخورد همسالان- سستی دیده شد که در آن خبری از مکالمه‌های بلند نبود و زبان‌آموزان برای جبران آن از زبان فارسی برای شفاف‌کردن نظراتشان چه به صورت کتبی و چه در مکالمه‌های کوتاه خود استفاده می‌کردند. این نشان داد که زبان‌آموزان به اهمیت فهمیده‌شدن بازخوردها واقف بودند و برای درک بازخوردها تلاش می‌کردند. یکی از زبان‌آموزان که از زبان فارسی بسیار استفاده کرده بود، به زیبایی گفت: «من نظری دارم که درباره متن دوستم باهم؛ ولی نمی‌توانم آن را به انگلیسی بگویم. خوب! آن را به فارسی به او منتقل کردم. می‌دانید به نظر من خود آن نظر از زبان مورد استفاده مهم‌تر است».

## ۵. نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه اهمیت بازخورد همسالان را در فضای سستی و نیز در فضای برخاط‌خاطر نشان می‌کند. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان گروه همسالان- برخاط بیش از زبان‌آموزان گروه همسالان- سستی بازخوردها را در نسخه‌های دومشان به کار گرفتند؛ البته، بیشترین سطوح به‌کارگیری بازخوردها مربوط به گروه‌های معلم- سستی و برخاط بود. همچنین، نتایج نشان داد سلطه معلم در کلاس، عوامل عاطفی همچون اضطراب و خودانگاره بسندگی زبانی<sup>۱</sup> پایین و همچنین اعتماد بی‌چون و چرای



زبان‌آموزان نسبت به بازخورد معلم، دلایل اصلی میزان زیاد به‌کارگیری بازخوردها در گروه‌های بازخورد- معلم بودند.

در بحث درباره درک بازخوردها، نتایج نشان داد که گروه بازخورد معلم- سستی کمترین سطح را داشت؛ اگرچه کلاس بازخورد معلم- برخط با مکالمه‌های غیرهمزمان و با ارائه محیطی که کمتر موجب اضطراب زبان‌آموزان می‌شد، باعث ایجاد محیط پرشگري بهتری برای فراگیران شد. به‌گفته زبان‌آموزان، این پرسش‌ها به درک بهتر بازخوردها کمک شایانی کرد. سطح درک بازخوردها در گروه بازخورد همسالان- برخط بالاترین سطح را به‌خود اختصاص داد. باوجود اینکه سطح درک در گروه بازخورد همسالان- سستی پایین‌تر از گروه برخط بود، اما سطح موردقبولی را نشان داد.

در باب کاربردهای آموزشی نتایج پژوهش حاضر می‌توان به لزوم تشویق برای استفاده از بازخورد همسالان اشاره کرد که زمانی به‌خاطر سطح پایین به‌کارگرفته‌شدن، موردنکوهش قرار می‌گرفت. سطح بالای درک زبان‌آموزان در بازخورد همسالان می‌تواند دلیل خوبی برای استفاده از این نوع فعالیت گروهی در کلاس‌های نگارش باشد. به‌علاوه، استفاده از یک وب‌سایت تعاملی منجر به سطح بالاتر استفاده از بازخوردها شد؛ در نتیجه، معلمانی که بازخورد همسالان را در محل تدریس خود مناسب می‌دانند، قادر هستند از اینترنت استفاده کنند تا استفاده و درک بازخوردها بالاتر رود و همچنین از دیگر فواید بازخورد همسالان که در پژوهش‌های پیشین آمده است، استفاده کنند. با استفاده از فناوری‌های جدید، معلمان می‌توانند بر روند مبادله بازخوردها نظارت کنند که می‌تواند به افزایش درستی نظرها و کاهش تعاملات غیردرسی<sup>۱</sup> منجر شود (هومان فرد، ۲۰۱۲).

نکته قابل‌ذکر دیگر این است که معلمان باید در به‌کارگیری بازخورد معلم در برنامه‌های آموزش نگارش احتیاط کنند. آنان باید آگاه باشند که ارائه بازخورد، متضمن فهمیده‌شدن آن نیست. فهمیده‌نشدن بازخوردها می‌تواند منجر به کپی‌کردن بازخورد معلم، کج‌فهمی بازخورد و نادیده‌گرفته‌شدن آن‌ها شود. معلمان می‌توانند با استفاده از جلسه‌های دو یا چندنفری با زبان‌آموزان، بازخوردها را برای آنان شفاف‌سازی کنند (فرگی، ۱۹۹۹؛ استانرد، ۲۰۰۸). لازم است ذکر شود که برخی از پژوهشگران (مانند ژائو، ۲۰۱۰) این امر را به‌دلیل وقت‌گیر بودن و اجرانشدن در کلاس‌های پرجمعیت، غیرممکن

می‌دانند؛ البته به جای آن می‌توان از وبسایت‌هایی استفاده کرد که ارتباط معلم و شاگرد را تسهیل می‌کنند و نیز این ارتباط را دوستانه‌تر و کم‌اضطراب‌تر می‌سازند.

و اما نکته آموزشی پایانی این مطالعه مربوط به نقش زبان مادری فراگیران در مکالمه‌های مربوط به زبان است. همان‌طور که کوماروا دیولو (۲۰۰۳) و اشترن (۱۹۹۲) تأکید می‌کنند، زبان اول زبان‌آموزان وسیله بسیار قوی برای تقویت زبان دوم آنان است؛ در نتیجه، معلمان نباید از استفاده از زبان اول هراسی داشته باشند؛ زیرا، اجتناب از به‌کارگیری زبان مادری، برخی اوقات منجر به درک - نکردن موارد آموزشی مهمی می‌شود. معلمان نباید استفاده از زبان مادری را در مکالمه‌های مربوط به بازخورد ممنوع کنند؛ البته از استفاده بیش از حد از زبان اول نیز باید اجتناب کرد؛ زیرا، مکالمه در زبان دوم می‌تواند به گسترش دانش زبانی زبان دوم این افراد منجر شود؛ در نتیجه، استفاده منطقی از دو زبان می‌تواند به فهم بیشتر مطالب و نیز به تمرین زبان دوم کمک کند.

#### کتابنامه

- Allan, D. (2004). *Oxford placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartholomae, D. (1980). Study of error. *College Composition and Communication*, 31, 253-269.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Burston, J. (2001). Computer-mediated feedback in composition correction. *CALICO Journal*, 19(1), 37-50.
- Chang, C. F. (2009). Peer review through synchronous and asynchronous CMC modes: A case study in a Taiwanese college English writing course. *The JALTCALL Journal*, 5(1), 45-64.
- Cho K., & Schunn C. D. (2005). Scaffolding writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48, 409-426.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.

- Cooper, M. M., & Selfe, C. L. (1990). Computer conferences and learning: Authority, resistance, and internally persuasive discourse. *College English*, 52, 847-869.
- DiGiovanni, E., & Nagaswami, G. (2001). Online peer review: an alternative to face-to-face? *ELT Journal*, 55: 263-72.
- Ellis, M. J. (2011). Peer feedback on writing: Is on-line actually better than on-paper? *Journal of Academic Language and Learning*, 5(1), 88-99.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Fregeau, L. A. (1999). Preparing ESL students for college writing: Two case studies. *The Internet TESL Journal* [On-line], 5 (10). Retrieved, January 2013, from <http://iteslj.org/Articles/Fregeau-CollegeWriting.html>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 185-205). New York, NY: Cambridge University Press.
- Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24, 443-461.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of second language writing*, 3, 141-163.
- Ho, M. C., & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and Computer-mediated Peer Review in EFL Writing. *CALICO Journal*, 24(2), 269-290.
- Hoomanfar, M. H. (2012). *The Effect of Online Teacher and Peer Written Feedback on EFL Students' Writing Ability*. Unpublished MA thesis. Shiraz University.
- Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues applied linguistics series*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition; A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

- Kamhi-Stein, L. D. (2000). Looking to the future of TESOL teacher education: Web-based bulletin board discussions in a methods course. *TESOL Quarterly*, 34, 423-455.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lantolf, J. P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In: A. Kozulin (Ed.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: Attitude and achievement. Retrieved August 30, 2005, from <http://www.ewh.ieee.org/soc/es/May2001/05/Begin.htm>
- Liu, J., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Lyle, J. (2002). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Moloudi, M. (2011). Online and face-to-face peer review: Measures of implementation in ESL writing classes. *Asian EFL journal*, 52, 4-23.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7, 113-131.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ogata, H., Feng, C., Hada, Y., & Yano, Y. (2000). Online markup based language learning environment. *Computers and Education: An International Journal*, 34(1), 51-66.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265-289.
- Rahimi, M. (2012). Is training peer reviewers worth its while? The effect of training peer reviewers on the quality of their feedback and writing. *Language Teaching Research*.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59 (1), 23-30.
- Rosalina, C. (2010). *EFL students as peer advisors in an online writing center*. Unpublished doctoral dissertation, New York University.

- Song, W., & Usaha, S. (2009). How EFL university students use electronic peer response into revisions. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 16(3), 263–275.
- Stannard, R. (2008). A New Direction in Feedback. *Humanising Language Teaching*, 10(6), Retrieved, February 2013, from <http://www.hltmag.co.uk/dec08/mart04.html>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217–235.
- Villamil, O., & de Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ware, D., & Warschauer, M. (2006) Electronic feedback and second language writing. In: Hyland, K. and Hyland, F. (eds.) *Feedback in second language writing: Context and issues*. London: Cambridge University Press.
- Wretsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1–22.
- Wu, W. (2006). The effect of blog peer review and teacher feedback on the revisions of ESL writers. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 3, 125-139.
- Yang, Y. F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55, 1202–1210.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209–222.
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15(1), 3-17.