

An Investigation into Persian Language Teachers' Attitude toward Oral Corrective Feedback in Classroom

Amir Zand-Moghadam*

Faranak Eslami**

Abstract

Given the important role of oral corrective feedback (OCF) in developing language learning and due to the fact that no study has ever investigated Persian language teachers' attitude toward providing oral corrective feedback, the purpose of the present study was to investigate and critically analyze the attitude and performance of Persian language teachers while providing OCF. To this end, 15 Persian language teachers were selected and given a questionnaire to complete. The questionnaire included both 5-point Likert scale and open-ended items. The findings revealed that Persian language teachers had a positive attitude toward OCF and that elicitation feedback was the most frequently used type of OCF, while repetition, clarification request and metalinguistic feedback were observed to be the least frequently used type of feedback. It can be concluded that Persian language teachers' positive attitude toward OCF resulted in the effective use of feedback in the process of Persian language teaching. It can also be claimed that Persian language teachers made use of a variety of feedback types; the most frequent of all was elicitation feedback. The findings of this study have implications for Persian language teachers, researchers, and teacher educators.

Keywords: Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Oral Corrective Feedback, Attitude

* Associate Professor of Applied Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author), zandmoghadam@atu.ac.ir

** PhD Candidate, Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran, faran_155@yahoo.com

Date received: 2020-10-18, Date of acceptance: 2021-02-20

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

تحلیلی بر نگرش مدرسان زبان فارسی به ارائه بازخورد تصحیحی

شفاهی در کلاس درس

امیر زندمقدم*

فرانک اسلامی**

چکیده

با توجه به نقش مهم بازخوردهای تصحیحی شفاهی در پیشرفت یادگیری زبان و عدم وجود پژوهش کافی در خصوص نگرش مدرسان زبان، به‌خصوص مدرسان زبان فارسی، به ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی، هدف پژوهش حاضر بررسی، تحلیل و نقد نگرش مدرسان زبان فارسی به ارائه بازخورد شفاهی و نیز بررسی عملکرد آنها در کلاس می‌باشد. بدین منظور ۱۵ مدرس زبان فارسی از میان مدرسان زبان فارسی به‌غیرفارسی-زبانان انتخاب شدند و به پرسشنامه مورد استفاده پاسخ دادند. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال بسته‌پاسخ در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای و سؤالات بازپاسخ بود. نتایج تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد که مدرسان زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان نگرش مثبتی نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی دارند و بیشترین فراوانی از نظر نوع بازخوردها در کلاس، راهبرد فراخوانی و کمترین فراوانی تکرار، درخواست روشن‌سازی و فرازبانی است. می‌توان نتیجه گرفت که نگرش مثبت مدرسان زبان فارسی به بازخورد تصحیحی شفاهی باعث شده که استفاده از آن در عملکردها نیز آشکار شود. همچنین، می‌توان ادعا کرد که مدرسان زبان فارسی از طیف متنوعی از بازخوردها استفاده می‌کنند ولی بازخورد فراخوانی بسامد بالاتری دارد. نتایج این پژوهش می‌تواند به کمک مدرسان زبان فارسی، پژوهشگران این حوزه و نیز طراحان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی آید.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان، بازخورد تصحیحی شفاهی، نگرش

* دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)، zandmoghdam@atu.ac.ir

** دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، faran_155@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

۱. مقدمه

تدریس در محیط‌های زبان‌دوم/خارجی آموزشی توسط بسیاری از محققان و دست‌اندرکاران امر آموزش بر اساس دو رویکرد طبقه‌بندی می‌گردد: تدریس معنا‌محور (meaning-focused) و تدریس با رویکردی متمرکز هم بر صورت و هم بر معنا (form-focused). بازخورد تصحیح‌کننده موضوعی اساسی در رویکرد دومین می‌باشد که بر صحت تلفظ، دستور، آهنگ صدا و دیگر جنبه‌های یادگیری و زبان‌آموزی تأکید می‌ورزد. بازخورد تصحیحی توانایی زبان‌آموزان را در درک ساختارهای واژگانی و دستوری در یک جمله تقویت می‌کند (اسپادا و لایت باون: ۱۹۹۳، Spada & Lightbown). برای بیشتر از پنج دهه، محققان و متخصصان علم آموزش رویکردی یادگیرنده‌محور را مورد توجه قرار داده‌اند که در آن تأثیرگذاری عملکردهای بازخورد تصحیحی، وابسته به تأیید نقش کلیدی یادگیرندگان در فرآیندهای آموزش و یادگیری است (الیس: ۲۰۰۷، Eliss). از دیدگاه چادرن (Chaudron، ۱۹۹۷) بازخوردهای تصحیحی مدرسان در پیشرفت عملکرد صحیح زبان‌آموزان بسیار مؤثر هستند و توانش ارتباطی آنان را تقویت می‌نمایند.

اهمیت راهبردهای بازخورد تصحیحی، محققان را برآن داشته‌است تا ارتباط بین بازخورد و زبان‌آموزی را با توجه به عملکرد مدرسان زبان در بافت آموزش زبان-دوم/خارجی بررسی نمایند (الخمماش و گولناز: ۲۰۱۹، Alkhamash & Gulnaz). هرچند که محققان آموزش زبان‌دوم بیشتر به تأثیر بازخوردهای تصحیحی بر رشد زبان و نیز مؤثرترین نوع بازخورد در کلاس توجه نموده‌اند؛ معلمان به اصلاح و یا عدم اصلاح خطاهای زبان-آموزان و نیز زمان اصلاح و شخص اصلاح‌کننده توجه می‌کنند. برای زبان‌آموزی موفق، لازم است که مدرسان از چگونگی ارائه بازخورد آگاه‌بوده و توجه داشته‌باشند که آیا بازخورد ارائه‌شده، زبان‌آموزان را در نیل به اهداف نهایی کمک خواهد نمود. اگر مدرسان زبان بازخوردهای تصحیحی را به شیوه‌ای شایسته و صحیح ارائه‌دهند، فضای یادگیری اثرگذارتر و جذاب‌تر خواهد بود (سولتانا: ۲۰۱۵، Sultana). پژوهش درباره نگرش‌ها و باورهای مدرسان برای تصمیم‌گیری آنان در کلاس درس بسیار مفید است (ارنست: ۱۹۸۹، Ernest). ریچاردسون (Richardson، ۱۹۹۶) بیان می‌دارد که باورهای مدرسان پیچیده‌بوده و تحت تأثیر عوامل و متغیرهای زیادی از جمله طول مدت تجربیات تدریس آنان می‌باشد. عملکرد مدرسان در کلاس به‌طور آشکار تحت تأثیر باورهای آنان درباره زبان‌آموزی و آموزش زبان

و نیز عواملی است که از نظر مدرسان در ایجاد محیطی شایسته برای یادگیری و یاددادن اثربخش می‌باشد (سپهرنیا و مهدی‌زاده، ۲۰۱۶).

با توجه به گسترش روزافزون آموزش زبان فارسی، نیاز به مدرسانی توانمند احساس می‌گردد که بینش و درایت کافی را در رفع خطاهای اجتناب‌ناپذیر زبان‌آموزان داشته و بهترین و مناسب‌ترین راهبردهای بازخورد تصحیحی شفاهی را در جهت تقویت زبان و پیشرفت زبان‌آموزان مورد استفاده قرار دهند. چراکه عدم درک صحیح مدرسان و استفاده نامناسب از انواع بازخوردهای تصحیحی می‌تواند باعث بی‌انگیزگی زبان‌آموزان شده و فرآیند زبان‌آموزی را به چالشی بسیار دشوار برای آنها تبدیل نماید.

۲. پیشینه پژوهش

۱.۲ بازخورد تصحیحی شفاهی و انواع آن

هیچ کلاس و محیط آموزشی را نمی‌توان بدون هرگونه بازخوردی تصور کرد. مهم این است که زبان‌آموزان از مدرس خود همواره بازخورد دریافت کنند و از سویی دیگر مدرسان نیز مسئولیت‌دارند تا بازخوردهای معنی‌دار و مؤثر در کلاس فراهم‌نمایند (سولتانان، ۲۰۱۵). اگرچه انواع مختلفی از بازخورد در محیط کلاس استفاده می‌شود، ولی می‌توان دو نوع اساسی و بسیار متداول در بافت کلاس را برای آن در نظر گرفت: بازخورد تصحیحی شفاهی (verbal) و بازخورد تصحیحی کتبی (همان). اصطلاح بازخورد تصحیحی در زمان‌های متفاوت به شیوه‌ای مشابه تعریف شده است. ایس و همکاران (Ellis & et al., ۲۰۰۶) بیان می‌دارند:

« بازخورد تصحیحی به صورت پاسخ به گفته‌هایی از زبان‌آموزان است که دارای خطا می‌باشند. این پاسخ‌ها می‌توانند شامل الف) پاسخ مدرس همراه با صورت خطا دار، ب) فراهم کردن صورت صحیح زبان هدف و ج) اطلاعات فرازبانی درباره ماهیت خطا و یا ترکیبی از آنها باشد.» بازخورد تصحیحی «پاسخ‌های ارائه شده به عبارت بدساخت تولید شده می‌باشد که به موجب آن زبان‌آموز متوجه اشتباه خود شده و درصدد اصلاح آن برمی‌آید» [براون، (Brown, ۲۰۰۷) به نقل از زندهمقدم و علیزاده، ۱۳۹۳].

طبق طبقه‌بندی شین (Sheen, ۲۰۱۱) هفت نوع بازخورد تصحیحی شفاهی شناسایی شده است (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱. طبقه‌بندی شین (۲۰۱۱)

| فرم صحیح فراخوانی می‌شود | فرم صحیح ارائه می‌گردد |
|--|---|
| تکرار | بازگویی (Recast) |
| فراخوانی (Elicitation) | تصحیح فراخوان شده |
| سرنخ فرازبانی (Meta – linguistic clue) | تصحیح آشکار همراه با توضیحات فرازبانی |
| زبان بدن ^۱ | تصحیح آشکار همراه با توضیحات فرازبانی (Explicit correction) |
| درخواست توضیح (Clarification request) | |

تقسیم‌بندی دیگری نیز توسط کاکیموتو و راجرز (Kagimoto & Rodgers, ۲۰۰۷) انجام گرفت که شش نوع بازخورد تصحیحی را معرفی نمودند (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. طبقه‌بندی کاکیموتو و راجرز (۲۰۰۷)

| | |
|-------------------|----------|
| تصحیح آشکار | فراخوانی |
| درخواست واضح سازی | تکرار |
| بازخورد فرا زبانی | بازگویی |

لیستر و رانتا (Lyster & Ranta, ۱۹۹۷) بازخورد تصحیحی شفاهی را در شش مقوله اصلی تقسیم‌بندی نمودند. از بازخورد ضمنی به سمت بازخورد صریح این مقوله‌ها عبارتند از: بازگویی، فراخوانی، درخواست توضیح، بازخورد فرازبانی، تصحیح صریح و تکرار. فریس (Feriss, ۲۰۰۱) بر این باور است که ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی می‌تواند هم به شیوه مستقیم و هم غیرمستقیم بدون صرف وقت صورت گیرد؛ ولی بازخورد کتبی کاری زمان‌بر و چالش‌برانگیز می‌باشد. نقش و اهمیت بازخورد تصحیحی در آموزش زبان دوم از مدرسی به مدرس دیگر متفاوت است. و این بستگی به آموزش پیشین و نیز ریشه در تجربیات زبان‌آموزی هر مدرس دارد (هرناندز و ریز: Hernandez & Reyes, ۲۰۱۲).

لانگ (Long, ۲۰۰۶) بیان می‌دارد که بازخورد تصحیحی در محیط زبان دوم آموزی بسیار سودمند است. بیشتر مطالعات نشان داده‌اند که بازخورد تصحیحی باعث بهبود توجه‌ورزی، فراگیری و به‌خاطر سپردن (retention) صورت‌های زبانی شده است (لیمان: ۲۰۰۳, Leeman).

۲.۲ پژوهش‌های انجام‌شده

تحقیقات اخیر نشان داده‌است که توجه بسیار اندکی به دیدگاه‌ها و باورهای مدرسان در رابطه با ارائه بازخوردهای تصحیحی شفاهی شده‌است (سپهری‌نیا و مهدی‌زاده، ۲۰۱۶). در میان پژوهش‌های انجام‌شده در این رابطه می‌توان به پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) اشاره نمود که در تحقیقی تجربی در دانشگاه طائف (Taif) به بررسی باورهای مدرسان زبان‌انگلیسی به عنوان زبان‌خارجی، درک آنان از بازخورد تصحیحی شفاهی و اثر آن بر عملکرد زبان‌آموزان پرداختند. ۵۷ نفر در یک مرکز زبان به پرسشنامه‌ای با مقیاس لیکرت پاسخ دادند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که بیشترین اولویت مدرسان استفاده از تکنیک‌های فراخوانی، تکرار و بازگویی و در انتها بازخورد صریح است.

پژوهش براون (۲۰۰۷) نشان داد که مدرسان بایستی شیوه‌های خودشان را با درک و برداشت زبان‌آموزان تطبیق دهند. جین و سیمارد (۲۰۱۱: Jean & Simard) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مدرسان تنها اشتباهاتی را تصحیح می‌کنند که در ارتباط خللی ایجاد می‌کند و نه آنهایی که بر اعتماد به نفس زبان‌آموزان اثر گذاشته و سخنان آنان را قطع-نماید.

آهنگری و امیرزاده (۲۰۱۱) تحقیقی مشاهده‌ای را انجام دادند و بازخوردهای تصحیحی شفاهی را در کلاس‌های درس زبان‌انگلیسی به عنوان زبان‌خارجی در محیط دانشگاه بررسی نمودند. طبق یافته‌های آنان، مدرسان ایرانی از انواعی از بازخوردهای تصحیحی شفاهی استفاده نموده‌اند؛ اما فراوانی هر کدام از تکنیک‌ها، کاربرد و توالی آنها متفاوت بوده‌است. در سطح مقدماتی مدرسان از بازگویی، توضیح‌دادن، سرنخ‌های فرازبانی، تکرار و تصحیح آشکار استفاده نمودند. در سطح متوسط، بازگویی بیشترین کاربرد را داشته‌است.

سپهری‌نیا و مهدی‌زاده (۲۰۱۶) در پژوهش خود به بررسی باورها و عملکردهای معلمان درباره تصحیح شفاهی خطا و نیز اولویت‌های در نظر گرفته‌شده توسط معلمان پرداخته‌اند. در این پژوهش، کلاس ۷ معلم زبان انگلیسی (از مجموع ۳۷ معلم) انتخاب شده و ۱۴ جلسه مشاهدات کلاسی انجام گرفته‌است (برای هر کلاس دو جلسه مشاهده). ۳۷ معلم که همگی مرد بودند و در مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی به تدریس مشغول بودند، نیز در فرآیند مصاحبه شرکت نمودند. نتایج این پژوهش تفاوتی آشکار را بین باورهای معلمان و عملکرد واقعی آنان در کلاس نشان داده‌است. هم‌چنین بر اساس یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد که معلمان از جنبه‌های شناختی تصحیح خطا آگاهی کافی ندارند و

بیشتر به جنبه‌های عاطفی آن توجه می‌کنند. نگارندگان پیشنهاد می‌دهند که با ارائه دوره‌های تربیت مدرس و توجه بیشتر به این ابعاد، می‌توان این ضعف معلمان را کاهش داد. اعتمادالاسلامی و صحرایی (۱۳۹۶) پس از بیان دیدگاه‌های متفاوت درباره اهمیت بازخورد، انواع آن را به همراه مثال‌های مختلف در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی توصیف نموده‌اند. نتایج پژوهش نشان داده‌است که در کلاس‌های زبان دوم‌آموزی به طور عام شش نوع بازخورد با عنوان‌های صریح، غیرصریح، فرازبانی، درخواست توضیح، فراخوانی و تکرار کاربرد دارد. هم‌چنین در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی علاوه بر این موارد دو نوع دیگر با عنوان «بازخورد هم‌درس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» به کاررفته است. پژوهش‌هایی از این گونه در محیط‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان تعدادشان انگشت‌شمار می‌باشد. بنابراین محقق با در نظر گرفتن این خلاء، در این پژوهش قصد دارد به سؤالات زیر پاسخ دهد:

- ۱- نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی چگونه است؟
- ۲- مدرسان از کدام نوع از بازخوردهای تصحیحی شفاهی در کلاس خود بیشترین و از کدام یک کمترین بهره را می‌برند؟

۳. روش‌شناسی پژوهش

۱.۳ شرکت‌کنندگان

از مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد دعوت گردید که در این پژوهش شرکت نمایند و در نهایت ۱۵ مدرس از مرکز آموزش زبان فارسی قبول زحمت نموده و در انجام این پژوهش مشارکت نمودند تا نظراتشان در پرسشنامه مورد بررسی قرارگیرد. ۱۳ مدرس زن و ۲ مدرس مرد، در این پژوهش حضور داشتند. با توجه به سطح آموزشی ۴ نفر در سطح مقدماتی، ۵ نفر در سطح میانی و ۶ نفر در سطح پیشرفته مشغول به تدریس بودند. از نظر مدرک تحصیلی ۱۲ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و دانشجوی دکتری و ۳ نفر، دارای مدرک دکتری بودند (جدول شماره ۳).

تحلیلی بر نگرش مدرسان زبان فارسی به ارائه بازخورد ... (امیر زندهمقدم و فرانک اسلامی) ۱۲۵

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی و درصد مدرسان برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

| ویژگیهای جمعیت شناختی | فراوانی (f) | درصد (%) |
|-----------------------|----------------------|----------|
| جنس | زن | ۱۳ |
| | مرد | ۲ |
| سطح آموزشی | مقدماتی | ۴ |
| | میانی | ۵ |
| | پیشرفته | ۶ |
| تحصیلات | ارشد و دانشجوی دکتری | ۱۲ |
| | دکتری | ۳ |

۲.۳ ابزار پژوهش

جهت انجام این پژوهش که به شیوه ترکیبی (کمی-کیفی) انجام شد، پرسشنامه‌ای ۲ بخشی مورد استفاده قرار گرفت.

۱.۲.۳ بخش اول پرسشنامه

پرسشنامه‌ای ۲۰ سؤالی (بسته پاسخ) با مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای برای تعیین نگرش مدرسان نسبت به انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی در اختیار مدرسان قرار گرفت (بخش کمی). این پرسشنامه که در پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) و بر اساس پیشینه پژوهش‌های متعدد طراحی شده بود، پس از انجام تعدیل‌هایی مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه در ۴ زیربخش از جمله باور مدرسان درباره تکنیک‌های بازخورد تصحیحی-شفاهی (سؤالات ۱ تا ۵)، عملکرد کلی مدرسان در رابطه با راهبردهای بازخورد تصحیحی شفاهی (سؤالات ۶ تا ۱۱)، استفاده مدرسان از راهبردهای خاصی از بازخورد تصحیحی شفاهی (سؤالات ۱۲ تا ۱۶) و درک مدرسان از تأثیرگذاری (سودمندی) استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی (سؤالات ۱۷ تا ۲۰) تنظیم شده بود. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب حاصل شده ۰/۸۰ بوده که نشان‌دهنده قابلیت اطمینان بالایی می‌باشد.

۲.۲.۳ بخش دوم پرسشنامه

مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش، نظرات خود را درباره سؤالات بازپاسخ در بخش دوم پرسشنامه انعکاس دادند. این سؤالات که بر عملکرد واقعی مدرسان آموزش زبان فارسی در ارائه بازخورهای تصحیحی شفاهی در بافت کلاس و نیز بیان علت برای بیشترین کاربرد و یا عدم استفاده از راهبردهای خاص بازخورد تصحیحی شفاهی در سطوح مختلف آموزشی متمرکز بودند، توسط نگارندگان طراحی شده و به بخش پرسشنامه ۲۰ سؤالی اضافه گردید. پاسخ‌ها بررسی و با استفاده از تحلیل محتوایی، انواع بازخوردها با توجه به سطح آموزشی طبقه‌بندی و فراوانی انواع بازخوردها محاسبه گردید.

۳.۳ روش گردآوری داده‌ها

از آنجایی که مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد در روزهای مختلفی از هفته در مرکز آموزش زبان فارسی به تدریس اشتغال داشتند، محققان در طی چند روز به جمع‌آوری داده‌های خود پرداختند و از مدرسانی که تمایل به شرکت در این پژوهش را داشتند دعوت نمودند تا پرسشنامه را تکمیل نمایند. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، پرسش‌نامه‌های کاغذی آماده شده در اختیار مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد قرار گرفت. از بین پرسشنامه‌های توزیع شده در مرکز زبان فارسی، تنها ۱۵ پرسشنامه تکمیل شد. در زمان تکمیل پرسشنامه، نگارندگان نیز خود حضور داشتند تا به سؤالات احتمالی مدرسان پاسخ دهند. سپس پاسخ‌های ارائه شده با استفاده از نرم افزار اسپاس پی‌اس اس نسخه ۲۵ مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در بخش دوم پرسشنامه، مدرسان نظرات خود را به صورت پاسخ‌های تشریحی گزارش داده و این نظرات بررسی، طبقه‌بندی و تحلیل گردید.

۴. ارائه و تحلیل داده‌ها

هدف اصلی این پژوهش بررسی نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان درباره بازخورد تصحیحی شفاهی و عملکرد آنان در کلاس با استفاده از پرسشنامه‌ای با دو بخش سؤالات بسته پاسخ و بازپاسخ بود. یافته‌های پژوهش گزارش می‌شوند.

۱.۴ یافته‌های پرسشنامه (بخش کمی)

پرسش شماره یک:

نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی چگونه است؟

برای بررسی نظر مدرسان آموزش زبان فارسی در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی از پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی که بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۵ (از بسیار مخالفم تا بسیار موافقم) نمره‌گذاری شده بود، استفاده گردید. به عبارت دیگر نمرات ۱ و ۲ به معنی نگرش ضعیف؛ نمره ۳ به معنی نگرش متوسط و نمرات ۴ و ۵ به معنی نگرش خوب می‌باشد. بنابراین نمرات نگرش مدرسان با نمره ۳ (یعنی مقدار متوسط) مقایسه شد. همچنین با توجه به متفاوت بودن تعداد پرسش‌های مؤلفه‌های پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی، نمرات تمام مؤلفه‌ها یکسان‌سازی و تراز شدند. به همین منظور برای مقایسه نظر مدرسان با مقدار متوسط (میانگین نظری)، از آزمون تی یک‌گروهی (One-Sample T-test) استفاده گردید.

جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار تراز شده نظر مدرسان آموزش زبان فارسی در خصوص مؤلفه‌های پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی

| مؤلفه های بازخورد تصحیحی شفاهی | فراوانی | کمینه | بیشینه | میانگین | انحراف معیار |
|--|---------|-------|--------|---------|--------------|
| باور مدرسان درباره تکنیک‌های بازخورد تصحیحی شفاهی | 15 | 2.20 | 4.40 | 2.93 | .62 |
| عملکرد کلی مدرسان درباره تکنیک‌های بازخورد تصحیح شفاهی | 15 | 2.83 | 4.00 | 3.40 | .34 |
| استفاده مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیح شفاهی | 15 | 2.60 | 4.20 | 3.64 | .45 |
| درک مدرسان از سودمندی بازخورد تصحیحی شفاهی | 15 | 2.25 | 4.75 | 4.10 | .69 |
| نمره کلی بازخورد تصحیحی شفاهی | 15 | 2.65 | 4.20 | 3.48 | .36 |

جدول شماره ۴ نشان‌دهنده میانگین و انحراف معیار نمرات تراز شده نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی است. میانگین‌های به‌دست‌آمده در جدول شماره ۵ با یکدیگر مقایسه شده‌اند.

جدول شماره ۵. مقایسه میانگین زیربخش‌های پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی با مقدار متوسط (میانگین نظری) (میانگین نظری = ۳)

| Test Value = 3 | | | | | | زیربخش‌های (مؤلفه) بازخورد تصحیحی شفاهی |
|------------------|----------|---------------|----------------|-----------------|--------|--|
| تفاوت در سطح ۹۵٪ | | تفاوت میانگین | سطح معناداری P | درجات آزادی d.f | ارزش t | |
| حد بالا | حد پایین | | | | | |
| 0/28 | -0/41 | -0/07 | 0/68 | 14 | 42۰- / | باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی |
| 0/59 | 0/21 | 0/40 | ۰/۰۰۱(**) | 14 | 4/58 | عملکرد کلی مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی |
| 0/89 | 0/39 | 0/64 | ۰/۰۰۱(**) | 14 | 5/53 | استفاده مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی |
| 1/48 | 0/72 | 1/10 | ۰/۰۰۱(**) | 14 | 6/20 | درک مدرسان از سودمندی بازخورد تصحیحی شفاهی |
| 0/68 | 0/28 | 0/48 | ۰/۰۰۱(**) | 14 | 5/19 | نمره کلی بازخورد تصحیحی شفاهی |

(**) معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول شماره ۵ نشان‌دهنده مقایسه میانگین نظر مدرسان آموزش زبان فارسی در خصوص زیربخش‌های پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی با مقدار متوسط (میانگین نظری) است. زیربخش‌های پرسشنامه بازخورد تصحیحی شفاهی شامل باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی، عملکرد کلی مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی، استفاده مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی و درک مدرسان از سودمندی (تأثیرگذاری) بازخورد تصحیحی شفاهی است. همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین نظرات مدرسان آموزش زبان فارسی در تمام زیربخش‌های بازخورد تصحیحی شفاهی و نیز نمره کل به جز زیربخش باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی، بالاتر از میانگین نظری بوده و تفاوت میان میانگین‌های به‌دست‌آمده با میانگین نظری از نظر آماری در سطح ($P < 0/01$) معنادار است. به عبارت دیگر نتایج نشان-

می‌دهد که مدرسان استفاده از راهبردهای بازخورد شفاهی را در کلاس‌های خود، اثرگذار دانسته‌اند. اما عملکرد کلی مدرسان در کلاس در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی، با توجه به کسب میانگین پایین‌تر نشان‌دهنده توجه کمتر مدرسان به استفاده شایسته از بازخوردهای تصحیحی شفاهی در بافت واقعی کلاس و نیز تنوع بسیار زیاد در الگوی پاسخ مدرسان است.

۲.۴ یافته‌های پرسشنامه (بخش کیفی)

پرسش شماره دو:

مدرسان از کدام نوع از بازخوردهای تصحیحی شفاهی در کلاس خود بیشترین و از کدام یک کمترین بهره را می‌برند؟

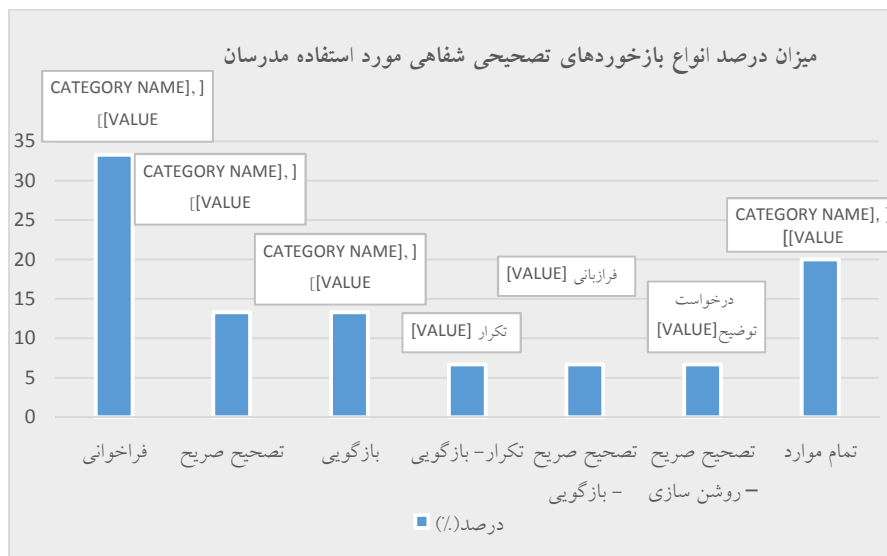
برای بررسی عملکرد مدرسان آموزش زبان فارسی در رابطه با استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی، پاسخ‌های ارائه‌شده در بخش دوم پرسشنامه با استفاده از تحلیل محتوایی، طبقه‌بندی و کدگذاری شده و فراوانی و درصد هر کدام از انواع بازخوردها محاسبه گردید (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۶. توزیع فراوانی و درصد انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی مورد استفاده مدرسان در کلاس

| انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی مورد استفاده مدرسان | فراوانی (f) | درصد (%) |
|---|-------------|----------|
| فراخوانی | 5 | 33/3 |
| بازخورد صریح | 2 | 13/3 |
| بازگویی | 2 | 13/3 |
| تکرار | 1 | 6/7 |
| بازخورد فرازبانی | 1 | 6/7 |
| درخواست توضیح | 1 | 6/7 |
| تمام موارد | 3 | 20 |
| جمع | 15 | 100 |

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، بیشترین مورد استفاده به بازخوردهای تصحیحی شفاهی فراخوانی (۳۳.۳٪) مربوط می‌شود. فراوانی هر کدام از انواع بازخوردهای

تصحیحی شفاهی در نمودار شماره ۱، به تصویر کشیده شده است تا مقایسه فراوانی بین انواع بازخوردها، بهتر نمایان شود.



نمودار شماره ۱. توزیع درصد انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی مورد استفاده مدرسان

همان‌گونه که در نمودار فوق مشاهده می‌شود بیشترین بازخورد مورد استفاده به بازخورد تصحیحی شفاهی فراخوانی (۳۳.۳٪) مربوط می‌شود. این موضوع در پاسخ دو نفر از مدرسان عنوان شده است:

"فراخوانی بیشترین کاربرد را در کلاس من داشته است به این دلیل که زبان آموزان را به تفکر کردن تشویق می‌کند." (مدرس شماره ۷)

"در مهارت گفتگو البته با توجه به ملیت و سطح آموزشی از تکرار و فراخوانی بیشترین بهره را می‌برم." (مدرس شماره ۱۲)

بازخورد صریح یکی دیگر از انواع بازخوردها با فراوانی متوسط در کلاس است (۱۳.۳٪) و استفاده از آن به نوع مهارت نیز بستگی دارد. مدرسی این چنین نظرش را بیان نموده است:

"در مهارت‌های مختلف متفاوت است و در مهارت گفتگو در سطح مقدماتی از تکرار و بازخورد صریح استفاده می‌کنم و در مهارت نوشتن هم در سطح مقدماتی از بازخورد صریح بهره می‌برم." (مدرس شماره ۴)

تحلیلی بر نگرش مدرسان زبان فارسی به ارائه بازخورد ... (امیر زندهمقدم و فرانک اسلامی) ۱۳۱

مدرس دیگری به تأثیر عامل «ملیت زبان آموزان» بر نوع بازخورد ارائه شده اشاره نموده - است:

" دانشجویان غیر ایرانی به ویژه عراقی بیشتر تمایل دارند بازخورد صریح از مدرس دریافت کنند البته راهبرد فراخوانی نیز به تصحیح خطاهایشان بسیار کمک می کند." (مدرس شماره ۹)

بازگویی نیز از راهبردهای کارآمد دیگر است (۱۳.۳٪). مدرسی به این نوع بازخورد اشاره داشته است:

" بازگویی سبب می شود زبان آموزان با شیوه صحیح گفتار همراه با آهنگ کلام آشنا - شوند." (مدرس شماره ۲)

سطح آموزشی نیز عاملی مهم در استفاده از نوع خاصی از بازخورد تصحیحی شفاهی است. یکی از مدرسان بر اساس تجربه خود بر این باور است که:

"در سطح مقدماتی بهتر است از بازخورد صریح استفاده شود و در سطح پیشرفته فراخوانی و بازگویی بیشتر به کار رود." (مدرس شماره ۱۱)

یکی از نشانه های پیشرفت در فرآیند زبان آموزی، رسیدن زبان آموزان به مرحله خودتصحیحی (Self-Correction) است، که توسط یکی از مدرسان این گونه بیان شده است:

"فراخوانی از بهترین راهبردها برای درک و تصحیح خطا توسط خود زبان آموز است. من به ویژه در سطح پیشرفته از این نوع بازخورد استفاده می کنم." (مدرس شماره ۱۵)

سطح آموزشی و نوع مهارت از عواملی بودند که مدرسان در کاربرد انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی بسیار به آنها اشاره داشتند. از نظر مدرسان در سطح مقدماتی و در آموزش مهارت دستور بهتر است از بازخوردهای صریح استفاده شود و در سطوح پیشرفته تر و در آموزش مهارت گفتاری از راهبردهایی از جمله فراخوانی و بازگویی باید بهره برد.

۵. بحث

این پژوهش به منظور بررسی نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و عملکرد آنان در رابطه با بازخوردهای تصحیحی شفاهی انجام گرفت. داده های حاصل از بخش کمی پرسشنامه (سؤالات بسته پاسخ) با استفاده از آمار توصیفی و آزمون مقایسه تی یک گروهی تحلیل گردید. برای داده های گردآوری شده از بخش دوم پرسشنامه (کیفی) که

حاوی پرسش‌های بازپاسخ بودند، تحلیل محتوایی، طبقه‌بندی و کدگذاری اطلاعات انجام شد. تحلیل داده‌های هر دو بخش نشان داده‌است که مدرسان از نگرش نسبتاً خوبی نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی برخوردارند. نمره کلی ۳.۴۸ است که از میزان متوسط بالاتر می‌باشد. اگر به سؤالات زیربخش اول که مربوط به باورهای مدرسان می‌گردد توجه شود، می‌توان کسب میانگین کمتر در این بخش را تأیید نمود. اکثر مدرسان گزینه‌های "کاملاً مخالفم و مخالفم" را برای سؤالات ۱ و ۳ انتخاب کرده‌اند (جدول پاسخ‌های داده‌شده ضمیمه می‌باشد، جدول ش. ۱۰). بنابراین مدرسان اعتقاد دارند که نه تنها بازخورد تصحیحی شفاهی باعث دل‌سردی زبان‌آموزان نشده بلکه به‌نظر می‌رسد که مدرسان ترجیح می‌دهند که فقط خودشان، در تصحیح خطا نقش اول را نداشته باشند. بلکه تلاش می‌کنند زبان‌آموزان را به مرحله خودتصحیحی سوق دهند. تصحیح توسط هم‌مدرسان هم مزایای زیادی از جمله افزایش آگاهی زبانی را در زبان‌آموزان به‌همراه دارد (هرناندز و ریز، ۲۰۱۲). این نتایج با نتیجه حاصل‌شده در پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) تا حدود زیادی همخوانی دارد.

جدول شماره ۶. زیربخش اول: باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی

| |
|---|
| ۱- به نظر من یک مدرس باید خطاهای گفتاری زبان‌آموزان را فقط خودش تصحیح نماید. |
| ۲- به نظر من زبان‌آموزان تصحیح خطا توسط مدرس را به تصحیح خطا توسط هم‌کلاسی ترجیح می‌دهند. |
| ۳- به نظر من تصحیح خطاهای زبان‌آموزان تأثیری منفی بر اعتماد به نفس آنان گذاشته و آنان را بی‌انگیزه و دل‌سرد می‌کند. |
| ۴- به نظر من زبان‌آموزان در تکالیف گفتاری فی‌البداهه (بدون آمادگی قبلی) دچار خطاهای زیادی می‌شوند. |
| ۵- به نظر من یک مدرس نباید خطاهای گفتاری زبان‌آموزان را تصحیح نماید. |

در زیربخش دوم که به عملکرد کلی مدرسان در رابطه با استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی (میانگین ۳.۴۰) اشاره دارد، نمره مدرسان بالاتر از میزان متوسط است. در این زیربخش، از پاسخ اکثر مدرسان چنین نتیجه می‌شود که مدرسان هیچ‌کدام با ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی بلافاصله پس از بیان خطا موافق نیستند. این نتیجه نیز کاملاً هم‌سو با پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) می‌باشد. در پژوهش [فونگولا (۲۰۱۳)، ۱ (Fungula) به نقل از الخماش و گولناز، ۲۰۱۹] نیز همین نتایج حاصل‌شده‌است. و مدرسان باور داشتند که گاهی باید خطاهای زبان‌آموزان را نادیده گرفت تا رشته افکارش از هم گسیخته نشود. این هم‌سوئی با نتایج پژوهش جین و سیمارد (۲۰۱۱) نیز مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۷. زیربخش دوم: عملکرد کلی مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی

| |
|---|
| ۶- تکلیف مهارت گفتاری را بیشتر از یک بار تکرار می‌کنم تا درک زبان آموزان و تسلط گفتاریشان تقویت گردد. |
| ۷- به زبان آموزان درباره خطاهایشان، پس از اتمام تکلیف گفتاری بازخورد می‌دهم. |
| ۸- از تکنیک‌های گوناگون تصحیح خطا برای زبان آموزان خود بهره‌می‌گیرم که این، بستگی به سطح تسلط زبانی آنها دارد. |
| ۹- خطاهای زبانی زبان آموزان را بلافاصله تصحیح می‌کنم. |
| ۱۰- فقط خطاهایی را تصحیح می‌نمایم که در انتقال معنا خللی واردکنند؛ و نه خطاهای مربوط به تلفظ و واژگان. |
| ۱۱- به زبان آموزان می‌گویم که پیامشان را متوجه نشده‌ام و به آنها گوشزد می‌کنم که در گفتار آنان اشتباهاتی وجود دارد. |

در زیربخش سوم، نیز مدرسان نظرات خود را در رابطه با استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی خاصی انعکاس داده‌اند. میانگین این زیربخش نیز ۳.۶۴ است و از میزان متوسط بالاتر می‌باشد. بنابراین مدرسان آگاهند که باید در هر شرایط (سطح آموزشی متفاوت، مهارت متفاوت و ملیت‌های متفاوت) از نوع خاصی از بازخوردها نیز بهره‌برند. در این زیر بخش چندین نوع از متداول‌ترین بازخوردهای تصحیحی شفاهی ارائه شده‌اند. اکثریت مدرسان با توجه به پاسخ‌های انعکاس یافته در پرسشنامه (گزینه کاملاً مخالفم و مخالفم) حداقل نمره را برای بازخورد صریح (پرسش شماره ۱۲) در نظر گرفته‌اند. نتایج حاصل شده با نتایج پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) که در آن اولویت مدرسان استفاده از تکنیک‌های فراخوانی، تکرار و بازگویی است و در انتها بازخورد صریح قرار گرفته‌است، همخوانی کاملی دارد. همچنین این نتایج با نتایج به دست آمده از بخش کیفی پژوهش (پاسخ‌های تشریحی مدرسان) از هم‌سویی تقریبی برخوردار است. طبق نمودار شماره ۱ بیشترین فراوانی در انواع بازخوردها به فراخوانی (۳۳.۳) و فراوانی متوسط به بازخورد صریح (۱۳.۳) به همراه بازگویی اختصاص دارد. بازخورد فرازبانی علاوه بر این که کمترین امتیاز را از نظر فراوانی دارد در بین مدرسان کم شناخته شده‌ترین نوع بازخورد نیز بود. این مسأله با توجه به سؤالات مطرح شده از سوی مدرسان در رابطه با ماهیت این نوع بازخورد، مشهود بود.

جدول شماره ۸. زیربخش سوم: استفاده مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی

| |
|---|
| ۱۲- به‌طور صریح به زبان آموزان می‌گویم که جملات آنها نادرست بوده و صورت صحیح را ارائه می‌دهم. |
| ۱۳- به‌طور ضمنی خطاهای شفاهی زبان آموزان را گوشزد نموده و گاهی صورت صحیح را بدون اشاره مستقیم به نادرست بودن جملات، ارائه می‌دهم. |

| |
|---|
| ۱۴- سؤالاتی مانند "آیا این جمله را به این صورت می‌گوییم؟" را برای زبان‌آموزان مطرح می‌کنم و گاهی اطلاعاتی را برای بیان صحیح جملات بدون اینکه برای آنها صورت درست را بیان نمایم، ارائه می‌دهم. |
| ۱۵- از تکنیک‌های فراخوانی به عنوان نمونه با استفاده از یک سؤال، زبان‌آموزان را ترغیب می‌کنم تا خطاهایشان را اصلاح نمایند... |
| ۱۶- خطاهای شفاهی زبان‌آموزان را با تغییر آهنگ صدا تکرار می‌کنم تا توجه آنها را جلب نموده و گاهی خطاهای آنان را در یک پرسش انعکاس می‌دهم. |

در زیر بخش چهارم که مربوط به درک مدرسان درباره اثربخشی بازخوردهای تصحیحی شفاهی است میانگین کسب‌شده با اختلاف آشکاری (۴.۱۰) به‌خوبی نگرش مدرسان را در سودمندی انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی نشان می‌دهد. بنابراین مدرسان بر این باورند که هدف نهایی ارائه بازخوردهای تصحیحی شفاهی، رسیدن زبان‌آموزان به مرحله خودتصحیحی است. بازخوردهای تصحیحی شفاهی بنا به باور اکثریت مدرسان (انتخاب گزینه‌های موافقم و کاملاً موافقم) به‌ویژه در پیشرفت مهارت گفتاری زبان‌آموزان مؤثر است. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام‌شده از جمله پژوهش آهنگری و امیرزاده (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد. مدرسان زبان انگلیسی نیز از انواع بازخوردها در کلاس بهره‌می‌برند و به اثربخشی آنها واقف هستند. در پژوهش الخماش و گولناز (۲۰۱۹) نیز این زیربخش بالاترین میانگین را (۴.۱۶) کسب نموده‌است. بنابراین نتایج حاصل‌شده در این پژوهش هم‌خوانی کاملی با پژوهش ذکرشده دارد.

جدول شماره ۹. زیربخش چهارم: درک مدرسان از سودمندی بازخورد تصحیحی شفاهی

| |
|--|
| ۱۷- متوجه‌شده‌ام که زبان‌آموزان پس از گرفتن بازخورد تصحیحی شفاهی از جانب مدرس، خطای خود را اصلاح می‌کنند. |
| ۱۸- تغییراتی را در توانایی گفتاری زبان‌آموزان پس از اجرای تکنیک‌های تصحیح خطای شفاهی در تدریس خود، مشاهده نموده‌ام. |
| ۱۹- پیشرفت‌هایی در مهارت گفتاری زبان‌آموزان خود مشاهده نموده‌ام. به‌عنوان نمونه برخی از آنها می‌توانند خطاهای شفاهی را، خودشان تصحیح کنند. |
| ۲۰- متوجه‌شده‌ام که اگر خودتصحیحی تحت نظارت مدرس باشد، می‌تواند به پیشرفت توانایی گفتاری زبان‌آموزان کمک نماید. |

۶. نتیجه‌گیری

مدرسان آموزش زبان فارسی در این مرکز نگرشی مثبت نسبت به استفاده از انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی داشتند. اگرچه به‌نظر می‌رسد کاربرد دقیق و مؤثر انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی در بافت واقعی کلاس بستگی به عوامل بسیاری دارد. از آن‌جمله می‌توان به میزان تجربه و سابقه تدریس مدرسان، سطح آموزشی، نوع مهارت‌های تدریس شده، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، ملیت زبان‌آموزان و حتی ترجیح زبان‌آموزان در سوق دادن مدرسان به نوع خاصی از بازخورد تصحیحی شفاهی اشاره نمود. مدرسان حتی اذعان داشتند که در یک کلاس آموزش زبان فارسی نیز به هر زبان آموز باید بازخوردی متناسب با روحیات او داده شود. برخی از زبان‌آموزان هرگونه تصحیحی را دلسردکننده می‌دانند. از پاسخ‌های مدرسان می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدرسان پس از خود، تصحیح توسط خود زبان‌آموزان (خودتصحیحی) را مفیدمی‌دانند. بنا به باور آنان، تصحیح توسط هم‌درسان باعث ایجاد حسی از عدم اطمینان در زبان‌آموزان می‌شود.

با افزایش تعداد مشتاقان به فارسی‌آموزی، نیاز بیشتری به مدرسانی متخصص در امر آموزش زبان فارسی احساس می‌گردد. بخشی از این تخصص با حضور در دوره‌های کارآمد تربیت مدرس قابل دستیابی است. بخشی دیگر نیز با مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده و کتاب‌هایی در این زمینه کسب خواهدگردید. و بخش مهم دیگر مربوط به آگاهی از اصول روانشناسی تدریس می‌باشد تا مدرسان را در ارائه شایسته بازخورد تصحیحی شفاهی متناسب با روحیات هر فارسی‌آموز یاری‌رساند.

انجام هر پژوهشی با محدودیت‌هایی همراه است. علیرغم این‌که خوشبختانه تعداد بسیاری از مدرسان زبان فارسی در مراکز متعدد آموزش زبان فارسی تدریس می‌نمایند، ولی به دلیل فاصله مکانی و زمانی اطلاعات پرسشنامه‌ای از یک مرکز گردآوری گردید. پژوهش‌های مشابه برای مراکز دیگر در سراسر کشور نیز می‌تواند به غنای پژوهشی کمک نموده و مدرسان زبان فارسی را هرچه بیشتر توانمندسازد.

پی‌نوشت

۱. Yao (2000) زبان بدن را به‌عنوان راهبردی دیگر اضافه نمود.

کتاب‌نامه

- اعتمادالاسلامی، مرضیه، صحرائی، رضامراد (۱۳۹۶). «بازخورد تصحیحی؛ چرایی چگونگی ارائه آن در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، پژوهش در نظام‌های آموزشی: (۳۷) ۱۱، ۲۰۱-۲۲۸
- زندمقدم، امیر، علیزاده، مهناز (۱۳۹۴). «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی»، جستارهای زبانی: ۶ (۴)، ۱۶۴-۱۴۱.
- Alkhamash, R., & Gulnaz, F. (2019). «Oral corrective feedback: An investigation of the EFL teachers' beliefs and practices at Taif university». *Arab World English Journal: 10*(2), 40-54.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education Inc.
- Chaudron, C. (1977). «A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors». *Language Learning: 2*(7), 29-46.
- Ellis, R. (2007). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). «Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar». *Studies in Second Language Acquisition: 28*(3), 339-368
- Ferris, D. (1999). «The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)». *Journal of Second Language Writing: 8*(1), 1-18.
- Fungula, B. (2013). *Oral corrective feedback in Chinese EFL classroom: Methods employed by teachers to give feedback to their students*. Independent Thesis Advanced Level (professional degree). Retrieved from: portal.org/smash/record.jst?pid=diva2:693017
- Hernandez, E., & Reyes, R. (2012). «Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms». *Profile Issues in Teachers Professional Development, 14*(2), 63-72.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). «Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?», *Foreign Language Annals: 44*(3), 467- 494
- Kagimoto, E & Rodgers, M.P.H. (2007). «Students' perception of corrective feedback». *JALT: Conference Proceedings*.
- Khatib, M. & Vaezi, M. N. (2017). «An investigation of Iranian ELT teachers and learners preferences in the selection of different types of direct and indirect oral corrective feedback». *Applied Research on English Language: 6*(4), 473 498.
- Leeman, J. (2007). *Feedback in L2 learning: Responding to errors during Practice*. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language* (111-137), New York: Cambridge University Press.
- Long, M. (2006). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms». *SSLA: 19*(1), 37-66

تحلیلی بر نگرش مدرسان زبان فارسی به ارائه بازخورد ... (امیر زندمقدم و فرانک اسلامی) ۱۳۷

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, New York, NY: Macmillan, 102-119.
- Sepehrinia, S., & Mehdizadeh, M. (2016). «Oral corrective feedback: Teachers' concerns and researchers' orientation.» *The Language Learning Journal*: 46(4), 483-500.
- Sheen, Y. (2007). «The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles». *TESOL Quarterly*: 41 (2), 255-283.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1993). «Instruction and the development of questions in L2 classroom». *Studies in Second Language Acquisition*: 15(2), 205-224.
- Yao, S. (2000). *Focus on form in the foreign language classroom: EFL college learners' attitudes toward error correction* (PhD dissertation). State University of New York at Buffalo.

ضمیمه

جدول شماره ۱۰. توزیع پاسخ‌های مدرسان به سوالات بسته پاسخ پرسشنامه

| Case | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Q1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 |
| Q2 | 1 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 4 |
| Q3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 2 | 3 | 5 |
| Q4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 |
| Q5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Q6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| Q7 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| Q8 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| Q9 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| Q10 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| Q11 | 4 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| Q12 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 |
| Q13 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Q14 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 |
| Q15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 |
| Q16 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | | 4 |
| Q17 | 5 | 4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| Q18 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| Q19 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Q20 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 |