

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 © 2018, 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 زند مقدم*

فرانک اسلامی**

چکیده

باتوجه به نقش مهم بازخوردهای تصحیحی شفاهی در پیشرفت یادگیری زبان و فقدان پژوهش کافی درخصوص 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 است. بدین منظور، پانزده مدرس زبان فارسی از میان مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انتخاب شدند و به پرسش‌نامه مورد استفاده پاسخ دادند. این پرسش‌نامه بیست سؤال بسته‌پاسخ در مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای و سؤالات بازپاسخ بود. نتایج تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد که مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نگرش مثبتی درقبال 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 است که استفاده از آن در عملکردشان 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

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

** دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی، faran_155@yahoo.com

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



پژوهش می‌تواند به کمک مدرسان زبان فارسی، پژوهش‌گران این حوزه، و نیز طراحان دوره‌های تربیت‌مدرس زبان فارسی آید.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بازخورد تصحیحی شفاهی، نگرش.

۱. مقدمه

تدریس در محیط‌های زبان دوم/ خارجی آموزشی توسط بسیاری از محققان و دست‌اندرکاران امر آموزش براساس دو رویکرد طبقه‌بندی می‌شود: تدریس معنا محور (meaning-focused) و تدریس با رویکردی متمرکز هم بر صورت و هم بر معنا (form-focused). بازخورد تصحیح‌کننده موضوعی اساسی در رویکرد دومین است 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 (Spada and Lightbown 1993). بیش 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 فرایندهای آموزش و یادگیری است (Eliss 2007). از دیدگاه چادرن (Chaudron 1997) بازخوردهای تصحیحی مدرسان در پیشرفت عملکرد صحیح زبان‌آموزان بسیار مؤثرند و توانش ارتباطی آنان را تقویت می‌کنند.

اهمیت راهبردهای بازخورد تصحیحی محققان را بر آن داشته است تا ارتباط بین بازخورد و زبان‌آموزی را، با توجه به عملکرد مدرسان زبان در بافت آموزش زبان دوم/ خارجی، بررسی کنند (Alkhamash and Gulnaz 2019). هرچند محققان آموزش زبان دوم بیش‌تر به تأثیر بازخوردهای تصحیحی در رشد زبان و نیز مؤثرترین نوع بازخورد در کلاس توجه کرده‌اند؛ معلمان به اصلاح یا عدم اصلاح خطاهای زبان‌آموزان و نیز زمان اصلاح و شخص اصلاح‌کننده توجه می‌کنند. برای زبان‌آموزی موفق لازم است که مدرسان از چگونگی ارائه بازخورد آگاه باشند و توجه داشته باشند که آیا بازخورد ارائه‌شده زبان‌آموزان را در نیل به اهداف نهایی کمک خواهد کرد. اگر مدرسان زبان بازخوردهای تصحیحی را به شیوه‌ای شایسته و صحیح ارائه دهند، فضای یادگیری اثرگذارتر و جذاب‌تر خواهد بود (Sultana 2015). پژوهش درباره نگرش‌ها و باورهای مدرسان برای تصمیم‌گیری آنان در کلاس درس بسیار مفید است (Ernest 1989). ریچاردسون (Richardson 1996) بیان می‌دارد

که باورهای مدرسان پیچیده بوده و تحت تأثیر عوامل و متغیرهای زیادی از جمله طول مدت تجربیات تدریس آنان است. عملکرد مدرسان در کلاس آشکارا تحت تأثیر باورهای آنان درباره زبان آموزی و آموزش زبان و نیز عواملی است که از نظر مدرسان در ایجاد محیطی شایسته برای یادگیری و یاد دادن اثربخش است (Sepehrinia and Mehdizadeh 2016).

باتوجه به گسترش روزافزون آموزش زبان فارسی، نیاز به مدرسانی توانمند احساس می شود که بینش و درایت کافی را در رفع خطاهای اجتناب ناپذیر زبان آموزان دارند و بهترین و مناسب ترین راه بردهای بازخورد تصحیحی شفاهی را در جهت تقویت زبان و پیشرفت زبان آموزان مورد استفاده قرار دهند؛ چراکه عدم درک صحیح مدرسان و استفاده نامناسب از انواع بازخوردهای تصحیحی می تواند باعث بی انگیزگی زبان آموزان شود و فرایند زبان آموزی را به چالشی بسیار دشوار برای آن ها تبدیل کند.

۲. پیشینه پژوهش

۱.۲ بازخورد تصحیحی شفاهی و انواع آن

هیچ کلاس و محیط آموزشی را نمی توان بدون هرگونه بازخوردی تصور کرد. مهم این است که زبان آموزان از مدرس خود همواره بازخورد دریافت کنند و از سویی دیگر، مدرسان نیز مسئولیت دارند تا بازخوردهای معنی دار و مؤثر در کلاس فراهم کنند (Sultana 2015). اگرچه انواع مختلفی از بازخورد در محیط کلاس استفاده می شود، می توان دو نوع اساسی و بسیار متداول در بافت کلاس را برای آن در نظر گرفت: بازخورد تصحیحی شفاهی (verbal) و بازخورد تصحیحی کتبی (ibid.). اصطلاح بازخورد تصحیحی در زمان های متفاوت به شیوه ای مشابه تعریف شده است.

الیس و همکاران بیان می دارند:

بازخورد تصحیحی به صورت پاسخ به گفته هایی از زبان آموزان است که دارای خطا می باشند. این پاسخ ها می توانند شامل الف) پاسخ مدرس همراه با صورت خطا دار؛ ب) فراهم کردن صورت صحیح زبان هدف؛ و ج) اطلاعات فرازبانی درباره ماهیت خطا یا ترکیبی از آن ها باشد (Ellis et al. 2006).

بازخورد تصحیحی «پاسخ های ارائه شده به عبارت بدساخت تولید شده است که به موجب آن زبان آموز متوجه اشتباه خود شده و درصدد اصلاح آن برمی آید» (Brown 2007). به نقل از زند مقدم و علیزاده (۱۳۹۳).

طبق طبقه‌بندی شین (Sheen 2011) هفت نوع بازخورد تصحیحی شفاهی شناسایی شده است (جدول ۱).

جدول ۱. طبقه‌بندی شین (2011)

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 کاگیموتو و راجرز (Kagimoto and Rodgers 2007) انجام گرفت که شش نوع بازخورد تصحیحی را معرفی کردند (جدول ۲).

جدول ۲. طبقه‌بندی کاگیموتو و راجرز (2007)

تصحیحی آشکار	فراخوانی
درخواست واضح‌سازی	تکرار
بازخورد فرازبانی	بازگویی

لیستر و رانتا (Lyster and Ranta 1997) بازخورد تصحیحی شفاهی را در شش مقوله اصلی تقسیم‌بندی کردند. از بازخورد ضمنی به سمت بازخورد صریح این مقوله‌ها عبارت‌اند از بازگویی، فراخوانی، درخواست توضیح، بازخورد فرازبانی، تصحیح صریح، و تکرار. فریس (Feriss 2001) 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 است. نقش و اهمیت بازخورد تصحیحی در آموزش زبان دوم از مدرس به مدرس دیگر متفاوت است. و این بستگی به آموزش پیشین و نیز ریشه در تجربیات زبان‌آموزی هر مدرس دارد (Hernandes and Reyes 2012).

لانگ (Long 2006) بیان می‌دارد که بازخورد تصحیحی در محیط زبان دوم‌آموزی بسیار سودمند است. بیش‌تر مطالعات نشان داده‌اند که بازخورد تصحیحی باعث بهبود توجه‌ورزی، فراگیری، و به‌خاطر سپردن (retention) صورت‌های زبانی شده است (Leeman 2003).

۲.۲ پژوهش‌های انجام‌شده

تحقیقات اخیر نشان داده است که توجه بسیار اندکی به دیدگاه‌ها و باورهای مدرسان دربارهٔ ارائهٔ بازخوردهای تصحیحی شفاهی شده است (Sepehrinia and Mehdizadeh 2016). در میان پژوهش‌های انجام‌شده در این باره می‌توان به پژوهش الخماش و گولناز (2019) اشاره کرد که در تحقیقی تجربی در دانشگاه طائف (Taif) به بررسی باورهای مدرسان زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی، 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، بازگویی، و درانتها بازخورد صریح است.

پژوهش براون (2007) نشان داد که مدرسان بایستی شیوه‌های خودشان را با درک و برداشت زبان‌آموزان تطبیق دهند. جین و سیمارد (Jean and Simard 2011) 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 اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان اثر می‌گذارد و سخنان آنان را قطع می‌کند.

آهنگری و امیرزاده (۲۰۱۱) تحقیقی مشاهده‌ای را انجام دادند و بازخوردهای تصحیحی شفاهی را در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در محیط دانشگاه بررسی کردند. طبق یافته‌های آنان، مدرسان ایرانی از انواعی از بازخوردهای تصحیحی شفاهی استفاده کرده‌اند، اما فراوانی هر کدام از تکنیک‌ها، کاربرد، و توالی آن‌ها متفاوت بوده است. در سطح مقدماتی مدرسان از بازگویی، توضیح‌دادن، سرخ‌های فرازبانی، تکرار، و تصحیح آشکار استفاده کردند. در سطح متوسط، بازگویی بیش‌ترین کاربرد را داشته است.

سپهری‌نیا و مهدی‌زاده (Sepehrinia and Mehdizadeh 2016) در پژوهش خود به بررسی باورها و عملکردهای معلمان دربارهٔ تصحیح شفاهی خطا و نیز اولویت‌های در نظر گرفته‌شده توسط معلمان پرداخته‌اند. در این پژوهش، کلاس هفت معلم زبان انگلیسی (از مجموع ۳۷ معلم) انتخاب شده و چهارده جلسه مشاهدات کلاسی انجام گرفته است (برای هر کلاس دو جلسه مشاهده شده است). ۳۷ معلم که همگی مرد بودند و در مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی به تدریس مشغول بودند، نیز در فرایند مصاحبه شرکت کردند. نتایج این پژوهش تفاوتی آشکار را بین باورهای معلمان و عملکرد واقعی آنان در کلاس نشان داده است. هم‌چنین، براساس یافته‌های این پژوهش، به‌نظر 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 به‌هم‌راه مثال‌های مختلف در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی توصیف کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان داده است که در کلاس‌های زبان دوم آموزی به‌طور عام شش نوع بازخورد با عنوان‌های صریح، غیرصریح، فرازبانی، درخواست توضیح، فراخوانی، و تکرار کاربرد دارد. هم‌چنین در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی علاوه‌بر این موارد دو نوع دیگر با عنوان «بازخورد هم‌درس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» به‌کار رفته است.

پژوهش‌هایی از این گونه در محیط‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تعدادشان انگشت‌شمار است. 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 غیرفارسی‌زبانان 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 شد که در این پژوهش شرکت کنند و در نهایت پانزده مدرس از مرکز آموزش زبان فارسی قبول کردند و در انجام این پژوهش مشارکت کردند تا نظرهایشان در پرسش‌نامه موردبررسی قرار گیرد. سیزده مدرس زن و دو مدرس مرد در این پژوهش حضور داشتند. با توجه به سطح آموزشی، چهار نفر در سطح مقدماتی، پنج نفر در سطح میانی، و شش نفر در سطح پیش‌رفته مشغول به تدریس بودند. از نظر مدرک تحصیلی، دوازده نفر دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و دانشجوی دکتری و سه نفر دارای مدرک دکتری بودند (جدول ۳).

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد مدرسان برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی	فراوانی (f)	درصد (%)
جنس	زن	۸۶/۷
	مرد	۱۳/۳
سطح آموزشی	مقدماتی	۲۶/۶
	میانی	۳۳/۴
	پیش‌رفته	۴۰
تحصیلات	ارشد و دانشجوی دکتری	۸۰
	دکتری	۲۰

۲.۲.۳ ابزار پژوهش

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

۱.۲.۳ بخش اول پرسش‌نامه

پرسش‌نامه‌ای بیست‌سؤالی (بسته‌پاسخ) با مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای برای تعیین نگرش مدرسان به انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی در اختیار مدرسان قرار گرفت (بخش کمی). این پرسش‌نامه که در پژوهش الخماش و گولناز (2019) و براساس پیشینه پژوهش‌های متعدد طراحی شده بود، پس از انجام تعدیل‌هایی مورد استفاده قرار گرفت. این پرسش‌نامه در چهار زیربخش از جمله باور مدرسان درباره تکنیک‌های بازخورد تصحیحی شفاهی (سؤالات ۱ تا ۵)، عملکرد کلی مدرسان در مورد 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 شد. ضریب حاصل شده ۰/۸۰ بوده است که قابلیت اطمینان بالایی را نشان می‌دهد.

۲.۲.۳ بخش دوم پرسش‌نامه

مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش نظرهای خود را درباره سؤالات بازپاسخ در بخش دوم پرسش‌نامه انعکاس دادند. نگارندگان مقاله حاضر این سؤالات را، که بر عملکرد واقعی

مدرسان آموزش زبان فارسی در ارائه بازخورهای تصحیحی شفاهی در بافت کلاس و نیز بیان علت برای بیش‌ترین کاربرد یا عدم استفاده از راه‌بردهای خاص بازخورد تصحیحی شفاهی در سطوح مختلف آموزشی متمرکز بود، طراحی کردند و به بخش پرسش‌نامه بیست‌سؤالی افزودند. پاسخ‌ها بررسی شد و با استفاده از تحلیل محتوایی انواع بازخوردها، باتوجه به سطح آموزشی، طبقه‌بندی شد و فراوانی انواع بازخوردها محاسبه شد.

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 به شرکت در این پژوهش تمایل داشتند دعوت کردند تا پرسش‌نامه را تکمیل کنند. برای گردآوری داده‌های موردنیاز، پرسش‌نامه‌های کاغذی آماده‌شده در اختیار مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد قرار گرفت. از بین پرسش‌نامه‌های توزیع‌شده در مرکز زبان فارسی فقط پانزده پرسش‌نامه تکمیل شد. در زمان تکمیل پرسش‌نامه، نگارندگان نیز حضور داشتند تا به سؤالات احتمالی مدرسان پاسخ دهند. سپس پاسخ‌های ارائه‌شده با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس اس نسخه ۲۵ مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در بخش دوم پرسش‌نامه، مدرسان نظرهای خود را به صورت پاسخ‌های تشریحی گزارش دادند و این نظرها بررسی، طبقه‌بندی، و تحلیل شد.

۴. ارائه و تحلیل داده‌ها

هدف اصلی این پژوهش بررسی نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان درباره بازخورد تصحیحی شفاهی و عملکرد آنان در کلاس با استفاده از پرسش‌نامه‌ای با دو بخش سؤالات بسته‌پاسخ و بازپاسخ بود. در ادامه، یافته‌های پژوهش گزارش می‌شود.

۱.۴ یافته‌های پرسش‌نامه (بخش کمی)

پرسش شماره یک:

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

برای بررسی نظر مدرسان آموزش زبان فارسی درباره بازخورد تصحیحی شفاهی از پرسش نامه بازخورد تصحیحی شفاهی استفاده شد که براساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۵ (از بسیار مخالفم تا بسیار موافقم) نمره گذاری شده بود. 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 است. بنابراین، نمرات نگرش مدرسان با نمره ۳ (یعنی مقدار متوسط) مقایسه شد. هم چنین، با توجه به متفاوت بودن تعداد پرسش های مؤلفه های پرسش نامه بازخورد تصحیحی شفاهی، نمرات تمام مؤلفه ها یکسان سازی و تراز شدند. به همین منظور، برای مقایسه نظر مدرسان با مقدار متوسط (میانگین نظری) از آزمون تی یک گروهی (one-sample T-test) استفاده شد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار تراز شده نظر مدرسان آموزش زبان فارسی در خصوص مؤلفه های پرسش نامه بازخورد تصحیحی شفاهی

مؤلفه های بازخورد تصحیحی شفاهی	فراوانی	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
باور مدرسان درباره تکنیک های بازخورد تصحیحی شفاهی	۱۵	۲.۲۰	۴.۴۰	۲.۹۳	۰.۶۲
عملکرد کلی مدرسان درباره تکنیک های بازخورد تصحیحی شفاهی	۱۵	۲.۸۳	۴.۰۰	۳.۴۰	۰.۳۴
استفاده مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی	۱۵	۲.۶۰	۴.۲۰	۳.۶۴	۰.۴۵
درک مدرسان از سودمندی بازخورد تصحیحی شفاهی	۱۵	۲.۲۵	۴.۷۵	۴.۱۰	۰.۶۹
نمره کلی بازخورد تصحیحی شفاهی	۱۵	۲.۶۵	۴.۲۰	۳.۴۸	۰.۳۶

جدول ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات تراز شده نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی را در مورد بازخورد تصحیحی شفاهی نشان می دهد. میانگین های به دست آمده در جدول ۵ با یک دیگر مقایسه شده اند.

جدول ۵. مقایسه میانگین زیربخش های پرسش نامه بازخورد تصحیحی شفاهی با مقدار متوسط (میانگین نظری) (میانگین نظری = ۳)

Test Value = 3					
زیربخش های (مؤلفه) بازخورد تصحیحی شفاهی	ارزش t	درجات آزادی d.f	سطح معناداری P	تفاوت میانگین	تفاوت در سطح ۹۵٪
					حد پایین / حد بالا
باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی	-۰.۴۲	۱۴	۰.۶۸	-۰.۰۷	-۰.۴۱ / ۰.۲۸
عملکرد کلی مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی	۴.۵۸	۱۴	۰.۰۰۱ (**)	۰.۴۰	۰.۲۱ / ۰.۵۹

استفادهٔ مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی	۵۵۳	۱۴	۰/۰۰۱(**)	۰/۶۴	۰/۳۹	۰/۸۹
درک مدرسان از سودمندی بازخورد تصحیحی شفاهی	۶۲۰	۱۴	۰/۰۰۱(**)	۱/۱۰	۰/۷۲	۱/۴۸
نمرهٔ کلی بازخورد تصحیحی شفاهی	۵/۱۹	۱۴	۰/۰۰۱(**)	۰/۴۸	۰/۲۸	۰/۶۸

(**) معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۵ نشان‌دهندهٔ مقایسهٔ میانگین نظر مدرسان آموزش زبان فارسی درخصوص زیربخش‌های پرسش‌نامهٔ بازخورد تصحیحی شفاهی با مقدار متوسط (میانگین نظری) است. زیربخش‌های پرسش‌نامهٔ بازخورد تصحیحی شفاهی شامل باور مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیح شفاهی، عملکرد کلی مدرسان در رابطه با بازخورد تصحیحی شفاهی، استفادهٔ مدرسان از بازخوردهای خاص تصحیحی شفاهی، و درک مدرسان از سودمندی (تأثیرگذاری) بازخورد تصحیحی شفاهی است. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین نظرهای مدرسان آموزش زبان فارسی در تمام زیربخش‌های بازخورد تصحیحی شفاهی و نیز نمرهٔ کل به‌جز 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. به‌عبارت‌دیگر، 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، نشان‌دهندهٔ توجه کم‌تر مدرسان به استفادهٔ 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)

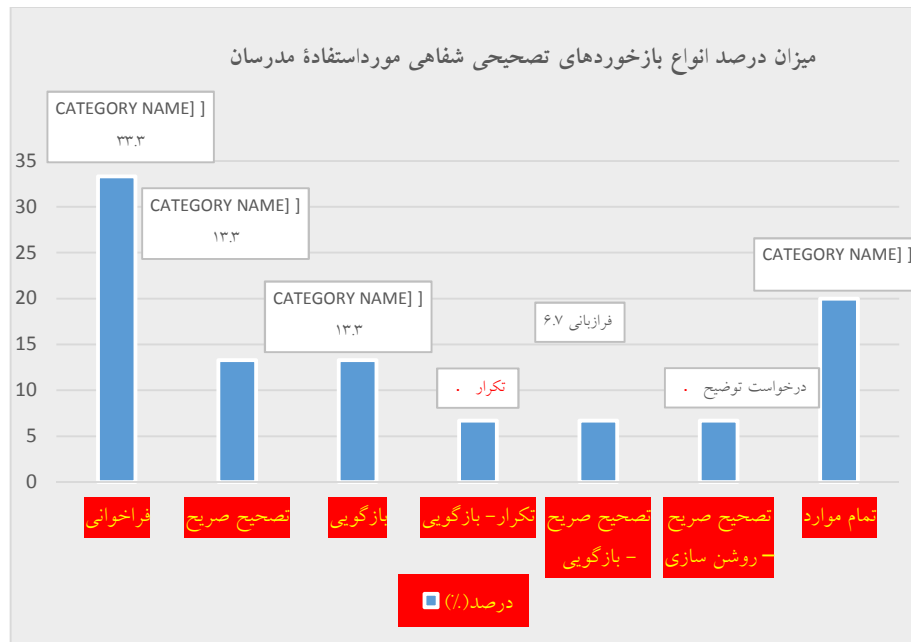
پرسش شمارهٔ دو:

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 درمورد استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی، پاسخ‌های ارائه‌شده در بخش دوم پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل محتوایی طبقه‌بندی و کدگذاری شد و فراوانی و درصد هرکدام از انواع بازخوردها محاسبه شد (جدول ۶).

جدول 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	۵	۳۳.۳
بازخورد صریح	۲	۱۳.۳
بازگویی	۲	۱۳.۳
تکرار	۱	۶.۷
بازخورد فرازبانی	۱	۶.۷
درخواست توضیح	۱	۶.۷
تمام موارد	۳	۲۰
جمع	۱۵	۱۰۰

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود، بیشترین مورد استفاده به بازخوردهای تصحیحی شفاهی فراخوانی (۳۳.۳٪) مربوط می شود. فراوانی هر کدام از انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی در نمودار ۱ به تصویر کشیده شده است تا مقایسه فراوانی بین انواع بازخوردها بهتر نمایان شود.



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

همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، بیش‌ترین بازخورد مورد استفاده به بازخورد تصحیحی شفاهی فراخوانی (۳۳.۳٪) مربوط می‌شود. این موضوع در پاسخ دو نفر از مدرسان بیان شده است: «فراخوانی بیش‌ترین کاربرد را در کلاس من داشته است، به این دلیل که زبان‌آموزان را به تفکر کردن تشویق می‌کند» (مدرس شماره ۷).

«در مهارت گفت‌وگو البته، باتوجه 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 چنین نظرش را بیان کرده است: «در مهارت‌های مختلف متفاوت است و در مهارت گفت‌وگو 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).

مدرس دیگری به تأثیر عامل «ملیت زبان‌آموزان» بر نوع بازخورد ارائه شده اشاره کرده است: «دانشجویان غیرایرانی، به‌ویژه عراقی، بیش‌تر تمایل دارند بازخورد صریح از مدرس دریافت کنند. البته راه‌برد فراخوانی نیز به تصحیح خطاهایشان بسیار کمک می‌کند» (مدرس شماره ۹).

بازگویی نیز از راه‌بردهای کارآمد دیگر است (۱۳.۳٪). مدرسی به این نوع بازخورد اشاره داشته است: «بازگویی سبب می‌شود زبان‌آموزان 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 براساس تجربه خود بر این باور است: «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 نشانه‌های پیشرفت در فرایند زبان‌آموزی رسیدن زبان‌آموزان به مرحله خودتصحیحی (self-correction) است که توسط یکی از مدرسان این‌گونه بیان شده است: «فراخوانی از بهترین راه‌بردها برای درک و تصحیح خطا توسط خود زبان‌آموز است. من به‌ویژه در سطح پیش‌رفته از این نوع بازخورد استفاده می‌کنم» (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 پیشرفته‌تر 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 غیرفارسی‌زبانان و عملکرد آنان در قبال بازخوردهای تصحیحی شفاهی انجام گرفت. داده‌های حاصل از بخش کمی پرسش‌نامه (سؤالات بسته‌پاسخ) با استفاده از آمار توصیفی و آزمون مقایسه‌تی. یک گروهی تحلیل شد. برای داده‌های 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 داده است که مدرسان از نگرش خوبی در قبال بازخوردهای تصحیحی شفاهی برخوردارند. نمره کلی ۳.۴۸ است که از میزان متوسط بالاتر است. اگر به سؤالات زیربخش اول که مربوط به باورهای مدرسان می‌شود توجه شود، می‌توان کسب میانگین کم‌تر در این بخش را تأیید کرد. اکثر مدرسان گزینه‌های «کاملاً مخالفم و مخالفم» را برای سؤالات ۱ و ۳ انتخاب کرده‌اند (جدول پاسخ‌های داده‌شده در پیوست است، جدول ۱۰). بنابراین، مدرسان اعتقاد دارند که نه تنها بازخورد تصحیحی شفاهی باعث دل‌سردی زبان‌آموزان نشده، بلکه به نظر می‌رسد که مدرسان ترجیح می‌دهند که فقط خودشان در تصحیح خطا نقش اول را نداشته باشند و تلاش می‌کنند تا زبان‌آموزان را به مرحله خودتصحیحی سوق دهند. تصحیح توسط هم‌درسان هم مزایای زیادی از جمله افزایش آگاهی زبانی را در زبان‌آموزان به همراه دارد (Hernandez and Reyes 2012). این نتایج با نتیجه حاصل شده در پژوهش الخماش و گولناز (2019) تا حدود زیادی هم‌خوانی دارد.

جدول ۶. زیربخش اول: باور مدرسان در مورد بازخورد تصحیحی شفاهی

۱. به نظر من، یک مدرس باید خطاهای گفتاری زبان‌آموزان را فقط خودش تصحیح کند.
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 در اعتماد به نفس آنان می‌گذارد 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 کند.

در زیربخش دوم که به عملکرد کلی مدرسان درقبال 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 پژوهش‌های الخماش و گولناز (2019) است. در پژوهش فونگولا (Fungula 2013)^۱، به نقل از (Alkhamash and Gulnaz 2019) نیز همین نتایج حاصل شده است و مدرسان باور داشتند که گاهی باید خطاهای زبان‌آموزان را نادیده گرفت تا رشته افکارشان از هم‌گسیخته نشود. این هم‌سویی با نتایج پژوهش جین و سیمارد (2011) نیز مشاهده می‌شود.

جدول ۷. زیربخش دوم: عملکرد کلی مدرسان درقبال بازخورد تصحیحی شفاهی

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

در زیربخش سوم، نیز مدرسان نظرهای خود را درمورد استفاده از بازخوردهای تصحیحی شفاهی خاصی انعکاس داده‌اند. میانگین این زیربخش نیز ۳.۶۴ است و از میزان متوسط بالاتر است. بنابراین، مدرسان آگاه‌اند که باید در هر شرایط (سطح آموزشی متفاوت، مهارت متفاوت، و ملیت‌های متفاوت) از نوع خاصی از بازخوردها نیز بهره‌برند. در این زیربخش، چندین نوع از متداول‌ترین بازخوردهای تصحیحی شفاهی ارائه شده‌اند. اکثریت مدرسان، با توجه به پاسخ‌های انعکاس‌یافته در پرسش‌نامه (گزینه کاملاً مخالفم و مخالفم)، حداقل نمره را برای بازخورد صریح (پرسش شماره ۱۲) در نظر گرفته‌اند. نتایج حاصل‌شده با نتایج پژوهش‌های الخماش و گولناز (2019) که در آن اولویت مدرسان استفاده از تکنیک‌های فراخوانی تکرار و بازگویی است و درانتها بازخورد صریح قرار گرفته است، هم‌خوانی کاملی دارد. هم‌چنین، این نتایج با نتایج به‌دست‌آمده از بخش کیفی پژوهش (پاسخ‌های تشریحی مدرسان) از هم‌سویی تقریبی برخوردار است. طبق نمودار ۱، بیش‌ترین فراوانی در انواع بازخوردها به فراخوانی (۳۳.۳) و فراوانی متوسط به بازخورد صریح (۱۳.۳) به‌همراه بازگویی اختصاص دارد. بازخورد فرازبانی، علاوه‌براین که کم‌ترین امتیاز را از نظر فراوانی دارد، دربین مدرسان کم‌شناخته‌شده‌ترین نوع بازخورد نیز بود. این مسئله، با توجه به سؤالات مطرح‌شده مدرسان درباره ماهیت این نوع بازخورد مشهود بود.

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

۱۲. به طور صریح، به زبان آموزان می‌گوییم که جملات آن‌ها نادرست بوده است و صورت صحیح را ارائه می‌دهم.
۱۳. به طور ضمنی، خطاهای شفاهی زبان آموزان را گوش زد می‌کنم و گاهی صورت صحیح را بدون اشاره مستقیم به نادرست بودن جملات ارائه می‌دهم.
۱۴. سؤالاتی را مانند «آیا این جمله را به این صورت می‌گوییم؟» برای زبان آموزان مطرح می‌کنم و گاهی اطلاعاتی را برای بیان صحیح جملات بدون این‌که برای آن‌ها صورت درست را بیان کنم ارائه می‌دهم.
۱۵. از تکنیک‌های فراخوانی به‌عنوان نمونه با استفاده از یک سؤال زبان آموزان را ترغیب می‌کنم تا خطاهایشان را اصلاح کنند.
۱۶. خطاهای شفاهی زبان آموزان را با تغییر آهنگ صدا تکرار می‌کنم تا توجه آن‌ها را جلب کنم و گاهی خطاهای آنان را در یک پرسش انعکاس می‌دهم.

در زیربخش چهارم، که مربوط به درک مدرسان درباره‌ی 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 ارائه‌ی بازخوردهای تصحیحی شفاهی رسیدن زبان آموزان به مرحله‌ی خودتصحیحی است. بازخوردهای تصحیحی شفاهی، بنابه باور اکثریت مدرسان (انتخاب گزینه‌های موافقم و کاملاً موافقم)، به‌ویژه در پیشرفت مهارت گفتاری زبان آموزان 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 بهره می‌برند و به اثربخشی آن‌ها واقف‌اند. در پژوهش الخماش و گولناز (2019) نیز این زیربخش بالاترین میانگین را (۴.۱۶) کسب کرده است. بنابراین، نتایج حاصل‌شده در این پژوهش هم‌خوانی کاملی با پژوهش ذکرشده دارد.

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

۱۷. متوجه شده‌ام که زبان آموزان پس از گرفتن بازخورد تصحیحی شفاهی از جانب مدرس خطای خود را اصلاح می‌کنند.
۱۸. تغییراتی را در توانایی گفتاری زبان آموزان پس از اجرای تکنیک‌های تصحیح خطای شفاهی در تدریس خود مشاهده کرده‌ام.
۱۹. پیشرفت‌هایی در مهارت گفتاری زبان آموزان خود مشاهده کرده‌ام. برای نمونه، برخی از آن‌ها می‌توانند خطاهای شفاهی را خودشان تصحیح کنند.
۲۰. متوجه شده‌ام که اگر خودتصحیحی تحت نظارت مدرس باشد، می‌تواند به پیشرفت توانایی گفتاری زبان آموزان کمک کند.

۶. نتیجه‌گیری

مدرسان آموزش زبان فارسی در این مرکز نگرشی مثبت به استفاده از انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی داشتند، اگرچه به نظر می‌رسد که کاربرد دقیق و مؤثر انواع بازخوردهای تصحیحی شفاهی در بافت واقعی کلاس بستگی به عوامل بسیاری دارد. از آن جمله 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 کرد. مدرسان حتی اذعان داشتند که در یک کلاس آموزش زبان فارسی نیز به هر زبان‌آموز 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 مفید می‌دانند. بنابه 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 می‌شود. بخشی از این تخصص با حضور در دوره‌های کارآمد تربیت‌مدرس قابل‌دستیابی است. بخشی دیگر نیز با مطالعه پژوهش‌های انجام‌شده و کتاب‌هایی در این زمینه کسب خواهد شد و بخش مهم دیگر مربوط به آگاهی از اصول روان‌شناسی تدریس است تا مدرسان را در ارائه شایسته بازخورد تصحیحی شفاهی متناسب با روحیات هر فارسی‌آموز یاری رساند.

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

پی‌نوشت

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

پیوست

جدول ۱۰. توزیع پاسخ‌های مدرسان به سؤالات 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

کتاب‌نامه

اعتمادالاسلامی، مرضیه و رضامراد صحرایی (۱۳۹۶)، «بازخورد تصحیحی؛ چرایی و چگونگی ارائه آن در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، پژوهش در نظام‌های آموزشی، س ۱۱، ش ۳۷.

زند مقدم، امیر و مهناز علیزاده (۱۳۹۴)، «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی»، جستارهای زبانی، س ۶، ش ۴.

<<https://portal.org/smash/record.jst?pid=diva2:693017>>.

Alkhamash, R. and F. Gulnaz (2019), "Oral Corrective Feedback: An Investigation of the EFL Teacher's Beliefs and Practices at Taif University", *Arab World English Journal*, vol. 10, no. 2.

Brown, H. D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Pearson Education Inc.

Chaudron, C. (1977), "A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors", *Language Learning*, vol. 2, no. 7.

- Ellis, R. (2007), *The Study of Second Lacquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., S. Loewen, and R. Erlam (2006), "Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, no. 3.
- Ferris, D. (1999), "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996)", *Journal of Second Language Writing*, vol. 8, no. 1.
- 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:
- Hernandez, E. and R. Reyes (2012), "Teachers' Perceptions about Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms", *Profile Issues in Teachers Professional Development*, vol. 14, no. 2.
- Jean, G. and D. Simard (2011), "Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?", *Foreign Language Annals*, vol. 44, no. 3.
- Kagimoto, E. and M. P. H. Rodgers (2007), "Student's Perception of Corrective Feedback", *JALT: Conference Proceedings*.
- Khatib, M. and M. N. Vaezi (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*, vol. 6, no. 4.
- Leeman, J. (2007), "Feedback in L2 Learning: Responding to Errors During Practice", in: *Practice in a Second Language*, R. DeKeyser (ed.), NewYork: Cambridge University Press.
- Long, M. (2006), *Problems in SLA*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyster, R. and L. Ranta (1997), "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of form in Communicative Classrooms", *SSLA*, vol. 19, no. 1.
- Richardson, V. (1996), "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach", in: *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula (ed.), NewYork: Macmillan.
- Sephehrinia, S. and M. Mehdizadeh (2016), "Oral Corrective Feedback: Teacher's Concerns and Researcher's Orientation", *The Language Learning Journal*, vol. 46, no. 4.
- Sheen, Y. (2007), "The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles", *TESOL Quarterly*, vol. 41, no. 2.
- Spada, N. and P. Lightbown (1993), "Instruction and the Development of Qestions in L2 Classroom", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, no. 2.
- Yao, S. (2000), *Focus on form in the Foreign Language Classroom: EFL College Learner's Attitudes Toward Error Correction* (PhD Dissertation), State University of NewYork at Buffalo.