

نگرش زبان‌آموزان بزرگسال و نوجوان ایرانی نسبت به دریافت بازخورد شفاهی از معلم و همکلاسی‌ها

شیوا کیوان‌پناه*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران

سیدمحمد علوی**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران

سجاد سپهری‌نیا***

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۳، تاریخ تصویب: ۹۲/۷/۲۹)

چکیده

با وجود حجم زیاد مطالعات انجام شده در زمینه بازخورد مقابله‌ای، محققان معدودی به بررسی نگرش زبان‌آموزان به این نوع بازخورد پرداخته‌اند و همین مطالعات اندک نیز نتایج مختلف و گاه متضادی دربرداشته است. در عین حال، هیچ پژوهشی برای یافتن عوامل موثر بر شکل‌گیری این نگرش‌ها انجام نگرفته است. مطالعه حاضر به بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی به دریافت بازخورد از معلم و همکلاسی‌ها و همچنین نقش سن در نگرش آن‌ها پرداخت. بدین منظور، پرسشنامه‌ای میان ۱۳۶ زبان‌آموز توزیع شد. نتایج حاکی از نگرش مثبت زبان‌آموزان ایرانی نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها و همچنین وجود رابطه معنادار میان سن زبان‌آموزان و نگرش آن‌ها نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها و معلمان و همچنین دریافت انواع بازخورد شفاهی بود. برخلاف نوجوانان که در مقایسه با بزرگسالان بیشتر به دریافت بازخورد از همکلاسی‌های خود متمایل بودند، زبان‌آموزان بزرگسال بیشتر خواهان دریافت بازخورد از معلم خود بودند. علاوه بر آن، از میان انواع بازخورد، بزرگسالان بازخوردهای تلویحی را ترجیح می‌دادند، در صورتی که زبان‌آموزان نوجوان مایل به دریافت بازخورد واضح بودند. نتایج پژوهش حاضر بر اهمیت آگاهی مدرسان زبان نسبت به نگرش زبان‌آموزان و عوامل موثر بر شکل‌گیری این نگرش‌ها دلالت دارد.

واژه‌های کلیدی: سن، بازخورد مقابله‌ای، بازگویی صحیح، استخراج، بازخورد همکلاسی، بازخورد معلم.

* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۹۲، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: shkaivan@ut.ac.ir

** تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۶۶، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: smalavi@ut.ac.ir

*** تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۶۶، دورنگار: ۰۲۱-۸۸۶۳۴۵۰۰، E-mail: ssepehrinia@ut.ac.ir

۱. مقدمه

در عصر پساروش^۱ به جای تمرکز بر مفهوم روش تدریس، روندهای یادگیری و تدریس از اهمیت بیشتری برخوردار است (براون^۲، ۲۰۰۲). در این میان، یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری بازخورد^۳ می‌باشد. به نظر براون، یادگیری مؤثر زبان تا حدود زیادی نتیجه استفاده مناسب از بازخورد دیگران است. بنابراین، مفهوم بازخورد، اهمیت بسزایی در یادگیری پیدا می‌کند.

هتی و تیمپرلی^۴ (۲۰۰۷) بازخورد را به عنوان اطلاعات فراهم شده درباره جنبه‌های مختلف چگونگی عملکرد و فهم تعریف می‌کنند. ضرورت ارائه بازخورد، یکی از سؤالات بسیار اساسی مورد بحث بوده و هست. در حالی که تروسکات^۵ (۱۹۹۶: ۱۹۹۹) بر این باور است که بازخورد تأثیر خاصی بر یادگیری ندارد، بسیاری معتقدند که تصحیح خطاهای زبانی برای یادگیری مفید است (الیس^۶، ۲۰۰۵؛ لانگ و رابینسون^۷، ۱۹۹۸؛ شین^۸، ۲۰۰۶). در هر حال، دلایل و شواهدی کافی دال بر این که تصحیح خطا به یادگیری کمک می‌کند وجود دارد (الیس، ۲۰۰۵). دو دلیل مبنی بر مفید بودن بازخورد ذکر شده است: دلیل اول این که، بر خلاف فراگیران زبان اول، آن‌هایی که زبان دیگری را به عنوان زبان دوم خود یاد می‌گیرند، برای یادگیری نیاز به دریافت بازخورد و تصحیح اشتباهات خود دارند. دلیل دوم این که بازخورد به زبان‌آموزان کمک می‌کند متوجه نکات زبانی شوند که بدانها توجه نمی‌کنند و در صدد رفع اشتباه خود برآیند. در این رابطه، پژوهش‌های بسیاری به بررسی میزان تأثیر بازخورد مقابله‌ای بر افزایش توانایی زبانی زبان‌آموزان پرداخته‌اند (عمار و اسپادا^۹، ۲۰۰۶؛ مکی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ پینوا و لیستر^۱، ۲۰۰۲؛ مکی، ۲۰۰۶)، ولی این پژوهش‌ها نگرش

- 1- Post-method era
- 2- Brown
- 3- Corrective feedback
- 4- Hattie & Timperley
- 5- Truscott
- 6- Ellis
- 7- Long & Robinson
- 8- Sheen
- 9- Ammar & Spada
- 10- Mackey & et al.

زبان‌آموزان را نسبت به این نوع بازخورد مورد غفلت قرار داده‌اند. در حقیقت، همانطور که شولز^۲ (۱۹۹۶) بیان می‌کند، ممکن است میان این نگرش‌ها و یادگیری زبان‌آموزان رابطه‌ای وجود داشته باشد و بر این اساس، این رابطه نباید مورد غفلت واقع شود. بنابراین، مطالعاتی از این نوع برای بررسی نگرش زبان‌آموزان نسبت به بازخورد شفاهی و عوامل مؤثر در شکل‌دهی این نگرش‌ها از ضروریات است.

۲. پیشینه تحقیق

۲.۱. بازخورد مقابله‌ای^۳

مطالعات انجام شده در رابطه با بازخورد مقابله‌ای، بیشتر بر روی دو نوع اصلی بازخورد، یعنی بازگویی صحیح^۴ و استخراج^۵ متمرکز بوده است. این پژوهش‌ها هم مشاهده‌ای و هم تجربی بوده‌اند. نتایج پژوهش‌های مشاهده‌ای نشانگر آن است که بیشتر زبان‌آموزان، بازگویی صحیح را با بازخورد مفهومی^۶ اشتباه می‌گیرند و به اشتباه گمان می‌کنند بازخورد مربوط به محتوا یا مفهوم گفته آن‌هاست و بدین ترتیب متوجه اشتباه گرامری خود نمی‌شوند. البته این مشکل بیشتر درباره بازخورد تلویحی پیش می‌آید و زبان‌آموزان مشکل‌چندانی در متوجه شدن و اعمال انواع واضح بازخورد از قبیل استخراج که بیشتر آن‌ها را ناگزیر به خودتصحیحی می‌کند، ندارند.

در پژوهش‌های نوع دوم (تجربی)، پژوهشگران با دقت و عمق بیشتری به بررسی عوامل مؤثر در یادگیری و استفاده از بازخورد پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش‌ها بیانگر این است که دلیل اصلی عدم توانایی زبان‌آموزان در استفاده از بازگویی صحیح، مبهم بودن آن است. بر این اساس، دلیل مفید نبودن این نوع بازخورد، ذات تلویحی^۷ و ضمنی آن است. در مقابل، وقتی

1- Panova & Lyster

2- Schulz

3- Interactional feedback

4- Recast

5- Elicitation

6- Feedback on content

7- Implicit

نوع بازخورد استخراج است، زبان‌آموزان بهتر و آسان‌تر متوجه اشتباه خود شده و آن را تصحیح می‌کنند. عمار و اسپادا (۲۰۰۶) دو دلیل برای برتری این نوع بازخورد نسبت به بازگویی صحیح بیان کردند: از نظر آن‌ها طبیعت آشکار^۱ و واضح استخراج و فرصت دادن به زبان‌آموز برای تصحیح اشتباه خود، می‌تواند باعث موفقیت بیشتر زبان‌آموزان در استفاده از این نوع بازخورد باشد. در اشکال واضح بازخورد، سطح بالایی از توجه و فهم اشتباه و تصحیح در مقایسه با اشکال تلویحی مثل بازگویی صحیح وجود دارد.

نتایج پژوهش‌های تجربی فیلیپ^۲، ۲۰۰۳؛ لون و فیلیپ^۳، ۲۰۰۶؛ شین ۲۰۰۴؛ ۲۰۰۶؛ و نساجی^۴، ۲۰۰۷) همچنان نشان می‌دهد که رابطه‌ای میان ویژگی‌های بازخورد، به ویژه بازگویی صحیح و میزان آشکار یا تلویحی بودن و در نتیجه بهره‌مندی زبان‌آموزان از بازخورد وجود دارد. به عنوان مثال، تعداد خطاهای اصلاح شده در هر نوبت بر میزان استفاده زبان‌آموزان از بازخورد تأثیر می‌گذارد، بدین معنا که هر چه تعداد خطاهای اصلاح شده در یک نوبت کمتر باشد، یادگیری در اثر بازخورد نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر آن، تکرار همراه با قرار دادن تکیه کلام روی قسمت اشتباه گفته زبان‌آموزان به هنگام تصحیح و یا تغییر لحن، می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند قسمت اشتباه گفته خود را به طور دقیق متوجه شوند. این عوامل به ویژه زمانی که نوع بازخورد بازگویی صحیح است، مؤثرتر می‌نماید و از میزان ابهام این نوع بازخورد، که عامل اصلی نامؤثر بودن آن است، تا اندازه زیادی می‌کاهد.

با بهره‌گیری از این فن‌ها، نساجی (۲۰۰۷) انواع مختلف بازگویی صحیح و استخراج را شناسایی و طبقه‌بندی کرد. او این طبقه‌بندی را بر مبنای میزان آشکار و تلویحی بودن این دو نوع بازخورد انجام داد. وی دو ملاک برای آشکار یا تلویحی در نظر گرفتن بازخورد را مطرح کرد: یکی این که آیا هنگام اصلاح، کل گفته زبان‌آموز تکرار می‌شود یا فقط بخش اشتباه، و هم این که آیا معلم با استفاده از تغییر لحن و قرار دادن تکیه کلام روی قسمت اشتباه، خطای زبان‌آموز را اصلاح می‌کند. بدین ترتیب، نساجی بین بازگویی صحیح جدا شده^۵ و تعبیه شده^۶

- 1- Explicit
- 2- Philp
- 3- Lowen & Philp
- 4- Nassaji
- 5- Isolated recast
- 6- Embedded recas

تفاوت قائل شد. از نظر او، در بازگویی صحیح سوا، معلم فقط قسمت اشتباه گفته‌ی زبان‌آموز را تکرار می‌کند، در حالی که در بازگویی صحیح تعبیه شده، کل گفته‌ی زبان‌آموز تکرار می‌شود (انواع بازگویی صحیح و استخراج در جدول زیر نمایش داده شده است). همان گونه که در جدول ۱ مشخص است، در بازخوردهایی که از تغییر لحن یا استرس برای متذکر شدن اشتباه استفاده می‌شود، از prompt+ استفاده شده است. enhanced prompt+ هم نشان دهنده آن است که هنگام تصحیح، هم از تغییر لحن و هم استرس برای متذکر شدن قسمت اشتباه، استفاده شده است که به شکلی واضح‌تر زبان‌آموز را متوجه اشتباه خود می‌کند. در استخراج حذفی^۱ معلم گفته‌ی زبان‌آموز را تا قسمت اشتباه تکرار می‌کند و منتظر می‌ماند او خود اشتباهش را تصحیح کند. بدین ترتیب از نظر نساجی هر دو نوع بازخورد، یعنی هم بازگویی صحیح و هم استخراج، دارای اشکال تلویحی و واضح‌اند و با توجه به تلاشی که معلم برای نشان دادن اشتباه زبان‌آموز انجام می‌دهد، بیشتر شکل واضح و آشکار پیدا می‌کند.

جدول ۱. طبقه‌بندی انواع بازگویی صحیح و استخراج

Recasts	Elicitation (prompts)
Isolated recast- prompt	Unmarked elicitation
Isolated recast + prompt	Marked elicitation
Embedded recast – prompt	Marked elicitation + prompt
Embedded recast + prompt	Marked elicitation + enhanced prompt
Recast + enhanced prompts	Elliptical elicitation
Recast + expansion	

نساجی رابطه بین ویژگی‌های بازخوردها را با میزان ایجاد توجه و یادگیری در زبان‌آموزان بررسی کرد و پی برد که بدون توجه به نوع بازخورد، هرچه معلم با استفاده از فن‌های خاص بازخورد را آشکارتر می‌کند، زبان‌آموزان نیز با موفقیت بیشتری متوجه اشتباه خود شده و در صدد اصلاح آن برمی‌آیند. بر این اساس، در ۶۴٪ مواقع، بازگویی صحیح جدا شده همراه با prompt منجر به اصلاح موفقیت‌آمیز شد. بازگویی صحیح تعبیه شده همراه با

1- Elliptical elicitation

prompt بیش از بازگویی صحیح بدون prompt باعث اصلاح خطا شد. علاوه بر آن، بازگویی صحیح همراه با enhanced prompt در ۶۴٪ موارد باعث اصلاح اشتباه توسط زبان‌آموزان شد. نساجی بیان داشت که به طور کلی از میان انواع بازگویی صحیح، بازگویی صحیح جدا شده همراه با (isolated) recast+prompt و بازگویی صحیح همراه با enhanced prompt (recast+enhanced prompt) بیشترین تأثیر را در ایجاد توجه و اصلاح اشتباه توسط زبان‌آموزان داشتند. از سوی دیگر، از میان انواع استخراج، elicitation+enhanced prompt و استخراج حذفی^۱ بیشترین میزان موفقیت را در اصلاح خطای زبان‌آموزان داشتند. این نتیجه‌ها بیانگر آن است که بازخورد، به ویژه از نوع بازگویی صحیح، باید واضح و آشکار باشد تا زبان‌آموز به راحتی متوجه اشتباه خود شده و آن را اصلاح کند.

مطالعات انجام شده در زمینه نگرش به بازخورد

علی‌رغم اهمیت فراوان مقوله بازخورد و نگرش زبان‌آموزان نسبت به آن، مطالعات اندکی (شولز، ۱۹۹۶؛ سائتو^۲، ۱۹۹۴؛ سستون و همکاران^۳، ۲۰۰۸؛ لی^۴، ۲۰۰۸؛ امرهین و نساجی^۵، ۲۰۱۰) به بررسی نظرات زبان‌آموزان نسبت به دریافت بازخورد پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها بیشتر معطوف به نگرش زبان‌آموزان نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها و معلم و انواع بازخورد بوده است.

همگام با رواج رویکرد هم‌کنشی و مکالمه رو در رو در کلاس‌های زبان، بازخورد همکلاسی^۶ هم به نوعی جای خود را به عنوان مکمل بازخورد معلم باز کرد. بدین معنا که چون معلم زمان کافی برای فراهم کردن بازخورد به همه زبان‌آموزان را ندارد، بهتر آن است که خود زبان‌آموزان اشتباهات همدیگر را اصلاح کنند، تا بدین ترتیب فرصت‌های یادگیری^۷ نیز بیشتر شود (کیم و مکدونال^۸، ۲۰۰۸). بنابراین، بازخورد همکلاسی، به عنوان بخشی جدا

1- Elliptical elicitation

2- Saito

3- Cestone et al.

4- Lee

5- Amrhein & Nassaji

6- Peer feedback

7- Language learning episodes

8- Kim & McDonough

نشدنی از کلاس‌های زبان و به عنوان جایگزین و مکملی برای بازخورد معلم جایگاه خود را در کلاس‌های زبان پیدا کرد (ویل میل و دگورو^۱، ۱۹۹۸).

در رابطه با واکنش زبان‌آموزان نسبت به بازخورد همکلاسی‌هایشان، نتایج مختلفی به دست آمده است. چنووت و همکاران^۲ (۱۹۸۳) با استفاده از یک پرسشنامه نظر زبان‌آموزان غیر بومی را نسبت به تصحیح خطاهای مکالمه‌ای خودشان جویا شدند. دو سوال از پرسش‌ها مربوط به نگرش آنها نسبت به تصحیح خطاها توسط همکلاسی‌های بومی بود: یکی به میزان بازخوردی که آنها دوست دارند از همکلاسی‌هایشان دریافت کنند مربوط بود و دیگری احساس آنها را نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها می‌سنجید. نتایج حاکی از آن بود که آنها تمایلی زیادی به دریافت بازخورد از همکلاسی‌های خود دارند و دوست دارند همکلاسی‌های بومی آنها اشتباهات آنها را اصلاح کنند. آنها حتی ترجیح می‌دادند که بیشتر از آن حد معمول و واقع، بازخورد دریافت کنند. آنهایی که تمایلی به دریافت بازخورد از همکلاسی‌شان نداشتند، دست پاچه شدن را به عنوان دلیل اصلی این عدم تمایل عنوان کردند. در مطالعه‌ای دیگر، رسکمز^۳ (۱۹۹۹) نیز دریافت که زبان‌آموزان (انگلیسی برای اهداف خاص) نگرش مثبتی به بازخورد همکلاسی‌ها دارند، گرچه بازخورد معلم را قابل اعتمادتر می‌دانند. بسیاری از آنان، در هر حال، می‌گفتند که از بازخورد همکلاسی‌هایشان برای یادگیری بهره می‌گیرند و آن را مفید می‌دانند.

البته همه زبان‌آموزان نگرش مثبتی نسبت به بازخورد همکلاسی ندارند. نتایج مطالعه زکریاس^۴ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که زبان‌آموزان برای بازخورد معلم ارزش بیشتری قائلند و دلایلی به نظر منطقی برای این باور خود دارند. آنها معتقدند بازخورد همکلاسی‌ها دقیق، صادقانه و صحیح نیست. آنها همچنین مطمئن نیستند که نظرات همکلاسی‌ها امتیاز و فایده‌ای برای یادگیری آنها داشته باشد. آنها معلم را منبع قابل اعتمادتری برای تصحیح اشتباهاتشان می‌دانند. بر اساس این پژوهش‌ها، بازخورد همکلاسی‌ها ممکن است باعث ایجاد جو بی‌اعتمادی و حس رقابت و در نتیجه استرس بالا در زبان‌آموزان شود، به ویژه زمانی که سوء

1- Villmill & De Guerro

2- Chenoweth et al

3- Roskams

4- Zacharias

مدیریت شود و معلم نظارتی بر روی آن نداشته باشد (لیواین^۱، همانطور که در مطالعه سستون و همکاران، ۲۰۰۸، ذکر شد).

میاوا و همکاران^۲ (۲۰۰۶) به نتیجه متفاوتی در رابطه با نگرش زبان‌آموزان به بازخورد همکلاسی‌هایشان رسیدند. آن‌ها با استناد به نتایج حاصل از پرسشنامه و انجام مصاحبه دریافتند با وجود این که زبان‌آموزان مطمئن نیستند که آیا بازخورد همکلاسی‌ها مفید است یا نه، هنوز تمایل دارند از همکلاسی‌های خود بازخورد دریافت کنند. آنان معتقد بودند که زمان بیشتری را صرف صحبت کردن و مکالمه با همکلاسی‌ها و دوستانشان و بر طرف کردن اشتباهاتشان می‌کنند و به همین دلیل بیشتر می‌توانند از این طریق یاد بگیرند. از سوی دیگر، آن‌ها بازخورد معلم را قابل قبول تر دانسته و بیان کردند که نظرات معلم دقیق‌تر، مربوط تر و قابل اعتمادتر است. بدین ترتیب، بر خلاف نظر ژنگ^۳ (۱۹۹۵) که معتقد است زبان‌آموزان نظر مثبتی نسبت به بازخورد همکلاسی ندارند، میاوا و همکاران نشان دادند که آنها تمایل به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها دارند گرچه بازخورد معلم را کارسازتر می‌دانند. میاوا و همکاران تأثیر بازخورد همکلاسی و معلم را نیز بر یادگیری زبان‌آموزان بررسی کردند و دریافتند که زبان‌آموزان از بازخورد دوستان همکلاسی خود استفاده نمی‌کنند، ولی وقتی استفاده می‌کنند اشتباهات خود را با موفقیت بیشتری در مقایسه با بازخورد معلم اصلاح می‌کنند.

تفاوت در یافته‌های تحقیقات محدود به نگرش به بازخورد همکلاسی نیست به طوری که یافته‌های متفاوت و ناهمگونی نیز در رابطه با نگرش زبان‌آموزان نسبت به انواع بازخورد و راهبردهای موجود برای تصحیح خطاهای زبانی به دست آمده است. برای مثال، نتایج پژوهش امرین و نساجی (۲۰۱۰) نشان داد که زبان‌آموزان علاقه‌ای به تصحیح اشتباهات خود ندارند و ترجیح می‌دهند اشتباه آن‌ها اصلاح شده و حتی معلم درباره اشتباهشان به آن‌ها توضیح دهد. در برابر، در پژوهشی دیگر، یوشیدا^۴ (۲۰۰۸) دریافت که زبان‌آموزان انگلیسی زبان که ژاپنی را به عنوان زبان دوم یاد می‌گرفتند ترجیح می‌دهند به آن‌ها اجازه داده شود تا خود درباره اشتباه خود فکر کنند و آن را اصلاح کنند تا این که منتظر بمانند معلم جواب

1- Levine

2- Miaoa, et al.

3- Zhang

4- Yoshida

صحیح را به آن‌ها بگوید.

پژوهش حاضر

همانگونه که اشاره شد، محققان نتایج متفاوتی را در رابطه با نگرش زبان‌آموزان نسبت به بازخورد گزارش کرده‌اند. در حال حاضر، مشخص نیست چه چیزی باعث چنین تفاوت‌هایی در یافته‌ها شده است. در واقع، هیچ مطالعه‌ای در صدد یافتن دلیل و منشأ این تفاوت‌ها بر نیامده است. برخی (کاتایاما، ۲۰۰۷) به طور گذرا به نقش پیشینه تحصیلی در شکل‌دهی گرایش‌ها و نگرش زبان‌آموزان به بازخورد اشاره کرده‌اند. اما از آنجایی که نقش عوامل مختلف به صورت خاص بررسی نشده است، مطالعه حاضر قصد دارد نقش سن را در شکل‌دهی نگرش زبان‌آموزان ایرانی نسبت به دریافت بازخورد شفاهی از معلم و همکلاسی‌ها ورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد.

نقش سن از دو جهت قابل بررسی است: بعد شناختی و عاطفی. از بعد شناختی^۲ می‌توان این گونه استدلال کرد؛ با توجه به این که زبان‌آموزان نوجوان مدت توجه^۳ پایین‌تری در مقایسه با زبان‌آموزان بزرگسال دارند (رلی، ۲۰۰۷؛ براون، ۲۰۰۰) و همانگونه که اشاره شد، بازگویی صحیح به ویژه از نوع تلویحی آن، نیاز به توجه بسیار بالایی دارد و اغلب زبان‌آموزان آن را نادیده می‌گیرند، انتظار می‌رود زبان‌آموزان نوجوان نگرش مثبتی نسبت به این نوع بازخورد نداشته باشند. از نظر رلی، زبان‌آموزان جوان‌تر به خاطر مدت توجه پایین‌شان به گفتار معلم عادت می‌کنند و به همین دلیل میزان توجه و تمرکزشان کاهش می‌یابد. این عدم توجه، به ویژه زمانی که بازخورد از نوع تلویحی (مبهم) است، بیشتر باعث بی‌توجهی به بازخورد معلم می‌شود (لیستر، ۱۹۹۸؛ شین، ۲۰۰۴). علاوه بر آن، برای زبان‌آموزان جوان‌تر معنا اولویت بیشتری دارد (براون، ۲۰۰۰) نه ساختار. آن‌ها به دلیل توجه بیشتر به معنا، به سختی متوجه بازخورد می‌شوند، به ویژه زمانی که بازخورد آشکار نیست، از جمله زمانی که نوع بازخورد تلویحی و غیر آشکار است. نتایج مطالعه لیستر و رانتا (۱۹۹۷) مؤید این مطلب است. آن‌ها دریافتند که شرکت‌کنندگان در مطالعه آن‌ها، که همه نوجوان بودند، در اکثر موارد نمی‌توانستند

1- Katayama

2- Cognitive

3- Attention span

4- Raleigh

بازخورد معلم را که اغلب به شکل تلویحی یعنی بازگویی صحیح فراهم می‌شد متوجه شوند. اولیور^۱ (۱۹۹۸) نیز اظهار داشت که زبان‌آموزان سن پایین، تمایل بیشتری به بازخورد واضح دارند. بنابراین، انتظار می‌رود که زبان‌آموزان سن پایین‌تر، نگرش مثبت‌تری به بازخوردهای آشکار داشته باشند.

از نظر عاطفی نیز، تفاوت‌های روانی و اجتماعی میان زبان‌آموزان بزرگسال و جوان‌تر ممکن است عامل تعیین‌کننده‌ای در نگرش و واکنش نسبت به دریافت بازخورد باشد. همانگونه که اولیور (۱۹۹۸) بیان کرد، با توجه به تفاوت‌های روان‌شناختی و اجتماعی میان دو گروه، ممکن است گروه جوان‌تر تمایل بیشتری به بازخورد آشکار داشته باشد. تفاوت‌های عاطفی بین بزرگسالان و زبان‌آموزان سنین پایین حتی ممکن است بر روش‌های مورد استفادهٔ معلمان در تصحیح خطای شاگردان خود تأثیر بگذارد. به طور مثال، یوشیدا (۲۰۰۸) دریافت که معلمان با آگاهی از امکان ایجاد واکنش‌های منفی از سوی زبان‌آموزان بزرگسال ژاپنی ترجیح می‌دادند از بازگویی صحیح استفاده کنند و دوست نداشتند از شاگردان خود بخواهند خود اشتباهشان را اصلاح کنند (استخراج)، چون در صورت عدم توانایی در تصحیح ممکن بود خجالت زده شوند. اولیور (۲۰۰۰) نیز دریافت که زبان‌آموزان بزرگسال در محیط معلم-مرکز اشتباهات بیشتری مرتکب می‌شوند، زیرا آنان در مقابل همکلاسی‌های خود دست‌پاچه می‌شوند، برخلاف زمانی که آنان در گروه‌های کوچک‌تر هم‌کنشی دارند و در معرض دید کل همکلاسی‌ها نیستند.

بدین ترتیب، می‌توان استدلال کرد که بزرگسالان و نوجوانان ممکن است نگرش متفاوتی نسبت به بازخورد معلم و همکلاسی داشته باشند، بدین معنا که بزرگسالان با فیلتر عاطفی^۲ بالاتر، در مقایسه با جوان‌ترها، ممکن است دوست نداشته باشند همکلاسی‌هایشان دربارهٔ عملکرد زبانی آن‌ها اظهار نظر کنند و اشتباهات آنان را اصلاح کنند. از سوی دیگر، جوان‌ترها به دلیل فیلتر عاطفی پایین‌تر و رابطهٔ دوستانه و صمیمی‌تر با همکلاسی‌ها، ممکن است واکنش عاطفی و گرایش مثبت‌تر و استرس کمتری نسبت به بازخورد همکلاسی‌ها داشته باشند.

در حقیقت، نقش این دو عامل اشاره شده، یعنی استرس و توجه، در ادراک و استفادهٔ زبان‌آموزان از بازخورد مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج برخی از پژوهش‌ها نشانگر آن است

1- Oliver

2- Affective filter

که زبان‌آموزانی که ظرفیت‌های آنان از لحاظ قدرت توجه و تمرکز بیشتر است (ترافیموویچ و همکاران^۱، ۲۰۰۷) و آنانی که استرس کمتری دارند (شین، ۲۰۰۸)، موفقیت بیشتری در استفاده از بازخورد، به ویژه بازگویی صحیح، دارند. به هر حال، رابطه نگرش زبان‌آموزان و سن آن‌ها بررسی نشده است. از نظر شولز (۱۹۹۶)، ممکن است میان نگرش زبان‌آموزان به بازخورد و میزان تأثیر بازخورد بر یادگیری زبان، رابطه وجود داشته باشد. علاوه بر آن، همانگونه که مکی، (۲۰۰۶) بیان کرد، بعضی مواقع ممکن است میان آنچه مد نظر معلم است و ادراک زبان‌آموز، تطابقی وجود نداشته باشد، بدین معنا که زبان‌آموز منظور معلم را از تکرار و تصحیح خطای او متوجه نشود و متوجه خطای خود نیز نشود، همانگونه که پیش‌تر هم اشاره شد. به همین دلیل، به منظور دوری از سوء تفاهم‌هایی از این قبیل، معلمان باید از نگرش‌ها و ترجیحات شاگردان خود آگاه شوند. بر این اساس، هدف اصلی پروژه حاضر، بررسی نگرش‌ها و ترجیحات زبان‌آموزان ایرانی نسبت به دریافت بازخورد از معلم و همکلاسی‌ها و همچنین، با توجه به تأثیر سن بر یادگیری، نقش آن در شکل‌دهی این نگرش‌ها می‌باشد. بنابراین، در این مطالعه به سؤالات زیر پاسخ داده خواهد شد.

۱. آیا زبان‌آموزان ایرانی نگرش مثبتی نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها دارند؟
۲. آیا تفاوتی میان زبان‌آموزان بزرگسال و نوجوان در نگرش به انواع بازخورد وجود دارد؟
۳. آیا تفاوتی میان نگرش زبان‌آموزان بزرگسال و نوجوان نسبت به دریافت بازخورد از معلم و همکلاسی‌ها وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

۳-۱. شرکت‌کنندگان

۱۳۶ زبان‌آموز ایرانی از مؤسسه‌های خصوصی زبان و سطوح مختلف (مقدماتی، متوسط و پیشرفته) در این پژوهش شرکت کردند. سن آن‌ها بین ۱۳ تا ۵۳ بود. به دلیل اینکه در پژوهش حاضر قصد داشتیم نگرش زبان‌آموزان را نسبت به بازخورد همکلاسی‌ها هم بررسی کنیم، سعی کردیم کلاس‌هایی را انتخاب کنیم که مکالمه‌محور بودند و زبان‌آموزان فرصت مکالمه و دریافت بازخورد از همدیگر را در آن‌ها داشتند.

۳-۲. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها یک پرسشنامه ۳۶ سؤالی که برگرفته از پژوهش کیوان‌پناه و همکاران (۲۰۱۲) بود (به ضمیمه رجوع شود) میان زبان‌آموزان ایرانی توزیع شد. این پرسشنامه ۶ عامل اصلی را در بر می‌گیرد؛ سؤال‌های ۳، ۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ نگرش زبان‌آموزان را به انواع بازخورد، و سؤالات ۱۱، ۲۴ و ۳۲ درباره دریافت فوری یا موخر بازخورد بررسی می‌دهد. نگرش زبان‌آموزان به بازخورد معلم در سؤالات ۲، ۷، ۸، ۲۶، ۳۰، ۳۴، ۳۵، ۱۰ و ۳۶ و بازخورد همکلاسی‌ها در سؤالات ۱، ۵، ۶، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۲۲، ۱۹، ۲۸، و ۳۱ مورد سؤال قرار می‌گیرد. در پایان، سؤال ۲۷ و ۳۳ مربوط به نگرش زبان‌آموزان به اصلاح اشتباهات توسط خودشان و خوداصلاحی^۱ بود.

پرسشنامه میان ۱۳۶ زبان‌آموز ایرانی توزیع شد. داده‌های مورد نظر با استفاده از نرم‌افزار *SPSS* مورد تحلیل قرار گرفت. برای بررسی پایایی پرسشنامه از کرونباخ آلفا استفاده شد که معادل ۰,۷ تخمین زده شد. برای مقایسه بزرگسالان و نوجوانان، ابتدا آن‌ها را بر اساس سن‌شان به دو گروه تقسیم کردیم. بدین ترتیب، آن‌هایی که بین ۲۰ تا ۴۰ سال داشتند بزرگسال (اکثریت آن‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ سال بودند) و آن‌هایی که ۱۳ تا ۱۸ سال بودند، نوجوان محسوب شدند. آن‌هایی که بیش از ۴۰ سال داشتند حذف شدند و در نهایت ۱۰۸ پرسشنامه که توسط ۵۵ بزرگسال و ۵۳ نوجوان پر شده بود، در تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

۴. نتایج و بحث

۴-۱. گرایش‌های کلی

از آمار توصیفی برای پاسخ دادن به سؤال اول پژوهش و نشان دادن ترجیحات و نگرش‌های کلی زبان‌آموزان نسبت به بازخورد معلم و همکلاسی‌ها استفاده شد. بررسی‌های اولیه نشانگر نگرش مثبت زبان‌آموزان نسبت به دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها بود. همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین‌های بالا برای سؤالات ۱، ۵، ۶، ۱۲، ۱۷، ۱۸، ۲۲، و ۳۱ که نگرش زبان‌آموزان را به بازخورد همکلاسی می‌سنجیدند، به وضوح نشان می‌دهد که زبان‌آموزان ایرانی، نگرشی منفی نسبت به ارزیابی و بازخورد همکلاسی‌هایشان ندارند. آنان بر

این باور بودند که همکلاسی‌هایشان دانش کافی را برای اظهار نظر و تصحیح خطاهای آن‌ها دارند (۳،۴۱) و این که همکلاسی‌ها حتی می‌توانند بازخورد بهتری ارائه دهند، چون نکاتی را می‌دانند که آن‌ها از آن آگاه نیستند. زبان‌آموزان همچنین بر این باور بودند که همکلاسی‌ها نباید فقط بر یک بعد عملکرد زبانی آن‌ها (سوالات ۱۹ و ۲۸)، یعنی تلفظ (۲،۲۷) و گرامر (۲،۰۹) بازخورد دهند. این بدین معناست که آن‌ها به بازخورد همکلاسی‌هایشان اعتماد دارند و بازخورد و اصلاح همکلاسی‌ها را محدود به یک بعد خاص مثل لغت یا دستور زبان نمی‌کنند. آنان همچنین مایل بودند، همکلاسی‌هایشان خطاهای آن‌ها را هم در استفاده از لغت، اصلاح کنند.

جدول ۲. آمار توصیفی برای نگرش زبان‌آموزان به بازخورد شفاهی

میانگین	انحراف از معیار	سؤال
4.12	.98	توضیح معلم درباره اشتباهات اشاره شده توسط همکلاسی‌ها (۱۰)
4.03	1.08	یادگیری بهتر با بازخورد معلم (۳۵)
3.96	1.08	ترجیح بازخورد همکلاسی‌ها (۱)
3.83	1.09	یادگیری بهتر با بازخورد همکلاسی‌ها (۲۲)
3.82	1.25	صدافت همکلاسی‌ها در تصحیح خطا (۱۷)
3.68	1.29	استرس کمتر بعد از بازخورد معلم (۲)
3.54	1.07	بازخورد بهتر توسط همکلاسی‌ها (۳۱)
3.41	1.14	دانش کافی همکلاسی‌ها برای تصحیح (۵)
3.4	1.16	تصحیح خطاهای مربوط به لغت توسط همکلاسی‌ها (۶)
3.37	1.28	احساس حقارت پس از تصحیح همکلاسی‌ها (۱۲)
3.25	1.36	معلم‌ها بیشتر به تصحیح خطاها اهمیت می‌دهند (۳۶)
3.23	1.27	همکلاسی‌ها به تصحیح خطاها اهمیت نمی‌دهند (۱۸)
3.14	1.4	تصحیح اشتباهات دستوری فقط توسط معلم (۸)
2.76	1.38	فقط معلم دانش کافی را برای تصحیح دارد (۳۴)
2.7	1.26	تصحیح اشتباهات تلفظی فقط توسط معلم (۷)
2.6	1.28	تصحیح اشتباهات مربوط به لغت فقط توسط معلم (۳۰)
2.31	1.16	تصحیح خطاها فقط توسط معلم (۲۶)
2.27	1.04	همکلاسی‌ها فقط اشتباهات تلفظی را تصحیح کنند (۲۸)
2.22	1.17	زبان‌آموزان خود باید به فکر تصحیح اشتباهات خود باشند (۳۳)
2.09	1.1	همکلاسی‌ها فقط اشتباهات دستوری را تصحیح کنند (۱۹)

علی‌رغم اینکه داده‌ها نشان دهنده این است که زبان‌آموزان نگرش مثبتی به بازخورد همکلاسی‌های خود دارند، به نظر می‌رسد که آن‌ها ارزش بیشتری برای بازخورد معلم قائلند؛ با توجه به میانگین‌های بالا در سؤال‌هایی که نگرش به بازخورد معلم را می‌سنجید، از نظر آنها، بازخورد معلم بازدهی بهتری را از نظر یادگیری در بر دارد (۴،۰۳) که نشان می‌دهد آنان بازخورد معلم را کارشناسانه‌تر، دقیق‌تر و مورد اعتمادتر می‌دانند. درخواست زبان‌آموزان برای توضیحات مکمل معلم درباره خطاهای متذکر شده توسط همکلاسی‌ها (۴،۱۲) بیشتر ثابت‌کننده نگرش مثبت‌تر زبان‌آموزان نسبت به بازخورد معلم می‌باشد. شواهد بیشتر بر گرایش مثبت‌تر به بازخورد معلم از ترجیح زبان‌آموزان به تصحیح خطاهای دستوری فقط توسط معلم (۳،۱۴) فراهم می‌شود؛ با وجود اینکه زبان‌آموزان تمایل چندانی به دریافت بازخورد فقط از معلم نشان ندادند (سؤالات ۷، ۲۶، ۳۰ و ۳۴)، آنها دوست داشتند اشتباهات دستوری آن‌ها را فقط معلم اصلاح کند (۳،۱۴). این بدین معنا می‌تواند باشد که از نظر آن‌ها تصحیح خطاهای دستوری نیازمند دانش و مهارت بیشتری است و همکلاسی‌ها شاید نتوانند به خوبی از عهده آن برآیند. نتیجه مشابه پژوهش علوی و کیوان پناه (۲۰۰۷) نیز حاکی از آن بود که زبان‌آموزان انتظار دارند بیشتر از معلم بازخورد دریافت کنند تا همکلاسی‌ها. نتایج پژوهش زکریاس (۲۰۰۷) و ژنگ (۱۹۹۵) نیز نشان می‌دهد که زبان‌آموزان به دانش همکلاسی‌های خود برای تصحیح اشتباهات خود اعتماد ندارند و انتظار دارند معلم حرف آخر را در کلاس بزند و بازخورد همکلاسی‌ها را تأیید کند.

نتایج این مطالعات همچنین نشان می‌دهد که زبان‌آموزان آنقدر که به معلمان و دانش‌آنها برای تصحیح خطایشان اعتماد دارند، به بازخورد همکلاسی‌ها اعتماد کامل ندارند، علی‌رغم اینکه واکنش عاطفی منفی در مورد تصحیح خطاهایشان توسط آن‌ها ندارند. نتایج تحقیق حاضر از یک جنبه با پژوهش‌های قبلی متفاوت بود؛ بر خلاف نتایج سایر پژوهش‌ها که بیانگر واکنش عاطفی منفی زبان‌آموزان نسبت به بازخورد همکلاسی‌ها است، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان ایرانی واکنش و احساس عاطفی منفی نسبت به بازخورد همکلاسی‌ها ندارند، بدین معنی که آن‌ها معتقدند همکلاسی‌های آنها در تصحیح خطاهایشان صادقند (۳،۸۲) و زمانی که همکلاسی‌ها اشتباه آن‌ها را گوشزد می‌کنند، آن‌ها احساس حقارت نمی‌کنند (به جدول ۱ مراجعه شود). به طور کلی، به نظر می‌رسد که زبان‌آموزان ایرانی ترجیح می‌دهند از همکلاسی‌های خود بازخورد دریافت کنند، ولی آن‌ها برای بازخورد معلم بیشتر ارزش و اعتبار قائل‌اند.

۴-۲. تفاوت بین بزرگسالان و نوجوانان

از آزمون t نمونه مستقل برای بررسی تفاوت‌های موجود میان بزرگسالان و نوجوانان در نگرش نسبت به بازخورد شفاهی استفاده شد. تفاوت بین این دو گروه سنی در چند جنبه معنا دار نشان داده شد از جمله در سؤالات ۷ (نگرش به تصحیح خطاهای تلفظی فقط از معلم)، ۲۶ (دریافت بازخورد فقط از معلم)، ۳۰ (تصحیح خطاهای مربوط به لغت فقط توسط معلم) و ۳۱ (کیفیت بهتر بازخورد همکلاسی‌ها). از میان انواع بازخورد، دو گروه سنی تنها در نگرش به 'embedded recast—prompt' (سؤال ۱۵) و 'isolated recast+ enhanced prompts' (سؤال ۱۴) تفاوت معناداری با هم داشتند (به جدول ۳ مراجعه کنید).

جدول ۳. تفاوت میان بزرگسالان و نوجوانان

سؤال‌ها	آمار توصیفی		درجه آزادی	آزمون t		
	بزرگسالان	نوجوانان		سطح معناداری	تفاوت میانگین	خطای استاندارد
تصحیح اشتباهات تلفظی فقط توسط معلم (۷)	2.96	2.43	106	.03	.52967	.24011
بازگویی صحیح جدا شده همراه با enhanced prompt (۱۴)	3.52	4.0	106	.006	-.47273	.16900
بازگویی صحیح تعیین شده بدون prompt (۱۵)	3.69	3.22	106	.026	.46449	.20568
تصحیح خطاها فقط توسط معلم (۲۶)	2.61	0.2	106	.005	.6818	.21721
تصحیح اشتباهات لغوی فقط توسط معلم (۳۰)	2.87	2.32	106	.025	.55197	.24351
بازخورد بهتر توسط همکلاسی‌ها (۳۱)	3.25	3.84	106	.003	-.59451	.19894

تفاوت معناداری میان دو گروه در نگرش به بازگویی صحیح بدون prompt وجود

داشت. بزرگسالان در مقایسه با نوجوانان نگرش مثبت‌تری نسبت به این نوع بازگویی صحیح داشتند، که می‌توان گفت تلویحی‌ترین نوع بازخورد است. در مقابل، نوجوانان تمایل بیشتری به شکل واضح بازگویی صحیح داشتند؛ تفاوت میان دو گروه در ترجیح این نوع بازخورد، یعنی بازگویی صحیح جدا شده به همراه enhanced prompt^۱، که واضح‌ترین شکل بازگویی صحیح است، معنادار بود. دلیل تمایل بزرگسالان به تلویحی‌ترین نوع بازخورد این می‌تواند باشد که با توجه به مدت توجه بالاتر آن‌ها، همانگونه که پیش‌تر اشاره شد، در مقایسه با نوجوانان و با توجه به اینکه استفاده از بازده تلویحی نیاز به توجه بیشتری دارد، ممکن است مشکلی در استفاده از بازخورد تلویحی نداشته باشند یا حداقل آن را راحت‌تر متوجه شوند. همانگونه که پیش‌تر هم اشاره شد، نتایج پژوهش ترافیموویچ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که دوره توجه می‌تواند به عنوان یک عامل تأثیرگذار در استفاده از بازخورد به ویژه بازگویی صحیح نقش ایفا کند. اولیور (۲۰۰۰) هم ادعا کرد که زبان‌آموزان جوان‌تر برخلاف بزرگسالان نمی‌توانند بهره‌چندانی از بازخورد تلویحی ببرند. نتایج پژوهش لیستر و رانتا (۱۹۹۷) هم، که درصد استفاده زبان‌آموزان نوجوان از بازخورد را بررسی کرد، شواهدی برای اثبات این مدعا فراهم می‌آورد مبنی بر اینکه هر چه سن پایین‌تر باشد، میزان استفاده از بازخورد تلویحی هم به همین اندازه پایین می‌آید.

دلیل مهم‌تر برای تمایل بیشتر بزرگسالان به تلویحی‌ترین نوع بازخورد، می‌تواند این باشد که بزرگسالان فیلتر عاطفی بالاتری در مقایسه با نوجوانان دارند و به همین دلیل ممکن است در مقابل دوستانشان احساس خجالت کنند و دوست نداشته باشند معلم به صورت واضح در مقابل دوستان اشتباه آن‌ها را اصلاح کند. نتایج پژوهش یوشیدا (۲۰۰۸) شاهد این مدعاست. یوشیدا دریافت که معلمان با آگاهی از واکنش شاگردان خود، بیشتر از بازگویی صحیح (بازخورد تلویحی) برای اصلاح خطاهای زبان‌آموزان بزرگسال ژاپنی استفاده می‌کردند. تنها دلیل آن‌ها برای این کار این بود که زبان‌آموزان نباید در مقابل همکلاسی‌هایشان به چالش کشیده شده و خجالت زده شوند. یکی از دلایلی که مخالفان اصلاح خطای زبان‌آموزان برای مخالفت خود بیان می‌دارند، این است که تصحیح خطا باعث ایجاد واکنش عاطفی منفی در زبان‌آموزان می‌شود. در این میان، تروسکات (۱۹۹۹) معتقد است که تصحیح خطا باعث خجالت‌زدگی، ناراحتی، احساس حقارت و به طور کلی ایجاد نگرش منفی در زبان‌آموزان

1- Isolated recast+enhanced prompt

نسبت به کلاس می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، این خطر بیشتر متوجه زبان‌آموزان بزرگسال است که بیشتر احساس بازداشته شدن^۱ می‌کنند. این نتیجه‌گیری با تمایل بیشتر زبان‌آموزان بزرگسال به دریافت بازخورد فقط از معلم و تمایل کمتر آنان به بازخورد همکلاسی‌ها تأیید می‌شود. بر اساس نتایج تحقیق، بزرگسالان گرچه نگرش مثبتی به بازخورد همکلاسی دارند، اما بیشتر متمایل به دریافت بازخورد فقط از معلم‌اند و تمایل کمتری (گرچه مثبت) به بازخورد همکلاسی‌ها دارند. بر اساس یافته‌ها، میانگین سؤالاتی که نگرش به دریافت بازخورد فقط از معلم را می‌سنجیدند (۲۶،۷ و ۳۰)، بالاتر از مواردی بود که تمایل به بازخورد همکلاسی‌ها را می‌سنجید که نشان دهنده نگرش مثبت‌تر بزرگسالان به بازخورد معلم است. نگرش بزرگسالان به دریافت بازخورد از معلم تا حدی خنثی بود (۲،۶۱)، بر خلاف نوجوانان (۲). که نگرش منفی در این باره داشتند. آن‌ها مایل بودند فقط معلم‌ها اشتباهات تلفظی آن‌ها را اصلاح کنند (۲،۹۶ در مقابل ۲،۴۳). بزرگسالان همچنین نگرش مثبتی به اصلاح خطاهای لغوی توسط معلم داشتند، بر خلاف نوجوانان (۲،۸۷ در مقابل ۲،۳۲). تمایل زبان‌آموزان ایرانی به اصلاح خطاهای تلفظی آن‌ها توسط معلم می‌تواند به دلیل محیط یادگیری زبان باشد که در آن دسترسی به افراد بومی وجود ندارد و معلم می‌تواند منبع بهتر و قابل اعتمادتری برای تلفظ نزدیک به افراد بومی باشد. به طور کلی، به نظر می‌رسد آن‌هایی که سنشان بالاتر است، تمایل بیشتری در مقایسه با سن پایین‌ها به دریافت بازخورد فقط از معلم دارند، گرچه، بر اساس نتایج، هیچ کدام از گروه‌های سنی واکنش و نگرش منفی نسبت به بازخورد همکلاسی‌ها ندارند. کاتایاما (۲۰۰۷) نیز علت تمایل زبان‌آموزان ژاپنی را به تصحیح خطاهای تلفظیشان توسط معلم را محیط یادگیری زبان دانست؛ به گفته او، در محیطی که انگلیسی به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود زبان‌آموزان برای فراگیری مهارت‌های تلفظی به معلم تکیه می‌کنند.

زبان‌آموزان جوان‌تر، از سوی دیگر، تمایل بیشتری به بازخورد همکلاسی در مقایسه با بزرگسالان دارند. آن‌ها بیشتر بر این باورند که بازخورد همکلاسی‌ها بهتر و قابل فهم‌تر است (۳،۸۴ در مقابل ۳،۲۵). زبان‌آموزان اغلب اوقات بازخوردی را که معلم فراهم می‌کند، متوجه نمی‌شوند و این یکی دیگر از انتقاداتی است که مخالفان بازخورد دارند و آن این است که زبان‌آموزان بازخورد معلم را نمی‌فهمند. بازخورد همکلاسی‌ها از سوی دیگر، به دلیل فرصت بیشتر آن‌ها برای هم‌کنشی و درک بازخورد و به دلیل برابری سطح دانش طرفین و بیان قابل

فهم به سادگی قابل استفاده و قابل فهم‌تر می‌تواند باشد. نتایج پژوهش میاوا و همکاران (۲۰۰۶) نیز مؤید این مطلب است؛ آن‌ها متوجه شدند که تعداد اصلاحات و میزان یادگیری زبان‌آموزان زمانی که از بازخورد همکلاسی‌های خود استفاده می‌کردند، به مراتب بیشتر از زمانی بود که معلم اشتباهات آن‌ها را تصحیح می‌کرد. این امر در مورد زبان‌آموزان سن پایین‌تر بیشتر می‌تواند صادق باشد؛ همانگونه که اشاره شد، به دلیل فیلتر عاطفی پایین‌تر و صمیمیت بیشتر با همکلاسی‌های خود، بهتر و راحت‌تر می‌توانند پذیرای بازخورد همکلاسی‌های خود باشند.

۵. نتیجه

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که زبان‌آموزان در سنین مختلف روحیات و نگرش‌های خاصی دارند. تأثیر سن، همانگونه که اشاره شد، هم می‌تواند شناختی و هم عاطفی باشد. از لحاظ عاطفی، بزرگسالان به دلیل فیلتر عاطفی بالاتر ممکن است نظر مساعدی نسبت به تصحیح خطاهایشان توسط همکلاسی‌هایشان و دریافت بازخورد واضح نداشته باشند. از لحاظ شناختی هم، هرچه سن بالاتر باشد، میزان توجه و دوره توجه نیز بالاتر خواهد بود (رلی، ۲۰۰۷). با توجه به این که قدرت و میزان توجه عاملی تعیین‌کننده در استفاده زبان‌آموزان از بازخورد شناخته شده است (ترافیموویچ و همکاران، ۲۰۰۷)، این عامل می‌تواند نگرش آن‌ها به بازخورد را نیز تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، معلمان باید واکنش‌های عاطفی و عوامل دخیل در یادگیری و استفاده زبان‌آموزان از بازخورد را در نظر گرفته و تأثیر عواملی همچون سن را هنگام تصحیح خطاهای آنان در نظر بگیرند. همچنین، تفاوت‌های میان زبان‌آموزان در گروه‌های سنی مختلف باید راهنمای معلمان در چگونگی فراهم کردن بازخورد باشد و تمایلات زبان‌آموزان را در این رابطه در نظر بگیرند، چون همانگونه که لی (۲۰۰۸) بیان می‌کند، بی‌توجهی به تمایلات و نگرش‌های آنان موجب عدم یادگیری شده و حتی ممکن است باعث شود، تدریس و تصحیح نتیجه عکس داشته باشد.

همچنین، با توجه به نگرش مثبت زبان‌آموزان ایرانی به بازخورد همکلاسی‌ها، معلم‌ها باید زمینه را برای هم‌کنشی هر چه بیشتر زبان‌آموزان و یادگیری از همدیگر فراهم آورند. نتایج مطالعات نیز نشان می‌دهد زمانی که زبان‌آموزان فرصت هم‌کنشی و کار گروهی پیدا می‌کنند، فرصت‌های یادگیری آنان به مراتب بیشتر از زمانی است که کلاس شکل معلم محور به خود می‌گیرد. علاوه بر آن، همانگونه که میاوا و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کنند، بازخورد همکلاسی

باعث ایجاد استقلال (از معلم و کلاس) در زبان‌آموزان می‌شود که از نظر آموزشی بسیار مطلوب است.

محدودیت‌های پژوهش حاضر ضرورت انجام مطالعات تکمیلی را در رابطه با نگرش زبان‌آموزان بیش از پیش می‌نمایاند. برای مثال، انجام مشاهدات می‌توانست اطلاعات بیشتر و جزئی‌تری در رابطه با نگرش و واکنش‌های زبان‌آموزان به بازخورد معلم و همکلاسی‌ها در اختیار پژوهشگران قرار دهد. علاوه بر آن، مقایسه بین نگرش‌های زبان‌آموزان و رفتار واقعی کلاسی آن‌ها می‌تواند اطلاعات مفید و دقیق‌تری در رابطه با واکنش‌ها و نگرش‌های لحظه‌ای زبان‌آموزان نسبت به تصحیح خطاهایشان علی‌الخصوص توسط همکلاسی‌ها فراهم کند. نظر معلمان در رابطه با تأثیر سن در رفتار تصحیحی آن‌ها و مقایسه آن با عملکرد واقعی آن‌ها در سر کلاس نیز می‌تواند اطلاعات بسیار مفیدی درباره عوامل تأثیرگذار بر رفتار تصحیحی معلمان در اختیار محققان قرار دهد.

Bibliography

- Alavi, M., & Kaivanpanah, S. (2007). Feedback expectancy and EFL learners' achievement in English. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (2), 181-196.
- Ammar, A., Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second Language Acquisition*, 28, 543-74.
- Amrhein, H. R., Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 95-127.
- Brandl, K. K. (1995). Strong and weak students' preference for error feedback options and responses. *Modern Language Journal*, 79, 194-211.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, fourth ed. New York: Adison Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2002). *English Language Teaching in the "Post-Method Era"*. In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. eds. J. C. Richards and W. A. Renandya, 1-10. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenoweth, N. A., Day, R. R., Chun A. E., & Luppescu, S. (1983). Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 79-87.
- Cestone, M. C., Levine, R. E., & Lane, D. R. (2008). Peer Assessment and Evaluation in Team-based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 116, 69-78.

- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-94.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., Sephrinia, S. (2012). Preferences for interactional feedback: differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, 39, 1-20.
- Katayama, A. (2007). Students' perceptions toward corrective feedback to oral errors. *Asian EFL Journal*, 9(4), 289-305.
- Kim, Y. and K. McDonough. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 122, 211-34.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-164.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research, and practice*. In Focus on form in classroom second language acquisition. ed. C. Doughty, and J. Williams, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998)b. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form incommunicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A. (2006)b. Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-430.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2006). Pushing the methodological boundaries in interaction research: An introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 169-178.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Miaoa, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

- Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning*, 57, 511–548.
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. *Modern Language Journal*, 82, 372–386.
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50, 119–151.
- Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573 – 595.
- Philp, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”: Nonnative speakers’ noticing of recasts in NS–NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99–126.
- Raleigh, P. (2007). *Engaging ‘Tweens and Teens: A Brain-Compatible Approach to Reaching Middle and High School Students*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Saito, H. (1994). Teachers’ practices and students’ preferences for feedback. *TESL Canada Journal*, 11, 46-70.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263–300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 1, 361 –392.
- Trofimovich, P., Ammar, A., & Gatbonton, E. (2007). *How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability*. In Conversational interaction in second language acquisition. Ed. A. Mackey, 144-171. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1999). What’s wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.
- Villamil, O. S. & De Guerrero, M. (1998). Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.
- Yoshida, R. (2008). Teachers’ choice and learners’ preference of corrective-feedback types. *Language Awareness*, 17, 78–93.
- Zacharias, T. (2007). Teacher and student attitudes towards feedback. *RELC Journal*, 38, 38-52.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of PF in the ESL writing class.