

دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال سوم، شماره ۶، بهار و تابستان ۱۳۹۱

## بررسی تأثیر بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش زبان آموزان و نگرش زبان آموزان نسبت به آن

شیوا کیوان پناه<sup>۱</sup>

اسدالله شریفی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۱

تاریخ تصویب: ۹۰/۳/۸

### چکیده

بسیاری از محققان معتقدند بازخورد شفاهی<sup>۳</sup>، یکی از بهترین روش‌های دادن بازخورد به زبان آموزان در کلاس‌های نگارش زبان خارجی است. نتایج برخی تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که استفاده از بازخورد شفاهی، فرایند عرضه بازخورد را آسان‌تر و کامل‌تر می‌کند؛ از این روی، در پژوهش حاضر کوشیده‌ایم تا تأثیر بازخورد شفاهی را در مقایسه با بازخورد نوشتاری<sup>۴</sup> در تقویت مهارت نگارش زبان آموزان بررسی کنیم؛ همچنین دیدگاه زبان آموزان را درباره بازخورد شفاهی بررسی کرده‌ایم. برای انجام دادن پژوهش، سی دانشجوی دختر و پسر داوطلب شرکت در آزمون آیلتس را برگزیدیم و آنها را به دو گروه تقسیم کردیم. با وجود شیوه یکسان آموزش، گروه اول، بازخورد

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تهران shkaivan@ut.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تهران sharifi.asad@ut.ac.ir

3. Conferencing

4. Written Feedback

شفاهی و گروه دوم، بازخورد نوشتاری دریافت کرد. نتایج این پژوهش، بیانگر آن است که گروه اول در مقایسه با گروه دوم، در مهارت نگارش، بیشتر پیشرفت کرده‌اند؛ همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج مصاحبه با دانشجویان نشان می‌دهد که درکل، آنها درباره بازخورد شفاهی، دیدگاهی مثبت دارند.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت نگارش، بازخورد، بازخورد شفاهی، بازخورد نوشتاری، نگرش زبان آموزان.

## ۱. مقدمه

در دنیای امروز، تبحر در نگارش زبان دوم یا زبان خارجی، نقشی بسیار مهم ایفا می‌کند (ویگل، ۲۰۰۲) و همین مسئله سبب شده است که یافتن راه‌های مؤثر برای تقویت هرچه بیشتر مهارت نگارش

زبان آموزان، از جمله دغدغه‌های مهم محققان و مدرسان زبان انگلیسی در دهه‌های اخیر باشد. بسیاری از محققان بر این باورند که نگارش در هر دو زبان مادری و خارجی، دشوار و چالش‌برانگیز است (کنراد و گلدستین، ۱۹۹۹؛ فریس، ۲۰۰۳)؛ زیرا زبان آموزان هنگام نوشتن باید به‌طور هم‌زمان و ناخودآگاه، عواملی متعدد همچون دستور زبان، انتخاب واژه مناسب، علائم نقطه‌گذاری، پیوستگی منطقی مطالب<sup>۱</sup>، انسجام دستوری متن<sup>۲</sup> و محتوا را در نظر بگیرند. همان‌طور که ریچاردز و راناندا (۲۰۰۲) گفته‌اند، این دشواری هنگامی که مهارت زبانی زبان آموز، کم باشد، بیشتر می‌شود؛ بنابراین، جای شگفتی نیست که برنامه‌ریزی و تدریس نگارش زبان دوم، بسیار دشوار باشد. با توجه به این مسئله، در دهه‌های اخیر، بسیاری از محققان برای گسترش راه‌بردهای مؤثر نگارش تلاش کرده‌اند تا

---

1. Coherence  
2. Cohesion

مدرسان زبان انگلیسی بتوانند با استفاده از نتایج پژوهش‌های آنها، مهارت نگارش زبان‌آموزان را تقویت کنند (چندلر، ۲۰۰۳؛ فازیو، ۲۰۰۱؛ اشول، ۲۰۰۰).

یکی از عواملی که بی‌شک، در تقویت نگارش زبان‌آموزان، نقشی مهم و انکارناپذیر دارد، بازخورد مدرسان زبان انگلیسی به نگارش زبان‌آموزان است. با وجود اینکه در دهه‌های اخیر، نتایج پژوهش‌ها درباره لزوم بازخورد دادن به نگارش زبان‌آموزان، با یکدیگر همسو نبوده است، حجمی وسیع از تحقیق‌های انجام‌شده، بیانگر نقش مهم بازخورد در بهبود مهارت نگارش است (فریس، ۲۰۰۳؛ لکی، ۱۹۹۰؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ بیچنر، یانگ و کمرسون، ۲۰۰۵). در واقع، این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از روش‌های درست بازخورد، باعث پیشرفت نگارش زبان‌آموزان می‌شود؛ علاوه بر این، اگر مدرسان برای بازخورد دادن به زبان‌آموزان، از روش‌هایی مناسب استفاده کنند، رویکرد مثبت در این افراد ایجاد می‌شود و انگیزه آنها برای نگارش، افزایش می‌یابد.

## ۲. پیشینه تحقیق

در حوزه تحقیق‌های نگارش در زبان دوم، بسیاری از محققان معتقدند دادن بازخورد به نگارش زبان‌آموزان، در پیشرفت مهارت آنها نقشی مهم دارد (چندلر، ۲۰۰۳؛ فازیو، ۲۰۰۱؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ جکیز و دیگران، ۱۹۹۸). بسیاری از تحقیق‌هایی که بامحوریت چگونگی تصحیح اشتباهات لغوی، دستوری و یا ساختاری در نگارش زبان‌آموزان در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی انجام شده است، نشان می‌دهد که میزان اشتباهات واژگانی، دستوری و یا ساختاری در نگارش زبان‌آموزانی که از مدرس خود بازخورد گرفته‌اند، در بلندمدت، به‌میزانی چشم‌گیر کاهش یافته است (فریس، ۲۰۰۴؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ چندلر، ۲۰۰۳؛ فازیو، ۲۰۰۱)؛ همچنین برخی پژوهش‌ها نشان می‌-

دهند که زبان آموزان، بازخورد دادن را از جمله وظایف مدرسان زبان انگلیسی می‌دانند (فریس و دیگران، ۲۰۰۰، به نقل از فریس و رابرتس، ۲۰۰۱).

در دهه‌های اخیر، مطالعاتی درباره شیوه درست بازخورد دادن به نگارش زبان آموزان انجام شده است (لاندستورم و بیکر، ۲۰۰۹؛ بیچنر، یانگ و کمرسون، ۲۰۰۵؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ جکیز و دیگران، ۱۹۹۸). هدف از این پژوهش‌ها بررسی تأثیر انواع بازخورد مدرسان بر میزان پیشرفت مهارت نگارش در زبان آموزان و تأثیر استفاده از بازخورد مستقیم و یا غیرمستقیم در پیشرفت مهارت نگارش بوده است. در بازخورد مستقیم، مدرس پس از تشخیص اشتباه نگارشی زبان آموز، شکل درست را برایش می‌نویسد؛ به عبارت دیگر، مدرس اشتباه نگارشی را تشخیص می‌دهد و اصلاح می‌کند. از دیدگاه فریس (۲۰۰۳)، روش‌های متداول بازخورد مستقیم در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، به شرح زیر است:

الف) حذف کردن<sup>۱</sup>: در این نوع بازخورد، مدرس روی اشتباه نگارشی خط می‌کشد و آن را حذف می‌کند؛ مثال:

This is not the life they ~~have~~ imagined before they came.

ب) اضافه کردن<sup>۲</sup>: در این نوع بازخورد مستقیم، مدرس کلمات یا علائم نقطه گذاری‌ای را که ضروری می‌داند، به نگارش زبان آموز اضافه می‌کند؛ مثال:

to find an Immigrants should expect ^ true happiness in America because of ^ unbeatable economy, better education, and freedom.

ج) جای‌گزینی<sup>۳</sup>: در این روش، مدرس کلمات بهتری را که با بافت متن متناسب‌اند، جای‌گزین کلمات زبان آموز می‌کند؛ مثال:

better

To them, this country is the place to seek a ~~more appropriate~~ future.

- 
1. Deletion
  2. Insertion
  3. Substitution

د) بازنویسی<sup>۱</sup>: در این نوع بازخورد مستقیم، مدرس قسمتی از نگارش زبان آموز را بازنویسی می کند. بیشتر وقت ها، این بازخورد، زمانی داده می شود که بین عبارت یا کلمه مورد استفاده زبان آموز و منظور وی، هماهنگی ای کامل وجود ندارد؛ مثال:

, in spite of their new life,  
But ~~with all of this modern conveniences~~ can an immigrant be truly happy  
in America?

در بازخورد غیرمستقیم، مدرس اشتباه نگارشی زبان آموز را مشخص می کند؛ ولی شکل درست آن را نمی نویسد و به زبان آموز فرصت می دهد تا درباره آن اشتباه فکر کند و سپس آن را اصلاح کند (بیچنر، یانگ و کمرسون، ۲۰۰۵). در واقع، در بازخورد غیرمستقیم، زبان آموز فقط دریافت کننده اصلاحات نگارشی نیست و بیشتر، درباره شکل درست اشتباه دستوری، حدس می زند و فکر می کند؛ در نتیجه، زبان آموز در تشخیص و اصلاح اشتباهات نگارشی خود، نقشی فعال ایفا می کند و در فرایند یادگیری نگارش، بیشتر مشارکت دارد. در کلاس های نگارش، بازخورد غیرمستقیم به دو صورت، کدگذاری می شود و بدون کد، عرضه می شود. براساس تعریف ذکر شده در پژوهش بیچنر، یانگ و کمرسون (۲۰۰۵)، در بازخورد کدگذاری شده، محل دقیق اشتباه نگارشی و نوع آن مشخص می شود؛ مثلاً در جمله زیر، «Past Simple» نشان دهنده این است که اشتباه، به شیوه استفاده از زمان گذشته ساده مربوط است:

Yesterday I witness a robbery on my way.

Past Simple

در بازخورد بدون کد، مدرس زیر یا دور اشتباه نگارشی خط می کشد و یا در حاشیه صفحه، علامت می گذارد. در جمله های زیر، از بازخورد بدون کد استفاده شده است:

Yesterday I witness a robbery on my way.

Yesterday I witness a robbery on my way. ←

در این حالت نیز تشخیص دقیق و اصلاح اشتباه نگارشی، برعهده زبان آموز است؛ به عبارت دیگر، به زبان آموز فرصت داده می شود تا درباره اشتباه نگارشی فکر کند و سپس آن را اصلاح کند. در این حالت، زبان آموز در فرایند نگارش، بیشتر مشارکت دارد. جدول زیر مثالهایی را از انواع بازخوردهایی نشان می دهد که معمولاً در کلاس های نگارش زبان انگلیسی، مدرسان آنها را به کار می گیرند.

جدول ۱. مثالهایی از انواع بازخوردهای نوشتاری (لی، ۲۰۰۷)

Error feedback strategy	Explanation	Example
Direct error feedback	Locate and correct errors	Has <u>went</u> gone
Uncoded error feedback	Locate errors	Has <u>went</u>
Coded error feedback	Locate errors and identify error types	Has <u>went</u> verb form
Indirect feedback (Indirect location of errors)	Indirectly locate errors	e.g., putting a mark in the margin to indicate an error on a specific line – e.g. Yesterday I witness a robbery on my way home from school. It was about 5 pm. I am walking along Chater Road when a car stopped right in front of me . . . *
	Indirectly locate errors and identify error types	e.g., by writing “verb form” (or “v”) in the margin to indicate a verb form error on a specific line – e.g. Yesterday I witness a robbery on my way home from school. It was about 5 p.m. I am . T walking along Chater Road when a car stopped right in front of me . . .

موضوعی دیگر که در این زمینه، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده، هدف بازخورد مدرس است؛ به عبارت دیگر، یکی از مباحث جالب، این است که مدرس باید به شکل نگارش (مواردی همچون دستور زبان و علائم نقطه گذاری)، محتوای آن (مواردی همچون ساختار نگارش و غنی بودن مطالب مطرح شده در آن) و یا به هردو مورد بازخورد دهد. از جمله بهترین پژوهش های انجام شده در این زمینه می توان پژوهشی را ذکر کرد که فتهم و ولی (۱۹۹۰) انجام داده اند. آنها در این پژوهش، زبان آموزان را به چهار گروه تقسیم

کردند: گروه اول، بازخوردی دریافت نکرد؛ گروه دوم، بازخورد دستوری دریافت کرد؛ گروه سوم، درباره محتوا بازخورد گرفت و گروه چهارم، هر دو نوع بازخورد را دریافت کرد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که زبان‌آموزانی که هر دو نوع بازخورد و یا بازخورد محتوایی را دریافت کردند، در مقایسه با زبان‌آموزانی که فقط بازخورد دستوری گرفتند و یا هیچ بازخوردی دریافت نکردند، در نگارش‌های بعدی، بیشتر پیشرفت کردند. نتایج پژوهش اشول (۲۰۰۰) - که مدرسان را به استفاده از بازخورد محتوایی در کلاس‌های نگارش زبان خارجی تشویق می‌کرد - حاکی از آن بود که اگر بازخوردی که مدرس به زبان‌آموزان می‌دهد، درباره شکل و محتوای نگارش آنها باشد، مهارت نگارش آنان به صورتی چشم‌گیر، پیشرفت می‌کند و این مسئله به ترتیب بازخوردهای شکلی و محتوایی، ربطی ندارد. نتیجه جالب توجه دیگر در این پژوهش، آن بود که بیشتر زبان‌آموزان به بازخوردهای داده‌شده به شکل نگارش، توجه می‌کردند و بازخوردهای محتوایی برای آنان چندان مهم نبود.

درباره بازخورد نوشتاری و مزیت‌های آن، بحث‌هایی فراوان صورت گرفته است؛ اما یکی از مشکلاتی که زبان‌آموزان پس از دریافت بازخورد نوشتاری دارند، این است که گاه بازخوردهایی که مدرس در حاشیه متن نگارش آنها می‌نویسد، قابل درک نیست. ناتوانی زبان‌آموزان در درک این بازخوردها به مواردی برمی‌گردد که بازخورد نگارشی، به ساختار و یا محتوای نگارش زبان‌آموزان مربوط است؛ زیرا درک بازخوردهای دستوری و لغوی برای آنها دشوار نیست. دلیل اصلی این مسئله، آن است که اشکال‌های ساختاری و محتوایی در نگارش زبان‌آموزان، به توضیح بیشتر نیاز دارد و اگر مدرس بخواهد تمام آنها را بنویسد، حجم بازخوردها در برخی مواقع، بیشتر از حجم نگارش زبان‌آموز می‌شود. درواقع، خلاصه‌نویسی بازخوردهای ساختاری و محتوایی از سوی مدرس باعث می‌شود زبان‌آموز به خوبی منظور مدرس را متوجه نشود. از طرف دیگر، یکی دیگر از نقص‌های

بازخورد نوشتاری، این است که در این حالت، زبان آموز علت اشتباه نگارشی را نمی‌فهمد؛ زیرا در این نوع بازخورد، مدرس فقط اشتباه نگارشی را نشان می‌دهد و درباره دلیل آن، چیزی نمی‌نویسد. این مسئله باعث می‌شود زبان آموز در نگارش‌های بعدی‌اش، دوباره آن اشتباه را مرتکب شود؛ همچنین یکی دیگر از کمبودهای موجود در این حالت، آن است که معمولاً مدرس شیوه نگارشی خاصی را به زبان آموز یاد نمی‌دهد تا بتواند در نگارش‌های بعدی، از آن استفاده کند. این عوامل سبب شده است که در سال‌های گذشته، بسیاری از پژوهشگران همچون فریس (۲۰۰۳) و ویلیامز (۲۰۰۴)، بازخورد شفاهی<sup>۱</sup> را جای‌گزینی مناسب برای نوع نوشتاری قلمداد کنند و مزیت‌های استفاده از بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان خارجی را اثبات کنند.

در بازخورد شفاهی، مدرس پس از خواندن نگارش زبان آموز، تمام اشتباهات زبانی، ساختاری و محتوایی آن را به صورت شخصی، به زبان آموز توضیح می‌دهد. از آنجا که بازخورد شفاهی، فرایند دادن و گرفتن بازخورد را آسان می‌کند، در سال‌های اخیر، بسیاری از مدرسان زبان انگلیسی بدان توجه کرده‌اند. این گونه بازخورد، مدرس را از کار سخت و زمان‌بر تصحیح نگارش زبان آموزان، بی‌نیاز می‌کند؛ زیرا در این حالت، یافتن اشتباهات و تصحیح آنها به صورت شفاهی صورت می‌گیرد. از دیگر مزایای بازخورد شفاهی، آن است که در این نوع، بازخوردها برای زبان آموزان، بیشتر قابل فهم می‌شود و در صورت وجود هرگونه سؤال، آنها می‌توانند از مدرس توضیح بخواهند. ازدیدگاه ایورت (۲۰۰۹)، بازخورد شفاهی به زبان آموز فرصت می‌دهد تا در فرایند یادگیری نگارش به زبان دوم، مشارکتی فعال‌تر داشته باشد. پژوهشگرانی همچون فریس (۲۰۰۳) و ویلیامز (۲۰۰۴) معتقدند بازخورد شفاهی بر نگارش زبان آموزان، اثر مثبت می‌گذارد؛ همچنین پژوهشگرانی همچون برانون و نوبلاچ (۱۹۸۲)، سامرز (۱۹۸۲)، و زمل (۱۹۸۵) - که در فریس (۲۰۰۳)،



از آنها سخن گفته شده است - بر این باورند که بازخورد شفاهی بهتر از بازخورد نوشتاری است؛ زیرا در بازخورد شفاهی، بحثی متقابل بین مدرس و زبان آموز درباره نگارش صورت می گیرد، فرصت پرسیدن سؤالها بیشتر می شود و فهم نکات نگارشی نیز برای زبان آموز، آسان تر می شود؛ در حالی که بازخورد نوشتاری به صورت دستورهایی کاملاً یک طرفه از سوی مدرس است.

یکی از پژوهش هایی که در آن، به تأثیر مثبت بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش پرداخته شده، پژوهش کنراد و گلدستین (۱۹۹۹) است. در این اثر، میزان شرکت سه زبان آموز در فرایند بازخورد شفاهی و همچنین پیشرفت آنها در نگارش، بررسی شده و این نتیجه به دست آمده است که شخصیت و فرهنگ زبان آموزان، میزان استفاده آنها از بازخورد شفاهی، و تمایل و توانایی شان را برای شرکت فعال در فرایند بازخورد شفاهی، تحت تأثیر قرار می دهد؛ همچنین به گفته کنراد و گلدستین، بعضی از مسائل نگارشی همچون طرح بحث کردن، ساختار جمله ها، و انتخاب واژه مناسب به گونه ای است که اگر در آنها اشتباهی رخ دهد، به سادگی نمی توان با استفاده از بازخورد نوشتاری، آن اشتباه را توضیح داد و برای توضیح دادن اشتباه به زبان آموز، مدرس باید از بازخورد شفاهی استفاده کند. در همین راستا، ویسبرگ (۲۰۰۶) به نقل از ایورت (۲۰۰۹) تأکید می کند که بازخورد شفاهی، فرصتی است برای آموزش فرد به فرد اصول نگارش به زبان آموزان؛ بنابراین، استفاده از این گونه بازخورد در کلاس های نگارش، نه تنها نقص های بازخورد نوشتاری را ندارد؛ بلکه با توجه به مواردی که گفتیم، مزیت های زیادی را نیز دربر دارد.

با توجه به مزیت های آموزشی، استفاده از انواع بازخوردهای نگارشی یادشده، بررسی شیوه استفاده مدرسان نگارش زبان خارجی از بازخورد شفاهی در کلاس نگارش و همچنین بررسی دیدگاه زبان آموزان درباره بازخورد در کلاس های نگارش، بسیار جالب و آموزنده است. در همین راستا، یکی از مطالبی که در سال های اخیر، توجه عده ای از پژوهشگران را

به خود جلب کرده، ارزیابی مدرسان و میزان آگاهی آنها از بازخوردهای نگارشی خود و همچنین رویکرد زبان آموزان به بازخوردهای نگارشی است. درباره میزان آگاهی مدرسان نگارش از بازخوردهایشان و خودارزیابی آنها از کلاس نگارش خود، در سالهای اخیر، پژوهش‌هایی انجام شده است که از آن میان می‌توان پژوهش مونتگومری و بیکر (۲۰۰۷) را ذکر کرد. این دو مؤلف، نخست به پانزده مدرس نگارش زبان انگلیسی، پرسش‌نامه‌ای دادند تا میزان آگاهی و ارزیابی این مدرسان را از بازخوردهای نوشتاری‌شان تشخیص دهند؛ سپس نمونه بازخوردهای نوشتاری این مدرسان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که با وجود اینکه مدرسان بازخوردهای نگارشی خود را جامع می‌دانستند، در عمل، آنها فقط به اشتباهاتی زبانی همچون دستور زبان، واژگان و علائم نقطه‌گذاری بازخورد می‌دادند و بیشتر وقت‌ها، به اشکال‌های ساختاری یا محتوایی مقاله‌های دانشجویان توجهی نمی‌کردند.

از طرف دیگر، در سال‌های اخیر، درباره دیدگاه زبان آموزان به بازخوردهای نگارشی نیز مطالعه شده است. از آنجا که بدون شک، شیوه‌های آموزشی، بر رویکرد زبان آموزان به یک زبان خارجی و همچنین انگیزه کلی آنها برای یادگیری آن زبان، اثری مهم دارد، باید درباره چگونگی بازخورد دادن دقت بسیار کرد. به گفته لی (۲۰۰۸)، بیشتر پژوهش‌هایی که به مطالعه و بررسی رویکرد زبان آموزان به بازخورد و انتظارات آنها از مدرس نگارش زبان خارجی پرداخته‌اند، در دهه ۱۹۹۰ انجام شده‌اند. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که یکی از انتظارات اساسی زبان آموزان در کلاس‌های نگارش زبان خارجی، بازخورد گرفتن از مدرس است. در واقع، بیشتر زبان آموزان، کلاس نگارشی را که در آن، مدرس بازخورد نگارشی ندهد، مفید نمی‌دانند.

همچنین مطالعه‌های انجام شده درباره دیدگاه زبان آموزان به بازخورد نگارشی، نشان می‌دهد که زبان آموزان درباره نوع و میزان بازخوردهای نگارشی، دیدگاه‌هایی جالب

داشته‌اند؛ مثلاً نتیجه نظرسنجی پژوهش کوهن (۱۹۸۷) - که در مونته‌گومری و بیکر (۲۰۰۷) نقل شده و میزان و تأثیر بازخورد نوشتاری مدرسان را از ۲۱۷ دانشجو در کلاس نگارش زبان خارجی در دانشگاه بررسی کرده است - نشان داده است که بیشتر این دانشجویان دوست داشتند مدرس به اشتباهات زبانی آنها در حوزه‌هایی چون دستور زبان و علائم نقطه‌گذاری، بیش از اشکال‌های ساختاری و محتوایی، بازخورد دهد. این پژوهش را فریس (۱۹۹۵) در بافتی دیگر انجام داد. در این مطالعه - که درباره ۱۵۵ دانشجو انجام شد - نه تنها نتایج پژوهش کوهن (۱۹۸۷) تأیید شد؛ بلکه مشخص شد که برای بسیاری از دانشجویان، گرفتن بازخورد از مدرس در طول فرایند نگارش، بسیار بهتر از گرفتن آن پس از پایان نگارش است.

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که بیشتر این پژوهش‌ها در بافت کلاس‌های نگارش دانشگاهی انجام شده است و در بافت کلاس‌های آموزشگاهی، چندان مطالعه‌ای صورت نگرفته است؛ همچنین بیشتر پژوهش‌هایی که در گذشته انجام شده است، دیدگاه زبان‌آموزان را به بازخورد نوشتاری بررسی کرده است و درباره رویکرد زبان‌آموزان به بازخورد شفاهی، پژوهش‌های زیادی صورت نگرفته است؛ بنابراین، انجام پژوهشی جدید در این زمینه، بسیار مفید خواهد بود.

### ۳. سؤال تحقیق

باوجود مزیت‌های قابل توجه استفاده از بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان خارجی، تعداد پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام شده است، در کلاس‌های نگارش زبان اول، کم و در کلاس‌های نگارش زبان دوم، بسیار ناچیز است (فریس، ۲۰۰۳). درواقع، بیشتر مطالعه‌های انجام‌شده در حوزه بازخورد نگارشی در کلاس‌های نگارش زبان خارجی، بامحوریت بازخورد نوشتاری انجام شده و در برخی از آنها، بر استفاده از بازخورد نوشتاری

برای کاهش اشتباهات نگارشی زبان آموزان تأکید شده است (فریس، ۲۰۰۴؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ چندلر، ۲۰۰۳؛ فازیو، ۲۰۰۱). برخی دیگر نیز شیوه درست بازخورد دادن به نگارش زبان آموزان را بررسی کرده‌اند (لاندستورم و بیکر، ۲۰۰۹؛ بیچنر، یانگ و کمرسون، ۲۰۰۵؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ جکبس و دیگران، ۱۹۹۸). با وجود این، درباره بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان خارجی، تأثیر آن در تقویت مهارت نگارش زبان آموزان، چگونگی استفاده از آن، میزان استفاده از آن و همچنین دیدگاه زبان آموزان به آن، پژوهش‌هایی بسیار نادر انجام شده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر برای بررسی بیشتر بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی با هدف مقایسه تأثیر بازخورد شفاهی و بازخورد نوشتاری بر پیشرفت نگارش دانشجویان آیلتس و نیز بررسی دیدگاه زبان آموزان ایرانی به بازخورد شفاهی انجام شده است.

#### ۴. روش تحقیق

##### ۴-۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این تحقیق، سی نفر از داوطلبان آزمون آیلتس هستند که در آموزشگاه آسیا، مشغول گذراندن دوره آمادگی آیلتس بودند. هفده نفر از این دانشجویان، زن و سیزده نفر از آنها مرد بودند. تمام آنها تحصیلات دانشگاهی داشتند و حداقل مدرک تحصیلی شان کارشناسی بود. هدف این زبان آموزان، تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی برای کسب حداقل نمره هفت در آزمون آیلتس آکادمیک بود. از آنجا که کسب نمره هفت در این آزمون، در اخذ پذیرش از دانشگاه‌های معتبر خارجی و ادامه تحصیل برای آنها نقشی مهم داشت، این دانشجویان به‌طور منظم، در کلاس‌ها شرکت می‌کردند و برای کسب این نمره، بسیار می‌کوشیدند.

#### ۲-۴. ابزار تحقیق

در این پژوهش، از قسمت گرامر<sup>۱</sup> آزمون تافل، برای جداکردن سی دانشجوی با مهارت گرامری تقریباً مشابه از میان ۴۷ دانشجوی آموزشگاه زبان انگلیسی آسیا، و از قسمت نگارش آزمون آیلتس، برای بررسی نقطه شروع و میزان پیشرفت دانشجویان استفاده کرده‌ایم.

#### ۳-۴. فرایند پژوهش

برای شناسایی دانشجویان دارای مهارت گرامری مشابه، قسمت گرامر آزمون تافل<sup>۲</sup> برگزار شد. از میان ۴۷ دانشجوی شرکت کننده در این آزمون، سی دانشجوی دارای مهارت تقریباً مشابه برای انجام تحقیق، انتخاب شدند. برای مشخص شدن سطح مهارت نگارشی دانشجویان قبل از گذراندن دوره آموزشی، آنها یک مقاله ۲۵۰ کلمه‌ای را درباره موضوع زیر نوشتند که یکی از موضوع‌های متداول در قسمت نگارش آزمون آیلتس است.

Some people believe that universities are responsible for preparation of young people for employment. Others believe universities have other responsibilities. What do you think about the responsibility of universities?

در مرحله بعد، دانشجویان به دو گروه پانزده نفره کنترل و آزمایشی تقسیم شدند و به صورت تصادفی، در دوره آموزشی نگارش آزمون آیلتس به مدت سی جلسه شرکت کردند که پانزده هفته طول کشید. وجه اشتراک این دو گروه، آن بود که همه آنها در گذشته و در دوره پیش‌نیاز<sup>۳</sup> آیلتس، بازخورد نوشتاری را تجربه کرده بودند؛ همچنین در هر دو گروه، مدرس از یک روش آموزش برای تدریس نگارش استفاده کرد. تفاوت این دو گروه، آن بود که در گروه اول، مدرس به اشتباهات زبانی، ساختاری، و محتوایی دانشجویان، بازخورد شفاهی داد و در گروه دوم، برای اصلاح اشتباهات زبانی، ساختاری، و

- 
1. Structure
  2. Paper-Based
  3. Pre-IELTS

محتوایی در نگارش زبان آموزان، از بازخورد نوشتاری استفاده کرد. در پایان این دوره آموزشی، برای مشخص شدن میزان پیشرفت این دانشجویان در مهارت نگارش، دوباره تست نگارش آزمون آیلتس انجام شد و همه دانشجویان، مقاله‌ای ۲۵۰ کلمه‌ای را با موضوع زیر نوشتند:

Some people think that a sense of competition in children should be encouraged. Others believe that children who are taught to co-operate rather than compete become more useful adults.

Discuss both these views and give your own opinion.

پس از آن، در جلسه‌ای دیگر، از دانشجویانی که بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند و قبلاً در دوره پیش‌نیاز آیلتس، بازخورد نوشتاری را تجربه کرده بودند، به صورت فردی، مصاحبه‌ای انجام شد و سؤال‌های زیر از آنها پرسیده شد:

- نظر شما در مورد بازخورد شفاهی چیست؟

- به نظر شما، بازخورد نوشتاری بهتر است یا بازخورد شفاهی؟

- به نظر شما، کدام یک از بازخوردها به شما دید جامع‌تری در مورد ساختار مقالات می‌دهد؟

- کدام یک از بازخوردها در درک و اصلاح اشکالات دستوری، به شما بیشتر کمک کرده است؟ کدام یک از بازخوردها در درک و اصلاح اشکالات لغوی، برای شما مفیدتر بوده است؟

- کدام یک از بازخوردها اشکالات محتوایی را بهتر نشان می‌دهد؟

همچنین از آنها خواسته شد اگر انتقاد یا نکته‌ای خاص درباره بازخورد شفاهی دارند، آن را در کاغذی بدون ذکر نام بنویسند و به مدرس تحویل دهند.

#### ۴-۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در آغاز این مرحله، از تمام زبان آموزان دو گروه، آزمون نگارش آیلتس به عمل آمد؛ سپس به مقاله‌های دانشجویان، براساس اصول استاندارد نمره‌دهی نگارش در آزمون

آیلتس، با در نظر گرفتن مواردی همچون پاسخ مربوط<sup>۱</sup>، انسجام منطقی<sup>۲</sup>، انسجام دستوری<sup>۳</sup>، دانش واژگانی<sup>۴</sup>، توانایی و صحت دستوری<sup>۵</sup>، نمره داده شد؛ همچنین برای بررسی قابل مقایسه بودن مهارت نگارشی دانشجویان دو گروه در آغاز فرایند پژوهش، یک آزمون تی مستقل<sup>۶</sup> انجام شد. همان طور که جدول زیر نشان می‌دهد، میانگین نمره‌ها تفاوتی معنادار ندارد.

جدول ۲. مقایسه میانگین نمره‌ها و انحراف معیار دو گروه قبل از آموزش

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۱۵	۳,۵۰	۵,۵۰	۴,۱۳
گروه دوم	۱۵	۳,۵۰	۶,۰۰	۴,۰۰

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین مهارت نگارش دو گروه، قبل از طی دوره آموزشی، تفاوتی معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۳ می‌توان گفت مهارت نگارشی دو گروه، قبل از انجام فرایند آموزش، تقریباً یکسان است.

جدول ۳. آزمون تی مستقل بین دو گروه قبل از انجام فرایند آموزش

مقایسه گروه‌ها	تست لون اف	درجه معناداری	تی	درجه آزادی	درجه معناداری	تفاوت میانگین
گروه اول - گروه دوم	۰,۴۷	۰,۴۹	۰,۴۵	۲۸	۰,۶۵	۰,۱۳

$0.05 < \text{ارزش پی}$

همان طور که در قسمت قبلی گفتیم، در مرحله بعدی، به این دو گروه، نگارشی یکسان به مدت پانزده هفته آموزش داده شد؛ گروه اول، بازخورد شفاهی و گروه دوم، بازخورد

1. Task Response
2. Coherence
3. Cohesion
4. Lexical Resource
5. Grammatical Range and Accuracy
6. Independent Sample T-Test

نوشتاری دریافت کرد؛ پس از پایان دوره آموزش، بار دیگر، از هر دو گروه، آزمون نگارش آیلتس به عمل آمد و از دانشجویان خواسته شد مقاله ای ۲۵۰ کلمه ای بنویسند؛ سپس براساس اصول استاندارد نمره دهی نگارش در آزمون آیلتس و با در نظر گرفتن مواردی همچون پاسخ مربوط، انسجام منطقی، انسجام دستوری، دانش واژگانی، توانایی و صحت دستوری نمره داده شد. جدول زیر، آمار توصیفی نتایج این دو گروه را در آزمون نشان می دهد. همان طور که می بینیم، میانگین نمره گروهی که بازخورد شفاهی دریافت کردند، بیشتر از گروهی بود که بازخورد نوشتاری دریافت کردند.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمره ها و انحراف معیار نگارش زبان آموزان پس از انجام فرایند آموزش

تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
۱۵	۵,۵۰	۷,۵۰	۶,۴۶	۰,۷۱
۱۵	۴,۵۰	۷,۰۰	۵,۵۳	۰,۸۷

نتایج آزمون تی مستقل بین نمره های اکتسابی که برای بررسی تفاوت مهارت نگارش دو گروه در پایان دوره آموزش انجام شد، در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. آزمون تی مستقل بین نمره های اکتسابی دو گروه

نمره های اکتسابی گروه ها	تست لون	درجه معناداری	میانگین	انحراف معیار	تی	درجه آزادی	درجه معناداری	تفاوت میانگین
گروه بازخورد شفاهی	۱,۴۷	۰,۱۹	۲,۴۶	۰,۵۱	۴,۶۹	۲۸	۰,۰۰۰	۱,۰۶
گروه بازخورد نوشتاری			۱,۴۰	۰,۷۱				

ارزش پی < ۰,۰۵



همان طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، از نظر آماری، بین میانگین نمره‌های اکتسابی دو گروه در این آزمون نگارش، تفاوتی معنادار وجود دارد. از آنجا که وضعیت آموزشی در این دو گروه، جز در نوع بازخورد، کاملاً یکسان بود، می‌توان نتیجه گرفت که علت این تفاوت معنادار، نوع بازخورد نگارشی است.

همان گونه که شواهد بالا نشان می‌دهد، دانشجویانی که در کلاس‌های نگارش، بازخورد شفاهی دریافت کرده‌اند، در مقایسه با گروهی از دانشجویان که بازخورد نوشتاری دریافت کرده‌اند، بیشتر در مهارت نگارش، پیشرفت کردند. طبیعتاً عامل اصلی این پیشرفت، مزیت‌های بازخورد شفاهی است که در آن، مدرس تمام اشتباهات زبانی، ساختاری و محتوایی نگارش زبان‌آموزان را مشخص می‌کند و دلیل آنها را توضیح می‌دهد. در واقع، یافته اول این پژوهش، همسو با یافته‌های پژوهشگرانی همچون برانون و نوبلاچ (۱۹۸۲)، سامرز (۱۹۸۲)، زمل (۱۹۸۵)، کنراد و گلدستین (۱۹۹۹) و ایورت (۲۰۰۹) است که نشان داده‌اند بازخورد شفاهی در مقایسه با نوع نوشتاری می‌تواند باعث پیشرفت بیشتر مهارت نگارش در زبان‌آموزان شود.

برای بررسی دیدگاه زبان‌آموزان ایرانی به بازخورد شفاهی، پس از پایان دوره آموزشی، با زبان‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، مصاحبه‌ای انجام شد. هدف از انجام این مصاحبه، شناسایی نقاط قوت و ضعف استفاده از بازخورد شفاهی از طرف دانشجویان بود؛ به عبارت دیگر، یافته‌های این مصاحبه نشان‌دهنده دیدگاه زبان‌آموزان به بازخورد شفاهی بود. بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان در این مصاحبه نشان می‌دهد که:

الف) تمام دانشجویانی که بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، اعتقاد داشتند بازخورد شفاهی بسیار بیشتر از بازخورد نوشتاری، باعث پیشرفت دانش نگارشی آنها می‌شود. به گفته آنها، تصحیح اشتباهات زبانی و نوشتن چند جمله درباره اشتباهات ساختاری و

محتوایی، هرگز نمی‌تواند روشی جامع برای بازخورد دادن باشد و به اندازه بازخورد شفاهی مفید نیست.

ب) ۸۶ درصد از زبان‌آموزانی که بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، بازخورد شفاهی را بهترین روش برای درک اشکال‌های ساختار<sup>۱</sup> نگارش خود می‌دانستند؛ مثلاً به گفته این زبان‌آموزان، در بازخورد نوشتاری، در حاشیه مقاله فقط نوشته می‌شد که نگارش شما انسجام<sup>۲</sup> ندارد؛ در حالی که در بازخورد شفاهی، مدرس پس از ذکر اشتباه، دلیل نبود انسجام را بیان می‌کرد و راه کار نشان می‌داد.

ج) ۹۳ درصد از دانشجویانی که بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، بر این باور بودند که بازخورد شفاهی در مقایسه با نوع نوشتاری، بیشتر به آنها کمک می‌کند تا به اشکال‌های محتوای<sup>۳</sup> نگارش خود پی ببرند.

د) این زبان‌آموزان اعتقاد داشتند درباره نشان دادن اشتباهات زبانی (دستور زبان، لغت، علائم نقطه گذاری و...)، بازخورد شفاهی با نوع نوشتاری تفاوتی ندارد؛ ولی باور داشتند از آنجا که در بازخورد شفاهی، مدرس دلیل اشتباه را به آنها می‌گوید، آنها به راحتی می‌توانند در نگارش‌های بعدی، عمل کردی بهتر داشته باشند.

ه) به گفته این زبان‌آموزان، بازخورد شفاهی، دید نگارشی آنها را تقویت کرد و باعث شد حتی درباره نگارش خود و یا همکلاسی‌هایشان به خوبی قضاوت کنند.

و) بسیاری از زبان‌آموزان در کلاس‌های نگارشی‌ای که در گذشته می‌رفتند، فقط به بازخوردهای نوشتاری، نگاهی سطحی می‌انداختند و در بیشتر موارد، حتی اشکال‌های نگارشی خود را بررسی نمی‌کردند. این مسئله باعث می‌شد که این افراد، متناسب با تعداد کلاس‌هایی که در آنها شرکت کرده بودند، نتوانند مهارت نگارش خود را تقویت کنند.

- 
1. Organization
  2. Coherence
  3. Content

این مشکل - که به گفته این گروه از زبان‌آموزان، یکی از نقص‌های بازخورد نوشتاری است - در بازخورد شفاهی وجود ندارد.

## ۵. نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش از چند جهت، قابل تأمل است. در گام نخست، نتایج این تحقیق، همسو با تحقیق‌های دیگری که در زمینه نقش مؤثر بازخورد دادن انجام شده است، مؤید آن است که دادن بازخورد، در پیشرفت نگارش زبان‌آموزان، تأثیری مثبت دارد. همان‌طور که پیشتر نیز گفتیم، بسیاری از تحقیق‌هایی که بامحوریت چگونگی تصحیح اشتباهات واژگانی، دستوری و یا ساختاری نگارش زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم انجام شده است، نشان می‌دهد که میزان اشتباهات واژگانی، دستوری و یا ساختاری زبان‌آموزانی که از مدرس خود بازخورد گرفته‌اند، در بلندمدت، به‌صورتی چشم‌گیر کاهش یافته است (چندلر، ۲۰۰۳؛ فازیو، ۲۰۰۱؛ فریس و رابرتس، ۲۰۰۱؛ جکبز، کرتیس، براین و هانگ، ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر نیز نگارش زبان‌آموزانی که در این دوره آموزشی، بازخورد نوشتاری و شفاهی دریافت کرده بودند، بررسی شد. تحلیل آماری نشان می‌دهد که این افراد در نگارش مقاله‌های آزمون آیلتس، به‌صورتی قابل ملاحظه پیشرفت کردند؛ به عبارت دیگر، براساس نتایج این پژوهش، به‌طور کلی، دادن بازخورد نگارشی، بر پیشرفت نگارش زبان‌آموزان، اثری مثبت دارد؛ بنابراین، لازم است مدرسان زبان انگلیسی در ایران، به زبان‌آموزان در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، بیش‌از پیش، بازخورد نگارشی دهند.

بررسی دیدگاه زبان‌آموزان، مؤید آن است که استفاده از بازخورد شفاهی در مقایسه با نوع نوشتاری، بر پیشرفت مهارت نگارش زبان‌آموزان ایرانی، اثری بهتر دارد. نمره‌های نگارش دانشجویانی که در این پژوهش، بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، نشان

می‌دهد که پیشرفت این افراد در مهارت نگارش، بیشتر از دانشجویانی بوده است که بازخورد نوشتاری دریافت کرده بودند. این نتیجه همسو با پژوهش‌هایی است که فریس (۲۰۰۳) و ویلیامز (۲۰۰۴) انجام داده‌اند و در آنها، تأثیر مثبت بازخورد شفاهی نشان داده شده است. به نظر می‌رسد دلیل اصلی این پیشرفت- همان طور که از ویسبرگ (۲۰۰۶) در مقاله ایورت (۲۰۰۹) نقل شده است- توضیح کامل اشتباهات نگارشی و عرضه راه کار مدرس برای هر کدام از زبان آموزان باشد. این مسئله، در مصاحبه با دانشجویانی که در این پژوهش، بازخورد شفاهی دریافت کرده بودند، کاملاً مشهود است. بیشتر این دانشجویان، اذعان داشتند که با گرفتن بازخورد شفاهی، دیدی جامع‌تر به اصول نگارش، از نکات جزئی دستور زبان گرفته تا مسائل ساختاری و محتوایی مقاله‌ها، پیدا کردند. عامل اصلی این مسئله، آن بود که این گروه از دانشجویان، حجم بیشتری از بازخورد را دریافت کردند و در اصلاح اشتباهات خود، نسبت به گروه دوم، نقشی فعال‌تر داشتند. همین مسئله موجب شد که در نگارش‌های بعدی، نظارتی بهتر داشته باشند و در نهایت، نمره‌های نگارش این گروه نسبت به دانشجویان گروه دوم، بهتر شود.

نتایج مصاحبه‌ای که با یکایک افراد این گروه انجام شد، نشان داد که همه دانشجویان، بازخورد شفاهی را بهتر از بازخورد نوشتاری می‌دانستند. به گفته آنها، بازخورد شفاهی به آنها کمک می‌کرد تا اشکال‌های زبانی، ساختاری و محتوایی نگارش خود و همچنین راه‌حل آنها را بهتر بفهمند و بتوانند در نگارش‌های بعدی، از وقوع آن اشتباهات جلوگیری کنند. آنها اذعان داشتند که بازخورد شفاهی، دید نگارشی‌شان را تقویت کرد و به آنها کمک کرد تا درباره نگارش خود و همکلاسی‌هایشان، بهتر قضاوت کنند؛ حتی بعضی از آنها پیشنهاد کردند که بهتر است بازخورد شفاهی، جای‌گزین نوع نوشتاری در کلاس‌های نگارش شود.

با توجه به مزیت‌های استفاده از بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، امیدواریم مدرسان زبان انگلیسی در ایران بتوانند بیش از پیش، در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، از بازخورد شفاهی استفاده کنند؛ همچنین امیدواریم این پژوهش بتواند گامی در جهت استفاده بیشتر از بازخورد شفاهی در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی باشد و در نهایت، بر پیشرفت هرچه بیشتر زبان‌آموزان ایرانی در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی، مؤثر واقع شود. در پایان، یادآور می‌شویم که بررسی روش‌های متداول دادن بازخورد شفاهی، عرضه بهترین روش از میان آنها و همچنین میزان استفاده مدرسان از بازخوردهای شفاهی در کلاس‌های نگارش می‌تواند موضوعی دیگر برای پژوهش درباره بازخوردهای نگارشی باشد.

#### منابع

- Ashwell, T. (2000). "Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method?". *Journal of Second Language Writing*. N. 9. PP. 227 - 257.
- Bitchener, J., Young, S. & D. Camerson (2005). "The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing". *Journal of Second Language Writing*. N. 14. PP. 191 - 205.
- Chandler, J. (2003). "The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing". *Journal of Second Language Writing*. N. 12. PP. 267 - 296.
- Conrad, S. M. & L. M. Goldstein (1999). "ESL Student Revision After Teacher-Written Comments: Text, Contexts and Individuals". *Journal of Second Language Writing*. N. 8. PP. 147 - 180.
- Ewert, D. E. (2009). "L2 Writing Conferences: Investigating Teacher Talk". *Journal of Second Language Writing*. N. 18. PP. 251 - 269.

- Fatham, A. & E. Whalley (1990). "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content". In B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. PP. 178 - 90. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fazio, L. (2001). "The Effect of Corrections and Commentaries on the Journal Writing Accuracy of Minority and Majority-Language Students". *Journal of Second Language Writing*. N. 10 (4). PP. 235 - 249.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ----- (2004). "The Grammar Correction Debate in L2 Writing: Where Are We and Where Do We Go from Here and What Do We Do in the Meantime...?". *Journal of Second Language Writing*. N. 13. PP. 49 - 62.
- Ferris, D. R. & B. Roberts (2001). "Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to Be?". *Journal of Second Language Writing*. N. 10. PP. 161 - 184.
- Jacobs, George M. and Others (1998). "Feedback on Student Writing: Taking the Middle Path". *Journal of Second Language Writing*. N. 7 (3). PP. 307 - 317.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning?. *Assessing writing*, 12, 180-198.
- Lee, I. (2008). "Student Reactions to Teacher Feedback in Two Hong Kong Secondary Classrooms". *Journal of Second Language Writing*. N. 17. PP. 144 - 164.
- Leki, I. (1990). "Coaching from the Margins: Issues in Written Response". In B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. PP. 178 - 90. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lundstorm, K. & W. Baker (2009). "To Give Is Better than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing". *Journal of Second Language Writing*. N. 18. PP. 30 - 43.
- Montgomery, Julie L. & W. Baker (2007). "Teacher-Written Feedback: Student Perceptions, Teacher Self-Assessment, and Actual Teacher Performance". *Journal of Second Language Writing*. N. 16. PP. 82 - 99.
- Richards, Jack C. & Willy A. Renandya (Eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2004). "Tutoring and Revision: Second Language Writers in the Writing Center". *Journal of Second Language Writing*. N. 13. PP. 173 - 201.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-98.

