

عوامل بازدارنده اعمال بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته^۱

محمد حامد هومان فرد^۲

منوچهر جعفری گهر^۳

علیرضا جلیلی فر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در نگاه پژوهشگران زبان دوم، مشارکت دریافت کننده بازخورد متن که به شکل پیاده سازی آن در متن بازنویسی شده باشد، یکی از مسئله های مهم یادگیری نگارش، در زبان دوم است. بررسی و حذف عوامل بازدارنده بهره گیری از بازخوردها، می تواند به افزایش مشارکت دانشجویان و بهبود یادگیری آنها

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22000.1593

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛

hoomanfard@student.pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه پیام

نور تهران؛ (نویسنده مسئول)؛ jafari@pnu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استاد تمام گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه شهید

چمران اهواز؛ a.jalilifar@scu.ac.ir

منجر شود. پژوهش حاضر، با نگرشی کیفی، به بررسی علت‌های بازدارنده پیاده‌سازی بازخورد استاد‌های راهنما، به وسیله دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته است که پایان‌نامه یا رساله خود را به زبان دوم خود - زبان انگلیسی - می‌نویسند. این پژوهش، همچنین تفاوت میان دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا را مورد بررسی قرار می‌دهد. با استفاده از مصاحبه برانگیخته، دلایلی که به وسیله ۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکترا در پیوند با نادیده گرفتن بازخورد استاد‌های راهنما ارائه شدند، مورد بررسی قرار گرفتند. با بهره‌گیری از روش طبقه‌بندی استنتاجی، دلیل‌های دانشجویان در چهار گروه معنایی کلی بودن، ناواضح بودن، ناهمخوانی بازخورد با توانایی‌های دانشجویان و نگهداری از استقلال و مالکیت متن، گروه‌بندی شدند. یافته‌ها نشان دادند که هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا، ناواضح بودن و کلی بودن را به عنوان عمده‌ترین عوامل به کار بستن بازخوردها در متن بر شمردند. همچنین، یافته‌ها نشان‌دهنده تفاوت‌هایی میان دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا بود. این‌گونه که دانشجویان دکترا به میزان معناداری بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد برای نگهداری از استقلال فکری و مالکیت متن، بازخورد استاد راهنما را نادیده گرفتند. از سوی دیگر، دانشجویان کارشناسی ارشد، شمار بیشتری از بازخوردها را به سبب ناهمخوانی با توانایی‌های خود پیاده‌سازی نکردند.

واژه‌های کلیدی: نگارش به زبان دوم، نگارش دانشگاهی، اعمال بازخورد،

عوامل بازدارنده

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، دانشگاه‌های غربی به دلیل‌های اقتصادی و علمی به افزایش جذب دانشجویان بین‌المللی تحصیلات تکمیلی غیر انگلیسی زبان پرداخته‌اند (Fenton-Smith & Humphreys, 2016; Ryan & Carroll, 2005). هر چند تعداد رشته‌های ارائه‌شده در کشورهای غربی که دانشجویان را مکلف به بهره‌گیری از زبان انگلیسی برای نگارش پایان‌نامه یا رساله می‌کنند، به سرعت رو به افزایش است، اما پژوهش‌های لازم در جهت بهینه‌سازی شرایط آموزشی این افراد بسیار اندک هستند (Morrison & Evans, 2018; Simpson, 2016). همچنین، در کشوری مانند ایران که دانشجویان از زبان‌های مادری متفاوت (برای نمونه، ترکی، بلوچی، عربی، کردی و موارد مشابه) در بیشتر رشته‌ها، مکلف به نگارش‌های دانشگاهی خود به

زبانی غیر از زبان خویش هستند، پژوهش درباره چرایی عدم اعمال بازخوردها می تواند به سیاست گذاران و مدرسان دانشگاه در بهبود شرایط نگارش دانشگاهی این افراد کمک کند. یکی از متغیرهای مهم در فرآیند نگارش پایان نامه یا رساله بازخورد استاد راهنما است. بازخورد استادهاى راهنما به عنوان یک ابزار چهارچوب سازی^۱ که دانشجویان به آن نیاز داشته و خواستار آن اند، شناخته می شود (Caffarella & Barnett, 2000; Hoomanfard et al., 2018). پژوهشگرانی مانند بیتچنر و همکاران (Bitchener et al., 2011) بر این باورند که بازخورد بر متن های فراگیران زبان دوم می تواند به عنوان ابزاری موفق برای کاهش فاصله سطح بالفعل توانایی دانشجویان و هدف های طراحی شده در قالب منطقه رشد تقریبی^۲ به کار گرفته شود. همچنین، یافته های پژوهش های تجربی نشان داده اند که بازخورد می تواند تأثیر مثبتی بر سطح نگارش دانشجویان و کیفیت متن نهایی (Can & Walker, 2014; Hoomanfard, 2007; Kumar & Stracke, 2020; Rahimi, 2020) بگذارد.

یک مسئله مهم در مطالعات بازخورد، میزان مشارکت شناختی^۳، نگرشی^۴، و رفتاری فرد دریافت کننده در اعمال بازخورد ارائه شده است. پژوهش های پیشین نشانگر این هستند که میزان درگیر شدن فرد با بازخورد می تواند تعیین کننده موفقیت بازخورد و توضیح دهنده چرایی میزان یادگیری متفاوت توسط فراگیرانی باشد که بازخوردهای مشابهی دریافت می کنند (Ferris et al., 2015; Han & Hyland, 2013; Han, 2017; Han & Hyland, 2015). هان و هایلند (Han & Hyland, 2015) کیفیت درگیری فراگیران با بازخورد را حلقه حیاتی پیوند میان بازخورد و خروجی فرآیند یادگیری می دانند. یکی از یافته های درگیری ضعیف فراگیران با بازخورد ارائه شده توسط استاد راهنما، به کار نگرفتن بازخوردها توسط دانشجویان است (Sinclair & Cleland, 2007). بود (Boud, 2015) نیز حلقه بازخورد را زمانی کامل می داند که یک فراگیر عملی را مبتنی بر بازخورد انجام دهد و آن را در نسخه های پسین متن اجرا کند. اگر چه، همان گونه که استورچ و ویگلزورث (Storch & Wigglesworth, 2010) بیان می کنند، بررسی درگیری فراگیران با بازخورد، مسئله ای نادیده گرفته شده در پژوهش ها بوده است. بودز و همکاران (Bounds, et al., 2013) و برک (Burke, 2009) نیز این موضوع را نقطه کور پژوهش های بازخورد می دانند که باید بیش از پیش مورد بررسی قرار گیرند. به تازگی، وینستون و

¹ scaffolding tools

² zone of proximal development

³ cognitive

⁴ attitudinal

همکاران (Winstone et al., 2017) نیز بررسی متغیرهای مؤثر بر میزان درگیری فراگیران با بازخورد را امری حیاتی برای افزایش کیفیت بازخورد ارائه شده به وسیله استاد راهنما و در نتیجه افزایش فرصت‌های یادگیری فراگیران دانسته‌اند.

با وجود اهمیت مسئله بازخورد اساتید راهنما بر میزان یادگیری دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند، این حوزه پژوهشی دست‌نخورده باقی مانده است. برخی از پژوهشگران پیشین این موضوع را به صورت کلی و با بررسی دیدگاه‌های فراگیران و بدون در نظر گرفتن بازخوردها مورد پژوهش قرار داده‌اند. برای نمونه، برخی پژوهش‌ها (Caffarella & Barnett, 2000; Can & Walker, 2011) نشان داده‌اند که رابطه‌ای مستقیم میان دیدگاه‌های دانشجویان نسبت به بازخورد و میزان به‌کارگیری آن‌ها وجود دارد. کارلس (Carless, 2006) در پژوهش خویش به این نتیجه رسید که یکی از دلایل عمده بازدارنده اعمال بازخورد ناتوانایی فراگیران در درک بازخوردها است. سدلر (Sadler, 2010) اعمال بازخورد را مستلزم درک دانشجویان می‌داند؛ وی بیان می‌کند که نبود توانایی لازم برای رمزگشایی معنایی بازخورد ارائه شده منجر به شکست در بهره‌بردن از بازخوردها می‌شود. کومار و ستراکه (Kumar & Stracke, 2007) نیز دریافته‌اند که دیدگاه دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند درباره بازخوردهای انتقادی و احترام استاداها به حق اظهارنظر دانشجویان می‌تواند بر تصمیمات اعمال بازخورد آن‌ها تاثیر بگذارد؛ به این صورت که هر چه دیدگاه‌های فرد مثبت‌تر باشد، میزان اعمال بازخورد بیشتری به دست خواهد شد. پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا گامی رو به جلو را در پژوهش بررسی عوامل درگیری فراگیران با بازخوردهای ارائه شده توسط استاد راهنما توسط دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند بردارد و به بررسی فرآیند شناختی فراگیران حین نادیده گرفتن بازخورد استاد راهنما بپردازد.

همان‌گونه که استورج و ویگلزورث (Storch & Wigglesworth, 2010) بیان می‌کنند، پیچیدگی‌های پروتکل‌های تفکر کلامی (تفکر با صدا)^۱ دلیلی بر محدودیت پژوهش‌های مرتبط با درگیری دانشجویان با بازخوردهاست. با این وجود، پژوهش حاضر از روند گردآوری داده پس‌نگر^۲ در قالب مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته^۳ برای درک چرایی نادیده گرفته شدن بازخوردها توسط دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند، می‌پردازد. پژوهش حاضر با پاسخ به پرسش‌های زیر تلاش می‌کند تا سهمی در دانش نگارش به زبان اول و دوم و نگارش دانشگاهی

¹ think-aloud protocols

² retrospective

³ stimulated recall interviews

داشته باشد؛ نخست اینکه، چه عواملی بازدارنده‌ای سبب عدم به کارگیری بازخورد استاد‌های راهنما به وسیله دانشجویانی که پایان‌نامه/رساله خود را به زبان دوم می‌نویسند، می‌شوند؟ دوم آنکه، آیا تفاوت معناداری مابین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا برای عدم به کارگیری بازخورد اساتید راهنما وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. آزمودنی‌ها و پیکره مورد پژوهش

آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل ۳۹ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۱۵ دانشجوی دکترای رشته آموزش زبان انگلیسی از چهار دانشگاه ایران بودند. دلیل انتخاب دانشجویان این رشته، دسترسی پژوهشگران به این دسته از دانشجویان که مکلف‌اند پایان‌نامه/رساله خود را به زبان انگلیسی بنویسند، بود. داده‌ها از دانشجویانی (مونث = ۵۶٪ و مذکر = ۴۴٪) گردآوری شدند که یا حداکثر ۳۰ روز از دفاع آن‌ها می‌گذشت و یا در حال انجام امور دفاع از رساله خویش بودند. سن افراد شرکت‌کننده مابین ۲۵ تا ۳۶ سال بود. آزمودنی‌ها همه درس‌های تخصصی خود را در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا به زبان انگلیسی گذرانده بودند. زبان مادری همه آزمودنی‌ها، فارسی بود. پس از مصاحبه با ۴۶ نفر، اشباع نظری^۱ برای دسته‌بندی‌های فعلی به دست آمد، اما برای اطمینان از عدم وجود دلیلی دیگر، تعداد مصاحبه‌ها تا ۵۴ نفر افزایش یافت.

استادهای راهنمای این دانشجویان افرادی ایرانی با مدرک دکترا و درجه‌های استادیار، دانشیار و استاد تمام در یکی از رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و یا زبان‌شناسی کاربردی بودند. زبان مادری همه استادهای راهنما فارسی بود و از اعضای هیأت علمی دانشگاه خود بودند. اگر چه در مواردی ویژه، ممکن است دو استاد راهنما به طور هم‌زمان دانشجویی را یاری دهند، در پژوهش حاضر، همه دانشجویان یک استاد راهنما داشتند.

متن‌های این ۵۴ دانشجو در دو نسخه، شامل الف) متن به همراه بازخورد استاد راهنما، و ب) متن اصلاح‌شده، پیکره این پژوهش را تشکیل دادند. متن‌ها گردآوری شدند و بازخوردها مورد ارزیابی دقیق قرار گرفتند. در این پژوهش، بازخورد ارائه‌شده توسط استاد راهنما را به صورت هرگونه علامت الفبایی (شامل حروف و علامت‌ها) که استادهای راهنما ارائه می‌کنند و دانشجویان تحصیلات تکمیلی بایستی آن را در جهت بهبود متن خود به وسیله افزودن، اصلاح، و یا حذف بخشی از متن خود به کار بگیرند، تعریف می‌شود. بازخوردها محدوده‌ای گسترده از یک علامت

¹ theoretical saturation

(برای نمونه، یک علامت سؤال، یک زیرخط کردن) تا یک صفحه متن را در بر می گرفت. در این پژوهش، هر شرکت کننده بازخوردهای ارائه شده بر متن خود را مورد بررسی قرار داد و درباره چرایی به کار نرفتن آن اظهار نظر کرد.

۲.۲. مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته^۱

برای بررسی دلیل‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا برای به کار نرفتن بازخوردهای ارائه شده توسط استاد‌های راهنما، مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته مورد استفاده گرفت. آزمودنی‌ها، که دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا بودند، به جلسه‌ها مصاحبه فراخوانده شدند تا با بررسی عامل برانگیختگی شناختی (بررسی بازخورد، متن اولیه، و متن اصلاح شده)، دلایل عدم بهره‌گیری از بازخوردها را شرح دهند. بازخوردهایی اعمال نشده توسط نویسندگان یک‌به‌یک به آن‌ها نمایش داده می‌شد. شرکت کنندگان پس از حدود یک دقیقه، که می‌توانستند صرف بررسی متن‌ها و بازخورد کنند، دعوت به پاسخ‌گویی می‌شدند تا درباره دلیل عدم اعمال بازخورد سخن بگویند. در این مصاحبه‌ها همراه با نشان دادن دو نسخه متن اولیه و متن بازنویسی شده به دانشجویان، پرسش «چرا این بازخورد را اعمال نکردید؟» پرسیده می‌شد. افزون بر این، پژوهشگران تلاش کردند تا اطلاعات بیشتری از دانشجویان به دست آورند. برای نمونه، هنگامی که یک دانشجوی کلی بودن بازخورد را دلیل به کار نرفتن آن بیان می‌کرد، پژوهشگران از وی می‌خواستند که شرح دهد که این بازخوردهای کلی چه ایرادی دارند. در این پژوهش، برای عدم القای موضوعی به دانشجویان، دلایل عدم بازخورد مورد تأکید بود. پس از این، دیدگاه‌ها بر پایه موضوع‌ها در دسته‌های گوناگون قرار گرفتند. برای این کار، یک فرآیند دسته‌بندی استنتاجی^۲ (Mayring, 2004) مورد استفاده قرار گرفت تا دلایل بر پایه موضوعاتشان دسته‌بندی شوند. در این فرآیند، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها شناسایی و دسته‌بندی شدند. این مصاحبه‌ها به زبان مادری دانشجویان، زبان فارسی، برگزار گردید تا دانشجویان در ابراز دیدگاه خویش راحت باشند و برداشت نادرستی در انتقال اطلاعات رخ ندهد (Pavlenko, 2007). هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول انجامید و به طور متوسط برای هر مصاحبه سه و نیم صفحه، با استاندارد متن فعلی، اطلاعات نوشته شده گردید.

¹ stimulated recall interviews

² inductive thematic analysis

۳. تحلیل داده‌ها

بازخوردهای کلی نگر و جزئی نگر که اصلاح متن را خواستار بودند، مورد بررسی قرار گرفتند. اگر بخواهیم بازخوردها را از دید کارکردهای زبانی^۱ (Holmes, 2001) مورد بررسی قرار دهیم، همه بازخوردهای امری و بازخوردهای عاطفی منفی (بازخوردهای مثبت خواستار اصلاح نبودند) در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. نسخه‌های ثانویه (اصلاح شده) به طور دقیقی مورد بررسی قرار گرفتند و میزان بازخوردهای ارائه شده، به کار گرفته شده، و به کار گرفته نشده تعیین شدند. در برخی موارد که کارکردهای زبانی عاطفی و امری با هم به کار گرفته شده بودند و فقط به یک موضوع اشاره داشتند به عنوان یک بازخورد شمرده شدند. افزون بر محاسبه فراوانی هر یک از مقوله‌ها، از مربع خی^۲ برای مقایسه فراوانی دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا استفاده شد.

برای اطمینان از روایی^۳ این پژوهش کیفی، اقداماتی انجام پذیرفت که اولین آن، بررسی کل روند پژوهشی به وسیله یک پژوهشگر خارج از گروه پژوهشی حاضر (یک استاد تمام رشته آموزش زبان انگلیسی) بود. افزون بر نظارت این فرد بر روند گردآوری داده‌ها و مکتوب کردن مصاحبه‌ها، برای سنجش درستی فرآیند کدگذاری بازخوردها به صورت اعمال شده و اعمال نشده، یک سوم بازخوردها به وسیله وی مورد بررسی قرار گرفت و پایایی بین فردی (کوهنر کاپا) ۰/۹۶ به دست آمد. موارد شکل دهنده ناسازگاری چهاردرصدی در جلسه‌ای مورد بررسی واقع شدند و گفت و گوها تا رسیدن به تصمیماتی مشترک ادامه داشت. یک پنجم رونوشت مصاحبه‌ها نیز (شامل ۶۷۱ بازخورد اعمال نشده) به طور استنتاجی به وسیله همان استاد رشته آموزش مورد بررسی قرار گرفت. در ۳۲ مورد دیدگاه‌های پژوهشگران و استاد مدعو دارای تفاوت بود (پایایی بین فردی ۰/۹۵) که اختلافات در جلسه‌ای دوساعته به بحث گذاشته شدند و تا رسیدن به اتفاق نظر درباره یک دسته بندی ادامه یافتند. در پایان، یک دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی دسته‌ها را به صورت قیاسی مورد بررسی قرار داد که پایایی ۰/۹۷ به دست آمد. شایان یادآوری است که تعداد دلیل‌های بیان شده از تعداد موارد اعمال نشده، بیشتر بودند، زیرا در برخی موارد دانشجویان دو دلیل را برای عدم به کارگیری بازخورد مطرح کرده بودند. در اقدامی دیگر، از فرآیند بررسی عضو شرکت کننده در پژوهش^۴ استفاده شد. برای انجام این کار، یافته‌های پژوهش به ده نفر از

¹ language functions

² Chi square

³ credibility

⁴ member check

مصاحبه‌شوندگان نشان داده شد، که آن‌ها یافته‌ها را منطبق با نظر خود دانستند. به عنوان آخرین اقدام، پژوهشگران تلاش کردند که با ارائه نقل قول‌های مستقیم از سخنان مصاحبه‌شوندگان، کفایت ارجاعی^۱، که سبب تقویت روایی پژوهش می‌شود، را به دست آورند.

۴. یافته‌ها و بحث

جدول (۱)، نشانگر مقوله‌ها و زیرمقوله‌های یافت شده در پژوهش حاضر است. یافته‌ها نشان دادند که دلیل‌های عدم اعمال بازخورد اساتید راهنما در چهار مقوله عمده دسته‌بندی می‌شوند. به سبب یکسان بودن زیرمقوله‌ها برای دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا، از جداسازی آن‌ها پرهیز می‌کنیم.

جدول ۱: مقوله‌های یافت شده در مصاحبه‌ها

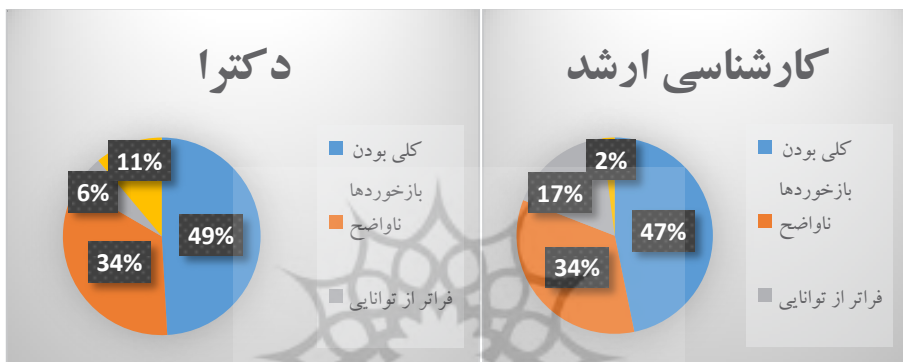
مقوله کلی	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
کلی بودن بازخورد		-ارائه پیشنهاد کلی
		- مشخص نکردن مورد اشتباه در میان انبوه موارد به کاررفته در متن
عدم ارائه بازخورد دربرگیرنده جزئیات		-ارائه جمله‌های پیچیده از جنبه دستوری
		-بهره‌گیری از پاره‌گفته‌های تخصصی نا آشنا
دلیل‌های به کارنبردن بازخوردهای ارائه شده به وسیله استاد راهنما	ناواضح	-ارائه جمله‌های پیچیده از جنبه واژگان
		-ارائه بازخورد به صورت یک علامت بدون متن
فراتر از توانایی		-دست خط بد
		-توانایی‌های پائین شناختی، نحوی، و نگارشی دانشجو
حفظ استقلال و مالکیت متن		-سطح غیرمنطقی انتظارات شناختی، نحوی، و نگارشی استاد
		-تاکید بر مالکیت دانشجو بر متن
		-دخالت استاد در نوع نگارش
		-دخالت استاد در نوع چیدمان مطالب

جدول (۲)، فراوانی هر یک از دلایل مطرح شده برای عدم به کارگیری بازخورد ارائه شده توسط اساتید راهنما بر پایان‌نامه/رساله دانشجویان و یافته‌های آزمون‌های^۲ برای مقایسه دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا را نشان می‌دهد.

¹ referential adequacy

جدول ۲: فراوانی و درصد و آزمون خی^۲ برای دلیل‌های به کار نگرفتن بازخوردها

دلیل‌ها	کارشناسی ارشد	دکترا	X ²	Sig.
کلی بودن بازخورد	۳۴۳ (٪ ۴۶/۷۹)	۱۱۶ (٪ ۴۹/۱۵)	۰/۳۹۸	۰/۵۲۵
ناواضح بودن بازخورد	۲۵۰ (٪ ۳۴/۱۰)	۸۱ (٪ ۳۴/۳۲)	۰/۰۰۴	۰/۹۵۲
فراتر از توانایی دانشجو	۱۲۵ (٪ ۱۷/۰۵)	۱۳ (٪ ۵/۵)	۱۹/۴۸	۰/۰۰۰
حفظ استقلال و مالکیت متن	۱۵ (٪ ۲/۰۴)	۲۶ (٪ ۱۱/۰۱)	۳۵/۴۵	۰/۰۰۰
	۷۳۳ (٪ ۱۰۰)	۲۳۶ (٪ ۱۰۰)		



شکل ۱: نمودار پراکنده دلایل به تفکیک دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا

۴.۱. کلی بودن بازخورد

همان گونه که جدول‌های (۱) و (۲) نشان می‌دهند، کلی بودن بازخوردها عاملی برای عدم به کارگیری آن‌ها توسط دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا شده است. بازخوردهای کلی تقریباً نیمی از بازخوردهای به کار گرفته نشده را تشکیل می‌دهند (کارشناسی ارشد = ۴۶/۷۹٪ و دکترا = ۴۹/۱۵٪)، و تفاوت معناداری بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در میزان عدم استفاده از بازخوردها به دلیل کلی بودن یافت نشد (خی^۲ = ۰/۳۹۸، پی = ۰/۵۲). این یافته‌ها نشان می‌دهند که میزان جزئی بودن بازخورد می‌تواند به عنوان یکی از عوامل اثرگذار در به کارگیری بازخورد توسط دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا به شمار آید. در مصاحبه‌ها، نه تنها دانشجویان از تأثیر منفی این نوع بازخورد بر فرآیند اصلاح متن صحبت کردند، بلکه از کارآمدی پایین این نوع بازخورد در افزایش دانش خود سخن گفتند.

۱. برای نمونه، یکی از دانشجویان دکترا گفت:

زمانی که یک بازخورد کلی مثل گرامرها را درست کن! ارائه می شود، شما نمی دانید که کجای متن ایراد دارد و چطور باید آن را اصلاح کرد. یک پیشنهاد کلی بدون مشخص کردن بخش معیوب فقط می تواند وقت من را تلف کند و احتمال اعمال بازخورد را کم کند. این نوع بازخوردها همچنین من را نگران می کنند چون نمی توانم مطمئن شوم که آیا به درستی آن‌ها را اعمال کرده‌ام یا نه. در این موارد نه متن درست می شود و نه دانشجو چیزی می آموزد تا در کارهای علمی دیگر به کار بیند.

۲. یک دانشجوی کارشناسی ارشد در این باره می گوید:

من این بازخورد را اعمال نکردم چون واقعاً نمی دانستم این بازخورد کلی به چه چیزی اشاره دارد! نوشته شده در قسمت منابع از دستورالعمل ای پی ای پیروی شود! بخش منابع من ده صفحه است، کدام موارد اشکال دارند؟ من دستورالعمل را دوباره خواندم، منابع را نیز دو بار بازخوانی کردم ولی ایرادی ندیدم، پس بازخورد را نادیده گرفتم. احساس می کنم اگر در موارد اول به صورت ریز ایرادات را می گفت، من می توانستم بقیه ایرادات را پیدا و اصلاح کنم.

به نظر می رسد که بازخوردهای کلی، در بیشتر اوقات، نشانگر وجود مواردی هستند که نیاز به اصلاح دارند ولی در انتقال چگونگی اصلاح متن به دانشجویان و تغییر در چهارچوب شناختی دانشجو، که هدف نهایی بازخورد است، ناتوان هستند (Carless, 2016).

بحث درباره جزئی بودن بازخورد موضوعی ریشه دار در پژوهش های نگارش در زبان اول و دوم است. برخی از پژوهش ها استفاده از بازخوردهای جزئی را به سبب تأثیرات مثبت بر کمیت و کیفیت بازخوردها (Baker & Hansen, 2010; Ferris, 1997; Lipnevich & Smith, 2009; Serge, Priest, Durlach, & Johnson, 2012; Vardi, 2009)، توانایی دانشجویان در یافتن خطاها (Nelson & Schunn, 2009)، خود تنظیمی دانشجویان (Butler & Cartier, 2004; Platten, 2010)، و درک و یادگیری درازمدت (Butler, Godbole, & Marsh, 2013) پیشنهاد می کنند. پژوهش های پیشین نیز نشان داده اند که هنگامی که فراگیران نتوانند خطاها را بیابند، آن‌ها احساس نگرانی می کنند، زیرا اطمینان ندارند که کار خویش را به درستی انجام داده اند (Fedor, 1991). این امر سبب احساس بی اعتمادی نسبت به توانایی هایشان می شود، زیرا آن‌ها احساس می کنند که کاستی در آن‌ها منجر به عدم یافتن خطا شده است. به نظر می رسد که بی اعتمادی نسبت به توانایی خود می تواند تأثیرات منفی بر شرایط شناختی و عاطفی دانشجویان بگذارد (Butler, 1988; Wiliam, 2007; Williams,)

(1997)؛ این شرایط می‌تواند تأثیر چشمگیری بر انگیزه آن‌ها (Ashford, 1986; Busse, 2013)، و میزان درگیری آن‌ها با بازخوردها، کیفیت متن، و یادگیری آن‌ها بگذارد (Sweller, 1998; Merrienboer, & Paas, 1998).

با این وجود، دیدگاه‌های مخالف ارائه بازخورد جزئی هم کم نیستند. برخی از پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که اگرچه بازخوردهای جزئی در کوتاه مدت تأثیر مثبت دارند، اما در رشد شناختی فرد در درازمدت ناتوان هستند (Goodman, Wood, Hendrickx, 2004; Hatziapostolou & Paraskakis, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Huxham, 2007). گودمن و همکاران (Goodman et al., 2004) دریافته‌اند که بازخوردهای جزئی توانایی تحریک فرد برای کاوش، که در قلب یادگیری عمیق است، را ندارند. هتی و تیمپرلی (Hattie & Timperley, 2007) اشاره دارند که بازخوردهای بسیار جزئی شانس درگیری شناختی فرد، که منجر به رشد دانش وی می‌شود، را به حداقل می‌رسانند. هاگزهام (Huxham, 2007) نیز بازخورد کلی را به سبب اثرات مثبت درازمدت بر یادگیری و استفاده از آن در محیط‌های جدید ستایش می‌کند. برخی از پژوهشگران باور دارند که سطح جزئی بودن بازخورد بایستی متناسب با سطح درک دانشجویان و میزان به کارگیری بازخوردها تعیین شود (Wood, Wood, & Middleton, 1978). ایجاد تناسب لازم میان سطح جزئی بودن بازخوردها و میزان درک بازخورد مستلزم دانش کافی استاد راهنما از سطح توانایی‌ها و نقاط ضعف دانشجو است که این امر مهم با روابط کلامی و مکتوب گسترده با دانشجو ممکن می‌شود.

۴.۲. ناواضح بودن بازخورد

درک معنایی یک بازخورد عامل پایه‌ای در درگیری دانشجویان با بازخورد و یادگیری ناشی از آن است (Bitchener et al., 2011; Ferris, 2003; Lizzio & Wilson, 2008). یافته‌های پژوهش‌های پیشین روشن‌گر این موضوع است که اگرچه بازخوردهای نوشتاری می‌توانند منجر به سطح بالایی از توجه (Ellis, 2010) شوند، اما هیچ تضمینی برای درک بازخورد توسط فراگیران فراهم نمی‌کنند (Han & Hyland, 2015; Sachs & Polio, 2007).

در پژوهش حاضر، ناواضح بودن معنایی بازخورد به عنوان دومین دلیل عدم به کارگیری بازخورد ابراز شد. هر دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد (۳۴/۱۰٪) و دکترا (۳۴/۳۲٪) مبهم بودن معنای بازخوردها را دلیلی بر عدم به کار بستن آن‌ها نامیدند و تفاوت معناداری بین دو گروه

یافت نشد (خی^۲ = ۰/۰۰۴، پی = ۰/۹۵). دانشجویان اشاره کردند هنگامی که معنای یک بازخورد مشخص نیست، آن کلام چیزی «به درد نخور»، «چرت و پرت»، «گیج کننده» و «تلف کننده وقت» است. این پاره گفته‌ها نشان‌دهنده نارضایتی دانشجویان از بازخوردهای ناواضح است که به کار بستن آن‌ها را دشوار یا غیرممکن می‌سازد. نقل قول‌های زیر نمونه‌هایی از نارضایتی دانشجویان نسبت به این نوع بازخوردها هستند.

۳. «زیر یک بند را خط کشیده و یک علامت سؤال گذاشته! منظورش چی بود؟ چطوری باید متن را بهتر کنم؟ خیال خودم را راحت کردم و آن بند را حذف کردم!»

۴. «راستش را بخواهید، من چندین بار این جمله را خواندم، فکر کنم یک جمله شرطی باشه، ولی نتوانستم معنایش را درک کنم. خوب تصمیم گرفتم بی خیالش بشم!»

۵. «به این دست خط نگاه کنید! می‌توانید این را بخوانید؟! من نتوانستم، اعمالش نکردم!»

همانند پژوهش‌های پیشین (Nicol, 2010; Poulos & Mahony, 2008)، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مسئله بازخورد ناواضح تأثیرات منفی خود را بر میزان و دقت به کارگیری بازخورد دانشجویانی که پایان‌نامه/رساله خود را به زبان دوم می‌نویسند، می‌گذارد. تحلیل داده‌های مصاحبه نشان داد که زمانی بازخوردها ناواضح نامیده می‌شدند که دانشجویان از درک منظور آن بازخورد ناتوان بودند. بازخوردهایی که دانشجویان به عنوان ناواضح می‌نامیدند در قالب واژه‌های تخصصی (۳۷٪)، علامت‌ها (۳۱٪)، ساختارهای نحوی پیچیده (۱۴٪)، واژه‌های دشوار (۱۲٪)، و دست‌خط غیرقابل خواندن (۶٪) بودند. میزان اندک سهم دست‌خط نامناسب می‌تواند ریشه در استفاده بیش از پیش از رایانه دانست که این مشکل را حل می‌کند. پژوهش‌های پیشین در مطالعات زبان اول نشان‌دهنده این است که دست‌خط بد (Carless, 2006; Ferguson, 2011; Price et al., 2010) و علامت‌ها و واژگان تخصصی (Can, 2009; Jonsson, 2012) بر میزان به کار بردن بازخوردها تأثیر می‌گذارند.

دیگر پژوهش‌ها (Han, 2017; Han & Hyland, 2015) نیز بر اهمیت درک معنای بازخورد بر فرآیند درگیری فراگیر با بازخورد تأکید داشته‌اند. به طور مشابه، ساچ و پولیو (Sasch & Polio, 2007) بیان داشته‌اند که دو عامل مهم شناسایی بازخورد و درک آن دو عامل پایه‌ای برای اعمال بازخورد و یادگیری از آن هستند. در همین راستا، بررسی‌ها نشان می‌دهند که آگاهی در سطح توجه کردن کافی نیست و دانشجویان بایستی به سطحی از درک برسند تا از بازخوردها بهره‌مند شوند (Han & Hyland, 2015; Rosa & Leow, 2004). رابینسن (Robinson, 1995)، در مدل معروف خود بیان می‌کند که اگرچه هشیاری و آمادگی از

عوامل مهمی هستند، اما دروازه طلایی یادگیری درک است. درک سبب ثبت شناختی محرک ارائه شده در ذهن فرد یادگیرنده می شود. این مطالب می تواند اهمیت درک معنا در فرآیند اعمال بازخورد و یادگیری پیرو آن را یادآوری کند. در پژوهش حاضر، مشاهده شد که مشکلات دانشجویان در درک معنای بازخوردها تا میزان چشمگیر ۳۰ درصد از همه بازخوردهای اعمال نشده را در بر می گیرد. استادها راهنمای دانشجویانی که متن خود را به زبان دوم می نویسند، بایستی تلاش کنند تا از درک معنای بازخوردها توسط دانشجویان اطمینان به دست آورند و فرآیند به کارگیری از بازخوردها و یادگیری از آن را تسهیل کنند.

۳.۴. ناهمخوانی نیازمندی های بازخورد با توانایی های دانشجویان

شرکت کنندگان پژوهش حاضر بخشی از بهره نبردن از بازخورد را مرتبط با سطح توقع بازخورد از دانشجویان می دانستند (کارشناسی ارشد = ۱۷/۰۵٪ و دکتر = ۵/۵۰٪) و میزان ابراز این دلیل برای عدم اعمال بازخوردها توسط دانشجویان کارشناسی ارشد به طور چشمگیری بیشتر از دانشجویان دکتر بود (خی^۲ = ۱۹/۴۸، پی > ۰/۰۱). آن ها بیان داشتند که ناهمخوانی بین توانایی های آن ها و نیازمندی های بازخورد عدم اعمال آن ها را سبب می شد. دانشجویان باور داشتند که نیازهای شناختی (کارشناسی ارشد = ۷/۴٪ و دکتر = ۶۸٪)، نحوی (کارشناسی ارشد = ۴۲٪ و دکتر = ۲۳٪)، و نگارشی (کارشناسی ارشد = ۵۲٪ و دکتر = ۱۳٪) بازخوردها بیشتر از سطح توانایی آن ها بوده است؛ در نتیجه، تصمیم به عدم به کارگیری بازخوردها گرفتند. هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکتر برخی از بازخوردها را به سبب نیازهای شناختی همانند درخواست برای استدلال عمیق تر بازخوردها، ارتباط عمیق تر گزاره ها به طور منطقی، و ترکیب عمیق گزاره های یافت شده با نتایج پژوهش های پیشین و رای توانایی خود می دانستند. اگرچه میزان دشواری شناختی بازخوردها هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکتر را از اعمال بازخوردها دور کرده بود، اما در قیاس با دانشجویان دکتر، دانشجویان کارشناسی ارشد شمار بیشتری از موارد مرتبط با نحو (برای نمونه، «از ساختارهای پیچیده تر استفاده شود.») و یا نگارش (برای نمونه، «متن پیوستگی لازم را ندارد.») را فراتر از دانش خود می دانستند.

با بررسی دقیق تر، ما دلایل این ناهمخوانی را نیز مورد بررسی قرار دادیم. شرکت کنندگان سه دلیل را برای این پدیده آوردند: کاستی در علم خود (ارشد = ۵۲٪ و دکتر = ۴۶٪)، انتظارات بیش از اندازه استادها راهنما (ارشد = ۴۱٪ و دکتر = ۲۷٪)، و ترکیبی از کاستی دانش دانشجویان و توقع های غیر واقعی اساتید راهنما (ارشد = ۳۶٪ و دکتر = ۵۶٪). از دیدگاه دانشجویان، کاستی در

دانش ایشان یکی از عوامل عدم به کارگیری بازخوردها است؛ نقل قول‌های زیر نشانگر این مورد هستند:

۶. «من خبردارم که زبانم ضعیف است. واقعا در تبدیل تفکراتم به انگلیسی مشکل دارم.»

۷. «راستش را بخواهم بگویم، این اولین تجربه نگارش دانشگاهی است. من تجربه‌ای نداشتم. و مشکل از من است که دانش کافی برای دانشگاهی نوشتن را ندارم.»

برخی دیگر از دانشجویان ریشه خارجی (انتظار بیش از اندازه استاد) را دلیل این ناهمخوانی دانستند:

۸. «من فکر می‌کنم تقاضای استاد راهنما بیش از توانایی ذهنی یک دانشجوی ارشد است. این سطح تحلیل بیش از توانایی یک دانشجوی امثال من است. ما اولین تجربه جدی را پشت سر می‌گذاریم. استاد راهنماها استانداردهای بالایی را خواستار هستند که در توان دانشجویان نیست.»

۹. «استاد من فکر می‌کرد من یک دانشمند کامل هستم که نباید ایرادی داشته باشم! نه! ما دانشجو شده‌ایم تا بیاموزیم! انتظارات وی بیش از توان یک دانشجو است.»

گروه سوم نظرات ترکیبی از ضعف خود دانشجویان و انتظار بیش از اندازه استاد‌های راهنما را شامل می‌شد:

۱۰. «اعمال این بازخورد برای من بسیار سخت بود. من فکر می‌کنم سطح زبانی من پایین است، ولی درخواست این بازخورد هم از یک دانشجوی ارشد هم منطقی نیست.»

۱۱. «من فکر می‌کنم برای نوشتن رساله آماده نیستم. سطح نگارش من به اندازه‌ای که باید، بالا نیست. ولی فکر نکنم انتظار نداشتن هیچ اشتباهی هم منطقی باشد. خود استاد من بیست سال است تدریس می‌کند، هنوز در متونش اشتباه دارد، و بعد از من انتظار دارد بدون اشکال بنویسم. این اصلا منطقی نیست.»

یافته‌های این بخش را می‌توان در دو دسته مورد بحث قرار داد. نخستین موضوع ناهمخوانی نیازمندی‌های بازخورد با توانایی‌های دانشجویان است. پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که این ناهمخوانی می‌تواند اثر مثبت بازخورد را کم و یا خنثی کند (Andrade & Evans, 2013; Danierl, et al., 2016; Nassaji & Swain, 2000). از سوی دیگر، بررسی بازخورد استاد راهنما به عنوان نوعی ارزیابی پویا^۱ (Poehner, 2008)، ارائه‌دهنده بازخورد را ملزم به فراهم کردن مداخله انعطاف‌پذیر در کمیت و کیفیت می‌داند تا با میزان پاسخگویی^۲ فرد مطابقت

¹ dynamic assessment

² responsiveness

کند (Lantolf & Poehner, 2014; Storch, 2018). در همین راستا، تعداد بسیاری از پژوهش‌های پیشین بازخورد سازگار نسبت به توانایی‌های فراگیر را به طور چشمگیری موفق‌تر از بازخوردهای بدون تغییر نسبت به توانایی فرد یافته‌اند (Andrade & Evans, 2013; Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Erlam, Ellis & Batstone, 2013). این روش ارائه بازخورد می‌تواند درگیر شدن دانشجویان با بازخورد و احتمال یادگیری را افزایش دهد (Daniel, et al., 2015).

در پژوهش حاضر، ناهمخوانی به عنوان یکی از موارد بهره‌نگرفتن از بازخوردها است. این امر می‌تواند ریشه در بی‌خبری استاد‌های راهنما از توانایی‌های زبان‌انگلیسی، ذهنی و علمی (مرتبط با رشته) دانشجویان داشته باشد که استاد را در ارائه بازخورد مناسب ناتوان می‌سازد. افزون بر این، یافته‌ها نشان دادند که دانشجویان کارشناسی ارشد بیش از دانشجویان دکترا این مشکل را سبب بازخوردهای دشوار می‌دانستند. یکی از دلایل می‌تواند شناخت بهتر استاد‌های راهنما نسبت به دانشجویان دکترا باشد که در دوره دکترا، انجام پژوهش‌های مشترک، و نگارش و چاپ مقاله‌های به دست آمده است. این فعالیت‌ها و تعداد کم دانشجویان دکترا، سبب شناخت بیشتر استاد راهنما از دانشجویان دکترا نسبت به دانشجویان ارشد می‌شود. به نظر می‌رسد، این شناخت بهتر، به طور خواسته و یا ناخواسته، منجر به همخوانی بیشتر سطح بازخوردها و سطح توانایی دانشجویان در سطح دکترا شده است. افزون بر این، به نظر می‌رسد که با افزایش دانش دانشجویان در دوره دکترا، توانایی و ذهنیت آن‌ها به توانایی‌های استاد‌های راهنما نزدیکی بیشتری دارد، پس به طور ناخودآگاه، چگونگی ارائه بازخورد اساتید راهنما بر روی متون دانشجویان دکترا بیشتر مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

موضوع دیگری که می‌تواند برای یافته‌های حاضر مورد بحث واقع شود، باورهای خودکارآمدی^۱ دانشجویان است. خودکارآمدی قضاوت فرد نسبت به توانایی خویش در اجرای وظیفه‌ای در حوزه‌ای ویژه است (Bandura, 1997). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سطح پائین باورهای خودکارآمدی دانشجویان می‌تواند آن‌ها را از انجام کامل وظایف باز دارد (Nietfeld, Cao, Osborne, 2006). در پژوهش حاضر، سطح پائین خودکارآمدی آزمودنی‌ها ممکن است آن‌ها را از انجام توانایی‌های واقعی خود برای اعمال بازخوردها باز داشته باشد. به بیان دیگر، آن‌ها توانایی اعمال بازخورد را داشتند، اما به سبب پائین بودن سطح خودکارآمدی در اعمال بازخوردهای سخت باز می‌ماندند. پژوهش فن‌دینتر و همکاران (Van

¹ self-efficacy

(Dinther et al., 2011) نشان داده است که سطح خودکارآمدی دانشجویان می تواند بر توانایی های ذهنی و عاطفی آنها تاثیر بگذارد و در نتیجه، سبب ایجاد خطا در ارزیابی آنها از سطح دشواری یک فعالیت شود. به طور مشابه، ونگ و وو (Wang & Wu, 2008) بیان می کنند که دانشجویانی که از سطح های بالای خودکارآمدی برخوردارند بیشتر از افراد با سطوح پایین در حل مسائل دشوار موفق هستند. پژوهشگران شناخته شده نیز بر این باورند که سطح های بالای خودکارآمدی در فضای دانشگاهی به تلاش و پشتکار بیشتر برای انجام کار منجر می شود (Bandura, 1997; Schunk, 1995). به نظر می رسد که دانشجویان کارشناسی ارشد که نسبت به دانشجویان دکترا از سطوح پایین تری از خودکارآمدی برخوردارند، راحت تر اعمال بازخوردهای سخت را نادیده گرفته اند. بررسی این فرضیه، که می تواند خط جدیدی از پژوهش در نگارش زبان دوم را آغاز کند، نیز مستلزم پژوهش های بیشتر است.

۴.۴. حفظ استقلال و مالکیت متن

دلیل دیگری که دانشجویانی که پایان نامه/رساله خود را به زبان دوم می نوشتند برای بهره نبردن از بازخوردها نام بردند، حفظ استقلال در تصمیم گیری ها بود. دانشجویان (ارشد) $= 2/04\%$ و دکترا $= 11/01\%$ بیان داشتند که برخی از بازخوردها استقلال آنها در تصمیم گیری های مرتبط با نگارش متن را از آنها می گرفت (مانند بازخوردهایی که خواستار جابه جایی گزاره ها از بخشی به بخش دیگر، حذف بخشی از یک متن، تغییر ترتیب ارائه گزاره ها، و یا پیشنهاد یک جایگزین نحوی و یا واژگانی برای مواردی که مشکلی نداشتند)، پس آنها ترجیح می دادند این بازخوردها را اعمال نکنند. دانشجویان دکترا به طور معناداری بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد به خاطر حفظ استقلال فکری و مالکیت متن از اعمال بازخوردها سرباز زده بودند (خی^۲ $= 35/43\%$ ، پی $> 0/01$). بیشترین سطح مقاومت دانشجویان دکترا در برابر این بازخوردها در پیوند با پیشنهاد های ایده های جایگزین برای پاره گفته ها و یا موارد بدون ایراد بود. در این موارد، دانشجویان ترجیح می دادند از نسخه خودشان حمایت کنند و تغییری در متن ندهند.

تفاوتی که مابین دانشجویان ارشد و دکترا یافت شد این بود که گروه اول بیشتر بخش هایی را که مرتبط با جابه جایی گزاره ها در متن بودند را نادیده می گرفتند. هر چند که دانشجویان دکترا در موارد بیشتری همانند محتوا، ساختار، موارد مرتبط با پژوهش (آمار، روش شناسی، و موارد مشابه) دیدگاه های استاد های راهنمایان را برای حفظ استقلال فکری خود در تصمیم گیری ها نادیده گرفتند. نقل قول های زیر از دیدگاه های دانشجویان گرفته شده اند.

۱۲. یکی از دانشجویان ارشد این‌گونه نظرش را برای عدم استفاده از بازخورد اعلام داشت: «درسته، از من خواسته بود که جای این ایده‌ها را با هم عوض کنم، ولی من واقعا مشکلی در آن‌ها ندیدم. به نظرم آمد که نظر شخصی خودش را تحمیل می‌کند، پس اعمالش نکردم».
۱۳. یک دانشجوی دیگر گفت: «بخش‌های کاستی‌های پژوهش و پیشنهادات برای دیگر پژوهشگران را با هم نوشته بودم. استاد راهنما از من خواست که آن‌ها را جدا کنم، ولی من دیدم که جدا کردن آن‌ها روند منطقی متن را به هم می‌ریزد، پس بازخورد را نادیده گرفتم».
۱۴. دانشجوی دکترای دیگری گفت: «من پایایی بین ارزیابان^۱ را حساب کرده بودم. استاد از من خواست که پایایی درون ارزیابان^۲ را نیز محاسبه کنم. من این خواسته را بی‌جهت و اضافه دانستم و انجامش ندادم».
۱۵. یک دانشجوی دیگر دکترای بیان کرد:

متن من هیچ مشکلی نداشت؛ (استاد راهنما) از من خواست که این دو بند را حذف کنم چون مطالب بی‌ربط داشتند، ولی من آن‌ها را نگه داشتم. من این بندها را برای ذکر عوامل روانشناختی ممکن که بر خود-تنظیمی تأثیر می‌گذارند استفاده کرده بودم، ولی او از این بخش خوشش نیامد! من ترجیح دادم که عنوان کار رساله خودم را به دست کسی ندهم و متنی که در پایان به اسم من نوشته می‌شود، نظرات خودم باشد، پس بازخورد را نادیده گرفتم.

این نقل قول‌های کوتاه نشان می‌دهند که برای حفظ استقلال فکری، دانشجویان بازخوردهایی را که نظری به موازات نظرات آن‌ها را پیشنهاد داد را به سه دلیل تأثیر منفی اعمال بازخورد بر متن، حسو بودن مطلب خواسته شده، و حفظ مالکیت متن اعمال نکردند.

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین و در پژوهشی دیگر (Hoomanfar, et al., 2018) نشان داده‌ایم، باورهای خودکارآمدی دانشجویانی که به زبان دوم متن خود را می‌نویسند، بر اولویت‌ها و الگوهای اعمال بازخورد آن‌ها تأثیر می‌گذارد (Kormos, 2012). پیش‌تر اشاره شد که هرچه سطح باورهای خودکارآمدی فرد کمتر باشد، میزان انفعال وی در پذیرش و اعمال بازخوردها بیشتر می‌شود، زیرا دانشجو خود را فاقد دانش لازم برای مقابله با ارائه دهنده بازخورد می‌داند. دانشجویان دکترا که با تجربه‌های علمی موفق به مرحله نوشتن رساله خود می‌رسند، به نظر می‌رسد که از سطح بالای خودکارآمدی برخوردار هستند (Kumar & Stracke, 2007). این باور توانمندکننده، به همراه دانش و توانایی‌های علمی و زبان دوم آن‌ها را در جهت مقاومت

¹ inter-rater reliability

² intra-rater reliability

برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن یاری می‌رساند. افزون بر این، کامینگ و همکاران (Cumming et al., 2018)، در یافته‌اند که زمانی که دانشجویان تسلط مناسب بر زبان دوم ندارند، احتمال آنکه مالکیت متن را نادیده بگیرند، بیشتر می‌شود. به طور مشابه، در این پژوهش مشاهده گردید که دانشجویان کارشناسی ارشد که دانش زبانی و عملی و تجربه علمی کمتری نسبت به دانشجویان دکترا داشتند، تعداد کمتری از بازخوردها را به دلیل حفظ استقلال و حفظ مالکیت بر متن نادیده گرفتند. پژوهش‌های بیشتر می‌بایست به بررسی ارتباط زبانی که متن به آن نوشته می‌شود (زبان اول و دوم) و میزان تسلط فرد بر زبان و میزان تلاش وی برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن بپردازند.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش کیفی حاضر به بررسی یکی از بکرترین موارد مورد بررسی در پژوهش‌های نگارش به زبان دوم، یعنی دلایل عدم به کارگیری بازخورد اساتید راهنما بر پایان‌نامه/رساله دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا پرداخت. در این پژوهش، ۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکترا در مصاحبه‌های پس‌نگرانه یادآوری برانگیخته شرکت کردند تا دلایل خود برای عدم استفاده از بازخوردهای اساتید راهنمایشان را بازگو کنند. یافته‌های پرسش پژوهش نخست نشان داد که دلایل دانشجویان در چهار دسته کلی بودن بازخوردها، ناواضح بودن، ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های آن‌ها و حفظ استقلال فکری و مالکیت متن جای می‌گیرند. همچنین، یافته‌های پرسش پژوهش دوم نشانگر این امر بود که اگرچه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در میزان عدم به کارگیری بازخوردها به سبب ناواضح بودن و کلی بودن به طور مشابه رفتار کردند، اما عدم اعمال بازخورد توسط آن‌ها برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن و ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های آن‌ها نقاط افتراق دو گروه بود. یافته‌های این پژوهش، هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین (Covert-Vail, Collard, 2012; Kinsley, et al., 2015) نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا دو گروه متفاوت هستند که با توانایی‌ها، نیازها، اولویت‌ها، و نگرش‌های متفاوتی با به میدان‌نگارش پایان‌نامه و یا رساله خود می‌گذارند و می‌بایست به صورت دو گروه مستقل از هم شناخته شوند و نیازهای هر یک به صورت جداگانه از بین بروند.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به درک بهتر چگونگی درگیری دانشجویان با بازخوردهای اساتید راهنما و دلایل عدم به کارگیری آن‌ها، در گسترش پیکره دانش نگارش علمی در زبان اول و دوم مشارکت داشته باشد. یافته‌ها نشان می‌دهند که درگیری دانشجویان با بازخوردها متأثر از

متغیرهای چندلایه با ابعادی شناختی، عاطفی، و زبانی است. این نتایج، چهارچوب بررسی بازخورد ایلس (Ellis, 2010)، که عوامل محیطی و فردی را به عنوان میانجی‌هایی بین بازخورد ارائه شده و درگیری فراگیران معرفی می‌کند، را در قالب پژوهشی کیفی تأیید می‌کند.

بر پایه یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهایی برای کاهش عوامل مرتبط با عدم به کارگیری بازخورد ارائه می‌شود. گروه اول از عوامل بازدارنده، کلی بودن بازخوردها است. با در نظر گرفتن همه مباحث‌های مطرح شده، به نظر می‌رسد که با توجه به تأثیرات مثبت بازخورد جزئی و ترجیح آن‌ها به دریافت بازخورد جزئی (Carless, 2006; Can & Walker, 2014; Ferguson, 2011; Holmes & Papageorgiou, 2009; Hoomanfar, et al., 2010; Regan, 2018) و اثرات مثبت بازخورد کلی بر دانش فرد در دراز مدت (Huxham, 2007)، روش بهینه این است که استادهاى راهنما مجموعه‌ای از بازخوردهای جزئی و کلی را برای ایجاد شرایط بهینه به کار گیرند؛ استادهاى راهنما می‌توانند با ارائه مجموعه‌ای از بازخوردهای جزئی دانشجو را در اصلاح متن به زبان دوم خود یاری دهند تا آن‌ها احساس کنند که برای بهبود متن خود پشتیبانی می‌شوند و به این وسیله برای سفر دشوار و طولانی نوشتن پایان‌نامه یا رساله به زبان دوم انگیزه بگیرند، در عین حال برای درگیر کردن دانشجویان با مسائل مهم، از بازخوردهای کلی برای شکل‌دهی ساختارهای شناختی برای دوره‌ای طولانی مدت و استفاده در بافت‌های جدید استفاده کنند. این بازخوردهای کلی می‌توانند دانشجویان را به صورت عمیق‌تری درگیر موضوعات مطرح شده کنند؛ اگرچه، اساتید راهنما باید به دقت میزان درک دانشجویان و اعمال این بازخوردها توسط آن‌ها را پیگیری کنند.

عامل دوم، ناواضح بودن بازخوردهاست که استادهاى راهنما می‌توانند با ارائه بازخوردهای شفاف از رخداد آن جلوگیری کنند. برای نمونه، به استادهاى راهنما پیشنهاد می‌شود که از واژگان و ساختارهای نحوی پیچیده برای ارائه بازخورد پرهیز کنند، چرا که فرآیند دریافت و اعمال بازخورد به خودی خود پیچیدگی‌هایی را برای دانشجویان، به ویژه مخصوصاً دانشجویان کارشناسی ارشد، ایجاد می‌کند. همچنین، اساتید بایستی بهره‌گیری از علامت‌ها را به حداقل برسانند تا دانشجویان بتوانند درک درستی از منظور استاد راهنما داشته باشند. صرفاً به کارگیری یک علامت سوال بیشتر منجر به گیج شدن یک دانشجو می‌شود و بهتر است که این علامت با جمله‌ای همراه شود تا شانس بیشتری برای درک مطلب فراهم شود. برای واژه‌های تخصصی نیز، که بیشتر دانشجویان کارشناسی ارشد را سردرگم می‌کند، اساتید می‌توانند با ارائه منبع (در قالب اسم کتاب/مقاله و یا پیوند اینترنتی) درک آن واژه تخصصی را برای دانشجویان تسهیل کنند.

عامل سوم، ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های دانشجویان است. دو دلیلی که دانشجویان برای این ناهمخوانی آوردند، دانش پائین دانشجویان و انتظارات بیش از اندازه استاد‌های راهنما است. علاوه بر تشویق سیاست‌گذاران به اصلاح برنامه‌های درسی برای توانمندسازی دانشجویان، از استاد‌های راهنما این انتظار می‌رود که درک مناسبی از توانایی‌ها و ضعف‌های دانشجویان خود پیدا کنند تا بازخورد متناسب با سطح دانشجویان را برای آن‌ها فراهم سازند. همان‌گونه که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند (Lantolf & Peohner, 2014; Storch, 2018)، بازخوردهایی که با سطح پاسخگویی فراگیران زبان دوم تنظیم شده باشند، می‌توانند اثربخشی بهتری در فرآیند یادگیری داشته باشند. افزون بر این، همان‌گونه که پیش‌تر شرح داده شد، سطح پائین باورهای خودکارآمدی دانشجویان بر میزان اعمال بازخورد آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به این معنا که اگرچه ممکن است دانشجویان توانایی اعمال بازخورد را داشته باشند، ولی با توجه به سطح پائین خودکارآمدی، از اعمال آن پرهیز کنند. افزایش سطح باورهای خودکارآمدی دانشجویان نیازمند ایجاد حس توانایی در کامل کردن پروژه‌های علمی در آن‌هاست (Bandura, 1997). سیاست‌گذاران بایستی با هدف‌گذاری منطقی، دانشجویان کارشناسی ارشد را تشویق به چاپ مقاله‌ها در مجله‌های محلی کند تا آن‌ها را با اصول نگارش علمی و فرآیند دریافت بازخورد آشنا کند، تا آن‌ها با تکمیل این پروژه‌ها به سطح بالاتری از خودکارآمدی برسند. به طور مشابه، دانشجویان دکترا نیز باید در پروژه‌های جدی علمی درگیر شوند و با همکاری استاد‌های راهنما، از آن‌ها خواسته شود که نتایج خود را در مجله‌های علمی معتبر به چاپ برسانند. در هر دو مورد، راهنمایی استادها بایستی به صورت پی‌درپی ادامه داشته باشد تا به دانشجویان کمک کند که تجربه‌های مثبت علمی داشته باشند؛ این امر می‌تواند به افزایش پشتکار دانشجویان در تقابل با بازخوردهای دشوار بیانجامد (Barouche-Gilbert, 2016; Gilmore, et al., 2015). پیشنهاد حاضر، در راستا با مفهوم جامعه عمل^۱ (Lave & Wenger, 1991) است که یادگیری اصول یک رشته خاص را سفری از مشارکت حاشیه‌ای به سمت مشارکت کامل می‌داند که فراگیران بایستی توسط کارشناسان آن رشته خاص مورد راهنمایی قرار گیرند. در این بین، میزان مشارکت فرد و دشواری وظایف محوله بایستی افزایش بیابد تا در پایان فرد بتواند به طور مستقل در آن رشته فعالیت کند. در موضوع این پژوهش، این امر مستلزم برنامه‌ریزی استاد راهنما برای هدایت دانشجویان به سمت مستقل شدن است. بنابراین، اساتید راهنما بایستی یک برنامه‌ریزی دوگانه را برای دانشجویان خود در جهت (۱) رشد دانش زبان دوم، اصول نگارش علمی، و مسائل علمی و (۲) چهارچوب سازی برای هدایت دانشجویان به سوی استقلال داشته باشند.

¹ community of practice

عامل چهارم بهره‌نگرفتن از بازخوردها، تلاش دانشجویان برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن خویش است. برای از بین بردن این مشکل، استادهاى راهنما بایستی فضایی را ایجاد کنند که دانشجویانشان به جای عدم اعمال بازخورد، بتوانند از نظر خود دفاع کنند و با استاد راهنمای خود در چهارچوب بحث‌های دوطرفه به تبادل نظر پردازند. این گفت‌وگوها دو سویه می‌تواند به دانشجویان این فرصت را بدهد تا از انتخاب‌های خود (ترتیب گزاره‌ها، انتخاب واژگان و موارد مشابه) دفاع کنند. اساتید راهنما بایستی با شکیبایی، دانشجویان را تشویق به اعلام نظر مخالف خود با بازخورد کنند و از آن‌ها بخواهند که یا با استدلال قوی و یا پشتوانه مقاله‌ها و یا کتاب‌های دیگر نظرات خود را اعلام کنند. این امر می‌تواند به تقویت دانش علمی و زبانی دانشجویان زبان دوم و هم‌چنین توانایی آن‌ها برای مباحثه با داوران مجلات علمی منجر شود.

در ادامه پژوهش حاضر، به دیگر پژوهشگران حوزه نگارش به زبان دوم و نگارش علمی پیشنهاد می‌شود که به بررسی سطح باورهای خودکارآمدی دانشجویان ارشد و دکترا و رابطه آن با اعمال بازخوردهای اساتید راهنما پردازند. این پژوهش می‌تواند نشان دهد که چگونه عوامل غیر زبانی و علمی می‌توانند در فرآیند اصلاح متن و یادگیری دانشجو نقش میانجی داشته باشند. همچنین، مطابقت ذهنیت‌های استادهاى راهنما و توانایی‌های دانشجویان ارشد و دکترا، و میزان رضایت، اعمال، و یادگیری از بازخوردها توسط دانشجویان بایستی مورد بررسی قرار گیرد. افزون بر این، پژوهش پیش‌قدم و جاجرمی (Pishghadam & Jajarmi, 2016) مواردی همچون تسلط اندک استادهاى راهنما بر موضوع و عدم اعتماد دانشجو به استاد راهنما را در فرآیند نگارش متون علمی را نشان می‌دهد، که ممکن است به سبب تعداد نسبتاً کم مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر مطرح نشده باشد. بسیار اهمیت دارد که این موضوع‌ها در پژوهش‌های پسین مرتبط با اعمال بازخورد مورد بررسی قرار گیرند تا دانش ما از این موضوع حیاتی بیش از پیش گردد. در بافت این پژوهش، ایران، پژوهشگران می‌توانند دانشجویانی که زبان مادریشان غیر از فارسی است و ولی در بافت فارسی زبان تحصیل می‌کنند را مورد بررسی قرار دهند. انجام این پژوهش‌ها که تا کنون نادیده گرفته شده‌اند، می‌تواند به پیکره دانش نگارش به زبان دوم در محیط‌های دانشگاهی کمک کند.

فهرست منابع

هومان‌فرد، محمد حامد و رحیمی، محمد (۱۳۹۸). «مقایسه تأثیر بازخورد برخط معلم و هم‌تایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۱، شماره ۳۳، صص ۳۲۷-۳۵۲.

References

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Andrade, M., & Evans, N. (2013). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Baker, B., & Hansen Bricker, R. (2010). The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System*, 38, 75-84.
- Bandura A (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barouch-Gilbert, A. (2016). Academic probation: Student experiences and academic probation: Student experiences and self-efficacy enhancement. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 10(3), 153-164.
- Bitchener, J., Basturkmen, H., East, M., & Meyer, H. (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis writers*. Retrieved from <<http://akoaootearoa.ac.nz/best-practice-supervisor-feedback>>
- Boud, D. (2015). Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12(1), 3-7.
- Bounds, R., Bush, C., Aghera, A., Rodriguez, N., Stansfield, R. B., & Santeen, S. A. (2013). Emergency medicine residents' self-assessments play a critical role when receiving feedback. *Academic Emergency Medicine*, 20, 1055-1061.
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 41-50.
- Busse, V. (2013). How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 406-424.
- Butler, A. C., Godbole, N., & Marsh, E. J. (2013). Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting transfer of learning. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 290-298.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106, 1729-1758.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Can, G. (2009). *A model for doctoral students' perception and attitudes toward written feedback for academic writing*. (PhD Dissertation). Utah State University, Utah, USA.
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52, 508-536.
- Can, G., & Walker, A. (2014). Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback. *Higher Education*, 68, 303-318.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* 1-6. Retrieved from <http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-287-532-7_389-1>
- Covert-Vail, L., & Collard, S. (2012). *New roles for news times: Research library services for graduate students*. Retrieved from <http://www.arl.org/storage/documents/publications/nrnt-grad-roles-20dec12.pdf>.

- Cumming, A., Yang, L., Qiu, C., Zhang, L., Ji, X., Wang, J., Wang, Y., Zhan, J., Zhang, F., Xu, C., Cao, R., Yu, L., Chu, M., Liu, M., Cao, M., Lai, C. (2018). Students' practices and abilities for writing from sources in English at universities in China. *Journal of Second Language Writing*, 39, 1-15.
- Daniel, S. M., Martin-Beltran, M., Peercy, M. M., & Silverman, R. (2015). Moving beyond yes or no: Shifting from over-scaffolding to contingent scaffolding in literacy instruction with emergent bilingual students. *TESOL Quarterly*, 7(2), 393-420.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.
- Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System*, 41, 257-268.
- Fedor, D. B. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 73-120.
- Fenton-Smith, B., & Humphreys, P. (2016). Language specialists' views on the academic language and learning abilities of English as an additional language postgraduate coursework student: towards an adjunct tutorial model. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 280-296.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Research implications for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329.
- Gilmore, J., Vieyra, M., Timmerman, B., Feldon, D., & Maher, M. (2015). The relationship between undergraduate research participation and subsequent research performance of early career STEM graduate students. *The Journal of Higher Education*, 86, 834-863.
- Goodman, J. S., Wood, R. E., & Hendrickx, M. (2004). Feedback specificity, exploration, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248-258.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 69, 133-142.
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of E-learning*, 8(2), 111-122.
- Holmes, J. (2001). *An Introduction to sociolinguistics*. Harlow, England: Longman.
- Holmes, K., & Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8(1), 85-96.
- Hoomanfar, M. H., Jafarigohar, M., Jalilifar, A. R., & Hosseini, S. M. (2018). Comparative study of graduate students' self-perceived needs for written feedback and the supervisors' perceptions. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 9(2), 24-46.
- Hoomanfar, M. H., & Rahimi, M. (2020). A comparative study of the efficacy of teacher and peer feedback online written corrective feedback on EFL learners' writing ability. *Journal of Language Research*, 11 (33), 327-352 [In Persian].
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611.
- Kinsley, K., Besara, R., Scheel, A., Colvin, G., Brady, J. E., & Burel, M. (2015). Graduate conversations: Assessing the space needs of graduate students. *Library and Information Services Faculty Research, Scholarship, and Creative Activity*, 3, 1-23.

- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of second language writing*, 21, 390-403.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York, NY and London, UK: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347-367.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis*. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). London: Sage.
- Morrison, B., & Evans, S. (2018). Supporting non-native speaker student writers making the transition from school to an English-medium university. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 1-20.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random vs. negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34-51.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition Learning*, 1, 159-179.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pishghadam, R., & Jajarmi, H. (2016). Trust in research: trust and its role in citing language studies in Iran. *Journal of Language and Translation Studies*, 48(2), 1-4.
- Platten, P. (2010). *Initiation of the self-regulated feedback loop: The effects of feedback and strategy modification on vocabulary learning, motivational beliefs and self-regulation processes* (PhD Dissertation), The University of Wisconsin- Milwaukee, Milwaukee, USA.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 143-154.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Regan, P. J. (2010). Read between the lines: The emancipatory nature of formative annotative feedback on draft assignments. *Systemic practice and action research*, 23(6), 453-466.
- Robinson, P. (1995). Aptitude, awareness and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 303-357). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Rosa, E. M. & Leow, R. P. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.

- Ryan, J., & Carroll, J. (2005). 'Canaries in the coalmine': International students in Western universities. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 3-10). New York, NY: Routledge.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Serge, S. R., Priest, H. A., Durlach, P. J., & Johnson, C. I. (2012). The effects of static and adaptive performance feedback in game-based training. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1-9.
- Simpson, S. (2016). New frontiers in graduate writing support and program design. In S. Simpson, N. A. Caplan, M. Cox, & T. Phillips (Eds.), *Supporting Graduate Student Writers: Research, Curriculum, & Program Design* (pp. 1-20). Ann Arbor: University Michigan Press.
- Sinclair, H., & Cleland, J. (2007). Undergraduate medical students: Who seeks formative feedback? *Medical Education*, 41(6), 580-582.
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Vardi, I. (2009) The relationship between feedback and change in tertiary student writing in the disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 350-361.
- Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers and Education*, 51, 1589-1598.
- William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Charlotte, NC: Information Age.
- Williams, S. E. (1997). Teachers' written comments and students' responses: A socially constructed interaction. Presented in *Proceedings of the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, March 12-15, Phoenix, Arizona.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). It would be useful, but I wouldn't use it: Barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 11, 1-16.
- Wood, D. J., Wood, H. A., & Middleton, D. J. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

Hindrances to L2 Graduate Students' Incorporation of Written Feedback into their Academic Texts

Mohammad Hamed Hoomanfar¹
Manoochehr Jafarigohar²
Alireza Jalilifar³

Received: 10/09/2018

Accepted: 27/02/2019

Article Type: Research

Abstract

The present study employed a qualitative approach to investigate L2 graduate students' reasons for not incorporating supervisor feedback into their theses/dissertations. Think-aloud protocols were employed to examine 54 L2 master's degree and doctoral students' reasons for ignoring their supervisors' comments on their theses/dissertations. Employing an inductive categorization approach, we categorized students' reasons thematically into four main classes of specificity of comments, clarity of comments, the compatibility of comments with students' perceived abilities, and students' retention of their autonomy.

A significant issue in the feedback literature is students' engagement with comments. Engagement is reported to determine the success of a feedback practice and explain the differential success of students receiving comments in second language writing programs (Ferris, Liu, Sinha, & Senna, 2013; Han, 2017; Han & Hyland, 2015). Han and Hyland (2015), highlighting the significance of students' engagement with feedback, assert that "learner engagement is a critical link that connects the provision of WCF with learning outcomes" (p. 31). One of the consequences of students' poor engagement with supervisor feedback is their failure to apply comments (Sinclair & Cleland, 2007). Boud (2015), too, argues that the "feedback loop" is completed when a student has enacted the information and has incorporated the comment into the subsequent versions and tasks. Nonetheless, as Storch & Wigglesworth (2010) state, the investigation of students' engagement with comments has been an overlooked research area. Bounds, et al. (2013) have found

¹ PhD Candidate of TEFL, Payam Noor University, Tehran, Iran; hoomanfar@student.pnu.ac.ir

² PhD in TEFL, Assistant professor in Department of English Language and Literature, Faculty Member of Payam Noor UNiversity, Tehran, Iran, (corresponding author); jafari@pnu.ac.ir

³ PhD in TEFL, Full Professor in Department of English Language and Literature, Faculty Member of Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran; a.jalilifar@scu.ac.ir

that studies on students' engagement with feedback has been an underexplored area of research, which requires more studies to cover a blind spot in the field (Burke, 2009). Winstone, Nash, Rowntree, and Parker (2017) assert that the findings of studies on factors affecting students' engagement can help us improve the quality of supervisor feedback and students' learning opportunities.

Despite the significance of the issue of students' incorporating supervisor feedback into their revisions as an indicator of students' engagement with feedback, to the best of our knowledge, it has remained an unexplored area of research. Some researchers have investigated this issue, but all of them have focused merely on students' perceptions. For instance, some studies (e.g., Caffarella & Barnett, 2000; Can & Walker, 2011) found a significant relationship between students' perceptions of feedback and their revision process. Carless (2006), in his survey study, found that one of the major reasons that hindered students' incorporation of comments was their inability to comprehend the comments. Sadler (2010) stated that to apply comments, students need to understand them; he also posited that students' lack of suitable knowledge to decode the provided comments leads to their inability to benefit from the provided comments. Kumar and Stracke (2007) found that students' attitude toward critical comments, and supervisors' respect for students' voice can affect their revision decisions; they also found that those who had more positive attitudes toward academic writing made more revisions. The present study put a step forward and investigated L2 graduate students' reasons for ignoring comments by the use of stimulated recall interviews.

Storch and Wigglesworth (2010) have argued that the methodological complexity of think-aloud protocols can be regarded as a major hindrance to investigate the details of students' engagement with feedback. However, the present study benefited from a retrospective data collection procedure in the form of stimulated recall interviews to have a better understanding of the reasons why L2 graduate students do not incorporate some supervisor comments. To be more specific, this research contributes to the body of first and second language writing literature by responding to the following research questions:

Research question one: What are L2 advanced students' main hindrances to incorporation of written feedback into their academic texts?

Research question two: Is there any significant difference between L2 master's degree and doctoral students' reasons for ignoring their supervisors' feedback?

The present study employed a qualitative approach to investigating L2 graduate students' reasons for not incorporating supervisor feedback into their theses/dissertations. The participants included 39 master's degree and 15 doctoral TEFL (Teaching English as a Foreign Language) student in four different Iranian universities. The researchers selected TEFL theses/dissertations because of their availability to these texts and their writers.

The corpus of the present study included the two versions of 54 theses and dissertations: a version with supervisor feedback and the subsequent (revised) version. These texts were collected; the provided comments and the incorporated and ignored comments were identified for further analysis. In the present study, we defined supervisor feedback as any sort of written alphanumeric information provided by a supervisor that a post-graduate student should engage with to improve the quality of his/her performance and/or add, modify, or omit an item from his/her cognitive set to move toward the designated reference point determined by the

community of practice. The comments ranged from a sign (a question mark, highlight, etc.) to comments as long as a page.

In order to examine master's degree and doctoral students' reasons for ignoring comments into the subsequent version of their texts, stimulated recall interviews were employed. The participants were invited to participate in the interviews to examine the provided prompts (the two versions of their theses/dissertations), and disclose their reasons for not employing the provided comments. These reasons were, subsequently, categorized into different classes thematically. An inductive category formation procedure (Mayring, 2004) was employed to induce the themes from the responses. The interviews were conducted in students' native language, Persian. Students' first language was employed to avoid missing or misunderstanding interviewees' information (Pavlenko, 2007). Each interview took about 20 minutes and, on average, we had 3 double-spaced pages of transcription (Persian) for each interviewee.

The findings indicated that students did not apply some comments because of four main reasons: being too general, being unclear, sensing the incompatibility of feedback requirements with their abilities, and defending their autonomy. The results showed that masters' and doctoral students ignored unclear and general comments with no significant difference in quantity. However, significantly more master's students ignored the comments they found beyond their abilities, and significantly more doctoral students ignored the comments that did not respect their autonomy. The findings are discussed in the light of various linguistic, psychological, and sociological theories. Several pedagogical implications are also provided based on the findings of this study.

Keywords: Second language writing, Feedback, Incorporation, Academic writing, Supervisor feedback