

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
(علمی- پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۴)، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

تأثیر بازخوردهای اصلاحی مدرسان بر مهارت خواندن، اضطراب و نگرش فارسی‌آموزان غیر ایرانی: روش تلفیقی

افسانه غنی‌زاده

استادیار آموزش زبان انگلیسی - دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)

معصومه مریخی سالانقوج

دانش‌آموخته‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

صفورا جاهدی‌زاده

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی - دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

پژوهش حاضر درصدد بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی اساتید بر مهارت خواندن و درک مفاهیم، میزان اضطراب و نگرش فارسی‌آموزان خارجی نسبت به یادگیری زبان فارسی است. به‌منظور دستیابی به این هدف، ابتدا ۴۴ فارسی‌آموز خارجی با سطح زبانی یکسان، به‌صورت تصادفی از میان فارسی‌آموزان مرکز بین‌المللی «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. پیش از آغاز پژوهش، هر دو گروه با استفاده از پرسش‌نامه‌ی نگرش و اضطراب دورنیه (۲۰۰۵) و آزمون بسندگی زبان فارسی قنسولی (۱۳۸۹) مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله‌ی بعد، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش ظرف ۱۵ جلسه، انواع بازخوردهای اصلاحی را دریافت کردند. پس از اتمام جلسات، از شرکت‌کنندگان در هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و دیدگاه هر یک از گروه‌ها نسبت به بازخوردهای اصلاحی دریافتی، از طریق مصاحبه و ضبط ویدئویی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نمونه‌ی تی مستقل حاکی از آن بود که فارسی‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون مهارت خواندن و درک مطلب، نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که بازخوردهای اصلاحی اساتید تأثیر مثبتی بر کاهش سطح اضطراب فارسی‌آموزان داشته است. در رابطه با نگرش فارسی‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی، نتایج حاصله گویای آن است که در نتیجه‌ی بازخوردهای دریافتی از سوی استاد، تغییر چشمگیری در نگرش فارسی‌آموزان ایجاد نشده است. اکثر مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند به‌منظور افزایش میزان اثربخشی بازخوردها، باید از انواع گوناگون بازخوردهای اصلاحی با توجه به موقعیت‌های مناسب بهره‌جست.

کلیدواژه‌ها: بازخوردهای اصلاحی، مهارت خواندن و درک مفاهیم، نگرش فارسی‌آموزان نسبت به یادگیری

زبان، سطح اضطراب فارسی‌آموزان، زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

بر اساس تحقیقات، اسناد و مدارک مکتوب، کشور ایران و زبان فارسی در طول قرون متمادی همواره مورد توجه ملل مختلف بوده است. علاوه بر این، در پی تغییر و تحولات عمده در مراودات جهانی، به نظر می‌رسد تعداد مشتاقان به یادگیری زبان فارسی افزایش یافته است. این مسأله توجه به آموزش زبان فارسی به‌عنوان یک زبان خارجی را در جامعه‌ی علمی و دانشگاهی امروز، به یک ضرورت تبدیل می‌نماید (قنسولی، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر، این مهم تا حدی تحقق یافته و تلاش‌های بسیاری در این زمینه صورت گرفته است که بر این اساس می‌توان کوشش محققان را در زمینه‌ی ارتقا وضعیت کیفی آموزش زبان فارسی مثبت ارزیابی کرد (اکبری، ۱۳۹۱). یکی دیگر از مهم‌ترین تلاش‌هایی که در این حوزه می‌توان به آن اشاره نمود، پایه‌گذاری رشته‌ی تحصیلی «آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» (آزفا) می‌باشد که ایجاد این رشته را می‌توان گامی بزرگ در جهت گسترش زبان فارسی در نظر گرفت.

۲. چارچوب نظری

۲.۱. اضطراب^۱

اضطراب یکی از شایع‌ترین مشکلات انسان است که به‌جرات می‌توان گفت زمینه‌ی بسیاری از بیماری‌های جسمی، روحی و آشفتگی‌های رفتاری او را شکل می‌دهد (فروید، ۱۹۲۶). اضطراب ممکن است درخصوص زبان‌آموزانی که زبان دوم را فرامی‌گیرند به‌جهت پدیدار شدن موقعیت‌های میان فرهنگی بروز پیدا کند (کریمی، ۱۳۹۴). لذا شناخت روش‌های خاص آموزش زبان (از جمله استفاده از بازخوردهای مؤثر)، می‌تواند کاهش دهنده‌ی اضطراب زبان‌آموزان باشد و مشکلات زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان دوم برطرف نماید و در پی آن فرایند یاددهی-یادگیری را برای آموزنده‌ها لذت‌بخش‌تر کرده و در ایجاد نگرش مثبت آن‌ها به یادگیری زبان مؤثر باشد. به‌طور کلی، نگرش و انگیزه نوعی نیروی درونی است که به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه فرد را برای برآورده شدن نیازهای خود به‌سوی رفتارهای خاص هدایت می‌کند. مدرس زبان بایستی طوری بازخورد اصلاحی ارائه دهد که زبان‌آموز از تلاش برای سخن گفتن به‌کلی ناامید نشود. به‌طور کلی ما نباید تلاش‌هایی را که زبان‌آموزان در راه تولید دارند توسط ارائه‌ی بازخورد اصلاحی نامناسب به خاموش کردن سخنانشان و یا قطع ارتباط زبانی تبدیل نماییم (براون، ۲۰۰۴).

در همین راستا، دورنیه (۲۰۰۵) اضطراب ناشی از یادگیری زبان خارجی را به دو دسته تقسیم کرده است که بر اساس آن نوعی اضطراب در موقعیت‌هایی خاص و نوعی دیگر در تمام موقعیت‌ها نمود پیدا می‌کند. بدیهی است اضطراب نقشی مخرب در یادگیری زبان ایفا می‌کند به‌طوری‌که با افزایش اضطراب، موفقیت و دستاوردهای زبان‌آموز کاهش می‌یابد (پاپی، ۲۰۱۰؛ فلیپس، ۱۹۹۱).

^۱. anxiety

۲.۲. نگرش^۱

نگرش، مجموعه‌ای از باورهای رشد یافته در مورد موضوعی خاص، در یک دوره‌ی زمانی مشخص و در یک موقعیت فرهنگی- اجتماعی است که ضرورتاً تعیین کننده رفتار نیست؛ اما می‌تواند تأثیر بسزایی بر رفتار داشته باشد (ورما، ۲۰۰۸). همچنین نگرش از سازه‌هایی است که با توجه به زمینه‌ی مورد استفاده‌ی آن تعاریف متفاوتی دارد (ربر، ۲۰۰۱). چنان‌چه فرد پیرامون مسئله‌های خاص، نگرش و احساس مطلوبی داشته باشد، همواره در جهت بهبود و رشد آن قدم برمی‌دارد؛ اما چنان‌چه نگرش منفی و نامطلوبی پیرامون مسئله‌ای داشته باشد، درصدد تخریب و آسیب زدن به آن خواهد بود (کارشکی، ارفع بلوچی، و شیرزاد: ۱۳۹۳). «از دیدگاه بسیاری از متخصصان آموزش زبان نگرش و انگیزه، در یادگیری زبان دوم نقش مهمی را ایفاء می‌کنند و به‌عنوان تلاش یک فرد برای فراگیری زبان خارجی به‌خاطر میل باطنی و رضایت خود زبان‌آموز از آموزش زبان خارجی می‌باشد» (کریم‌خانلویی، ۱۳۹۲: ۹۱). یافته‌های پژوهش و مطالعه‌ی کریم‌خانلویی در سال ۱۳۹۲ نشان داده است زبان‌آموزان به‌طور کلی معتقدند یادگیری زبان به‌گسترش تعاملات و ارتباطات اجتماعی آن‌ها کمک می‌کند. «درنتیجه یادگیری زبان خارجی تأثیر بسزایی در تعامل زبان‌آموزان دارد» (کریم‌خانلویی، ۱۳۹۲: ۹۲). نگرش مثبت نسبت به زبان دوم نیز نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت زبان‌آموزان ایفاء می‌کند. به‌عنوان مثال می‌تواند یادگیری را مؤثرتر، آسان‌تر و وسیع‌تر کند (گاردنر، ۱۹۸۲؛ گاردنر و رابرت، ۱۹۸۵).

۲.۳. بازخورد اصلاحی^۲

بازخورد اصلاحی نشانه‌ای است که زبان‌آموز از طریق آن به خطای خود در استفاده از زبان مقصد پی می‌برد. این نشانه ممکن است از هر منبعی (مدرس، هم‌کلاسی‌ها و یا گویش‌وران زبان مبدأ) باشد (کوک، ۲۰۰۸). بازخورد اصلاحی تشویق و تنبیه نیست؛ بلکه فقط به زبان‌آموزان این آگاهی را می‌دهد که چه کاری را انجام داده، در چه قسمت‌هایی موفق و در چه قسمت‌هایی ناموفق بوده‌اند (اسکات، ۲۰۰۸). مطابق نظر کوک، (۲۰۰۸) بازخوردها انواع مختلفی دارند همچون: روش اصلاح صریح^۳، برانگیختن^۴، تکرار^۵، بازخوانی صحیح^۶، و درخواست واضح سازی^۷.

1. attitude

2. corrective feedback

3. explicit corrections

4. elicitations

5. repetitions

6. recasts

7. clarification requests

تصحیح خطا در طول چهل سال اخیر موضوع بحث برانگیزی در آموزش و یادگیری زبان دوم بوده که منجر به ارائه‌ی دیدگاه‌های گوناگونی در این حوزه شده است (به‌عنوان مثال، الیس، لئون، و ارلم، ۲۰۰۶). به‌طور کلی سه دیدگاه پیرامون تصحیح خطا و لزوم یا عدم لزوم آن وجود دارد: اولین دیدگاه متعلق به گروهی است که معتقد به اعمال بازخورد تصحیحی هستند و استدلال می‌کنند که تصحیح خطا در شرایط صحیح می‌تواند به یادگیری زبان دوم کمک کند (اشمیت، ۱۹۹۴) و بیش از هر عامل دیگری در موفقیت آن تأثیرگذار باشد (بلک و ویلیام، ۱۹۹۸). گروه دوم دیدگاهی مخالف گروه اول دارند (اشمیت ۱۹۹۴؛ به نقل از الیس، ۲۰۰۹: ۵). بعضی از آن‌ها معتقدند که تصحیح خطا باعث سهولت یادگیری زبان دوم نمی‌شود و ممکن است حتی آن را به تأخیر بیندازد (اشمیت، ۱۹۹۴). سومین گروه هم استدلال می‌کنند که بازخورد تصحیحی یک بخش طبیعی از فرآیند یادگیری زبان دوم است. نتایج بعضی از این پژوهش‌ها، شناسایی و طبقه‌بندی انواع خطاها، بازخوردها و پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها بوده است (مانند لیستر و رانتا، ۱۹۹۷).

اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌های زیادی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) در کشور ایران توسط اساتید و دست‌اندرکاران آموزش زبان فارسی صورت گرفته است، شاید بتوان چنین ادعا کرد که هنوز در آغاز راه هستیم و نیاز به انجام پژوهش‌ها و مطالعات عمیق‌تری که همگام با مطالعات جهانی در حوزه‌ی آموزش زبان باشند، احساس می‌شود. پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. آیا ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی مدرسان زبان فارسی تأثیر مثبتی بر میزان پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان دارد؟
۲. آیا ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی مدرسان زبان فارسی تأثیر مثبتی بر بهبود نگرش فراگیران نسبت به یادگیری زبان فارسی دارد؟
۳. آیا ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی مدرسان زبان فارسی تأثیری بر کاهش میزان اضطراب فراگیران در یادگیری زبان فارسی دارد؟
۴. نظرات و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان گروه آزمایش نسبت به ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی توسط مدرس زبان فارسی در کلاس چیست؟

۳. پیشینه‌ی پژوهش

۳.۱. پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور

گیبس و سیمپسون (۲۰۰۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدن که دانش‌آموزانی که برای انجام تکالیف، بازخورد شفاهی دریافت می‌کردند اغلب، هم نظارت بیشتری بر فرآیند یادگیری خود داشتند و هم در

عملکرد تحصیلی خود از پیشرفت قابل توجهی بهره‌مند بودند. نتایج دیگر پژوهش‌ها نشانگر آن بود که بازخوردهای شفاهی مدرس به‌اندازه‌ی بازخوردهای کتبی بر میزان کارآمدی و خودتنظیمی زبان‌آموزان در فرایند یادگیری تأثیر ندارد، بالاخص اگر زبان‌آموزان نسبت به گفته‌های مدرس اعتماد کافی نداشته باشند. گاهی بازخوردهای معلم به اندازه‌ی کافی آگاهی دهنده نیستند، بالاخص زمانی که توسط مدرسان تازه‌کار ارائه شوند بدین صورت که در دادن توضیحات کلامی کامل به زبان‌آموز سهل‌انگاری می‌کنند (کوک، ۲۰۰۸). در دهه‌ی ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ روان‌شناسان شناختی شروع به تحقیق و بررسی درخصوص نقش آگاهی یادگیری^۱ نمودند. یادگیری مستقیم، تحت عنوان «آگاهی^۲» و یادگیری ضمنی و غیرمستقیم تحت عنوان «عدم آگاهی^۳» مشخص شده بود. نه تنها یادگیری، بلکه بازخورد هم با عنوان مستقیم و غیرمستقیم (ضمنی^۴) تعیین می‌شد (مک کی، ۲۰۱۲). «واضح است که هر نوع بازخورد به‌طور قطع توجه یادگیرندگان را را به یک "پاره گفتار غیرمشابه به زبان مقصد" جلب می‌کند؛ بازخورد مستقیم؛ یعنی "دلالت بر مشکلی مبتنی بر صورت"^۵، می‌تواند در جریان تعامل و ارتباط وقفه ایجاد کند، در حالی که بازخورد ضمنی یا غیرمستقیم؛ یعنی "دلالت بر این‌که اشکالی مبتنی بر معنا"^۶ وجود دارد نه صورت زبان، معمولاً به ارتباط مهلت می‌دهد که بدون وقفه ادامه یابد» (مک کی، ۱۹۹۹: ۱۱۶). به‌عنوان مثال همان‌گونه که در جریان پژوهش حاضر نیز خواهیم دید، هنگامی که یکی از زبان‌آموزان معنی واژه‌ی «شبکور» را «تابینا» مطرح می‌کند و مدرس به‌طور مستقیم خطای وی را اصلاح می‌نماید که: "خیر، شبکور به معنی نابینا نیست، یعنی فردی که در شب، دچار کم‌بینایی می‌شود"، در جریان تعامل و ارتباط فرد وقفه‌ای ایجاد می‌شود؛ اما در روش بازخورد ضمنی ارتباط فرد بی‌وقفه ادامه پیدا می‌کند تا خللی در درک تعامل وی ایجاد نشود. علاوه بر این، ادعا شده که «زبان‌آموزان زبان دوم از "دستورالعمل مبتنی بر صورت"^۷ و بازخورد اصلاحی اصلاحی تا زمانی که در داخل بافت ارتباطی هستند، بهره می‌برند» (لایت بون و اسپادا، ۱۹۹۹: ۱۵۲). در یک محیط آموزشی، اصطلاح بازخورد برای توصیف شیوه‌ای به‌کار می‌رود که به زبان‌آموزان اطلاع‌رسانی کند آیا عملکرد آنان یا بخشی از آن، اشتباه است یا صحیح (مک کی، ۲۰۱۲). به علاوه، بازخورد می‌تواند چرایی درست یا نادرست بودن یک عملکرد را توضیح دهد. طبق نظر کلاریانا (۱۹۹۳)، بازخورد نقش یک ابزار تقویت‌کننده ندارد، اگرچه زمانی که برای اصلاح خطا در آموزش به‌کار رود، مفید است.

1. Learning awareness

2. Awareness

3. Lack of awareness

4. Direct and Indirect

5. FonF(Focused on Form)

6. FonM(Focused on Meaning)

7. form focused instruction

۲.۳. پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور

در پژوهش کریم‌خانلویی، (۱۳۹۲) تحت عنوان «بررسی میزان انگیزه‌ی دانشجویان پزشکی به یادگیری زبان انگلیسی»، عوامل مؤثر در نگرش و انگیزه‌ی دانشجویان پزشکی در فراگیری زبان انگلیسی بررسی شده است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که ۹۹ درصد از دانشجویان، زبان انگلیسی را برای به‌دست آوردن شغل بهتر و ۹۷ درصد برای موفقیت در رابطه با تحصیل می‌آموزند. همچنین در ارتباط با نقش خانواده ۲۹ درصد از خانواده‌ی دانشجویان، آنان را به یادگیری زبان انگلیسی تشویق می‌نمایند. به علاوه، ۹۳ درصد از دانشجویان اعلام نمودند که انگیزه‌ی اصلی آنان از آموزش زبان انگلیسی، تعامل و ایجاد ارتباط با انگلیسی زبان‌هاست. نتایج نشان داد که موفقیت در فراگیری و آموزش زبان دوم تا حدی به میزان انگیزه‌ی زبان‌آموز و نگرش وی به همان زبان بستگی دارد.

در پژوهشی که موحد (۲۰۱۳)، در دانشگاه آزاد گرمسار انجام داده است به موضوع «مطالعه‌ی تأثیر احتمالی بازخورد متمرکز^۱ نوشتاری و بازخورد نوشتاری غیرمتمرکز^۲ بر مهارت نوشتن در زبان‌آموزان سطح پیشرفته‌ی ایرانی و مقایسه‌ی دو نوع بازخورد از لحاظ درجه‌ی اثربخشی آن‌ها بر عملکرد زبان‌آموزان» پرداخته است. نتایج نشان داد که شرکت کنندگان گروه آزمایش در مهارت نوشتن زبان انگلیسی پیشرفت کرده بودند؛ اما پیشرفت آن‌ها معنادار نبود. همچنین زبان‌آموزان گروه کنترل که بازخورد نوشتاری غیرمتمرکز دریافت کرده بودند، نمرات پس‌آزمون ضعیف‌تری نسبت به پیش‌آزمون خود کسب کرده بودند که این امر نشان می‌دهد، بازخورد اصلاحی ممکن است گاهی مؤثر واقع نشود.

نوشی کوچکسرای و جبارپور، (۱۳۹۲)، در مقاله‌ای تحت عنوان «تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی: پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش»، که در دو مرحله اجرا شده است به بررسی تأثیر کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت آموزش زبان دوم پرداخته‌اند. به‌طور خاص، در این پژوهش تأثیر شیوه‌ی آموزش «اصلاح غیرمستقیم^۳ در مقابل اصلاح مستقیم^۴» بر خطاهای واژگانی و دستوری در نگارش زبان‌آموزان و نیز پایداری تأثیر این نوع آموزش بر یادگیری این مقولات بررسی می‌شود. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که اگر چه بازخورد اصلاحی اشتباهات را کاهش می‌دهد، بازخورد اصلاحی مستقیم راهکار مؤثرتری است. به علاوه، نتایج نشان داده است که تأثیر کوتاه‌مدت بازخورد اصلاحی در طول زمان پایدار نیست. همچنین یافته‌های پژوهش نوشی کوچکسرای و جبارپور

1. focused feedback

2. un- focused feedback

3. implicit correction

4. explicit correction

(۱۳۹۲)، ادعاهای تروسکات (۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹) را مبنی بر این‌که تصحیح خطاهای نوشتاری در بلندمدت اثر مثبتی بر نوشتن دقیق و درست ندارد، تأیید می‌کند.

با وجود این‌که برخی محققان ارزش آموزش رسمی را به چالش کشیده‌اند، بسیاری از محققان و مدرسان زبان دوم بر این باورند که اگرچه ارائه‌ی درون‌داد قابل فهم^۱ برای یادگیری زبان دوم لازم است، ولی این درون‌داد به تنهایی برای افزایش سطح دانش زبان کافی نیست و آموزش آشکار در قالب بازخورد اصلاحی، که مؤلفه‌ی اساسی آموزش آشکار محسوب می‌شود، سهم چشمگیری در یادگیری دست‌کم برخی از ویژگی‌های زبان دوم دارد (کوک، ۲۰۰۸ و لانگ، ایناگی و اورتگا، ۲۰۱۱).

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از جهت ماهیت و روش، تحقیقی توصیفی و به لحاظ نگرش و پرداختن به مسئله‌ی تحقیق، از نوع تحقیقات توصیفی-تحلیلی می‌باشد که با هدف کاربردی به انجام رسیده است. همچنین، این پژوهش نوعی تحقیق بنیادی-تجربی نیز محسوب می‌شود، زیرا داده‌ها و اطلاعات اولیه‌ی این پژوهش با بهره‌گیری از روش «مشاهده» گردآوری شده و با استفاده از روش‌ها و فنون آماری و معیارهای پذیرفته شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. به بیان دیگر، در بخش کمی این روش تلفیقی، از شیوه‌ی تجربی بهره گرفته شده و از آزمون تی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. بخش کیفی نیز با بهره‌گیری از روش مصاحبه و توصیف داده‌ها صورت گرفته است. قابل ذکر است که داده‌های این پژوهش را انواع بازخوردهای مدرس زبان تشکیل می‌دهد. برای جمع‌آوری این داده‌ها، پژوهش‌گران به ضبط کلاس‌های مورد نظر با استفاده از ابزارهای الکترونیکی پرداختند.

۴.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش زبان‌آموزان غیرایرانی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد هستند. نمونه‌ی مورد مطالعه متشکل از ۴۴ فارسی‌آموز می‌باشد که از میان ۳۵۰ فارسی‌آموز که در ترم پاییز ۱۳۹۴ مشغول فراگیری زبان فارسی بودند، انتخاب شدند. محدوده‌ی سنی شرکت‌کنندگان بین ۲۲ تا ۵۰ سال بود ($M=2$ $SD=3.21$). از این تعداد ۱۸ فارسی‌آموز مرد و ۲۶ نفر زن بودند.

^۱.comprehensible Input

جدول ۱. مشخصات و ویژگی‌های کلاس مشاهده شده

نوع گروه	ملیت	تعداد فارسی‌آموزان	جنسیت	مدت زمان فارسی‌آموزی (ترم)
آزمایش	سوری	۲۴	زن و مرد	۶
کنترل	عراقی	۲۰	زن و مرد	۶

۱.۱.۱. ابزارها و شیوه‌های گردآوری و واکاوی داده‌ها.

در پژوهش حاضر، گردآوری اطلاعات و داده‌ها توسط ابزار و روش‌های ذیل بوده است:

۱.۱.۱.۴. پرسش‌نامه‌ی انگیزه یادگیری زبان دوم

جمع‌آوری اطلاعات زبان‌آموزان در زمینه‌ی سنجش نگرش و اضطراب یادگیری زبان از طریق پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم دورنیه (۲۰۰۵) انجام پذیرفت. این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۷ توسط مصطفی پاپی به فارسی ترجمه شد^۱ و روایی و پایایی آن بر روی ۲۰۲۹ زبان‌آموز ایرانی مورد سنجش قرار گرفت. پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی دورنیه شامل ۱۱ مؤلفه می‌باشد که در پژوهش حاضر دو مؤلفه‌ی "اضطراب یادگیری زبان خارجی" و "نگرش نسبت به یادگیری زبان خارجی"، هرکدام با ۶ آیتم مورد استفاده قرار گرفت. اطلاعات روایی سازی پرسش‌نامه‌ی فارسی بدین ترتیب می‌باشد. $x^2(284)=748,93$, $p<0,001$. $GFI=0,93$; $CFI=0,93$; $RMSEA=0,05$, آلفای کرونباخ نگرش نسبت به یادگیری زبان خارجی ۸۲٪ و اضطراب یادگیری زبان ۸۰٪ می‌باشد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ^۲ نگرش و اضطراب به ترتیب ۷۳٪ و ۷۰٪ محاسبه شد.

۱.۱.۲. آزمون بسندگی زبان فارسی

در پژوهش حاضر، از آزمون بسندگی زبان فارسی (قنسولی، ۱۳۹۵) - که روایی و پایایی آن در ذیل آمده است - برای تعیین سطح و یکدست نمودن شرکت‌کنندگان استفاده شد و در انتهای دوره نیز همین آزمون به‌عنوان پس‌آزمون جهت ارزیابی میزان پیشرفت زبان‌آموزان در مهارت خواندن و درک مطلب اجرا گردید. ادعای اصلی این آزمون، سنجش دانش زبان فارسی در چارچوب مهارت خواندن و درک مفاهیم زبان است. در انتخاب متن‌ها به‌طور نسبی به ویژگی‌های تناسب متن با سطح دانش و آگاهی آزمودنی‌های غیرایرانی توجه شده است. بدین منظور، متن‌های انتخابی متشکل از واژه‌های ادبی، اجتماعی، تاریخی و علمی می‌باشند. در تعیین سطح دشواری متن‌ها، با وجود این‌که از فرمول‌های رایج سطح دشواری خواندن مانند

۱. نمونه فارسی پرسش‌نامه ترجمه شده توسط مصطفی پاپی (۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفت.

۲. Cronbach's alpha

سنجش فاگ^۱ استفاده نشد، طرح نظرات یک استاد زبان و ادبیات فارسی و یک استاد زبان شناسی، به پالایش متن‌ها کمک شایانی کرده است. میانگین تعداد واژگان، ۳۵۰ واژه می‌باشد.

به‌منظور روایی سنجی آزمون، از فرایندی دو مرحله‌ای، شامل تحلیل داده‌های بازنگری سه دانشجوی خارجی دوره‌ی دکتری زبان و ادبیات فارسی و بهره‌گیری از نظریه‌ی بحث^۲ در سنجش روایی استفاده شد. برای سنجش روایی آزمون بسندگی فارسی مدل فولچر و دیویدسون (۲۰۰۷) مورد استفاده قرار گرفت. این مدل که از چارچوبی مفهومی^۳ بر مبنای نظریه‌ی بحث برخوردار است، اساساً روایی را فرایند بحث درباره‌ی معنا و کاربرد نمرات می‌داند. به‌منظور تحلیل کیفی روایی آزمون و تعیین ارتباط سؤالات آن با سازه‌های دانش زبان، از روش کیفی نیز بهره گرفته شد. دلیل عمده‌ی تعیین روایی به روش کیفی، دسترسی محدود به دانش‌پژوهان خارجی زبان است که در ایران به تحصیل مشغول می‌باشند. برای سنجش پایایی آزمون از فرمول آلفا کرونباخ استفاده شد و پایایی آزمون با ارزش ۷۰٪ به‌عنوان نتیجه‌ای قابل قبول برای این آزمون احتساب گردید. به همین ترتیب آزمون فریدمن که مکمل سنجش پایایی این آزمون است، سطح معناداری آن را تأیید نمود.

آزمون شامل سه بخش می‌باشد: بخش اول شامل ۳۰ سؤال، بخش دوم ۴۰ سؤال، و بخش سوم دارای ۳۰ سؤال می‌باشد. لازم به ذکر است که در مطالعه‌ی حاضر، پایایی آزمون محاسبه شده توسط آلفای کرونباخ ۰،۶۴ می‌باشد.

۳.۱.۱.۴. روش اجرای پژوهش

در این مطالعه‌ی تجربی، ابتدا با مراجعه به مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) در دانشگاه فردوسی مشهد، از میان ۳۵۰ زبان‌آموز این مرکز، ۴۴ زبان‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب شد و این تعداد زبان‌آموز به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. از طریق آزمون بسندگی زبان فارسی (قنسولی، ۱۳۹۵) و پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی (دورنیه، ۲۰۰۵) که به‌صورت پیش‌آزمون برگزار شد، هم‌سطح بودن شرکت‌کنندگان در سطح بسندگی زبان فارسی، سطح اضطراب یادگیری زبان و نگرش آنان نسبت به یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفت. پس از انتخاب یک مدرس آگاه و باسابقه از آن مرکز برای اجرای پژوهش و البته بعد از برگزاری جلسه‌ی توجیهی محققان با مدرس مورد نظر، درخصوص روش‌های اجرای کار، این مسئولیت به مدرس مربوطه واگذار گردید تا طی ۱۵ جلسه از انواع بازخوردهای اصلاحی برای تصحیح خطاهای زبان‌آموزان گروه آزمایش استفاده نماید و در گروه کنترل نیز به روش معمول خویش خطاهای

1. Fog reliabilities index

2. argument

3. conceptual frame

زبان‌آموزان را اصلاح نماید. در ذیل توضیحاتی درخصوص بازخوردهای اصلاحی به‌کار رفته توسط معلم ارائه خواهد شد.

اکثر بازخوردهایی که مدرس در گروه کنترل استفاده می‌نمود، از نوع اصلاح مستقیم و علنی بود، به این صورت که خطای زبان‌آموزان را به‌طور صریح اصلاح می‌کرد. به‌عنوان مثال، یکی از زبان‌آموزان گروه کنترل معنی واژه‌ی «شب کور» را «نابینا» مطرح کرد و استاد، به‌طور مستقیم خطای وی را اصلاح نمود و گفت: "خیر، شب کور به معنی نابینا نیست، یعنی فردی که در شب، دچار کم بینایی می‌شود".

در گروه آزمایش از انواع بازخوردهای اصلاحی استفاده شد. به عنوان مثال، روش درخواست واضح‌سازی یکی از مدل‌های بازخورد اصلاحی است که مدرس مربوطه در گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه به کار می‌برد. به‌منظور ارائه‌ی بازخورد «درخواست واضح‌سازی» می‌توان به نمونه‌هایی اشاره کرد که مدرس از زبان‌آموز درخواست می‌نمود که جمله‌اش را تکرار نماید و برای پاسخ خود مثال بیاورد. از این طریق زبان‌آموز قادر می‌گردید که شرح و توضیح بیشتر و روشن‌تری نسبت به سؤالی که مدرس از او پرسیده بود، ارائه دهد. مثال:

مدرس: "تهاجم فرهنگی چیست؟ و به چه معناست؟"

زبان‌آموز: "یعنی جنگ فرهنگی".

سپس مدرس بازخورد «درخواست واضح‌سازی» را ارائه داد و گفت: "می‌توانید واضح‌تر بگویید و توضیح دهید که منظور شما از جنگ فرهنگی چیست؟ و مثال بیاورید؟"

درنهایت، زبان‌آموز به‌طور واضح‌تر در مورد تهاجم فرهنگی توضیح کامل داده و مثال می‌آورد و درواقع واضح‌سازی می‌کند و می‌گوید: "بله، تهاجم فرهنگی یعنی نبردی که از طریق فرهنگ صورت می‌گیرد و بر فرهنگ ملت‌ها، تأثیر منفی می‌گذارد، برای مثال، کارتون‌های غیراخلاقی که از برخی شبکه‌های ماهواره‌ای پخش می‌گردد، خود نمونه‌ای از تهاجم فرهنگی می‌باشد که اثر سوئی بر فرزندان ما دارد".

دومین روش اصلاح خطاها «بازخوانی صحیح» نام دارد. مدرس مربوطه در گروه آزمایش، از بازخوانی صحیح بیشتر از سایر روش‌های بازخورد اصلاحی استفاده می‌نمود. در ذیل مثالی از بازخوانی صحیح که توسط محقق در طی جلسات، مشاهده و یادداشت شده است ذکر خواهد شد. مثال:

مدرس: "واژه‌ی «بودجه» که در سطر دوم متن خواندن آمده است به چه معنا است؟"

زبان‌آموز: "یعنی اموال".

مدرس: "بله. «بودجه»، یعنی اموال و سرمایه‌هایی که دولت جهت پشتوانه مردم آن را تهیه و ذخیره می‌کند".

در اینجا مدرس، پاسخ زبان‌آموز را رد نمی‌کند، بلکه همراه با تأیید، باری دیگر جمله‌ی زبان‌آموز را به صورت صحیح بیان می‌نماید و از طریق این بازخورد، زبان‌آموز را متوجه عملکرد خود می‌کند.

در نوع دیگری از بازخورد اصلاحی که «برانگیختن» نامیده می‌شود، مدرس سعی می‌کند تا زبان‌آموز را برانگیزاند تا برای اصلاح خود مجدداً تلاش نماید. در مثال زیر، مدرس با مکث میان کلام خود، زبان‌آموز را وادار نموده که سعی کند و به جواب صحیح برسد.

زبان‌آموز: "خدا بیامرزد یعنی خدا او را ببخشد".

مدرس: "چند اصطلاح دیگر به جای «خدا بیامرزد» در این موقعیت می‌توانیم به کار بریم مانند ...؟".
در اینجا، زبان‌آموز مجدد سعی کرده تا چند عبارت دیگر مترادف برای اصطلاح «خدا بیامرزد» بیان نماید و می‌گوید:

"می‌توان گفت: خدا صبر بدهد/ بقای عمر شما باشد/ خدا رحمت کند و ...".

در مثالی دیگر، مدرس از طریق مکث کردن و فرصت دادن به زبان‌آموزان از آنان می‌خواهد که جای خالی صحبت او را پر نمایند؛

مدرس: "مترادف «طرز فکر» دیگران نسبت به ما چیست؟"

زبان‌آموز: "نظر دیگران".

مدرس: "دیدگاه یا (...)^۱ دیگران نسبت ما عزت نفس ما را در کودکی شکل می‌دهد؟"
زبان‌آموز کمی فکر کرده و جای خالی گفته‌ی مدرس را با پاسخ صحیح پر می‌کند. در واقع زبان‌آموز برای پاسخ دادن برانگیخته شده و به جواب رسیده است:

زبان‌آموز: "دیدگاه یا «نگرش» دیگران نسبت ما عزت نفس ما را در کودکی شکل می‌دهد".

چهارمین روشی که مدرس در طی جلسات به کار می‌برد، بازخورد اصلاحی «تکرار» بود. بدین ترتیب که چنانچه زبان‌آموزی خطایی در گفتار یا به هنگام خواندن و درک مفاهیم مرتکب می‌شود، مدرس آن خطا را دوباره تکرار می‌کند ولی آهنگ و تن صدای خود را تغییر می‌داد و کلمه یا جمله‌ای که زبان‌آموز آن را اشتباه بیان کرده بود را با تأکید بیشتری تکرار می‌کرد تا زبان‌آموز از این طریق خود به خطایش پی برده، آن را اصلاح نماید. در ذیل به نمونه‌ای از این نوع بازخورد اصلاحی اشاره شده است:

زبان‌آموز: "بزرگترین کار شیطان، دعوت و «سوسه کردن» انسان به پیروی از نفس اماره است".

مدرس: "سوسه کردن؟!"

زبان‌آموز: "نه، «سوسه کردن»".

^۱. نقطه چین در اینجا به معنای مکث مدرس به منظور ایجاد فرصت و برانگیختن زبان‌آموز جهت تکمیل جمله می‌باشد.

همان‌طور که در مثال‌های بالا مشاهده شد، در هر دو روش بازخوانی صحیح و روش تکرار، مدرس جمله‌ی زبان‌آموز را مجدداً بیان می‌کند، با این تفاوت در بازخوانی صحیح، شکل درست و بدون خطای گفته‌ی زبان‌آموز را بیان می‌دارد در حالی که، در بازخورد تکرار، خطای زبان‌آموز را باری دیگر با آهنگ خیزان تکرار می‌کند تا زبان‌آموز تمرکز بیشتری کرده و بتواند خطای خویش را اصلاح نماید.

در پایان جلسات، برای بار دوم آزمون بسندگی زبان فارسی جهت ارزیابی میزان پیشرفت مهارت خواندن و درک مفاهیم زبان در دو گروه، اجرا شد و تأثیر بازخورد اصلاحی مدرس بر نگرش و سطح اضطراب فارسی‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مورد سنجش قرار گرفت. همچنین، نظرات و دیدگاه‌های زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به بازخورد اصلاحی از طریق مصاحبه‌ی ویدئویی ثبت و سنجیده شد. ابتدا با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان گروه آزمایش برای مصاحبه و ضبط ویدئویی آن، محقق توضیحاتی را در قالب یک جزوه‌ی کوتاه میان زبان‌آموزان این گروه توزیع کرد که این جزوه، نکاتی پیرامون موضوع بازخورد اصلاحی، تعریف و انواع آن و همچنین نمونه‌هایی از ارائه‌ی بازخورد اصلاحی مدرس مربوطه را که در کلاس ذکر شده بود، شامل می‌شد. سپس در یک جلسه‌ی ۴۵ الی ۷۵ دقیقه‌ای از زبان‌آموزان درخواست شد حضور به هم رسانند تا پژوهشگر به بحث و واضح‌سازی متن جزوه بپردازد. پس از این اقدام و حصول اطمینان از درک کامل زبان‌آموزان از مفهوم بازخورد اصلاحی، پژوهشگر نظرات و دیدگاه‌های تمام زبان‌آموزان را نسبت به ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی مدرس در کلاس به‌طور مفصل جویا شد و یادداشت برداری نمود. سپس، باردیگر ۴ نفر را به‌طور تصادفی برای مصاحبه ویدئویی انتخاب و پرسش‌هایی که از قبل مشخص کرده بود را از آن‌ها سؤال کرده و ضبط نمود تا نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها را نسبت به بازخوردهای اصلاحی مدرس و تأثیر آن بر پیشرفت زبان‌آموزی و ارتقا سطح نگرش و علاقه‌ی آن‌ها نسبت به یادگیری زبان فارسی و همچنین تأثیر بازخوردها را بر کاهش اضطراب زبان‌آموزان هنگام یادگیری زبان فارسی مورد سنجش و مصاحبه قرار دهد.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

۵.۱. ارائه داده‌های پیش‌آزمون

برای ارزیابی این‌که آیا تفاوت معناداری بین گروه کنترل و آزمایش از لحاظ سطح بسندگی زبان فارسی وجود دارد یا نه، یک آزمون تی مستقل اجرا شد. نتایج آمار توصیفی در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد سطح بسندگی فارسی در پیش‌آزمون

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۱۴،۶۰	۱،۹۵
گروه آزمایش	۱۶،۱۶	۲،۶۲

به عبارت دیگر، زبان آموزان گروه آزمایش در آزمون بسندگی زبان فارسی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. با وجود این، با توجه به نتایج آزمون ($t = -1,56, p < 0,05$)، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دو گروه از لحاظ سطح بسندگی زبان فارسی پیش از انجام پژوهش یک‌دست بودند.

برای ارزیابی وجود یا عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین گروه کنترل و آزمایش از لحاظ سطح نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری زبان فارسی، یک آزمون نمونه‌ی مستقل اجرا گردید. نتایج آزمون نشان داد که از لحاظ آماری، تفاوت معنی‌داری بین سطح نگرش زبان‌آموزان به زبان فارسی در دو گروه کنترل و آزمایش وجود ندارد ($t = 0,300, p < 0,05$).

نتایج مشابهی مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان اضطراب آنان در یادگیری زبان فارسی به دست آمد ($t = 0,250, p < 0,05$).

۵.۲. ارائه داده‌های پس‌آزمون

۵.۲.۱. نتایج پس‌آزمون بسندگی مهارت خواندن و درک مطلب

به‌منظور بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی بر مهارت خواندن و درک مفاهیم، تفاوت معنی‌داری بین گروه کنترل و گروه آزمایش از لحاظ سطح بسندگی زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور نمرات پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش مقایسه شدند. همان‌طور که در زیر نشان داده شده است، نمرات میانگین سطح بسندگی فارسی همان‌طور که در جدول ۳ آمده در میان شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد سطح بسندگی فارسی در پس‌آزمون

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۱۲,۶۰	۳,۸۰
گروه آزمایش	۱۹,۷۵	۳,۸۸

به‌عبارت دیگر، نمرات زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به نمرات زبان‌آموزان گروه کنترل افزایش یافته است.

معناداری تفاوت مشاهده شده در نمرات بسندگی دو گروه از طریق آزمون مستقل تی مورد آزمایش قرار گرفت. جدول ۴ نتایج حاصل را ارائه می‌دهد. چنان‌چه قابل مشاهده است، تفاوت سطح بسندگی مهارت خواندن فارسی بین دو گروه کنترل و آزمایش، از لحاظ آماری معنی‌دار تلقی می‌شود.

اندازه‌ی اثر از طریق d Cohen's محاسبه گردید ($d = 1,86$ ، Cohen's d). این مقدار مبین تأثیر بالا می‌باشد.

جدول ۴. آزمون تی مستقل نتایج پس‌آزمون سطح بسندگی مهارت خواندن زبان فارسی

اختلاف خطای معیار	اختلاف میانگین	درجه‌ی معناداری	درجه‌ی آزادی	تی	بسنده‌ی زبانی
۱,۶۴۹۰۳	۷,۱۵۰۰-	۰,۰۰۰	۴۲	-۴,۳۶۶	

به عبارت دیگر، سطح بسندگی زبان فارسی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون، ارتقاء یافته است.

۵.۲.۲. نتایج پس‌آزمون نگرش زبان آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی

برای آزمون این‌که آیا پس از اتمام دوره، تفاوت معناداری میان گروه کنترل و آزمایش از لحاظ سطح نگرش نسبت به یادگیری زبان فارسی دیده شد یا خیر، یک آزمون نمونه‌ی تی مستقل اجرا گردید. نتایج توصیفی سطح نگرش این دو گروه نسبت به یادگیری نشان داد که میانگین سطح نگرش نسبت به یادگیری زبان فارسی در میان شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت چندانی با یکدیگر ندارد.

جدول ۵. میانگین و انحراف استاندارد سطح نگرش نسبت به یادگیری زبان فارسی

انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها
۲,۸۳	۲۵,۵۰	گروه کنترل
۲,۸۹	۲۶,۷۵	گروه آزمایش

برای این‌که مشخص شود آیا این تفاوت مشاهده شده از لحاظ آماری معنادار و مهم است یا خیر، یک آزمون نمونه تی مستقل اجرا گردید. جدول شماره‌ی ۶، نتایج آزمون تی را که بر روی سطح نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی اجرا شد، نمایش می‌دهد. مشاهده‌ی جدول ۲ نشان می‌دهد که از لحاظ آماری، تفاوت معنی‌داری بین سطح نگرش زبانی دو گروه کنترل و آزمایش وجود ندارد ($t = -1,017, p < 0,05$).

جدول ۶. آزمون تی مستقل پس‌آزمون سنجش نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی

اختلاف خطای معیار	اختلاف میانگین	درجه‌ی معناداری	درجه‌ی آزادی	تی	نگرش زبان‌آموزان به یادگیری زبان
۱,۲۲۸۹۱	-۱,۲۵۰۰	۰,۳۲۱	۴۲	-۱,۰۱۷	

به عبارت دیگر، هرچند نگرش شرکت‌کنندگان آزمایش در پس‌آزمون، اندکی ارتقا یافته بود، اما این تفاوت مشاهده شده در دو گروه از لحاظ آماری، مهم و معنی‌دار تلقی نمی‌شود.

۵.۲.۳. نتایج پس‌آزمون سطح اضطراب زبان‌آموزان در یادگیری زبان فارسی

میانگین سطح اضطراب شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل که در جدول ۷ قابل مشاهده است در یادگیری زبان مبین تفاوت قابل ملاحظه‌ای می‌باشد.

جدول ۷. میانگین و انحراف استاندارد سطح اضطراب زبان آموزان در یادگیری زبان فارسی

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۴۱،۲۰	۷،۱۳
گروه آزمایش	۱۴،۷۵	۴،۲۰

چنانچه در جدول نتایج آزمون تی مستقل نمایان است (جدول ۸)، تفاوت سطح اضطراب یادگیری زبان فارسی بین دو گروه کنترل و آزمایش، در پس‌آزمون از لحاظ آماری معنی‌دار تلقی می‌شود ($p < 0,05t$)، اندازه‌ی اثر از طریق Cohen's d محاسبه گردید ($d=4,25$). این مقدار مبین تأثیر بالا می‌باشد.

جدول ۸. آزمون تی مستقل پس‌آزمون سنجش سطح اضطراب زبان آموزان در یادگیری زبان فارسی

اختلاف	اختلاف خطای معیار	درجه‌ی معناداری	درجه‌ی آزادی	تی	اضطراب زبان آموزان در یادگیری زبان
۲،۴۴۴۴	۲۶،۴۵۰۰۰	۰،۰۰۰	۴۲	۱۰،۸۲۰	

۵.۳. داده‌های مصاحبه

از میان بیست و دو نفر مصاحبه شونده، هفده نفر بر این عقیده بودند که نباید یک روش بازخورد به تنهایی در کلاس مورد استفاده قرار گیرد، بلکه به‌منظور افزایش میزان اثربخشی بازخوردها، مدرس باید از تمامی انواع گوناگون بازخورد اصلاحی با توجه به موقعیت‌های مناسب بهره‌گیرد. همچنین، تمامی افراد گروه آزمایش طبق مشاهده و مصاحبه‌ی انجام گرفته، اعتقاد به اصلاح خطا به‌صورت غیرمستقیم داشتند، اما در این میان هفت نفر نیز تمایل خود را به بازخورد صریح مدرس، پس از اصلاح غیرمستقیم اعلام نمودند. درواقع، آنان بر این اعتقاد بودند که بهتر است مدرس ابتدا بازخورد غیرمستقیم ارائه دهد، سپس بار دیگر به‌طور واضح و مستقیم، شکل صحیح گفته‌ی زبان‌آموز را بیان کند تا بهتر در ذهن فراگیر باقی مانده و ثبت شود. مصاحبه‌شوندگان نظر بر این نکته داشتند که کاهش اضطراب آنان نسبت به زبان، بستگی به شیوه و طرز استفاده‌ی مدرس از بازخوردهای اصلاحی دارد، چراکه سبک و طریقه‌ی هر مدرس در ارائه‌ی بازخورد اصلاحی، منحصربه‌فرد بوده و این امر می‌تواند در روند کاهش میزان اضطراب فراگیران تأثیر مثبت و یا منفی داشته باشد. در عین حال، اغلب مصاحبه‌شوندگان به علت امکان صحبت و گفتگوی بیشتر در کلاس و همین‌طور در خارج از محیط آموزشی، احساس خوبی نسبت به ارائه‌ی بازخوردهای اصلاحی مدرس خود در طی دوره داشتند. قطعاً این موارد دلیل محکمی برای ارتقا نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی و نیز کاهش سطح اضطراب آنان بوده است. موارد فوق الذکر، برگرفته از نظرات و دیدگاه‌های زبان‌آموزان گروه آزمایش می‌باشد.

۶. تفسیر داده‌ها

با توجه به هدف اصلی انجام این پژوهش کمی و کیفی (کمک به ارتقا سطح پیشرفت زبانی فارسی‌آموزان) و با در نظر داشتن اهداف تعیین شده‌ی پژوهش حاضر، نتایج تجزیه و تحلیل آزمون تی مستقل حاکی از آن بود که بازخوردهای اصلاحی مدرسان زبان فارسی منجر به ارتقا سطح زبانی زبان‌آموزان (خواندن و درک مطلب) شده است و به‌نظر می‌رسد ارائه‌ی بازخوردهای مناسب از سوی مدرسان، می‌تواند با معنادار و هدفمند کردن فرایند اصلاح، به فارسی‌آموزان در جهت برطرف نمودن خطاهایشان یاری رساند تا بتوانند با سهولت بیشتری بر مشکلات زبان‌آموزی خود فائق آیند. این یافته‌ی تحقیق پیش‌رو با پژوهش‌های لی من (۲۰۰۳) و تروسکات (۲۰۰۴ و ۲۰۰۷) همسو می‌باشد. این افراد معتقد بودند بازخورد چه به‌صورت کلامی و چه به‌صورت غیرکلامی به ارتقا پیشرفت تحصیلی می‌انجامد.

از طرف دیگر، مک‌کی و همکاران (۲۰۰۱) بر این باورند که همکاری و مشارکت مدرس-شاگرد هنگام استفاده از بازخورد صریح و مستقیم نسبت به بازخورد غیرمستقیم افزایش می‌یابد. همچنین این افراد اعتقاد دارند که هرچند بازخورد ضمنی و غیرمستقیم در یادگیری زبان دوم مؤثر است، اما بازخورد صریح و مستقیم دارای تأثیر بیشتری بوده و بنابراین، نتایج پژوهش حاضر از این لحاظ با دیدگاه مک‌کی و همکاران (۲۰۰۰) و سارو (۲۰۰۹) غیرهمسو می‌باشد، زیرا شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در تحقیق حاضر، بازخورد غیرمستقیم را ترجیح داده و معتقد بودند که اصلاح مستقیم باعث ایجاد اضطراب در آنان می‌شود.

در رابطه با یافته‌ی دوم این پژوهش، نتایج نشان داد که بازخورد اصلاحی در ارتقا سطح نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی تأثیری مهم و معنادار ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که احتمالاً به‌دلیل مدت محدود پژوهش و اجرای مدل‌های بازخورد اصلاحی در زمانی اندک، این روش نتوانسته است تأثیر مثبتی در نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان فارسی داشته باشد. شاید در پژوهش‌های آتی و ارائه‌ی طولانی‌مدت‌تر بازخوردهای اصلاحی توسط مدرسان زبان، سطح نگرش فارسی‌آموزان به‌طور چشمگیرتری ارتقا پیدا کند، چراکه مسلماً کاهش اضطراب زبان‌آموزان درنهایت می‌تواند منجر به ایجاد نگرش مثبت در آن‌ها شود.

درخصوص یافته‌ی سوم این پژوهش نیز نتایج آماری و مصاحبه بیان‌گر وجود رابطه‌ی معنادار و قابل توجهی بین بازخوردهای مدرسان زبان و کاهش سطح اضطراب زبان‌آموزان بود. به‌طور قطع استفاده‌ی مدرس از انواع متنوع بازخوردهای اصلاحی به‌طور مناسب و به‌جا می‌تواند محیط آموزشی را عاری از استرس و لذت‌بخش گرداند. این یافته در پژوهش حاضر، نیز با دیدگاه‌های مطالعات زیر همسو می‌باشد: (لانگ و همکاران، ۲۰۱۱) (اشمیت، ۱۹۹۴) (توماسلو و هرون، ۱۹۹۸) (تدیک و گرتاری، ۱۹۹۸).

با توجه به یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ی انجام شده نیز، می‌توان گفت که روش تدریس بازخوردمحور، روشی مفید و مؤثر در حیطه‌ی آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان است. برخی از شرکت‌کنندگان گروه آزمایش اظهار داشتند که نوع و روش بازخورد اصلاحی مورد استفاده توسط هر مدرس بستگی به شرایط مختلفی از جمله: سطح زبانی زبان‌آموز (مقدماتی، پیشرفته و یا فراپیشرفته) و نوع خطا (داده‌های ساده‌ی زبانی و یا داده‌های زبانی پیچیده و دشوار) دارد و در همه‌ی شرایط نمی‌تواند تأثیرگذار باشد. لذا، یافته‌های پژوهش حاضر، در این بخش از مصاحبه نیز با یافته‌های محققان زیر همسو می‌باشد: (لانگ، اینا گاکي و اورنگا، ۲۰۱۱) و (موحد، ۲۰۱۳). این افراد معتقدند کارایی بازخوردها تحت تأثیر عوامل متعددی می‌باشد و بازخورد در برخی از قسمت‌های زبان تأثیر مثبت و در برخی موارد فاقد تأثیر می‌باشد.

۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، اثربخشی چند نمونه از بازخوردهای اصلاحی مدرسان بر ارتقا سطح بسندگی زبانی فارسی‌آموزان خارجی (خواندن و درک مفاهیم)، سطح نگرش و اضطراب آنان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که مشخص شد چنانچه مدرس زبان از انواع بازخورد اصلاحی در اصلاح خطاهای فارسی‌آموزان استفاده نماید، پیشرفت زبانی آنان حاصل می‌گردد و اضطراب آنان نیز به‌طور چشمگیری کاهش می‌یابد، اما تأثیر چندانی بر نگرش آنان نسبت به یادگیری زبان فارسی نخواهد داشت. همچنین مشخص شد که دیدگاه و نگرش فارسی‌آموزان نسبت به بازخوردهای اصلاحی، مثبت می‌باشد. از آنجاکه بررسی جزئیات و ریزه‌کاری‌های مدل‌های متنوع بازخورد اصلاحی و مسائلی همچون نحوه‌ی ارائه‌ی آن‌ها در کلاس و تأثیر هر کدام از آن‌ها بر پیشرفت زبان‌آموزی و غیره مجال گسترده‌تر را می‌طلبد و از گنجایش این پژوهش خارج است، پرداختن به مسائل جزئی به مقاله‌های بعدی موکول می‌گردد. در خاتمه، به‌نظر می‌رسد با این‌گونه اقدامات پژوهشی و بهره‌گیری از نتایج آن‌ها و فراهم آوردن زمینه‌ی مناسب برای اجرای این‌گونه روش‌های اثربخش به‌صورت رسمی در سطح کشور، مسیر فرایندهای یاددهی-یادگیری در رابطه با سایر علوم و زبان‌ها برای جوانان این مرز و بوم بیش از پیش هموار گشته و در نتیجه، زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی فراگیران در این حوزه‌ها فراهم خواهد شد.

منابع:

- اکبری، فاطمه. (۱۳۹۱). *درسنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی(ص).
- قنصولی هزاره، بهزاد. (۱۳۸۹). طراحی و روایی‌سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره‌ی ۵۷، صص: ۱۱۵-۱۲۹.
- کارشکی، حسین، ارفع بلوچی، فاطمه و شیرزاد، زینب. (۱۳۹۳). رابطه‌ی ادراکات کیفیت کلامی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان. *رویکردهای نوین آموزشی*، سال نهم، شماره‌ی ۱، صص: ۷۵-۸۸.
- کریم‌خانلویی، گیتی. (۱۳۹۲). بررسی میزان انگیزه‌ی دانشجویان پزشکی به یادگیری زبان انگلیسی. *مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی*، سال ششم، شماره‌ی ۱۲، صص: ۸۹-۹۴.
- کریمی، اعظم. (۱۳۹۴). نقش درک میان‌فرهنگی و نگرش به مدرس در اضطراب یادگیری فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، شماره‌ی ۱، صص: ۳-۲۸.
- نوشی کوچکسرایبی، موسی و جبارپور، شاداب. (۱۳۹۲). تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی؛ پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش. *فصلنامه‌ی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره‌ی ۳۰، صص: ۲۲-۴۹.

- Black, P., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71.
- Brown, H. D.** (2004). *Principles of Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Clariana, R. B.** (1993). A review of multiple-try feedback in traditional and computer-based instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20, 67-74.
- Cook, V.** (2008). *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z.** (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R.** (2009). Corrective feedback and teacher development. *Second Language Journal*, 1 (1), 3-18.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R.** (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 339-368.
- Freud, S.** (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey, & A. Freud (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 77-175). London: The Hogarth Press.
- Fulcher, G., & Davidson, F.** (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge.
- Gardner, R. C.** (1982). On Gardner on Affect: A discussion of validity as it relates to the attitudinal/motivational test battery: A response from Gardner. *Language Learning*, 32 (3), 191-199.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.

- Gibbs, G., & Simpson, C.** (2004). Does your assessment support your students' learning? *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Leeman, J.** (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Lightbown, P. M., & Spada, N.** (1999). *How Languages are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L.** (2011). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 297-455.
- Lyster, R., & Ranta, L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A.** (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 557-587.
- Mackey, A.** (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford University Press Oxford, UK.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K.** (2000). How do learners perceive international feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-492.
- Movahed, A. A.** (2013). *The Effect of Unfocused vs. Focused Written Corrective Feedback on the Writing Accuracy of Iranian Advanced EFL Learners*. Unpublished MA Thesis, Garmsar University, Iran. [In Persian]
- Papi, M.** (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Phillips, E. M.** (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Reber, T.** (2001). *Effective teaching behaviors and attitudes as perceived by foreign language teachers*. Doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- Sauro, S.** (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning and Technology*, 13 (1), 96-120.
- Schmidt, R. W.** (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-210), London: Academic Press.
- Scott, E.** (2008). *Corrective feedback in the language classroom: How to best point out language mistakes*. Retrieved from http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom.
- Tedick, D., & Gortari, B.** (1998). *Research on error correction and implications for classroom teaching*, University of Minnesota: ACIE Newsletter.
- Tomasello, M., & Herron, C.** (1998). Feedback for language transfer errors: The Garden Path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- Truscott, J.** (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- Truscott, J.** (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J.** (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 19(1), 59-60.