فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی هفتم، شماره‌ی ۱، تابستان ۹۷، صفحات ۵۸-۳۷

بررسی مقایسه‌ای بازخوردهای کلاسی معلم و همتایان در یادگیری زبان دوم با تأکید بر دیدگاه اجتماعی- فرهنگی

زهرا احمدپور کاسگری[۱]، مریم کاظمی ملک محمودی [۲]

تاریخ دریافت:۱۳۹۶/۰۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر بازخورد معلم و همتا از منظر اجتماعی و فرهنگی بر روند آموزشی فراگیران زبان می پردازد. روش پژوهش، ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی و جامعه‌ی آماری، شامل ۱۸ یادگیرنده‌ی زبان خارجی در استان مازندران می‌باشد. یادگیرنده‌ها به صورت تصادفی در ۹ گروه تقسیم و در چهار جلسه‌ی انشانویسی شرکت کردند. نوشته‌های یادگیرنده‌ها در مورد یک موضوع و سبک واحد بودند و نسخه‌ی اولیه‌ی نوشته‌ها، هم به وسیله‌ی همتاها و هم به وسیله‌ی معلم بررسی شدند. در ابتدا نظرها به دو دسته‌ی نظرهای کلی و موقعیتی تقسیم شدند و در مرحله‌ی بعد، هرکدام از نظرها در یکی از چهار دسته‌ی اصلی شفاف‌سازی، مشکل، توضیح و پیشنهاد قرار گرفت. بر اساس یافته‌ها ، ٦٠ درصد نظرهای معلم مربوط به مسایل موقعیتی و ٤٠ درصد از آن‌ها مرتبط با مسایل کلی بود. بیش‌ترین بازخوردها به وسیله‌ی معلم(٤٠ درصد) در دسته‌ی توضیح قرار داشتند و کم‌ترین (۱۰ درصد) هم در دسته‌ی مشکل قرار گرفتند. بیش‌ترین بازخوردهای همتاها در دسته‌ی مشکل(٤٠ درصد) و کم‌ترین هم(۱۲ درصد) مربوط به دسته‌ی توضیح می‌شدند. نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های مشارکتی‌تر در محیط آموزش زبان می‌تواند فرصت‌هایی را برای کمک و تصحیح یک‌دیگر در اختیار یادگیرنده‌ها قرار دهد.

واژه‌های کلیدی: مهارت نوشتار؛ بازخورد همتا؛ بازخورد معلم؛ تئوری اجتماعی-فرهنگی.

[۱]استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه مازندران(نویسنده‌ی مسئول) Z.ahmadpour@umz.ac.ir

[۲]دانش آموخته‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه مازندران kazemi.m1991@gmail.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

مقدمه

آموزش نوشتار از رویکرد قدیمی نتیجه - محور به رویکرد فرآیند - محور تغییر پیدا کرده است (گراهام وسندمل[1]، ۲۰۱۱: ۳۹۷؛ لی[2]، ۲۰۰۶: ۶۹۹). در نوشتار نتیجه - محور، معلم موضوعی را برای نوشتن در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سپس نسخه‌ی نهایی نوشته را تصحیح می‌کند؛ بدون این که مداخله‌ای در فرآیند نوشتار صورت بگیرد. با این حال، تأکید رویکرد فرآیند - محور بر فرآیند ابتکار و اکتشاف و همکاری بین همتاها است. در این رویکرد، از اهمیت تصحیح گرامر کاسته شده و تأکید بر ارائه‌ی دیدگاه‌های فردی است. یکی از اجزای اساسی آموزش نوشتار زبان دوم در رویکرد فرآیند - محور بازخورد همتا است که در آن نوشتار به عنوان فرآیندی پویا، غیرخطی و تکرارشونده در نظر گرفته می‌شود(مَنگلزدُورف[3]، ۱۹۸۹: ۱۲۷). بازخورد همتاها منجر به متعهدشدن یادگیرنده‌ها به فرآیند اشتراک‌گذاری ایده‌ها و همچنین ارائه‌ی نظرها و پیشنهادهای مفید در جهت بهبود نوشتار همتاهای خود می‌شود.

بخشی از جاذبه‌ی بازخورد همتا مبتنی بر جای پای محکم آن در قواعد نظری تعامل و میانجی‌گری اجتماعی در رشد فردی است. به عقیده‌ی ویگوتسکی[4](۱۹۷۸)، یادگیری یک فعالیت شناختی است و تمرکز آن به جای فرد باید روی تعاملات درون یک محیط اجتماعی باشد. بنابراین، تعاملات بین همتاها برای بهبود یادگیری یادگیرنده‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است؛ چون به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از طریق اشتراک‌گذاری و تعاملات اجتماعی به دانش خود بیافزایند (لیو و همکاران[5]، ۲۰۰۱). در حقیقت، بازخورد اجتماعی - فرهنگی یک تعامل مکالمه‌ای (از طریق زبان) است که به متخصص(معلم) اجازه می‌دهد تا محیطی را ایجاد کند که در آن مبتدی‌ها بتوانند به صورت فعال در یادگیری خود مشارکت داشته باشند و متخصص بتواند مبتدی‌ها را پشتیبانی کند. امروزه نظریه‌های جدید روان‌شناختی، اعمال شناختی و فراشناختی را مهم‌تر از نقش هوش و استعداد ذاتی در یادگیری می‌دانند(سیف،۱۳۸۰). فراشناخت یکی از صد عنوان تحقیقاتی است که امروزه در حوزه‌ی روان‌شناسی و تحول مورد بررسی قرار گرفته و نقش آن در حوزه‌های مختلف یادگیری مثل حافظه، حل مسأله و تفکر بررسی شده است. این عامل

[1] Graham, & Sandmel
[2] Lee
[3] Mangelsdorf
[4] Vygotsky
[5] Liu et al

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

(راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی) هم بر کیفیت یادگیری و یادآوری و هم بر سرعت یادگیری و زمان مورد نیاز تأثیر دارد. هر چه یادگیرندگان از راهبردهای صحیح‌تر یادگیری استفاده کنند، میزان یادگیری آن‌ها بیش‌تر می‌شود (کاردیناس روبلدو و پنا ایا[1]لا، ۲۰۱۸). به همین دلیل طی چند دهه‌ی گذشته، روان‌شناسان تربیتی توجه خود را به آموزش استفاده از راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان معطوف کرده‌اند. راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند به تکلیف توجه کنند، روی خصوصیات مهم تمرکز کنند، مطالب را سازماندهی و جوّ روان‌شناختی فعال و مساعدی را برای یادگیری حفظ کنند. اعتقاد بر این است که بازخورد معلم از جمله ضروریات امر آموزش (بلوکشام[2]، ۲۰۰۸) و یکی از ابزارهای اساسی و در دسترس معلم است. بازخورد به دانش‌آموز این آگاهی را می‌دهد که نقاط ضعف و قوتش چه هستند و در آینده چگونه می‌تواند آن‌ها را رفع کند و به عملکرد بهتر برسد (هانسل[3]، ۲۰۰۶). مطابق مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم پنتریچ[4] (۲۰۰٤) فراوانی و مناسب‌بودن محتوای بازخورد معلم از جمله عواملی است که عمده‌ترین نقش را در فرآیند خودنظم‌دهی دانش‌آموز ایفا می‌کند(زیمرمن و شانک[5]، ۲۰۱۱). از طرفی مطابق مدل ارزش – انتظار پنتریچ و دی گروت[6](۱۹۹۰) خودکارآمدی یکی از مؤلفه‌های انتظار است که عوامل متعدد از جمله بازخوردها آن را شکل می‌دهند.

ارائه‌ی بازخورد به شکل‌های کتبی و شفاهی، اطلاعات مناسبی را در مورد کارآیی شخص، نقاط ضعف و قوت و روند عملکرد در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و احساس تسلط بر موضوع و صلاحیت آن‌ها را افزایش می‌دهد. سادلر[7](۱۹۸۹) در تأیید گفته‌ی فوق می‌گوید :اگر بازخورد معلم اثر تکوینی روی یادگیری نداشته باشد، در حقیقت نمی‌توان آن را بازخورد محسوب کرد؛ زیرا ماهیت بازخورد بیانگر اصلاح و بهبود یادگیری در فرآیند یاددهی محسوب می‌شود. بازخوردهای مثبتی که به دنبال پیشرفت فرد ارائه می‌گردد، نوعی تقویت‌کننده‌ی نیرومند است که باعث می‌شود احتمال تکرار عملکرد مطلوب در شرایط آتی افزایش یابد. عدم ارائه‌ی بازخورد به نتایج پیشرفت یادگیرندگان می‌تواند به کاهش علاقه‌ی آن‌ها به موضوع منجر گردد.

[1] Cárdenas-Robledo and Peña-Ayala
[2] Bloxham,
[3] Hounsell
[4] Pintrich
[5] Zimmerman and Schunk
[6] Pintrich and DeGroot
[7] Sadler

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

بنابراین، تلاش این مطالعه‌ی تحقیقاتی بررسی و مقایسه‌ی نظرهای ارائه‌شده به وسیله‌ی یک معلم انگلیسی به عنوان زبان خارجی و همتاها با پرداختن به پرسش‌های تحقیقاتی زیر است:

۱. چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث دسته‌بندی‌های خطاهای کلی و موقعیتی وجود دارد؟
۲. چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث چهار دسته‌بندی نظرها وجود دارد؟
۳. بازخوردها از نظر نگارشی چه تأثیری در افزایش مهارت نوشتار دانش‌آموزان داشته است؟
٤. تمایل و گرایش دانش‌آموزان بیش‌تر به کدام بازخورد است؟

پیشینه‌ی پژوهش

به عقیده‌ی کپنر[1]، اصطلاح «بازخورد» به طور کلی به معنی «روشی است که به منظور اطلاع‌رسانی به یادگیرنده در جهت درست یا غلط بودن یک پاسخ آموزشی به کار گرفته می‌شود.»(کپنر ۱۹۹۱: ١٤١). (تعریف جامع بازخورد شامل بازخورد معلم، برگزاری کنفرانس و بازخورد همتا می‌شود. بسیاری از محققان و متخصصان از اهمیت بازخورد در افزایش دستاوردهای دانش‌آموزان و نقش مهم آن در پیشرفت نوشتار آگاه هستند. به عنوان مثال، فریس[2](۲۰۰۳) و هایلند و هایلند[3](۲۰۰٦) معتقدند که نظراتی که با فکر نوشته شده باشند به دانش‌آموزان کمک می‌کنند؛ چون انگیزه‌ی نگارش پیش‌نویس‌های بعدی را به آن‌ها می‌دهد. اگر دانش‌آموزان نظراتی را از جانب معلم یا همتایان‌شان در رابطه با نوشته‌ی خود دریافت نکنند، نمی‌توانند آن را به بهترین شکل ممکن بازنویسی کنند. علاوه بر این، در این حالت ممکن است دانش‌آموز به این نتیجه برسد که نوشته‌اش به اندازه‌ی کافی تأثیرگذار بوده و نیازی به بازنویسی وجود ندارد.

طی دهه‌های گذشته، مطالعات مختلفی در مورد کارآیی و بهره‌وری بازخورد معلم و بازخورد همتا و تأثیر آن‌ها در روند بهبود و اصلاح متن‌های نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان در زبان دوم انجام شده است. بیش‌تر این مطالعات تمرکز خود را روی مقایسه‌ی کارآیی و اثربخشی این دو نوع

[1] Kepner
[2] Ferris,
[3] Hyland & Hyland

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

بازخورد در بهبود کیفیت نوشته‌های دانش‌آموزان معطوف کرده بودند. استورچ [1](۱۹۹۹)، مطالعه‌ی خود را با هدف بررسی کارآیی و اثربخشی بازخورد همتا در دقت استفاده‌ی زبان‌آموزان از نکات گرامری انجام داد. او زبان‌آموزانی را مورد مطالعه قرار داد که زبان انگلیسی را در سطوح متوسط و به بالا و به عنوان زبانی خارجی می‌آموختند. به این منظور، او مطالعه‌ی خود را روی گروهی کوچک از دانشجویان یک دانشگاه بزرگ استرالیایی انجام داد. شرکت‌کنندگان در این تحقیق باید یک آزمون کلوز تست انجام می‌دادند، متنی را بازنویسی می‌کردند و یک متن را هم به عنوان یک انشاء از خودشان می‌نوشتند. آن‌ها تمام این کارها را یک مرتبه به صورت تنها و انفرادی، و یک مرتبه همراه با همتای خود باید انجام می‌دادند. بر اساس بررسی عملکرد زبان‌آموزان، نمرات کسب‌شده در بخش کلوز تست، هنگامی که دو نفره به سؤالات پاسخ داده می‌شد بسیار بالاتر بود و درصد اشتباه زبان‌آموزان خیلی کاهش پیدا کرده بود. این امر در مورد بازنویسی متن هم صدق می‌کرد و متونی که دانش‌آموزان همراه با همتای خود بازنویسی کرده بودند خیلی بهتر و دقیق‌تر از متونی بود که هر یک به تنهایی بازنویسی کرده بودند و در نهایت هم این که، همانند دو مورد قبلی، استفاده از بازخورد همتا در نوشتن انشاء هم تأثیر مثبت داشت و متونی که دونفره نوشته شده بودند ایرادهای کمتری داشتند. ولی متن‌هایی که دونفره نوشته شده بودند، در مقایسه با متن‌هایی که به تنهایی نوشته شده بودند، ساختارهایی ساده‌تر داشتند و کوتاه‌تر هم بودند.

در اینجا برخی مطالعات انجام‌شده در ارتباط با پژوهش حاضر بیان می گردد:

جلالی‌فراهانی و عزیزی[2](۲۰۱۲) مطالعه‌ی خود را روی ۱۲۶ زبان‌آموز در کانون زبان ایران و با هدف بررسی کارآیی و تأثیر بازخورد همتا و بازخورد معلم در زمینه‌ی بهبود و پیشرفت در نوشته‌های آن‌ها و روی دو گروه از زبان‌آموزان سطح بالا و مبتدی انجام دادند. بر اساس یافته‌های تحقیق، بازخورد معلم در زمینه‌ی افزایش دقت استفاده از نکات گرامری، کارآیی بیش‌تری از بازخورد همتا داشت. هرچند، بررسی داده‌ها نشان داد که هر دو نوع بازخورد در زمینه‌ی بهبود کیفیت نوشتن زبان‌آموزان مؤثر بودند. علاوه بر این، زبان‌آموزان بازخورد معلم را نسبت به بازخورد همتا بیش‌تر ترجیح می‌دادند.

[1] Storch
[2] Jalalifarahani and Azizi

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

بخش در حال گسترشی از ادبیات این حوزه، نظریه‌ی اجتماعی - فرهنگی(نظریه‌ی رشد شناختی) به عنوان پایه‌ی نظری مطالعه‌ی بازخوردهای نوشتار استفاده کرده‌اند(های‌لَند و های‌لند[1]، ۲۰۰۶). می‌توان نمونه‌ی کاربرد نظریه‌ی اجتماعی - فرهنگی در مبحث بازخورد را در لیو و سَندِلِر[2](۲۰۰۳) مشاهده کرد. آن‌ها در مطالعه‌ای که انجام دادند به مقایسه‌ی دامنه، نوع و ماهیت نظرها پرداختند و تأثیر هر کدام از آن‌ها را بر اصلاحات نوشتار به وسیله‌ی دانش‌آموز بررسی کردند. تحلیل داده‌های نوشتاری نشان داد که گروه آزمایش، نظرهای بیش‌تری را در مقایسه با گروه کنترل نوشته بودند.

در پژوهش دیگری، هُوارداس، سیویتانیدو و زکریا [3](۲۰۱۴) بازخوردهای کمی(نمره) و کیفی(نظرهای نوشته‌شده) نسبت به پوشه‌ی کار کلاس علوم دانش‌آموزان را به منظور ارزیابی کیفیت بازخوردهای همتاها بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که دانش‌آموزان تأکید کم‌تری بر مهارت‌های همتاهایی که نوشته‌های‌شان را ارزیابی می‌کردند داشتند، پیشنهادهای کم‌تری را برای اعمال تغییرات و بازخوردهای مثبت بیش‌تری ارائه می‌دادند و تعداد بازخوردهای منفی-انتقادی آن‌ها که بر پایه‌ی شواهد نبودند، بیش‌تر بود. در پژوهش دیگری، یو و هو[4](۲۰۱۷) روش‌های بازخورد همتای دانش‌آموزان را بررسی کردند و دریافتند که دانش‌آموزان هنگام پاسخ به نوشته‌های همتاهای خود، رویکرد متفاوتی را اتخاذ می‌کنند. یافته‌ها همچنین نشان دادند که روش‌های بازخورد همتای آن‌ها تحت تأثیر عوامل ایدئولوژیک، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی بودند.

روی هم رفته، نتایج مطالعات پیشین نشان داد که نظرهای ارائه‌شده به وسیله‌ی معلم‌ها و همتاها در محیط‌های آموزش انگلیسی به عنوان زبان دوم بررسی شده‌اند؛ اما در این میان توجهی به محیط آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی نشده است. تا به این جا، بازخورد همتا تنها به عنوان یک اقدام آموزشی در جهت بهبود بازبینی و اصلاح و یافتن ترجیحات یادگیرنده‌ها در رابطه با قرارگیری آن در دوره‌های آموزش نوشتار در نظر گرفته شده و مقایسه‌ی بازخورد نوشتاری همتاها و معلم‌ها در دوره‌های آموزش نوشتار انگلیسی به عنوان زبان خارجی به ندرت صورت

[1] Hyland & Hyland
[2] Liu, & Sadler
[3] Hovardas, T., Tsivitanidou, & Zacharia
[4] Yu, S. and Hu

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

گرفته است. بر این اساس، تلاش این مطالعه‌ی پژوهشی، بررسی و مقایسه‌ی نظرهای ارائه‌شده به وسیله‌ی یک معلم انگلیسی به عنوان زبان خارجی و همتاها می‌باشد.

چهارچوب نظری پژوهش

بر اساس نظریه‌ی رشد شناختی، یادگیری، فعالیت بسیار پیچیده‌تری نسبت به تعهد فردی است؛ به عبارت دیگر، شناخت و دانش در گفتمان شکل می‌گیرند و در یک دامنه‌ی اجتماعی به اشتراک گذاشته می‌شوند(لانتولف[1]، ۲۰۰۶). در حقیقت، فرض اساسی نظریه‌ی رشد شناختی در رابطه با ذهن و یادگیری، که مبتنی بر کار ویگوتسکی(۱۹۷۸) است، این است که یادگیری انسان رابطه‌ی تنگاتنگی با محیطی که در آن اتفاق می‌افتد دارد و دانش از طریق فرآیندی از تعامل، مشارکت و ارتباطات بین اعضای جامعه شکل می‌گیرد(نساجی و سواین[2]، ۲۰۰۰). بنابراین، این نظریه نقش مهمی را برای محیط اجتماعی و فعالیت‌های روزانه‌ی اجتماعی و فرهنگی که فرد در آن زندگی می‌کند قایل می‌شود(برنارد و کمپل[3]، ۲۰۰۵).

بر اساس این نظریه، رشد شناختی یک کودک(تازه‌کار) از طریق تعامل با اعضای تواناتر جامعه، از جمله والدین، معلمان، خواهران و برادران و کودکان بزرگ‌تر، شکل می‌گیرد. البته، از نظر ویگوتسکی، هر نوع توانایی ذهنی بالاتر اساساً اجتماعی و مشارکتی است، که ابتدا بین افراد به عنوان فعالیت‌های بین – ذهنی ظاهر و سپس تبدیل به فعالیت‌های درون – ذهنی برای افراد می‌شود (لانتولف و پاولنکو[4]، ۱۹۹۵). این چارچوب فعالیت با عنوان منطقه‌ی تقریبی رشد(ZPD[5]) شناخته می‌شود که در آن یادگیری و رشد در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. سطح رشد حقیقی به آن کارکردهایی مربوط می‌شود که فرد تازه‌کار می‌تواند به صورت مستقل از پس آن‌ها بر بیاید. بنابراین، منطقه‌ی تقریبی رشد «فاصله‌ی بین سطح رشد حقیقی، که به وسیله‌ی حل مسایل به صورت فردی تعیین می‌شود، و سطح رشد پتانسیل است، که به وسیله‌ی حل مسأله با حمایت بزرگسالان یا با همکاری همتاهای تواناتر تعیین می‌شود»(ویگوتسکی[6]، ۱۹۷۸: ۸۶).

[1] Lantolf
[2] Nassaji, & Swain
[3] Barnard, & Campbell
[4] Lantolf, & Pavlenko,
[5] Zone of proximal development (ZPD)
[6] Vygotsky

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

با توجه به نظر ویگوتسکی، شایر[1](۲۰۰۲) ایجاد منطقه‌ی تقریبی رشد را یکی از ویژگی‌های اصلی یادگیری می‌دانست. به عبارت دیگر، یادگیری منجر به تحریک فرآیندهای رشد مختلفی می‌شود که تنها در صورتی عملیاتی می‌شوند که کودک در تعامل و مشارکت با دیگر افراد حاضر در محیط باشد. هرگاه این فرآیندها درونی‌سازی شوند، تبدیل به بخشی از یادگیری رشدی مستقل کودک می‌شوند. این مسأله نشان می‌دهد که معلمان باید محیطی را برای یادگیری ایجاد کنند که در آن آموزش جلوتر از رشد پیش می‌رود و آن را هدایت می‌کند.

نظریه‌ی رشد شناختی بر اهمیت جنبه‌های اجتماعی و مشارکتی یادگیری تأکید می‌کند. ارتباط نظریه‌ی رشد شناختی با مطالعه‌ی کنونی این است که با توجه به تأکید این نظریه بر ساخت مشترک دانش از طریق ارتباط بین اعضای جامعه‌ی اجتماعی، نظریه‌ی رشد شناختی به‌کارگیری بازخورد در محیط‌های آموزشی را تشویق می‌کند. به طور خاص‌تر نسخه‌ی تعمیم‌یافته‌ی این نظریه از تعاملات گفتمانی و معنی‌دار و تکیه‌گاه‌سازی مشترک بین بررسی‌کننده‌های همتا در جریان فرآیند ارائه‌ی بازخورد حمایت می‌کند که در جریان آن بررسی‌کننده‌ها نظرات ارائه‌شده به نویسنده را به صورت جداگانه بحث می‌کنند. می‌توان گفت که بازخورد، که مشخصه‌ی آن ارزیابی، مشاوره و حمایت در جهت توسعه‌ی مقاله‌ای با کیفیت بالاتر است، در حقیقت همان چیزی است که نظریه‌ی رشد شناختی به آن مکالمات گفتمانی بین اعضای جامعه در کلاس انشا می‌گوید. به طور دقیق‌تر، روش‌های ارائه‌ی بازخورد در کلاس‌های نوشتار، چه بین معلم و دانش‌آموز باشد چه بین همتاها، می‌توانند به عنوان یکی از ابزارهای آموزش مهارت نوشتار به عنوان یک فعالیت ذهنی در نظر گرفته شود.

ارتباط نظریه‌ی رشد شناختی با مطالعه‌ی کنونی این است که با توجه به تأکید این نظریه بر ساخت مشترک دانش از طریق ارتباط بین اعضای جامعه‌ی اجتماعی، نظریه‌ی رشد شناختی به‌کارگیری بازخورد در محیط‌های آموزشی را تشویق می‌کند. به‌طور خاص‌تر نسخه‌ی تعمیم‌یافته‌ی این نظریه از تعاملات گفتمانی و معنی‌دار و تکیه‌گاه‌سازی مشترک بین بررسی‌کننده‌های همتا در جریان فرآیند ارائه‌ی بازخورد حمایت می‌کند که در جریان آن بررسی‌کننده‌ها نظرات ارائه‌شده به نویسنده را به صورت جداگانه بحث می‌کنند. می‌توان گفت که بازخورد، که مشخصه‌ی آن ارزیابی، مشاوره و حمایت در جهت توسعه‌ی مقاله‌ای با کیفیت بالاتر

[1] Shayer

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

است، در حقیقت همان چیزی است که نظریه‌ی رشد شناختی به آن مکالمات گفتمانی بین اعضای جامعه در کلاس انشا می‌گوید. به طور دقیق‌تر، روش‌های ارائه‌ی بازخورد در کلاس‌های نوشتار، چه بین معلم و دانش‌آموز باشد چه بین همتاها، می‌توانند به عنوان یکی از ابزارهای آموزش مهارت نوشتار به عنوان یک فعالیت ذهنی در نظر گرفته شود.

روش پژوهش

روش تحقیق آمیخته از نوع اکتشافی – متوالی می‌باشد. در این مدل که رویکرد ترکیبی اکتشافی دارد، ابتدا در مرحله‌ی کیفی از طریق مصاحبه و مطالعه‌ی اسناد و بررسی متون، شاخص‌ها و ابعاد مرتبط استخراج و مدل ارائه می‌شود. در مرحله‌ی راهبرد ابزار و پرسش‌نامه‌ای بر اساس ابعاد، شاخص‌های مدل تدوینی طراحی و در مرحله‌ی کمی بر اساس گویه‌های استخراج‌شده، سنجیده می‌شود.

هدف مصاحبه بررسی درک و شناختی است که یادگیرندگان از نظر بازخورددهندگان دریافت می‌کنند و سؤالات مصاحبه از لی(۲۰۱۵)، اقتباس شده است که شامل سه سؤال می‌باشد: ۱) کدام نوع از نظرات یادگیرندگان را ترجیح می‌دهید؟ ۲) کدام نوع از نظرات معلم را ترجیح می‌دهید؟ ۳) آیا ترجیح می‌دادید که به جای نظر معلم فقط نظر یادگیرندگان را می‌داشتید ؟

نمونه‌های شرکت‌کننده‌ی این مطالعه، متشکل از ۱۸ دانش‌آموز زبان خارجی در آکادمی زبان سفیر در گرگان بودند. محدوده‌ی سنی این شرکت‌کننده‌ها بین ۲۱ تا ۲۲ سال بود. همه‌ی آن‌ها در سطح Teen 08 (سطح متوسط زبانی در آموزشگاه) مشغول یادگیری بودند و سطح مهارت زبان انگلیسی‌شان متوسط بود. این شرکت‌کننده‌ها به صورت تصادفی از یک کلاس انتخاب شده بودند. علاوه بر این یادگیرنده‌های زبان خارجی، یک معلم که دارای مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان بود هم به عنوان معلم انگلیسی، به عنوان زبان خارجی در این مطالعه شرکت داشت. مرحله‌ی اول تحقیق حدود یک ماه به طول انجامید. دانش‌آموزان به نه گروه دونفره تقسیم شدند. کل فرآیند در چهار جلسه (یک جلسه در هفته) به اتمام رسید. در جلسه‌ی معارفه، هدف و روند تحقیق شرح داده شد. پس از این که دانش‌آموزان تمایل خود را به شرکت در این مطالعه اعلام کردند، معلم از آن‌ها خواست تا در عرض ۱۴ دقیقه انشایی را در مورد یک موضوع خاص بنویسند. دانش‌آموزان این کار را انجام دادند و پس از تحویل برگه‌های‌شان راهی منزل شدند. در جلسه‌ی دوم، نیمی از

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

شرکت‌کننده‌ها برای نوشتن نظرهایشان در رابطه با نوشته‌های همتاهای خود حاضر شدند. علاوه بر بازخورد همتاها، نسخه‌های اولیه‌ی نوشته‌ها به وسیله‌ی معلم هم بررسی شدند.

در جلسه‌ی سوم، نیم دیگری از شرکت‌کننده‌ها برای نوشتن نظرهای خود حاضر شدند. مانند جلسه‌ی قبلی، معلم هم به صورت همزمان نظرهای خود را در رابطه با نسخه‌ی اولیه‌ی نوشته‌ها ارائه می‌داد. در جلسه‌ی چهارم، تمام دانش‌آموزان به منظور بازبینی و اصلاح و نوشتن نسخه‌ی دوم متن‌شان حاضر شدند. آن‌ها دو نسخه‌ی بازبینی‌شده‌ی متفاوت را بر اساس نظرهای همتاها و معلم ارائه دادند، تا بتوان تفاوت کیفیت منابع مختلف بازخورد را بررسی کرد. به این صورت، تمام دانش‌آموزان در مورد یک موضوع واحد نوشتند و به صورت همزمان نویسنده و ارزیاب‌بودن را تجربه کردند. علاوه بر این، همه آن‌ها می‌توانستند نظرات معلم را در مورد نسخه‌ی اولیه‌ی نوشته‌هایشان در اختیار داشته باشند.

برای مرحله‌ی دوم مطالعه، دانش‌آموزان به ۲ گروه ۹ نفره تقسیم شدند. در این مرحله محققان همه نوشته‌های دانش‌آموزان را به هر دو گروه واگذار کردند تا بتوانند نوشته‌های خود را تجدید نظر و متن‌های دوم را بنویسند. از یک گروه خواسته شد که پیش‌نویس دوم خود را بر اساس نظرات همکلاسی‌ها و گروه دیگر بر اساس نظرات معلم بنویسند. در پایان جلسه، همه شرکت‌کنندگان در هر دو گروه اولین و دومین پیش‌نویس را به محققان دادند. علاوه بر این، آن‌ها به پرسش‌های مصاحبه در مورد درک خود از معلم و بازخورد همکلاسی‌هایشان پاسخ دادند.

نظرهای ارائه‌شده به وسیله‌ی همتاها و معلم کدگذاری، کمیت‌بخشی و مقایسه شدند. ابتدا، همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده، بر اساس نظر مین[1](۲۹۸:۲۰۰۵)، نظرها به دو دسته‌ی خطاهای کلی و خطاهای موقعیتی تقسیم شدند.

جدول شماره‌ی یک- دسته‌بندی‌های نظرهای موقعیتی/کلی

نوع	مثال
کلی	پروراندن و سازمان‌دهی ایده‌ها
موقعیتی	کاربرد واژگان، گرامر، املا و نشانه‌گذاری

[1] Min

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

سپس هرکدام از نظرها به یکی از چهار دسته‌ی شفاف‌سازی، مشکل، توضیح و پیشنهاد تقسیم شد. جدول ۲ این چهار دسته را نشان می‌دهد که باز هم بر اساس کار مین (۲۰۰۵: ۲۹۸) مشخص شده‌اند. برای بررسی پایایی کدگذاری، ۲۰ درصد از نظرهای همتاها و معلم به صورت تصادفی انتخاب و به وسیله‌ی دو ارزیاب مستقل کدگذاری شدند. شاخص پایایی بین ارزیاب‌ها برای دسته‌های نظرهای موقعیتی/کلی و چهار دسته‌ی نظرها به ترتیب برابر با ۹۵ و ۹۱ درصد بود.

جدول شماره‌ی دو- چهار دسته نظرها

نوع	تعریف
شفاف‌سازی	پیشنهاد برای یک تغییر خاص در نوشته‌ی نویسنده.
مشکل	پیشنهاد برای یک تغییر کلی که می‌تواند روی هر نوشته‌ای اعمال شود. ارائه‌ی نظر در مورد جزییات بدون پیشنهاد تغییر.
توضیح	توصیف مثبت نوشته یا بخشی از آن که شامل نظرهای تشویقی هم می‌شود.
پیشنهاد	ارزیابی انتقادی یا منفی نوشته یا بخشی از آن؛ اشاره به بخش‌هایی که به اندازه‌ی کافی پرورانده نشده‌اند. پیشنهادی برای بهبود متن ارائه نمی‌شود.

نمونه‌های متن‌های یادگیرندگان، قبل و بعد از تجدید نظر بررسی شد تا این که هر گونه پیشرفت آنان در مهارت نوشتن و دقتشان مقایسه و اندازه‌گیری شود. در این مطالعه دقت نوشتاری دانش‌آموزان از طریق مقیاس "خطاها در هر صد کلمه" اندازه‌گیری شد (مهمت، ۱۹۹۸ ذکر شده توسط الیس و بارخوایزین،۲۰۰۵).

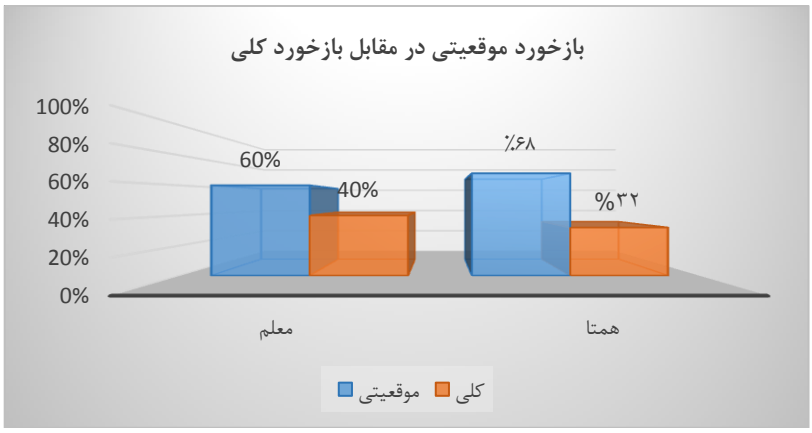
همچنین پیشرفت‌های مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان از طریق نرم‌افزار اس پی اس اس مقایسه و اندازه‌گیری شد. برای افزایش میزان و ضریب اطمینان نتایج کار، دو محقق به صورت جداگانه تمامی برگه‌ها را ارزیابی و نمره‌گذاری کردند. آنالیز داده‌ها بیانگر ضریب بالای اطمینان(۸۸٪) بین نمرات دو تصحیح‌کننده‌ی برگه‌ها بود. در این پژوهش در بخش کمی، نظرات معلم و همتایان شمارش و مقایسه گردیده است. در بخش کیفی نیز از مصاحبه استفاده شده است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

یافته‌های پژوهش

سؤال اول تحقیق: چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث دسته‌بندی‌های خطاهای کلی و موقعیتی وجود دارند؟

در ابتدا به گزارش دو دسته نظرها در رابطه با پرسش تحقیقاتی اول می‌پردازیم. درصد نظرهای معلم و همتاها، که به دو دسته‌ی کلی یا موقعیتی تقسیم شده بودند به دست آمده شد. همان‌طور که در شکل ۱ نشان داده شده، ٦۰ درصد نظرهای معلم مربوط به مسایل موقعیتی بودند و این میزان برای مسایل کلی برابر با ٤۰ درصد بود. این در حالی است که درصد نظرهای مربوط به مسایل موقعیتی و کلی از سوی همتاها به ترتیب برابر با ٦۸ و ۳۲ درصد بود. بنابراین، به طور کلی هر دو ارائه‌دهنده‌ها بازخورد نظرات موقعیتی بیش‌تری را ارائه کرده بودند. در واقع اشاره به اشکالات قواعدی و املایی برای نظردهندگان در اولویت می‌باشد و عمدتاً سعی دارند که با ارائه‌ی این گونه نظرات، میزان صحیح‌بودن ظاهری آن تصحیح گردد. سپس به میزان کمتری به ارائه‌ی نظرات در زمینه‌ی مسایل کلی پرداختند. به عبارتی مسایل کلی، همچون پیوستگی و ارتباط مطالب مختلف یک متن و یا سازمان‌داده‌شدن ایده‌ها چندان مورد توجه نبوده است. علاوه بر این، همتاها نسبت به معلم در نظرهای‌شان بیش‌تر به مسایل موقعیتی توجه نشان داده بودند. این می‌تواند نشأت گرفته از باور زبان‌آموزان باشد که فکر می‌کنند فقط تصحیح اشکالات گرامری و لغوی تضمین‌کننده‌ی نگارشی با کیفیت و رسا می‌باشد و در نتیجه می‌پندارند که اشاره‌کردن به این مسایل، عمده‌ی مشکلات را حل می‌کند.

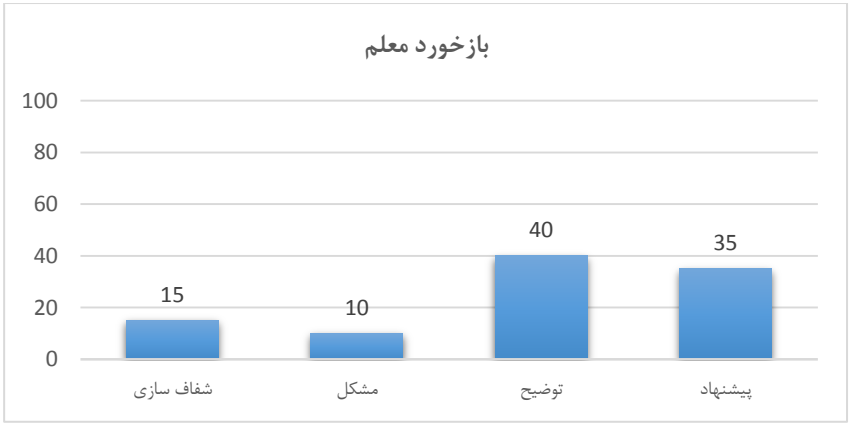


شکل شماره‌ی یک- مقایسه‌ی نظرهای کلی و موقعیتی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

سؤال دوم تحقیق: چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث چهار دسته‌بندی نظرها وجود دارند؟

در رابطه با پرسش تحقیقاتی دوم، هر نظر به یکی از چهار دسته اختصاص یافت و سپس درصد این دسته‌بندی‌ها محاسبه و مقایسه شد. همان طور که در شکل ۲ نشان داده شده، بیش‌ترین بازخوردهای ارائه‌شده به وسیله‌ی معلم در دسته‌ی توضیح قرار داشتند(۴۰ درصد) و کم‌ترین بازخوردها هم در دسته‌ی مشکل(۱۰ درصد) قرار گرفته بودند. مجموعاً ۳۵ درصد نظرهای معلم در دسته‌ی پیشنهاد جای گرفتند و در نهایت دسته‌ی شفاف‌سازی هم ۱۵ درصد نظرهای معلم را به خود اختصاص داده بود.

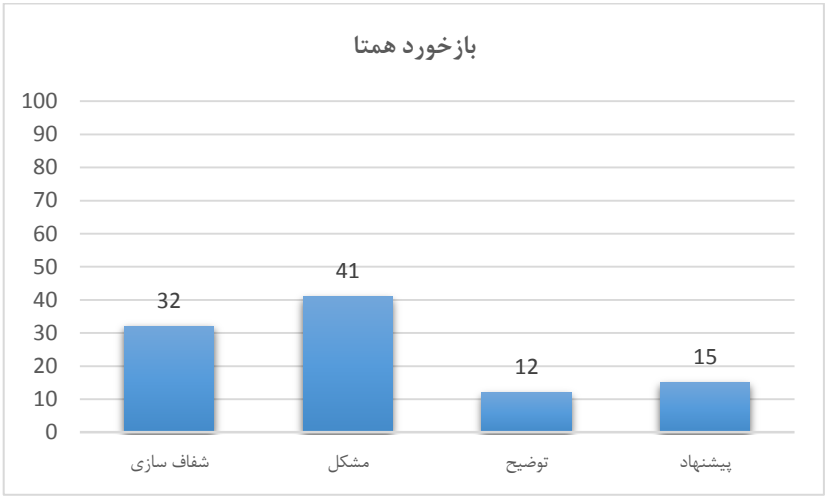


شکل شماره‌ی دو- درصد بازخوردهای معلم

شکل ۳ درصد انواع مختلف بازخوردهای ارائه‌شده به وسیله‌ی همتاها را نشان می‌دهد. بیش‌ترین آن‌ها در دسته‌ی مشکل(۴۰ درصد) قرار گرفته بودند و کم‌ترین‌شان هم مربوط به دسته‌ی توضیح (۱۲ درصد) می‌شدند. همچنین ۳۲ درصد نظرهای آن‌ها در دسته‌بندی شفاف‌سازی جای گرفتند و درصد نظرهای مربوط به دسته‌ی پیشنهاد هم برابر با ۱۵ درصد بود. بنابراین، می‌توان با اطمینان گفت که نظرهای معلم و همتاها از حیث این چهار دسته‌بندی کاملاً با یک‌دیگر متفاوت بودند. به عبارتی معلم سعی در توضیح مطالب دارد و با پیشنهاد جواب‌های جایگزین سعی بر این دارد که زبان آموزان نیز خودشان بیش‌تر تأمل کنند و این تفکرکردن آن‌ها را به سمت یادگیری هدایت و در نهایت خودشان مطلبشان را انتخاب نمایند. اما زبان‌آموزان وقتی در نقش نظردهنده

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

قرار می‌گیرند، می‌کوشند تا نقاط ضعف و اشتباهات دوستانشان را پیدا کنند و به آن‌ها اشاره نمایند. زبان‌آموزان بر این باورند که هر چه اشکالات بیش‌تری را پیدا کنند به این معنا خواهد بود که دانش زیادی از مطالب درس خود دارند و از سطح علمی بالاتری نسبت به دوستانشان برخوردار هستند.



شکل شماره‌ی سه- درصد بازخوردهای همتاها

سؤال سوم تحقیق: بازخوردها از نظر نگارشی چه تأثیری در افزایش مهارت نوشتار دانش‌آموزان داشته است؟

جدول شماره‌ی سه- نتایج بازخوردهای دوگروه معلم و همتاها

گروه‌ها		متن اول		متن دوم	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	**انحراف معیار**
گروه با بازخورد همتا	۹	۰۷.۸	۸۲.۱	٦٦.۷	**۳٤.۱**
گروه با بازخورد معلم	۹	۱۷.۸	۰۲.۳	۰٦.۷	**٤۳.۲**

همان طور که در جدول شماره‌ی ۳ دیده می‌شود، نمرات دانش‌آموزان در متن اول در هر دو گروه تقریباً یکسان می‌باشد. سپس دو آزمون تی مقایسه‌ای برای مشاهده و بررسی تغییر پشرفت نمرات نوشتار دانش‌آموزان برگزار شد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

جدول شماره‌ی چهار- آزمون تی مقایسه‌ای بین متن اول و دوم دانش‌آموزان

گروه‌ها	t	درجه آزادی	سطح معنادار
گروه با بازخورد همتا	۸۷٦.٤	١٤	**.000***
گروه با بازخورد معلم	۱۲۳.۸	١٤	**.000***

تفاوت میانگین در سطح 0/05 معنادار می‌باشد.

همانطور که در جدول شماره‌ی ٤ و مقایسه‌ی میانگین‌ها می‌توان دید، در هر دو گروه پیشرفت نمره‌ها مشاهده می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نظر نظردهندگان، کارآمد بوده و تأثیر مثبتی در کیفیت نگارش زبان‌آموزان گذاشته است.

سؤال چهارم تحقیق: تمایل و گرایش دانش‌آموزان بیش‌تر به کدام بازخورد است؟

سؤال چهارم تحقیق و پاسخ دانش‌آموزان در مصاحبه نشان می‌دهد که یادگیرندگان ترجیح می‌دهند نظراتی را دریافت کنند که هم مربوط به مسائل کلی و هم مسائل جزئی هستند. با توجه به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، مسائل کلی مربوط به سازماندهی نوشتن آن‌ها است تا نوشته‌هایشان قابل درک و انطباق باشد. علاوه بر این، آن‌ها ادعا کردند که مشکلات جزئی نقاط ضعف اصلی نوشتن آن‌هاست و بنابراین همسالان و معلمان باید به آن‌ها توجه بیش‌تر و اشتباهات مربوط به املای کلمه و زمان افعال را تصحیح کنند. علاوه بر این، همه‌ی آن‌ها ترجیح می‌دادند که بازخورد را نه تنها از معلم بلکه از همسالان نیز دریافت کنند. در نهایت ۱۰ نفر از بین ۱۸ زبان‌آموز به طور تصادفی انتخاب شدند تا مورد مصاحبه قرار بگیرند. هدف از مصاحبه، سنجش نظرات و نگرش آن‌ها نسبت به شخص نظردهنده و نوع نظر بود. همان طور که پیش‌تر گفته شد، مصاحبه متشکل از سه سؤال می‌باشد؛ سؤالات مصاحبه که از لی ۲۰۱۵، اقتباس شده‌اند، عبارتند از: ۱) کدام نوع از نظرات دانشجویان را ترجیح می‌دهید؟ ۲) کدام نوع از نظرات معلم را ترجیح می‌دهید؟ ۳) آیا ترجیح می‌دادید که به جای نظر معلم فقط نظر دانشجویان را می‌داشتید؟ مصاحبه‌گر یکی از محققان بود که مصاحبه را به صورت حضوری و پس از اتمام مراحل نگارش انجام داد.

جدول زیر نمونه‌ای است از پاسخ سؤال اول و دوم مصاحبه که مرتبط با اولویت دریافت انواع نظرات از جانب همتایان و معلم می‌باشد. این مدل از کاظمی آبادی خواه و دهقان(۲۰۱۸) اقتباس گردیده است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

جدول شماره‌ی پنج- پاسخ سؤال اول و دوم مصاحبه

مصاحبه‌شونده	ایده‌ی زبان‌آموز
۱	اشاره به مسایل کلی و هم جزیی برای بهبود کیفیت نگارش ضروریست.
۲	نظرات کلی به رساندن بهتر مفاهیم کمک می‌کند. نظرات جزیی هم به تصحیح املای واژه‌های من بسیار کمک می‌کند. بنابراین هر دو لازم هستند.
۳	من هم نظرات کلی و هم جزیی را لازم می‌دانم. هر دو به کیمیت و کیفیت نگارش می‌افزایند.
٤	نظرهای کلی را از این جهت مهم می‌دانم که به کیفیت ارسال پیام کمک می‌کنند. نظرهای جزیی به رفع اشکالات گرامری و واژگانی کمک می‌کند.
٥	هم مسایل کلی و هم مسایل جزیی باید تصحیح گردند.
٦	در ابتدا نظرات جزیی در نگارش‌ها باید تصحیح گردد؛ چون اغلب ما دانش گرامری ضعیفی داریم. از طرفی نوشته‌ی خوب و حرفه‌ای نظام منسجمی دارد که این هدف با اشاره به مسایل کلی محقق می‌گردد.
۷	من هم از نظرات کلی استفاده کردم و هم از نظراتی جزیی و بهبود کیفیت را شاهد بودم. به عبارتی نهایتاً متنی مسنجم بدون اشکال گرامری و لغوی داشتم.
۸	من همیشه فکر می‌کردم فقط تصحیح نکات گرامری و املایی کمک‌کننده‌ی کیفیت نوشته‌ها هستند. ولی در این نگارش متوجه شدم که اشاره به اشکالات کلی و انسجام نگارش نیز بسیار اهمیت دارد.

نمونه‌ای از پاسخ سؤال سوم که اولیت نظردهنده را می‌سنجید به شرح زیر می‌باشد.

جدول شماره‌ی شش- پاسخ سؤال سوم مصاحبه

مصاحبه‌شونده	ایده‌ی زبان‌آموز
۱	ترجیح می‌دهم که ابتدا نظر معلم و سپس همکلاسی‌هایم را داشته باشم.(هم مسایل کلی و هم جزیی)
۲	مگر می‌شود بدون دانستن جزییات در کنار اصول کلی نگارشی، متن خوبی نوشت؟(هم مسایل کلی و هم جزیی)
۳	هم مسایل کلی و هم جزیی را با هم خواستارم.
٤	همه چیز مرحله به مرحل هست. اول قواعد دستوری و سپس ربط‌دهنده‌های مفهومی. هر دو در کنار هم(هم مسایل کلی و هم جزیی).
٥	هر دو مورد در کنار هم. زیبایی متن به درست رساندن پیامش هست. در کنار داشتن درستی مسایل نگارشی که به نظرم سواد فرد را می‌رساند.(هم مسایل کلی و هم جزیی)
٦	چطور می‌شود در یک متن این دو را جدا کرد. به نظرم هر دو خیلی مهم هستند.(هم مسایل کلی و هم جزیی)
۷	اولویت من مسایل جزیی است بدین معنی که تمرکز اصلی من چارچوب‌بندی و پیکره‌ی متن خودم می‌باشد.(مسایل جزیی)
۸	هم مسایل کلی و هم جزیی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

با توجه به جدول فوق، مشاهده می‌شود که تمامی دانش‌آموزان به جز در یک مورد موافق داشتن نظر معلم و نظر همتاهایشان توامان بودند. این گونه به نظر می‌رسد که داشتن نظرات کلی و جزیی در کنار هم، آن‌ها را به سطح مطلوب مورد نظر در مورد ارتقاء سازماندهی ایده‌هایشان و همچنین جزییات فرآیند نوشتارشان خواهند رساند.

بحث و نتیجه‌گیری

در رابطه با پرسش تحقیقاتی اول که چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث دسته‌بندی‌های خطاهای کلی و موقعیتی وجود دارند؟ یافته‌ها نشان دادند که دانش‌آموزان توجه بیش‌تری به خطاهای موقعیتی نسبت به خطاهای کلی نشان داده‌اند. این یافته‌ها مطابق با یافته‌های نلسون و کارسون[1](۱۹۹۸) هستند که معتقد بودند دانش‌آموزان توجه بیش‌تری به خطاهای سطحی نشان می‌دهند و توانایی توجه بیش‌تر به خطاهای کلی مانند محتوا و سازمان‌دهی را ندارند. همچنین لیو و سَدلِر[2](۲۰۰۳) نشان دادند که همتاها به ویژگی‌های غیرزبانی متون هم توجه نشان می‌دهند؛ اما نظرهایشان در این رابطه بیش از اندازه کلی و مبهم است. برخلاف این یافته‌ها، هِجکاک و لِفکوویتز[3] (۱۹۹۲) گزارش داده‌اند که دانش‌آموزانی که بازخورد معلم را دریافت کرده‌اند، اصلاحات بیش‌تری را از حیث زبان و سازوکارهای آن انجام داده‌اند؛ در حالی که اصلاحات دانش‌آموزانی که بازخوردهای همتاها را دریافت کرده بودند، بیش‌تر در زمینه‌های محتوا و سازمان‌دهی متن بوده‌اند. به همین شکل، کانِر و آسِناواج [4](۱۹۹٤) هم دریافتند که اگرچه یادگیرنده‌ها تعداد بسیار کمی از نظرهای همتاها را در بازبینی‌های خود دخالت می‌دهند، اما اکثر این نظرها مربوط به خطاهای کلی می‌شوند. ینگ و همکاران[5](۲۰۰٦) هم نتیجه‌ی مشابهی را گزارش می‌دهند و دریافتند که نظرهای همتاها منجر به تغییرات سطح کلان بیش‌تری نسبت به نظرهای معلم می‌شود. در نهایت، مطالعه‌ی انجام‌شده به وسیله‌ی کامیمورا[6](۲۰۰٦) نشان داد که نظرهای همتاها عمدتاً متمرکز بر ویژگی‌های کلان نوشته است. آن چه در این مطالعه نیز به آن

[1] Nelson, & Carson
[2] Liu & Sadler
[3] Hedgcock, & Lefkowitz
[4] Connor, & Asenavage,
[5] Yang, & Zhen
[6] Kamimura, T

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

دست یافته شد، همسو با مطالعات قبل می‌باشد؛ از این منظر که نوع و توان بازخوردهای دانش‌آموزان در اکثر مواقع فقط می‌تواند از نوع موقعیتی باشد و این هم ممکن است به دلیل ناپختی شناختی آن‌ها و نداشتن تجربه‌ی علمی کافی باشد؛ لذا بر اساس دیدگاه نظریه‌ی رشد شناختی و دیدگاه فرهنگی اجتماعی، زبان آموز نیاز به شخص دیگری با درجه‌ی دانش بالاتر از خود دارد که او را به منطقه‌ی تقریبی رشد مناسبش برساند و در این جا این وظیفه‌ی معلم خواهد بود.

در رابطه با پرسش تحقیقاتی دوم که چه تفاوت‌هایی بین بازخورد معلم و بازخورد همتا از حیث چهار دسته‌بندی نظرها وجود دارند؟ مشخص شد که برخلاف معلم، همتاها تمایل بیش‌تری به پرداختن به مشکلات دارند. این نتیجه هم‌سو با یافته‌هایی است که کالت [1](۱۹۹٤) در مطالعه‌اش داشت؛ تحقیقی که به مقایسه‌ی پاسخ‌های همتای نوشته‌شده به زبان دوم، نظرهای معلم و بازخورد به خود دانش‌آموزان می‌پرداخت، به این نتیجه رسید که ۸۹ درصد دانش‌آموزان قادر به ارائه‌ی بازخوردهایی بودند که معلم آن‌ها را تأیید می‌کرد و ٦۰ درصد دانش‌آموزان هم پیشنهادهای مناسبی را ارائه کرده بودند که معلم آن‌ها را مطرح نکرده بود. علاوه بر این، نظرهای آن‌ها نسبت به نظرهای معلم موقعیتی‌تر بودند. این مطالعه همانند بررسی انجام شده در این تحقیق نشان می‌دهد که نظرهای همتاها می‌تواند مکمل نقش نظرهای معلم در بازبینی‌ها و اصلاحات نوشته‌ها باشند. با این حال، به گزارش هوارداس و همکارانش[2](۲۰۱٤)، بازخورد کمی ارزیابی‌های همتا نسبت به ارزیابی‌های متخصص و بازخوردهای ارزیابی‌های همتا در رابطه با یک پورتفولیوی خاص متفاوت بودند. بازخورد نوشتاری کیفی ارائه‌شده به وسیله‌ی ارزیابی‌های همتا و متخصص از لحاظ اجزای ساختاری مشابه بودند. به همین شکل، مولوی دیاب[3](۲۰۱٦) دریافت که تفاوت معناداری میان گروه‌های بازخورد معلم و همتا و همچنین بین گروه‌های بازخورد معلم و بازخورد به خود وجود ندارد.

در رابطه با پرسش تحقیقاتی سوم در نگارش هر دو گروه پیشرفت ایجاد شد. به عبارتی بازخورد همتا زیر به اندازه‌ی بازخورد معلم مفید واقع شد و تأثیر مثبتی در نگارش زبان‌آموزان داشت. این بخش از یافته‌های تحقیق در راستا و در تأیید چهارچوب نظری ارائه‌شده توسط

[1] Cault,
[2] Hovardas, T., Tsivitanidou, O. and Zacharia, Z, 2014
[3] Mawlawi Diab, N, 2016

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

ویگوتسکی بود که بیان می‌داشت «طبیعت علم و دانش به صورت اجتماعی تعریف می‌شود و ساخت و یادگیری آن هم از طریق همکاری، ارتباط و دریافت بازخورد در محیط‌های اجتماعی بهتر امکان‌پذیر است »(ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۲۳۱).

این نتیجه در راستای برخی از تحقیقات گذشته نیز بود. استورچ [1](۱۹۹۹) که مطالعه‌ی خود را با هدف بررسی کارآیی و اثربخشی بازخورد همتا در دقت استفاده‌ی زبان‌آموزان از نکات گرامری انجام داد، به این نتیجه رسید که استفاده از بازخورد همتا در نوشتن انشاء تأثیر مثبت داشت و متونی که دونفره نوشته شده بودند، ایرادهای کمتری داشتند. همچنین ناساجی و سواین[2](۲۰۰۰) بررسی نتایج تحقیقشان نشان داد که کمک مشترک تأثیر مثبتی داشت و مؤثر بود. این روند تغییر مثبت در نوشته‌های شرکت‌کنندگانی که محدوده‌ی مجاور رشد آن‌ها مورد توجه قرار نگرفته بود وجود نداشت. علاوه بر این، این دسته از زبان‌آموزان در نمره‌ی نهایی کسب‌شده در بخش کلوز تست هم عملکرد بهتری نسبت به گروه دیگر داشتند.

اما نتیجه‌ی برخی از پژوهش‌ها در راستای تحقیق حاضر نبود. نوروزی[3](۲۰۱۲)، نیز در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که گروهی که معلم به آن‌ها بازخورد ارائه کرده بود، در زمینه‌ی استفاده‌ی دقیق از نکات دستور زبان بهتر از دو گروه دیگر عمل کرده بودند. هرچند، او همچنین به این نتیجه رسید که افرادی که بازخورد همتا دریافت کرده بودند، در مقایسه با افرادی که خودشان متون را مجدداً بازخوانی و بررسی کرده بودند، در حیطه اصلاح ایراد و اشتباهات زبان‌شناختی بهتر عمل کردند. همچنین در تحقیق جلالی‌فراهانی و عزیزی[4](۲۰۱۲)، بازخورد معلم در زمینه‌ی افزایش دقت استفاده از نکات گرامری، کارآیی بیش‌تری از بازخورد همتا داشت. هرچند، بررسی داده‌ها نشان داد که هر دو نوع بازخورد در زمینه‌ی بهبود کیفیت نوشتن زبان‌آموزان مؤثر بودند.

در رابطه با پرسش تحقیقاتی چهارم شرکت‌کنندگان تمایل به دریافت بازخورد از معلم و هم از همتایان را داشتند. به طور کلی مطالعه‌ی حاضر به مقایسه‌ی بازخوردهای همتاها و بازخوردهای معلم پرداخت و به این نتیجه رسید که علی‌رغم پختگی و توانایی کمتر یادگیرنده‌ها در نگارش

[1] Storch
[2] Nassaji and Swain
[3] Noroozi
[4] Jalalifarahani and Azizi

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

بازخوردها، آن‌ها هم قادر به ارائه‌ی نظرهای ارزشمندی در رابطه با نوشته‌های همتاهای خود بودند. توجه آن‌ها به مسایل کلی و موقعیتی نوشته‌ها تقریباً برابر با معلم بود. بنابراین، می‌توان بر اساس نتایج به دست‌آمده از مطالعه‌ی حاضر به چند نتیجه‌گیری نظری و آموزشی دست یافت. پیاده‌سازی آموزش نوشتار مبتنی بر فرآیند و یادگیرنده – محور در کلاس‌های نوشتار زبان خارجی می‌تواند محیط کلاس سنتی را، که در آن معلم نقش غالب را بر عهده داشت، تغییر دهد. به عبارتی معلم تنها منبع دانش در نظر گرفته می‌شد که یاددهنده است و دانش‌آموزان فقط نقش یادگیرنده را داشتند و تنها رابطه‌ی موجود در کلاس، رابطه‌ی معلم و شاگردی بود. اما روابط در کلاس‌ها تغییر یافته و دانش‌آموزان سهم به‌سزایی در یاددهی ایفا می‌کنند. بر اساس توصیه‌ی یو و هو[1](۲۰۱۷)، باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان، انگیزه‌ها و اهداف آن‌ها، آموزش ارائه‌ی بازخورد، پویایی‌های گروه بازخورد و همچنین فرهنگ یادگیری و ارزیابی باید در نظر گرفته شوند، چون روش‌های ارائه‌ی بازخورد واقع در محیط اجتماعی – فرهنگی دانش‌آموزان هستند. به این ترتیب، یافته‌های مطالعه‌ی حاضر نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های مشارکتی‌تر در محیط آموزش زبان می‌تواند فرصت‌هایی را برای کمک و تصحیح یکدیگر در اختیار یادگیرنده‌ها قرار دهد و به استقلال آن‌ها نیز کمک می‌کند. برای بررسی نظرها از حیث ویژگی‌های دیگر به تحقیقات بیش‌تری نیاز است. علاوه بر این، تحقیقات بیش‌تری هم باید در جهت مقایسه‌ی بازبینی‌ها و اصلاحات مبتنی بر بازخوردهای همتا و بازخوردهای معلم انجام شوند. در نهایت، لازم به ذکر است که تنها ۱۸ یادگیرنده سطح متوسط در این مطالعه شرکت داشتند که قاعدتاً تعمیم‌پذیری این مطالعه را محدود می‌کند.

[1] Yu, S. and Hu, G

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

منابع

۱. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). *روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (چاپ هشتم)، انتشارات آگاه.

2. Barnard, R., & Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing: the scaffolding of learning in a university context. The TESOLANZ Journal

3. Bloxham, S. (2008). Assessment in teacher education: stakeholder conflict and its resolution. *Practitioner Research in Higher Education*, *2*(1), 13-21.

4. Cárdenas-Robledo, L. A., & Peña-Ayala, A. (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*.

5. Cault, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly, 28(1),* 181-188.

6. Cho, K., Schunn, C., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication, 23(3), 260-294.*

7. Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing, 3(3), 257-276.*

8. Ferris, D. R. (2003). Response to student writing: implications for second language students. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates

9. Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of educational Research, 104(6), 396-407.*

10. Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing 1(3), 255±276*

11. Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2006). Investigating and enhancing guidance and feedback to undergraduate students. In Northumbria: Third Biennial Northumbria/EARL SIG Assessment Conference.

12. Hovardas, T., Tsivitanidou, O. and Zacharia, Z. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, pp.133-152.

13. Hyland, K., & Hyland, F. (2001). *Feedback in second language writing: Contexts and issues.* Cambridge: Cambridge University Press.

14. Jalalifarahani, H. & Azizi, M. (2012). The Efficacy of Peer vs. Teacher Response in Enhancing Grammatical Accuracy & General Writing Quality of Advanced vs. Elementary proficiency EFL Learners. *international Proceedings Of Economics Development & Research*, *33*, 88.

15. Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: a Japanese context. *TESL Canada Journal, 23(2), 12-39.*

16. Kepner, C. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, *75*(3), 305. http://dx.doi.org/10.2307/328724

17. Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. Annual Review of Applied Linguistics, 15, 108-124

18. Lee, Y. (2006). Respecifying display questions: Interactional resources for language teaching. *TESOL Quarterly, 40(4), 691-713.*

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]

19. Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes, 2, 193- 227.*
20. Mangelsdorf, K. (1989). Parallels between speaking and writing in second language acquisition. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), Richness in writing: Empowering.
21. Mawlawi Diab, N. (2016). A comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays. *System*, 57, pp.55-65.
22. Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, *9*(1), 34-51. http://dx.doi.org/10.1080/09658410008667135
23. Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing, 7(2), 113-131.*
24. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation andself-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16,385-407.
25. Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems,Instructional Science, 18, 119-144.
26. Shayer, M., 2002. Not just Piaget, not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget. In: Shayer, M., ed. Learning intelligence, cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years. UK: Open University Press
27. Storch, N. (2004). Collaborative writing: Product, Process, and Students' Reflections. *Journal of Second Language Writing, 14(3),173.http://dx.doi.org/10.1016/i.jslw.2005.05.002.*
28. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: harvard University Press.
29. Yang, M., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing, 15, 179-200.*
30. Yu, S. and Hu, G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*, 33, pp.25-35.
31. Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Handbook of selfregulationof learning and performance. New York:Routledge

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-19]