

چکیده

یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان دریافت بازخورد می‌باشد. در این تحقیق انتظار بازخورد» در کلاس‌های درس زبان انگلیسی و رابطه آن با «موفقیت دانش‌آموزان» در مقطع راهنمایی و دبیرستان مورد بررسی قرار گرفت. بررسی‌های انجام شده نشان دهنده انتظار بازخورد نسبتاً بالا و رابطه مثبت میان دو متغیر «انتظار بازخورد» و «موفقیت دانش‌آموزان» است. میزان موفقیت و سطوح آموزشی بر انتظار بازخورد تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای دارد. بررسی آزمون‌های تحلیل واریانس نشان می‌دهد که انتظار بازخورد در سطوح سوم راهنمایی و سوم دبیرستان، نسبت به سایر سطوح بیشتر است. از دیگر اهداف این تحقیق بررسی نوع نگرش دانش‌آموزان ایرانی به بازخوردی است که آنان از معلمان و همکلاسی‌های خود دریافت می‌کنند. نتایج مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان، بازخورد از معلمان خویش را ترجیح می‌دهند. تحلیل واریانس چند متغیره نیز بیانگر تأثیر سیستم آموزشی بر نوع نگرش دانش‌آموزان، نسبت به بازخورد است. در سطوحی که امتحانات به صورت نهایی برگزار می‌شوند، دانش‌آموزان خواهان دریافت بیشتر بازخورد از معلمان و همکلاسی‌های خود می‌باشند. در نهایت این پژوهش عوامل فرهنگی مؤثر بر این نوع نگرش را مورد بررسی قرار داده و پیشنهاد می‌کند که برای تغییر این نوع نگرش، یادگیری گروهی باید مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی

بازخورد، انتظار بازخورد، یادگیری گروهی

مقدمه

یکی از اساسی‌ترین مسائلی که مدرسان درس زبان انگلیسی را همواره به خود مشغول داشته، استفاده از روش‌های مناسب برای افزایش توانایی دانش‌آموزان، در یادگیری زبان به عنوان وسیله‌ای در برقراری ارتباط با دیگران است. در سال‌های اخیر تحقیقات گسترده‌ای، با هدف شناسایی عواملی که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم یادگیری زبان را تسهیل می‌کنند، انجام گرفته است. این تحقیقات جنبه‌های مختلف یادگیری زبان از جمله ارتباط معنادار بین اطلاعات جدید و دانسته‌های قبلی؛ نقش راهبردهای شناختی^۱ و فراشناختی^۲ در یادگیری؛ و تأثیر یادگیری گروهی^۳ را مورد بررسی قرار داده‌اند.

1- cognitive strategies

2- metacognitive strategies

می‌دهند که تعامل فرصتی را فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان بتوانند لغات و ساختارهای دستوری را که آموخته‌اند در ارتباط معنادار با همکلاسی‌هایشان به کار برند. به نظر می‌رسد این ارتباط فرصتی را برای فراگیر فراهم می‌آورد تا آنچه را که در فرایند یادگیری با آن روبرو شده، تمرین کرده و یادگیری خود را تکمیل کند. تعامل از جهات دیگری نیز توجه معلمان را به خود جلب کرده است. درحقیقت می‌توان گفت دریافت بازخورد^۱ از دلایل عمده حضور در کلاس درس و تعامل با دیگران است (پیکا^۲ و همکاران، ۱۹۹۶). ضرورت وجود این بازخورد که معمولاً متوجه ساختار جمله بوده و در نتیجه شرکت در فعالیت‌های کلاسی ایجاد می‌شود، همیشه حس شده است؛ تجربه بیانگر آن است که فرایند دایمی ارزیابی و دریافت بازخورد از دیگران، تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر میزان یادگیری دارد. بنابراین، بررسی نوع بازخورد و میزان رابطه آن با میزان موفقیت دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. پاسخ به سؤال‌هایی مانند: آیا ایجاد انتظار بازخورد می‌تواند ما را به هدف‌های مهم آموزشی، از جمله علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به فعالیت‌های کلاسی، نزدیک‌تر سازد؟ چه عواملی در ایجاد این انتظار سهیم‌اند؟ آیا در مقاطع و سطوح مختلف تحصیلی چنین انتظاری وجود دارد؟ و یا چگونه تقویت می‌شود؟ موجب پدیداری افق‌های تازه‌ای در این زمینه می‌شود. از آنجا که پاسخ به تمامی این پرسش‌ها از عهده یک تحقیق برنمی‌آید، پژوهش حاضر در صدد یافتن پاسخی به سؤالات زیر است:

- ۱- آیا رابطه‌ای میان انتظار بازخورد و موفقیت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی وجود دارد؟
- ۲- آیا سطح تحصیلی و میزان موفقیت دانش‌آموزان، نقشی در میزان انتظار بازخورد در کلاس‌های زبان ایفاء می‌کند؟
- ۳- دانش‌آموزان ایرانی خواهان دریافت کدام نوع بازخوردند؟
- ۴- آیا سطح تحصیلی در ایجاد بازخورد معلم و همکلاسی‌ها تأثیری دارد؟
- ۵- آیا مسائل فرهنگی در پذیرش بازخورد از همکلاسی‌ها مؤثر است؟

مروری بر پیشینه تحقیق

نقش بازخورد در یادگیری از دو جنبه متفاوت می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. عمده‌ترین نقش بازخورد را می‌توان فراهم کردن اطلاعاتی در مورد نحوه عملکرد دانست. از سوی دیگر می‌توان به نقش انگیزشی بازخورد در تلاش برای نیل به اهداف اشاره کرد. در حقیقت وقتی که عمل یا سخنی با نتایج مناسب پیگیری شود، انگیزه یادگیرنده برای بهره‌گیری از دانسته‌ها و نیز یادگیری افزایش خواهد یافت.

بازخورد وسیله‌ای برای تقویت فرایند یادگیری و تدریس است (اوندو^۱، ۱۹۹۲) که به

3- cooperative learning

4- Interaction

1- feedback

2- Pica et al.

1- Ovando

دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ضمن بررسی میزان یادگیری مطالب جدید، نقاط ضعف خود را در مهارت‌های زبانی شناسایی کنند. از طریق بازخورد می‌توان فراگیران زبان را از درستی جملاتی که بیان کرده‌اند، آگاه کرده و به آنان فرصتی داد تا دریابند رفتار و دانسته‌هایشان به چه میزان مورد قبول معلم است. دانش‌آموزان نیز بر این باورند که بازخورد معلمان و سایر همکلاسی‌ها ضمن آنکه تکمیل جملات ناقص را تسهیل می‌کند، به آنان کمک می‌کند تا از پیشرفت زبانی خود باخبر شده و دانسته‌های خود را در حیطه خاصی افزایش دهند (چادران^۲، ۱۹۸۸). «بازخورد به طور مستقیم از طریق ارزیابی‌های رسمی و غیرمستقیم با تأثیرگذاری بر عزت‌نفس یادگیرنده، نقش عمده‌ای را در میزان یادگیری ایفاء می‌کند.» (گیس، ۱۹۹۴، صص ۱۲۹-۱۳۰) او معتقد است بازخوردی که دانش‌آموزان از معلمان و سایر همکلاسی‌ها دریافت می‌دارند، حاوی پیام‌هایی در مورد عزت‌نفس^۳ بوده که رابطه‌ای مستقیم با موفقیت تحصیلی دارد.

دانش‌آموزان خواهان دریافت بازخوردند تا بدانند فعالیت‌های خود را چگونه انجام داده‌اند (گود و بروفی^۴، ۱۹۹۱). آنها بر این باورند که یکی از مهمترین وظایف معلم، فراهم کردن بازخوردی است که شامل اطلاعاتی برای تنظیم رفتار است (الیس^۵، ۱۹۹۱) «بازخورد، اطلاعاتی است که گزارشی از نتیجه عمل فراهم می‌کند.» (ریچاردز^۶، ۱۹۹۲، ص ۱۳۷) تعریفی که از بازخورد ارائه می‌دهد، جالب‌تر به نظر می‌رسد. او بازخورد را اطلاعاتی می‌داند که بر فعالیت یادگیری خاصی متمرکز بوده و هدف عمده آن، بالا بردن کیفی آموختار در آینده خواهد بود. مبتنی بر طرح وی، بازخورد از دو بخش عمده تشکیل شده است: الف) ارزیابی^۷: این قسمت اطلاعاتی را در مورد چگونگی عملکرد فراگیر فراهم می‌کند. ب) تصحیح^۸: این قسمت شامل اطلاعات خاصی در مورد جنبه‌های خاص از رفتار یا عملکرد فراگیر می‌باشد که توضیحاتی را در مورد فرم صحیح افعال یا چگونگی رفتار در یک موقعیت ویژه در برمی‌گیرد. (ار^۹، ۱۹۹۶، صص ۲۴۲-۲۴۳) به عبارت دیگر بازخوردی که دانش‌آموزان در نتیجه شرکت در فعالیت‌های گروهی دریافت می‌کنند باید نقش درون‌دیدی^۹ را داشته باشد که یادگیری را تحت تأثیر قرار داده و تردید و یا دودلی‌ها را کاهش می‌دهد (زمل^{۱۰}، ۱۹۸۱).

بازخورد توسط معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس ایجاد می‌شود. اگرچه در کلاس‌های درس انگلیسی این نقش بیشتر به معلمان واگذار شده است، تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خواهان دریافت بازخورد از همکلاسی‌های خود می‌باشند. در یادگیری گروهی،

2- Chaudron

1- self-esteem

2- Good & Bruphy

3- Ellis

4- Ur

5- assessment

6- correction

7- Input language which a learner hears or receives and from which he or she can learn. (Richards, et al. 1992: 182)

8- Zamel

می‌گیرند که چگونه بازخورد ایجاد کنند. در حقیقت «در فعالیتهای زبانی، یادگرفتن ایجاد بازخورد بدون حضور معلم، به عنوان یک راهنما، به طور طبیعی صورت می‌گیرد.» (مورفی^۱ ۱۹۸۶، ص ۱۵۰) مصاحبه با دانش‌آموزان نیز ضمن تأیید این موضوع نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، بدون حضور معلم در بیان عقایدشان از آزادی بیشتری برخوردارند و راحت‌تر می‌توانند نقاط ضعف خود را با همکلاسی‌های خود در میان بگذارند (کرنل^۲ ۲۰۰۰).

بازخورد می‌تواند توسط خود دانش‌آموز ایجاد شده و از تفکر وی ناشی شود. در هر کلاس، دانش‌آموزان توانمندی هستند که به تجربه آموخته‌اند که چگونه با ارزیابی شرایط موجود و اتخاذ روش‌های مناسب، میزان یادگیری خود را افزایش دهند. برای آنها بازخورد معلمان و سایر همکلاسی‌ها چندان حائز اهمیت نیست، زیرا بازخوردی که خود آنان ایجاد می‌کنند، بر اطلاعات دقیقی از دانسته‌های قبلی استوار است که به هیچ عنوان دیگران به آن دسترسی ندارند. این دانش‌آموزان خودمختار^۳ از راهبردهای شناختی و فراشناختی متعددی استفاده می‌کنند که یادگیری را مؤثرتر می‌کند (آکسفورد^۴ ۱۹۹۰).

نگریستن به بازخورد فقط از جنبه منبع آن بسیار سطحی است، زیرا در این نوع نگرش دانش‌آموزی که دریافت کننده و مصرف کننده اصلی بازخورد است، مورد توجه قرار نمی‌گیرد. هر دانش‌آموز از طریق درجه تجربیات و عقاید پیچیده‌ای که دارد به بازخورد می‌نگرد، و این کاملاً طبیعی است که دانش‌آموزان مختلف با اهداف گوناگون خواهان دریافت انواع خاصی از بازخورد باشند. بنابراین با شناسایی انواع بازخوردی که دانش‌آموزان خواهان دریافت آنند، معلمان می‌توانند یادگیری را کنترل کنند. در واقع، بازخورد مفهوم پیچیده‌ای است که نیازمند بررسی از جنبه‌های متفاوت می‌باشد. وجود انتظار بازخورد در کلاس‌های درس می‌تواند نقش عمده‌ای در شکل دادن به فعالیتهای کلاسی دانش‌آموزان داشته و سرانجام میزان یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار دهد (بارنز^۱، ۱۹۹۹). او انتظار بازخورد قوی را از عواملی می‌داند که انگیزه شرکت فعالتر دانش‌آموزان در فعالیتهای درسی شده و در نتیجه به یادگیری بیشتر می‌انجامد. بر اساس مدلی که او ارائه می‌دهد، انتظار بازخورد قوی از طریق مخاطب قرار دادن دانش‌آموزان برای اظهار نظر؛ ایجاد انگیزه برای شرکت در فعالیتهای کلاسی و اظهار نظر در مورد فعالیت سایر همکلاسی‌ها؛ ارائه پیشنهادهای سازنده در مورد فعالیت همکلاسی‌ها و استفاده از پیشنهادهای آنان برای هر چه بهتر کردن کیفیت کار، به وجود می‌آید. از طرف دیگر انتظار بازخورد ضعیف در کلاس‌هایی وجود دارد که دانش‌آموزان تمایل زیادی برای شرکت در فعالیتهای کلاسی ندارند و به ندرت از آنها خواسته می‌شود تا اظهار نظر کنند. در چنین کلاس‌هایی، بازخورد ایجاد شده مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. از آنجایی که تحقیقات انجام گرفته در این زمینه نادر است، این تحقیق به‌طور عمده به بررسی نقش این متغیر، در کلاس‌های درس زبان انگلیسی، می‌پردازد.

1- Murphy

2- Carnel

3- autonomous

4- Oxford

1- Barnes

روش تحقیق

در این پژوهش ۵۳۳ دانش‌آموز دختر و پسر مقاطع راهنمایی و دبیرستان که در سطوح مختلف رشته‌های علوم انسانی تجربی و ریاضی مشغول به تحصیل بودند، پرسشنامه‌ای را که شامل ۶۰ سؤال چند گزینه‌ای بود، پاسخ گفتند. این پرسشنامه شامل ۲ گروه سؤال عمده بود که نگرش دانش‌آموزان به بازخورد معلم و همکلاسی‌ها؛ میزان انتظار بازخورد در کلاس‌های درس زبان؛ و نقش عوامل فرهنگی در پذیرش بازخورد سایر همکلاسی‌ها را مورد بررسی قرار می‌داد. طرح این پرسشنامه بر اساس بررسی پیشینه تحقیق‌های مربوط توسط محققان صورت گرفت.

اعتبار و روایی پرسشنامه

فرم نهایی پرسشنامه شامل ۶۰ سؤال بوده است. پایایی^۱ این پرسشنامه توسط رابطه کرون باخ آلفا محاسبه شده و ۸۳٪ تعیین گردید. این ضریب نسبتاً بالا، گویای ثبات درونی بالایی مقیاس است. بررسی دوباره برون‌دادها حاکی از آن است که اگر بعضی از گویه‌ها از تحلیل خارج می‌شدند، ضریب آلفا به میزان قابل ملاحظه‌ای بالا می‌رفت. برای تعیین اعتبار پرسشنامه، تحلیل عاملی تأییدی^۲ مورد استفاده قرار گرفت. این تحلیل که هدف اصلی آن تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است، چهار عامل اصلی در پرسشنامه را مشخص کرده و تأیید کرد.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS صورت گرفت. پس از محاسبه نمرات دانش‌آموزان در هر یک از زیرمجموعه‌ها و همگن کردن نمرات، با در نظر گرفتن معیاری صد امتیازی، نتایج زیر به دست آمد. میانگین نمرات در قسمت‌های مختلف در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

1- Reliability

2- Confirmatory Factor Analysis

انحراف معیار	میانگین	
۱۱/۳۲	۷۷/۳۴	انتظار بازخورد از همکلاسان
۱۰/۲۸	۸۱/۱۵	انتظار بازخورد از معلم
۱۲/۴۱	۶۷/۶۰	انتظار بازخورد

به منظور پاسخ به سؤال اول که به بررسی رابطه میان انتظار بازخورد و موفقیت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌پردازد، از رابطه همبستگی پیرسون^۱ استفاده شد. میزان همبستگی بین دو متغیر انتظار بازخورد و نمرات دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی ۵۰٪ تعیین گردید. این ضریب نشانگر رابطه مثبت میان انتظار بازخورد و میزان موفقیت دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که انتظار بازخورد بیشتری نشان می‌دهند، در درس زبان موفق‌ترند.

برای پاسخگویی به سؤال دوم که به تأثیر سطح تحصیلی و میزان موفقیت دانش‌آموزان در درس انگلیسی بر میزان انتظار بازخورد در کلاس‌های زبان می‌پردازد، تحلیل واریانس^۲ مورد استفاده قرار گرفت. این تحلیل که نتایج آن در جدول شماره (۲) ارائه شده است تفاوت‌های معنی‌داری را نشان می‌دهد. تحلیل داده‌ها نشان داد که میزان موفقیت دانش‌آموزان، تأثیر عمده‌ای بر قوت انتظار بازخورد دارد. همچنین در پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان که امتحانات به صورت نهایی برگزار می‌شوند، میزان انتظار بازخورد به طور معنی‌داری بیش از سایر پایه‌ها می‌باشد.

1- Pearson correlation

2- ANOVA

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادي	میانگین مجزورات	F	سطح معني داري
جنس	۱۵۸/۰۷	۱	۱۵۸/۰۷	۱/۴۶	۰/۲۲
سطح تحصيلي	۱۲۵۳/۹۰	۴	۳۱۳/۴۷	۲/۹۱	۰/۲۱
میزان موفقیت	۶۶۸۶/۶۴	۳	۲۲۲۸/۸۸	۲۰/۶۹	۰/۰۰۰*
جنس * سطح تحصيلي	۷۵۲/۶۸	۴	۱۸۸/۱۷	۱/۷۴	۰/۱۳
جنس * میزان موفقیت	۱۶۱/۳۰	۳	۵۳/۷۳	۰/۴۹	۰/۶۸
سطح تحصيلي * میزان موفقیت	۱۶۱۰/۱۲	۱۲	۱۳۴/۱۷	۱/۳۴	۰/۲۴

براي پاسخ به سؤال سوم تحقيق، از آزمون t استفاده شد. این آزمون که داده‌هاي مربوط به هر دو نوع بازخورد را مقایسه کرد، نشان داد که دانش‌آموزان در تمامی پایه‌ها به طور معني‌داري ($P < ۰/۰۰۰$ و $t = ۹/۶$) بیشتر خواهان دریافت بازخورد از معلمان خود می‌باشند. این یافته به وضوح به نقش باورها و تجربیات گذشته دانش‌آموزان در شکل دادن به این نوع نگرش اشاره می‌کند. دانش‌آموزان با این باور بزرگ شده‌اند که معلم تنها منبع اطلاعاتی قابل اعتماد در حل مشکلات درسي است و بدین دلیل است که آنان نسبت به پیشنهادهاي همکلاسي‌هايشان، خوش‌بین نیستند.

تحليل واریانس چند متغیره^۱ برای پاسخگویی به سؤال چهارم اتخاذ شد. نتیجه این تحلیل که در جدول شماره (۳) ارائه شده، نشانگر تأثیر سطح تحصيلي بر دریافت بازخورد از معلم و همکلاسي‌ها است. تحلیل پسین داده‌ها، نشان داد که تقاضا برای دریافت هر دو نوع بازخورد در پایه‌هاي سوم راهنمائي و سوم دبیرستان افزایش می‌یابد. یافته‌ها همچنین بیانگر تفاوت معناداري بین دانش‌آموزان دختر و پسر بود. دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر خواهان دریافت بازخورد از معلمان و همکلاسي‌هاي خود می‌باشند.

جدول ۳: تحلیل واریانس چند متغیره سطح و جنس

Effect	F	درجه آزادي	Error df	سطح معني داري
سطح تحصيلي	۲/۷۹	۱۲	۱۵۶۹/۰۰	۰/۰۰۰*

جنس	۲/۹۷	۲	۵۲۱/۰۰	۰/۰۰۸*
سطح تحصيلي *	۱/۴۳	۱۲	۱۵۶۹/۰۰	۰/۱۴
جنس				

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میلنگین مجزورات	F	سطح معنی داری
جنس	بازخورد هم کلاسی ها	۷۷۶/۲۱	۱	۷۷۶/۲۱	۶/۵۹	۰/۰۱۱*
	بازخورد معلم	۹۹۶/۲۳	۱	۹۹۶/۲۳	۱۰/۱۹	۰/۰۰۱*
	مسایل فرهنگی	۴۳۱/۰۶	۱	۴۳۱/۰۶	۱/۵۴	۰/۲۱۵
سطح تحصیلی	بازخورد هم کلاسی ها	۴۳۸۵/۱۹	۴	۱۲۹/۱۰۹۶	۹/۳۱	۰/۰۰۰*
	بازخورد معلم	۳۶۹۷/۷۸	۴	۶۷۴/۴۴	۶/۹۰	۰/۰۰۰*
	مسایل فرهنگی	۱۸۶۳/۲۷	۴	۴۶۵/۸۱	۱/۶۶	۰/۱۵۶
جنس* سطح تحصیلی	بازخورد همکلاسی ها	۳۶۳/۶۱	۴	۹۰/۹۰	۰/۷۷	۰/۵۴۴
	بازخورد معلم	۳۶۷/۳۸	۴	۶۶/۸۴	۰/۶۸	۰/۶۰۳
	مسایل فرهنگی	۳۴۸۴/۳۹	۴	۸۷۱/۰۹	۳/۱۱	۰/۰۱۵*

از دیگر یافته‌های این پژوهش، می‌توان به تأثیر عوامل فرهنگی بر پذیرش بازخورد همکلاسی‌ها اشاره کرد. با توجه به بررسی گویه‌ها به طور کلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان ایرانی تمایل چندانی به کار گروهی ندارند. بیشتر آنان بر این باورند که همکلاسی‌هایشان از دانش زبانی مطلوبی برای برطرف کردن اشکالات و ارائه راه‌حلهای مناسب برخوردار نیستند. آنها از کار گروهی که موقعیت مناسبی را برای ارائه و دریافت بازخورد فراهم می‌آورد، سر باز زده و خشنودی خود را از کار انفرادی اعلام داشتند. در حقیقت می‌توان گفت که دانش‌آموزان تک‌رو بوده و انگیزه‌ای قوی برای شرکت در کارهای گروهی ندارند.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر، مؤید نقش مهم بازخورد در یادگیری است. با توجه به تأثیر عمده این متغیر در شکل دادن به فعالیت‌ها و یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان، می‌توان پیشنهاد کرد که برای بالا بردن میزان یادگیری زبان، معلمان باید با به کارگیری روش‌های مناسب، میزان ارائه بازخورد را افزایش دهند.

با مرور نتایج در جدول شماره (۲) درمی‌یابیم که در پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان، انتظار بازخورد افزایش می‌یابد. در این پایه‌ها، از همان آغاز سال تحصیلی، معلمان با برگزاری امتحانات تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزان را برای شرکت در امتحانات نهایی آماده سازند. از طرف دیگر، افزایش پرسش‌های کلاسی در این پایه‌ها انتظار بازخورد را افزایش داده و دانش‌آموزان را به شرکت بیشتر در فعالیت‌های کلاسی تشویق می‌کند. نتایج این تحلیل همچنین مؤید تأثیر میزان موفقیت دانش‌آموزان بر انتظار بازخورد می‌باشد؛ دانش‌آموزان موفق، به طور معنی‌داری انتظار بازخورد بیشتری دارند. این یافته بار دیگر مؤید رابطه مثبت انتظار

آزمون t نشان داد که دانش‌آموزان در تمامی پایه‌ها به طور معنی‌داری خواهان دریافت بازخورد از معلمان خود هستند. این یافته، نتایج تحقیقاتی را که نشانگر چنین نگرشی در بین دانش‌آموزانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند، تأیید می‌کند (ژانگ¹ ۱۹۹۵). علاقه‌مندی برای دریافت بازخورد از معلم، همان‌طور که نتایج این پژوهش مشخص می‌سازد، به‌طور غیرمستقیم مؤید این نکته است که بازخورد همکلاسی‌ها نمی‌تواند نقش چندانی در یادگیری داشته باشد. همچنین این عدم اطمینان به بازخورد همکلاسی‌ها، به عدم موفقیت معلمان درس زبان در بهره‌وری از یادگیری گروهی اشاره می‌کند. ناآشنایی معلمان با اصول اولیه یادگیری گروهی؛ بی‌توجهی آنان به گروه‌بندی مناسب دانش‌آموزان با توجه به علایق و میزان توانایی آنان؛ و عدم توجه به تفکیک کارها در گروه‌های یادگیری را می‌توان از علل عدم موفقیت مدرسان زبان در این زمینه برشمرد.

آن‌گونه که یافته‌های پژوهش حاضر، با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس چند متغیره و تحلیل پسین داده‌ها نشان داد، در پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان تقاضای دریافت هر دو نوع بازخورد افزایش می‌یابد. به نظر می‌رسد که سیستم آموزشی علت عمده چنین نگرشی باشد. در نظام آموزشی رایج در کشور، معلمان بر این باورند که امتحانات در پایه‌های نهایی مشکل‌ترند. این تفکر تأثیر شگرفی در نحوه اداره کلاس دارد. در این پایه‌ها معلمان از هیچ‌گونه تلاشی برای بالا بردن کیفیت آموزشی فروگذاری نکرده و از ارزشیابی مکرر، به عنوان وسیله‌ای در بالا بردن میزان یادگیری، بهره می‌جویند و بدین ترتیب دانش‌آموزان را به ایجاد و دریافت بازخورد تشویق می‌کنند. از آنجایی که خود دانش‌آموزان نیز بر این باورند که این ارزشیابی‌ها، یادگیری را به میزان قابل ملاحظه‌ای از طریق آشنا ساختن آنان با سؤالات نهایی افزایش می‌دهد، علاقه آنان نسبت به هر دو نوع بازخورد افزایش می‌یابد.

پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان به بازخورد همکلاسی‌ها علاقه‌مند نیستند. همچنین آنان معتقدند کار گروهی فرصت‌های گوناگونی را برای تعامل با سایر همکلاسی‌ها فراهم می‌آورد، نقش عمده‌ای در یادگیری آنان ندارد. این نوع نگرش می‌تواند عواقب ناگواری داشته و ضمن کاهش تمایل دانش‌آموزان برای حضور و شرکت در فعالیت‌های کلاسی، آنان را از لذت یادگیری گروهی محروم نماید. آنچه که انتظار می‌رود این است که مدرسان زبان‌های خارجی، با آگاهی از نقش مسائل فرهنگی، سعی نمایند تا با بهره‌وری درست از امکانات و استفاده از روش‌های مناسب یادگیری، به مرور زمان شرایط موجود را تغییر داده و دانش‌آموزان را از اهمیت و نقش مثبت بازخورد همکلاسی‌ها آگاه نمایند. در واقع اگر دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های کلاسی ترغیب شوند، و نیز اگر با بردباری راهنمایی‌های لازم به عمل آید تا آنها از طریق همکاری و مشورت با همکلاسی‌ها، نکات تازه‌ای آموخته و طعم شیرین موفقیت و دانستن را بچشند، آنگاه می‌توان امیدوار بود که این نوع نگرش به مرور زمان تغییر خواهد کرد و نقش مثبت و سازنده بازخورد همکلاسی‌ها بهتر درک خواهد شد. اما نکته در خور توجه این است که در اتخاذ چنین روشی، فضای عاطفی

کلاس باید به گونه‌ای تنظیم شود که دانش‌آموزان به راحتی بتوانند، بدون ترس و اضطراب، در فعالیتهای کلاسی شرکت کرده و عقاید خود را بیان نمایند. در صورت استفاده از چنین روشی، هر دانش‌آموز با توجه به میزان علاقه و انگیزه خود، در یادگیری شرکت کرده و موفقیت قابل توجهی کسب خواهد کرد. علاوه بر این از آنجا که شیوه مذکور آمادگی قبلی دانش‌آموزان را می‌طلبد، تلاش مستمر و دائمی آنان را در ارائه بازخورد تضمین خواهد شد. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا مدرسان زبان‌های خارجی سعی نمایند تا دانش‌آموزان را به فعالیتهای کلاسی و تعامل با یکدیگر راغب‌تر سازند و بدین‌ترتیب میزان انتظار بازخورد را در کلاس درس افزایش دهند.

منابع

- Barnes, R., "Positive teaching positive learning", London: Routledge, 1999.
- Carnell, E., "Dialogue, discussion and feedback- views of secondary school students on how others help their learning". In S. Askew (Ed.), "Feedback for Learning" (pp. 46-61). London: Routledge, 2000.
- Craven, R., Marsh, H. W., & Debus, R., "Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept". Journal of Educational Psychology. 1991. Vol. 83 (1) pp:17- 27.
- Crooks, G. & Chaudron, C., "Guidelines for classroom language teaching." In M. Celce-Murcia (Ed.), "Teaching English as a second or foreign language" (pp. 46-66). MA: Heinle and Heinle Publishers, 1991.
- Ellis, R., "Instructed second language acquisition", Oxford : Blackwell Publishers, 1991.
- Gipps, C., "Beyond testing: Towards a theory of educational assessment", London: The Falmer Press, 1994.
- Good, T. L. & Brophy, J. E., "Looking in classrooms", NewYork: Harper Collins Publishers, 1991.
- Murphy, D. F., "Communication and correction in the classroom". ELT. Journal., 1986. 40 (2) pp: 146-151
- Ovando, M., "Constructive feedback: A key to successful teaching and Learning", ERIC Document Reproduction Service No. 404 291, 1992.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Panions, D., & Linnell, J., "Language Learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? TESOL QUARTERLY. 1996, Vol 30 (1) pp: 59-69
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. "The impact of interaction on Comprehension". TESOL QUARTERLY. 1987, Vol. 21 (4) pp: 737-757
- Richards, J. C., "The language teaching matrix". Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H., "Dictionary of language teaching and applied linguistic". (2nd ed.). Essex: Longman, 1992.
- Roskams, T., "Chinese EFL students' attitudes to peer feedback and peer assessment in an extended pairwork setting". RELC Journal. 1999, Vol. 30 (1) pp: 79- 109

Ur, P. "A course in language teaching: Practice and theory", Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Zamel, V., "Cybernetics: A Model for feedback in the ESL classroom". TESOL Quarterly. 1981, Vol. 15 (2) pp:139-151