

مقایسه تأثیر بازخورد بر خط معلم و همتایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی^۱

محمد حامد هومان فرد^۲
محمد رحیمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر، به بررسی جوانب گوناگون بازخورد برخط ارائه شده توسط معلم و گروه همتایان می‌پردازد. تأثیر انواع بازخورد بر توانایی نگارش فراگیران، نوع بازخورد زبان آموزان و دقت بازخورد زبان آموزان مورد بررسی قرار گرفتند. دانشجویان سه کلاس که در رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند، در این مطالعه شرکت نمودند. به فراگیران یکی از کلاس‌ها، بازخورد برخط توسط معلم داده شد. در دو کلاس دیگر بازخورد توسط گروه همتایان ارائه شد که در یک کلاس به صورت سنتی و در کلاس دیگر به صورت برخط بود. با بررسی اطلاعات گردآوری شده معلوم شد که زبان آموزانی که بازخورد برخط (همتایان و یا معلم) دریافت کردند، در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19992.1536

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛ hoomanfarid@student.pnu.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه زبان‌های خارجی و زبان شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)؛ rahimim@shirazu.ac.ir

امتحان پایانی عملکرد بهتری در نگارش نسبت به گروهی که بازخورد سنتی دریافت کردند، داشتند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که فراگیرانی که در گروه بازخورد برخط هم‌تایان بودند، در مقایسه با گروه بازخورد سنتی، شمار بیشتری بازخورد مرتبط با محتوا ارائه دادند. علاوه بر این، زبان‌آموزانی که در گروه بازخورد برخط بودند در ارائه بازخورد درست، موفق‌تر از گروه بازخورد سنتی بودند. در نهایت، فراگیران ضعیف‌تر در گروه‌های برخط بیش از دانشجویان گروه سنتی در نگارش پیشرفت داشتند.

واژه‌های کلیدی: نگارش، زبان دوم، بازخورد، برخط، دقت بازخورد، یادگیری مجازی

۱. مقدمه

با آغاز دهه ۷۰ میلادی و با شکوفایی روزافزون نگرش فرآیندگرا نسبت به نگارش، بازخورد معلم و هم‌تایان در کلاس‌های نگارش زبان اول و دوم جایگاه خود را یافتند. اگرچه بازخورد معلم مورد انتقادهایی قرار گرفت (Krashen, 1984; Truscott, 1996)، بسیاری از پژوهش‌ها نمایانگر تأثیرات مثبت بازخورد معلم بر سطح توانایی نگارش فراگیران بوده‌اند (برای نمونه، Ferris, 1997; Ferris, 2003; Roberts, 2001; Chandler, 2003). بازخورد هم‌تایان نیز شرایط مشابهی دارد. برخی پژوهشگران کارآیی و دقت بازخورد هم‌تایان را مورد انتقاد قرار دادند (Topping, 1998)، برخی دیگر توجه بیش از اندازه به خطاهای مربوط به صورت زبانی و نادیده گرفتن خطاهای محتوایی را مورد انتقاد قرار داده‌اند (Nelson & Carson, 1998). با این وجود، پیروان به کارگیری بازخورد هم‌تایان برتری‌های آن را در گیرشدن فراگیران در فرآیند نگارش، بناکردن مهارت‌های اندیشیدن انتقادی، تمرین اندیشیدن، دریافت کردن بازخورد واقعی، و گسترش دانش فرا-زبانی^۱ اشاره کرده‌اند (Hoomanfar, Jafarigohar, Jalilifar, & Hosseini Masum, 2018; Huisman, 2002; Saab, Van Driel, & van den Broek, 2018; Leki, 1990; Liu & Hansen, 2002).

بازخورد هم‌تایان از پشتوانه نظری نیز برخوردار است (Kaivanpanah Maralani & Sharifi, 2016; Yu & Lee, 2012). یادگیری گروهی، فرضیه برون‌داد^۲، فرضیه تعامل^۳، و نظریه اجتماعی-فرهنگی^۴ از جمله نظریه‌های هستند که اجرای بازخورد هم‌تایان در کلاس‌های زبان را پشتیبانی می‌کنند. بروفی (Bruffee, 1984, p. 644) اشاره می‌کند که در فعالیت‌های گروهی، فراگیران با

¹ meta-linguistic

² output hypothesis

³ interaction hypothesis

⁴ socio-cultural theory

هم افزایی دانسته‌های خود، توانایی انجام فعالیت‌هایی را کسب می‌کنند که به تنهایی قادر به انجام آن‌ها نبوده‌اند. جیکوبز و مک کفرتی (Jacobs, & McCafferty, 2006)، همچنین، بیان می‌کنند که ارتباطات موجود در فعالیت‌های گروهی که در فضایی بدون اضطراب صورت می‌گیرند و بر اساس توانایی‌های زبانی فراگیران تنظیم می‌شوند، در یادگیری زبان آن‌ها تأثیر مثبتی دارند.

نظریه اجتماعی - فرهنگی نیز بهره‌گیری از بازخورد همتایان را توجیه می‌کند. ویگاتسکی (Vygotsky, 1978) بیان می‌کند که رشد ذهنی نتیجه روابط اجتماعی فراگیر با یک فرد با تجربه تر است که وی را در رسیدن به مراحل بالاتر یاری می‌رساند. این رشد دانش در محدوده‌ای به نام محدوده تقریبی رشد رخ می‌دهد. حمایتی که از سوی فرد باتجربه‌تر ارائه می‌شود، «چارچوب‌سازی» نامیده می‌شود (Liu & Hansen, 2002). در فعالیت‌های بازخورد همتایان، فراگیران با فراهم کردن چارچوب‌سازی روابط اجتماعی با یک‌دیگر در هنگام مبادله بازخوردها به سطح بالاتری از توانایی نگارش می‌رسند (Rahimi, 2013; Villamil & de Guerrero, 2006). بازخوردهایی که در کلاس‌های نگارش ارائه و دریافت می‌شوند، در واقع میانجی‌هایی هستند که به انتقال بهتر اطلاعات بین افراد کمک می‌کنند. این میانجی‌ها سبب می‌شوند که فراگیران از دگر-تنظیمی به سوی خود-تنظیمی که هدف نهایی آموزش است، برسند. علاوه بر بازخورد، در کلاس‌های نگارش، رسانه‌های دیگری از جمله رایانه‌ها، اینترنت و برنامه‌های آموزشی وجود دارند که انتقال اطلاعات بین افراد را ساده‌تر می‌کنند (Englert, et al., 2005; Warschauer, 2005). حضور میانجی‌های^۱ رایانه‌ای در دهه اخیر به استفاده از بازخورد معلم و همتایان در کلاس‌های نگارش جان تازه‌ای بخشیده‌است. همان‌گونه که وو (Wu, 2006) بیان کرده‌است، ظهور ارتباطات با میانجی‌گری کامپیوتر برای فراگیران شرایطی را به وجود می‌آورد که نسخه‌های متفاوت متن را در مدت زمان کوتاه و بدون زحمت بارگذاری کنند. توزی (Tuzi, 2004) و هو و سوین (Ho & Savignon, 2007) برتری‌های بازخورد همتایان غیرهمزمان را مستقل بودن از زمان و مکان و نبود فشار برای پاسخ آنی بر می‌شمارد. پژوهشگران دیگر (van Popta, Kral, 2017; Camp, Martens, & Simons, 2017) دریافته‌اند که بازخورد برخط می‌تواند نقش با اهمیتی در رشد شناختی و آموزشی فراهم‌کننده بازخورد برخط داشته باشد. کاهش قدرت معلم در فضای نگارش برخط نیز می‌تواند به قدرت دادن به فراگیران و در نتیجه خلاق و خودکار شدن آن‌ها منجر شود (Cooper & Selfe, 1990; Spitzer, 1990; Yang, et al., 2006). لیو و هانسن (Liu & Hasen, 2002) بازخورد برخط همتایان را از دید فرهنگی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این

¹ mediators

نتیجه رسیدند که در کشورهای آسیایی که فراگیران تمایل چندانی برای شرکت در ارتباطات گروهی ندارند، این نوع بازخورد می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی باشد.

پژوهش بر بازخورد برخط از انتهای دهه ۹۰ میلادی آغاز شده است. از آن زمان، پژوهشگران به بررسی بازخورد معلم و بازخورد برخط همتایان پرداخته‌اند که در این بخش، گزارشی کوتاه از این تلاش‌ها ارائه می‌گردد. اگر چه بازخورد برخط معلم در کلاس‌های نگارش بسیار مورد استفاده قرار گرفته است، تعداد پژوهش‌های انجام شده در این موضوع اندک است. در ابتدای قرن، آگاتا، و همکاران (Ogata, et al., 2000) کارآیی بازخورد برخط ارائه شده توسط معلم را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها کاهش چشمگیر خطاهای فراگیران را نشان داد. سیستم مورد استفاده همچنین با فراهم کردن گزارش کمی عملکرد هر فراگیر، به معلم برای پیگیری رشد و نیازسنجی یاری رساند. در پژوهشی مشابه، برستن (Burston, 2001) با استفاده از ایمیل، بازخورد را برای زبان‌آموزان ارسال می‌کرد. نتیجه پژوهش وی نشان داد که فراگیران در گروه برخط، رشد بیشتری نسبت به گروه سنتی داشتند. پژوهش دیگری که برتری بازخورد برخط معلم را نشان داد توسط یه و لو (Yeh & Lo, 2009) انجام پذیرفت. نتایج پژوهش آن‌ها همچنین نشان داد که فراگیران گروه برخط در یافتن و اصلاح خطاهای خود نسبت به گروه سنتی موفق‌تر بودند.

برخلاف بازخورد معلم، بازخورد برخط ارائه شده توسط گروه همتایان گستره مورد علاقه پژوهشگران، معلمان و کارشناسان رایانه بوده است. شانگ (Shang, 2007) تأثیر بازخورد برخط همتایان را بر سطح توانایی نگارش فراگیران بررسی کرد. یافته‌های پژوهش وی، بهبود در پیچیدگی دستوری و دقت قواعدی نوشته‌های فراگیران را نشان داد. اگر چه، تراکم واژگانی متون رشد چشمگیری نداشت. هیان (Huynh, 2008) تأثیر بازخورد برخط غیرهمزمان و بازخورد سنتی همتایان را بر سطح نگارش فراگیران مقایسه کرد. نتیجه پژوهش وی نشان‌دهنده برتری گروه برخط در توانایی نگارش بود. همچنین پژوهش آن‌ها نشان‌دهنده نظر مثبت فراگیران نسبت به بازخورد برخط همتایان بود. در پژوهشی مشابه، وانگ (Wang, 2009) به این نتیجه رسید که بازخورد برخط می‌تواند محتوا، چارچوب و نشانه‌گذاری را بهبود ببخشد. سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) نیز در مقایسه گروه‌های برخط و سنتی، بازخورد برخط همتایان را در تقویت سطح نگارش فراگیران برتر یافتند. همچنین، نوکویچ (Novakovich, 2016) در مقایسه روش سنتی بازخورد همتایان با روش برخط، به این نتیجه رسید که فراگیران گروه برخط پیشرفت معنی‌دار بیشتری نسبت به گروه سنتی در کیفیت نگارش خود داشتند. همچنین این گروه بازخوردهای انتقادی بیشتری از گروه سنتی ارائه دادند. در پژوهشی دیگر، ژو و وو (Xu & Yu, 2018) به بررسی نقش آموزشی بازخورد برخط ارائه شده توسط گروه همتایان از طریق وبلاگ

پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که این روش نه فقط یک فعالیت تأثیرگذار آموزشی است، بلکه سبب افزایش زمانی می‌شود که زبان‌آموزان بر روی بازخورد داده شده می‌گذارند.

برخی پژوهش‌ها نیز به بررسی بازخوردهای ارائه شده و چگونگی به کارگیری آن‌ها در نسخه‌های اصلاح شده پرداختند. سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) بازخوردهای هم‌تایان گروه‌های برخط و سنتی را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که فراگیران در گروه برخط بازخورد های مربوط به محتوای بیشتری ارائه کرده بودند. همچنین، بر پایه یافته‌های آن‌ها، گروه برخط تعداد بیشتری بازخورد هم‌تایان را در نسخه‌های اصلاح شده خود به کار برده بودند. پژوهش وانگ (Wang, 2009) یافته‌های سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) را تأیید کرد. نتیجه پژوهش وی نشان‌دهنده ارائه دو برابری بازخورد مربوط به محتوا توسط گروه برخط نسبت به گروه سنتی بود. الیس (Ellis, 2011) نیز در پژوهش خود دریافت که فراگیرانی که از وبلاگ برای تبادل بازخورد استفاده کردند بازخوردهای بیشتری را در مورد خطاهای مربوط به محتوا و چارچوب نگارش ارائه کردند. این در حالی است که فراگیران گروه سنتی که از کاغذ برای انتقال بازخورد ها استفاده می‌کردند، بازخوردها بیشتر مربوط به مسائل سطحی از جمله قواعد نحوی و واژگان بودند. یانگ (Yang, 2016) نیز محیط برخط را در هدایت فراگیران به ارائه بازخوردهای مرتبط با محتوا و چارچوب موفق تر یافت. در مقابل این بررسی‌ها، برخی پژوهشگران به یافته‌های دیگری دست یافتند. لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003)، برای نمونه، دریافتند که فراگیران گروه سنتی بازخوردهای مربوط به محتوا و چارچوب بیشتری را نسبت به گروه برخط ارائه کردند.

اگرچه این پژوهش‌ها در فهم بهتر مسائل مربوط به بازخورد برخط روشنگر بوده‌اند، ولی آن‌ها معایب روش‌شناسی داشتند. در برخی پژوهش‌ها (Shang, 2007; Wang, 2009) تعداد اندکی از جلسات یک ترم مورد پژوهش قرار گرفت و میزان تمرین فراگیران در شرایط جدید (برخط) محدود بود. فراگیران در حالت عادی به بازخورد سنتی و روی کاغذ عادت دارند، در نتیجه آشنایی آن‌ها با محیط برخط مستلزم گذر زمان و انجام تمرینات گوناگون است تا با سیستم تبادل بازخورد برخط آشنا شوند. برخی پژوهش‌های دیگر (Shang, 2007; Ogata, et al., 2000) از گروه شاهد بهره نبردند. این امر نمی‌تواند به طور قطعی پژوهشگر را به این نتیجه برساند که استفاده از امکانات برخط سبب رشد سطح نگارش شده و دیگر متغیرها نقشی نداشته‌اند.

در کنار این کاستی‌های پژوهش‌های پیشین، خلأهای پژوهشی گوناگونی در پیشینه پژوهش یافت شد. تعداد پژوهش‌هایی که تأثیرات بازخورد برخط را در کوتاه مدت و بلندمدت مورد بررسی قرار داده‌اند، بهره‌بردن فراگیران ضعیف‌تر (افراد) که در یک کلاس در سطح پایین تر از میانگین هستند، تأثیر بازخورد برخط بر نوع و دقت بازخوردهای فراهم شده توسط فراگیران و

همچنین چگونگی به کار بستن این بازخورد‌ها در نسخه‌های تصحیح‌شده بسیار ناچیز است. علاوه بر این، یو و لی (Yu & Lee, 2016) در پژوهش جامع خود به بررسی پیشینه پژوهش بازخورد هم‌تایان پرداختند. آن‌ها انجام پژوهش در گستره بازخورد برخط هم‌تایان برای درک هر چه بیشتر تأثیرات بر یادگیری فراگیران را امری حیاتی دانسته‌اند. برای درک بهتر موضوعات اشاره‌شده، پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا این خلأها را با پاسخ دادن به پرسش‌هایی پر کند. نخست، آیا تفاوت معناداری بین میزان تأثیر بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط هم‌تایان، و بازخورد سنتی هم‌تایان بر رشد توانایی نگارش فراگیران در کوتاه‌مدت و بلندمدت وجود دارد؟ دوم، آیا فراگیران ضعیف‌تر در گروه‌های بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط هم‌تایان، و بازخورد سنتی هم‌تایان به یک میزان رشد سطح نگارش دارند؟ سوم، چه نوع بازخورد (محتوا/ صورت زبانی) توسط فراگیران دو گروه بازخورد برخط هم‌تایان و بازخورد سنتی هم‌تایان بیشتر ارائه می‌شود؟ و چهارم، استفاده از بازخورد برخط چه تاثیری بر دقت بازخورد فراهم شده توسط فراگیران دارد؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. شرکت‌کننده‌های پژوهش

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، ۶۰ دانشجوی سال دوم رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی (مرد= ۱۸ و زن= ۴۲) بودند. آزمودنی‌ها بر اساس دسترسی پژوهشگران به آن‌ها انتخاب شدند، اما روش ارائه در گروه‌های شرکت‌کننده به صورت تصادفی بود. در یکی از کلاس‌ها رد و بدل بازخوردها مابین گروه هم‌تایان به وسیله یک تارنما انجام شد. در گروه دوم از تارنما برای ارائه بازخوردها توسط معلم و بحث درباره آن‌ها استفاده شد. در گروه سوم، فراگیران بازخوردها را بر روی کاغذ به یک‌دیگر منتقل می‌کردند. زبان مادری همه فراگیران فارسی بود. نتیجه آزمون بسندگی زبان انگلیسی فراگیران نشان داد که هر سه گروه از نظر سطح زبانی برابر بودند (میانگین گروه شاهد= ۳۴/۱۳، میانگین گروه بازخورد برخط هم‌تایان= ۳۴/۶۱ و میانگین گروه بازخورد برخط معلم= ۳۶/۰۵، اف= ۰/۵۶۴، پی > ۰/۰۵).

۲.۲. ابزار پژوهش

۲.۲.۱. مصاحبه

برای آشنایی با دیدگاه‌های فراگیران درباره بازخورد برخط، تعدادی از فراگیران مورد مصاحبه قرار گرفتند. این مصاحبه‌ها به مدت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به طول انجامید. از زبان مادری فراگیران (فارسی) در طول مصاحبه استفاده شد تا فراگیران مشکلی در بیان دیدگاه‌های خود نداشته باشند. مصاحبه‌ها در پایان نیم‌سال تحصیلی و در جلسه پایانی به صورت انفرادی انجام پذیرفت. از ۳۷ نفر

شرکت کننده در این پژوهش، ۱۲ نفر در چارچوب نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. این مصاحبه‌ها برای بررسی دقیق تر ضبط و مکتوب گردید. در طول مصاحبه، پژوهشگران سعی کردند با ارائه راهنمایی، مصاحبه شوندگان را تشویق کنند تا درباره نکته‌های مثبت و منفی استفاده از بازخورد برخط در کلاس صحبت کنند.

۲.۲.۲. راهنمای نمره‌دهی متون

برای تعیین نمرات نگارش فراگیران و بررسی پیشرفت سطح نگارش فراگیران، پژوهشگران از راهنمای تصحیح نگارش جیکوبز و همکاران (Jacobs, et al., 1981) استفاده کردند. در این راهنما، ۳۰ نمره برای محتوا، ۲۰ نمره برای چارچوب، ۲۰ نمره برای واژگان، ۲۵ نمره برای استفاده از زبان و ۵ نمره برای علامت گذاری در نظر گرفته شده بود. در پژوهش حاضر، نمره‌ها از ۲۵ نمره گزارش شد. ۳۰ درصد از اوراق که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند توسط یک پژوهشگر دیگر مورد ارزیابی قرار گرفتند که نتیجه پایایی بین فردی ۰/۸۴ شد که میزان قابل قبولی است.

۳.۲. چگونه فرآیند تبادل بازخورد در کلاس‌ها و گردآوری اطلاعات

سه کلاس در پژوهش حاضر شرکت کردند. در هر سه کلاس آموزش نگارش به شرح زیر بود. در سه جلسه اول، مواردی مانند تولید ایده، نوشتن جمله اصلی پاراگراف و محدود کردن بند به موضوعی ویژه اختصاص یافت و از جلسه چهارم تولید انواع بندها و متون (برای نمونه، توصیف، مقایسه، و علت و معلول) مورد آموزش قرار گرفت.

پژوهشگران تلاش کردند تا شرایط یکسانی را در هر سه کلاس فراهم کنند تا بتوان هرگونه تفاوت را در نوع بازخورد جستجو کرد. برای دستیابی به این مهم، پژوهشگران به صورت پی‌درپی هر سه کلاس را زیر نظر داشتند و با آموزگاران پیوسته در تماس بودند. در جلسه‌های اول هر سه کلاس، توضیحاتی درباره رعایت اصول اخلاقی و حرفه‌ای در تبادل بازخورد ارائه شد. در کلاس‌های برخط، توضیحاتی درباره ثبت نام و استفاده از تارنما داده شد. فراگیران در هر سه کلاس باید ابتدا نوع خطای متن را مشخص می کردند و سپس توضیحاتی پیرامون آن به نویسنده می دادند. به جز سه جلسه ابتدای دوره که برای تمرین مسائل اولیه بود، هفت تمرین نگارش به فراگیران داده شد. این تمرین‌ها در هر سه کلاس یکسان بود. فراگیران در هر نوبت یک متن می نوشتند که باید کمتر از ۲۰۰ واژه می بود.

در کلاس بازخورد سنتی، تمامی اتفاقات به صورت سنتی و بر روی کاغذ انجام شد. در لحظه‌های پایانی کلاس، موضوعات به صورت شفاهی به فراگیران داده و فراگیران به گروه‌های

دو نفره دسته‌بندی می‌شدند. هر فراگیر باید یک بند می‌نوشت و آن را به هم‌گروهی خود می‌داد تا از وی بازخوردها را دریافت کند. فراگیران این گروه یک هفته فرصت داشتند تا متن خود را بنویسند و سپس آن را در جلسه بعد به هم‌گروهی خود تحویل دهند. برای به کارگیری بازخوردها، فراگیران یک هفته فرصت داشتند و در هفته سوم باید نسخه اصلاح‌شده را ارائه می‌کردند. به بیان دیگر، فرآیند نگارش سه جلسه طول می‌کشید.

در کلاس برخط هم‌تایان، فراگیران باید متن خود را در ۷۲ ساعت می‌نوشتند و در تارنما بارگذاری می‌کردند. هم‌گروهی آن‌ها ۴۸ ساعت فرصت داشت تا آن را بخواند و بر روی آن نظراتش را ارائه کند. در هنگام تبادل بازخوردها، فراگیران می‌توانستند درباره بازخوردها بحث کنند. در کلاس بازخورد برخط معلم، مدرس بازخوردها را فراهم می‌کرد و فراگیران بازخوردهای وی را به چالش می‌کشیدند. در هر دو کلاس فراگیران ۴۸ ساعت وقت داشتند تا متن اصلاح شده را بارگذاری کنند. با وجود اینکه منشأ بازخورد برخط در یک کلاس معلم و در کلاس دیگر هم‌گروهی بود، این دو کلاس فقط از این جنبه تفاوت داشتند که در کلاس بازخورد معلم، نیازی به گروه‌بندی فراگیران نبود.

۳. توصیف و بررسی یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: آیا تفاوت معناداری بین میزان تأثیر بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط هم‌تایان، و بازخورد سنتی هم‌تایان بر رشد توانایی نگارش فراگیران در کوتاه و بلندمدت وجود دارد؟ برای پاسخگویی به این پرسش، نمره‌های نگارش فراگیران در چهار نوبت ثبت گردید. میانگین و انحراف معیار این نمرات در جدول (۱) نمایش داده شده‌است.

جدول ۱: نمرات نگارش فراگیران در طول پژوهش

بازخورد سنتی هم‌تایان		بازخورد برخط هم‌تایان		بازخورد برخط معلم	
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۵/۵	۱/۸	۱۵/۷	۱/۹۸	۱۶/۱۰	۱/۹۹
۱۶/۴	۱/۹	۱۶/۴	۲/۱۹	۱۶/۹۴	۲/۱۹
۱۶/۵	۱/۳	۱۸/۲	۱/۸۴	۱۹/۰۰	۲/۲۸
۱۶/۴	۱/۵	۱۸/۹	۱/۳۹	۱۸/۷۸	۱/۴۳

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، در هر سه گروه نمره نگارش فراگیران پیشرفت کرده است. هر چند به نظر می‌رسد که این پیشرفت در گروه‌های بازخورد برخط هم‌تایان و معلم بیشتر

است. برای اینکه ببینیم آیا این تفاوت‌ها معنادار هستند یا نه، یک آزمون تحلیلی کوواریانس^۱ انجام گردید. در این تحلیل، سطح توانایی زبانی به عنوان یک متغیر میانجی یا کوواریانس در نظر گرفته شد. یافته‌های این آزمون نشان دادند که متغیر زمان ($F=57,34$, پی $> 0,001$) و متغیر روش بازخورد ($F=45,93$, پی $> 0,001$) در تفاوت بین میانگین‌ها تاثیرگذار بوده‌اند. آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک‌سویه نشان داد که تفاوت معناداری در سطح نگارش فراگیران در ابتدای پژوهش وجود نداشت (اف = $471/0$ و پی $> 0,05$). مقایسه یافته‌های آزمون میان‌ترم نیز نشان‌دهنده نبود تفاوت معنادار بین گروه‌های مختلف بود (اف = $407/0$ و پی $> 0,05$)؛ اما نقطه تمایز گروه‌ها در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر دیده شد. به این صورت که در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر میانگین گروه‌ها تفاوت معناداری با هم داشتند (اف = $892/9$ برای پس‌آزمون و اف = $986/19$ برای پس‌آزمون با تأخیر، پی $> 0,05$). برای مشخص کردن اینکه کدام دو گروه با هم تفاوت معناداری داشتند، آزمون تعقیبی شفه به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول (۲) و (۳) نشان داده شده‌است.

جدول ۲: یافته‌های آزمون تعقیبی شفه برای پس‌آزمون

گروه‌ها	میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	ستنی همتایان
برخط معلم	۱۹/۰۰		۰/۴۹۲	۰/۰۰۰
برخط همتایان	۱۸/۲۷	۰/۴۹۲		۰/۰۱۷
ستنی همتایان	۱۶/۵۶	۰/۰۰۰	۰/۰۱۷	

همان‌طور که در جدول (۲) قابل مشاهده است، تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌های برخط معلم و برخط همتایان دیده نمی‌شود. هر چند مقایسه میانگین گروه ستنی همتایان و برخط معلم نشان می‌دهد که میانگین نمرات فراگیران در کلاس برخط معلم به مراتب بالاتر از میانگین نمرات فراگیران در کلاس ستنی همتایان بوده‌است. به طور مشابه، مقایسه میانگین نمرات دو گروه ستنی همتایان و برخط همتایان، برتری آماری گروه برخط را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای پس‌آزمون با تأخیر

گروه‌ها	میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	ستنی همتایان
برخط معلم	۱۸/۷۸		۰/۹۴۹	۰/۰۰۰
برخط همتایان	۱۸/۹۴	۰/۹۴۹		۰/۰۰۰
ستنی همتایان	۱۶/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	

¹ ANCOVA

جدول (۳) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه معلم و برخط هم‌تایان وجود نداشت. هر چند مقایسه میانگین گروه‌های برخط معلم و سنتی هم‌تایان نشان از برتری میانگین نمرات فراگیران در گروه برخط معلم داشت. مقایسه دو گروه هم‌تایان نیز نشان داد که میانگین نمره‌های فراگیران در گروه برخط به طور چشمگیری بالاتر از نمره‌های فراگیران در گروه سنتی هم‌تایان بوده‌است.

نتایج به‌دست‌آمده در راستای یافته‌های پژوهشگران پیشین (AbuSeileek & Abualsha, 2014; Burston, 2001; Huynh, 2008; Yeh & Lo, 2009) است که برتری بازخورد برخط را بر انواع بازخورد سنتی در کلاس‌های فراگیری نگارش به زبان دوم مشاهده کرده بودند. دلایل متفاوتی را می‌توان برای برتری نمرات در گروه‌های برخط بیان کرد که به صورت خلاصه در این قسمت مورد بحث قرار می‌گیرند. مواردی که در ادامه اشاره می‌شوند از مشاهدات پژوهشگران و همچنین مصاحبه‌های پایان پژوهش گرفته شده‌اند. یکی از دلایل برتری میانگین نمره‌های گروه‌های برخط می‌تواند انگیزه فراگیران در این کلاس‌ها باشد. هیون (Huynh, 2008)، هومان‌فرد (Hoomanfarad, 2017) لین و همکاران (Lin, et al., 2001)، و چنگ (Cheng, 2009) دریافته‌اند که فراگیران در کلاس‌هایی که از فناوری برخط استفاده می‌کنند، از انگیزه بالاتری برای فعالیت‌های آموزشی برخوردار هستند. به گونه‌ای که فراگیران به میزان قابل توجهی درگیر فعالیت نگارش، ارائه بازخورد و اعمال آن‌ها می‌شوند. فراگیران مواردی را در مورد انگیزه بالای خود در کلاس‌های برخط اشاره کرده‌اند. برای نمونه، گروهی از مصاحبه‌شوندگان استفاده از جدیدترین فناوری‌ها را مشوق مناسبی می‌دیدند تا وقت و انرژی بیشتری را صرف مسائل مربوط به یادگیری کنند. گروهی دیگر قابلیت دیده‌شدن متن توسط همه هم‌کلاسی‌ها را دلیلی برای تلاش دو چندان برای جلوگیری از خجالت کشیدن به سبب اشتباهات می‌دانستند. گروهی دیگر، قدرت‌دهی برنامه‌های برخط در پرسش از معلم و به چالش کشیدن بازخوردها و دیدگاه‌های وی را که در گفت‌وگوهای رو در رو غیرممکن بود، را دلیلی برای تلاش بیشتر خود در یادگیری آورده‌اند. افزایش گفت‌وگو بین معلم و فراگیر یکی از فوائد بازخورد برخط است که با کاهش اضطراب فراگیران و قدرت معلم اتفاق می‌افتد (Cooper & Selfe, 1990).

دلیل دیگری را که می‌توان بیان کرد تارنمایی است که مورد بهره‌برداری قرار گرفته بود. این تارنما با چارچوب‌گذاری از طریق فراهم کردن سیاهه واریسی^۱ (ایده/محتوا، چارچوب، روانی جمله، انتخاب واژگان و قوائد) از یک نگارش خوشایند قابل استفاده بود. این تارنما به فراگیران کمک می‌کرد تا قبل از ارسال متن خود و یا هنگام مطالعه بازخوردهای فراهم‌شده توسط دیگران،

¹ check list

موارد اشاره شده را بازخوانی کنند و متن خود را با موارد اشاره شده تطبیق دهند. مصاحبه‌ها نشان داد که استفاده گسترده‌ای از این سیاهه واریسی، پیش از، در هنگام و پس از نگارش انجام شده است. بیکر و همکاران (Baker, et al., 2002) بیان می‌کنند که این کمک‌ها به صورت چارچوب، تسهیل‌کننده روندی^۱ مورد استفاده قرار می‌گیرند. انگلرت و همکاران (Englert, et al., 2005) آن را به عنوان یک بستر ساز و کار پلتفرم ذهنی مطرح می‌کنند که فرآیند نگارش را در نبود معلم ساده می‌کنند. این نوع چارچوب‌سازی می‌تواند به خود-تنظیمی فراگیران منجر شود (Englert, et al., 2004) که از اهداف یک نظام آموزشی موفق است. دلیلی دیگر برای برتری تبادل بازخورد برخط که در مصاحبه‌ها چندین بار تکرار شد، استفاده فراگیران ضعیف‌تر از نوشته‌هایی بود که زودتر بارگذاری شده بودند. این امر در پژوهش یانگ (Yang, 2010) نیز مشاهده شده بود.

اندیشیدن به بازخوردها و فرآیند نگارش و مقایسه نوشته‌ها در هفته‌های متفاوت نیز توسط فراگیران هر دو گروه برخط اشاره گردید. ساختار تارنمای به‌کاررفته و فرآیند نگهداری پرونده عملکرد^۲ شباهت زیادی داشت. زیرا نوشته‌های فراگیران در هر هفته و نسخه‌های متفاوت هر نوشته به همراه بازخوردهای ارائه شده توسط فراگیران و یا معلم در تارنما ذخیره می‌شد و در مراجعه‌های پسین قابل دستیابی بود. فراگیران می‌توانستند رشد خود را در طول نیم‌سال تحصیلی مشاهده کنند و عملکرد خود را با دیدی موشکافانه و تشخیصی^۳ بررسی نموده و عملکرد خود را بهبود ببخشند. بخش عمده‌ای از فرآیند خود-تنظیم شدن با فراگیری مهارت‌های فراشناختی^۴، که دربرگیرنده نظارت، برنامه‌ریزی، و تنظیم کردن گام‌های پسین است (Abrami, et al., 2008)، به دست می‌آید. در پژوهش حاضر، فراگیران بر روند رشد خود نظارت و تفکر می‌کردند، برای بهبود روند رشد برنامه‌ریزی می‌کردند و از منبع‌های گوناگون برای حل ایرادهای نگارشی خود بهره می‌بردند. این رفتارهای آموزشی نشان‌دهنده نزدیک شدن فراگیران به خود-تنظیمی است.

پیش از پاسخگویی به پرسش دوم این پژوهش، برای درک بهتر چگونگی پیشرفت فراگیران در طول ترم، میزان پیشرفت آن‌ها در دو بازه زمانی شروع دوره آموزشی تا میان ترم و میان ترم تا پایان دوره آموزشی با هم مقایسه می‌گردد. برای این مقایسه، از آزمون تی زوجی بهره برده شد که نتایج آن در جدول (۴) آورده شده است.

¹ scaffolding procedural facilitators

² portfolio

³ diagnostic

⁴ metacognitive

جدول ۴: مقایسه میانگین پیشرفت فراگیران در دو بازه شروع ترم تا میان ترم و میان ترم تا پایان ترم

sig	df	T	انحراف میانگین	اختلاف میانگین	میان-پایان ترم	شروع-میان ترم	
۰/۰۸	۲۲	۱/۸۳	۲/۰۴	۰/۷۸۲	۰/۱۳	۰/۹۱	سنٹی همتایان
۰/۰۰۴	۱۷	-۳/۲۸	۱/۵	۱/۱۶۶	۱/۸۳	۰/۶۶	برخط همتایان
۰/۰۱	۱۸	-۲/۸۶	۱/۸۴	۱/۲۱	۲/۰۵	۰/۸۴	برخط معلم

همان گونه که در جدول (۴) قابل مشاهده است، میزان بهبود مهارت نگارش در گروه‌های برخط در نیمه دوم نیم‌سال تحصیلی به طور معناداری بیش از نیمه اول نیم‌سال تحصیلی است (تی = ۳/۲۸۹- برای گروه برخط همتایان و تی = ۲/۸۶۳- برای گروه برخط معلم، پی > ۰/۰۵). این تفاوت معنادار بیانگر این است که به نظر می‌رسد در کوتاه مدت بازخورد برخط برتری بر بازخورد سنٹی ندارد و باید در دراز مدت (یک نیم‌سال تحصیلی) منتظر تأثیرات مثبت بازخورد برخط بود. دلیلی که ممکن است باعث این روند شده باشد ناآشنایی فراگیران با نرم‌افزار و تطبیق با شرایط اجتماعی جدید در فضای برخط است (White, 2003). در نتیجه، آموزگاران و دیگر مسئولان امور آموزشی نباید به خاطر مشاهده عدم بهبود در سطح نگارش فراگیران ناامید شده و بازخورد برخط را کنار بگذارند. مگر آنکه معلم مشکلی بزرگ در تبادل و یا درک بازخورد، را دریابد.

آخرین نکته‌ای که باید اشاره گردد مربوط به تغییرات نمره‌های فراگیران در بازه زمانی پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر است. مقایسه یافته‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های فراگیران وجود دارد (اف = ۴/۳۵، پی > ۰/۰۵). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه در جدول (۵) آمده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر

گروه‌ها	تغییر میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	سنٹی همتایان
برخط معلم	-۰/۱۶		۰/۰۳۷	۰/۹۶۸
برخط همتایان	۰/۶۶۶	۰/۰۳۷		۰/۰۵
سنٹی همتایان	-۰/۱۳	۰/۹۶۸		۰/۰۵

آن گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، فقط گروه برخط همتایان در بازه بین پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر، رشد میانگین را تجربه کرد (۰/۶۶۶) که نشانگر افزایش توانایی نگارش

فراگیران پس از دوره آموزش است. همچنین میانگین دو گروه دیگر به میزان اندکی کاهش پیدا کرد (برخط معلم = ۰/۱۶- و سنتی همتایان = ۰/۱۳-). از آن جایی که پژوهشگران تلاش کرده بودند تا متغیرهای بیرونی کنترل شوند، این تغییرات در توانایی نگارش فراگیران را می توان به نوع بازخورد دریافتی آن ها مرتبط دانست. خودگردانی یکی از نتایج استفاده از بازخورد همتایان (Majari, 2010) و دوره های برخط (White, 2003) بیان شده است. در پژوهش حاضر نیز گروه بازخورد برخط همتایان بیشترین میزان رشد را پس از دوره آموزش تجربه کرد. به نظر می رسد که فراگیران این گروه با درونی سازی معیارهای نگارش یک متن خوب و رعایت آن ها هنگام نوشتن متن های جدید، زمینه رشد ادامه دار را به دست آورده بودند. استفاده از تارنماهای گوناگون و همکاری فراگیران در فضایی خالی از فشارهای عاطفی (Ho & Savignon, 2007) می تواند به تسهیل روند رشد فراگیران منجر شده باشد.

پرسش دوم: آیا فراگیران ضعیف تر در گروه های بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط همتایان، و بازخورد سنتی همتایان به یک میزان رشد سطح نگارش دارند؟

ترپمن و همکاران (Trapman, et al., 2017) و ونگ و همکاران (Wang, et al., 2016) بر اهمیت انجام پژوهش روی فراگیران با دانش زبانی پائین تر تأکید کرده و نادیده گرفتن آن ها را کاستی در پژوهش های آموزشی می دانند. پرسش حاضر به این منظور بیان شده است تا میزان رشد فراگیران ضعیف تر در گروه های گوناگون با هم مقایسه شود. فراگیران با توجه به نمره پیش آزمون و با توجه به میانگین کلاس به دو دسته تقسیم شدند که گروه با میانگین کمتر در پژوهش حاضر ضعیف تر نامیده شده است. برای یک معلم، رشد زبانی فراگیران ضعیف تر و بهره بردن از روش های آموزشی همواره دغدغه ای مهم بوده است. این امر هنگامی اهمیت بیشتری پیدا می کند که نوآوری نیز در روش های آموزشی دخالت داشته باشد.

برای پاسخ گویی به پرسش حاضر، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. یافته های آزمون نشان داد که میانگین رشد گروه های گوناگون با هم تفاوت معناداری داشته اند (ف = ۸/۱۳۳، پی > ۰/۰۱). جدول (۶) نتیجه آزمون تعقیبی شفه را نشان می دهد.

جدول ۶: یافته های آزمون تعقیبی شفه برای پس آزمون برای فراگیران ضعیف تر

گروه ها	تغییر میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	سنتی همتایان
برخط معلم	۳/۱۶		۰/۸۴	۰/۰۰۸
برخط همتایان	۲/۹	۰/۸۴		۰/۰۱۱
سنتی همتایان	۱/۶۳	۰/۰۰۸	۰/۰۱۱	

جدول (۶) نشان می‌دهد که بیشترین میزان رشد از آن گروه بازخورد برخط معلم بوده است (۳/۱۶)؛ میزان رشد گروه همتایان و سنتی همتایان به ترتیب ۲/۹ و ۱/۶۳ بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین رشد گروه‌های برخط وجود ندارد. هر چند این تفاوت بین گروه‌های برخط و سنتی معنادار و به نفع گروه‌های برخط بوده است. دلایلی را می‌توان برای برتری گروه‌های برخط بر شمرده که یکی از آن‌ها استفاده فراگیران از متن‌های بارگذاری شده فراگیران دیگر به عنوان الگو و بهره بردن از تارنماهای کمک آموزشی است. بسیاری از فراگیران بیان کردند که برخط بودن آن‌ها هنگام انجام تکالیف، این فرصت را فراهم می‌کرد تا از منابع برخطی استفاده کنند که یا خود با موتورهای جستجوگر یافته‌اند و یا به وسیله معلم و یا همتایان در قالب بازخورد فراهم شده است. این یافته در پژوهش رودریگوئز (Rodriguez, 2003) نیز مشاهده شده است. دلیل دیگری که ممکن است منجر به رشد قابل توجه فراگیران ضعیف‌تر شده باشد، کاهش اضطراب فراگیران برای پرسش سؤالات از معلم و یا همتایان است. به سبب نبود وابستگی زمانی و مکانی در دوره‌های برخط (Tuzi, 2004) می‌تواند دسترسی آن‌ها را با بیناکنش بیشتر کند. زیرا از دیدگاه نظریه اجتماعی-فرهنگی، یادگیری در بیناکنش (و نه حتی به عنوان معلولی از آن) رخ می‌دهد، در پژوهش حاضر، فراگیران با بهره بردن از بیناکنش‌های غیرهم‌زمان می‌توانستند در محیطی با استرس و فشار کم‌تر به بحث درباره مسائل نگارشی پردازند. پژوهشگران (برای نمونه، Leslie, 2010; Wang, et al., 2016) بر این باورند هنگامی که فراگیران با سرعت خود به بحث می‌پردازند و بر اثر فشار زمان برای پاسخ‌گویی نیستند، بهتر و بیشتر رابطه برقرار می‌کنند که این امر می‌تواند یادگیری را بهبود ببخشد.

پرسش سوم: چه نوع بازخورد (محتوا/ صورت زبانی) توسط فراگیران دو گروه بازخورد برخط همتایان و بازخورد سنتی همتایان ارائه می‌شود؟

یکی از مهم‌ترین ایرادهایی که بر بازخورد گروه همتایان وارد می‌شود، تمرکز فراگیران بر صورت زبانی است. پژوهش حاضر تأثیر استفاده از بازخورد برخط را بر این موضوع سنجیده است. برای پاسخ‌گویی به این پرسش، بازخوردهای ارائه‌شده توسط فراگیران دو گروه برخط و سنتی در جلسه اول و هفتم به دو دسته محتوا و صورت زبانی دسته‌بندی شده و با یک‌دیگر مقایسه شدند. ابتدا برای هر یک از دو مورد (صورت زبانی و محتوا) از یک آزمون تحلیل واریانس دوطرفه استفاده گردید. در پیوند با صورت زبانی، نتیجه تحلیل واریانس نشان داد که هیچ‌یک از دو متغیر زمان (برسی نوع بازخورد در هفته اول و هفتم) و روش بازخورد (برخط و سنتی) تأثیری بر میانگین تعداد بازخوردهای صورت زبانی هیچ‌یک از دو گروه نگذاشته است ($F=۶۹.۰$ و

$p < 0,05$). این به این معنا است که تفاوت معناداری بین دو گروه در ابتدا و انتهای پژوهش وجود نداشته و هیچ‌یک از دو گروه پیشرفت معناداری در تعداد بازخوردهای دستوری خویش نداشته‌اند. در پیوند با بازخوردهای محتوایی نیز آزمونی انجام گردید. نتیجه آزمون تحلیل واریانس دو طرفه نشان داد که هم‌زمان ($F=60,67$ و $p < 0,001$) و هم روش بازخورد ($F=13,40$ و $p < 0,001$) به منظور اینکه ببینیم تفاوت در چه موارد وجود داشته، به آزمون آنالیز تعقیبی بونفرانی مراجعه گردید (جدول ۷).

جدول ۷: مقایسه میانگین بازخوردهای صورت زبانی و محتوا در گروه‌های برخط و سنتی

گروه بازخورد برخط			
Sig	هفته هفتم	هفته اول	روش بازخورد
۰/۰۰۰	۳/۳۳	۱/۷۲	بازخورد محتوایی
گروه بازخورد سنتی			
۰/۲۰۱	۱/۷۳	۱/۳۹	بازخورد محتوایی

جدول (۷) نشان می‌دهد که میزان بازخورد محتوایی فراگیران در گروه برخط در هفته اول و هفته هفتم تفاوت معناداری داشتند ($p > 0,05$). به این صورت که فراگیران در پایان دوره، تعداد بیشتری بازخورد محتوایی را برای همتایان خود فراهم کردند (۱/۷۲ در ابتدای ترم و ۳/۳۳ در پایان نیم‌سال تحصیلی). این در حالی است که، در گروه بازخورد سنتی، میزان بازخوردهای محتوا تغییر چشم‌گیری در ابتدا و پایان نیم‌سال تحصیلی نداشتند ($p > 0,05$). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه فراگیران گروه بازخورد برخط به مسائل محتوایی متن معطوف شده‌است. هر چند میزان اندکی رشد در تعداد بازخورد محتوایی گروه سنتی دیده شد، اما این میزان چشمگیر نبود. یافته‌های آزمون تعقیبی بونفرانی^۱ همچنان تفاوت بین دو گروه برخط و سنتی را نشان دادند. جدول (۸) یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۸: مقایسه میانگین بازخوردهای دقیق مربوط به محتوا

و صورت زبانی در هفته‌های اول و هفتم

هفته اول			هفته هفتم		
Sig	سنتی	برخط	Sig	سنتی	برخط
۰/۲۷	۱/۳۹	۳/۳۳	۰/۰۰	۱/۷۳	محتوا

¹ Bonferroni

بر اساس جدول (۸)، تفاوت معناداری بین دو گروه با توجه به بازخورد محتوایی وجود ندارد (پی > ۰/۰۵). هر چند میزان بازخورد ارائه شده توسط فراگیران دو گروه در پایان دوره تفاوت معناداری دارد (پی > ۰/۰۵). در پایان نیم‌سال تحصیلی، میانگین میزان بازخورد دقیق مربوط به محتوا در گروه بازخورد برخط ۳/۳۳ بود که این میزان در گروه سنتی ۱/۷۳ بود.

این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (Jones, et al., 2006; Song & Usaha, 2009; Wang, 2009) که استفاده از برنامه‌های برخط را منجر به افزایش ارائه بازخورد مربوط به محتوا یافته بودند، هم‌راستا بود. این در حالی است که پژوهش‌هایی مانند ژو (Zhu, 2007) و لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) بازخورد سنتی را مناسب‌تر از بازخورد برخط برای بازخورد مربوط به محتوا می‌دانند. یکی از معایب بازخورد هم‌تایان همواره توجه صرف به ابعاد صورت زبانی متن‌های نوشته شده بیان شده است (Hyland, 2003; Keh, 1990). اگرچه به نظر می‌رسد با استفاده از ابزار برخط مناسب برای تبادل بازخوردها، می‌توان این کاستی را از بین برد. یافته‌های پژوهش‌های پیشین که بازخورد سنتی را بهتر یافته بودند را می‌توان به ابزار استفاده شده ارتباط داد. همان‌گونه که در پژوهش لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) بیان شده است، فراگیران از استفاده از برنامه مایکروسافت ورد راضی نبودند. در پژوهش لیو و سدلر، فراگیران استفاده از این ابزار را وقت‌گیر و خسته‌کننده می‌دانستند که این می‌تواند عامل اصلی کاهش انگیزه آن‌ها در شرکت کردن در فعالیت‌های بازخورد برخط شود.

چند دلیل را می‌توان برای توجه بیشتر فراگیران پژوهش حاضر به محتوای متن‌ها برشمرد. یکی از دلایل می‌تواند آشنایی فراگیران با همه ابعاد یک متن (برای نمونه، محتوا، چارچوب و قواعد) باشد. در طول مصاحبه‌ها، بیش از نیمی از فراگیران به حضور دائمی این معیارهای نگارش در حاشیه تصویر اشاره کردند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ابراز کردند که حضور این معیارها توجه به همه ابعاد نگارش را به آن‌ها گوشزد می‌کرد. برخی فراگیران معتقد بودند که استفاده از مایکروسافت ورد برای نگارش اولیه متن سبب می‌شد که ایرادهای مربوط به صورت زبانی پیدا و اصلاح شود. آن‌ها در هنگام نگارش و تبادل بازخورد توجه بیشتری به بازخورد مربوط به محتوا می‌کردند و نیازی نبود به دنبال ایرادهای دستوری و یا نوشتاری بگردند. با توجه به قابلیت پردازش اطلاعات محدود انسان (Ellis, 2005)، به نظر می‌رسد با رهایی ذهن فراگیران از مسائل نحوی و املائی، آن‌ها می‌توانند به مسائل محتوایی پردازند و بازخورد با کیفیت بالاتری را ارائه دهند.

پرسش چهارم: استفاده از بازخورد برخط چه تاثیری بر دقت بازخورد فراهم شده توسط فراگیران دارد؟

یکی از دلایلی که استفاده از بازخورد همتایان را تا اندازه زیادی در کلاس‌های فراگیری زبان دوم محدود کرده است ادعای پائین بودن دقت این بازخوردها بود. در همین راستا، پژوهش‌های زیادی (Tsui & Ng, 2000; Villamil, & de Guerrero, 1998; Zhang, 1995) دقت بازخوردهای ارائه شده توسط همتایان را مورد بررسی قرار دادند. در همین راستا، در پژوهش حاضر، پژوهشگران میزان میانگین بازخوردهای دقیق و نادرست در متن‌های هفته اول و هفتم را محاسبه کردند. برای قرار دادن بازخوردها در دو دسته بازخورد درست و نادرست علاوه بر پژوهشگران که به صورت جداگانه بازخوردها را مورد بررسی قرار دادند. یک دانشجوی دکترای رشته آموزش زبان نیز بازخوردها را مورد بررسی قرار داد و دسته‌بندی کرد. در جلسه‌ای دیدگاه‌ها بیان شد و پس از گفت‌وگو، میزان پایایی اسپیرمن به ۰/۹۶ رسید.

برای پاسخ‌گویی به پرسش حاضر، ابتدا یک آزمون تحلیلی واریانس دو طرفه انجام گردید. یافته‌ها نشان دادند که هم متغیر زمان (هفته اول و هفته آخر تحقیق) ($F=۶۲,۰۳$, پی $> ۰,۰۰۱$) و هم روش بازخورد (بر خط و سنتی) ($F=۱۱۵,۸۵$, پی $> ۰,۰۰۱$) تاثیر معناداری در میانگین بازخوردهای درست فراگیران داشتند. نتایج آزمون تعقیبی بونفرانی در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹: مقایسه میانگین بازخوردهای درست و نادرست در هفته‌های اول و هفتم (مقایسه درون گروهی)

بازخورد سنتی همتایان			بازخورد برخط همتایان			
Sig	هفته هفتم	هفته اول	Sig	هفته هفتم	هفته اول	
۰/۴۰۸	۲/۷۸	۲/۵۲	۰/۰۰۰	۴/۹۴	۳/۱۱	بازخورد درست
۰/۰۸۶	۱/۳۴	۰/۹۱	۰/۰۳۰	۰/۷۷۷	۱/۳۸	بازخورد نادرست

همان‌گونه که جدول (۹) نشان می‌دهد، میزان بازخورد درست گروه برخط به طور چشمگیری در طول نیم‌سال تحصیلی افزایش یافته است (پی $> ۰/۰۵$). هر چند در گروه بازخورد سنتی میزان بازخورد درست در طول ترم افزایش معناداری نداشته است (پی $> ۰/۰۵$). یافته‌های آزمون بونفرانی تعقیبی همچنین میزان دقت بازخوردهای فراگیران در دو گروه بازخورد برخط و سنتی را نیز با یکدیگر مقایسه کرده است که یافته‌های آن در جدول (۱۰) آمده است.

جدول ۱۰: مقایسه میانگین بازخوردهای درست و نادرست دو گروه برخط و سنتی (مقایسه بین گروهی)

هفته اول			هفته هفتم		
برخط	سنتی	Sig	برخط	سنتی	Sig
۳/۱۱	۲/۵۲	۰/۰۹	۴/۹۴	۲/۷۸	۰/۰۰
بازخورد درست			۰/۷۷۷	۱/۳۴	۰/۰۴
۱/۳۸	۰/۹۱۳	۰/۹			
بازخورد نادرست					

جدول (۱۰)، نشان می‌دهد که در ابتدای نیم‌سال تحصیلی فراگیران دو گروه برخط میزان مشابهی بازخورد درست ارائه کردند (پی < ۰/۰۵). هر چند مقایسه بازخوردهای فراگیران دو گروه در پایان دوره نشان می‌دهد که میزان بازخورد درست در گروه برخط به مراتب بیش از میزان بازخورد مشابه در گروه سنتی بوده است (پی > ۰/۰۵).

برای مقایسه بازخوردهای نادرست دو گروه نیز یک آزمون تحلیل واریانس دو طرفه انجام گردید. یافته‌های این تحلیل نشان دادند که تفاوت معناداری با توجه به متغیر زمان (ابتدا و انتهای پژوهش برای هر گروه و بین دو گروه) ($F=۰,۹۷$, پی < ۰/۰۵) و متغیر روش بازخورد (برخط و سنتی) ($F=۰,۱۲$, پی < ۰/۰۵) وجود ندارد.

با چندین دلیل می‌توان این نتایج را توجیه کرد؛ دلیل نخست که در مصاحبه‌ها نیز به وسیله فراگیران بیان شده، نظارت پیوسته آموزگار بر بازخوردها است. میانجی‌گری معلم فقط محدود به اعلام حضور و یادآوری‌های بسیار جزئی می‌شد اما به نظر می‌رسد همین حضور بر کیفیت بازخوردها تأثیر مثبتی داشته است. یکی از فراگیران بیان کرد که برای حفظ آبروی خود تلاش می‌کرده که بازخوردی درست و پذیرفتنی ارائه دهد. زیرا اطلاع داشته که دیگر هم‌کلاسی‌ها و معلم می‌توانستند عملکرد وی را دنبال کنند. فریس (Ferris, 2003) بیان می‌کند که نبود معلم در هنگام فعالیت‌های بازخورد هم‌تایان می‌تواند کارآیی این بازخوردها را تا اندازه زیادی کاهش دهد. نبود معلم می‌تواند منجر به صحبت‌های غیر درسی و یا بازخوردهای نادرست شود.

الگوبرداری از بازخوردهای ارائه شده توسط فراگیران با سوادتر نیز توسط مصاحبه‌شوندگان بیان شد. یکی از فراگیران بیان کرد، «در ابتدای ترم مشکلات زیادی برای ارائه نظر قابل قبول داشتم و معمولاً مورد انتقاد نویسنده قرار می‌گرفتم، برای اینکه آبرویم حفظ شود، تلاش کردم تا با خواندن نظرهایی که شاگرد زرنک‌های کلاس داده بودند متوجه شوم که چگونه باید نظر بدهم تا مورد پذیرش قرار بگیرد. این کار کاملاً موفقیت‌آمیز بود». دیدگاه‌هایی شبیه به این، که توسط مصاحبه‌شوندگان گفته شدند، نشان می‌دهد که فراگیران با چارچوب‌سازی خود با خواندن

بازخوردهای فراگیران قویتر توانایی ارائه بازخورد درست را تا اندازه‌ای به دست آوردند. این شواهد همچنین نشان‌دهنده استفاده فراگیران از راهبردهای فراشناختی است. هنگامی که فراگیر مشکلی در روند آموزشی خود داشته‌است که منبع مناسب برای کسب دانش لازم را یافته و با استفاده مناسب از آن پیشرفت می‌کند، از راهبردی فراشناختی بهره برده‌است. جمله پایانی نیز نشان می‌دهد که فراگیر در مورد چاره‌اندیشی‌های جدیدش ارزیابی کرده‌است که این نشانه دیگری از به کارگیری راهبردهای فراشناختی است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شده، راهبردهای فراشناختی هسته اصلی خود-تنظیمی است (Abrami, et al., 2008) که اهمیت آن بر کسی پوشیده نیست.

نکته‌ای که در جدول (۱۰) قابل مشاهده بود، افزایش میزان بازخوردهای نادرست در گروه بازخورد سنتی بود (از ۰/۹۱ به ۱/۳۴). برای کشف دلیل‌های احتمالی، پژوهشگران با معلم این کلاس صحبت کردند. یافته‌های این مصاحبه نشان داد که با گذشت زمان در طول ترم، انگیزه فراگیران برای شرکت پیگیرانه در فعالیت بازخورد همتایان کاهش یافت. در پایان نیم‌سال تحصیلی، فراگیران همواره درباره تبادل متن‌ها و دست‌خط نویسنده‌ها شکایت داشتند، این شواهد با مشاهدات لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) مطابقت دارند. این کاهش در میزان انگیزه فراگیران منجر به افزایش، ناچیز، بازخوردهای نادرست شد.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در پایان دوره، سطح نگارش فراگیران در گروه برخط معلم و همتایان نسبت به سطح فراگیران در گروه بازخورد سنتی همتایان به طور چشمگیری بیشتر بود. همچنین، معیارهای دیگر همچون دقت بازخوردها و توجه به محتوای متن نشان‌دهنده برتری چشمگیر بازخورد برخط همتایان بود. همان‌گونه که مرور پیشینه پژوهش‌ها نشان داد، با وجود برتری‌های گوناگون بازخورد همتایان اشاره شده توسط پژوهشگران برجسته (Liu & Hansen, 2002; Yu & Lee, 2016; Storch, 2018)، برخی از پژوهشگران نگران نادرست بودن بازخوردهای همتایان (Topping, 1998)، و عده‌ای دیگر معتقد به محدود بودن بازخوردها به صورت زبانی متن (Hyland, 2003; Keh, 1990) بودند. هر چند، پژوهش حاضر نشان داد که این کاستی‌ها بازخورد همتایان را می‌توان با به کارگیری فن‌آوری‌های نوین تا اندازه قابل توجهی کاهش داد.

علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر (Trapman, et al., 2017; Wang, et al., 2016) بررسی پیشرفت آموزشی فراگیران ضعیف‌تر را امری حیاتی می‌داند. پژوهش حاضر نیز به بررسی تاثیر بازخورد برخط بر پیشرفت این دسته از فراگیران پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیشرفت گروه ضعیف‌تر در محیط برخط به طور چشمگیری بیشتر از پیشرفت آن‌ها در محیط سنتی بود.

فراهم کردن محیط مناسب برای این گروه از فراگیران از آن رو اهمیت دارد که این افراد بیشتر از افراد قوی‌تر در معرض دادن انگیزه و حس خودکارآمدی هستند. نتایج پژوهش‌هایی که به بررسی رشد آموزشی افراد ضعیف‌تر می‌پردازند، می‌توانند به ایجاد محیط‌ها و روش‌های آموزشی منجر شوند که پیشرفت دانش‌زبانی آن‌ها را تسهیل ببخشند.

بازخورد برخط معلم و همتایان را می‌توان در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های خصوصی که کلاس‌هایی با تعداد فراگیر بالایی دارند، به کار برد تا همزمان از بازخورد استفاده شده و فشار کاری معلمان کاهش یابد. از آنجایی که معلم دسترسی راحتی به متن‌های فراگیران در طول نیم‌سال تحصیلی دارد، وی می‌تواند به ارزیابی دقیقی نسبت به سطح نگارش فراگیر و نقاط ضعف وی دست یابد. به این وسیله معلم می‌تواند نمره پایان ترم را براساس چندین نمونه کار ثبت کند که پایایی و تعمیم‌پذیری بیشتری دارد. اینترنت همچنین به معلم این اجازه را می‌دهد که به آسانی با فراگیران به صورت انفرادی و یا جمعی در ارتباط باشد و نقاط ضعف آن‌ها را به صورت عمومی و خصوصی گوشزد کند. همچنین، نبود معلم به فراگیران این قدرت را می‌دهد تا به گفت‌وگو با معلم بپردازند و با اضطراب کمتری از نظرات خود دفاع کنند. هر چند این امر در کشوری مانند ایران که به چالش کشیدن نظریات معلم نادرست شمرده می‌شود، اما می‌تواند فایده بسیاری داشته باشد.

بر خلاف تأکید پژوهشگران دهه اخیر بر استفاده از محیط‌های برخط در آموزش زبان دوم، محمودی‌کیا، هومان‌فرد، و ایزدپناه (Mahmoudikia, Hoomanfar, & Izadpanah, 2014) به یافته‌های دیگری دست یافته‌اند. به باور آن‌ها موانعی مانند مؤلفه‌های روان‌شناختی (همانند نگرش مدرسان، اضطراب استفاده از رایانه توسط مدرسان و فراگیران، انگیزه، و مسائل فرهنگی)، توانایی مدرسان در بهره‌بردن از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای نوین رایانه‌ای، مؤلفه‌های زیستی (همانند سن و جنسیت)، و امکانات و نگرش مؤسسات آموزشی وجود دارند. این موانع می‌توانند در به‌کارگیری محیط‌های برخط خلل ایجاد کنند. حل این مسائل مستلزم توجه سیاست‌گذاران عرصه آموزش و مدرسان به پدیده محیط‌های برخط است. سیاست‌گذاران بایستی با واگذاری بودجه مناسب به تجهیزسازی مراکز علمی کشور به ابزار یادگیری نوین کمک کنند. هم‌چنین آن‌ها می‌توانند با طریق نگارش کتاب‌های درسی که دربرگیرنده استفاده از ابزارهای برخط باشد، مدرسین را به استفاده از این محیط تشویق کنند. همچنین، آن‌ها می‌توانند از طریق دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت دانش‌مدرسین نسبت به برتری‌های محیط‌های برخط و توانایی آن‌ها در استفاده از این ابزار را ارتقا ببخشند.

در راستای بهبود سطح نگارش فراگیران ایرانی، دیگر پژوهشگران می‌توانند با بررسی متغیرهای شناختی (راهبردهای شناختی) و روانشناختی (انگیزه، دورنگرایی/برون‌گرایی، تمایل به

ارتباط، هوش هیجانی) به عنوان متغیرهای میانجی به بررسی تأثیر انواع بازخورد برخط و سنتی پردازند. همان گونه که پژوهش‌های اخیر (Jafarigohar, 2012; Ellis, 2010; Bitchener & Ferris, 2012; Hoomanfard, & Jalilifar, 2018; Rahimi, 2015; Storch, 2018) نشان داده‌اند، بررسی متغیرهای شناختی و روانشناختی می‌تواند جعبه سیاه عملکرد متفاوت افراد را در محیط‌های آموزشی یکسان را بگشایند و شرایط را برای یادگیری بهتر زبان آموزان فراهم کنند. همچنین، دیگر پژوهشگران می‌توانند به بررسی اثر ابزارهای ارتباطی هم‌زمان و غیرهم‌زمان بر کیفیت و کمیت بازخوردها پردازند.

فهرست منابع

کیوان پناه، شوا و اسدالله شریفی (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش زبان آموزان و نگرش زبان آموزان نسبت به آن». *زبان پژوهی*. دوره ۳. شماره ۶. صص ۱۱۱-۱۳۳.

References

- Abrami, P. C., Wade, C. A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3), 93-117.
- AbuSeileek, A., & Abualsha'r, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.
- Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: tool for unraveling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 65-77.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York, NY: Routledge.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the conversation of mankind. *College English*, 46(7), 635-652.
- Burston, J. (2001). Computer-mediated feedback in composition correction. *CALICO Journal*, 19(1), 37-50.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cheng, P. C. (2009). *Integrating online peer reviews into a college writing class in Taiwan*. (Ph.D. dissertation), Indiana University Bloomington, Bloomington, Indiana.
- Cooper, M. M., & Selfe, C. L. (1990). Computer conferences and learning: authority, resistance, and internally persuasive discourse. *College English*, 52, 847-869.
- Ellis, M.J. (2011). Peer feedback on writing: is on-line actually better than on-paper? *Journal of Academic Language and Learning*, 5(1), 88-99.
- Ellis, R. (2005). Planning in language testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 217-218). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.
- Englert, C. S., Manalo, M., & Zhao, Y. (2004). I can do it better on the computer: the effects of technology-enabled scaffolding on young writers' composition. *Journal of Special Education Technology*, 19(1), 1-15.
- Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(3), 184-198.

- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Ho, M. & Savignon, S. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO*, 24 (2), 269-290.
- Hoomanfar, M. H. (2017). EFL learners' attitudes and perceptions of online and conventional peer written feedback: a tertiary level experience. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 6(1), 49-62.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968.
- Huynh, M. H. (2008). *The impact of online peer feedback on EFL learners' motivation in writing and writing performance: a case study at Can Tho University*. (Unpublished Master thesis) Can Tho University, Can Tho, Vietnam.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University.
- Jacobs, G. M., & McCafferty, S. G. (2006). Connections between cooperative learning and second language teaching and learning. In S. G. McCafferty, G. M. Jacobs & A. C. Iddings (Eds.), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. (pp. 18-29). New York: Cambridge University Press.
- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Jafarigohar, M., Hoomanfar, M. H., & Jalilifar, A. (2018). A typology of supervisor written feedback on L2 students' Theses/Dissertations. *IJAL*, 21(2), 43-87.
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D., & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and faceto- face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 1-23.
- Kaivanpanah Maralani, S., Sharifi, A. (2012). An investigation of the effect of oral feedback on the writing skill of L2 learners and their views about it. *Zabanpazhuhi*, 3(6), 111-133. doi: 10.22051/jlr.2013.1034 [In Persian].
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Krashen, S. (1984). *Writing. research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, C. (2010). Technology in language learning: wikis and webquests. *E-TEALS*, 1, 52-64.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: attitude and achievement. Retrieved from <http://www.ewh.ieee.org/soc/es/May2001/05/Begin.htm>
- Liu, J., & Sadler, R. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193-227.
- Mahmoudikia, M., Hoomanfar, M. H., & Izadpanah, M. A. (2014). Factors affecting ICT use in Iranian classes: a literature review. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(1), 203-214.
- Majari, B. (2010). *Feedback: all that effort, but what is the effect? teacher and peer feedback*. (Unpublished Master's Thesis). Lebanese American University, Beirut, Lebanon.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7, 113-132.
- Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16-30.

- Ogata, H., Feng, C., Hada, Y., & Yano, Y. (2000). Online markup based language learning environment. *Computers and Education: An International Journal*, 34(1), 51-66.
- Rahimi, M. (2013). Is training peer reviewers worth its while? The effect of training peer reviewers on the quality of their feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Rahimi, M. (2015). The Role of individual differences in L2 learners' retention of written corrective feedback. *Journal of Response to Writing*, 1(1), 19-48.
- Rodriguez, R. (2003). *Computer-mediated peer response and its impact on revision in the college Spanish classroom: a case study*. (Unpublished Ph.D. dissertation), University of South Florida, Florida, USA.
- Shang, H. F. (2007). An exploratory study of e-mail application on FL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 79-96.
- Song, W. & Usaha, S. (2009). How EFL university students use electronic peer response into revisions. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 16(3), 263-275.
- Spitzer, M. (1990). Local and global networking: implications for the future. In D. Holdstein & C. Selfe (Eds.), *Computers and writing: theory, research, practice* (pp. 186- 207). New York, NY: MLA.
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: a research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2017). Reading comprehension level and development in native and language minority adolescent low achievers: roles of linguistic and metacognitive knowledge and fluency. *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 239-257.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217-235.
- Van Popta, E. V., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Villamil, O., & de Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.
- Villamil, O., & De Guerrero, M. (2006). Sociocultural theory: a framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. H., Chen, S. Y., & Chan, T. W. (2016). An investigation of a joyful peer response system: high ability vs. low ability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6, 431-444.
- Wang, S. (2009). *Effects of electronic peer response in comparison with face-to-face peer response on Chinese EFL university students' writing revision*. (Unpublished Master thesis). Suranaree University of technology, Nakhon Ratchasima Province, Thailand.
- Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert and G. M. Petrie (Eds.) *CALL Research Perspectives* (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Lawrence.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. New York: Cambridge University Press.
- Wu, W. (2006). The effect of blog peer review and teacher feedback on the revisions of ESL writers. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 3, 125-139.

- Xu, Q. & Yu, S. (2018). An action research on computer-mediated communication (CMC) peer feedback in EFL writing context. *Asia-Pacific Educational Research*. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0379-0>.
- Yang, M., R. Badger & Z. Yu (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Yang, Y. F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55, 1202-1210.
- Yang, Y. F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, 29, 683-702.
- Yeh, S. W., & Lo, J. J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback. *Computers & Education*, 52(4), 882-892.
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language teaching*, 49(4), 461-493.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222.

A Comparative Study of the Efficacy of Teacher and Peer Online Written Corrective Feedback on Second Language Learners' Writing Improvement

Mohammad Hamed Hoomanfar¹
Mohammad Rahimi²

Received: 19/05/2018
Accepted: 11/07/2018

Abstract

The present study compared online teacher and peer feedback with respect to feedback type and the effect they have on EFL learners' writing ability. As regards the feedback type, the study explored the focus of teacher and peer feedback (content/form), the accuracy of the comments they provided, as well as the patterns of incorporating comments by the students. The participants of the present study were 60 students participating in three intact classes, majoring in English language Literature and TEFL. The students in one of the groups received online teacher feedback, while the other groups received peer feedback; in one of the peer response classes, the feedback was exchanged through the conventional paper- and-pencil format, while in the other class, the students swapped comments through a website. The required data was collected through the students' essays, written during an academic semester, and a semi-structured interview. In the present study, seven queries were raised and attempted to be answered. At first, the study checked the effect of different online and conventional feedback methods on the students' writing ability in the short and long run. The results indicated that the students in the experimental groups outperformed those in the conventional peer feedback group in the long run (in immediate and delayed post-tests), while no difference was observed between the two groups on their immediate posttests (in the short run).

The findings of the study also indicated the superiority of the online courses in helping the students with lower levels of English proficiency to improve their writing ability. The results showed that the students in the online groups (both teacher and peer) used internet to increase their on-task interactions; they also took advantage of online resources, like dictionaries. The students in the online groups were found to use the resource texts found on the internet as models. They also reflected on their writings, and could check their progress more easily. They stated that they were less anxious while challenging the comments of their peer or the instructor.

The third research question dealt with the type of feedback that students in online and conventional peer feedback groups provided. The results revealed that the online

¹ PhD Student of Tehran Payam-e Noor University of Tehran, hamedhooman@gmail.com

² Associate Professor of Shiraz University, (Corresponding Author); rahimim@shirazu.ac.ir

medium could affect the students' patterns of giving feedback and directed the focus of the students from merely local aspects to global and suprasentential aspects. Although the students in both groups managed to give comments on both global and local aspects, the online group students gave significantly more global comments.

The fourth research question tapped the accuracy of the students' comments in the online and conventional groups. The findings showed that the online medium was successful in reducing the number of miscorrections. The students in the online peer feedback group gave significantly more sound comments, and significantly fewer inaccurate comments than their counterparts in the conventional group did.

The present study also investigated the effect of online feedback medium on the students' pattern of incorporating the peer comments. Although at the beginning of the experiment, the students incorporated just around thirty percent of the comments, this level increased two times in the conventional group, and more than three times in the online peer feedback group at the end of the semester. The results also revealed that the online group students became more successful in distinguishing the corrections and miscorrections and deciding upon the incorporation of them in the second drafts.

The sixth research question investigated the students' attitudes toward and perceptions about peer feedback. The students in both online and conventional peer feedback groups were interviewed. The findings showed that the students in both groups had positive attitude towards and perceptions of peer feedback. The students in the online group had significantly more positive attitude towards and perceptions of peer feedback. The students also enumerated time-independency, place-independency, use of online resources, and negotiation over the comments as the major advantages of the online peer feedback. The only disadvantage of this type of feedback, stated by the students, was the internet disconnections. With regard to their preference, none of the students disliked online peer feedback; the preferences were of two types: the first group favored just the online medium, and the other group preferred a combination of online and face-to-face peer feedback.

In sum, the results of the study revealed that the students in online teacher and peer feedback groups significantly improved more than those in the conventional peer feedback group. Other factors like the accuracy of the comments, the focus of the comments, and the revision patterns, also, indicated the superiority of the online feedback. The higher levels of students' attitudes towards and perceptions of peer feedback of the students in the online group showed the superiority of online peer feedback.

Keywords: writing, second language, feedback, accuracy, online learning