

نقش ارزیابی‌های تکوینی بازخورد-محور در تقویت توانایی گفتاری: بازخورد فرازبانی در مقایسه با تصحیح صریح

غلامرضا عباسیان*

استادیار زبان انگلیسی دانشگاه امام علی(ع)،

تهران، ایران

فیروز کاظمی**

مدرس زبان انگلیسی دانشگاه امام علی(ع)،

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

ارزیابی به‌عنوان فرایند اندازه‌گیری یادگیری به معنای عام، و سنجش توانایی زبان‌آموزان در گستره آموزش زبان‌های خارجی، امروزه ماهیت و هدف متفاوتی به خود گرفته است، بطوری‌که از آن به عنوان ابزاری برای پیشبرد فرایند یادگیری یادگیران تحت عنوان "ارزیابی تکوینی" سود برده می‌شود. در راستای راستی‌آزمایی و تحقق چنین هدفی از ارزیابی، ۹۰ زبان‌آموز ایرانی زبان انگلیسی به دو گروه آزمایشی و یک‌گروه کنترل تقسیم شدند و در جریان اجرای یک دوره آموزشی مکالمه-محور آموزش زبان انگلیسی، این دو گروه به ترتیب و به‌طور متناوب در چندین مرحله در معرض دو نوع ارزیابی تکوینی تحت عناوین "ارزیابی بازخورد فرازبانی" و "ارزیابی تصحیح صریح" قرار گرفتند. تجزیه تحلیل یک‌سویه و چندسویه واریانس داده‌ها نشان داد که گروه بازخورد فرازبانی، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته است. داده‌های آماری به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ارزیابی در کلاس درس تأثیرسزایی در تقویت مهارت گفتاری زبان‌آموزان که بازخورد و تشویق جزو مقولات ذهنی آن‌هاست، دارد. البته، پیشنهاد می‌شود در این زمینه تحقیقات بیشتری انجام شود.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی، ارزیابی تکوینی، بازخورد فرازبانی، تصحیح صریح، مهارت گفتاری.

* نویسنده مسئول: E-mail: gabbasian@gmail.com

** E-mail: Firroz_kazemi1980@yahoo.com

۱- مقدمه

تعداد بیشماری از زبان‌آموزان ایرانی، همانند زبان‌آموزان دیگر کشورها برآنند تا زبان انگلیسی را برای اهدافی مختلف یادگیرند. ادبیات و پیشینه آموزش زبان دوم موید این واقعیت است که اغلب زبان‌آموزان زبان دوم، از جمله زبان‌آموزان زبان انگلیسی، به رغم سپری کردن مدت‌های مدید، حتی در موسسات معتبر آموزش زبان، در یادگیری مهارت گفتاری و شنیداری با مشکلاتی روبرویند؛ چرا که آموزش مؤثر درگرو شناسایی و بکارگیری ترکیبات، شرایط و مولفه‌های تقویت مهارت‌های کلامی، شفاهی بوده و تقویت توانش گفتاری بر خلاف مهارت نوشتاری، مستلزم توسعه و تقویت مهارت‌های ارتباطی خاص نیز می‌باشد (بای گیت^۱، ۲۰۰۱).

پر واضح است که نمی‌توان یادگیری را به عنوان یک فرایند خطی دریافت اطلاعات ورودی تعریف و تلقی کرد، بلکه یادگیری محصول فرایند هم‌کنشی و زنجیره‌ای بین مطالب ورودی و دریافت‌کننده پیام می‌باشد. برای تسهیل چنین فرایندی، بازخورد توأم با سازوکار یادگیری و یاددهی، اهمیت خاصی در آموزش زبان دوم (خارجی) دارد. در ترسیم مختصات و ویژگی‌های بازخورد مناسب زبانی، فرونبرگ و ترومن^۲ (۲۰۰۹) معتقدند که بازخورد زبانی، خلا اطلاعاتی بین مطلب یادگرفته شده و فهم نهایی زبان‌آموزان را پر می‌کند. در این رهگذر، بازخورد زبانی بستر ارایه اطلاعات بیشتر را فراهم می‌سازد (فریس^۳، ۱۹۹۷).

فریس (۱۹۹۷) بر این باورست؛ زبان‌آموزانی که از مریدان خود بازخورد دریافت می‌کنند، از توانایی خود-تصحیحی بیشتری برخوردارند، اما او (۱۹۹۷) ضمن تأکید بر شیوه ارایه بازخورد، معتقد است که بازخورد باید به صورت‌های مختلف زبانی، از جمله در قالب سؤالات و جملات خبری یا امری ارایه شود. لانگ^۴ (۱۹۹۶) و الیس و همکاران^۵ (۲۰۰۶) در مورد نقش بازخورد صریح یا ضمنی سخن گفته‌اند. الیس^۶ (۲۰۰۹) از نوع دیگری از بازخورد تصحیحی صریح که ماهیت استخراجی و اکتشافی دارد، سخن می‌گوید. با وجود این، هنوز در مورد صریح یا ضمنی بودن بازخورد، بحث و جدلهایی نظری و کاربردی وجود دارد. مثلاً،

1- Bygate, M.

2- Furnborough, C., & Truman, M

3- Ferris, D.R.

4- Long, M.H.

5- Ellis, R. et al

6- Ellis, R.

الیس و همکاران (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که اگر دیگرن در فرایند بازخورد دهی دخالت داده شوند، ماهیت آن صریح خواهد بود اما جی کیم^۱ (۲۰۰۴) با ایشان موافق نبوده، و معتقد است که حتی چنین بازخوردی هم ماهیتی ضمنی دارد. از طرف دیگر، فرایند ارایه بازخورد و نوع بازخورد در زمره موضوعات چالشی است. ضرورت ارایه بازخورد و چگونگی ارایه آن و همچنین نوع آن در گرو پی‌بردن به فرایند ذهنی زبان‌آموز است که این مهم از طریق کسب اطلاعات از زبان‌آموز به منصفه ظهور می‌رسد. سازوکار اصلی اخذ اطلاعات از زبان‌آموز جهت ترسیم نوع و شیوه ارایه بازخورد، همانا آزمون‌های مستمر یا تکوینی به هنگام آموزش است. البته در ادبیات مربوطه، از انواع و اقسام بازخوردها سخن به میان آمده است، اما تحقیقات تجربی گسترده‌ای در این خصوص اولاً صورت نگرفته است و ثانیاً نقش و تاثیر نوع آزمون در تقویت مهارت گفتاری در زمره گستره‌هایی است که بایسته بررسی فزونتری است.

۲- پیشینه تحقیق

در میان انواع بازخوردهایی که لیسترو رانتا^۲ (۱۹۹۴) طبقه‌بندی کرده‌اند، بازخورد تصحیحی صریح فرازبانی در زمره بازخورد صریح تلقی می‌شود؛ و این در حالی است که بازخوردهای صریح سازی و بازخوردهای نوآورانه در زمره بازخورد ضمنی طبقه‌بندی شده است. مطالعات علمی و تجربی زیادی به بررسی تاثیر انواع بازخوردهای صریح و ضمنی و بازخورد تصحیحی پرداخته‌اند. کرل و سوین^۳ (۱۹۹۳) به این نتیجه رسیده‌اند؛ زبان‌آموزانی که در معرض بازخورد تصحیحی صریح قرار گرفته‌اند، نسبت به زبان‌آموزانی که در معرض بازخورد تصحیح ضمنی قرار گرفته‌اند، عملکرد بهتری داشته‌اند. همچنین الیس، لاون و ارلام^۴ (۲۰۰۶) نشان داده‌اند؛ زبان‌آموزانی که بازخورد فرازبانی دریافت کرده‌اند، نسبت به زبان‌آموزانی که بازخورد نوآورانه دریافت کرده‌اند، موفق تر عمل کرده‌اند.

در میان دیگر سازوکارهای شکل دهنده یادگیری، می‌توان از بازخورد ارزیابی-محور آزمون‌های زبانی نام برد که در قالب ارزیابی تکوینی ارایه می‌شوند. ارزیابی‌های تکوینی ماهیتاً

1- Kim, J.H.

2- Lyster, R. & Ranta, I.

3- Carroll, S. & Swain, M.

4- Ellis, R., Loewen, S. and Erlam, R.

مستمر و فرایند-محورند و کاربرد آن‌ها اگر در تضاد با کاربرد آزمون‌های پایانی نباشد، به مراتب متفاوت از آنهاست. ارزش و کاربرد آموزشی آزمون را نباید فقط صرفاً به تاثیر آزمون بر یادگیری و آموزش محدود کرد؛ به طوری که مدسن^۱ (۱۹۸۳) به نقل از فرهادی، بیرجندی، جعفرپور^۲ (۱۹۹۴) بر این باور است که آزمون‌های تکوینی سبب می‌شوند که یادگیرنده نسبت به اهداف دوره آموزشی و نیازهای شخصی خود اشراف پیدا کند و در مسیر نیل به اهداف خود، به خود-ساماندهی برسد. امروزه مرئیان، زبان‌آموزان را تشویق می‌کنند تا توجه کنند و مسئولیت پذیر باشند تا فاصله بین هر آنچه را که یاد گرفته‌اند یا ممکن است یاد بگیرند را، جبران کنند. این نکته مهم از رهگذر آزمون‌ها و ارزیابی‌های تکوینی نیز به بهترین نحو میسر است (باک^۳، ۱۹۸۸).

در میان اظهار نظرهای متعدد در باره نقش آموزشی ارزیابی، باک (۱۹۸۸) تمرینات ارزیابی تکوینی را به اتخاذ نگرش انعکاسی و پویا در خصوص ارزیابی به هدف یادگیری نسبت می‌دهد. عباسیان و مقیم اسلام^۴ (۲۰۱۳) نیز با الهام از الدرسون و وال^۵ (۱۹۹۳)، دریافتند که آزمون نمی‌تواند نحوه آموزش معلمان را تعیین کند، اما می‌تواند بر عملکرد آنان در کلاس تأثیر گذار باشد. کراس و اولوقلین^۶ (۲۰۰۹) با بررسی تأثیرات ارزیابی کلاسی بر آموزش و یادگیری، به این نتیجه رسیده‌اند که در چنین ارزیابی باید فن آموزش در روش آموزش گنجانده شود. دجیوریک^۷ (۲۰۰۸) به پیچیدگی تأثیر آزمون بر فرایند یادگیری و یاددهی، هم از منظر مثبت و هم از جنبه منفی توجه کرده است. به گفته وی، در نتیجه تأثیرات مثبت آزمون، تغییرات خاصی را در فرایند یادگیری پدید می‌آید و آموزش آن‌ها فرصت‌هایی را برای آزمون‌سازی و یادگیری فراهم می‌آورد. مانجارس^۸ (۲۰۰۰) نیز به این نتیجه رسیده است که آموزش آزمون-محور تأثیرات زیادی بر یادگیری و آموزش بر جای می‌گذارد. التون و لریلارد^۹ (۱۹۷۹) نیز

1- Madsen, H.S.

2- Farhady, H. Jafarpur, A. & Birjandi, P.

3- Buck, G.

4- Abbasian, G.R. & Moghimesalm, A

5- Alderson, J. C., & Wall, D.

6- Cross, R., & O' Loughlin, K

7- Djuric, M.

8- Manjares, N.B.

9- Elton, L. & Laurillard, D.

باوردارند که آموزش آزمون-محور به نوعی ارتباط مثبت بین آموزش و سنجش منجر می‌شود و تجارب یادگیری مطلوب را سرعت می‌بخشد. شوهامی^۱ (۲۰۰۷) و هیوز^۲ (۲۰۰۳) نیز هم‌کنشی و تاثیر متقابل آزمون و آموزش را مثبت ارزیابی می‌کنند.

با وجود این، تاثیر آزمون باید از تاثیر آزمون بر آموزش و یادگیری تمییز داده شود. طبق نظر هیوز (۲۰۰۳)، انگار "تاثیر آزمون بر یادگیری و آموزش" بیشتر در سطوح پایین زبان‌آموزی اتفاق می‌افتد. شوهامی (۲۰۰۷) مطالعاتی را در باره تاثیر آزمون‌های ملی زبان عربی بعنوان زبان دوم و زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی انجام داده است. نتیجه مطالعات ایشان موید این است که آزمون زبان‌آموزان زبان‌های خارجی در مقایسه با زبان‌آموزان زبان دوم (عربی)، پیامد مثبتی بر روی یادگیری زبان داشته است. در نتیجه، تاثیر آزمون بر آموزش و یادگیری می‌تواند تحت تاثیر مولفه‌هایی همچون وضعیت زبان‌آموزان و یا کاربرد آزمون‌های مقیاس بزرگ و کوچک، اهداف آزمون و شکل آزمون قرار گیرد (نقل شده در کتاب بیلی^۳، ۱۹۹۹). استون سن^۴ (۲۰۰۶) نیز تحقیقات مشابهی را در هنگ کنگ انجام داد که نتایج آن‌ها موید عملکرد بهتر زبان‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی و مقیاس بزرگ نظیر آیلتس در مقایسه با آزمون‌های مقیاس کوچک تر است (نقل شده در پن^۵، ۲۰۰۸).

همچنین، عرفانی (۲۰۱۲) به مقایسه نقش آموزشی آزمون‌های آیلتس^۶ و تافل^۷ پرداخته است که نتایج برآمده، موید تاثیر منفی آزمون بر آموزش و یادگیری در زمان کلاس و تاثیر مثبت آزمون بر یادگیری و آموزش در دوره آمادگی آیلتس می‌باشد. پیشتر امینی و نوربانی^۸ (۲۰۱۲) تاثیر آزمون بر یادگیری و آموزش را از طریق آزمون‌های چهارگزینه‌ای و آزمون فهم و ادراک بررسی کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه معناداری بین شکل آزمون و تقویت یادگیری واژگان وجود دارد. افزون بر این، عباسیان و مقیم اسلام (۲۰۱۳) دریافتند که آزمون بر روی رفتار و روش آموزشی معلمان و زبان‌آموزان در انجام آزمون

1- Shohamy, E.

2- Hughes, A.

3- Biley. M.K.

4- Eston san

5- Pan, C.Y.

6- IELTS

7- TOEFL

8- Amini. M & Noriani. I.G.

ورودی مقطع کارشناسی ارشد زبان انگلیسی دانشگاه‌های ایران تاثیر بازشت معناداری داشته است. نتیجه مطالعه استاجی^۱ (۲۰۱۳) نیز در مورد تاثیر آزمون ایلتس بر یادگیری و تقویت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان خارجی موید این بود که یادگیری زبان‌آموز در فرایند اخذ مهارت نوشتاری ایلتس تحت تاثیر شیوه آزمون قرار می‌گیرد.

البته، زمانی نقش آزمون در یادگیری و آموزش می‌تواند برجسته‌تر باشد که اراده‌ای معطوف بر این امر بوده باشد و این مهم اساساً در قالب رایه بازخوردهای لازم در فرایند اجرای آزمون و پس از آزمون صورت می‌گیرد. اما، لحاظ کردن بازخورد در فرایند ارزیابی و یا به عبارتی، انجام آن در قالب انواع گوناگون بازخورد موضوعی بحث برانگیز به نظر می‌رسد. در واقع این چالش، انگیزه اصلی این مطالعه بوده است که در قالب دو سوال تحقیقی زیر مطرح و مورد بررسی قرار می‌گیرد:

- ۱- آیا بازخوردهای ارزیابی (تصحیح صریح و بازخورد فراشناختی) تاثیر معناداری بر پیشرفت توانایی گفتاری زبان‌آموزان خارجی دارند؟
- ۲- آیا تفاوت معناداری بین تاثیر بازخوردهای ارزیابی (بازخورد فراشناختی و تصحیح صریح) بر پیشرفت توانایی گفتاری زبان‌آموزان خارجی وجود دارد؟
- ۳- روش‌شناسی تحقیق

۱-۳- جامعه آماری

جامعه آماری این مطالعه ۹۰ زبان‌آموز ایرانی زبان انگلیسی دوره آموزش مکالمه- محور مرکز زبانهای خارجی دانشگاه امام علی (ع) دارای محدوده سنی بین ۲۵-۳۲ بود که بر اساس آزمون انگلیسی کت، ۶۰ نفر از آنان به عنوان نمونه همگون انتخاب شدند. پس از آن، نمونه منتخب به صورت تصادفی به ۳ گروه (دوگروه آزمایشی و یک گروه کنترل) تقسیم شد.

۲-۳- ابزار تحقیق

افزون بر آزمون انگلیسی کت^۲، یک آزمون تشخیصی محقق- ساخته (پیش‌آزمون)، مصاحبه شفاهی و همچنین یک آزمون تکوینی، و یک آزمون سنجش پیشرفت تحصیلی (پس‌آزمون)

1- Estaji, M.

2- Key English Test (KET)

تهیه و برای گردآوری داده‌های لازم در مراحل مختلف تحقیق بکار گرفته شدند. علیرغم وجود پاره‌ای تشابهات بویژه تشابهات شکلی و تا حدودی محتوایی بین دو آزمون (یعنی پیش‌آزمون و پس‌آزمون)، این دو آزمون متفاوت از هم بودند، چرا که کارکرد آزمون تشخیصی برای برنامه ریزی و تعیین محتوای آموزش، اما هدف از اجرای پس‌آزمون سنجش پیشرفت تحصیلی پایان دوره بوده است. البته، ابزارهای تهیه شده از نظر روایی و پایایی مورد بررسی کیفی و کمی قرار گرفته و شاخصهای روایی دو آزمون تشخیصی و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی از رهگذر ضریب همبستگی پیرسون (r) محاسبه شد که شاخص‌های پایایی زیر بهینگی آن‌ها را تایید می‌کند: پیش‌آزمون: ۰,۸۸، پس‌آزمون: ۰,۹۱، آزمون کت براساس KR-21 برابر با 0.78 و آزمون ارزیابی تکوینی بر اساس ضریب همبستگی آلفا کرونباخ، برابر با 0.80 بوده است.

۳-۳- مراحل اجرای مطالعه

پس از اجرای آزمون کت، جهت انتخاب نمونه آماری همگون از میان جامعه آماری، و تقسیم آنان به سه گروه آزمایشی و کنترل، آزمون تشخیصی سنجش توانایی اولیه مهارت گفتاری به اجرا درآمد. مصاحبه مربوطه توسط دو ارزیاب مستقل براساس مقیاس و الگوی سنجش مهارت گفتاری فرهادی، جعفرپورو بیرجندی (۱۹۹۴، ص، ۲۳۹) انجام شد. هر دو گروه آموزشی در معرض آموزش بازخورد-محور مهارت گفتاری قرار گرفتند؛ اما گروه آزمایشی الف در معرض بازخورد فرازبانی و گروه آزمایشی ب در معرض بازخورد تصحیح صریح و گروه کنترل در معرض آموزش مکالمه - محور متعارف قرار گرفتند، بدین معنا که آموزش مختص گروه کنترل چندان هم براساس بازخورد خاصی نبوده است، بلکه به شکل متعارف و سنتی تدریس انجام می‌گرفت و در پایان نیز آزمون پیشرفت تحصیلی برای سنجش پیشرفت زبان‌آموزان بکار گرفته شد. مدت آموزش برای تمامی گروه‌ها در یک دوره شش ماهه آموزش زبان انگلیسی که حداقل صدویست جلسه (۵ روز در هفته و ۱,۵ ساعت برای هر جلسه) به طول انجامید؛ به طوری که از این ۱۲۰ جلسه، ۴ جلسه به پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها و ۸ جلسه به آزمون‌های تکوینی و ۱۰۸ جلسه برای آموزش اختصاص یافت. ۸ مورد آزمون تکوینی برای روش مکمل اجرا شد، که هر آزمون تکوینی شامل ۲۰ سؤال

گزینه‌ای بود و در هر مرتبه فقط یک آزمون برگزار می‌شد که همه برنامه آموزشی را پوشش می‌داد. منبع آموزشی مورد استفاده، کتاب آموزشی "تاب ناچ"^۱ بوده است.

۴- تجزیه - تحلیل داده‌ها و نتایج

داده‌های تحقیق شامل مجموعه‌ای از نمرات حاصل از اجرای آزمون‌های کت، پیش‌آزمون و مصاحبه شفاهی و پس‌آزمون بوده است. مصاحبه شفاهی نیمه‌ساختاری شامل سوالاتی بود که براساس محتوای تدریس تهیه گردید که هدف از اجرای آن سنجش توانایی گفتاری زبان‌آموزان بوده است. نمره‌گذاری و سنجش پیشرفت توانش گفتاری زبان‌آموزان نیز بر اساس الگوی ارزیابی فرهادی، برجندی و جعفرپور صورت گرفت. برای تجزیه تحلیل داده‌های آزمون‌ها از روش تجزیه تحلیل آماری یک‌سویه و چندسویه استفاده شده است.

۴-۱- سنجش داده‌ها از نظر پراکنش طبیعی

تجزیه تحلیل آماری داده‌ها ابتدا بر اساس حصول اطمینان از نظر میزان پراکنش طبیعی داده‌ها صورت پذیرفت تا فرضیه هنجاری همگونی واریانس و واریانس مشترک تصدیق شود. همان طوری که در جدول ۱ نشان داده شده است، نسبت کشیدگی^۲ و چولگی^۳ داده‌ها بر خطاهای استاندارد، بین میانگین $1,96 \pm$ است. بنابراین، می‌توان ادعا کرد که داده‌های حاضر با فرضیه‌های هنجاری همخوانی دارند. بر این اساس، برای تجزیه تحلیل داده‌ها، رویکرد آماری پارامتری اتخاذ شد که به دلیل گستردگی جدول آن، از رایج جزئیات اجتناب شده است. همچنین، فرضیه همگونی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس میزان آزمون

Levine's $f(2,27)=0.32, p>0.05$ می‌گردد. نتیجه آن مثبت ارزیابی می‌گردد.

جدول شماره یک، آمار توصیفی گروه‌های کنترل و بازخوردهای تصحیح صریح و فرازبانی در آزمون کت را نشان می‌دهد. داده‌های بازخورد فرازبانی ($M=32.45; SD=7.72$) و بازخورد صریح ($M=32.90; SD=7.19$) و گروه کنترل ($M=31.35; SD=6.28$) نیز نشان می‌دهند که میانگین همه گروه‌ها در آزمون کت، برابر است.

1- Top Nothch

2- kurtosis

3- skewedness

جدول ۱: آمار توصیفی سنجش میزان همگونی گروه‌ها

تعداد	میانگین خطای استاندارد انحراف معیار	95% میانگین تناوب اطمینان				
		حد پایین	حد بالا			
20	32.45	28.84	36.06	1.727	7.722	فرازبانی
20	32.90	29.53	36.27	1.609	7.196	تصحیح صریح
20	31.35	28.41	34.29	1.405	6.285	کنترل
60	32.23	30.42	34.04	.904	7.002	کل

براساس نتایج جداول ۲ و ۳ ناظر بر تجزیه تحلیل واریانس یک‌سویه، $F(2,57)=0.25$ ، $P>0.05$ $W^2=0.026$ در آزمون کت و آزمون تشخیصی، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و تصحیح صریح و فرازبانی وجود ندارد و همگونی زبانی آنان تایید می‌شود.

جدول ۲: تجزیه-تحلیل واریانس یک‌سویه همگونی زبانی نمونه آماری بر اساس آزمون کت

مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	ضریب معناداری	
25.433	2	12.717	.253	.777	بین گروهها
2867.300	57	50.304			درون گروهها
2892.733	59				کل

۴-۲- پیش‌آزمون تشخیصی مهارت گفتاری

جدول ۳: تجزیه-تحلیل بر اساس میزان F واریانس یک‌سویه همگونی زبانی نمونه آماری آزمون تشخیصی

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب معناداری
2.101	2	57	.132

اطلاعات و داده‌های آماری مندرج در جدول ۴ نیز موید و مکمل داده‌های جدول ۳ بوده و دال بر همگونی گروه‌های کنترل، بازخورد تصحیح صریح و بازخورد فرازبانی بر اساس پیش‌آزمون مهارت گفتاری است.

بازخورد فرازبانی (M=68.35; SD=8.06) و بازخورد صریح (M=65.94; SD=4.79) و گروه کنترل (M=69.44; SD=6.97) نشان دادند که تا حدودی همگی گروه‌ها در مهارت گفتاری پیش‌آزمون میانگین یکسانی دارند.

جدول ۴: تجزیه-تحلیل بر اساس واریانس یک‌سویه همگونی زبانی نمونه آماری آزمون تشخیصی

تفاوت اطمینان ۹۵٪	میانگین خطای استاندارد	انحراف معیار	تعداد			
				حد بالا	حد پایین	
72.13	64.57	1.804	8.067	68.35	20	فرازبانی
68.18	63.70	1.072	4.793	65.94	20	تصحیح صریح
72.71	66.18	1.560	6.977	69.44	20	کنترل
69.67	66.15	.878	6.797	67.91	60	کل

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۵، آمار ارایه شده $F(2.57)=1.40$, $P>0.05$ ، $W^2=0.013$ موید تأثیر ضعیف است؛ یعنی تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و تصحیح صریح و فرازبانی در پیش‌آزمون مهارت گفتاری وجود ندارد. از این رو، قبل از انجام این مطالعه همگی گروه‌ها از سطح یکسان توانایی مهارت گفتاری برخوردار بودند.

جدول ۵: تجزیه-تحلیل واریانس یک‌سویه همگونی زبانی نمونه آماری آزمون مهارت گفتاری

ضریب معناداری	F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجدورها	
.253	1.407	64.145	2	128.290	بین گروهها
		45.575	57	2597.773	درون گروهها
			59	2726.063	کل

اولین سؤال تحقیق ناظر بر این بود که آیا ارزیابی بازخورد-محور تأثیر معناداری بر تقویت توانایی مهارت گفتاری زبان‌آموزان دارد. برای پاسخ به این سؤال، از تجزیه-تحلیل آماری یک‌سویه استفاده شد. قبل از بحث درباره نتایج، باید خاطر نشان شد که فرضیه همگونی واریانس‌ها ابتدا مورد آزمون قرار گرفت. طبق داده‌های مندرج در جدول شماره ۶، موضوع همگونی که مسیر روش آماری را ترسیم می‌کند، محقق گردید. $(2,57)=0.85, p>0.05$

جدول ۶: آزمون لونز واریانس‌های خطا

ضریب معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F
.431	57	2	.855

جدول شماره ۷، آمارهای توصیفی مختص گروه‌های کنترل، بازخورد تصحیح صریح و بازخورد فرازبانی مهارت گفتاری پس‌آزمون را نشان می‌دهد. براین اساس، بازخورد فرازبانی ($M=75.86; SD=7.30$) در مقام مقایسه با بازخورد صریح ($M=66.85; SD=6.78$) و گروه کنترل ($M=66.10; SD=4.86$)، بالاترین میانگین مهارت گفتاری پس از آزمون را به خود اختصاص می‌دهد.

جدول ۷: آمارهای توصیفی، پس‌آزمون مهارت گفتاری گروه‌ها

حد بالا	حد پایین	میانگین خطای استاندارد انحراف معیار	تعداد			
						79.28
70.02	63.67	1.517	6.782	66.85	20	تصحیح صریح
68.38	63.83	1.088	4.866	66.10	20	کنترل
71.60	67.61	.997	7.722	69.61	60	کل

نتایج ارایه شده در جدول ۸ ($F(2.57)=14.40, P>0.05, W^2=0.30$) موید تأثیر معناداری است. براین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین سه گروه در مهارت گفتاری پس‌آزمون پایان دوره وجود دارد؛ بنابراین اولین فرضیه صفر رد می‌شود.

جدول ۸: تجزیه-تحلیل یک‌سویه، پس‌آزمون مهارت گفتاری گروه‌ها

ضریب معناداری	F	مجذور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورها	
.000	14.401	590.477	2	1180.953	بین گروه‌ها
		41.002	57	2337.095	درون گروه‌ها
			59	3518.048	کل

اگرچه مقدار $F(2.57)=14.40$ تفاوت معناداری را بین سه گروه در مهارت گفتاری پس‌آزمون نشان می‌دهد، اما پس‌آزمون آماری (Schaffer's) در مقایسه دوجه دو گروه‌ها، نتایج صریحتری را نشان می‌دهد:

الف) تفاوت معناداری بین گروه بازخورد فرازبانی (میانگین ۷۵٫۸۶) و گروه تصحیح صریح (میانگین ۶۶٫۸۵) دیده می‌شود؛ یعنی گروه بازخورد فرازبانی عملکرد بهتری نسبت به گروه بازخورد تصحیح صریح در مهارت گفتاری داشته است (جدول شماره ۹).

جدول ۹: مقایسه گروه‌ها از نظر صحت مهارت گفتاری

95% میانگین تناوب اطمینان	ضریب معنادار	خطای استاندارد	میانگین تفاوت (I-J)	گروه (J)	گروه (I)
14.11	3.93	.000	2.025	9.018*	تصحیح صریح
14.85	4.67	.000	2.025	9.760*	کنترل
5.83	-4.35	.935	2.025	.742	کنترل

* تفاوت میانگین در سطح ۰٫۰۵ معنادار است.

ب) تفاوت معنادار شاخصی بین بازخورد فرازبانی (میانگین ۷۵٫۸۶) و گروه کنترل (میانگین ۶۶٫۱۰) وجود دارد. یعنی اینکه گروه بازخورد فرازبانی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل در مهارت گفتاری داشته است.

ج) تفاوت معناداری بین گروه تصحیح صریح (میانگین ۶۶٫۸۵) و گروه کنترل (میانگین ۶۶٫۱۰) دیده نمی‌شود.

۴-۳- بررسی سؤال دوم تحقیق

سؤال دوم تحقیق ناظر بر این است که آیا بین دو بازخورد تصحیح صریح و فرازبانی در توانایی مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسط تفاوت معناداری وجود دارد. برای پاسخ به این سوال، از تجزیه-تحلیل واریانس چندسویه استفاده شد تا میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح و فرازبانی با هم مقایسه شود. این کار در قالب ۸ آزمون تکوینی صورت گرفت. البته باید خاطر نشان شود که فرضیه واریانس‌ها و واریانس‌های مشترک از نظر همگونی پیشاپیش بررسی شد. همان‌طوری که در جدول شماره ۱۰ نشان داده می‌شود، مقدار f

لوییز بالاتر از 0.05 است که موید تحقق فرضیه همگونی واریانس‌ها است.

جدول ۱۰: برابری واریانس‌های خطا در آزمون لونز

ضریب معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F	
.154	57	2	1.936	آزمون تکوینی یک
.069	57	2	2.804	آزمون تکوینی دو
.071	57	2	2.772	آزمون تکوینی سه
.094	57	2	2.469	آزمون تکوینی چهار
.208	57	2	1.616	آزمون تکوینی پنج
.105	57	2	2.347	آزمون تکوینی شش
.094	57	2	2.461	آزمون تکوینی هفت
.062	57	2	2.917	آزمون تکوینی هشت

اطلاعات و داده‌های آماری جدول شماره ۱۱ نیز موید و مکمل داده‌های جدول شماره ۱۰ است.

جدول ۱۱: برابری واریانس‌های مشترک آزمون باکس

111.234	Box's M
1.229	F
72	df1
9052.763	df2
.091	Sig.

براساس نتایج نشان داده شده در جدول شماره ۱۲، $(F(16,102)=3.14, P>0.05)$ ، $\text{partial}\eta^2=0.33$ تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه کنترل، بازخورد فرازبانی و

تصحیح صریح در هشت آزمون تکوینی وجود دارد، بنابراین دومین فرضیه صفر نیز رد می‌شود.

جدول ۱۲: آزمون‌های چند متغیره، ارزیابی هشت آزمون تکوینی گروه‌ها

مجدور Eta	معناداری	درجه آزادی	مقدار F	ارزش	تاثیر	
.996	.000	50	1526.93	.996	Pilli's Trace	Intercept
.996	.000	50	1526.93	.004	Walks' Lambda	
.996	.000	50	1526.93	244.31	Hotel ling's Trace	
.996	.000	50	1526.93	244.31	Roy's Largest Root	
.330	.000	102	3.142	.660	Pilli's Trace	گروه
.344	.000	100	3.275	.431	Walks' Lambda	
.357	.000	98	3.404	1.111	Hotel ling's Trace	
.465	.000	51	5.535	.868	Roy's Largest Root	

اگرچه ارزش $f(19)$ تفاوت معناداری را بین میانگین ۳ گروه در ۸ آزمون تکوینی نشان می‌دهد، اما عملکردها باید براساس هرکدام از آزمون‌های تکوینی براساس نتایج ارایه شده در جدول‌های شماره ۱۴، ۱۵، و ۱۶ مقایسه شوند. از اینرو، می‌توان نتیجه گرفت که:

۴-۴- آزمون تکوینی شماره یک

نتایج نشان داده شده در جدول‌های ۱۳ و ۱۴ بیانگر این است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس اولین آزمون تکوینی وجود دارد. نتیجه پس از آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که: تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌های بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح وجود ندارد، اما بر اساس اولین آزمون، گروه فرازبانی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته است. سه: تفاوت معناداری بین گروه‌های کنترل و تصحیح صریح براساس اولین آزمون وجود ندارد.

جدول ۱۳: مقایسه اثر بین گروه‌ها

منبع	متغیر وابسته	نوع ۳ مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین	مقدار F	معناداری	مجذور Eta
گروه	آزمون تکوینی یک	67.433	2	33.717	3.983	.024	.123
	آزمون تکوینی دو	62.533	2	31.267	3.163	.050	.100
	آزمون تکوینی سه	39.433	2	19.717	5.051	.010	.151
	آزمون تکوینی چهار	118.300	2	59.150	6.423	.003	.184
	آزمون تکوینی پنج	17.500	2	8.750	2.351	.104	.076
	آزمون تکوینی شش	297.900	2	148.950	20.150	.000	.414
	آزمون تکوینی هفت	19.200	2	9.600	3.809	.028	.118
	آزمون تکوینی هشت	22.633	2	11.317	3.418	.040	.107
خطا	آزمون تکوینی یک	482.500	57	8.465			
	آزمون تکوینی دو	563.400	57	9.884			
	آزمون تکوینی سه	222.500	57	3.904			
	آزمون تکوینی چهار	524.950	57	9.210			
	آزمون تکوینی پنج	212.150	57	3.722			
	آزمون تکوینی شش	421.350	57	7.392			
	آزمون تکوینی هفت	143.650	57	2.520			
	آزمون تکوینی هشت	188.700	57	3.311			

منبع	متغیر وابسته	نوع ۳ مجموعه مجدورات	درجه آزادی	میانگین	مقدار F	معناداری	مجدور Eta
کل	آزمون تکوینی یک	12934.00	60				
	آزمون تکوینی دو	10818.00	60				
	آزمون تکوینی سه	14430.00	60				
	آزمون تکوینی چهار	11177.00	60				
	آزمون تکوینی پنج	16863.00	60				
	آزمون تکوینی شش	12063.00	60				
	آزمون تکوینی هفت	17605.00	60				
	آزمون تکوینی هشت	16878.00	60				

۴-۵- آزمون تکوینی شماره ۲

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۳ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد فرازبانی براساس آزمون تکوینی شماره ۲ وجود ندارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

تفاوت معنادار شاخصی بین گروه‌های بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح، بین گروه‌های کنترل و بازخورد فرازبانی و همچنین بین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۲ وجود ندارد.

جدول ۱۴: آمارهای توصیفی، ارزیابی تکوینی هشت آزمون گروه‌ها

متغیر وابسته	گروه	میانگین	خطای استاندارد	95% تناوب اطمینان	
				حد پایین	حد بالاتر
آزمون تکوینی یک	فرازبانی	15.500	.651	14.197	16.803
	صریح	14.650	.651	13.347	15.953
	کنترل	12.950	.651	11.647	14.253
آزمون تکوینی دو	فرازبانی	13.600	.703	12.192	15.008
	صریح	13.900	.703	12.492	15.308
	کنترل	11.600	.703	10.192	13.008

95% تناوب اطمینان		خطای استاندارد	میانگین	گروه	متغیر وابسته
حد بالاتر	حد پایین				
17.335	15.565	.442	16.450	فرازبانی	آزمون تکوینی سه
16.035	14.265	.442	15.150	صریح	
15.385	13.615	.442	14.500	کنترل	
16.559	13.841	.679	15.200	فرازبانی	آزمون تکوینی چهار
13.309	10.591	.679	11.950	صریح	
13.959	11.241	.679	12.600	کنترل	
18.264	16.536	.431	17.400	فرازبانی	آزمون تکوینی پنج
17.264	15.536	.431	16.400	صریح	
17.014	15.286	.431	16.150	کنترل	
18.117	15.683	.608	16.900	فرازبانی	آزمون تکوینی شش
13.317	10.883	.608	12.100	صریح	
13.467	11.033	.608	12.250	کنترل	
18.561	17.139	.355	17.850	فرازبانی	آزمون تکوینی هفت
17.361	15.939	.355	16.650	صریح	
17.361	15.939	.355	16.650	کنترل	
18.265	16.635	.407	17.450	فرازبانی	آزمون تکوینی هشت
17.415	15.785	.407	16.600	صریح	
16.765	15.135	.407	15.950	کنترل	

۴-۶- آزمون تکوینی شماره ۳

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۳ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۳ وجود دارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح وجود دارد؛ یعنی گروه بازخورد فرازبانی نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته است، اما تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۳ وجود ندارد.

۴-۷- آزمون تکوینی شماره ۴

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۵ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۴ وجود دارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد:

یک: گروه بازخورد فرازبانی نسبت به گروه بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۴ عملکرد بهتری داشته است.

دو: گروه بازخورد فرازبانی نسبت به گروه کنترل براساس آزمون تکوینی شماره ۴ عملکرد بهتری داشته است.

سه: تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۴ وجود ندارد.

۴-۸- آزمون تکوینی شماره ۵

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۵ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۵ وجود ندارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های بازخورد فرازبانی و بازخورد تصحیح صریح، کنترل و بازخورد فرازبانی و همچنین بین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۵ وجود ندارد.

جدول شماره ۱۵: مقایسه چندگانه

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت e میانگین (I-J)	خطای استاندارد	معناداری.	95% I تناوب اطمینان	
						حد پایین	حد بالاتر
آزمون تکوینی یک	فرازبانی	صریح	.85	.920	.655	-1.46	3.16
	صریح	کنترل	2.55*	.920	.027	.24	4.86
	فرازبانی	کنترل	1.70	.920	.191	-.61	4.01
آزمون تکوینی دو	فرازبانی	کنترل	2.00	.994	.142	-.50	4.50
	صریح	فرازبانی	.30	.994	.956	-2.20	2.80
	کنترل	کنترل	2.30	.994	.077	-.20	4.80

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	e تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	95% I تناوب اطمینان	
						حد بالایی	حد پایینی
آزمون تکوینی سه	فرازبانی	صریح	1.30	.625	.124	-27	2.87
	فرازبانی	کنترل	1.95*	.625	.011	.38	3.52
	صریح	کنترل	.65	.625	.585	-.92	2.22
آزمون تکوینی چهار	فرازبانی	صریح	3.25*	.960	.005	.84	5.66
	فرازبانی	کنترل	2.60*	.960	.032	.19	5.01
	کنترل	صریح	.65	.960	.796	-1.76	3.06
آزمون تکوینی پنج	فرازبانی	صریح	1.00	.610	.269	-.53	2.53
	فرازبانی	کنترل	1.25	.610	.132	-.28	2.78
	صریح	کنترل	.25	.610	.920	-1.28	1.78
آزمون تکوینی شش	فرازبانی	صریح	4.80*	.860	.000	2.64	6.96
	فرازبانی	کنترل	4.65*	.860	.000	2.49	6.81
	کنترل	صریح	.15	.860	.985	-2.01	2.31
آزمون تکوینی هفت	فرازبانی	صریح	1.20	.502	.066	-.06	2.46
	فرازبانی	کنترل	1.20	.502	.066	-.06	2.46
	صریح	کنترل	.00	.502	1.000	-1.26	1.26
آزمون تکوینی هشت	فرازبانی	صریح	.85	.575	.343	-.60	2.30
	فرازبانی	کنترل	1.50*	.575	.040	.05	2.95
	صریح	کنترل	.65	.575	.532	-.80	2.10

* تفاوت میانگین در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد

۴-۹- آزمون تکوینی شماره ۶

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۵ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۶ وجود دارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

گروه بازخورد فرازبانی نسبت به گروه بازخورد صریح، گروه بازخورد فرازبانی نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته است و بین میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۶ تفاوت معنادار شاخصی وجود دارد.

۴-۱۰- آزمون تکوینی شماره ۷

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۵ بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۷ وجود دارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

هیچگونه تفاوت معنادار شاخص بین میانگین گروه‌های بازخورد فرازبانی و بازخورد تصحیح صریح، بین گروه‌های کنترل و بازخورد فرازبانی و همچنین بین میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۷ وجود ندارد.

۴-۱۱- آزمون تکوینی شماره ۸

نتایج نشان داده شده در جدول ۱۵ بیانگر آن است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل، بازخورد فرازبانی و تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۸ وجود دارد. نتیجه پس‌آزمون آماری (Schaffer's) نشان می‌دهد که:

تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های بازخورد فرازبانی و بازخورد تصحیح صریح براساس آزمون تکوینی شماره ۸ وجود ندارد؛ اما گروه بازخورد فرازبانی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته است و این درحالی است که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین گروه‌های کنترل و بازخورد تصحیح صریح وجود ندارد.

بنابراین نتایج به دست آمده از ۸ آزمون تکوینی (ارزیابی تکوینی) و آزمون پیشرفته (پس‌آزمون) نشان دادند که تفاوت معنادار شاخصی بین دو نوع بازخورد (بازخورد فرازبانی و بازخورد تصحیح صریح) وجود دارد. پیشتر نشان داده شده است که بازخورد فرازبانی نسبت به بازخورد تصحیح صریح براساس مهارت گفتاری بیشتر مؤثر بوده است.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه تأثیرات ممکن بین دو بازخورد تصحیح صریح و بازخورد فرازبانی در مهارت گفتاری زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج موید این است که زبان‌آموزانی که

بازخورد دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری در مرحله پس‌آزمون داشته‌اند. این یافته موید ادعایی است که عبادی خواه و آشوری^۱ (۲۰۱۲، ص ۱۲۲) از داوتی^۲ نقل می‌کنند. می‌توان گفت زبان‌آموزانی که بازخورد دریافت می‌کنند، پاسخهای خود را با شناخت بیشتری با خطاهای احتمالی مقایسه می‌کنند، اما نوع بازخورد تاثیر متفاوتی دارد؛ یعنی همان طوری که سوائن^۳ (۱۹۹۵) نیز معتقد است، بازخورد تصحیح صریح به زبان آموز کمک بیشتری می‌کند و او را در مسیر تصحیح خطای زبانی خود و دیگران سوق می‌دهد. به عبارت دیگر، جلب توجه به زبان آموز کمک می‌کند که خطاهای خود را درباره با ساختار زبان هدف، تصحیح کند. یافته‌های شنیداری نیز موید این ادعاست؛ چون او می‌فهمد که تمرکز آگاهانه در آسان سازی مسیر یادگیری موثر است.

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، تجزیه-تحلیل داده‌ها نشان داد که بازخورد فرازبانی نسبت به بازخورد تصحیح صریح نتایج مؤثرتری داشته است، یعنی زبان‌آموزانی که بازخورد فرازبانی دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری در مهارت گفتاری از خود نشان دادند. نتیجه‌ای که موید این ادعا است که "بازخورد فرازبانی می‌تواند یک سوق دهنده‌ی برون‌ی تلقی شود." (یانگ و لیستر^۴، ۲۰۱۰)

تجزیه-تحلیل یک‌سویه داده‌های حاصل نشان داد که تفاوت معنادار شاخصی بین میانگین نمره گروه‌های کنترل و آزمایشی در پیشرفت توانایی مهارت گفتاری آن‌ها رخ داده است؛ بنابراین تأثیر بازخورد فرازبانی بر توانایی گفتاری در این تحقیق محرز گردید. همچنین، گروه آزمایشی بازخورد فرازبانی، توانایی گفتاری بیشتری را نشان داده است. در واقع، نتایج نشان داد بین گروه‌های مجری هم در طول دوره آموزشی (ارزیابی تکوینی) و هم در پس‌آزمون پایان دوره، با احتمال زیاد بنا به استفاده از بازخورد فرازبانی، تغییرات معنادار شاخصی پدید آمد.

خلاصه اینکه، یافته‌ها نشان داد که زبان‌آموزان از بازخورد فرازبانی به نحو احسن استفاده کرده‌اند و تفاوت‌های معنادار معلول تأثیرات دوره آموزشی بوده است. بنابراین بازخورد فرازبانی می‌تواند برای پیشرفت مهارت‌های آموزشی زبان‌آموزان بویژه مهارت گفتاری در نظام آموزشی ایران مؤثرتر باشد. همچنین بازخورد فرازبانی می‌تواند به عنوان سازوکاری برای

1- Abadikhah, Sh., & Ashoori, A.

2- Doughty

3- Swain, M.

4- Yang, Y., & Lyster, R.

پیشرفت کلی زبان‌آموزان و ارتقای سطح توانایی گفتاری عمل کند. در نهایت اینکه، بازخورد فرازبانی به مراتب بهتر از بازخورد تصحیح صریح ایفای نقش می‌کند، اما این وضعیت بدین معنا نیست که بازخورد تصحیح صریح نمی‌تواند به عنوان ابزار غنی برای افزایش توانایی گفتاری زبان‌آموزان مورد بهره‌برداری آموزشی قرار گیرد.

بر خلاف موثرتر بودن بازخورد تصحیح صریح، باید اذعان داشت که تعمیم‌پذیری نتایج اینگونه مطالعات کمی، با توجه به ماهیت پدیده پیشرفت زبانی و مهارت‌های چهارگانه آن، تامل برانگیز است و نمی‌توان بر اساس مطالعات محدود اینچنینی قضاوت همه‌جانبه‌ی کرد. بنابراین، لازمه اظهار نظر درخصوص قدرت تعمیم‌پذیری نتایج این است که اینگونه مطالعات در بافت‌های آموزشی متفاوت تکرار، و دامنه آن‌ها گسترش یابد. ثانیاً، ارزیابی کیفی-کمی توأمان می‌تواند جوانب بیشتری از پیشرفت زبانی را آشکار سازد.

این مطالعه در بافت آموزشی خاصی صورت گرفت که برنامه، زمان، طول دوره و پاره‌ای از متغیرهای دخیل دیگر خارج از اراده محققان بوده است. از این رو، تقویت اعتبار برونی یافته‌ها مستلزم انجام تحقیقات بیشتری است. علاوه بر این، سنجش و ارزیابی عملکرد افراد از طریق مصاحبه بر اساس قابل دسترس‌ترین منبع و شاخص در زمان انجام مطالعه انجام گرفت و این در حالی است که شاخصهای دیگری نیز برای انجام این مهم اینک قابل دسترسی است. فرسایش ذهنی زبان‌آموزان در طول اجرای تحقیق، بنا به طول دوره آموزشی، نیز یکی از محدودیتهای جدی این مطالعه به شمار می‌رود.

۶- منابع

- Abadikhah, Sh., & Ashoori, A. (2012). The effect of written corrective feedback on EFL learners' performances after collaborative output. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 118-125. <http://dx.doi.org/10.4304/JLTR.3.1.118-125>
- Abbasian, G. R., & Moghimeslam, A. (2012). Washback Teacher-Learner's Academic Behavior. *Journal of Language and Translation Volume 3, Number2 (5)*, (pp.21-33). Spring 2013.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Amini, M & Noriani, I.G. (2012). The Washback Effect of Cloze and Multiple-Choice Tests on Vocabulary Acquisition. *LANGUAGE IN INDIA Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 12(7), July 2012 ISSN1930-2940. Retrieved from <http://www.lanugae in India.com/July/2012/>

- Bailey, M. K. (1996). *Promoting Positive Washback*. Retrieved from http://firstsearch.oclc.org/web_umber:11309224
- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in the Japanese University Entrance Examinations *JALT Journal* 10, 15-42. Retrieved from <http://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-10.1-art1.pdf>
- Bygate, M. (2001). *Speaking*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. UK: Cambridge University Press.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (3), 357-386.
- Cross, R., & O' Loughlin, K. (2009). *Class-room-based assessment and teacher practice in ELICOS pathway programs*. Melbourne Graduate School of Education, the University of Melbourne, 1-10. Retrieved November 23, 2008 from [www.englishaustralia.com.au /index.cgi? E=hcfunc &X. 8](http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcfunc&X=8)
- Djurić, M. (2008). Dealing with situations of positive and negative washback. *Scripta Manent*, 4(1), 14-27.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 1-18.
- Ellis, R., Loewen, S. and Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar, *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 339-368.
- Elton, L. & Laurillard, D. (1979). Trends in student learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-02). Retrieved from <http://eprints.soton.ac.uk/59244/1/59244.pdf>
- Erfani, SH. (2012). A Comparative Washback Study of IELTS and TOEFL iBT on Teaching and Learning Activities in Preparation Courses in the Iranian Context. *English Language Teaching*; Vol. 5, No. 8; 2012 .ISSN 1916-4742, E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt>
- Estaji, M. (2013). Demystifying the Complexity of Washback Effect on Learners in the *IELTS Academic Writing Test*. Allameh Tabataba'i University, Iran. Retrieved from www.scholink.org/ojs/index.php/selt .Vol. 1, No. 1; February, 2013.
- Farhady, H. Jafarpur, A. & Birjandi, P. (1994). *Teaching language skills from theory to practice*. Tehran: The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student Revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315- 339.
- Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback, *Distance Education*, 30, 399-418.
- Genesee, F. and Upshur, J.A.1996: *Classroom-based evaluation in second language education*. New York: Cambridge University Press.

- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd .Ed.). Cambridge University Press.
- Kim, J. H. (2004). Issues of Corrective Feedback in Second Language Acquisition, Teachers College Columbia University Working Papers in *TESOL and Applied Linguistics*, 4(2), 1-24.
- Long, M.H., 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W.C., Bhatia, T.K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, San Diego, CA, pp. 413e468.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Madsen, H.S, (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press. NY 10016, USA.
- Manjarrés, N. B. (2000). Washback of the foreign language test on the state examinations in Columbia: A case study. *Arizona Working Papers in SLAT* – Vol. 12, 1-19.
- Pan, C.Y. (2008). A critical review of five language washback studies from 1995- 2007: Methodological considerations. National Pingtung Institute of Commerce, Taiwan & the University of Melbourne, Australia, Shiken: *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*. 12 (2) Retrieved from http://jalt.org/test/pan_1.htm, April 2008 (pp. 2 - 16).
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*. 14(1), 117-130
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics; Studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235-263.

