



بررسی اثر بخشی بازخورد همسالان در یادگیری زبان انگلیسی در

محیط وب ۲٫۰ (بازخورد همسالان ۲٫۰)

الهام اکبری *

(نویسنده مسئول)

استادیار تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران ایران

Email: eakbari@modares.ac.ir



چکیده

یکی از مهم‌ترین موضوعات مطرح در تحقیقات آموزشی بررسی تأثیرات بازخورد و انواع مختلف آن در آموزش است. نتیجه مطالعات موجود نشان‌دهنده اهمیت نقش بازخورد، به‌عنوان یکی از قدرتمندترین عناصر یادگیری و آموزش، در فرایند یادگیری است. در عین حال، تعامل در فرایند یادگیری از مهم‌ترین کارکردهای شبکه‌های اجتماعی برخط است که به بازخورد منتهی می‌شود.

هدف این مطالعه بررسی نقش بازخورد همسالان در یادگیری زبان در محیط شبکه‌های اجتماعی برخط است که این امر از طریق مقایسه دو گروه مورد مطالعه (گروه آزمایش و کنترل) صورت گرفته است. در این روش تأکید بر بازنمود ادراک کاربران نسبت به بازخورد همسالان بود، نتایج حاکی از این است که هر دو گروه احساسات مثبتی در ارتباط با بازخورد همسالان داشته‌اند. همچنین، نتایج نشان‌دهنده وجود شباهت‌ها و تفاوت‌های معنادار بین دو گروه تحقیق است، از جمله اینکه تفاوت‌های اساسی بین بازخوردهای تولید شده در دو گروه به لحاظ شکل و تعداد وجود دارد.

در هر دو گروه، بازخورد اصلاحی به وفور ارائه شده است؛ با این وجود، میانگین به‌دست‌آمده از گروه آزمایشی حدوداً دو برابر میانگین گروه رودرو (حضور) بود. در نهایت، انواع مختلفی از بازخورد همسالان (تحسین، تحسین توضیحی و اصلاحی) در هر دو گروه ثبت گردید. اگرچه بازخورد تولید شده در گروه آزمایشی از لحاظ کمی و کیفی بیش از گروه کنترل بود.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۴

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

وب ۲٫۰، شبکه‌های اجتماعی
برخط، فیس‌بوک، یادگیری
زبان، بازخورد همسالان
انواع بازخورد، نتایج
یادگیری.

کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

DOI: 10.22059/JFLR.2021.330903.895 شناسه دیجیتال

اکبری، الهام. (۱۴۰۰). بررسی اثر بخشی بازخورد همسالان در یادگیری زبان انگلیسی در محیط وب ۲٫۰ (بازخورد همسالان ۲٫۰). پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۱۱ (۳)، ۵۶۹-۵۵۵.

Akbari, E. (2021). Examining the effectiveness of peer feedback in the context of learning English in a Web2.0 environment (Peer feedback2.0). Foreign Language Research Journal, 11 (3), 555-569.



Examining the effectiveness of peer feedback in the .context of learning English in a Web2.0 environment (Peer feedback2.0)



Elham Akbari*

(corresponding author)

Assistant Professor of educational technology, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Email: eakbari@modares.ac.ir

ABSTRACT

One of the most important topics addressed by pedagogical research is the study of feedback effects and their various kinds in education. According to several studies, feedback is one of the most potent elements in learning and teaching, and it plays a significant part in the learning process. At the same time, interaction in the learning process is a central function of online social networks that results in peer feedback. The purpose of this study is to look into the role of peer feedback in language learning in social networks, which was done by comparing the two study groups (experimental and control groups).

Users' perceptions of peer feedback were examined before and after the course. Both groups had positive feelings regarding peer feedback. However, the optimistic view of the experimental group had grown more than the control group. The result showed significant similarities and differences between the two research groups: Including Substantial differences were also revealed between the peer feedback produced in the two groups in terms of shape and number. In both groups, corrective feedback was given more frequently. However, the mean achieved in the Experimental groups is about twice the mean in the face-to-face group. Based on the results, different types of peer feedback (compliment, Explain compliment criticism, corrective feedback) were produced in each group, although the peer feedback generated in the experimental group was both quantitatively and qualitatively higher than the control group.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.330903.895

© 2021 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: October 17, 2021

Accepted: November 5, 2021

Available online:
Autumn2021

Keywords:

web2.0, Social networks, Facebook, language learning, Peer feedback 2.0, peer feedback Types, learning outcomes

Akbari, E. (2021). Examining the effectiveness of peer feedback in the context of learning English in a Web2.0 environment (Peer feedback2.0). *Foreign Language Research Journal*, 11 (3), 555-569.

* Dr. Elham Akbari has a PhD in eLearning. Learning a foreign language, peer feedback, and social networks in education are some of her research interests.

تاکنون، تحقیقات متعددی درباره انواع مختلف بازخورد مؤثر و تأثیرات آن بر یادگیری و تدریس صورت گرفته است. برخی از محققان (اکبری، سایمونز، پایلوت و نادری، ۲۰۱۷؛ دریسکل ۲۰۰۵، گیلیس و هاتی ۲۰۱۹؛ تاپینگ ۱۹۹۸؛ شوت ۲۰۰۸) به اهمیت بازخورد در یادگیری زبان خارجی اعتقاد دارند. هاتی و تیمپرلی (۲۰۰۷، ص. ۸۱) بازخورد را این‌گونه تعریف می‌کنند: «اطلاعاتی که یک عامل (برای مثال، معلم، همسالان، کتاب، والدین، خود فرد و تجربه) درباره جنبه‌های عملکرد یک فرد یا درک او فراهم می‌کند»، و هانسلی (۲۰۰۳) بازخورد را هسته فرایند یادگیری دانشجویان می‌داند؛ زیرا به درگیری شناختی منتهی می‌شود. کلوگر و دنیسی (۱۹۹۶) نیز بازخورد را قضاوتی مثبت یا منفی درباره عمل یک فرد پیرامون هدف او می‌دانند که بر یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. بازخورد مثبت، نشان‌دهنده حمایت، تشویق و یا تحسین است، درحالی‌که بازخورد منفی بیانگر عدم تأیید، نارضایتی، یا سرزنش تلقی می‌شود.

بر اساس نظر تاپینگ (۱۹۹۸، ص. ۲۵۰)، بازخورد همسالان توافقی بین افراد در راستای نتایج یادگیری آنها پیرامون مقدار، سطح، ارزش، ارزشمندی، کیفیت یا موفقیت چیزی است که تولید می‌شود.

در همین راستا، لیو و کارلس (۲۰۰۶، ص. ۲۸۰) بازخورد همسالان را این‌گونه قلمداد نمودند: «روشی ارتباطی که در آن یادگیرنده‌ها وارد گفتگویی بر اساس عملکرد و اصول خود می‌شوند؛ این گفتگوها دانشجو را درگیر یادگیری می‌کند و در نتیجه یادگیری دانشجو محور را بر اساس تعاملات معنادار ارتقاء می‌داد. بنابراین، بازخورد همسالان کمک می‌کند دانشجویان نسبت به یادگیری خود آگاه‌تر شوند و از طریق اظهار نظرات مثبت یا منفی که هدف آنها نه انتقاد، بلکه بهبود دانش یکدیگر بود، مسئولیت بیشتری نسبت به عملکرد خود احساس کنند.

ارتمر و دیگران (۲۰۰۷) بر اهمیت ارتباط و تعامل در دوره‌های برخت تأکید داشتند و ادعا نمودند که مباحثات از عناصر اصلی محیط‌های تعاملی و یادگیری برخت هستند. توزی (۲۰۰۴) دلیل اهمیت بازخورد همسالان در شبکه‌های

برخت را سهولت ارتباط و نبود عوامل احساسی می‌داند. بنابراین، محققان بر این اعتقاد هستند که سطح یادگیری در خلال بازخورد همسالان تا سطح مطلوبی افزایش می‌یابد، و بحث و تعامل دانشجویان در محیط‌های برخت منجر به همکاری مستمر، انتقاد، بازخورد و در نتیجه کسب اعتمادبه-نفس بیشتر می‌شود (اکبری و سایمونز ۲۰۱۸). همچنین تانگ و تیتکوت (۱۹۹۹، ص. ۱۹) معتقد هستند در جریان آموزش، بازخورد همسالان می‌تواند منجر به فعالیت‌های متنوع اجتماعی، شناختی و زبانی شود، از جمله همکاری دانشجویان در تکمیل تکلیفی که از آنها خواسته شده است. در نتیجه، بر اساس آگاهی همسالان از نیازهای یکدیگر، بازخورد همسالان، در محیط برخت، می‌تواند منجر به ایجاد ارتباطاتی هدف محور و سازنده در موقعیت‌های مشارکتی معنادار شود. بازخورد همسالان، به سبب نتایج اجتماعی آن، به دانشجویان امکان می‌دهد از طریق اظهارنظر درباره تکالیفشان با یکدیگر در تعامل باشند، و به این ترتیب فضایی اجتماعی برای گفتگو و مباحثه ایجاد نمایند. ادغام این نوع بازخورد و فناوری اطلاعات و ارتباطات، در یادگیری زبان انگلیسی، روشی مبتکرانه برای ترکیب منابع آموزشی و یادگیری در کلاس‌های درس است، که تنها به لطف یادگیریرایانه‌محور امکان پذیر می‌شود. علاوه بر این، به دلیل پیشرفت‌های جهانی در دنیای فناوری اطلاعات و ارتباطات، در یادگیری زبان‌های خارجی، منابع و برنامه‌های برخت نیز استفاده می‌شوند. چند مورد از تحقیقات انجام شده (باور، د بندت، فورستنبرگ، لوت و وارین ۲۰۰۶)؛ کینگینگر و بلز (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که فناوری اطلاعات و ارتباطات یادگیری زبان را از طریق تعامل برخت با همسالان بهبود می‌بخشند. مشارکت دانشجویان در یادگیری، کار تیمی و استقلال آنها به‌عنوان یادگیرنده‌های فعال، به لطف ایجاد امکان بازخورد سریع و ناهم‌زمان به‌وسیله فناوری ارتباطات و اطلاعات بهبود می‌یابد (وونگ و یانگ ۲۰۱۷). مطالعات اخیر در خصوص کاربرد بازخورد همسالان در محیط‌های دیجیتال گویای نقش و جایگاه ویکی (گیلن و دوور ۲۰۱۲) و بلاگ (ژانگ و دیگران ۲۰۱۴) و فیسبوک (اکبری ۱۴۰۰؛ الهام، حمیدرضا و حسین ۲۰۱۳) در بازخورد همسالان است. با وجود این تحقیقات، تاکنون مطالعات اندکی در ارتباط با تجارب و عقاید دانشجویان

درباره کاربرد رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان سکوی مشارکتی و نیز بازخورد همسالان در فرایند یادگیری زبان انگلیسی صورت گرفته است.

۱.۱ انواع مختلف بازخورد همسالان

به اعتقاد ورمن، میجر، کورتاگن و سایمونز (۲۰۱۲) چهار نوع متفاوت از بازخورد وجود دارد، که در پژوهش پیش رو، متناسب با موضوع مورد بررسی، به شرح زیر تغییر داده شده‌اند:

۱. بازخورد مثبت غیر خاص به همسالان، که در این مقاله از آن به‌عنوان تحسین یاد می‌شود (برای مثال، «آفرین»، «بله»).
۲. بازخورد مثبت خاص به همسالان، که در این مقاله از آن به‌عنوان تحسین توضیحی یاد می‌شود (برای مثال، «کارت عالی بود»).
۳. بازخورد منفی غیر خاص به همسالان، که در این مقاله از آن به‌عنوان انتقاد یاد می‌شود (برای مثال، «درست نیست»).
۴. بازخورد منفی خاص به همسالان، که در این مقاله از آن به‌عنوان بازخورد اصلاحی یاد می‌شود (برای مثال، «نه، تو باید بگویی...»).

لانگ و رایبسون (۱۹۹۸) بازخورد مثبت و منفی در آموزش زبان را اینگونه تعریف می‌کنند:

«در بازخورد مثبت، آنچه در زبان خارجی قابل قبول است به یادگیرندگان ارائه می‌شود، و در بازخورد منفی آنچه در زبان خارجی قابل قبول نیست بیان می‌شود؛ هر دو نوع بازخورد در بهبود یادگیری دانشجویان مؤثر هستند، گرچه تا به امروز بین زبان‌شناسان در این خصوص توافق وجود ندارد.»

در عین حال، برخی از زبان‌شناسان همانند کراشن (۱۹۷۷) معتقدند که بازخورد مثبت نقش مهمی در یادگیری زبان دارد، اما بازخورد منفی و اصلاحی ارزشی ندارند، حتی این بازخوردها ممکن است مضر نیز باشند. در مقابل، محققان دیگری همانند بلی-ورومن (۱۹۸۹) و سواين (۱۹۸۵) بر اهمیت بازخورد منفی و اصلاحی تأکید کرده‌اند و آن را بارزترین نوع بازخورد در یادگیری زبان می‌دانند.

بر اساس نظر الیس، لوون و ارام (۲۰۰۶)، بازخورد اصلاحی (منفی) در یادگیری زبان دوم، مؤثرتر از بازخورد مثبت است، زیرا بازخورد مثبت اغلب مبهم است و این‌گونه القا می‌کند که حق با یادگیرنده است. درحالی‌که بازخورد اصلاحی (منفی) می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

۱. نشانه‌ای از رویداد یک اشتباه
 ۲. استفاده از نوع صحیح زبان مقصد
 ۳. توصیف فرازبانی از ماهیت خطا یا ترکیبی از این موارد
- بازخورد منفی یا اصلاحی در یادگیری زبان در اکثر تحقیقات فهرست شده در بالا مورد بررسی قرار گرفته است. با وجود این، انواع دیگری از بازخورد نیز وجود دارند که می‌توانند در یادگیری زبان موثر باشند.

۱.۲ محیط فیس‌بوک و بازخورد همسالان

در عصر حاضر، فیسبوک به بیش از ۶۰۰ میلیون کاربر خدمات ارائه می‌دهد (اکبری ۲۰۲۱)، بنابراین بزرگترین و محبوب‌ترین شبکه اجتماعی به شمار می‌رود. کاربران فیسبوک با ثبت‌نام و تعامل در این شبکه اجتماعی، اطلاعات شخصی، ایده‌ها و احساسات و نیز پرسش‌ها و اظهارنظرات خود را در صفحه خود یا دوستانشان، به اشکال مختلفی همانند نوشته، عکس، لینک یا فیلم بیان کرده و به اشتراک می‌گذارند. همچنین کاربران می‌توانند ایده‌های خود درباره موضوعات مختلف را از طریق وضعیت، نظر و گزینه‌های پسندیدن و نپسندیدن انتقال دهند و یا پیام‌های فوری ارسال کنند، چت کنند، و از تماس تصویری برای ایجاد روابط صادقانه‌تر استفاده کنند. در فیسبوک شاهد ادغام ویژگی‌ها و تسهیلات چندین شبکه اجتماعی برخط هستیم که به صورت مستمر و هم‌راستا با پیشرفت‌های جدید در دنیای فناوری اطلاعات و ارتباطات، ارتقاء و بهبود می‌یابند.

این شبکه اجتماعی، با تکیه بر ویژگی‌ها و تسهیلاتی که همواره در حال بهبود هستند، میلیون‌ها نفر را در سرتاسر جهان به یکدیگر مرتبط نموده است، به نحوی که آنها می‌توانند این ارتباط را بر اساس نیازهای روزمره خود حفظ کرده و یا تقویت نمایند. با این وجود، به نظر می‌رسد که فیسبوک دارای دو کارکرد اصلی است: که از یک سو امکان ارتباط و گفتگو بین افراد را از طریق انواع مختلف مکانیسم‌های مشارکتی در هر زمان و مکانی فراهم می‌کند و

از سوی دیگر، بهره برداری از این شبکه را در ارتباط با امور متفاوتی همانند سیاست، تجارت، فرهنگ، آموزش و غیره امکان پذیر می‌نماید.

ارتباط و تعامل برخط در شبکه فیسبوک، از طریق زبان مقصد به صورت هم‌زمان و ناهم‌زمان امکان پذیر است، و در عین حال به سهولت می‌توان به افراد مختلف در این شبکه اجتماعی دسترسی یافت؛ این شرایط یادگیری زبان را در بافت‌های معنادار تحریک می‌کند و همچنین مقدار معناداری از بازخورد را بین همسالان ایجاد می‌نماید. این بازخورد ویژگی‌های منحصر به فردی دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- به اشکال مختلف صورت گیرد: بازخورد بین همسالان می‌تواند در قالب‌های مختلفی چون تماس تصویری، نظر، تصویر، لینک و فیلم روی دهد؛ و می‌تواند به شکل یک پسندیدن یا نپسندیدن ساده باشد.
- تعاملی باشد: با توجه به مزایای آن، فردی که بازخورد را دریافت می‌کند، می‌تواند مشاهده و ارزیابی کند، پاسخ دهد و در نهایت از گفتگویی که در یک بازخورد صورت می‌گیرد، یاد بگیرد.
- به سهولت قابل مشاهده است. بازخورد بین همسالان می‌تواند ذخیره شود و به آسانی قابل مشاهده و در دسترس برای تمام کاربران باشد.
- مثبت بودن: در مقایسه با محیط‌های حضوری، دادن یا دریافت بازخورد در یک محیط برخط راحت‌تر، مثبت‌تر و مولدتر است.
- ترغیب یا عدم ترغیب احساسات: افراد از طریق تأیید و تکرار بازخورد دریافته‌ی از دوستان خود (تأیید کتبی، تکمیل نظرات دوستان، پسندیدن‌ها یا نپسندیدن‌ها) احساسات منفی یا مثبت را در خود تقویت کرده و یا از بین می‌برند.
- همکاری: از آنجا که بازخورد بین همسالان گفتگو محور است، امکان توافق بین اعضا در

موارد مختلفی وجود دارد. کاربران می‌توانند با تأیید یا تکمیل بازخورد همسالان یا ارائه نمونه‌هایی برای آن بازخورد، موافقت خود را درباره مسئله‌ای نشان دهند.

- **خلاقانه بودن:** بازخورد می‌تواند سبب شکوفایی تفکر خلاق و انتقادی در افراد شود؛ این مسئله می‌تواند محیطی برای پرورش بهتر و غنای نظرات فردی ایجاد کند و هم‌زمان سبب بهبود درک و استدلال منطقی‌تر در بین کاربران شود.

به نظر می‌رسد ویژگی‌های منحصر به فرد ذکر شده در بالا می‌تواند باعث ترغیب محققان و مربیان برای بررسی دقیق‌تر تأثیرات بازخورد همسالان در محیط شبکه‌های اجتماعی برخط بر زبان آموزی شود. لذا تحقیق حاضر بر مبنای پرسش‌های پیش رو به بررسی تأثیر بازخورد همسالان در بهبود مهارت‌ها و صلاحیت‌های زبانی در فیسبوک می‌پردازد؛ نقش بازخورد همسالان در یادگیری زبان از طریق شبکه‌های اجتماعی برخط در مقایسه با یادگیری در کلاس حضوری چیست؟ نظر دانشجویان درباره بازخورد همسالان قبل و بعد از دوره آموزشی چیست؟ انواع مختلف بازخورد همسالان در محیط‌های برخط و حضوری چه هستند؟ بازخورد همسالان چگونه در گذر زمان در گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل بهبود می‌یابد؟ چه ارتباطی بین نوع بازخورد همسالان و نتایج یادگیری وجود دارد؟

۲. روش تحقیق

تحقیق حاضر یک مطالعه کمی است که در بردارنده یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل می‌باشد.

۲.۱. جمعیت آماری و اندازه نمونه

جامعه آماری تحقیق حاضر، متشکل از ۴۰ دانشجوی ایرانی مقیم کشورهای شنگن است؛ که در دوره تحصیلات تکمیلی تحصیل می‌کنند، در بازه سنی بین ۲۵ تا ۳۵ سال قرار دارند، به طور تصادفی انتخاب شده‌اند و در دو گروه ۲۰ نفره قرار گرفته‌اند. ضمناً توزیع جنسیتی جامعه آماری تحقیق، شامل: ۴۵٪ زنان و ۵۵٪ مردان است. در گروه

آزمایش، دانشجویان ساکن کشورهای مختلف اروپایی (منطقه شنگن) هستند که از طریق وب ۲ها تحت آموزش قرار گرفته‌اند. گروه کنترل، ایرانیان شهرهای هلند هستند که از طریق کلاس‌های حضوری آموزش می‌بینند.

۲.۲. گروه آزمایش

در این گروه، آموزش زبان انگلیسی، از طریق وب ۲ها (اسکایپ و فیس‌بوک) توسط یک مدرس انگلیسی صورت گرفت. طول دوره یک ماه، و هر روز یک ساعت طول کشید. علاوه بر تصاویر، فیلم‌ها و پیوندها، از فعالیت‌های تعاملی مختلف نیز استفاده گردید.

۲.۳. گروه کنترل

در این گروه، زبان انگلیسی توسط مدرس انگلیسی، روزانه یک ساعت و چهل دقیقه، به مدت یک ماه آموزش داده شد. دانشجویان فعالیت‌ها و تکالیفی انجام می‌دادند. مدرس بر فعالیت‌های داخل کلاس نظارت داشت و بیشتر بحث‌ها را به دانشجویان واگذار می‌کرد.

۲.۴. روش تدریس و مدیریت کلاسی

برای تدریس کتاب فیس تو فیس (face to face) استفاده شد و هر دو مدرس، طرح درس خود را بر اساس کتاب ذکر شده، سازماندهی کردند.

۲.۵. ابزارهای تحقیق

۲.۵.۱. پیش آزمون و پس آزمون

در این تحقیق از پیش آزمون و پس آزمون استفاده گردید. برای سنجش یادگیری دانشجویان، از آزمون مهارت‌های معتبر تافل استفاده شد. ضرایب پایایی این آزمون بین صفر تا ۰/۹۹، غالباً بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۵، متغیر است (خدمات تست آموزشی، ۲۰۰۵).

۲.۵.۲. پرسشنامه بازخورد همسالان

گروه آزمایش، پیش و پس از دوره، به پرسش‌نامه نگارنده، که شامل دو خرده مقیاس بود («بازخورد همسالان و یادگیری زبان انگلیسی، بازخورد همسالان در آموزش»)، پاسخ دادند.

۲.۵.۳. کدگذاری و قوم‌نگاری

تعریف روش قوم‌نگاری بر طبق حوزه‌ای که در آن به کار می‌رود، متفاوت است. قوم‌نگاری در یادگیری و تدریس عبارت است از طرح‌ریزی و ثبت کل فعالیت‌ها و وقایع در طول یک دوره آموزشی؛ بنابراین، ضبط و حفظ تمام رویدادها در این روش اهمیت به‌سزایی دارد. تحقیق حاضر از قوم‌نگاری برای ثبت هر چیز مرتبط با بازخورد همسالان استفاده کرده است. با وجود این، استفاده از آن مشابه قوم‌نگاری‌های مرسوم نیست، چرا که در تحقیق حاضر از خود امکانات فیس‌بوک برای انجام قوم‌نگاری استفاده شد. به بیان دیگر، چون فیس‌بوک تمام فعالیت‌های کاربران را ذخیره می‌کند و نمایش می‌دهد م. فعالیت‌هایی که به‌طور روزانه در صفحات فیس‌بوک ثبت می‌شدند، در قالب پی‌دی‌اف ذخیره می‌شدند. برای اطمینان از اینکه فعالیت‌های فیس‌بوک از بین نمی‌روند، محققان به صورت ساعتی صفحات مرتبط را در فیس‌بوک بررسی می‌کردند و از دانشجویان می‌خواستند بازخوردها و فعالیت‌های خود را حذف نکنند. در پژوهش پیش‌رو برای دسته‌بندی بازخورد همسالان از چهار کد استفاده شده است:

- تحسین (It is excellent)

- تحسین توضیحی (Everything is ok)

- انتقاد (Don't say I agree)

- بازخورد اصلاحی (You should say: I am

agreed or I agree or I do not agree)

سپس بازخورد همسالان در چهار دسته کدگذاری گردید و دو گروه تحقیقاتی از نظر عملکرد مورد مقایسه قرار گرفتند، تا درک آنان از انواع مختلف بازخورد، اعتبارسنجی و کنترل شود. پس از آن، نظرات همسالان در هر هفته به‌صورت جداگانه طبقه‌بندی شد. به‌طور کلی، از آنجایی که پژوهش در یک بازه زمانی چهار هفته‌ای برنامه‌ریزی شده بود، داده‌ها به چهار قسمت تقسیم شدند، تا جزئیات تولید بازخورد همسالان با دقت مورد بررسی قرار گیرد. در عین حال، فعالیت‌های کلاسی حضوری زبان‌آموزان به‌صورت کامل ضبط گردید. بنابراین، داده‌های جمع‌آوری شده از این گروه، بر اساس بازخورد تکالیف دانشجویان و مشاهده مستقیم کلاس و فیلم‌های کلاسی از سوی محققان مورد بررسی قرار گرفتند. سپس دو گروه از لحاظ عملکرد

مقایسه شدند تا پایایی آنها مشخص شود و ادراک محققان از انواع مختلف بازخورد بررسی شود. پس از آن، بازخورد همسالان در هر هفته به صورت مجزا طبقه‌بندی شد.

۳. تحلیل داده‌ها و نتایج

نظر دانشجویان نسبت به بازخورد همسالان پیش و پس از دوره آموزشی چیست؟ برای ارزیابی تفاوت در نگرش دانشجویان، قبل و بعد از دوره، از آزمون t نمونه‌های زوجی استفاده شد. نتایج جدول ۱ نشان داد که دیدگاه دانشجویان پس از آزمون نسبت به قبل از آن به میزان قابل توجهی بهبود یافته است. در این بخش، نظرات دانشجویان، قبل و بعد از دوره آموزشی مورد بررسی قرار گرفت و تغییرات دیدگاه‌ها بین دو گروه با استفاده از تجزیه و تحلیل و اندازه‌گیری مکرر، مقایسه شد.

درون موضوعی		بین موضوعی	
تعامل زمان-گروه (sig.)	زمان (sig.)	گروه (sig.)	
۰/۷۰۷	۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	خرده مقیاس ۱ (بازخورد همسالان و یادگیری زبان انگلیسی)
۰/۰۵۴	۰/۰۰۰	۰/۱۵۱	خرده مقیاس ۲ (بازخورد همسالان عمومی)

جدول ۲: نتایج اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه تغییرات «دیدگاه دانشجویان» در گروه‌ها

اجرای آزمون چند عاملی درون - موضوعی (پیش آزمون در مقابل پس آزمون)، که در جدول ۲ ارائه شده است، نشان داد که درک کلی دانشجویان از بازخورد همسالان چه در گروه فیسبوک و چه در گروه حضوری، از پیش آزمون تا پس آزمون بهبود یافته است. در نهایت، تعامل معناداری بین زمان و گروه پیدا نشد که نشان بدهد نظر دانشجویان نسبت به بازخورد همسالان به‌طور مشابهی در دو گروه افزایش یافته است.

آمار توصیفی		متغیر
میانگین	زمان	
انحراف معیار		
۰/۳۷۹	۲/۷۷	پیش آزمون
۰/۴۵۸	۳/۵۳	پس آزمون
۰/۲۶۹	۲/۸۶	پیش آزمون
۰/۳۴۵	۳/۷۷	پس آزمون

نتایج آزمون t زوجی			آمار توصیفی			
متغیر	زمان	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
خرده مقیاس ۱ (بازخورد همسالان و یادگیری زبان انگلیسی)	پیش آزمون	۲/۷۷	۰/۳۷۹	/۸۰۷ ۸۱	۳۹	۰/۰۰۰
	پس آزمون	۳/۵۳	۰/۴۵۸			
خرده مقیاس ۲ (بازخورد همسالان در آموزش عمومی)	پیش آزمون	۲/۸۶	۰/۲۶۹	/۸۷۳ -۱۳	۳۹	۰/۰۰۰
	پس آزمون	۳/۷۷	۰/۳۴۵			

جدول ۱: نتیجه آزمون t زوجی برای دیدگاه دانشجویان نسبت به نظرات همسالان قبل و بعد از دوره آموزشی

		پس آزمون	
--	--	----------	--

جدول ۳: آمار توصیفی مربوط به دیدگاه دانشجویان دربارهٔ بازخورد همسالان

چه نوعی از بازخورد همسالان در تعاملات از طریق گروه فیسبوک و گروه حضوری تولید شده است؟

نوع بازخورد	گروه	آمار توصیفی برای گروه‌ها		نتایج تحلیل واریانس چند متغیره		میانگین	انحراف معیار	مقدار مربع df	مربع میانگین	F	سطح معناداری
		میانگین	انحراف معیار	مربع میانگین	df						
تحسین	فیس بوک	۶/۰۵	۶/۸۷	۴۰۰	۱	۴۰۰	۸۴۹	۰/۰۰۰			
	حضوری	۰/۲۵	۶/۳۹	۶۳۸	۱	۶۳۸	۱۶۱	۰/۰۰۰			
توضیحی تحسین	فیس بوک	۰/۴۵	۶/۸۷	۲۲۵	۱	۲۲۵	۳۳۰	۰/۰۴۴			
	حضوری	۰/۱۰	۳/۰۸	۳۰۸	۱	۳۰۸	۴۱	۰/۰۰۰			
انتقاد	فیس بوک	۰/۵۰	۳/۶۸	۱۰۰	۱	۱۰۰	۰/۶۱	۰/۰۵۱			
	حضوری	۱/۴۰	۵/۰۱	۵۰۱	۱	۵۰۱	۰/۴۱	۰/۰۵۱			
بازخورد اصلاحی	فیس بوک	۱/۸۵	۹/۵۲	۱۶	۱	۱۶	۸۲۰	۰/۰۱۳			
	حضوری	۳/۳۵	۹/۹۴	۵	۱	۵	۱۱۰	۰/۰۰۰			

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسهٔ «انواع بازخورد» در گروه‌ها

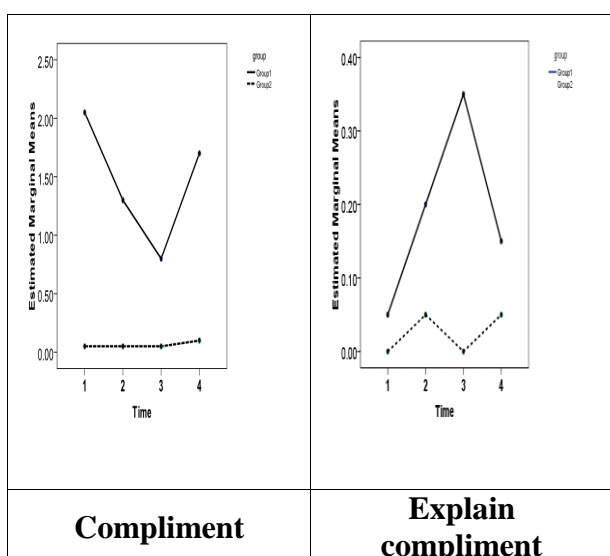
بازخوردهای تولید شده در دو گروه با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه شدند. در ارتباط با سه نوع بازخورد: تحسین، توضیحی و بازخورد اصلاحی، تفاوت معناداری بین دو گروه تحقیق وجود داشت (جدول

۴). علاوه بر این، گروه فیسبوک، تحسین‌ها و تحسین‌های واضح و انتقاد اصلاحی بیشتری از گروه حضوری تولید کرد. اما، در تعداد انتقادها تنوع قابل تشخیصی وجود نداشت.

بازخورد همسالان چگونه در گذر زمان در گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل بهبود می‌یابد؟

متغیر	بین موضوعی		درون موضوعی (با اثر مکعبی برای زمان)
	گروه (sig.)	زمان (sig.)	
تحسین	۰/۰۰۰	۰/۰۰۷	۰/۰۱۰
تحسین توضیحی	۰/۰۴۴	۰/۰۶۷۵	۰/۱۲۹
انتقاد	۰/۱۰۱	۰/۰۳۷	۰/۰۳۰
بازخورد اصلاحی	۰/۰۱۳	۰/۰۳۷	۰/۰۳۳

جدول ۵: نتایج اندازه‌گیری مکرر برای مقایسهٔ «انواع بازخورد» در طول زمان در گروه‌ها



عامل زمان قابل توجه بود، زیرا تعداد نظرات منتشر شده در طول چهار هفته مطالعه تغییر کرد.

شکل ۱، همچنین، نشان می‌دهد که انتقادات از هفته ۱ به هفته ۲ افزایش یافته است، اما در هفته ۳ میزان قابل توجهی از کاهش در انتقادات دیده می‌شود. در نهایت، در گروه آزمایش، تعداد پیام‌هایی که شامل بازخورد اصلاحی بودند، بیشتر بود.

چه ارتباطی بین انواع بازخورد همسالان و نتایج یادگیری وجود دارد؟

ضرایب همبستگی در ارتباط با انواع بازخورد و یادگیری در جدول ۶ ارائه شده‌اند. بازخورد اصلاحی و تحسین‌ها همان‌گونه که در این جدول نشان داده شده است، به صورت مثبت نتایج یادگیری دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. هرچه تعداد پیام‌های بازخورد اصلاحی و تحسین‌ها بیشتر باشد، نتایج یادگیری بهتر هستند. دو دسته دیگر، بازخورد ارتباطی معناداری نداشتند. به لحاظ بازخورد دانشجو، از تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی یادگیری استفاده شد. در این مدل یادگیری، متغیر وابسته بود، درحالی‌که چهار منبع بازخورد، متغیرهای مستقل بودند، موارد زیر ویژگی‌های مدل نهایی است:

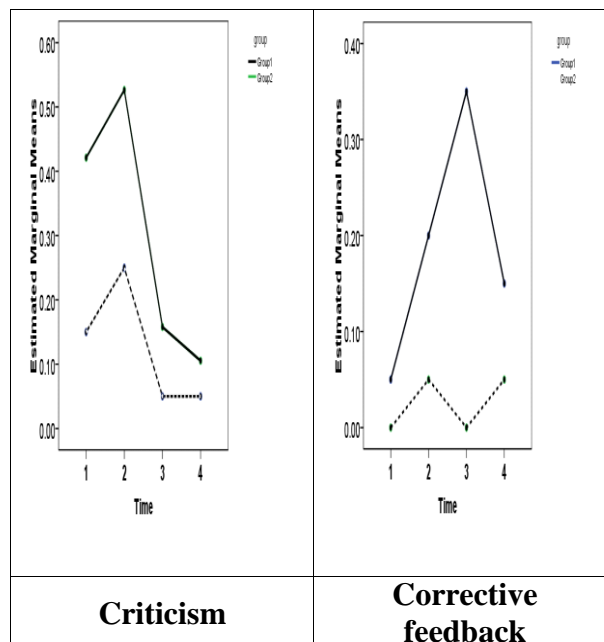
متغیر	سطح معناداری	ضریب همبستگی
تحسین	۰/۴۵	۰/۳۱۹
تحسین توضیحی	۰/۱۴۱	۰/۲۳۷
انتقاد	۰/۱۰۴	-۰/۲۶۱
بازخورد اصلاحی	۰/۰۰۳	۰/۴۶۳

جدول ۶: ضرایب همبستگی برای رابطه بین یادگیری و «انواع بازخورد».

R^2	R^2 تعدیل شده
۰/۳۷۶	۰/۳۰۵

جدول ۷: تغییرات R^2 تعدیل شده

مقدار R^2 تعدیل شده در مدل نهایی ۰/۳۰۵ محاسبه شد. به-طور کلی، این چهار متغیر می‌توانند ۳۱ درصد از تغییرات یادگیری را پیش‌بینی کنند.



شکل ۱: نمودارهای خط مستقیم (—) گروه‌های آزمایش، و نمودارهای خط چین (---) گروه حضوری را نشان می‌دهد.

برای مقایسه تغییرات بازخورد در دو گروه تحقیق، تجزیه و تحلیل و اندازه‌گیری‌های مکرر انجام شد، و با زمان (هفته ۱، ۲، ۳، ۴) به‌عنوان عنصر درون موضوعی، و گروه (فیس‌بوک و حضوری) به‌عنوان عنصر بین موضوعی رفتار شد؛ که یافته‌های این مطالعه در جدول ۵ ارائه شده است. زمان و گروه تأثیر قابل توجهی در مطالعات داشتند (جدول ۵ و شکل ۱). میانگین تعداد تحسین بین دو گروه و در طول چهار هفته متفاوت بود. شکل ۱، همچنین، نشان می‌دهد که گروه فیس‌بوک به‌صورت قابل ملاحظه‌ای تعداد بیشتری تحسین دریافت کرده است. علاوه بر این، اثر تعاملی گروه و زمان برای تحسین نشان داد که تحول در میزان تحسین‌ها در طول زمان متفاوت است.

از هفته ۱ تا هفته ۳، تعداد تحسین‌ها در گروه فیس‌بوک کاهش یافت، سپس در هفته ۴ افزایش یافت.

تعداد تحسین‌ها در گروه حضوری، در چهار هفته مطالعه، نسبتاً ثابت ماند. فقط عامل بین موضوعی گروه، تأثیر قابل توجهی بر تحسین توضیحی داشت؛ یعنی دانشجویان گروه‌های آزمایش، بیشتر از دانشجویان گروه حضوری تحسین کردند. به لحاظ بازخورد انتقادی، تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دو گروه وجود نداشت. با این حال، اهمیت

مؤلفه‌های مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد شده	T	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
(ثابت)	۲/۵۲۴	۰/۰۱۴۴		۱۷/۵۸۵	۰/۰۰۰
تحسین	۰/۰۱۹	۰/۰۲۲	۰/۱۵۱	۰/۸۵۷	۰/۳۹۷
تحسین توضیحی	۰/۱۴۶	۰/۱۸۰	۰/۱۳۸	۰/۸۱۲	۰/۴۲۲
انتقاد	-۰/۱۲۹	۰/۰۵۴	-۰/۳۲۳	-۲/۳۸۷	۰/۰۲۳
بازخورد اصلاحی	۰/۰۲۰	۰/۰۰۶	۰/۴۵۶	۳/۲۳۱	۰/۰۰۳

جدول ۸: ضرایب مدل نهایی

نتایج ارائه شده در جدول ۸، نتایج مشابهی با نتایج جدول ۴ دارد. هم بازخورد تحسین و هم بازخورد اصلاحی، پیش‌بینی کننده مهم نتایج یادگیری دانشجویان بودند. شایان ذکر است که تعداد انتقادات بر نتایج یادگیری دانشجویان تأثیر منفی داشت (جدول ۸).

۴. نتیجه‌گیری

این تحقیق نتایج مهم و قابل تأملی را در ارتباط با دیدگاه دانشجویان درباره بازخورد همسالان قبل و بعد از دوره آشکار ساخت، از جمله وجود نگرش‌های مثبت و منفی و اینکه نظرات آنها در طول دوره یکسان باقی نماند و تغییرات معناداری به وجود آمد. ما همچنین شباهت‌ها و تفاوت‌های مهمی را در دو گروه مشاهده کردیم: نتایج نشان داد که دانشجویان نگاه مثبتی به بازخورد همسالان در آموزش عمومی و یادگیری زبان قبل از دوره داشتند. اگرچه، مطالعات مختلف (کویت ۲۰۰۴؛ مندونکا و جانسون ۱۹۹۴؛ سایتو و فوجیتا ۲۰۰۴) تأیید می‌نمود که در کل دانشجویان نگرش مثبتی به بازخورد همسالان داشتند، تحقیق حاضر نشان داد که نگرش مثبت در گروه آزمایشی افزایش بیشتری نسبت به گروه حضوری داشت. مورا و رومانو (2008) معتقد هستند که با آموزش درست یادگیرنده‌ها و

قرار گرفتن آنها در مسیر درست، به روشنی می‌توان پیشرفت را در نگرش‌های مثبت دانشجویان نسبت به بازخورد همسالان مشاهده کرد. به عقیده ما علت این مسئله را باید در شرایط بهتر دانشجویان به هنگام تولید بازخورد همسالان در فیسبوک، به سبب محیط و امکانات آن، جستجو کرد. ین، لی و لیو (2009)، بر بررسی تأثیر بازخورد همسالان بر مهارت‌های نوشتاری دانشجویان زبان خارجی تمرکز کردند و از دو گروه کنترل (تنها بازخورد معلم) و آزمایشی (هم بازخورد همسالان و هم بازخورد معلم) استفاده کردند. یافته‌های مطالعه آنها نشان داد که نگرش مثبت دانشجویان نسبت به بازخورد در کل افزایش یافت. با این حال، این بهبود در گروه آزمایشی، که بازخورد همسالان خود را دریافت کردند، به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود. فراه (2012)، همچنین، تأثیر بازخورد همسالان بر مهارت‌های نوشتاری دانشجویان را مورد تحلیل و بررسی قرار داد و متوجه شد که نگرش مثبت دانشجویان پس از دوره افزایش یافته است. کیوان پناه، علوی، سپهری‌نیا (۲۰۱۲)، نیز، متوجه شدند که دانشجویان ایرانی نگرشی مثبت نسبت به بازخورد همسالان خود دارند، و در عین حال، یافته‌های آنها نشان داد که ارتباطی بین سن دانشجویان و اولویت دادن به انواع مختلف بازخورد وجود دارد. علاوه بر این، ویجادی و نوپاکن (2012) که تحقیق مشابهی را انجام داده‌اند، یافته‌های تحقیق حاضر را تأیید می‌کنند و ادعا می‌کنند که هر دو گروه نگرش مثبتی نسبت به بازخورد داشتند، اگرچه، بر اساس مطالعات ما، در گروه فیس‌بوک، این مسأله واضح‌تر است. در نتیجه، با وجود اینکه در محتوای مطالعات قبلی تفاوتی با مطالعه حاضر وجود دارد، نتیجه‌گیری‌های آنها مشابه یافته‌های مطالعه حاضر است؛ از این جهت که نگرش مطلوبی در هر دو گروه وجود داشت و پیشرفت در گروه آزمایشی چشمگیرتر از گروه کنترل بود.

در بخش دیگری انواع بازخورد همسالان در محیط فیسبوک و حضوری بررسی شده است، نتایج نشان می‌دهد تفاوت معناداری به لحاظ شکل و تعداد انواع بازخورد در بین دو گروه وجود دارد. گرچه بازخورد اصلاحی در هر

دو گروه به میزان بیشتری داده می‌شد، اما میانگین گروه آزمایشی، تقریباً دوبرابر میانگین گروه کنترل است. در سناریوی یادگیری دو گروه، تفاوتی نیز در تسهیلات و شرایط وجود داشت. فیس‌بوک ویژگی‌های متنوعی را ارائه می‌دهد که در کلاس درس‌های سنتی وجود ندارند. برای مثال، ویژگی‌های نوشتاری، صوتی و دیداری متنوعی وجود دارند که ارائه بازخورد در قالب‌های مختلف را ممکن می‌سازند. علاوه بر این، هنگام استفاده از فیس‌بوک نه تنها محدودیت زمان و مکان وجود ندارد، بلکه امکاناتی نظیر راحتی و فرصت‌های بیشتر برای بررسی و درونداد و همچنین منابع مختلف برخط فراهم است که به دانشجویان امکان بازخورد اصلاحی بیشتری را می‌دهند، تا احساس راحتی و اطمینان در ایشان افزایش یابد. اگرچه ارائه بازخورد اصلاحی به توانایی و دانش بستگی دارد، انتقاد در محیط برخط، دانش آنها را با استفاده از منابع برخط افزایش می‌دهد و به همین سبب امکان ارائه بازخورد اصلاحی نسبت به کلاس حضوری که در آن منابع و زمان محدود هستند، بیشتر است (اکبری ۲۰۱۶).

یافته‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های نوشتاری در دانشجویان به سبب بازخورد همسالان در فیس‌بوک افزایش می‌یابد و آنها نگرش مثبتی به استفاده از فیس‌بوک برای دادن بازخورد درباره مهارت‌های نوشتاری دارند (توی، ۲۰۲۰) بر طبق داده‌ها محیط تعاملی فیس‌بوک چنان خوب بود که دانشجویان مشتاقانه درخواست ادامه دریافت بازخورد از همسالان را تا چندین روز پس از دوره داشتند و در موارد نادر هم نظراتی ارائه می‌شد. به سبب وجود این منابع و تسهیلات، میزان بازخورد به‌ویژه بازخورد اصلاحی افزایش یافت. علاوه بر این، گروه فیس‌بوک، تحسین‌های بیشتری به نسبت گروه حضوری دریافت کرد. این مشاهده همچنین می‌تواند با نتایج مطرح در سطور بالا مرتبط باشد، زیرا زمان کافی و دسترسی به منابع ضروری امکان تشخیص خطا را در دانشجویان افزایش داد و با فراهم آوردن بازخورد مناسب احتمال بروز اشتباه را کاهش داد. علاوه بر این، دانشجویان در فضای فیس‌بوک می‌توانند درباره تکالیف هم‌کلاسی‌های خود و عملکرد آنها با اطمینان بیشتری اظهار نظر کنند، زیرا تسهیلات بیشتری در اختیار دارند. بنابراین، در این گروه نسبت به گروه حضوری بازخورد بیشتری از

نوع تحسین وجود داشت. هر چند فقدان دانش، عدم دسترسی به منابع برای پر کردن خلاءهای زبانی و وجود موانع عاطفی در اکثر مواقع سبب شد امکان فراهم آوردن بازخورد با اطمینان کامل دشوار شود. در کل، انواع مختلف بازخورد همسالان، به استثنای انتقاد که در گروه حضوری میانگین بالاتری داشت، در گروه فیس‌بوک میانگین بالاتری داشتند. به نظر می‌رسد که این امر به سبب شرایط کلاس درس حضوری باشد، که در این فضا زبان آموزان به سبب محدودیت زمان و نبود اینترنت، منابع مورد نیاز و موضوعات مرتبط صرفاً انتقاد می‌کردند. در نتیجه، به آسانی می‌توان متوجه شد که چرا این نوع از بازخورد در کلاس‌های حضوری بیشتر است.

موضوع دیگر مطرح در این مطالعه، چگونگی تفاوت بازخورد به همسالان در دو گروه در گذر زمان است، محققان تلاش کردند دریابند آیا فرایند تولید بازخورد همسالان در سراسر دوره یکسان می‌ماند یا در گذر زمان تغییر می‌یابد. یافته‌ها نشان داد که دو گروه تفاوت معناداری در انواع مختلف بازخورد همسالان در طی دوره داشتند؛ برای مثال، بازخورد از نوع تحسین در گروه‌های آزمایشی در روزهای اول فراوان‌تر بود، زیرا دانشجویان جسارت کمتری برای ارائه بازخورد یا انتقاد داشتند. علاوه بر این، دانشجویان در فضای مجازی بودند و باید تعاملی دوستانه از طریق تحسین‌های مثبت ایجاد می‌کردند. در هفته‌های میانی دوره، دانشجویان با یکدیگر بیشتر آشنا شدند و روش‌های جدیدی برای بازخورد آموختند، در نتیجه بازخورد اصلاحی در هر دو گروه افزایش یافت. با این حال، در طول هفته آخر، بازخورد اصلاحی در گروه‌های آزمایشی کاهش یافت، و در مقابل تعداد تحسین‌ها بیشتر شد. در حالی که، در هفته آخر کلاس حضوری، تفاوت قابل ملاحظه‌ای در تولید بازخورد در مقایسه با هفته‌های پیشین مشاهده نشد. به نظر می‌رسد رابطه‌ای معکوس میان یادگیری و تعداد اشتباهات وجود داشت؛ با افزایش میزان یادگیری تعداد اشتباهات کمتر می‌شد. به همین سبب مقدار بازخورد اصلاحی کمتر و در مقابل میزان تحسین بیشتر بود. موضوع دیگر مورد بررسی در این تحقیق تأثیر انواع مختلف بازخورد همسالان بر یادگیری دانشجویان طبق یافته‌ها بود، که نشان داد بازخورد اصلاحی بیشترین تأثیر را

بر یادگیری دارد. علاوه بر این ارتباطی معنادار و مثبت، بین بازخورد اصلاحی و میزان یادگیری تنها در گروه فیسبوک پیدا شد. به بیان دیگر هرچه میزان نتایج یادگیری بیشتر بود، بازخورد اصلاحی بیشتری وجود داشت.

تأثیر بازخورد بر یادگیری، همیشه موضوع پیچیده‌ای برای زبان‌شناسان بوده است. برای مثال، بر اساس نظریه فریس (۱۹۹۹)، بسیاری از محققان، معلمان و دانشجویان تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی بر نتایج یادگیری در دانشجویان را می‌پذیرند. همچنین، لیستر و سایتو (۲۰۱۰) معتقد هستند که بازخورد اصلاحی سبب تسریع در توسعه زبان دوم می‌شود. با این وجود، تروسکات (۱۹۹۶) باور داشت که بازخورد اصلاحی بر میزان یادگیری تأثیری ندارد و حتی می‌تواند تأثیر منفی داشته باشد. اگرچه، به نظر می‌رسد که یکی از موضوعات جالب برای زبان‌شناسان چگونگی تأثیر بازخورد اصلاحی بر یادگیری است (فریس ۲۰۰۶). در نتیجه، برخی از محققان (الیس ۲۰۱۰؛ فریس ۲۰۱۰؛ سانتولویز و مانچون ۲۰۱۰؛ شین ۲۰۱۰) تأثیر بازخورد اصلاحی را در یادگیری زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. تمام این مطالعات یافته‌های تحقیق حاضر را تأیید نمودند، تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی بر یادگیری در تحقیقات الیس و شین (۲۰۰۶)، لایتون (۱۹۹۸)، لوون (۲۰۰۴)، لیستر (۱۹۹۸) اثبات می‌شود. به اعتقاد ایشان، میزان بازخورد اصلاحی می‌تواند فراگیری زبان دوم را پیش‌بینی و به بیان دیگر، افزایش دهد. علاوه بر این، ون بونینگ (۲۰۱۱) به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی بر نوشتار زبان دوم پرداخت و دریافت که این بازخورد می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قابل اعتمادی برای یادگیری باشد. در نتایج نشان داده شد که بازخورد اصلاحی در بهبود یادگیری زبان خارجی اهمیت به‌سزایی دارد. با وجود این، نمونه‌ها در این تحقیق محدود به بازخورد از دانشجویان ایرانی بود، که در منطقه شنگن زندگی می‌کردند. بنابراین، در آینده می‌توان تحقیقات بیشتر با مقیاس‌های بزرگتر را در مورد دانشجویانی از ملیت‌های مختلف در سرتاسر جهان و یا در ارتباط با زبان‌های دیگر، به غیر از زبان انگلیسی، انجام داد.

منابع:

اکبری، الهام (۱۴۰۰) مبانی و مفاهیم یادگیری الکترونیکی، انتشارات جهاد دانشگاهی

Akbari, E. (2016). *The role of online Social networks in Teaching and Learning a Foreign Language: Effects on Learning Process and Outcome* (Doctoral dissertation).

Akbari, E., & Simons, R. J. (2018). Efficacy of Using Social Networks in Learning and Teaching Based on Self-Determination Theory: An Interventional Study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 9(4).

Akbari, E., Simons, P. R. J., Pilot, A., & Naderi, A. (2017). Peer feedback in learning a foreign language in Facebook. *Global Journal of Human Social Science*, 17(2), 31-44.

Bauer, B., deBenedette, L., Furstenberg, G., Levet, S., & Waryn, S. (2006). The Cultura project. In J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 31-62).

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). New York: Cambridge University Press.

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 2.

Coit C. (2004). Peer assessment in an online writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'04)*.

Driscoll, M. P., & Burner, K. J. (2005). *Psychology of learning for instruction*.

Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., et al. (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: An exploratory study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2).

Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 335-349.

- Krashen, S (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 177-196.
- Liu, N. and Carless, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp.279-290
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning* 54(1), 153-188.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41).
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20(1), 51-81
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 265-302.
- Lý Thúy, H. (2020). The effects of facebook as an learning tool to give peer feedback on students' writing performance a case at an upper secondary school (Doctoral dissertation, Trường Đại học Trà Vinh).
- Mendonça, C. and K. E. Johnson. 1994. 'Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction'. *TESOL Quarterly* 28/4:745-69.
- Morra, A. M., & Romano, M. E. (2008). University Students' Reactions to Guided Peer Feedback of EAP Compositions. *Journal of College Literacy & Learning*, 35, 19-30
- Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms, *Language Teaching Research*, 8(1), 31-54.
- Santos, M., López-Serrano, S., & Manchón, R. M. (2010). The differential effect of two types of direct written corrective feedback on noticing Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2), 339-368.
- Elham, A., Hamidreza, A., & Hossein, M. (2013, February). The power of ICT-based social networks in higher education. In 4th International Conference on e-Learning and e-Teaching (pp. 76-80). IEEE.
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Re-examining the role of recasts in SLA. *Studies in Second Language*
- Farrah, M. (2012). 4 The impact of peer feedback on improving the writing skills among hebron university students.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.)
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 181-201.
- Gielen, M. & De Wever, B. (2012). Peer assessment in a wiki: Product improvement, students' learning and perception regarding peer feedback. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 585 – 594.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. *Higher education and the lifecourse*, 67-78
- Kaivan panah, Alavi, Sephrinia (2012). Adult and Young Language Learners' Preferences for Oral Corrective Feedback. *Foreign Language Research Journal*, 2(2), 115-135.
- Kinginger, C., & Belz, J. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic and ontogenetic case studies from telecollaboration and study abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 369-422.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254.

and uptake: Reformulation vs. error correction. *International Journal of English Studies* 10(1), 131-154.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253).

Tang, G. M. & Tithecott, J. (1999). "Peer Response in ESL Writing". (Retrieved June 19th, 2011). *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* Vol. 16. No. 2.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.

Tuzi, F. T. (2004). The impact of e-feedback on the revision of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217-235.

Van Beuningen, C. G. (2011). The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second. *Studies*, 10(2), 1-27.

Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115

Wong, G. K. W., & Yang, M. (2017). Using ICT to facilitate instant and asynchronous feedback for students' learning engagement and improvements. In *Emerging practices in scholarship of learning and teaching in a digital era* (pp. 289-309).

Wichadee, S., & Nopakun, P. (2012). The effects of peer feedback on students' writing ability. *European Journal of Social Sciences*, 33(3), 393-400.

Zhang H., Song, W., Shen, S. & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 670-685.