



ارزشیابی پلکانی در خدمات بازخوردهای اصلاحی معلم

مسعود عزیزی

گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، تهران، ایران
mazizi@aut.ac.ir

چکیده

بسیاری از معلمان بر این باورند که در کلاس‌های زبان مدرسه یا آموزشگاه‌ها نمی‌توان مهارت نگارش را تقویت کرد. برای برخی دیگر نیز مشخص نیست چگونه می‌توان به روشی کاربردی به ارائه بازخورد در نوشته‌های زبان‌آموزان پرداخت. اختلاف دیدگاه پیرامون کارآمدی «بازخوردهای اصلاحی آموزگار»، پژوهشگران را در طول سه دهه گذشته به خود مشغول ساخته است. پیش از صحبت پیرامون تأثیرگذاری یا بی‌تأثیری چنین بازخوردهایی در آموزش مهارت نگارش، نخست باید از انگیزه زبان‌آموزان برای توجه به این بازخوردها و به‌کارگیری آن‌ها در نوشته‌های خود اطمینان حاصل کرد. چرا که بدون چنین توجهی، بازخوردهای اصلاحی آموزگار دیگر نمی‌تواند تأثیرگذار باشد.

مقاله حاضر نخست به معرفی روش‌های کاربردی برای تقویت مهارت نگارش در کلاس‌های زبان می‌پردازد. در ادامه، تأثیر «روش ارزشیابی پلکانی»^۳ روی مهارت نوشتاری زبان‌آموزان در قالب یک پژوهش نیمه‌تجربی بررسی شده است. یافته‌ها نشان دادند، زبان‌آموزانی که با این روش آموزش دیده بودند، نه تنها نسبت به دیگر زبان‌آموزان پیشرفت بیشتری داشتند، بلکه از انگیزه بالاتر و دید مثبت‌تری نیز نسبت به بازخوردهای اصلاحی آموزگار و تمرین مهارت نوشتاری برخوردار شدند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی پلکانی، بازخوردهای اصلاحی، مهارت نگارش، کلاس زبان، زبان‌آموزان

Abstract

Many teachers believe that the writing skill cannot be addressed in school or private institutes' language classes. For some others, it is not clear how one can apply a practical approach to offer feedback on students' writings. The lack of consensus on the effectiveness of teacher's corrective feedback has concerned researchers over the past three decades. Prior to discussing the in/effectiveness of such feedback for teaching writing skills, first, we should ensure that language learners are motivated to pay attention to these comments and apply them in their writing since in the absence of such an attention, teachers' corrective feedback can no longer be productive. The present article first introduces practical approaches for enhancing writing skill in language classrooms. It is followed by a quasi-experimental study on the effectiveness of draft specific scoring approach for language learners' writing skill. The results revealed that the students who were instructed through this approach, not only demonstrated a better progress in writing skill but also developed a higher level of motivation and positive perception towards teachers' corrective feedback and writing practice.

Keywords: draft specific scoring, corrective feedback, writing skill, language classroom, language learners

مقدمه

نگارش یکی از مهارت‌هایی است که به‌طور معمول در کلاس‌های زبان نادیده گرفته می‌شود، و این امر نیز تنها به ایران محدود نیست. همان‌گونه که **گراهام** (۲۰۱۹) اشاره می‌کند، در سراسر جهان نگارش یکی از مهارت‌های زبانی است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. برخلاف آنچه بسیاری از معلمان تصور می‌کنند، مهارت نگارش را می‌توان با استفاده از راهکارهایی در کلاس‌های زبان مدرسه‌ها آموزش داد. گام نخست در آموزش مهارت نگارش، از دیدگاه **دالبرگ**^۲ (۲۰۱۶)، برگزیدن روش و ابزار مناسب به منظور ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای مشارکت در این فرایند است. بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد، اگرچه راهکار یکسانی برای آموزش مهارت نگارش وجود ندارد (Bazerman, et al., 2017)، می‌توان روش‌هایی برای آسان کردن این فرایند در کلاس‌های پرجمعیت و نظام‌های آموزشی غیرمنعطف پیشنهاد کرد. برخی از این راهکارها عبارت‌اند از:

۱. **آموزش پروژه‌محور با استفاده از متون زبانی:** در این روش برای آموزش ساختارهای نگارشی (از جمله گرفته تا ساختار پاراگراف)، متونی به زبان انگلیسی انتخاب می‌شوند. این نوشته‌ها را می‌توان از کتاب درسی دوره نیز انتخاب کرد. سپس

از زبان‌آموزان خواسته می‌شود، به‌صورت انفرادی یا گروهی ساختارهایی مشخص را در این نوشته‌ها بیابند و به‌صورت نوشتاری گزارش کنند. ۱۰ تا ۱۵ دقیقه از زمان کلاس (هر دو یا سه جلسه یک بار) به بررسی یافته‌های زبان‌آموزان و ارائه بازخورد اختصاص می‌یابد.

۲. **آموزش نگارش گروهی با استفاده از فناوری:** در این روش، زبان‌آموزان در گروه‌های دو یا چند نفره به‌کار روی یک تمرین نگارش می‌پردازند. اما به جای فعالیت درون کلاس، از فضای «ویکی» (Wiki) یا «پدهای آنلاین» (Online Pads) استفاده می‌کنند. زبان‌آموزان در طول هفته در این پلتفرم‌ها که رایگان نیز هستند، با هم تعامل دارند و روی تمرین کار می‌کنند. فعالیت آن‌ها در سیستم ثبت می‌شود و معلم می‌تواند بازخورد مناسبی به‌صورت گام به گام ارائه کند. این روش برای کلاس‌های پرجمعیت و البته زبان‌آموزان دارای دانش زبانی پایه هشتم به بالا مناسب‌تر است.

حال این پرسش مطرح می‌شود که تمرین‌ها و فعالیت‌های نگارشی چه بازخوردی نیاز دارند و اینکه آیا زبان‌آموزان از این بازخوردها استقبال می‌کنند؟ در ادامه این مقاله به بررسی یکی از روش‌های رایج ارائه بازخورد متنی می‌پردازیم و پیشنهادهایی برای افزایش کارایی چنین بازخوردهایی ارائه می‌کنیم.

بازخورد های اصلاحی روی نوشته های زبان آموزان: پیشینه پژوهش

در طول سه دهه گذشته، مؤثر بودن یا نبودن بازخورد اصلاحی معلم در پیشرفت مهارت نگارش زبان آموزان مورد توجه پژوهشگران زیادی بوده است. اما در همه این پژوهش ها فرض بر این قرار گرفته که زبان آموزان به چنین بازخورد هایی توجه می کنند و آن ها را به کار می گیرند. در حالی که بررسی درستی این ادعا چندان مورد توجه قرار نگرفته است. وجود نتایج متناقض در این زمینه نشان می دهد که زبان آموزان ضرورتاً به بازخورد های ارائه شده از سوی معلم توجه نمی کنند (Mawla- wi-Diab, 2015; Zheng, & Yu, 2018). تراسکات (1996) بر این باور است که تصحیح اشتباه های دستوری توسط معلم، نه تنها بی تأثیر بلکه مضر نیز هست؛ چرا که می تواند مانع فرایند یادگیری در زبان آموزان شود. از دیدگاه وی، اغلب زبان آموزان از انگیزه کافی برای توجه به چنین بازخوردی و به کارگیری آن در نوشته های خود برخوردار نیستند.

مسئله مهم افزایش سطح انگیزه در زبان آموزان و ایجاد و رشد مهارت های خوداصلاحی در ایشان است (Ferris, 2004). براتون (2010) بر رابطه میان سطح انگیزه زبان آموزان و تلاش ایشان برای پیشرفت تأکید می کند و عقیده دارد، عواملی همچون نوع آموزش، فعالیت ها و ارزیابی کمی بسیار حائز اهمیت اند. در بسیاری از موارد، هیچ گونه نمره ای به فعالیت زبان آموزان داده نمی شود و در معدود مواردی که نمره داده می شود، هیچ گونه ارجاعی به مضمون نوشته وجود ندارد. این موضوع زبان آموزان را ترغیب می کند که بیشتر برای افزایش نمره تلاش کنند تا استفاده از ساختارهای مشکل ساز. به عبارت دیگر، به جای یادگیری آن ها، از آن ها دوری کنند. زبان آموزان برای ارتقای سطح نوشتاری خود از لحاظ دستوری، به انگیزه نیاز دارند. بازخورد اصلاحی مؤثر نوع پاسخی است که از طرف معلم ارائه می شود و وجود ارزیابی کمی در قالب نمره برای نوشته های زبان آموزان اهمیت دارد (Bruton, 2010).

البته پژوهش های پیشین نشان می دهند که نمره دهی به نوشته های زبان آموزان نیز بدون مشکل نیست. نمره ها ممکن است توجه زبان آموزان را از بازخورد استاد منحرف کنند. استادان زیادی گزارش کرده اند که زبان آموزان به محض دیدن نمره روی برگه خود، آن را کنار می گذارند و دیگر توجهی به بازخورد اصلاحی نمی کنند. از سوی دیگر، تعامل زبان آموز با بازخورد اصلاحی، تعاملی پویاست و امکان دارد از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد (Zheng & Yu, 2018). باورهای زبان آموزان نیز می تواند تأثیر بسزایی روی تعامل آن ها با بازخورد اصلاحی داشته باشد (Han, 2019). بنابراین هنگام ارائه بازخورد، معلم باید دیدگاه زبان آموز را در نظر بگیرد و بکوشد دیدگاه ها را به سوی افزایش تعامل هدایت کند (Han, 2017). بسیاری از پژوهش ها حاکی از آن است که زبان آموزان

خواهان ارائه نمره روی نوشته های خود هستند، چرا که تعبیر چنین نمره هایی غالباً ساده تر از تفسیر و تعبیر دیدگاه معلم است (Lee, 2008). در نتیجه به راه حلی نیاز داریم که نه تنها بتواند به زبان آموزان انگیزه کافی را برای توجه به بازخورد های اصلاحی بدهد، بلکه ضرورت ارائه نمره از طرف معلم را نیز برطرف سازد؛ بدون اینکه تأثیری منفی روی میزان توجه زبان آموزان داشته باشد.

راه حل پیشنهادی ما روش ساده ای است که از آن با عنوان «ارزیابی پلکانی» نام می بریم (Nemati & Azizi, 2013; Ne-mati & Azizi, 2018 a & b). معلم در این روش هم بازخورد اصلاحی ارائه می دهد و هم نوشته های زبان آموزان را به صورت کمی ارزیابی می کند. اما این روش به گونه ای طراحی شده است که نه تنها تأثیرات منفی ارزیابی کمی را به حداقل برساند، بلکه از نمره دهی به عنوان عاملی برای افزایش انگیزه زبان آموزان و توجه هر چه بیشتر به بازخورد اصلاحی بهره گیرد.

زبان آموزان برای هر یک از نوشته های خود، افزون بر بازخورد اصلاحی، نمره ای نیز دریافت می کنند. اما این نمره ها ثابت نیستند و می توان براساس کیفیت اصلاحاتی که زبان آموزان براساس بازخورد های دریافتی انجام می دهند، نمره ها را در نسخه های بعدی همان نوشته افزایش داد. به زبان آموزان تا دو بار این فرصت داده می شود که براساس بازخورد های معلم، نوشته خود را اصلاح کنند و تحویل دهند. معلم پس از بررسی اصلاحات انجام شده، نمره جدیدی ثبت می کند. این نمره ممکن است براساس کیفیت اصلاح انجام شده، از نمره نخست بالاتر باشد و یا همان نمره پیشین باشد.

آزمودنی ها و روش، ابزار و مراحل پژوهش

مطالعه حاضر تلاشی بود در راستای بررسی تأثیر تکنیک ارزشیابی پلکانی بر میزان پیشرفت زبان آموزان در مهارت نوشتاری که به واسطه میزان پیشرفت آن ها سنجیده می شد. همچنین، دیدگاه زبان آموزان پیرامون تجربه این نوع آموزش و میزان توجه ایشان به بازخورد های معلم نیز در این مطالعه بررسی شد. در این پژوهش، ۵۷ دانشجوی دوره لیسانس در دو گروه حضور یافتند: ۲۶ نفر در گروه آزمایش (شامل ۱۰ مرد و ۱۶ زن) و ۳۱ نفر در گروه گواه (شامل ۱۲ مرد و ۱۹ زن). میانگین سنی ایشان در گروه آزمایش ۲۳/۶ و در گروه شاهد ۲۴/۱ سال بود.

نمونه نوشته های زبان آموزان در سه جلسه گردآوری شد که به ترتیب پیش آزمون، پس آزمون و پس آزمون معوق نام گذاری شدند. برای ارزیابی این نوشته ها از مقیاس ارزیابی «بخش ۲ مهارت نوشتاری آزمون آلتس» استفاده شد. معلمان در کلاس های زبان مدارس و آموزشگاه ها می توانند از مقیاس های مشابه و حتی نمونه های تهیه شده توسط خودشان برای ارزیابی نوشته های زبان آموزان استفاده کنند. همچنین برای بررسی

دیدگاه زبان‌آموزان از پرسش‌نامه‌ای که پژوهشگر طراحی کرده بود، استفاده شد.

پس از تعیین سطح زبان شرکت‌کنندگان، تنها افرادی که در سطح میانی قرار داشتند انتخاب شدند که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. در جلسه چهارم، نمونه نوشته‌های زبان‌آموزان گردآوری شد که نقش پیش‌آزمون را داشت. از زبان‌آموزان دو گروه خواسته شد، پیرامون موضوعی مشابه مطلبی بنویسند. این نمونه‌ها مورد ارزیابی کمی قرار گرفتند و به همراه نمره و بازخوردهای اصلاحی معلم به آن‌ها بازگردانده شدند. یک کپی از نوشته‌ها نیز برای ارزیابی بعدی نگه داشته شد. در مقایسه نمره‌های دو گروه در این آزمون با استفاده از آزمون تی، هیچ تفاوت معناداری مشاهده نشد. در برخی از جلسه‌ها، بعضی از نوشته‌های زبان‌آموزان انتخاب و در کلاس خوانده می‌شد و نقاط قوت و ضعف آن‌ها به کمک زبان‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گرفت. برای اشتباه‌های دستوری، از بازخورد غیرمستقیم استفاده می‌شد. به عبارت دیگر، زیر اشتباه‌ها خط کشیده می‌شد، ولی اصلاح نمی‌شدند. به مشکلات نوشتاری غیردستوری بیشتر در حاشیه برگه اشاره می‌شد. زبان‌آموزان در هر دو گروه براساس بازخوردهای دریافتی، نوشته‌های خود را اصلاح می‌کردند و در جلسه بعدی تحویل می‌دادند. هر دو گروه روی هم رفته ۱۰ مقاله نوشتند که شامل آزمون‌ها نیز می‌شد.

دو گروه در یک مورد با هم تفاوت داشتند: در حالی که نمره‌های نوشته‌های زبان‌آموزان در گروه گواه ثابت بود، زبان‌آموزان گروه آزمایش می‌توانستند با اصلاح نوشته‌های خود براساس بازخوردهای معلم، نمره خود را افزایش دهند. برای نمونه، زبان‌آموزی که نمره ۱۴ را کسب کرده بود، می‌توانست با اصلاح آن در نسخه آتی به نمره‌ای بالاتر دست یابد. وی تا دو بار این فرصت را داشت تا با اصلاح نوشته‌اش، نمره خود را افزایش دهد.

برای انجام بخش دوم پژوهش که به بررسی دیدگاه زبان‌آموزان در خصوص تجربه این روش می‌پرداخت، پرسش‌نامه‌ای تهیه شد که در پایان دوره به زبان‌آموزان گروه آزمایش داده شد تا سطح انگیزه، میزان توجه ایشان به بازخوردهای اصلاحی و احساس و دید ایشان نسبت به این تجربه بررسی شود. پرسش‌نامه شامل ۲۵ سؤال در مقیاس لیکرت بود که انتخاب پاسخ‌دهندگان از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌توانست متفاوت باشد.

یافته‌ها

همان‌گونه که از جدول ۱ برمی‌آید، هر دو گروه دوره را در

سطح مشابهی آغاز کردند، اما با گذشت زمان، پیشرفت آن‌ها متفاوت شد. پس از آزمون اول، گروه آزمایش از گروه گواه پیش افتاد و این اختلاف تا پس‌آزمون دوم بیشتر شد. در حالی که گروه آزمایش از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون معوق حدود ۱/۵ نمره بهبود عملکرد داشت، گروه گواه تنها نیم نمره افزایش نشان داد. براساس نتایج به دست آمده از آزمون «SPANOVA»، این تفاوت معنادار بود.

براساس یافته‌های تحلیل عاملی، سه عامل «انگیزه» (۵ پرسش)، «توجه به بازخورد اصلاحی» (۷ پرسش) و «احساس

جدول ۱. نمره‌های زبان‌آموزان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پس‌آزمون معوق

گروه	تعداد	کمترین	بیشترین	میلگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش	۲۶	۴/۵	۸/۰	۵/۶۷
	گواه	۳۱	۴/۰	۸/۰	۵/۴۲
پس‌آزمون	آزمایش	۲۶	۵/۰	۹/۰	۶/۶۷
	گواه	۳۱	۴/۵	۸/۰	۵/۸۷
پس‌آزمون معوق	آزمایش	۲۶	۵/۰	۹/۰	۷/۲۵
	گواه	۳۱	۴/۰	۸/۵	۶/۰۲

و دید زبان‌آموزان» (۱۳ پرسش) شناسایی شدند. میانگین پاسخ‌های زبان‌آموزان در خصوص عامل انگیزه ۳/۹۸ از ۵ بود که نشان‌دهنده میزان بالای انگیزه ایشان در توجه به بازخوردهای اصلاحی معلم در نتیجه این روش ارزیابی است. یکی از این پرسش‌ها (ارتقای نمره انگیزه کافی برای اصلاح نسخه اولیه نوشته‌ها را به من می‌دهد) با امتیاز ۴/۴۰ بالاترین نمره را در این میان داشت. آلفای کرون‌باخ برای این عامل ۰/۸۷ به دست آمد. در مورد عامل «توجه به بازخورد اصلاحی معلم»، آلفای کرون‌باخ ۰/۸۱ به دست آمد و میانگین ۱۳ پرسش آن ۴/۲۴ از ۵ بود که حاکی از میزان بالای توجه زبان‌آموزان به بازخورد اصلاحی و به کارگیری آن است. بالاترین امتیاز (۴/۴۴) در این عامل متعلق به این پرسش بود: «مانی که نمره‌ام را می‌بینم، مشتاق می‌شوم بازخوردهای معلم را بررسی کنم تا متوجه شوم، چرا نمره از دست داده‌ام.»

میزان توجه زبان‌آموزان به بازخوردهای اصلاحی را در هر گروه می‌توان از میزان اصلاحاتی که ایشان در نسخه‌های بعدی انجام داده‌اند نیز استنباط کرد. نرخ تحویل نسخه نخست نوشته‌ها در دو گروه تفاوت چندانی با هم نداشت، اما برای نسخه‌های اصلاحی این نرخ متفاوت بود. نرخ تحویل تکالیف‌ها

بحث و بررسی و نتیجه‌گیری

ارزشیابی پلکانی می‌تواند سبب پیشرفت بهتر زبان‌آموزان در مهارت نگارش شود. این پیشرفت در نتیجه ایجاد انگیزه بیشتر برای توجه به بازخوردهای اصلاحی و به‌کارگیری آن‌ها در نوشته‌ها حاصل شده است. هنگام تصحیح اشتباه‌ها، زبان‌آموزان از آن‌ها می‌آموزند و در نوشته‌های آتی می‌کوشند از آن‌ها پرهیز کنند. مؤلفه «صحت نوشتاری و تنوع دستوری» در نگارش به نظریه تراسکات (۱۹۹۶) در خصوص بی‌تأثیری تصحیح اشتباه‌های دستوری زبان‌آموزان مربوط می‌شود. در حالی که هر دو گروه در این بخش پیشرفت کرده بودند، پیشرفت گروه آزمایش به‌طور معناداری از گروه گواه بیشتر بود که این خود تأثیرگذاری و موفقیت روش ارزشیابی پلکانی را نشان می‌دهد. تراسکات ادعا می‌کند: بازخورد اصلاحی معلم مؤثر نیست، چرا که زبان‌آموزان انگیزه کافی برای توجه و به‌کارگیری آن را ندارند. در این پژوهش، با استفاده از ارزشیابی پلکانی، انگیزه کافی برای زبان‌آموزان فراهم شد. شاید بتوان گفت دلیل عدم موفقیت و تأثیرگذار نبودن بازخوردهای اصلاحی در برخی از پژوهش‌ها، نبود اطمینان از میزان انگیزه و توجه زبان‌آموزان به آن‌هاست.

همچنین، ارزشیابی پلکانی می‌تواند تأثیر منفی ارزشیابی کمی را بر میزان توجه زبان‌آموزان خنثا کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند زبان‌آموزان به محض مشاهده نمره، دیگر به بازخوردهای اصلاحی توجهی نمی‌کنند. اما از طرف دیگر، نبود ارزیابی کمی نیز ممکن نیست، چرا که به‌طور معمول مدرسه‌ها و حتی سیاست‌های آموزشی، معلم را وادار می‌کنند در پایان دوره، نمره‌ای برای زبان‌آموزان گزارش کند. زبان‌آموزان نیز خواستار وجود چنین ارزشیابی‌هایی هستند. ارزشیابی پلکانی می‌تواند این مشکل را حل کند. بدین معنی که نه تنها اجازه نمره‌دهی را می‌دهد، بلکه از نمره‌دهی به‌عنوان ابزاری به منظور انگیزه بخشیدن به زبان‌آموزان برای توجه به بازخوردها استفاده می‌کند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده شاید بتوان نتیجه گرفت: بازخورد اصلاحی معلم مؤثر است، به شرطی که عوامل دیگر

در نسخه اول برای گروه آزمایش ۹۸/۰۷ و برای گروه گواه ۹۳/۶ درصد بود. اما برای تحویل نسخه اصلاح‌شده اول، نرخ تحویل به ترتیب ۷۳/۵۶ و ۵۴/۶۴ درصد شد. در نسخه دوم اصلاحی، نرخ تحویل در گروه آزمایش به ۵۴/۹۶ درصد رسید، در حالی که در گروه گواه به ۱/۸۳ درصد کاهش یافت که این نشان از نبود انگیزه در به‌کارگیری بازخوردهای اصلاحی و نبود توجه به آن‌ها از طرف زبان‌آموزان دارد.

همچنین در مورد دیدگاه و احساس زبان‌آموزان در مورد این نوع آموزش، آلفای کرون باخ ۰/۸۶ به‌دست آمد و میانگین نمره‌ها ۴/۰۱ از ۵ بود. برای پرسش‌های باز پاسخ‌های بسیار جالبی به‌دست آمد. در ادامه به برخی از این دیدگاه‌ها اشاره می‌کنیم:

● خوبی این روش در مقایسه با کلاس‌های دیگر این است که در آن کلاس‌ها وقتی برگه خود را می‌گرفتم و اشتباه‌های خود را می‌دیدم، ناامید می‌شدم و روی اشتباه‌ها تمرکز نمی‌کردم. در حالی که در این کلاس به اشتباهاتم فکر می‌کردم و می‌کوشیدم آن‌ها را تصحیح کنم. می‌دانستم که بیشتر یاد می‌گیرم و نمره بهتری خواهم گرفت. این به من خیلی انگیزه می‌داد. (کد ۱۰۱)

● این سیستم ارزیابی باعث شد که از لحاظ دستوری خیلی پیشرفت کنم. علاقه‌ام به نوشتن بیشتر شد. بعضی وقت‌ها که نمره خوبی نمی‌گرفتم و یا زمان کافی برای کار کردن روی نوشته هم نداشتم، چون می‌دانستم که فرصت جبران دارم، احساس استرس نمی‌کردم. (کد ۱۰۴)

● این سیستم دانشجویان را بیشتر مشتاق نوشتن کرد و استرس آن‌ها را در مورد نمره نیز کاهش داد؛ چرا که می‌دانستند فرصت جبران دارند. (کد ۱۰۶)

● چیزی که در مورد این سیستم دوست داشتم، این بود که می‌توانستم از اشتباه‌هایم یاد بگیرم. (کد ۱۰۹)

● در مجموع این سیستم از نظر من خیلی انگیزه‌بخش و مفید بود. مهارت نوشتاری را که همیشه برای من مشکل‌ساز بود، برایم آسان‌تر و جذاب‌تر کرد. (کد ۱۱۴)

● این روش یک خوبی داشت: نمره ما به خودمان بستگی داشت، برخلاف کلاس‌های دیگر که ارزیابی شخصی استاد سرنوشت دانشجو را تعیین می‌کند. (کد ۱۱۸)

Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51, 351–360.

- Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: improved situated designs over statistics. *System*, 38, 491–498.
- Dahlberg, L. (2016). *Learning strategies for reading and listening in the Swedish national syllabus for English: A case study of four English language teachers' best practices*. Unpublished Master Thesis, Kristianstad University, Sweden.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49–62.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133–142.
- Han, Y. (2019). Written corrective feedback from an ecological perspective: The interaction between the context and individual learners. *System*, 80, 288–303.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144–146.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63, 13–22.
- Li, J., & Barnard, R. (2011). Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. *Assessing Writing*, 16, 137–148.
- Mawlawi-Diab, N. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16–34.
- Nemati, M., & Azizi, M. (2013). Grading, no longer an obstacle to learners' attendance to teacher feedback. *Applied Research on English Language*, 2(2), 129–143.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Zheng, Y., & Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower proficiency students. *Assessing Writing*, 37, 13–24.

کنترل شوند. اگر زبان‌آموزان به بازخوردهای ارائه‌شده توجهی نکنند و آن‌ها را در نوشته‌های خود به کار نبرند، دیگر نمی‌توان از تأثیر چنین بازخوردهایی مطمئن بود. ارزشیابی پلکانی می‌تواند روشی باشد برای اطمینان از توجه و به‌کارگیری بازخوردهای اصلاحی توسط زبان‌آموزان و در نتیجه تأثیربخشی این نوع آموزش. باید در زبان‌آموزان انگیزه لازم برای توجه به بازخوردهای اصلاحی فراهم آید. همچنین باید کوشید از روش‌هایی که توجه زبان‌آموزان را از این بازخوردها منحرف می‌کند، اجتناب شود.

در صورتی که معلمان بخواهند در آموزش مهارت نوشتاری به هدف‌های از پیش تعیین‌شده کلاس دست یابند، نباید از نقش مهم انگیزه در میزان توجه زبان‌آموزان به بازخوردهای اصلاحی غافل بمانند. اگر زبان‌آموزان انگیزه کافی نداشته باشند، دیگر توجهی به بازخوردهای اصلاحی معلم نخواهند داشت و در نتیجه اشتباه‌های خود را در نوشته‌های بعدی نیز تکرار می‌کنند و یا دست‌کم می‌کوشند، به جای یادگیری و اصلاح آن‌ها، از ساختارهای مشکل‌ساز اجتناب کنند. لذا برای هر نوع روشی که معلم برای آموزش نگارش و ارائه بازخورد اصلاحی انتخاب می‌کند، باید در خصوص شیوه‌ای که انگیزه زبان‌آموزان را بالا ببرد تا بازخوردهای معلم را به کار گیرند، چاره‌ای بیندیشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Teacher Corrective Feedback
2. Draft Specific Scoring
3. Dahlberg

References

- Azizi, M., & Nemati, M. (2018a). Draft specific scoring and teacher corrective feedback: Hearing learners' voice. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(4), 1–26.
- Azizi, M., & Nemati, M. (2018b). Motivating the unmotivated: Making teacher corrective feedback work. *Issues in Language Teaching*, 7(1), 87–110.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., . . . Schleppegrell, M. (2017).