Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages Print Issn:5394-2322 Electronic Issn:2676-3354

Teaching Grammar and Providing Feedback; Differences and Similarities in Attitudes of Teachers and Persian Students from South Korea, Russia and Iraq

Shohre Sadat Sajjadi
PhD. in Linguistics and member of the Applied research group for Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.
shskp.linguistic @gmail.com
Narges Sadat Tabatabaei*
Corresponding Author .Ph.D. candidate in Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran.
nargeus.tabatabaei@gmail.com
Amirhossein Mojiry
Master's Degree in Teaching Persian to Non-Persian Speakers, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran.
amojiry@gmail.com

Extended Abstract:

In language teaching, there are three different perspectives on grammar teaching. Extreme focus on grammar, which equates to language teaching; Emphasis on the meaning that we removed the grammar from the language; And a logical focus on the grammar, at which point grammar returned to language teaching and became important alongside meaning. Learners also have different perspectives on grammar and feedback training, some of which are rooted in their culture. Language learners of some nationalities still equate grammar with language teaching and prefer feedback to their mistakes to be direct. Language learners of some other nationalities prefer the grammar to be removed from language teaching or to pay less attention to it.

1. Materials and Methods

Participants in the study were 22 teachers and 44 Russian, Iraqi and Korean teachers. The data collection tool in this study was a questionnaire extracted from Schultz (2001). The study consisted of two separate questionnaires corresponding to the Likert scale distributed among Persian students and teachers with 13 statements about "respondent's view on grammar teaching and error correction".

2. Results and Discussion

Reliability was 0.71 for teachers 'answers and 0.66 for Persian students' answers. The modified Lilforce Kolmogorov-Smirnov test examined the normal distribution, and the

***Cite this article:** Sajjadi. S& Tabatabaei, N. & Mojiry, A. (2022). Teaching Grammar and Providing Feedback; Differences and Similarities in Attitudes of Teachers and Persian Students from South Korea, Russia and Iraq, *Vol. 11, No. 1 (Tome 23), April 2022*,243-273
DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.18260.1626
Received on: 15/09/2022 Accepted on: 06/03/2023
© The Author(s).
Publisher: Imam Khomeini International University

data distribution of teachers and Persian students was not normal. We used the non-parametric Wilcoxon test for instructors and the parametric t-test for the Persian students' data according to the central limit theorem. According to table1, The following can be extracted:

- All language learners believe that communication skills improve with learning grammar, but no group of educators believes so. Also, all language learners believe that grammar is reminded by writing or reading.
- Both teachers and language learners believe that learning grammar helps to learn Persian.
- Iraqi and Russian language learners have a more positive approach to direct instruction, but this approach is less common in Korean language learners.
- The approach of Russian language teachers to direct instruction in grammar is more favorable than the other two groups of teachers.
- In general, language learners 'approach to grammar teaching is more favorable than teachers' approach.

According to table, The following can be extracted:

- All groups of language learners generally have a negative attitude towards correction by the teacher. However, they have a positive attitude towards correcting writing and speaking mistakes.
- Russian language teachers have the most positive approach to feedback. In contrast, Iraqi language teachers have a more negative approach.
- Except for two groups (Russian language learners and Korean language teachers), the rest of the groups believe that Persian students are not interested in correcting their mistakes in the classroom.

3. Conclusion

Contrary to the first hypothesis, teachers generally do not have a very positive approach to direct instruction.

The difference in the attitude of language learners towards direct instruction of grammar is correct, but contrary to the hypothesis, Iraqi language learners prefer direct instruction of instruction more than other language learners.

Instructors' approach to feedback cannot be summarized in general.

Russian language learners have a more positive approach to corrective feedback than other language learners, but we cannot talk about Russian language teachers.

It is not possible to talk about the approach of Korean language learners and their instructors to corrective feedback.

The approach of Iraqi language learners to feedback cannot be summarize.

Keywords: Persian language, teaching, learning, grammar, feedback.

شاپا چاپی: ۲۳۲۲-۵۳۹۴
شاپا الکترونیکی: ۲۶۷۶-۲۳۵۴
پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (علمی-پژوهشی)

نگرش فارسی‌آموزان ملیّت‌های کره جنوبی، روسیه و عراق و مدرسان آنان نسبت به آموزش دستور و نحوهٔ ارائه بازخورد (پژوهشی)

شهره سادات سجادی
دکتری زبانشناسی و عضو هستهٔ پژوهش‌های کاربردی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی
shskp.linguistic @gmail.com
نرگس سادات طباطبائی*
نویسندهٔ مسئول، دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی
nargeus.tabatabaei@gmail.com
امیرحسین مجیری
دانش آموختهٔ کارشناسی ارشد، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی
amojiry@gmail.com

چکیده

آموزش دستور، از گذشته تاکنون، جزئی تفکیک‌ناپذیر از آموزش زبان دوم بوده است. نگرش‌های مختلفی نسبت به آموزش این مؤلفهٔ زبانی وجود دارد. آموزش مستقیم دستور، آموزش معنا بدون تأکید بر دستور و آموزش ترکیبی،[۲] سه نگرش اساسی هستند. از سوی دیگر، نحوهٔ ارائهٔ بازخورد به خطاهای زبان‌آموز نیز یکی دیگر از مسائل مهم در آموزش زبان است که باورها و نگرش زبان‌آموزان در آن مؤثر است. در این پژوهش، نگرش زبان‌آموزان غیرایرانی بر نحوهٔ دریافت بازخورد و نحوهٔ یادگیری دستور، بین سه ملیّت عراقی، کره‌ای و روسی بررسی شده است. به این منظور، پرسش‌نامه‌ای بین فارسی‌آموزان سه ملیّت روس، کره‌ای (کرهٔ جنوبی)، عراقی و مدرسانی که برای زبان‌آموزان هرکدام از این سه ملیّت تدریس می‌کنند، پخش و نتایج آن‌ها تحلیل شد. طبق نتایج به دست آمده، هم مدرسان و هم زبان‌آموزان معتقدند که یادگیری دستور زبان به یادگیری زبان فارسی کمک می‌کند؛ اما فقط زبان‌آموزان معتقدند که یادگیری دستور، به توانش ارتباطی نیز کمک می‌کند. همچنین به‌طور کلی، زبان‌آموزان نسبت به مدرسان، نگرش مثبت‌تری نسبت به آموزش مستقیم دستور دارند. از سوی دیگر، همهٔ زبان‌آموزان به‌طور کلی تصحیح خطا را نمی‌پسندند (یعنی به صورت مستقیم)؛ اما تمایل دارند که مدرسان آن‌ها، خطاهایشان را به‌طور غیرمستقیم گوشزد کنند. در این پژوهش، همچنین جزئیاتی دربارهٔ اختلاف بین زبان‌آموزان، از ملیّت‌های مختلف، در نگرش نسبت به آموزش دستور و دریافت بازخورد نیز به دست آمد.

واژه‌های کلیدی: زبان فارسی، آموزش، یادگیری، دستور، بازخورد

* **استناد:** سجادی، طباطبائی، مجیری. (۱۴۰۱)، نگرش فارسی‌آموزان ملیّت‌های کره جنوبی، روسیه و عراق و مدرسان آنان نسبت به آموزش دستور و نحوهٔ ارائه بازخورد، سال یازدهم، شماره‌ی اول (پیاپی ۲۳)، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ۲۷۳-۲۴۳
شناسه دیجیتال (DOI):10.30479/JTPSOL.2023.18260.1626
تاریخ دریافت مقاله:۱۴۰۱/۱۰/۱۲ تاریخ پذیرش نهایی مقاله:۱۴۰۱/۱۲/۱۳
ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)

[۲] به معنی تمرکز منطقی بر ساختار بوده که تجلی آن در رویکرد تکلیف‌محور قابل مشاهده است؛ جایی که تمرکز تدریس بر معنا بوده است. با این حال، دستور حذف نمی‌شود و به‌طور منطقی در درس‌ها، پس از بحث و گفت‌وگو در مورد موضوعی خاص، در راستای همان درس توضیح داده می‌شود و تمرین‌هایی برای آن در نظر گرفته می‌شود.

۱. مقدمه

از دیرباز، آموزش زبان دوم، بسیار مورد توجّه بوده و افراد با یادگیری زبان دوم، سعی داشته‌اند تا نیازهای خود در جوامع بین‌الملل را برآورده سازند. یکی از روش‌های آموزش زبان که در ابتدا بسیار مورد استقبال قرار گرفت، روش تدریس دستور– ترجمه[۱] بود که بر اساس آن، مدرسان، زبان را از طریق دستور و ترجمهٔ لفظ به لفظ از یک زبان به زبان دیگر آموزش می‌دادند. در این روش که معمولاً در آموزش ادبیات و ترجمهٔ آن کاربرد داشت، یادگیری زبان، مساوی با یادگیری دستور بود. پس از گذشت سال‌ها و احساس نیاز افراد به برقراری ارتباط، نگرش‌های جدید در آموزش زبان مطرح شد و این بار معنا و ارتباط، به حدّی اهمیّت پیدا کرد که دستور از آموزش زبان حذف شد و آموزش، آن مانع یادگیری محسوب می‌شد. با این حال، نگرش‌های جدیدتر؛ ازجمله نقش‌گرایی[۲]و به‌ویژه نظریهٔ کارکردبنیان[۳]، بر این باورند که آموزش دستور، جزئی جدایی‌ناپذیر از یادگیری زبان است. با این تفاوت که دستور باید در خدمت معنا باشد. بنابراین، به‌طور کلی می‌توان گفت که در آموزش زبان، سه نگاه متفاوت به آموزش دستور وجود دارد. تمرکز افراطی بر دستور[۴] که آموزش زبان مساوی است با آموزش دستور؛ تاکید بر معنا[۵] که در این مرحله، دستور از زبان حذف می‌شود و تمرکز منطقی بر ساختار[۶] که در این مرحله، دستور به آموزش زبان بازگشت و در کنار معنا اهمیّت می‌یابد.

از طرف دیگر، تجربهٔ تدریس نگارندگان این مقاله، نشان می‌دهد؛ زبان‌آموزان نیز در مورد آموزش دستور و نحوهٔ بازخورد[۷]، دیدگاه‌های متفاوتی دارند که گاهی با ملیّت یا نوع آموزش پیشین آن‌ها ارتباط دارد. زبان‌آموزان برخی از ملیّت‌ها، هنوز دستور را مساوی با آموزش زبان دانسته و ترجیح می‌دهند، نوع بازخورد به خطاهای آنان نیز مستقیم باشد. زبان‌آموزان برخی دیگر از ملیّت‌ها، ترجیح می‌دهند، دستور از آموزش زبان حذف شده یا کمتر به آن توجّه گردد. این افراد معمولاً ترجیح می‌دهند، معلّم از کنار خطاها گذشته و آن را به نوعی دارایی زبان‌آموز و آنچه که از دستش برمی‌آید، ببیند و در صورت بازخورد، از بازخورد غیرمستقیم استفاده کند. زبان‌آموزان گروهی دیگر از ملیّت‌ها، ترجیح می‌دهند که در کنار معنا، به دستور هم پرداخته شود. ترجیح آن‌ها در نوع بازخورد به خطاهای آنان، بسته به شرایط، متفاوت است. این ادعا احتمالاً صحیح است که بیشتر ما معلمان، به روشی تدریس می‌کنیم که یا با آن روش آموخته‌ایم و یا معتقدیم، این روش با عقاید و اولویت‌های ما دربارهٔ یادگیری سازگارتر است.

---

[۱]. Grammar-Translation
[۲]. Functionalism
[۳]. Usage based theory
[۴]. Focus on forms
[۵]. Focus on meaning
[۶]. Focus on form
[7]. feedback

در همین راستا، در پژوهش حاضر بر آنیم تا با بررسی تفاوت‌های نگرشی زبان‌آموزان سه کشور کرهٔ جنوبی، روسیه و عراق و میزان تطابق عقاید آن‌ها با مدرسانشان، دربارهٔ نحوهٔ آموزش دستور و ارائه بازخورد، الگویی را پیشنهاد کنیم که شیوهٔ مشترک برای آموزش دستور و نحوه ارائه بازخورد در ملیّت‌های مختلف باشد (صحرایی، ۱۳۹۵).

از این‌رو، نگارندگان، پرسش‌هایی را مطرح کرده‌اند که با پاسخ به آن‌ها، خواننده تا حد زیادی با چهارچوب فکری زبان‌آموزان ملیّت‌های روس، کره‌ای، عراقی و مدرسانشان آشنا شده و همین، مقدمه‌ای برای برنامه‌ریزی‌های متعاقب، جهت برگزاری دوره‌های زبان فارسی یا تألیف کتاب‌های درسی برای چنین زبان‌آموزانی خواهد بود. در این پژوهش، نگرش مدرسان و فارسی‌آموزان این سه گروه، دربارهٔ آموزش مستقیم دستور و همچنین بازخورد تصحیحی سنجیده می‌شود. به‌منظور دستیابی به این مهم، سؤالات زیر برای این پژوهش در نظر گرفته شد:

۱. نگرش فارسی‌آموزان کره‌ای، روس و عراقی، به آموزش دستور چیست؟

۲. نگرش فارسی‌آموزان کره‌ای، روس و عراقی، به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور چیست؟

۳. نگرش مدرسان زبان فارسی، به آموزش دستور به هر ملیّت چیست؟

۴. نگرش مدرسان زبان فارسی، نسبت به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور به هر ملیّت چیست؟

متناسب با پرسش‌های بالا، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر مطرح می‌شوند:

۱. در نگرش فارسی‌آموزان سه ملیّت کره‌ای، روس و عراقی، نسبت به آموزش دستور، تفاوتی وجود ندارد و تمامیِ آن‌ها به یادگیری مستقیم دستور علاقه‌مندند.

۲. نگرش فارسی‌آموزان سه ملیّت کره‌ای، روس و عراقی، به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور، تفاوتی وجود ندارد و همهٔ آن‌ها تمایل دارند تا بازخورد تصحیحی دریافت کنند.

۳. از نظر مدرسان زبان فارسی، بدون در نظر گرفتن ملیّت افراد، آموزش دستور به غیرفارسی‌زبانان امکان‌پذیر نیست.

۴. از نظر مدرسان زبان فارسی، می‌بایست انواع بازخوردهای تصحیحی، به فارسی‌آموزان غیرایرانی فارغ از ملیّت ارائه شود.

در ادامه و در بخش مبانی نظری، به تشریح سه مبحث اساسی نگرش، دستور آموزشی[۱] بازخورد که زیربنای این پژوهش است، خواهیم پرداخت.

۲. چهارچوب نظری

۲. ۱. نگرش

اصطلاح «نگرش» به روابط بین اشیا، رویدادها، گروه‌ها و ارزیابی‌های مستمر، عقاید، احساسات و تمایلات رفتاری نسبت به آن‌ها که در ذهن انباشته شده است، اطلاق می‌شود (Hogg and Vaughan, 2005). نگرش، میزان موافقت یا مخالفت نسبت به آموزش، رویداد یا هر چیز دیگری می‌تواند باشد. به عبارتی؛ تمایل به واکنش مثبت یا منفی مستمر نسبت به محرّک است. گفته می‌شود؛ نگرش برخلاف عقاید و نظرات، در موقعیت‌های مختلف نسبتاً پایدار است (Gardner and MacIntyre ,1993)؛ اما می‌توانند از زبانی به زبان دیگر (Gardner and Tremblay, 1998)، از دوره‌ای به دورۀ دیگر (Pavlenko, 2003) و از منطقه‌ای به منطقۀ دیگر (Dörnyei and Clément , 2001) تغییر کنند. این ویژگی‌ها، در ارتباط با نگرش زبان نیز صادق است. الیس[۲] (۲۰۰۲) نگرش زبانی را حسی که گویشور زبان، نسبت به زبان خود یا هر زبان دیگر نشان می‌دهد، تعریف می‌کنند.

بنا به نظر ایشان، احساس مثبت یا منفی نسبت به زبان، تا حدودی بازخورد درک فرد از سادگی یا پیچیدگی زبان‌شناختی، سادگی یا دشواری یادگیری زبان، اهمیت زبان، شکوه آن، وضعیت اجتماعی و غیره است. می‌توان گفت؛ ارزیابی زبان‌آموزان و همچنین دانشی که با استفاده از زبان، برای اهداف گوناگون در جامعه به دست می‌آورند، منجر به ایجاد نگرش‌های مختلف نسبت به زبان و گویش‌وران آن می‌شود که خود بر فرایند یادگیری تأثیر می‌گذارد. بنا به گفتۀ الیس (۱۹۹۴)، نگرش منفی می‌تواند مانع یادگیری شود. با این‌حال می‌توان نگرش منفی زبان‌آموزان را به مثبت تغییر داد تا تحقق دستاوردهای مثبت محقق شود (Elyıldırım and Ashton, 2006). نگرش، به نوبۀ خود به اندازۀ رفتارهای شناختی اهمیت دارد (بلوم، 1995). گاردنر (۱۹۸۵) نگرش را مولفۀ انگیزشی می‌داند که به سه مؤلفه بستگی دارد: تلاش، اشتیاقِ رسیدن و نگرش‌های مطلوب. به این ترتیب، نگرش، یکی از متغیرهای اصلی عاطفی است که بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد (MacIntyre and Gardner, 1994). آکسفورد[۳] (۱۹۹۰) و نونان[۴] (۲۰۰۰) معتقدند؛ نگرش زبان‌آموزان و مدرسان، به مهارت‌ها و راهبردهایی که در کلاس درس به کار می‌رود، بستگی دارد و این که یادگیری

---

۱. Pedagogical grammar

۲. Ellis

۳. Oxford

۴. Nunan

زبان‌آموزان را تسهیل می‌کند و باعث درک بیشتر آن‌ها شود یا خیر، در این امر نقش بسزایی دارد. همچنین در فرایند تدریس زبان، نگرش مدرسان زبان، تحت تأثیر شناختشان از زبان‌آموزان، مؤسسه، برنامهٔ درسی، جامعه، راهبردهای آموزشی، ارزیابی و روشی است که در آموزش زبان به کار می‌برند. بر این اساس، دانستن این موارد، برای سنجش نگرش مدرسان بسیار ضروری است؛ زیرا نگرش مدرسان، تأثیر مثبت یا منفی زیادی بر روند تدریس دارد. بنابراین، نگرش مثبت و منفی زبان‌آموزان و مدرسان نسبت به زبان، موفقیت یا ناکامی در تدریس و یادگیری زبان را تعیین می‌کند (نونان، ۲۰۰۰).

۲. ۲. دستور آموزشی

یکی از موضوعات مورد بحث در تحقیقات و نظریات، مربوط به یادگیری زبان دوم، نقش آموزش دستور و تصحیح خطا در کلاس‌های یادگیری زبان دوم است. همان‌طور که در مقدمه نیز گفته شد، آموزش دستور، از دیرباز تاکنون، سه مرحله را طی نموده که شامل مرحلهٔ تمرکز افراطی بر دستور، تمرکز بر معنا و تمرکز منطقی بر دستور می‌شود. در آموزش‌هایی که مبتنی بر دستور بوده‌اند (یعنی تمرکز افراطی بر دستور یا ساختار)، آموزش واژگان، ساختار، مفاهیم و کاربردها، برای زبان‌آموزان به‌گونه‌ای بوده است که بافت ارتباطی در آن وجود ندارد (Klapper and Rees, 2003). در این مرحله از آموزش، دستور، یکی از مهم‌ترین عناصری بود که مورد توجّه قرار می‌گرفت و به‌شدّت از خطاهای زبان‌آموزان اجتناب می‌شد؛ زیرا آن را موجب فسیل شدن[1] آن خطا در زبانِ زبان‌آموز می‌دانستند. آموزش متمرکز بر معنا نیز به روشی گفته می‌شود که یادگیری زبان دوم نیز همانند یادگیری زبان اول، به‌طور ناخودآگاه و ضمنی رخ می‌دهد. بنابراین، در چنین بافت‌های آموزشی، توجّهی به دستور نمی‌شود. از نظر پیروان، این دیدگاه برای یادگیری زبان، تنها درون‌داد قابل فهم و پایین بودن صافی عاطفی[2] یادگیرنده، برای یادگیری ضروری است. آن‌ها، آموزش دستور و هرگونه توجه به ساختار زبانی را غیرضروری دانسته و هر نوع بازخورد را ناکارآمد تلقی می‌کردند (Krashen, 1999). با این حال، پژوهش‌هایی که در زمینهٔ کارآمدی آموزش زبان با تمرکز بر معنا انجام گرفت؛ ازجمله، آموزش متمرکز بر معنا در تحقیقات انجام گرفته در کانادا (Swain, 1985) و برنامهٔ غوطه‌وری سوئد[3] (Skutnabb-Kangas and Toukomaa, 1976)، بیان‌گر این واقعیت است که زبان‌آموزان، حتّی پس از سال‌ها در معرض زبان قرار گرفتن، قادر به تولید درست ساخت‌های دستوری نبوده‌اند. چنین پژوهش‌هایی بود که لزوم آموزش دستور را

---

۱. Fossilization

۲. Hypothesis Affective filter

(صافی عاطفی زمانی اجازه ورود درونداد را صادر می کند که زبان آموز از لحاظ ویژگی‌های عاطفی تشویق ، نگرش و انگیزش آمادگی لازم را داشته باشد)

۳. Swedish immersion program

در کنار آموزش برای ارتباط و معنا نشان داد. بنابراین می‌توان گفت؛ آموزش منطقی دستور در کنار معنا، می‌تواند برای یادگیری زبان دوم مفید باشد و این نوع آموزش منطقی دستور را می‌توان در دستور آموزشی یافت.

اولین بار، آلن[۱] (۱۹۷۴) از اصطلاح «دستور آموزشی» استفاده کرد. وی معتقد است که این دستور در برطرف کردن نیازهای دستوری آموزش زبان دوم/ خارجی مفید است. دایرون[۲] (۱۹۹۰)، «دستور آموزشی» را پوششی برای احیای دستور زبان و کمک به نیازهای دستوری زبان‌آموز و راهکاری در دست معلّم زبان می‌داند. نوبای[۳] (۲۰۰۰) دستوری را آموزشی می‌داند که برای زبان آموزان خارجی طراحی شده و مرکز اصلی توجه آن، بر نظریه‌های یادگیری/ فراگیری و بر مبنای روش شناختی کلاس درس طرح‌ریزی شده باشد. چندشرما[۴] (۲۰۰۲)، بیشترین ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی را مفصّل بیان کرده است. وی هدف اصلی دستور آموزشی را ارائۀ یک چهارچوب نسبتاً غیررسمی ارتباطی، از تعاریف و تمرین‌ها در نظر می‌گیرد. دستور آموزشی، بر اساس «دستور توصیفی[۵]» بنا شده است. در دستور آموزشی، به جای تعریف معمول مقوله‌ها از طریق ذکر ویژگی آن مقوله، با استفاده از شیوه‌های مناسب، کاربرد عملی آن مقوله را نشان می‌دهند. دستور زبان‌های زبان‌شناختی، کاملاً توصیفی هستند؛ اما دستور در آموزش زبان خارجی/ دوم، مستلزم اظهاراتی تجویزی است و توصیه‌هایی را برای استفاده از صورت‌های زبانی بیان می‌کند. دستور آموزشی، با استفاده از ساختارهای مشابه و موازی و صورت‌های برجسته و نشان‌دار، به آموزش دستور می‌پردازد و آموزش بر اساس فراوانی، کاربرد و سادگی ساختاری است. از مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی، می‌توان به ارائۀ مقولات پربسامد از نظر وقوع، تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر در دورۀ مقدماتی اشاره کرد. یکی دیگر از ویژگی‌های دستور آموزشی، داشتن چهارچوب نظری و استفاده از نظریات علمی زبان‌شناسی نوین؛ مانند ساخت‌گرایی، دستورِ گشتاری[۶] (زایشی)، زبان‌شناسی نقش‌گرا و روش‌های ارتباطی مانند: آموزش محتوامحور[۷] و تکلیف‌محور[۸] است. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی، استفاده از کمترین مفاهیم و ابزارهای نظری و خودداری از تعاریف طولانی و پیچیده و نیز پرهیز از آوردن نمودارهای پیچیده و دشوار است (چندشرما، ۲۰۰۲).

---

۱. Allen
۲. Dirven
۳. D . Newby
۴. Chand Sherma
۵. Descriptive grammar
۶. Transformational grammar
۷. Content-based
۸. Task-based

بنا به گفتهٔ چندشرما، دستور آموزشی فرایندی است که جریان آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد و از این‌رو، آن را غیرخطی؛ یعنی معلم – زبان‌آموز – مطالب آموزشی‌محور در نظر می‌گیرد. همچنین، نه‌تنها آن را جزئی از دستورهای علمی و توصیفی (شبیه دستورهای موجود) می‌داند؛ بلکه آن را تبیینی[۱] (شبیه دستورهای سنتی و در عین حال متفاوت از آن‌ها) نیز برمی‌شمرد. وی همچنین دستور سنتی را فرایندی می‌داند که در طی آن، زبان‌آموز خود از طریق مطالب آموزشی و با توجه به تعاریف و تمرین‌ها به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد. یکی از راه‌هایی که می‌توان مطالب دستوری را از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی، با ارتباط و کاربرد واقعی آن، از طریق انجام تکلیف و خودآزمایی آموزش داد، تمرین است. در دستور آموزشی، تمرین نقش مهمی دارد و اگر به‌درستی و هدف‌مند تهیه نشود، بیشترین تأثیر را در یادگیری به جا خواهد گذاشت. با توجه به ویژگی‌های دستور آموزشی، تمرین باید بر اساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری و به زبان اصیل[۲] تهیه شود. هم‌زمان با آن، زبان‌آموزان، ارتباط میان صورت، معنا و کاربرد را از طریق تمرین دریافته و خود به کشف قواعد و الگوها می‌پردازند. در دستور آموزشی، تمرین آزاد نیز مورد توجّه قرار می‌گیرد. وی همچنین اساس دستور آموزشی را دستور توصیفی می‌داند. به عبارت دیگر؛ به جای توضیح یک مقولهٔ دستوری، کاربرد آن نشان داده می‌شود. در دستور آموزشی، مقولات پربسامد، از نظر وقوع و تعداد موضوع، با قابلیت سادگی و یادگیری بیشتر در دورهٔ مقدماتی ارائه می‌شوند. این دستور، از روش‌های ارتباطی مانند: آموزش محتوامحور و تکلیف‌محور برخوردار است و فرایندی است که زبان‌آموز، از طریق ارتباط میان صورت، معنا و کاربرد، به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد. اصول این نوع دستور عبارتنداز: همراهی تدریس واژگان و دستور؛ پیکره‌بنیاد بودن دستور آموزشی؛ تأکید برضرورت ارائه بازخورد؛ توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی؛ تنظیم محتوای دستور آموزشی براساس ملاحظات پردازشی، انطباق صورت، معنا و کاربرد؛ آموزش دستور بر پایهٔ تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی؛ استفاده از نگرش‌ها و راهبردهای مختلف در آموزش دستور و واگذاری نقش مرکزی در کلاس به زبان‌آموز.

۲. ۳. بازخورد

یکی از شیوه‌های مهم مدرسین، برای ارتقای کیفیت آموزش و افزایش یادگیری در زبان دوم/ خارجی، ارائه بازخورد به خطاهای زبان‌آموزان است. هیچ کلاسی را نمی‌توان بدون بازخورد تصور کرد. بازخورد، اطلاعاتی است که مدرس، همکار، کتاب، والدین، خود فرد و یا تجربه، با توجه به جنبه‌های عملکرد یا درک فرد ارائه می‌کند. تمام این موارد، به یادگیری زبان‌آموزان کمک می‌کند و مدرسان می‌توانند مهم‌ترین نقش خود را در فراگیری زبان‌آموزان ایفا کنند (Timperley & John, 2007). امروزه برنامهٔ درسی، بیشتر بر بازخورد

---

۱. Explaining grammar

۲. Authentic language

زبان‌آموزان و فعالیت آنان تمرکز می‌کند و از تدریس به سمت یادگیری حرکت کرده است (Suttun, 2009). کول هوی[۱] (۱۹۷۷) معتقد است؛ بازخورد فرایندی است که در قالب صورت‌های آموزشی جدید ارائه می‌شود و صرفاً آگاه کردن زبان‌آموزان از خطاهایشان نیست. بازخورد، فرایندی است که به مهارت‌های یادگیری زبان‌آموزان پس از یادگیری می‌افزاید. بازخورد، زمانی کارآمدتر خواهد بود که به جای تنها نشان دادن این که کدام موارد درست و کدام نادرست هستند، جزئیاتی دربارهٔ نحوهٔ بهبود پاسخ‌ها ارائه کند (Shute, 2007). بازخورد، واسط بین اهداف آموزشی مدرسان، نیازهای یادگیری زبان‌آموزان و خط مشی‌های دولتی و آموزشی است که فعالیت‌ها و رویه‌ها را تنظیم می‌کند (Richard and Mark, 2010). لازم است تا مدرسان بازخوردهایی با جزئیات، برای زبان‌آموزان فراهم کنند؛ زیرا توانایی آن‌ها برای به چالش کشیدن مشکل را تقویت می‌کند. این مورد مخصوصاً برای زبان‌آموزانی که در یادگیری مشکل دارند و سطح آن‌ها پایین است، بسیار لازم و ضروری است. لایت‌بون[۲] و اسپادا[۳] (۲۰۱۳)، بازخورد تصحیحی را علامتی می‌دانند که به زبان‌آموز ارائه می‌شود تا نشان دهد که وی زبان مقصد را به‌طور ناصحیح به کاربرده است و در ادامه بیان می‌دارند که بازخورد تصحیحی، ویژگی‌ای است که به زبان‌آموز کمک می‌کند تا بین صورت و معنا ارتباط ایجاد کند.

بازخورد، انواع مختلفی دارد. اگرچه بازخورد کتبی مدرسان، نگرش سنتی و قدیمی است؛ یکی از اصلی‌ترین انواع بازخورد برای زبان‌آموزان به‌شمار می‌رود. به‌طور کلی، زبان‌آموزان بیشتر بازخورد مدرس را ترجیح می‌دهند و از آن استفاده می‌کنند (Teresa et al, 2013). روش‌های آن‌ها پیچیده و کارآمد است و در آن از روش‌هایی استفاده می‌کنند که زبان‌آموزان بیشتر به آن اعتماد دارند. بازخورد مدرس، یادگیری زبان‌آموزان را از طریق فعالیت و عملکرد تقویت می‌کند. بازخورد تصحیحی کتبی، اشکال و انواع مختلفی؛ مانند تصحیح خطاها و نظرات مستقیم و غیرمستقیم کتبی دارد. در بازخورد مستقیم، مدرسان بدون نشان دادن خطاها، بازخوردهایی می‌دهند؛ اما در بازخورد غیرمستقیم، مدرسان تنها علامت می‌زنند یا خطاها را در پیش‌نویس نشان می‌دهند و از زبان‌آموزان می‌خواهند تا آن‌ها را اصلاح نمایند. چوی[۴] (۲۰۱۳) معتقد است؛ بازخورد تصحیحی، مهارت‌های زبان‌آموزان را در جنبه‌های مختلف زبان‌شناختی و مخصوصاً خطاهای زبان‌شناختی و انواع خطاها تقویت می‌کند. در بازخورد تصحیحی، وظیفهٔ مدرس است که توضیحاتی دربارهٔ خطاها در حاشیهٔ کاغذ ارائه کند. این نگرش، بازخورد مهارت‌های تفکر زبان‌آموزان را که مسیری برای یادگیری است، ارتقا می‌دهد (McGrath et al., 2011).

---

۱. Kulhavy
۲. Lightbown, P. M.
۳. Spada, N.
۴. Choi

بازخورد همکلاسی،[۱] یکی از نگرش‌های مهم و مدرن آموزشی است که در مقابل نگرش‌های سنتی بازخورد کتبی مدرس قرار دارد. رینا[۲] (۲۰۱۳) معتقد است؛ بازخورد همکلاسی، اساساً انواعی از درون‌دادها است که یک زبان‌آموز به زبان‌آموز دیگر می‌دهد. پس می‌توان گفت؛ میان دو زبان‌آموز، تعاملی برقرار می‌شود. بازخورد همکلاسی، مهارت‌های تفکر زبان‌آموزان را از طریق برقراری ارتباط با یکدیگر تقویت می‌کند. بنا به گفتهٔ الگا[۳] و ماریا[۴] (۱۹۹۸)، زبان‌آموزان بیشتر از نظرات هم‌کلاسان خود نسبت به بازخورد مدرسان استفاده می‌کنند؛ زیرا بیشتر زمان در حال صحبت کردن با همکلاسان خود هستند. همچنین بازخورد همکلاسان، به افزایش اعتماد به نفس زبان‌آموزان کمک می‌کند (Hatime and Zenep, 2011). بنابراین، بازخورد همکلاسی، نگرشی است که به‌منظور تقویت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان به کار برده می‌شود.

نگرش مدرن دیگر، در بازخورد با استفاده از تکنولوژی است که به آن بازخورد «برخط»[۵] می‌گویند. این نوع بازخورد، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا تکالیف دوستان خود را بازبینی کرده و نمره دهند. این روشی است که عملکرد زبان‌آموزان را از طریق مشارکت، همکاری، مشاهده و انجام فعالیت یا تکلیف و تبادل نظرات تقویت می‌کند (Chun & Eric, 2013). در محیط برخط، رابطهٔ مثبتی میان زبان‌آموزان و مدرسان وجود دارد. زمانی که مدرسان بازخوردی می‌دهد، برای زبان‌آموزان راحت‌تر است تا موانع خود را ببینند و در این محیط مشارکت کنند. بنابراین، این نگرش، زبان‌آموزان را به گفتگوی برخط، خواه با مدرس و خواه با همکلاسی‌ها تشویق می‌کند.

تقسیم‌بندی دیگر برای بازخورد، با توجه به تمرکز آن بر فرایند یا نتیجهٔ کار است که به این ترتیب، به دو گروه بازخورد تکوینی و بازخورد نهایی تقسیم‌بندی می‌شوند. به‌طور کلی، روش‌های مدرن، بازخورد تکوینی و روش‌های سنتی نهایی هستند. در بازخورد تکوینی، فرایند بازخورد اهمیت دارد. زبان‌آموزان، مهارت‌های تفکر خود را می‌سازند و با همکارانشان برای انتقال پیام به دیگران تعامل می‌کنند که به نوبهٔ خود، منجر به فراگیری زبان می‌شود (Nicol and Macfarlane- Dick, 2006). بازخورد تکوینی، زبان‌آموزان را به یادگیری از طریق بازخوردهای مکرّر بر کارشان تشویق می‌کند. این نوع بازخورد، مهارت شناختی زبان‌آموزان را با تمرین و تکلیف‌های فراوان افزایش می‌دهد (Susanne, 2013). در بازخورد نهایی، نتیجهٔ کار و محصول نهایی اهمیت دارد که در بازخورد سنتی، تصحیح خطاها به کار برده می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت؛ بازخورد نهایی، روشی سنتی است (Miller, 2009).

---

۱. Peer feedback
۲. Reina
۳. Olga
۴. Maria
۵. online feedback

با توجه به توضیحاتی که در این بخش ارائه شد، چهارچوب نظری این پژوهش، بر سه ستون نگرش، دستور آموزشی و بازخورد استوار است. با توجه به آنچه گذشت، هنوز بین مدرسان زبان و زبان‌شناسان کاربردی، دربارهٔ این که آیا تدریس صریح قواعد یا تصحیح خطا یا هردو، در یادگیری زبان جدید ضروری یا سودمند است، اختلاف نظر وجود دارد. برخی از محققان؛ از جمله والت[۱] (۱۹۹۱) معتقدند؛ تدریس قواعد و بازخورد تصحیحی، برای یادگیری زبان در کلاس‌های درس نوجوانان و بزرگسالان ضروری است؛ در کنار این محققان، افراد دیگری همچون (لیستر[۲]، لایت بون و اسپادا ۱۹۹۹) که معتقدند؛ تدریس قواعد و تصحیح خطا – اگر به‌درستی انجام شود – می‌تواند در بهبود و تسریع یادگیری زبان خارجی نوجوانان و بزرگسالان مفید باشد. برخلاف این دو دسته، محققان دیگر (کرشن[۳]، ۱۹۹۹، تروسکات[۴] ۱۹۹۹) نیز وجود دارند که معتقدند؛ آموزش دستور و ارائهٔ بازخورد، فرایندی وقت‌گیر است، زمان باارزش کلاس را هدر می‌دهند و حتّی اگر فایده‌ای هم داشته باشد، آن فایده بسیار ناچیز است. این دسته از افراد، یادگیری زبان خارجی/ دوم را بسیار مشابه یادگیری زبان مادری می‌دانند. آن‌ها بر این باورند که یادگیری/ فراگیری زبان، از طریق اصول دستور جهانی[۵] اتّفاق می‌افتد و زبان‌آموزان، به یک وسیله برای فراگیری زبان[۶] مجهز هستند. بنابراین، آنچه برای یادگیری زبان ضروری است، دادهٔ قابل فهم و یک محیط یادگیری است که در آن معنا انتقال می‌یابد. اسپادا، لایت‌باون و لیستر (۱۹۹۹: ص ۴۵۷) نیز با بررسی پژوهش‌ها، به این نتیجهٔ مهم دست یافته‌اند که «بازخورد اصلاحی در عمل ممکن، به‌طور بالقوه مؤثر و در برخی از موارد، ضروری» است. تحقیقات دیگری که در این زمینه انجام شده، مانند لی[۷] و والدمن[۸] (۱۹۹۹)، حاکی از این است که مشکل کلاس‌های آموزش زبان، نه تدریس مستقیم قواعد، بلکه چگونگی به کارگیری این قواعد در کنار معنا و ارتباط است. به گمان شاختر[۹] (۱۹۹۱)، مؤثر بودن تدریس قواعد و بازخورد اصلاحی، می‌تواند به جنبه‌های مختلف زبانی و غیرزبانی؛ از جمله ویژگی‌های یادگیرنده (مثل نگرش، سن، استعداد، انگیزش و سبک یادگیری)، زمینه و شرایط تدریس وابسته باشد. از این رو، یکی از مواردی که موجب می‌شود، ما میان آموزش دستور و ارائهٔ بازخورد ،دست به انتخاب بزنیم، نگرش زبان‌آموزان است.

---

۱. Valette
۲. Lyster
۳. Krashen
۴.Truscott
۵. Universal Grammar
۶. Language Acquisition Device (LAD)
۷. Lee
۸ .Valdman
۹. Schachter

بسیاری از مدرسان و محققان؛ ازجمله (کرن[۱] ۱۹۹۵، مانتله- بروملی[۲] ۱۹۹۵، آکسفورد ۱۹۹۰) به این مهم پی برده‌اند که باورهای زبان‌آموزان، نقش مهمی در انگیزش، انتخاب راهبردهای مناسب برای یادگیری و غیره ایفا می‌کند. با دانستن نگرش زبان‌آموزان، برنامه‌ریزان درسی و مسئولان مراکز آموزش زبان می‌توانند، متناسب با نگرش آن‌ها برنامه‌ها و فعالیّت‌های مناسبی برای زبان‌آموزان خود ترتیب دهند؛ چرا که توجّه به ویژگی‌ها و خواسته‌های زبان‌آموزان، منجر به موفقیّت آن برنامه می‌گردد؛ به‌علاوه، درک معلّمان از این که زبان‌ها چگونه یاد گرفته می‌شوند، نیز نقشی مهمی در آموزش زبان ایفا می‌کند؛ به‌عنوان مثال، موسومچی[۳](۱۹۹۷)، عدم موفقیت روش‌ها و نوآوری‌های آموزشی قبلی را مربوط به دشواری تغییر اساسی نظام فکری تمام کسانی که در فعالیت آموزش مشارکت دارند، می‌داند.

با توجه به آنچه گفته شد، نگارندگان این پژوهش بر آن بودند تا مشخص کنند، فارسی‌آموزان هر ملیّت، برای یادگیری دستور زبان، به کدام‌یک از این نگرش‌ها در مورد آموزش دستور و ارائه بازخورد، گرایش بیشتری دارند. به‌علاوه، با توجه به ضروری بودن بحث‌های نظری و عملی در مورد امکان‌سنجی و کارآمدی آموزش دستور زبان و همچنین نحوهٔ ارائه بازخورد، در نظر گرفتن عقاید و نظرات مدرسان در این باره نیز حائز اهمیّت است؛ چرا که طبق نظر بورگس[۴] و اترینگتون[۵] (۲۰۰۲)، یکی از مواردی که مدرسان اغلب به هنگام تصمیم‌گیری در خصوص آموزش یا عدم آموزش دستور زبان در نظر می‌گیرند، انتظارات زبان‌آموزان و تجارب پیشین آن‌ها (دانش فراشناختی یادگیری) در خصوص یادگیری دستور زبان است؛ درصورتی که مدرسان، قادر به تشخیص دیدگاه زبان‌آموزان‌شان باشند، تحت تأثیر آن‌ها به آموزش دستور می‌پردازند/ نمی‌پردازند. در بخش بعدی (پیشینهٔ پژوهش)، مطالعاتی که پیش‌تر در این زمینه انجام شده، مطرح می‌گردد.

۳. پیشینه پژوهش

همان‌طور که گفته شد، اساس این پژوهش، بر سه ستون دستور، بازخورد و نگرش مدرسان و زبان‌آموزان به این دو مهم، استوار است. در این زمینه، پژوهش‌های نسبتاً متعددی انجام شده که در ادامه، به برخی از آن‌ها با دو عنوان پژوهش‌های خارجی و پژوهش‌های داخلی اشاره خواهیم کرد.

---

۱. Kern
۲. Mantle-Bromley
۳. Musumeci
۴. Burgess
۵. Etherington

۳. ۱. پژوهش‌های خارجی

در این بخش، به مرور برخی از مطالعات که در زمینهٔ بازخورد، دستور و نگرش در خارج از مرزهای ایران انجام شده است، از گذشته تاکنون می‌پردازیم.

شولتز[۱] (۱۹۹۶)، در مقاله‌ای، باورهای دانشجویان، نسبت به نقش تدریس قواعد و تصحیح خطا در یادگیری زبان را بررسی نمود. نتایج، حاکی از این است که دانشجویان زبان‌های خارجی در ایالات متحده، به‌طور کلی علاقه‌مند به تدریس قواعد و حتی به تصحیح خطا بودند. این نتایج، بین دانشجویان زبان‌های مختلف، با اختلافات جزئی صحت داشتند، اما باید گفت؛ در میان استادان آن‌ها اتّفاق نظر در این مورد وجود نداشت و تطابقی میان نظر زبان‌آموزان و استادان مشاهده نگردید.

سالومون[۲] (۱۹۹۸) نیز نشان می‌دهد که بین آنچه مدرسان در دوره‌های آموزشی خود دربارهٔ نقش قواعد در تدریس زبان خارجی یاد می‌گیرند و آنچه آن‌ها بر اساس تجربیات خود به دست آورده‌اند، اختلاف معناداری وجود دارد و بر این اساس، پیش‌بینی می‌کند؛ این تفاوت، بدون شک منجر به تناقض‌هایی در تدریس خواهد شد.

داوسون[۳] و همکاران (۲۰۱۸)، در مقاله‌ای به این موضوع اشاره داشتند که چه چیزی از نظر دانشجویان و مدرسان، تأثیر بازخورد را افزایش می‌دهد؟ ایشان از ۴۰۶ مدرس و ۴۵۱۳ دانشجو، از دو دانشگاه استرالیا نظرسنجی انجام دادند. نتایج نشان داد؛ هر دو گروه بر این باور بودند که بازخورد، به بهبود تولیدات زبانی کمک می‌کند؛ با این‌حال، مدرسان در بحث بازخورد، بیشتر به موضوعات طراحی بازخورد؛ مانند زمان‌بندی، روش‌ها و تکالیف مرتبط اشاره داشتند. در مقابل، دانشجویان عمدتاً بر این باور بودند که کیفیت بازخورد می‌تواند تولیدات زبانی آنان را تقویت نماید. بازخوردهایی که قابل استفاده، دقیق، تأثیرگذار و شخصی‌سازی‌شده برای خود دانشجو باشد.

سیپل[۴] (۲۰۱۹)، به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی همتایان بر پیشرفت واژگان آن‌ها پرداخت. وی به بررسی این موضوع پرداخت که آیا آموزش متمرکز، بر صورت (FFI) و بازخورد اصلاحی همتامحور (CF)، به تسهیل پیشرفت واژگانی کمکی می‌کند یا خیر. جامعهٔ آماری این پژوهش، متشکل از زبان‌آموزان ترم سوم زبان آلمانی بودند که شامل دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. نتایج یک پیش‌آزمون و دو پس‌آزمون نشان داد که هر دو گروه آزمایشی، در میزان واژگان تولیدی و ادراکی، جنسیت‌های دستوری و اسم‌های جمع از گروه شاهد، عملکرد بهتری داشتند.

---

۱. Schulz
۲. Salomone
۳. Dawson
۴. Sippel

سائورو[۱] (۲۰۲۱)، به مطالعهٔ تأثیر دو نوع بازخورد اصلاحی، به‌واسطهٔ رایانه، بر پیشرفت دانش زبان دوم‌آموزان بزرگسال پرداخته است: (۱) بازخورد بازگویی (۲) بازخورد اصلاحی‌ای که اطلاعات فرازبانی در مورد ماهیت خطا، در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد. جامعهٔ آماری این پژوهش؛ شامل انگلیسی‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در یکی از دانشگاه‌های سوئد بود. نتایج نشان داد؛ هیچ مزیت قابل توجهی از میان این دو نوع بازخورد، وجود ندارد؛ اگرچه گروهی که بازخورد فرازبانی دربافت کردند، نسبت گروه دیگر، عملکرد بهتری داشتند.

۳. ۲. پژوهش‌های داخلی

در منابع زبان فارسی نیز می‌توان به پژوهش‌های معدودی؛ ازجمله مقاله والی رضایی و کوراوند (۱۳۹۳)، سیدرضایی (۱۳۹۳)، صحرایی (۱۳۹۴)، کیاشمشکی (۱۳۹۵) و هادی‌زاده (۱۳۹۷) اشاره کرد که در ادامه به معرفی هریک از آن‌ها خواهیم پرداخت.

رضایی و کوراوند (۱۳۹۳)، در مقالهٔ «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، به ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آزفا، سطح مقدماتی و میانی پرداخته و طی یک پرسش‌نامه، نقاط ضعف و قوت این کتاب‌ها را در جهت بهبود دستور آموزشی معرفی کرده است.

سیدرضایی (۱۳۹۳)، در مقالهٔ «آموزش دستور به خارجیان در چهارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری»، میزان انعکاس ماهیت دستور آموزشی را در برخی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ضعیف می‌داند.

صحرایی (۱۳۹۴)، در مقالهٔ «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان‌دوم‌آموزی؛ درجست‌وجوی طرحی برای آموزش دستور زبان»، ضمن معرفی هفت ویژگی دستور آموزشی و تأکید بر ارائه بازخورد، بهترین نگرش برای آموزش دستور زبان فارسی را نگرش تکلیف‌محور معرفی کرده‌اند.

کیاشمشکی (۱۳۹۵)، در پایان‌نامهٔ خود با عنوان «تحلیلی بر نگرش‌ها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آن‌ها، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان»، به بررسی نگرش‌ها و فنون آموزش دستور، در سه کتاب «فارسی بیاموزیم»، «آموزش فارسی به فارسی» و «زبان فارسی» پرداخته و این مجموعه‌ها را به‌لحاظ شیوهٔ آموزش دستور، مورد بررسی قرار داده است.

اعتمادالاسلامی و صحرایی (۱۳۹۶)، پس از بیان دیدگاه‌های متفاوت دربارهٔ اهمیت بازخورد، انواع آن را به‌همراه مثال‌های مختلف، در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی توصیف کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان داده است که در کلاس‌های زبان‌دوم‌آموزی، به‌طور عام، شش نوع بازخورد با عنوان‌های صریح، غیرصریح، درخواست

---

۱. Sauro

توضیح، فراخوانی و تکرار، کاربرد دارد. همچنین در کلاس‌های فارسی‌آموزان خارجی، علاوه بر این موارد، دو نوع دیگر با عنوان «بازخورد مدرس» و«تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» به‌کار رفته است.

هادی‌زاده (۱۳۹۷) نیز در مقالهٔ «ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بر پایهٔ نگرش دستور آموزشی»، پس از معرفی دستور آموزشی، پیشنهادی کاربردی در آموزش دستور مطرح می‌کند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از زبان‌آموزان سه ملیّت مختلف کره‌ای، روسی و عراقی و نیز مدرسان آن‌ها بهره برده‌ایم. در ادامه، بیشتر در مورد شرکت‌کنندگان این پژوهش، ابزار پژوهش و نحوهٔ انجام کار صحبت خواهیم کرد.

۴. ۱. شرکت کنندگان

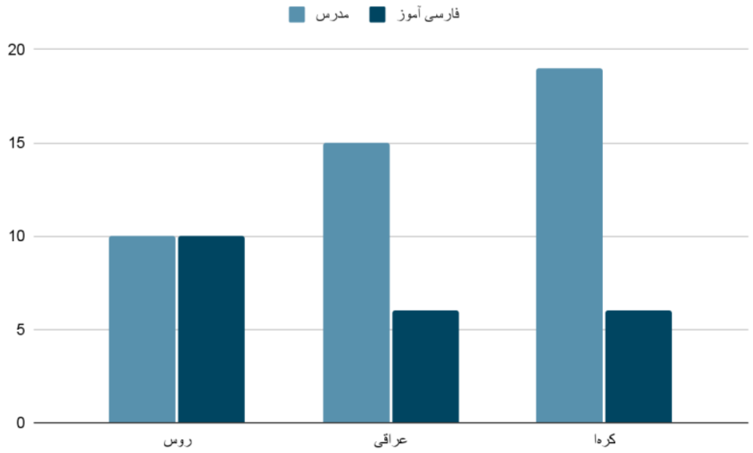
شرکت‌کنندگان در این پژوهش، دو دسته بوده‌اند: مدرسان و زبان‌آموزان. ۲۲ مدرس ایرانی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی، با سابقهٔ تدریس زیر ده سال، در سه سطح پیش‌میانی، میانی و پیشرفته، زبان فارسی را آموزش می‌دهند. لازم به ذکر است؛ در پرسشنامه، از مدرسان خواسته شد تا پاسخ‌هایشان را کاملاً بر اساس آن ملیّتی که در آن دوره تدریس داشته‌اند، بنویسند و نظرشان را به ملیّت‌های دیگر تعمیم ندهند. برای مثال؛ مدرسی که به فارسی‌آموزان روسی تدریس کرده بود، نگرش خود را تنها بر اساس آنچه از دانشجویان روسی برداشت کرده بود، در این پرسش‌نامه منعکس کرد. در این پژوهش، ۱۰ مدرس، به فارسی‌آموزان روسی، ۶ مدرس، به فارسی‌آموزان عراقی و ۶ مدرس، به فارسی‌آموزان کره‌ای تدریس کرده بودند.

۴۴ فارسی‌آموز غیرایرانی، روس (۱۰نفر)، عراقی (۱۵نفر) و کره‌ای (۱۹نفر)، با میانگین سنی ۱۹ تا ۵۰ سال بودند.

جدول ۱: تعداد زبان‌آموزان و مدرسانشان به تفکیک ملیّت

ملیت	تعداد فارسی‌آموزان	تعداد مدرسان
روس	۱۰	۱۰
عراقی	۱۵	۶
کره‌ای	۱۹	۶

نمودار ۱: تعداد زبان آموزان و مدرسانشان به تفکیک ملیت



۴. ۲. روش پژوهش و ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسش‌نامه‌ای بوده که مستخرج از شولتز (۲۰۰۱) است. دو پرسشنامهٔ مجزا از هم، بین فارسی‌آموزان و مدرسان، با ۱۳ گزاره دربارهٔ «دیدگاه پرسش‌شونده، نسبت به آموزش دستور و تصحیح خطا» توزیع شد. هر گزاره، با ۵ پاسخ «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نظری ندارم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم»، مطابق با طیف لیکرت[۱] طراحی شد. ۷ گزارهٔ اول، به تفاوت‌های فرهنگی و درک فارسی‌آموزان و مدرسان، نسبت به آموزش دستور می‌پردازد. ۶ گزارهٔ بعدی، به درک و نگرش فارسی‌آموزان عراقی، کره‌ای و روسی، در مقایسه با مدرس آن‌ها، درباره تصحیح خطا می‌پردازد که به پیوست (۱) قابل مشاهده است.

همان‌طور که گفته شد، این پژوهش در تلاش است تا بستر مقایسهٔ نگرش و عقاید مدرسان ایرانی و فارسی‌آموزان غیرایرانی را در مورد بازخورد تصحیحی، در کلاس‌های آموزش دستور مشخص کند. به‌منظور بررسی داده‌ها، پاسخ‌های فارسی‌آموزان و مدرسان، به تفکیک، به ترتیب از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم»، با برچسب‌های ۱ تا ۵ علامت‌گذاری شد. سپس سنجش پایایی پرسش‌نامه، با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ،[۲]

---

۱. Likert scale

۲. Cronbach's Alpha

در محیط برنامه‌نویسی آر[۱] (واسا، ۲۰۱۷)[۲]، آمار توصیفی[۳] و بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها[۴] انجام شده و درنهایت با استفاده از آزمون آماری[۵] مناسب (آزمون کولموگروف – اسمیرنوف[۶] اصلاح شدهٔ لیلیفورس[۷])، فرضیه‌ها بررسی شدند. بجز پایایی، سایر تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس ۲۴ (آی‌بی‌آم، ۲۰۱۶)[۸] انجام شده است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

۵ .۱. ارائه داده‌ها

آمار توصیفی پاسخ‌های کل مدرسان و فارسی‌آموزان، به تفکیک ملیّت به شرح جدول زیر است. میانگین‌های[۹] زیرِ ۳، در جداول با رنگ خاکستری مشخص شده‌اند.

جدول ۲: آمار توصیفی

شماره گزاره	مدرسان			زبان‌آموزان		
	میانگین	انحراف معیار	واریانس	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱	۳,۶۴	۱,۰۴۹	۱,۱۰۰	۳,۲۵	۱,۲۲۲	۱,۴۹۴
۲	۳,۵۵	۱,۰۱۱	۱,۰۲۲	۴,۰۹	۰,۸۸۴	۰,۷۸۲
۳	۴,۳۲	۰,۴۷۷	۰,۲۲۷	۳,۹۸	۰,۶۶۴	۰,۴۴۱
۴	۳,۶۸	۰,۷۱۶	۰,۵۱۳	۳,۶۶	۱,۰۵۵	۱,۱۱۴
۵	۳,۰۰	۱,۱۹۵	۱,۴۲۹	۳,۷۳	۰,۹۴۹	۰,۹۰۱
۶	۳,۶۸	۰,۸۳۹	۰,۷۰۳	۳,۸۹	۰,۸۱۳	۰,۶۶۱
۷	۴,۰۹	۱,۱۵۱	۱,۳۲۵	۳,۹۵	۱,۰۱۱	۱,۰۲۱
۸	۲,۲۷	۰,۷۶۷	۰,۵۸۹	۱,۵۵	۰,۹۵۱	۰,۹۰۵
۹	۲,۹۵	۱,۱۷۴	۱,۳۷۹	۱,۳۰	۰,۴۶۲	۰,۲۱۳
۱۰	۳,۷۳	۱,۰۷۷	۱,۱۶۰	۳,۱۸	۱,۲۸۱	۱,۶۴۱
۱۱	۳,۰۰	۱,۰۲۴	۱,۰۴۸	۴,۱۸	۱,۱۲۶	۱,۲۶۸
۱۲	۳,۹۱	۰,۹۲۱	۰,۸۴۸	۴,۴۳	۰,۹۵۰	۰,۹۰۲

[۱]. R، یک زبان برنامه‌نویسی و محیط نرم‌افزاری برای محاسبات آماری و علم داده‌ها است، که بر اساس زبان‌های اس و اسکیم پیاده‌سازی شده است. این نرم‌افزار متن باز، تحت اجازه نامه عمومی همگانی گنو عرضه شده و به رایگان قابل دسترس است. اکثر زمینه های آمار کاربردی مانند تحلیل سری های زمانی، رگرسیون خطی و غیرخطی، آزمون فرض‌های کلاسیک، کدگذاری، خوشه-بندی و ... را پوشش می‌دهد و همچنین نرم‌افزار قدرتمندی برای ایجاد اشکال گرافیکی و نمودارهاست.

[۲]. Wessa

[۳]. Descriptive statistic

[۴]. Normal distribution

[۵]. Statistical test

[۶]. Kolmogorov–Smirnov

[۷]. Lilliefors

[۸]. IBM: SPSS 24

[۹]. Mean

حدس اولیهٔ ما این است که پاسخ با میانگین بالاتر از ۳ به یک گزاره، به معنی موافقت افراد با آن گزاره و پاسخ با میانگین پایین‌تر از ۳، به معنی مخالفت افراد با آن گزاره است؛ اما نتیجه‌گیری نهایی، مستلزم انجام آزمون‌های آماری است.

پایایی بر اساس روش آلفای کرانباخ (که مبتنی بر تعداد پرسش‌ها، واریانس هر پرسش و واریانس کل پرسش‌ها است) محاسبه شد که برای پاسخ‌های مدرسان ۰٫۷۱ بود و برای پاسخ‌های فارسی‌آموزان ۰٫۶۶ بود. پایایی نزدیک یا بزرگتر از ۰٫۷ در تحقیقات علوم انسانی مناسب قلمداد می‌شود (نونالی، ۱۹۷۸).

بررسی توزیع نرمال، با استفاده از آزمون کولموگروف – اسمیرنوف[1] اصلاح شدهٔ لیلیفورس انجام شد. در این آزمون، فرض صفر[2] «نرمال بودن توزیع داده‌ها» است. در تحلیل داده‌های مربوط به مدرسان، سطح معنی‌داری[3] آزمون، برای همهٔ سؤالات کوچک‌تر از ۰٫۰۵ بود. پس فرض صفر رد می‌شود و توزیع داده‌ها نرمال نیست. بنابراین، از آزمون ناپارامتریک ویلکاکسون[4] تک‌نمونه‌ای استفاده کردیم.

در تحلیل داده‌های مربوط به فارسی‌آموزان، سطح معنی‌داری همهٔ سؤالات در این آزمون، کوچک‌تر از ۰٫۰۵ بود و بنابراین فرض صفر در اینجا نیز رد می‌شود و توزیع داده‌های فارسی‌آموزان نیز نرمال نیست. با این‌حال، با توجه به تعداد شرکت‌کنندگان فارسی‌آموز (۴۴ نفر) و با توجه به قضیهٔ حد مرکزی[5]، می‌توان توزیع داده‌ها را نرمال فرض کرد و از آزمون پارامتریک تی تک نمونه‌ای استفاده کرد.

برای تحلیل نتایج مدرسان، از آزمون ویلکاکسون تک‌نمونه‌ای استفاده شد. فرض صفر در این آزمون، «اختلاف نداشتن میانهٔ[6] پاسخ‌ها، با میانهٔ جواب‌های ممکن (عدد ثابت ۳)» است؛ یعنی اگر مقدار معناداری آزمون کوچکتر از ۰٫۰۵ باشد، فرض صفر رد می‌شود که یعنی میانهٔ پاسخ‌ها، اختلافی معنادار با میانهٔ پاسخ‌های ممکن دارد. در این صورت، با توجه به میانهٔ به دست‌آمده، پاسخ به آن گزاره، به شکلی معنادار مثبت (میانهٔ بالاتر از ۳) و یا منفی (میانهٔ پایین‌تر از ۳) خواهد بود.

---

۱. Kolmogorov–Smirnov

۲. Null hypothesis

۳. Asymptotic Significant

۴ Wilcoxon

۵. Central limit theorem

۶. Median

۵ .۲. واکاوی داده‌ها

در جدول زیر، نتایج اجرای این آزمون، برای مدرسان فارسی‌آموزان روس و مدرسان فارسی‌آموزان کره‌ای بررسی شده است و موارد معنی‌دار، با رنگ خاکستری متمایز شده‌اند. اگر در موردی، میانه به شکلی معنادار کمتر از ۳ باشد، نیز خاکستری شده است.

جدول ۳. نتایج اجرای آزمون ویلکاکسون برای مدرسان

شماره گزاری	روس (۱۰ نفر)		کره‌ای (۶ نفر)		عراقی (۶ نفر)	
	میانه	معنی‌داری	میانه	معنی‌داری	میانه	معنی‌داری
۱	۴	۰,۰۰۷	۳	۰,۵۱۶	۴	۰,۳۱۷
۲	۴	۰,۰۵۳	۴	۰,۴۸	۳,۵	۰,۲۵۷
۳	۴	۰,۰۰۴	۴	۰,۰۲۳	۴	۰,۰۲۳
۴	۴	۰,۰۰۸	۴	۰,۳۱۷	۴	۰,۰۲۵
۵	۴	۰,۲۵۷	۲	۰,۳۹۶	۳	۱,۰۰۰
۶	۴	۰,۰۳۵	۴	۰,۱۲۹	۳,۵	۰,۰۸۳
۷	۴	۰,۰۸۳	۵	۰,۰۱۴	۴	۰,۱۲۹
۸	۲	۰,۰۱۳	۲	۰,۴۱۴	۲	۰,۰۲۵
۹	۲	۰,۲۴۸	۲	۰,۴۱۴	۴	۰,۱۲۹
۱۰	۴	۰,۰۱۵	۴	۰,۹۱۴	۴	۰,۰۳۴
۱۱	۳	۰,۷۶۳	۴	۰,۲۵۷	۲,۵	۰,۳۱۷
۱۲	۴	۰,۰۱۳	۴	۰,۰۸۴	۴	۰,۱۲۹
۱۳	۴	۰,۰۲	۴	۰,۰۶۳	۴	۰,۰۲۵

برای تحلیل نتایج فارسی‌آموزان، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد. مقدار آزمون،[۱]در اینجا ۳ در نظر گرفته شد (چون میانگین پاسخ‌های ممکن به هر پرسش ۳ است) و فرض صفر آن، «عدم تفاوت معنی‌دار بین مقدار آزمون و میانگین» تعریف شد. بنابراین اگر میانگین پاسخ‌ها، به یک سؤال بیش از ۳ باشد و مقدار معناداری برای آن سؤال نیز کمتر از ۰,۰۵ باشد، فرض صفر رد می‌شود و پاسخ به آن سؤال، معنی‌دار تلقی می‌شود. در جدول زیر، نتایج اجرای این آزمون، برای فارسی‌آموزان روس، عراقی وکره‌ای بررسی می‌شود.

۱. test value

جدول ۴. نتایج اجرای آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای فارسی‌آموزان

شماره گزاری	روس		کره‌ای		عراقی	
	آماره	معنی‌داری	آماره	معنی‌داری	آماره	معنی‌داری
۱	۲,۰۷۷	۰,۰۶۸	۰,۶۷۸	۰,۵۰۶	-۰,۲۰۲	۰,۸۴۳
۲	۳,۶۷۴	۰,۰۰۵	۳,۴۴۱	۰,۰۰۳	۱۱,۰۰۰	۰,۰۰۱
۳	۵,۰۱۴	۰,۰۰۱	۴,۹۱۶	۰,۰۰۱	۸,۳۶۷	۰,۰۰۱
۴	۱,۹۶۴	۰,۰۸۱	۰,۴۱۷	۰,۶۸۲	۱۰,۶۹۳	۰,۰۰۱
۵	۲,۵۸۶	۰,۰۲۹	۱,۳۱۶	۰,۲۰۵	۶,۸۷۴	۰,۰۰۱
۶	۴,۷۴۳	۰,۰۰۱	۲,۲۸۲	۰,۰۳۵	۱۰,۵۸۳	۰,۰۰۱
۷	۲,۵۸۶	۰,۰۲۹	۸,۷۲۱	۰,۰۰۱	۱,۶۰۶	۰,۱۳۱
۸	-۲,۲۱۲	۰,۰۵۴	-۱۴,۳۵۰	۰,۰۰۱	-۵,۸۷۰	۰,۰۰۱
۹	-۱۳,۵۰۰	۰,۰۰۱	-۱۵,۳۷۲	۰,۰۰۱	-۱۳,۲۲۹	۰,۰۰۱
۱۰	-۰,۲۳۱	۰,۸۲۳	۰,۶۷۸	۰,۵۰۶	۱,۰۰۰	۰,۳۳۴
۱۱	۲,۳۷۷	۰,۰۴۱	۳,۹۴۳	۰,۰۰۱	۵,۸۷۰	۰,۰۰۱
۱۲	۵,۲۵۰	۰,۰۰۱	۶,۰۶۳	۰,۰۰۱	۵,۸۷۰	۰,۰۰۱
۱۳	-۰,۶۶۹	۰,۵۲۰	-۵,۰۳۵	۰,۰۰۱	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰

۶. تفسیر داده‌ها

مسئله‌ای که ما در این پژوهش، در پی یافتن پاسخ آن بوده‌ایم، تفاوت‌های ملیّتی و تأثیر آن در نحوهٔ آموزش دستور و ارائهٔ بازخورد است. این تفاوت را بین سه ملیّت که می‌توان گفت؛ به‌لحاظ فرهنگی با هم تفاوت بسیاری دارند (عراق، روسیه و کره) بررسی نموده‌ایم.

مسئله دیگری که در این پژوهش، آن را بررسی کردیم، تفاوت‌ها و شباهت‌های نگرشی مدرسان و زبان‌آموزان، با ملیّت‌های مختلف است؛ چراکه تصور مدرسان از آنچه که زبان‌آموزان می‌خواهند بدانند، سبک یادگیری، انتخاب روش آموزشی، انتخاب کتاب و نحوهٔ بازخورد، تا حدّ زیادی انعکاس دهندهٔ طرز فکر مدرس و نگرش او به آموزش زبان است و در صورتی که این طرز فکر، متفاوت از طرز فکر زبان‌آموزان و نگرش آن‌ها به یادگیری زبان باشد، می‌تواند مشکلات جدی را در یادگیری و آموزش زبان ایجاد کند. از این رو، در این پژوهش، به تفاوت‌ها و شباهت‌های نگرشی مدرسان و زبان‌آموزان به تفکیک ملّیت پرداختیم.

در ادامه، با تحلیل داده‌های به دست آمده از فارسی‌آموزان و مدرسان آن‌ها، فرضیه‌های پژوهش را سنجیده و سپس به سؤالات آن پاسخ خواهیم داد.

سؤال اول پژوهش چنین بود که نگرش فارسی‌آموزان کره‌ای، روس و عراقی به آموزش دستور چیست؟ همچنین سؤال سوم پژوهش نیز نگرش مدرسان زبان فارسی به آموزش دستور به هر ملیّت را می‌سنجید. به‌منظور پاسخ‌گویی به این دو سؤال، سؤالاتی که مرتبط با این موضوع می‌باشد را دسته‌بندی کرده و پاسخ هر گروه از زبان‌آموزان و مدرسان را مشخص و سپس نظر هر گروه را با دیگر گروه‌ها مقایسه کردیم.

در جدول (۵) نگرش مدرسان و فارسی‌آموزان، به هر گویه، مثبت (+) یا منفی (-) بوده و یا قابل اندازه‌گیری نبوده است (موارد خالی).

جدول ۵. نگرش مدرسان و فارسی‌آموزان به آموزش مستقیم دستور

	مدرسان زبان‌آموزان روس	مدرسان زبان‌آموزان کره‌ای	مدرسان زبان‌آموزان عراقی	زبان‌آموزان روس	زبان‌آموزان کره‌ای	زبان‌آموزان عراقی
۱. آموزش دستور زبان به‌طور مستقیم به‌منظور کسب مهارت در زبان خارجی ضروری است.	+					
۲. توانش ارتباطی فارسی‌آموزانی که دستور زبان را یاد می‌گیرند، سریع پیشرفت می‌کند.				+	+	+
۳. یادگیری دستور زبان به یادگیری زبان فارسی کمک می‌کند.	+	+	+	+	+	+
۴. فارسی‌آموزان یادگیری دستور زبان را دوست دارند.	+		+			+
۵. یادگیری دستور زبان مستقیم در دوره‌های آموزشی زبان خارجی/ زبان دوم باید بیشتر انجام شود.				+		+
۶. معمولاً فارسی‌آموزان، قواعد دستوری را زمانی که به زبان خارجی / دوم می‌نویسند، یا نوشته‌هایشان را می‌خوانند، به یاد می‌آورند.	+			+	+	+
۷. تمرین کردن زبان فارسی در موقعیت‌های مشابه با زندگی واقعی، از تمرین دستور زبان در کلاس، اهمیت بیشتری دارد.		+		+	+	

مواردی که از جدول بالا قابل استخراج هستند:

همهٔ زبان‌آموزان معتقدند؛ توانش ارتباطی با یادگیری دستور زبان پیشرفت می‌کند؛ اما هیچ گروهی از مدرسان، چنین اعتقادی ندارند. همچنین همهٔ زبان‌آموزان معتقدند؛ دستور با نوشتن یا خواندن یادآوری می‌شود.

هم مدرسان و هم زبان‌آموزان معتقدند که یادگیری دستورزبان، به یادگیری زبان فارسی کمک می‌کند.

زبان‌آموزان عراقی و روس، نگرش مثبت‌تری نسبت به یادگیری مستقیم دستور دارند؛ اما این نگرش، در زبان‌آموزان کره‌ای کمتر است.

به‌طور کلی، نگرش زبان‌آموزان، نسبت به آموزش دستور، مثبت‌تر از نگرش مدرسان است.

فرضیه‌هایی که برای سؤال اول و سوم، توسط پژوهشگران در نظر گرفته شده بود، این است که ۱) در نگرش فارسی‌آموزان سه ملیّت کره‌ای، روس و عراقی، نسبت به آموزش دستور، تفاوتی وجود ندارد و تمامیِ آن‌ها به یادگیری مستقیم دستور علاقه‌مندند که بر اساس داده‌های به‌دست آمده، این فرضیه تأیید می‌شود.

همچنین متناظر با سؤال سوم، این فرض مطرح شد که از نظر مدرسان زبان فارسی، بدون در نظر گرفتن ملیّت افراد، آموزش دستور به غیرفارسی‌زبانان امکان‌پذیر نیست که بنا بر آنچه به‌دست آمد، مدرسان به‌طور کلی، رویکرد مثبتی به آموزش دستور ندارند و فارغ از بحث ملیّت، آموزش مستقیم دستور را امری غیرضروری می‌دانند. از این رو می‌توان گفت؛ فرضیهٔ سوم تأیید نمی‌شود.

دو سؤال دیگر این پژوهش، مرتبط با مسئله نحوهٔ ارائه بازخورد بود که در سؤال دوم و چهارم پژوهش انعکاس یافت؛ یعنی نگرش فارسی‌آموزان کره‌ای، روس و عراقی، به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور چیست؟ همچنین نگرش مدرسان زبان فارسی، نسبت به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور به هر ملیّت چیست؟ همان‌طور که مشاهده می‌کنید، در جدول (۶) به بررسی این سؤال و همچنین مقایسهٔ پاسخ گروه‌های مدرسان پرداخته‌ایم.

جدول ۶. نگرش مدرسان و فارسی‌آموزان به بازخورد تصحیحی

	مدرسان زبان‌آموزان روس	مدرسان زبان‌آموزان کره‌ای	مدرسان زبان‌آموزان عراقی	زبان‌آموزان روس	زبان‌آموزان کره‌ای	زبان‌آموزان عراقی
۱. فارسی‌آموزان دوست ندارند خطاهایشان به‌-طور مستقیم در کلاس تصحیح شود.	–		–		–	–
۲. مدرسان نباید خطاهای فارسی‌آموزان را در کلاس به‌طور مستقیم تصحیح کنند.				–	–	–
۳. فارسی‌آموزان احساس بدی دارند؛ زمانی که مدرس نوشته‌هایشان را تصحیح نمی‌کنند.	+		+			
۴. فارسی‌آموزان دوست دارند، وقتی به زبان فارسی حرف می‌زنند، مدرس خطایشان را به-طور غیرمستقیم تصحیح کند.				+	+	+
۵. فارسی‌آموزان دوست دارند، وقتی به زبان فارسی می‌نویسند، مدرس خطایشان را به طور غیرمستقیم تصحیح کند.	+			+	+	+
۶. چیزهای زیادی یاد می‌گیرم، زمانی که خطاها از سوی همکلاسی تصحیح می‌شوند.	+		–		+	

موارد زیر از جدول بالا قابل استخراج هستند:

همهٔ گروه‌های زبان‌آموزان نسبت به تصحیح خطا، به‌طور مستقیم از سوی مدرس، نگرش منفی دارند؛ اما نسبت به تصحیح خطاهایشان به‌طور غیرمستقیم (فراخوانی یا تصحیح خطا توسط همتایان) نگرش مثبت دارند.

مدرسان زبان‌آموزان روس، مثبت‌ترین نگرش را نسبت به بازخورد دارند. در مقابل، مدرسان زبان‌آموزان عراقی، نگرش منفی‌تری دارند.

بجز دو گروه زبان‌آموزان روس و مدرسان زبان‌آموزان کره‌ای، بقیهٔ گروه‌ها معتقدند؛ فارسی‌آموزان، علاقه‌ای به تصحیح خطاهایشان در کلاس ندارند.

بنا بر فرضیهٔ سؤال دوم پژوهش؛ یعنی نگرش فارسی‌آموزان سه ملیّت کره‌ای، روس و عراقی به بازخورد تصحیحی در کلاس‌های آموزش دستور، تفاوتی وجود ندارد و همهٔ آن‌ها تمایل دارند تا بازخورد تصحیحی دریافت کنند، تأیید می‌شود؛ اما نکته‌ای که می‌بایست به آن اضافه شود، این است که آن‌ها بازخورد غیرمستقیم را به بازخورد مستقیم ترجیح می‌دهند. همچنین متناظر با سؤال چهارم، فرضیهٔ «از نظر مدرسان زبان فارسی، می‌بایست انواع بازخوردهای تصحیحی به فارسی‌آموزان غیرایرانی، فارغ از ملیّت ارائه شود.» مطرح شد که با توجه به داده‌های به‌دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت؛ این فرضیه قابل تأیید نیست و مدرسانی که فارسی‌آموزان آن‌ها روس است، نسبت به مدرسانی که فارسی‌آموزان آن‌ها کره‌ای یا عراقی است، نسبت به ارائه، بازخورد تردیدی به خود راه نمی‌دهند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

دو مورد از مهم‌ترین مواردی که مدرسان آموزش زبان فارسی به خارجیان همواره با آن روبه‌رو هستند، بحث میزان تخصیص و نحوهٔ آموزش دستور و همچنین نحوهٔ ارائه بازخورد به آنان می‌باشد. در این پژوهش، بر آن بودیم تا با بررسی این دو مورد در ملیّت‌های مختلف نشان دهیم که به‌طور کلی ممکن است، زبان‌آموزان هر ملیّت، گونه‌ای از یادگیری را برای خود بپسندند که شاید در دیگر ملیّت‌ها، این امر رایج نباشد. برای مثال؛ با توجه به تجربهٔ نگارندگان مقاله، زبان‌آموزان روس که معمولاً علاقه‌ای به تعامل با دیگر زبان‌آموزان ندارند، یادگیری متفاوتی را نسبت به زبان‌آموزان عراقی تجربه می‌کنند که همواره تعامل را بر دیگر روش‌های یادگیری ترجیح می‌دهند. دانستن نکاتی از این دست به مدرسان، مؤلفان و برنامه‌ریزان کمک می‌نماید تا بتوانند بر اساس نگرش زبان‌آموزان کلاس را اداره نمایند؛ چرا که در صورتی‌که ما به‌عنوان مدرسان زبان فارسی، با نگرش زبان‌آموزان آشنایی داشته باشیم، شکاف عمیقی که گاهی به‌دلیل سوءتفاهم‌ها و عدم تفهیم و تفاهم به‌وجود می‌آید را می‌توانیم پر نماییم. از این رو، لازم است؛ نگرش زبان‌آموزان را درک کرده و بر آن اساس، برنامهٔ آموزشی خود را به پیش هدایت کنیم.

آنچه در پژوهش حاضر گذشت، نشان دهندۀ تفاوت‌های نگرشی میان مدرسان و زبان‌آموزان است که این امر موجب می‌شود، در امر آموزش، اصطکاک به‌وجود بیاید. برای مثال؛ مدرسان زبان‌آموزان عراقی، بر این باور هستند که بهتر است، دستور را به‌طور مستقیم به آن‌ها آموزش نداد؛ این درحالی است که زبان‌آموزان عراقی، بیش از سایر زبان‌آموزان، آموزش مستقیم دستور را می‌پسندند.

همچنین مدرسان زبان‌آموزان روس، دربارۀ این که آیا می‌توان به زبان‌آموزان این ملیّت بازخورد داد یا خیر، تردید داشتند. شاید یکی از دلایل این موضوع، عدم تمایل آن‌ها به تعامل در کلاس درس باشد. این شکافی است که مدرسان با زبان‌آموزان این ملیّت دارند و در حالی‌است که زبان‌آموزان روس، نگرش مثبت‌تری نسبت به زبان‌آموزان دیگر، به بازخورد تصحیحی دارند.

همچنین است، دربارۀ نگرش مدرسان کره‌ای که نمی‌توانند در مورد ارائه بازخورد به زبان‌آموزانشان تصمیم‌گیری کنند و ممکن است، نگرانی آن‌ها از این باشد که دانشجویان این ملیّت، عمدتاً افرادی خجالتی هستند؛ اما آنچه از نگرش کلی زبان‌آموزان کره‌ای به دست آمده، نشان از این موضوع دارد که آن‌ها به بازخورد به خطاهایشان را دوست دارند؛ اما ترجیح می‌دهند، بازخوردهای غیرمستقیم دریافت نمایند.

مدرسان زبان‌آموزان عراقی، به نظر می‌رسد، تصویر روشن‌تری از زبان‌آموزان خود دارند و نگرش آن‌ها در مورد تصحیح خطا، با یکدیگر همسو است. شاید این مورد نیز به‌دلیل قرابت فرهنگی میان فرهنگِ دو ملیّت است.

بنابر آنچه گذشت؛ می‌توان کلاس‌های آموزشی را فارغ از دیگر عوامل تأثیرگذار، به دو بخش عمده تقسیم نمود که بخشی از آن مدرسان، بخش دیگری از آن زبان‌آموزان هستند و اهمیّت هیچ‌یک از این گروه افراد بر کسی پوشیده نیست. همچنین فارسی‌آموزان غیرایرانی با ملیّت‌های مختلف، پیچیدگی‌های خاص خود را در یادگیری دارند که فارغ از نوع آموزش پیشین (که ممکن است آن آموزش بسیار سخت‌گیرانه بوده باشد) و تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان، دیدگاه کلی آن ملیّت از الگوی خاصی پیروی کند. توجّه به الگوهایی این‌چنین، به مدرسان کمک می‌کند تا آموزش کارآمدتری را تجربه کرده و از طرفی دیگر، زبان‌آموزان، از یادگیری زبان (فارسی) لذّت ببرند.

بر اساس این الگو، زبان‌آموزان عراقی، نسبت به دو گروه دیگر، به آموزش مستقیم دستور، نگرش مثبت‌تر و به تصحیح خطا، نگرش منفی‌تر دارند. از سوی دیگر، زبان‌آموزان کره‌ای، تمایل کمتری به آموزش مستقیم دستور دارند. همۀ زبان‌آموزان، نسبت به تصحیح خطا، به‌طور مستقیم نگرش منفی دارند؛ اما نسبت به تصحیح خطا، به‌صورت غیرمستقیم، نگرش مثبت دارند. این نکته را می‌توان این‌طور تفسیر کرد که مدرسان به‌طور کلی باید در ارائۀ بازخورد، هوشمندانه عمل کنند.

فهرست منابع:

اعتمادالاسلامی مرضیه سادات؛ صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۶). بازخورد تصحیحی؛ چرایی و چگونگی ارائه آن در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، س ۱۱، ش ۳۷.

حاجی سیدرضایی، اکرم بیگم و صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۵). آموزش دستور زبان فارسی به خارجیان در چهارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری. *پژوهش های زبان شناسی*، (۲)۷، ۸۴-۵۷.

رضایی، والی و کوراوند، آمنه. (۱۳۹۳). ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، (۳) ۳، ۱۴۱-۱۱۷.

صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۴). جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی. *فصلنامهٔ روانشناسی تربیتی*، ۱۱/۳: ۱-۲۳.

کیاشمشکی، لیلا. (۱۳۹۵). تحلیلی بر نگرش‌ها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

هادی‌زاده، محمد؛ جواد، مهدوی؛ صحرایی، رضامراد و علیزاده، علی. (۱۳۹۷). ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برپایه نگرش دستورآموزشی. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۷(۲)، ۴۵-۶.

References:

Allen, J. P. B. (1974). Pedagogical grammar. In. J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburg Cours in Applide Linguistics* (Vol. 3. pp. 59-92).

Bailey, Richard, & Garner, Mark (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paperit is written on Teacher´s reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.

Burgess, J. and Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: *explicit or implicit System*, 30: 433-458. Oxford UK: Oxford University Press.

Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459–480.

Choi, J. (2013) ‘Does Peer Feedback Affect L2 Writers’ L2 Learning, Composition Skills, Metacognitive Knowledge, and L2 Writing Anxiety?’ English Teaching, 68(3), pp.187-213.

Chand Sherma, T. (2002). Modern Methods of Lannguage Teaching) New Delhi.

Ciftci, Hatime. and Kocoglu, Zenep. (2012) ‘Effects of peer E-feedback on Turkish EFL students' writing performance’ J. Educational Computing Research, 46 (1), pp. 61-84.

Chun-Yi L. and Eric Zhi-F. (2013) ‘Using peer feedback to improve learning via online peer assessment’, TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 12(1), pp.187-199.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff an student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(1), 25-36.

Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. Language Teaching, 235 1-18.

Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds.), Motivation and Second

Language Acquisition (pp. 399-432). Honolulu: University of Hawai‟i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Eatemad Al Eslami, M. S., & Sahraee, R. M. (2017). Corrective Feedback; Why and How to Provide It in Teaching Persian to Non-Persian Speakers Classrooms. *Journal of Research in Educational* Science, In Persian, 11(37).

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Pres

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly,40, 83–107.

Elyıldırım, S., & Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. English Teaching Forum, 4.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student‟s contribution to second language learning. Part II: Affective variables. Language Teaching, 26, 1.

Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1998) Specificity of affective variables and the Trait/State conceptualisation of motivation in second language acquisition. In R. Agnihotri, A. L. Khanna and I. Sachdev (eds.), Social Psychological Perspectives on Second Language Learning (pp. 187-203). New Delhi: Sage.

Hajiseyedrezaee, A., & sahraee, R. (2015). The assessment of grammatical content of some Persian language sources in pedagogical grammar perspective. *Journal of Researches in Linguistics*, *7*(2), 57-84.

Hadizadeh, M. J., Mahdavi, M. J., Sahraei, R. M., & Alizadeh, A. (2018). Evaluating the grammar content of TPSOL materials based on pedagogical grammar approach. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 7(TOME 16), 45-68. In Persian

Keck, C., & Kim, Y. (2014). Pedagogical grammar. John Benjamins Publishing Company.

Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, *28*(1), 71-92.

Kia Shamshki, L. (2015). An analysis of grammar teaching approaches and techniques and their representation in Persian language teaching books for non-Persian speakers, Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran.

Klapper, J., & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language*

Krashen, S. D. (1999). Seeking a role for grammar. A review of some recent studies. *Foreign Language Annals*, *32*(2), 245-254.

Kulhavy, R. W. (1977) ‘Feedback in written instruction’, Review of Educational Research, 47(1), pp.211-232.

Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In Long, M. H., & C. J. Doughty (eds.), the handbook of language teaching (pp. 518-542). Wiley-Blackwell Publishing Ltd

Lee, J. F., & Valdman, A. (1999). *Form and Meaning: Multiple Perspectives. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Heinle & Heinle Publishers, 20 Park Plaza, Boston, MA Li, S. (2018). Corrective feedback in L2 speech production. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-9.

Lyster, Roy, Patsy Lightbown, and Nina Spada. "A response to Truscott's ‘What's wrong with oral grammar correction’." *Canadian Modern Language Review* 55, no. 4 (1999): 457-467.

MacIntyre, P.D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44, 283-305.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, *79*(3), 372-386.

McGrath, April L.; Taylor, Alyssa; Pychyl, Timothy A. (2011). "Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students’ Perceptions and Writing Performance". *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2).

Miller, T. (2009) ‘Formative computer-based assessment in higher education: the effectiveness of feedback in supporting student learning’, Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(2), pp.181-192

Musumeci, D. (1997). *Breaking Tradition: An Exploration of the Historical Relationship Between Theory and Practice in Second Language Teaching*. McGraw-Hill, Inc., 860 Taylor Station Rd., Blacklick, OH 43004-0545; toll-free.

Newby, D. (2000). Pedagogical grammar. Extract from Byram, M. (Ed). *Encyclopedia of language teaching and learning* . New York: Routledge.

Nicol, J.& Macfarlane-Dick, D. (2006) ‘Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice’, Studies in higher education, 31(2), pp.199-218.

Nunan D. (2000). Language teaching methodology (2nd Impression). Harlow: Pearson Education Ltd.

Odlin, T. (1994). Perspectives On Pedagogical Grammar. New York: Cambridge University Press.

Olgas V. and Maria C. (1998) ‘Assessing the impact of peer revision on L2 writing’, Applied linguistics,19 (4), pp.491-514.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers

Pavlenko, A. (2003). Language of the enemy: Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313_331.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Dictionary of language teaching and applied linguistics (3rd ed.). London: Pearson Education.

Richards, J. C., & Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5-25

Reina, Wakabayashi (2013). "The Effects of the Peer Feedback Process on Reviewers Own Writing," English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education, vol. 6(9), pages 177-177.

Rezei, V., & Kuravand, A. (2014). Evaluating the Pedagogical Grammar in Teaching Persian Language Coursebooks. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 3(VOL.3,NO.3,(TOME 8)), 117-141.

Salomone, A. M. (1998). Communicative grammar teaching: A problem for and a message from international teaching assistants. *Foreign Language Annals*, *31*(4), 552-568.

Sahrai, Rezamarad. (2014) "The position of order in second language learning theories and programs; In search of a plan for teaching Persian grammar". Educational Psychology Quarterly. .23-1:11/35

Sauro, S. (2021). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *UMBC Education Department Collection*.

Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, *7*(2), 89-102.

Schultz, J. M. (2001). Toward a pedagogy of creative writing in a foreign language. In G. Bräuer (Ed.), Pedagogy of language learning (pp. 93–104). ABLEX Series in Advances in Foreign and Second Language Pedagogy: 2. Fields of Alternative Pedagogy. Westport, CT: Ablex.

Shute, V. J. (2007) ‘Focus on Formative Feedback’ Educational Testing Service (ETS).

Sippel, L. (2019). The impact of peer corrective feedback on vocabulary development. *Foreign Language Annals*, *52*(3), 595-611.

Sutton, P. (2009) ‘Towards dialogic feedback’, Critical and Reflective Practice in Education, 1(1), pp.1-10.

Teresa et al., (2013) ‘Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment’, Distance Education, 34(3), pp. 324-338.

Timperely, H. and Hattie, J. (2007) ‘The power of feedback’, Review of Educational Research. 77(1), pp. 81-112.

Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, *55*(4), 437-456

Valette, R. M. (1991). Proficiency and the prevention of fossilization-An editorial. *Modern Language Journal*, 325-328.

Voelkel, Susanne. (2013) ‘Combining the formative with the summative: the development of a two stage online test to encourage engagement .

پیوست (۱)

نوع گزاره	شماره	گزاره
نگرش افراد نسبت به آموزش دستور	۱	آموزش دستور زبان به‌طور مستقیم به‌منظور کسب مهارت در زبان خارجی ضروری است.
	۲	توانش ارتباطی فارسی‌آموزانی که دستور زبان را یاد می‌گیرند، سریع پیشرفت می‌کند.
	۳	یادگیری دستور زبان به یادگیری زبان فارسی کمک می‌کند.
	۴	فارسی‌آموزان، یادگیری دستور زبان را دوست دارند.
	۵	یادگیری دستور زبان مستقیم، در دوره‌های آموزشی زبان خارجی/ زبان دوم باید بیشتر انجام شود.
	۶	معمولاً فارسی‌آموزان قواعد دستوری را زمانی که به زبان خارجی / دوم می‌نویسند یا نوشته‌هایشان را می‌خوانند، به یاد می‌آورند.
	۷	تمرین کردن زبان فارسی در موقعیت‌های مشابه با زندگی واقعی از تمرین دستور زبان در کلاس، اهمیت بیشتری دارد.
نگرش افراد نسبت به تصحیح خطا	۸	فارسی‌آموزان دوست ندارند خطاهایشان در کلاس تصحیح شود.
	۹	مدرسان نباید خطاهای فارسی‌آموزان را در کلاس تصحیح کنند.
	۱۰	فارسی‌آموزان احساس بدی دارند زمانی که مدرس نوشته‌هایشان را تصحیح نمی‌کنند.
	۱۱	فارسی‌آموزان دوست دارند وقتی به زبان فارسی حرف می‌زنند، مدرس خطاهایشان را تصحیح کند.
	۱۲	فارسی‌آموزان دوست دارند وقتی به زبان فارسی می‌نویسند، مدرس خطایشان را تصحیح کند.
	۱۳	چیزهای زیادی یاد می‌گیرم زمانی که خطاهای فارسی‌آموزان توسط همکلاسی‌هایشان تصحیح می‌شوند.

پیوست (۲)
پرسشنامه زبان آموزان

۱. آموزش رسمی دستور زبان به منظور کسب مهارت زبان خارجی ضروری است.

۲. اگر دستور زبان را یاد بگیرم و تمرین کنم، مهارت زبانی من پیشرفت می‌کند.

۳. یادگیری دستور زبان به یادگیری زبان خارجی کمک می‌کند.

۴. من یادگیری دستور زبان را دوست دارم.

۵. آموزش رسمی دستور زبان بایست در دوره‌های آموزشی زبان‌های خارجی/دوم گنجانده شود.

۶. معمولاً قواعد دستور زبان را زمانی که به زبان خارجی/دوم می‌نویسم یا نوشته‌هایم را می‌خوانم به ذهن می‌سپارم.

۷. تمرین کردن زبان خارجی/دوم، در موقعیت‌هایی مشابه با زندگی واقعی؛ یعنی پرسش و پاسخ، بازی کردن نقش و ... نسبت به بررسی و تمرین الگوهای دستور زبانی اهمیت بیشتری دارد.

۸. دوست ندارم، اشتباهاتم در کلاس تصحیح شود.

۹. معلمان، نباید اشتباهات زبان آموزان را در کلاس تصحیح کنند.

۱۰. احساس محرومیت می‌کنم؛ اگر معلمم هنگام تحویل تکالیف، نوشته‌های مرا تصحیح نکند.

۱۱. دوست دارم، در حرف زدن به زبان هدف، معلم اشتباهم را تصحیح کند.

۱۲. دوست دارم، در نوشتن به زبان هدف، معلم اشتباهم را تصحیح کند.

۱۳. ترجیح می‌دهم، به جای معلم، اشتباهاتم توسط هم‌شاگردی‌هایم در کلاس تصحیح شود.

پیوست (۳)

پرسش‌نامه مدرسان

۱. اگر یادگیری زبان فقط محدود به کلاس درس باشد، آموزش رسمی دستور زبان برای نوجوانان و بزرگ‌سالان به‌منظور کسب مهارت در زبان خارجی/زبان دوم ضروری است.

۲. معمولاً توانایی ارتباطی زبان آموزانی که دستور زبان را مطالعه و تمرین می‌کنند سریعاً پیشرفت می‌کند.

۳. یادگیری دستور زبان به یادگیری زبان خارجی/زبان دوم کمک می‌کند.

۴. معمولاً زبان آموزان یادگیری دستور زبان را دوست دارند.

۵. به‌طورکلی یادگیری دستور زبان رسمی در دوره‌های آموزش زبان خارجی/زبان دوم باید بیشتر از زمان حاضر باشد.

۶. معمولاً زبان آموزان قوانین دستور زبان را زمانی که به زبان خارجی/زبان دوم می‌نویسند یا نوشته‌هایشان را می‌خوانند به ذهن می‌سپارند.

۷. به‌طورکلی تمرین کردن زبان خارجی/زبان دوم در موقعیت‌هایی مشابه با زندگی واقعی (یعنی مصاحبه، بازی کردن نقش و غیره) نسبت به بررسی و تمرین الگوهای دستور زبانی اهمیت بیشتری دارد.

۸. اغلب زبان آموزان دوست ندارند اشتباهاتشان در کلاس تصحیح شود.

۹. معلمان نباید اشتباهات تلفظی یا دستور زبانی زبان آموزان را در کلاس تصحیح کنند، مگر اینکه اشتباهات مانع از درک مطلب شود.

۱۰. بعضی از زبان آموزان اگر هنگام تحویل تکالیف، معلم نوشته‌هایشان را تصحیح نکند، احساس محرومیت می‌کنند.

۱۱. به‌طورکلی، وقتی زبان آموزان در *حرف زدن* به زبان هدف اشتباه می‌کنند، باید تصحیح شوند.

۱۲. به‌طورکلی، وقتی دانش آموزان در *نوشتن* به زبان هدف اشتباه می‌کنند، باید تصحیح شوند.

۱۳. وقتی معلم اشتباهات هم شاگردی‌هایم را در کلاس تصحیح می‌کند، خیلی چیز یاد می‌گیرم.