



Iranian EFL Teachers' Strategies to Correct Their Induced Errors in the Classroom and the Factors Influencing Their Approaches

Zahra Mahmoudabadi^{1*}

¹Payame Noor University, Tehran, Iran

Abstract his study explored the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. The extent to which each strategy was used by the teachers was examined and the factors influencing their selection of error correction strategies were investigated. Twelve experienced Iranian EFL teachers were purposefully selected to participate in the study. Data were collected through semi-structured interviews, classroom observations, and stimulated recall interviews. The data was analyzed using a thematic analysis approach. The findings revealed that the participating teachers employed various strategies to address their induced errors, including immediate self-correction, delayed self-correction, eliciting learner correction, and acknowledging and explaining errors. These strategies were influenced by factors such as pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills. The teachers generally viewed their induced errors as more serious and in need of immediate correction compared to learner errors.

Keywords: Teacher-induced Errors; Error Correction Strategies; Self-Correction; Pedagogical Beliefs; Iranian EFL Teachers

1. Introduction

Error correction, as an important component of language education, enables English language learners to improve their skills and achieve greater accuracy (Bitchener & Ferris, 2012; Lyster & Ranta, 1997). Therefore, the strategies that English language teachers employ to address learners errors can significantly impact the learning process. Researchers have noted that how teachers correct errors can either facilitate or hinder linguistic progress, depending on the appropriateness and timeliness of the feedback provided (Ellis, 2009; Sheen, 2011).

Please cite this paper as follows:

Mahmoudabadi, Z. (2024). Iranian EFL teachers' strategies to correct their induced errors in the classroom and the factors influencing their approaches. *Language and Translation Studies*, 57(1), 120-154. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89028.1271>

The selection and implementation of error correction strategies by language teachers are influenced by a complex interplay of factors, including their pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills (Andrews, 2007; Borg, 2003).

The sociocultural theory proposed by Vygotsky (1978), the noticing hypothesis developed by Schmidt (1990) and Cognitive load theory by Sweller (1988) can provide a foundation for the design and analysis of the study on EFL teachers' strategies for correcting their induced errors, as they highlight the importance of scaffolding, noticing, and cognitive load in language learning and error correction.

Previous studies have primarily focused on the impact of error correction on learners' achievements (Chalak & Mazrouei, 2021; Ellis, 2009; Sheen, 2011; Lyster & Ranta, 1997), while the factors influencing the selection and implementation of error correction strategies by teachers have received less attention. Moreover, the role of teachers' errors in the error correction process requires further investigation. Despite their expertise, English language teachers may sometimes inadvertently make errors during instruction due to slips of the tongue or incorrect modeling of the target language (Farrell & Kun, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2005). Teachers' errors can have significant consequences, as they may lead to the perpetuation of incorrect language forms and undermine the teacher's credibility (Akram & Qureshi, 2013; Farrell & Kun, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2005).

Understanding how English language teachers address and correct their errors is important, as it can provide insights into the cognitive processes and strategies employed by teachers in error correction situations. Additionally, examining the factors influencing teachers' error correction approaches, such as educational beliefs, content knowledge, and classroom management skills, can be beneficial in developing educational programs and enhancing teachers' professional development (Andrews, 2007; Borg, 2003).

The present study aims to address this gap in the existing research literature by investigating the strategies used by English language teachers to correct their errors. Specifically, this study seeks to answer the following questions:

- What strategies do Iranian English language teachers use to correct their errors in the classroom?
- How do educational beliefs, content knowledge, and classroom management skills influence the selection and implementation of error correction strategies by Iranian English language teachers when faced with their errors?

To answer the research questions, a qualitative research method was employed, utilizing semi-structured interviews and classroom observations to collect data from several English language teachers. The results of this study will contribute to the existing resources on error correction in language education and provide a deeper

understanding of the cognitive and educational processes involved in teachers' error correction.

2. Method

This qualitative multiple-case study explored the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. In the first stage of the study, twelve experienced Iranian EFL teachers were purposefully selected to participate in this study.

Then, the data were collected using semi-structured interviews, classroom observations and stimulated recall interviews. In the next stage, the interview transcripts, observation field notes, and stimulated recall interview data were analyzed using a thematic analysis approach. The researcher followed the steps of familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and producing the final report.

3. Results

The analysis showed that the strategy with the highest percentage was immediate self-correction (40.0%), followed by acknowledging and explaining errors (26.3%), delayed self-correction (21.1%), and eliciting learner correction (12.6%).

Moreover, the data analysis revealed factors influencing the selection and implementation of error correction strategies by EFL teachers when addressing their induced errors. Regarding pedagogical beliefs, since the strategy with the highest percentage was immediate self-correction (40.0%), we might conclude that most of the participating teachers view errors as something to be eradicated; therefore, they opt for immediate self-correction to ensure timely correction. As far as content knowledge is concerned, teachers with stronger content knowledge were better equipped to diagnose and address their mistakes in a meaningful way while those with limited content knowledge delayed the correction to consult their knowledge or resources before providing feedback. In addition, teachers with strong classroom management skills could model self-reflection and provide explicit feedback in a supportive environment based on the class conditions. In contrast, teachers with limited classroom management skills struggled to implement certain strategies. They avoided delaying error correction to prevent potential disruptions to the lesson.

4. Discussion and Conclusion

In sum, this study highlights the importance of understanding the strategies employed by Iranian EFL teachers to correct their induced errors in the classroom. The findings suggest that these teachers employ a range of strategies including immediate self-correction, acknowledging and explaining errors, delayed self-correction and eliciting learner correction. Moreover, based on the results, the

selection and implementation of these strategies are influenced by several factors introduced in previous studies (Andrews, 2007; Borg, 2003), such as pedagogical beliefs, content knowledge, and classroom management skills.

The findings of this study, similar to previous research, emphasize the necessity of comprehensive training programs for teachers regarding error correction in language education (Andrews, 2007; Borg, 2003). Such programs should inform teachers about the role of error correction in language learning, enhance teachers' content knowledge and linguistic awareness to identify and address errors and adapt error correction approaches to the needs and skill levels of language learners. Additionally, these programs should encourage teachers to critically examine their beliefs, assumptions, and decision-making processes regarding error correction and provide opportunities for teachers to observe and analyze error correction situations in real classroom environments and receive constructive feedback on their error correction strategies.

Furthermore, it is essential for English language teachers to learn classroom management skills, including effective strategies for maintaining a positive and supportive learning environment. Considering these key areas, teacher training and professional development programs can better equip language teachers to face the complexities of error correction practices and develop more effective, learner-centered strategies for correcting both learners' errors and their errors in the classroom.

راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود در کلاس درس و عوامل مؤثر بر انتخاب آنها

زهرّا محمودآبادی*

دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده این پژوهش راهبردهای به کارگرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خودشان در کلاس درس را مورد بررسی قرار داد. هدف این مطالعه بررسی میزان استفاده از هر راهبرد و عوامل مؤثر بر انتخاب روش اصلاح خطا توسط مدرّسان بود. دوازده مدرّس باتجربه زبان انگلیسی ایرانی تبار به طور هدفمند برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های یادآوری انگیزه جمع‌آوری و با استفاده از رویکرد تحلیل موضوعی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که مدرّسان شرکت‌کننده از راهبردهای مختلفی از جمله اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود، اصلاح توسط فراگیران و پذیرش و توضیح خطاها استفاده می‌کردند. انتخاب راهبردها تحت تأثیر عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار داشت. مدرّسان به طور کلی خطاهای ایجادشده توسط خود را جدی‌تر و نیازمند اصلاح فوری در مقایسه با خطاهای فراگیران می‌دانستند.

کلیدواژه‌ها: خطاهای ایجادی مدرّسان، راهبردهای اصلاح خطا، باورهای آموزشی، مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی

۱. مقدمه

اصلاح خطا به عنوان یک بخش مهم در آموزش زبان، به فراگیران زبان انگلیسی این امکان را می‌دهد که مهارت خود را بهبود بخشیده و دقت بالاتری داشته باشند (بیچنر

و فریس^۱، ۲۰۱۲؛ لایستر و رانتا^۲، ۱۹۹۷؛ بنابراین، راهبردهایی که مدرّسان زبان انگلیسی برای رسیدگی به خطاهای فراگیران به کار می‌برند، می‌تواند تأثیر چشمگیری بر فرایند یادگیری داشته باشد. محققان متذکر شده‌اند که نحوه اصلاح خطا توسط مدرّسان می‌تواند بسته به مناسب بودن و به موقع بودن بازخورد ارائه شده، پیشرفت زبانی را تسهیل یا مختل کند (الیس^۳، ۲۰۰۹؛ شین^۴، ۲۰۱۱).

تحقیقات متعددی کارآمدی تکنیک‌های مختلف اصلاح خطا مانند بازسازی، اصلاح صریح و بازخورد فرازبانی را بررسی کرده‌اند (شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). این مطالعات بر اهمیت متناسب‌سازی راهبردهای اصلاح خطا با نیازهای خاص و سطوح مهارت فراگیران زبان تأکید کرده‌اند (الیس، ۲۰۰۹؛ بیچنر و فریس، ۲۰۱۲). به عنوان مثال، مطالعه‌ای توسط ابراهیمی و کامیابی گل (۲۰۲۱) در محیط زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL^۵) نشان داد که مدرّسان از راهبردهایی مانند اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود و ایجاد سؤال برای اصلاح خطاهای فراگیران استفاده می‌کنند. تحقیق یادشده بر ضرورت انطباق رویکردهای مدرّسان با محیط یادگیری خاص تأکید می‌کند.

مطالعات گذشته، عمدتاً، بر تأثیر اصلاح خطا بر دستاوردهای فراگیران متمرکز بوده (الیس، ۲۰۰۹؛ چالاک و مزروعی، ۲۰۲۱؛ شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷) و عوامل مؤثر بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نورائنی و فضلی^۶ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای، راهبردهای اصلاح خطاهای مدرّسان را بررسی کرده و دریافتند که آنها از تکنیک‌های مختلفی مانند

^۱. Bitchener & Ferris

^۲. Lyster & Ranta

^۳. Ellis

^۴. Sheen

^۵. English as a Foreign Language

^۶. Nuraeni & Fadhly

اصلاح خود، اصلاح توسط همتایان و اصلاح صریح استفاده می‌کنند. آنها نتیجه گرفتند که عوامل زمینه‌ای مانند محیط یادگیری و سطوح مهارت دانش‌آموزان در شکل‌دهی فرایند تصمیم‌گیری مدرّسان نقش به‌سزایی دارند.

یکی از حوزه‌هایی که نیازمند بررسی بیشتر است، نقش خطاهای مدرّسان در فرایند اصلاح خطا است. مدرّسان زبان انگلیسی، با وجود تخصص خود، ممکن است گاهی اوقات به‌طور ناخواسته در حین آموزش، به دلیل لغزش زبان یا مدل‌سازی نادرست زبان مقصد، خطاهایی را انجام دهند (فارل و کان^۱، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا^۲، ۲۰۰۵). خطاهای مدرّسان می‌تواند پیامدهای قابل توجهی داشته باشد، زیرا ممکن است به تداوم اشکال زبانی نادرست منجر شده و اعتبار مدرّس را زیر سؤال ببرد (اکرم و قریشی^۳، ۲۰۱۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵).

درک این‌که مدرّسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) چگونه با خطاهای ایجادشده توسط خود برخورد نموده و آنها را اصلاح می‌کنند، دارای اهمیت است، زیرا می‌تواند بینشی را درباره فرایندهای شناختی و راهبردهای مورد استفاده مدرّسان در موقعیت‌های اصلاح خطا ارائه دهد. علاوه بر این، بررسی عوامل مؤثر بر رویکردهای اصلاح خطای مدرّسان، مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس، می‌تواند در توسعه برنامه‌های آموزشی و ارتقا حرفه‌ای مدرّسان مفید باشد (اندروز^۴، ۲۰۰۷؛ بورگ^۵، ۲۰۰۳).

^۱. Farrell & Kun

^۲. Lasagabaster & Sierra

^۳. Akram & Qureshi

^۴. Andrews

^۵. Borg

مطالعه حاضر با هدف پرداختن به این شکاف در پیشینه تحقیقاتی موضوع، راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود را مورد بررسی قرار می‌دهد. به‌طور خاص، این مطالعه به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱- مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی از چه راهبردهایی برای اصلاح خطاهای

ایجادشده توسط خود در کلاس درس استفاده می‌کنند؟

۲- باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس چگونه بر

انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی

ایرانی هنگام مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود تأثیر می‌گذارند؟

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از روش تحقیق کیفی استفاده شده که طی آن از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهدات کلاسی برای جمع‌آوری داده‌ها از تعدادی از مدرّسان زبان انگلیسی بهره برده شده است. نتایج این مطالعه به منابع موجود در زمینه اصلاح خطا در آموزش زبان خواهد افزود و درک عمیق‌تری از فرایندهای شناختی و آموزشی دخیل در اصلاح خطاها توسط مدرّس ارائه خواهد داد.

۲. پیشینه پژوهش

اصلاح خطا یکی از جنبه‌های کلیدی آموزش زبان است که نقش مهمی در پیشرفت زبان‌آموزان ایفا می‌کند و نوع راهبردهای مورد استفاده مدرّس برای اصلاح خطا می‌تواند در نتیجه حاصل‌شده تأثیرگذار باشد. در ادامه مبانی نظری و مطالعات مرتبط با پژوهش حاضر ارائه می‌شود.

۲. ۱. مبانی نظری

در این بخش به چارچوب‌های نظری پژوهش از جمله نظریه فرهنگی-اجتماعی^۱، فرضیه توجه^۲ و نظریه بار شناختی^۳ پرداخته می‌شود. این مبانی نظری می‌توانند پایه‌ای برای طراحی و تحلیل مطالعه در زمینه راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود فراهم کنند.

۲. ۱. ۱. نظریه فرهنگی-اجتماعی

نظریه فرهنگی-اجتماعی که توسط ویگوتسکی^۴ (۱۹۷۸) ارائه شده، بر نقش تعامل اجتماعی و داربست‌سازی^۵ در فرایند یادگیری زبان تأکید می‌کند. بر اساس این نظریه، فراگیران می‌توانند با راهنمایی و حمایت افراد توانمندتر، مانند مدرّسان، به سطوح بالاتر عملکرد دست یابند. در زمینه اصلاح خطا، نظریه فرهنگی-اجتماعی بر اهمیت ارائه داربست و بازخورد مناسب برای کمک به فراگیران در شناسایی و اصلاح خطاهای خود تأکید می‌کند (الجافره و لتتولف^۶، ۱۹۹۴). همچنین، هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، می‌توانند الگوی اصلاح خود را ارائه داده و داربست ضمنی را برای فراگیران فراهم کنند تا از فرایند اصلاح خطای مدرّس بیاموزند. از سوی دیگر، مدرّسان با پذیرفتن و توضیح خطاهای خود به‌طور واضح، فرصت‌هایی برای اصلاح خطای مشارکتی ایجاد می‌کنند که در آن فراگیران می‌توانند در این فرایند درگیر شده و از اصلاح خطای مدرّس توسط خودش بیاموزند.

^۱. sociocultural theory

^۲. noticing hypothesis

^۳. cognitive load theory

^۴. Vygotsky

^۵. scaffolding

^۶. Aljaafreh & Lantolf

۲.۱.۲. فرضیه توجّه

فرضیه توجّه که توسط اشمیت^۱ (۱۹۹۰) ارائه شده است، بیان می‌کند که برای یادگیری زبان، فراگیران ابتدا باید ویژگی‌های زبانی زبان مقصد، از جمله خطاهای خود را متوجّه شوند. راهبردهای اصلاح خطا مانند اصلاح صریح یا بازخورد فرازبانی^۲، می‌توانند فرایند توجّه را تسهیل کرده و دانش زبانی را ارتقا دهند (شین، ۲۰۰۸). هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، توجّه فراگیران را به مورد اشتباه جلب می‌کنند و با برجسته‌کردن خطاهای خود، فراگیران را به سمت توجّه به شکل صحیح آن هدایت می‌کنند.

۲.۱.۳. نظریه بار شناختی

بر اساس نظریه بار شناختی سوئلر^۳ (۱۹۸۸)، میزان اطلاعاتی که در حافظه موقت قابل پردازش است، محدود است. در زمینه اصلاح خطا، این نظریه بیان می‌کند که زمان و نوع بازخوردی که به فراگیران ارائه می‌شود باید با دقت در نظر گرفته شود تا از بار شناختی بیش‌ازحد آنها جلوگیری کرده و فرایند یادگیری را مختل نکند (لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). به همین ترتیب، هنگامی که مدرّسان خطاهای خود را اصلاح می‌کنند، باید بار شناختی وارد بر فراگیران را متعادل کرده و از راهبردهایی استفاده کنند که آنها را بیش‌ازحد تحت فشار قرار ندهد، مانند اصلاح تأخیری یا ارائه داریست^۴. تکنیک‌هایی مانند ایجاد سرنخ یا استفاده از حالات چهره برای نشان دادن خطا می‌توانند بار شناختی وارد بر فراگیران را کاهش داده و درعین حال توجّه آنها را به خطای مدرّس جلب کنند.

^۱. Schmidt

^۲. metalinguistic feedback

^۳. Sweller

^۴. scaffolding

این نظریه‌ها بر اهمیت داربست‌سازی، توجّه و بار شناختی در یادگیری زبان و اصلاح خطا تأکید می‌کنند. با ترکیب و به‌کارگیری این مبانی نظری، مدرّسان می‌توانند رویکردی آگاهانه‌تر و مؤثرتر در مورد اصلاح خطاهای خود در کلاس درس داشته باشند و در نتیجه تجربه یادگیری فراگیران را ارتقا دهند.

۲.۲. اصلاح خطا در یادگیری زبان

نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان دوم (L2^۱) موضوع تحقیق و بحث گسترده‌ای در میان محقّقان و متخصصان زبان بوده است (بیچنر و فریس، ۲۰۱۲؛ شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷؛ مایکاسی^۲، ۲۰۰۰). خطاها بخشی اجتناب‌ناپذیر از فرایند یادگیری زبان هستند، زیرا فراگیران در یادگیری زبان مقصد آزمون و خطا انجام می‌دهند و به تدریج سیستم میان‌زبانی خود را توسعه می‌دهند (سلینکر^۳، ۱۹۷۲). نحوه واکنش و اصلاح این خطاها توسط مدرّسان می‌تواند تأثیر قابل توجّهی بر ارتقاء زبان فراگیران داشته باشد.

محقّقان تکنیک‌های مختلف اصلاح خطای به کار گرفته شده توسط مدرّسان را شناسایی کرده‌اند، از جمله بازسازی (ارائه شکل صحیح)، اصلاح صریح، بازخورد فرازبانی، ایجاد سؤال و درخواست توضیح (شین، ۲۰۱۱؛ لایستر و رانتا، ۱۹۹۷). اثربخشی این تکنیک‌ها در مطالعات متعدّدی بررسی شده است و یافته‌ها نشان می‌دهد که متناسب بودن و به‌موقع انجام شدن اصلاح خطا عوامل مهمی در تسهیل یادگیری فراگیران و کسب مهارت بلندمدت هستند (الیس، ۲۰۰۹؛ ثریایی آذر، ۲۰۱۳؛ حمزه‌لو، ۲۰۲۴؛ شین، ۲۰۱۱).

^۱. second language

^۲. Maicusi

^۳. Selinker

مطالعه لایستر و رانتا (۱۹۹۷) درباره بازخورد اصلاحی در کلاس‌های ارتباطی نشان داد که تکنیک بازسازی، با وجود کاربرد گسترده، کم‌اثرترین تکنیک در اصلاح خطاها توسط فراگیران بود. در مقابل، ایجاد سؤال و بازخورد فرازبانی در درگیر کردن فراگیران در اصلاح خود موفق‌تر بودند. در تحقیق مشابهی، شین (۲۰۱۱) بر اهمیت در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی مانند سطح مهارت زبانی و سطوح اضطراب در تعیین مؤثرترین راهبردهای اصلاح خطا تأکید کرد.

در محیط آموزش زبان انگلیسی در ایران، آژیده و فرید اقدم (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه بین انواع بازخورد اصلاحی مدرّسان و سطوح مهارت زبان‌آموزان و انواع خطاهای آنها پرداختند. این مطالعه نشان داد که مدرّسان استراتژی‌های بازخورد خود را بر اساس مهارت یادگیرندگان و ماهیت خطاهای انجام‌شده انتخاب می‌کنند. در پژوهش مشابهی، چالاک و مزروعی (۲۰۲۱) شناخت مدرّسان و فراگیران زبان انگلیسی را در مورد بازخورد اصلاحی در صحبت کردن مورد بررسی قرار دادند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، بازخورد صریح و تأخیری، تصحیح توسط مدرّس و تصحیح خطاهای جدی و مکرر در اولویت قرار دارند. در مطالعه دیگری، سلیمانی ابهری، قنسولی و شهریاری (۲۰۲۴) به بررسی رایج‌ترین راهبردهای مورد استفاده مدرّسان تازه‌کار و باتجربه برای اصلاح خطا پرداختند. این پژوهش پنج راهبرد پُرکاربرد در بین مدرّسان شامل درخواست زمان و بررسی پاسخ، اعتراف به نداشتن دانش کافی، توضیح قواعد و ارائه اطلاعات مرتبط، درخواست از دانش‌آموزان توانمند برای پاسخ به سؤال و به تعویق انداختن پاسخ را مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که راهبردهای اول و سوم بیشتر توسط مدرّسان باتجربه و راهبرد پنجم معمولاً توسط مدرّسان تازه‌کار استفاده می‌شود. علاوه بر این، سلیمانی ابهری و همکاران (۲۰۲۴) دریافتند که بر اساس نتایج آزمون شخصیت، مدرّسان موافق و دارای آمادگی برای تجربه راهبرد دوم را به کار می‌گرفتند و در مقابل، مدرّسانی که از

نظر هیجانی ثبات کافی نداشتند از راهبردهای اوّل و آخر استفاده می‌کردند. همچنین، مدرّسین وظیفه‌شناس و برون‌گرا بیشتر تمایل داشتند که به نداشتن دانش کافی اعتراف نمایند.

درحالی‌که اکثر تحقیقات بر تأثیر اصلاح خطا بر دستاوردهای فراگیران متمرکز بوده‌اند، بخشی از مطالعات نیز به بررسی دیدگاه‌ها و فرایندهای تصمیم‌گیری مدرّسان در ارائه بازخورد پرداخته‌اند (فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). این مطالعات نشان داده‌اند که باورهای مدرّسان درباره اصلاح خطا، دانش آنها در مورد نحوه آموزش و مهارت‌های مدیریت کلاس می‌تواند بر روش‌های اصلاح خطای آنها تأثیر بگذارد.

۳.۲. خطاهای مدرّسان

یکی از حوزه‌هایی که در تحقیقات مرتبط با اصلاح خطا مورد توجه کم‌تری قرار گرفته است، مسأله خطاهای مدرّسان است. در محیط کلاس‌های درس این امکان وجود دارد که مدرّسان زبان انگلیسی، علی‌رغم تخصص خود، گاهی اوقات به‌صورت غیرعمدی خطاهایی را انجام دهند که ممکن است به دلایلی مانند لغزش زبان یا مدل‌سازی نادرست زبان مقصد باشد (فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). خطاهای مدرّسان می‌تواند پیامدهای قابل توجهی داشته باشد، زیرا ممکن است به تداوم اشکال زبانی نادرست منجر شده و اعتبار مدرس را زیر سؤال ببرد.

تحقیقات موجود درباره خطاهای مدرّسان عمدتاً بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های مدرّسان و فراگیران نسبت به چنین خطاهایی متمرکز بوده است. به‌عنوان مثال، لساگبستر و سیرا (۲۰۰۵) نگرش فراگیران زبان انگلیسی (که اسپانیایی‌زبان بودند) و مدرّسان آنها را در مورد خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان بررسی کردند. این مطالعه

نشان داد که هم فراگیران و هم مدرّسان، خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان را در مقایسه با خطاهای فراگیران جدی‌تر و نیازمند اصلاح می‌دانستند.

به همین ترتیب، فارل و کان (۲۰۰۸) باورها و رویه‌های دو مدرّس زبان انگلیسی در سنگاپور را درباره اصلاح خطا، از جمله واکنش‌های آنها را به خطاهای ایجادشده توسط خود، بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که مدرّسان به‌طورکلی از تأثیر منفی بالقوه خطاهای خودآگاه بوده و تلاش‌های آگاهانه‌ای برای اصلاح آنها، چه به‌صورت فوری و چه در مرحله بعدی درس، انجام می‌دادند.

درحالی‌که این مطالعات یافته‌های ارزشمندی درباره دیدگاه‌ها و نگرش‌های مربوط به خطاهای مدرّسان ارائه می‌دهند، تحقیقات اندکی به بررسی راهبردهای خاص و فرایندهای انتخاب این راهبردها توسط مدرّسان در مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس پرداخته‌اند.

۲. ۴. عوامل مؤثر بر انتخاب راهبردهای اصلاح خطا

انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان تحت تأثیر تعامل پیچیده‌ای از عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس آنها قرار دارد (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳).

۲. ۴. ۱. باورهای آموزشی

باورهای مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان می‌تواند به‌طور چشمگیری بر رویه‌های اصلاح خطای توسط آنها تأثیرگذار باشد. به‌عنوان مثال، مدرّسانی که خطاها را بخشی طبیعی از فرایند یادگیری می‌دانند ممکن است تمایل بیشتری به ارائه بازخورد غیرمستقیم و تسهیل‌کننده داشته باشند، درحالی‌که آنهایی که باور دارند که خطاها باید حذف شوند ممکن است به اصلاح مستقیم و صریح گرایش داشته باشند (بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸).

در ایران که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی محسوب می‌شود، حمزه‌لو (۲۰۲۴) تحلیلی در مورد نگرش مدرّسان نسبت به اصلاح خطای شفاهی انجام داد. این مطالعه نشان داد که علی‌رغم عدم وجود تفاوت‌های قابل توجه در انتخاب خطا یا روش‌های بازخورد در کلاس‌های مدرّسان زن و مرد، شباهت‌هایی در فراوانی، زمان‌بندی و انواع خطاهای مورد نظر وجود داشت. محقّق بر ضرورت بررسی بیشتر رویه‌های اصلاح خطای مبتنی بر جنسیت در محیط‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) مانند ایران تأکید کرد.

تحقیقات نشان داده است که باورهای مدرّسان درباره اصلاح خطا اغلب تحت تأثیر تجربیات خود به‌عنوان زبان‌آموز، دوره‌های آموزشی تربیت مدرّس و مواجهه با روش‌های مختلف تدریس قرار دارد (بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸). درک باورهای زیربنایی که راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان را شکل می‌دهد می‌تواند در توسعه برنامه‌های ارتقاء حرفه‌ای و ترویج تمرین‌های تأملی در میان مدرّسان زبان مؤثر باشد.

۲.۴.۲. دانش محتوایی

میزان دانش مدرّسان در مورد زبان مقصد از جمله دستور زبان، واژگان و ویژگی‌های کاربردی آنها، می‌تواند بر توانایی آنها در شناسایی و اصلاح خطاها تأثیر بگذارد (اندروز، ۲۰۰۷). مدرّسانی که تسلط کافی بر زبان و ساختارهای آن دارند احتمالاً برای ارائه بازخورد هدفمند و معنادار به فراگیران توانمندتر هستند، درحالی‌که آنهایی که دانش محتوایی محدودی دارند ممکن است در تشخیص و رفع خطاها دچار مشکل شوند.

۲. ۴. ۳. مهارت‌های مدیریت کلاس

توانایی ایجاد محیط یادگیری مولد^۱ و حمایتی عامل کلیدی دیگری است که بر رویه‌های اصلاح خطای مدرّسان تأثیر می‌گذارد (بورگ، ۲۰۰۳). مدرّسانی که در مدیریت کلاس خود مهارت دارند، روابط مثبت مدرّس-زبان‌آموز را ایجاد می‌کنند و محیطی با اضطراب کم به وجود می‌آورند احتمالاً می‌توانند اصلاح خطا را به شکلی انجام دهند که توسط فراگیران اصلاح سازنده و حمایتی به نظر برسد. در مقابل، مدرّسانی که در مدیریت کلاس مشکل دارند ممکن است به رویکرد سلطه‌گرانه‌تری در اصلاح خطا متمایل شوند که می‌تواند به‌طور بالقوه اعتماد و انگیزه فراگیران را تضعیف کند (بورگ، ۲۰۰۳؛ لساگستر و سیرا، ۲۰۰۵).

همایون و رستگار (۲۰۱۲) رابطه بین ترجیحات فراگیران برای اصلاح خطا، کاهش انگیزش و سطح مهارت زبانی را بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که بین رضایت فراگیران از نحوه اصلاح خطا و سطوح کاهش انگیزش آنها همبستگی منفی قابل توجهی وجود دارد، همچنین بین ترجیحات فراگیران و سطح مهارت زبانی آنها همبستگی مثبت وجود دارد. این یافته‌ها بر اهمیت مدیریت صحیح کلاس درس و توجه به اولویت‌ها و ادراکات فراگیران در فرایند اصلاح خطا تأکید می‌کند.

به‌طور کلی، مطالعات موجود درباره اصلاح خطا در آموزش زبان بر نقش حیاتی این رویکرد آموزشی در تسهیل یادگیری زبان تأکید می‌کند. درحالی‌که تأثیر اصلاح خطا بر نتایج فراگیران به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است، عوامل مؤثر بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا در زمینه خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان، نیازمند بررسی بیشتر است.

^۱. productive learning

۳. روش پژوهش

این مطالعه موردی با استفاده از روش تحقیق کیفی چندگانه، راهبردهای به کار گرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس را بررسی کرد. برای انجام این پژوهش، رویکرد کیفی به کار گرفته شد تا درک عمیقی از دیدگاه‌ها، تجربیات و فرایندهای تصمیم‌گیری مدرّسان درباره اصلاح خطای ایجادشده توسط خود آن‌ها به دست آید. به گفته یین^۱ (۲۰۱۷)، این رویکرد محقق را قادر می‌سازد تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در بین نمونه‌ها مورد بررسی قرار دهد که منجر به تحلیل قوی‌تر و مبتنی بر زمینه پژوهش می‌شود.

۳.۱. شرکت‌کنندگان

دوازده مدرّس باتجربه زبان انگلیسی ایرانی به‌طور هدفمند برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. نمونه‌گیری هدفمند تکنیکی است که به محقق اجازه می‌دهد به‌طور آگاهانه افرادی را انتخاب کند که می‌توانند اطلاعات غنی و مرتبط درباره پدیده مورد نظر ارائه دهند (پاتون^۲، ۲۰۱۵). مشارکت‌کنندگان از مؤسسات زبان و مدارس مقطع متوسطه در یزد انتخاب شدند. مدرّسان شرکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی‌ارشد در آموزش زبان انگلیسی یا رشته‌های مرتبط (آموزش، مترجمی و ادبیات زبان انگلیسی) بوده و بین ۵ تا ۱۵ سال سابقه تدریس داشتند. همه شرکت‌کنندگان در زمان انجام پژوهش مشغول به تدریس زبان انگلیسی به فراگیران سطح متوسط یا پیشرفته بودند.

^۱ . Yin

^۲ . Patton

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

ویژگی	تعداد	درصد
محدوده سنی		
۳۵-۲۵ سال	۴	۳۳/۳٪
۴۵-۳۶ سال	۶	۵۰/۰٪
۵۵-۴۶ سال	۲	۱۶/۷٪
سابقه تدریس		
۱۰-۵ سال	۵	۴۱/۷٪
۱۵-۱۱ سال	۷	۵۸/۳٪
پیشینه تحصیلی		
مدرک کارشناسی	۷	۵۸/۳٪
مدرک کارشناسی ارشد	۵	۴۱/۷٪

جدول شماره ۱، نمای کلی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۱۲ مدرس زبان انگلیسی شرکت‌کننده از جمله محدوده سنی، سابقه تدریس و پیشینه تحصیلی ارائه می‌دهد.

۳.۲. ابزار پژوهش

داده‌های پژوهش با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری شد.

۳.۲.۱. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

محقق با هر یک از ۱۲ مدرس زبان انگلیسی شرکت‌کننده به صورت انفرادی مصاحبه انجام داد. محتوای مصاحبه شامل پرسش‌هایی بود که راهبردهای اصلاح خطای مورد استفاده مدرّسان، عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری آنها و ادراکات آنها از خطاهای ایجادشده توسط خود و رویکردهای اصلاحی مورد استفاده آنان را مورد بررسی قرار

دهد. مصاحبه‌ها ضبط‌شده و به‌صورت کلمه به کلمه رونوشت‌برداری شدند تا مورد تحلیل قرار گیرند.

۳.۲.۲. مشاهدات کلاسی

محقق درمجموع ۲۴ مشاهده کلاسی انجام داد؛ به عبارت دیگر، در دو جلسه کلاسی هر یک از ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی حضور پیدا کرد. این مشاهدات بر واکنش‌های مدرّسان به خطاهای ایجادشده توسط خود، راهبردهای خاصی که به کار بردند و عوامل زمینه‌ای که رویکردهای اصلاح خطای آنها را شکل داد، متمرکز بود. یادداشت‌های مفصّلی در طول مشاهدات برداشته شد.

۳.۲.۳. مصاحبه‌های یادآوری انگیزته^۱

بلافاصله پس از هر مشاهده کلاسی، محقق مصاحبه یادآوری انگیزته با مدرّس مربوطه انجام داد. در این مصاحبه‌ها، بخش‌هایی از صدای ضبط‌شده برای مدرّسان پخش شد و از آنها خواسته شد تا در مورد فرایندهای فکری و تصمیم‌گیری خود درباره راهبردهای اصلاح خطایی که به کار بردند، تأمل کنند.

۳.۳. مراحل پژوهش

در این بخش مراحل انجام این پژوهش به ترتیب توضیح داده می‌شود.

۳.۳.۱. انتخاب شرکت‌کنندگان

از آنجایی که محقق، مدرّس زبان انگلیسی است و با مؤسسات آموزش زبان و مدرّسان مربوطه در ارتباط بوده است، با مراجعه به مؤسسات زبان و مدارس مقطع متوسطه گزینه‌های مناسب برای مطالعه را شناسایی کرد. مدرّسان واجد شرایط در جریان هدف و روش مطالعه قرار گرفته و افرادی که موافقت کردند در نمونه گنجانده

^۱. stimulated recall interviews

شدند. قبل از شروع مطالعه به همه شرکت‌کنندگان در مورد حفظ حریم خصوصی و محرمانه ماندن پاسخ‌هایشان اطمینان داده شد.

۳.۳.۲. جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های پژوهش با روش‌های زیر جمع‌آوری شد.

الف. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته: محقق مصاحبه‌های فردی با ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی را (هرکدام به مدت تقریباً ۳۰ تا ۴۵ دقیقه) انجام داد.

ب. مشاهدات کلاسی: محقق دو بار در کلاس هر مدرّس حضور پیدا کرد و در مجموع ۲۴ مشاهده کلاسی انجام شد.

ج. مصاحبه‌های یادآوری انگیزته: بلافاصله پس از هر مشاهده کلاسی، محقق مصاحبه یادآوری انگیزته با مدرّس مربوطه را به مدت ۱۵ تا ۲۵ دقیقه انجام داد.

۳.۳.۳. روایی و پایایی

برای اطمینان از روایی و پایایی مطالعه، محقق از راهبردهای زیر استفاده کرد.

سه‌گانه‌سازی: استفاده از چندین منبع داده (مصاحبه‌ها، مشاهدات و یادآوری انگیزته) امکان تأیید یافته‌ها و ایجاد درک جامع از موضوع مورد تحقیق را فراهم کرد.

بررسی توسط شرکت‌کنندگان: محقق یافته‌های اولیه را با شرکت‌کنندگان به اشتراک گذاشت تا دقت تفسیرها را تضمین کرده و بازخورد آنها را نیز اعمال کند.

مشورت با همکاران: محقق به‌طور منظم با همکاری که در تحقیقات کیفی تجربه داشت، به بحث و بررسی انتقادی فرایند تحلیل داده‌ها و موضوعات مدنظر پرداخت.

۴. یافته‌های پژوهش

داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌ها، مشاهدات و مصاحبه‌های یادآوری انگیزه با استفاده از رویکرد تحلیل موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این منظور، محقق مراحل شش‌گانه براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) را دنبال کرد.

۱- آشنایی با داده‌ها: محقق مصاحبه‌ها، یادداشت‌های مشاهدات و داده‌های یادآوری انگیزه را به‌طور کامل و به‌دفعات مطالعه کرد تا با محتوای آنها آشنایی پیدا کند.

۲- تولید گداهای اولیه: در این مرحله، داده‌ها به‌طور سیستماتیک گدگذاری شده و ویژگی‌ها و الگوهای مرتبط با سؤالات تحقیق شناسایی شد.

۳- جستجوی موضوعات: محقق گداه را به‌صورت انواع موضوعاتی که جنبه‌های کلیدی از راهنمای اصلاح خطای مدرّسان و فرایندهای تصمیم‌گیری را پوشش می‌داد، جمع‌بندی کرد.

۴- بازبینی و شفاف‌سازی موضوعات: در این مرحله، موضوعات شناسایی‌شده بازبینی و شفاف‌سازی شد تا اطمینان حاصل شود که این موضوعات به‌درستی نمایانگر داده‌ها هستند و سؤالات تحقیق را پاسخ می‌دهند.

۵- تعریف و نام‌گذاری موضوعات: موضوعات نهایی با ارائه یافته‌های کلیدی به‌طور واضح تعریف و نام‌گذاری شد.

۶- تهیه گزارش: محقق نقل‌قول‌ها و مثال‌های موجود مرتبط با هرکدام از موضوعات شناسایی‌شده را لیست کرده و یافته‌ها را به‌طور واضح و منسجم ارائه کرد.

^۱ . Braun & Clarke

در طول فرایند تحلیل داده‌ها، محقق به‌طور مداوم داده‌های مربوط به شرکت‌کنندگان را مقایسه کرد تا هم ویژگی‌های مشترک و هم ویژگی‌های منحصربه‌فرد را در مورد راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده و نگرش‌های آن‌ها شناسایی کند.

تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های یادآوری انگیزته مواردی را درباره راهبردهای مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای خود، عوامل مؤثر بر انتخاب روش اصلاح خطا و شباهت‌ها و تفاوت‌های بین رویکردهای آنها برای اصلاح خطاهای خود و خطاهای فراگیران نشان داد که در ادامه به بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴. ۱. راهبردهای اصلاح خطای مدرّسان

مدرّسان شرکت‌کننده در مطالعه درباره انواع راهبردهایی که در مواجهه با خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس به کار می‌بردند، توضیح دادند. این راهبردها را می‌توان به‌صورت زیر طبقه‌بندی کرد: اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود، اصلاح توسط فراگیران و پذیرفتن و توضیح خطاها.

جدول ۲. فراوانی و درصد راهبردهای اصلاح خطای به کارگرفته‌شده توسط شرکت‌کنندگان

راهبرد اصلاح خطا	تعداد	درصد
اصلاح فوری خود	۳۸	۴۰/۰٪
اصلاح تأخیری خود	۲۰	۲۱/۱٪
اصلاح توسط فراگیران	۱۲	۱۲/۶٪
پذیرفتن و توضیح خطاها	۲۵	۲۶/۳٪
مجموع	۹۵	۱۰۰

جدول شماره ۲ فراوانی و درصد راهبردهای مختلف تصحیح خطا را نشان می‌دهد که توسط ۱۲ مدرّس زبان انگلیسی شرکت‌کننده استفاده شده است. راهبردی که بالاترین درصد را دارد، اصلاح فوری خود (۴۰ درصد) و به دنبال آن پذیرفتن و توضیح خطاها (۲۶/۳ درصد)، اصلاح تأخیری (۲۱/۱ درصد) و اصلاح توسط فراگیران (۱۲/۶ درصد) است.

۴. ۱. ۱. راهبرد اصلاح فوری خود

بسیاری از مدرّسان بیان کردند که اوّلین واکنششان به هنگام تشخیص خطایشان، اصلاح فوری آن از طریق ارائه مجدد آن به شکل صحیح یا اعتراف صریح به اشتباه بود. این رویکرد به‌ویژه در مواجهه با خطایی به کار گرفته می‌شد که نسبتاً جزئی بود و می‌توانست به سرعت بدون مختل شدن جریان درس اصلاح شود؛ بنابراین، راهبرد اصلاح فوری خود بیشترین استفاده (۴۰ درصد) را در بین مدرّسان شرکت‌کننده برای تصحیح خطاها داشت که ممکن است بیانگر این نکته باشد که از نظر مدرّسان اصلاح سریع اشتباهات برای حفظ جریان درس و ارائه اطلاعات درست دارای اهمّیت زیادی است.

یکی از مدرّسان این‌طور توضیح داد: «اگر متوجّه شوم که اشتباهی کرده‌ام، سعی می‌کنم آن را فوراً اصلاح کنم. نمی‌خواهم اطلاعات نادرست را همان‌طور رها کنم، بنابراین دوباره شکل صحیح را بازگو می‌کنم و ادامه می‌دهم».

۴. ۱. ۲. راهبرد اصلاح تأخیری خود

در برخی موارد، مدرّسان تمایل داشتند که خطاهای خود را پس از یک فاصله زمانی اصلاح کنند به‌ویژه هنگامی که خطا مهم بود یا اصلاح فوری آن می‌توانست جریان درس را مختل کند. در این موارد، مدرّسان خطا را در ذهن خود ثبت می‌کردند تا به آن بازگردند و در زمان مناسب‌تر، مانند زمان مرور درس در پایان کلاس، آن را

اصلاح کنند. راهبرد اصلاح تأخیری خود (۲۱/۱ درصد) کمتر مورد استفاده مدرّسان قرار گرفت که احتمالاً به این دلیل است که این راهبرد به زمان و تلاش بیشتری نیاز دارد.

یکی از مدرّسان بیان کرد: «گاهی اوقات، اگر خطایی جدّی‌تر بود، آن را در ذهنم ثبت می‌کردم تا به آن بازگردم. نمی‌خواهم جریان کل درس را برای اصلاح خطای خود متوقف کنم؛ بنابراین صبر می‌کنم تا زمانی که فرصت مناسبی ایجاد شود و یا اینکه در پایان کلاس آن را به درستی اصلاح می‌کنم».

۴. ۱. ۳. راهبرد اصلاح توسط فراگیران

چند مدرّس توضیح دادند که هنگام ایجاد خطا، به جای ارائه شکل صحیح، به طور عمدی از زبان‌آموزان خود درخواست می‌کردند که خطا را اصلاح کنند. این راهبرد اغلب برای درگیر کردن فعال فراگیران در فرایند اصلاح خطا و تقویت درک آنها از ساختار زبان مقصد به کار گرفته می‌شد. راهبرد اصلاح توسط فراگیران کم‌ترین میزان کاربرد (۱۲/۶ درصد) را در بین مدرّسان شرکت‌کننده داشت.

یک مدرّس فرایند اصلاح توسط فراگیران را این‌گونه توصیف کرد: «اگر خطایی مرتکب شوم، سعی می‌کنم دانش‌آموزان را به شناسایی و اصلاح آن ترغیب کنم. از آنها سؤالاتی می‌پرسم از قبیل «به نظر شما این درست است؟» یا «می‌توانید به من بگویید که شکل درست آن چگونه است؟». به این ترتیب، آنها در فرایند درگیر شده و از خطای من یاد می‌گیرند».

۴. ۱. ۴. راهبرد پذیرفتن و توضیح خطاها

برخی مدرّسان تمایل به پذیرش آشکار خطاهای خود و ارائه توضیح برای اشتباه، به جای صرفاً اصلاح آن داشتند. این رویکرد به عنوان راهی برای ارائه الگوی تأمل در مورد خود بود و به دانش‌آموزان نشان می‌داد که حتی مدرّسان باتجربه زبان نیز ممکن

است خطا کنند. پذیرفتن و توضیح خطاها دومین راهبرد پُرکاربرد بود. این انتخاب راهبرد می‌تواند نشان‌دهنده این باور مدرّسان باشد که الگویی برای نحوه بررسی و اصلاح خطای خود باشند و در جهت کمک به دانش‌آموزان برای درک شکل صحیح توضیحاتی ارائه کنند.

یک مدرّس بیان کرد: «فکر می‌کنم برای دانش‌آموزان مهم است که ببینند حتی مدرّسان هم گاهی اوقات اشتباه می‌کنند؛ بنابراین، وقتی متوجه می‌شوم اشتباهی مرتکب شده‌ام، آن را نشان داده و توضیح می‌دهم که چرا اشتباه است تا آن‌ها منطق پشت اصلاح را درک کنند».

۴.۲. رابطه راهبردهای استفاده‌شده و عوامل مؤثر بر انتخاب آنها

در این بخش، نقش عوامل مؤثر در انتخاب و اجرای استراتژی‌های تصحیح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی هنگام اصلاح خطاهای خود مورد بحث قرار می‌گیرد. این عوامل، همان‌طور که قبلاً بیان شد، شامل باورهای آموزشی، دانش محتوا و مهارت‌های مدیریت کلاس است (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل و کان، ۲۰۰۸؛ لساگستر و سیرا، ۲۰۰۵). تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که چگونه این عوامل بر انتخاب و اجرای راهبردهای اصلاح خطا توسط مدرّسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده تأثیر گذاشتند.

۴.۲.۱. باورهای آموزشی

این‌گونه به نظر می‌رسد که باورهای زیربنایی مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان، رویکردهای آنها را در مواجهه با اشتباهات خود شکل می‌دهد. با توجه به یافته‌های مطالعه، از آنجایی که استراتژی اصلاح فوری خود دارای بالاترین درصد استفاده (۴۰٪) توسط مدرّسان بود، می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه اکثر مدرّسان شرکت‌کننده، خطاها مواردی به حساب می‌آیند که باید سریعاً حذف شوند؛

بنابراین آنها برای اطمینان از اصلاح به موقع، اصلاح فوری خود را انتخاب می کنند. دومین استراتژی پرکاربرد، پذیرفتن و توضیح خطاها (۲۶/۳ درصد) بود. این مسأله منعکس کننده باورهای آموزشی مدرّسان است که برای ریشه کن کردن اشتباهات، اصلاح مستقیم و صریح می تواند مؤثرتر باشد. راهبرد اصلاح توسط فراگیران کم ترین استفاده را در بین مدرّسان شرکت کننده داشت؛ بنابراین در باورهای آموزشی مدرّسان شرکت کننده، خطاها عمدتاً بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری به حساب نمی آیند و در نتیجه در بیشتر موارد، دانش آموزان را در اصلاح خطا مشارکت نمی دهند.

۴.۲.۲. دانش محتوایی

بر اساس مطالعات قبلی از جمله مطالعه اندروز (۲۰۰۷)، یکی از عوامل مؤثر بر توانایی مدرّسان در شناسایی و اصلاح خطاهای خود، دانش محتوایی آنها است. یافته های حاصل از مصاحبه با مدرّسان در این پژوهش نیز، تأثیر دانش محتوایی را مورد تأیید قرار می دهد. به گفته مدرّسان، هنگامی که آنها دانش کافی در مورد خطای انجام شده داشتند و قادر به ارائه توضیح کامل و متناسب با موضوع بودند بلافاصله برای اصلاح خطای خود اقدام می کردند؛ اما هنگامی که مدرّسان تسلط کافی بر موضوع خطای انجام شده نداشتند، اصلاح خطا را به تعویق انداخته و یا در موارد معدودی آن را نادیده می گرفتند. از سوی دیگر، در مشاهدات کلاسی و مصاحبه های یادآوری انگیزنده نیز مشخص شد که اکثر مدرّسان در صورت عدم اطمینان در مورد شکل صحیح خطای انجام شده، ترجیح می دادند راهبرد اصلاح تأخیری را به کار بگیرند؛ به گونه ای که زمان کافی برای بررسی و جمع آوری اطلاعات موثق و ارائه توضیحات کافی در جهت اصلاح خطای انجام شده داشته باشند. تعداد کمی از مدرّسان نیز بیان کردند که در صورت نداشتن دانش کافی برای اصلاح خطا، زبان آموزان را در فرایند اصلاح خطا دخالت می دادند که اجرای این راهبرد به شکل پرسش و نظرخواهی از زبان آموزان در مورد شکل صحیح خطای انجام شده بود.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که عمق دانش و درک مدرّسان از زبان مقصد بر توانایی آنها در شناسایی دقیق و اصلاح مؤثر خطاهای ایجادشده توسط خود تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، مدرّسان با دانش محتوایی گسترده‌تر می‌توانند به سرعت خطاهای خود را شناسایی کرده و شکل صحیح را با حفظ جریان درس ارائه دهند. علاوه بر این، آنها می‌توانند با اطمینان دلیل اصلاحات را توضیح دهند و به دانش آموزان کمک کنند ساختارهای زبان مقصد را درک کنند، یعنی دانش محتوایی آنها را قادر می‌سازد توضیحات معناداری ارائه دهند.

در مقابل، مدرّسانی که دانش محتوایی محدودی دارند ممکن است برای تشخیص و رسیدگی مؤثر به خطاها با مشکل روبرو باشند. آنها به زمان بیشتری برای پردازش خطا و ارائه شکل صحیح نیاز دارند. تأخیر در اصلاح به آنها اجازه می‌دهد قبل از ارائه بازخورد، از دانش خود یا منابع دیگر اطلاعاتی را کسب کرده و یا به خاطر آورند. آنها ممکن است دانش آموزان را ترغیب کنند که خطاها را شناسایی و تصحیح کنند تا خودشان از ارائه بازخورد نادرست جلوگیری کنند. درخواست اصلاح توسط فراگیران مسئولیت شناسایی و تصحیح خطا را به زبان آموزان منتقل می‌کند.

در همین زمینه یکی از مدرّسان ابراز کرد: «اگر من کاملاً در مورد قاعده یا ساختار دستور زبان مطمئن نباشم، برایم سخت‌تر است که خطای خود را به‌طور مؤثر تصحیح کنم. قبل از اینکه بتوانم شکل درست را ارائه دهم، باید با دقت بیشتری در مورد آن فکر کنم».

به‌طورکلی، یافته‌های این پژوهش نتایج مطالعات قبلی را مورد تأیید قرار می‌دهد و بیانگر این است که دانش محتوایی یک عامل مؤثر در انتخاب و اجرای راهبردهای تصحیح خطا توسط مدرّسان است. مدرّسانی که دانش محتوایی قوی‌تری دارند

می‌توانند بازخورد دقیق‌تر، فوری‌تر و جامع‌تری ارائه دهند، درحالی‌که آنهایی که دانش محدودی دارند ممکن است بر راهبردهایی تکیه کنند که مشارکت مستقیم آنها را در تصحیح خطاها به حداقل می‌رساند.

۴.۲.۳. مهارت‌های مدیریت کلاس

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، پژوهش‌های پیشین نقش توانایی مدرّسان در حفظ محیط یادگیری مولد و حمایتی را در راهبردهای اصلاح خطای آنها نشان دادند (بورگ، ۲۰۰۳؛ لساگبستر و سیرا، ۲۰۰۵). گفته‌های مدرّسان در مصاحبه‌های انجام‌شده در این پژوهش نیز، تأثیر مهارت مدیریت کلاس مدرّسان را بر راهبردهای اصلاح خطای آنها مورد تأیید قرار داد. مدرّسان بیان کردند هنگامی‌که کلاس آنها از آرامش و نظم کافی برخوردار بود، تمرکز خود را بر اصلاح خطا و ارائه شکل صحیح آن می‌گذاشتند؛ اما در زمان آشفتگی کلاس، اولویت آنها برقراری نظم و ایجاد یک محیط آرام آموزشی بود. یافته‌های حاصل از مشاهدات کلاسی نیز بیانگر این مسأله است که هنگام بروز بی‌نظمی و آشفتگی در کلاس درس، اولویت بیشتر مدرّسان در مواجهه با خطاهای خود، راهبرد اصلاح فوری و سریع بود به‌گونه‌ای که اصلاح خطا کمترین زمان را به خود اختصاص دهد. در موارد معدودی نیز مشاهده شد که مدرّس خطا را نادیده گرفته و به ادامه تدریس پرداخت. در مصاحبه‌های یادآوری انگیزه، مدرّسین توضیح دادند که در شرایط بی‌نظمی در کلاس درس، پرداختن به خطاها می‌تواند موجب منحرف‌شدن جریان درس از مسیر اصلی خود شود. بنابراین، اولویت آنها ایجاد نظم و آرامش در کلاس بود. بر اساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که مدرّسان دارای مهارت بالا در مدیریت کلاس می‌توانند خطاهای خود را اصلاح کرده و درعین حال محیط یادگیری مولد را برای دانش‌آموزان حفظ کنند. این مدرّسان می‌توانند بدون از دست دادن کنترل کلاس توضیحاتی در جهت اصلاح خطای انجام‌شده ارائه دهند. در مقابل، این امکان وجود دارد که مدرّسان دارای مهارت‌های

محدود در مدیریت کلاس درس برای اجرای برخی راهبردهای اصلاح خطا دچار مشکل شوند. نگرانی در مورد حفظ نظم و انضباط کلاس ممکن است موجب شود آنها اصلاح خطا را بسیار زمان‌بر بدانند و حتی گاهی مانع ایجاد اصلاحات توسط فراگیران شوند.

یکی از مدرّسان چنین توضیح داد: «اگر کلاس تا حدی آشفته باشد یا دانش‌آموزان احساس اضطراب داشته باشند، احتمالاً فقط به‌سرعت خطای خود را اصلاح کرده و ادامه می‌دهم، به‌جای اینکه سعی کنم آن‌ها را در فرایند درگیر کنم. حفظ محیط آرام واقعاً مهم است».

درمجموع، می‌توان نتیجه گرفت که مدرّسان دارای مهارت مدیریت کلاس می‌توانند یک محیط حمایتی برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در اصلاح خطا ایجاد کنند، درحالی‌که آنهایی که مهارت‌های محدودی دارند ممکن است راهبردهایی را ترجیح دهند که بی‌نظمی را در کلاس درس به حداقل می‌رساند.

۴.۳. مقایسه رویکردهای اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای مدرّسان

تحلیل داده‌ها شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را بین رویکردهای مدرّسان در اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود و راهبردهای آنها برای رسیدگی به خطاهای فراگیران آشکار کرد. مدرّسان به‌طورکلی، چه در مواجهه با خطاهای خود و چه خطاهای فراگیران، از گستره‌ای از تکنیک‌های اصلاح خطا مانند بازسازی، اصلاح صریح و بازخورد فرازبانی استفاده می‌کردند. انتخاب این راهبردها اغلب تحت تأثیر همان عوامل مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار می‌گرفت. از سوی دیگر، مدرّسان به‌طورکلی خطاهای ایجادشده توسط خود را جدی‌تر و نیازمند اصلاح فوری‌تر در مقایسه با خطاهای فراگیران به‌حساب می‌آوردند. آنها همچنین احساس مسئولیت و ضرورت بیشتری در مواجهه با

اشتباهات خود داشتند، زیرا نگران تأثیر منفی بالقوه آن بر اعتبار خود و تداوم اشکال زبانی نادرست بودند.

یکی از مدرّسان بیان کرد: «وقتی دانش‌آموزی اشتباه می‌کند، بیشتر از روش غیرمستقیم مانند مرور اشتباه یا کمک به زبان‌آموز برای اصلاح خطا استفاده می‌کنم؛ اما وقتی خطای خودم است، احساس می‌کنم باید فوراً آن را اصلاح کنم تا مطمئن شوم دانش‌آموزان اطلاعات نادرست را درونی نمی‌کنند».

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه راهبردهای به کار گرفته شده توسط مدرّسان زبان انگلیسی ایرانی برای اصلاح خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس را مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش نشان داد که مدرّسان از طیفی از راهبردها استفاده می‌کنند که بر اساس یافته‌های مطالعات قبلی از جمله اندروز (۲۰۰۷) و بورگ (۲۰۰۳) تحت تأثیر عواملی مانند باورهای آموزشی، دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس قرار می‌گیرند. یافته‌های این پژوهش با برخی از تحقیقات قبلی انجام‌شده در این زمینه همسو است و رویکردهای مشترکی را که مدرّسان برای مواجهه با اشتباهات خود به کار می‌برند، برجسته می‌کند.

یافته‌های این مطالعه، در راستای تحقیق ابراهیمی و کامیابی گل (۲۰۲۱) است که راهبردهایی مانند اصلاح فوری خود، اصلاح تأخیری خود و اصلاح توسط فراگیران را به عنوان راهبردهای رایج مورد استفاده توسط مدرّسان برای مقابله با خطاهای ایجادشده توسط خود معرفی کرد. مطالعه ابراهیمی و کامیابی گل (۲۰۲۱) همچنین بر اهمیت دانش محتوایی و باورهای آموزشی مدرّسان در شکل‌دهی به رویه‌های اصلاح خطای آنها تأکید کرد. علاوه بر این، مطالعه مشابهی در اندونزی نشان داد که مدرّسان از طیفی از راهبردها، از جمله اصلاح خود، اصلاح توسط همتایان و اصلاح صریح،

در مواجهه با خطاهای خود استفاده می‌کنند (نورائی و فضلّی، ۲۰۱۸). آنها بر نقش عوامل زمینه‌ای مانند محیط یادگیری و سطوح مهارت دانش‌آموزان در شکل‌دهی فرایند تصمیم‌گیری مدرّسان تأکید کردند.

همچنین، نتایج این پژوهش با یافته‌های سنا (۲۰۲۰) همخوانی دارد. وی در مطالعه‌ای راهبردهای اصلاح خطا را که توسط مدرّسان در کلاس‌های آموزش مهارت‌های شفاهی به کار گرفته می‌شود، بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که مدرّسان عمدتاً از تکنیک‌های اصلاح غیرمستقیم مانند بازسازی و اصلاح تأخیری برای رسیدگی به خطاها استفاده می‌کنند. این محقّقان بر اهمّیت در نظر گرفتن عوامل عاطفی فراگیران مانند اضطراب و انگیزه هنگام اجرای راهبردهای اصلاح خطا تأکید کردند.

یافته‌های این تحقیق همچنین با مطالعه گومباریدزه^۱ (۲۰۱۳) که در گرجستان انجام شد همسو است. این مطالعه نشان داد که مدرّسان از طیف گسترده‌ای از راهبردهای اصلاح خطا، از جمله بازسازی، اصلاح صریح و ایجاد سؤال، برای اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای ایجادشده توسط خودشان استفاده می‌کنند. محقّق بر ضرورت ارائه مجموعه‌ای از تکنیک‌های اصلاح خطا توسط مدرّسان و انطباق آنها بر اساس نیازهای خاص و سطح دانش زبانی زبان‌آموزان خود تأکید کرد. علاوه بر این، یک مطالعه توسط آمارا^۲ (۲۰۱۵) در الجزایر بر اهمّیت اصلاح خطا در یادگیری زبان و نیاز مدرّسان به آموزش در مورد روش‌های اصلاح خطای مؤثر تأکید کرد. از دیدگاه آمارا (۲۰۱۵)، مدرّسان باید رویکرد متوازنی را مانند استفاده از هر دو نوع تکنیک‌های اصلاح مستقیم و غیرمستقیم برای رسیدگی به خطاها به کار بگیرند.

^۱. Gumbaridze

^۲. Amara

درمجموع، نتایج این پژوهش به تحقیقات جاری درباره اصلاح خطا در آموزش زبان، به‌ویژه در زمینه خطاهای مدرّسان، کمک می‌کند. هرچند تحقیقات انجام‌شده در زمینه راهبردهای اصلاحی برای خطاهای ایجادشده توسط مدرّسان بسیار اندک است، اما شباهت‌های موجود در تحقیقات انجام‌شده در کشورهای مختلف، بر چالش‌های جهانی و مسائل پیش روی مدرّسان زبان به‌هنگام مواجهه با اشتباهات خود در کلاس درس تأکید می‌کند. این یافته‌ها می‌تواند در طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی مدرّسان مؤثر باشد و درنهایت کیفیت آموزش زبان را بهبود بخشد.

یافته‌های این مطالعه همانند نتایج تحقیقات پیشین، بر ضرورت برنامه‌های جامع آموزش مدرّسان در زمینه اصلاح خطا در آموزش زبان تأکید می‌کند (اندروز، ۲۰۰۷؛ بورگ، ۲۰۰۳). بر اساس یافته‌های تحقیقات مذکور، چنین برنامه‌هایی باید به مدرّسان درباره نقش اصلاح خطا در یادگیری زبان و تکنیک‌های مختلف ارائه بازخورد آگاهی دهند، دانش محتوایی و آگاهی زبان‌شناختی مدرّسان را در جهت شناسایی و رفع خطاها و انطباق رویکردهای اصلاح خطا با نیازها و سطوح مهارت فراگیران زبان ارتقاء دهند، مدرّسان را به بررسی انتقادی باورها، فرضیات و فرایندهای تصمیم‌گیری خود درباره اصلاح خطا تشویق کنند و فرصت‌هایی برای مدرّسان فراهم کنند تا رویه‌های اصلاح خطا را در محیط‌های واقعی کلاس درس مشاهده و تحلیل کرده و بازخورد سازنده در مورد راهبردهای اصلاح خطای خود دریافت کنند. علاوه بر این، ضروری است مدرّسان زبان انگلیسی مهارت‌های مدیریت کلاس از جمله راهبردهای مؤثر برای حفظ محیط یادگیری مثبت و حمایتی را بیاموزند. با در نظر گرفتن این حوزه‌های کلیدی، برنامه‌های آموزش و ارتقاء حرفه‌ای مدرّسان می‌توانند مدرّسان زبان را برای مواجهه با پیچیدگی‌های رویه‌های اصلاح خطا و توسعه راهبردهای مؤثرتر و زبان‌آموز-محور در جهت اصلاح خطاهای فراگیران و خطاهای ایجادشده توسط خود در کلاس درس مجهزتر کنند.

به منظور انجام تحقیقات بیشتر، پیشنهاد می شود تأثیر آموزش مدرّسان زبان انگلیسی در زمینه راهبردهای اصلاح خطا بر نحوه به کارگیری این راهبردها توسط آنها مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، بررسی، طبقه‌بندی و تحلیل دقیق‌تر باورهای آموزشی مدرّسان در مورد راهبردهای اصلاح خطاهای خود و شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری این باورها می‌تواند موضوع تحقیقات آینده باشد. علاوه بر این، با به کارگیری آزمون‌ها و پرسشنامه‌های معتبر در مطالعات بعدی، نقش دانش محتوایی و مهارت‌های مدیریت کلاس مدرّسان زبان انگلیسی در انتخاب راهبردهای اصلاح خطا توسط ایشان می‌تواند به‌طور دقیق‌تر مورد بررسی قرار گیرد.

کتاب‌نامه

- Ajideh, P., & Fareed Aghdam, E. (2012). English language teachers' corrective feedback types in relation to the learners' proficiency levels and their error types. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8), 37-51.
- Akram, M. Qureshi, A. B. (2012). Problem in learning and teaching English pronunciation in Pakistan. *International Journal of Research in Linguistics and Lexicography: INTJR-LL*, 1(4), 43-48.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>
- Amara, N. (2015). Error correction in foreign language acquisition. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Chalak, A., & Mazrouei, S. (2021). Iranian EFL teachers' and learners' cognition on corrective feedback on speaking. *Journal of New Advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2), 563-578. <https://doi.org/10.22034/jeltal.202>

- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th ed). SAGE.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1). 3-18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ebahimi, M. & Kamyabi Gol, A. (2021). *EFL teachers' error-correction strategies in speaking classes: A study of experienced and novice Iraqi teachers' perceptions* [Conference Presentation]. Seventh International Conference on Language, Literature, Culture and History Studies. Georgia, Tbilisi.
- Farrell, T. S., & Kun, S. T. K. (2008). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29(3), 381-403. <https://doi.org/10.1093/applin/amm050>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in second language acquisition. In B. Vanpatten & J. Willis (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Erlbaum.
- Gumbaridze, J. (2012). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1660-1663. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.237>
- Hamzehloo, M. (2024). A gender-based analysis of EFL female teachers' attitude towards oral error correction in Iranian classroom setting. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education*, 2(1), 38-50. <https://doi.org/10.22034/ijpie.2024.192904>
- Khodadadi, S. (2021). The effect of direct and indirect written corrective feedback on Iranian EFL learners' grammatical accuracy in sentence completion exercises. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 315-326. <https://doi.org/10.17263/jlls.903423>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14(2-3), 112-127. <https://doi.org/10.1080/09658410508668828>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Maicusi, T., Maicusi, P. & Lopez, M.J.C. (2000). The error in the second language acquisition. *Encuentro Revista de Investigacion e Innovacion En La Clase De Idiomas*, 11, 168-173.

- Nuraeni, L., & Fadhly, F. Z. (2018). Teacher's correction strategies on students' errors in EFL speaking class. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 1(2), 37- 42. <https://doi.org/10.25134/ijli.v1i2.1489>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed). Sage.
- Rastegar, M., & Homayoon, H. (2012). EFL learners' preferences for error correction and its relationship with demotivation and language proficiency in the Iranian context. *Issues in Language Teaching*, 1(2), 323-341.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46. <http://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sèna, H. U. O. (2020). Examining the value of error correction strategies for oral proficiency used by Beninese EFL teachers at secondary school level. *Journal of English Language Teaching*, 5(2), 110-128. <https://doi.org/10.46827/EJEL.V0I0.2973>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.
- Soleimani Abhary, R., Ghonsooly, B., & Shahriari, H. (2024). Examining the relationship between Iranian Eenglish language teachers' oops-moment strategies and their personality traits and teaching experience. *Journal of Studies in Language Learning and Teaching*, 1(1), 35-55. <https://doi.org/10.22034/jsllt.2023.20186.1017>
- Sorayyaei Azar, A. (2013). Iranian EFL learners' attitudes toward correction of oral errors. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 4, 801-818. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.4.13](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.4.13)
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

درباره نویسندگان

زهرّا محمودآبادی استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه‌های آموزش واژگان، روان‌شناسی آموزش زبان و مدیریت کلاس درس است.