



تأثیر تصحیح شفاهی زبان آموزان ایرانی در باب لغات و تلفظ بر آموزش زبان گفتاری آلمانی

بیتا برومند جزئی ^۱ لیلی مسگرزاده اقدم ^۱ شهرام صحاوی ^۱	تاریخ چاپ: ۱۰ شهریور ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۵ مرداد ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۷ مرداد ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۱۲ اردیبهشت ۱۴۰۴	شیوه استناددهی: برومند جزئی، بیتا، مسگرزاده اقدم، لیلی، و صحاوی، شهرام. (۱۴۰۴). تأثیر تصحیح شفاهی زبان آموزان ایرانی در باب لغات و تلفظ بر آموزش زبان گفتاری آلمانی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۳(۳)، ۱-۱۵.
--	---	---

چکیده

هدف این پژوهش بررسی کیفی تأثیر تصحیح شفاهی خطاهای واژگانی و تلفظی بر ارتقای مهارت گفتاری زبان آموزان ایرانی زبان آلمانی است. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش میدانی — تفسیری انجام شد. مشارکت کنندگان شامل زبان آموزان ایرانی سطوح متوسطه و پیشرفته بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مشاهده مشارکتی کلاس‌ها، یادداشت‌های میدانی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان و زبان آموزان گردآوری گردید. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مضمون انجام شد که طی آن کدگذاری اولیه، سازمان‌دهی مفهومی و استخراج مضامین محوری صورت گرفت تا سازوکارهای تأثیرگذار تصحیح شفاهی بر گفتار زبان آموزان شناسایی شود. یافته‌ها نشان داد که تصحیح شفاهی نظام‌مند، غیرتهاجمی و روان‌شناختی محور موجب بهبود معنادار در روانی گفتار، دقت تلفظ، گسترش واژگان فعال و افزایش اعتمادبه‌نفس ارتباطی زبان آموزان می‌شود و در عین حال از بروز اضطراب زبانی و اجتناب ارتباطی جلوگیری می‌کند. تصحیح شفاهی مؤثر زمانی بیشترین کارایی را دارد که با حفظ جریان گفتار، تقویت خوداصلاحی و توجه به ابعاد عاطفی یادگیری همراه باشد و به‌عنوان رکن اساسی آموزش مکالمه‌محور در کلاس زبان آلمانی نهادینه گردد.

واژگان کلیدی: تصحیح شفاهی، مهارت گفتاری، تلفظ، واژگان، آموزش زبان آلمانی، زبان آموزان ایرانی

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه زبان آلمانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

پست الکترونیکی: l-mesgarzadeh@srbiau.ac.ir



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



The Effect of Iranian Learners' Oral Correction of Vocabulary and Pronunciation on German Speaking Instruction

Bita Boroumand Jazi ¹ Leili Mesgarzadeh Aghdam ^{1*} Shahram Sahavi ¹	Submit Date: 02 May 2025 Revise Date: 29 July 2025 Accept Date: 06 August 2025 Publish Date: 01 September 2025	How to cite: Boroumand Jazi, B., Mesgarzadeh Aghdam, L., & Sahavi, S. (2025). The Effect of Iranian Learners' Oral Correction of Vocabulary and Pronunciation on German Speaking Instruction. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 3(3), 1-15.
---	---	--

Abstract

This study aimed to qualitatively examine the impact of oral correction of lexical and pronunciation errors on the speaking proficiency of Iranian learners of German. The study employed a qualitative interpretive field research design. Participants were purposively selected intermediate and advanced Iranian learners of German. Data were collected through participant classroom observation, systematic field notes, and semi-structured interviews with teachers and learners. Thematic analysis was applied to identify core mechanisms through which oral corrective feedback influenced learners' speaking development. Findings indicate that structured, psychologically supportive oral correction significantly enhances speech fluency, pronunciation accuracy, active vocabulary use, and communicative confidence, while reducing language anxiety and avoidance behaviors. Oral correction is most effective when it preserves communicative flow, promotes learner self-correction, and integrates emotional support, positioning it as a central component of communicative German language instruction.

Keywords: *Oral correction, speaking proficiency, pronunciation, vocabulary, German language teaching, Iranian learners*

Authors' Information:

l-mesgarzadeh@srbiau.ac.ir

1. Department of German Language, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

یادگیری زبان دوم در دنیای معاصر دیگر صرفاً به انتقال دانش واژگانی و دستوری محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی پیچیده، چندبعدی و پویا است که در آن عوامل شناختی، عاطفی، اجتماعی و آموزشی به صورت هم‌زمان بر موفقیت زبان‌آموز اثر می‌گذارند. در این میان، مهارت گفتاری به‌عنوان بارزترین نمود تسلط زبانی، جایگاهی محوری در نظام آموزش زبان‌های خارجی یافته است، زیرا زبان‌آموزان عمدتاً توانایی ارتباط شفاهی را معیار اصلی سنجش پیشرفت خود تلقی می‌کنند و محیط‌های آموزشی نیز بیش از پیش به سمت الگوهای مکالمه‌محور حرکت کرده‌اند (Nieweler, 2009; Schatz, 2001; Storch, 2009). پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که توسعه پایدار مهارت گفتاری بدون توجه نظام‌مند به فرآیند اصلاح خطا، به‌ویژه در سطح شفاهی، عملاً امکان‌پذیر نیست (Kleppin, 2010, 2016; Lochman, 2003).

خطا در دیدگاه نوین آموزش زبان نه یک مانع، بلکه یک منبع یادگیری تلقی می‌شود که تحلیل و مدیریت صحیح آن می‌تواند مسیر اکتساب زبان را هموار سازد (Schweckendieck, 2008; Storch, 2009). بر این اساس، اصلاح خطا به‌ویژه در تعاملات گفتاری، دیگر صرفاً یک اقدام تصحیحی نیست بلکه بخشی از طراحی آموزشی تلقی می‌شود که باید با ملاحظات روان‌شناختی، سطح زبانی زبان‌آموز و بافت ارتباطی هماهنگ گردد (Kleppin, 2016; Königs, 2003; Seifried & Wuttke, 2010). پژوهشگران حوزه آموزش زبان آلمانی نیز تأکید دارند که اصلاح شفاهی خطاهای واژگانی و تلفظی زمانی اثربخش است که به‌گونه‌ای انجام شود که نه جریان مکالمه را مختل کند و نه اعتماد به نفس زبان‌آموز را تضعیف نماید (Aßbeck, 2001; Polleti, 2001; Wulf, 2001).

در بافت آموزش زبان آلمانی به زبان‌آموزان ایرانی، چالش‌های خاصی مشاهده می‌شود. تداخل زبان مادری با زبان مقصد، تفاوت‌های آوایی بنیادین میان فارسی و آلمانی، و محدودیت‌های نظام آموزشی در فراهم‌سازی فرصت‌های مکالمه واقعی، از موانع اصلی تسلط گفتاری به‌شمار می‌آیند (Alireza & Noohi, 2024; Faramarzi Babadi et al., 2024; Haddadi & Meysami, 2019). بسیاری از زبان‌آموزان ایرانی علی‌رغم تسلط نسبی بر دستور زبان و واژگان نوشتاری، در موقعیت‌های گفتاری با اضطراب، مکث‌های مکرر، تلفظ نادرست و محدودیت واژگانی مواجه‌اند (Hao, 2024; Moradi et al., 2024; Szyszka, 2017). این امر ضرورت بازنگری در شیوه‌های آموزشی به‌ویژه در حوزه اصلاح شفاهی خطاها را برجسته می‌سازد.

پژوهش‌های کلاسیک در حوزه اصلاح خطا بر تمایز میان تصحیح زبانی و ترمیم ارتباطی تأکید دارند؛ بدین معنا که همه خطاها نیازمند تصحیح مستقیم نیستند و در برخی موقعیت‌ها حفظ جریان ارتباطی بر دقت صوری ارجحیت می‌یابد (Joosten & Nieweler, 2001; Kieweg, 2001). از سوی دیگر، یافته‌های جدیدتر نشان می‌دهد که الگوهای بازخورد اصلاحی نظیر بازسازی جمله، نشانه‌های غیر کلامی، درخواست خوداصلاحی و بازخورد صریح، هر یک در موقعیت‌های خاص اثربخشی متفاوتی دارند (Gooch et al., 2016; Kleppin, 2010).

(2016; Offerman & Olson, 2016). بدین ترتیب، مهارت حرفه‌ای معلم در انتخاب زمان، شیوه و شدت اصلاح خطا نقشی تعیین‌کننده در کیفیت یادگیری گفتاری ایفا می‌کند.

هم‌زمان، رویکردهای معاصر آموزش زبان، نقش عوامل عاطفی و روان‌شناختی را در موفقیت یادگیری برجسته کرده‌اند. اضطراب زبانی، نگرش زبان‌آموز به خطا، برداشت او از اصلاح معلم و تجربه‌های آموزشی پیشین همگی بر میزان مشارکت فعال در گفتار اثر می‌گذارند (Nieweler, 2017; Seifried & Wuttke, 2010; Szyszka, 2019). اگر اصلاح شفاهی به گونه‌ای صورت گیرد که زبان‌آموز آن را تهدیدکننده تلقی کند، احتمال کاهش مشارکت گفتاری و شکل‌گیری اجتناب ارتباطی افزایش می‌یابد (Abbeck, 2001; Lochtman, 2003). از این رو، طراحی اصلاح شفاهی باید به صورت هم‌زمان به ابعاد آموزشی و روان‌شناختی توجه نماید.

در دهه اخیر، ابزارهای نوین آموزشی و فناوری‌های نوظهور نیز وارد عرصه آموزش تلفظ و واژگان شده‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخورد دیداری، ابزارهای الکترونیکی آموزش واژگان و حتی سامانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند دقت تلفظ و انگیزش زبان‌آموزان را افزایش دهند (Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Moradi et al., 2024; Offerman & Olson, 2016). با این حال، حتی پیشرفته‌ترین

ابزارها نیز زمانی اثربخش‌اند که در چارچوب یک الگوی اصلاح شفاهی هوشمندانه و انسان‌محور به کار گرفته شوند (Butzkamm, 2004). علاوه بر این، پژوهش‌های بین‌فرهنگی نشان می‌دهد که محتوای آموزشی و بازنمایی فرهنگی در کتاب‌های درسی و کلاس‌های زبان، بر نگرش زبان‌آموز نسبت به گفتار و استفاده از واژگان اثر مستقیم دارد (Lendo et al., 2023; Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018; Zhuoma, 2023).

در نظام آموزش زبان ایران، بررسی کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی نشان می‌دهد که مؤلفه‌های زبان گفتاری و دستور گفتاری هنوز جایگاه شایسته‌ای نیافته‌اند و غالباً آموزش رسمی بر مهارت‌های نوشتاری و آزمون‌محور متمرکز است (Alireza & Noohi, 2024). این شکاف آموزشی، زبان‌آموزان را از تجربه‌های کافی در تولید گفتار طبیعی محروم ساخته و اهمیت مداخلات آموزشی مبتنی بر اصلاح شفاهی نظام‌مند را دوچندان می‌سازد (Königs, 2003; Schweckendieck, 2008). افزون بر این، محدودیت‌های ساختاری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی نیز مانع بهره‌گیری کامل از ظرفیت‌های آموزش مکالمه‌محور شده است (Faramarzi Babadi et al., 2024; Haddadi & Meysami, 2019).

در چنین زمینه‌ای، اصلاح شفاهی خطاهای واژگانی و تلفظی نه تنها ابزاری آموزشی، بلکه عاملی بنیادین در شکل‌گیری هویت زبانی، افزایش اعتمادبه‌نفس و تثبیت شایستگی ارتباطی زبان‌آموزان محسوب می‌شود (Hao, 2024; Storch, 2009; Szyszka, 2017). با این وجود، هنوز در ادبیات پژوهشی ایران خلأ مطالعات نظام‌مند کیفی درباره سازوکارهای عملی اصلاح شفاهی در کلاس‌های زبان آلمانی مشاهده می‌شود؛ به‌ویژه

پژوهش‌هایی که هم‌زمان ابعاد آموزشی، شناختی و روان‌شناختی این فرایند را در بستر واقعی کلاس تحلیل کنند (Eichhorner, 2024; Moradi et al., 2024).

بنابراین، توجه به طراحی الگوی اصلاح شفاهی متناسب با ویژگی‌های زبان‌آموزان ایرانی، ساختار زبان آلمانی و شرایط فرهنگی-آموزشی کشور، ضرورتی انکارناپذیر است؛ الگویی که نه تنها دقت زبانی، بلکه پویایی ارتباط، انگیزش درونی و تجربه یادگیری مثبت را نیز تقویت نماید (Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Butzkamm, 2010; Kleppin, 2016; Nieweler, 2019; Zhuoma, 2023).

هدف این پژوهش بررسی کیفی تأثیر تصحیح شفاهی خطاهای واژگانی و تلفظی زبان‌آموزان ایرانی بر بهبود مهارت گفتاری زبان آلمانی و تبیین سازوکارهای آموزشی و روان‌شناختی مؤثر در این فرایند است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، کیفی و از حیث هدف، کاربردی است و با رویکرد تحلیل میدانی - تفسیری انجام شده است. این پژوهش با هدف واکاوی عمیق تجربه‌های آموزشی معلمان و زبان‌آموزان در فرایند تصحیح شفاهی خطاهای واژگانی و تلفظی و تبیین سازوکارهای مؤثر در بهبود مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان آلمانی طراحی گردید. جامعه پژوهش شامل زبان‌آموزان ایرانی سطوح متوسطه و پیشرفته در یکی از مؤسسات آموزش زبان آلمانی بود که در بازه سنی ۲۰ تا ۲۸ سال قرار داشتند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به شیوه هدفمند انجام شد تا زبان‌آموزانی وارد مطالعه شوند که تجربه کافی از تعاملات گفتاری در کلاس زبان و مواجهه با فرایند تصحیح شفاهی داشته باشند.

میدان پژوهش طی یک ترم آموزشی شکل گرفت و تمرکز اصلی بر مشاهده مداوم فرایند آموزش مکالمه‌محور، شیوه‌های تصحیح شفاهی خطاها و واکنش‌های شناختی، رفتاری و هیجانی زبان‌آموزان در موقعیت‌های واقعی کلاس درس بود. معلمان شرکت‌کننده با آگاهی از چارچوب کلی پژوهش، اما بدون دریافت دستورالعمل‌های دستوری و از پیش تعیین‌شده، به فعالیت‌های معمول آموزشی خود ادامه دادند تا داده‌ها بازتاب‌دهنده کنش‌های طبیعی و اصیل آموزشی باشند.

گردآوری داده‌ها به صورت کیفی و با بهره‌گیری از سه ابزار اصلی انجام گرفت: مشاهده مشارکتی، یادداشت‌های میدانی نظام‌مند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته. در بخش مشاهده، تعاملات کلاسی، شیوه ارائه بازخورد شفاهی، نوع خطاهای واژگانی و تلفظی و نحوه واکنش زبان‌آموزان به اصلاح‌ها به طور پیوسته ثبت شد. یادداشت‌های میدانی شامل توصیف موقعیت‌های گفتاری، نوع مداخلات معلم، واکنش‌های غیرکلامی زبان‌آموزان، تغییرات سطح مشارکت و نشانه‌های اعتمادبه‌نفس یا اضطراب زبانی آنان بود.

به منظور تعمیق درک پدیده مورد مطالعه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان و گروهی از زبان‌آموزان انجام شد. این مصاحبه‌ها بر ادراک آنان از تصحیح شفاهی، احساسات و نگرش‌های مرتبط با آن، تجربه‌های موفق یا بازدارنده و تأثیر این فرایند بر یادگیری گفتاری متمرکز بود. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده شد.

تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مضمون انجام گرفت. ابتدا داده‌های حاصل از مشاهدات، یادداشت‌های میدانی و مصاحبه‌ها به صورت دقیق خوانده شد و واحدهای معنایی استخراج گردید. سپس کدگذاری اولیه صورت گرفت و کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، مضامین محوری از دل این مقوله‌ها شکل گرفت که سازوکارهای اصلی تأثیر تصحیح شفاهی بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان را تبیین می‌کرد. فرایند تحلیل به صورت چرخه‌ای و بازگشتی انجام شد تا از انسجام، غنای مفهومی و اعتبار درونی یافته‌ها اطمینان حاصل گردد. نتایج نهایی تحلیل، مبنای تدوین یافته‌ها و چارچوب پیشنهادی پژوهش قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش نشان داد که وقتی آموزش گفتاری به صورت مکالمه‌محور سازمان‌دهی می‌شود و خطاهای واژگانی و تلفظی با یک الگوی «دقیق، روشمند و کم‌تهاجمی» اصلاح می‌گردد، هم‌زمان دو پیامد اصلی رخ می‌دهد: نخست، خطاهای تکرارشونده سریع‌تر قابل شناسایی و هدف‌گیری می‌شوند؛ دوم، در عین اصلاح خطا، جریان گفتار و مشارکت زبان‌آموز مختل نمی‌شود و اعتماد به نفس او برای ادامه مکالمه حفظ و تقویت می‌گردد. به منظور ارائه یافته‌های کاربردی، راهبردهای مشاهده‌شده و تحلیل‌شده در قالب جداول زیر سامان‌دهی شده‌اند. جدول ۱، چارچوب پیشنهادی «نحوه برخورد متناسب با خطا» و «راهبرد اصلاحی متناظر» را نشان می‌دهد تا معلم بتواند متناسب با موقعیت گفتاری، واکنش اصلاحی انتخاب کند.

جدول ۱. نحوه برخورد متناسب با خطا و راهبردهای پیشنهادی

نحوه برخورد متناسب با خطا	راهبرد مناسب
در این وضعیت، زبان‌آموز به توصیف مطالب گوناگون و گزارش اتفاقات و رویدادهای مختلف می‌پردازد و میزان تسلط او متناسب با سطح زبانی به‌طور هم‌زمان ارزیابی می‌شود. در صورت بروز خطا، زبان‌آموز ناچار به تغییر ساختار می‌شود؛ به‌عنوان نمونه، در یک صحبت کوتاه دو دقیقه‌ای، معلم می‌تواند چند شیوه متفاوت برای توصیف همان موضوع را با تغییر ساختار (چه از نظر گرامر و چه از نظر واژگان هم‌معنا) ارائه کند.	استفاده از روش ایجاد تغییر در ساختار با تکیه بر محتوای یکسان
در گفت‌وگوهای کلاسی، معلم به صورت آگاهانه با گفتار در سطحی اندکی بالاتر، کنجکاوی و انگیزش زبان‌آموزان را برمی‌انگیزد؛ این وضعیت معمولاً زمینه ایجاد پرسش‌های زبانی از سوی زبان‌آموز را فراهم می‌کند.	عامل محرک در پرس‌وجوکردن زبان‌آموز
معلم و زبان‌آموز با طرح سؤال‌های هدفمند، مسیر گفت‌وگو را هدایت می‌کنند؛ برای مثال در یک ارائه یا گزارش، معلم شرایطی ایجاد می‌کند که زبان‌آموز ناگزیر به توضیح دقیق‌تر شود و در مواجهه با واکنش‌های احتمالی زبان‌آموز، نقش کمک‌کننده و تسهیل‌گر را ایفا می‌کند.	پاسخ به سؤالات زبان‌آموزان
در این رویکرد، یک «سیگنال توافق‌شده و آشنا» میان معلم و زبان‌آموز به کار گرفته می‌شود تا زبان‌آموز بدون قطع جریان مکالمه، متوجه خطای خود شود و ابتدا تلاش کند خوداصلاحی انجام دهد. در این وضعیت، فعالیت‌های دوفره و گروهی کمک‌کننده‌اند، زیرا معلم هم‌زمان می‌تواند مکالمات را بشنود، کنترل کند و فقط در موارد ضروری مداخله نماید.	انجام اصلاحات موردنیاز با نقش سیگنال مشترک

مطابق جدول ۱، الگوی برخورد با خطاها بر این اصل استوار است که اصلاح شفاهی باید «متناسب با موقعیت گفتاری» انتخاب شود؛ یعنی در فعالیت‌های توصیفی و گزارشی، بازسازی جمله با محتوای یکسان ابزار مؤثری برای تثبیت ساختار و واژگان است، در حالی که در تعاملات کلاسی، ایجاد محرک زبانی می‌تواند زبان‌آموز را به پرس‌وجوی فعال سوق دهد و یادگیری را از حالت دریافت منفعل خارج کند. همچنین، طرح سؤال‌های هدفمند و استفاده از سیگنال‌های مشترک (به‌ویژه به‌صورت غیرکلامی) باعث می‌شود اصلاح خطا کم‌هزینه‌تر انجام گیرد؛ به این معنا که بدون توقف مکالمه، زبان‌آموز فرصت خوداصلاحی پیدا می‌کند و هم‌زمان فضای روانی کلاس در جهت یادگیری ایمن و تقویت اعتمادبه‌نفس حفظ می‌شود.

جدول ۲. انواع بازخورد برای اصلاح خطا در محیط گفتاری

نوع بازخورد	توصیف اجرایی در کلاس گفتار
زبان بدن	استفاده از نشانه‌هایی مانند بالا انداختن ابرو، نگاه پرسش‌برانگیز، یا حرکت سر به‌عنوان علامت آشنا برای هشدار خطا، به‌ویژه در خطاهای تکرار شونده؛ این روش معمولاً مانع جریان گفتار نمی‌شود و زبان‌آموز را به خوداصلاحی فوری سوق می‌دهد.
بیان گفته به‌گونه‌ای دیگر	معلم جمله زبان‌آموز را با همان معنا اما با ساختار درست بازسازی و تکرار می‌کند تا زبان‌آموز الگوی صحیح را دریافت کرده و غالباً آن را در ادامه بازتولید کند.
درخواست معلم از یادگیرنده	معلم جمله را با تأکید بر بخش خطادار تکرار می‌کند و از زبان‌آموز می‌خواهد خود را اصلاح کند؛ اثربخشی این روش وابسته به آگاهی معلم از سطح زبان‌آموز و توان خوداصلاحی اوست.
بازخورد صریح	معلم به‌صورت مستقیم خطا را مشخص می‌کند و نوع خطا را به دانسته‌های قبلی زبان‌آموز پیوند می‌زند؛ در صورت نیاز، پاسخ از طریق مشارکت سایر زبان‌آموزان استخراج می‌شود تا فرایند اصلاح به تجربه یادگیری جمعی تبدیل گردد.

جدول ۲ نشان می‌دهد که بازخورد اصلاحی در کلاس گفتار طیفی از روش‌های غیرمستقیم تا مستقیم را دربرمی‌گیرد. نشانه‌های غیرکلامی و بازسازی جمله معمولاً کمترین مداخله را در جریان مکالمه ایجاد می‌کنند و در نتیجه برای حفظ روانی گفتار و کاهش تنش مناسب‌ترند، در حالی که «درخواست از یادگیرنده» و «بازخورد صریح» بیشتر برای مواقعی کارآمد است که خطا تکرار می‌شود، فهم پیام را مخدوش می‌کند یا هدف تمرین، دقت زبانی است. در مجموع، الگوی مشاهده‌شده بیانگر آن است که هرچه بازخورد با امکان خوداصلاحی همراه شود، احتمال تثبیت یادگیری و حفظ اعتمادبه‌نفس زبان‌آموز در موقعیت گفتاری افزایش می‌یابد.

جدول ۳. الگوهای اصلاح خطا بر اساس عامل اصلاح‌کننده

الگوی اصلاح	توصیف وضعیت کلاسی
خوداصلاحی خودکار	زبان‌آموز پس از تشخیص خطا، بدون مداخله مستقیم دیگران، بلافاصله گفته خود را اصلاح می‌کند.
اصلاح مشترک با معلم و هم‌کلاسی‌ها	زمانی که زبان‌آموز به وجود خطا اشاره می‌کند یا درباره درستی گفته خود تردید دارد، اصلاح با مشارکت معلم و سایر زبان‌آموزان انجام می‌شود.
اصلاح پس از تذکر دیگران	زبان‌آموز ابتدا متوجه خطا نیست، اما پس از هشدار معلم یا هم‌کلاسی‌ها اقدام به اصلاح می‌کند.
اصلاح فوری توسط معلم یا دیگران	در برخی موقعیت‌ها، اصلاح بلافاصله توسط معلم یا هم‌کلاسی‌ها انجام می‌شود؛ با این حال، در ترجیح زبان‌آموزان، اصلاح از سوی معلم معمولاً مقبول‌تر از اصلاح توسط سایر زبان‌آموزان گزارش می‌شود.

مطابق جدول ۳، یافته‌ها نشان می‌دهد که «عامل اصلاح‌کننده» و چگونگی ورود او به فرایند اصلاح، نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه یادگیری زبان‌آموز دارد. خوداصلاحی، در صورتی که امکان‌پذیر باشد، بیشترین مزیت را از منظر یادگیری پایدار و اثر روان‌شناختی مثبت دارد، زیرا زبان‌آموز بدون احساس قضاوت بیرونی، کنترل گفتار خود را بازیابی می‌کند. در مقابل، اصلاح توسط هم‌کلاسی‌ها اگرچه می‌تواند برای تشخیص خطاهای مشترک مفید باشد، اما در برخی موارد ممکن است از نظر عاطفی برای زبان‌آموز حساسیت‌زا باشد. بنابراین، الگوی پیشنهادی مستخرج از داده‌ها این است که معلم ابتدا زمینه خوداصلاحی را فعال کند و سپس فقط در موارد ضروری به اصلاح مستقیم یا اصلاح جمعی هدایت‌شده متوسل شود.

جدول ۴. شرایط تصمیم‌گیری برای «اصلاح کردن» یا «اصلاح نکردن» در گفتار

وضعیت گفتاری	تصمیم اصلاحی پیشنهادی	منطق آموزشی - روان‌شناختی
مونولوگ یا ارائه موضوع‌محور در سطح بالاتر	پرهیز از قطع جریان گفتار و انتقال اصلاح به زمان مناسب	قطع گفتار می‌تواند رشته کلام را از بین ببرد و توجه زبان‌آموز را از پیام به فرم منتقل کند.
گفت‌وگوی آزاد و بحث‌های باز	حداقل‌سازی اصلاح مستقیم؛ استفاده از یادداشت‌برداری خطا و بازخورد پس از پایان تعامل	در گفت‌وگوی آزاد، اصلاح لحظه‌ای می‌تواند اثر بازدارنده داشته باشد و مشارکت را کاهش دهد.
تمرین‌های کنترل‌شده و هدفمند (مثلاً تمرین یک ساختار مشخص)	اصلاح ضروری و دقیق، همراه با توضیح	هدف اصلی این موقعیت، دقت زبانی است و اصلاح به تثبیت الگوهای درست کمک می‌کند.
خطاهایی که پیام را مبهم یا نادرست می‌کند	اصلاح فوری یا نیمه‌فوری (با کمترین قطع جریان گفتار)	زمانی که فهم متقابل آسیب می‌بیند، صرف‌نظر از اصلاح مجاز نیست.
موقعیت‌های عاطفی دشوار یا حساس	احتیاط در اصلاح؛ انتخاب لحن و زمان مناسب	واکنش نامتناسب می‌تواند آسیب روانی ایجاد کند و به گفتار زبان‌آموز لطمه بزند.

جدول ۴ نشان می‌دهد که یافته‌های پژوهش از یک اصل کلیدی حمایت می‌کند: «تصحیح شفاهی مؤثر، لزوماً تصحیح بیشتر نیست، بلکه تصحیح دقیق‌تر و زمان‌مندتر است.» در مونولوگ‌ها و گفت‌وگوهای آزاد، تعلیق اصلاح و انتقال آن به زمان مناسب، از افت روانی زبان‌آموز و گسست ارتباطی جلوگیری می‌کند؛ در مقابل، در تمرین‌های کنترل‌شده یا در خطاهایی که فهم پیام را مختل می‌کنند، اصلاح باید جدی‌تر و نزدیک‌تر به لحظه وقوع انجام شود. بر این اساس، تصمیم‌گیری معلم درباره زمان و شیوه اصلاح، هم به هدف آموزشی فعالیت و هم به وضعیت روان‌شناختی زبان‌آموز وابسته است و این تصمیم‌گیری موقعیت‌محور، یکی از مهم‌ترین یافته‌های کاربردی پژوهش محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تصحیح شفاهی نظام‌مند و هدفمند خطاهای واژگانی و تلفظی، زمانی که در چارچوبی روان‌شناختی و ارتباط‌محور اجرا شود، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان آلمانی ایفا می‌کند. به‌طور مشخص، نتایج تحلیل کیفی نشان داد که زبان‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی مبتنی بر مکالمه قرار گرفتند و خطاهای آنان با راهبردهایی چون نشانه‌های غیرکلامی، بازسازی جمله، خوداصلاحی هدایت‌شده و بازخورد صریح کنترل‌شده اصلاح می‌شد، هم از نظر دقت زبانی و هم از نظر روانی گفتار پیشرفت معناداری تجربه کردند. این یافته با دیدگاه‌های نظری حاکم بر آموزش زبان همسو است که مهارت گفتاری را محور اصلی شایستگی زبانی تلقی می‌کنند و اصلاح خطا را بخش جدایی‌ناپذیر این فرآیند می‌دانند (Nieweler, 2019; Schatz, 2001; Storch, 2009).

بر اساس نتایج مشاهده‌ای و مصاحبه‌ها، زبان‌آموزان زمانی بیشترین پیشرفت را تجربه کردند که اصلاح شفاهی به‌گونه‌ای انجام می‌شد که جریان طبیعی گفت‌وگو حفظ می‌گردید و تمرکز آنان از «درست بودن صوری» به «موفقیت ارتباطی» منتقل می‌شد. این الگو به‌روشنی از تمایز میان «تصحیح زبانی» و «ترمیم ارتباطی» حمایت می‌کند که وولف مطرح نموده است (Wulf, 2001). در این چارچوب، بسیاری از خطاها نه به‌صورت توقف گفتار، بلکه از طریق بازسازی جمله و یا سیگنال‌های غیرکلامی اصلاح می‌شدند؛ راهبردهایی که از منظر روان‌شناختی نیز کم‌تهاجمی تلقی می‌شوند (Aßbeck, 2001; Lochtman, 2003; Polleti, 2001).

یافته‌ها همچنین نشان داد که خوداصلاحی هدایت‌شده مؤثرترین شکل اصلاح برای تثبیت یادگیری و افزایش اعتمادبه‌نفس است. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که بر نقش فعال زبان‌آموز در فرآیند اصلاح تأکید دارند و معتقدند خوداصلاحی زمانی که در محیطی حمایتی انجام شود، بیشترین ماندگاری یادگیری را به همراه دارد (Joosten & Nieweler, 2001; Kieweg, 2007; Kleppin, 2016). زبان‌آموزان در مصاحبه‌ها تصریح کردند که زمانی که فرصت می‌یابند خودشان خطای خود را اصلاح کنند، احساس کنترل بیشتری بر گفتار خود پیدا می‌کنند و اضطراب ارتباطی آنان کاهش می‌یابد؛ موضوعی که با یافته‌های حوزه اضطراب زبانی همخوانی دارد (Seifried & Wuttke, 2010; Szyszka, 2017).

نقش معلم به‌عنوان تنظیم‌کننده ظرفیت فرآیند اصلاح، یکی از مهم‌ترین مضامین استخراج‌شده در این پژوهش بود. داده‌ها نشان داد که معلمانی که قادر بودند زمان مناسب اصلاح، شدت مداخله و نوع بازخورد را متناسب با سطح زبانی و وضعیت هیجانی زبان‌آموز تنظیم کنند، بیشترین تأثیر مثبت را بر مشارکت گفتاری کلاس داشتند. این یافته‌ها به‌طور مستقیم با چارچوب‌های نظری اصلاح خطا همخوان است که اصلاح شفاهی را یک فرایند پویا و وابسته به بافت می‌دانند (Kleppin, 2010, 2016; Königs, 2003; Schweckendieck, 2008). همچنین

تأیید می‌کند که واکنش‌های معلم به خطا صرفاً فنی نیستند، بلکه حامل پیام‌های عاطفی و انگیزشی‌اند که بر رفتار ارتباطی زبان‌آموز اثر می‌گذارند (Nieweler, 2019; Seifried & Wuttker, 2010).

از منظر تلفظ و واژگان، نتایج نشان داد که اصلاح شفاهی هدفمند موجب کاهش تداخل زبان مادری و افزایش دقت آوایی زبان‌آموزان می‌شود؛ به‌ویژه در زبان‌آموزان ایرانی که تفاوت‌های آوایی میان فارسی و آلمانی یکی از منابع اصلی خطا محسوب می‌شود (Faramarzi Babadi, 2019; et al., 2024; Haddadi & Meysami, 2019). این یافته با پژوهش‌هایی که بر نقش بازخورد تلفظی در توسعه آواشناختی زبان دوم تأکید دارند، همراستاست (Gooch et al., 2016; Offerman & Olson, 2016). افزون بر این، داده‌ها نشان داد که اصلاح شفاهی زمانی بیشترین اثر را دارد که در چارچوب فعالیت‌های ارتباطی واقعی انجام شود؛ نه در تمرین‌های جداافتاده و مصنوعی. این نتیجه با رویکردهای ارتباط‌محور آموزش زبان و الگوهای آموزشی بوتسکام همسو است (Butzkamm, 2004, 2010).

در بُعد انگیزشی، یافته‌ها نشان داد که زبان‌آموزان در محیط‌هایی که اصلاح خطا با لحن حمایتی و بدون تهدید روانی انجام می‌شود، انگیزش درونی بیشتری برای مشارکت گفتاری پیدا می‌کنند. این امر به‌ویژه در زبان‌آموزان دارای اضطراب زبانی مشهود بود. چنین نتیجه‌ای با مطالعات جدید حوزه انگیزش و یادگیری زبان همسو است که نقش محیط ایمن روان‌شناختی را در موفقیت یادگیری برجسته کرده‌اند (Hao, 2024; Szyszka, 2017). همچنین این یافته‌ها نشان می‌دهد که اصلاح شفاهی نه تنها ابزار زبانی، بلکه یک مداخله انگیزشی نیز محسوب می‌شود. از منظر آموزشی کلان، یافته‌های پژوهش نشان داد که ساختار رسمی آموزش زبان در ایران هنوز بستر کافی برای پرورش گفتار و اصلاح نظام‌مند شفاهی فراهم نمی‌کند. این نتیجه با مطالعات تحلیلی برنامه‌های درسی ایران همخوان است که نشان می‌دهد مؤلفه‌های زبان گفتاری در کتاب‌های درسی جایگاه محدودی دارند (Alireza & Noohi, 2024; Lendo et al., 2023; Parvaneh & Sarakar Hasan, 2018). همچنین محدودیت‌های ساختاری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی مانع پیاده‌سازی کامل آموزش مکالمه‌محور شده است (Faramarzi Babadi et al., 2024). یافته‌های حاضر بر ضرورت اصلاح این ساختار و بازآرایی آموزش بر محور مهارت گفتاری و اصلاح شفاهی تأکید می‌نمایند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تصحیح شفاهی مؤثر، نه صرفاً یک تکنیک آموزشی، بلکه یک نظام پیچیده آموزشی - روان‌شناختی است که در آن معلم، زبان‌آموز، بافت فرهنگی، ساختار زبان و شرایط آموزشی در تعامل پویا قرار دارند. این نتایج با رویکردهای نوین آموزش زبان همسو بوده و ضرورت طراحی الگوهای بومی اصلاح شفاهی برای زبان‌آموزان ایرانی زبان آلمانی را برجسته می‌سازد (Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Eichhorner, 2024; Moradi et al., 2024; Zhuoma, 2023).

این پژوهش بر داده‌های کیفی حاصل از یک مؤسسه آموزشی و یک دوره زمانی محدود تمرکز داشت و بنابراین تعمیم نتایج به سایر بافت‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، مشارکت‌کنندگان از گروه سنی و سطح زبانی خاصی انتخاب شدند و تجربه‌های زبان‌آموزان مبتدی یا گروه‌های سنی دیگر بررسی نشد. محدودیت دیگر، وابستگی یافته‌ها به تفسیر پژوهشگر از داده‌های مشاهده‌ای و مصاحبه‌ها بود که اگرچه با روش‌های افزایش اعتبار کنترل شد، اما همچنان می‌تواند منبع سوگیری تفسیری باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با ترکیب روش‌های کیفی و کمی و در بازه‌های زمانی طولانی‌تر انجام شوند تا پایداری اثرات اصلاح شفاهی بررسی گردد. همچنین مقایسه میان سبک‌های مختلف اصلاح شفاهی در زبان‌های مختلف و بررسی نقش فناوری‌های نوین، از جمله ابزارهای هوش مصنوعی، در کنار اصلاح انسانی می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای این حوزه فراهم آورد. بررسی دقیق‌تر نقش ویژگی‌های شخصیتی زبان‌آموزان در واکنش به اصلاح شفاهی نیز می‌تواند به غنای ادبیات پژوهشی کمک کند.

بر اساس نتایج این پژوهش، توصیه می‌شود برنامه‌های آموزش معلمان زبان به‌گونه‌ای طراحی شود که مهارت تنظیم اصلاح شفاهی و مدیریت روان‌شناختی کلاس گفتار در مرکز توجه قرار گیرد. مؤسسات آموزشی باید فرصت‌های گسترده‌تری برای مکالمه واقعی فراهم سازند و ساختار ارزشیابی خود را از تأکید صرف بر دانش نوشتاری به سمت ارزیابی مهارت ارتباطی تغییر دهند. همچنین طراحی راهبردهای اصلاح شفاهی متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و زبانی زبان‌آموزان ایرانی می‌تواند کیفیت آموزش زبان آلمانی را به‌طور پایدار ارتقا دهد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Developing oral proficiency remains one of the most persistent challenges in foreign language education, particularly in contexts where classroom interaction constitutes the primary exposure to the target language. Speaking competence is widely recognized as the most visible indicator of language mastery and the central objective of communicative language instruction (Nieweler, 2019; Schatz, 2001; Storch, 2009). However, achieving fluency and accuracy in spoken language is highly dependent on how learner errors are treated during instruction. Contemporary research increasingly conceptualizes learner errors not as failures but as essential learning opportunities that guide pedagogical decision-making and learner development (Kleppin, 2010, 2016; Königs, 2003; Schweckendieck, 2008).

Within this framework, oral corrective feedback plays a pivotal role in shaping second language acquisition processes. The manner in which teachers respond to errors—timing, method, intensity, and emotional tone—can significantly influence learners' willingness to communicate, their confidence, and ultimately their oral proficiency (Abbeck, 2001; Lochtman, 2003; Polleti, 2001). Studies distinguish between linguistic correction and communicative repair, emphasizing that preserving communicative flow is often more pedagogically valuable than immediate formal accuracy (Joosten & Nieweler, 2001; Kieweg, 2007; Wulf, 2001).

In the Iranian context of German as a foreign language instruction, these challenges are intensified by phonological distance between Persian and German, limited opportunities for authentic oral interaction, and instructional practices that continue to prioritize written skills over spoken competence (Alireza & Noohi, 2024; Faramarzi Babadi et al., 2024; Haddadi & Meysami, 2019). Research consistently reports that Iranian learners, despite grammatical knowledge, struggle with pronunciation accuracy, lexical retrieval, and communicative confidence during speaking tasks (Hao, 2024; Moradi et al., 2024; Szyszka, 2017).

Emerging instructional approaches underscore the need for feedback strategies that are psychologically supportive, interactionally sensitive, and learner-centered. Effective oral correction must balance cognitive development with emotional safety to prevent anxiety and communicative withdrawal (Nieweler, 2019; Seifried & Wuttke, 2010). Additionally, technological and innovative instructional tools, including AI-assisted pronunciation systems and visual feedback mechanisms, have demonstrated potential to enhance pronunciation accuracy and learner motivation when integrated within pedagogically sound feedback frameworks (Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Gooch et al., 2016; Offerman & Olson, 2016).

Cultural and curricular dimensions further shape speaking development. Studies on German language materials and curriculum design indicate that spoken discourse features and communicative authenticity remain underrepresented in many instructional programs, creating a structural barrier to speaking development (Lendo et al., 2023; Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018; Zhuoma, 2023). Consequently, scholars increasingly argue for context-sensitive, culturally responsive feedback models that reflect learner needs and institutional realities (Butzkamm, 2004, 2010; Eichhorner, 2024).

Against this background, the present study investigates the qualitative impact of structured oral corrective feedback on Iranian learners' German speaking development, focusing on both pedagogical mechanisms and psychological dimensions of classroom interaction.

Methods and Materials

This study employed a qualitative interpretive field research design conducted over one academic semester at a German language institute in Iran. Participants consisted of intermediate and advanced Iranian learners aged between 20 and 28 selected through purposive sampling to ensure extensive experience with classroom speaking activities. Data were collected through participant observation, systematic field notes, and semi-structured interviews with both instructors and learners. Classroom interactions were continuously observed to document feedback strategies, learner reactions, communicative behavior, and emotional responses during speaking tasks. Interviews explored perceptions of oral correction, confidence development, learning experiences, and communicative engagement. All qualitative data were transcribed and analyzed using thematic analysis procedures involving coding, categorization, and theme generation.

Findings

Data analysis revealed that systematic, psychologically informed oral corrective feedback substantially enhanced learners' speaking performance, confidence, and participation. Learners exposed to feedback strategies such as reformulation, guided self-correction, nonverbal signaling, and delayed explicit correction demonstrated marked improvement in lexical precision, phonological accuracy, and speech fluency. The frequency of hesitation, avoidance behaviors, and speech breakdowns decreased notably over time.

Participants consistently reported that self-correction opportunities were the most influential in consolidating learning and strengthening speaking autonomy. Non-intrusive feedback methods preserved communicative flow and minimized anxiety, leading to higher levels of classroom engagement. Teachers' adaptive management of correction timing and tone emerged as a key factor influencing learner motivation and sustained participation.

Pronunciation development showed the most significant gains, particularly in areas affected by Persian–German phonological interference. Learners exhibited greater phonetic awareness and more stable pronunciation patterns following repeated exposure to corrective interactions embedded within meaningful communication. Emotional indicators—such as reduced speaking anxiety and increased willingness to communicate—were strongly associated with supportive feedback environments.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that oral corrective feedback, when strategically integrated into communicative classroom practices, functions not merely as a pedagogical tool but as a central mechanism for cognitive, emotional, and communicative development. Learners benefited most when correction preserved interactional continuity, supported autonomy, and reinforced self-regulation in speaking performance.

The results highlight the essential role of teacher expertise in managing feedback complexity. Effective instructors acted as dynamic facilitators who calibrated corrective interventions based on learners' linguistic levels, emotional states, and communicative goals. Such calibration fostered a classroom climate characterized by trust, engagement, and risk-taking—conditions fundamental for sustained oral development.

The study further underscores the inseparability of linguistic accuracy and psychological safety in speaking instruction. Learners' communicative growth depended as much on emotional reassurance and confidence-building as on formal correction. When feedback was perceived as collaborative rather than judgmental, learners internalized corrective input more effectively and exhibited durable improvements in speaking competence.

In conclusion, the research affirms that the success of oral language instruction lies not in the frequency of correction but in the quality, timing, and interpersonal framing of feedback. A learner-centered, psychologically responsive corrective framework enables Iranian learners of German to achieve meaningful, sustainable gains in spoken proficiency. The study advocates for the institutional integration of advanced feedback training in teacher education programs and for a curricular shift toward communication-driven learning environments that place speaking development at the core of language education.

References

- Abdelhalim, S. M., & Alsehibany, R. A. (2025). Integrating AI-powered tools in EFL pronunciation instruction: effects on accuracy and L2 motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2534015>
- Alireza, N., & Noohi, J. (2024). A study on the English language textbooks of Iranian schools regarding the inclusion of spoken language components. *Linguistic Research in Foreign Languages*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087>
- ABbeck, J. (2001). Noch immer das ewige Dilemma: Die mündliche Fehlerkorrektur. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*(4), 28-31. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2809787>
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Francke. <https://www.amazon.de/Lust-zum-Lehren-Lernen-Fremdsprachenunterricht/dp/3772084478>
- Butzkamm, W. (2010). Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachunterricht. In G. Bach & S. Niemeier (Eds.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (pp. 92-103). Peter Lang. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS486/askisis%2C%20arthra%2C%20parousiasis/Butzkamm_MS1.pdf
- Eichhorner, L. (2024). *Die beste Rechtschreibprüfung*. <https://mimir-mentor.com/blog/testsieger-rechtschreibpruefung/>
- Faramarzi Babadi, S., Eskandari Asl, H. A., Dolatyari, F., & Alipoor, H. (2024). Limitations of English Language Learning in Universities of Chaharmahal and Bakhtiari Province and Strategies to Overcome Them [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 124-132. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.12>
- Gooch, R., Saito, K., & Lyster, R. (2016). Effects of Recasts and Prompts on Second Language Pronunciation Development: Teaching English /r/ to Korean Adult EFL Learners. *System*, 60, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.007>
- Haddadi, M. H., & Meysami, S. (2019). The impact of linguistic interference on accurate pronunciation in German for Iranian learners at the beginner level. *Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1339-1366. <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.288280.678>
- Hao, J. (2024). The Impact of Personality Types on Second Language Vocabulary Acquisition of College Students: Based on MBTI Personality Categorization. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 26, 704-710. <https://doi.org/10.54097/c5r4zm20>
- Joosten, S., & Nieweler, A. (2001). Fehler selbst erkennen, verbessern, vermeiden: Entdecke die Möglichkeiten! *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 35(52), 20-26. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2809817>
- Kieweg, W. (2007). Fehler erkennen - Fehler vermeiden. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 2-11. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2929853>
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In C. F. B. H. H.-J. Krumm & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Vol. 1, pp. 1060-1072). Walter de Gruyter. https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/NJ3DC_1DID/28558632/118_Fehleranalyse_-korrektur_Kleppin.pdf
- Kleppin, K. (2016). Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In H. J. K. E. B.-M. K.-R. Bausch, G. Mehlhorn, & e. th (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 412-416). UTB. <https://bibliographie.ub.rub.de/work/40275>

- Königs, F. G. (2003). Fehlerkorrektur. In H. C. K.-R. Bausch & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 377-382). Francke. <https://dic.b-amooz.com/de/dictionary/w?word=fehlerkorrektur>
- Lendo, S. J., Widodo, H. P., Fadlilah, S., & Qonnita, T. R. (2023). Cultural representation in German as a foreign language textbooks used in Indonesia: A critical social semiotic analysis. *Foreign Language Annals*, 56(3), 580-599. <https://doi.org/10.1111/flan.12716>
- Lochtman, K. (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*(88), 36-41. https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=13939&tlim_ID=3442&srsId=AfmBOoq_VPPQ8ZaVtySkCVPEpDXR_DpeorEwp9xxz3nmGxJLI9BEyNAx
- Moradi, M., Mesgarzadeh Aghdam, L., & Sahavi, S. (2024). Approaches to electronic vocabulary instruction for German A1 level on Deutsche Welle and Deutsch Info educational websites. *Journal of Foreign Language Research*, 14(2), 235-252. <https://doi.org/10.22059/jflr.2024.366852.1075>
- Nieweler, A. (2019). *Fremdsprachen unterrichten: Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Narr Francke Attempto. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3377097>
- Offerman, H. M., & Olson, D. J. (2016). Visual Feedback and Second Language Segmental Production: The Generalizability of Pronunciation Gains. *System*, 59, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.003>
- Parvaneh, H., & Sarakar Hasan Khan, H. (2018). The application of text corpora in German language teaching. *Linguistic Research in Foreign Languages*, 8(2), 449-474. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.247050.428>
- Polleti, A. (2001). Mon Dieu! Qu'est-ce qu'ils font? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*(4), 4-13. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2809841>
- Schatz, H. (2001). *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt. https://www.klett-sprachen.de/fertigkeit-sprechen/t-1/9783126065047?srsId=AfmBOorxvYb8Zai9nta7KCa9QIbhVHkPx1Fa__7gCmjs7KCqKrqwjkAB
- Schweckendieck, J. (2008). Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann & et al. (Eds.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung* (pp. 1-15). Narr Francke Attempto. <https://fif-rlp.org/course/view.php?id=458>
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Students' errors: How teachers diagnose them and how they respond to them. *Vocational Education and Training*(2), 147-162. <https://doi.org/10.1007/BF03546493>
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Fink. <https://d-nb.info/95680232x/04>
- Szyszk, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50642-5>
- Wulf, H. (2001). *Communicative teacher talk*. Max Hueber Verlag. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/fehlerkorrektur>
- Zhuoma, Q. (2023). Exploring an Effective Vocabulary Learning Technique for Tibetan English Language Learners in Tibet Autonomous Region: A Case Study Conducted in Qinghai Province, China. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n3p40>