



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۲ (پیاپی ۵۰)، خرداد و تیر ۱۳۹۸، صص ۱-۲۴

## دقت دستوری و نگارش در زبان دوم: مقایسه تأثیر انواع مختلف بازخورد تصحیحی الکترونیکی

محسن شیرازی زاده<sup>۱\*</sup>، روزان امیرفضلیان<sup>۲</sup>

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۷/۵/۳

دریافت: ۹۷/۲/۱۵

### چکیده

مطالعه پیش رو به بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی دستوری<sup>۱</sup> بر درستی دستوری<sup>۲</sup> نگارش زبان-آموزان می‌پردازد. در این مطالعه انواع مختلف بازخورد تصحیحی با یکدیگر مقایسه شده اند تا به برتری احتمالی یکی از روش‌ها بر دیگری در زمینه ایجاد پیشرفت در درستی دستور زبان در نگارش زبان‌آموزان پی برده شود. به این منظور، ۸۵ دانشجوی مقطع کارشناسی گرایش‌های مختلف زبان انگلیسی انتخاب و به صورت تصادفی به چهار گروه تقسیم شدند. نحوه ارائه بازخورد برای هر یک از گروه‌ها بدین صورت بود: گروه اول بازخورد مستقیم<sup>۳</sup> و گروه دوم بازخورد غیرمستقیم<sup>۴</sup> به صورت مشخص کردن خطی از متن که در آن اشتباه وجود داشت (بازخورد «تنها وجود اشتباه»)<sup>۵</sup> دریافت کردند. نحوه بازخورد برای گروه سوم به صورت مشخص کردن مکان و کلمه دقیق اشتباه (بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه»)<sup>۶</sup> بود. از گروه چهارم نیز به‌عنوان گروه کنترل استفاده شد. نتیجه به دست آمده حاکی از این بود که اگر چه تمامی سه شکل بازخورد فراهم‌شده در این تحقیق در بهبود درستی دستور زبانی نگارش زبان‌آموزان مؤثر بوده‌اند، اما تنها بازخورد مستقیم بود که از نظر آماری به پیشرفتی بارز در پس‌آزمون نگارش منجر شد و تفاوت مشهودی در میان سایر گروه‌ها دیده نشد.

واژه‌های کلیدی: بازخورد تصحیحی، تصحیح غیرمستقیم، تصحیح مستقیم، درستی دستوری.

## ۱. مقدمه

اثربخشی تصحیح اشتباهات در پیشرفت درستی دستوری زبان‌آموزان در دهه‌های اخیر همواره در مرکز توجهات قرار داشته و مباحث بسیاری در رابطه با این موضوع تا به امروز مطرح شده است. برخی از مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند که تصحیح اشتباهات دستور زبانی در متون نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان اثری مثبت در درستی دستوری متون و نگارش زبان-آموزان در آینده خواهد داشت ( Semke, 1984; Polio et al., 1989; kepner, 1991; Sheppard, 1992). با این حال، تحقیقات دیگری تأکید بر اثرگذاری مفید و سودمند بودن به-کارگیری انواع مختلف بازخورد دستوری بر نگارش زبان‌آموزان داشته‌اند ( Ferris & Roberts, 2001; Lee, 1997; Bitchener & Knoch, 2009; Park, Song, Shin, 2016; Stefanou & Revesz, 2015; Kang & Han, 2015; Frear & Chiu, 2015; Jokar & Soyooof, 2014; Sanavi, R. V., & Nemati, 2014; Fazilatfar et al., 2014; Marzban & Arabahmadi, 2013).

با این حال، تا کنون در رابطه با کارآمدی بازخورد و مؤثر بودن انواع مختلف آن پاسخ و یا نتیجه مشخصی ارائه نشده است. از این رو، بسیاری از پژوهشگران بر لزوم انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه تأکید کرده‌اند تا در نتیجه آن بتوان پاسخ به این موضوع را شفاف‌سازی کرد (Truscatt, 1996). بدین ترتیب، این پژوهش دو هدف کلی را دنبال می‌کند. ابتدا قصد داریم تا ببینیم آیا دادن بازخورد نسبت به درستی دستور زبان در متون نگاشته‌شده توسط زبان‌آموزان ایرانی تأثیری بر درستی دستوری نگارش‌های بعدی آن‌ها دارد یا خیر و- در ادامه هدف اول، می‌کوشیم تا اثربخشی انواع مختلفی از بازخورد را مقایسه و مؤثرترین شیوه بازخورد را پیدا کنیم. به بیان ساده، می‌کوشیم ببینیم آیا زمانی که معلمان برای تصحیح اشتباهات دستوری متون نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان صرف می‌کنند در نهایت اثر خاصی را به همراه دارد یا خیر و اگر تصحیح اشتباهات دستوری کار ارزشمندی به حساب می‌آید، کدام شکل از انواع تصحیح یا بازخورد از بقیه شکل‌ها اثربخش‌تر است.

## ۲. پیشینه مطالعه

موضوع تأثیر ارائه بازخورد بر نگارش زبان‌آموزان مملو از مباحث و گفت‌وگوهای بسیار است و با وجود پیشینه غنی پژوهش در این حوزه تا کنون پاسخی قاطع و درخور برای بسیاری از

پرسش‌های مطرح‌شده از سوی محققان ارائه نشده است. برخی از مطالعات به طور کل سودمند بودن ارائه بازخورد برای زبان‌آموزان را انکار کرده‌اند؛ در حالی که برخی دیگر به مفید بودن ارائه چنین بازخوردهایی اشاره کرده‌اند و یا به کارآمد بودن انواع مختلف بازخورد در بهبود درستی دستور زبانی نگارش زبان‌آموزان پرداخته‌اند. به طور مثال، شپرد<sup>۷</sup> (1992) ارائه بازخورد تصحیحی غیرمستقیم در مقایسه با ارائه نظرات کلی محتوی - محور را مقایسه و مشاهده کرد که گروهی که نظرات کلی دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری نسب به گروهی که بازخورد دستور زبانی دریافت کرده بودند داشتند. این نتیجه وی را بر این داشت تا بیان کند که ارائه بازخوردهای تصحیحی دستور زبانی نه تنها بی‌اثر است، بلکه می‌تواند تأثیری منفی بر دقت نگارش‌های آتی زبان‌آموزان نیز داشته باشد. کپنر<sup>۸</sup> (1991) نیز با مقایسه اثربخشی تصحیح صریح و مستقیم اشتباهات در مقایسه با ارائه نظرات محتوی - محور به این نتیجه رسید که تصحیح اشتباهات دستور زبانی زبان‌آموزان به پیشرفت قابل توجهی در نگارش‌های آینده زبان‌آموزان منجر نخواهد شد.

با وجود این، نتایج تعداد دیگری از مطالعات، حاکی از مؤثر و کارآمد بودن ارائه بازخورد تصحیحی است (Ferris & Robers, 2001). البته محدودیت آشکار بسیاری از این مطالعات این است که این پژوهش‌ها پیشرفت زبان‌آموزان را تنها بر اساس نگارش مجدد تکالیف یکسان بررسی کرده‌اند و یا نمرات به‌دست آمده از آزمون‌های غیر کتبی زبان‌آموزان را مبنای پیشرفت و یا عدم پیشرفت قرار داده‌اند. در نتیجه، عملکرد زبان‌آموزان از لحاظ پیشرفت و یا پسرفت، در تمرین‌های نگارشی آتی (نه توانایی تصحیح نگارش بازخورد گرفته) تقریباً نامعلوم است. مطالعات دیگری همچون شین، رایت و مولداوا<sup>۹</sup> (2009) تلاش بر مقایسه تأثیرگذاری انواع روش‌های ارائه بازخورد تصحیحی داشته‌اند؛ در حالی که همگی بر این باور بوده‌اند که تصحیح کردن اشتباهات بهتر از عدم تصحیح آن‌هاست.

در راستای اثربخش بودن ارائه بازخورد تصحیحی می‌توان به مقالات دیگری از جمله جوکار و سیوفی (2014) اشاره کرد که در آن تأثیر بازخورد تصحیحی مستقیم و غیرمستقیم بر درستی دستور زبانی زبان‌آموزان بررسی شده و نتیجه حاکی از آن است که بازخورد صریح و مستقیم اثری مطلوب داشته است و زبان‌آموزانی که بازخورد صریح و مستقیم را تجربه کرده‌اند عملکرد بهتری در شناسایی و درک آن‌ها نشان داده‌اند. در مقاله‌ای دیگر در

راستای مفید بودن ارائه بازخورد غیرمستقیم، اسلامی (2014) نتایج حاصل از مقایسه دو تکنیک مختلف از ارائه بازخورد تصحیحی در ایران را چنین ارائه داد: استفاده از بازخورد تصحیحی غیرمستقیم اثربخشی بهتری نسبت به بازخورد تصحیحی مستقیم دارد. وی نتایج مذکور را با بررسی پس‌آزمون آنی و همچنین پس‌آزمون معوق به‌دست آورد و اعلام کرد که زبان‌آموزانی که بازخورد غیرمستقیم را تجربه کرده بودند در هر دو آزمون عملکرد بهتری داشته‌اند.

جدای از راهبردهای سنتی ارائه بازخوردهای تصحیحی، در سال‌های اخیر روش‌های نوین و تازه‌تری از ارائه بازخوردهای تصحیحی نیز مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال، تفضلی و همکاران (2014) مقاله‌ای در حمایت از سودمندی و تأثیرگذاری بازخورد الکترونیکی در مقایسه با بازخورد سنتی بر روی کاغذ ارائه دادند. در این پژوهش، گروهی از طریق ایمیل بازخورد تصحیحی الکترونیکی را تجربه کردند؛ در حالی که گروهی دیگر همان روش سنتی بازخورد را بر روی کاغذ دریافت کردند. محققان این‌طور نتیجه گرفتند که بازخورد الکترونیکی تأثیر مثبتی بر دقت دستوری نوشته‌های زبان‌آموزان داشته است. علاوه بر طرح تأثیرگذاری مثبت بازخورد تصحیحی بر درستی نگارشی زبان‌آموزان، برخی دیگر از مطالعات به بررسی رابطه میان انواع مختلف بازخورد تصحیحی و جوانب دیگر یادگیری پرداخته‌اند. برای مثال، عبدالهی فم (۲۰۱۴) پژوهشی را انجام داد که در آن تأثیر احتمالی بازخورد تعاملی از سوی مدرسان بر عملکرد و انگیزه زبان‌آموزان را مورد مطالعه قرار داد. بدین منظور، دو گروه که یکی تنها بازخورد تصحیحی بر شکل و ساختار نگارش را تجربه کرد و دیگری علاوه بر بازخورد تصحیحی مذکور، نظرات مدرس درباره ایده‌های موجود در متن نگارش‌شده را نیز دریافت کردند، مورد مقایسه قرار گرفتند. این پژوهش موفقیت و تأثیر مثبت بازخورد تعاملی را بر روی عملکرد و انگیزه زبان‌آموزان آشکار کرد و علاوه بر آن نشان داد که با فراهم شدن بازخورد تعاملی رابطه دوستانه‌تری نیز بین زبان‌آموزان و مدرس شکل می‌گیرد.

مطالعات دیگری نیز تلاش کرده‌اند تا تمرکز را تنها بر مقایسه انواع بازخورد تصحیحی مستقیم (تصحیح کلمه اشتباه و نوشتن آن در بالا یا پایین کلمه) قرار دهند. بیچنر، یانگ و کمرون<sup>۱۰</sup> (2005) با مقایسه سه گروه به این نتیجه رسیدند که گروهی که بازخورد تصحیحی مستقیم به همراه توضیحات زبانی شفاهی دریافت کرده‌اند عملکرد بهتری نسبت به کسانی که

تنها تصحیح مستقیم را تجربه کرده‌اند، داشته‌اند. شین (2007) نیز با مقایسه دو نوع بازخورد تصحیحی مستقیم به این نتیجه رسید که گروهی که تنها تصحیح مستقیم دریافت کردند و گروهی که علاوه بر آن تصحیح زبان‌شناختی را نیز تجربه کردند هر دو نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون آنی<sup>۱۱</sup> عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند؛ در حالی که گروهی که تصحیح زبان‌شناختی را تجربه کردند از گروهی که تنها تصحیح مستقیم را دریافت کرده بودند در پس‌آزمون معوق موفق‌تر عمل کردند.

در پژوهشی دیگر رحیمی (2009) تأثیر بازخورد تصحیحی کتبی غیرمستقیم را در برابر عدم ارائه هرگونه بازخورد در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی ایرانی در سطح دانشگاه مورد مقایسه قرار داد و هیچ تفاوت معنی‌داری بین دو گروه مشاهده نکرد. همچنین نتایج نشان داد که موفقیت زبان‌آموزان در تصحیح اشکالات خود تا حد زیادی به نوع غلط و دخالت‌های زبان اول وابسته است.

تعداد دیگری از تحقیقات از اهمیت عوامل شخصی هریک از زبان‌آموزان و تأثیر آن بر نتیجه حاصل از ارائه بازخورد تصحیحی سخن گفته‌اند. برای مثال، پارک و همکاران<sup>۱۲</sup> (2015) سودمندی ارائه بازخورد غیرمستقیم و تأثیر آن بر متون نگاشته‌شده توسط زبان‌آموزان را بررسی کردند. بدین منظور، ژورنال‌های نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان را جمع‌آوری کردند و پس از خط‌کشی موارد اشتباه (بازخورد غیرمستقیم) به آن‌ها برگرداندند. سپس از زبان‌آموزان خواسته شد تا دلیل اشتباهات خود را مشخص و یا آن‌ها را اصلاح کنند. نتایج در بین دو سطح زبانی متوسط و پایه و همچنین زبان‌آموزانی که در گذشته تجربه یادگیری زبان را داشته‌اند و آن‌هایی که در گذشته چنین تجربه‌ای را نداشته‌اند مقایسه شد و یافته‌ها نشان داد که زبان‌آموزان به‌صورت کلی توانایی اصلاح یک سوم اشتباهات خود را دارند. همچنین، مشخص شد که سطوح بالاتر از دانش زبانی و زبان‌آموزان غیر بومی قابلیت بیشتری در اصلاح غلط‌های خود دارند. این نتایج نشان می‌دهند که اهمیت در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و همچنین مدت زمان سوابق یادگیری زبان در گذشته در زمان ارائه بازخورد غیرمستقیم اهمیت دارد.

به دلیل ناهمبستگی‌ها و تناقضات موجود در بین نتایج حاصل از تحقیقات در این حوزه، تعداد زیادی از تحقیقات قابل مقایسه با یکدیگر نیستند و در نتیجه تاکنون تصویر مشخصی از

تأثیر این گونه بازخوردها و انواع آنها بر بهبود دقت نگارش ارائه نشده است ( Ferris, 2004). این موضوع تا کنون توسط پژوهشگران بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال گیونت<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۷) و فریس<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۶) بر این باورند که ناهماهنگی یافته‌ها ناشی از ناکافی بودن طرح و روش تحقیق است. دو معضل بسیار آشکار در بسیاری از مطالعات (که برخی از آنها در اینجا مورد بررسی قرار گرفته اند) شامل عدم وجود گروه کنترل و تنها توجه به متون مجدد نگارش شده دانش‌آموزان و نه نوشته‌های بعدی و جدید آنهاست. نظر به نیاز به ارائه شواهد تجربی بیشتر درباره ارزش بازخورد تصحیحی از سوی محققان متعددی همچون تروسکات<sup>۱۵</sup> (1996, 1999) و همچنین وجود تناقضات و مباحث موجود در پیشینه این حوزه در مورد اولویت و برتری یکی از روش‌های ارائه بازخورد نسبت به دیگری، و همچنین اهمیتی که فناوری می‌تواند در یادگیری زبان داشته باشد، تحقیق پیش رو با تلاش برای فائق آمدن بر برخی کاستی‌های مطالعات قبلی سعی می‌کند تا پاسخی برای پرسش‌های تحقیق ارائه دهد:

۱. آیا هر یک از انواع بازخورد، تأثیری بر میزان درستی دستوری نگارش زبان‌آموزان دارد؟

۲. آیا تفاوتی در میزان اثربخشی هرکدام از انواع بازخورد تصحیحی نسبت به دیگری وجود دارد؟

درواقع در پرسش اول این پژوهش می‌کوشیم ببینیم که آیا فراهم آوردن بازخورد تصحیحی در شکل‌های مختلف باعث می‌شود تا زبان‌آموزان در نهایت اشتباه کمتر رخ شوند یا خیر. بدین منظور عملکرد زبان‌آموزان را قبل و بعد از دریافت بازخوردهای مختلف مقایسه خواهیم کرد و میزان پیشرفتشان را با گروهی که هیچ بازخوردی دریافت نکرده‌اند قیاس می‌کنیم. در پرسش دوم این پژوهش، سعی خواهیم کرد تا ببینیم از میان انواع بازخورد تصحیحی داده‌شده کدام یک اثربخشی بهتری در کاهش اشتباهات دستوری زبان‌آموزان داشتند.

### ۳. روش تحقیق

#### ۳-۱. شرکت کنندگان و محیط پژوهش

شرکت کنندگان در این مطالعه ۸۵ دانشجوی رشته زبان انگلیسی ایرانی بودند که تعداد ۵۳ نفر

از آنان زن و ۳۲ نفر دیگر را آقایان تشکیل می‌دادند. تعداد زنان و مردان برای گروه کنترل، گروهی که بازخورد مستقیم دریافت کردند، گروهی که بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه» دریافت کردند و گروهی که بازخورد «تنها وجود اشتباه» را تجربه کرده بودند به ترتیب ۱۵ و ۱۱، ۱۳، ۶ و ۱۲، ۸ و ۱۳ و ۷ بود. این پژوهش در زمانی انجام شد که دانشجویان دوره نگارش خود را در دانشگاه می‌گذراندند. قبل از این دوره آموزشی تمامی شرکت کنندگان دو دوره آموزشی دستور زبان و نگارش پاراگراف را به‌عنوان پیش‌نیاز این دوره گذرانده بودند. اگرچه برای این پژوهش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد و دانشجویان به‌صورت تصادفی انتخاب نشده بودند، اما اینکه کدام کلاس کدام نوع بازخورد را دریافت کند به‌طور تصادفی صورت گرفت. با توجه به هم‌دوره بودن تمامی دانشجویان، از حیث مهارت زبانی می‌توان آن‌ها را در سطح یکسانی از توانش زبانی جای داد.

یک نکته بااهمیت این است که در ایران، به نظر می‌رسد که نگارش در میان چهار مهارت اصلی زبانی در مقایسه با سه مهارت دیگر بیشتر از همه نادیده گرفته شده است. تمرکز اصلی بر مهارت صحبت کردن یا خواندن است و در نتیجه به‌ندرت از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا متنی را بنویسند. درحقیقت، تعداد زیادی از کلاس‌های آموزش زبان در ایران همچنان تحت تأثیر روش آموزش دستور و ترجمه<sup>۱۱</sup> هستند (Rahimi, 2009). آزمون‌های زبان در دبیرستان‌ها و مؤسسات خصوصی تنها شامل یک بخش نگارش می‌شوند و این نشان می‌دهد که نگارش مهارتی چندان قابل توجه پنداشته نمی‌شود. تأکید بیش از حد بر دستور زبان در آزمون‌های زبان نشان می‌دهد که دستور زبان نقش بسیار تأثیرگذاری در سیستم آموزشی ایران ایفا می‌کند. بنابراین، به نظر می‌رسد که این تأکید بیش از حد و آشکارا بر روی دستور زبان و عدم تأکید و توجه به مهارت نوشتن، این تحقیق را به ترکیبی از این دو حوزه بالقوه غنی برای پژوهش در ایران تبدیل می‌کند.

### ۳-۲. طرح تحقیق و تعریف عملیاتی متغیرها

این تحقیق با به‌کارگیری طرحی آزمایشی به‌صورت انجام یک پیش‌آزمون، مداخله و یک پس‌آزمون انجام شده است. از میان چهار گروه انتخاب سه گروه از آن‌ها گروه‌های آزمایش و یکی گروه کنترل بود که آموزشی دریافت نکرد. مراحل انجام پژوهش در کلاس مقاله‌نویسی

این دانشجویان انجام می‌شد به طوری که در هر هفته از تمامی این ۴ کلاس خواسته می‌شد تا دربارهٔ موضوع واحدی یک مقالهٔ ۵ پاراگرافی بنویسند و فایل word آن را به مدرس ایمیل کنند. سپس هر زبان‌آموز با توجه به گروهی که در آن قرار گرفته بود نسبت به اشتباهات دستوری متنی که نوشته بود بازخوانی را بر روی فایل ارسالی در شکل کامنت در نرم‌افزار word دریافت می‌کرد. در اولین گروه آزمایش - که گروهی بودند که بازخورد مستقیم دریافت کرده بودند - فرم صحیح خطاهای دستوری دانشجویان توسط استاد ارائه شد. به بیان دیگر، اشتباهات دستوری موجود در نگارش زبان‌آموزان مشخص و شکل صحیح آن در همان فایل به آن‌ها اطلاع داده شد. اما دو گروه دیگر آزمایش هر دو شکل‌های متفاوتی از بازخورد غیرمستقیم دریافت کردند. در یکی از آن‌ها، دانشجویان با علامت گذاری در حاشیهٔ خطی که در آن اشتباه وجود داشت آگاه شدند که یک خطا و یا خطاهایی در این خط رخ داده است. این نوع بازخورد، بازخورد «تنها وجود اشتباه» نامیده می‌شود. در گروه سوم، دانشجویان بازخوانی را دریافت کردند که در آن کلمه یا عبارتی در متن که حاوی خطای دستوری بود به طور واضح مشخص شده بود. این نوع از بازخورد، بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه» نامیده می‌شود. در واقع، این گروه از مکان دقیق وجود اشتباه مطلع می‌شد؛ ولی گروه «بازخورد تنها وجود اشتباه» بایستی با بررسی خطی از متن که نشانه‌گذاری شده بود به جست‌وجوی اشتباه صورت‌گرفته می‌پرداخت. محاسبهٔ نتایج برای میزان درستی دستوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس تعداد اشتباهات در هر ۱۰۰ کلمه بود که این کار توسط دو مصحح صورت گرفت. اگرچه صحت روش‌های دیگر اندازه‌گیری نیز می‌تواند قابل قبول باشد؛ اما این روش به نظر می‌رسد روشی متداول و روشن در پیشینهٔ مطالعات این حوزه است. گفتنی است که در آموزش و بازخوردهای صورت‌گرفته در این تحقیق نوع غیرمتمرکز آن مد نظر بوده است و این به این معنی است که تمامی اشتباهات دستوری مورد توجه قرار گرفته‌اند نه فقط نوع خاصی از آن‌ها. برای مقایسهٔ بین گروهی درصد اشتباهات دانشجویان در پیش‌آزمون از پس‌آزمون آن‌ها کاسته شد. بنابراین، اگر یک دانش‌آموز، متوسط ۱۰ اشتباه در صد کلمه در پیش‌آزمون و ۸ خطا در صد کلمه در پس‌آزمون انجام دهد، نمرهٔ پیشرفت او ۲ خواهد شد. از این توضیح می‌توان به راحتی فهمید که هرچه نمرهٔ بالاتری کسب شود، دانشجویان در بهبود درستی دستوری خود پیشرفت بیشتری داشته‌اند.



In addition I am agree with second group because I think this amount of money should pay for other important thing in our country.

Comment [M1]: delete

Comment [M2]: the second

Comment [M3]: be paid

Comment [M4]: things

شکل ۱: نمونه‌ای از بازخورد مستقیم

Figure 1. An example of direct error correction

Although the second group is not agree with this opinion, they think other professionals like scientists are more deserve for earn a lot of money because they play an important in the progress of the society. In addition, the results of their achievement are related to all people around the world. Athletes' achievement, however, bring victory to their own country no other countries.

Comment [M1]: Error in this line

Comment [M2]: Error in this line

Comment [M3]: Error in this line

شکل ۲: نمونه‌ای از بازخورد «تنها وجود اشتباه»

Figure 2. An example of error correction in the form of indication

In addition, people who are against earning huge amount of moneies by athletes say that these money should be given to other professions. However, I don't agree them because if the money is not paid to the athletes, it cannot be redistributed to other peoples as either.

Comment [M4]: Erroneous

Comment [M5]: Erroneous

Comment [M6]: Erroneous

Comment [M7]: Erroneous

شکل ۳: نمونه‌ای از بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه»

Figure 3. An example of error correction in the form of indication and location

### ۳-۳. شیوه انجام پژوهش

سه روش مختلف از بازخورد غیرمتمرکز بر روی گروه‌های آزمایشی اعمال شد تا پاسخی به این سؤال که آیا سطوح مختلفی از دقت دستوری از طریق پس‌آزمون در انتها حاصل خواهد شد یا نه، پیدا شود. در اولین جلسه دوره و قبل از ارائه هرگونه دستورالعمل، از دانشجویان خواسته شد درباره موضوعی که مدرس مشخص کرده بود، بنویسند که از این متن به‌عنوان پیش‌آزمون استفاده شد. در طول این دوره، دانشجویان موظف بودند تا یک انشا درباره موضوعی مشخص بنویسند و فایل word آن را به مدرس خود از طریق ایمیل بفرستند. متون ارسال‌شده دانشجویان به‌سرعت بررسی می‌شد و با استفاده از نرم‌افزار میکروسافت ورد

۲۰۰۷ بر روی آن‌ها نظرات و بازخورد مدرس اعمال و برای بازبینی مجدداً به آن‌ها بازگردانده می‌شد. دانشجویان می‌بایست متون بازبینی‌شده و اصلاح‌شده خود را اصلاح و تا قبل از تکلیف جلسه بعد ارسال می‌کردند. این روند به تولید هشت انشای اصلی و هشت انشای بازنویسی‌شده منجر شد. پس از این دوره پنج هفته‌ای دانشجویان انشای دیگری نوشتند که از آن به‌عنوان پس‌آزمون این تحقیق استفاده شد. برای مشابه و موازی نگاه داشتن هرچه بیشتر پس‌آزمون و پیش‌آزمون موضوع هر دو انشا، یکسان بود و در هر دو آزمون، یک ساعت به دانشجویان وقت داده شد تا متن را نگارش کنند. گفتمنی است که پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از قلم و کاغذ نوشته شد؛ در حالی که تکالیف هفته‌ای و متون بازنویسی‌شده تایپ و از طریق ایمیل ارسال شده بودند. ارائه بازخورد بر متون نگارش‌شده توسط گروه کنترل تا انتهای دوره هشت هفته‌ای به تعویق انداخته شد تا دوره آموزشی و پس‌آزمون گروه آزمایشی تماماً انجام شود.

از آنجایی که نوع آنالیز و بررسی استفاده‌شده در این آزمایش مقایسه میانگین‌ها بوده است، بسیار اهمیت داشت تا بررسی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در تمامی گروه‌ها به‌صورت یکسان انجام شود. بدین منظور در ابتدا پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو از سوی محقق بررسی شد و تعداد غلط‌های دستوری در هر ۱۰۰ کلمه به‌صورت دقیق محاسبه شد. سپس، یکی دیگر از همکاران محقق ۱۵ درصد از کل داده به‌دست آمده از هر چهار گروه را بررسی و تعداد غلط‌های دستوری را در هر ۱۰۰ کلمه محاسبه کرد. پایایی بین مصححان برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب ۰.۸۲ و ۰.۷۹ به‌دست آمد.

### ۳-۴. تحلیل داده‌ها

تحلیل‌ها برای این مطالعه با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۱۸ انجام شد. آمار توصیفی در ابتدا محاسبه شد تا تصویری روشن از شکل کلی داده‌ها به‌دست آید. برای پاسخ به نخستین سؤال این تحقیق و زیرشاخه‌های آن از آزمون تی زوجی استفاده شد. در این تجزیه و تحلیل، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه آزمایشی مقایسه شد تا مشخص شود آیا هر یک از بازخوردهای مورد مطالعه در بهبود دقت دستوری دانشجویان تأثیر معنی‌داری داشته است یا خیر. دومین سؤال این تحقیق و زیرشاخه‌های آن با استفاده از آزمون

تحلیل واریانس یک طرفه پاسخ داده شد. در این تجزیه و تحلیل، چهار گروه این پژوهش با توجه به بهبود آن‌ها پس از دریافت بازخورد با یکدیگر مقایسه شدند.

#### ۴. نتایج و بحث

##### ۴-۱. نتایج

جدول شماره ۱ یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از چهار گروه را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۱ آمده است میانگین میزان خطا برای همه گروه‌ها، به جز یکی، در پس‌آزمون کمتر از آن مقدار در پیش‌آزمون است. این استثنا گروه کنترل است که میانگین خطا در آن از ۶.۸ در پیش‌آزمون به ۶.۹ در پس‌آزمون افزایش یافته است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون  
Table 1. Descriptive Statistics for Pretest and posttest

| حداکثر | حداقل | خطای استاندارد میانگین | انحراف از معیار | میانگین | تعداد |                           |              |
|--------|-------|------------------------|-----------------|---------|-------|---------------------------|--------------|
| ۹.۷۰   | ۴.۱۰  | ۰.۲۵                   | ۱.۲۷            | ۶.۸۸    | ۲۶    | کنترل                     | پیش<br>آزمون |
| ۹.۰۰   | ۴.۳۰  | ۰.۲۹                   | ۱.۳۰            | ۶.۶۹    | ۱۹    | مستقیم                    |              |
| ۸.۶۰   | ۳.۱۰  | ۰.۳۵                   | ۱.۵۸            | ۶.۴۰    | ۲۰    | تنها وجود اشتباه          |              |
| ۹.۰۰   | ۱.۵۰  | ۰.۳۸                   | ۱.۷۱            | ۶.۰۵    | ۲۰    | وجود اشتباه و مکان اشتباه |              |
| ۹.۷۰   | ۱.۵۰  | ۰.۱۶                   | ۱.۴۷            | ۶.۵۲    | ۸۵    | کل                        |              |
| ۹.۹۰   | ۵.۰۰  | ۰.۲۲                   | ۱.۱۴            | ۶.۹۶    | ۲۶    | کنترل                     | پس<br>آزمون  |
| ۸.۰۰   | ۴.۰۰  | ۰.۲۸                   | ۱.۳۶            | ۵.۹۸    | ۱۹    | مستقیم                    |              |
| ۸.۶۰   | ۳.۰۰  | ۰.۳۵                   | ۱.۵۹            | ۶.۲۵    | ۲۰    | تنها وجود اشتباه          |              |
| ۹.۱۰   | ۰.۰۰  | ۰.۴۲                   | ۱.۸۹            | ۵.۸۵    | ۲۰    | وجود اشتباه و مکان اشتباه |              |
| ۹.۹۰   | ۰.۰۰  | ۰.۱۶                   | ۱.۵۲            | ۶.۳۱    | ۸۵    | کل                        |              |

برای پاسخ به پرسش اول این تحقیق و زیر شاخه‌های آن، یک سری آزمون تی زوجی اجرا شد. هدف از این امر مقایسه میانگین میزان اشتباهات برای هر چهار گروه در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون بود. به عبارت دیگر، این مرحله از تجزیه و تحلیل داده‌ها صورت گرفت تا ببینیم آیا برای هر یک از بازخوردهایی که در این مطالعه ارائه شده بود اثر قابل توجهی وجود دارد یا خیر. همانطور که در جدول شماره ۲ آمده، در مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه بازخورد مستقیم، نتیجه چنین شد که در میانگین میزان اشتباهات تفاوت معناداری وجود دارد ( $t=3.475$ ;  $p<.05$ ) این یافته بدین معنی است که ارائه بازخورد تصحیحی مستقیم در بهبود سطح دقت دانش‌آموزان از نظر آماری به صورت قابل توجهی مؤثر بوده است.

جدول ۲: آزمون تی زوجی برای گروه بازخورد مستقیم

Table 2. Paired Sample T-test for Direct Feedback Group

| سطح معناداری | ضریب آزادی | t    | تفاوت های جفتی |           |         |                 |         | میانگین          | انحراف از معیار | خطای استاندارد میانگین | ضریب اطمینان از تفاوت ها %۹۵ |           |
|--------------|------------|------|----------------|-----------|---------|-----------------|---------|------------------|-----------------|------------------------|------------------------------|-----------|
|              |            |      | پایین ترین     | بالا ترین | میانگین | انحراف از معیار | میانگین |                  |                 |                        |                              |           |
|              |            |      |                |           |         |                 |         |                  |                 |                        | پایین ترین                   | بالا ترین |
| ۰.۰۰         | ۱۸         | ۳.۴۷ | ۱.۱۳           | ۰.۲۷      | ۰.۲۰    | ۰.۸۸            | ۰.۷۰    | پیش‌آزمون مستقیم | ۰.۰۰            | پس‌آزمون مستقیم        |                              |           |

با این حال، گروه دوم مطالعه، گروهی که بازخورد «تنها وجود اشتباه» را تجربه کرده بودند، از پیش‌آزمون به پس‌آزمون هیچ پیشرفت قابل توجهی در دقت نگارشی خود به دست نیاوردند ( $t=1.627$ ;  $p>.05$ ). گروهی که بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه» دریافت کردند نیز هیچ پیشرفت قابل توجهی نکرده بودند ( $t=1.606$ ;  $p>.05$ ). به جدول ۴ و ۵ رجوع کنید.

جدول ۳: آزمون تی زوجی برای گروه تنها وجود اشتباه

Table 3. Paired Sample T-test for Indication Only Group

| سطح معناداری | ضرب آزادی | t    | تفاوت های جفتی |           |         |                 | میانگین | انحراف از معیار  | خطای استاندارد میانگین | ضریب اطمینان از تفاوت ها %۹۵ | پایین ترین | بالا ترین |                        |                              |
|--------------|-----------|------|----------------|-----------|---------|-----------------|---------|--|------------------------|------------------------------|------------|-----------|------------------------|------------------------------|
|              |           |      | تفاوت های جفتی |           | میانگین | انحراف از معیار |         |  |                        |                              |            |           | خطای استاندارد میانگین | ضریب اطمینان از تفاوت ها %۹۵ |
|              |           |      | پایین ترین     | بالا ترین |         |                 |         |  |                        |                              |            |           |                        |                              |
| ۰.۱۲         | ۱۹        | ۱.۶۲ | ۰.۳۴           | -۰.۴      | ۰.۰۹    | ۰.۴۱            | ۰.۱۵    | پیش تنها وجود اشتباه<br>تنها پس -آزمون<br>آزمون تنها وجود اشتباه |                        |                              |            |           |                        |                              |

جدول ۴: آزمون تی زوجی برای گروه وجود اشتباه و مکان اشتباه

Table 4. Paired Sample T-test for Indication and Location Group

| سطح معناداری | ضرب آزادی | t    | تفاوت های جفتی |           |         |              | میانگین | انحراف معیار   | خطای استاندارد میانگین | ضریب اطمینان از تفاوت ها %۹۵ | پایین ترین | بالا ترین |                        |                              |
|--------------|-----------|------|----------------|-----------|---------|--------------|---------|--|------------------------|------------------------------|------------|-----------|------------------------|------------------------------|
|              |           |      | تفاوت های جفتی |           | میانگین | انحراف معیار |         |  |                        |                              |            |           | خطای استاندارد میانگین | ضریب اطمینان از تفاوت ها %۹۵ |
|              |           |      | پایین ترین     | بالا ترین |         |              |         |  |                        |                              |            |           |                        |                              |
| ۰.۱۲         | ۱۹        | ۱.۶۰ | ۰.۴۷           | -۰.۰۶     | ۰.۱۲    | ۰.۵۷         | ۰.۲۰    | پیش آزمون برای وجود اشتباه و<br>پس آزمون برای - مکان اشتباه<br>وجود اشتباه و مکان اشتباه |                        |                              |            |           |                        |                              |

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش این مطالعه و به طور ضمنی زیرسؤالات آن، آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین داده‌ها اجرا شد. ابتدا، نمرات خطای دانشجویان در پیش‌آزمون با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مقایسه شد تا اطمینان حاصل شود که آن‌ها همگی همگن و قابل مقایسه هستند. تفاوت معنی‌داری در میزان خطای دانشجویان در پیش‌آزمون مشاهده نشد

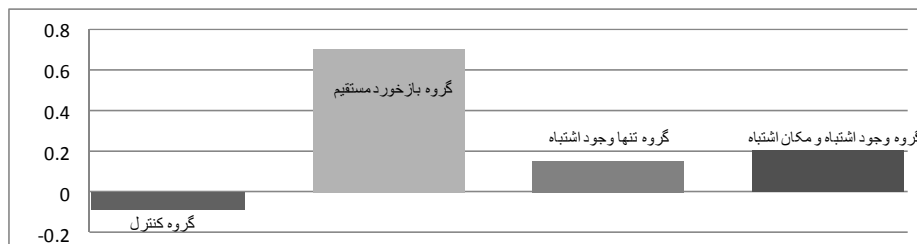
( $F=1.317$ ;  $p>.05$ ). سپس نمرات پیشرفت دانش‌آموزان با همدیگر مقایسه شد. هدف از این تجزیه و تحلیل آن بود که آیا بین انواع بازخورد در بهبود درستی دستوری دانشجویان تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا خیر (گفتنی است که همه این سه نوع بازخورد مفید واقع شد، اما فقط یکی از آن‌ها به‌طور قابل ملاحظه‌ای سودمند بود). به عبارت دیگر، پرسش دوم تحقیق بنا بود تا میزان سودمندی روش‌های مختلف بازخورد را در این مطالعه مقایسه کند. علاوه بر این، سه گروه آزمایشی با گروه کنترل مقایسه شدند تا تصویر جامع‌تری از ارزش آن‌ها ارائه شود. نتایج اولیه تجزیه و تحلیل نشان داد که بین چهار گروه با توجه به پیشرفتشان از پیش‌آزمون به پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود داشت ( $F=6.771$ ;  $p<.001$ ). برای بررسی دقیق‌تر جزئیات این مقایسه، از تست تعقیبی توکی استفاده شد. هدف از اجرای تست توکی آن است که آن جفت از متغیرهایی را که مقادیر میانگین آن‌ها به‌طور قابل توجهی متفاوت از یکدیگر است جدا کند. همانطور که در جدول شماره ۵ آمده است، شاخص توکی نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین گروه بازخورد مستقیم از یک طرف و گروه کنترل از طرفی دیگر ( $p<.001$ )، و همچنین گروهی که بازخورد «تنها وجود اشتباه» دریافت کردند ( $p<.05$ ) و گروهی که بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه» دریافت کردند ( $p<.05$ ) وجود دارد.

جدول ۵: تست تعقیبی توکی برای مقایسه چندگانه گروه‌ها

Table 5. Tukey's Post hoc Test for Multiple Comparisons of the Groups

| گروه ۱           | گروه‌های (J)              | تفاوت میانگین (I-J) | خطای استاندارد میانگین | ضریب معناداری | ضریب اطمینان از تفاوت‌ها ۹۵٪ |         |
|------------------|---------------------------|---------------------|------------------------|---------------|------------------------------|---------|
|                  |                           |                     |                        |               | حد پایین                     | حد بالا |
| کنترل            | مستقیم                    | -۰.۷۸               | ۰.۱۷                   | ۰.۰۰          | -۱.۲۵                        | -۰.۳۲   |
|                  | تنها وجود اشتباه          | -۰.۲۳               | ۰.۱۷                   | ۰.۵۳          | -۰.۶۹                        | ۰.۲۲    |
|                  | وجود اشتباه و مکان اشتباه | -۰.۲۸               | ۰.۱۷                   | ۰.۳۵          | -۰.۷۴                        | ۰.۱۶    |
| مستقیم           | تنها وجود اشتباه          | ۰.۵۵*               | ۰.۱۸                   | ۰.۲۱          | ۰.۰۶                         | ۱.۰۴    |
|                  | وجود اشتباه و مکان اشتباه | ۰.۵۰*               | ۰.۱۸                   | ۰.۰۴          | ۰.۰۰                         | ۰.۹۹    |
| تنها وجود اشتباه | وجود اشتباه و مکان اشتباه | -۰.۰۵               | ۰.۱۸                   | ۰.۹۹          | -۰.۵۴                        | ۰.۴۳    |

درحقیقت، این گروه بازخورد مستقیم بود که پیشرفت آن در درستی دستوری از نظر آماری نسبت به گروه‌های دیگر بیشتر بود. هیچ تفاوت معناداری بین سایر جفت گروه‌ها با توجه به پیشرفت درستی دستوری آن‌ها مشاهده نشد. نمودار ۱ میانگین نمرات پیشرفت برای هر یک از چهار گروه را نشان می‌دهد.



نمودار ۱: میانگین پیشرفت هر یک از ۴ گروه مطالعه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون

Chart 1. Mean of Improvement for Each of the Groups

#### ۲-۴. بحث و بررسی

اولین سؤال تحقیق در مورد بررسی تأثیر ارائه بازخورد تصحیحی در پیشرفت درستی دستوری دانش‌آموزان در طول زمان بود. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که از بین سه نوع بازخورد ارائه‌شده در این مطالعه فقط بازخورد تصحیحی مستقیم بود که به پیشرفت قابل توجه در درستی دستوری دانش‌جویان منجر شد؛ درحالی که دو نوع دیگر بازخورد غیرمستقیم باعث افزایش در دقت دستوری دانش‌جویان نشد. اولویت بازخورد مستقیم نسبت به انواع دیگر بازخورد در پیشینه مطالعات مشابه کمتر اثبات شده است و بنابراین، یافته‌های تحقیق حاضر خلاف تعدادی از مطالعات گذشته است که بازخورد تصحیحی مستقیم را غیرمفید و یا حتی گاهی ناکارآمد قلمداد می‌کنند و بر این باور هستند که استفاده از بازخورد تصحیحی غیرمستقیم اثربخشی بهتری نسبت به بازخورد تصحیحی مستقیم دارد (Bitchener, Chiu 2015 & Frear, Young, & Cameron, 2005). با این حال، برخی از مطالعات مفید بودن بازخورد مستقیم را نیز تأیید کرده‌اند. برای مثال شین<sup>۱۷</sup> (2007) به این نتیجه رسید که دو

گروه متفاوت که بازخورد مستقیم دریافت کردند به طور قابل توجهی از گروه کنترل عملکرد بهتری داشته‌اند.

پیشرفت نه‌چندان معنی‌دار در دو گروه بازخورد تصحیحی غیرمستقیم، اگرچه با برخی مطالعات در تضاد است (Ferris & Roberts, 2001)؛ اما با برخی یافته‌های دیگر منطبق است. برای مثال نتایج تحقیق رحیمی (۲۰۰۹) تفاوتی میان گروهی که بازخورد غیرمستقیم دریافت کرده بود و گروه کنترل، نشان نداد. نتایج کلی یافت‌شده برای پرسش اول می‌تواند با توجه به فرضیه توجیه اشمیت<sup>۱۸</sup> (1990) توجیه شود. در میان سه نوع بازخورد ارائه‌شده به گروه‌های مورد مطالعه، بازخورد مستقیم نسبت به دیگر بازخوردها بیشتر توجه‌برانگیز است. این ویژگی می‌تواند سبب شود تا این نوع بازخورد به مدت طولانی بقا داشته باشد و سریع‌تر درونی‌سازی شود. مقایسه میانگین پیشرفت سه گروه مورد مطالعه به روشنی نشان می‌دهد که گروهی که بازخورد مستقیم دریافت کردند، پیشرفت قابل توجه‌تری را نسبت به گروه‌های دیگر تجربه کردند. دومین پیشرفت قابل ملاحظه توسط گروهی کسب شد که نشانه‌گذاری اشتباهات خود و محل قرار گرفتن آن‌ها را دریافت کرده بودند و کمترین پیشرفت برای گروهی گزارش شد که تنها نشانه‌گذاری اشتباهات خود را دریافت کرده بودند. این رتبه‌بندی مطرح‌شده در مورد میزان پیشرفت هر گروه به عبارتی دیگر رتبه‌بندی میزان مؤثر بودن انواع بازخورد است. اگرچه این موضوع منطبق بر بسیاری از بخش‌های ادبیات نیست؛ اما کاملاً با برخی دیگر، به‌ویژه با فرضیه توجیه اشمیت، سازگار است.

پرسش دوم این پژوهش، پیشرفت درستی دستوری را در چهار گروه مورد بررسی مقایسه کرد. این مقایسه برای پاسخ به این پرسش که آیا اولویت معنی‌داری بین یکی از بازخوردها نسبت به دیگری وجود دارد یا خیر، انجام شد. همانطور که انتظار می‌رفت و با توجه به نتایج نخستین پرسش تحقیق، نتیجه این سوال نشان داد که بین گروه «بازخورد مستقیم» و سه گروه دیگر تفاوت معناداری وجود دارد که این بدین معناست که ارائه بازخورد (در مقایسه با عدم ارائه هرگونه بازخورد) به پیشرفت قابل توجهی در دقت دستوری منجر می‌شود؛ اگرچه تمام این سه نوع بازخورد به پیشرفت منجر شدند (همانطور که پیش‌تر آمده است درستی دستوری گروهی که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکرد، کاهش پیدا کرد)، و تنها ارائه بازخورد مستقیم بود که تفاوت آماری قابل توجهی را نشان داد. تست تعقیبی نیز نشان



داد زمانی که گروه بازخورد مستقیم در بین یکی از دو گروه نیست، تفاوت معناداری بین هر جفت گروه وجود ندارد. بنابراین بر اساس این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که بین دو نوع بازخورد غیرمستقیم (گروهی که بازخورد «تنها وجود اشتباه» دریافت کردند و گروهی که بازخورد «وجود اشتباه و مکان اشتباه» دریافت کردند) تفاوت معناداری وجود ندارد. بخشی از یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که تمام گروه‌هایی که بازخورد دریافت کردند تا حدودی پیشرفت داشته‌اند؛ در حالی که گروهی که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکردند هیچ پیشرفت محسوسی نداشتند. این یافته تا حدی با نتایج برخی مطالعات دیگر در این زمینه سازگار است (به عنوان مثال Robb et al., 1986). بیچنر و همکاران<sup>۱۹</sup> (2005)، دریافتند که بازخورد مستقیم چه همراه با بحث شفاهی بین معلم و زبان‌آموز درباره اشتباهات باشد یا نباشد بر کیفیت دستوری نگارش‌های بعدی زبان‌آموزان تأثیر معناداری داشت. درحقیقت، یافته‌های این تحقیق نشان داد که تأثیرگذاری و سودمندی انواع بازخورد غیرمستقیم به‌طور قابل ملاحظه‌ای کمتر از بازخورد مستقیم است که این مسئله با بسیاری از یافته‌های پیشین همخوانی ندارد. درواقع، نتیجه برخی مطالعات (Lalande, 1982) مغایر با نتایج مطالعه کنونی است و برتری بازخورد غیرمستقیم بر بازخورد مستقیم را مطرح می‌کنند. شایع‌ترین مطالعه مورد اشاره تا به امروز - که اولویت بازخورد مستقیم نسبت به غیر مستقیم را مطرح می‌کند - تحقیق چاندلر (۲۰۰۳) است. با این حال، مطالعات بسیاری به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوتی بین انواع بازخورد اصلاحی غیر مستقیم وجود ندارد (Ferris & Roberts, 2001).

برخی از توضیحات را می‌توان در رابطه با نتایج به‌دست آمده از سؤال دوم پژوهش این مطالعه ارائه داد. از همه مهم‌تر این موضوع است که نتایج حاصل از این مطالعه در راستای فرضیه توجه اشمیت است و می‌توان آن را با توجه به این فرضیه تفسیر و توجیه کرد. این نکته که گروه بازخورد مستقیم تفاوت قابل توجهی نسبت به سایر انواع بازخورد دارد، می‌تواند با توجه به این واقعیت که شرکت‌کنندگان این مطالعه دارای سطح متوسط مهارت زبانی بودند، در ارتباط باشد. برای این دانشجویان، مشارکت در حل مسئله (همانطور که لازم است این کار را در انواع بازخورد غیرمستقیم انجام دهند) و مشارکت در دنبال کردن ایده‌ها یکی پس از دیگری ممکن است خواسته‌ای بیش از حد باشد و در نتیجه توجه آن‌ها را منحرف کند. همچنین، بسیاری از نکته‌های دستوری وجود دارد که هنوز برای دانش‌آموزان سطح متوسط ناشناخته

است و بنابراین هر گونه مشارکت در حل مسائل، راه به جایی نخواهد برد و میزان تلاش زبان‌آموز نیز تأثیری نخواهد داشت. این نکته همچنین توسط فریس و رابرتز<sup>۲۰</sup> (2001) مطرح شده است که پیشنهاد می‌کنند بازخورد مستقیم شاید نسبت به بازخورد تصحیحی غیرمستقیم برای افراد با سطح مهارت پایین مناسب‌تر باشد. یکی دیگر از مسائل مهم که در مورد تحقیقات در نگارش به زبان دوم و به طور خاص در مطالعه حاضر قابل توجه است این است که نتایج به دست آمده در چنین تحقیقاتی کاملاً قابل اعتماد نیستند؛ زیرا بسیاری از عوامل دیگر در حصول نتیجه ممکن است دخیل بوده باشند و تأثیری پنهان را بر نتایج اعمال کرده باشند. این واقعیت که مطالعه حاضر و بسیاری مطالعات مشابه دیگر با کلاس های دست‌نخورده انجام می‌شود می‌تواند یکی از آن عوامل عوارض پنهانی باشد. علاوه بر این، از امتحان میان‌دوره‌ای دانش‌آموزان به عنوان پس‌آزمون این مطالعه استفاده شد و تکالیف و بازنویسی‌ها همگی بخشی از نمره نهایی بود که دانشجویان دریافت می‌کردند که این مسئله نیز می‌تواند در یافته‌های ما اثر گذاشته باشد. یکی دیگر از مطالبی که بایستی در تفسیر نتایج حاضر مورد توجه قرار گیرد اثر دیگر دروس و دوره‌های دانشگاهی است که دانشجویان در طول ترم و هم‌زمان با شرکت در این پژوهش در آن‌ها شرکت می‌کردند. عدم یکسان بودن این دوره‌ها برای چهار گروه مورد آزمایش، ممکن است بر مهارت دستوری دانشجویان در پس‌آزمون به صورت متفاوتی تأثیر گذاشته باشد. دیگر متغیر پنهان اثرگذار بر نتایج می‌تواند ترجیح شخصی دانشجویان برای انواع بازخورد باشد که نکته‌ای است که تا به حال مورد بررسی قرار نگرفته است.

دلایل اثربخشی بسیار چشمگیر بازخورد مستقیم در این پژوهش می‌تواند تا حدی مربوط به موقعیتی که این تحقیق در آن انجام شد نیز مربوط شود. دانشجویان ایرانی، همانطور که قبلاً ذکر شد، بیشتر با آموزش صریح و مستقیم دستور زبان آشنا هستند و باور دارند که تصحیح اشتباهات وظیفه‌ای مهم است که باید از سوی مدرس انجام شود. درحقیقت، می‌توان ادعا کرد که اشتیاق دانش‌آموزان برای دستور زبان در وضعیت آموزشی ایران بسیار بیشتر از علاقه آنان به نگارش است. در نتیجه زمانی که شرایط به گونه‌ای باشد که ترکیبی از هر دو مطرح باشد، دستور زبان اولویت اول را کسب می‌کند. ترکیب این دو می‌تواند ما را به این نتیجه برساند که گروه بازخورد مستقیم ممکن است با نوع بازخوردی که دریافت کرده‌اند حساس شده باشند و احساس کنند که حداقل نیمی از کلاس مقاله‌نویسی، آموزش دستور زبان است و

نتیجه چنین حساسیتی توجه بیشتر و کسب نمرات بالاتر در پس‌آزمون است. چنین حساسیتی در مورد سه گروه دیگر (یعنی گروه‌های غیرمستقیم و گروه کنترل) وجود نداشت و به همین دلیل بازخوردی که معلم ارائه داد به دلیل ماهیت آن، مورد توجه قرار گرفت. به طور خلاصه، می‌توان نتیجه گرفت که توضیح نتایج این مطالعه در رابطه با اولویت قرار دادن دریافت یک نوع بازخورد را می‌توان در فرهنگ دانشجویان (به معنی فرهنگ یادگیری) برای ترجیح نوعی بازخورد به نوع دیگر جست‌وجو کرد. بنابراین، انجام مطالعه‌ای مشابه؛ اما با یک نمونه فرهنگی متفاوت ممکن است نتیجه‌ای متفاوت به همراه داشته باشد.

نکته نهایی که باید در هنگام تفسیر نتایج این تحقیق مورد توجه قرار گیرد، این است که تمام تکالیف نگارش، همه انواع بازخورد و تمام بازنویسی‌های دانش‌آموزان، نه از طریق نوشتن با قلم و کاغذ، بلکه از طریق تایپ کردن انجام شد و این نکته را می‌توان به‌عنوان تفاوتی برجسته بین مداخله‌های صورت‌گرفته در این مطالعه و سایر مطالعات پیشین قلمداد کرد. به لحاظ منطقی، جدید بودن چنین بازخورد الکترونیکی برای زبان‌آموزان ممکن است تأثیر منفی بر نتایج گذاشته باشد. برای روشن شدن بیشتر تفاوت روش‌های الکترونیکی ارائه بازخورد، در آینده مطالعات بیشتری لازم است تا بازخورد مداد و کاغذی را با بازخورد الکترونیکی مقایسه کنند.

## ۵. نتیجه

این تحقیق، سودمندی بازخورد تصحیحی مستقیم و مکتوب را در مقایسه با نوع غیرمستقیم آن بررسی کرد. تلاش برای افزودن یک گروه کنترل و همچنین اندازه‌گیری پیشرفت دانش‌آموزان در نوشته‌های بعدی و نه بازنویسی مجدد موضوعات قبلی صورت گرفت که به وسیله آن تصمیم داشتیم تا بر برخی از کاستی‌های طراحی مطالعات قبلی فائق آییم. یک نکته بسیار جالب و قابل توجه در مورد این مطالعه این است که یافته‌ها، اگر چه در زمینه نگارش بودند، بیشتر شبیه به نتایج به‌دست آمده از محققان فراگیری زبان دوم در رابطه با بررسی مهارت صحبت کردن (Ellis, 1998; Ellis et al., 2006) است. این نکته می‌تواند به‌عنوان منبع الهام و نقطه آغازی برای محققانی باشد که علاقه‌مند به انجام مطالعات مشابه در ایران هستند. در نهایت باید ذکر کرد که طرح‌های تحقیقاتی چندمتغیره و جامع، به‌ویژه در زمینه انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی، برای به‌دست آوردن نتایج مشخص و دقیق در زمینه

بازخورد تصحیحی همچنان امری ضروری است.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. grammatical corrective feedback
2. grammatical accuracy
3. direct feedback
4. indirect feedback
5. indication only
6. indication and location
7. sheppard
8. Kepner
9. Sheen, Wright and Moldawa
10. Bitchener, Young, & Cameron
11. immediate post-test
12. Park, Song, & Shin
13. Gue`nette
14. Ferris
15. Truscatt
16. grammar-translation
17. Sheen
18. Schmitt
19. Bitchener, Young, Cameron
20. Ferris & Roberts

### References:

- Abdollahifam, S. (2014). "Investigating the Effects of Interactional Feedback on EFL Students' Writings". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98. Pp: 16-21.
- Ashwell, T. (2000). "Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?". *Journal of Second Language Writing*, 9.Pp: 227-257.
- Bitchener, J. & U. Knoch (2009). "The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback". *System*. 37.Pp: 322-329.

- ----- (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*. 17. Pp: 69–124.
- ----- & U. Knoch (2009). “The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation”. *Applied linguistics*. 31(2).Pp: 193-214.
- -----; S. Young & D. Cameron (2005). “The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing”. *Journal of Second Language Writing* 9. Pp. 227–258.
- Ellis, R. (1998). “Teaching and research: Options in grammar teaching”. *TESOL Quarterly*. 32. Pp: 39-60.
- -----; S. Loewen & R. Erlam (2006). “Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”. *Studies in Second Language Acquisition*. 28.Pp: 339–368.
- -----; Y. Sheen; M. Murakami & H. Takashima (2008). “The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context”. *System*. 36. Pp: 353–371.
- Eslami, E. (2014). “The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback Techniques on EFL Students’ Writing”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Fazilatfar, A. M.; N. Fallah; M. Hamavandi & M. Rostamian (2014). “The effect of unfocused written corrective feedback on syntactic and lexical complexity of L2 writing”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 98.Pp: 482-488.
- Ferris, D. R. (2004). “The ‘Grammar Correction’ debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)”. *Journal of Second Language Writing*. 13. Pp: 49–62.
- ----- (2006). “Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction”. In K. Hyland & F.

Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Ferris, D. R. & B. Roberts, (2001), “Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be?”. *Journal of Second Language Writing*. 10. Pp: 161–184.
- ----- & Y. H. Chiu (2015). “The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing”. *System*. 53. Pp: 24-34.
- ----- & Y. H. Chiu (2015). “The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing”. *System*. 53. Pp. 24-34.
- Gue`nette, D. (2007). “Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing”. *Journal of Second Language Writing*. 16. Pp. 40–53.
- Jokar, M. & A. Soyoo (2014). “The Influence of Written Corrective Feedback on Two Iranian Learners’ Grammatical Accuracy”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 98.Pp: 799-805.
- Kang, E. & , Z. Han (2015). “The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis”. *The Modern Language Journal*. 99(1).Pp: 1-18.
- Kepner, C. G. (1991). “An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills”. *The Modern Language Journal*. 75.Pp: 305–313.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*. 66. Pp:140–149.
- Lee, I. (1997). ESL learners’ performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25.Pp: 465–477.

- Marzban, A. & S. Arabahmadi (2013). "The Effect of Written Corrective Feedback on Iranian EFL students' writing". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 83.Pp: 1000-1005.
- Park, E. S.; S. Song & Y. K. Shin (2016). "To what extent do learners benefit from indirect written corrective feedback? A study targeting learners of different proficiency and heritage language status". *Language Teaching Research*. 20(6).Pp: 678-699.
- Polio, C.; C. Fleck & N. Leder (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions". *Journal of Second Language Writing*. 7.Pp: 43-68.
- Rahimi, M. (2009). "The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: is learner's mother tongue relevant?". *Reading and Writing*. 22.Pp: 219-243.
- Robb, T.; S. Ross & I. Shortreed (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*. 20.Pp: 83-91.
- Sanavi, R. V. & M. Nemati (2014). "The effect of six different corrective feedback strategies on Iranian english language learners' IELTS writing task 2". *SAGE Open*. 4(2), 2158244014538271.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*. 11.Pp: 129-158.
- Semke, H. (1984). "The effects of the red pen". *Foreign Language Annals*. 17. Pp:195-202.
- Sheen, Wright & Moldawa (2009). "Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners". *System*. 37.Pp: 556-569.
- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly*. 41. Pp: 255-283.

- Sheppard, K. (1992). "Two feedback types: Do they make a difference?". *RELC Journal*. 23.Pp: 103-110.
- Stefanou, C. & A. Revesz (2015). "Direct written corrective feedback, learner differences, and the acquisition of second language article use for generic and specific plural reference". *The Modern Language Journal*. 99(2).Pp: 263-282.
- Tafazoli, D.; H. Nosratzadeh & N. Hosseini (2014). "Computer-mediated corrective feedback in ESP courses: Reducing grammatical errors via Email". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 136, PP. 355-359.
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46. Pp: 327-369.