



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د، ۹، ش ۶ (پیاپی ۴۸)، بهمن و اسفند ۱۳۹۷، صص ۱۲۳-۱۵۵

تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بر یادگیری افعال باقاعده و بی‌قاعده زمان گذشته ساده انگلیسی

افسانه سعیداکتر^{۱*}، رضا عبدی^۲، زینب مرادپور^۳

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

دریافت: ۹۷/۳/۱۴

پذیرش: ۹۷/۷/۱

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر بازخورد فرازبانی و بازنویسی بر صحت نوشتاری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی پرداخت. در این پژوهش شبه‌تجربی، ۵۶ دانش‌آموز آذری‌زبان شرکت کردند. این تحقیق ۷ جلسه طول کشید. در جلسه اول از تمامی دانش‌آموزان آزمون تعیین سطح (KET) گرفته شد. سپس هر کلاس به صورت تصادفی به گروه‌های بازخورد اصلاحی فرازبانی (۱۲ نفر)، بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی (۱۷ نفر)، بازنویسی (۱۴ نفر) و گروه گواه (۱۲ نفر) تقسیم شدند. در جلسه دوم، برای ارزیابی عملکرد زمان گذشته دانش‌آموزان، یک پیش‌آزمون برگزار شد. از جلسه سوم تا ششم از دانش‌آموزان خواسته شد تا هر جلسه در مدت زمان ۲۰ دقیقه در مورد موضوع تعیین‌شده، انشای ۱۵۰ کلمه‌ای بنویسند. جلسه بعد نوشته‌های دانش‌آموزان با بازخوردهای مختلف به آن‌ها بازگردانده شد. زیر خط‌های ساختاری گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی خط کشیده شد و توضیح گرامری در بالای آن یادداشت گردید. زیر خط‌های ساختاری گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی نیز خط کشیده شد؛ ولی از آن‌ها خواسته شد نوشته‌های خود را بازنویسی کنند. از گروه بازنویسی خواسته شد خودشان خط‌های ساختاری خود را پیدا و نوشته خود را بازنویسی کنند و گروه گواه هیچ نوع بازخوردی دریافت نکردند و بازنویسی انجام ندادند. در جلسه هفتم تمامی دانش‌آموزان پس‌آزمون و پرسش‌نامه نظرسنجی را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی نسبت به گروه‌های دیگر پیشرفت معنی‌داری در مهارت نوشتاری داشت. بر اساس یافته‌های پژوهش

حاضر به معلمان آموزش زبان توصیه می‌شود بازخورد اصلاحی مناسب با زبان‌آموزان مختلف را در کلاس‌های خود به‌کار گیرند.

واژه‌های کلیدی: بازخورد اصلاحی فرازبانی، بازنویسی، زمان گذشته.

۱. مقدمه

بازخورد اصلاحی^۱ جزء جدانشدنی آموزش زبان دوم محسوب می‌شود (Bitchener, 2008; Ivans et al., 2011) و تکنیک آموزشی بارزشی است که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا نگارششان صحت قابل قبولی داشته باشد (Ferris, 2006). طبق تعریفی که الیس^۲ (۱۹۹۴) ارائه کرده است بازخورد اصلاحی به هشداری گفته می‌شود که فرصت تصحیح خطاهای ساختاری گفتاری و نوشتاری را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند. با وجود اهمیت بازخورد اصلاحی در یادگیری زبان‌آموزان، بررسی مطالعات پیشین انجام‌شده در زمینه بازخورد اصلاحی نتایج متناقضی را نشان می‌دهد. برای مثال، شپرد^۳ (۱۹۹۲) و تراسکات^۴ (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیدند که بازخورد اصلاحی نقش مثبتی در تقویت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ندارد و باید کنار گذاشته شود؛ در حالی که مطالعات دیگر (روحی و همکاران، ۱۳۹۵؛ علیزاده و زند مقدم، ۱۳۹۴؛ Chen & Nassaji, 2018; Ferris, 2002; Fu & Nassaji, 2016; Hawkes & Nassaji, 2016; Sheen, 2007) نشان دادند که بازخورد اصلاحی موجب افزایش صحت نگارش زبان‌آموزان می‌شود.

در سال ۱۹۹۷ فریس^۵ رویکردی متفاوت برای افزایش تأثیر بازخورد اصلاحی ارائه داد که در آن از زبان‌آموزان خواسته شد بر اساس بازخورد اصلاحی معلم، برگه خود را بازنویسی^۶ کنند. طبق این رویکرد، زبان‌آموزان نه تنها با نقاط ضعف نگارشی خود آشنا می‌شوند؛ بلکه به آن‌ها بیشتر توجه می‌کنند و در نتیجه یادگیری بیشتری هم روی می‌دهد. بررسی‌ها نشان می‌دهد مطالعات قبلی کمتر فرصت بازنویسی را برای زبان‌آموزان فراهم کرده‌اند (Frear, 2012). بنابراین لازم است در این زمینه مطالعات بیشتری انجام بگیرد تا تأثیر بازنویسی در اثربخشی بازخورد اصلاحی بیشتر روشن شود. یکی از انواع بازخورد اصلاحی که کمتر مورد بررسی قرار گرفته است بازخورد

اصلاحی فرازبانی^۷ است (Shintani et al., 2014) که شکل صحیح خطاهای ساختاری را ارائه نمی‌دهد؛ بلکه با توضیحاتی که در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد آن‌ها را به خودتصحیحی^۸ سوق می‌دهد. سمپسون^۹ (۲۰۱۲) بر این باور است که بازخورد اصلاحی به‌تنهایی نمی‌تواند نقش مهمی در یادگیری نکته‌های ساختاری و افزایش مهارت نوشتاری زبان‌آموزان داشته باشد و ارائه توضیحات در قالب بازخورد اصلاحی فرازبانی برای تسهیل فرایند یادگیری اهمیت زیادی دارد. مطالعات قبلی (Azizi et al., 2014; Shintani & Ellis, 2013) نقش بازخورد اصلاحی را در تقویت نگارش زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده و نتایج مثبتی به‌دست آورده‌اند. با این حال، تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی بر صحت نوشتار زبان‌آموزان ایرانی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است.

پژوهش حاضر درصدد بررسی نقش بازخورد اصلاحی فرازبانی معلم بر صحت زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعدۀ دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی است. در این پژوهش هفت جلسه‌ای محققان با خط کشیدن زیر خطاهای ساختاری زمان گذشته دانش‌آموزان، ارائه توضیحی واضح و مختصر در بالای خطاهای ساختاری و ملزم کردن دانش‌آموزان به بازنویسی انشای خود با استناد به توضیحات ارائه‌شده، به ارزیابی تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی در نگارش دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برای دستیابی به این اهداف سؤالات پژوهشی زیر طرح شده‌اند:

۱. آیا بازخورد اصلاحی فرازبانی می‌تواند در یادگیری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعدۀ دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی مؤثر باشد؟
۲. آیا ایجاد فرصت بازنویسی پس از بازخورد اصلاحی فرازبانی می‌تواند یادگیری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعدۀ دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی را تسهیل کند؟
۳. نگرش دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی نسبت به بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی چیست؟

فرضیات صفر:

۱. بازخورد اصلاحی فرازبانی در یادگیری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی مؤثر نیست.
۲. ایجاد فرصت بازنویسی پس از بازخورد اصلاحی فرازبانی تأثیری در یادگیری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی ندارد.

۲. پیشینه

نتایج مطالعات پیشین انجام‌گرفته در زمینه تأثیر بازخورد اصلاحی در تقویت نگارش زبان-آموزان به دو گروه اصلی تقسیم می‌شوند: گروه اول (از جمله جباریان گرو و همکاران، ۱۳۹۵؛ روحی و همکاران، ۱۳۹۵؛ سلیمی، ۱۳۹۴؛ نوشی کوچکسرابی و جبارپور، ۱۳۹۲؛ Chandler, 2003; Ferris, 2006) معتقدند که بازخورد اصلاحی فرصتی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا ساختارهای نوشتاری خود را با ساختارهای صحیح معلم مقایسه کنند و به نقاط ضعف خود پی ببرند. این مقایسه باعث افزایش صحت نگارش زبان دوم می‌شود. از طرفی دیگر گروه دوم (Truscott, 1996) بر این باورند که اگر بازخورد اصلاحی به زبان‌آموزان ارائه شود، معمولاً زبان‌آموزان نه تنها به خطاهای ساختاری خود و بازخورد اصلاحی ارائه‌شده توجه چندانی نمی‌کنند؛ بلکه از دیدن خطاهای ساختاری خود که با خودکار قرمز تصحیح شده است دلزده و ناامید می‌شوند. ماهیلی^{۱۰} (1994) نیز معتقد است صرفاً خط کشیدن زیر خطاهای ساختاری و تصحیح آن‌ها نمی‌تواند به یادگیری آن نکته‌ها توسط زبان‌آموزان منجر شود. به همین دلیل فریس (1997) پیشنهاد می‌کند اگر زبان‌آموزان برگه خود را بازنویسی کنند و خطاهای ساختاری خود را به صورت صحیح به کار ببرند یادگیری با سرعت بیشتری اتفاق خواهد افتاد. طبق نظر دی کایزر^{۱۱} (2010)، زبان‌آموزان به تکرار و تمرین کافی نیاز دارند تا بتوانند مهارت نوشتاری خود را افزایش دهند. بازنویسی می‌تواند این فرصت را برای تکرار و تمرین زبان‌آموزان به ارمغان آورد و برای حل اختلاف نظر در مورد تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی راهگشا باشد.

۱-۲. مطالعات پیشین بازخورد فرازبانی و بازنویسی

در این قسمت مطالعاتی که در زمینه بازنویسی، بازخورد اصلاحی فرازبانی و تأثیر آن‌ها در نگارش زبان دوم انجام یافته است مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱-۱-۲. مطالعات بازنویسی

مطالعات قبلی زیادی (Frear, 2012; Van Beuningen et al., 2012) به این نتیجه رسیده‌اند که ایجاد فرصت بازنویسی پس از بازخورد اصلاحی در تقویت مهارت نوشتاری نقش بسزایی دارد. برای مثال فریس و رابرتس^{۱۲} (2001) به بررسی نقش بازنویسی در تأثیرگذاری بازخورد اصلاحی پرداختند. در این پژوهش، ۷۲ زبان‌آموز با سطح توانش متوسط در یکی از دانشگاه‌های ایالت متحده به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایشی طی پنج هفته به مدت ۵۰ دقیقه فرصت داشتند تا انشایی بنویسند. بعد از نوشتن انشا محققان برگه‌هایشان را جمع کردند. زبان‌آموزان دو هفته بعد برگه‌های تصحیح‌شده‌شان را دریافت کردند. آن‌ها ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا انشای خود را بازنویسی کنند. نتایج حاکی از آن است که بازنویسی نقش مهمی در تقویت نگارش زبان‌آموزان دارد.

در مطالعه‌ای دیگر، فریر^{۱۳} (2012) تأثیر بازخورد اصلاحی و بازنویسی را بر دو ساختار گرامری (زمان گذشته ساده با قاعده و بی‌قاعده) بررسی کرد. در این پژوهش، ۱۵۱ زبان‌آموز تایوانی به پنج گروه تقسیم شدند. گروه بازخورد اصلاحی مستقیم متمرکز، گروه بازخورد اصلاحی مستقیم غیرمتمرکز، گروه بازخورد اصلاحی غیرمستقیم متمرکز، گروه بازخورد اصلاحی غیرمستقیم غیرمتمرکز و گروه گواه.

در جلسه اول همه آزمودنی‌ها یک انشا نوشتند. در جلسه دوم برگه آزمودنی‌ها به چهار شکل متفاوت تصحیح و به آن‌ها پس داده شد. در گروه بازخورد اصلاحی مستقیم متمرکز صرفاً خطاهای ساختاری زمان گذشته ساده تصحیح شد. در گروه بازخورد اصلاحی مستقیم غیرمتمرکز تمامی خطاهای ساختاری تصحیح شد. در گروه بازخورد اصلاحی غیرمستقیم متمرکز صرفاً زیر خطاهای زمان گذشته ساده خط کشیده شد و در گروه

بازخورد اصلاحی غیرمستقیم غیرمتمرکز زیر تمامی خطاهای ساختاری خط کشیده شد. آزمودنی‌ها پس از مشاهده برگه‌های خود، آن را بازنویسی کردند. گروه گواه هیچ بازخورد اصلاحی دریافت نکرد. سپس همه آزمودنی‌ها انشای دوم را نوشتند. همین روش تا جلسه هفتم ادامه یافت. نتایج نشان داد که بازخورد اصلاحی همراه با بازنویسی نقش مهمی در تقویت مهارت نوشتاری زبان آموزان دارد.

با وجود نتایج مثبت حاصل از مطالعات قبلی درخصوص نقش مهم بازنویسی در تقویت نگارش زبان آموزان، به نظر می‌رسد بازنویسی بدون بازخورد اصلاحی فرازبانی مفید نخواهد بود (Carroll, 2001). تراسکات (1996) بر این باور است که بازنویسی درواقع نوعی کپی برداری است و نمی‌تواند موجب یادگیری و فائق شدن بر خطاهای ساختاری پیشین شود.

۲-۲-۲. مطالعات بازخورد اصلاحی فرازبانی

مطالعات زیادی (Bitchener et al., 2006) نقش مثبت بازخورد اصلاحی فرازبانی را در تقویت مهارت نوشتاری به اثبات رسانده‌اند. برای مثال، الیس و همکاران (2006) و سمپسون (2012) به مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازخورد اصلاحی مستتر بر تقویت مهارت نوشتاری پرداختند. نتایج حاکی از این بود که بازخورد اصلاحی فرازبانی به‌طور معنی‌داری بهتر از بازخورد اصلاحی مستتر باعث تقویت مهارت نوشتاری می‌شود. همچنین سلیمی (۱۳۹۴) تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و فرازبانی را در تقویت نگارش زبان آموزان ایرانی بررسی کرد. ولی در پژوهش وی گروه بازخورد اصلاحی مستقیم بهتر از گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی پیشرفت کردند.

در پژوهش اخیر دیگری بنسون و دی کایزر^{۱۴} (2018) میزان اثربخشی بازخورد اصلاحی مستقیم و فرازبانی را در بین زبان آموزان با سطح توانش تحلیل زبانی^{۱۵} زیاد و کم مقایسه کردند. نتایج نشان داد که زبان آموزانی که توانش تحلیل زبانی بالایی دارند، بیشتر از بازخورد اصلاحی مستقیم بهره‌مند می‌شوند؛ در حالی که بازخورد اصلاحی فرازبانی برای زبان آموزان با سطح توانش تحلیل کم مناسبتر است. مطالعات بیشتری باید در زمینه

اثر بخشی بازخورد اصلاحی به‌ویژه برای زبان‌آموزان ایرانی انجام شود تا نقش بازخورد اصلاحی فرازبانی در مهارت نوشتاری زبان‌آموزان آشکارتر شود.

۳. چارچوب نظری: بازخورد فرازبانی و بازنویسی

بازخورد اصلاحی به تلاش معلم در معطوف کردن توجه زبان‌آموزان به خطاهای ساختاری گفتاری و نوشتاری‌شان گفته می‌شود. لیستر و رنتا^{۱۶} (1997) بازخورد اصلاحی را به بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم، متمرکز و غیرمتمرکز و بازخورد اصلاحی فرازبانی تقسیم کردند. طبق تعریفی که بیچنر و ناچ^{۱۷} (2009) ارائه داده‌اند بازخورد اصلاحی مستقیم به تصحیح خطاهای ساختاری زبان‌آموزان توسط معلم گفته می‌شود، در حالی که بازخورد اصلاحی غیرمستقیم به مشخص کردن خطاهای ساختاری بدون ارائه شکل صحیح آن‌ها اشاره می‌کند.

مطالعات قبلی نتایج متفاوتی در مورد تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر صحت نگارش زبان‌آموزان ارائه داده‌اند (زارعی و همکاران، ۱۳۹۶؛ Marefat & Nushi, 2012; Shirkhani & Tajeddin, 2016). برخی از محققان بر این باورند که بازخورد اصلاحی مستقیم بیشتر از بازخورد اصلاحی غیرمستقیم باعث تقویت نگارش زبان‌آموزان می‌شود (Ellis, 2009). آن‌ها معتقدند که بازخورد اصلاحی غیرمستقیم در بسیاری از موارد ناقص است و بر تصحیح همه خطاهای ساختاری متمرکز نیست، بنابراین توجه زبان‌آموزان را چندان نسبت به خطاهای ساختاری جلب نمی‌کند. در حالی که طرفداران بازخورد اصلاحی غیرمستقیم (Ferris et al., 2013) بر این باورند که زبان‌آموزان در این نوع بازخورد بیشتر کنجکاو می‌شوند تا به خطاهای ساختاری خود بیشتر توجه کنند و به دلیل اینکه خودشان شکل صحیح خطاهای ساختاری را می‌نویسند یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد.

طبقه‌بندی دیگر، شامل بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز است (Ellis et al., 2008). در بازخورد اصلاحی متمرکز نکات گرامری خاصی مورد نظر معلم قرار می‌گیرد و فقط خطاهای ساختاری که در مورد نکات گرامری مدنظر رخ داده است تصحیح می‌شود، در حالی که در بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز تمامی خطاهای ساختاری زبان‌آموزان تصحیح

می‌شود.

با وجود اینکه برخی از محققان (Van Beuningen et al., 2012) بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را مؤثرتر از بازخورد اصلاحی متمرکز قلمداد می‌کنند، برخی دیگر (Sheen et al., 2009) بازخورد اصلاحی متمرکز را ترجیح می‌دهند؛ چون باور دارند که این نوع بازخورد اصلاحی بارذهنی کمتری بر دوش زبان‌آموزان وارد می‌کند. استدلال گروه آخر این است که به دلیل محدود بودن قدرت ذهنی^{۱۸} زبان‌آموزان (Skehan, 1998)، توجه به تمامی نکات تصحیح‌شده و به خاطر سپردن آن‌ها مقدور نخواهد بود.

نوع سوم بازخورد اصلاحی - که در مطالعه حاضر مورد بررسی قرار گرفته است - بازخورد اصلاحی فرازبانی است. بازخورد اصلاحی فرازبانی محل رخ دادن خطای ساختاری را برای زبان‌آموزان مشخص می‌کند و با ارائه توضیحاتی در مورد ساختار قابل قبول، بدون اصلاح خطای ساختاری، زبان‌آموزان را به خودتصحیحی ترغیب می‌کند (Sheen, 2004). این نوع بازخورد اصلاحی شرایطی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا بتوانند ساختار نوشتار خود را با ساختار استاندارد زبان انگلیسی مقایسه و با آگاهی بیشتر به این تفاوت توجه کنند (Schmidt, 1993)، در صدد تقلیل این تفاوت باشند (Schmidt & Frota, 1986) و به سوی یادگیری اکتشافی^{۱۹} سوق داده شوند. در واقع بازخورد اصلاحی فرازبانی نوعی «وادارسازی»^{۲۰} است که زبان‌آموزان را به تصحیح خطاهای ساختاری‌شان ملزم می‌کند (Lyster, 2004).

بازخورد اصلاحی فرازبانی هم در مورد خطاهای ساختاری گفتاری و هم نوشتاری زبان‌آموزان به کار می‌رود. در نوع گفتاری، معلم با تَن صدای خیزان خطای ساختاری زبان‌آموز را تکرار می‌کند (جلب کردن توجه زبان‌آموز به محل رخ دادن خطای ساختاری) و بدون اصلاح خطای ساختاری به طور مختصر در مورد دلیل نادرست بودن خطا توضیح می‌دهد (Ellis et al., 2006). برای مثال:

زبان‌آموز: I have two apple.

معلم: Apple? (مشخص کردن محل رخ دادن خطای ساختاری)

معلم: بعد از two باید اسم جمع استفاده کنیم (توضیح مختصر و وادارسازی به

خودتصحیحی).

زبان آموز: I have two apples (خودتصحیحی)

بازخورد اصلاحی فرازبانی نوشتاری شامل خط کشیدن زیر خطاهای ساختاری زبان آموزان (نشان دادن محل رخ دادن خطای ساختاری)، بدون نوشتن شکل صحیح آن، به همراه توضیحی مختصر در مورد علت نادرست بودن خطای ساختاری است (وادارسازی) تا زبان آموزان به خودتصحیحی روی آورند.

شواهد زیادی از نتایج مطالعات قبلی (Rassaei & Minzade, 2011; Azizi et al., 2014) به دست آمده است که به تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی فرازبانی در بهبود نگرش زبان آموزان ایرانی صحنه می‌گذارد. با این حال نقش مهم بازنویسی در این مطالعات به دست فراموشی سپرده شده است. پژوهش حاضر به بررسی بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی می‌پردازد.

تا دهه ۱۹۷۰ بازنویسی در تقویت نگرش اهمیت چندانی نداشت (Britton et al., 1975). بین دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ تغییرات شگرفی در نگرش به بازنویسی روی داد؛ به طوری که بازنویسی جزء بسیار مهم تقویت نگرش زبان دوم محسوب شد (Scardamalia & Bereiter, 1986).

مطالعات زیادی (از جمله روحی و همکاران، ۱۳۹۵؛ Van Beuningen et al., 2012) به این نتیجه رسیده‌اند که بازنویسی بلافاصله به دنبال بازخورد اصلاحی نقش بسزایی در تقویت نگرش زبان دوم دارد. هنگامی که زبان آموزان به دنبال بازخورد اصلاحی فرازبانی وارد مرحله بازنویسی می‌شوند توجه زیادی به بازخورد اصلاحی فرازبانی می‌کنند تا خطاهای ساختاری خود را مرتفع سازند. همین توجه و دقت^{۲۱} (Schmidt, 1990) و مقایسه خطاهای ساختاری خود با شکل صحیح و بازنویسی می‌تواند نقش بسزایی در تقویت نگرش زبان دوم داشته باشد (Shintani & Ellis, 2015).

بنا بر اظهارات ماهیلی، هنگامی که زبان آموزان برگه‌های تصحیح شده خود را پس می‌گیرند ممکن است نگاهی اجمالی به برگه‌هایشان بیندازند و آن را کنار بگذارند اما اگر آن را بازنویسی کنند باید دقت بیشتری به خرج دهند. به عبارتی دیگر، هنگامی که بازنویسی

انجام می‌شود نقش بازخورد اصلاحی پررنگ‌تر می‌شود. پژوهش حاضر قصد دارد با گنجاندن فرصت بازنویسی، تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی را بر افعال باقاعده و بی‌قاعده دانش‌آموزان آذری‌زبان ایرانی بسنجد.

۴. پژوهش حاضر

۴-۱. آزمودنی‌ها

در مطالعه حاضر ۵۶ دانش‌آموز دبیرستانی آذری‌زبان (۲۴ پسر و ۳۲ دختر) با توانش کمتر از سطح متوسط شرکت کردند. آن‌ها در رده سنی ۱۳-۱۷ قرار داشتند. انتخاب این زبان‌آموزان صرفاً به دلیل در دسترس بودنشان صورت گرفت. کلاس‌ها به مدت ۹۰ دقیقه دوبار در هفته در یک ترم ۱۲ جلسه‌ای در آموزشگاه زبان انگلیسی نصر اردبیل برگزار شد. در جلسه اول همه آزمودنی‌ها آزمون تعیین سطح دادند و بر اساس نتایج آزمون به چهار گروه تقسیم شدند: گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی (۱۳ نفر)، گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی (۱۷ نفر)، گروه بازنویسی (۱۴ نفر) و گروه گواه (۱۲ نفر).

۴-۲. ساختار گرامری مورد بررسی

زمان گذشته ساده جزء مباحثی است که در سطوح مبتدی آموزش داده می‌شود؛ ولی به راحتی فراگرفته نمی‌شود (Makino, 1980). دانش‌آموزان زمان گذشته ساده را بعد از حرف تعریف، -ing و -s جمع می‌آموزند؛ ولی معمولاً در به‌کار بردن شکل صحیح افعال در زمان گذشته دچار مشکل می‌شوند (Ellis et al., 2006). اغلب یا فراموش می‌کنند -ed را به آخر افعال اضافه کنند و یا -ed را به افعال بی‌قاعده اضافه می‌کنند.

در پژوهش حاضر، زمان گذشته ساده به دو علت مورد بررسی قرار گرفت. اول اینکه در سطوح پایین دانش‌آموزان با این ساختار آشنا هستند. پژوهش حاضر درصدد بررسی بازخورد اصلاحی بر ساختاری است که آزمودنی‌ها قبلاً آن را فراگرفته‌اند؛ ولی همچنان در به‌کار بردن شکل صحیح آن مشکل دارند. دومین دلیل انتخاب زمان گذشته سخت بودن این ساختار برای دانش‌آموزان با سطح توانش زبانی پایین است (Doughty & Varela, 1998).

۳-۴. ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر آزمون تعیین سطح، پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پرسش‌نامه نظرسنجی و تمرین‌های نوشتاری به کار رفت.

۱-۳-۴. آزمون تعیین سطح

برای اطمینان از همگن بودن گروه‌ها از لحاظ توانش زبان دوم، آزمون تعیین سطح Key English Test (KET) از انتشارات کمبریج مناسب برای سطح پایین‌تر از متوسط به کار رفت. آزمون شامل مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و درک مفاهیم است. نمره کل آزمون ۱۰۰ است و آزمودنی‌هایی که ۷۰ درصد نمره کل را کسب می‌کنند در سطح پایین‌تر از متوسط قرار می‌گیرند. به دلیل عدم وجود امکانات، قسمت شنیداری آزمون حذف شد. پس از حذف این بخش نمره قبولی آزمون ۵۲.۵ (هفتاد درصد کل آزمون) در نظر گرفته شد. آزمودنی‌هایی که این نمره را کسب کردند در سطح پایین‌تر از سطح متوسط قرار گرفتند. آزمودنی‌ها در ۸۰ دقیقه به آزمون پاسخ دادند.

۲-۳-۴. پیش‌آزمون

برای بررسی دانش زمان گذشته آزمودنی‌ها پیش از پژوهش حاضر پیش‌آزمون برگزار شد. آزمودنی‌ها بایستی در مورد آخرین تعطیلات خود با استفاده از زمان گذشته ساده انشای ۱۵۰ کلمه‌ای می‌نوشتند. چندین کلمه از پیش تعیین شده در اختیار آن‌ها قرار گرفت از جمله کی رفتید؟ کجا رفتید؟ با چه کسی رفتید؟ ... تا مجبور شوند از زمان گذشته بیشتری استفاده کنند. پیش‌آزمون قبل از برگزاری توسط ۱۳ دانش‌آموز هم‌سطح با گروه اصلی پایلت^{۲۲} شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان پایین‌تر از سطح متوسط به راحتی می‌توانند در مدت ۲۰ دقیقه به این آزمون پاسخ دهند. بنابراین، گروه اصلی نیز ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا به این آزمون پاسخ دهند. نمره کل پیش‌آزمون ۱۰ در نظر گرفته شد. برای هر فعل صحیح زمان گذشته یک نمره اختصاص داده شد.

۳-۳-۴. پس‌آزمون

در پس‌آزمون نیز از دانش‌آموزان خواسته شد در مورد بهترین/ بدترین معلمی که به خاطر دارند با استفاده از زمان گذشته انشای ۱۵۰ کلمه‌ای بنویسند. مانند پیش‌آزمون، چند نکته از جمله، در آن زمان چند سال داشتید؟ در چه کلاسی بودید؟ ... در اختیار آن‌ها قرار گرفت تا از زمان گذشته ساده بیشتری استفاده کنند. آزمودنی‌ها ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا انشای خود را بنویسند. نحوه تصحیح پس‌آزمون همانند پیش‌آزمون انتخاب شد.

۴-۳-۴. پرسش‌نامه

در پژوهش حاضر دو پرسش‌نامه تهیه شد، پرسش‌نامه پیشینه^{۲۳} و پرسش‌نامه نظرسنجی^{۲۴}. در جلسه اول، تمامی آزمودنی‌ها پرسش‌نامه پیشینه را پرکردند. این پرسش‌نامه درصد کسب اطلاعاتی از جمله سن، جنسیت، زبان مادری، تعداد زبان‌هایی که می‌توانند صحبت کنند، سال‌هایی که در کلاس‌های زبان انگلیسی شرکت کرده‌اند و غیره بود.

در جلسه آخر پژوهش، آزمودنی‌ها پرسش‌نامه نظرسنجی را پر کردند. یک پرسش‌نامه ۲۲ سؤالی طرح شد تا نظر آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی را نسبت به بازخورد اصلاحی و بازنویسی بسنجد. پرسش‌نامه نظرسنجی شامل دو قسمت بود: قسمت اول که شامل هشت سؤال بود نظر آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی را نسبت به بازخورد اصلاحی سنجید. قسمت دوم که شامل ۱۴ سؤال بود به بررسی نظر شرکت‌کنندگان نسبت به بازنویسی پرداخت.

هر دو پرسش‌نامه به دلیل پایین بودن سطح آزمودنی‌ها به زبان فارسی طراحی شد. قبل از اجرا، هر دو پرسش‌نامه بر اساس پاسخ ۱۳ دانش‌آموز و نظر اصلاحی دو استاد زبان انگلیسی بازنگری شدند تا اطمینان حاصل شود که سؤالات کاملاً قابل‌فهم است و محدودیت زمان برای پاسخ به پرسش‌نامه تعیین شود.

۴-۳-۵. تمرین‌های نوشتاری

برای پژوهش حاضر چهار تمرین متمرکز^{۲۵} نوشتاری طراحی شد. طبق نظر الیس (2003)،

تمرین متمرکز به تمرینی گفته می‌شود که زبان‌آموزان را ملزم به استفاده از ساختار دستوری از پیش تعیین شده می‌کند. در پژوهش حاضر برای انجام این تمرین‌ها دانش‌آموزان باید از زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده استفاده می‌کردند. از جلسه سوم تا ششم، آزمودنی‌ها چهار تمرین با موضوع‌های متفاوت دریافت کردند تا در مورد آن در مدت ۲۰ دقیقه انشای ۱۵۰ کلمه‌ای بنویسند. در جلسه سوم، اولین تمرین با عنوان «دیروز چه فعالیتی انجام دادید؟» در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. چندین کلمه در زیر عنوان نوشته شده بود مانند خرید کردن، شام درست کردن، فوتبال بازی کردن ... تا آزمودنی‌ها از زمان گذشته بیشتری استفاده کنند. در جلسه چهارم، دومین تمرین با عنوان «آخر هفته چه کار کردید؟» به همراه چند کلمه مانند انجام تکالیف مدرسه، تلویزیون تماشا کردن، پارک رفتن ... ارائه شد. در جلسه پنجم، سومین تمرین با عنوان «آیا تاکنون چیزی گم کرده‌اید؟» به همراه چه چیزی گم کرده‌اید؟ چطور آن را گم کردید؟ کجا آن را گم کردید؟ و در جلسه ششم، چهارمین تمرین با عنوان «بهترین هدیه‌ای که تاکنون دریافت کرده‌اید چیست؟» به همراه چه چیزی گرفتید؟ چه کسی آن را به شما داد؟ ... ارائه شد. از آنجایی که افعال از کتاب درسی دانش‌آموزان انتخاب شده بود انتظار براین بود که دانش‌آموزان با استفاده از دانش خود بدون مراجعه به کتاب درسی یا دیکشنری زمان گذشته افعال را بنویسند. هر چهار تمرین قبل از ارائه به گروه اصلی، پایلت شدند.

۴-۴. نحوه اجرا و روش پژوهش

پژوهش حاضر از مطالعه شینتانی و همکاران^{۳۶} (2014) الهام گرفته است. متغیر مستقل این مطالعه بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی و متغیر وابسته، صحت زمان گذشته ساده با قاعده و بی‌قاعده است. در جلسه اول آزمون تعیین سطح KET برگزار شد تا از همگن بودن گروه‌ها اطمینان حاصل شود. در جلسه دوم ابتدا آزمودنی‌ها پرسش‌نامه پیشینه را پر کردند. سپس پیش‌آزمون برگزار شد تا دانش زمان گذشته ساده آزمودنی‌ها مورد ارزیابی قرار گیرد.

در جلسه سوم، آزمودنی‌ها ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا اولین انشای خود را بنویسند. بعد

از ۲۰ دقیقه انشای آزمودنی‌ها جمع‌آوری شد. در جلسه چهارم آزمودنی‌ها برگه انشای جلسه پیش خود را در چهار وضعیت متفاوت دریافت کردند. گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی برگه انشای خود را در حالتی دریافت کردند که زیر افعال نادرست زمان گذشته خط کشیده شده بود و دلیل نادرست بودن آن در بالای آن نوشته شده بود. این گروه شکل صحیح افعال نادرست را دریافت نکردند. برای مثال بازخورد اصلاحی فرازبانی برای جمله زیر داخل پرانتز ذکر شده است:

I play football yesterday.

(چون جمله در مورد زمان گذشته است باید فعل را به زمان گذشته بنویسید.)

دانش‌آموزان با مراجعه به دانش خود باید باقاعده یا بی‌قاعده بودن فعل را تشخیص می‌دادند و جمله را بازنویسی می‌کردند. دور قیود زمان خط کشیده شد تا گذشته بودن جمله را بیشتر یادآوری کند. هدف از این خط کشیدن افزایش تأثیر تقویت درون‌داد^{۲۷} بود. شین (۲۰۱۱) ادعا می‌کند که بازخورد اصلاحی می‌تواند نقش تقویت درون‌داد را ایفا کند. تقویت درون‌داد به روش‌هایی گفته می‌شود که در آن از تکنیک‌هایی مانند خط کشیدن زیر واژگان، برجسته‌کردن، ... استفاده می‌شود تا آن مطالب توجه زبان‌آموزان را بیشتر جلب کنند و یادگیری بهتر اتفاق بیفتد (Sharwood Smith, 1991). آزمودنی‌ها ۵ تا ۱۰ دقیقه فرصت داشتند تا برگه تصحیح‌شده خود را بخوانند تا تفاوت بین آنچه را خود نوشته‌اند و آنچه در زبان دوم معمول است، مشاهده کنند؛ زیرا طبق نظریه اشمیت^{۲۸} (1995)، توجه پیش‌فرض، یادگیری محسوب می‌شود. سپس برگه‌ها جمع‌آوری شد و آزمودنی‌ها دومین انشا را به رشته تحریر درآوردند.

گروه بازخورد اصلاحی به همراه بازنویسی همان روش را دنبال کردند با این تفاوت که پس از دریافت برگه تصحیح‌شده خود ۱۰ دقیقه فرصت داشتند تا انشای خود را بازنویسی کنند. هنگامی که دانش‌آموزان شکل صحیح خطاهای ساختاری خود را بر اساس توضیحات داده‌شده بنویسند یادگیری بهتر صورت می‌گیرد (Ferris, 2003). طی بازنویسی آن‌ها به برگه تصحیح‌شده خود دسترسی داشتند. بعد از ۱۰ دقیقه هم برگه اصلی و هم برگه بازنویسی‌شده جمع‌آوری شد. سپس آن‌ها شروع به نوشتن انشای دوم کردند. گروه بازنویسی هیچ بازخورد اصلاحی دریافت نکردند. آن‌ها خودشان باید خطاهای ساختاری

خود را شناسایی می‌کردند و به اصلاح آن‌ها می‌پرداختند. این گروه نیز ۱۰ دقیقه فرصت داشتند تا برگه خود را تصحیح و آن را بازنویسی کنند. سپس برگه‌ها را به معلم تحویل دادند و انشای دوم را نوشتند. گروه گواه نیز همین روش را دنبال کردند بدون اینکه بازخورد اصلاحی و فرصت بازنویسی دریافت کنند. تنها در پایان انشای آن‌ها کلماتی مثل عالی، خوب، قابل قبول و ضعیف نوشته شد. این روش در جلسه پنجم و ششم نیز ادامه داشت. در جلسه هفتم همه آزمودنی‌ها به پس‌آزمون و پرسش‌نامه نظرسنجی پاسخ دادند.

۴-۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

نمره کل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۱۰ در نظر گرفته شد و برای هر فعل نادرست زمان گذشته ۱ نمره از کل نمره کم شد. برای اطمینان از همگن بودن گروه‌ها تحلیل واریانس یک‌طرفه برای نمرات آزمون تعیین‌سطح انجام شد. تحلیل واریانس یک‌طرفه دیگری برای نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد.

۵. نتایج

پژوهش حاضر به دنبال بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بر صحت زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده است. برای این منظور در ابتدای تحقیق آزمون KET برگزار شد. تحلیل واریانس یک‌طرفه نمرات آزمون تعیین‌سطح (جدول ۱) نشان داد که بین چهار گروه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت، $p = .665 > .05$ ، تمامی گروه‌ها از لحاظ توانش زبان‌انگلیسی همگن بودند.

جدول ۱: نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه آزمون تعیین‌سطح

Table 1. Results of one-way ANOVA for the proficiency test

گروه‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مقدار میانگین	مقدار F	احتمال (sig.)
بین گروه‌ها	۳.۶۲۵	۳	۱.۲۰۸	۵۲۸.	.۶۶۵
درون گروه‌ها	۱۱۸.۹۲۹	۵۲	۲.۲۸۷		
کل	۱۲۲.۵۵۴	۵۵			

تحلیل واریانس یکطرفه دیگری برای نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام گرفت. جدول ۲ نتایج آمار توصیفی چهار گروه را نشان می‌دهد. بررسی نمره میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که گروه‌ها در پیش‌آزمون تقریباً عملکرد مشابهی داشتند. ولی دو گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازخورد اصلاحی به همراه بازنویسی در پس‌آزمون عملکرد بهتری نسبت به دو گروه بازنویسی و گواه داشتند.

جدول ۲: آمار توصیفی نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

Table 2. The descriptive statistics for the pretest and posttest

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد		
.۷۳۰	۳.۹۳	۵	۳	۱۷	بازخورد اصلاحی + بازنویسی	پیش‌آزمون
.۴۹۷	۳.۶۴	۴	۳	۱۳	بازخورد اصلاحی	
.۵۷۹	۳.۷۹	۵	۳	۱۴	بازنویسی	
.۶۹۰	۳.۷۹	۵	۳	۱۲	گواه	
.۶۲۴	۳.۷۹	۶	۳	۵۶	کل	
۱.۲۸۴	۸.۵۷	۱۰	۵	۱۷	بازخورد اصلاحی + بازنویسی	پس‌آزمون
۱.۰۰۸	۶.۳۶	۸	۴	۱۳	بازخورد اصلاحی	
.۳۶۳	۴.۸۶	۵	۴	۱۴	بازنویسی	
.۶۴۶	۴.۵۷	۵	۳	۱۲	گواه	
۱.۸۲۲	۶.۰۹	۱۰	۳	۵۶	کل	

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نمرات پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول نمایش داده شده است در پیش‌آزمون بین نمرات چهار گروه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت، $p = .$ بنابراین هر چهار گروه دانش مشابهی در ارتباط با گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده داشتند.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نمرات پیش‌آزمون

Table 3. Results of one-way ANOVA for the pretest

گروه‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	مقدار F	احتمال (sig.)
بین گروه‌ها	۰.۵۷۱	۳	۱۹۰.	۴۷۵.	۰.۷۰۱
درون گروه‌ها	۲۰.۸۵۷	۵۲	۰.۴۰۱		
کل	۲۱.۴۲۹	۵۵			

نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نمرات پس‌آزمون (جدول ۴) حاکی از آن است که بین عملکرد چهار گروه تفاوت معنی‌داری وجود داشت، $p < .05$

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نمرات پس‌آزمون

Table 4. Results of one-way ANOVA for the posttest

گروه‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	مقدار F	احتمال (sig.)
بین گروه‌ها	۱۴۰.۷۹۸	۳	۴۶.۹۲۹	۵۸.۳۹۳	۰.۰۰۰
درون گروه‌ها	۴۱.۷۸۹	۵۲	۰.۸۰۴		
کل	۱۸۲.۵۵۴	۵۲			

برای شناسایی تفاوت موجود بین گروه‌ها از نظر به‌کار بردن زمان گذشته باقاعده و بی قاعده، آزمون تعقیبی شفی^{۲۹} انجام گرفت (جدول ۵). نتایج حاصل از تحلیل داده‌های به‌دست آمده از چهار گروه نشان داد که عملکرد گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی ($M = 8.57$) نسبت به سه گروه دیگر به طور معنی‌داری بهتر بود، $p = .000$ و بین عملکرد گروه بازخورد اصلاحی ($M = 6.36$) و گروه‌های بازنویسی ($M = ۴.۸۶$) و گواه ($M = ۴.۵۷$) تفاوت معنی‌دار آماری وجود داشت؛ اما گروه‌های بازنویسی و گواه عملکرد نسبتاً مشابهی داشتند.

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی شفی

Table 5. Results of Scheffe post-hoc Analysis

آزمون	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	احتمال
پس آزمون	ME + R (M = ۸.۵۷)	ME (M = ۶.۳۶)	۲.۲۱	۰.۳۳۹	۰.۰۰۰
	ME + R (M = ۸.۵۷)	R (M = ۴.۸۶)	۳.۷۱	۰.۳۳۹	۰.۰۰۰
	ME + R (M = ۸.۵۷)	Control (M = ۴.۵۷)	۴.۰۰	۰.۳۳۹	۰.۰۰۰
	ME (M = ۶.۳۶)	R (M = ۴.۸۶)	۱.۵۰	۰.۳۳۹	۰.۰۰۰
	ME (M = 6.36)	Control (M = ۴.۵۷)	۱.۷۹	۰.۳۳۹	۰.۰۰۰
	R (M = 4.86)	Control (M = ۴.۵۷)	۲.۸۶	۰.۳۳۹	۰.۸۷۰

بازخورد اصلاحی فرازبانی = ME

M = میانگین

R = بازنویسی

Control = گروه گواه

۵-۱. نتایج نظر سنجی

در پژوهش حاضر برای ارزیابی نظر آزمودنی‌ها در مورد بازخورد فرازبانی و بازنویسی، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد و در جلسه آخر به آزمودنی‌ها ارائه شد. بررسی فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به قسمت اول پرسش‌نامه (جدول ۶) نشان می‌دهد که ۸۰ درصد از آزمودنی‌ها گزارش کردند که بازخورد اصلاحی معلم باعث تقویت نگارش آن‌ها شد. ۸۰ درصد آن‌ها اعتقاد داشتند که اگر معلم زیر خطاهای ساختاری آن‌ها خط نمی‌کشید شاید متوجه خطاهای ساختاری خود نمی‌شدند. جالب اینکه ۸۰ درصد از آزمودنی‌ها اظهار داشتند که تمرین‌های نوشتاری باعث یادگیری بهتر زمان گذشته ساده شد و ۸۶ درصد از آزمودنی‌ها معتقد بودند که اگر معلم شکل صحیح افعال را می‌نوشت تأثیر بیشتری در یادگیری آن‌ها داشت. با این حال ۶۳ درصد از آزمودنی‌ها بر این باور بودند که وقتی خودشان شکل صحیح

افعال را می‌یافتند بهتر می‌توانستند آن‌ها را به خاطر بسپارند. در کل ۸۹ درصد از افراد معتقد بودند که خط کشیدن زیر افعال نادرست و ارائه بازخورد اصلاحی فرازبانی، یادگیری آن‌ها را سرعت بخشید. صرفاً ۴۷ درصد از افراد گزارش کردند که وقتی خودشان خطاهای ساختاری‌شان را پیدا می‌کردند و زیر آن‌ها خط می‌کشیدند یادگیری‌شان تسهیل می‌یافت.

جدول ۶: فراوانی پاسخ دانش‌آموزان به قسمت اول پرسش‌نامه (%)

Table 6. The frequency of responses to the first section of the questionnaire (%)

بخش ۱	تعداد	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱. اصلاحات و توضیحات معلم کمک کرد که نوشتن من بسیار بهتر شود.	۴۴	۲ (۴.۵)	۲ (۴.۵)	۵ (۱۱.۳)	۱۷ (۳۸.۶)	۱۸ (۴۰.۹)
۲. فکر می‌کنم چندین بار نوشتن باعث پیشرفت نوشتاری من شده است.	۴۴	۳ (۶.۸)	۳ (۶.۸)	۴ (۹.۰)	۶ (۱۳.۶)	۲۸ (۶۳.۶)
۳. اگر معلم زیر خطاهای ساختاری من خط نمی‌کشید من متوجه آن‌ها نمی‌شدم.	۴۴	۲ (۴.۵)	۳ (۶.۸)	۴ (۹.۰)	۷ (۱۵.۹)	۲۸ (۶۳.۶)
۴. فکر می‌کنم این تمرین و تکرار باعث شد که من زمان گذشته را به خوبی یاد بگیرم.	۴۴	۳ (۶.۸)	۳ (۶.۸)	۳ (۶.۸)	۱۵ (۳۴.۰)	۲۰ (۴۵.۴)
۵. فکر می‌کنم اگر معلم بالای خطاهای ساختاری‌ام، شکل صحیح فعل را می‌نوشت، بهتر در ذهنم می‌ماند.	۴۴	۰ (۰)	۰ (۰)	۶ (۷.۱)	۱۳ (۲۹.۵)	۲۵ (۵۶.۸)
۶. وقتی خودم دنبال شکل صحیح فعل‌ها می‌گشتم، بهتر در ذهنم می‌ماند.	۴۴	۴ (۹.۰)	۵ (۱۱.۳)	۷ (۱۵.۹)	۱۶ (۳۶.۳)	۱۲ (۲۷.۲)
۷. وقتی معلم زیر خطاهای ساختاری‌ام خط می‌کشید و بالای آن توضیح می‌داد، بهتر یاد می‌گرفتم.	۴۴	۰ (۰)	۰ (۰)	۴ (۹.۰)	۱۹ (۹.۰)	۲۱ (۴۷.۷)
۸. وقتی خودم زیر خطاهای ساختاری‌ام خط می‌کشیدم، بهتر یاد می‌گرفتم.	۴۴	۸ (۱۸.۱)	۷ (۱۵.۹)	۹ (۲۰.۴)	۱۱ (۲۵)	۱۰ (۲۲.۷)

قسمت دوم پرسش‌نامه به بررسی نظر آزمودنی‌ها به بازنویسی پرداخت. فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها (جدول ۷) نشان می‌دهد که حدود ۸۰ درصد از افراد از اطلاعاتی که بازخورد فرازبانی در اختیارشان قرار داد در نوشتارهای بعدی خود نیز استفاده کردند. تقریباً ۳۰ درصد از افراد موافق بودند که خودشان خطاهای ساختاری‌شان را تصحیح کنند. در حالی که ۷۳ درصد از آزمودنی‌ها معتقد بودند که بازنویسی یادگیری آن‌ها را تسهیل کرد. در کل، ۶۸ درصد بر این باور بودند که بازنویسی باعث تسریع یادگیری زمان گذشته ساده شد و سبب شد که وقتی جلسه بعد به انشای خودشان نگاه می‌کنند بتوانند به راحتی خطاهای ساختاری خود را شناسایی کنند. به نظر ۸۰ درصد آزمودنی‌ها، تمرین‌های نوشتاری آن‌ها را به مهارت نوشتاری و گرامر علاقه‌مند کرد و به نظر ۷۲ درصد آزمودنی‌ها، تحقیق حاضر آن‌ها را تشویق کرد که از این به بعد به زمان افعال توجه بیشتری بکنند. حدود ۸۱ درصد اظهار کردند که نسبت به گذشته، خطاهای ساختاری کمتری در به کار بردن افعال باقاعده و بی‌قاعده گذشته داشتند. همچنین ۶۸ درصد بر این باور بودند که در پژوهش حاضر افعال باقاعده و بی‌قاعده را بهتر فراگرفتند.

در کل ۶۲ درصد از آزمودنی‌ها به این نکته اشاره کردند که سعی داشتند خطاهای ساختاری خود را در انشاهای بعدی تکرار نکنند و ۶۰ درصد معتقد بودند که در تمرین‌های نوشتاری پژوهش حاضر لغات زیادی فراگرفتند. همچنین ۶۳ درصد از افراد مهارت نوشتاری را به‌عنوان یکی از مهارت‌های مهم زبان دوم قلمداد کردند. به نظر ۸۰ درصد، تمرین‌های نوشتاری روش مناسبی برای تقویت گرامر محسوب می‌شود.

جدول ۷: فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به قسمت دوم پرسش‌نامه (%)

Table 7. The frequency of responses to the second section of the questionnaire (%)

بخش ۲	تعداد	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱. سعی می‌کردم در نوشته بعدی از توضیحات معلم استفاده کنم.	۴۴	۰ (۰)	۰ (۰)	۹ (۲۰.۴)	۱۸ (۴۰.۴)	۱۷ (۳۸.۶)
۲. فکر می‌کنم اگر خودم برگه‌ام را تصحیح می‌کردم، بهتر یاد می‌گرفتم.	۴۴	۹ (۲۰.۴)	۱۰ (۲۲.۷)	۱۲ (۲۷.۲)	۵ (۱۱.۳)	۸ (۱۸.۱)

بخش ۲	تعداد	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۳. وقتی پاک‌نویسی می‌کردم، خطاهای ساختاری‌ام بهتر در ذهنم می‌ماند.	۴۴	۲ (۴.۵)	۰ (۰)	۱۰ (۲۲.۷)	۱۴ (۳۱.۸)	۱۸ (۴۰.۹)
۴. فکر می‌کنم پاک‌نویسی باعث شد زمان گذشته را بهتر یاد بگیرم.	۴۴	۲ (۴.۵)	۴ (۹.۰)	۸ (۱۸.۱)	۱۰ (۲۲.۷)	۲۰ (۴۵.۴)
۵. وقتی جلسه بعد نوشته‌ام را دوباره می‌خواندم متوجه خطاهای ساختاری‌ام می‌شدم.	۴۴	۰ (۰)	۵ (۱۱.۳)	۹ (۲۰.۴)	۱۶ (۳۶.۳)	۱۴ (۳۱.۸)
۶. این تمرین‌ها باعث شد که به مهارت نوشتن و گرامر علاقه‌مند شوم.	۴۴	۰ (۰)	۲ (۴.۵)	۶ (۱۳.۶)	۱۶ (۳۶.۳)	۲۰ (۴۵.۴)
۷. این تمرین‌ها باعث شد که بعد از این موقع نوشتن مطالب به زمان جمله‌ها بیشتر توجه کنم.	۴۴	۰ (۰)	۲ (۴.۵)	۶ (۱۳.۶)	۱۲ (۲۷.۲)	۲۴ (۵۴.۵)
۸. این تمرین‌ها باعث شد که در نوشته‌های بعدی، خطاهای ساختاری کمتری داشته باشم.	۴۴	۶ (۱۳.۶)	۰ (۰)	۸ (۱۸.۱)	۲ (۴.۵)	۲۸ (۶۳.۶)
۹. این تمرین‌ها باعث شد که افعال باقاعده و افعال بی‌قاعده را بهتر یاد بگیرم و به ذهن بسپارم.	۴۴	۰ (۰)	۱ (۲.۲)	۵ (۱۱.۳)	۷ (۱۵.۹)	۷ (۱۵.۹)
۱۰. در ابتدا بسیار کند می‌نوشتم، این تمرین‌ها باعث شد سرعت نوشتنم افزایش یابد.	۴۴	۴ (۹.۰)	۵ (۱۱.۳)	۱۵ (۳۴.۰)	۶ (۱۳.۶)	۱۴ (۳۱.۸)
۱۱. سعی می‌کردم در نوشته جدید، خطاهای ساختاری قبل را تکرار نکنم.	۴۴	۰ (۰)	۰ (۰)	۱۶ (۳۶.۳)	۲ (۴.۵)	۲۶ (۵۹.۰)

بخش ۲	تعداد	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۱۲. این تمرین‌ها باعث شد لغات جدیدی یاد بگیرم.	۴۴	۴ (۹.۰)	۰ (۰)	۱۴ (۳۱.۸)	۱۷ (۳۸.۶)	۹ (۲۰.۴)
۱۳. فکر می‌کنم مهارت نوشتن مهم‌ترین بخش یادگیری زبان است.	۴۴	۶ (۱۳.۶)	۰ (۰)	۱۰ (۲۲.۷)	۱۰ (۲۲.۷)	۱۸ (۴۰.۹)
۱۴. برای یادگیری گرامر، تمرین نوشتاری بسیار مؤثر است.	۴۴	۵ (۱۱.۳)	۰ (۰)	۱۰ (۲۲.۷)	۰ (۰)	۳۱ (۸۰.۹)

۶. بحث

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بر صحت نوشتاری دانش‌آموزان پرداخت.

۶-۱. پرسش اول تحقیق

اولین پرسش تحقیق به دنبال بررسی تأثیر بازخورد فرازبانی بر فراگیری زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده است. نتایج حاصل از تحلیل آماری حاکی از آن است که بازخورد اصلاحی فرازبانی تأثیر مثبتی بر صحت زمان گذشته ساده دارد. هر دو گروه بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی، بیشتر از گروه بازنویسی و گروه گواه در نوشتار خود افعال گذشته صحیح را به کار بردند. بازخورد اصلاحی فرازبانی به دلیل افزایش توجه آزمودنی‌ها به نکات گرامری و سوق دادن آن‌ها به سوی انجام تمرین‌های حل مشکل^{۳۰} به یادگیری بهتر و عمیق‌تر می‌انجامد (Ellis et al., 2006).

نتایج پژوهش حاضر بر این یافته مطالعات پیشین صحه می‌گذارد که بازخورد اصلاحی تأثیر شگرفی بر تقویت نگارش زبان‌آموزان دارد (Chandler, 2003; Ferris, 1999). همچنین، یافته پژوهش حاضر منطبق با مطالعاتی است (Bitchener & Knoch, 2010; Ellis et al., 2006) که نقش مهم بازخورد اصلاحی فرازبانی را در صحت نوشتار زبان-

آموزان به اثبات رسانده‌اند. بازخورد اصلاحی فرازبانی به دلیل ایجاد حس کنجکاوی نقش بسزایی در افزایش مهارت نوشتاری دارد. علاوه بر مطالعات یادشده، نتایج پژوهش حاضر در راستای مطالعه رایمز (1991) است که به این نتیجه رسید خط کشیدن زیر خطاهای ساختاری زبان‌آموزان نقش بسیار مهمی در خودتصحیحی دارد و این به نوبه خود به استقلال در یادگیری منجر می‌شود.

دلایل متعددی دست‌به‌دست هم داده‌اند تا بازخورد اصلاحی فرازبانی برتر از انواع دیگر بازخورد اصلاحی تلقی شود. از جمله اینکه بازخورد اصلاحی فرازبانی توجه زبان‌آموز را به سرعت به صحت نوشتار معطوف می‌کند. این توجه باعث تسهیل یادگیری صحت زبان دوم می‌شود (Schmidt, 1993). دلیل دیگر ارجح بودن بازخورد اصلاحی فرازبانی این است که زبان‌آموزان را به سمت مقایسه ساختار نوشتاری خود و ساختار صحیح زبان دوم هدایت می‌کند که در نهایت یادگیری زبان دوم تسهیل و تسریع می‌شود (Schmidt & Frotta, 1986). سوئن^{۳۱} (1985) معتقد است برای کسب توانش گرامری، زبان‌آموزان همواره باید نکات گرامری فراگرفته را در نوشتار یا گفتار خود به کار برند. به عقیده او، بازخورد اصلاحی می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا تفاوت بین دانش خود و ساختار صحیح را بهتر درک کنند و در نتیجه یادگیری بهتر صورت بگیرد.

۶-۲. پرسش دوم تحقیق

دومین پرسش تحقیق مطالعه حاضر درصدد بررسی نقش بازنویسی بر صحت زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده است. پژوهش حاضر به این نتیجه رسید که بازنویسی موجب بهبود تأثیر بازخورد اصلاحی در صحت نگارش زبان‌آموزان می‌شود. این نتیجه منطبق با مطالعات قبلی است (Ferris, 2006; Ferris & Roberts, 2001) که تأثیر مثبت بازنویسی به دنبال بازخورد اصلاحی را اثبات کرده‌اند. هنگامی که زبان‌آموزان به بازنویسی انشای خود می‌پردازند، در واقع از نکات ضعف و قدرت خود بیشتر مطلع می‌شوند. بر این اساس، ماهیلی (۱۹۹۴) ادعا می‌کند که اگر از زبان‌آموزان نخواهیم انشای تصحیح‌شده خود را بازنویسی کنند و خطاهای ساختاری خود را تغییر دهند، به محض پس دادن انشای تصحیح‌شده‌شان

آن را تا می‌کنند و لای کتابشان قرار می‌دهند و شاید اصلاً به آن نگاه نکنند.

۶-۳. پرسش سوم تحقیق

سومین پرسش پژوهش حاضر قصد دارد نگرش دانش‌آموزان را نسبت به بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بسنجد. نتایج پرسش‌نامه نشان داد که آزمودنی‌ها از بازخورد اصلاحی و بازنویسی کاملاً استقبال کردند. مطالعات زیادی در این زمینه انجام گرفته است و به این نتیجه رسیده‌اند که زبان‌آموزان بازخورد اصلاحی را در یادگیری خود مؤثر و مفید قلمداد می‌کنند (Chandler, 2003).

۷. نتیجه

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش بازخورد اصلاحی فرازبانی بر صحت زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده و تأثیر بازنویسی در اثربخشی بازخورد اصلاحی فرازبانی است. همچنین، ارزیابی نظر آزمودنی‌ها در مورد تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی در صحت زمان گذشته ساده از اهداف دیگر پژوهش حاضر به‌شمار می‌رود. نتایج نشان داد هنگامی که بازنویسی به دنبال بازخورد اصلاحی فرازبانی روی می‌دهد، یادگیری صحت زمان گذشته مطلوب‌تر صورت می‌گیرد.

بازخورد اصلاحی فرازبانی به‌عنوان بازخورد اصلاحی واضح^{۳۲} بیشتر از بازخورد اصلاحی مستتر^{۳۳} به بازنویسی صحیح منجر می‌شود و هنگامی که دانش‌آموزان بازخورد اصلاحی فرازبانی دریافت می‌کنند می‌توانند بازنویسی را به‌صورت کامل و صحیح انجام دهند (Goldstein, 2006).

اگر زبان‌آموزان به‌طور واضح از خطاهای ساختاری مطلع نشوند نمی‌توانند بازنویسی صحیح و کامل انجام دهند و در بازنویسی با مشکل مواجه می‌شوند (Conrad & Goldstein, 1999). بنابراین، دریافت بازخورد اصلاحی فرازبانی به همراه بازنویسی نقش بسزایی در یادگیری نکات گرامری زبان‌آموزان مبتدی خواهد داشت. هنگامی که زبان‌آموزان با استفاده از بازخورد اصلاحی فرازبانی معلم، خطاهای ساختاری خود را تصحیح و انشای

خود را بازنویسی می‌کنند در واقع، مسئولیت یادگیری را بردوش خود می‌کشند که این مسئولیت نقش اساسی در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند.

بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر به معلمان آموزش زبان انگلیسی توصیه می‌شود تا به جای نوشتن شکل صحیح خطاهای ساختاری زبان‌آموزان سطح مبتدی، زیر خطاهای ساختاری آن‌ها خط بکشند و توضیح مختصر ولی واضح در مورد خطاهای ساختاری بنویسند و از زبان‌آموزان بخواهند تا در کلاس، انشای خود را بازنویسی کنند. اگر توضیح واضح در اختیار زبان‌آموزان قرار نگیرد نه تنها بازنویسی با موفقیت انجام نخواهد شد؛ بلکه زبان‌آموزان سطح مبتدی سردرگم خواهند شد و یادگیری صورت نخواهد گرفت (Goldstein, 2006). همچنین، اگر از زبان‌آموزان خواسته شود تا در منزل بازنویسی انجام دهند ممکن است آن را به صورت کامل انجام ندهند (Conrad & Goldstein, 1999). بنابراین، برای بازدهی بیشتر بهتر است بازنویسی در کلاس درسی انجام شود یا بازنویسی انجام‌شده در منزل در کلاس درسی بررسی شود.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهشی دیگر مبرا از نقص نیست. یکی از نقاط ضعف پژوهش حاضر، تعداد محدود دانش‌آموزان در هر گروه است. محدود کردن نقش بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی در یادگیری زمان گذشته ساده و همچنین محدود بودن تعداد جلسات پژوهش از دیگر ضعف‌های آن به حساب می‌آید. مطالعات بیشتری لازم است تا صحت یافته پژوهش حاضر را در مهارت گفتاری نیز ارزیابی کنند. همچنین مطالعات آینده می‌توانند نقش بازخورد اصلاحی همکلاسی را نیز در صحت نکات گرامری بسنجند. علاوه بر این بیشتر مطالعات قبلی به همراه پژوهش حاضر به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی و بازنویسی بر صحت حروف تعریف، حروف اضافه و زمان گذشته ساده پرداخته‌اند و ساختارهای مهم دیگر از جمله جملات معلوم و مجهول، افعال کمکی و غیره را به دست فراموشی سپرده‌اند. امید است که مطالعات آتی نکات گرامری متفاوتی را به‌عنوان متغیر وابسته خود انتخاب کنند.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. corrective feedback
2. Ellis
3. Sheppard
4. Truscott

5. Ferris
6. Revision
7. metalinguistic corrective feedback
8. self-correction
9. Sampson
10. Mahili
11. Dekeyser
12. Ferris and Roberts
13. Frear
14. Benson and Dekeyser
15. language analytic ability
16. Lyster and Ranta
17. Bitchener and Knoch
18. Limited attention span
19. discovery learning
20. prompt
21. noticing
22. pilot
23. background questionnaire
24. attitude questionnaire
25. focused task
26. Shintani, Ellis, and Suzuki
27. input enhancement
28. schmidt
29. scheffe post hoc
30. problem-solving
31. Swain
32. explicit corrective feedback
33. implicit corrective feedback

۹. منابع

- جباریان گرو، مرتضی و همکاران (۱۳۹۵). «اثر بخشی بازخورد نوشتاری و شفاهی معلم بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. د ۲. ش ۲۲ (پیاپی ۴۹). صص ۱۳۸-۱۵۱.
- روحی، افسر و همکاران (۱۳۹۵). «ارزیابی فردی تأثیر بازخورد اصلاحی بازسازی و وادارسازی بر خطاهای گفتاری ساختار، واژگان و تلفظ». *جستارهای زبانی*. د ۷. ش ۶ (پیاپی ۳۴). صص ۲۵۵-۲۸۲.

- زارعی، عباس و همکاران (۱۳۹۶). «مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری دانشجویان کارشناسی زبان عربی». *انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*. د ۱۳. ش ۴۲. صص ۱۷۵-۱۹۴.
- علیزاده، مهناز و امیر زندهمقدم (۱۳۹۴). «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی». *جستارهای زبانی*. د ۶، ش ۳. صص ۱۴۱-۱۶۴.
- سلیمی، اسمعیل علی (۱۳۹۴). «تأثیر افتراقی بازخورد اصلاحی بر یادگیری جملات شرطی و حروف تعریف زبان انگلیسی در زبان آموزان». *جستارهای زبانی*. د ۶، ش ۵ (پیاپی ۲۶). صص ۲۳۵-۲۵۹.
- نوشی کوچکسرای، موسی و شاداب جبارپور (۱۳۹۲). «تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی: پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. ش ۳۰. صص ۲۲-۴۹.

References

- Alizade, M. & A.Zand-Moghadam, (2012). "The effect of corrective feedback on the development of discursal and meta discursal aspects of writing: Written vs. oral feedback". *Language Related research*, 6(3). Pp: 141-164. [In Persian]
- Azizi, M.; F. Behjat & M. A. Sorahi, (2014), "Effect of metalinguistic teacher corrective feedback on writing performance of Iranian EFL learners". *International Journal of Language and Linguistics*, 2. Pp: 54-63.
- Benson, S. & R. Dekeyser, (2018), "Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy". *Language Teaching Research*, xx, xx-xx.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17.Pp: 102-118.
- Bitchener, J. & U. Knoch, (2009), "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics*, 31. Pp:

193–217.

- Bitchener, J. & U. Knoch, (2010), “Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback”. *Journal of Second Language Writing*. 19. Pp: 207–217.
- Britton, J.; T. Burgess; N. Martin; A. McLeod & H. Rosen, (1975), *The development of writing abilities*. London: Macmillan Education.
- Carroll, S. (2001). *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Chandler, J. (2003). “The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. 12. Pp: 267–296.
- Chen, S. & H. Nassaji, (2018), “Focus on form and corrective feedback research at the University of Victoria”. Canada. *Language Teaching*. 51(2). Pp: 278–283.
- Conrad, S. M. & L. M. Goldstein, (1999), “ESL student revision after teacher-written comments: Texts, contexts, and individuals”. *Journal of Second Language Writing*, 8.Pp: 147–179.
- DeKeyser, R. (2010). “Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program”. *Foreign Language Annals*. 43. Pp: 80–92.
- Doughty, C. & E. Varela, (1998), “Communicative focus on form”. In C. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (Pp:114–138). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). “A typology of written corrective feedback types”. *ELT Journal*, 63. Pp:97–107.

- Ellis, R.; 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.
- Ellis, R., Sheen, Y., 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.
- Evans, W. N.; J. K. Hartshorn & K. D. Strong, (2011), "The efficiency of dynamic written corrective feedback for university-matriculated ESL learners". *System*. 39.Pp: 229–239.
- Ferris, D. R. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision". *TESOL Quarterly*. 31(2).Pp: 315–339.
- Ferris, D. R. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)". *Journal of Second Language Writing*, 8. Pp: 1–10.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second language Students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D. R. (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: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R.; H. Liu; A.Sinha & M. Senna, (2013). "Written corrective feedback for individual L2 writers". *Journal of Second Language Writing*, 22. Pp: 3073–29.
- Ferris, D. & B. Roberts, (2001), "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?". *Journal of Second Language Writing* 10. Pp: 1611–84.
- Frear, D. (2012). *The effect of written corrective feedback and revision on*

intermediate Chinese learners' acquisition of English (Unpublished Phd Dissertation). The university of Auckland, New Zealand.

- Fu, T. & H. Nassaji, (2016), "Corrective feedback, learner uptake and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1). Pp: 159–181.
- Goldstein, L. (2006). "Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variable". In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Context and issues* (Pp: 185–205). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hawkes, L. & H. Nassaji ,(2016),"The role of extensive recasts in error detection and correction by adult ESL students". *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 6(1). Pp: 19–41.
- Jabaryan Gero, M.; M. Khosravi & M. A. Mohammadifar, (2016), "The effect of the teacher's oral and written feedback on self-regulated learning and academic achievement in math". *Research in Curriculum Planning*. 13(22). Pp: 138–151. [In Persian]
- Lyster, R. (2004). "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction". *Studies in Second Language Acquisition*, 19. Pp: 399–432.
- Lyster, R. & L. Ranta ,(1997), "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom". *Studies in Second Language Acquisition*, 19. Pp:37–66.
- Mahili, I. (1994). "Responding to student writing". *English Teaching Forum*, 24–27.
- Makino, T. (1980). *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*. Tokyo: Shinozaki Shorin Press.
- Marefat, F. & M. Nushi, (2012). "Combining fossilization through feedback. Does it work?". *Iranian Journal of Applied Linguistics*. 15(1).Pp: 43–71.

- Nushi khoochaksarai, M. & S. Jabarpour, (2013), "Effects vs. effectiveness of corrective feedback on the written lexico-grammatical errors of Iranian EFL learners: Suggestions for writing accuracy". *University Textbooks: Research and Development*. 30. Pp: 22–49. [In Persian]
- Raimes, A. (1991). "Errors: Windows into the mind". *College ESL*. 1. Pp: 55–64.
- Rassaei, E. & A. Moinzade, (2011), "Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English WH-question forms by Iranian EFL learners". *English Language Teaching*. 4. Pp: 97–106.
- Rouhi, A.; M. Jafarigohar & N. Abdavi, (2016), "Individualized assessment of the effect of recasts and prompts on grammatical, lexical, and phonological errors". *Language Related Research*. 7(6). Pp: 255–282. [In Persian]
- Salimi, E. A. (2016). "Differential effects of corrective feedback on the EFL learners' acquisition of conditionals and articles". *Language Related Research*. 6(5). Pp: 235–259. [In Persian]
- Sampson, A. (2012). "Coded and uncoded error feedback: Effects on error frequencies in adult Colombian EFL learners' writing". *System*. 40. Pp: 494–504.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter, (1986), "Written composition". In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (Pp. 778–803). New York: MacMillan.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*. 11. Pp: 17–46.
- Schmidt, R. (1993). "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence". In N. Wolfson & E. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (Pp: 137–174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1995). "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Pp: 1–63). Honolulu: University of

Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Schmidt, R. & S. Frota, (1986). "Developing basic second language ability in a second language: A case study of an adult learner". In R. Day (Ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (Pp:236–237). Rowley, Mass: New Bury House.
- Sharwood Smith, M. (1991). "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*. 7. Pp:118–132.
- Sheen, Y. (2004). "Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms". *Language Teaching Research*. 8(3). Pp: 263–300.
- 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.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Acquisition*. New York: Springer Netherlands.
- Sheen, Y.; D. Wright & A. 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.
- Sheppard, K. (1992). "Two feedback types: Do they make a difference?". *RELC Journal*. 23. Pp: 103–110.
- Shintani, N. & R. Ellis (2013). "The comparative effect of metalinguistic explanation and direct written corrective feedback on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article". *Journal of Second Language Writing*. 23. Pp: 286–306.
- Shintani, N. & R. Ellis, (2015), "Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing?". *System*.

49.Pp: 110-119.

- Shintani, N.; R. Ellis & W. Suzuki ,(2014),“Effects of written feedback and revision on learners’ accuracy in using two English grammatical structures”. *A Journal of Research in Language Learning*. 64. Pp: 103-131.
- Shirkhani, S. & Z. Tajeddin ,(2016), “L2 teachers’ explicit and implicit corrective feedback and its linguistic focus”. *Iranian Journal of Applied Linguistics*. 19(1). Pp: 109-140.
- Skehan, P. (1998). “A cognitive approach to language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis”. *Applied Linguistics*. 30(4). Pp: 510-532.
- Swain, M. (1985). “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (Pp: 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Truscott, J. (1996). “The case against grammar correction in L2 writing classes”. *Language Learning*. 46. Pp: 327-369.
- Van Beuningen, C.; N. H. De Jong & F. Kuilken, (2012), “Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing”. *Language Learning*. 62. Pp:1-41.
- Zarei, A.; M. Jalali & L. Khoobian Badi, (2017). “Comparing the role of direct and indirect corrective feedback in the writing of BA learners of Arabic”. *Journal of the Iranian Association of Arabic language and Literature*, 13(42). Pp: 175-194. [In Persian]