

## The Effect of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback on the Accuracy of Iranian learners' Simple Past Tense

Vol. 12, No. 1, Tome 61  
pp. 43-80  
April & May 2021

Afsaneh Saeedakhtar<sup>1\*</sup> , Reza Abdi<sup>2</sup>, & Azam Akbari<sup>3</sup>

### Abstract

The present study investigated the differential influence of direct focused and unfocused written corrective feedback on the intermediate learners' accuracy of simple past tense. To this end, 60 Iranian EFL learners were divided randomly into two experimental groups (focused and unfocused) and a control group. All groups were required to perform a story-writing task and deliver it to the teacher for four sessions. The focused group received feedback on regular and irregular simple past tense errors. The unfocused group received feedback on all types of errors. The control group received no feedback on their writing. Results revealed that the performance of the focused group was better than the unfocused and control groups on the immediate posttest. Results of the attitude questionnaire showed that learners preferred the focused feedback more than the unfocused one.

**Keywords:** focused corrective feedback, item-based rules, the accuracy of past tense, unfocused corrective feedback

1. Corresponding author; Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Faculty of Humanities, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran;

E-mail: [a.saeedakhtar@ut.ac.ir](mailto:a.saeedakhtar@ut.ac.ir); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0979-1198>

2. Associate Professor, Department of English Language Teaching, Faculty of Humanities, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

3. M.A student, Department of English Language Teaching, Faculty of Humanities, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

Received: 3 April 2019  
Received in revised form: 22 June 2019  
Accepted: 29 July 2019

## 1. Introduction

Developing the writing skill in second language (L2) is a big challenge for learners (Zacharias, 2007) since they fail to use accurate sentences in their writings. In order to help them overcome such problems, teachers are recommended to provide written corrective feedback (WCF) on their errors (Hyland, 1990). Focused and unfocused corrective feedback are two common types of WCF provided on learners' errors. In focused feedback, only one or two types of errors (e.g., only past tense) are corrected while in unfocused feedback all errors related to grammar, punctuation, spelling, etc. are corrected by the teacher. Proponents of focused feedback (e.g., Bitchener & Knoch, 2010a) claim that it can decrease the learners' cognitive load and can facilitate mastering those forms. However, the advocators of unfocused feedback (e.g., Bruton, 2010) argue that focused feedback can delay developing the writing skill and can lead to fossilization. So far, a large body of previous studies have compared the role of focused and unfocused corrective feedback in improving the writing skill (e.g., Ellis et al., 2008; Marefat & Pashazade, 2016). However, the inconclusive results of the previous studies urge more future studies to shed light on the superiority of one type over the other.

Analyzing the literature demonstrates that most previous studies have compared the effect of focused and unfocused feedback on structure-based errors which are easily corrected by consulting with a dictionary or grammar book including the article *a* and *the* (e.g., Ellis et al., 2008; Sheen et al., 2009), the prepositions (e.g., Marefat & Pashazade, 2016), and regular past tense (e.g., Frear, 2010). However, only a limited number of studies have addressed item-based errors which cannot be corrected relying on the information provided in books and are in need of teacher intervention and explanation such as conditional sentences (e.g., Marefat & Pashazade, 2016; Shintani et al., 2016) and passive voice (e.g., Palizvan, 2018). The present study intends to compare the influence of focused and unfocused feedback on a structure-based (i.e., regular past tense) and an item-based (i.e.,

irregular past tense) error. It also attempts to elicit learners' attitudes towards these two types of feedback. The following research questions are formulated:

1. Do focused and unfocused corrective feedback influence learning regular and irregular past tense differently?
2. What are learners' attitudes towards focused and unfocused corrective feedback?

## **2. Literature Review**

To date a vast number of studies (e.g., Bruton, 2010; Ellis et al., 2008; Farrokhi & Sattarour, 2011; Frear, 2011; Lee, 2004; Sheen et al., 2009; Van Beuningen, 2010) have compared the role of focused and unfocused feedback on L2 writing. However, controversial findings have been achieved. Some (e.g., Bitchener & Knoch, 2008; Farrokhi & Sattarpour, 2011; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009) have found the superiority of focused feedback while some others (e.g., Ellis et al., 2008; Frear, 2010; Karimi & Fotovatnia, 2012; Rouhi & Samiei, 2010) have not found any significant difference between focused and unfocused feedback.

The inconclusive results of the previous studies might be attributed to four main reasons. The first reason refers to the difference among the target forms which have been investigated. Some studies (e.g., Ellis et al., 2008; Shintani & Ellis, 2013) have examined the role of feedback in improving structure-based errors. While some others (e.g., Marefat & Pashazade, 2016; Palizvan, 2018) have investigated item-based errors. Frear (2002, 2003) argued that structure-based errors, which result in less cognitive load, improve more than item-based errors which need more cognitive processing. Since previous studies have investigated the role of focused and unfocused feedback on different structure-based and item-based errors, they have found different results.

The second reason that can play an important role in the effectiveness of feedback is learners' level of proficiency. High proficient learners can easily overcome the form-meaning competition (Van Patten, 2004) and pay attention to form more than low proficient learners who rely more on meaning. Different studies have compared the role of focused and unfocused feedback in the accuracy of low intermediate (e.g., Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2010a), intermediate (e.g., Sheen, 2007; Sheen et al., 2009), and even advanced learners (e.g., Rummel, 2014; Truscott & Hsu, 2008). Relying on the poor capacity of low proficient learners' attention to language forms (Van Patten, 2004), those studies who have recruited low proficient learners are expected to result in little gains.

The third reason goes for the degree of the salience of the focused or unfocused feedback for learners. Some studies have adopted direct feedback (e.g., Bichener & Knoch, 2008; Frear, 2012; Stefanou Revesz, 2015) in which errors are underlined or crossed out and the correct forms are written above. Other studies have used indirect feedback (e.g., Rouhi & Samiei, 2010; Truscott & Hsu, 2008) in which errors are underlined but the correct forms are not provided. Studies which have compared the effect of direct and indirect feedback on L2 accuracy (e.g., Sheen et al., 2009; Van Beuningen et al., 2008) have found that direct feedback improves L2 accuracy more than indirect one. However, proponents of indirect feedback (e.g., Ferris, 2003) purport that it can result in more L2 accuracy since it urges learners to self-correction.

The last reason refers to some methodological problems associated with previous studies. Ellis et al. (2008), that found no significant difference between focused and unfocused feedback, reported that the focused group was exposed to more feedback than the unfocused one. Sheen et al. (2009), that found focused feedback superior to unfocused one, explicitly stated that the unfocused group received feedback irregularly. Although a huge number of studies have compared the influence of focused and unfocused feedback on the accuracy of L2 writing, more future studies are needed to remove

such controversies. The present study intends to compare the role of focused and unfocused corrective feedback on the accuracy of regular and irregular past tense among Iranian intermediate learners of English.

### **3. Methodology**

A total of 60 (39 female and 21 male) Iranian intermediate learners were recruited in an eight-session study. In the first session, all learners were given a proficiency test (Preliminary English Test) to ensure their homogeneity. They were then randomly divided into two experimental and one control group, 20 in each. In the second session, learners were given a pretest to measure their initial knowledge on past tense. In a four-session treatment, learners completed a written picture-description task and were required to embed as many past tense sentences as they could. The next session, they received the teachers' feedback on their errors under three different conditions: The first experimental group received focused feedback on their regular and irregular past tense. The teacher had underlined their errors and had written their correct form using a red pen. The second experimental group received unfocused feedback on all types of errors. The teacher also had underlined and written their correct form using a red pen. The control group did not receive any feedback. The experimental groups were required to look at their corrected paper carefully for five min and give it back to the teacher. Then learners did the second picture-description task. They received the same treatment in the next two sessions. In session 7, learners took an immediate posttest. They were also given a Likert-scale attitude questionnaire to elicit their opinions on the treatment. Three weeks later, in session 8, they took a delayed posttest.

### **4. Results and Discussion**

Results of a one-way ANOVA run on the data obtained showed that the

focused group outperformed the other groups significantly in producing more accurate simple past tense on the immediate posttest. Results of the present study are in line with some studies (e.g., Bitchener & Knoch, 2010a, 2010b; Ellis et al., 2008) which have concluded the positive influence of focused feedback on L2 writing. However, such a gain was not maintained on the delayed posttest in which there was not a significant difference between the focused and unfocused groups. Results of the delayed posttest are supported by previous studies (e.g., Frear, 2010; Marefat & Pashazade, 2016) which found the similar effect of focused and unfocused feedback on learners' writing skill.

The unfocused group of the present study who was overwhelmed with a large number of red-pen corrections failed to benefit from unfocused feedback due to high cognitive load. The outperformance of the focused group can be attributed to Schmidt's (1990) noticing hypothesis. The focused group, who was provided with feedback on past tense only, paid more attention to the accuracy of past tense. Consequently, such a noticing and attention improved the accuracy of their past tense. Results of the questionnaire indicated that learners preferred focused corrective feedback over unfocused one. Results of the questionnaire are on a par with the results of one-way ANOVA. However, they are contrary to some studies (e.g., Lee, 2004, 2005; Oladejo, 1993) which found learners' positive attitudes towards unfocused feedback.

As an implication of the study, results recommend language teachers to use more focused feedback, especially for intermediate learners' written errors. Future researchers are commended to compare the role of focused and unfocused feedback on other item-based errors. Also, they are suggested to investigate the probable difference between the improvement of regular and irregular past tense under the influence of focused and unfocused feedback



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۲، ش ۱ (پیاپی ۶۱) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۰، صص ۴۳ - ۸۰

## تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته ساده زبان آموزان ایرانی

افسانه سعیداکتر<sup>۱\*</sup>، رضا عبدی<sup>۲</sup>، اعظم اکبری بیرگانی<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۲. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۵/۰۷

دریافت: ۹۸/۰۱/۱۴

### چکیده

مطالعه حاضر به بررسی نقش بازخورد اصلاحی نوشتاری متمرکز و غیرمتمرکز مستقیم بر صحت زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده انگلیسی زبان آموزان سطح متوسط پرداخت. تعداد ۶۰ زبان آموز ایرانی به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایشی (متمرکز و غیرمتمرکز) و گروه گواه طبقه‌بندی شدند. هر سه گروه در ۴ جلسه متوالی، تکلیف نوشتاری انجام و به معلم تحویل دادند. جلسه بعد، هر گروه تکلیف‌های خود را در شرایطی متفاوت دریافت کردند. در تکلیف‌های نوشتاری گروه بازخورد اصلاحی متمرکز، صرفاً افعال نادرست زمان گذشته ساده تصحیح شد، ولی در نوشتار گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، تمامی نکته‌های نادرست گرامری تصحیح شد. گروه کنترل هیچ بازخورد اصلاحی دریافت نکرد. نتایج نشان داد که گروه بازخورد اصلاحی متمرکز به‌طور معنادار بهتر از گروه‌های دیگر در پس‌آزمون بلافصل عمل کرده است. نتایج نظرسنجی حاکی از آن است که زبان آموزان بازخورد اصلاحی متمرکز را به بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز ترجیح دادند.

**واژه‌های کلیدی:** بازخورد اصلاحی متمرکز، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، ساختار تک‌مورد-محور، صحت زمان گذشته.

## ۱. مقدمه

مهارت نوشتاری، همواره چالشی بزرگ برای زبان‌آموزان به‌شمار می‌رود. یکی از ضعف‌های زبان‌آموزان در مهارت نوشتاری، به‌کار بردن نکته‌های نادرست گرامری است که مفهوم جمله را دچار مشکل می‌کند و انگیزه و اعتماد به نفس زبان‌آموز را برای ادامه مهارت نوشتاری کمتر می‌کند. بر این اساس، محققان زیادی تلاش کرده‌اند تا مهارت نوشتاری زبان‌آموزان را تقویت و آن‌ها را به مهارت نوشتاری علاقه‌مند کنند. برای کاهش تعداد ساختار نادرست نوشتاری زبان‌آموزان راهکارهای متفاوتی پیشنهاد شده است. یکی از این راهکارها ارائه بازخورد اصلاحی نوشتاری<sup>۱</sup> است که به تصحیح نکته‌های نادرست گرامری زبان‌آموزان توسط معلم گفته می‌شود. بازخورد اصلاحی نوشتاری نقش بسزایی در فراگیری مهارت نوشتاری زبان‌آموزان دارد، زیرا باعث افزایش سطح آگاهی زبان‌آموزان می‌شود و توجه آن‌ها را به نقاط ضعف نوشتاری‌شان جلب می‌کند.

یکی از چالش‌های معلمان در حیطه آموزش زبان دوم، چگونگی تصحیح ساختار نادرست نوشتاری زبان‌آموزان است. برخی از محققان بازخورد اصلاحی متمرکز<sup>۲</sup> را به معلمان توصیه می‌کنند که در آن معلم صرفاً یک یا دو نوع ساختار نادرست نوشتاری را تصحیح می‌کند. در حالی که حامیان بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز<sup>۳</sup>، تصحیح تمامی نکته‌های نادرست گرامری را پیشنهاد می‌کنند. یافته‌های برخی از مطالعات نشان می‌دهد که بازخورد اصلاحی متمرکز می‌تواند بار ذهنی<sup>۴</sup> زبان‌آموزان را کاهش دهد و به یادگیری بهتر منجر شود. از طرفی دیگر، برخی از مطالعات قبلی به این نتیجه رسیده‌اند که بازخورد اصلاحی متمرکز به دلیل جامع نبودن و پرداختن به چند نکته گرامری محدود، می‌تواند یادگیری مهارت نوشتاری را به تعویق بیندازد. تاکنون مطالعات بی‌شماری در زمینه مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز در صحت نوشتار زبان‌آموزان انجام شده است. با این حال، نتایج حاصل از مطالعات قبلی متغیر است. مطالعه حاضر گامی در راستای روشن‌تر کردن نتایج مغایر با مطالعات پیشین درمورد تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر



صحت نوشتار زبان آموزان است.

بیشتر مطالعات قبلی انجام یافته در زمینه بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز به بررسی صحت نکته‌های گرامری ساختارمحور<sup>۱</sup> پرداخته‌اند. نکته‌های ساختارمحور به نکته‌هایی گفته می‌شود که زبان آموز بر اساس توضیحات ارائه شده در کتاب گرامر، قادر به تصحیح آن باشد، از جمله حروف تعریف (a, an, the)، افعال to be و گذشته ساده باقاعده. از طرفی دیگر، نکته‌های تکموردمحور به راحتی و با مراجعه به کتاب گرامر قابل تصحیح نیستند و توضیحات معلم را می‌طلبند، از جمله گذشته ساده بی‌قاعده. مطالعه حاضر درصد مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز مستقیم در یادگیری نکته‌های گرامری تکموردمحور<sup>۲</sup> (زمان گذشته ساده بی‌قاعده) است. برای نیل به این هدف، در مطالعه‌ای هشت جلسه‌ای، محققان مطالعه حاضر در تکلیف نوشتاری گروه بازخورد اصلاحی متمرکز، صرفاً زیر افعال باقاعده و بی‌قاعده نادرست خط کشیدند و شکل صحیح آن‌ها را با خودکار قرمز نوشتند. در حالی که در تکلیف نوشتاری گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، زیر تمامی نکته‌های نادرست گرامری خط کشیدند و شکل صحیح آن‌ها را نوشتند. همچنین، نظر زبان آموزان ایرانی در مورد بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز را مورد سنجش قرار دادند. مطالعه حاضر با پاسخ به سؤالات زیر به دنبال مقایسه این دو رویکرد متفاوت اصلاحی بر صحت زمان گذشته ساده است.

۱. آیا بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز تأثیر متفاوتی بر صحت زمان گذشته ساده باقاعده و بی‌قاعده زبان آموزان ایرانی دارد؟
۲. نگرش زبان آموزان ایرانی به بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز معلم چیست؟

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲-۱. مطالعات پیشین بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز

مطالعات زیادی ( Bruton, 2010; Ellis et al., 2008; Farrokhi & Sattarour, 2011; Frear, 2011; Lee, 2004; Sheen et al., 2009; Van Beuningen, 2010; معرفت و

پاشازاده، ۱۳۹۵) به مقایسه بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز پرداخته‌اند. خلاصه تعدادی از مطالعات پیشین انجام‌یافته در زمینه بازخورد اصلاحی متمرکز، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، و مقایسه این دو بازخورد اصلاحی در جدول ۱ گنجانده شده است.

جدول ۱: خلاصه تعدادی از مطالعات پیشین بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز  
**Table 1:** The summary of a number of previous studies done on focused and unfocused feedback

مطالعه	نوع بازخورد اصلاحی	سطح توانش شرکت‌کنندگان	ساختار مورد بررسی	نتایج
استفانو و روس (2015)	متمرکز (مستقیم)	ذکر نشده	حروف تعریف و مرجع جمع	مثبت
الیس و همکاران (2008)	مقایسه هر دو	متوسط	حروف تعریف	تأثیر یکسان
بیچنر (۲۰۰۸)	متمرکز (مستقیم)	پایین‌تر از متوسط	حروف تعریف	مثبت
بیچنر، یانگ و کامرون (2005)	غیرمتمرکز (مستقیم و فرابانی)	پیشرفته	حروف تعریف، حروف اضافه، گذشته ساده	مثبت
بیچنر و ناچ (2009)	متمرکز (مستقیم و فرابانی)	پایین‌تر از متوسط	حروف تعریف	مثبت
بیچنر و ناچ (2010a)	متمرکز (مستقیم)	پایین‌تر از متوسط	حروف تعریف	مثبت
بیچنر و ناچ (2010b)	متمرکز (مستقیم)	پیشرفته	حروف تعریف	مثبت
پالیزوان (2018)	متمرکز (غیرمستقیم)	متوسط	وجه مجهول حال ساده	مثبت
تراسکات و هسو (2008)	غیرمتمرکز (غیرمستقیم)	بالاتر از متوسط	نکته‌های گرامری و املائی	منفی
رامل (2014)	متمرکز	پیشرفته	گذشته ساده و کامل	مثبت
شین (2007)	متمرکز (مستقیم)	متوسط	حروف تعریف	مثبت
شین و همکاران (2009)	مقایسه هر دو (مستقیم و غیرمستقیم)	متوسط	افعال to be، حروف اضافه و افعال باقاعده و بی‌قاعده	برتری گروه متمرکز

مطالعه	نوع بازخورد اصلاحی	سطح توانش شرکت‌کنندگان	ساختار مورد بررسی	نتایج
شینتانی و الیس (۲۰۱۳)	متمرکز (مستقیم و فرازبانی)	پایین‌تر از متوسط	حروف تعریف	مثبت فقط درپس آزمون بلافصل
شینتانی، الیس و سوزوکی (۲۰۱۴)	متمرکز (مستقیم و فرازبانی)	ذکر نشده	حروف تعریف و جملات شرطی غیرمحمتمل	مثبت فقط در جملات شرطی
شینتانی، آبری و دونلان، (۲۰۱۶)	متمرکز (فرازبانی)	ذکر نشده	جملات شرطی غیرمحمتمل	مثبت
فرخی و ستارپور (۲۰۱۱)	مقایسه هر دو (مستقیم)	پایین‌تر و بالاتر از متوسط	حروف تعریف	برتری متمرکز در هر دو سطح توانش
فریر (۲۰۱۰)	مقایسه هر دو	دانشجویان غیر رشته زبان سال دوم	افعال باقاعده و بی- قاعده	تأثیر یکسان
فریر (۲۰۱۲)	متمرکز (مستقیم)	متوسط	افعال باقاعده و بی- قاعده	منفی
کریمی و فتوت نیا (۲۰۱۲)	مقایسه هر دو	متوسط	همخوانی فعل و فاعل	تأثیر یکسان
گوو (۲۰۱۵)	متمرکز	دانشجویان غیر رشته زبان	افعال باقاعده و بی- قاعده و حروف اضافه مکان	مثبت فقط در پس آزمون بلافصل
لی (۲۰۰۴)	مقایسه هر دو	زبان آموزان دبیرستانی و معلمان	نظرسنجی	برتری غیرمتمرکز
لی (۲۰۰۵)	مقایسه هر دو	زبان آموزان دبیرستانی	نظرسنجی	برتری غیرمتمرکز
مالاوی دیاب (۲۰۱۵)	متمرکز	ذکر نشده	همخوانی ضمائر	منفی
معرفت و پاشازاده (۱۳۹۵)	مقایسه هر دو	متوسط	حروف اضافه، مصدر، جملات شرطی	تأثیر یکسان

مطالعه	نوع بازخورد اصلاحی	سطح توانش شرکت‌کنندگان	ساختار مورد بررسی	نتایج
ون بنینگن، دی جانق و کونیکن (2008)	غیرمتمرکز (مستقیم و غیرمستقیم)	مبتدی	تمام نکته‌های گرامری	مثبت
ون بنینگن (2012)	غیرمتمرکز (مستقیم و غیرمستقیم)	مبتدی	تمام نکته‌های گرامری	مثبت

بررسی یافته‌های مطالعات جدول ۱ نتایج مغایری را نشان می‌دهد. نتایج برخی از مطالعات ( Bitchener & Knoch, 2008; Farrokhi & Sattarpour, 2011; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009) برتری بازخورد اصلاحی متمرکز را نشان می‌دهد. شین<sup>۷</sup> (2007)، برای مثال، به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز بر یادگیری حروف تعریف «a, an, the» پرداخت و به این نتیجه رسید که بازخورد اصلاحی متمرکز نقش بسزایی در افزایش صحت حروف تعریف در نگارش زبان‌آموزان دارد. در همین راستا، مطالعه بیچنر و ناچ<sup>۸</sup> (2008) به بررسی نقش بازخورد اصلاحی متمرکز در صحت حروف تعریف زبان‌آموزان پرداخت. در این مطالعه، ۵۲ زبان‌آموز نیوزلندی به دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. نتایج نشان داد گروه آزمایشی که به مدت ۱۰ ماه بازخورد اصلاحی متمرکز دریافت کرده بودند به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه حروف تعریف صحیح در نگارش خود به کار بردند. شین و همکاران (2009) نیز به مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز در یادگیری افعال to be پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بازخورد اصلاحی متمرکز در یادگیری افعال to be به‌طور معناداری مؤثرتر از بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز است. در حالی که برخی از مطالعات دیگر ( Ellis et al., 2008; Frear, 2010; Karimi & Fotovatnia, 2012; Rouhi & Samiei, 2010) تفاوت معناداری بین بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز به‌دست نیاوردند.

دسته‌ای دیگر از مطالعات، به بررسی نظر زبان‌آموزان نسبت به بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز پرداختند. برای مثال، لی<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) نظر زبان‌آموزان و معلمان را در مورد تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بررسی کرد و به این نتیجه رسید که هم معلمان و هم زبان‌آموزان بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را ترجیح می‌دهند. یک سال بعد، لی (۲۰۰۵) مطالعه دیگری انجام داد و گزارش کرد که ۸۲/۹ درصد زبان‌آموزان بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را برتر از نوع متمرکز می‌دانند چون کنجکاو هستند تا متوجه تمامی اشتباهاتشان شوند. یکی از شرکت‌کنندگان مطالعه لی چنین اظهار داشته است:

معلم من فقط چند نکته گرامری خاص را تصحیح می‌کند. به نظر من چون سرش خیلی شلوغ است فرصت نمی‌کند تا تمامی نکته‌های نادرست نگارش من را تصحیح کند. به نظر من اگر معلم همه نکته‌های نادرست نگارش من را تصحیح کند، مهارت نوشتاری من بیشتر تقویت می‌شود. تناقض بین نتایج مطالعات پیشین را می‌توان به چهار عامل مهم نسبت داد. یکی از دلایل متغیر بودن مطالعات قبلی انتخاب نکته‌های متفاوت ساختارمحور و تک‌موردمحور است. تأثیر بازخورد اصلاحی بر نکته‌های نادرست ساختارمحور بیشتر از نکته‌های تک-موردمحور است (Frear, 2002, 2003). به بیانی دیگر، نکته‌های ساختارمحور بار ذهنی کم‌تری بر زبان‌آموزان وارد می‌کنند در نتیجه، یادگیری راحت‌تر و با اتکا به قدرت توجه کم‌تر صورت می‌گیرد. بنابراین، ماهیت ساختار گرامری موردنظر می‌تواند یکی از دلایل تناقض مطالعات پیشین باشد.

عامل دیگری که در مطالعات قبلی متغیر است و نقش مهمی در بازده بازخورد اصلاحی دارد سطح توانش شرکت‌کنندگان است. طبق نظر ون پتن<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴)، زبان‌آموزانی که سطح توانش بالایی دارند می‌توانند به رقابت بین معنا و ساختار فائق آیند و توجه خود را به بازخورد اصلاحی معطوف کنند، در حالی که زبان‌آموزان با سطح توانش کم، بیشتر درگیر معنا می‌شوند و در قابلیت ذهنی محدودشان<sup>۱۱</sup> جایی برای ساختار اختصاص نمی‌دهند. در برخی از مطالعات بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز، سطح توانش شرکت‌کنندگان متوسط است (Ellis et al., 2008; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009)، در برخی دیگر

پایین‌تر از سطح متوسط است ( Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2010a; ) و در چند مطالعه دیگر بالاتر از متوسط و پیشرفته است ( Shintani & Ellis, 2013; Van Beuningen et al., 2012 Bitchener & Knoch, 2010a; Rummel, 2014; Truscott ) ( Hsu, 2008 & ). بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز برای زبان‌آموزان سطح بالا مؤثرتر از زبان‌آموزان سطح پایین است ( Bitchener, 2012 ). زیرا زبان‌آموزان سطح پایین توانش لازم برای خودتصحیحی<sup>۱۲</sup> را فرا نگرفته‌اند. بنابراین، انتخاب گروه‌های متفاوت از لحاظ سطح توانش می‌تواند در نتایج حاصل از مطالعه، تأثیر چشمگیری داشته باشد و به نتایج متناقض منجر شود.

سومین عامل تناقض نتایج حاصل از مطالعات پیشین، میزان وضوح بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز است. در برخی از مطالعات ( Bichener & Knoch, 2008; Frear, 2015; Stefanou Revesz, 2012 )، بازخورد اصلاحی مستقیم به‌کار رفته است، در حالی که در برخی دیگر ( Rouhi & Samiei, 2010; Truscott & Hsu, 2008 ) بازخورد اصلاحی غیرمستقیم انتخاب شده است. نتایج مطالعاتی که به مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم پرداخته‌اند ( Sheen et al., 2009; Van Beuningen et al., 2008 ) نشان می‌دهد که بازخورد اصلاحی مستقیم به‌دلیل ارائه شکل صحیح نکته‌های گرامری نادرست بیشتر از بازخورد اصلاحی غیرمستقیم باعث افزایش صحت نوشتاری زبان‌آموزان می‌شود. در حالی که مخالفان بازخورد اصلاحی مستقیم ( Ferris, 2003 ) معتقدند که بازخورد اصلاحی غیرمستقیم، زبان‌آموزان را به خودتصحیحی سوق می‌دهد که به نوبه خود باعث یادگیری بهتر نکته‌های مورد نظر می‌شود. با این حال، فریس و رابرتس<sup>۱۳</sup> (2001) به این نتیجه رسیدند که بازخورد اصلاحی غیرمستقیم رویکردی مناسب برای زبان‌آموزان با سطح توانش پایین نیست چون این گروه از زبان‌آموزان دانش کافی برای خودتصحیحی ندارند.

چهارمین دلیل مرتبط با ضعف‌های روش اجرای مطالعات قبلی است. برای مثال، یکی از ضعف‌های مطالعه الیس و همکاران<sup>۱۴</sup> (2008)، که تفاوت معناداری بین گروه متمرکز و

غیرمتمرکز به دست نیاوردند، میزان بهره‌مندی متفاوت گروه‌های متمرکز و غیرمتمرکز از بازخورد اصلاحی بود. الیس و همکاران در قسمت محدودیت‌های مطالعه خود به این تفاوت اشاره کرده‌اند که گروه متمرکز بیشتر از گروه غیرمتمرکز بازخورد اصلاحی دریافت کردند. همچنین شین و همکاران (2009)، که بازخورد اصلاحی متمرکز را مؤثرتر از نوع غیرمتمرکز یافتند، نامنظم بودن بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را یکی از ضعف‌های مطالعه خود ذکر کردند. در اعمال بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز در مطالعه شین و همکاران، برخی از نکته‌های نادرست تصحیح شدند، ولی برخی دیگر تصحیح نشده باقی ماندند. بنابراین، میزان متفاوت بهره‌مندی از بازخورد اصلاحی در تأثیرگذاری آن نقش اساسی دارد. با وجود مطالعات فراوانی که در زمینه بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز انجام یافته است، نتایج متفاوت به دست آمده محققان را به بررسی‌های بیشتر در این حوزه سوق می‌دهد.

### ۳. چارچوب نظری

بازخورد اصلاحی نوشتاری شامل انواع مختلف از جمله بازخورد اصلاحی مستقیم<sup>۱۰</sup> و غیرمستقیم<sup>۱۱</sup>، بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز، و بازخورد اصلاحی فرازبانی<sup>۱۲</sup> است. بازخورد اصلاحی مستقیم شامل تصحیح نکته‌های نادرست گرامری زبان‌آموزان با ارائه شکل صحیح است، در حالی که بازخورد اصلاحی غیرمستقیم به علامت زدن به نکته‌های نادرست گرامری بدون تصحیح یا توضیح می‌پردازد (Ferris, 2003). طبقه‌بندی دیگر که در مطالعه حاضر بررسی شده است، شامل بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز است. بازخورد اصلاحی متمرکز صرفاً به تصحیح نکته‌های خاص گرامری (برای مثال حروف اضافه یا زمان گذشته ساده) می‌پردازد و باقی نکته‌های نادرست گرامری و غیرگرامری را در نظر نمی‌گیرد (Ellis et al., 2008)، در حالی که بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز تصحیح تمامی نکته‌های گرامری و غیرگرامری (از جمله غلط املایی، نقطه‌گذاری و غیره) زبان‌آموزان را دربر می‌گیرد. بازخورد اصلاحی فرازبانی شکل صحیح نکته‌های نادرست گرامری را ارائه

نمی‌دهد، ولی با توضیحات ساختاری که در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد آن‌ها را به خودتصحیحی ترغیب می‌کند (سعید اختر و همکاران، ۱۳۹۷؛ Shintani et al., 2014).

### ۳-۱. بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز

بازخورد اصلاحی متمرکز به تصحیح نکته‌های گرامری محدود از پیش تعیین شده می‌پردازد. الیس و همکاران (2008) بازخورد اصلاحی متمرکز را به دو نوع کاملاً متمرکز<sup>۱۸</sup> و نسبتاً متمرکز<sup>۱۹</sup> تقسیم کردند. در بازخورد اصلاحی کاملاً متمرکز، صرفاً یک ساختار گرامری مدنظر معلم قرار می‌گیرد و در نگارش زبان‌آموزان تصحیح می‌شود. برای مثال، در جمله زیر، معلم فقط s- جمع را تصحیح می‌کند و از ساختارهای نادرست گرامری دیگر از جمله همخوانی فعل و فاعل<sup>۲۰</sup> و ترتیب نادرست اسم و صفت چشم‌پوشی می‌کند.

*\*My mother have two apple red and three apple green.*

ولی در بازخورد اصلاحی نسبتاً متمرکز، چندین ساختار محدود از پیش تعیین شده تصحیح می‌شود و مابقی نکته‌های نادرست گرامری دست‌نخورده به زبان‌آموز پس داده می‌شود. برای مثال، در جمله زیر معلم فقط s- جمع و s- سوم شخص مفرد را تصحیح می‌کند.

*\*He wish to has a lot of book. He like story book, and he enjoy paint.*

بسیاری از حامیان بازخورد اصلاحی متمرکز بر این باورند که معلمان نباید تمامی نکته‌های نادرست گرامری زبان‌آموزان را تصحیح کنند، بلکه باید بر یک نکته گرامری خاص متمرکز شوند و صرفاً برای آن نکته، بازخورد اصلاحی ارائه دهند (Ferris, 2002). طبق نظر آن‌ها، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز نه تنها کار معلم را در تصحیح نگارش زبان‌آموزان سخت می‌کند، بلکه بار ذهنی زبان‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد و آن‌ها را سردرگم می‌کند. اور<sup>۲۱</sup> (1996) معتقد است بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، که به پر کردن نگارش زبان‌آموزان با تصحیح نکته‌های نادرست گرامری با خودکار قرمز می‌انجامد، می‌تواند به دلزده شدن زبان‌آموزان از نگارش‌های آتی منجر شود.

محققان زیادی Ellis et al., 2008; Farrokhi & Sattarpour, 2012; Sheen et al.,



2009) معتقدند که بازخورد اصلاحی متمرکز در بهبود صحت نگارش زبان آموزان ارجحیت بیشتری دارد. با استناد به اهمیت نظریه توجه اشمیت<sup>۲۲</sup> (1993) در فرایند یادگیری زبان دوم، الیس و همکاران (2008) به این نتیجه رسیدند که بازخورد اصلاحی متمرکز پتانسیل زیادی برای تقویت صحت مهارت نوشتاری دارد. از آنجایی که قابلیت ذهن برای توجه محدود است (Robinson, 2003; Schmidt, 2001; Van Patten, 2004)، زبان آموزان به هنگام رویارویی با بازخورد اصلاحی متمرکز، بهتر می‌توانند توجه خود را به نکته‌های خاص و محدود معطوف کنند و در نتیجه یادگیری بهتر انجام می‌گیرد (Bitchener, 2008; Sheen, 2007). بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز با درگیر کردن ذهن زبان آموزان به ساختار متفاوت و متنوع، می‌تواند ذهن زبان آموزان را آشفته کند و فرایند مفید و مؤثر بازخورد اصلاحی به ثمر نرسد. با التفات به قابلیت محدود ذهن برای توجه، بازخورد اصلاحی متمرکز رویکردی مناسب برای تصحیح نکته‌های نادرست گرامری زبان آموزان با سطح توانش پایین به‌شمار می‌رود.

از طرفی دیگر، برخی از محققان با پرننگ‌تر جلوه دادن معایب بازخورد اصلاحی متمرکز، معلمان آموزش زبان را به به‌کارگیری بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز سوق می‌دهند. بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز (یا جامع) تصحیح همه نکته‌های نادرست اعم از ساختاری، املائی، ... را دربر می‌گیرد و همان روشی است که اغلب معلمان آموزش زبان دوم در کلاس‌های خود به‌کار می‌برند. به عقیده فریس (2010)، هدف اصلی بازخورد اصلاحی، بهبود صحت نگارش تمامی نکته‌های نوشتاری زبان آموزان است و تقویت پاره‌ای از این نکته‌ها به کسب مهارت نوشتاری لازم توسط زبان آموزان منجر نخواهد شد. گذشته از آن، هنگامی که زبان آموزان برگه خود را در شرایطی دریافت می‌کنند که فقط تعدادی از ساختار نادرستشان تصحیح شده است، سردرگم می‌شوند و فکر می‌کنند دیگر ساختارهایشان کاملاً صحیح است (Ferris, 2010). در چنین شرایطی زبان آموزان قادر به مقایسه جملات نادرست خود با جملات صحیح و استاندارد زبان دوم نخواهند بود (Swain, 1995)، از اهمیت این مقایسه در یادگیری زبان دوم بهره‌مند نخواهند شد، و ساختارهای نادرست را همچنان در نگارش آتی خود به کار خواهند برد.

یکی دیگر از معایب مهم بازخورد اصلاحی متمرکز این است که زبان‌آموزان قادر نیستند نکته‌های فراگرفته شده را به نگارش آتی خود انتقال دهند. بنابراین، طبق نظر این گروه، چنین بازخورد اصلاحی نمی‌تواند در بهبود صحت نگارش زبان‌آموزان اهمیت داشته باشد. در پژوهش ون بنینگن و همکاران<sup>۲۳</sup> (2008)، زبان‌آموزانی که بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز دریافت کردند موفق به انتقال آموخته‌های خود به نگارش‌های آتی خود شدند. در حالی که در مطالعه تراسکات و هسو<sup>۲۴</sup> (2008) زبان‌آموزان نتوانستند آموخته‌های خود را از بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز به نگارش جدیدشان انتقال دهند. نتایج متناقض مطالعات پیشین بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز ضرورت تحقیقات بیشتر را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

### ۲-۳. نکته‌های نادرست ساختارمحور و تکموردمحور

ینگ و لیستر<sup>۲۵</sup> (2010) نکته‌های نادرست گرامری زبان‌آموزان را به دو گروه ساختارمحور و تکموردمحور طبقه‌بندی کرده‌اند. نکته‌های نادرست ساختارمحور به نکته‌هایی گفته می‌شود که با مراجعه به فرمولی ساده در کتاب گرامر قابل تصحیح باشند؛ برای مثال، حروف تعریف، زمان گذشته ساده باقاعده، همخوانی فعل و فاعل و افعال to be.

نکته‌های نادرست تکموردمحور مواردی را دربر می‌گیرد که به راحتی با مراجعه به کتاب گرامر قابل تصحیح نیستند؛ برای مثال، زمان گذشته ساده بی‌قاعده به دلیل تبعیت از دو ساختار متفاوت به راحتی قابل تصحیح نیستند، بلکه بازخورد اصلاحی معلم را می‌طلبد:

- 1) Irregular past tense (use a different form of the verb, e.g., go: went)
- 2) Irregular past tense (use the same form of the verb, e.g., set: set)

بیشتر مطالعات قبلی تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز را در صحت نکته‌های نادرست ساختار-محور بررسی کرده‌اند؛ از جمله حروف اضافه (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2010a, 2010b; Ellis et al., 2008; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009; Shintani & Ellis, 2013)، همخوانی ضمائر (Mawlawi Diab, 2015)، ضمائر مرجع جمع (Stefanou & Revesz, 2015)، افعال to be (Sheen et al., 2009) و

زمان گذشته باقاعده (Bitchener et al., 2005). در حالی که تعداد اندکی از مطالعات قبلی نکته‌های نادرست تکموردمحور را بررسی کرده‌اند، از جمله جملات شرطی غیرواقعی (Shintani et al., 2014; Shintani et al., 2016); معرفت و پاشازاده، (۱۳۹۵)، جملات مجهول (Palizvan, 2018; Roshan, 2017)، حروف اضافه (Bitchener et al., 2005)، ماضی بعید (Rummel, 2014) و زمان گذشته بی‌قاعده (Frear, 2012; Guo, 2015). زمان گذشته ساده بی‌قاعده، ساختار تکموردمحوری است که در مطالعات قبلی کم‌تری (Frear, 2012; Guo, 2015) بررسی شده است. مطالعه حاضر قصد دارد به مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده زبان‌آموزان سطح متوسط ایرانی بپردازد.

#### ۴. مطالعه حاضر

##### ۴-۱. شرکت‌کنندگان تأیید

شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر شامل ۶۰ (۳۹ زن و ۲۱ مرد) دانشجوی سطح متوسط رشته مترجمی زبان انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز هستند. آن‌ها در رده سنی ۲۲ تا ۳۱ ساله قرار دارند و زبان مادری همه آن‌ها فارسی است. برای حصول اطمینان نسبت به همگن بودن زبان‌آموزان از لحاظ سطح توانش زبان انگلیسی، آزمون Preliminary English Test (PET) برگزار شد. سپس شرکت‌کنندگان به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایشی (متمرکز و غیرمتمرکز) و یک گروه گواه گمارده شدند. در هر گروه ۲۰ زبان‌آموز گنجانده شد.

##### ۴-۲. ابزار تحقیق

##### ۴-۲-۱. آزمون تعیین توانش

در جلسه اول آزمون تعیین سطح PET برگزار شد تا از همگن بودن سطح توانش شرکت‌کنندگان اطمینان حاصل شود. این آزمون شامل مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و درک مطلب است. مهارت شنیداری به دلیل عدم دسترسی به تجهیزات لازم حذف شد. نمره قبلی بعد از حذف مهارت شنیداری ۵۲.۵ در نظر گرفته شد. افرادی که بین ۴۵ تا ۵۵ نمره

کسب کردند در سطح توانش متوسط قرار گرفتند.

#### ۲-۲-۴. تکلیف توصیف تصویر<sup>۲۶</sup>

از آنجایی که برخی از محققان (Iwashita, 2003; Zhou, 2010) تکلیف توصیف تصویر را تکلیفی مناسب برای تقویت مهارت نوشتاری تلقی می‌کنند، مطالعه حاضر نیز از این تکلیف‌های نوشتاری بهره برد. این تکلیف‌ها با الگوبرداری از تکلیف‌های متمرکز<sup>۲۷</sup> (Ellis, 2003) انتخاب شدند تا به‌طور غیرمستقیم شرکت‌کنندگان را ملزم به استفاده از زمان گذشته ساده کنند. هر جلسه یک تصویر در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا با استفاده از زمان گذشته ساده، هر آنچه را که در تصویر می‌بینند در ۲۰۰ کلمه توضیح دهند. آن‌ها می‌توانستند در توصیف تصاویر از قوه تخیل خود نیز استفاده کنند. از بین چهار تصویر، دو تصویر از اینترنت دانلود شد و دو تصویر از کتاب English Time 4 انتخاب شد.

#### ۳-۲-۴. پیش‌آزمون

در جلسه دوم، همه شرکت‌کنندگان به پیش‌آزمون پاسخ دادند. این آزمون شامل شش تصویر مرتبط به همراه چند کلمه کلیدی بود. شرکت‌کنندگان بایستی براساس تصاویر و کلمات ارائه‌شده، داستان ۲۰۰ کلمه‌ای می‌نوشتند. تصاویر، دانش‌آموزی را نشان می‌داد که برای روز اول مدرسه آماده می‌شد. تصاویر پیش‌آزمون از سایت [www.en.ircollective.com](http://www.en.ircollective.com) اقتباس شد. شرکت‌کنندگان یک ساعت فرصت داشتند تا داستان خود را بنویسند.

#### ۴-۲-۴. پس‌آزمون بلافصل

بعد از ارائه تیمار چهارجلسه‌ای، شرکت‌کنندگان وارد مرحله پس‌آزمون بلافصل شدند که در آن آزمونی موازی با پیش‌آزمون برگزار شد. شرکت‌کنندگان شش تصویر مرتبط دیگر در اختیار داشتند تا با استفاده از زمان گذشته ساده، داستان ۲۰۰ کلمه‌ای بنویسند. تصاویر مربوط به زنگ ورزش مدرسه بود که در آن یکی از دانش‌آموزان دچار آسیب شده بود و مدیر مدرسه او را به بیمارستان منتقل کرده بود. زبان‌آموزان یک ساعت فرصت داشتند تا

داستان خود را بر اساس تصاویر اقتباس شده از سایت [www.en.ircollective](http://www.en.ircollective) بنویسند.

#### ۴-۲-۵. پس‌آزمون تأخیری

سه هفته بعد از برگزاری آزمون بلافصل، شرکت‌کنندگان وارد مرحله پس‌آزمون تأخیری شدند تا تأثیر طولانی‌مدت تیمار مورد مذاقه قرار گیرد. این آزمون هم شامل شش تصویر مرتبط همراه با کلمات کلیدی درمورد تعطیلات تابستانی بود. شرکت‌کنندگان یک ساعت فرصت داشتند تا با استفاده از زمان گذشته ساده، داستان ۲۰۰ کلمه‌ای بنویسند. تصاویر از همان سایت انتخاب شده بود.

#### ۴-۲-۶. پرسش‌نامه

برای مطالعه حاضر، پرسش‌نامه ۱۵ گویه‌ای توسط نویسندگان طراحی شد که شامل سه قسمت تصحیح نکته‌های نادرست گرامری، بازخورد اصلاحی متمرکز و بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز بود. قسمت اول، با پنج گویه، نظر شرکت‌کنندگان را نسبت به تصحیح نکته‌های نادرست گرامری می‌سنجید. قسمت دوم نیز که پنج گویه دربرداشت، به بررسی نظر شرکت‌کنندگان درخصوص بازخورد اصلاحی متمرکز می‌پرداخت. پنج گویه آخر پرسش‌نامه، نظر شرکت‌کنندگان را نسبت به بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز می‌سنجید. شرکت‌کنندگان ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا پرسش‌نامه را تکمیل کنند.

#### ۴-۳. روش انجام تحقیق

مطالعه حاضر در زمستان ۱۳۹۴ و بهار ۱۳۹۵ در دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شد. شرکت‌کنندگان به‌طور داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند. کلاس‌ها مختص مطالعه حاضر برگزار شد و نویسنده سوم به‌منزله معلم شرکت‌کنندگان ایفای نقش کرد. کلاس‌های آموزشی سه بار در هفته از ساعت ۱۲ تا ۱۳ ظهر برگزار شد. شرکت‌کنندگان به مدت پنج هفته در کلاس‌ها حضور داشتند. تحقیق حاضر در پنج مرحله انجام شد.

## ۱-۳-۴. مرحله اول

در جلسه اول، ۸۹ دانشجوی مترجمی زبان انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی به آزمون تعیین سطح توانش پاسخ دادند. از بین ۸۹ دانشجو، ۶۹ نفر بین ۴۵ تا ۵۵ نمره کسب کردند و ۶۰ نفر به طور تصادفی به سه گروه بازخورد اصلاحی متمرکز (۲۰ نفر)، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز (۲۰ نفر) و گروه گواه (۲۰ نفر) تقسیم شدند.

## ۲-۳-۴. مرحله دوم

در جلسه دوم تمامی شرکت کنندگان به پیش‌آزمون پاسخ دادند تا دانش آن‌ها در مورد زمان گذشته ساده ارزیابی شود.

## ۳-۳-۴. مرحله سوم

شرکت کنندگان در چهار جلسه سه نوع تیمار متفاوت دریافت کردند. در جلسه اول، از همه آنها خواسته شد تا تصویری را کاملاً توصیف کنند. آن‌ها نیم ساعت فرصت داشتند تا داستان توصیفی ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه‌ای بنویسند و زمان گذشته ساده را در داستان خود بگنجانند. در حین نگارش داستان، شرکت کنندگان هیچ بازخورد یا کمکی دریافت نکردند و به فرهنگ لغت، کتاب درسی، موبایل و اینترنت دسترسی نداشتند. بعد از اتمام نگارش، برگه شرکت کنندگان جمع‌آوری شد. در جلسه دوم گروه‌های آزمایشی برگه جلسه پیش را در دو شرایط متفاوت دریافت کردند. گروه بازخورد اصلاحی متمرکز فقط در مورد افعال گذشته باقاعده و بی‌قاعده نادرست، بازخورد اصلاحی مستقیم دریافت کردند. زیر افعال نادرست این گروه خط کشیده شد و شکل صحیح آن‌ها با خودکار قرمز در بالای افعال نادرست نوشته شد. در برگه گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز زیر تمامی نکته‌های نادرست گرامری خط کشیده شد و شکل صحیح آن‌ها با خودکار قرمز نوشته شد. گروه‌های آزمایشی پنج دقیقه فرصت داشتند تا به نکته‌های تصحیح‌شده معلم توجه کنند، ولی هیچ توضیحی به آن‌ها داده نشد. گروه گواه برگه جلسه پیش را دریافت نکردند. بعد از پنج دقیقه برگه‌های گروه‌های آزمایشی جمع‌آوری شد و تصویر دوم به هر سه گروه داده شد تا براساس آن داستان توصیفی دوم را بنویسند. در جلسه سوم و چهارم نیز همین روش ادامه یافت.

#### ۴-۳-۴. مرحله چهارم

یک جلسه بعد از اتمام تیمار، همه شرکت‌کنندگان به آزمون بلافصل و پرسش‌نامه پاسخ دادند.

#### ۴-۳-۵. مرحله پنجم

سه هفته بعد از برگزاری آزمون بلافصل، شرکت‌کنندگان به آزمون تأخیری پاسخ دادند.

#### ۴-۴. نمره‌دهی و تحلیل داده‌ها

پیش‌آزمون، پس‌آزمون بلافصل و تأخیری گروه بازخورد اصلاحی متمرکز، بر اساس تعداد زمان گذشته صحیح، تصحیح شد، ولی آزمون‌های فوق در گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز - طبق پیشنهاد شین و همکاران (2009) - بر اساس صحت تمامی نکته‌های گرامری تصحیح شد. تعداد کل نکته‌های گرامری صحیح بر تعداد کل نکته‌های گرامری به‌کار رفته تقسیم شد و حاصل آن، نمره شرکت‌کنندگان محسوب شد. برای مقایسه پیشرفت سه گروه در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری تحلیل واریانس یک‌طرفه به‌کار رفت.

#### ۵. نتایج

پرسش اول تحقیق در صدد مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته ساده است. جدول ۲ نتایج آمار توصیفی سه گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نتایج آمار توصیفی سه گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های بلافصل و تأخیری

**Table 2:** Results of the descriptive statistics for the three groups' scores on the pretest, immediate, and delayed posttests

گروه‌ها	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون بلافصل		پس‌آزمون تأخیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بازخورد متمرکز	۲۰	۹/۹۰	۱/۳۵	۱۵/۲۷	۱/۶۵	۱۵/۰۵	۱/۶۳
بازخورد غیرمتمرکز	۲۰	۹/۲۷	۱/۲۰	۱۳/۳۰	۱/۱۷	۱۴/۴۲	۱/۵۸
گواه	۲۰	۹/۴۵	۱/۲۲	۱۰/۶۷	۱/۱۵	۱۲/۴۰	۱/۴۱

بررسی نتایج به دست آمده در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های گروه‌ها در پیش‌آزمون تقریباً برابر است. مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون حاکی از آن است که همه گروه‌ها در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری بهتر از پیش‌آزمون عمل کردند. نتایج اولین تحلیل واریانس یک‌طرفه برای بررسی میانگین نمرات پیش‌آزمون نشان داد که بین سه گروه تفاوت معناداری وجود نداشت،  $F = 1.303, p = 0.28$  و هر سه گروه دانش یکسانی در زمان گذشته ساده داشتند. دومین تحلیل واریانس یک‌طرفه به بررسی میانگین نمره‌های پس‌آزمون بلافصل پرداخت. نتایج حاصل (جدول ۳) نشان داد که نگرش سه گروه در پس‌آزمون بلافصل به‌طور معناداری متفاوت بوده است،  $F = 56.61, p = 0.000$ .

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه نمره‌های پس‌آزمون بلافصل  
Table 3: Results of One-way ANOVA for the immediate posttest

گروه‌ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	مقدار F	احتمال (Sig.)
بین گروه‌ها	۲۱۳/۰۰	۲	۱۰۶/۵۰	۵۶/۶۱	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۱۰۳/۵۷	۵۷	۱/۱۸		
کل	۳۱۶/۵۸	۵۹			

برای شناسایی گروهی که بهتر از گروه‌های دیگر عمل کرده است آزمون تعقیبی توکی به‌کار رفت (جدول ۴). نتایج نشان داد که گروه بازخورد اصلاحی متمرکز به‌طور معناداری بهتر از گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز و گروه گواه عمل کرده است،  $p = .000$ .

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی توکی  
Table 4: Results of Tukey post-hoc analysis

آزمون	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	احتمال
پس‌آزمون بلافصل	متمرکز	غیرمتمرکز	۱/۹۷	۰/۴۲	۰/۰۰۰
	متمرکز	گواه	۴/۶۰	۰/۴۲	۰/۰۰۰
	غیرمتمرکز	گواه	۲/۶۲	۰/۴۲	۰/۰۰۰



آزمون	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	احتمال
پس آزمون تأخیری	متمركز	غیرمتمركز	۱/۰۰	۰/۴۹	۰/۱۱۷
	متمركز	گواه	۲/۸۰	۰/۴۹	۰/۰۰۰
	غیرمتمركز	گواه	۱/۸۰	۰/۴۹	۰/۰۰۲

سومین تحلیل واریانس یکطرفه به بررسی نمرات سه گروه در پس آزمون تأخیری پرداخت. نتایج (جدول ۵) تفاوت معناداری را بین عملکرد سه گروه در پس آزمون تأخیری نشان داد،  $F = 16.37, p < 0.05$ .

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نمره‌های پس آزمون تأخیری  
Table 5: Results of One-way ANOVA for the delayed posttest

گروه‌ها	مجموع مجنورات	درجه آزادی	مجنور میانگین	مقدار F	احتمال (Sig.)
بین گروه‌ها	۸۰/۵۳	۲	۴۰/۲۶	۱۶/۳۴۱	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۱۴۰/۲۰	۵۷	۲/۴۶		
کل	۲۲۰/۷۳	۵۹			

آزمون تعقیبی توکی دیگری به کار رفت (جدول ۴) تا به شناسایی تفاوت گروه‌ها بپردازد. نتایج نشان داد که هر دو گروه آزمایشی (متمركز و غیرمتمركز) در پس آزمون تأخیری بهتر از گروه گواه عمل کرده‌اند،  $p = .00$ . ولی بین دو گروه آزمایشی تفاوت معنادار وجود ندارد،  $p = .۱۱۷$ .

دومین پرسش مطالعه حاضر به بررسی نگرش گروه‌های آزمایشی به بازخورد اصلاحی پرداخت. جدول ۶ پاسخ دو گروه آزمایشی را به قسمت اول پرسش‌نامه نشان می‌دهد.

جدول ۶: فراوانی پاسخ شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایشی به قسمت اول پرسش‌نامه (%).

**Table 6:** The frequency of the experimental groups' responses to the first section of the questionnaire (%)

بازخورد اصلاحی	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱. بازخورد اصلاحی معلم برای تقویت نگارش مفید است.	۱۵ (٪۳۷/۵)	۱۶ (٪۴۰)	۲ (٪۵)	۷ (٪۱۷/۵)	۰
۲. به نظر من بازخورد اصلاحی معلم انگیزه زبان‌آموزان را برای نگارش بیشتر و بهتر کاهش می‌دهد.	۰	۱۴ (٪۳۵)	۵ (٪۱۲/۵)	۹ (٪۲۲/۵)	۱۲ (٪۳۰)
۳. بازخورد اصلاحی هم‌کلاسی‌ام باعث می‌شود تا آن نکته گرامری را برای مدت طولانی به خاطر بسپارم.	۱۲ (٪۳۰)	۱۶ (٪۴۰)	۵ (٪۱۲/۵)	۴ (٪۱۰)	۳ (٪۷/۵)
۴. بازخورد اصلاحی معلم نقش مهمی در افزایش صحت نگارش زبان‌آموزان دارد.	۱۵ (٪۳۷/۵)	۱۷ (٪۴۲/۵)	۱ (٪۲/۵)	۵ (٪۱۲/۵)	۲ (٪۵)

نتایج فراوانی پاسخ شرکت‌کنندگان به بازخورد اصلاحی نشان می‌دهد که ۷۷/۵ درصد از آن‌ها ترجیح دادند که بازخورد اصلاحی معلم را بر نگارش خود دریافت کنند، ۵ درصد هیچ نظری نداشتند و ۱۷/۵ درصد هیچ تمایلی نسبت به دریافت بازخورد اصلاحی معلم نداشتند. از بین شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایشی، ۴۷/۵ درصد بر این باور بودند که بازخورد اصلاحی معلم انگیزه آن‌ها را برای نگارش زبان دوم تضعیف کرد در حالی که ۱۲/۵ درصد از شرکت‌کنندگان در این خصوص نظری نداشتند، ولی ۵۲/۵ درصد احساس تضعیف روحیه نداشتند. حدود ۷۰ درصد از شرکت‌کنندگان بازخورد اصلاحی هم‌کلاسی‌شان را به بازخورد اصلاحی معلم ترجیح دادند و فکر می‌کردند که بازخورد اصلاحی هم‌کلاسی‌شان به مدت طولانی‌تری در ذهنشان خواهد ماند، ۱۲/۵ درصد نظری نداشتند و به نظر ۱۷/۵ درصد بازخورد اصلاحی هم‌کلاسی نمی‌تواند نتایج مؤثری داشته باشد. قریب به ۸۰ درصد شرکت-

کنندگان بازخورد اصلاحی معلم را عاملی مهم در افزایش صحت نگارش خود تلقی کردند، ۲/۵ درصد نظری در این خصوص نداشتند و ۱۷/۵ درصد از شرکت‌کنندگان نظر مخالف داشتند. نتایج فراوانی پاسخ دو گروه آزمایشی به قسمت دوم پرسش‌نامه، بازخورد اصلاحی متمرکز، در جدول ۷ خلاصه شده است.

جدول ۷: فراوانی پاسخ دو گروه آزمایشی به قسمت دوم پرسش‌نامه (%)

**Table 7:** The Frequency of the experimental groups' responses to the second section of the questionnaire (%)

کاملاً مخالف	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	بازخورد اصلاحی متمرکز
۱۷ (%۲۸/۳۳)	۱۹ (%۳۱/۶۶)	۹ (%۱۵)	۵ (%۸/۳۳)	۱۰ (%۱۶/۶۶)	۱. من ترجیح می‌دهم بازخورد اصلاحی معلم را صرفاً در مورد یک نکته گرامری خاص دریافت کنم.
۱۹ (%۳۱/۶۶)	۱۵ (%۲۵)	۱۰ (%۱۶/۶۶)	۹ (%۱۵)	۷ (%۱۱/۶۶)	۲. وقتی معلم به یک نکته گرامری خاص (مثلاً زمان گذشته) بازخورد اصلاحی می‌دهد، من آن نکته را بهتر یاد می‌گیرم و به مدت طولانی‌تر آن را به خاطر می‌سپارم.
۲۰ (%۳۳/۳۳)	۱۷ (%۲۸/۳۳)	۵ (%۸/۳۳)	۱۱ (%۱۸/۳۳)	۷ (%۱۱/۶۶)	۳. وقتی هم‌کلاسی‌ام به یک نکته گرامری خاص (مثلاً زمان گذشته) بازخورد اصلاحی می‌دهد، من آن نکته را بهتر یاد می‌گیرم و به مدت طولانی‌تر آن را به خاطر می‌سپارم.
۲۲ (%۳۶/۶۶)	۱۳ (%۲۱/۶۶)	۳ (%۵)	۱۲ (%۲۰)	۱۰ (%۱۶/۶۶)	۴. به نظر من بازخورد اصلاحی معلم در مورد یک نکته گرامری خاص بسیار مفید است.
۱۷ (%۲۸/۳۳)	۱۹ (%۳۱/۶۶)	۰	۱۵ (%۲۵)	۹ (%۱۵)	۵. به نظر من بازخورد اصلاحی معلم در مورد یک نکته گرامری خاص زبان‌آموزان را به نگارش بیشتر و بهتر تشویق می‌کند.

تقریباً ۷۷/۵ درصد از شرکت‌کنندگان بازخورد اصلاحی متمرکز را ترجیح دادند، ولی ۲۲/۵ درصد بازخورد اصلاحی متمرکز را نپسندیدند. همچنین ۳۲ درصد از شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که بازخورد اصلاحی متمرکز معلم می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا شکل صحیح آن نکته گرامری را به مدت طولانی به خاطر بسپارند، ۱۷/۵ درصد هیچ نظری نداشتند و ۵ درصد مخالف این موضوع بودند. حدود ۴۵ درصد از شرکت‌کنندگان اظهار کردند که وقتی از هم-کلاسی‌شان بازخورد اصلاحی متمرکز دریافت می‌کنند به مدت طولانی می‌توانند شکل صحیح آن نکته گرامری را به خاطر بسپارند، ۲۷/۵ درصد در این مورد نظری نداشتند و ۲۷/۵ درصد نظر مخالف داشتند. از بین شرکت‌کنندگان، ۶۲ درصد بازخورد اصلاحی متمرکز را موثر تلقی کردند، ۷/۵ درصد نظری نداشتند و به نظر ۳۰ درصد از شرکت‌کنندگان بازخورد اصلاحی متمرکز نقش مؤثری در بهبود نگارش آن‌ها نداشت. همچنین ۸۰ درصد افراد بر این باور بودند که بازخورد اصلاحی متمرکز آن‌ها را تشویق می‌کند تا نگارش بیشتر و بهتری داشته باشند در حالی که ۲۰ درصد بقیه مخالف تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی متمرکز بر نگارش خود بودند. فراوانی پاسخ شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایشی به قسمت سوم پرسش‌نامه، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز، در جدول ۸ گنجانده شده است.

جدول ۸: فراوانی پاسخ شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی به قسمت سوم پرسش‌نامه (%)

Table 8: The frequency of the experimental group's responses to the third section of the questionnaire (%)

بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱. من ترجیح می‌دهم معلم همه نکته‌های نادرست گرامری‌ام را تصحیح کند.	۱۶ (%۴۰)	۱۵ (%۳۷/۵)	۰	۶ (%۱۵)	۳ (%۷/۵)
۲. وقتی معلم همه نکته‌های نادرست گرامری‌ام را تصحیح می‌کند، من آن نکته را بهتر یاد می‌گیرم و به مدت طولانی‌تر آن را به خاطر می‌سپارم.	۱۱ (%۲۷/۵)	۲۰ (%۵۰)	۷ (%۱۷/۵)	۲ (%۵)	۰
۳. وقتی هم‌کلاسی‌ام همه نکته-	۱۰	۸	۱۱	۷	۴

کاملاً موافقم	کاملاً مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز
(/۱۰)	(/۱۷/۵)	(/۲۷/۵)	(/۲۰)	(/۲۵)	های نادرست گرامری ام را تصحیح می‌کند، من آن نکته را بهتر یاد می‌گیرم و به مدت طولانی‌تر آن را به خاطر می‌سپارم.
۷	۵	۳	۱۳	۱۲	۴. به نظر من بازخورد اصلاحی معلم در مورد همه نکته‌های گرامری نادرست بسیار مفید است.
(/۱۷/۵)	(/۱۲/۵)	(/۷/۵)	(/۳۲/۵)	(/۳۰)	۵. به نظر من بازخورد اصلاحی معلم در مورد همه نکته‌های گرامری نادرست، باعث تشویق زبان‌آموزان برای نگارش بیشتر و بهتر می‌شود.
۵	۳	۰	۱۸	۱۴	
(/۱۲/۵)	(/۷/۵)		(/۴۵)	(/۳۵)	

تقریباً ۲۴/۹۹ درصد ترجیح دادند معلم همه نکته‌های نادرست گرامری آن‌ها را تصحیح کند، ۱۵ درصد نظری نداشتند، ولی ۵۹/۹۹ درصد نظر مخالف داشتند. به نظر ۲۶/۶۶ درصد از شرکت‌کنندگان، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز می‌تواند موجب یادگیری طولانی‌مدت همه نکته‌های مدنظر شود، ۱۶/۶۶ درصد نظری در این مورد نداشتند و ۵۶/۶۶ درصد نظر مخالف داشتند. تقریباً ۲۹/۹۹ درصد از افراد معتقد بودند که بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز هم‌کلاسی‌شان، یادگیری آن نکته‌ها را تسریع می‌کند، در حالی که ۵ درصد در این مورد نظری نداشتند و ۶۱/۶۶ درصد نظر مخالف داشتند. به نظر ۳۶/۶۶ درصد از شرکت‌کنندگان، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز نقش بسیار مهمی در تقویت نگارش آن‌ها داشت، پنج درصد هیچ نظری نداشتند و ۵۸/۳۲ درصد نظر مخالف داشتند. و در پایان، ۴۰ درصد از شرکت‌کنندگان بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را موجب تقویت نگارش خود پنداشتند، در حالی که ۵۹/۹۹ درصد نظر مخالف داشتند.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به مقایسه بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته ساده پرداخت. نتایج نشان داد که در پس‌آزمون بلافصل گروه بازخورد اصلاحی متمرکز به‌طور معنادار بهتر از گروه بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز و گواه عمل کرده است. از آنجایی که در بازخورد اصلاحی متمرکز توجه زبان‌آموزان صرفاً به یک نکته گرامری خاص (زمان گذشته) جلب شده بود، یادگیری آن نکته بهتر صورت گرفت. هنگامی که شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز دریافت کردند به دلیل تعداد بالای تصحیح‌ها، قادر به درک دلیل نکته‌های نادرست گرامری خود نشدند (Sheen et al., 2009). نتایج مطالعه حاضر منطبق با برخی از مطالعات پیشین (Bitchener & Knoch, 2010a, 2010b; Ellis et al., 2008; Sheen et al., 2009) است. شین و همکاران (2009) به این نتیجه رسیدند که بازخورد اصلاحی متمرکز به دلیل توجه به نکته خاص تأثیرگذارتر از بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز است که ابهام و سردرگمی زبان‌آموزان را در بر دارد. بر همین اساس، بیتچنر و ناچ (2010a) توصیه می‌کنند که معلمان باید بیشتر بازخورد اصلاحی متمرکز را مدنظر قرار دهند تا یادگیری نکته گرامری خاص تسهیل شود.

یکی از دلایلی که سبب تأثیرگذاری بیشتر بازخورد اصلاحی متمرکز در مطالعه حاضر شد، فرضیه توجه (Schmidt, 1993) است. با استناد به این فرضیه، بازخورد اصلاحی متمرکز شرایطی را برای زبان‌آموزان مهیا می‌کند که نکته گرامری خاص، توجه آن‌ها را بیشتر جلب می‌کند. هنگامی که زبان‌آموزان بازخورد اصلاحی متمرکز معلم را درمورد نگارش خود دریافت می‌کنند، بیشتر متوجه تفاوت جملات خود و جملات صحیح معلم می‌شوند (Swain, 1995). در نتیجه یادگیری بهتر صورت می‌گیرد. علاوه بر آن، چون نکته گرامری خاص در یک برگه چندین بار تصحیح می‌شود، بیشتر توجه زبان‌آموزان را به تفاوت یادشده معطوف می‌کند.

در پس‌آزمون بلافصل مطالعه حاضر، شرکت‌کنندگان به دلیل قابلیت محدود ذهنشان از بازخورد اصلاحی متمرکز بیشتر از بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز بهره‌مند شدند. از طرفی دیگر، چون ساختار مورد نظر مطالعه حاضر تکموردمحور است، بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز به اندازه بازخورد اصلاحی متمرکز مفید واقع نشد. نتایج مطالعه حاضر متناقض

با برخی از مطالعات پیشین ( Bitchener & Knoch, 2005; Van Beuningen, 2012; Van Beuningen et al., 2008) است که نتایج مثبتی برای اثر بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز به دست آوردند. یکی از دلایل تناقض نتایج حاصل از مطالعات مذکور و مطالعه حاضر گماردن شرکت‌کنندگان با سطح توانش متفاوت است. برای مثال، بیچنر و ناچ (2005) در مطالعه خود تأثیر بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را بر صحت نگارش شرکت‌کنندگان سطح پیشرفته بررسی کردند، در حالی که مطالعه حاضر شرکت‌کنندگان سطح متوسط را مورد مذاقه قرار داد. زبان‌آموزان سطح پیشرفته که به رقابت بین ساختار و معنا فائق آمده‌اند (Van Patten, 2004)، به راحتی می‌توانند به بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز توجه کنند و از آن بهره‌مند شوند. در حالی که شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر ظاهراً به رقابت بین ساختار و معنا فائق نشده‌اند و از بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز به اندازه بازخورد اصلاحی متمرکز بهره‌مند نشدند. دلیل دیگر نتایج مغایر مطالعه حاضر، بررسی نکته‌های تک‌مورد-محور است. مطالعات قبلی تأثیر بازخورد اصلاحی را بر نکته‌های ساختارمحور مورد بررسی قرار داده‌اند و دلیل نتایج مثبت حاصل از این مطالعات، تأثیرپذیری چشمگیر نکته‌های ساختارمحور از بازخورد اصلاحی است (Ferris, 2003).

با این حال، در پس‌آزمون تأخیری، بین دو گروه بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز تفاوت معنادار وجود نداشت. چنین نتیجه‌ای در راستای برخی از مطالعات پیشین ( Ellis et al., 2008; Frear, 2010; Karimi & Fotovatnia, 2012) است که تأثیر یکسانی بین بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز به دست آوردند. مطالعه حاضر همچنین درصد بررسی نگرش شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایشی به بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز در تقویت مهارت نوشتاری آن‌ها بود. نتایج نشان داد که بیشتر شرکت‌کنندگان از بازخورد اصلاحی متمرکز استقبال کردند. این یافته منطبق با نتایج حاصل از تحلیل آماری است. با این حال، این یافته مغایر با نتایج مطالعات قبلی است (Lee, 2004, 2005; Oladejo, 1993) که در آن شرکت‌کنندگان بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز را ترجیح دادند.

در راستای یافته‌های پژوهش حاضر، به معلمان آموزش زبان انگلیسی توصیه می‌شود برای شرکت‌کنندگانی که سطح توانش بسیار بالایی ندارند بیشتر از بازخورد اصلاحی

متمرکز استفاده کنند چراکه گستردگی بازخورد اصلاحی غیرمتمرکز باعث سردرگمی زبان-آموزان و مانع از یادگیری نکته‌های گرامری صحیح می‌شود. مطالعه حاضر چندین محدودیت دارد. نخستین محدودیت شامل تعداد جلسه‌های آموزشی محدود است. تقویت مهارت نوشتاری در چنین تعداد جلسه‌های محدود میسر نیست و برای حصول به نتایج متفاوت بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز، فرصت کافی مورد نیاز است. تعداد کم شرکت-کنندگان در هر گروه (۲۰ نفر) محدودیت دیگر مطالعه حاضر به‌شمار می‌رود. به محققان آتی توصیه می‌شود تا شرکت‌کنندگان با سطح توانش مختلف را با هم مقایسه کنند تا تأثیر سطح توانش بر نتایج حاصل روشن‌تر شود. همچنین توصیه می‌شود تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت دیگر نکته‌های گرامری تک‌مورد-محور بررسی شود. به محققان پیشنهاد می‌شود پس از مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی متمرکز و غیرمتمرکز بر صحت زمان گذشته، نتایج یادگیری زمان گذشته باقاعده و بی‌قاعده را باهم مقایسه کنند تا تأثیر نوع نکته گرامری در اثربخشی بازخورد اصلاحی آشکارتر شود.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Written corrective feedback
2. Focused corrective feedback
3. Unfocused corrective feedback
4. Cognitive load
5. Structure-based
6. Item-based
7. Sheen
8. Bitchener and Knoch
9. Lee
10. Van Patten
11. Limited attention span
12. Self-correction
13. Ferris and Roberts
14. Ellis et al.
15. Direct corrective feedback
16. Indirect corrective feedback
17. Metalinguistic corrective feedback
18. Highly focused
19. Less focused



20. Subject-verb disagreement
21. Ur
22. Schmidt's noticing hypothesis
23. Van Beuningnen et al.
24. Truscott and Hsu
25. Yang and Lyster
26. Picture-description task
27. Focused tasks
28. Tukey post.hoc

## ۸. منابع

- سعیدآختر، ا.، عبدی، ر. و مرادپور، ز. (۱۳۹۷). تأثیر بازخورد اصلاحی فرازبانی و بازنویسی بر یادگیری افعال باقاعده و بی‌قاعدهٔ زمان گذشتهٔ سادهٔ انگلیسی. *جستارهای زبانی*، ۶ (۴۸)، ۱۲۳-۱۵۵.
- معرفت، ح.، و پاشازاده، ح. (۱۳۹۵). واکنش سه ساختار نحوی زبان انگلیسی به انواع بازخورد نوشتاری. *جستارهای زبانی*، ۵ (۳۳)، ۱۴۹-۱۷۰.

## References:

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- ----- (2012). A reflection on the language learning potential of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 348-363.
- -----, & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal*, 12(3), 409-431.
- ----- (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- ----- (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214.

- ----- (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207–217.
- Bitchener, J., Yung, S., & Cameron, D. (2005). The effect of direct types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205.
- Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics. *System*, 38, 491–498.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- -----, Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System*, 36, 353–371.
- Farrokhi, F., & Sattarpour, S. (2011). The effects of focused and unfocused written corrective feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1797–1803.
- Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp.119–140). Cambridge University Press.
- -----, & Robert, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
- ----- (2002). *Treatment of error in second language student writing*. The University of Michigan Press.
- ----- (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Lawrence Erlbaum.
- ----- (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181–201.
- Frear, D. (2010). The effect of focused and unfocused direct written corrective

feedback on a new piece of writing. *College English: Issues and Trends*, 3, 59–71.

- -----, (2011). The effect of focused and unfocused direct written corrective feedback on a new piece of writing. *College English*, 3, 357–372.
- -----, (2012). *The effect of written corrective feedback and revision on intermediate Chinese learners' acquisition of English* (Unpublished doctoral dissertation). University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed method study of written CF types, error categories and proficiency levels* (Unpublished doctoral dissertation). AUT University, Auckland, New Zealand.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1–36.
- Karimi, M., & Fotovatnia, Z. (2012). The effects of focused vs. unfocused written teacher correction on the grammatical accuracy of Iranian EFL undergraduates. *The Asian EFL Journal*, 62, 117–141.
- Lee, I. (2004). Error correction in L3 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285–312.
- ----- (2005). Error correction in the L2 classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22, 1–16.
- Marefat, H., & Pashazade, H. (2016). The reaction of three English grammatical structures to different types of written feedback. *Language Related Research*, 7(5), 1491–70. [In Persian].
- Mawlawi Diab, N. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16–34.
- Oladejo, J. A. (1993). Error correction in ESL: Learners' preferences. *TESL Canada Journal*, 10, 71–89.
- Palizvan, R. (2018). *The effect of teacher's electronic feedback on Iranian*

*intermediate learners' accuracy of simple present passive voice* (Unpublished master's thesis). The University of Mohaghegh Ardabili, Iran.

- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 631–678). Blackwell Publishing.
- Roshan, S. (2017). *Written corrective feedback, individual differences and second language acquisition of the English passive voice* (Unpublished doctoral dissertation). Auckland University of Technology, New Zealand.
- Rouhi, A., & Samiei, M. (2010). The effects of focused and unfocused indirect written corrective feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learner. *Social Science*, 5, 481–485.
- Rummel, S. (2014). *Student and teacher beliefs about written CF and the effect those beliefs have on uptake: A multiple case study of Laos and Kuwait* (Unpublished doctoral dissertation). AUT University, Auckland, New Zealand.
- Saeedakhtar, A., Abdi, R., & Moradpour, Z. (2019). The effect of metalinguistic corrective feedback and revision on the accuracy of English regular and irregular simple past tense. *Language Related Research*, 9(6), 123–155. [In Persian].
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255–283.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556–569.
- Shintani, N., Aubrey, S., & Donnellan, M. (2016). The effects of pre-task and

post-task metalinguistic explanations on accuracy in second language writing. *TESOL Quarterly*, 50(4), 945–955.

- Shintani, N., & Ellis, R. (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(3), 286–306.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103–131.
- Stefanou, C., & Revesz, A. (2015). Direct written corrective feedback, learner differences, and the acquisition of second language article use for generic and specific plural references. *The Modern Language Journal*, 99(2), 263–282.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (EDs), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Truscott, J., & Hsu, A.Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292–305.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspective, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10, 1–27.
- ----- De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-Review of Applied Linguistics*, 156, 279–296.
- ----- (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1–44.
- Van Patten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and*

commentary. Routledge.

- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235–263.
- Zhuo, C. (2010). Explicit recast, implicit recast and the acquisition of English noun plural: A comparative study. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33, 55–70.