

## بازخورد تصحیحی نوشتاری در مهارت نگارش زبان دوم: آیا شبه‌بازخورد کافیست؟

مجید نعمتی\*

دانشیار زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مبین خانلرزاده\*\*

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۲۵، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۱/۱۶)

### چکیده

در تلاش برای بررسی اثربخشی روشی نوین برای رسیدگی به خطاهای دستوری نوشتاری زبان آموزان، مطالعه حاضر اثرات بازخورد تصحیحی نوشتاری<sup>۱</sup> متمرکز<sup>۲</sup> غیرمستقیم<sup>۳</sup> و نمونه درون‌داد برجسته شده انگیزشی<sup>۴</sup> (شبه‌بازخورد<sup>۵</sup>) را بر دقت زبان آموزان در کاربرد حروف تعریف زبان انگلیسی بررسی می‌کند. با استفاده از سه کلاس دست نخورده در سطح متوسط، متشکل از ۴۶ دانش آموز، سه گروه تشکیل داده شد: (۱) گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری، (۲) گروه شبه‌بازخورد (یک نمونه نوشتاری که ساختار مورد نظر آن برجسته شده است)، و (۳) گروه کنترل. در حالی که هیچ تفاوتی در اثر بخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد پیدا نشد، گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون‌های فوری و تاخیری از گروه کنترل بهتر عمل کردند. نتایج نشان می‌دهد، با توجه به عملی بودن بالای شبه‌بازخورد، این روش می‌تواند جایگزین مناسبی برای بازخورد تصحیحی نوشتاری، به‌منظور تصحیح خطاهای دستوری باشد.

**واژه‌های کلیدی:** بازخورد تصحیحی نوشتاری، تصحیح خطا، خطاهای دستوری، مهارت نگارش، نمونه درون‌داد برجسته شده انگیزشی.

\* Email: nematim@ut.ac.ir

\*\* Email: mobin.khanlar@ut.ac.ir

1- Written Corrective Feedback

2- Focused

3- Indirect

4- Sample Enhanced Motivating Input

5- SEMI-Feedback

## ۱- مقدمه

نقش اصلی مدرسان، کمک به زبان‌آموزان برای بهبود مهارت زبانی بر پایه نیازهای آنها و اهداف درسی است. به‌منظور راهنمایی، ایجاد انگیزه و تشویق زبان‌آموزان در فرایند یادگیری، فراهم نمودن بازخورد تصحیحی (CF)<sup>۱</sup> یکی از مهمترین بخش‌های آموزش زبان است. در نتیجه، پژوهش در باره موضوع تصحیح خطاها در یادگیری زبان دوم در حال افزایش روز افزون است. در طول سه دهه گذشته، اختلافات عمیقی درباره نقش تصحیح خطاها در کمک به زبان‌آموزان برای یادگیری ساختارهای دستوری وجود داشته است. از یک سو، برخی نظریه‌پردازان بر اهمیت بازخورد تصحیحی به‌عنوان یک گواه منفی<sup>۲</sup> که می‌تواند زبان‌آموزان را از گفتار اشتباهشان آگاه کند، تاکید داشتند (گاس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷؛ لانگ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). از سوی دیگر، برخی پژوهشگران باور داشتند که تصحیح خطاها کاری بیهوده است و گواه مثبت<sup>۵</sup> به‌تنهایی برای موفقیت در یادگیری یک زبان کافی است (کرشن<sup>۶</sup>، ۱۹۸۱، ۱۹۸۸)، و تصحیح خطاها حتی می‌تواند برای پیشرفت زبانی دانش‌آموزان مضر باشد (تروسکات<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶، ۱۹۹۹).

در حالی که اختلاف نظر کمتری درباره تأثیرات مثبت بازخورد تصحیحی شفاهی در یادگیری زبان وجود دارد، ارائه و یا ارائه ندادن بازخورد تصحیحی نوشتاری منجر به بحث‌های داغی در پژوهش‌های نگارش زبان دوم شده است. ارائه بازخورد تصحیحی نوشتاری برای مدتی طولانی به‌عنوان بخشی جدا نشدنی از کلاس‌های نگارش از سوی مدرسان زبان و پژوهشگران در نظر گرفته می‌شد، تا این که تروسکات (۱۹۹۶) مخالفت خود را نسبت به فراهم کردن بازخورد تصحیحی نوشتاری با توجه به نبودن پژوهش کافی و قابل استناد ابراز داشت. در نگاه او، ادبیات سرشار از گفته‌ها و پندارهای بدون مدرک قابل استناد در باره تأثیر مثبت تصحیح دستوری است، در حالی که تقریباً نظرات مخالف وجود نداشته است. در نتیجه، ارائه بازخورد تصحیحی توسط معلمان زبان به‌کلی قابل انتظار است. از زمانی که تروسکات (۱۹۹۶) ادعایش را درباره ناکارآمدی و حتی مضر بودن بازخورد تصحیحی نوشتاری مطرح

1- Corrective Feedback

2- Negative evidence

3- Gass

4- Long

5- Positive Evidence

6- Krashen

7- Truscott

کرده است، بسیاری از پژوهشگران درباره اثر بخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری به بحث و مجادله پرداختند (بروتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰؛ تروسکات، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰؛ چندلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، ۲۰۰۹؛ خو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ فریس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴). موضوعات اصلی این بحث‌ها پیرامون طرح‌های مطالعات انجام یافته و همچنین اعتبار نتیجه‌گیری‌های انجام شده بر اساس یافته‌های آنهاست.

افزون بر پژوهش‌های عملی بر روی اثر بخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری، پژوهشگران همچنین استدلال‌هایی نظری درباره اثرات مثبت و منفی آن ارائه دادند. از یک سو، با اقتباس از نظریه هم‌کنشی<sup>۵</sup> (لانگ، ۱۹۹۶)، بسیاری بر این باورند که گواه مثبت (درباره استفاده درست از ویژگی‌های زبانی) به تنهایی منجر به فراگیری موفق زبان نمی‌شود، و گواه منفی (درباره استفاده نادرست از ویژگی‌های زبانی) ناشی از هم‌کنشی معنادار نیز نقش بسیار مهمی در بهبود مهارت زبانی زبان‌آموزان دارد. استدلال دیگری که به عنوان نقش مثبت بازخورد تصحیحی مطرح می‌شود بر پایه نظریه برون‌داد<sup>۶</sup> سواين<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) است. بنابر این نظریه، گواه منفی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به اختلافات ساختار زبان خود و ساختار زبان بومیان پی ببرند. افزون بر این، در دوره آزمون فرضیه‌ها<sup>۸</sup>، یکی دیگر از کاربردهای تولید برون‌داد، بازخورد تصحیحی زبان‌آموز را قادر می‌سازد تا درباره مقبول بودن تولیدات زبانی خود قضاوت کند. در پایان، توجه آگاهانه به ویژگی‌های زبانی برای توسعه ساختار زبانی زبان‌آموزان بسیار موثر است (اشمیت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱).

از سوی دیگر، ادعا می‌شود که تصحیح خطاهای دستوری، به ویژه به صورت نوشتاری، نه تنها اثربخشی مثبتی بر روی روند یادگیری زبان‌آموز ندارد، بلکه گاهی ممکن است در این روند مداخله ایجاد کند. تروسکات (۱۹۹۶) مدعی شد از آنجایی که مدرسان نمی‌توانند روند

- 1- Bruton
- 2- Chandler
- 3- Xu
- 4- Ferris
- 5- Interaction hypothesis
- 6- Output hypothesis
- 7- Swain
- 8- Hypothesis testing
- 9- Schmidt

پیشرفت زبان‌آموزان را، بر پایه نظریه توانایی یادگیری<sup>۱</sup> پینمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۹)، پیش بینی کنند، بیشتر زبان‌آموزان از لحاظ نظام زبانی، برای دریافت اصلاحات معلمانشان آماده نیستند. به زبان دیگر، به دلیل این‌که بیشتر معلمان خصوصیات از زبان را مورد خطاب قرار می‌دهند که از سطح زبانی زبان‌آموز بالاتر است، بازخورد تصحیحی، اثر بخشی لازم را ندارد. با اقتباس از تمایزی که کرشن (۱۹۸۲) بین یادگیری<sup>۳</sup> و فراگیری<sup>۴</sup> قائل شد، تروسکات (۱۹۹۶) استدلال کرد که انتقال اطلاعات از معلمان به دانش‌آموزان با فراهم آوری بازخورد تصحیحی نوشتاری برای فراگیری زبان کافی نیست، و از واژه یادگیری کاذب<sup>۵</sup> استفاده کرد تا به یادگیری سطحی در نتیجه اصلاحات معلمان اشاره کند. یکی از اثرات منفی فراهم کردن بازخورد تصحیحی، پرهیز زبان‌آموزان از استفاده از ساختارهای دستوری مورد خطاب معلم در نوشته‌های آتی است، چرا که دریافت مقدار زیاد اصلاحات دستوری، موجب افزایش حساسیت عاطفی<sup>۶</sup> می‌شود (شپرد<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲؛ کرشن، ۱۹۹۲).

اگرچه زبان‌آموزان انتظار دارند که معلمانشان خطاهای دستوری آنها را اصلاح کنند (امرهاین<sup>۸</sup> و نساجی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ انکر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰؛ جین<sup>۱۱</sup> و سیمارد<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱؛ لی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴)، و بازخورد تصحیحی نقشی اساسی در روند پیشرفت زبان‌آموزان دارد، همانطور که پیش‌تر اشاره شد، ارائه بازخورد تصحیحی ممکن است اثرات مخربی نیز داشته باشد. افزون بر این، با توجه به کاربرد ضعیف بازخورد تصحیحی نوشتاری، به ویژه در کلاس‌های پر جمعیت، مدرسان زبان مرددند که آیا وقت و تلاش برای اصلاح خطاهای دستوری زبان‌آموزان نتیجه

1- Learnability hypothesis

2- Pienemann

3- Acquisition

4- Learning

5- Pseudolearning

6- Affective filter

7- Sheppard

8- Amrhein

9- Nassaji

10- Ancker

11- Jean

12- Simard

13- Lea

درخور توجهی داشته باشد (لی، ۲۰۰۳، ۲۰۰۸). مطالعه کنونی تلاشی است با هدف یافتن جایگزینی برای بازخورد تصحیحی نوشتاری که از اثرات مثبت آن سود برده و احتمال تأثیرات مخرب بر روند یادگیری زبان‌آموزان را به حداقل برساند. به این منظور، این پژوهش اثربخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد را در دقت زبان‌آموزان در استفاده از حروف تعریف انگلیسی بررسی می‌کند.

## ۲- پرسش‌های پژوهش

پژوهش کنونی تلاشی برای پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. آیا بازخورد تصحیحی نوشتاری متمرکز، تأثیر معناداری بر روی دقت دستوری زبان‌آموزان به‌هنگام کاربرد نظام حروف تعریف زبان انگلیسی دارد؟
۲. آیا شبه‌بازخورد تأثیر معناداری بر روی دقت دستوری زبان‌آموزان به‌هنگام کاربرد نظام حروف تعریف زبان انگلیسی دارد؟
۳. آیا تفاوت معناداری در اثربخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری متمرکز و شبه‌بازخورد بر دقت دستوری زبان‌آموزان به‌هنگام کاربرد نظام حروف تعریف زبان انگلیسی وجود دارد؟

## ۳- روش پژوهش

### ۳-۱- طرح

در پژوهش کنونی از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون فوری- پس‌آزمون تاخیری استفاده شده است. سه کلاس دست نخورده گروه‌های این مطالعه را تشکیل می‌دهند: (۱) گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری (۱۷ نفر)، (۲) گروه شبه‌بازخورد (۱۵ نفر)، و (۳) گروه کنترل (۱۴ نفر). برای پیش‌آزمون، زبان‌آموزان داستانی را باز نویسی<sup>۱</sup> کردند. هفته بعد، پیش‌نویس زبان‌آموزان برای ویرایش<sup>۲</sup> به آنان بازگردانده شد که عملکرد آنها به‌عنوان پس‌آزمون فوری در نظر گرفته شد. در حالی که گروه اول بازخورد تصحیحی نوشتاری متمرکز غیرمستقیم، و گروه دوم نمونه درون‌داد برجسته شده انگیزشی دریافت کردند، گروه کنترل بازخوردی درباره دقت دستوری خود دریافت نکردند. پس‌آزمون تاخیری نیز پس از وقفه‌ای دو ماهه، برگزار شد تا اثربخشی مداخله‌ها را به‌صورت بلند مدت ارزیابی کند. هدف از این پژوهش، بررسی اثرات کوتاه مدت

1- Rewrite

2- Revise

و بلند مدت بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد بر دقت دستوری زبان‌آموزان به‌هنگام کاربرد نظام حروف اضافه زبان انگلیسی بوده است.

### ۳-۲- شرکت کنندگان

در مجموع ۵۰ شرکت‌کننده مذکر ۱۵ تا ۱۸ ساله در سطح متوسط، در این پژوهش شرکت کردند. شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که زبان انگلیسی را در یک آموزشگاه خصوصی در سه کلاس مجزا می‌آموختند. با هدف ایجاد اطمینان از این‌که تفاوت معناداری بین این زبان‌آموزان در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی وجود نداشته باشد، نمره‌های پیش‌آزمون آنها مورد بررسی قرار گرفت. به دلیل اینکه دقت دستوری چهار زبان‌آموز بالاتر از ۹۰٪ بود، نمره آنها از داده‌های این پژوهش خارج شد، چرا که چنین دقتی، نشانگر تسلط بر ساختار مورد نظر این مطالعه بوده است (براون<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳). مدرس این سه کلاس یکی از پژوهشگران این مطالعه بود.

### ۳-۴- مداخله

در این پژوهش از مداخله‌های بازخورد تصحیحی نوشتاری متمرکز غیر مستقیم و نمونه درون‌داد برجسته شده انگیزشی (شبه‌بازخورد) برای تصحیح خطاهای دستوری زبان‌آموزان گروه‌های آزمایشی استفاده شد. هر دو مداخله شامل اطلاعات فرازبانی<sup>۲</sup> نیز بودند که توضیحاتی درباره چگونگی استفاده از حروف تعریف انگلیسی برای اشاره اول و دوم ارائه می‌دادند (پیوست ب). اما زبان‌آموزان گروه کنترل، بازخوردی در زمینه خطاهای دستوری خود دریافت نکردند و تنها بازخورد درباره کیفیت معنایی نوشته‌ها به آنها داده شد.

### ۳-۵- ابزار

به منظور بررسی توانایی دانش‌آموزان در بهره‌گیری از ساختارهای مورد نظر، از دو داستان استفاده شد. داستان اول بر اساس روایت "روبه‌و کلاغ" و داستان دوم بر اساس روایت "دزد" بود (پیوست الف). این داستان‌ها با این انگیزه برای تکالیف استفاده شد که دانش‌آموزان را به استفاده از حروف تعریف انگلیسی برای اشاره اول و دوم وادار کنند.

1- Brown

2- Metalinguistic information

### ۳-۶- شیوه

در هفته اول، پیش‌آزمون اجرا شد. در ابتدا معلم، داستان "روباه و کلاغ" را بین دانش‌آموزان پخش کرد و از آنان خواست که آن را آهسته بخوانند. سپس واژگان کلیدی داستان را توضیح داد و درباره پیام داستان با آنان بحث کرد. پس از این که فرصت پرسش و پاسخ درباره داستان به دانش‌آموزان داده شد، معلم داستان‌ها را جمع‌آوری کرد. پیش از آن که دانش‌آموزان، داستان را بازنویسی کنند، معلم داستان را یک بار دیگر بلند خواند و نکات کلیدی آن را مرور کرد. در نهایت ۲۰ دقیقه به زبان‌آموزان فرصت داده شد تا داستان را به دقت بازنویسی کنند.

یک هفته بعد، پیش‌نویس زبان‌آموزان برای ویرایش به آنان بازگردانده شد که به عنوان پس‌آزمون فوری این مطالعه در نظر گرفته شد. برای فرایند ویرایش، در حالی که گروه‌های آزمایشی، بازخورد تصحیحی نوشتاری متمرکز غیر مستقیم، و شبه‌بازخورد دریافت کردند که هر دو با توضیحات فرا زبانی نوشتاری همراه بودند، گروه کنترل، هیچ بازخوردی پیرامون خطاهای دستوری دریافت نکرد. برای انجام تکلیف ویرایش، به گروه کنترل ۱۰ دقیقه و به گروه‌های آزمایشی ۲۰ دقیقه زمان داده شد چرا که این گروه‌ها به فرصتی برای مطالعه بازخوردهای فراهم شده نیاز داشتند. در ضمن، از آنجایی که هدف مطالعه بررسی اثرات بازخورد به شکل نوشتاری بود، دانش‌آموزان مجاز به پرسش از معلم یا همکلاسی‌هایشان نبودند.

بعد از یک بازه دو ماهه، پس‌آزمون تأخیری اجرا شد. روند برگزاری آن به مانند پیش‌آزمون بود با این تفاوت که بازخوردی به زبان‌آموزان داده نشد.

### ۳-۷- ارزیابی و تحلیل

پژوهشگران نمره زبان‌آموزان را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های فوری و تأخیری از طریق روش تحلیل موقعیت اجباری<sup>۱</sup> محاسبه کردند (الیس<sup>۲</sup>، بارخوین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). ابتدا همه موقعیت‌های اجباری برای استفاده از حروف تعریف در نوشته‌های زبان‌آموزان مشخص شدند. سپس برای بدست آوردن میزان درصد دقت دستوری، تعداد استفاده درست از حروف تعریف بر تمام موقعیت‌های اجباری تقسیم شده و در ۱۰۰ ضرب شدند. برای مثال اگر زبان‌آموزی در

1- Obligatory occasion analysis

2- Ellis

3- Barkhuizen

پنج مورد از ۱۰ موقعیت اجباری به‌درستی از حروف تعریف استفاده می‌کرد، درصد دقت دستوری او ۵۰٪ مصاحبه‌می‌شد. برای اینکه از پایایی محاسبه‌نمره‌ها اطمینان حاصل شود، یکی از پژوهشگران که وظیفه نمره دهی را بر عهده داشت، نمره ۲۰ نوشته از پیش‌آزمون را پس از مدت یک ماه دوباره محاسبه کرد. ضریب همبستگی پیرسون بدست آمده از مقایسه بین این نمره‌ها و نمره‌های اولیه ۹۳٪ است.

برای بررسی اثرات بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد بر دقت دستوری زبان‌آموزان، در آغاز، آمار توصیفی نمره‌های سه گروه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری، و پس‌آزمون تاخیری ارائه شد. و سپس از آنجایی که نتیجه آنالیز واریانس تک‌سویه نشان داد که تفاوت معناداری بین سه گروه در پیش‌آزمون وجود نداشت، به‌منظور پاسخ به پرسش‌های مطرح شده در این مطالعه، از روش آنوای ترکیبی<sup>۱</sup> استفاده شد.

#### ۴- نتیجه

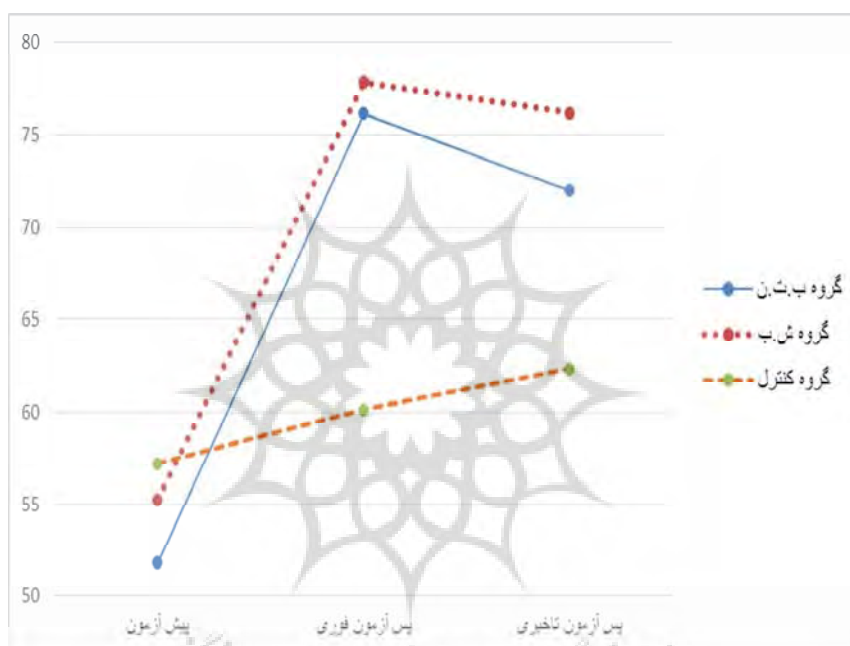
آمار توصیفی مربوط به نمره‌های زبان‌آموزان در گروه‌های آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های فوری و تاخیری در جدول شماره یک ارائه شده است. برای اطمینان از اینکه دقت دستوری سه گروه در استفاده از حروف تعریف پیش از شروع پژوهش تفاوت معناداری نداشته باشد، با استفاده از آنوای تک‌سویه نمره‌های زبان‌آموزان در پیش‌آزمون با یکدیگر مقایسه شد. نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین دقت دستوری سه گروه وجود نداشت ( $F(2, 43) = .43, p = .65$ ).

جدول ۱: آمار توصیفی برای نمره‌های آزمون‌های نوشتاری

گروه‌ها	n	پیش‌آزمون		پس‌آزمون فوری		پس‌آزمون تاخیری	
		M	SD	M	SD	M	SD
ب.ت.ن	۱۷	۵۱.۸۲	۱۶.۶۵	۷۶.۱۷	۱۱.۴۶	۷۲	۹.۰۶
ش.ب	۱۵	۵۵.۲۶	۱۵.۴۵	۷۷.۸۶	۱۱.۲۶	۷۶.۲	۱۲.۴۲
کنترل	۱۴	۵۷.۲۱	۱۷.۱۴	۶۰.۱۴	۱۷.۳۱	۶۲.۳۵	۱۷.۵۶



شکل شماره یک میانگین نمره‌های سه گروه را در سه آزمون نوشتاری ترسیم می‌کند. همانطور که مشاهده می‌شود، در حالی که میانگین نمره‌های سه گروه در پیش‌آزمون بسیار به هم نزدیک‌اند، گروه‌های آزمایشی به‌صورت محسوسی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون‌ها داشته‌اند.



شکل ۱. میانگین نمره‌های گروه‌ها در آزمون‌های نوشتاری

برای بررسی معنادار بودن تفاوت‌های موجود در میانگین نمره‌های سه گروه در آزمون‌ها، از آنوای ترکیبی استفاده شد. همانطور که در جدول شماره دو مشاهده می‌کنید، در حالی که تفاوت سه گروه به‌صورت میانگین در طول زمان معنادار نبود ( $F(2, 43) = 1.91, p = .16$ )، تست‌های درون‌گروهی نشان داد که با در نظر گرفتن کل نمونه دقت دستوری زبان‌آموزان به‌صورت معناداری تغییر کرد ( $F(1.38, 59.46) = 161.11, p < .001$ ). همچنین هم‌کنشی معناداری بین فاکتورهای زمان و گروه مشاهده شد ( $F(2.76, 59.46) = 23.19, p < .001$ ). که نشان می‌دهد سه گروه در طول زمان عملکرد متفاوتی نسبت به یکدیگر داشته‌اند.

جدول ۲: آنوای ترکیبی بین سه گروه در طول سه نقطه زمانی

p	F	df	Source
تأثیرات بین گروهی			
.۱۶	۱.۹۱	۲	گروه
		۴۳	خطا
تغییرات درون گروهی			
.۰۰	۱۶۱.۱۱	۱.۳۸	زمان
.۰۰	۲۳.۱۹	۲.۷۶	زمان × گروه
		۵۹.۴۶	خطا

برای پیگیری اختلاف میانگین بین گروه‌ها در سه آزمون نوشتاری، نتایج مقایسه‌های جفت جفت در جدول شماره سه ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، هیچ گروهی با گروه‌های دیگر تفاوت معناداری در پیش‌آزمون نداشت. اگرچه، پس از دریافت مداخله‌ها، گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری در پس‌آزمون فوری ( $p = .006$ )، و گروه شبه‌بازخورد در پس‌آزمون‌های فوری و تاخیری به‌صورت معناداری با دقت دستوری بیشتری نسبت به گروه کنترل از حروف تعریف زبان انگلیسی استفاده کردند ( $p = .003, p = .022$ ).

اگرچه تفاوت بین گروه‌های بازخورد تصحیحی و کنترل در پس‌آزمون تاخیری معنادار نبود ( $p = .14$ )، نتایج نشان می‌دهد که عملکرد گروه‌های آزمایشی در هیچ یک از آزمون‌های نوشتاری تفاوت معناداری نداشته‌اند.

برای پاسخ به پرسش‌های اول و دوم این پژوهش، مقایسه‌های جفت جفت درون گروهی در سه آزمون نوشتاری بررسی شد (جدول ۴). در شرایطی که تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های گروه کنترل در سه آزمون مشاهده نشد، دو گروه آزمایشی به‌صورت معناداری دقت دستوری خود را در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در پس‌آزمون‌های فوری و تاخیری بهبود بخشیدند ( $p = .001$ ). به‌عبارت دیگر، بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد تأثیر معناداری در دقت دستوری زبان‌آموزان داشتند.

جدول ۳: مقایسه‌های جفت جفت بین سه گروه در سه نقطه زمانی

زمان	گروه(I)	گروه(J)	اختلاف میانگین(I-J)	خطای استاندارد	p
	ب.ت.ن	ش.ب	-۳.۴۴	۵.۸۱	۱
پیش‌آزمون	ب.ت.ن	کنترل	-۵.۳۹	۵.۹۲	۱
	ش.ب	کنترل	-۱.۹۴	۶.۱۰	۱
	ب.ت.ن	ش.ب	-۱.۶۹	۴.۷۶	۱
پس‌آزمون فوری	ب.ت.ن	کنترل	۱۶.۰۳	۴.۸۵	.۰۰۶
	ش.ب	کنترل	۱۷.۷۲	۴.۹۹	.۰۰۳
	ب.ت.ن	ش.ب	-۴.۲۰	۴.۶۷	۱
پس‌آزمون تاخیری	ب.ت.ن	کنترل	۹.۶۴	۴.۷۶	.۱۴
	ش.ب	کنترل	۱۳.۸۴	۴.۹۰	.۰۲۲

جدول ۴: مقایسه‌های جفت جفت درون گروهی بین سه نقطه ی زمان

گروه	زمان(I)	زمان(J)	اختلاف میانگین(I-J)	خطای استاندارد	p
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون فوری	۲۴.۳۴	۲.۰۰	.۰۰
ب.ت.ن	پیش‌آزمون	پس‌آزمون تاخیری	۲۰.۱۷	۱.۹۰	.۰۰
	پس‌آزمون فوری	پس‌آزمون تاخیری	-۴.۱۷	.۹۸	.۰۰
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون فوری	۲۲.۶۰	۲.۱۳	.۰۰
ش.ب	پیش‌آزمون	پس‌آزمون تاخیری	۲۰.۹۳	۲.۰۲	.۰۰
	پس‌آزمون فوری	پس‌آزمون تاخیری	-۱.۶۶	۱.۰۴	.۳۵
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون فوری	۲.۹۲	۲.۲۰	.۵۷
کنترل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون تاخیری	۵.۱۴	۲.۰۹	.۰۵۵
	پس‌آزمون فوری	پس‌آزمون تاخیری	۲.۲۱	۱.۰۸	.۱۴

برای پاسخ‌دهی به پرسش سوم، میانگین نمره‌های گروه‌های بازخورد تصحیحی و شبه‌بازخورد در پس‌آزمون‌های فوری و تاخیری با یکدیگر مقایسه شد (جدول ۳). بر اساس نتایج حاصل، هیچ تفاوت معناداری در اثربخشی بازخورد تصحیحی نوشتاری و شبه‌بازخورد یافت نشد ( $p = 1$ ).

#### ۵- بحث

پژوهش کنونی دقت دستوری سه گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری، شبه‌بازخورد، و کنترل را در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در سه آزمون با هم مقایسه کرد. اگرچه تفاوت معناداری در دقت دستوری این سه گروه در پیش‌آزمون یافت نشد، گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون فوری و تاخیری به صورت معناداری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل نشان دادند.

همگام با نتایج مطالعات اخیر (الیس، شین<sup>۱</sup>، موراکامی<sup>۲</sup>، تاکاشیما<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ بیتچنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ بیتچنر و ناچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ شین، رایت<sup>۶</sup> و مولداوا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹)، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازخورد تصحیحی متمرکز در تقویت دقت زبان‌آموزان در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی بسیار موثر است. همچنین به مانند مطالعات گذشته، این اثربخشی هم به صورت کوتاه مدت و هم به صورت بلند مدت مشاهده شد.

نتایج حاصل همچنین نشان می‌دهد که نمونه درون‌داد برجسته شده انگیزشی نیز به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به هنگام کاربرد نظام حروف تعریف زبان انگلیسی به صورت قابل توجهی پیشرفت کنند. شبه‌بازخورد توجه زبان‌آموزان را به ساختارهای برجسته شده، جلب کرده و استفاده کاربردی را در نمونه نوشتاری نشان می‌دهد. در فرآیند ویرایش نیز، بر خلاف بازخورد تصحیحی که به وسیله آن خطاهای دستوری مشخص و تصحیح می‌شوند، شبه‌بازخورد زبان‌آموز را به خود مختاری در تصحیح خطاهایشان تشویق می‌کند. با توجه

1- Sheen

2- Murakami

3- Takashima

4- Bitchener

5- Knoch

6- Wright

7- Moldawa

به‌نقش پر رنگ تر زبان‌آموزان در بهبود کیفیت دستوری نوشته‌های خود پس از دریافت شبه‌بازخورد می‌توان نتیجه گرفت که این روش در بلند مدت انتخاب بهتری برای پیشرفت زبان‌آموزان است.

در مجموع، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که شبه‌بازخورد می‌تواند به‌مانند بازخورد تصحیحی به‌بهبود دقت دستوری زبان‌آموزان بیانجامد. با توجه به‌اینکه برای ارائه شبه‌بازخورد، نسبت به‌بازخورد تصحیحی، به‌زمان بسیار کمتری نیاز است، شبه‌بازخورد می‌تواند در شرایط خاص، جایگزین مطمئنی برای بازخورد تصحیحی نوشتاری باشد.

اگرچه بر اساس نتایج حاصل اثربخشی بازخورد تصحیحی متمرکز غیر مستقیم و شبه‌بازخورد با یکدیگر مشابه‌بوده‌اند، نگاهی دقیق به‌آنچه در کلاس درس گذشت، نشان می‌دهد که عکس‌العمل زبان‌آموزان به‌این دو مداخله، یکسان نبوده‌است. با‌اینکه به‌هر دو گروه آزمایشی ۲۰ دقیقه برای ویرایش پیش‌نویسشان فرصت داده شد، مشاهده شد که زبان‌آموزانی که شبه‌بازخورد دریافت کردند، نسبت به‌همتایانشان در گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری، به‌وقت بیشتری برای ویرایش نوشته‌های خود نیازمند بودند. دلیل این مشاهده می‌تواند این باشد که بر خلاف بازخورد تصحیحی، نمونه درونداد برجسته شده انگیزشی، محل وقوع خطای دستوری را برای دانش‌آموز مشخص نمی‌کند. در نتیجه زبان‌آموز می‌بایست تلاش بیشتری برای بهبود کیفیت دستوری نوشته خود داشته باشد که این مهم می‌تواند به‌یادگیری بلند مدت آنها کمک شایانی کند.

## ۶- نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه کنونی یافتن جایگزینی برای بازخورد تصحیحی نوشتاری بوده‌است که از اثرات مثبت آن سود برده، در حالی که احتمال ایجاد اثرات مخرب بر روند یادگیری زبان‌آموزان را به‌حداقل برساند. به‌این منظور، این پژوهش دقت دستوری سه گروه بازخورد تصحیحی نوشتاری، شبه‌بازخورد، و کنترل را در استفاده از حروف تعریف زبان انگلیسی در سه آزمون با یکدیگر مقایسه کرد. اگرچه تفاوت معناداری در دقت دستوری این سه گروه در پیش‌آزمون یافت نشد، گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون فوری و تاخیری به‌صورت معناداری عملکرد بهتری نسبت به‌گروه کنترل نشان دادند. نتایج همچنان نشان می‌دهد که تفاوت معنا داری بین اثربخشی شبه‌بازخورد و بازخورد تصحیحی وجود ندارد.

با توجه به‌مزیت‌های نظری شبه‌بازخورد و همچنین عملی بودن بالای آن، می‌توان نتیجه

گرفت که این روش جایگزین مناسبی برای بازخورد تصحیحی نوشتاری است. نخست آن‌که، بر خلاف بازخورد تصحیحی که استفاده از برخی ساختارها را بر زبان‌آموزان تحمیل می‌کند (فریس، ۲۰۰۲)، شبه‌بازخورد به‌دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روند طبیعی مرحله به مرحله زبانی خود را طی کند، چرا که زبان‌آموزان مختارند تا از درونداد برجسته شده دریافتی بر آنچه که از لحاظ ذهنی آمادگی دارد تمرکز کنند (پینمن، ۱۹۸۴؛ پینمن، جانسن<sup>۱</sup> و بریندلی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). دوم آن‌که، این روش موجب تقویت خودمختاری<sup>۳</sup> زبان‌آموزان می‌شود و کمک می‌کند تا مسئولیت پیدا کردن و تصحیح خطاهای دستوری خود را بر عهده بگیرند. سوم آن‌که، شبه‌بازخورد به‌بالا رفتن حساسیت عاطفی زبان‌آموزان منجر نمی‌شود، چرا که زبان‌آموز با نوشته خود که پر از اصلاحات دستوری است رو به‌رو نمی‌شود. در پایان، شبه‌بازخورد این اجازه را به‌مدرسان می‌دهد که بدون مصرف انرژی بیش از حد، توجه زبان‌آموزان را به‌ساختارهای دستوری مورد نظر بدون احتساب جمعیت آنها جلب کند.

#### ۷- محدودیت‌ها و پژوهش‌های آینده

محدودیت اصلی این مطالعه مربوط به شرکت کنندگان آن است. جمعیت کم و مذکر بودن همه آنها تعمیم یافته‌های این پژوهش را کمی سخت می‌کند. جنسیت زبان‌آموزان، سن، سطح زبانی، و هدف از فراگیری زبان مقصد از جمله مواردی‌اند که می‌توانند بر میزان اثربخشی بازخورد تصحیحی و شبه‌بازخورد تاثیر گذار باشند. بنابراین، مطالعات آتی می‌توانند تاثیر این مداخله‌ها را بر روی دقت دستوری زبان‌آموزانی با ویژگی‌های متفاوت ارزیابی کنند.

با توجه به‌اینکه نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که شبه‌بازخورد به‌اندازه بازخورد تصحیحی نوشتاری در پیشرفت زبان‌آموزان موثر است و اینکه به‌راحتی می‌توان از این روش در کلاس‌های پر جمعیت استفاده کرد، پژوهش‌های آینده می‌توانند به‌بررسی اثرات روانی و احساسی شبه‌بازخورد بر روی زبان‌آموزان بپردازند. برای مثال، بررسی تاثیر شبه‌بازخورد بر روی انگیزش درونی و خودمختاری زبان‌آموزان، و همچنین میزان حساسیت روانی در مواجهه با شبه‌بازخورد در مقایسه با بازخورد تصحیحی نوشتاری می‌تواند موضوعات خوبی برای مطالعات آینده باشند.

1- Johnston

2- Brindley

3- Autonomy

## منابع

- Amrhein H.R., & Nassaji H. (2010) Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied linguistics* 13, 95-127.
- Ancker, W. (2000). Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *English Teaching Forum*, 38(4), 20-24.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217.
- Brown, R. (1973). *A first language; the early stages*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effect of error correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18, 136-140.
- Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics. *System*, 38, 491-498.
- Chandler, J. (2004). A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 13, 345-348.
- Chandler, J. (2009). Response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 18, 57-58.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jean, G., & D. Simard (2011). Grammar learning in English and French L2: Students’ and teachers’ beliefs and perceptions. *Foreign Language Annals*, 44(4), 465-492.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1988). Teaching grammar: Why bother? *California English*, 3(3), 8.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285-312.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers’ written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413 – 468). San Diego, CA: Academic Press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*
- 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.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELJ Journal*, 23, 103-110.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-484). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes’’: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122.
- Truscott, J. (2004). Dialogue: Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 337-343.
- Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18, 59-60.
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton’s critique of the correction debate. *System*, 38, 329-335.
- Xu, C. (2009). Overgeneralization from a narrow focus: A response to Ellis et al. (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, 18, 270-275.



پیوست‌ها

پیوست الف. داستان نوشتاری

#### **A-1. Narrative 1: The Fox and the Crow**

There was once a crow who stole a piece of cheese from a kitchen window. She flew off with the cheese to a nearby tree. A fox saw what the crow had done, and he walked over to the tree. “Oh, Mistress Crow, you have such lovely black feathers, such little feet, such a beautiful yellow beak, and such fine black eyes! You must have a beautiful voice. Would you please sing for me?” The crow felt very proud. She opened her beak and sang CAW-CAW-CAW-CAW. Of course the cheese fell down, and the fox ate the piece of cheese.

#### **A-2. Narrative 2: The Thief**

An old lady went out shopping last Tuesday. She came to a bank and saw a car near its door. A man got out of it and went into the bank. She looked into the car. The car keys were left in the car. The old lady took the keys and followed the man into the bank. The man took a gun out of his pocket and said to the clerk, “Give me all the money.” But the old lady did not see this. She went to the man, put the keys in his hand and said, “Young man, you’re stupid! Never leave your keys in your car: someone’s going to steal it!” The man looked at the old woman for a few seconds. Then he looked at the clerk—and then he took his keys, ran out of the bank, got into his car and drove away quickly, without any money.

**B-1. Focused WCF given to one of the students in WCF group for the revision task**

A crow found a piece of cheese in the kitchen and took it and flew with a cheese. a fox saw ~~it~~ and told to crow that you have ~~big~~ big eyes, ~~big~~ big wings, beautiful beak and you have to be good singer. Would you please sing to me? The crow opened ~~his~~ its beak and a cheese fall down to the ground. the fox ~~got~~ got a piece of cheese.

1. Use "a/an" for the first mention of a singular noun.
    - Use "a" before a singular noun which starts with a consonant (e.g., a banana)
    - Use "an" before a singular noun which starts with a vowel (e.g., an apple)
  2. Use "the" for a singular/plural noun which has been already mentioned.
- ❖ Example:  
A boy and a girl were friends. The boy was taller than the girl.

**B-2. The sample enhanced essay given to the students in SEMI group for the revision task**

A crow found a piece of cheese in a kitchen. The crow took the cheese and flew off with it. A fox saw the crow with the cheese and decided to steal it from her. The fox told the crow "you have black eyes, large wings, and a beautiful beak. You should be a good singer. Would you please sing for me?" The crow opened her beak to sing and the cheese fell down. Then, the fox ate it.

1. Use "a/an" for the first mention of a singular noun.
  - Use "a" before a singular noun which starts with a consonant (e.g., a banana)
  - Use "an" before a singular noun which starts with a vowel (e.g., an apple)
2. Use "the" for a singular/plural noun which has been already mentioned.

❖ Example:

A boy and a girl were friends. The boy was taller than the girl.