



From Errors to Mastery: Investigating the Effects of Peer Correction on Second Language Writing Skills

Amirreza Vakilifard* 

Associate Professor in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Shirin Dehqani 

Master in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Abstract

Effective written communication is a crucial skill in both virtual and non-virtual contexts. Developing proficient writing skills requires consistent training and constructive feedback. While previous research has examined the impact of teacher feedback on language learners, the efficacy of peer correction technique, a form of corrective feedback, on reducing writing errors among non-Iranian Persian learners has not been extensively studied. To address this research gap, this study investigates the effectiveness of peer correction techniques on the Persian writing skills of 47 male and female Persian learners from diverse nationalities. Non-random purposeful sampling was used to select participants, who were then divided into two groups, each consisting of four separate classes. Prior to implementing the peer correction technique, both groups completed a pre-test. The experimental group underwent six sessions of peer feedback technique implementation, after which a post-test was conducted. Analysis of the participants' writing errors showed that despite some limitations, the

*Corresponding Author: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

How to Cite: Vakilifard, A., & Dehqani, Sh. (2024). From errors to mastery: Investigating the effects of peer correction on second language writing skills. *Language Science*, 11(19), 141-176. doi: 10.22054/LS.2024.74994.1593.

peer correction technique had a positive effect on enhancing the Persian writing skills of the non-Iranian learners in the experimental group, leading to a reduction in their writing errors. The findings suggest that peer correction techniques can be an effective means of improving writing skills among non-Iranian Persian learners. This study contributes to the existing literature by highlighting the potential benefits of peer correction techniques and informing pedagogical approaches aimed at enhancing writing skills among non-Iranian Persian learners. Furthermore, the study's results suggest that peer correction provided in a classroom setting can positively impact the writing proficiency of both foreign learners with different native languages and more proficient language learners in the experimental group.

Keywords: peer correction, language error, writing skill, teaching writing skill

1. Introduction

Writing is a complex activity that all members of society, including language learners and students, engage in. For language learners pursuing academic or professional goals, acquiring writing skills is particularly challenging in second-language education (Abbasi, 2016). Learning to write involves cognitive and unique learning experiences, and individuals both learn through writing and learn to write. Error correction methods, such as self-correction and peer correction, have become integral to various assessment methods, as recommended by proponents like Vygotsky (2000) who emphasize the importance of social interactions in learning. Collaborative learning has shown benefits in language education for several decades (Vakilifard et al., 2020).

Despite the benefits of collaborative learning, instructors remain the primary providers of feedback in first and second language classes, as they are considered the most capable individuals to provide feedback to

language learners (Zacharias, 2007). However, achieving proficiency in writing skills for foreign learners, particularly in Persian, poses challenges due to limited time opportunities for practice and consolidation in language learning classes. Insufficient feedback from instructors contributes to the weakness of Persian learners' writing skills compared to other skills such as reading or speaking.

The impact of corrective feedback on writing skills has been a focus of research, and investigating potential reasons within the classroom has become necessary. The relationship between the instructor and language learners, as well as among the language learners themselves, is crucial in determining the method and outcome of education. Peer correction, a technique that has not been widely used in Persian language classes, was investigated for its impact on improving the writing texts of non-Iranian Persian learners in terms of reducing errors. The general aim of this research was to improve the writing skills of non-Iranian Persian learners in advanced-level classes by using strategies to increase the accuracy and fluency of their writing, with a specific focus on the impact of corrective feedback on reducing writing errors (Vakilifard et al., 2020).

Research Questions

1. What is the impact of utilizing peer correction techniques on the writing proficiency of advanced-level non-Iranian Persian learners?
2. How does the peer correction technique influence the writing skills of both native and non-native Persian learners?
3. What effect does peer correction have on the writing proficiency of proficient and less proficient Persian learners?

This study examines the influence of the peer correction technique as the independent variable on the writing proficiency of non-Iranian Persian learners, native and non-native proficiency, and strong and weak language learners as dependent variables. The outcomes of this research aim to enhance language instructors' understanding of peer correction benefits, collaborative learning, implementation strategies,

advantages, disadvantages, and its impact on the writing skills of non-Iranian Persian learners.

2. Literature Review

Izadpanah (2016) investigated the effectiveness of peer correction in reducing writing errors and learners' attitudes. The study involved 20 adult English learners in Palestine, aged 19-21, using a questionnaire, pretest-posttest, and portfolios. Results showed a positive attitude towards peer correction and significant writing improvement.

Ghannbari et al. (2015) studied the impact of peer feedback and time pressure on Iranian English learners' writing performance. Peer feedback positively influenced writing, while time pressure had no effect. The null hypothesis was rejected, confirming the significance of peer feedback.

Sato (2013) explored beliefs about peer interaction and corrective feedback, finding that peer interaction enhances writing accuracy and expressiveness. The frequency of peer corrective feedback increased over time, highlighting its teachable nature.

Tian (2011) compared peer review and collaborative writing in Chinese as a foreign language. Peer review focused more on activity and language aspects, while collaborative writing emphasized meaning and text assessment. Both methods improved writing accuracy and collaboration among learners.

3. Methodology

The study employed non-random purposive sampling to investigate advanced level non-Iranian Persian learners at the Persian Language Center of the International University of Qazvin.

Initially, 48 participants were selected, with exclusions made for absenteeism and prior familiarity with Persian. The final sample consisted of 48 participants aged 18-25 from diverse nationalities, engaged in advanced Persian language courses in humanities and medical sciences.

The participants were divided into four classes at the advanced level, with two control and two experimental groups. The control group comprised 21 participants (3 females, 18 males) and the experimental group had 27 participants (14 females, 13 males). Language-matched and non-language-matched pairs were included in both groups, with various language backgrounds such as Arabic, Azerbaijani Turkish, Bengali, and Russian. Participants were categorized as strong or weak in language proficiency, with each class having two 90-minute writing skill sessions per week. Pretests and posttests were conducted using written texts on a single descriptive topic to assess the language learners' progress.

4. Results

The collected scores from pretests and posttests were tabulated and analyzed for measures of central tendency and dispersion. Sample characteristics were described, coded, and summarized before statistical analysis using SPSS 22. The normality of variables was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test, while research hypotheses were tested using analysis of covariance and paired t-tests. Analysis of covariance was utilized to enhance test power by eliminating covariate-related variance, commonly applied in experimental designs. Assumptions for analysis of covariance included normal score distribution, linear pretest-posttest correlation, and variance homogeneity.

Descriptive statistics for language writing skill scores in the experimental and control groups were examined. Pretest scores for the control and experimental groups were 167.14 and 324.11, respectively. Posttest scores for the control and experimental groups were 833.11 and 509.13, respectively.

In the experimental group, pretest language writing skill scores for language-matched and non-language-matched pairs were 16.13 and 75.11, respectively. Posttest scores for language-matched and non-language-matched pairs were 63.13 and 20.11, respectively.

Additionally, pretest scores for the strong and weak subgroups in the experimental group were 647.14 and 443.10, respectively. Posttest scores for the strong and weak subgroups were 441.16 and 750.11, respectively.

5. Conclusion

This study examined the impact of peer correction on Persian writing skills in non-Persian speakers across four language classes. Significant improvement in writing scores of the experimental group compared to the control group post-intervention suggests a positive effect on participants' writing abilities. This aligns with previous research by Izadpanah (2016), Ghanbari et al. (2015), Sato (2013), and Tian (2011) supporting the benefits of peer feedback in language learning. Further investigation is needed to explore nuanced effects, specific writing skill elements, and long-term writing enhancement in Persian learners.


Significant differences were noted between language-matched and non-language-matched groups within the experimental group, with non-language-matched individuals showing greater post-intervention improvement. Notably, strong learners exhibited significant post-intervention progress, indicating the effectiveness of peer correction, particularly for this subgroup.


Despite limitations like sample size and time constraints, this study suggests that peer correction is a valuable strategy for enhancing Persian learners' writing skills. Future research should focus on defining correction criteria, evaluating Persian writing, and exploring peer correction benefits with larger samples. Additionally, incorporating peer correction guidance in writing instruction materials and promoting collaborative learning could enhance educational outcomes.

To address cultural influences on peer correction, particularly observed in Chinese-speaking learners, future studies should investigate cultural nuances affecting peer interactions and learning outcomes. Persian language educators are encouraged to explore the impact of culture on peer correction practices among diverse learner groups.



از خطاها تا چیرگی: بررسی تأثیرات همدرس تصحیحی بر مهارت‌های نوشتاری زبان دوم

دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران  * امیررضا و کیلی فرد

دانش آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران  شیرین دهقانی

چکیده

برقراری ارتباط مؤثر در دنیای امروز، چه مجازی و چه غیرمجازی، مستلزم داشتن چیرگی بر مهارت‌های نوشتاری است. گسترش چنین مهارت‌هایی نیازمند آموزش مداوم و بازخورد سازنده است. پژوهش‌های بسیاری تأثیر بازخورد مدرس بر زبان‌آموزان را بررسی کرده است. تاکنون، اثربخشی تکنیک همدرس تصحیحی، به‌عنوان شکلی از بازخورد اصلاحی، بر کاهش خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی به‌طور گسترده بررسی نشده است. برای رفع این کاستی، پژوهش حاضر اثربخشی این تکنیک را بر مهارت‌های نوشتاری ۴۷ فارسی‌آموز مرد و زن از ملیت‌های مختلف بررسی کرده است. شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند غیرتصادفی انتخاب و به دو گروه شامل چهار کلاس جداگانه تقسیم شدند. پیش از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی، برای هر دو گروه یک پیش‌آزمون اجرا شد. در گروه آزمایش، شش جلسه تکنیک همدرس تصحیحی اجرا شد و پس از آن، پس‌آزمون انجام گرفت. با واکاوی خطاهای نوشتاری شرکت‌کنندگان مشاهده شد که علی‌رغم برخی محدودیت‌ها، تکنیک همدرس تصحیحی در تقویت مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی گروه آزمایش تأثیر مثبت داشته و خطاهای نوشتاری آنها را کاهش داده است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که همدرس تصحیحی بر عملکرد نوشتاری فارسی‌آموزان غیرهم‌زبان و نیز زبان‌آموزان قوی‌تر تأثیر بیشتری دارد.

کلیدواژه‌ها: همدرس تصحیحی، خطای زبانی، مهارت نگارش، آموزش مهارت نوشتاری.

۱. مقدمه

نوشتن یکی از پیچیده‌ترین فعالیت‌های بشر است. همه افراد جامعه، از جمله زبان‌آموزان و دانشجویان با نوشتن سروکار دارند. مهارت نوشتاری برای همه زبان‌آموزان به‌ویژه آنهایی که هدفشان از یادگیری، زبان تحصیل یا کار است دشوارترین مهارت یادگیری به شمار می‌آید (عباسی، ۱۳۹۵).

یادگیری این مهارت تولیدی نیاز به آموزش دارد. نوشتن تجربه شناختی و منحصر به فردی است که به افراد توانایی تولید آنچه می‌خواهند را می‌دهد. افراد هم نوشتن را می‌آموزند و هم با نوشتن می‌آموزند. «نوشتن برای یادگیری»^۱ از چندین جنبه مهم با «یادگیری برای نوشتن»^۲ تفاوت دارد. در «یادگیری برای نوشتن» مراحل نوشتن تحلیل نمی‌شوند و بررسی تنها در اجرای نهایی اجرا می‌شود. برعکس، «نوشتن برای یادگیری» فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا آنچه را می‌دانند شفاف‌سازی کنند و به چالش بکشند و آنچه را در مورد یک موضوع می‌پسندند به خاطر بسپارند. از طریق نوشتن، زبان‌آموزان می‌توانند افکار خود را به صورت نوشتاری بیان کنند (Knipper & Duggan, 2006). برای رسیدن به هدف خود، لازم است زبان‌آموزان به درستی بنویسند. در فرایند تولید، فراورده‌های^۳ تولیدشده با خطاهایی^۴ همراه هستند. از این رو، در کنار آموزش کلی این مهارت، تصحیح خطاها^۵ نیز بخشی از فرایند یاددهی - یادگیری^۶ است. یکی از حوزه‌های اصلی پژوهش در آموزش‌کاوی^۷ زبان‌های اول و دوم، خطاها و تصحیح تأثیرات متعاقب آن بر گسترش یادگیری زبان است. برای بررسی درستی و نادرستی نوشته، حضور مداوم مدرس امکان‌پذیر نیست، حتی شرایط کلاس درس نیز ایجاب می‌کند که زبان‌آموزان از مشارکت فرد دیگری به‌جز معلم که بر مهارت نوشتاری چیرگی کامل ندارد، بهره ببرند و خطاهای خود را برطرف نمایند.

-
1. writing to learn
 2. learning to write
 3. products
 4. errors
 5. errors correction
 6. teaching-learning
 7. didactics

تصحیح خطا با به کارگیری روش‌های بازخورد^۱ تصحیحی مختلف صورت می‌گیرد. امروزه خودتصحیحی^۲ و همدرس‌تصحیحی^۳ جایگاه خود را در میان انواع روش‌های ارزیابی باز کرده‌اند. به باور پژوهشگرانی نظیر ویگوتسکی^۴ (2000) که بر همراهی یادگیری با تعاملات اجتماعی تأکید دارند، بازخورد تصحیحی از سوی همدارسان توصیه می‌شود. این تکنیک می‌تواند در تمامی فعالیت‌های کلاس‌های نوشتن زبان دوم یا زبان خارجی ادغام شود. در واقع، کار گروهی می‌تواند به صورت دونفره یا چندنفره و بر اساس توانمندی هر یک از زبان‌آموزان برای برعهده گرفتن بخشی از تکلیف انجام گیرد. کار گروهی برتری‌هایی دارد، از جمله فراهم آوردن فرصت بیشتر برای ایجاد برونداد^۵ که برای دیگران، درونداد^۶ محسوب می‌شود. این برونداها به قرار گرفتن در معرض الگوهای گفتار^۷ متنوع‌تر و نیز به روانی^۸ تولیدات گفتاری و نوشتاری کمک می‌کند (Lee, 2010).

فارسی‌آموزان برای رسیدن به اهداف خود به چیرگی بر مهارت نوشتاری نیازمندند. آنها لازم است خطاهای نوشتاری خود را در مراحل یادگیری و با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های گوناگونی که از سوی مدرس آموزش داده می‌شود، رفع کنند. یکی از تکنیک‌هایی که هم در کلاس درس و هم در بیرون از کلاس قابل استفاده است، تکنیک همدرس‌تصحیحی است. استفاده از این تکنیک جزو روش‌های یادگیری مشارکتی است و برخلاف فعالیت‌های تک‌نفره، تعهد فردی یا گروهی را در میان زبان‌آموزان و در کلاس آموزش زبان می‌افزاید.

تاکنون، مراحل چیرگی بر مهارت نوشتاری در زبان نخست و زبان دوم یا خارجی در چارچوب رویکردهای گوناگونی مانند روان‌شناسی شناختی^۹، سبک‌شناسی^{۱۰}، زبان‌شناسی

1. feedback
2. self-correction
3. Peer correction
4. Vygotsky, L. S.
5. output
6. input
7. discourse pattern
8. fluency
9. cognitive psychology
10. stylistics

متن^۱، نظریات انتقادی متن^۲، آموزشکاوی زبان‌های نخست، دوم و خارجی بررسی شده است. در این میان، چندین دهه است که مزایای یادگیری مشارکتی در دانش آموزشکاوی زبان بر همه آشکار شده است (Vakilifard et al., 2020). باوجوداین، در مراحل یادگیری مهارت نوشتاری، همچنان مدرسان تنها کسانی هستند که در کلاس‌های زبان نخست و زبان دوم بیشترین بازخورد را می‌دهند، زیرا هنگامی که سخن از زبان و دانش به میان می‌آید، مدرسان تواناترین افراد در این زمینه قلمداد می‌شوند (Zacharias, 2007). رسیدن فارسی‌آموزان خارجی به سطح چیرگی در مهارت نوشتاری زبان فارسی در کلاس‌های یادگیری زبان روندی دشوار و طولانی می‌نماید. مسأله اصلی در کلاس‌های آموزش مهارت نوشتاری این است که فرصت‌ها برای تمرین و تثبیت^۳ محدود است. این نکته می‌تواند کاستی‌های آنان را در این مهارت پنهان سازد یا تشخیص و تصحیح خطاهای احتمالی را برای آنها دشوار کند. علاوه بر این، ممکن است مدرسان نیز زمان لازم برای ارائه بازخورد دقیق در مورد نوشته تمام زبان‌آموزان نداشته باشند و زبان‌آموزان راهنمایی‌های لازم برای بهبود مهارت‌های نوشتاری خود را دریافت نکنند. این بازخورد ناکافی از سوی مدرسان، عامل دیگری است که به ضعف مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان دامن می‌زند.

مهارت نوشتن جزو مهارت‌های زبانی است که تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر آن همواره مرکز توجه پژوهشگران بوده است. با توجه به متفاوت بودن دلایل ضعف در مهارت‌های زبانی و نیاز به صرف زمان زیاد و برنامه‌ریزی کلان به دلیل بنیادی بودن آنها، در پژوهش حاضر تصمیم گرفته شد که به بررسی یکی از دلایل احتمالی این ضعف پرداخته شود. از میان عوامل داخل کلاس درس، ارتباط مدرس با زبان‌آموز و زبان‌آموز با زبان‌آموز مشخص‌کننده روش آموزش و تعیین‌کننده نتیجه آن است. از آنجا که درباره تأثیر ارتباط زبان‌آموز با زبان‌آموز در زبان فارسی پژوهش‌های اندکی انجام شده و از سوی دیگر، در هیچ کدام از کلاس‌های مرکز زبان فارسی از تکنیک بازخورد زبان‌آموزان به یکدیگر، یعنی همدرس تصحیحی در طول آموزش استفاده نشده بود، تصمیم گرفته شد

1. text linguistics
2. critical text analysis
3. fixation

تأثیر این تکنیک بر بهبود خطاهای موجود در نگارش فارسی آموزان بررسی شود. هدف کلی پژوهش حاضر، بهبود مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی کلاس‌های دوره پیشرفته با به‌کارگیری راهکارهایی برای اصلاح و روانی نوشته‌های آنان بود. هدف اختصاصی، بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی فارسی آموزان غیرایرانی بر کاهش خطاهای نگارشی آنان است. در همین راستا، پرسش‌های پژوهش مطرح می‌شود:

۱. پس از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی، مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی در دوره پیشرفته تا چه میزان بهبود می‌یابد؟

۲. تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان هم‌زبان و فارسی آموزان غیرهم‌زبان چیست؟

۳. تأثیر همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان قوی و فارسی آموزان ضعیف چیست؟

در پژوهش حاضر، متغیر مستقل تکنیک همدرس تصحیحی است و متغیر وابسته در پرسش نخست، مهارت نوشتاری فارسی آموزان است که پیش و پس از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی اندازه‌گیری شده بود. متغیرهای وابسته در پرسش دوم، هم‌زبانی و غیرهم‌زبانی و در پرسش سوم نیز، قوی بودن زبان آموزان یا ضعیف بودن آنان است.

به نظر می‌رسد برون‌دادهای این پژوهش به افزایش آگاهی مدرسان آموزش زبان در مورد مزایای تکنیک همدرس تصحیحی و یادگیری مشارکتی، چگونگی اجرای آن و مزایا و معایب آن می‌انجامد. علاوه بر این، پژوهش حاضر درصدد است مدرسان آموزش زبان را با تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی آشنا سازد.

۲. چارچوب نظری

نوشتن فرایندی پیچیده و خلاقانه است که شامل ایجاد معنا از طریق مراحل مختلف و بیان نظرات و احساسات فرد می‌شود (Kumar, 2020). نوشتن سازنده‌ترین فعالیتی است که زبان آموزان باید در طول دوره تحصیلی به‌طور پیوسته و اصولی با آن سروکار داشته باشند. در گذشته، نویسندگان مبتدی می‌آموختند که چگونه با گسترش دانش زبان، توانایی‌های شناختی و مهارت‌های شفاهی خود را برای داشتن نقش‌های اجتماعی نیازمند به انواع خاص

متن گسترش دهند (Lee, 2022: 560). با این حال، یکی از چالش‌های مدرسان مهارت نوشتاری در زبان خارجی این است که تقریباً تمام تجربه اصلی زبان‌آموزان در نوشتن با هدف یادگیری بوده و آنها فرصت اندکی برای گسترش سواد در زبان هدف داشته‌اند (Barkaoui, 2007). شایسته است اشاره گردد که اهمیت نوشتن از یک موقعیت به موقعیتی دیگر تغییر می‌کند.

۲-۱. نوشتن برای فارسی‌آموزان به عنوان زبان خارجی

معمولاً زبان‌آموزان علاوه بر نیاز به پیشرفت در زبان عمومی، نیازهای نوشتاری خاصی مثل پرکردن برخی فرم‌ها یا نوشتن انواع خاصی از نامه‌ها (بسته به نیازها و شرایط دقیق آنها) خواهند داشت (Harmer, 2007: 35). زبان‌آموزان، زبان عمومی را در مدارس و مؤسسات کشور خود یا به عنوان بازدیدکنندگان موقتی در کشور زبان هدف می‌آموزند. تعیین نیازهای آنها اغلب آسان نیست؛ اگرچه ممکن است که از زبان‌آموزان درباره نیازهایشان پرسیم، اما تنظیم فهرستی از این نیازها دشوار به نظر می‌رسد. در خصوص زبان‌آموزان بزرگسال، در اکثر موارد یافتن تکلیف‌های نوشتاری که رابطه مستقیمی با نیازهای مختلف زبان‌آموزان با پس‌زمینه‌ها و شغل‌های متفاوت داشته باشد، دشوار است. با این حال، دستیابی به مجموعه‌ای از تکلیف‌ها که میان ادعاهای متضاد افراد یک کلاس سازش برقرار کند، امکان‌پذیر است.

به روشنی تمامی فعالیت‌های نوشتن در کلاس الزاماً به زبان‌آموزان برای نوشتن کارآمدتر کمک نمی‌کنند، یا اگر کمک کنند، این دستاورد نتیجه فرعی فعالیت است، نه هدف اصلی آن. با وجود این، اثربخشی فعالیت‌های «نوشتن برای یادگیری» که تاکنون درباره آنها گفته شد، به این مسأله بستگی دارد که زبان‌آموز پیشاپیش توانایی نوشتن را فراگرفته باشد. در غیر این صورت و بدون مهارت نوشتاری، شرکت فعالانه در فرایندهای یادگیری، عمیق‌تر کردن درک خود از محتوا و مفاهیم دشوار و نیز، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق بیان نوشتاری احتمالاً دشوار خواهد بود.

در اینجا شایسته است یادآوری گردد که آموزش «نوشتن برای نوشتن»^۱ کاملاً متفاوت است، زیرا هدف آن کمک به زبان آموزان است تا نویسندگان بهتری شوند و نحوه نوشتن در گونه‌های^۲ (توصیفی، روایی، گزارش، استدلالی، توضیحی، ...) مختلف را با استفاده از گونه‌های کاربردی متفاوت زبان^۳ (گونه‌های اداری، روزنامه‌ای، ورزشی، علمی، تجاری، ...) بیاموزند.

البته امکان رخداد پیشرفت‌های کلی زبانی نیز وجود دارد، اما این پیشرفت، نتیجه فرعی یک فعالیت «نوشتن برای نوشتن» است، نه الزاماً هدف اصلی آن. این بدان معناست که نحوه آموزش نوشتن با نحوه آموزش درستی^۴ و یا آموزش دامنه‌ای از نکات دستوری یا واژگانی^۵ کاملاً متفاوت است؛ اگرچه بهبود یک مهارت ممکن است دیگری را نیز بهبود بخشد. کمک به زبان آموزان در بهبود دست خط^۶، درست‌نویسی (نظام هجی کردن)^۷ و تلفظ مهم است، ولی آموزش نوشتن از پرداختن صرف به این ویژگی‌ها فراتر می‌رود. آموزش نوشتن راهکاری کارآمد است تا به زبان آموزان برای برقراری ارتباط مؤثر با پیام‌هایی معنادار و هدفمند در موقعیت‌های دنیای واقعی یاری رساند (Harmer, 2007: 34).

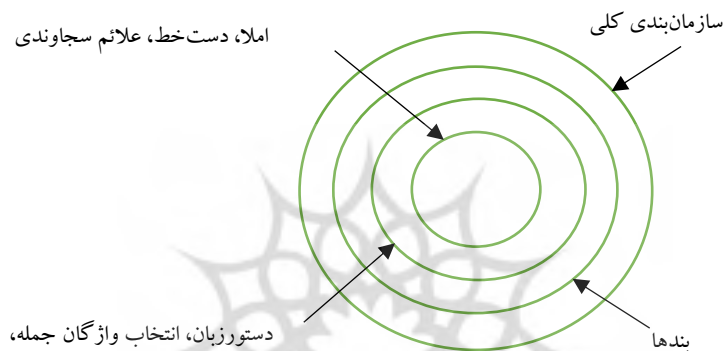
دو لایه خارجی در شکل (۱) به «همبستگی»^۸ و «پیوستگی گفتمان»^۹ نیاز خواهند داشت؛ دو راهی^{۱۰} که به کمک آنها، متن یک کل موضوعی^{۱۱} را تشکیل می‌دهد. اصول

1. Writing to writing
2. genres
3. registers
4. accuracy
5. grammatical or lexical accuracy and range
6. handwriting
7. orthography (the spelling system)
8. cohesion
9. discourse coherence
10. way

۱۱. کل موضوعی (a thematic whole) به این نکته اشاره دارد که متن چگونه معنای واحد و منسجمی را تشکیل می‌دهد. تمام بخش‌های متن، مانند جملات و بندها با هم کار می‌کنند تا یک اندیشه اصلی و مرکزی را گسترش دهند. نوشته‌ای که از یک مقدمه واضح، بندهای بدنه که از استدلال اصلی حمایت می‌کنند و نتیجه‌گیری قوی تشکیل شده باشد، نمونه‌ای از کل موضوعی است.

سازماندهی معمول برای مواد آموزشی شامل ساختاردهی بند^۱، به‌طور ویژه به دسته‌بندی‌های کارکردی^۲ و کاربرد واژه‌ها و عبارت‌های پیونددهنده^۳ مربوط هستند. با وجود این، همانگونه که شکل (۱) نشان می‌دهد، تمرین در سطح جملات و دستور زبان نادیده گرفته نمی‌شود، بلکه در چارچوب استفاده طولانی‌تر و هدفمند از زبان انجام می‌شود.

شکل (۱): سطوح نوشتن



منبع: (McDonough et al., 2013: 188)

۲-۲. چند مفهوم اساسی پژوهش حاضر

در این بخش، به‌منظور درک مفاهیم و نیز زمینه‌های بروز انواع خطاها و داشتن درک جامع‌تری از موضوع، به‌تفصیل به خطاها و اشتباهات نگارشی، بازخورد و همدرس‌تصحیحی خواهیم پرداخت.

– **خطاها و اشتباهات نگارشی:** زبان‌آموزان در حین یادگیری زبان دوم اشتباهاتی^۴ انجام می‌دهند که پدیده‌ای رایج در فرایند یادگیری زبان، به‌ویژه یادگیری زبان دوم یا خارجی قلمداد می‌شود (Umoh & Ezenwa, 2021). این پدیده ممکن است به‌دلیل

1. paragraph structuring

2. functional

۳. واژه‌ها و عبارت‌های پیونددهنده (linking devices) اندیشه‌ها را در متن به هم متصل می‌کنند و جریان روانی ایجاد می‌کنند. آنها روابط بین جملات و بندها، مانند علت و معلول، شباهت یا تضاد را نشان می‌دهند.

4. mistake

اختلال در حافظه، خستگی و شرایط روان‌شناختی باشد و یا در کنش زبانی رخ دهد. متولیان و ابرقویی (۱۳۹۲) این اشتباهات را خطاهای غیرنظام‌مند^۱ نامیده‌اند. این اشتباهات بازتاب‌دهنده کاستی در دانش زبانی نیستند و عموماً بسامد رخداد آنها کم است. به علاوه، زبان‌آموزان معمولاً توانایی تصحیح خود را دارند و این خطاها معمولاً با یک تذکر یا تمرین مناسب قابل اصلاح هستند (Ellis, 2009).

خطا به عنوان انحراف زبان‌دوم‌آموز از قواعد پذیرفته‌شده یک زبان تعریف شده است (Khansir, 2012). چنین خطاهایی حاصل فقدان دانش زبان‌آموزان نسبت به قواعد صحیح زبان مقصد و نمایانگر دانش زیربنایی زبان یعنی همان توانش زبانی^۲ هستند. خطاهای برگرفته از عوامل زبانی، پربسامد و ناخودآگاه هستند و تصحیح آنی آنها امکان‌پذیر نیست. در واقع، زبان‌آموزان نمی‌توانند خطاهای خود را تصحیح کنند و به توضیح شخصی دیگر نیاز دارند. با بررسی خطا می‌توان دانش زبانی یا توانش زبانی را بازسازی کرد.

انواع خطاها بر اساس حوزه زبانی به سه دسته «خطاهای بین‌زبانی»^۳، «خطاهای درون‌زبانی»^۴ و «خطاهای مربوط به شیوه‌های نادرست یاددهی و یادگیری» تقسیم می‌شوند. این دسته‌بندی از خطاها چارچوبی را برای تجزیه و تحلیل و درک ماهیت پیچیده خطاهای زبانی فراهم می‌کند و در نهایت، به توسعه راهکارهای مؤثر برای یادگیری و آموزش زبان کمک می‌کند: الف. خطاهایی که به واسطه تداخل زبان مادری در زبان مقصد ایجاد می‌شوند، خطاهای بین‌زبانی نامیده می‌شوند (Falla-Wood, 2017). مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم/خارجی تا اندازه‌ای به وسیله انتقال بین‌زبانی توصیف و مشخص می‌شوند. در این مراحل، پیش از آگاهی زبان‌آموز از زبان دوم، زبان بومی تنها نظام ارتباطی او قلمداد می‌شود، در نتیجه این گونه خطاهای زبانی نتیجه انتقال عناصر مختلف زبان مادری به زبان مقصد است (Richards & Schmidt, 2002). ب. خطاهایی که منشأ تولیدشان زبان اول است، خطاهای درون‌زبانی یا تداخلی^۵ نامیده می‌شوند. خطاهای

1. unsystematic error
2. language competency
3. interlingual errors
4. intralingual errors
5. interference

درون‌زبانی از تأثیر مقوله در زبان مقصد بر روی مقوله‌ای دیگر ناشی می‌شوند که به آن «انتقال منفی» اطلاق می‌شود. پ. به گفته فریس و هجکاک^۱ (2018)، خطاهای یاددهی آن دسته‌ای هستند که از طرح درس، تکنیک‌های تدریس، روش‌های تدریس کنترل‌شده در متن یا خطاهای معلم ناشی می‌شوند. آنها نیز چنین استدلال می‌کنند که این نوع خطاها را می‌توان با ارائه دستورالعمل‌های روشن و دریافت بازخورد دانش‌آموزان کاهش داد. علاوه بر این، فریس و هجکاک (2018) پیشنهاد می‌کنند که معلمان دستورالعمل‌های صریح در مورد دستور زبان و قواعد نوشتاری به زبان‌آموزان ارائه دهند تا از این طریق، به آنها در اجتناب از اشتباهات رایج کمک شود.

در همین گروه، خطاهای نگارشی و خطاهای صرفی - نحوی^۲ بخشی از خطاهای یادگیری را تشکیل می‌دهند. خطاهای نگارشی شامل املائی - نوشتاری^۳، آوایی - واجی^۴، معنایی - واژگانی^۵ و ساختی - نحوی^۶ هستند (Choshen et al., 2020). خطاهای صرفی - نحوی نیز زیرمجموعه‌ای از خطاهای ساختاری - نحوی هستند که در نتیجه خطاهای مربوط به حذف^۷، جابه‌جایی^۸ و اضافه^۹ پدید می‌آیند. این خطاها پدیده‌های زبانی مختلفی را در برمی‌گیرند، مانند استفاده نادرست از تکواژهای جمع و اجزای واژه، کاربرد نادرست زمان‌ها، ترتیب نادرست کلمات، کاربرد نادرست فعل، کاربرد نادرست حروف اضافه، خطا در ساختار جمله شرطی، کاربرد نادرست نفی، خطا در بندهای مرتبط یا وابسته و ...

- بازخورد: به گفته براون^۱ (2010: 379)، بازخورد تصحیح‌کننده عبارت است از «پاسخ‌های ارائه‌شده به عبارت بدساخت تولیدشده که به موجب آن، زبان‌آموز متوجه اشتباه خود شده و درصدد اصلاح آن برمی‌آید».

1. Ferris, D. R., & Hedgecock, J. S.
2. morphological-syntactic
3. spelling-writing
4. phonetic-phonemic
5. semantic-lexical
6. constructional-syntactic
7. deletions
8. re-placements
9. additions
10. Brown, D.

- همدرس تصحیحی: همدرسان یا همتایان^۱ زبان آموزانی هستند که از لحاظ چیرگی بر زبان دوم، سطح سواد در زبان نخست و محیط آموزشی کم و بیش در وضعیت یکسانی قرار دارند. همدرس تصحیحی با ارائه فضایی امن، این امکان را فراهم می‌کند که همتایان هم سطح در زبان دوم بتوانند بروندهای مفیدی را در هنگام تمرین مهارت گفتاری و درک مطلب به یکدیگر ارائه دهند. در صورتی که تکلیف‌ها^۲ ساختاریافته باشند، همتایان هم سطح که به زبان دوم چیره‌تر هستند یا به زبان مادری همدیگر صحبت می‌کنند، می‌توانند دامنه گسترده‌تری از تمرین‌ها را برای درک مطلب، تبادل زبانی و شفاف‌سازی مشکلات زبانی در کلاس زبان ارائه دهند (Lee, 2022). همدرس تصحیحی یکی از راهکارهایی است که زبان آموز را در بازیابی اعتماد به نفس و به دست آوردن چیرگی بر زبان با دریافت بازخوردهای مناسب برای استفاده مؤثر از زبان دوم یاری می‌دهد.

در یادگیری زبان، تصحیح تنها از سوی مدرس انجام نمی‌شود. یکی از تکنیک‌هایی که بر مبنای آن می‌توان یادگیرنده را در تصحیح خطا درگیر کرد، تصحیح همدرسان است. بازخورد همدرسان شکل ارزشمندی از درون‌دادهای یادگیری است که میان یادگیرندگان ردوبدل می‌شود و به فرایند پویای نقد متون همدرسان و بحث در مورد متن یکدیگر در کلاس درس نگارش اشاره دارد (Yu & Lee, 2016). بازیابی متن‌های نگارشی توسط مدرسان وابستگی بیش از حد به مدرس را به همراه دارد و از این رو، ابتکار زبان آموزان را کاهش می‌دهد. این در حالی است که همدرس تصحیحی با کاهش وابستگی به مدرس، توسعه یادگیری مستقل را تشویق می‌کند (Tsuroyya, 2020). با همدرس تصحیحی، زبان آموزان به صورتی عمیق‌تر در روند یادگیری درگیر می‌شوند و مهارت‌های همکاری در آنها پرورش می‌یابد. علاوه بر این، بررسی و بازیابی متن نوشتاری همدرسان نسبت به بررسی معلم، حس قدرت‌طلبی کمتری را از سوی مدرس به زبان آموزان القا می‌کند و به آنان کمک می‌کند که هم همکلاسی‌ها و هم مدرسان خود را به عنوان همکار خود ببینند (Storch, 2005).

با وجود این، پژوهشگران کاستی‌هایی را نیز در کنار برتری‌های ذکر شده این تکنیک بر شمرده‌اند. به عنوان نمونه، این احتمال وجود دارد که به دلیل کمبود دانش زبانی،

1. peers
2. tasks

زبان آموز تصحیح کننده به جای مفاهیم و ساختارها، بر ایرادات در سطح جمله تمرکز کند (Hyland, 2003: 198). کاستی دیگر اینکه، ممکن است زبان آموزان از فرهنگ‌های جمع‌گرا^۱، به جای ارزیابی انتقادی نوشتار هم‌مدرسان خود، بیشتر بر ویژگی‌های مثبت گروه پافشاری کنند و در نتیجه، سودبخشی بازخوردها کاهش یابد (Bolourchi & Soleimani, 2021). گاهی زبان آموزان در مورد کیفیت پیشنهادات هم‌مدرسانشان تردید بیشتری دارند و نسبت به پیشنهادات آنها بی‌اعتماد هستند، برخی نیز، نگران تمسخر مهارت ضعیف خود هستند. تمامی این عوامل سبب می‌شوند که ترجیح بر دریافت بازخورد از سوی معلم باشد (Cheng et al., 2023). برتری‌ها و کاستی‌های ذکر شده به‌طور خلاصه در جدول (۱) آورده شده‌اند:

جدول ۱: برتری‌ها و کاستی‌های بازخورد تصحیحی هم‌مدرسان

کاستی‌ها	برتری‌ها
- گرایش به تمرکز بر صورت‌های بیرونی؛	- مشارکت یادگیرندگان؛
- نظرات بیش‌ازحد انتقادی؛	- بافت ارتباطی معتبر؛
- بی‌میلی فرهنگی برای دریافت انتقاد و قضاوت شدن؛	- محیطی بدون قضاوت؛
- متقاعدنشدن زبان آموزان نسبت به ارزش نظرات؛	- داشتن مخاطب معتبر و نوبتی؛
- ضعف دانش خواننده؛	- درک نیازهای خوانند توسط زبان آموزان؛
- توجه نکردن به بازخوردها در بازبینی‌ها توسط زبان آموزان؛	- کاهش نگرانی درباره نوشتن؛
- ترجیح زبان آموزان به بازخورد تصحیحی معلم.	- بهبود مهارت‌های خواندن انتقادی؛
	- کاهش حجم کار معلم.

منبع: (Hyland, 2003)

۳. پیشینه پژوهش

ایتمیزه^۲ (2016) در مطالعه‌ای اثربخشی هم‌مدرس تصحیحی را در بهبود مهارت‌های نوشتاری در زبان آموزان انگلیسی در دانشگاه اهلیای فلسطین بررسی کرد. آزمودنی‌های این مطالعه ۲۰ انگلیسی آموز بزرگسال سال دوم در کشور فلسطین بودند. بیست دانشجوی درس نگارش بین سنین ۱۹ تا ۲۱ ساله با استفاده از روش ترکیبی با پیش آزمون/پس آزمون،

1. collectivist cultures

2. Itmeizeh, M.

پرسشنامه و کارپوشه^۱ شرکت کردند: ۱. پیش‌آزمون/پس‌آزمون توانایی یک گروه را برای شناسایی خطاها در نوشته‌های پیش و پس از استفاده از همدرس تصحیحی (مداخله) اندازه‌گیری می‌کرد تا مشخص گردد که آیا همدرس تصحیحی مهارت آنها را در یافتن خطاها (توسعه مهارت نوشتاری خود) بهبود بخشیده است یا خیر؛ ۲. پرسشنامه نگرش دانشجویان را نسبت به استفاده از همدرس تصحیحی برای توسعه نوشتار ارزیابی می‌کند. این روش شامل دو بخش بود: بخش چندگزینه‌ای با گزینه‌های موافق/مخالف و پرسش‌های باز؛ ۳. کارپوشه‌ها نیز، پیشرفت مهارت نوشتاری دانشجویان را در طول ترم با جمع‌آوری هشت نوشته آنان دنبال می‌کرد. هدف از این روش، نشان‌دادن پیشرفت از اولین پیش‌نویس تا نسخه نهایی بود. پس از آموزش در مورد روش‌های تصحیح و همکاری، دانشجویان در طول ترم با تمرکز بر نشانه‌های سجاوندی، دستور زبان، ساختار، محتوا و سازمان، بازبینی هم‌تایان خود را تمرین کردند. نتایج نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به تصحیح همسالان، افزایش اعتماد به نفس در این شیوه تصحیح و اندکی اضطراب هنگام دریافت اصلاحات را نشان داد. بهبود قابل توجه در شناسایی اشتباهات و کاهش خطاهای نوشتاری از اولین تا آخرین نوشته در کارپوشه‌ها نشانگر افزایش مهارت‌های نوشتاری بود. قنبری^۲ و همکاران (۲۰۱۵) به بررسی تأثیر بازخورد همدرسان و فشار زمان بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموختند، پرداختند. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان به شکل انفرادی متونی می‌نوشتند و به محتوای همدرس خود بازخورد می‌دادند. آنان فرصت داشتند که با مبادله نظراتشان درباره موضوعی مشابه، به یکدیگر کمک کنند. فرضیه صفر این پژوهش آن بود که بازخورد همدرسان و فشار زمانی بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان تأثیر نمی‌گذارد و هیچ رابطه‌ای بین بازخورد همدرسان و فشار زمانی وجود نداشت. نتایج نشان داد که بازخورد همدرسان اثر مهمی بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان و پیشرفت آنان دارد و برعکس، فشار زمانی هیچ تأثیری بر کنش نوشتاری آنها ندارد. علاوه بر این، رابطه‌ای میان دو متغیر این مطالعه، یعنی بازخورد همدرسان و فشار زمانی وجود نداشت.

1. portfolio
2. Ghanbari, N.

در پژوهش ساتو^۱ (2013) با عنوان «باورها دربارهٔ تعامل همدرسان و بازخورد تصحیحی آنان»، وی علاوه بر بررسی باورهای زبان‌آموز پیرامون تعامل همدرسان، به بازخورد تصحیحی آنها و نیز تغییر باورهای آنان در طول یادگیری پرداخته است. آزمون‌های انجام‌شده در زمینه تأثیر تعامل همدرسان نشان داد که این تکنیک می‌تواند به خوبی به زبان‌آموزان برای افزایش دقت و بهبود بیان نوشتاری یاری رساند. نتایج همچنین نشان داد که بازخورد تصحیحی همدرسان یک راهبرد قابل تدریس است، زیرا بسامد آن در طول زمان افزایش یافته است.

تیان^۲ (2011) در پژوهش خود تأثیرات بازبینی همدرسان، در مقابل نوشتن مشارکتی بر نگارش چینی به عنوان یک زبان خارجی را بررسی کرده است. در این پژوهش، ویرایش همدرسان فعالیتی تعریف شده که در آن زبان‌آموزان متن خود را به تنهایی تکمیل می‌کنند و پس از دریافت بازخورد از همدرسان، آن را اصلاح می‌کنند. از سوی دیگر، نوشتن مشارکتی موقعیتی است که در آن زبان‌آموزان برای نوشتن تکلیفی مشترک از آغاز تا پایان به صورت دونفره همکاری می‌کنند. هر دوی این فعالیت‌ها به مشارکت زبان‌آموزان طی فرایند نوشتن نیاز دارد؛ بنابراین این دو فعالیت نمونه‌هایی از نوشتن مشارکتی هستند. این پژوهش با شرکت ۱۸ یادگیرندهٔ بزرگسال زبان چینی که در ابتدای سطح میانی قرار داشتند، انجام شد. هدف اصلی پژوهش جستجوی تأثیر بازبینی همدرسان و نگارش مشارکتی بر نوشتن دقیق و درست است. واکاوی تعاملات زبانی نشان داد که امتیازات بخش‌های مربوط به فعالیت در بازبینی همدرسان و نیز بخش‌های مربوط به محتوا و زبان بیش از امتیازات فعالیت‌های نوشتن مشارکتی است. اما امتیازات قسمت‌های مربوط به مفهوم و سنجش متن در نوشتن مشارکتی بیش از امتیازات بازبینی همدرسان است.

۴. روش

باتوجه به پرسش‌های این پژوهش کمی، روش نمونه‌گیری مطالعه حاضر غیرتصادفی هدفمند بود. شرکت‌کنندگان زبان‌آموزانی از سطح پیشرفته بودند. زبان اول اعضای گروه

1. Sato, M.

2. Tian, J.

آزمایش اهمیت داشته و یکی از پرسش‌های پژوهش مربوط به آن بوده است. تأثیر سایر عوامل مانند هوش، جنسیت، سن، علاقه و رشته تحصیلی در نظر گرفته نشده است.

۱-۴. آمار جمعیت‌شناختی

نمونه آماری این پژوهش میدانی فارسی‌آموزان غیرایرانی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی قزوین بود. از این میان، ۴۸ نفر از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته (تکمیلی) که در بین آنها فارسی‌آموزانی با زبان اول یکسان و زبان اول غیریکسان وجود داشت، انتخاب شدند. در گام نخست، تعداد نمونه انتخاب شده بیش از ۴۸ نفر بود. تعدادی از اعضا به دلیل غیبت در کلاس‌ها و ۹ نفر هم به دلیل آشنایی بیشتر با زبان فارسی نسبت به سایرین، از پژوهش کنار گذاشته شدند. این ۹ نفر یا فارسی‌آموزان افغانستانی بودند که اختلاف سطح زبانی‌شان با سایر زبان‌آموزان قابل توجه بود، یا فارسی‌آموزانی بودند که پدر یا مادر ایرانی داشتند و یا پیش از این پژوهش برای مدتی در ایران اقامت داشته و نسبت به سایرین بیشتر در معرض زبان فارسی قرار گرفته بودند. در نهایت، ۴۸ نفر باقی ماندند که مطالعه روی آنان صورت گرفت. شرکت‌کنندگان دختر و پسر ۱۸ تا ۲۵ سال سن داشتند و از ملیت‌های مختلف در دوره‌های تکمیلی علوم انسانی و پزشکی مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. شرکت‌کنندگان در ۴ کلاس از دوره تکمیلی حضور داشتند که دو کلاس گروه کنترل و دو کلاس گروه آزمایش را تشکیل می‌دادند. در گروه کنترل، ۲۱ نفر (۳ زن و ۱۸ مرد) و در گروه آزمایش، ۲۷ نفر (۱۴ زن و ۱۳ مرد) حضور داشتند. ۱۲ نفر چینی‌زبان، جفت‌های هم‌زبان و ۱۵ نفر جفت‌های غیرهم‌زبان گروه کنترل و ۸ نفر چینی‌زبان، جفت‌های هم‌زبان و ۱۹ نفر جفت‌های غیرهم‌زبان گروه آزمایش را تشکیل می‌دادند. ملیت گروه غیرهم‌زبان، فارسی‌آموزانی با زبان‌های عربی، ترکی آذربایجانی، ترکی استانبولی، بنگالی و روسی بود. از این میان، سطح زبانی ۱۲ نفر قوی و سطح زبانی ۹ نفر ضعیف بود. هر چهار کلاس گروه‌های آزمایش و کنترل دو جلسه کلاس مهارت نگارش در هفته داشتند که مدت زمان هر جلسه ۹۰ دقیقه بود.

با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، متون نوشته‌شده زبان‌آموزان بررسی و ارزیابی شد. پرسش‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون درباره یک موضوع بودند، برای مثال در همگی فعالیت توصیف وجود داشت. در این فعالیت توصیفی از زبان‌آموزان خواسته شد تا با ذکر

جزئیات، درباره یکی از مکان‌های باستانی شهر قزوین که به تازگی همگی از آن بازدید کرده بودند، مطلبی بنویسند. بنابر پرسش نخست، به جز متغیر مستقل که اجرای همدرس تصحیحی است، یکی از متغیرهای وابسته پژوهش، زبان نخست بود. همانگونه که بیان شد، گروه آزمایش به دو زیرگروه هم‌زبان و غیرهم‌زبان تقسیم شد تا میزان پیشرفت آنها بررسی شود. سطح درسی شرکت‌کنندگان هم جزو متغیرهای وابسته بود. از این رو، کلاس‌های گروه آزمایش به گونه‌ای انتخاب شد که در یکی از کلاس‌ها زبان‌آموزان هم‌زبان بودند (همگی چینی‌زبان بودند) و در کلاس دیگر، زبان‌آموزان در گروه‌های دو نفره غیرهم‌زبان چینش شده بودند.

برای بررسی سوال سوم پژوهش و بررسی تأثیر همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان قوی و ضعیف، ابتدا زبان‌آموزان بر اساس نمرات پیش‌آزمونشان به دو سطح قوی و ضعیف طبقه‌بندی شدند. کسانی که در پیش‌آزمون نمره بیشتر از ۱۵ گرفته بودند، در سطح قوی و کسانی که نمره کمتر از ۱۵ گرفته بودند در سطح ضعیف قرار داشتند. سپس، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون همگی آنها بررسی شد و تأثیر همدرس تصحیحی بر نمرات زبان‌آموزان قوی و ضعیف مقایسه شد.

۲-۴. محتوای آموزش

یکی از منابع اصلی آموزشی در پژوهش حاضر، کتاب «نگارش و دستور زبان فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی» بود. از جمله درس‌های آموزش داده‌شده در تمامی کلاس‌ها می‌توان به جمله موضوعی^۱، تعریف^۲، مراحل انجام کار^۳، توصیف^۴، مقایسه^۵، تقابل^۶ و ... اشاره کرد. در این کتاب که به آموزش نگارش پرداخته است، آموزش ساخت‌های دستوری، همچون حروف اضافه، نقش‌نمای مفعولی «را»، ضمائر، جملات شرطی و ... نیز بخشی از مطالب آموزش داده‌شده بود. سعی بر آن بود تا آموزش‌های ارائه‌شده به

-
1. subject sentence
 2. definition
 3. steps of work
 4. description
 5. comparison
 6. contrast

کلاس‌های گروه کنترل و کلاس‌های گروه آزمایش یکسان باشند و تمامی عناوین درسی ذکر شده، در هر دو گروه آموزش داده شد.

۳-۴. نحوه اجرای پژوهش

در این بخش به نحوه اجرای پژوهش اشاره شده است:

۱-۳-۴. تکنیک همدرس تصحیحی

در نخستین نشست، زبان‌آموزان به مدت ۲۰ دقیقه با تکنیک‌های گوناگون در مورد چگونگی بازخورد اصلاحی دادن به یکدیگر در مهارت نوشتاری آشنا شدند. پس از آن، طی جلساتی برای دخالت آموزشی، مهم‌ترین تکنیک همدرس تصحیحی که بیش از تکنیک‌های دیگر استفاده شد، مبادله نوشته‌های زبان‌آموزان با یکدیگر بود. فارسی‌آموزان، خطاهای نوشته‌ها را شناسایی و اصلاحاتی را برای بهبود مهارت‌های نوشتاری هم‌تایان خود پیشنهاد می‌کردند. در یکی از تکنیک‌های دیگر، فارسی‌آموزان قوی‌تر نوشته‌های یکدیگر را از منظر قابل فهم بودن یا نبودن ارزیابی می‌کردند و آنها را از نظر اشتباهات دستوری، نقطه‌گذاری و اصول نگارشی ویرایش می‌کردند.

۲-۳-۴. پیش‌آزمون و پس‌آزمون

در پژوهش حاضر، چنین تصمیم گرفته شد که برای ارزیابی سطح مهارت زبانی نگارش فارسی‌آموزان از نمرات نگارش آزمون پایانی نسبتاً استاندارد که پیش از ورود به این دوره کسب کرده‌اند، استفاده شود. از آنجا که پیش‌آزمون، امتحان پایانی مرکز زبان فارسی بود و مصححان آن مدرسان مرکز زبان فارسی بودند، پژوهشگران نیز تصحیح پس‌آزمون را به همان مدرسان واگذار کردند تا در حد امکان، از اختلاف آراء در تصحیح برگه‌ها جلوگیری شود.

سازه‌های^۱ تصحیح و امتیاز اختصاص داده شده به شرح زیر است: درستی و دامنه دستور^۲ ۶ نمره، دایره واژه‌ها^۳ ۵ نمره، پیوستگی و همبستگی^۴ ۲ نمره و پیوند با موضوع^۵ ۲ نمره. نمره کل سازه‌ها ۱۵ نمره بود. علاوه بر معیارهای ذکر شده، عواملی مانند مرتبط نبودن نوشته با موضوع، نرسیدن به حدنصاب تعداد خطوط و واژه‌های درخواستی و نیز، خطای املائی هم باعث کسر نمره نگارش می‌شدند.

با بررسی کلاس‌های مورد نظر (کنترل و آزمایش)، پژوهشگران درس‌هایی را که در کلاس‌ها آموزش داده شده بود، مشخص کردند و از میان آنها، دو درس از دروسی که در همه چهار کلاس تدریس شده بود انتخاب کرده و پرسش‌هایی از مطالب آنها طراحی نمودند. با توجه به اینکه در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶، درس‌های آموزش «توصیف» و آموزش نگارش «مراحل انجام کار» در هر چهار کلاس ویژه نگارش در سطح تکمیلی آموزش داده شده بود، طراحی پس‌آزمون از آنها صورت گرفت. برگه زبان‌آموزان افغانستانی، به دلیل آشنایی و تسلط بیشتر آنان به زبان فارسی، از میان سایر برگه‌های امتحانی جدا گردید.

انواع خطاهای دستوری، معنایی - واژگانی، انسجامی و املائی در برگه‌های زبان‌آموزان شناسایی شد. میزان اهمیت خطاها مشخص شد و مطابق با آنها نمره کسر گردید. برای نمونه، میزان کسر از نمره در موارد به کار بردن نقش‌نمای مفعولی «را» و کاربرد نابجای افعال متفاوت بود.

۵. یافته‌ها

نمراتی که از پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها جمع‌آوری شد، در قالب جداول آماری سازماندهی و سپس، شاخص‌های گرایش به مراکز^۶ و پراکندگی^۷ آنها محاسبه شد. پس از توصیف مشخصه‌های نمونه، طبقه‌بندی، کدگذاری و خلاصه سازی انجام گشته و

-
1. constructs
 2. grammatical range and accuracy
 3. lexical resource
 4. coherence & cohesion
 5. task response
 6. measures of central tendency
 7. dispersion

آماره‌های نمونه محاسبه شدند. برای واکاوی آماری داده‌های به دست آمده، از نرم افزار اسپاس (نسخه ۲۲)، برای بررسی بهنجاربودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش نیز از تحلیل کوواریانس^۲ و آزمون تی زوجی^۳ استفاده شد. تحلیل کوواریانس (از طریق حذف کردن واریانس^۴ قابل پیش‌بینی مرتبط با متغیرهای همپراش^۵ از واریانس خطا) توان آزمون را برای اثرات اصلی یا کنش متقابل افزایش می‌دهد. کاربرد تحلیل کوواریانس بیشتر در طرح‌های آزمایشی است. همچنین، بهترین انتخاب برای متغیر همپراش نیز نمرات پیش‌آزمون است. پیش‌شرط‌های استفاده از تحلیل کوواریانس نیز بهنجاربودن توزیع نمرات، خطی بودن^۶ همبستگی بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همگونی واریانس نمرات هستند.

۱-۵. آمار توصیفی

برای بررسی تأثیر آموزش همدرس‌تصحیحی بر دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون‌های مرتبط از دو گروه از زبان آموزان به عمل آمد که نتایج آمار توصیفی هر یک از آنها در جداول پیش‌رو قید شده است. به بیان دقیق‌تر، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار نمرات) در دو گروه کنترل و آزمایش و در دو گروه مجزا برای بررسی تأثیر هم‌زبانی و قوت و ضعف زبان آموزان در گروه آزمایش نشان داده شده است.

۲-۵. یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات مهارت نوشتاری

در این بخش به بررسی آمار توصیفی مربوط به نمرات (نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان) در دو گروه آزمایش و کنترل می‌پردازیم.

1. one-sample Kolmogorov Smirnov test
2. analyze of covariance
3. paired t-test
4. variance
5. covariate
6. linearity

جدول ۲. آمار توصیفی نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

مرحله	گروه	میانگین نمرات	انحراف معیار
پیش آزمون	کنترل	۱۴/۱۶۷	۳/۱۲۱
	آزمایش	۱۱/۳۲۴	۳/۳۵۳
پس آزمون	کنترل	۱۱/۸۳۳	۳/۱۶۹
	آزمایش	۱۳/۵۰۹	۲/۸۹۵

همانطور که در جدول (۲) نشان داده شده است، نمره پیش آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش به ترتیب ۱۴/۱۶۷ و ۱۱/۳۲۴ بوده است. همچنین، در مرحله پس آزمون، نمره در دو گروه کنترل و آزمایش به ترتیب ۱۱/۸۳۳ و ۱۳/۵۰۹ بوده است.

جدول ۳. آمار توصیفی نمره مهارت نوشتاری گروه آزمایش

مرحله	گروه	میانگین نمره	انحراف معیار
پیش آزمون	هم زبان	۱۳/۰۱۶	۳/۷۶۱
	غیرهم زبان	۱۱/۷۵۰	۲/۹۶۳
پس آزمون	هم زبان	۱۳/۶۳۶	۳/۰۱۳
	غیرهم زبان	۱۱/۲۰۶	۲/۶۷۸
پیش آزمون	قوی	۱۴/۶۴۷	۲/۵۵۴
	ضعیف	۱۰/۴۴۳	۲/۳۸۱
پس آزمون	قوی	۱۶/۴۴۱	۱/۰۴۸
	ضعیف	۱۱/۷۵۰	۲/۹۱۸

همانطور که در جدول (۳) نشان داده شده است، نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش در دو گروه هم زبان و غیرهم زبان در پیش آزمون به ترتیب ۱۳/۰۱۶ و ۱۱/۷۵۰ بوده است. در مرحله پس آزمون نیز، نمره در دو گروه هم زبان و غیرهم زبان به ترتیب ۱۳/۶۳۶ و ۱۱/۲۰۶ بوده است. بر اساس داده‌های جدول (۳)، نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش در دو گروه قوی و ضعیف در پیش آزمون به ترتیب ۱۴/۶۴۷ و ۱۰/۴۴۳ بوده است. در مرحله پس آزمون نیز، نمره در دو گروه قوی و ضعیف به ترتیب ۱۶/۴۴۱ و ۱۱/۷۵۰ بوده است.

۳-۵. آمار استنباطی

در این بخش، به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس (برای بررسی پرسش نخست) و آزمون‌های تی زوجی (برای فرضیه‌های دوم و سوم) پرداخته‌ایم.

۳-۵-۱. بررسی پرسش نخست پژوهش

همان‌طور که اشاره شد، برای بررسی پرسش نخست پژوهش، یعنی بررسی تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر بهبود مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی در دوره پیشرفته، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. استفاده از این آزمون مستلزم برقراری مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها است که باید در مورد این پرسش و متغیرهای مربوط به آن بررسی شوند. اکنون، پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس بررسی می‌شوند:

- بررسی بهنجاربودن توزیع نمرات

باتوجه به این مسأله که در بررسی تغییرات متغیرهای وابسته تحت تأثیر متغیرهای مستقل در طرح‌های آزمایشی، اولویت با آزمون‌های پارامتری است و همچنین، شرط استفاده از آزمون‌های پارامتری، بهنجاربودن متغیر است، لازم است از بهنجاربودن این متغیرها اطمینان حاصل کنیم و این امر با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف ممکن است. فرض‌های آماری مربوط به توزیع بهنجار به صورت زیر مطرح می‌شوند:

H: متغیرها دارای توزیع بهنجار هستند.

H: متغیرها دارای توزیع بهنجار نیستند.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نمرات

نمرات	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
پیش‌آزمون گروه کنترل	۰/۱۹۲	۰/۰۵۲	بهنجار
پس‌آزمون گروه کنترل	۰/۱۸۸	۰/۰۵۲	بهنجار
پیش‌آزمون گروه آزمایش	۰/۱۳۵	۰/۲۰۰*	بهنجار
پس‌آزمون گروه آزمایش	۰/۱۱۱	۰/۲۰۰*	بهنجار

*: حد پایین سطح معناداری

باتوجه به جدول (۴)، ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای تمام نمرات بیشتر از ۰/۰۵ است. لذا، بهنجار بودن توزیع نمرات تأیید می‌شود.

- آزمون خطی بودن همبستگی بین نمرهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون
بر اساس نتایج حاصل از آزمون خطی بودن همبستگی (جدول (۵))، مقادیر آمارهٔ نمرات پیش‌آزمون در سطح ۰/۰۱، معنادار است که نشان می‌دهد پیش‌فرض همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رعایت شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر نمره	آمارهٔ آزمون (F)	سطح معناداری
مهارت نوشتاری	۴۶/۴۹۵	۰/۰۰۱

- آزمون همگونی واریانس‌ها
برای بررسی همگونی واریانس نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون لون^۱ استفاده شد. فرض صفر این آزمون همگونی واریانس نمرات و فرض مقابل، همگون نبودن واریانس نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جدول (۶) نتیجهٔ آزمون لون را نشان می‌دهد.

جدول (۶). نتایج آزمون همگونی واریانس‌ها در مورد نمرهٔ مهارت نوشتاری

متغیر نمره	آمارهٔ آزمون	درجهٔ آزادی ۱	درجهٔ آزادی ۲	سطح معناداری
پیش‌آزمون مهارت نوشتاری زبان‌آموزان	۰/۰۷۴	۱	۴۶	۰/۷۸۷
پس‌آزمون مهارت نوشتاری زبان‌آموزان	۰/۱۱۷	۱	۴۶	۰/۷۳۴

ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون لون برای تمام نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از ۰/۰۵ است؛ لذا فرض صفر آزمون تأیید و نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون واریانس همگون دارند.

باتوجه به فراهم بودن شرایط اولیه آزمون، تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش نخست استفاده شد. خلاصه نتیجه آزمون تحلیل کواریانس در جدول (۷) قید شده است:

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس بهبود مهارت نوشتاری

منبع تغییرات	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
اثر کل	۱۲۲/۹۹۸	۲۶/۸۷۰	۰/۰۰۱
اثر ثابت	۵۰/۸۷۰	۱۱/۱۱۳	۰/۰۰۲
اثر گروه	۱۲۴/۷۹۹	۲۷/۲۶۳	۰/۰۰۱

ملاحظه می‌شود که اثر گروه بر نمره مهارت نوشتاری معنادار است ($p < 0/05$)، بدین معنا که اثر مداخله (آموزش همدرس تصحیحی) بر گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در تغییر نمره مهارت نوشتاری معنادار است و باتوجه به میانگین نمرات پس‌آزمون، ملاحظه می‌شود که تغییر محسوس و قابل ملاحظه‌ای در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش ایجاد شده است.

۲-۳-۵. بررسی پرسش دوم پژوهش

تأثیر اجرای تکنیک همدرس تصحیحی بر گروه‌های هم‌زبان و غیرهم‌زبان یکسان نیست. برای بررسی پرسش دوم مبنی بر تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان هم‌زبان و فارسی آموزان غیرهم‌زبان، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۸) خلاصه شده است.

جدول ۸. خلاصه نتیجه آزمون تی وابسته برای بررسی پرسش دوم

آماره گروه	میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون	انحراف معیار	آماره آزمون تی	سطح معناداری
غیرهم‌زبان	۲/۳۸۹	۱/۹۰۸	۳/۷۵۵	۰/۰۰۶
هم‌زبان	۲/۰۸۳	۲/۸۷۲	۳/۰۷۷	۰/۰۰۷

ملاحظه می‌شود که میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است ($p < 0/05$). بدین معنا که تفاوت معناداری بین عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در دو گروه غیرهم‌زبان و هم‌زبان در گروه آزمایش پیش و پس از مداخله و به‌کارگیری تکنیک همدرس‌تصحیحی وجود دارد و باتوجه‌به اختلاف میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، گروه غیرهم‌زبان نسبت به گروه هم‌زبان، بهبود بیشتری در مهارت نوشتاری نشان داده است.

۳-۳-۵. بررسی پرسش نخست پژوهش

برای بررسی تأثیر همدرس‌تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان قوی و ضعیف در پرسش سوم، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۹) خلاصه شده است.

جدول ۹ خلاصه نتیجه آزمون تی وابسته برای بررسی فرصیه سوم

گروه	آماره	میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون	انحراف معیار	آماره آزمون تی	سطح معناداری
قوی	۲/۴۰۹	۲/۶۶۴	۴/۲۴۱	۰/۰۰۱	
ضعیف	۱/۲۰۰	۱/۹۳۲	۱/۳۸۹	۰/۲۳۷	

ملاحظه می‌شود که میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه قوی معنادار است ($p < 0/05$) و در گروه ضعیف میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نیست ($p < 0/05$). بدین معنا که تفاوت معناداری بین عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در گروه قوی گروه آزمایش پیش و پس از مداخله وجود دارد و باتوجه‌به میانگین نمرات پس‌آزمون، عملکرد گروه زبان‌آموزان قوی پس از مداخله به‌طور معناداری بهبود یافته است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تکنیک همدرس‌تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی در چهار کلاس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام شد. بررسی تأثیر مداخلات آموزشی (آموزش همدرس‌تصحیحی) بر نمرات مهارت نوشتاری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل حاکی از تفاوت معنادار در مهارت نوشتاری آنان است. این تغییر قابل توجه در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخلات آموزشی بر مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های ایتیمیزه (2016)، قنبری و همکاران (2015)، ساتو (2013) و تیان (2011) در مورد مزایای بازخورد همسالان در یادگیری زبان همپوشانی دارد. با این حال، تجزیه و تحلیل عمیق‌تر این موضوع برای درک دقیق‌تر تأثیرات بالقوه مداخلات آموزشی، با تمرکز بر عناصر خاص مهارت‌های نوشتاری و نیز، با بررسی پایداری بلندمدت بهبود نگارش فارسی آموزان بسیار مهم است.

علاوه بر این، معنادار بودن آزمون‌ها از نظر آماری نشان‌دهنده تفاوت قابل توجهی در عملکرد نوشتاری هم‌زبان و غیرهم‌زبان در گروه آزمایش پیش و پس از مداخله آموزشی است. مقایسه میانگین نمرات بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان‌دهنده بهبود بیشتر در عملکرد نوشتاری در میان گروه‌های غیرهم‌زبان در مقایسه با هم‌تایان هم‌زبان خود است. این مسأله نشان می‌دهد که مداخله تأثیر بارزتری بر افزایش توانایی‌های نوشتاری افراد غیربومی داشته و به‌طور بالقوه نشان‌دهنده تأثیر مثبت‌تر مداخلات آموزشی در این زیرگروه در مقایسه با افراد هم‌زبان است.

معنادار بودن آزمون‌ها از نظر آماری با معنادار نبودن آنها در گروه ضعیف در تضاد است و تفاوت قابل توجهی را در عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در گروه قوی پیش و پس از آزمون نشان می‌دهد. در مقایسه با گروه ضعیف به‌طور خاص، میانگین نمرات پس‌آزمون نشان‌دهنده بهبود قابل توجهی در عملکرد زبان‌آموزان قوی پس از مداخله (شامل همدرس‌تصحیحی) است. این نتیجه اثربخشی همدرس‌تصحیحی، به‌ویژه در زیرگروه زبان‌آموزان قوی را تأیید می‌کند و نشان‌دهنده پیشرفت چشمگیری در توانایی‌های نوشتاری آنها پس از مداخله است.

علی‌رغم برخی محدودیت‌ها، از جمله حجم نمونه کوچک و زمان محدود برای اجرا، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که مدرسان زبان می‌توانند از تکنیک همدرس‌تصحیحی به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای کاهش خطاهای نوشتاری و بهبود مهارت‌های نوشتاری در بین فارسی‌آموزان خود استفاده کنند.

مسئله معیارهای تصحیح و ارزیابی نگارش فارسی‌آموزان یکی از مسائل مهم دانش آموزشکاوای زبان فارسی است. از همین رو، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به بررسی معیارهای تصحیح و ارزیابی نوشتار زبان‌آموزان با توجه به پیشینه‌های آموزشی متفاوت فارسی‌آموزان بپردازند. علاوه بر این، با توجه به حجم نمونه آماری پژوهش حاضر، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری به منظور بررسی اثرات تکنیک همدرس‌تصحیحی با حجم نمونه بزرگتر در مناطق تک‌زبانه و دوزبانه کشور اجرا کنند.

لازم به ذکر است که چارچوب مشخص و معیاری برای تصحیح و نمره‌دهی هر کدام از انواع خطاهای نگارشی زبان فارسی وجود ندارد و شایسته است که در این حوزه مطالعات بیشتری صورت گیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود در تدوین کتاب‌های ویژه آموزش نگارش، راهنمای آموزش تکنیک همدرس‌تصحیحی نیز گنجانده شود و یادگیری مشارکتی بخشی از روند کار کلاسی باشد. با مشاهده گروه آزمایش که زبان‌آموزان هم‌زبان با ملیت چینی در آن قرار داشتند، پژوهشگران متوجه شدند که زبان‌آموزان تمایل کمتری به مشورت دادن به هم و کمک گرفتن از یکدیگر داشتند. از علت‌های احتمالی این مشاهده می‌توان به این نکته اشاره کرد که زبان‌آموزان به نظر یکدیگر اطمینان ندارند یا در فرهنگ آنها این اظهارنظر در مورد همدیگر پسندیده نیست. پیشنهاد می‌شود آموزشکاوای زبان فارسی، پژوهشی را بر روی تأثیر فرهنگ بر همدرس‌تصحیحی انجام دهند.

در حوزه آموزش نیز، پیشنهاد می‌شود که مدرسان از یادگیرندگان بخواهند که در هنگام ارائه بازخورد اصلاحی مؤثر با رویکردی سازنده، به جای انتقادهای دلسردکننده همسالان خود، به شناسایی خطاهای آنان و ارائه پیشنهادهای مؤثر برای بهبود کیفیت مهارت نوشتاری آنان بپردازند. آنان همچنین باید در بازخورد خود دقیق باشند، به دقت به

اشتباهات اشاره کنند و پیشنهادهای روشنی برای اصلاح ارائه دهند. علاوه بر این، فارسی آموزان می‌توانند از بسترگاه‌ها و ابزارهای برخط برای تبادل نوشته‌های خود و ارائه بازخورد به یکدیگر استفاده کنند. بدین ترتیب، تکنیک همدرس تصحیحی می‌تواند به فارسی آموزان بیش از پیش کمک کند تا به بهسازی مهارت‌های نوشتاری یکدیگر بپردازند و نیز درک بهتری از زبانی که در حال یادگیری آن هستند به دست آورند.

تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

ORCID

Amirreza Vakilifard  <https://orcid.org/0000-0002-4280-4539>

Shirin Dehqani  <https://orcid.org/0009-0009-1011-9156>

منبع

عباسی، زهرا. (۱۳۹۵). آموزش مهارت نوشتن به فراگیران زبان فارسی، به‌عنوان زبان دوم، از نگاه نظری. *مطالعات آموزش زبان فارسی*، ۱(۲)، ۴۱-۶۷.

متولیان نائینی، رضا و استوار ابرقوئی، عباس. (۱۳۹۲). خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، ۲(۲)، ۵۷-۸۶.

References

- Abbasi, Z. (2016). Teaching writing skills to Persian language learners, as a second language, from a theoretical point of view. *Persian Language Teaching Studies*, 2(2), 41-67. [In Persian]
- Barkaoui, Kh. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35-48.
- Brown, D. (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, (2nd ed.). England: Pearson Education ESL.
- Bolourchi, A., & Soleimani, M. (2021). The impact of peer feedback on EFL learners' writing performance and writing anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.52547/ijree.6.1.1>

- Cheng, L., Li, Y., Su, Y., & Gao, L. (2023). Effect of regulation scripts for dialogic peer assessment on feedback quality, critical thinking and climate of trust. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 451-463.
- Choshen, L., Nikolaev, D., Berzak, Y., & Abend, A. (2020). Classifying syntactic errors in learner language. In R. Fernández & T. Linzen (Eds.), *Proceedings of the 24th Conference on Computational Natural Language Learning*, (pp. 97–107). Association for Computational Linguistics.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Falla-Wood, J. (2017). Errors in Second/Foreign Language Learning and Their Interpretations. *Education and Linguistics Research* 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i1.10251>
- Ferris, D. R., & Hedgecock, J. S. (2018). TESOL writing research: Past, present, and future. *TESOL Quarterly*, 52(3), 625-641.
- Ghanbari, N., Karampourchangi, A., & Shamsaddini, M. R. (2015). An exploration of the effect of time pressure and peer feedback on the Iranian EFL students' writing performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 22-51. <https://doi.org/10.17507/tpls.0511.08>
- Harmer, J. (2007). *How to Teach Writing*. England: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. London: Cambridge.
- Itmeizeh, M. J. (2016). Impact of peer correction on reducing English language students' mistakes in their written essays in PAUC and learners' attitudes towards this technique. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2068-2078. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.02>
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *International Reading Association*, 59(5), 462–470. <https://doi:10.1598/RT.59.5.5>
- Khansir, A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 1027-1032. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Kumar, T. (2020). Approaches in teaching writing skills with Creative Writing: A TESOL study for Indian learners. *TESOL International Journal*, 15(5), 78-98.

- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276. <https://doi.org/10.11139/cj.27.2.260-276>
- Lee, I. (2022). Developments in classroom-based research on L2 writing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(4), 551-574. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.4.2>
- Motavallian Nayini, R., & Abarghouyi, A. O. (2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic-speaking learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 57-86. [In Persian]
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). London: Longman.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97(3), 611-633. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12035.x>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. (3rd ed.). United States: Wiley-Blackwell press.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Tian, J. (2011). *The effects of peer editing versus co-writing on writing in Chinese-as-a-foreign language* [Doctoral dissertation, University of Victoria].
- Tsuroyya, C. (2020). Students' perception on peer correction for academic writing performance. *The Journal of English Literacy and Education*, 7(1), 11-19.
- Umoh, S. M., & Ezenwa, P. C. N. (2021). Junior secondary school students' intralingual errors in essays written in French language. *Global Journal of Educational Research*, 19(2), 147-157. <https://doi.org/10.4314/gjedr.v19i2.3>
- Vakilifard, A., Bahramlou, K., & Mousavian, M. (2020). The effect of cooperative learning approach and semantic mapping strategy on the acquisition of L2 Persian vocabulary. *Cogent Education*, 7(1), 1-14 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1762287>
- Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493.
<https://doi:10.1017/S0261444816000161>
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52.



استناد به این مقاله: وکیلی فرد، امیررضا و دهقانی، شیرین. (۱۴۰۳). از خطاها تا چیرگی: بررسی تأثیرات همدرس تصحیحی بر مهارت‌های نوشتاری زبان دوم. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۱۴۱-۱۷۶. doi: 10.22054/LS.2024.74994.1593



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.