

دوماهنامه جستارهای زبانی  
د ۷، ش ۵ (پیاپی ۳۳)، آذر و دی ۱۳۹۵، صص ۱۴۹-۱۶۹

## واکنش سه ساختار نحوی زبان انگلیسی به انواع بازخورد نوشتاری

حمیده معرفت<sup>۱</sup>، احسن پاشازاده<sup>۲\*</sup>

۱. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

پذیرش: ۹۴/۱/۱۸

دریافت: ۹۴/۹/۳۰

### چکیده

شواهد علمی موجود برای نشان دادن کارایی طولانی‌مدت تصحیح‌های نوشتاری، محدود به مطالعاتی است که به تأثیر بازخورد متمرکز بر ارتقای دقت دستوریِ دو جنبه خاص از حروف تعریف انگلیسی پرداخته‌اند. بدیهی‌ست تصحیح‌های متمرکز، هر بار تنها یک یا دو نوع اشتباه دستوری را هدف قرار می‌دهند و در دوره‌های آموزشی مهارت نگارش بی‌اعتبارند. هدف پژوهش حاضر مطالعه واکنش ساختارهای مختلف، به تصحیح‌هایی است که اعتبار بیشتری در کلاس‌های آموزشی دارند. با استفاده از طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون، واکنش طولانی‌مدت سه ساختار دستور زبان انگلیسی (حروف اضافه، مصدر و جمله‌های شرطی غیرواقعی) به بازخورد نوشتاری نیمه‌متمرکز، غیرمتمرکز و بازنویسی بررسی شد؛ نتایج نشان داد، در پس‌آزمون تأخیری - که یک ماه پس از مداخله بازخوردی اجرا شد - کارکرد زبان‌آموزان گروه‌های آزمایشی، تفاوت معناداری با گروه کنترل نداشت. همچنین پیشرفت معناداری در هیچ‌یک از گروه‌ها نسبت به پیش‌آزمون دیده نشد.

کلیدواژه‌ها: بازخورد نوشتاری، بازنویسی، نیمه‌متمرکز، غیرمتمرکز، دقت دستوری



## ۱. مقدمه

به دنبال بررسی منابع موجود در زمینه تأثیر تصحیح‌های نوشتاری بر افزایش دقت دستوری<sup>۱</sup> فراگیران زبان دوم در استفاده از دستور زبان، تراسکات<sup>۲</sup> (1996) ادعا کرد تصحیح‌های دستوری در درازمدت کمکی به ارتقای دقت دستوری زبان‌آموزان نمی‌کند. نتایج کوشش‌های اولیه برای نشان‌دادن تأثیر سازنده بازخورد نوشتاری، پس از انتشار مقاله تراسکات چندان مثبت نبود (Bitchener et al., 2005; Chandler, 2003; Fazio, 2001). درنهایت، پژوهشگران تصحیح‌های متمرکز را به‌کاربردند و نشان دادند که اگر در هر نوشته، یک یا دو جنبه از دستور زبان انگلیسی تصحیح شود، دقت دستوری زبان‌آموزان ارتقا خواهد یافت (Ellis et al., 2008; Bitchener, 2008; Idem & Knoch, 2008; Idems, 2010; Sheen, 2007). نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند، تصحیح‌های نوشتاری متمرکز به ارتقای دقت استفاده از دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی – یعنی، کاربرد حرف تعریف معین برای اشاره به یک مقوله آشنا برای شنونده و کاربرد حرف تعریف نامعین برای اشاره به یک مقوله ناآشنا برای شنونده – کمک می‌کند؛ اما درباره تأثیر مثبت تصحیح‌های متمرکز بر سایر جنبه‌های دستور زبان انگلیسی، شواهد بسیار اندکی وجود دارد. جدای از این مسئله، تصحیح‌هایی که به استفاده درست از یک یا دو جنبه زبان محدود می‌شوند، ارزش کاربردی بسیاری در کلاس‌های زبان ندارند. برای نشان‌دادن بازخورد تصحیحی نوشتاری جایگاهی در کلاس‌های آموزش زبان، به‌ناچار، باید تأثیر مثبت تصحیح‌های نیمه‌متمرکز یا غیرمتمرکز را بر دقت استفاده از ساختارهای دستوری متفاوت نشان داد. پژوهش حاضر، با طرح آزمایشی پیش‌آزمون (پس‌آزمون فوری)، پس‌آزمون تأخیری و با به‌کارگیری سه گروه بازخورد و یک گروه کنترل، به بررسی تأثیر تصحیح‌های نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز بر فراگیری سه ساختار متفاوت زبان انگلیسی (حروف تعریف، جمله‌های شرطی غیرواقعی و مصدر آ) می‌پردازد. هدف پژوهش حاضر، پاسخ به این پرسش‌هاست:

۱. آیا زبان‌آموزانی که تصحیح‌های نوشتاری نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز (همراه یا بدون بازنویسی) دریافت می‌کنند، در پس‌آزمون تأخیری به‌صورت معناداری، کارکرد بهتری نسبت به گروه کنترل دارند؟

۲. آیا تصحیح‌های نوشتاری نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز (همراه یا بدون بازنویسی) باعث ارتقای معنادار دقت دستوری در پس‌آزمون تأخیری می‌شود؟

## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، میزان تمرکز تصحیح‌های در مطالعات گذشته بررسی می‌شود و تصویری از نتایج متناقض پژوهش‌های انجام‌شده ارائه می‌شود؛ سپس، نقش بازنویسی و اهمیت نظری آن توضیح داده می‌شود. باید پذیرفت که با توجه به شمار بسیار بالای پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بازنویسی و بازخورد نوشتاری، به‌ناچار بررسی مطالعات به‌صورت گزینشی خواهد بود.

### ۲-۱. تصحیح‌های متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز

برای ارائه تصویری دقیق از نتایج پژوهش‌ها، در زمینه تأثیر تصحیح‌های نوشتاری بر یادگیری ساختارهای نحوی، بهتر است آنها را به دو دسته تقسیم کرد. دسته اول، پژوهش‌هایی که بیشتر به‌دست تراسکات (1996; 2007) انجام شده‌اند و تصحیح‌های غیرمتمرکز دستوری را به‌کاربرده‌اند. دسته دوم پژوهش‌هایی مانند بیچینر (2008) و شین (2007) که تأثیر تصحیح‌های متمرکز را بررسی کرده‌اند. بازخورد تصحیحی غیرمتمرکز بیش از پنج نوع اشتباه دستوری را اصلاح می‌کند و هدف آن است که دقت نوشتاری زبان‌آموزان به‌طور کلی افزایش یابد. درمقابل، تصحیح‌های متمرکز به تصحیح‌هایی اطلاق می‌شود که یک یا دو ساختار زبانی را هدف قرار می‌دهد تا دقت استفاده از آن ساختارها ارتقا یابد. نوع دیگری از تصحیح‌هایی که لو و براون<sup>۴</sup> (2015: 71) مطرح کرده‌اند، تصحیح‌های نیمه‌متمرکز است که سه تا پنج ساختار دستوری متفاوت را هدف قرار می‌دهد و تاکنون پژوهشی انجام نشده است که میزان تأثیر تصحیح‌های نیمه‌متمرکز بر افزایش دقت نوشتاری زبان‌آموزان را بررسی کند. یکی از چهارچوب‌های نظری مقوله بازخورد دستوری به فرضیه اشمیت<sup>۵</sup> (1994) مربوط می‌شود. براساس این فرضیه، یادگیری بدون دقت و توجه آگاهانه اتفاق نمی‌افتد. برای نمونه، اگر زبان‌آموزی قصد یادگیری زمان حال استمراری را دارد، ناگزیر است به ساختار آن توجه و دقت کند. وقتی یک ساختار خاص دستوری در



نوشته زبان‌آموزی تصحیح می‌شود، احتمال اینکه زبان‌آموز به آن ساختار دقت کند بالاتر می‌رود و از این‌راه، تصحیح‌های نوشتاری به یادگیری دستور زبان کمک می‌کنند. بر این اساس، بازخورد متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز به ترتیب، باید بیشترین و کمترین ظرفیت تأثیرگذاری را در افزایش دقت دستوری زبان‌آموزان داشته باشند.

نکته‌ای که باید در نظر داشت، اینکه پژوهش‌ها نشان داده‌اند، تصحیح‌های دستوری غیرمتمرکز کمکی به یادگیری دستور زبان دوم نمی‌کند (cf. Truscott, 2007)؛ اما تأثیر مثبت تصحیح‌های نوشتاری متمرکز بر ارتقای دقت دستوری زبان‌آموزان در پژوهش‌های مختلف ثابت شده است (Bitchener & Knoch, 2010). به نظر می‌رسد زمانی که تصحیح‌های نوشتاری بر روی یک یا دو ساختار به نسبت ساده ارائه می‌شوند، کمک بسیاری به یادگیری آن ساختارها در درازمدت می‌کنند؛ اما زمانی که همه یا شمار بسیاری از اشتباهات زبان‌آموزان در یک متن تصحیح شوند، از میزان تأثیر تصحیح‌ها کاسته می‌شود.

پس می‌توان نتیجه گرفت، مدرسان زبان باید از تصحیح‌های غیرمتمرکز اجتناب کنند و در هر نوشته فقط یک یا دو نوع اشتباه را با تصحیح‌های دستوری هدف قرار دهند و این دقیقاً همان توصیه‌ای است که پژوهشگران حوزه بازخورد نوشتاری به مدرسان زبان کرده‌اند. با این همه، باید توجه داشت، این‌گونه تصحیح‌های متمرکز در کلاس‌های زبان دوم برای زبان‌آموزان پذیرفتنی نیست (Lee, 2003: 229). زبان‌آموزان انتظار دارند همه یا بیشتر اشتباهات نوشتاری آن‌ها تصحیح شود و بنابراین تصحیح‌های متمرکز، اعتبار آموزشی ندارند. اگرچه نتایج مثبت تصحیح‌های متمرکز کمک بسیاری به نظریه‌پردازی در زمینه آموزش زبان می‌کنند، این نتایج، کاربرد چندانی در کلاس‌های آموزش زبان ندارند؛ با توجه به شمار اندک تکالیف نوشتاری که به دست زبان‌آموزان در طول یک ترم آموزشی نوشته می‌شوند، تصحیح یک یا دو ساختار در هر نوشته واقع‌گرایانه نیست. مشکل جدی‌تر اینکه ارائه تصحیح‌های متمرکز بر ایده یادگیری خطی زبان استوار است؛ به عبارت دیگر، تصحیح‌های متمرکز با این پیش‌فرض ارائه می‌شوند که ساختارهای مختلف را می‌توان به‌طور کامل و یکی پس از دیگری یاد گرفت. در حالی که بر اساس یافته‌های پژوهشگران، زبان دوم به صورت خطی فراگرفته نمی‌شود؛ دقت استفاده از یک ساختار خاص در طول زمان ارتقا می‌یابد و سپس افت می‌کند و دوباره ارتقا می‌یابد (Kellerman, 1983). برای نمونه،

زبان‌آموزی که از برخی افعال بی‌قاعده ماضی در زبان انگلیسی به‌درستی استفاده می‌کند، پس از یادگیری قاعدهٔ مربوط به افعال قاعده‌مند، به‌طورموقت از میزان دقت وی در استفادهٔ درست از افعال بی‌قاعده کاسته می‌شود.

پرسشی که مطرح است، اینکه آیا اعتبار آموزشی تصحیح‌های غیرمتمرکز را با تأثیر و کارایی اثبات‌شدهٔ تصحیح‌های متمرکز می‌توان ترکیب کرد؟ به‌عبارت‌دیگر، آیا راهی وجود دارد که بتوان در یک متن، بیش از یک یا دو اشتباه دستوری ساده را تصحیح کرد و درعین‌حال، به ارتقای سطح دستوری زبان‌آموزان کمک کرد؟ آیا تصحیح‌های نیمه‌متمرکز جواب معمای بازخورد نوشتاری هستند؟ این پرسش تاکنون بررسی نشده است و داده‌ای در این زمینه وجود ندارد. پژوهش‌هایی که از تصحیح‌های متمرکز استفاده کرده‌اند و نتایج مثبتی گزارش کرده‌اند، اغلب بر روی دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی متمرکز شده‌اند. ازسوی‌دیگر، پژوهش‌هایی که بیش از یک یا دو اشتباه دستوری را تصحیح کرده‌اند و تأثیر مثبتی گزارش نکرده‌اند، تلاشی برای ردگیری ساختارهای تصحیح‌شده نکرده‌اند؛ بلکه یک شاخص کلی از میزان دقت دستوری فراگیران ارائه داده‌اند. مسئله این است که ممکن است ساختارهای تصحیح‌شده درعمل، به‌لحاظ دقت دستوری ارتقا پیدا کرده باشند؛ اما شاخص کلی دقت دستوری که در این پژوهش‌ها گزارش شده است، موفق به شناسایی آن نشده باشد. به‌هرحال، نباید انتظار داشت که اصلاح یک ساختار خاص باعث ارتقای دقت در ساختارهای غیرمرتبط شود. بنابراین، لازم است دقت ساختارهای تصحیح‌شده را با تصحیح‌های غیرمتمرکز و نیمه‌متمرکز در طول زمان ردگیری کرد و مطالعهٔ حاضر تلاشی است در این راستا.

## ۲-۲. اهمیت بازنویسی

دربارهٔ اهمیت برخی پژوهش‌های مربوط به بازخورد نوشتاری، به‌سبب عدم استفاده از بازنویسی تردید وجود دارد. برای نمونه، پروتان<sup>۱</sup> (2009: 140) ادعا کرده است تازمانی‌که زبان‌آموزان به بازخورد نوشتاری تصحیحی توجه نکنند، نمی‌توان انتظار داشت این نوع بازخورد، تأثیر مثبتی در ارتقای دقت دستوری فراگیران داشته باشد. به‌نظر پروتان، اگر زبان‌آموزان از راه بازنویسی یا هر روش دیگری مجبور نشوند به تصحیح‌هایی که دریافت



کرده‌اند توجه کنند، ظرفیت تأثیر مثبتِ بازخوردِ تصحیحی از میان می‌رود یا کاسته می‌شود. در همین راستا، فریس<sup>۷</sup> (2010; 2003) در واکنش به نتیجه‌گیری تراسکات (2007; 1996)، ادعا کرده است، آن‌دسته از پژوهش‌هایی که تأثیر مثبتی برای بازخورد تصحیحی نیافته‌اند، اغلب از چرخه رایج در کلاس‌های آموزشی – چرخه تکرار شونده نوشتن، بازخورد و بازنویسی – استفاده نکرده و تنها به دو مرحله اول بسنده کرده‌اند.

به نظر فریس (2003)، برای تضمین اثرگذاری بازخورد تصحیحی، لازم است توجه فراگیران به تصحیح‌های دستوری جلب شود و در غیر این صورت، آن‌ها یا این تصحیح‌ها را نادیده خواهند گرفت یا درباره نحوه استفاده از آن‌ها دچار سردرگمی خواهند شد. اگر ادعای فریس پذیرفتنی باشد و بتوان قبول کرد که نتایج منفی پژوهش‌های بررسی‌شده به دست تراسکات (2007; 1996)، صرفاً به دلیل عدم استفاده از بازنویسی به دست آمده است، مقایسه تأثیر تصحیح‌های نوشتاری صرف با تصحیح‌های همراه با بازنویسی، می‌تواند یکی از زمینه‌های مهم پژوهشی باشد. البته، باید به این مسئله اشاره کرد که برخی داده‌های بررسی‌شده در مقاله تراسکات (1996) از بازنویسی استفاده کرده‌اند؛ اما هیچ‌کدام از آن‌ها ساختارهای تصحیح‌شده را ردگیری نکرده‌اند، بلکه یک شاخص دقت دستوری کلی را به کار برده‌اند که تفسیر نتایج آن‌ها را بسیار دشوار می‌کند. به‌طور کلی، دانسته نیست ساختارهای تصحیح‌شده چگونه به بازخورد تصحیحی نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز – چه بدون بازنویسی و چه همراه با بازنویسی – واکنش نشان می‌دهند. آنچه آشکار است، اینکه بازخورد تصحیحی متمرکز باعث ارتقای دقت نوشتاری زبان‌آموزان در استفاده از یک یا دو ساختار ساده می‌شود و اینکه بازخورد تصحیحی غیرمتمرکز، دقت کلی متون نوشته‌شده به دست زبان‌آموزان را افزایش نمی‌دهد. پرسش این است: زمانی که ساختارهای تصحیح‌شده خاص در طول زمان بررسی شوند، آیا بازخورد نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز – با یا بدون بازنویسی – همچنان بی‌تأثیر خواهد بود؟ نکته‌ای که باید در نظر داشت، اینکه بازنویسی زمان‌بر است؛ به عبارت دیگر، اگر زمانی که صرف بازنویسی می‌شود، به لحاظ ارتقای دقت نوشتاری نتیجه مثبتی نداشته باشد، توجیه به‌کارگیری آن، کار سختی است و شاید بهتر باشد این زمان صرف سایر نمونه‌های آموزشی شود.

اهمیت بازنویسی در آن است که زبان‌آموزان مجبور می‌شوند به تصحیح‌های دریافتی

توجه کنند که براساس فرضیه‌ی اشمیت (1994)، درنهایت، منتج به یادگیری می‌شود. همچنین، زمانی که زبان‌آموزان مشغول نوشتن یک متن هستند، توجه آن‌ها به‌طور طبیعی معطوف به معناست و به ساختار دستوری توجه زیادی نمی‌کنند؛ اما در هنگام بازنویسی، معنا پیش‌تر خلق‌شده است و نیازی به بازآفرینی نیست؛ بنابراین، زبان‌آموزان در هنگام بازنویسی می‌توانند توجه خود را بیشتر به ساختار معطوف کنند که در این صورت، احتمال یادگیری نکات دستوری بالاتر می‌رود. پژوهش‌ها نشان داده است که زبان‌آموزان در زمان بازنویسی توجه بیشتری به ساختار نوشته‌هایشان می‌کنند و این باعث ارتقای دقت دستوری متون بازنویسی‌شده می‌شود؛ اما مسئله این است که ارتقای دقت در متون بازنویسی‌شده، در طولانی‌مدت مؤثر نیست و هنگام نگارش یک متن جدید، درصد اشتباهات زبان‌آموزان نسبت به متون بازنویسی‌شده، افزایش می‌یابد (Truscott & Hsu, 2008).

به‌طور خلاصه، نتایج پژوهش‌ها نشان داده است، تصحیح‌های متمرکز باعث ارتقای دقت دستوری زبان‌آموزان در استفاده از دو کاربرد حروف تعریف معین و نامعین – برای اشاره به مقوله آشنا یا ناآشنا برای مخاطب – می‌شود. همچنین، نتایج نشان داده‌اند، تصحیح‌های غیرمتمرکز کمکی به افزایش دقت دستوری نمی‌کنند. باوجود این، دو نقد متفاوت به نتایج مطالعات غیرمتمرکز وارد شده است: نخست اینکه در این پژوهش‌ها، ساختارهایی که تصحیح شده‌اند در نوشتارهای جدید ردگیری نشده‌اند؛ دوم اینکه فراگیران در برخی پژوهش‌ها فرصت بازنویسی متن‌های خود را نداشته‌اند.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳-۱ شرکت‌کنندگان

در مجموع، ۱۱۶ نفر از نه کلاس متفاوت در سطح متوسط، در پژوهش حاضر شرکت کردند. تمامی شرکت‌کنندگان مذکر بودند و در یک موسسه آموزش زبان در تهران ثبت‌نام کرده بودند. به دلیل غیبت، ریزش و نوشتارهای غیرقابل استفاده برای پژوهش حاضر، ۴۳ نفر از شرکت‌کنندگان از طرح آزمایشی کنار گذاشته شدند. زبان مادری شرکت‌کنندگان فارسی، آذری، کردی، یا تالشی و سن آنان ۱۷ تا ۶۶ سال، با میانگین سنی ۲۵/۸ سال بود. طول ترم کلاس‌ها شش هفته و تأکید اصلی بر یادگیری توانایی صحبت‌کردن به زبان انگلیسی بود.



زبان‌آموزان سه‌بار در هفته و هربار به مدت ۱۰۰ دقیقه در کلاس‌ها شرکت می‌کردند. سه مدرس متفاوت مسئول تدریس این کلاس‌ها بودند و هرکدام بیشتر از پنج‌سال سابقه تدریس داشتند. گردآوری داده برای پژوهش حاضر، حدود یک‌سال به طول انجامید و در طول ترم‌های آموزشی متفاوت انجام شد.

### ۳-۲. ساختارهای تصحیح‌شده

در این بررسی، سه ساختار متفاوت دستوری (حروف تعریف، شرطی غیرواقعی و مصدر) تصحیح شد. این سه ساختار بر این اساس انتخاب شدند که به‌لحاظ پیچیدگی و دشواری فراگیری متفاوت‌اند (Izumi et al., 1999: 426; Ellis et al., 2008: 369). عدم بررسی تأثیر بازخورد دستوری، بر ساختارهایی که از لحاظ درجه پیچیدگی با یکدیگر متفاوت هستند، نوعی تهیگی (خلأ) در پژوهش‌های بازخورد نوشتاری به‌شمار می‌رود (Bitchener & Knoch, 2010).

#### ۳-۲-۱. حروف تعریف

در این پژوهش، تنها دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی تصحیح شد: کاربرد حرف تعریف معین "the" برای اشاره به یک مقوله آشنا برای مخاطب و کاربرد حرف تعریف نامعین "a/an" برای اشاره به یک مقوله ناآشنا برای مخاطب. برای نمونه، در جمله زیر، حروف تعریف به‌درستی استفاده شده‌اند و نیازی به تصحیح نیست:

I read **an** interesting book about gravity last week. **The** book is written by **a** famous science writer.

اشتباهات مربوط به استفاده "a" و "an" به‌جای یکدیگر تصحیح نشد. این‌گونه اشتباهات در محاسبه نمره دقت دستوری نیز نادیده گرفته شد و موجب کسر نمره از زبان‌آموزان نشد.

#### ۳-۲-۲. مصدر

مصدر در زبان انگلیسی می‌تواند، هم با حرف "to" و هم بدون آن به‌کار رود و بستگی به معنی و فعل جمله دارد. نمونه‌ای از کاربرد مصدر بدین شرح است:

The driver pulled over to smoke a cigarette.

مصدر در زبان انگلیسی، اغلب برای بیان هدف انجام کاری خاص به‌کار می‌رود



**۳-۲-۳. جملات شرطی غیرواقعی**

شرطی نوع دوم برای بیان پیامد شرایط غیرواقعی در زمان حال استفاده می‌شود. مانند:

If I had wings, I would not have to pay for transportation.

در نمونه بالا، داشتن بال برای انسان یک شرط غیرواقعی است؛ بنابراین، باید از شرطی نوع دوم استفاده شود.

**۳-۳. انواع بازخوردهای به‌کاررفته**

شرکت‌کنندگانی که در گروه‌های مختلف قرار داشتند، بازخوردهای متفاوتی دریافت کردند. در گروه تصحیح‌های دستوری نیمه‌متمرکز (۲۳ نفر)، تمامی اشتباهات زبان‌آموزان در استفاده از سه ساختار مورد مطالعه در این پژوهش تصحیح شد و اشتباهات دیگر آن‌ها تصحیح نشد. در گروه تصحیح‌های دستوری غیرمتمرکز (۱۷ نفر)، تمامی اشتباهات مربوط به سه ساختار مورد مطالعه و تعداد مشابهی از اشتباهات دیگر تصحیح شد. در گروه تصحیح‌های دستوری غیرمتمرکز همراه با بازنویسی (۱۶ نفر)، تصحیح‌های ارائه‌شده مشابه گروه غیرمتمرکز بود، با این تفاوت که زبان‌آموزان این فرصت را داشتند، نوشته‌های خود را براساس تصحیح‌های دریافتی بازنویسی کنند. در گروه کنترل (۲۱ نفر)، شرکت‌کنندگان هیچ‌گونه بازخورد تصحیحی دریافت نکردند و یک یا دو جمله کلی کوتاه درباره نوشته‌هایشان به آن‌ها ارائه شد.

**۳-۴. ابزارها**

ابزارهای به‌کاررفته در پژوهش حاضر، شامل یک پرسش‌نامه، سه متن و سه تکلیف بازسازی متن بود. هدف پرسش‌نامه، جمع‌آوری داده‌های مربوط به سن، زبان مادری و سایر اطلاعات جمعیت‌شناختی بود. سه متن متفاوت برای مطالعه حاضر طراحی شد (هرکدام حدود ۱۸۰ واژه) که تعداد مشخصی از سه ساختار مورد مطالعه در آن‌ها استفاده شده بود. تکالیف بازسازی هم در واقع برگه‌هایی بودند که بالای هرکدام از آن‌ها راهنمای مربوط به بازسازی متون مطالعه‌شده قرار داشت. تکالیف بازسازی به این منظور طراحی شده بود که زبان‌آموزان مجبور به استفاده از سه ساختار مورد مطالعه شوند. میزان دقت دستوری در



متون بازسازی شده به دست زبان آموزان، بدین روش محاسبه شد:

استفاده درست از سه ساختار در موقعیت های درست، تقسیم بر تمامی موقعیت هایی که باید از سه ساختار در آن ها استفاده می شد، به اضافه موقعیت هایی که از سه ساختار به صورت نادرست استفاده شده بود که حاصل تقسیم به صورت درصد محاسبه شد. به عبارت دیگر، اگر یک زبان آموز سه ساختار را در ۱۵ مورد از ۲۳ موقعیت ممکن درست استفاده کرده باشد و در هفت موقعیت نادرست هم از سه ساختار استفاده کرده باشد، با قراردادن عدد ۱۵ در صورت کسر و حاصل جمع ۲۳ و هفت در مخرج کسر، نمره دقت دستوری او ۵۰ درصد است (برای توضیحات بیشتر درباره این فرمول، cf. Sheen, 2007: 265-266).

### ۳-۵. گردآوری داده ها

پیش از گردآوری داده ها، در یک جلسه توجیهی اطلاعات کلی درباره طرح پژوهش به مدرسان کلاس ها ارائه شد. در ضمن، از آنان درخواست شد از ارائه نکات دستوری و بازخورد تصحیحی درباره سه ساختار مورد مطالعه در پژوهش حاضر خودداری کنند. در روز نخست گردآوری داده ها، یکی از پژوهشگران در کلاس ها حاضر شد و به زبان آموزان یادآوری کرد که تکالیف نوشتاری را برای پژوهش درباره آموزش زبان به کار خواهند برد و کارکرد هیچ زبان آموزی بر نمره نهایی او در کلاس های آموزشی تأثیری نخواهد گذاشت: هدف این بود که زبان آموزان پیش از پس آزمون تأخیری متن ها و تصحیح های ارائه شده را مرور نکنند؛ زیرا در آن صورت، زمان سپری شده میان دو پس آزمون، کارکرد افتراقی خود را از دست می داد. پس از این توضیحات مختصر، از زبان آموزان درخواست شد که پرسش نامه مربوط به اطلاعات فردی را تکمیل کنند. سپس، متن اول در کلاس توزیع شد. متون طراحی شده برای پژوهش حاضر کمتر از ۱۸۰ کلمه بودند. زبان آموزان توجیه شدند که متون توزیع شده پس از ۱۰ دقیقه جمع آوری خواهد شد و تکلیف بعدی این است که این متون را با بیشترین دقت ممکن بازسازی کنند. زبان آموزان اجازه داشتند کلمات و عبارات کوتاهی از متن ها را یادداشت کنند و در بازسازی متون از آن ها استفاده کنند. همچنین، به شرکت کنندگان گفته شد که در طول بازسازی متن ها می توانند از پژوهشگر حاضر در کلاس برای بازسازی ایده های مطرح شده در متن ها کمک بگیرند. متون توزیع شده پس از گذشت ۱۰

دقیقه جمع‌آوری شد.

پس از گردآوری متون، به زبان‌آموزان ۲۰ دقیقه فرصت داده شد تا مطالب متون توزیع‌شده را در یک برگه دیگر بازسازی کنند. مدت‌زمان ۲۰ دقیقه‌ای که برای بازسازی متون در نظر گرفته شد، براساس یک مطالعه آزمایشی با زبان‌آموزان در سطوح مشابه تعیین‌شده بود. متون بازسازی‌شده جمع‌آوری شد و دقت دستوری زبان‌آموزان در استفاده از سه ساختار مورد مطالعه با استفاده از فرمول یادشده محاسبه شد. نمرات مربوط به دقت دستوری در این تکلیف به‌عنوان نمرات پیش‌آزمون در تحلیل آماری به‌کار رفت. بازخورد تصحیحی به این صورت ارائه شد: اشتباهات مربوط به سه ساختار مورد مطالعه با خودکار قرمز مشخص شد و شکل درست آن‌ها نیز در برگه‌های شرکت‌کنندگان نوشته شد. گروه کنترل تنها یک یا دو جمله کوتاه غیرتصحیحی درباره نوشته‌هایشان دریافت کرد.

برگه‌های تصحیح‌شده در جلسه بعد به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد. به زبان‌آموزان در گروه‌های تصحیح‌های متمرکز و غیرمتمرکز و گروه کنترل، پنج دقیقه زمان داده شد تا تصحیح‌ها و جملات نوشته‌شده را بخوانند. درباره گروه بازنویسی، شرکت‌کنندگان ۲۰ دقیقه فرصت داشتند تا نوشته‌هایشان را براساس تصحیح‌های دریافتی بازنویسی کنند. سپس، متن و تکلیف نوشتاری دوم با همان روش نخست به شرکت‌کنندگان ارائه شد و نمرات کسب‌شده به‌عنوان پس‌آزمون فوری استفاده شد. درباره تکلیف دوم، زبان‌آموزان در هیچ‌یک از گروه‌ها بازخورد تصحیحی دریافت نکردند و هیچ بازنویسی‌ای انجام نشد. چهار هفته پس از پس‌آزمون فوری، متن و تکلیف نوشتاری سوم با همان روش توزیع شد و نمرات مربوط به دقت دستوری در استفاده از سه ساختار مورد مطالعه به‌عنوان نمرات پس‌آزمون تأخیری به‌کار رفت. در واقع، به‌استثنای تصحیح‌های تکلیف نوشتاری نخست، مراحل توزیع و گردآوری تمامی متن‌ها و تکالیف نوشتاری یکسان بود.

#### ۴. نتایج

تعداد ۲۰ برگه از نوشته‌های زبان‌آموزان به‌صورت تصادفی به‌دست یکی از پژوهشگران و مصحح دیگری بررسی شد که میزان همبستگی نمرات محاسبه‌شده به‌دست هر دو مصحح ۰/۹۴ بود. با توجه به همبستگی بالای نمرات و حجم زیاد کار، باقی‌مانده نوشته‌ها به‌دست



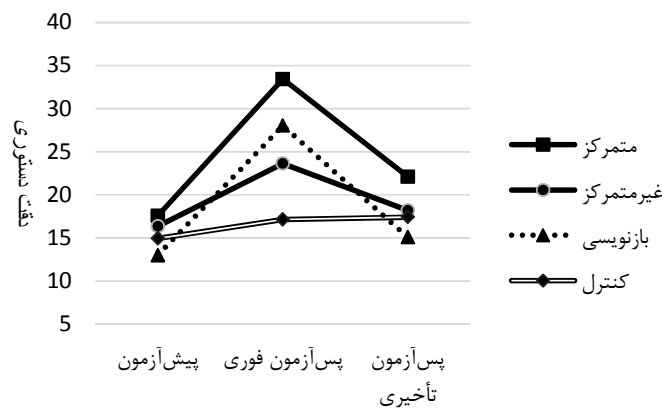
پژوهشگری دیگر بررسی و نمره‌دهی شد. در جدول شماره ۱، آمار توصیفی مربوط به چهار گروه شرکت‌کننده در سه آزمون نمایش داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات دقت دستوری در استفاده از سه ساختار مورد مطالعه  
**Table 1.** Descriptive Statistics for Grammatical Accuracy in the Use of the Three Targeted Structures

پیش‌آزمون	پس‌آزمون فوری	پس‌آزمون تأخیری	
میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	
۱۷/۸۵ (۱۲/۵۳)	۳۳/۴۱ (۱۵/۶۵)	۲۲/۱۲ (۸/۵۷)	نیمه‌متمرکز (۲۳ نفر)
۱۶/۳۶ (۸/۵۱)	۲۳/۶۴ (۱۷/۶۰)	۱۸/۱۹ (۹/۲۶)	غیرمتمرکز (۱۷ نفر)
۱۳/۰۱ (۷/۴۴)	۲۸/۰۳ (۱۴/۶۸)	۱۵/۰۸ (۷/۴۰)	بازنویسی (۱۶ نفر)
۱۴/۹۴ (۸/۶۹)	۱۷/۱۴ (۷/۹۰)	۱۷/۴۲ (۹/۳۸)	کنترل (۲۱ نفر)

برای مشخص کردن تفاوت میان گروه‌ها، آزمون تحلیل واریانس مختلط<sup>۸</sup> به‌کارگرفته شد. برای نشان دادن میزان تأثیر نیز از مجذور اتای سهمی<sup>۹</sup> استفاده شد که براساس پیشنهاد کوهن<sup>۱۰</sup> (1988)، به این صورت تحلیل شد: عدد ۰/۰۱ به‌عنوان تأثیر کوچک و اعداد ۰/۰۶ و ۰/۱۴ به‌ترتیب، به‌عنوان تأثیر متوسط و بزرگ در نظر گرفته شد. آزمون تحلیل واریانس مختلط نشان داد، اثر تعامل<sup>۱۱</sup> عوامل گروه و زمان معنادار بود ( $F_{(6, 146)} = 2.56; p < .05$ ). به‌عبارت‌دیگر، تأثیر نوع بازخورد در طول زمان معنادار بود. باوجوداین، آزمون تحلیل واریانس مختلط، تأثیر درازمدت بازخورد تصحیحی را نشان نمی‌دهد و تنها نشانگر تمایز یا عدم تمایز عملکرد گروه‌های مختلف در کوتاه‌مدت و بلندمدت است. به دلیل بی‌محتوا و بی‌معنی بودن اعداد مربوط به تأثیر اصلی متغیرهای گروه و زمان، جزئیات مربوط، گزارش نخواهد شد (برای توضیحات بیشتر (cf. Huck & McLean, 1975).

برهمن اساس، یک آزمون تحلیل واریانس یک طرفه، روی داده‌ها اجرا شد که نتایج آن نشان داد تفاوت معنادار میان گروه‌های مختلف، تنها در پس‌آزمون فوری بوده است ( $F_{(3, 73)} = 5.03; p < .05$ ) و در پس‌آزمون تأخیری هیچ‌گونه تفاوت معناداری میان گروه‌های مختلف وجود نداشته است ( $F_{(3, 73)} = 2.24; p > .05$ ). به عبارت دیگر، در پس‌آزمون تأخیری، هیچ‌کدام از تصحیح‌های نوشتاری نسبت به همدیگر و نسبت به گروه کنترل برتری معناداری نداشتند.



نمودار ۱. دقت دستوری در طول زمان  
Grammatical accuracy over time

همان‌طور که نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد، دقت دستوری هر چهار گروه در پس‌آزمون تأخیری نسبت به پیش‌آزمون پیشرفت کرده است. برای مشخص کردن اهمیت آماری این پیشرفت، آزمون‌های جداگانه تی وابسته<sup>۱۲</sup> بر داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری در هر یک از گروه‌ها اجرا شد. نتایج نشان داد که پیشرفت معناداری در هیچ‌یک از گروه‌ها نبوده است. میزان تأثیر براساس مجذور اتای سهمی ( $\eta^2$ ) برای گروه‌های نیمه‌متمرکز، غیرمتمرکز، بازنویسی و کنترل به ترتیب ۰/۰۴، ۰/۰۱، ۰/۰۲ و ۰/۰۲ بود که همگی کوچک هستند.



## ۵. نتیجه‌گیری

تمامی گروه‌های حاضر در این مطالعه، پیشرفت اندکی از آغاز تا پایان پژوهش داشتند. هر سه گروه بازخورد تصحیحی، در پس‌آزمون فوری پیشرفت بسیاری در دقت دستوری از خود نشان دادند و نشانگر آن است که بازخورد تصحیحی به‌کاررفته در این مطالعه توجه زبان‌آموزان را به خود جلب کرده بود؛ اما تمامی این سه گروه در پس‌آزمون تأخیری به‌شدت افت کردند. در مقایسه با گروه‌های بازخورد تصحیحی، گروه کنترل پیشرفت بسیار اندکی در پس‌آزمون فوری داشت. یکی از نقدهایی که علیه نتیجه‌گیری تراسکات (1996) مطرح شده، اینکه در مطالعاتی که او انجام داده است، ساختارهای دستوری خاصی ردگیری نشده‌اند و تأثیر بازخورد تصحیحی، هم بر ساختارهای تصحیح‌شده و هم بر ساختارهای تصحیح‌نشده اندازه‌گیری شده است که تأثیر بازخورد نوشتاری را به‌شدت کمتر از اندازه واقعی گزارش می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، اگر فقط ساختارهای تصحیح‌شده در طول زمان ردگیری شوند، تأثیر بازخورد تصحیحی چندان امیدوارکننده نیست.

نتایج مطالعه حاضر با نتایج فن بیونینگن و همکاران<sup>۱۳</sup> (2012) و ایلیس و همکاران (2008) در تضاد است: هر دو پژوهش نشان داده‌اند، بازخورد تصحیحی غیرمتمرکز در درازمدت مؤثر است؛ اما نتایج مثبت فن بیونینگن و همکارانش بیشتر به‌سبب افت شدید دقت دستوری در گروه کنترل بود تا پیشرفت گروه‌های بازخورد؛ در واقع، بیشتر گروه‌های بازخورد مانند گروه کنترل پسرفت داشتند. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که گروه کنترل ممکن است در زمان‌های مختلف پیشرفت یا پسرفت داشته باشد و این پیشرفت یا پسرفت نشانگر روند پویای یادگیری زبان دوم است. زمانی که گروه کنترل به‌شدت پسرفت می‌کند و گروه‌های بازخورد کمتر پسرفت می‌کنند یا ثابت می‌مانند، نباید تفاوت میان گروه‌ها را به‌عنوان تأثیر مثبت بازخورد به‌شمار آورد؛ زیرا این تفسیر بدان معناست که تمرین بدون بازخورد باعث پسرفت زبان‌آموزان می‌شود و تاکنون کسی این ادعای غیرقابل‌دفاع را مطرح نکرده است. درباره مطالعه ایلیس و همکارانش، باید این نکته را به‌خاطر داشت که برخلاف پژوهش حاضر – که به بررسی سه ساختار متفاوت می‌پردازد – ایلیس و همکاران تنها دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی را برای اشاره به مقوله آشنا و ناآشنا مطالعه کرده بودند و

نمی‌توان انتظار داشت تمامی ساختارهای دستوری به همان صورت، به بازخورد تصحیحی واکنش نشان دهند. بنابراین، ممکن است نتایج مثبت ایلیس و همکارانش به‌خاطر سادگی و سهولت استفاده از دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی بوده باشد.

نکته قابل‌تأمل درباره مطالعه حاضر، کارکرد گروهی است که پس از دریافت تصحیح‌های غیرمتمرکز، فرصت بازنویسی داشت. این گروه در پس‌آزمون فوری، پیشرفت بسیار زیادی داشت؛ اما در پس‌آزمون تأخیری نمرات این گروه تقریباً با نمرات پیش‌آزمون یکسان بود. نکته مهم‌تر آنکه گروهی که تنها تصحیح‌های غیرمتمرکز دریافت کرده بود و فرصت بازنویسی برایش فراهم نشده بود، کارکرد بهتری در پس‌آزمون تأخیری داشت. اگر بتوان پذیرفت که تصحیح‌های نوشتاری با برجسته‌سازی نکات دستوری، شانس یادگیری آن نکات را افزایش می‌دهند، باید قبول کرد که فرصت بازنویسی، این برجسته‌سازی را پررنگ‌تر می‌کند و اصولاً باید تصحیح‌ها را مؤثرتر نماید؛ اما در پژوهش حاضر نتایج عکس به‌دست آمد. اگرچه ممکن است، این تفاوت اندک در دقت دستوری تصادفی بوده باشد، احتمال دیگر آن است که توجه بیشتر به نکات دستوری، رابطه معکوس با یادگیری دارد. مطالعاتی که تأثیر بازنویسی را سنجیده‌اند، نتایج متناقضی گزارش کرده‌اند. برای نمونه، چندلر (2003) نشان داده است که بازنویسی تأثیر مثبتی بر دقت دستوری دارد؛ اما در تحقیق پولیو و همکاران<sup>۱۴</sup> (1998)، گروه بازنویسی پسرفت کرد. باوجوداین، هیچ‌کدام از این دو پژوهش ساختارهای خاص دستوری را ردگیری نکرده و تنها دقت دستوری کلی را گزارش کرده‌اند. مطالعه حاضر تنها نمونه در میان مطالعات بازخورد نوشتاری است که در آن تأثیر بازنویسی، روی ساختارهای خاص دستوری ردگیری شده است.

پسرفت هر سه گروه آزمایشی از پس‌آزمون فوری تا پس‌آزمون تأخیری با مطالعات مختلف در حوزه آموزش زبان در تضاد نیست، هرچند پسرفت مشاهده‌شده در پژوهش حاضر شدیدتر از بسیاری از پژوهش‌ها بود. نوریس و اورتگا<sup>۱۵</sup> (2000) در بررسی مطالعات مختلف، نتیجه گرفتند که دقت دستوری گروه‌های آزمایشی مدتی پس از مداخله افت می‌کند. به‌احتمال، زبان‌آموزان پس از گذشت یک‌ماه و در زمان اجرای پس‌آزمون تأخیری، بسیاری از تصحیح‌های دستوری را فراموش کرده بودند که باعث افت دقت دستوری آن‌ها شد. به‌لحاظ پیشرفت دقت دستوری از آغاز تا پایان مطالعه حاضر، گروه تصحیح‌های



غیرمتمرکز و گروه بازنویسی درعمل، هیچ تفاوتی با گروه کنترل نداشتند و گروه تصحیح‌های نیمه‌متمرکز تنها اندکی بهتر از گروه کنترل بود. درظاهر، این نتایج با اکثریت مطالعات آزمایشی در حوزهٔ بازخورد نوشتاری در تضاد است. برای نمونه، در مطالعهٔ بیچینر (2008)، زبان‌آموزانی که تصحیح‌های متمرکز دریافت کرده بودند، پیشرفت زیادی در دقت دستوری داشتند؛ اما باید درنظر داشت که در مطالعهٔ بیچینر و سایر مطالعاتی که در آن‌ها از تصحیح‌های متمرکز استفاده شده، تنها دو کاربرد حروف تعریف انگلیسی برای اشاره به مقولهٔ آشنا و ناآشنا هدف قرار داده شده است و نتایج این‌گونه مطالعات را نمی‌توان به سایر نکات دستوری بسط داد.

پرسش نخست در این مطالعه، این بود که آیا تصحیح‌های نوشتاری زبان‌آموزان را قادر می‌سازد کاربرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشند که جواب آن منفی است و ارائه یا عدم ارائهٔ تصحیح‌های نوشتاری، تفاوت معناداری در دقت دستوری زبان‌آموزان ایجاد نمی‌کند. پرسش دوم این بود که آیا تصحیح‌های نوشتاری باعث ارتقای سطح دقت دستوری در گروه‌های مختلف می‌شود که جواب آن نیز منفی است و تصحیح‌های نوشتاری کمکی به ارتقای سطح دقت دستوری زبان‌آموزان نمی‌کند. به‌عبارت‌دیگر، تصحیح‌های نوشتاری نه کاربرد زبان‌آموزان نسبت به گروه کنترل را بهبود می‌بخشد و نه کمکی به ارتقای دانش دستوری آن‌ها در درازمدت می‌کند.

درمجموع، پژوهش حاضر در کنار پژوهش‌هایی نظیر شینتانی و ایس<sup>۱۶</sup> (2013) نشان داد که تصحیح‌های نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز – چه همراه با بازنویسی و چه بدون بازنویسی – تنها در کوتاه‌مدت مؤثر است و تأثیری در بهبود دقت دستوری در طولانی‌مدت ندارد؛ این موضوع دست‌کم دربارهٔ بازخورد نوشتاری ارائه‌شده در این پژوهش، و دربارهٔ سه ساختار موردبررسی صدق کرد. اگر به این نتیجه برسیم که تصحیح‌های نوشتاری در درازمدت بی‌تأثیر است یا اینکه حصول اطمینان از تأثیر آن انرژی و وقت خیلی زیادی از مدرسان و زبان‌آموزان می‌گیرد، شاید بهتر باشد این وقت و انرژی صرف جنبه‌های آموزشی‌ای شود که نتایج بهتری دربردارد.

مهم‌ترین کاستی پژوهش حاضر، بازخورد دستوری ارائه‌شدهٔ تک‌مرحله‌ای بود و نتایج آن را نمی‌توان به بازخوردهای چندمرحله‌ای بسط داد؛ البته باید افزود که بیشتر مطالعات اخیر از



بازخورد متمرکز و غیرمتمرکز تک‌مرحله‌ای استفاده کرده‌اند (Van Biuningen et al., 2012; Bitchener & Knock, 2010) و هدف از به‌کاربردن این نوع بازخورد، طراحی پژوهشی بود که قابل‌مقایسه با پژوهش‌های پیشین باشد. همچنین، با توجه به ماهیت تکلیف نوشتاری به‌کاررفته در این پژوهش – که در آن تمرکز اصلی بر حفظ و بازسازی متون بود – نمی‌توان نتایج را درباره نوشتار عادی صادق دانست که در آن تمرکز بر خلق و بیان معنا است. با این حال، طراحی تکلیفی که به صورت طبیعی زبان‌آموزان را ملزم به استفاده از ساختارهای خاص بکند، بسیار سخت و در مواردی غیرممکن است. افزون‌براین، نتایج پژوهش حاضر ممکن است از زاویه فرهنگ قابل‌تفسیر باشد: دیدگاه‌های متفاوت افراد و جوامع مختلف نسبت به بازخورد نوشتاری تأثیر غیرقابل‌انکاری در موفقیت و عدم موفقیت استفاده از تصحیح‌های نوشتاری دارد (Hartshorn et al., 2010). به عبارت دیگر، احتمال دارد اجرای این پژوهش در بطن فرهنگی دیگر، نتایج متفاوتی به دنبال داشته باشد. با توجه به این نکات و کاستی‌ها، بهتر است پژوهش حاضر را تنها به عنوان تصویری از یک موقعیت یادگیری خاص در نظر گرفت و لازم است برای رسیدن به تصویر دقیق‌تر از تأثیر تصحیح‌های نوشتاری بر یادگیری نکات دستوری، تصاویر ارائه‌شده در سایر پژوهش‌ها را با تصویر حاضر ترکیب کرد.

با وجود سال‌ها پژوهش بر تأثیر بازخورد نوشتاری، زمینه‌های بسیاری وجود دارد که همچنان به بررسی بیشتر نیاز دارد. یکی از زمینه‌هایی که پژوهشی در آن انجام نشده است میزان انتقال‌پذیری تأثیر بازخورد دستوری از یک نوع نوشتار به نوع دیگر است. برای نمونه، آیا تأثیر مثبت بازخورد متمرکز بر استفاده از حروف تعریف در قالب روایی به قالب نوشتار آکادمیک نیز قابل‌انتقال است؟ اگر این انتقال‌پذیری ممکن نباشد، دلیل مهمی داریم که باور کنیم، تأثیر مثبت بازخورد متمرکز حتی محدودتر از آن است که در حال حاضر، تصور می‌شود. زمینه دیگری که پژوهشی در آن انجام نشده است، مقایسه مدت‌زمان لازم برای ارائه بازخورد دستوری و غیردستوری است. یک دلیل عمده مخالفت تراسکات (2007) با بازخورد تصحیحی این است که این نوع بازخورد بسیار زمان‌بر است و شاید بهتر باشد، این زمان صرف جنبه‌های دیگر نوشتار، مانند چینش بندها و نحوه استفاده از نشانه‌گذاری شود (ر.ک. زندمقدم و علی‌زاده، ۱۳۹۴). پیش‌فرض این است که بازخورد غیردستوری به اندازه



بازخورد دستوری زمان بر نیست. باوجود این، هنوز داده‌ای در این زمینه وجود ندارد و ممکن است این پیش‌فرض اشتباه باشد. توصیه سوم جهت پژوهش‌های بیشتر به کاهش احتمالی تأثیر بازخورد متمرکز اولیه در اثر بازخوردهای متمرکز بعدی مربوط می‌شود. برای نمونه، احتمال دارد تأثیر مثبت بازخورد متمرکز بر حروف تعریف، پس از ارائه بازخورد متمرکز بر ساختارهای دستوری دیگر در مقاطع زمانی مختلف، از میان‌برود یا کاسته شود که تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است.

### ۶. پی‌نوشت‌ها

1. grammatical accuracy
2. truscott
3. infinitive
4. Liu and Brown
5. Schmidt
6. Bruton
7. Ferris
8. mixed within-between analysis of variance
9. partial eta squared
10. Cohen
11. interaction effect
12. paired samples t-test
13. Van Beuningen, De Jong and Kuiken
14. Polio, Fleck and Leder
15. Norris and Ortega
16. Shintani and Ellis

### ۷. منابع

- زندهمقدم، امیر و علی‌زاده، مهناز (۱۳۹۴). «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده نوشتاری و شفاهی». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۳. صص ۱۶۱-۱۶۴.

**References:**

- Bitchener, J. (2008). "Evidence in support of written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing*. 17(2). pp. 102-118.
- Bitchener, J. & U. Knoch (2008). "The value of written corrective feedback for migrant and international students". *Language Teaching Research*. 12(3). pp. 409-431.
- ----- (2010). "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics*. 31(2). pp. 193-214.
- Bitchener, J.; S. Young & D. Cameron (2005). "The effect of different types of corrective feedback on esl student writing". *Journal of Second Language Writing*. 14(3). pp. 191-205.
- Bruton, A. (2009). "Designing Research into the effects of grammar correction in L2 writing: not so straightforward". *Journal of Second Language Writing*. 18(2). pp. 136-140.
- Chandler, J. (2003). "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing*. 12(3). pp. 267-296.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). Hillsdale: Earlbaum.
- Ellis, R. et al., (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System*. 36(3). pp. 353-371.
- Fazio, L.L. (2001). "The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students". *Journal of Second Language Writing*. 10(4). pp. 235-249.
- Ferris, D.R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second*



*Language Students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ferris, D.R. (2010). "Second language writing research and written corrective feedback in SLA". *Studies in Second Language Acquisition*. 32(2). pp. 181-201.
- Hartshorn, K. et al., (2010). "Effects of dynamic corrective feedback on esl writing accuracy". *TESOL Quarterly*. 44(1). pp. 84-109.
- Huck, S.W. & A. R. McLean (1975). "Using a repeated measures ANOVA to analyze the data from a pretest-posttest design: A potentially confusing task". *Psychological Bulletin*. 82(4). pp. 511-518.
- Izumi, S. et al., (1999). "Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*. 21(3). pp. 421-452.
- Kellerman, E. (1983). "Now you see it, now you don't". In S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Lee, I. (2003). "L2 Writing Teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback". *Assessing Writing*. 8(3). pp. 216-237.
- Liu, Q. & D. Brown (2015). "Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing". *Journal of Second Language Writing*. 30(4). pp. 66-81.
- Norris, J.M. & L. Ortega (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*. 50(3). pp. 417-528.
- Polio, C. & C. Fleck (1998). "If I only had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions". *Journal of Second Language Writing*. 7(1). pp. 43-68.
- Schmidt, R. (1994). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". In Hulstijn, J. H., & R. Schmidt (Eds.).

*Thematic issue of AILA Review*. 11. pp. 11-26.

- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on esl learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly*. 41(2). pp. 255-283.
- Shintani, N. & R. Ellis (2013). "The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the english indefinite article". *Journal of Second Language Writing*. 22(3). pp. 286-306.
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing Classes". *Language Learning*. 46(2). pp. 327-369.
- ----- (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately". *Journal of Second Language Writing*. 16(4). pp. 255-272.
- ----- A. Y. P. Hsu (2008). "Error Correction, revision, and learning". *Journal of Second Language Writing*. 17(4). pp. 292-305.
- Van Beuningen, C.G. et al., (2012). "Evidence of the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing". *Language Learning*. 62(1). pp. 1-41.
- Zand-Moghadam A. & M. Alizadeh (2012). "The effect of corrective feedback on the development of discoursal and meta discoursal aspects of writing: Written vs. oral feedback". *Language Related Research*. Vol. 6. No. 3. Pp. 141-164 [In Persian].