

## بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی مکتوب بر یادگیری نگارش زبان خارجی: مطالعه مقایسه‌ای بازخوردهای فرازبان‌شناختی، فراخوانشی و نوقالب در مجموعه آموزشی *صدی الحیاة*

نورالدین پروین<sup>۱</sup>، سجاد فرخی پور<sup>۲</sup>، مهدی شوشتری<sup>۳</sup>  
(دریافت: ۱۴۰۰/۳/۲۶ - پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۲۳، نوع مقاله: پژوهشی)

### چکیده

در روش‌های سنتی و نوین آموزش زبان دوم و خارجی، اهمیت مهارت‌های مولد زبانی مورد تأکید قرار گرفته است. در این میان، مهارت نوشتار، به دلیل وابسته بودن به بسندگی و توانش زبانی و اتکای بیشتر بر صحت نحوی، دستوری و الگوهای بلاغی و نگارشی، از اهمیت مضاعفی برخوردار است. ادبیات تحقیق نشان داده است که نگارش زبان عربی به دلیل ویژگی‌های ماهوی متکلف، مشکلات آموزشی فراوانی را برای فراگیران ایجاد کرده است. نظر به نارسایی‌های روش‌های سنتی آموزش عربی از یک سو و خلأ تحقیقاتی نظری و عملی در مورد آموزش این زبان از سوی دیگر، در تحقیق حاضر، با اتخاذ مبانی نظری نوین در آموزش زبان‌های خارجی، تأثیر سه راهبرد متفاوت بازخورد بر خطاهای نگارشی بر یادگیری نوشتار فراگیران سطح پیشرفته عربی بررسی شده است. بدین منظور یک کلاس آموزشی (۲۸ نفر) از فراگیران سطح اول مکالمه پیشرفته (العالیة) مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* در یک مرکز آموزشی به صورت نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند و پس از حذف برون هشته‌ها، به سه گروه آزمایشی فرازبان‌شناختی، فراخوانشی و نوقالب قرار گرفتند. با به کارگیری روش شبه آزمایشی پیش‌آزمون - مداخله - پس‌آزمون، عملکرد فراگیران در آزمون‌های موازی نگارش، قبل و بعد از مداخله آموزشی، به وسیله نرم‌افزار اسپاس و آزمون تحلیل یک طرفه واریانس، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که هر سه گروه آموزشی در مرحله پس‌آزمون در مهارت نگارش رشد آموزشی داشته‌اند، اما آزمون پسینی توکی نشان داد که بازخوردهای فرازبان‌شناختی در مقایسه با دو راهبرد دیگر، باعث افزایش معنادار مهارت نگارش شده‌اند. در این پژوهش، دلایل این اختلاف بررسی و نتایج آن ارائه شده و راهبردهای تحقیقی و آموزشی آن پیشنهاد گردیده است.

کلیدواژه‌ها: *صدی الحیاة*، نگارش، بازخورد اصلاحی، فراخوانش، فرازبان‌شناختی، و نوقالب.

۱. استادیار، گروه زبان و ادبیات عرب، مجتمع آموزشی شهید محلاتی، قم، ایران.
۲. استادیار، گروه آموزشی زبان انگلیسی، مجتمع آموزشی عالی شهید محلاتی، قم، ایران (eltcmu@gmail.com) (نویسنده مسئول)
۳. استادیار، گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی، قم، ایران.

## Investigating the Effect of Written Corrective Feedback on Learning Writing in Foreign Language: A Comparative Study of Recast, Elicitation and Metalinguistic Feedbacks in Sady al-Hayat Book Series

Nooruddin Parvin<sup>1</sup>, Sajjad Farokhipour<sup>2</sup>, Mahdi Shoshtari<sup>3</sup>

Received: 16/6/2021 - Accepted: 14/9/2021

### Abstract

The importance of productive language skills is underscored in traditional and modern approaches toward second and foreign language teaching. Writing skills, due to dependency on language proficiency and competence and mere adherence to syntactic and grammatical accuracy and rhetorical conventions, enjoys double importance. Literature review has shown that Arabic writing, owing to its inherent intricacies, has created numerous educational problems for learners. Considering the deficiencies inherent in traditional approaches on the one hand and research gap on theory and practice of Arabic education on the other, the current research has adopted a new theoretical framework to investigate the effect of three different corrective strategies on learning Arabic writing of advanced learners. To this aim, 28 learners in an academic center were selected through convenient sampling. After removing outliers, the participants were randomly attributed to three different experimental groups-Metalinguistic, Elicitation and Recast. Then, adopting a quasi-experimental method (pre-test/intervention/posttest), the researcher investigated the performance of the learners on writing tests before and after the intervention. The data were collected and analyzed through one way analysis of variance in SPSS. The research findings showed that all three experimental groups performed better than the pre-test after the intervention. However, a post hoc Tukey test showed that only the metalinguistic group experienced a meaningful change among mean scores. The results are discussed and educational and research implications are suggested.

### Keywords

Corrective Feedback, Elicitation, Metalinguistic, Recast, and Writing.

- 
1. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Shahid Mahallati Higher Education Center
  2. Assistant Professor of TEFL, Shahid Mahallati Higher Education Center (eltcmu@gmail.com) (Corresponding Author).
  3. Assistant Professor of Islamic Jurisprudence and Foundations of Law, Shahid Mahallati Higher Education Center.

## مقدمه

نگارش و خلق آثار مکتوب از اولین و مهم‌ترین حالت‌های ارتباطی بین انسان‌ها بوده است و علاوه بر آن اساسی‌ترین رسانه برای انتقال دانش، ایده‌ها و عواطف بین انسان‌ها محسوب می‌شود (Riley & Reedy, 2000). بر همین اساس، توانایی‌های نوشتاری جزء اصلی‌ترین رویکردهای آموزشی در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف بوده است. زبان عربی، به‌ویژه بعد از دوره اسلامی، به نوشتار و نگارش اهمیت زیادی داده است (Al-Kalbani, 1997). در دوره معاصر نیز جایگاه نگارش در آموزش زبان عربی به عنوان زبان مادری و زبان دوم، از اهمیت بسزایی برخوردار است (گرینگر، ۲۰۰۵؛ Al-Adawi, 2004). با وجود این، تحقیقات فراوانی نشان داده است که یادگیرندگان زبان عربی به عنوان زبان مادری از مشکلات فراوانی در نگارش رنج می‌برند که از آن جمله می‌توان به خطاهای دستوری و نحوی و ناتوانی در خلق و ارتباط دادن الگوهای بلاغی اشاره کرد (Al-Ajmi, 2007). بررسی خطاهای دستوری و نگارشی در زبان عربی سابقه طولانی در تحقیقات آموزش زبان عربی دارد. از جمله، می‌توان به پژوهش‌های السید (۱۹۷۲)، الشخشیخ (۱۹۷۸)، موسی (۱۹۸۵)، السید (۱۹۸۷) و الماجد (۱۹۹۶) اشاره کرد (Al-Majed, 1996: 145-193) که نشان می‌دهند نگارش زبان عربی در بُعد کلان ساختارها و الگوهای بلاغی و ریزساختارها و موضوعات، نحوی، و دستوری برای فراگیران این زبان مشکلات زیادی ایجاد کرده، است؛ از شایع‌ترین آن‌ها حروف جر، فعل، مبتدا، خبر، اسم موصول، عدد، حروف تأکید، عطف، اضافه، اسم اشاره، ضمیر، ظرف، مفعول مطلق، اسماء خمسه هستند. این در شرایطی است که یادگیری عربی، به عنوان زبان دوم، دشواری‌های بیشتری در مهارت نگارش برای فراگیران ایجاد کرده و بر همین اساس مؤسسه خدمات خارجی امریکا، زبان عربی را در کنار زبان چینی و ژاپنی، از سخت‌ترین زبان‌ها برای یادگیری معرفی کرده است (Zuhir, 2010). طبق برخی تحقیقات، در این زمینه بسیاری از این مشکلات، در کنار مشکلات آموزشی، ریشه در عناصر بافتی، فرهنگی، اجتماعی و تاریخی دارد (Zuhir, 2010: 23-59)؛ اما در برخی بافت‌ها، مانند ایران و دیگر کشورهای اسلامی که از قرابت فرهنگی و دینی با بافت عرب برخوردارند، ریشه مشکلات یادگیری زبان عربی به عنوان زبان خارجی را باید در روش‌های تدریس و آموزش زبان یافت (Farrokhi et al., 2019).

یافته‌های حاصل از تحقیقات در مورد آموزش نگارش و دستور زبان خارجی نشان می‌دهند که خطاهای نگارشی مورد توجه محققان فراوانی بوده است، اما در مورد

چگونگی برخورد با این خطاها و مشکلات نگارشی اجماع وجود ندارد (Ferris, 2002). در رویکردهای ساختارگرایانه (رفتارگرایانه) به آموزش زبان، بر اصلاح بی‌درنگ خطاها در مهارت‌های زبانی تأکید شده است (Sanz et al., 2004). اما شناخت گراها این گونه مواجهه با خطاهای زبانی را از بین برندهٔ خلاقیت زبانی فراگیران دانسته، بر این نکته تأکید دارند که در فرایند طبیعی یادگیری زبان، خطاها جزء اجتناب‌ناپذیرند و نیازی به اصلاح بی‌درنگ آن‌ها نیست (Krashen, 1982). این در حالی است که در هر دو رویکرد رفتارگرایانه و شناخت گرایانه، از بازخورد خطاها به عنوان ابزاری برای بهبود صحت مهارت‌های زبانی استفاده می‌شود (Ellis, 2009). از آنجا که خطا جزء جدایی‌ناپذیر یادگیری زبان است، اصلاح آن و تدوین رویکردهای بهینه برای بازخورد دادن به آن، تأثیر فراوانی بر بهبود یادگیری دارد (Ferris et al., 2000؛ Ferris, 1999؛ Polio et al., 1998). در همین حال، تحقیقات فراوانی در حوزهٔ یادگیری نگارش زبان دوم نشان داد که بازخوردهای اصلاحی نقش بسیار مهمی در بهبود یادگیری این مهارت دارند (Radecki & Swales, 1998؛ Cohen Cavalcanti, 1990؛ Leki, 1999؛ Ferris & Roberts, 2007). درعین حال، فریس (Ferris, 2000) نقش روش و راهبرد بازخورددهی در کلاس را از نقش بازخورد مهم‌تر می‌داند و تصریح می‌کند آن دسته از مطالعاتی که نشان داده است بازخوردهای اصلاحی نقشی در بهبود مهارت نگارش فراگیران نداشته؛ بدان دلیل بوده است که محققان راهبردها و شیوه‌های نامناسب بازخورددهی را اتخاذ کرده‌اند.

فراگیران ایرانی زبان عربی، در کلاس‌های آموزش مکالمه، مشکلات فراوانی در مهارت‌های زبانی دارند؛ ولی به دلیل دشواری ساختار نگارشی زبان عربی (Al-Fahmy, 2013؛ Al-Majed 1996)، مشکلات توانشی در نگارش این فراگیران از سایر حوزه‌ها بیشتر است و توانش ارتباطی‌شان را تا حدود زیادی مختل کرده است. نظر به پیشرفت‌های روشی در حوزهٔ آموزش نگارش و به‌طور خاص در روش‌های بازخورددهی معلمان، تحقیق حاضر تلاشی است تا با استناد به جدیدترین نظریه‌ها و راهبردهای عملی در این حوزه، تأثیر روش‌های مختلف بازخورددهی اصلاحی را بر یادگیری نگارش فراگیران سطح پیشرفتهٔ مکالمهٔ (العالیة) مجموعهٔ آموزشی *صدی الحیاة* (اشکوری و همکاران، ۱۳۸۳) بررسی کند.

بر همین اساس، این تحقیق به دنبال پاسخ دادن به سؤال‌ها و فرضیه‌های زیر است:

سؤال ۱: آیا روش‌های مختلف بازخوردهای اصلاحی مکتوب (فرازبان‌شناختی)<sup>۱</sup>

فراخوانشی<sup>۱</sup> و نوقالب<sup>۲</sup>) بر یادگیری نگارش زبان عربی فراگیران ایرانی سطح پیشرفته تأثیر دارد؟

سؤال ۲: آیا روش‌های مختلف بازخورددهی اصلاحی مکتوب (فرازبان‌شناختی، نوقالب و فراخوانش) منجر به تفاوت در یادگیری نگارش زبان عربی فراگیران ایرانی سطح پیشرفته می‌شود؟

فرضیه ۱، فرض صفر: روش‌های مختلف بازخوردهای اصلاحی مکتوب بر یادگیری نگارش زبان عربی فراگیران ایرانی تأثیر ندارد.

فرضیه ۲، فرض صفر: بین روش‌های بازخوردی اصلاحی مکتوب در بهبود نگارش زبان عربی فراگیران ایرانی تفاوت وجود ندارد.

#### پیشینه پژوهش

در یک مطالعه مروری رضائی و همکارانش (Rezaei et al., 2011) به بررسی مطالعات انجام‌شده در مورد بازخوردهای اصلاحی در نظریه‌های گوناگون فراگیری زبان خارجی پرداختند و دریافتند که این نوع بازخوردهای اصلاحی بر جنبه‌های گوناگون زبان دوم تأثیر می‌گذارد. همچنین نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که راهبردهای گوناگون بازخوردهای اصلاحی و نگاه ناپایا به خطاهای زبانی، نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود یادگیری فراگیران دارد؛ زیرا خطاها دارای ماهیت پویا هستند.

در تحقیقی که نورمیاتی (Nurmiati, 2017) روی فراگیران زبان انگلیسی انجام داد، تأثیر راهبردهای اتخاذشدهٔ معلمان در مورد بازخوردهای اصلاحی بر توانایی گفتار زبان آموزان انگلیسی را بررسی کرد. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که فراخوانش، اصلاح مستقیم، تکرار خطا، بازخورد نوقالب و تقاضا برای توضیح از عمده‌ترین راهبردهای معلمان آموزش زبان برای پاسخ به خطاهای گفتاری فراگیران بوده است؛ همچنین، راهبرد اصلاح مستقیم بیشتر مورد استقبال فراگیران قرار گرفت، اما همهٔ راهبردهای اتخاذشده بر بهبود مهارت گفتار فراگیران نقش داشتند.

در مطالعه‌ای دیگر در ایران، فرخی و همکارانش (Farokhipour et al., 2019) رابطهٔ بین بازخوردهای اصلاحی و صحت و روانی گفتار فراگیران را در زبان انگلیسی مورد

1. elicitation  
2. recast

ارزیابی قراردادند. در این تحقیق از بازخوردهای اصلاحی فرازبان شناختی، نوقالب بسیط و نوقالب متمرکز استفاده شد. نتایج این تحقیق نشان داد که این مداخلات نه تنها توانش دستوری و پراگماتیک فراگیران را بهبود داده، بلکه میزان مکث فراگیران حین مکالمه را به طور معناداری کاهش داده است.

علی محمدی و نژادانصاری (Alimohammadi & Nejadansari, 2014)، به بررسی مروری مطالعاتی پرداختند که تأثیر بازخوردهای اصلاحی مکتوب (متمرکز و غیر متمرکز) بر نگارش فراگیران زبان انگلیسی را بررسی می کرد. یافته‌های حاصل از این تحقیق تأییدی بر مؤثر بودن بازخوردهای اصلاحی بر بهبود نوشتار فراگیران بود؛ اما چند ملاحظه اساسی نیز از ادبیات تحقیق استخراج شد که براساس آن معلمان باید به جنبه‌های روان‌شناختی مداخلات و انتظارات و نگرش‌های فراگیران نسبت به مداخلات توجه زیادی داشته باشند؛ زیرا این متغیرها تأثیر بازخوردها را به نحو معناداری تعدیل می کنند. در همین رابطه، وحدانی و نعمتی (Vadani & Nemati, 2014) تأثیر شش نوع گوناگون بازخوردهای اصلاحی بر کیفیت نوشتار تکالیف فراگیران در کلاس‌های آموزش تافل انگلیسی را بررسی کردند. نتایج این تحقیق که روی ۱۸۶ نفر انجام گرفته بود نشان داد که هر شش راهبرد اصلاحی، به طور معناداری، کیفیت نوشتار فراگیران را بهبود دادند؛ اما بازخوردهایی که معطوف به بازساخت خطاها بود، تأثیر بیشتری بر بهبود نوشتار دارد.

این در شرایطی است که در ادبیات تحقیق، معلمان (روش معلم در به کارگیری زبان در کلاس برای ارائه تدریس و اخذ بازخورد) در آموزش زبان عربی، به ندرت مورد توجه قرار گرفته است. با وجود این، تحقیقات انجام شده روی زبان عربی نشان داده است که به دلیل ماهیت دشوار نحو در این زبان، خطاهای فراوانی در نوشتار فراگیران وجود دارد که راهبرد مشخص آموزشی برای آن‌ها پیشنهاد نشده است (Al-Majed, 1996). چنین نتایجی در بافت آموزش عربی ایران در مورد مهارت خواند پیش تر حاصل شده است (متقی زاده و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین تحقیقات جدیدتر در این زمینه نشان می دهد که آموزش زبان عربی به عنوان زبان خارجی، علاوه بر پیچیدگی‌های نحوی و ساختاری زبان عربی، ریشه در روش‌های آموزشی و ارائه این زبان دارد (Al-Srhid, Al-Busaidi, 2015). در همین راستا، متقی زاده و همکاران (۱۳۹۳)، ضمن آسیب شناسی اجرای فنون تدریس نگارش در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی، فقدان روش تدریس

نگارش و پیروی از روش‌های سنتی در ارائه محتوا را ناشی از مشکلات اساسی آموزش زبان عربی در ایران می‌دانند و راهکارهایی را نیز برای برون‌رفت از این مشکلات ارائه کرده‌اند. این در حالی است که پیش‌تر نیز قائمی (۱۳۸۶) بی‌توجهی به تدوین منابع درسی را از مشکلات اساسی آموزشی در زمینه آموزش زبان عربی عنوان کرده بود. مخزومی و همکارانش (۱۴۱۰) نیز، شیوه‌های ارزشیابی ناپویا و پسینی در تصحیح نگارش زبان عربی را از نقص‌های عمده در آموزش زبان عربی می‌دانند. نظر به اهمیت این موضوع از یک سو و خلأ تحقیقات انجام‌شده در زمینه آموزش زبان عربی به عنوان زبان خارجی از سوی دیگر، تحقیق حاضر تلاشی است تا با ارائه رویکرد نوین به آموزش نگارش، تأثیر سه راهبرد بازخوردی اصلاحی را در نگارش فراگیران ایرانی سطح پیشرفته زبان عربی در مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* (اشکوری و همکاران، ۱۳۸۳) بررسی کند.

#### مبانی نظری پژوهش

برخلاف پیشینه تحقیق که مطالعات کاربردی انجام‌شده در حوزه راهبردهای اصلاحی آموزش نگارش بررسی شده است، در مطالعات نظری به پیدایش و توسعه نظریه‌های یادگیری در این زمینه دست می‌یابیم که علاوه بر نظریه‌های یادگیری پشتیبان این حیطه، این مطالعات بررسی می‌شوند. بازخوردهای اصلاحی در نوشتار، آن دسته از بازخوردهایی‌اند که به اصلاح و بهبود نگارش و خطاهای دستوری فراگیران زبان دوم می‌انجامد و سابقه طولانی در تحقیقات یادگیری زبان دوم دارد (Truscott, 1999). به عقیده سلینگر (Selinker, 1969) ریشه بازخوردهای اصلاحی در تحلیل مقایسه‌ای زبانه‌ای اول و دوم است، زیرا بررسی خطاهای نحوی و دستوری زبان اول و دوم از آن زمان در تحقیقات آموزش زبان بروز می‌یابد. از آن زمان به بعد، نظریه‌های یادگیری زبان دوم، نظریه‌های متفاوتی در مورد منشأ خطاها و چگونگی برخورد با آن‌ها ارائه کرده‌اند. اگرچه نظریه‌های تحلیل مقایسه‌ای (Hendrickson, 1978) با اتخاذ یک رویکرد نظری رفتارگرایانه بر اهمیت خطاهای حادث‌شده در زبان دوم و ضرورت اصلاح بی‌درنگ آن‌ها تأکید فراوانی داشتند، اما نظریه‌های شناختی دیگری مانند کراشن (Krashen, 1985) اصلاح خطا را یک راه کار ناکارآمد در آموزش زبان می‌دانند؛ زیرا بین یادگیری<sup>۱</sup> که حالت آگاهانه

فراگیری است و اکتساب<sup>۱</sup> که حالت ناآگاهانه یادگیری است، باید تمایز قائل بود و بر این نکته تأکید داشت که یادگیری زبان فرایند ناآگاهانه‌ای است که در آن اصلاح خطاها (فرایند آگاهانه) کمک چندانی به فرایند اکتساب نمی‌کند. پس از رویکردهای شناخت گرایانه که بر پیش‌داشته‌های<sup>۲</sup> فطری انسان برای یادگیری تأکید زیادی می‌کردند، نظریه‌های تعامل - محور<sup>۳</sup> در یادگیری مانند نظریه‌های لانگ (Long, 1996) و سوین (Swain, 1995) هر کدام به گونه‌ای بر کارکرد مثبت بازخوردهای اصلاحی در بهبود توانش نحوی، نگارشی و زبانی تأکید کردند. بر اساس این نظریه‌ها، برای کسب توانش در مهارت‌های زبانی مولد مانند نگارش و گفتار، نیاز به اصلاح زبان ورودی در مهارت‌های شنیداری و خوانداری و سپس اصلاح خروجی مهارت‌های نوشتاری و گفتاری است تا براساس آن فراگیران، نظام نگارشی و گفتاری بین‌زبانی<sup>۴</sup> خود را به زبان دوم یا زبان خارجی نزدیک کنند و از این طریق دستور و قالب زبان دوم را نهادینه‌سازی کرده، به حافظه بلندمدت خود انتقال دهند (Tam & Chiu, 2016). بر این اساس، میزان نهادینه‌سازی<sup>۵</sup> دانشی ناشی از بازخوردهای اصلاحی با عوامل زیادی، مانند میزان توجه فراگیر به بازخوردهای ارائه‌شده، نوع بازخوردها و راهبردهای مداخلاتی اصلاحی، انگیزش و وضعیت عاطفی و شناختی افراد ارتباط دارد (Tam & Chiu, 2016). در دیگر نظریه‌های یادگیری زبان دوم، مانند مدل‌های اکتساب مهارت مک‌لافلین (McLaughlin, 1990)، بر نقش سازنده بازخوردهای اصلاحی تأکید شده است. وی بر این عقیده است که یادگیری زبان مانند یادگیری دیگر مهارت‌های شناختی است و در فرایندهای توسعه این مهارت‌ها، بازخوردهای اصلاحی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. همچنین نظریه‌های اجتماعی فرهنگی در زبان (Vygotsky, 1978) یادگیری را ناشی از تعامل انسان با افراد پرتوانش‌تر<sup>۶</sup> می‌داند که در حین آن مداخله و بازخورد پویای آن باعث رفع خطاها و بهبود یادگیری در منطقه بهینه رشد<sup>۷</sup> می‌شود. نظریه‌های جدیدتر نیز مانند لنتلف و ترون (Lantolf & Thorne, 2007) بازخوردهای اصلاحی را عامل مهمی برای خود - تنظیمی یادگیری می‌دانند.

- 
1. acquisition
  2. pre-disposition
  3. interaction-based
  4. interlanguage
  5. internalization
  6. more significant others
  7. zone of proximal development



## روش پژوهش

روش پژوهش مقاله حاضر از نوع تلفیقی است. در گام کیفی مقاله، نمونه‌های نوشتار فراگیران تحلیل محتوا می‌شود و خطاهای آن‌ها در ابعاد گوناگون ریزساختارها و کلان ساختارهای نگارش استخراج می‌شود. در گام کمی تحقیق که به صورت شبه - تجربی انجام می‌شود، نگارش‌های سه گروه آزمایشی تحقیق در مرحله پیش‌آزمون تحلیل می‌شود و با توجه به خطاهای حادث شده، هر گروه تحت یک نوع از بازخوردهای اصلاحی تحقیق قرار می‌گیرد. سپس در مرحله پس‌آزمون، هر سه گروه تحت یک کارخواستۀ نوشتاری موازی با پیش‌آزمون قرار می‌گیرند.

### ۱. شرکت کنندگان پژوهش

در این تحقیق، ۲۸ نفر از فراگیران زبان عربی سطح پیشرفته (العالیة) مجموعه آموزشی *صدی الحیة* (اشکوری، ۱۳۸۳) به صورت نمونه برداری در دسترس انتخاب شدند. برای تعیین همگن بودن شرکت کنندگان، همه آن‌ها در یک آزمون بسندگی عربی براساس مجموعه آموزشی *صدی الحیة* شرکت کردند. علاوه بر آن، در تحقیقات گوناگون انجام شده روی زبان عربی، این کتاب مورد توجه محققان ایران بوده است که از آن جمله می‌توان به رحمانی و همکارانش (۱۳۹۹) اشاره کرد. پایایی و روایی ظاهری و محتوایی این آزمون بسندگی را گروه تحقیق در یک مطالعه مقدماتی بررسی کرد (ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> برابر با ۰/۷۹ به دست آمد). برای بررسی روایی محتوایی نیز، آیت‌های ارائه شده در آزمون، از حیث شمول، با سرفصل‌های ارائه شده در کتاب تطبیق داده شد و مشخص شد که این آیت‌ها با شاخص‌های آموزشی و ارزشیابی تعیین شده در مجموعه آموزشی سازگاری دارند. بر این اساس، سه نفر به عنوان برون هشته<sup>۲</sup> از تحقیق کنار گذاشته شدند؛ ۲۵ نفر باقی مانده به صورت تصادفی در سه گروه آزمایشی قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول (۹ نفر) در مرحله مداخله تحت بازخوردهای اصلاحی فرازبان‌شناختی و گروه‌های آزمایشی دوم (۸ نفر) و سوم (۸ نفر) نیز به ترتیب تحت بازخوردهای نوقالب و فراخوانشی قرار گرفتند.

1. cronbach coefficient

2. outlier

## ۲. جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

هر سه گروه در مرحله پیش‌آزمون تحت یک کارخواستۀ نگارشی یکسان که از سطح پیشرفته مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* اتخاذ شده قرار گرفتند. برگه‌های نگارش هر سه گروه تصحیح شد، نمره‌های نگارش آن‌ها ثبت شد و سپس هر سه گروه تحت سه جلسه مداخله آموزشی قرار گرفتند که در آن خطاهای هر یک از گروه‌ها تحت یک نوع از بازخوردهای اصلاحی فرازبان‌شناختی، نوقالب و فراخوانشی قرار گرفت. نیز در مرحله پس‌آزمون هر سه گروه تحت یک آزمون نگارش موازی<sup>۱</sup> با آزمون اول قرار گرفتند؛ دلیل استفاده از آزمون موازی، حفظ پایایی درونی آزمون‌ها<sup>۲</sup> در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده است. سرانجام، برگه‌های آنان تصحیح و نمره نگارششان ثبت شد؛ نمره‌های به‌دست‌آمده در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر سه گروه در نرم‌افزار اسپاس نسخه ۲۲ وارد گردید و از طریق آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه<sup>۳</sup> مورد تحلیل قرار گرفت. نیز برای مشخص کردن محل دقیق خطا از یک آزمون پسینی پست‌هاک (توکی)<sup>۴</sup> استفاده شد.

## یافته‌ها و نتایج پژوهش

همان‌طور که آمد، تحقیق حاضر تلفیقی از گام‌های کیفی و کمی است. در گام کیفی، در مرحله نخست خطاهای حادث شده از سوی فراگیران تحلیل، جمع‌آوری و دسته‌بندی شد که همراه با مثال‌ها و فراوانی آن‌ها، در جدول ۱ آورده شده است. این خطاها از کارخواستۀ نگارش فراگیران در مرحله پیش‌آزمون استخراج و گردآوری شده است که به صورت محقق ساخته براساس درس‌های «النفس الباسمة»، «اسحاق نیوتن» و «الاعتماد علی الذات» از مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* تدوین شده است.

در مرحله نخست تحقیق، علاوه بر استخراج نوع خطاها، نمره‌های نگارش فراگیران در هر سه گروه تحقیق استخراج شد و به کمک آزمون آنوای یک‌طرفه تحلیل و بررسی گردید؛ نتایج حاصل در جدول ۲ نشان داده شده است.

1. Parallel
2. Internal Consistency
3. One-Way ANOVA
4. Post-Hoc Tukey Test

جدول ۱ خطاهای استخراج شده از نگارش فراگیران در مرحله پیش آزمون

نوع خطا	مثال	توضیح	فراوانی
زمان فعل (ماضی، مضارع، امر)	كان صابراً متجلداً <u>تحمل</u> واقعة الصعب.	از آنجا که جمله دارای زمان، ماضی استمراری است، بنابراین باید از <u>يتحمل</u> استفاده می کرد.	۳۳
ضمیر	إنَّ الطبيعة علمت أنَّ الدنيا لا تخلو من متاعب، وأنَّ الإنسان <u>لاقي</u> في حياته بعض المصائب.	باید از فعل مضارع <u>سِلاقي</u> استفاده می کرد.	۲۸
استعمال حروف	المتسمون في الحياة أسعد حالاً لأنفسهم تعذُّ الأصدافُ البحريَّة من الأمثلة القديمة جداً من أنواع النقود.	باید از حرف لام به جای <u>في</u> استفاده می کرد. باید از حرف لام به جای <u>من</u> استفاده می کرد.	۲۶
عدم تطابق فعل و فاعل	لا يرى الجمال من عبس نفسه	باید به جای فعل عبس مذکر، از مؤنث آن یعنی <u>عبست</u> استفاده می - کرد؛ چرا که فاعل (نفس) مؤنث معنوی است	۲۳
اعراب فعل	جعلت النقود من الممكن لبعض الناس أن يجمعون ما فيه الكفاية من المال لعمل المتاحف الكبيرة والكتليات والمكتبات فهم المعلم التعليم رسالةً هدفها الأساسى السهر على تنشئة الطلاب وتربيتهم صالحة <u>ليكونون</u> بُناة الغد وصانعى المصير.	باید از فعل مضارع <u>أن يجمعوا</u> استفاده می کرد؛ چرا که افعال خمسه در حالت نصبی نون اعراب آن ها حذف می گردد. باید فعل مضارع را بعد از حروف ناصبه منصوب گردند که در این نمونه نشانه نصب حذف نون اعراب است؛ بنابراین <u>ليكونوا</u> صحیح است.	۲۰
مضاف و مضاف اليه	النفس العظيمة تزداد عظمة بالمغالبة <u>صعاب</u>	باید به جای ترکیب مضاف و مضاف اليه ( <u>المغالبة صعاب</u> ) از ترکیب اضافی <u>مغالبة الصعاب</u> استفاده می شد؛ چرا که در اضافه معنوی، مضاف نمی تواند ال داشته باشد.	۱۹

## ادامه جدول ۱

نوع خطا	مثال	توضیح	فراوانی
افعال ناقصه	كانت الأنواع القديمة من النقود متشابهة في صفات معينة	باید الأنواع و صفت آن به صورت مرفوع و متشابهة به صورت منصوب ذکر می شد؛ چرا که اسم افعال ناقصه مرفوع و خبر آن منصوب است.	۱۷
اسم موصول	المبتسمون يأتون بعظائم الأمور الذي ينفعهم وينفع الناس:	باید از اسم موصول التي استفاد می کرد؛ چرا که الأمور جمه مکسر غیر عاقل است.	۱۶
اسم اشاره	الذهب و النحاس و البرونز أول أنواع المعادن التي استعملت في هذا الأمور. حرص هذا المعلم المثالي على إعطاء طلابه المثل الصالح في كل مناسبة	باید اسم اشاره به صورت مفرد مؤنث (هذه) ذکر می شد؛ چرا که الأمور جمع مکسر غیر عاقل است. باید از اسم اشاره ذلك استفاده می کرد؛ چرا که معلم حاضر نیست.	۱۵
مبتدا و خبر	الزهر باسم و الغابات باسمات	بهتر است به جای خبر جمع مؤنث باسمات از خبر مفرد مؤنث باسمه استفاده می نمود	۱۴
حروف مشبهة بالفعل	إن الصعاب في الحياة أموراً نسبيّاً.	باید الصعاب به صورت منصوب و أمور و صفت آن نسبية به صورت مرفوع ذکر می شد؛ چرا که اسم حروف مشبهة بالفعل منصوب و خبر آن مرفوع است.	۱۰
صفت	كان بذلك نشازاً في ينعمات الطبيعة منسجمة أخذت المعادن تطرد غيراً من أنواع النقود في البلاد المتملن	باید منسجمة به صورت معرفه (المنسجمة) به کار می رفت؛ چرا که صفت باید با موصوف خود در معرفه و نکره مطابقت داشته باشد. باید المتملن به صورت معرفه (المتملن) به کار می رفت؛ چرا که صفت باید با موصوف خود در مؤنث و مذکر مطابقت داشته باشد	۱۰
معطوف و معطوف اليه	إذا كان العمل طيباً و الفكر نظيفاً و..	باید جمله معطوف از نظر اعراب تابع جمله معطوف اليه باشد که در اینجا الفكر نظيفاً درست است	۹

## ادامهٔ جدول ۱

نوع خطا	مثال	توضیح	فراوانی
مفعول به	النفس الباسمة تبتسم إذا فشلت وتنتشر <u>البسمات</u> يمينا و شمالاً على طول الطريق.	باید اعراب مفعول به منصوب باشد؛ بنابراین <u>البسمات</u> که منصوب به اعراب فرعی (ات) است؛ صحیح است	۶
عدد	العاملُ يحصلُ على ورقةٍ <u>بعشر ليرة</u> في مقابل عمل أداه	باید از <u>ليرات</u> استفاده می‌کرد، چرا که معدود اعداد ۳ تا ۱۰ جمع و مجرور است.	۵
کلمات اضافی	كل إنسان يرى الدنيا من خلال عمله و <u>خلال</u> فكره و <u>خلال</u> بواعثه.	نباید کلمه خلال را در ترکیب‌های بعدی ذکر می‌کرد؛ چرا که در جمله قبل آن به قرینه لفظی موجود است و باید حذف می‌شد.	۵
فعل معلوم و مجهول	أولى العملات المعدنية التي يذكرها التاريخ <u>صنعت</u> في «ليديا»	باید از فعل مجهول <u>صنعت</u> استفاده می‌کرد؛ چرا که فاعل آن مشخص نیست.	۴
جملات ناقص	<u>ابسم للطفل و ابسم للتاجر.</u>	دو جمله با اینکه از نظر اعرابی کامل هستند اما از نظر معنای جمله کامل نیست؛ بنابراین بهتر است با آوردن معانی مورد نیاز آن را کامل کرد: <u>ابسم للطفل في مهده و ابسم للتاجر و أنت تعامله</u>	۳
مفعول مطلق	إستاذن جهاد رفاقه في إلقاء كلمة، <u>رحبوا</u> به <u>كلّ</u> <u>الرحب.</u>	باید مصدر الترحيب باشد؛ چرا که مفعول مطلق باید از مصدر همان فعل باشد.	۳

جدول ۲ خروجی تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه میانگین گروه‌ها (پیش‌آزمون)

معناداری	اف	درجه آزادی مربع میانگین	مجموع مربعات	
۰/۵۱۹	۰/۶۷۵	۲/۳۱۲	۲	۴/۶۲۵
		۳/۴۲۶	۲۲	۷۵/۳۷۵
			۲۴	۸۰/۰۰۰

طبق جدول ۲، نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک متغیره نشان می‌دهد که بین عملکرد گروه‌ها در پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد به طوری که مقدار  $f(۲۲/۲)$  برابر با ۰/۶۷۵ است و درجه معناداری از مقدار  $p$  بیشتر است (۰/۵۱۹). این نتایج حاکی از آن است که انتصاب تصادفی افراد در گروه‌های تحقیق و خروج برون هشته‌ها از نمونه تحقیق باعث شده است که گروه‌های همگنی در مرحله پیش‌آزمون داشته باشیم. یعنی شرایط برای مداخله آموزشی مهیاست و محتمل‌ترین پاسخ برای ثبت هرگونه تفاوت معنادار در مرحله پس‌آزمون، همین مداخله آموزشی است. در گام بعدی، هر سه گروه آزمایشی تحت سه جلسه مداخله آموزشی قرار گرفتند که در این جلسات به خطاهای فراگیران در هر گروه متناسب با رویکرد بازخوردی خود پاسخ داده شد. کیفیت این مداخلات به همراه مثال‌هایی از آن‌ها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳ رویکردهای مداخلاتی نوقالب، فرازبان‌شناختی و فراخوانشی به همراه مثال‌های آن‌ها

بازخورد نوقالب	
شرح	معلم بدون مشخص کردن مستقیم خطای فراگیر، به صورت ضمنی و غیر مستقیم خطا را در یک قالب جدید و نو ارائه می‌دهد و یا شکل صحیح را در اختیار او می‌گذارد. علاوه بر آن، معلم ممکن است یک گام دیگر فراتر رود و با ارائه یک نکته آموزشی جدید، ضمن پوشش دادن خطاهای دیگر در جمله، یادگیری را توسعه بخشد.
مثال	وَأَنَّ الْإِنْسَانَ لِرَاقِي فِي حَيَاتِهِ بَعْضُ الْمَصَائِبِ. الف) وَأَنَّ الْإِنْسَانَ يَلَاقِي فِي حَيَاتِهِ بَعْضَ الْمَصَائِبِ (شکل صحیح). ب) وَأَنَّ الْإِنْسَانَ سِيَلَقِي فِي حَيَاتِهِ بَعْضَ الْمَصَائِبِ (نکته آموزشی جدید).
بازخورد فرازبان‌شناختی	
شرح	معلم بدون ارائه شکل صحیح خطای فراگیر، اطلاعات و سرنخ‌های آموزشی را به شکل سؤال و یا انتخاب دو گزینه‌ای در اختیار فراگیر می‌گذارد. سؤال‌ها در این شیوه بازخورد غالباً به صورت کوتاه پاسخ، بله/خیر و یا دو گزینه‌ای ارائه می‌شوند.

ادامهٔ جدول ۳

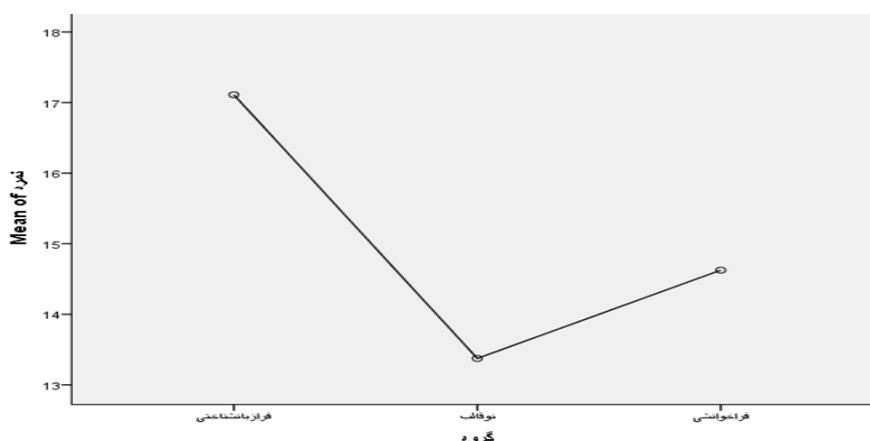
مثال	<p>كانت الأنواع القديمة من النقود متشابهة في صفات معينة.                  الف) آیا اسم کان مرفوع است؟                  فراگیر: كانت الأنواع القديمة من النقود متشابهة في صفات معينة.                  ب) آیا صفت اسم مرفوع کان از نظر اعرابی تابع موصوف است؟                  فراگیر: كانت الأنواع القديمة من النقود متشابهة في صفات معينة.                  ج) آیا خبر کان منصوب است؟ (متشابهة یا متشابهة).                  كانت الأنواع القديمة من النقود متشابهة في صفات معينة.</p>
<b>باز خورد فراخوانشی</b>	
شرح	<p>در این شیوهٔ باز خوردی، معلم با سؤال کردن و منتظر ماندن برای پاسخ فراگیر، شکل صحیح خطای ارتكابی را از فراگیر فراخوان می‌کند. در صورت پاسخ ندادن فراگیر، معلم از انگیزاننده‌های آموزشی استفاده می‌کند. برخلاف باز خورد فرازبان‌شناختی، سؤال‌های مطرح شده در باز خورد فراخوانشی نیاز به توضیح مبسوط و تولید محتوا (از سوی فراگیر) دارد.</p>
مثال	<p>النفس الباسمة تتسم اذا فشلت وتثر البسمات يمينا و شمالاً على طول الطريق.                  الف) اعراب مفعول همیشه .....؟                  فراگیر: اعراب مفعول همیشه منصوب است.                  النفس الباسمة تتسم اذا فشلت وتثر البسمات يمينا و شمالاً على طول الطريق.                  ب) اعراب اسم جمع مؤنث سالم در حالت منصوبی ....؟                  فراگیر: اسم جمع مؤنث سالم در حالت منصوبی «ات» اضافه گردد:                  النفس الباسمة تتسم اذا فشلت وتثر البسمات يمينا و شمالاً على طول الطريق.</p>

بعد از پایان مداخلات، هر سه گروه تحت یک آزمون موازی نگارش قرار گرفتند و نمره‌شان جمع آوری شد و به کمک نرم‌افزار اسپاس، تحت آزمون آنووا قرار گرفتند. خروجی این آزمون به همراه تفسیر نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴ خروجی تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین گروه‌ها (پس آزمون)

معناداری	اف	مربع میانگین	درجه آزادی	مجموع مربعات	بین گروه‌ها
۰/۰۰۰	۱۲/۹۵۶	۳۱/۰۰۱	۲	۶۲/۰۰۱	بین گروه‌ها
		۲/۳۹۳	۲۲	۵۲/۶۳۹	درون گروه‌ها
			۲۴	۱۱۴/۶۴۰	مجموع

بر اساس این جدول، نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک متغیره نشان می‌دهد که بین عملکرد گروه‌ها در پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد، به طوری که مقدار  $f(2/22)$  برابر با  $12/956$  است و درجه معناداری از مقدار  $p$  کمتر است ( $0/000$ ). این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در پس‌آزمون نگارش تفاوت معنادار وجود دارد که مداخلات انجام شده و اختلاف در نوع بازخوردهای خطاهای گرامری، محتمل‌ترین پاسخ برای این اختلاف است. نمودار این اختلاف را می‌توان در شکل ۱ مشاهده کرد.



شکل ۱ نمودار تفاوت میانگین بین گروه‌های تحقیق در پس‌آزمون نگارش

این شکل نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های همه گروه‌ها نسبت به مرحله پیش‌آزمون با افزایش همراه است، همچنین میزان افزایش نمره در گروه فرازبان‌شناختی از سایر گروه‌ها بیشتر بوده است. علی‌رغم این نتایج، برای مشخص کردن محل دقیق تفاوت بین گروه‌ها از آزمون پسینی توکی استفاده شده است که در جدول ۵ نتایج آن را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج این آزمون می‌توان دریافت که محل دقیق اختلاف معنادار میانگین بین کدام گروه‌ها بوده است.

نتایج آزمون پسینی توکی نشان می‌دهد که بین گروه‌های فرازبان‌شناختی با نوقالب و فرازبان‌شناختی با فراخوانشی اختلاف معناداری وجود دارد (مقدار  $P$  به ترتیب  $0/000$  و  $0/009$ )؛ اما بین گروه‌های نوقالب با فراخوانشی این اختلاف معنادار نیست (مقدار  $P$  برابر با  $0/260$ )؛ یعنی گروه فرازبان‌شناختی که تحت مداخلات اصلاحی خطاهای نگارشی از



نوع خود قرار گرفته است در مقایسه با گروه‌های نوقالب و فراخوانشی نه تنها عملکرد بهتری داشته است، بلکه میزانی از اختلاف را ایجاد کرده که از نظر آماری معنادار است. گروه فراخوانشی نیز در مقایسه با گروه نوقالب عملکرد بهتری را ثبت کرده است، اما این اختلاف معنادار نیست؛ در نتیجه، مداخلات آموزشی از نوع فرازبان‌شناختی بیشترین تأثیر را بر بهبود نگارش فراگیران عربی برجای گذاشته است. روش‌های مداخله‌ای اصلاحی فراخوانشی و نوقالب نیز در مراحل بعدی تأثیرگذاری قرار دارند. دلیل اختلاف و تبیین آن در بخش بعدی تحقیق ارائه شده است.

جدول ۵ نتایج آزمون پسینی توکی برای مشخص کردن محل دقیق اختلاف بین گروه‌ها

۹۵ درصد فاصله اطمینان					(J) گروه	(I) گروه
کران بالا	کران پایین	معناداری	معیار خطای معیار	تفاوت میانگین	نوقالب	فرازبان‌شناختی
۵/۶۲	۱/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۷۵۲	*۳/۷۳۶	فراخوانشی	نوقالب
۴/۳۷	۰/۶۰	۰/۰۰۹	۰/۷۵۲	*۲/۴۸۶	فراخوانشی	فرازبان‌شناختی
-۱/۸۵	-۶۲,۵	۰/۰۰۰	۰/۷۵۲	*-۳/۷۳۶	فراخوانشی	نوقالب
۰/۶۹	-۳/۱۹	۱/۲۶۰	۰/۷۷۳	-۱/۲۵۰	فراخوانشی	فرازبان‌شناختی
-۰/۶۰	-۴/۳۷	۰/۰۰۹	۰/۷۵۲	*-۲/۴۸۶	فراخوانشی	نوقالب
۳/۱۹	-۰/۶۹	۰/۲۶۰	۰/۷۷۳	۱/۲۵۰	نوقالب	فرازبان‌شناختی

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی تحقیقات در زمینه تأثیر راهبردهای بازخوردی در آموزش مهارت‌های مولد زبان دوم مانند گفتار و نوشتار نشان داده که بازخوردهای اصلاحی نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود صحت نحوی و نگارشی تولیدات زبانی فراگیران دارد (Ellis et al., 2008; Bitchener & Knoch, 2010; Rassaei & Moinzadeh, 2011). اگرچه اغلب تحقیقات در زمینه زبان‌هایی مانند انگلیسی بوده، طبق نتایج تحقیق حاضر که از مطالعات پیشرو در این زمینه بوده است، استفاده از بازخوردهای اصلاحی تأثیر معناداری بر بهبود عملکرد فراگیران عربی به عنوان زبان خارجی داشته است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد استفاده از راهبرد اصلاحی و بازخوردی فرازبان‌شناختی - راهبردی مستقیم‌تر - در مقایسه با راهبردهای فراخوانشی و نوقالب - نسبتاً غیرمستقیم‌تر - موفقیت بیشتری حاصل کرده است. این یافته‌ها در این بعد با یافته‌های پورناوارمان (Purnawarman, 2011) تطابق دارد که نشان داده است استفاده از

نظریه‌های اصلاحی مستقیم در مقایسه با نظریه‌های اصلاحی ضمنی تر و غیرمستقیم تر، تأثیر بیشتری بر کاهش خطاهای فراگیران دارد و علاوه بر آن میزان خود-اصلاحی<sup>۱</sup> در میان فراگیران را به نحو مؤثرتری افزایش داده است. همچنین، طبق نتایج تحقیقات وی (Purnawarman, 2011: 1991) اصلاحات ناشی از بازخوردهای اصلاحی مستقیم تر تأثیرات مانا تر و نهادینه تری در یادگیری فراگیران دارد. اما مطالعات زیادی ضمن اذعان به تأثیرگذاری مثبت همه بازخوردهای اصلاحی سوای نوع راهبرد اتخاذ شده، بر این نکته تأکید می کنند که بازخوردهای اصلاحی مستقیم مانند فرازبان شناختی به دلیل نیاز نداشتن به تخصیص تمرکز زیاد و نبود چالش ذهنی برای فراگیر، در مقایسه با بازخوردهای ضمنی تر، بیشتر مورد توجه فراگیران قرار می گیرد (Chandler, 2003). از سوی دیگر، برخی از محققان در این زمینه نظری مغایر دارند و معتقدند که بازخوردهای اصلاحی ضمنی تر در بردارنده میزان بیشتری از وظایف حل - مسئله<sup>۲</sup> هستند و به یادگیری اکتشافی<sup>۳</sup> و عمیق تر فراگیران می انجامد (Ferries & Hedgcock, 2005). علاوه بر آن، نتایج تحقیق این دو نویسنده نشان داد که بازخوردهای مستقیم و فرادانشی در مقایسه با بازخوردهای اصلاحی ضمنی و غیر مستقیم، تأثیر بیشتری بر افزایش هشیاری فراگیران دارند. علی رغم همه این تضارب نظریه‌ها، خلاصه برداشت از ادبیات در این تحقیق همسو با یافته‌های این تحقیق است و نشان می دهد که استفاده از بازخوردهای اصلاحی در آموزش مهارت‌های مولد بدون شک باعث بهبود یادگیری می شود و میزان موفقیت راهبردها نسبت به همدیگر، علاوه بر ماهیت راهبردها، به میزان قابل توجهی به مهارت معلم و عوامل و عناصر بافتی و محیطی ارتباط دارد. یکی دیگر از ابعاد مباحثه بر نتایج مطالعات این چنینی، بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی از حیث کاهش تعداد و بسامد خطاها بوده است. اگرچه تعداد خطاها در مطالعه حاضر فقط در مرحله پیش آزمون جمع آوری و دسته بندی شد، اما افزایش معنادار نمره‌های فراگیران پس از مداخلات آموزشی نشان می دهد که مداخلات این تحقیق همسو با ادبیات، باعث کاهش معنادار تعداد و بسامد خطاهای فراگیران شده است و از این حیث با تحقیقات برجسته‌ای در این زمینه، مانند شین (Sheen, 2007)، سازگاری دارد. علاوه بر اهمیت نوع و ماهیت استخدام راهبردهای اصلاحی، محققان زیادی به

1. Self-Correction
2. Problem-Solving Task
3. Discovery Learning

بررسی دیگر عناصر و مؤلفه‌های مؤثر بر توفیق مداخلات اصلاحی و بازخوردی پرداخته‌اند. ایوانز و همکارانش (Evans et al., 2010) معنادار بودن بازخوردهای ارائه شده، به موقع بودن آن‌ها، بی‌درنگ بودن آن‌ها و قابل اداره بودن این مداخلات توسط معلم و فراگیر را به عنوان نکات اساسی در آموزش از طریق اصلاح خطا عنوان می‌کنند. هارتشون و همکارانش (Hartshorn et al., 2010) نیز پیش‌تر با درک اهمیت این مؤلفه‌ها، تلاش کردند یک رویکرد نظام‌یافته برای آموزش زبان از طریق راهبردهای اصلاحی ارائه دهند. از آنجا که نپرداختن به این ابعاد ثانویه از محدودیت‌های تحقیق حاضر به شمار می‌رود، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی بر آموزش زبان عربی به عنوان زبان خارجی - که از حیث نظر و عمل در آغاز راه است - در کنار انتخاب راهبردهای مؤثر برای ارائه بازخوردهای اصلاحی، به کیفیت و چگونگی ارائه معلم، عوامل بافتی و دانش بومی نیز توجه شود.

به اجمال می‌توان نتیجه گرفت که آموزش نگارش زبان عربی در بافت تحقیق حاضر، همانند سایر زبان‌های رایج دنیا به صورت معنادار متأثر از بازخوردهای اصلاحی به کار رفته در کلاس قرار گرفت و باعث بهبود یادگیری فراگیران ایرانی زبان عربی به عنوان زبان دوم شد. نتایج حاصل از این تحقیق برای معلمان زبان، محققان زبان‌شناسی کاربردی، فراگیران زبان و برنامه ریزان آموزشی کاربرد دارد.

## منابع

- اشکوری، سید عدنان، انصار شهری، علی، تواضعی، شکوفه، صادقی مجد، محمدجواد، فکری، مسعود و سهیلا محسنی نژاد (۱۳۸۳). *صدی الحیاة: المرحلة العالیة ۱، ۲، ۳، ۴*، تهران، کانون زبان ایران.
- رحمانی، اسحق، محمدی رکعتی، دانش و مریم جهرمیان (۱۳۹۹). «بررسی نقش‌های جنسیتی در کتاب *صدی الحیاة* بر اساس مدل پورکا»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۲۴، شماره ۴۷، ص ۱۰۹-۱۲۴.
- متقی‌زاده، عیسی، پروینی، خلیل و سید رضا موسوی (۱۳۹۷). «آسیب‌شناسی تدریس مهارت خواندن در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۲۲، شماره ۴۲، ص ۱۵۰-۱۷۲.
- متقی‌زاده، عیسی، حیدری، احمد و نورالدین پروین (۱۳۹۳). «آسیب‌شناسی میزان اجرای فنون تدریس نگارش در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر اساتید و دانشجویان»، *مجله انجمن زبان و ادبیات عرب*، دوره ۱۰، شماره ۳۲، ص ۱۰۷-۱۲۶.

- المخزومی، خلف و دیگران (۱۴۱۰)، «دراسة ميدانية للاساليب المستخدمة في تقويم الانشاء العربى فى المدارس الثانويه فى محافظة اربد»، *مجلة اللغة العربيه الاردنيه*، شماره ۳۸، ص ۲۰۸-۱۷۷.
- Al-Adawi, S. (2004). *The Impact of Collaborative Planning on Secondary Schools' Performance in the Sultanate of Oman*, Unpublished PhD thesis. University of Nottingham.
- Al-Ajmi, M. H. (2007). *Teaching and Learning Arabic Writing to Fourth Grade Students in the Basic Education Schools in Oman*. Unpublished PhD dissertation. University of Bath, U.K.
- Al-Busaidi, F. (2015). "Arabic in foreign language programmes: difficulties and Challenges", *Journal of Educational and Psychological Studies*. 9 (4): 701-717.
- Alimohammadi, B & D. Nejadansari (2014). "Written corrective feedback: focused and unfocused", *Theory and Practice in Language Studies*. 4(3): 581-587.
- Al- Fahmy, M.M (2013). *The Effect of Dynamic Assessment on Adult Learners of Arabic: A Mixed-Method Study at the Defense Language Institute Foreign Language Center*, Unpublished PhD dissertation, University of San Francisco.
- Al-Kalbani, Z. (1997). *Evaluating Oral Composition Skills of Preparatory Stage*. Unpublished M.A. thesis. Muscat: Sultan Qaboos University.
- Al-Majed, H. (1996). *An Analysis of Grammatical and Associated Errors Found in the Writing of Third Grade Saudi Male Students in Four High Schools in the City of Riyadh*, Unpublished Ph.D. Thesis. Hull University, UK.
- Al-Shallakh, M.A. (2010). *Teaching Arabic for Non-Natives in the Public Jordanian Universities: Problems, Causes and Solutions*, Unpublished M.A thesis. MEU, Amman: Jordan.
- Al-Srhid, A.M. (2013). "Difficulties face by foreign students in learning Arabic language programs for non-native speakers (Evaluation Study)", *Journal of Education and Practice*. 4 (2): 160-170.
- Bitchener, J., & U. Knoch (2010). "The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation", *Applied Linguistics*, 31(2): 193-214.
- Chandler, J. (2003). "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing", *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 267-269.
- Cohen, A D, & M. C. Cavalcanti (1990). "Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports", In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2009). "Corrective feedback and teacher development", L2 Journal, an electronic refereed, *Journal for Foreign and Second Language Educators*, 1, pp. 3-18.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. & H. Takashima (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context", *System*, 26, pp. 353-371.
- Evans, N. W., Hartshorn, McCollum, R. M. & M. Wolfersberger (2010). "Contextualizing corrective feedback in second language pedagogy", *Language Teaching Research*, 14(4): 445-463.
- Farrokhi, F., Zohrabi, M., & M. H. Chehr Azad (2017). "The effect of the corrective feed-

- back on Iranian EFL learners' speaking accuracy and breakdown fluency", *Journal of Language Horizons*, 1(2): 107-129.
- Farokhipour, S., Rafiei, M. & M. Sharyfi (2019). "Using Dynamic Intervention for Promoting Reading Fluency of Quranic Learners in Qum: A Comparative Study of Old and New Approaches", *Linguistic Research in the Holy Quran*, 8(1): 93-102.
- Ferris, D. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 1-10.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & S. McKee (2000). *Perspectives, Problems, and Practices in Treating Written Error*, In Colloquium presented at International TESOL Convention, Vancouver. March 14-18, 2000.
- Ferris, D., & B. Roberts (2001). "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?", *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 161-184.
- Ferris, D. R., & J. S. Hedgcock (2005). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*, 2nd Ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D., & N. J. Anderson, (2010). "Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy", *TESOL Quarterly*, 44, pp. 84-109.
- Hendrickson, J. (1978). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice", *Modern Language Journal*, 62, 387-98.
- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). "Sociocultural theory and second language learning", In B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, (pp. 201-224), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leki, I. (1999). "Techniques for reducing second language writing anxiety", In D. J. Young (ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, pp. 64-88, Boston, MA: McGraw- Hill.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-468, San Diego, CA: Academic Press.
- McLaughlin, B. (1990). "Conscious versus unconscious learning", *TESOL Quarterly*, 24 (4): 617-634.
- Mosa, M., & M. Mohsen (1995). "Written composition in education and its relation with some factors", *Journal of Research in Education and Psychology*, 9 (2): 14-24.
- Nurmiati, N. (2017). *Teacher's Corrective Feedback Strategies on Students' Speaking Performance and Perception Toward Corrective Feedback*, Tanjungpura University Pontiank.
- Polio, C., Fleck, C., & N. Leder (1998). "'If only I had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions", *Journal of Second Language Writing*, 7, pp. 43-68.
- Purnawarman, P. (2011). *Impacts of Teacher Feedback on EFL/ESL Students' Writing:*

- Impacts of Different Types of Teacher Corrective Feedback in Reducing Grammatical Errors on ESL/EFL Students' Writing*, Unpublished PhD dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University. United States.
- Rammuny, R (1987). *Statistical Study of Errors Made by American Students in Written Arabic*, Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Utah.
- Rassaei, E., & A. Moinzadeh (2011). "Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English Wh-question forms by Iranian EFL learners", *English Language Teaching*, 4(2): 97-106.
- Radecki, P. & J. Swales (1988). "ESL student reaction to written comments on their work", *System*, 16 (30): 355-365.
- Riley, J., & D. Reedy (2000). *Developing Writing for Different Purposes- Teaching about Genre in the Early Years*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Rezaei, S; Hatif, A. & Mozaffari, F (2011). "Corrective feedback in SLA: classroom practice and future directions", *International Journal of English Linguistics*, 1 (1): 21-29.
- Sanz, C. & K. Morgan-Short (2004). "Positive evidence vs. explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study", *Language Learning*, 54 (1): 35-78.
- Selinker, L. (1969). "Language Transfer", *General Linguistics*, 9 (2): 67-92.
- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ELS learners' acquisition of articles", *TESOL Quarterly*, 41(2): 255-284.
- Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning", In G, Cook, & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in the Study of Language: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, pp. 125-144, Oxford: Oxford University Press.
- Tam, S.T & E. Chiu (2016). "Using Written Corrective Feedback to Improve Writing Accuracy of Junior Secondary Students", *Compilation of Educational Research Reports*, 14(15): 105-130.
- Truscott, J. (1999). "The case for "the case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris", *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 111-122.
- Vahdani, R., & M. Nemati (2014). "The effect of six different corrective feedback strategies on Iranian English language learners' IELTS writing task 2", *SAGE Open*, 4(2): 1-9.
- Vygotsky, L., (1978). *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes*, Cole, M., Jhone- Steiner, V., Scribner, S., and E. Souberman, eds and trans) Cambridge: Harvard University Press.
- Zuhir, A. (2010). *An Investigation of Issues Associated with Teaching and Learning Arabic for U.S. Students*, Unpublished PhD dissertation, University of Illinois, Urbana-