



University of Tehran press

Anxiety and Writing Performance in Online vs. Face-to-Face Feedback Condition



Zeinab Shekarabi 0000-0003-2843-6001

Department of East Asian Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: lshekarabi@ut.ac.ir

ABSTRACT

This study delves into the complex interplay between feedback, anxiety, and writing performance in second language learning, with the focus on written corrective feedback. While debates persist on the efficacy of feedback, existing literature underscores its positive impact on language focus and subsequent writing tasks. Unique to this research is its exploration of less commonly taught languages such as Japanese as well as its investigation of the differential effects of online versus face-to-face feedback delivery on emotional responses and learning outcomes. Grounded in social cognitive theory, the study examines how students' beliefs and feedback sources interact with anxiety to shape writing proficiency and explores the intricate relationship between feedback, anxiety, and writing performance in different corrective feedback conditions (i.e., online versus face-to-face teacher and peer feedback). To this end, 84 JFL learners wrote Japanese essays and answered to an anxiety questionnaire. Then, the learners' anxiety levels and Japanese writing performance under conditions of online and face-to-face teacher and peer feedback were investigated. Results revealed a significant connection between anxiety reduction and improved writing scores, with peer feedback exhibiting a stronger correlation. Moreover, students experienced lower anxiety levels with peers compared to teachers regardless of the delivery mode. Remarkably, teacher feedback significantly enhanced composition quality, outweighing the influence of anxiety. This emphasizes the pivotal role of student attitudes in shaping learning experiences. The study also highlights the importance of tailored pedagogical strategies in optimizing language learning outcomes by considering students' emotional states and preferences when designing effective feedback mechanisms.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 09 September 2023

Received in revised form 26 November 2023

Accepted: 28 November 2023

Available online: winter 2023

Keywords:

Anxiety, Corrective feedback, Online vs. face-to-face feedback, Teacher and peer feedback, Writing performance

Shekarabi, Z. (2023). Anxiety and Writing Performance in Online vs. Face-to-Face Feedback Condition. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (4), 595-611. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.364850.1065>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.364850.1065>

* Zeinab Shekarabi is an assistance professor in Department of Japanese language, University of Tehran, who has been teaching Japanese for more than 10 years.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
Email: jflr@ut.ac.ir https://jflr.ut.ac.ir

مقایسه میزان اضطراب و عملکرد نوشتاری در بازخورد حضوری و برخط



زینب شکرآبی ✉

0000-0003-2843-6001 id

گروه زبان‌ها و ادبیات آسیای شرقی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: lshekarabi@ut.ac.ir

چکیده

در این مطالعه، با تمرکز بر بازخورد اصلاحی به تحلیل پیچیده تعامل میان بازخورد، اضطراب و عملکرد نوشتاری در یادگیری زبان دوم پرداخته می‌شود. اگرچه همچنان بحث‌ها در خصوص کارایی بازخورد ادامه دارد، پژوهش‌های پیشین بر تأثیر مثبت این نوع بازخورد بر جنبه‌های زبانی در نوشتار تأکید می‌کنند. پژوهش حاضر، تأثیر بازخورد حضوری و برخط بر میزان اضطراب و عملکرد نوشتاری زبان ژاپنی را بررسی می‌کند. از این‌رو، این پژوهش بر اساس نظریه شناخت اجتماعی، نگاهی به چگونگی ارتباط بین بازخورد و باور دانشجویان با میزان اضطراب آنها در نوشتن متن می‌اندازد. همچنین، به مقایسه و بررسی تعامل پیچیده میان بازخورد، اضطراب و عملکرد نوشتاری در شرایط مختلف بازخورد (بازخورد برخط و حضوری از مدرس و هم‌کلاسی) می‌پردازد. به این منظور، ۸۴ زبان‌آموز زبان ژاپنی در شرایط مختلف بازخورد به نگارش انشا به زبان ژاپنی پرداخته و به پرسش‌نامه سنجش میزان اضطراب پاسخ دادند. نتایج نشان داد که ارتباط معناداری بین کاهش اضطراب و بهبود انشا وجود دارد. به‌علاوه، فارغ از شرایط بازخورد، زبان‌آموزانی که از هم‌کلاسی بازخورد دریافت می‌کنند، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین، مشخص شد هرچند در دریافت بازخورد از مدرس میزان اضطراب افزایش می‌یابد ولی بازخورد از مدرس است که به‌طور قابل توجهی کیفیت انشا را بهبود می‌بخشد. این موضوع بر نقش کلیدی باور و نگرش زبان‌آموزان در شکل‌دهی تجارب یادگیری تأکید می‌کند. پژوهش حاضر همچنین اهمیت راهبردهای آموزشی در بهینه‌سازی نتایج یادگیری زبان را با در نظر گرفتن وضعیت احساسی زبان‌آموزان در طراحی بازخورد مؤثر مورد تأکید قرار می‌دهد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۶/۱۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۰۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۷
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۲
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان

اضطراب، بازخورد از مدرس/ معلم و هم‌کلاسی، بازخورد اصلاحی، بازخورد حضوری و برخط، عملکرد نوشتاری

شکرآبی، زینب. (۱۴۰۲). مقایسه میزان اضطراب و عملکرد نوشتاری در بازخورد حضوری و برخط. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳، (۴)، ۵۹۵-۶۱۱.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.364850.1065>



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.364850.1065>

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۱۳، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۲، از صفحه ۵۹۵ تا ۶۱۱

* زینب شکرآبی استادیار زبان و ادبیات ژاپنی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، دارای بیش از ۱۰ سال سابقه تدریس زبان ژاپنی می‌باشد.

باسلام،

۱- پیشنهاد می‌شود به جای «عدم شناخته شدن» از «شناخته نشدن» و به جای «عدم دیدن» از «ندیدن» استفاده شود.

۲- به جای «می‌باشد» از «است» استفاده شود.

۳- در صفحه ۲ مقاله با توجه به اینکه یک بار «می‌توانند» نوشته شده، می‌شود «می‌توانند» دوم را حذف کرد.

۴- در صفحه ۶ مقاله بهتر است تعداد شرکت‌کنندگان زن نیز نوشته شود.

۵- در صفحه ۱۰ مقاله می‌شود «هم» را حذف کرد و یا اینکه قبل از «حضور» نیز آن را تکرار کرد.

۶- در صفحه ۱۳ مقاله به جای «خواهند»، «خواهد» نوشته شود.

۷- عناوین شماره گذاری شود.

با سلام، موارد مطروحه انجام شد. با سپاس فراوان

۱. مقدمه

در دنیای یادگیری زبان دوم، تعامل پیچیده بین بازخورد، اضطراب، و عملکرد نوشتاری جایگاهی ژرف دارد. در این میان، اگرچه بازخورد نقش مهمی در بهبود نوشتار دانشجویان ایفا می‌کند، چگونگی بازخورد و کارایی آن موضوع بحث است (تراسکات، ۱۹۹۶، ۲۰۰۴، ۲۰۰۹). پژوهش‌های زیادی نقش مثبت بازخورد اصلاحی نوشتاری^۲ در استفاده دانشجویان از زبان و متعاقب آن در نوشتار را مورد تأکید قرار داده‌اند (اشول، ۲۰۰۰؛ چندلر، ۲۰۰۳؛ فریس، ۲۰۰۶؛ فریس و رابرتز، ۲۰۰۱).

هر چند تعداد قابل توجهی از پژوهش‌ها بر نوشتن به زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی تمرکز کرده‌اند، اما در زبان‌هایی مانند زبان ژاپنی، توجه کمتری به تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری و عملکرد نوشتاری شده است. این شکاف در تحقیقات، ما را بر آن می‌دارد که به بررسی کارایی ارائه بازخورد در چنین زبان‌هایی توجه کنیم.

نحوه و روش ارائه بازخورد به عنوان یک جنبه مهم مورد توجه است. ارائه بازخورد به صورت برخط یا حضوری، می‌تواند واکنش عاطفی و احساسی دانشجویان را برانگیزد. برخی

پژوهشگران بر این باورند که وجود فاصله در محیط‌های برخط و شناخته نشدن و ندیدن مستقیم مخاطب (دانشجو) می‌تواند باعث کاهش اضطرابی شود که حاصل از تعامل حضوری و مستقیم است (علیایی و همکاران، ۲۰۰۱)، اما از طرف دیگر، دیدگاه‌ها و پژوهش‌های دیگر تأکید می‌کنند که دانشجویان ممکن است در محیط‌های آموزش برخط احساس ناامنی و اضطراب داشته باشند (سعد و همکاران، ۲۰۱۷).

بحث اضطراب در یادگیری زبان و تأثیر مهم آن بر نتایج یادگیری فردی بسیار گسترده است. از این رو، نیاز به درک نقش آن در یادگیری زبان و به ویژه تأثیر منابع بازخورد (مدرسان یا هم‌کلاسی‌ها) بر حالات عاطفی دانشجویان، و به تبع آن تأثیر اضطراب بر نوشتن به زبان خارجی مورد تأکید است. اگرچه به نظر می‌رسد که وجود اضطراب یک موضوع مشترک در بین زبان‌آموزان است، ولی پیامدهای آن جنبه‌های مختلف یادگیری زبان را در بر گرفته و در نوشتن به زبان مقصد پدیدار می‌شود. با توجه به نقش مهم اضطراب در شکل‌دهی تجربه یادگیری زبان و به ویژه در نوشتار، بررسی ارتباط آن با بازخورد امری حیاتی به نظر می‌رسد. به منظور روشن‌سازی این تعامل پیچیده، پژوهش حاضر از نظریه شناخت اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶) به عنوان چهارچوب نظری خود استفاده می‌کند. نظریه شناخت اجتماعی ادعا می‌کند که خودکارآمدی، باورها، و دیدگاه‌های افراد رفتار و موفقیت‌های یادگیری آنها را شکل می‌دهد. در این زمینه، دیدگاه دانشجویان نسبت به منابع بازخورد و باورهای آنها بر واکنش آنها نسبت به بازخورد تأثیر دارد و همچنین بر عملکرد نوشتاری آنها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این مطالعه در چهارچوب نظری شناخت اجتماعی به برجسته کردن تعامل پیچیده میان بازخورد حضوری و برخط از طرف مدرس و هم‌کلاسی و تأثیر آن بر عملکرد نوشتاری دانشجویان می‌پردازد.

از این رو، هدف پژوهش حاضر افزایش درک ما از نحوه هم‌افزایی بازخورد و اضطراب در نوشتن به زبان ژاپنی به عنوان یک زبان خارجی است. یافته‌های این پژوهش تأثیراتی بر روی طراحی مداخلات هدفمند دارد که عملکرد نوشتاری دانشجویان را بهبود می‌بخشد و در عین حال اضطراب در یادگیری زبان را کاهش می‌دهد. بدین ترتیب امید است این

6. Ferris & Roberts (2001)

7. Alibali et al. (2001)

8. Saadé et al. (2017)

9. Bandura (1986)

1. Truscott (1996, 2004, 2009)

2. written corrective feedback

3. Ashwell (2000)

4. Chandler (2003)

5. Ferris (2006)

یافته‌ها به درک دقیق‌تر از روش‌های مؤثر بر آموزش زبان کمک کند.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱ نقش بازخورد در عملکرد نوشتاری

بازخورد به‌عنوان عاملی محرک در توسعه و بهبود نوشتار دانشجویان ایفای نقش می‌کند. اگرچه در مورد کارا بودن بازخورد اصلاحی نوشتاری مباحث متفاوتی مطرح شده است (تراسکات، ۱۹۹۶، ۲۰۰۴، ۲۰۰۹)، چندین مطالعه نشان داده‌اند که از آنجایی که از طریق بازخورد زبان‌آموزان می‌توانند روی زبان تمرکز کرده و از آنها در تکالیف نوشتاری بعدی خود نیز بهره ببرند، بازخورد نوشتاری به دانشجویان مفیدست (اشول، ۲۰۰۰؛ چندلر، ۲۰۰۳؛ فریس، ۲۰۰۶؛ فریس و رابرتز، ۲۰۰۱). علاوه‌براین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویان به بازخوردی که به تمام جنبه‌های نوشتار می‌پردازد به‌صورت مثبت واکنش نشان می‌دهند (بیچنر و فریس، ۲۰۱۲) و برای بازخوردی که از طرف مدرس دریافت می‌کنند ارزش قائل هستند (لیکی، ۱۹۹۹؛ زانگ، ۱۹۹۵). آنها ترجیح می‌دهند بازخورد جامعی را دریافت کنند که تقریباً به تمام اشتباهات بپردازد، از جمله غلط‌های املائی، دستور زبان، و نشانگرهای نوشتاری و یا تولید ایده، محتوا، و سازماندهی متن. این امر به این دلیل است که زبان‌آموزان از هر گونه اشتباهی که بر عملکرد نوشتاری آنها تأثیر بگذارد، هراس دارند (بیچنر و فریس، ۲۰۱۲؛ لی، ۲۰۰۵؛ لیکی، ۱۹۹۹). علاوه‌براین، با اینکه بازخورد مستقیم مدرس بر نوشتن دانشجویان تأثیر دارد و نیاز کمتری به تلاش از سوی دانشجویان را می‌طلبد، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بازخورد غیرمستقیم بیشتر باعث می‌شود تا زبان‌آموزان به‌صورت فعال‌تر درگیر یادگیری شوند (بیچنر و فریس، ۲۰۱۲؛ هایلند و هایلند، ۲۰۰۶).

در مورد نگارش به زبان دوم و تأثیر بازخورد اصلاحی بر عملکرد نوشتاری، پژوهش‌ها به‌طور گسترده در حوزه زبان

انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی انجام شده است. با این حال، تعداد کمتری از مطالعات در زمینه بازخورد اصلاحی نوشتاری و عملکرد نوشتاری در زبان‌هایی که کمتر تدریس می‌شوند مانند زبان ژاپنی به‌عنوان زبان خارجی انجام پذیرفته است (احمدی و شکرابی، ۲۰۱۲، ۲۰۱۴؛ کاواموتو^{۱۵}، ۲۰۱۷؛ تاکاهاشی^{۱۶}، ۲۰۲۲). به‌عنوان مثال، احمدی و شکرابی (۲۰۱۲) تأثیر بازخورد اصلاحی مدرس بر عملکرد نوشتاری متون توصیفی توسط زبان‌آموزان ژاپنی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که بازخورد، عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را به‌ویژه در استفاده از حروف اضافه ژاپنی بهبود می‌بخشد. در مطالعه‌ای دیگر، احمدی و شکرابی (۲۰۱۴) تأثیر بازخورد مستقیم و غیرمستقیم مدرس (مانند بازخورد زیرخط، کدگذاری و ترجمه) بر استفاده از حروف اضافه، صفت‌ها و عبارت‌های اسمی در نوشتار ژاپنی زبان‌آموزان ژاپنی را مورد بررسی قرار دادند. آنها دانشجویان را به گروه‌های بازخورد و بدون بازخورد تقسیم کردند. نتایج نشان داد که در مقایسه با گروه بدون بازخورد، گروه‌هایی که بازخورد دریافت کردند، دقت بیشتری در استفاده از این سه مقوله دستوری به خرج داده‌اند. به‌ویژه، مطالعه آنها نشان داد که تنها بازخورد مستقیم است که جنبه‌های زبانی زبان‌آموزان را بهبود می‌بخشد. کاواموتو (۲۰۱۷) به بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی نوشتاری (مستقیم و غیرمستقیم) در استفاده از عبارت‌های ربطی ژاپنی در نوشتار زبان‌آموزان ژاپنی سطح مقدماتی پرداخت. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها (مستقیم و غیرمستقیم) در استفاده از این عبارت‌ها وجود نداشت، اگرچه در داخل خود هر گروه تغییراتی مشاهده شد. بیش از ۹۰٪ از زبان‌آموزان در گروه بازخورد مستقیم توانستند با موفقیت متن خود را بازنگری کنند. این نتیجه نشان‌دهنده این است که بازخورد به رفع اشتباه‌های مربوط به عبارت‌های ربطی کمک می‌کند. تاکاهاشی (۲۰۲۲) نقش عوامل فردی (مانند سطح تسلط، باورها، انگیزه و نگرش

¹⁴. Hyland & Hyland (2006)

¹⁵. Kawamoto (2017)

¹⁶. Takahashi (2022)

¹⁰. Bitchener & Ferris (2012)

¹¹. Leki (1999)

¹². Zhang (1995)

¹³. Lee (2005)

نگرش‌های مثبتی به مشارکت در کار گروهی از خود نشان داده و تمایل زیادی به ادامه کار با هم‌کلاسی‌های خود داشتند. علاوه بر این، آنها پس از دریافت بازخورد الکترونیکی از هم‌کلاسی‌ها و معلم، کاهش قابل توجهی در سطوح اضطراب نوشتاری خود نشان دادند. پژوهشگران این تحقیق نتیجه گرفتند که استفاده از وبلاگ، احساس راحتی و اعتماد به نفس بیشتری را در میان شرکت‌کنندگان تقویت می‌کند و این امر کارایی این رویکرد در کاهش اضطراب را نشان می‌دهد. با این حال، از آنجایی که در این پژوهش بازخورد هم توسط مدرس و هم توسط هم‌کلاسی‌ها به صورت هم‌زمان ارائه شده است، نمی‌توان تأثیر بازخورد مدرس را از بازخورد هم‌کلاسی تفکیک کرد.

۳.۲ اضطراب در یادگیری زبان دوم

در معرفی مفهوم اضطراب در زمینه یادگیری زبان، هورویتز و همکاران^{۲۰} (۱۹۸۶) اضطراب را به‌عنوان «یک احساس شخصی از تنش، نگرانی، عصبانیت مرتبط با برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار» تعریف کردند (ص ۱۲۵). این ساختار به‌طور قابل توجهی در یادگیری زبان رایج است و به‌طور مداوم در طول زمان در طیف وسیعی از موقعیت‌های یادگیری زبان ظهور پیدا کرده است (هورویتز^{۲۱}، ۲۰۰۱؛ هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶؛ مک‌ایتایر و گاردنر^{۲۲}، ۱۹۹۱). علاوه بر این، اضطراب در زبان خارجی نوعی اضطراب به وضعیت خاصی اطلاق می‌شود که منحصر به یادگیری زبان است و مستقل از سایر اشکال اضطراب به حساب می‌آید (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). کیمورا^{۲۳} (۲۰۰۸) بر اهمیت این موضوع در یادگیری زبان دوم تأکید کرده، و تأثیر معنی‌دار آن بر تفاوت‌های فردی در موفقیت (یا شکست) در یادگیری زبان دوم را بیان می‌دارد. از این رو، می‌توان گفت موضوع اضطراب در کانون مبحث یادگیری زبان دوم قرار می‌گیرد (برالت و گورزینسکی-وایس^{۲۴}، ۲۰۱۱).

از این منظر، نوشتن به‌عنوان یک عامل محرک ایجاد اضطراب در میان دانشجویان پدیدار می‌شود. دیلی و میلر^{۲۵} (۱۹۷۵) اضطراب نوشتن را به‌عنوان یک تفاوت فردی خاص توضیح می‌دهند که منعکس‌کننده تمایل فرد به نزدیک شدن یا اجتناب از موقعیت‌های مرتبط با نوشتن و ارزیابی آن است.

نسبت به بازخورد) و عوامل زمینه‌ای (مانند انواع بازخورد، دسترسی به منابع خارجی و روابط میان‌فردی) را در مشارکت دانشجویان بررسی کرد. نتایج نشان داد که عوامل فردی و زمینه‌ای منجر به سطوح مختلفی از مشارکت و درگیری دانشجویان با بازخورد می‌شود. انگیزه زبان‌آموز، نگرش‌ها و انواع تکالیف نوشتاری بر این موضوع که زبان‌آموزان در هنگام بازنگری متن نوشتاری خود، قوانین زیربنایی زبان را مورد بررسی قرار دهند یا خیر، تأثیر می‌گذارد. این مطالعه همچنین بر این موضوع تأکید دارد که ارائه بازخورد نامناسب می‌تواند به‌طور بالقوه به زبان‌آموزان آسیب‌پذیر، ضرر برساند.

۲.۲ بازخورد برخط و بازخورد حضوری

نحوه ارائه بازخورد به‌صورت برخط و حضوری، می‌تواند بر واکنش‌های عاطفی و احساسی دانشجویان تأثیر بگذارد. علیایی و همکاران^{۱۷} (۲۰۰۱) بر این موضوع اشاره می‌کنند که در محیط‌های برخط احساس فاصله‌دار بودن و مستقیم دیده نشدن می‌تواند بخشی از اضطراب مرتبط با کنش‌های حضوری را کاهش دهد. استیک و همکاران^{۱۸} (۲۰۲۱) نیز بر اهمیت متغیرهای مختلف اجتماعی و کنش‌های شخصی بین این دو محیط تأکید می‌کنند چرا که این عوامل به اضطراب دانشجویان و در نتیجه عملکرد نوشتاری آنها کمک کنند.

بعضی از پژوهش‌ها رابطه بین بازخورد از طرف مدرس یا هم‌کلاسی و سطح اضطراب دانشجویان در شرایط حضوری و برخط را بررسی کردند. لورتو و مک‌دونو^{۱۹} (۲۰۱۳) رابطه بین بازخورد معلم و دانش‌آموزان دوره متوسطه را در شرایط حضوری مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها نشان داد که ارتباط معنی‌دار و منفی بین دیدگاه دانش‌آموزان از بازخورد و اضطراب وجود دارد. یافته‌های آنان همچنین نشان داد که دانش‌آموزانی که دیدگاه مثبت‌تری نسبت به بازخورد معلم داشتند، کمتر دچار اضطراب می‌شدند.

عبدالله و همکاران^{۱۹} (۲۰۱۸) تأثیر بازخورد الکترونیکی هم‌کلاسی و معلم بر عملکرد نوشتاری انگلیسی به زبان دوم، و همچنین سطوح اضطراب نوشتاری را مورد بررسی قرار دادند. در مطالعه آنها، ۲۸ دانشجوی کارشناسی ارشد با دریافت بازخورد به‌صورت هم‌زمان از معلم و هم‌کلاسی‌ها از طریق یک وبلاگ و بحث زنده، شرکت کردند. نتایج نشان داد که دانشجویان

22. MacIntyre & Gardner (1991)

23. Kimura (2008)

24. Baralt & Gurzynski-Weiss (2011)

25. Daly & Miller (1975)

17. Ostic et al. (2021)

18. Loreto & McDonough (2013)

19. Abdullah et al. (2018)

20. Horwitz et al. (1986)

21. Horwitz (2001)

به‌علاوه، حسن^{۲۶} (۲۰۰۱) اضطراب نوشتن را به‌عنوان «یک اجتناب عام از رفتار نوشتن و از وضعیت‌های فکری که احتمالاً نیاز به نوشتن دارند و احتمال اینکه آن نوشته ارزیابی شود»، توصیف می‌کند (ص ۴).

بدون شک، اضطراب به‌طور قابل‌توجهی بر فرآیند یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد و منجر به اثرات مخرب بر یادگیری می‌شود. مک‌این‌تایر و گاردنر (۱۹۹۱) پیشنهاد می‌دهند که تغییر تمرکز دانشجویان مضطرب به سمت تجربه‌های مثبت در زبان دوم می‌تواند اثر منفی اضطراب زبانی را کاهش دهد. این امر به انتخاب‌های شغلی نیز تسری می‌یابد، زیرا افراد با سطوح بالای اضطراب عمدتاً رشته‌ها، دروس و شغل‌هایی را انتخاب می‌کنند که نیاز به حداقل نوشتن دارند (دیلی و ویلسون^{۲۷}، ۱۹۸۳). مشاهده‌های بیشتر نشان می‌دهد که یادگیرندگان با اضطراب زیاد، متن‌های کوتاه‌تری می‌نویسند، اعتمادبه‌نفس کمتری دارند (حسن، ۲۰۰۱)، نمرات پایین‌تری کسب می‌کنند (زانگ^{۲۸}، ۲۰۱۱)، و کمتر وقت صرف برنامه‌ریزی و سازماندهی نوشتار خود می‌کنند (سلف^{۲۹}، ۱۹۸۴). در حقیقت، اضطراب تجربه مشترکی در میان یادگیرندگان زبان دوم محسوب می‌شود که ممکن است بر عملکرد نوشتاری آنها تأثیر بگذارد. لیو و نی^{۳۰} (۲۰۱۵) تأکید می‌کنند که اضطراب بار روانی بر روی دانشجویان ایجاد می‌کند که مانع از تولید متن روان، سلیس و یکپارچه می‌شود. آنها در مطالعه خود تأثیر منفی اضطراب نوشتاری بر نوشتن به زبان خارجی را تأیید کرده و معتقدند که اضطراب نوشتاری اعتمادبه‌نفس و توانایی زبان‌آموز در بیان خود را به‌طور خاصی کاهش می‌دهد.

درهرحال، تأثیر اضطراب محدود به اجزای نوشتار نیست و به جوانب گسترده‌تری از یادگیری زبان برمی‌گردد. پوراکبری و همکاران^{۳۱} (۲۰۲۱) وجود رابطه منفی و قوی بین اضطراب و دقت نوشتار را بیان می‌دارند. آنها به این موضوع اشاره می‌کنند که استفاده از راهبردهای مؤثر می‌تواند اضطراب

مخرب را به اضطراب تسهیلگر تبدیل کرده و در نتیجه عملکرد نوشتاری را بهبود بخشد. کیرمیزی و کیرمیزی^{۳۲} (۲۰۱۵) تأکید می‌کنند که اضطراب نوشتاری دانشجویان را دچار بی‌انگیزگی کرده، نگرش‌های منفی نسبت به نوشتن را گسترش و خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. دانشجویان وقتی مطلع می‌شوند که نوشته آنها مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. این امر تأکیدی بر اهمیت بین ارزیابی و اضطراب بوده و بر نقش بالقوه مدرس در مدیریت اضطراب زبان‌آموز در طول آزمون‌های نوشتاری تأکید می‌کند. مدیریت اضطراب توسط مدرس باعث بهبود عملکرد دانشجویان می‌شود (نگاری و رضاعبادی^{۳۳}، ۲۰۱۲).

در مورد اضطراب در نوشتن به زبان انگلیسی، لکی (۱۹۹۹) معتقد است که علی‌رغم ماهیت خصوصی آن، نوشتن نوعی مانع در زبان‌آموزان زبان انگلیسی ایجاد می‌کند. به همین ترتیب، چنگ و همکاران^{۳۴} (۱۹۹۹) وجود رابطه متوسطی بین اضطراب کلاس و اضطراب نوشتن به زبان دوم را تأیید کرده و مشخص می‌کنند که این دو مفهوم مشابه ولی متمایزاند. در این میان، لوماکانگی و میرالس^{۳۵} (۲۰۲۳) به تفصیل به بررسی تعامل بین اضطراب نوشتن به زبان دوم، رفتار تعاملی مدرس و خودکارآمدی دانشجویان می‌پردازند. آنها دریافتند که زبان‌آموزان درحالی که سطح بالایی از خودکارآمدی و تعامل با مدرس را دارند، به هنگام نوشتن به زبان دوم سطح متوسطی از اضطراب را تجربه می‌کنند.

در نهایت باید گفت، اگر هدف ارائه راهبردهای آموزشی مؤثرتر است، تعامل پیچیده بین اضطراب و عملکرد نوشتاری نیازمند بررسی است. بدین ترتیب مطالعه حاضر، با استفاده از نظریه شناخت اجتماعی، به بررسی ارتباط بین اضطراب زبان‌آموزان ژاپنی و عملکرد نوشتاری آنها در زمینه دریافت بازخورد برخط و حضوری از مدرس و هم‌کلاسی می‌پردازد.

31. Pourakbari et al. (2021)

32. Kirmizi & Kirmizi (2015)

33. Negari & Rezaabadi (2012)

34. Cheng et al. (1999)

35. Lumakangi & Miralles (2023)

26. Hassan (2001)

27. Daly & Wilson (1983)

28. Zhang (2011)

29. Selfe (1984)

30. Liu & Ni (2015)

درک چگونگی تأثیر اضطراب بر نگارش، راهبردهای مناسبی برای بهبود و ارتقا دستاوردهای یادگیری زبان ارائه می‌کند.

۳. چهارچوب نظری

چهارچوب نظری پژوهش حاضر مبتنی بر اصول نظریه شناخت اجتماعی است که تأثیر خودکارآمدی و باورهای افراد بر رفتار و نتایج یادگیری آنها را متصور است (باندورا، ۱۹۸۶). در این نظریه، ادراک زبان‌آموزان از منابع بازخورد و همچنین باورهای آنها بر واکنش آنها به بازخورد تأثیر می‌گذارد، و در نتیجه عملکرد نوشتاری آنها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. به عقیده باندورا، خودکارآمدی و باورهای افراد بر انگیزه، تلاش و تداوم آنها در انجام وظایف یادگیری تأثیرگذار است. دانشجویانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، با اعتمادبه‌نفس بیشتری تمایل به انجام تکالیف نوشتاری دارند و بیشتر در راهبردهای بازنگری سازنده مشارکت می‌کنند.

علاوه‌براین، در این نظریه بر نقش یادگیری مشاهده‌ای نیز تأکید می‌شود و تصور بر آن است که دیدگاه دانشجویان نسبت به توانایی ارائه‌کنندگان بازخورد بر ارزشی که آنها برای بازخورد قائل می‌شوند، تأثیر می‌گذارد. در این زمینه، دانشجویان ممکن است بازخورد مدرس را به دلیل تخصص و تجربه او معتبرتر بدانند، و این امر بر تمایل آنها برای به کار گرفتن پیشنهادها و نظر مدرس در بازنگری‌های خود تأثیرگذار است. با عنایت به نظریه شناخت اجتماعی، هدف پژوهش حاضر روشن کردن تعامل پیچیده بین منابع بازخورد (بازخورد برخط در مقابل بازخورد حضوری توسط مدرس و هم‌کلاسی) و عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ژاپنی است. درک این موارد، می‌تواند شاه‌کلید طراحی مداخله‌های آموزشی مؤثری بشود که توانایی نوشتن زبان‌آموزان را افزایش داده و موجب کاهش اضطراب آنان می‌شود.

۴. پرسش‌های پژوهش

در بالا به مرور پیشینه تحقیق و اهمیت بازخورد، اضطراب و عملکرد نوشتاری در یادگیری زبان دوم پرداخته شد. در این مرور بر اهمیت درک دانشجویان از منابع بازخورد، پیامدهای اضطراب برای نوشتن و تعامل پیچیده بین محیط‌های آموزشی برخط و حضوری تأکید شد. با این حال، با وجود شواهد محدود در مورد ماهیت دقیق ارتباط بین بازخورد مدرس و اضطراب دانشجویان، ممکن است بازخورد مدرس منجر به کاهش انگیزه یا اضطراب دانشجویان در مورد نوشتن شود (کراشن^{۳۶}، ۱۹۸۴؛

تراسکات، ۱۹۹۶؛ زامل^{۳۷}، ۱۹۸۵). علاوه‌براین، هر چند که تعدادی از پژوهش‌ها به بررسی نگرش دانشجویان نسبت به بازخورد در محیط‌های دانشگاهی پرداخته‌اند اما این پژوهش‌ها اغلب بر نوشتن به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی تمرکز کرده‌اند و دانشجویان با مهارت زبانی نسبتاً بالا جامعه هدف آنها بوده‌اند، درحالی‌که زبان‌هایی که کمتر آموزش داده می‌شوند مانند زبان ژاپنی، می‌توانند با چالش‌های خاصی روبه‌رو باشند که در این پژوهش‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. از طرفی، دانشجویان تمایل دارند که طبق بازخورد مدرس عمل کرده و درگیر تعامل یادگیری مؤثر شوند. این امر را می‌توان ناشی از عواملی مانند انگیزه، تمایل عاطفی و مهارت زبانی دانست (دوودن و همکاران^{۳۸}، ۲۰۱۳؛ لی، ۲۰۰۸). لذا، راهبردهای جایگزین نظیر دریافت بازخورد از هم‌کلاسی‌ها ممکن است به‌طور معناداری بر نگرش دانشجویان تأثیر بگذارد. علاوه‌براین، مهم است بدانیم که بازخورد مدرس به‌عنوان بازخوردی معتبرتر، و از فردی با تجربه‌تر و حرفه‌ای‌تر دارای اعتبار بیشتری است نسبت به بازخورد هم‌کلاسی. بنابراین این امر باعث می‌شود دانشجویان هنگام بازیابی متون خود، ارزش بیشتری به بازخورد مدرس بدهند (یانگ و همکاران^{۳۹}، ۲۰۰۶). ازاین‌رو، بررسی تأثیر بازخورد مدرس و هم‌کلاسی‌ها در زمینه نوشتار زبان ژاپنی مطلوب است. این یافته‌ها به درک ما از چگونگی تأثیر بازخورد و اضطراب بر عملکرد نوشتاری ژاپنی کمک می‌کند. لذا مطالعه حاضر، سعی بر یافتن پاسخ پرسش‌های زیر را دارد:

۱. آیا بین اضطراب زبان‌آموزان ژاپنی و عملکرد نوشتاری آنان پس از دریافت بازخورد برخط و حضوری از مدرس و هم‌کلاسی ارتباط وجود دارد؟

۲. آیا بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم‌کلاسی بر میزان اضطراب زبان‌آموزان ژاپنی تأثیر می‌گذارد؟

۳. آیا بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم‌کلاسی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ژاپنی تأثیر دارد؟

۵. روش‌شناسی پژوهش

۵.۱ شرکت‌کنندگان

هستاد و چهار زبان‌آموز زبان ژاپنی در این مطالعه شرکت کردند (۱۸ نفر مرد، ۶۶ نفر زن) که میانگین سنی آنها ۲۳/۵ سال است. آنها به‌صورت تصادفی به چهار گروه بازخورد تقسیم شدند: (۱) بازخورد برخط مدرس، (۲) بازخورد برخط هم‌کلاسی،

38. Dowden et al. (2013)

39. Yang et al. (2006)

36. Krashen (1984)

37. Zamel (1985)

(۳) بازخورد حضوری مدرس و (۴) بازخورد حضوری هم‌کلاسی. در گروه اول، زبان‌آموزان از مدرس خود به‌صورت برخط بازخورد دریافت کردند. در گروه دوم، زبان‌آموزان از هم‌کلاسی‌های خود بازخورد برخط دریافت کردند. در گروه سوم، زبان‌آموزان به‌صورت حضوری از مدرس، و در گروه چهارم، زبان‌آموزان بازخورد حضوری را از هم‌کلاسی‌های خود دریافت کردند. هر یک از گروه‌ها شامل ۲۱ زبان‌آموزان است. دو مصحح انشای زبان‌آموزان را طبق معیار ارزیابی انشای ژاپنی ارزیابی کردند. برای اطمینان از تطابق نمره‌دهی مصححان، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد که مقدار بالایی ($r = .85$) را نشان می‌دهد. این امر مؤید اعتبار معیار ارزیابی است.

۵.۲ ابزار

برای ارزیابی اضطراب نوشتاری زبان‌آموزان، از پرسش‌نامه ژانگ (۲۰۱۱) که برای مطالعه نوشتار در زبان دوم تدوین شده است، استفاده شد. در انتهای آزمایش به‌منظور بررسی ارتباط میان اضطراب نوشتاری زبان‌آموزان ژاپنی و تأثیر آن بر عملکرد نوشتاری آنها از این پرسش‌نامه استفاده شد. در راستای اهداف این مطالعه، پرسش‌نامه مذکور به زبان فارسی ترجمه و تنظیم شد. این پرسش‌نامه با مقیاس لیکرت و با گویه‌های پنج‌تایی مشتمل بر «به‌شدت موافق = ۱»، تا «به‌شدت مخالف = ۵» و با گویه میانی «نمی‌دانم = ۳» است. ضریب آلفای کرونباخ

(۰/۸۹) نشان‌دهنده همسانی درونی بالای پرسش‌نامه مذکور است (پیوست الف).

برای ارزیابی انشاء، از معیار ارزیابی انشای ژاپنی چهارگزاره‌ای بهره برده شد. این معیار از معیار ارزیابی متون ژاپنی تاناکا و آبه (۲۰۱۴) اقتباس شده است. این معیار ارزیابی شامل پنج جنبه است: دیدگاه خواننده (اصالت و خلاقیت در متن)، محتوا (وجود ایده اصلی و جملات پشتیبانی‌کننده در متن)، لحن متن (همسویی متن با موضوع)، ساختار و یکپارچگی متن (ساختار متن و پیوستگی درونی متن)، و زبان (رعایت قواعد دستوری، دقت در استفاده از زبان ژاپنی و علائم سجاوندی) (پیوست ب).

برای سنجش توانایی نوشتار شرکت‌کنندگان، آنان یک انشاء قبل از انجام آزمایش اصلی نوشتند. دو مصحح به‌صورت مستقل آن انشاءها را با استفاده از معیار ارزیابی انشای ژاپنی به‌صورت کلی نمره‌دهی کردند. به‌منظور بررسی توزیع نرمال و همگنی واریانس، از آزمون کولموگروف-اسمیرنو و آزمون لوین استفاده شد. نتیجه نشان داد که داده‌ها دارای توزیع نرمال و واریانس همگن است ($p > .05$). آماره‌های توصیفی در جدول ۱ آورده شده است. نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس نشان داد که شرکت‌کنندگان در توانایی نوشتار ژاپنی همگن‌اند ($F(3, 80) = 3.44, p > .05$).

جدول ۱. آمار توصیفی پیش‌آزمون نگارش

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
بازخورد برخط مدرس	۲۱	۱۱/۴۱	۳/۱۳
بازخورد برخط هم‌کلاسی	۲۱	۱۱/۲۲	۳/۵۶
بازخورد حضوری مدرس	۲۱	۱۱/۰۲	۲/۸۸
بازخورد حضوری هم‌کلاسی	۲۱	۱۰/۸۲	۲/۹۴

نوشتند. به این صورت که انشای اول به‌عنوان پیش‌آزمون نگاشته شد. پس از نوشتن انشای اول، زبان‌آموزان در گروه‌های اول و دوم بازخورد برخط را به ترتیب از مدرس و

۵.۳ روند کار

روند اجرای آزمایش به دقت مشخص شد. در کل، هر یک از چهار گروه شرکت‌کننده سه انشای توضیحی به زبان ژاپنی

⁴⁰. Tanaka & Abe (2014)

هم کلاسی‌های خود دریافت کردند. در مقابل، زبان‌آموزان گروه سوم و چهارم بازخورد حضوری را به ترتیب از مدرس و هم کلاسی‌های خود دریافت کردند.

همه زبان‌آموزان در تمامی گروه‌ها به منظور بازنگری انشای اولیه خود با توجه به بازخوردی که دریافت کرده بودند، به دقت انشای اولیه خود را بررسی کرده و راه‌های بهبود کیفیت آن را مورد بررسی قرار دادند. از آنجایی که ممکن است تأثیر بازخورد بعد از یکبار دریافت بازخورد نمود پیدا نکند، فرآیند فوق سه بار تکرار شد. به این صورت که هر زبان‌آموز سه دوره بازخورد اصلاحی را تجربه کرد و در هر دوره انشای خود را براساس بازخوردهای دریافتی بازنویسی کرد. انشای سوم به‌عنوان پس‌آزمون در نظر گرفته شد. پس از اتمام آزمایش، زبان‌آموزان به پرسش‌نامه اضطراب نوشتاری پاسخ دادند.

۶. یافته‌های پژوهش

پرسش نخست پژوهش به بررسی ارتباط بین میزان اضطراب زبان‌آموزان ژاپنی و عملکرد نوشتاری آنان پس از دریافت بازخورد برخط و حضوری از مدرس و هم کلاسی می‌پردازد. برای بررسی این ارتباط، از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. در مورد گروه‌های بازخورد برخط، همبستگی منفی متوسطی بین اضطراب زبان‌آموزان و عملکرد نوشتاری آنها در گروه بازخورد برخط مدرس مشاهده شد ($r_s(19) = -.396, p < .05$). علاوه بر این، همبستگی منفی بزرگی بین اضطراب زبان‌آموزان و عملکرد نوشتاری آنها در گروه بازخورد برخط هم کلاسی مشاهده شد ($r_s(19) = -.520, p < .01$). این نشان می‌دهد که با کاهش اضطراب، عملکرد نوشتاری افزایش می‌یابد. به‌ویژه، ارتباط معنادار در گروه بازخورد برخط هم کلاسی بیشتر از گروه بازخورد برخط مدرس بود. این امر نشان‌دهنده این است که زبان‌آموزان وقتی بازخوردی را از هم کلاسی‌های خود به‌صورت برخط دریافت می‌کنند نسبت به هنگامی که بازخورد برخط از مدرس خود دریافت می‌کنند، اضطراب کمتری را تجربه کرده و متن بهتری را تولید می‌کنند.

در مورد گروه‌های بازخورد حضوری، ضریب همبستگی اسپیرمن نشان داد که همبستگی منفی متوسط بین اضطراب زبان‌آموزان و عملکرد نوشتاری آنها در گروه بازخورد حضوری مدرس وجود دارد ($r_s(19) = -.298, p < .05$). علاوه بر این، همبستگی منفی بزرگی بین اضطراب زبان‌آموزان و عملکرد نوشتاری آنها در گروه بازخورد حضوری هم کلاسی مشاهده شد ($r_s(19) = -.486, p < .01$). این نیز نشان می‌دهد که

زبان‌آموزان وقتی بازخوردی از هم کلاسی‌های خود به‌صورت حضوری دریافت می‌کنند نسبت به هنگامی که بازخورد از مدرس خود را به‌صورت حضوری دریافت می‌کنند، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند.

پرسش دوم پژوهش به بررسی تأثیر بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم کلاسی بر سطح اضطراب زبان‌آموزان می‌پردازد. برای این منظور از آزمون من‌ویتنی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در شرایط برخط سطح اضطراب زبان‌آموزان در گروه بازخورد مدرس (میان = ۶۶) نسبت به گروه بازخورد هم کلاسی (میان = ۵۴) به‌طور معناداری بالاتر است ($U = 116, z = -2.68, p < .001, \eta^2 = .16$). این نشان می‌دهد که زبان‌آموزان وقتی بازخورد برخط خود را از هم کلاسی‌های خود دریافت می‌کنند نسبت به زمانی که از مدرس بازخورد برخط دریافت می‌کنند، سطح اضطراب کمتری دارند.

یک آزمون من‌ویتنی دیگر انجام شد تا تفاوت‌های احتمالی در سطح اضطراب زبان‌آموزان بین گروه‌های بازخورد مدرس و هم کلاسی در شرایط بازخورد حضوری مشخص شود. یافته‌ها نشان داد که سطح اضطراب زبان‌آموزان در گروه بازخورد مدرس (میان = ۸۱) نسبت به گروه بازخورد هم کلاسی (میان = ۶۹) به‌طور معناداری بالاتر است ($U = 119, z = -2.52, p < .001, \eta^2 = .15$). این نتیجه نشان می‌دهد که سطح اضطراب زبان‌آموزان زمانی که بازخورد حضوری خود را از هم کلاسی دریافت می‌کنند نسبت به زمانی که از مدرس بازخورد حضوری دریافت می‌کنند، کمتر است.

پرسش سوم پژوهش به بررسی عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ژاپنی تحت تأثیر بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم کلاسی می‌پردازد. آماره‌های توصیفی مرتبط با گروه‌های بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم کلاسی در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، هر گروه بازخورد برخط و حضوری مدرس و برخط و حضوری هم کلاسی از ۲۱ نفر تشکیل شده بود، که مجموعاً ۴۲ نفر در هر گروه وجود دارد. به‌منظور یافتن تفاوت در عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در گروه‌های بازخورد مدرس و هم کلاسی آزمون تحلیل واریانس دو عاملی انجام شد. ابتدا، آزمون شاپیرو-ویلک توزیع نرمال نمرات عملکرد نوشتاری ($p > .05$) و آزمون لوین همگنی واریانس را تأیید کرد ($p > .05$).

جدول ۲. آمار توصیفی گروه‌های بازخورد برخط و حضوری مدرس و هم‌کلاسی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
بازخورد برخط مدرس	۲۱	۱۴/۳۳	۲/۶۲
بازخورد برخط هم‌کلاسی	۲۱	۱۲/۵۲	۳/۲۳
بازخورد حضوری مدرس	۲۱	۱۳/۶۴	۲/۵۶
بازخورد حضوری هم‌کلاسی	۲۱	۱۱/۵۸	۳/۰۴

به عبارت دیگر، با کاهش اضطراب، نمرات انشا ارتقا می‌یابد. این رابطه به‌خصوص در گروه‌های بازخورد هم‌کلاسی قوی‌تر است و در گروه‌های بازخورد مدرس متوسط است. به عبارت ساده‌تر، وقتی زبان‌آموزان از هم‌کلاسی خود بازخورد دریافت می‌کنند، در مقایسه با زمانی که از مدرس خود بازخورد دریافت می‌کنند، اضطراب آنها تأثیر کمتری بر عملکرد نوشتاری آنها دارد.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان هنگام دریافت بازخورد برخط از هم‌کلاسی‌های خود در مقایسه با بازخورد برخط از مدرس، سطوح پایین‌تری از اضطراب را تجربه می‌کنند. به‌طور مشابه، زبان‌آموزان هنگام دریافت بازخورد حضوری از هم‌کلاسی در مقایسه با بازخورد از مدرس خود، اضطراب کمتری دارند. این الگو در هر دو حالت بازخورد برخط و حضوری وجود دارد. به عبارت ساده‌تر، اضطراب زبان‌آموزان هنگام تعامل با هم‌کلاسی‌ها بدون توجه به حالت یادگیری کاهش می‌یابد. این موضوع که زبان‌آموزان اضطراب کمتری را در شرایط بازخورد هم‌کلاسی احساس می‌کنند را می‌توان به علت وضعیت عاطفی و احساسی طرفین دانست. زیرا احساسات و حالت‌های عاطفی زبان‌آموز به‌طور قابل‌توجهی بر میزان اثربخشی بازخورد تأثیر می‌گذارد (داودن و همکاران، ۲۰۱۳؛ لورتو و مک‌دونا، ۲۰۱۳). این کاهش اضطراب هنگام دریافت بازخورد از هم‌کلاسی‌ها ممکن است ناشی از احساس آرامش بیشتر زبان‌آموزان با همسالان خود باشد تا با مدرس. علاوه بر این، می‌توان گفت این موضوع که زبان‌آموزان هنگام تعامل با هم‌کلاسی‌های خود در هر دو محیط برخط و حضوری احساس اضطراب کمتری می‌کنند، بر نقش محوری احساسات و خلق‌وخوی زبان‌آموزان در فرآیند یادگیری تأکید می‌کند و

جدول ۲ نشان می‌دهد که عملکرد نوشتاری در گروه بازخورد برخط مدرس تأثیر مثبت‌تری نسبت به گروه بازخورد هم‌کلاسی گذاشته است. زیرا تفاوت معناداری بین عملکرد نوشتاری گروه‌های بازخورد هم‌کلاسی و معلم مشاهده می‌شود ($F(3, 80) = 1.98, p < .05, \eta^2 = .61$). این نتیجه نشان می‌دهد که زبان‌آموزان وقتی در شرایط برخط بازخورد را از مدرس خود دریافت کردند (تا از هم‌کلاسی‌هایشان)، نمرات بهتری را کسب کردند.

نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که عملکرد نوشتاری در گروه بازخورد حضوری مدرس نسبت به گروه بازخورد حضوری هم‌کلاسی تأثیر مثبت‌تری داشته است (جدول ۲). به‌علاوه، مشخص شد که تفاوت معنی‌داری بین عملکرد نوشتاری گروه‌های بازخورد حضوری مدرس و هم‌کلاسی وجود دارد ($F(3, 80) = 2.23, p < .05, \eta^2 = .70$). این نشان می‌دهد که وقتی زبان‌آموزان بازخورد را از مدرس خود در شرایط حضوری دریافت می‌کنند تا از هم‌کلاسی‌هایشان، نمرات بالاتری را کسب می‌کنند.

همچنین، یافته‌های فوق حاکی از این است که زبان‌آموزان وقتی در شرایط برخط از مدرس بازخورد دریافت می‌کنند (میانگین = ۱۴/۳۳)، نمره‌های بالاتری در انشا می‌گیرند نسبت به زمانی که در شرایط حضوری از مدرس بازخورد می‌گیرند (میانگین = ۱۳/۶۴). البته، از نظر آماری تفاوت معناداری بین گروه‌های بازخورد برخط و حضوری مدرس مشاهده نشد.

۷. بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین اضطراب و عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ژاپنی وجود دارد.

نشان می‌دهد که فراتر از تأثیر محیط یادگیری، احساس زبان‌آموزان است که تأثیرگذار است.

علاوه بر این، مشخص شد که میزان اضطراب در تعامل‌های حضوری بیشتر از برخط است. این یافته در تضاد با پژوهش‌هایی است (به‌عنوان مثال، **سعد و همکاران، ۲۰۱۷**) که نشان می‌دهد یادگیری برخط ممکن است باعث ایجاد اضطراب در بین زبان‌آموزان شود. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این است که زبان‌آموزان هنگام دریافت بازخورد از مدرس خود به‌صورت حضوری، مضطرب‌تر به نظر می‌رسند، اما در هنگام دریافت بازخورد مدرس به‌صورت برخط، اضطراب کمتری دارند.

اگرچه برخی از پژوهش‌های پیشین یادگیری برخط را موجب ایجاد نگرانی و در نتیجه تأثیر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند، اما، صرف‌نظر از حالت یادگیری، به نظر می‌رسد جنبه مهم‌تر، احساس راحتی زبان‌آموزان است. بنابراین، حتی در یک محیط یادگیری برخط، ایجاد یک فضای مطلوب و راحت می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا با مدیریت اضطراب، راحت‌تر مشغول نوشتن شوند. به‌علاوه، در مقایسه با بازخورد از هم‌کلاسی‌ها، زبان‌آموزان زمانی که بازخورد از مدرس خود دریافت می‌کنند، انشای بهتری نوشته و نمره بالاتری می‌گیرند. این بهبود در کیفیت انشا هم در بازخورد مدرس به‌صورت برخط و هم حضوری مشاهده می‌شود. بنابراین، زبان‌آموزان ممکن است از بازخورد مدرس بیشتر بهره‌مند شوند تا از بازخورد هم‌کلاسی‌های خود.

به‌عبارت‌دیگر، هنگام ارزیابی کنش اضطراب و بازخورد، این بازخورد مدرس است که در درجه اول عملکرد نوشتاری را بهبود می‌بخشد و بر تأثیر منفی اضطراب غلبه می‌کند. علاوه بر این، در مورد بازخورد هم‌کلاسی، بیشتر از خود بازخورد، این کاهش اضطراب است که در درجه اول به بهبود کیفیت نوشتار کمک می‌کند. این مشاهده‌ها با یافته‌های پرسش اول پژوهش حاضر همسویی دارد، آنجایی که نشان داده شد که رابطه متوسطی بین اضطراب زبان‌آموزان و بازخورد مدرس وجود دارد در حالی که رابطه بین اضطراب زبان‌آموزان و بازخورد همسالان بارزتر و قوی‌تر است. به‌عبارت‌دیگر، وقتی مدرس بازخوردی را به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد، اضطراب تأثیر متوسطی بر کیفیت انشا دارد، در حالی که بازخورد مدرس به‌طور مستقیم به افزایش کیفیت انشا کمک می‌کند. دلیل این امر را

می‌توان به تأثیر مثبت بازخورد مدرس نسبت داد. همان‌طور که در پژوهش‌های پیشین نشان داده شده است (به‌عنوان مثال، **یانگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ شکرایی، ۲۰۲۲**)، در مقایسه با بازخورد از هم‌کلاسی، دانشجویان به بازخوردی که از مدرس می‌گیرند اعتماد داشته و دید مثبتی نسبت به آن دارند. زیرا، دانشجویان بازخورد مدرس را قابل اعتمادتر، معتبرتر، و از طرف فرد با تجربه‌تری می‌دانند. در نتیجه، آنها تمایل بیشتری در به کار گرفتن نظر و بازخورد مدرس در بازبینی انشای خود نشان می‌دهند. با توجه به اینکه نگرش زبان‌آموزان نقش مهمی در فرآیند یادگیری دارد (**داودن و همکاران، ۲۰۱۳؛ شکرایی و تاج فیروز، ۲۰۲۲**)، این احتمال وجود دارد که زبان‌آموزان ایرانی در مقایسه با نظر همسالان خود اعتبار و اهمیت بیشتری به نظر مدرس خود می‌دهند. بنابراین در حالی که اضطراب عامل مهمی در پیشرفت زبان‌آموز است، به نظر می‌رسد باورها و نگرش‌های زبان‌آموزان نقش مهم‌تری در تقویت فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند.

موضوع افزایش سطح اضطراب زبان‌آموزان در طول بازخورد حضوری، حتی در هنگام دریافت بازخورد از هم‌کلاسی‌ها، را می‌توان ناشی از عوامل مختلفی دانست. در تعامل حضوری، زبان‌آموز اغلب به دلیل ماهیت برخورد مستقیم، فشار بیشتری را تجربه می‌کند. نگرانی‌ها در مورد اینکه فرد در نگاه هم‌کلاسی چگونه دیده می‌شود، منجر به افزایش اضطراب می‌شود. علاوه بر این، دریافت بازخورد مستقیماً از هم‌کلاسی ممکن است نیازمند کنش‌های اجتماعی و شخصی باشد که این نوع کنش‌ها در محیط برخط وجود ندارد (**علیایی و همکاران، ۲۰۰۱؛ اوستیک و همکاران، ۲۰۲۱**). از سوی دیگر، محیط برخط ممکن است سطحی از ناشناس ماندن، دوری و فاصله را در افراد ایجاد کند که این امر می‌تواند برخی از اضطراب‌ها و تنش‌های ناشی از کنش مستقیم و چهره‌به‌چهره را کاهش دهد. زبان‌آموزان وقتی بدون فشار یا قضاوت بازخوردی را دریافت می‌کنند ممکن است احساس راحتی داشته باشند (**هیلتز و توروف، ۴، ۱۹۹۳؛ والتر و بورگون، ۴، ۱۹۹۲**). البته این احتمال نیز وجود دارد که محیط دیجیتال حس فاصله‌گذاری ایجاد کرده و در نتیجه از شور و حرارت روند بازخورد بکاهد (**جوینسون، ۳، ۲۰۰۱**). به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر بر ارتباط پیچیده بین بازخورد، واسطه ارتباطی و تجربه عاطفی و احساسی زبان‌آموزان تأکید می‌کند و با این

43. Joinson (2001)

41. Hiltz & Turoff (1993)

42. Walther & Burgoon (1992)

169–188.

<https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2752>

Ahmadi, S. M., & Shekarabi, Z. (2012). The effect of feedback on the writing of Iranian learners of Japanese as a Foreign Language. *Journal of Foreign Language Research, 1*(2), 5–17.

Ahmadi, S. M., & Shekarabi, Z. (2014). The role of written corrective feedback in enhancing the linguistic accuracy of Iranian Japanese learners' writing. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 2*(1), 99–118.

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing, 9*(3), 227–258. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(00\)00027-8](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(00)00027-8)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Baralt, M., & Gurzynski-Weiss, L. (2011). Comparing learners' state anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication. *Language Teaching Research, 15*(2), 201–229.

<https://doi.org/10.1177/026553221038871>

7

درک همسو می‌شود که نحوه ارائه بازخورد می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر واکنش‌های روان‌شناختی زبان‌آموزان و کیفیت کار آنها داشته باشد.

با توجه به یافته‌های فوق، می‌توان نتیجه گرفت که افزایش کیفیت نوشتار زبان‌آموزان نه تنها مستلزم ایجاد یک محیط یادگیری راحت است، بلکه شامل درک باورها و اعتماد آنها – یا عدم آن – به مدرس و همسالانشان است. اگرچه برخی از پژوهش‌ها بر نقش مؤثر بازخورد هم‌کلاسی در نوشتن متن تأیید می‌کنند و اثربخشی بالقوه بازخورد برخط را بر بازخورد حضوری پیشنهاد می‌دهند، نیاز است به دیدگاه و نگرش زبان‌آموزان نیز توجه بیشتری شود. لازم به ذکر است از آنجایی که نتایج فوق می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند کیفیت و تعداد بازخورد، روابط هم‌کلاسی‌ها، شخصیت زبان‌آموزان و ترجیحات شخصی آنها قرار بگیرد، اگر مطلوب بهره‌مندی حداکثری از مزایای بازخورد در شرایط مختلف است، باید توجه به محیط یادگیری فراموش نشود. بنابراین، در آینده پژوهش‌های دیگری برای کشف سایر عواملی که به‌طور بالقوه در ارتباط با بازخورد مدرس و هم‌کلاسی‌ها به‌صورت برخط و حضوری بر کیفیت نوشتار زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارند، مورد نیاز است.

منابع

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Shakir, M. (2018). The Effect of peers' and teacher's E-feedback on writing anxiety level through CMC applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13*(11), 196–207. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i11.8448>

Alibali, M. W., Heath, D. C., & Myers, H. J. (2001). Effects of visibility between speaker and listener on gesture production: Some gestures are meant to be seen. *Journal of Memory and Language, 44*(2),

- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, *10*(3), 161–184. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(01\)00039-x](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(01)00039-x)
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, *39*, 1–36.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer*. MIT Press.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112–126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, *39*(2), 83–101. <https://doi.org/10.1017/s0261444806003399>
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, *31*(2), 177–192. <https://doi.org/10.1002/ejsp.36>
- Kawamoto, S. (2017). The effect of written corrective feedback on cohesion in Japanese as a foreign language learners' Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- 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), 267–296. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(03)00038-9)
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, *49*(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 242–249.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, *17*(4), 327–341.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge University Press.

- [Language Teaching](https://doi.org/10.5539/elt.v8n3p46), 8(3), 46–58. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n3p46>
- Loreto, D. S., & McDonough, K. (2013). The relationship between instructor feedback and ESL student anxiety. *TESL Canada Journal* 31(1), 20–41. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i1.1165>
- Lumakangi, J. V., & Miralles, T. G. (2023). L2 writing anxiety and teacher's communication behavior as predictors of research self-efficacy of students. *European Journal of English Language Teaching*, 8(3), 104–133. <https://doi.org/10.46827/ejel.v8i3.4889>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Negari, G. M., & Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578–2586. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.12.2578-2586>
- Ostic, D., Qalati, S. A., Barbosa, B., Shah, S. M. M., Galvan, V. E., Herzallah, A. M., & Liu, F. (2021) Effects of social media use on psychological well-being: A mediated model. *Frontiers in Psychology* 12, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645811>
- writing. Unpublished Master thesis, Purdue University, United States.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173–196. <https://doi.org/10.37546/jaltj30.2-2>
- Kirmizi, Ö., & Kirmizi, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety, and its causes in Higher Education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57–66. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57>
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory, and applications*. Pergamon.
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22(2), 1–16. <https://doi.org/10.18806/tesl.v22i2.84>
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001>
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 64-88). McGraw-Hill.
- Liu, M., & Ni, H. (2015). Chinese university EFL learners' foreign language writing anxiety: Pattern, effect and causes. *English*

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 337–343. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.05.002>
- Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 59–60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.001>
- Walther, J. B., & Burgoon, J. K. (1992). Relational communication in computer-mediated interaction. *Human communication research*, 19(1), 50–88. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1992.tb00295.x>
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 15(3), 179–200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79–102. <https://doi.org/10.2307/3586773>
- Zhang, H. (2011). A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety. Unpublished Master thesis, Kristianstad University, Sweden.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209–222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678766>
- Pourakbari, A., Pourakbari, A., Pourakbari, M., & Pourakbari, M. (2021). The effects of anxiety on writing accuracy: A case study of undergraduate students at Yazd University. *International Journal of English and Studies*, 3(9), 9–30.
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and performance in online learning. Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference, Vietnam (pp. 147–157). Informing Science Institute.
- Selfe, C. L. (1984). The pre-drafting processes of four high- and four low-apprehensive writers. *Research in the Teaching of English*, 18(1), 45–64.
- Shekarabi, Z. (2022). Evaluation of a Japanese language textbook from teachers' and language learners' perspectives. *Osaka JALT Journal*, 9, 5–17.
- Shekarabi, Z., & Tajfirooz, F. (2022). The views and beliefs of Persian-speaking Japanese as a Foreign Language learners concerning the learning and teaching of kanji. *Journal of Foreign Language Research*, 12(4), 393–415.
- Takahashi, J. (2022). Exploring written corrective feedback engagement from a sociocognitive perspective: A case study of learners of Japanese as a foreign language. Unpublished Doctoral dissertation, Indiana University, United States.
- Tanaka, M., & Abe, S. (2014). *Good writing e no paspooto: Yomite to kosei wo ishiki shita nihongo raitingu*. [Passport to good writing: Japanese writing that is aware of the structure of text for readers]. Kuroshio.

[https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90010-1)

پیوست الف

- ۱ = کاملاً موافق، ۲ = موافق، ۳ = نامطمئن، ۴ = مخالف، ۵ = کاملاً مخالف
- وقتی به ژاپنی می‌نویسم عصبی نیستم.
 - وقتی در مدت زمان محدودی انشای ژاپنی می‌نویسم، قلبم تند می‌زند.
 - وقتی انشای ژاپنی می‌نویسم و می‌دانم ارزیابی خواهد شد، احساس اضطراب و ناراحتی می‌کنم.
 - اغلب، من ترجیح می‌دهم افکارم را به زبان ژاپنی بیان کنم.
 - به‌طور معمول، من تمام تلاش خود را می‌کنم تا از نوشتن به ژاپنی پرهیز کنم.
 - اغلب، وقتی شروع به کار بر روی یک انشای ژاپنی می‌کنم، ذهنم خالی می‌شود.
 - من نگران این نیستم که انشای ژاپنی من خیلی از انشای دیگران پایین‌تر باشد.
 - وقتی انشای ژاپنی را با محدودیت زمانی می‌نویسم عرق می‌کنم.
 - وقتی نوبت به ارزیابی انشای ژاپنی من می‌رسد، از اینکه نمره پایین بگیرم نگرانم.
 - من تمام تلاشم را می‌کنم تا از موقعیت‌هایی که مجبورم به ژاپنی بنویسم فرار کنم.
 - وقتی انشای ژاپنی را با محدودیت زمانی می‌نویسم، افکارم به هم می‌ریزد.
 - من از نوشتن به ژاپنی پرهیز می‌کنم، مگر اینکه چاره‌ای نباشد و مجبور باشم.
 - زمانی که انشای ژاپنی را با محدودیت زمانی می‌نویسم اغلب دچار وحشت می‌شوم.
 - من نگران هستم که اگر بخواهند انشای ژاپنی من را بخوانند با انتقاد سایر دانش‌آموزان مواجه شود.

- وقتی از من خواسته می‌شود که انشای ژاپنی بنویسم احساس کرحتی می‌کنم.
- اگر از من درخواست شود، تمام تلاشم را می‌کنم تا بهانه‌ای برای اجتناب از نوشتن انشای ژاپنی پیدا کنم.
- من هیچ نگرانی در مورد اینکه دیگران چگونه انشای ژاپنی من را درک می‌کنند ندارم.
- من فعالانه به دنبال هر فرصت موجود برای نوشتن انشای ژاپنی فراتر از کلاس درس هستم.
- من اغلب وقتی درگیر نوشتن انشای ژاپنی می‌شوم، احساس سفت شدن عضلات و تنش در تمام بدنم می‌کنم.
- من می‌ترسم که انشای ژاپنی من به‌عنوان نمونه‌ای برای بحث در کلاس انتخاب شود.
- من هیچ ترسی ندارم که انشای ژاپنی من به‌شدت ضعیف ارزیابی شود.

پیوست ب

معیار ارزیابی انشا (خلاصه و برگردان به فارسی)
 ۴ = خوب، ۳ = متوسط، ۲ = ضعیف، ۱ = بد

خواننده

– آیا متن دارای خلاقیت، اصالت و تازگی است؟ (اصالت و خلاقیت)

محتوا

– آیا متن شامل ایده اصلی و استدلال مناسب است؟ (ایده اصلی و جملات پشتیبانی)

لحن

– آیا لحن و حالت متن با موضوع همخوانی دارد؟ (به‌عنوان مثال، روایی، توصیفی و غیره)

ساختار و پیوستگی

– آیا متن به خوبی ساختار یافته است؟ (ساختار مقاله)
 – آیا بین و داخل هر پاراگراف انسجام و یکپارچگی وجود دارد؟ (پیوستگی)

زبان (زبان ژاپنی)

– آیا قواعد دستوری به‌صورت صحیح استفاده شده است؟ (حرف اضافه، افعال و غیره) (دستور زبان)

- صحت استفاده از زبان ژاپنی در متن چگونه است؟
(صحت)

- رعایت علائم سجاوندی چگونه است؟