

The Effectiveness of Generic and Individualized Metalinguistic Corrective Feedback on EFL Learners' Grammatical Accuracy: A Comparative Study



Maryam Tafaroji Yeganeh ✉*  0000-0002-3482-1507
Department of Speech Therapy, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences (USWR), Tehran, Iran
Email: ma.yeganeh@uswr.ac.ir



Mehdi Aryan ** 
Department of English Language and Literature, Ilam University, Tehran, Iran
Email: mehdiaryan10@gmail.com

ABSTRACT

The effectiveness of written corrective feedback (CF), particularly in the form of metalinguistic explanations (ME), for improving the grammatical accuracy of low-intermediate English as a Foreign Language (EFL) learners has been relatively underexplored. The present study addresses this gap by investigating and comparing the impact of generic versus individualized metalinguistic explanations on EFL learners' grammatical accuracy in writing. A total of 85 low-intermediate EFL learners participated in the study, divided into three groups: two experimental groups (receiving either generic or individualized ME) and a control group (receiving no written CF). The effectiveness of the interventions was assessed using a pre-test, immediate post-test, and delayed post-test. Data were analyzed using a two-way repeated measures ANOVA and a series of ANOVAs with post hoc comparisons. The results indicated that both types of ME significantly improved learners' grammatical accuracy in the short term. However, generic ME produced more sustained improvements in grammatical accuracy over the long term compared to individualized ME. These findings suggest that generic metalinguistic feedback is an effective and efficient strategy for enhancing grammatical accuracy in EFL contexts, offering a practical solution for teachers seeking to optimize their feedback practices while supporting learners' linguistic development.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 08 February 2025
Received in revised form: 04 October 2025
Accepted: 04 October 2025
Available online:
Autumn 2025

Keywords:

error correction, written corrective feedback, metalinguistic explanation, grammatical accuracy, EFL learners, generic feedback, individualized feedback

Tafaroji Yeganeh, M. and Aryan, M. (2025). The Effectiveness of Generic and Individualized Metalinguistic Corrective Feedback on EFL Learners' Grammatical Accuracy: A Comparative Study. *Journal of Foreign Language Research*, 15(3), 229-244. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.390177.1185>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.390177.1185>.

✉* Department of Speech Therapy, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences (USWR), Tehran, Iran

** Department of English Language and Literature, Ilam University, Tehran, Iran

اثربخشی بازخورد اصلاحی فرازبانی عمومی و فردی بر دقت دستوری زبان‌آموزان: یک بررسی مقایسه‌ای

مریم تفرجی یگانه*

گروه گفتاردرمانی، دانشکده توانبخشی، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

رایانامه: ma.yeganeh@uswr.ac.ir



مهدی آراین**

دانش آموخته گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران.

رایانامه: mehdiaryan10@gmail.com



چکیده

اثربخشی بازخورد اصلاحی نوشتاری به‌ویژه در قالب بازخورد فرازبانی، برای بهبود دقت دستوری زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در سطوح پایین و متوسط، نسبتاً کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعه حاضر با بررسی و مقایسه تأثیر بازخورد فرازبانی عمومی در مقابل فردی، بر دقت دستوری زبان‌آموزان در نوشتار به این شکاف می‌پردازد. در مجموع ۸۵ زبان‌آموز در سطح پایین متوسط در این مطالعه شرکت کردند که به سه گروه تقسیم شدند: دو گروه آزمایشی (دریافت بازخورد فرازبانی عمومی یا فردی) و یک گروه کنترل (عدم دریافت بازخورد اصلاحی نوشتاری). اثربخشی آزمایش با استفاده از آنالیز واریانس دوطرفه با اندازه‌گیری‌های پس‌آزمون با تأخیر ارزیابی شد. داده‌ها با استفاده از آنالیز واریانس دوطرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر و مجموعه‌ای از آنالیز واریانس‌ها با مقایسه‌های پس‌آزمون تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که هر دو نوع بازخورد اصلاحی نوشتاری فرازبانی در کوتاه‌مدت به‌طور قابل توجهی دقت دستوری زبان‌آموزان را بهبود بخشیدند. با این حال، بازخورد اصلاحی فرازبانی عمومی در مقایسه با بازخورد اصلاحی فرازبانی فردی، پیشرفت‌های پایدارتری را در دقت دستوری درازمدت ایجاد کرد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی یک رویکرد مؤثر و کارآمد برای افزایش دقت دستوری در محیط‌هایی است که انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی کار می‌شود و همچنین یک راه‌حل عملی برای معلمانی ارائه می‌دهد که به دنبال بهینه‌سازی شیوه‌های بازخورد خود در عین تلاش برای رشد زبانی زبان‌آموزان هستند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۸
تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۴
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

تصحیح خطا، بازخورد اصلاحی نوشتاری، بازخورد اصلاحی فرازبانی، دقت دستوری، زبان‌آموزان خارجی، بازخورد عمومی، بازخورد فردی.

تفرجی یگانه، مریم و آراین، مهدی. (۱۴۰۴). تأثیر بازخورد اصلاحی متا زبانی عمومی و فردی بر دقت گرامری زبان‌آموزان EFL: یک مطالعه مقایسه‌ای. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، ۱۵ (۳)، ۲۴۴-۲۲۹.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.390177.1185>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.390177.1185>.

*دکتری زبان‌شناسی، گروه گفتاردرمانی، دانشکده توانبخشی، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران

** کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

تعامل کلاسی همچنان در فراگیری زبان دوم نقش محوری دارد، زیرا فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کند تا زبان مقصد را تولید کنند، معنا را به اشتراک بگذارند و بازخورد مشروط دریافت کنند موارد فوق در واقع فرآیندهایی است که از دقت و روانی زبان پشتیبانی می‌کند. تحقیقات اخیر به صورت بالقوه کارآمدی آموزشی تعامل با واسطه همسالان و معلم را برای تقویت توجه متمرکز شده بر ساختار دستوری در محیط‌های کلاسی تأیید می‌کند (ساتو و بالینگر، ۲۰۱۶؛ لی، ۲۰۲۰). در میان اشکال مختلف بازخورد موجود برای زبان‌آموزان، بازخورد اصلاحی نوشتاری به‌عنوان فرایندی برای ارتقای دقت دستوری در نوشتار به زبان دوم توجه زیادی را به خود جلب کرده است. (الیس، ۲۰۰۵؛ بیتچر و استورچ، ۲۰۱۶) اگرچه تعامل بدون شک مهم است، اما ممکن است به‌تنهایی برای حل مشکلات مداوم در دقت دستوری در نوشتار زبان‌آموزان کافی نباشد. باین‌حال، بازخورد اصلاحی نوشتاری هدفمند می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به ساختارهای خاص هدایت کند و از افزایش دقت دستوری در درازمدت پشتیبانی کند. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که ترکیب تمرین تعاملی با بازخورد نوشتاری نظام، جذب و حفظ ساختارهای دستوری را با اطمینان بیشتری نسبت به تمرین یا بازخورد به‌تنهایی بهبود می‌بخشد (شیتانی و اوبری، ۲۰۱۶؛ سوزوکی، ۲۰۲۱).

بحث در مورد اثربخشی تصحیح نوشتاری در طول دهه گذشته به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است. درحالی‌که منتقدان اولیه (به‌عنوان مثال، تراسکات، ۱۹۹۶، ۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷) استدلال می‌کردند که بازخورد اصلاحی، یا بی‌اثر یا مضر است، هم‌آزمایی تحلیلی^۱ جدیدتر شواهد محکمی از تأثیر مثبت آن در صورت اجرای نظام‌مند ارائه می‌دهند (کانگ و هان، ۲۰۱۵؛ کریم و نساجی، ۲۰۲۰؛ براون و همکاران، ۲۰۲۳). این یافته‌ها نشان می‌دهد که سؤال اصلی این نیست که آیا بازخورد اصلاحی نوشتاری مؤثر است یا خیر، بلکه این است که کدام نوع آن، برای چه کسی و تحت چه شرایطی مؤثرتر است.

در پاسخ به نگرانی‌ها در مورد کار بیش از حد معلم و تعامل زبان‌آموزان با بازخورد، بازخورد نوشتاری فرازبانی توجه جدیدی را به خود جلب کرده است. این رویکرد، نشانه‌ها یا توضیحات صریحی را ارائه می‌دهد که خوداصلاحی و آگاهی فرازبانی را ارتقا می‌دهد و می‌تواند به روش‌های مقیاس‌پذیر در کل کلاس‌ها ارائه شود. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که نشانه‌های فرازبانی اغلب منجر به عملکرد قوی‌تر در مرور مطالب و انتقال بهتر به نوشتار جدید می‌شود، به‌ویژه هنگامی که تکالیف مرور بعدی نیز گنجانده شده باشد (ال ایباری و ویندیت، ۲۰۱۷؛ ژانگ و هایلند، ۲۰۱۸).

علی‌رغم این پیشرفت‌ها، شکاف‌های حیاتی همچنان باقی هستند. هم‌آزمایی‌های تحلیلی در مقیاس بزرگ، ناهمگونی بین مطالعات - تفاوت در انواع خطا، دامنه بازخورد، ویژگی‌های زبان‌آموز و محیط‌های زبان خارجی (EFL) در مقابل زبان دوم (ESL) - را برجسته می‌کنند که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. علاوه بر این، بسیاری از ادبیات تجربی بازخورد اصلاحی نوشتاری کوتاه‌مدت هستند یا در شرایط آزمایشگاهی انجام شده‌اند. آزمایش‌های نسبتاً کمتری در کلاس درس، بازخورد اصلاحی نوشتاری فرازبانی عمومی در مقابل فردی را در محیط‌هایی که انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی آموزش داده می‌شود بررسی کرده‌اند. سؤالات مربوط به مقیاس‌پذیری و بهره‌وری زمان همچنان مورد بررسی قرار نگرفته است، و این امر بررسی متمرکز این رویکردها را هم به‌موقع و هم مرتبط می‌سازد.

با تکیه بر این ادبیات، مطالعه حاضر بررسی می‌کند که آیا بازخورد اصلاحی نوشتاری فرازبانی عمومی (در سطح کلاس) در مقابل بازخورد اصلاحی نوشتاری فرازبانی فردی (ویژه زبان‌آموز) به‌طور متفاوتی دقت دستوری زبان‌آموزان را در تولید نوشتار افزایش می‌دهد و در ضمن هزینه زمانی معلم و مشارکت زبان‌آموز را نیز بررسی می‌کند. این تحقیق با قرار دادن این مطالعه در چهارچوب ادبیات تجربی و مرور ادبیات فعلی و با استفاده از فرایند معتبر مرتبط با کلاس درس، قصد دارد هم از نظر نظری و

^۱ Metaanalysis

هم از نظر عملی به بهینه‌سازی شیوه‌های بازخورد در آموزش نوشتار کمک کند.

۲- مرور ادبیات

بخش فزاینده‌ای از تحقیقات اخیر، نقش بازخورد اصلاحی نوشتاری را در بهبود دقت دستوری در بین زبان‌آموزان، چه در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (ESL) و چه به‌عنوان زبان خارجی (EFL) بررسی کرده‌اند. بحث‌های جاری در این زمینه بر شناسایی مؤثرترین انواع بازخورد اصلاحی نوشتاری و شرایط آموزشی خاص که توسعه نوشتاری زبان دوم را تسهیل می‌کنند، متمرکز است (به‌عنوان مثال، بیتچنر و استورچ، ۲۰۱۶؛ سوزوکی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژانگ و هایلند، ۲۰۱۸؛ شین، ۲۰۰۷، ۲۰۱۰؛ بیتچنر و ناچ، ۲۰۰۸، a؛ ۲۰۰۸، b؛ فریس، ۲۰۰۶). اگرچه پیشرفت‌های قابل توجهی حاصل شده است، اما یافته‌ها در مورد اثربخشی کلی بازخورد اصلاحی نوشتاری بی‌نتیجه مانده‌اند. این فقدان اجماع را می‌توان به مسائل روش‌شناختی مداوم، از جمله تعاریف عملیاتی متناقض، شواهد طولی محدود و اتکای بیش از حد به فعالیت‌های مرور متن به‌عنوان معیار اصلی پیشرفت نسبت داد (لی و وونو، ۲۰۱۹؛ شینتانی، ۲۰۱۵؛ تروسکات، ۱۹۹۶). این محدودیت‌ها بر نیاز به طرح‌های تحقیقاتی دقیق‌تر و حساس به بافت تأکید می‌کنند که می‌توانند شواهد تجربی قوی‌تری در مورد نقش بازخورد اصلاحی نوشتاری در ارتقای دقت دستوری ارائه دهند.

۲-۱ دوگانگی بین بازخورد اصلاحی نوشتاری

مستقیم و غیرمستقیم

بازخورد اصلاحی نوشتاری معمولاً به دو دسته کلی طبقه‌بندی می‌شود: مستقیم و غیرمستقیم. بازخورد مستقیم شامل ارائه شکل زبانی صحیح خطای زبان‌آموز توسط معلم است، درحالی‌که بازخورد غیرمستقیم صرفاً وجود خطا را نشان می‌دهد و شناسایی و اصلاح آن را به زبان‌آموز واگذار می‌کند (الیس، ۲۰۰۹). اثربخشی این دو نوع بازخورد، موضوع تحقیقات تجربی گسترده‌ای بوده است، اما یافته‌ها همچنان بی‌نتیجه مانده‌اند.

برخی مطالعات (به‌عنوان مثال، فریس و هلت، ۲۰۰۰؛ لالاند، ۱۹۸۲) نشان داده‌اند که بازخورد غیرمستقیم برای ارتقای تعامل شناختی عمیق‌تر در ساختارهای زبانی مفیدتر است، زیرا زبان‌آموزان را تشویق می‌کند تا در مورد

خطاهای خود تأمل کنند و به‌طور فعال در فرآیند اصلاح مشارکت کنند. اعتقاد بر این است که این تعامل عمیق‌تر، حفظ و درونی‌سازی طولانی‌مدت ساختارهای دستوری را تسهیل می‌کند. برعکس، مطالعات دیگر (به‌عنوان مثال، بیتچنر و ناچ، ۲۰۰۸، a) دریافته‌اند که بازخورد مستقیم، به‌ویژه برای زبان‌آموزان با مهارت پایین‌تر که ممکن است فاقد مهارت‌های زبانی یا آگاهی فرازبانی برای شناسایی و اصلاح خطاهای خود باشند، مؤثرتر است. بازخورد مستقیم، اطلاعات فوری و صریحی را ارائه می‌دهد که می‌تواند به‌ویژه برای زبان‌آموزان در مراحل اولیه توسعه زبان مفید باشد.

باین حال، این بحث هنوز به نتیجه قطعی نرسیده است. به‌عنوان مثال، چندلر (۲۰۰۳) و ون بونینگن و همکاران (۲۰۰۸) هیچ تفاوت معناداری بین بازخورد مستقیم و غیرمستقیم از نظر تأثیر آنها بر دقت دستوری گزارش نکردند. این یافته‌های متناقض نشان می‌دهد که اثربخشی بازخورد مستقیم و غیرمستقیم ممکن است تحت تأثیر طیف وسیعی از عوامل، از جمله مهارت زبان‌آموز، پیچیدگی تکلیف نوشتاری، نوع خطا و بافت آموزشی باشد. برخی از محققان (بیتچنر، ۲۰۱۲) ادعا کرده‌اند که ترکیبی از بازخورد مستقیم و غیرمستقیم می‌تواند نتایج بهینه‌ای به همراه داشته باشد، زیرا هم امکان تصحیح صریح و هم فرصت‌هایی را برای مشارکت و خوداصلاحی زبان‌آموز فراهم می‌کند.

۲-۲ بازخورد فرازبانی

بازخورد فرازبانی یکی دیگر از اشکال زیاد تحقیق‌شده بازخورد اصلاحی نوشتاری است که شامل ارائه اطلاعات صریح به زبان‌آموزان در مورد ماهیت خطاهایشان، چه از طریق استفاده از کدهای خطا یا توضیحات مختصر در مورد ساختار دستوری می‌شود. بازخورد فرازبانی می‌تواند به دو شکل اصلی ارائه شود: شکل فردی که خطاهای خاص در کار زبان‌آموز را هدف قرار می‌دهد، و شکل عمومی، که توضیحات کلی قابل اجرا برای همه زبان‌آموزان در کلاس را ارائه می‌دهد (بیتچنر و ناچ، ۲۰۰۹).

استفاده از بازخورد فرازبانی بر این باور استوار است که اطلاعات صریح در مورد خطاها می‌تواند آگاهی فرازبانی زبان‌آموزان را افزایش دهد و توسعه دانش دستوری صریح و ضمنی را تسهیل کند. تحقیقات نشان

داده است که هر دو بازخورد فرازبانی فردی و عمومی می‌توانند منجر به بهبود دقت دستوری شوند، اما از نظر عملی بودن و کارایی آنها تفاوت‌های مهمی وجود دارد. **شیتانی و الیس (۲۰۱۳)** مطالعه‌ای را در مقایسه دو شکل بازخورد فرازبانی انجام دادند و دریافتند که ارائه بازخورد فردی، زمان قابل توجهی نیاز دارد - به‌طور متوسط ۱۵ تا ۲۰ دقیقه برای هر دانش‌آموز - درحالی‌که بازخورد عمومی، که از طریق توضیحات یا جزوات در سطح کلاس ارائه می‌شود، فقط ۵ تا ۷ دقیقه برای هر کلاس زمان می‌برد. این اختلاف، ماهیت پرزحمت بازخورد فرازبانی فردی را برجسته می‌کند، که ممکن است برای معلمان در کلاس‌های بزرگ یا در محیط‌هایی با زمان آموزشی محدود، امکان‌پذیر نباشد.

با وجود صرف زمان بیشتر، مشخص شد که آموزش مهارت‌های کلامی فردی، دستاوردهای کوتاه‌مدت بیشتری در دانش دستوری صریح زبان‌آموزان ایجاد می‌کند. بااین‌حال، این دستاوردها همیشه در پس‌آزمون‌های با تأخیر پایدار نبودند، که نشان می‌دهد اگرچه آموزش مهارت‌های فرازبانی فردی ممکن است مزایای فوری داشته باشد، اما اثرات بلندمدت آن بر دانش ضمنی و توسعه کلی زبان همچنان نامشخص است. این یافته‌ها بر نیاز به تحقیقات بیشتر برای بررسی دوام اثرات انواع مختلف آموزش‌های کلامی تأکید می‌کند.

۲-۳ بازخورد فرازبانی عمومی در مقابل بازخورد فرازبانی فردی

مقایسه بین بازخورد فرازبانی فردی و عمومی به‌ویژه در محیط‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) اهمیت دارد، جایی که معلمان اغلب با چالش‌های اجرایی و عملیاتی مانند اندازه بزرگ کلاس و زمان محدود برای ارائه به روش فردی مواجه هستند. درحالی‌که بازخورد فرازبانی فردی بازخورد متناسب‌تر و خاص‌تری ارائه می‌دهد، از نظر زمان اختصاص‌یافته و میزان تلاش معلم هزینه بالایی دارد. ازسوی دیگر، بازخورد فرازبانی عمومی از نظر زمانی کارآمدتر است و می‌تواند به کل کلاس ارائه شود، اما ممکن است نیازهای خاص زبان‌آموزان را به‌صورت فردی برطرف نکند.

تحقیقات انجام‌شده در مورد مقایسه دو شکل بازخورد فرازبانی هنوز محدود است، اما برخی مطالعات نشان

می‌دهند که انتخاب بین بازخورد فرازبانی فردی و عمومی باید با عواملی مانند اندازه کلاس، مهارت زبان‌آموز و اهداف خاص تکلیف نوشتاری تعیین شود. به‌عنوان مثال، **شیتانی و الیس (۲۰۱۳)** استدلال می‌کنند که بازخورد فرازبانی فردی ممکن است برای زبان‌آموزان پیشرفته که قادر به مقابله با خطاهای خاص و به‌کارگیری دانش فرازبانی هستند، مناسب‌تر باشد، درحالی‌که بازخورد فرازبانی عمومی ممکن است برای زبان‌آموزان کم‌مهارت‌تر که به راهنمایی گسترده و اساسی در مورد ساختارهای دستوری نیاز دارند، مفیدتر باشد. علاوه‌بر این، ماهیت تکلیف نوشتاری و انواع خطاهای مورد هدف نیز ممکن است بر اثربخشی نسبی هر رویکرد تأثیر بگذارد.

۲-۴ نقش کدهای خطا در بازخورد فرازبانی

یکی از ویژگی‌های مشترک هر دو نوع بازخورد فرازبانی فردی و عمومی، استفاده از کدهای خطا است که برچسب‌های مختصری برای انواع خطاها در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد (مثلاً «sp» برای املا، «art» برای استفاده از حرف تعریف). استفاده از کدهای خطا به‌منظور کمک به زبان‌آموزان برای شناسایی و اصلاح مستقل اشتباهاتشان است، در نتیجه استقلال و مشارکت بیشتر زبان‌آموز در فرآیند اصلاح را ارتقا می‌دهد (**الیس، ۲۰۰۹**). مطالعات در مورد اثربخشی کدهای خطا نتایج متفاوتی به همراه داشته است. برخی از محققان (به‌عنوان مثال، **فریس و رابرتز، ۲۰۰۱**؛ **چندلر، ۲۰۰۳**) دریافت‌اند که کدهای خطا روشی کارآمد برای هدایت توجه زبان‌آموزان به خطاها بدون ارائه اصلاحات صریح هستند که می‌تواند پردازش و حفظ عمیق‌تر ساختارهای دستوری را تقویت کند. بااین‌حال، مطالعات دیگر (به‌عنوان مثال، **راب و همکاران، ۱۹۸۶**) هیچ تفاوت معناداری بین استفاده از کدهای خطا و اشکال صریح‌تر بازخورد اصلاحی گزارش نکرده‌اند. اثربخشی کدهای خطا همچنین ممکن است به سطح مهارت زبان‌آموزان و آشنایی آنها با کدهای مورد استفاده بستگی داشته باشد. برای زبان‌آموزان با مهارت پایین‌تر، کدهای خطا ممکن است بدون دانش زبانی کافی، گیج‌کننده یا تفسیر آنها دشوار باشد و اصلاحات صریح ممکن است مفیدتر باشد (**بیتچنر و ناچ، ۲۰۰۸a**). به‌طور کلی، استفاده از کدهای خطا با تعامل بیشتر زبان‌آموز و پردازش عمیق‌تر ساختارهای دستوری مرتبط بوده است،

اما اثربخشی آنها احتمالاً تحت تأثیر طیف وسیعی از عوامل فردی و زمینه‌ای قرار می‌گیرد.

۲-۵ نیاز به تحقیقات بیشتر

درحالی‌که مطالعات موجود بینش‌های ارزشمندی در مورد اثربخشی اشکال مختلف بازخورد اصلاحی نوشتاری ارائه داده‌اند، شکاف‌های قابل توجهی در ادبیات باقی مانده است. به‌طور خاص، نیاز به تحقیقات بیشتری برای مقایسه اثربخشی نسبی بازخورد فرازبانی فردی و عمومی، به‌ویژه در محیط‌های (EFL) که معلمان اغلب با محدودیت‌های مربوط به زمان و منابع مواجه هستند، وجود دارد. علاوه بر این، تحقیقات آینده باید اثرات بلندمدت بازخورد فرازبانی را بر دانش دستوری صریح و ضمنی و همچنین تأثیر آن بر انگیزه، تعامل و استقلال زبان‌آموز در فرآیند نوشتار بررسی کنند. پرداختن به این شکاف‌ها به درک دقیق‌تری از چگونگی بهینه‌سازی شکل‌های مختلف بازخورد اصلاحی نوشتاری برای توسعه دانش دستوری زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی متنوع کمک خواهد کرد.

۳- روش

۳-۱ طرح تحقیق

این مطالعه از یک طرح شبه‌آزمایشی استفاده کرد که شامل پیش‌آزمون، مداخله (آزمایش)، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون با تأخیر در سه کلاس دست‌نخورده زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی بود. این طرح شامل دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. گروه‌های آزمایشی انواع مختلف بازخورد فرازبانی را دریافت کردند: یک گروه بازخورد فرازبانی عمومی و گروه دیگر بازخورد فرازبانی فردی دریافت کردند. گروه کنترل در طول دوره مطالعه، هیچ بازخورد فرازبانی دریافت نکرد. هر سه گروه یک پیش‌آزمون، یک پس‌آزمون فوری و یک پس‌آزمون با تأخیر را انجام دادند.

متغیر وابسته در این مطالعه، دقت دستوری بود، درحالی‌که متغیرهای مستقل شامل نوع بازخورد (بازخورد فرازبانی عمومی در مقابل بازخورد فرازبانی فردی) و دوره (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری، پس‌آزمون با تأخیر) بودند.

۳-۲ شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان، زبان‌آموزان سطح پایین-متوسط از سه کلاس دست‌نخورده در یک مدرسه راهنمایی در شهر ایلام، واقع در جنوب غربی کشور ایران بودند. برخلاف بسیاری

از مطالعاتی که بر زبان‌آموزان سطح بالای متوسط یا پیشرفته تمرکز دارند، مطالعه حاضر با تمرکز بر زبان‌آموزان سطح پایین-متوسط که اغلب در مطالعات بازخورد اصلاحی نوشتاری نادیده گرفته می‌شوند، قصد داشت به شکاف موجود در ادبیات بپردازد. اکثر زبان‌آموزان ایرانی در این محدوده مهارت قرار می‌گیرند و فرض بر این است که به‌دلیل مواجهه محدود با زبان انگلیسی با چالش‌های منحصربه‌فردی روبرو هستند.

شرکت‌کنندگان شامل ۳۰ زبان‌آموز در گروه آموزش بازخورد فرازبانی عمومی، ۲۷ نفر در گروه آموزش بازخورد فرازبانی فردی و ۲۸ نفر در گروه کنترل بودند که همگی زن و بین ۱۲ تا ۱۴ سال سن داشتند. معلم، یک مدرس جوان و باتجربه زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی با مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی بود. نمونه از یک دبیرستان دولتی در ایلام انتخاب شد، زیرا هدف این مطالعه پرداختن به نیازهای یادگیری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در سطح متوسط رو به پایین در یک محیط آموزشی معمولی در ایران بود.

اگرچه مؤسسات زبان می‌توانستند مکان مناسب دیگری برای این مطالعه باشند، مدارس دولتی انتخاب شدند زیرا آنها نماینده دقیق‌تری از زبان‌آموزان معمولی در ایران ارائه می‌دهند. این زبان‌آموزان اغلب با فرصت‌های محدودی برای مواجهه با زبان انگلیسی در خارج از کلاس درس مواجه هستند و بررسی اینکه چگونه بازخورد اصلاحی نوشتاری می‌تواند به پیشرفت آنها در چنین محیط‌هایی کمک کند، ضروری است. مدارس همچنین، به‌ویژه با توجه به محدوده سنی نمونه این مطالعه، محیطی کنترل‌شده‌تر و در دسترس‌تر برای تحقیق فراهم می‌کنند.

۳-۳ ابزارهای تحقیق و طرح نمره‌دهی

سه آزمون برای اندازه‌گیری دقت دستوری در سه مقطع زمانی تهیه شد: پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون با تأخیر. هدف این آزمون‌ها ارزیابی دانش زبان‌آموزان (EFL) از دستور زبان انگلیسی بود که طیف وسیعی از انواع موارد، از جمله جملات تبدیل شدنی، تشخیص خطا، جملات دارای جای خالی، توصیف تصویر و تکالیف تولید نوشتار را پوشش می‌داد. این آزمون‌ها به‌طور خاص برای زبان‌آموزان (EFL) سطح متوسط به پایین طراحی شده

بودند و از آنها خواسته می‌شد متون نسبتاً کوتاهی متناسب با سطح مهارت خود تولید کنند.

این آزمون‌ها پس از یک فرآیند بررسی دقیق با حضور دو معلم باتجربه دیگر زبان انگلیسی ساخته شدند که تضمین می‌کرد سؤالات آزمون برای گروه هدف مناسب هستند. همچنین، آزمون‌ها قبل از جمع‌آوری داده‌های واقعی، به صورت آزمایشی روی نمونه مشابهی از زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی اجرا شدند. بر اساس نتایج آزمون آزمایشی، اصلاحات جزئی برای افزایش وضوح و مناسب بودن سؤالات انجام شد.

طرح نمره‌دهی ساده بود: نمرات زبان‌آموزان بر اساس تعداد پاسخ‌های صحیح برای هر مورد آزمون محاسبه می‌شد و هیچ نمره منفی برای خطاها در نظر گرفته نمی‌شد و این کار با این فرض که هیچ عامل بازدارنده‌ای نباید زبان‌آموزان را از تمرین نوشتن منصرف کند، مطابقت داشت. نمرات هریک از آزمون‌ها به طور مستقل توسط یکی از محققان نمره‌گذاری شد و یک نمره‌دهنده ثانویه نیز در اعتبارسنجی ۲۰٪ از داده‌ها برای پایایی بین ارزیابان مشارکت داشت.

۳-۴ روش کار

۱. پیش‌آزمون: در روز اول، یک پیش‌آزمون برای اطمینان از یکسان بودن سه گروه از نظر مهارت زبانی انجام شد. پیش‌آزمون، دانش دستوری شرکت‌کنندگان را ارزیابی کرد و برای تعیین سطح، دقت اولیه فراگیران در ساختارهای دستوری مورد استفاده قرار گرفت.

۲. تخصیص گروه: پس از پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان به سه گروه همگن تقسیم شدند: دو گروه آزمایشی (بازخورد فرازبانی عمومی و بازخورد فرازبانی فردی) و یک گروه کنترل. این کار برای اطمینان از مقایسه‌پذیری بین گروه‌ها از نظر نمرات پیش‌آزمون آنها انجام شد.

۳. آزمایش: طی هشت جلسه، گروه‌های آزمایشی انواع مختلفی از بازخورد فرازبانی را دریافت کردند. گروه بازخورد فرازبانی عمومی، توضیحات صریح و در سطح کلاس در مورد خطاهای دستوری رایج شناسایی شده در کار نوشتاری خود دریافت کردند. این توضیحات از طریق جزوه‌هایی ارائه شد که صرف‌نظر از خطاهایشان، در اختیار همه زبان‌آموزان گروه قرار گرفت. گروه بازخورد فرازبانی فردی، بازخورد متناسب با خطاهای خاص خود را دریافت

کردند. بازخورد شامل شماره‌گذاری خطاها در نوشتار آنها و ارائه توضیحات مختصر برای هریک در پایان کارشان بود. در هر دو گروه آزمایشی، از زبان‌آموزان خواسته شد تا بازخورد را بخوانند و خطاهای خود را اصلاح کنند. گروه کنترل در طول دوره آزمایش هیچ بازخورد اصلاحی نوشتاری دریافت نکرد.

۴. پس‌آزمون‌ها: پس از جلسات آزمایشی، یک پس‌آزمون فوری برای ارزیابی اثرات کوتاه‌مدت بازخورد انجام شد. سپس، پس‌آزمون تأخیری، هشت هفته بعد برای ارزیابی تأثیر بلندمدت بازخورد بر دقت دستوری انجام شد. پس‌آزمون تأخیری برای تعیین اینکه آیا زبان‌آموزان دانش دستوری را حفظ کرده‌اند و اشکال صحیح خطاهایی را که قبلاً مرتکب شده بودند، درونی کرده‌اند یا خیر، طراحی شده بود. در طول دوره، بین پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون تأخیری، هر سه گروه هیچ بازخورد اصلاحی اضافی دریافت نکردند.

۳-۵ انتخاب ساختارهای دستوری هدف

این مطالعه یک رویکرد جامع برای تصحیح خطا را اتخاذ کرد و به طیف وسیعی از ساختارهای دستوری که برای زبان‌آموزان ایرانی چالش‌برانگیز است پرداخت. این ویژگی‌ها شامل حروف اضافه، حروف تعریف، زمان گذشته (هر دو شکل باقاعده و بی قاعده)، زمان گذشته استمراری، زمان آینده و افعال مودال مانند *can*, *may* و *should* بود. این تصمیم بر اساس تحقیقات قبلی (به عنوان مثال، *شیتانی و الیس، ۲۰۱۳*) گرفته شده است که نشان می‌دهد یک رویکرد جامع برای زبان‌آموزانی مناسب است که در معرض زبان انگلیسی محدودی هستند و این رویکرد جامع رویکردی معتبر و مؤثر است، زیرا منعکس‌کننده طیف خطاهایی است که احتمالاً در تکالیف نوشتاری دنیای واقعی با آنها مواجه می‌شوند. با پرداختن به دسته‌های مختلف خطا، هدف این مطالعه ارائه درک وسیع‌تری از چگونگی تأثیر انواع مختلف بازخورد بر دقت دستوری زبان‌آموزان بود.

۳-۶ تحلیل داده‌ها و پایایی

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۱) تجزیه و تحلیل شدند. ابتدا، یک آنالیز واریانس یک‌طرفه برای بررسی وجود تفاوت‌های معنادار در نمرات پیش‌آزمون سه گروه انجام شد. پس از آن، از آنالیز واریانس

دوطرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر برای ارزیابی تعامل بین دو متغیر مستقل استفاده شد: زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری، پس‌آزمون با تأخیر) و نوع بازخورد (بازخورد فرازبانی عمومی، بازخورد فرازبانی فردی) بود. متغیر وابسته نمره کل در هر آزمون بود. اگر آنالیز واریانس دوطرفه آمار معناداری را نشان می‌داد، از مقایسه‌های پست هاک^۱ برای بررسی بیشتر تفاوت‌های بین میانگین گروه‌ها استفاده می‌شد.

برای ارزیابی پایایی فرآیند نمره‌دهی، پایایی بین ارزیابان با درخواست از یک معلم زبان انگلیسی باتجربه دیگر برای نمره‌دهی مجدد ۲۰٪ از داده‌ها ارزیابی شد. همبستگی پیرسون (r) بین داده‌های اصلی و نمره‌دهی مجدد ۰٫۹۶ بود که نشان‌دهنده سطح بالایی از ثبات است. علاوه بر این، پایایی بین ارزیابان با درخواست از همان معلم برای نمره‌دهی مجدد ۲۰٪ از داده‌ها دو ماه بعد آزمایش شد که منجر به همبستگی ۰٫۹۸ شد.

در مورد حجم نمونه، اذعان می‌شود که تحلیل عاملی معمولاً به حجم نمونه بزرگ‌تری (حداقل ۲۰۰ شرکت‌کننده) نیاز دارد. با توجه به محدودیت‌های مطالعه، این امر امکان‌پذیر نبود و بنابراین، آزمون تحلیل واریانس

با اندازه‌گیری‌های مکرر دوطرفه به‌عنوان آزمون آماری مناسب‌تر انتخاب شد.

۴. نتایج

این بخش، یافته‌های مطالعه در مورد چگونگی تأثیر بازخورد فرازبانی عمومی و فردی بر دقت دستوری زبان‌آموزان را ارائه می‌دهد. نتایج برای هر گروه و دوره آزمایش به تفصیل شرح داده شده و پس از آن نتایج تحلیل‌های آماری مورد استفاده برای تعیین اهمیت تفاوت‌های مشاهده‌شده ارائه شده است.

جدول ۱ آمار توصیفی سه گروه بازخورد فرازبانی عمومی، بازخورد فرازبانی فردی و گروه کنترل را در سه دوره آزمایش: پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری و پس‌آزمون با تأخیر نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، میانگین نمرات برای همه گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون نسبتاً مشابه بود، که نشان می‌دهد گروه‌ها از نظر دانش دستوری اولیه خود قابل مقایسه بودند. به‌طور خاص، گروه بازخورد فرازبانی عمومی میانگین نمره ۲۴٫۷۸ (انحراف معیار = ۶٫۳۷)، گروه بازخورد فرازبانی فردی میانگین ۲۴٫۵۲ (انحراف معیار = ۸٫۳۲) و گروه کنترل میانگین ۲۲٫۴۸ (انحراف معیار = ۶٫۲۶) را داشتند.

جدول ۱: آمار توصیفی برای میانگین نمرات آزمون بر اساس نوع گروه و دوره آزمایش

گروه		پیش‌آزمون		پس‌آزمون ۱		پس‌آزمون ۲	
		M	SD	M	SD	M	SD
رازبانی عمومی	(N=۳۰)	۲۴٫۷۸	۶٫۳۷	۳۰٫۳۶	۷٫۰۴	۳۳٫۲۲	۶٫۳۱
فرازبانی فردی	(N=۲۷)	۲۴٫۵۲	۸٫۳۲	۲۸٫۹۰	۷٫۵۵	۲۸٫۸۳	۷٫۴۶
کنترل	(N=۲۸)	۲۲٫۴۸	۶٫۲۶	۲۲٫۷۸	۶٫۵۹	۲۴٫۲۸	۶٫۹۴

$F(2, 82) = 0.91, p = .40, \eta^2 = .02$. این یافته تأیید می‌کند که گروه‌ها از نظر دانش دستوری اولیه یکسان بودند و هرگونه تفاوت بعدی مشاهده‌شده در پس‌آزمون‌ها را می‌توان به اثرات آزمایش‌ها نسبت داد تا به اختلافات از پیش موجود.

یک آنالیز واریانس یک‌طرفه برای تعیین اینکه آیا تفاوت آماری معنی‌داری بین سه گروه در مرحله پیش‌آزمون وجود دارد یا خیر، انجام شد. نتایج نشان داد که هیچ تفاوت معنی‌داری وجود ندارد،

^۱ Post hoc

به طور قابل توجهی از گروه کنترل بهتر عمل کردند، $F(2, 82) = 9.21, p < .001, \eta^2 = .18$. در این مرحله تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایشی وجود نداشت، که نشان می‌دهد هر دو شکل بازخورد فرازبانی در کوتاه مدت مؤثر بوده‌اند. در پس‌آزمون با تأخیر، گروه بازخورد فرازبانی عمومی نه تنها دستاوردهای خود را حفظ کرد، بلکه از هر دو گروه بازخورد فرازبانی فردی و گروه کنترل نیز بهتر عمل کرد، $F(2, 82) = 12.15, p < .001$.

$\eta^2 = .23$. علاوه بر این، گروه بازخورد فرازبانی فردی همچنان عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشت، اگرچه این تفاوت کمتر از گروه بازخورد فرازبانی عمومی بود.

جدول ۲: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر

Source	df	F	P
Between subjects			
CF treatment	2	11.56	<.001
Within subjects			
Time	2	22.48	<.001
Time $\times$ CF treatment	4	3.68	.029

جدول ۳: خلاصه‌ای از تفاوت‌های آماری معنادار گروهی در نمرات آزمون

Time	Test scores
Immediate post-test	Generic ME > Control*
	Individualized ME > Control*
Delayed post-test	Generic ME > Control*
	Individualized ME > Control*
	Generic ME > Individualized ME*
Note: The asterisk indicates that $p < .05$, and the symbol > corresponds to better than.	

برای بررسی پیشرفت دقت دستوری در طول زمان در هر گروه، مجموعه‌ای از آزمون‌های آنالیز واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر یک‌طرفه انجام شد. نتایج نشان داد که گروه بازخورد فرازبانی عمومی پیشرفت قابل توجهی در دقت دستوری در طول سه دوره آزمایش نشان داد، $F(1, 29) = 12.74, p < .001, \eta^2 = .22$. بزرگ، طبق دستورالعمل‌های کوهن (۱۹۸۸)، نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت دستوری زبان‌آموزان داشته است. در مقابل، گروه بازخورد فرازبانی فردی بهبود آماری معناداری در طول زمان نشان نداد، $F(1, 26) = 2.79, p = .067, \eta^2 = .06$. اگرچه اندازه اثر متوسط بود. به طور مشابه، گروه کنترل پیشرفت قابل توجهی نشان نداد، $F(1, 27) = 0.60, p = .552, \eta^2 = .01$. بازخورد اصلاحی منجر به افزایش قابل توجه در دقت دستوری نشده است.

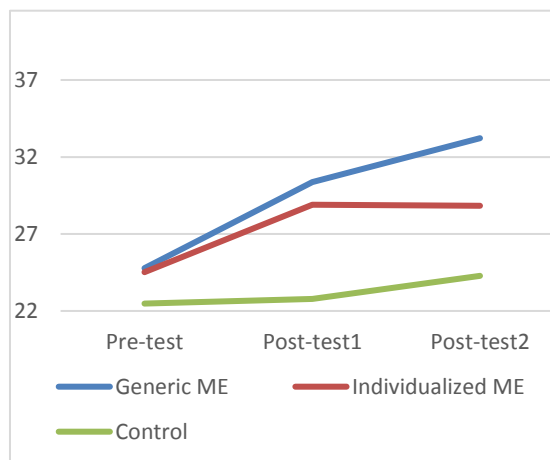
برای بررسی بیشتر اثرات نوع و زمان بازخورد، یک آنالیز واریانس دوطرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر که در آن نمرات آزمون به عنوان متغیر وابسته و زمان (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری، پس‌آزمون با تأخیر) و نوع بازخورد (بازخورد فرازبانی عمومی، بازخورد فرازبانی فردی، کنترل) به عنوان متغیرهای مستقل انجام شد. تجزیه و تحلیل اثر تعاملی معناداری را بین زمان و نوع بازخورد نشان داد، $F(4, 82) = 3.68, p = .029, \eta^2 = .08$. تعامل نشان می‌دهد که سه گروه در طول مطالعه، بسته به نوع بازخوردی که دریافت کردند، به طور متفاوتی پیشرفت داشتند. علاوه بر این، اثرات اصلی معناداری برای زمان، $F(2, 82) = 22.48, p < .001, \eta^2 = .21$ و برای نوع بازخورد، $F(2, 82) = 11.56, p < .001, \eta^2 = .22$ وجود داشت. این نتایج نشان می‌دهد که هم گذشت زمان و هم نوع بازخورد اصلاحی نوشتاری تأثیرات معناداری بر دقت دستوری زبان‌آموزان داشته‌اند.

برای شناسایی محل تفاوت‌های معنادار، مقایسه‌های زوجی پست‌هاک‌توکی پس از آزمون انجام شد. نتایج نشان داد که در پس‌آزمون فوری، هر دو گروه آزمایشی (بازخورد فرازبانی عمومی و بازخورد فرازبانی فردی)

* Post hoc

شکل ۱ نمایش بصری از میانگین نمرات آزمون برای هر گروه در طول سه دوره آزمایش را ارائه می‌دهد. همان‌طور که در شکل نشان داده شده است، هر دو گروه آزمایشی که بازخورد فرازبانی دریافت کردند، در پس‌آزمون فوری (post-test 1)، بهبود قابل توجهی در دقت دستوری نشان دادند، درحالی‌که عملکرد گروه کنترل (Control) تا حد زیادی بدون تغییر باقی ماند. نکته قابل توجه این است که در پس‌آزمون با تأخیر (post-test 2) تنها گروه بازخورد فرازبانی عمومی به پیشرفت خود ادامه داد و نه تنها سطح خود را حفظ، بلکه توسعه بیشتر دقت دستوری را در طول زمان نشان داد. گروه بازخورد فرازبانی فردی، درحالی‌که تا حدودی پیشرفت نشان داد، به سطح پیشرفت گروه بازخورد فرازبانی عمومی نرسید. گروه کنترل که هیچ بازخورد اصلاحی نوشتاری دریافت نکرد، در هر سه دوره آزمایش حداقل تغییر را نشان داد که بر اهمیت بازخورد در تسهیل توسعه ساختارهای دستوری در محیط‌های EFL تأکید می‌کند.

شکل ۱: میانگین نمرات آزمون برای هر گروه در طول سه دوره آزمایش



به‌طور خلاصه، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که هر دو بازخورد فرازبانی عمومی و فردی می‌توانند تأثیر مثبتی بر دقت دستوری زبان‌آموزان به‌ویژه در کوتاه‌مدت داشته باشند. با این حال، گروه بازخورد فرازبانی عمومی، هم بلافاصله پس از مداخله (آزمایش) و هم در پس‌آزمون با تأخیر، بیشترین پیشرفت قابل توجه و پایدار را نشان دادند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی، که پیاده‌سازی آن برای معلمان در کلاس‌های بزرگ زمان کمتری می‌برد و کاربردی‌تر است، می‌تواند رویکردی

مؤثرتر و کارآمدتر برای تصحیح خطا باشد. نتایج همچنین تأثیر محدود بازخورد فردی در درازمدت و همچنین عدم پیشرفت قابل توجه در صورت نبود بازخورد اصلاحی را برجسته می‌کند. به‌طور کلی، شواهد استفاده از بازخورد فرازبانی عمومی به‌عنوان یک رویکرد امیدوارکننده برای افزایش دقت دستوری در بین زبان‌آموزان، به‌ویژه در محیط‌هایی که منابع معلمان محدود و اندازه کلاس بزرگ است را پشتیبانی می‌کند.

۵. بحث

سؤال اصلی تحقیق این مطالعه بر اثربخشی نسبی بازخورد فرازبانی عمومی در مقابل بازخورد فرازبانی فردی در افزایش دقت دستوری زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی متمرکز بود. انگیزه آموزشی پشت این تحقیق، شناسایی رویکردهای بازخورد عملی و کارآمد بود که بتوانند به تقاضای قابل توجه کمبود زمان و انرژی زیاد مرتبط با بازخورد اصلاحی نوشتاری در کلاس‌های درس، به‌ویژه در محیط‌هایی که معلمان با کلاس‌های بزرگ و منابع آموزشی محدود مواجه هستند، پاسخ دهند. یافته‌های این مطالعه بینش‌های مهمی در مورد تأثیر مقایسه‌ای این دو رویکرد، هم در کوتاه‌مدت و هم در یک دوره طولانی‌تر، ارائه می‌دهد و به بحث‌های جاری در مورد مؤثرترین اشکال بازخورد اصلاحی نوشتاری برای زبان‌آموزان کمک می‌کند.

نتایج پس‌آزمون فوری نشان داد که هر دو گروه آزمایشی - آن‌هایی که بازخورد فرازبانی عمومی دریافت می‌کردند و آن‌هایی که بازخورد فرازبانی فردی دریافت می‌کردند - در مقایسه با گروه کنترل که هیچ بازخورد فرازبانی نوشتاری دریافت نمی‌کردند، بهبود قابل توجهی در دقت دستوری نشان دادند. این یافته نشان می‌دهد که هر دو شکل بازخورد فرازبانی در تسهیل دقت دستوری در کوتاه‌مدت در بین زبان‌آموزان مؤثر بوده‌اند. نکته قابل توجه این است که در این مرحله، تفاوت آماری معنی‌داری بین دو گروه آزمایشی وجود نداشت، که نشان می‌دهد بازخورد فرازبانی عمومی و فردی بلافاصله پس از مداخله (آزمایش) به یک اندازه مؤثر بوده‌اند. این نتیجه با تحقیقات قبلی، مانند مطالعه شیتانی و الیس (۲۰۱۳)، که نشان داد هر دو نوع بازخورد فرازبانی می‌توانند دقت نوشتاری را در کوتاه‌مدت افزایش دهند، سازگار است.

بالین حال، نتایج حاصل از پس‌آزمون تأخیری، تصویر دقیق‌تری ارائه داد. درحالی‌که هر دو گروه آزمایشی همچنان عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند، گروه بازخورد فرازبانی عمومی برتری خود را در طول زمان حفظ و حتی افزایش داد، درحالی‌که گروه بازخورد فرازبانی فردی همان سطح پیشرفت را حفظ نکرد. پیشرفت مداوم گروه بازخورد فرازبانی عمومی در پس‌آزمون تأخیری نشان می‌دهد که این شکل از بازخورد نه تنها از یادگیری فوری پشتیبانی می‌کند، بلکه به حفظ و درونی‌سازی بلندمدت دانش دستوری نیز کمک می‌کند. در مقابل، گروه بازخورد فرازبانی فردی، اگرچه هنوز عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشت، اما همان میزان پیشرفت پایدار را نشان نداد. این الگوی نتایج، امکان به‌کارگیری بازخورد فرازبانی عمومی را به‌عنوان رویکردی بادوام‌تر و مؤثرتر برای ارتقای دقت دستوری در محیط‌هایی که زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی تدریس می‌شود برجسته می‌کند.

این یافته‌ها با تحقیقات قبلی در این زمینه همسو است و به گسترش آنها کمک می‌کند. به‌عنوان مثال، **بیچنر و ناچ (۲۰۰۸، ۲۰۱۰a و ۲۰۱۰b)** نشان داده‌اند که اصلاح صریح گفتار، به‌ویژه به شکل بازخورد فرازبانی، می‌تواند منجر به بهبود کوتاه‌مدت و بلندمدت دقت دستوری زبان‌آموزان شود. مطالعه حاضر بدین صورت به این مجموعه شواهد می‌افزاید که با نشان دادن اینکه بازخورد فرازبانی عمومی که برای اجرا در کلاس درس کمتر به کار نیاز دارد و کاربردی‌تر است، می‌تواند حداقل به‌اندازه بازخورد فرازبانی فردی و حتی بیشتر از آن به‌ویژه در درازمدت مؤثر باشد.

اثرات کوتاه‌مدت در مقابل اثرات بلندمدت

یکی از دستاوردهای کلیدی این مطالعه، تمایز آن بین اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت بازخورد فرازبانی است. نتایج فوری پس‌آزمون، مزایای کوتاه‌مدت هر دو نوع بازخورد فرازبانی عمومی و فردی را تأیید می‌کند و یافته‌های **شیستانی و الیس (۲۰۱۳)** و سایر محققانی که تأثیر مثبت بازخورد فرازبانی عمومی بر دقت دستوری زبان‌آموزان را در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت ثابت کرده‌اند، تأیید می‌کند. بالین حال، پیشرفت بلندمدت مشاهده‌شده در گروه بازخورد فرازبانی عمومی در پس‌آزمون تأخیری نشان

می‌دهد که این نوع بازخورد همچنین ممکن است دانش ضمنی زبان‌آموزان را افزایش داده و ساختارهای دستوری را در طول زمان بهتر توسعه دهد.

این یافته‌ها به‌ویژه با توجه به محیط مورد مطالعه (EFL)، قابل توجه است. زبان‌آموزان به‌ویژه آن‌هایی که در محیط‌هایی با مواجهه محدود با زبان انگلیسی در خارج از کلاس درس هستند، ممکن است نسبت به همسالان خود در محیط‌هایی که فرصت‌های استفاده از زبان انگلیسی به‌صورت طبیعی فراوان‌تر است، از اطلاعات فرازبانی صریح، سود بیشتری ببرند. اثرات پایدار بازخورد فرازبانی عمومی مشاهده‌شده در این مطالعه را می‌توان به تمرکز صریح بر دستور زبان و مواجهه مکرر با الگوهای خطای رایج نسبت داد که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ساختارهای دستوری را در طول زمان درونی‌سازی کنند.

همچنین در نظر گرفتن نقش تعامل زبان‌آموز با بازخورد مهم است. همان‌طور که **شیستانی و الیس (۲۰۱۳)** اشاره کرده‌اند، میزان تعامل و تأمل زبان‌آموزان با بازخورد فرازبانی می‌تواند بر اثربخشی بازخورد تأثیر بگذارد. در مطالعه حاضر، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان بازخورد صریح را راحت می‌پذیرند و انگیزه بیشتری برای به کار بردن ساختارهای دستوری دارند، که ممکن است در اثرات پایدار بازخورد فرازبانی عمومی نقش داشته باشد.

پیامدهای گسترده‌تر برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی

یافته‌های این مطالعه چندین پیامد مهم برای آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد. اول، آنها نشان می‌دهند که یک رویکرد جامع برای اصلاح خطاهای دستوری - رویکردی که به جای تمرکز محدود بر ساختارهای خاص، طیف گسترده‌ای از خطاهای دستوری را مورد توجه قرار دهد - می‌تواند در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی هم مؤثر و هم معتبر باشد. این امر به‌ویژه در محیط‌هایی که زبان‌آموزان در معرض زبان انگلیسی محدودی هستند و ممکن است با انواع مختلفی از خطاها در نوشتار خود مواجه شوند، اهمیت دارد. معلمان با ارائه بازخورد در مورد ساختارهای دستوری متعدد، می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا تسلط قوی‌تر و انعطاف‌پذیرتری بر زبان ایجاد کنند.

دوم، نتایج نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی به‌ویژه برای محیط‌های EFL، جایی که معلمان اغلب با کلاس‌های بزرگ و محدودیت‌های زمانی مواجه هستند، می‌تواند بسیار مناسب باشد. برخلاف بازخورد فرازبانی فردی، که نیاز به زمان و تلاش قابل توجهی برای متناسب‌سازی نظرات با خطاهای هر دانش‌آموز دارد، بازخورد فرازبانی عمومی به معلمان این امکان را می‌دهد که الگوهای خطاهای رایج را به‌طور مؤثر مورد توجه قرار دهند و آموزش صریحی را برای کل کلاس ارائه دهند. این رویکرد نه‌تنها در زمان صرفه‌جویی می‌کند، بلکه تضمین می‌کند که همه زبان‌آموزان بازخورد در مورد مسائل مربوط به دستور زبان پرتکرار داشته باشند.

علاوه‌بر این، یافته‌های این مطالعه از این استدلال پشتیبانی می‌کند که انتخاب رویکرد بازخورد اصلاحی باید با توجه به ویژگی‌های خاص محیط یادگیری باشد. در محیط‌های EFL، که فرصت‌ها برای استفاده از زبان واقعی محدود است، بازخورد جامع و صریح ممکن است مفیدتر از رویکردهای متمرکز یا ضمنی باشد. در مقابل، در محیط‌های ESL، که زبان‌آموزان دسترسی بیشتری به زبان مقصد دارند، بازخورد فردی‌تر یا متمرکزتر ممکن است برای تقویت یادگیری ضمنی و توانایی ارتباط مناسب باشد. پیامدهای عملی برای معلمان

از دیدگاه عملی، این مطالعه راهنمایی‌های ارزشمندی را برای معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی ارائه می‌دهد که با هدف بهبود اثربخشی بازخورد نوشتاری خود در حین مدیریت حجم کارشان، تلاش می‌کنند. هم بازخوردهای عمومی و هم بازخوردهای فردی در کوتاه‌مدت مؤثر نشان داده شدند، اما بازخوردهای عمومی کارآمدتر و پایدارتر بودند. معلمان با ارائه توضیحات در سطح کلاس در مورد خطاهای دستوری رایج - از طریق جزوات، درس‌های کوچک یا مثال‌های حاشیه‌نویسی‌شده - می‌توانند بازخوردهای واضح و هدفمند را به‌طور هم‌زمان به همه دانش‌آموزان ارائه دهند. این رویکرد نه‌تنها باعث صرفه‌جویی در زمان آموزش می‌شود، بلکه یک محیط یادگیری مشارکتی را نیز ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموزان می‌توانند از اشتباهات یکدیگر درس بگیرند. علاوه‌بر این، استفاده از بازخوردهای عمومی به معلمان این امکان را می‌دهد که زمان بیشتری را به سایر جنبه‌های مهم

آموزش نوشتاری، مانند توسعه محتوا، سازماندهی و انسجام اختصاص دهند. با ساده‌سازی فرآیند بازخورد، معلمان می‌توانند به نوشتار دانش‌آموزان بهتر کمک کنند و یک کلاس متعادل‌تر و قابل مدیریت‌تر ایجاد کنند.

به‌طور خلاصه، شواهد حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی، رویکردی امیدوارکننده و عملی برای بهبود دقت دستوری در نوشتار است. اثربخشی، کارایی و سازگاری آن، آن را به ابزاری ارزشمند برای معلمان که در محیط‌های با منابع محدود کار می‌کنند، تبدیل می‌کند و تأثیر مثبت آن بر نتایج یادگیری کوتاه‌مدت و بلندمدت، کارایی آن را به‌عنوان یک مؤلفه اصلی در نوشتار برجسته می‌کند.

۶. نتیجه‌گیری

این مطالعه شواهد قانع‌کننده‌ای برای اثربخشی و پایداری بازخورد فرازبانی عمومی در افزایش دقت دستوری در بین زبان‌آموزان ارائه می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که بازخورد فرازبانی عمومی نه‌تنها دقت دستوری زبان‌آموزان را فوراً بهبود می‌بخشد، بلکه نقش مهمی در حفظ و درونی‌سازی بلندمدت ساختارهای دستوری صحیح نیز ایفا می‌کند. این یافته‌ها به‌ویژه برای محیط‌هایی مناسب هستند که زبان‌آموزان معمولاً فرصت‌های محدودی برای مواجهه با زبان خارجی در خارج از کلاس درس دارند و بنابراین از بازخورد صریح و متمرکز سود زیادی می‌برند.

نتایج این مطالعه، ارزش آموزشی بازخورد فرازبانی عمومی را به‌عنوان یک رویکرد عملی و کارآمد برای بازخورد اصلاحی نوشتاری در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی برجسته می‌کند. معلمان با ارائه توضیحات متناسب با سطح کلاس خود در مورد خطاهای دستوری رایج، می‌توانند نیازهای گروه متنوعی از زبان‌آموزان را برطرف کنند و در عین حال محدودیت‌های کلاس‌های بزرگ و زمان آموزشی محدود را مدیریت کنند. پیشرفت ماندگار مشاهده‌شده در گروه بازخورد اصلاحی نوشتاری عمومی، میزان کارایی این رویکرد را برای تقویت دستاوردهای پایدار در دقت دستوری برجسته می‌کند و آن را به ابزاری ارزشمند برای مربیان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی تبدیل می‌کند که به‌دنبال به حداکثر رساندن تأثیر شیوه‌های بازخورد خود هستند.

Second Language Writing, 17(1), 1–18.

<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.002>

Bitchener, J., & Knoch, U. (2008b). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409–431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089926>

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language learners' development. *System*, 38(3), 505–520. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.04.003>

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The effect of written corrective feedback on students' writing accuracy in an English as a second language context. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 267–285. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.09.003>

Brown, D., Liu, Q., & Norouzian, R. (2023). Effectiveness of written corrective feedback in developing L2 accuracy: A Bayesian meta-analysis. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688221147374>

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of EFL student writing.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهند که بازخورد صریح فرازبانی عمومی می‌تواند به پر کردن شکاف ایجادشده در اثر مواجهه محدود با زبان در محیط‌های EFL کمک کند. این رویکرد نه تنها منجر به پیشرفت فوری در نوشتار زبان‌آموزان می‌شود، بلکه با تقویت ساختارهای دستوری ضروری، به مهارت زبانی بلندمدت آنها نیز کمک می‌کند. با نگاهی به آینده، تحقیقات آینده می‌توانند با بررسی اثربخشی بازخورد فرازبانی عمومی بر روی جمعیت‌های مختلف زبان‌آموز، مانند زبان‌آموزان با سطوح مهارت مختلف، گروه‌های سنی یا پیشینه‌های تحصیلی متفاوت، بر این یافته‌ها تکیه کنند. علاوه بر این، مطالعات بیشتر می‌توانند تأثیر بازخورد فرازبانی عمومی را بر سایر ابعاد مهارت زبانی، از جمله مهارت‌های گفتاری، شنیداری و خواندن، بررسی کنند تا درک جامع‌تری از مزایای آن در چهار مهارت زبانی ارائه دهند. تحقیقات همچنین می‌توانند بررسی کنند که چگونه زبان‌آموزان بازخورد فرازبانی عمومی را درک و با آن تعامل می‌کنند و همچنین ظرفیت بالقوه ادغام فناوری برای افزایش ارائه و اثربخشی بازخورد فرازبانی در کلاس‌های زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی را بررسی کنند.

به‌طور خلاصه، این مطالعه بازخورد فرازبانی عمومی را به‌عنوان یک رویکرد کارآمد، مؤثر و پایدار برای بازخورد اصلاحی کتبی در محیط‌هایی که زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی آموزش داده می‌شود برجسته می‌کند. با اتخاذ این رویکرد، معلمان می‌توانند از پیشرفت دستوری دانش‌آموزان خود اطمینان حاصل کنند و به نتایج یادگیری موفق‌تری دست یابند.

منابع

Bitchener, J. (2012). A reflection on the relationship between error feedback and EFL writing development. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 76–80. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.009>

Bitchener, J., & Knoch, U. (2008a). The effectiveness of written corrective feedback in EFL writing. *Journal of*

- writing classes. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 98–114). Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in EFL 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)
- Kang, E. Y., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2015.12187.x>
- Karim, K., & Nassaji, H. (2020). The effects of written corrective feedback: A meta-analysis. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–39. <https://doi.org/10.1002/tesq.541>
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66(2), 140–149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x>
- Li, S. (2020). The effectiveness of corrective feedback in second language acquisition: A meta-analysis. *Language Learning*, 70(1), 1–48. <https://doi.org/10.1111/lang.12355>
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its *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)
- El Ebyary, K., & Windeatt, S. (2017). Evaluating the impact of in-class metalinguistic feedback on EFL learners' writing accuracy. *Language Teaching Research*, 21(2), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1362168815625806>
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language learning: Learning in the classroom*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353–371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. *International Journal of English Studies*, 6(2), 81–104. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/49021>
- Ferris, D. R., & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in EFL

- classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in EFL writing classes". *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111–122.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80115-5](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80115-5)
- Truscott, J. (2001). Grammar correction in EFL writing: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 10(2), 111–122.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00049-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00049-6)
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effectiveness of corrective feedback. *Language Learning*, 54(2), 326–393.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00264.x>
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292–305.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on EFL learners' written effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83–93.
<https://doi.org/10.2307/3586380>
- Sato, M., & Ballinger, S. (2016). Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda. John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.45>
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296–319.
<https://doi.org/10.1111/modl.12317>
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013a). The effect of metalinguistic feedback on EFL writing accuracy: A comparison of two types of feedback. *Language Teaching Research*, 17(3), 292–313.
<https://doi.org/10.1177/1362168813483687>
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013b). The effectiveness of written corrective feedback on the acquisition of EFL grammar. *Language Teaching Research*, 17(2), 173–191.
<https://doi.org/10.1177/1362168812471546>
- Suzuki, W. (2021). Written languaging and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(3), 592–616.
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000320>
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in EFL writing

accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279–296. <https://doi.org/10.2143/ITL.156.0.2034439>

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>

Zhang, Z., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>