



University of Tehran press

The Role of Indirect Versus Metalinguistic Feedback in the Discoursal Aspects of Argumentative Writing



Ali Akbar Khomeijani Farahani✉*^{id} 0000-0002-4916-794x

Department of Linguistics, Department of English language and Literature, the University of Tehran, Tehran, Iran, Email: farahani@ut.ac.ir



Mehri Jalal**^{id} 0000-0002-7134-5298

Department of English, Farhangian University, Tehran, Iran, Email: jalali@cfu.ac.ir



Hatav Mardani Babamiri***^{id}

Department of Linguistics, Department of English language and Literature, the University of Tehran, Tehran, Iran, Email: hatavmardani.b@gmail.com

ABSTRACT

This study was carried out to investigate the teachers' provision of indirect versus metalinguistic error correction to EFL learners committed errors in their argumentative writing pieces. The discourse aspects that were the focus of this research include: unity, organization, cohesion, coherence and metadiscourse. For this purpose, six intact classes were selected where two classes received indirect correction, the other two were exposed to metalinguistic correction and two other classes functioned as the control group where there was no correction at all. Pre- and post-tests in terms of argumentative writing tasks were analyzed. The results of statistical analysis revealed a non-significant difference between the indirect and metalinguistic feedback types regarding organization. However, all the other comparisons were found to be statistically significant where the indirect feedback was more effective than the metalinguistic feedback, and both proved more fruitful than the control group. Additionally, on the whole, teachers were more inclined towards indirect corrective feedback compared to metalinguistic feedback in addressing learners' discourse problems. The teachers gave more comments to identify problems instead of providing corrections and suggestions. Teachers' responses to interviews regarding their views about corrective feedback targeting discourse dimensions of writing were further provided.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 25 February 2019
Received in revised form
14 March 2019
Accepted: 10 April 2019
Available online:
winter 2023

Keywords:

corrective feedback,
indirect feedback,
metalinguistic, discourse-
level writing,
argumentative essay.

Khomeijani Farahani, A. A., Jalali, M., & Mardani Babamiri, H. (2023). The Role of Metalinguistic Explanation and Indirect Corrective Feedback in Discourse Aspects in Argumentative Writing. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (4), 625-650. <http://doi.org/10.22059/jflr.2019.276824.606>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2019.276824.606>.

* Ali Akbar Farahani is an Associate Professor at the English Department of the University of Tehran. His research interests include Discourse Analysis, Language Teaching and Systematic Functional Linguistics.

** Mehri Jalali, is Assistant Professor of TEFL in English Department, Farhangian University. She has been teaching English for more than ۲۰ years.

*** Hatav Mardani Babamiri is a PhD student in English Language Teaching at the University of Tehran. She received her MA in ELT from Azad University, Science & Research Branch in 2011 and her BA from Azad University, Rodehen Branch in 2007.



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

نقش بازخورد زبان‌شناختی و غیرمستقیم در جنبه‌های گفتمانی متون استدلالی

اکبر خمیجانی فراهانی*

0000-0002-4916-794x

farahani@ut.ac.ir گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:



مهري جلالی**

0000-0003-2045-0933

jalali@cfu.ac.ir گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:



هتاو مردانی بابامیری***

hatavmardani.b@gmail.com گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:



چکیده

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر بازخورد غیرمستقیم و زبان‌شناختی بر اشتباهات زبان‌آموزان در متون استدلالی انجام شده است. جنبه‌های گفتمان که مرکز این تحقیق هستند عبارتند از: پیوستگی، سازمان‌یافتگی، انسجام، اتحاد معنایی و فراگفتمان. شش کلاس آماده انتخاب شدند که دو کلاس بازخورد اصلاحی غیرمستقیم دریافت کردند، دو کلاس دیگر تحت پوشش اصلاح زبان‌شناختی قرار گرفتند و دو کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل هیچ بازخوردی دریافت نکردند. پیش‌آزمون و پس‌آزمون نوشتار استدلالی تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که اختلاف معنی‌داری بین بازخوردهای غیرمستقیم و زبان‌شناختی در مورد سازماندهی متنی وجود نداشت اما در تمام مقایسه‌های دیگر (یعنی وحدت معنایی، پیوستگی، انسجام و فراگفتمان) بازخورد غیرمستقیم مؤثرتر از بازخورد زبان‌شناختی بود و هر دو در مقایسه با گروه کنترل بهتر بودند. همچنین نتایج بیانگر این بود که در کل، معلمان نسبت به بازخورد اصلاحی غیرمستقیم در مقایسه با بازخورد زبان‌شناختی در پاسخگویی به مشکلات گفتمانی زبان‌آموزان بیشتر تمایل دارند. معلمان به‌جای ارائه اصلاحات و پیشنهادات، نظرات بیشتری برای شناسایی مشکلات ارائه کردند. پاسخ‌های آموزگاران به مصاحبه‌ها در مورد دیدگاه‌های آنها درباره اصلاحیه‌های بازخوردی که ابعاد گفتمان نوشتاری را هدف قرار داده‌اند، ارائه شده است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۷/۱۲/۰۶
تاریخ بازنگری: ۱۳۹۷/۱۲/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۱/۲۱
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۲
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

بازخورد، بازخورد غیرمستقیم، اصلاح زبان‌شناختی، نوشتار در سطح گفتمان، متن استدلالی.

خمیجانی فراهانی، علی اکبر، جلالی، مهري، و مردانی بابامیری، هتاو. (۱۴۰۲). نقش بازخورد زبانشناختی و غیرمستقیم در جنبه‌های گفتمانی متون استدلالی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۳(۴)، ۶۲۵-۶۵۰.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2019.276824.606>



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2019.276824.606>

*علی اکبر خمیجانی فراهانی، دانشیار زبانشناسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، بیش از ۳۰ سال مشغول به تدریس زبانشناسی و زبان انگلیسی است.

**مهري جلالی، استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان تهران، بیش از ۲۰ سال مشغول به تدریس زبان انگلیسی است.

***نویسنده چندین مقاله علمی پژوهشی و همایش بین‌المللی/ ترجمه چند کتاب و تالیف و ژورنال‌های تخصصی، برگزاری نشست و کارگاه تخصصی ملی و بین‌المللی

۶۲۶

۱- مقدمه

تحقیقات در حوزه بازخورد اصلاحی^۱، بین بازخورد غیرمستقیم و مستقیم، تمایز قابل توجهی را مشخص کرده‌اند. با توجه به شینتانی و الیس (۲۰۱۳)^۲، هدف بازخورد غیرمستقیم، نشان دادن اشتباهات بدون ارائه هرگونه اصلاح است. طبق نظر شینتانی و الیس، «بازخورد مستقیم»، «زبان‌آموزان را با اشکال صحیح آشنا می‌کند، اما تلاشی است زمان‌گیر زیرا کار هر یک از یادگیرنده‌ها باید اصلاح شود و نیاز به پردازش یادگیرندگان» (ص. ۲۸۸) دارد. مطالعات قبلی تلاش کرده‌اند تا به صورت تجربی اثر بازخورد مستقیم و غیرمستقیم را مقایسه کنند که منجر به نتایج بحث‌برانگیز شده است (بیچنر و ناچ، ۲۰۰۸)^۳ چنانچه تأثیرگذاری هر یک از این بازخوردها در مطالعات متفاوت به‌طور متمایزی نتیجه‌گیری شده است. تحقیقات اخیر بیشتر به مزایای بازخورد مستقیم اشاره دارد و نظرات گوناگونی در مورد بازخورد غیرمستقیم مطرح است. بیچنر و ناچ (۲۰۰۸) به‌عنوان نمونه، تأثیر بازخورد بر شرح عکس ۱۱۴ زبان‌آموز در مؤسسه‌های خصوصی زلاند نو را بررسی کردند. آنها اثربخشی برابری را از هر دو نوع بازخورد به دست آوردند، به‌طوری که بازخورد مستقیم به بازدهی بلندمدت منجر شد. ون بنگن، د جونگ، و کی کن (۲۰۱۲) ۲۶۸ زبان‌آموز هلندی را به چهار وضعیت تعیین کردند: بازخورد مستقیم، بازخورد غیرمستقیم، خوداصلاحی و گروهی که مانند گروه خوداصلاحی بازخوردی دریافت نکرد ولی برخلاف آن به‌جای ویرایش متن به نوشتن متن جدید مشغول شد. ون بنگن، د جونگ، و کی کن اثربخشی هر دو بازخورد مستقیم و غیرمستقیم را بر یادگیری زبان‌آموزان از اشتباهات غیرگرامری یافتند. برخلاف این یافته‌ها، سایر مطالعات (مثلاً الیس، شین، موراکامی و تاکاشیما ۲۰۰۸)^۴ اثربخشی بازخورد مستقیم را در افزایش دقت در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان دادند. هرچند که در تحقیق شینتانی و الیس، (۲۰۱۸) بازخورد مستقیم در پیشرفت دقت قرائت زبان‌آموزان مؤثر واقع نبوده، درحالی‌که توضیحات زبان‌شناختی^۵ مؤثر واقع شده است. و مطالعه تروسکات و هسو (۲۰۰۸) به بررسی ارائه بازخورد بر عملکرد داستان‌گویی^۶ ۴۷ زبان‌آموز تایوانی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگانی که بازخورد مستقیم دریافت کردند در مقایسه با گروه کنترل عملکرد بهتری را نشان

دادند اگرچه این برتری در نوشتاری که یک هفته بعد انجام شد، از میان رفت. نتایج غیرقاطع در مورد اثربخشی بازخورد مستقیم، غیرمستقیم و زبان‌شناختی در مطالعات پیشین نیاز به انجام مطالعات بیشتر در این زمینه را آشکار می‌کند.

اگرچه مطالعات فراوانی در مورد نقش بازخورد در افزایش جنبه‌های دستوری و واژگانی نوشتار زبان دوم وجود دارد، اما مطالعاتی که اثربخشی انواع بازخورد را با توجه به بهبود گفتمان^۷ بررسی کنند، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. به‌عنوان مثال، مطالعه ملوی دیاب^۸ (۲۰۱۵) اثر نشانگر بهره‌مندی زبان‌آموزان از هر دوی بازخورد مستقیم و زبان‌شناختی در متون استدلالی بود. اما این مطالعه معطوف به اشتباهات زبانی بوده است و گفتمان را بررسی نمی‌کند. با توجه به اهمیت توجه به زبان و گفتمان به میزانی برابر (هیوز^۹، ۱۹۹۸)، مطالعات بیشتری برای بررسی این موضوع مورد نیاز است. در پاسخ به این ضرورت، این مطالعه به بررسی شیوه‌هایی می‌پردازد که معلمان می‌توانند به یادگیرندگان زبان کمک کنند تا مهارت‌های نوشتاری خود را فراتر از سطح جمله برسانند. اکثریت معلمان با یادگیرندگانی که در نوشتار قابل قبول مشکل دارند و حتی صلاحیت‌های اساسی در ساخت جملات صحیح را ندارند، آشنا هستند. در عین حال، بسیاری از معلمان تمایل دارند در ابتدا بازخورد اصلاحی در مورد اشتباهات دستور زبان ارائه دهند. در این راستا هیوز (۱۹۹۸) پیشنهاد می‌کند که معلمان دستور زبان بهتر است توجه خود را از دستور زبان به سمت گفتمان سوق دهند چرا که قواعدی که محدود به جمله هستند به‌تنهایی برای کمک به زبان‌آموزان برای نوشتن متونی که در حد نوشتار نویسندگان زبان اول باشد، کفایت نمی‌کند. این چالش در مورد نوشتار استدلالی حتی جدی‌تر است؛ زیرا این نوع نوشتار نیاز به استفاده بیشتری از ویژگی‌های گفتمانی دارد. ال حق و احمد^{۱۰} (۱۹۹۴) به این نتیجه رسیدند که آموزش نوع متن استدلالی باید بر مبنای گفتمان قرار گیرد چرا که توجه به مؤلفه‌های ساختاری و زبانی و نادیده گرفتن عوامل گفتمانی مسبب عملکرد ضعیف شرکت‌کنندگان در تحقیق آنها بود. آنها پیشنهاد کردند که توجه معلمان باید بیشتر در راستای میزان ارتباط معنایی در نوشتار استدلالی باشد تا دقت در دستور زبان و انتخاب واژگان. معلمان

^۶ Narrative

^۷ Discourse

^۸ Mawlawi Diab (2015)

^۹ Hughes (1998)

^{۱۰} Al-Haq and Ahmed (1994)

^۱ CF

^۲ Shintani and Ellis (2013)

^۳ Bitchener and Knoch (2008)

^۴ Ellis, Sheen, Murakami & Takashima (2008)

^۵ Metalinguistic feedback

همچنین زمانی که می‌خواهند بازخورد در سطح گفتار را فراهم کنند، با مشکلات خاصی مواجه می‌شوند. این مطالعه، یافته‌های جدیدی را در رابطه با شیوه‌های بازخورد نوشتاری ارائه می‌دهد که به مشکلات نوشتاری مربوط به گفتار که فراتر از دستورالعمل‌های سنتی و صحت است می‌پردازد. در نتیجه، این تحقیق درک ما از اینکه معلمان چه دلایل راهبردی خاصی را برای ارائه بازخورد اصلاحی فراهم می‌کند، افزایش می‌دهد.

۲- پیشینه تحقیق

چهارچوب نظری مطالعه

ساساکی (۲۰۰۲) چهارچوب نوشتار انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی فرآیندهای شناختی نوشتار را در سه گروه نویسندگان مورد بررسی قرار داد: نویسندگان خبره، نویسندگان تازه‌کار قبل از آموزش و نویسندگان تازه‌کار پس از آموزش. یافته‌های او نشان داد که تفاوت میان نویسندگان خبره و تازه‌کار مرتبط با مداخله آموزشی و استراتژی‌هایی بازنگری مورد استفاده بوده است. نویسندگان خبره از برنامه‌ریزی کلی و بازنگری گفتمانی استفاده می‌کنند. در مقابل، نویسندگان تازه‌کار به برنامه‌ریزی موضوعی مشغول بودند و اصلاً از بازنگری گفتمانی استفاده نکردند. الگو نوشتاری ساساکی (۲۰۰۲) با تمرکز بر تفاوت میان نویسندگان برتر و تازه‌کار، تفاوت در برنامه‌ریزی و بازنگری فرآیندهای گفتمانی این گروه‌ها را پررنگ می‌کند و پیش‌بینی می‌کند که افزایش توجه زبان‌آموزان در رابطه با نوشتار فراگفتمانی تأثیر بسزایی بر روند نوشتاری آنها می‌گذارد. با توجه به مباحث پیشین، اگرچه رویکردهای گفتمانی نوشتاری و تفاوت‌های فردی در الگوهای نوین نوشتار (به‌عنوان مثال، هاس، ۲۰۱۲) ترسیم شده‌اند، این الگوها پیش‌بینی خاصی در مورد نقش گزینه‌های بازخوردی اصلاحی نوشتار و کیفیت متن نوشته‌شده ندارند که البته این موضوع اهمیت زیادی برای پیشرفت نوشتار به‌ویژه برای زبان‌آموزان خارجی دارد.

نوشتار گفتمان-محور زبان‌آموزان

یادگیری برای نوشتار در یک زبان خارجی یک فعالیت درسی جداگانه نیست؛ بلکه تجربه‌ای اجتماعی و فرهنگی است. فراگیران زبان دیگر از زمینه‌های فرهنگی مختلف ممکن است

به زبان انگلیسی بنویسند که نظرات و ارزش‌های آنها را در زبان اول خود^۲ بیان کند.

از دهه ۱۹۸۰، چندین مطالعه، مشکلات گفتار در نوشتار زبان دوم را برجسته کرده است. اکثریت متکی به یادگیری زبان اول بوده و اغلب ارتباط بین استفاده از ابزارهای زبانی برای یکپارچه‌سازی و کیفیت کلی نوشتار را نشان داده‌اند. به‌عنوان مثال، لینن-دیویس (۱۹۸۴)^۳ به بررسی ۳۸ متن در زبان دوم فنلاندی که هر کدام شامل ۱۵۰ کلمه بودند پرداخته است. نتایج نشان داد که نویسندگان تلاش کردند تا در استفاده از ابزار انسجام متنی از طریق پیوند معنایی استفاده کنند. هرچند آنها به میزان کمتری از روش‌های حذفی و جایگزینی استفاده کردند. در مقابل، شرکت‌کنندگان به میزان خیلی بیشتر از معمول از انسجام واژگانی استفاده کردند. علاوه بر استفاده از معاهدات خاص و غیرقابل استفاده، انتخاب نامناسبی از نشانگرها وجود داشت که متن را «ناپایدار، ناکارآمد و بی‌اثر» کرد (لینن-دیویس، ۱۹۸۴، ص. ۹۷).

چری و کوپر (۱۹۸۱)^۴ مطالعات خود را بر روی دانش‌آموزان کلاس ۴، ۸، ۱۲ و همچنین دانش‌آموزان کالج بررسی کردند. آنها نتیجه گرفتند که به‌جای ارجاع و یا پیوندها (جایگزینی و حذفیات)، بیشترین فراوانی مرتبط به انسجام واژگانی است. در مقابل، کروهارست (۱۹۸۷)^۵، به بررسی متون داستانی دانش‌آموزان در مقاطع ۶، ۱۰ و ۱۲ پرداخت که نتایج نشانگر این بود که استفاده از ابزارهای انسجامی در متن تحت تأثیر عوامل سن نبود؛ بلکه، پیاده‌سازی یکپارچه‌سازی بسته به سبک‌های مختلف نوشتار بود.

تا به امروز تحقیقات محدودی برای مطالعه اجرای نظریه انسجام به آموزش نوشتار وجود دارد. لیو چون جو و رایبنت (۱۹۸۵)^۶ به تجزیه و تحلیل استفاده از پیوندهای انسجامی در جملات جداگانه توسط زبان‌آموزان دانشگاهی در چین و ایالات متحده پرداختند. آنها دریافتند که انگلیس‌زبانان بومی از تعداد زیادی از روابط انسجامی در مقایسه با زبان‌آموزان چینی استفاده کردند. آنها معتقد بودند که نوشتار دانشجویان چینی به دلیل استفاده ناکافی از ابزارهای یکپارچه‌سازی متنی به سختی می‌تواند به سطح زبان مادری آنها برسد. برخی دیگر از محققان (مثلاً کرو، ۱۹۹۰)^۷ گزارش دادند که نویسندگان

⁵Crowhurst (1987)

⁶Liu Chun-Jo and Robinett (1985)

⁷Crewe, 1990)

¹ Sasaki (2002)

²L1

³Leinonen-Davies (1984)

⁴Cherry and Cooper (1981)

زبان دوم به استفاده بیش از حد از واژگان ارتباطات‌دهنده در متن تمایل دارند. از این رو، تنها استفاده یا عدم استفاده از پیوندهای متنی مهم نیست بلکه استفاده از آنها به‌طور مناسب و منطقی بدون افراط یا تفریط در خور است.

خو (۲۰۰۰)^۱ با توجه به مقایسه نوشته‌های قابل قبول و ضعیف در ۵۰ متن که توسط دانشجویان چینی رشته انگلیسی نوشته شده بود، انسجام واژگانی را بررسی کرده است. مشخص شد که انسجام واژگانی، با استفاده از مترادف، متضاد و تکرار مرجع، نقش مهمی در کیفیت نوشتار زبان‌آموزان داشت. سانگ و خیا (۲۰۰۲)^۲ به تجزیه و تحلیل توزیع فراوانی ابزارهای مختلف یکپارچگی و کیفیت نوشتار در متون قابل قبول و غیرقابل قبول نوشته‌شده توسط ۳۶۴ زبان‌آموز چینی سال اول در رشته‌های غیرانگلیسی پرداخته است. نتایج نشان داد که در میان روابط انسجامی مورد استفاده، همبستگی واژگانی بیشتر به نوشتار قابل قبول کمک می‌کند و سپس انسجام گرامری حائز اهمیت است. آنها نتیجه گرفتند که باید توجه بیشتری به تدریس نوشتار زبان دوم اختصاص داده شود. اگرچه تمام این مطالعات نشان‌دهنده نقش قابل توجهی از ابزارهای یکپارچگی در نوشتار زبان دوم است، آنها پیشنهادی در مورد اینکه چگونه معلمان باید از ابزارهای انسجامی متنی در هنگام تدریس نوشتار و ارائه بازخورد برای پرورش نوشتار ضعیف ارائه کنند، فراهم نکردند. بعضی از محققان (کانر، ۲۰۰۲)^۳ تحقیقات بیشتری را برای تأیید تئوری گفتار متضاد^۴ انجام دادند که در هنگام یادگیری نوشتار آکادمیک با موانع فرهنگی زبان‌آموزان خارجی ارتباط دارد. برای زبان‌آموزان خارجی، الگوهای زبان‌شناختی و فرهنگی در متون خود در زبان دیگر در سطوح جمله و فراتر از جمله ظاهر می‌شود (موران، ۱۹۹۱)^۵.

در کلاس‌های نوشتار زبان خارجی، فراگیران باید بدانند که نه‌تنها استفاده از زبان‌شناختی از زبان، بلکه محدودیت‌های فرهنگی همراه با اجرای زبان‌شناختی و پیامدهای انتخاب یک ساختار گفتاری خاص است. برآورد محدودیت‌های فرهنگی مختلفی که از زبان اول و زبان مقصد آنها می‌تواند گام اول و مهمی برای زبان‌آموزان زبان خارجی

باشد، برای رسیدن به حساسیت به اشتباهات رایج، قابل ردیابی به زبان و فرهنگ اول آنها است.

هم‌زمان، ضروری است بدانیم که تمام چالش‌هایی که نویسندگان زبان خارجی در نوشتار با آن روبرو هستند، لزوماً مربوط به این نیست که آنها انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی نوشته‌اند. همانند تمام نویسندگان، ممکن است زبان‌آموزان زبان خارجی به‌طور کلی تجربه نوشتار عمومی و یا دانش خاصی در مورد استانداردهای نوشتاری نوشتار زبان انگلیسی نداشته باشند. با این وجود، تحقیقات نشان داده است که نویسندگان زبان خارجی فاقد آگاهی درباره جنبه‌های لفظی انگلیسی هستند و برخی از منابع مشکلی با ویژگی‌های متن به‌ویژه زبان خارجی مرتبط هستند (مثلاً هینکل، ۲۰۰۲)^۶. واضح است که فراگیران نیاز به بازخورد آموزشی دارند تا از مشکلات نوشتاری خود در سطح گفتمان مطلع شوند.

لازم به ذکر است که در مطالعه حاضر جنبه‌های گفتمان که شامل سازماندهی متنی، وحدت معنایی، انسجام، پیوستگی و فراگفتمان است بررسی شده‌اند. این جنبه‌ها برای ارائه درک کاملی از انواع مختلف روش‌هایی که سبب ایجاد نوشتاری مناسب در سطح گفتمان باشد، انتخاب شدند. سازماندهی متنی بر اساس تعریف هایس (۲۰۱۲)^۷ به نحوه ایجاد یک متن که متکی بر شرح و استدلال موضوع آن نوشتار باشد دلالت می‌کند. بر اساس هایس (۲۰۱۲)^۸ وحدت معنایی به میزان رابطه‌ای که متن با موضوع و یا محتوی کلی دارد اطلاق می‌کند. به عبارتی دیگر، وحدت معنایی به معنای درجه‌ای است که هر پاراگراف به‌طرز واحدی از عنوان اصلی پیروی کند. ویدوسن (۱۹۷۸)^۹ و استابز (۱۹۸۳)^۸ انسجام را به‌عنوان ارتباط ساختاری بین جملات معرفی می‌کنند و پیوستگی را به‌عنوان ارتباط میان مفاهیمی که جملات سعی بر تصریح آن دارند تعریف می‌کنند. با توجه به هایلند و تس (۲۰۰۴)^۹، کلمه فراگفتمان اشاره به طیف وسیعی از شیوه‌های مختلف است که نویسندگان برای سازماندهی متن خود به کار می‌برند. فراگفتمان به خوانندگان کمک می‌کند تا ارتباط بین ایده‌ها را درک کنند، در نتیجه فهمیدن متن را آسان می‌کند. فراگفتمان در تمام انواع نوشتار اهمیت دارد، اما ادعا می‌شود که در نوشتار استدلالی جایگاه ویژه‌ای دارد چرا که متقاعد کردن خواننده را

^۶Hinkel (2002)

^۷Widdowson (1978)

^۸Stubbs (1983)

^۹Hyland & Tse(2004)

^۱Xu (2000)

^۲Song and Xia (2002)

^۳Connor (2002)

^۴Contrasting rhetoric

^۵Moran (1991)

تسهیل می‌کند (کریزمور و همکاران، ۱۹۹۳^۱، هایلند، ۲۰۰۴^۲، هایلند و تس، ۲۰۰۴).

استراتژی بازخورد

جایگاه بازخورد در یادگیری زبان

در دهه‌های گذشته، معلمان و محققان نوشتار زبان خارجی، ارزش اصلاح خطا و یا بازخوردهای اصلاحی نوشته‌شده در نوشتار زبان خارجی را مورد بحث قرار داده‌اند. مطالعات متعددی در این زمینه انجام شده است، اما بسیاری از آنها نتایج متناقضی را گزارش کرده‌اند (راسل و اسپادا^۳، ۲۰۰۶؛ تروسکات، ۲۰۰۷^۴). به‌عنوان مثال، برخی محققین مانند تروسکات (۲۰۰۷) ادعا می‌کنند که در هر دو نوع نوشتار زبان اول و زبان دوم، اصلاح گرامر به دو دلیل عمده عملی مفید نیست: اولاً، اصلاح تأثیر منفی بر روند طبیعی یادگیری دارد و با فرآیند تدریجی و پیچیده یادگیری ساختارهای زبان دوم مداخله می‌کند. در ضمن، مشکلات خاصی در خصوص توانایی معلمان برای فراهم کردن بازخورد مناسب در زمان مناسب برای انواع خاص خطاها وجود دارد و همچنین تمایل دانش‌آموزان برای دریافت بازخورد از معلم نیز قابل تردید است. محققان دیگری هستند که برخلاف بازخوردهای اصلاحی نوشتاری استدلال می‌کنند (به‌عنوان مثال گولجات و اوزاچ، ۲۰۰۴^۵؛ کپنر، ۱۹۹۱^۶؛ کرشن، ۱۹۸۲^۷). به‌عنوان مثال، کرشن معتقد است که زمانی که توجه دانش‌آموزان به اشکال زبان به‌صورت طریح منعطف می‌شود، امکان تأثیر منفی بر فرآیند طبیعی و ضمنی کسب زبان زیاد می‌شود. گولجات و اوزاچ (۲۰۰۴) تأثیر منفی بازخورد را بر این مبنا قرار دادند که تصحیح نوشتار زبان‌آموزان با نشانه‌های به رنگ قرمز و یادداشت‌ها می‌تواند برای نویسنده کاملاً دلسردکننده باشد. باین‌حال، شواهد روبه‌رشد نشان می‌دهد که بازخورد اصلاحی نوشته‌شده می‌تواند دقت نوشتاری را در زمینه‌های محدود بهبود بخشد (بیچنر و همکاران، ۲۰۰۵^۸؛ چندلر، ۲۰۰۳^۹؛ فریس، ۲۰۰۷^{۱۰}؛ راسل و اسپادا، ۲۰۰۶^{۱۱}؛ شین، ۲۰۰۷^{۱۲}؛ الیس و همکاران، ۲۰۰۸^{۱۳}؛ هارتشورن و همکاران، ۲۰۱۱^{۱۴}). در سال ۱۹۹۹^{۱۵}

فریس مقاله‌ای را در رابطه با ادعای تروسکات منتشر کرد و شواهد تحقیقاتی را ارائه داد که در برخی موارد تصحیح خطای مؤثر می‌تواند به نوشتار زبان‌آموزان و تمایل دانشجویان برای بازخورد کمک کند. مطالعات در مورد مزایای کلی بازخورد به‌طور مداومی اثرات مثبت متوسط تا قوی را برای گیرندگان بازخورد در مقایسه با گروه کنترل نشان می‌دهند (گازو و همکاران، ۱۹۸۵^{۱۶}، ازوادو و برنارد، ۱۹۹۵^{۱۷}).

معلمان تعدادی از راهبردهای بازخورد را برای مقاصد مختلف بر اساس وظایف مختلف نوشتاری یا نویسندگان فردی اجرا می‌کنند (فریس، ۲۰۰۷^{۱۸}، فریس و همکاران، ۱۹۹۷^{۱۹}). استراتژی بازخورد به‌طور عمده توسط (الیس، ۲۰۰۹^{۲۰}) و (فریس، ۲۰۰۲^{۲۱}) خلاصه گزینه‌های متعدد برای اصلاح کار نوشتاری یادگیرندگان، با تأکید بر اصلاح خطاهای زبان‌شناسی را توضیح می‌دهد: بازخورد اصلاحی مستقیم^{۲۲}، بازخورد غیرمستقیم^{۲۳}، بازخورد توضیح زبان‌شناختی^{۲۴}، بازخورد متمرکز در مقابل بازخورد غیر متمرکز^{۲۵}، بازخورد الکترونیکی^{۲۶} و اصلاح جمله^{۲۷}. معلمان در هنگام ارائه بازخورد، با توجه به ابهام (مستقیم یا غیرمستقیم)، مکان (در حاشیه یا انتهای متن) و نگرش‌های بین فردی (مثبت و منفی) گزینه‌های مختلفی دارند. از میان انواع مختلف بازخورد، دو نوع بازخورد غیرمستقیم و زبان‌شناختی در تحقیق حاضر مورد بررسی قرار گرفته است. بازخورد غیرمستقیم به زبان‌آموز خطایش را نشان می‌دهد بدون اینکه اصلاح آن را فراهم کند (الیس و همکاران، ۲۰۰۸^{۲۸}). بازخورد غیرمستقیم را می‌توان با خط کشیدن زیر اشتباهات و یا استفاده از مکان‌نما برای نشان دادن خطا در متن زبان‌آموز و یا با قرار دادن یک علامت در حاشیه کنار خط حاوی خطا انجام داد. در مقابل این، بازخورد زبان‌شناختی شامل ارائه فرم‌های صریح به‌طور مستقیم در مورد ماهیت خطاهای زبان‌آموزان است (الیس و همکاران، ۲۰۰۸^{۲۹}). فریس (۲۰۰۲^{۳۰}) پیشنهاد کرده است معلمان به پنج حوزه در بازخوردهای اصلاحی نوشته‌شده خود تمرکز کنند: (۱) بازخورد مستقیم و غیرمستقیم (۲). خطای مکان در مقابل شناسایی خطا (۳)

¹¹ Hartshorn et al. (2010)

¹² Guzzo et al. (1985)

¹³ Azevedo and Bernard (1995)

¹⁴ (Ferris, 2007; Ferris et al., 1997)

¹⁵ Direct feedback

¹⁶ Indirect feedback

¹⁷ Metalinguistic feedback

¹⁸ Focused versus unfocused feedback

¹⁹ Electronic feedback

²⁰ Reformulation

¹ Crismore et al (1993)

² Hyland (2004)

³ Russell and Spada (2006)

⁴ Truscott (2007)

⁵ Gulcat and Ozagac (2004)

⁶ Kepner (1991)

⁷ Krashen (1982)

⁸ Chandler (2003)

⁹ Sheen (2007)

¹⁰ Ellis et al. (2008)

(اسکات، ۲۰۱۵)^۴، چرا که اصطلاحات مشابهی در این زمینه مانند اصول کار، شناخت شخصی معلمان، دیدگاه‌ها و دانش عملی (کاگان، ۱۹۹۲)^۵ نیز استفاده می‌شود. بر طبق نظر لوین (۲۰۱۵)^۶، این باورها تأکید می‌کنند که چگونه نگرش‌ها و شناخت‌های معلمان از مراحل مختلف فرآیند آموزش زبان رشد می‌کند.

باورهای موضوعی معلمان در عرصه تدریس زبان معرفت‌شناسی فردی خود شخص است که هر دو نشان‌دهنده آگاهی آنان نسبت به تدریس و یادگیری است و دیدگاه‌های آنها را نسبت به خود منحصر به فرد و فردی و همچنین دیدگاه‌های آنها در مورد برنامه درسی و زبان‌آموزان خود (اسکات، ۲۰۱۵) را شامل می‌شود. یونگ (۲۰۰۲)^۷ به‌عنوان نمونه، رابطه بین اعتقادات موضوعی معلمان در مورد نظر آنها در رابطه با شغل معلمی و شیوه‌های یادگیری و ارزیابی آنها را در چهار بعد نشان داد: (۱) اعتقادات معلمان نسبت به موقعیت آنها در رابطه با کمک یادگیرندگان در یادگیری زبان؛ (۲) مسئولیت یادگیرندگان برای یادگیری؛ (۳) شخصیت رابطه معلم و یادگیرنده؛ و (۴) راه ارتباط روابط معلم و یادگیرنده در فعالیت‌های ارتباطی در کلاس زبان، مورد استفاده قرار می‌گیرد. باوجود اینکه تعداد زیادی از مطالعات در مورد شیوه‌های بازخورد معلم انجام شده است، اطلاعات کمتری درباره نگرش‌های معلمان زبان دوم نسبت به بازخوردها و روش‌هایی که می‌توانند به‌طور بالقوه بر عملکردهای تصحیح آنها تأثیر بگذارند وجود دارد. دیاب (۲۰۰۵)^۸ در یک مطالعه به بررسی اعتقادات یک معلم زبان انگلیسی که دارای دو دانشجوی خارجی بود پرداخت. نتایج نشان داد که ناسازگاری بین باورهای معلم و نیازها و انتظارات فراگیران وجود دارد. معلم این ایده را داشت که بازخورد نمی‌تواند نوشتار یادگیرندگان را افزایش دهد و اصلاحات مربوط به سازمان‌دهی متن و گسترش موضوع نسبتاً مهم‌تر بود. در مقابل این، یادگیرندگان انتظار دریافت بازخورد درباره اشتباهات دستوری خود را داشتند. نتایج تأییدگر تأثیر نظرات دانش‌آموزان بر شیوه ارائه بازخورد معلمان بود. این یافته همچنین در برخی مطالعات دیگر نیز مطرح شده است که بر اساس آن ادراک و انتظارات فراگیران به معلمان در انتخاب گزینه‌های آموزشی خود کمک

دسته‌های بزرگ‌تر نسبت به دسته‌های کوچک‌تر خطا. (۴) کد و نمادها در مقابل نظرات کلامی. (۵) اصلاحات متنی در مقابل پایان یادداشت‌ها. مطالعات، نگرش مثبت یادگیرندگان را به بازخورد غیرمستقیم در مورد اشتباهاتی که آنها را به‌جای اصلاحات ارائه می‌دهد، تأیید کرده‌اند، زیرا آنها بر این باورند که آنها را در استفاده از این نظرات بازخورد فعال‌تر می‌کند (آردنت، ۱۹۹۳، هایلند، ۲۰۰۱، سیتو، ۱۹۹۴)^۱.

با توجه به واکنش‌های احتمالی یادگیرنده و ارتباط معلم و یادگیرنده، معلمان زبان باید سبک سازنده‌ای را در بازخورد خود با هدف تسهیل نوشتار یادگیرندگان انتخاب کنند (هایلند و هایلند، ۲۰۰۱، ۲۰۰۶)^۲. کاردلو و کورنو (۱۹۸۱) اشاره کردند که در نمونه خود انتقاد از خطاها به‌تنهایی در برابر با ادغام انتقاد و تحسین کارساز نبود. معلمان اغلب نظرات ستایشی را به‌منظور افزایش اعتمادبه‌نفس فراگیران فراهم می‌کنند، اما فراگیران انتظار دارند انتقاد سازنده را به‌جای تحسین دریافت کنند (فریس، ۱۹۹۵، هایلند، ۱۹۹۸). بااین‌وجود، بازخورد منفی ممکن است تأثیر مثبتی روی اعتمادبه‌نفس نویسنده ایجاد کند، درحالی‌که ستایش زود هنگام و بی‌فایده می‌تواند دانشجویان را خجالت زده کند و مانع بازنگری شود. هایلند و هایلند (۲۰۰۱) یک مطالعه موردی با دو معلم در رابطه با عملکرد بازخورد تحسینی، انتقاد و پیشنهادها (انتقاد سازنده) انجام دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که تحسین اغلب مورد استفاده معلمان قرار می‌گرفت، اما تحسین برای تسکین انتقادات به‌جای جواب به کار خوب مورد استفاده بوده است.

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، بازخورد معلمان درباره ویژگی‌های گفتمان، به غیر از باورهای معلمان درباره ارائه بازخورد در خصوص ویژگی‌های گفتمان، بسیار اندک است. این مطالعه تلاشی برای پر کردن این شکاف از طریق مطالعه استراتژی‌های بازخوردی معلمان برای دستیابی به اهداف اطلاعاتی، آموزشی و بین فردی در هنگام ارائه بازخورد در مورد ویژگی‌های گفتمان از نوشتار زبان دیگر است.

باورهای معلمان

استدلال می‌شود که اعتقادات آموزگاران ارزش روان‌شناختی ارزشمندی در حوزه آموزش معلم دارد (کوبانیووا و فریوک، ۲۰۱۵)^۳. بااین‌حال، تعریف واضحی از اعتقاد معلمان وجود ندارد

^۵(Kagan, 1992)

^۶Levin (2015)

^۷Yung (2002)

^۸Diab (2005)

^۱(Arndt, 1993; Hyland, 2001; Saito, 1994)

^۲(Hyland & Hyland, 2001, 2006)

^۳(Kubanyiova & Feryok, 2015)

^۴(Skott, 2015)

می‌کند (ریچاردز، ۱۹۹۸)^۱. به عنوان مثال، ژو (۲۰۰۴)^۲، به بررسی نظرات اعضای هیئت علمی در مورد نوشتار و نوشتار دانشگاهی پرداخته و گزارش داده است که اعضای هیئت علمی خود را مسئول تأمین بازخورد اصلاحی مبتنی بر محتوا می‌دانستند و ارائه بازخورد ساختاری در مورد نوشتار را مسئولیت معلمان نوشتار می‌دانستند. لی (۲۰۰۸)^۳ مطالعه‌ای برای ارزیابی واژگان و شیوه‌های معلمان در رابطه با بازخورد نوشتاری از طریق پرسش‌نامه همراه با مصاحبه‌های پس از آموزش انجام داد. تعدادی ناهماهنگی بین باورها و شیوه‌های معلمان با توجه به استراتژی‌ها و هدف‌های بازخورد یافت شد. به عبارت دیگر، به رغم این واقعیت که معلمان از نوشتار با کیفیت بالا فراتر از دقت و صحت پشتیبانی می‌کردند، بیشتر بازخورد به اشتباهات دستوری منجر می‌شد، که مخالف دستورالعمل‌های پیشنهادشده در برنامه درسی مدرسه بود. لی به این نتیجه رسید که فعالیت‌های بازخورد معلمان از طریق ویژگی‌های موقعیتی مانند برنامه درسی و ارزیابی، باورهای معلمان و آموزش معلمان تأثیر می‌پذیرد.

در مطالعه حاضر، باورهای معلمان به عنوان «درک روان‌شناختی، مفاهیم و قضایای مربوط به جهان که به نظر می‌رسد درست است» تعریف می‌شود (فریس، ۱۹۹۵ ص ۱۰۳).^۴ این به خاطر اهداف این تحقیق است که عمدتاً مربوط به باور معلمان درباره گفتمان، نوشتار زبان انگلیسی و ارائه بازخورد است.

۳- هدف مطالعه

اصلاح مشکلات دستوری در نوشتار یادگیرندگان، حوزه‌ای است که به طور گسترده مورد تحقیق قرار گرفته است (اشول، ۲۰۰۰، فریس، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴، هایلند، ۲۰۰۰، هایلند، ۲۰۰۴)^۵؛ با این حال تحقیقات کمی در مورد بازخورد معلمان در مورد مسائل گفتمان وجود دارد. شرح مفصلی از بازخورد مستقیم و غیرمستقیم گفتاری توسط معلمان زبان دیگر و بررسی پیشرفت نوشتاری یادگیرندگان در نتیجه این نوع بازخوردها، درک ما را از نحوه تمرین معلمان در هنگام بحث در مورد گفتمان و ارائه بازخورد بهبود می‌بخشد. این تحقیق همچنین می‌تواند در مورد مجموعه‌ای از عوامل متعدد که بر جنبه‌های مختلف

توسعه گفتمان تأثیر می‌گذارند، شفافیت ببخشد، مثلاً اینکه آیا جنبه گفتمان که با روش‌های صریح و ضمنی اصلاح می‌شود، الگوی مشابهی از پیشرفت را به عنوان ویژگی‌های دستوری مورد استفاده قرار می‌دهد یا خیر. این مطالعه به دنبال یافتن پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. آیا بین نوع بازخورد ضمنی و صریح با توجه به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان زبان خارجی از لحاظ سازماندهی متنی^۶ تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؟
۲. آیا بین نوع بازخورد ضمنی و صریح با توجه به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان زبان خارجی از لحاظ وحدت معنایی^۷ تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؟
۳. آیا بین نوع بازخورد ضمنی و صریح با توجه به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان زبان خارجی از لحاظ انسجام^۸ تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؟
۴. آیا بین نوع بازخورد ضمنی و صریح با توجه به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان از لحاظ پیوستگی^۹ تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؟
۵. آیا بین نوع بازخورد ضمنی و صریح با توجه به عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان از لحاظ فراگفتمان^{۱۰} تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؟
۶. نظر معلمان در مورد اثربخشی مقایسه بازخورد غیرمستقیم در مقایسه با اصلاح زبان‌شناختی در پیشرفت نوشتار یادگیرندگان چیست؟

۴- روش

شرکت‌کنندگان

در مجموع ۹۴ دانشجوی زبان خارجی در مطالعه حاضر شرکت کردند. شش کلاس در دسترس^{۱۱} از زبان‌آموزان سطح متوسط در یک مؤسسه زبان در این مطالعه حضور داشتند و به صورت تصادفی به سه گروه تقسیم شدند. دو کلاس (تعداد = ۳۰، شامل ۱۰ مرد و ۲۰ زن با رده سنی ۱۷-۲۵) فقط بازخورد غیرمستقیم دریافت کردند، دو کلاس دیگر (تعداد = ۳۶، شامل ۱۷ زن و ۱۹ مرد با رده سنی ۱۸-۲۵) در معرض بازخورد زبان‌شناسی قرار گرفتند و دو گروه به عنوان گروه کنترل (تعداد = ۲۸، شامل ۱۵ مرد و ۱۳ زن با رده سنی ۱۶-۲۹) عمل کردند

⁶organization

⁷unity

⁸coherence

⁹cohesion

¹⁰metadiscourse

¹¹ intact

¹Richards(1998)

²Zhu (2004)

³Lee (2008)

⁴Richardson(1996)

⁵(Ashwell, 2000; Ferris, 2001, 2004; Hyland, 2000; Lee, 2004)

که در آن زبان آموزان هیچ کدام از این نوع بازخوردها را دریافت نکردند. سطح مهارت‌های زبان انگلیسی آنها از طریق آزمون تعیین سطح مؤسسه (آزمون آکسفورد) اندازه‌گیری شد. این آزمون شامل ۴۰ سؤال تستی می‌باشد. لازم به ذکر است که آزمون استاندارد استفاده‌شده در تحقیق حاضر توسط خود مؤسسه بر روی زبان آموزان ایرانی بررسی شده و نتایج قابل قبولی از روایی و پایایی را نشان داده است. علی‌رغم این، پایایی آزمون آکسفورد^۱ در تحقیق حاضر ۹۲ درصد و روایی آن شامل چهار عاملی بود که به میزان ۹۵,۱۱ درصد تغییر در این آزمون را تبیین کرده است. علاوه بر این، معلمان همچنین سطح و تناسب موضوعات نوشتاری انتخاب‌شده را با توجه به سطح شرکت‌کنندگان تأیید کردند. هیچ کدام از این شرکت‌کنندگان تجربه یادگیری انگلیسی در یک کشور انگلیسی‌زبان را نداشتند و همه آنها در مقطع راهنمایی از کلاس هفتم به بعد انگلیسی را آموخته بودند. شرکت‌کنندگان در مورد هدف این مطالعه و امکان عدم مشارکت خود مطلع شدند. با این حال، آنها اعتراضی نداشتند و همه آنها موافقت کردند که در این مطالعه شرکت کنند. علاوه بر این، هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان در طول آزمایش غیبت نکردند.

علاوه بر شرکت‌کنندگان یادگیرنده، معلمان آنها نیز در این مطالعه به منظور بررسی تأثیر نگرش معلمان نسبت به ارائه بازخورد به خطاهای سطح گفتمان زبان آموزان مورد بررسی قرار گرفتند. سه نفر از معلمان مرد و سه نفر زن بودند. دو تن از معلمان، دانشجوی دکترا در رشته آموزش زبان انگلیسی بودند و چهار نفر دیگر معلمان دارای مدرک فوق لیسانس در رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. تجربه آموزشی معلمان بین ۴ تا ۱۲ سال عمدتاً در مؤسسات زبان بود. معلمان در این مطالعه در مورد روش‌های بازخورد اصلاحی توسط محقق آموزش دیده‌اند به طوری که توضیحات در مورد نحوه ارائه بازخورد و مثال‌های مربوطه به ایشان ارائه شده است. همچنین از معلمان خواسته شد که در طول جلسه تمرینی، در مقابل پژوهشگر بازخورد را تمرین کنند و از محقق درباره چگونگی ارائه بازخوردهای اختصاصی خود، راهنمایی لازم را دریافتند. و سپس درباره نگرش آنها نسبت به اثربخشی مقایسه‌ای بازخورد اصلاحی غیرمستقیم نسبت به اصلاح زبان‌شناسی در پیشرفت نوشتار یادگیرنده پرسش شد. تمامی معلمان رضایت خود را برای این فرایند اعلام کردند.

۵- ابزار

فعالیت نوشتار استدلالی

یادگیرندگان در معرض بازخورد اصلاحی بر اساس فعالیت نوشتار بودند. فعالیت نوشتاری استدلالی در مطالعه حاضر بر مبنای کتاب دوره، یعنی Passages، تدریس شده در مؤسسه زبان، اقتباس شده است. به عبارت دیگر، معلمان ۱۲ موضوع نوشتاری را که مربوط به درس‌های کتاب درس بود تطبیق دادند. از آنجایی که سطح زبان آموزان سطح بالای متوسط بود، این موضوعات با توجه به درجه استدلال و منطق مورد نیاز آنها برای سطح آنها مناسب بود. علاوه بر این، مباحث موضوع کلی داشتند و انتظار می‌رفت که برای شرکت‌کنندگان موضوعی آشنا باشند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا ظرف ۲۰ دقیقه برای هر موضوع ۲۰۰ کلمه بنویسند. دو موضوع اول به‌عنوان پیش و پس آزمون استفاده شد و بقیه موضوعات برای آزمایش به کار گرفته شد. معلمان، نوشتار یادگیرندگان را با توجه به بازخورد غیرمستقیم یا بازخورد زبان‌شناختی اصلاح کردند.

مصاحبه با معلمان

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای در طی سه روز پس از اینکه آموزگاران بازخورد کتبی را تکمیل کردند، انجام شد. این مصاحبه‌ها با بررسی اعتقادات معلمان درباره اینکه آیا آنها تمرکز بر ویژگی‌های گفتمان در ترکیب‌های یادگیرندگان را مفید می‌دانستند، ایده‌های ایشان در مورد استراتژی‌هایی که برای ارائه بازخورد در گفتمان به کار بستند و توضیحات آنها در مورد چگونگی اثربخشی بازخورد مورد بررسی قرار گرفت. هر مصاحبه حدود ۲۰ دقیقه طول کشید و در یک زمان و مکان مناسب برای شرکت‌کنندگان انجام شد.

روش

همان‌طور که در بالا ذکر شد، این مطالعه به بررسی اصلاح خطا توسط معلمان در متون نوشتاری زبان آموزان بر اساس ویژگی‌های گفتمان پرداخت. ویژگی‌های گفتمانی که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت شامل: الف) سازماندهی متنی مربوط به الگوهای یک متن به منظور بحث در مورد موضوع آن می‌باشد (هوی، ۲۰۱۱)، ب) وحدت معنایی نشانگر ارتباط متن با موضوع کلی است، و این معمولاً نشان می‌دهد که نویسنده نیاز به ایجاد ارتباط بیشتر مطالب گزاره‌ای را دارد (هایس، ۲۰۱۲)، ج) انسجام نشانگر منطق اساسی یک متن و نحوه ایجاد معنا برای خواننده است (هایس، ۲۰۱۲)، د) پیوستگی به روش‌هایی اطلاق می‌کند که اجزای متن در یک توالی متقابلاً بهم متصل می‌شوند (هایس، ۲۰۱۲)، و ه) و

²Upper intermediate

¹ Oxford Quick Placement Test

فراگفتمان استفاده از نشانه‌ها برای نشان دادن نگرش نویسنده نسبت به گزاره‌ها، و هدایت خوانندگان به دنبال سازماندهی متن و تفسیر اطلاعات است (هایس، ۲۰۱۲).

معلمان، بازخورد غیرمستقیم یا زبان‌شناسی را به‌عنوان دو نوع تصحیح در کلاس درس ارائه دادند. برای اهداف این مطالعه، شیوه‌های بازخورد شامل نظرات غیرمستقیم یا توضیح زبان‌شناختی معلمان در مورد متون استدلالی یادگیرندگان است. آموزش نوشتار برای یک دوره ۱۲ جلسه (یعنی دو جلسه برای پیش و پس‌آزمون و دو جلسه برای هر ویژگی گفتمانی) بر نیازهای نوشتاری استدلال تمرکز داشت. هدف اصلی این کلاس‌ها کمک به زبان‌آموزان نوشتار انگلیسی در کل متن و سطح گفتمان بود. پس از آزمایش، نوشتار هر یک از زبان‌آموزان از لحاظ ویژگی‌های گفتمان ذکر شده ارزیابی شد و با عملکرد پیش‌آزمون آنها مقایسه شد. لازم به ذکر است که برای پیش‌آزمون از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا یک نوشتار استدلالی را به‌عنوان مبنای مقایسه با پس‌آزمون بنویسند. کل زمان آزمایش به مدت شش هفته با دو جلسه در هفته ادامه یافت. و برای نظرات معلمان، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد.

گروه اصلاح زبان‌شناختی در معرض هیچ بازخورد فردی قرار نگرفت. توضیحات زبان‌شناسی تهیه‌شده توسط محقق در مورد هر کدام از جنبه‌های گفتمان به کل کلاس ارائه شد. این توضیحات در قسمت‌های زیر برای هر کدام از جنبه‌های گفتمان به تفصیل شرح داده شده است. این توضیح در ۵ دقیقه انجام شد و سپس دانش‌آموزان ۵ دقیقه زمان داشتند تا به نوشته‌های خود مراجعه کرده و خطاهای خود را بررسی کنند. سپس از زبان‌آموزان خواسته شد تا نوشته‌های خود را بدون دسترسی به نوشته اصلی و یا توضیحات زبان‌شناختی بازنویسی کنند.

گروه کنترل

گروه کنترل فرایندی مشابه با دو گروه تجربی را داشت به استثنای اینکه آنها هیچ بازخورد غیرمستقیم یا زبان‌شناسی دریافت نکردند. تصمیم به ارائه هیچ بازخوردی در گروه کنترل بر اساس شینتانی و الیس (۲۰۱۳) و مطابق با استدلال تروسکات (۲۰۱۰) اتخاذ شد. این محققان طرفدار نبود بازخورد در گروه کنترل هستند تا به نتیجه اینکه آیا بازخورد تنها مؤلفه مؤثر بر نوشتار است برسند. با این حال، به‌منظور حذف هرگونه

آموزش نابرابر بین این سه گروه، به شرکت‌کنندگان بازخورد غیرمستقیم و زبان‌شناختی پس از اتمام تحقیق ارائه شد.

بازخورد غیرمستقیم

در بازخورد غیرمستقیم، معلمان نظرات خود را برای جلب توجه به یک مشکل ارائه دادند تا زبان‌آموزان بتوانند راه‌حل‌های خود را پیدا کنند. معلمان راه‌حل را پیشنهاد دادند اما اصلاً اصلاحی ارائه نکردند. به این ترتیب که معلمان در صورت اشتباه در کنار متن به‌صورت مختصر فقط ماهیت آن خطا را ذکر کردند. به‌عنوان مثال: عدم هماهنگی با موضوع. هیچ‌گونه توضیح دیگری در مورد چگونگی بهبود نوشته بر اساس بازخورد به زبان‌آموزان ارائه نشد.

بازخورد زبان‌شناختی

در این بازخورد، معلمان توضیحات مربوط به هر کدام از جنبه‌های گفتمان را به شرح ذیل فراهم کردند:

سازماندهی متن

معلمان نظرات خود را در مورد سازماندهی بخش اصلی متن بر اساس ژانر استدلالی به شرکت‌کنندگان ارائه کردند. مطابق با فرمول پنج پاراگراف متون استدلالی، آنها بر این نکته تأکید داشتند که باید سه دلیل برای ادعا در ذهن استدلالگر وجود داشته باشد. در عوض، نظرات آنها در مورد پیکر متن تأکیدی بر نیاز به توسعه قسمت مقدماتی متن بر اساس ادعا به‌عنوان حامی و توسعه‌گر پاراگراف مقدماتی بود. به عبارت دیگر، معلمان در قسمت پیکر متن تأکید داشتند که برای پیشبرد منطقی ایده‌های ارائه شده در پاراگراف مقدماتی، سه دلیل مختلف وجود دارد. نظرات آنها در بخش پیکره متن بیشتر مورد پردازش قرار گرفتند تا از طریق استفاده از ویژگی‌های گفتاری خاص (به‌عنوان مثال، انسجام، پیوستگی، و غیره)، که محقق در بخش‌های زیر توضیح می‌دهد، به توسعه معنا پرداخته شود.

وحدت

معلمان اظهار داشتند که چگونه فراگیران می‌توانند وحدت معنایی را حفظ کنند و از جزئیات حاوی اطلاعاتی که خوانندگان را از معنی اصلی دور می‌کند جلوگیری کنند. در بازخوردهای خود، معلمان تأکید کردند که تمام متن باید با یکدیگر در جهت حمایت از یک نقطه اصلی عمل کند. در نظرات خود، معلمان تمرکز را در دو سطح بسط دادند - یکی این که کل متن باید حول تنها یک موضوع اصلی باشد، و دیگری این که هر پاراگراف تنها باید یک ایده اصلی را در

¹claim

هماهنگی با اصل موضوع فراهم کند. اولاً، معلمان با دادن نظراتی مانند «این به موضوع شما شبیه نیست» اظهار داشتند که زبان آموزان باید بر روی موضوع تمرکز کنند و از اطلاعات نامناسب استفاده نکنند. همچنین اگر متن شامل یک ایده یا برخی ایده‌هایی بود که با موضوع اصلی مطابقت نداشتند، در آن صورت وحدت وجود نخواهد داشت و این ایده از این موضوع منحرف خواهد شد. ثانیاً، آنها اهمیت تعمیم واحد را هدف قرار دادند که در هر پاراگراف به عنوان اتحاد تمرکز عمل می‌کرد. به عنوان مثال، آنها با بازخوردی همچون «در این مورد دلیل شما چیست؟» اظهار می‌داشتند که «نکته» متن برای نظارت بر محتوای هر جمله دیگر در پیکر پاراگراف و به منظور به دست آوردن یکپارچگی مورد نیاز است. نظرات در مورد وحدت، یا در مورد نیاز برای یک موضوع واحد در کل متن بود و یا نیاز به نوشتن هر پاراگراف در مورد یک ایده که مربوط به موضوع اصلی^۱ بود.

انسجام

بازخورد معلمان در مورد انسجام در ارتباط بین معانی و توالی ایده‌ها و به‌ویژه پیوند متن با توجه به رابطه منطقی ایده‌های فرعی تنیده در ایده اصلی و همچنین روابط منطقی بین ایده‌های فرعی ارائه شده است. اولاً، آنها ارتباط منطقی تمرکز هر پاراگراف را به ایده اصلی توصیف می‌کنند تا حرکتی به سوی ایده کلی، نتیجه‌گیری یا موضوع اصلی در متن داشته باشند. آنها اظهار داشتند که هیچ‌یک از ایده‌ها نباید از موضوع اصلی حذف شود؛ در عوض تمرکز هر پاراگراف باید به‌طور منطقی به موضوع اصلی متصل شود (یا در بخش مقدمه ادعا شود). به عنوان مثال، آنها بازخورد «نقطه نظر شما چیست؟» (وحدت) و «آیا این نوشته به شما کمک می‌کند ادعای خود را دقیق‌تر توضیح دهید؟»، «سعی کنید آنها را بسازید (انسجام)» را ارائه کردند. نظرات آنها به منظور توجه مخاطب به انسجام نوشتار با توجه به رابطه منطقی میان دومین دلیل استدلال و ادعای آن است.

همبستگی

همان‌طور که در بالا ذکر شد، معلمان بازخورد فراهم می‌کردند که زبان آموزان را قادر می‌ساخت تا ایده‌ها، جزئیات و احکام را با یکدیگر ترکیب کنند. برای تسهیل ایجاد ارتباط معنایی، که می‌تواند باعث هماهنگی ایده‌ها باشد، معلمان بازخورد در مورد استفاده مناسب از ابزار یکپارچگی متن ارائه دادند. هنگام ارائه بازخورد در مورد همبستگی، بازخورد در مورد سوءاستفاده از پیوندها و ارجاعات نامشخص ارائه شد. اولاً، هنگام ارائه بازخورد در مورد پیوندها، آنها درباره فقدان تضاد به‌عنوان نوعی پیوند متنی (مثلاً، اما، با این حال) و سوءاستفاده از پیوندهای علی (به‌عنوان مثال، به این دلیل، به این ترتیب) نظر دادند.

فراگفتمان

در آخر، معلمان بازخورد در مورد فراگفتمان ارائه دادند. بازخورد آنها به دنبال افزایش آگاهی فراگیران از ضرورت نشان دادن نگرش نویسندگان نسبت به گزاره‌ها بود. این امر با ارائه نشانه‌هایی برای سازماندهی اطلاعات و هدایت خوانندگان به تفسیر اطلاعات انجام شد. آنها اظهار داشتند که توجه زبان آموزان به نیاز به استفاده از نشانه‌ها در نوشتار و برای نشان دادن موضع نوشتاری و یا نگرش نسبت به ایده‌ها در متن است.

معیارهای ارزیابی برای متون نوشته شده توسط زبان آموزان

ارزیابی تحلیلی (هایلند، ۲۰۰۳) برای بررسی متون زبان آموزان در برابر معیارهای ارزیابی ویژگی‌های گفتمان استفاده شد (پیوست را ببینید). ویژگی‌های گفتمان به طبقه‌بندی‌های فوق طبقه‌بندی شده‌اند، و امتیازدهندگان برای هر رده امتیاز دادند. هر یک از این دسته‌بندی‌ها با یک مقدار عددی (هایلند، ۲۰۰۳) تعیین می‌شود. پیش از انجام روش‌های آماری برای سؤالات تحقیق، میزان میان-پایایی بین ارزیابی نوشته‌های پس‌آزمونی شرکت‌کنندگان با استفاده از ضریب همبستگی درون دسته‌ای تخمین زده شد. نتیجه ۹۶ صدم نشان داد که هر دو مصحح اطلاعات مشابهی در مورد عملکرد نوشتاری زبان آموزان ارائه داده‌اند. جدول ۱ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱ نتایج ضریب همبستگی درون دسته‌ای

	تفاوت با فاصله اطمینان ۹۵٪			
	تفاوت با فاصله اطمینان ۹۵٪		ارزش	سطح معناداری
ضریب همبستگی درون دسته‌ای	مرز پایین	مرز پایین		

²Interclass Correlation Coefficient

¹Thesis statement

مقیاس واحد	۰,۰۰	۴۶۹	۴۶۹	۳۲,۵۸	۰,۹۵	۰,۹۲	۰,۹۴ ^b
مقیاس میانی	۰,۰۰	۴۶۹	۴۶۹	۳۲,۵۸	۰,۹۷	۰,۹۶	۰,۹۶ ^c

نتایج

اول^{۷۲} را نیز کاهش می‌دهد. به دلیل عدم مشاهده تفاوت معنی‌دار میان گروه‌ها در پیش‌آزمون، آزمون مانووا با در نظر گرفتن داده‌های پس‌آزمون محاسبه شده است.

پس از اطمینان از توزیع بهنجار داده‌ها (جدول شماره ۲)، چند خطی (جدول شماره ۳) و برابری پیش فرض واریانس (جدول شماره ۴) آزمون مانووا^{۷۱}، این آزمون اجرا شد. این روش امکان بررسی تعامل میان متغیرها را نشان می‌دهد و خطر خطای نوع

جدول ۲ نتایج آزمون کولموگورف اسمیرنوا^{۷۳}

تعداد	فراگفتمان	پیوستگی	انسجام	وحدت معنایی	سازماندهی متنی
۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴
میانگین	۷,۳۶	۱۰,۷۲	۵,۸۵	۱۰,۴۳	۱۷,۰۷
عامل‌ها	۳,۶۷	۵,۱۸	۲,۴۷	۳,۲۰	۴,۹۲
کامل	۰,۱۱	۰,۰۹	۰,۱۳	۰,۱۶	۰,۱۱
تفاوت مفرط	۰,۱۰	۰,۰۶	۰,۱۰	۰,۱۶	۰,۰۹
منفی	-۰,۱۱	-۰,۰۹	-۰,۱۳	-۰,۰۸	-۰,۱۱
کولموگورف اسمیرنوا	۱,۱۵	۰,۹۴	۱,۳۳	۱,۵۷	۱,۰۶
	۰,۱۳	۰,۳۳	۰,۰۶	۰,۱۴	۰,۲۱

جدول ۳ نتایج آزمون هم‌خطی^{۷۴}

الگو	آمار رابطه خطی		سطح معناداری	تی	بتا استاندارد		بتا استاندارد نشده	
	مقدار تولرانس	تورم واریانس			بتا	خطای بی استاندارد		
سازماندهی متنی	۹۷	۱,۴۸	۲۴	۰۰	۰۵-	۱۳	۰۰-	۴,۰۰
وحدت معنایی	۷۷	۱,۵۴	۰۰	۰۰	۱۹-	۰۱	۰۴-	۰۴
انسجام	۸۱	۱,۰۴	۰۰	۰۰	۱۶-	۰۱	۰۵-	۰۵
پیوستگی	۹۲	۱,۲۱	۰۰	۰۰	۴۴-	۰۱	۰۶-	۰۶
فراگفتمان	۷۰	۱,۰۹	۰۰	۰۰	۲۱-	۰۱	۰۴-	۰۴

⁷³ Kolmogorov-Smirnov

⁷⁴ Multicollinearity

⁷¹ MANOVA

⁷² Type 1 error

جدول ۴ آزمون ام باکس

ام. باکس	۶۴,۶۶
اف	۱,۹۸
درجه آزادی ۱	۳۰
درجه آزادی ۲	۲۴۱۴۶,۴۳
سطح معناداری	۰,۱۱

نتایج آمار توصیفی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵ آماره توصیفی برای نقش بازخورد در گفتمان متنی

سازماندهی متنی	بازخورد	تعداد	میانگین	انحراف معیار
	غیرمستقیم	۳۰	۱۸,۳۳	۳,۹۸
	زبان شناختی	۳۶	۱۹,۹۱	۳,۷۵
	کنترل	۲۸	۱۱,۷۵	۲,۳۱
وحدت معنایی	کل	۹۴	۱۷,۰۷	۴,۹۲
	غیرمستقیم	۳۰	۱۳,۷۰	۲,۴۳
	زبان شناختی	۳۶	۹,۹۴	۲,۱۹
	کنترل	۲۸	۷,۵۷	۱,۴۵
	کل	۹۴	۱۰,۴۳	۳,۲۰
	غیرمستقیم	۳۰	۸,۱۳	۱,۳۵
انسجام	زبان شناختی	۳۶	۵,۸۳	۱,۸۸
	کنترل	۲۸	۳,۴۲	۱,۵۹
	کل	۹۴	۵,۸۵	۲,۴۷
پیوستگی	غیرمستقیم	۳۰	۱۶,۱۰	۲,۲۴
	زبان شناختی	۳۶	۱۱,۱۱	۲,۱۶
	کنترل	۲۸	۴,۴۶	۲,۸۴
	کل	۹۴	۱۰,۷۲	۵,۱۸
	غیرمستقیم	۳۰	۱۰,۹۰	۱,۷۰
	زبان شناختی	۳۶	۷,۵۰	۲,۸۵
فراگفتمان	کنترل	۲۸	۳,۳۹	۱,۵۷
	کل	۹۴	۷,۳۶	۳,۶۷

بودند، در همه گروه‌های دیگر بازخورد غیرمستقیم بهتر از اصلاح زبان شناختی بود. علاوه بر این، هر دو گروه بازخورد بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

با توجه به جدول ۵، درحالی که میانگین نمرات غیرمستقیم (میانگین = ۱۸,۶۳، انحراف معیار = ۳,۹۸) و بازخورد اصلاحی (میانگین = ۱۹,۹۱، انحراف معیار = ۳,۷۵) نزدیک به یکدیگر

جدول ۶ نتایج آزمون مانووا

منبع	متغیر وابسته	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	اف	سطح معناداری	بامجدوراتا
الگو اصلاح شده	سازماندهی متنی	۱۱۵۷,۵۱ ^a	۲	۵۷۸,۷۵	۴۷,۹۲	۰,۰۰	۰,۵۱
	وحدت معنایی	۵۵۸,۰۷ ^b	۲	۲۷۹,۰۳	۶۳,۹۵	۰,۰۰	۰,۵۸
	انسجام	۳۲۰,۵۹ ^c	۲	۱۶۰,۲۹	۵۸,۹۷	۰,۰۰	۰,۵۶
	پیوستگی	۱۹۶۹,۵۸ ^d	۲	۹۸۴,۷۹	۱۶۹,۳۳	۰,۰۰	۰,۷۸
	فراگفتمان	۸۱۷,۳۲ ^e	۲	۴۰۸,۶۶	۸۵,۲۲	۰,۰۰	۰,۶۵
رهگیری	سازماندهی متنی	۲۶۱۳۰,۴۳	۱	۲۶۱۳۰,۴۳	۲,۱۶	۰,۰۰	۰,۹۶
	وحدت معنایی	۱۰۰۶۳,۷۹	۱	۱۰۰۶۳,۷۹	۲,۳۰	۰,۰۰	۰,۹۶
	انسجام	۳۱۲۵,۱۵	۱	۳۱۲۵,۱۵	۱,۱۵	۰,۰۰	۰,۹۲
	پیوستگی	۱۰۳۶۲,۲۶	۱	۱۰۳۶۲,۲۶	۱,۷۸	۰,۰۰	۰,۹۵
بازخورد	فراگفتمان	۴۹۰۵,۰۰	۱	۴۹۰۵,۰۰	۱,۰۲	۰,۰۰	۰,۹۱
	سازماندهی متنی	۱۱۵۷,۵۱	۲	۵۷۸,۷۵	۴۷,۹۲	۰,۰۰	۰,۵۱
	وحدت معنایی	۵۵۸,۰۷	۲	۲۷۹,۰۳	۶۳,۹۵	۰,۰۰	۰,۵۸
	انسجام	۳۲۰,۵۹	۲	۱۶۰,۲۹	۵۸,۹۷	۰,۰۰	۰,۵۶
	پیوستگی	۱۹۶۹,۵۸	۲	۹۸۴,۷۹	۱۶۹,۳۳	۰,۰۰	۰,۷۸
	فراگفتمان	۸۱۷,۳۲	۲	۴۰۸,۶۶	۸۵,۲۲	۰,۰۰	۰,۶۵
خطا	سازماندهی متنی	۱۰۹۸,۹۶	۹۱	۱۲,۰۷			
	وحدت معنایی	۳۹۷,۰۴	۹۱	۴,۳۶			
	انسجام	۲۴۷,۳۲	۹۱	۲,۷۱			
	پیوستگی	۵۲۹,۲۲	۹۱	۵,۸۱			
	فراگفتمان	۴۳۶,۳۷	۹۱	۴,۷۹			
	سازماندهی متنی	۲۹۶۶۱,۰۰	۹۴				
کل	وحدت معنایی	۱۱۱۹۳,۰۰	۹۴				
	انسجام	۳۷۸۶,۰۰	۹۴				
	پیوستگی	۱۳۳۰۸,۰۰	۹۴				
	فراگفتمان	۶۳۴۸,۰۰	۹۴				
	سازماندهی متنی	۲۲۵۶,۴۷	۹۳				
کل	وحدت معنایی	۹۵۵,۱۱	۹۳				
	انسجام	۵۶۷,۹۱	۹۳				
	پیوستگی	۲۴۹۸,۸۰	۹۳				
	فراگفتمان	۱۲۵۳,۷۰	۹۳				

b ضریب تعیین = ۰,۵۸ (ضریب تعیین تعدیل شده = ۰,۵۷)

a ضریب تعیین = ۰,۵۱ (ضریب تعیین تعدیل شده = ۰,۵۰)

$\eta^2 = 0.000$, $F(2, 91) = 169.33$, $p = 0.000$ و فراگفتمان، $\eta^2 = 0.000$ ، $F(2, 91) = 85.22$ ، $p = 0.000$ ، را نشان داد. این نتایج همسو با نتایج لامبادای ویلکس، پیلارز تریس، هاتلینگ تریس، و روی تریس که در جدول ۷ نشان داده شده است می‌باشد. برای بررسی بیشتر تفاوت‌ها در دو حالت بازخورد، آزمون تعقیبی توکی^{۷۵} اجرا شد. نتایج در جدول ۸ قابل مشاهده است.

c ضریب تعیین = ۰,۵۶ (ضریب تعیین تعدیل شده = ۰,۵۵)
d ضریب تعیین = ۰,۷۸ (ضریب تعیین تعدیل شده = ۰,۷۸)
e ضریب تعیین = ۰,۶۵ (ضریب تعیین تعدیل شده = ۰,۶۴)
آزمون مانووا (جدول ۶) اثرات معناداری برای سازماندهی متنی $\eta^2 = 0.000$ ، $F(2, 91) = 47.92$ ، $p = 0.000$ ، $\eta^2 = 0.58$ ، $F(2, 91) = 63.95$ ، $p = 0.000$ ، انسجام، $\eta^2 = 0.000$ ، $F(2, 91) = 58.97$ ، $p = 0.000$ ، پیوستگی، $\eta^2 = 0.000$ ،

جدول ۷ نتایج آماره‌های دیگر آزمون مانووا

تأثیر	مجذور اتا	سطح معناداری	خطای	فرضیه ی	اف	ارزش
رهگیری	پیلارز تریس	۰,۹۸	۸۷,۰۰	۵,۰۰	۱۲۵۰,۳۱	۰,۹۸
	لامبادای ویلکس	۰,۹۸	۸۷,۰۰	۵,۰۰	۱۲۵۰,۳۱	۰,۰۱
	هاتلینگ تریس	۰,۹۸	۸۷,۰۰	۵,۰۰	۱۲۵۰,۳۱	۷۱,۸۵
	روی تریس	۰,۹۸	۸۷,۰۰	۵,۰۰	۱۲۵۰,۳۱	۷۱,۸۵
	پیلارز تریس	۰,۶۱	۱۷۶,۰۰	۱۰,۰۰	۲۷,۵۴	۱,۲۲
بازخورد	لامبادای ویلکس	۰,۷۱	۱۷۴,۰۰	۱۰,۰۰	۴۲,۸۱	۰,۰۸
	هاتلینگ تریس	۰,۷۸	۱۷۲,۰۰	۱۰,۰۰	۶۳,۱۱	۷,۳۳
	روی تریس	۰,۸۷	۸۸,۰۰	۵,۰۰	۱۱۹,۷۴	۶,۸۰

جدول ۸ نتایج آزمون تعقیبی توکی

متغیر وابسته	بازخورد	بازخورد	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری ^a	تفاوت با فاصله اطمینان ۹۵٪	مرز بالا	مرز پایین
سازماندهی متنی	غیرمستقیم	زبان شناختی	-۱,۲۸	۰,۸۵	۰,۴۱	۰,۸۱	۰,۸۱	-۳,۳۷
	کنترل	کنترل	*۶,۸۸	۰,۹۱	۰,۰۰	۹,۱۱	۹,۱۱	۴,۶۵
	زبان شناختی	غیرمستقیم	۱,۲۸	۰,۸۵	۰,۴۱	۳,۳۷	۳,۳۷	-۰,۸۱
	کنترل	کنترل	*۸,۱۶	۰,۸۷	۰,۰۰	۱۰,۳۰	۱۰,۳۰	۶,۰۳
	غیرمستقیم	کنترل	*-۶,۸۸	۰,۹۱	۰,۰۰	-۴,۶۵	-۴,۶۵	-۹,۱۱
	زبان شناختی	زبان شناختی	*-۸,۱۶	۰,۸۷	۰,۰۰	-۶,۰۳	-۶,۰۳	-۱۰,۳۰
وحدت معنایی	غیرمستقیم	زبان شناختی	*۳,۷۵	۰,۵۱	۰,۰۰	۵,۰۱	۵,۰۱	۲,۴۹
	کنترل	کنترل	*۶,۱۲	۰,۵۴	۰,۰۰	۷,۴۶	۷,۴۶	۴,۷۹
	زبان شناختی	غیرمستقیم	*۳,۷۵	۰,۵۱	۰,۰۰	-۲,۴۹	-۲,۴۹	-۵,۰۱
	کنترل	کنترل	*۲,۳۷	۰,۵۲	۰,۰۰	۳,۶۵	۳,۶۵	۱,۰۸
	غیرمستقیم	کنترل	*-۶,۱۲	۰,۵۴	۰,۰۰	-۴,۷۹	-۴,۷۹	-۷,۴۶
	زبان شناختی	زبان شناختی	*-۲,۳۷	۰,۵۲	۰,۰۰	-۱,۰۸	-۱,۰۸	-۳,۶۵
انسجام	غیرمستقیم	زبان شناختی	*۲,۳۰	۰,۴۰	۰,۰۰	۳,۲۹	۳,۲۹	۱,۳۰

⁷⁵Tukey

۳,۴۶	۵,۷۶	۰,۰۰	۰,۴۳	*۴,۷۰	کنترل		
-۳,۲۹	-۱,۳۰	۰,۰۰	۰,۴۰	*-۲,۳۰	غیرمستقیم	زبان شناختی	
۱,۳۹	۳,۴۱	۰,۰۰	۰,۴۱	*۲,۴۰	کنترل		
-۵,۷۶	-۳,۶۴	۰,۰۰	۰,۴۳	*-۴,۷۰	غیرمستقیم	کنترل	
-۳,۴۱	-۱,۳۹	۰,۰۰	۰,۴۱	*-۲,۴۰	زبان شناختی		
۳,۵۳	۶,۴۴	۰,۰۰	۰,۵۹	*۴,۹۸	زبان شناختی	غیرمستقیم	پیوستگی
۱۰,۰۹	۱۳,۱۸	۰,۰۰	۰,۶۳	*۱۱,۶۳	کنترل		
-۶,۴۴	-۳,۵۳	۰,۰۰	۰,۵۹	*-۴,۹۸	غیرمستقیم	زبان شناختی	
۵,۱۶	۸,۱۲	۰,۰۰	۰,۶۰	*۶,۶۴	کنترل		
-۱۳,۱۸	-۱۰,۰۹	۰,۰۰	۰,۶۳	*-۱۱,۶۳	غیرمستقیم	کنترل	
-۸,۱۲	-۵,۱۶	۰,۰۰	۰,۶۰	*-۶,۶۴	زبان شناختی		
-۲,۰۸	۴,۷۲	۰,۰۰	۰,۵۴	*۳,۴۰	زبان شناختی	غیرمستقیم	فراگفتمان
۶,۱۰	۸,۹۱	۰,۰۰	۰,۵۷	*۷,۵۰	کنترل		
-۴,۷۲	-۲,۰۸	۰,۰۰	۰,۵۴	*-۳,۴۰	غیرمستقیم	زبان شناختی	
۲,۷۶	۵,۴۵	۰,۰۰	۰,۵۵	*۴,۱۰	کنترل		
-۸,۹۱	-۶,۱۰	۰,۰۰	۰,۵۷	*-۷,۵۰	غیرمستقیم	کنترل	
-۵,۴۵	-۲,۷۶	۰,۰۰	۰,۵۵	*-۴,۱۰	زبان شناختی		

که بازخورد غیرمستقیم مؤثرتر از بازخورد زبان‌شناختی بود و هر دو در مقایسه با گروه کنترل بهتر بودند.

نتایج مصاحبه

پاسخ‌های معلمان به سؤالات مصاحبه زیر براساس روش «مقایسه ثابت» (میکات و مورهاس، ۱۹۹۴)^{۷۶} مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج به شرح زیر است (جدول ۹ را برای گروه‌بندی چکیده نتایج ببینید):

جدول ۹ موضوعات اصلی مطرح‌شده توسط معلمان در مصاحبه

نمونه	نظرات اصلی
اهمیت ویژگی‌های گفتمان برای بیان ایده‌های زبان‌آموزان	نگرش نسبت به نوشتار و بازخورد
بازخورد خوب است اما فقط برای اشتباهات مهم	
بازخورد به موقع برای کمک به ویرایش متن و همچنین نوشتن متون جدید	
نیاز به بازخورد برای جلوگیری از رخ دادن اشتباهات گفتمانی مشابه در متون جدید	
لزوم توجه به گفتمان و زبان به یک اندازه	نگرش نسبت به بازخورد
اهمیت جلب توجه زبان‌آموزان به تفاوت‌های میان نگارش متون با ژانرهای مختلف	
لزوم ارائه بازخورد به‌عنوان مکمل آموزشی	

⁷⁶(Maykut & Morehouse, 1994)

فرایند کند زبان‌آموزان در درک اشتباهات و نیاز به بازخورد به صورت غیرمستقیم صرفاً برای آگاهی در مورد منبع خطا	نگرش نسبت به نوع بازخورد
ارائه بازخورد بلافاصله پس از مکان خطا	
روشن کردن اشتباهات بدون توضیح در مورد آن برای جلوگیری از معشوش شدن زبان‌آموزان	
بازخورد صرفاً برای هدایت زبان‌آموزان	

نگرش نسبت به نوشتار و بازخورد

زمانی که نظر معلمان درباره توسعه مهارت نوشتاری و نقش بازخورد در این فرایند خواسته شد، آنها اظهار داشتند که نوشتار منجر به تفکر می‌شود، نه صرفاً ترجمه تمام ایده‌های ذهن دانش‌آموز به یک متن:

«نوشتار توضیح افکار نیست این یک فرآیند است که ما را قادر می‌سازد به وضوح و شاید متفاوت از ایده‌هایی که هوشیارانه از آن آگاهیم، متفاوت باشد. به عنوان مثال، وقتی استدلال می‌کنید، به چیزهایی اطلاق می‌کنید که با دقت به همه جنبه‌های بحث توجه می‌کنید.»

یک معلم معتقد بود که ویژگی‌های گفتمان نقش مهمی را در نوشتار یک متن استدلالی ایفا می‌کند. او گفت: «ویژگی‌های گفتمانی برای روشن شدن موضوع لازم است. برای مثال، ابتدا یک موضوع اصلی بنویسید تا مخاطبان شما بتوانند از همان ابتدا ایده شما را شناسایی کنند. شما از جزئیات کافی حمایت می‌کنید، به طوری که خوانندگان شما نیازی به حدس زدن معنی ندارند. ... هنگامی که یک متن را بدون عناصر یکپارچه مناسب می‌خوانید، می‌توان آن را مانند سفر در یک ماشین در جاده‌ای پر از دست‌انداز در نظر بگیرید. ناگهان می‌بینید که به هیچ جایی نرسیده‌اید.»

معلمی دیگر اظهار داشت که بازخورد او انتخابی است و نیازی به تلاش برای اصلاح هر خطا یا مشکل نیست و نیاز به ایجاد انگیزه در دانشجویان برای بازخورد است. «من نمی‌توانم تمام اشتباهات را ذکر کنم. ... من فکر می‌کنم این روش برای زبان‌آموزان نیز بسیار مفید است. من دوست دارم اصلاحاتم را متمرکز بر مهم‌ترین اشتباهات کنم ... همچنین گاهی مایل به تشویق زبان‌آموزان هستم.»

معلم دیگر اظهار داشت که نوشتار باید به عنوان فرآیند پیش‌نویس و بازنگری در نظر گرفته شود که بازخورد معلم یک ضرورت اساسی است. او معتقد بود که حمایت محتاطانه و به موقع معلم در نظرات بازخورد می‌تواند توجه دانش‌آموزان به مشکلات نوشتاری خود را در سطح گفتمان جلب کند و این روش تأثیر بیشتری بر زمانی که دانش‌آموزان

به نوشتن یک موضوع جدید کار می‌کنند به جای بازنگری متن موجود دارد.

«من فکر می‌کنم بهبود مهارت‌های نوشتاری یک فرایند طولانی است و باید دانشجویان بتوانند مشکلات نوشتاری خود را حل کنند (در سطح گفتمان) نه تنها در تجدیدنظر در همان متن بلکه در یک نوشتار جدید نیز باید مورد توجه قرار گیرد.» همان معلم توضیح داد که مشکلات گفتاری می‌تواند وابسته به موضوع باشد. این بدان معنی است که حتی اگر زبان‌آموزان بتوانند مشکلات گفتاری خود را بعد از اصلاح حذف کنند، احتمالاً آنها را زمانی که یک ترکیب جدید بنویسند دوباره مرتکب شوند.

«آنچه که من متوجه شدم این است که وقتی موضوع متنوع باشد سطح گفتمان نوشتار زبان‌آموزان نیز می‌تواند بسیار متفاوت باشد. حتی اگر آنها هم اکنون بتوانند مشکلات (گفتمان) را از بین ببرند، این نشان می‌دهد که مشکلات مشابه دوباره رخ خواهد داد.»

نگرش نسبت به بازخورد

در راستای نتایج به دست آمده برای تمرکز بازخورد، یک معلم با توجه به درک خود از ضرورت‌های نوشتاری استدلالی و همچنین تجربه قبلی تدریس خود توضیح داد:

«من دانشجویان را با توجه به چندین جنبه، مانند ساختار استدلال، اصلاح می‌کنم و تناسب و عملی شدن ایده‌ها نیز مانند چشم‌انداز اصلی مهم است، اینکه آیا ایده‌ها مرتبط هستند یا نه، مسئله به روشنی، با انسجام و غیره توضیح داده شده است یا نه. ... منظورم این است که به دلیل تجربه من در خواندن نوشته‌های دانشجویان، به پیوند این ایده‌ها توجه می‌کنم. معمولاً یک جمله موضوعی وجود دارد، اما ایده‌های فرعی که فراگیران می‌نویسند می‌توانند بسیار نامربوط باشند. این اتفاق در مورد موضوع اصلی نیز می‌تواند رخ دهد. من معتقدم که این مشکل اغلب در نوشتار آنها اتفاق می‌افتد. و در نهایت، من زبان را از بعد انتخاب واژگان، ساختار جمله و غیره نیز در نظر می‌گیرم. ... من به این عناصر توجه می‌کنم.»

یکی دیگر از معلمان، اهمیت نظرات مختص به هر ژانر را برجسته کرد تا اینکه بتوان آگاهی زبان‌آموزان از ضرورت‌های نوشتار استدلالی را بالا ببرد و اینکه چگونه نوشتار استدلالی از نوشتار توضیحی متفاوت است:

«در نوشتار استدلالی، بعضی وقت‌ها زبان‌آموزان به توضیح موضوع به‌جای بحث در مورد یا علیه موضوع روی می‌آورند. بعضی از نوشتارهای آنها می‌توانند به‌جای بحث، قالب توضیحی را داشته باشند. من فکر می‌کنم که باید نظرات خودم را به دانشجویان در مورد بررسی دیدگاه‌های مخالف فراهم کنم تا بتوانند در مورد آن فکر کنند و راه‌حل را پیدا کنند.»

علاوه بر مسئله نوشتار مختص ژانر خاص، یکی از معلمان همچنین به مشکلات نوشتار دانش‌آموزان با توجه به دیدگاه متن به‌طور کلی اشاره کرد، مانند سازمان، اتحاد، انسجام و غیره. این معلم در خصوص ویژگی‌های گفتمان توضیح داد که «او فکر می‌کند باید بر روی آن تمرکز شود. او بر این عقیده بود که این ویژگی‌ها، «برای نوشتار خوب لازم است ... من این مشکلات را اصلاح می‌کنم؛ زیرا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از نوشتار خوب به زبان انگلیسی لذت ببرند.»

یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان معتقد بود که ارائه بازخورد در متن پس از آموزش نوشتاری لازم است و باید بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش باشد، زیرا این بازخورد به دانش‌آموزان در مورد استفاده از مهارت‌ها و استراتژی‌هایی که به آنها آموزش داده شده است، آموزش خواهد داد. به‌عنوان مثال، او پس از آموزش به ضرورت ارائه بازخورد اشاره می‌کند:

«با توجه به ساختار، تدریس آن در کلاس آسان است اما دانش‌آموزان هنوز نمی‌توانند چگونه از آن را در نوشتار خود استفاده کنند. آنها نیاز به نوشتن و سپس دریافت بازخورد از معلم دارند. اگر این اتفاق نیفتاد، آنها درباره اینکه آیا چنین بنویسند مطمئن نیستند. ... به‌عنوان مثال، من معمولاً برای کمک به دانشجویان پیشنهاد می‌دهم که نظر روشنی را در مورد ادعای خود و در مقابله با دیدگاه‌های متفاوت بیان کنند. این یک ساختار اصلی برای بخش مقدمه یک متن استدلالی است. ... آنها راه‌های مختلفی برای شروع مقاله دارند. بعضی از دانش‌آموزان متن را با روش بسیار رایج شروع کنند، برخی دیگر آن را با نوشته‌های جالب‌تری آغاز می‌کنند. اما برای استدلال، مقدمه باید شامل یک ادعا واضح باشد.»

براین اساس، زبان‌آموزان نیاز به درک ویژگی‌های گفتمانی متن به‌طور کلی، از جمله ویژگی‌های سازماندهی،

یکپارچگی، انسجام، پیوستگی و فراگفتمان دارند. در مصاحبه‌ها، یکی از معلمان گفت که او به‌ندرت از اصطلاحات گفتاری مانند انسجام، پیوستگی، فراگفتمان و غیره استفاده می‌کند؛ زیرا این اصطلاحات زبان‌آموزان را گیج می‌کند: «من سعی می‌کنم از گفتن «شما باید یکپارچگی بهتر در متن داشته باشید» جلوگیری کنم، زیرا آنها نمی‌توانند درک کنند که یکپارچگی به چه معنی است. من در عوض سعی می‌کنم بگویم: «هیچ رابطه معقولی بین این دو بخش وجود ندارد یا چه رابطه‌ای ممکن است بین این ایده / علت با دیگر قسمت‌ها وجود داشته باشد؟» استفاده از اصطلاحات انتزاعی فقط دانشجویان را گیج می‌کند. در عوض، این معلم تمایل به تعریف این ویژگی‌ها با «کلمات ساده به‌طوری که می‌توان آنها را به راحتی درک کرد» دارد.

در نهایت، یک معلم در مورد بازخورد برای سازماندهی متن ابراز کرد که مهم است تمرکز بر هر دو سازماندهی فراجمله‌ای و سازماندهی جمله‌ای باشد. به‌عنوان مثال، او نگرانی خود در مورد نقاط ضعف زبان‌آموزان از لحاظ ساختار متنی کلی را این‌طور بیان کرد: شما باید بخش مقدمه را بنویسید تا خوانندگان بتوانند موضوع مورد نظر شما را درک کنند. گاهی اوقات زبان‌آموزان نمی‌توانند موضوع اصلی را مشخص کنند و یا دیدگاه خود را بیان کنند اما اگر من آن را اصلاح نکنم هم متوجه مشکلات خود در این موارد نمی‌شوند. علاوه بر این، گاهی اوقات متن خود را بدون پاراگراف آخر نتیجه‌گیری تمام می‌کنند. من معتقدم که آنها باید درباره ماهیت نتیجه‌گیری برای نوشتار خوب آگاهی داشته باشند و این از طریق بازخورد امکان‌پذیر است به‌ویژه زمانی که بازخورد بدون توضیحات اضافی باشد.»

نگرش نسبت به نوع بازخورد

یکی از معلمان توضیح داد که حجم کار شدید او مانع از توضیح او در مورد هرگونه اشتباهات زبان‌آموزان با جزئیات می‌شود و نظرات انتقادی و پیشنهادها خود به نوشتارهای فردی همیشه همراه با محدودیت زمان ارائه شده است. او بر این باور بود که دانش‌آموزان برای یادگیری مهارت نوشتار وقت زیادی صرف می‌کنند، اما اعتقاد داشت که دانش‌آموزانش برای حل مشکلات پس از توجه به مشکلی که معلم ذکر می‌کند، علاقه‌مند می‌شدند.

«من فکر می‌کنم مهم است که دانشجویان بتوانند مشکلات خود را در نوشتارایشان بدانند، اما من فکر نمی‌کنم زمان کافی

برای توصیف همان مشکل را دوباره و دوباره داشته باشم. هنگامی که آنها مشکل خود را می‌دانند، آنها می‌توانند آن را حل کنند. پس از اینکه متوجه شدند که یک مشکل وجود دارد آنها ماهیت مشکل را شناسایی می‌کنند. من فکر می‌کنم که آنها نیازمند زمان هستند تا بدانند که چگونه از مشکلات نوشتار (در سطح گفتمان) جلوگیری می‌کند.»

معلم دیگر تصور می‌کرد که یافتن مشکلات برای دانش‌آموزان بسیار ضروری است و او بازخوردهای مخصوص هر متن خاص را ترجیح می‌دهد تا دانش‌آموزان را از مسائل مربوط به متن آگاه کند. در عین حال، او نظرات خود را در مکان‌های مختلفی در متن قرار می‌دهد تا بازخورد مشکلات گفتاری متفاوت را پوشش دهد.

«به‌طور کلی، با توجه به ساختار و محتوا، پس از تکمیل خواندن، در پایان نوشتار تصحیح می‌کنم. برای مشکلات زبان مانند انسجام، من فقط بازخورد را در متن ارائه می‌دهم، جایی که در آن مشکل وجود دارد.»

او همچنین احساس می‌کرد که بازخورد مؤثر می‌تواند به ترویج یادگیری مستقل کمک کند و اینکه بازخورد مؤثر می‌تواند به دانش‌آموزان در درک مشکلاتشان کمک کند. او ترجیح می‌داد تا به‌جای تصحیح کردن، با برجسته کردن مشکلات دانشجویان را هدایت کند، و او اعتماد به توانایی دانش‌آموزان در درک نظرات او در مورد مشکلات خاص داشت. «من فکر می‌کنم اگر اثربخشی پس از خواندن نظرات به فهم سریع دانشجویان منجر شود، من بازخورد و راه‌حل را ارائه می‌دهم. اما من شک دارم که تصحیح من را درک کنند. من امیدوارم که آنها را به فکر کردن سوق دهم. ... در واقع من سعی نمی‌کنم دلایل را توضیح دهم، اما همیشه مشکلات را روشن می‌کنم. وقتی احساس می‌کنم مشکل ممکن است برای آنها بسیار پیچیده باشد، توضیح خواهم داد. در عین حال، من فکر می‌کنم اگر آنها به آموزش به دقت گوش کنند، آنها باید قادر به درک آنچه که من به در مورد اشتباهات ایشان توضیح می‌دهم باشند. من فکر می‌کنم که باید بتوانند این را درک کنند.»

هم‌زمان، یک معلم اظهار داشت که می‌خواهد دانش‌آموزان را در نوشتار آینده‌شان هدایت کند. به همین دلیل است که او نظرات زیادی را که مختصری از مشکلات اصلی زبان‌آموزان است ارائه می‌دهد. علاوه بر این، بازخورد غیرمستقیم بیشتر برای اشاره به مشکلات به‌جای تصحیح یا

دادن پیشنهادها انجام می‌شود. او این کار را با توجه به این واقعیت که معتقد است بازخورد باید برای هدایت دانش‌آموزان بدون اصلاح باشد انجام می‌دهد. به گفته وی، ویژگی‌های گفتمان مانند وحدت و انسجام باید به آنچه دانش‌آموزان می‌خواهند به دلایل خود بیان کنند، مرتبط باشد. او فکر می‌کند که نقش او به‌عنوان یک معلم باید دانش‌آموزان را به اشتباهات در نوشتار آنها تشویق کند و بخش‌هایی را که به راحتی دنبال نمی‌کنند را مشخص کند.

۶- بحث

نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد که در کل، معلمان بیشتر نسبت به بازخورد غیرمستقیم نسبت به بازخورد زبان‌شناختی در برخورد با مشکلات گفتمانی زبان‌آموزان مایل بودند. معلمان به‌جای ارائه اصلاحات و پیشنهادها، نظرات بیشتری برای شناسایی مشکلات ارائه کردند. این یافته بر اساس مطالعات دیگر است که نشان‌دهنده این واقعیت است که بازخورد معلمان نباید بیش از حد آموزشی باشد. به‌عنوان مثال، آکسفورد (۱۹۹۰، ص ۴۹)^{۷۷} از اجرای استراتژی‌هایی که «به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در آنچه که قبلاً می‌دانند، روان‌تر شود و می‌تواند آموزگاران را در به دست آوردن اطلاعات جدید در مورد آنچه که در زبان مقصد مناسب و قابل قبول است می‌داند» حمایت می‌کند. به همین ترتیب، هایلند و هایلند (۲۰۰۶) بر این واقعیت تأکید می‌کنند که بازخورد معلمان برای دانش‌آموزان نباید دیدگاه‌های دانش‌آموزان را نادیده بگیرد، تعهدات اساتید را به آنها اهمال کند و آنها را مطابق استانداردهای مورد نیاز برای دستیابی به موفقیت در نوشتار جهت دهد. اهمیت ارائه بازخورد در مورد گفتمان مطابق با تارون (۱۹۸۰)^{۷۸} است که معتقد است با کمک به دانش‌آموزان برای بیان معانی مورد نظر خود، استراتژی‌های ارتباطی می‌تواند به توسعه زبان کمک کند. بازخورد متمرکز بر گفتمان، دستورالعمل‌های واقعی ندارد، بلکه به ابعاد ذهنی نوشتار مربوط به توسعه معنا توجه دارد. ترک عادات معلمان برای اصلاح گرامر در عوض استقبال از کمک به زبان‌آموزان برای پیدا کردن و آگاهی از نقاط ضعف آنها در نوشتار با استفاده از بازخورد مربوط به گفتمان، می‌تواند دیدن نوشتار بدون عیب زبان‌آموزان را برای معلمان به ارمغان آورد. در ادبیات موجود، هنوز مشخص نیست که آیا بازخورد اصلاحی نوشته‌شده می‌تواند توسعه و دقت زبان‌آموزان زبان خارجی را رشد دهد (فریس، ۲۰۰۴، ۲۰۱۰، تروسکات، ۲۰۱۰). علاوه بر این، همان‌طور که تروسکات (۲۰۱۰) تصریح

⁷⁸Tarone (1980)

⁷⁷Oxford (1990)

کرد، بازخوردهای اصلاحی در مورد دستور زبان و محتوا در نوشتار دانش‌آموزان ممکن است به آنها کمک کند تا به پیشرفت‌های خاصی از ترکیب‌ها کمک در متون خود برسند، اما اینکه آیا دانش‌آموزان به دلیل این کمک به نویسندگان سطح پیشرفته‌ای در آینده تبدیل شوند نیاز به تحقیقات بیشتر دارد. در مطالعه حاضر، توجه کافی معلمان زبان به چالش‌های نوشتاری مربوط به گفتار دانش‌جویان و استراتژی‌های بازخورد آنها به درک ما از آنچه که معلمان مایل به ابراز نظر در مورد ویژگی‌های فراتر از جمله هستند رقم زد که کاملاً متفاوت از تحقیقات قبلی است که به بازخورد معلمان صرفاً از جنبه‌های لغوی و گرامری توجه کرده‌اند (به‌عنوان مثال، فریس، ۲۰۱۰، لی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۸).

تجزیه و تحلیل معمول بازخورد معلمان در ادبیات موجود اصلاح مستقیم و غیرمستقیم است (فریس، ۲۰۱۰). تعدادی از معلمان در مورد ویژگی‌های گفتار به دلیل اینکه نمی‌دانند چه چیزی را به‌عنوان یک نوع اصلاح خاص ارائه دهند بازخوردی را فراهم نمی‌کنند. آزادی برای رفع مشکلات گفتار در نوشتار دانش‌جویان بدون احساس ضرورت برای ارائه راه‌حل‌ها یا اصلاحات می‌تواند معلمان را به راحتی به سمت بازخوردهای متمرکز بر گفتار تشویق کند. این می‌تواند در آموزش آماده‌سازی معلمان برای ارائه دیدگاه‌های بازخورد گفتاری مورد توجه قرار گیرد.

برای شناختن آنچه که معلمان در مورد نظرات خود در گفتگو به گفتار می‌پردازند، ما باید درک مفاهیم معلمان از نوشتار زبان خارجی و نیازهای زبان‌آموزان را درک کنیم. در مصاحبه‌ها معلوم شد که معلمان معتقد بودند که تلاش می‌کنند تا هدف بازخورد خود را با هدف تدریسشان مطابقت دهند. آنها تصور می‌کردند که دانش‌آموزان بیشتر در معرض یادگیری نحوه استفاده از ویژگی‌های گفتار هستند زمانی که در معرض بازخورد قرار می‌گیرند به‌جای آموزش در کلاس.

توضیح دیگری برای پافشاری معلمان برای توجه به ویژگی‌های گفتار این است که این موضوعی است که دانش‌آموزان آنها در آن ضعف داشتند. معلمان اعلام کردند که مشکلات نوشتار دانش‌جویان در سطح گفتار به دلیل ماهیت چالش‌برانگیز نوشتار در انگلیسی بود. مطالعات حاضر قطعاً نشان‌دهنده این است که نویسندگان زبان خارجی دانش کافی در مورد ویژگی‌های لفظی انگلیسی ندارند (هینکل، ۲۰۰۲).

هدف قرار دادن نکات ضعف زبان‌آموزان در نوشتار توسط معلمان نشان‌دهنده نظریه ویگوتسکی (۱۹۸۰)^{۷۹} در رابطه با یادگیری از طریق مشارکت است. معلمان بازخورد را به ویژگی‌های گفتار مشکل‌دار ارائه دادند، زیرا آنها فرض را بر این داشتند که استفاده از این ویژگی‌ها چیزی بود که دانش‌آموزان نمی‌توانستند بدون کمک و خودشان به‌تنهایی انجام دهند.

یکی دیگر از نتایج مهم این تحقیق این بود که بین دیدگاه‌ها و باورهای بیان‌شده توسط معلمان و شیوه‌های بازخورد آنها هماهنگی وجود داشت. در اکثر نوشته‌های تجزیه و تحلیل‌شده، معلمان به نظر می‌رسید بازخورد را در سطح گفتار به شیوه‌ای مطابق با (۱) باورهایشان نسبت به آموزش آنها در نوشتار، و (۲) اعتقادشان به اینکه یک متن قابل قبول متأثر از نحوه ابراز معنی به طرز شفاف و منطقی در متن به‌طور کلی است. در مصاحبه‌ها، آنها دیدگاه‌های خود را در مورد آنچه نوشتار باید باشد و ضعف دانش‌آموزان در نوشتار انگلیسی را بیان کردند پایه‌های اعتقادشان عمدتاً تجربیات یادگیری و تدریس خودشان بود. از آنچه معلمان در مصاحبه خود گفتند، معلوم شد که کمبود آموزش معلم در مورد راه‌هایی برای پوشش دادن مشکلات نوشتاری مربوط به گفتار وجود دارد.

نتیجه‌گیری و پیامدهای آن

در ایران، نوشتار قبلاً به‌عنوان جنبه‌ای از توانایی خواندن یا دستور زبان آموزش داده می‌شد، و معلمان زبان به‌طور سنتی بر جنبه‌هایی از زبان مانند گرامر، واژگان و غیره متمرکز بودند. در سال‌های اخیر، نوشتار در کانون توجه قرار گرفته است و تمرکز نوشتار گسترش یافته است تا ویژگی‌های گفتارمانی مانند انواع متن، ساختار متن و ابزارهای یکپارچه‌ای که جملات را با هم ارتباط می‌دهند، گسترش یابد (لی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۸). برای معلمین زبان دیگر بسیار مهم است که توجه دانش‌آموزان به ویژگی‌های گفتار نوشته شده و نقاط ضعف آنها را در نظر بگیرند. این مطالعه ممکن است تأثیرات قابل توجهی در کمک به آموزش معلمان ایجاد کند تا بتوانند درک کنند که چگونه می‌توانند بازخورد درباره مشکلات نوشتاری مربوط به گفتار را به دانش‌جویان زبان خارجی ارائه دهند.

بر اساس مطالعه‌ای که در کلاس درس انجام شد، این تحقیق نشان می‌دهد که تا چه اندازه معلمان نقش بازخورد اصلاحی را با توجه به ویژگی‌های گفتار و همچنین شناسایی

⁷⁹Vygotsky (1980)

استراتژی‌های غیرمستقیم یا زبان‌شناختی متمرکز بر گفتار، مورد توجه قرار دادند. این مطالعه در رابطه با شیوه‌ای که آموزگاران توجه دانش‌آموزان را به فعالیت نوشتاری در سطح گفتمان جلب می‌کنند، پیشنهادها قابل توجهی در تمرین آموزشی فراهم می‌کند. نوشتار زبان‌آموزان، همراه با نظرات و بازخورد معلمان ممکن است آموزگاران را قادر به تشخیص مزایای بررسی متون دانش‌آموزان به عنوان گفتمان به جای صرفاً تمرکز بر جملات کند. به عنوان مثال، معلمان باید با توجه به توانایی‌های فراگیران به ایجاد و سازماندهی معنای مورد نظر خود و همچنین انتخاب مناسب ساختارهای دستوری و واژگان توجه کنند. این یافته‌ها همچنین می‌تواند در مواد آموزشی مورد استفاده قرار گیرد تا تأکیدی بر حل مشکلات مربوط به گفتمان در نوشتار دانش‌آموزان باشد. ویژگی‌های گفتمانی که در بازخورد معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد، نمونه‌هایی از کاربرد زبان‌شناسی متن را در کلاس واقعی با ارائه آموزش به سازمان‌های متن ارائه می‌دهد. این مطالعه آموزگاران زبان خارجی را تشویق می‌کند تا در مورد چگونگی تدریس نوشتار به عنوان گفتمان کتبی و کشف شیوه‌های مفهوم‌سازی و ارائه ویژگی‌های گفتمان به زبان‌آموزان بیاندیشند.

این مطالعه همچنین می‌تواند معلمان را تشویق به فکر کردن درباره اینکه چگونه می‌توانند زبان‌آموزان را آموزش دهند تا با کمک یکدیگر از طریق بازخورد هم کلاسی یاد بگیرند. زبان‌آموزان می‌توانند نمونه‌هایی از متون حاوی ویژگی‌های گفتاری خاصی را ارائه دهند که در آنها از آنها خواسته می‌شود که در مورد استفاده از این ویژگی‌ها بحث و گفتگو کنند. پس از آن آنها می‌توانند این متن را با نوشتار خود و همسالان خود مقایسه کنند تا درک خود را از گفتمان نوشته شده افزایش دهند. بالا بردن آگاهی فراگیران از مشکلات نوشتاری مربوط به گفتمان ممکن است به توسعه بیشتر گفتمان دانش‌آموزان در هنگام نوشتار در زبان دیگر کمک کند. همچنین درک سطح تفکر زبان‌آموزان ممکن است بر میزان اثربخشی انواع بازخوردها تأثیر گذارد. از آنجایی که این مورد فراتر از محدوده تحقیق حاضر می‌باشد و نیاز به مطالعات دقیق‌تری دارد، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده به بررسی این موضوع در میان زبان‌آموزان ایرانی بپردازند. می‌توان نکته زیر را به عنوان محدودیت پژوهش حاضر ذکر کرد که نیاز به تحقیقات آتی در این زمینه دارد. استانداردسازی پیش نویس

آموزشی در راستای اجرای آزمایش توسط افرادی به غیر از پژوهشگر، در مطالعه حاضر فراهم نبود که پیشنهاد می‌شود در مطالعات بیشتری به این نکته توجه شود. به علاوه، تحقیقات آینده می‌توانند به بررسی انواع دیگر بازخورد برای ارتقای سطح دانش زبان‌آموزان از مشکلات گفتمانی خود بپردازند.

در آخر، نکته حائز اهمیت در این مطالعه استفاده از کلاس‌های واقعی، ساعت کلاسی، و زبان‌آموزان در حال یادگیری است. طرح نیمه‌تجربی⁸² مبتنی بر کلاس درس به منظور افزایش اعتبار بوم‌شناسی⁸³ انتخاب شده است به طوری که یافته‌ها را بتوان به کلاس واقعی منتقل کرد (شادیش، کوک و کمپبل⁸⁴، ۲۰۰۲). در حیطه زبان‌شناسی کاربردی، اسپادا (۲۰۱۵^{8۳}) هشدار می‌دهد که استفاده نادرست از نظریه‌های زبان دوم در آموزش می‌تواند رخ دهد زمانی که «عدم توجه به محیطی که تحقیق در آن انجام می‌شود» (ص ۷۰) وجود داشته باشد. مطالعه حاضر به خوبی با این فراخوان برای انجام تحقیق مبتنی بر کلاس درس همخوانی دارد. به عنوان دو ویژگی آموزشی — نوشتار و بازخورد اصلاحی — مورد بررسی قرار گرفته‌اند که هر دو قابل اجرا و مرتبط با آموزش زبان دوم هستند.

منابع

- Al-Haq, F. A.-A., & Ahmed, A. S. E. A. (1994). Discourse problems in argumentative writing. *World Englishes*, 13(3), 307-323.
- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. Brook & L. Walters (Eds.), *Teaching composition around the Pacific Rim: Politics and pedagogy* (pp. 90-116). Clevedon: Multilingual Matters.
- 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, 227-257.
- Azevedo, R., & Bernard, R. M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. *Journal of*

⁸² Shadish, Cook and Campbell (2002)

⁸³ Spada (2015)

⁸⁰ Quasi-experimental

⁸¹ Ecological validity

- International Journal of Human Communication*, 17, 301-316.
- Crewe, W.J. (1990). The illogic of logical connectives. *ELT Journal*, 44, 316-325.
- Crismore, A., Markannen, R., & Steffensen, N. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1), 39-71.
- Crowhurst, Marion. (1987). Cohesion in argument and narration at Three Grade Level. *Research in the Teaching of English*, 2(2), 185-201.
- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.
- Diab, R. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23, 28-43.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT*, 63(2), 97-107.
- 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, 353-371.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Ferris, D.R. (2001). Teaching writing for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 298-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Educational Computing Research*, 13(2), 111-127.
- Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, 409-431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Blakemore, D. (2001). Discourse and relevance theory. In D. Schiffrin, D. Tannen, and H.E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 45-60). Malden, MA: Blackwell.
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251-261.
- 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, 267-296.
- Cherry, N. & Cooper, C (1981). A study of the use of cohesion across grades. *Research in the Teaching of English*, 19(3), 217-236.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics*:

- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: OUP.
- Hughes, R. (1998). From sentence to discourse: Discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly*, 32(2), 263-287.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, F. (2000). EFL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland, F. (2001). Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16(3), 233-247.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-151.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83-101.
- Hyland K, & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., & Tinti, S. (1997). Teacher written commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing*, 6, 155-182.
- Gulcat, Z., & Ozagac, O. (2004). Correcting and giving feedback to writing. Retrieved February 15, 2019 from <http://www.buowl.boun.edu.tr/teachers>.
- Guzzo, R. A., Jette, R. D., & Katzell, R. A. (1985). The effects of psychologically based intervention programs on worker productivity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 38(2), 275-291.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartshorn, K.J., Evans, N.W., Merrill, P.F., Sudweeks, R.R., Strong Krause, D., & Anderson, N.J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly*, 44, 84-109.

- Symposium on Teaching English in the Chinese Context*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Papers.
- Mawlawi Diab, N. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16–34.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Moran, C. (1991). We write, but do we read? *Computers and Composition*, 8, 51-61.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Richards, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: CUP.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J.M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 4670.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners writing processes. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 49-80). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford Pergamon Press.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 62(3), 1-10.
- Leinonen-Davies (1984). *Toward textual error analysis with special reference to Finnish learners of English*. Unpublished M. Phil. thesis, Exeter University.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). New York, NY: Routledge.
- Liu, C. H., & Robinett, B. W. (1990). Cohesive devices in the paragraph contrastive Chinese English use: ELT in China. In *Papers presented at the International*

- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-428.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(2), 329-335.
- Truscott, J., & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 7(4), 292-305.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Xu, Y. (2000). The co-relationship between lexical cohesion and the quality of writing. *Foreign Language Teaching Abroad*, 2, 33-37.
- Yung, B. H.-W. (2002). Same assessment, different practice: Professional consciousness as a determinant of teachers' practice in a school-based assessment scheme. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 97-117.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22, 286-306.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International hand book of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). New York: Routledge
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Song, M., & Xia, W. (2002). Teaching text and cohesive devices in English writing. *Foreign Language World*, 22(6), 40-44.
- Spada, N. (2015). SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance. *Language Teaching*, 48, 69-81.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press
- Tardy, C. M., & Swales, J. M. (2014). Genre analysis. In K. P. Schneider & A. Barron (Eds.), *Pragmatics of discourse* (pp. 165-187). Berlin: Mouton De Gruyter.

پیوست ارزیابی هایلند (۲۰۰۳)

Mark	Format and content 40 marks
31-40 <i>excellent to very good</i>	Fulfills task fully; correct convention for the assignment task; features of chosen genre mostly adhered to; good ideas/good use of relevant information; substantial concept use; properly developed ideas; good sense of audience
21-30 <i>good to average</i>	Fulfills task quite well although details may be underdeveloped or partly irrelevant; correct genre selected; most features of chosen genre adhered to; satisfactory ideas with some development; quite good use of relevant information; some concept use; quite good sense of audience
11-20 <i>fair to poor</i>	Generally adequate but some inappropriate, inaccurate, or irrelevant data; an acceptable convention for the assignment task; some features of chosen genre adhered to; limited ideas/moderate use of relevant information; little concept use; barely adequate development of ideas; poor sense of audience
1-10 <i>inadequate</i>	Clearly inadequate fulfilment of task; possibly incorrect genre for the assignment; chosen genre not adhered to; omission of key information; serious irrelevance or inaccuracy; very limited ideas/ignores relevant information; no concept use; inadequate development of ideas; poor or no sense of audience
Mark	Organization and coherence 20 marks
16-20 <i>excellent to very good</i>	Message followed with ease; well organized and thorough development through introduction, body, and conclusion; relevant and convincing supporting details; logical progression of content contributes to fluency; unified paragraphs; effective use of transitions and reference
11-15 <i>good to average</i>	Message mostly followed with ease; satisfactorily organized and developed through introduction, body and conclusion; relevant supporting details; mostly logical progression of content; moderate to good fluency; unified paragraphs; possible slight over- or under-use of transitions but correctly used; mostly correct references
6-10 <i>fair to poor</i>	Message followed but with some difficulty; some pattern of organization – an introduction, body, and conclusion evident but poorly done; some supporting details; progression of content inconsistent or repetitious; lack of focus in some paragraphs; over- or under-use of transitions with some incorrect use; incorrect use of reference
1-5 <i>inadequate</i>	Message difficult to follow; little evidence of organization – introduction and conclusion may be missing; few or no supporting details; no obvious progression of content; improper paragraphing; no or incorrect use of transitions; lack of reference contributes to comprehension difficulty

Mark	Sentence construction and vocabulary 40 marks
31-40 <i>excellent to very good</i>	Effective use of a wide variety of correct sentences; variety of sentence length; effective use of transitions; no significant errors in agreement, tense, number, person, articles, pronouns and prepositions; effective use of a wide variety of lexical items; word form mastery; effective choice of idiom; correct register
21-30 <i>good to average</i>	Effective use of a variety of correct sentences; some variety of length; use of transitions with only slight errors; no serious recurring errors in agreement, tense, number, person, articles, pronouns and prepositions; almost no sentence fragments or run-ons; variety of lexical items with some problems but not causing comprehension difficulties; good control of word form; mostly effective idioms; correct register
11-20 <i>fair to poor</i>	A limited variety of mostly correct sentences; little variety of sentence length; improper use of or missing transitions; recurring grammar errors are intrusive; sentence fragments or run-ons evident; a limited variety of lexical items occasionally causing comprehension problems; moderate word form control; occasional inappropriate choice of idiom; perhaps incorrect register
1-10 <i>inadequate</i>	A limited variety of sentences requiring considerable effort to understand; correctness only on simple short sentences; improper use of or missing transitions; many grammar errors and comprehension problems; frequent incomplete or run-on sentences; a limited variety of lexical items; poor word forms; inappropriate idioms; incorrect register