

مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم

بر کنش نوشتاری دانشجویان کارشناسی زبان عربی

عباس زارعی^۱، مریم جلائی^{۲*}، لیلی خویبان بادی^۳

۱. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه کاشان

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان

۳. کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۱۹

چکیده

در این پژوهش تأثیر دو نوع بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری فراگیران زبان عربی بررسی شده است. هدف اصلی این جستار مشخص کردن اثر ارائه بازخورد مستقیم و غیرمستقیم مدرس بر بهبود کنش نگارش دانشجویان کارشناسی است و تفاوت احتمالی بین اثر انواع بازخورد بر کیفیت نگارش مطالعه و بررسی شده است. به همین منظور ۲۷ دانشجوی سال دوم دوره کارشناسی زبان عربی دانشگاه کاشان با روش نمونه گیری آسان انتخاب شدند و در دو گروه مجزا در طول یک نیم سال کامل مورد بررسی قرار گرفتند. در ابتدای نیم سال، سطح کنش نوشتاری از طریق پیش آزمون محقق ساخته سنجیده شد. سپس در هفته های نیم سال تحصیلی، اعضای یک گروه نسبت به نوشتار خود بازخورد مستقیم و اعضای گروه دیگر بازخورد غیرمستقیم دریافت کردند. میزان ارتقای نمرات از پیش آزمون تا پس آزمون به عنوان شاخص بهبود کیفیت نگارشی با استفاده از نرم افزار SPSS در هر گروه مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون T نشان داد که: (۱) در اثر هر دو نوع بازخورد، تفاوت معنی داری در میانگین نمرات نگارش در پیش آزمون و پس آزمون ایجاد شد و (۲) بازخورد مستقیم با تفاوت معناداری نسبت به بازخورد غیرمستقیم در بهبود نگارش دانشجویان تأثیر داشت.

کلیدواژه ها: آموزش زبان عربی؛ کنش نوشتاری؛ بازخورد مستقیم؛ بازخورد غیرمستقیم؛ آموزش نگارش.

۱. مقدمه

زبان عربی، زبان رسمی جهان اسلام و یکی از زبان‌های زنده دنیا به شمار می‌رود؛ از این رو، ایران، به عنوان یک کشور مسلمان، از دیرباز به آموزش و یادگیری این زبان توجه خاصی داشته تا جایی که در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به صورت یک رشته مستقل درآمده و سالانه دانشجویان بسیاری با مدارج علمی مختلف در این رشته دانش آموخته می‌شوند. ارزیابی‌های انجام شده بر کنش زبانی دانش‌آموختگان در مهارت‌های چهارگانه این زبان (شنیدن، خواندن، سخن گفتن و نوشتن) از ناکارایی و ضعف آشکار آنان حکایت دارد (پاکیزه‌خو، ۱۳۸۱؛ شکیب انصاری، ۱۳۸۴؛ جلائی، ۱۳۸۵؛ متقی‌زاده و دیگران، ۱۳۸۹). بدون شک تا زمانی که زبان آموز بر مهارت‌های زبانی تسلط نیابد، نمی‌تواند با کنش مطلوب ارتباط درستی با گویش‌وران زبان هدف برقرار کند؛ چراکه وی در مهارت‌های دریافتی یا پذیرا^۲ (شنیدن و خواندن) می‌کوشد تا تولیدات زبانی شنیداری یا نوشتاری به زبان مقصد را رمزگشایی^۳ کند، و در مهارت سخن گفتن و نوشتن که از آنها با عنوان «مهارت‌های تولیدی»^۴ تعبیر می‌شود، می‌کوشد افکار و نظرات خود را رمزگذاری^۵ کند و پیام خود را به مخاطب منتقل نماید. مجموع این فرایندهاست که به ایجاد ارتباط زبانی می‌انجامد (طعیمة و الناقه، ۲۰۰۶: ۳۵)؛ بنابراین، تعامل مستقیم یا غیرمستقیم زبان آموز با گویش‌وران جز با تسلط بر این چهار مهارت امکان‌پذیر نیست.

از بین این مهارت‌ها، نگارش (نوشتن) اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چراکه سطح زبان بینابین^۶ زبان آموز را به صورت ملموس و پایدار در معرض نمایش و ارزیابی قرار می‌دهد (طعیمة، ۲۰۰۴: ۱۸۹؛ جلائی، ۱۳۹۲: ۱۴۳). زبان آموز برای ارزیابی کنش زبانی خود نیازمند ابزاری است تا نقاط ضعف و خطاهای زبانی خود را دریابد و با اصلاح آنها، کنش خود را بهبود بخشد. از این رو از

1. Native Speakers
2. Received Skills
3. Decoding
4. Productive Skills
5. Encoding
6. Interlanguage

بازخورد^۱ به عنوان یکی از راهبردهای ارزیابی و آموزش مهارت‌های زبان استفاده می‌شود. بازخورد ابزاری است برای تقویت فرایند تدریس و یادگیری که به زبان‌آموز کمک می‌کند کنش زبانی خود را بسنجد و بهبود بخشد. اساساً می‌توان یکی از تفاوت‌های عمده آموزش حضوری و غیرحضوری را دریافت یا رد بازخورد دانست؛ به عبارت دیگر، یکی از دلایل اساسی حضور زبان‌آموز در کلاس، انتظار دریافت بازخورد از معلم و همکلاسان و تعامل رودررو با آنهاست (پیکا^۲ و همکاران، ۱۹۹۶). بازخورد دارای انواع مختلفی است و هر یک نحوه اجرا، تأثیر و بازدهی خاص خود را دارد. در آموزش برخی زبان‌های خارجی مانند انگلیسی و فرانسوی مسئله بازخورد - آن‌چنان‌که بایسته و شایسته است - مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، ولی در حیطه آموزش زبان عربی کمتر به بررسی میدانی اثر بازخورد در تقویت مهارت‌های زبانی به ویژه مهارت نگارش توجه شده است. در پژوهش حاضر از بین انواع گوناگون بازخورد، تأثیر دو نوع مستقیم و غیرمستقیم آن بر کنش نوشتاری دانشجویان ایرانی رشته زبان عربی مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تحقیق جزء موارد نادری است که به عنوان یک پژوهش میدانی در مورد مهارت نگارش در برنامه آموزشی عربی به ایرانیان می‌پردازد؛ بنابراین، دارای ارزش موضوعی است و از قلمرو نگاه سنتی در حوزه آموزش زبان عربی که صرفاً به مسائل نظری می‌پردازد، فراتر رفته و سعی کرده است نوعی خلأ در تحقیقات آموزش زبان عربی را برطرف نماید.

علی‌رغم اهمیت و جایگاه ویژه نگارش در مهارت‌های زبانی، در بررسی نگارش عربی دانشجویان ایرانی مطالعات اندکی وجود دارد. در اولین پژوهش‌ها از این دست جلائی (۱۳۸۷) با بهره‌گیری از نظریه تحلیل تقابلی و تحلیل خطا، به طبقه‌بندی و بررسی خطاهای نگارشی

1. Feedback
2. Pica

پرسامد دانشجویان زبان عربی پرداخته است. برای انجام این پژوهش، دانشجویان دانشگاه اصفهان و کاشان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و دو آزمون انشانویسی و تصحیح خطا، به عنوان ابزار پژوهش به کار گرفته شد. عمده ترین یافته های پژوهشگر بیانگر آن است که به ترتیب خطاهای نحوی، معنایی، صرفی و املائی پرسامدترین خطاهای دانشجویان است و عمدتاً تداخل میان زبانی و تداخل درون زبانی علت بروز این خطاها به شمار می روند. متقی زاده و همکاران (۱۳۹۳) به آسیب شناسی میزان اجرای فنون تدریس نگارش در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر اساتید و دانشجویان پرداختند. این پژوهش کوشیده با روش پیمایشی و ابزار پرسش نامه، میزان اجرای سرفصل معین شده، روش های تدریس و ارتباط نگارش با دیگر مهارت های زبانی (مکالمه، خواندن و...) را بررسی نماید. نمونه پژوهش، شامل هشتاد نفر از دانشجویان نیم سال پنجم به بعد مقطع کارشناسی و اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه های تهران، علامه طباطبائی، بهستی و خوارزمی بود. یافته های پژوهش نشان داد چالش عمده تدریس نگارش، تعامل نداشتن اساتید مهارت های زبانی با یکدیگر، بی توجهی به فنون مناسب تدریس نگارش، و استفاده محدود از امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی است.

در زمینه تأثیر بازخورد بر عملکرد نگارشی زبان آموزان، مطالعات نسبتاً خوبی به زبان های مختلف به ویژه انگلیسی صورت گرفته است که در اینجا به علت محدودیت حجم مقاله تنها نمونه های بارز این دست پژوهش ها مرور می شوند. علوی و کیوان پناه (۱۳۸۲) «تأثیر انتظار بازخورد و میزان موفقیت دانش آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی» را مورد بررسی قرار دادند. هدف پژوهش، بررسی نوع نگرش دانش آموزان ایرانی به بازخوردی بوده که دانش آموزان از معلمان و همکلاسی های خود دریافت می کردند. نتایج مقایسه میانگین ها نشان داد دانش آموزان، دریافت بازخورد از معلمان خویش را ترجیح دادند. از طرفی تحلیل واریانس چندمتغیره نیز بیانگر تأثیر سیستم آموزشی بر نوع نگرش دانش آموزان نسبت به بازخورد بود. کوچک سرابی و جبارپور (۱۳۹۲) «تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی» را مورد پژوهش قرار دادند. یافته های پژوهش حاکی از آن است که اگرچه بازخورد اصلاحی اشتباهات را کاهش می دهد، بازخورد اصلاحی مستقیم راهکار مؤثرتری است. به علاوه تأثیر کوتاه مدت بازخورد اصلاحی در طول

زمان پایدار نیست. احمدی شیرازی (۱۳۹۰) «تأثیر بازخورد بر روند اصلاح نگارش ژاپنی زبان آموزان فارسی زبان» را مورد بررسی قرار داد. در این تحقیق، تأثیر چهار نوع بازخورد مستقیم، غیرمستقیم (خط تأکید، رمزگذاری و ترجمه) در نگارش ژاپنی ۱۹ دانشجوی فارسی زبان ایرانی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد بازخورد مستقیم در مقایسه با بازخورد غیرمستقیم تأثیر بیشتری بر استفاده صحیح از حروف اضافه، وجه وصفی، و گروه اسمی دارد. محمد القرینی (۱۴۳۴ق) «تأثیر بازخورد در یادگیری واژگان عربی» را مورد تحقیق قرار داد و در نهایت، بر تأثیر چند راهبرد مرتبط با بازخورد شفاهی در یادگیری کلمات عربی به وسیله غیرگوش‌وران این زبان تأکید کرده است. میرحسینی (mirhassani, 2001) در تحقیقی ۶۰ زبان آموز ایرانی را در دو گروه سی نفره در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی به طور تصادفی انتخاب کرد و به مدت یک نیم سال تحصیلی مورد پژوهش و بررسی قرار داد. هم سطحی و یکسانی توانایی‌ها و مهارت‌های نگارشی زبان آموزان دو گروه به وسیله یک پیش‌آزمون ارزیابی شد و سپس در طول دوره، یک گروه به عنوان گروه آزمایشی و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. زبان آموزان گروه آزمایشی در طول دوره از بازخورد تصحیح غلط‌های دستوری و ساختاری به همراه بازخورد احساسی (نظر دادن درباره محتوا، سبک و شیوه نگارش) در مورد انشاهای تکالیفشان برای پیشرفت مهارت‌های نگارشی‌شان بهره جستند، ولی گروه کنترل تنها از بازخورد دستوری و ساختاری مرسوم که به وسیله معلم داده می‌شد، برای ارتقای مهارت‌های نگارشی خود بهره بردند. نتیجه حاکی از آن بود که بازخورد احساسی تاحدی می‌تواند زبان آموزان را در جهت نگارش بهتر هدایت کند و سبب شود زبان آموزان نه تنها نقاط ضعف بلکه نقاط مثبت آنچه انجام داده‌اند را نیز در نظر بگیرند. بیرجندی (Birjandi, 2005) در بررسی تأثیر واکنش بازخورد اصلاحی بر نحوه صحبت کردن زبان آموزان ایرانی به این نتیجه کلی رسید که از بین راهبردهای بازخوردی بررسی شده، تنها تصحیح مستقیم بر صحبت کردن دانش آموزان تأثیر می‌گذارد.

در بررسی پیشینه تحقیقاتی پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که تاکنون پژوهشی با هدف بررسی انواع بازخورد بر کنش نگارش دانشجویان ایرانی مشغول به تحصیل در رشته زبان و ادبیات عربی صورت نگرفته است و میزان تأثیر انواع بازخورد یا ترجیح استادان و فراگیران برای هر یک از انواع متعدد بازخورد در کلاس های زبان عربی در سطوح مختلف مؤسسات آموزشی کشور مشخص نیست؛ بنابراین، تحقیق حاضر با جست و جوی پاسخ سؤالات پژوهشی زیر در پی برطرف کردن بخشی از این خلأ انجام شده است.

- آیا ارائه بازخورد مستقیم و غیرمستقیم به نگارش دانشجویان در زبان عربی به وسیله مدرس بر بهبود کنش نگارش آنان تأثیر دارد؟
- آیا بین میزان تأثیر بازخورد مستقیم و میزان تأثیر بازخورد غیرمستقیم مدرس به نگارش دانشجویان زبان عربی تفاوت وجود دارد؟

مروری بر ادبیات پژوهش

۱-۲. کنش^۱

از جمله اصطلاحات پرکاربرد در زبان شناسی کاربردی است که معمولاً توأم با توانش^۲ به کار می‌رود. به طور کلی، توانش قدرت غیرقابل رؤیت و ایده‌آلی در انجام دادن یا اجرای چیزی است، اما کنش، تجلی یا تحقق علنی و مشهود توانش است. به عبارت دیگر، کنش انجام واقعی کاری مانند قدم زدن، آواز خواندن و حرف زدن است (طعیمه والناقة، ۲۰۰۶: ۲۶). با توجه به این تعریف در حوزه زبان آموزی می‌توان گفت دانش و اطلاعاتی را که زبان آموز راجع به زبان هدف در ذهن خود دارد، «توانش» و استفاده عملی واقعی از این معلومات در شرایط ملموس را «کنش» می‌نامند. به عبارت دیگر، توانش زبانی^۳ عبارت است از «دانش زیرساختی انسان از نظام یک زبان - یعنی علم بر قواعد دستوری واژگان آن، تمام پاره های زبان، و اینکه چگونه

1. Performance
2. Competence
3. linguistic competence

این پاره‌ها به هم می‌پیوندند، و کنش زبانی^۱ عبارت از تولید واقعی زبان (گفتن و نوشتن) یا فهم و درک آن (گوش کردن و نوشتن) است» (براون، ۱۳۶۳: ۴۱).

۲-۲. بازخورد

صاحب‌نظران رشته‌های گوناگون علمی، تعاریف مختلفی از بازخورد^۲ ارائه داده‌اند. ریچاردز^۳ بر این باور است که «بازخورد، اطلاعاتی است که گزارشی از نتیجه عمل فراهم می‌کند» (۱۹۹۲م: ۱۳۷). اما در حیطه یادگیری، گیپس^۴ اهمیت بازخورد در این فرایند را این‌گونه بیان می‌کند: «بازخورد به طور مستقیم از طریق ارزیابی‌های رسمی و غیررسمی با تأثیرگذاری بر عزت نفس یادگیرنده، نقش عمده‌ای را در میزان یادگیری ایفا می‌کند» (۱۹۹۴: ۱۳۰-۱۲۹). آر^۵ نیز از بازخورد در فرایند یادگیری تعریفی ارائه می‌دهد که گویاتر به نظر می‌رسد. او بازخورد را اطلاعاتی می‌داند که بر فعالیت یادگیری خاصی متمرکز بوده و هدف عمده آن بالا بردن کیفی مهارت‌های دانش‌آموز در آینده خواهد بود. براساس طرح وی، بازخورد از دو بخش عمده تشکیل شده است:

الف) ارزیابی^۶: این قسمت اطلاعاتی را در مورد چگونگی عملکرد فراگیر/ یادگیرنده فراهم می‌کند.
ب) تصحیح^۷: این قسمت شامل اطلاعات خاصی در مورد جنبه‌هایی خاص از رفتار یا عملکرد یادگیرنده است که توضیحاتی را در مورد فرم صحیح افعال یا چگونگی رفتار در یک موقعیت ویژه در بر می‌گیرد (۱۹۹۶: ۲۴۳-۲۴۲).

1. linguistic performance
2. Feedback
3. Richards
4. Gipps
5. Ur
6. Assessment
7. Correction

نشواتی نیز تعریف بازخورد را این گونه بیان می‌کند: «اطلاعاتی است که دانش‌آموز بعد از ارائه پاسخ، دریافت می‌کند و این توانایی را به او می‌دهد که میزان درستی پاسخش به تکالیف آموزشی را دریابد» (۱۹۸۴: ۴۴۴). عبدونی (۱۹۹۵) نیز بر این باور است که «بازخورد فرایند آماده‌سازی فرد نسبت به معلومات و اطلاعاتی است که آنها را در اختیار دارد و به او کمک می‌کند اطلاعاتش را در مسیر صحیحی تعدیل یا تثبیت نماید» (به نقل از الحسن، ۲۰۰۳: ۱۶). کولهاوی^۱ پیرامون بازخورد در حوزه یادگیری بر این باور است که بازخورد در پاسخ‌های خطا نسبت به پاسخ‌های درست و صحیح از اهمیت بالایی برخوردار است؛ چراکه در پاسخ درست، دانش‌آموز پیکره جواب را تغییر نمی‌دهد، اما در جواب خطا فرد دو عمل را انجام می‌دهد؛ اول: از بین بردن جواب نادرست، دوم: حذف پاسخ خطا و جایگزینی پاسخ صحیح (۱۹۷۷: ۲۳۲-۲۱۱). ابوزینه نیز بازخورد را این گونه تعریف می‌کند: بازخورد «عبارت است از مقایسه کنش فعلی با کنش معیار به منظور مساعدت یادگیرنده به نحوی که بتواند کنش خود را در صورت نیاز، تصحیح، تعدیل و یا تثبیت نماید» (۱۹۸۵: ۴۵).

بنابراین چه گفته شد درمی‌یابیم بازخورد، مجموعه اطلاعاتی است که از طریق معلم به زبان‌آموز منتقل می‌شود و به وی این امکان را می‌دهد که پس از ارائه اطلاعات یا بعد از پاسخگویی به سؤالات مطرح شده، به جواب صحیح دست یابد. به عبارت دیگر، امکان اصلاح خطا را فراهم می‌کند تا در نتیجه آن کنش مطلوب تری به دست آورد. با توجه به تعاریف ارائه شده می‌توان دریافت متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی و نیز آموزش زبان همگی بر این حقیقت اذعان دارند که بازخورد، یکی از عناصر تفکیک‌ناپذیر نظام آموزشی است و نیز اثر قابل توجهی در بهبود فرایند آموزش دارد، به ویژه زمانی که دانش‌آموز جواب نادرستی به سؤال معلم ارائه دهد؛ چراکه بازخورد سبب می‌شود دانش‌آموز پاسخ صحیح را دریابد و آن را جایگزین پاسخ نادرست نماید.

۲-۳. بازخورد اصلاحی مستقیم^۱

در این نوع بازخورد، دانش آموز بعد از ارائه دانش خود یا پاسخ به سؤال معلم، مستقیم و به سرعت بازخورد مرتبط را دریافت می کند، به نحوی که زمان بین سؤال و جواب بیش از یک روز به طول نمی انجامد (الحسن، ۲۰۰۳: ۲۵). الحیلة نیز بازخورد مستقیم را این گونه معرفی می کند: «گونه ای از بازخورد است که مستقیماً پس از بروز رفتار دانش آموز ارائه می شود، و او را با اطلاعات و راهنمایی های لازم به تثبیت و تشویق رفتار و یا تغییر و اصلاح آن سوق می دهد» (۱۹۹۹: ۲۶۰). صبر نیز درباره بازخورد مستقیم، نظر خود را این گونه بیان می کند: «بازخوردی است که صریح و بلافاصله پس از عملکرد دانش آموز ارائه می شود تا به وسیله آن تقویت یا اصلاح شود. همچنین معلم در حین ظهور کنش دانش آموز به توضیح خطاهای وی می پردازد» (۲۰۰۵: ۳۴۵). با توجه به آنچه گفته شد، می توان این نتیجه را استنباط کرد که در بازخورد مستقیم دانش آموز بعد از پاسخ گویی به سؤال های معلم، عکس العمل مستقیمی از معلم خود دریافت می کند. اگر پاسخ وی صحیح باشد که معلم آن را بیشتر توضیح می دهد و اگر نادرست باشد، پاسخ صحیح را به منظور اصلاح مستقیماً به وی گوشزد می نماید.

۲-۴. بازخورد اصلاحی غیرمستقیم^۲

در این نوع بازخورد، مدرس خطاهای دانش آموز را مشخص می کند ولی وجه درست آن را ارائه نمی دهد تا به وی فرصت دهد درباره خطای مدنظر تأمل کرده، سپس آن را اصلاح نماید. در واقع در بازخورد غیرمستقیم، دانش آموز فقط دریافت کننده اصلاحات نیست و بیشتر درباره شکل درست خطاهای خود نقشی فعال ایفا می کند و در فرایند یادگیری، مشارکت بیشتری

1. Direct Corrective Feedback
2. Indirect Corrective Feedback

دارد (بیچنر و یانگ^۱، ۲۰۰۵: ۱۹۸). الحیلة در مورد بازخورد غیرمستقیم بیان می‌دارد که این نوع بازخورد «اطلاعاتی است که بعد از گذشت مدت‌زمانی به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد تا اگر رفتاری از او سر زده یا مطلبی را بیان نموده آن را بررسی، تکمیل و یا اصلاح نماید. این مدت‌زمان برحسب مقتضای حال ممکن است کوتاه یا طولانی باشد» (۱۹۹۹: ۲۶۰).

۳. روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق حاضر، از نوع شبه‌آزمایشی با دو گروه کنترل و آزمایش، و پیش‌آزمون و پس‌آزمون محقق‌ساخته و نوشته‌های حاوی بازخورد دانشجویان بود. نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش، ۲۶ دانشجوی نیم‌سال چهارم (نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴) بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. گروه اول، متشکل از ۱۴ و گروه دوم از ۱۳ دانشجو بود. گفتنی است در محاسبات آماری از گروه اول یک دانشجوی گویش‌ور زبان عربی حذف گردید تا در بررسی کنش زبانی، نمونه مورد مطالعه خللی وارد نشود؛ بنابراین، گروه اول به ۱۲ نفر تقلیل یافت. جدول شماره ۱ نمونه آماری و طرح کلی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: توصیف نمونه آماری براساس تعداد و بازخورد

گروه	پیش‌آزمون	دورهٔ آزمایش	پس‌آزمون	تعداد دانشجویان	نوع بازخورد دریافتی
گروه ۱	بلی	۱۶ هفته	بلی	۱۴	مستقیم
گروه ۲	بلی	۱۶ هفته	بلی	۱۲	غیرمستقیم

بررسی نمرات هر دو گروه هنگام ورود به کلاس حاضر حاکی از همگن بودن آنها در مهارت نگارش بود. با وجود این، در ابتدای نیم‌سال و قبل از انجام پژوهش با پیش‌آزمون، مهارت نمونه در نگارش عربی مورد سنجش قرار گرفت. در پیش‌آزمون از دانشجویان خواسته شد به مدت ۳۰ دقیقه در ۹ تا ۱۱ سطر دربارهٔ «فواید سفر» انشا بنویسند. پیش‌آزمون‌ها به وسیلهٔ دو استاد، تصحیح گردید و میانگین آنها محاسبه شد. با استفاده از محاسبات آماری نمرات،

هم سطح بودن دو گروه به اثبات رسید. با استفاده از آماره آلفای کرونباخ^۱ اعتبار این اندازه گیری در پیش آزمون محاسبه شد. آلفای کرونباخ برای این اندازه گیری ۰/۵۵ بود و این هماهنگی میان نمرات داده شده به وسیله دو مصحح براساس اصول محاسبات آماری قابل قبول تلقی شد. با شروع نیم سال تحصیلی به مدت ۱۶ جلسه، هر دو گروه در درس نگارش ۲ سطح کارشناسی به وسیله یک مدرس و با موضوعات نگارشی و محتوای درسی مشترک به صورت موازی مورد آموزش قرار گرفتند. جلسات هر دو گروه در لابراتوار زبان و با استفاده از ویدئو پروژکتور به منظور نمایش انشاهای منتخب هر جلسه، برگزار شد. بنابراین، تمامی امکانات و شرایط در حد معمول در طرح های تحقیقی شبه آزمایشی به صورت یکسان برقرار بود. در گروه اول (گروه بازخورد مستقیم) پس از خوانش متن به وسیله دانشجو با صدای بلند در کلاس، مدرس بلافاصله به تصحیح خطاهای زبانی به همراه بیان علت و نوع آنها پرداخت. در گروه دوم (گروه بازخورد غیرمستقیم) مدرس، خطاها را از طریق علامت گذاری (رنگین زدن) مشخص می کرد و به دانشجویان فرصت داده می شد تا علت نادرستی کلمه یا عبارت مدنظر وجه صحیح آن را خود تشخیص داده و بیان کنند. پس از دریافت بازخورد زبان آموزان، هر دو گروه ملزم به بازنویسی متون خود بودند و آن را در نوشته بعدی خود اعمال می کردند. پس از طی یک نیم سال تحصیلی و در آخرین جلسه، پس آزمون نگارش اجرا شد و این بار نیز برای افزایش دقت اندازه گیری، همان دو مصحح پیش آزمون به تصحیح اوراق پرداختند. با استفاده از آماره آلفای کرونباخ اعتبار اندازه گیری در پس آزمون محاسبه شد تا هماهنگی میان ارزیابی دو مصحح در این آزمون بررسی شود. در این آزمون نیز آلفای کرونباخ ۰/۵۶ بود که نشان می دهد هماهنگی میان نمرات هر دو مصحح در این آزمون نیز قابل قبول است. اطلاعات و داده های جمع آوری شده در پایان برای بررسی اثر این دو نوع بازخورد و پاسخگویی به سؤالات تحقیقی مورد تجزیه تحلیل آماری قرار گرفت.

۱. یافته‌های پژوهش

به منظور اینکه نمرات گویاتر و مستندتر در ارزیابی توانایی نگارش، هم در پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون به هر دانشجو تعلق گیرد، میانگین نمرات دو مصحح، در نظر گرفته شد. در جدول شماره ۲ آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمرات نهایی هر دو گروه در پس‌آزمون و پیش‌آزمون مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۲: آمار توصیفی کل نمونه مورد مطالعه

آمار توصیفی						
نتایج	واریانس	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد کل
پیش‌آزمون	۵/۷۰	۲/۳۹	۶/۹۱	۱۱/۷۵	۲/۰۰	۲۶
پس‌آزمون	۶/۵	۲/۴۶	۸/۲۹	۱۳/۷۵	۳/۰۰	۲۶

همان‌طور که از مندرجات جدول فوق برمی‌آید برای کل افراد مورد مطالعه میانگین کل نمره نگارش در آغاز نیم سال ۶/۹ بوده که در پایان نیم سال به ۸/۳ رسیده و با توجه به شرایط شبه‌آزمایشی تحقیق، این پیشرفت میانگین می‌تواند تا حدودی منتج از بازخوردهای ارائه شده در طول نیم سال باشد. معناداری میزان تفاوت میانگین‌ها در بخش‌های زیر با آزمون استنباطی بررسی خواهد شد.

۱-۳. بررسی نتایج پیش‌آزمون دو گروه

برای بررسی وضعیت توانایی نگارشی اولیه دانشجویان مورد مطالعه در دو کلاس، نمونه‌های نوشتاری آنان در پیش‌آزمون به وسیله دو استاد نگارش بررسی شد. در جدول شماره ۳ به تفکیک آمار توصیفی دو گروه دانشجویان مورد مطالعه در پیش‌آزمون نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: آمار توصیفی پیش‌آزمون دو گروه به تفکیک

نتایج پیش‌آزمون	گروه	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد
پیش‌آزمون	گروه بازخورد مستقیم	۰/۵۳	۲/۰۰۰۰۰	۷/۲۵	۱۴
	گروه بازخورد غیرمستقیم	۰/۸۱	۲/۸۱۳۲۴	۶/۵۲	۱۲

در پیش‌آزمون براساس نتایج آمار توصیفی جدول شماره ۳ تفاوت بین میانگین نمرات افراد مشاهده شد. میانگین برای گروه اول ۷/۲۵ و برای گروه دوم ۶/۵۲ است و برای اطمینان از هم سطح بودن توانایی نگارش در این دو گروه در نقطه شروع، بررسی معناداری تفاوت

مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری... عباس زارعی، مریم جلائی و...

مشاهده شده با آمار استنباطی انجام شد. گفتن است نتایج این پژوهش با فاصله اطمینان ۹۵٪، مورد اندازه گیری قرار گرفته است. نتایج حاصل از بررسی تفاوت بین میانگین نمرات پیش آزمون دو گروه، در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۴. مقایسه میزان تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون دو گروه با آزمون T

درجه آزادی	سطح معناداری	T	تعداد	سطح معناداری دوسویه	نتایج پیش آزمون
۱/۸۱	۰/۱۹	-۰/۷۷	۲۴	۰/۴۴۴	واریانس برابر
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	-۰/۷۵	۱۹/۵۰	۰/۴۶۲	واریانس نابرابر

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، از آنجاکه سطح معناداری دوسویه (در هر دو حالت برابری و نابرابری واریانس) بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر این آزمون را نمی توان رد کرد. این بدان معناست که تفاوت معناداری بین نمرات دو گروه وجود ندارد و توانایی نگارش دو گروه در ابتدای نیم سال تحصیلی همسان بوده است و مقایسه اثر اعمال دو شیوه ارائه بازخورد امکان پذیر است.

۲-۳. آزمون فرضیه اول تحقیق درباره اثرگذاری هر دو نوع بازخورد

سؤال اول تحقیق عبارت است از اینکه آیا ارائه بازخورد مستقیم و غیرمستقیم تأثیری در بهبود نگارش دارد یا خیر؟ برای آزمون فرضیه مربوط به این سؤال، میانگین نمرات تمام افراد دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. داده های توصیفی نشان دهنده وضعیت پیشرفت توانایی نگارش دانشجویان مورد مطالعه در جدول شماره ۵ خلاصه شده است.

جدول شماره ۵: مقایسه آماری نمرات پیش آزمون و پس آزمون در کل نمونه باز آزمون T

گروه	نوع آزمون	سطح معناداری	T	درجه آزادی	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد
بازخورد مستقیم	پیش آزمون	۰/۰۰۰	۱۳/۵۶۴	۱۳	۰/۵۳	۲/۰۰	۷/۲۵	۱۴
	پس آزمون	۰/۰۰۰	۱۶/۰۰۹	۱۳	۰/۵۶	۲/۱۱	۹/۳۶	۱۴
بازخورد غیرمستقیم	پیش آزمون	۰/۰۰۰	۸/۰۲۹	۱۱	۰/۸۱	۲/۸۱	۶/۵۲	۱۲
	پس آزمون	۰/۰۰۰	۹/۷۴۸	۱۱	۰/۷۶	۲/۶۴	۷/۴۲	۱۲

داده‌های جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمرات هر دو گروه مورد مطالعه با دریافت بازخورد مستقیم و بازخورد غیرمستقیم افزایش یافته است. در گروه اول میانگین کل نمرات حاصل از ارزیابی دو مصحح از ۷/۲۵ به ۹/۳۶ و در گروه دوم از ۶/۵۲ به ۷/۴۲ در پس آزمون ارتقا یافته است که حاکی از تأثیر بازخورد مستقیم و بازخورد غیرمستقیم در بهبود کنش نگارشی دانشجویان مورد مطالعه است. مطابق با جدول از آنجاکه سطح معناداری در هر دو نوع بازخورد کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر این آزمون رد می‌شود که این امر مبین آن است که در سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت میانگین نمرات دانشجویان در هر دو گروه و ارتقای آن در پس آزمون معنی‌دار بوده و آموزش همراه با بازخورد مستقیم و غیرمستقیم هر دو بر ارتقای کیفیت نگارش دانشجویان مؤثر هستند.

۳-۳. آزمون فرضیه دوم تحقیق درباره تفاوت اثرگذاری بازخورد مستقیم و

غیرمستقیم

با توجه به اینکه هنگام شروع تحقیق و آغاز ارائه مداخله آموزشی، تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمرات نگارشی دانشجویان مورد مطالعه در دو گروه مشاهده نشده بود، برای بررسی «تفاوت احتمالی بین اثر بازخورد مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نگارش دانشجویان» میانگین نمرات پس آزمون دانشجویان به صورت بین گروهی با استفاده از آزمون T گروه‌های مستقل مقایسه شد. میانگین کل نمرات افراد در گروه دریافت‌کننده بازخورد مستقیم ۹/۰۳ با انحراف معیار ۲/۱۱ و میانگین کل نمرات افراد در گروه دریافت‌کننده بازخورد غیرمستقیم، ۷/۴ با انحراف معیار ۲/۶۴ بود. نتایج بررسی معنادار بودن این تفاوت در جدول شماره ۶ خلاصه شده است.

جدول شماره ۶: آزمون T گروه‌های مستقل مقایسه میانگین نمرات پس آزمون دو گروه

درجه آزادی	سطح معناداری	T	تعداد	سطح معناداری دو سویه	واریانس برابر	نتایج پس آزمون
۱/۳۴۸	۰.۲۵۷	-۱/۷۳۹	۲۴	۰/۰۵	واریانس برابر	
-	-	-۱/۷۰۹	۲۱/۰۴۵	۰/۰۲	واریانس نابرابر	

چنانچه در جدول شماره ۶ ملاحظه می شود، از آنجاکه سطح معناداری دوسویه (در هر دو حالت برابری و نابرابری واریانس) کمتر مساوی ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه صفر این آزمون رد می شود که این امر مبین آن است که بین میانگین نمرات پس آزمون دو گروه تفاوت معناداری به نفع گروه دریافت کننده بازخورد مستقیم وجود دارد و با درجه آزادی ۲۴ (جمع تعداد افراد دو گروه منهای ۲) در سطح اطمینان ۹۵٪ فرضیه صفر تحقیق مبنی بر متفاوت بودن اثر دو نوع بازخورد رد می شود. بنابراین، دانشجویان دریافت کننده بازخورد مستقیم ارتقای میانگین بیشتری را تجربه کرده و به عبارت دیگر، پیشرفت بهتری در نگارش داشته اند و بازخورد مستقیم نسبت به بازخورد غیرمستقیم تأثیر بیشتری بر پیشرفت کنش نوشتاری دانشجویان مورد مطالعه داشته است.

نتیجه گیری

این پژوهش درصدد پاسخ گویی به دو سؤال بود: (۱) آیا ارائه بازخورد مستقیم و غیرمستقیم به وسیله استاد بر بهبود کنش نگارش دانشجویان زبان عربی تأثیر دارد؟ و (۲) آیا بین اثر بازخورد مستقیم و غیرمستقیم استاد به نگارش دانشجویان زبان عربی تفاوت وجود دارد یا خیر؟ با تحلیل آماری نمرات نگارش دانشجویان قبل و بعد از انجام فرایند آموزش مشاهده شد که هر دو بازخورد در تقویت نگارش دانشجویان و تقلیل خطاهای زبانی آنها تأثیر دارد. این نتایج در راستای یافته های پژوهش های قبلی (کوچکسرای و جبارپور، ۱۳۹۲ و احمدی شیرازی ۱۳۹۰) در حوزه بازخورد آموزشی است و بیانگر نقش مؤثر بازخورد در تصحیح خطاهای نگارشی است. در کلاس های نگارش، دانشجویان بخش عظیمی از یادگیری را مدیون بازخوردهای ارائه شده به آثارشان هستند و بنابراین ضروری است استادان نگارش زبان عربی علاوه بر آشنایی با انواع بازخورد، از این راهبردها برای تقویت نگارش زبان آموزان بهره گیرند.

یافته دوم پژوهش حاضر این بود که بازخورد مستقیم نسبت به بازخورد غیرمستقیم تأثیر مطلوب تری در تقویت مهارت نگارش زبان آموزان دارد. برخلاف بخشی از تحقیقات پیشین که نشان می دهد ارائه بازخورد در نگارش باید غیرمداخله ای و غیرمستقیم باشد تا ابتکار عمل بیشتری به فراگیر برای درک مشکلات خود و حل آنها بدهد (بیچنر و یانگ، ۲۰۰۵م). نتایج تحقیق حاضر نشان می دهد وقتی فراگیر می داند دقیقاً چه موضوع واژگانی، ساختاری و... را باید اصلاح کند وقتی به صورت مستقیم از مدرس درباره نوشته خود بازخورد می گیرد، به مراتب، بیشتر در نگارش پیشرفت می کند. با توجه به پیشینه تحقیق و نتایج به دست آمده می توان گفت که:

□ با کمک انواع بازخورد، هم مدرس و هم زبان آموز روند آموزش و یادگیری را می سنجند.

□ بازخورد مستقیم و غیرمستقیم در فرایند آموزش و یادگیری مهارت نگارش عربی نقش

مثبت دارد.

□ بازخورد مستقیم نتیجه مؤثرتری در مهارت نگارش عربی دانشجویان دارد.

مؤثرتر بودن بازخورد مستقیم در نمونه مورد مطالعه می تواند دلایل متفاوتی داشته باشد. تأثیر نظام آموزشی در دوره های تحصیلی قبل از دانشگاه که در آن معلم تنها منبع اطلاعاتی قابل اعتماد در امر آموزش است یکی از این دلایل است. این مسئله، بدبینی و اعتماد به نفس دانش آموزان در کارگروهی و به دست گرفتن ابتکار عمل در دریافت و اعمال بازخوردهای آموزشی را موجب می شود. در بازخورد مستقیم (فوری)، پاسخ های گاه نادرستی که ممکن است، درباره موضوع مورد بحث در ذهن زبان آموز ایجاد شود، بسیار کمتر رخ می دهد و از این روست که فراگیر تمایل بیشتری به دریافت بازخورد مستقیم و صریح از سوی مدرس درس نگارش دارد. تسریع در ارائه بازخورد و تصحیح نادرستی ها به صورت مستقیم بهتر از به تأخیر انداختن آن است. این اقدام آموزشی موجب تمرکز بیشتر زبان آموز می شود و از تشتت افکار که ناشی از ارائه نظرات مختلف سایر زبان آموزان در بازخورد غیرمستقیم و یا افکار پراکنده خود فراگیر است، جلوگیری می کند. بررسی و مطالعه تأثیر انواع بازخورد بر سایر مهارت های زبان عربی، بررسی مدت ماندگاری دانش زبانی دانشجویانی که بازخوردهای متفاوت دریافت کرده اند به وسیله پژوهشگران، برگزاری دوره های آموزشی به منظور آشنایی با

مقايضة تأثير بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری... عباس زارعی، مریم جلائی و...

انواع بازخورد و نحوه استفاده نظام مند از آنها در کلاس برای بهبود وضعیت نگارش علمی به زبان عربی به وسیله مدرسان این رشته راهکارهای پیشنهادی حاصل از این تحقیق هستند.

کتابنامه

الف) عربی

أبو زینة، فريد، وإيمان الزغل (١٩٨٥ م)، «أثر إستراتيجية العلاج التشكيلي في تدريس الرياضيات على تعلم الطلبة في المرحلة الإعدادية»، مجلة دراسات، المجلد الحادي عشر، العدد الحادي عشر، صص ٦٠-٤٣.

الحسن، مرادحسن صالح (٢٠٠٣ م)، أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات لطلاب الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس . فلسطين.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩ م)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شكيب انصاري، محمود (١٣٨٤ ش)، إصلاح المنهج الدراسي لفرع اللغة العربية ضرورة تعليمية اقتصادية، المؤتمر الثاني لمديري أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية، جامعة أصفهان: قسم اللغة العربية وآدابها، صص ٣١-٤٤.

صبر، قاسم لزام (٢٠٠٥ م)، موضوعات في التعلم الحركي، جامعة بغداد: كلية التربية الرياضية.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤ م)، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ ومحمود كامل الناقة (٢٠٠٦ م)، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

القريني، حصة عبدالله محمد (١٤٣٤ ق)، أثر التغذية الراجعة في تعلم المفردات لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٤ م)، علم النفس التربوي، عمان: دارالفرقان.

. پاکیزه خو، طوی (١٣٨١ هـ، ش)، دراسة علل ضعف رغبة طلاب المدارس الثانوية في العربية في مدينة شيراز، رسالة ماجستير، جامعة أصفهان، كلية اللغات الأجنبية.

ب) فارسی

احمدی شیرازی، معصومه (۱۳۹۰)، «تأثیر بازخورد بر روند اصلاح نگارش ژاپنی زبان‌آموزان فارسی‌زبان»، *مجله پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۸-۵.

علوی، سید محمد؛ کیوان‌پناه، شیوا (۱۳۸۲)، «انتظار بازخورد و میزان موفقیت دانش‌آموزان ایرانی در درس زبان انگلیسی»، *مجله پژوهش‌های زبان‌های خارجی*، شماره ۱۴، صص ۸۲-۶۷.

متقی‌زاده، عیسی؛ دانش‌محمدی رکعتی، شیرین‌زاده، محسن (۱۳۸۹ش)، «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته»، *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، دوره ۱، شماره ۱، صص ۱۱۵-۱۳۷.

متقی‌زاده، عیسی، حیدری، احمد؛ پروین، نورالدین (۱۳۹۳)، «آسیب‌شناسی میزان اجرای فنون تدریس نگارش در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر اساتید و دانشجویان»، *مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*، شماره ۳۲، صص ۱۰۷-۱۲۶.

نوشی کوچکسرایبی، موسی؛ جبارپور، شاداب (۱۳۹۲)، «تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی؛ پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۰، صص ۴۹-۲۲.

پ) انگلیسی

Bitchener, J, Young, S, D, Comerson (2005), "The Effect Of Different Types Of Corrective Feedback On ESL Student Writing", *Journal of Second Language Writing*, N ,14- pp, 191-205.

Birjandi, parviz ,(2005), **A Study on the Effect of Corrective Feedback on EFL Learners Speaking**, Islamic azad university Reserch and Science Campus, M,A thesis.

Kulhavy, Orowo (1977) **Feedback in Written Instruction**, Review of Education Research 47 (1) pp 211-232.

Gipps C (1994), **Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment**, London: The Falmer Press.

Mirhassani, Seyed Akbar (2001), **The Impact of Teachers Linguistic and Affective Feedback on Iranian EFL Students Writing Skill**, Islamic azad university of Tehran research and science campus, M,A Thesis.

Pica, T, Lincoln- porter, F, Panion, D, Linnell, J, **Language learners interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners?** *Tesol Quarterly*, 1996, vol 30 (1), pp: 59-69.

مقایسه تأثیر بازخورد اصلاحی مستقیم و غیرمستقیم بر کنش نوشتاری... عباس زارعی، مریم جلایی و...

Richards J C Platt J g platt H (1992), **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2 ed)**, Essex: Longman.

Ur P (1996), **A course in Language Teaching: Practice and Theory**, Cambridge: Cambridge University Press.

منبع اینترنتی

دیکشنری تخصصی ویستا، مدخل بازخورد:

<http://vista.ir/dictionaries/Feedback/%D8%A8%D8%B1%DA%AF%D8%B4%D8%AA>

دراسة أثر التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة في الأداء الكتابي لطلاب

فرع اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس

عباس زارعي^۱، مریم جلائی^{۲*}، لیلی خویان بادی^۳

۱. استاذ مشارك في قسم اللغة الإنجليزية وآدابها بجامعة كاشان

۲. استاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

۳. ماجستير في اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معالجة فاعلية التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة في الأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب فرع اللغة العربية بالجامعات الإيرانية. لإنجاز الدراسة، قمنا بتناول الأداء الكتابي لـ ۲۷ طالباً من الطلاب الدارسين في فرع اللغة العربية وآدابها في الفصل الثاني من العام الدراسي ۱۳۹۴ - ۱۳۹۳ هـ. ش في مجموعتين، بطريقة شبه تجريبية. تكونت المجموعة الأولى من ۱۴ طالباً والثانية من ۱۳ طالباً. في بداية الفصل، قمنا بإجراء الاختبار القبلي للتأكد على تكافؤ المجموعتين في الأداء الكتابي، وفي الخطوة التالية بدأنا التجربة في مادة التعبير ۲ خلال فصل دراسي كامل (۱۶ جلسة)، ثم درّسنا المادة للمجموعة الأولى باستخدام التغذية الراجعة المباشرة والمجموعة الثانية بالتغذية الراجعة غير المباشرة. وفي نهاية الفصل الدراسي أجرينا الاختبار البعدي. فتم تحليل بيانات البحث باستخدام برنامج SPSS واختبار T. توصلت الدراسة إلى أن لكل من التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة أثر إيجابي في تقليل أخطاءهم اللغوية ومن ثم ترقية أدائهم الكتابي، كما تبين أن التغذية الراجعة المباشرة لها فاعلية وكفاءة أكثر في تقوية مهارة الكتابة لدى طلاب العربية الإيرانيين.

الكلمات الرئيسية: تعليم اللغة العربية لمتعلميها الإيرانيين؛ الأداء الكتابي؛ التغذية الراجعة المباشرة؛ التغذية

غير المباشرة، تعليم الكتابة.