تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامیِ نگارش: مقایسهٔ بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی و شفاهی

امیر زندمقدم*[1]، مهناز علی‌زاده[2]

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

دریافت: ۹۳/٤/۲۱ پذیرش: ۹۳/۵/۲۵

دوماهنامهٔ جستارهای زبانی
د۶ ، ش۳ (پیاپی ۲٤)، مرداد و شهریور ۱۳۹٤، صص ۱٤۱-۱٦٤

چکیده

در مطالعات فراگیری زبان دوم/ خارجی، همواره بر نقش مثبت بازخورد تصحیح‌کننده، چه از نوع کتبی و چه شفاهی، بر پیشرفت جنبه‌های مختلف زبانی تأکید شده است. یکی از حوزه‌هایی که بازخورد تصحیح‌کننده در آن مطالعه شده است، *مهارت نگارش* است. اما بیشتر این مطالعات به بررسی نقش بازخورد تصحیح‌کننده در پیشرفت ابعاد دستوری، واژگانی و نشانه‌گذاری متن پرداخته‌اند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ دو روش ارائهٔ بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی و شفاهی از نوع فرازبانی و بررسی تأثیر هریک از آن‌ها بر پیشرفت جنبهٔ کلامی و فراکلامی مهارت نگارش در زبان‌آموزان ایرانی می‌باشد. بدین منظور، زبان‌آموزانی در سطح متوسط انتخاب شده و به دو گروه تقسیم شدند. زبان‌آموزان سپس در پیش‌آزمون نگارش شرکت کرده و بازخورد تصحیح‌کنندهٔ فرازبانی کتبی و شفاهی دریافت نمودند. به گروه اول، بازخورد فرازبانی کتبی و به گروه دوم، بازخورد فرازبانی شفاهی ارائه شد. در انتهای تحقیق، هر دو گروه از طریق پس‌آزمون با هم مقایسه شدند. نتایج نشان داد گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی دریافت کرده بود، از لحاظ جنبهٔ کلامی و نیز استفاده از نشانه‌های فراکلامی در نگارش، از گروه دیگر (دریافت‌کنندهٔ بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی) برتر بود. همچنین مشخص شد که نشانه‌های گذر و الزام‌آور به‌ترتیب بیشترین و کمترین استفاده را در هر دو گروه، پس از دریافت بازخورد تصحیح‌کننده داشته‌اند. می‌توان نتیجه گرفت در پیشرفت ابعاد کلامی و فراکلامی نگارش، بازخورد شفاهی بر بازخورد کتبی برتری دارد. این

* نویسندهٔ مسئول مقاله: Email: amir_zandmoghadam@yahoo.co.uk

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

یافته‌ها محققان، مدرسان زبان و طراحان برنامه‌های درسی را یاری می‌نماید.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های کلامی، نشانه‌های فراکلامی، بازخورد تصحیح‌کننده، بازخورد شفاهی، بازخورد کتبی.

۱. مقدمه

بازخورد تصحیح‌کننده، نقش بسیار مهمی در فراگیری زبان دوم/ خارجی ایفا می‌کند. به گفتهٔ براون، بازخورد تصحیح‌کننده «پاسخ‌های ارائه‌شده به عبارت بدساخت تولیدشده می‌باشد که به موجب آن زبان‌آموز متوجه اشتباه خود شده و درصدد اصلاح آن برمی‌آید» (Brown, 2007: 379). بازخورد تصحیح‌کننده همانند مفاهیم دیگر به انواع مختلفی تقسیم می‌شود (Vide. Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004) و درنتیجه، در مطالعات مربوط به بازخورد تصحیح‌کننده، هریک بر انواع خاصی از بازخورد تمرکز کرده‌اند. یکی از تقسیم‌بندی‌های اصلی بازخورد، از دیدگاه شیوه و نحوهٔ ارائهٔ بازخورد می‌باشد که طبق آن، بازخورد به دو نوع *کتبی* و *شفاهی* تقسیم می‌شود.

تاکنون پژوهش‌های متعددی تأثیر بازخورد کتبی را بر فراگیری زبان دوم/ خارجی بررسی نموده‌اند (Vide. Truscott, 2004)؛ از طرف دیگر، مطالعاتی نیز به تأثیر مثبت بازخورد شفاهی بر فراگیری زبان دوم/ خارجی پرداخته‌اند (Vide. Mackey, 2007). می‌توان گفت بیشتر این مطالعات، نقش مثبت بازخورد تصحیح‌کننده در پیشرفت ابعاد مختلف زبان دوم/ خارجی را مورد تأیید قرار داده‌اند (Vide. Oliver, 2000; Ohta, 2000; Polio& et. al., 1998; Chandler, 2000; Fathman & Whalley, 1990; Ferris & et. al., 2000; Lyster & Ranta, 1997)؛ به بیان دیگر، ارائهٔ بازخورد تصحیح‌کننده می‌تواند به پیشرفت و فراگیری ابعاد مختلف یک زبان کمک کند. اما در پژوهش‌های انجام‌شده، بیشتر از همه به تأثیر مثبت بازخورد بر یادگیری لغت (Vide. Bahnz, 1993; Herney, 1998)، مهارت خواندن (Vide. Schunk & Rice, 1993) و مهارت نگارش (Vide. Kaivanpanah & Sharifi, 2013) تأکید شده است.

همان‌طور که گفته شد، مهارت نگارش جزو مهارت‌های زبانی است که نقش بازخورد تصحیح‌کننده بر آن همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است.

بنابراین، با توجه به اهمیت مهارت نگارش، به‌عنوان یکی از مهارت‌های چهارگانه، ذکر

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

چند نکته ضرورت تحقیق حاضر را آشکار می‌سازد: نخست، به‌جرئت می‌توان گفت بیشتر مطالعاتی که تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده را بر مهارت نگارش بررسی نموده‌اند، بیشتر به بررسی تأثیر بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی پرداخته‌اند (Vide. Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Robb& et. al., 1986; Ferris & Roberts, 2001; Lalande, 1982; Lee, 2005; Lizotte, 2001) و نقشی برای بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی قائل نشده‌اند؛ دوم این‌که بیشتر مطالعات انجام‌شده، تأثیر بازخوردهای تصحیح‌کننده از انواع مختلف را بر مهارت نگارش بررسی نموده‌اند؛ بدین معنی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی را به طرق مختلف ارائه داده و تأثیر آن‌ها را با هم مقایسه نموده‌اند (Vide. Bitchener & et. al., 2005; Ferris & Roberts, 2001) و نکتهٔ آخر و مهم‌تر این‌که مطالعاتی که در این حوزه انجام شده است بر ابعاد محدودی از مهارت نگارش تمرکز کرده‌اند. بیشتر این مطالعات تأثیر انواع مختلف بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی بر ابعاد کلیشه‌ای نگارش همچون لغت، دستور و نشانه‌گذاری را سنجیده‌اند (Vide. Bitchener & Knoch, 2008; Lee, 1997). بر این مبنا هدف پژوهش حاضر، بررسی و مقایسهٔ تأثیر ارائهٔ بازخوردهای تصحیح‌کنندهٔ کتبی و شفاهی از نوع «فرازبانی[1]» بر پیشرفت جنبه‌های کلامی (انسجام[2] و پیوستگی[3] متن) و نیز فراکلامی نگارش زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط می‌باشد. بدین منظور سؤالات زیر مطرح گردید:

۱. آیا بین گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی دریافت کرده و گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی دریافت کرده است، از لحاظ جنبهٔ کلامی نگارش (انسجام و پیوستگی متن) تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. آیا بین گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی دریافت کرده و گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی دریافت کرده است، از لحاظ میزان استفاده از نشانه‌های فراکلامی در نگارش، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. کدام‌یک از انواع نشانه‌های فراکلامی در بین گروه‌ها بیشتر استفاده شده است؟

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

۲. پیشینهٔ تحقیق

۱-۲. پیشینهٔ تحقیق نظری

بازخورد تصحیح‌کننده و انواع آن

بازخورد تصحیح‌کننده از اهمیت شایان توجهی در مطالعات فراگیری زبان دوم/ خارجی برخوردار است. تاکنون تعاریف متعددی از بازخورد تصحیح‌کننده ارائه گردیده است (Vide. Oliver, 2000; Ohta, 2000; Doughty & Varela, 1998; Lyster & Ranta, 1997). چادرن (1977) معتقد است بازخورد تصحیح‌کننده، عکس‌العمل و واکنش مدرس در برابر عبارت اشتباه زبان‌آموز می‌باشد که به موجب آن، عبارت اشتباه زبان‌آموز تصحیح می‌شود (Vide. Panova & Lyster, 2002). لایتبن و اسپادا بازخورد تصحیح‌کننده را به‌عنوان هر نوع سرنخی از عبارات اشتباه زبان‌آموز تلقی کرده‌اند (Lightbown& Spada, 1999: 171- 172). در این تعریف، بازخورد تصحیح‌کننده شامل پاسخ‌های متنوع مدرس می‌باشد. به‌عنوان نمونه وقتی زبان‌آموزی عبارت غلطی مانند *He go to school* را تولید می‌کند، پاسخ ارائه‌شده برای تصحیح عبارت اشتباه، بازخورد تصحیح‌کننده نامیده می‌شود.

در دهه‌های اخیر، تقسیم‌بندی‌های متعددی از بازخورد تصحیح‌کننده ارائه شده است (Vide. Brown, 2007; Panova & Lyster, 2002; Chaudron, 1977; Celce-Murcia, 2001; Sheen, 2004; Lyster & Ranta, 1997) . پالسن و برودر (1976) به بازخورد تصحیح همکلاسان[۴] اشاره کرده‌اند (Vide. Brown, 2007). این نوع بازخورد زمانی اتفاق می‌افتد که عبارت اشتباه زبان‌آموز توسط همکلاسان به‌خوبی درک نمی‌شود و همکلاسان سعی بر بازتولید درست آن دارند. سوین (1985) معتقد به بازخورد خود- تصحیحی[۵] می‌باشد (Vide. Celce-Murcia, 2001: 274). در این نوع بازخورد، مدرس با ارائهٔ راهنمایی‌ها و اطلاعات لازم، زبان‌آموز را تشویق به تولید درست عبارت می‌کند. اما لیستر و رانتا بازخورد تصحیح-کننده را به انواع ذیل تقسیم کرده‌اند (Lyster & Ranta, 1997: 173- 201):

۱. *بازخورد صریح*: مدرس پس از تشخیص اشتباه زبان‌آموز، شکل درست را برای او تولید می‌کند. به عبارت دیگر، مدرس عبارت اشتباه را تشخیص می‌دهد و آن را اصلاح می‌کند.

۲. *بازخورد درخواست توضیح*[۶]: مدرس پس از تشخیص عبارت اشتباه زبان‌آموز، با

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

بیان عبارت «ببخشید؟» [parden me!]، زبان‌آموز را تشویق به تکرار عبارت و جملهٔ خویش می‌کند؛ به بیان دیگر، در این نوع بازخورد از زبان‌آموزان درخواست تکرار و بازتولید عبارت اشتباه می‌شود.

٣. *بازخورد تولید صحیح*[٧]: مدرس پس از تشخیص اشتباه، عبارت زبان‌آموز را به شکل صحیح بازتولید می‌کند، بدون این‌که صراحتاً در مورد اشتباه زبان‌آموز اظهار نظر کند و یا توضیحاتی را در اختیار او قرار دهد.

٤. *بازخورد فراخوانی*[٨]: به سه طریق ارائه می‌شود:

الف. مدرس سعی می‌کند عبارت زبان‌آموز را به غیر از قسمت‌های اشتباه، تکرار کند و روی قسمت‌های خالی جمله تأکید نماید تا بدین ترتیب زبان‌آموز را ترغیب به جواب دادن و پر کردن جاهای خالی نماید؛

ب. مدرس برای فراخواندن زبان‌آموز برای تولید عبارت درست، سؤالاتی می‌پرسد؛

ج. مدرس به زبان‌آموز فرصت بازتولید شکل‌های صحیح عبارت را می‌دهد.

٥. *بازخورد تکرار*: مدرس عبارات اشتباه زبان‌آموز را تکرار می‌کند و روی قسمت‌های اشتباه، با استفاده از آهنگ خیزان و افتان تأکید می‌کند.

علاوه بر تقسیم‌بندی‌های ذکرشده در بالا، انواع دیگری از بازخورد نیز مطرح شده است. اسپادا و لایتبن (1999) بازخورد تصحیح‌کننده را به سه نوع *صریح*، *تلویحی* و *فرازبانی* تقسیم می‌کنند. در بازخورد صریح، مدرس صراحتاً پس از شنیدن عبارت اشتباه (مثل *He go to school*]، زبان‌آموز را از اشتباهش آگاه می‌سازد و او را ترغیب به استفاده از عبارت صحیح [*He goes to school*] می‌کند؛ به دیگر سخن، مدرس، زبان‌آموز را تشویق به استفاده از *goes* به‌جای *go* می‌کند. در بازخورد تلویحی، مدرس به‌طور ضمنی و با تکرار جملهٔ تصحیح‌شده، زبان‌آموز را بدون هیچ‌گونه راهنمایی، از عبارت اشتباه خود آگاه می‌سازد و بدین وسیله به زبان‌آموز بازخورد می‌دهد [*Yes, he goes*]. در بازخورد فرازبانی، مدرس با استفاده از توضیحات و استدلال‌های زبانی، دلیل اشتباه بودن عبارت تولیدشده را توضیح می‌دهد. به‌طور مثال، در مورد عبارت ذکرشده در بالا، معلم مطابقت فعل و فاعل را یادآوری می‌کند.

بازخورد به‌لحاظ نحوه و شکل ارائه نیز به دو نوع اصلی *کتبی* و *شفاهی* تقسیم می‌شود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

پژوهش‌های متعددی بیانگر تأثیر مثبت بازخورد شفاهی بر یادگیری زبان دوم/ خارجی بوده‌اند (Vide. Mackey, 2007). این در حالی است که به گفتهٔ تراسکات (2004)، تعداد پژوهش‌های حاکی از تأثیر مثبت بازخورد کتبی بر یادگیری زبان دوم/ خارجی بسیار ناچیز است. شین (2004) معتقد است بین بازخورد کتبی و شفاهی تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد: بازخورد شفاهی پس از تولید عبارت اشتباه زبان‌آموز، فوراً اعمال می‌شود، درحالی‌که بازخورد کتبی با تأخیر انجام می‌گیرد که این فاصله باعث تفاوت در اثربخشی آن‌ها می‌شود. او بر این باور است که بازخورد کتبی در مقایسه با بازخورد شفاهی می‌تواند پیچیده‌تر باشد.

الیس (2009) معتقد است بازخورد کتبی به بازخورد مستقیم، غیر مستقیم و فرازبانی تقسیم می‌شود. او در مورد بازخورد شفاهی، دو حالت متمایز را متصور می‌شود: الف. بازخورد تصریحی در مقابل بازخورد تلویحی ((Vide. Aljaafreh & Lantolf, 1994 و ب. بازخورد فراهم‌آورندهٔ درون‌داد[9] در مقابل بازخورد ترغیب‌کنندهٔ برون‌داد[10] (Vide. Lyster, 2004; Ellis, & et. al., 2006) این دو تمایز می‌توانند در کنار هم آورده شوند (نک. جدول ۱).

جدول ۱ انواع بازخورد (Vide. Ellis, 2009: 8)

	بازخورد تلویحی	بازخورد تصریحی
فراهم‌آورندهٔ درون‌داد	بازخورد تغییر دادن	تصحیح کردن تصریحی
ترغیب‌کنندهٔ برون‌داد	بازخورد تکرار درخواست توضیح	توجیه فرازبانی بازخورد فراخوانی نشانه‌های غیر کلامی

۲-۲. پیشینهٔ تحقیق عملی

تأثیر انواع بازخوردهای تصحیح‌کننده بر پیشرفت و فراگیری زبان دوم/ خارجی

پژوهش‌های متعددی ثابت کرده‌اند که ارائهٔ بازخورد تصحیح‌کننده منجر به پیشرفت و فراگیری زبان دوم/ خارجی می‌گردد. در این میان، گروهی از پژوهشگران بر این باورند که بازخورد مستقیم مؤثرتر از بازخورد غیر مستقیم می‌باشد (Vide. Radecki & Swales, 1988; Ferris & Helt, 2000; Ferris & et. al., 2000; Lalande, 1982; Lee, 2005) گروهی نیز

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

معتقدند که بازخورد تصحیح‌کننده مستقیم و غیر مستقیم تأثیر یکسانی بر پیشرفت و فراگیری زبان دوم/ خارجی دارند (Vide. Robb& et. al., 1986; Frantzen, 1995). از طرف دیگر، الیس و همکاران (2006) معتقدند هر دو نوع بازخورد صریح و تلویحی در فراگیری زبان دوم/ خارجی مؤثر هستند؛ ولی بازخورد تصریحی در مقایسه با بازخورد تلویحی مؤثرتر است. الیس و همکاران برای تقویت نظرشان، تأثیر بازخوردهای تولید صحیح و فرازبانی بر فراگیری تک‌واژ گذشته‌ساز در زبان انگلیسی [ed-] را با یکدیگر مقایسه کردند و دریافتند که بازخورد فرازبانی نسبت به بازخورد تولید صحیح مؤثرتر است. این نتیجه به مؤثرتر بودن بازخورد تصریحی نسبت به بازخورد تلویحی قوت بخشید. شین (& 2007 2010) به مقایسهٔ بازخورد مستقیم و بازخورد مستقیم به همراه بازخورد فرازبانی پرداخت. او نتیجه گرفت که بازخورد مستقیم وقتی با بازخورد فرازبانی همراه می‌شود، در پیشرفت فراگیری زبان دوم/ خارجی مؤثرتر است.

فریس و رابرتس (2001) پژوهشی روی زبان‌آموزانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرامی‌گرفتند انجام دادند. شرکت کنندگان در این پژوهش به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول بازخورد تصحیح‌کننده دریافت کردند و گروه دوم هیچ‌گونه بازخوردی از مدرس دریافت نکردند. آن‌ها پس از بررسی این دو گروه دریافتند که در فراگیری زبان دوم/ خارجی بین این گروه‌ها هیچ تفاوت قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود.

دباغی (2008) تأثیر بازخورد تصریحی و تلویحی بر اشتباهات دستوری که توسط زبان-آموزان ایجاد می‌شود را مورد پژوهش قرار داده و سپس تأثیر این دو نوع بازخورد را روی اشتباهات صرفی و نحوی بررسی نمود. نتایج این مطالعه بیانگر این بود که بازخورد تصریحی در مقایسه با بازخورد تلویحی مؤثرتر است. در همین راستا نساجی (2009) تأثیر دو نوع بازخورد تصحیح‌کننده و فراخوانی را روی اشتباهات دستوری مورد بررسی قرار داد. نتایج این تحقیق نشان داد که تأثیر بازخورد تغییر دادن در مقایسه با بازخورد فراخوانی در کوتاه مدت بیشتر است.

چن‌ژوا (2010) تأثیر بازخوردهای تولید صحیح تصریحی و تولید صحیح تلویحی را بر فراگیری اسم جمع انگلیسی در زبان‌آموزان چینی مطالعه نمود. گروه اول، بازخورد تولید صحیح تصریحی و گروه دوم، بازخورد تولید صحیح تلویحی دریافت کردند ولی گروه سوم

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

هیچ نوع بازخوردی دریافت نکرد. نتیجه نشان داد گروهی که بازخورد تولید صحیح تصریحی دریافت کرده بودند، در مقایسه با گروه‌های دیگر پیشرفت بیشتری داشته‌اند.

همان‌طور که در بالا اشاره شد، پژوهش‌های متعددی به تأثیر مثبت بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت ابعاد مختلف زبانی اشاره نموده‌اند. در این میان، «نگارش»- که یکی از مهارت‌های مهم چهارگانه محسوب می‌شود- نیز مورد مطالعه قرار گرفته و تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت این مهارت بررسی شده است.

لی (2005) مطالعه‌ای روی مهارت نگارش دانشجویان هنگ‌کنگی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی فرامی‌گرفتند، انجام داد. او به این نتیجه رسید که مهارت نگارش زبان‌آموزانی که مدرس در زیر اشتباهات آن‌ها خط کشیده است، در مقایسه با مهارت نگارش زبان‌آموزانی که هیچ‌گونه بازخوردی از مدرس دریافت نکرده‌اند، پیشرفت کرده است. لیزوت (2001) زبان‌آموزانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی فرامی‌گرفتند و نیز دوزبانه‌های اسپانیایی سطح پایین‌تر از متوسط را مورد پژوهش قرار داد. لیزوت برای بازخورد به اشتباهات نگارشی زبان‌آموزان، از بازخورد نشانه‌گذاری استفاده کرد. به عبارت دیگر او فقط جایگاه اشتباه زبان‌آموزان را مشخص کرد و آن‌ها را تشویق به تصحیح اشتباهاتشان نمود. پس از گذشت یک ترم مشاهده شد که از اشتباهات نگارشی زبان‌آموزان کاسته شده است.

بیچنر و همکاران (2005) پژوهشی برای مقایسهٔ تأثیر بازخورد نوشتاری و شفاهی بر مهارت نگارش زبان‌آموزان انجام دادند. شرکت‌کنندگان به سه گروه تقسیم شدند: گروه اول علاوه بر بازخورد مستقیم نوشتاری در جلسات گفت‌وگو نیز شرکت کرده و بازخورد شفاهی دریافت می‌کردند. در این جلسات شرکت‌کنندگان فرصت داشتند تا در مورد اشتباه نگارشی خود از مدرس سؤالاتی بپرسند. گروه دوم فقط بازخورد مستقیم نوشتاری دریافت کردند و گروه سوم اصلاً بازخوردی دریافت نکردند. بیچنر و همکاران به اشتباهاتی در مورد حرف اضافه، حرف تعریف و زمان گذشتهٔ ساده بازخورد دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که مجموع بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی و شفاهی به حرف تعریف و زمان گذشتهٔ ساده در مهارت نگارش مؤثر است، درحالی‌که این بازخوردها تأثیر چندانی در درست به‌کاربردن حرف اضافه در نوشتار زبان‌آموزان ندارد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

بیچنر (2008) تأثیر بازخورد کتبی را بر مهارت نگارش زبان‌آموزان بررسی کرد. او هفتاد و پنج زبان‌آموز خارجی سطح متوسط را در چهار گروه و به مدت دو ماه در اوکلند نیوزلند مورد مطالعه قرار داد. گروه اول، بازخورد مستقیم به همراه بازخورد فرازبانی کتبی و شفاهی دریافت نمود. گروه دوم، بازخورد مستقیم به‌علاوه بازخورد فرازبانی کتبی گرفت. گروه سوم، فقط بازخورد مستقیم دریافت کرد و گروه چهارم، به‌عنوان گروه کنترل، هیچ نوع بازخوردی دریافت نکرد. از این گروه‌ها سه آزمون انشا (پیش‌آزمون، پس‌آزمون فوری، پس‌آزمون زماندار) گرفته شد. در انشای آنان فقط کاربرد مقولهٔ حرف تعریف *the* و *a* مورد بررسی و تحقیق قرار گرفت. بیچنر به این نتیجه رسید که در مهارت نگارش زبان‌آموزانی که بازخورد نوشتاری دریافت کرده‌اند، در مقایسه با نگارش زبان‌آموزانی که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکرده‌اند، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای ایجاد شده است.

در پژوهش دیگر، بیچنر و ناچ (2008) تأثیر بازخورد کتبی را بر نگارش زبان‌آموزان مهاجر و خارجی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرامی‌گرفتند، مورد کنکاش قرار دادند. آن‌ها درخصوص کاربرد صحیح حرف تعریف انگلیسی به مدت دو ماه بازخورد تصحیح‌کننده ارائه نمودند. تعداد شرکت‌کنندگان ١٤٤ نفر بود که به چهار گروه تقسیم شدند. گروه اول، بازخورد مستقیم دریافت کردند. این بازخورد در بالای اشتباه نگارشی زبان‌آموزان نوشته می‌شد. علاوه بر این، به این گروه توضیحات و اطلاعات فرازبانی هم از نوع کتبی و هم از نوع شفاهی داده می‌شد. گروه دوم، مانند گروه اول، بازخورد تصحیح‌کننده دریافت کردند، با این تفاوت که اطلاعات فرازبانی به‌صورت کتبی بود. گروه سوم، فقط بازخورد مستقیم گرفتند. گروه چهارم، به‌عنوان گروه کنترل، هیچ نوع بازخوردی دریافت نکردند. بیچنر و ناچ نتیجه گرفتند که مهارت نگارش زبان‌آموزانی که بازخورد تصحیح‌کننده دریافت کرده بودند، در مقایسه با زبان‌آموزانی که هیچ نوع بازخوردی دریافت نکرده بودند، پیشرفت چشمگیری داشته است.

در ایران، کیوان‌پناه و شریفی (2013) به مقایسهٔ تأثیر بازخورد شفاهی و کتبی در پیشرفت مهارت نگارش زبان‌آموزان ایرانی پرداختند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۰ دانشجوی دختر و پسر داوطلب شرکت در آزمون آیلتس بودند که به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول، بازخورد شفاهی و گروه دوم بازخورد کتبی دریافت کردند. نتایج این پژوهش

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

نشان داد که بازخورد شفاهی نسبت به بازخورد کتبی، در پیشرفت مهارت نگارش زبان‌آموزان مؤثرتر است. پاشازاده و معرفت (2010) نیز تأثیر بلندمدت بازخورد کتبی بر دستور زبان را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش زبان‌آموزان سطح متوسطِ پایین که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی فرامی‌گرفتند، شرکت داشتند. این زبان‌آموزان فقط در مورد کاربرد حرف تعریف و تعداد محدودی از مقولات دستوری دیگر، بازخورد کتبی دریافت می‌کردند. نتایج نشان داد بازخورد کتبی در کوتاه‌مدت می‌تواند در تقویت دستور زبان مؤثر واقع شود و برخلاف تصور، بازخورد در بلندمدت نه‌تنها مؤثر نیست، بلکه می‌تواند زیان‌آور نیز باشد.

۳. چارچوب نظری

فراکلام و نشانه‌های فراکلامی[۱۱]

مفهوم فراکلام از تجزیه و تحلیل کلام نشأت گرفته است. فراکلام به ویژگی‌های زبانی در متن برمی‌گردد که برای انسجام‌بخشی به کلام و نظر نویسنده به کار برده می‌شود تا خواننده بتواند به‌خوبی پیام متن را درک کند (Vide. Hyland, 1998).

هایلند (2005) تعریف جامع‌تری از فراکلام ارائه می‌دهد. او معتقد است که هر متن، چه به‌صورت نوشتاری و چه به‌صورت شفاهی، در صورتی می‌تواند قابل فهم باشد که گوینده/ نویسنده با استفاده از فراکلام مقتضی یک پیام قابل قبول برای خوانندگان و شنوندگان منتقل کند. ویژگی مهم و اصلی فراکلام، وابسته به متن بودن آن است. به عبارت دیگر، فراکلام با توجه به توقعات خواننده/ شنونده در یک موقعیت خاص شکل می‌گیرد.

هایلند (2005) معتقد است کارکردهای فراکلامی برای ارائه و نشان‌دادن اهداف اجتماعی نویسنده به کار می‌روند. فراکلام می‌تواند به‌عنوان یک عمل اجتماعی تلقی گردد؛ به عبارت دیگر، کارکرد فراکلامی وابسته به خواننده/ شنونده، اهداف و جنبه‌های دیگر متن اجتماعی می‌باشد. مطالعهٔ فراکلام تعدد و کثرت در الگوهای کاربرد را آشکار می‌سازد و به ما در فهم زبان فردی کمک می‌کند.

مفهوم فراکلام را می‌توان از دیدگاه هلیدی (1973) نیز بررسی کرد (Vide. vande

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

Kopple, 2002). می‌توان گفت که روابط متنی و بینافردی که هلیدی به آن‌ها اشاره می‌کند از طریق فراکلام و به‌ویژه، نشانه‌های فراکلامی ایجاد می‌شوند. تقسیم‌بندی‌های گوناگونی در مورد عناصر فراکلامی در دهه‌های گذشته ارائه شده است (Vide. Dafouz, 2003; vande Kopple, 1985; Hyland, 1998). بسیاری از این تقسیم‌بندی‌ها از سه فرانقش هلیدی نشأت گرفته‌اند که بین نقش تجربی در متن از یک طرف و نقش‌های بینافردی و نقش متنی از طرف دیگر تمایز قائل شده‌اند (1973 & 1994). این سه فرانقش عبارت‌اند از: ١. فرانقش تجربی[١٢]: به‌کاربردن زبان برای بازنمایی عقاید و تجربیات؛ ٢. فرانقش متنی[١٣]: به‌کاربردن زبان برای انسجام‌بخشی به متن و ٣. فرانقش بینافردی[١٤]: به‌کاربردن زبان برای تعامل با دیگران و بیان و درک عواطف و احساسات.

هلیدی (1973) معتقد است هنگامی‌که افراد زبانی را به کار می‌برند، درواقع به سه فرانقش زبانی ذکرشده تحقق می‌بخشند.

هایلند در سال ٢٠٠٤م با استفاده از روابط بینافردی هلیدی (1973)، نشانه‌های فراکلامی را توجیه و تقسیم‌بندی می‌کند. بر طبق این تقسیم‌بندی- که چارچوب نظری این پژوهش در نظر گرفته شده است- نشانه‌های فراکلامی به دودستهٔ برهم کنشی[١٥] و تعاملی[١٦] تقسیم می‌شوند: نشانه‌های «برهم کنشی» شامل نشانه‌های گذر[١٧]، نشانه‌های قالب[١٨]، نشانه‌های اندفوریک[١٩]، نشانه‌های استنادآور[٢٠] و نشانه‌های تفسیری[٢١] می‌باشند.

١. *نشانه‌های گذر*: اضافه کردن مفهوم یا جمله‌ای دیگر در راستای مفهوم یا جملهٔ قبلی و یا در مقابل یک مفهوم یا جملهٔ قبل و نیز توالی را نشان می‌دهد؛ مثل: «به‌علاوه»، «ولی»، «اما»، «و»، «بنابراین» و....

٢. *نشانه های قالب*: مرزهای متن یا عناصر شماتیک متن و معنا را نشان می‌دهند؛ مانند: «هدف من در اینجا این است که ...» ، نتیجه‌گیری می‌کنم که ...» و... .

٣. *نشانه‌های اندوفوریک*: ارتباط بین قسمت‌های مختلف متن را مشخص می‌کند؛ همانند: «همان‌طور که در بالا ذکر شد...» ، «در قسمت سوم ...» و... .

٤. *نشانه‌های استنادآور*: با استفاده از آن‌ها به اشخاص صاحب‌نظر و یا نتایج تحقیقات مرتبط با بحث در متن استناد می‌شود؛ همانند: «معتقد است که ...» ، «بر طبق گفتهٔ...» و... .

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

۵. *نشانه‌های تفسیری*: از طریق آن‌ها جمله و یا مفهوم ذکرشده به بیان دیگر، گفته و تکرار می‌شود؛ مثال: «به بیان دیگر»، «به عبارت دیگر»، «درواقع» و... .

دستهٔ دیگر، نشانه‌های «تعاملی» هستند. این دسته از نشانه‌ها، شامل نشانه‌های حصاری[۲۲]، نشانه‌های تشدیدکننده[۲۳]، نشانه‌های نگرش، نشانه‌های‌الزام‌آور[۲۴] و نشانه‌های خود- سهیمی[۲۵] می‌باشد.

۱. *نشانه‌های حصاری*: نشانگر عدم تمایل و یا تمایل حداقلی نویسنده در بیان اطلاعات گزاره‌ای، به‌طور قاطع می‌باشند. این نشانه‌ها خود بر سه قسم هستند: الف. تخفیف‌دهنده‌ها که تأثیر عبارت یا جمله را کم می‌کنند؛ همانند: «تقریباً»، «نسبتاً»، «تاحدودی» و...؛ ب. قیود تکراری که عبارات و جملات را تضعیف می‌کنند؛ مثلاً: «اغلب»، «بعضی‌وقت‌ها»، «هرگز» و...؛ ج. نشانه‌های تضعیف‌کننده که از صحت و سقم عبارات و جملات می‌کاهند؛ مانند: «احتمالاً» «شاید».

۲. *نشانه‌های تشدیدکننده*: ارزش صحت و سقم عبارات و جملات را از طریق کلمات تأکیدی تقویت می‌کنند؛ به‌طور مثال: «واضح است که ...»، «مطمئناً»، «بی‌شک» و «واقعاً».

۳. *نشانه‌های نگرش*: نشانگر ارزشیابی نویسنده از اطلاعات گزاره‌ای می‌باشند؛ همانند: «من با این نظر موافقم» و «به‌طرز تعجب‌آوری».

٤. *نشانه‌های الزام‌آور*: صراحتاً و یا به‌طور مستقیم خواننده را مخاطب قرار می‌دهند. این نشانه‌ها خود به چهار نوع تقسیم می‌شوند: الف. ضمایر دوم شخص؛ ب. عبارات استفهامی؛ ج. افعال (کمکی) ضرورت؛ مانند: «باید» و د. نشانه‌های پیش‌فرض؛ مانند: «البته» و «به‌طور واضح».

۵. *نشانه‌های خود- سهیمی*: به میزان حضور نویسنده در متن برمی‌گردند؛ به‌طور مثال: «من»، «ما»، «برای ما»، «برای من»، «مرا» و «به من».

۴. روش تحقیق

۱-۴. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ٦٧ نفر زبان‌آموز ایرانی در سطح متوسط بودند. در ابتدای

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

این پژوهش ۸٤ نفر از زبان‌آموزان مرکز آموزش و توسعهٔ فرهنگی دانشگاه تهران در آزمون همگن‌سازی آکسفورد[۲٦] شرکت نمودند. از این میان ۷۵ زبان‌آموز که نمرهٔ ایشان بین مثبت و منفی ۱ انحراف معیار استاندارد از میانگین قرار داشت، انتخاب شدند. سپس از آن‌ها آزمون نگارش به عمل آمد و درنهایت، ٦۷ نفر که نمرهٔ نگارش آن‌ها بین مثبت و منفی ۱ انحراف معیار استاندارد از میانگین قرار داشت، انتخاب شده و به‌صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول که شامل ۳۲ زبان‌آموز بود، بازخورد شفاهی و گروه دوم که ۳۵ نفر بودند، بازخورد کتبی دریافت کردند. بازخورد ارائه‌شده به هر دو گروه از نوع فرازبانی بود و انسجام، پیوستگی و نیز استفاده از نشانگرهای فراکلامی را مورد توجه قرار می‌داد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش از هر دو جنسیت و سن آن‌ها بین ۱۸ تا ۲۵ سال بود.

۲-۴. ابزار تحقیق

در این پژوهش، جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

۱.آزمون همگن‌سازی: به‌منظور همگن‌سازی شرکت‌کنندگان از لحاظ دانش زبانی، در ابتدای پژوهش آزمون تعیین سطح آکسفورد اجرا شد. سؤالات این آزمون شامل واژگان، دستور و درک مطالب بود.

۲. پیش‌آزمون و پس‌آزمون: برای پاسخ‌دهی به سؤالات تحقیق، در ابتدا و انتهای این مطالعه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا یک انشای پنج پاراگرافی، دارای حداقل ۷۵۰ و حداکثر ۸۵۰ کلمه، در مورد آلودگی هوا و مشکلات ناشی از آن بنویسند.

۳-۴. نحوهٔ گردآوری داده‌ها

در ابتدای پژوهش، از ۸٤ زبان‌آموز مشغول به یادگیری زبان‌انگلیسی، آزمون تعیین سطح آکسفورد گرفته شد. سپس ۷۵ زبان‌آموز که نمرهٔ آن‌ها بین ۱+ و ۱- انحراف معیار استاندارد از میانگین قرار داشت، انتخاب شده و در مرحلهٔ بعد در آزمون نگارش شرکت کردند. در ادامه، ٦۷ زبان‌آموزی که نمرهٔ نگارش آن‌ها بین ۱+ و ۱- انحراف معیار استاندارد از میانگین بود برای مرحلهٔ اصلی برگزیده شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه جای گرفتند. آزمون نگارش اولیه به‌عنوان پیش‌آزمون برای ٦۷ شرکت‌کننده در نظر گرفته شد. در مرحلهٔ

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

بعد، شرکت‌کنندگان در هریک از گروه‌ها به مدت ٦ جلسه روی جنبهٔ کلامی (انسجام و پیوستگی متن) و تمامی انواع نشانه‌های فراکلامی، بازخورد تصحیح‌کنندهٔ فرازبانی دریافت نمودند.

شرکت‌کنندگان گروه اول، بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی از نوع فرازبانی دریافت نمودند؛ بدین صورت که معلم درحالی‌که انشای هر زبان‌آموز را در حضور او و به‌صورت انفرادی می‌خواند، نسبت به انسجام و پیوستگی متن و استفاده یا عدم استفاده از نشانه‌های فراکلامی در جای مورد نظر در متن، بازخورد و توضیح شفاهی می‌داد. درحقیقت، معلم فقط هر چیزی که به غلط استفاده شده و یا حتی استفاده نشده بود، ولی صحیح و مناسب به نظر می‌رسید را در حین خواندن با صدای بلند توضیح می‌داد و اضافه و کم می‌کرد. شرکت‌کنندگان در گروه‌دوم، بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی از نوع فرازبانی دریافت کردند. ارائهٔ این نوع بازخورد همانند ارائهٔ بازخورد به گروه اول بود با این تفاوت که معلم در حین خواندن متن، بدون حضور زبان‌آموز، هرجا که نیاز بود توضیحاتی را برای او یادداشت می‌کرد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت پاسخ‌گویی به سؤال اول، پس از تصحیح و نمره‌دهی به انشاهای نوشته‌شده از نظر جنبهٔ کلامی بر طبق مدل تحلیل موضوع‌محور[۲۷] (Vide. Watson Todd) که موضوعات، کلمات، جملات، رابطهٔ بین آن‌ها و حرکت‌ها را در نظر می‌گیرد، ابتدا نمرهٔ شرکت‌کنندگان هریک از دو گروه در پیش‌آزمون با نمرهٔ آن‌ها در پس‌آزمون مقایسه شد. بدین منظور، از آزمون «تی» استفاده شد. در گروهی که بازخورد کتبی دریافت کرده بودند، تفاوت معناداری از لحاظ جنبهٔ کلامی نگارش دیده نشد ($t=۱.۷۳, p=.۰۸۵$)، اما در گروهی که بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی دریافت کرده بودند، تفاوت چشمگیری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون از لحاظ جنبهٔ کلامی دیده شد ($t=۲.۳٦, p<.۰۵$).

سپس، با توجه به این‌که هر دو گروه در ابتدا از لحاظ دانش زبانی و نوشتاری همگن بودند، نمرهٔ نگارش هر دو گروه در پس‌آزمون با یکدیگر مقایسه شد. آمار توصیفی، همان‌طور که در جدول «۲» آمده است، نشان‌دهندهٔ بالاتربودن میانگین در گروه دریافت‌کنندهٔ بازخورد شفاهی است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

جدول ٢ آمار توصیفی هر دو گروه در پس‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار استاندارد
بازخورد کتبی	٣٥	١٤/٨٦	٢/٧١
بازخورد شفاهی	٣٢	١٧/٠٣	١/٩٣

برای حصول اطمینان از تفاوت بین دو گروه از آمار استنباطی، آزمون تی نمونه‌های مستقل، استفاده شد. این آزمون نشان داد که تی مشاهده‌شده با ٦٥ درجهٔ آزادی در ٠.٠٥ سطح معناداری از تی معیار بیشتر است (t=٢.٨١, p=.٠١٧). درنتیجه می‌توان گفت که بین دو گروه از لحاظ جنبهٔ کلامی، تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال دوم تحقیق درخصوص تفاوت دو گروه در استفاده از نشانه‌های فراکلامی بود. بدین منظور، ابتدا تعداد نشانه‌های فراکلامی استفاده‌شدهٔ هر گروه در پیش‌آزمون محاسبه شده و با استفاده آزمون «خی» (Chi-square) با هم مقایسه شدند. نتیجهٔ این مقایسه نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ میزان استفاده از نشانه های فراکلامی در پیش‌آزمون وجود ندارد . [$x^{٢}$ (٢, ٨٧)=١.٦١, p=.٠٨٢] این یافته مشخص کرد که قبل از دریافت بازخورد، هر دو گروه از لحاظ میزان استفاده از نشانه‌های فراکلامی همگن بوده‌اند. بنابراین، میزان استفاده از نشانه‌های فراکلامی دو گروه پس از دریافت بازخورد تصحیح‌کنندهٔ کتبی و شفاهی در پس‌آزمون با هم مقایسه شدند تا مشخص شود که کدام‌یک از انواع بازخورد مؤثرتر بوده است. همان‌طور که در جدول «٣» آمده است، گروه دریافت‌کنندهٔ بازخورد تصحیح‌کنندهٔ شفاهی نسبت به گروه دیگر، از نشانه‌های فراکلامی بیشتری استفاده کرده است.

جدول ٣ درصد استفاده از نشانه‌های فراکلامی در دو گروه

	نشانه‌ها	گروه بازخورد شفاهی	گروه بازخورد کتبی	جمع
برهم کنشی	نشانه‌های گذر	٢٣	١٢	٣٥
	نشانه‌های قالب	٩	٤	١٣
	نشانه‌های اندفوریک	٧	٤	١١
	نشانه‌های استنادآور	١٣	١١	٢٤
	نشانه‌های تفسیری	١١	٧	١٨
	جمع	٦٣	٣٨	١٠١

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

ادامهٔ جدول ۳

	نشانه‌ها	گروه بازخورد شفاهی	گروه بازخورد کتبی	جمع
تعاملی	حصاری	۱٤	۱۳	۲۷
	تشدیدکننده	۸	٥	۱۳
	نگرش	۸	٦	۱٤
	الزام‌آور	٤	٤	۸
	خود- سهیمی	۷	٥	۱۲
	جمع	٤۱	۳۳	۷٤

برای حصول اطمینان از درستی و معنادار بودن این تفاوت، از آمار استنباطی، «آزمون خی»، استفاده شد. این آزمون نشان داد که تفاوت بین دو گروه از لحاظ میزان استفاده از نشانه‌های فراکلامی در نگارش معنادار است [$x^۲$ (۲,۱۷٥)=۱.۹۲, p=.۰٤۳]. این بدان معناست که گروهی که بازخورد شفاهی دریافت نموده است، نسبت به گروهی که بازخورد کتبی دریافت کرده است، از نشانه‌های فراکلامی بیشتری استفاده نموده است.

سؤال سوم به دنبال مشخص کردن نشانه‌های فراکلامی بود که بیشترین استفاده را در دو گروه داشته‌اند. همان‌طورکه در جدول «۳» آمده، در گروه دریافت‌کنندهٔ بازخورد شفاهی، بیشترین و کمترین استفاده را به‌ترتیب نشانه‌های گذر (۲۳ عدد) و اندوفوریک (۷ عدد) داشته‌اند. اما در گروه مقابل، بیشترین استفاده را نشانه‌های حصاری (۱۳ عدد) و کمترین استفاده را نشانه‌های الزام‌آور (٤ عدد) داشته‌اند. درمجموع نیز نشانه‌های گذر بیشترین (۳٥ عدد) و نشانه‌های الزام‌آور، کمترین استفاده (۸ عدد) را به خود اختصاص داده‌اند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج نشان داد، بازخورد شفاهی فرازبانی از بازخورد کتبی فرازبانی بر پیشرفت جنبهٔ کلامی و فراکلامیِ مهارت نگارشِ زبان‌آموزان در سطح متوسط مؤثرتر بود. این یافته از دو جنبه قابل توجیه است: اول آن‌که بازخورد شفاهی باعث به وجود آمدن تعامل بیشتر میان مدرس و زبان‌آموز و توجه بیشتر زبان‌آموز به بازخورد مدرس می‌شود. در طی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

این تعامل زبان‌آموز می‌تواند به هر بازخوردی که دریافت می‌کند، بیندیشد و نقاط ابهام را نیز با مدرس در میان بگذارد و درواقع یک دیالوگ گروهی داشته باشد.

این یافته همسو با یافته‌های گلدستین و کنراد (1990)، براون و نوبلاچ (1982)، سامرز (1982)، زمل (1985)، کنراد و گلدستین (1999)، ایورت (2009) و کیوان‌پناه و شریفی (2013) می‌باشد که همگی روی مهارت نگارش انجام شده‌اند.

دومین توجیه آن است که بازخورد کلامی و فراکلامی که درواقع نوعی بازخورد مستقیم شناخته می‌شوند، می‌توانند زبان‌آموز را درخصوص ابعاد مختلف متن آگاه کنند؛ به‌طوری‌که زبان‌آموز به‌طور آگاهانه، به تجزیه، تحلیل و درک بازخورد بپردازد و اصلاحات مورد نظر را انجام دهد. این نوع بازخورد را می‌توان از طریق *فرضیهٔ توجه /شمیت* (1993) توجیه کرد. همچنین می‌توان گفت که این یافته همسو با یافته‌های فریس و هلت (2000)، لولاند (1982)، بیچنر و ناچ (2008) و نیکولاس (2013) می‌باشد.

به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که بازخورد شفاهی در مقایسه با بازخورد کتبی باعث پیشرفت انسجام و پیوستگی نوشتار می‌شود. همزمان، می‌توان ادعا کرد که بازخورد شفاهی باعث استفادهٔ بیشتر و صحیح از نشانگرهای فراکلامی می‌شود که این یافته، خود تأییدی است بر پیشرفت جنبهٔ کلامی نگارش در زبان‌آموزان ایرانی. از طرف دیگر، یافته‌های این پژوهش بار دیگر کارآمدی بازخورد تصحیح‌کنندهٔ فرازبانی را اثبات می‌کند.

نتایج می‌تواند راه را برای محققان و مدرسان زبان دوم/ خارجی هموار کند. مدرسان زبان دوم/ خارجی می‌توانند با به وجود آوردن محیطی تعاملی از بازخورد شفاهی در فرآیند تدریس، تمرین و نگارش استفاده نمایند. محققان نیز می‌توانند تحقیقات بیشتر و جامع‌تری در مورد تأثیر بازخورد شفاهی و انواع آن بر مهارت‌ها و خُرد مهارت‌های زبانی داشته باشند و در این مورد افق‌های جدیدی را پیش روی مدرسان باز کنند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. metalinguistic feedback
2. coherence
3. cohesion
4. peer-correction feedback
5. self-correction feedback

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

6. clarification request
7. recast
8. elicitation feedback
9. input-providing
10. output-prompting
11. metadiscourse & metadiscourse markers
12. experiential metafunction
13. textual metafunction
14. interpersonal metafunction
15. interactive resources
16. interactional resources
17. transitions
18. frame markers
19. endophoric
20. evidentials
21. code glosses
22. hedges
23. boosters
24. engagement
25. self-mentions
26. Oxford Placement Test (OPT)
27. topic-based analysis

۸. منابع

- Aljaafreh, A. & J. Lantolf (1994). "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development". *The Modern Language Journal.* 78. pp. 465-483.
- 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. pp. 227-257.
- Bahnz, J. (1993) . "Lexical collocations: A contrastive view". *ELT Journal.* 47 (1). pp. 56-63.
- Bitchener, J. (2008). "Evidence in support of written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing.* 17. pp. 102-118.
- Bitchener, J. & U. Knoch (2008). "The value of written corrective feedback for

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

migrant and international students". *Language Teaching Research Journal.* 12 (3). pp. 409-431.

- ---------- (2009). "The value of a focused approach to written corrective feedback". *ELT Journal.* 63 (3). pp. 204-211.
- Bitchener, J.; S. Young & D. Cameron (2005). "The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing". *Journal of Second Language Writing.* 14. pp. 191-205.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains. NY: Pearson Education.
- Carroll, S. & M. Swain (1993). "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations". *Studies in Second Language Acquisition.* 15. pp. 357-386.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). New York, NY: Heinle & Heinle.
- Chandler, J. (2000). "The efficacy of error correction for improvement in the accuracy of L2 student writing". *Paper Presented at the AAAL Conference*. Vancouver, B. C., Canada.
- ---------- (2003). "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing.* 12. pp. 267-296.
- Chaudron, C. (1977). "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". *Language Learning.* 27. pp. 29-46.
- Conrad, S. M. & L. M. Goldstein (1999). "ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts and individuals". *Journal of Second Language Writing.* 8. *pp.* 147-180.
- Dabaghi, A. (2008). "The comparison of the effects of implicit and explicit corrective feedback on learners' performance in tailor-made tests". *Journal of Applied Sciences.* 8 (1). pp. 1-13.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

- Dafouz. E. (2003). "Metadiscourse revisited: A contrastive study of persuasive writing in professional discourse". *Estudios Ingleses de la Universided Complutense.* 11. pp. 29-52.
- Doughty, C. & E. Varela (1998). "Communicative focus on form". In C. Daughty & Williams (Eds.), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 38-114.
- Ellis, R. (2009). "Corrective feedback and teacher development". *L2 Journal.* 1. pp. 3-18.
- Ellis, R.; S. Loewen & R. Erlam (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition.* 28. pp. 339-368.
- Ewert, D. E. (2009). "L2 writing conferences: Investigating teacher talk". *Journal of Second Language Writing.* 18. pp. 251-269.
- Fathman, A. & E. Whalley (1990). "Teacher response to student writing: Focus on form versus content". In B. Kroll (Eds.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 90-178.
- Fazio, L. (2001). "The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority and majority-language students". *Journal of Second Language Writing.* 10 (4). pp. 235-249.
- Ferris, D. R. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision". *TESOL Quarterly.* 31. pp. 315-339.
- ---------- (2003). *Response to Student Writing: Implication for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. & Helt, M. (2000). "Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes*". Paper Presented at the American Association of Applied Linguistics Conference*. Vancouver. B. C., Canada.
- Ferris, D. R. & B. Roberts (2001). "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?*" Journal of Second Language Writing.* 10*. pp.* 161-

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

184.

- Ferris, D. R.; S. J. Chaney; K. Komura; B. J. Roberts & S. McKee (2000). *Perspectives, Problems and Practices in Treating Written Error*. Colloquium presented at TESOL Convention. Vancouver. BC., Canada.
- Frantzen, D. (1995). "The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course*". Modern Language Journal.* 79. pp. 329-344.
- Goldstein, L. M. & S. M. Conrad (1990). "Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences". *TESOL Quarterly.* 24 (3). pp. 443-460.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- ---------- (1994). *Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.
- Herney, J. E. (1998). *An Error of English Composition Written by Taiwanese Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: University of, Austin, U. S. A.
- Hyland, K. (1998). "Exploring corporate rhetoric: Metadiscourse in the CEO's letter». *Journal of Business Communication.* 35 (2). pp. 224-245.
- ---------- (2004). "Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing". *Journal of Second Language Writing.* 13 (2). pp. 13-151.
- ---------- (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Kaivanpanah, S. & A. Sharifi (2013). "An inviestigation into the effect of oral feedback on EFL learners' wriring skill and their attitude toward it". *Zaban-Pazhoohi.* 3 (6). pp. 111-133.
- Kepner, C. G. (1982). "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development". *Studies in Second Language Acquisition.* 25. pp. 1-36.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

- Lalande, J. F. (1982). "Reducing composition errors: An experiment". *Modern Language Journal.* 66. *pp.* 140-149.
- Lee, I. (2005). "Error correction in the L2 writing classroom: What do students think?" *TESL Canada Journal.* 22 (2). pp. 1-16.
- Leki, I. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes". *Foreign Language Annals. 24.* pp. 203-218.
- Lightbown, P. M. & N. Spada (1999). *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.
- Lizotte, R. (2001). "Quantifying progress in an ESL writing class". *MATSOL Currents*. 27. pp. 7-17.
- Loewen, S. (2002). *The Occurrence and Effectiveness of Incidental Focus on form in Meaning-focused ESL Lessons.* Unpublished Doctoral Dissertation. Auckland: University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*". Studies in Second Language Acquisition.* 19. pp. 37-66.
- Mackey, A. (Ed.) (2007*). Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studie.* Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2009). "Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness". *Language Learning.* 56 (2). pp. 411-452.
- Nicholas, A. (2013). "Error correction and feedback: Investigating frequency and types of feedback in the EFL classroom". *Journal of Kanda University of International Studies.* 25. pp. 79-94.
- Ohta, A. S. (2000). "Re-thinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom". In Hall, J. K. & Verplaeste, L. (Eds.). *The Construction of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* Mahwah, NL: Lawrence Erlbaum. pp. 47-71.
- Oliver, R. (2000). "Age differences in negotiation and feedback in classroom and

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

pairwork". *Language Learning.* 50. pp. 119-151.

- Panova, I. & R. Lyster (2002). "Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom". *TESOL Quarterly.* 36. pp. 573-595.
- Paulston, C. B. & M. N. Bruder (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, MA.: Winthrop Publishers.
- Polio, C.; N. Fleck & N. Leder (1998). "If only I had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions". *Journal of Second Language Writing.* 7. pp. 43-68.
- Radecki, P. & J. Swales (1988). "ESL student reaction to written comments on their written work". *System.* 16. pp. 355-365.
- Robb, T.; S. Ross & I. Shortreed (1986). "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality". *TESOL Quarterly.* 20. pp. 83-93.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics.* 11. pp. 129-158.
- ---------- (1993). "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics.* 13. pp. 206-226.
- Schunk, D. H. & J. M. Rice (1993). "Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services". *Journal of Special Education.* 27. pp. 257-276.
- Sheen, Y. (2004). "Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings". *Language Teaching Research.* 8. pp. 263-300.
- ---------- (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly.* 41. pp. 255-283.
- ---------- (2010). "The role of oral and written corrective feedback in SLA". *Studies in Second Language Acquisition.* 32 (2). pp. 169-179.
- Sommers, N. (1982). "Responding to student writing". *College Composition and*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

Communication. 33 (2). pp. 148-156.

- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition* New York, NY: Newbury House. pp. 202-244.
- Truscott, J. (2004). "Dialogue: Evidence and conjectureon the effects of correction: A response to Chandler". *Journal of Second Language Writin*g. 13 (4). pp. 337-343.
- vande Kopple, W. (1985). "Some explatory discourse on metadiscourse". *College Composition and Communication.* 36 (1). pp. 82-93.
- ---------- (2002). "Metadiscourse, discourse and issues in Composition and rhetoric". In E. Arton & G. Stygall (Eds.), *Discourse Studies in Composition* (pp. 91-114). Gresskill, NJ: Hampton Press.
- Watson Todd, R. (1998). "Topic-based analysis of classroom discourse". *System.* 26 (3). pp. 303-318.
- Williams, J. (2004). "Tutoring revision: Second language writers in the writing center". *Journal of Second Language Writing.* 13. *pp.* 173-201.
- Zamel, V. (1985). "Responding to student writing". *TESOL Quarterly.* 19. pp. 79-98.
- Zhuo, C. (2010). "Explicit recast, implicit recast and the acquisition of English noun plural: A comparative study". *Chinese Journal of Applied Linguistics.* 33 (6). pp. 55-70.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]