

ارزیابی فردی تأثیر بازخورد اصلاحی بازسازی و وادارسازی بر خطاهای گفتاری ساختار، واژگان و تلفظ

افسر روحی^{۱*}، منوچهر جعفری‌گهر^۲، نسیم عبدوی^۳

۱. استادیار ادبیات و آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. دانشیار ادبیات و آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۳. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

پذیرش: ۹۵/۳/۵

دریافت: ۹۴/۱۲/۱۵

چکیده

مطالعات پیشین نشان می‌دهد که تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی^۱ در عملکرد زبان‌آموز، در برخی حوزه‌های زبانی^۲ نسبت به بقیه حوزه‌ها بیشتر است. پژوهش حاضر با هدف افزایش آگاهی در زمینه کارآمدی دو روش عمده بازخورد اصلاحی، یعنی روش «بازسازی»^۳ و «وادارسازی»^۴ در رابطه با حوزه‌های مختلف زبانی (ساختار، واژگان و تلفظ) انجام شده است. ۷۶ زبان‌آموز ایرانی با سطح متوسط توانش انگلیسی، به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه تقسیم شدند. در گروه اول آزمایشی، بازخورد اصلاحی به‌صورت بازسازی و در گروه دوم به‌صورت وادارسازی انجام گرفت. گروه گواه هیچ بازخورد اصلاحی دریافت نکردند. ۵۴ ساعت از تعاملات این سه گروه ضبط صوتی شد و بخش‌هایی که بر عناصر زبانی متمرکز بودند، شناسایی و ثبت شدند. ارزیابی تأثیر بازخورد از طریق آزمون‌های فردی^۵ صورت گرفت که براساس خطاهای زبانی هر فرد تهیه شده بود. تحلیل نتایج مربوط به پس‌آزمون‌های فردی بلافاصله و تأخیری نشان داد که عملکرد زبان‌آموزان در مورد اصلاح خطاهای ساختاری و واژگانی بعد از دریافت بازخورد بازسازی و وادارسازی تفاوت معنی‌داری نداشت. اما در مورد خطاهای تلفظ، عملکرد زبان‌آموزانی که بازخورد بازسازی دریافت کرده بودند، به‌صورت معنی‌داری از عملکرد گروه وادارسازی بهتر بود. همچنین نتایج نشان داد که عملکرد هر دو گروه آزمایشی در تمامی حوزه‌های زبانی مورد مطالعه در این پژوهش، به‌صورت معنی‌داری بهتر از گروه گواه بود.

واژگان کلیدی: بازخورد اصلاحی، بازخورد بازسازی، بازخورد وادارسازی، حوزه‌های زبانی، آزمون فردی.



۱. مقدمه

شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم، همواره قسمتی از دغدغهٔ مدرسان و محققان یادگیری زبان بوده است. در سال‌های اخیر توجه مطالعات مربوط به یادگیری زبان دوم به سمت ترکیب آموزش معنا محور و صورت‌محور معطوف شده است. از سال ۲۰۰۶م تاکنون، هفت پژوهش فراتحلیلی که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم به این مقوله پرداخته‌اند، به زیور چاپ آراسته شده‌اند (Li, 2010 & 2014; Brown, 2014; Lyster, & Saito, 2010; Lyster, Saito, & Sato, 2013; Mackey, & Goo, 2007; Russell, & Spada, 2006). اگرچه تمامی این مطالعات بر تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی بر عملکرد زبانی صحت می‌گذارند، اما «بازخورد اصلاحی، مقوله‌ای پیچیده با جنبه‌های مختلف است» و محققان باید این جنبه‌ها را در محیط‌های مختلف زبان‌آموزی بررسی کنند (Chaudron, 1988: 152).

یکی از پیچیدگی‌هایی که در زمینهٔ دادن بازخورد اصلاحی وجود دارد، کارآمدی متفاوت بازخورد اصلاحی در رابطه با حوزه‌های مختلف زبانی است. در مطالعات پیشین نشان داده شده است که زبان‌آموزان با توجه به نوع خطای زبانی، بعد از دریافت بازخورد اصلاحی، در اصلاح خطاهای خود یکسان عمل نمی‌کنند؛ زبان‌آموزان همدار اصلاح خطاهای واژگانی و تلفظ و هم در برداشت درست از هدف بازخورد، عملکرد بهتری نسبت به خطاهای ساختار زبانی دارند (Carpenter, et al., 2006; Kim & Han, 2007; Lyster, 1998 b; Mackey, et al., 2000; Sheen, 2006). پژوهش حاضر، کارآمدی بازسازی و وادارسازی را در رابطه با حوزه‌های مختلف زبانی مورد بررسی قرار داده است تا مشخص کند که در مواجهه با خطاهای مختلف زبانی کدام روش نتیجهٔ بهتری به همراه دارد. برای رسیدن به این هدف پژوهشی، سؤالات تحقیق زیر مطرح شدند:

۱. آیا بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای ساختاری دارند؟
۲. آیا بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای واژگانی دارند؟
۳. آیا بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای تلفظ دارند؟

فرضیات صفر

۱. بازخورد بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای ساختاری ندارند.
۲. بازخورد بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای واژگانی ندارند.
۳. بازخورد بازسازی و وادارسازی، تأثیر متفاوت معنی‌داری بر خطاهای تلفظ ندارند.

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. بازسازی، وادارسازی و یادگیری زبان دوم

از سال ۱۹۹۷م که لیستر و رنتا، پنج نوع روش دادن بازخورد اصلاحی را مشخص کردند، هیچ‌یک از این روش‌ها به اندازه روش بازسازی، توجه پژوهشگران را به خود جلب نکرده است. روش بازسازی عبارت است از «بازسازی عین گفتار زبان‌آموز بدون خطا» (Lyster & Ranta, 1997: 46). لانگ^۷ (1996) معتقد است که روش بازسازی نوعی روش ضمنی ارائه بازخورد است و امر یادگیری زبان را تسهیل می‌کند. از نظر وی در کنار هم قرار گرفتن عبارت نادرست و عبارت معادل درست، بدون تغییر در معنا، باعث رشد سطح زبان می‌شود. می‌توان گفت که این نوع بازخورد، روش مطلوبی محسوب می‌شود، زیرا عملکرد دوگانه دارد؛ هم خطا را به صورت نامحسوس و ضمنی تصحیح می‌کند و هم معنا را تغییر نمی‌دهد (Vide. Long, 1996). روش بازسازی این فرصت را برای زبان‌آموز فراهم می‌کند که متوجه تفاوت عبارت نادرست و معادل درست جمله بشود.

در دادن بازخورد وادارسازی، مدرس معادل درست را ارائه نمی‌دهد، بلکه از طریق تقاضای واضح‌سازی نشان می‌دهد که بخشی از عبارت نادرست است و زبان‌آموز را طوری هدایت می‌کند که خود معادل صحیح را بگوید. باید عنوان کرد که در بیشتر مطالعاتی که دو روش بازسازی و وادارسازی را با هم مقایسه کرده‌اند، روش وادارسازی نقش تسهیل‌کننده بیشتری داشته است (Vide. Ammar & Spada, 2006; Yang & Lyster, 2010; Van de Guche, et al., 2015). عدم وجود ابهام در این نوع بازخورد و وادار کردن زبان‌آموز به خوداصلاحی، شاید دلیل این برتری باشد (Vide. Nobuyoshi & Ellis, 1993). اما پژوهش حاضر قصد ندارد مجدداً این دو روش را با هم مقایسه کند و برتری نسبی یکی بر دیگری را



نشان دهد، بلکه قصد داریم به این پرسش پاسخ گوئیم که آیا خطاهای مربوط به حوزه‌های زبانی مختلف به صورت متفاوتی از این دو روش عمده بهره‌مند می‌شوند؟ تا بدین واسطه بتوانیم شناخت خود را نسبت به کارآمدی این دو روش در رابطه با دادن بازخورد به خطاهای مختلف زبانی افزایش دهیم.

۲-۲. بازخورد اصلاحی و حوزه‌های زبانی

اگرچه محققان در تأثیر مثبت بازخورد اصلاحی اتفاق نظر دارند، اما متغیرهای زیادی مانند حوزه‌های زبانی، محیط آموزشی، نوع فعالیت، هدف ارتباطی کلاس، مدرسان و عوامل مرتبط با زبان‌آموز مانند سن، سطح توانش و حافظه را در این تأثیر دخیل می‌دانند (Vide. Carpenter, et al., 2006; Kim & Han, 2007; Mackey, et al., 2000; Trofimovich, et al., 2007). برای پی بردن به نقش این عوامل، پژوهش‌های چندبعدی و پیچیده‌ای نیاز است تا مشخص کند چگونه و در چه شرایطی، یک روش بازخورد اصلاحی می‌تواند مؤثرتر از روش دیگر باشد. برخی محققان معتقدند که نوع ساختار دستوری بر کارآمدی بازخورد تأثیر دارد (Vide. Ellis, 2007; Nassaji, 2009; Van de Guchte, et al., 2015; Xu, & Lyster, 2010; Yang, & Lyster, 2014).

نه تنها ساختارهای دستوری بر کارآمدی بازخورد اصلاحی تأثیر دارند، بلکه سایر حوزه‌های زبانی نیز بر نقش تسهیل‌کننده بازخورد اصلاحی مؤثر هستند. پژوهش فراتحلیل مکی و گو^{۱۰} (2007) نشان می‌دهد که تأثیر تعامل برپیشرفت زبانی در حوزه‌های واژگان و تلفظ بیشتر از ساختار زبان است. در مطالعات لیستر^۹ (1998) و شین^{۱۱} (2006) زبان‌آموزان بعد از دریافت بازخورد، در اصلاح خطاهای واژگانی و تلفظی خود عملکرد بهتری داشتند. شین دلیل این نتایج را به کوتاه و محدود بودن خطاهای تلفظ مرتبط می‌داند. کارپنتر و همکاران^{۱۱} (2006) نیز برداشت زبان‌آموزان از روش بازخورد بازسازی را مورد بررسی قرار دادند و خاطر نشان کردند که حوزه زبانی خطا بر برداشت زبان‌آموز تأثیر دارد. مطالعات دیگر نیز نشان می‌دهد که وقتی بازخورد به خطاهای واژگان و تلفظ داده می‌شود، زبان‌آموزان دشواری کمتری در تشخیص ماهیت اصلاحی بازخورد دارند (Kim, & Han, 2007; Mackey, et al., 2000; Trofimovich, et al., 2007). اگر چه مطالعات گذشته نشان می‌دهد که خطاهای مربوط به

ساختار در مقایسه با سایر خطاها، بازخورد بیشتری دریافت می‌کنند (Carpenter, et al., 2002; Kim, & Han, 2007; Mackey, et al., 2000; Morris, 2006). اما نکته جالب این است که زبان‌آموزان در اصلاح خطاهای واژگان و تلفظ موفق‌تر هستند. دلیل این نتایج را مکی و همکاران^{۱۲} (2000) چنین توجیه می‌کنند: واژگان و تلفظ برای انجام مکالمه موفق خیلی مهم‌تر از ساختار هستند. واژگان نادرست و تلفظ اشتباه در مقایسه با ساختار غلط، مشکل‌سازترند. در ایران نیز تأثیر بازخورد اصلاحی بر پیشرفت زبانی، از جنبه‌ها و دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی واقع شده است. در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران بیشتر به بررسی مقایسه‌ای انواع بازخورد اصلاحی (Farrokhi, & Gholami, 2014; Rassaei, 2014; Dabaghi, 2008; Vide. Farrokhi, 2007)، بررسی ویژگی‌های بازخورد اصلاحی (Vide. Farrokhi, 2005)، برداشت فراگیران (Vide. Rassaei, 2013)، و ویژگی‌های فراگیران (Vide. Rassaei, 2015)، ساختارهای نحوی (نک. سلیمی، ۱۳۹۴؛ معرفت و پاشازاده، در دست چاپ)، مقایسه بازخورد کتبی و شفاهی (نک. مقدم و علی‌زاده، ۱۳۹۴)، دیدگاه فراگیران (Vide. Kaivanpanah, & Sharifi, 2013) و جنبه‌های مختلف دیگر معطوف بوده است. اما کمتر پژوهشی از این دیدگاه به موضوع پرداخته است. مطالعات گذشته نشان می‌دهد که پیچیدگی ساختارهای مختلف زبانی و برداشت‌زبان‌آموز در مورد وضوح این ساختارها، همواره در کارآمدی آموزش زبان دوم نقش داشته است. عدم تناسب مشاهده‌شده بین خطاهای مربوط به حوزه‌های مختلف زبانی که بازخورد اصلاحی دریافت می‌کنند و توانایی زبان‌آموزان در شناسایی خطاها و تصحیح آن‌ها، انگیزه اصلی برای انجام پژوهش حاضر می‌باشد.

۳. چهارچوب کلی پژوهش

پژوهش حاضر، طرح پیش‌آزمون، دوره شش جلسه‌ای آموزش و پس‌آزمون بلافاصله و تأخیری را در پیش گرفت. سه گروه از زبان‌آموزان با سطح متوسط زبان انگلیسی در این پژوهش شرکت داشتند. یکی از گروه‌های آزمایشی بازخورد *بازسازی* و دیگری *وادارسازی* دریافت کردند و گروه گواه، هیچ بازخوردی دریافت نکرد. پژوهش در شش مرحله انجام شد. در مرحله اول، الگوی طبقه‌بندی داده‌ها تعیین شد. در مرحله دوم، پیش‌آزمون برای ایجاد گروه‌های همگن



گرفته شد. گام بعد، بررسی تعاملات مربوط به توجه به عناصر زبانی با استفاده از داده‌های ضبط‌شده و ثبت آن‌ها بود. در مرحله چهارم، داده‌ها طبقه‌بندی شدند و در زیرمجموعه عناصر مختلف زبانی قرار گرفتند و تعداد آن‌ها مشخص شد. در گام پنجم، پس‌آزمون‌های فردی براساس خطاهای هریک از زبان‌آموزان تهیه و بلافاصله بعد از اتمام دوره و دو هفته بعد از آن، از زبان‌آموزان گرفته شد و در مرحله آخر، تحلیل و تفسیر نتایج انجام شد.

۴. روش تحقیق

۴-۱. مکان انجام تحقیق

پژوهش حاضر در آموزشگاه زبان شکوه واقع در منطقه جنت‌آباد تهران اجرا شد. هدف کلی برنامه موردنظر در این آموزشگاه، تقویت مهارت‌های ارتباطی عمده در موقعیت‌های گوناگون است. برای پژوهش حاضر، چندین موقعیت واقعی مشخص شد تا زبان‌آموزان بتوانند در این موقعیت‌ها ارتباط برقرار کنند. انگلیسی برای ارتباط اجتماعی، انگلیسی برای صحبت کردن پشت تلفن، انگلیسی برای خرید، انگلیسی در فرودگاه و انگلیسی در رستوران، از عمده این موقعیت‌های ارتباطی بودند. لغات و اصطلاحات لازم برای تعامل در این موقعیت‌ها آموزش داده شد و داده‌های لازم برای پژوهش از طریق فعالیت‌های معنامحور- که توجه ضمنی متمرکز به ساختار نیز دارد- جمع‌آوری شد.

۴-۲. شرکت‌کنندگان

یک مدرس زبان و ۷۶ زبان‌آموز مؤنث در این پژوهش شرکت داشتند. سن آن‌ها بین ۱۴-۳۹ سال بود و به‌صورت داوطلبانه در این دوره شرکت کردند. سطح زبانی زبان‌آموزان براساس مصاحبه‌ها و آزمون‌های داخلی آموزشگاه متوسط تشخیص داده شده بود، ولی محققان به این شاخص کفایت نکردند و از آن‌ها پیش‌آزمون توانش زبانی PET گرفته شد تا در گروه‌های همگن قرار بگیرند. تعداد ۲۶، ۲۵ و ۲۵ زبان‌آموز به ترتیب در گروه‌های بازسازی، وادارسازی و گواه قرار گرفتند.

مدرس دوره یادشده نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان و با ده سال سابقه کاری بود. قبل از شروع دوره، یک جلسه توجیهی با حضور وی تشکیل و بعد از

کسب اطمینان از آمادگی و رضایت وی جهت همکاری، مثال‌ها و تعاریف مرتبط با پژوهش به وی ارائه شد و از او خواسته شد تا برای شش جلسه کلاس موقعیتی، طرح درس آماده کند.

۳-۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

مدیر آموزشگاه، در مورد یک دوره آموزشی موقعیتی، از طریق پیام کوتاه و اطلاعیه، به همه زبان‌آموزان سطح متوسط آموزشگاه اطلاع‌رسانی کرد. زبان‌آموزانی که ثبت نام کرده بودند، پیش‌آزمون دادند تا سه گروه همگن تشکیل شود. از ۸۱ داوطلب، ۵ نفر کمترین نمره لازم برای دوره را کسب نکردند و از دوره کنار گذاشته شدند. ۷۶ داوطلب به صورت تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. برای گروه اول بازخورد اصلاحی، به صورت بازسازی، برای گروه دوم به صورت *وادارسازی* بود و گروه سوم، بازخوردی دریافت نکرد. در هر گروه، ۱۲ جلسه، معادل ۱۸ ساعت و در مجموع ۵۴ ساعت تعامل بین مدرس و زبان‌آموزان ضبط صوتی شد و توجه به عناصر زبانی، شناسایی و ثبت شدند. حوزه زبانی خطاها براساس مطالعه ایس و همکاران^{۱۳} (2001) به حوزه‌های ساختار، واژگان و تلفظ طبقه‌بندی شد.

بعد از طبقه‌بندی خطاهای زبانی، پس‌آزمون‌های فردی براساس خطاهای هر یک از زبان‌آموزان به صورت جداگانه برای هر زبان‌آموز تهیه شد.

۴-۴. ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از دو ابزار استفاده شد: تست توانش زبانی PET و پس‌آزمون‌های فردی. کتاب *مهارت‌های واژگانی آکسفورد*^{۱۴} (Vide. Gairns, & Redman, 2008) نیز به عنوان کتاب مرجع دوره استفاده شد. مدرس از فعالیت‌های مختلف برای بیرون کشیدن پاسخ زبان‌آموزان استفاده می‌کرد.

پس‌آزمون‌های فردی براساس خطاهای زبانی فرد فرد زبان‌آموزان تهیه شد. دلیل استفاده از این نوع آزمون این است که بازخورد اصلاحی نمی‌تواند از پیش تعیین شده باشد. بنابراین ماهیت بازخورد اصلاحی، امکان اجرای روش پیش‌آزمون-پس‌آزمون را میسر نمی‌سازد (Vide. Ellis, et al., 2001). بیشتر پژوهشگران در این رابطه پاسخ زبان‌آموز را نشانه یادگیری می‌دانند. به سخن دیگر، پاسخ زبان‌آموزان به بازخورد اصلاحی، شاخص یادگیری



محسوب می‌شود. اما این روش نیز مشکلاتی به همراه دارد. از آنجا که عملکرد زبان‌آموز، نشان‌دهنده یادگیری است، تفسیر آن نیازمند استنباط محقق است و این مسئله ساده نیست. برای حل این نقصان و ارزیابی مؤثر بودن بازخورد، از پس‌آزمون‌های فردی در این پژوهش استفاده شد. این آزمون‌ها براساس خطاهای زبانی هر فرد تهیه و توانایی فرد را در تصحیح خطایی که به آن بازخورد اصلاحی داده شده است، می‌سنجید. گفتنی است زمانی که زبان‌آموز پاسخ موردنظر را نمی‌داد، نویسنده سوم، سؤال را به گونه‌ای تغییر می‌داد که پاسخ مربوطه از زبان‌آموز گرفته شود. در مورد گروه گواه که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکرده بود، همه خطاهای گفتاری در حوزه‌های مختلف برای هر داوطلب ثبت شد و آزمون‌های فردی براساس این خطاها تهیه شدند.

خطاهای تلفظ نیز به صورت جداگانه مورد ارزیابی قرار گرفت، به طوری که واژگانی که زبان‌آموز نادرست تلفظ کرده بود، لیست شده و به وی داده شد و از او خواسته شد تا آن‌ها را یک‌به‌یک تلفظ کند. برای سنجش یادگیری طولانی‌مدت، این پس‌آزمون‌های فردی دو هفته بعد از اتمام دوره نیز از زبان‌آموزان گرفته شد. برای این‌که بتوانیم داده‌های به‌دست‌آمده سه حوزه زبانی مختلف را با هم مقایسه کنیم، با اعمال تناسبی، داده‌ها را به شاخص‌های قابل مقایسه تبدیل کردیم. مثال‌های زیر، آزمون‌های فردی که براساس خطاهای داوطلبان تهیه شدند را نشان می‌دهد.

سؤال اول مربوط به خطای واژگان

S: It is a metal called **metal director**.

In the security part at the airport the guard asks to pass through

Answer: Metal detector.

سؤال دوم مربوط به خطای ساختار زبان

S: I hate **of** try clothes.

Do you like to try the clothes on?

Answer: I hate trying clothes on.

سؤال سوم مربوط به خطای ساختار زبان

S: We go to **garden's aunts**.

Shima, on Fetr holidays what did your mother say? Where did you go?

Answer: We went to my aunt's garden.

سؤال چهارم مربوط به خطای تلفظ

Fatemeh can you pronounce the following words?

Another, appearance, convenient, expiration date, expiry date fragile, excess luggage, connection flight.

۵. تحلیل آماری و نتایج

۵-۱. شاخص پایایی روایی تکرارپذیری آزمون^{۱۰}

با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون پایایی، آزمون‌های اول و دوم واژگان، ساختار زبان و تلفظ محاسبه شد؛ آزمون‌های ساختار زبان، $r(۷۴) = ۰/۷۸p, = ۰/۰۰۰$ ، واژگان، $p, = ۰/۰۰۰$ و تلفظ، $r(۷۴) = ۰/۷۰$ و تلفظ، $r(۷۴) = ۰/۹۳p, = ۰/۰۰۰$ شاخص پایایی لازم را دارا بودند. تحلیل عاملی از طریق چرخش واریماکس، برای تعیین روایی سازه‌ای آزمون اول و دوم واژگان، ساختار زبان و تلفظ اجرا شد. گفتنی است پیش‌فرض تعداد نمونه در نظر گرفته شد. همان‌طور که در جدول ۱ مشهود است، ضریب KMO برابر ۰/۵۹۲ است که از ۰/۵ بزرگ‌تر است.

جدول ۱. شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت

Table 1. KMO and Bartlett's Test

مقدار	شاخص آماری
۰/۵۹	شاخص KMO
۲۹۷/۹۰	آماره
۱۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	احتمال (sig.)

آزمون بارتلت^{۱۱} معنی‌دار بود، $\chi^2(۱۵) = ۲۹۷/۹۰p, = ۰/۰۰۰$ ؛ ماتریس همبستگی، هم‌خطی یا همبستگی خیلی بالا و خیلی پایین نداشت. اس پی اس اس، دو عامل را مشخص کرد که شامل ۹۰/۸۷ درصد کل واریانس می‌شد. همان‌طور که در جدول ۲ آمده است، دو آزمون ساختار زبان، واژگان، و تلفظ به ترتیب در



عامل‌های اول، دوم و سوم قرار داشتند و سه ساختار مجزا را اندازه‌گیری می‌کردند.

جدول ۲. ماتریس عوامل چرخشی
Table 2. Rotated Component Matrix

عامل‌ها	پس‌آزمون‌ها			
	۳	۲	۱	
			۰/۹۷	پس‌آزمون بلافصل تلفظ
			۰/۹۵	پس‌آزمون تأخیری تلفظ
	۰/۹۴			پس‌آزمون بلافصل ساختار
		۰/۹۰		پس‌آزمون تأخیری ساختار
	۰/۹۲			پس‌آزمون بلافصل واژگان
			۰/۸۹	پس‌آزمون تأخیری واژگان

از همهٔ زبان‌آموزان سه گروه، پس‌آزمون‌های بلافصل و تأخیری گرفته شد. سپس پاسخ‌های صحیح آن‌ها در هر حوزه، مشخص و برای ارزیابی تأثیر بازسازی و وادارسازی، آزمون تحلیل واریانس بر داده‌های خام اعمال شد. برای تعیین محل دقیق تفاوت‌های موجود بین سه گروه در هر دو پس‌آزمون، «آزمون تعقیبی شفه»، اعمال شد.

۲-۵. نتایج سؤال اول

سؤال اول، تأثیر متفاوت بازسازی و وادارسازی را در حوزه‌های زبانی، مورد سؤال قرار داده است. مجموع ۶۹۸ بازخورد اصلاحی در گروه وادارسازی در طول ۱۸ ساعت کلاس معنامحور مشخص شد که ۲۴۰ (۳۴/۳۶) مورد آن مربوط به خطاهای واژگان، ۳۴۷ (۴۹/۷٪) مورد مربوط به خطای ساختار زبان و ۱۱۱ (۱۵/۹) مورد مربوط به خطای تلفظ بود. در گروه بازسازی، مجموع ۴۲۱ بازخورد اصلاحی شناسایی شد که ۱۴۰ (۳۳/۲) مورد آن مربوط به خطای واژگان، ۳۱۲ (۵۰/۵٪) مورد مربوط به خطای ساختار و ۶۸ (۱۶/۱٪) مورد مربوط به خطای تلفظ بود. در گروه گواه از مجموع ۷۱۲ خطای زبانی به‌ترتیب ۲۱۳ (۲۹/۹٪)، ۳۴۷ (۴۸/۷٪) و ۱۵۲ (۲۱/۳۴٪) مورد مربوط به خطاهای واژگان، ساختار و تلفظ بود. پاسخ درست

زبان‌آموزان در پس‌آزمون‌ها در هر حوزه زبانی وارد برنامه اس پی اس ۲۰ شد. برای پاسخ به سؤال اول، آزمون میانگین تغییرات درون‌گروهی و بین‌گروهی اجرا شد. قبل از ارائه تفسیر نتایج، این نکته گفتنی است که پیش‌فرض‌های همسانی واریانس در پس‌آزمون بلافصل، $F(۲,۷۳) = ۰/۹۷p, = ۰/۳۸۲$ و تأخیری، $F(۲,۷۳) = ۰/۰۸۱, = ۰/۵۹p$ در نظر گرفته شد. پیش‌فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد، $M\ Box's = ۱۳/۵۲p, = ۰/۰۰۰$. جدول ۳ نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون ساختار زبان را نشان می‌دهد. گروه وادارسازی ($M = ۱۶/۵۲$ و $M = ۱۶/۲۴$) و گروه بازسازی ($M = ۱۵/۹۷$ و $M = ۱۷/۶۰$) میانگین بزرگ‌تری نسبت به گروه گواه ($M = ۸/۷۳$ و $M = ۹/۱۰$) در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری داشتند. اما تفاوت میانگین آن‌ها به سطح معنی‌دار نرسید.

جدول ۳. آزمون توصیفی نتایج آزمون ساختار زبان

Table 3. Descriptive Statistics; Grammar Tests by Groups

متغیر وابسته	گروه‌ها	میانگین	خطای معیار	۹۵٪ فاصله اعتماد	
				کران پایین	کران بالا
پس‌آزمون بلافصل ساختار	وادارسازی	۱۶/۵۲	۰/۷۴	۱۵/۰۳	۱۸/۰۲
	بازسازی	۱۷/۶۰	۰/۷۳	۱۶/۱۳	۱۹/۰۶
	گواه	۹/۱۰	۰/۷۴	۷/۶۱	۱۰/۵۹
پس‌آزمون تأخیری ساختار	وادارسازی	۱۶/۲۴	۰/۷۲	۱۴/۸۰	۱۷/۶۷
	بازسازی	۱۵/۹۷	۰/۷۰	۱۴/۵۶	۱۷/۳۷
	گواه	۸/۷۳	۰/۷۲	۷/۲۹	۱۰/۱۶

نتایج آزمون تحلیل واریانس، $\eta^2 = ۰/۳۴$ ، $F(۴,۱۴۶) = ۱۹/۰۳p, = ۰/۰۰۰$ ، $\lambda Wilks' =$ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون‌های ساختار وجود داشته که اندازه تأثیر بالایی نیز داشت. آزمون آماری ویلکس لامبدا نشان می‌دهد که سه نوع شرایط دادن بازخورد بر خطاهای ساختار زبان تأثیر متفاوتی داشت. برای مشخص کردن محل دقیق تفاوت مشاهده شده بین سه گروه در دو پس‌آزمون، آزمون تعقیبی شفه اجرا شد. این آزمون محل دقیق تفاوت معنی‌دار آماری بین سه گروه در پس‌آزمون بلافصل، $\eta^2 = ۰/۵۱$ ، $F(۲,۷۳) = ۳۸/۶۱p, = ۰/۰۰۰$ و تأخیری، $\eta^2 = ۰/۴۹$ ، $F(۲,۷۳) = ۳۸/۶۱p, = ۰/۰۰۰$ ،



$F(2,72) = 35/19p$ ، را نشان داد (نک. جدول ۴).

جدول ۴. نتایج تأثیرات بین‌گروهی پس‌آزمون‌های ساختار

Table 4. Tests of Between-Subjects Effects; Grammar Tests by Groups

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات نوع سوم	درجه آزادی	مقدار F	احتمال (sig.)	اندازه تأثیر
گروه	پس‌آزمون بلافصل ساختار	۱۰۸۰/۹۰	۲	۳۸/۶۲	۰/۰۰۰	۰/۵۱
	پس‌آزمون تأخیری ساختار	۹۱۲/۷۴	۲	۴۵۶/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۴۹
خطا	پس‌آزمون بلافصل ساختار	۱۰۲۱/۶۳	۷۳	۱۴/۰۰		
	پس‌آزمون تأخیری ساختار	۹۴۶/۷۰	۷۳	۱۲/۹۷		
مجموع	پس‌آزمون بلافصل ساختار	۱۷۹۷۶/۴۳	۷۶			
	پس‌آزمون تأخیری ساختار	۱۶۰۷۹/۸۰	۷۶			

گروه وادارسازی ($M = ۱۶/۵۳$) و گروه بازسازی ($M = ۱۷/۶۰$) عملکرد بهتر معنی‌داری نسبت به گروه گواه ($M = ۹/۱۰$) داشت، $MD = ۸/۵۰p, = ۰/۰۰۰$ و $MD = ۷/۴۳p, = ۰/۰۰۰$ اما تفاوت بین گروه وادارسازی ($M = ۱۶/۵۳$) و گروه بازسازی ($M = ۱۷/۶۰$) به سطح معنی‌دار آماری نرسید، $MD = ۱/۰۷p, = ۰/۵۹۵$ این نتایج حاکی از آن است که بازخورد وادارسازی و بازسازی در اصلاح خطاهای ساختاری به یک اندازه مؤثر بوده و به صورت معنی‌داری، تأثیر بهتری نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون بلافصل داشته است.

جدول ۵. مقایسهٔ جمعی، آزمون ساختار گروه‌ها
Table 5. Multiple Comparisons; Grammar Tests by Groups

متغیر وابسته	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معنی‌داری	فاصلهٔ ۹۵٪ اعتماد	
						کران بالا	کران پایین
پس‌آزمون بلافصل ساختار	وادارسازی	گواه	*۷/۴۳	۱/۰۵	۰/۰۰۰	۴/۷۸	۱۰/۰۷
	بازسازی	وادارسازی	۱/۰۷	۱/۰۴	۰/۵۹۵	-۱/۵۵	۳/۶۹
پس‌آزمون تأخیری ساختار	وادارسازی	گواه	*۸/۵۰	۱/۰۴	۰/۰۰۰	۵/۸۸	۱۱/۱۲
	بازسازی	وادارسازی	۰/۲۷	۱/۰۰	۰/۹۶۵	-۲/۲۵	۲/۷۹
	وادارسازی	گواه	*۷/۵۱	۱/۰۱	۰/۰۰۰	۴/۹۶	۱۰/۰۶
	بازسازی	گواه	*۷/۲۴	۱/۰۰	۰/۰۰۰	۴/۷۲	۹/۷۶

* $p < ۰/۰۵$

نتایج پس‌آزمون تأخیری نیز همانند پس‌آزمون بلافصل بود؛ $\eta^2 = ۰/۴۹$ ، $p = ۰/۰۰۰$ ، $F(۲،۷۳) = ۳۵/۱۹$ نتایج آزمون تعقیبی شفه که در جدول ۶ آمده است، نشان می‌دهد که گروه وادارسازی ($M = ۱۶/۲۴$) و گروه بازسازی ($M = ۱۵/۹۷$) به‌صورت معنی‌داری بهتر از گروه گواه ($M = ۸/۳۷$) عمل کردند، $MD = ۷/۵۱p$ ، $MD = ۷/۲۴p$ ، $p = ۰/۰۰۰$ و عملکرد مشابهی زبان‌آموزان گروه وادارسازی ($M = ۱۶/۲۴$) و گروه بازسازی ($M = ۱۵/۹۷$) عملکرد مشابهی در زمینهٔ خطاهای ساختار زبان در پس‌آزمون تأخیری داشتند.

۳-۵. نتایج سؤال دوم

برای بررسی تأثیر متفاوت بازسازی، وادارسازی و ندادن بازخورد بر خطاهای واژگان که در سؤال دوم پژوهش مطرح شده بود، نتایج آزمون تحلیل واریانس مورد تحلیل واقع شد. قبل از تفسیر نتایج، این نکته گفتنی است که پیش‌فرض‌های همسانی واریانس در پس‌آزمون بلافصل، $F(۲،۷۳) = ۰/۰۹۰$ ، $p = ۰/۹۱۴$ و تأخیری، $F(۲،۷۳) = ۰/۰۵۸$ ، $p = ۰/۹۹۴$ در نظر گرفته شد. پیش‌فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد؛ $F(۲،۷۳) = ۱/۲۸$ ، $p = ۰/۰۰۱$ ، $Box's = ۷/۹۷$ ، $F(۲،۷۳) = ۱/۲۸$ ، $p = ۰/۰۰۱$ ، $p > ۰/۰۰۱$ در نظر گرفته شد. جدول ۸، نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون واژگان را نشان می‌دهد. گروه



و اداری سازی ($M = ۱۵/۰۸$ و $M = ۱۵/۳۲$) و گروه بازسازی ($M = ۱۶/۸۸$ و $M = ۱۶/۰۶$) میانگین بزرگتری نسبت به گروه گواه ($M = ۱۱/۲۷$ و $M = ۸/۵۷$) در پس آزمون بلا فصل و تأخیری داشتند. اما تفاوت میانگین آنها به سطح معنی دار نرسید.

جدول ۶. آزمون توصیفی نتایج آزمون واژگان

Table 6. Descriptive Statistics; Vocabulary Tests by Groups

۹۵٪ فاصله اعتماد		خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروه	متغیر وابسته
کران بالا	کران پایین				
۱۷/۲۸	۱۳/۳۶	۰/۹۸	۱۵/۳۲	و اداری سازی	پس آزمون بلا فصل واژگان
۱۷/۹۸	۱۴/۱۴	۰/۹۶	۱۶/۰۶	بازسازی	
۱۰/۵۲	۶/۶۰	۰/۹۸	۸/۵۷	گواه	
۱۷/۱۵	۱۳/۰۲	۱/۰۳	۱۵/۰۸	و اداری سازی	پس آزمون تأخیری واژگان
۱۸/۹۰	۱۴/۸۵	۱/۰۱	۱۶/۸۸	بازسازی	
۱۳/۳۴	۹/۲۱	۱/۰۳	۱۱/۲۷	گواه	

نتایج آزمون تحلیل واریانس، $\eta^2 = ۰/۱۷$ ، $F(۴, ۱۴۶) = ۷/۶۸$ ، $p = ۰/۰۰۰$ ، نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین میانگین سه گروه در آزمون واژگان وجود داشت. نتایج آزمون ویلکس لامبدا، $Wilks' \text{ Lambda} = ۰/۶۵۹$ برای سه گروه از لحاظ آماری معنی دار بود؛ $p = ۰/۱۸$ ، $F(۴, ۱۴۴) = ۸/۳۴$ ، $p = ۰/۰۰۰$ η^2 و اندازه تأثیر بالایی داشت. همان طور که در جدول مقایسه گروهی مشهود است، گروه و اداری سازی ($M = ۱۵/۳۲$) و بازسازی ($M = ۱۶/۰۶$) عملکرد معنی دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = ۸/۵۶$) داشتند، $MD = ۶/۷۶$ ، $p = ۰/۰۰۰$ و $MD = ۷/۵۰$ ، $p = ۰/۰۰۰$.

جدول ۷. نتایج تأثیرات بین‌گروهی پس‌آزمون‌های واژگان

Table 7. Tests of Between-Subjects Effects; Vocabulary Tests by Groups

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجزورات نوع سوم	درجه آزادی	مقدار F	احتمال (sig.)	اندازه تأثیر
گروه	پس‌آزمون بلافصل واژگان	۸۶۱/۹۲	۲	۱۷/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۳۲
	پس‌آزمون تعویقی واژگان	۴۱۵/۴۶	۲	۷/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۱۷
خطا	پس‌آزمون بلافصل واژگان	۱۷۶۱/۲۶	۷۳	۲۴/۱۳		
	پس‌آزمون تعویقی واژگان	۱۹۵۶/۷۴	۷۳	۲۶/۸۱		
مجموع	پس‌آزمون بلافصل واژگان	۱۶۱۷۹/۳۰	۷۶			
	پس‌آزمون تعویقی واژگان	۱۸۲۳۶/۸۵	۷۶			

اما تفاوت بین گروه وادارسازی ($M = ۱۵/۳۲$) و گروه بازسازی ($M = ۱۶/۰۶$) به سطح معنی‌دار آماری نرسید؛ $p = ۰/۸۶۵$ ، $MD = ۰/۷۴$.

جدول ۸. مقایسه گروهی پس‌آزمون‌های واژگان

Table 8. Multiple Comparisons; Vocabulary Tests by Groups

متغیر وابسته	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	احتمال (sig.)	۹۵٪ فاصله اعتماد کران بالا	کران پایین
پس‌آزمون بلافصل واژگان	وادارسازی	گواه	*۶/۷۶	۱/۳۸	۰/۰۰۰	۳/۲۹	۱۰/۲۳
	وادارسازی	گواه	*۷/۵۰	۱/۳۷	۰/۰۰۰	۴/۰۶	۱۰/۹۴
	وادارسازی	گواه	*۵/۶۰	۱/۴۵	۰/۰۰۱	۱/۹۸	۹/۲۳
پس‌آزمون تأخیری واژگان	وادارسازی	گواه	*۳/۸۱	۱/۴۶	۰/۰۳۹	۰/۱۵	۷/۴۷

* $p < ۰/۰۵$



نتایج پس‌آزمون تأخیری نیز همانند پس‌آزمون بلافصل بود. سه نوع بازخورد مورد بررسی در این پژوهش، تأثیر متفاوتی بر رشد واژگان داشتند و تفاوت مشاهده‌شده در پس‌آزمون تأخیری از لحاظ آماری معنی‌دار بود؛ $\eta^2 = 0/17$ ، $F(2,73) = 7/75$ ، $p = 0/001$ و اندازه تأثیر بالایی داشت (نک. جدول ۸). نتایج آزمون تعقیبی شفه که در جدول ۸ آمده است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین گروه وادارسازی ($M = 15/08$) و گروه گواه ($M = 11/27$) وجود داشت؛ $MD = 3/81$ ، $p = 0/039$ ($M = 16/88$) و گروه بازسازی ($M = 11/27$) و گروه گواه ($M = 11/27$) وجود داشت؛ $MD = 5/60$ ، $p = 0/001$. تفاوت بین گروه وادارسازی ($M = 15/08$) و گروه بازسازی ($M = 16/88$) به سطح معنی‌دار آماری نرسید؛ $MD = 1/79$ ، $p = 0/470$.

۴-۵. نتایج سؤال سوم

برای پاسخ به سؤال سوم، آزمون میانگین تغییرات درون‌گروهی و بین‌گروهی اجرا شد. قبل از تحلیل نتایج، گفتنی است پیش‌فرض‌های همسانی واریانس در پس‌آزمون بلافصل، $p = 0/166$ ، $F(2,73) = 1/87$ و تأخیری تلفظ، $p = 0/60$ ، $F(2,73) = 2/93$ در نظر گرفته شد. پیش‌فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد؛ $p = 0/001$ ، $F = 1/63$ ، $Box's M = 10/20$. جدول ۹ نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون تلفظ را نشان می‌دهد. گروه وادارسازی ($M = 12/61$) و گروه بازسازی ($M = 12/42$) و گروه بازسازی ($M = 20/46$) و ($M = 19/37$) میانگین بزرگ‌تری نسبت به گروه گواه ($M = 6/37$) و ($M = 7/09$) در پس‌آزمون بلافصل و تأخیری داشتند.

جدول ۹. آزمون توصیفی نتایج آزمون تلفظ

Table 9. Descriptive Statistics; Pronunciation Tests by Groups

متغیر وابسته		گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله اعتماد	
					کران بالا	کران پایین
پس‌آزمون بلافصل تلفظ	تدابیر		۱۲/۴۲	۱/۵۰	۹/۴۲	۱۵/۴۳
	مذاکره‌ای					
	بازسازی		۱۹/۳۷	۱/۴۷	۱۶/۴۲	۲۲/۳۲
	گواه		۷/۰۹۴	۱/۵۰	۴/۰۸	۱۰/۱۰

ادامه جدول ۹

متغیر وابسته	گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ فاصله اعتماد	
				کران بالا	کران پایین
پس‌آزمون تأخیری تلفظ	تدابیر	۱۲/۶۱	۱/۴۲	۹/۷۶	۱۵/۴۵
	مذاکره‌ای				
بازسازی	بازسازی	۲۰/۴۶	۱/۴۰	۱۷/۶۷	۲۳/۲۵
	گواه	۶/۳۷	۱/۴۲	۳/۵۳	۹/۲۲

نتایج آزمون تحلیل واریانس $\eta^2 = ۰/۲۳$ ، $p < ۰/۰۰۱$ ، $F(۴, ۱۴۴) = ۳۵/۱۹$ ، $Wilks' \Lambda = ۰/۲۲۰$ ، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در آزمون‌های تلفظ وجود داشت. شاخص معنی‌دار آماری ویلکس لامبدا، نشان می‌دهد که سه نوع شرایط دادن بازخورد بر خطاهای تلفظ تأثیر متفاوتی داشت. برای مشخص کردن محل دقیق تفاوت مشاهده‌شده بین سه گروه در دو پس‌آزمون، آزمون تعقیبی شفه اجرا شد.

بخشی از نتایج آزمون تحلیل واریانس که در جدول ۶ آمده است، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون بلافصل وجود داشت؛ $\eta^2 = ۰/۳۱$ ، $p = ۱۷/۰۲$ ، $F(۲, ۷۳) = ۰/۵۸$ ، $Wilks' \Lambda = ۰/۵۸$ که دارای اندازه تأثیر بالایی بود. نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۴۲$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = ۷/۰۹$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت، $MD = ۵/۳۳$ ، $p = ۰/۰۵۰$ ، همچنین عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۴۲$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت، $MD = ۱۲/۲۸$ ، $p = ۰/۰۰۰$ ، در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت، $M = ۷/۰۹$ ، $MD = ۱۹/۳۷$ ، $p = ۰/۰۰۰$ ، همچنین عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۴۲$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت؛ $MD = ۶/۹۵$ ، $p = ۰/۰۰۶$.



جدول ۱۰. نتایج تأثیرات بین‌گروهی پس‌آزمون‌های تلفظ

Table 10. Tests of Between-Subjects Effects; Pronunciation Tests by Groups

متغیر وابسته	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	احتمال (sig.)	۹۵٪ فاصله اعتماد
						کران بالا / کران پایین
پس‌آزمون	وادارسازی	گواه	*۵/۳۳	۲/۱۳	۰/۰۵۰	۱۰/۶۶ / ۰/۰۰
بلافاصل تلفظ	وادارسازی	گواه	*۶/۹۵	۲/۱۱	۰/۰۰۶	۱۲/۲۳ / ۱/۶۷
پس‌آزمون	وادارسازی	گواه	*۷/۸۶	۲/۰۰	۰/۰۰۱	۱۲/۸۵ / ۲/۸۶
تأخیری تلفظ	وادارسازی	گواه	*۱۴/۰۹	۲/۰۰	۰/۰۰۰	۱۹/۰۹ / ۹/۰۹
	وادارسازی	گواه	*۶/۲۳	۲/۰۱	۰/۰۱۱	۱۱/۲۸ / ۱/۱۹

تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون تأخیری تلفظ وجود داشت؛ $F(2, 73) = 24/97p, < 0/001 \eta^2$ که اندازه تأثیر بالایی داشت. نتایج آزمون تعقیبی شفه (نک. جدول ۷) نشان می‌دهد که نتایج پس‌آزمون تأخیری نیز همانند پس‌آزمون بلافاصل تلفظ بود؛ به این صورت که گروه وادارسازی ($M = 12/61$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = 6/37$) در پس‌آزمون تأخیری تلفظ داشت؛ $MD = 6/23 p, = 0/011$. گروه بازسازی ($M = 2/46$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = 6/37$) و گروه وادارسازی ($M = 12/61$) در پس‌آزمون تأخیری تلفظ داشت؛ $MD = 7/86 p, = 0/001$ و $MD = 14/09 p,$

۶. بحث و بررسی

پژوهش حاضر، تأثیر متفاوت بازخورد بازسازی و وادارسازی را بر حوزه‌های زبانی ساختار زبان، واژگان و تلفظ بررسی کرد تا مشخص کند آیا حوزه‌های مختلف زبانی به صورت متفاوتی از این دو روش بازخورد بهره‌مند می‌شوند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین عملکرد زبان‌آموزان در گروه وادارسازی در مورد خطاهای واژگان و ساختار زبان مشاهده نشد، اما در مورد خطاهای تلفظ، زبان‌آموزان گروه بازسازی عملکرد معنی‌دار

بهتری نسبت به گروه وادارسازی داشتند. همچنین دو گروه آزمایش از لحاظ آماری عملکرد بهتر معنی‌داری نسبت به گروه گواه در هر سه حوزه زبانی داشتند. یافته‌های پژوهش حاضر در راستای بیشتر مطالعاتی است که تفاوت معنی‌داری بین بازخورد وادارسازی و بازسازی پیدا نکردند (Lyster, & Swain, 1993; Carroll, & Swain, 1993; Izquierdo, 2009; McDonough, 2007). کارول و سوین (1993) تأثیر بازخورد صریح، بازسازی و وادارسازی و موقعیت بدون بازخورد را بر فراگیری ساختار دستوری جابه‌جایی حالت مفعولی بررسی کردند و تأثیر بهتر بازخورد صریح را نسبت به بقیه بازخوردها گزارش کردند. ولی تفاوت معنی‌داری بین بازخورد بازسازی و وادارسازی مشاهده نکردند. مک‌دوناه (2007) و لیستر و ایزکی‌ردو (2009) نیز نتایج مشابهی ارائه دادند. در پژوهش آنها اگرچه عملکرد گروه بازسازی و وادارسازی به صورت معنی‌داری بهتر از گروه گواه بود، اما تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه مشاهده نشد.

۱-۶. کارآمدی کلی بازخورد اصلاحی

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عملکرد زبان‌آموزان هر دو گروه آزمایشی، بهتر از گروه گواه بود. از آنجا که آموزش هر سه گروه یکسان بود، پس تفاوت مشاهده‌شده بین گروه‌های گواه و آزمایشی را می‌توان به دریافت بازخورد اصلاحی نسبت داد. طبق گفته لیستر، سیتو و ساتو^{۱۷} (2013)، زمانی‌که زبان‌آموزان گروه گواه نیز فعالیت‌هایی مشابه دریافت می‌کنند، نتایج، منطقی‌تر از شرایطی است که گروه گواه فعالیت‌های آموزشی متفاوتی دریافت می‌کند. بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر، شاهد دیگری است بر کارآمدی کلی بازخورد اصلاحی در مقایسه با عدم دریافت بازخورد (Vide. Carroll, 2001; Carroll, & Swain, 1993; Lyster, 2004; Muranoi, 2000).

۲-۶. بازسازی، وادارسازی و حوزه‌های زبانی

هر دو بازخورد اصلاحی به‌طور یکسان در عملکرد زبانی تأثیر داشتند. ناگفته نماند که هر دو بازخورد به صورت معنی‌داری بهتر از موقعیت بدون بازخورد عمل کردند. شاید دلیل این‌که بین دو گروه آزمایشی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد، این باشد که در این پژوهش، عملکرد کلی



زبان‌آموزان مورد نظر بود. اگر تعداد محدودی از هریک از حوزه‌های زبانی مورد مطالعه واقع می‌شد، شاید بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شد. ساختارهای زبانی در هر سه حوزه بسیار متنوع بودند و هیچ‌گونه تمرکز خاصی بر ساختار مشخصی وجود نداشت. بنابراین با دریافت بازخورد اصلاحی بر ساختارهای متنوع، واژگان و تلفظ، عملکرد زبان‌آموزان بهتر از گروه گواه بود، اما بین دو گروه آزمایشی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در توضیح کاربرد آموزشی بازخورد متمرکز و غیر متمرکز، برخلاف این‌که گفته می‌شود بازخورد غیر متمرکز تسهیل‌کننده یادگیری دستور زبان دوم نیست و اشتباهات باید به صورت متمرکز اصلاح شود، تصحیحات متمرکز، انتظارات زبان‌آموزان را برآورده نمی‌کند؛ زیرا آن‌ها تمایل دارند بیشتر اشتباهاتشان تصحیح شود (نک. معرفت و پاشازاده، در دست چاپ). این محققان اعتبار آموزشی چندانی به تصحیح متمرکز قائل نیستند؛ زیرا این نوع تصحیح را بر مبنای آموزش خطی زبان می‌دانند، درحالی‌که یادگیری زبان از الگوی خطی تبعیت نمی‌کند.

در پاسخ به تشویق مدرس برای خوداصلاحی در گروه وادارسازی، سه نوع پاسخ از زبان‌آموز دریافت شد. در نوع اول زبان‌آموز متوجه هدف اصلی مدرس شد و پاسخ صحیح را بلافاصله بعد از دریافت بازخورد یا بعد از چندین بار راهنمایی ارائه داد. در نوع دوم، پاسخ‌ها با همکاری زبان‌آموزان دیگر داده شد؛ در مکالمه عادی، فشار زمانی وجود دارد. با وجود این عامل زمانی، سکوت زبان‌آموز تا اندازه محدودی مجاز می‌باشد؛ زمانی‌که سکوت از حد متعارف فراتر رود، به طور ناخودآگاه زبان‌آموزان دیگر در جریان تعامل مشارکت می‌کنند. در پژوهش حاضر، زمانی‌که زبان‌آموز نمی‌توانست با هدایت مدرس پاسخ بدهد، زبان‌آموزان دیگر به صورت خودجوش در ارائه پاسخ شرکت می‌کردند. در نوع آخر پاسخ‌ها، نه زبان‌آموزی که به وی بازخورد داده می‌شد و نه همکلاسی‌های او، برخلاف هدایت مدرس، قادر به دادن پاسخ نبودند و فشار زمانی باعث می‌شد که مدرس خود پاسخ را ارائه دهد. به نظر می‌رسد، رفتار سوم ناشی از عدم توانایی روش وادارسازی در اصلاح خطایی است که زبان‌آموز دانشی در مورد آن ندارد.

محققان بر این نکته اتفاق نظر دارند که بازخورد بازسازی می‌تواند در مورد ساختارهای جدید نیز داده شود و همین امر یکی از دلایل کارآمدی این روش محسوب می‌شود (Goo & Mackey, 2013). اگرچه عدم توانایی وادارسازی در تصحیح خطاهای زبانی کاملاً ناآشنا و

جدید، نقطه ضعف این روش محسوب می‌شود، اما این مسئله را می‌توان از زاویه دیگری نیز بررسی کرد. همان‌طور که گفته شد، عامل زمانی موجود در تعامل، اجازه نمی‌دهد مدرس بیش از حد متعارف، زبان‌آموز را جهت خوداصلاحی هدایت کند. حتی قبل از رسیدن به این حد، زبان‌آموزان دیگر پاسخ را می‌دهند، چه درست و چه اشتباه؛ چه مرتبط با ساختار بازخورد داده‌شده و چه غیر مرتبط با آن. آنچه اینجا اهمیت دارد این است که میزان زیادی داده ورودی ایجاد می‌شود که در کنار معرفی دانش جدید، توجه زبان‌آموزان را به نکات مختلف جلب می‌کند و باعث رشد زبانی می‌شود. به سخن دیگر، وادارسازی به دلیل ماهیت تعاملی آن، این امکان را فراهم می‌آورد که راهنمایی‌های گوناگونی ارائه شود. در ابتدا توجه زبان‌آموز به نکته خاصی جلب می‌شود و زمانی که نتواند جواب درست را بدهد، میزان قابل ملاحظه‌ای داده ورودی، هم توسط مدرس و هم توسط زبان‌آموزان دیگر تولید می‌شود که ممکن است به ساختار مورد نظر مربوط باشد یا نباشد؛ در هر دو حالت این مسئله باعث رشد زبانی فرد می‌شود. در واقع وادارسازی به‌طور همزمان توجه زبان‌آموز را به شکاف در دانش زبانی خود جلب و سپس توجه وی را به داده‌های ورودی دیگر معطوف می‌سازد (Vide. Doughty, 2001; Swain, 1995).

تفاوت بازسازی و وادارسازی در مورد عملکرد زبان‌آموزان در خطاهای واژگانی نیز به سطح معنی‌دار نرسید؛ نتایج تحقیق تاحدی در راستای پژوهش دیلان^{۱۸} (2010) می‌باشد که تأثیر نسبی انواع بازخورد را بر فراگیری واژگان ناآشنا بررسی کرده است. نتایج پژوهش وی نشان داد که بازسازی و وادارسازی به‌طور یکسان در افزایش دانش واژگانی تأثیر دارند؛ همانند ساختارهای ساختار زبان، واژگان نیز بسیار گسترده و متنوع بودند و اگر واژگان خاصی مشخص می‌شدند، شاید نتایج به نفع یکی از روش‌های بازخوردی رقم می‌خورد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بازخورد بازسازی به‌صورت معنی‌داری باعث پیشرفت تلفظ زبان‌آموز می‌شود. لیستر، سیتو و ساتو معتقدند که «زبان‌آموزان با کمک بازسازی ابتدا به غیر قابل فهم بودن تلفظ خود پی می‌برند و سپس با کمک گرفتن از تلفظ صحیح مدرس به تمرین تلفظ می‌پردازند» (Lyster; Saito, & Sato, 2013: 24).

باید گفت که اگر زبان‌آموز، کمترین دانش را در مورد تلفظ دارا باشد، روش وادارسازی نیز در اصلاح خطاهای تلفظی مفید و مؤثر خواهد بود. تجربه تدریس طی سال‌های متمادی ما را به این باور رهنمون ساخته است که گاهی اوقات زبان‌آموزان براساس املاي واژه، تلفظ‌های



نادرستی از خود ابداع می‌کنند و دلیل اینکار را هم این‌گونه توجیه می‌کنند که با این روش، لغت، بهتر در ذهن آن‌ها می‌ماند. جالب این‌که زمانی‌که بازخورد و ادارسازی داده می‌شود، آن‌ها فوراً متوجه اشتباه خود شده و حتی در مواقعی به تلفظ خود می‌خندند و سریع آن را اصلاح می‌کنند. در غیر این صورت، روش بازسازی در اصلاح خطای تلفظ مطلوب‌تر است. درواقع نتایج مشاهده‌شده دور از انتظار نبود؛ زیرا وقتی زبان‌آموز هیچ دانشی در مورد تلفظ لغت ندارد، بهترین روش، بازسازی آن توسط مدرس است.

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با این هدف انجام گرفت که برخی از پیچیدگی‌های موجود در دادن بازخورد اصلاحی را نشان می‌دهد و بر معمای باقی‌مانده در مورد این‌که کدام روش، تحت چه شرایطی و در مورد کدام حوزه زبانی بیشترین تأثیر را دارد، نوری افکنده شود. این پژوهش با ارائه شواهدی مبنی بر مؤثر بودن کلی بازخورد اصلاحی بر رشد زبانی، به یافته‌های مطالعات پیشین صحه می‌گذارد. نتایج آزمون‌های فردی نشان داد که هم بازخورد اصلاحی بازسازی و هم وادارسازی، صحت گفتاری زبان‌آموز را در حوزه‌های زبانی مختلف افزایش می‌دهد و در مورد خطاهای تلفظی بازخورد بازسازی مؤثرتر می‌باشد. پس می‌توان نتیجه گرفت که در دادن بازخورد به خطاهای تلفظی می‌توان از روش بازسازی بهره برد و از آنجا که گروه وادارسازی نیز نسبت به گروه گواه عملکرد بهتری داشتند، تا زمانی‌که این روش در جریان تعامل اختلال ایجاد نکند، برای زبان‌آموز استرس‌آور نباشد و اطمینان داشته باشیم که زبان‌آموز دانش مربوط به ساختار موردنظر را دارد، می‌توان بدون هیچ نگرانی از این روش نیز استفاده کرد. به‌علاوه، گفتنی است پژوهش‌های بیشتری در آینده نیاز است تا متغیرهای بررسی‌شده در این پژوهش را در محیط‌های مختلف و با روش‌های تحقیقی متفاوت مورد ارزیابی قرار دهند تا بر درستی نتایج صحه بگذارند. از آنجا که آمادگی یادگیری زبان‌آموزان و توانش زبانی آن‌ها می‌تواند در مؤثر بودن بازخورد اصلاحی نقش داشته باشد، بررسی تأثیر میانجی آن‌ها در مورد حوزه‌های زبانی، درک درست‌تری از موضوع ارائه می‌دهد. عدم مشاهده تفاوت معنی‌دار بین گروه بازسازی و وادارسازی، شاید از درنظرگرفتن عملکرد کلی زبان‌آموز، عدم رشد زبانی و عدم آمادگی زبان‌آموز در دریافت بازخورد در ساختار موردنظر، نشأت گرفته باشد و

یا صرفاً به دلیل کوتاهی دوره باشد که می‌توان در پژوهش‌های آینده آن‌ها را مورد نظر داشت.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. corrective feedback
2. linguistic targets
3. recasts
4. prompts
5. individualized tests
6. Lyster & Ranta
7. Long
8. Mackey & Goo
9. Lyster
10. Sheen
11. Carpenter et. al.
12. Mackey et. al.
13. Ellis et. al.
14. Oxford word skills
15. Test-retest reliability
16. Bartlett's Test
17. Lyster, Saito, & Sato
18. Dilan

۹. منابع

- زنده‌مقدم، امیر و مهناز علی‌زاده (۱۳۹۴). «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فراکلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۳. صص ۱۴۱-۱۶۴.
- سلیمی، اسمعیل‌علی (۱۳۹۴). «تأثیر افتراقی بازخورد اصلاحی بر یادگیری جملات شرطی و حروف تعریف زبان انگلیسی در زبان‌آموزان». *جستارهای زبانی*. د ۶. ش ۵. صص ۲۳۵-۲۵۹.
- معرفت، حمیده و حسن پاشازاده (۱۳۹۵). «واکنش سه ساختار نحوی زبان انگلیسی به انواع بازخورد کتبی». *جستارهای زبانی*. د ۷. ش ۵ (پیاپی ۳۴)، آذر و دی ۱۳۹۵.



References:

- Ammar, A., & N. Spada (2006). "One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning". *Studies in Second Language Acquisition*. 28/ 4. pp. 543-574.
- Brown, D. (2014). "The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis". *Language Teaching Research*. pp. 1-23.
- Carpenter, H.; S. Jeon; D. MacGregor & A. Mackey (2006). "Recasts as repetitions: Learners' interpretations of native speaker responses". *Studies in Second Language Acquisition*. 28/ 2. pp. 209-236.
- 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/ 3. pp. 357-386.
- Carroll, S. (2001). *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Dilans, G. (2010). "Corrective feedback and L2 vocabulary development: Prompts and recasts in the adult ESL classroom". *The Canadian Modern Language Review*. 66. pp. 787-815.
- Doughty, C. (2001). "Cognitive underpinnings of focus on form". In P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 206-257). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2007). "The differential effects of oral corrective feedback on two grammatical structures". In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 339-360). Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R.; H. Basturkmen & S. Loewen (2001b). "Preemptive focus on form in the ESL classroom". *TESOL Quarterly*. 35/ 3. pp. 407-432.
- Farrokhi, F. & J. Gholami (2007). "Reactive and preemptive language related episodes and uptake in an EFL class". *Asian EFL Journal*. 9/ 2. pp. 58-92.
- Farrokhi, F. (2005). "Revisiting the ambiguity of recasts". *Journal of Faculty of Letters and Humanities*. 195. pp. 61-101.
- Gairns, R. & S. Redman (2008) *Oxford Word Skills: Learn and Practise English Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Goo, J. & A. Mackey (2013). "The case against the case against recasts". *Studies in Second Language Acquisition*. 35. pp. 127-165.
- Kaivanpanah, S. & A. Sharifi (2013). "An investigation into the effect of oral feedback on EFL learners' writing skill and their attitude toward it". *Zaban-Pazhoohi*. 3/ 6. pp. 111-133.
- Kim, J. & Z. Han (2007). "Recasts in communicative ESL classes: Do teacher intent and teacher interpretation overlap?" In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 269-297). Oxford: Oxford University Press.
- Li, S. (2010). "The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis". *Language Learning*. 60/ 2. pp. 309-365.
- ----- (2014). "The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research". *Applied Linguistics*. 36. pp. 385-408.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Research on Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lyster, R. & J. Izquierdo (2009). "Prompts versus recasts in dyadic interaction". *Language Learning*. 59/ 2. pp. 453-498.
- Lyster, R. & K. Saito & M. Sato (2013). "Oral corrective feedback in second



- language classrooms". *LanguageTeaching*. 46. pp. 1-40.
- Lyster, R. & K. Saito (2010). "Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis". *Studies in Second Language Acquisition*. 32/ 2, pp. 265-302.
 - Lyster, R. & L. Ranta (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*. 19/ 1. pp. 37-66.
 - Lyster, R. (1998b). "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and repair in immersion classrooms". *Language Learning*. 48.pp. 183-218.
 - ----- (2004). "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction". *Studies in Second Language Acquisition*. 26.pp. 399-432.
 - Mackey, A.; S. M. Gass & K. McDonough & J. Goo (2007). "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis". In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A collection of Empirical Studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.
 - Mackey, A.; S. M. Gass & K. McDonough (2000). "How do learners perceive interactional feedback?". *Studies in Second Language Acquisition*. 22.pp. 471-497.
 - Marefat, H. & A. Pashazadeh (2016). "The reaction of three English grammatical structures to different types of written feedback". *Language Related Research*. 7(5) [In Persian].
 - McDonough, K. (2007). "Interactional feedback and the emergence of simple past activity verbs in L2 English". In A. Mackey (Ed.). *Conversational interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 323-338). Oxford: Oxford University Press.
 - Morris, F. (2002). "Negotiation and recasts in relation to error types and learner repair". *Foreign Language Annals*. 35.pp. 395-404.
 - Muranoi, H. (2000). "Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms". *Language*

Learning. 50/ 4, pp. 617-673.

- Nassaji, H. (2009). "Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness". *Language Learning*. 59/ 2. pp. 411-452.
- Nobuyoshi, J. & R. Ellis (1993). "Focused communication tasks and second language acquisition". *ELT Journal*. 47.pp. 203-210.
- Rassaei, E. (2013). "Corrective feedback, learners' perceptions, and L2 development". *System*. 41.pp. 472-483.
- ----- (2014). "Scaffolded feedback, recasts, and L2 development: A sociocultural perspective". *The Modern Language Journal*. 98.pp. 417-431.
- ----- (2015). "Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development". *Language Teaching Research*. 19/ 4. pp. 499-518.
- Russell, J. & N. Spada (2006). "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar". In J. Norris & L. Ortega (Eds.). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-162). Amsterdam: John Benjamins.
- Salimi, A. (2015). "Differential effects of corrective feedback on the EFL learners' acquisition of conditionals and article". *Language Related Research*. 6(5). pp. 235-259 [In Persian].
- Sheen, Y. (2006). "Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake". *Language Teaching Research*. 8/ 4. pp. 361-392.
- Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Trofimovich, P.; A. Ammar & E. Gatbonton (2007). "How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytic ability". In A. Mackey (Ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 171-195). Oxford: Oxford University Press.
- Van de Guchte, M.; M. Braaksma; G. Rijlaarsdam & P. Bimmel (2015). "Learning



new grammatical structures in task-based language learning: The effects of recasts and prompts”. *The Modern Language Journal*. 99/ 2. pp. 246-262.

- Xu, H. & R. Lyster (2014). “Differential effects of explicit form-focused instruction on morphosyntactic development”. *Language Awareness*. 23.pp. 107-122.
- Yang, Y. & R. Lyster (2010). “Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners’ acquisition of regular and irregular past tense forms”. *Studies in Second Language Acquisition*. 32/ 2. pp. 235-263.
- Zand-Moghadam, A. & M. Alizadeh (2015). “The effect of corrective feedback on the development of discoursal and meta-discoursal aspects of writing: Written vs. oral feedback”. *Language Related Research*. 6(3). pp. 141–164 [In Persian].