

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

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

دریافت: ۹۴/۱۲/۱۵
پذیرش: ۹۵/۳/۵

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 عدمه 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 بالافصل و تأخیری نشان داد که عملکرد زبان‌آموزان در مورد خطاها 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 دغدغه مدرسان و محققان یادگیری زبان بوده است. در سال‌های اخیر توجه مطالعات مربوط به یادگیری زبان دوم به سمت ترکیب آموزش معنامحور و صورت‌محور معطوف شده است. از سال ۲۰۰۶ م تاکنون، هفت پژوهش فراتحلیلی که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم به این مقوله پرداخته‌اند، به زیور چاپ آراسته شده‌اند (Vide. Brown, 2014; Li, 2010 & 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 صحّه 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 زمینه 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 هم‌در اصلاح خطاهای واژگانی و تلفظ و هم در برداشت درست از هدف بازخورد، عملکرد بهتری نسبت به خطاهای ساختار زبان دارند (Vide. 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 نتیجه بهتری به همراه دارد. برای رسیدن به این هدف پژوهشی، سوالات 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. پیشینهٔ تحقیق

۱-۲. بازسازی، وادارسازی و یادگیری زبان دوم

از سال ۱۹۹۷م که لیستر و رتنا^۱، پنج نوع روشِ دادن بازخورد اصلاحی را مشخص کردند، هیچ‌یک از این روش‌ها به اندازهٔ روش بازسازی، توجه پژوهشگران را به خود جلب نکرده است. روش بازسازی عبارت است از «بازسازی عین گفتار زبان‌آموز بدون خط» (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 خود اصلاحی، 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 گوییم که آیا خطاهای مربوط به حوزه‌های زبانی مختلف به صورت مقاویتی از این دو روش عده 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 زبان آموز 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 Guché, et al., 2015; Xu, & Lyster, 2014; Yang, & Lyster, 2010).

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^۱ (2007) نشان می‌دهد که تأثیر تعامل بپیشرفت زبانی در حوزه‌های واژگان و تلفظ بیشتر از ساختار زبان است. در مطالعات لیستر^۲ (1998) و شین^۳ (2006) زبان آموزان 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^۴ (2006) نیز برداشت زبان آموزان از روش بازخورد بازسازی را مورد بررسی قرار دادند و خاطرنشان کردند که حوزه زبانی خطاب بر برداشت زبان آموز تأثیر دارد. مطالعات دیگر نیز نشان می‌دهد که وقتی بازخورد به خطاهای واژگان و تلفظ داده می‌شود، زبان آموزان 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 خطاهای بازخورد بیشتری دریافت می‌کند (Carpenter, et al., 2006; Kim, & Han, 2007; Mackey, et al., 2000; Morris, 2002) است که زبان‌آموزان در اصلاح خطاهای واژگان و تلفظ موفق‌تر هستند. دلیل این نتایج را مکی و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۰) 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 (Vide. Dabaghi, 2008; Rassaei, 2014; Farrokhi, & Gholami, 2007)، بررسی ویژگی‌های بازخورد اصلاحی (Vide. Farrokhi, 2005)، برداشت فراگیران (Vide. Rassaei, 2013)، ویژگی‌های فراگیران (Vide. Rassaei, 2015) و ساختارهای نحوی (نک. سلیمی، ۱۳۹۴؛ معرفت و پاشازاده، در دست چاپ)، مقایسه بازخورد کتی 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 برداشت‌بازنآموز در مورد وضوح این ساختارها، همواره در کارآمدی آموزش زبان دوم نقش داشته است. عدم تناسب مشاهده شده بین خطاهای مربوط به حوزه‌های مختلف زبانی که بازخورد اصلاحی دریافت می‌کنند و توانایی زبان‌آموزان در شناسایی خطاهای 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 بالافصل 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 وارسازی دریافت کردند و گروه گواه، هیچ بازخوردنی 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 مرحله‌چهارم، داده‌ها طبقبندی شدند و در زیرمجموعهٔ عناصر مختلف زبانی قرار گرفتند و تعداد آن‌ها مشخص شد. در گام پنجم، پس آزمون‌های فردی براساس خطاهای هریک از زبان‌آموزان تهیه و بلافاصله بعد از اتمام دوره و دوهفته بعد از آن، از زبان‌آموزان گرفته شد و در مرحله آخر، تحلیل و تفسیر نتایج انجام شد.

۴. روش تحقیق

۱-۴. مکان انجام تحقیق

پژوهش حاضر در آموزشگاه زبان شکوه واقع در منطقه جنت‌آباد تهران اجرا شد. هدف کلی برنامهٔ موردنظر در این آموزشگاه، تقویت مهارت‌های ارتیاطی عمدۀ 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 فروگاه و انگلیسی در رستوران، از عمدۀ این موقعیت‌های ارتیاطی 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.

۲-۴. شرکت‌کنندگان

یک مدرس زبان و ۷۶ زبان‌آموز مؤنث در این پژوهش شرکت داشتند. سن آن‌ها بین ۳۹-۱۴ سال بود و به صورت 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 دورهٔ یادشده نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشتهٔ آموزش زبان و با ده سال سابقهٔ کاری بود. قبل از شروع دوره، یک جلسهٔ 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.

۴-۳. 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 واردارسازی 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 خطاهای براساس مطالعه الیس و همکاران^{۱۳} (2001) به حوزه‌های ساختار، واژگان و تلفظ طبقه‌بندی شد.

بعد از طبقه‌بندی خطاهای زبانی، پس‌آزمون‌های فردی براساس خطاهای هریک 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 فردفرد 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، می‌سنجدید. گفتنی است زمانی‌که زبان‌آموز پاسخ موردنظر را نمی‌داد، نویسنده سوم، سؤال را به‌گونه‌ای 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 خطاهای تهیه شدند.

خطاهای تلفظ نیز به صورت جداگانه مورد ارزیابی قرار گرفت، به‌طوری‌که 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.

سوال 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

۱-۵. 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، $\chi^2 = 0.78p$, $p = 0.000$ ، واژگان، $\chi^2 = 0.74p$, $p = 0.000$ و تلفظ، $\chi^2 = 0.93p$, $p = 0.000$ 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 0.592 است که از 0.5 بزرگتر است.

جدول ۱. شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت

Table 1. KMO and Bartlett's Test

مقدار	شاخص آماری	
	KMO	شاخص
.059		
۲۹۷/۹۰	آماره	آزمون کرویت بارتلت
۱۵	درجه آزادی	
.۰۰۰	احتمال (sig.)	

آزمون بارتلت^{۱۱} معنی دار بود، $\chi^2 = 297/9.0p = 0.000$ ؛ 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

عوامل‌های 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 همه 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.

۴-۵. 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 (۳۶/۳۶) مورد آن مربوط به خطاهای واژگان، در گروه بازسازی، به خطای ساختار زبان و ۱۱۱ (۹/۱۵) مورد مربوط به خطای تلفظ بود. در گروه بازسازی، مجموع ۴۲۱ بازخورد اصلاحی شناسایی شد که ۱۴۰ (۲/۳۳) مورد آن مربوط به خطای واژگان، ۳۱۲ (۵/۰٪) مورد مربوط به خطای ساختار و ۶۸ (۱٪/۱۶) مورد مربوط به خطای تلفظ بود. در گروه گواه از مجموع ۷۱۲ خطای زبانی به ترتیب ۲۱۳ (۹/۲۹٪)، ۳۴۷ (۷٪/۴۸)، ۱۵۲ (۳۴/۲۱٪) مورد مربوط به خطاهای واژگان، ساختار و تلفظ بود. پاسخ درست

زبان آموزان در پس‌آزمون‌ها در هر حوزه زبانی وارد برنامه اس پی اس اس ۲۰ شد. برای پاسخ به سؤال اول، آزمون میانگین تغییرات درون‌گروهی و بین‌گروهی اجرا شد. قبل از ارائه تفسیر نتایج این نکته گفته است که پیش‌فرض‌های همسانی واریانس در پس‌آزمون بلافصل، $F(2,73) = 0/081$, $p = 0/59$ و $F(2,73) = 0/382$, $p = 0/97$. در نظر گرفته شد. پیش‌فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد، $M_{Box's} = 12/52$, $p = 0/000$. جدول ۳ نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون ساختار زبان را نشان می‌دهد. گروه وادارسازی ($M = 16/24$ و $M = 16/52$) و گروه بازسازی ($M = 15/97$ و $M = 17/60$) میانگین بزرگتری نسبت به گروه گواه ($M = 8/73$ و $M = 9/10$) 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

نمونه انتخاب		میانگین		گروه‌ها		متغیر وابسته
کران بالا	کران پایین	خطای معیار	میانگین	گروه‌ها		
۱۸/۰۲	۱۵/۰۳	۰/۷۴	۱۶/۵۲	وادارسازی		
۱۹/۰۶	۱۶/۱۲	۰/۷۳	۱۷/۶۰	پس‌آزمون بلافصل ساختار بازسازی		
۱۰/۰۹	۷/۶۱	۰/۷۴	۹/۱۰	گواه		
۱۷/۷۷	۱۴/۸۰	۰/۷۲	۱۶/۲۴	وادارسازی		
۱۷/۳۷	۱۴/۵۶	۰/۷۰	۱۵/۹۷	پس‌آزمون تأخیری ساختار بازسازی		
۱۰/۱۶	۷/۲۹	۰/۷۲	۸/۷۳	گواه		

نتایج آزمون تحلیل واریانس، $F(4,146) = 19/0.3p$, $\eta^2 = 0/34$, $p = 0/000$. Lambada Wilks' نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون‌های ساختار وجود داشتکه اندازه تأثیر بالایی نیز داشت. آزمون آماری ویلسن لامبدا نشان می‌دهد که سه نوع شرایط دادن بازخورد بر خطاهای ساختار زبان تأثیر مقاوتمی 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، $F(2,73) = 38/61p$, $\eta^2 = 0/49$, $p = 0/000$.

$$F(2,73) = 35/19p,$$

جدول ۴. نتایج تأثیرات بین گروهی پس آزمون های ساختار

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

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	مجذور میانگین	مقدار F	احتمال (sig.)	اندازه تأثیر
گروه ساختار	پس آزمون بلافصل	۱۰۸۰/۹۰	۲	۵۴۰/۴۵	۳۸/۶۲	.۰/۵۱	.۰/۰۰۰
	پس آزمون تأخیری ساختار	۹۱۲/۷۴	۲	۴۵۶/۳۷	۳۵/۱۹	.۰/۴۹	.۰/۰۰۰
خطا ساختار	پس آزمون بلافصل	۱۰۲۱/۶۳	۷۳	۱۴/۰۰			
	پس آزمون تأخیری ساختار	۹۴۶/۷۰	۷۳				۱۲/۹۷
مجموع ساختار	پس آزمون بلافصل	۱۷۹۷۶/۴۳	۷۶				
	پس آزمون تأخیری ساختار	۱۶۰۷۹/۸۰	۷۶				

گروه وادارسازی ($M = 16/53$) و گروه بازسازی ($M = 17/60$) عملکرد بهتر معنی داری نسبت به گروه گواه ($M = 9/10$) داشت، $MD = 7/43p, = 0/000$ و $MD = 8/50p, = 0/000$ اما تقاضت بین گروه وادارسازی ($M = 16/53$) و گروه بازسازی ($M = 17/60$) به سطح معنی دار آماری نرسید، $MD = 1/07p, = 0/0595$ این نتایج حاکی از آن است که بازخورد وادارسازی و بازسازی در اصلاح خطاهای ساختاری به یک اندازه مؤثر بوده و به صورت معنی داری، تأثیر بهتری نسبت به گروه گواه در پس آزمون بلافصل داشته است.

جدول ۵ مقایسه جمعی، آزمون ساختار گروه‌ها

Table 5. Multiple Comparisons; Grammar Tests by Groups

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

 $p < .05$

نتایج پس‌آزمون تأخیری نیز همانند پس‌آزمون بلافصل بود؛ $\eta^2 = .049$ ، $F(2,73) = 35/19$. نتایج آزمون تعقیبی شفه که در جدول ۶ آمده است، نشان می‌دهد که گروه وادرسازی ($M = 16/24$) و گروه بازسازی ($M = 15/97$) به صورت معنی‌داری بهتر از گروه گواه ($M = 8/37$) عمل کردند، $MD = 7/51$ و $MD = 7/24$. $p = .000$ و $p = .000$. زبان‌آموزان گروه وادرسازی ($M = 16/24$) و گروه بازسازی ($M = 15/97$) عملکرد مشابهی در زمینه خطاهای ساختار زبان در پس‌آزمون تأخیری داشتند.

۳-۵ نتایج سؤال دوم

برای بررسی تأثیر متفاوت بازسازی، وادرسازی 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، $F(2,73) = 0/058$ و $p = 0/914$ و تأخیری، $F(2,73) = 0/090$ و $p = 0/994$ در نظر گرفته شد. پیش‌فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد؛ $Box's = 7/97$ ، $F = 1/28$ و $p > 0/001$. جدول ۸ نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون واژگان را نشان می‌دهد. گروه

وادرسازی ($M = 15/0.8$) و گروه بازسازی ($M = 16/0.6$) و گروه بازسازی ($M = 15/22$) میانگین بزرگتری نسبت به گروه گواه ($M = 11/27$) و گروه بازسازی ($M = 8/57$) در پسآزمون بلافصل و تأثیری داشتند. اما تفاوت میانگین آن‌ها به سطح معنی‌دار نرسید.

جدول ۶. آزمون توصیفی نتایج آزمون واژگان

Table 6. Descriptive Statistics; Vocabulary Tests by Groups

٪ فاصله اعتماد		خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروه	متغیر وابسته
کران بالا	کران پایین				
۱۷/۲۸	۱۲/۳۶	۰/۹۸	۱۵/۳۲	وادرسازی	پسآزمون بلافصل واژگان
۱۷/۹۸	۱۴/۱۴	۰/۹۶	۱۶/۰۶	بازسازی	
۱۰/۰۲	۷/۶۰	۰/۹۸	۸/۵۷	گواه	
۱۷/۱۵	۱۲/۰۲	۱/۰۳	۱۵/۰۸	وادرسازی	پسآزمون تأثیری واژگان
۱۸/۹۰	۱۴/۸۵	۱/۰۱	۱۶/۸۸	بازسازی	
۱۳/۲۴	۹/۲۱	۱/۰۳	۱۱/۲۷	گواه	

نتایج آزمون تحلیل واریانس، $F(4, 146) = 7/78p, = 0/000, \eta^2 = 0/000$ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در آزمون واژگان وجود داشت. نتایج آزمون ویلسون Wilks' Lambda = ۰/۶۵۹ لامبدا، $\lambda = 0/18$ و اندازه تأثیربالایی $\eta^2 = 0/000$ نتایج آزمون تأثیر بالایی داشت.

همان‌طور که در جدول مقایسه گروهی مشهود است، گروه وادرسازی ($M = 15/32$) و بازسازی ($M = 16/0.6$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = 8/56$) داشتند،

$$MD = ۶/۷۷p, = 0/000 \text{ و } MD = ۷/۵۰p, = 0/000$$

جدول ۷. نتایج تأثیرات بین‌گروهی پس‌آزمون‌های واژگان

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

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات نوع سوم	درجۀ آزادی	مجذور میانگین	مقدار F	احتمال (sig.)	اندازۀ تأثیر
گروه پس‌آزمون بلافصل واژگان	پس‌آزمون	۸۶۱/۹۲	۲	۴۲۰/۹۶	۱۷/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۳۲
	پس‌آزمون	۴۱۵/۴۶	۲	۲۰۷/۷۳	۷/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۱۷
خطا پس‌آزمون بلافصل واژگان	پس‌آزمون	۱۷۶۱/۲۶	۷۳	۲۴/۱۳			
	پس‌آزمون	۱۹۵۶/۷۴	۷۳	۲۶/۸۱			
مجموع پس‌آزمون بلافصل واژگان	پس‌آزمون	۱۶۱۷۹/۳۰	۷۶				
	پس‌آزمون	۱۸۲۳۶/۸۵	۷۶				

اما تفاوت بین گروه وادرسازی ($M = ۱۵/۳۲$) و گروه بازسازی ($M = ۱۶/۰۶$) به سطح

$$MD = ۰/۷۴ p, = ۰/۸۶۵$$

جدول ۸. مقایسه گروهی پس‌آزمون‌های واژگان

Table 8. Multiple Comparisons; Vocabulary Tests by Groups

متغیر وابسته	گروه	گروه	گروه	تفاوت میانگین	استاندارد	خطای احتمال (sig.)	فاصلۀ اعتماد ۹۵٪	کران بالا	کران پایین
پس‌آزمون	وادرسازی	گواه	بلافصل واژگان	*۶/۷۶	۱/۳۸	۰/۰۰۰	۳/۲۹	۱۰/۲۳	
	بازسازی	وادرسازی	بازسازی	*۰/۷۴	۱/۳۷	۰/۸۶۵	-۲/۷۰	۴/۱۸	
	بازسازی	گواه	بازسازی	*۷/۵۰	۱/۳۷	۰/۰۰۰	۴/۰۶	۱۰/۹۴	
	وادرسازی	بازسازی		*۱/۷۹	۱/۴۵	۰/۴۷۰	-۱/۸۳	۵/۴۲	
	گواه	بازسازی		*۵/۶۰	۱/۴۵	۰/۰۰۱	۱/۹۸	۹/۲۲	
	وادرسازی	گواه		*۳/۸۱	۱/۴۶	۰/۰۳۹	۰/۱۵	۷/۴۷	

$$^*p < 0.05$$

نتایج پس آزمون تأخیری نیز همانند پس آزمون بلافصل بود. سه نوع بازخورد مورد بررسی در این پژوهش، تأثیر متفاوتی بر رشد واژگان داشتند و تفاوت مشاهده شده در پس آزمون تأخیری از لحاظ آماری معنی دار بود؛ $F(2,73) = 7.75, p = .0001, \eta^2 = .17$. نتایج آزمون تعقیبی شفه که در جدول ۸ آمده است، اندازه تأثیر بالایی داشت (نک. جدول ۸). نتایج آزمون تعقیبی شفه که در جدول ۸ آمده است، نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین گروه و ادارسازی ($M = 15/0.8$) و گروه گواه ($M = 11/27$) وجود داشت؛ $MD = 5/6.0, p = .0001$. تفاوت بین گروه و ادارسازی ($M = 15/0.8$) و گروه بازسازی ($M = 16/0.8$) به سطح معنی دار آماری نرسید؛ $MD = 1/7.9, p = .0470$.

۴-۵. نتایج سؤال سوم

برای پاسخ به سؤال سوم، آزمون میانگین تغییرات درون گروهی و بین گروهی اجرا شد. قبل از تحلیل نتایج، گفتگی است پیش فرض های همسانی واریانس در پس آزمون بلافصل، $p = .166$ و $F(2,73) = 1/8.7$ و تأثیری تلفظ، $F(2,73) = 2/9.3, p = .020$ در نظر گرفته شد. پیش فرض همسانی کواریانس نیز در نظر گرفته شد؛ $F = 1/6.3, p = .0001$. جدول ۹ نتایج آمار توصیفی سه گروه در دو آزمون تلفظ را نشان می دهد. گروه و ادارسازی ($M = 12/61$) و گروه بازسازی ($M = 20/46$) میانگین بزرگتری نسبت به گروه گواه ($M = 6/37$) در پس آزمون بلافصل و تأثیری 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
پس آزمون بلافصل تلفظ	تدابیر مذاکره ای	گروه	۱۲/۴۲	۱/۰۰	۹/۴۲	۱۵/۴۳	
بازسازی	گواه	میانگین	۶/۳۷	۱/۴۷	۱۶/۴۲	۲۲/۳۲	
		خطای استاندارد	۷/۰۹۴	۱/۵۰	۴/۰۸	۱۰/۱۰	

ادامه جدول ۹

متفاوت وابسته		گروه	میانگین	خطای استاندارد	% فاصله اعتماد	کران بالا	کران پایین
تدابیر	پس آزمون تأخیری تلفظ	مذاکره‌ای					
۱۲/۶۱	۲۰/۴۶	بازسازی	۱/۴۰	۱/۴۲	۹/۷۶	۲۲/۲۵	۹/۲۲
۷/۳۷	۱/۴۲	گواه	۱/۴۲	۱/۴۲	۹/۵۳	۳/۵۳	۱۵/۴۵

نتایج آزمون تحلیل واریانس (Wilks' = ۰/۲۲۰, $F(4, 144) = ۳۵/۱۹ < p$, $\eta^2 = ۰/۰۰۱$) 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 مشاهده شده 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: $\eta^2 = ۰/۰۰۰$, $p = ۰/۰۰۰$, $F(3/۲۱) = ۱۷/۰۲$. نتایج آزمون تعقیبی شفه Lambda = ۰/۵۸, $F(2, ۷۳) = ۰/۵۸$ 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. گروه بازسازی ($M = ۱۹/۳۷$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت. نتایج آزمون تعقیبی شفه گروه گواه ($M = ۷/۰۹$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت. نتایج آزمون تعقیبی شفه گروه بازسازی ($M = ۱۹/۳۷$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت. نتایج آزمون تعقیبی شفه گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۴۲$) در پس‌آزمون بلافصل تلفظ داشت.

جدول ۱۰. نتایج تأثیرات بین‌گروهی پس‌آزمون‌های تلفظ

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

		متغیر وابسته		گروه	گروه	گروه	وادارسازی	وادارسازی	پس‌آزمون
		میانگین	تفاوت	گواه	گواه	گواه	بازسازی	بازسازی	بلافضل تلفظ
کران	کران	احتمال	خطای استاندارد						
بالا	پایین	(sig.)							
۱۰/۶۶	۰/۰۰	.۰/۰۵۰	۲/۱۳	* ۵/۳۳	گواه	گواه	وادارسازی	وادارسازی	پس‌آزمون
۱۲/۲۲	۱/۶۷	.۰/۰۰۶	۲/۱۱	* ۷/۹۵	گواه	گواه	بازسازی	بازسازی	بلافضل تلفظ
۱۷/۵۶	۷/۰۰	.۰/۰۰۰	۲/۱۱	* ۱۲/۲۸	گواه	گواه	بازسازی	بازسازی	پس‌آزمون
۱۲/۸۵	۲/۸۶	.۰/۰۰۱	۲/۰۰	* ۷/۸۶	گواه	گواه	وادارسازی	وادارسازی	باخیری تلفظ
۱۹/۰۹	۹/۰۹	.۰/۰۰۰	۲/۰۰	* ۱۴/۰۹	گواه	گواه	بازسازی	بازسازی	باخیری تلفظ
۱۱/۲۸	۱/۱۹	.۰/۰۱۱	۲/۰۱	* ۷/۲۳	گواه	گواه	وادارسازی	وادارسازی	پس‌آزمون

تفاوت معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون تأخیری تلفظ وجود داشت: $F = ۰/۴۰$, $p = ۰/۰۰۱۷$, $\eta^2 = ۲۴/۹۷$. که اندازه تأثیر بالایی داشت. نتایج آزمون تعقیبی شفه (نک. ۷) نشان می‌دهد که نتایج پس‌آزمون تأخیری نیز همانند پس‌آزمون بلافضل تلفظ بود؛ به این صورت که گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۶۱$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = ۶/۳۷$) در پس‌آزمون تأخیری تلفظ داشت; $p = ۰/۰۱۱$. گروه بازسازی ($M = ۲۰/۴۶$) عملکرد معنی‌دار بهتری نسبت به گروه گواه ($M = ۶/۳۷$) و گروه وادارسازی ($M = ۱۲/۶۱$) در پس‌آزمون تأخیری تلفظ داشت; $p = ۰/۰۰۱$. $MD = ۷/۸۶$, $MD = ۱۴/۰۹$.

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 وادرسازی 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 وادرسازی و بازسازی پیدا نکردن (Vide. Carroll, & Swain, 1993; Lyster, & Izquierdo, 2009; McDonough, 2007) کارول و سوین (1993) تأثیر بازخورد صریح، بازسازی و وادرسازی و موقعیت بدون بازخورد را بر فرآگیری ساختار دستوری جایه‌جایی حالت مفعولی بررسی کردند و تأثیر بهتر بازخورد صریح را نسبت به بقیه بازخوردها گزارش کردند. ولی تفاوت معنی‌داری بین بازخورد بازسازی و وادرسازی مشاهده نکردند. مکدونا (2007) و لیستر و ایزکیردو (2009) نیز نتایج مشابهی ارائه دادند. در پژوهش آن‌ها اگرچه عملکرد گروه بازسازی و وادرسازی 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 مشاهده شده 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، وادرسازی 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

زبان آموزان مورد نظر بود. اگر تعداد محدودی از هریک از حوزه‌های زبانی مورد مطالعه واقع می‌شد، شاید بین گروه‌ها تفاوت معنی داری 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 زبان آموزان بهتر از گروه گواه بود، اما بین دو گروه آزمایشی تفاوت معنی داری 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 زبان آموزان را برآورده نمی‌کند؛ زیرا آن‌ها تمايل دارند بیشتر اشتباهاتشان تصحیح شود (نک. معرفت و پاشازاده، در دست چاپ). این محققان اعتبار آموزشی چنانی به تصحیح متمرکز قائل نیستند؛ زیرا این نوع تصحیح را بر مبنای آموزش خطی زبان می‌دانند، در حالی‌که یادگیری زبان از الگوی خطی تعیین نمی‌کند.

در پاسخ به تشویق مدرس برای خوداصلاحی در گروه وادرسازی، سه نوع پاسخ از زبان آموز دریافت شد. در نوع اول زبان آموز متوجه هدف اصلی مدرس شد و پاسخ صحیح را بلاfacile بعد از دریافت بازخورد یا بعد از چندین بار راهنمایی ارائه داد. در نوع دوم، پاسخ‌ها با همکاری زبان آموزان دیگر داده شد؛ در مکالمه عادی، فشار زمانی وجود دارد. با وجود این عامل زمانی، سکوت زبان آموز تا اندازه محدودی‌مجاز می‌باشد؛ زمانی‌که سکوت از حد متعارف فراتر رود، به طور ناخودآگاه زبان آموزان دیگر در جریان تعامل مشارکت می‌کنند. در پژوهش حاضر، زمانی‌که زبان آموز نمی‌توانست با هدایت مدرس پاسخ بدهد، زبان آموزان دیگر به صورت خودجوش در ارائه پاسخ شرکت می‌کردند. در نوع آخر پاسخ‌ها، نه زبان آموزی 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 وادرسازی در اصلاح خطایی است که زبان آموز 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 (& Mackey, 2013). اگرچه عدم توانایی وادرسازی 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 خوداصلحی هدایت کند. حتی قبل از رسیدن به این حد، زبان‌آموزان دیگر پاسخ را می‌دهند، چه درست و چه اشتباه؛ چه مرتبط با ساختار بازخورد داده شده 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 به طور 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 فرآگیری واژگان ناآشنا بررسی کرده است. نتایج پژوهش وی نشان داد که بازسازی و وادارسازی به طور یکسان در افزایش دانش واژگانی تأثیر دارند؛ همانند ساختارهای ساختار زبان، واژگان نیز بسیار گستردی 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 به صورت 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 متعددی ما را به این باور رهنمون ساخته است که گاهی اوقات زبان‌آموزان براساس املای 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 موقعی به تلفظ خود می‌خنند و سریع آن را اصلاح می‌کنند. در غیر این صورت، روش بازسازی در اصلاح خطای تلفظ مطلوب‌تر است. درواقع نتایج مشاهده شده 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 معماهی 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 صحّه 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.

به علاوه، گفتنی است پژوهش‌های بیشتری در آینده نیاز است تا متغیرهای بررسی‌شده در این پژوهش را در محیط‌های مختلف و با روش‌های تحقیقی مقنوات مورد ارزیابی قرار دهند تا بر درستی نتایج صحّه 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

- زندمقدم، امیر و مهناز علی‌زاده (۱۳۹۴). «تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر پیشرفت جنبه‌های کلامی و فرাকلامی نگارش: مقایسه بازخورد تصحیح‌کننده کتبی و شفاهی». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش. ۳. صص ۱۴۱-۱۶۴.
- سلیمی، اسماعیل‌علی (۱۳۹۴). «تأثیر افتراقی بازخورد اصلاحی بر یادگیری جملات شرطی و حروف تعریف زبان انگلیسی در زبان آموزان». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش. ۵. صص ۲۲۵-۲۵۹.
- 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. Gabnton (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].