

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی دوم، تابستان ۱۳۹۲

## بازخوردهای تصحیحی و پاسخ به آن‌ها در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی

رضامراد صحرایی

دانشیار گروه زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبایی

مرضیه سادات اعتمادالاسلامی

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان - دانشگاه علامه طباطبایی

### چکیده

طبق نظر بسیاری از محققان، بازخوردهای تصحیحی شفاهی در تسهیل و تسریع فرایند یادگیری زبان دوم نقش مهمی دارند. هدف از پژوهش حاضر، شناسایی انواع خطاهای زبان‌آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان به خطاها و پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها و نیز تعیین بیشترین و کمترین بسامد آن‌ها در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم براساس الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) می‌باشد. به این منظور، پنج کلاس فارسی‌آموزی در سطوح پایه، میانی و پیشرفته و نیز شرکت‌کننده‌هایی متشکل از ۵ مدرس ایرانی زبان فارسی و ۵۷ فارسی‌آموز با ملیت‌های مختلف از طریق نمونه‌گیری احتمالی از نوع طبقه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش، ۳۴۲۰ دقیقه مشاهده‌ی کلاسی صورت گرفت که پس از متناسب‌سازی داده‌ها، ۱۶۲۰ دقیقه از آن‌ها به متن نوشتاری تبدیل شد. سپس انواع بازخوردهای مدرسان، انواع خطاهای فارسی‌آموزان و نیز، انواع پاسخ‌های فوری آن‌ها به بازخوردها مشخص، و از نرم‌افزارهای رایانه‌ای مخصوصی برای تحلیل داده‌ها و طراحی «نمودار گردشی توالی اصلاح خطا» استفاده شد. پس از بررسی داده‌ها، معلوم شد که این پژوهش، از لحاظ بیشترین نوع بازخورد ارائه شده، یعنی «تصحیح غیرصریح» و نیز بیشترین پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به نوع بازخورد، یعنی بازخورد «فراخوانی»، با پژوهش لیستر و رانتا (۱۹۹۷) همسو بوده، اما در مورد کم‌بسامدترین بازخورد و نیز کم‌بسامدترین پاسخ آنی زبان‌آموز به بازخورد مدرس، با پژوهش لیستر و رانتا (۱۹۹۷) همسو نبوده است.

**کلیدواژه‌ها:** خطا، بازخورد، پاسخ به بازخورد، الگوی لیستر و رانتا

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۴/۲۵

sahraei@atu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۳/۰۱

رایانشانی نویسنده:

## ۱. مقدمه

تصحیح خطا در طول چهل سال اخیر موضوع بحث‌انگیزی در آموزش و یادگیری زبان دوم بوده است که منجر به ارائه‌ی دیدگاه‌های گوناگونی در این حوزه شده است. به‌طورکلی سه دیدگاه پیرامون تصحیح خطا و لزوم یا عدم لزوم آن وجود دارد: اولین دیدگاه متعلق به گروهی است که معتقد به اعمال بازخورد تصحیحی هستند و استدلال می‌کنند که تصحیح خطا در شرایط صحیح می‌تواند به یادگیری زبان دوم کمک کند (هندریکسون، ۱۹۷۸؛ لیستر و همکاران، ۱۹۹۹ و مک دونا، ۲۰۰۵؛ نقل از اسمیت، ۲۰۱۰: ۱) و بیش از هر عامل دیگری در موفقیت آن‌ها تأثیرگذار باشد (بلک و ویلیام، ۱۹۹۸؛ نقل از هارمر، ۲۰۰۷: ۱۳۷). گروه دوم دیدگاهی مخالف گروه اول دارند (کرشن، ۱۹۸۲ و ون پتن، ۱۹۹۲؛ نقل از الیس، ۲۰۰۹: ۵). بعضی از آن‌ها معتقدند که تصحیح خطا باعث سهولت یادگیری زبان دوم نمی‌شود و ممکن است حتی آن را به تأخیر بیندازد (کرشن، ۱۹۹۴ و تروسکات، ۱۹۹۹؛ نقل از اسمیت، ۲۰۱۰: ۱). سومین گروه هم استدلال می‌کنند که بازخورد تصحیحی یک بخش طبیعی از فرایند یادگیری زبان دوم است (آذر، ۲۰۰۷؛ نقل از اسمیت، ۲۰۱۰: ۱). نتایج بعضی از این پژوهش‌ها، شناسایی و طبقه‌بندی انواع خطاها، بازخوردها و پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها بوده است (مثل لیستر و رانتا، ۱۹۹۷). در ارتباط با مفهوم خطا، الیس (۱۹۹۴: ۷۰۰) بیان داشته است که در زبان‌شناسی کاربردی، خطا به عنوان انحراف زبان‌دوم‌آموز از قواعد پذیرفته شده‌ی یک زبان تعریف شده است. وی می‌افزاید، چنین خطاهایی حاصل فقدان دانش زبان‌آموزان نسبت به قواعد صحیح زبان مقصد است. چادرون (۱۹۷۷: ۳۱) نیز در ارتباط با مفهوم بازخورد تصحیحی اظهار داشته است که بازخورد تصحیحی به هر گونه واکنش مدرّس اطلاق می‌شود که به وضوح گفتار زبان‌آموز را تغییر می‌دهد، آن را تأیید نمی‌کند و یا خواستار بهبود آن می‌شود.

از آن‌جا که در زبان فارسی، خلأ پرداختن به این مباحث به چشم می‌خورد، این پژوهش بر آن است تا بازخوردهای شفاهی مدرّسان را در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا براساس الگوی علمی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) بررسی کند و گامی هرچند کوچک در راه تحقق این هدف بردارد و به پرسش‌های زیر پاسخ دهد و در مرحله‌ی دوم، به طراحی یک «نمودار گردشی توالی اصلاح خطا» براساس یافته‌های این پژوهش بپردازد:

(۱) مدرّسان مؤسسه‌ی دهخدا نسبت به خطاهای زبان‌آموزان چه نوع بازخوردهایی ارائه می‌دهند؟

(۲) بیشترین بازخوردی که مدرّسان به کار می‌گیرند از چه نوع بازخوردی است؟

(۳) پاسخ فارسی‌آموزان به بازخوردهای مدرّسان بیشتر از چه نوعی است؟

در پاسخ به این پرسش‌ها، فرضیه‌های ذیل مطرح شده است:

**فرضیه‌ی اول:** مدرسان مؤسسه‌ی دهخدا نسبت به خطاهای زبان‌آموزان، بازخوردهای غیرصریح ارائه می‌دهند.

**فرضیه‌ی دوم:** در بین بازخوردهای مورد استفاده‌ی مدرسان، «تصحیح غیرصریح» بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.

**فرضیه‌ی سوم:** «خودتصحیحی» بیشترین بسامد را در پاسخ به بازخوردهای مدرسان دارد.

## ۲. مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

اگرچه بروز خطا در فرایند یادگیری زبان دوم امری بدیهی است و می‌توان از آن به‌عنوان راهکاری مفید برای شناخت «فرایند یادگیری» بهره جست، اما براساس مطالعات و یافته‌های محققین فراگیری زبان دوم، برای رسیدن به یک نتیجه‌ی مطلوب در فرایند یادگیری زبان باید به این خطاها عکس‌العمل نشان داد. در این بخش قصد داریم تا با مروری بر پژوهش‌های گذشته، سیر این مطالعات را به‌طور خیلی مختصر براساس سه دیدگاه رفتارگرایی<sup>۱</sup>، ذاتی<sup>۲</sup> و تعاملی<sup>۳</sup> بررسی کنیم. رفتارگرایان، به خطا، به‌عنوان امری اجتناب‌ناپذیر می‌نگریستند، اما تلاش می‌کردند تا از آن پرهیز کرده، با فراهم‌سازی سریع نمونه‌هایی از پاسخ صحیح، بر آن غلبه یابند (راسل، ۲۰۰۹). در مقابل، طبق دیدگاه ذاتی، دانش ذاتی اصول دستور جهانی<sup>۴</sup> باعث می‌شود همه‌ی کودکان در دوره‌ی بحرانی تکامل خود، زبان محیط‌شان را فرا بگیرند (اسپادا و لایت‌بون، ۲۰۰۶). طبق فرضیه‌ی فقدان شاهد منفی [=بازخورد تصحیحی] که چامسکی مطرح کرده است، اشتباهات کودک تصحیح نمی‌شوند و فراگیری زبان در آن‌ها بدون آموزش رخ می‌دهد. بنابراین، طبق این نگاه و با توجه به شباهت فراگیری زبان دوم با فراگیری زبان اول، نباید خطاهای زبان‌دوم‌آموزان در فرایند «فراگیری زبان» اصلاح شود. در دیدگاه تعاملی، لانگ (۱۹۹۶) بر اهمیت بازخورد تصحیحی در طی تعامل، تأکید زیادی نموده است. وی اعتقاد دارد هنگامی که «ارتباط» مشکل است، مخاطبان باید تبادلی معنا کنند و این تبادل به‌عنوان فرصتی برای تکامل زبان در نظر گرفته می‌شود (همان: ۴۳). در این دیدگاه، شاهد مثبت (درون‌داد) و شاهد منفی (بازخورد تصحیحی) هر دو حائز اهمیت هستند. هندریکسون (۱۹۷۸) با طرح پنج سؤال، پیشینه‌ی مطالعات مربوط به بازخورد تصحیحی را جهت داده است. این سؤال‌ها عبارتند از: آیا باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شوند؟ اگر بلی، «کدام خطاها»، «توسط چه کسی»، «چه وقت» و «چگونه» باید این کار صورت گیرد (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷: ۳۸). پژوهش‌های مختلفی درباره‌ی نحوه‌ی پاسخ دادن به این پنج

1. behaviourism

2. innatist perspective

3. interactionist perspective

4. universal grammar

سؤال صورت گرفته است. در ادامه، نظر بعضی از محققان و پیشینه‌ی مطالعات انجام شده پیرامون هر یک از آن‌ها به‌طور مختصر آورده شده است. لازم به ذکر است تا جایی که نگارنده مطلع است، این‌گونه پژوهش‌ها بر روی فارسی‌آموزان خارجی تاکنون صورت نگرفته است، اما بر روی فارسی‌زبانانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم برگزیده بودند، انجام شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش کشاورز (۱۹۹۳) اشاره کرد. حاصل تحقیق وی کتابی با عنوان «بررسی مقابله‌ای و تجزیه و تحلیل خطا» بوده است.

## ۱.۲. آیا باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟

در این مورد سه دیدگاه وجود دارد؛ دیدگاه اول بیان می‌دارد که تصحیح خطای گفتاری تأثیر نامطلوبی بر انگیزه، رفتار، روحیه و عواطف زبان‌آموزان می‌گذارد؛ به همین دلیل، کار ناپسندی محسوب می‌شود، حتی اگر در بهترین موقعیت هم انجام شود (ترل، ۱۹۷۷؛ نقل از لیتز، ۲۰۱۰: ۱۱). به‌علاوه، این گروه معتقد هستند که تصحیح خطا ممکن است زبان‌آموزان را به سوی پرهیز از اشتباه، ساختارهای مشکل، تمرکز کمتر بر معنی، و بیشتر بر دستور، سوق دهد و حتی ممکن است کلّ تبادل ارتباطی را مختل کند (کرشن، ۱۹۸۲؛ نقل از لیتز، ۲۰۱۰: ۱۱). گروه دوم استدلال می‌کنند که ارائه‌ی بازخورد طی تعاملات محاوره‌ای می‌تواند کمکی برای سهولت تکامل زبان دوم باشد. زبان‌آموزان با دریافت بازخورد متوجه می‌شوند که در گفتارشان مشکلی وجود دارد و در نتیجه، ممکن است به شکافی در دانش زبان میانی خود پی ببرند (لانگ، ۱۹۹۶؛ نقل از تائومه، ۲۰۱۱: ۲۲). همچنین، بین سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۰ چهار مورد تحقیق فراتحلیل در رابطه با بازخورد تصحیحی انجام شده: راسل و اسپادا (۲۰۰۶)، مک‌کی و گو (۲۰۰۷)، لی (۲۰۱۰)، لیستر و سایتو (۲۰۱۰) که یافته‌های آن‌ها به‌طور قوی حاکی از اثربخشی کلّی بازخورد تصحیحی بوده است (نقل از لیستر و همکاران، ۲۰۱۳: ۱ و ۲). گروه سوم هم که به بازخورد تصحیحی به‌عنوان یک پدیده‌ی بافتی<sup>۱</sup> می‌نگرند، نه به‌عنوان یک پدیده‌ی یکپارچه<sup>۲</sup>، معتقد هستند که «بافت» تعیین می‌کند آیا می‌توان در موقعیت ایجاد شده از بازخورد تصحیحی استفاده کرد یا نه. بنابراین، نمی‌توان از یک دستورالعمل یکسان برای ارزیابی بازخورد تصحیحی در همه‌ی موقعیت‌ها استفاده کرد (هارمر، ۱۹۸۳: ۴۴).

## ۲.۲. چه زمانی باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟

برای این موضوع دو ایده مطرح است: بازخورد فوری و بازخورد تأخیری. موافقین بازخورد تأخیری اعتقاد دارند که مدرسین باید در پایان فعالیت، اشتباهات متداول‌تر را خلاصه‌نویسی و مرور کنند (چسّتن، ۱۹۷۱؛

1. contextual  
2. monolithic

نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۱۶) و تصحیح خطا را تا پایان فعالیت‌های مربوط به روانی<sup>۱</sup> کلام به تأخیر اندازند (هیج، ۲۰۰۰؛ نقل از هارمر، ۲۰۰۷: ۱۴۳) و تأکید می‌کنند تا جایی که امکان دارد در پایان کلام زبان‌آموز، باید خطاها تصحیح شوند (لینچ، ۱۹۹۷؛ نقل از هارمر، ۲۰۰۷: ۱۴۳).

موافقین بازخورد فوری معتقد هستند که بازخورد تأخیری، خطا را از بافتش جدا می‌کند و در نتیجه، ارتباط بین «خطا» و «تصحیح» را کاهش می‌دهد (تروسکات، ۱۹۹۹؛ نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۱۶). به‌علاوه، بیان می‌دارند که یک توافق کلی وجود دارد در مورد این که در فعالیت‌های دستوری، تصحیح خطا باید فوراً صورت گیرد (الیس، ۲۰۰۹: ۱۱). الیس (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که نمی‌توان به یک نتیجه‌ی کلی در مورد کارآمدی نسبی تصحیح تأخیری یا فوری خطا دست یافت و مدرکی دال بر این وجود ندارد که «تصحیح فوری» مؤثرتر از هر «تصحیح تأخیری» می‌باشد.

### ۳.۲. کدام خطاها باید تصحیح شوند؟

براساس دیدگاه الیس (۲۰۰۹: ۶)، در این مورد دو موضوع مجزاً وجود دارد: (۱) چه نوع خطاهای ویژه‌ای باید تصحیح شوند و (۲) آیا بازخورد تصحیحی باید غیرمتمرکز<sup>۲</sup> (یعنی تصحیح همه یا بیشتر خطاها) باشد یا متمرکز<sup>۳</sup> (یعنی تصحیح یک یا دو نوع خطا). در مورد اول، یک گروه اعتقاد دارند خطاهایی باید تصحیح شوند که مانع درک می‌شوند (پاول و هنزلی، ۱۹۷۵ و هندریکسون، ۱۹۷۸؛ نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۱۷) و گروه دیگر بیان می‌دارند که مدرسین باید خطاهای پربسامد و خطاهایی را که مربوط به مواد کلاسی می‌شوند نیز تصحیح کنند (هالی و کینگ، ۱۹۷۱؛ جورج، ۱۹۷۲ و آرایت، ۱۹۷۵؛ نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۱۹). اما ورنوس‌فدرانی (۲۰۰۶: ۵۸) با این دیدگاه مخالف بوده و معتقد است که «بسامد به تنهایی نمی‌تواند دلیل اصلی برای تصحیح باشد» زیرا بسیاری از خطاها (همانند خطاهای مربوط به حروف تعریف، تعیین‌گرها) از بسامد بالایی برخوردار هستند، اما برای برقراری ارتباط، مضر نیستند و تصحیح آن‌ها ممکن است باعث آسیب در یادگیری زبان‌آموزان شود (نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۱۹). اما در مورد دوم، اگرچه دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد، تقریباً دیدگاه غالب، تأکید بر تصحیح خطا به صورت متمرکز دارد. به‌عنوان مثال، روش‌شناسان عموماً به مدرسین توصیه می‌کنند که به خطاهای اندکی توجه کنند و بر همه‌ی خطاها تمرکز نکنند. به همین نحو، بعضی از محققان فراگیری زبان دوم نیز بیان داشته‌اند که در پژوهش‌های خود، رویکرد تصحیح خطا به صورت متمرکز را مفیدتر می‌دانند (الیس، ۲۰۰۹: ۶). الیس (۲۰۰۹: ۷) بیان می‌دارد که پژوهشگران فراگیری زبان دوم، در مورد تصحیح خطاهای شفاهی، تحقیقات گسترده‌ای به صورت متمرکز انجام داده‌اند

1. fluency

2. unfocused

3. focused

که نتایج آن شواهد فراوانی از سودمندی «تصحیح متمرکز» را نشان داده است (مانند: هان، ۲۰۰۱؛ لیستر، ۲۰۰۴؛ بیت‌چیز و همکاران، ۲۰۰۵).

#### ۴.۲. چه کسی باید خطاها را تصحیح کند؟

برای پاسخ به این سؤال سه گزینه مفروض است: (۱) مدرس (مدرس‌تصحیحی)<sup>۱</sup>، (۲) زبان‌آموز (خودتصحیحی)<sup>۲</sup> و (۳) زبان‌آموز دیگر (همدرس‌تصحیحی)<sup>۳</sup> (لیتر، ۲۰۱۰: ۲۰). بروکز (۱۹۶۰؛ نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۲۰) بیان داشت که در شیوه‌ی آموزش گفتاری-شنیداری، عمل تصحیح خطا صرفاً می‌باید توسط مدرس صورت گیرد، اما در سال‌های پایانی دهه‌ی ۱۹۶۰ که این شیوه‌های آموزشی مورد نقد قرار گرفتند، بعضی از محققین پیشنهاد دادند که نباید صرفاً مدرسین، حاکم بر روند تصحیح خطا باشند (هندریکسون، ۱۹۷۸؛ نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۲۰). یور (۲۰۱۲: ۹۱) در این مورد از گروه‌های مختلف زبان‌آموزان نظرسنجی نموده است. نتایج تحقیق وی نشان داد که تعدادی از زبان‌آموزان تمایل داشتند مدرس خطاهایشان را تصحیح کند، اما در مقابل، گروهی هم مخالف تصحیح خطا توسط زبان‌آموزان دیگر بودند. از دیدگاه یور، شاید دلیل مخالفت این گروه، خجالت از یکدیگر، عدم راحتی به هنگام تصحیح خطا توسط همدرس‌ها، عدم اعتماد به دانش یکدیگر و نیز جستجو برای یک منبع موثق و قابل اعتماد (مدرس) باشد. گروهی هم معتقد به خودتصحیحی هستند. به نظر آن‌ها باید به زبان‌آموزان برای خودتصحیحی فرصت داد و اگر این شیوه جواب نداد، آنگاه از زبان‌آموزان دیگر خواسته شود تا عمل تصحیح را انجام دهند (هج، ۲۰۰۰؛ نقل از ایس، ۲۰۰۹: ۷). در ارتباط با امکان سوم، هارمر (۲۰۰۷: ۱۵۰) بیان می‌دارد که مدرسان می‌توانند زبان‌آموزان را به ارائه‌ی بازخورد به یکدیگر تشویق کنند. وی همچنین معتقد است که «همدرس‌تصحیحی» به‌طور گسترده تأثیر مثبت بر همبستگی گروهی دارد؛ زیرا زبان‌آموزان را برای کنترل یکدیگر تشویق می‌کند و در نتیجه، به آن‌ها کمک می‌کند تا در «خودکنترلی» بهتر پیشرفت کنند.

#### ۵.۲. خطاها چگونه باید تصحیح شوند؟

بعضی از پژوهشگران همچون چادرون (۱۹۷۷) و فن‌سلو (۱۹۷۷) در مورد شیوه‌های مختلف تصحیح خطا پژوهش‌هایی انجام داده‌اند. این مطالعات توصیفی، فهرستی از انواع بازخوردها، که مدرسین در کلاس‌های آموزش زبان دوم ارائه می‌کردند، به دست دادند. بیست سال پس از آن‌ها، در سال ۱۹۹۷ لیستر و رانتا یک تحقیق مشاهده‌ای از شش کلاس «غرقه‌سازی»<sup>۴</sup> فرانسوی در ناحیه‌ی مونترال انجام دادند. حاصل پژوهش

1. teacher-correction  
2. self-correction  
3. peer-correction  
4. immersion

آن‌ها، الگویی بود که براساس طبقه‌بندی انواع خطاهای زبان‌آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان، و انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به بازخوردها ترسیم شد. این الگو مجموعه‌ای از انتخاب‌هایی را که جمعاً «توالی تصحیح خطا»<sup>۱</sup> را می‌سازند، ارائه می‌دهد (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷: ۴۵). در الگوی این پژوهشگران، شش نوع خطا، شش نوع بازخورد تصحیحی، و نیز انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها مشخص شده است که هر یک به ترتیب در بخش‌های زیر جداگانه تشریح می‌شود.

## ۱.۵.۲. انواع بازخوردهای مدرسان

**الف) تصحیح صریح:**<sup>۲</sup> در این نوع، مدرس به‌طور صریح به زبان‌آموز می‌گوید که در گفتارش خطایی وجود دارد و صورت صحیح آن خطا را به او می‌گوید؛ به‌عنوان مثال، برای این کار، مدرس می‌تواند این‌گونه عمل کند: «خیر، آن چیزی که شما گفتید صحیح نیست، یا شما نمی‌توانید آن را به کار ببرید». [توجه: در مثال‌ها: «ز»: زبان‌آموز و «م»: مدرس می‌باشد]

ز: . . . و تلفن همراه بیشتر باهوش میشه. (خطای واژگانی)

م: باهوش نمی‌گوییم بچه‌ها. باهوش را برای آدم استفاده می‌کنیم، برای حیوان استفاده می‌کنیم. این جا باید بگویی هوشمند. (تصحیح صریح)

**ب) تصحیح غیرصریح:**<sup>۳</sup> در این نوع بازخورد، همه یا بخشی از گفتار زبان‌آموز به‌جز خطا، توسط مدرس بازسازی می‌شود. این بازخورد معمولاً بطور ضمنی (غیرصریح) است.

ز۱: شما کجایی هستی؟

ز۲: من در لبنان هستم. (خطای دستوری)

م: من لبنانی هستم. (تصحیح غیرصریح)

ز۲: من لبنانی هستم. (تصحیح ← تکرار)

**ج) درخواست تصریح/توضیح:**<sup>۴</sup> در این نوع بازخورد، مدرس به زبان‌آموز نشان می‌دهد که یا گفتار وی را درک نکرده است (که در این صورت، نیاز است که زبان‌آموز آن را تکرار کند) و یا این که گفتار وی از بعضی جهات بدساخت (غیردستوری) است و نیاز به بازسازی دارد. این نوع بازخورد

1. error treatment sequence  
2. explicit correction  
3. recast  
4. clarification request

می‌تواند به مشکل درک‌پذیری<sup>۱</sup> یا دقت<sup>۲</sup> یا هر دو مربوط شود. همچنین ممکن است بازخوردهایی را همچون «بخشید» و یا تکرار خطا مثل «منظور شما از ؟ (= واژه‌ی خطا) چیست؟» شامل شود.

ز: قانون رانندگی به ایران ندانم. (خطای دستوری)

م: متوجه نشدم. (درخواست تصریح)

ز: قانون رانندگی با ایران ندانم. (نیاز به تصحیح ← خطای متفاوت)

م: یعنی چی؟ آهان! یعنی کامل اجرا نمی‌شه؟ درست اجرا نمی‌شه؟ (درخواست تصریح)

د) بازخورد فرازبانی<sup>۳</sup>: این نوع بازخورد شامل اظهارنظر<sup>۴</sup>، اطلاعات یا سؤال مربوط به خوش‌ساخت بودن گفتار زبان‌آموز بدون ارائه‌ی صریح صورت صحیح خطا می‌باشد؛ مدرس، کاربرد دستوری (مثل زمان) یا سایر اصطلاحات زبانی (واژگان فنی) را توضیح می‌دهد.

م: بچه‌ها، علت بروز گرد و غبار چیست؟

ز: باد با هیجان. (خطای واژگانی)

م: هیجان نه عزیز من. هیجان برای صفتی است که به انسان داده می‌شود.<sup>۵</sup> (بازخورد فرازبانی)

ه) فراخوانی<sup>۶</sup>: این بازخورد می‌تواند به سه شیوه‌ی مختلف رخ دهد: (۱) مدرس، تکمیل کلامش را با استفاده از راهکار «مکث کردن» برای فرصت دادن به زبان‌آموز برای این که جای خالی را پر کند، فراخوانی می‌کند؛ (۲) مدرس برای فراخوانی صورت صحیح خطا از «سؤال» استفاده می‌کند؛ (۳) مدرس گاهی اوقات از زبان‌آموز می‌خواهد تا گفتارش را بازسازی کند.

ز: ... هوا اگر یک لاستیک نبود (منظور: اگر هوای داخل لاستیک خالی شود) (خطای واژگانی و دستوری)

م: به این می‌گن چی؟ (بازخورد فراخوانی)

ز: لاستیک پاره می‌شه. (نیاز به تصحیح ← خطای متفاوت)

م: پنچر شدن. (تصحیح غیرصریح)

1. comprehensibility

2. accuracy

3. metalinguistic feedback

4. comment

۵. توضیح: همانند سایر جمله‌ها در گفتگوها این جمله نیز دقیقاً جمله‌ای است که مدرس در کلاس بیان کرده است.

6. elicitation



و) تکرار:<sup>۱</sup> مدرس، گفتار خطای زبان‌آموز را با آهنگ کلام خیزان و بیان شک و تردید تکرار می‌کند و نشان می‌دهد که چیزی خطا همراه با آن گفتار وجود دارد.

ز: سرم درد است. (خطای دستوری)

م: درد است؟ (تکرار)

ز: درد داره. (نیاز به تصحیح ← خطای متفاوت)

م: سر چی بچه‌ها؟ (فراخوانی)

ز: سر اووووم... (نیاز به تصحیح ← درنگ)

م: درد (مکث) (فراخوانی)

ز: می‌کند. (تصحیح ← خودتصحیحی)

م: آهان، سرم درد می‌کند.

## ۲،۵،۲. انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان

طبق نظر لیستر و رانتا، «پاسخ فوری زبان‌آموز به بازخورد مدرس»، یعنی گفتار زبان‌آموز که بلافاصله به دنبال بازخورد مدرس بیان می‌شود، نوعی عکس‌العمل را براساس نیت مدرس برای جلب توجه زبان‌آموز به بعضی از جنبه‌های گفتار آغازینش فراهم می‌آورد (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷: ۴۹). این پژوهشگران بیان داشتند که دو نوع پاسخ فوری زبان‌آموز به بازخورد مدرس وجود دارد: «تصحیح» و «نیاز به تصحیح». آن‌ها بین چهار نوع مختلف «تصحیح» که شامل تکرار، الحاق/گنجاندن<sup>۲</sup>، خودتصحیحی و همدرس‌تصحیحی هستند و شش نوع مختلف از «نیاز به تصحیح» که شامل تصدیق/اعتراف کردن<sup>۳</sup>، خطای یکسان<sup>۴</sup>، خطای متفاوت<sup>۵</sup>، پاسخ غیرمرتبط زبان‌آموز به بازخورد مدرس<sup>۶</sup>، درنگ/تأمل<sup>۷</sup> و تصحیح جزئی/ناتمام<sup>۸</sup> است، تمایز قائل شدند.

---

1. repetition  
2. incorporation  
3. acknowledgment  
4. same error  
5. different error  
6. off target  
7. hesitation  
8. partial repair

### ۳. روش تحقیق

تحقیق حاضر از جهت ماهیت و روش، تحقیقی توصیفی و از نظر شیوه‌ی نگرش و پرداختن به مسأله‌ی تحقیق، از نوع تحقیقات توصیفی-تحلیلی است. همچنین، پژوهش فعلی نوعی تحقیق بنیادی-تجربی نیز محسوب می‌شود زیرا طبق نظر حافظ‌نیا (۱۳۸۹: ۵۹)، داده‌ها و اطلاعات اولیه‌ی این پژوهش با بهره‌گیری از روش «مشاهده» گردآوری شده و با استفاده از روش‌ها و فنون آماری و معیارهای پذیرفته شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

داده‌های این پژوهش را انواع خطاهای زبان‌آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان و انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها تشکیل می‌دهند. برای جمع‌آوری این داده‌ها، پژوهشگران به ضبط کلاس‌های مورد نظر با استفاده از ابزارهایی الکترونیکی پرداختند. لازم به ذکر است که در مرکز مورد پژوهش، کلاس‌های آموزشی به دو صورت دوره‌های کوتاه‌مدت در نوبت صبح (۱۵ ساعت در هفته به مدت ۶ هفته که طول این دوره‌ها از پایه تا پیشرفته حدوداً یک سال می‌باشد) و دوره‌های بلندمدت در نوبت بعد از ظهر (۶ ساعت در هفته به مدت سه ماه و نیم، غیر از دوره‌ی تابستان که دو ماه و نیم می‌باشد و طول این دوره‌ها از پایه تا پیشرفته حدوداً یک سال و نیم زمان می‌برد)، در سه سطح پایه (۱ و ۲) میانی (۱ و ۲) و پیشرفته (۱ و ۲) برگزار می‌شوند.

جامعه‌ی آماری این پژوهش را مدرسان و زبان‌آموزان خارجی مرکز آموزش زبان فارسی دهخدا تشکیل می‌دادند. نمونه‌ی مورد مطالعه با استفاده از روش نمونه‌گیری احتمالی و از نوع طبقه‌ای<sup>۱</sup>، از میان سطوح پایه ۲ (یک کلاس و پنج جلسه)، میانی ۱ (یک کلاس و چهار جلسه) و میانی ۲ (دو کلاس؛ اولی چهار جلسه و دومی یک جلسه)، و پیشرفته‌ی ۱ و ۲ (یک کلاس و پنج جلسه) انتخاب شدند. جدول (۱) مشخصات و ویژگی‌های این کلاس‌ها را نشان می‌دهد. پس از مشاهدات کلاسی، داده‌های ضبط شده با دقت بسیار به متن نوشتاری تبدیل شدند. سپس انواع خطاهای فارسی‌آموزان، بازخوردهای تصحیحی مدرسین زبان فارسی و نیز پاسخ‌های فوری فارسی‌آموزان به آن بازخوردها مشخص و با استفاده از برنامه‌های رایانه‌ای (اس پی اس واکسل) مورد تحلیل قرار گرفتند، بسامد آن‌ها تعیین و با استفاده از یک برنامه‌ی دیگر<sup>۲</sup> نمودار گردشی توالی اصلاح خطا، طراحی شد.

<sup>۱</sup>. stratified sampling

<sup>۲</sup>. Edraw Max

جدول ۱. مشخصات و ویژگی‌های کلاس‌های مشاهده شده

کلاس	تعداد فارسی‌آموزان	جنسیت	ملیت	سطح	نوبت	مدت مشاهده	تعداد جلسه	نوع دوره
۱	۱۴	زن و مرد	۱۱ کشور	میانی ۱	صبح	۷۲۰ دقیقه	۴	فشرده
۲	۱۱	زن و مرد	۱۰ کشور	میانی ۲	عصر	۷۲۰ دقیقه	۴	طولانی مدت
۳	۹	زن و مرد	۶ کشور	پیشرفته	عصر	۹۰۰ دقیقه	۵	طولانی مدت
۴	۹	زن و مرد	۶ کشور	پایه ۲	صبح	۹۰۰ دقیقه	۵	فشرده
۵	۱۴	زن و مرد	۶ کشور	میانی ۲	صبح	۱۸۰ دقیقه	۱	فشرده

طی داده‌برداری، در مجموع ۳۴۲۰ دقیقه داده‌ی خام به صورت فایل صوتی گردآوری شد. از این مقدار، عملاً مدت ۱۶۲۰ دقیقه از مجموع ۳۴۲۰ دقیقه اطلاعات ثبت شده به دلایل مختلف از جمله پایین بودن کیفیت برخی از فایل‌های صوتی ضبط شده (به دلیل عدم موافقت برخی از مدرسین برای مشاهده‌ی کلاس و نصب دستگاه‌های صوتی و در نتیجه، نامطلوب بودن کیفیت خروجی داده‌های برخی از کلاس‌ها) مورد بررسی نهایی قرار گرفت. این بدان معنا است که حدود نیمی از داده‌های گردآوری شده (۵۲/۶۳٪) در تحلیل نهایی وارد نشده است. لازم به ذکر است که با توجه به مشکلات ذکر شده، برای کسب نتایجی که به واقعیت نزدیک‌تر باشد، تلاش شد از چهار کلاس (۱، ۲، ۳ و ۴) به یک میزان، داده‌ی صوتی به متن نوشتاری تبدیل شود؛ یعنی از هر کلاس دو جلسه‌ی سه ساعته و در مجموع ۱۴۴۰ دقیقه، به انضمام یک جلسه‌ی سه ساعته از کلاس پنج (میانی دو) و در کل ۱۸۰ دقیقه به متن نوشتاری تبدیل شد. بنابراین، در کل، ۱۶۲۰ دقیقه داده‌ی واقعی مورد تحلیل قرار گرفت. به عبارت دیگر، داده‌های مورد استفاده در کلاس‌های مختلف، از توزیع پراکندگی تقریباً یکنواختی برخوردار بودند. پس از این مرحله، ابتدا نوع و تعداد خطاها، بازخوردها و پاسخ‌های زبان‌آموزان به بازخوردها برای هر یک از پنج کلاس به صورت مجزا تعیین و درصد آن‌ها مشخص شد و سپس نتیجه‌ی کل آن‌ها با هم مقایسه و بسامد کل آن‌ها محاسبه و در نهایت با الگوی لیستر و رانتا سنجیده شدند؛ یعنی یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعه‌ی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) ارزیابی و موارد تفاوت و تشابه (همسویی یا عدم همسویی) بیان شده است.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی داده‌های ضبط شده، برای هر کلاس به‌طور مجزا ۱۰ مشخصه (همراه با جدول) محاسبه شد. در مرحله‌ی بعد، پس از کسب نتایج این ۱۰ مشخصه برای هر کلاس، همین مراحل برای برآیند پنج کلاس اعمال شد. آن‌گاه شباهت‌ها و تفاوت‌های یافته‌های این پژوهش با یافته‌های الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) مقایسه و ارزیابی شدند. در این جا جدول‌های برآیند پنج کلاس توصیف شده‌اند.

جدول (۲) انواع مختلف خطاها، فراوانی و درصد آن‌ها را در کل پنج کلاس (طی ۱۶۲۰ دقیقه مشاهده‌ی کلاسی) نشان می‌دهد. تعداد کل خطاهای صورت گرفته ۱۱۲۷ خطا بوده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، خطاهای دستوری با فراوانی ۵۱۵ (۴۵/۷۰٪) بیشترین و زبان اول با فراوانی ۹ (۰/۸۰٪) کمترین نوع از انواع خطاهای صورت گرفته است. دیگر خطاهای رخ داده به ترتیب فراوانی عبارتند از: واژگانی با فراوانی ۳۳۹ (۳۰/۰۸٪)، واجی با فراوانی ۱۷۴ (۱۵/۴۳٪) و زبان آمیخته با فراوانی ۹۰ (۷/۹۹٪).

جدول ۲. فراوانی و درصد انواع خطاها

نوع خطا	فراوانی خطا	درصد
واجی	۱۷۴	۱۵/۴۳
واژگانی	۳۳۹	۳۰/۰۸
دستوری	۵۱۵	۴۵/۷۰
زبان اول	۹	۰/۸۰
زبان آمیخته	۹۰	۷/۹۹
جمع	۱۱۲۷	۱۰۰

جدول (۳) فراوانی بازخوردها به هر نوع خطا را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، خطاهای واژگانی و دستوری به ترتیب با فراوانی ۲۸۰ (۳۷/۵۳٪) و ۲۷۵ (۳۶/۸۶٪) بیشترین بازخورد را دریافت کرده‌اند. در کل این پنج کلاس (طبق جدول ۲)، خطاهای دستوری نسبت به خطاهای واژگانی بیشترین بسامد را داشته‌اند، اما بازخورد کمتری دریافت کرده‌اند. پس از آن‌ها خطاهای واجی، زبان آمیخته و زبان اول به ترتیب با فراوانی ۱۱۶ (۱۵/۵۵٪)، ۶۶ (۸/۸۵٪) و ۹ (۱/۲۱٪) بیشترین بازخورد را دریافت کرده‌اند.

جدول ۳. فراوانی بازخورد به هر نوع خطا

نوع خطا	فراوانی خطا	درصد
واجی	۱۱۶	۱۵/۵۵
واژگانی	۲۸۰	۳۷/۵۳
دستوری	۲۷۵	۳۶/۸۶
زبان اول	۹	۱/۲۱
زبان آمیخته	۶۶	۸/۸۵
جمع	۷۴۶	۱۰۰

جدول (۴) نسبت بازخورد به هر نوع خطا را نشان می‌دهد. در این پنج کلاس از کل ۱۱۲۷ خطا، فقط ۷۴۶ مورد (۶۶/۱۹٪) بازخورد دریافت کرده‌اند که از میان آن‌ها، همه‌ی خطاهای زبان اول تصحیح شده‌اند. پس از آن، خطاهایی که بیشترین بازخورد را داشته‌اند به ترتیب عبارتند از: واژگانی (۸۲/۵۹٪)، زبان آمیخته (۷۳/۳۳٪)، واجی (۶۶/۶۶٪) و دستوری (۵۳/۳۹٪). با توجه به مورد اخیر، تعداد کمتر بازخورد نسبت به خطاهای دستوری گویای توجه کمتر به آن‌ها می‌باشد. لازم به ذکر است که در ستون وسط، اعداد سمت

چپ (که بیانگر تعداد کل بازخورد به خطای مربوطه هستند) بر اعداد سمت راست (که بیانگر تعداد کل آن خطای خاص هستند) تقسیم می‌شوند. به‌عنوان مثال، در ردیف اول، از ۱۷۴ خطای واجی (مخرج کسر)، ۱۱۶ مورد آن بازخورد دریافت کرده‌اند (صورت کسر) که پس از اعمال درصد، عدد  $66/66\%$  به دست آمده است؛ یعنی از ۱۷۴ مورد خطای واجی،  $66/66\%$  آن‌ها تصحیح شده‌اند.

جدول ۴. نسبت بازخورد تصحیحی به هر نوع خط

نوع خطا	نسبت بازخورد به خطا	درصد خطای تصحیح شده
واجی	$116 \div 174$	۶۶/۶۶
واژگانی	$280 \div 339$	۸۲/۵۹
دستوری	$275 \div 515$	۵۳/۳۹
زبان اول	$9 \div 9$	۱۰۰
زبان آمیخته	$66 \div 90$	۷۳/۳۳
جمع	$746 \div 1127$	۶۶/۱۹

جدول (۵) توزیع انواع مختلف بازخوردها را نشان می‌دهد. داده‌های این جدول بیانگر آن است که تصحیح غیرصریح با فراوانی ۳۵۲ ( $47/19\%$ ) بیشترین وقوع را در این پنج کلاس داشته است. این بدان مفهوم است که بیشتر خطاها از طریق این بازخورد تصحیح شده‌اند. پس از آن، سیر نزولی استفاده از بازخوردهای دیگر به ترتیب عبارتند از: «تصحیح صریح» با فراوانی ۱۲۷ ( $17/02\%$ )، «فرازبانی» با فراوانی ۷۵ ( $10/05\%$ )، «فراخوانی» با فراوانی ۷۲ ( $9/65\%$ )، «درخواست تصحیح» با فراوانی ۶۲ ( $8/31\%$ )، «تکرار» با فراوانی ۲۴ ( $3/22\%$ )، «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» با فراوانی ۱۸ ( $2/41\%$ ) و «بازخورد همدرس» با فراوانی ۱۶ ( $2/15\%$ )<sup>۱</sup>.

جدول ۵. فراوانی انواع مختلف بازخوردها

نوع بازخورد	فراوانی	درصد
تصحیح صریح	۱۲۷	۱۷/۰۲
تصحیح غیرصریح	۳۵۲	۴۷/۱۹
درخواست تصحیح	۶۲	۸/۳۱
بازخورد فرازبانی	۷۵	۱۰/۰۵
فراخوانی	۷۲	۹/۶۵
تکرار	۲۴	۳/۲۲
بازخورد همدرس	۱۶	۲/۱۵
تصحیح با تغییر نوبت دهی	۱۸	۲/۴۱
جمع	۷۴۶	۱۰۰

<sup>۱</sup> . برای آشنایی بیشتر با دو مقوله‌ی «بازخورد همدرس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» به بخش ۶ در همین مقاله رجوع شود.

جدول (۶) توزیع انواع بازخوردها به انواع خطاها را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بازخورد غیرصریح اگرچه برای همه‌ی خطاها استفاده شده، بیشترین وقوع آن به ترتیب برای تصحیح خطاهای واژگانی، واجی، دستوری و زبان آمیخته بوده است.

جدول ۶. فراوانی انواع بازخوردها به انواع خطاها

بازخورد/خطا	واجی	واژگانی	دستوری	زبان اول	زبان آمیخته
تصحیح صریح	۴	۵۰	۶۱	۴	۸
تصحیح غیرصریح	۸۹	۱۳۵	۸۳	۲	۴۳
درخواست تصحیح	۱۵	۱۸	۲۰	۰	۹
بازخورد فرازبانی	۲	۱۵	۵۵	۱	۲
فراخوانی	۳	۲۸	۳۸	۲	۱
تکرار	۰	۱۰	۱۴	۰	.
بازخورد همدرس	۳	۹	۱	۰	۳
تصحیح با تغییر نوبت‌دهی	۰	۱۵	۳	۰	.
جمع	۱۱۶	۲۸۰	۲۷۵	۹	۶۶

همچنین طبق داده‌های جدول (۶)، بیشتر خطاها از طریق بازخورد غیرصریح اصلاح شده‌اند. علاوه بر این، خطای واژگانی بیشترین بازخورد را نسبت به سایر خطاها دریافت کرده است. جدول (۷) فراوانی پاسخ‌های زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان پنج کلاس را نشان می‌دهد که شامل مجموع «تصحیح» و «نیاز به تصحیح» می‌باشد. زبان‌آموزان پنج کلاس، از مجموع ۷۴۶ بازخورد، به ۵۴۸ مورد پاسخ داده‌اند؛ یعنی ۷۳/۴۵٪ از بازخوردها پاسخ دریافت کرده‌اند. علاوه بر این، زبان‌آموزان تقریباً همیشه به بازخورد فراخوانی پاسخ داده‌اند (۹۷/۲۲٪). از طرفی، برخلاف استفاده از بازخورد صریح در همه‌ی کلاس‌ها، این بازخورد کمترین پاسخ‌دهی را از طرف زبان‌آموزان داشته است.

جدول ۷. فراوانی پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به هر نوع بازخورد مدرس

نوع بازخورد	نسبت پاسخ زبان‌آموز به هر نوع بازخورد مدرس	درصد
تصحیح صریح	$127 \div 72$	۵۶/۶۹
تصحیح غیرصریح	$352 \div 255$	۷۲/۴۴
درخواست تصحیح	$62 \div 52$	۸۳/۸۷
بازخورد فرازبانی	$75 \div 49$	۶۵/۳۳
فراخوانی	$72 \div 70$	۹۷/۲۲
تکرار	$24 \div 23$	۹۵/۸۳
بازخورد همدرس	$16 \div 13$	۸۱/۲۵
تصحیح با تغییر نوبت‌دهی	$18 \div 14$	۷۷/۷۷
جمع	$746 \div 548$	۷۳/۴۵

جدول (۸) بیانگر فراوانی وقوع انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان در کل پنج کلاس می‌باشد که پس از دریافت بازخورد، منجر به «تصحیح» خطا شده است. از این مقدار، در ۴۶ مورد، زبان‌آموزان دیگر، صورت صحیح خطا را بیان کرده‌اند. در ۲۷۸ مورد دیگر، خود افرادی که خطا از آن‌ها صادر شده است صورت صحیح خطا را ارائه کرده‌اند.

جدول ۸. فراوانی وقوع انواع پاسخ‌های زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان ← تصحیح

درصد	فراوانی رخداد «تصحیح»	«تصحیح»
٪۴۴/۱۳	۱۴۳	تکرار
٪۳۰/۲۵	۹۸	الحاق/گنجانیدن
٪۱۱/۴۲	۳۷	خودتصحیحی
٪۱۴/۲۰	۴۶	همدرس تصحیحی
٪۱۰۰	۳۲۴	جمع

جدول (۹) بیانگر فراوانی وقوع انواع پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان می‌باشد که پس از بازخورد منجر به «نیاز به تصحیح» شده است. زبان‌آموزان این پنج کلاس در ۲۲۴ مورد، پس از دریافت بازخورد، گفتارشان هنوز نیاز به تصحیح داشته است. متداول‌ترین نوع پاسخگویی این زبان‌آموزان به بازخوردها، خطای متفاوت با فراوانی ۷۱ بوده است.

جدول ۹. فراوانی وقوع انواع پاسخ‌های زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان ← نیاز به تصحیح

درصد	فراوانی رخداد «نیاز به تصحیح»	«نیاز به تصحیح»
٪۲۴/۵۵	۵۵	تصدیق/اعتراف کردن
٪۳۱/۷۰	۷۱	خطای متفاوت
٪۲۹/۴۶	۶۶	خطای یکسان
٪۱/۷۹	۴	درنگ کردن
٪۴/۰۲	۹	پاسخ غیرمرتبط زبان‌آموز به بازخورد مدرس
٪۸/۴۸	۱۹	اصلاح جزئی
٪۱۰۰	۲۲۴	جمع

جدول (۱۰) نشان می‌دهد که کدام نوع از انواع هشت‌گانه‌ی بازخورد مدرسان منجر به کدام نوع از انواع چهارگانه‌ی «تصحیح» (به هنگام پاسخ فوری زبان‌آموزان به بازخورد مدرسان) شده است. به‌عنوان مثال، پاسخ‌های «تکرار» با فراوانی ۹۱ مورد و «الحاق» با فراوانی ۷۱ مورد، متداول‌ترین نوع پاسخگویی زبان‌آموزان به بازخوردهای غیرصریح مدرسان بوده است.

جدول ۱۰. فراوانی پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به انواع بازخوردهای مدرسان ← تصحیح

نوع بازخورد	تکرار	الحاق	خودتصحیحی	همدرس تصحیحی
تصحیح صریح	۱۸	۱۱	۲	۶
تصحیح غیرصریح	۹۱	۷۱	۲	۶
درخواست تصریح	۷	۳	۳	۴
بازخورد فرازبانی	۱۰	۳	۹	۵
فراخوانی	۹	۴	۱۴	۱۳
تکرار	۴	۱	۴	۳
بازخورد همدرس	۴	۵	۱	۱
تصحیح با تغییر نوبت‌دهی	۰	۰	۲	۸
جمع	۱۴۳	۹۸	۳۷	۴۶

جدول (۱۱) نشان می‌دهد که کدام نوع از انواع هشت‌گانه‌ی بازخوردها منجر به کدام نوع از انواع شش‌گانه‌ی «نیاز به تصحیح» (به هنگام پاسخ فوری زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان) شده است. به‌عنوان نمونه، ستون «خطای متفاوت» در مجموع با فراوانی ۸۱ مورد بیشترین وقوع پاسخگویی زبان‌آموزان به ۷ بازخورد مدرسان را شامل شده است.

جدول ۱۱. فراوانی پاسخ‌های فوری زبان‌آموزان به انواع بازخوردهای مدرسین ← نیاز به تصحیح

اصلاح جزئی	پاسخ غیرمرتبط زبان‌آموز به بازخورد مدرس	درنگ کردن	خطای یکسان	خطای متفاوت	تصدیق	پاسخ بازخورد
۱	۳	۱	۹	۱۱	۱۰	تصحیح صریح
۱۰	۲	۰	۲۰	۲۰	۳۳	تصحیح غیرصریح
۱	۱	۱	۲۳	۵	۴	درخواست تصریح
۳	۰	۰	۳	۱۲	۴	بازخورد فرازبانی
۳	۱	۲	۹	۱۴	۱	فراخوانی
۱	۲	۰	۱	۱۶	۱	تکرار
۰	۰	۰	۰	۰	۲	بازخورد همدرس
۰	۰	۰	۱	۳	۰	تصحیح با تغییر نوبت‌دهی
۱۹	۹	۴	۶۶	۸۱	۵۵	جمع

با توجه به نتایج جدول‌ها مشاهده می‌شود که از مجموع ۱۱۲۷ خطا، ۷۴۶ مورد بازخورد دریافت کرده‌اند. اکثر بازخوردها به تصحیح خطاهای واژگانی و دستوری اختصاص داشته است. خطاهای واجی از نظر اولویت اهمیت، در درجه‌ی بعدی قرار داشته است. همچنین با توجه به این که خطاهای واجی بیشتر به‌وسیله‌ی «بازخورد غیرصریح» تصحیح شده‌اند، می‌توان نتیجه گرفت که مدرسان تمایل کمتری به ارائه‌ی بازخوردهای ترغیبی (که زبان‌آموزان را به خوداصلاحی ترغیب می‌کنند، مثل: درخواست تصریح، فرازبانی، فراخوانی و تکرار) برای تصحیح این نوع خطاها داشته‌اند. لیستر (۱۹۹۸a) معتقد بود که خطاهای واجی



اغلب ویژگی‌های مشخصی از نظام آوایی زبان اول را دارند و تصحیح این نوع خطاها به‌وسیله‌ی بازخوردهای ترغیبی خیلی سخت‌تر است. در حقیقت، زبان‌آموزان اغلب باید الگوی صحیح را بشنوند تا بتوانند تلفظ صحیح را تقلید کنند (نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۸۵). پژوهشگران نیز در مطالعه‌ی حاضر به همین نتیجه دست یافته‌اند؛ زیرا مدرسان به محض وقوع خطای واجی، به‌ویژه در سطوح پایه و میانی، اغلب از بازخورد غیرصریح استفاده می‌کردند.

## ۵. ارزیابی فرضیه‌های تحقیق

لیستر و رانتا (۱۹۹۷) علاوه بر تقسیم‌بندی بازخوردها به شش نوع، از نگاهی دیگر هم آن‌ها را به سه نوع «صریح»، «غیرصریح» و «ترغیبی» دسته‌بندی کرده‌اند. بر این اساس، طبق جدول (۵) و براساس دسته‌بندی اول (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷)، مدرسان، هشت نوع بازخورد به خطاهای زبان‌آموزان ارائه می‌دادند که عبارتند از تصحیح صریح، تصحیح غیرصریح، درخواست تصحیح، بازخورد فرازبانی، فراخوانی، تکرار، بازخورد همدرس و تصحیح با تغییر نوبت‌دهی. اما طبق طبقه‌بندی دوم آن‌ها، مدرسان از هر سه نوع بازخورد یعنی بازخوردهای صریح، غیرصریح و ترغیبی برای اصلاح خطاهای زبان‌آموزان استفاده می‌کردند. با توجه به این یافته‌ها، به بررسی فرضیه‌های مطرح شده در بخش مقدمه می‌پردازیم:

**فرضیه‌ی اول:** مدرسان مؤسسه‌ی دهخدا نسبت به خطاهای زبان‌آموزان، بازخوردهای غیرصریح ارایه می‌دهند.

این فرضیه تأیید نمی‌شود؛ زیرا مدرسان مؤسسه‌ی مذکور علاوه بر بازخورد غیرصریح، از بازخوردهای صریح و ترغیبی نیز استفاده می‌کردند.

از طرفی، در برآیند پنج کلاس، طبق جدول (۵) مشخص شد که بیشترین بازخورد استفاده شده توسط مدرسان، تصحیح غیرصریح بوده است. بر این اساس، فرضیه‌ی دوم بررسی می‌شود.

**فرضیه‌ی دوم:** در بین بازخوردهای مورد استفاده‌ی مدرسان، «تصحیح غیرصریح» بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.

طبق یافته‌های حاصل از مشاهدات کلاسی و نیز بنابر آنچه در بالا ذکر شد، فرضیه‌ی دوم تأیید می‌شود؛ زیرا «تصحیح غیرصریح» بیشترین بازخوردی بوده است که مدرسان این مؤسسه به کار گرفته‌اند.

همچنین، جدول‌های (۱۰) و (۱۱) بیانگر این مطلب هستند که بیشترین پاسخ زبان‌آموزان به بازخوردهای مدرسان، از نوع «تکرار» بوده است. بر این اساس، صحت فرضیه‌ی سوم مورد بررسی قرار می‌گیرد.

**فرضیه‌ی سوم:** «خودتصحیحی» بیشترین بسامد را در پاسخ به بازخوردهای مدرسان دارد. این فرضیه تأیید نمی‌شود؛ زیرا پاسخ «تکرار» بیشترین فراوانی را در بین همه‌ی پاسخ‌ها داشته است، نه پاسخ «خودتصحیحی». در واقع، «خودتصحیحی» کمترین پاسخ از زیرشاخه‌ی «تصحیح» بوده است.

### ۶. نمودار گردشی توالی اصلاح خطا

در بخش ۵،۲ در خصوص الگوی توالی اصلاح خطای لیستر و رانتا (۱۹۹۷) صحبت شد. این دو محقق در سال ۱۹۹۷ یک مجموعه مشاهدات کلاسی انجام دادند که یکی از آن مشاهدات، از شش کلاس غرقه‌سازی فرانسوی در ناحیه‌ی مونترال انجام شد. آن‌ها درس‌های مختلفی از چهار کلاس پایه‌ی ۴ (که البته یکی از کلاس‌ها ادغامی از پایه‌های ۴ و ۵ بود) و شش کلاس پایه‌ی ۲ را به مدت ۱۰۰ ساعت در دو مدرسه‌ی یک منطقه مشاهده کردند. حاصل این پژوهش، الگویی بود که آن‌ها براساس طبقه‌بندی «انواع بازخوردهای مدرسان به خطاهای زبان‌آموزان»، «پاسخ فوری زبان‌آموزان به آن بازخوردها» و «انواع خطاهای زبان‌آموزان» ترسیم کردند.

این الگو، مجموعه‌ای از انتخاب‌هایی را که جمعاً «توالی تصحیح خطا» را می‌سازند، ارائه می‌دهد. این توالی، با گفتار زبان‌آموز که دست‌کم شامل یک خطا است، شروع می‌شود. پس از آن، دو حالت پیش می‌آید: یا مدرس، به خطا، بازخورد ارائه می‌دهد، یا بازخوردی نمی‌دهد. اگر بازخورد ندهد، ارتباط تداوم می‌یابد، اما اگر بازخورد ارائه شود، این عمل یا منجر به پاسخ فوری زبان‌آموز به بازخورد می‌شود یا این کار صورت نمی‌گیرد. اگر زبان‌آموز پاسخ ندهد، مجدداً ارتباط تداوم می‌یابد؛ اما اگر پاسخ دهد، در این مورد هم دو حالت پیش می‌آید: یا کلام خطای آغازین زبان‌آموز «تصحیح» می‌شود یا به طریقی، «نیاز به تصحیح» خواهد داشت. (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷: ۴۵).

پاره‌ای از نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های مطالعه‌ی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) را تأیید و در مواردی نیز فراتر از الگوی مذکور، به نتایجی دست یافته است که در زیر تشریح می‌شود.

لیستر و رانتا در مطالعه‌ی خود، شش نوع خطا و شش نوع بازخورد را شناسایی کردند. اما محقق در پژوهش خود، پنج نوع خطا را مشاهده کرد که عبارتند از: واجی، واژگانی، دستوری، زبان اول و

زبان آمیخته<sup>۱</sup>. در الگوی لیستر و رانتا (۱۹۷۷) «خطاهای چندگانه» و «جنس» نیز وجود دارد، اما در تحقیق حاضر این دو مورد لحاظ نشده است؛ زیرا مقوله‌ی «جنس» در زبان فرانسه (پژوهش این دو محقق روی این زبان بوده است) کاربرد دارد که چنین بحثی در زبان فارسی مطرح نیست. همچنین، اگرچه «خطاهای چندگانه» در داده‌ها وجود داشت، چون به آن‌ها بازخوردی داده نشده بود، مورد بررسی قرار نگرفتند. به‌علاوه، چندین مورد خطای زبان آمیخته مشاهده شد (این نوع خطا در الگوی لیستر و رانتا وجود ندارد). از آن‌جا که زبان‌آموزان، زبان مادری متفاوت داشتند و هنوز به زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم تسلط کامل نداشتند، برای ایجاد ارتباط بیشتر و رفع نیازهای آموزشی از زبان انگلیسی استفاده می‌کردند (هرچند انگلیسی برای بیشتر آن‌ها زبان مادری نبوده و بعضی از آن‌ها به آن تسلط کامل نداشتند)؛ بنابراین، در این پژوهش، این زبان به‌عنوان «زبان آمیخته» نام‌گذاری شد. لازم به ذکر است که این خطاها در قالب خطاهای ذکر شده قابل تعریف نبودند. طبق تعریف کشاورز (۲۰۱۲: ۱۶۹)، «زبان آمیخته»، به یک زبان با یک ساختار دستوری، واژگانی، و طیف سبکی به‌طور برجسته کاهش یافته مربوط می‌شود و در زمانی پدیدار می‌شود که اعضای دو یا چند زبان مجزاً تلاش می‌کنند تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. در پژوهش حاضر، استفاده از این نوع زبان برای برقراری ارتباط، به‌ویژه به هنگام پاسخ‌گویی فارسی‌آموزان به بازخورد مدرسان، به‌عنوان خطای زبان آمیخته در نظر گرفته شده است. همچنین، علاوه بر شش نوع بازخورد در الگوی لیستر و رانتا، دو بازخورد جدید مشاهده شد که در الگوی این دو پژوهشگر وجود نداشته است. این دو بازخورد عبارتند از: «بازخورد همدرس»<sup>۲</sup> و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی»<sup>۳</sup>. شاید یکی از دلایل اختلاف یافته‌ها و متعاقباً، الگوها را، بتوان در ساخت و بافت متفاوت این دو زبان مورد پژوهش (فارسی و فرانسه) جستجو کرد.

شکل (۱) الگوی نمودار گردشی توالی اصلاح خطای محقق‌ساخته را در مطالعه‌ی حاضر نشان می‌دهد. پژوهشگران الگوی توالی تصحیح خطای خود را در قالب فرایند زیر توصیف کرده‌اند.

این توالی، با گفتار زبان‌آموز که حداقل حاوی یک خطا است، آغاز می‌شود. این خطا می‌تواند بازخورد دریافت کند و یا نادیده انگاشته شود. اگر خطا نادیده انگاشته شود، آن‌گاه ارتباط بین مدرس و زبان‌آموز تداوم می‌یابد (ادامه‌ی موضوع بحث). اگر به خطا بازخورد داده شود، این بازخورد یا به‌وسیله‌ی مدرس و یا به‌وسیله‌ی زبان‌آموز دیگری (غیر از فردی که خطا از او سر زده است) فراهم می‌شود. اگر بازخورد به‌وسیله‌ی زبان‌آموز دیگری ارائه شود، این نوع بازخورد، زیر عنوان «بازخورد همدرس» طبقه‌بندی می‌شود. اگر بازخورد به‌وسیله‌ی مدرس صادر شود، این نوع بازخورد در زیرگروه‌های «تصحیح صریح»، «تصحیح غیرصریح»، «درخواست تصحیح»، «بازخورد فرازبانی»، «بازخورد فراخوانی»، «تکرار خطا» و «تصحیح با تغییر

1. pidgin

2. peer feedback

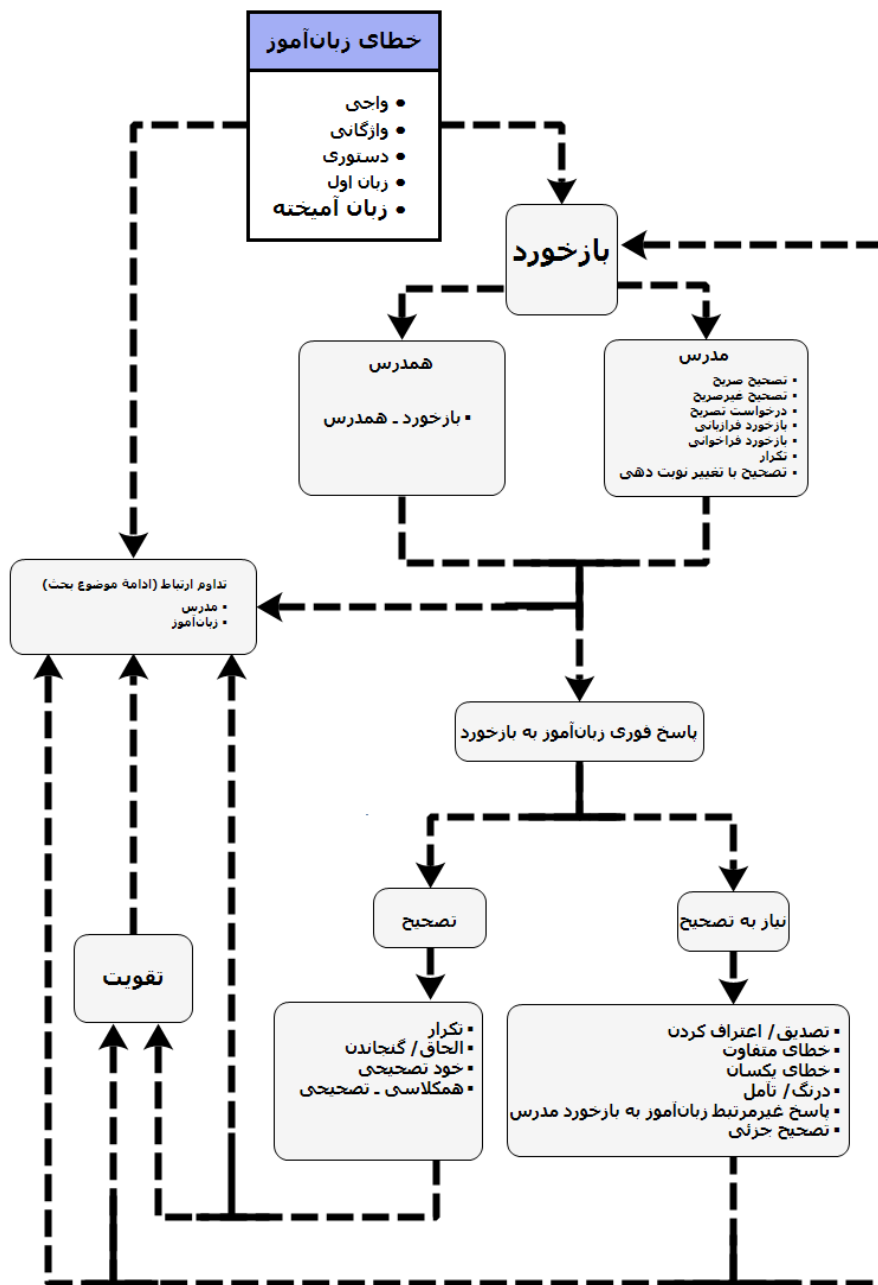
3. correction by changing the turn

نوبت‌دهی» طبقه‌بندی می‌شود. زبان‌آموزی که خطا از او سر زده است، به محض دریافت بازخورد، یا می‌تواند به آن پاسخ دهد یا پاسخ ندهد؛ اگر نتواند، ارتباط تداوم می‌یابد. اگر زبان‌آموز به بازخورد پاسخ دهد، در این صورت این پاسخ یا همراه با «تصحیح» خواهد بود (ایجاد گفتار بدون خطا) و یا «نیاز به - تصحیح» خواهد داشت. اگر پاسخ همراه با «تصحیح» باشد، در این صورت چهار حالت وجود دارد: (۱) زبان‌آموز صورت صحیح را تکرار می‌کند، یا (۲) به آن چیزی الحاق می‌کند و یا این که (۳) قادر خواهد بود پس از دریافت بازخورد، «خودتصحیحی» داشته باشد و همچنین، (۴) ممکن است زبان‌آموز دیگری (غیر از فردی که خطا از او صادر شده) خطا را تصحیح نماید (همدرس تصحیحی). پس از آن، دو حالت وجود دارد: یا زبان‌آموز از طریق مدرس مورد تشویق قرار می‌گیرد و بعد، ارتباط تداوم می‌یابد، یا این که بدون تشویق مدرس، موضوع بحث ادامه می‌یابد. اگر پاسخ زبان‌آموز به بازخورد همراه با «نیاز به تصحیح» باشد، زبان‌آموز ممکن است خطا را تصدیق کند، یا پس از بازخورد، درنگ کند، یا خطای متفاوت/یکسان از او سر بزند، یا اصلاح جزئی داشته باشد، یا این که پاسخ غیرمرتبط به بازخورد مدرس ارائه دهد. پس از آن، سه حالت پیش می‌آید: (۱) زبان‌آموز پس از پاسخ به بازخورد مدرس، مورد تشویق قرار می‌گیرد یا (۲) مجدداً از وی بازخورد دریافت می‌کند یا (۳) ارتباط تداوم می‌یابد.

همان‌طور که قبلاً بیان شد، «بازخورد همدرس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی»، بازخوردهایی هستند که در پژوهش حاضر به انواع بازخوردها در الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) افزوده شده است. در ادامه، به تعریف این دو بازخورد می‌پردازیم:

**بازخورد همدرس:** همان‌طور که بیان شد، بازخورد می‌تواند توسط مدرس یا زبان‌آموز (غیر از زبان‌آموزی که خطا از او سر زده) صادر شود؛ در حالت دوم، زبان‌آموز دوم، نقش مدرس را بدون دخالت و درخواست وی ایفا می‌کند. در پژوهش حاضر، به این نوع بازخورد که از ناحیه‌ی زبان‌آموز دیگر صورت می‌پذیرد، «بازخورد همدرس» اطلاق شده است. لازم به یادآوری است که این نوع بازخورد در پژوهش لیتر (۲۰۱۰) هم مشاهده شده است، اما در تحقیق لیستر و رانتا چنین بازخوردی مشاهده نشده بود.

**تصحیح با تغییر نوبت‌دهی:** در این نوع بازخورد، مدرس به زبان‌آموزی که خطا از او سر زده یا دیگر زبان‌آموزان، با تغییر نوبت‌دهی (ارجاع نوبت به نفر دوم، سوم و...) فرصت می‌دهد تا خطا را اصلاح کنند. این نوع بازخورد برای اولین بار در این پژوهش، مشاهده و ذیل این عنوان نام‌گذاری شده است و پیش از این چنین بازخوردی در هیچ پژوهشی مشاهده نشده است.



شکل ۱. الگوی نمودار گردش توالی اصلاح خطا

## ۷. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر وجوه اشتراک و تمایزی با یافته‌های پیشین، به‌ویژه لیستر و رانتا (۱۹۹۷) دارد؛ به‌عنوان مثال، در هر دو مطالعه، بیشینه‌ی فراوانی بازخوردها مربوط به «تصحیح غیرصریح»، اما کمینه‌ی آن‌ها در

تحقیق پیشین، «تکرار»، و در پژوهش حاضر، «بازخورد همدرس» بوده است. بسامد پایین مورد اخیر را می‌توان با نظر یور (۲۰۱۲: ۹۱) همسو دانست که «زبان‌آموزان به بازخوردی که از طرف مدرس صادر می‌شود اعتماد بیشتری دارند». در این مورد، نگارندگان معتقد هستند که چون مدت زمان آشنایی زبان‌آموزان با یکدیگر در بعضی از کلاس‌ها به‌ویژه دوره‌های فشرده کوتاه است، زبان‌آموزان برای ارائه‌ی بازخورد به یکدیگر احساس راحتی نمی‌کنند؛ چون امکان دارد این کار را بی‌ادبی نسبت به همدرس و مداخله در کار مدرس بپندارند. همچنین، یافته‌های پژوهش‌های پیشین (مثل لیستر، ۱۹۹۸a و لیتر، ۲۰۱۰) بیانگر تصحیح خطاهای دستوری و واجی از طریق بازخورد غیرصریح (مک‌کی و همکاران، ۲۰۰۰) و خطاهای واژگانی از طریق بازخوردهای ترغیبی بوده است (لیتر، ۲۰۱۰). اما در پژوهش حاضر، بازخورد غیرصریح نه تنها برای تصحیح خطاهای واژگانی، بلکه برای اصلاح خطاهای واجی و دستوری نیز به کار رفته است، هرچند از بازخوردهای ترغیبی و تصحیح صریح نیز استفاده شده است. به‌علاوه، در تحقیق لیستر و رانتا (۱۹۹۷) بیشترین پاسخ‌دهی زبان‌آموزان به بازخورد ترغیبی فراخوانی (۱۰٪) و کمترین به بازخورد غیرصریح (۳۱٪) بوده است. در پژوهش حاضر نیز در برآیند پنج کلاس، اگرچه بیشترین پاسخ‌دهی زبان‌آموزان به بازخورد ترغیبی فراخوانی (۹۷/۲۲٪) بوده ولی کمترین پاسخ‌ها به بازخورد صریح داده شده است (رابطه‌ی فوق در بررسی جداگانه‌ی هر کلاس لزوماً این‌گونه نبوده است). لیستر و رانتا (۱۹۹۷) و لیستر (۱۹۹۸b) دریافتند که بازخورد «غیرصریح» متداول‌ترین، اما کم‌تأثیرترین نوع بازخورد تصحیحی شفاهی است که مدرسان آموزش زبان خارجی به کار می‌گیرند (برخلاف پژوهش حاضر که تصحیح صریح، کم‌تأثیرترین بازخورد بوده است). لیتر (۲۰۱۰) در تفسیر یافته‌هایش استدلال کرده است که «ماهیت بازخورد ترغیبی به‌گونه‌ای است که ذاتاً منجر به پاسخ زبان‌آموز می‌شود»، ولی مواردی را برای عدم تبعیت از این دیدگاه بیان کرده است. یافته‌های شین (۲۰۰۴) و لیستر و پانوا (۲۰۰۲) نیز درصد بالایی از پاسخ زبان‌آموزان را به بازخوردهای ترغیبی مدرسان نشان داده است (نقل از لیتر، ۲۰۱۰: ۸۶). اما در تحقیق حاضر این نتیجه برای همه‌ی کلاس‌ها مشاهده نشده است.

افزون بر این، با توجه به این که پاسخ‌های تکرار و الحاق، فراوان‌ترین پاسخ به بازخوردهای غیرصریح و صریح بوده و نیز پاسخ‌های «خود تصحیحی» و «همدرس تصحیحی» فراوان‌ترین پاسخ به بازخوردهای ترغیبی، به‌ویژه «فراخوانی» بوده، می‌توان گفت که پاسخ‌های «خودتصحیحی» و «همدرس تصحیحی» بیشتر به دنبال بازخوردهای ترغیبی (که زبان‌آموزان را به یافتن صورت صحیح خطا تشویق می‌کنند) می‌آیند، اما پاسخ‌های «تکرار» و «الحاق» بیشتر به دنبال بازخوردهای صریح و غیرصریح می‌آیند که چندان در فراخوانی پاسخ صحیح خطا دخالت ندارند.

همان‌طور که قبلاً بیان شد، دو بازخورد «همدرس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» در این پژوهش مشاهده شدند که در الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) وجود نداشتند. با توجه به جدول (۵)، مشاهده می‌شود که فراوانی این دو بازخورد نسبت به سایر بازخوردها کمتر بوده، اما فراوانی دومی (یعنی تصحیح با تغییر نوبت‌دهی) نسبت به اولی بیشتر بوده و وقوع آن بیانگر این است که مدرس به هنگام مشاهده‌ی خطا، در پی آن بوده که با ارائه‌ی این نوع بازخورد، زبان‌آموزان را به «خودتصحیحی» یا «همدرس‌تصحیحی» سوق دهد و از بیان صورت صحیح خطا خودداری نماید. بنابراین، عملکرد این بازخورد تا حدی شبیه به بازخوردهای ترغیبی، به‌ویژه «فراخوانی» بوده است؛ یعنی، این بازخورد می‌تواند به لحاظ ویژگی «فراخوانی پاسخ صحیح» در نهایت، توسط خود زبان‌آموزان، شبیه به بازخوردهای ترغیبی باشد؛ تفاوت در این است که بازخوردهای ترغیبی همراه با راهنمایی و دادن سرنخ از طرف مدرس به زبان‌آموز است تا پاسخ صحیح را فراخوانی کند، اما در تصحیح با تغییر نوبت‌دهی، مدرس فقط با دادن نوبت به زبان‌آموز دوم، سوم و... (بدون دادن سرنخ) تلاش می‌کند تا بالاخره زبان‌آموز پاسخ صحیح را ارایه دهد؛ یعنی برای پیدا کردن پاسخ صحیح، کل کلاس را درگیر می‌سازد.

در ادامه، چند نکته‌ی مرتبط با نتایج و یافته‌های این پژوهش را، که می‌تواند درک ما را از این تحقیق تقویت کند، بیان می‌کنیم:

(۱) خطاهای مشاهده شده در این پژوهش عبارت بودند از واجی، واژگانی، دستوری، زبان اول و زبان آمیخته که مورد اخیر در الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷) وجود ندارد. همچنین، دو خطای «جنس» و «چندگانه» که آنها در مطالعات‌شان بیان کرده‌اند در این تحقیق لحاظ نشده، چون در پژوهش حاضر، مورد اول رخ نداد و مورد دوم نیز هیچ بازخوردی دریافت نکرد.

(۲) خطاهای دستوری نسبت به سایرخطاها بیشترین وقوع را در کل پنج کلاس داشته‌اند، اما بازخورد کمتری دریافت کرده‌اند. در مقابل، خطاهای واژگانی (که پس از خطاهای دستوری قرار داشتند) بیشترین بازخوردها را نسبت به سایر خطاها دریافت کرده‌اند.

(۳) مدرسان مؤسسه‌ی مورد پژوهش، برای تصحیح خطاهای زبان‌آموزان، علاوه بر شش بازخورد ذکر شده در الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷)، از دو بازخورد جدید (که در الگوی این دو محقق وجود ندارد) یعنی بازخورد «همدرس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» نیز استفاده کرده‌اند.

(۴) پرکاربردترین بازخورد در کل پنج کلاس، «تصحیح غیرصریح» و کم‌کاربردترین، «بازخورد همدرس» بوده است.

(۵) بیش از نیمی از بازخوردهای مدرسان (۷۳/۴۵٪) منجر به پاسخ‌گویی زبان‌آموزان شده است. از این مقدار، بیشترین پاسخ‌دهی مربوط به بازخورد ترغیبی «فراخوانی» (۹۷/۲۲٪) و کمترین، مربوط به «تصحیح

صریح» (۵۶/۶۹٪) بوده است؛ به عبارت دیگر، فارسی‌آموزان به بازخورد ترغیبی فراخوانی مدرسان بیشتر از بقیه‌ی بازخوردها پاسخ داده‌اند.

(۶) «تکرار»، بیشترین پاسخ و «خودتصحیحی»، کمترین پاسخ از طرف زبان‌آموزان بوده است.

(۷) با توجه به نکته‌ی پنجم و نیز ارتباط بین نوع بازخورد و پاسخ فوری زبان‌آموز به آن، می‌توان گفت که «تصحیح صریح» بازخوردی با کمترین موفقیت بوده، زیرا نسبت به سایر بازخوردها، زبان‌آموزان به آن کمتر پاسخ داده‌اند، اما در مقابل، بازخورد «فراخوانی» منجر به بیشترین پاسخ‌دهی و در نتیجه، بالاترین درجه‌ی موفقیت شده است.

(۸) بازخورد جدید مشاهده شده در این پژوهش (تصحیح با تغییر نوبت‌دهی) به لحاظ ویژگی «فراخوانی پاسخ صحیح از زبان‌آموز»، جزو بازخوردهای ترغیبی قرار می‌گیرد، اما از این لحاظ که مدرس برای فراخوانی پاسخ صحیح از زبان‌آموز، بدون راهنمایی و سرخ دادن تلاش می‌کند پاسخ صحیح را از وی دریافت کند و خود مدرس آن را بیان نمی‌کند، با بازخورد ترغیبی فرق دارد.

با توجه به تحقیقات گذشته و نتایج پژوهش حاضر به نظر می‌رسد اگرچه بازخورد می‌تواند در حین کار شفاهی بسیار مفید باشد، مدرسان لزوماً نباید با تمام تولیدات شفاهی به شیوه‌ای یکسان برخورد کنند. از طرفی، تصمیم‌گیری در مورد چگونگی واکنش به عملکرد زبان‌آموز بستگی به عواملی چون مرحله‌ی درس، فعالیت، نوع اشتباه/خطا و خود زبان‌آموز دارد. به علاوه، مدرس باید در فعالیت‌های کلاسی، بین «دقت» (مانند مطالعه‌ی بخشی از دستورزبان، تمرین تلفظ و یا برخی از فعالیت‌های واژگانی) و «روانی» (روان و راحت صحبت کردن) تمایز قائل شود و بداند که یک فعالیت خاص در کلاس درس، به‌منظور «دقت» طراحی شده است یا به‌منظور «روانی»؛ اگر زبان‌آموزان در فعالیتی مرتبط با «دقت» درگیر شوند، اشاره کردن و تصحیح اشتباهات دانش‌آموزان بخشی از عملکرد یک مدرس محسوب می‌شود. افزون بر این، همان‌طور که قبلاً نیز بیان شد، تصحیح خطا به دو صورت فوری و تأخیری می‌تواند انجام شود. مدرس باید موقعیت‌های متناسب با هر یک، و میزان تاثیر آن‌ها را بررسی کند و با استفاده از پاسخ نظرسنجی در این مورد و تجربیات شخصی خود، بهترین نوع تصحیح را به کار گیرد.

## ۸. پیشنهاد پژوهش

محققان در خلال مطالعات و بررسی پژوهش‌های پیشین در خصوص موضوع تحقیق و نیز جستجو برای منابع فارسی که به این موضوع پرداخته‌اند، با کمبودهایی مواجه شد. البته نظیر چنین پژوهشی بر روی فارسی‌زبانانی که زبان انگلیسی و غیره را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند، وجود دارد، اما برای غیرفارسی‌زبانانی که زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم فرامی‌گیرند، پژوهشی صورت نگرفته است. بنابراین، حیطه‌ی تحقیقات



در این مورد، گسترده به نظر می‌رسد و بررسی شاخص‌هایی چون سن، جنس، مدت زمان تصحیح خطا و نقش آن در ارائه‌ی بازخورد تصحیحی، و بررسی مقایسه‌ای بازخوردهای تأخیری و فوری در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند علاوه بر پر کردن خلأهای پژوهشی، فرایند یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم را تسهیل کند.

### منابع:

حافظنیا، م. ر. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. (چاپ هفدهم). تهران: سمت: مرکز تحقیق و توسعه‌ی علوم انسانی.

- Chaudron, C.** (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, 27(1): 29-46.
- Ellis, R.** (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1): 3-18.
- Fanselow, J.** (1977). The Treatment of Error in Oral Work. *Foreign Language Annals*, 10: 583-593.
- Harmer, J.** (1983). Krashen's Input Hypothesis and the Teaching of EFL. *World Language English*, 3(1).
- Harmer, J.** (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4<sup>th</sup> edition). Essex: Pearson Education Limited.
- Hendrickson, J.** (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *Modern language Journal*, 62: 387-398.
- Keshavarz, M.** (2012). *Contrastive Analysis and Error Analysis*. (new edition) Rahnama Press.
- Leiter, J.** (2010). *Corrective Feedback and Uptake in the Advanced Learner Classroom*. Master's thesis in philosophy, Universitat Wien, Vienna.
- Long, M.** (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Language Acquisition: Second Language Acquisition* (Vol. 2: pp. 413-486). New York: Academic Press.
- Lynch, T.** (1997). Nudge, Nudge: Teacher Interventions in Task-based Learner talk. *ELT Journal*, 51(4).
- Lyster, R.** (1998a). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 48: 183-218.
- Lyster, R.** (1998b). Recasts, Repetition and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51-81.

- Lyster, R. et al.** (1999). A Response to Truscott's "What's Wrong With Oral Grammar Correction". *The Canadian Modern Language Review*, 55(4): 457-467.
- Lyster, R. & Ranta, L.** (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classroom. *Studies in second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- Lyster, R. et al.** (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classroom. *Language Teaching*, 46: 1-40.
- Mackey, A. et al.** (2000). How Do Learners Perceive Interactional Feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4): 471-497.
- Russell, V.** (2009). Corrective Feedback Over a Decade of Research Since Lyster and Ranta (1997): Where Do We Stand Today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1): 21-31.
- Smith, H.** (2010). *Correct me if I'm Wrong: Investigating the Preferences in Error Correction among Adult English Language Learners*. B.A. University of Denver.
- Spada, N. & Lightbown, P. M.** (2006). *How Languages Are Learned*. (3<sup>rd</sup> edition). Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press.
- Taomae, E.** (2011). Use of Corrective Feedback in the Classroom: A Reflective Analysis. *Accents Asia* [online], 4(2): 22-38.
- Ur, P.** (2012). *A Course in English Language Teaching*. (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Varnosfadrani, A. D.** (2006). *A comparison of the effects of implicit/explicit and immediate/delayed corrective feedback on learners' performance in tailor-made test*. Ph.D. Thesis, Department of Applied Language Studies and Linguistics, The University of Auckland.