

مقایسه اثرات بازخوردهای تصحیحی استخراجی، بازتولیدی و فرازبانی بر یادگیری دستور زبان انگلیسی در آموزش مبتنی بر فرم

فهمیه معرفت*

دانشیار دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی،
تهران، ایران

حسام‌الدین قنبر**

مربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۰۹/۲۴، تصویب: ۹۴/۱۲/۱۹)

چکیده

این مقاله به بررسی نقش انواع بازخورد تصحیحی در فراگیری جمله‌های شرطی توسط ایرانیان فراگیر انگلیسی به عنوان زبان دوم می‌پردازد. پنجاه زبان‌آموز، به طور تصادفی، به پنج گروه ۱۰ نفره تقسیم شدند. غیر از گروه شاهد، دیگر گروه‌ها آموزش مبتنی بر فرم دریافت کردند و سه گروه از آن‌ها افزون بر آموزش مبتنی بر فرم، یکی از انواع بازخورد تصحیحی بازتولیدی، فرازبانی و استخراجی را دریافت کردند. انواع جمله‌های شرطی در جلسات جداگانه آموزش داده شد. پیش از آغاز دوره آموزشی، آزمون قضاوت صحت دستوری به زبان‌آموزان داده شد. پس‌ازآزمون فوری، یک جلسه بعد از آموزش انواع جمله‌های شرطی، و پس‌ازآزمون تاخیری نیز دو هفته بعد از آموزش انجام شد. یافته‌ها گویای آن بودند که نوع ساخت زبانی، نوع بازخورد تصحیحی و زمان پس‌ازآزمون نقش مهمی در میزان فراگیری ساختار شرطی دارند. آگاهی از آثار مفید بازخوردهای تصحیحی بر دانش زبانی فراگیران در زمینه دستور زبان، می‌تواند برای برنامه‌ریزان درسی روشنگر باشد.

واژگان کلیدی: آموزش مبتنی بر فرم، بازخورد تصحیحی استخراجی، بازخورد تصحیحی بازتولیدی، بازخورد تصحیحی فرازبانی، جمله‌های شرطی.

* Email: fahimehmarefat@yahoo.com

** Email: hessam.ghanbar@gmail.com

۱- مقدمه

بازخورد تصحیحی، توجه بسیاری از پژوهندگان را در سال‌های اخیر به خود جلب کرده است. در این میان می‌توان از لیستر و رانتا (۱۹۹۷) به عنوان پیشروان این عرصه نام برد. این دو پژوهنده اولین طبقه‌بندی بدون بازخوردهای تصحیحی را ارائه داده‌اند. بازخوردهای تصحیحی، نقش مهمی در پیشرفت و ترقی تئوری‌های فراگیری زبان دوم و همچنین آموزش زبان داشته‌اند (شین، ۲۰۱۱؛ شین والیس، ۲۰۱۱).

الیس (۲۰۱۰) به این نکته اشاره می‌کند که بازخورد تصحیحی برای معلمان تبدیل به دغدغه‌ای تئوریک و عملی شده است و به همین دلیل نیز اهمیت زیادی پیدا کرده است. این دغدغه باعث شده که بررسی اثر بازخوردهای تصحیحی گوناگون و مقایسه آن‌ها تبدیل به "موضوعی داغ" برای پژوهندگان گستره آموزش زبان انگلیسی شود (شین، ۲۰۰۴؛ شین و الیس، ۲۰۱۱؛ لیستر و موری، ۲۰۰۶).

با وجود تعدد مطالعات در این زمینه، هنوز نتیجه‌ای قطعی در باره تأثیر بازخوردهای تصحیحی به دست نیامده است (الیس، باستورکمن و لوئن، ۲۰۰۱؛ هاورانک و سزینک، ۲۰۰۱؛ ینگ و لیستر، ۲۰۱۰). همچنین، نتیجه‌ای قطعی در کلاس‌های ارتباط محور^۱ در باره تأثیرگذاری این بازخوردها بر فراگیری انواع ساختارهای دستوری وجود ندارد. در این کلاس‌ها ضعف عمده زبان‌آموزان عدم توانایی در ساخت جمله‌های صحیح از نظر دستور زبان و واژگان است (داوتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ هان، ۲۰۰۲).

تعدادی از مطالعات، به بررسی آثار متفاوت بازخوردهای تصحیحی در آموزش مبتنی بر فرم پرداخته‌اند (لیستر، ۲۰۰۴؛ نساجی و فوتوس، ۲۰۱۱؛ ینگ و لیستر، ۲۰۱۰) ولی نتیجه‌گیری در این باره امری بسیار دشوار است. مطالعات زیادی با زبان‌آموزان سطح مبتدی انجام گرفته، اما درباره افرادی با سطح زبانی متوسط و یا پیشرفته به ندرت مطالعه‌ای انجام گرفته است.

بسیاری از کارشناسان آموزش زبان اذعان دارند که پژوهش درباره بازخوردهای تصحیحی فرازبانی و استخراجی کمتر انجام گرفته است (هان، ۲۰۰۲؛ پلونسکی و اسوالد، ۲۰۱۴؛ لوئن و فلیپ، ۲۰۰۶؛ تروفیمویچ، آمار و گنبتن، ۲۰۰۷). افزون بر این، مطالعات کمی بازخوردهای ترغیبی را به اجزاء کوچکتر آن‌ها، یعنی بازخورد فرازبانی و استخراجی تقسیم کرده‌اند (شین،

۲۰۱۰؛ نساچی، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹). الیس (۲۰۱۰) معتقد است مطالعات محدودی به بررسی اثر بازخوردهای تصحیحی روی فراگیری یک ساختار دستوری جدید (شرطی نوع سوم) پرداخته‌اند. در همین راستا، شین (۲۰۱۱) نیاز به مطالعات بیشتر در باره اثر بازخوردهای تصحیحی بر فراگیری ساختارهای دستوری پیچیده را تاکید می‌کند. بنابراین، مطالعه حاضر، به بررسی آثار متفاوت بازخوردهای تصحیحی بازتولیدی، استخراجی و فرازبانی بر فراگیری هر سه نوع جمله شرطی در آموزش مبتنی بر فرم پرداخته است.

۲- مروری بر مطالعات مرتبط با نقش بازخورد تصحیحی در فراگیری زبان

بسیاری از صاحب‌نظران آموزش زبان مثل آلرایت (۱۹۷۵) و آلر (۱۹۷۶) از دیرباز بر این باور بوده‌اند که جهت افزایش دانش‌زبانی، ترغیب فراگیران به تولید زبان، بسیار سودمندتر از تصحیح آن‌ها به هنگام تولید اشتباهات زبانی است. لیستر و رانتا (۱۹۹۷) در مطالعه‌ای که به اثر بخشی بازخوردهای تصحیحی می‌پرداخت، این بازخوردها را به شش دسته طبقه‌بندی کرده‌اند: (الف). بازخورد تصحیح صریح^۱ (ب). بازخورد بازتولیدی^۲ (ج). بازخورد استخراجی^۳ (د). بازخورد فرازبانی^۴ (ه). بازخورد درخواست شفاف‌سازی^۵ (و). بازخورد تکرار^۶. اگرچه در این مطالعه پربسامدترین نوع بازخورد، یعنی بازخورد بازتولیدی، موجب کمترین میزان فراگیری شد، اما گونه‌های دیگر بازخوردها، مثل استخراجی و یا فرازبانی به فراگیری بیشتر انجامید.

اوتا (۲۰۰۰) ادعان می‌کند که میزان پایین فراگیری حاصل از بازخورد بازتولیدی به این معنا نیست که این بازخورد برای زبان‌آموز سودی ندارد. او برای اثبات این ادعا صدای زبان‌آموزان را ضبط کرد و با بررسی آن‌ها به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان بعد از شنیدن بازخورد بازتولیدی از سوی معلم آن را در گفتار درونی خود تکرار می‌کنند. گفتار درونی، به زمره زبان‌آموز به صورت آرام با خود پس از شنیدن اصلاحات معلم در کلاس گفته می‌شود. اوتا

1- explicit correction

2- recast

3- elicitation

4- metalinguistic feedback

5- clarification request

6- repetition

می‌افزاید ادای صحیح زبان‌آموز بعد از یک بازخورد تصحیحی، نشانگر فراگیری بلند مدت آن نیست.

در برابر، ایس (۲۰۰۱) نشان داد که با ارائه بازخورد بازتولیدی نیز می‌توان بیشترین فراگیری را از زبان‌آموز انتظار داشت. او همچنین یادآور شد که همین میزان فراگیری در مقایسه با دیگر بازخوردها بسیار اندک است.

لیستر و ایزکویردو (۲۰۰۹) اثربخشی بازخوردهای ترغیبی (مجموعه‌ای از بازخوردهای استخراجی، فرازبانی و درخواست شفاف‌سازی) را با بازخورد تصحیحی بازتولیدی مقایسه کردند. ساختار دستوری مطالعاتی در این مقایسه، جنسیت در زبان فرانسه بود. یافته‌ها گویای این بود که تفاوت معناداری بین این دو بازخورد تصحیحی وجود ندارد. زبان‌آموزانی که بازخورد تصحیحی بازتولیدی را دریافت می‌کردند به صورت طبیعی این فرصت را داشتند که در معرض شواهد زبانی مثبت (تأیید گفتار آن‌ها) و شواهد زبانی منفی (تصحیح گفتار) قرار بگیرند. در حالی که زبان‌آموزان گروه بازخوردهای ترغیبی، در معرض شواهد زبانی منفی و در عین حال، ترغیب برای تولید و تصحیح جمله‌های تولیدی خود بودند.

یانگ و لیستر (۲۰۱۰) به مقایسه اثربخشی بازخوردهای تصحیحی در مطالعه لیستر و ایزکویردو پرداختند. تفاوت در اثربخشی این بازخوردها در فراگیری "گذشته با قاعده" و یا "بی‌قاعده" زبان انگلیسی تفاوت این مطالعه، با پژوهش لیستر و ایزکویردو (۲۰۰۹) است. بررسی‌ها نشان داد اثربخشی بازخورد ترغیبی^۱ در فراگیری و صحت تولید "گذشته با قاعده"، بسیار فراتر از بازخوردهای بازتولیدی بوده، ولی این دو بازخورد تفاوت عمده‌ای در صحت تولید "گذشته بی‌قاعده" نداشتند.

در مطالعه‌ای با طرح نیمه آزمایشی به همراه پس‌آزمون‌های فوری و تأخیری، آدامز، نوو و اگی (۲۰۱۱) به مقایسه آثار بازخوردهای تصحیحی بازتولیدی و تصحیح آشکار بر فراگیری ساختارهای دستوری "گذشته با قاعده" و "بی‌قاعده" پرداختند. ایشان با دسته‌بندی زبان‌آموزان به گروه‌های بازخورد بازتولیدی، تصحیح آشکار و شاهد، دریافتند که گروه بازخوردهای بازتولیدی کارکرد بهتری در فراگیری "گذشته بی‌قاعده" داشتند. البته این نتیجه، تنها در پس‌آزمون تأخیری به دست آمد. با این وجود، هیچ‌یک از گروه‌ها کارکرد بهتری در ساختار دستوری "گذشته با قاعده" نداشتند. در ادامه، روند پژوهش در زمینه تأثیر بازخوردهای

تصحیحی بر فراگیری ساختارهای دستوری، این مطالعه، به یافتن پاسخ پرسش های زیر می پردازد:

- ۱) آیا آموزش مبتنی بر فرم تأثیری بر افزایش توانایی زبان آموزان در تشخیص صحت انواع جمله های شرطی در آزمون قضاوت دستوری دارد؟
- ۲) آیا تفاوت معناداری بین آموزش مبتنی بر فرم به همراه بازخوردهای تصحیحی وبدون آنها در فراگیری جمله های شرطی وجود دارد؟
- ۳) آیا تفاوت معناداری بین انواع بازخوردهای تصحیحی (استخراجی، بازتولیدی و فرازبانی) در فراگیری انواع جمله های شرطی وجود دارد؟

۳- روش پژوهش

۳-۱- افراد مورد مطالعه

۵۰ زبان آموز ایرانی (۲۷ مرد) با میانگین سنی ۲۴ سال که در کلاس های مکالمه ثبت نام کرده بودند، در این مطالعه شرکت کردند. آنها به صورت تصادفی به گروه های مورد مطالعه تقسیم شدند (جدول شماره ۱). گروه ۱، بازخورد تصحیحی استخراجی به همراه آموزش مبتنی بر فرم، گروه ۲ و ۳ نیز آموزش مبتنی بر فرم با بازخوردهای تصحیحی بازتولیدی و فرازبانی، گروه ۴ فقط آموزش مبتنی بر فرم بدون هیچ بازخورد تصحیحی و گروه ۵ به عنوان گروه شاهد در نظر گرفته شدند. پنج معلم زن که همه دانش آموخته رشته ادبیات انگلیسی بودند آموزش این گروه ها را به عهده داشتند.

جدول ۱: گروه های شرکت کننده در مطالعه (تعداد آزمودنی ها در هر گروه ۱۰ نفر)

نوع آموزش ارائه شده	
گروه آموزش مبتنی بر فرم + بازخورد تصحیحی استخراجی	۱
گروه آموزش مبتنی بر فرم + بازخورد تصحیحی بازتولیدی	۲
گروه آموزش مبتنی بر فرم + بازخورد تصحیحی فرازبانی	۳
گروه آموزش مبتنی بر فرم	۴
گروه شاهد	۵

۲-۳- ابزار پژوهش

۱-۲-۳- آزمون نلسون

دو هفته پیش از آغاز بخش عملیاتی این پژوهش، برای اطمینان از یکدستی بسندگی زبانی شرکت کنندگان، آزمون نلسون (فاولر و کو، ۱۹۷۶) اجرا شد. جدول شماره ۲ آمار توصیفی مربوط به این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲: آمار توصیفی آزمون زبان نلسون (تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه ۱۰ نفر)

گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
گروه ۱	۲۸	۴۶	۳۷	۵/۹۲
گروه ۲	۲۶	۴۶	۳۷/۴	۶/۴۲
گروه ۳	۳۰	۴۶	۳۷/۵	۵/۰۳
گروه ۴	۲۸	۲۸	۳۷/۲	۵/۰۷
گروه ۵	۲۹	۴۸	۳۷/۱	۵/۵۸

شرح جدول: گروه ۱: بازخورد استخراجی، گروه ۲: بازخورد بازتولیدی، گروه ۳:

بازخورد فرازبانی، گروه ۴: گروه آموزش مبتنی بر فرم صرف، گروه ۵: شاهد

همانطور که در جدول ۲ نیز آمده، میانگین گروه‌ها دارای تفاوت ناچیزی بوده و دامنه آن‌ها از ۳۷ تا ۳۷/۵ است.

۲-۲-۳- پیش‌آزمون

پس از دریافت اطمینان از یکدستی بسندگی زبان‌آموزان، پیش‌آزمونی از نوع آزمون قضاوت زبانی با ۴۵ جمله (۱۵ نمونه برای هر یک از انواع جمله‌های شرطی) طراحی شد: ۲۸ جمله درست و بقیه نادرست بودند. از آزمودنی‌ها خواسته شد تا در باره درست بودن ساختار جمله‌های شرطی اظهار نظر کنند. محدودیت زمانی برای پاسخ به این آزمون وجود نداشت. یک نمونه از جمله‌های این آزمون در زیر آمده است:

If I find her address, I will send her an invitation.

۳-۲-۳- پس آزمون

دو نوع پس آزمون، فوری و تأخیری، در این مطالعه به کار گرفته شد. پس آزمون فوری، بی درنگ پس از آموزش هر یک از انواع جمله‌های شرطی و پس آزمون تأخیری مربوطه دو هفته بعد از آموزش اجرا شد. هر یک از پس آزمون‌های انواع جمله‌های شرطی شامل ۱۵ سؤال از نوع قضاوت صحت دستوری بود. گفتنی است که جمله‌های بکارگرفته در هر پیش آزمون و پس آزمون متفاوت بودند. نمره هر یک از آزمون‌ها از ۳۰ است.

۳-۳- آموزش مبتنی بر فرم

آموزش مبتنی بر فرم در این مطالعه براساس روش بهینه‌سازی درون‌داد (Input enhancement) انجام شد. در این روش برای هر یک از انواع جمله‌های شرطی، متنی تهیه شد که در آن همه جمله‌هایی که ساختار شرطی دارند، به صورت پررنگ چاپ شدند. از آنجا که در این روش، زبان‌آموز در معرض یک فرم زبانی درست قرار می‌گیرد به این روش بهینه‌سازی درون‌داد مثبت نیز گفته می‌شود.

۳-۴- عملیاتی کردن بازخوردهای تصحیحی

۳-۴-۱- بازخورد تصحیحی بازتولیدی

این نوع بازخورد تصحیحی به صورت تصحیح تمام و یا بخشی از جمله نادرست زبان‌آموز است. به عبارت دیگر معلم بخش نادرست را تصحیح و بخش‌های درست را به همان گونه تکرار می‌کند.

مثال:

If I was in his place, I would go swimming. : زبان‌آموز

If I were in his place, I would go swimming. : معلم

۳-۴-۲- بازخورد تصحیحی استخراجی

از نظر لیستر و رانتا (۱۹۹۷) در این گونه بازخورد، معلم به صورت مستقیم فرم درست زبانی را از زبان‌آموز استخراج می‌کند. در این نوع بازخورد تصحیحی، همانند مثال زیر، معلم جمله زبان‌آموز را تا آغاز بخش نادرست تولید و سپس سکوت می‌کند و از زبان‌آموز می‌خواهد جمله را تکمیل کند.

زبان‌آموز: If George had not supported his mother, she would become an embittered house owner.

معلم: If George had not supported his mother, she would

۳-۴-۳- بازخورد تصحیحی فرازبانی

در این گونه بازخورد، معلم اشتباه زبان‌آموز را در قالب یک توضیح دستوری شفاف‌سازی کرده و از زبان‌آموز می‌خواهد آن را تصحیح کند. یک نمونه از این روش در زیر آمده است:

زبان‌آموز: If I have money now, I would take a trip around the world.

معلم: Past tense in if clause Mona!!!

زبان‌آموز: If I had more money now, I would take a trip around the world.

۳-۵- روش کار

مطالعه کنونی در کلاس‌های مکالمه انجام شد. یکی از مشکلات عمده در کلاس‌های مکالمه و بحث آزاد، که پژوهش حاضر در آن‌ها انجام شد، عدم توانایی زبان‌آموزان در تولید جمله‌های صحیح دستوری می‌باشد. به همین دلیل، آموزش مبتنی بر فرم در این کلاس‌ها از جایگاه خاصی برخوردار است. تعریف اسپادا (۱۹۹۷) از این نوع آموزش شایان ذکر است: "هر نوع تلاش آموزشی که در آن توجه زبان‌آموز به صورت آشکار یا پنهان به فرم‌های زبانی جلب شود" (ص ۱۱۲).

این کلاس در ۲۰ جلسه دو ساعته تشکیل می‌شد. در هر جلسه ۷۵ دقیقه به آموزش جمله‌های شرطی به شیوه روش مبتنی بر فرم به همراه بازخوردهای تصحیحی اختصاص داده شد. جمله‌های شرطی در جلسه‌های ۱، ۳ و ۵ و در هر جلسه یک نوع جمله شرطی آموزش داده شد. برای ارزیابی فراگیری جمله‌های شرطی بعد از آموزش هر یک از جمله‌ها، یک پس‌آزمون فوری ۲۰ دقیقه‌ای از نوع قضاوت دستوری برگزار شد. پس‌آزمون‌های فوری در جلسه‌های ۲ و ۴ و ۶ و پس‌آزمون‌های تأخیری ۲ هفته بعد از هر پس‌آزمون فوری در جلسه‌های ۱۳ و ۱۵ و ۱۷ اجرا شد. از جلسه‌های ۷ تا ۱۲ کلاس‌ها روند معمولی خود را طی کرد. جدول ۳ روند مطالعه را به تفصیل نشان می‌دهد:

جدول ۳: زمان‌بندی آموزش مبتنی بر فرم و پس‌آزمون‌های فوری و تأخیری

جلسه ۱	آموزش مبتنی بر فرم شرطی نوع اول	جلسه ۱۳	پس‌آزمون تأخیری شرطی نوع اول
جلسه ۲	پس‌آزمون فوری شرطی نوع اول	جلسه ۱۴	روال عادی کلاس‌های بحث آزاد
جلسه ۳	آموزش مبتنی بر فرم شرطی نوع دوم	جلسه ۱۵	پس‌آزمون تأخیری شرطی نوع دوم
جلسه ۴	پس‌آزمون فوری شرطی نوع دوم	جلسه ۱۶	روال عادی کلاس‌های بحث آزاد
جلسه ۵	آموزش مبتنی بر فرم شرطی نوع سوم	جلسه ۱۷	پس‌آزمون تأخیری شرطی نوع سوم
جلسه ۶	پس‌آزمون فوری شرطی نوع سوم	جلسه‌های ۲۰ تا ۱۸	روال عادی کلاس‌های بحث آزاد
جلسه‌های ۷ تا ۱۲	روال عادی کلاس‌های بحث آزاد		

۳-۵-۱- جزئیات عملیاتی آموزش

آموزش مبتنی بر فرم براساس چارچوب الیس (۲۰۰۹) صورت گرفت. این چارچوب دارای اجزاء زیر است:

- ۱) گزینهٔ درون‌داد محور^۱: درون‌دادی که معلم برای پردازش بهتر زبان‌آموز در آن تغییراتی داده است.
- ۲) گزینهٔ صریح‌سازی محتوای زبانی^۲: با هدف بالا بردن دانش دستوری زبان‌آموز، آموزش مستقیم و صریح از ساختار دستوری ارائه می‌شود.

1- input-based

2- explicit

۳) گزینه تولیدی^۱: زبان‌آموز باید جزء زبانی را تولید کند.
۴) گزینه بازخورد تصحیحی^۲: معلم اشتباهات زبان‌آموز را تصحیح می‌کند.
براساس گزینه درون‌داد محور، زبان‌آموزان برای هر نوع جمله شرطی، متونی را دریافت کردند که همه جمله‌های شرطی مربوط به آن جلسه، به صورت پررنگ مثل نمونه زیر ارائه شده بود.

If you need a low-calorie, low sodium, or low-cholesterol meal, order it in advance from the airline. You can also order vegetarian and kosher meals ahead of time. If you hate airplane food, then you may order one of these special meals anyway. It will be fresher and taste better than the standard meal.

پس از این‌که زبان‌آموزان متن‌ها را مطالعه کردند، معلم براساس گزینه‌های آشکارسازی، ساختار دستوری مربوطه را به صورت صریح توضیح می‌داد. سپس براساس گزینه تولیدی، زبان‌آموزان موظف بودند جاهای خالی متنی را که مربوط به ساختار دستوری آن جلسه بود، پرکنند. در مرحله بعدی، معلم با توجه به گزینه‌های بازخوردهای تصحیحی و نیز گروه شرکت کننده مورد نظر بازخورد متناسب را ارائه می‌داد. گفتنی است که در گروه چهارم و پنجم هیچ بازخوردی ارائه نشد. در گروه چهارم، بازخوردها همگی معنا محور بوده و در گروه پنجم یعنی گروه شاهد هم روند کلی کلاس‌های بحث آزاد دنبال شد.

۴. نتایج

۴-۱- شرطی نوع اول

صرف نظر از دریافت یا عدم دریافت بازخورد تصحیحی، چنانچه در جدول شماره ۴ آمده است، پیشرفت در تمام گروه‌ها مشهود است. مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها به روشنی اثر آموزش مبتنی بر فرم را نشان می‌دهد.

آزمون دوطرفه تحلیل واریانس اثربخشی زمان (دارای ۳ سطح یک پیش‌آزمون و دو پس‌آزمون) با اثر زیاد $d = 0,7$ و $F(2,47) = 93/47$ با $P < 0.05$ را نشان می‌دهد. این آزمون همچنین گویای تاثیر معنادار برای نوع بازخورد (دارای ۵ سطح) می‌باشد که دارای اثر متوسط d

1- production

2- corrective feedback

0.5 = ۱۳/۹۶ = F (۴,۴۵) با $P < 0.05$ است. بعلاوه، تعامل بین زمان و نوع بازخورد نیز معنا دار است: $F (۸,۹۸) = ۷/۱۷$ با $P < 0.05$ و اثر متوسط $d = 0.4$ (کوهن، ۱۹۸۸). آزمون‌های تعقیبی تفاوت معناداری بین ۴ گروه آموزش مبتنی بر فرم نشان نداد ولی این آزمون نشانگر تفاوت معناداری بین چهار بازخورد تصحیحی و گروه شاهد است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمره‌های دریافتی شرطی نوع اول در آزمون قضاوت دستوری

گروه	پیش آزمون		پس آزمون فوری		پس آزمون تأخیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۲۰,۶۰	۱,۳۴	۲۳,۴۰	۱,۸۹	۲۳,۲۰	۲,۳۴
گروه دوم	۲۰,۴۰	۱,۵۷	۲۳,۸۰	۱,۹۸	۲۳,۸۰	۲,۶۹
گروه سوم	۲۰,۴۵	۲,۲۷	۲۴,۴۰	۲,۲۷	۲۴,۸۰	۱,۳۹
گروه چهارم	۱۹,۴۰	۳,۹۶	۲۴,۲۰	۱,۳۵	۲۴,۶۰	۱,۳۴
گروه پنجم	۱۹,۰۰	۱,۷۸	۱۹,۲۰	۱,۳۸	۱۹,۰۰	۱,۴۱

شرح جدول: گروه ۱: بازخورد استخراجی، گروه ۲: بازخورد بازتولیدی، گروه ۳: بازخورد فرازبانی، گروه ۴: گروه آموزش مبتنی بر فرم صرف، گروه ۵: شاهد

۴-۲- شرطی نوع دوم

جدول شماره ۵ میانگین و انحراف معیار مربوط به شرطی نوع دوم در گروه‌های مختلف را نشان می‌دهد. آزمون دو طرفه تحلیل واریانس در باره جمله‌های شرطی نوع دوم تأثیر معناداری برای متغیر زمان با اثر زیاد $d = 0.8$ و $P < 0.05$ و $F (۲,۴۷) = ۴۵/۸۴$ ، متغیر نوع بازخورد با اثر متوسط $d = 0.5$ و $P < 0.05$ و $F (۴,۴۵) = ۶/۰۳$ و تعامل متغیرزمان و نوع بازخورد با اثر متوسط $d = 0.4$ و $P < 0.05$ و $F (۸,۹۸) = ۶/۴۳$ نشان داد.

نتیجه آزمون‌های تعقیبی گویای این است که گروه دریافت کننده آموزش مبتنی بر فرم به همراه بازخورد تصحیحی بازتولید کارکرد بهتری از دیگر گروه‌ها داشت. اما تفاوت معناداری بین دیگر گروه‌های آزمونی وجود نداشت، درضمن، همه گروه‌ها کارکرد بهتری از گروه شاهد داشتند. این نتایج نشان‌دهنده تأثیرگذاری بازخورد تصحیحی و آموزش مبتنی بر فرم است. در پس آزمون فوری و تأخیری دو هفته بعد نیز نتایج همانندی مشاهده شد. همچنین این نکته

قابل تعمق است که از پس‌آزمون فوری به پس‌آزمون تأخیری، همه گروه‌ها به‌جز گروه بازخورد بازتولیدی، دارای افت میانگین بودند.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار نمره‌های دریافتی شرطی نوع دوم در آزمون قضاوت دستوری

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون فوری		پس‌آزمون تأخیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۱۱,۲۰	۲,۵۲	۱۵,۰۰	۲,۱۹	۱۲,۲۰	۲,۳۹
گروه دوم	۱۱,۰۰	۲,۷۹	۲۰,۰۰	۴,۷۱	۲۱,۶۰	۳,۵۰
گروه سوم	۱۲,۴۰	۲,۹۴	۱۷,۰۰	۱,۹۴	۱۵,۰۰	۳,۱۹
گروه چهارم	۱۱,۸۰	۲,۷۶	۱۵,۸۰	۲,۵۵	۱۵,۷۰	۱,۹۴
گروه پنجم	۱۲,۲۰	۲,۷۳	۱۲,۴۰	۳,۹۳	۱۳,۰۰	۳,۵۵

شرح جدول: گروه ۱: بازخورد استخراجی، گروه ۲: بازخورد بازتولیدی، گروه ۳: بازخورد فرازبانی، گروه ۴: گروه آموزش مبتنی بر فرم صرف، گروه ۵: شاهد.

۴-۳- شرطی نوع سوم

با مشاهده جدول ۶ درمی‌یابیم که در پس‌آزمون فوری، گروه‌های بازخورد استخراجی و فرازبانی عملکرد بهتری از دیگر گروه‌ها داشتند. میانگین گروه بازخورد استخراجی (۲۶/۶۰) بالاتر از گروه بازخورد فرازبانی (۲۰) است. آزمون دوطرفه تحلیل واریانس، این آثار معنادار را نشان داد: متغیر زمان با تأثیر زیاد $F(2, 47) = 150/23, P < 0.05 (d = 0.8)$ ، متغیر نوع بازخورد با تأثیر زیاد $F(4, 45) = 28/64, P < 0.05 (d = 0.8)$ و تعامل متغیر زمان و نوع بازخورد با تأثیر زیاد $F(8, 98) = 38/10, P < 0.05 (d = 0.7)$.

نتایج آزمون‌های تعقیبی در پیش‌آزمون، تفاوتی میان گروه‌ها نشان نداد. در پس‌آزمون، نتایج مربوط به پس‌آزمون فوری تکرار شد. باید افزود در هیچ یک از گروه‌ها پیشرفت از پس‌آزمون فوری به پس‌آزمون تأخیری دیده نشد، فقط گروه بازخورد استخراجی پیشرفت اندکی داشت.

جدول ۶: میانگین و انحراف معیار نمره‌های دریافتی شرطی نوع سوم در آزمون قضاوت دستوری

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون فوری		پس‌آزمون تأخیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه اول	۱۱,۸۰	۲,۳۹	۲۶,۶۰	۱,۶۴	۲۶,۸۰	۲,۱۴
گروه دوم	۱۲,۲۰	۱,۹۸	۱۷,۴۰	۲,۳۱	۱۶,۴۰	۲,۰۶
گروه سوم	۱۲,۴۳	۲,۹۵	۲۰,۰۰	۱,۳۳	۱۹,۰۰	۴,۱۱
گروه چهارم	۱۱,۸۸	۲,۷۶	۱۶,۲۰	۲,۳۹	۱۴,۴۰	۲,۵۰
گروه پنجم	۱۲,۳۵	۲,۷۴	۱۲,۸۰	۳,۳۳	۱۲,۲۰	۲,۲۵

شرح جدول: گروه ۱: بازخورد استخراجی، گروه ۲: بازخورد بازتولیدی، گروه ۳: بازخورد فرازبانی، گروه ۴: گروه آموزش مبتنی بر فرم صرف، گروه ۵: شاهد

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، آثار متفاوت ۳ نوع بازخورد تصحیحی استخراجی، بازتولیدی و فرازبانی در آموزش مبتنی بر فرم بررسی شد. نتایج نشانگر پیچیدگی روابط بین بازخوردهای تصحیحی و آموزش مبتنی بر فرم می‌باشد. اولین سؤال این مطالعه به بررسی اثر آموزش مبتنی بر فرم در فراگیری جمله‌های شرطی پرداخت. می‌توان ادعا کرد که این آموزش به زبان‌آموزان کمک کرد تا این جمله‌ها را به درستی تولید کنند. مقایسه گروه‌های دریافت‌کننده این آموزش و گروه شاهد که در معرض این آموزش نبود شاهد این مدعاست. مطالعه‌های قبلی در این زمینه نیز نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند (لیستر، ۲۰۰۴؛ لیستر و ایزکوردو، ۲۰۰۹؛ نوریس و اورتگا، ۲۰۰۰؛ سایتو و لیستر، ۲۰۱۲؛ اسپادا و تومیتا، ۲۰۱۰؛ پنگ و لیستر، ۲۰۱۰). این نوع آموزش منجر به فراگیری بهتر شرطی نوع اول و دوم که زبان‌آموزان تا حدی با آن‌ها آشنا بودند شد و شرطی نوع سوم که پیش‌تر با آن آشنایی نداشتند، را فرا گیرند.

نتایج این مطالعه، تاییدی بر نظریه «توجه» اشمیت (۲۰۰۱) است. بر اساس این نظریه، زبان‌آموزان تا توجه مستقیم بر یک جزء زبانی نداشته باشند، آن‌را فرا نخواهند گرفت. بهینه‌سازی درون‌داد نقش مهمی در جلب توجه زبان‌آموز به اجزاء زبانی دارد (داوتی، ۲۰۰۱؛ نساجی و فوتر، ۲۰۰۴؛ اشمیت، ۲۰۰۱). الیس (۲۰۰۸) این نوع درون‌داد را برای آموزش مبتنی بر فرم ارائه کرده است.

دو پرسش دیگر این مطالعه به کشف تعامل بین بازخوردهای تصحیحی و آموزش مبتنی بر فرم پرداخت. باید اضافه کرد همانگونه که بعضی از صاحب نظران (اگی، ۲۰۰۷؛ الیس، ۲۰۰۷؛ لیستر و موری ۲۰۰۶؛ مکی ۲۰۰۶) نیز اذعان نموده‌اند، بررسی این تعامل بدون در نظر گرفتن نوع جمله شرطی غیر ممکن است. نتایج مربوط به شرطی نوع اول نشان داد که آموزش مبتنی بر فرم برای فراگیری این ساختار دستوری کافی بوده و نوع بازخورد تصحیحی نقش تعیین کننده‌ای ندارد. این نتیجه با نتایج مطالعات پیش ازین، متفاوت است (عمار و اسپادا ۲۰۰۶؛ ایشیدا، ۲۰۰۴؛ ایواشیتا، ۲۰۰۳؛ لیستر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴). اما مطالعه لیستر و ایزکوردو (۲۰۰۹) که به بررسی بازخوردهای تصحیحی ترغیبی و بازتولیدی پرداخته نشان داد که تفاوت معناداری بین این بازخوردها در فراگیری ساختار جنسیت در زبان فرانسه وجود ندارد. بعلاوه، نتایج مطالعه حاضر همخوان با یافته‌های پژوهش لیستر و ایزکوردو (۲۰۰۹) می‌باشد: نوع بازخورد تصحیحی تاثیری بر فراگیری ساختار دستوری که زبان‌آموز با آن آشناست، ندارد. بر پایه پژوهش این دو نیز نوع بازخورد دریافتی فاقد تاثیر در فراگیری جمله‌های شرطی نوع اول که زبان‌آموز با آن آشنایی دارد، می‌باشد.

نتیجه دیگر این مطالعه اثربخشی بازخورد تصحیحی بازتولیدی در فراگیری بهتر جمله‌های شرطی نوع دوم بود. زبان‌آموزان با جمله‌های شرطی نوع دوم نیز از قبل آشنا بودند، اما در این نوع جمله‌ها، نوع بازخورد تصحیحی موثر بود. علت این تفاوت را می‌توان در ماهیت این دو نوع شرطی جستجو کرد. جونز و والر (۲۰۱۱) شرطی نوع دوم را "بی‌قاعدہ" توصیف کرده‌اند، زیرا اگرچه شکل ظاهری این ساختار به شکل گذشته ساده است، اما زمان آن به حال برمی‌گردد. اسکیان (۱۹۹۸) پردازش ساختارهای زبانی را منوط به دو نظام "قانون محور" و "حافظه محور" می‌داند. نظام "قانون محور" ساختارهایی را پردازش می‌کند که قانونمند می‌باشند، مانند افعال گذشته با قاعده و یا جمله‌های شرطی نوع اول. یعنی زبان‌آموز می‌تواند برای فراگیری جمله‌های شرطی نوع اول قانون بسازد و اگر در این مسیر اشتباه کند، دریافت بازخورد تصحیحی کفایت و نوع آن عامل تعیین کننده ای نمی‌باشد. اما از آنجائی که در جمله‌های شرطی نوع دوم، رابطه معناداری بین شکل زبانی (گذشته ساده) و زمان واقعی آن (حال) وجود ندارد، نوع بازخورد تصحیحی در این میان نقش مهمی ایفا می‌کند. مؤثرتر بودن بازخورد تصحیحی بازتولیدی در مقایسه با دیگر بازخوردها، اثباتی بر این ادعا است.

ساختار زبانی جمله‌های شرطی نوع سوم برای زبان‌آموزان در کل جدید بود و نتایج نشان داد، گروهی که بازخورد استخراجی دریافت کرده بود بهترین کارکرد را برای این ساختار در

پس آزمون فوری داشت. بازخورد استخراجی، بازخورد آشکار است که زبان‌آموز را به تولید زبان وادار می‌کند. پس می‌توان اینگونه استدلال کرد که در مورد ساختارهای جدید و پیچیده، بازخوردهایی که بطور کامل واضح و آشکارند و زبان‌آموز را به تولید جمله‌ها وادار می‌کنند، از تاثیر بالاتری در فراگیری برخوردارند. گروه بازخوردهای فرازبانی بعد از گروه بازخورد استخراجی بالاترین نمره را در پس‌آزمون فوری بدست آورد. این نتیجه بار دیگر به برتری بازخورد تصحیحی آشکار در فراگیری یک ساختار دستوری جدید و پیچیده صحنه می‌گذارد. بازخورد فرازبانی با فراهم آوردن داده‌های فرازبانی، زبان‌آموز را وادار به تصحیح جمله نادرست خود می‌کند. جالب است بگوییم که بازخوردهای استخراجی و فرازبانی در دراز مدت نیز موثر بودند، زیرا هر دو گروه دریافت‌کننده این بازخوردها برتری خود را در پس‌آزمون تأخیری نیز حفظ کردند. نتیجه‌گیری کلی این است که بازخوردهای تصحیحی آشکار، مثل بازخوردهای فرازبانی و استخراجی، در مقایسه با بازخوردهای غیر آشکار، مثل بازخورد بازتولیدی، دارای بالاترین تاثیر در فراگیری جمله‌های شرطی نوع سوم بودند. این نتیجه مشابه یافته‌های مطالعات قبلی در این زمینه است (الیس، لون و ارلام، ۲۰۰۶؛ فلیپ ۲۰۰۶؛ شین ۲۰۰۷). کارکرد بهتر گروه بازخورد بازتولیدی در مقایسه با گروه آموزش مبتنی بر فرم بدون بازخورد تصحیحی، تاییدی بر این ادعا است که بطور کلی دریافت بازخوردهای تصحیحی از دریافت نکردن آن به مراتب بهتر است.

۶- پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی

در مطالعه حاضر تلاشی برای یکسان سازی بسامد بازخوردهای تصحیحی در گروه‌های مختلف صورت نگرفت و در پژوهش‌های پیش رو استفاده از ضبط ویدیویی و بازدید مداوم از کلاس‌ها می‌تواند پژوهشگران را یاری نماید. در این پژوهش سه بازخورد تصحیحی استخراجی، بازتولیدی و فرازبانی مورد مطالعه قرار گرفت. مطالعات آینده می‌تواند بازخوردهای تصحیحی درخواست شفاف‌سازی، تکرار و فرازبانی را که کمتر به آن‌ها پرداخته شده (لی، ۲۰۱۰)، مورد بررسی قرار دهد. ساختارهای پیچیده زبانی مثل ماضی بعید یا جمله‌های مجهول همچنان پژوهش‌های بیشتری می‌طلبند. حتی بررسی تأثیر بازخوردهای زبانی بر پیشرفت دیگر مهارت‌ها می‌تواند موضوعات نوینی برای پژوهش‌های آتی باشد (سایتو و لیستر، ۲۰۱۲).

References

- Adams, R., Nuevo, A., & Egi, T. (2011). Explicit and implicit feedback, modified output and SLA: Does explicit and implicit feedback promote learning and learner-learner interaction. *Modern Language Journal*, 95, 42–63.
- Allwright, R.L. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner errors. In M.K. Burt, & H.C. Dulay (Eds.), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 96–109). Selected papers from the *Ninth Annual TESOL Convention*, Los Angeles.
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543–574.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C. (2001). The cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 511–537.
- Ellis, R. (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.
- Ellis, R. (2010). Epilogue. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335–349.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 281–318.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368.
- Fowler, W.S., & Coe, N. (1976). *Nelson English language tests*. Thomas Nelson Ltd.
- Han, Z-H. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36, 543–572.
- Havranek, G., & Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook*, 1, 99–122.

- Ishida, M. (2004). Effect of recasts on the acquisition of the aspectual form-te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning*, 54, 311–394.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1–36.
- Jones, C., & Waller, D. (2011). If only it were true: the problem with the four conditionals. *ELT Journal*, 65, 24–32.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 309–365.
- Loewen, S., & Philip, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, 536–556.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, an effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, 536–556.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), 265–301.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399–432.
- Lyster, R., & Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59, 453–498.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 321–341.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 450–430.
- Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner in dyadic interaction. *Language Learning*, 57, 511–548.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitation in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411–452.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126–145.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. London: Routledge Publication.

- Norris, J., & Ortega, L. (2006). The value and practice of research synthesis for language learning and teaching. In J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 3–52). Amsterdam: Benjamins.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Ohta, A. (2000). Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J.K. Hall & L. Verplaatse (Eds.), *Second and foreign language through classroom interaction* (pp. 47–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plonsky, L. and Oswald, F. L. (2014). How big is “Big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878–912.
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /t/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62, 595–633.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263–289.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255–283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. New York: Springer.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 593–610). New York: Routledge.
- Sheen, Y. (2010). The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 169–179.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1–15.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308.
- Spada, N., Lightbown, P., & White, J. (2008). The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, 4, 171–206.

- Trofimovich, R., Ammar, A., & Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 171–195). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 673–691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235–263.

