

## نقش بازخورد اصلاحی در فراگیری زبان دوم

مهران غفوری<sup>۱</sup>

### چکیده

نقشی که بازخورد اصلاحی (corrective feedback) در فرایند فراگیری زبان ایفا نموده، موضوعی داغ و بحث برانگیز در بین محققین بوده است. در زمینه فراگیری زبان اول (FLA)، پژوهشگران محافظه‌کاری خاصی را در مورد شاهد بازدارنده (negative evidence) مطرح می‌سازند. در هر حال، به ظاهر در زمینه فراگیری زبان دوم (SLA) اجماع نظر رو به رشدی در بین اکثریت محققین در حال شکل‌گیری است و این اجماع نظر، به خصوص در اهمیت نقشی است که شاهد باز دارنده در فرآیند یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. اگرچه بازخورد اصلاحی به وضوح با هر دو وجه زبان یعنی کلامی و نوشتاری مرتبط است، اما تمرکز این بحث در کل بر روی تولیدات زبانی گفتاری خواهد بود؛ زیرا که عمده‌ترین بخش تحقیقات، به طور گسترده‌ای، بر روی این بعد زبانی صورت گرفته است. در دومین بخشی که در ادامه این بحث خواهیم داشت، معنای بازخورد اصلاحی و همچنین مواضع تئوری‌های مختلفی را که در راستای نقش این بازخورد در فراگیری زبان دوم بررسی شده است، مورد بحث قرار می‌دهیم. دیگر آنکه به مرور آن دسته از تحقیقات تجربی می‌پردازیم که در مورد تأثیر بازخورد اصلاحی بر امر فراگیری زبان دوم است و در ادامه، مواردی که به شکل گسترده‌ای در زمینه بازخورد اصلاحی به فراگیری زبان دوم مرتبط است مورد بحث قرار می‌گیرد.

### واژه‌های کلیدی:

بازخورد اصلاحی، شاهد باز دارنده، فراگیری زبان دوم، بازخورد بازدارنده.

---

<sup>۱</sup> - مربی و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر، گروه زبان انگلیسی، ابهر، ایران. Email: ghafoorimehr@gmail.com

## تعریف اصطلاحات متداول

برای شناسایی خطای زبانی و فراهم‌سازی بازخورد اصلاحی، اصطلاحات زیادی در تحقیقات مرتبط با فراگیری زبان دوم وجود دارد که معمول‌ترین آنها «بازخورد اصلاحی»، «شاهد بازدارنده» و «بازخورد بازدارنده» (negative feedback) است. از آنجا که هنگام استفاده از این اصطلاحات امکان دارد ابهاماتی در مفهوم آنها ایجاد شود، مروری کوتاه در تعریف این اصطلاحات و انواع مختلف بازخورد خواهیم داشت که به شرح زیر است:

چادرون (1988) مطرح می‌سازد که اصطلاح بازخورد اصلاحی با دیگر معانی هم آمیختگی دارد. از نظر او، اصطلاح «اصلاح خطا» (treatment of error) می‌تواند فقط اشاره‌ای باشد به هرگونه رفتاری که یک آموزنده در پی انجام یک خطا در پیش می‌گیرد تا به صورت غیرمستقیم فراگیر را از حقیقت خطا مطلع سازد (Chaudran, 1988: 150). ممکن است که این اصلاح، بر حسب پاسخی که مورد توقع است، برای فراگیر واضح نباشد و حتی ممکن است که در این راه نیاز به صرف وقت و تلاشی زیاد باشد تا بتوان به پاسخ تصحیح شده و مطلوب فراگیر، دست یافت (Ibid:150). لایت بون و اسپادا (1999) بازخورد اصلاحی را به شرح زیر تعریف می‌نمایند: اصطلاح بازخورد اصلاحی یعنی هرگونه اشاره‌ای به فراگیر مبنی بر اینکه شکل بکارگیری زبان هدف آنها اشتباه است. که این امر شامل پاسخهای متفاوتی می‌شود که فراگیر دریافت می‌کند. هرگاه یک زبان آموز می‌گوید:

“He go to school every day”

بازخورد اصلاحی که در اینجا به کار می‌رود می‌تواند علنی (explicit) باشد؛ یعنی به طور مثال در پاسخ به او بگوییم:

“No, you should say goes, not go”

و یا به طور ضمنی (implicit) بگوییم:

“Yes, he goes to school every day”

و یا حتی ممکن است که از توضیح پیرامون زبانی (meta-linguistic) استفاده کرده و به طور مثال به او بگوییم: «فراموش نکن که همیشه باید فعل با فاعل جمله همخوانی داشته باشد» (Lightbown, 1999: 171-172).

طبق نظر اسکچر (1991) بازخورد اصلاحی، شاهد بازدارنده و بازخورد بازدارنده، سه مورد اصلاحی هستند که بطور متناوب در زمینه آموزش زبان، فراگیری زبان و روانشناسی شناختی (cognitive psychology) مورد استفاده قرار می‌گیرند. و اغلب اوقات، پژوهشگران آنها را به جای یکدیگر به کار می‌برند. بازخورد می‌تواند به شکل صریح

(توضیح گرامر و یا اصلاح علنی خطا) و یا ضمنی باشد. تصحیح ضمنی شامل کنترل‌های تأییدی، تکرار، معادل دهی (recast)، درخواست واضح‌سازی، سکوت و یا حتی حالات چهره است که این مورد، بیانگر سردرگمی آموزشی دهنده است.

در این رابطه، نظریه لانگ (1996) درباره‌ی بازخورد جامع‌تر است. طبق نظر او، داده‌های زبانی محیطی می‌توانند بر حسب دو گروه در نظر گرفته شوند که این گروه‌ها در ارتباط با زبان هدف برای فراگیران فراهم گردیده‌اند و عبارتند از: شاهد هادی و شاهد بازدارنده. او معتقد است، شاهد بازدارنده به این معناست که الگوهایی که از نظر گرامر در زبان هدف مورد قبول است برای فراگیر فراهم گردد و شاهد بازدارنده یعنی این که فراگیر در معرض اطلاعات مستقیم یا غیرمستقیمی قرار گیرد که در زبان هدف مورد قبول و صحیح است. این اطلاعات می‌توانند از قبیل زیر باشند:

اطلاعات علنی (توضیح گرامر یا تصحیح علنی خطا) یا ضمنی (عدم درک، اصلاح خطای انقافی هنگام پاسخ‌گویی مانند یک کنترل تأییدی که گفتار زبان آموزان را بدون اینکه در جریان صحبت اخلاقی ایجاد کند، از نو پی‌ریزی می‌کند - در هر دو مورد، بازخورد بازدارنده، بطور همزمان ایجاد شاهد هادی نیز می‌کند - و همچنین شاید مورد دیگر این باشد که هنگام داده‌های زبانی، موارد اشتباهی را که زبان آموز مرتکب شده است را حذف نمایند (Long, 1996: 413). اخیراً لانگ (2001) چهارچوبی را که در ادامه می‌آید، پیشنهاد داده است که در آن انواع مختلف شاهد‌های هادی و بازدارنده‌ای را ارائه می‌کند که در ارتباط با محیط زبانی یا همان داده‌های زبانی هستند.

مطابق با طبقه‌بندی بالا، شاهد‌های بازدارنده و هادی، فقط ۲ نمونه شاهد برای زبان آموز فراهم می‌سازند که هر کدام از آنها نیز به تنهایی به ۲ زیر مجموعه تقسیم می‌گردند. فراوانی رویدادها در محیط‌های مختلف یادگیری زبان دو (L2) به همراه تأثیرات متفاوت انواع گوناگون شاهد بازدارنده بر پیشرفت اطلاعات میان زبانی در بخش‌های بعدی این پیشینه تحقیق مورد بحث قرار می‌گیرد.

### مواضع تئوری‌های مختلف درباره‌ی نقش بازخورد اصلاحی در فراگیری زبان دوم

با توجه به نقشی که به شاهد بازدارنده در زمینه یادگیری زبان دوم نسبت داده شده، گرایش‌های نظری طیف گسترده‌ای داشته است. در اینجا، بحثی درباره‌ی ماهیت نیروی مؤثری که در فراگیری زبان دوم نقشی بسزا دارد، مطرح است؛ یعنی اینکه از بین شاهد

بازدارنده و هادی، کدامیک تأثیر بیشتری در این ارتباط دارند. بر اساس نظریه ذاتی‌گرا (Nativist Theory) که چامسکی (1975) نیز از آن حمایت می‌کند، شاهد بازدارنده تقریباً هیچ نقشی در فراگیری زبان ندارد؛ زیرا طبق نظریه ذاتی‌گراها، وجود دانش زبانی جهانی (UG) است که فراگیری زبان را ممکن می‌سازد. دانش زبانی جهانی نظامی است متشکل از اصول، شرایط و قوانینی که زیربنای مشخص تمامی زبانهاست؛ یعنی مطابق با این دیدگاه از یادگیری زبان، گرامر جهانی و ساز و کار ذاتی زبانی که در تمام انسانها وجود دارد، فراگیری زبان را ممکن می‌سازد. طرفداران گرامر جهانی اظهار می‌دارند که در هر حال، آموزشی که بر پایه شاهد بازدارنده باشد، تأثیر کمی بر ساختار درونی گرامر جهانی دارد؛ زیرا فقط بطور موقت رفتارهای زبانی را تغییر می‌دهد، ولی اثری بر گرامر میان زبانی ندارد (کارول، 1996). طبق این دیدگاه، تغییراتی که در گرامر میان زبانی رخ می‌دهد، در نتیجه تأثیرات شاهد هادی زبانی هستند.

علاوه بر اینها، کراشن (1985) معتقد است که فراگیری زبان دوم، نتیجه فرآیندی علنی است که در هنگام دریافت داده‌های زبانی قابل درک انجام می‌گیرد. فراگیری خودآگاه فقط می‌تواند به عنوان ناظری رفتار نماید که کارش ویرایش تولیدات زبانی است که این امر پس از آنکه سامانه اکتسابی به راه افتاد، انجام می‌گیرد. پس با توجه به این موضوع، اطلاعات علنی، چه در قالب شاهد بازدارنده و چه در قالب دستور صریح، تنها قادرند بر یادگیری تأثیر بگذارند نه فراگیری زبان هدف. استدلال فرضیه داده‌های زبانی کراشن این است که در امر فراگیری، فراگیری ناخودآگاه از همه غالب‌تر است و دیگر اینکه یادگیری نمی‌تواند به فراگیری تبدیل گردد، هر چند بزرگسالان قادرند هم زبانهای مختلف را بطور ناخودآگاه فراگرفته و هم بطور ناخودآگاه در مورد زبانهای مختلف مطالب گوناگون بیاموزند. بطور خلاصه، طبق نظریه کراشن و ذاتی‌گراها، شاهد بازدارنده، تأثیری بسیار نامحسوس بر فراگیری زبان دوم دارد.

تئوری و نظرات کراشن در زمینه یادگیری زبان چالشهایی ایجاد کرده است مبنی بر اینکه، هر چند درک مطلب برای فراگیری زبان ضروری است، اما این نوع یادگیری زبان شامل فرایند یادگیری ضمنی و یا ناخودآگاه نمی‌شود و دیگر اینکه مبحث «توجه» در پروسه فراگیری اجتناب‌ناپذیر است (الیس، 1991؛ گاس، 1994؛ اشمیت، 1994). طبق فرضیه "توجه" در فراگیری (Noticing Hypothesis) حضور بعضی از مراتب توجه ضروری است تا اینکه داده‌های زبانی برای یادگیری زبان دوم جذب گردند. و اینکه، بازخورد اصلاحی

موجب توجه فراگیران به فاصله‌های موجود در بین معیارهای زبان هدف و معیارهای میان‌زبانی خودشان شود که کلیه این امور در کنار هم منتهی به این می‌گردد که دوباره‌سازی دستوری در ادامه گفتار حاصل شود.

از این گذشته، گاس بحثی در خلاف این باور داشته است که فراگیران تنها زمانی که در معرض داده‌های زبانی قابل درک قرار گیرند، قادر به جذب و سپس تولید زبانی هستند. طبق نظر او، جهت اینکه یک زبان آموز قادر به درونی کردن داده‌های زبانی برای تأثیر بر پروسه فراگیری باشد، نه تنها باید این داده‌ها را درک نماید، بلکه باید متوجه تضاد مابین داده زبانی و سامانه میان‌زبانی خود نیز باشد. او متذکر می‌شود که «هیچ موردی از زبان هدف جذب سامانه زبانی موجود در درون زبان آموز نمی‌شود مگر اینکه بطور آگاهانه مورد توجه قرار گیرد» (Gass, 1994:136). و نیز اعتقاد دارد که بازخورد اصلاحی در حکم «ابزار جلب توجه» عمل می‌کند.

گواه دیگری از نقش بازخورد اصلاحی در الگوهای آزمون فرضیه‌ای در زمینه فراگیری وجود دارد. در این دیدگاه، گمان بر این است که فراگیر فرضیه‌ای را در ارتباط با زبان هدف در ذهن خود شکل داده و سپس آن را در قبال معیارهای زبان هدف به آزمایش می‌گذارد. در این روش، بازخورد اصلاحی یا اصلاحات بازدارنده نقشی مهم در زمینه یادگیری ایفا می‌کنند (Bley-Vroman, 1986). اوتا (2001) بازخورد اصلاحی را در یک مرحله بالاتر بکار می‌گیرد؛ یعنی با نشان دادن اینکه اگر شکل درست اطلاعات مهیا باشد، این امکان وجود دارد که فراگیر فرصت مقایسه تولیدات زبانی خود با دیگران را داشته باشد. در این شیوه ممکن است که بازخورد اصلاحی باعث آزمون فرضیه شود و برای فراگیر این فرصت را مهیا سازد تا با روابط بین صورت و معنا (form-meaning) دست و پنجه نرم کند. بازخورد اصلاحی، شکل صحیح اطلاعات را در اختیار نمی‌گذارد؛ اما از سویی دیگر قادر است فراگیر را مجبور نماید تا از منابع زبانی خود در ایجاد یک بازسازی اطلاعاتی جدید در ذهن، بهره گیرد. که در هر مورد، این احتمال وجود دارد که بازخورد اصلاحی پیشرفت زبان دوم را تسهیل سازد. چادرون (1988) معتقد است که اطلاعات موجود در بازخورد فراگیر را مجاز می‌سازد تا قانون‌گذاری فرضیه‌ای مربوط به دستور در حال توسعه خود را تأیید، رد و یا احتمالاً اصلاح نماید.

در جواب این سوال که کدامیک از شاهدها می‌توانند فرضیه اشتباه در مورد زبان دوم را رد نمایند، وایت (1991) اظهار می‌دارد که حضور شاهد هادی به تنهایی کافی نیست. و

درباره‌ی اینکه آیا شاهد هادی به تنهایی می‌تواند موجب پیشرفت زبان دوم گردد، می‌گوید، اینگونه نیست؛ زیرا «همواره موردی وجود دارد که در آن ممکن است تغییر X به Y نیازمند به حضور شاهد بازدارنده باشد. طبق گفته او، همیشه شرایط خاص پیش می‌آیند که شاهد بازدارنده را در پی دارند؛ یعنی توجه فراگیر به این حقیقت جلب می‌شود که یک سری از ساختارهای خاص در زبان هدف مجاز نیستند. طبق نظر وایت، حضور شاهد بازدارنده بویژه، زمانی ضروری است که فراگیر گرامری را انتخاب می‌کند تا سر مجموعه‌ای از گرامرهایی ایجاد نماید که واقعاً در زبان هدف مجاز نیستند. به بیان دیگر، حضور شاهد بازدارنده، در هنگامی که فراگیر باید از یک مرحله و یک گرامر کلی (سر مجموعه) به گرامری محدودتر (زیر مجموعه) گام بردارد، ضروری است.

این موضوع ما را به نظریه فراگیری زبان دوم در قالب «اکتساب مهارت‌شناختی» (cognitive skill acquisition) سوق می‌دهد. طبق این نظریه، فراگیری زبان متشکل از تعاملاتی است که در بین داده زبانی، سامانه شناختی و سامانه ادراکی - حرکتی فراگیر وجود دارد. در این دیدگاه وجود بازخورد ضروری است. این ضرورت، به دلیل ویژگی‌هایی است که بازخورد دارد و شامل اطلاع‌رسانی، نظم بخشی، قدرت تقویت، صحت‌گذاری و حذف خطاست.

### مروری بر تحقیقات انجام گرفته

با توجه به اهمیت نقش بازخورد اصلاحی در فرضیه فراگیری زبان دوم، تحقیقات زیادی، که تعدادشان همچنان رو به افزایش است، به بررسی روابط بین بازخورد و یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند. توماسلو و هرون (1988) دو مورد تحقیق تجربی انجام دادند که در نتیجه به تأثیر دو روش جهت اصلاح فراگیران دست یافتند: تعمیم‌دهی اطلاعات و تداخل زبان اول در زبان دوم. در هر دو مورد تحقیق، سوژه دانشجویان کالج بودند و زبان فرانسه را به عنوان زبان خارجی می‌آموختند. این دانشجویان را به طور تصادفی به دو گروه تقسیم نمودند. در ابتدا، هر گروه به مدت یک ترم تحت آموزش خاص قرار گرفت و سپس برای ترم دیگر، روش آموزشی متفاوتی اتخاذ گردید. در وضعیت اول، استثناهای موجود در قواعد زبان فرانسه به عنوان یک استثنا و به طور علنی به فراگیران تعلیم داده شد. در شرایط دوم که توماسلو و هرون (1989) آن را «تکنیک راه باغ» (Garden Path Technique) نام‌گذاری نمودند؛ فراگیران به یک باغ هدایت می‌شدند و در آنجا اولین آشنایی با مثالها و نمونه‌هایی

را پیدا کردند که آنها را تشویق به استنباط و تعمیم قواعد می‌نمود، سپس فراگیران با استثنای قواعد بی‌آنکه استثنا بودن قواعد به آنان ذکر شود، آشنا گردیدند. بنابراین در حین گفتگو فراگیران خطاهایی مرتکب می‌شدند و بلافاصله مدرسان آنها را تصحیح می‌کردند. البته لازم به ذکر است که در هر دو مورد تحقیق، خطاها در محیطی کاملاً عاری از استرس صورت می‌گرفت، به طوری که این خطاها به عنوان نشانه یادگیری قلمداد می‌گردید.

در هر دو تحقیق، تحلیل یا آزمون رسمی بعدی نمایانگر این مطلب بود که دانشجویان استثناها را در شرایط «راه باغ» بهتر یاد گرفتند و این روش یادگیری در طول مدت کل ترم ادامه یافت؛ بنابراین توماسلو و هرون نتیجه گرفتند، هرگاه فراگیران فرضیه‌ای را در ذهن ایجاد نمایند و بازخورد سریع دریافت کنند، بهترین حالت یادگیری را خواهند داشت. به اعتقاد آنها، این موضوع بهترین شرایط را برایشان مهیا می‌کند، به طوری که این امکان نیز وجود دارد فراگیران به طور شناختی مقایسه‌ای بین تولیدات زبانی خود و آنچه در زبان هدف مطرح است، انجام دهند.

بیشترین تحقیقاتی که در مورد فراگیری زبان در کانادا انجام گرفت، برگرفته از اصول آموزش زبان ارتباط محور بود؛ یعنی تأکید، بیشتر بر روی روانی گفتار و ارتباطات کلامی بود و کمتر به دستور گفتار توجه می‌شد. به نظر می‌رسد که چنین تأکیدی به ناکامی اکثریت فراگیران جهت رسیدن به سطح دلخواه از دستور زبانی منتهی شده است. بعضی از تحقیقات اصلی به طور خلاصه در اینجا مطرح میشوند.

لایت بون و اسپادا (1990)، طی تحقیق، اثرات بازخورد اصلاحی و آموزش دستور محور، بر روی فراگیری زبان دوم را بررسی نمودند. این بررسی در محیطی انجام گرفت که برنامه‌های فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، به شکل فشرده‌ای اجرا می‌گردید. هدف کلی از این تحقیقات این بود که روابط بین آموزش، تعاملات زبانی و فراگیری را کشف نمایند. سوژه‌های این تحقیق، ۱۰۰ نفر از بچه‌های کلاس پنجم و یا کلاس ششمی بودند که همگی اهل کبک و فرانسوی زبان بوده و برای یک دوره پنج ماهه فشرده فراگیری زبان انگلیسی ثبت نام کرده بودند. نتایج به دست آمده از این تحقیق بیانگر این مطلب بود که مهارت‌های زبانی عمومی بهترین پیشرفت را در قالب آموزش معنا محور دارد؛ البته در صورتی که فعالیت‌های صورت‌گرا و بازخورد اصلاحی نیز فراهم باشند.

وایت (1991) دست به انجام تحقیقی زد و توانست تأثیر آموزش دستور محوری که همراه با حضور شاهد بازدارنده و منفی بود را کشف نماید. این تحقیق با مشارکت فراگیران زبان دوم و در راه رسیدن به ویژگی‌های مناسب زبان هدف انجام گرفت. از جنبه زبانشناسی، هدف این تحقیق در ارتباط با یکی از مشکلات یادگیری بالقوه‌ای بود که فرانسوی زبانان در حال آموزش زبان انگلیسی با آن مواجه بودند. این مشکل، در رابطه با جابجایی فعل و خصوصاً تعیین محل قید انگلیسی در جمله بود. شرکت‌کنندگان در این تحقیق، ۱۶۴ نفر از کودکان یازده و دوازده ساله فرانسوی زبان بودند که انگلیسی یاد می‌گرفتند. همانطور که پیشتر اشاره شد، تمرکز این تحقیق بر روی آموزش زبان ارتباطی بود و در این روش، اصلاح خطا و آموزش صورت محور نقش چندانی نداشت. نتایج حاصله بیانگر این مطلب بود که استفاده از هر دو شاهد هادی و بازدارنده به صورت علنی نسبت به استفاده شاهد محیطی هادی در کمک به فراگیران برای اینکه بتوانند ویژگی‌های زبان هدف را یاد بگیرند موثرتر هستند. در هر حال، نتایج تحقیقات تکمیلی نشان داد، بچه‌هایی که مورد آزمایش قرار گرفته بودند، نتوانستند این اطلاعات را به طور دائم در حافظه خویش حفظ نمایند و پس از مدتی به اولین سطح اطلاعاتی که در ابتدا داشتند بازگشت نمودند.

در پی تحقیقاتی که در مورد فراگیری زبان اول انجام گرفته است علاقه‌ای قابل توجه به نقش معادل‌دهی در یادگیری زبان دوم دیده می‌شود. دلیل این امر عوامل مختلفی است: ماهیت غیرمداخله‌ای معادل‌دهی در جریان مکالمات ارتباطی، ویژگی بلافاصله بودن معادل‌دهی و این باور کلی که فراهم‌سازی بازخورد بلافاصله پس از ارتکاب خطا برای فراگیران ضروریست تا آنها متوجه تضاد بین گفتار اشتباه خود و شکل اصلی آن در زبان هدف بشوند؛ یعنی اولین قدم برای کنار گذاشتن کامل اشتباه گفتار و یادگیری نوع صحیح آن است (نیکولاس، لایت بون و اسپادا، 2001).

لانگ (1996) معادل‌دهی را به عنوان «گفتاری تعریف می‌کند که گفتار یک کودک با جابجا کردن یک یا چند عنصر سازنده جمله (فاعل، فعل یا مفعول) بازساخت می‌کند؛ در حالی که همچنان معنای اصلی را در بر دارد» (Long, 1996:434). این تعریف با تعریف لیستر و رانتا (1997) از معادل‌دهی مطابق است. آنها معادل‌دهی را به عنوان «بازساختی می‌دانند که یک معلم در مورد کل یا بخشی از گفتار شاگرد خود انجام می‌دهد؛ البته این بازساخت، شامل خطای ارتکابی فراگیر نمی‌شود» (Lyste & Ranta, 1997:434). اوتا (2001) اضافه نمود که «معادل‌سازی، بلافاصله در پی گفتار اشتباه انجام می‌گیرد؛ البته



ممکن است که معادل دهی‌ها از جنبه اوایی، واژگانی، صورت و معنی با گفتار فراگیر در تضاد باشند اما در کل، بر اساس گفتار خطای فراگیر بوده و مرز معنایی با آن را حفظ می‌کند» (Ibid, 1997: 144). تأثیرات متفاوت معادل دهی بر ابعاد گوناگون فراگیری زبان دوم، مرکز توجه بسیاری از تحقیقات اخیر بوده است که بعضی از آنها را در زیر متذکر می‌شویم.

اولیور (1995)، به بررسی نقش شاهد بازدارنده در تعاملات زبانی بین یک سخنگوی زبان اصلی (NS)، و یک نفر غیر زبان اصلی (NNS) پرداخت. این تحقیق، الگوهای تعاملات زبانی در مکالمه بین کودکان زبان اصلی و غیر زبان اصلی را بررسی نمود تا مشخص شود که آیا در این تعاملات، بازخورد بازدارنده نیز حضور دارد و آیا کودک غیر زبان اصلی چنین بازخوردی را در تولیدات زبانی متعاقب خود به کار می‌بندد یا خیر، تمرکز تحقیق بر روی هر دو موضوع «صورت» و بازخورد ضمنی یعنی معادل دهی و تدابیر مذاکره‌ای بود که این تدابیر شامل تکرار، درخواست واضح‌سازی و کنترل‌های ادراکی می‌شدند. تحلیل اطلاعات نشان داد که تعاملات زبانی گوناگونی در گفتگوی دو نفره یک کودک زبان اصلی با یک کودک غیر زبان اصلی وجود داشت و بخش عمده‌ای از این تعاملات مربوط به بازخورد بازدارنده ضمنی بود. به علاوه، این تحلیل روش ساخت که نوع خطایی که کودک غیر زبان اصلی مرتکب می‌شد، بر نوع پاسخی که کودک زبان اصلی می‌داد، تأثیر گذار بود و معلوم گردید «گفتگو» در جواب به خطاهای چندگانه انجام می‌گرفت، در حالی که «معادل‌دهی» در جواب به یک خطای واحد صورت می‌گرفت. به عبارت دیگر، گفتگو برای واضح‌سازی معنا و «معادل‌دهی» برای اصلاح صورت کلام انجام می‌گرفت.

باید توجه داشت، تحقیقاتی که تاکنون مرور گردید، عموماً معلم محور بودند. ولی اخیراً تمایل محققان بیشتر بر این بوده است که قوای خود را بر روی ادراکات، آمادگی و نوع پاسخی که فراگیران به بازخورد می‌دهند، متمرکز سازند. مک‌کی، گاس و مک‌دونا (2000) درک فراگیران از بازخورد را بررسی نمودند. تحقیق آنها بر پایه بررسی این مطلب بود که آیا فراگیران بازخورد را در معنای خود بازخورد درک می‌کنند و آیا هدف بازخورد را تشخیص می‌دهند یا خیر. بعلاوه سعی این تحقیق بر این بود که روابط بین ادراکات فراگیران، ماهیت بازخوردهای تعاملی و هدف زبانی بازخورد را بیشتر بررسی نماید. انواع مختلف بازخورد را به عنوان معادل‌دهی، گفتگوها و ترکیبی از هر دوی آنها دسته‌بندی کردند. شرکت کنندگان این تحقیق، ۱۷ نفر فراگیر بزرگسال بودند و در رشته‌های زبان که

در یکی از دانشگاه‌های آمریکا برگزار می‌شد، شرکت کرده بودند. این افراد شامل ۱۰ نفر غیربومی زبان که زبان انگلیسی را در یک محیط انگلیسی زبان بعنوان زبان دوم و ۷ نفر غیربومی زبان دیگر که ایتالیایی را در یک محیط غیرایتالیایی زبان به عنوان زبان خارجی یاد می‌گرفتند، بودند.

در این تحقیق مشخص شد که درک فراگیران از معادل دهی به عنوان راهی دیگر برای بیان یک مطلب بود؛ نه به عنوان بازخورد اصلاحی. همچنین کشف گردید، در جلسات فراهم‌سازی بازخورد که به اصلاح زبانی فراگیران منتهی شد، فراگیران گزارش دادند که دقیقاً فهمیده‌اند هدف از بازخورد چه بوده است. ولی در جلسات بازخوردی که اصلاح زبانی در پی نداشت، فراگیران چنین درکی از بازخورد نداشتند. پس با توجه به این مطالب، محققین متذکر شدند که «درک» یک فراگیر موجب پیشرفت او در زبان دوم نمی‌شود. با توجه به این نمونه کوچک تحقیق و نتایج حاصله، مسلم گردید که برای بررسی بیشتر روابط بین انواع بازخورد، تولیدات زبانی اصلاح شده و پیشرفت زبان دوم نیاز به تحقیقات طولانی‌تری وجود دارد.

علی‌رغم این حقیقت که در تحقیقاتی که تاکنون مرور گردید، معادل‌دهی‌ها در قیاس با شکل‌های علنی‌تر بازخورد چندان موفق نبودند. اما تحقیقات دیگر بعضی منافع کوتاه مدت معادل‌دهی را در فراگیری زبان دوم بزرگسالان گزارش داده‌اند. مک کی و فیلیپ (1998) اثر معادل‌دهی بر روی تولیدات زبانی و پیشرفت در شکل سوالی در فراگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم را بررسی کردند. این تحقیق دو گروه از فراگیرانی که داده‌های زبانی اصلاح شده و تعاملی را دریافت می‌کردند با دیگر فراگیرانی که همان داده زبانی را به همراه معادل‌دهی‌های فشرده دریافت می‌کردند، مقایسه نمود. در این تحقیق، از طریق بررسی تغییرات در ساختار سوالی، تأثیر شرایط آموزشی و مداخله بر پیشرفت میان زبانی فراگیران ارزیابی می‌شد. تمام شکل‌های سوالی که در آموزش و مداخله ... و همچنین آزمون مورد نظر بودند، بخشی از زنجیره پیشرفت در ساخت ساختارهای سوالی در امر فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم را تشکیل می‌دادند؛ همان‌گونه که پینه من و جانسون (1987) از پیش به آن دست یافته بودند. در این تحقیق، یک طرح پیش آزمون - پس آزمون گروه معیار به کار رفت. پس از تعیین شرکت‌کنندگان در دو گروه «آماده» و «غیرآماده»، شرکت‌کنندگان را به طور اتفاقی در گروه‌های مختلف جای دادند؛ یعنی ۲ گروه ارتباط مستقیم، دو گروه معادل‌دهی و یک گروه معیار. گروه معادل‌دهی، معادل‌دهی‌های فشرده‌ای

شبيه به گفتارهای ناصحیح خودشان که به زبان هدف شباهت نداشت، دریافت می‌کردند و در همان حال تکالیفی را با مخاطبان زبان اصلی انجام می‌دادند. گروه ارتباط مستقیم نیز چنین تکالیفی داشتند اما معادل‌دهی‌هایی از این دست، برای آنان فراهم نبود و گروه معیار فقط در پیش آزمون و پس آزمون شرکت کردند. لازم به ذکر است که نفرات گروه معیار، از گروه آمادگی انتخاب شده بودند.

تحلیل نتایج به دست آمده حاکی از این بود، فراگیرانی که سطح پیشرفتی بالاتر داشتند و در تعاملات معادل‌دهی شدید و فشرده شرکت کردند، نسبت به فراگیرانی که در تعاملات بدون معادل‌دهی فشرده حضور داشتند، ارتقایی بیشتر در ساختارهای پیشرفته‌تر زبانی نشان دادند؛ همچنین کشف این مطلب جالب بود که اگرچه هر دو گروهی که معادل‌دهی را دریافت می‌کردند بر حسب پاسخی که به معادل‌دهی‌ها می‌دادند و نیز بر حسب محتوای معادل‌دهی‌هایی که برایشان مهیا گردیده بود، خیلی شبیه به هم بودند، اما یک‌گره در قیاس با گروه دیگر سوالات پیشرفته‌تری ساختند؛ در نتیجه، واضح بود که نیاز به انجام تحقیقات بیشتری در این زمینه وجود دارد تا معلوم گردد که چرا از میان تمام فراگیران، فقط بعضی از آنها از معادل‌دهی استفاده می‌کنند و چه عاملی بر این استفاده تأثیرگذار است. یافته‌های کلی این تحقیق بیانگر این مطلب بود که گرچه معادل‌دهی‌ها همیشه در پاسخ‌های بلافاصله فراگیران به کار نمی‌رود ولی ممکن است که در پیشرفت میان زبانی کوتاه‌مدت آنها مفید باشد.

یافته‌های تحقیقات مک کی و فیلیپ (1998)، در این خصوص جالب توجه بود مبنی بر اینکه فراگیرانی که از لحاظ رشدی آمادگی بیشتری داشتند، در افزایش مداوم ساختارهایی با سطح بالاتر بازدهی بالاتری نشان دادند؛ به عبارت دیگر، معادل‌دهی موجب نمی‌گردد فراگیران ساختارهایی را که از لحاظ رشدی برای فراگیری آن آماده نیستند، یاد بگیرند. این نتایج نظریه «ترتیب ثابت مراحل رشد در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم» (Fixed – Stage Sequence) پینه من و جانسون (1987) را تأیید نمود.

## بحث و بررسی

موارد گوناگونی که در این رابطه بطور کلی نمایان شدند، بیانگر ضرورت بررسی‌های بیشتری در این زمینه هستند. این موضوعات شامل مشکلات نهفته در ارائه بازخورد اصلاحی، تأثیرات متفاوت انواع گوناگون بازخورد، شرایطی که تحت آن تأثیر بازخورد به نهایت می‌رسد و موضوع گیرایش زبانی است.

## مشکلات نهفته در ارائه بازخورد اصلاحی

طی تحقیقات انجام شده، محققینی نظیر ال رایت، چادرون و لانگ به مشکلاتی در خصوص ناسازگاری، ابهام و بی‌ثمری اصلاحات مدرسان اشاره داشتند. آنها، عدم تأثیر بازخورد اصلاحی را منتسب به روش‌های غیراصولی و مبهمی می‌دانند که اکثر مدرسان در پیش می‌گیرند. دلیل این امر این است که مشاهده گردید، مدرسان گاهی، گفتار اشتباه فراگیران را از ترس ایجاد اختلال در روند مکالمات ارتباطی، می‌پذیرفتند و گاهی دیگر، همان ایرادها را اصلاح می‌کردند. همچنین مشاهده شد، مدرسان تفسیرهای متناقضی در خصوص تولیدات زبانی اکتسابی فراگیران ارائه نموده و اصلاحاتشان دلخواه است.

غیر از این مشکلات، مسائلی دیگر وجود دارد که ریشه در نقش یکسانی دارد که ساختارهای مشابه در گفتگوهای کلامی ایفا می‌کنند؛ منظور، معادل‌دهی‌ها و تکرارهای اصلاحی و غیراصلاحی هستند. در این خصوص باید گفت، چنین مشخص شده است که معادل‌دهی‌ها و تکرارهای اصلاحی و غیراصلاحی، توجه فراگیران را به محتوا بیش از صورت جلب می‌کنند و حقیقت دیگر این است که تمامی آنها به اندازه برابر موجود هستند. چنین شباهتهایی نقش، سهم و اهمیت بازساخت اصلاحی (معادل‌دهی و تکرارهای اصلاحی) را کاهش می‌دهد؛ بنابراین برای آن گروه از فراگیران زبان دومی که گرامرشان هنوز نیاز به اصلاح دارد تا با زبان هدف مطابقت کند، اصلاحات خیلی بیشتر انجام می‌گیرد تا اینکه بخواهند این اصلاحات را به شکل نامحسوس انجام دهند و یا به عنوان جایگزینی متناوب برای گفتارشان درک شوند.

## تأثیرات متفاوت انواع گوناگون بازخورد

تأثیر استراتژی‌های بازخورد اصلاحی یکسان نبوده و با نگاهی دقیق‌تر به تحقیقاتی که تاکنون مرور گردید، آشکار می‌شود، آن دسته از فنونی که به بازساخت نیاز داشتند (درخواست واضح‌سازی و کنترل‌های تأییدی) خیلی مؤثرتر عمل کرده‌اند تا گروهی که به چنین بازساختی نیازمند نبودند (معادل‌دهی‌ها). گرچه تحقیق داتی و وارلا (1998) حاکی از این مطلب بود که معادل‌دهی‌ها برای پیشرفت میان زبانی سودمندند، اما مدرکی دال بر این موضوع در اختیار ما نگذاشتند که معادل‌دهی‌ها به تنهایی تأثیری مثبت بر این موضوع دارند. همان‌گونه که در تحقیق داتی و وارلا معین شده بود، معادل‌دهی‌ها که همیشه با آهنگ افتان صدا ارائه می‌شوند، پیش از تکرار خطای فراگیران، با آهنگ خیزان صدا بودند.

چنین ترکیبی متشکل از معادل‌دهی و علائم میان‌زبانی، اهمیّت معادل‌دهی را افزایش داد و متعاقباً، تأثیر آنها خیلی بیشتر از آنچه تا آن زمان کشف شده بود واضح گردید. همچنین، در تحقیقات دیگر (لایت بون و اسپادا، 1999؛ توماسلو و هرون، 1989؛ وایت، 1991) کشف شد، هرگاه بازخورد اصلاحی با سرنخ‌های میان‌زبانی همراه گردد، بیشترین تأثیر خود را خواهد داشت.

علاوه بر این مسائل، به منظور اینکه بازخورد اصلاحی بتواند تأثیر مطلوب خود را داشته باشد، چادرون متذکر این حقیقت گردیده که اصلاحات باید واضح و منسجم باشند و در رابطه با خطاهایی خاص به کار روند. این دیدگاه، تکرار نظریه‌ای بود که پیش از این جهت فراهم‌سازی بازخورد مؤثر پیشنهاد داده شده بود؛ یعنی مشخص نمودن نوع خطا و ارائه اطلاعات زبانی علنی. در حقیقت، حرف اکثر تحقیقات اولیه در مورد اصلاح خطا حاکی از این بود که باید فراگیران را وادار به تولید زبانی نمود؛ نه اینکه فقط برایشان شکل صحیح را فراهم ساخت. بر اساس این سری از تحقیقات، اگر برای فراگیران زمان و ساختار خود اصلاحی فراهم گردد، به وضوح در پروسه پیشرفت در زبان دوم مفید خواهد بود.

## اصلاح زبانی

پرسش اصلی در اینجا این است که آیا یک فن به اصلاح زبانی منتهی می‌گردد و اگر چنین است، آیا منجر به اصلاحی موفقیت‌آمیز می‌گردد یا خیر. طبق نظر چادرون «سنجش سریع و مهم در مورد تأثیر هر نوع واکنش اصلاحی بسامد پاسخ صحیح فراگیران خواهد بود که در پی هر نوع آن می‌آید» (Chaudron, 1988:440). از نظر اسلیمانی (1992)، اصلاح زبانی اشاره دارد به گزارش فراگیران از آنچه که از درسی خاص فراگرفته‌اند. علاوه بر این، اسکچر اصلاح زبانی را در قالب «گفتار یک فراگیر تعریف می‌کنند که بلافاصله در پی یک بازخورد مدرس می‌آید» (Schachter, 1991:49)؛ پس طبق این چهارچوب، اصلاح زبانی، «واکنشی است که از بعضی جهات، در قبال قصد مدرس جهت جلب توجه فراگیر به بعضی از ابعاد گفتار ابتدایی خودش، انجام می‌گیرد» (Ibid, 1991:49). در این الگو، اصلاح زبانی به دو گروه تقسیم می‌گردد: اصلاح منتهی‌شونده به اصلاح خطایی که مرکز توجه بازخورد بوده است و دیگری اصلاحی که به گفتاری ختم می‌گردد که هنوز نیازمند به اصلاح است. علیرغم این حقیقت که این نوع اصلاح زبانی که به اصلاح تولیدی فراگیر ختم می‌شود، به عنوان دلیل فراگیر اولویت گرفته است، اما این روش مسئله‌ساز است؛ زیرا گرچه اصلاح

زبانی در حقیقت، گویای پاسخ فراگیر به بازخورد اصلاحی است، اما این تنها راه ممکن برای پاسخ‌گویی نیست؛ حتی اگر فراگیران به خوبی قصد بازخورد ارائه شده را درک کرده باشند. از نظر اسکچر، نه استفاده از صورتهای جایگزین که در پی بازخورد می‌آید و نه پیروی از بازخورد اصلاحی ممکن است که به دلیل اصلاح زبانی باشد. به علاوه لانگ به مسئله ابهام ناشی از تأثیر سریع بازخورد اصلاحی بر عملکرد زبانی تحت نظارت همراه با موفقیت دائم در امر اصلاح‌سازی قوانین میان زبان فراگیر برای اینکه خطای مورد نظر دیگر هرگز تکرار نشود، اشاره نموده است. به غیر از اینها، فقدان یک پاسخ آشکار، بیانگر کمبود یادگیری زبان دوم نیست و با توجه به همان دریافته‌ها، حضور اصلاح زبانی نمی‌تواند لزوماً به آن مرحله خاص از بازخورد اصلاحی نسبت داده شود. باید متذکر شد، بازخورد اصلاحی بخشی از پیشینه هر فراگیر است و در عین حال که احتمال دارد مدرکی سریع در اختیار بگذارد که نشان پیشرفت باشد، ممکن است که بعدها در روند پیشرفت زبان دوم نیز خود را نمایان سازد (اوتا، 2001).

داتی و ویلیامز (1998) متذکر شدند که تأثیرات بازخورد اصلاحی تقریباً همیشه به صورت «تدریجی و فزاینده است تا اینکه لحظه‌ای و مقوله‌ای باشد» (Doughty & Willams, 1998:40). محققینی نظیر کورد ر مک کی و فیلیپ (1998) اظهار داشتند، اصلاح زبانی (چه از نوع بازساخت باشد و چه از نوع تکرار) ضرورتاً دلیلی بر این امر نیست که بازخورد تأثیری مثبت بر پیشرفت میان زبان داشته است و دیگر اینکه وجود آن تنها دلیل یادگیری نیست.

به اختصار، چنین به نظر می‌رسد که اگر بخواهیم بازخورد اصلاحی موجب پیشرفت میان زبان شود، باید شرایطی خاص ایجاد گردد: اول، مدرسان باید قانونمند و راسخ در ارائه بازخورد باشند. دوم، بازخورد اصلاحی که فراهم می‌گردد باید به اندازه کافی واضح باشد تا به شکل مطلوب درک شوند.

سوم، فنونی که در این راه به کار گرفته می‌شوند باید زمان و فرصت کافی برای خوداصلاحی و دگر اصلاحی و در نتیجه، تولیدات زبانی اصلاح‌شده را فراهم سازد. چهارم، بازخورد باید برنامه‌ریزی شده باشد؛ به این مفهوم که تا حد امکان بین قصد مدرس، خطای مورد نظر و درک فراگیر از بازخورد ارایه شده، یک هماهنگی کامل وجود داشته باشد. پنجم، بازخوردی که فراهم می‌گردد باید تمرکزش در یک دوره زمانی، به ترتیب بر روی

یک خطای خاص باشد؛ یعنی این بازخورد باید ذاتاً منسجم و فشرده باشد. و مورد آخر، باید آمادگی رشد فراگیر جهت پردازش بازخورد فراهم شده را در نظر گرفت.

### نتیجه‌گیری

همان‌طور که در پیشینه تحقیق اشاره شده، محققین در طول تحقیقاتی که در مورد نقش بازخورد اصلاحی در امر فراگیری زبان دوم انجام دادند، به پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای طی ۲ دهه گذشته به ویژه دهه ۱۹۹۰ دست یافته‌اند. به موازات پیشرفتی که در این زمینه صورت می‌گیرد، مسایل پیچیده‌تر شده و نیاز به ابداع روش‌هایی جامع‌تر بیشتر احساس می‌گردد. به هر حال، همچنان تحقیق درباره تأثیر بازخورد اصلاحی بر پیشرفت فراگیری زبان دوم، پویا بوده و در راستای تکامل خویش ادامه می‌یابد. در یک شاخه تحقیقی مانند بازخورد اصلاحی که گستردگی و اهمیت آن بسیار زیاد است هیچ مقاله‌ای قادر نیست که کل ابعاد و تمامی مواد درگیر آن را پوشش دهد؛ پس هدف این مقاله فقط تلاشی بود جهت ارائه یک دیدگاه دقیق و جامع از کلیه موضوعات کلیدی که اکثر محققین بنام و برجسته این رشته، در این زمینه تعیین کرده‌اند.

## منابع

- 1- Bley-Vroman, R. (1986). Hypothesis testing in second language acquisition. *Language Learning*, 36, 353-376.
- 2- Carroll, S. (1996). The irrelevance of verbal feedback to language learning. In L.
- 3- Eubank, L. Selinker & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 73-88). Amsterdam: John Benjamins.
- 4- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 5- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J.
- 6- Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- 7- Ellis, R. (1991). Grammar teaching practice or consciousness-raising? In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition and second language pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon: Multilingual Matters.
- 8- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- 9- Krashen, S. D. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.
- 10- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- 11- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In
- 12- W. C. Ritchie & B. K. Bahtia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- 13- Long, M. (2001). The role of implicit negative evidence in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- 14- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.



- 15- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- 16- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- 17- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719-758.
- 18- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 19- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- 20- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- 21- Schmidt, R. W. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-210). London: Academic Press.
- 22- Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Bretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education* (pp. 197 - 221). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 23- Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: The Garden Path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- 24- White, L. (1991). Implications of learnability theories for second language learning and teaching. *MacGill Working Papers in Linguistics = Cahiers Linguistiques de MacGill*, 5, 148-162.

