

## بازخورد تصحیحی؛ چرایی و چگونگی ارائه آن در کلاس‌های

### آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

مرضیه سادات اعتمادالاسلامی\*

رضامراد صحرایی\*\*

#### چکیده

یکی از مباحث مجادله‌آمیز در تاریخ آموزش زبان دوم/خارجی، مسئله خطا و تصحیح آن بوده است که منجر به پژوهش‌های مختلفی شده است. به اعتقاد برخی از محققان، بازخورد تصحیحی در کلاس جزئی از فرایند طبیعی یادگیری زبان است و انواع خطاهایی که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند نیز نشانه‌هایی از فرایند تکوین زبان دوم آن‌ها است. از آنجاکه نظریه‌های مختلف زبان دوم‌آموزی مثل دستور جهانی، تعاملی شناختی و فرهنگی اجتماعی، درباره اهمیت بازخورد تصحیحی دیدگاه‌های متفاوتی دارند، لذا هدف این پژوهش علاوه بر معرفی این نظریه‌ها، توصیف انواع بازخوردها به همراه مثال‌های مختلف در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی است. این پژوهش میدانی، از نوع مشاهده کلاسی - تحقیق کلاسی است. در این مقاله، بر منابعی که در فاصله زمانی ۱۹۷۷ تا ۲۰۱۶ به چاپ رسیده‌اند، تمرکز شده است. نتایج بررسی این منابع حاکی از آن است که در کلاس‌های زبان دوم‌آموزی به‌طور عام شش نوع بازخورد به نام‌های صریح، غیرصریح، درخواست توضیح، فرازبانی، فراخوانی و تکرار، هم‌چنین در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی، علاوه بر این‌ها، دو نوع دیگر به نام‌های «بازخورد همدرس» و «تصحیح با تغییر نوبت‌دهی» بکار رفته است.

واژه‌های کلیدی: خطا، بازخورد، فارسی آموزان خارجی، نظریه‌های زبان دوم‌آموزی

---

\* کارشناس ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان - عضو هسته گروه پژوهش‌های بنیادی برای توسعه آموزش زبان فارسی به خارجیان، دانشگاه علامه طباطبائی.

\*\* دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی - مدیر هسته گروه پژوهش‌های بنیادی برای توسعه آموزش زبان فارسی به خارجیان. (نویسنده مسئول) پست الکترونیک: sahraei@atu.ac.ir

## مقدمه

بسیاری از محققان معتقدند که ارائه بازخورد تصحیحی به خطا باعث سهولت فراگیری زبان دوم می‌شود. در این مورد مطالعات گسترده‌ای انجام شده که نتایج آن‌ها نیز بر اهمیت بازخورد تصحیحی در فرایند زبان دوم‌آموزی تأکید داشته‌اند (ر.ک. فرا تحلیل<sup>۱</sup> لی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ مک‌کی و گو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ راسل و اسپادا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶ و پیشینه نگاشته لیستر، سائیتو و ساتو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ مک‌کی، ۲۰۰۷؛ شین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰a و اسپادا، ۱۹۹۷ نقل از مونتیرو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). طبق بررسی‌هایی که نگارندگان این مقاله داشته‌اند، چنین پژوهش‌هایی در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی تاکنون صورت نگرفته است، لذا هدف از پژوهش حاضر، پرداختن به همین موضوع است. در این راستا ابتدا به نظریه‌های مختلف فراگیری زبان دوم مثل دستور جهانی<sup>۸</sup>، تعاملی شناختی<sup>۹</sup> و فرهنگی اجتماعی<sup>۱۰</sup> که درباره نقش و اهمیت بازخورد تصحیحی دیدگاه‌های متفاوتی دارند، خواهیم پرداخت و سپس برخی از مطالعاتی که تأثیر بازخورد تصحیحی شفاهی را در تقویت زبان دوم‌آموزی نشان می‌دهند، بیان خواهیم کرد. در انتها، نمونه‌هایی از بازخوردهای تصحیحی مدرسین به خطاهای فارسی آموزان خارجی را ارائه خواهیم کرد.

بسیاری از محققان در رشته فراگیری زبان دوم<sup>۱۱</sup> ادعا می‌کنند که تکامل زبان باید در یک ارتباط معنادار و واقعی تقویت شود (لانگ، ۱۹۹۶ نقل از تاکاهاشی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴) و توجه زبان‌آموزان علاوه بر معنا، بر صورت‌های زبانی نیز معطوف شود (داتی و ویلیام،

- 
1. Meta analysis
  2. Li
  3. Mackey & Goo
  4. Russell & Spada
  5. Lyster, Saito & Sato
  6. Sheen
  7. Monteiro
  8. Universal Grammar-based account of CF
  9. Cognitive-interactionist account of CF
  10. Sociocultural Theory and CF
  11. Second language acquisition
  12. Takahashi

۱۹۹۸<sub>a</sub>، ۱۹۹۸<sub>b</sub>؛ لانگ، ۱۹۹۶ نقل از تاکاهاشی، ۲۰۱۴). یک شیوه برای جلب توجه زبان‌آموز بر صورت‌های زبانی طی ارتباط معنادار، ارائه بازخورد به تولیدات خطای وی است (تاکاهاشی، ۲۰۱۴). در این قسمت بر آنیم تا همچنان که قبلاً مطرح شد، توضیحاتی در مورد نظریه‌های مختلف فراگیری زبان دوم مثل دستور جهانی، تعاملی شناختی و فرهنگی اجتماعی که درباره نقش و اهمیت بازخورد تصحیحی دیدگاه‌های متفاوتی دارند، ارائه نماییم؛ اما قبل از پرداختن به این بخش، لازم است با مفهوم خطا و بازخورد تصحیحی آشنا شویم. براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) «خطا» ی زبانی را به‌عنوان «انحراف قابل توجه از دستور بزرگسالان یک گویشور بومی» می‌داند که توانش زبان میانی زبان‌آموز را منعکس می‌کند. وی هم‌چنین بیان می‌دارد، «بازخورد تصحیحی» که تلاش می‌کند تا خطا یا اشتباه را تصحیح کند یا توجه را به‌سوی آن جلب نماید، پاسخی است که به برونداد زبان‌آموز داده می‌شود.

نظریه‌های فراگیری زبان دوم، به لحاظ اهمیتی که برای بازخورد تصحیحی قائل‌اند، متفاوت هستند. در ادامه نظریه‌های مختلف در مورد بازخورد تصحیحی را بحث خواهیم کرد و پس‌از آن نیز یافته‌های علمی درباره ماهیت بازخورد تصحیحی را مرور خواهیم نمود.

ابتدا با دستور جهانی و دیدگاه آن درباره بازخورد تصحیحی شروع می‌کنیم. دستور جهانی شامل مجموعه‌ای از اصول زبانی بسیار انتزاعی است که قوانین واقعی که در هر زبان منفرد یافت می‌شود را نمی‌سازد، [اما به‌عنوان محدودیت‌هایی بر صورت که این قوانین می‌توانند بپذیرند، عمل می‌کند]. نظریه‌های فراگیری زبان دوم مبتنی بر دستور جهانی، بر این فرض استوار هستند که: (۱) افراد بشر ظرفیت بسیار ویژه‌ای برای یادگیری زبان دارند (برخلاف دستگاه‌های بسیار شناختی عام که مسئول همه نوع یادگیری هستند) (۲) این ظرفیت درونی است و به لحاظ زیست‌شناختی مشخص می‌شود. تحقیقات فراگیری زبان دوم مبتنی بر دستور جهانی تلاش می‌کنند تا نشان دهند که چگونه این

اصول، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا توانش دستوری را کسب کنند (دانش ضمنی از یک زبان). این ادعا که «زبان‌آموزان باید از دستور جهانی استفاده کنند» بر اساس استدلال فقر محرک است. فقر محرک بیان می‌دارد، دروندادی که زبان‌آموزان در معرض آن قرار می‌گیرند برای اطمینان یافتن از فراگیری کامل دستور زبان مقصد، کافی نیست و بنابراین لازم است که دستور جهانی توضیحاتی پیرامون این مطلب فراهم کند که «چگونه زبان‌آموزان ویژگی‌های دستوری که ورای درونداد است را یاد می‌گیرند» (وایت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳<sub>a</sub> نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). درونداد برای زبان‌آموزان شاهد مثبت<sup>۲</sup> فراهم می‌کند (نشان می‌دهد که چه چیزی از نظر دستوری ممکن است). نظریه‌های مبتنی بر دستور جهانی، استدلال می‌کنند که درونداد برای فراگیری ناکافی است. با این حال، درونداد می‌تواند هم‌چنین از طریق بازخورد تصحیحی، شاهد منفی<sup>۳</sup> فراهم کند. حال باید پرسید که آیا شاهد منفی می‌تواند زبان‌آموزان را قادر سازد تا بر محدودیت‌های شاهد مثبت غلبه یابند؟ اینجاست که شماری از دیدگاه‌های مختلف مطرح می‌شود:

۱. یک دیدگاه این است که شاهد منفی می‌تواند برای این که زبان‌آموزان زبان دوم بتوانند قوانین دستوری ناصحیح را از زبان میانی خود دور کنند، ضروری باشد (وایت، ۱۹۹۱ نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). در مقابل، ۲. در دیدگاه دوم، اسکوارتز<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) استدلال کرده است که شاهد منفی فقط در دانش صریح نتیجه می‌دهد و در فراگیری مبتنی بر دستور جهانی (که بیان می‌کند چگونه زبان‌آموزان دانش ضمنی را کسب می‌کنند)، نقشی ندارد و مکانیسمی وجود ندارد که بتواند این دانش صریح را به درونداد، از نوعی که موردنیاز دستور جهانی است، تبدیل کند (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴).

۳. دیدگاه سوم این است که شاهد منفی در مراحل خاصی از تکامل زبان دوم نقش دارد، اما نه در سایر مراحل. کارول (۲۰۰۱) استدلال کرده است که شاهد منفی در مراحل اولیه

---

1. White  
2. positive evidence  
3. negative evidence  
4. Schwartz

یادگیری زبان دوم قابل تفسیر نیست، زیرا زبان‌آموزان فاقد آگاهی فرازبانی موردنیاز برای پردازش بازخورد تصحیحی هستند. هم‌چنین، شاهد منفی نقشی در مراحل پیشرفته ندارد، زیرا خطاهای زبان‌آموزان اساساً تصحیح نمی‌شوند. باین‌حال، ممکن است شاهد منفی به‌وسیله زبان‌آموزان در مراحل میانی از تکامل قابل استفاده باشد. کارول نتیجه‌گیری کرده است که بعید است بازخورد تصحیحی نقش محوری در نظریه عام فراگیری زبان دوم داشته باشد (نقل از الیس و شیتتانی، ۲۰۱۴). لذا طبق دیدگاه دستور جهانی، بازخورد تصحیحی هیچ نقشی یا نقش اندکی در فراگیری زبان دوم دارد. در این دیدگاه به بازخورد تصحیحی نوشتاری و شفاهی هر دو فقط به‌عنوان کمک‌کننده به دانش صریح زبان دوم زبان‌آموز نگرسته می‌شود.

این دیدگاه که بازخورد تصحیحی هیچ نقشی یا نقش اندکی در فراگیری زبان دوم دارد، به‌طور کامل توسط کرشن و تروسکات<sup>۱</sup> بحث شده است. کرشن (۱۹۸۲) بازخورد تصحیحی را «یک خطای جدی» نامیده است. وی استدلال کرده است که تصحیح خطا فقط به تکامل «دانش یاد گرفته شده» کمک می‌کند (دانش صریح) و هیچ نقشی در «دانش فراگرفته شده» ندارد (دانش ضمنی)، اگرچه او معتقد است که تصحیح قواعد ساده و قابل انتقال<sup>۲</sup> (مثل s سوم شخص در انگلیسی) تا حدی ارزشمند است، زیرا این قواعد زبان‌آموزان را برای کنترل تولیدات خود، هنگامی که بر دستور تمرکز می‌کنند و زمان کافی برای دسترسی به دانش آموخته خود<sup>۳</sup> (دانش صریح) دارند، توانا می‌سازد (نقل از الیس و شیتتانی، ۲۰۱۴). تروسکات نیز همانند اسکوارتز و کرشن فراگیری واقعی را فقط وابسته به شاهد مثبت (درونداد) می‌داند. دیدگاه وی به لحاظ نظری به دلیل این که شواهد تجربی آن را تأیید نکردند، مورد چالش قرار گرفت (نقل از الیس و شیتتانی، ۲۰۱۴).

نظریه دوم دیدگاه تعاملی - شناختی نسبت به بازخورد تصحیحی است. این نظریه تأکید می‌کند هنگامی که زبان‌آموزان در بافت تولید و درک پیام‌ها در ارتباط، اساساً بر

---

1. Truscott

2. portable

3. learned knowledge

معنی متمرکز هستند، ارتکاب خطا و دریافت بازخوردی که آن‌ها آن بازخورد را به‌عنوان «تصحیح» تشخیص می‌دهند، به‌احتمال‌زیاد به فراگیری کمک می‌کند؛ یعنی بازخورد تصحیحی به «فراگیری» [هم] کمک می‌کند و نه فقط به «یادگیری». تصحیح کردن زبان‌آموزان هنگامی که تلاش می‌کنند تا ارتباط برقرار کنند، مکانیسم‌های شناختی را که درگیر در «درون‌یافت»<sup>۱</sup>، تکرار و بازسازی هستند و بدان وسیله به پرورش توسعه زبان میانی می‌پردازند، فعال می‌کند. چنین بازخوردی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ببینند چگونه یک صورت خاص زبانی، معنی خاصی را در بافت محقق می‌سازد. به همین دلیل است که اکثر مطالعاتی که بازخورد تصحیحی را بررسی کرده‌اند، در آموزش زبان تکلیف - محور درگیر بوده‌اند (از الیس و شینتانی، ۲۰۱۴). بازخورد تصحیحی می‌تواند فرایندهایی را که مسئول فراگیری هستند، به دو صورت آسان کند: الف) به‌وسیله فراهم کردن شاهد مثبت (درونداد) از طریق صورت‌های زبان مقصد برای زبان‌آموزان، ب) به‌وسیله سوق دادن زبان‌آموزان به‌سوی خود تصحیحی (از طریق برونداد). در مثال زیر، زبان‌آموز برای استفاده از زمان گذشته جهت اشاره به یک عمل کامل شده در گذشته، با شکست مواجه می‌شود و مدرس با «تصحیح غیرصریح» به او پاسخ می‌دهد (گفتار زبان‌آموز را با تصحیح خطا بازسازی می‌کند). این‌گونه تصحیح غیرصریح خطا، برای زبان‌آموزان درونداد فراهم می‌کند. هنگامی که زبان‌آموز به «تصحیح» توجه می‌کند و یک قیاس شناختی انجام می‌دهد، یادگیری رخ می‌دهد (به تفاوت بین تولید خطای خود و درونداد زبان مقصد گونه که به‌وسیله بازخورد فراهم شده است، توجه می‌کند). این [نوع] دیدگاه به نقش بازخورد تصحیحی، بر اهمیت «توجه» و خلأ توجه در فراگیری زبان دوم تأکید می‌کند (اشمیت، ۱۹۹۴: ۲۰۰۱ نقل از الیس و شینتانی، ۲۰۱۴).

**T:** When were you in school?

**L:** Yes, I stand in the first row (trigger)

**T:** oh, you stood in the first row. (corrective move)

**L:** Yes, in the first row

نظریه سوم دیدگاه فرهنگی اجتماعی نسبت به بازخورد تصحیحی است. این نظریه نیز همانند نظریه‌های تعاملی - شناختی، معتقد است که یادگیری زبان به‌طور تعاملی حاصل می‌شود. باین وجود، درحالی که نظریه‌های تعاملی - شناختی بازخورد تصحیحی را به‌عنوان آغاز فرایندهای ذهنی می‌دانند که مسئول فراگیری است، نظریه فرهنگی اجتماعی مدعی است که بازخورد تصحیحی نه‌تنها با ارائه «داده‌هایی» برای زبان‌آموزان که بعد آن‌ها را به‌طور درونی پردازش می‌کنند، بلکه هم‌چنین به‌وسیله فراهم کردن فرصت‌هایی برای تولید صورت‌های جدید زبانی، به یادگیری کمک می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، یادگیری بیشتر در طی تعامل رخ می‌دهد به‌جای اینکه حاصل تعامل باشد (لنتولف، ۲۰۰۵، نقل از الیس و شینتانی، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، بازخورد چیزی نیست که «روی» زبان‌آموزان اعمال شود، بلکه بیشتر چیزی است که «با همراهی» زبان‌آموزان حاصل می‌شود. در دیدگاه فرهنگی - اجتماعی، معیار موفقیت زبان‌آموز این است که بتواند در تصحیح خطاهای خود، موفق شود؛ یعنی در خود - تصحیحی مهارت یابد. وقتی که یک زبان‌آموز بتواند خود - تصحیحی را در پاسخ به بازخورد تصحیحی ضمنی نشان دهد، آن زمان به پیشرفت مورد انتظار دست یافته است. در مثال زیر مدرس کارش را با توجه به جمله‌ای که شامل یک خطا است، آغاز می‌کند. هنگامی که زبان‌آموز در آغاز فعالیت برای تشخیص خطا با شکست مواجه می‌شود، مدرس مجدداً او را ترغیب [به تشخیص خطا] می‌کند. پس‌از آن، زبان‌آموز می‌تواند خطا را تشخیص دهد؛ اما هنگامی که هنوز در خود - تصحیحی با مشکل مواجه است، مدرس بالاخره [صورت] صحیح خطا را فراهم می‌کند که پس‌از آن، زبان‌آموز به‌طور موفقیت‌آمیزی به بازخورد مدرس پاسخ می‌دهد.

**T:** um, 'the man wish to change the boy opinion' ...do you see anything wrong with that sentence?

**S:** 'the man wish to change the boy ...er is it maybe the boy to changed changed?

**T:** nnno

- S: the boy is opinion  
 T: yy say again?  
 S: the boy apostrophe s opinion  
 T: so how do you say that wi when it's apostrophe s  
 S: er the boy was  
 T: no you say the boy's opinion  
 S: boy's opinion  
 T: hmm  
 S: yes

این دیدگاه‌های نظری مختلف نسبت به بازخورد تصحیحی در جدول ۱ خلاصه شده‌اند.

جدول ۱. بازخورد تصحیحی در نظریه‌های مبتنی بر دستور جهانی، تعاملی - شناختی و فرهنگی - اجتماعی

نظریه‌های تعاملی - شناختی نسبت به بازخورد تصحیحی	نظریه‌های دستور جهانی نسبت به بازخورد تصحیحی	نظریه‌های فرهنگی - اجتماعی نسبت به بازخورد تصحیحی
به بازخورد تصحیحی به‌عنوان یک فعالیت نگرینسته می‌شود و هنگامی ارائه می‌شود که زبان‌آموز مرتکب خطا می‌شود و شخص دیگری (معمولاً مدرس) عمل تصحیح را انجام می‌دهد که ممکن است این بازخورد منجر به خود - تصحیحی زبان‌آموز بشود یا نشود.	به بازخورد تصحیحی به‌عنوان فراهم کردن شاهد منفی برای زبان‌آموز نگرینسته می‌شود. از این منظر، بازخورد تصحیحی با صورت‌های دیگر درون‌داد که فقط شاهد مثبت فراهم می‌کنند، در تقابل است.	نگرش
بازخورد تصحیحی پردازش درونی زبان را به‌وسیله جلب توجه زبان‌آموزان جهت ایجاد طرح‌های معنایی در بافت تعامل ترغیب می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا آن طرح‌های معنایی را از طریق پاسخ آنی به بازخورد مدرس «تمرین» کنند.	بازخورد تصحیحی پردازش درونی زبان را به‌وسیله جلب توجه زبان‌آموزان جهت ایجاد طرح‌های معنایی در بافت تعامل ترغیب می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا آن طرح‌های معنایی را از طریق پاسخ آنی به بازخورد مدرس «تمرین» کنند.	موضع نظری



نظریه‌های دستور جهانی نسبت به بازخورد تصحیحی	نظریه‌های تعاملی - شناختی نسبت به بازخورد تصحیحی	نظریه‌های فرهنگی - اجتماعی نسبت به بازخورد تصحیحی
بازخورد تصحیحی ممکن است حاصل دانش صریح باشد اما به «فراگیری» کمک نمی‌کند (، دانش ضمنی)	فراگیری زمانی ثابت می‌شود که بتوان نشان داد که زبان‌آموزان قادر هستند تا دقت بیشتری را در هنگام استفاده از ویژگی‌های زبانی که به دنبال بازخورد تصحیحی می‌آیند، متعاقباً نشان دهند.	فراگیری زمانی ثابت می‌شود که زبان‌آموزان در خود - تصحیحی که حاصل بازخورد تصحیحی است، موفق شوند و برای خود - تصحیحی در طول زمان به کمک کمتری نیاز داشته باشند.

این پژوهش بر آن است تا در راستای معرفی بازخورد تصحیحی و انواع آن به سؤال‌هایی که منجر به تحقیق حاضر گردید، پاسخ دهد. این سؤال‌ها عبارت‌اند از: (۱) آیا باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟ (۲) چه موقع باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟ (۳) چه کسی باید خطاهای زبان‌آموزان را تصحیح کند؟ مفروض ما این است که اولاً باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود. ثانیاً این عمل باید بلافاصله پس از ارتکاب خطا، صورت گیرد. ثالثاً فقط مدرس باید خطاهای زبان‌آموزان را تصحیح کند.

پژوهش‌های مختلف، هر یک از زاویه‌ای به تحلیل این سؤال‌ها که برگرفته از تحقیق هندریکسون<sup>۱</sup> است، پرداخته‌اند. همه مدرسان راهنما بر اهمیت هم بازخورد مثبت<sup>۲</sup> و هم بازخورد تصحیحی<sup>۳</sup> تصریح می‌کنند. نونان (۱۹۹۱) به بازخورد مثبت نسبت به بازخورد تصحیحی توجه بیشتری داشته است. طبق نظر او، بازخورد مثبت دو عملکرد را به کار می‌گیرد: (۱) به زبان‌آموزان فرصت می‌دهد تا به عملکرد صحیح خود پی ببرند و (۲) انگیزه آن‌ها را از طریق تحسین کردن<sup>۴</sup>، افزایش می‌دهد (نقل از الیس و شیتانی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). ار<sup>۶</sup> (۱۹۹۶) معتقد است که تحسین کردن زبان‌آموزان به‌عنوان یک شیوه مهم پرورش رفتارهای مثبت در یادگیری است. در ارتباط با بازخورد تصحیحی، وی بیان می‌دارد که

1. Hendrickson
2. Positive feedback
3. Corrective feedback
4. praising
5. Ellis & Shintani
6. Ur

تصحیح کردن زبان‌آموزان ممکن است ضروری پنداشته شود، اما این کار ممکن است به‌عنوان خطری به‌طور بالقوه دیده شود، زیرا می‌تواند به قدرت پذیرش زبان‌آموز جهت یادگیری آسیب بزند. به اعتقاد ار، بازخورد تصحیحی باید در فضایی از حمایت و یگانگی ارائه شود (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). هندریکسون (۱۹۷۸) در یکی از اولین بررسی‌های جامع خود در مورد موضوع «تصحیح خطا» در کلاس، چارچوبی را به کار برد که از پنج سؤال مهم تشکیل شده بود. این سؤال‌ها عبارت‌اند از: ۱) آیا باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟ ۲) چه موقع باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟ ۳) کدام خطاها باید تصحیح شوند؟ ۴) چه کسی باید خطاها را تصحیح کند؟ ۵) چگونه خطاها باید تصحیح شوند؟ در ادامه به توضیح هریک از این پرسش‌ها خواهیم پرداخت.

در ارتباط با اولین سؤال، «آیا باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟»، می‌توان گفت که در شیوه‌های مختلف آموزش زبان، ارزشی که برای بازخورد تصحیحی شفاهی قائل هستند، متفاوت است. به‌عنوان مثال، در شیوه گفتاری - شنیداری، اگر زبان‌آموز مرتکب خطا (گفتاری) شود باید فوراً توسط مدرس تصحیح شود و صورت صحیح خطا توسط زبان‌آموز تقلید (تکرار) شود. در روش انسان‌دوستانه<sup>۱</sup> (روش‌های تدریس تلقین‌زدایی و یادگیری جمعی زبان)، ارزیابی باید مثبت و یا غیر قضاوت‌گرایانه باشد، برای این‌که تصویر مثبت از خود را در زبان‌آموز به‌عنوان یک شخص و یا یادگیرنده زبان، ارتقاء دهد، درحالی‌که در نظریه یادگیری - مهارتی<sup>۲</sup>، برای این‌که مشخص شود زبان‌آموز چقدر خوب عمل می‌کند، نیاز به بازخورد دارد (ار، ۱۹۹۶ نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). در عصر فراروش<sup>۳</sup>، روش‌شناسان کمتر تمایل به تجویز بازخورد تصحیحی داشتند، از کمک شناختی که بازخورد تصحیحی می‌توانست ارائه دهد، قدردانی می‌کردند، درحالی‌که درباره آسیب تأثیر بالقوه آن هشدار می‌دادند (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). سایر

- 
1. humanistic method
  2. Skill-learning theory
  3. Post – method era

روش‌شناسان بین صحت<sup>۱</sup> و روانی<sup>۲</sup> تمایز قائل می‌شوند و استدلال می‌کنند که جایگاه بازخورد تصحیحی در صحت است و نه در روانی (کلام) (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). کرشن (۱۹۸۲) نیز در مورد تصحیح یا عدم تصحیح خطا، با نقش بازخورد تصحیحی در فرایند آموزش زبان دوّم مخالف است. وی تصحیح خطا را یک «خطای جدی» می‌نامد و برای این دیدگاه خود دو دلیل می‌آورد: (۱) تصحیح فوری خطا در زبان‌آموزان حالت تدافعی ایجاد می‌کند. این حالت باعث می‌شود که آن‌ها ساختارهای کامل زبان مقصد را فقط به این دلیل که دچار خطا نشوند، به کار نبرند. (۲) تصحیح خطا فقط به توسعه و تکامل دانش یادگیری زبان‌آموزان توجه دارد و نقشی در دانش فراگیری آن‌ها ندارد (نقل از الیس، ۲۰۰۹a). تروسکات (۱۹۹۹) نیز معتقد بود تصحیح خطا، بنا بر طبیعت خاص خود، فعالیت‌های کلاسی را مختل می‌کند و فرایندهای ارتباطی در حال پیشرفت را برهم می‌زند. (نقل از لیتز، ۲۰۱۰). نظرات تعدادی از مخالفان مطرح بازخورد تصحیحی بیان شد؛ اما شواهد تجربی از تأثیرات تسهیل‌کنندگی شاهد منفی (بازخورد تصحیحی) فراوان است. لانگ (۲۰۱۵) خواننده را به بسیاری از منابع در اثربخشی هم بازخورد منفی صریح (به‌عنوان مثال، دی‌کیسر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳؛ ییلماز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) و هم بازخورد منفی ضمنی، به‌ویژه تصحیح غیرصریح (گو و مک‌کی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳؛ لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ لانگ، ۲۰۰۷d؛ مک‌کی و گو، ۲۰۰۷؛ راسل و اسپادا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶، ساگارا و ابوحل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳، اسمیت و رنوید<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳) ارجاع می‌دهد. لی و لیستر (۲۰۱۵) به نقشی اساسی برای بازخورد تصحیحی و اهمیت آن در آموزش درک گفتار اذعان می‌کنند. به اعتقاد آن‌ها بازخورد تصحیحی

- 
1. accuracy
  2. fluency
  3. Dekeyser
  4. Yilmaz
  5. Goo & Mackey
  6. Li
  7. Russell & Spada
  8. Sagarra & Abbuhl
  9. Smith & Renaud

فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان جهت تثبیت مجدد دانش زبانی خود فراهم می‌کند و می‌تواند منتج به بازسازی نظام زبان میانی و دانش تثبیت‌شده بومی‌گونه شود.

نظریه فراگیری زبان دوم به زمان ارائه بازخورد تصحیحی، به عبارتی دومین سؤال هندریکسون، چه موقع باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟، اشاره کرده است. طبق این نظریه، در مورد بازخورد تصحیحی شفاهی، مدرسان این اختیار را دارند که وقتی خطایی رخ می‌دهد یا آن را فوراً تصحیح کنند و یا این که یادداشت نمایند و تصحیح آن را به تأخیر بیندازند. گاتگنو (۱۹۷۲) به شدت از دیدگاهی طرفداری می‌کرد که طبق آن، نباید برای تصحیح خطاهای زبان‌آموز، حتی در فعالیت مبتنی بر صحت عجله کرد (ص. ۳۱). محققین زبان دوم، به ویژه آن‌هایی که در چارچوب تعاملی فعالیت می‌کنند استدلال می‌کنند که بازخورد تصحیحی در بافت، در همان لحظه وقوع خطا، بهتر عمل می‌کند (الیس، ۲۰۰۹a). الیس (۲۰۰۹a) اظهار می‌دارد که یک توافق کلی وجود دارد در مورد این که در فعالیت‌های مبتنی بر صحت (=دستور)، تصحیح خطا باید فوراً صورت گیرد. لینچ<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) هم اعتقاد داشت که خطاها باید در پایان کلام زبان‌آموز تصحیح شوند (نقل از هارمر، ۲۰۰۷b). اسکریونر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) بیان می‌دارد که اگر هدف صحت است، پس احتمالاً تصحیح فوری مفید خواهد بود؛ اگر هدف روانی است، پس تصحیح فوری که روانی کلام را تغییر می‌دهد کمتر مناسب است (نقل از الیس و شیتتانی، ۲۰۱۴). ار (۲۰۱۶) نیز بیان می‌دارد، ممکن است توصیه شده باشد که هرگز صحبت زبان‌آموزان را جهت تصحیح خطا در خلال صحبت کردن در یک فعالیت ارتباطی، نباید قطع کرد؛ اما زمان‌هایی وجود دارد که مدرس می‌تواند این کار را انجام دهد - و باید انجام دهد. به‌طور خلاصه، در مورد این سؤال سه ایده مطرح است: اعتقاد به بازخورد تأخیری (مانند گاتگنو، ۱۹۷۲ و لینچ، ۱۹۹۷)، اعتقاد به بازخورد فوری (مانند محققینی که در چارچوب تعاملی فعالیت می‌کنند) و اعتقاد به تعامل میان این دو، یعنی در شرایطی که «صحت»

---

1. Lynch  
2. Scrivener r

مطرح است، بازخورد فوری و در شرایط «روانی کلام» بازخورد تأخیری (مانند الیس، ۲۰۰۹a و اسکریونر، ۲۰۰۵) توصیه می‌شود.

در مورد سؤال سوم، «کدام خطاها باید تصحیح شوند؟»، تربیت‌کنندگان مدرسان بر ضد تصحیح بیش‌ازحد خطا هشدار می‌دهند. به اعتقاد آن‌ها، مدرسان باید در هنگام تصحیح خطاها گزینشی<sup>۱</sup> عمل کنند. ار (۱۹۹۶) متذکر شد، زبان‌آموزان فقط می‌توانند قدری از اطلاعات بازخورد را به‌کارگیرند. بازخورد زیاد (تصحیح زیاد خطاها) ممکن است به‌سادگی باعث حواس‌پرتی، دل‌سردی و حقیقتاً کاهش ارزش یادگیری شود (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). کاتایاما<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نظرات دانشجویان دانشگاه ژاپنی را درباره بازخورد تصحیحی بررسی کرد و دریافت که فقط اقلیتی از دانشجویان معتقد بودند که مدرسان باید هر خطایی را که آن‌ها مرتکب می‌شوند، تصحیح کنند. کاتایاما استدلال کرد که تصحیح گزینشی، هم کاربردی و هم بسیار حمایت‌کننده از احساسات زبان‌آموزان بوده است. برت<sup>۳</sup> (۱۹۷۵) از نگاه دیگری به این موضوع نگریسته، استدلال می‌کند که مدرسان باید بر خطاهای کلی<sup>۴</sup> و نه خطاهای جزئی<sup>۵</sup>، تمرکز کنند. به اعتقاد او، خطاهای کلی خطاهایی هستند که بر کل ساختار جمله تأثیر می‌گذارند، مانند ترتیب غلط واژه‌ها و خطاهای جزئی خطاهایی هستند که بر یک عنصر منفرد در جمله تأثیر می‌گذارند، مانند خطا در صرف یا نقش‌های دستوری. افراد دیگر از جمله الیس و شیتانی (۲۰۱۴) استدلال کرده‌اند که بازخورد تصحیحی باید در راستای ویژگی‌های دستوری نشان‌دار یا ویژگی‌هایی که زبان‌آموزان نشان داده‌اند که مشکلات مداومی با آن‌ها دارند، باشد.

در ارتباط با چهارمین سؤال، «چه کسی باید خطاها را تصحیح کند؟» الیس و شیتانی (۲۰۱۴) معتقدند که برای این سؤال سه امکان مفروض است: مدرس، زبان‌آموزی که مرتکب خطا شده است و زبان‌آموز دیگر. در بدو امر و در شیوه آموزش سنتی، مدرس

- 
1. selective
  2. Katayama
  3. Burt
  4. Global errors
  5. Local errors

تنها تصحیح‌کننده خطای زبان‌آموزان محسوب می‌شد (هندریکسون، ۱۹۷۸ نقل از لیتز، ۲۰۱۰). نونان (۱۹۸۸) دریافت زبان‌آموزانی که او تحقیق می‌کرد، به تصحیح خطا توسط مدرس تمایل داشتند. لکی<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) نیز گزارش داد که زبان‌آموزان انتظار داشتند و می‌خواستند که مدرس همه خطاهای نوشتاری‌شان را تصحیح کند (نقل از الیس و شیئتانی، ۲۰۱۴). کاتایاما (۲۰۰۷) بیان داشت که دانشجویان دانشگاه ژاپنی که او تحقیق می‌کرد، ترجیح می‌دادند که فرصتی برای خود - تصحیحی با کمک یک اشاره از طریق مدرس داشته باشند (نقل از الیس و شیئتانی، ۲۰۱۴). او (۲۰۱۲) در این مورد بیان داشت: می‌توان از زبان‌آموزان پرسید که آن‌ها چه چیزی را ترجیح می‌دهند؛ اگرچه لزومی ندارد دقیقاً هرآن چه را که آن‌ها می‌خواهند، انجام داد. هج (۲۰۰۰) و اسکریونر (۲۰۰۵) به فرصت دادن به زبان‌آموزان برای خود - تصحیحی توصیه می‌کنند و معتقدند که اگر این کار منجر به شکست شود از زبان‌آموز دیگری دعوت شود تا تصحیح خطا را انجام دهد. چادرون (۱۹۷۷) نیز به خود تصحیحی اعتقاد داشت. بسیاری از متخصصین زبان هم معتقد به خود تصحیحی هستند (جورج<sup>۲</sup>، ۱۹۷۲، کورد<sup>۳</sup>، ۱۹۷۳ و هندریکسون، ۱۹۷۸ نقل از لیتز، ۲۰۱۰). الیس (۲۰۰۹a) هم بیان داشته است که شواهدی وجود دارند مبنی بر این‌که ترغیب زبان‌آموزان به خود تصحیحی در ارتقاء فراگیری آن‌ها مؤثر است. کم‌ترین درخواست در این راهنمایی‌ها، تصحیح خطا توسط مدرس است.

برای آخرین سؤال هندریکسون، «چگونه خطاها باید تصحیح شوند؟»، راهبردهای مختلفی پیشنهاد شده است. به‌عنوان مثال، اسکریونر (۲۰۰۵)، ۱۳ راهبرد را فهرست کرده است که عبارت‌اند از: سؤال کردن از زبان‌آموز (آیا این صحیح است؟)، اشاره مستقیم به خطا، درخواست تکرار<sup>۴</sup> (از زبان‌آموز بخواهیم آنچه را که همان لحظه گفته است، تکرار کند) و غیره. در همین راستا، هارمر (۱۹۸۳) بیان داشته است که هدف از استفاده از فن‌های تصحیح [خطا]، دادن فرصت به زبان‌آموزان است تا زبان جدید را درست به کار

- 
1. Leki
  2. George
  3. Corder
  4. Requesting repetition

ببرند (نقل از الیس و شیتانی، ۲۰۱۴). در ارتباط با چگونگی تصحیح خطا در کلاس‌های زبان دوم‌آموزی، بسیاری از محققین پژوهش‌های مختلفی انجام داده‌اند که در بخش بعدی به یافته‌های آن‌ها و پژوهش حاضر خواهیم پرداخت.

**یافته‌های علمی درباره ماهیت تصحیح خطا:** محققین فراگیری زبان دوم و روش‌شناسان در تحقیقات خود پیرامون روش‌های مختلف بازخوردهای تصحیحی مدرسین در کلاس‌های آموزش زبان دوم، چندین شیوه مختلف تصحیح خطا را شناسایی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، تحقیق چادرون (۱۹۷۷) و الگوی وی گام مهمی برای مشخص کردن تکنیک‌های تصحیحی مختلف، هم‌چنین اولین تلاش جدی برای ملاحظه ارتباط بین نوع خطا، بازخورد و تصحیح زبان‌آموز بوده است. یافته تحقیق وی آشکار کرد که متداول‌ترین نوع بازخورد که مدرسین به کار می‌بردند، بازسازی گفتار زبان‌آموزان همراه با ویژگی‌هایی چون: تأکید، کاهش و انکار و هم‌چنین تکرار گسترده یا ثابت بوده است (پانوا و لیستر، ۲۰۰۲). یافته چادرون (۱۹۷۷) بر دو موضوع استوار بود: اول، اولویت‌های مدرسین به لحاظ انواع خطاهایی (صرفی، نحوی، محتوایی و غیره) که بر آن تمرکز می‌کردند و دوم، این‌که آن‌ها چه موقع ترجیح می‌دادند خطاها را تصحیح کنند (لیستر و رانتا، ۱۹۹۷). لیستر و رانتا (۱۹۹۷) نیز در مورد شیوه‌های مختلف تصحیح خطا پژوهش مشاهده‌ای انجام دادند. آن‌ها در مشاهدات کلاسی خود شش نوع بازخورد تصحیحی که مدرسین به خطاهای زبان‌آموزان ارائه داده بودند را شناسایی و طبقه‌بندی کردند. اعتمادالاسلامی (۱۳۹۳) نیز پژوهشی در همین راستا انجام داده است و در مشاهدات کلاسی خود در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان، علاوه بر شش نوع بازخوردی که لیستر و رانتا (۱۹۹۷) شناسایی کرده بودند، دو بازخورد جدید را گزارش کرده است. همه این مطالعات توصیفی، فهرستی از انواع بازخوردها که مدرسین در کلاس‌های آموزش زبان دوم ارائه می‌کردند، به دست دادند. لازم به ذکر است که این ۶ راهکار [بازخورد تصحیحی] مطرح‌شده توسط لیستر و رانتا (۱۹۹۷) را می‌توان بر اساس دو شیوه بنیادی

از هم متمایز نمود: (۱) آن‌ها ممکن است «فراهم‌کننده درونداد<sup>۱</sup>» باشند (یعنی، برای زبان‌آموزان صورت‌های صحیح زبان مقصد را فراهم کنند) یا «ترغیب‌کننده برونداد<sup>۲</sup>» (یعنی، زبان‌آموزان را به سمت خود - اصلاحی خطایشان هدایت کنند) و (۲) هم‌چنین، این بازخوردها می‌توانند ضمنی باشند (نیروی تصحیحی به‌طور صریح باقی می‌ماند) یا صریح (نیروی تصحیحی برای زبان‌آموزان آشکار می‌شود). بر اساس این دو بعد، الیس (۲۰۱۲) طبقه‌بندی راهکارهای بازخورد تصحیحی را که در جدول ۲ آمده است، پیشنهاد کرده است. این راهکارها همیشه به‌تنهایی استفاده نمی‌شوند. مدرسین اغلب راهکارهای چندگانه‌ای را برای تصحیح خطا به کار می‌گیرند (نقل از الیس و شینتانی، ۲۰۱۴).

#### جدول ۲. طبقه‌بندی راهکارهای بازخورد اصلاحی

(برگرفته از الیس، ۲۰۱۲ نقل از الیس و شینتانی، ۲۰۱۴)

غیرضمنی (صریح)	ضمنی (غیرصریح)	
تصحیح صریح	تصحیح غیرصریح	فراهم‌کننده درونداد
بیان فرازبانی	تکرار	ترغیب‌کننده برونداد
بازخورد فراخوانی	درخواست تصریح	

در ادامه، هشت بازخورد ذکرشده در بالا همراه با مثال‌هایی از مشاهدات کلاسی که در پژوهش اعتمادالاسلامی (۱۳۹۳) گزارش شده است، خواهند آمد. لازم به ذکر است که حروف م بیانگر مدرس، ز زبان‌آموز، ز ۱ زبان‌آموز اول، ز ۲ زبان‌آموز دوم و ز ۳ زبان‌آموز سوم می‌باشند:

(۱) **تصحیح صریح**<sup>۳</sup>. در این بازخورد، مدرس به‌طور صریح به زبان‌آموز می‌گوید که در گفتارش خطایی وجود دارد و این‌که صورت صحیح آن خطا چه هست.  
**زبان‌آموز:** تلفن همراه بیشتر باهوش میشه. (خطای واژگانی)

1. Input - providing
2. Output - prompting
3. Explicit correction



مدرس: باهوش نمی‌گوییم بچه‌ها. باهوش را برای آدم استفاده می‌کنیم، برای حیوان استفاده می‌کنیم. (اینجا باید بگویی) هوشمند. (تصحیح صریح)

۲) **تصحیح غیر صریح**<sup>۱</sup>. عبارت است از صورت‌بندی مجدد همه یا بخشی از گفتار زبان‌آموز، بدون ذکر خطا. به عبارت دیگر، مدرس صورت صحیح گفتار خطای زبان‌آموز را بدون هیچ نظر بیشتری می‌گوید. این بازخورد معمولاً به‌طور ضمنی (غیر صریح) است.

ز ۱: شما کجایی هستید؟

ز ۲: من در لبنان هستم. (خطای دستوری)

م: من لبنانی هستم. (تصحیح غیر صریح)

ز ۲: من لبنانی هستم. (تصحیح ← تکرار)

۳) **درخواست تصریح / توضیح**<sup>۲</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 این‌که گفتار وی از بعضی جهات بدساخت (غیر دستوری) است و نیاز به بازسازی دارد (مدرس معنای شفاف و صریحی را از زبان‌آموز می‌خواهد).

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)

۴) **بازخورد فرازبانی**<sup>۳</sup>. در این نوع بازخورد عموماً نشان داده می‌شود که در جایی از گفتار زبان‌آموز خطایی هست و توضیحات دستوری که مربوط به ماهیت خطا است، بیان می‌شود. مثال: این فعل برای زمان گذشته است.

- 
1. Recast
  2. Clarification request
  3. Metalinguistic feedback

م: بچه‌ها، علت بروز گردوغبار چیست؟

ز: باد با هیجان. (خطای واژگانی)

م: هیجان نه عزیز من. هیجان برای صفتی است که به انسان داده می‌شود. (بازخورد

فرازبانی)

۵) فراخوانی<sup>۱</sup>. مدرس صورت صحیح خطا را با سه تکنیک «مکث کردن» (برای تکمیل

کلام)، «سؤال کردن» (برای فراخوانی صورت صحیح خطا) و بازسازی گفتار (زبان‌آموز

گفتارش را مجدداً بازسازی کند) فراخوانی می‌کند.

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 ← تصحیح جزئی)

م: پنچرشدن. (تصحیح غیرصریح)

۶) تکرار<sup>۲</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؟ (بازخورد تکرار)

ز: درد داره.

و دو بازخورد جدید گزارش شده در پژوهش اعتمادالاسلامی (۱۳۹۳)، در کلاس‌های

فارسی آموزان خارجی، به شرح زیر است:

۱) بازخوردِ همدرس<sup>۳</sup>. اگر به خطا بازخورد داده شود، این بازخورد یا به‌وسیله مدرس

فراهم می‌شود و یا به‌وسیله زبان‌آموز دیگری. اگر بازخورد به‌وسیله زبان‌آموز دیگری،

- 
1. Elicitation
  2. Repetition
  3. Peer correction

بدون دخالت مدرس ارائه شود، این نوع بازخورد زیر عنوان «بازخوردِ همدرس» طبقه‌بندی می‌شود.

ز: می تونی آلمان بنویسی؟ (خطای دستوری)

ز ۱: آلمانی (بازخوردِ - همدرس)

ز: آلمانی (تصحیح ← تکرار)

۲) **تصحیح با تغییر نوبت‌دهی**<sup>۱</sup>. در این نوع بازخورد، مدرس به زبان‌آموزی که خطا از او سرزده است یا دیگر زبان‌آموزان با تغییر نوبت‌دهی (ارجاع نوبت به نفر دومی، سومی و غیره)، فرصت می‌دهد تا بدون راهنمایی و کمک وی، خودشان خطا را اصلاح کنند (به دلیل داشتن ویژگی فراخوانی پاسخ صحیح از زبان‌آموز، این بازخورد جزء بازخوردهای ترغیبی به حساب آورده شده است).

م: x، تگرگ یعنی چه؟

ز: نمی‌دونم.

م: آقای x1 شما بگو؟ (تصحیح با تغییر نوبت‌دهی)

ز ۱: نمی‌دونم.

م: (مدرس با نگاه کردن نوبت را به دیگری می‌دهد) (تصحیح با تغییر نوبت‌دهی)

ز ۲: اسم استان؟ (خطای واژگانی)

م: خیر. (تصحیح با تغییر نوبت‌دهی)

ز ۳: اسم حیوون؟ (خطای واژگانی)

م: نه بابا، اون که گرگ است. (تصحیح صریح)

ز ۴: فکر می‌کنم که این یک تأثیر محیط‌زیست.

م: بله. یک حادثه زیست‌محیطی بوده.

در این نوشتار سعی شده است که سیر پیشرفت پژوهش‌های چند دهه اخیر در ارتباط با موضوع «بازخورد تصحیحی» بیان شود. در این راستا، نظریه‌های مختلف زبان دوم‌آموزی مثل نظریه دستور جهانی، نظریه‌های تعاملی - شناختی و نظریه فرهنگی اجتماعی در ارتباط با نقش و اهمیت بازخورد تصحیحی معرفی شدند. هم‌چنین، بعضی از مطالعاتی که تأثیر بازخورد تصحیحی شفاهی را در تقویت زبان دوم‌آموزی نشان می‌دهند، بیان شدند. برای این منظور، در این مقاله نقطه‌نظرهای محققین مختلف بدون دخل و تصرفی در آن‌ها، در کنار هم قرار داده شدند تا پیرامون موضوع «بازخورد تصحیحی» و سیر پیشرفت آن، اطلاع‌رسانی شود. به عبارت دیگر، هدف از این نوشتار، نشان دادن تصویری جامع از دستاوردهای علمی گذشته در حوزه تحقیقاتی «تصحیح خطا/ بازخورد تصحیحی» و نیز شناسایی فرصت‌هایی برای پژوهش‌های آینده بوده است. لذا، تعریف و تبیین موضوع پژوهش و دلیل انتخاب آن و حدود بررسی‌ها و مطالعات ارائه شدند. افزون بر این، انواع بازخوردها به همراه مثال‌های مختلف در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی بیان شدند. برای این منظور، از تحقیقات مختلف خارجی و یک نمونه داخلی که به این مهم پرداخته بودند، استفاده شد. لازم به ذکر است که تمامی منابع جهت بررسی در ارتباط با موضوع موردبحث (تصحیح خطا)، به زبان انگلیسی و در خلال سال‌های ۱۹۷۷ (چادرون) تا ۲۰۱۶ (ار) بوده است به جز یک منبع (جز این یافت نشد) که به زبان فارسی است و آن‌هم پایان‌نامه کارشناسی ارشد اعتمادالاسلامی (۱۳۹۳) است.

### بحث و نتیجه‌گیری

اکنون وقت آن است که با اتکا به آخرین یافته‌های علمی، پاسخ هر یک از سؤالات مطروحه در مقدمه را روشن نماییم. اولین سؤال پژوهش حاضر در مورد بازخورد این بود که آیا اساساً باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود یا خیر. این سؤال پاسخ‌های مختلفی دارد. در دهه‌های ۱۹۵۰ - ۱۹۶۰ بر تصحیح خطا تأکید می‌شد. در دهه‌های پس‌از آن گروهی مخالف تصحیح خطا بودند و دلیلشان این بود که این کار مانع روانی

کلام و برقراری ارتباط می‌شود؛ اما تعداد بسیاری از محققان موافق اصلاح خطا و ارائه بازخورد به زبان‌آموزان هستند؛ بنابراین، شواهد بسیاری مبنی بر تأثیر مثبت بازخورد تصحیحی در روند آموزش و یادگیری زبان دوم وجود دارد، لذا باید بر این فرض که خطاهای زبان‌آموزان باید تصحیح شوند، تأکید داشت، زیرا مورد تأیید پژوهش‌های تجربی و میدانی است. تعداد کسانی که موافق تصحیح خطا هستند نسبت به مخالفان آن بیشتر است.

بر اساس دیدگاه گروهی که معتقد به بازخورد تصحیحی هستند سؤال دوم مطرح می‌شود که زمان مناسب برای بازخورد تصحیحی شفاهی چه وقت است؟ به عبارت دیگر، چه موقع باید خطاهای زبان‌آموزان تصحیح شود؟ طبق بررسی‌های انجام‌شده، مشخص شد که در این مورد سه دیدگاه وجود دارد. گروهی طرفدار تصحیح فوری خطا هستند. به اعتقاد آن‌ها، بازخورد تأخیری خطا را از بافتش جدا می‌سازد و در نتیجه ارتباط بین خطا و تصحیح را کاهش می‌دهد. گروه دوم معتقدند که تصحیح خطا باید با تأخیر صورت گیرد. دلیل آن‌ها این است که بازخورد تصحیحی در حین صحبت زبان‌آموز، اغلب باعث وقفه در کلام می‌شود. این نوع واکنش (رفتار مدرس) می‌تواند باعث ازهم‌گسیختگی کلام زبان‌آموز شود و به کلی از اشتیاق وی برای صحبت کردن در کلاس جلوگیری نماید. بعضی از افراد این گروه بیان می‌دارند که اگرچه تصحیح فوری خطا ضروری به نظر می‌رسد، اما می‌تواند برای فعالیت‌های متمرکز بر معنی (= ارتباطی) مضر باشد. گروه سوم معتقدند که بازخورد تصحیحی بستگی به بافت آموزشی (نوع فعالیت) دارد؛ یعنی اگر فعالیت مبتنی بر صحت (=دستور) باشد، تصحیح فوری خطا پیشنهاد می‌شود و اگر فعالیت مبتنی بر روانی کلام باشد، تصحیح تأخیری پیشنهاد می‌شود، زیرا تصحیح فوری روانی کلام را تغییر می‌دهد، بنابراین کمتر مناسب است. لذا این فرض که باید خطاهای زبان‌آموزان بلافاصله پس از ارتکاب، تصحیح شوند، مورد تأیید پژوهش‌های تجربی و میدانی قرار نمی‌گیرد، از آن جهت که به اعتقاد بسیاری از محققان، این امر بستگی به بافت آموزشی (نوع فعالیت) دارد.

سومین سؤال پژوهش در مورد این بود که چه کسی باید خطاها را تصحیح کند؟ برای این سؤال سه پاسخ ممکن وجود دارد. مدرس، زبان‌آموزی که مرتکب خطا شده است، یا زبان‌آموز دیگر. نتایج بسیاری از تحقیقات بیان‌گر خود - تصحیحی در این امر بوده است. بسیاری از مدرسان فرصت دادن به زبان‌آموزان جهت خود - تصحیحی را توصیه می‌کنند. از طرفی، بر اساس نتایج بعضی دیگر از تحقیقات، مدرس - تصحیحی پیشنهاد شده است. در بخشی از نظرسنجی‌ها زبان‌آموزان ترجیح می‌دادند که مدرسین خطاهایشان را تصحیح کنند. پس از بررسی‌های گوناگون و نیز نتایج تجربیات مختلف در این مورد، به نظر می‌رسد ترجیحات کلی بر فشار به توانایی‌های زبان‌آموزان برای این که خودشان خطاهایشان را تصحیح کنند، وجود دارد؛ یعنی تا جایی که ممکن است این زبان‌آموزان هستند که باید عمل تصحیح خطا را انجام دهند و نه مدرس، اگرچه که مدرس می‌تواند سرنخ‌هایی برای کمک به زبان‌آموزان جهت پیدا کردن خطاهایشان بدهد. لذا فرضیه‌ای که تأکید داشت، فقط مدرس باید خطاهای زبان‌آموزان را تصحیح کند، بر اساس بیانات فوق مورد تأیید پژوهش‌های تجربی و میدانی نیست.

همان‌گونه که قبلاً نیز بیان شد، بسیاری از محققین آموزش زبان دوم معتقدند که ارائه بازخورد تصحیحی به خطاهای زبان‌آموزان، گامی مؤثر در جهت سهولت و سرعت بخشی در فرایند یادگیری زبان دوم است. اهمیت بازخوردهای تصحیحی مدرسین و لزوم یا عدم لزوم آن، منجر به تحقیقات و به تبع آن دیدگاه‌های متفاوتی شده و سؤالاتی را در پی داشته است. در این راستا تحقیقات گوناگونی برای پاسخ‌دهی به این سؤالات انجام شده که نتایجی را دربر داشته است. مهم‌ترین یافته‌های علمی در این رابطه عبارت‌اند از:

۱. خطاهای شفاهی زبان‌آموزان باید تصحیح شوند، اما باید با دقت و احتیاط این کار انجام شود و باید مطمئن شد که تصحیح خطا موجب پاسخ‌های عاطفی منفی در زبان‌آموزان نشود. تصحیح خطا باید به‌طور حساس و با دقت انجام شود.
۲. به هنگام فعالیت روانی کلام (شفاهی)، جایی که تمرکز روی ارتباط است، بازخورد تصحیحی باید تا زمان اتمام فعالیت، به تأخیر بیفتد.

۳. استفاده بیش از حد از تصحیح خطا، خطرناک است؛ بنابراین، مدرسان باید گزینه‌های خطاها را تصحیح کنند. طرح‌های پیشنهادی مختلفی برای تصمیم‌گیری در مورد این که کدام خطاها باید تصحیح شوند، وجود دارد؛ اما هیچ‌کدام از آن‌ها در عمل برای اجرا کردن آسان نیست.

۴. راهبردهای مختلف گسترده‌ای برای تصحیح هم خطاهای شفاهی و هم نوشتاری پیشنهاد شده‌اند. در حالی که تربیت‌کنندگان مدرسان بی‌میلی خود را در مورد توصیه به این که کدام راهبردها را مدرسان باید در مورد بازخورد تصحیحی بکار گیرند، نشان داده‌اند، با این حال، ترجیحات کلی بر فشار به توانایی‌های زبان‌آموزان برای این که خودشان و نه مدرس، خطاهایشان را تصحیح کنند، وجود دارد؛ اگرچه که مدرس می‌تواند سرنخ‌هایی برای کمک به زبان‌آموزان جهت پیدا کردن خطاهایشان بدهد.

در همین راستا، الیس و شیتانی (۲۰۱۴) بیان می‌دارند که اصل کلی مهمی وجود دارد مبنی بر این که به مدرسان توصیه می‌کند که اساساً اگر زبان‌آموزان نقش تصحیح‌کننده را داشته باشند، بیشتر منتفع می‌شوند تا این که مدرس خطاهایشان را تصحیح کند. آن‌ها هم‌چنین متذکر می‌شوند که اما زبان‌آموزان اغلب ترجیح می‌دهند که خطاهایشان تصحیح شود.

#### محدودیت‌ها و پیشنهادها

از جمله محدودیت‌ها در پژوهش‌های کلاسی می‌توان به این نکات اشاره کرد: (۱) دسترسی به مؤسسه‌ها و دسترسی آزاد به زبان‌آموزان کار بسیار دشواری است. (۲) در شرایطی که پژوهش‌های انجام‌شده در تعدادی از کشورهای پیشرفته حاکی از به‌کارگیری تکنولوژی‌های مدرن در مشاهدات کلاسی مانند ضبط و ثبت تصویری کلاس‌ها و پیاده‌سازی و تبدیل خودکار داده‌های صوتی به متن نوشتاری است<sup>۱</sup>، اینجا در استفاده از ابتدایی‌ترین وسایل با محدودیت‌های نهادی - اداری و بعضاً فرهنگی - اجتماعی مواجه

۱. به‌عنوان مثال پژوهش لیستر و رانتا (۱۹۹۷)

هستیم. در این نوع پژوهش‌ها، ابتدایی‌ترین کار، ضبط و ثبت گفتگوهای تبادل شده بین مدرس و زبان‌آموز است. همچنین، از آنجاکه مشاهده کلاسی در کشور ما به‌طور کلی متداول نیست و روحیات مدرسان با این مسئله مهم که شاخه‌ای از تدریس پژوهی است، سازگار نیست، لذا بسیاری از مدرسان نسبت به این‌که فردی کلاس آن‌ها را مشاهده کند، نظر مثبتی ندارند، درحالی‌که این کار می‌تواند به آن‌ها کمک نماید. (۳) استانداردی که آموزش بر پایه آن یکپارچه شده باشد و در نتیجه این‌که سطح‌بندی افراد در یک قالب مشخصی قابل‌سنجش باشد، وجود نداشته است. در این مؤسسات سطح‌بندی به‌صورت کلی و مبتنی بر تجربه مؤسسات بوده است.

در ادامه مواردی نیز جهت پژوهش‌های آتی، به محققین فراگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پیشنهاد می‌شود: (۱) بررسی اثرات مثبت و تأثیرگذار تصحیح خطا در روند فراگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، (۲) بررسی دیدگاه‌ها و راهکارهای ارائه‌شده از سوی مسئولان و مدرسان مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در ارتباط با تصحیح خطا و نقش آن در یادگیری، (۳) بررسی دیدگاه‌های فارسی‌آموزان خارجی در مورد بازخورد تصحیحی و نحوه ارائه آن در کلاس.

### منابع

- اعتمادالاسلامی، مرضیه سادات. (۱۳۹۳). *بررسی بازخوردهای تصحیحی مدرسین مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی مؤسسه لغت نامه دهخدا بر اساس الگوی لیستر و رانتا (۱۹۹۷)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه زبان‌شناسی همگانی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, N. Y.: Longman.
- Burt, M. K. (1975). Error Analysis in the Adult EFL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53.
- Carroll, S. E. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*: John Benjamins Publishing.
- Chaudron, C. (1977). A DESCRIPTIVE MODEL OF DISCOURSE IN THE CORRECTIVE TREATMENT OF LEARNERS' ERRORS 1. *Language Learning*, 27(1), 29-46.



- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics. (Penguin modern linguistics texts.)*. Harmondsworth: Penguin Education.
- DEKEYSER, R. M. (1993). The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency. *The Modern Language Journal*, 77(4), 501–514.
- Doughty, C. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition* (1st publ). *The Cambridge applied linguistics series*. Stuttgart: Klett.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 197–261.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition. Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge Introductions to Applied Linguistics*. London, New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way* (2nd ed.). *The silent way*. New York: Educational Solutions Worldwide.
- George, H. V. (1972). Common Errors in Language Learning: Insights from English.
- Goo, J., & Mackey, A. (2013). THE CASE AGAINST THE CASE AGAINST RECASTS. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(01), 127–165.
- HARMER, J. (1984). KRASHEN'S INPUT HYPOTHESIS AND THE TEACHING OF EFL. *World Englishes*, 3(1), 11–15.
- HARMER, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom. Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice\*. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.
- Katayama, A. (2007). Students' perceptions of oral error correction. *Japanese Language and Literature*, 41(1), 61–92.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition. Language teaching methodology series*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning. Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, A. H., & Lyster, R. (2016). THE EFFECTS OF CORRECTIVE FEEDBACK ON INSTRUCTED L2 SPEECH PERCEPTION. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(01), 35–64.

- Leiter, J. (2010). *Corrective feedback and uptake in the advanced learner classroom*, uniwien.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign language annals*, 24(3), 203–218.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). *Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (Fourth edition). *Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lynch, T. (1997). Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk. *ELT journal*, 51(4), 317–325.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1–40.
- Mackey, A. (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies / edited by Alison Mackey*. *Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. (*None*).
- Monteiro, K. (2014). An experimental study of corrective feedback during video-conferencing.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching / David Nunan*. *Cambridge applied linguistics series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers / David Nunan*. *English language teaching*. New York: London: Prentice Hall.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573–595.

- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *Synthesizing research on language learning and teaching*, 133–164.
- Sagarra, N., & Abbuhl, R. (2013). Optimizing the Noticing of Recasts via Computer-Delivered Feedback: Evidence That Oral Input Enhancement and Working Memory Help Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 97(1), 196–216.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in second language learning*, 11, 237–326.
- Schwartz, B. D. (1986). The epistemological status of second language acquisition. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 2(2), 120-159.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers / Jim Scrivener* (2nd ed.). Macmillan books for teachers. Oxford: Macmillan Education.
- Sheen, Y. (2010). Introduction: The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169–179.
- Smith, B., & Renaud, C. (2013). Using eye tracking as a measure of foreign language learners' noticing of recasts during computer-mediated writing conferences. *Second language interaction in diverse educational contexts*, 147–166.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(2), 73–87.
- Takahashi, N. (2014). Stressed Intonation on Recasts: Differential Effects in Comparison with Prompts. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4(2), 15–28.
- Thornbury, S., & Ur, P. (Eds.) (2016). *Cambridge Handbooks for language teachers, pocket editions. Penny Ur's 100 Teaching Tips*. Cambridge, Stuttgart: Cambridge University Press; Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 437–456.
- Ur, P. (1997). *A course in language teaching: Practice and theory* (Repr). Cambridge teacher training and development. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Ur, P., & Ur, P. C. i. l. t. (2012). *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 7(2), 133–161.

- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yilmaz, Y. (2012). The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes. *Language Learning*, 62(4), 1134–1169.

## **Corrective Feedback; Why and How to Provide It in Teaching Persian to Non-Persian Speakers Classrooms**

**Marziyeh Sadat Eatemad Al Eslami  
Reza Morad Sahraee**

### *Abstract*

One of the most controversial issues in the history of second/foreign language teaching is error and error correction which has given rise to many studies. Some scholars believe that the corrective feedback in classrooms is a joint part of the natural process of learning a language, and also the types of errors made by learners are indicative of the development process of their second language. Since the different second language learning theories such as universal grammar theory, cognitive-interactionist theory, and sociocultural theory have different perspectives about the importance of corrective feedback, the purpose of this study is to elaborate on these theories and to delineate the types of feedback by various examples in the Persian learning classes. The present study is a classroom-observation classroom-research field study which focuses on the resources published during 1997 to 2016. Reviewing these studies results in the conclusion that in SLA classes, six types of feedback have been observed; i.e., explicit correction, recast, clarification requests, metalinguistic feedback, elicitation, and repetition. Moreover, two adjunct types, namely "peer feedback" and "correction by changing the turn" are used only in the Persian learning classes.

**Keywords:** Error, Feedback, Uptake, Foreign Persian learners, SLA theories