

نقش بازخورد ضمنی منفی در بهبود توانش زبانی

حمید علامی

عضو هیأت علمی دانشگاه یزد

چکیده:

یکی از مسائلی که ممکن است توسط معلمان نادیده گرفته شود نقشی است که بازخورد ضمنی منفی در بهبود توانش زبانی زبان‌آموزان دارد. هدف عمده‌ای که در این تحقیق مورد نظر بوده است، میزان تأثیری است که ارائه بازخورد ضمنی منفی به همراهی شکل صحیح در تسریع و تسهیل یادگیری ساختارهای زبان دارد. این تحقیق نشأت گرفته از مشکلات فراوانی است که معلمان زبان در حین آموزش ساختارهای نحوی و زبان‌آموزان در یادگیری آنها دارند.

کلید واژه‌ها:

زبان آموزی ، غلطهای زبانی ، بازخورد صریح و ضمنی ، ورودیهای زبانی.

مقدمه

یکی از مباحث قابل توجه در امر آموزش دستور زبان ، موضوع تصحیح غلطهایی است که زبان‌آموزان در روند یادگیری مرتکب می‌شوند. معمول است که معلم در صورت



بروز اشتباهی زبانی از سوی زبان آموز، بی درنگ و یا با اندکی تأخیر آن را تصحیح می‌کند. نحوه تصحیح نیز معمولاً بدین گونه است که شکل صحیح دستوری پس از ارتکاب اشتباه به یادگیرنده ارائه می‌شود. با وجود این، بارها مشاهده شده است که یادگیرنده با اینکه شکل صحیح را دیده و یا شنیده است، باز هم در استفاده از آن دچار اشتباه می‌گردد. تصحیح دوباره و یا چند باره اشتباه نیز چیزی جز ملالت برای معلم و خجالت برای زبان آموز در بر نخواهد داشت.

شاید اعتراف به این نکته حیرت آور باشد، اما باید اظهار داشت که هنوز هیچگونه وحدت نظر درباره نحوه برخورد با غلطهای زبانی ایجاد نگردیده است. برای مثال، کراشن (Krashen, 1984) عقیده دارد که آموزش نکات دستوری زبان و تصحیح غلطها نقش چندانی در بهبود توانش زبانی (*linguistic competence*) افراد ندارد.

به عقیده وی، باید تصحیح غلطها و استفاده از بازخورد (*feedback*) را تا زمانی که زبان آموزان مراحل ابتدایی یادگیری را سپری نموده‌اند، به تأخیر انداخت. برخلاف کراشن، عده‌ای دیگر نقشی مثبت را برای بازخورد به عنوان ابزاری جهت بهبود توانش زبانی در نظر می‌گیرند. برای مثال، بیالستاک (Bialstock, 1981) اعتقاد دارد که توجه آگاهانه به شکل ظاهری زبان و استفاده از تکنیکهای آموزشی در متوجه ساختن زبان آموز به این امر در حد قابل توجهی موجب تسریع روند یادگیری (*rate of acquisition*) می‌شود.

راتر فورد و شاروود اسمیت (Rutherford & Sharwood-Smith, 1985) ضمن یک تحقیق دریافتند که اگرچه تصحیح غلطهای نحوی (*syntactic errors*) زبان آموزان از طریق متوجه ساختن آنها به اشتباههای خود تأثیری در ترتیب یادگیری (*route of acquisition*) نکات زبانی ندارد، اما در تسریع یادگیری تأثیر بسزایی دارد.

یکی از مسائلی که ممکن است معلمان در تدریس زبان آن را نادیده بگیرند نقشی است که بازخورد ضمنی منفی (*implicit negative feedback*) در بهبود توانش نحوی



زبان آموزان دارد. به منظور درک صحیح استفاده از این نوع تکنیک آموزشی نخست باید به توضیح اجزای آن پرداخت.

داده‌های زبانی (input)

در آموزش زبان دوم، داده‌های زبانی یا (input) به هر نوع اطلاعات زبانی اطلاق می‌شود که در دسترس زبان‌آموز قرار می‌گیرد. (کارول و دیگران، 1992، Carrol, et al)

بازخورد

در این مطالعه بازخورد به واکنشی اطلاق می‌شود که معلم نسبت به صحیح یا غلط بودن پاسخ زبان‌آموز از خود بروز می‌دهد.

بازخورد مثبت و منفی (positive / negative feedback)

بازخورد مثبت به واکنشی اطلاق می‌شود که به نحوی صحیح بودن پاسخ زبان‌آموز را تصدیق می‌کند. این بازخورد ممکن است با گفتن جملاتی مانند «That's right» یا «Your answer is right» اعمال گردد. در برابر، بازخورد منفی نشان می‌دهد که پاسخ زبان‌آموز صحیح نیست. این بازخورد ممکن است با گفتن جملاتی مثل «No, that's wrong» یا «You can't say it that way» ارائه گردد.



بازخورد صریح و ضمنی (explicit/implicit feedback)

بازخورد ممکن است صریح یا ضمنی باشد. مثالهای بالا همه صریحند؛ از این روی که مستقیماً دلالت بر صحیح یا ناصحیح بودن پاسخ دارند. منظور از بازخورد ضمنی، واکنشهای غیر مستقیمی مانند تکرار پاسخ صحیح یا ناصحیح و یا جایگزینی پاسخ ناصحیح با صحیح است. در این نوع بازخورد، زبان آموز باید هدف از بازخورد را استنباط نماید. در نتیجه، این نوع بازخورد معمولاً با داده‌های زبانی مثبت (*positive input*) همراه است.

هدف عمده مورد نظر در این تحقیق، میزان تأثیری است که ارائه هم‌زمان بازخورد منفی و شکل صحیح در تسریع و تسهیل یادگیری ساختارهای زبانی دارد.

در باره بازخورد منفی تحقیقات چندانی صورت نگرفته است. غالب مطالعات موجود درباره جنبه دیگری از بازخورد است و نتایج به دست آمده از آنها در مورد بازخورد منفی به صورت جانبی بوده است. لالندا (Lalanda, 1982) در یک تحقیق، دریافت که اگر در تصحیح انشای زبان آموزان از خود آنان کمک بگیرید، تأثیر یادگیری به مراتب بیشتر از زمانی است که تمام انشاها را خود معلم تصحیح کند.

سمک (Semke, 1984) با انجام تحقیقی مشابه، اظهار داشت که: تصحیح صریح انشای زبان آموزان نه تنها تأثیر چندانی بر کیفیت انشاها نمی‌گذارد، بلکه ممکن است دیدگاهی منفی را نسبت به انشانویسی در زبان آموزان ایجاد کند. یافته‌های تحقیقاتی از این نوع نشان می‌دهد که فرضیه کورد (Corder, 1971) و برومفیت (Brumfit, 1980) درباره تصحیح غلطها درست است. بر اساس این فرضیه، بازخورد، زمانی مؤثر خواهد بود که زبان آموز به طور آگاهانه به تصحیح اشتباه خود بپردازد.

به منظور اندازه‌گیری میزان تأثیر بازخورد ضمنی منفی در این تحقیق سه فرضیه در نظر گرفته شد:



فرضیه اول: ارائه بازخورد منفی همراه با داده‌های زبانی مثبت تأثیری به مراتب بیشتر از ارائه داده‌های زبانی مثبت در تصحیح غلطهای دستوری دارد.

فرضیه دوم: ارائه داده‌های زبانی مثبت به تنهایی، تأثیری به مراتب بیشتر نسبت به بازخورد ضمنی منفی همراه با داده‌های زبانی مثبت در تصحیح غلطهای دستوری دارد.

فرضیه سوم: ارائه داده‌های زبانی مثبت و یا ارائه بازخورد ضمنی منفی همراه با داده‌های زبانی مثبت هیچکدام در تصحیح غلطهای دستوری نسبت به یکدیگر برتری قابل توجهی ندارند.

روش تحقیق

در این تحقیق، دو گروه ۳۰ نفری از میان دانشجویان فنی و مهندسی دانشگاه یزد که واحد درسی «زبان انگلیسی عمومی» را گرفته بودند به عنوان گروه‌های آزمایشی و شاهد (*experimental/control group*) انتخاب شدند (این افراد از میان چهار گروه اصلی ۵۶، ۴۵، ۴۰ و ۵۵ نفری پس از انجام امتحان میان ترم زبان عمومی برگزیده شدند؛ بدین صورت که ۶۰ نفر از دانشجویانی که بالاترین نمره‌ها را به خود اختصاص داده بودند، به دو گروه تقسیم شدند).

در این تحقیق، دو تست شامل ۴۰ پرسش (به صورت چهار گزینه‌ای)، یکی به عنوان آزمون مقدماتی (*pretest*) و دیگری به عنوان آزمون نهایی (*post - test*)، تهیه شد. دو نوع دفترچه، یکی برای گروه آزمایشی و دیگری برای گروه شاهد، نیز در نظر گرفته شد. دفترچه گروه شاهد تنها شامل ۴۰ سؤال آزمون مقدماتی و پاسخ صحیح سؤالات بود (در مورد هر سؤال تنها گزینه صحیح از چهار گزینه داده شد یعنی تنها داده‌های زبانی مثبت)؛ در حالی که دفترچه گروه آزمایشی شامل سؤالات آزمون مقدماتی، پاسخ صحیح و پاسخهای ناصحیح بود (گزینه صحیح و سه گزینه انحرافی یعنی داده‌های زبانی مثبت و بازخورد ضمنی منفی).



تحقیق حاضر در سه مرحله برگزار گردید: آزمون مقدماتی، آموزش و آزمون نهایی. از ۱۹۶ دانشجو در چهار کلاس ۵۶، ۴۵، ۴۰ و ۵۵ نفری آزمون بسندگی زبان (*language proficiency*) به عمل آمد و از میان آنها، ۱۲۰ نفر برای تحقیق برگزیده شدند. طرح تحقیق بر اساس آزمون مقدماتی و نهایی باگروه شاهد

(*pretest / post-test procedure with parallel design*) در نظر گرفته شد. ۶۰ نفر از آزمودنی‌ها (*subjects*) به منظور تعیین پایایی (*reliability*) بین آزمون مقدماتی و آزمون نهایی برگزیده شدند. به همین منظور، سؤالات آزمون مقدماتی و نهایی به صورت اتفاقی (*randomly*)، بین دانشجویان کلاسهای ۴۰ و ۴۵ نفری توزیع گردید (در این کلاس ۶۰ نفر نمره قابل قبولی در آزمون بسندگی زبان کسب کرده بودند). اگر چه ۸۵ نفر در این آزمون شرکت جستند اما تنها نمره ۶۰ نفر مورد نظر محاسبه شد. تعادل همبستگی (*correlation equivalance*) بین دو آزمون مقدماتی و نهایی معادل ۷۴٪ به دست آمد که ضریب قابل قبولی بود. به عبارت دیگر، آزمون مقدماتی و نهایی موازی بودند.



آزمون مقدماتی از دو گروه ۵۶ و ۵۵ نفری به عمل آمد (از این گروه نیز ۶۰ نفر نمره قابل قبولی در آزمون بسندگی زبان به دست آورده بودند). سپس ۳۰ نفر از گروه ۵۶ نفری به عنوان گروه شاهد و ۳۰ نفر نیز از گروه ۵۵ نفری به عنوان گروه آزمایشی انتخاب شدند. نمره این افراد محاسبه گردید (جدول شماره ۱)

پس از آزمون مقدماتی، دانشجویان دفترچه‌های مربوط به خود را تحویل گرفتند (گروه شاهد دفترچه‌ای را که شامل سؤالات و تنها گزینه‌های صحیح بود و گروه تجربی دفترچه‌ای را که شامل سؤالات، گزینه‌های صحیح و گزینه‌های انحرافی بود). برای مطالعه این دفترچه، دو هفته فرصت اختصاص داده شد. پس از دو هفته، آزمون نهایی برگزار گردید. یک هفته بعد، آزمون نهایی بدون اطلاع قبلی دانشجویان مجدداً برگزار شد و نتایج آن محاسبه گردید (جدول شماره ۱).

(جدول ششما ره ا)

C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
13	12	19	15	25	21
15	14	21	17	24	23
15	15	23	15	27	25
15	16	22	19	28	25
16	16	25	21	27	27
16	16	23	17	28	27
17	17	25	17	35	22
18	17	25	23	19	30
18	18	26	21	30	25
18	18	24	21	37	27
18	18	27	22	27	28
19	18	25	20	23	23
20	16	26	21	31	28
21	19	35	30	38	38
21	19	31	23	37	26
21	20	31	29	35	30
21	21	33	30	34	32
22	23	32	29	32	31
22	23	28	25	31	28
23	24	29	26	38	29
25	25	29	21	33	24
25	25	33	22	32	25
26	25	33	28	36	25
26	26	36	30	29	32
28	27	36	33	31	34
30	27	37	30	34	29
30	28	38	31	38	33
31	30	38	31	36	32
31	30	39	33	39	35
32	33	35	32	39	39

C₁: گروه آزمایشی قبل از آموزش.

C₂: گروه شاهد قبل از آموزش.

C₃: گروه آزمایشی بعد از آموزش در امتحان نهایی اول.

C₄: گروه شاهد بعد از آموزش در امتحان نهایی اول.



C5: گروه آزمایشی بعد از آموزش در امتحان نهایی دوم.

C6: گروه شاهد بعد از آموزش در امتحان نهایی دوم.

نتایج آماری بررسی نمره‌های گروه‌های شاهد و آزمایشی در آزمون مقدماتی، اختلاف قابل توجهی را بین این دو گروه نشان نمی‌دهد ($P = .172$ ، $t = .36$ ، $df = 57$)؛ در حالی که نتایج آماری آزمون نهایی که پس از دوره آموزشی انجام گرفت، اختلاف نسبتاً قابل توجهی دارد ($P = 0.009$ ، $t = 3.49$ ، $df = 57$). آزمون سوم نیز تأییدی دیگر بر تأثیر قابل توجه روش پیشنهادی این تحقیق است ($P = 0.014$ ، $t = 2.53$ ، $df = 57$).

(جدول شماره ۲)

TWO SAMPLE T FOR C1 VS C2				
	N	MEAN	SDEV	SE MEAN
C1	30	21.77	5.51	1.0
C2	30	21.27	5.39	0.98
95 PCT CI FOR MU C1 - MU C2 : (-2.3,3.32)				
TTEST MU C1 = MU C2 (VS NE) : T=0.36 P=0.72 DF=57				
TWO SAMPLE T FOR C3 VS C4				
	N	MEAN	SDEV	SE MEAN
C3	30	29.53	5.70	1.0
C4	30	24.40	5.69	1.0
95 PCT CI FOR MU C3-MU C4:(2.2,8.1)				
TTEST MU C3=MU C4 (VS NE) : T=3.49 P=0.0009 DF=57				
TWO SAMPLE T FOR C5 VS C6				
	N	MEAN	SDEV	SE MEAN
C5	30	31.60	5.16	0.94
C6	30	28.43	4.53	0.83
95 PCT CI FOR MU C5-MU C6 : (0.66,5.68)				
TTEST MU C5 = MU C6 (VS NE): T=2.53 P=0.014 DF=57				
TWO SAMPLE T FOR C1 VS C3				
	N	MEAN	SDEV	SE MEAN
C1	30	21.77	5.51	1.0
C3	30	29.53	5.70	1.0
95 PCT CI FOR MU C1 - MU C3: (-10.7,-4.9)				
TTEST MU C1 = MU C3 (VS NE): T=-5.37 P=0.0000 DF=57				
TWO SAMPLE T FOR C1 VS C4				
	N	MEAN	SDEV	SE MEAN
C2	30	21.27	5.39	0.98
C4	30	24.40	5.69	-1.0
95 PCT CI FOR MU C2 - MU C4:(-6.00,-0.3)				
TTEST MU C2 = MU C4 (VS NE) : T=-2.19 P=0.033 DF=57				



نتیجه

روانشناسی در دو دهه اخیر شاهد فاصله گرفتن از اصول روان‌شناسی رفتارگرایی (*behavioristic psychology*) به سمت روان‌شناسی شناختی (*cognitive psychology*) بوده است؛ چراکه رفتارگرایی نه در عمل در روش برخورد با مسائل، موفق بوده و نه با پدیده‌های جدید روان‌شناختی سازگاری نظری داشته است. روان‌شناسان اکنون دیگر با ارتباط‌های محرک و پاسخ (*stimulus-response bonds*) چندان کاری ندارند؛ بلکه در جستجوی ابزاری هستند تا بتوانند به کمک آن، فرآیند یادگیری را بررسی و مطالعه کنند. یادگیری زبان فرآیندی پیچیده و چند بعدی است. در مطالعه این فرآیند، هر نظریه زبانی و یاروانشناختی ناگزیر از تصدیق نقشی است که داده‌های زبانی در ایجاد مهارت‌های شناختی دارد (گس 1988، Gass). یادگیری زبان را می‌توان به صورت نمودار زیر مشخص نمود.

داده‌های زبانی - ورودیهای زبانی (intake) - عملیات ساخت دستوری (developing system) - خروجی (output)

(III)

(II)

(I)

(وان پاتن و کادیرو، 1993، Van Patten, Cadierno)

مرحله نخست (I) شامل تبدیل داده‌های زبانی به داده‌های زبانی است. این مرحله بدین معناست که تنها قسمتی از داده‌های زبان وارد توانش زبانی زبان‌آموز می‌شود و این شامل قسمتی است که توسط زبان‌آموز فهمیده می‌شود. مرحله دوم (II) شامل طبقه‌بندی ورودیهای زبانی به منظور دستیابی بعدی به آنهاست (مک لالین 1990، Mclaughlin). مرحله سوم (III) جنبه‌های خاصی از تولید زبان، مانند کنترل و تصحیح غلط‌های دستوری، است. (اشمیت 1992، Schmidt).



با در نظر گرفتن نمودار یادگیری زبان، می توان گفت که آموزش صوری زبان و تصحیح غلطها به طور معمول، در مرحله سوم (III) به عمل می آید.

داده های زبانی ---> ورودیهای زبانی ---< عملیات ساخت دستوری
 ---< خروجی آموزش زبان و تصحیح غلطها ↑

(وان پاتن و کادیرنو , 1993)

امروزه عقیده بر این است که آموزش زبان و تصحیح غلطها نه در مرحله سوم، بلکه در همان مرحله اول باید صورت پذیرد.

با در نظر گرفتن روش جدید آموزش و تصحیح غلطها، تحقیق حاضر تلاشی در جهت نشان دادن نقشی است که بازخورد ضمنی منفی در بازسازی توانش زبانی دارد. همانگونه که قبلاً گفته شد در این مطالعه، خروجیهای زبانی آزمودنیها (غلطهایی که دو آزمون مقدماتی داشتند) به عنوان بازخورد ضمنی منفی همراه با پاسخ صحیح (ورودیهای صحیح) به آنها داده شد. این روش به صورت زیر نشان داده می شود.

داده های زبانی ---< ورودیهای زبانی ---< عملیات ساخت دستوری ---< خروجی
 | -----> |

به طور خلاصه، می توان گفت که یافته های این مطالعه در مجموع، با فرضیه نخست که در ابتدای این مقاله بیان شد، مطابقت دارد. بنابراین، می توان از این روش به عنوان تکنیکی کارآمد و قابل اجرا در آموزش زبان و بخصوص تصحیح غلطهای دستوری استفاده کرد.



منابع :

Bialstock , E. *Some Evidence for the Integrity and Interaction of Two Knowledge Sources*. In Anderson (eds.)1983-1981

Brumfit , C.J. *Problem And Principles in English Teaching*. Oxford : Pergamon Press.,1980

Corder , S. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press . , 1981

Carrol , S. Swain , M & Roberge , Y. *The Role of Feedback in Adult Second Language Acquisition . Error Correction and Morphological Generalizations* 13,173-198 , 1992

Gass , S.M. *Integrating Research Areas : A Framework for Second Language Studies*. Applied Linguistics. 9,198-217,1988

Krashen,S. *Writing Research , Theory and Application*. Oxford : Oxford University Press. ,1984

Mclaughlin. B. *Restructuring*. Applied Linguistics 11,113-128 , 1990

Rutherford , W. & Sharwood-Smith, *Consciousness - Raising and Universal Grammar*. Applied Linguistics 6,274-282,1985

Semke, H.D. *The Effects of the Red Pen*. Foreign Language Annuals 17,195-202,1984

Schmidt, R. *Psychological Machanisms Underlying Second Language Fluency*. Studies in Second Language Acquisition 14,357-385,1992

Van Patten,B.& Cadierno,T. *Explicit Instruction and Input Processing* Studies in Second Language Acquisition 15,223-243,1993

