

## تأثیر بازخورد بر روند اصلاح نگارش ژاپنی زبان‌آموزان فارسی‌زبان

معصومه احمدی شیرازی\*

استادیار دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران

زینب شکرابی\*\*

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان ژاپنی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۰/۷/۱۷، تاریخ تصویب: ۹۱/۳/۱۰)

### چکیده

در این تحقیق، تأثیر چهار نوع بازخورد (Feedback): مستقیم (Direct)، خط تأکید (Underlining)، رمزگذاری (Coding) و ترجمه (Translation) را در نگارش ژاپنی دانشجویان فارسی‌زبان ایرانی، بررسی می‌کنیم. در واقع این تحقیق به بررسی تأثیر این چهار نوع بازخورد بر بهبود سطح نگارش ژاپنی فارسی‌زبانان ایرانی پرداخته و تأثیر آنها را بر سه مقوله نحوی حرف اضافه، وجه وصفی و گروه اسمی به طور جداگانه پرداخته شده است. برای این منظور نوزده نفر از زبان‌آموزان زبان ژاپنی به دو گروه تجربی و کنترل تقسیم شدند. به آنها هشت موضوع انشا از نوع توصیفی داده شد که در گروه تجربی در ازای هر دو موضوع انشا یک نوع بازخورد اجرا شد. نتایج آزمون تی نشان داد که گروه تجربی در مقایسه با گروه کنترل از کنش نوشتاری بهتری برخوردار است. به علاوه در این تحقیق به این نتیجه رسیدیم که بازخورد درباره مقوله نحوی حروف اضافه تأثیرگذار خواهد بود در حالی که این امر درباره مقوله های گروه اسمی و وجه وصفی صادق نبود.

واژه‌های کلیدی: بازخورد، نگارش، حرف اضافه، وجه وصفی، گروه اسمی.

\* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۱۵۳، دورنگار: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۰، E-mail: ahmadim@ut.ac.ir

\*\* تلفن: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۱۵۳، دورنگار: ۰۲۱-۶۱۱۱۹۰۸۰، E-mail: Lshekarabi@gmail.com

## مقدمه

در چند دهه اخیر، لزوم اصلاح خطاهای زبان‌آموزان مورد نظر قرار گرفته است. هم‌چنین تحقیقاتی در زمینه بازخورد (Feedback) و تأثیر آن بر روی خطاهای نگارشی زبان‌آموزانی که زبان خارجی را به عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند، صورت گرفته است، ولی می‌توان گفت، در این زمینه، گرچه راهکارهای مؤثری یافته‌ایم، اما هنوز جای زیادی برای تحقیق وجود دارد.

با مروری بر تحقیقات پیشین می‌توان به این نکته پی برد که اصلاح نگارش توسط معلم نمی‌تواند بر فراگیری زبان تأثیرگذار باشد (سمکه ۱۹۸۴، کپنر ۱۹۹۱، تراسکات ۱۹۹۶). آن‌ها در تحقیقاتی چند، تفاوت گونه‌های بازخورد را بررسی کرده‌اند، که در آن‌ها تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای در اصلاح موارد دستوری نگارش‌های دو گروه کنترل و آزمایش دیده نشده است و هم‌چنین تفاوت قابل ملاحظه‌ای که مورد انتظار آنها بود، مشاهده نشد. به طور کلی چنین نتیجه‌ای به دست آمد که اصلاح خطا توسط معلم بر ارتقاء نگارش زبان‌آموزان تأثیری ندارد. هم‌چنین بر این نکته تأکید شد که این کار هم باعث اتلاف زمان و انرژی است و هم تأثیری منفی به جای می‌گذارد. (تراسکات ۱۹۹۶)، در نتیجه، او چنین نتیجه‌گیری می‌کند که با عدم اصلاح خطا، سطح نگارش زبان‌آموزان ارتقاء خواهد یافت.

از طرفی، برخی بر این عقیده‌اند که اصلاح نگارش می‌تواند توانایی نوشتار زبان‌آموزان را افزایش دهد (شیزوکا ۱۹۹۶، میاتانی ۱۹۹۹، ایشیباشی ۲۰۰۵، یوکوتا و ایشواین ۲۰۰۹). در این باره چنین بیان شده است که «تأثیر اصلاح، با توجه به رفتار و اشارات معلم بعد از اصلاح و برگرداندن نگارش‌ها، متفاوت است. دانشجویانی که به خطاهایشان اشاره شده، در مقایسه با دانشجویان برون از آزمون، از خود توجه بیشتری به قسمت‌هایی که اصلاح شده، نشان داده و آن قسمت‌ها را به خوبی فرا گرفته‌اند» (شیزوکا ۲۷)

البته در روند اصلاح خطاها می‌تواند مشکلاتی نیز وجود داشته باشد، برای مثال، شاید برای یک معلم مشکل باشد که درک عمیقی از قواعد دستوری آن زبان، و یا خطاهایی که دانشجویان مرتکب شده‌اند، داشته باشند. از این رو می‌توان گفت اجرای بازخوردهایی متناسب با سطح دستوری دانشجویان ممکن نیست. هم‌چنین اجرای بازخوردهایی یکسان توسط معلمان نه تنها دشوار است که دریافت دانشجویان از بازخورد معلمان نیز متفاوت خواهد بود (زامل ۱۹۸۵). هم‌چنین، اصلاح خطا می‌تواند از نظر روحی بر زبان‌آموز تأثیر بگذارد. در گروهی که اصلاح خطا در آن‌ها صورت نگرفته، افزایش فصاحت (Fluency) در نگارش دانشجویان به وجود آمده است (سمکه ۱۹۸۴)، و در گروهی دیگر، افزایش کیفیت

نگارش دانشجویان گزارش شده است (کپنر ۱۹۹۱).

از این رو، می‌توان بیان داشت که این احتمال وجود دارد که دانشجویان به بخش‌های اصلاح شده توجهی نمی‌کنند. برخی از دانشمندان بر این باورند که اصلاح توسط معلم، تأثیر منفی بر زبان‌آموز نمی‌گذارد. زبان‌آموز، اصلاح معلم را به عنوان کمکی به آموزش خود می‌پندارد (شیزوکا ۱۹۹۶).

تحقیقات بسیاری وجود دارند که نوع خاصی از بازخورد را مؤثر تلقی می‌کنند، در مواردی هم معلمان و هم زبان‌آموزان هر دو تمایل بیشتری نسبت به بازخورد مستقیم نسبت به بازخورد غیر مستقیم از خود نشان می‌دهند (فریس و رابرتس ۲۰۰۱).

زبان‌آموزان به بازخورد مستقیم تمایل بیشتری دارند، اگر چه بازخورد غیرمستقیم برای آن‌ها مفیدتر بوده است (کندلر ۲۰۰۳). درباره بازخورد خط تأکید، تحقیقی در هنگ کنگ انجام شده است (لی ۱۹۹۷). او در مقایسه دو گروهی که یکی از آن‌ها این نوع بازخورد را دریافت کردند و دیگر گروه بازخوردی دریافت نکردند، یا به عبارتی گروه دیگر فقط مواردی را به صورت نکاتی در حاشیه انشای خود دریافت کردند، چنین بیان می‌دارد که تفاوت چندانی بین این دو گروه مشاهده نشده است. هم چنین در تحقیقی دیگر، مقایسه‌ای بین دو گروهی که یکی از آن‌ها بازخورد رمزگذاری را دریافت و دیگری دریافت نکرده بود، انجام شده است، که نتیجه مشاهده شده از هر دو گروه یکسان بوده است (راب، راس و شورتیریت ۱۹۸۶). البته در مطالعه دیگری، مقایسه‌ای بین دو گروهی که یکی بازخورد رمزگذاری و دیگری بازخورد مستقیم را دریافت کرده است، انجام گرفت، با این نتیجه؛ که گروهی که بازخورد رمزگذاری را دریافت کرده بودند، نسبت به گروه دیگر نتیجه بهتری را نشان دادند (لالانده ۱۹۸۲).

برای داشتن نگارشی با محتوای خوب، بازخورد غیرمستقیم نسبت به بازخورد مستقیم مؤثرتر است (تاکاهاشی ۱۹۹۶). برخی از دانشمندان نیز، بر مؤثر بودن بازخورد، تأکید داشته و بازخورد غیرمستقیم را نسبت به بازخورد مستقیم، در بالا بردن سطح نگارش زبان‌آموزان مؤثر می‌دانند (بیچنر، یانگ و کامرون ۲۰۰۵).

تحقیق حاضر، برای پاسخ دادن به دو سؤال زیر انجام شده است.

آیا بازخورد بر ارتقاء سطح نگارش ژاپنی زبان‌آموزان ایرانی مؤثر است؟

آیا انواع بازخورد، بر طرز استفاده حروف اضافه، وجه وصفی و گروه اسمی در نگارش

زبان‌آموزان ژاپنی مؤثر است؟

### روش تحقیق

در تحقیق حاضر، تأثیر بازخورد بر اصلاح خطاهای نگارش ژاپنی زبان‌آموزان ایرانی بررسی می‌شود. می‌توان گفت زبان‌آموزان فارسی زبان، به هنگام نوشتن انشاء به زبان ژاپنی، گاهی نمی‌توانند منظور خود را به درستی بیان کنند، و برخی نیز به سختی می‌توانند معنا و مفهوم آن را دریابند. در این تحقیق از ۴ نوع بازخورد: ۱. بازخورد مستقیم، ۲. بازخورد خط تأکید، ۳. بازخورد رمزگذاری و ۴. بازخورد ترجمه استفاده شده است. این چنین پژوهشی تاکنون در گستره ایران و زبان‌آموزان ایرانی که متعلق در منطقه‌ای اند که با خط و نگارش کانجی (نگارش خاص زبان ژاپنی) بیگانه‌اند، انجام نگرفته است. نوزده نفر از زبان‌آموزان زبان ژاپنی مرکز آموزش‌های آزاد دانشگاه تهران در این تحقیق شرکت کرده‌اند. برای بررسی یکسان بودن سطح زبان ژاپنی آن‌ها، از آن‌ها آزمون توانش زبانی نیهونگو نوریکو شیکن (Nihongo Noryoku Shiken) که مربوط به بنیاد ژاپن می‌باشد، گرفته شده است. این آزمون مشتمل بر:

بخش آزمون واژگان (۴۰ سؤال، ۲۵ دقیقه، ۱۰۰ نمره)

بخش شنیداری (۱۷ سؤال، ۲۵ دقیقه، ۱۰۰ نمره)

بخش درک مطلب و دستور زبان (۴۷ سؤال، ۵۰ دقیقه، ۲۰۰ نمره) است.

با توجه به نتیجه این آزمون، دانشجویانی که برای این پژوهش گزیده شده، در سطحی به تقریب یکسان بودند. جدول ۱ که گویای آمار توصیفی می‌باشد به منظور اطمینان از همگونی سطح زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت.

### جدول ۱

آمار توصیفی برای همگون‌سازی گروه‌ها با استفاده از آزمون توانش زبانی نوریکو شیکن

۳۴۰,۰۵۲	میانگین نمرات دانشجویان در آزمون نوریکو شیکن
۸۹۴,۱۶۴	واریانس
۲۹,۹۰۲	انحراف استاندارد
-۰,۲۱۶	چولگی
-۱,۵۶۱	بلندی

برای معمولی بودن این گروه، از بررسی مقادیر Skewness و Kurtosis که به روش‌های چولگی و بلندی توزیع نمرات اطلاق می‌شوند، استفاده کردیم. هنگامی که این مقادیر بین +۲

و ۲- باشد، گروه مورد نظر همگون است که در مورد این تحقیق صادق است. به عنوان شیوه دیگر می‌توان مقدار میانگین حاصل از آزمون Kolmogrov-Smirnov را بیان کرد، نتیجه حاصل از این آزمون در جدول ۲ آورده شده است. در این جدول میزان احتمال یا  $p$  بزرگتر از پنج صدم ( $p > 0/05$ ) است که باز هم بیانگر معمولی بودن گروه می‌باشد.

### جدول ۲

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تعیین معمولی بودن گروه تحقیق

کولموگروف-اسمیرنوف		
میزان احتمال	درجه آزادی	نتیجه آمار
۰.۶۰	۱۹	۰.۱۹۴
Test scores		

زبان‌آموزان به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند و به هر دو گروه موضوعات انشاء از نوع توصیفی برای نگارش داده شد. (در کل ۸ موضوع انشاء). از دانشجویان خواسته شد که انشائشان باید شامل ۳۵۰ تا ۲۵۰ حرف باشد. زبان‌آموزان گروه کنترل، بدون دریافت هیچ بازخوردی به نگارش پرداختند و زبان‌آموزان گروه آزمایش (در طول یک ترم، ۱۰ جلسه، هر هفته یک جلسه سه ساعته) به ازای هر دو موضوع انشاء یک نوع بازخورد را دریافت کردند. به این صورت که در هفته اول، اولین موضوع به آن‌ها داده شد و آن‌ها تا هفته بعد آن انشاء را نوشتند (pretest 1). در هفته بعد، انشاء اول (pretest 1) که تصحیح شده بود (بازخورد نوع اول، یعنی بازخورد مستقیم، روی آن انجام شده بود، به عبارتی خطاهای زبان‌آموزان به طور مستقیم در برگه نوشته شده بود) به آن‌ها برگردانده شد. در پایان همان جلسه‌ای که انشاء اول (pretest) به زبان‌آموزان داده شده بود و آن‌ها بخش‌های خطا و اصلاح شده را ملاحظه کرده بودند، بار دیگر همان موضوع انشاء اول به آن‌ها داده شد و از آن‌ها خواسته شد که در کلاس انشاء دیگری با همان موضوع (posttest 1)، (در یک پاراگراف) بنویسند. در هفته بعد نیز، همین روند در مقابل موضوع انشاء دوم انجام شد. بدین ترتیب، دو موضوع اول و دوم (post test 1, pre test 2, post test 2) با اجرای بازخورد مستقیم اجرا شد.

در ادامه از موضوعات انشاهای باقی مانده، هر دو موضوع انشاء با یک نوع از بازخوردهای مطرح شده در این تحقیق به روند فوق اجرا شد. بدین ترتیب زبان‌آموزان بعد از دریافت بازخورد نیز به نگارش انشاء پرداختند که بدین ترتیب می‌توان با مقایسه تغییر خطاها

در سطح انشاها از روند اصلاح مطلع شد. در زیر طرح مربوط به این دو گروه را ترسیم می‌شود.

گروه تجربی

$T_1 X_{1t_1} T_2 X_{1t_2} T_3 X_{2t_3} T_4 X_{2t_4} T_5 X_{3t_5} T_6 X_{3t_6} T_7 X_{4t_7} T_8 X_{4t_8}$

گروه کنترل

$T_1 T_2 T_3 T_4 T_5 T_6 T_7 T_8$

( $T_1$ =pretest1,  $X_1$ =Feedback1,  $t_1$ =posttest1,  $T_2$ =pretest2, ...)

برای اطمینان از روایی نمرات که توسط محققان انجام شده بود، از دو نفر دیگر نیز خواسته شد که انشاها را تصحیح کنند. فرمول زیر میانگین هم‌بستگی مصححان و در واقع روایی نمرات انشا را که توسط چند مصحح انجام شده است، محاسبه می‌کند (هچ و لازاراتن ۵۳۳):

$$r_{tt} = \frac{nr_{AB}}{1 + (n-1)r_{AB}}$$

( $r_{tt}$  = روایی نمرات توسط مصححان،  $n$  = تعداد مصححان،  $r_{AB}$  = میانگین هم‌بستگی

نمرات داده شده توسط مصححان)

بر اساس فرمول فوق، میزان روایی نمرات داده شده توسط سه مصحح برابر است با ۰/۸۷۵ که بیانگر این مطلب است که روایی نمرات داده شده به انشا دانشجویان در این تحقیق بسیار قوی است. برای تصحیح انشا از شیوه Holistic Scoring Method تصحیحی کل‌نگر که بر اساس معیارهای امتحان تافل اینترنتی TOEFL iBT (ETS, 2004) است، استفاده شده است.

### شیوه نمره دادن به انشاها

برای محاسبه نمرات هر یک از انشاهای مورد نظر در این مقاله، به استناد فرمول

$$\text{نمره} = \frac{\text{تعداد درستها}}{\text{تعداد غلطها} + \text{تعداد کل}} \times 100$$

که شین (۲۰۰۷) در مقاله خود ذکر کرده است، عمل شده است. برای نمونه شیوه کار را به تفصیل در اینجا بیان می‌کنیم. به طور مثال، در مقوله حرف اضافه، تعداد کل حروف به کار رفته در یک انشا شمرده شد و هم چنین تعداد حروف اضافه غلط بکار رفته و حروف اضافه‌ای که

به طور صحیح استفاده شده، همگی جداگانه شمارش شدند و سپس طبق فرمول فوق، حاصل کسری که در صورت آن تعداد حروف اضافه درست به کار رفته، و در مخرج آن حاصل جمع تعداد کل حروف اضافه به کار رفته در آن انشا و تعداد حروف اضافه غلط را داریم، در عدد صد ضرب شد. بدین ترتیب نمره حاصل در مبنای صد محاسبه گردید. این روند در هر سه مقوله دستوری و برای تک تک انشاها انجام شد. در نهایت با مجموع نمرات حاصل از هر یک از این سه مقوله، تقسیم بر سه، میانگین آن‌ها به دست آمد.

#### یافته‌های تحقیق

در سؤال ۱، میانگین دو گروه کنترل و تجربی از طریق آزمون تی مستقل (Independent Sample T- test) محاسبه شد. هنگامی که میزان احتمال از پنج صدم بزرگتر باشد، (0/05 > sig) باشد، تفاوت معنا داری وجود دارد. از کل ۱۹ نفر زبان‌آموز، ۱۰ نفر در گروه آزمایش و ۹ نفر در گروه کنترل‌اند که میانگین گروه آزمایش برابر با ۱۹/۱۶ و مقدار انحراف معیار (SD) برابر با ۰/۴۳ است. مقدار میانگین گروه کنترل برابر با ۱۷/۸۹ و مقدار انحراف معیار (SD) برابر با ۱/۳۳ است. (جدول ۴)

#### جدول ۴

آزمون تی مستقل، میانگین و انحراف معیار گروه کنترل و تجربی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان احتمال	میزان تی
۱۰	۱۹,۱۶	۰,۴۳	۱۷	۰,۰۲۲	۲,۷۳
۹	۱۷,۸۹	۱,۳۳			

با توجه به آزمون تی مستقل انجام گرفته این نتیجه حاصل شد که بازخورد بر ارتقاء سطح نگارش ژاپنی زبان‌آموزان ایرانی مؤثر است. ( $p < 0/05$ )  $t(17) = 2/73$ . (جدول ۴). در سؤال ۲، یک گروه آزمایش وجود دارد و بازخورد با ۴ سطح مستقیم، خط تأکید، رمزگذاری و ترجمه که به عنوان متغیر مستقل محسوب می‌شود و هم چنین، حروف اضافه، وجه وصفی و گروه اسمی که هر کدام به طور جداگانه متغیر وابسته به شمار می‌آیند. بدین ترتیب، برای پاسخ به این سؤال از روش تکرار آزمون‌های تحلیل واریانس یک راهه One-way Repeated Measure ANOVA استفاده شد.

ابتدا، به بررسی طرز استفاده درست از حروف اضافه بعد از اعمال بازخورد مستقیم و سه بازخورد غیر مستقیم که همان بازخورد خط تأکید، بازخورد رمزگذاری و ترجمه است، می‌پردازیم. میانگین و انحراف معیار (SD) مربوطه، در جدول ۵ نشان داده شده است. در جدول ۶ با توجه به نتایج به دست آمده، انواع بازخورد بر طرز استفاده درست از حروف اضافه تأثیر دارد و این تأثیر، تأثیر قوی است  
(Wilks' Lambda = 0.009, F(3,7) = 21/15 p<0/005)

جدول ۵

میانگین، انحراف معیار در مقایسه انواع بازخورد در استفاده از حرف اضافه

بازخورد	تعداد شرکت کنندگان	میانگین	انحراف معیار
مستقیم	۱۰	۶۶,۸۷	۱۳,۰۰
خط تأکید	۱۰	۸۲,۶۷	۷,۹۲
رمزگذاری	۱۰	۷۷,۵۸	۱۸,۳۰
ترجمه	۱۰	۶۵,۹۲	۱۴,۵۴

جدول ۶

نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها

مقدار F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	میزان احتمال	شاخص مجذور اتا
۲۱,۱۵	۳,۰۰	۷,۰۰	۰,۰۰۱	۰,۹۰۱

Prep Wilks'  
Lambda

در مرحله بعد، طرز استفاده صحیح از وجه وصفی بعد از اعمال انواع بازخورد را بررسی می‌کنیم که با توجه به (میانگین و انحراف معیار (SD) حاصل در (جدول ۷) و نتیجه حاصل از جدول ۸، می‌توان گفت که انواع بازخورد بر طرز استفاده صحیح از وجه وصفی تأثیری ندارد.  
(Wilks' Lambda = 0/67, F (3,7) = 1/11, p> 0/05)

جدول ۷

میانگین، انحراف معیار در مقایسه انواع بازخورد در استفاده از وجه وصفی

بازخورد	تعداد شرکت کنندگان	میانگین	انحراف معیار
مستقیم	۱۰	۷۰,۴۳	۱۲,۰۸
خط تأکید	۱۰	۷۵,۹۴	۱۹,۸۸
رمزگذاری	۱۰	۶۴,۰۴	۲۹,۱۱
ترجمه	۱۰	۷۹,۵۹	۲۲,۵۳

جدول ۸

نتایج آزمون مقایسه میانگین ها

میزان احتمال	خطای درجه آزادی	فرضیه درجه آزادی	مقدار F
۰,۴۰	۷,۰۰	۳,۰۰	۱,۱۱

AdjWilks'  
Lambda

در مرحله بعدی، بعد از اعمال انواع بازخورد، به بررسی طرز استفاده صحیح از گروه اسمی پرداخته می شود. میانگین و انحراف معیار (SD) مربوطه در جدول ۹ آورده شده است. در نتیجه، می توان گفت، انواع بازخورد نمی تواند بر طرز استفاده صحیح گروه اسمی تأثیر بگذارد. ( $Wilks' \text{Lambda} = 0/47, F(3, 7) = 2/58, p > 0/05$ ) (جدول ۱۰)

جدول ۹

میانگین، انحراف معیار در مقایسه انواع بازخورد در استفاده از گروه اسمی

بازخورد	تعداد شرکت کنندگان	میانگین	انحراف معیار
مستقیم	۱۰	۷۶,۰	۱۹,۶۹
خط تأکید	۱۰	۷۴,۵۸	۱۳,۳۷
رمزگذاری	۱۰	۸۴,۰۸	۱۴,۴۵
ترجمه	۱۰	۷۶,۰۹	۱۵,۱۶

جدول ۱۰  
نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها

مقدار F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	میزان احتمال	NP Wilks'
۲,۵۸	۳,۰۰	۷,۰۰	۰,۱۳	Lambda

#### نتیجه

اولاً در این تحقیق ما به این نتیجه دست یافتیم که بازخورد بر ارتقاء سطح نگارش ژاپنی زبان‌آموزان تأثیر زیادی دارد. در این تحقیق، بر خلاف نظر کپنر ۱۹۹۱ و تراسکات ۱۹۹۶ که بازخورد را بر پیشرفت نگارش و فراگیری زبان‌آموزان مؤثر نمی‌دانند، دریافتیم که بازخورد بر پیشرفت نگارشی زبان‌آموزان مؤثر است. به عبارتی، نتیجه کار تحقیقاتی افرادی چون میاتانی ۱۹۹۹، ایشیباشی ۲۰۰۵، یوکوتا و ایشواین ۲۰۰۹ مبنی بر مؤثر بودن بازخورد، تأیید شد.

به علاوه، انواع بازخورد بر طرز استفاده صحیح از حروف اضافه در نگارش ژاپنی زبان‌آموزان مؤثر است، در حالی که بازخورد بر دو مقوله وجه وصفی و گروه اسمی تأثیری ندارد. از آنجایی که در زبان ژاپنی حروف اضافه از تعداد حرف‌های محدودی تشکیل می‌شوند، زبان‌آموزان بعد از اعمال بازخورد، توانسته‌اند به سرعت متوجه مورد اشتباه خود بشوند. در مقابل وجه وصفی و گروه اسمی متشکل از چندین کلمه در کنار هم‌اند که همین می‌تواند باعث شود که زبان‌آموزان برای درک اشتباه خود و یافتن پاسخ صحیح به زمان بیشتری نیاز پیدا کنند. بنابراین، می‌توان گفت تعداد اجزای تشکیل دهنده مقوله نحوی مورد خطا، می‌تواند بر نتیجه اصلاح در جمله تأثیرگذار باشد (کاواگوچی ۱۹۹۵).

هاورانک و سسینک ۲۰۰۱ بیان می‌دارند که زبان‌آموزان، کمترین سود را از اصلاح حروف اضافه می‌برند، در حالی که باتوجه به نتیجه حاصل از این تحقیق، عکس این نظر ثابت می‌شود. البته این دو محقق هم چنین به ذکر مواردی پرداخته‌اند که امکان دارد در نتیجه به دست آمده از بازخورد تأثیرگذار باشد. از جمله این موارد موقعیت و شرایط یادگیری، روش‌های جدیدتری برای اعمال بازخورد، و در نظر گرفتن افراد شرکت کننده در تحقیق را می‌توان نام برد. همان طور که پیشتر نیز اشاره شد، آن‌ها دریافتند که حروف اضافه به ندرت در انشا به کار می‌رود و حتی در درس کتاب هم تکرار استفاده از حروف اضافه زیاد نیست.

به طور کلی، گرچه تحقیقاتی دربارهٔ مقوله‌های دستوری صورت پذیرفته است، اما فقط به بررسی یک یا دو مقولهٔ دستوری پرداخته شده است (کارول و سواين ۱۹۹۳، کارول، سواين و رابگ ۱۹۹۲، مککی و فلیپ ۱۹۹۸). مطالب بیان شده در فوق نتیجهٔ حاصل از این تحقیق است اما، به نظر می‌آید که اگر موارد دیگری را هم در تحقیقاتی که تاکنون صورت گرفته است، به کار ببندیم، به نتایج مفیدتر و مؤثرتری خواهیم رسید.

نخست آن که باگستردن محدودهٔ بازخورد، می‌توان برآمدها یا متغیرهای دیگری را که می‌تواند بر نتایج تحقیق تأثیرگذار باشد، در مطالعهٔ بازخورد گنجانید. به عنوان نمونه می‌توان از تعداد افراد شرکت کننده در تحقیق و افرادی که به عنوان مدرس به صورت مستقیم یا غیرمستقیم در ارائهٔ بازخورد نقشی دارند، نام برد.

مقوله‌های مورد بررسی خطاها هم می‌تواند موارد دیگری را در بر داشته باشد تا بتوان به انجام مقایسه دربارهٔ حرف اضافه، وجه وصفی و گروه اسمی با دیگر مقوله‌های دستوری پرداخت.

هم چنین در نظر گرفتن سن و جنسیت زبان‌آموزان، تحقیق دیگری می‌طلبد و این امکان را به وجود می‌آورد که نتیجه‌ها را با یک دیگر مقایسه کنیم. هم چنین اگر تأثیر بازخورد را بر نگارش در روند زمانی مورد بررسی قرار دهیم، به نتایج جالبی خواهیم رسید.

یکی از متغیرهای مهم دربارهٔ تحقیق، نوع شخصیت فراگیران زبان دوم است. هایلند ۱۹۹۸ باور دارد که شخصیت زبان‌آموزان بر نتیجهٔ حاصل تأثیرگذار است. در همین راستا، رفتار معلمان و شیوهٔ اجرای بازخورد توسط آنان، نیز حائز اهمیت بوده و می‌توان تحقیقی باتوجه به این موضوع نیز انجام داد.

آنچه که از این تحقیق به دست آمد، مواردی است که به طور اختصار در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود. دست یافته‌های این تحقیق نشانگر این موضوع بود که افرادی که در معرض بازخورد قرار می‌گرفتند، در پایان تحقیق توانستند در استفاده از کل مقوله‌های نحوی تحقیق خطای کمتری را داشته باشند، در صورتی که این موضوع دربارهٔ گروه کنترل اتفاق نیفتاد. پس می‌توان نتیجه گرفت؛ بازخورد در کل بر میزان تصحیح خطای فراگیران ژاپنی فارسی‌زبان در سه مقولهٔ حرف اضافه، وجه وصفی، و گروه اسمی مؤثر است.

به علاوه، از سه مقولهٔ نحوی که در این تحقیق در نظر گرفته شدند، بازخورد فقط دربارهٔ حرف اضافه از لحاظ آماری معنی‌دار بوده و در موارد دیگر نحوی، یعنی وجه وصفی و گروه اسمی تأثیرگذار نیست. در هر حال به علت دلایلی که پیشتر نیز به آن‌ها اشاره شد، نمی‌توان

نتایج این تحقیق را با اطمینان به دیگر مقوله‌های نحوی، فراگیران زبان دوم با زبان مادری متفاوت، فرهنگ‌های مختلف و در نهایت میزان تأثیر بازخورد بر فراگیران زبان دوم با سطوح متفاوت توانش زبانی تعمیم داد.

### **Bibliography**

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*, 191-205.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 267-296.
- Carrol, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 357-386.
- Carrol, S., Swain, M., & Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalization. *Applied Psycholinguistics, 13*, 173-198.
- Educational Testing Service (2004). *iBT/Next Generation TOEFL Test: Integrated writing rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*, 161-184.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House Publishers.
- Havranek, G. Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook, 1*, 99-122.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing, 7* (3), 255-286.
- Ishibashi, R. (2005). Sakubunsuikokateikaramirujikoteiseioyobikyoushitensaku no kekka- chuukyuuuuhongogakushuusha no hatuwapurotokorubunnseki, *Ibaraki DaigakuRyuugakuseiSentaKyou3*, 1-10.
- Kawaguchi, R. (1995). Yobikyoiukuchuujoukyuuuhongogakushuusha no sakubunnimirugoyo, *Yokohama KokurituDaigakuRyuugakuSentaKyou2*, 30-43.
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to development of second language writing skills. *Modern Language Journal, 75*, 305-313.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal, 66*, 140-149.

- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25 (4), 456-477.
- . (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Mackey, A., & Philip, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Myatani, T. (1999). Shokyuugakushuusha no sakubunnimirarerudanwareberu no mondaiten no bunseki- Sakubunshirabasusakuseinimukete, *Gifu DaigakuRyuugakuSentaKyou*2, 38-47.
- Nishikawa, M. (2009). Chuugokunihongogakushuusha no sakubunniokerujikoteisei, *GakuenNihonbungakuKyou*819, 10-19.
- Robb, T A., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *Tesol Quarterly*, 20 (1), 83-93.
- Semke, H.D. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Shizuka, T. (1996). Raitingushidouniokerukyoshi no tennsaku no kouka no kashouhyoukanitaisurukeishou- pairottosutadi no kekka o sankouni, *KantouKoushinetsuEigoKyoikuGakkaiKenkyuuKiyou*10, 25-33.
- Takahashi, Y. (1996). Shouchuukyugakushuushanitaisurusakubunshidou - Jizen no hatarakikakegaataeru, *TouhokuDaigakubungakubuNihongoGakkaRonshuu* 6, 57-68.
- Takamizawa, H. (etal) (2004). *Shin-hajimete no nihongokyoiukihonyougojitennihongokyoiku no kisochishiki*. Tokyo: Aruku Publications.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Yokota, J. & Ishuuin, M. (2009). JLC nihongosudandazunimotoduitashokyudankainiokerubunshouhyougenshidou no tanomi, *Tokyo GaikokugoDaigakuRyuugakuSentaRonshu*, 35, 87-102.
- ZaidanhouninNihongo Kokusai KyoshienKyokai Kokusai kouryukikinn, (2007). Heisei 18 nendoNihongonoryoku shaken 3-4 kyu shaken mondai to seikai, *Boujinsha*, 40-71.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19 (1), 79-101.