أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلُّم اللغوي

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

إن موضوع هذه الدراسة التغذية الراجعة وعلاقتها بالتعلم اللغوي، حيث يتلخص هدفها في مسألتين: تحديد أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة، و تقصي أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي. وقد تبين أن أسباب العناية والاهتمام بالتغذية الراجعة في ميدان تعليم اللغة يعود إلى عدة عوامل: ١- منها أن التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، ٢- وسيلة من وسائل التفاعل التداولي، ٣- وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية، ٤- وسيلة من وسائل إبراز الصيغ والتراكيب اللغوية، ٥- وسيلة من وسائل تحقيق المساندة للمتعلم، ٦- صورة من صور الشواهد الموجبة. أما أنواع التغذية الراجعة المسجلة في أدبيات تعليم اللغة فهي: ١- التحوير، ٢- الاستنطاق، ٣- الاستيضاح، ٤- التغذية الراجعة التقعيدية، ٥- التصحيح الصريح، ٦- التكرار، ٧- الترجمة، ٨- المصادقة. وقد تبين من خلال استعراض نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في سياقات مختلفة أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً واستعمالاً في فصول تعليم اللغة. كما اتضح أن مسألة تحديد أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي تعتمد على نوع المقياس المستخدم.

مقدمة الدراسة :

لقد كانت التغذية الراجعة Feedback – ولا تزال- بصورها وأشكالها المختلفة وعلاقتها بالتعلم اللغوي محل عناية عدد كبير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية/الأجنبية، إذ يؤكد نفر من الباحثين أن جميع أنواع التغذية الراجعة تعزز التطور اللغوي عند متعلمي اللغة (Gass, Mackey & Pica, 1998). وقد عولجت التغذية الراجعة بأشكال وصور متعددة، فقد درست بواسطة علماء اللغة باسم الشواهد السالبة Negative Evidence (White, 1989)، وبواسطة المتخصصين في تحليل الخطاب باسم إصلاح الخطأ Repair (Kasper, 1985)، وبواسطة المتخصصين في علم اللغة النفسي باسم التغذية الراجعة السالبة Negative Feedback (Annett, 1969)، وبواسطة المتخصصين في تعليم اللغة باسم التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback (Fanselow, 1977)، وبواسطة المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية باسم التركيز على الشكل (الصيغ والتراكيب) Focus-on-Form (Lightbown & Spada, 1990). والاختلاف في المصطلحات يعكس أيضاً اختلافات في الاهتمامات البحثية ويعكس مذاهب مختلفة في طرق جمع البيانات وتحليلها (Schachter, 1991).

تعريف التغذية الراجعة :

كانت الدراسات المبكرة التي أجريت في السبعينيات والثمانينيات الميلادية (Cathcart & Olsen, 1976, Fanselow, 1977, Hendrickson, 1978, Chenoweth, Day, Chun & Luppescu, 1983, Leki, 1991) تستخدم مصطلح تصحيح الأخطاء، ويقصد به الوسائل التي يعالج بها معلمو اللغة الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة، وقد كشفت نتائج تلك الدراسات أن ظاهرة تصحيح الأخطاء شائعة في فصول تعليم اللغة بصرف النظر عن هدف الدرس اللغوي والسياق الصفي،

مع أن ذلك يتم غالباً بطريقة اعتباطية تتسم بعدم الانتظام ويكتنفها شيء من الغموض.

إن التغذية الراجعة - موضوع هذه الدراسة- مصطلح أشمل من مصطلح تصحيح الأخطاء، إذ يقصد بها الإستراتيجيات التدريسية والنقاشية التي يستعملها معلم اللغة للاستجابة لمشاركات المتعلمين اللغوية والتعامل مع الأخطاء التي يرتكبونها أثناء تأديتهم للتمارين والأنشطة والمهمات التواصلية. وهدف هذه الإستراتيجيات مناقشة بعض الجوانب المتعلقة بالمعنى أو بالصيغ والتراكيب اللغوية، وتعديل ما ينتجه المتعلمون في ضوء ذلك وتصحيح أخطائهم أو تنبيههم إليها. ويقصد بها كذلك التغذية الراجعة الشفهية التي يقدمها المعلم في مقابل إنتاج المتعلمين الشفهي في فصول تعليم اللغة أثناء تأدية الأنشطة التعلمية التواصلية المنصبة بالدرجة الأولى على المعنى. والتغذية الراجعة قد تكون سالبة أو موجبة، إذ إن استجابات المعلم التي تلي ملفوظات المتعلم المطابقة للغة الهدف تدخل ضمن التغذية الراجعة حتى وإن كان هدفها التوكيد أو المصادقة لا التصحيح أو التنبيه إلى الأخطاء. علاوة على ذلك قد تكون التغذية الراجعة صريحة، تشير على نحو صريح إلى وجود خطأ ما في ملفوظ المتعلم، وقد تكون ضمنية، يفهم من خلالها المتعلم ضمناً أن ما تلفظ به يخالف اللغة الهدف. وهناك مصطلحان يستخدمان في أدبيات تعليم اللغة هما الإجراء الوقائي preemptive والإجراء العلاجي reactive (Long & Robinson, 1998)، والتغذية الراجعة تعتبر علاجية لا وقائية، فهي تقتصر على استجابات المعلم التي تلي ملفوظات المتعلم، أي أنها تمثل ردة فعل المعلم نحو ما يتلفظ بها المتعلم.

إضافة إلى ذلك يطلق على التغذية الراجعة في أدبيات تعليم اللغة ثلاثة مصطلحات رئيسية: التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback (Lyster & Ranta, 1997, Sheen, 2004)، والتغذية الراجعة السالبة Negative Feedback (Oliver, 2000, Iwashita, 2003)، والتغذية الراجعة التفاعلية Interactional

Feedback (Mackey & Oliver, 2002). والواقع أنه لا يوجد اختلاف كبير بين هذه المصطلحات، إلا أن من يستخدم المصطلح الأول يركز على الوظيفة التصحيحية للتغذية الراجعة، في حين أن من يستخدم المصطلح الثاني يسعى إلى استبعاد الشواهد الموجبة من التغذية الراجعة، أما من يستخدم المصطلح الثالث فهو يقصد التغذية الراجعة المقدمة أثناء التفاعل النقاشي.

هدف الدراسة:

هناك عدد من المناقشات العلمية المستفيضة للتغذية الراجعة قام بها مجموعة من الباحثين المتخصصين في تعليم اللغة (Allwright & Bailey, 1991, Chaudron, 1988, DeKeyser, 1993)، وقد استعار هؤلاء الباحثون الأسئلة الخمسة الرئيسة التي صاغها (Hendrickson, 1978) في واحدة من أكثر الدراسات شمولية لقضية معالجة الأخطاء في الفصول الدراسية، وهذه الأسئلة هي: أولاً: هل ينبغي تصحيح أخطاء الطلاب؟ ثانياً: متى ينبغي تصحيح أخطاء الطلاب؟ ثالثاً: أي الأخطاء التي يجب تصحيحها؟ رابعاً: كيف ينبغي تصحيح الأخطاء؟ خامساً: من الذي ينبغي أن يقوم بعملية التصحيح؟ وعلى الرغم من مرور عدة عقود على طرح هذه الأسئلة، فلازال المتخصصون في تعليم اللغة غير قادرين على تقديم إجابات علمية قاطعة على هذه الأسئلة. وبما أن موضوع هذه الدراسة هو التغذية الراجعة وليست مقصورة على تصحيح الأخطاء، فهناك مجموعة من الأسئلة أكثر عمقاً من الأسئلة التي طرحها Hendrickson تحتاج إلى أجوبة، منها: ما أنواع التغذية الراجعة وصورها المختلفة التي يستخدمها معلمو اللغة؟ هل يستجيب متعلمو اللغة للتغذية الراجعة، وكيف؟ هل تؤدي التغذية الراجعة إلى تنبيه المتعلمين إلى أخطائهم ومن ثم تصحيح تلك الأخطاء؟ هل تؤدي التغذية الراجعة إلى أثر إيجابي في التطور اللغوي؟ هل هو أثر قصير المدى أم بعيد المدى؟ إن هدف هذه الدراسة الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الإجابة عن

السؤالين الرئيسيين التاليين:

١- ما أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة؟

٢- ما أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي؟

أسباب العناية بالتغذية الراجعة:

سبق أن أشرنا في مقدمة هذه الدراسة إلى أن التغذية الراجعة لقيت اهتماماً كبيراً على المستويين النظري والتطبيقي في ميدان تعليم اللغات الثانية/الأجنبية. وأهمية التغذية الراجعة في التعلم اللغوي نابعة من عدة نظريات ورؤى في اكتساب اللغة وعلم اللغة النفسي.

١- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة:

تؤكد نظريات اكتساب المعرفة (Fodor & Pylyshyu, 1988) أن التعلم عبارة عن صياغة فرضية معينة ومن ثم اختبار هذه الفرضية، فالمرء يستقبل المعلومات ويدركها في بيئتها بطريقة حسية، ومن ثم يتم تمثيلها عقلياً وتحليلها وتخزينها في الذاكرة. فالتعلم في هذه الحالة نوع من حل المشكلات، فهو مقصود وموجه نحو هدف معين (Miller, Galanter & Pribram, 1960). وتعتمد صياغة الفرضيات على العينات المعلوماتية التي يستقبلها المتعلم، وهي تعاني من النقص، ومن هنا فالمتعلم يحتاج دائماً إلى تغذية راجعة لمساعدته في تقليص حجم الفرضيات التي يمكن أن تفسر العينات والبيانات التي يستقبلها وتضييقها (Zock, Francopoulo & Laroui, 1989). وعليه فالتعلم الاستقرائي Inductive Learning بحاجة إلى تغذية راجعة ليحقق أهدافه[1].

٢- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل التفاعل التداولي:

(١) التعلم الاستقرائي هو تشكل المعرفة عند المتعلم من خلال العينات والأمثلة المتفرقة التي يتعرض لها.

يرى (Long, 1981, 1983) صاحب فرضية التفاعل Interaction Hypothesis أن التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلمون أثناء التفاعل التداولي Conversational Interaction تعزز التطور اللغوي عند المتعلم ؛ لأن التفاعل يربط بين الدخل اللغوي، والقدرات الداخلية للمتعلم خاصة الانتباه الانتقائي، والمنتج اللغوي بطريقة مثمرة، كما يرى أن التفاعلات التداولية التي تحدث بأشكال متعددة حين يستجيب المحاور لطلب محاوره التوضيح أو التأكيد تعزز التعلم اللغوي، حتى وإن كان الهدف الآني من هذه التعديلات في المحادثات جعل الحديث مفهوماً. وقد أظهرت المراجعات التي قامت بها (Pica, 1993, 1994a, 1994b) للدراسات المتعلقة بالتفاعل التداولي أن المتعلم يتنبه لكل من المعنى والشكل أثناء النقاش، وأن هناك ثلاث وظائف للنقاش: استيعاب الدخل اللغوي Input، وإصدار المنتج اللغوي Output، والحصول على تغذية راجعة. وفي نسخة معدلة من فرضية التفاعل يشدد (Long, 1996: 451) على الدور التسهيلي للتغذية الراجعة السالبة الضمنية Implicit Negative Feedback في التفاعل التداولي التي تتجلى من خلال ما يسمى النقاش المنصب على المعنى، لأن مثل هذه التغذية الراجعة تلفت انتباه المتعلم إلى التنافر بين الدخل اللغوي والمخرج اللغوي وتعطيه (أي المتعلم) فرصة ليتنبه للصيغ والتراكيب اللغوية. ويؤكد ذلك أيضاً كل من (Gass, 1997) و (Pica, 1994b) اللتين تشددان على التأثير الإيجابي للتغذية الراجعة التفاعلية. وهناك عدد كبير من الدراسات والبحوث حول دور التفاعل التداولي في اكتساب اللغة الثانية، خاصة فيما يتصل بالكيفية التي تعزز بها التغذية الراجعة المقدمة من المحاور التطور اللغوي عند المتعلم، وقد سعت البحوث الخاصة بالتفاعل إلى وصف الأنواع المختلفة من التعديلات التفاعلية التي تحدث، كما سعت إلى الحصول على أدلة بحثية (مبنية على الملاحظة والاختبار) تؤكد أثر التفاعل في الاستيعاب اللغوي (Loschky, 1994, Pica, Young & Doughty,

1987)، والإنتاج اللغوي (Gass & Varonis, 1994, Swain & Lapkin, 1998)، والتطور اللغوي عند متعلمي اللغة الثانية (Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994, Mackey, 1999).

٣- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية:

يرى (Schmidt, 1990) صاحب فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis أن نجاح المتعلم في اكتساب الصيغ والتراكيب اللغوية الجديدة مرهون بقدرته على ملاحظة تلك الصيغ والتراكيب في الدخل اللغوي الذي يتعرض له. وبناء على ذلك لم يعد ينظر إلى التغذية الراجعة في بعض الدراسات الحديثة على أنها مجرد وسيلة من وسائل تصحيح الأخطاء، بقدر ما ينظر إليها على أنها وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم إلى بعض الصيغ والتراكيب اللغوية في اللغة الهدف للمساعدة في اكتسابها (Doughty, 1999). كما أنها أداة تساعد المتعلم في ملاحظة الفجوة بين الصيغ والتراكيب اللغوية التي بحوزته ويجيد استعمالها والصيغ والتراكيب المستهدفة، وهناك بعض الباحثين (Schmidt & Frota, 1986) الذين يرون أن ملاحظة الفجوة Noticing the Gap تساعد في التطور اللغوي. ومن هنا فإن أصحاب فرضيتي التفاعل والملاحظة ينظرون إلى التغذية الراجعة على أنها صورة من صور الشواهد السالبة Negative Evidence[1] في الاكتساب اللغوي: فهي تغذية راجعة سالبة ضمنية Implicit Negative Feedback عند Long وأتباعه، في حين أنها تغذية راجعة سالبة صريحة Explicit Negative Feedback عند Schmidt ومؤيديه.

---

(١) الشواهد السالبة هي عبارة عن معلومات تقدم للمتعلم حول ما يخالف أنظمة اللغة الهدف. ويمكن تقديمها على نحو وقائي preemptively من خلال -مثلاً- شرح القواعد اللغوية، أو على نحو علاجي reactively من خلال تصحيح الأخطاء على سبيل المثال.

٤- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل إبراز الصيغ والتراكيب اللغوية:

أظهرت نتائج الدراسات الخاصة بالبرامج الانغماسية[١] في تعليم اللغة المطبقة في كندا أن هناك ضعفاً في التطور النحوي والدلالي لدى طلاب تلك البرامج، مما يشير إلى أن الدخل اللغوي المفهوم Comprehensible Input ليس كافياً وحده للنجاح في تعلم اللغة وإتقانها، فالمنتج اللغوي المفهوم Comprehensible Output مطلوب أيضاً لتكتمل عملية الاكتساب اللغوي، وهو يتضمن من ناحية إتاحة الفرصة لمتعلمي اللغة لإنتاج المنتج اللغوي، ويتضمن من ناحية أخرى تقديم تغذية راجعة مفيدة ومنتظمة من المعلمين والقرناء حول إنتاج الطلاب اللغوي (Allen, Swain, Harley & Cummins, 1990, Swain, 1985, 1988). كما تبين من نتائج هذه الدراسات أن تدريس المحتوى لا يقدم بذاته تدريساً لغوياً فعالاً، فاللغة المستخدمة لتدريس الموضوعات بحاجة إلى لإبرازها بطريقة تجعل الصيغ والتراكيب والمفردات اللغوية واضحة لمتعلمي اللغة (Harley, 1993, 1994). وبناء على ذلك أصبح ينظر للتغذية الراجعة على أنها وسيلة من وسائل إبراز بعض الصيغ والتراكيب وتوجيه انتباه المتعلم إليها في البرامج اللغوية القائمة على تدريس المحتوى أو تلك المنصبة على المعنى، ولا مكان فيها لتدريس القواعد، كما أنها وسيلة لتنبيه المتعلم إلى الصيغ والتراكيب اللغوية التي هو بحاجة إلى تعلمها، فبدلاً من اختيار موضوعات نحوية وصرفية معينة وتدريسها للمتعلمين دون التأكد من مدى حاجتهم إليها، يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة متصلة اتصالا وثيقاً بحاجة المتعلم من حيث إنها مرتبطة بالصيغ والتراكيب التي لا زال يخطئ فيها ولم يتمكن بعد منها تمكناً تاماً.

٥- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل تحقيق المساندة للمتعلم:

يستمد مفهوم التغذية الراجعة أهميته كذلك من نظرية التعلم الاجتماعية/الثقافية

---

(١) برامج لتعليم اللغة الفرنسية للأطفال عن طريق المحتوى، تطبق في كندا.

المنسوبة للعالم الروسي (Vygotsky, 1978, 1986)، إذ إن أحد المفاهيم الأساسية في هذه النظرية مفهوم الدعم الموجه Guided Support المقدم من الشخص الخبير إلى الشخص المبتدئ. ويطلق على هذه الفكرة مصطلح المساندة Scaffolding، وهو يشير إلى موقف يقوم فيه الشخص ذو المعرفة بتكوين بيئة داعمة يستطيع فيها الشخص المبتدئ المشاركة في العملية التعلمية وتطوير مهاراته ومعارفه بهدف الوصول بها إلى مستويات أعلى (Donato, 1994). ولهذا المفهوم مضامين ذات قيمة كبيرة في تعلم اللغة الثانية/الأجنبية، فهو يعني حاجة متعلم اللغة الثانية/الأجنبية إلى المساندة والدعم عند تفاعله مع المعلم أو مع غيره من المتعلمين. ومفهوم المساندة في هذه النظرية يختلف عن الفكرة التقليدية السائدة في فصول تعليم اللغة المتمثلة في مساعدة المعلم للمتعلم (McCarthy & McMahon, 1992)، فالمساندة هنا هي عملية تشاركية تستند إلى حاجات المتعلم. وبهذا فالتغذية الراجعة شرط أساسي لحدوث التعلم في نظرية التعلم الاجتماعية/الثقافية، وإن كان ينظر للتغذية الراجعة في هذه النظرية من زاوية مختلفة، ففاعليتها تعتمد على الطريقة التي يتم بها التفاعل والنقاش بين المعلم والمتعلم. وقد قام (Aljaafreh & Lantolf, 1994) بدراسة طبيعة العملية الحوارية أثناء تقديم التغذية الراجعة في فصول تعليم اللغة، وذلك لاكتشاف أثر التغذية الراجعة، مطبقين في ذلك نظرية Vygotsky الاجتماعية/الثقافية، وذلك من خلال تصميم مقياس ضبطي Regulatory Scale مكون من ١٢ مستوى، يبدأ من أكثر صور المساعدة ضمنية بحيث يكون المتعلم مضبوطاً ذاتياً، وينتهي بأكثر صور المساعدة صراحة بحيث يكون المتعلم مضبوطاً من الآخرين. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة متعلمين يتعلمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، حيث تلقوا تغذية راجعة سالبة بطريقة تعاونية وضمن منطقة النمو التقريبي Zone of Proximal Development [1]. وقد أظهرت نتيجة

(١) منطقة النمو التقريبي هي المسافة بين مستوى النمو الحقيقي للمتعلم ومستوى النمو الذي يمكن أن يصل إليه.

الدراسة أن فائدة التغذية الراجعة تعتمد بشكل كبير على طبيعة التعامل والوساطة Mediation المقدمة من المعلم، كما تبين من تحليل التفاعل الحواري بين المعلم والمتعلم أن فاعلية معالجة الأخطاء مرتبطة بدرجة النقاش الحادث بين المعلم والمتعلم، وكذلك بالوقت الذي قدمت فيه، أي مدى تقديمها ضمن منطقة النمو التقريبي عند المتعلم. وبناء على هذه النتائج يشدد الباحثان على أهمية التغذية الراجعة السالبة بالنسبة للمعلم، لأنها في نظرهما وسيلة يتمكن من خلالها المعلم من قياس حاجات المتعلمين بشكل مستمر، مما يجعله قادراً على تقديم المساعدة المطلوبة في الوقت المناسب، ويؤكدان كذلك على أن هذه العملية لا يمكن أن تتم إلا من خلال التفاعل التشاركي بين المعلم (الخبير) والمتعلم (المبتدئ).

٦- التغذية الراجعة صورة من صور الشواهد الموجبة:

هناك من يؤمن بأن الشواهد الموجبة Positive Evidence[1] التي تتمثل في الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم كافية ليكتسب المتعلم اللغة الثانية (Krashen, 1982, Schwartz, 1993)، وأن الشواهد السالبة لا قيمة لها، بل ربما تؤدي إلى تأثيرات سلبية في التطور اللغوي (Truscott, 1996). من هنا فإن فاعلية التغذية الراجعة في نظر هؤلاء لا تعود إلى كونها شواهد سالبة، بل هي في نظرهم تقدم شواهد موجبة مناسبة بطريقة واضحة في الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم. ويعتقد أصحاب هذا الموقف أن المتعلم إذا فسر التغذية الراجعة على أنها تصحيحية، فإن أثرها في لغته سيكون سطحياً وسيقتصر التأثير على الأداء اللغوي فقط ولن يمتد إلى القدرة

(١) الشواهد الموجبة هي الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم، فهي عبارة عن عينات لغوية مطابقة لأنظمة اللغة الهدف. ويمكن تقديمها إما على شكل دخل لغوي أصيل كما يحدث في التداولات الطبيعية، أو على شكل دخل لغوي معدل كما يحدث في خطاب كلام الأجنبي Foreigner Talk Discourse أو كلام المعلم Teacher Talk.

اللغوية (Schwartz, 1993). وبناء على ذلك فهؤلاء يفرقون بين تصحيح الأخطاء والتغذية الراجعة، فهم يرون ضرورة تجنب تصحيح الأخطاء، لأنهم يؤمنون بأن تصحيح الأخطاء يؤدي إلى تغييرات سطحية أو مؤقتة في أداء المتعلم ولا تستحق المجازفة في إحداث ردة فعل وجدانية سلبية (Truscott, 1999).

وخلاصة القول أن المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية على اختلاف توجهاتهم يجمعون على فائدة وأهمية التغذية الراجعة في التطور اللغوي عند متعلمي اللغة حتى وإن اختلفوا في اعتبارها صورة من صور الشواهد السالبة أو الشواهد الموجبة، فهي تلقى دعماً نظرياً من العلماء والباحثين الذين يؤمنون بالتعلم الضمني للغة، وكذلك دعماً من أولئك الذين يؤمنون بالتعلم الصريح للغة.

أنواع التغذية الراجعة:

ليس هناك تقسيم متفق عليه لأنواع التغذية الراجعة، كما أن الباحث لم يتمكن من العثور على أي دراسة حاولت حصر جميع أنواع التغذية الراجعة الممكنة، ومع ذلك فإن أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً في أدبيات تعليم اللغة هي: التحوير، والاستنطاق، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقعيدية، والتصحيح الصريح، والتكرار، والترجمة، والمصادقة. وتعكس هذه الأنواع صور التغذية الراجعة الصريحة والضمنية، فالتصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية يمثلان أقوى صور التغذية الراجعة الصريحة، في حين يمثل التحوير والاستيضاح والتكرار أقوى صور التغذية الراجعة الضمنية، مع أن الفروق بين صور التغذية الراجعة الصريحة والضمنية عبارة عن سلسلة متصلة ولا تمثل قطبين لا يلتقيان. علاوة على ذلك تمثل هذه الأنواع الثمانية صور التغذية الراجعة السالبة والموجبة، فالتحوير والتصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية هي أكثر صور التغذية الراجعة تقديماً للشواهد السالبة، في حين أن المصادقة والترجمة والتكرار اللاتصحيحي هي أكثر صور التغذية الراجعة تقديماً للشواهد الموجبة.

وفيما يلي سوف نقوم بتعريف كل نوع من هذه الأنواع الثمانية مع ضرب أمثلة على كل نوع باللغتين العربية والإنجليزية[1].

١- التحوير :

التحوير Recast هو إعادة صياغة العبارة المشتملة على خطأ كلياً أو جزئياً دون تغيير المعنى[2]. وقد لقي التحوير اهتماماً كبيراً من الباحثين، بل لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الاهتمام به فاق الاهتمام ببقية أنواع التغذية الراجعة بشكل كبير. ويبدو أن (Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973) هم أول من استخدم هذا المصطلح في مجال اكتساب اللغة الأولى، ثم انتقل بعد ذلك إلى ميدان اكتساب اللغة الثانية، ويقصدون به استجابة البالغ لما يتلفظ به الطفل، وهو يشمل تصحيح الأخطاء إلى جانب تقديم عناصر مفقودة فيما تلفظ به الطفل، والتحوير في نظر هؤلاء الباحثين يؤدي ثلاث وظائف: أولاً يسد بعض الفجوات فيما تلفظ به الطفل، ثانياً يقدم نماذج قواعدية صحيحة للجمل والعبارات (المشتملة على أخطاء) التي تلفظ بها الطفل، ثالثاً يقدم أنماطاً بديلة للجمل والعبارات التي تلفظ بها الطفل. ويعرّف (Farrar, 1992: 20) التحوير بأنه الملفوظات التي يقوم من خلالها الوالدان بتصحيح الجملة التي يتلفظ بها

---

(١) الأمثلة باللغة العربية هي من صنع الباحث، أما الأمثلة باللغة الإنجليزية فهي مأخوذة من الدراسات الأجنبية.

(٢) مثال على التحوير باللغة العربية:

المتعلم: سمعتُ صوتٌ غريبٌ.

المعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

المتعلم: سمعتُ صوتاً غريباً

مثال على التحوير باللغة الإنجليزية:

S: a woman talks.
T: she is talking.
S: is talking.

الطفل، وذلك من خلال إضافة بعض المعلومات النحوية أو الدلالية، فالمعنى المركزي للجملة يبقى، بينما يتم إحداث تغييرات في الجوانب الصرفية أو النحوية أو الدلالية. وبهذا فـFarrar يرى أن التحوير تغذية راجعة مقدمة من الوالدين تشتمل على الخصائص النحوية المستهدفة، سواء أكان الهدف تصحيح ما يتلفظ به الطفل أم لا، وهو بذلك يقسم التحوير إلى نوعين: الأول تحوير تصحيحي Corrective Recast وهدفه تصحيح خطأ وقع به الطفل، والثاني تحوير لا تصحيحي Noncorrective Recast وهدفه تقديم نموذج مستهدف، ويبدو أن التحوير اللاتصحيحي عند Farrar قريب من النمذجة Modeling[1]. وقد استخدمت (Doughty & Varela, 1998) مصطلح التحوير التصحيحي، وهو يتكون عندهما من مرحلتين: في المرحلة الأولى يقوم المعلم بإعادة ما تلفظ به المتعلم مع تغيير نغمة الصوت للفت انتباهه لوجود خطأ، وفي المرحلة الثانية يقوم المعلم بتقديم الصيغة/التركيب الصحيح[2]، وتزعم (Doughty & Varela, 1998: 124) أن هذا النوع من التحوير هو عبارة عن تغذية راجعة ضمنية، لأنه يخلو من استعمال اللغة التقعيدية ولا يتسبب في قطع العملية

---

(١) النمذجة هي تقديم عينات لغوية مطابقة للغة الهدف ليقوم المتعلم بمحاكاتها.

(٢) مثال على التحوير التصحيحي عند (Doughty & Varela, 1998) باللغة العربية:

المتعلم: سمعتُ صوتٌ غريبٌ.

المعلم: سمعتُ *صوتٌ* غريبٌ.

المتعلم: لم يرد.

المعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

المتعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

مثال على التحوير التصحيحي عند (Doughty & Varela, 1998) باللغة الإنجليزية:

S: I think that the worn will go under the soil.
T: I *think* that the worn *will* go under the soil.
S: no response.
T: I thought that the worn would go under the soil.
S: I thought that the worn would go under the soil.

التواصلية، والواقع أنه يحتوي على مكون صريح يتمثل في المرحلة الأولى، وهو بذلك يختلف عن التحوير عند كثير من الباحثين (مثل Lyster & Ranta, 1997, Iwashita, 2003, Sheen, 2004)، فالتحوير عند هؤلاء يخلو من أي مكون صريح.

ويقدم (Long, 1996: 434) تعريفاً إجرائياً شاملاً للتحوير ينطبق على اكتساب اللغة الأولى والثانية، فالتحوير عنده ملفوظات يتم فيها إعادة صياغة ما تلفظ به الطفل، وذلك من خلال تغيير أحد مكونات الجملة (فعل أو فاعل أو مفعول) مع المحافظة على المعنى الرئيسي للجملة. ويحدد Long أربعة خصائص للتحوير: ١) إعادة صياغة الملفوظات التي بها خلل في الصياغة، ٢) توسيع وإطالة الملفوظ بطريقة أو بأخرى، ٣) الإبقاء على المعنى الرئيسي للملفوظ دون تغيير، ٤) إتيان التحوير بعد الملفوظات التي تشتمل على خلل في صياغتها. من جهة أخرى تقدم (Oliver, 1995) تقسيماً مفصلاً للتحوير، حيث تشير إلى أن التحوير قد يُقدم استجابة لخطأ واحد أو أكثر، وقد يكون تحوير كلي أو جزئي للملفوظ الذي تلفظ به المتعلم.

وهناك مصطلحات أخرى تحمل المعنى نفسه، فقد استخدمت (Spada & Frohlich, 1995) مصطلح إعادة الصياغة Paraphrase ويعني إعادة صياغة الملفوظ المشتمل على خطأ، في حين يستعمل (Chaudron, 1977) مصطلح التكرار مع التغيير Repetition with change ويعرفه بأنه استجابة لخطأ وقع فيه المتعلم بحيث يصحح المعلم ذلك الخطأ ثم يستمر في مناقشة الموضوعات الأخرى، ويفرق Chaudron بين التكرار مع التغيير، والتكرار مع التغيير والتشديد Repetition with change and emphasis: فالثاني يعني استجابة يقوم المعلم من خلالها بالتشديد على موقع الخطأ والبديل الصحيح. وغالبية الباحثين إما أنهم يدمجون كلا النوعين (التغيير والتشديد) ضمن تعريف التحوير مثل (Lyster & Ranta, 1997) أو أنهم لا يأتون على ذكر عنصر التشديد.

٢- الاستنطاق :

الاستنطاق Elicitation يعني قيام المعلم بدفع المتعلم إلى إعادة صياغة ما تلفظ به ويستحثه على ذلك بطرق مباشرة وغير مباشرة، ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 48) إلى أن للاستنطاق ثلاثة أنواع: الأول يسمى استنطاق تتمة elicit completion وفيه يطلب المعلم من المتعلم تكملة ما يتلفظ به من خلال التوقف عن الكلام ليعطي المتعلم فرصة لملء الفراغ[١]، وقد يسبقه تعليقات لغوية موازية metalinguistic comments[٢]، أو قد يسبقه تكرار الخطأ. أما إذا أكمل المعلم بنفسه ملفوظات المتعلم الناقصة، فهذا يعتبر من الشواهد الموجبة (Iwashita, 2003). والنوع الثاني يسمى سؤال استنطاقي elicitative question حيث يستخدم المعلم الأسئلة لاستنباط الصيغة الصحيحة من المتعلم[٣]، ولا يدخل ضمن الأسئلة الاستنطاقية الأسئلة التي يجاب عليها بـ: نعم أو لا. أما النوع الثالث، فيسمى طلب إعادة الصياغة reformulation request حيث يطلب المعلم من المتعلم إعادة صياغة ما تلفظ به[٤].

---

(١) مثال على استنطاق التتمة باللغة العربية:

المعلم: هو....

مثال على استنطاق التتمة باللغة الإنجليزية:

T: It is a....

(٢) مثال على التعليقات اللغوية الموازية باللغة العربية:

المعلم: لا، ليس ما تقول، بل هو...

مثال على التعليقات اللغوية الموازية باللغة الإنجليزية:

T: no, not that. It's a...

(٣) مثال على السؤال الاستنطاقي باللغة العربية:

المعلم: كيف يمكن أن نعبر عن ذلك بالعربية؟

مثال على السؤال الاستنطاقي باللغة الإنجليزية:

T: how do we say X in English?

(٤) مثال على طلب إعادة الصياغة باللغة العربية:

٣- الاستيضاح:

الاستيضاح Clarification Request هو تغذية راجعة تعطي إشارة للمتعلم بأن ما تلفظ به ليس مفهوماً أو به خلل في الصياغة (Spada & Frohlich, 1995). ويستخدم المعلم في الاستيضاح عبارات مثل عفواً؟ لم أفهم! وهي تعني أن المعلم يحتاج إلى مزيد من التوضيح، مما يدفع المتعلم إلى إعادة صياغة ما تلفظ به[١]. ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 47) إلى أن الاستيضاح يستخدم للإشارة إلى مشكلات إما في الفهم أو السلامة اللغوية أو كلاهما معاً. ولكن من المهم التنبيه إلى أن المتعلم قد لا يفهم من الاستيضاح أنه قد ارتكب خطأ، فقد يظن أن المعلم لم يسمعه جيداً، مما قد يدفعه إلى إعادة العبارة نفسها دون تغيير، ولكن بصوت مسموع.

٤- التغذية الراجعة التقعيدية:

التغذية الراجعة التقعيدية Metalinguistic Feedback تعني تقديم المعلم معلومات تتصل بالصياغة الصحيحة لما تلفظ به المتعلم مستخدماً المصطلحات النحوية والصرفية، فهي تحتوي على معلومات لغوية نظرية دون تقديم الجواب الصحيح (Sheen, 2004)[٢]. ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 47) إلى أن التغذية الراجعة

المعلم: هل تستطيع أن تعبر عن ذلك بطريقة أخرى؟

مثال على طلب إعادة الصياغة باللغة الإنجليزية:

T: can you say it another way?

(١) مثال على الاستيضاح باللغة العربية:

المتعلم: نريد تدريبات اليوم.

المعلم: عفواً؟

مثال على الاستيضاح باللغة الإنجليزية:

S: I want practice today, today.
T: I'm sorry?

(٢) مثال على التغذية الراجعة التقعيدية باللغة العربية:

التقعيدية تشمل إما تعليقات أو معلومات أو أسئلة. وتشير التعليقات إلى وجود خطأ ما في مكان ما[1]، أما المعلومات فهي إما أن تقدم لغة نحوية موازية تشير إلى طبيعة الخطأ[2]، أو تعريف مفردة في حالة الأخطاء الدلالية، في حين أن الأسئلة تشير إلى طبيعة الخطأ مع السعي إلى استنباط المعلومة من المتعلم[3].

٥- التصحيح الصريح:

التصحيح الصريح Explicit Correction يعني قيام المعلم بذكر الصيغة

المتعلم: جاء امرأة.

المعلم: امرأة مؤنث وليست مذكر.

المتعلم: جاءت امرأة.

مثال على التغذية الراجعة التقعيدية باللغة الإنجليزية:

S: there are influence person who..
T: influential is an adjective.
S: influential person.

(١) مثال على التعليقات باللغة العربية:

المعلم: هل تستطيع العثور على الخطأ الذي ارتكبته؟

مثال على التعليقات باللغة الإنجليزية:

T: can you find your error?

(٢) مثال على المعلومات باللغة العربية:

المعلم: إنه مذكر.

مثال على المعلومات باللغة الإنجليزية:

T: it's masculine..

(٣) مثال على الأسئلة باللغة العربية:

المعلم: هل هو مؤنث؟

مثال على الأسئلة باللغة الإنجليزية:

T: is it feminine?

الصحيحة أو التركيب الصحيح، ويشير بشكل واضح للمتعلم إلى أنه ارتكب خطأ[1]، وبذلك فالتصحيح الصريح يحتوي على ثلاثة مكونات: إخبار المتعلم بأنه ارتكب خطأ، وتحديد مكان الخطأ، وتصحيح الخطأ.

٦- التكرار:

التكرار Repetition هو إعادة المعلم للملفوظات المتعلم المشتملة على أخطاء دون أي تغيير، والهدف من ذلك تنبيه المتعلم إلى وجود خطأ ما في الملفوظ ذات الصلة، وقد يصحب ذلك تغيير في نغمة الكلام لإبراز موقع الخطأ[2]. ويطلق على هذا النوع من التكرار تكرار تصحيحي Corrective Repetition، وهناك نوع آخر من التكرار يسمى تكرار لا تصحيحي Non-Corrective Repetition، وهو يتضمن إعادة العبارات الصحيحة التي يتلفظ بها المتعلم بهدف المصادقة عليها وتوكيد المعنى ليس إلا. والتكرار اللاتصحيحي أحد صور التغذية الراجعة الموجبة، رغم أن بعض الباحثين لا يعتبره من أنواع التغذية الراجعة على اعتبار أن التغذية الراجعة تقتصر على الشواهد

---

(١) مثال على التصحيح الصريح باللغة العربية:

المتعلم: ثلاث طلاب.

المعلم: ثلاثة طلاب وليس ثلاث طلاب.

مثال على التصحيح الصريح باللغة الإنجليزية:

T: oh, you mean, you should say.

(٢) مثال على التكرار باللغة العربية:

المتعلم: لقد أنا دفع عشرة ريالات.

المعلم: أنا دفع؟

المتعلم: دفعت عشرة ريالات.

مثال على التكرار باللغة الإنجليزية:

S: it is too expensive, I pay only 10 dollars.
T: I pay?
S: I will pay.

السالبة فقط (Lyster & Ranta, 1997). وقد فصل (Lyster, 1998b: 63) في الحديث عن التكرار اللاتصحيحي، وقسمه إلى أربعة أنواع: الأول تكرار خبري معزول isolated declarative repetition وفيه يؤكد المعلم رسالة المتعلم من خلال تكرار كل أو بعض ما تلفظ به المتعلم دون إضافة معنى جديد مع انحدار في نغمة الكلام، والثاني تكرار استفهامي معزول isolated interrogative repetition وفيه يسعى المعلم إلى توكيد رسالة المتعلم من خلال تكرار كل أو بعض ما تلفظ به المتعلم دون إضافة أي معنى جديد مع ارتفاع في نغمة الكلام، والثالث تكرار خبري مدمج incorporated declarative repetition وفيه يقدم المعلم معلومات إضافية من خلال دمج كل أو بعض الملفوظ الذي تلفظ به المتعلم في عبارة أطول، والرابع تكرار استفهامي مدمج incorporated interrogative repetition وفيه يسعى المعلم إلى الحصول على معلومات إضافية من المتعلم من خلال دمج كل أو بعض الملفوظ الذي تلفظ به المتعلم في سؤال موجه للمتعلم. ويلاحظ أن التكرارين الاستفهاميين يتطلبان من المتعلم الرد على المعلم، أما التكراران الخبريان فلا يتطلبان أي رد من المتعلم، كما يلاحظ أن التكرار المعزول بنوعيه يكتفي فيه المعلم بتكرار ما تلفظ به المتعلم دون زيادة، أما التكرار المدمج بنوعيه فالمعلم يزيد فيه على ما تلفظ به المتعلم.

٧- الترجمة:

وهي ترجمة المعلم لما يتلفظ به المتعلم بلغته الأولى، وقد صنفت (Iwashita, 2003) الترجمة على أنها من الشواهد الموجبة، أما (Lyster & Ranta, 1995) فقد تعاملا معها في البداية على أنها نوع مستقل من التغذية الراجعة، ثم قاما بعد ذلك بدمجها مع التحوير لسببين: الأول قلة حدوث الترجمة في البيانات التي قاما بجمعها وتحليلها (Lyster & Ranta, 1997)، والثاني لأنها تؤدي نفس وظيفة التحوير، والواقع أنها تختلف عن التحوير، فالتحوير يعتبر استجابة للملفوظات المخالفة للغة

الهدف، أما الترجمة فهي استجابة للملفوظات المطابقة للغة الأم. وقد جعل (Panova & Lyster, 2002) الترجمة نوعاً مستقلاً من أنواع التغذية الراجعة[1].

٨- **المصادقة:**

لم يعتن الباحثون بالمصادقة Approval، ولعل (Lyster, 1998b) هو أكثر الباحثين اهتماماً بهذا النوع من التغذية الراجعة الموجبة، وقد أطلق عليها في البداية مصطلح التعزيز Reinforcement حيث لم يدخلها في التغذية الراجعة ظناً منه أن التعزيز لا يحدث إلا بعد إصلاح الخطأ من المتعلم (Lyster & Ranta, 1997)، لكنه تحول فيما بعد إلى مصطلح المصادقة وضمها إلى التغذية الراجعة، حيث تبين له بعد إعادة تحليل البيانات التي قام بجمعها (Lyster, 1998b) أن المصادقة لا تقتصر على الحالة الوحيدة التي حددها من قبل، بل هي تحدث في ثلاث حالات رئيسية. الحالة الأولى المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم مع تجاهل الخطأ اللغوي[2]، والحالة الثانية

---

(١) مثال على الترجمة باللغة العربية:

المعلم: ما أقرب الأماكن إلى مدينة الرياض؟

المتعلم: I have not finished yet

المعلم: لم تنته بعد؟ حسناً.

مثال على الترجمة باللغة الإنجليزية:

T: all right, now, which place is near the water?
S: non, j'ai pas fini.
T: you haven't finished? Okay, Bernard, have you finished?

(٢) مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: لقد ناقشت الموضوع مع كثير أصدقاء.

المعلم: هذا جيد، معنى ذلك أنك تدرك جيداً أبعاد الموضوع.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: oh, it's great! I like the special effects when the train goes speed light.
T: that's good, and they are discussing the film. Good, excellent, George. Ok, Patrick.

المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم ومن ثم تحوير الخطأ[1]، والحالة الثالثة تحوير الخطأ ومن ثم المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم[2].

وقد أشار بعض الباحثين (Sheen, 2004) إلى نوع تاسع من أنواع التغذية الراجعة وهو التغذية الراجعة المتعددة Multiple Feedback وهو يعني استخدام نوعين من أنواع التغذية الراجعة بصورة متتابعة. ويشير (Lyster, 1998b) إلى أن التكرار التصحيحي هو أكثر أنواع التغذية الراجعة الذي يقع ضمن هذه الفئة، حيث وجد أن التكرار يستخدم مع أنواع التغذية الراجعة التالية: التغذية الراجعة التقعيدية[3]،

---

(١) مثال على الحالة الثانية للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: يتناول الطلاب الطعام على أدراج كبيرة.

المعلم: ممتاز، على طاولات كبيرة.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: sugar cabeen.
T: perfect. The sugar cabin.

(٢) مثال على الحالة الثالثة للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: أعتقد أنها تكمن في آسيا.

المعلم: تقع في آسيا، نعم، كلامك صحيح.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: is it in, I think it's inside Europe.
T: it's in Europe. Yes, you are right.

(٣) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتغذية راجعة تقعيدية باللغة العربية:

المتعلم: كتب الدرس أنا.

المعلم: لا يمكنك أن تقول: كتب الدرس أنا.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتغذية راجعة تقعيدية باللغة الإنجليزية:

S: then um, I am gone to the...
T: you can't say, I am gone.

والاستنطاق[١]، والتصحيح الصريح[٢]، والاستيضاح[٣]، والتحوير[٤]. ويبدو أن Lyster كان متردداً في اعتبار هذه الصيغة نوعاً مستقلاً من أنواع التغذية الراجعة، حيث صنفها في البداية على أنها نوع مستقل (Lyster & Ranta, 1995)، ثم قام فيما بعد بإدراجها ضمن أنواع التغذية الراجعة الخمسة على اعتبار أن التغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح والاستيضاح والتحوير هي ما يميز هذه الصور وليس

---

(١) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستنطاق باللغة العربية:

المتعلم: وجدت تقدير ممتاز

المعلم: وجدت تقدير ممتاز، كيف يمكننا أن نعبر عن ذلك بطريقة أخرى؟

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستنطاق باللغة الإنجليزية:

S: shortening?
T: a shortening. How could we say that? Another word for shortening?

(٢) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتصحيح صريح باللغة العربية:

المتعلم: النمورات.

المعلم: نحن لا نقول النمورات، بل نقول النمور.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتصحيح صريح باللغة الإنجليزية:

S: eggses.
T: eggs. We don't say eggses. We say eggs.

(٣) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستيضاح باللغة العربية:

المتعلم: صنعت جهدي.

المعلم: صنعت جهدي، لم أفهم ما تقول.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستيضاح باللغة الإنجليزية:

S: I succeeded my letter.
T: I don't understand, you succeeded your letter.

(٤) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتحوير باللغة العربية:

المتعلم: بيوت مبنية من الصخور.

المعلم: من الصخور، من الحجر.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتحوير باللغة الإنجليزية:

S: there are houses built of rock.
T: of rock, of stone.

التكرار نفسه، ولهذا السبب قام بترميز هذه الصيغة على أنها أمثلة للأنواع الخمسة من التغذية الراجعة[1]. ويبدو أن من الأفضل عدم احتساب هذه الصيغة نوعاً مستقلاً، لكن ينبغي الاهتمام بها وعدم إهمالها عند تحليل البيانات في الدراسات التطبيقية.

وقبل أن نختم حديثنا عن أنواع التغذية الراجعة لابد لنا أن نقف وقفة قصيرة عند مصطلحين شائعين في أدبيات تعليم اللغة يكثر استخدامهما في دراسات التغذية الراجعة والتفاعل النقاشي هما: النقاش المنصب على الشكل Negotiation of form والنقاش المنصب على المعنى Negotiation of meaning. وهناك نوع من التداخل بين هذين المصطلحين وشيء من الغموض في استخدام الباحثين لهما. وتعرف (Pica, 1992: 200) النقاش المنصب على المعنى بأنه نشاط يحدث عندما يرسل المستمع إشارة إلى المتكلم تشير إلى أن ما تلفظ به المتكلم غير واضح، ومن ثم يعمل كلاهما (المتكلم والمستمع) على حل المشكلة الاستيعابية لغوياً، وبذلك تكون وظيفة النقاش المنصب على المعنى وظيفة تداولية تهدف إلى حل تعثر العملية التواصلية والعمل على الوصول إلى فهم متبادل (Pica, Holliday, Lewis & Morgenthalerl, 1989). أما وظيفة النقاش المنصب على الشكل فتعليمية، أي تقديم تغذية راجعة تصحيحية تساعد على الإصلاح الذاتي للخطأ متضمنة السلامة والدقة اللغوية وليس مجرد الاستيعاب (Lyster & Ranta, 1997)، وهذا ربما يعني أن النقاش المنصب على المعنى قد يحقق أهدافه المتمثلة في الفهم حتى وإن كان هناك أخطاء في الصياغة اللغوية. وهناك مجموعة من الإستراتيجيات النقاشية، حيث يقسمها (Long, 1996) إلى أربعة أنواع: إستراتيجية الاستيضاح، وإستراتيجية التحقق Comprehension Check وهي تعني

(١) من صور التغذية الراجعة المتعددة أيضاً: تحوير+ تغذية راجعة تقعيدية، استنطاق+ تحوير، استنطاق+ تصحيح صريح، استنطاق+ تغذية راجعة تقعيدية.

تحقق المحاور من أن المستمع قد فهم ما يقوله[1]، وإستراتيجية التوكيد Confirmation Check وهي تعني أن يتأكد المحاور من المعنى الذي يريد المتكلم أن يوصله[2]، وإستراتيجية الأسئلة التخييرية Or-choice questions وهي تعني أن يطرح المحاور سؤالاً ويتبعه بمجموعة من الأجوبة المحتملة مصاغة على شكل سؤال[3]. أما (Iwashita, 2003) فتقسم الإستراتيجيات النقاشية إلى ثلاثة أنواع: الاستيضاح والتوكيد والتكرار. ويمكن القول أن بعض الإستراتيجيات النقاشية تدخل ضمن أنواع التغذية الراجعة مثل الاستيضاح والتكرار، في حين أن بعضها لا يمكن أن تكون من أنواع التغذية الراجعة مثل التحقق والتوكيد والأسئلة التخييرية.

وهناك خلاف بين الباحثين في تصنيف أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على الشكل، أو ضمن النقاش المنصب على المعنى، فهناك من يؤمن بأن النقاش المنصب على الشكل هو تغذية راجعة، أما النقاش المنصب على المعنى فليس كذلك (Lyster & Ranta, 1997)، بالمقابل هناك من الباحثين من يدخل النقاش المنصب

---

(١) مثال على إستراتيجية التحقق باللغة العربية:

المعلم: هل فهمت ما أقول؟

مثال على إستراتيجية التحقق باللغة الإنجليزية:

T: did you understand?

(٢) مثال على إستراتيجية التوكيد باللغة العربية:

المعلم: هل هذا ما تقصده؟

مثال على إستراتيجية التحقق باللغة الإنجليزية:

T: is this what you mean?

(٣) مثال على إستراتيجية الأسئلة التخييرية باللغة العربية:

المعلم: متى ستذهب إلى المكتبة؟ الساعة الرابعة أم الساعة الخامسة؟

مثال على إستراتيجية الأسئلة التخييرية باللغة الإنجليزية:

T: what time is your class? At 3:00 or 4:00?

على المعنى ضمن التغذية الراجعة (Oliver, 2000). ومن الباحثين الذين فصلوا في هذه القضية (Lyster, 1998a: 273) حيث صنف الاستنطاق والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية ضمن النقاش المنصب على الشكل، وهو يرى أن هذه الأنواع الأربعة تختلف عن التحوير والتصحيح الصريح لأنها تقدم للمتعلم إشارات تساعد على تحقق الإصلاح الذاتي للخطأ، وليس مجرد إعادة صياغة ملفوظات المتعلم، فهو يؤكد على أن النقاش المنصب على الشكل أقدر من النقاش المنصب على المعنى على تحديد الوسائل التي يستخدمها المعلم للتركيز على الشكل، ويزود المتعلم بفرصة لربط الصيغ/التراكيب اللغوية بوظائفها دون أن يؤثر ذلك في تدفق العملية التواصلية مع المحافظة على صفة التبادلية للنقاش، أما في حالتي التحوير والتصحيح الصريح فإن فرصة النقاش بين المعلم والمتعلم تكون محدودة، ما يعني أن أنواع التغذية الراجعة الستة عند Lyster تتفق في تركيزها على الشكل لا المعنى، لكنها تختلف في مدى توفر فرص النقاش، فالاستنطاق والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية توفر فرصاً كبيرة لحدوث النقاش اللغوي عكس التحوير والتصحيح الصريح.

وخلاصة القول أن الباحثين الذين درسوا التغذية الراجعة ضمن فرضية التفاعل يعتبرون جميع الإستراتيجيات النقاشية من أنواع التغذية الراجعة ولا يفرقون كثيراً بين النقاش المنصب على المعنى أو على الشكل. أما من درس من الباحثين التغذية الراجعة خارج إطار فرضية التفاعل وضمن مسألة تصحيح الأخطاء فهم يفرقون بين النقاش المنصب على المعنى والنقاش النصب على الشكل، فيبقون الثاني ضمن حدود التغذية الراجعة ويستبعدون الأول منها، مع أن التغذية الراجعة قد تتضمن مناقشة للمعنى أو للشكل. ويبدو أن وضع أي نوع من أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على المعنى أو النقاش النصب على الشكل يعتمد على استخدام ذلك النوع في سياق محدد، فإذا كان هدف التغذية الراجعة إصلاح خطأ متصل بالمعنى فتدخل ضمن النقاش

المنصب على المعنى، أما إذا كان هدف التغذية الراجعة إصلاح خطأ متصل بالشكل فتدخل ضمن النقاش المنصب على الشكل، وقد لاحظت (Sheen, 2004) ذلك في دراستها، حيث وجدت أن التحوير يركز في بعض الحالات على المعنى، وفي حالات أخرى على الشكل، وبهذا يمكن تصنيف جميع أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على المعنى أو على الشكل حسب كل حالة.

استعمال التغذية الراجعة في فصول تعليم اللغة

سنقوم في هذا الجزء من الدراسة بمناقشة مدى استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في سياقات تعليم اللغة الثانية/الأجنبية، وذلك من خلال استعراض نتائج عدد كبير من الدراسات التطبيقية التي أجريت في سياقات مختلفة، فهناك مجموعة كبيرة من الدراسات الوصفية الصفية القائمة أساساً على الملاحظة التي حاولت تقصي صور التغذية الراجعة وأنواعها التي يقوم المعلم بتوظيفها، واستجابة المتعلم لها (انظر الجدول رقم ١).

الدراسة	سياق الدراسة	أبرز أنواع التغذية الراجعة المسجلة في الدراسة
Doughty 1994	اللغة الفرنسية لغة أجنبية في أستراليا	التحوير والاستيضاح والتكرار والترجمة
Roberts 1995	اللغة اليابانية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير
Oliver 1995	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في أستراليا	التحوير والتكرار والاستيضاح والتحقق
Lyster & Ranta 1997	اللغة الفرنسية لغة ثانية في كندا	التحوير والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح
Harvanek 1999	اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في النمسا	التحوير والتصحيح الصريح

Ohta 2000	اللغة اليابانية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير
Mackey, Gass & McDonough 2000	اللغة الإنجليزية لغة ثانية ، واللغة الإيطالية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير والنقاش المنصب على المعنى (الاستيضاح والتحقق والتوكيد)
Ellis, Basturkmen & Loewen 2001	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في نيوزيلندا	التحوير والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق
Panova & Lyster 2002	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في كندا	التحوير والترجمة والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح
Mackey, Oliver & Leeman 2003	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في أستراليا	التحوير والاستيضاح
Sheen 2004	اللغة الفرنسية لغة ثانية في كندا ، واللغة الإنجليزية في كندا ونيوزيلندا وكوريا	التحوير والترجمة والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح

جدول رقم ١ : ملخص بدراسات التغذية الراجعة الوصفية

وينصب اهتمام الدراسات الوصفية بالدرجة الأولى على الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة للتعامل مع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة خاصة أثناء التفاعل الشفهي في الدرس اللغوي ، ومن ثم تسجيل ردود أفعال المتعلمين واستجاباتهم لهذه الإستراتيجيات ، وذلك لمعرفة أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي. ولكن من المهم عند تفسير الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة والمقارنة والموازنة بينها التنبه إلى أن هناك اختلافات بين الفصول التي يكون تركيزها الأساسي على الصيغ والتراكيب ، وتلك التي يكون تركيزها الأساسي على المحتوى ، واختلافات أيضاً بين الدراسات القائمة على ملاحظة أنماط التغذية الراجعة الحادثة طبيعياً والدراسات المعملية التي تركز على

أنواع معينة من التغذية الراجعة وعلى خصائص لغوية محددة. فكل هذه الاختلافات تلعب دوراً محورياً في فهم نتائج كل دراسة ووضعها في موضعها الصحيح.

ومن القضايا الأساسية التي ركزت عليها هذه الدراسات مسألة شيوع التغذية الراجعة وتواترها في فصول تعليم اللغة، حيث أظهرت دراسة (Doughty, 1994) أن أكثر من ٤٠٪ من ملفوظات المتعلمين الخاطئة تلقت تغذية راجعة من طرف معلمي اللغة، في حين بينت دراسة (Oliver, 1995) أن أكثر من ٦٠٪ من ملفوظات الطلاب تلقت تغذية راجعة من طرف الناطق الأصلي، أما دراسة (Oliver, 2000) فقد أظهرت أن المعلمين يقدمون تغذية راجعة في مقابل نصف إنتاج المتعلمين المخالف للغة الهدف، وكشفت دراسة (Lyster & Ranta, 1997) أن ٦٢٪ من ملفوظات المتعلمين المشتملة على أخطاء تلقت تغذية راجعة، كما أظهرت دراسة (Sheen, 2004) أن جميع أنواع التغذية الراجعة حدثت بشكل متواتر في السياقات الأربع التي شملتها دراستها بنسب مختلفة. وهذا يعني أن المعلمين يستجيبون إلى جزء من ملفوظات المتعلمين ويهملون الجزء الآخر خاصة المشتمل على أخطاء، مما يعني أن معلمي اللغة انتقائيون في اختيارهم للملفوظات، وكذلك الأخطاء التي يتعاملون معها، ولكن على أي أساس يبني المعلم هذه الانتقائية؟ وهل هي انتقائية منتظمة أم عشوائية؟ ليس هناك في الواقع إجابات محددة على هذه الأسئلة في الدراسات التطبيقية المتصلة بالتغذية الراجعة رغم أهميتها. ولكن من المهم التنبيه إلى أن العوامل المؤثرة في استعمال التغذية الراجعة التصحيحية من قبل معلمي اللغة تم التعرض لها في الدراسات الوصفية المبكرة، حيث يقرر (Chaudron, 1988) أن تصحيح الأخطاء أو تجاهلها يعتمد على السياق (تعليم اللغة بصفتها لغة أجنبية أم لغة ثانية) وكذلك على هدف الدرس اللغوي (هل هو منصب على القواعد أم على التواصل؟)، بمعنى أنه كلما كان الاهتمام بالقواعد أكبر حدث تصحيح متكرر للأخطاء. ورغم ذلك فـ(Lyster & Ranta, 1997: 56)

يشيران إلى أن استخدام التغذية الراجعة بنسب تفوق هذه النسب قد يكون غير مرغوب فيه في فصول تعليم اللغة، بل قد يؤثر بشكل سلبي في سير الدرس اللغوي، فالاستخدام المفرط للتغذية الراجعة قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الطلاب ويتسبب في إحجامهم عن المشاركة الفاعلة في الدرس كما يشير إلى ذلك (Aston, 1986).

أما إذا انتقلنا إلى مسألة أكثر أنواع التغذية الراجعة -التي تحدثنا عنها سابقاً- شيوعاً واستعمالاً، فإننا نجد أن التحوير يحتل المرتبة الأولى في ذلك، حيث أظهرت نتيجة دراسة (Lyster & Ranta, 1997) التي شملت أربعة معلمين يعملون في برامج تعليم اللغة الفرنسية الانغماسية في المرحلة الابتدائية في كندا، ودراسة (Sheen, 2004) التي طبقت في أربعة سياقات تعليمية: البرامج الانغماسية لتدريس اللغة الفرنسية، وتدريس اللغة الإنجليزية في كندا، وتدريس اللغة الإنجليزية في نيوزيلندا، وتدريس اللغة الإنجليزية في كوريا، ودراسة (Doughty, 1994)، التي تضمنت ٦ ساعات من التفاعل الصفي في أحد فصول تعليم اللغة الفرنسية بصفتها لغة أجنبية للكبار في أستراليا، ودراسة (Roberts, 1995) التي اقتصرت على ثلاثة متعلمين كبار يتعلمون اللغة اليابانية، ودراسة (Havranek, 1999) التي طبقت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في النمسا: ٨ فصول في المرحلة الثانوية و٣ فصول في المرحلة الجامعية، ودراسة (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001) التي أجريت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في نيوزيلندا، ودراسة (Panova & Lyster, 2002) التي أجريت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في كندا، أن التحوير أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً، حيث شكل ٥٥٪ من مجموع التغذية الراجعة المقدمة في دراسة (Lyster & Ranta, 1997)، ثم الاستنطاق (١٤٪)، ثم الاستيضاح (١١٪)، ثم التغذية الراجعة التقعيدية (٨٪)، ثم التصحيح الصريح (٧٪)، وأخيراً التكرار (٥٪)، وكان نسبة التحوير عند (Sheen, 2004) على النحو التالي: ٦٨٪ في السياق

النيوزيلندي، ٨٣٪ في السياق الكوري، ٥٥٪ في السياق الكندي والبرامج الانغماسية، أما نسبته في دراسة (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001) فقد بلغت ٨٢٪ من مجموع التغذية الراجعة، في حين بلغت نسبته في دراسة (Panova & Lyster, 2002) ٥٥٪ من مجموع التغذية الراجعة. أما دراسة (Oliver, 1995) التي شملت ٨ مجموعات زوجية مكونة من متعلمين صغار تتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١٣ سنة، وأقرانهم من الناطقين الأصليين، فقد كانت نتيجتها مخالفة لنتائج الدراسات السابقة، حيث كان التحوير أقل أنواع التغذية الراجعة تواتراً من بين صور التغذية الراجعة الأخرى التي تمكنت الباحثة من استخراجها من البيانات التي حصلت عليها، حيث بلغت نسبته ٢٨، ٢٢٪ من مجموع التغذية الراجعة. إن تفضيل معلمي اللغة للتحوير ربما يعكس طبيعة فصول تعليم اللغة التواصلية التي تشدد على حرية الحديث وتركز على الطلاقة اللغوية على حساب السلامة اللغوية كما تشير إلى ذلك (Sheen, 2004: 291)، حيث يتمكن المعلم من خلال استعمال التحوير المحافظة على استمرار العملية التواصلية وتدفقها وعدم انقطاعها. وشيوع التحوير يؤكد كذلك رأي (Seedhouse, 1997) الذي يرى أن المعلمين يفضلون استخدام أنواع التغذية الراجعة الضمنية التي تخلو من أساليب الإيقاف المتكرر للمتعلم والتدخل المستمر فيما يتلفظ به.

وهناك مسألة في غاية الأهمية وهي علاقة التغذية الراجعة بنوع الخطأ المرتكب، حيث كشفت دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) التي طبقت على مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية من خلفيات ثقافية مختلفة، ومجموعة من طلاب الجامعة الذين يتعلمون اللغة الإيطالية بوصفها لغة أجنبية من الناطقين بالإنجليزية أثناء تأديتهم مجموعة من الأنشطة التواصلية، أن التحوير يتبع عادة الأخطاء النحوية/الصرفية (٧٥٪ من التحوير حدث مع الأخطاء النحوية/الصرفية، ١١٪ مع الأخطاء الدلالية، و١٤٪ مع الأخطاء الصوتية)، أما الأخطاء الصوتية

فيستعمل معها النقاش المنصب على المعنى (ويشمل الاستيضاح والتحقق والتوكيد)، وهي نتيجة مطابقة إلى حد كبير مع النتيجة التي توصل إليها (Lyster, 1998a)[1]، حيث تبين أن التحوير يستعمل للتعامل مع الأخطاء النحوية/الصرفية وكذلك الصوتية، في حين يستعمل أسلوب النقاش المنصب على الشكل (ويشمل عنده الاستنطاق، والاستيضاح، والتكرار، والتغذية الراجعة التقعيدية) للتعامل مع الأخطاء الدلالية، فالاختلاف يكمن في التعامل مع الأخطاء الصوتية، ففي دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) يستعمل أسلوب النقاش للتعامل مع الأخطاء الصوتية، أما في (Lyster, 1998a) فيستعمل التحوير مع الأخطاء الصوتية. ويبدو أن أسلوب النقاش هو أنسب صور التغذية الراجعة للتعامل مع الأخطاء الصوتية، لأن الأخطاء الصوتية تتداخل مع المعنى وتسبب إشكالية في الفهم، وفي هذه الحالة قد يكون من الصعب توظيف أشكال التغذية الراجعة الأخرى خاصة التحوير، لأن المحاور لا يمكن أن يقدم تحويراً لأنه غير متأكد مما يقوله المتعلم أصلاً. علاوة على ذلك يظهر أن معلمي اللغة لا يتسامحون مع الأخطاء الدلالية، ويفضلون التعامل معها من خلال أسلوب النقاش لدفع المتعلمين إلى إنتاج الصيغة الصحيحة بأنفسهم، كما أن تجنبهم للتحوير بعد

---

(١) قام (Lyster, 1998a) في ورقة أخرى بتنفيذ المزيد من التحليل للبيانات التي حصل عليها في دراسته الأولى (Lyster & Ranta, 1997)، التي شملت أربعة معلمين يعملون في برامج تعليم اللغة الفرنسية الانغماسية في المرحلة الابتدائية في كندا، حيث كان هؤلاء المعلمون يدرسون مواداً مختلفة إلى مجموعة من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٠ سنوات، مع التركيز على المادة العلمية لا على اللغة نفسها، بما في ذلك حصص المهارات اللغوية، حيث يقوم الطلاب بقراءة مواد تعليمية مختلفة دون الاهتمام بالصيغ والتراكيب اللغوية. كما أنه لم يتم توجيه المعلمين الأربعة نحو استخدام أي نوع من أنواع التغذية الراجعة أو التركيز على نوع محدد من الأخطاء، وقد تمكن الباحثان من تسجيل أكثر من ١٨ ساعة تدريسية تسجيلاً صوتياً. وقد كان الهدف من إعادة تحليل هذه البيانات استكشاف العلاقة بين أنواع الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، والتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم، واستجابة المتعلم.

الأخطاء الدلالية قد يكون سببه أن التحوير قد يؤدي إلى سوء الفهم، بحيث قد يظن المتعلمين أن التحوير بديلاً للصيغة الصحيحة. وقد سجلت نتائج مشابهة في سياق اكتساب اللغة الأولى، حيث يؤكد (Marcus, 1993) أن المتعلم لا يستطيع في مثل هذه الحالات أن يدرك الهدف الأساسي من التحوير، فهل سبب إعادة صياغة الجملة أن ما تلفظ به المتعلم غير مقبول، أم أن المسألة مجرد تقديم أساليب بديلة لينتفع بها المتعلم؟ ومن هنا فاستخدام التحوير مع الأخطاء الدلالية يكتنفه بعض الخطورة، بسبب أن معلمي اللغة الثانية يقومون عادة بتزويد المتعلمين بمترادفات لتقديم دخل لغوي غني ومتنوع، لذا قد يظن متعلمو اللغة أن التحوير من قبيل الترادف اللغوي. وتشير نتائج دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) أيضاً إلى قلة التغذية الراجعة المتعلقة بالجانب الصوتي مع متعلمي اللغة الإيطالية عكس متعلمي اللغة الإنجليزية، وهذا ربما يعكس حقيقة أن الأخطاء الصوتية كثيرة الحدوث في سياق تعليم اللغات الثانية أكثر من اللغات الأجنبية لأن المتعلمين يأتون من خلفيات لغوية مختلفة، فالعملية التواصلية سوف تتعرض للتعثر عندما يكون نطق المتعلم خاطئاً مما يستوجب تدخل المعلم، عكس الموقف في تعليم اللغات الأجنبية عندما يكون المتعلمون من خلفية لغوية واحدة، مما يقلل من الأخطاء الصوتية التي قد تسبب إشكالات في العملية الاستيعابية.

أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي:

استخدم الباحثون أربعة مقاييس رئيسية مباشرة وغير مباشرة لقياس أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي:

١- المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ (Lyster & Ranta, 1997, Panova & Lyster, 2002).

٢- اختبارات بعدية فورية (Carrol & Swain, 1993, Long, Inagaki & Ortega, 1998).

٣- اختبارات بعدية متأخرة (Doughty & Varela, 1998, Mackey & Philp, 1998).

٤- وسائل الاستدعاء بالإثارة (Mackey, Gass & McDonough, 2000, Roberts, 1995)[1].

ويعد المحصول التعلمي Uptake أكثر هذه المقاييس استخداماً، خاصة في الدراسات الوصفية التي حاولت استكشاف أثر التغذية الراجعة من خلال قياس قدرة المتعلمين على ملاحظة أنواع التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم والاستجابة لها. وقد استخدم هذا المفهوم بمعنيين مختلفين في أدبيات تعليم اللغة (Ellis, Basturkment & Loewen, 2001). المعنى الأول يشير إلى التعلم الذي يتمكن المتعلم من تحديده خلال الدرس أو في نهايته، أي ما يزعم المتعلم أنه تعلمه أثناء الدرس اللغوي (Allwright, 1984, Slimani, 1992). أما المعنى الثاني وهو ما يهمنا في هذه الدراسة فيقصد به ما يتلفظ به المتعلم مباشرة بعد أن يصدر المعلم التغذية الراجعة، وهو يمثل ردة فعل المتعلم تجاه محاولة لفت انتباهه إلى بعض جوانب ما تلفظ به في البداية. ويشمل المحصول التعلمي

---

(١) من الأدوات التي استخدمت في قياس قدرة المتعلمين على ملاحظة التغذية الراجعة وسيلة الاستدعاء بالإثارة Stimulated Recall ولكن بنسبة أقل بكثير من استخدام المحصول التعلمي، وتعتبر هذه الوسيلة من الطرق الاستبطانية Introspective methods في جمع البيانات حيث يطلب من المبحوثين التلفظ بما يفكرون فيه أثناء تأدية مهمة معينة أو بعد الانتهاء من المهمة مباشرة (Gass & Mackey, 2000). ومن الدراسات التي استخدمت الاستدعاء بالإثارة لقياس فاعلية التغذية الراجعة دراستا (Roberts, 1995) و (Mackey, Gass & McDonough, 2000). والإجراء الذي استخدمته Mackey وزملاؤها في تطبيق هذه الأداة يتمثل في تسجيل المبحوثين تسجيلاً مرئياً وهم يؤدون مجموعة من المهمات التعلمية، وبعد الانتهاء من المهمات يتم عرض الأشرطة على المبحوثين، بحيث يقوم أي مبحوث بإيقاف الشريط أثناء العرض على أي مقطع واصفاً ماكان يدور في خلده في ذلك الوقت من الدرس، ويقوم الباحث أيضاً بإيقاف الشريط في المواضع التي تم فيها تقديم تغذية راجعة لطرح بعض الأسئلة على المبحوثين.

عدداً من الاستجابات ابتداء بقول نعم مبيناً أنه سمع ما يقوله المعلم، وانتهاءً بإصلاح الخطأ ذاتياً. ويعتبر (Lyster & Ranta, 1997)[1] أول من استخدم المحصول التعلمي بهذا المعنى في دراسات التغذية الراجعة، وقد اعتمدا في ذلك على نظرية الأحداث الكلامية Speech Act Theory المتعلقة بتسلسل معالجة الأخطاء (Levinson, 1983).

وعند التدقيق في نتائج الدراسات الوصفية التي استخدمت المحصول التعلمي لقياس أثر التغذية الراجعة نلحظ تفوق الاستنطاق والاستيضاح في المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ الناتج منهما على بقية أنواع التغذية الراجعة، ففي دراسة (Lyster & Ranta, 1997) كانت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح

---

(١) قام (Lyster & Ranta, 1997) بتطوير نظام ترميز تتابعي لتحليل الخطاب الصفي، يبدأ بملفوظ المتعلم المشتمل على خطأ، ثم يتبع ذلك إما تغذية راجعة من المعلم أو مواصلة الموضوع (topic continuation). في حالة تقديم التغذية الراجعة، إما أن يتبعها محصول تعلمي أو مواصلة الموضوع. إذا حدث محصول تعلمي، إما أن يتم إصلاح ملفوظ المتعلم المشتمل على خطأ، أو يترك الخطأ ويستمر الحديث. وبذلك يقسم (Lyster & Ranta, 1997) المحصول التعلمي إلى: ١) محصول تعلمي ينتج عنه إصلاح الخطأ Repair ٢) محصول تعلمي ينتج عنه ملفوظ لا زال بحاجة إلى إصلاح Needs-repair. إذاً إصلاح الخطأ هو إعادة صياغة الملفوظ صياغة صحيحة من طرف المتعلم في حدث كلامي واحد. وهنا يفرق الباحثان بين نوعين من إصلاح الخطأ: إصلاح الخطأ بمبادرة ذاتية self-initiated repair وإصلاح الخطأ المدفوع من الآخرين other-initiated repair، فالأول لا يدخل ضمن الاستجابات للتغذية الراجعة. ويقسم الباحثان إصلاح الخطأ المدفوع من الآخرين إلى أربعة أنواع: ١) التكرار، أي تكرار المتعلم للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم عندما تتضمن الصيغة/التركيب الصحيح، ٢) الدمج، أي تكرار المتعلم للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم، ومن ثم دمجها في ملفوظ أطول صادر من المتعلم، ٣) إصلاح ذاتي للخطأ، أي تصحيح صادر من المتعلم الذي ارتكب الخطأ، استجابة للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم غير مشتملة على الصيغة/التركيب الصحيح، ٤) إصلاح القرين، أي تصحيح مقدم من متعلم آخر غير المتعلم الذي ارتكب الخطأ.

الخطأ ٤٦٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ٨٨٪ وإصلاح الخطأ ٢٨٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٨٦٪ وإصلاح الخطأ ٤٥٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ٧٨٪ وإصلاح الخطأ ٣١٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٥٠٪ وإصلاح الخطأ ٣٦٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٣١٪ وإصلاح الخطأ ١٨٪. أما نتيجة دراسة (Sheen, 2004) فكانت مطابقة تقريباً لنتيجة دراسة (Lyster & Ranta, 1997)، حيث كانت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٥٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ٩٣٪ وإصلاح الخطأ ٢٨٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٨٣٪ وإصلاح الخطأ ٥٤٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ٨٣٪ وإصلاح الخطأ ٥٢٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٦٣٪ وإصلاح الخطأ٦٩٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٤٨٪ وإصلاح الخطأ ٥٧٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الترجمة ٢٠٪ وإصلاح الخطأ ٥٢٪. وهي النتيجة ذاتها تقريباً التي توصل إليها (Panova & Lyster, 2002)، حيث بلغت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٧٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٢٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٨٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٧١٪ وإصلاح الخطأ ٢٩٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٤٠٪ وإصلاح الخطأ ١٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٣٣٪ وإصلاح الخطأ ٠٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الترجمة ٢١٪ وإصلاح الخطأ ٤٪. كل هذه النتائج تشير إلى أن قدرة متعلمي اللغة على ملاحظة الاستنطاق والاستيضاح مرتفعة، في حين أن قدرتهم على ملاحظة التحوير متدنية.

إن تفوق الاستنطاق والاستيضاح على بقية أنواع التغذية الراجعة في لفت انتباه المتعلم إلى الملفوظات التي ينطق بها قد يكون دليلاً على أن الإستراتيجيات التي يستعملها المعلم لتشجيع المتعلم على التصحيح الذاتي ربما تكون أكثر فائدة للتعلم اللغوي من إعادة المتعلم لما تلفظ به المعلم، ويقترح (Lyster, 1998b) في هذا الصدد أن التغذية الراجعة التي تهدف إلى لفت نظر المتعلم إلى الصيغ والتراكيب التي يعرفها كما يحدث في الاستيضاح والاستنطاق دون المبادرة بتزويد المتعلم بصيغ وتراكيب مستهدفة أكثر فائدة من التحوير. وهذه الفكرة متسقة مع نتائج الدراسات الأولية المتصلة بتصحيح الأخطاء، حيث يرى بعض الباحثين مثل (Allwright, 1975) و (Corder, 1967) أن دفع المتعلم إلى تعديل المنتج اللغوي الذي يصدره أكثر فائدة من تقديم الصيغ/التراكيب الصحيحة له. إضافة إلى ذلك يرى (Chaudron, 1988) أن طرق التدريس التي تشدد على الإصلاح الذاتي للخطأ مثل الاستنطاق والاستيضاح قادرة على تحسين قدرة المتعلم على مراقبة إنتاجه اللغوي. وبناء على ذلك يقرر (van Lier, 1988: 211) أن على المعلمين تأخير استخدام الأساليب التصحيحية لأنها تحرم المتكلم من فرصة تصحيح أخطائه وملفوظاته ذاتياً.

ومع أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً في فصول تعليم اللغة، إلا أنه أقلها قدرة على لفت انتباه المتعلم، وقد يكون مرد ذلك طبيعة التحوير نفسه، إذ يرى بعض المتخصصين في تعليم اللغة (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) أن التحوير أقل أنواع التغذية الراجعة وضوحاً وبروزاً، فالمتعلم قد لا يكون قادراً على إدراك أن التحوير هو بالفعل تغذية راجعة متصلة بالصيغ والتراكيب، ويشير (Schachter, 1981) في هذا الصدد إلى أن المتعلم قد يفسر التحوير على أنه استجابة تداولية تؤكد محتوى ما تلفظ به أكثر من كونه تصحيح للصيغ أو التراكيب اللغوية. وتبرز هذه المشكلة بشكل أكبر عندما يكثر استخدام التحوير من طرف المعلم، فالتواتر المرتفع

للتحوير في التفاعل الصفي القائم على المحتوى أو التواصل قد يجعل من الصعب على المتعلمين التنبه إلى أن التحوير عبارة عن تغذية راجعة متصلة بالملفوظات التي يتلفظون بها، أي أن هناك مشكلة في استيعاب وظيفة التحوير من طرف المتعلم.

إضافة إلى ذلك يتداخل التحوير مع صورة أخرى من صور التغذية الراجعة ألا وهي أسلوب التكرار، ولعل (Lyster, 1998b)[1] هو أكثر الباحثين الذين درسوا هذه المسألة بشيء من التفصيل، حيث تبين له أن شيوع التحوير المقدم في مقابل الملفوظات الخاطئة مطابق تقريباً لشيوع التكرار في مقابل الملفوظات الصحيحة في البرامج الانغماسية، فـ٣٤٪ من الملفوظات الخاطئة يتبعها تحوير، و٢٧٪ من الملفوظات الصحيحة يتبعها تكرار، مما يجعل متعلمي اللغة يخلطون بين النوعين، ويجعل وظيفة التحوير التصحيحية غامضة، مما يحد من استجابة متعلمي اللغة للتحوير المتمثلة في المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ، رغم أن المحصول التعلمي الذي نتج عن التكرار اللاتصحيحي أقل بكثير من المحصول التعلمي الذي نتج عن التحوير (٥٪ بعد التكرار اللاتصحيحي، و٣١٪ بعد التحوير)، وهي نتيجة مقاربة للنتائج المسجلة في دراسات اكتساب اللغة الأولى (Farrar, 1992).

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات (مثل Farrar, 1992) التي تظهر نتائجها أن بعض متعلمي اللغة قادرون على التفريق بين التكرار اللاتصحيحي والتحوير التصحيحي، فهذه النتيجة قد يكون سببها الفروق الفردية، أي أن بعض المتعلمين أكثر قدرة على توجيه انتباههم نحو الصيغ اللغوية في سياق التفاعل التواصلي من قرنائهم (Ranta, 1998). كما قد يكون السبب هو توفر إشارات غير لفظية أو تشديد على موقع الخطأ يساعد على التفريق بين التحوير أو التكرارات التي يقصد بها توكيد المعنى،

---

(١) قام (Lyster, 1998b) للمرة الثانية بتنفيذ المزيد من التحليل للبيانات التي قام بجمعها في دراسته الأولى (Lyster & Ranta, 1997)، حيث ركز هذه المرة على استخدام التحوير والتكرار.

وتلك التي يقصد بها تغذية راجعة حول الأخطاء في الصيغ والتراكيب، فعلى سبيل المثال قد يستخدم المعلم التشديد أو رفع الحاجبين أو حركات أخرى للإشارة إلى أنه يقدم تغذية راجعة تصحيحية. ولسوء الحظ ليس هناك إلا معلومات محدودة في بحوث تعليم اللغة حول الإشارات غير اللفظية وتعبيرات الوجه التي قد تفسر كيف يفرق المتعلم بين التحوير التصحيحي والتكرار اللاتصحيحي. ومن هنا يرى بعض المتخصصين ضرورة أن يصاحب صور التغذية الراجعة خاصة الضمنية منها وأهمها التحوير بعض الأدوات الإضافية التي تنبه المتعلم إلى وظيفتها التصحيحية، حيث تشير (Doughty, 1999) في هذا الصدد إلى أنه يجب على المعلم توجيه المتعلم إلى الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتضيف بأن ما اصطلحت (Doughty & Varela, 1998) على تسميته التحوير التصحيحي Corrective Recast مرشح جيد لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية، لأنه يشير بوضوح إلى مكان الخطأ.

علاوة على ذلك قد يكون أثر صور التغذية الراجعة خاصة الضمنية منها بما فيها التحوير مرتبطاً بطبيعة الدرس اللغوي نفسه، فإذا كان اهتمام الدرس اللغوي منصباً على الصيغ والتراكيب اللغوية يكون أثر التغذية الراجعة في التصحيح كبيراً، كما في سياق تعليم اللغات الأجنبية حيث يكون هناك تشديد متسق على الصيغ/التراكيب اللغوية، وفي هذه الحالة قد لا يكون من الصعب على المتعلمين، خاصة الكبار منهم، تحديد هوية التحوير على أنه تغذية راجعة متصلة بالأخطاء (Ohta, 2000). أما إذا كان اهتمام الدرس اللغوي منصباً على المعنى لا على الجوانب اللغوية فيكون أثر التغذية الراجعة ضعيفاً، لأنه لا يتبادر إلى ذهن المتعلمين أن هدف التغذية الراجعة تعديل ملفوظاتهم، بل يتعاملون معها على أنها توكيد للمعنى. من ناحية أخرى يرى بعض الباحثين (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) أن من أسباب تدني المحصول التعلمي الحادث بعد التحوير أن وقت الانتظار الذي يمنحه المعلم للمتعلم بعد

التحوير غير كاف، وتؤكد ذلك (Oliver, 1995) حيث تشير إلى معدل المحصول التعلمي في التفاعل الزوجي زادت نسبته بعد التحوير عندما أخذ بالحسبان فرصة حدوث المحصول التعلمي.

تجدر الإشارة إلى أن هناك جدلاً حول صلاحية المحصول التعلمي كأداة لقياس أثر التغذية الراجعة، فعلى الرغم من أن بعض الباحثين يؤمنون بأن المحصول التعلمي مؤشر على فاعلية التغذية الراجعة، حيث تعتبر (Mackey, Gass & McDonough, 2000) أن المحصول التعلمي دليل على أن المتعلم فهم الطبيعة التصحيحية للتغذية الراجعة، مما قد يكون عاملاً مساعداً للمتعلم على ملاحظة الفجوة بين الصيغ/التراكيب المستهدفة والصيغ/التراكيب التي يستخدمها، فهناك عدد كبير من الباحثين الذين يشككون في قدرة المحصول التعلمي على قياس فاعلية التغذية الراجعة، إذ ترى (Oliver, 1995) أن فائدة المحصول التعلمي كأداة لقياس استجابة المتعلم للتغذية الراجعة محدودة، لأنه في نظرها ليس من المناسب من الناحية التداولية إصدار محصول تعلمي استجابة لبعض صور التغذية الراجعة أثناء العملية التواصلية، فالطالب قد يلحظ التغذية الراجعة دون أن يصدر محصولاً تعلمياً لأن ذلك يتنافى مع أعراف العملية التداولية. إضافة إلى ذلك يقرر (Lyster & Ranta, 1997) أن المعلم في الغالب يواصل حديثه بعد تقديم التغذية الراجعة خاصة التحوير دون أن ينتظر رد الطالب، إذ يبدو أن المعلم لا يتصور أن يستجيب الطالب للتغذية الراجعة بشكل فوري. أما ما يتعلق بإعادة ما تلفظ به المعلم فيرى بعض الباحثين (Lyster, 1998b, Oliver, 2000) أن هذا الأسلوب قد لا يكون ضرورياً من ناحية الخطاب الصفي التداولي بين المعلم والمتعلم. وتذهب (Ohta, 2000) إلى أبعد من ذلك حيث تشير إلى أن المحصول التعلمي ظاهرة خطابية discourse phenomenon لا علاقة لها بالعمليات اللغوية/النفسية ذات الصلة بالاكتساب اللغوي، ومن ثم فهي أداة غير صالحة لقياس

الاكتساب اللغوي، ومما يؤكد ذلك ما وجدته (Mackey & Philp, 1998) في دراستهما للتفاعل النقاشي الزوجي من أن التحوير أدى إلى اكتساب صيغ الاستفهام بصرف النظر عن حدوث المحصول التعلمي، مما دفعهما إلى القول بأن المحصول التعلمي ليس مقياساً صالحاً لقياس فاعلية التغذية الراجعة في التعلم. ويعترف الباحثون الذين استخدموا المحصول التعلمي بأن إصلاح الخطأ لا يضمن اكتساب الصيغ والتراكيب المصححة (Lyster & Ranta, 1997). ونستطيع القول أن المحصول التعلمي مؤشر على ملاحظة التغذية الراجعة من طرف المتعلم، لكنه ليس ضماناً على اكتساب المتعلم للصيغة/التركيب المستهدف، كما أن عدم حدوثه لا يعني بالضرورة أن المتعلم لم يلحظ التغذية الراجعة ويدرك طبيعتها التصحيحية.

وفي دراسة فريدة من نوعها تم التركيز فيها على التحوير فقط، استخدمت (Ohta, 2000) أسلوباً جديداً في قياس ملاحظة المتعلم للتحوير، يتمثل في رصد الحديث الخاص Private Speech الصادر من المتعلم. والحديث الخاص هو اللغة الشفهية التي يخاطب بها الطالب نفسه عند تلقيه تغذية راجعة من معلمه، حيث ترى الباحثة أن الحديث الخاص يعطي فكرة عن النشاط العقلي الذي ينهمك فيه المتعلم المتصل بالتغذية الراجعة التصحيحية. وقد طبقت الدراسة في فصول تعليم اللغة اليابانية بصفتها لغة أجنبية للكبار، حيث خضع ٧ طلاب في السنة الأولى و٣ في السنة الثانية للملاحظة خلال ٣٤ ساعة تدريسية طوال السنة الدراسية. وقد وضعت الباحثة مايكروفون مع كل طالب أثناء التفاعل الصفي لالتقاط الحديث الخاص. وقد أظهر تحليل البيانات أن المتعلم ينتج الحديث الخاص عند سماعه التحوير، ولكن عندما يكون التحوير موجهاً نحو طالب آخر أو للفصل ككل أكثر مما لو كان موجهاً للطالب نفسه، وقد أطلقت على هذا النوع من الاستجابة اسم الاستجابة الفاحصة للتحوير Auditor response to recast. وتزعم الباحثة أن استجابة المتعلمين للتحوير غير الموجه لهم من خلال الحديث

الخاص يقدم دليلاً على بروز التحوير وفائدته، كما ترى أن الحديث الخاص يعطي المتعلمين فرصة لتجريب ما سوف يتلفظون به قبل الجهر به. وهذه النتيجة في غاية الأهمية، لأنها تبين أن عدم ملاحظة الطالب للتحوير لا يعني أن بقية الطلاب لم يلحظوه، ولكن يجب أن نتذكر أن المبحوثين في هذه الدراسة قد يكونون على وعي بخضوعهم للمراقبة والمتابعة بسبب استخدام المايكروفون، وهذا قد يكون عاملاً أساسياً في جاهزية المتعلم للتنبه لكلام المعلم. ورغم ذلك فهذه النتيجة تشير إلى ضرورة اهتمام الباحثين في الدراسات المستقبلية بتتبع أثر صور التغذية الراجعة في المتعلمين الآخرين غير الطالب المقصود بالتغذية الراجعة.

ونظراً للمشكلات التي واجهها الباحثون الذين استخدموا المحصول التعلمي وسيلة لقياس أثر التغذية الراجعة في الدراسات الوصفية القائمة على الملاحظة، فقد أجريت مجموعة كبيرة من الدراسات التجريبية التي كان هدفها استكشاف أثر التغذية الراجعة عن طريق توظيف التصاميم التجريبية وشبه التجريبية مع اختبارات قبلية وبعدية (انظر الجدول رقم ٢)، إذ إن هناك من يرى أن المنظور البعيد المدى والاختبارات البعدية المتأخرة ضرورية لقياس الأثر الباقي للتغذية الراجعة (Mackey & Philp, 1998). وفي هذا الصدد تشير (Carroll & Swain, 1993: 362) إلى أن التغذية الراجعة إذا لم يكن لها أثر في التجارب المعملية (التي تتميز بتحديد الهدف التعلمي تحديداً دقيقاً، وتكون فيها العينات اللغوية متجانسة ومرتبة، ومن ثم تكون القاعدة اللغوية المستخلصة استقرائياً مباشرة)، فلن يكون لها أثر في المواقف الأخرى سواء الطبيعية منها (التي تتصف بعدم وجود هدف تعلمي محدد، وتكون العينات فيها غير متجانسة وغير منظمة) أو الصفية (التي يقدم المعلم فيها أحياناً العينات اللغوية على شكل تدريبات).

الدراسة	هدف الدراسة	النتيجة العامة للدراسة
Carroll & Swain 1993	مقارنة أثر ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة: التحوير والاستنطاق والتغذية الراجعة التقعيدية	تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة، والتغذية الراجعة التقعيدية على التحوير والاستنطاق
DeKeyser 1993	مقارنة أثر التصحيح الصريح بمجموعة ضابطة	لا فرق بين الحالتين
Mito 1993	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	تفوق التحوير على النمذجة
Rabie 1996	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	نتائج متضاربة
Long, Inagaki & Ortega 1998	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	تفوق التحوير على النمذجة
Doughty & Varela 1998	مقارنة أثر التحوير التصحيحي بمجموعة ضابطة	تفوق المجموعة التجريبية (التحوير) على المجموعة الضابطة
Mackey & Philp 1998	مقارنة أثر التحوير بأثر الدخل اللغوي المعدل تفاعلياً	أثر محدود للتحوير
Leeman 2000	مقارنة أثر التحوير بأثر الشواهد الموجبة والسالبة	أثر إيجابي للتحوير
Han 2002	مقارنة أثر التحوير بمجموعة ضابطة	أثر إيجابي للتحوير
Mackey & Oliver 2002	مقارنة أثر التغذية الراجعة التفاعلية (تحوير ونقاش) بمجموعة ضابطة	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
Iwashita 2003	مقارنة أثر التغذية الراجعة السالبة الضمنية (تحوير ونقاش) بأثر الشواهد الموجبة	نتائج متضاربة

جدول رقم ٢ : ملخص بدراسات التغذية الراجعة التجريبية

والملاحظ أن غالبية الدراسات التجريبية ركزت تركيزاً كبيراً على التحوير وأهملت بقية أنواع التغذية الراجعة الأخرى، حيث قارنت بعض الدراسات بين التحوير والنمذجة (Mito, 1993, Rabie, 1996, Long, Inagaki & Ortega, 1998) وقارنت دراسات أخرى التحوير بالدخل اللغوي المعدل تفاعلياً (Mackey & Philp, 1998)، في حين قارنت مجموعة من الدراسات التحوير بحالات مختلفة من ضمنها الشواهد الموجبة وأنواع مختلفة من الشواهد السالبة (Leeman, 2000, Iwashita, 2003)، بينما قارنت دراسات أخرى بين التحوير وحالات لم يتم فيها تقديم أي نوع من التغذية الراجعة باستخدام مجموعات ضابطة (Doughty & Varela, 1998, Han, 2002, Mackey & Oliver, 2002). ومع تفاوت هذه الدراسات في تعريف التحوير، إلا أن النتيجة العامة المستخلصة من هذه الدراسات تشير إلى الآثار الإيجابية للتحوير في تعلم الصيغ/التراكيب اللغوية المستهدفة، وبذلك تكون نتيجة الدراسات التجريبية مخالفة لنتائج الدراسات الوصفية، حيث تظهر الدراسات الوصفية أن قدرة المتعلمين على ملاحظة التحوير والاستجابة له محدودة، في حين أن الدراسات التجريبية تبين أن للتحوير آثار إيجابية في التعلم اللغوي. ويعود هذا الاختلاف في آثار التحوير بين الدراسات الوصفية والتجريبية إلى طبيعة كل نوع من هذه الدراسات، إذ يبدو أن التحوير والصور الأخرى للتغذية الراجعة تقدم دخلاً لغوياً أكثر فائدة إلى المتعلمين في السياقات المعملية منها في السياقات الصفية، وهذا قد يعود إلى الطبيعة الزوجية للتفاعلات المعملية التي قد تساعد المتعلم في إدراك وظيفة التغذية الراجعة التصحيحية. إضافة إلى ذلك قد تكون فاعلية التحوير في الدراسات التجريبية مردها إلى أن التغذية الراجعة في الدراسات المعملية في اللغة الثانية تنصب على خاصية لغوية واحدة أو خاصيتين على الأكثر، حيث يشير (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) إلى أن التحوير يكون أكثر فاعلية عندما يتم التركيز على صيغة لغوية واحدة. ولعل قلة

المحصول التعلمي بعد التحوير الذي سجل في الدراسات الوصفية، وفاعليته في التعلم اللغوي الذي سجل في الدراسات التجريبية يؤكد رأي (Lightbown, 1994) الذي يشدد على أن التوقيت عامل مهم، فغياب حدوث الاستجابة الفورية من المتعلم للتحوير لا يعني بالضرورة غياب أثره على المدى البعيد.

التغذية الراجعة وتعليم اللغة العربية:

إن الدراسات الأجنبية التي استعرضنا نتائجها في هذه الدراسة الوصفية والتجريبية على حد سواء طبقت إما في فصول تعليم اللغة (Corroll & Swain, 1993, DeKeyser, 1993, Doughty, 1994, Roberts, 1995, Lyster & Ranta, 1997, Doughty & Varela, 1998, Mackey & Philp, 1998, Harvanek, 1999, Leeman, 2000, Ohta, 2000, Ellis, Basturkmen & Leowen, 2001, Panovas & Lyster, 2002, Sheen, 2004) أو باستخدام المجموعات الزوجية المكونة من ناطقين أصليين مع متعلمين (Oliver, 1995, Rabie, 1996, Long, Inagake & Ortega, 1998, Mackey, Gass & McDonough, 2000, Mackey & Oliver, 2002, Mckey, Oliver & Leeman, 2003, Iwashita, 2003)، وبعضها طبقت على المتعلمين الكبار (مثل Doughty, 1994, Ohta, 2000) وبعضها على المتعلمين الصغار (مثل Oliver, 1995, Lyster & Ranta, 1997). كما أن هذه الدراسات شملت عدة لغات مثل الإنجليزية والفرنسية والأسبانية واليابانية والإيطالية، أما اللغة العربية فلم تكن من بين اللغات التي طبقت عليها دراسات التغذية الراجعة. ومع أن حقل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية/أجنبية شهد اهتماماً كبيراً بقضية الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، إلا أن معظم هذه الدراسات كان هدفها تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية (حسان وآخرون، ١٤٠٣هـ، الحمد، ١٤١٥هـ، قفيشة، ١٤٠١هـ، العقيلي، ١٤١٦هـ، العنزي، ١٤١٦هـ)، أما كيفية التعاطي مع تلك الأخطاء من خلال تقديم أنواع مختلفة من التغذية الراجعة خاصة بالمعنى التي حددناه في هذه الدراسة فهو من

الموضوعات التي لم تلق اهتماماً من الباحثين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية.

والواقع أن ميدان تعليم اللغة العربية بحاجة إلى إجراء مجموعة من الدراسات التطبيقية المتصلة بالتغذية الراجعة، لأنه لا يمكن تعميم نتائج الدراسات التي أجريت في سياقات أخرى على سياقات تعليم اللغة العربية، نظراً لأن السياق التعلمي/التعليمي يلعب دوراً في نوع التغذية الراجعة المقدمة وفي استجابات المتعلمين لها. وهناك عدة دراسات تؤكد نتائجها أن السياق التدريسي يؤثر في استخدام التغذية الراجعة، حيث وجدت (Sheen, 2004) على سبيل المثال أن طريقة استخدام التحوير تختلف من سياق إلى آخر، حيث كان التحوير في البرامج الانغماسية منصباً على المعنى بالدرجة الأولى، في حين اتسم في السياقين النيوزيلندي والكوري بالتركيز على خاصية لغوية واحدة مع إعادة جزئية للملفوظ المتعلم. وفي دراسة أخرى أجرتها (Oliver, 2000) أظهرت نتائجها أنه على الرغم من أن المجموعات الزوجية تؤدي إلى نسبة عالية من التغذية الراجعة بشكل يفوق التدريس التقليدي، فإن تجاوب المتعلمين مع التغذية الراجعة في الفصول التقليدية كان أكبر منه في المجموعات الزوجية، وهذا قد يكون مرده إلى طبيعة فصول تعليم اللغة التقليدية وتركيزها الكبير على الصيغ والتراكيب اللغوية، مما يجعل الطلاب في حالة تحفز لاستقبال التغذية الراجعة. وهذا يعني أن طرق التدريس والتشكيلات الصفية عوامل مؤثرة في نوع التغذية الراجعة والاستجابة لها.

وبناء على ذلك فإن شيوع التحوير المسجل في الدراسات الأجنبية قد لا ينطبق على فصول تعليم اللغة العربية نظراً للفروق بين السياقات التي أجريت فيها الدراسات الأجنبية وسياقات تعليم اللغة العربية، فسياقات الدراسات الأجنبية يغلب عليها استخدام المنهج التواصلي في تدريس اللغة، والتركيز فيها ينصب على المعنى أكثر من الشكل، وهذا قد يكون مخالفاً لما هو الحال عليه في سياقات تعليم اللغة العربية. فنظراً لأن تعليم اللغة العربية يعتمد على الأساليب المباشرة في التدريس وينصب الاهتمام فيه

على الصيغ والتراكيب اللغوية، فقد يؤدي ذلك إلى شيوع أنواع أخرى من التغذية الراجعة خاصة التصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية، بمعنى أن التغذية الراجعة الضمنية تناسب فصول تعليم اللغة التواصلية القائمة على المعنى التي تركز على الطلاقة اللغوية كما هو الحال في الدراسات الأجنبية، في حين أن التغذية الراجعة الصريحة تنسجم مع فصول تعليم اللغة التقليدية التي تشدد على السلامة اللغوية كما هو الحال في فصول تعليم اللغة العربية.

كل ما تقدم يشير إلى ضرورة قيام الباحثين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية بإجراء عدد من الدراسات التطبيقية تأخذ بالحسبان خصائص سياقات تعليم اللغة العربية، أملاً في أن تكون الدراسة الحالية مصدراً رئيسياً لهذه الدراسات فيما يتصل بالأطر النظرية والتصاميم البحثية. وينبغي أن تكون الدراسات في مجموعتين: المجموعة الأولى دراسات وصفية هدفها إجراء ملاحظات مفصلة لفصول تعليم اللغة العربية بقصد الكشف عن أنواع التغذية الراجعة المستخدمة من طرف معلمي اللغة العربية وتصنيفها وتعريفها ومقارنتها بأنواع التغذية الراجعة المسجلة في هذه الدراسة، ومن ثم دراسة مدى استجابة متعلمي اللغة العربية لهذه الأنواع من التغذية الراجعة. أما المجموعة الثانية فينبغي أن تكون دراسات تجريبية وشبه تجريبية تهدف إلى مقارنة أثر أنواع التغذية الراجعة المختلفة التي شملتها الدراسة الحالية أو تلك الأنواع التي قد تكشفها الدراسات العربية الوصفية في تعلم الصيغ والتراكيب اللغوية في اللغة العربية.

* * *

خاتمة الدراسة:

كان هدف هذه الدراسة يتمحور حول سؤالين رئيسيين: الأول ما أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة؟ والثاني ما أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي؟ ولقد تبين من خلال مراجعة أدبيات تعليم اللغة المتصلة بالتغذية الراجعة واستعراض نتائج عدد كبير من الدراسات التطبيقية أن أبرز أنواع التغذية الراجعة ثمانية، وهي: التحوير، والاستنطاق، والتكرار، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقعيدية، والتصحيح الصريح، والترجمة، والمصادقة. ويبدو أن التحوير هو أكثر هذه الأنواع شيوعاً واستخداماً من طرف معلمي اللغة في السياقات التي أجريت فيها دراسات التغذية الراجعة، مع أن قدرة متعلمي اللغة على ملاحظة التحوير والاستجابة له تعتبر متدنية إذا ما قورنت بقدرتهم على ملاحظة الأنواع الأخرى من التغذية الراجعة وخاصة الاستنطاق والاستيضاح، إلا أن هناك آثاراً إيجابية للتحوير في تعلم الصيغ/التراكيب اللغوية بشكل يفوق أنواع التغذية الراجعة الأخرى سجلت في الدراسات التجريبية.

ومع أن الدراسات الوصفية المتعلقة بالتغذية الراجعة في حقل تعليم اللغة الثانية التي استعرضناها في هذه الدراسة تظهر أن معلمي اللغة يقومون بتوظيف التغذية الراجعة الضمنية والصريحة، التصحيحية واللاتصحيحية في فصول تعليم اللغة، وأن متعلمي اللغة يلحظون هذه التغذية الراجعة ويستجيبون لها بدرجات متفاوتة، إلا أن نتائج هذه الدراسات يجب التعامل معها بحذر لأن العينات كانت صغيرة في جميع الدراسات، ولأن العلاقة بين التغذية الراجعة والتعلم اللغوي لم تدرس بطريقة مباشرة من قبل هؤلاء الباحثين. وعلى الرغم كذلك من أن غالبية الدراسات الحديثة في حقل تعليم اللغة أظهرت أن التغذية الراجعة تستخدم في تفاعلات الناطق الأصلي مع المتحدث الأجنبي، وفي التفاعل القائم على المهمات، وفي التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، فالنتائج

المتعلقة باستجابة المتعلم للتغذية الراجعة متضاربة إلى حد ما، وهذا قد يكون مرده إلى اختلاف الطريقة التي تسلكها كل دراسة عند تركيزها على استجابات المتعلم للتغذية الراجعة. أما علاقة النتائج الإيجابية التي تم الحصول عليها في الدراسات المعملية التي درست فاعلية صور التغذية الراجعة المختلفة في التعلم قصير المدى فهي محل شك بسبب الفروق الجوهرية بين السياقات الصفية الحقيقية والسياقات المعملية، كما أن هناك صعوبات تكتنف دراسة الآثار قصيرة المدى للتغذية الراجعة في اللغة الثانية، فالدراسات المقطعية قصيرة المدى غير قادرة على معالجة الصعوبات المنهجية التي قام الباحثون بتحديدها، ويبدو أن هناك حاجة إلى استخدام الاختبارات البعدية المتأخرة والتصاميم الطولية في الدراسات المستقبلية.

* * *

فهرس المراجع:

المراجع العربية:

١- الحمد، محمد، ١٤١٥هـ، **تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم، ١٤١٦هـ، **تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٣- العنزي، محمد بن نافع، ١٤١٦هـ، **أخطاء الدارسين غير الناطقين بالعربية في استخدام الضمائر الشخصية في الأداء الكتابي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٤- حسان، تمام، ١٤٠٤هـ، **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**. مكة المكرمة: سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.

٥- قفيشة، حمدي، ١٤٠١هـ، **تحليل الأخطاء**. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المراجع الأجنبية:

1- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78: 465-483.

2- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. 1990. Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

3- Allwright, D. 1975. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education: on TESOL '75*. Washington: TESOL.

4- Allwright, D. 1984. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL..

5- Allwright, D. & Bailey, K. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

6- Annett, J. 1969. *Feedback and Human Behaviour.* Harmondsworth, UK: Penguin.
7- Aston, G. 1986. Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics,* 7: 128-143.
8- Carroll, S. & Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 357-386.
9- Cathcart, R. & Olsen, J. 1976. Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL 76.* Washington, DC: TESOL.
10-Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27: 29-46.
11-Chaudron, C. 1988. *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
12-Chenoweth, A., Day, R., Chun, A. & Luppescu, S. 1983. Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 79-87.
13-Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics,* 4: 161-170.
14-DeKeyser, R. 1993. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77: 501-514.
15-Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex.
16-Doughty, C. 1994. Finetuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Ed.), *GURT 1993.* Washington, DC: Georgetown University Press.
17-Doughty, C. 1999. The cognitive underpinnings of focus on form. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 18: 1-69.
18-Doughty, C. & Varela, E. 1998. Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.
19-Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. 2001. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51: 281-318.
20-Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. 1994. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meaning. *Language Learning*, 44: 449-491.
21-Fanselow, J. 1977. The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10: 583-593.
22-Farrar, M. 1992. Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28: 90-98.
23-Fodor, J. & Pylyshyu, Z. 1988. Connectionism and cognitive architecture: a critical analysis. In S. Pinker & J. Mehler (Eds.), *Connections and Symbols.* Cambridge, MA: MIT Press.
24-Gass, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25-Gass, S. & Mackey, A. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language*

Research. Mahwah, NJ: Erlbaum.
26-Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. 1998. The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 82: 229-305.
27-Gass, S. & Varonis, E. 1994. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302.
28-Han, S. 2002. A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. TESOL Quarterly, 36: 543-572.
29-Harley, B. 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 245-259.
30-Harley, B. 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 11: 57-68.
31-Havranek, G. 1999. The effectiveness of corrective feedback: preliminary results of an empirical study. *Acquisition et Interaction en langue Etrangere*, 2: 189-206.
32-Hendrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: recent research and practice. *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
33-Iwashita, N. 2003. Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 1-36.
34-Kasper, G. 1985. Repair in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 200-215.
35-Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
36-Leki, I. 1991. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3): 203-218.
37-Leeman, J. 2000. Towards a new classification of input: an empirical study of the effect of recasts, negative evidence, and enhanced salience on L2 development. *Unpublished Doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.*
38-Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
39-Lightbown, P. 1994. The importance of timing in focus on form. *Paper presented at the Second Language Research Forum, Montreal, Canada.*
40-Lightbown, P. & Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 429-448.
41-Long, M. 1981. Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379: 259-278.
42-Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4: 126-141.
43-Long, M. 1996. The role of the linguistics environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
44-Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. 1998. The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82: 357-371.
45-Long, M. & Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language*

Acquisition. New York: Cambridge University Press.
46-Loschky, L. 1994. Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 303-325.
47-Lyster, R. 1998a. Negotiation of form, recast, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. *Language Learning*, 48: 183-218.
48-Lyster, R. 1998b. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. . *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51-92.
49-Lyster, R. & Ranta, L. 1995. Getting learners to notice: negotiation of form as negative evidence. *Paper presented at Second Language Research Forum '95, Cornell University, New York.*
50-Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and leaner uptake: negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 37-66.
51-Mackey, A. 1999. Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 557-587.
52-Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. 2000. How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 471-497.
53-Mackey, A. & Oliver, R. 2002. Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30: 459-477.
54-Mackey, A., Oliver, R. & Leeman, J. 2003. Interactional input and the incorporation of feedback: an exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53: 35-66.
55-Mackey, A. & Philp, J. 1998. Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82: 338-356.
56-Marcus, G. 1993. Negative evidence in language acquisition. *Cognition*, 46: 53-85.
57-McCarthy, S. & McMahon, S. 1992. From convention to invention: three approaches to peer interaction during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & M. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups: the Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
58-Miller, G., Galanter, E. & Bribram, K. 1960. *Plans and the Structure of Behaviour.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
59-Mito, K. 1993. The effects of modeling and recasting on the acquisition of L2 grammar rules. *Unpublished manuscript*, University of Hawaii, Honolulu.
60-Nelson, K., Carskaddon, G. & Bonvillian, J. 1973. Syntax acquisition: impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44: 497-504.
61-Nicholas, H., Lightbown, P. & Spada, N. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51: 719-758.
62-Ohta, A. 2000. Re-thinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In J. Hall & L. Verplaeste (Eds.), *The Construction of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

63-Oliver, R. 1995. Negative feedback in child NS-NNS conversations. *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 459-481.
64-Oliver, R. 2000. Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50: 119-151.
65-Panova, I. & Lyster, R. 2002. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36: 573-595.
66-Pica, T. 1992. The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning? In C. Kramsch & McConnel-Ginet (Eds.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
67-Pica, T. 1993. Communication with second language learners: what does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? In J. Alatis (Ed.), *Georgetown Uni-Round Table on Language and Linguiscits 1992*. Washington, DC: Georgetown University Press.
68-Pica, T. 1994a. The language learner's environment as a resource for linguistic input? A review of theory and research. *ITL Review of Applied Linguistics*, 26: 69-116.
69-Pica, T. 1994b. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning condition, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44: 493-527.
70-Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 63-90.
71-Pica, T., Young, R. & Doughty, C. 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.
72-Rabie, S. 1996. Negative feedback, modeling, and vocabulary acquisition in task-based interaction. *Unpublished Master's thesis*, University of Hawai'i at Manoa.
73-Ranta, L. 1998. Focus on form from the inside: the significance of grammatical sensitivity for L2 learning in communicative ESL classrooms. *Unpublished Doctoral dissertation*, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
74-Roberts, M. 1995. Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
75-Schachter, J. 1981. The hand signal system. *TESOL Quarterly*, 15: 125-138.
76-Schachter, J. 1991. Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7: 89-102.
77-Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
78-Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.
79-Schwartz, B. 1993. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 147-163.
80-Seedhouse, P. 1997. The case of the missing "no": the relationship between

pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47: 547-583.
81-Sheen, Y. 2004. Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8: 263-300.
82-Slimani, A. 1992. Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
83-Spada, N. & Frohlich, M. 1995. *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
84-Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
85-Swain, M. 1988. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6: 68-83.
86-Swain, M. & Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82: 320-337.
87-Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46: 327-369.
88-Truscott, J. 1999. What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55: 437-456.
89-van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
90-Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
91-Vygotsky, L. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
92-White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
93-Zock, M., Francopoulo, G. & Laroui, A. 1989. SWIM: a natural interface for the scientifically minded language learner. *Computers and the Humaninties*, 23: 411-422.

* * *