

## تأثیر آموزش تعامل - محور مکالمه‌کاوی بر توانش تعاملی زبان‌آموزان ایرانی در تکالیف زوج-گفتار

میلاذ رمضانی\*

دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی واحد تبریز، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه آزاد اسلامی،

تبریز، ایران

بیوک بهنام\*\*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی واحد تبریز، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه آزاد اسلامی،

تبریز، ایران

سعیده آهانگری\*\*\*

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی واحد تبریز، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه آزاد اسلامی،

تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۸/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۱/۲۹، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷)

### چکیده

تعامل نه تنها در یادگیری زبان بشر عاملی بنیادین محسوب می‌شود، بلکه در زندگی اجتماعی وی نیز عنصری اساسی است. با توجه به اهمیت بررسی تعامل در زبان‌دوم که محوریت اجتماعی دارد، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تعامل-محور (مبتنی بر مکالمه‌کاوی) بر توانش تعاملی در تکالیف زوج-گفتار بوده است که بدین منظور ۱۲۴ زبان‌آموز سطح متوسط بر اساس نمرات آن‌ها، در آزمون تعیین سطح تافل، در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش علاوه بر منابع اصلی خود، مکالمات برگزیده از کتاب فراتر از گفتار را طبق چرخه آموزشی فیلیپی و روهان (۲۰۱۵) فراگرفتند در حالی که گروه کنترل تنها در معرض یادگیری منابع اصلی خود بودند. توانش تعاملی آن‌ها در ۴ تکلیف مختلف زوج-گفتار به وسیله مقیاس سنجش توانش تعاملی ونگ (۲۰۱۵) مورد سنجش قرار گرفت. نتایج برآمده از تحلیل کواریانس موید موفقیت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بود. بنابراین شایسته است که معلمان با اتخاذ این رویکرد آموزشی، فرصت‌هایی در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند تا آن‌ها بتوانند به شکل معناداری مفاهیم اصلی مکالمه را در زبان گفتار همسازی نمایند. این تعامل می‌تواند منجر به هوشیاری بیشتر در مهارت گفتاری و نیز طبیعی‌تر به نظر رسیدن مکالمات روزمره آن‌ها شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش تعامل-محور، مکالمه‌کاوی، توانش تعاملی، تکالیف زوج-گفتار، همسازی.

\* E-mail: Ramazani.milad@gmail.com

\*\* نویسنده مسئول: E-mail: Behnam\_biok@yahoo.com

\*\*\* E-mail: Saeideh.ahangari@gmail.com

#### ۱- مقدمه

تعامل در یادگیری زبان انسان نقشی انکارناپذیر داشته و در زندگی اجتماعی وی نیز؛ عنصری حیاتی است. مذاکرات معنایی<sup>۱</sup>، مدیریت هویت‌های فردی و همچنین نقش‌های اجتماعی افراد جامعه، توسط تعامل تعیین می‌شوند. بررسی تعامل در زبان دوم که محوریت اجتماعی دارد در طول ۱۵ سال گذشته، تحقیقات زیادی را به خود اختصاص داده است (یانگ، ۲۰۱۳). در اکثر این تحقیقات، از روش مکالمه‌کاوی برای بررسی و واکاوی تعامل استفاده شده است (هال و دوهرلر، ۲۰۱۱).

اندیشمندان گستره یادگیری زبان دوم که بر پایه نظریه‌ها و روش‌شناسی‌های مکالمه‌کاوی پژوهش می‌کنند، بر این باورند که اگرچه زبان‌آموزان ممکن است از لحاظ دانش زبانی ضعیف باشند، اما به این معنا نیست که از لحاظ تعاملی نسبت به گویشوران بومی و زبان‌آموزان سطح پیشرفته، ضعیف‌ترند (کسپر، ۲۰۰۶؛ کرول، ۲۰۰۰، ۲۰۰۵؛ گاردنر، ۲۰۰۴؛ واگنر و گاردنر، ۲۰۰۴). واگنر و گاردنر (۲۰۰۴) حتی صحبت از "هنجار مکالمه زبان دوم" به میان می‌آورند، بدین معنی که زبان‌آموزان فارغ از دانش زبانی<sup>۲</sup> خود، نوبت‌های مکالمه و اقدامات مقتضی آن را، با توجه به سطح هم‌صحبت خود، طراحی می‌کنند. به این ترتیب، کسپر (۲۰۰۶) باور دارد که زبان‌آموزان نباید ناکارآمد به نظر آیند بلکه بایستی از لحاظ تعاملی، گویشوران متبحری بشوند اگرچه ممکن است توانش تعاملی پیچیده و گوناگون باشد (دوهرلر، ۲۰۱۲).

در کلاس‌های آموزش زبان خارجی، فرصت ارتقای توانش تعاملی به‌دو دلیل کافی نیست: از یک‌سو، تمرکز خاصی بر منظور شناسی<sup>۳</sup> و مهارت‌های تعاملی وجود ندارد (رز، ۲۰۰۵) و از سوی دیگر منابع آموزشی، تعامل‌های طبیعی و واقعی زبانی را نشان نمی‌دهند (هوٹ و طالقانی-نیک عزم، ۲۰۰۶؛ وانگ، ۲۰۰۲، ۲۰۱۱). متأسفانه منابع آموزشی که برای زبان‌آموزان در ایران تدریس می‌شوند، نیز از این قاعده مستثنا نیستند. از سوی دیگر، به‌طور طبیعی این فرضیه مطرح است که زبان‌آموزان زبان دوم، درک دقیقی از توانش تعاملی زبان اول خود دارند، اما می‌دانیم که این درک در ناخودآگاه عمل می‌کند (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰) همان‌گونه که دانش ساختار زبان رفتار می‌کند (اگریدی، ۲۰۰۱). بنابراین نیاز به یک روش آموزشی است که در آن زبان‌آموزان، زبان اول و زبان دوم خود را مقابله و مقایسه کنند تا بتوانند در زبان دوم توانش تعاملی خود را ارتقا بخشند.

۱. Negotiation of meaning

۲. Linguistic knowledge

۳. Pragmatics

بروز توانش تعاملی در گستره آزمون‌سازی نیاز به‌بستر دارد و این بستر در سالهای اخیر توسط تکالیف زوج گفتار ایجاد شده است. تمایل به‌کارگیری و ارزشیابی تکالیف زوج-گفتار<sup>۱</sup> نسبت به تکالیف فردی<sup>۲</sup> و یا آزمون شفاهی<sup>۳</sup> بین آزمونگر و آزمون‌دهنده در گستره سنجش گفتار<sup>۴</sup> رو به‌افزایش است چرا که این تکالیف در واقع بروز طبیعی توانش تعاملی اند (گالکسی، ۲۰۰۴؛ ناکاتسوهارا، ۲۰۰۴). از دلایل افزایش این علاقه می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخست آن‌که، بر خلاف تک‌گویی‌ها، در تکالیف زوج-گفتار، از ویژگی‌های تعاملی بسیاری توسط زبان‌آموزان استفاده می‌شود و این تکالیف، ابزاری برای سنجش عملکرد طرفین مکالمه نسبت به‌هم‌تایان خود می‌باشد (بروکس، ۲۰۰۹؛ داویس، ۲۰۰۹؛ گالکسی، ۲۰۰۴؛ ناکاتسوهارا، ۲۰۰۴). تکالیف زوج-گفتار برنامه‌های موفق‌تری برای آموزش ویژگی‌های زبانی و فرازبانی اند. دوم، عدم تعادل قدرت بین آزمونگر و آزمون‌دهنده تا حد زیادی کاهش می‌یابد (تیلور، ۲۰۰۱). سوم، برای سنجش عملکرد زبان‌آموزان در محیط‌های ارتباطی واقعی می‌توان از شبیه‌سازی تکالیف زوج‌گفتار در کلاس استفاده کرد (گالکسی، ۲۰۱۳). از این‌رو تکالیف زوج گفتار به علت سنجش و بازخورد مثبت احتمالی بر یادگیری زبان دوم، همواره مورد تأکید قرار گرفته‌اند و سنجش توانش تعاملی در تکالیف زوج‌گفتار به‌اعتبار و طبیعی بودن محیط آزمون کمک می‌کند (دوکاس و بروان، ۲۰۰۹؛ می، ۲۰۱۱؛ تیلور، ۲۰۰۱).

## ۲- تاریخچه ظهور توانش تعاملی

مفهوم توانش که توسط چامسکی در سال ۱۹۶۵ مطرح شد، موردقبول برخی از زبان‌شناسان واقع نشد و هایم<sup>۵</sup> در سال ۱۹۷۲ جامعه آموزش زبان و زبان‌شناسان را با مفهوم توانش ارتباطی آشنا ساخت. وی معتقد بود که دانش بافتی<sup>۶</sup> و زبان‌شناسی اجتماعی<sup>۷</sup> به‌همراه دانش ساختار<sup>۸</sup> باید در داخل توانش ارتباطی گنجانده شود.

۱. Paired-speaking tasks
۲. Individual tasks
۳. Interview
۴. Speaking assessment
۵. Hyme
۶. Contextual
۷. Sociolinguistic
۸. Grammar

کنال و سوین (۱۹۸۰) با پیشنهاد سه توانش که با یکدیگر در تعامل بودند، سعی در بازتعریف مدل هایم کردند. آن‌ها توانش دستوری (دانش گرامر، لغت، صرف، نحو، واج‌شناسی، معناشناسی و آواشناسی)، توانش راهبردی<sup>۱</sup> (مهارت غلبه بر مشکلات ارتباطی) و همانند هایم توانش زبانشناسی اجتماعی (قوانین اجتماعی-فرهنگی و قوانین کلام) را در مدل خود گنجانده‌اند. توانایی استفاده از زبان در این مدل حذف‌شده بود چراکه معتقد بودند که قابل الگو گذاری نمی‌باشد. آنها عملکرد ارتباطی<sup>۲</sup>، که بروز عناصر گوناگون توانش ارتباطی (گرامری، راهبردی و زبانشناسی اجتماعی) را که شامل تعاملات میان این توانش‌ها در محیط‌های ارتباطی طبیعی زبان دوم بود، جایگزین کردند.

همچنین بکمن (۱۹۹۰) با بازتعریف مدل کنال و سوین (۱۹۸۰) تلاش کرد تا چگونگی ارتباط بین اجزای مختلف توانش در محیط‌های گوناگون به‌کارگیری زبان را نشان دهد. بدین منظور، وی توانش راهبردی متناسب به‌کنال و سوین را به‌عنوان بخشی از دانش زبانی بازتعریف کرد. از نظر او، توانش راهبردی "یک توانایی کلی" است که افراد را قادر می‌سازد تا بیشترین استفاده را از توانایی‌های موجود در انجام تکالیف محوله انجام دهند.

سرانجام بکمن و پالمر (۱۹۹۶) مدل ۱۹۹۰ بکمن را نیز تغییر دادند. به طوری که مفاهیمی همچون الگوی احساسی<sup>۳</sup>، ویژگی‌های خاص کاربران زبان مانند ویژگی‌های شخصی (سن، جنسیت، ملیت، زبان مادری، سطح آموزشی) دانش موضوعی، دانش جهان واقعی و دانش زبانی (متنی، دستوری، واژگانی، صرفی، فرهنگی-اجتماعی) و در سال ۲۰۱۰، ویژگی زبان‌آموز یا همان راهبردهای شناختی<sup>۴</sup> را نیز به آن افزودند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که دو نوع تعامل در مدل بکمن و پالمر (۱۹۹۶) روی می‌دهد: الف- تعامل بین ویژگی‌های شخصی افراد (ویژگی‌های شخصی، احساسات، دانش زبانی و موضوعی) و ب- تعامل بین ویژگی‌های زبان‌آموز و ویژگی‌های محیط. بکمن و پالمر (۲۰۱۰) در مدل اخیر خود بر این باورند که موقعیت‌های کاربرد زبانی، نه تنها شامل کاربرد یک‌سویه زبان، بلکه شامل کاربرد متقابل زبان هم می‌شود.

۱. Strategic competence

۲. Communicative performance

۳. Affective schemata

۴. Cognitive strategies

مدل‌هایی که تاکنون گفته شدند، همگی جزء "مدل‌های توانایی"<sup>۱</sup> بوده‌اند که در آن‌ها مسئله اصلی دانش درونی و ویژگی‌های درون فردی هریک از متکلمین زبان می‌باشد. اما گستره متمرکز و درونی بافت زبانی که مستلزم هم‌ساختی کلام<sup>۲</sup> (یاکوبی و آج، ۱۹۸۵) برای درک متقابل بین طرف‌های مختلف مکالمه است، نادیده گرفته شده است. این بخش به دقت خواستگاه پدیداری توانش تعاملی است (کرمش، ۱۹۸۶، یانگ، ۲۰۱۳) که می‌کوشد ارتباط را از منظر اجتماعی و هم‌ساختی بررسی کند و معتقد است که همه توانایی‌های هم‌کنشی در اختیار یک فرد نیست بلکه می‌توان گفت که کلام به صورت تعاملی، در زمان خاصی توسط متکلمین زبان ایجاد می‌شود.

همچنین هال (۱۹۹۳، ۲۰۰۷، ۱۹۹۵) و یانگ (۲۰۰۸، ۲۰۱۳) از چهره‌های شاخص در حوزه فراگیری زبان دوم اند که رویکرد آن‌ها بر پایه شیوه‌های گفتاری است، مقوله‌های زیر در تعریف عملیاتی آن‌ها از توانش تعاملی قرار دارد: الف- مفهوم شیوه‌های گفتاری یعنی رویدادهای تکراری تعاملات اجتماعی ب- منابعی که شیوه‌های گفتار را ساختار می‌بخشند ج- مفهوم محیط که منجر به استفاده از منابع مختلف در شیوه‌های گفتاری خاص می‌شود د- اطلاعات مشترک<sup>۳</sup> و یا درک مشترک بین مکالمه‌کنندگان که مبنای توانش تعاملی را می‌سازد. در همین راستا، یانگ (۲۰۱۳) بر این باور است که مکالمه‌کنندگان، منابع گوناگونی از تعامل، زبان و هویت را هنگام مکالمه در اختیار دارند و از طریق استفاده از آن‌ها، شیوه‌های گفتاری را ساخته، تغییر داده و یا تطبیق می‌دهند. بنابراین توانش تعاملی به‌عنوان توانایی و یا دانش فردی لحاظ نمی‌شود و در واقع مربوط به این مقوله است که چگونه دو یا چند شرکت‌کننده در مکالمه به‌طور مشترک از چندین منبع بهره می‌برند. وی همچنین به‌اهمیت محیط خارجی (که بعد اجتماعی دارد) برای ساخت توانش تعاملی در شیوه‌های ارائه‌شده تأکید دارد.

### ۳- مکالمه‌کاوی، توانش تعاملی و فراگیری زبان دوم

مکالمه‌کاوی از جمله مباحثی است که در آموزش زبان خارجی و زبان دوم در حال تأکید و گسترش است، چراکه حجم انبوهی از تحقیقات انجام‌شده در گستره فراگیری زبان دوم را

۱. Ability models

۲. Co-construction of discourse

۳. Intersubjectivity

به‌خود اختصاص داده است (بروور، ۲۰۱۲؛ کارول، ۲۰۰۵؛ مارکی، ۲۰۰۸؛ کورهیلا، ۲۰۰۶؛ موری، ۲۰۰۳؛ الشر، ۲۰۰۳؛ هی، ۲۰۰۴؛ واگنر و گاردنر، ۲۰۰۴؛ گلاتو، ۲۰۰۵؛ ریچاردز و سیدهوس، ۲۰۰۵؛ هلرمن، ۲۰۰۹؛ گاردنر، ۲۰۰۷؛ کسپر و کیم، ۲۰۰۷؛ دوهرلر و زیگلر، ۲۰۰۷؛ فیرث، ۲۰۰۹؛ کسپر، ۲۰۰۹؛ مارکی و سو، ۲۰۰۹؛ موری و هاسگاوا، ۲۰۰۹). اگرچه این موضوع به‌صورت گسترده به‌عنوان روش تحقیق در استفاده و به‌کارگیری زبان دوم مورد پذیرش واقع شده است، اما کاربرد آن در آموزش زبان، همچنان در دوران ابتدایی خود به‌سر می‌برد، چراکه سوابق استفاده از آن به سال ۱۹۹۰ بازمی‌گردد (باراجا روهان، ۲۰۱۱).

واکاوی مکالمه روش خاصی از تحلیل زبان و تعامل اجتماعی است (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰) که هاروی ساکس، امانوئل شگلوف و گیل جفرسون در سال ۱۹۶۰ آن را به‌جامعه‌زبان‌شناسی معرفی کردند. در طول ۵۰ سال گذشته بررسی مکالمه با رشد سریع خود از مرزهای جامعه‌شناسی فراتر رفته و وارد گستره عملکردی و شیوه‌های پژوهشی بسیاری از رشته‌ها از جمله: زبان‌شناسی کاربردی، روان‌شناسی، مردم‌شناسی و مطالعات ارتباطی شده است. به بیان دیگر مکالمه‌کاوی به‌دنبال این است که چگونه کلام تولید می‌شود و چگونه معنای کلام از طریق دستاوردهای اجتماعی و عملی تعامل اعضای فرهنگی یک جامعه، قابل‌درک می‌شود (هاجیبی و ووفیت، ۲۰۰۲).

مکالمه‌کاوی کاربردهای زیادی در آموزش و یادگیری زبان دوم دارد، چراکه توانایی آشکارسازی "سازمان اجتماعی زبان به‌صورت طبیعی" را داراست (باتن و لی، ۱۹۸۷). ارتقای مهارت‌های مکالمه‌ای از طریق مکالمه‌کاوی به‌عنوان روش تحقیق در یادگیری و کاربرد زبان به‌صورت گسترده‌ای مورد توجه واقع شده است. تحقیقات، اهمیت مکالمه‌کاوی را به‌عنوان یک روش توصیف منابع مختلف شکل‌گیری توانش تعاملی بیان می‌کنند (هال و دوهرلر، ۲۰۱۱). اما همچنان شیوه تأثیرگذاری مکالمه‌کاوی بر چگونگی بسط و اتکای زبان آموزان در توانش تعاملی‌شان، مورد بحث می‌باشد. اینک، برخی محققان تلاش کرده‌اند تا موفقیت استفاده از مکالمه‌کاوی را برای اهداف مختلف نشان دهند. هوث و طالقانی-نیک عزم (۲۰۰۶) یادگیری نقش‌های منظورشناسی در بخش آغازین مکالمات تلفنی به‌زبان آلمانی را بررسی کرده‌اند و پکت (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی اظهار داشته است که مکالمه‌کاوی در انگلیسی برای اهداف ویژه (رشته‌خبرنگاری) برای آموزش جزییات اخبار و مصاحبه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است.

در گستره تعامل نیز، روش‌های مکالمه‌کاوی کارآمدی خود را در محیط‌های سنجش زبان دوم اثبات کرده است. به طوری که در طول ۲۰ سال گذشته، تحقیقات زیادی رفتار تعاملی

آزمون دهنده و آزمونگر را بررسی کرده است. بررسی سخنان آزمونگر، وابستگی بسیاری به عملکرد آزمون دهنده دارد چراکه سرانجام تعاملات در آزمون‌ها، دستاورد هر دو سوست (لازارتون، ۱۹۹۶؛ سیدهوس و آگبرت، ۲۰۰۶؛ فیلیپی، ۱۹۹۸، ۱۹۹۴؛ هی، ۱۹۹۸).

همچنین با استفاده از رویکرد آنالیز-خرد<sup>۱</sup> مکالمه‌کاوی، فیلیپی (۱۹۹۸) نشان داد که در طول امتحانات شفاهی پایان‌ترم دولتی در ایتالیا، آزمونگران شیوه‌هایی را از خود به‌نمایش گذاشتند که یا شبیه تعامل بود، یا شبیه بازجویی که سرانجام منجر به‌بروز توانایی‌های متفاوت در دانش آموزان شد. افزون بر آن از لحاظ آزمون دهندگان نیز، تحقیقات نشان داده است که برخی از آن‌ها به طور کامل نمی‌توانستند کلام خود را اصلاح<sup>۲</sup> کنند. برای مثال آن‌ها ممکن بود بخندند، سکوت کنند و یا نشانه‌های واکنشی<sup>۳</sup> مانند "yeah" را در پاسخ به‌سؤالی که درک نمی‌کنند، استفاده کنند (هی، ۱۹۹۸؛ فیلیپی، ۱۹۹۴).

از سوی دیگر برخی از آزمون‌دهندگان قادر نبودند نوبت‌های طولانی<sup>۴</sup> در مکالمه را ایجاد کنند (فیلیپی، ۱۹۹۴). با وجود تلاش‌ها و تحقیقات بسیار برای رفع این شکاف آموزشی بین زبان‌آموز و معلم، زبان‌آموزان همچنان این نقصان‌ها را در توانش تعاملی هنگام آزمون بروز می‌دهند (سیدهوس و آگبرت، ۲۰۰۶).

همان‌گونه که باراجا-روهان (۲۰۱۱) تأکید می‌کند، گویشوران بومی به‌صورت ضمنی تعدادی از مشخصه‌های توانش تعاملی، از جمله نشانه‌های واکنشی، جفت‌های مجاور<sup>۵</sup>، نظام تقدم<sup>۶</sup> و نظام رعایت نوبت<sup>۷</sup> را فرامی‌گیرند. توانش تعاملی افزون بر سایر مهارت‌ها، نیازمند زمان‌بندی صحیح و کاوش هم‌زمان نوبت‌های مکالمه‌کنندگان است. به‌عنوان مثال؛ هنگامی که یک گوینده نوبتی را از گوینده دیگر می‌گیرد، این کار را باید در زمان مناسب خود انجام دهد که این نیز منجر به‌همپوشانی مقطعی می‌شود حرکتی که نیاز به‌دانش دستوری، منظور شناسی<sup>۸</sup> و لحن بیان دارد (شگلاف و همکاران، ۱۹۹۶). نظام رعایت نوبت، نیازمند حرکات پیچیده و

۱. Micro analysis
۲. Repair
۳. Response tokens
۴. Extended turns
۵. Adjacency pairs
۶. Preference organization
۷. Turn-taking system
۸. Pragmatics

ظریفی است که مستلزم کنترل مستمر از طرف شرکت‌کنندگان مکالمه است (ساکس، شگلاف و جفرسون، ۱۹۹۴). علیرغم اهمیت آن، موضوع نظام نوبت‌گیری در مکالمه، در منابع و کلاس‌های آموزشی یافت نمی‌شود (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰). همچنین در کتاب‌های درسی آموزش زبان در مقطع متوسطه کشور به این مسائل پرداخته نشده است. حتی توضیح موردی گویشوران بومی به علت وجود سازوکار پیچیده تعامل امکان‌پذیر نیست. بنابراین مکالمه‌کاوی، انتقال سازوکار دانش تعاملی به زبان‌آموزان را از طریق آموزش صریح امکان‌پذیر می‌سازد. از طرفی ویژگی‌های تعاملی نیازمند آموزش در محیطی اندک که با استفاده از مکالمات ضبط‌شده طبیعی که پایه درس را تشکیل می‌دهند، صورت پذیرد.

سیدهوس و اگبرت (۲۰۰۶) معتقد بودند که هنگام بررسی طراحی آزمون آیلتس فرصت کمی برای آزمون‌دهندگان وجود دارد که درگیر انواع مختلفی از توالی و رفتارهای نوبت‌گیری، مانند پرسش سؤال و مدیریت موضوع (سیدهوس و هریس، ۲۰۱۱) و آغاز و پایان مکالمه (فیلیپی، ۱۹۹۷، سید هوس و اگبرت، ۲۰۰۶) شوند. اغلب تنش‌های بین بایدها و نبایدهای آزمون‌های گفتاری زبان وجود دارد.

ویژگی‌های توانش تعاملی مربوط به زبان‌آموزان بسته به سطح آن‌ها داشته و شامل موارد زیر می‌شود (باراجا-روهان، ۲۰۱۱):

- نظام رعایت نوبت که مستلزم دانستن شیوه و زمان نوبت‌گیری، هم‌پوشانی، نقش خیرگی<sup>۱</sup>، لحن و غیره است.
- سازماندهی متوالی گفتار<sup>۲</sup> که جفت‌های مجاور را در برمی‌گیرد. جفت‌های مجاور به‌نظام سازماندهی متوالی متصل می‌شوند، مانند پاسخ‌های ترجیحی (پذیرش تقاضا) و یا پاسخ‌های غیر ترجیحی (رد تقاضا).
- اقدامات طرفین مکالمه<sup>۳</sup> در زمینه موضوع مورد مکالمه، به‌عنوان مثال؛ جفت‌های مجاور، احوالپرسی و خداحافظی.
- اصلاح به‌معنی دانستن زمان و شیوه شروع و مدیریت اصلاح کلام.
- چگونگی بوجود آمدن اطلاعات مشترک به‌عبارت دیگر چگونه طرفین در یک مکالمه معنای مشترک را به‌یکدیگر منتقل کرده و نمایش دانش و درک مشترک

۱. Role of gaze

۲. Sequential organization of utterances

۳. Actions performed by interactants



- فعالیت‌های فرازبانی<sup>۱</sup> که به‌صورت هدفمند ایجاد می‌شوند و برای شرکت‌کنندگان یک مکالمه مرتبط و قابل فهم اند مانند مکث‌ها، لحن، خیرگی، ژست، لکت، خنده و سایر موارد.
- بافت (محیط) که توسط شرکت‌کنندگان، سخنان و اقدامات آن‌ها ایجاد می‌شود و بیانگر رابطه آن‌ها است، به‌عنوان مثال؛ چگونه احوالپرسی کردن و یا خطاب قرار دادن یکدیگر

با مروری بر پیشینه یاد شده، از آنجایی که توانش تعاملی خواستگاه اجتماعی- فرهنگی داشته و در زبان مادری به صورت ناخودآگاه فراگرفته می‌شود، همچنین با توجه به اینکه یادگیری صحیح ویژگی‌های توانش تعاملی به‌علت عدم گنجانده شدن آنها در منابع آموزشی تقریباً ناممکن است، فراگیری آن به صورت آموزش صریح و خودآگاه، امری ضروری بنظر میرسد چرا که پس از معرفی روش‌های تدریس ارتباطی<sup>۲</sup> (نونان، ۱۹۹۱) یکی از اهداف آموزش زبان دوم، فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای زبان‌آموزان است تا بتوانند مهارت‌های ارتباطی خود را تقویت کرده و به‌روشنی طبیعی تعامل کنند، خواه این تعامل به‌صورت نوشتار باشد و یا با سایر افراد صورت پذیرد. چگونگی ارتقاء این ارتباط و تعامل نقش آموزش تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی را بیش‌ازپیش آشکار می‌سازد.

از سوی دیگر در بخش گفتاری آزمون‌های بین‌المللی مانند FCE، آزمونگر از داوطلبان می‌خواهد که نه تنها گوینده خوبی باشند، بلکه به عنوان شنونده خوب نیز درک خود را درباره موضوع مورد بحث بیان کنند (UCLES, ۲۰۰۸). همانطور که پیش‌تر گفته شد؛ این تعامل، ارتباطی به‌دانش زبانی آزمون‌دهندگان ندارد و نیازمند آموزش صریح می‌باشد.

اگرچه برخی از پژوهش‌های کیفی در گستره ارتقای توانش تعاملی زبان‌آموزان با استفاده از روش مکالمه‌کاوی صورت گرفته (از جمله: باراجا-روهان، ۲۰۱۱؛ فیلیپی و روهان، ۲۰۱۵) اما پژوهش حاضر، بر آن است تا توانش تعاملی را به‌صورت کمی سنجیده و ارتقای آن را توسط آموزش تعامل محور که بر پایه مکالمه‌کاوی است، امکان‌سنجی کند. برای سنجش این توانش از مقیاس سنجش توانش تعاملی که توسط ونگ (۲۰۱۵) طراحی شده استفاده شده است. طبق تعریف عملیاتی ارائه شده در این مقیاس توانش تعاملی، توانایی مکالمه مؤثر با

۱. Paralinguistic activities

۲. Communicative language teaching

افراد به منظور دستیابی به اهداف گوناگون ارتباطی از جمله ارائه استدلال<sup>۱</sup>، بسط مباحثات<sup>۲</sup>، انجام مساعدت/حمایت<sup>۳</sup> و ایجاد ارتباط<sup>۴</sup> بین موضوعات می‌باشد (ونگ، ۲۰۱۵). از این رو این هدف ارتباطی<sup>۵</sup> که فاکتورهای پیش‌بینی کننده اصلی توانش تعاملی محسوب می‌شوند در فرضیه‌های زیر مطرح گردید:

فرضیه صفر اول: آموزش تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی، تأثیری بر ارائه استدلال به‌عنوان یک عملکرد ارتباطی در توانش تعاملی ندارد.

فرضیه صفر دوم: آموزش تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی، تأثیری بر بسط مباحثات به‌عنوان یک عملکرد ارتباطی در توانش تعاملی ندارد.

فرضیه صفر سوم: آموزش تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی، تأثیری بر انجام مساعدت/حمایت به‌عنوان یک عملکرد ارتباطی در توانش تعاملی ندارد.

فرضیه صفر چهارم: آموزش تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی، تأثیری بر ایجاد ارتباط میان-موضوعی به‌عنوان یک عملکرد ارتباطی در توانش تعاملی ندارد.

#### ۴- روش تحقیق

جامعه آماری این پژوهش، کلیه زبان‌آموزان سطح متوسط<sup>۶</sup> یکی از موسسات آموزش زبان در شهر تبریز بود که در مرحله اول ۱۸۰ نفر از آن‌ها به‌عنوان نمونه در دسترس و غیرتصادفی انتخاب شدند، و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه مورد کنترل و آزمایش قرار گرفتند.

اگرچه آموزشگاه از روند دقیقی برای تعیین سطح زبان‌آموزان بهره می‌برد، اما برای حصول اطمینان، از همگن بودن دانش زبانی آنان، آزمون تافل اینترنتی<sup>۷</sup> نیز قبل از تحقیق اصلی در لابراتوار موسسه به‌عمل آمد. علت استفاده از این نوع آزمون اطمینان از یکسان بودن دانش زبانی شرکت‌کنندگان در تمامی مهارت‌های زبانی بود، زیرا همانطور که پیش‌تر گفته شد؛ توانش تعاملی همانند مسیری دوسویه است و محدود به‌گفتار نمی‌شود و شرکت‌کنندگان

۱. Building argument
۲. Developing discussion
۳. Offering support
۴. Shaping connection
۵. Communication function
۶. Predicting factors
۷. Intermediate level
۸. iBT TOEFL

می‌باید مهارت خوب شنیداری نیز داشته باشند. طبق سایت رسمی (ETS Educational Testing Service) متقاضیان این نوع تافل اگر بتوانند در مهارت‌های خواندن، شنیداری، گفتاری و نوشتاری به ترتیب نمرات (۲۱-۱۵)، (۲۱-۱۵)، (۲۱-۱۵)، (۱۸-۲۵) و (۱۷-۲۳) را کسب کنند، به‌عنوان زبان‌آموز سطح متوسط شناخته می‌شوند.

میانگین نمره شرکت‌کنندگان در هر چهار مهارت این آزمون ۷۷٫۵ بود و انحراف از معیار ۱۲ و زبان‌آموزانی که نمره آن‌ها یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین بود، انتخاب گردیدند که در آن ۱۶۰ نفر حائز شرایط شرکت در این پژوهش شدند. بایسته یادآوری است که هنگام تحلیل داده‌ها، نمرات ۳۶ نفر نیز که خارج از محدوده بود، حذف شد و در مجموع داده‌های ۱۲۴ نفر در پژوهش حاضر مورد ارزیابی قرار گرفت.

علت اصلی انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط این بود که آن‌ها دامنه گسترده‌ای از ویژگی‌های تعاملی<sup>۱</sup> را از خود بروز می‌دهند و این در حالی است که زبان‌آموزان سطح مبتدی از ویژگی‌های تعاملی محدودتری بهره می‌برند (ونگ، ۲۰۱۵). سن شرکت‌کنندگان این مطالعه بین ۱۷ تا ۲۹ سال بود. سپس زبان‌آموزان هر دو گروه به‌صورت تصادفی در جفت‌های دو نفره قرار داده شدند و جفت‌های هر کلاس کدگذاری شدند. در طول برگزاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون تمامی جفت‌ها یکسان بودند.

گروه آزمایش در کنار منابع آموزشی خود تحت آموزش تعامل محور نیز قرار گرفتند و گروه کنترل صرفاً با منابع آموزشی موسسه تحت آموزش بودند. سطح توانش تعاملی هر دو گروه، در ابتدای ترم آموزشی (پیش‌آزمون گروه آزمایش/کنترل) و انتهای آن (پس‌آزمون گروه آزمایش/کنترل) مورد سنجش قرار گرفت.

این مطالعه در چهار فاز اصلی برگزار شد. در فاز نخست، دوره کوتاه تربیت معلم<sup>۲</sup> در حیطه "آموزش تعامل محور بر اساس مکالمه‌کاوی" توسط محققان برای معلمان آموزشگاه برگزار شد. منبع مورد تدریس برای معلمان/ممتحنین در این دوره کتاب راهنمایی برای معلمان زبان تحت عنوان "مکالمه‌کاوی و آموزش زبان دوم" بود که توسط وانگ و ورینگ (۲۰۱۰) تألیف شده است. کتاب مذکور راهنمای گام‌به‌گام پیاده‌سازی آموزش تعامل محور در محیط انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و زبان خارجی است. برخی از فصول برگزیده کتاب "فراتر از گفتار"<sup>۳</sup> که دوره‌ای در جهت ارتباط و مکالمه بزرگسالان نوشته باراجا-روهان و پریچارد

۱. Interactional features

۲. Teacher training course

۳. Beyond Talk

(۱۹۹۷) است، به‌عنوان منبع آموزشی برای گروه آزمایش تعیین شد که مطالب آن بر اساس اصول کتاب وانگ و ورینگ (۲۰۱۰) تدریس شدند و چندین مکالمه از آن به‌صورت آزمایشی در دوره توسط محققان تدریس شد. همان‌گونه که فیلیپی و روهان (۲۰۱۵) بیان می‌کنند، کتاب مذکور روش تدریس گام‌به‌گام بر پایه روش‌های مکالمه‌کاوی است.

پیش‌تر، اسکارینو و همکاران (۱۹۸۸) مدلی را برای توسعه مهارت ارتباطی زبان دوم ارائه داده بودند. در ادامه فیلیپی و روهان (۲۰۱۵) این مفاهیم را تطبیق‌سازی کردند تا آن‌را از ارتباط به‌معنای عام جدا کنند تا بتوانند فقط بر تعامل گفتاری تمرکز کنند. آن‌ها فراشناخت<sup>۱</sup> را به‌عنوان ویژگی اصلی و بارز آموزش صحیح مطرح کردند که در تمامی فازهای این مدل حضور دارد. آن‌ها همچنین معتقدند چنانچه ویژگی خاصی از مکالمه هنوز مشکل‌ساز است و آموخته نشده است، با بازگشت به هر یک از فازهای این مدل، می‌توان راهبردهای فراشناختی<sup>۲</sup> را با تعامل واقعی درهم آمیخت و آموزش داد. بنابراین فرایند برگشت‌پذیر<sup>۳</sup> است (فیلیپی و روهان، ۲۰۱۵). شکل زیر مدل چرخه آموزشی برگرفته از نظریه آن‌ها را که در این مطالعه استفاده شده، نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱: مدل چرخه آموزشی برگرفته از فیلیپی و روهان (۲۰۱۵)

۱. Metacognition
۲. Metacognitive strategies
۳. Iterative

در ادامه دوره، از معلمان خواسته شد که برخی از مفاهیم مکالمه‌کاوی را آموزش دهند. افزون بر آن نیز برخی از واژگان فنی تغییر داده شد تا در صورت نیاز، منطبق بر سطح زبانی فراگیران شود. مفاهیم زیر در کنار آموزش اصلی کلاس برای تمامی گروه‌های آزمایش گنجانده شد: کنش اجتماعی<sup>۱</sup>، وابستگی<sup>۲</sup>، جفت‌های هم‌جوار<sup>۳</sup>، قطبیت<sup>۴</sup>، مکانیزم اصلاح<sup>۵</sup>، نظام رعایت نوبت<sup>۶</sup>، مدیریت موضوع<sup>۷</sup>، سازمان توالی گفتار<sup>۸</sup> (مانند آغاز<sup>۹</sup>، مرکزیت<sup>۱۰</sup>، پیش پایان<sup>۱۱</sup> پایان<sup>۱۲</sup>)، نرم‌های اجتماعی - فرهنگی<sup>۱۳</sup> مانند احوالپرسی در آغاز مکالمه، دعوت، عذرخواهی، خروج از مکالمه<sup>۱۴</sup> و نشانه‌های واکنشی.

معلمان همچنان با فرایند تخصیص نمره در مقیاس سنجش<sup>۱۵</sup> مورد استفاده در تحقیق آشنا شدند، چراکه هریک از آنان، ممتحنین کلاس خود نیز محسوب می‌شدند. به‌منظور اطمینان از حصول همبستگی بیشتر بین معلمان و نمرات آن‌ها، پیش از اجرای نمره دهی یک پیمایش آزمایشی<sup>۱۶</sup> برای معلمان صورت گرفت بدین ترتیب که یکی از مکالمات ضبط شده به صورت آزمایشی در کلاس پخش شد و رونویسی متن مکالمه در اختیار معلمان قرار گرفت. سپس آن‌ها با توجه به تعداد تکرار هریک از ویژگی‌های مقیاس سنجش به دو زبان‌آموز نمره دادند. در فاز دوم پژوهش، داده‌های پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش جمع‌آوری شدند. در ابتدای ترم آموزشی، توانش تعاملی تمامی شرکت‌کنندگان توسط مقیاس سنجش توانش تعاملی

۱. Social action
۲. Affiliation
۳. Adjacency pairs
۴. Polarity
۵. Repair mechanism
۶. Turn-taking system
۷. Topic management
۸. Sequential organization
۹. Opening
۱۰. Centering
۱۱. Pre-closing
۱۲. Closing
۱۳. Sociocultural norms
۱۴. Leave-taking
۱۵. Rating scale
۱۶. Calibration

مورد ارزشیابی قرار گرفت تا سطح اولیه توانش تعاملی آنان سنجیده شود. هریک از شرکت‌کنندگان ۴ تکلیف زوج گفتار را به صورت دوه‌دو در جفت‌های تعیین شده با استفاده از ضبط صدای دیجیتال خود که توسط گوشی‌های همراه شخصی صورت می‌گرفت، انجام دادند. دو مراقب برای روز جمع‌آوری داده‌ها در نظر گرفته شده بود: یکی از محققان به عنوان مراقب اصلی و معلم کلاس به عنوان مراقب دوم. محقق برگه‌های تکالیف را در اختیار زبان آموزان قرارداد و هر جفت از زبان آموزان تنها با یک دستگاه مکالمات خود را ضبط می‌کردند. مکالمات ضبط شده توسط معلمان رونویسی شده و نمره‌گذاری شدند.

فاز سوم پژوهش به اجرای آموزش تعامل محور توسط معلمان کلاس برای گروه آزمایش اختصاص داشت. معلمان، مکالمات منتخب از کتاب "فرا تر از گفتار" را با استفاده از اصولی که در فاز اول در دوره آموخته بودند، تدریس کردند. این مکالمات دارای فایل تصویری بوده که پس از تدریس در انتهای هر جلسه برای زبان آموزان پخش شد. سرانجام در فاز چهارم در پایان‌ترم، از طریق همان ۴ تکلیف زوج-گفتار، توانش تعاملی تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش (گروه آزمایش و کنترل) توسط همان مقیاس ارزشیابی سنجیده شد.

## ۵- ابزار گردآوری اطلاعات

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از مقیاس سنجش توانش تعاملی (ونگ، ۲۰۱۵) و ۴ تکلیف زوج-گفتار. در این مقیاس سنجش، مهارت‌های خرد<sup>۱</sup> توانش تعاملی برحسب ۴ عملکردهای ارتباطی دسته‌بندی شده‌اند. برای اولین عملکرد ارتباطی که ارائه استدلال است چهار فاکتور پیش‌بینی کننده پر کردن سکوت<sup>۲</sup>، نظر دادن<sup>۳</sup>، موافقت/مخالفت کردن<sup>۴</sup> و تأیید آوایی<sup>۵</sup> قرار دارند. برای بسط مباحثات شروع موضوع<sup>۶</sup>، گسترش موضوع<sup>۷</sup> و ارتباط دادن بین

۱. Micro-skills
۲. Filling the silence
۳. Making comments
۴. Agreeing/disagreeing
۵. Back-channeling
۶. Topic initiation
۷. Topic development

موضوعات<sup>۱</sup> دسته‌بندی شده‌اند. در عملکرد ارتباطی سوم که، انجام مساعدت/حمایت است، تعداد نوبت‌ها<sup>۲</sup>، قطع نوبت<sup>۳</sup> و همپوشانی نوبت<sup>۴</sup> گروه‌بندی شده‌اند. ایجاد ارتباط بین موضوعات نیز به‌عنوان آخرین عملکرد ارتباطی شامل سؤالات تأکیدی<sup>۵</sup>، سؤالات پنداری<sup>۶</sup> و سؤالات محتوایی<sup>۷</sup> است.

برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به عملکرد زبان‌آموزان در سطح خرد، از ۴ تکلیف زوج-گفتار شامل مشاهده تفاوت<sup>۸</sup>، تکمیل داستان<sup>۹</sup>، تصمیم‌گیری<sup>۱۰</sup> و بحث آزاد<sup>۱۱</sup> استفاده شد. علت به‌کارگیری این ۴ تکلیف تنوع آنها از لحاظ سه ویژگی نوع دسترسی به محتوا<sup>۱۲</sup>، نوع خروجی آنها<sup>۱۳</sup> و نتیجه مذاکره<sup>۱۴</sup> (الیس، ۱۹۹۹؛ الیس، ۲۰۰۳؛ سامودا و بایگت، ۲۰۰۸) است که در جدول زیر توضیح داده شده‌اند:

جدول شماره ۱: ویژگی‌های متمایز تکالیف زوج-گفتار

شماره	تکلیف	ویژگی
۱	مشاهده تفاوت	مجزا (دسترسی محتوا) + بسته (خروجی تکلیف)
۲	تکمیل داستان	مشترک (دسترسی محتوا) + بسته (خروجی تکلیف)
۳	تصمیم‌گیری	همگرا (نتیجه مذاکرات) + باز (خروجی تکلیف)
۴	بحث آزاد	واگرا (نتیجه مذاکرات) + باز (خروجی تکلیف)

۱. Topic connection
۲. The number of turns
۳. Turn interruption
۴. Turn overlapping
۵. Confirmation questions
۶. Opinion questions
۷. Information questions
۸. Spot the difference
۹. Story completion
۱۰. Decision making
۱۱. Free discussion
۱۲. Information access
۱۳. Task outcome
۱۴. Negotiation result

در تکلیف شماره ۱، به هریک از زبان‌آموزان یک تصویر ارائه شد که دارای بیش از ۱۰ تفاوت با تصویر شریک خود بود و از آن‌ها خواسته شد که حداقل ۵ تفاوت را بدون نگاه کردن به تصویر همتایانشان بیابند. یک دقیقه زمان برای آمادگی و ۲:۳۰ دقیقه نیز برای مکالمه، در اختیار آنان قرار گرفت.

در تکلیف دوم که تکمیل داستان بود، یک برگه که روی آن ۶ تصویر بهم ریخته از یک داستان مصور بود، به هریک از زبان‌آموزان داده شد. آنها باید با یکدیگر به زبان انگلیسی مکالمه می‌کردند و تصاویر را به ترتیب مناسب اصلاح می‌کردند. در این تکلیف نیز یک دقیقه زمان برای آمادگی و ۲:۳۰ دقیقه نیز برای مکالمه در اختیار آنان قرار گرفت.

در تکلیف سوم به زبان‌آموزان گفته شد که شما و شریکتان در مورد موضوع "غذای سالم مورد علاقه‌تان" که قرار است برای یکی از کلاس‌هایتان ارائه دهید، صحبت کنید که در آن باید تعیین کنید که چه غذایی به نظرتان برای موضوع ارائه کلاسی مناسب است و علت آن را نیز بیان کنید. و در انتها این تکلیف از آنان خواسته شد که در مورد غذای انتخابی خود به توافق برسند.

در انتها، در بحث آزاد به عنوان تکلیف آخر، از زبان‌آموزان خواسته شد که درباره وسایل الکترونیکی با یکدیگر صحبت کنند و در مورد وسیله الکترونیکی مورد علاقه خود بحث کنند و پس از بیان علت انتخاب خود، در خصوص تاثیرات مخرب این وسیله تبادل نظر کنند.

#### ۶- یافته‌های تحقیق

با توجه به اینکه مولفه‌های توانش تعاملی یعنی ارائه استدلال، بسط مباحثات، انجام کمک/مساعدت و ایجاد ارتباط بین موضوعات از لحاظ نظری و تجربی با یکدیگر ارتباط دارند، بنابراین فرضیه‌های تحقیق به صورت یکجا و با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری یک راهه (one-way MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. متغیر وابسته در این تحقیق توانش تعاملی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و گروه آزمایش در مجموع ۴ تکلیف زوج-گفتار بود که از ۴ عملکرد ارتباطی تشکیل شده بود و در مجموع دارای ۱۳ مشخصه بود. متغیر مستقل نیز آموزش تعامل محوری بود که گروه آزمایش از آن بهره‌مند شدند و گروه کنترل تنها به عنوان گروه مشاهده برای اطمینان از تاثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته انتخاب شد. برای پاسخ به سوالات تحقیق آمار توصیفی و استنباطی مورد استفاده قرار گرفت.



بر اساس نتایج نمایش داده‌شده در جدول شماره ۲ مقادیر مطلق نسبت کشیدگی<sup>۱</sup> و چولگی<sup>۲</sup> و خطاهای استاندارد آن کمتر از ۱,۹۶ می‌باشد، که نشان می‌دهد نرمال بودن داده‌ها متصور است.

جدول شماره ۲: آمار توصیفی؛ آزمون فرضیه نرمال بودن داده‌ها

	تعداد	کشیدگی		چولگی			
		Statistic	خطای استاندارد اندازه‌گیری	Statistic	خطای استاندارد اندازه‌گیری		
گروه کنترل	پیش‌آزمون ارائه استدلال	.564	.304	1.86	-.456	.599	-0.76
	پیش‌آزمون بسط مباحثات	.186	.304	0.61	-.761	.599	-1.27
	پیش‌آزمون انجام مساعدت/حمایت	.101	.304	0.33	-.915	.599	-1.53
	پیش‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات	-.008	.304	-0.03	-.738	.599	-1.23
	پس‌آزمون ارائه استدلال	.533	.304	1.75	-.627	.599	-1.05
	پس‌آزمون بسط مباحثات	.102	.304	0.34	-.848	.599	-1.42
	پس‌آزمون انجام مساعدت/حمایت	.088	.304	0.29	-.890	.599	-1.49
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات	-.014	.304	-0.05	-.763	.599	-1.27
گروه آزمایش	پیش‌آزمون ارائه استدلال	.539	.304	1.77	-.445	.599	-0.74
	پیش‌آزمون بسط مباحثات	.273	.304	0.90	-.667	.599	-1.11
	پیش‌آزمون انجام مساعدت/حمایت	.010	.304	0.03	-1.078	.599	-1.80
	پیش‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات	-.020	.304	-0.07	-.706	.599	-1.18
	پس‌آزمون ارائه استدلال	.321	.304	1.06	-.735	.599	-1.23
	پس‌آزمون بسط مباحثات	-.088	.304	-0.29	-.332	.599	-0.55
	پس‌آزمون انجام مساعدت/حمایت	.345	.304	1.13	.399	.599	0.67
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات	.139	.304	0.46	-.675	.599	-1.13

۱. Ratios of skewness

۲. Kurtosis

بر پایه نتایج به دست آمده فرضیه خطی بودن رابطه بین متغیر وابسته (پس‌آزمون) و کووریت‌ها (پس‌آزمون) برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت زیر برقرار است.

- ارائه استدلال (F (1, 90) = 116.55, p = .000) ،
  - بسط مباحثات (F (1,99) = 10.81, p = .001) ،
  - انجام مساعدت/حمایت (F (1,101) = 17.15, p = .000) ،
  - ایجاد ارتباط بین موضوعات (F (1,105) = 15.44, p = .000) .
- همچنین فرض همگن بودن شیب‌های رگرسیون نیز بدین شرح به دست آمد:
- ارائه استدلال (F (4, 111) = .454, p = .769, partial  $\eta^2$  = .016) ،
  - بسط مباحثات (F (4, 111) = 1.04, p = .389, partial  $\eta^2$  = .036) ،
  - انجام مساعدت/حمایت (F (4, 111) = 1.04, p = .388, partial  $\eta^2$  = .036) و
  - ایجاد ارتباط بین موضوعات (F (4, 111) = .960, p = .432, partial  $\eta^2$  = .033) ،
- فرضیه همگن بودن ماتریس‌های کوواریانس ام باکس طبق جدول شماره ۳ قابل مشاهده می‌باشد: (Box's M = 7.48, p = .704)

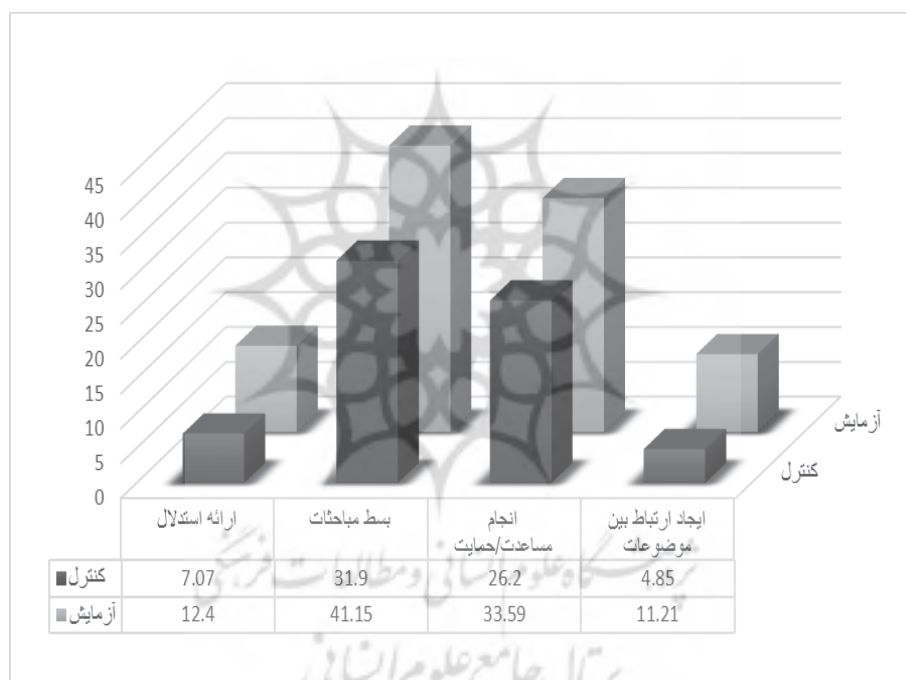
جدول شماره ۳: آزمون برابری ماتریس‌های کوواریانس باکس

Box's M	7.489
F	.722
df1	10
df2	71158.566
معناداری	.704

این در حالی است که فرض همگن بودن واریانس‌ها به دست نیامده است. نتایج اصلی آزمون لوین (جدول شماره ۴) نشان می‌دهد که  $p = .000$ ؛ اما جای نگرانی از نقض این فرضیه وجود ندارد، چراکه طبق نظر (بکمن، ۲۰۰۵؛ پلنت، ۲۰۱۶؛ تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۶) هنگامی که تعداد نمونه‌های دو گروه یکسان باشند، می‌توان نقض فرضیه را نادیده گرفت.

جدول شماره ۴: آزمون برابری خطای واریانس‌های لوین

معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	مقادیر F	پس‌آزمون‌ها
.000	122	1	18.224	ارائه استدلال
.000	122	1	14.618	بسط مباحثات
.000	122	1	21.760	انجام مساعدت/حمایت
.000	122	1	80.385	ایجاد ارتباط بین موضوعات



شکل شماره ۲: نمودار میانگین پس‌آزمون در عملکردهای ارتباطی گروه‌های کنترل و آزمایش

در شکل شماره ۲ میانگین پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش در مجموع ۴ تکلیف زوج-گفتار به تفکیک عملکردهای ارتباطی نمایش داده شده است.

جدول شماره ۵: آمار توصیفی؛ پس‌آزمون مولفه‌های عملکرد ارتباطی در گروه‌ها

متغیر وابسته	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				کران پایین	کران بالا
پس‌آزمون ارائه استدلال	کنترل	7.072 <sup>a</sup>	.109	6.857	7.288
	آزمایش	12.403 <sup>a</sup>	.109	12.188	12.619
پس‌آزمون بسط مباحثات	کنترل	31.907 <sup>a</sup>	.073	31.763	32.051
	آزمایش	41.154 <sup>a</sup>	.073	41.010	41.298
پس‌آزمون انجام مساعدت/حمایت	کنترل	26.206 <sup>a</sup>	.086	26.037	26.376
	آزمایش	33.596 <sup>a</sup>	.086	33.426	33.766
پس‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات	کنترل	4.853 <sup>a</sup>	.048	4.758	4.947
	آزمایش	11.212 <sup>a</sup>	.048	11.117	11.307

کواریات‌های ظاهر شده در این مدل با مقادیر زیر ارزیابی شده‌اند: پیش‌آزمون ارائه استدلال = ۶,۷۲، پیش‌آزمون بسط مباحثات = ۳۱,۷۰، پیش‌آزمون انجام مساعدت/حمایت = ۲۶,۲۰، پیش‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات = ۴,۸۵

جدول شماره ۶: آزمون‌های تاثیرات بین گروهی؛ پس‌آزمون عملکردهای ارتباطی توسط گروه‌ها به همراه پیش‌آزمون

Source	متغیر وابسته	Type III Sum of Squares	درجه آزادی	مجدور میانگین	مقادیر F	معناداری	Partial Eta Squared
مدل اصلاح شده	پس‌آزمون ارائه استدلال	1862.326 <sup>a</sup>	5	372.465	506.457	.000	.955
	پس‌آزمون بسط مباحثات	2935.693 <sup>b</sup>	5	587.139	1793.423	.000	.987
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	1981.820 <sup>c</sup>	5	396.364	871.659	.000	.974
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	1438.333 <sup>d</sup>	5	287.667	2037.147	.000	.989
Intercept	پس‌آزمون ارائه استدلال	2.490	1	2.490	3.385	.068	.028
	پس‌آزمون بسط مباحثات	5.891	1	5.891	17.994	.000	.132
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	.955	1	.955	2.101	.150	.017
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	1.841	1	1.841	13.038	.000	.100
پیش‌آزمون ارائه استدلال	پس‌آزمون ارائه استدلال	897.653	1	897.653	1220.576	.000	.912
	پس‌آزمون بسط مباحثات	.709	1	.709	2.164	.144	.018
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	.843	1	.843	1.854	.176	.015
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	.086	1	.086	.607	.437	.005
پیش‌آزمون بسط مباحثات	پس‌آزمون ارائه استدلال	.584	1	.584	.794	.375	.007
	پس‌آزمون بسط مباحثات	332.493	1	332.493	1015.605	.000	.896
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	.366	1	.366	.805	.371	.007
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	.428	1	.428	3.032	.084	.025
پیش‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	پس‌آزمون ارائه استدلال	.005	1	.005	.007	.934	.000
	پس‌آزمون بسط مباحثات	.764	1	.764	2.334	.129	.019
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	275.021	1	275.021	604.810	.000	.837
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	.223	1	.223	1.582	.211	.013

Source	متغیر وابسته	Type III Sum of Squares	درجه آزادی	مجدور میانگین	F مقادیر	معناداری	Partial Eta Squared
پیش‌آزمون ایجاد ارتباط	پس‌آزمون ارائه استدلال	.089	1	.089	.120	.729	.001
	پس‌آزمون بسط مباحثات	.478	1	.478	1.461	.229	.012
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	.721	1	.721	1.585	.211	.013
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	174.268	1	174.268	1234.099	.000	.913
گروه	پس‌آزمون ارائه استدلال	878.522	1	878.522	1194.564	.000	.910
	پس‌آزمون بسط مباحثات	2643.156	1	2643.156	8073.555	.000	.986
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	1688.133	1	1688.133	3712.438	.000	.969
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	1250.144	1	1250.144	8853.050	.000	.987
خطا	پس‌آزمون ارائه استدلال	86.781	118	.735			
	پس‌آزمون بسط مباحثات	38.631	118	.327			
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	53.657	118	.455			
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	16.663	118	.141			
مجموع	پس‌آزمون ارائه استدلال	13707.625	124				
	پس‌آزمون بسط مباحثات	168447.188	124				
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	112901.688	124				
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	9455.125	124				
مجموع اصلاح شده	پس‌آزمون ارائه استدلال	1949.107	123				
	پس‌آزمون بسط مباحثات	2974.324	123				
	پس‌آزمون انجام مساعدت/ پشتیبانی	2035.477	123				
	پس‌آزمون ایجاد ارتباط	1454.996	123				

a. R Squared = .955 (Adjusted R Squared = .954)

b. R Squared = .987 (Adjusted R Squared = .986)

c. R Squared = .974 (Adjusted R Squared = .973)

d. R Squared = .989 (Adjusted R Squared = .988)

- بر اساس نتایج نمایش داده‌شده در جدول‌های شماره ۵ و ۶ می‌توان نتیجه گرفت که :
- ۱- گروه آزمایش ( $M=12.40$ ) به‌صورت معناداری عملکرد بهتری از گروه کنترل ( $M=7.07$ ) در پس‌آزمون ارائه استدلال پس از کنترل تأثیر پیش‌آزمون ( $F(1, 118) = 1194.56$ ,  $p = .000$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .910$ ) داشته است. بنابراین فرضیه نخست رد می‌شود.
  - ۲- گروه آزمایش ( $M= 41.15$ ) به‌صورت معناداری عملکرد بهتری از گروه کنترل ( $M=31.90$ ) در پس‌آزمون بسط مباحثات پس از کنترل تأثیر پیش‌آزمون ( $F(1, 118) = 8073.55$ ,  $p = .000$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .986$ ) داشته است. بنابراین فرضیه صفر دوم رد می‌شود.
  - ۳- گروه آزمایش ( $M = 33.59$ ) به‌صورت معناداری عملکرد بهتری از گروه کنترل ( $M=7.07$ ) در پس‌آزمون انجام مساعدت/حمایت پس از کنترل تأثیر پیش‌آزمون ( $F(1, 118) = 3712.43$ ,  $p = .000$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .969$ ) داشته است. بنابراین فرضیه سوم رد می‌شود.
  - ۴- گروه آزمایش ( $M = 11.21$ ) به‌صورت معناداری عملکرد بهتری از گروه کنترل ( $M = 4.85$ ) در پس‌آزمون ایجاد ارتباط بین موضوعات پس از کنترل تأثیر پیش‌آزمون ( $F(1, 118) = 8853.05$ ,  $p = .000$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .987$ ) داشته است. بنابراین فرضیه صفر چهارم رد می‌شود.

#### ۷- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج برآمده از یافته‌های تحقیق، تمامی عملکردهای ارتباطی توانش تعاملی در گروه آزمایش، پیشرفت معناداری نسبت به گروه کنترل داشته‌اند. گروه آزمایش در عملکرد ارتباطی اول یعنی ارائه استدلال، توانست چهار ویژگی توانش تعاملی خود، یعنی پرکردن سکوت، نظر دادن، موافقت/مخالفت کردن و تایید آوایی را ارتقاء دهد و تفاوت معنادار با گروه کنترل را ایجاد کند. آن‌ها یاد گرفتند که با پیشنهاد کردن واژگان و ساختار فراموش شده به شریک خود، از توقف مکالمه جلوگیری کنند. همچنین آن‌ها نظرات شخصی بیشتری ارائه دادند، چرا که این نظرات بیانگر این نکته بود که آن‌ها منظور شریک خود را متوجه شده‌اند. همانطور که بروکس (۲۰۰۹) و دوکاسی (۲۰۱۰) باور دارند، بیان نظرات شخصی، شاهدهی بر درک جملات طرف مقابل است. زبان‌آموزان دریافتند که سخنور متعامل کسی نیست که تنها به سخنان شریک خود گوش می‌دهد، بلکه با مخالفت/موافقت کردن با شریک مکالمه که بیانگر

اذعان<sup>۱</sup> شنونده است (می، ۲۰۱۱ ب) می‌تواند به ارائه استدلال بپردازد. تایید آوایی نیز در فاکتور ارائه استدلال، بیانگر سیگنالی از درک شنونده است که گوینده را به ادامه مکالمه ترغیب می‌کند. این مشخصه نیز تغییر قابل توجهی در پس‌آزمون گروه آزمایش داشته است.

در عملکرد ارتباطی دوم، تعداد جملاتی که بیانگر آغاز موضوع جدید بودند، دارای میانگین به ترتیب ۳۱،۹۰ و ۴۱،۱۵ در گروه‌های کنترل و آزمایش بودند که با توجه به جدول شماره ۶، حاکی از تفاوت معنادار بین آن‌ها است. با افزایش تعداد جملات آغازگر موضوعات جدید، بسط این موضوعات و به‌پیامد آن ارتباط آن‌ها نیز رشد معناداری داشتند؛ در واقع این امر بیانگر این معناست که تعداد گذار بین موضوعات مختلف در مکالمه افزایش یافته و تعامل‌کنندگان نه تنها توانسته‌اند از عنوانی به‌عنوان دیگر تغییر موضوع دهند، بلکه موفق شده‌اند که موضوعات مکالمه را بسط داده و بخوبی بین آن‌ها ارتباط برقرار کنند. ارتباط بین موضوعات به‌تعداد گذارهایی که تعامل‌کنندگان به‌ایده‌ها و موضوعات یکدیگر اشاره می‌کنند، گفته می‌شود (بروکس، ۲۰۰۹) که بیانگر تعامل بیشتر است.

همچنین توانایی بکارگیری مناسب از نظام نوبت‌گیری در زبان به‌عنوان یکی از اجزای حیاتی توانش تعاملی محسوب می‌شود (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰، ص ۱۴). این مهارت، زبان‌آموزان را قادر می‌سازد که مکالمه را آغاز کرده و در آن فعال بمانند. در مقایسه با بسیاری از ویژگی‌های گفتار، نظام نوبت‌گیری در منابع آموزشی و روش تدریس کمتر مورد توجه قرار گرفته است، چرا که درک کمتری نیز از آن وجود دارد (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰). عملکرد سوم ارتباطی که انجام مساعدت/حمایت بود دربرگیرنده سه ویژگی تعاملی نظام نوبت‌گیری، یعنی تعداد نوبت‌ها، قطع نوبت و همپوشانی نوبت است. میانگین کل بروز این سه ویژگی تعاملی در پس‌آزمون گروه کنترل ۲۶،۲۰ و در پ گروه آزمایش ۳۳،۵۹ مرتبه بوده است. این افزایش چشمگیر حاکی از آن است که زبان‌آموزان خود را ملزم به مشارکت فعال در هر ۴ تکلیف زوج-گفتار کرده‌اند و پشتیبانی به‌عنوان یکی از عملکردهای ارتباطی در توانش تعاملی می‌تواند با افزایش تعداد نوبت‌ها مانع از منفعل بودن تعامل‌کنندگان در مکالمه شود.

استفاده از انواع سوالات، یکی از زمینه‌های تحقیق گسترده در آزمون‌های زوج<sup>۲</sup>، همواره مورد توجه بوده است (گالکسی، ۲۰۱۱). سوالات تاکیدی، پنداری و محتوایی برای ایجاد

۱. Assertiveness

۲. Peer-peer paired tests



ارتباط بین انگاره‌ها در عملکرد ارتباطی نقش اساسی دارند. میانگین مجموع تعداد کل سوالات پرسش شده در پس‌آزمون گروه کنترل ۴,۸۵ بوده که در گروه آزمایش به ۱۱,۲۱۲ افزایش یافته است که رشد چشمگیر حدود سه برابری را نشان می‌دهد و بیانگر این است که در طول آموزش تعامل-محور، زبان‌آموزان نه تنها با بیان نظر، مخالفت/موافقت کردن و تایید آوایی (عملکرد ارتباطی اول) حضور فعال خود را در تکالیف زوج-گفتار نشان دادند، بلکه با پرسش انواع سوالات تاکیدی، پنداری و محتوایی، در فرایند ساخت معنایی شرکت کرده‌اند.

نتایج این تحقیق، همخوان با پژوهش باراجا-روهان (۲۰۱۱) است که در آن تاکید دارد، برای آموزش توانش تعاملی می‌توان از روش مکالمه‌کاوی استفاده کرد. همچنین در پژوهش دیگری فیلیپی و باراجا-روهان (۲۰۱۵) با استفاده از روش آموزشی تعامل محور که بر پایه مکالمه‌کاوی بود، اقدام به ارتقا توانش منظورشناختی<sup>۱</sup> کردند. آن‌ها معتقدند که به صورت سنتی، منظورشناسی در تعاملات، با ساختار مکالمه در ارتباط بوده است، اما اخیراً توجه زیادی به سازماندهی و ساختار تعامل شده است که از افزایش تعداد پژوهش‌ها در گستره مکالمه‌کاوی ناشی می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های این تحقیق همسو است، چرا که آن‌ها ادعان داشتند که بهبود توانش منظور شناختی با استفاده از روش آموزشی تعامل محور بر پایه مکالمه‌کاوی در زبان‌آموزان امکان‌پذیر است و در درجه اول نیازمند ارتقای توانش تعاملی آنان است.

همانطور که پیش‌تر بیان شد، ارتباط مؤثر یک مسیر دوسویه است و زبان‌آموزانی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم فرامی‌گیرند، باید به نحوی آموزش داده شوند که بدانند یک شنونده خوب، خود را به طیف گسترده‌ای از مهارت‌ها، از جمله پر کردن سکوت، و نظر دادن درباره مکالمه شریک خود مجهز می‌کند و نمادهای تأیید آوایی را به کار می‌بندد تا بتواند جریان مکالمه را روان نگاه‌دارد (دوکاسی و بروان، ۲۰۰۹).

بر پایه اصول مکالمه‌کاوی، یکی دیگر از اجزای مهم توانش تعاملی، تمرینات ساختاری مانند آغاز مکالمه است که در مقیاس سنجش توانش تعاملی مورد استفاده در این تحقیق، آغاز موضوع زیرشاخه مولفه بسط مباحثات به عنوان دومین عملکرد ارتباطی توانش تعاملی گنجانده شده بود و بسط موضوع و ارتباط برقرار کردن بین آن‌ها به ترتیب به عنوان دومین و سومین زیرشاخه‌های این عملکرد ارتباطی تعریف شده بودند. از طرفی پیچیدگی‌های تعاملی

آغازگرهای مکالمه، لزوماً در متون آموزشی گنجانده نشده و به صورت صریح، حتی در کلاس‌های انگلیسی به‌عنوان زبان دوم نیز آموزش داده نمی‌شود (باراجا روهان و پریچارد، ۱۹۹۷).

بر اساس مشاهدات پژوهشگران تحقیق، بسیاری از زبان‌آموزان حتی با ساختار ساده بخش‌های مختلف مکالمه یعنی گفتار آغازین<sup>۱</sup>، گفتار میانی<sup>۲</sup> و گفتار پایانی<sup>۳</sup> آشنا نبودند. به‌عنوان مثال، آغاز موضوع<sup>۴</sup> شروع نگره جدید را نشان می‌دهد (گالکسی، ۲۰۰۴) که در آن زبان‌آموزان گروه کنترل عملکرد بهتری را از خود نشان دادند. بسط موضوع<sup>۵</sup> و ارتباط دادن موضوع<sup>۶</sup>، مربوط به توانایی ادامه‌دار کردن مکالمه است. هنگامی که شرکت‌کنندگان در حال انجام مکالمه اند، همواره یک شخص ثابت متکلم وحده نباید باشد. شرکت‌کنندگان برای صحبت کردن باید نوبت‌گیری کنند و برای انجام آن از نشانه‌های واکنشی و سؤالات کوتاه<sup>۷</sup> استفاده کنند. در این بخش طبق یافته‌ها، زبان‌آموزان به آموزش بیشتری برای مدیریت این ویژگی نیاز داشتند.

بر پایه یافته‌های مکالمه‌کاوی، توانایی استفاده از نظام نوبت‌گیری، یکی از عوامل اصلی توانش تعاملی محسوب می‌شود (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰). به‌عبارت‌دیگر تمرین‌های مرتبط با نوبت‌گیری، در قلب الگوی توانش تعاملی قرار دارند. از آنجایی که ابزارهای گسترده‌ای برای ساخت نوبت‌های چند واحدی مورد استفاده قرار می‌گیرد (مانند لحن<sup>۸</sup> و یا کلماتی مانند ok و ...). مکالمه‌کاوی توصیه می‌کند که فعالیت‌های خاصی می‌تواند طراحی شود تا به‌زبان‌آموزان مهارت‌های تکمیل نوبت، اجرای انتخاب‌های شخصی و بسط نوبت آموزش داده شود (وانگ و ورینگ، ۲۰۱۰). در یک مکالمه ناموفق که به صورت نامتقارن شکل می‌گیرد، شرکت‌کنندگان نمی‌توانند با یکدیگر همکاری کنند، مذاکرات معنایی شکل نمی‌گیرد و برداشت‌های معنادار از زبان و مکالمه به‌اشتراک گذارده نمی‌شود (گومپرز، ۱۹۸۲). در یک مکالمه ناموفق انتظارات طرفین نیز برآورده نمی‌شود؛ به‌عنوان مثال؛ شنونده به‌سیگنال‌های غیر کلامی و یا

۱. Opening
۲. Centering
۳. Closing
۴. Topic initiation
۵. Topic development
۶. Topic connection
۷. Tag questions
۸. Intonation

نشانه‌های زبانی واکنشی نشان نمی‌دهد و یا نسبت به عملکردهای ارتباطی ناآگاه است و نارسایی در بیان مطلبی که به صورت معمول انتظار می‌رود، دیده می‌شود (گومپرز، ۱۹۸۲). نارسایی‌های موجود در مکالمه‌های ناموفق می‌تواند توسط یادگیری نظام نوبت‌گیری رفع شود. از آنجایی که به نظر می‌رسد زبان‌آموزان ایرانی دانش کافی در مورد استفاده از انواع سؤالات در مکالمات را ندارند، کاربرد مناسب این سؤالات در مکالمه‌های دوفره می‌تواند منجر به افزایش سطح همسازی<sup>۱</sup> معنای مشترک در کلام طرفین شود (بروکس، ۲۰۰۹؛ گالکسی، ۲۰۰۴). همچنین باید شیوه ارتباط ایده‌ها در مکالمه توسط سؤالات تأکیدی، سؤالات پنداری و سؤالات محتوایی به‌آن‌ان آموزش داده شود. محققان پیشنهاد می‌کنند که برای ارتقای این فاکتور معلمان و مربیان ایرانی از سری آموزشی *Compelling English* (راث و آبرسون، ۲۰۱۰) بهره‌جویند. مجموعه مذکور می‌تواند به‌عنوان منبع جانبی سؤالاتی را به‌دانش‌آموزان آموزش دهد که می‌توان از آن‌ها در شرایط مکالمات حقیقی استفاده کنند.

از سوی دیگر زبان‌آموزان همواره در آزمون‌های گفتاری مشکل داشته‌اند و این مشکل در فقدان ویژگی‌های تعاملی در آزمون‌هایی نظیر *IELTS* مشهود است (فیلیپی و روهان، ۲۰۱۵). اگرچه برخی از این مشکلات مربوط به طراحی سوال اند که اجازه نمی‌دهند زبان‌آموزان، کنترلی بر مکالمه خود داشته باشند (دوکاسی و پروان، ۲۰۱۱؛ فیلیپی، ۱۹۹۷؛ سیدهوس و هریس، ۲۰۱۱)، اما به آموزش کلاسی نیز مربوط می‌شود، چرا که آموزش صریح و ایجاد آگاهی نسبت به تعامل مناسب فرهنگی در زبان مقصد نادیده گرفته شده است (فیلیپی و روهان، ۲۰۱۵).

تغییر نگرش معلمان به آموزش تعامل محور، ترغیب زبان‌آموزان به درک بهتر از توانش خود، و همچنین افزایش آگاهی مدرسین دوره‌های تربیت معلم نسبت به این نوع آموزش از دستاوردهای پژوهش حاضر است. به‌ویژه مدرسانی که می‌کوشند متقاضیان خود را برای آزمون‌های بین‌المللی نظیر *FCE* آماده سازند، باید با روند نمره‌دهی بخش مهارت گفتاری آشنایی کافی داشته باشند. چرا که در این نوع آزمون، ارتباط تعاملی<sup>۲</sup> نقش حیاتی داشته و در آن آشکارا اشاره شده است که آزمونگر از شما انتظار دارد که بتوانید مکالمه را آغاز کنید، به‌آنچه که شریکتان می‌گوید گوش کرده و پاسخ مناسب دهید، با وی موافقت/مخالفت کنید،

۱. Co-construction

۲. Interactive communication

بیش از حد مکث نکنید، قادر به نوبت‌گیری با شریک خود بوده و به‌او نیز اجازه صحبت دهید (UCLES, 2008). پرواضح است که آزمونگر از زبان‌آموز می‌خواهد افزون بر سخنور بودن، شنونده خوبی باشد و با ابراز مولفه‌های توانش تعاملی از قبیل پرکردن سکوت، نظردادن، تایید آوایی، موافقت/مخالفت کردن درک خود را از اطلاعات و معنای مشترکی که بین او و شریکش ردوبدل می‌شود به‌نمایش بگذارد.

سرانجام، به‌نظر می‌رسد که گویشوران بومی چگونگی شرکت در مکالمه، به‌روش مرسوم و مورد انتظار جامعه خود را به‌صورت طبیعی فرامی‌گیرند، اما هنگامی که زبان‌آموزان غیربومی شروع به یادگیری یک زبان می‌کنند، بیشتر با مشکلاتی مواجه می‌شوند که منحصر به‌نحوه مکالمه و صحبت کردن آنها است. این مشکلات بطورقطع از دانش آنها نسبت به ساختار زبانی سرچشمه نمی‌گیرد بلکه از کمبود دانش آنها در زمینه ویژگی‌های مکالمه روزمره نشأت می‌گیرد. تبحر در مهارت‌های تعاملی، فرصت‌هایی به‌زبان‌آموزان می‌دهد تا به‌شکل معناداری در زبان گفتار تعامل کنند و مفهوم و منظور مشترک را به راحتی انتقال دهند. مهارت‌های تعاملی همچنین آنان را نسبت به آنچه در مکالمات روزمره جریان دارد، آگاه می‌سازد که پیامد آن منجر به طبیعی‌تر و حقیقی‌تر به‌نظر آمدن مکالمات آنها در زبان انگلیسی شود.

در پژوهش حاضر، محققان از رویکرد فردگرایانه برای تخصیص نمره در عملکرد تعاملی زبان‌آموزان استفاده کردند. از آنجایی که از یک سو اختصاص نمرات اشتراکی در تکالیف زوج گفتار بیانگر آن است که تعامل زبان‌آموزان مشترک بوده و دستاوردهای مشترکی نیز دارد (می، ۲۰۰۹؛ نورتون، ۲۰۰۸). البته این نگرانی را درباره عادلانه بودن نمره ایجاد می‌کند، چراکه ممکن است طرفین مکالمه به‌صورت یکسان بر مکالمه تأثیرگذار نبوده باشند. از سوی دیگر تخصیص نمرات فردی برای این نوع از تعامل، وابستگی اساسی طرفین مکالمه به یکدیگر را نادیده می‌گیرد (مک نامارا، ۱۹۹۷). مطالعات بیشتری نیاز است تا شواهد کافی تجربی به‌دست آید و به‌طراحان آزمون کمک کند تصمیمات صحیح درباره شیوه تخصیص نمره به‌توانش تعاملی را اتخاذ کنند.

پژوهش‌های دیگری می‌تواند با زبان‌آموزان سایر سطوح مبتدی و پیشرفته و همچنین سایر محیط‌ها از جمله محیط آموزشی مدارس صورت پذیرد تا تاثیر این نوع آموزش بر توانش تعاملی آن‌ها بررسی شود. از آنجایی که تکالیف زوج-گفتار هر یک ویژگی‌های خاصی از توانش تعاملی را پدیدار می‌کنند که با یکدیگر متفاوت است، بنابراین استفاده از انواع دیگر تکالیف زوج-گفتار می‌تواند درک بهتری از رفتار تعاملی زبان‌آموزان ارائه دهد. همچنین در

بررسی روایی مقیاس سنجش مشاهده شد که برخی از مولفه‌های عملکردهای ارتباطی دارای رابطه‌ی ضعیفتری با توانش تعاملی بوده‌اند بنابراین نیازمند سنجش بیشتر در مطالعات بعدی است.

#### ۷- منابع

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-476.
- Bachman, L. F. (2005). *Statistical Analysis for Language Assessment*. (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barraja-Rohan, A. M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.
- Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26(3), 341-366.
- Brouwer, C. E. (2012). Conversation Analysis Methodology in Second Language Studies. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Button, G., & Lee, J. R. (Eds.). (1987). *Talk and social organization* (Vol. 1). Bristol: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*, 1(1), 1-47. London: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, D. (2000). Precision timing in novice-to-novice L2 conversations. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 67-110.
- Carroll, D. (2005). Vowel-marking as an interactional resource in Japanese novice ESL conversation. In K. Richards, & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (pp. 214-234). London: Palgrave MacMillan.

- Davis, L. (2009). The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*, 26(3), 367–396.
- Doehler, S. P. & Ziegler, G. (2007). Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion class. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei, & V. Cook (Eds.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 72–86). New York: Palgrave Macmillan.
- Doehler, S. P. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, & S. Walsh, & C. Jenks, (Eds.), *Conceptualizing 'learning' in applied linguistics* (pp. 105–126). London: Palgrave Macmillan.
- Doehler, S. P., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing “methods” for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellerman & S. P. Doehler (Eds.), *L2 Interactional Competence and Development* (pp. 206–243). Bristol: Multilingual Matters.
- Doehler, S. P. (2012). Conversation Analysis and Second Language Acquisition: CA - SLA. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Doehler, S. P. (2013). Social-interactional approaches to SLA: A state of the art and some future perspectives. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 134–160.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-58). Westport, Connecticut, US: Greenwood Publishing Group.
- Ducasse, A. M., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423–443.
- Ducasse, A. M. (2010). *Interaction in paired oral proficiency assessment in Spanish: Rater and candidate input into evidence based scale development and construct definition*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Ducasse, A. M., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, 26(3), 423–443.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Fotos, S. (1999). *Learning a second language through interaction* (Vol. 17). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics*. London: SAGE Publications.

- Filipi, A., & Barraja-Rohan, A. M. (2015). An interaction-focused pedagogy based on conversation analysis for developing pragmatic competence. In S. Gesuato, & F. Bianchi, & W. Cheng (Eds.), *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices* (pp. 231-251). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. In I. Kecskes, (Ed.), *Intercultural pragmatics* 6(2), (pp. 147-170). Oxford: Oxford University Press.
- Galaczi, E. D. (2004). Peer-peer interaction in a paired speaking test: The case of the First Certificate in English. *Unpublished PhD dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.*
- Galaczi, E. D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89-119.
- Galaczi, E. D. (2013). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553-574.
- Gan, Z. (2010). Interaction in group oral assessment: A case study of higher-and lower-scoring students. *Language Testing Journal*, 27(4), 585-602.
- Gardner, R. (2007). 'Broken' Starts: Bricolage in Turn Starts in Second Language Talk. In Z. Hua, P. Seedhouse, V. Cook, & L. Wei (Eds.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 58-71). Newcastle: Springer.
- Gardner, R. (2007). The Right connections: Acknowledging epistemic progression in talk. *Language in Society*, 36(03), 319-341.
- Gardner, R., & Wagner, J. (2005). *Second language conversations*. London: Bloomsbury Publishing.
- Golato, A. (2005). *Compliments and compliment responses: Grammatical structure and sequential organization* (Vol. 15). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Hall, J. K. (1993). The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language. *Applied Linguistics*, 14(2), 145-166.
- Hall, J. K. (1995). "Aw, man, where you goin'?: Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 37-62.
- Hall, J. K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 301-306.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language teaching. *Modern Language Journal*, 91 (4), 511-526.



- Hall, J. K., Hellermann, J., & Doehler, S. P. (2011). *L2 interactional competence and development. Second language acquisition: Vol. 56*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In J. K. Hall & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 1–15). Bristol: Multilingual Matters.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 568–582.
- He, A. W., & Young, R. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In A. He & R. Young (Eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, 14, 1–24. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hellermann, J. (2006). Classroom interactive practices for developing L2 literacy: A micro-ethnographic study of two beginning adult learners of English. *Applied Linguistics*, 27(3), 377–404.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91(1), 83–96.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self - initiated self - repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113–132.
- Hellermann, J., Cole, K., & Zuengler, J. (2001). *Developing thinking communities through talk: Two case studies from science classes*: National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany, State University of New York.
- Hellermann, J., & Doehler, S. P. (2010). On the contingent nature of language - learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25–45.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Cambridge, England: Polity.
- Huth, T., & Taleghani-Nikazm, C. (2006). How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? *Language Teaching Research*, 10(1), 53–79.
- Kasper, G. (2008). Discourse and socially shared cognition. In S. May & N. H. Hornberger, (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 1824–1842). London: Springer.
- Kasper, G. (2009). Categories, context, and comparison in conversation analysis. In H. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*, (pp. 1–28). Honolulu, Hawaii: National Foreign Language Resource Center-University of Hawaii.



- Kasper, G., & Kim, Y. (2007). Handling sequentially inapposite responses. In Z. Hua, & P. Seedhouse, & L. Wei, & V. Cook (Eds.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 22-41). London: Palgrave Macmillan.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, (pp. 117-142). London, New York: Routledge
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33(7), 1083-1110.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. In M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, 3, (pp. ) 103-115. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. London: Routledge.
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583-596.
- Markee, N. (2007). Conversation analysis: Issues and problems. In J., Cummins, & C. Davison, (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 15), (PP. 1017-1032). New York: Springer Science & Business Media.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427.
- Markee, N., & Seo, M.-S. (2009). Learning talk analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 37-63.
- May, L. (2009). Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. *Language Testing*, 26(3), 397-421.
- May, L. (2011). Interactional competence in a paired speaking test: Features salient to raters. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 127-145.
- May, T. (2011). *Social research*. Berkshire: Open University Press.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mori, J. (2003). The construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on language and social interaction Journal*, 36(2), 143-184.
- Mori, J. (2007). Border crossings? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 849-862.

- Mori, J., & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 65–94.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195–219.
- Mori, J., & Markee, N. (2009). Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 1–9.
- Mori, Y. (2003). The roles of context and word morphology in learning new kanji words. *The Modern Language Journal*, 87(3), 404–420.
- O'Grady, W. (2001). A Linguistic Approach to the Study of Language Acquisition. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5(1), 57–71.
- Olsher, A. D. (2003). *Collaborative group work in second and foreign language classrooms: Talk, embodiment, and sequential organization* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Los Angeles, US.
- Packett, A. (2005). Teaching patterns of interaction in English for specific purposes. In K. Richards, & P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (pp. 235-250). London: Palgrave Macmillan.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual*. (6<sup>th</sup> ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Richards, K. & Seedhouse, P. (Eds.). (2005). *Applying conversation analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385–399.
- Roth, E. H., & Aberson, T. (2010). *Compelling conversations: questions and quotations on timeless topics: an engaging ESL textbook for advanced students*. Charleston: Chimayo Press.
- Schegloff, A.E., Ochs, E., & Thompson, S.A. (1996). Introduction. In E. Ochs, & A.E. Schegloff, & S.A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 1–51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). Conversation analysis methodology. *Language Learning*, 54(S1), 1–54.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165–187.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Inc.

- Wang, L. (2015). *Assessing interactional competence in second language paired speaking tasks* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, North Arizona, United States.
- Wagner, J. & Gardner, R. (Eds.). (2004). *Second language conversations*. New York: Continuum.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. New York: Routledge.
- Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics, 19*, 105-132.
- Young, R. F. (2008). *Language and interaction*. London: Routledge.
- Young, R. F. (2013). Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal, 88*(4), 519-535.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی