



## Applying the Method of Conversational Analysis in Interpersonal Communication; Communication Analysis of Elementary School Student Dialogue

Hadi Khaniki<sup>1</sup>, Fateme Noorirad<sup>2</sup>

Received: Dec. 17, 2018; Accepted: Apr. 22, 2019

### Extended Abstract

Dialogue as an important communication action, is one of the topics that has been less addressed in the field of communication science and most of the research has been done in the area of mass communication. Meanwhile, doing research in the field of human and interpersonal communication with a case-by-case perspective and a qualitative method that seeks to understand and describe a pure reality, is noteworthy in the field of communications science research. Therefore, in this research, we intend to study the class interactions in dialogical oriented sessions to clarify the structure, dimensions and components of the inquiry based dialogue. Conversation analysis studies the order/organization/orderliness of social actions, particularly those which are located in everyday interaction, in discursive practices, in the sayings/ tellings /doings of members of society. Therefore, one of the main results of conversational analysis is to identify this system with chain patterns, which builds structure upon oral behaviors during the interaction. The classroom conversational analysis shows that the overall structure of these conversations is forwarding, which means that when an idea is expressed in response to a question, participants are required to respond to an "agreement" or "opposition" to that idea. This reaction often leads to the correction and completion of the initial idea or clarification of it. People interconnect between the ideas proposed and say their inference from the discussion process. This kind of dialogue requires not only good intellectual stances, but also a commitment to results and rational orientation.

**Keywords:** conversational analysis, inquiry based dialogue, dialogue, interaction, elementary students

1. Professor of Communication, Faculty of Communication Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

✉ [hadi.khaniki@gmail.com](mailto:hadi.khaniki@gmail.com)

2. PhD Candidate of Communication, Faculty of Communication Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ [fateme.noorirad@yahoo.com](mailto:fateme.noorirad@yahoo.com)



## INTRODUCTION

Many of the threats and crises that mankind faces in the modern world is due to the habits of thinking and communication processes. One of the main issues in human knowledge and the most important factor creating the cognitive challenges is the inability of a person to think. The reason of contradiction, conflict and misunderstanding among people is that they do not respect one another as they deserve, they speak before learning good listening skills, and analyze the other. So, they make mental prejudices. Perhaps many think that conversation does not require special skills, but in fact it does. Dialogue requires special skills that are different from ordinary chats and talking. Dialogue skills are acquired and most of all should be created in educational system; the foundation of these skills must be derived from the early years of life.

## PURPOSE

This article is aimed to study the class interaction in dialogical inquiry of student to determine the structure, dimensions, and components of inquiry based dialogue. This article is also intended to explain the method of conversation analysis as a micro approach in the methodology of communication analysis and how it is used for classroom dialogue.

## METHODOLOGY

This research was conducted based on the conversational analysis method. Conversation analysis (CA) is an approach to the study of social interaction, embracing both verbal and non-verbal conducts, in situations of everyday life. CA began with a focus on casual conversation. Conversational analysis begins by setting up a problem connected with a preliminary hypothesis. The data used in CA is in the form of video or audio-recorded conversations, collected with or without researchers' involvement, typically from a video camera or other recording device in the room where the conversation takes place. The researchers construct a detailed transcription from the recording, ideally with no details left out. After transcription, the researchers perform inductive data-driven analysis aiming to find recurring patterns of interaction. Based on the analysis, the researchers develop a rule or model to explain the occurrence of the patterns, enhancing, modifying or replacing the initial hypothesis, so that in this research the discussions of the fourth and fifth grade children's thinking classes were implemented in order to describe the verbal interactions of students.

## RESULT

Considering the student's conversations, the structure of these dialogues includes the following steps:

1) Asking question; 2) Extracting views and comments; 3) Explaining and clarifying the comments; 4) Helping people express their opinions; 5) Offering or requesting reason; 6) Checking the correctness or inaccuracy of the arguments; 7) Interpreting of the views expressed; 8) Searching for agreement; 9) Searching for new hypotheses; 10) Reviewing other assumptions; 11) Providing clues and possible procedures for the convergence and divergence of the hypotheses discussed; 12) Matching the discussion and categorizing ideas; 13) Promoting conversation to a higher level than the basics.

## CONCLUSION

The analysis of children's dialogues show that the overall structure of these dialogues is conducive, which means that when an idea is expressed in response to a question, participants are required to respond to an "agreement" or "opposition" to that idea. This reaction often leads to the correction and completion of the initial idea or clarification of it. In the next step, the second idea is expressed and again leads to these reactions. When individuals interconnect the ideas raised and deduce themselves from the process of discussion, they actually advance the dialogue to a higher level than the general principles and provide the ground for a new question. A pre-determined shift mechanism, the presence of facilitator to determine the turning point, observance of rules and questioning are among the factors contributing to the advancement of these conversations. The facilitator guides the discussion process with questions that can be divided into seven categories: questions for seeking clarity and further explanation, questions for developing a discussion of hidden precepts, asking for reasons, evidence and causes, questions for linking, generalization and differentiation, a question for the discovery of implicit implications and consequences, and finally, a question for evaluating and reviewing which makes people to reflect about the whole of the inquiry.

## NOVELTY

Dialogue as an important communicative activity, is one of the topics that has been neglected in the field of communications science and most of the research has been done in the area of mass communication. Meanwhile, doing research in the field of human and interpersonal communication with a case-by-case perspective and a qualitative method in the field of communication science research is rare. Therefore, it is hoped that research on these issues with a qualitative perspective, can provide clear horizons to communication research and provide them with the opportunity to come forward in this field.



Iran Cultural Research

Abstract

## BIBLIOGRAPHY

- Ansari, M. (2005). *Democracy-ye goft-o-guyi, emkânât-e democratic-e andîsehâ-ye Mikhail Bakhtin va Jürgen Habermas* [Dialogical democracy]. Tehran, Iran: Markaz.
- Blaikie, N. (2012). *Pārādāymhâ-ye tahqiq dar olum-e ensâni* [Approaches to social enquiry] (H. R. Hasani, M. T. Iman, & M. Majedi, Trans.). Qom: Institute of Howzah and University.
- Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.
- Bohm, D. (2002). *Darbâre-ye dialogue* [On dialogue] (M. A. Hosseinneshad, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi bā Hamkâri-ye Markaz-e Beynalmelali-ye Goft-o-gu-ye Tamaddonhâ.
- Buber, M. (2001). *Man-o-to* [Ich und du] (A. Sohrab, & E. Atarodi, Trans.). Tehran, Iran: Našr va Pažuheš-e Foruzânruz.
- Cartledge, G., & Milburn, F.G. (1996). *Āmužesh-e mahārathâ-ye ejtemâ'i be kudakân* [Teaching social skills to children: Innovative approaches] (M. H. Nazarinezhad, Trans.). Mashhad: Šerkat-e Behnašr.
- Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Fisher, R. (2007). *Āmužesh-e tafakkor be kudakân* [Teaching thinking to children] (M. Safaei Moghaddam, & A. Najarian, Trans.). Ahvaz: Raseš.
- Flick, U. (1989). *Darâmadi bar tahqiq-e keyfi* [An introduction to qualitative, research] (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *Šowq-e got-o-gu va gostardegî-ye farhang-e takguyi dar miyân-e Iranian* [The passion for dialogue and the extent of the unique culture among Iranians]. Tehran, Iran: Dât.
- Habermas, J. (2012). *Koneš-e erdebâti* [The theory of communicative action] (K. Pouladi, Trans.). Tehran, Iran: Markaz.
- Hart, R. (2001). *Mošârekât-e kudakân va nowjavânân az pazîreš-e suri tâ šahrivandi-ye vaqe'i* [Children's participation from tokenism to citizenship] (F. Taheri, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi.
- Hartke Meyer, M. (2010). *Bâ ham andîšidan: Râz-e goft-o-gu* [Miteinander denken das geheimnis des dialogs] (F. Sadr Ameli, Trans.). Tehran, Iran: Ettlâ'ât.
- Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.



- Haynes, J. (2005). *Baččehā-ye filsuf; Yādgiri az tariq-e kāvošgari va goft-o-gu dar madāres* [Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom] (R. Ali Nowruzi, A. Jamshidian, & M. Mehrabi Koushki, Trans.). Qom: Samā'-e Qalam.
- Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.
- Imani, M. T. (2012a). *Raveššenāsi-ye tahqiqāt-e keyfi* [Methodology of qualitative researches]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Imani, M. T. (2012b). *Falsafe-ye raveš-e tahqiq dar olum-e ensāni* [Philosophy of human reserch methods]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Isaacs, W. (2001). *Goft-o-gu va honar-e bā ham andišidan* [Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life] (M. Hadadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Political and International Studies.
- Khaniki, H. (2002). *Goft-o-gu-ye tamaddonhā va ertebātāt-e beynalmelali barresi-ye zaminehā-ye eyni va zehni dar Se dahe-ye pāyāni-ye Qarn-e Bistom* [Dialogue of civilizations and international relations] (Doctoral dissertation). Faculty of Social Science, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Khaniki, H. (2008). *Dar jahān-e goft-o-gu* [In the world of dialogue]. Tehran, Iran: Hermes.
- Khatibi Moghaddam, S. (2009). *Āmužēš va parvareš-e jadid va rošd-e mahārathā-ye goft-o-guyi; Barresi-ye ta'sir-e raveš-e ejtemā'-e kandokāv-e falsafi bar mahārathā-ye goft-o-guyi-ye dānešāmuzān* [New education and the development of dialogue skills; The impact of the philosophical context community method on student conversation skills] (M.A. Thesis). Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Kolak, D., & Raymond, M. (2011). *Porsidan mohemtar az pāsox dādan ast: Darāmedi bar falsafe* [Wisdom without answers: A brief introduction to philosophy] (H. Bahreini, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Litte John, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt* [Theories of human communication] (S. M. Noorbakhsh, & A. Mir Hasani, Trans.). Tehran, Iran: Jangal.
- Mahmudian, R. (2000). Hālat-e mesāli-ye goftār: Jahāni ārmāni: Vaz'iyat-e ārmāni-ye rābete-ye xod bā digari [An example of speech: An ideal world: The ideal condition of your relationship with another]. *Journal of Arghanun*, 16, 291-312.
- Malekian, M. (2011). *Rāhi be rahāyi: Jastārḥāyi dar bāb-e aqlāniyat va ma'naviyat* [A way to release: Questions on rationality and spirituality]. Tehran, Iran: Neqāh-e Mo'āser.
- Mansournezhad, M. (2002). *Ruykardhā-ye nazari dar goft-o-gu-ye tamaddonhā (Habermas, Fukuyama, Khatami, Huntington)* [Theoretical approaches to the dialogue of civilizations]. Tehran, Iran: Jahād-e Dānešgāhi.



Iran Cultural Research

Abstract



- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melkote, S. (2005). *Nazariyehā-ye erdebātāt-e towse'e* [Development communication theories] (Y. Shokrkhah, Trans.). *Journal of Resāne*, 64, 49-76.
- Melkote, S., & Steeves, L. (2011). *Erdebātāt-e towse'e dar jahān-e Sevvom* [Communication for development in the Third worldtheory and practice for empowerment] (Sh. Bahrampour, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Social and Cultural Studies.
- Mohsenian Rad, M. (2011). *Riśehā-ye farhangī-ye erdebāt dar Iran* [The cultural origins of communication in Iran]. Tehran, Iran: Ćāpār.
- Mohsenian Rad, M. (2012). *Erdebātāt-e ensāni* [Human communication]. Tehran, Iran: Samt.
- Movassaghi, S. A. (2007). *Goft-o-gu va towse'e* [Dialogue and development]. *Journal of Politic*, 37(2), 191-227.
- Neyestani, M. R. (2009). *Osul va mabāni-ye dialogue: Raveš-e šenāxt va amuzeš* [Principles and foundations of dialogue: The method of recognition and education]. Tehran, Iran: Nowāvarān-e Sinā.
- Paya, A. (2002). *Goft-o-gu dar jahān-e vāqe'i: Kušēši vāhi yā zarurati ejtenābnāpazir* [Dialogue in the real world: Quixotic pursuit sine qua non]. Tehran, Iran: Tarh-e Now.
- Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Rapley, T. (2011). *Rāhnamā-ye amali-ye tahlil-e goft-o-gu, goftemān-e sanad* [Doing conversation, discourse and document analysis] (A. Bicheranlou, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Culture, Art and Communication.
- Ritzer, G. (1995). *Nazariye-ye jāme'ešenāsi dar dōwrān-e mo'āser* [Contemporary sociological theory] (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Elmi.
- Shahrtash, F. (2000). «*Falsafe barāye kudakān*» rā čegune mo'arrefi konim [How to introduce a philosophy for children]. *Journal of Ettlē'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 5(3), 9-16.
- Shahrtash, F. (2012). Vorud-e «*Falsafe barāye kudakān*» [Entrance "Philosophy for children"]. *Journal of Ettlē'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 6(8), 17-23.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). Univrrsity of Southern Queensland.
- Tolson, A. (2008). *Goft-o-šonudhā-ye resānei* [Media talk: Spoken discourse of TV and radio] (P. Heydari, Trans.). Tehran, Iran: Tarh-e Āyande.

- Vygotskii, L. S. (2002). *Tafakkor va zabān* [Thought and language] (B. Azabdaftari, Trans.). Tehran, Iran: Foruzeš.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2010). *Tahqiq dar resānehā-ye jam'i* [Mass media research: An introduction] (K. Seyed Emami, Trans.). Tehran, Iran: Soroush.
- Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21<sup>st</sup> Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.
- Yankelovich, D. (2002). *E'jāz-e goft-o-gu: Čegune monāqeše rā be hamkāri tabdil konim?* [The magic dialogue: Transforming conflict into cooperation] (N. Sonboli, Trans.). Tehran, Iran: Ministry of Foreign Affairs.
- Zokayi, M. S. (2012). *Āmužeš-e šāhrvandī va towse'e-ye ejtemā'i* [Citizenship education and social development]. Tehran, Iran: Našr-e Tisā.



Iran Cultural Research

Abstract





## کاربرد روش تحلیل گفت‌و شنود در ارتباطات میان‌فردی؛ تحلیل ارتباطی گفت‌وگویی کندوکاو محور دانش‌آموزان دوره ابتدایی

هادی خانیکی<sup>۱</sup>، فاطمه نوری‌راد<sup>۲</sup>

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۲

### چکیده

گفت‌وگو به مثابه یک کنش مهم ارتباطی، از جمله موضوعاتی است که در رشته علوم ارتباطات کمتر به آن توجه شده است و اغلب پژوهش‌های انجام‌شده، مربوط به حوزه ارتباطات جمعی بوده‌اند. در این میان، انجام پژوهشی در حیطه ارتباطات انسانی و میان‌فردی، با نگاه موردی و خرد روش کیفی که در پی فهم و توصیف واقعیت ناب باشد، در حوزه پژوهش‌های علوم ارتباطات، مهجور است؛ از این رو، هدف این پژوهش، مطالعه نحوه تعامل کلاسی در جلسه‌های گفت‌وگو محور کلاس درس، به منظور مشخص کردن ساختار، ابعاد، و مؤلفه‌های گفت‌وگویی کندوکاوی است. تحلیل گفت‌و شنود، ترتیب انجام کار، سازماندهی، و نظم کنش‌های اجتماعی را که بخشی از تعاملات روزمره هستند، با روشی استدلالی و در گفتن‌ها و شنیدن‌های اعضای جامعه مطالعه می‌کند؛ بنابراین، یکی از نتایج اصلی تحقیق با روش تحلیل گفت‌و شنود، شناسایی این نظام با الگوهای زنجیره‌ای است که در حین تعامل، به رفتارهای شفاهی ساختار می‌بخشد. تحلیل گفت‌و شنودهای کلاس درس تفکر نشان می‌دهد، ساختار کلی این گفت‌وگوها پیش‌برنده است، به این معنا که هنگامی که ایده‌ای در پاسخ به یک پرسش بیان می‌شود، شرکت‌کنندگان، خود را ملزم به واکنش «موافقت» یا «مخالفت» با آن ایده می‌دانند. این واکنش اغلب، سبب تصحیح و تکمیل ایده اولیه یا شفاف کردن آن می‌شود. افراد، بین ایده‌های مطرح‌شده پیوند برقرار کرده و استنباط خود را از روند بحث مطرح می‌کنند. این نوع گفت‌وگو، نه تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد، بلکه مستلزم تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی است.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل گفت‌و شنود، گفت‌وگویی کندوکاو محور، گفت‌وگو، تعامل، دانش‌آموزان ابتدایی

۱. استاد ارتباطات، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

[hadi.khaniki@gmail.com](mailto:hadi.khaniki@gmail.com) ✉

۲. کاندیدای دکترای علوم ارتباطات، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

[fateme.noorirad@gmail.com](mailto:fateme.noorirad@gmail.com) ✉



## ۱. مقدمه

بسیاری از تهدیدها و بحران‌هایی که بشر در دنیای مدرن با آن روبرو شده است، ناشی از عادت‌های تفکر و فرایندهای ارتباطی است. یکی از مسائل اساسی در معرفت بشر و مهم‌ترین عامل به وجودآورنده چالش‌های شناختی، ناتوانی آدمی در تفکر و اندیشیدن است. تضاد، کشمکش، و کج‌فهمی بین آدم‌ها، نفی دیگری، و تأیید بی‌چون‌وچرای معرفت خویشان، از مهم‌ترین آفت‌های شناختی بشر در دوره معاصر است. در چنین وضعیتی، افراد آن‌گونه که شایسته است به اندیشه دیگری احترام نمی‌گذارند، و پیش از آنکه مهارت خوب شنیدن را یاد بگیرند، سخن می‌گویند و دیگری را تحلیل می‌کنند؛ بنابراین، گرفتار پیش‌داوری‌های ذهنی هستند.

اگر در فضای اجتماعی، به جای جدال برای تحمیل یک اندیشه به دیگران، بتوان خود را از «تنها اندیشیدن» رها کرد و به کمک «گفت‌وگو» همه صداها را شنید و همه انسان‌ها را درک کرد، دیگر نیازی به تهدید و دشمنی در جامعه نخواهد بود. در گفت‌وگو، ابتدا تفاهم مشترک در مورد مسائل موردنظر به وجود می‌آید و سپس در روند «با هم اندیشیدن»، زمینه ارائه پیشنهاد برای یافتن راه‌حل فراهم می‌شود. «با گفت‌وگو، زبان مشترک پیدا می‌شود، با زبان مشترک، فکر مشترک شکل می‌گیرد، و با فکر مشترک، رویکرد مشترک در برابر مسائل پدید می‌آید؛ از این‌رو، در نهایت، حاصل گفت‌وگو، همدلی و هم‌زبانی است (خانیکی، ۱۳۸۷، ۹)». اما انگیزه‌های خودمحورانه در ما بزرگسالان، به حدی ریشه دوانده است که به آسانی نمی‌توان وارد گفت‌وگو به معنای حقیقی آن شد. افزون‌براین، ما در گفت‌وگوهایمان گرفتار عادت‌های گفتاری نادرستی هستیم، مانند «هرگونه بیان یا پرسش با نیت ابراز وجود به جای حقیقت‌جویی»، «سخنان طولانی، مکرر، پراکنده، و گاهی بی‌هدف، به جای سخنان متمرکز و موجز»، «دردودل‌های شخصی به جای پرداختن به مسائل عمومی»، و همچنین، عادت‌های شنیداری نادرستی مانند «شنیدن صدای الفاظ به جای گوش دادن به معانی واژه‌ها»، «اندیشیدن به موضع خود پیش از گوش دادن به حرف دیگران»، «برداشت از حرف دیگران بدون شناسایی پیش‌فرض‌های خود و آن‌ها» و به این ترتیب، گفت‌وگوها اساساً منجر به تفاهم نمی‌شوند، مفید نیستند، به پیش نمی‌روند، و موجب کسالت روح می‌شوند (شهرتاش، ۱۳۹۰).



شاید عده زیادی تصور کنند که گفت‌وگو، مهارت خاصی نمی‌طلبد، اما درحقیقت چنین نیست. گفت‌وگو، به مهارت‌های ویژه‌ای نیاز دارد و قواعد و اصول خاصی را بر مشارکت‌کنندگان تحمیل می‌کند که با گپ و صحبت معمولی متفاوت است. توانایی افراد برای انجام یک گفت‌وگو و به عبارتی مهارت‌های گفت‌وگویی، اکتسابی است و بیش از هر جایی باید در نظام آموزشی ایجاد شود؛ شالوده این مهارت‌ها باید از همان سال‌های اولیه زندگی پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک، به‌عنوان یک شخص متفکر، در حال شکل‌گیری است. در طول دوره‌ای که کودکان، بزرگ‌تر و بزرگ‌سال می‌شوند، تمایل روزافزونی به جزم‌اندیشی و داشتن ذهن بسته در آن‌ها شکل می‌گیرد. هنگامی که ذهن بسته باشد، اعتقادات و باورها خودمحور هستند و به عبارتی، آنچه «من» باور دارم، بسیار اساسی‌تر است از آنچه من «باور دارم».

افراد متعصب، فاقد توانایی لازم برای ورود به گفت‌وگوی آزاد و مستدل هستند. نباید اجازه داد که چنین اتفاقی رخ دهد. می‌توان به کودکان آموزش داد تا ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود را بدانند. برای رسیدن به چنین هدف‌هایی باید به آن‌ها فرصت داد تا خودشان، افکار و اندیشه‌های خود را کشف کنند، ایده‌هایشان را در قالب واژه‌ها بیان کنند، و نظریه‌های خویش را ارائه دهند؛ آنان نیاز دارند که خود را به‌عنوان افرادی توانا، متفکر، و با احساس کشف کنند (فیشر، ۱۳۸۶، ۹-۱۱).

از آنجاکه دوره پیش‌دبستان و دبستان می‌تواند بهترین زمان برای پرورش و آماده کردن فکر و ذهن انسان‌های یک جامعه باشد، آموزش در این سنین، اهمیت بیشتری دارد، زیرا می‌تواند خمیرمایه شخصیتی آن‌ها را به تدریج و به‌نرمی از عواطف و احساسات به‌سوی قالب‌بندی عقل‌مدار هدایت کند. گفتنی است، گفت‌وگو به‌مثابه یک کنش مهم ارتباطی، از جمله موضوعاتی است که در رشته علوم ارتباطات، کمتر به آن توجه شده است و غالب پژوهش‌های انجام‌شده، در حوزه ارتباطات جمعی بوده‌اند. در این میان، انجام پژوهشی در حیطه ارتباطات انسانی و میان‌فردی، با نگاه موردی و خرد روش‌کیفی که به‌دنبال فهم و توصیف واقعیت ناب باشد، در حوزه پژوهش‌های علوم ارتباطات مهجور است؛ بنابراین، امید می‌رود که پرداختن به این موضوعات، آن



هم با نگاهی کیفی، بتواند افق‌های روشنی را پیش روی پژوهش‌های ارتباطی قرار دهد و راهگشای آن‌ها در این عرصه باشد.

براین اساس، در این پژوهش، به منظور مشخص کردن ساختار، ابعاد، و مؤلفه‌های گفت‌وگوی کندوکاوی، در پی مطالعه نحوه تعامل کلاسی در جلسه‌های گفت‌وگو محور کلاس درس هستیم؛ بنابراین، در این مقاله، روش تحلیل گفت‌و شنود به عنوان رویکرد خرد در روش‌شناسی تحلیل‌های ارتباطی، معرفی و چگونگی کار بست آن برای گفت‌وگوهای کلاسی توضیح داده می‌شود.

## ۲. مفاهیم و ادبیات پژوهش

ابتدا، کلیاتی درباره مفهوم گفت‌وگو و الزامات آن و همچنین، نظریه‌های گفت‌وگویی در حوزه ارتباطات میان‌فردی ارائه می‌شود و سپس نظریه‌های تحلیل گفت‌و شنود و ارتباط آن با مقاله حاضر بررسی خواهند شد.

### ۱-۲. واکاوی مفهوم «گفت‌وگو»

گفت‌وگو در تمام عرصه‌های فلسفی، اجتماعی، و حتی علمی، به عنوان راه کشف و انتقال حقیقت شناخته شده است. افزون بر شناختی که از راه بینش به دست می‌آید، گفت‌وگو در مسائل متعلق به فهم نیز اصلی‌ترین راه به شمار می‌آید. معنا از فهم برمی‌آید و برای فهم دیگران باید با آن‌ها سخن گفت (خانیک، ۱۳۸۷، ۸). هدف از گفت‌وگو، آگاهی بدون واسطه و تحریف از حوزه‌های فکری خود و دیگری است و همچنین، فهم این مطلب که تصورات ما از واقعیت، با تاروپود قالب‌ها و عادت‌های ناشناخته‌ای درهم تنیده شده است (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹، ۲۲). درحقیقت، هدف گفت‌وگو، تأیید یا رد تفکر دیگری یا خود نیست، بلکه فهم ارزش‌ها و باورهای دیگری است. هدف از گفت‌وگو، شناخت است نه توجیه، تعهد است، نه حل یا انکار تعارض، و درنهایت، همکاری است، نه رقابت. درواقع، در یک گفت‌وگوی حقیقی، هدف، دستیابی به یک توافق نیست، بلکه بیشتر، درک یک حقیقت و رسیدن به فهم است (نیستانی، ۱۳۸۸، ۲۵).



لغت دیالوگ<sup>۱</sup> (گفت‌وگو) از واژه‌های یونانی «دیا<sup>۲</sup>» و «لوگوس<sup>۳</sup>» برگرفته شده است که اولی به معنای «از طریق» و دومی به معنای «معنی» است. در اصل، دیالوگ یا گفت‌وگو «جریان داشتن معنی» است (اسحاق، ۱۳۸۰، ۵).

جریان گفت‌وگو، الگویی تراکنشی دارد. اگرچه در بسیاری از الگوهای ارتباطی پیشین، بیشتر توجه به گوینده پیام و چگونگی تدوین آن اختصاص داشت، اما الگوی تراکنشی، از زاویه‌ای تازه و از منظر شنونده پیام، به فراگرد ارتباطات می‌نگرد (وولوین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰، ۲). بسیاری از ما تصور می‌کنیم که هنگامی که با دیگری در حال گفت‌وگو هستیم، در حال انجام عملی گسسته‌ایم، زیرا به ظاهر، دیگری صحبت می‌کند، سپس یک گسست در صحبت او به وجود می‌آید، شما صحبت می‌کنید. نوبت گسست در صحبت شما که رسید، او صحبت می‌کند و این فرایند تا پایان گفت‌وگو ادامه دارد، اما واقعیت این است که ارتباط، یک فراگرد پیوسته است، زیرا هنگامی که در حال گفت‌وگو هستیم، واژه‌هایی که انتخاب می‌کنیم و شیوه‌ای که آن واژه‌ها را به کار می‌بریم، شکل گرفته از رفتار ارتباطی‌ای است که طرف مقابل در حال به کار بردن آن، رو به ماست. در الگوی تراکنشی ارتباط، نمی‌توان «ارتباط» را یک امر منفرد در نظر گرفت، بلکه باید آن را دارای حالتی وابسته دانست. به بیان دیگر، ارتباط چیزی نیست که برای دیگران انجام می‌دهیم، بلکه چیزی است که به طور مشترک با آن‌ها انجام می‌دهیم. در نتیجه، موفقیت هر یک از دو طرف، وابسته به طرف دیگر نیز هست (آدلر، به نقل از: محسنیان‌راد، ۱۳۹۱، ۳۹). هنگامی که کنش متقابل بین دو نفر، به چیزی بیش از تبادل پیام‌های لفظی منجر شود و آن دو به این درک مشترک برسند که یکدیگر را می‌فهمند، دوست دارند، می‌شناسند، و به هم نیاز دارند، آن‌گاه، ارتباط، ماهیت تراکنشی به خود می‌گیرد (محسنیان‌راد، ۱۳۹۱، ۳۹).

## ۲-۲. نظریه‌های گفت‌وگویی در ارتباطات میان‌فردی

گفت‌وگو، موضوعی میان‌رشته‌ای است و از این لحاظ، در حوزه‌های بسیاری، از جمله

1. dialogue
2. dia
3. logos
4. Wolvin



فلسفه، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، زبان‌شناسی، روانشناسی، و علوم تربیتی به آن پرداخته شده است، اما در اینجا با توجه به محدودیت حوزه پژوهش، به بررسی نظریه‌های گفت‌وگویی در حوزه ارتباطات میان‌فردی قناعت و از بررسی سایر حوزه‌ها چشم‌پوشی می‌کنیم. نظریه‌های ارتباطات میان‌فردی دربردارنده نظریه‌های تولید، دریافت، و مبادله پیام از دیدگاه روان‌شناختی و جامعه‌شناختی هستند که با توجه به محدودیت فضای مقاله، تنها به طرح کلیاتی درباره تقسیم‌بندی این نظریه‌ها بسنده می‌کنیم.

مفهوم گفت‌وگو را در ارتباطات میان‌فردی به منزله فراگرد ارتباط و پیامی در نظر می‌گیرند که ردوبدل می‌شود. براین اساس، نظریه‌های تولید و دریافت پیام از سه توضیح روان‌شناختی استفاده می‌کنند که عبارت‌اند از: توضیح ویژگی‌ها، توضیح حالت‌ها، و توضیح فرایند. توضیح ویژگی‌ها بر صفت‌های ایستای افراد و چگونگی ارتباط آن‌ها با ویژگی‌ها و متغیرهای دیگر، یعنی بر ارتباط بین انواع خاص شخصیت و انواع پیام‌های ویژه تأکید دارد. این نظریه‌ها پیش‌بینی می‌کنند که با شخص ویژه‌ای، ویژگی‌های خاصی باعث برقراری ارتباط، به روش خاص شود؛ به‌عنوان مثال، افرادی که دارای شخصیت استدلالی هستند، بحث کردن را دوست دارند.

توضیح حالت‌ها بر حالتی از ذهن تأکید دارد که فرد در دوره خاصی تجربه می‌کند. حالت‌ها برخلاف ویژگی‌ها، تقریباً ناپایدار و گذرا هستند. برخی از حالت‌های خاص بر فرستادن و دریافت پیام تأثیرگذار است؛ برای مثال، هنگامی که در موضوعی به شدت خودآمیخته هستید، به احتمال زیاد، در ارزیابی مباحث مخالف با موضع خود، محتاطانه عمل می‌کنید.

توضیح ویژگی‌ها و حالت‌ها می‌تواند به‌گونه‌ای هماهنگ با یکدیگر به کار رود. ویژگی‌ها نیز تا حدی رفتار را تعیین می‌کنند و پژوهشگران سعی دارند مشخص کنند که کدام رفتار، ویژگی‌مدار و کدام حالت‌مدار است. شیوه‌ای که افراد با آن ارتباط برقرار می‌کنند، احتمالاً حاصل هر دوی آن‌ها است.

سومین دیدگاه به‌کاررفته در نظریه‌های دریافت و تولید پیام، توضیح فرایند است. در اینجا به روش واقعی دریافت و تولید پیام توجه می‌شود. توضیح فرایند با سازوکار ذهن



انسان سروکار دارد و تأکید آن بر روش‌های گردآوری و تنظیم اطلاعات، چگونگی استفاده از حافظه، شیوه تصمیم‌گیری افراد برای چگونگی عملکرد و گفتار، و مجموعه‌ای از موارد مشابه است (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۲۹۷-۲۵۳). این سازوکارهای روانشناختی در تولید و دریافت پیام می‌توانند ماهیت یک جریان ارتباطی را شکل دهند و آن را به سوی انواع ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو یا سایر شکل‌های ارتباطی سوق دهند. اختلال ارتباطی و عدم تفاهم را نیز در بسیاری از موارد می‌توان با این نظریه‌ها تفسیر کرد.

در بخش دیگری از نظریه‌های مرتبط با موضوع ارتباطات میان‌فردی، به فرایندهای شناختی‌ای پرداخته می‌شود که در سازوکار ارتباطات میان‌فردی مؤثر هستند و به کمک آن‌ها اطلاعات در ذهن، تنظیم و کنترل می‌شود. این نظریه‌ها به فرایند تفسیر و درک معنا، چگونگی بسط آن، چگونگی درک محتوای پیام‌ها و هدف ارتباط‌گیرندگان، و شیوه ارزیابی علل رفتار و گفتار می‌پردازند. همچنین، این نظریه‌ها به موضوع سازماندهی اطلاعات می‌پردازند؛ اینکه چگونه اطلاعات مختلف در نظام شناختی ما تلفیق می‌شوند و بر نگرش‌های ما تأثیر می‌گذارند، درباره اطلاعاتی که با نگرش‌های ما سازگار هستند، چگونه فکر می‌کنیم. فرایند قضاوت، چگونگی مقایسه اطلاعات جدید با آنچه می‌دانیم و انتظار داریم، نقش انحراف یا دوری از انتظارات، و چگونگی ارزشیابی اطلاعات، از مسائلی دیگری هستند که این دسته از نظریه‌ها به آن‌ها می‌پردازند<sup>۱</sup> (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۳۵۹-۳۱۰).

ویلیام اسحاق<sup>۲</sup>، پژوهشگری است که سال‌ها در مراکز آموزش سازمانی ام‌آی‌تی<sup>۳</sup> بر مبحث گفت‌وگو و کاربردی کردن آن تمرکز و در این امر بر نظریه‌های سایر صاحب‌نظران، به‌ویژه بوهام، توجه داشته است. از نظر او، آمادگی برای تأمل، تفکر، و تجدیدنظر در اندیشه‌ها، به‌منظور به‌دست آوردن راهکارهای جدید، یکی از عناصر کلیدی گفت‌وگو است. این آمادگی، امکان فهمیدن اموری را فراهم می‌کند که انسان معمولاً جرئت پذیرفتن آن‌ها را ندارد. همین امر، زمینه‌ساز ایجاد تحولی شخصی در روند گفت‌وگو و برخورد با دیدگاه‌های گوناگون می‌شود. وی هدف از گفت‌وگو را بازنگری و پرسش در مورد تفکر و

۱. برای مطالعه بیشتر در این مورد به فصل ششم و هفتم کتاب نظریه‌های ارتباطات، نوشته استیفن لیتل جان مراجعه کنید.  
2. William Isaacs  
3. M.I.T





تغییر و تحول آن می‌داند. عادت‌ها و رفتار انسان، تابع شیوه اندیشیدن اوست و در چارچوب آن شکل می‌گیرد. (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹، ۳۸ و ۷۳).

از نظر اسحاق، اصول گفت‌وگو شامل گوش دادن، احترام گذاشتن، تعویق نظر، و سپس اظهار نظر است که در پس گوش دادن، اصل مشارکت، در پس احترام گذاشتن، اصل انسجام، در پس تعویق، آگاهی، و در پس اظهار نظر، اصل ظهور یا پدیدار شدن قرار دارد. (اسحاق، ۱۳۸۰، ۷۵).

### ۳-۲. تحلیل مکالمه یا تحلیل گفت‌و شنود

نظریه تحلیل گفت‌و شنود در طول دهه ۱۹۶۰ و از طریق همکاری هاروی ساکس<sup>۱</sup>، امانوئل شگلوف<sup>۲</sup>، و گیل جفرسون<sup>۳</sup> پدیدار شد. تحلیل مکالمه به‌عنوان روشی نو در علوم اجتماعی و انسانی، از مطالعات دو جامعه‌شناس برجسته، گافمن<sup>۴</sup> و گارفینگل<sup>۵</sup> تأثیر پذیرفته است. براساس نظر گافمن، ارتباطات چهره‌به‌چهره و تعاملات افراد با هم، پایه‌ای برای همه نظام‌های اجتماعی است که جامعه‌شناسان و سایرین آن را مطالعه می‌کنند (سیدنل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰، ۶). روش‌شناسی مردم‌نگارانه، پیش‌زمینه نظری تحلیل مکالمه را تشکیل می‌دهد. پیش‌فرض اصلی تحلیل مکالمه این است که صحبت‌های حین تعامل<sup>۷</sup>، بخش مهمی از زندگی اجتماعی، در هر دو سطح زندگی روزمره و سطح کلان اجتماعی، است (هاو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷، ۱۰). تحلیل مکالمه شامل مطالعه دقیق سخنان گفته‌شده در یک تعامل به‌منظور تعیین این امر است که چگونه گفت‌و شنود، ساخت یافته و اجرا می‌شود.

دغدغه تحلیل مکالمه، توصیف گفت‌وگوها و تعاملات طبیعی است. انجام چنین تحلیلی ممکن است نشان دهد که فعالیت هر عضو عادی جامعه، مستلزم برخورداری از انبوهی از دانش‌ها و فعالیت‌های ضمنی انگاشته‌شده است (ریلی، ۱۳۹۰، ۱۶۹).

1. Harvey Sacks
2. Emanuel Schegloff
3. Gail Jefferson
4. Goffman
5. Garfinkel
6. Sidnell
7. talk-in-interaction
8. Have





تحلیل گفت‌وشنود بر این مبنا عمل می‌کند که در تمام شکل‌های ارتباطات زبانی و غیرزبانی، مستقیم یا غیرمستقیم، کنشگران به کار تجزیه و تحلیل موقعیت و بستر کنش‌هایشان، تفسیر سخنان مخاطبانشان، فراهم کردن فضای مناسب، قابل فهم و مؤثر کردن سخنان خودشان، و هماهنگ کردن مسائل و امورشان با امور سایرین مشغول هستند. هدف این رویکرد، مشخص کردن اصول و سازوکارهایی است که کنشگران هنگام اجرای عمل در یک موقعیت و رابطه متقابل با مخاطبانشان، با استفاده از آن‌ها ساختارهای بامعنا و منظمی را در زنجیره رویدادها و فعالیت‌های مولد این رویدادها به وجود می‌آورند. تحلیل مکالمه به لحاظ روش، با بالاترین حد مستندسازی (مستندسازی داده‌هایی که به صورت صوتی-تصویری ضبط شده‌اند و متن آن‌ها پیاده شده است) رویدادهای واقعی و اصیل اجتماعی آغاز می‌شود. سپس با استفاده از فرایند تحلیل تطبیقی-نظام‌مند، آن‌ها را به اصول ساختاری جداگانه‌ای در تعامل اجتماعی و نیز اعمالی تبدیل می‌کند که شرکت‌کنندگان در یک تعامل برای مدیریت آن‌ها به کار می‌گیرند. در واقع، در این روش، تأکید، بیشتر بر رویه‌های صورتی‌ای است که از طریق آن‌ها ارتباطها برقرار می‌شوند و موقعیت‌های خاص به وجود می‌آیند (فلیک، ۱۳۸۸، ۳۵۶ و ۳۵۷).

بسیاری از پژوهش‌های مربوط به تحلیل گفت‌وشنود، «نهاد اجتماعی تعامل»<sup>۱</sup> را بررسی کرده‌اند؛ اینکه چگونه انواع تعامل، شامل ابراز مخالفت، پاسخ گفتن، و... به طور زمینه‌ای و در فضای تعامل و گفت‌وگو با یکدیگر تولید می‌شوند (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۴).

تحلیل گفت‌وشنود سعی دارد موفقیت‌های اجتماعی را کشف کند. در تجزیه و تحلیل محاوره، توجه عمده به نظم و سازمان محتوایی یا شیوه‌های سازمان‌دهی است. تحلیل گفت‌وشنود به مسائل مختلفی می‌پردازد؛ نخست نکته‌هایی که گویندگان گفت‌وگو به آن احتیاج دارند. این موضوع بیشتر به آگاهی از قواعد گفت‌وگو مربوط می‌شود. ویژگی‌های تعاملی مکالمه مانند رعایت نوبت، سکوت، مکث، و با هم حرف زدن، قابل توجه هستند. البته تحلیل گفت‌وشنود به رعایت نکردن قواعد و شیوه‌های مخالف و اصلاح خطا در صحبت نیز پرداخته است. بی‌تردید، متداول‌ترین و شاید مهم‌ترین جنبه تحلیل مکالمه،

1. social institution of interaction

انسجام گفت‌وگو است. انسجام به مفهوم ساده آن، ارتباط داشتن و معنادار بودن مکالمه است. مکالمه منسجم به نظر گفت‌وگوکنندگان، خوش ساخت و معنادار است (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۲۱۷-۱۲۶).

تحلیل گفت‌وشنود، ترتیب انجام کار یا دستورالعمل<sup>۱</sup>، سازماندهی<sup>۲</sup>، و نظم کنش‌های اجتماعی که در تعاملات روزمره رخ داده‌اند را با روشی استدلالی و در گفتن‌ها و شنیدن‌های اعضای جامعه مطالعه می‌کند. یکی از هدف‌های اصلی پژوهش تحلیل مکالمه، شناسایی این نظام با الگوهای زنجیره‌ای است که در حین تعامل به رفتارهای شفاهی ساختار می‌بخشند. پیش فرض‌های پایه‌ای این روش عبارت‌اند از:

۱. ترتیب انجام گفت‌وشنود، نظم آن را تولید می‌کند؛
  ۲. دستورالعمل گفت‌وشنود توسط اعضای یک موقعیت تولید می‌شود؛
  ۳. طرفین بحث، ترتیب انجام کار خودشان را توجیه می‌کنند و این نتیجه پیش فرض تحلیلگر و فرمول‌بندی از پیش تعیین شده مفاهیم نظری نیست؛
  ۴. دستورالعمل و ترتیب انجام گفت‌وشنود، تکرارشدنی و بازگشت‌پذیر است؛
  ۵. کشف، توصیف، و تحلیل آنچه نظم گفت‌وشنودی را فراهم کرده است، وظیفه تحلیلگر است؛
  ۶. برابند آنچه همواره در بسیاری از موارد و اغلب در مورد یک پدیده خاص اتفاق می‌افتد، کشف، توصیف، و تحلیل ساختار، روند رسمی، و شیوه سازماندهی یک گفت‌وگوی مشخص را امکان‌پذیر می‌کند (هاو، ۲۰۰۷، ۳۹).
- افزون‌براین، داده‌های استخراج‌شده باید به گونه‌ای ارائه شوند که خواننده بتواند آن‌ها را ارزیابی یا با تحلیل ارائه‌شده مخالفت کند. بنیان نظام‌مند یا تکرار نظام یا الگوهای متوالی و... تنها از طریق مجموعه‌هایی از موردهای متعلق به پدیده مورد مطالعه قابل اثبات است (فلیک، ۱۳۸۸، ۳۵۷).



1. order  
2. organization  
3. orderliness

قراردادهای پیاده‌سازی مختلفی برای تحلیل گفت‌وشنود در کتاب‌های گوناگون مطرح شده است که با توجه به نقاط مشترکی که در بین آن‌ها وجود داشت، قراردادهای گیل جفرسون را برگزیدیم که تقریباً به یک استاندارد و مبنای حرفه‌ای برای کسانی که تحلیل مکالمه انجام می‌دهند، تبدیل شده است:

جدول شماره (۱). قرارداد پیاده‌سازی تحلیل مکالمه

علامت	نمونه	توضیح
(۰,۹)	اون (۰,۹) بی نظیره!	مدت سکوت در مقیاس دهم ثانیه
:::	من::: نمی دونم	دو نقطه‌ها نشان‌دهنده کشیده شدن صداهایی هستند که به آن چسبیده‌اند. تعداد ردیف‌های آن‌ها مدت کشیده شدن صدا را نشان می‌دهد.
خط زیرین	می دونم که	خط زیر واژه نشان‌دهنده تأکید گوینده است.
]	الف: [باشه ولی ب: [واقعاً منظورم	کروشه راست جایی را نشان می‌دهد که صحبت گوینده با یک گوینده دیگر تداخل پیدا کرده است.
=	می دونی = نمی خواستم	علامت مساوی نشان می‌دهد هیچ فاصله قابل شنیدنی بین دو کلمه وجود ندارد.
		واژه نوشته شده با حروف بزرگ در زبان انگلیسی که چون در الفبای فارسی معنا ندارد می‌توان واژه را برجسته کرد.
	واژه بین دو سکون ° آها	واژه بین دو علامت درجه یا علامت وقف عربی نشان‌دهنده آهسته‌تر بودن تلفظ در مقایسه با کلمه‌های دیگر است.
<>	<من فکر نمی‌کنم>	واژه‌های بین این علامت، نشان‌دهنده سرعت بیشتر بیان کلمه‌ها یا عبارت‌ها در مقایسه با بقیه جمله است.
<>	<نمی‌دونم>	واژه‌های بین این علامت، نشان‌دهنده سرعت کمتر بیان آن‌ها در مقایسه با عبارت‌های دیگر است.
؟	ا راستی؟	علامت سؤال نشان‌دهنده بالا آمدن آهنگ صدا است.
.	بله.	توقف کامل، نشان‌دهنده پایین آمدن آهنگ صدا است.
...	من می‌دونم ...	ردیفی از «ه»‌ها نشان‌دهنده بیرون دادن نفس است صدایی که غالباً با ا ا شنیده می‌شود.
()	چه یک () چیز	پراتز خالی، نشان‌دهنده قابل شنیدن نبودن عبارت یا صدا بوده است.
(واژه)	چه کار داری (می‌کنی)	واژه داخل پراتز، نشان‌دهنده محتمل‌ترین کلمه‌ای بوده که پیاده‌کننده شنیده است.
(( ))	نمی‌دونم ((عطسه))	واژه‌های داخل دو پراتز، دربردارنده توصیف‌های پیاده‌کننده است.





در اینجا لازم است به تفاوت تحلیل گفت‌وشنود با سایر رویکردها، از جمله تحلیل گفتمان پردازیم. تحلیل گفت‌وشنود بر تعامل متمرکز است، اما تحلیل گفتمان، مجموعه بزرگ‌تری از کنش‌های زبانی را در نظر می‌گیرد و معمولاً به پیوند زدن سطح خرد مکالمات و سطح کلان متغیرهای اجتماعی، مانند طبقه و جنسیت، تمایل دارد. البته پرداختن به زمینه و فضای خرد تعامل، نفی‌کننده موضوعات و مفاهیم کلان‌تری مانند قدرت و نابرابری نیست، بلکه غالباً شرایط اقتضا می‌کند که درباره این مفاهیم متفاوت بیندیشیم و در نتیجه ممکن است پرسش‌های متفاوتی برای تحلیلگر بروز کند (رپلی، ۱۳۹۰، ۲۱۳ و ۲۱۴)؛ برای مثال، تحلیل گفتمان، به درگیری‌ها و رویدادهای جدال‌آمیز امتیاز بیشتری می‌دهد، در حالی که تحلیل گفت‌وشنود، بر موارد عادی و متداول متمرکز است (ووفیت، ۲۰۰۵، ۱۳۸). این در حالی است که ما در اینجا در پی تحلیل در سطح خرد و شناسایی ساختار بحث هستیم، نه درگیری‌های گفتمانی به وجود آمده.

۱-۲-۳. تفاوت‌های اصلی تحلیل گفت‌وشنود با سایر رویکردها:

۱. تحلیل گفت‌وشنود، نسبت به سایر رویکردها نزدیک به پدیده مورد بررسی عمل می‌کند، زیرا بر جزئیات فعالیت‌های تعاملی تمرکز دارد. ضبط کردن و پیاده‌سازی جزئیات و ظرافت روابط انسانی، حلقه گمشده روش‌های دیگر است؛
۲. تحلیل گفت‌وشنود، به بررسی داده‌هایی گرایش دارد که به‌طور طبیعی رخ داده‌اند تا تحلیل داده‌های تجربی یا داده‌هایی که پژوهشگر در آن دستکاری کرده است و به همین سبب کمتر مصنوعی است؛
۳. دیدگاه تحلیل گفت‌وشنود، بررسی ساختار و روند تعاملات انسانی است. هدف تحلیل گفت‌وشنود این نیست که توضیح دهد چرا گروه مورد بررسی این‌گونه کنش‌هایی دارند، بلکه بیشتر این مسئله را تفسیر می‌کند که چگونه تعاملات را انجام می‌دهند؛
۴. تحلیل گفت‌وشنود می‌تواند به‌عنوان مطالعه زبانی که افراد به‌کار می‌برند، در نظر گرفته شود، اما این کار را با توجه به نظام زبان‌شناسی انجام نمی‌دهد، بلکه تحلیلی جامعه‌شناختی از زبان شفاهی‌ای است که در محیط طبیعی به‌کار می‌رود (هاو، ۲۰۰۷، ۱۰-۹).

همان‌گونه که این موارد نیز نشان می‌دهند، تحلیل مکالمه به دلیل ماهیت خرد و تعاملی و همچنین بررسی جامعه‌شناختی آن، مناسب‌ترین روش برای بررسی ساختار گفت‌وگوهای کندوکاو محور کلاسی است.

### ۳. روش اجرای تحلیل مکالمه

تن هاو، مراحل زیر را برای انجام پژوهش‌هایی که با روش تحلیل مکالمه انجام می‌شوند، پیشنهاد می‌کند:

۱. گردآوری داده‌های مشارکتی و ضبط تعاملات طبیعی؛

۲. پیاده کردن متن نوارهای صوتی یا تصویری، به‌طور کامل یا بخشی از آن‌ها؛

۳. تحلیل بخش‌های انتخاب‌شده؛

۴. گزارش پژوهش (هاو، ۲۰۰۷، ۶۸).

در این روش، ضبط کردن صدا یا تصویر، اهمیت فراوانی دارد. همان‌گونه که ساکس می‌گوید: پژوهشگران، تنها تاحدودی می‌توانند رویدادهای ضبط‌شده را پیاده کنند؛ طبیعتاً متن‌های پیاده‌شده، «برگردان» بسیار طبیعی رویدادهای ضبط‌شده هستند. آن‌ها همواره بازنمایی ناقص و گزینشی متن‌ها هستند. فرایند عملی پیاده‌سازی تفصیلی و جزئی رویدادهای ضبط‌شده، این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌کند که با آنچه مشاهده می‌کند، آشنا شود. باید بارها و بارها نوار را گوش یا تماشا کرد. با این فرایند، به تدریج شیوه‌های جالب و ظریف تعامل مردم با یکدیگر درک می‌شود (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۱۴). در این راستا، در فرایند پژوهش حاضر، تمام گفت‌وگوها، ضبط صوتی یا تصویری شده‌اند و برای پیاده‌سازی، بارها و بارها آن را گوش داده و تحلیل کرده‌ایم.

فرایند پیاده کردن مطالب صوتی و تصویری به شکل متن نوشته‌شده، به شکل‌های مختلفی درک می‌شود؛ به‌عنوان بازنمایی و تعبیر صداها، ضبط‌شده، به‌عنوان توصیف تعاملات زبانی، یا به‌عنوان ترجمه سخن به زبان (هاو، ۲۰۰۷، ۹۵) که در این پژوهش، گفت‌وگوهای کلاس تفکر کودکان پایه چهارم و پنجم پیاده شده است تا از خلال آن،



تعاملات کلامی دانش‌آموزان توصیف شود. «پرسش از اینکه چه سطحی از نشانه‌گذاری باید در پیاده‌سازی به کار رود، ارتباط تنگاتنگی با این مسئله دارد که پژوهشگر با داده‌های خود چه کاری می‌کند» (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۲۹). پروتکل‌های یگانه جهانی‌ای برای نشانه‌گذاری وجود دارد. در این پژوهش بر قسمت‌هایی تأکید کرده‌ایم که شروع یک گفت‌وگو، فرایند تصحیح خود، جریان موافقت و مخالفت، شفاف‌سازی، و به‌کارگیری زبان استدلالی را نشان می‌دهد.

اما رایج‌ترین شکل پیاده‌سازی<sup>۱</sup> این است که متن به صورت موبه‌مو پیاده شود. متن پیاده‌شده شامل ویژگی‌های تعاملی گفتار مانند مکث‌ها، خنده، تداخل با گفتار دیگران، و نیز جزئیات است (رپلی، ۱۳۹۰، ۲۵۶).

براساس شیوه‌ی اجرای این روش، پس از گردآوری مجموعه‌ی ضبط‌شده‌ای از گفت‌وگوها – با توجه به گویا بودن صحبت‌ها – چند نمونه را موبه‌مو پیاده کردیم و همان‌گونه که سیدنل می‌گوید:

۱. هر نمونه را در صفحه خودش کپی کردیم، به آن شماره دادیم، و با مشاهداتی که مربوط به نظر می‌رسیدند، حاشیه‌نویسی کردیم؛

۲. دو یا سه مورد از بهترین نمونه‌های پدیده‌ای را که در نظر داشتیم، انتخاب کردیم و بر تحلیل آن‌ها متمرکز شدیم؛ منظور از بهترین موارد، آن‌هایی هستند که پدیده مورد بررسی در آن مشهودتر است؛

۳. موارد را براساس ملاک‌هایی که با کار مرتبط هستند، به زیرمجموعه‌هایی تقسیم کردیم (سیدنل، ۲۰۱۰، ۳۴).

هدف از تحلیل داده‌های ضبط‌شده، کشف این مسئله است که «چگونه مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگو سخنان یکدیگر را می‌فهمند و در نوبت خود به آن‌ها پاسخ می‌دهند». برخی از ویژگی‌های اساسی‌ای که تحلیل‌گران گفت‌وشنود در فرایند تحلیل داده‌ها بررسی می‌کنند، عبارت‌اند از:



1. transcription

سازوکار نوبت‌گیری<sup>۱</sup>: یکی از مواردی که می‌توان به آن توجه کرد، این است که چگونه هریک از گویندگان برای شروع مکالمه خود نوبت می‌گیرند. این نوبت‌گیری‌ها ممکن است از گفتن یک واژه باشد تا صدا یا حرکت (مثل شانه بالا انداختن) تا جمله‌های طولانی. در چنین موقعیت‌هایی، این‌گونه نیست که یک فرد «تنها بتواند صحبت کند»، بلکه این ویژگی طبیعی صحبت کردن است که گاهی صحبت دیگران را قطع می‌کنیم یا می‌خواهیم نوبت صحبت کردن را در اختیار بگیریم و ترتیب نوبت‌گیری رعایت نمی‌شود. در برخی جلسه‌ها، سازوکار نوبت‌گیری از پیش تعیین شده است؛ برای مثال، در دادگاه (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۷ و ۱۵۸).

ساکس، جفرسون و شگولوف، سه پیامد سیستم نوبت‌گیری را این‌گونه مطرح کرده‌اند:

۱. نیاز به گوش کردن: سیستم نوبت‌گیری، انگیزه‌ای درونی را برای شنیدن همه صحبت‌ها در فرایند گفت‌وگوشنود فراهم می‌کند. همه شرکت‌کنندگان باید صحبت‌ها را بشنوند و تحلیل کنند، زیرا ممکن است نفر بعدی آن‌ها باشند؛

۲. فهمیدن: فرایند نوبت‌گیری، برخی از راه‌های فهم صحبت‌ها را کنترل می‌کند؛

۳. آشکار کردن فهم: هنگامی که یک نفر، پاسخ مناسبی به صحبت‌های پیشین

می‌دهد، درواقع، فهم خودش را از تعامل و سخن نفر نخست آشکار کرده است.

درواقع، سیستم نوبت‌گیری، وسیله‌ای است که کنشگران از طریق آن، علاقه خود را به کنش اجتماعی مسئولانه در برابر نیازهای دیگران نشان می‌دهند (سیلورمن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ۱۲۲).

سازوکار توالی و طراحی نوبت: در این بخش این موضوع بررسی می‌شود که چگونه کنش‌های افراد در حال گفت‌وگو به صورت متوالی نظم یافته‌اند. بسیار مهم است که بدانیم این سبک کار، هرگز به بررسی یک جمله یا گفته واحد نمی‌پردازد، بلکه این موضوع را بررسی می‌کند که چگونه کنش‌های خاصی (چه کلامی و چه غیرکلامی) شکل می‌گیرند، بروز پیدا می‌کنند، و در سلسله‌ای از کنش‌های جاری درک می‌شوند؛ برای مثال، توالی «دیدگاه‌ابراز» یا توالی «پرسش-پاسخ». توالی‌ها، سلسله‌ای از کنش‌ها را ایجاد می‌کنند که

---

1. turn-taking system

2. Silverman







با توجه به نخستین کنش، کنش‌های برتر پس از آن انجام می‌شوند؛ بنابراین، هنگامی که پرسشی مطرح می‌شود، معمولاً انتظار پاسخ دادن به همان پرسش وجود دارد (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۹ و ۱۶۰).

انتخاب واژگان و تأثیر آن بر شفافیت گفتار: ویژگی دیگری که تحلیلگران بررسی کرده‌اند، واژگانی است که مردم هنگام گفت‌وگو به کار می‌برند (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۶۲).

سازوکار اصلاح<sup>۱</sup>: شیوه‌ای که افراد در رویارویی با فهم در یک گفت‌وگو به کار می‌گیرند؛ مانند تصحیح شروع‌کننده، تصحیح در عمل، و...

سازمان ساختار: سازمان ساختار به این نکته اشاره دارد که روند کلی گفت‌وگو چگونه سازماندهی می‌شود؛ سازمان مخالفت و موافقت، سازماندهی ترجیح و روایت یک قضیه (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۶۸-۱۶۳)؛ برای مثال، ما در این پژوهش با تحلیل گفت‌وگوهای کلاسی به این پرسش پاسخ می‌دهیم که «شیوه‌های معمول مخالفت و موافقت و رد و پذیرش در این گفت‌وگوها چگونه است؟»

به‌طور خلاصه، تحلیلگران گفت‌وشنود در پی این هستند که ویژگی‌های گفت‌وشنود را بررسی کنند؛ برای مثال، گویندگان، چگونه نوبت‌گیری می‌کنند. گفتار چگونه تحت تأثیر کنش‌های پیشین شکل می‌گیرد و کنش‌های بعدی را به وجود می‌آورد؛ گفتار چگونه برای انجام کنش‌های خاصی طراحی می‌شود؛ مردم از چه واژگانی استفاده می‌کنند و چگونه سیر گفت‌وگو سازمان می‌یابد (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۷۰)؛ بنابراین، تحلیلگر با گوش دادن به صداهای ضبط‌شده و همچنین، خواندن متن پیاده‌شده، سعی می‌کند بفهمد که کنشگران، هنگام گفت‌وشنود چه چیزی را سازمان می‌دهند. در تحلیل گفت‌وشنود، درک کنش‌ها، هدف تحقیق نیست، بلکه شرط ضروری برای ادامه کار در مرحله بعدی است که فرمول‌بندی فرایندهایی است که به منظور انجام کنش‌های درک‌شده به کار رفته‌اند (هاو، ۲۰۰۷).

اکنون به منظور توصیف و تفسیر دقیق‌تر روند گفت‌وگوی کندوکاوی انجام‌شده در کلاس، از طریق تحلیل مکالمه یک جلسه از هر موضوع محوری و همچنین، ثبت نمونه‌هایی از مشاهدات مرتبط با آن، الگوهای تعامل به کاررفته را شناسایی می‌کنیم.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در این قسمت برای نشان دادن روند گفت‌وگوی کلاسی دانش‌آموزان ابتدا به چگونگی شکل‌گیری گفت‌وگو در میان آنها پرداختیم، سپس فرایند گفت‌وگو با کمک روش تحلیل گفت‌وشنود بررسی شده و در نهایت ساختار کلی گفت‌وگوی ایشان در نموداری ترسیم شده است.

#### ۴-۱. چگونگی شکل‌گیری گفت‌وگو درباره مفهوم «درستی و نادرستی» در کلاس

در بررسی کلاس‌های پایه پنجم دبستان پسرانه سما، تسهیلگر پس از نمایش یک تصویر، از دانش‌آموزان می‌پرسد که چه چیزی را در این تصویر، شگفت‌انگیز، جالب، یا مبهم یافتند؟ صحبت‌های دانش‌آموزان این کلاس‌ها در مورد عکس، بیشتر مربوط به مفهوم عدالت، کمک، فقر، مهربانی، و... بود. در ادامه، تسهیلگر از آنان می‌خواهد که پرسش‌های ایجادشده در ذهنشان را مطرح و سپس طبقه‌بندی موضوعی کنند. با اتفاق نظر گروه، موضوع «عادلانه بودن یا نبودن یک کار»، برای گفت‌وگو در جلسه‌های بعدی انتخاب شد.



پرسش: اگر کسی از شما دزدی کند، عادلانه است که شما هم از او چیزی بدزدید یا خیر؟

امیرحسین: بستگی داره چی بدزده؛ اگه بری همون چیز که اون دزدیده رو بدزدی، عادلانه است دیگه، چون رفتی همون پولای خودت رو برداشتی.

☞ طرح ایده در پاسخ به پرسش با بیان دلیل

مانی: من از حرف بچه‌ها فهمیدم توی این شرایط دو تا موضوع وجود داره؛ مثلاً، فرض کنید به ترازو وجود داره، دو نفر روی اون هستند. هردو تاشون به یه مقدار پول دارند. بعد اگه یکی بیاد پول اون یکی رو برداره، بذاره روی ترازوی خودش، از تعادل خارج می‌شه، میفته زمین. حالا اگه اون یکی بیاد برداره دوباره از این‌ور میفته. بعد اگر اندازه همون پول خودش برنداره دوباره اون میاد از این می‌گیره و هی این باید بیاد به چیزی از این یکی بدزده و این تعادلش دیگه هیچ‌وقت درست نمی‌شه.

پارسا: اگه عین همون چیز رو برداره، اصلاً دزدی نیست، پس گرفتن مال خودش. (این آدم رو از تعادل خارج نمی‌کنه که.

☞ مخالفت با ایده پیشین با بیان دلیل: نکته قابل توجه این است که دانش‌آموزان می‌توانند در پیوند با یکدیگر

صحبت کنند و بر پایه نظرات نفر پیشین، نظر خود را بیان کنند و این امر موجب می‌شود که گفت‌وگو روبه‌جلو باشد و بحث به حاشیه نرود.

علی: ولی من می‌گم اصلاً عادلانه رو باید از اینجا خط بزنید، برای اینکه، این دزدی اصلاً کار بدیه.

☞ دانش‌آموز با بیان دلیل برای مخالفت با ایده پرسش، در واقع، ملاکی برای کار عادلانه مطرح می‌کند.

تسهیلگر: اوهم، بچه‌ها پیش فرض علی می‌دونید چیه؟ راجع به کار عادلانه چه جواری فکر می‌کنه که این رو می‌گه؟ محمدجواد: علی می‌گه که کار عادلانه، کاریه که کار درستی باشه. هر کار بدی، اصلاً عادلانه نیست. اصلاً از خودش داره میاد، عدل. عدل یعنی چی، یعنی کار درستی باشه.

☞ شناسایی پیش فرض نفر پیشین کمک می‌کند، ملاک برای همه شفاف شود و گفت‌وگو یک گام دیگر به جلو برود.

علی: بله ما تا فردا صبح هم درباره این بحث کنیم، نمی‌تونیم بگیریم عادلانه است یا ناعادلانه. باید اول بگیریم غلطه بعد.

(مشاهده کد ۳۰)



همان‌گونه که مشاهده کردید، در این گفت‌وگو، دانش‌آموزان با طرح مخالفت و ارائه مثال مناسب، پیامد دیدگاه‌های دوستشان را روشن، و با توجه به پرسش تسهیلگر، پیش‌فرض پنهان صحبت وی را آشکار می‌کنند. با ایجاد پیوند بین این دو ایده، دانش‌آموزان در مرحله بعدی توانستند استنباط لازم را انجام دهند و با پذیرش ملاک «درست بودن» برای «کار عادلانه»، در گام بعدی به شفاف‌سازی آن بپردازند.

پذیرش انتقادهای منصفانه و تصحیح نظر خود، یکی از مواردی است که به پیشبرد گفت‌وگوها در کلاس کمک می‌کند و نشان‌دهنده مهارت سطح بالا در گفت‌وگوی انتقادی و همچنین، مراقبت از جریان گفت‌وگو است.

◀ در گفت‌وگو درباره «عادلانه بودن یا نبودن تفاوت سطح رفاه کشورهای اروپایی و آفریقایی»، برخی از دانش‌آموزان بیان کردند که این تفاوت، عادلانه است، زیرا تلاش این گروه، کمتر از دیگری بوده است. دانش‌آموزان بر ایده‌های خود پافشاری می‌کردند، اما با شنیدن دیدگاه‌های متفاوت با ایده خود، به فکر فرورفتند:

احسان: خانم من الآن نظرم رو عوض می‌کنم و با امیرحسین موافق می‌شم و بهش معتقد می‌شم؛ چون که راست می‌گه. اینا آگه امکانات نداشته باشن، خودشون نمی‌تونن فقط با تلاششون به حد اونا برسن. امکانات که گفت، خیلی مهمه و در دسترسشون نبوده.

◀ در اینجا دانش‌آموز با توجه به حرفی که سه نوبت پیشتر گفته شده بود، در گفته پیشین خود بازنگری و با منتقدانش علیه ایده‌ای که پیشتر مطرح کرده بود، موافقت می‌کند.

(کد مشاهده ۳۶)

این نمونه در مجموع جلسه‌هایی که مشاهده کردیم، بسیار اتفاق افتاده است. این نوع تعامل، حاکی از این است که دانش‌آموز، فعالانه صحبت‌های نفر پیشین را شنیده و از قدرت برقراری پیوند و همچنین، پیگیری خط سیر گفت‌وگو برخوردار است. وی انتقاد منصفانه به ایده خویش را می‌پذیرد و با فکری باز، به استقبال ایده‌های جدید می‌رود و افکار اولیه خود را بهبود می‌بخشد. در این حلقه، ویژگی خودتصحیحی مشاهده می‌شود، یعنی همه اعضای این میدان گفت‌وگویی، مسائل و اندیشه‌های یکدیگر را زیر ذره‌بین می‌گذارند و تلاش می‌کنند فرضیه‌های جایگزینی را به عنوان راه‌حل ممکن مسئله و پرسش موردنظر، ارائه دهند.

در پایان این جلسه، دانش‌آموزان با بررسی زمینه‌های مختلف به کار بردن واژه عادلانه و جست‌وجوی راه‌های متنوع درک آن، به بسط مفهومی<sup>۱</sup> درباره واژه عادلانه رسیدند.

در اغلب گفت‌وگوها، دانش‌آموزان به این ملاک دست یافتند که کار «عادلان»، کاری است که «درست» باشد و تصمیم گرفتند که در مورد مفهوم «درستی»، گفت‌وگو کنند تا این مفهوم برایشان شفاف‌تر شود و سپس، درباره کاربرد آن به توافق نظر برسند. البته این روند در همه کلاس‌های مشاهده‌شده یکسان نبود و دانش‌آموزان از مفهوم عادلانه به ملاک‌هایی مانند انصاف، تساوی، و... دست یافتند.

#### ۲-۴. تحلیل فرایند گفت‌وگوشنود کلاسی درباره مفهوم عدالت

با توجه به محدودیت فضای مقاله، تنها به بخش‌هایی از گفت‌وگوی دانش‌آموزان اشاره و نمودار سازمان و ساختار کلی بحث مطرح شده با توجه به الگوهای به‌کاررفته در آن رسم شده است که در قسمت بعدی، توضیحات مربوط به آن ارائه خواهد شد.

جدول شماره (۲). تحلیل گفت‌وگوی کلاسی

سازمان و ساختار بحث	الگوی به‌کاررفته	مصادیق گفت‌وگوشنود کلاسی
شروع بحث	۱) طرح پرسش برای شروع بحث	ت: کسی یادش هست سوال هفته قبلی مون چی بود؟ سید: سوال این بود که: ما یه چیزی مطمئنیم که درسته ولی <کل دنیا باهش مخالفند> که این کار غلطه... درحقیقت... وقتی همه باهش مخالفند، می‌گند این کار غلطه، ولی ما مطمئنیم درسته. (۰,۳) بازم حق دار: یم بگیم این کار درسته و <روی کارمون همش> تأکید کنیم؟
	۲) مطرح شدن ایده نخست	سید: هه خانوم به‌نظر ما: وقتی... کل دنیا میگن هه، مهم خودمونیم که هه (۰) نه بستگی به نیات ما داره
ایده اول	۱) تأکید بر انتقاد به ایده نه صاحب ایده ۲) مخالفت با ایده نخست ۳) مثال برای شفاف‌سازی ایده	رضا: خانوم ما: بعضی نظرای سید مخالفیم. (۰,۹) از نیت (۰,۴) گفت بستگی به نیت داره... خانوم شاید به مثلاً یه کاری کنیم که <نیت نداشته باشه>، شاید مثلاً همین جوری بزینیم=همین جوری اعصابمون خرد شه بزینیم میز رو بشکونیم. همه میگن: گن اشتباهه= ولی نیت ما چی بوده این میز رو شکوندیم؟ <هیچ نیتی نداشتیم> ت: تو مطمئنی [که]... آرش: [خانوم نیت... خانوم شفاف کنیم این حرف رو؟] ت: بگو آرش (۰,۶)
		آرش: خا: انوم مثلاً می‌گه مثلاً ما بریم دزدی خب؟ بعد پولایی رو که هه برمی‌داری: یم رو خب؟ (۰,۴) به فقیر فقرا می‌دیم. مثلاً نیتمون خیره که پولارو می‌دیم به اون فقیرا، ولی خودمون دزدی کردیم، کارمون اشتباهه است. فکر کنیم منظورمون این [بود].
حاشیه‌روی	۱) حاشیه‌روی و خارج شدن از موضوع اصلی موردبحث	رضا: [خانوم آگه هه اینجوریه، پس ما با (۰) خانوم در دو صورت می‌شه اینجوری. اگر اون آدم، آدم پولداری باشه، اما همه پولش رو عادلانه به‌دست آورده باشه و ما بریم پول‌ها رو از اون بدزدی: دیم و به فقیرا بدیم، این خیلی کار بدیه=حتی اگر کم با نیت خوبی باشه، باز بعد از همین جهان بده (۰,۳) اما هه اگر مثلاً اون آدم یه آدم خیلی

۱. منظور تسهیلگر است.





سازمان و ساختار بحث	الگوی به کاررفته	مصادیق گفت و شنود کلاسی
	<p>(۲) پرسش برای حفظ ارتباط و پیوستگی بحث (۳) طرح ایده جنجالی دور از بحث (۴) واکنش غیرکلامی به ایده جنجالی</p>	<p>پولداری باشه، اما با سر کلاه گذاشتن ههه و اینا، این پولارو به دست آورده باشه، کارمون هم درست مثلاً ممکنه باشه (که) دزدیدیم. ت: خوب. &lt;سؤالمون&gt; یادته چی بود؟ ← وجود تسهیلگر است که به حفظ انسجام و پیوستگی بحثها کمک می کند؛ وی هرگاه افراد به حاشیه می روند و از ایده اصلی دور می شوند، با طرح پرسش، آن ها را به بحث اصلی برمی گرداند. رضنا: بله ت: چی بود؟ رضنا: آگه ی::به کاری بکنی:::ههههه مثلاً مطمئن باشیم درسته، اما آگه همه دنیا هم مخالف [باشند ت: [حق داریم بگیریم کارمون درسته یا نه؟ مرتبط با این صحبت کنید. ((دست های بچه ها برای نوبت گیری بالاست)) بگو ببینم شایان. شایان ر: نمی خوام=نمی دونم یعنی () ت: دستت بالا بود آخه، (۰،۳) خب ایراد نداره، آرش بگو. آرش: خانوم به نظر من:::من بازم درست [نیست. پارسا: [درست؟ ← در اینجا شاهد گوش دادن فعالانه دانش آموزان هستیم. پارسا متوجه اشتباه لفظی در به کار بردن «است» و «نیست» شد. آرش: [درست هست. بازم درسته (۰،۳) آدم رو هر کاریش کنی، حتی آگه دنیا هم باهات مخالف بشه (۰،۵) باز کار خودش رو می کنه. (چند ثانیه (۰،۴) مهمه می شود)) ← مهمه بچه ها، نشان دهندۀ مطرح شدن ایده جنجالی است. در محیط کلاسی حمایتگر، باید اجازه بیان ایده های کاملاً غیرمنتظره و دور از ذهن نیز داده شود.</p>
<p>تلاش برای حفظ انسجام بحث</p>	<p>(۱) تعیین فرایندهای نوبت دهی (۲) شفاف کردن ایده ۲ (۳) بیان مثال برای توضیح گفته های ایده ۲ (۴) توجه به قرارداد نوبت دهی از سوی دانش آموز برای مراقبت از بحث</p>	<p>ت: کی بادشه امیرحسین چی گفت؟ ← تسهیلگر ایراد نظر نفر قبلی را مطرح می کند تا بحث به روال پیشین بازگردد، و خود تعیین می کند که تمرکز بر صحبت امیرحسین باشد. آرش: گ::فت برخی انسان ها تحقیق کردند و می گند &lt;کارشون درسته&gt; همه دنیا می گن غلطه. ← آرش افزون بر بازگویی صحبت امیرحسین، آن را شفاف نیز می کند و به این ترتیب، ایده مبهم او آشکار می شود. ت: آها، می تونید برای این مثال بگید؟ مهرداد: آها خانوم. آره مثاله شاید آخه هر آدمی تو زندگی اش حتی انیشتین هم تا حالا در عمرش یک بار::ی اشتباه کرده باشه، خوب؟ ((بچه ها با سر تکان دادن و صوت، تأیید کردند که ادامه حرفش را بزنند)) شاید اصلاً کل دنیا اشتباه کرده باشن، و این چند نفر که تحقیق کرده باشن، درستش رو بگن. ت: می تونی یه مثالی بگی که یک بار این اتفاق افتاده باشه؟ (شایان می خواهد حرفی بزند، ولی فوراً متوقف کرده و عذرخواهی می کند))</p>

سازمان و ساختار بحث	الگوی به کاررفته	مصادیق گفت و شنود کلاسی
مخالفت یا موافقت با ایده‌ها	(۱) طلب نظر مخالف برای رد ایده (۲) مخالفت با بخششی از ایده نخست (۳) تأکید بر مخالفت با ایده، نه صاحب آن	ت: بچه‌ها، خوب این نظر رو دادین و می‌گید حق داره بگه کارش درسته، حتی اگر همه دنیا مخالف باشند، کسی نظر مخالفی نداره؟ ((امیرعلی برای نوبت‌گیری، دست بلند می‌کند)). ت: بگو امیرعلی امیرعلی: خانوم م: ما با نظر سید (مخالفتیم توی نیتش) همیشه کارها بستگی به نظرهه نیت خوب و بد نداره (۰، ۴): مثلاً به کار بدی هست وقتی فرد می‌خواد اون کار رو بکنه، نیتش مثلاً خوبه یا بده، اما همیشه زطی به نیت نداره. اینکه درستههه (به کار یا نه) همیشه ربطی به نیت نداره (۰، ۵). نیتی که می‌کند. ت: اوهوم
بخش پایانی	(۱) بازگویی و جمع‌بندی نظرات و ایده‌های مطرح‌شده (۲) ارزشیابی فراشناختی پایان جلسه	سید: ما اومدیم ههه به ملاک گفتیم که آقا برای درستی یک کارهه (۰). کی تعیین می‌کنه به کار درسته یا نه؟ اولهه گفتیم اگه همه عالم بکنن به کاری نادرسته، ولی ما بگیم درستههه، مطمئنیم درستههه بازم درسته یا نه؟ بعد مثال گالبله و نیوتن زدیم و تموم شد. ت: خوب امروز به چیزی دقت کردین که پیشتر به اون توجه نکرده بودین؟ مانی: درباره اینکه چه کسی عادلانه و غیرعادلانه رو تصویب می‌کنه. آرش: تا حالا به این سوال‌ها فکر نکرده بودم. عاطف: من مفهوم درست و عادلانه رو این قدر عمیق ندیده بودم. امیرعلی: ابعاد اینکه به گروهی برای ما تصمیم بگیرن چی درسته.

#### ۳-۴. ساختار کلی گفت‌وگوی کندوکاو محور

به‌طورکلی، با توجه به تحلیل گفت‌و شنود جلسه‌های کلاس تفکر، ساختار حاکم بر این گفت‌وگوها در بردارنده مراحل زیر است:

۱. طرح پرسش؛ ۲. استخراج دیدگاه‌ها و نظرات؛ ۳. توضیح و شفاف‌سازی نظرات؛ ۴. کمک به افراد برای بیان نظراتشان؛ ۵. ارائه یا طلب دلیل؛ ۶. بررسی درستی یا نادرستی استدلال‌ها؛ ۷. تعبیر و تفسیر دیدگاه‌های مطرح‌شده؛ ۸. جست‌وجو برای رسیدن به توافق؛ ۹. جست‌وجو برای یافتن فرضیه‌های جدید؛ ۱۰. بررسی فرضیه‌های دیگر؛ ۱۱. ارائه سرنخ و رویه‌های ممکن برای همگرایی‌ها و واگرایی‌های فرضیه‌های مورد بحث؛ ۱۲. هماهنگ کردن بحث و دسته‌بندی ایده‌ها؛ ۱۳. پیش بردن گفت‌وگو به یک سطح بالاتر از اصول اولیه.

#### ۴-۴. تحلیل نهایی سازوکارهای به کاررفته در گفت‌وگوی مطرح‌شده

همان‌گونه که مشاهده شد، در این گفت‌وگو، سازوکار نوبت‌دهی، مبتنی بر قراردادی از پیش تعیین‌شده (بلند کردن دست و اعلام پیشین) است که افراد، خود آن را وضع کرده‌اند، اما با توجه به نوع بحث و میزان مشارکت و درگیری افراد در آن، گاهی شرکت‌کنندگان بدون نوبت وارد بحث می‌شوند و قواعد وضع‌شده را زیر پا می‌گذارند. اگر این امر سبب هرج‌ومرج نشود، تسهیلگر در غالب موارد، اجازه ادامه بحث را خواهد داد. فرایند نوبت‌گیری و برقراری پیوند میان گفته‌ها، اساس شکل‌گیری یک گفت‌وگوی منسجم است





و توجه ما را به این مسئله جلب می‌کند که چگونه اعضای حلقه کندوکاو، بدون تحمیل ساختارهای اجتماعی، مراقبت اجتماعی را شکل می‌دهند.

در این گفت‌وگو، بیشتر افراد در پیوند با یکدیگر سخن می‌گویند و به نظم و ترتیب پیرامون محور واکنش‌ها و پاسخ‌های پیش‌بینی‌شده دیگران تمایل دارند که این امر از ویژگی‌های اصلی گفت‌وشنود است. «نظم و ترتیب اجتماعی، دستاورد عملی مشترکی است که اعضای جامعه محقق می‌کنند. در مکالمات معمولی این تمایل بارز نیست و زیر پا گذاشته می‌شود، اما در مورد گفت‌وگو باید بگوییم، شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو، نظم رویدادهای موردبحث را با یکدیگر ایجاد و تبیین می‌کنند. در اینجا یک واقعیت مشخص و مهم این است که شرکت‌کنندگان، نظم منطقی را در نوبت صحبت رعایت می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که گویی هر کسی می‌داند نوبت او چه وقت است» (تولستون، ۱۳۸۷، ۲۷).

از سوی دیگر، در این گفت‌وگو مشاهده می‌کنیم که واژگان جمله‌های مورد استفاده دانش‌آموزان، ارتباط منسجمی با مهارت‌های گفت‌وگویی اندیشمندانه دارد؛ برای مثال، می‌توان به مواردی مانند «من فکر می‌کنم که...»، «من با نظر... مخالفم، چون...»، «من می‌خوام نظرم رو عوض کنم»، «من می‌تونم شفاف‌ترش کنم» و... اشاره کرد که در بحث یادشده، کاربرد فراوان آن‌ها را از سوی دانش‌آموزان شاهد هستیم و می‌توان آن را یک کنش اجتماعی دانست. این کنش، سبب می‌شود که گفت‌وگو، رو به جلو باشد و تفاهم مشترک در «معنای واژه‌ها» و روند گفت‌وگو شکل بگیرد. همچنین، تحلیل بالا، نهاد اجتماعی تعامل را بررسی کرده است که شامل نقل قضایا، ابراز مخالفت، پاسخ گفتن، و... می‌شود. این موارد، به‌طور زمینه‌ای و در فضای تعامل با یکدیگر تولید شده‌اند.

معمولاً روشی که برای ابراز مخالفت در این گفت‌وگوها به‌کار می‌رود، استفاده از شیوه «توالی دیدگام‌ابراز»<sup>۱</sup> است. در اینجا هر فرد به‌جای اینکه بدون دانستن موافقت یا مخالفت سایرین با نظر خویش، دیدگاه خود را به‌طور مستقیم بیان کند، پس از شنیدن دیدگاه او، نظر خود را در فضایی دوستانه ابراز می‌کند، زیرا مشارکت‌کنندگان می‌توانند آنچه را گفته شده است، با بیان خود درباره موضوع، تطبیق دهند و ایده دیگری را نیز به زبان خود بازگو کنند (مینارد، ۱۹۹۱،



به نقل از: رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۴). تفاوت عمده میان کنش «مخالفت کردن» در این گفت‌وگوها و سایر تعاملات اجتماعی، این است که در گفت‌وگوی یادشده، «مخالفت کردن» به‌عنوان روند طبیعی بحث، مورد پذیرش همگان بوده است و افراد به‌عنوان روندی طبیعی، قضاوت خود را به تعویق می‌اندازند. این درحالی است که در سایر گفت‌وگوها، اغلب، مخالفت کردن، ناپسند شمرده می‌شود و به همین سبب برای ابراز آن، ترکیبی از کنش‌های تعلل، تردید، مقدمه‌چینی، تسکین‌های اجباری، و سپس شرح و تفصیل (بهانه و توجیه) انجام می‌شود.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، کندوکاو کلاسی براساس ماهیتش، به احتمالات و فرضیه‌های گوناگون می‌نگرد، بر ادعاهای نامطمئن تمرکز می‌کند، و به این ترتیب، دانش‌آموزان را به استدلال فرامی‌خواند. از آنجاکه استدلال، مجموعه افکار به‌هم‌پیوسته‌ای است که ذهن را به‌سوی یک نتیجه هدایت می‌کند، در این بحث، به‌گونه‌ای پیایی، مجموعه کلمه‌هایی در قالب «از آنجاکه... پس...»، «می‌دانیم که... و بنابراین...»، و «اگر... پس...» از دانش‌آموزان می‌شنویم. همچنین، به‌کارگیری طیفی از کلمه‌های کوتاه، مانند بعضی، همه، هیچ، این‌طور نیست، اما، مگر، و... اهمیت منطقی خاصی دارند. این کلمه‌ها بدون توجه به محتوای خاص یا موضوع جمله، نشان‌دهنده شکل منطقی یک پاره‌گفتار هستند. نکته دیگر اینکه، اسلوب کلی مخالفت و موافقت کردن دانش‌آموزان در این نوع گفت‌وگوها، محدود کردن مخالفت به «نظر» یک شخص یا بخشی از نظر وی و همچنین، اعلام آن، رو به خود او است.

در این گفت‌وگوها، تقویت مهارت‌های استدلالی و مفهومی و کندوکاو در مورد موضوع بحث، اهمیت بیشتری دارد و اساساً هدف از آن، تقویت مهارت‌های یادشده است؛ بنابراین، تسهیلگر در هر جلسه و به‌فراخور بحث، مهارت خاصی را در نظر می‌گیرد، در پرسش‌های تسهیلگرانه خود بر آن تمرکز می‌کند، و در ارزشیابی پایان کلاس نیز از به‌کارگیری آن می‌پرسد تا دانش‌آموزان در افکار و عملکرد خود در روند گفت‌وگو بازاندیشی داشته باشند.

سازمان ساختار در روند کلی گفت‌وگو، نکته دیگری است که تحلیل مکالمه به آن می‌پردازد. در این روش، «تعاملات به‌وجودآمده از طریق صحبت و گفت‌وگو را می‌توان به‌گونه‌ای تجربی و با نمونه‌های ثبت‌شده اطلاعات مشاهده کرد. شرکت‌کنندگان، در رفتار خود، ساختار و الگوی مربوطه را آشکار می‌کنند» (تولستون، ۱۳۸۷، ۷).





## ۵. بحث و نتیجه گیری

تحلیل گفت‌وشنودها نشان می‌دهد، ساختار کلی این گفت‌وگوها پیش‌برنده است؛ به این معنا که هنگامی که ایده‌ای در پاسخ به یک پرسش بیان می‌شود، شرکت‌کنندگان، خود را ملزم به واکنش «موافقت» یا «مخالفت» با آن ایده می‌دانند. این واکنش غالباً سبب تصحیح و تکمیل ایده اولیه یا شفاف شدن آن می‌شود. در گام بعدی، ایده دوم بیان می‌شود و دوباره این واکنش‌ها را در پی دارد. هنگامی که افراد بین ایده‌های مطرح‌شده پیوند برقرار کرده و استنباط خود را از روند بحث مطرح می‌کنند، در واقع، گفت‌وگو را به یک سطح بالاتر از اصول کلی پیش می‌برند و زمینه را برای طرح پرسش جدید فراهم می‌کنند. سازوکار نوبت‌دهی از پیش تعیین شده و وجود تسهیل‌گر برای تعیین نوبت صحبت، رعایت قوانین، و طرح پرسش‌های به‌جا، از عواملی هستند که به پیش‌برنده بودن این گفت‌وگوها کمک می‌کند. پرسش‌هایی را که تسهیل‌گر به کمک آن‌ها، روند بحث را هدایت می‌کند، می‌توان به هفت دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: پرسش برای طلب شفافیت و توضیحات بیشتر، پرسش برای توسعه دادن بحث و جست‌وجوی پیش‌فرض‌های پنهان، پرسش برای طلب دلایل، شواهد و علت‌ها، پرسش برای ایجاد ارتباط، تعمیم و تمایز، پرسش برای کشف دلالت‌های ضمنی و پیامدها، و درنهایت، پرسش برای ارزشیابی و مرور جریان گفت‌وگو که افراد حاضر در حلقه کندوکاو را به بازاندیشی و تأمل وامی‌دارد.

با توجه به آنچه گفته شد، گفت‌وگوی کندوکاو محور، نوعی الگوی تراکنشی ارتباط است که در آن، افراد، ابتدا ایده‌های دیگران را گوش می‌دهند، قضاوت‌ها و پیش‌فرض‌های خود را به تعویق می‌اندازند، با دیگران با احترام رفتار می‌کنند، و درنهایت، نظر خود را ابراز می‌کنند. در این حالت است که شرکت‌کنندگان، تک‌روی را کنار می‌گذارند و روند باهم‌اندیشی را آغاز می‌کنند. در اینجا، افراد به تصورات خود توجه می‌کنند و آماده بررسی و شناسایی آن‌ها می‌شوند. گفت‌وگوی کندوکاو محور با ترکیب سه نوع گفت‌وگوی خلاق، انتقادی، و مراقبتی، امکان بازاندیشی و رسیدن به قضاوت دقیق‌تر را برای افراد فراهم می‌کند. گفت‌وگوی کندوکاوی ساختارمند، نه تنها جالب و لذت‌بخش است، بلکه تولیدکننده پاسخ‌های با معنا و راه‌های ادراک امور است. این نوع گفت‌وگو، تنها بنا ندارد



پاسخ‌های محتمل بی‌شمار را نشان دهد، بلکه می‌خواهد پاسخ‌های منطقی‌تر را محدود کند. این نوع گفت‌وگو، نه تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد، بلکه به تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی نیاز دارد.

هدف از گفت‌وگوی کندوکاوی در کلاس درس، تشویق کودکان به واکنش در برابر ایده‌های مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت، و... است. از سوی دیگر، حلقه کندوکاو، به کودکان فرصت می‌دهد که این ایده‌ها را عملی کنند و به عبارت دیگر، عادت‌های تفکر آنی، احترام به همسالان، همکاری با آن‌ها، مصالحه‌جویی، آشتی، خودتصحیحی، داوری خوب، و... را کسب کنند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

- اسحاق، ویلیام (۱۳۸۰). گفت‌وگو و هنر با هم اندیشیدن (مترجم: محمود حدادی). تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی.
- انصاری، منصور (۱۳۸۴). دموکراسی گفتگویی، امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و یورگن هابرماس. تهران: نشر مرکز.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱ الف). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱ ب). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بلیکی، نورمن (۱۳۹۱). پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی (مترجم: حمیدرضا حسنی، محمدتقی ایمان، و مسعود ماجدی). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بویر، مارتین (۱۳۸۰). من و تو (مترجم: ابوتراب سهراب، الهام عطاردی). تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
- بوهم، دیوید (۱۳۸۱). درباره دیالوگ (مترجم: محمدعلی حسین‌نژاد). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی با همکاری مرکز بین‌المللی گفت‌وگوی تمدن‌ها.
- پایا، علی (۱۳۸۱). گفت‌وگو در جهان واقعی: کوششی واهی یا ضرورتی اجتناب‌ناپذیر؟. تهران: طرح نو.
- تولسون، اندرو (۱۳۸۷). گفت‌وشنودهای رسانه‌ای (مترجم: پروین حیدری). تهران: طرح آینده به سفارش مرکز پژوهش‌های رادیویی.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۱). گفت‌وگوی تمدن‌ها و ارتباطات بین‌المللی بررسی زمینه‌های عینی و ذهنی در سه دهه پایانی قرن بیستم (رساله دکتری علوم ارتباطات اجتماعی). دانشکده علوم اجتماعی و ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۷). در جهان گفت‌وگو. تهران: انتشارات هرمس.
- خطیبی‌مقدم، سمیه (۱۳۸۸). آموزش و پرورش جدید و رشد مهارت‌های گفت‌وگویی؛ بررسی تأثیر روش اجتماع کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۱). آموزش شهروندی و توسعه اجتماعی. تهران: نشر تیسرا.
- رپلی، تیم (۱۳۹۰). راهنمای عملی تحلیل گفت‌وگو، گفتمان‌سند (مترجم: عبدالله بیچرانلو). تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر (مترجم: محسن ثلاثی). تهران: علمی.
- شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹). «فلسفه برای کودکان» را چگونه معرفی کنیم؟. اطلاعات حکمت و معرفت، ۵(۳)، ۹-۱۶.





- شهرتاش، فرزانه (۱۳۹۰). ورود «فلسفه برای کودکان». اطلاعات حکمت و معرفت، ۶(۸)، ۱۷-۲۳.
- فلیک، اووه (۱۳۸۸). درآمدی بر تحقیق کیفی (مترجم: هادی جلیلی). تهران: نشر نی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان (مترجم: مسعود صفایی مقدم، افسانه نجاریان). اهواز: رشش.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱). شوق گفت‌وگو و گسترده‌گی فرهنگ تک‌گویی در میان ایرانیان. تهران: نشر دات.
- کارتلیج، جی؛ و میلبرن، اف. جی (۱۳۷۵). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان (مترجم: محمدحسین نظری‌نژاد). مشهد: شرکت به‌نشر.
- کلاک، دنیل؛ و ریموند، مارتین (۱۳۹۰). پرسیدن مهم‌تر از پاسخ دادن است: درآمدی بر فلسفه (مترجم: حمیده بحرینی). تهران: هرمس.
- لی‌تل‌جان، استیفن (۱۳۸۴). نظریه‌های ارتباطات (مترجم: سیدمرتضی نوربخش، و اکبر میرحسینی). تهران: نشر جنگل.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۹۰). ریشه‌های فرهنگی ارتباط در ایران. تهران: چاپار.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۹۱). ارتباطات انسانی. تهران: سمت.
- محمودیان، رفیع (۱۳۷۹). جهانی آرمانی؛ وضعیت آرمانی رابطه خود با دیگری. ارغنون، ۱۶، ۳۱۲-۲۹۱.
- ملکات، سرینواس؛ و استیوز، لزی (۱۳۹۰). ارتباطات توسعه در جهان سوم (مترجم: شعبانعلی بهرامپور). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ملکات، سرینواس (۱۳۸۴). نظریه‌های ارتباطات توسعه (مترجم: یونس شکرخواه). رسانه، ۶۴، ۷۶-۴۹.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۰). راهی به رهایی؛ جستارهایی در باب عقلانیت و معنویت. تهران: نشر نگاه معاصر.
- منصورنژاد، محمد (۱۳۸۱). رویکردهای نظری در گفت‌وگوی تمدن‌ها (هابرماس، فوکویاما، خاتمی، هانتینگتون). تهران: جهاد دانشگاهی؛ پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- موتقی، سیداحمد (۱۳۸۶). گفت‌وگو و توسعه. فصلنامه سیاست، ۳۷(۲)، ۲۲۷-۱۹۱.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۸). اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش. تهران: نوآوران سینا.
- ویگوتسکی، لی‌یف‌سمینوویچ (۱۳۸۱). تفکر و زبان (مترجم: بهروز عزبدفتری). تهران: فروزش.
- ویمر، راجردی؛ و دومینیک، جوزف‌آر (۱۳۸۹). تحقیق در رسانه‌های جمعی (مترجم: کاووس سیدامامی). تهران: سروش.
- هابرماس، یورگن (۱۳۹۱). کنش ارتباطی (مترجم: کمال پولادی). تهران: مرکز.
- هارت، راجر (۱۳۸۰). مشارکت کودکان و نوجوانان از پذیرش صوری تا شهروندی واقعی (مترجم: فریده طاهری). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

هارتکه‌مایر، مارتینا (۱۳۸۹). باهم‌اندیشدن: راز گفت‌وگو (مترجم: فاطمه صدرعاملی طباطبایی). تهران: اطلاعات.

هینس، جوانا (۱۳۸۴). بچه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفت‌وگو در مدارس (مترجم: رضا علی‌نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان، و مهرناز مهربابی کوشکی). قم: سماء قلم.

یانکلویچ، دانیل (۱۳۸۱). اعجاز گفت‌وگو: چگونه مناقشه را به همکاری تبدیل کنیم؟ (مترجم: نبی سنبلی). تهران: وزارت امور خارجه، مرکز چاپ و انتشارات.

Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.

Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.

Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.

Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.

Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.

Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.

Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.

Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). Univrrsity of Southern Queensland.

Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21<sup>st</sup> Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.

