

بسط بافت‌های معنامحور در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان

خارجه: پژوهشی تجربی

مصطفی پورحاجی*

دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۲۰، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۶/۱۴، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

این پژوهش، بر آن است به‌صورت تجربی برنامه‌ای را مبتنی بر چارچوب بسط بافت معنامحور، برای آموزش معلمان، اجرا کند و تاثیر آن را بر میانگین مدت زمان بافت معنامحور در کلاس‌های زبان خارج انگلیسی بررسی کند. بدین منظور، ۳۰ معلم و ۳۰۰ زبان‌آموز به‌طور تصادفی انتخاب شده و به‌دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. پس از اطمینان از نبود تفاوت معنادار اولیه بین دو گروه، از نظر میانگین مدت زمان بافت معنامحور، برنامه آموزشی مورد نظر برای معلمان گروه آزمایشی اجرا شد. سپس، هم‌کنشی کلاسی همه معلمان به‌مدت سه جلسه، فیلم برداری شد و میانگین مدت زمان بافت‌های معنامحور در هر یک از کلاس‌ها بر مبنای دقیقه محاسبه و بین دو گروه با استفاده از آزمون تی مستقل مقایسه شد. بررسی داده‌های گردآوری شده نشان داد که چارچوب بسط بافت معنامحور تاثیر معناداری بر مدت زمان این نوع بافت در گفتمان کلاسی زبان خارج انگلیسی داشت.

واژه‌های کلیدی: آموزش معلمان، آموزش تاملی، بافت معنامحور، چارچوب بسط بافت، گفتمان کلاسی.

۱- مقدمه

گفتمان کلاسی زبان دوم، متشکل از مجموعه‌ای پیچیده و پویا از بافت‌های به هم پیوسته‌ای است که در آن اهداف گوناگون آموزشی در دل توالی نوبت‌ها پی‌ریزی و دنبال می‌شود (سیدهاوس^۱، ۲۰۰۴؛ والش^۲، ۲۰۰۶ الف). از میان بافت‌های متعددی که از گفتمان کلاسی نشأت می‌گیرد، بافت معنا محور^۳ از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که هدف اصلی آن افزایش فرصت مشارکت زبان آموزان از راه ترغیب آن‌ها به‌ابراز وجود و صحبت در باره عقاید، احساسات، ترجیحات، تجربیات شخصی و غیره است. با این وجود، یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان داده که این نوع بافت هم‌کنشی در کلاس‌های زبان خارجه انگلیسی بسط داده نمی‌شوند، حتی در کلاس‌هایی که معلم‌های آن در دوره‌های آموزشی، اعم از پیش از خدمت و ضمن خدمت، شرکت کرده‌اند. (پورحاجی و علوی^۴، ۲۰۱۵).

از سوی دیگر، پژوهش‌ها در زمینه آموزش معلمان^۵ نشان داده هنگامی که آموزش با هدف افزایش سطح آگاهی معلمان نسبت به هم‌کنشی و گفتمان کلاسی توأم باشد و همچنین از ابزار و چارچوبی خاص برای منظوری مشخص استفاده کند، می‌تواند بر کیفیت آموزش و گفتمان کلاسی تاثیر گذار باشد (جانسون^۶، ۱۹۹۰؛ کاوشیان، کتابی و توکلی^۷، ۲۰۱۶؛ والش، ۲۰۰۶ ب، ۲۰۱۳).

بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است در مطالعه‌ای تجربی، یک برنامه آموزشی را مبتنی بر گفتمان کلاسی و با استفاده از چارچوب بسط بافت معنا محور^۸ (پورحاجی^۹، ۲۰۱۷) برای معلمان اجرا کند و تاثیر آن را بر میانگین مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در کلاس‌های زبان خارجه انگلیسی بررسی کند.

1. Seedhouse
2. Walsh
3. Meaning-oriented context (MOC)
4. Pourhaji & Alavi
5. Teacher education
6. Johnson
7. Kavoshian, Ketabi & Tavakoli
8. MOC Sustainability Framework
9. Pourhaji

۲- پرسش پژوهش

آیا چارچوب بسط بافت معنامحور می‌تواند بر میانگین مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه تاثیر معناداری داشته باشد؟

۳- پیشینه پژوهش

۳-۱- بافت در گفتمان کلاسی زبان دوم

واژه بافت^۱ دارای معانی متعددی است. جستجوی این واژه در فرهنگ واژگان انگلیسی معاصر لانگمن^۲ (۲۰۱۴، صفحه ۳۸۴) تعریف‌های زیر را ارائه می‌دهد:

۱. موقعیت‌ها، رویدادها، و اطلاعاتی که به مقوله‌ای مربوط می‌شوند و یا به‌شما در درک آن مقوله کمک می‌کنند.

۲. واژه‌هایی که بعد و یا قبل از کلمه و یا جمله‌ای می‌آیند و به درک مفهوم آن کمک می‌کنند.

بنابراین، بافت به‌موقعیت زمانی، مکانی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، زبانی و غیره اطلاق می‌گردد. اما گفتمان‌کاوی^۳ به‌عنوان یکی از رویکردهای اصلی بررسی گفتمان این جنبه‌های بافت را نادیده می‌گیرد، مگر اینکه (۱) به‌این جنبه‌ها توسط شرکت‌کنندگان گفتمان در دل ساختار هم‌کنشی اشاره شود و (۲) این جنبه‌ها بر شکل‌گیری هم‌کنشی اثر گذار باشند (شگلاف^۴، ۱۹۹۲؛ مارکی^۵، ۲۰۱۵؛ وورینگ^۶، ۲۰۱۶). گفتمان‌کاوی بر این نکته تاکید می‌ورزد که بافت در کلام و هم‌کنشی شکل می‌گیرد (هریتج^۷، ۱۹۹۷) و تغییر در ساختار هم‌کنشی می‌تواند بافت را تغییر دهد، حتی اگر عوامل و شرایط بیرونی هم‌کنشی ثابت باقی بمانند (سیدهاوس، ۲۰۰۴).

به‌جای آنکه کلاس را بافتی واحد بدانند، اگرچه اغلب چنین نگرشی وجود دارد، دیدگاه حاضر این است که شرکت‌کنندگان گفتمان کلاسی، اعم از معلم و شاگرد، با هم بافت‌ها را

1. Context
2. Longman Dictionary of Contemporary English
3. Conversation analysis
4. Schegloff
5. Markee
6. Waring
7. Heritage

می‌سازند. بافت‌ها در متن هم‌کنشی و در ارتباط با اهداف کلان و خرد آموزشی شکل می‌گیرد. (والش، ۲۰۰۶ الف، صفحه ۱۶)

در نتیجه، بافت یا بهتر است بگوییم بافت‌ها در گفتمان کلاسی زبان دوم به‌طرحواره‌های متعدد و پویایی اطلاق می‌شوند که توسط معلم و شاگردان در ارتباط با اهداف آموزشی کلان و خرد شکل می‌گیرند (سیدهاوس، ۲۰۰۴؛ والش، ۲۰۱۱؛ هریتج، ۱۹۹۷). پاسخ به این سوال که این بافت‌های متعدد و پویا در گفتمان کلاسی زبان دوم چه می‌باشند را می‌توان در بخش بعدی جستجو کرد.

۳-۱-۱- شناسایی بافت‌ها

تا کنون تلاش‌های بسیاری به‌منظور شناسایی بافت‌هایی که در گفتمان کلاسی زبان دوم توسط معلم‌ها و شاگردان شکل می‌گیرند، صورت پذیرفته است (پورحاجی و علوی، ۲۰۱۵؛ سیدهاوس، ۲۰۰۴؛ والش، ۲۰۰۶ الف؛ وان لیئر، ۱۹۸۸). همان‌گونه که در جدول زیر نشان داده شده است، از نظر زمانی یکی از اولین پژوهش‌ها در این زمینه توسط وان لیئر (۱۹۸۸) انجام پذیرفته است.

وان لیئر (۱۹۸۸) با بررسی رابطه بین استفاده از زبان و فعالیت‌های کلاسی، چهار نوع بافت را شناسایی کرد. اول، بیشتر زبان‌محور و کمتر فعالیت‌محور؛ زمانی شکل می‌گیرد که معلم اطلاعاتی را به شاگردان به‌هنگام آموزش و یا سخنرانی بدهد. در این نوع بافت، تبادل اطلاعات بسیار ناچیز بوده و اغلب معلم تک‌گویی دارد. دوم، کمتر زبان‌محور و بیشتر فعالیت‌محور؛ به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که روند مشخصی مانند تمرین قواعد و یا کار گروهی دارند. سوم، بیشتر زبان‌محور و بیشتر فعالیت‌محور، که به هم‌کنشی‌ها با ساختار از پیش تعیین شده مربوط می‌شود؛ برای مثال، مصاحبه و یا بیان شفاهی داستان. چهارم، کمتر زبان‌محور و کمتر فعالیت‌محور که به هم‌کنشی‌های روزمره شباهت بسیار دارد و در آن زبان آموزان بیشترین آزادی بیان را دارند.

جدول ۱. شناسایی بافت‌ها در گفتمان کلاسی زبان دوم

بافت‌ها				پژوهش‌ها
کمتر زبان محور و کمتر فعالیت محور	بیشتر زبان محور و بیشتر فعالیت محور	کمتر زبان محور و بیشتر فعالیت محور	بیشتر زبان محور و کمتر فعالیت محور	وان لیئر (۱۹۸۸)
معنا و روانی کلام	کار محور	صورت و صحت کلام	اجرایی	سیدهاوس (۲۰۰۴)
حالت بافت کلاسی	حالت مهارت‌ها و سیستم‌ها	حالت کتاب محور	حالت مدیریتی	والش (۲۰۰۶ الف)
معنا محور	مهارت زبانی محور	صورت زبانی محور	مدیریت محور	پورحاجی و علوی (۲۰۱۵)

در پژوهشی دیگر، سیدهاوس (۲۰۰۴) رابطه بین آموزش و هم‌کنشی را بررسی کرده و چهار نوع بافت را شناسایی کرد. اول، بافت اجرایی که در آن معلم سعی در مدیریت فعالیت‌های کلاسی دارد. دوم، بافت صورت و صحت کلام که هدف تمرین و تسلط بر صورت‌های زبانی است. سوم، بافت کار محور که در آن زبان‌آموزان از زبان تبادلی برای انجام کاری خاص استفاده می‌کنند. و سرانجام چهارم، بافت معنا و روانی کلام که هدفش ترغیب زبان‌آموزان به‌ابراز وجود و مشارکت در همکاری کلاسی است.

والش (۲۰۰۶ الف) نیز رابطه اهداف آموزشی و استفاده از زبان را بررسی کرده و چهار نوع بافت یا "حالت" هم‌کنشی کلاسی را شناسایی کرد. اول، حالت مدیریتی که معلم سعی در مدیریت فرایند آموزش دارد. دوم، حالت کتاب محور که در آن هم‌کنشی حول محور مطالب کتاب می‌گردد. سوم، حالت مهارت‌ها و سیستم‌ها که تاکید بر مهارت‌های کلان و خرد زبانی دارد. چهارم، حالت بافت کلاسی که هدف آموزشی آن ارتقای قدرت بیان و روانی کلام زبان‌آموزان است.

ابهامات و اشکالاتی در انواع بافت‌هایی که وان لیئر (۱۹۸۸)، سیدهاوس (۲۰۰۴) و والش (۲۰۰۶ الف) شناسایی کردند وجود دارد. برای مثال، مشکل طبقه‌بندی وان لیئر این است که یک فعالیت می‌تواند بیش از یک نوع بافت را ایجاد کند. برای نمونه، کار گروهی می‌تواند

روند مشخص داشته و کمتر زبان‌محور و بیشتر فعالیت‌محور باشد و یا کمتر زبان‌محور و کمتر فعالیت‌محور بوده که در آن زبان‌آموزان آزادانه نظرات خود را راجع به موضوعی بیان می‌دارند. طبقه‌بندی سیدهاوس نیز همین مشکل را دارد. بافت سوم یعنی بافت کارمحور دارای ابهام است، زیرا کار، هدف آموزشی نیست، بلکه فعالیتی هدفمند است و بسته به نوع کار چه متمرکز^۱ و چه نامتمرکز^۲ (الیس، ۲۰۱۰)، ماهیت هم‌کنشی نیز می‌تواند متفاوت باشد. طبقه‌بندی ارائه شده توسط والش نیز مبهم است، زیرا تمایز بین حالت کتاب‌محور و دیگر حالت‌ها، روشن و واضح نیست. همان‌گونه که کندسکین^۴ (۲۰۱۴) نیز بدان اشاره داشته، هنگامی که زبان‌آموزان بر روی درک مطلبی خاص در کتاب خود کار می‌کنند، به‌طور هم‌زمان دو نوع بافت کتاب‌محور و مهارت و سیستم‌محور شکل می‌گیرند.

به‌منظور رفع ابهامات و اشکالات موجود در طبقه‌بندی‌های پیشین، پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) تلاش کردند تا با بهره‌گیری از شیوه گفتمان‌کاوی و بررسی رابطه بین گفتمان و اهداف آموزشی در ۵۲ کلاس زبان انگلیسی، بافت‌های هم‌کنشی را شناسایی کنند. در نتیجه، آن‌ها چهار نوع بافت را در بررسی داده‌های خود معرفی کردند:

۱. بافت مدیریت‌محور^۵: هم‌کنشی که در آن هدف، مدیریت فرایند آموزش و یادگیری توسط معلم است، آنجا که معلم برای مثال فعالیتی را معرفی و یا جمع‌بندی می‌کند.
۲. بافت صورت‌زبانی‌محور^۶: هم‌کنشی که در آن هدف، آموزش صورت‌های زبانی همچون واژه، دستور زبان، تلفظ و دیگر وابسته‌ها به زبان‌آموزان است.
۳. بافت مهارت‌زبانی‌محور^۷: هم‌کنشی که در آن هدف، آموزش و کمک به‌زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانشی و نوشتاری است.
۴. بافت معنا‌محور^۸: هم‌کنشی که هدف آن افزایش فرصت مشارکت زبان‌آموزان و ترغیب آنان به‌ابراز وجود و صحبت دربارهٔ باورها، احساسات، ترجیحات، تجربیات شخصی و غیره است.

1. Focused
2. Unfocused
3. Ellis
4. Can Daskin
5. Management-oriented context
6. Form-oriented context
7. Skill-oriented context
8. Meaning-oriented context

۳-۱-۲- توزیع بافت‌ها

وجه مشترک پژوهش‌های پیشین در زمینه شناسایی بافت‌ها (پورحاجی و علوی، ۲۰۱۵؛ سیدهاوس، ۲۰۰۴؛ والش، ۲۰۰۶ الف؛ وان لیتر، ۱۹۸۸) این است که بافت‌ها بنابر میزان کنترل معلم بر هم‌کنشی کلاسی مرتب شده‌اند، بدین معنا که بافت اول که تمرکز بر مدیریت کلاسی دارد، کنترل گفتمان را به‌طور کامل به معلم می‌سپارد و تقریباً هیچ فضا و فرصت مشارکتی را به زبان‌آموزان نمی‌دهد، در حالیکه بافت چهارم که هدف آن ترغیب زبان‌آموزان به ابراز وجود است، شاگرد محور بوده و بیشترین فضا و فرصت مشارکت را به زبان‌آموزان می‌دهد. به بیان دیگر، اگر بافت‌ها را بر روی پیوستار^۱ فضای هم‌کنشی زبان‌آموز با دو حد کمترین و بیشترین فضا قرار دهیم، بافت مدیریت محور در حد کمترین فضا و بافت معنا محور در حد بیشترین فضا جای می‌گیرند. دو بافت دیگر نیز یکی (بافت صورت‌زبانی محور) میل به حد کمتر و دیگری (بافت مهارت‌زبانی محور) میل به حد بیشتر دارد (شکل ۱).



شکل ۱. بافت‌های هم‌کنشی بر روی پیوستار فضای هم‌کنشی زبان‌آموزان

پژوهش‌های پیشین، حد کمترین فضا را نیروی میل به مرکز^۲ شامل اعمال کنترل، برقراری نظم و اجرای برنامه کاری توسط معلم و حد بیشترین فضا را نیروی گریز از مرکز^۳ شامل اعتدالی فرصت مشارکت زبان‌آموزان، ایجاد رابطه نزدیک و تأیید مبادرت زبان‌آموزان در گفتمان کلاسی زبان دوم، معرفی کرده است (باختین^۴، ۱۹۸۶؛ پائولتی و فلی^۵، ۲۰۰۴؛ علوی و پورحاجی، ۲۰۱۷؛ نیوین^۶، ۲۰۰۷؛ وان لیتر، ۱۹۹۶؛ وورینگ، ۲۰۱۶؛ وورینگ، ردینگتون و

1. Continuum
2. Centripetal force
3. Centrifugal force
4. Bakhtin
5. Paoletti & Fele
6. Nguyen

تادیک^۱، ۲۰۱۶).

اجماع نظر بر این است که باید بین دو سوی این پیوستار، تعادل وجود داشته باشد (وان لیئر، ۱۹۹۶؛ وورینگ، ۲۰۱۶) و مسئولیت برقراری این تعادل بر عهده معلم است (پائولتی و فلی، ۲۰۰۴). یک راه برای بررسی این مسئله که آیا معلم‌ها تعادل لازم بین دو حد پیوستار را رعایت می‌کنند یا خیر، مطالعه مدیریت توزیع بافت‌ها در گفتمان کلاسی توسط آن‌ها است. مسئله‌ای که توسط پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) مورد مطالعه قرار گرفت. با مطالعه ۵۲ کلاس ۹۰ دقیقه‌ای زبان خارجه انگلیسی با زبان‌آموزانی در بازه سنی بزرگسالان و با سطوح مختلف توانش زبانی و معلمانی که از پیش در دوره‌های آموزش پیش و ضمن خدمت شرکت کرده بودند، پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) مدت زمان اختصاص داده شده توسط معلم‌ها برای هر یک از بافت‌ها را محاسبه کردند (جدول ۲)

جدول ۲. توزیع بافت‌های هم‌کنشی در کلاس‌های زبان خارجه انگلیسی (پورحاجی و علوی، ۲۰۱۵، ص. ۱۱۱)

بافت‌ها	مدت زمان (دقیقه)	درصد (%)
مدیریت محور	۱۵	۱۶,۵
صورت زبانی محور	۳۳	۳۶,۵
مهارت زبانی محور	۳۲	۳۵,۵
معنامحور	۱۰	۱۱,۵
مجموع	۹۰	۱۰۰

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ می‌بینیم، بافت معنامحور کوچکترین سهم (۱۱,۵٪) را از توزیع بافت‌های کلاسی دارد در حالی که بافت مدیریت محور ۱۶,۵ درصد (۱۵ دقیقه) از کل گفتمان کلاسی را تشکیل می‌دهد. پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) دریافتند که بافت صورت زبانی محور و بافت مهارت زبانی محور هر یک به ترتیب ۳۶,۵ و ۳۵,۵ درصد از کل گفتمان کلاسی را به خود اختصاص می‌دهند.

1. Waring, Reddington & Tadic

این نوع توزیع بافت‌های هم‌کنشی توسط معلمان نشان دهنده عدم ایجاد تعادل بین نیروهای میل به مرکز و گریز از مرکز در گفت‌مان کلاسی زبان خارجه انگلیسی است. آنچه نیاز است، بسط بافت معنا محور توسط معلمان است که این نیز نیازمند برنامه آموزشی خاصی است.

۳-۲- گفت‌مان کلاسی و آموزش معلمان^۱

پژوهش‌ها و برنامه‌های بسیاری در زمینه آموزش معلمان با تکیه بر گفت‌مان کلاسی تا به کنون صورت پذیرفته است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های جانسون، ۱۹۹۰؛ کاوشیان، کتابی و توکلی، ۲۰۱۶ و والش، ۲۰۰۶ ب اشاره کرد.

جانسون (۱۹۹۰) پژوهشی را در چین انجام داد که در آن معلمان زبان دوم در برنامه‌ای آموزشی به نام "زبان کلاس" به مدت ۱۵ ساعت شرکت کردند. هدف برنامه، افزایش آگاهی معلم‌ها نسبت به گفت‌مان خود و آموزش آن‌ها برای بهره‌گیری از راهبردهای افزایش مشارکت زبان‌آموزان بود. پس از شش ساعت آموزش در آزمایشگاه زبان، معلم‌ها در جلسه‌های بحث شرکت کرده و ویدیوهایی از کلاس خودشان را دیدند و بر اساس چارچوب بررسی گفت‌مان (سینکلر و کلتھارد^۲، ۱۹۷۵) راجع به گفت‌مان خود تفکر کرده و آن را ارزیابی و بررسی کردند. در نتیجه اجرای برنامه آموزشی، جانسون (۱۹۹۰) دریافت که آموزش می‌تواند آگاهی معلم‌ها را نسبت به جنبه‌های فیزیولوژیکی (کیفیت صدا)، ارتباطی و آموزشی گفت‌مان خود بالا ببرد.

در پژوهشی در یکی از دانشگاه‌های ایرلند شمالی، والش (۲۰۰۶) تلاش کرد آگاهی معلم‌ها را نسبت به گفتار خود از راه کنش تاملی مشاوره‌ای^۳ بالا ببرد. او از هشت معلم خواست تا بخشی از کلاس خود را ضبط کرده و آن را بر اساس چارچوب خود ارزیابی گفتار معلم^۴ بررسی کنند. این چارچوب بافت‌های هم‌کنشی را مشخص کرده و اهداف آموزشی و ویژگی‌های گفتاری معلم‌ها را در هر یک از آن بافت‌ها توصیف می‌کند. معلم‌ها نیز تناسب گفتار خود را با کمک پژوهشگر به‌عنوان مشاور، و با بررسی تطبیق آن گفتار با اهداف آموزشی ارزیابی کردند. سرانجام، والش مصاحبه‌ای بازخوردی با هر یک از معلم‌ها برگزار کرد

1. Classroom Discourse and Teacher Education

2. Sinclair & Coulthard

3. Guided reflective practice

4. Self-evaluation of teacher talk (SETT)

و دریافت که چارچوب خود ارزیابی گفتار معلم می‌تواند به افزایش سطح آگاهی معلمان کمک کرده و بر تصمیم‌گیری‌های آن‌ها در گفتمان کلاسی تأثیرگذار باشد.

کاوشیان، کتابی و توکلی (۲۰۱۶) تأثیر فیلم‌برداری را به‌عنوان راهبردی برای آموزش تاملی در کلاس‌های زبان خارجه انگلیسی بررسی کردند. آن‌ها کلاس هشت معلم را برای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای ضبط کرده و از معلمان خواستند فیلم کلاسی خود را دیده و برگه‌هایی را کامل کنند. سپس دوباره کلاس‌ها را برای یک جلسه دیگر فیلم‌برداری کرده و کار قبلی خود را تکرار کردند. سرانجام، برای یافتن محتوای آموزش تاملی، آن‌ها مصاحبه‌ای را با معلمان ترتیب دادند و در نتیجه آن دریافتند که نمره خود ارزیابی معلمان در نوبت دوم افزایش پیدا کرد. با بررسی محتوای آموزش تاملی، برگه‌ها و مصاحبه‌ها، آن‌ها چارچوبی با هشت فاکتور الگوی ارتباط در کلاس، فضای احساسی کلاس، مدیریت کلاس، تصحیح خطاها، ظاهر معلم، شگردها و راهبردها، رشد حرفه‌ای و تسلط زبانی معلم ارائه کردند.

آنچه که از بررسی پژوهش‌های پیشین در زمینه آموزش معلم و گفتمان کلاسی بر می‌آید، آن است که افزایش آگاهی معلمان نسبت به گفتمان کلاسی بر تصمیمات معلمان و کیفیت گفتمان کلاسی تأثیرگذار است. اما صرف کنش تاملی کافی نیست. همان‌گونه که والش (۲۰۱۳) نیز اشاره داشته:

من معتقدم کنش تاملی زمانی موفق خواهد بود که معلم‌ها از ابزار مشخص و مناسب برای تفکر بر داده‌های کلاسی خود استفاده کنند. صرف دعوت از معلم‌ها به تفکر کافی نبوده و تنها ممکن است به پیشی مبهم و تغییراتی نامشخص ختم شود. (صفحه ۱۸)

بنابراین، هنگامی که هدف بسط بافت‌های معنامحور در گفتمان کلاسی باشد، ابزار و یا به‌طور دقیق‌تر چارچوبی لازم است که به‌طور مشخص بر این جنبه گفتمان تمرکز کرده و به تفکرات و بینش معلمان سمت و سو ببخشد. از جمله ابزارهایی که بدین منظور ارائه شده است، چارچوب بسط بافت معنامحور می‌باشد.

۳-۳- چارچوب بسط بافت معنامحور

چارچوب بسط بافت معنامحور^۱ چارچوبی است گفتمان‌کاوانه که توسط پورحاجی

(۲۰۱۷) ارائه شد. این چارچوب به صورت داده بنیان ایجاد کننده‌ها^۱ و بازدارنده‌های^۲ بسط بافت معنامحور را شناسایی و توصیف می‌کند.

بر اساس این چارچوب، تفصیل شخصی^۳، پاره گفتارهای واکنشی با نواخت پایین^۴، بازخورد آنی متمرکز بر صورت زبانی^۵، عدم پذیرش، نادیده انگاشتن و کوچک شمردن مبادرت شاگرد^۶، زمان انتظار محدود^۷، تکمیل نوبت‌ها^۸، بازخورد احساسی مثبت آنی^۹، بستن پرسش‌های آزاد^{۱۰}، و خود پاسخگویی^{۱۱} به‌عنوان بازدارنده‌های حفظ و بسط بافت‌های معنا معرفی شدند.

بنا نهادن تعاملات بر پایه اظهارات زبان آموزان^{۱۲}، دعوت به پاسخگویی^{۱۳}، پاره گفتارهای واکنشی با نواخت بالا^{۱۴}، بازخورد متمرکز بر محتوا^{۱۵}، بازخورد تاخیری متمرکز بر صورت زبانی^{۱۶}، تایید و رجوع به مبادرت شاگرد^{۱۷}، زمان انتظار گسترده^{۱۸}، بازخورد احساسی مثبت با تاخیر^{۱۹}، درخواست رفع ابهام^{۲۰} و بررسی صحت برداشت^{۲۱} به‌عنوان ایجاد کننده‌های بسط بافت‌های معنا شناخته شدند.

1. Promoters
2. Impeders
3. Self-elaboration
4. Low-pitch back-channels
5. Immediate form-focused feedback
6. Rejecting, bypassing and downgrading learner initiatives
7. Limited wait-time
8. Turn-completion
9. Immediate positive affective feedback
10. Closing open-ended elicitations
11. Self-answering
12. Building on learner contributions
13. Invitation to reply
14. High-pitch back-channels
15. Content-focused feedback
16. Delayed form-focused feedback
17. Validating and orienting to learner initiatives
18. Extended wait-time
19. Delayed positive affective feedback
20. Clarification requests
21. Confirmation checks

جدول ۳. چارچوب بسط بافت معنامحور (پورحاجی، ۲۰۱۷، صفحه ۱۱۵)

بافت	بسط	ویژگی‌های گفتار معلم	توصیف
بافت معنامحور: هم‌کنشی که در آن هدف افزایش فرصت مشارکت زبان آموزان و ترغیب آنان به ابراز وجود و صحبت درباره باورها، احساسات، ترجیحات، تجربیات شخصی و غیره می‌باشد.	بازدارنده‌ها: ویژگی‌های زبانی معلم که هم‌کنشی بحث را مسدود کرده و فرصت مشارکت زبان‌آموزان را محدود می‌کنند.	تفصیل شخصی	تشریح و توضیح اظهارات توسط معلم
		پاره گفتارهای واکنشی با نواخت پایین	استفاده از yeah uh-huh mm و غیره با لحن افتان
		بازخورد آنی متمرکز بر صورت زبانی	بازخورد آنی در مورد واژگان، تلفظ، دستور زبان و غیره
		عدم پذیرش، نادیده انگاشتن و کوچک شمردن مبادرت شاگرد	رد کردن، عبور کردن از و کوچک شمردن صحبت بدون اجازه زبان‌آموزان
		زمان انتظار محدود	مکث کمتر از یک ثانیه قبل و بعد از نوبت‌ها
		تکمیل نوبت‌ها	تکمیل سخنان ناتمام زبان آموزان
		بازخورد احساسی مثبت آنی	استفاده فوری از good, excellent و از این قبیل پس از کلام زبان آموز
		بستن پرسش‌های آزاد	پرسش سوالات با پاسخ‌های کوتاه و محدود بلافاصله پس از سوالات با پاسخ آزاد و نامحدود
		خود پاسخگویی	پاسخ معلم به سوالات خود
		بنا نهادن هم‌کنشی بر پایه اظهارات زبان‌آموزان	استفاده از اظهارات زبان آموزان به عنوان اساس تعامل
ایجاد کننده‌ها: ویژگی‌های زبانی معلم که هم‌کنشی را بسط داده، بحث را باز نگه داشته و زبان آموزان را ترغیب به مشارکت می‌کنند.		دعوت به پاسخگویی	درخواست از زبان‌آموزان برای پاسخگویی و اظهار نظر راجع به صحبت‌ها
		پاره گفتارهای واکنشی با نواخت بالا	استفاده از yeah uh-huh mm و غیره با لحن خیزان
		بازخورد متمرکز بر محتوا	بازخورد راجع به محتوای صحبت نه صورت زبانی
		بازخورد تاخیری متمرکز بر صورت زبانی	بازخورد با تاخیر در مورد واژگان، تلفظ، دستور زبان و غیره
		تایید و رجوع به مبادرت شاگرد	توجه و تشویق صحبت مربوط ولی بدون اجازه زبان آموز
		زمان انتظار مبسوط	مکث بیش از سه ثانیه‌ای بین نوبت‌ها
		بازخورد احساسی مثبت با تاخیر	استفاده با تاخیر از good, excellent و از این قبیل پس از کلام زبان‌آموز
		درخواست رفع ابهام	درخواست روشن سازی بیشتر گفته‌ها
		بررسی صحت برداشت	بررسی فهم درست گفته زبان آموز

بایسته اجرای چارچوب، استفاده از پنج بافت هم‌کنشی برای نشست‌های پسا مشاهده‌ای^۱ (هاریس^۲، ۲۰۱۲، ۲۰۱۷) در گفت‌مان تاملی مشاوره‌ای دو سویه است. البته یکی از بافت‌ها (بافت پژوهندگی) دو بار استفاده می‌شود. بنابر این، شش قدم اجرای چارچوب بسط بافت معنامحور عبارتند از:

۱. پژوهندگی^۳: مربی سوالی را از معلم می‌پرسد. برای شروع گفت‌مان پژوهندگی از یادآوری انگیزشی^۴ استفاده می‌شود (لایل^۵، ۲۰۰۳) بدین معنا که مربی از معلم می‌خواهد تا بخشی از فیلم کلاسی خود را در بافت معنامحور دیده و سپس به این سوال به‌صورت شفاهی پاسخ دهد که "نظر شما راجع به گفت‌مان خودتان به‌عنوان معلم در ویدیوهایی که دید، چیست؟"

۲. تفسیری^۶: معلم با چارچوب بسط بافت معنا محور مواجه می‌شود. هم‌کنشی با محوریت معرفی چارچوب و پاسخگویی به پرسش‌های معلم صورت می‌پذیرد.

۳. تاملی^۷: مربی از معلم می‌خواهد تا با استفاده از چارچوب معرفی شده راجع به نمونه‌های کلاسی خود بیان‌دهند (والش، ۲۰۱۳).

۴. پژوهندگی: مربی از معلم می‌پرسد، "حالا نظر شما راجع به گفت‌مان خودتان به‌عنوان معلم چیست؟"

۵. اجرایی^۸: مربی و معلم به‌صورت مشارکتی و جمعی روش‌های بسط بافت معنامحور را به‌بحث می‌گذارند. مربی از معلم می‌پرسد، "چگونه می‌توانید و یا چگونه توانستید این هم‌کنشی را در کلاس خود بسط دهید؟"

۶. نمایشی^۹: مربی و معلم در عمل روش بسط بافت معنامحور در کلاس مورد نظر را به‌صورت نمایشی اجرا می‌کنند. مربی از معلم می‌پرسد، "آیا می‌توانید به‌من نشان دهید چگونه می‌توانید این هم‌کنشی را در کلاس خود بسط دهید؟" آنچه تا به‌حال بدان نپرداخته شده و پژوهش کنونی در تلاش است آن را اجرا کند،

1. Post-observation conferencing
2. Harris
3. Exploratory
4. Stimulated recall
5. Lyle
6. Expository
7. Reflective
8. Procedural
9. Demonstrative

به‌کارگیری چارچوب بسط بافت معنای‌محور در برنامه‌ای آموزشی و بررسی تاثیر آن بر میانگین مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در کلاس‌های زبان خارجه انگلیسی است.

۴- روش پژوهش

۴-۱- طرح پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش، بررسی علت و معلول است، طرح پژوهش آزمایشی^۱ (تجربی) و یا به‌طور دقیق‌تر به‌واسطه ارجاع تصادفی نمونه به‌گروه‌ها، طرح پژوهش آزمایشی حقیقی شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌همراه گروه کنترل^۲ (ایری، جاکوبز، رضویه و سورنسن^۳، ۲۰۱۰) می‌باشد. همان‌گونه که در زیر به تفصیل آمده، شرکت‌کنندگان این پژوهش به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل ارجاع داده شده و عملکردشان در دو بازه زمانی (پیش و پس از مداخله) مورد مشاهده و بررسی قرار گرفت. تنها تفاوت بین دو گروه از این قرار بود که گروه آزمایشی آموزش را دریافت کرده اما گروه کنترل آموزشی را دریافت نکرده بود.

۴-۲- نمونه پژوهش

نمونه این پژوهش ۳۰ معلم زبان انگلیسی و ۳۰۰ زبان‌آموز بزرگسال بودند که به صورت تصادفی از بین نه موسسه زبان انگلیسی در مازندران انتخاب شدند. معلم‌های انتخاب شده (۱۲ مونث و ۱۸ مذکر) در بازه سنی ۲۵ تا ۳۸ بودند. همگی آن‌ها از پیش در دوره‌های آموزشی پیش و ضمن خدمت شرکت کرده بودند. همه معلم‌ها تجربه بیش از پنج سال تدریس را داشتند، مگر یک نفر که در زمان جمع‌آوری داده، تجربه سه سال تدریس را دارا بود. از نظر مدرک دانشگاهی، همگی دانش‌آموخته و یا درحال تحصیل در یکی از رشته‌های آموزش زبان (۱۷ نفر)، ادبیات انگلیسی (۸ نفر) و مترجمی زبان انگلیسی (۵ نفر) بودند. ۳۰۰ زبان‌آموز پژوهش به‌شیوه نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌بندی شده^۴ انتخاب شدند؛ متغیر مورد استفاده جنسیت بود. در نتیجه، نیمی از زبان‌آموزان مرد و نیمی دیگر زن بودند که از لحاظ سنی در بازه ۱۹ تا ۲۹ سال بودند. همگی آن‌ها زبان انگلیسی را با اهداف عمومی دنبال کرده و در

1. Experimental
2. Pretest posttest control group design
3. Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen
4. Stratified random sampling

موسسات خود از مجموعه کتاب‌های تاپ‌ناچ^۱ (ساسلو و آشر^۲، ۲۰۱۱) استفاده می‌کردند. از لحاظ توانش زبانی، همگی در سطح ب ۱ یا همان متوسطه بودند و آزمون پایان ترم کتاب تاپ‌ناچ دوم را با موفقیت در موسسات خود سپری کرده بودند. موسساتی که زبان‌آموزان از بین آن‌ها انتخاب شده بودند همگی از لحاظ برنامه آموزشی همگن بودند بدین معنا که کتاب درسی واحدی تعیین کننده برنامه آموزشی همه موسسات بود (گوئریتاز و جانستون^۳، ۲۰۱۳).

۴-۳- شیوه جمع‌آوری داده

زبان‌آموزان به‌طور تصادفی به ۳۰ گروه (کلاس) ۱۰ نفره شامل ۱۵ گروه مرد و ۱۵ گروه زن تقسیم شدند. سپس ۳۰ کلاس شکل گرفته به‌صورت تصادفی به‌گروه‌های آزمایشی و کنترل ارجاع داده شدند. سرانجام، گروه آزمایشی شامل هفت کلاس زن و هشت کلاس مرد بود، در حالی که هشت کلاس زن و هفت کلاس مرد گروه کنترل را تشکیل دادند. سپس، ۳۰ معلم انتخاب شده به‌صورت تصادفی به‌یکی از کلاس‌های موجود در دو گروه ارجاع داده شدند.

به‌منظور رعایت اخلاق پژوهش، از همگی شرکت‌کنندگان رضایت لازم کسب شد. به همه زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، بن خرید کتاب زبان ترم آتی داده شد، با این تفاوت که زبان‌آموزان گروه کنترل بن‌هایی با تخفیف ۵۰ درصدی و زبان‌آموزان گروه آزمایشی، بن‌هایی با تخفیف ۲۵ درصدی دریافت کردند. همچنین، پس از اتمام کامل پژوهش، معلم‌های گروه کنترل در نشستی آموزشی که در آن چارچوب بسط بافت معنا محور معرفی و اجرا شده بود، شرکت کردند.

پیش از جمع‌آوری داده، هر یک از کلاس‌ها جلسه‌ای نیم‌ساعته به‌منظور آشنایی با یک دیگر داشتند. در آن جلسه پس از دریافت رضایت از شرکت‌کنندگان در پژوهش، به هر یک از معلمان بخشی از کتاب سوم تاپ‌ناچ^۴ محول شد و از آن‌ها خواسته شد تا بخش مورد نظر را در سه جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه تدریس کنند.

هر یک از معلمان در هر دو گروه، بخش‌های محوله را در طول سه جلسه تدریس کردند.

1. Top Notch Series
2. Saslow & Asher
3. Guerrettaz & Johnston
4. Top Notch 3

تقریباً تمامی کلاس‌ها دو بار در هفته تشکیل شدند و داده در مدت کمتر از نه روز از طریق فیلم‌برداری کلاس‌ها جمع‌آوری شد. پژوهشگر این پژوهش، نقش مشاهده‌گر مطلق^۱ داشته و در هیچ یک از کلاس‌ها شرکت نداشت. سپس، هر یک از معلم‌ها در گروه آزمایشی، آموزش که همان چارچوب بسط بافت معنای محور بود را دریافت کردند. اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. ماهیت آموزش و چگونگی اجرای آن در بخش بعد، تحت عنوان مداخله تشریح می‌شود. پس از یک وقفه یک هفته‌ای دوباره هر یک از معلمان بخشی از همان کتاب، البته بخشی متفاوت از آنچه پیش از مداخله به آن‌ها داده شده بود، را دریافت کرده و آن بخش را در مدت سه جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تدریس کردند. آن جلسات نیز به‌همان روش پیش از مداخله، فیلم‌برداری شد.

۴-۴- مداخله

پس از آموزش بخشی از کتاب سوم تا پنجاه در سه جلسه، هر یک از معلمان گروه آزمایشی در جلسه‌ای انفرادی با حضور پژوهشگر این پژوهش به‌عنوان مربی معلم شرکت کردند. آن جلسه به مدت دو ساعت به‌طول انجامید و بر اساس گفتمان تاملی مشاوره‌ای دو سویه^۲ تشکیل شد. بدین معنا که به‌جای تجویز آنچه معلمان باید انجام دهند، گفتمان انتقالی^۳ (چیک^۴، ۲۰۱۵)، مربی بر همکاری دو سویه با هر یک از معلمان تاکید می‌ورزید (والش، ۲۰۱۳). گفتمان تاملی بود، زیرا هدف آن بالا بردن سطح آگاهی معلمان از کنش‌های آموزشی خود از راه تفکر نقادانه راجع به نمونه‌های تصویربرداری شده از کلاس‌های خود آن‌ها بود (ریچاردز و اشمیت^۵، ۲۰۱۰). و سرانجام، گفتمان صورت گرفته مشاوره‌ای بود، آن هم به‌دو دلیل: اول، مربی نقشی مشاوره‌ای داشته (والش، ۲۰۰۶ ب) و به تفکرات معلمان از طریق بازخورد شفاهی سمت و سو می‌بخشید و دوم، هر یک از معلمان ابزار خاصی برای تفکر داشتند که همان چارچوب بسط بافت معنای محور بود.

در جلسه آموزشی، مربی ابتدا از هر یک از معلم‌ها خواست تا بخشی از فیلم کلاسی خود

1. Complete observer
2. Dialogic-guided-reflective talk
3. Transmissive talk
4. Chick
5. Richards & Schmidt

را در بافت معنامحور مشاهده کرده و سپس نظر خود را راجع به گفتمان خود بیان کنند. پس از آن، معلم‌ها با چارچوب بسط بافت معنامحور آشنا شده و گفتمان کلاسی خود را بر اساس آن واکاوی کردند. در سرانجام، معلم‌ها نتیجه بررسی و تحلیل خود را به‌صورت شفاهی بیان کرده و به‌صورت عملی نشان دادند. در کمتر از یک هفته پس از مداخله، از هر یک از معلم‌ها خواسته شد تا بخش دیگری از کتاب سوم تاپ ناچ را ظرف مدت سه جلسه تدریس کنند.

۴-۵- شیوه تحلیل داده

از آنجا که داده یا همان فیلم‌برداری از کلاس‌ها در دو بازه زمانی (قبل و بعد از مداخله) جمع‌آوری شد، بررسی داده‌ها نیز دو گونه است.

اول، فیلم‌های کلاسی پیش از مداخله برگرفته از هر دو گروه (گروه ۱: آزمایشی و گروه ۲: کنترل) بر اساس طبقه‌بندی بافت‌های هم‌کنشی ارائه شده توسط پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) بررسی شد. در نتیجه، در مجموع تعداد ۱۵۴ مورد هم‌کنشی کلاسی در بافت معنامحور در داده جمع‌آوری شده، مورد شناسایی قرار گرفت. ۷۶ نمونه در گروه آزمایشی و ۷۸ نمونه هم‌کنشی در گروه کنترل وجود داشت. سپس، میانگین مدت زمان بافت معنامحور در هر یک از کلاس‌های دو گروه بر حسب دقیقه محاسبه شد. از آنجا که یک متغیر مستقل صوری مطلق^۱ (گروه بندی) با دو سطح (گروه ۱: آزمایشی و گروه ۲: کنترل) و یک متغیر وابسته پیوسته^۲ (مدت زمان بافت معنامحور به دقیقه) وجود داشت، آزمون تی نمونه‌های مستقل^۳ برای مقایسه میانگین مدت زمان بافت معنامحور بین دو گروه آزمایشی و کنترل اجرا شد. هدف، اطمینان‌یابی از عدم وجود تفاوت معنادار از لحاظ مدت زمان بافت معنامحور بین دو گروه، پیش از مداخله بود.

دوم، همان شیوه بررسی داده‌های پیش از مداخله، برای بررسی داده‌های پس از مداخله تکرار شد. به‌بیان دیگر، فیلم‌های کلاسی پس از مداخله برگرفته از هر دو گروه، بر اساس طبقه‌بندی بافت‌های هم‌کنشی ارائه شده توسط پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) بررسی و بازنگری شدند. در نتیجه، در مجموع ۱۵۹ مورد هم‌کنشی کلاسی در بافت معنامحور مورد شناسایی قرار گرفت. ۸۳ نمونه در گروه آزمایشی و ۷۶ مورد در گروه کنترل وجود داشت. سپس، میانگین

1. Categorical variable
2. Continuous dependent variable
3. Independent-samples t-test

مدت زمان بافت معنامحور در هر یک از کلاس‌های دو گروه بر حسب دقیقه محاسبه شد. سرانجام، آزمون تی مستقل به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار بین دو گروه از نظر میانگین مدت زمان بافت معنامحور اجرا شد.

۵- یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش دربارهٔ تاثیر اجرای چارچوب بسط بافت معنامحور بر میانگین مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه ارائه می‌شود. از آنجا که جمع‌آوری و بررسی داده‌ها در دو بازهٔ زمانی پیش و پس از مداخله اجرا شد، یافته‌های پژوهش نیز در دو قسمت پیش و پس از مداخله ارائه می‌شود.

۱-۵- پیش از مداخله

هدف از انجام مشاهدات پیش مداخله‌ای، اطمینان‌یابی از نبود تفاوت معنادار پیشینی از لحاظ مدت زمان بافت معنامحور بین دو گروه بود. آمار توصیفی پیش مداخله‌ای دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول ۴. آمار توصیفی پیش مداخله‌ای دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	کمینه	بیشینه
مدت زمان بافت	۱۵	۱۰,۳۳	۲,۲۲	۰/۵۷	۷	۱۴
معنا محور	۱۵	۱۰,۲۰	۱,۸۲	۰/۴۷	۸	۱۳

همان گونه که در جدول شماره ۴ نشان داده شد، بافت معنامحور در گروه آزمایشی (میانگین = ۱۰,۳۳، انحراف معیار = ۲,۲۲) تقریباً به اندازهٔ گروه کنترل (میانگین = ۱۰,۲۰، انحراف معیار = ۱,۸۲) بسط داده شد. کمینه و بیشینهٔ میانگین مدت زمان بافت معنامحور در گروه آزمایشی به ترتیب هفت و ۱۴ و در گروه کنترل هشت و ۱۳ بودند. برای بررسی این مسئله که آیا تفاوت اولیه از جنبهٔ میانگین مدت زمان بافت معنامحور بین دو گروه از نظر آماری معنا دار بوده و یا نه، یک آزمون تی مستقل اجرا شد.

جدول ۵. آزمون تی مستقل برای مقایسه پیش مداخله‌ای بافت‌های معنامحور بین دو گروه

		آزمون تی برای برابری میانگین‌ها ^۲							آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها ^۱
۹۵٪ اطمینان بازه اختلاف ^۳									
۱۱ پایین	۱۲ بالا	ضریب اشتباه استاندارد تفاوت میانگینها ^{۱۰}	تفاوت میانگین ^۹	سطح معنی‌داری (دوسویه) ^۸	درجه آزادی ^۷	تی ^۶	سطح معنی‌داری ^۵	اف ^۴	
1.654	-1.387	.742	.133	.859	28	.180	.382	.789	فرض برابری واریانس‌ها ^{۱۳}
1.657	-1.390	.742	.133	.859	26.94	.180			فرض عدم برابری واریانس‌ها

1. Levene's Test for Equality of Variances

2. T-test for Equality of Means

3. Confidence Interval of Difference

4. F

5. Sig.

6. T

7. df

8. Two-tailed

9. Mean Difference

10. Standard Error Difference

11. Lower

12. Upper

13. Equality of variances assumed

همان‌گونه که در جدول شماره ۵ نشان داده شد، تفاوت معناداری از لحاظ میانگین مدت زمان بافت‌های معنامحور بین دو گروه آزمایشی و کنترل وجود نداشت، $t(28) = 1.8$ ، مقدار احتمال $= 0.86$ (دو سویه). بنابراین، تفاوت اولیه بین دو گروه از لحاظ مدت زمان بافت معنامحور از نظر آماری معنادار نبود.

۵-۲- پس از مداخله

پس از انجام مشاهدات پیش مداخله‌ای و اطمینان‌یابی از نبود تفاوت معنادار بین دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور، گروه آزمایشی آموزش مورد نظر که همان چارچوب بسط بافت معنامحور بود را به شیوه‌ای که پیش‌تر در بخش روش پژوهش تحت عنوان مداخله تشریح شد، دریافت کرد. اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. هدف، بررسی تاثیر چارچوب بسط بافت معنامحور بر میانگین مدت زمان این نوع بافت در گفتمان کلاسی زبان خارجه انگلیسی بود. بدین خاطر، پس از مداخله، هر یک از کلاس‌ها به مدت سه جلسه مورد مشاهده، فیلم‌برداری و بررسی قرار گرفتند.

آمار توصیفی پسا مداخله‌ای دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور در جدول زیر بازتاب داده شده است.

جدول ۶. آمار توصیفی پسا مداخله‌ای دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	کمینه	بیشینه
مدت زمان	آزمایشی	۱۵	15.20	2.17	.56	11
بافت معنامحور	کنترل	۱۵	10.53	1.81	.46	۸

همان‌گونه که در جدول شماره ۶ نشان داده شد، بافت‌های معنامحور بسط بیشتری در گروه آزمایشی (میانگین = ۱۵,۲۰، انحراف معیار = ۲,۱۷) نسبت به گروه کنترل (میانگین = ۱۰,۵۳، انحراف معیار = ۱,۸۱) داشتند. کمترین و بیشترین مدت زمان میانگین این نوع بافت در گروه آزمایشی به ترتیب ۱۱ و ۱۹ و در گروه کنترل هشت و ۱۴ بود.

به‌منظور بررسی این مسئله که آیا تفاوت‌های پسا مداخله‌ای بین دو گروه در مدت زمان میانگین بافت معنامحور از لحاظ آماری تفاوتی معنادار بوده و یا نه، یک آزمون تی مستقل اجرا شد.

همان‌گونه که در جدول شماره ۷ نشان داده شد، تفاوت معناداری از لحاظ میانگین مدت زمان بافت‌های معنامحور بین دو گروه آزمایشی و کنترل وجود داشت، $t(28) = 6.38$ ، مقدار احتمال = 0.000. (دو سویه). مرتبه بزرگی تفاوت‌ها بین میانگین‌ها (تفاوت میانگین = 4.66، ۹۵٪ بازه اطمینان: ۳٫۱۷ الی ۶٫۱۶۴) بسیار زیاد بود (مربع اتا = 0.59). بنابراین رهنمودهای کوهن^۱ (۱۹۹۲)، مربع اتای به‌دست آمده نشان می‌دهد که مرتبه بزرگی تفاوت‌ها بین میانگین‌ها بسیار زیاد بود.

جدول ۷. آزمون تی مستقل برای مقایسه پسا مداخله‌ای بافت‌های معنامحور بین دو گروه

		آزمون تی برای برابری میانگین‌ها					آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		
۹۵٪ اطمینان بازه اختلاف									
بالا	پایین	تفاوت استاندارد تفاوت میانگین‌ها	ضریب اکتیبه استاندارد تفاوت میانگین‌ها	تفاوت میانگین (دو سویه)	سطح معنی داری (دو سویه)	درجه آزادی	تی	سطح معنی داری	ا ف
6.164	3.170	.731	4.66	.000	28	6.38	.581	.313	فرض برابری واریانس‌ها
6.166	3.168	.731	4.66	.000	27.08	6.38			فرض عدم برابری واریانس‌ها

مقدار احتمال کمتر از 0.05 و مرتبه بزرگی بسیار زیاد نشان می‌دهند که تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ میانگین مدت زمان بافت معنامحور وجود داشته و چارچوب بسط بافت

معنامحور تاثیر معناداری بر مدت زمان این نوع بافت داشت. با مقایسه بررسی‌های پیش‌مداخله‌ای با بررسی‌های پس‌مداخله‌ای می‌توان دریافت که میانگین مدت زمان بافت معنامحور افزایشی به‌طور تقریبی پنج دقیقه‌ای (۴,۸۷) در گروه آزمایشی داشت، در حالی که این افزایش در گروه کنترل بسیار ناچیز بود (۰,۳۳).

۶- بحث

پژوهش کنونی، تاثیر چارچوب بسط بافت معنامحور را بر مدت زمان میانگین این نوع بافت در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به‌عنوان زیان خارجه بررسی کرد. بررسی داده‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایشی و کنترل به‌وجود آمد. به بیان دیگر، چارچوب بسط بافت معنامحور میانگین مدت زمان این نوع بافت را در گروه آزمایشی به‌صورت معناداری افزایش داد.

میانگین مدت زمان بافت معنامحور در گروه آزمایشی (میانگین = ۱۰,۳۳) و گروه کنترل (میانگین = ۱۰,۲۰) پیش از مداخله بسیار به‌میانگین مدت زمانی (میانگین = ۱۰,۲۶) نزدیک است که پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) آن را گزارش داده بودند. این یافته نشان می‌دهد که بسط بافت معنامحور و در نتیجه ارتقای فرصت مشارکت زبان‌آموزان در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی به‌عنوان زیان خارجه، دارای اولویت به نظر نمی‌رسد. این مسئله نشان دهنده نبود تعادل بین نیروی میل به‌مرکز اعمال کنترل، حفظ نظم و اجرای برنامه کاری توسط معلم از یک سو و نیروی گریز از مرکز اعتلای فرصت مشارک زبان‌آموزان، ایجاد رابطه نزدیک و تایید مبادرت زبان‌آموزان از سوی دیگر در گفتمان کلاسی زبان خارجه انگلیسی است (باختین، ۱۹۸۶؛ پائولتی و فلی، ۲۰۰۴؛ علوی و پورحاجی، ۲۰۱۷؛ نیوین، ۲۰۰۷؛ وان لیئر، ۱۹۹۶؛ وورینگ، ۲۰۱۶؛ وورینگ، ردینگتون و تادیک، ۲۰۱۶) بدین معنا که نیروی میل به‌مرکز، بزرگ‌تر و قوی‌تر از نیروی گریز از مرکز است.

برخلاف مطالعه پورحاجی و علوی (۲۰۱۵) که در آن آموزش تاثیر بر بسط بافت‌های معنامحور ندارد، این پژوهش نشان داد که برنامه‌های آموزش معلمان، اگر دو پیش شرط را در نظر گیرند، می‌توانند تاثیر به‌سزایی داشته باشند. اول، برنامه‌های آموزش معلمان باید افزایش سطح آگاهی معلمان نسبت به‌گفتمان کلاسی را هدف خود قرار دهند. مادامی که این دست برنامه‌ها، تنها بر آموزش روش‌ها، روش آموزش مهارت‌ها و مدیریت کلاسی تاکید بورزند، دستیابی به هدف یاد شده، بسیار دشوار خواهد بود. همان‌گونه که والش (۲۰۱۳) به‌درستی اشاره دارد:

یکی از بزرگترین چالش‌ها بنابر پژوهش‌های به‌دست آمده، این است که چگونه می‌توان سطح آگاهی معلمان را نسبت به هم‌کنشی‌های کلاسی بالا برد. بسیاری از برنامه‌های آموزش معلمان، اعم از پیش از خدمت و ضمن خدمت، توجه بسیار ناچیزی به هم‌کنشی‌های کلاسی دارند. بطور کلی، این برنامه‌ها آموزش‌های موضوع محور و روش محور دارند؛ طرحواره‌ای متشکل از دو روند که در سراسر دنیا رواج دارد. من می‌خواهم روند سومی را در برنامه‌های آموزش معلمان شاهد باشم که به طور اختصاصی بر هم‌کنشی‌های کلاسی تاکید می‌ورزد. (صفحه ۱۹)

دوم، ابزاری ویژه‌ای (چارچوبی مشخص) لازم است تا سطح آگاهی معلم‌ها را نسبت به جنبه‌های خاصی از گفتمان و هم‌کنشی‌های کلاسی بالا ببرد.

هدف افزایش آگاهی معلمان نسبت به نقش محوری هم‌کنشی‌ها در فرایند آموزش و ارائه ابزاری است که به واسطه آن معلمان بتوانند آگاهی بهتر و بالاتری نسبت به بافت خاص خود بدست آورند. من معتقدم، فرایند کلاسی زمانی بهبود می‌یابد که معلمان ابزار لازم برای افزایش سطح آگاهی خود را دارا باشند و بتوانند آن را بهبود ببخشند. (والش، ۲۰۱۳، صفحه ۹)

این پژوهش نشان داد که چارچوب بسط بافت معنا محور، می‌تواند یکی از آن ابزارها باشد. چارچوب یادشده، نه تنها میانگین مدت زمان بافت معنا محور را افزایش داد، بلکه زمینه را برای تقویت بخشیدن به نیروی گریز از مرکز اعتلای مشارکت زبان آموزان در گفتمان کلاسی زبان خارجه انگلیسی بالا برد (باختین، ۱۹۸۶؛ ون لیئر، ۱۹۹۶؛ وورینگ، ۲۰۱۶).

۷- نتیجه‌گیری

هدف پژوهش کنونی، بررسی تاثیر اجرای برنامه‌ای آموزشی، مبتنی بر چارچوب بسط بافت معنا محور بر مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی بود. به این منظور، این مطالعه مدت زمان بافت معنا محور را در دو گروه کنترل و آزمایشی مقایسه کرد. اگرچه تفاوت معناداری بین دو گروه پیش از مداخله یافت نشد، گروه آزمایشی به صورت معناداری مدت زمان بیشتری را نسبت به گروه کنترل پس از مداخله صرف بافت معنا محور

کرد. نتایج نشان‌دهنده تأثیر معنادار چارچوب بسط بافت معنامحور بر مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی در گفتمان کلاسی زبان انگلیسی بود.

از یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که معلم، نقشی محوری در ایجاد و افزایش فرصت مشارکت برای زبان‌آموزان دارد (والش، ۲۰۰۶ الف). برای آن که معلم این نقش را به‌درستی ایفا کند، لازم است که معلم، شناختی درست از رابطه میان گفتار خود و هدف هم‌کنشی پیدا کند. معلم باید بداند هنگامی که هم‌کنشی معنامحور بوده و هدف آن افزایش فرصت مشارکت زبان‌آموزان و ترغیب آن‌ها به ابراز وجود و صحبت دربارهٔ باورها، احساسات، ترجیحات، تجربیات شخصی و غیره است، گفتار خود را در جهت رفع موانع ایجاد فضای هم‌کنشی برای زبان‌آموزان مدیریت کند. تأثیر معنادار چارچوب بسط بافت معنامحور در این پژوهش، اهمیت اجرای دوره آموزش معلمان با محوریت گفتمان و هم‌کنشی کلاسی را تأیید می‌کند، زیرا آموزش مبتنی بر گفتمان کلاسی در این مطالعه توانست شناخت و آگاهی لازم برای مدیریت گفتار در جهت رسیدن به اهداف کلاسی را برای معلم فراهم آورد.

۸- محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش

این پژوهش، تنها تأثیرات آنی چارچوب بسط بافت معنامحور را بررسی کرد. بنابراین، پژوهش‌های آتی می‌توانند تأثیرات تاخیری اجرای این چارچوب را بر میانگین مدت زمان بافت معنامحور را مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این، این پژوهش تنها شامل زبان‌آموزان با سطح توانش زبانی متوسط و معلم‌های با تجربه بود، پژوهش‌های آتی می‌توانند مسئله سطح توانش زبانی زبان‌آموزان و تجربه معلم را در بسط بافت‌های معنامحور و اجرای چارچوب یادشده دخیل کنند. از دیگر محدودیت‌های پژوهش آن است که چارچوب به‌کار رفته به‌طور عمده بر گفتمان معلم تأکید دارد. پژوهش‌هایی در آینده لازم است که مسئله بسط بافت‌های هم‌کنشی از جمله بافت معنامحور را از دیدگاه گفتمان شاگرد مورد بررسی قرار دهند. و سرانجام، این پژوهش به‌صورت تجربی، تأثیر اجرای چارچوب بسط بافت معنامحور را بر مدت زمان این نوع بافت هم‌کنشی نشان داد و تأثیر آن را بر گفتمان معلم به‌صورت داده بنیان به‌تصویر نکشید. بنابراین، پژوهشی گفتمان‌کاوانه لازم است که تأثیر چارچوب یادشده را بر گفتار معلم در توالی نوبت‌ها بررسی کند.

۹- منابع

- Alavi, S. M., & Pourhaji, M. (2017, March). Collision of centripetal and centrifugal forces in Iranian EFL classroom interaction. In T. Malabarba (Organizer), *Conversation analytic perspectives on English language learning and teaching in global contexts: Constraints and possibilities*. Colloquium paper presented at the American Association for Applied Linguistics (AAAL) conference, Portland, Oregon, USA.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Orlando, FL: Hacourt Brace College Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press.
- Can Daskin, N. (2014). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33–56.
- Chick, M. (2015). The education of language teachers: Instruction or conversation. *ELT Journal*, 69(3), 297–307.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition research and language-teaching materials. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials* (pp. 33–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *Modern Language Journal*, 97(3), 779–796.
- Harris, S. (2012). *Trainer talk: Structures of interaction in teacher training classrooms*. Unpublished PhD thesis, Aston University, UK.
- Harris, S. (2017). Positive assessments in teacher learning. *ELT Journal*, 71(2), 160–170.
- Heritage, J. (1997). Conversational analysis and institutional talk: analyzing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage Publications.
- Johnson, R. K. (1990). Developing teachers' language resources. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 269–281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavoshian, S., Ketabi, S., & Tavakoli, M. (2016). Reflective teaching through videotaping in an English teaching course in Iran. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(2), 1–38.
- Longman dictionary of contemporary English* (6th ed.). (2014). Essex, UK: Longman (Pearson Education Ltd.).
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Education Research Journal*, 29, 861–878.

- Markee, N. (Ed.). (2015). *The handbook of discourse and classroom interaction*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Nguyen, H. T. (2007). Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education*, 21(4), 284–303.
- Paoletti, I., & Fele, G. (2004). Order and disorder in the classroom. *Journal of Pragmatics*, 14(1), 69–85.
- Pourhaji, M. (2017). *Toward a conversation analytic framework for sustaining meaning-oriented contexts in EFL classroom discourse*. Unpublished PhD thesis, University of Tehran, Iran.
- Pourhaji, M., & Alavi, S. M. (2015). Identification and distribution of interactional contexts in EFL classes: The effect of two contextual factors. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 7(15), 93–123.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London: Longman (Pearson Education).
- Schegloff, E. A. (1992). In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 193–227). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Harlow: Longman.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum*. London: Longman.
- Walsh, S. (2006a). *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge.
- Walsh, S. (2006b). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60(2), 133–141.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Oxon: Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Waring, H. Z. (2016). *Theorizing pedagogical interaction: Insights from conversation analysis*. New York: Routledge.
- Waring, H. Z., Reddington, E., & Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and Education*, 33, 28–39.