

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در  
فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and  
Research in Persian culture, language and literature

تحلیل آماری تأثیر مداخلات صریح و ضمنی بر عملکرد ارتباطی فارسی آموزان

۱- محیا ستوده‌نیا، دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه الزهراء، مدرس مرکز آرفای

دانشگاه شهید بهشتی و دبیر آموزش و پرورش (نویسنده مسؤول)

[Sotudeniya.m@gmail.com](mailto:Sotudeniya.m@gmail.com)

۲- علی دلیر، دکترای زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده

با گسترش مطالعات در حوزه آموزش زبان‌های خارجی، مفهوم ارتباط مؤثر و تمایل به برقراری ارتباط بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. در همین خصوص مداخلات مدرسان و شیوه‌های تعامل در طی فرایند یادگیری زبان دوم/ زبان خارجی مؤلفه‌هایی کلیدی هستند. هدف از انجام این پژوهش، بررسی و تحلیل آماری پیامدهای مداخلات صریح و ضمنی مدرس در کلاس آموزش زبان فارسی است. هنر برای بررسی میزان تمایل برای برقراری ارتباط مؤثر، بر اساس نظارت بالینی و با توجه به میزان مداخله متخصص، شش رده مختلف ارائه می‌دهد. این چهارچوب مفهومی نخست در حوزه‌های مرتبط با سلامت مورد استفاده قرار گرفته و سپس در عرصه‌های مختلف آموزشی به کار رفته است. در این پژوهش با در نظر گرفتن سطح بسندگی و مهارت‌های عمومی زبان فارسی، ۳۶ نفر از میان ۶۰ زبان‌آموز مرکز آرفای دانشگاه شهید بهشتی گزینش شدند. سپس افراد منتخب در ۲ گروه ۱۸ نفری جای گرفتند. در گروه نخست، مدرس مداخله چشمگیری داشت؛ بدین معنا که تعیین‌کننده اصلی در کلاس بود، اطلاعات را شخصاً به فراگیران ارائه می‌داد و بر عملکرد آنان نظارت مستقیم داشت. در گروه دوم، نقش مدرس از نوع حمایتی بود؛ یعنی مدرس صرفاً به ارائه پیشنهاد و گره‌گشایی می‌پرداخت و برای افزایش اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان تلاش می‌کرد. هر یک از ۲ گروه، پرسش‌نامه تمایل به برقراری ارتباط را پیش از اجرای طرح و پس از آن تکمیل کردند. نتایج بررسی‌ها نشان داد که موفقیت‌های شایان توجهی در عملکرد فارسی‌آموزان گروه دوم - که تحت تأثیر مداخلات مستقیم مدرس نبودند - رخ داده است.

واژگان کلیدی: فارسی‌آموزان، مداخله صریح، مداخله ضمنی، برقراری ارتباط.

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

## ۱. مقدمه

پژوهش‌های جدید در حوزه آموزش زبان‌های خارجی گویای این مهم است که آموزش براساس ارتباط مؤثر و معنی‌دار بیش از گذشته مرکز توجه قرار گرفته است. یکی از نتایج این رویکرد توسعه‌یافته، توجه هر چه بیشتر پژوهشگران به مفهوم تمایل به برقراری ارتباط (WTC) در مطالعات آموزش و فراگیری زبان خارجی است. (ون و کلمنت، ۲۰۰۳؛ عالمی و دیگران، ۲۰۱۳)

تا به امروز پژوهش‌های مختلفی درباره متغیرهایی که ممکن است تمایل به برقراری ارتباط را در میان فراگیران یک زبان خارجی تحت تأثیر قرار دهد، انجام شده است. در همین خصوص یکی از مهمترین متغیرهایی که باید به صورت علمی و دقیق مورد بررسی قرار گیرد، تأثیر آموزگاران زبان‌های خارجی است. مطالعاتی که به بررسی تأثیر آموزگاران بر WTC فراگیران یک زبان خارجی پرداخته‌اند، به عامل مذکور به عنوان یک متغیر از چندین متغیر موجود توجه کرده‌اند. (کائو و فیلیپ، ۲۰۰۶؛ مک‌این‌تایر<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۱۱) از این رو فاکتور تأثیر آموزگار، محور اصلی این پژوهش‌ها قرار نگرفته است. از سوی دیگر، در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز تأثیر این عامل باید با بررسی‌های دقیق و علمی مورد توجه قرار گیرد. آموزگار زبان فارسی چگونه بر WTC فراگیران خود تأثیر می‌گذارد؟ پیامدهای مداخله مدرس در کلاس آموزش زبان فارسی چیست؟

رفتارهای کلامی مدرسان و شیوه‌های تعامل در طی فرایند یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی مؤلفه‌هایی کلیدی هستند. با وجود اهمیت موارد مذکور، تا به امروز ساختار شفاهی/کلامی مدونتی برای تدریس هر چه بهتر زبان خارجی بر اساس این مؤلفه‌ها ارائه نشده است. یادگیری و تدریس زبان خارجی به‌طور مداوم با مداخله و میانجی‌گری رابطه دارد. ایس معتقد است که تدریس زبان شامل دو نوع مداخله مستقیم و غیرمستقیم است. مداخله مستقیم به تلاش برای تدریس ویژگی‌های زبان‌شناختی برای زبان‌آموزان اشاره دارد و مداخله غیرمستقیم به شرایطی می‌پردازد که برای تسهیل یادگیری زبان فراهم می‌شود. (ایس، ۲۰۰۸: ۵۹)

افزون بر این، بررسی‌ها گویای آن است که ارائه داده‌های زبان‌شناختی برای بهبود و گسترش مهارت‌های زبان-آموزان کافی نیست؛ (سوئین، ۲۰۰۰: ۹۹؛ لتولف و ثورن، ۲۰۰۶: ۱۰۱) بلکه به‌کارگیری روش‌های مداخله‌ای آموزشی

1 Willingness to Communicate

2 Will & Clement

3 Go & Philip

4 McIntyre

5 Ellis

6 Swain

7 Lantolf & Thorne

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

و غیرآموزشی برای ارتقای یادگیری کاملاً ضروری به نظر می‌رسد. (نگوروئلا<sup>۸</sup> و لنتوف، ۲۰۰۶: ۸۳؛ ون کامپرنول؛ ۲۰۱۱: ۱۱۴؛ لای، ۲۰۱۳: ۶۱) همچنین فضای حاکم بر کلاس به شکل ویژه‌ای بر اساس پویایی یادگیری و توسعه آن در طول زمان مشخص می‌شود. (درنیه و مورفی، ۲۰۰۳: ۹۶؛ گالادجا<sup>۹</sup>؛ ۲۰۱۳: ۱۰۵) کلاس، و در نگاه خاص، کلاس زبان خارجی دارای مفهومی قابل درنگ است. کلاس نه تنها باید به‌عنوان محیطی فیزیکی درک شود، بلکه در قالب یک فضای اجتماعی نیز در نظر گرفته می‌شود. این تفاوت مهم را می‌توان با تمایز اصطلاحات مشخص کرد: زمینه‌ای فیزیکی و صحنه‌ای برای روان‌شناسی اجتماعی. (ویدوسن<sup>۱۰</sup>؛ ۱۹۹۰: ۱۸۲)

الیس یادآور می‌شود که در رویکرد جامعه‌شناختی نسبت به یادگیری زبان دوم/خارجی، «محل واقعی یادگیری، تعامل و ارتباط متقابل است.» (الیس، ۱۹۹۹: ۲۱) در نظریه‌های یادگیری زبان دوم/خارجی، نقش محیط بسیار برجسته شده است. برای مثال می‌توان به «نظریه پیچیدگی هرچومرچ»<sup>۱۱</sup> در مطالعات لارسن-فریمن و کامرون<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۷)، «سیستم پویا»<sup>۱۳</sup> در مطالعات بت، لویی و ورسپور<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۵) و «ارزیابی پویا»<sup>۱۵</sup> در تحقیقات ویگوسکی<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۶) اشاره کرد.

از نظر فارل ارتباطات شکل گرفته در کلاس درس بر ادراک و تمایل فراگیران به شرکت در فعالیت‌های کلاسی تأثیرگذار است. (فارل، ۲۰۰۲: ۱۱۷) ناگفته نماند که در محدوده تعاملات کلاس، تمام انسان‌های عادی در تفسیر عملی گفتگوهای صورت گرفته خبره هستند. بخش مهمی از زندگی روزمره ما به مهارت ما در صحبت کردن و درک صحبت‌های دیگران بستگی دارد؛ همان‌گونه که ما کار می‌کنیم یا به دادوستد می‌پردازیم یا به‌سادگی زمان روز را می‌گذرانیم. (ادواردز و وست‌گیت، ۱۹۸۷: ۲۶)

8 Ngueruela

9 Van Compernelle

1 Lai 0

1 Dmyei & Murphey 1

1 Gladja 2

1 Widowson 3

1 Chaos Complexity theory

1 Larsen Freeman & Cameron

1 Dynamic system 6

1 Bet, Lowie & Verspöör

1 Dynamic assessments

1 Vygotsky 9

2 Farrell 0

2 Edwards & Westgate

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

جان هرن آذر سال ۱۹۷۶ تجزیه و تحلیل شش مرحله‌ای مداخلات<sup>۳</sup> (SCIA) را مطرح کرده است. این چارچوب مفهومی، که اساساً مبتنی بر مشاوره و مطالعات نظارت بالینی است (هرن، ۱۹۷۶: ۱۴۶)، نخست برای تحصیل و آموزش متخصصان در عرصه‌های مرتبط با سلامت مورد استفاده قرار گرفته است. با این حال در مراحل بعدی، در زمینه‌های مختلف از جمله مدیریت، آموزش و مشاوره برای ارتقای مهارت‌های بین فردی استفاده شده است. (چمبرز و لانگ،<sup>۴</sup> ۱۹۹۵؛ فاولر،<sup>۵</sup> ۱۹۹۶؛ کات کلیف و اپلینگ،<sup>۶</sup> ۱۹۹۷)

مداخلات در هر دو شکل مستقیم و غیرمستقیم بخش مهمی از روند آموزش را تشکیل می‌دهد. در حوزه یادگیری و تدریس زبان خارجی، مداخله به طور عمده در مفهوم کلیشه‌ای پیشین خود مورد توجه بوده و مداخله غیرمستقیم به-همراه جزئیات آن مورد بررسی قرار نگرفته است. (الیس، ۲۰۰۸) این پژوهش درباره تأثیر مداخلات از دیدگاه هرن در کلاس آموزش زبان فارسی بحث می‌کند. نگارنده تلاش می‌کند در مورد ۲ دسته اصلی SCIA و شش رده مربوط به آن توضیح دهد و تحلیلی آماری از تأثیر مداخلات صریح و ضمنی بر عملکرد ارتباطی فارسی‌آموزان ارائه دهد.

## ۲. مبانی نظری

مداخله یک جزء قابل‌شناسایی از رفتار کلامی یا غیرکلامی است که بخشی از خدمات متخصص به مشتری محسوب می‌شود. (هرن، ۲۰۰۱: ۳۰) با وجود اهمیت جنبه‌های غیرکلامی مداخله، هرن به مداخله به‌عنوان رفتار کلامی متخصص اشاره می‌کند. SCIA به‌عنوان یک چارچوب مفهومی برای درک روابط بین فردی و تجزیه و تحلیل تعاملات میان مشتری و مددکار پیشنهاد شده است. SCIA اغلب در زمینه‌هایی استفاده می‌شود که به ارتقای مهارت‌های بین فردی نیاز دارند. (اسلون و واتسن، ۲۰۰۳: ۴۲) متخصصان می‌توانند SCIA را برای بهبود کارایی مهارت‌های ارتباطی خود در امر آموزش و مشاوره به‌کار گیرند. (فاولر، ۱۹۹۶: ۳۸۴؛ کات کلیف و اپلینگ، ۱۹۹۷: ۱۷۹؛ اشمر،<sup>۸</sup> ۱۹۹۴: ۲۴) دو دسته اصلی SCIA عبارتند از مداخلات صریح و ضمنی که در این‌جا به‌طور خلاصه معرفی می‌شوند.

### ۲-۱- مداخلات صریح

در این دسته متخصص مشخص می‌کند که چه کاری باید انجام شود و شخصاً اطلاعات لازم را فراهم می‌کند. این دسته شامل سه زیرشاخه است:

---

2	John Heron	2
2	Sx-Category Intervention Analysis	
2	Chambers & Long	4
2	Fowler	5
2	Cutcliffe & Eiling	6
2	Sean & Watson	7
2	Ahmore	8

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

توصیفی: به دنبال هدایت رفتار مشتری / فراگیر (هرن، ۲۰۰۱: ۳۵) (مثال: مایلم درباره این موضوع با همکلاسی‌های خود بحث کنید). در این مداخله، معلم یا متخصص به طور مستقیم توصیه می‌کند و راهکار می‌دهد یا به مشتری گوشزد می‌کند که چه کاری باید انجام دهد. (مجبولی، ۲۰۱۲: ۱۱۱)

آموزنده: به دنبال انتقال دانش، اطلاعات و معنا به فرد دیگر (هرن، ۲۰۰۱: ۳۵) (مثال: بد نیست بدانید که... در این دسته از مداخلات اطلاعات لازم به همراه بازخورد و تفسیرهای شخصی با هدف کمک‌رسانی یا مقابله با یک وضعیت خاص ارائه می‌شود. (مجبولی، ۲۰۱۲: ۱۱۲)

مواجهه‌ای: برای بالا بردن آگاهی مشتری / فراگیر درباره نگرش یا رفتاری که نسبتاً از آن بی‌اطلاع است. (هرن، ۲۰۰۱: ۳۵) (مثال: متوجه شدم این سومین باری است که ما درباره این موضوع صحبت کرده‌ایم و شما هنوز قادر به انجام آن نیستید. تعجب می‌کنم...) این مداخلات زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرند که مشتریان یا فراگیران باید مجدداً اقدامات، باورها یا نگرش‌های خود را بررسی کنند؛ زیرا آنان برخلاف مصالح خود عمل می‌کنند و از این امر غافلند. (مجبولی، ۲۰۱۲: ۱۱۲)

## ۲-۲- مداخلات ضمنی

در این نوع مداخله، متخصص یا مددکار ایده‌ها و راه‌حل‌ها را ترسیم می‌کند و با یادآوری اعتمادبه‌نفس، به فرد کمک می‌کند تا به راه‌حل‌ها و تصمیم‌های خود برسد. (هرن، ۲۰۰۱: ۳۶) اقسام این نوع مداخله به شرح زیر است:

تسهیل‌گر: به منظور فعال کردن فرد با هدف تخلیه روحی و بیان احساسات دردناک مانند غم، خشم و یا ترس. (مثال: هرگاه درباره تکالیف خود صحبت می‌کنید، به نظر می‌رسد مضطرب هستید، چرا نمی‌توانید مشکل خود را به ما بگویید؟)

کاتالیزگر: به منظور کشف خویشتن، یادگیری خودگردان و حل مسئله. (مثال: چه کاری را در این وضعیت انجام می‌دهید؟)

حمایتی: به منظور تصدیق و تصریح ارزش‌های فرد و نگرش و عملکرد او. (مثال: به نظر می‌رسد که شما بسیار عاقلانه و با اعتماد به نفس از عهده این کار برآمده‌اید. آفرین!) (همان: ۳۷)

هرن با توجه به بهره‌وری مداخله، مداخله معتبر را مداخله‌ای می‌داند که مناسب وضعیت فعلی مشتری و مرحله ارتقای او است و با هدف گسترش تعامل میان متخصص و مشتری انجام می‌شود. (همان: ۳۹) از نظر هرن بیان عبارت «مناسب است»، در حقیقت به معنای (الف) قرار داشتن در دسته مناسب، (ب) قرار داشتن در مکان درست درون دسته، (ج) محتوا و زبان مناسب، (د) شیوه درست تحویل و (ه) زمان مناسب تحویل است. مداخله مخرب مداخله‌ای است که در یک و معمولاً چند مورد از این موارد ناموفق است؛ زیرا متخصص از نظر رشد فردی یا آموزش یا تجربه یا آگاهی و یا

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

ترکیبی از این موارد دچار نقص و کمبود است. از سوی دیگر، مداخله غلط مداخله‌ای است که به‌طور عمدی مخرب است و با هدف قبلی می‌خواهد به مخاطب آسیب بزند. (همان، ۴۰)

در نهایت هنر برای ارائه مداخلات یک چارچوب مشخص را معرفی می‌کند. با این‌که SCIA در سال‌های گذشته عمدتاً بر اساس مطالعات انجام شده در حوزه مشاوره و نظارت بالینی برای آموزش و ارتقای متخصصان بهداشت استفاده شده است، در سال‌های اخیر از سوی مدیران، ناظران، مربیان و آموزگاران نیز برای بهبود مداخلات در چارچوب روابط بین فردی مورد استفاده قرار گرفته است. (چمبرز و لانگ، ۱۹۹۵: ۳۱۳؛ فاولر، ۱۹۹۶: ۳۸۳؛ کات‌کلیف و اپلینگ، ۱۹۹۷: ۱۷۷-۱۷۸) با در نظر گرفتن دامنه وسیع کاربرد این چارچوب، پژوهش حاضر به بررسی کارکرد آن در کلاس آموزش زبان فارسی به‌عنوان یک زبان خارجی می‌پردازد. توجه به ارتقای روابط بین فردی و استفاده از مداخلات مناسب به‌عنوان ابزارهای تقویت‌کننده، موجب می‌شود که مدرسان از یک سو در جمع آموزگاران و از سوی دیگر در میان فراگیران کلاس، گفتگوهای معتبر برقرار کنند. منطق پشتیبان این قبیل مداخلات در روان‌شناسی آموزشی این است که مدرسانی که چنین رویکردی را اتخاذ می‌کنند، فرصتی را برای مشارکت بیشتر فراگیران در تعاملات فراهم می‌کنند که این امر می‌تواند تمایل بیشتر زبان‌آموزان را برای برقراری ارتباط در محیط کلاس درس در پی داشته باشد.

با توجه به اهمیت موضوع مورد بحث در زمینه آموزش زبان‌های خارجی و مطرح نشدن آن در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهش پیش رو به دنبال ارزیابی دقیق رابطه مداخله مدرس و WTC زبان‌آموزان در کوتاه‌مدت و بلندمدت است. با هدف بررسی تأثیر مداخلات صریح و ضمنی بر بهبود WTC فراگیران، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر مطرح شده است:

آیا بین سطح WTC فارسی‌آموزانی که مداخلات صریح و ضمنی را دریافت می‌کنند، در کوتاه‌مدت تفاوت‌های آماری معناداری وجود دارد؟

آیا بین سطح WTC فارسی‌آموزانی که مداخلات صریح و ضمنی را دریافت می‌کنند، در بلندمدت تفاوت‌های آماری معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ به دو پرسش فوق، این دو فرضیه مطرح شد:

فرضیه اول: میان WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات صریح و WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات ضمنی در کوتاه‌مدت اختلاف آماری معنی‌داری وجود ندارد.

فرضیه دوم: میان WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات صریح و WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات ضمنی در بلندمدت اختلاف آماری معنی‌داری وجود ندارد.

### ۳. روش کار

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

با در نظر گرفتن سطح بسندگی و مهارت‌های عمومی زبان فارسی، ۳۶ نفر از میان ۶۰ زبان‌آموز مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه شهید بهشتی برای حضور در سطح پیشرفته‌گزینه‌ش شدند. سپس افراد منتخب در ۲ گروه ۱۸ نفری جای گرفتند. پژوهش حاضر در محدوده این دو گروه و طی ۸ جلسه آموزشی صورت گرفت. یک گروه تحت تأثیر مداخلات صریح و گروه دیگر تحت تأثیر مداخلات ضمنی در نظر گرفته شد.

پرسش‌نامه WTC در سال ۲۰۰۱ توسط مک‌ایتایر برای بررسی تمایل فراگیران به برقراری ارتباط مورد استفاده قرار گرفت. (پیوست ۱) این پرسش‌نامه شامل ۲۷ مورد است که با تمرکز بر چهار مهارت صحبت کردن، نوشتن، خواندن و شنیدن تمایل زبان‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های ارتباطی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. مطابق این پرسش‌نامه فراگیران باید میزان تمایل خود را به برقراری ارتباط در مقیاس ۱ تا ۵ مشخص کنند. (تقریباً هرگز مایل نیستند=۱، گاهی اوقات مایل هستند=۲، نیمی از مواقع مایلند=۳، معمولاً مایلند=۴ و تقریباً همیشه تمایل دارند=۵).

پیش از شروع دوره، فراگیران پرسش‌نامه WTC را به منظور سنجش اولیه تکمیل کردند تا نتایج این مرحله در مراحل بعدی با نتایج استفاده از مداخلات صریح و ضمنی هرن مقایسه شود. تمرکز بر به‌کارگیری مداخلات بر اساس مدل شش قسمتی هرن، مهمترین مرحله این پژوهش بود. بر اساس مدل هرن، دو دسته اصلی مداخلات عبارتند از انواع صریح و ضمنی. دامنه مداخلات صریح شامل ۳ زیرمجموعه مداخلات توصیفی، آموزنده و مواجهه‌ای است. گروه مداخلات ضمنی نیز شامل انواع تسهیل‌گر، کاتالیزگر و حمایتی است. از نظر هرن هر یک از این دو دسته اصلی زیرشاخه‌های آن‌ها می‌تواند شکل‌های کلامی متعددی داشته باشد. هرن قصد ندارد برای هر نوع مداخله یک فرمول کلامی کلیشه‌ای یا مجموعه خاصی از کلمات را ارائه دهد. چرا که مداخله، کنشی فرد به فرد است که می‌تواند تغییرات زیادی در شکل کلامی به‌خود بگیرد. ایجاد این تنوع بسته به این است که چه کسانی در حال کنش هستند و چه چیزی بین آن‌ها جریان دارد. (هرن، ۲۰۰۱: ۴۴-۴۶) برخی از نمونه‌های مداخلات کلامی به شرح زیر است:

## ➤ مداخلات صریح:

### • توصیفی:

- فکر می‌کنم باید با این ساختار جمله‌های بیشتری بسازید تا بتوانید کاملاً بر آن تسلط یابید.
- می‌خواهم یک بار دیگر این بخش را مرور کنم.
- باید دستور زبان را از روی متون خوانداری کتاب دنبال کنید.
- باید یک جلسه دیگر هم روی این موضوع کار کنیم.

### • آموزنده:

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

- از ضمائر جمع «آنان» و «ایشان» برای اشاره به جاندار استفاده می‌شود. در اشاره به بی‌جان، انتخاب مناسب «آنها» است.
- بهتر است از زمان حال ساده برای صحبت در مورد برنامه‌های هواپیما استفاده کنید.
- بهتر است زمانی که در مورد برنامه‌های قطار، هواپیما یا مترو صحبت می‌کنیم، از زمان حال ساده استفاده کنیم.
- وقتی درباره موضوعی تصمیمی گرفته‌اید، برای بیان آن از ساختار «من می‌خواهم...» استفاده کنید.

## • مواجهه‌ای:

- متوجه شده‌اید که سه بار در مورد این موضوع صحبت کرده‌اید؟
- تا حالا چند بار به شما تذکر داده‌ام که شناسه فعل را فراموش نکنید؟!
- دقت کنید! در استفاده از زمان‌ها باز هم اشتباه کردید. پس دو امتیاز دیگر از شما کم می‌شود!
- خیلی عجیب است! من درباره این ساختار ۴ بار توضیح داده‌ام!

## ➤ مداخلات ضمنی:

## • تسهیل‌گر:

- امروز چندان سرحال به نظر نمی‌آیید. مشکل چیست؟
- میل دارید مشکل خود را با ما در میان بگذارید؟
- نگران نباشید! بسیاری از فراگیران دیگر هم این مشکل را دارند؛ کاملاً طبیعی است.
- مهارت گفتاری شما بسیار خوب است، چرا این قدر مضطرب هستید؟

## • کاتالیزگر:

- برای حل این مشکل چه کار می‌کنید؟
- آخرین باری که مجبور بودید با یک هم‌کلاسی نه‌چندان خوش‌برخورد گفت‌وگو کنید، چه‌طور گذشت؟
- یکی از دوستان من دچار مشکل... شده است. اگر شما جای او بودید، چه می‌کردید؟
- بیا بید ببینیم شما برای حل این مشکل چه تلاشی می‌کنید؟

## • حمایتی:

- آفرین! من واقعاً به شما افتخار می‌کنم.
- به نظر می‌رسد که بسیار عاقلانه و با اعتماد به نفس از عهده این کار برآمدید.



# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

- متوجه هستم که به خوبی در حال پیشرفت هستید. آفرین!
- بسیار عالی! شما جمله‌ای زیبا و بی‌نقص گفتید. متشکرم!

از آن جایی که این بررسی‌ها روی مهارت گفت‌وگوی فارسی‌آموزان صورت می‌گرفت، امکان مشاهده و دریافت بازخوردها حین انجام فعالیت‌های گفتاری فراهم بود. با در نظر گرفتن بازخوردهایی که ممکن بود از سوی مدرس ارائه شود، یک برنامه درسی ویژه برای هر جلسه طراحی شد. (پیوست ۲) برای نمونه مراحل طی شده در یک جلسه خاص از این قرار است:

(۱) با توجه به موضوع درس، تعدادی پرسش با هدف برانگیختن و آماده کردن ذهن زبان‌آموزان مطرح می‌شد. این مرحله هم به‌منظور معرفی موضوع و هم برای درگیر کردن فعالانه فراگیران تحت عنوان «آخر هفته‌ای که گذشت» انجام می‌گرفت.

(۲) یک گفتار کوتاه برای معرفی موضوع ارائه می‌شد.

(۳) فراگیران دو نفر، دو نفر درباره موضوع بحث و گفت‌وگو می‌کردند.

(۴) از زبان آموزان خواسته می‌شد که ایده‌ها و دیدگاه‌های خود را درباره جنبه‌های مختلف موضوع بیان کنند.

(۵) مطابق با نوع اشتباهات یا اظهارات فارسی‌آموزان، بازخوردهایی (رفتارهای کلامی) از سوی مدرس ارائه می‌شد.

(۶) برای این که فراگیران به‌شکل جدی‌تری در بحث شرکت کنند، با تمرین‌هایی متنوع و مرتبط با موضوع بحث در کلاس روبه‌رو می‌شدند.

(۷) در حالی که فراگیران در گروه مداخلات ضمنی، به‌دور از موانع روان‌شناختی میان مدرس و زبان‌آموز، فضایی دوستانه را تجربه می‌کردند، جو موجود برای فراگیران گروه مداخلات صریح به‌دلیل ماهیت این نوع از مداخله‌ها چندان دوستانه نبود.

(۸) در حالی که مداخلات توصیفی، آموزنده و مواجهه‌ای برای گروه مداخلات صریح ارائه می‌شد، مداخلات تسهیل‌گر، کاتالیزگر و حمایتی در گروه مداخلات ضمنی شکل می‌گرفت.

برای مثال در یک جلسه، فراگیران درباره آخر هفته خود صحبت کردند. یکی از فارسی‌آموزان در کاربرد شناسه فعل دچار اشتباه شد.

فارسی‌آموز: آخر هفته‌ای که گذشت، مردم مسافرت رفت، ولی من نرفتم.

مدرس: برای «مردم» از فعل مفرد استفاده نمی‌کنیم. آیا در این جمله «رفتند» گزینه درستی است؟

در گفت‌وگوی فوق بازخورد مدرس نمونه‌ای از یک مداخله آموزنده و یکی از انواع مداخلات صریح است.

اما در گفت‌وگوی زیر بازخوردی که مدرس در برابر اشتباه فارسی‌آموز ارائه می‌دهد، مثالی از مداخله تسهیل‌گر در گروه مداخلات ضمنی است.

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

فارسی آموز: آخر هفته‌ای که گذشت، من می‌توانم در پارک با چند ایرانی صحبت کنم. مدرس: نگران نباش! بسیاری از فارسی‌آموزان دیگر هم این مشکل را دارند. می‌دانم که شما فراموش کردید «می‌توانم» را به «توانستم» تغییر دهید.

## ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها:

۴-۱- نتایج اولیه ارزیابی WTC

این بخش به تحلیل آماری داده‌ها و بررسی یافته‌ها بر اساس پرسش‌های پژوهش می‌پردازد. در ابتدای پژوهش ۳۶ فراگیر در دو گروه مداخلات صریح و مداخلات ضمنی به پرسش‌نامه WTC پاسخ دادند. جدول ۱ آمار توصیفی نتایج اولیه ارزیابی WTC را در میان دو گروه نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱

آمار توصیفی نتایج اولیه ارزیابی WTC

گروه	N	Mean	SD
صریح	۱۸	۷۵,۹۴	۱۵,۴۶
ضمنی	۱۸	۸۱,۳۹	۸,۰۹

با توجه به جدول ۱، در گروه مداخلات صریح میانگین امتیازات ۷۵,۹۴ و SD برابر ۱۵,۴۶ بود؛ اما میانگین امتیازات گروه مداخلات ضمنی ۸۱,۳۹ و SD آن ۸,۰۹ بود. پیش از مقایسه مقادیر میانگین‌های دو گروه از طریق آزمون t مستقل، لازم بود که نرمال بودن توزیع نمرات بررسی شود. برای این منظور، نگارنده از آزمون یک‌نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف استفاده کرد. جدول ۲ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲

آزمون یک‌نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف برای نتایج اولیه ارزیابی WTC

	N	۳۶
پارامترهای نرمال a, b	Mean	۷۸,۶۷
	SD	۱۲,۴۷۲
	مطلق	۰,۱۰۳
Most Extreme Differences	مثبت	۰,۰۸۹
	منفی	-۰,۱۰۳
Kolmogorov-Smirnov Z		۰,۶۱۵
Asymp. Sig. (2-tailed)		۰,۸۴۳
سطح معنی‌داری		

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

a. توزیع تست نرمال است.

b. محاسبه شده از طریق داده‌ها.

نتایج به دست آمده در جدول ۲ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری برابر با ۰,۸۴۳ و بالاتر از سطح آلفا (۰,۰۵) است. بنابراین نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌شود. در قدم بعدی، برای بررسی این‌که آیا میان WTC فارسی-آموزان گروه مداخلات صریح و WTC فارسی‌آموزان گروه مداخلات ضمنی اختلاف آماری معنی‌داری وجود دارد یا نه، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج آزمون t مستقل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳

آزمون t مستقل برای نتایج اولیه ارزیابی WTC

آزمون Levene برای برابری واریانس‌ها	آزمون t برای برابری میانگین‌ها								
	95% Confidence Interval of the Difference								
	SIG.	t	Df درجه آزادی	Sig. (2- tailed)	MD تفاضل میانگین	Std. Error Difference	F	پایین تر	بالا تر
واریانس‌ها برابر فرض شد	۴,۰۹۲	۰,۰۵۱	-۱,۳۲۴	۳۴	۰,۱۹۴	-۵,۴۴	۴,۱۱	-۱۳,۸۰	۲,۹۱
واریانس‌ها برابر فرض نشد			-۱,۳۲۴	۲۵,۶۵۵	۰,۱۹۷	-۵,۴۴	۴,۱۱	-۱۳,۹۰	۳,۰۲

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار ۰,۱۹۷ بالاتر از سطح آلفا (۰,۰۵) بود. به این ترتیب آزمون فرض صفر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین‌های به دست آمده از دو گروه وجود ندارد. به عبارت دیگر، فراگیران دو گروه در آغاز پژوهش از نظر WTC شرایط تقریباً برابری داشتند.

۴-۲- بررسی فرضیه اول پژوهش:

اولین فرضیه پژوهش این بود که داد که میان WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات صریح و WTC فارسی-آموزان تحت تأثیر مداخلات ضمنی در کوتاه‌مدت اختلاف آماری معنی‌داری وجود ندارد. پس از طی دوره، پرسش‌نامه WTC مجدداً در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت تا مشخص شود که آیا در این زمان تفاوت معناداری میان دو گروه وجود دارد یا نه. آمار توصیفی مربوط به نتایج ثانویه در جدول ۴ آمده است.

جدول شماره ۴

آمار توصیفی نتایج ثانویه ارزیابی WTC در کوتاه‌مدت

گروه	N	Mean	SD
صریح	۱۸	۷۲,۸۹	۱۳,۳۰
ضمنی	۱۸	۹۰,۴۴	۷,۳۰

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

همان طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، مقادیر میانگین و SD گروه صریح به ترتیب برابر ۷۲,۸۹ و ۱۳,۳۰ بود؛ در حالی که همین مقادیر در گروه ضمنی به ترتیب ۹۰,۴۴ و ۷,۳۰ بود به دست آمد. در نتیجه مشخص شد که نمرات WTC فارسی آموزان گروه مداخلات ضمنی بالاتر از نمرات WTC فارسی آموزان گروه مداخلات صریح است. پیش از اجرای آزمون t مستقل برای مقایسه معناداری اختلاف میانگین‌ها، لازم بود که نرمال بودن توزیع نمرات بررسی شود. در این مرحله نیز از آزمون یک‌نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. جدول ۵ نتایج حاصل از این تجزیه و تحلیل را نشان می‌دهد.

## جدول شماره ۵

آزمون یک‌نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف برای نتایج ثانویه ارزیابی WTC در کوتاه‌مدت

	N	۳۶
پارامترهای نرمال a, b	Mean	۸۱,۶۷
	SD	۱۳,۸۲۳
Most Extreme Differences	مطلق	۰,۱۲۱
	مثبت	۰,۱۰۵
	منفی	-۰,۱۲۱
Kolmogorov-Smirnov Z		۰,۷۲۶
Asymp. Sig. (2-tailed) - سطح معنی -		۰,۶۶۷
داری		

همان طور که در جدول ۵ دیده می‌شود، مقدار P برابر ۰,۶۶۷ و بالاتر از سطح آلفا (۰,۰۵) است که نشان می‌دهد نمرات WTC ثانویه فراگیران در کوتاه‌مدت دارای توزیع نرمال است. پس از آن آزمون t مستقل برای سنجش معنی‌داری اختلاف میانگین‌ها به کار گرفته شد. نتایج این قسمت در جدول ۶ نشان داده شده است.

## جدول شماره ۶

آزمون t مستقل برای نتایج ثانویه ارزیابی WTC در کوتاه‌مدت

آزمون Levene	آزمون t برای برابری میانگین‌ها
برای برابری واریانس‌ها	

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

	SIG.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MD	Std. Error Difference	F	پایین تر	بالا تر
واریانس‌ها برابر فرض شد	۴,۳۶۳	۰,۰۴۴	-۴,۹۰۹	۳۴	۰	-۱۷,۵۶	۳,۵۸	-۲۴,۸۲	-۱۰,۲۹
واریانس‌ها برابر فرض نشد			-۴,۹۰۹	۲۶,۳۹۳	۰	-۱۷,۵۶	۳,۵۸	-۲۴,۹	-۱۰,۲۱

آن گونه که در جدول ۶ آمده است، در این مرحله مقدار P مشاهده شده برابر صفر و کمتر از سطح آلفا (۰,۰۵) بود. بنابراین آزمون فرض صفر نشان داد که فرضیه اول پژوهش مردود است؛ بدین معنی که بین نمرات WTC ثانویه کوتاه‌مدت فارسی‌آموزان در دو گروه مداخلات صریح و ضمنی، اختلاف معنی‌داری وجود دارد. در نتیجه پاسخ پرسش نخست پژوهش مثبت بود. به دیگر سخن، پس از اجرای طرح پژوهشی، مداخلات ضمنی تأثیر مثبت شایان توجهی در WTC کوتاه‌مدت زبان‌آموزان ایجاد کرده بود.

۳-۴ بررسی فرضیه دوم پژوهش:

فرضیه دوم پژوهش این بود که میان WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات صریح و WTC فارسی‌آموزان تحت تأثیر مداخلات ضمنی در بلندمدت اختلاف آماری معنی‌داری وجود ندارد. یک ماه پس از ارزیابی WTC کوتاه‌مدت فارسی‌آموزان، پرسش‌نامه WTC بار دیگر در اختیار فراگیران قرار گرفت تا مشخص شود نمرات WTC آنان در این مدت تغییر کرده است یا خیر. آمار توصیفی این بررسی مطابق جدول ۷ محاسبه شده است.

جدول شماره ۷

آمار توصیفی نتایج ثانویه ارزیابی WTC در بلندمدت			
گروه	N	Mean	SD
صریح	۱۸	۷۵,۰۶	۱۱,۸۵
ضمنی	۱۸	۸۵,۶۱	۶,۰۹

با توجه به نتایج نشان داده شده در جدول ۷، نمرات WTC بلندمدت گروه مداخلات صریح با میانگین ۷۵,۰۶ و با انحراف معیار ۱۱,۸۵ همراه بود، در حالی که همین مقادیر در گروه مداخلات ضمنی به ترتیب ۸۵,۶۱ و ۶,۰۹ به دست آمد. بدین ترتیب مشخص شد که در بلندمدت، نمرات WTC فراگیران گروه مداخلات ضمنی بالاتر از نمرات WTC فراگیران گروه صریح است. پیش از اجرای آزمون t مستقل برای مقایسه معناداری اختلاف میانگین‌ها، لازم بود که نرمال بودن

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

توزیع نمرات بررسی شود. در این مرحله نیز مانند مراحل گذشته از آزمون یک نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. جدول ۸ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۸

آزمون یک نمونه‌ای کولموگروف-اسمیرنوف برای نتایج ثانویه ارزیابی WTC در بلندمدت

N		۳۶
پارامترهای نرمال a b	Mean	۸۰,۳۳
	SD	۱۰,۷۱۷
Most Extreme Differences	مطلق	۰,۱۱۳
	مثبت	۰,۰۶۳
	منفی	-۰,۱۱۳
Kolmogorov-Smirnov Z		۰,۶۷۷
Asymp. Sig. (2-tailed) سطح معنی داری		۰,۷۴۹

آن گونه که از جدول ۸ برمی‌آید، مقدار P برابر با ۰,۷۹۴ و بالاتر از سطح آلفا (۰,۰۵) است که نشان می‌دهد نمرات WTC بلندمدت دارای توزیع نرمال بوده است. پس از آن آزمون t مستقل برای سنجش معنی داری اختلاف میانگین‌ها به کار گرفته شد. نتایج این آزمون در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول شماره ۹

آزمون t مستقل برای نتایج ثانویه ارزیابی WTC در بلندمدت

آزمون Levene		آزمون t برای برابری میانگین‌ها							
برای برابری واریانس‌ها		95% Confidence Interval of the Difference							
SIG.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MD	Std. Error Difference	Std. Error Difference	پایین تر	بالاتر	
واریانس‌ها برابر فرض شد	۴,۳۱۴	۰,۰۴۵	-۳,۳۶۲	۳۴	۰,۰۰۲	-۱۰,۵۶	۳,۱۴	-۱۶,۹۴	-۴,۱۷
واریانس‌ها برابر فرض نشد			-۳,۳۶۲	۲۵,۳۹۳	۰,۰۰۲	-۱۰,۵۶	۳,۱۴	-۱۷,۰۲	-۴,۰۹

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

همان‌طور که در جدول ۹ نشان آمده است، مقدار  $P$  برابر  $0,02$  و کمتر از سطح آلفا ( $0,05$ ) است. به این ترتیب، با توجه به نتیجه آزمون فرض صفر، فرضیه دوم پژوهش نیز رد می‌شود. این نتیجه گویای آن است که بین نمرات WTC ثانویه بلندمدت فارسی‌آموزان در دو گروه مداخلات صریح و ضمنی، اختلاف معنی‌داری وجود دارد. بنابراین پاسخ پرسش دوم پژوهش نیز مثبت بود. به بیان دیگر، پس از اجرای طرح پژوهشی، مداخلات ضمنی تأثیر مثبت و معنی‌داری در WTC بلندمدت زبان‌آموزان ایجاد کرده بود.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مداخلات صریح و ضمنی مدرس بر تمایل فارسی‌آموزان به برقراری ارتباط (WTC) در کوتاه‌مدت و بلندمدت انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که به‌کارگیری مداخلات ضمنی منجر به تغییرات مثبت قابل‌توجهی در عملکرد فراگیران می‌شود. به بیان دیگر، فراگیران گروه مداخلات صریح، به دلیل ماهیت این نوع از مداخلات، تمایل کمتری برای برقراری ارتباط در کلاس داشتند. در حقیقت یافته‌های این پژوهش مطابق با مطالعات انجام شده توسط ون و کلمنت است. آن دو در بررسی‌های خود اذعان داشتند که حمایت آموزگار عامل تعیین‌کننده و قابل‌ملاحظه‌ای است که می‌تواند بر WTC فراگیران تأثیر بگذارد.

نتایج این پژوهش را می‌توان در قالب جامعه‌شناختی نیز مورد بحث قرار داد. الیس یادآور می‌شود که در رویکرد جامعه‌شناختی نسبت به یادگیری زبان دوم/خارجی، محل واقعی یادگیری، تعامل و ارتباط متقابل است. در نظریه‌های یادگیری زبان دوم/خارجی، نقش محیط بسیار برجسته شده است. برای مثال می‌توان به «نظریه پیچیدگی هرج و مرج در مطالعات لارسن - فریمن و کامرون، «سیستم پویا» در مطالعات بت، لویی و ورسپور و «ارزیابی پویا» در تحقیقات ویگوسکی اشاره کرد. ماهیت و کیفیت مداخلات، تعاملات و شیوه‌هایی که مدرس برای ارائه مداخلات اتخاذ می‌کند، می‌تواند با استفاده مناسب و آگاهانه از الگوی SCIA (تحلیل ۶ رده از مداخلات) بهبود یابد.

در فرایند یادگیری یک زبان خارجی، ارائه فضایی مناسب که در نهایت منجر به یادگیری شود، از اهمیت بسیاری برخوردار است. آموزگار می‌تواند برای غلبه بر موانع عاطفی موجود در فرایند یادگیری، اقدامات مفید و مؤثری انجام دهد. برای رسیدن به این مقصود، توصیه می‌شود مدرسان آگاهی خود را درباره انواع مداخلات غیرمستقیم هنگام برقراری ارتباط با زبان‌آموزان افزایش دهند. همچنین توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان هنگام به‌کارگیری مداخلات گوناگون، مدرس را در رسیدن به موفقیت‌های بلندمدت یاری خواهد کرد.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای گروه‌های مختلف مدرسان و پژوهشگران فعال در حوزه آموزش زبان‌های خارجی مفید باشد. آشنایی با روش‌های مناسب و مؤثر مداخله در کلاس آموزش زبان خارجی یکی از مهمترین اهداف این تحقیق بود. شناسایی دقیق عواملی که فراگیران را از برقراری ارتباط در کلاس بازمی‌دارد، در میزان موفقیت زبان‌آموزان و آموزگاران تأثیر بسزایی خواهد داشت.

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and  
Research in Persian culture, language and literature

برای گسترش ارتباط مؤثر در کلاس، توصیه می‌شود که مدرسان بیشتر روی مداخلات ضمنی، و نه مداخلات صریح، تکیه داشته باشند. از این رهگذر است که زبان‌آموز فرصت بیشتری برای ابراز توانمندی‌های خود خواهد داشت. با در نظر گرفتن WTC به‌عنوان یک نظام پویا، مریبان و مدسان زبان می‌توانند تأثیرات و تغییرات آنی و لحظه‌ای را که در فرد ایجاد می‌شود، به‌رسمیت بشناسند. افزون بر این، آشنایی با انواع مداخلات مورد پسند فراگیران، به شناخت بهتر مدرس از نگرش فارسی‌آموزان می‌انجامد و بدین ترتیب تمایل آنان برای بهتر کردن مهارت‌های ارتباطی خود افزایش خواهد یافت.

رفتار مدرس و نوع مداخله انتخاب شده از سوی او تأثیر قابل‌توجهی بر تمایل فراگیران به برقراری ارتباط در کلاس آموزش زبان فارسی خواهد داشت. مدرسان می‌توانند WTC فراگیران را با اتخاذ شیوه‌های حمایتی و ضمنی و همچنین از طریق شناخت درست زبان‌آموزان و فرایند یادگیری آنان، افزایش دهند.



چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در  
فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and  
Research in Persian culture, language and literature

کتابنامه

الف) کتابها:

- Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition*. USA: Routledge. -
- Dornyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: -  
Cambridge University Press.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (1987). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer -  
Press.
- Ellis, R. (1999). (Ed.). *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John -  
Benjamins.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: OUP. -
- Farrell, T. S. C. (2002). *Classroom discourse: An introduction*. Singapore: National Institute of -  
Education, Nanyang Technological University.
- Heron, J. (2001). *Helping the client: A creative practical guide* (5th ed.). London: Sage Publication. -
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: -  
Oxford University Press.
- Maggioli, G. E. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. UK: -  
Rowman and Littlefield.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. -
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press. -

ب) مقالات:

- Willingness to communicate in L2 English: «Alemi, M., Tajeddin, Z. & Mesbah Z. (2013). -  
. *Research in Applied Linguistics*, 4 (1), 42-61.»Impact of Learner Variables
- . *Mental* »Heron's intervention framework: An introduction and critique«Ashmore, R. (1999). -  
*Health Nursing*, 19 (1), 24-27.
- Interactional context and willingness to communicate: a «Cao, Y., & Philip J. (2006). -  
. *System*, 34 (2), 480-493.»comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction
- Supportive clinical supervision: A crucible for personal « Chambers, M., & Long, A. (1995). -  
. *Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2 (5), 311-316. »and professional change
- An exploration of the use of John Heron's confronting «Cutcliffe, J., & Epling, M. (1997). -  
. *Psychiatric Care*, 4 (4), 174-»interventions in clinical supervision: Case studies from practice  
180.
- British Journal* ».Clinical supervision: What do you do after you say hello?«Fowler, J. (1996). -  
*of Nursing*, 5 (6), 382-385.
- Teacher's zone of action in facilitating group dynamics«. *LINGVARM* «Galadja, D. (2012). -  
*ARENA*, 3, 89-101.
- Heron, J. (1976). »A six-category intervention analysis«. *British Journal of Guidance and -  
Counseling*, 4 (2), 143-155.

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در  
فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and  
Research in Persian culture, language and literature

- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). »Sociocultural theory and the genesis of second language development«. *International Journal of English Linguistics*, 6 (1), 97-122. -
- Larsen-Freeman, D. (1997). »Chaos/complexity science and second language acquisition«. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165. -
- MacIntyre, P.D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). »Ambivalence about communicating in a second language: a qualitative study of French immersion learners' willingness to Communicate«. *The Modern Language*, 95 (1), 81-96. -
- Negueruela, E., & Lantolf, J. P. (2006). »Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish«. *Second language acquisition*, 35 (2), 79-102. -
- Sloan, G., & Watson, H. (2002). »Clinical supervision models for nursing: Structure, research and imitations«. *Nursing Standard*, 17 (4), 41-46. -
- Swain, M. (2000). »The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue«. *second language learning*, 6 (1), 97-114. -
- Van Compernelle, R. A. (2011). »Developing second language sociopragmatic knowledge through concept-based instruction: A microgenetic case study«. *pragmatics*, 43, 3268-3283. -
- Wen, W.P. and Clement, R. (2003). »A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL«. *Language, Culture and Curriculum*, 16 (1), 18-38. -

ج) پایان نامه:

- Lai, W. (2012). Concept-based foreign language pedagogy: Teaching the Chinese temporal system (Unpublished Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA). -

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

پیوست شماره ۱

ردیف	موضوع	۱ (هرگز)	۲ (گاهی اوقات)	۳ (نیمی از مواقع)	۴ (معمولاً)	۵ (همیشه)
۱	چه قدر مایلید که در یک گروه درباره تعطیلات تابستانی خود گفت و گو کنید؟					
۲	صحبت کردن با مدرس درباره تکالیفتان					
۳	یک غریبه وارد اتاق می شود. اگر او ابتدا با شما حرف بزند، چه قدر تمایل دارید که با آن غریبه گفت و گو کنید؟					
۴	اگر در زمان انجام یک تمرین گیج شوید، چه قدر مایلید درباره راه حل آن تمرین پرسش کنید؟					
۵	حرف زدن با یک دوست در حالی که در صف انتظار هستید					
۶	چه قدر مایلید که در یک نمایش بازی کنید؟					
۷	توضیح دادن قواعد بازی مورد علاقه تان					
۸	انجام دادن یک بازی به زبان فارسی					
۹	خواندن یک رمان					
۱۰	خواندن یک مقاله از روزنامه					
۱۱	خواندن نامه هایی که دوستان فارسی زبانان نوشته اند					
۱۲	خواندن یادداشت هایی که با استفاده از کلمات و ساختارهای ساده برای شما نوشته شده است					
۱۳	خواندن آگهی نیازمندی های روزنامه برای خریدن چیزی که لازم دارید					
۱۴	خواندن نقد و بررسی فیلم های محبوب					
۱۵	نوشتن یک آگهی برای فروختن یک دوچرخه قدیمی					

چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در  
فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and  
Research in Persian culture, language and literature

ردیف	موضوع	۱ (هرگز)	۲ (گاهی اوقات)	۳ (نیمی از مواقع)	۴ (معمولاً)	۵ (همیشه)
۱۶	نوشتن دستورکار سرگرمی مورد علاقه‌تان					
۱۷	نوشتن یک گزارش درباره جانور مورد علاقه‌تان					
۱۸	نوشتن یک داستان					
۱۹	نوشتن یک نامه به یک دوست					
۲۰	نوشتن یک مقاله روزنامه‌ای					
۲۱	نوشتن پاسخ‌های یک مسابقه سرگرم‌کننده در مجله					
۲۲	نوشتن فهرست کارهایی که باید فردا انجام دهید					
۲۳	گوش دادن به دستورکار و انجام دادن تمرین					
۲۴	پختن کیک از روی دستور پخت فارسی					
۲۵	پر کردن یک فرم درخواست					
۲۶	گرفتن آدرس از یک فارسی‌زبان					
۲۷	تماشای یک فیلم به زبان فارسی					

پیوست شماره ۲

فعالیت‌ها	زمان
آماده‌سازی ذهنی	اختصاص یافته
گفت‌وگوهای کوتاه درباره زندگی دانشجویی و اجتماعی فارسی‌آموزان	۵ دقیقه
• مرور	۱۰ دقیقه

# چهارمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در فرهنگ، زبان و ادبیات فارسی

The 4th National Conference on Innovation and Research in Persian culture, language and literature

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ترغیب کردن فارسی‌آموزان به استفاده از آن چه در درس گذشته فرا گرفتند.</li> <li>• توجه فارسی‌آموزان بر اهداف درس جدید متمرکز می‌شود.</li> <li>• فارسی‌آموزان برای توجه به درس انگیزه بیشتری می‌یابند.</li> </ul>
۳۵ دقیقه	<p>ارائه</p> <p>یک سخنرانی شامل بخش‌های زیر ارائه می‌شود:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• پیش از سخنرانی اصلی، معرفی موضوع و پرسش‌هایی با هدف آماده‌سازی ذهنی مطرح می‌شود.</li> <li>• سخنرانی اصلی با تمرکز بر موضوع درس انجام می‌شود.</li> <li>• پس از سخنرانی اصلی فعالیت‌هایی به منظور ترغیب فراگیران برای انجام تکالیف بعدی مرتبط درس طرح می‌شود.</li> </ul>
۱۵ دقیقه	<p>تکالیف</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• از فراگیران خواسته می‌شود که در گروه‌های دو نفری، یک‌بار دیگر درباره موضوع درس بحث کنند.</li> <li>• از فراگیران خواسته می‌شود که از واژگان ارائه شده در سخنرانی استفاده کنند.</li> </ul>
۱۵ دقیقه	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ارزیابی</li> <li>• در پایان جلسه، عملکرد فراگیران بر اساس دقت و درستی بیان شفاهی آنان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.</li> </ul>
۵ دقیقه	<p>تکالیف خارج از کلاس</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• مطالب جدید موجود در درس بار دیگر مرور می‌شود.</li> <li>• تکالیفی به شرح زیر برای خارج از کلاس به فراگیران داده می‌شود: الف) از آنان خواسته می‌شود که درس را دوباره مرور کنند. ب) از فراگیران خواسته می‌شود که به فایل‌های صوتی مرتبط با موضوع درس گوش کنند.</li> </ul>