

مروری بر تأثیر آموزش پیش‌نیاز واژگان در برابر بداهه‌گویی بر کیفیت مکالمه تعاملی

شکورا سید محمودی^{۱*}

۱- شکورا سید محمودی Smskooora@gmail.com

چکیده

مکالمه تعاملی، هدف غایی بسیاری از زبان‌آموزان و درعین‌حال، یکی از پیچیده‌ترین مهارت‌های زبانی است. یکی از پرسش‌های پایدار در آموزش زبان دوم این است که آیا معلمان باید پیش از فعالیت‌های تعاملی، واژگان ضروری را به‌طور مستقیم آموزش دهند یا زبان‌آموزان را مستقیماً در موقعیت بداهه‌گویی قرار دهند. این مرور نظام‌مند با هدف مقایسه تأثیر این دو رویکرد بر ابعاد گوناگون کیفیت مکالمه تعاملی (شامل روانی، صحت، پیچیدگی و توانش تعاملی) انجام شده است. جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده معتبر شامل گوگل اسکالر، اسکوپوس، وب آو ساینس، اریک و ساینس دایرکت با کلیدواژه‌های مرتبط در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ انجام شد. پس از غربالگری عنوان، چکیده و متن کامل بر اساس معیارهای ورود و خروج، مقالات مرتبط برای تحلیل نهایی انتخاب گردیدند. یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش پیش‌نیاز واژگان از طریق کاهش بار شناختی، به بهبود فوری و معنادار روانی و صحت گفتار می‌انجامد، اما ممکن است انعطاف‌پذیری تعاملی را کاهش دهد. در مقابل، بداهه‌گویی برای پرورش توانش تعاملی و خودکارسازی بلندمدت مهارت‌های گفتاری ضروری است، اما به‌ویژه در سطوح پایین‌تر با کاهش صحت و افزایش اضطراب همراه می‌شود. تأثیر هر دو رویکرد به‌طور قابل‌توجهی تحت تأثیر عواملی مانند سطح زبانی، نوع تکلیف و بافت آموزشی قرار دارد. این مرور نتیجه می‌گیرد که دو رویکرد بیش از آنکه رقیب یکدیگر باشند، مکمل یکدیگرند و یک مدل تلفیقی پلکانی (آماده‌سازی واژگانی، تعامل هدایت‌شده و تعامل آزاد) می‌تواند بهترین نتایج را به بار آورد.

کلمات کلیدی: آموزش پیش‌نیاز واژگان، بداهه‌گویی، مکالمه تعاملی، کیفیت گفتار، توانش تعاملی، مرور نظام‌مند.

۱. مقدمه

مکالمه، قلب تپنده ارتباطات انسانی و درعین حال، یکی از پیچیده‌ترین مهارت‌هایی است که یک زبان‌آموز باید به آن دست یابد. در کلاس‌های آموزش زبان دوم، معلمان همواره در پی یافتن بهترین راه برای پرورش این مهارت در زبان‌آموزان خود هستند؛ مهارتی که تنها دانستن واژگان و قواعد دستوری را نمی‌طلبد، بلکه توانایی به کارگیری آن‌ها را در لحظه، در تعامل با دیگران و در موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر می‌طلبد. در این مسیر، یکی از پایدارترین چالش‌های پیش روی معلمان، تصمیم‌گیری درباره میزان و نوع آمادگی‌ای است که باید پیش از فعالیت‌های تعاملی در اختیار زبان‌آموزان قرار گیرد. به بیان دقیق‌تر، آیا باید واژگان و عبارت‌های ضروری را پیش از مکالمه به‌طور مستقیم آموزش داد تا زبان‌آموزان با اتکا به این پشتوانه زبانی، گفت‌وگویی کم‌خطا تر و روان‌تر را تجربه کنند؟ یا اینکه باید آنان را مستقیماً وارد تعامل نمود و فرصت داد تا در دل گفت‌وگوی واقعی و برنامه‌ریزی‌نشده، توانایی برقراری ارتباط خودانگیزخته را در خود پرورش دهند؟ این انتخاب به‌ظاهر ساده، بازتاب دیدگاه‌های نظری عمیقاً متفاوتی درباره چپستی یادگیری زبان و فرایند تولید گفتار است و همین اختلاف دیدگاه، ضرورت انجام یک بررسی نظام‌مند را آشکار می‌سازد.

از یک سو، پژوهش‌هایی که بر پایه روان‌شناسی شناختی شکل گرفته‌اند، بر محدودیت‌های ذهن انسان تأکید می‌ورزند. بر اساس نظریه بار شناختی [۱]، حافظه فعال انسان گنجایش محدودی دارد و پردازش هم‌زمان معنا و زبان، به‌سرعت به سنگینی بار ذهنی و در نتیجه افت عملکرد می‌انجامد. در این چارچوب، آموزش پیش‌نیاز واژگان می‌تواند با تسهیل دسترسی به واژه‌ها، بخشی از این بار را کاهش دهد. وقتی زبان‌آموز مجبور نباشد برای یافتن هر واژه زمان و انرژی ذهنی صرف کند، می‌تواند توجه خود را به جنبه‌های مهم‌تر تعامل، مانند گوش دادن به هم‌صحبت، مدیریت نوبت‌گیری و سازمان‌دهی پاسخ، معطوف سازد [۲]. شواهد تجربی نیز از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند. مطالعاتی که در زمینه «برنامه‌ریزی پیش از تکلیف» انجام شده‌اند، نشان می‌دهند که دادن فرصت آماده‌سازی (شامل مرور واژگان و سازمان‌دهی محتوا) پیش از صحبت، به‌طور معناداری روانی گفتار و صحت دستوری را افزایش می‌دهد [۳]، [۴]. یافته‌های جدیدتر نیز همین نتایج را تأیید می‌کنند. برای نمونه، مرور نظام‌مند ژانگ، فوزی و کسیم [۵] نشان داد که «درونداد ساختاریافته پیش از تمرین گفتاری» که یکی از ارکان آن آموزش واژگان است، می‌تواند روانی، صحت و حتی توانایی تولید گفتار خودانگیزخته را در زبان‌آموزان به‌شکل چشمگیری بهبود بخشد.

از سوی دیگر، دیدگاه رقیب بر ماهیت لحظه‌ای و غیرقابل پیش‌بینی مکالمه تأکید دارد. بر اساس مدل تولید گفتار لولت [۶]، روانی کلام نه حاصل بازیابی عبارت‌های حفظ‌شده، بلکه محصول فرایندی افزایشی و هم‌زمان است که در آن، گوینده هم‌زمان با بیان بخشی از جمله، بخش‌های بعدی را طراحی و صورت‌بندی می‌کند. از این منظر، بداهه‌گویی نه یک مانع، بلکه ضروری‌ترین بستر برای تمرین این فرایند برخط است. در چنین بستری، زبان‌آموز می‌آموزد که چگونه بدون تکیه بر فیلم‌نامه ازپیش‌آماده، ایده‌های خود را سازمان دهد، واژگان را بازیابی کند و گفتارش را با واکنش‌های مخاطب هماهنگ سازد. این توانایی همان چیزی است که «توانش تعاملی» نامیده می‌شود و شامل مهارت‌هایی مانند مدیریت نوبت‌گیری، گوش دادن فعال، پاسخ‌دهی متناسب با بافت و ترمیم سوء تفاهم‌ها است [۷]، [۸]. پژوهش‌های اخیر نیز از این موضع حمایت می‌کنند. هندایانی و همکاران [۹] در مطالعه‌ای کیفی دریافتند که بداهه‌گویی، با تمام دشواری‌هایش، ابزاری مؤثر برای تقویت روانی، اعتمادبه‌نفس و توانش ارتباطی عملی است و زبان‌آموزان را به «پاسخ‌های زبانی سریع و طبیعی» عادت می‌دهد. باروانسیاه [۱۰] نیز در مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی نشان داد که استفاده از فن

بداهه‌گویی تأثیر مثبت و معناداری بر توانایی گفتاری کلی دارد و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا «در لحظه بیندیشند، ایده‌ها را سریع سازماندهی کنند و آگاهانه و با اعتمادبه‌نفس سخن بگویند».

باین‌حال، نباید از چالش‌های بداهه‌گویی نیز چشم پوشید. همان مطالعاتی که مزایای آن را برشمرده‌اند، صادقانه به مشکلات آن نیز اشاره کرده‌اند. کمبود واژگان، اضطراب، ضعف در سازماندهی جمله‌ها و ناآشنایی با موضوع، از جمله موانع اصلی زبان‌آموزان در حین بداهه‌گویی است [۹]. توان و مای [۱۱] نیز نشان داده‌اند که اضطراب گفتاری، به‌ویژه در موقعیت‌های بدون آمادگی قبلی، می‌تواند عملکرد شفاهی را به‌شدت کاهش دهد. این مشکلات در سطوح پایین‌تر زبانی شدیدتر است، چراکه این زبان‌آموزان هنوز گنجینه واژگانی کافی برای تکیه بر آن در لحظات پرفشار را در اختیار ندارند [۹]. بنابراین، با یک تناقض روبه‌رو هستیم: بداهه‌گویی برای رشد توانش تعاملی ضروری است، اما بدون برخورداری از پایه‌های واژگانی کافی، می‌تواند به تجربه‌ای اضطراب‌زا و ناکام‌کننده تبدیل شود. این تناقض، ضرورت یک بررسی نظام‌مند و مقایسه‌ای را آشکار می‌سازد که پرسش اصلی پژوهش حاضر را نیز شکل می‌دهد: بر اساس شواهد پژوهشی موجود، آموزش پیش‌نیاز واژگان در مقایسه با بداهه‌گویی چه تأثیری بر ابعاد گوناگون کیفیت مکالمه تعاملی (شامل روانی، صحت، پیچیدگی و به‌ویژه توانش تعاملی) دارد و چه عواملی این تأثیر را تعدیل می‌کنند؟

اهمیت این پژوهش را باید در گره‌گشایی از یک مشکل آموزشی کاملاً ملموس و فراگیر جستجو کرد. مکالمه تعاملی، هدف غایی بخش بزرگی از زبان‌آموزان و درعین‌حال، سنگ بنای ارتباطات روزمره است. کیفیت این مکالمه که معمولاً با چهار معیار اصلی یعنی روانی، صحت، پیچیدگی و توانش تعاملی سنجیده می‌شود، تعیین‌کننده اصلی موفقیت یا شکست در یک ارتباط واقعی است [۱۲]. اگر شواهد پژوهشی نشان دهد که بداهه‌گویی بدون پشتوانه واژگانی، به‌ویژه در سطوح پایین، به افزایش اضطراب و افت شدید روانی می‌انجامد، آن‌گاه اصرار بر «تعامل آزاد و بدون آمادگی» در این سطوح نه‌تنها مفید نیست، بلکه می‌تواند مضر نیز باشد. برعکس، اگر معلوم شود که تأکید بیش‌ازحد بر آموزش واژگان، بدون فراهم‌کردن فرصت برای تمرین بداهه، زبان‌آموزانی می‌سازد که دایره واژگان گسترده‌ای دارند اما از عهده اداره یک گفت‌وگوی ساده واقعی برنمی‌آیند، باید در روش‌های سنتی واژگان‌محور تجدیدنظر اساسی کرد. افزون بر این، با ورود فناوری‌های نوین به عرصه آموزش زبان، ضرورت این پژوهش دوچندان می‌شود. مرور میسلاویادی و باری [۱۳] گزارش می‌دهد که ۹۲ تا ۹۶ درصد از یادگیرندگان که از ابزارهای فناورانه برای یادگیری زبان استفاده کرده‌اند، بهبود در واژگان و روانی خود را تجربه کرده‌اند. ژانگ و همکاران [۵] نیز از اثربخشی ابزارهایی مانند داستان‌گویی دیجیتال، یادگیری به‌کمک هوش مصنوعی و آموزش ویدئویی تعاملی سخن می‌گویند. این فناوری‌ها، مرز میان آماده‌سازی و بداهه‌گویی را به‌شکلی روزافزون محو می‌کنند و فرصت‌های تازه‌ای برای تلفیق این دو رویکرد فراهم می‌آورند.

پژوهش‌های پیشین را می‌توان در دو جریان عمده دسته‌بندی کرد که هرکدام به یکی از دو رویکرد موردبحث ما پرداخته‌اند، اما کمتر با یکدیگر گفت‌وگو داشته‌اند. جریان نخست، با تکیه بر روان‌شناسی شناختی و مفهوم «برنامه‌ریزی پیش از تکلیف»، نشان داده است که دادن فرصت آماده‌سازی (شامل مرور واژگان و سازمان‌دهی محتوا) به زبان‌آموزان، روانی گفتار و غالباً صحت دستوری را در تکالیف گفتاری افزایش می‌دهد [۳]، [۴]، [۱۴]. باین‌حال، یک محدودیت مهم در این دسته از پژوهش‌ها دیده می‌شود: بیشتر آن‌ها در محیط‌های شبه‌آزمایشگاهی و با استفاده از تکالیف تک‌گویی انجام شده‌اند. همان‌طور که فاستر و اسکیهان [۱۵] خود هشدار داده‌اند، ممکن است مزایای برنامه‌ریزی در بستر تعامل واقعی که در آن توجه‌گوينده باید

میان تولید گفتار خود و پردازش گفتار دیگری تقسیم شود، کاهش یابد. جریان دوم، از دل پژوهش‌های تحلیل مکالمه و کاربردشناسی تعاملی برخاسته و بر اهمیت بداهه‌گویی و تعامل بدون فیلم‌نامه در شکل‌گیری توانش تعاملی تأکید دارد [۷]، [۸]. این پژوهش‌ها به‌خوبی نشان داده‌اند که چگونه مهارت‌هایی مانند مدیریت نوبت‌گیری، پاسخ‌دهی به بافت و ترمیم ارتباط، منحصرأ در دل مکالمه زنده و پیش‌بینی‌ناپذیر رشد می‌کنند. همچنین، ادبیات گسترده‌ای در مورد بداهه‌گویی، مزایای آن را برای اعتمادبه‌نفس، روانی و تفکر انتقادی به اثبات رسانده [۹]، [۱۰]، اما هم‌زمان چالش‌های آن از جمله کمبود واژگان و اضطراب را نیز مستند ساخته است [۹]، [۱۱]. بنابراین، شکاف اصلی که این پژوهش قصد دارد آن را پر کند، فقدان یک بررسی نظام‌مند و مقایسه‌ای میان این دو جریان پژوهشی است. تاکنون هیچ مطالعه‌ای، شواهد مربوط به تأثیر «آموزش پیش‌نیاز واژگان» و «بداهه‌گویی» را به‌طور هم‌زمان، در بستر خاص «مکالمه تعاملی» و با در نظر گرفتن تمام ابعاد کیفیت گفتار (روانی، صحت، پیچیدگی و به‌ویژه توانش تعاملی) گرد هم نیاورده و با یکدیگر مقایسه نکرده است.

۲. چهارچوب نظری و پیشینه پژوهش

برای آنکه بتوانیم تأثیر دو رویکرد آموزشی را به‌طور نظام‌مند با یکدیگر مقایسه کنیم، ابتدا لازم است مبانی نظری و شواهد تجربی مربوط به هر یک را به‌دقت واکاوی نماییم. استدلال برای آموزش پیش‌نیاز واژگان، ریشه در شناخت ما از نحوه عملکرد ذهن انسان در هنگام پردازش زبان دوم دارد. نظریه بار شناختی [۱] توضیح می‌دهد که حافظه فعال، همان بخشی از ذهن که مسئول پردازش اطلاعات در لحظه است، از گنجایش بسیار محدودی برخوردار است. در میانه یک مکالمه تعاملی، زبان‌آموز باید هم‌زمان به گفتار هم‌صحبت گوش فرا دهد و معنای آن را دریابد، برای پاسخ خود محتوایی طراحی کند، واژگان و ساختارهای دستوری مناسب را از حافظه بلندمدت فراخوانی کند، تلفظ و آهنگ کلام را زیر نظر داشته باشد، و درعین حال به نشانه‌های غیرکلامی مخاطب نیز توجه کند. این حجم از پردازش هم‌زمان، به‌راحتی می‌تواند به سنگینی بیش‌ازحد بار ذهنی و در نتیجه، مکث‌های طولانی، خطاهای زبانی و گسست در ارتباط بینجامد [۲]. در این چارچوب، آموزش پیش‌نیاز واژگان به‌عنوان راهبردی برای کاهش این بار شناختی مطرح می‌شود. هدف، خودکارسازی فرایند بازیابی واژگان است. خودکارسازی بدین معناست که یک فرایند ذهنی پس از تمرین کافی، چنان سریع و کم‌هزینه اجرا شود که دیگر بخش عمده‌ای از منابع محدود توجه را مصرف نکند. سگالوویتز [۱۶] استدلال می‌کند که روانی گفتار دقیقاً محصول خودکارسیدن عملیات زبانی سطح پایین (مانند بازیابی واژگان) است؛ هنگامی که این عملیات خودکار شوند، ظرفیت ذهنی برای پردازش‌های سطح بالاتر مانند مدیریت جریان تعامل و انسجام‌بخشی به گفتمان آزاد می‌شود. زبان‌آموزی که پیش از مکالمه، مجموعه‌ای از واژگان کلیدی را مرور و تمرین کرده باشد، هنگام تعامل با سرعت و دقت بیشتری به آن‌ها دسترسی پیدا می‌کند، کمتر با مشکل «پیدا کردن کلمه» روبه‌رو می‌شود و کمتر ناچار می‌شود به راهبردهای جبرانی مانند ساده‌سازی یا تغییر موضوع پناه ببرد [۱۷].

شواهد پژوهشی متعددی از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند. اسکیهان و فاستر [۳] در مطالعه‌ای کلاسیک نشان دادند که زبان‌آموزانی که پیش از یک تکلیف روایی فرصت برنامه‌ریزی داشتند، به‌طور معناداری روان‌تر و با صحت دستوری بیشتری نسبت به گروه بدون برنامه‌ریزی صحبت کردند. الیس [۴] در مرور جامع خود بر روی پژوهش‌های برنامه‌ریزی پیش از تکلیف، تأیید کرد که دادن فرصت آماده‌سازی تقریباً همیشه روانی گفتار را افزایش می‌دهد و در بسیاری از موارد، صحت را نیز بهبود می‌بخشد. یوان و الیس [۱۴] نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. وب [۱۸] در مطالعه‌ای دیگر نشان داد که آموزش پیش‌نیاز واژگان از طریق خواندن، سرعت بازیابی واژگان را در تولید شفاهی پس از آن به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد. نیوتن [۱۹] نیز استدلال کرده است که این نوع آماده‌سازی به‌ویژه در مواردی مفید است که واژگان هدف برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیف ضروری هستند، اما احتمال یادگیری تصادفی آن‌ها در حین تعامل پایین است. یافته‌های جدیدتر نیز همین نتایج را تقویت می‌کنند. مرور نظام‌مند ژانگ و همکاران [۵] که پژوهش‌های سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ را پوشش می‌دهد، نشان داد که «آموزش درون‌داد واژگانی» یعنی ارائه هدفمند واژگان پیش از فعالیت گفتاری، یکی از مؤثرترین انواع آموزش درون‌داد محور است و می‌تواند روانی، صحت و حتی توانایی تولید گفتار خودآنگیخته را به‌طور معناداری افزایش دهد. هم‌سو با این یافته، مرور میسلاویدی و باری [۱۳] در زمینه ادغام فناوری در آموزش گفتار، گزارش می‌دهد که ۹۲ تا ۹۶ درصد از زبان‌آموزانی که از ابزارهای فناورانه برای تمرین گفتار استفاده کرده‌اند، بهبود قابل توجهی در واژگان و روانی خود تجربه کرده‌اند.

برای درک ارزش بداهه‌گویی، باید به سراغ مبانی نظری آن رفت. مدل تأثیرگذار تولید گفتار لولت [۶] فرایند گفتار را به سه مرحله اصلی مفهوم‌سازی، صورت‌بندی و تولید آوایی تقسیم می‌کند. اما ویژگی مهم این مدل این است که مراحل آن به‌صورت خطی و پشت‌سرهم رخ نمی‌دهند، بلکه به‌طور موازی و هم‌پوشان اجرا می‌شوند. به زبان ساده، ما به‌عنوان گوینده، منتظر نمی‌مانیم تا برنامه‌ریزی یک جمله به‌طور کامل تمام شود و سپس شروع به صحبت کنیم؛ بلکه هم‌زمان که در حال بیان بخش نخست جمله هستیم، بخش‌های بعدی را نیز طراحی و صورت‌بندی می‌کنیم. این پردازش افزایشی و برخط، پایه و اساس روانی طبیعی در گفتار است. دوبات [۲۰] این مدل را برای گویشوران دوزبانه بسط داد و بر اهمیت خودکارسازی و پردازش موازی در گفتار زبان دوم تأکید کرد. بداهه‌گویی چیزی نیست جز تمرین فشرده و هدفمند همین فرایند برخط. هنگامی که فرصت آماده‌سازی طولانی از زبان‌آموز گرفته می‌شود، او وادار می‌شود که با اتکا به منابع زبانی درونی‌شده خود، به‌سرعت مفهوم‌سازی کند، واژگان مناسب را بیابد و ساختارهای دستوری را شکل دهد. این تمرین مداوم، به تدریج به افزایش سرعت بازیابی واژگانی، بهبود توانایی ساخت‌دهی نحوی در لحظه و تقویت مهارت خود اصلاحی می‌انجامد [۱۶].

اما اهمیت بداهه‌گویی تنها به جنبه‌های شناختی فردی محدود نمی‌شود. ارزش بنیادین آن در ارتباط مستقیم با پرورش «توانش تعاملی» آشکار می‌شود. توانش تعاملی، مفهومی است که نخستین بار کرامش [۲۱] آن را فراتر از توانش ارتباطی سنتی مطرح کرد و سپس پژوهشگرانی چون یانگ [۲۲] و گالاکزی [۷] آن را بسط دادند. این مفهوم، دیگر تنها به دانش زبانی یا توانایی تولید جملات صحیح اشاره ندارد، بلکه بر توانایی مشارکت فعال و مؤثر در یک تعامل زنده تأکید می‌کند. توانش تعاملی شامل مهارت‌هایی مانند مدیریت نوبت‌گیری، گوش‌دادن فعال و پاسخ‌دهی متناسب با بافت، ساخت مشارکتی معنا با هم‌صحبت، و

ترمیم سریع سوء تفاهم‌ها است. پرورش چنین مهارت‌هایی از طریق تمرین‌های گفتاری از پیش طراحی شده و تک‌نفره ممکن نیست؛ آن‌ها صرفاً در دل تعامل واقعی، پویا و پیش‌بینی‌ناپذیر شکل می‌گیرند. به بیان مک‌کارتی [۸]، مکالمه پدیده‌ای مشارکتی است که در لحظه و توسط طرفین گفت‌وگو ساخته می‌شود و زبان‌آموز باید بیاموزد که چگونه «در لحظه فکر کند» و پاسخ دهد.

پژوهش‌های تجربی نیز این مزایا را تأیید می‌کنند. کایی [۲۳] در مقاله‌ای پراستناد، فعالیت‌هایی همچون بحث گروهی، مصاحبه، ایفای نقش و داستان‌گویی را به عنوان ابزارهای مؤثر برای تقویت بداهه‌گویی معرفی کرد که همگی به پرورش تفکر سریع و اعتماد به نفس کمک می‌کنند. باروانسیاه [۱۰] در یک پژوهش شبه‌آزمایشی با دانشجویان زبان انگلیسی، نشان داد که به کارگیری فن بداهه‌گویی تأثیر مثبت و معناداری بر توانایی کلی گفتاری آن‌ها داشته است. لومتو و رونتونه [۲۴] نیز در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان اندونزیایی انجام دادند، نشان دادند که روش بداهه‌گویی توانایی گفتاری زبان انگلیسی را به طور معناداری بهبود می‌بخشد. در مطالعه‌ای جدیدتر، هندایانی و همکاران [۹] با رویکردی کیفی به تجربه ۴۴ دانشجوی زبان انگلیسی در فعالیت‌های بداهه‌گویی پرداختند و نتیجه گرفتند که بداهه‌گویی، با وجود چالش‌های فراوان، ابزاری اثربخش برای تقویت روانی، اعتماد به نفس و توانش ارتباطی عملی است. با این حال، همین پژوهش‌ها بی‌پرده از چالش‌های بداهه‌گویی سخن می‌گویند. در مطالعه هندایانی و همکاران [۹]، مهم‌ترین مشکلات دانشجویان در حین بداهه‌گویی عبارت بودند از: کمبود واژگان، اضطراب، ضعف در سازماندهی جملات و ناآشنایی با موضوع. توان و مای [۱۱] نیز در پژوهش خود نشان دادند که اضطراب گفتاری می‌تواند تأثیر منفی و چشمگیری بر عملکرد شفاهی داشته باشد.

برای مقایسه نظام‌مند تأثیر دو رویکرد، لازم است تعریف دقیقی از «کیفیت» در مکالمه تعاملی ارائه شود. در حوزه فراگیری زبان دوم، پژوهشگران عموماً بر یک مدل چندبُعدی توافق دارند که سه بُعد اصلی روانی، صحت و پیچیدگی را در بر می‌گیرد [۲۵]. روانی به میزان سهولت و پیوستگی گفتار اشاره دارد و با سنجه‌هایی مانند سرعت گفتار، تعداد و طول مکث‌ها و تردیدها اندازه‌گیری می‌شود [۲۶]. صحت به درستی دستوری، واژگانی و تلفظی گفتار مربوط است و معمولاً با نسبت بندهای عاری از خطا یا تعداد خطا در هر صد کلمه سنجیده می‌شود [۴]. پیچیدگی نیز به میزان تنوع و بلندپروازی زبان به کاررفته اشاره دارد و هم پیچیدگی نحوی و هم پیچیدگی واژگانی را شامل می‌شود [۲۵]. اما در بستر مکالمه تعاملی، بُعد چهارمی نیز ضرورت می‌یابد که آن را «توانش تعاملی» می‌نامیم. این بُعد، برخلاف سه بُعد پیشین، یک ویژگی فردی نیست، بلکه در تعامل میان دو یا چند نفر شکل می‌گیرد و شامل توانایی مدیریت نوبت‌گیری، گوش دادن فعال و پاسخ‌دهی مناسب، گسترش دادن صحبت‌های هم‌صحبت، و ترمیم مؤثر مشکلات ارتباطی است [۷]. نکته بسیار مهم این است که ممکن است یک رویکرد آموزشی باعث بهبود در یک بُعد شود اما هم‌زمان به بُعد دیگر آسیب برساند. برای مثال، اسکیهان [۲] به این دادوستد میان ابعاد مختلف اشاره کرده و استدلال نموده است که تمرکز بر یکی از این ابعاد می‌تواند منابع توجهی را از ابعاد دیگر بگیرد.

مطالعاتی که به‌طور مستقیم به مقایسه شرایط آماده‌سازی با شرایط بدون آمادگی پرداخته‌اند، تصویر پیچیده و گاه متناقضی به دست می‌دهند. یافته غالب در ادبیات برنامه‌ریزی پیش از تکلیف، برتری شرایط آماده‌سازی از نظر روانی و صحت است [۳]، [۴]، [۱۴]. اما نکته کلیدی این است که بیشتر این یافته‌ها از تکالیف تک‌گویی به دست آمده‌اند. هنگامی که بستر پژوهش به تعامل واقعی تغییر می‌کند، نتایج پیچیده‌تر می‌شوند. برای نمونه، فاستر و اسکیهان [۱۵] مشاهده کردند که تأثیر مثبت برنامه‌ریزی پیش از تکلیف در فعالیت‌های گروهی کمرنگ‌تر از تکالیف فردی است. دلیل احتمالی این است که در تعامل، گوینده مجبور است هم‌زمان به گفتار دیگران گوش دهد و پاسخ خود را متناسب با آن تنظیم کند؛ این بار شناختی مضاعف، مزایای آماده‌سازی قبلی را تا حدی خنثی می‌کند. از سوی دیگر، پلاف و گس [۲۷] دریافتند که زبان‌آموزانی که فرصت آماده‌سازی داشته‌اند، ممکن است به‌جای درگیر شدن در یک گفت‌وگوی واقعی و پویا، صرفاً بر ارائه محتوای ازپیش‌آماده خود متمرکز شوند و کمتر به صحبت‌های هم‌گروهی خود واکنش نشان دهند.

در این نقطه، مفهوم «عوامل تعدیل‌کننده» اهمیت کلیدی پیدا می‌کند. پژوهش‌ها به‌روشنی نشان می‌دهند که اثربخشی نسبی آموزش پیش‌نیاز واژگان و بداهه‌گویی به شرایط زمینه‌ای و ویژگی‌های فردی بستگی دارد. زبان‌آموزان مبتدی که هنوز گنجینه واژگانی و دستوری کافی را در خود درونی نساخته‌اند، در شرایط بداهه‌گویی صرف با کمبود شدید منابع زبانی روبه‌رو می‌شوند [۹]. برای این گروه، آموزش پیش‌نیاز واژگان یک داربست ضروری فراهم می‌کند [۵]. در مقابل، زبان‌آموزان پیشرفته که از گنجینه واژگانی وسیع و خودکاری برخوردارند، ممکن است از آماده‌سازی بیش‌ازحد نه‌تنها سودی نبرند، بلکه آن را محدودکننده خلاقیت و انعطاف‌پذیری خود ببینند. نوع تکلیف نیز تأثیر زیادی دارد. تکلیفی که درباره موضوعی آشنا و روزمره باشد نیاز چندانی به آماده‌سازی واژگانی ندارد، اما تکالیف تخصصی‌تر و پیچیده‌تر به‌احتمال زیاد نیازمند درونداد واژگانی هدفمند پیش از تعامل هستند [۲۸]. بافت آموزشی نیز تعیین‌کننده است. در کلاس‌هایی که هدف اصلی، آمادگی برای آزمون‌های استاندارد است، ممکن است آموزش پیش‌نیاز واژگان اولویت یابد. اما در دوره‌هایی که هدف، پرورش توانایی برقراری ارتباط طبیعی و روزمره است، فراهم کردن فرصت‌های فراوان برای بداهه‌گویی ضروری‌تر به نظر می‌رسد. در ادامه، جدول ۱ خلاصه‌ای از مهم‌ترین پژوهش‌های تجربی و مروری مورد استناد در این بخش را به همراه یافته‌های کلیدی آن‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۱: خلاصه پیشینه پژوهش‌های کلیدی

ردیف	نویسنده(گان) و سال	هدف / عنوان پژوهش	روش و شرکت‌کنندگان	یافته‌های اصلی
1	Skehan & Foster (1997) [3]	تأثیر نوع تکلیف و شرایط پردازش بر عملکرد شفاهی	تجربی، زبان‌آموزان بزرگسال	برنامه‌ریزی پیش از تکلیف به افزایش معنادار روانی و صحت دستوری منجر شد.
2	Foster & Skehan (1996) [15]	تأثیر برنامه‌ریزی و نوع تکلیف بر عملکرد زبان دوم	تجربی	تأثیر مثبت برنامه‌ریزی در تکالیف گروهی کمتر بود.

روانی و صحت افزایش یافت.	تجربی	برنامه‌ریزی پیش از تکلیف	[14] Yuan & Ellis (2003)	3
برنامه‌ریزی راهبردی روانی را افزایش می‌دهد.	مرور	مرور پژوهش‌ها	[4] Ellis (2005)	4
فعالیت‌های تعاملی مؤثرند.	مروری	آموزش مکالمه	[23] Kayi (2006)	5
کیفیت تولید شفاهی افزایش یافت.	تجربی	پیش‌آموزی واژگان	[18] Webb (2009)	6
پیش‌آموزی ضروری است.	تجربی	یادگیری واژگان	[19] Newton (2013)	7
تعامل واقعی ممکن است کاهش یابد.	تجربی	آشنایی با هم‌صحبت	[27] Plough & Gass (1993)	8
اضطراب عملکرد را کاهش می‌دهد.	تجربی	اضطراب گفتاری	[11] Tuan & Mai (2015)	9
تأثیر مثبت داشت.	شبه‌آزمایشی	بداهه‌گویی	[10] Barruansyah (2018)	10
بهبود معنادار.	تجربی	بداهه‌گویی	[24] Lumettu & Runtuwene (2018)	11
روانی و اعتماد به نفس تقویت شد.	کیفی	راهبردهای ارتباطی	[9] Handayani et al. (2025)	12
روانی و صحت افزایش یافت.	مرور نظام‌مند	دروندامحور	[5] Zhang et al. (2025)	13
بهبود واژگان و روانی.	مرور نظام‌مند	فناوری	[13] Mislawiyadi & Bari (2025)	14

۳. روش‌شناسی

استراتژی جستجوی منابع با هدف بیشینه‌سازی پوشش و درعین حال حفظ دقت طراحی شد. جستجو در پایگاه‌های داده معتبر بین‌المللی شامل گوگل اسکالر، اسکوپوس، وب آو ساینس، اریک و ساینس دایرکت انجام گرفت. کلیدواژه‌های اصلی در دو دسته مفهومی به کار گرفته شدند. دسته نخست بر رویکرد آموزشی متمرکز بود و عبارت‌هایی چون «آموزش پیش‌نیاز واژگان»، «آموزش واژگان پیش از تکلیف»، «برنامه‌ریزی پیش از تکلیف» و معادل‌های انگلیسی آن‌ها یعنی "pre-task vocabulary instruction"، "vocabulary pre-teaching"، "pre-task planning" و "lexical input instruction" را شامل می‌شد. دسته دوم بر بداهه‌گویی و مکالمه تعاملی متمرکز بود و کلیدواژه‌هایی مانند «بداهه‌گویی»، «گفتار خودانگیخته»، «مکالمه تعاملی»، «توانش تعاملی» و معادل‌های انگلیسی آن‌ها یعنی "impromptu speaking"، "spontaneous speech"، "unplanned speech" و "interactive conversation" را در بر می‌گرفت. این کلیدواژه‌ها با عملگرهای منطقی (AND, OR) ترکیب شدند تا نتایجی دقیق و مرتبط به دست آید. جستجو در بازه زمانی سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ انجام شد تا هم پژوهش‌های کلاسیک بنیادین و هم یافته‌های جدیدتر پوشش داده شوند. همچنین، برای یافتن منابع تکمیلی، فهرست منابع مقالات کلیدی نیز به صورت دستی بررسی گردید.

پس از گردآوری نتایج جستجو، فرایند غربالگری در چند مرحله انجام شد. در مرحله نخست، عناوین و چکیده مقالات بازیابی‌شده بررسی گردیدند و موارد تکراری، نامرتبط یا فاقد شرایط اولیه حذف شدند. معیارهای ورود به این مرور عبارت بودند از: (الف) مطالعات تجربی (شامل پژوهش‌های کمی، کیفی و آمیخته) که به‌طور مستقیم به تأثیر آموزش پیش‌نیاز واژگان یا بداهه‌گویی بر یکی از ابعاد کیفیت مکالمه تعاملی (روانی، صحت، پیچیدگی یا توانش تعاملی) پرداخته باشند؛ (ب) انتشار مقاله در مجلات علمی معتبر و دارای داوری همتا؛ (ج) نگارش مقاله به زبان انگلیسی یا فارسی. معیارهای خروج نیز شامل این موارد بودند: (الف) مطالعاتی که صرفاً بر گفتار تک‌گویی متمرکز بودند و هیچ اشاره‌ای به بستر تعاملی نداشتند؛ (ب) مقالات غیرپژوهشی مانند سرمقاله، نقد کتاب یا گزارش‌های شخصی؛ (ج) مطالعاتی که داده‌های کافی برای استخراج یافته‌های قابل‌استناد ارائه نمی‌دادند. در مرحله دوم، متن کامل مقالات باقی‌مانده به‌دقت مطالعه شد و آن‌هایی که معیارهای ورود را به‌طور کامل برآورده می‌کردند، برای تحلیل نهایی انتخاب گردیدند.

۴. یافته‌ها

پس از تکمیل فرایند جستجو و غربالگری، مجموعه‌ای از مطالعات برای تحلیل نهایی انتخاب شدند که هر یک از زاویه‌ای به تأثیر آموزش پیش‌نیاز واژگان یا بداهه‌گویی بر کیفیت مکالمه تعاملی پرداخته بودند. در این بخش، یافته‌های این مطالعات بر اساس ابعاد چهارگانه کیفیت مکالمه (روانی، صحت، پیچیدگی و توانش تعاملی) سازماندهی و ارائه می‌شوند و در پایان، عوامل تعدیل‌کننده‌ای که در ادبیات شناسایی شده‌اند، به‌طور یکپارچه مورد بحث قرار می‌گیرند.

نخستین و شاید محسوس‌ترین بُعدی که در ادبیات بررسی شده، روانی گفتار است. یافته‌ها در این زمینه الگویی نسبتاً روشن را نشان می‌دهند. از یک سو، پژوهش‌های متعددی تأیید کرده‌اند که برنامه‌ریزی پیش از تکلیف، به‌ویژه زمانی که شامل آماده‌سازی واژگانی باشد، به افزایش معنادار روانی گفتار می‌انجامد. در مطالعه کلاسیک اسکیهان و فاستر [۳]، شرکت‌کنندگانی که فرصت برنامه‌ریزی پیش از تکلیف روایی داشتند، به‌طور معناداری مکث‌های کوتاه‌تر و سرعت گفتار بالاتری را نشان دادند. الیس [۴] در مرور جامع خود این یافته را تأیید و تقویت کرد و نتیجه گرفت که برنامه‌ریزی راهبردی تقریباً بدون استثنا به بهبود روانی منجر می‌شود. یافته‌های جدیدتر نیز از این الگو حمایت می‌کنند. مرور نظام‌مند ژانگ و همکاران [۵] نشان داد که آموزش درونداد واژگانی پیش از فعالیت گفتاری، نه تنها روانی، بلکه توانایی تولید گفتار خودانگیخته را نیز افزایش می‌دهد. این یافته‌ها با نظریه بار شناختی همخوانی کامل دارند: هنگامی که زبان‌آموز از پیش به واژگان کلیدی دسترسی داشته باشد، منابع شناختی بیشتری برای مدیریت جریان گفتار آزاد می‌شود و در نتیجه، گفتار با تردید و مکث کمتری همراه است. از سوی دیگر، بداهه‌گویی نیز به‌طور متناقضی با بهبود روانی مرتبط دانسته شده است، اما از مسیری متفاوت. هندایانی و همکاران [۹] دریافتند که تمرین مستمر بداهه‌گویی، به تدریج به افزایش سرعت بازیابی واژگانی و کاهش تردید در موقعیت‌های پرفشار می‌انجامد. دانشجویان در این مطالعه گزارش دادند که با گذشت زمان، در یافتن واژگان و سازماندهی سریع ایده‌ها مهارت بیشتری پیدا کرده‌اند. باین‌حال، همین مطالعه نشان داد که در مراحل آغازین، بداهه‌گویی می‌تواند با مکث‌های طولانی و تردید فراوان همراه باشد، به‌ویژه زمانی که زبان‌آموز با کمبود واژگان مواجه است.

بنابراین، می‌توان گفت که آموزش پیش‌نیاز واژگان از طریق کاهش بار شناختی، روانی فوری و کوتاه‌مدت را بهبود می‌بخشد، در حالی که بداهه‌گویی از طریق تمرین مستمر، به خودکارسازی تدریجی و روانی بلندمدت می‌انجامد.

دومین بُعد، صحت دستوری و واژگانی است. در این زمینه نیز ادبیات موجود تصویر نسبتاً پایداری از برتری آماده‌سازی واژگانی ارائه می‌دهد. اسکیهان و فاستر [۳] و یوان و الیس [۱۴] در مطالعات خود نشان دادند که برنامه‌ریزی پیش از تکلیف به افزایش نسبت بندهای عاری از خطا منجر می‌شود. به بیان دیگر، زبان‌آموزانی که فرصت آماده‌سازی دارند، گفتاری با خطاهای دستوری کمتر تولید می‌کنند. تبیین این یافته دشوار نیست: هنگامی که بخشی از بار شناختی از دوش زبان‌آموز برداشته می‌شود، او می‌تواند توجه خود را بر ساختارهای دستوری و انتخاب واژگان دقیق متمرکز کند. مرور ژانگ و همکاران [۵] نیز همین نتیجه را تأیید کرده و نشان داده است که درونداد ساختاریافته پیش از تمرین، صحت گفتار را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. در مقابل، بداهه‌گویی معمولاً با کاهش صحت همراه است. توان و مای [۱۱] گزارش دادند که زبان‌آموزان در موقعیت‌های بدون آمادگی، به دلیل فشار ذهنی و اضطراب، خطاهای دستوری و واژگانی بیشتری مرتکب می‌شوند. هندایانی و همکاران [۹] نیز تأیید کردند که دانشجویان در حین بداهه‌گویی به راهبردهای جبرانی مانند ساده‌سازی واژگان و استفاده از مترادف‌های دم‌دست متوسل می‌شوند که اگرچه ارتباط را حفظ می‌کند، اما لزوماً به صحت و دقت واژگانی کمک نمی‌کند. بالین‌حال، باید توجه داشت که این کاهش صحت در بداهه‌گویی، لزوماً به معنای ضعف رویکرد نیست، بلکه می‌تواند بازتابی از اولویت‌بندی متفاوت منابع توجهی باشد: در بداهه‌گویی، زبان‌آموز ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه، روانی و تداوم ارتباط را بر صحت ترجیح دهد.

سومین بُعد، پیچیدگی گفتار است که هم پیچیدگی نحوی و هم پیچیدگی واژگانی را در بر می‌گیرد. یافته‌ها در این زمینه نسبت به دو بُعد پیشین، پراکنده‌تر و گاه متناقض‌تر هستند. برخی مطالعات در ادبیات برنامه‌ریزی پیش از تکلیف نشان داده‌اند که آماده‌سازی می‌تواند به افزایش پیچیدگی نحوی بینجامد، چراکه زبان‌آموز فرصت دارد تا ساختارهای پیچیده‌تری را برای بیان ایده‌های خود طراحی کند [۱۴]. اما الیس [۴] در مرور خود اشاره می‌کند که تأثیر برنامه‌ریزی بر پیچیدگی، نسبت به تأثیر آن بر روانی و صحت، کمتر قابل‌پیش‌بینی است و به عواملی مانند نوع تکلیف و سطح زبانی بستگی دارد. از سوی دیگر، بداهه‌گویی ممکن است در شرایطی به افزایش پیچیدگی واژگانی بینجامد، زیرا زبان‌آموز در نبود عبارات ازپیش‌آماده، ناچار به استفاده از منابع زبانی متنوع‌تر و خلاقیت بیشتر می‌شود. بالین‌حال، این افزایش پیچیدگی معمولاً با کاهش صحت همراه است که بازتابی از دادوستد میان این دو بُعد است [۲]. به نظر می‌رسد در زمینه پیچیدگی، هیچ‌یک از دو رویکرد به‌طور مطلق بر دیگری برتری ندارند و تأثیر آن‌ها به‌شدت به شرایط زمینه‌ای وابسته است.

چهارمین و شاید مهم‌ترین بُعد در چارچوب این مرور، توانش تعاملی است. در این زمینه، شواهد موجود به‌طور قاطع به نفع بداهه‌گویی سنگینی می‌کنند، هرچند با یک شرط مهم. توانش تعاملی، که شامل مهارت‌هایی مانند مدیریت نوبت‌گیری، گوش‌دادن فعال، پاسخ‌دهی متناسب با بافت و ترمیم سوءتفاهم‌ها

است، اساساً در دل تعامل زنده و پیش‌بینی‌ناپذیر شکل می‌گیرد [۷]، [۸]. پژوهش‌های تحلیل مکالمه به‌روشنی نشان داده‌اند که این مهارت‌ها را نمی‌توان از طریق تمرین‌های کنترل‌شده و ازپیش‌طراحی‌شده پرورش داد. هندایانی و همکاران [۹] دریافتند که فعالیت‌های بداهه‌گویی مانند بحث آزاد و ایفای نقش، دانشجویان را وادار می‌سازد تا به‌طور فعال به هم‌صحبت خود گوش دهند، پاسخ‌های خود را با توجه به گفته‌های طرف مقابل تنظیم کنند و در صورت بروز مشکل ارتباطی، از راهبردهای ترمیم استفاده نمایند. این مهارت‌ها دقیقاً همان چیزهایی هستند که در گفتار آماده و تمرین‌شده مجال بروز نمی‌یابند. از سوی دیگر، پلاف و گس [۲۷] هشدار دادند که آماده‌سازی پیش از تعامل می‌تواند به کاهش کیفیت تعامل از جنبه توانش تعاملی بینجامد، زیرا زبان‌آموزان ممکن است به‌جای درگیر شدن در یک گفت‌وگوی واقعی، صرفاً بر ارائه محتوای ازپیش‌آماده خود متمرکز شوند. باین‌حال، شرط مهمی که در اینجا مطرح می‌شود این است که توانش تعاملی تنها زمانی در بستر بداهه‌گویی رشد می‌کند که زبان‌آموز از پایه‌های زبانی کافی برخوردار باشد. اگر زبان‌آموز به دلیل کمبود شدید واژگان، حتی قادر به تولید جملات پایه نباشد، بداهه‌گویی نه‌تنها به رشد توانش تعاملی کمک نمی‌کند، بلکه می‌تواند به تجربه‌ای ناکام‌کننده و اضطراب‌زا تبدیل شود [۹]، [۱۱]. بنابراین، بداهه‌گویی شرط لازم برای پرورش توانش تعاملی است، اما شرط کافی نیست؛ پایه‌های واژگانی و دستوری نیز باید از پیش فراهم شده باشند.

در نهایت، تحلیل یافته‌های موجود بدون توجه به عوامل تعدیل‌کننده ناقص خواهد بود. ادبیات به‌روشنی نشان می‌دهد که اثربخشی نسبی دو رویکرد، به‌طور قابل‌توجهی تحت تأثیر سطح زبانی زبان‌آموزان، نوع تکلیف تعاملی و بافت آموزشی قرار دارد. سطح زبانی شاید مهم‌ترین این عوامل باشد. زبان‌آموزان مبتدی، که هنوز گنجینه واژگانی و دستوری کافی را در خود درونی نساخته‌اند، در شرایط بداهه‌گویی با کمبود شدید منابع زبانی روبه‌رو می‌شوند. برای این گروه، آموزش پیش‌نیاز واژگان نه یک گزینه، بلکه یک ضرورت است تا بتوانند با حداقل اعتمادبه‌نفس در تعامل شرکت کنند [۵]. در مقابل، زبان‌آموزان پیشرفته که از دانش زبانی خود کاری برخوردارند، نه‌تنها از بداهه‌گویی آسیب نمی‌بینند، بلکه بیشترین بهره را از آن می‌برند، زیرا فرصت می‌یابند تا مهارت‌های تعاملی سطح بالاتر خود را به چالش بکشند و تقویت کنند. نوع تکلیف نیز نقشی تعیین‌کننده دارد. تکالیف آشنا و روزمره، مانند بحث درباره سرگرمی‌ها یا توصیف یک خاطره، نیاز چندانی به آماده‌سازی واژگانی ندارند، زیرا زبان‌آموزان معمولاً واژگان مرتبط را از پیش در اختیار دارند. اما تکالیف تخصصی‌تر، مانند بحث درباره یک مسئله علمی یا تحلیل یک رویداد تاریخی، به‌احتمال زیاد نیازمند درونداد واژگانی هدفمند هستند [۲۸]. بافت آموزشی نیز تعیین‌کننده است. در کلاس‌هایی که هدف، آمادگی برای آزمون‌های استاندارد است، ممکن است تأکید بر آموزش پیش‌نیاز واژگان و تمرین عبارات مشخص منطقی باشد. اما در دوره‌هایی که هدف، پرورش توانایی برقراری ارتباط طبیعی در دنیای واقعی است، فراهم کردن فرصت‌های فراوان برای بداهه‌گویی اولویت بیشتری دارد. در مجموع، یافته‌های مرور حاضر نشان می‌دهند که هیچ‌یک از دو رویکرد به‌تنهایی و در همه شرایط بر دیگری برتری ندارد. آموزش پیش‌نیاز واژگان در بهبود روانی و صحت، به‌ویژه در کوتاه‌مدت و برای سطوح پایین‌تر، مؤثرتر است. بداهه‌گویی نیز برای پرورش توانش تعاملی و خودکارسازی بلندمدت ضروری است، اما به شرطی که زبان‌آموز از پایه‌های زبانی کافی برخوردار باشد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند تصویری روشن، هرچند پیچیده، از تأثیر آموزش پیش‌نیاز واژگان و بداهه‌گویی بر کیفیت مکالمه تعاملی ارائه می‌دهند. آنچه از ترکیب شواهد موجود آشکار می‌شود این است که پرسش اصلی در این حوزه نباید «کدام رویکرد بهتر است؟» باشد، بلکه باید بپرسیم «هر رویکرد برای چه هدفی، در چه شرایطی و برای چه کسانی مناسب‌تر است؟» در ادامه، یافته‌های اصلی در چارچوب مبانی نظری تفسیر می‌شوند، یک مدل تلفیقی برای کاربرد آموزشی پیشنهاد می‌گردد، و در نهایت محدودیت‌های این مرور و پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شوند.

یافته‌های این مرور به‌خوبی با پیش‌بینی‌های نظریه بار شناختی [۱] هم‌خوانی دارند. بر اساس این نظریه، منابع توجهی انسان محدود است و هر عاملی که بتواند از بار پردازشی بکاهد، به بهبود عملکرد می‌انجامد. آموزش پیش‌نیاز واژگان دقیقاً چنین نقشی ایفا می‌کند: با خودکارسازی نسبی دسترسی به واژگان، منابع شناختی را برای تمرکز بر دیگر ابعاد تعامل آزاد می‌سازد و در نتیجه، روانی و صحت گفتار افزایش می‌یابد [۲]. این تبیین، یافته‌های مکرر در ادبیات برنامه‌ریزی پیش از تکلیف را به‌خوبی توضیح می‌دهد [۳]، [۴]. [۱۴]. با این حال، نظریه بار شناختی به‌تنهایی برای توضیح تمام یافته‌ها کافی نیست. مدل تولید گفتار لولت [۶] به ما یادآوری می‌کند که گفتار روان، محصول پردازش افزایشی و هم‌پوشان است و این پردازش تنها از طریق تمرین در شرایط واقعی و بدون فیلم‌نامه خودکار می‌شود. این دقیقاً همان چیزی است که بداهه‌گویی فراهم می‌کند. به بیان دیگر، درحالی‌که آموزش پیش‌نیاز واژگان با کاهش بار شناختی به بهبود عملکرد فوری کمک می‌کند، بداهه‌گویی با افزایش تدریجی ظرفیت پردازشی از طریق خودکارسازی، به بهبود عملکرد بلندمدت می‌انجامد. این دو مکانیسم نه‌تنها با یکدیگر در تضاد نیستند، بلکه می‌توانند مکمل یکدیگر باشند.

نکته مهم دیگری که یافته‌ها بر آن تأکید دارند، مفهوم دادوستد میان ابعاد مختلف کیفیت گفتار است. اسکیهان [۲] استدلال کرده بود که تمرکز بر یکی از ابعاد روانی، صحت یا پیچیدگی می‌تواند به کاهش عملکرد در ابعاد دیگر بینجامد، زیرا همه این ابعاد برای منابع توجهی محدود باهم رقابت می‌کنند. این مرور نشان داد که این دادوستد به بُعد چهارم، یعنی توانش تعاملی نیز تعمیم می‌یابد. آماده‌سازی واژگانی ممکن است روانی و صحت را افزایش دهد، اما هم‌زمان با کاهش انعطاف‌پذیری تعاملی همراه باشد [۲۷]. برعکس، بداهه‌گویی ممکن است توانش تعاملی را تقویت کند، اما به قیمت افزایش خطاهای زبانی تمام شود [۹]. [۱۱]. این واقعیت که نمی‌توان هم‌زمان تمام ابعاد را به حداکثر رساند، به‌معنای شکست یک رویکرد نیست، بلکه ضرورت یک نگاه متعادل و هدف‌محور را گوشزد می‌کند.

بر اساس این یافته‌ها، می‌توان یک مدل آموزشی تلفیقی و پلکانی پیشنهاد کرد که نقاط قوت هر دو رویکرد را در خود جای دهد و هم‌زمان، عوامل تعدیل‌کننده را نیز در نظر بگیرد. در این مدل، فرایند آموزش مکالمه تعاملی در سه مرحله سازماندهی می‌شود. مرحله نخست، مرحله «آماده‌سازی واژگانی» است. در این مرحله، معلم واژگان و عبارات‌های کلیدی مرتبط با موضوع گفت‌وگو را به‌طور صریح آموزش می‌دهد و فرصت تمرین در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد. هدف این مرحله، کاهش بار شناختی اولیه و فراهم‌کردن پایه‌های

زبانی لازم برای ورود به تعامل است. این مرحله به‌ویژه برای زبان‌آموزان سطوح پایین‌تر و برای تکالیف تخصصی و پیچیده اهمیت حیاتی دارد. مرحله دوم، مرحله «تعامل هدایت‌شده» است. در این مرحله، زبان‌آموزان در قالب فعالیت‌های نیمه‌ساختاریافته مانند بحث گروهی با موضوع مشخص یا ایفای نقش با سناریوی ازپیش‌تعیین‌شده به تعامل می‌پردازند. معلم در این مرحله نقش تسهیلگر را ایفا می‌کند و در صورت نیاز، حمایت‌های لازم را ارائه می‌دهد. هدف این مرحله، ایجاد پلی میان گفتار آماده و گفتار کاملاً بداهه است. مرحله سوم، مرحله «تعامل آزاد و بداهه» است. در این مرحله، زبان‌آموزان در فعالیت‌های کاملاً آزاد و پیش‌بینی‌ناپذیر مانند مناظره، گفت‌وگوی آزاد یا بحث درباره موضوعات غیرمنتظره شرکت می‌کنند. هدف این مرحله، خودکارسازی نهایی مهارت‌ها و پرورش توانش تعاملی در شرایط واقعی است. این مرحله برای زبان‌آموزان پیشرفته و برای تکالیف آشنا و روزمره بیشترین سودمندی را دارد. نکته کلیدی در این مدل، انعطاف‌پذیری آن است: معلم می‌تواند بسته به سطح زبان‌آموزان، نوع تکلیف و هدف جلسه، زمان و تأکید بیشتری را به هر یک از این مراحل اختصاص دهد.

با وجود تلاش برای ارائه یک سنتر جامع، این مرور نظام‌مند با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است که باید به آن‌ها اذعان کرد. نخستین محدودیت، ناهمگونی روش‌شناختی در مطالعات منتخب است. پژوهش‌های بررسی‌شده از طرح‌های آزمایشی، شبه‌آزمایشی، کیفی و مروری متفاوتی بهره برده‌اند که مقایسه مستقیم یافته‌ها را دشوار می‌سازد. برای مثال، سنجش روانی در یک مطالعه با سرعت گفتار و در مطالعه‌ای دیگر با تعداد مکث‌ها انجام شده است. این تنوع در سنجش‌ها، امکان ترکیب کمی یافته‌ها (فراتحلیل) را محدود می‌کند. دومین محدودیت، غلبه مطالعات بر بافت‌های آموزشی خاص، عمدتاً دانشگاهی و بزرگسالان، است. پژوهش‌های اندکی به بررسی این موضوع در بافت‌های آموزشگاهی، کودکان یا نوجوانان پرداخته‌اند. سومین محدودیت، کمبود مطالعات طولی است. بیشتر پژوهش‌های موجود، تأثیرات کوتاه‌مدت را سنجیده‌اند و اطلاعات کمی درباره تأثیر بلندمدت دو رویکرد بر پایدارسازی مهارت‌ها در دست است. چهارمین محدودیت، سوگیری انتشار است؛ احتمال دارد مطالعاتی که نتایج غیرمعمول یا منفی یافته‌اند، شانس کمتری برای انتشار داشته باشند و در نتیجه، تصویر موجود در ادبیات قدری خوش‌بینانه‌تر از واقعیت باشد. در نهایت، محدودیت زبانی نیز قابل ذکر است؛ این مرور صرفاً مقالات انگلیسی و فارسی را پوشش داده و ممکن است پژوهش‌های ارزشمندی به زبان‌های دیگر از قلم افتاده باشند.

با توجه به این محدودیت‌ها و شکاف‌های شناسایی‌شده، چند پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده قابل طرح است. نخست، نیاز به مطالعات تجربی با طراحی دقیق که به‌طور مستقیم به مقایسه آموزش پیش‌نیاز واژگان و بداهه‌گویی در بستر مکالمه تعاملی بپردازند، به‌شدت احساس می‌شود. این مطالعات باید تمام ابعاد چهارگانه کیفیت مکالمه را هم‌زمان اندازه‌گیری کنند تا بتوانند تصویر دقیق‌تری از دادوستدهای میان آن‌ها ارائه دهند. دوم، انجام پژوهش‌های طولی که تأثیر بلندمدت هر رویکرد را بر پایدارسازی و انتقال مهارت‌ها به موقعیت‌های جدید بررسی کنند، بسیار ارزشمند خواهد بود. سوم، گسترش دامنه پژوهش به گروه‌های سنی مختلف (کودکان، نوجوانان) و بافت‌های آموزشی متنوع (آموزشگاه‌های زبان، مدارس) ضروری است. چهارم، با توجه به رشد سریع فناوری‌های آموزشی [۵]، [۱۳]، بررسی نقش ابزارهایی مانند هوش مصنوعی، واقعیت مجازی و اپلیکیشن‌های موبایلی در تلفیق آماده‌سازی واژگانی و تمرین بداهه‌گویی، زمینه‌ای نویدبخش برای

پژوهش‌های آینده است. این فناوری‌ها می‌توانند با ارائه درونداد واژگانی شخصی‌سازی شده و شبیه‌سازی محیط‌های تعاملی واقعی، به اجرای مدل تلفیقی پیشنهادی در این مرور کمک شایانی کنند.

در پایان، این مرور نظام‌مند نشان داد که دوگانه «آموزش پیش‌نیاز واژگان یا بداهه‌گویی» یک دوگانه کاذب است. این دو رویکرد، بیش از آنکه در تقابل با یکدیگر باشند، مراحل مختلف یک مسیر واحد به سوی پرورش مکالمه تعاملی باکیفیت را تشکیل می‌دهند. آموزش پیش‌نیاز واژگان، پایه‌های زبانی لازم را فراهم می‌کند تا زبان‌آموز بتواند با اطمینان وارد تعامل شود. بداهه‌گویی نیز بستر ضروری برای خودکارسازی این پایه‌ها و پرورش توانایی «در لحظه اندیشیدن و پاسخ‌دادن» را مهیا می‌سازد. هنر معلم در این است که بداند چه زمانی واژگان را آموزش دهد، چه زمانی حمایت کند و چه زمانی کنار بایستد و اجازه دهد تا زبان‌آموز در میدان واقعی تعامل، مهارت خود را بیازماید. امید است که این مرور، گامی در جهت آگاه‌سازی این تصمیم‌های آموزشی باشد و زمینه را برای پژوهش‌های دقیق‌تر و کاربردی‌تر در آینده فراهم سازد.

۵. مراجع

- [1] J. Sweller, "Cognitive load during problem solving: Effects on learning," Cognitive Science, vol. 12, no. 2, pp. 257-285, 1988.
- [2] P. Skehan, A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [3] P. Skehan and P. Foster, "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance," Language Teaching Research, vol. 1, no. 3, pp. 185-211, 1997.
- [4] R. Ellis, Planning and Task Performance in a Second Language. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005.
- [5] Y. Zhang, W. J. Fauzi, and H. Kassim, "Input-based instruction as a teaching strategy for enhancing EFL speaking skills: A systematic review," Discover Education, vol. 4, no. 1, p. 534, 2025.
- [6] W. J. M. Levelt, Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- [7] E. D. Galaczi, "Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests?," Applied Linguistics, vol. 35, no. 5, pp. 553-574, 2014.
- [8] M. McCarthy, Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

[9] R. Handayani, B. S. T. Sukarno, P. R. Perdana, and D. R. Meisani, "Exploring university EFL students' use of communication strategies in impromptu speaking," *Journal of English Language and Education*, vol. 10, no. 3, pp. 686-700, 2025.

[10] R. T. Barruansyah, "Applying impromptu speech technique to improve students' speaking ability at the fourth semester students of STIBA Persada," *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, vol. 5, no. 2, pp. 57-72, 2018.

[11] L. T. Tuan and L. P. Mai, "The impact of speaking anxiety on EFL learners' oral performance," *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 6, no. 4, pp. 762-770, 2015.

[12] N. H. De Jong, M. P. Steinel, A. F. Florijn, R. Schoonen, and J. H. Hulstijn, "Facets of speaking proficiency," *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 34, no. 1, pp. 5-34, 2012.

[13] M. Mislawiyadi and S. Bari, "The integrating technology in English speaking instruction: A literature review on tools, strategies, and impact," *JOEY: Journal of English Ibrahimy*, vol. 4, no. 2, pp. 75-89, 2025.

[14] F. Yuan and R. Ellis, "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production," *Applied Linguistics*, vol. 24, no. 1, pp. 1-27, 2003.

[15] P. Foster and P. Skehan, "The influence of planning and task type on second language performance," *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18, no. 3, pp. 299-323, 1996.

[16] N. Segalowitz, *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge, 2010.

[17] Z. Dörnyei and M. L. Scott, "Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies," *Language Learning*, vol. 47, no. 1, pp. 173-210, 1997.

[18] S. Webb, "The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing," *Canadian Modern Language Review*, vol. 65, no. 3, pp. 441-470, 2009.

[19] J. Newton, "Incidental vocabulary learning in classroom communication tasks," *Language Teaching Research*, vol. 17, no. 2, pp. 164-187, 2013.

[20] K. De Bot, "A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted," *Applied Linguistics*, vol. 13, no. 1, pp. 1-24, 1992.

[21] C. Kramsch, "From language proficiency to interactional competence," *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 4, pp. 366-372, 1986.

- [22] R. F. Young, "Interactional competence in language learning, teaching, and testing," in Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, vol. 2, E. Hinkel, Ed. New York: Routledge, 2011, pp. 426-443.
- [23] H. Kayi, "Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language," The Internet TESL Journal, vol. 12, no. 11, pp. 1-6, 2006.
- [24] A. Lumettu and T. L. Runtuwene, "Developing the students' English speaking ability through impromptu speaking method," Journal of Physics: Conference Series, vol. 953, no. 1, p. 012035, 2018.
- [25] A. Housen and F. Kuiken, "Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition," Applied Linguistics, vol. 30, no. 4, pp. 461-473, 2009.
- [26] P. Skehan, "Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis," Applied Linguistics, vol. 30, no. 4, pp. 510-532, 2009.
- [27] I. Plough and S. M. Gass, "Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure," in Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice, G. Crookes and S. M. Gass, Eds. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, pp. 35-56.
- [28] P. Robinson, "Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework," Applied Linguistics, vol. 22, no. 1, pp. 27-57, 2001.