



# عاملیت بالقوه برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه

فرخ‌لقا حیدری\*

(نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان،  
زاهدان، ایران

Email: Heidari.f@english.usb.ac.ir



نعیم مرادیان\*\*

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، مربی پاره‌وقت دانشکده پیراپزشکی شیراز،  
شیراز، ایران

Email: Naeem.Moradian@yahoo.com



## چکیده

ساختارهای تمایل به برقراری ارتباط و توانش بین فرهنگی جزو عوامل تأثیرگذار بر موفقیت یا عدم موفقیت هر برقراری ارتباط هستند. تحقیق حاضر به بررسی عاملیت بالقوه کلاس‌های برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان خارجه پرداخت. بدین منظور، ۵۲ فراگیر سطح متوسط با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت از طریق آزمون تعیین سطح سلوشنز انتخاب و به‌طور تصادفی به گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. داده‌های مورد نیاز از طریق مقیاس تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس، مقیاس تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس، و مقیاس توانش بین فرهنگی جمع‌آوری شدند. ویدئوهای مبتنی بر فرهنگ با هدف بالا بردن آگاهی فراگیران نسبت به فرهنگ مقصد و تحریک توانش بین فرهنگی آن‌ها با کسب بصیرت نسبت به فرهنگ خود و دیگران در هر دو گروه مورد استفاده قرار گرفت. نرم‌افزار پروتکل اینترنت دیسکورد برای فراگیران گروه آزمایش فرصت تعامل در یک کانال گفتگو را فراهم آورد. اما گروه کنترل روی محتوای ویدئوها مذاکره رودرو داشتند. نتایج نشان داد که کلاس همزمان به پیشرفت آماری معناداری در تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس منجر شد. در رابطه با توانش بین فرهنگی، گرچه در هر دو گروه افزایش توانش بین فرهنگی مشاهده شد، تفاوت معناداری بین دو گروه گزارش نشد. در دنیایی که سریعاً رو به تنوع است، تسهیل تمایل به برقراری ارتباط فراگیران و تشویق آن‌ها برای اینکه سخنورانی بین فرهنگی شوند باید جزو الویت‌های معلمان باشد.

## اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۹/۱۸  
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۲۰  
تاریخ انتشار: زمستان ۱۳۹۹  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

## کلید واژگان:

برقراری ارتباط کامپیوتری،  
برقراری ارتباط کامپیوتری  
همزمان، تمایل به برقراری  
ارتباط در داخل کلاس،  
تمایل به برقراری ارتباط در  
خارج از کلاس، توانش  
بین فرهنگی

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2021.314929.781

حیدری، فرخ‌لقا، مرادیان، نعیم. (۱۳۹۹). عاملیت بالقوه برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، (۱۰) ۴، ۷۵۱-۷۳۴.  
Heidari, Farrokhlagha, Moradian, Naem (2021). The Potentiality of Synchronous Video-Based Computer-Mediated Communication on EFL Learners' Inside and Outside Classroom Willingness to Communicate and Intercultural Competence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 734-751.  
DOI: 10.22059/jflr.2021.314929.781

\* فرخ‌لقا حیدری استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان است. زمینه اصلی پژوهش او آموزش زبان، ارزشیابی و روان‌شناسی زبان است.

\*\* نعیم مرادیان کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی و مربی پاره‌وقت دانشکده پیراپزشکی شیراز، آموزش و پرورش استان فارس و کانون زبان ایران است. حوزه‌های مورد علاقه او کاربردشناسی زبان، روان‌شناسی زبان، برنامه‌ریزی درسی و تحلیل گفتمان است.



# The Potentiality of Synchronous Video-Based Computer-Mediated Communication on EFL Learners' Inside and Outside Classroom Willingness to Communicate and Intercultural Competence



**Farrokhlagha Heidari\***  
(corresponding author)

Assistant Professor of TEFL, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

Email: Heidari.f@english.usb.ac.ir



**Naeem Moradian\*\***

M.A. of TEFL, Part-time Instructor of Shiraz Paramedical University, Shiraz, Iran.

Email: Naeem.Moradian@yahoo.com

## ABSTRACT

The two constructs of Willingness to Communicate (WTC) and Intercultural competence (IC) are among influential factors affecting the success or failure of communication. This study aimed at exploring the potentiality of synchronous video-based computer-mediated communication class on intermediate EFL learners' inside and outside the classroom WTC and IC. In so doing, 52 intermediate learners from different cultural backgrounds selected through the Solutions Placement Test (SPT) were randomly assigned to experimental and control groups. The necessary data were collected through WTC Inside the Classroom Scale, WTC Outside the Classroom Scale, and IC Scale. Culturally-based videos were implemented in both groups to raise students' awareness of target culture and to trigger their intercultural competence by gaining insight into their own and other cultures. Voice over Internet Protocol (VoIP) software, Discord, enabled the participants of the experimental group to communicate on a chat channel. However, the control group had face to face negotiation on video contents. The results indicated that synchronous class led to a statistically significant improvement in both inside and outside the classroom WTC. With regard to IC, although the intercultural competence of both groups improved, no significant difference was reported between the two groups. In the rapidly diversifying world, facilitating learners' WTC and pushing them to become intercultural speakers should be among teachers' priorities.

## ARTICLE INFO

Article history:

Received:  
8th, December, 2020

Accepted:  
9th, January, 2021

Available online:  
Winter 2021

## Keywords:

*Computer-Mediated Communication, Synchronous Computer-Mediated Communication,, Inside Classroom Willingness to Communicate,, Outside Classroom Willingness to Communicate,, Intercultural Competence*

DOI: 10.22059/jflr.2021.314929.781

© 2021 All rights reserved.

Heidari, Farrokhlagha, Moradian, Naeem (2021). The Potentiality of Synchronous Video-Based Computer-Mediated Communication on EFL Learners' Inside and Outside Classroom Willingness to Communicate and Intercultural Competence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 734-751.  
DOI: 10.22059/jflr.2021.314929.781

\* Farrokhlagha Heidari is an Assistant Professor in University of Sistan and Baluchestan. Her main areas of research include language teaching, assessment, and psycholinguistics.

\*\* Naeem Moradian has an M.A. in TEFL. He is a part-time Instructor of Shiraz Paramedical University, Fars Education Department, Iran Language Institute. His areas of interest are pragmatics, psycholinguistics, curriculum development, and discourse analysis.

## ۱. مقدمه

عدم تمایل به صحبت کردن به زبان دیگر، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که زبان انگلیسی؛ زبان خارجی محسوب می‌شود، مشکلی است که در بیشتر موقعیت‌های یادگیری وجود دارد. این بدین معناست که فراگیران از برقراری ارتباط خودداری می‌کنند، یا آن را کم اهمیت یا نسبتاً بی‌اهمیت محسوب می‌کنند. یکی از دلایل عدم تمایل دانش‌آموزان به برقراری ارتباط به این واقعیت مربوط است که آنها نگران احترام و اعتبارشانند و از آنجایی که همواره احتمال واکنش منفی از سوی دیگر دانش‌آموزان کلاس نسبت به آنچه که آن‌ها بیان می‌کنند وجود دارد، آن‌ها بیمناک‌اند که وجهه‌شان خدشه‌دار شود (ردموند، ۲۰۱۵) (Redmond, 2015). در بسیاری از موقعیت‌هایی که زبان انگلیسی زبان خارجی محسوب می‌شود، فراگیران ممکن است حتی پس از گذشت چندین سال، هنوز تمایلی به ابراز خود نداشته باشند. این عدم تمایل، ممکن است به ضعف در توانش ارتباطی که بخشی جدایی‌ناپذیر از مهارت‌های گفتاری است، منجر شود (سو و گو، ۲۰۱۳) (Soo & Goh, 2013).

ساختار دیگری که بر کارایی و برقراری ارتباط مناسب در ضمن تلاش برای یادگیری زبانی دیگر تأثیرگذار شناخته شده است، توانش بین‌فرهنگی است (ترن و دوآنگ، ۲۰۱۸) (Tran & Doung, 2018). توانش بین‌فرهنگی مورد علاقه دانشگاہیان و کسانی است که با کاربردهای عملی توانش بین‌فرهنگی در جامعه‌ای که بطور فزاینده‌ای چندفرهنگی می‌شود، سروکار دارند. توانش بین‌فرهنگی مناسب، رفتاری را در برمی‌گیرد که مناسب هنجارها و انتظارات فرهنگی خاص، موقعیتی ویژه، و ارتباط دوسویه است که در آن موقعیت قرار دارند. توانش بین‌فرهنگی با حضور توانایی‌هایی که بطور مستقیم در شکل‌گیری ارتباط بین فرهنگ‌ها دخیل‌اند، تعیین می‌شود. این توانش "توانایی ایجاد شناخت مدنظر، مهارت و طرز برخوردی است که به‌بروز رفتار و برقراری ارتباط مؤثر و مناسب در همکنشی‌های بین‌فرهنگی منجر می‌شود" (دیردورف، ۲۰۰۶: ۲۴۲) (Deardorff, 2006, p. 242). از آنجایی که زبان انگلیسی اولین انتخاب اکثر کشورهای جهان به‌عنوان زبان خارجی است به‌نحوی که تبدیل به‌زبانی جهانی شده است که

برای انتقال درک از واقعیت‌های ملی و بین‌المللی که ممکن است با همکلامان دیگر تفاوت داشته‌باشد، مورد استفاده قرار می‌گیرد (کریستال، ۲۰۲۰) (Crystal, 2020)، آگاهی از انتظارات فرهنگی و درک تفاوت‌های فرهنگی هنگام ورود به فرهنگ‌های متفاوت به‌هنگام یادگیری زبان ضروری بنظر می‌رسد.

با رشد سریع یادگیری، در سایه پیشرفت فناوری، ابزارهای جدیدی از آموزش و یادگیری پدید آمده‌اند. یادگیری زبان به‌کمک کامپیوتر، به‌عنوان شاخه‌ای نو از زبان‌شناسی کاربردی، در حال پایه‌ریزی مسیر خویش است. یادگیری زبان به‌کمک کامپیوتر، مسیر را برای کاربرد کامپیوتر در یادگیری زبان و برقراری ارتباط در موقعیت‌های زبان دوم یا زبان خارجی هموار می‌کند. استیفنسن و لیمبریک (۲۰۱۵) (Stephenson & Limbrick, 2015) یادگیری به‌کمک کامپیوتر را روشی هدفمند برای افزایش دانش و مهارت‌های آکادمیک فراگیران با مرکزیت استفاده از کامپیوتر تعریف می‌کنند. یک راه برای ایجاد شرایطی اطمینان‌بخش برای فراگیران کم‌گو، شاید برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر باشد. در واقع، رشد سریع فناوری کامپیوتری از جمله برقراری ارتباط به‌کمک کامپیوتر، تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر آموزش داشته‌است (جلفز و ریچاردسون، ۲۰۱۲) (Jelfs & Richardson, 2012). افزون بر این، بنظر می‌رسد که یادگیری زبان به‌کمک کامپیوتر شرایط منحصر به فردی را برای فراگیران فراهم می‌آورد تا با اشخاصی از فرهنگ‌های متفاوت همکنشی داشته باشند (سو و بیزلی، ۲۰۱۹) (Hsu & Beasley, 2019).

## ۲. پیشینه پژوهش

### تمایل به برقراری ارتباط

تمایل به برقراری ارتباط، به‌عنوان مفهومی نوپدید و سودمند در برقراری ارتباط، نخستین بار توسط مک کروسکی (۱۹۹۲) (McCroskey, 1992) در رابطه با برقراری ارتباط در زبان اول معرفی شد. تمایل به برقراری ارتباط، به‌عنوان نوعی از تفاوت‌های فردی تحت عنوان رغبت فرد برای آغاز و ادامه ارتباط تعریف شده است (کائو و فیلیپ، ۲۰۰۶؛ یو، ۲۰۰۹) (Cao & Philp, 2006; Yu, 2009). با تأکید

افزونی بر برقراری ارتباط در بافت زبان دوم، مکینتایر و کاروس (۱۹۹۶) (MacIntyre & Charos, 1996) و مکینتایر و کلیمنت (۱۹۹۶) (MacIntyre & Clément, 1996) تمایل به برقراری ارتباط را برای همکنشی در زبان دوم بکاربردند. با استفاده از انگاره‌ای خط سیری، مکینتایر (۱۹۹۴) (MacIntyre, 1994) فرض کرد که توانش ارتباطی مبتنی بر ادراک خویشتن؛ در سطحی بالاتر، و اضطراب ارتباط در سطحی پایین‌تر؛ بر تمایل به برقراری ارتباط دخیل‌اند. به بیانی دیگر، مکینتایر (۱۹۹۴) (MacIntyre, 1994) ادعا می‌کند که اضطراب برقراری ارتباط در زبان دوم و توانش برقراری ارتباط مبتنی بر ادراک خویشتن، توانایی پیش‌بینی تمایل به برقراری ارتباط در بافت زبان دوم را دارند. تمایل و رغبت فراگیر برای صحبت کردن، به غیر از توانش مبتنی بر ادراک خویشتن به متغیرهای دیگری در ارتباط با فرهنگ، انگیزه، شخصیت، بافت آموزشی و غیره بستگی دارد.

بر اساس مکینتایر و سایرین (۵۴۶: ۱۹۹۸) (MacIntyre et al., 1998)، تمایل به برقراری ارتباط در موقعیت‌های زبان دوم بدلیل سطح مهارت فرد به عنوان عامل تعیین‌کننده افزوده پیچیده‌تر است. آن‌ها اظهار می‌دارند که "تا حد زیادی بعید است که تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم، نمود ساده‌ای از تمایل به برقراری ارتباط در زبان اول باشد". بنابراین، آن‌ها تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم را به صورت "آمادگی برای ورود به گفت‌وگو در زمانی خاص، با فرد یا افرادی خاص با کاربرد زبان دوم" تعریف می‌کنند (ص، ۵۴۷). کنگ (۲۰۰۵) (Kang, 2005) نقش متغیرهای بافتی موقعیتی را در تمایل به برقراری ارتباط اضافه می‌کند و موضوع بحث، همکلامان، اندازه گروه و پیشینه فرهنگی را عواملی مهم محسوب می‌کند. بر اساس جمع‌بندی سوکساواس (۲۰۱۱) (Suksawas, 2011)، پژوهش‌های انجام‌شده تمایل به برقراری ارتباط را یا ساختار خصیصه‌ای-شخصی (مک کروسکی و بائر، ۱۹۸۵) (McCroskey & Baer, 1985) یا ویژگی موقعیتی (مکینتایر و سایرین، ۱۹۹۸) (MacIntyre et al., 1998) می‌دانند. بنابراین، تمایل به برقراری ارتباط یا ساختاری ثابت یا پویا دارد.

پژوهش در باره تمایل به برقراری ارتباط، عوامل مؤثر در افزایش آن را برشمرده است. به عنوان مثال، آبری (۲۰۱۱)

(Aubrey, 2011) تعلق گروهی، موضوعات جذاب، اضطراب پایین و افزایش نگرش مثبت به جنبه‌های فرهنگی یادگیری زبان را در زمره عوامل تأثیرگذار می‌داند. ونگسیلا و ریندرز (۲۰۱۶) (Vongsila & Reinders, 2016) عوامل مؤثر را در قالب عوامل مربوط به معلم، مربوط به فراگیر و مربوط به محیط یادگیری دسته‌بندی می‌کنند. همکنشی کامپیوتری هم به عنوان محیط یادگیری جزو عوامل تأثیرگذار لحاظ شده است (ریندرز و واتانا، ۲۰۱۲) (Reinders & Wattana, 2012). بنابر این همکنشی کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو؛ در افزایش تمایل به برقراری ارتباط فراگیران سودمند بنظر می‌رسد.

### توانش بین فرهنگی

همکنشی بین فرهنگی یعنی؛ همکنشی مردمی از فرهنگ‌های مختلف، پدیده جدیدی نیست. امروزه بواسطه جهانی‌شدن ضرورت همکنشی‌های بین فرهنگی آشکارتر شده است. توانش بین فرهنگی، مهارت مؤثر رفتاری یا حتی شناختی است که باعث می‌شود افراد بطور مناسب با افرادی از فرهنگ‌های دیگر همکنشی داشته باشند. قابل قبول‌ترین تعریف از توانش بین فرهنگی "توانایی برقراری ارتباط مؤثر و مناسب در موقعیت‌های بین فرهنگی بر اساس دانش بین فرهنگی، مهارت‌ها و رفتارهای فرد است" (دیردورف، ۲۰۰۶: ۲۴۹) (Deardorff, 2006, p. 249). دومین تعریف مهم، عناصر اصلی همکنشی بین فرهنگی را بصورت "توانایی تغییر مناسب چارچوب داوری و سازگاری رفتار با بافت فرهنگی، تطابق، بسط و انعطاف مبنای داوری شخص" در نظر می‌گیرد (دیردورف، ۲۰۰۶: ۲۴۹) (Deardorff, 2006, p. 249). بنابراین، این توانش، در یادگیری زبان دیگر مهارتی پایه‌ای است.

در میان نویسندگان و پژوهندگان، برای استفاده از واژه‌ای برگزیده برای این توانش، اتفاق نظر وجود ندارد و برای اشاره به این توانش و ابعاد اساسی آن واژه‌های بسیار متنوعی از قبیل توانش چندفرهنگی، شهروند جهانی، توانش فراملی، مهارت میان فرهنگی، همکنشی بین فرهنگی، حساسیت بین فرهنگی و هوش فرهنگی بکار می‌روند (دیردورف و جونز، ۲۰۱۲) (Deardorff & Jones, 2012). سرکو (۲۰۰۴) (Sercu, 2004) تعاریف مربوط به توانش

بین‌فرهنگی را به دو گستره تقسیم‌بندی می‌کند: در گستره حرفه‌ای، توانش بین‌فرهنگی، در برگیرنده رفتار، خصائص، شناخت و مهارت‌ها است که در این زمینه چن و استاروستا (۱۹۹۶، نقل شده در چائو، ۲۰۱۴)، [Chen & Starosta](#), (۱۹۹۶، نقل شده در چائو، ۲۰۱۴) بر عناصر احساسی (حساسیت بین‌فرهنگی)، شناختی (شناخت بین‌فرهنگی) و رفتاری (مهارت بین‌فرهنگی) تأکید می‌کنند. تعریف دیگر در زمینه آموزشی است. [بایرام \(۲۰۱۲\)](#) (Byram, 2012) تعریفی ارائه می‌دهد که در آموزش زبان خارجی بسیار کاربردی و مؤثر است. به عقیده او، برای اینکه متکلمی بین‌فرهنگی شویم باید دو عنصر اساسی را بیاموزیم. توانش بین‌فرهنگی که شامل رفتار (علاقه فرد به فرهنگ، ارزش‌ها و عقاید همکلام او و تمایل به اشتراک گذاشتن عقایدش در موضوعات مختلف)، شناخت، مهارت‌های برقراری ارتباط و تفسیر، شناخت فرهنگی انتقادی و مهارت همکنشی و اکتشاف است. مورد دوم توانش همکنشی زبان مقصد است. که در برگیرنده عناصر زبانی، زبانی اجتماعی و گفتمان است. [استیر \(۲۰۰۶: ۶\)](#) (Stier, 2006) دو گستره توانش برای همکنشی بین‌فرهنگی در نظر می‌گیرد: "توانش محتوا" که ثابت (صریح) است و عناصری چون زبان، دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، رسوم و "بایدها و نبایدها" را در برمی‌گیرد. از طرف دیگر، "توانش فرایندی" پویا است و بافت موقعیت (غیر صریح) را مدنظر قرار می‌دهد و شامل توانش‌های درون‌فردی و میان‌فردی است (استیر، ۲۰۰۶: ۷) (Stier, 2006, p. 7). تنها عنصر توانش بین‌فرهنگی با صددرصد اتفاق آرا بین پژوهندگان "درک دیدگاه دیگران" است (دیردورف، ۲۰۰۶: ۲۴۹) (Deardorff, 2006, p. 249).

### برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر

در هر نوع از برقراری ارتباط، افراد قادرند افکار، گرایش‌ها و اطلاعات‌شان را انتقال دهند. برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر نخستین بار توسط [توروف و هیلتز \(۱۹۷۸\)](#) (Turoff & Hiltz, 1978) مطرح شد و سپس پژوهش‌های زیادی در این زمینه انجام گرفت. برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر در ابتدا برای اهداف یادگیری طراحی نشد، اما معلمان زبان خارجه آن را پیشرفت آموزشی جالب و جدیدی

دانسته و بکار بردند. دو شیوه برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر، انتقال همزمان و غیرهمزمان است. برقراری ارتباط همزمان که به آن تبادل اطلاعات در زمان واقعی هم اطلاق می‌شود، روش‌های ارتباطی را در برمی‌گیرد که در آن کاربران پشت کامپیوتر یا رسانه حاضرند و بطور همزمان با هم همکنشی دارند. به بیان دیگر، هر دو طرف به‌هنگام تبادل اطلاعات برخط هستند. در این شیوه، شرکت‌کنندگان، بیشتر از ویدئو کنفرانس، اتاق گفتگو، یا پیام فوری در قالب زمان واقعی بهره می‌گیرند. شیوه دوم برقراری ارتباط غیرهمزمان است که در آن تأخیر زمانی به‌هنگام برقراری ارتباط وجود دارد و نیازی نیست که شرکت‌کنندگان بطور همزمان پشت کامپیوتر یا رسانه حاضر باشند. در ضمن، پیام فرستنده ذخیره می‌شود و تأخیر موجود به طرف دیگر اجازه می‌دهد تا بعداً پیام را بخواند و پاسخ دهد. بنابراین، کاربران بطور همزمان با هم همکنشی ندارند. بیشتر بدین دلیل که برقراری ارتباط غیرهمزمان در مقایسه با همکنشی همزمان، زمان تفکر و پیچیدگی ساختاری بیشتری را امکان‌پذیر می‌سازد، بیشتر در زمینه مهارت نوشتاری کاربرد دارد (جانگ و ورشاور، ۲۰۱۷) (Zheng & Warschauer, 2017). گرچه برقراری ارتباط همزمان در قالب متن هم قابل اجراست، این روش بواسطه راهبردهای همکنشی گسترده و الگوهای گفتمان مورد نیاز در موقعیت‌های برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر (کو، ۲۰۱۲) (Ko, 2012)، بیشتر برای مهارت گفتاری مورد استفاده قرار می‌گیرد.

### پژوهش‌های پیشین در رابطه با برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر

پژوهش در زمینه برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر و یادگیری زبان، کاربرد این روش را یا در رابطه با پیشرفت مهارت‌های زبانی یا برداشت و نگرش معلمان و فراگیران در باره این پیشرفت مورد بررسی قرار داده است. [اُورک و استیکلر \(۲۰۱۷\)](#) (O'Rourke & Stickler, 2017) مزیت‌های برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان را تحت سه عنوان مورد بررسی قرار دادند: به‌عنوان ابزار یادگیری، محیطی برای گفتگوی درون‌فرهنگی و میان‌فرهنگی و توانش هدف. در پیشینه موجود، شماری از پژوهش‌ها نقش برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر را در پیشرفت مهارت‌های تولیدی

مورد مطالعه قرار داده‌اند. ورشاور (۱۹۹۶) Warschauer. (1996) گزارش کرد که زبانی که فراگیران در برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مورد استفاده قرار دادند با تأکید بر تراکم واژگانی، هم از نظر واژگانی و هم از نظر نحوی پیچیده‌تر و رسمی‌تر از همکنشی رو در رو بود. بوویس (۱۹۹۷) (Beauvois, 1997) نقش برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان را در پیشرفت مهارت گفتاری مورد مطالعه قرار داد و نتیجه‌گیری کرد که این روش در مقایسه با روش رو در رو بطرز معناداری باعث پیشرفت مهارت‌های گفتاری فراگیران شد. آبرامز (۲۰۰۳) (Abrams, 2003) تأثیر روش همکنشی همزمان، غیرهمزمان و رو در رو را بر پیشرفت کارکرد گفتاری مورد بررسی قرار داد. گروه، همزمان پیش از گفتگوی کلامی، مذاکره‌ای در ابزار آموزه پایگاه داده‌های جهانی (وب سی تی) داشتند. به‌گروه همکنشی غیرهمزمان، فرصتی یک‌هفته‌ای داده‌شد تا متن‌های خوانداری محول شده و تجربیات شخصی‌شان را در تابلوی اعلانات وب سی تی به‌بحث بگذارند. فراگیران همکنشی رو در رو، تمرین‌های عادی کلاس، از جمله کار دو نفره و کار گروهی را برای بحث روی متن‌های خوانداری داشتند. نتایج بدست‌آمده حکایت از تأثیرگذاری بیشتر روش همزمان نسبت به روش غیرهمزمان و رو در رو در پیشرفت مهارت گفتاری داشت. رضایی و ظفری (۲۰۱۰) (Rezai & Zafari, 2010) تأثیر گفتگوی مبتنی بر متن دو نفره برخط در پایگاه پیام‌رسان یاهو را بر مهارت گفتاری فراگیران ایرانی بررسی کردند. نتایج بدست‌آمده، تفاوت آماری معناداری را بر مهارت گفتاری فراگیران نشان داد. نویسندگان نتیجه‌گیری کردند که گفتگوی برخط برای فراگیرانی که از لحاظ زبانی احساس ناامنی می‌کنند و فراگیران خجالتی سودمندتر است. ریچی و بلک (۲۰۱۲) (Ritchie & Black, 2012) با تأکید بر مهارت نوشتاری، تأثیر اجتماعات گفتاری اینترنتی همگانی را بر مهارت استدلالی فراگیران مورد مطالعه قرار دادند. اجتماعات از فراگیران می‌خواستند تا موضوعی را انتخاب کنند، تا در باره آن پژوهش کنند، اطلاعات بدست‌آورند، به‌دیدگاه‌های دیگران توجه کنند، و دیدگاه‌های خود را بیان کنند. یافته‌ها حکایت از این داشت که شرکت در این اجتماعات تأثیر مثبتی بر پیشرفت مهارت استدلالی فراگیران داشت.

از منظر ادراک شنیداری، رفیعان و سایرین (۲۰۱۴)

(Rafieyan et al., 2014) تأثیر همکاری از راه دور را بر پیشرفت درک کاربردشناسی زبان فراگیران ایرانی دوره لیسانس مورد مطالعه قرارداداند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، افزون بر دریافت آموزش کاربردشناسی زبان، فرصت همکنشی با سخنوران زبان مقصد را از راه ابزار همکنشی اینترنتی داشتند. نتایج تأثیر مثبت همکاری از راه دور را بر پیشرفت ادراک کاربردشناسی زبان نشان داد.

نقش برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر بر پیشرفت اجزای زبانی نیز مورد بررسی قرار گرفته است. یانگوس (۲۰۱۲) (Yanguas, 2012) تفاوت‌های احتمالی برقراری ارتباط شنیداری، دیداری و رو در رو را از نظر پیشرفت واژگان بررسی کرد؛ یافته‌ها حاکی از هیچگونه تفاوت معناداری بین گروه‌ها از نظر سنجش ادراک نوشتاری و گفتاری لغت نبود. مرزبان و اسماعیل‌زاده قمی (۲۰۱۷) (Marzban & Esmaeilzadeh Ghomi, 2017) نقش همکنشی کامپیوتری از طریق سرویس پیام‌رسان تلگرام و جنسیت فراگیران را بر یادگیری اصطلاحات و نگرش آن‌ها نسبت به همکنشی کامپیوتری مورد بررسی قراردادند. نتایج بدست‌آمده حاکی از کارکرد بهتر گروه همکنشی کامپیوتری از نظر یادگیری اصطلاحات بود. به‌هرحال، هیچ تفاوتی بین کارکرد جنسیت‌های مختلف مشاهده نشد. از لحاظ نگرش، فراگیران مایل بودند تا از گوشی‌های همراهشان برای یادگیری زبان بهره ببرند، اما هیچ تفاوت معناداری بین جنسیت‌های مختلف از این منظر گزارش نشد. بزرگیان و شمس (۲۰۲۰) (Bozorgian & Shamsi, 2020) میزان تأثیر آموزش تلفظ با استفاده از کامپیوتر از طریق نرم‌افزار کامپیوتری معلم خصوصی انگلیسی من را بر ویژگی‌های فرا-آوایی (فشار کلام، وزن، آهنگ کلام) فراگیران ایرانی مورد بررسی قرار دادند. آموزش این نرم‌افزار بر مبنای تکرار و تولید برون‌داد مورد نظر بعد از ارائه نمونه صحیح توسط نرم‌افزار است. صفحه نمایش کارکرد و نمره‌های هر دانش‌آموز را در ویژگی‌های فرا-آوایی و شکل موج گفتار استاندارد را نشان می‌داد. نتایج، تأثیر این روش در پیشرفت استفاده فراگیران از ویژگی‌های فرا-آوایی را مورد تصدیق قرار داد. همانگونه که پیشینه موجود نشان می‌دهد، این پژوهش‌ها تأثیر همکنشی کامپیوتری را در قالب ابزار یادگیری بر پیشرفت جنبه‌های مختلف زبان مورد بررسی قرار داده‌اند،

اما به‌علل اصلی و عواملی که در بیشتر موارد منجر به پیشرفت در یادگیری می‌شوند، اشاره‌ای نکرده‌اند.

بخش دیگری از پژوهش‌ها در گستره برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر، برداشت معلمان و فراگیران و نقش برقراری ارتباط از طریق کامپیوتر را در آگاهی فرهنگی مورد بررسی قرار داده‌اند. لاشیا (۲۰۱۳) (LeShea, 2013) تأثیر گنجاندن جلسه‌های کلاسی همزمان را بر سطح رضایت و پیشرفت تحصیلی فراگیران مورد بررسی قرارداد. گنجاندن جلسات کلاسی زنده و همزمان نه نگرش و نه نمره‌های آزمون فراگیران را بهبود بخشید. کومی-یو (۲۰۱۸) (Kumi-Yeboah, 2018) برداشت مدرسان و چالش‌های آن‌ها را در طراحی چارچوب یادگیری برخط مشارکتی میان فرهنگی پژوهید. نتایج، راهبردهای آموزشی برای تسهیل یادگیری برخط مشارکتی میان فرهنگی از جمله کار گروهی، معرفی خود و آگاهی فرهنگی، شمول مثال‌های جهانی و برنامه درسی بین‌المللی را ارائه دادند. طراحی چارچوب یادگیری برخط مشارکتی میان فرهنگی از دیدگاه معلمان بارزترین چالش بود. ریچووا (۲۰۱۸) (Racheva, 2018) با انجام پژوهشی بر جنبه‌های اجتماعی محیط‌های یادگیری مجازی همزمان مزایای کلیدی از منظر فراگیران را فرصت‌های یادگیری بیشتر، قابلیت انعطاف، تأثیر متقابل، آموزش فراگیر-محور، فرصت بازخورد بموقع و سازنده و یادگیری مشارکتی عنوان کرد. کوت و گفنی (۲۰۱۸) (Cote & Gaffney, 2018) نقش برقراری ارتباط همزمان را بر اضطراب زبان خارجه و کیفیت برونداد در قالب یادگیری لغت و شکل زمان حال فعل بررسی کردند. نتایج نشان داد که فراگیران در برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان بطرز معناداری اضطراب کمتری نسبت به کلاس‌های حضوری داشتند. افزون بر این، در محیط برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان دانش‌آموزان رقابت بیشتری برای صحبت کردن داشتند و بطرز معناداری لغات جدید را بیشتر بکار بردند.

بطور ویژه، با تأکید بر توانش میان فرهنگی، هگلی (۲۰۲۰) (Hagley, 2020) بر تأثیر همکنشی مجازی در کلاس‌های زبان خارجه بر حساسیت فرهنگی فراگیران متمرکز شد. شواهد محکمی مبنی بر تأثیر همکنشی مجازی بر پیشرفت شناخت از فرهنگ خود و احترام به فرهنگ دیگران گزارش شد. مای و سایرین (۲۰۲۰) (Mai et al., 2020)

2020 تأثیر گفتگوی غیرهمزمان مبتنی بر ویدئو را در پیشرفت توانش بین فرهنگی دانش‌آموزان ویتنامی پژوهش کردند. نتایج نشان داد که شمار فراگیرانی که قادر بودند نظامی از اصول را تشکیل دهند و در مواجهه بین فرهنگی به آن رجوع کنند، اندک بود. به‌هرحال، بیشتر فراگیران، برای عقاید، ارزش‌ها و طرز رفتار افراد کشورهای دیگر با قرار دادن خودشان در موقعیت آن‌ها تا حد زیادی احترام قائل بودند. نظر به اهمیت تمایل به برقراری ارتباط و توانش بین فرهنگی در یادگیری زبان و تعامل موفقیت‌آمیز و شمار اندک پژوهش‌های انجام گرفته در رابطه با تأثیر برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط و توانش بین فرهنگی فراگیران، پژوهش حاضر، به بررسی تأثیر همکنشی همزمان مبتنی بر ویدئو با تأکید بر موارد فرهنگی بر تمایل به برقراری ارتباط و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان خارجی پرداخته است. هدف این پژوهش ارائه پاسخ به پرسش‌های پژوهشی زیر است:

۱. آیا برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو، تأثیر معناداری بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس فراگیران زبان خارجه دارد؟
۲. آیا برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو، تأثیر معناداری بر تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس فراگیران زبان خارجه دارد؟
۳. آیا برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان مبتنی بر ویدئو، تأثیر معناداری بر توانش بین فرهنگی فراگیران زبان خارجه دارد؟

### ۳. روش پژوهش

#### شرکت کنندگان

یک گروه ۵۲ نفره از فراگیران مرد، از فرهنگ‌های مختلف که همه در شیراز زندگی می‌کردند و زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی مطالعه می‌کردند، برای مطالعه حاضر انتخاب شدند. ۱۴ نفر از آن‌ها ترک، ۱۶ نفر فارس، ۱۲ نفر عرب، و ۱۰ نفر افغانستانی بودند. بدلیل محدودیت در انتخاب فراگیران چندفرهنگی، فرایند انتخاب شرکت کنندگان بصورت تصادفی انجام نشد. سن فراگیران در محدوده ۱۸ تا ۲۶ سال بود و آن‌ها طبق استانداردهای مؤسسه و آزمون تعیین

سطح سلوشنز که در ابتدای مطالعه اجرا شد، زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجه در سطح متوسط مطالعه می کردند. دلیل انتخاب فراگیران سطح متوسط این بود که در سطوح پایین تر عدم تمایل به برقراری ارتباط اکثراً بواسطه ضعف در مهارت های گفتاری است. بایسته یادآوری است که پیش از آغاز مطالعه، اجازه کتبی آموزشگاه برای گردآوری داده ها گرفته شد و داده های مربوط در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت تا با رضایتی از روی آگاهی، در مطالعه شرکت کنند. همچنین به آن ها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات شخصی شان محفوظ خواهد بود و داده های مربوط به آنها محرمانه خواهد ماند. بعد از فرایند تعیین نیمه تصادفی ( فراگیران همه فرهنگ ها به تعداد یکسان در هر دو کلاس)، ۲۶ فراگیر بطور تصادفی در گروه آزمایش و ۲۶ فراگیر در گروه کنترل قرار گرفتند.

## ابزارهای پژوهش

### آزمون تعیین سطح سلوشنز

به منظور بررسی همگن بودن گروه های آزمایش و کنترل و تعیین سطح مهارت زبان انگلیسی فراگیران، آزمون تعیین سطح سلوشنز در ابتدای مطالعه اجرا شد. برای سنجش پایایی درونی آزمون در این بافت، مطالعه آزمایشی روی یک گروه ۲۶ نفره سطح متوسط انجام شد. فرمول KR-21 برای تعیین پایایی درونی آزمون مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه ۰/۸۰ بود که سطح قابل قبولی برای پایایی درونی یک آزمون است.

### مقیاس تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس

به منظور سنجش تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس، نسخه ویرایش شده پرسشنامه ای در مقیاس لیکرت که توسط مکینتایر و سایرین (۲۰۰۱) [\(MacIntyre et al., 2001\)](#) طراحی شده بود، مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد و هر چهار مهارت اصلی را در برمی گیرد و مقیاس ۱ تا ۵ (۱= تقریباً هیچ تمایلی ندارم تا ۵= تقریباً همیشه تمایل دارم) را شامل می شود. برای برخی از کلمات که از نظر کارشناسان این پژوهش، برای فراگیران مبهم محسوب می شدند و به فهم نادرست منجر می شدند، معادل یا توضیحاتی ارائه شد. برای سنجش پایایی پرسشنامه در بافت زبان خارجه، مطالعه آزمایشی انجام شد و پایایی

برای این ابزار به قرار ذیل بود:  $\alpha = 0.81$  برای صحبت کردن،  $\alpha = 0.85$  برای شنیدن،  $\alpha = 0.86$  برای خواندن، و  $\alpha = 0.87$  برای نوشتن.

### مقیاس تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس

نسخه ویرایش شده دیگری از مقیاس تمایل به برقراری ارتباط که توسط مکینتایر و سایرین (۲۰۰۱) [\(MacIntyre et al., 2001\)](#) طراحی شده بود برای ارزیابی تمایل به برقراری ارتباط فراگیران در خارج از کلاس مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۲۷ گویه در مقیاس لیکرت در دامنه ۱ تا ۵ (۱= تقریباً هیچ تمایلی ندارم تا ۵= تقریباً همیشه تمایل دارم) می شود. سنجش پایایی در مطالعه حاضر بشرح ذیل بود:  $\alpha = 0.85$  برای صحبت کردن،  $\alpha = 0.80$  برای شنیدن،  $\alpha = 0.86$  برای خواندن، و  $\alpha = 0.91$  برای نوشتن.

### مقیاس توانش بین فرهنگی

پرسشنامه استفاده شده در این پژوهش از پرسشنامه سنجش توانش بین فرهنگی فانتینی (۲۰۰۶) [\(Fantini, 2006\)](#) در مقیاس لیکرت ۶ گزینه ای (۰= شدیداً مخالف تا ۵= کاملاً موافق) اقتباس شده است. این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه است که در قالب ۴ بخش اصلی توانش بین فرهنگی از هم تفکیک شده اند؛ شناخت (جملات ۱-۷)، نگرش (جملات ۸-۱۶)، مهارت ها (جملات ۱۷-۲۷)، و آگاهی (جملات ۲۸-۴۲). به منظور جلوگیری از فهم نادرست، پرسشنامه با حفظ مفهوم در قالب کلمات دیگر و بصورت واضح تر نوشته شد. پایایی بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شد.

### روش جمع آوری اطلاعات

شرکت کنندگان در تحقیق، طبق استانداردهای مؤسسه و آزمون تعیین سطح سلوشنز که در ابتدای تحقیق اجرا شد در سطح متوسط بودند، اما پیشینه های فرهنگی مختلفی داشتند. شرکت کنندگان به گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ۲۶ فراگیر بصورت تصادفی در قالب گروه آزمایش و ۲۶ فراگیر به گروه کنترل اختصاص داده شدند (در هر کلاس فراگیرانی با تعداد مساوی از همه فرهنگ ها وجود داشتند).

پس از تقسیم بندی گروه ها، هر دو گروه پرسشنامه های تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس و توانش



بین‌فرهنگی را در قالب پیش‌آزمون دریافت کردند. سپس فراگیران گروه آزمایش در کلاس‌های برخط از طریق نرم افزار صدا روی پروتکل اینترنت دیسکورد سه روز در هفته طی دو ماه در کلاسهای ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند. این نرم‌افزار اینترنتی از طریق کامپیوتر یا تلفن همراه به کاربران اجازه می‌دهد تا در کانال گفتگو از طریق اینترنت و بصورت برخط با دوستانشان صحبت کنند. این نرم‌افزار به سهولت از طریق بازار گوگل پلی و دیسکورد (discord.com) که وبسایت رسمی آن است، قابل بارگیری است. پیش از کلاس، فراگیران با نرم‌افزار آشنا شدند. هر جلسه شامل سه بخش (۳۰ دقیقه‌ای) بود: در ابتدا فراگیران ویدئوهای مبتنی بر فرهنگ برگرفته از فیلم‌های آمریکایی را تماشا می‌کردند تا در معرض محتوای فرهنگی زبان قرار گیرند. معیار انتخاب این ویدئوها برگرفته از راهکارهای اسمالدینو و سایرین (۲۰۱۲) (Smaldino et al., 2012) بود. طی ۳۰ دقیقه بعد با نقش‌نظارتی معلم فراگیران محتوای ارائه شده را در قالب ایفای نقش، مصاحبه، گفتگوی دونفره و تک‌سخن‌گویی تمرین می‌کردند. ۳۰ دقیقه آخر به بحث در باره محتوای فرهنگی جهت تجزیه و بررسی بیشتر اختصاص داده می‌شد، همه فراگیران می‌توانستند به سخن‌های یکدیگر گوش کنند و هر زمان که مایل باشند، صحبت کنند و مدیریت کلاس با معلم بود. عین همین روش در کلاس مرسوم بصورت

رو در رو انجام گرفت.

پس از دو ماه، پرسشنامه تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس و توانش بین‌فرهنگی دوباره اجرا شدند تا مشخص شود، آیا این روش تأثیر معناداری بر تمایل به برقراری ارتباط داخل و خارج از کلاس و توانش بین‌فرهنگی فراگیران داشته است یا خیر.

#### ۴. نتایج

در ابتدای پژوهش آزمون تعیین سطح سلوشنز برای انتخاب شرکت‌کنندگان سطح متوسط اجرا شد. طبق معیارهای این آزمون، کسب نمره ۴۷-۷۰ نشانگر سطح متوسط است. سپس شرکت‌کنندگان بطور تصادفی به گروه آزمایش و کنترل که هریک شامل ۲۶ شرکت‌کننده بود، تقسیم شدند. در آغاز برای حصول اطمینان از مناسب بودن انجام آزمون‌های تی دو نمونه مستقل، داده‌های جمع‌آوری شده از نظر فرض توزیع نرمال مورد بررسی قرار گرفتند. سپس به منظور بررسی همگن بودن دو گروه از نظر تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس، پرسشنامه مربوط به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل روی نمره‌های پیش‌آزمون تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: آزمون تی دو نمونه مستقل بر روی نمره‌های پیش‌آزمون تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها			آزمون لوِن برای برابری واریانس‌ها		
معناداری	t	df	معناداری	F	
۰/۷۴	۰/۸۳	۵۰	۰/۴۶	۲/۰۷	۲/۸۳
پیش‌آزمون					
۰/۱۰	۰/۷۴	۵۰	۰/۴۶	۲/۰۷	۲/۸۳
واریانس برابر فرض نشده					

تفریق نمره‌های پیش‌آزمون از پس‌آزمون در هر گروه بدست آمد. نمره میانگین برای نمره‌های افزوده گروه کنترل ۹/۰۳ و انحراف معیار ۵/۵۶ و برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۴/۳ و ۵/۱۳ بود. همانگونه که نتایج نشان می‌دهد سطح تمایل به برقراری ارتباط در هر دو گروه افزایش پیدا کرد، اما برای اینکه ببینیم این تفاوت در میانگین نمره‌های افزوده از لحاظ آماری معنادار بوده است آزمون تی دو نمونه مستقل اجرا شد. نتایج در جدول ۲ گزارش شده است.

نتایج تجزیه و بررسی آزمون تی دو نمونه مستقل برای مقایسه کارکرد شرکت‌کنندگان در تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بین دو گروه در ابتدای آزمایش بود. تی (۵۰) = ۰/۷۳ و پی = ۰/۴۶ < ۰/۰۵ نشان می‌دهد که دو گروه در ابتدای آزمایش شرط همگن بودن را دارا بودند.

برای تعیین تأثیر کلاس برخط مبتنی بر ویدئو بر سطح تمایل به برقراری ارتباط داخل کلاس، نمره‌های افزوده با

جدول ۲: آزمون تی دو نمونه مستقل برای تعیین تفاوت بین دو گروه در تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لُون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۱/۴	-۵/۲۶	۰/۰۰۱	۵۰	-۳/۵۴	۰/۷۸	۰/۷	واریانس برابر فرض شده
۱/۴	-۵/۲۶	۰/۰۰۱	۴۹/۶۷	-۳/۵۴			نمره‌های افزوده واریانس برابر فرض نشده

همانگونه که پیشتر گفته شد، این پژوهش همچنین سعی در بررسی تأثیر ارتباط کامپیوتری همزمان بر تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس درس داشت. مقیاس مربوط در ابتدای پژوهش روی فراگیران اجرا شد تا از همگن بودن دو گروه در این متغیر اطمینان حاصل شود. جدول ۳ نتایج را نشان می‌دهد.

همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، تی (۵۰) = -۳/۵۴ و پی = ۰/۰۰۱ > ۰/۰۵ نشانگر تفاوت آماری معنادار بین میانگین نمره‌های افزوده گروه آزمایش و کنترل است. به منظور بررسی میزان اهمیت این تفاوت میانگین، اندازه تأثیر هم محاسبه شد و ۰/۸۳ بدست آمد که میزان بالایی محسوب می‌شود.

جدول ۳: آزمون تی دو نمونه مستقل بر روی نمره‌های پیش‌آزمون تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لُون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۲/۷	۲/۰۳	۰/۴۵	۵۰	۰/۷۵	۰/۹۲	۰/۰۱	واریانس برابر فرض شده
۲/۷	۲/۰۳	۰/۴۵	۴۹/۹۴	۰/۷۵			پیش‌آزمون واریانس برابر فرض نشده

کنترل ۸/۱۱ و انحراف معیار ۵/۱۴ و برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۳/۱ و ۵/۱۱ بود. نتایج نشان می‌دهد که سطح تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس در هر دو گروه افزایش یافت، اما برای اینکه پی‌بریم این اختلاف در میانگین نمره‌های افزوده از لحاظ آماری معنادار بوده است، آزمون تی دو نمونه مستقل اجرا شد. نتایج در جدول ۴ آمده‌اند.

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد، تی (۵۰) = ۰/۷۵، پی = ۰/۰۵ < ۰/۰۵ حاکی از هیچگونه تفاوت معناداری از نظر تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس بین دو گروه در آغاز پژوهش نیست. برای بررسی تأثیر کلاس همزمان مبتنی بر ویدئو بر سطح تمایل به برقراری ارتباط خارج از کلاس، نمره‌های افزوده محاسبه شد. نمره میانگین برای نمره‌های افزوده گروه

جدول ۴: آزمون تی دو نمونه مستقل برای تعیین تفاوت بین دو گروه در تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لُون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۱/۴۲	-۵/۰۳	۰/۰۰۱	۵۰	-۳/۵۴	۰/۸۴	۰/۰۴	واریانس برابر فرض شده
۱/۴۲	-۵/۰۳	۰/۰۰۱	۴۹/۹	-۳/۵۴			نمره‌های افزوده واریانس برابر فرض نشده

تی (۵۰) =  $3/54$ ، پی =  $0/01 > 0/05$  حاکی از تفاوت آماری معنادار بین میانگین نمره‌های افزوده دو گروه از لحاظ تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس است. اندازه تأثیر هم به منظور بررسی اهمیت تفاوت میانگین‌ها محاسبه شد و  $0/98$  بدست آمد. هدف دیگر این پژوهش، بررسی تأثیر کلاس بر خط مبتنی

بر ویدئو بر توانش بین فرهنگی فراگیران بود. باردیگر، به منظور بررسی همگن بودن دو گروه از لحاظ توانش بین فرهنگی پرسشنامه توانش بین فرهنگی به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. نتایج اجرای آزمون تی دو نمونه مستقل روی نمره‌های پیش‌آزمون توانش بین فرهنگی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: آزمون تی دو نمونه مستقل روی نمره‌های پیش‌آزمون توانش بین فرهنگی

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لُون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۴/۹۲	۵/۲۳	۰/۲۹	۵۰	۱/۰۶	۰/۹۹	۰/۰۰۰	واریانس برابر فرض شده
۴/۹۲	۵/۲۳	۰/۲۹	۴۹/۸	۱/۰۶			واریانس برابر فرض نشده

دوباره، نمره‌های افزوده محاسبه شد. میانگین نمره افزوده در گروه کنترل  $11/69$  و انحراف معیار  $3/20$  و در گروه آزمایش به ترتیب  $10/92$  و  $3/36$  بود. برای بررسی اینکه این تفاوت در میانگین نمره‌های افزوده از لحاظ آماری معنادار است یا خیر، آزمون تی دو نمونه مستقل اجرا شد. جدول ۶ نتایج را نشان می‌دهد.

نتایج تجزیه و بررسی آزمون تی دو نمونه مستقل برای مقایسه کارکرد دو گروه در توانش بین فرهنگی نشان داد که هیچگونه تفاوت معناداری در ابتدای آزمایش بین دو گروه وجود نداشت. تی (۵۰) =  $1/06$  و پی =  $0/29 < 0/05$  بود. بنابراین این، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دو گروه در ابتدای پژوهش شرط همگن بودن را دارا بودند.

جدول ۶: آزمون تی دو نمونه مستقل برای تعیین تفاوت بین دو گروه در توانش بین فرهنگی

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لُون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۰/۹۱	۰/۷۶	۰/۴۰	۵۰	۰/۸۴	۰/۶۱	۰/۲۵	واریانس برابر فرض شده
۰/۹۱	۰/۷۶	۰/۴۰	۴۹/۸۸	۰/۸۴			واریانس برابر فرض نشده

کامپیوتری همزمان بر تمایل به برقراری ارتباط داخل و خارج از کلاس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان خارجه داشت. در ارتباط با هدف اول پژوهش و بررسی تأثیر همکنشی کامپیوتری همزمان بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس، نتایج بدست آمده تأثیر مثبت این روش را بر افزایش تمایل به برقراری ارتباط هم در داخل و هم در خارج از کلاس نشان داد. سطح بالاتر قابل ملاحظه تمایل به برقراری ارتباط کامپیوتری همزمان می‌تواند مربوط به این واقعیت باشد که

طبق نتایج، تی (۵۰) =  $0/84$  و پی =  $0/40 < 0/05$  نشان می‌دهد که تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمره‌های افزوده گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که کلاس بر خط مبتنی بر ویدئو به پیشرفت معنادار توانش بین فرهنگی فراگیران منجر نشد.

## ۵. بحث

این پژوهش سعی بر بررسی تأثیر برقراری ارتباط

محیط یادگیری جدید فوریت کمتری نسبت به محیط کلاس واقعی دارد و این امر می‌تواند به صراحت و تمایل بیشتر فراگیران در بیان نظراتشان منجر شود. محدود نشدن به چهاردیواری کلاس هم می‌تواند باعث احساس امنیت بیشتر و خجالت کمتر فراگیران شود و انگیزه‌ی بیشتری برای مشارکت در آن‌ها ایجاد کند. همانگونه که پیشتر گفته شد، یکی از دلایل اصلی عدم تمایل به برقراری ارتباط فراگیران ترس از خدشه دار شدن وجهه‌شان است و به همین دلیل آن‌ها ترجیح می‌دهند اعتبار خود را در معرض مخاطره قرار ندهند و در نتیجه برای ابراز خویش احساس راحتی نمی‌کنند و از برقراری ارتباط اجتناب می‌کنند. بنابر این، این فرصت منحصر به فرد تا بدون نگرانی در مورد خدشه دار شدن وجهه خویش به اظهار نظر پردازند، می‌تواند دلیل مهم دیگری برای تمایل به برقراری ارتباط آن‌ها باشد. ماهیت طبیعی برقراری ارتباط همزمان و شباهتش با ممارست‌های دنیای واقعی می‌تواند دلیل دیگری برای تمایل به مشارکت فراگیران باشد. آنچه در برقراری ارتباط همزمان رایج است تأکید بیشتر بر محتوای پیام و تبادل عقاید است، تا ارسال کننده و دریافت کننده پیام. ناگزیر، فراگیران برای جلوگیری از قطع شدن ارتباط با بیان دیدگاه‌هایشان قبول مسئولیت بیشتری می‌کنند و ممکن است نسبت به کاستی‌های زبانی‌شان ناخودآگاه‌تر شوند یا حساسیت کمتری بخرج دهند. با وجود ایجاد همکنشی طبیعی و مشابه زندگی واقعی، حذف قوانین اجتماعی حاکم بر همکنشی رو در رو دلیل دیگری بر مشارکت بیشتر فراگیران است. افزون بر این، افزایش تمایل به برقراری ارتباط در هر دو گروه می‌تواند مربوط به درون داد واقعی و مرتبط بودن آن با زندگی شخصی‌شان باشد. همانگونه که پیشتر یادآوری شد، هیچ تحقیقی بطور ویژه تمایل به برقراری ارتباط فراگیران را در همکنشی کامپیوتری همزمان مورد بررسی قرار نداده است. بهرحال، نتایج بدست آمده با مطالعه موردی شاهینی (Shahini's, 2015) برای مقایسه تأثیر دو روش گفتگو (همزمان و رو در رو) بر صحت دستوری فراگیر مؤنث هم‌راستا است. او نتیجه‌گیری کرد که فراگیر تمایل بیشتری به برقراری ارتباط در محیط گفتگوی همزمان نشان داد و خطاهای دستوری کمتری داشت. گرچه کاملاً در مسیر مشابهی نیستند، نتایج همچنین یافته‌های یانگوس و فلورز (Yanguas & Flores, 2014)

(2014) را مورد تأیید قرار می‌دهند که درصد بیشتری از نوبت‌گرفتن برای صحبت کردن در همکنشی کامپیوتری گفتاری و ارتباط مثبت بین فراوانی نوبت‌ها و تمایل به برقراری ارتباط در فراگیران را نشان می‌دهد. بهرحال، یافته‌ها با مظفریان‌پور و تحریری (Mozafarianpour & Tahriri, 2016) که تأثیر همکنشی کامپیوتری همزمان را بر همکاری فراگیران بررسی کردند و هیچ تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل از نظر همکاری و همکنشی گزارش نکردند، همخوانی ندارد.

هدف دوم این پژوهش بررسی تأثیر همکنشی کامپیوتری همزمان بر تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس بود. نتایج مربوط حاکی از افزایش معنادار سطح تمایل به برقراری ارتباط خارج از کلاس در گروه همکنشی کامپیوتری همزمان بود. بنظر می‌رسد که تمایل به برقراری ارتباط خارج از کلاس نمودی از تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس باشد. به بیان دیگر، فراگیران می‌توانند اعتماد بنفس و احترام به خویشتن بدست آمده در سایه همکنشی در کلاس را به محیط بیرون از کلاس منتقل کنند. بیافزاییم، فعالیت مبتنی بر کارکرد در هر دو گروه، تصور از خویشتن فراگیران را بالا می‌برد که می‌تواند عاملی مهم برای همکنشی در خارج از کلاس باشد. عامل دیگر می‌تواند محیط لذت‌بخش چندفرهنگی در هر دو گروه باشد که شرایط را به زندگی حقیقی شبیه‌تر می‌سازد. به تمام آن دلایلی که در افزایش معنادار تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس در همکنشی کامپیوتری همزمان دخیل بودند، تمایل به برقراری ارتباط فراگیران در خارج از کلاس نیز تحت تأثیر قرار گرفت. نتایج با دنیز و سایرین (Denies et al., 2015) که تمایل به برقراری ارتباط کلاسی را پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس محسوب می‌کنند، همخوانی دارد. همچنین نتایج لی و لی (Lee & Lee, 2020) را که اینگونه نتیجه‌گیری کردند که دارا بودن ادراک بالاتر از خود زبان دوم منجر به بروز سطح بالاتری از تمایل به برقراری ارتباط هم در داخل و هم در خارج از کلاس خواهد شد را مورد حمایت قرار می‌دهند.

در رابطه با پرسش سوم پژوهش و تأثیر همکنشی کامپیوتری همزمان بر توانش بین‌فرهنگی فراگیران، مشاهده شد که سطح توانش بین‌فرهنگی هر دو گروه افزایش یافت،

اما هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. افزایش توانش بین فرهنگی می‌تواند مربوط به فرصت فراهم شده برای هر دو گروه نه تنها برای آشنایی با فرهنگ زبان مقصد، بلکه فرهنگ دیگران و حساس نمودن فراگیران نسبت به عوامل فرهنگی باشد. همانگونه که ایلی (۲۰۱۹) (Ilie, 2019) بیان می‌کند کار کردن در محیط چندفرهنگی و احترام و ارزش قائل شدن برای فرهنگ دیگران می‌تواند سطح توانش بین فرهنگی فراگیران را بالا ببرد. نتایج با چان (۲۰۱۱) (Chun, 2011) که تبادل برخط را در مقایسه با همکنشی رو در رو عامل تأثیرگذارتری برای توسعه‌ی توانش بین فرهنگی فراگیران در نظر می‌گیرد همخوانی ندارد.

## ۶. نتیجه‌گیری

در دنیای جهان‌شمول و رو به تنوعی که امروزه با آن مواجه‌ایم، بازنگری تصوراتمان از یادگیری و محیط یادگیری ضروری بنظر می‌رسد. بافت جهانی جدید تمایل بیشتر فراگیران و اوج نامتجانس بودن فرهنگی محیط‌های آموزشی ارتباط و همکاری افراد با فرهنگ‌های مختلف را می‌طلبد. از معلمان انتظار می‌رود که روش‌ها و برنامه‌های آموزشی‌شان را بازبینی کنند و از فراگیران انتظار می‌رود که مهارت‌هایشان را مطابق با موجودیت چندفرهنگی ارتقا دهند. این پژوهش اظهار می‌دارد که همکنشی کامپیوتری می‌تواند روشی برای ارتقاء تمایل به برقراری ارتباط در داخل کلاس باشد که به نوبه خود می‌تواند به تمایل به برقراری ارتباط در خارج از کلاس منجر شود. لازم به یادآوری است که افزایش تمایل به برقراری ارتباط باید یکی از مسئولیت‌های معلمان باشد، در غیر اینصورت این عدم توانش می‌تواند مانع یادگیری زبان

## منابع

بخصوص مهارت‌های تولیدی گفتاری شود. افزون بر این، همکنشی مبتنی بر ویدئو با هدف آشنایی با فرهنگ زبان مقصد و فراهم‌سازی بستری مناسب برای بحث در باره جنبه‌های مختلف فرهنگ‌های دیگر در محیط چندفرهنگی می‌تواند توانش بین فرهنگی فراگیران را بسط و پرورش دهد. بایسته یادآوری است که این پژوهش محدودیت‌هایی دارد. بدلیل دسترسی و قابلیت‌وصول، تنها فراگیران زبان خارجه با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت که در ایران زندگی می‌کردند و در مؤسسه زبانی در شیراز مشغول به یادگیری زبان بودند، در پژوهش شرکت کردند. توصیه می‌شود مشابه این پژوهش، روی فراگیرانی با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت‌تر که در کشورهای مختلف زندگی می‌کنند، اجرا شود. بیافزاییم، داده‌های موردنیاز، تنها از طریق پرسشنامه‌های خوداظهاری جمع‌آوری شدند. سایر محققانی که به این گستره علاقه‌مندند می‌توانند از مصاحبه، مشاهده، و ارزیابی واقعی تمایل به برقراری ارتباط و توانش بین فرهنگی فراگیران از طریق فعالیت‌های واقعی‌تر از جمله ایفای نقش به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها بهره‌برند. بررسی دقیق‌تر اجزاء اصلی تشکیل‌دهنده توانش بین فرهنگی و تأثیر همکنشی کامپیوتری بر آن‌ها مسیر تازه‌ای از پژوهش را پیش روی پژوهشگران قرار می‌دهد. پژوهش‌های آینده می‌توانند روی فراگیرانی با سطح مهارت بالاتر و جنسیت‌های مختلف و مقایسه آن‌ها انجام شود. همانطور که پیشتر گفته شد، بواسطه اندازه نمونه و انجام مطالعه روی فراگیران مرد در بافت ایرانی، نتایج بدست‌آمده قابل تعمیم به دیگر بافت‌های زبان خارجه و فراگیران مؤنث نیستند.

Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157-167. doi: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00184>

Aubrey, S. (2011). Facilitating interaction in East Asian EFL classrooms: Increasing students'

willingness to communicate. *Language Education in Asia*, 2(2), 237-245. doi: [10.5746/LEiA/11/V2/I2/A06/Aubrey](https://doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I2/A06/Aubrey)

Beauvois, M. H. (1997). Write to speak: The effect of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students. In J. Muyskens (Ed.), *New ways of learning and teaching: Focus on Technology*

and foreign language education. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Bozorgian, H., & Shamsi, E. (2020). Computer-assisted pronunciation training on Iranian EFL learners' use of suprasegmental features: A case study. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 93-113.

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness-relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 2(1), 5-13. doi: [10.6330/ETL.2014.38.4.04](https://doi.org/10.6330/ETL.2014.38.4.04)

Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>

Chao, T. (2014). The development and application of an intercultural competence scale for university EFL learners. *English Teaching & Learning*, 38(4), 79-124. doi: [10.6330/ETL.2014.38.4.04](https://doi.org/10.6330/ETL.2014.38.4.04)

Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal*, 28(2), 392-419.

Côté, S., & Gaffney, C. (2018). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *The Language Learning Journal*, 46(3), 1-12. doi: [10.1080/09571736.2018.1484935](https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1484935)

Crystal, D. (2020). *English Language*. UK: Encyclopedia Britannica.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: [10.1177/1028315306287002](https://doi.org/10.1177/1028315306287002)

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, H., J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 283-304). SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n16>

Denies, K., Yashima, T., & Jenessen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12276>

Fantini, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. St. Louis, MO: Center of Social Development Washington University.

Hagley, E. (2020). Effects of virtual exchange in the EFL classroom on students' cultural and intercultural sensitivity. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 74-87.

- Hsu, S. Y., & Beasley, R. (2019). The effects of international e-mail and Skype interactions on computer-mediated perceptions and attitudes and intercultural competence in Taiwanese students. *Australian Journal of Educational Technology*, 35(1), 149-162. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.4209>
- Ilie, O. (2019). The intercultural competence: Developing effective intercultural communication skills. *International conference Knowledge-Based Organization*, 25(2), 264-268. doi: <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092>
- Jelfs, A., & Richardson, J. T. E. (2012) The use of digital technologies across life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 338-351. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01308.x>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System* 33, 277-92. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Ko, C. J. (2012). Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak? *Computer Assisted Language Learning*, 25(3), 217-236. doi: [10.1080/09588221.2011.649483](https://doi.org/10.1080/09588221.2011.649483)
- Kumi-Yeboah, A. (2018). Designing cross-cultural collaborative online learning framework for online instructors. *Online Learning*, 22(4). 181-201. doi: [10.24059/olj.v22i4.1520](https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1520)
- Lee, J. S., & Lee, K. (2020). Role of L2 motivational self-system on willingness to communicate of Korean EFL university and secondary students. *Journal of Psycholinguist Research*, 49, 147-161. doi: [10.1007/s10936-019-09675-6](https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6)
- LeShea, A. V. (2013). The effects of synchronous class sessions on students' academic achievement and levels of satisfaction in an online introduction to computer course (Doctoral dissertation, Liberty University). Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/769>
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142. doi: <https://doi.org/10.1080/08824099409359951>
- [MacIntyre, P. D., Baker, S. C. Clément, R., & Conrod, S. \(2001\). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. \*Studies in Second Language Acquisition\* 23 \(3\): 369-388.](https://doi.org/10.1080/08824099409359951)
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15, 3-26. doi: <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., & Clément, R. (1996, August). A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its

antecedents, and implications. Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Mai, T. T. P., Weist, G. M., & Nguyen, N. D. (2020). Asynchronous video-based discussion for the enhancement of intercultural competence among Vietnamese non-English majors. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 159-174.

Marzban, A., & Esmaeilzadeh Ghom, M. A. (2017). The effects of Computer-Mediated Communication (CMC) and learners' gender on EFL university students' idiom learning. *Journal of Foreign Language Research*, 6(2), 365-392. doi: [10.22059/JFLR.2017.217428.293](https://doi.org/10.22059/JFLR.2017.217428.293)

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

Mozafarianpour, A., & Tahriri, A. (2016). Impact of synchronous computer-mediated communication on EFL learners' collaboration: A quantitative analysis. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 7(4), 115-140. Doi: [10.22099/jtls.2016.3616](https://doi.org/10.22099/jtls.2016.3616)

O'Rourke, B., & Stickler, U. (2017). Synchronous communication technologies for language learning: Promise and challenges in research and pedagogy. *Language Learning in Higher Education*, 7, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0009>

Rafieyan, V., Sharafi-Nejad, M., Khavari, Z., Eng, L. S., & Mohamed, A. R. (2014). Pragmatic comprehension development through telecollaboration. *English Language Teaching*, 7(2), 11-19. doi: [10.5539/elt.v7n2p11](https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p11)

Racheva, V. (2018). Social aspects of synchronous virtual learning environments. *AIP Conference Proceedings*, 2048(1), 020032 (2018). doi: <https://doi.org/10.1063/1.5082050>

Redmond, V. M. (2015). Face and politeness theories. *English Technical Reports and White Papers*. Retrieved from [https://lib.dr.iastate.edu/engl\\_reports/2/](https://lib.dr.iastate.edu/engl_reports/2/)

Reinders, H., & Wattana, S. (2012). Talk to me! Games and students' willingness to communicate. In H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Basingstoke, UK: Macmillan, 156-188.

Rezai, A., & Zafari, N. (2010). The impact of Synchronous Computer-Mediated



- Communication (SCMC) on the oral proficiency of Iranian EFL Learners. *IJAL*, 13(2), 101-120.
- Ritchie, M., & Black, C. (2012). Public internet forums: Can they enhance argumentative writing skills of L2 learners? *Foreign Language Annals*, 45(3), 349-361. Doi: [10.1111/j.1944-9720.2012.01203.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01203.x)
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89. doi: <https://doi.org/10.1080/1467598042000190004>
- Shahini, A. (2015). Willingness to communicate in synchronous and face-to-face conversation modes: A case study. *International journal of language and Linguistics*, 3(5), 292-297.
- Smaldino, S., Lowther, D., & Russell, J. (2012). *Instructional technology and media for learning* (10th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Soo, R. S., & Goh, H. S. (2013). Reticent students in the ESL classrooms. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 64-73.
- Stephenson, J., & Limbrick, L. (2015). A review of the use of touch-screen mobile devices by people with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3777-3791. doi: [10.1007/s10803-013-1878-8](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1878-8)
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 2-12.
- Suksawas, W. (2011). A sociocultural study of EFL learners' willingness to communicate (Doctoral dissertation, University of Wollongong). Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/theses/3427/>
- Tran, T. Q., & Doung, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-17.
- Turoff, M., & Hiltz, S. R. (1978). *The network nation: Human communication via computer*, Reading, MA: Addison Wesley.
- Vongsila, V., & Reinders, H. (2016). Making Asian learners talk: encouraging willingness to communicate. *RELC Journal*, 47(3), 1-17. doi: [10.1177/0033688216645641](https://doi.org/10.1177/0033688216645641)
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.
- Yanguas, I. (2012). Task-based oral computer-mediated communication and L2 vocabulary acquisition. *CALICO*, 29(3), 507-531.
- Yanguas, I., & Flores, A. (2014). Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer mediated communication. *The jaltcalljournal*, 10(2), 83-103.

Yu, M. (2009). Willingness to communicate of foreign language learners in a Chinese setting (Doctoral dissertation, Florida State University). Retrieved from [http://purl.flvc.org/fdu/fdu\\_migr\\_etd-0887](http://purl.flvc.org/fdu/fdu_migr_etd-0887)

Zheng, B., & Warschauer, M. (2017). Epilogue: Second language writing in the age of computer-mediated communication. *Journal of Second Language Writing*, 36, 61–67. doi: 10.1016/j.jslw.2017.05.014