



## ارتقای نگارش پاراگراف زبان‌آموزان سطح متوسط انگلیسی از طریق همکنشی مکالمه‌ای

### امیر مرزبان\*

(نویسنده مسئول)

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی  
قائم‌شهر، ایران

Email: amir\_marzban@yahoo.com



### نورا نوری\*\*

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی  
قائم‌شهر، ایران

Email: noora.noori83@gmail.com



### چکیده

پژوهش حاضر، به‌منظور بررسی اثر همکنشی مکالمه‌ای بر کارکرد نگارش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام شده‌است. به‌منظور رسیدن به‌این هدف، از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیمه‌تجربی استفاده شد. افزون بر این، طرح نیمه‌تجربی که برای پاسخ‌گویی به‌سوال اول این پژوهش استفاده شده‌بود، پژوهشگران از مصاحبه نیز برای جمع‌آوری داده‌ها برای پاسخگویی به‌سوال دوم پژوهش حاضر بهره گرفتند. تعداد ۳۲ نفر انتخاب شده و به‌دو گروه تجربی (۱۷ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند و با استفاده از آزمون تعیین سطح آکسفورد همگن‌سازی شدند. آن‌ها پیش‌آزمون و پس‌آزمون را به‌همراه نه جلسه آموزش پشت‌سر گذاشتند. از آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌داد که گروه مکالمه‌ای یعنی گروه تجربی، بهتر از گروه کنترل عمل کرد و موفقیت بیشتری در نگارش به‌دست آورد. افزون بر این، نتایج حاصل از مصاحبه نشان‌داد که نگرش زبان‌آموزان گروه مکالمه‌ای نسبت به‌استفاده از این روش در کلاس نگارش مثبت است.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۵/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۴

تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹

نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

نگارش پاراگراف، همکنشی مکالمه‌ای، سطح متوسطه، مصاحبه ساختارمند، روش نیمه‌تجربی

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.222046.303

مرزبان، امیر، نوری، نورا (۱۳۹۹). ارتقای نگارش پاراگراف زبان‌آموزان سطح متوسط انگلیسی از طریق همکنشی مکالمه‌ای. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۱۰، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۹، از صفحه ۶۳۰ تا ۶۴۱.

Marzban, Amir, Noori, Noora (2020). Paragraph Writing Enhancement of Intermediate ESL Learners through Dialogic Interaction. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 630-641.

DOI: 10.22059/jflr.2020.222046.303

\* امیر مرزبان، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قائم شهر است. حوزه‌های تحقیق وی خواندن و نگارش زبان انگلیسی است.

\*\* نورا نوری، سال‌هاست که به تدریس در مدارس دولتی و خصوصی اشتغال دارد.



## Paragraph Writing Enhancement of Intermediate ESL Learners through Dialogic Interaction



**Amir Marzban\***

(corresponding author)

Associate Professor of TEFL, Department of English Language, Qaemshahr Branch, Islamic Azad University  
Qaemshahr, Iran

Email: amir\_marzban@yahoo.com



**Noora Noori\*\***

MA in TEFL, Department of English Language, Qaemshahr Branch, Islamic Azad University  
Qaemshahr, Iran

Email: noora.noori83@gmail.com

### ABSTRACT

The present study was conducted to explore the effect of dialogic interaction on the writing performance of the Iranian EFL learners. In order to achieve this goal, a quasi-experimental pretest posttest design was utilized. Besides this quasi-experimental design which was responsible for answering the first research question, the researcher used a structured interview in order to obtain the data for answering the second research question of the present study. A total number of 32 participants were selected and assigned to an experimental group (n=37) and a control group (n=15). They were homogenized using Oxford Placement Test (OPT). They took a pre-test and a post-test and underwent a nine-session treatment. Since the distribution of the data was normal, an independent sample t-test was used to compare the mean scores of the groups. The results of the study showed that the dialogic group, the experimental group outperformed the control group in terms of their achievement in their writing. Moreover, the results of the interview conducted with the learners showed that the attitude of the learners in the dialogic group was positive toward the use of this technique in the writing class.

DOI: 10.22059/jflr.2020.222046.303

© 2020 All rights reserved.

### ARTICLE INFO

Article history:

Received:  
5th, December, 2016

Accepted:  
4th, July, 2020

Available online:  
Autumn 2020

### Keywords:

*Paragraph writing,*  
*Dialogic interaction,*  
*Intermediate level,*  
*Structured Interview,*  
*Quasi-experimental*

Marzban, Amir, Noori, Noora (2020). Paragraph Writing Enhancement of Intermediate ESL Learners through Dialogic Interaction. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 630-641.  
DOI: 10.22059/jflr.2020.222046.303

\* Amir Marzban is an associate professor of TEFL at Islamic Azad University. His research interests are Second Language Reading & Writing.

\*\* Noora Noori has been teaching at several public & private Language Schools.

## ۱. مقدمه

نوشتن همواره به‌عنوان یک مهارت مهم؛ برای بیان اندیشه، احساسات، و نیازها بوده و خواهد بود. اگر دانش‌آموزان قادر به بیان افکار خود با زبان نوشتاری نباشند، در معرض چالشی بزرگ قرار خواهند گرفت. امیگ (Emig) (۱۹۷۷) مدعی است: "آموزش و یادگیری نوشتن، نقش بسیار مهمی در گسترش آموزش کودکان دارد: نوشتن به‌شکلی یکتا در خدمت یادگیری است، زیرا نوشتن به‌عنوان فرایند و محصول، دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌های یکتاست که با برخی از راهبردهای قدرتمند یادگیری در ارتباط است" (صفحه ۱۲۲). نوشتن یک فرایند شناختی بوده و به‌عنوان وسیله‌ای برای یادگیری و گسترش انگاره‌ها استفاده می‌شود. تقریباً همه با این اصل موافقند که یک‌زبان‌آموز خوب، به‌شکل فراشناختی از روند یادگیری زبان آگاه است و راهبردهای مربوطه مناسب را اعمال می‌کند (کری و رد، Cary & Reder, ۲۰۰۲).

فرایند نوشتن به‌عنوان نتیجه همکنشی میان دانش‌آموزان و معلم در قالب همکنشی مکالمه‌ای رخ می‌دهد. یک از تئوری‌هایی که همکنشی را به‌عنوان یک مجموعه کل به حساب می‌آورد تئوری فعالیت نامیده می‌شود. تئوری فعالیت بر اساس کار ویگوتسکی (Vygotsky) و دانش‌آموز او لیونتو (Leontiev) و مطالعات آن‌ها در روانشناسی فرهنگی تاریخی در سال ۱۹۲۰ شکل گرفته است. فعالیت‌های انسانی مجموعه‌ای از اقدامات از طریق استفاده از ابزار است که می‌تواند جسمی یا روانی باشد. همکنشی یا از طریق گفت‌وگوی معلمان به‌عنوان وسیله‌ای برای حمایت از زبان‌آموزان (مرسر و لیتلتون، Mercer & Littleton, ۲۰۰۷) و یا همکنشی گروه همسالان و صحبت با یکدیگر به‌عنوان یکی دیگر از راه‌های پشتیبانی، تحقق می‌یابد.

آثار بسیاری در مورد همکنشی مکالمه‌ای و استراتژی فراشناختی مرتبط با آموزش نوشتن وجود دارد (مانند ویگوتسکی، Vygotsky, ۱۹۷۸؛ لتالف و تورن، Lantolf

& Thorne, ۲۰۰۶). با وجود پیشرفت‌های اخیر در رابطه با

همکنشی مکالمه‌محور، هنوز نیاز به کارهای نظری و تجربی بیشتری برای افزایش درک‌مان از چگونگی آموزش نوشتن از طریق همکنشی مکالمه‌ای در میان زبان‌آموزان با زمینه‌های آموزشی متنوع، و چگونگی تاثیرگذاری این فرایند یادگیری و افزایش پیشرفت دانش‌آموزان، می‌باشد. بنابراین، این مطالعه به‌بررسی تاثیر نوشتن پاراگراف به‌عنوان یک همکنشی مکالمه‌ای در فرایند نوشتن دانش‌آموزان زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد.

نوشتن به‌زبان دوم و یا خارجی برای قرن‌ها در بین انواع زبان‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است. موفقیت در گستره‌های دانشگاهی، ارتباطات، و خودبیان‌گری به‌شدت وابسته به تسلط بر این مهارت بوده و پژوهشگران پژوهش‌ها ارزشمندی را در مورد ماهیت فرایند نوشتن در نگارش زبان‌های خارجی ارائه کرده‌اند (ماتسودا، Matsuda, ۱۹۹۸). کسب مهارت نوشتن موثر برای مشارکت و برقراری ارتباط در جامعه معاصر ضروری است. بنابراین، آموزش و پرورش برای آماده‌سازی کودکان از نظر اجتماعی مسئول ارائه آموزش نوشتن با کیفیت بالا بوده و با انجام این کار، آن‌ها دانش‌آموزان را برای گسترش مهارت‌های نوشتن ضروری حمایت می‌کنند (مجبیب الرحمان، Mujibur Rahman, ۲۰۰۱).

نظریه‌های مهمی این مطالعه را تحت تاثیر قرار می‌دهند که از میان آن‌ها می‌توان به نظریه فعالیت (انگسترون، Engestron, ۱۹۹۸)، نظریه‌های اجتماعی فرهنگی یادگیری زبان (لتالف و تورن، Lantolf & Thorne, ۲۰۰۶) و نظریه‌های یادگیری موقعیتی، اشاره کرد. یادگیری زبان به‌عنوان یک پدیده مکالمه‌ای، بافت اجتماعی را که در قلب نظریه اجتماعی فرهنگی قرار دارد، در نظر می‌گیرد. نظریه اجتماعی فرهنگی پیشنهاد می‌کند که استفاده از زبان و فرایند شناختی مربوط به آن، درون یک بافت اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد (ماتسودا، Matsuda, ۱۹۹۸). به‌گفته ویگوتسکی (Vygotsky, ۱۹۷۸)، تمام فرایندهای روانشناختی سطح بالا در نتیجه همکنشی بین شناخت عمومی فرد و جامعه‌ای

که فرد به آن تعلق دارد، شکل یافته‌اند. همکنشی مکالمه‌ای، نتیجه ارتباط بین معلم و دانش‌آموز در کلاس درس است. اگر چه بسیاری از پژوهش‌ها تاثیر استراتژی فراشناختی بر روی عملکرد نوشتن در زبان دوم را بررسی می‌کنند، بسیاری از این مطالعات محصول نوشتن را بدون در نظر گرفتن فرایند تفکر در طول نوشتن، در نظر می‌گیرند. در نتیجه این مطالعه با هدف بررسی روند نوشتن به شیوه همکنشی گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و معلم صورت پذیرفته است. الگوی فکری این شکل از یادگیری، همانگونه که دلاریوس و مورفی (۲۰۰۱) بیان می‌کنند، " نوعی از یادگیری از راه کارآموزی است که در آن یک نویسنده کارآموز با کمک یک نویسنده با تجربه و آگاه‌تر فن نوشتن را می‌آموزد." هدف پژوهش حاضر پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهشی زیر می‌باشد:

۱. آیا همکنشی مکالمه‌ای در پیشرفت نوشتن پاراگراف دانش‌آموزان زبان دوم اثرگذار است؟
۲. نگرش دانش‌آموزان نسبت به استفاده از همکنشی گفتاری در نوشتن پاراگراف چیست؟

## ۲. پیشینه پژوهش

واژگان انگلیسی مکالمه و مکالمه‌گرایی اغلب به یک مفهوم اشاره دارند که توسط فیلسوف روسی میخائیل باختین (Mikhail Bakhtin) که در کار خود بر روی نظریه ادبی و تخیل مکالمه مطالعه کرده، مورد استفاده قرار گرفته است. در یک فرایند مکالمه، رویکردهای مختلفی در یک همکنشی طبیعی وجود دارند. پژوهش‌های اخیر در زمینه شیوه‌های آموزشی بر روی نقش کلیدی همکنشی‌های مکالمه‌ای میان معلمان و دانش‌آموزان در حمایت از رشد کودکان، استدلال و یادگیری (به‌عنوان مثال، لیتلتون و هاو، Littleton & Howe, ۲۰۱۰; مرسر و لیتلتون، Mercer & Littleton, ۲۰۰۷) تاکید داشته‌اند. مفهوم یادگیری مکالمه‌ای به دیدگاه‌ها و گستره‌های مختلف، از جمله انگاره‌های کنشی مکالمه، رویکرد پرسشگری مکالمه (ولز، Wells, ۱۹۹۹)، انگاره

کنش ارتباطی، مفهوم تخیل مکالمه (باختین، Bakhtin, ۱۹۸۷) و خویشتن مکالمه‌ای، مرتبط است. مفهوم مکالمه عمیقاً در علوم مختلف از جمله فلسفه، بدیع، روانشناسی و ارتباطات منطقی ریشه دارد (لیتلتون و هاو، Littleton & Howe, ۲۰۱۰).

روش مکالمه‌ای برای آموزش و یادگیری زبان دارای سابقه‌ای طولانی بوده و به‌زمان سقراط بازمی‌گردد که به‌شکلی بسیار نزدیک با نظریه اجتماعی فرهنگی در ارتباط است. بایسته یادآوری است که ویگوتسکی و باختین به‌شکلی قابل ملاحظه، به‌درک ما نسبت به پایه و اساس اجتماعی یادگیری و اندیشیدن، کمک کرده‌اند. (رنشاو، Renshaw, ۲۰۰۴). همکنشی در کلاس درس و همکنشی در یادگیری زبان خارجی برای معلمان زبان بسیار قابل توجه است. در گستره آموزش ارتباطی زبان، همکنشی در کانون ارتباطات قرار دارد و از اهمیت بسیاری برخوردار است (براون، Brown, ۱۹۹۴).

پس از چند دهه پژوهش در آموزش و یادگیری زبان، به‌اثبات رسیده است که بهترین راه برای یادگیری همکنشی، از راه خود همکنشی است. ریورز (Rivers) (۱۹۸۷) باور دارد؛ با همکنشی، دانش‌آموزان می‌توانند دارایی‌های زبان خود را از باگوش‌دادن و یا خواندن مواد زبان طبیعی، و یا حتی گفت‌وگو با هم‌کلاسی‌هایشان در بحث‌ها، فعالیت‌های حل مسئله مشترک و یا دفترچه خاطرات مکالمه‌ای، افزایش دهند. در همکنشی، دانش‌آموزان زبان را از راه بیان معنای واقعی در زندگی واقعی یاد می‌گیرند.

ویگوتسکی (Vygotsky) (۱۹۷۸)، یک‌روانشناس و برساخت‌گرای اجتماعی، رویکرد همکنشی اجتماعی در اکتساب زبان را پایه‌گذاری کرد. به‌گفته ویگوتسکی (Vygotsky) (۱۹۷۸)، همکنشی اجتماعی نقش مهمی در شکل‌گیری ناحیه رشد مجاور که در آن یادگیرندگان زبان جدیدی را از راه همکنشی اجتماعی می‌سازند، ایفا می‌کند. یادگیری عاملی است که می‌تواند تا حدودی باویژگی‌های همکنشی و بافت اجتماعی توضیح داده‌شود (لیتلتون و هاو،

[Littleton & Howe](#) (۲۰۱۰). فرد و محیط اطرافش (فیزیکی و اجتماعی) رابطه‌ای دو سویه با یکدیگر دارند. در نتیجه، عملکرد فرد به‌عنوان بخشی از برساخت اجتماعی درک مشترک (بین‌الذهانی) دیده می‌شود (ورچ، [Wertsch](#), ۱۹۹۱). معلمان نقش کلیدی در همکنشی ارتباطی بین دانش‌آموزان دارند. این نقش کلیدی با آموزش آن‌ها در رابطه با شیوه انجام پرسش و پاسخ، چگونگی یادگیری، چگونگی شرکت در بحث و جدل به‌منظور بررسی موضوعات مختلف و توضیح تفکرات و حل مسئله به‌صورت اشتراکی و رسیدن به‌اجماع بر روی یک‌موضوع مورد توافق، انجام می‌شود (ژیلینز، نیکولز، هاینز، [Gillies, Nichols, Haynes](#), ۲۰۱۲).

بنا به‌گفته [الکساندر \(Alexander\)](#) (۲۰۰۸)، در یک کلاس درس مکالمه‌ای، معلمان بیشتر از سوالات سطح بالا استفاده می‌کنند تا دانش‌آموزان را به‌بررسی و تفکر وادارند و آن‌ها را تشویق کنند تا به‌تجزیه و تحلیل و حدس و گمان راجع به‌ایده‌های خود بپردازند. مکالمات دانش‌آموزان با معلم زمانی که دانش‌آموزان ایده‌ای از دیگران را می‌پروراند و یا گزاره‌های مختلف را با استفاده از شواهد به‌چالش می‌کشند، طولانی‌ترست. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه مهارت‌های تفکر تحلیلی و انتقادی خود را از طریق همکنشی‌های مکالمه‌ای با معلم پرورش دهند.

درگستره گسترده پژوهش‌های مرتبط با همکنشی مکالمه‌محور، در حال حاضر فزونتر، از نظریه اجتماعی فرهنگی به‌عنوان چارچوبی مفهومی استفاده می‌شود. در این پژوهش، ما با مولفه‌های اصلی این انگاره، که موجب درک کارکردهای آموزشی نوشتن در کلاس درس می‌شود، آغاز می‌کنیم. انگاره اجتماعی فرهنگی، چارچوب اصلی را برای پژوهش ما فراهم می‌آورد و از دیدگاه ویگوتسکی در سال (۱۹۷۸) که به‌عنوان انگاره فعالیت فرهنگی تاریخی شناخته می‌شود، وام گرفته شده‌است. یک‌چارچوب نظری که به‌رابطه بین عامل انسانی و اشیای محیط می‌پردازد که به‌واسطه تاریخی‌تجارب اجتماعی و فرهنگی هر فرد شکل می‌گیرد.

### ۳. روش پژوهش

#### شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که ۱۹ تا ۲۴ سال سن داشتند، شرکت کردند. همه شرکت‌کنندگان زن بودند و سطح تسلط زبان‌شان متوسط بود. دانشجویان فوق در یک موسسه در بابل به‌صورت تصادفی انتخاب و به‌دو گروه تجربی و کنترل تقسیم شدند. زبان مادری همه آن‌ها فارسی بود. گروه تجربی ۱۷ زبان‌آموز و گروه کنترل ۱۵ زبان‌آموز انگلیسی داشت. زبان‌آموزان بیشتر، دانشجویان و یا دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی در رشته‌های مختلف بودند. افزون بر این، همگی زبان‌آموزان از خانواده‌های طبقه متوسط بودند و در شهر زندگی می‌کردند.

#### ابزار

در این مطالعه از سه ابزار استفاده شد. در بخش‌های زیر به‌توصیف هر یک با جزئیات خواهیم پرداخت:

از آزمون آکسفورد برای تعیین سطح مهارت دانش‌آموزان متوسط در زبان انگلیسی استفاده شد. این آزمون شامل ۶۰ سوال از جمله لغت، دستور و درک مطلب خواندن بود و زبان‌آموزانی که نمره بین ۲۸ تا ۳۷ را کسب کردند با توجه به‌راهنمای آزمون، زبان‌آموز متوسط در نظر گرفته شدند. افزون بر این، شرکت‌کنندگان می‌بایست یک پاراگراف انگلیسی در باره موضوعی با محدودیت زمانی بنویسند. این بخش از قسمت دوم فعالیت‌های نوشتن کتاب آزمون آکادمیک IELTS گرفته شده بود. افزون بر این، آزمون نوشتن دو بار برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. موضوعات مختلف بودند. با این حال، همه متون بر اساس همان استانداردهای تصحیح که توسط شورای بریتانیا به‌عنوان معیار عمومی برای ارزیابی نوشتن مقالات IELTS در فعالیت‌های بخش دوم ارائه شده‌است، بررسی شدند. همین‌طور، مقالات نوشته شده توسط همان آزمونگر یکسان تصحیح شد. به‌منظور پاسخ به‌سؤال دوم پژوهش، مطالعه حاضر مصاحبه‌ای از دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه

جدول ۱: آزمون نرمال بودن

گروه	کولموگروف-اسمیرنوف		شیپرو-ویلک	
	آمار	df	آمار	df
گروه تعیین سطح تجربی	.190	17	.907	17
گروه آکسفورد کنترل	.142	15	.978	15
گروه تعیین سطح تجربی	.295	17	.760	17
گروه پیش‌آزمون کنترل	.326	15	.755	15
گروه تعیین سطح تجربی	.307	17	.837	17
گروه پس‌آزمون کنترل	.367	15	.754	15

با توجه به نتایج نشان داده شده در جدول ۱، از آنجایی که سطح معناداری مشاهده شده بالاتر از ۰/۰۵ است، توزیع نمره‌های آزمون تعیین سطح آکسفورد به صورت نرمال ظاهر شده است. با این وجود، توزیع نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال نیست، زیرا سطح معناداری مشاهده شده پایینتر از ۰/۰۵ می‌باشد. با توجه به این نتایج، از آزمون پارامتریک می‌توان برای نمره‌های آزمون تعیین سطح آکسفورد استفاده کرد در حالی که باید از آزمون‌های غیرپارامتری برای نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شود.

جدول ۲ آمار توصیفی نمرات آزمون تعیین سطح آکسفورد هر دو گروه را نشان می‌دهد.

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
تعیین سطح	32.6250	2.33832	28.00	36.00
گروه	1.4688	.50701	1.00	2.00

با توجه به جدول ۲، میانگین نمره مشاهده شده ۳۲/۶۲ و انحراف معیار ۲/۳۳ است. افزون بر این، با توجه به جدول، حداکثر نمره ۳۶ و حداقل نمره ۲۸ می‌باشد.

گرفته شد. این مصاحبه شامل ۱۰ سوال با پاسخ‌های چندگزینه‌ای بود و از مقاله لی (۲۰۰۸) در مطالعه بر روی واکنش یادگیرنده‌ها به بازخورد استخراج شده بود. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان نیاز به ارائه نگرش و انگاره‌های خود نداشتند و فقط باید از میان گزینه‌های در دسترس انتخاب می‌کردند. از آنجا که شماری از پرسش‌ها تکراری بودند، پژوهشگران ۶ سوال را برای مصاحبه با هم ادغام کردند تا یک مصاحبه ساختارمند انجام دهند.

### رویه پژوهش

به منظور داشتن دو گروه همگن، پژوهشگران آزمون تعیین سطح آکسفورد را برگزار کردند. زبان‌آموزانی که در محدوده متوسط قرار داشتند، برای این پژوهش انتخاب و به طور تصادفی به یک گروه کنترل و یک گروه تجربی تقسیم شدند. در جلسه بعد، به هر دو گروه تحت شرایط یکسان پیش‌آزمون داده شد که این شرایط بر اساس کتابچه راهنمای آزمون‌های IELTS بود.

گروه کنترل از راه رویکرد محصول‌گرای سنتی آموزش داده شد در حالی که گروه تجربی همکنشی مکالمه‌ای را به عنوان یک نوع آموزش فرایند-محور جدید استفاده کرد. آموزش ۹ جلسه به طول انجامید. سرانجام، پس‌آزمون در جلسه دهم به منظور تعیین تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمره گروه کنترل و گروه تجربی پس از انجام آموزش، برگزار شد. افزون بر این، زبان‌آموزان پس از آزمون نهایی به سوالات مصاحبه پاسخ دادند. اطلاعات به دست آمده و نمره‌ها برای تجزیه و تحلیل بیشتر جمع‌آوری شدند.

### ۴. نتایج

#### تجزیه و تحلیل داده‌ها برای پرسش پژوهش اول

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، نیاز است تا نشان‌دهیم داده‌ها به طور نرمال توزیع شده‌اند. به منظور انجام آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و شیپرو-ویلک استفاده شده است. (جدول ۱)

جدول ۳: آزمون t مستقل برای آزمون تعیین سطح آکسفورد

آزمون لون	برای	برابری	واریانس
آزمون t برای برابری میانگین			
F	معنی داری	t	df
	معنی داری	معنی داری	تفاوت میانگین
			تفاوت خطای استاندارد
			فاصله اطمینان ۹۵٪
			از تفاوت
			بالایی
			پایینی
آزمون تعیین سطح آکسفورد	واریانس برابر فرض شده		
		2.83924	-0.48630 .81418 1.17647 .159 30 1.445 .632 .234
	واریانس برابر فرض نشده		
		2.83131	-0.47837 .81020 1.17647 .157 29.915 1.452

با توجه به جدول ۳، t مشاهده شده برابر با ۱/۴۴ است و سطح معنی داری مشاهده شده ۰/۱۵ است که بالاتر از سطح قابل قبول ۰/۰۵ قرار دارد. بنابراین، می‌توان گفت که تفاوت بین میانگین نمره‌های آزمون تعیین سطح آکسفورد دو گروه از نظر آماری معنی دار نیست. به عبارت دیگر، گروه‌ها از نظر سطح مهارت برابر در نظر گرفته می‌شوند.

جدول ۴: آمار توصیفی برای پیش‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
گروه تجربی	17	3.4118	.44142	.10706
گروه کنترل	15	3.3000	.36839	.09512

با توجه به جدول ۴، نمره میانگین مشاهده شده برای گروه تجربی ۳/۴۱ و انحراف معیار ۰/۴۴ است. افزون بر این، نمره میانگین مشاهده شده برای گروه کنترل ۳/۳۰ و انحراف معیار ۰/۳۶ است.

همان‌طور که پیشتر در جدول ۱ گفته شد، توزیع نمره‌های پیش‌آزمون نرمال نیست. از این رو، از آزمون من-

ویتنی برای مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه استفاده شد. نتایج در زیر نشان داده شده‌اند:

جدول ۵: آزمون من- ویتنی برای نمرات پیش‌آزمون

پیش‌آزمون	من-ویتنی U	ویلکاکسون W	معناداری فرض شده	معناداری دقیق
111.000				
231.000				
-679				
.497				

با توجه به جدول ۵، نمره من- ویتنی U مشاهده شده برابر ۱۱۱/۰۰ و سطح معناداری مشاهده شده ۰/۴۹ است که بالاتر از سطح قابل قبول ۰/۰۵ می‌باشد. از این رو، می‌توان گفت از لحاظ نمره‌های پیش‌آزمون تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد.

جدول ۶: آمار توصیفی برای پس‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
گروه تجربی	17	4.7059	.35614	.08638
گروه کنترل	15	4.0000	.37796	.09759

با توجه به جدول ۶، میانگین نمره‌های مشاهده شده برای گروه تجربی ۴/۷۰ و انحراف معیار ۰/۳۵ است. افزون بر این، میانگین نمره‌های مشاهده شده برای گروه کنترل ۴/۰۰ و انحراف معیار ۰/۳۷ است.

همان‌طور که پیشتر در جدول ۱ یادآوری شد، توزیع نمره‌های پس‌آزمون نرمال نیست. از این رو، از آزمون من- ویتنی برای مقایسه نمره پس‌آزمون دو گروه استفاده شد. (جدول ۷)

جدول ۷: آزمون من- ویتنی برای نمره‌های پس‌آزمون

پس‌آزمون	من-ویتنی U	ویلکاکسون W	معناداری فرض شده	معناداری دقیق
75.000				
228.000				
-2.186				
.029				

الف. روابط اصلاح شده نیست.

ب. گروه‌بندی متغیر: گروه

با توجه به این جدول، نمره من- ویتنی U مشاهده شده برابر ۷۵/۰۰ و سطح معناداری مشاهده شده ۰/۰۲ است که پایین تر از سطح قابل قبول ۰/۰۵ می باشد. از این رو، می توان گفت از لحاظ نمره های پس آزمون تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. با توجه به میانگین نمره های گزارش شده در جدول ۶، می توان نتیجه گرفت زبان آموزان در گروه تجربی از نظر عملکرد نوشتن در پس آزمون بهتر عمل کردند.

### تجزیه و تحلیل داده ها برای پرسش پژوهش دوم

همان طور که در بخش پیشین در باره پرسش دوم پژوهش شرح داده شده، مصاحبه به یافتن نگرش و واکنش دانش آموزان هر گروه با توجه به نوع بازخوردی که در طول آن دوره دریافت کرده بودند، پرداخت. این مصاحبه در اصل از مصاحبه ای که توسط آیسی لی (۲۰۰۸) ساخته شده بود به وام گرفته شد و شامل شش مورد می شد که پژوهشگران به کمک آن ها مصاحبه را به طور اختصاصی برای هر شرکت کننده انجام دادند. در زیر، نتایج با توجه به هر یک از مورد های مطرح شده در مصاحبه نشان داده شده است.

#### • آیا بازخورد معلم تان برای شما روشن و قابل فهم

بود؟ تا چه اندازه بازخوردها را مفید یافتید؟

با توجه به سوال اول مصاحبه، بایسته یادآوری است که زبان آموزان در گروه مکالمه ای بازخورد را سازنده دانستند و ۱۲ نفر از ۱۷ شرکت کننده به صراحت اعلام کردند که تا به حال چنین تجربه ای در دریافت بازخورد در کلاس های نوشتن خود نداشته اند. اگر چه شرکت کنندگان گروه کنترل بازخوردهای دریافتی خود را معمولی می دانستند، اما به عنوان هدف این مطالعه، آن هایی که در گروه تجربی بودند بازخوردها را قابل فهم و آسان در نظر گرفتند. برخی از آن ها (۸ نفر) اظهار کردند بازخورد باید حمایت کننده باشد. این اشاره به آموزش کمکی در طول تجربه مکالمه ای و ناحیه رشد مجاور در طول دوره بازخورد دادن، دارد.

#### • تا چه حد می توانید اشتباه های خود را با توجه

به بازخورد معلم تصحیح کنید؟

۱۳ نفر از ۱۷ نفر باور داشتند به طور کامل می توانند منبع

اشتباهات خود را درک کنند. آن ها یادآور شدند از راه همکنشی مکالمه ای با معلم خود نکات دستوری را بهتر درک می کنند. آن ها دریافتند که چگونه معنای یک جمله عناصر دستوری همان جمله را تحت تاثیر قرار می دهد. ۱۰ نفر در گروه تجربی اظهار داشتند که نقش بازخورد در باره استفاده از واژه برای آن ها بسیار ضروری بوده است. آن ها معتقد بودند که بازخوردی که آن ها در استفاده از واژگان دریافت می کنند، به طور کامل بر روی نگرش آن ها درباره یادگیری واژگان به منظور استفاده در نوشته های آینده تاثیر گذاشته است. آن ها معتقد بودند این امر بر روی استفاده آن ها از فرهنگ لغت و دیگر راهبردهای یادگیری در آینده موثر بوده است. افزون بر این، ۵ نفر از آن ها اعلام کردند که نگرش شان به دلیل دریافت چنین بازخوردهایی نسبت به ساختار نوشتن انگلیسی تغییر کرده است. آن ها شروع به درک ساختار پاراگراف انگلیسی کردند و نقش انگاره اصلی، جمله عنوان و جملات حمایتی را آموختند.

#### • در ترکیب های مقابل، مایل به دریافت کدام یک

از آن هایید، نمره، نظر شفاهی، تصحیح خطا بر

#### روی کاغذ؟

در میان زبان آموزان گروه کنترل، ۹ نفر اعلام کردند که نمره ها برای آن ها روشن نیست و نمره دهی برای فعالیت های نوشتن را زیر سوال بردند. اگر چه ۱۱ نفر از زبان آموزان در گروه کنترل نمره ها را برای قضاوت دستاورد نهایی لازم دانستند با این حال بسیاری از آن ها معتقد بودند که نمره های داده شده در کلاس برای یادگیری مفید نیست. همین نگرش در میان زبان آموزان گروه تجربی، مانند دانش آموزان گروه کنترل، اظهار داشتند نمره دادن و تصحیح خطا بر روی کاغذ برایشان مفید نیست. آن ها معتقد بودند که معلمان، به دلیل کمبود زمان و یا تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس، قادر به دادن بازخورد کافی در باره ریشه اشتباهات دانش آموزان نیستند. آن ها معتقد بودند که نمره و یا بازخورد کتبی دریافت می کنند، ولی نمی دانند چرا باید از یک شکل خاص دستوری استفاده کنند.



این باعث می‌شود آن‌ها این اشتباه یا خطا را دوباره در تکالیف آینده مرتکب شوند.

• **در فعالیت‌های نگارش آینده بیشتر علاقه‌مند به یافتن چه هستید؟**

بیشتر زبان‌آموزان در هر دو گروه تجربی و کنترل علاقه‌مند به کشف دلایل اشتباه‌های خود بودند. به‌ویژه زبان‌آموزان حاضر در گروه کنترل، در مورد دلیل استفاده از یک ساختار خاص و یا یک کلمه در یک بافت خاص احساس سردرگمی و ابهام داشتند. آنان استدلال کردند که اگر علت خطا با توجه به همان نکته دستوری خاص مانند استفاده از زمان افعال به‌آن‌ها داده نشود، آن‌ها همان خطا را در تکالیف آینده مرتکب می‌شوند. افزون بر این، برخی از زبان‌آموزان علاقه داشتند تا بررسی مختصری از نکات دستوری که نمی‌توانند به‌درستی در نوشتن خود استفاده کنند، به‌ویژه آن‌هایی که در درس‌های قبلی یاد گرفته‌بودند، انجام شود.

• **دوست دارید معلم شما در تکالیف آینده بر کدام یک از این موضوعات تاکید کند، محتوا، سازماندهی، دستور زبان، واژگان، نقطه گذاری یا هر چیز دیگر؟**

هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان در گروه کنترل و تجربی محتوا را انتخاب نکردند. با این حال، مصاحبه‌شوندگان در هر دو گروه دستور زبان و واژگان را انتخاب کردند. در گروه تجربی ۱۱ نفر و در گروه کنترل ۸ نفر بر نکات دستوری تاکید کردند. بایسته یادآوری است که تمام مصاحبه‌شوندگان متوجه ماهیت دستوری و یا واژگانی بازخوردهایی که به‌آن‌ها علاقه‌مند بودند، شدند. افزون بر این، نکته جالب توجه این بود که برخلاف شرکت‌کنندگان در گروه کنترل، ۵ زبان‌آموز در گروه تجربی نقش بازخورد سازماندهی در نوشتن را متوجه شدند و ۳ نفر از آن‌ها نقش بازخورد را با توجه به نقطه‌گذاری درک کردند و فهمیدند این امر به‌چه مقدار در نوشتن زبان انگلیسی مهم و برجسته است.

• **معلم باید تا چه حد اشتباهات را تصحیح کند؟**

باید همه خطاها و یا فقط برخی از آن‌ها را

**تصحیح کند؟**

چهار زبان‌آموز در گروه کنترل هیچ ایده خاصی در باره این سوال نداشتند. با این حال، بقیه اعلام کردند معلم فقط باید "اشتباهات مهم" را تصحیح کند. همان‌طور که در براون (۲۰۱۰) بیان شده است، بیشتر زبان‌آموزان در گروه کنترل از این که معلم اشتباه‌های کلی و بزرگ را تصحیح کند راضی بودند. با این حال، زبان‌آموزان در گروه تجربی، انگاره‌های مختلفی داشتند. اگرچه ۶ نفر از آن‌ها اعلام کردند اشتباهات کلی و بزرگ مهم‌اند و جزئی‌ها نباید اصلاح شوند، چرا که تعداد زیاد اصلاحات آن‌ها را ناامید خواهد کرد، دیگر شرکت‌کنندگان در گروه معتقد بودند که باید بر روی نکاتی که در دستور زبان درس حال حاضر پوشش داده شده و یا در سطوح قبلی آموخته شده، بسیار تاکید شود. آن‌ها معتقد بودند که چنین تکالیف نگارشی موجب می‌شوند نقاطی که باید پوشش داده شوند مورد بررسی دوباره قرار بگیرند.

**۵. نتیجه‌گیری**

همان‌طور که در بخش پیش توضیح داده شد، پژوهشگران آزمون تعیین سطح آکسفورد را به‌منظور همگن‌سازی شرکت‌کنندگان در گروه تجربی و کنترل اجرا کردند. پس از آن، آموزش در گروه تجربی انجام شد و مرحله نهایی که همان پس‌آزمون بود، از زبان‌آموزان هر دو گروه گرفته شد. نتایج حاصل از آزمون از طریق روش‌های آماری استنباطی تجزیه و تحلیل شدند و نتایج نشان‌داد که رویکرد مکالمه‌ای برای آموزش نوشتن منجر به عملکرد بهتر زبان‌آموزان انگلیسی می‌شود. افزون بر این، برای در نظر گرفتن نگرش زبان‌آموزان نسبت به روش‌های جدید مورد استفاده در کلاس درس زبان انگلیسی، مصاحبه‌ای بر اساس پرسشنامه آماده‌ای که توسط آیسی لی (Icy Lee) (۲۰۰۸) ساخته شده بود، انجام شد. نظریات نشان‌داد که زبان‌آموزان در گروه مکالمه‌ای نگرش مثبتی نسبت به روش مورد استفاده در کلاس دارند و نیز مشخص شد که این افراد مایل به ادامه

استفاده از این روش در دوره‌های آینده‌اند. افزون بر این، نتایج نشان داد که آن‌ها حمایت موجود در این رویکرد را نسبت به روش سنتی بیشتر می‌دانند، زیرا این روش بازخوردها و حمایت‌های یادگیری بیشتری در مقایسه با رویکردهای قدیمی استفاده‌شده در کلاس‌های زبان، ارائه می‌کند. افزون بر این، زبان‌آموزان در هر دو گروه بیشتر مایل به دریافت علل خطا و اشتباهات خود بودند تا اینکه تنها نمره و حتی بازخوردهای اصلاحی کتبی بدون مطلع شدن از دلایل اشتباهات خود دریافت کنند.

یکی دیگر از موارد شایسته گفتن این است که زبان‌آموزان گروه تجربی درباره مسائل مربوط به خوب نوشتن نسبت به زبان‌آموزان گروه کنترل آگاه‌تر بودند. آن‌ها از نقش سازماندهی و نقطه‌گذاری آگاه بودند و این مسئله در نظر شماری از دانش‌آموزان گروه تجربی منعکس شده بود. هیچ‌یک از زبان‌آموزان گروه کنترل اهمیت این مسائل و همچنین اهمیت بازخورد معلم را نمی‌دانستند. با این حال، اکثر زبان‌آموزان علاقه بیشتری به اصلاح اشتباهات کلی و بزرگ داشتند.

با توجه به مکالمه‌گرایی باختینی (Bakhtinian)

dialogism (۱۹۸۷) و زبان‌شناسی اجتماعی همکنشی، نتایج حاصل از مطالعه حاضر مطابق با نتیجه پژوهش هنگ (Hong) (۲۰۱۵) است که کشف کرد چگونه دانش‌آموزان جوان زبان انگلیسی می‌توانند در طول زمان به یک نویسنده تبدیل شوند. با تمرکز بر نتایج حاصل از این دو مطالعه، می‌توان استدلال کرد که در کنار محصول فرایند نوشتن مکالمه‌ای، زبان‌آموزان از این طریق به سفری طولانی برای تبدیل شدن به نویسندگانی بهتر و تکامل هویت خود به‌عنوان یک نویسنده، وارد خواهند شد. زیرا آن‌ها به‌طور فعال به صدا و بازخوردهای معلم خود و دیگران گوش می‌دهند. افزون بر این، روند نوشتن مکالمه‌ای فرصتی برای زبان‌آموزان به وجود می‌آورد تا به کشف صداهای مختلف و خویش‌نویسی خود بپردازند و انگیزه‌های خود را نسبت به یادگیری از طریق نوشتن و نوشتن از طریق یادگیری، افزایش دهند.

با استفاده از مفاهیم میخائیل باختین از مکالمه (dialogue)، مونولوگ (monologue)، و کرونتوپ (chronotope)، مایرز و کروگر (Myers and Kroeger) (۲۰۱۱) بر روی ایجاد فضاهای کلاس درس مکالمه‌ای که به‌زبان‌آموزان برای آینده فرصت‌های متعددی می‌دهند، تاکید دارند. افزون بر این، هم‌راستا با پژوهش کوهن، لورا و کایت (Kuhlen, Laura & Khait) (۲۰۱۶) از این ادعا که استدلال مکالمه‌ای به‌عنوان یک پل سازنده برای نوشتن استدلالی فردی کاربرد داشته و سهم برجسته‌ای در پرداختن عمیق به موضوع برای بالا بردن سطح نوشتن دارد، دفاع می‌کند.

برای کودکانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم یاد می‌گیرند، آموزش مکالمه‌ای هر دو عمل یادگیری محتوا و یادگیری زبان را پشتیبانی می‌کند. با این حال، درگیر کردن زبان‌آموزان در گفت‌وگو و مکالمه، چالش‌های خاصی خواهد داشت. کینگلهوفر و شلیپگرل (Klingelhofer and Schleppegrell) (۲۰۱۶) یک رویکرد آموزشی را توصیف می‌کنند که بر روی بحث هدفمند و پیش‌رونده، که توسط فرازبان از دستور زبان نقش‌گرا پشتیبانی می‌شود، متمرکز شده‌است. به‌طور مشابه، این پژوهش نشان داد که فرازبان به‌زبان‌آموزان قدرت اکتشاف و شناسایی انتخاب‌های زبانی توسط یک نویسنده را می‌دهد.

ریش (Rish) (۲۰۱۵) به‌همراه این مطالعه، از انگاره گفت‌وگو و ابزار مفید تحلیلی مرتبط برای کشف چگونگی نوشتن دانش‌آموزان از راه مکالمه، استفاده کرد. با در نظر گرفتن چارچوبی فرهنگی اجتماعی که مفهوم نوشتن در آن شامل فرایند مکالمه‌ای توزیع‌شده و واسطه‌ای خلاقیت، تعریف می‌شود، این مقاله، نوشتن را به‌عنوان یک راه نویسندگی در میان دانش‌آموزان تعریف می‌کند که، از منابع واسطه نوشتن، زمینه‌های اجتماعی متغیر در هنگام نوشتن و رابطه و بازتاب موقعیت‌های اجتماعی استفاده می‌کند. رویکرد نوشتن مکالمه‌ای و ابزارهای مرتبط با آن به دلایل اکتشافی و روش شناختی برای بررسی اینکه چگونه

روش‌هایی در کلاس درس زبان استفاده کنند، به‌زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های نوشتن خود را فراتر از آنچه که از یک روش سنتی انتظار می‌رود، پرورش دهند. افزون بر این، از آنجا که نتایج مطالعه حاضر نشان داد که رویکرد گفت‌وگو در چارچوب تقویت توانایی نوشتن زبان‌آموزان مفید است، امید است که تهیه‌کنندگان کتب و طراحان برنامه درسی از این روش در کلاس‌های درس نگارش و کتب درسی ارائه شده خود، استفاده کنند.

هماهنگ‌سازی این پیچیدگی‌ها می‌تواند نوشتن زبان‌آموزان را شکل دهد، بسیار مناسب است.

مربیان معلم‌ها می‌تواند معلمان آینده را در یادگیری رویکرد اجتماعی فرهنگی در آموزش نوشتن زبان به‌طور کلی و در مکالمه به‌شکل اختصاصی، کمک کنند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد استفاده از چنین روشی در کلاس درس به‌زبان‌آموزان در گسترش توانایی نوشتن بهتر کمک می‌کند. از این رو، اگر معلمان آموزش ببینند تا از چنین

## منابع

- Alexander, R.J. (2008) *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy* (CREATE Research Monograph 20), 50 pp, Universities of Sussex and London, with the Department for International Development: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. [http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/PTA20.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA20.pdf)
- Bakhtin, M. M. (1987). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Cambridge University Press.
- Cary, M., & Reder, L. M. (2002). Metacognition in strategy selection: Giving consciousness too much credit. In P. Chambres, M. Izaute, & P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 63-78). New York, NY: Kluwer. 10.1007/978-1-4615-1099-4\_5. [https://www.researchgate.net/publication/233955324\\_Metacognition\\_in\\_Strategy\\_Selection](https://www.researchgate.net/publication/233955324_Metacognition_in_Strategy_Selection)
- De Larios, J. R., & Murphy, C. (2001). Some steps towards a socio-cognitive interpretation of second language composition processes. *International Journal of English Studies*, 1(2), 25-45. <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48351>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. [https://www.jstor.org/stable/356095?s\\_eq=1](https://www.jstor.org/stable/356095?s_eq=1)
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamäki-Gitai (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. pp. 19-38. <https://philpapers.org/rec/ENGATA>
- Gillies, R., Nichols, K., Haynes, M. (2012). The effects of strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behavior, problem-solving, and learning during cooperative. *Inquiry-based science. International Journal of Educational Research*. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.003>.
- Hong, H. (2015). Exploring young children's writer identity construction through the lens of dialogism. *International Journal of Early Childhood*, 47(2), 301-316. <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/exploring-young-children-s-writer-identity-construction-through-the-9qG1610M2e>
- Klingelhofer, R. & Schleppegrell, M., (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: scaffolding purposeful, cumulative dialogue with

Englishlearners. *Research Papers in Education*: Taylor&Francis.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2016.1106701?scroll=top&needAccess=true>

Kuhn, Deanna & Hemberger, Laura & Khait, Valerie. (2015). Tracing the Development of Argumentive Writing in a Discourse-Rich Context. *Written Communication*. 33. 10.1177/0741088315617157.

[https://www.researchgate.net/publication/285393386\\_Tracing\\_the\\_Development\\_of\\_Argumentive\\_Writing\\_in\\_a\\_Discourse-Rich\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/285393386_Tracing_the_Development_of_Argumentive_Writing_in_a_Discourse-Rich_Context)

Lee, Icy. (2008). Student reaction to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*. 17. 144-164. 10.1016/j.jslw.2007.12.001.

[https://www.researchgate.net/publication/222525197\\_Student\\_reaction\\_to\\_teacher\\_feedback\\_in\\_two\\_Hong\\_Kong\\_secondary\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/222525197_Student_reaction_to_teacher_feedback_in_two_Hong_Kong_secondary_classrooms)

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of Second language development*. Oxford: OUP.

Littleton, K., & Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge MA: Harvard University Press.

Matsuda, P. K. (1998). Situating ESL writing in a cross-disciplinary context. *Written communication*, 15, 99-121.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088398015001004>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

Mojibur, R. M. (2011). Genre-based Writing Instruction: Implication for ESP Classroom. *English for Specific Purposes World*, 33(11), 1-9.

<https://pdfs.semanticscholar.org/3c28/a15b2c023522cf9b47d20659f6181956c267.pdf>

Myers, C. Y., & Kroeger, J. (2011). Scribbling away the ghosts: A Bakhtinian interpretation of

preschool writers and the disruption of developmental discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 297-309. [https://www.researchgate.net/publication/259821787\\_Myers\\_C\\_Kroeger\\_J\\_2011\\_Scribbling\\_Away\\_the\\_Ghosts\\_A\\_Bakhtinian\\_Interpretation\\_of\\_Preschool\\_Writers\\_and\\_the\\_Refraction\\_of\\_Developmental\\_Discourses\\_Contemporary\\_Issues\\_in\\_Early\\_Childhood\\_12\\_4\\_297-309](https://www.researchgate.net/publication/259821787_Myers_C_Kroeger_J_2011_Scribbling_Away_the_Ghosts_A_Bakhtinian_Interpretation_of_Preschool_Writers_and_the_Refraction_of_Developmental_Discourses_Contemporary_Issues_in_Early_Childhood_12_4_297-309)

Renshaw, Peter. (2004). Dialogic Learning Teaching and Instruction. 10.1007/1-4020-1931-9\_1.

[https://www.researchgate.net/publication/226740877\\_Dialogic\\_Learning\\_Teaching\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/226740877_Dialogic_Learning_Teaching_and_Instruction)

Rish, R. (2015). Researching writing events: Using mediated discourse analysis to explore how students write together. *Literacy*, 49(1), 12-19.

[https://www.researchgate.net/publication/271141510\\_Researching\\_Writing\\_Events\\_Using\\_Mediated\\_Discourse\\_Analysis\\_to\\_Explore\\_How\\_Students\\_Write\\_Together](https://www.researchgate.net/publication/271141510_Researching_Writing_Events_Using_Mediated_Discourse_Analysis_to_Explore_How_Students_Write_Together)

Rivers, W. M. (1987). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic enquiry: Toward a sociocultural practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard: Harvard University Press.