

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۸، تابستان ۱۳۸۵

گفتگو و نگارش نقادانه در جریان ژورنال نویسی گفتگویی به زبان انگلیسی در یکی از دبیرستان های تهران

دکتر سوسن قهرمانی قاجار^۱

سید عبدالحمید میرحسینی^۲

چکیده

در رهیافت های سنتی به سواد آموزی همواره مهارت های اولیه خواندن و نوشتن "کلمات" محور فعالیت ها قرار می گیرد و سواد آموزی تا حد فهم معنای سطحی زبان نوشتاری تنزل می یابد. در برابر این رهیافت ها، دیدگاه های سواد آموزی نقادانه قرار دارند که قدرت تفکر و درک نقادانه را نیز مد نظر قرار می دهند و حتی آن را بر توانایی فهم کلمات مقدم می دارند و فراگیران را به فراسوی خواندن و نوشتن ابزاری و در جهت کسب آگاهی نقادانه از جهان سوق می دهند. نوشتن به عنوان یکی از بخش های عمده جریان سواد آموزی همواره تحت تاثیر دیدگاه های سنتی قرار داشته است و روش ها و مدل های عمده ارائه شده در آموزش نگارش اغلب بر نگاه های ابزاری مبتنی بوده اند تا بر دیدگاه های نقادانه. در این تحقیق، ژورنال نویسی گفتگویی به عنوان

۱. استادیار دانشگاه الزهراء (س) پست الکترونیک: suesanghajar@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی - دانشگاه تهران. پست الکترونیک: samirhosseini@yahoo.com

یک فعالیت نگارشی نقادانه در آموزش زبان انگلیسی در یکی از دبیرستانهای تهران مورد بررسی قرار گرفته است. نقش ژورنال‌نویسی گفتگویی در ایجاد "گفتگو" به عنوان یکی از جنبه های عمده آموزش نقادانه و همچنین نقش آن در ایجاد توانایی "نوشتن نقادانه" و خلاقانه مواردی هستند که به طور خاص در پرسش های این تحقیق مورد توجه قرار گرفته اند. داده های سه گانه تحقیق (متن ژورنال های گفتگویی، پرسشنامه، و مصاحبه نوشتاری) به طور کیفی و در جریان یک فرایند "مثلثی سازی" با هدف یافتن الگوهای مرتبط با گفتگو و نگارش نقادانه مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی نشان داد که نوشتن ژورنال های گفتگویی در جریان یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی می تواند به ایجاد یک رابطه گفتگویی نقادانه بین معلم و دانش آموزان بیانجامد و نیز می تواند فرصتی فراهم کند تا دانش آموزان توانایی نوشتن نقادانه و خلاقانه، که از اهداف سواد آموزی نقادانه است را کسب کنند.

واژه های کلیدی: نگارش نقادانه، ژورنال نویسی گفتگویی، آموزش تفکر نقادانه، زبان خارجی در دبیرستان، زبان خارجه و آگاهی نقادانه

مقدمه

دیدگاه های سنتی سواد آموزی (literacy) مهارت های سواد آموزی را از زمینه های اجتماعی آن جدا کرده و رابطه این مهارت ها با جامعه را نادیده می گیرند (فریزی و مسید و، ۱۹۸۷). بر اساس چنین دیدگاه هایی مهارت های تکنیکی خواندن و نوشتن مورد تاکید قرار می گیرد و خواندن و نوشتن به حد جنبه های معنایی سطحی زبان تنزل می یابد. در مقابل این دیدگاه

ساده انگارانه، دیدگاه های سواد آموزی نقادانه (critical) وجود دارد که نه تنها مهارت های اولیه خواندن و نوشتن را مد نظر قرار می دهد بلکه درک نقادانه از جامعه را نیز بخشی از جریان سواد آموزی به شمار می آورد.

نگاه نقادانه به سواد آموزی که سواد درک نقادانه جهان را بر سواد فهم "کلمات" * مقدم می داند (فریری^۱، *، ۱۹۹۱)، مبتنی است بر دیدگاه های آموزش نقادانه زبان که خود ریشه در آموزش نقادانه به عنوان یک نظریه جامعه شناختی تعلیم و تربیت دارند. در آموزش نقادانه زبان فراگیران علاوه بر توانائی استفاده از زبان در برقراری ارتباط، باید فرصت اندیشیدن به "ارتباط درباره چه" را نیز داشته باشند (براون^۱، ۱۹۹۷). بنابر این، آموزش نقادانه در حیطهء زبان آموزی اهداف دوگانهء افزایش توانائی زبان آموزان در برقراری ارتباط و در عین حال به کار گیری این توانائی در جهت کسب فهم و آگاهی نقادانه درباره جهان اطراف را پی گیری می کند (گرمن^۲، ۱۹۸۸).

سواد آموزی نقادانه بر آن است که اشتیاق غیر نقادانه برای کسب مهارت های کاربردی سواد واقعی را در پس مهارت های زبانی پنهان می کند. سواد آموزی نقادانه اهمیت متن ها و نوشته ها و خواننده ها را نه در گسترش و پذیرش آن در جامعه بلکه در منافع و انگیزه های به وجود آورنده آنها می داند (مک لارن^۳، ۱۹۸۹). در سواد آموزی مبتنی بر نقادی فراگیران به جای صرفاً "تجهیز شدن با مهارت خواندن و نوشتن علائم زبانی، به فهم ماهیت ایدئولوژیک زبان و نگاه نقادانه به متن فرا خواننده می شوند (لنکشیر^۴، ۱۹۹۷؛ شولز^۵، ۱۹۹۵). آنها به اندیشیدن به مسائلی فرا تر از خواندن و نوشتن ابزاری تشویق می شوند: خواندن و نوشتن چه چیزی؟ در چه شرایطی؟ چگونه؟ و با چه هدفی؟ (کلی^۶، ۱۹۹۵).

* فریری (فریری و مسیدو، ۱۹۷۸؛ فریری، ۱۹۹۱) سواد نقادانه درک جهان را، که World literacy می نامد، بر سواد فهم معنای سطحی (Semantic) عبارات و جملات مکتوب مقدم می دارد. او از این سواد به Word literacy تعبیر می کند. از این رو در این گفتار توانایی فهم معنای سطحی زبان نوشتاری سواد درک "کلمه" نامیده می شود.

1. Brown
2. Graman
3. McLaren
4. Lankshear
5. Scholes
6. Kelly

نگارش یکی از جنبه‌های محوری هم در یادگیری زبان اول و هم در یادگیری زبان خارجی است که مدل‌ها و رهیافت‌های متعدد و گوناگون برای آن ارائه شده است (سیلوا^۱، ۱۹۹۰). این مدل‌ها و رهیافت‌ها به طور کلی به دو گروه فرآورده محور (Product-oriented) و فرایند محور (Process-oriented) تقسیم می‌شوند. رهیافت‌های فرآورده محور عموماً بر نوشته‌هایی با ساختار دستوری دقیق که تکنیک‌های ظاهری نگارش و تنظیم پاراگراف‌ها در آنها رعایت شده باشد تاکید می‌ورزند. از سوی دیگر، رهیافت‌های فرایند محور که مبتنی بر دیدگاه‌های پسا ساختارگرایی هستند، توجه خود را به فرایند نگارش به عنوان یک فعالیت شناختی معطوف می‌کنند (زمل^۲، ۱۹۸۷؛ سیلوا، ۱۹۹۰). آنچه فقدان آن دزهر دو گروه عمده مدل‌های آموزش نگارش احساس می‌شود، نگاهی "پسا فرایندی و نقادانه" به نگارش است که به آن به عنوان ابزاری در خدمت آموزش و فراتراز یک مهارت صرف می‌نگرد (اتکینسون^۳، ۲۰۰۳ الف؛ شر^۴، ۱۹۹۷).

حتی در رهیافت‌های فرایند محور که نقاط قوت بسیاری نسبت به دیدگاه‌های مبتنی بر فرآورده دارند، به نظر می‌رسد هدف نهایی از سطح مهارت کاربردی فراتر نمی‌رود (اورباک^۵، ۱۹۹۹). مزیت دیدگاه‌های فرایند محور در این است که سطوح گفتمانی زبان را در نظر می‌گیرند و نقش مخاطب، محتوی، و موقعیت را نادیده نمی‌انگارند (هولمز^۶، ۲۰۰۱). با این حال این رهیافت‌ها نیز، مانند رهیافتهای فرآورده محور، از سطح مهارت نگارشی صرف فراتر نمی‌روند. هیچ یک از این دو نگارش را به مثابه بخشی از روند سواد آموزی نقادانه که در زمینه اجتماعی خاصی انجام می‌شود در نظر نمی‌گیرند (هیلند^۷، ۲۰۰۳).

-
1. Silva
 2. Zamel
 3. Atkinson
 4. Shor
 5. Auerbach
 6. Holmes
 7. Hayland

نگارش که از آن به "بهترین ابزار در خدمت آموزش" تعبیر شده است (برنت و دیگران، ۱۹۹۲، به نقل از معرفت، ۲۰۰۱) قطعاً پدیده ای بسیار فراتر از یک مهارت کاربردی سطحی است. نگارش را می توان از یک دیدگاه پسا فرایندی و نقادانه (تریمبر^۱، ۱۹۹۴؛ شر، ۱۹۹۷) نگریست که بر مسائل فراشناختی، اجتماعی، فرهنگی، و ایدئولوژیک متمرکز است (اتکینسون، ۲۰۰۳الف؛ ۲۰۰۳ب).

با یک نگاه فراتر از نگاه ابزاری، نگارش را می توان بخشی از جریان سواد آموزی نقادانه با هدف "آگاهی نقادانه" دانست (پری^۲، ۱۹۹۶؛ فریری، ۱۹۷۲). بر اساس چنین دیدگاهی نگارش به عنوان فعالیتی در یک زمینه اجتماعی خاص (کلارک و ایوانیچ^۳، ۱۹۹۷) به پرستشگری از دانش می پردازد، به "توان آفرینی" برای فراگیران اهتمام دارد، و آنها را یاری می کند تا به عنوان کارگزاران تغییر در جامعه ایفای نقش کنند (کانپول^۴، ۱۹۹۴؛ پری، ۱۹۹۶). در چنین رهیافتی به نگارش که در آن سواد درک جهان بر سواد درک کلمه مقدم است (فریری، ۱۹۹۱)، نگارش نه صرفاً به عنوان یک مهارت ابزاری ابتدایی بلکه به عنوان یک فرایند غنی مفهوم سازی لزوماً شامل فراتر رفتن از نقش های از پیش تعریف شده توسط جامعه و همچنین شامل پرستشگری از این نقش ها و ارائه آرای است که شاید در تضاد با اشکال معمول تفکر و عمل باشند (شر، ۱۹۹۷). بر اساس چنین دیدگاهی به اعتقاد کلارک و ایوانیچ (۱۹۹۷) کارکرد های نگارش عبارتند از "انتقال آرا"، "فراهم آوردن شواهدی از ادراک"، "تفکر"، "مفهوم سازی"، و "حمایت از دیدگاه های ایدئولوژیک خاص".

یاد آوری این نکته ضروری به نظر می رسد که نگارش نقادانه لزوم مهارت دستوری و نقش عوامل ساختاری و شکلی در نوشتن به عنوان یک فعالیت زبانی را نفی نمی کند. فراگیران باید با درگیر شدن در فعالیت های نوشتاری واقعی این مهارت ها را کسب کنند (اسمیت^۵، ۱۹۸۲) و در خدمت نگارش نقادانه قرار دهند.

1. Trimbur
2. Perry
3. Clark & Ivanic
4. Kanpol
5. Smith

ژورنال نویسی گفتگویی

"ژورنال گفتگویی" (Dialogue journal) بر اساس تعریف پیتون^۱ (۲۰۰۰) عبارت است از مکالمه ای نوشتاری که از طریق آن معلم و دانش آموزان به گفتگو می پردازند. دانش آموزان به اندازه دلخواه و درباره موضوعات دلخواه و به سبک دلخواه می نویسند و معلم به طور منظم به این نوشته ها پاسخ می دهد، به ابراز نظر می پردازد، موضوعات جدیدی پیشنهاد می کند، و یا سوالاتی مطرح می سازد. ژورنال نویسی گفتگویی به عنوان نوعی نگارش تعاملی (Interactive) (هال^۲، ۱۹۹۴؛ هال و دیگران^۳، ۱۹۹۷) فرصتی برای فراگیران فراهم می کند تا به ابراز عقاید خود بپردازند و "صدا"ی (Voice) خود را که در آموزش سنتی مورد غفلت واقع شده است باز یابند (ورثینگتون^۴، ۱۹۹۷).

در ژورنال نویسی گفتگویی فراگیران فرصت می یابند در باره موضوعات مورد علاقه خود، برای مخاطبی واقعی، به سبک دلخواه و متناسب با توانایی های خود، و به اندازه دلخواه بنویسند (آلیسیا^۵، ۱۹۹۵؛ پیتون، ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۳؛ ۲۰۰۰). صحت دستوری در نوشتن ژورنال های گفتگویی از اولویت برخوردار نیست بلکه محتوی مورد توجه است (تانانگ^۶، ۲۰۰۱). بنابر این به طور مستقیم به اشتباهات دستوری و نگارشی پرداخته نمی شود و این اشتباهات اغلب به صورت غیرمستقیم در پاسخ های معلم گوشزد می شوند.

مطالعات انجام شده درباره ژورنال نویسی گفتگویی نشان دهنده آثار چشم گیر این فعالیت در زبان آموزی است (تانانگ^۶، ۲۰۰۱؛ استیتون و دیگران^۷، ۱۹۸۸؛ رید^۸، ۱۹۸۸؛ پیتون و استیتون، ۱۹۹۶). ژورنال نویسی فرصتی است برای دانش آموزان تا به ابراز نظر بپردازند، درباره تفکرات و احساسات درونی خود بیاندیشند، و در باره امور مربوط به زندگی خود به تفکر نقادانه بپردازند.

-
1. Peyton
 2. Hall
 3. Hall, et al.
 4. Worthington
 5. Alecia
 6. Tonthong
 7. Staton, et al.
 8. Reed

علاوه بر این آنها فرصت می یابند روابط صمیمانه ای با معلم برقرار کنند (تانتانگ، ۲۰۰۱؛ ایسرلیس^۱، ۱۹۹۶؛ آلیسیا، ۱۹۹۵). در کنار اینها و به عنوان یک دستاورد جانبی، مهارت های سطحی نگارشی دانش آموزان نیز افزایش می یابد (کراملی^۲، ۱۹۹۸؛ پیتون، ۲۰۰۰).

پرسشهای تحقیق

مطابق معمول تحقیقات کیفی، پرسش های این تحقیق سؤالاتی از قبل مشخص شده و کاملاً معین نبودند. به طور کلی بررسی چگونگی ظهور و بروز مفاهیم آموزش نقادانه در جریان ژورنال نویسی گفتگویی مد نظر قرار داشت و جریان تحلیل ژورنال ها و پرسشنامه ها به تدریج منجر به ظهور پرسشهایی شد که مشخصاً به عنوان سؤالات تحقیق در این بخش ارایه می شوند. اولین پرسش این تحقیق به نقش ژورنال نویسی گفتگویی در ایجاد "گفتگو" به عنوان یکی از ارزش های آموزش نقادانه می پردازد. گفتگو به عنوان یکی از مفاهیم عمده در آموزش نقادانه عبارت است از رابطه ای "افقی" که افراد را قادر می سازد به مذاکره دو جانبه بپردازند و تسلط یک جانبه معلم را محدود می کند (فریری، ۱۹۷۲). در آموزش نقادانه، که آموزشی گفتگویی است و اساس سواد آموزی نقادانه است، معلم در یک جریان تعاملی دوسویه با پرداختن به طرح مساله و اجتناب از سخنرانی صرف، از دانش آموزان می خواهد ابتکار عمل را در فرایند آموزش به دست بگیرند. آنها مورد آموزش قرار نمی گیرند بلکه خود عنصر فعالی در جریان آموزش هستند (شر، ۱۹۹۳) و معلم در جریان فرایند گفتگو فضای مناسب برای مشارکت دانش آموزان را فراهم می کند. این نوع گفتگو، مشارکت، و تعامل دوجانبه بخشی جدایی ناپذیر از آموزش و سواد آموزی نقادانه است. به اعتقاد فریری، بدون گفتگو رابطه ای برقرار نمی شود و بدون برقراری رابطه "آموزش واقعی" امکان پذیر نیست (فریری، ۱۹۷۲). بر این اساس، سوال اول تحقیق عبارت است از:

1. Isserlis
2. Crumley

(۱) گفتگوی نقادانه به عنوان یکی از ارزشهای مورد نظر آموزش نقادانه چگونه در جریان ژورنال نویسی گفتگویی بروز و ظهور می یابد؟

نقش ژورنال نویسی گفتگویی در سواد آموزی نقادانه نکته ای است که در سوال دوم مورد توجه بوده است. این سوال بر مدل ارائه شده توسط ایدا^۱ (۱۹۸۸)، به عنوان نمونه ای از رهیافت های نقادانه به سواد آموزی، استوار است. این مدل شامل چهار حالت نگاه به سواد آموزی است: حالت اول حالت "توصیفی" است که نگاهی ظاهری و سوالاتی سطحی از قبیل چه چیزی؟ چه کسی؟ چه زمانی؟ و کجا؟ را شامل می شود. حالت دوم حالت "شخصی" است که در بر گیرنده ارتباط دادن واقعیت ها و اطلاعات توسط فراگیران به خود است. سومین حالت در مدل ایدا حالت "نقادانه" است که شامل وارد شدن در فرایند انتزاعی تحلیل نقادانه است. در حالت چهارم فراگیران به مرحله خلاقیت و تولید می رسند. این حالت که حالت "خلاقانه" نامیده می شود، نه تنها سه حالت قبل را در بر می گیرد، بلکه شامل توانایی ارائه پیشنهاد و راه حل و تلاش خلاقانه در جهت ایجاد تغییر نیز می شود (ایدا، ۱۹۸۸، کامینز، ۱۹۸۹). بر این اساس، سوال دوم تحقیق عبارت است از:

(۲) نگارش نقادانه و خلاقانه و فراتر رفتن از نوشتن توصیفی و سطحی به چه صورت در ژورنال نویسی گفتگویی نمود می یابد؟

روش

روش تحقیق به کار گرفته شده در این مطالعه روشی کیفی است که مبتنی است بر فرآیند مثلثی سازی (Triangulation) سه گروه از داده ها. با در نظر گرفتن عناصر اصلی مطالعات قوم نگارانه (Ethnographic) (کوهن و دیگران^۲، ۲۰۰۰؛ راماناتان و اتکینسون^۳، ۱۹۹۹)، این تحقیق را می توان یک تحقیق قوم نگارانه محدود دانست. بر این اساس، مسائل مربوط به پایایی، اعتبار،

1. Ada
2. Cohen, et al.
3. Ramanathan & Atkinson

عینیت، و تعمیم پذیری نتایج تحقیق را نیز باید با توجه به ویژگیهای این نوع تحقیقات مورد ارزیابی قرارداد.

شرکت کنندگان و مکان تحقیق

شرکت کنندگان در این تحقیق سی دانش آموز سال دوم یکی از دبیرستان های پسرانه تهران بودند که در طول یک سال تحصیلی از مهر ماه سال ۸۰ تا اردیبهشت ۸۱ در این بررسی شرکت کردند. اکثریت قریب به اتفاق این دانش آموزان تجربه حضور در کلاسهای زبان بیرون از مدرسه از یک تا هشت سال را داشتند و سه نفر از آنها نیز به مدت یک، سه، و پنج سال در کشورهای انگلیسی زبان زندگی کرده بودند. به این ترتیب توانایی زبانی دانش آموزان در سطوح متفاوتی قرار داشت که این امر در نوشته های آنها مشهود است.

محل انجام تحقیق یکی از دبیرستان های غیر انتفاعی واقع در شمال تهران بود که ۱۶۴ دانش آموز در کلاس های اول دبیرستان تا مقطع پیش دانشگاهی در آن مشغول تحصیل بودند. برنامه درسی مدرسه متفاوت از برنامه ارائه شده توسط وزارت آموزش و پرورش بود. دو جلسه نود دقیقه ای در هفته به درس زبان اختصاص داده شده بود و علاوه بر کتاب درسی رسمی زبان، فعالیت های دیگری نیز در در برنامه درسی وجود داشت که از جمله این فعالیتها ژورنال نویسی گفتگویی بود.

جمع آوری داده ها

داده های این تحقیق از سه طریق جمع آوری شد و سپس در یک فرایند مثلی سازی به کار گرفته شد:

(الف) قسمت اصلی داده ها را مجموعه ۶۰۰ صفحه ای دفترهای ژورنال تشکیل می داد. دانش آموزان در طول سال تحصیلی، به استثناء ایام امتحانات میان ترم و پایان ترم، در هر هفته یک ژورنال می نوشتند که به این ترتیب هر دانش آموز در طول سال تحصیلی مجموعاً "بیش از بیست ژورنال نوشت. با در نظر گرفتن حجم متوسط حدود یک صفحه برای هر ژورنال، مجموعه

نوشته های سی دانش آموز در طول سال به بیش از ۶۰۰ صفحه رسید. به طور هفتگی می نوشتند. به دانش آموزان گفته شده بود بدون نگرانی درباره دستور زبان، املاء کلمات، و یا مسایلی از این قبیل درباره هر موضوع مورد علاقه خود بنویسند. در عین حال گاه گاه معلم در پاسخ های خود به ژورنال ها توجه دانش آموزان را به این مسائل به عنوان ابزار بیان مفاهیم جلب می کرد.

(ب) دومین بخش داده ها از طریق پرسشنامه ای که دانش آموزان در پایان سال به آن پاسخ دادند جمع آوری شد. سوالات پرسشنامه با هدف کسب اطلاع از نظرات دانش آموزان درباره جنبه های مختلف آموزش نقادانه و نگارش، بر اساس تجربه آنها در نوشتن ژورنال طراحی شده بود. این پرسشنامه هفده سوالی نتیجه مطالعه مقدماتی (Pilot) یک پرسشنامه اولیه با بیست سوال بود که ده دانش آموز به آن پاسخ دادند.

(ج) بخش سوم داده ها از طریق یک مصاحبه غیر رسمی کتبی که شامل شش سوال بود به دست آمد. این سوالات در پایان سال به فارسی ارائه و پاسخ داده شدند.

استفاده از سه روش جمع آوری داده ها به دلیل بررسی موضوع مورد تحقیق از بیش از یک منظر و در نظر داشتن فرایند مثلثی سازی بود که نقش عمده ای در اتکا پذیری و اعتبار یافته ها در تحقیقات کیفی ایفا می کند (کوهن و دیگران، ۲۰۰۰).

تحلیل داده ها

ژورنال ها در جستجوی موضوعات مربوط به گفتگو و نگارش نقادانه، که پرسشهای تحقیق را تشکیل می دادند، مورد بازخوانی چندباره قرار گرفت و داده های حاصل از پرسشنامه و مصاحبه کتبی نیز تحلیل شد.

گفتگو

تحلیل متن ژورنال ها نشان داد که دانش آموزان به طور مکرر از فرصت ژورنال نویسی برای ایجاد رابطه ای گفتگویی با معلم استفاده کردند. موارد این موضوع اصلی را می توان به پنج موضوع فرعی زیر، که هر یک به نوعی نشان دهنده گفتگویی نقادانه است، تقسیم کرد؛ اگر چه

این موضوعات در بعضی موارد همپوشانی دارند و مرز بندی دقیقی بین آنها وجود ندارد. برای هر قسمت مثال هایی از ژورنال ها به همراه ترجمه فارسی آنها ارائه می شود.

موضوعات زایشی

آنچه فریری (۱۹۷۲) موضوعات زایشی می نامد اولین موضوع فرعی مربوط به گفتگو راتشکیل می دهد که موارد متعددی از آن در ژورنال ها یافت می شود. این موضوعات برگرفته از زندگی خود دانش آموزان هستند و برای آنها کاملا ملموس و محسوسند. گزیده های زیر از ژورنال های دانش آموزان، نمونه ای از موضوعات زایشی انعکاس یافته در ژورنال هاست. اینها موضوعاتی از زندگی خود دانش آموزان هستند: (نوشته ها عیناً "جملاتی هستند که دانش آموزان ثبت کرده اند و با توجه به سطح دانش زبانی دانش آموزان اشکالات بسیاری در آنها وجود دارد. تنها در مواردی که بخش هایی از جملات کاملاً نا مفهوم بود اصلاحاتی در بین علامتهای [] انجام شده است.)

احسان (۲۲ آبان ۱۳۸۰):

I think about my life in future when I alone

(وقتی تنها هستم به زندگی آینده ام فکر می کنم.)

محمد حسین (۲۲ آبان ۱۳۸۰):

Last night Ramin went to America and it was the last time I saw him.

These parts of life are very sad....

(دیشب رامین [یکی از دوستان] به آمریکا رفت و آخرین باری بود که او را می دیدم. این قسمتهای زندگی بسیار غمناک است.)

گزیده های زیر نمونه ای از مسائل مربوط به مدرسه است که به دغدغه اصلی دانش آموزان تبدیل شده است. نوع طرح موضوع "ساعات خسته کننده مدرسه" و بخصوص کاربرد عبارت "سیستم خطر ناک" توسط کامیار و همچنین طرز ابراز نظر پویان و پویا در گزیده های زیر نمونه های کاملی هستند از آنچه فریری موضوعات زایشی می نامد:

کامیار (۱۱ دی ۱۳۸۰):

...my problem is when we be in school at 7 am untill 7 pm when we go home we are very tired and can't study in home...I think this way is very bad but nobody in school listen to our [ideas].

(...مشکل من این است که وقتی از ۷ صبح تا ۷ بعد از ظهر در مدرسه هستیم در منزل بسیار خسته ایم و نمی‌توانیم مطالعه کنیم... به نظر من این بسیار بد است ولی هیچ‌کس در مدرسه به حرف ما گوش نمی‌کند.)

کامیار (۱ بهمن ۱۳۸۰):

...when we work with mathematik we only should learn the فرمول of x or y and the teacher says sorry for you but nobody don't go and change it I [am] sorry [for] us and sorry for everybody in [this] dangers system.

(وقتی ریاضی کار می‌کنیم فقط باید فرمول x یا y را یاد بگیریم و معلم فقط می‌گوید برای شما متاسفم و هیچ‌کس سعی نمی‌کند آن را تغییر بدهد. من برای خود و برای همه کسانی که در این سیستم خطرناک هستند متاسفم.)

پویان (۱۲ آذر ۱۳۸۰):

I just want to say I don't like school because they make me bad feeling.

(من فقط می‌خواهم بگویم مدرسه را دوست ندارم چون به من احساس بدی می‌دهد.)

پویا (۱۷ آذر ۱۳۸۰):

I think the schools in Iran have manyproble[ms]....

(به نظر من مدارس ایران مشکلات بسیاری دارند.)

تکالیف دانش‌آموزان به عنوان دیگر موضوع مورد توجه در ژورنالها بخش دیگری از موضوعات زایشی را تشکیل می‌دهد که دانش‌آموزان درباره آنها مطالبی نوشتند. در گزیده‌های زیر ماجد درباره کمبود وقت و ساسان درباره حجم زیاد تکالیف نوشته‌اند:

ماجد (۷ اسفند ۱۳۸۰):

I'm tired and I don't have a time I don't [think] I am a car to do this thing.

(من خسته ام و وقت ندارم. من ماشین نیستم که این همه کار کنم.)

ساسان (۱۳ فروردین ۱۳۸۱):

So unhappy just at the beginning of the year. Because these teachers think if they do not force students to do a lot of homework they won't be satisfied....

(چقدر ناراحتی در همین اول سال. این معلمها فکر می کنند اگر دانش آموزان را مجبور به انجام تکالیف زیاد نکنند راضی نمی شوند...)

نظر دانش آموزان درباره امتحانات نیز بی شباهت به نظر آنها درباره تکالیف نیست. کاربرد کلمات "نگران" و "جهنمی" توسط محمد و محمد صادق در گزیده های زیر به روشنی نشان دهنده نظر آنها درباره امتحانات است:

محمد(و) (۲۷ آذر ۱۳۸۰):

Our exam is starting and I am very nervous about this...

(امتحانات ما نزدیک است و من در این باره بسیار نگران هستم...)

محمد صادق (۲۶ دی ۱۳۸۰):

I want to speak about these hell days. We are tired but we should Read and Read and just Read our lessons.

(می خواهم درباره این روزهای جهنمی صحبت کنم. ما خسته ایم ولی باید درسها را بخوانیم و بخوانیم و فقط بخوانیم.)

در بین موضوعات زایشی "چرا" هایی مانند آنچه محمد صادق مطرح می کند و تعابیر جالبی مانند آنچه محمد نوشته است نیز یافت می شود:

محمد صادق (۲۱ فروردین ۱۳۸۱):

In school we have a lot of Book and lesson but which are important to us or to me, we read a lot of books but for why?

(در مدرسه کتابها و درسهای بسیاری داریم اما کدام یک از آنها برای ما مهم هستند. ما کتابهای زیادی می خوانیم ولی چرا؟)

محمد (۱) (۳۰ فروردین ۱۳۸۱):

Schools program is terrible in Iran. For example see our school. Yesterday test today test tomorrow test. every day homework.

(برنامه مدارس در ایران بسیار وحشتناک است. مثلاً "مدرسه ما را ببینید. دیروز امتحان امروز امتحان فردا امتحان. هر روز تکلیف.)

پرسشها و پاسخها

پرسشهای مطرح شده توسط دانش آموزان و پاسخ آنان به سوالات معلم دومین موضوع فرعی مربوط به گفتگو را تشکیل می دهد. معمولاً این نوشته ها با جملاتی شبیه آنچه از یکی از ژورنال های ایمان در زیر ارائه شده است شروع می شوند:

ایمان (۱۶ بهمن ۱۳۸۰):

This journal is mainly about your question and your writing and my answer to all of them.

(این ژورنال عمدتاً "مربوط به سوالات و نوشته های شما و پاسخ من به همه آنهاست.)
فعالیت های کلاسی یکی از مباحث اصلی در پرسش و پاسخها بود که نوشته های زیر نمونه ای از آنهاست:

سینا (۲۱ آبان ۱۳۸۰): *... how can I help the other student?*

(چطور می توانم به دیگر دانش آموزان کمک کنم؟ [به عنوان سرگروه])

ماجد (۲۰ فروردین ۱۳۸۱):

What do you think about me in English language? Am I good in it or I should study more. What can I do to be better in English....

(نظر شما درباره زبان من چیست؟ آیا دانش آموز خوبی هستم یا باید بیشتر تلاش کنم؟ چکار باید بکنم تا در انگلیسی بهتر شوم؟)

گاهی در ژورنالها سوالاتی مانند سوال علیرضا مطرح می شد که مربوط به خود ژورنال نویسی است:

علیرضا (۲۷ آذر ۱۳۸۰): *Why we write journal.*

(چرا ژورنال می نویسیم؟)

سوالات متنوع دیگری مانند سوال جالب طاهها و یا سوال فلسفی محمد صادق نیز در ژورنالها یافت می شد:

طاهها (۱ آبان ۱۳۸۰):

I love to think about the fiucher and make it in my mind What is your idia. What do you think about fiucher?

(در باره آینده فکر کردن را دوست دارم و آن را در ذهنم می سازم. نظر شما چیست؟ در باره آینده چه فکر می کنید؟)

محمد صادق (۱۳ آذر ۱۳۸۰): *I have a big question. why we learn English?*

(یک سوال بزرگ دارم. چرا انگلیسی یاد می گیریم؟)

پیشنهادها

پیشنهادهای دانش آموزان نشانه بارزی از یک رابطه گفتگویی است که ژورنال نویسی زمینه آن را فراهم کرد. همانطور که در نوشته های سعید، دادبه، و حسن در گزیده های زیر مشهود است دانش آموزان پیشنهادات مختلفی درباره فعالیتهای کلاسی داشتند:

سعید (۱ آبان ۱۳۸۰):

I have some suggestion to have a better class: ...let the students to speak more....

(من چند پیشنهاد برای داشتن یک کلاس بهتر دارم...اجازه بدهید دانش آموزان بیشتر صحبت کنند.)

دادبه (۷ آبان ۱۳۸۰):

I think that these texts that we are reading in the class & are about the Authors that are International, are good, But if these texts become about science and if become about the our Authors, it's very better.

(به نظر من متونی که ما در کلاس درباره نویسندگان بین المللی می خوانیم خوب است اما اگر متن‌ها درباره علوم و یا درباره نویسندگان خودمان باشند بهتر است.)

حسن (۸ آبان ۱۳۸۰): *If we had video class it would be better for us.*

(اگر کلاس ویدئو داشته باشیم برای ما بهتر است.)

پیشنهاداتی درباره مواد درسی نیز در نوشته های دانش آموزان وجود داشت که جملات زیر که توسط آرش و رسول نوشته شده اند نمونه هایی از این پیشنهادات هستند:

I think the texts about computer or hardware or software are good

آرش (۱ آبان ۱۳۸۰):

(به نظر من متن های مربوط به کامپیوتر و سخت افزار و نرم افزار خوب است.)

رسول (۲۳ بهمن ۱۳۸۰):

I think if you give us the texts about poet is very good.

(به نظر من اگر متن هایی درباره شاعران به ما بدهید خوب است.)

تقاضاها

دانش آموزان خواسته های خود از معلم را در ژورنالهای خود می نوشتند که این نمود دیگری از نقش گفتگویی ژورنالهاست. تقاضاهای اصلی دانش آموزان از معلم بیشتر مربوط به فعالیتهای کلاسی بود:

ساسان (۱۱ مهر ۱۳۸۰): *Please make the class as interested as you can.*

(لطفاً تا جایی که میتوانید کلاس را جالب کنید.)

علیرضا (۱۶ مهر ۱۳۸۰):

Please give us a story and newspaper and we read in the class.

(لطفاً به ما داستانها و متنهایی بدهید تا در کلاس بخوانیم.)

دانش آموزان همچنین از فرصت ژورنال نویسی استفاده کردند تا تقاضاهایی درباره تکالیف خود مطرح کنند و طبعاً "خواستار کمتر شدن تکالیف بودند:

Esfand tests is near please give us less homework.

محمد(د) (۱۲ اسفند ۱۳۸۰):

(امتحانات اسفند نزدیک است لطفاً تکلیف کمتری به ما بدهید.)

تشکر و عذر خواهی

آخرین موضوع فرعی مربوط به گفتگو که در لابلای ژورنالهای گفتگویی یافت می شود متشکل از تشکر ها و عذر خواهی های دانش آموزان است که شاهد دیگری برای نقش ژورنال نویسی در ایجاد یک "رابطه گفتگویی افقی" - به تعبیر فریری (۱۹۷۲) - بین معلم و دانش آموز است:

Thank you for your examination in English, It was good...

دادبه (۱۹ دی ۱۳۸۰):

(از شما به خاطر امتحانی که به انگلیسی برگزار شد متشکرم. امتحان خوبی بود.)

حسن (۳۰ بهمن ۱۳۸۰):

Thank you because of your good changes in the class

(به خاطر تغییرات خوب شما در کلاس متشکرم.)

تشکر دانش آموزان گاهی در پاسخ به توجه معلم به پیشنهادات دانش آموزان بود که در بالا ارائه شد:

محمد(د) (۱۶ آبان ۱۳۸۰):

Thank you because of you let us to give you our faverit text.

(از اینکه اجازه دادید منتهای مورد علاقه خود را به شما بدهیم، متشکرم.)

I want to say thank you to you because of video class...

حسن (۲۵ فروردین ۱۳۸۱):

(می‌خواهم از شما برای کلاس ویدئو تشکر کنم...)

در گزیده زیر ساسان بعد از همه نوشته های تند طول سال نوشته ای به شکلی متفاوت دارد:

ساسان (۱ اردیبهشت ۱۳۸۱):

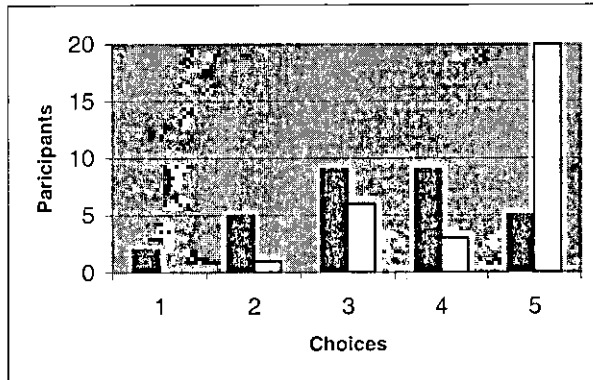
...I said bad things about you...any way accept my appologize... but I didn't mean anything.

(... من چیزهای بدی درباره شما گفتم.... به هر حال عذر خواهی مرا بپذیرید... ولی منظور خاصی نداشتم.)

سوالات مربوط به گفتگو در پرسشنامه

در پرسشنامه ارائه شده در پایان سال دو پرسش به نقش ژورنال نویسی در ایجاد گفتگو مربوط بود. اولین سوال مربوط به گفتگو نظر دانش آموزان درباره میزان کمک ژورنال ها به آنها در تبادل نظریا معلم را می پرسید. همانطور که نمودار ۱ نشان می دهد پنج نفر از شرکت کنندگان گزینه بسیار زیاد، نه نفر گزینه زیاد، نه نفر گزینه متوسط، پنج نفر گزینه کم، و دو نفر گزینه بسیار کم را انتخاب کردند. دیگر سوال مربوط به گفتگو نظر دانش آموزان را درباره نقش ژورنال در ایجاد رابطه ای دوستانه با معلم می پرسید. بیست شرکت کننده پاسخ بسیار زیاد را برای این سوال انتخاب کردند. سه نفر گزینه زیاد، شش نفر گزینه متوسط، و فقط یک نفر گزینه کم را انتخاب کردند. هیچ یک از شرکت کنندگان گزینه بسیار کم را انتخاب نکرد.

نمودار ۱ (سوالات مربوط به گفتگو در پرسشنامه)



۱: بسیار کم ۲: کم ۳: متوسط ۴: زیاد ۵: بسیار زیاد



نوشتن ژورنال تا چه حد در تبادل نظر با معلم و استفاده از تجربیات او موثر بوده است؟

نوشتن ژورنال تا چه حد در ایجاد رابطه دوستانه و صمیمانه با معلم موثر بوده است؟

سوال مصاحبه مربوط به گفتگو

پاسخهای دانش آموزان به مصاحبه کتبی شامل پاسخ آنان به سؤالی در زمینه میزان اثر بخشی ژورنال نویسی گفتگویی در کمک به ایجاد یک رابطه گفتگویی با معلم بود. بیست و هشت نفر از سی شرکت کننده در تحقیق به نوعی اعتقاد خود به اثر بخش بودن این فعالیت در زمینه فوق را در پاسخ به این سوال مورد تاکید قرار دادند.

- به نظر من زمینه خوبی بود زیرا ما در *journal* می توانستیم هر چه در مورد کلاس و بیرون از آن در نظر ما بود (البته روی آن باید خوب فکر می کردیم) روی کاغذ آوریم...

- این فعالیت بسیار مثبت بود در این زمینه.

- زمینه خوبی را فراهم کرد تا با معلم خود گفتگو داشته باشیم...

- ... تا حد زیادی می توانست زمینه گفتگو را باز کند.

یکی از نکات مورد تاکید دانش آموزان در پاسخ به این سوال نقش ژورنال نویسی گفتگویی در فراهم کردن فرصت "حرف زدن" بود:

- باعث شد تا هر چه می خواستیم با معلم خود در میان بگذاریم... .

- Journal موجب شد که صحبت‌های خودم را با معلم به طوری که می خواستم بزنم و مخاطب من فقط معلم باشد در نتیجه تاثیر مثبتی روی من داشته است... .

- به این وسیله می توانستیم عقاید خود را به معلم بیان کنیم و معلم نیز متقابلاً جواب می داد.

- Journal باعث شد روابط بین معلم و دانش آموز... روشن تر بشود و ما دانش آموزان بتوانیم درک بهتری از معلم داشته باشیم...

- تا حد زیادی باعث شد که صمیمیت بین من و معلم بوجود آید...

- Journal باعث شد یک زبان خودمانی و دوستانه با معلم داشته باشم...

- این فعالیت باعث می شد روابط بین دانش آموز و معلم خیلی نزدیک شود...

به طور کلی بیست و هشت نفر از دانش آموزان معتقد بودند "گفتگو با معلم بدون ضوابط و قوانین حاکم بر کلاس" در قالب ژورنالها باعث شد "کسی را که... دنبالش می گشتند تا با او صحبت کنند" بیابند و "به او اعتماد کنند" و رابطه ای گفتگویی با او برقرار کنند.

فرایند نگارش

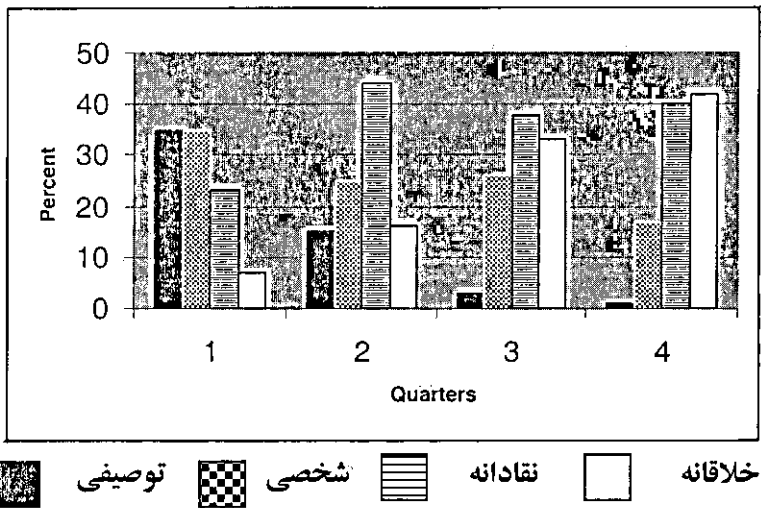
برای بررسی دومین پرسش تحقیق، بر اساس ویژگی های چهار حالت سواد آموزی نقادانه در مدل ارائه شده توسط ایذا (۱۹۸۸) که قبلاً" به آن اشاره شد، هر یک از ژورنال ها با یکی از عنوان های توصیفی، شخصی، نقادانه، و یا خلاقانه علامت گذاری شد. سپس ژورنال های نوشته شده توسط هر یک از دانش آموزان در طول سال بر اساس ترتیب زمانی نگارش به چهار گروه تقسیم شدند. گروه اول نشان دهنده خصوصیات کلی نوشته ها در ربع اول سال و گروه های بعدی نیز به ترتیب نشان دهنده ویژگی های ربع دوم تا چهارم سال برای هر دانش آموز در نظر گرفته شدند.

گروه اول نوشته های تمامی دانش آموزان در کنار هم قرار داده شد تا تصویری از کل ژورنال های نوشته شده در ربع اول سال ارائه دهند. ربع دوم تا چهارم نوشته های هر یک از دانش آموزان نیز در کنار هم ارائه دهنده تصویری از ژورنالها در طول سال تحصیلی بود. نسبت ژورنال های توصیفی، شخصی، نقادانه، و خلاقانه در هر ربع سال نشان دهنده چگونگی تغییر حالت نوشته ها در طی فعالیت ژورنال نویسی گفتگویی در طول سال در نظر گرفته شد.

همانطور که در نمودار ۲ قابل مشاهده است، در ربع اول سال هفتاد درصد ژورنالها با یکی از حالات توصیفی یا شخصی نوشته شدند. در ربع دوم کاهش چشمگیری در میزان ژورنالهای توصیفی و شخصی و از سوی دیگر افزایش بارزی در میزان ژورنالهای نقادانه و خلاقانه ایجاد شد. این تغییر در ربع سوم و چهارم نیز ادامه داشت به طوری که در ربع چهارم ژورنال های توصیفی بسیار کمی وجود داشت و ژورنال های خلاقانه قسمت اعظم نوشته ها را تشکیل می داد. بیش از هشتاد درصد ژورنال ها در ربع چهارم با یکی از دو حالت نقادانه یا خلاقانه نوشته شده بودند که چهل و دو درصد آنها را ژورنال های خلاقانه تشکیل می داد.

نمودار ۲

نسبت ژورنال ها با حالت های مختلف در هر ربع سال



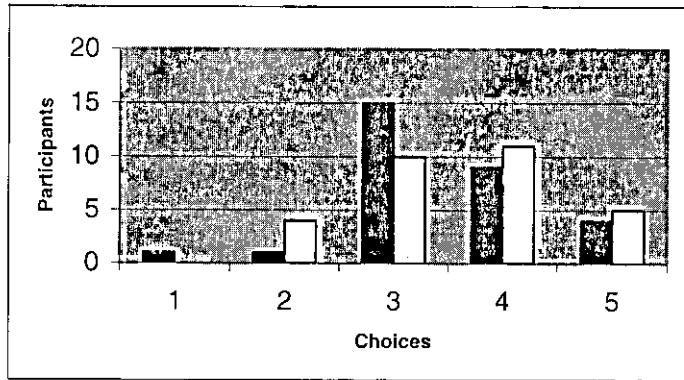
سوالات مربوط به فرایند نگارش در پرسشنامه

یکی از دو سؤال مربوط به فرایند نگارش در پرسشنامه نظر شرکت کنندگان را درباره میزان ثمر بخشی ژورنال نویسی در عمق بخشیدن به تفکر آنها درباره پدیده های اطراف می پرسید. چهار شرکت کننده در پاسخ به این سوال گزینه بسیار زیاد را انتخاب کردند. نه نفر گزینه زیاد، پانزده نفر گزینه متوسط، یک نفر گزینه کم، و یک نفر گزینه بسیار کم را انتخاب کردند.

دومین سوال مربوط به فرایند نگارش نظر شرکت کنندگان را در باره میزان کمک ژورنال نویسی گفتگویی به ایجاد توان انتقاد و دید نقادانه در ذهن آنها نسبت به وقایع مختلف می پرسید. پنج شرکت کننده معتقد بودند این اثر بسیار زیاد بود. یازده نفر گزینه زیاد، ده نفر گزینه متوسط، و چهار نفر گزینه کم را انتخاب کردند. هیچ یک از شرکت کنندگان گزینه بسیار کم را انتخاب نکرد.

نمودار ۳

سوالات پرسشنامه مربوط به فرایند نگارش



۱: بسیار کم ۲: کم ۳: متوسط ۴: زیاد ۵: بسیار زیاد

نوشتن ژورنال تا چه حد در عمق بخشیدن به تفکر شما درباره پدیده های اطراف موثر بوده است؟

نوشتن ژورنال تا چه حد در ایجاد توان انتقاد و دید نقادانه نسبت به وقایع مختلف موثر بوده است؟

--- - - - -

بحث و نتیجه

بررسی ژورنال‌ها نشان داد دانش آموزان از این فرصت برای ایجاد یک رابطه گفتگویی با معلم سود جسته‌اند. گفتگو در ژورنال‌ها به پنج شکل نمود یافت که شکل دهنده پنج موضوع فرعی ارائه شده در قسمت قبل بودند.

موضوعات زایشی که در بحث مربوط به گفتگو در کانون توجه فریری (۱۹۷۲) قرار دارند در نوشته‌های دانش آموزان که گزیده‌هایی از آنها ارائه شد کاملاً "مشهود است. کمک به دانش آموزان در یافتن فرصتی برای ابراز نظر درباره مسائلی که برایشان اهمیت داشت یکی از نقش‌های اصلی ژورنال نویسی گفتگویی در ایجاد گفتگوی نقادانه است.

یکی از نشانه‌های بارز وجود گفتگو تبادل پرسش و پاسخ است که شکل دهنده دومین موضوع فرعی مربوط به گفتگو است. از آنجا که طرح سؤال از سوی معلم و تشویق دانش آموزان به طرح سوال یکی از ویژگی‌های بنیادین آموزش نقادانه به شمار می‌آید (شر، ۱۹۹۳؛ بویس^۱، ۱۹۹۶) فراهم آوردن فرصت طرح پرسش‌ها و پاسخ‌ها یکی از جنبه‌های اصلی کمک ژورنال نویسی به ایجاد گفتگو به عنوان یک مفهوم عمده در آموزش نقادانه است.

پیشنهادها، تقاضاها، و تشکر و عذرخواهی‌ها که دیگر موضوعات فرعی مربوط به گفتگو هستند نیز تصویرگر رابطه گفتگویی نزدیکی بین معلم و دانش آموزان هستند و از این رو نشان دهنده زوایای دیگری از نقش مثبت ژورنال نویسی در ایجاد گفتگو می‌باشند.

پاسخ دانش آموزان به سوال مربوط به گفتگو در مصاحبه کتبی و همچنین پاسخ آنها به سوالات مربوط به گفتگو در پرسشنامه که جزئیات آن در بخش قبل ارائه شد نیز مؤید این نقش مثبت ژورنال نویسی در فراهم کردن فرصت گفتگو برای دانش آموزان است.

بنابراین به نظر می‌رسد داده‌های مثلثی شده شواهد کافی فراهم می‌کند که بتوان نتیجه گرفت ژورنال نویسی گفتگویی نقش بالقوه موثری در ایجاد گفتگوی مورد نظر آموزش نقادانه ایفا می‌کند. این فعالیت به دانش آموزان فرصت می‌دهد رابطه‌ای گفتگویی با معلم برقرار کنند که بدون آن آموزش واقعی، که آموزشی است تعاملی و مبتنی بر فعالیت و مشارکت دانش

1. Boyce

آموزان، امکان پذیر نخواهد بود (فریری، ۱۹۷۲) و این امکان را برای آنها فراهم می‌کند تا به جای اینکه مورد آموزش قرار گیرند، بتوانند فعالانه در جریان آموزش مشارکت جویند (شر، ۱۹۹۳).

آنچه تحلیل ژورنال‌ها درباره دومین پرسش این تحقیق نشان می‌دهد این است که با ادامه نوشتن ژورنال توسط دانش آموزان نسبت ژورنال‌های توصیفی و شخصی کاهش و نسبت ژورنال‌های نقادانه و خلاقانه افزایش یافت. در ربع اول سال ۷۰ درصد ژورنال‌ها با یکی از دو حالت توصیفی یا شخصی نوشته شده بودند اما در ادامه و با تغییر تدریجی نگاه دانش آموزان به نگارش نسبت ژورنال‌های نقادانه و خلاقانه افزایش چشمگیری یافت به طوری که در ربع آخر سال تقریباً "تمام ژورنال‌ها فراتر از توصیف وقایع رفتند. در ربع پایانی سال ۸۲ درصد ژورنال‌ها با یکی از حالت‌های نقادانه و یا خلاقانه و تنها یک درصد ژورنال‌ها با حالت توصیفی نوشته شدند. تغییر در نسبت ژورنال‌ها با حالت‌های مختلف نشانه واضحی از تغییر دیدگاه دانش آموزان نسبت به نگارش است که یکی از اهداف عمده سواد آموزی نقادانه می‌باشد (ایدا، ۱۹۸۸؛ کامینز، ۱۹۸۹؛ کلارک و ایوانیچ، ۱۹۹۷؛ مک لارن، ۱۹۸۹).

پاسخ شرکت‌کنندگان به سوالات مربوط به فرایند نگارش در پرسشنامه نیز، که در قسمتهای قبل به آن پرداخته شد، مؤید یافته‌های حاصل از تحلیل ژورنال‌ها در باره تحول دیدگاه دانش آموزان از توصیفی به خلاقانه است.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد ژورنال‌نویسی گفتگویی فعالیت آموزشی بالقوه کارآمدی برای پر کردن خلأ آموزشی موجود در آموزش زبان خارجی است (پنی کوک، ۱۹۹۰). این فعالیت می‌تواند نقش موثری در به کارگیری آموزش نقادانه در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ایفا کند. ژورنال‌نویسی گفتگویی می‌تواند برای فراتر رفتن از نگاه‌های ابزاری (مک لارن، ۱۹۸۹) به آموزش زبان، و وارد کردن مفاهیم آموزش نقادانه و سواد آموزی نقادانه به حیطه آموزش زبان به کار گرفته شود. این فعالیت می‌تواند زمینه گفتگو و ارتباط بین معلم و دانش آموزان را، به عنوان عاملی حیاتی در آموزش واقعی (فریری، ۱۹۷۲)، ایجاد کند.

این تحقیق همچنین نشان داد که ژورنال نویسی گفتگویی می تواند نقش موثری در سواد آموزی نقادانه نیز ایفا کند و می تواند دانش آموزان را در فراتر رفتن از یک دیدگاه ابزاری نسبت به خواندن و نوشتن (مک لارن، ۱۹۸۸) یاری نماید. بنابر این در صورتی که این فعالیت در آموزش زبان به کار گرفته شود، از این ظرفیت بر خوردار است که در خدمت مهارت نگارش به عنوان یک فعالیت پسا فرایندی و به صورت بخشی از جریان سواد آموزی نقادانه در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (اتکینسون، ۲۰۰۳؛ کلارک و ایوانیچ، ۱۹۹۷) در آید که علاوه بر سواد فهم "کلمات" به سواد درک نقادانه جهان نیز توجه دارد (فریری و مسیدو، ۱۹۸۷).

منابع

- Ada, A. F. (1988). "Creative reading: A relevant methodology for language minority children". In L. M. Malavae (Ed.), NABE, 87. *Theory research and application: Selected papers*. Buffalo: State University of New York.
- Alicea, C. L. (1995). *Dialogue journals in ESL classroom*. Retrieved on March, 8, 2002, from:
<http://www.rrp.upr.edu/cie/dialogue%20journals.html>
- Atkinson, D. (2003a). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1): 3-15.
- Atkinson, D. (2003b). Writing and culture in the post-process era, *Journal of Second Language Writing*, 12 (1): 49-63.
- Auerbach, E. R. (1999). The power of writing, the writing of power: Approaches to adult ESOL writing instruction, *Focus on Basics*, 3 (Dec.): 1-6.
- Boyce, M. E. (1996). Teaching critically as an act of praxis and resistance, *Electronic Journal of Radical Organization Theory (EJROT)*, 2(2). Retrieved on October, 10, 2001, from:
http://www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm
- Brown, H. D. (1997). The place of moral and political issues in language pedagogy, *Asian Journal of English Language Teaching*, 7: 21-33.

- Clark, R. & Ivancic, R. (1997), *The politics of writing*, London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education* (5th Ed.). London: Routledge.
- Crumley, H. (1998). Dialogue journals as a tool in the introduction of a more student-centered approach in the ESL classroom. *Paper presented at the TEMPUS/Varna Medical University conference language for specific purposes in Varna, Bulgaria*. Retrieved on March, 7, 2002, from: <http://www.uic.ssu.samara.ru/~spelt/hugh/d-journ.htm>
- Cummins, J. (1989), *Empowering Minority Students*, Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Freire, P. (1972), *Pedagogy of The Oppressed*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Freire, P. (1991). The importance of the Act of Reading. In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of Other* (pp. 139-146). New York: Bergin & Garvey.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and The World*: London: Routledge & Kegan Press.
- Graman, T. (1988). Education for humanization: Applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language. *Harvard Educational Review*, 58(4): 433-448.
- Hall, N. (1994), "Interactive Writing: Its nature, purpose, and scope" In N. Hall & A. Robinson (Eds.), *Keeping in touch: Using interactive writing with young children*. Portsmouth: Heinemann.
- Hall, N., Crawford, L., & Robinson, A. (1997). Writing back: The teacher as respondent in interactive writing, *Language Arts*, 74(Jan.): 18-25.
- Hayland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1): 17-29.
- Holmes, N. (2001). *The use of process-oriented approach to facilitate the planning and production of writing for adult students of English as a foreign language* (Parts 1 & 2). Retrieved on March, 7, 2002, from:

- http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/processw1_nicola.Htm&http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/processw2_nicola.htm
- Isserlis, J. (1996). *Dialogue journal writing as part of a learner-centered curriculum*, In J. K. Peyton & J. Staton (Eds.), *Writing our lives: Reflections on dialogue journals with adults learning English* (pp. 57-62). Washington DC & McHenry IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems
- Kanpol, B. (1994). *Critical pedagogy: An introduction*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Kelly, E. A. (1995). *Education, democracy, and public knowledge*, San Francisco: Westview.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*, Philadelphia: Open University Press.
- Marefat, F. (2001). *Incorporating diary writing and collaboration into our writing classes: Is the venture worth it?* Unpublished Ph.D. thesis. Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.
- McLaren, P. (1988). Culture or Cannon? Critical pedagogy and the politics of literacy, Review of P. Freire & D. Macedo, *Literacy: Reading the word and the world*. *Harvard Educational Review*, 58(2): 213-234.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Toronto: ERWIN.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3): 303-314.
- Perry, P. H. (1996). Beyond naming writing: Freirean conscientization in the college composition classroom. *Paper presented at Virginia Commonwealth University department of English faculty symposium*.
- Peyton, J. K. (Ed.). (1990). *Students and teachers writing together: Perspectives on journal writing*. Alexandria: TESOL.

- Peyton, J. K. (1993). *Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy*, ERIC Clearinghouse on Literacy Education. Retrieved on March, 4, 2001, from:
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed354789.html
- Peyton, J. K. (2000). *Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy*, National Center for ESL Literacy Education. Retrieved on May, 9, 2001, from:
http://www.cal.org/ncle/digests/dialogue_journals.html
- Peyton, J. K. & Staton, J. (Eds.). (1996). *Writing our lives: Reflections on dialogue journals with adults learning English*, Washington DC & McHenry IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Ramanathan, V. & Atkinson, D. (1999). Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review. *Applied Linguistics*, 20(1): 44-70.
- Reed, L. (1988). *Dialogue journals make my whole year flow: The teacher's perspective*, In J. Staton, R. W. Shuy, J. K. Peyton, & L. Reed (Eds.), *Dialogue journal communications: Classroom, linguistic, social, and cognitive views* (pp. 56-72). Norwood, NJ: Ablex.
- Scholes, R. (1995). *Interpretation and criticism in the classroom*, In S. Peterfreund (Ed.), *Critical theory and teaching of literature: Proceedings of Northeastern University center for literacy studies*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1993). *Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy*, In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 25-35). London: Routledge.
- Shor, I. (1997). What is critical literacy, *The Journal of Pedagogy Pluralism and Practice*, 1(4). Retrieved on July, 23, 2001, from:
<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>

- Silva, T. (1990). *Second language composition instruction: Development, issues, and directions in ESL*, In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge University Press.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Staton, J., Shuy, R. W., Peyton, J. K. & Reed, L. (Eds.). (1988). *Dialogue journal communications: Classroom, linguistic, social, and cognitive views*, Norwood, NJ: Ablex.
- Tonthong, B. (2001). *Dialogue journal writing: An emerging educational tool for creating active learners and professional development*, Paper presented at the first SEAMEO educational congress, Bangkok, Thailand. Retrieved on March, 6, 2002, from:
http://www.seameo.org/educongress/papers/parallel/ session_V / PSE %20 V/Bussba%20Tonthong_Dialogue%20Journal%20Writing.doc
- Trimbur, J. (1994). Taking the social turn: Teaching writing post-process, *College Composition and Communication*, 45: 108-118.
- Worthington, L. (1997). Let's not show the teacher: EFL students' secret exchange journals. *Forum*, 53(3).
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy, *TESOL Quarterly*, 21: 679-715.