

**Receive Date:**  
20/9/2022

**Accept Date:**  
9/5/2023



**Research  
Article**

Vol.19, No.1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 143-155

# Comparison of The Effects of Shared, Interactive and Independent Writing Strategies on Improving One Paragraph Writing

DOI: [10.22070/TLR.2023.16834.1337](https://doi.org/10.22070/TLR.2023.16834.1337)

Zahra Moghadasizadeh<sup>1</sup>, Seyed Abdolmajid Tabatabaee Lotfi<sup>2\*</sup>,  
Seyyed Amir Hosein Sarkeshikian<sup>3</sup> and AsgharAfshari<sup>4</sup>

1. *M. A. of English Language Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.  
Email: moghadasizadehzahra@yahoo.com*
2. *Assistant Professor of English Language Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. (Corresponding Author)  
Email: majidtabatabaee1@gmail.com*
3. *Assistant Professor of English Language Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.  
Email: dr.sarkeshikian@gmail.com*
4. *Assistant Professor of English Language Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.  
Email: asgharafshari2080@gmail.com*

## Abstract

**Introductoin:** Second Language (L2) writing has always been a matter of difficulty for foreign language learners and an appealing topic for researchers in the field. This study aimed to investigate the comparative effects of shared, interactive, and independent writing on non-Iranian EFL learners' written accuracy and complexity.

**Method:** To achieve this purpose, a sample of 74 non-Iranian male and female English language learners in one of the provinces of Iran was selected using the available sampling method. The results of the Oxford Placement Test showed that they have an intermediate level of language proficiency. Then, the learners were divided into three different groups of joint, interactive, and independent writing. Descriptive and inferential analyzes were performed on the data. After descriptive analysis of data using mean and standard deviation, a one-way covariance test was used as an inferential test.

**Results:** The results showed that the group that used interactive writing strategies performed better than the other two groups, but no significant difference was found between the joint and independent writing groups. The results of this study have practical examples for policymakers, foreign language teachers and learners, creators of teaching materials, and curriculum designers. By performing group activities such as interactive writing, language learners can gain a high level of writing skills and increase their motivation to learn.

**Discussion and Conclusion:** Findings of this research can be useful for foreign language teachers who are looking for effective methods to teach writing in a natural environment. Curriculum designers and creators of teaching materials can also design and produce more innovative assignments related to writing skills.

**Keywords:** Language Training, Writing Skills, Interactive Writing, Independent Writing, Collaborative Writing.

# مقایسه تأثیر راهبردهای نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل بر دقت و پیچیدگی نوشتاری فراگیران غیر ایرانی زبان انگلیسی

DOI: 10.22070/TLR.2023.16834.1337

زهرا مقدسی زاده<sup>۱</sup>، سید عبدالمجید طباطبایی لطفی<sup>۲\*</sup>، سید امیر حسین سرکشیکیان<sup>۳</sup> و اصغر افشاری<sup>۴</sup>

۱. کارشناس ارشد گروه زبان انگلیسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران  
Email: moghadasizadehzahra@yahoo.com
۲. استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول)  
Email: majidtabatabaee1@gmail.com
۳. استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.  
Email: dr.sarkeshikian@gmail.com
۴. استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.  
Email: asgharafshari2080@gmail.com

## چکیده

مهارت نوشتاری در زبان دوم و یا زبان خارجی همیشه برای زبان آموزان زبان خارجی مشکلاتی را ایجاد کرده است و این موضوع محققان بسیاری را در رشته آموزش زبان به خود جذب کرده است. هدف از این مطالعه بررسی اثر تطبیقی راهبردهای نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل در بهبود دقت و پیچیدگی مهارت نوشتاری فراگیران غیر ایرانی زبان انگلیسی زبان در ایران است. برای دستیابی به این منظور، نمونه ای ۷۴ نفری از جمعیت فراگیران زبان انگلیسی غیر ایرانی زن و مرد در یکی از استان های ایران به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد نشان داد که آنها دارای سطح مهارت زبانی متوسطه هستند. سپس، زبان آموزان به سه گروه مختلف نوشتار مشترک، تعاملی و مستقل تقسیم شدند. تجزیه و تحلیل های توصیفی و استنباطی بر روی داده ها انجام شد. پس از تجزیه و تحلیل توصیفی داده با استفاده از میانگین و انحراف معیار، آزمون کواریانس یک طرفی به عنوان آزمون استنباطی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که گروهی که از راهبردهای نوشتاری تعاملی استفاده می کردند عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشتند ولی تفاوت معناداری بین گروه های نوشتاری مشترک و مستقل یافت نشد. نتایج این مطالعه مصادیق کاربردی برای سیاست گذاران، مدرسان و زبان آموزان زبان خارجی، پدید آورندگان مواد درسی و طراحان برنامه درسی دارد. با اجرای فعالیت های گروهی مانند نگارش تعاملی، زبان آموزان می توانند سطح بالایی از مهارت نوشتن را به دست آورند و انگیزه آنها برای یادگیری افزایش یابد. همچنین یافته های این تحقیق می تواند برای معلمان زبان خارجی که در جستجوی روش های اثربخش برای تدریس نگارش در یک محیط طبیعی هستند، مفید باشد. طراحان برنامه درسی و پدید آورندگان مواد درسی نیز می توانند تکالیف نوآورانه تری در ارتباط با مهارت نگارش طرح و تولید نمایند.

**کلیدواژه ها:** آموزش زبان، مهارت نوشتاری، نوشتن تعاملی، نوشتن مستقل، نوشتن مشترک

نشریه علمی

## پژوهش های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۱، پیاپی ۳۵  
بهار و تابستان ۱۴۰۱  
صص: ۱۵۵-۱۴۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۹

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.19, No. 1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 143-155

## مقدمه

در فرایند یادگیری زبان، نگارش مهارت مهم و سختی به حساب می‌آید [۱]. مهارت نوشتاری زبان دوم و یا زبان خارجی ممکن است عملی‌ترین مهارت برای اهداف مدارس و دانشگاه‌ها باشد. این مهارت تولیدی هم اکنون یکی از مهمترین مسایل آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها می‌باشد. مهارت نوشتن پیچیده‌ترین مهارت زبانی بوده و نیازمند فعال‌سازی دیگر مهارت‌های زبانی می‌باشد [۲]. بنابراین، بسیاری از مطالعات به منظور یافتن بهترین الگوها و راهبردها جهت بهبود مهارت نوشتاری، به ویژه در ژانرهای دانشگاهی می‌باشد.

مهارت نوشتاری آکادمیک زیر شاخه‌های خاص خود را دارا می‌باشد که شامل نوشتار توضیحی، روایی، تفسیری و استدلالی می‌باشد. یکی دیگر از گونه‌های معروف مهارت نوشتاری آکادمیک، نوشتار اقتنایی<sup>۱</sup> است. تسلط بر نوشتار اقتنایی از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا به زبان آموزان در ایجاد، ارزیابی و عملکرد گفتمان حرفه‌ای، اخلاقی و سیاسی که برای جامعه حیاتی است، کمک فراوانی می‌کند [۳]. طبق نظر پیاز به نقل از اینهلدر [۴] ذکر شده است، بسیاری از مدارس ابتدایی نوشتار اقتنایی را در مدارس دنبال نمی‌نمایند، زیرا بر این نظریه باور دارند که کودکان زیر ۱۱ سال قادر به انجام وظایفی نیستند که نیاز به تفکر رسمی دارند. به طور معمول اعتقاد بر این است که نوشتار اقتنایی شامل مهارت‌های عملی ساختاری مانند شکل‌گیری، تجزیه و تحلیل و ترکیب دلایل است. در نتیجه این باور، آموزش نوشتار اقتنایی به مدارس دبیرستانی یا حتی دانشگاهی واگذار می‌شود [۵].

بعلاوه، نوشتار اقتنایی نیازمند این است که زبان آموزان نقطه نظرات خود را بیان کرده و دیدگاه‌های افراد دیگر را در مورد یک موضوع خاص که نیاز به روشن شدن و حمایت از شواهد برای متقاعد کردن خواننده دارد، در نظر بگیرند [۶]. در سال ۱۹۷۸، ویگوتسکی [۷] با نظریه اجتماعی-فرهنگی خود و تعریف "منطقه مجاور رشد"<sup>۲</sup>، تبیین نمود که کودکان آماده پذیرش و انجام فعالیت‌های عملیاتی رسمی هستند. به رغم ایده ویگوتسکی، تفکر سطح بالا در کودکان تا زمان بلوغ کامل نمی‌شود [۵]. البته، ویگوتسکی معتقد است که کودکان باید تشویق شوند و به چالش کشیده شوند تا فکر کنند. یکی از راه‌های به چالش کشیدن زبان آموزان، یادگیری مهارت نوشتار اقتنایی است. نوشتار اقتنایی نیاز به اطلاعات قابل اطمینان برای حمایت از ایده‌ها و یا نیاز به بیان

غیررسمی با مخاطبین خاص دارد. ضروری است که ادعاها را تعریف کرده و آنها را با استفاده از سبک نوشتار اقتنایی حمایت کنیم. از آنجایی که سبک نوشتار اقتنایی در این سالها از محبوبیت زیادی برخوردار است، برخی از تحقیقات بر مبنای این نوع نوشتار شکل گرفته اند.

استورچ [۸] اثر همکاری در نوشتن را مورد بررسی قرار داد. از شرکت کنندگان خواسته شد که بصورت تک نفره و یا گروهی بنویسند. اگرچه اکثراً تصمیم گرفتند تا به صورت گروهی کار کنند، برخی تصمیم گرفتند تا به صورت انفرادی کار کنند. با همه افراد در گروهها همچنین بعد از کلاس مصاحبه شد. نتایج مطالعه آنها نشان داد که افراد در نوشتار گروهی متون کوتاه‌تر اما بهتر را از لحاظ انجام کار، دقت گرامری و پیچیدگی تولید می‌کنند. بنابراین، وی نتیجه گرفت که همکاری برای دانش آموزان فرصتی را فراهم می‌آورد تا ایده‌های خود را بسازند و نظرات یکدیگر را در اختیار دیگران قرار دهند. البته طبق یافته‌های احمدی و همکارانش [۹] یادگیری مشارکتی، ملازم با محیطی شلوغ و همراه با سروصداست زیرا در این محیط است که تعامل و همفکری میان دانش آموزان ایجاد میشود لذا به معلمان توصیه می‌شود، پذیرای چنین محیطی در کلاس درس خود باشند.

دوبایو [۱۰] مزایای نوشتار تعاملی را مورد بررسی قرار داد و عملکرد کار مشابهی را با گروه‌های چهار دانش آموزی (۱۵ نفر)، جفت (۱۵ نفر) و تک نفره (۲۱ نفر) مقایسه کرد. نتایج کار وی نشان داد که هر چند هر دو گروه چهار نفره و جفت تمرکز توجه خود را به زبان داشتند، اما گروه ۴ نفره موفق‌تر بودند. در نتیجه، متون نوشته شده توسط گروه ۴ نفره دقیق‌تر از آنهایی بود که به صورت جداگانه و جفت نوشته بودند. همچنین، جلیلی و همکاران [۱۱] تلاش کردند تا اثر نوشتار فردی و تعاملی را بر روی پیچیدگی، دقت و روایی نوشتاری زبان آموزان زبان انگلیسی در سطح متوسط بررسی نمایند. نتایج تحقیق وی نشان داد تفاوت معنی داری در پیچیدگی متون تولید شده توسط گروه دو نفره و افراد تک نفره وجود ندارد.

جعفری و همکاران [۱۲] تلاش کردند تا اثر کار گروهی بر دقت نوشتاری زبان آموزان ایرانی را بررسی کنند. علاوه بر این، اثر جنسیت در تولید متن نیز بررسی شده است. نتایج نشان داد که زبان آموزان در گروه نوشتن تعاملی عملکرد بهتری نسبت به زبان آموزان در گروه مستقل داشتند. از این رو تاکید بر نقش مهم همکاری در نوشتن دارند. همچنین،

<sup>1</sup> persuasive writing

<sup>2</sup> Zone of Proximal Development (ZPD)

سرمقاله‌ها و نامه‌های تجاری معرفی شوند.

نگارش ژانر-محور رویکرد نسبتاً جدیدی به نوشتن است. بنا به گفته بمفورس به نقل از نونان [۱۵]: نظریه ژانر در زمینه اجتماعی خاص می‌باشد و بر ماهیت گفتمان قراردادی بسیار تأکید دارد. بنابراین نوشتن شامل انطباق با الگوهای مشخصی است و نقش معلم این است که زبان آموزان را با جوامع گفتاری خاص و انواع متون مربوطه آشنا نماید. این نظریه متون را به عنوان تلاشی برای برقراری ارتباط با خوانندگان در نظر می‌گیرد [۱۶]. از این رو، اهداف ارتباطی، محیط‌های اجتماعی که در آن نوشتارها استفاده می‌شوند، و انواع متون را که توسط نکات دستوری و یا ساختار گفتمان مشخص می‌شوند را تعیین می‌کنند. دستورالعمل نوشتن در این دیدگاه ممکن است سه مرحله ای باشد: مدل سازی ژانر هدف، تجزیه و تحلیل ژانر از طریق مذاکره دانش آموزان و ساختن متن نهایی [۱۷].

در نظام آموزش، نوشتار اقمایی ژانری است که بخشی از خواندن و نوشتن در مدرسه و فراتر از آن است. نوول و همکاران [۱۸] استدلال می‌کنند که "توانایی ساخت یک استدلال با کیفیت بالا و ادعاهایش، مدارک و شواهد آن در نوشتن، مهارت‌های حیاتی برای موفقیت تحصیلی است." بنابراین، تعجب آور نیست که متن متقاعد کننده به طور برجسته در برنامه درسی انگلیسی و ارزیابی در کشورهای انگلیسی زبان و در تدریس و تست زبان برای دانشجویان بین المللی آینده شناخته شده است [۱۹].

انتخاب‌های نشانه شناسی ما به مخاطبان مورد نظر و زمینه‌های اجتماعی بستگی دارد، که به نوبه خود بر درجه‌ی قالب بندی تأثیر می‌گذارد [۲۰]. متأسفانه بسیاری از کودکان که شروع به نوشتن و تفسیر تفاوت‌های متضاد با متقاعد کننده‌های کیفیت می‌کنند، می‌توانند از روش‌های معرفتی (به عنوان مثال، باید متوقف شوند) و تشدید کننده‌ها (برای مثال، قطعاً) از طریق روش‌های پیچیده استفاده کنند، ممکن است تقریباً، تقریباً، شاید) برای نشان دادن فروتنی و ماندگی در استدلال و کاهش احساسات مخالفت میان خوانندگان یا مخاطبان باشد [۲۱، ۲۲، ۲۳].

متن متقاعد کننده، که بعضی اوقات به عنوان استدلال یا توضیح به آن اشاره می‌شود، در اینجا به عنوان یک شکل از تولید لفاظی شامل شناسایی پایان نامه یا ادعا، ارائه شواهد حمایتی و ارزیابی حکم‌هایی است که پایان نامه، شواهد و موضوع استدلال است [۱۸]. متن‌های متقاعد کننده

عالی، سیف و کدیور [۱۳] پس از بررسی تفاوت میان اثربخشی آموزش مبتنی بر تکالیف کوتاه نوشتاری، مقاله نویسی تحلیلی و آموزش سنتی بر افزایش یادگیری دانشجویان در سطوح بالای حیطه شناختی، بر نوشتن تعاملی تأکید کردند.

با توجه به مطالعات قبلی، معلمان سعی می‌نمایند تا بهترین روش‌ها را برای بهبود توانایی نوشتن زبان آموزان، به ویژه در سبک نوشتار اقمایی، بیابند. در میان تکنیک‌ها و فنون برای پیشرفت در نوشتن، می‌توان از سه فن مختلف نوشتار مشترک<sup>۱</sup>، نوشتار تعاملی<sup>۲</sup> و نوشتار مستقل<sup>۳</sup> استفاده نمود. اگرچه مطالعات قبلی اثر هر کدام از این فنون بر عملکرد نوشتاری زبان آموزان خارجی را نشان داده است، مطالعه‌ای که این سه فن نوشتاری را با هم مقایسه کرده باشد انجام نشده است. در این راستا، مطالعه حاضر در صدد رفع این خلأ برآمده و به بررسی تفاوت میان راهبردهای نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل در مورد دقت نوشتار زبان آموزان خارجی زبان غیر ایرانی سطح متوسط در نوشتار اقمایی و همچنین میزان پیچیدگی نوشتاری آنها پرداخت. نوآوری این تحقیق در آن است که سه راهبرد نوشتاری مختلف را از نظر اثربخشی در بهبود مهارت‌های نوشتاری زبان آموزان خارجی مقایسه می‌کند. تا آنجا که نویسندگان این مقاله اطلاع دارند، هیچ مطالعه قبلی تفاوت بین این سه راهبرد نوشتاری را از نظر تأثیر آنها بر دقت و پیچیدگی نوشتاری زبان آموزان سطح متوسط زبان خارجی در زمینه نوشتن متقاعد کننده بررسی نکرده است.

## ادبیات پژوهش

### نگارش اقمایی

در دهه ۱۹۸۰، رویکرد ژانر با این مفهوم که دانش آموزان می‌توانند از مطالعه انواع مختلف متون نوشته شده بهره ببرند، محبوبیت پیدا کرد. همانطور که در سال ۱۹۹۹ نونان [۱۴] توضیح می‌دهد، ژانرهای مختلف نوشتن "به وسیله یک ساختار خاص و با شکل‌های دستوری که نشان دهنده هدف ارتباطی این ژانر هستند" مشخص می‌شوند. با بررسی ژانرهای مختلف، دانش آموزان می‌توانند تفاوت‌ها در ساختار و شکل را درک کنند و آنچه را که یاد می‌گیرند در نوشتن خود اعمال کنند. حتی در کلاس درس، که در آن نوشتار آکادمیک ارجحیت دارد، نوشتارها می‌توانند بر اساس ژانرهای مختلف با ریشه‌های دنیای واقعی مانند ژانرهای مقاله‌ها،

<sup>1</sup> Shared writing

<sup>2</sup> Interactive writing

<sup>3</sup> Independent writing

دنبال می‌شود، مدل تولیمین [۲۴] را دنبال می‌کنند (جدول ۱). با افزایش فرمت‌های متنی در قرن ۲۱، این ویژگی‌های زبان شناسی و معانی آنها نیز نیاز در رابطه با تصاویر، صوتی، طرح بندی فضایی و سایت‌های دیجیتال صفحه نمایش بایستی در نظر گرفته شود [۲۵].

می‌توانند طیفی از اشکال مانند نامه‌ها، صفحات وب، سخنرانی‌های رسمی، مقالات، موعظه‌ها، گزارش‌ها و توصیفات را بیاموزند. همچنین تعدادی از فرمت‌های چند رسانه‌ای، از جمله بروشورها، آگهی‌ها، تبلیغات و پاپ آپ در وب سایت‌ها وجود دارد. ساختار متون متقاعدکننده رسمی که در مطالعات لفظی و در بسیاری از مدارس به طور معمول

جدول ۱. ویژگی‌های نوشتار اقبایی و/یا استدلالی (اقتباس شده از ۲۴، ۲۵، ۲۶)

هدف
برای بحث در مورد درخواست تجدید نظر به شواهد، گاهی اوقات با توجه به متقاعد کردن مخاطب برای اقدام
ویژگی‌های قابل تشخیص از ساختار متنی
1 پیشینه - زمینه ای برای استدلال شما با معرفی موضوع، مخصوصا در مورد مهم است
ترکیبات پیشرفته تر
2 جمله موضوعه پایان نامه - بیان موقعیت و یا مسأله ای که موضوع استدلال است.
3 ترتیب استدلال - سازمان منطقی استدلال.
4 تقویت موقعیت - با توجه به استدلال‌های ارائه شده، دیدگاه نویسندگان را مجددا تأیید می‌کند.
الگوهای دستوری قابل تشخیص
• استفاده از نامزد سازی (تغییر افعال یا عبارات به اسم‌ها).
• استفاده از اسم فنی در حمایت از شواهد.
• افعال و یا فرایندهای تفکر برای بیان عقاید مستقیم.
• استعاره میان فردی برای بیان عقاید غیر مستقیم.
• استفاده مناسب از افعال کمکی.
• استفاده مناسب از هشدار و تشدید.
• متون متن برای معرفی و پیوند بحث.
• واژگان ارزشمند، از جمله قضاوت و تخصیص.

روش مشابهی از نوشتن مشترک است با این با تفاوت که در نوشتن تعاملی معلم و زبان آموزان سهم مشترکی در نوشتار دارند [۲۹]. سومین راهبرد نوشتن مستقل است که از طریق آن زبان آموزان بصورت مستقل بدون وابستگی به معلم و هم‌تایان مجرب خود می‌نویسند [۳۰]. در بخش‌های زیر، یک بررسی مختصر از هر راهبرد ارائه شده است.

دانش از دیدگاه اجتماعی شناختی، تعاملات درون یک محیط فرهنگی و اجتماعی را مساله ای ضروری برای دستیابی به ابزار، مفاهیم و شیوه‌های مربوط به آن می‌داند. یک کارآموز حوزه شناختی بر نمایش آشکار با فعالیت‌هایی که ادراک کودکان را به سطح بالاتری می‌دهد، تاکید می‌کند. در سال ۱۹۹۰، روگوف [۳۱] معتقد است که رشد شناختی کودک در چارچوب افراد، ابزارها و شیوه‌ها درج شده است (ص ۸). زمینه افراد، ابزارها و شیوه‌ها واسطه گر می‌باشند و کودک را قادر می‌سازند تا آنها را استفاده کند. روگوف [۳۱] مولفه‌های کلیدی را برای یک مدل کارآموزی یادگیری شناسایی کرده است.

اصطلاحات تحلیلی و پند آمیز گاهی اوقات برای تشخیص دو تفاوت اساسی در اهداف و راهبردهای اقبایی استفاده می‌شود [۱۹]. یک شرح تحلیلی (متقاعد کردن آن) یک ادعا یا پیشنهاد هدفمند را ارائه می‌دهد، در حالیکه ارتباط بین نویسنده و خواننده معمولاً بین فردی در فاصله دور است. در مقابل، «شرح پندآمیز» (متقاعد کردن) قصد دارد خواننده را متقاعد کند که به یک جهت خاص - بیشتر برای انجام اقدامات اجتماعی - پاسخ دهد. در چنین متون متقاعد کننده ای، ارتباط بین فردی بین خواننده و نویسنده اغلب بیشتر است [۱۹، ۲۷].

### راهبرد نوشتاری

معلمان می‌توانند از راهبردهای مختلف استفاده کنند تا توانایی زبان آموزان در نوشتن متن متقاعد کننده را توسعه دهند. در کلاس‌های درس، اغلب سه راهبرد آموزشی تدریس شده است که توسط معلمان برای تدریس نوشتن مورد استفاده قرار می‌گیرد. نوشتن مشترک اغلب به عنوان یک ترکیب مشترک بین معلم و زبان آموزان تعریف می‌شود که معلم نویسنده است [۲۸]. نوشتن تعاملی همچنین شامل

می‌کند که در انتخاب نویسنده باید تعدادی ساختار وجود داشته باشد، و بین انتخاب داده شده و انتخاب آزاد تعادل وجود داشته باشد. این تعادل را می‌توان از طریق تعیین یک سبک نوشتاری خاص که در آن یادگیرندگان باید بنویسند ایجاد کرد. او احساس می‌کند که نوشتن بر روی یک موضوع معین ضروری است، اما پس از اینکه مهارت‌های نوشتاری و اعتماد به توانایی نوشتن زبان آموزان بالا رفت بایستی در معرض آن قرار گیرند.

### روش پژوهش

مطالعه حاضر به صورت کمی و شامل پیش آزمون، پس آزمون و سه گروه بود. این مطالعه همچنین یک تحقیق نیمه آزمایشی بود که شرکت کنندگان به طور تصادفی از جمعیت فراگیران خارجی زبان انگلیسی در استان قم انتخاب شدند. در این مطالعه نوع راهبردهای نوشتاری در هر گروه، متغیر مستقل (با سه سطح مشترک، تعاملی و مستقل) بود که تأثیر آن بر دقت و پیچیدگی نوشتار شرکت کنندگان به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت.

شرکت کنندگان در این مطالعه در ابتدای دوره، از میان جمعیت زبان آموزان خارجی زبان انگلیسی غیر ایرانی، ۱۰۰ نفر با سطح متوسطه با سن ۱۲ تا ۱۳ سال به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. آنها در مدرسه لبنانی المهدی در قم مشغول به تحصیل بودند. دانش آموزانی که نمرات آنها در آزمون تعیین سطح آکسفورد در محدوده یک انحراف معیار پایین و بالاتر از میانگین ( $n=74$ ) بود، به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند و در مطالعه اصلی شرکت کردند. شرکت کنندگان انتخاب شده به طور تصادفی به سه گروه تجربی تقسیم شدند.

برای انجام این مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شده است. تست تعیین سطح آکسفورد به عنوان یک ابزار برای بررسی همگنی شرکت کنندگان در مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. هر نسخه این آزمون شامل ۶۰ گزینه می‌باشد. همچنین، برای تعیین سطح دقت و پیچیدگی نوشتاری قبل و بعد از مطالعه، از شرکت کنندگان درخواست شد تا "یک نامه به والدین خود برای متقاعد کردن آنها به برای رفتن به اردوی مدرسه" در قالب یک متن نوشتاری اقبایی با حداقل ۲۵۰ کلمه در مدت ۴۰ دقیقه بنویسند.

در جلسات آموزشی بین پیش آزمون و پس آزمون، شش موضوع در همه گروه‌ها برای نگارش متن نوشتاری متقاعد کننده استفاده شد. این موضوعات عبارت بود از: آیا کودکان کار آینده خوبی خواهند داشت؟ چرا درختان برای زندگی انسان اهمیت دارند؟ آیا افراد ثروتمند لزوماً موفق هستند؟

کارآموزی لنز این مطالعه را فراهم می‌کند تا نقش آموزه‌های معلم را در حمایت از شیوه‌های سواد آموزی دانش آموزان بررسی کند. مشارکت هدایت شده [۳۱] یکی از عناصر یک مدل کارآموزی است. مفهوم مشارکت هدایت کننده، همکاری بین افراد با تجربه و تازه کارها را در فعالیت‌های ارزشمند فرهنگی در مرکز کار با کودکان قرار می‌دهد. راهنمایی که کودکان در طول مشارکت خود در یک فعالیت دریافت می‌کنند می‌توانند مکالمه‌های ضمنی یا صریح یادگیری یا شرایطی باشند که کارشناس بین "شناخته شده و جدید" ارتباط برقرار می‌کند [۳۱] که قابل مشاهده برای یادگیرنده است.

نوشتن تعاملی [۳۲] شبیه به نوشتن مشترک است که در آن است که معلم و دانش آموزان به طور مشترک بر روی یک پیام تصمیم می‌گیرند و کار را از طریق فرایند نوشتن با هم انجام می‌دهند. با این حال، در نوشتن تعاملی دانشجو قلم را با معلم خود به اشتراک می‌گذارد. معلم به طور کلی یک جمله از دانش آموزان را بر اساس خواندن، گفتگو یا تجربه کلاس قبلی درخواست می‌کند. این تصمیم که چه زمانی دانش آموزان بنویسند، یک تصمیم آموزشی مهم از سوی معلم است که کمکی به دانش آموزان در ارتباط با مفاهیم نوشتاری می‌باشد [۳۳]. الگوی مبادله توسط معلم هدایت می‌شود که چه راهبرد خاصی استفاده شود، چه موضوعاتی کار شود، چه اصول نوشتاری و چه راهبردهای نگارشی برای زبان آموزان استفاده شود. معلم به عنوان یک عضو مخاطب و یک راهنما عمل می‌کند و دقت گروه را هدایت می‌کند.

نوشتن مستقل فرصتی برای یادگیرندگان زبان خارجی برای اعمال همه آنچه که آموخته اند در فرایند نوشتن می‌باشد. این نوشتن از طریق هر دو نوشتار اختصاص داده شده و خود انتخاب شده صورت می‌گیرد و نیز به عنوان انتخاب آزاد شناخته می‌شود. در این مرحله در نوشتن یک معلم می‌تواند یک نویسنده را بسازد و یا از بین ببرد [۳۴]. نوشتن مستقل می‌تواند در را برای مشارکت باز کند و همچنین انگیزه نویسندگان را تسریع می‌دهد. کلمات «نوشتن مستقل» می‌توانند به نفع زبان آموزان همه را به خود جلب کنند. ساعت‌های بی شماری که آموزگاران صرف تلاش برای جلب علاقه مندان به یادگیری می‌کنند می‌توانند از طریق نوشتن مستقل انجام شود. کلید اصلی دانستن چگونگی ارائه نوشتن به دانش آموزان است [۳۵].

کالکینز [۳۶] و گریوز [۳۷] معتقدند که نوشتن مستقل نوشتنی با انتخاب موضوع، هر موضوعی که ممکن است فراگیران علاقه داشته باشند، می‌باشد. فریمن [۳۸] می‌خواهد به معلمان درباره انتخاب آزاد موضوع هشدار دهد. او احساس

نوشت تا بند کامل شود... هر گروه بخش مرتبط با خود را با رنگ‌های متفاوت از دیگر گروهها نوشت. شایان ذکر است که نوشتار تعاملی، فرم گسترده ای از نوشتار مشترک است؛ بنابراین، مراحل استفاده از این راهبرد در کلاس، تقریباً مشابه راهبرد نوشتاری مشترک است با این تفاوت که در نوشتار مشترک معلم خود متن نهایی را بر روی تخته می‌نویسد اما در نوشتار تعاملی زبان آموزان متن را بر روی تخته می‌نویسند و معلم به عنوان یک ناظر عمل می‌کند.

در گروه سوم، دانش آموزان راهبرد نوشتن مستقل را برای نوشتن متن متقاعد کننده دنبال کردند. ابتدا زبان آموزان به گروههای سه یا چهار نفره تقسیم شدند. سپس، مانند مراحل دیگر، آموزگار با خواندن یک متن و استفاده از تصاویر، ذهن زبان آموزان را برای نوشتن متن آماده کرد. در مرحله بعد، معلم سوالاتی را در مورد متن خوانده شده پرسید و زبان آموزان با هم پاسخ دادند. سپس، هر یک از شرکت کنندگان یک متن نوشتاری را به صورت جداگانه در قالب یک بند و بر اساس موضوع مشخص نوشت. در طول دوره نوشتن فردی، معلم زبان آموزان یک به یک جهت رسیدن به هدف راهنمایی میکرد. علاوه بر این، خطاهای دانشجویان به طور جداگانه اصلاح شد. معلم موضوع هر جلسه را بر روی تخته می‌نوشت و از دانشجویان می‌خواست تا یک متن حداقل ۲۵۰ کلمه را در ۴۰ دقیقه در مورد موضوع مورد نظر بنویسند.

پس از ۶ جلسه آزمون اصلی، یک پس از آزمون (همانند موضوع مشابه برای پیش آزمون) به شرکت کنندگان در تمام گروهها داده شد و نتایج آن با نتایج پیش آزمون به منظور مقایسه راهبرد نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل در مورد دقت و پیچیدگی نوشتار زبان آموزان خارجی زبان غیر ایرانی در هنگام نوشتن متن متقاعد کننده بررسی شد.

پس از جمع آوری اطلاعات مورد نیاز، متون نوشتاری پیش آزمون و پس از آزمون نیز ارزیابی گردیدند. واحد ارزیابی واحد t بود. ریچاردز و همکاران [۳۹] واحد تی را به عنوان "شامل یکجمله واره مستقل همراه با هر جمله واره وابسته به آن" تعریف می‌کند. دقت عملکرد شرکت کنندگان با محاسبه تعداد اشتباهات در واحد t به مانند تحقیق مشابه با بایگیت [۴۰] مورد ارزیابی قرار گرفت. پیچیدگی متون نیز بر اساس تعداد واژگان در واحد t، از جمله اسمها، فعلها، صفتها و قیاسها [۳۹] اندازه گیری شد.

در پایان، از آماره های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی های داده پیش آزمون و پس آزمون استفاده شدو فرضیات تحقیق نیز با آزمون استنباطی

آیابازدید از موزهها به هنگام سفر سرگرم کننده می‌باشد؟ چرا بعضی از مردم ترجیح می‌دهند در ساندویچ فروشی‌ها ویا رستوران‌ها غذا بخورند؟ آیا حضور در کلاس درس در مدرسه برای یادگیری لازم است؟

مراحل انجام این تحقیق به شرح ذیل بود: در مرحله اول، از زبان آموزان تست تعیین سطح آکسفورد<sup>۱</sup> گرفته شد و بر اساس نتایج این آزمون ۷۴ نفر از زبان آموزانی که نمرات آنها بین یک انحراف معیار پایین تر و بالاتر از میانگین بود انتخاب شدند. شرکت کنندگان به صورت تصادفی به سه گروه تجربی تقسیم شدند. سپس، در هر گروه، پیش آزمون تستی با عنوان " نامه ای به والدین خود برای متقاعد کردن آنها برای رفتن به یک اردو" در همه گروهها انجام شد.

در طول تحقیق، اولین گروه آزمایشی اول راهبرد نوشتاری مشترک، گروه دوم) راهبرد نوشتاری تعاملی و سومین گروه راهبرد نوشتن مستقل را دریافت کردند. نوشتن یک متن متقاعد کننده در قالب یک بندهدف اصلی این مطالعه در کلاس درس بود. لازم به ذکر است که تمام شرکت کنندگان در تمام مراحل آموزش حضور داشتند. مدت زمان تحقیق شش جلسه بود و در هر جلسه، شرکت کنندگان یکمتن متقاعد کننده در مورد موضوع مشخص نوشتند.

در گروه اول، شرکت کنندگان راهبرد نوشتاری مشترک را طی ۶ جلسه به مدت یک هفته دریافت کردند. برای استفاده از راهبرد نوشتاری مشترک، دانش آموزان می‌بایست متون متقاعد کننده در قالب یک بند می‌نوشتند و بند را در قلب جمله‌ی مضمون، جملات حمایتی و نتیجه گیری مرتب می‌کردند. به منظور دستیابی به اهداف آموزشی، معلم تصاویر بزرگ رنگی را چاپ کرده و یک نمونه متن خواندن را برای زبان آموزان به کلاس آورد. سپس، در طی جلسات تحقیق، دانش آموزان در گروههای سه و یا چهار نفره تلاش نمودند تا یک متن نوشتاری متقاعد کننده بر اساس ایده‌های مشترکشان در مورد متن خوانده شده و تصاویر رنگی بنویسند. معلم به گروهها سر می‌زد و در هر گروه، بهترین جمله را انتخاب و بر روی برگه می‌نوشت. در نهایت، معلم بند نهایی ویرایش شده را خودش بر روی تخته می‌نوشت.

در گروه دوم، زبان آموزان راهبرد نوشتن تعاملی را برای شش جلسه دریافت کردند. برای این نوع راهبرد، از شرکت کنندگان در تحقیق خواسته شد تا در مورد موضوع و تصاویر یکدیگر با یکدیگر تعامل داشته باشند. از زبان آموزان خواسته شد تا در مورد موضوع به مدت ۱۵ دقیقه قبل از نوشتن بحث نمایند. سپس یک نماینده از هر گروه پای تخته آمد و یک جمله را در تکمیل جملات دوستان بر روی تخته

<sup>1</sup> Oxford Placement Test

همگن از زبان آموزان برای مطالعه استفاده شد. برای انتخاب شرکت کنندگان، تمام ۱۰۰ زبان آموز ابتدا در این آزمون شرکت کردند و دانش آموزانی که نمرات آنها بین یک انحراف معیار پایین تر و بالاتر از میانگین بود به عنوان شرکت کنندگان در مطالعه اصلی انتخاب شدند. جدول شماره ۲ آمار توصیفی نمرات آزمون تعیین سطح را نشان می‌دهد.

تحلیل کواریانس یک طرفه<sup>۱</sup> با استفاده از نرم افزار اس پی اس اس مورد آزمون قرار گرفت.

## نتایج

### نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد

آزمون تعیین سطح آکسفورد برای انتخاب یک نمونه

جدول ۲. آمار توصیفی از نمرات آزمون تعیین سطح زبانی شرکت کنندگان

تعداد حداقل حداکثر میانگین انحراف معیار					
آزمون تعیین سطح	۱۰۰	۱۱	۶۰	۳۷/۴۵	۱۲/۵۱
تعداد معتبر	۱۰۰				

انتخاب شدند. آمار توصیفی برای دقت نوشتار شرکت کنندگان و نمرات پیچیدگی در گروه اول در جدول ۳ ارائه شده است.

همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین کلی و انحراف معیار نمرات آزمون تعیین سطح آکسفورد شرکت کنندگان اولیه به ترتیب ۳۷/۴۵ و ۱۲/۵۱ بود. از این شرکت کنندگان اولیه، ۷۴ دانشجو که نمره آنها بین ۲۵ تا ۴۹ بود

جدول ۳. نتایج پیش آزمون و پس آزمون در گروه اول

تعداد حداقل حداکثر میانگین انحراف معیار					
دقت نوشتاری در پیش آزمون	۲۴	۰/۱۱۷۶	۰/۲۹۴۱	۰/۲۰۳۷	۰/۰۴۳۵
دقت نوشتاری در پس آزمون	۲۴	۰/۰۷۶۹	۰/۱۹۰۵	۰/۱۴۰۳	۰/۰۳۵۲
پیچیدگی متن در پیش آزمون	۲۴	۲/۷۹	۷/۲۷	۴/۷۰	۱/۲۱
پیچیدگی متن در پس آزمون	۲۴	۳/۶۸	۵/۶۱	۴/۷۲	۰/۵۶
تعداد کل	۲۴				

در گروه دوم برابر با ۰/۲۱ با انحراف معیار ۰/۰۶ و میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پس آزمون ۰/۰۱ با انحراف معیار ۰/۰۴ می‌باشد. همچنین، میانگین نمره پیچیدگی متن زبان آموزان در پیش آزمون ۴/۵۰ با انحراف معیار ۸۲ و میانگین نمرات پس آزمون آنها برابر با ۵/۰۸ با انحراف معیار ۰/۶۱ بود.

آمار توصیفی برای دقت نوشتار شرکت کنندگان و نمرات پیچیدگی متن در برای گروه سوم در جدول ۵ ارائه شده است.

همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است، میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پیش آزمون در گروه اول ۰/۲۰ با انحراف معیار ۰/۰۴ و میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پس آزمون ۰/۱۴ با انحراف معیار ۰/۰۳ می‌باشد. همچنین، میانگین نمره پیچیدگی متن زبان آموزان در پیش آزمون ۴/۷۰ با انحراف معیار ۱/۲۱ و میانگین نمرات پس آزمون ۷/۷۲ با انحراف معیار ۰/۵۶ بود. آمار توصیفی برای دقت نوشتار شرکت کنندگان و نمرات پیچیدگی متن در برای گروه دوم در جدول ۴ ارائه شده است. همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پیش آزمون

<sup>۱</sup> One-way ANCOVA



جدول ۴. نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه دوم

تعداد حداقل حداکثر میانگین انحراف معیار					
دقت نوشتاری در پیش‌آزمون	۲۵	۰/۰۷۶	۰/۳۰۰	۰/۲۱۳۳	۰/۰۶۰۴
دقت نوشتاری در پس‌آزمون	۲۵	۰/۰۳۸	۰/۲۲۷۳	۰/۱۰۵۳	۰/۰۴۸۵
پیچیدگی متن در پیش‌آزمون	۲۵	۳/۱۲	۶/۹۵	۴/۵۰	۰/۸۲
پیچیدگی متن در پس‌آزمون	۲۵	۴/۱۶	۶/۴۲	۵/۰۸	۰/۶۱
تعداد کل	۲۵				

جدول ۵. نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه سوم

تعداد حداقل حداکثر میانگین انحراف معیار					
دقت نوشتاری در پیش‌آزمون	۲۵	۰/۰۷۶۹	۰/۳۳۳۳	۰/۲۰۳۵	۰/۰۶۱۷
دقت نوشتاری در پس‌آزمون	۲۵	۰/۰۳۸۵	۰/۲۷۲۷	۰/۱۵۶۳	۰/۰۶۰۳
پیچیدگی متن در پیش‌آزمون	۲۵	۳/۵۲	۶/۲۵	۴/۶۴	۰/۶۲
پیچیدگی متن در پس‌آزمون	۲۵	۳/۸۲	۶/۰۵	۴/۶۸	۰/۵۸
تعداد کل	۲۵				

داد که مفروضهٔ اساسی همگنی واریانس برای آنکوائی یک طرفه برآورده شده چرا که مقدار  $p$  از سطح معنی داری  $0/05$  بالاتر بود ( $F(1,71)=2/32, p=0/10$ ).

همچنین، با بررسی رابطه بین وابسته متغیر (یعنی پس‌آزمون دقت نوشتاری) و متغیر همپراش (یعنی دقت نوشتاری پیش‌آزمون) مفروضه سوم مورد بررسی قرار گرفت. با بررسی همگنی خطوط رگرسیون در مرحله اول مشخص شد مقدار  $p$  برابر با  $0/82$  است که بالاتر از سطح معنی داری  $0/05$  است. بنابراین، رابطه بین متغیر وابسته و همپراش معنی دار نیست و فرض همگنی رگرسیون تایید شد. در نتیجه، ازمون تحلیل کواریانس قابل انجام می‌باشد. نتایج ازمون تحلیل کواریانس یک طرفه در جدول ۶ نشان داده شده است.

همانطور که در جدول ۶ نشان داده شده، نمرات پیش‌آزمون دقت نوشتاری شرکت‌کنندگان به طور معنادار و مثبت با نمرات پس‌آزمون دقت نوشتاری ( $p=0.043 < 0.05$ ) با اندازه بالای  $0/12$  مرتبط است. در جدول ۶ همچنین تاثیر اصلی انواع مختلف راهبرد نوشتن بر متغیر وابسته نشان داده شده است. پس از تعدیل برای نمرات پیش‌آزمون، اثر معنیداری در گروه  $F(1, 70) = 7/47, p < 0/05, \text{partial}$   $\eta^2 = 0/17$  وجود داشت. مقدار  $p$  کمتر از  $0/05$  نشانه تفاوت معنی دار در سه گروه بود.

جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پیش‌آزمون در گروه سوم برابر با  $0/20$  با انحراف معیار  $0/06$  و میانگین نمره دقت نوشتاری زبان آموزان در پس‌آزمون  $0/15$  با انحراف معیار  $0/06$  می‌باشد. همچنین، میانگین نمره پیچیدگی متن زبان آموزان در پیش‌آزمون  $4/64$  با انحراف معیار  $0/62$  و میانگین نمرات پس‌آزمون آنها برابر با  $4/68$  با انحراف معیار  $0/58$  بود.

به منظور بررسی اولین سوال تحقیق در مورد تفاوت بین اثرات راهبردهای نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل در مورد دقت نوشتاری یادگیرندگان زبان خارجی غیر ایرانی، از ازمون تحلیل کواریانس یک طرفه استفاده گردید. البته قبل از اجرای ازمون تحلیل کواریانس یک طرفه، مفروضه‌های ضروری آماری را بررسی شد. مفروضه اول هنجار بودن توزیع داده‌های جمع‌آوری شده است. به منظور بررسی توزیع هنجار نمرات دقت نوشتاری در هر سه گروه، ازمون کولموگروف-اسمیرنوف اجرا شد. مقادیر  $p$  برای همه مجموعه نمرات بالاتر از  $0/05$  بود. بنابراین، داده به طور هنجار توزیع شده و مفروضه اول ازمون پارامتری آنکوائی برآورده شد.

یکی دیگر از مفروضات همگنی واریانس بین سه گروه است که با تست لیون<sup>۱</sup> بررسی شد. نتیجه این ازمون نشان

<sup>1</sup> Levene's test

جدول ۶. تحلیل کوواریانس یک طرفه برای دقت نوشتاری در پس آزمون

منبع	نوع سوم	میانگین ارزش	میانگین مربع‌ها	F	معناداری اثر	ضریب
اصلاح شده	۰/۳۹ <sup>a</sup>	۳	۰/۰۱۳	۵/۳۶۸	۰/۰۰۲	۰/۱۸۷
عرض از مبدا	۰/۰۵۳	۱	۰/۰۵۳	۲۲/۱۱۶	۰/۰۰۰	۰/۲۴۰
دقت نوشتاری پیش آزمون	۰/۰۰۵	۱	۰/۰۰۵	۱/۸۹۵	۰/۰۴۳	۰/۱۲۶
گروهها	۰/۰۳۶	۲	۰/۰۱۸	۷/۴۷۸	۰/۰۰۱	۰/۱۷۶
خطا	۰/۱۶۸	۷۰	۰/۰۰۲			
مجموع	۱/۵۳۲	۷۴				
مجموع اصلاح شده	۰/۲۰۶	۷۳				

a. (152 = ضریب تعیین تعدیل شده) = 187. ضریب تعیین

انجام شد تا به هدف مورد نظر برسد. نتایج آزمون تعقیبی در جدول ۷ ارائه شده است.

همانطور که سه گروه شرکت کننده در مطالعه شرکت داشتند، برای بررسی تفاوت بین هر جفت گروه، یک مقایسه دوگانه ضروری بود. آزمون تعقیبی ال اس دی<sup>۱</sup> بر روی داده‌ها

جدول ۷. تحلیل دو به دو برای دقت نوشتاری در پس آزمون

فاصله اطمینان ۹۵ درصدی تفاضل میانگین‌ها					
گروهها (I) گروهها (J)	تفاضل میانگین (I-J)	(MD) خطای استاندارد میانگین سطح معنی دار	حد پایین	حد بالا	گروهها
گروه اول	گروه دوم	۰/۰۳۶*	۰/۰۱۴	۰/۰۱۱	۰/۰۰۸
گروه سوم	گروه اول	-۰/۱۶	۰/۰۱۴	۰/۲۵۵	-۰/۰۴۴
گروه دوم	گروه اول	-۰/۰۳۶*	۰/۰۱۴	۰/۰۱۱	-۰/۰۶۴
گروه سوم	گروه اول	-۰/۰۵۲*	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰	-۰/۰۸۰
گروه سوم	گروه اول	۰/۰۱۶	۰/۰۱۴	۰/۲۵۵	-۰/۰۱۲
گروه دوم	گروه اول	۰/۰۵۲*	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰	۰/۰۲۵

\*تفاضل میانگین در ۰۰۵ معنی دار می‌باشد.

کوواریانس یا آنکوا یک طرفه استفاده گردید. البته، قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس یک طرفه، مفروضه‌های آماری آن بررسی شد. مفروضه اول هنجار بودن توزیع داده‌های جمع‌آوری شده است. به منظور بررسی توزیع هنجار نمرات دقت نوشتاری در هر سه گروه، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف اجرا شد. مقادیر p برای همه مجموعه نمرات بالاتر از ۰/۰۵ بود. از اینرو، داده دارای توزیع هنجار بوده و مفروضه اول آزمون آنکوا برآورده شد.

یکی دیگر از مفروضات همگنی واریانس بین سه گروه است که با تست لیون بررسی شد. نتیجه این آزمون نشان داد که مفروضه اساسی همگنی واریانس برای آنکوا یک طرفه برآورده شده چرا که مقدار p از سطح معنی داری ۰/۰۵ بالاتر بود (F(۱,۷۱)=۰/۲, p=۰/۸۱).

بر اساس جدول ۷، میانگین نمره شرکت کنندگان در گروه دوم به طور معنی داری با گروه اول ( $p=0.011 < 0.05$ ) و گروه سوم ( $p=0.000 < 0.05$ ) متفاوت بود. اختلاف معنی داری بین گروه اول و گروه سوم مشاهده نشد ( $p=0.255 > 0.05$ ). همانگونه که تفاضل میانگین نشان می‌دهد گروه دوم عملکرد بهتری از گروه اول (MD=-0.036) و گروه دوم (MD=-0.052) داشته و میتوان نتیجه گیری کرد که راهبرد نوشتاری تعاملی میتواند کمک بیشتری به بهبود سطح نوشتاری زبان آموزان نماید.

همانند اولین سوال، به منظور بررسی دومین سوال تحقیق در مورد تفاوت بین اثرات راهبردهای نوشتاری مشترک، تعاملی و مستقل در مورد پیچیدگی متن در میان یادگیرندگان زبان خارجی غیر ایرانی، از آزمون تحلیل

<sup>1</sup> LSD post hoc test

p برابر با ۰/۱۵ است که بالاتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، رابطه بین متغیر وابسته و همپراش معنی دار نیست و فرض همگنی رگرسیون تایید شد. در نتیجه، آزمون تحلیل کواریانس قابل انجام می باشد.

همچنین، با بررسی رابطه بین وابسته متغیر (یعنی پس آزمون دقت نوشتاری) و متغیر همپراش (یعنی دقت نوشتاری پیش آزمون) مفروضه سوم مورد بررسی قرار گرفت. با بررسی همگنی خطوط رگرسیون در مرحله اول مشخص شد مقدار

جدول ۸. تحلیل کواریانس یک طرفه برای پیچیدگی نوشتاری در پس آزمون

منبع	مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	F ارزش	معناداری ضریب اثر	نوع سوم	مجموع
اصلاح شده	۲/۶۲۲ <sup>a</sup>	۳	۰/۸۷۴	۲/۵۵۵	۰/۰۶۲	۰/۰۹۹	
عرض از مبدا	۶۹/۲۰۴	۱	۶۹/۲۰۴	۲۰۲/۳۶۴	۰/۰۰۰	۰/۷۴۳	
دقت نوشتاری پیش آزمون	۰/۱۷۸	۱	۰/۱۷۸	۰/۵۲۱	۰/۰۰۷	۰/۴۷۳	
گروهها	۲/۳۱۶	۲	۱/۱۵۸	۳/۳۸۶	۰/۰۳۹	۰/۰۸۸	
خطا	۲۳/۹۳۸	۷۰	۰/۳۴۲				
مجموع	۱۷۵۰/۲۹۱	۷۴					
مجموع اصلاح شده	۲۶/۵۶۰	۷۳					

(۰.۰۶۰ = ضریب تعیین تعدیل شده) (۰.۰۹۹ = ضریب تعیین a)

۰.۰۸۸ وجود داشت. همچنین مقدار p کمتر از ۰/۰۵ می باشد که نشان از تفاوت معنی دار در سه گروه می باشد. همانطور که سه گروه شرکت کننده در مطالعه شرکت داشتند، برای بررسی تفاوت بین هر جفت گروه، یک مقایسه دوگانه ضروری بود. آزمون تعقیبی بر روی داده‌ها انجام شد تا به هدف مورد نظر برسد. نتایج آزمون تعقیبی در جدول ۹ ارائه شده است.

همانطور که در جدول ۸ نشان داده شده، نمرات پیش آزمون پیچیدگی نوشتاری شرکت کنندگان به طور معنادار و مثبت با نمرات پس آزمون پیچیدگی نوشتاری ( $p < 0.05$ ) با میزان ۰/۴۷ مرتبط است. در جدول ۶ همچنین تاثیر اصلی انواع مختلف راهبرد نوشتن بر متغیر وابسته که همان نمرات پس آزمون پیچیدگی نوشتاری می باشد نشان داده شده است. پس از تعدیل برای نمرات پیش آزمون، اثر معنی داری در گروه  $F(1,70) = 3.386, p < 0.05, \text{partial } \eta^2 =$

جدول ۹. تجزیه و تحلیل دو به دو برای پیچیدگی نوشتاری در پس آزمون

گروهها (I) گروهها (J)	تفاضل میانگین (I-J)	(MD) خطای استاندارد میانگین سطح معنی دار حد پایین	UPPER BOUND	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی تفاضل میانگینها		
گروه اول	گروه دوم	*-۰/۳۵۰	۰/۱۶۸	۰/۰۴۱	-۰/۶۸۵	-۰/۰۱۶
گروه سوم	گروه اول	۰/۰۴۶	۰/۱۶۷	۰/۷۸۶	-۰/۲۸۸	۰/۳۷۹
گروه دوم	گروه اول	*۰/۳۵۰	۰/۱۶۸	۰/۰۴۱	۰/۰۱۶	۰/۶۸۵
گروه سوم	گروه اول	*۰/۳۹۶	۰/۱۶۶	۰/۰۲۰	۰/۰۶۵	۰/۷۲۶
گروه سوم	گروه اول	-۰/۰۴۶	۰/۱۶۷	۰/۷۸۶	-۰/۳۷۹	۰/۲۸۸
گروه دوم	گروه دوم	*-۰/۳۹۶	۰/۱۶۶	۰/۰۲۰	-۰/۷۲۶	-۰/۰۶۵

\*تفاضل میانگین در ۰.۰۵ معنی دار می باشد

داری بین گروه اول و گروه سوم مشاهده نشد ( $p = 0.255 > 0.05$ ). همانگونه که تفاضل میانگین نشان می دهد گروه دوم عملکرد بهتری از گروه اول ( $MD = 0.350$ )

بر اساس جدول ۹، میانگین نمره شرکت کنندگان در گروه دوم به طور معنی داری با گروه اول ( $p = 0.041 < 0.05$ ) و گروه سوم ( $p = 0.020 < 0.05$ ) متفاوت بود. اختلاف معنی

نوشتاری زبان آموزان ایرانی پرداختند و به نتایجی مشابه این تحقیق دست یافتند. نتایج نشان داد که فراگیرانی که در تعامل با یکدیگر مشغول به کار بودند، متون دقیق تری را نسبت به گروههای مستقل ایجاد کردند. آنها به این موضوع اشاره کردند که پیشرفت در دقت نوشتاری در نوشتن تعاملی ممکن است به دلیل افزایش انگیزه زبان آموزان برای تمرکز بر دقت دستوری و مشارکت در روند تجدید نظر باشد که منجر به متون دقیق تر و مناسب تر می شود [۱۲].

نتایج مطالعه حاضر با نتایج یافته‌های انجام شده توسط دوبایو [۱۰] تناقض دارد که هیچ تفاوت آماری معنی داری در دقت نوشتاری بین متون نوشتاری تعاملی و مستقل نیافت. نتایج متضاد حاصل از مطالعه دوبایو و مطالعه حاضر می تواند به دو صورت توجیه شود. اولین دلیل ممکن است روش متفاوتی از اندازه گیری دقت نوشتاری در دو مطالعه باشد و دوم می تواند به دلیل تفاوت در سطح زبانی شرکت کنندگان در دو مطالعه مربوطه باشد.

از لحاظ پیچیدگی نوشتاری، واتاناب [۴۳] و استورچ [۸] نتیجه‌های متناقض با یافته‌های این مطالعه را یافتند. واتاناب نشان داد که زبان آموزان زمانیکه به طور مستقل می نویسند، تعداد بیشتری از کلمات را استفاده می نمایند تا زمانیکه بصورت تعاملی می نویسند. او پیشنهاد کرد که نوشتن مستقل در تولید متون نوشتاری بیشتر برای زبان آموزان دلگرم کننده می باشد چراکه زبان آموزان در نوشتار تعاملی متون کوتاهتری را در مقایسه با نوشتار مستقل می نویسند. البته، عوامل متنوع ممکن است بر تضاد بین نتایج مطالعات مذکور و فعلی تأثیر گذاشته باشد که شامل سطح زبانی شرکت کنندگان در تحقیق، سبک نوشتن، روش نمره دهی و غیره است.

### نتیجه گیری

بر اساس نتایج به دست آمده در این تحقیق در خصوص اثربخشی بیشتر راهبرد نوشتار تعاملی نسبت به راهبردهای نوشتاری مشترک و مستقل، می توان نتیجه گرفت که تعامل میان زبان آموزان و بین معلم و زبان آموزان از طریق به اشتراک گذاشتن ایده‌ها می تواند منجر به عملکرد بهتر زبان آموزان از لحاظ دقت و پیچیدگی در مهارت نوشتاری شود زیرا فعالیت‌های تعاملی با ایجاد یک محیط راحت و بدون استرس به یادگیری زبان خارجی کمک می کند، باعث می شود تا مطالب برای فراگیران سرگرم کننده تر باشد و مهارت‌های دیگری مانند یادگیری تعاملی را توسعه دهند. ی نتیجه دیگری که می توان گرفت آن است که معلم می تواند با بهره گیری از راهبردهای مناسب آموزش زبان، باعث کاهش سختی های یادگیری مهارت نگارش شود و با مشکلات

و گروه دوم (MD= 0.396) داشته و میتوان نتیجه گیری کرد که راهبردهای نوشتاری تعاملی میتواند کمک بیشتری به بهبود سطح نوشتاری زبان آموزان در پیچیدگی متن نماید.

### بحث

نتایج تحقیق نشان داد که گروهی که از راهبردهای نوشتاری تعاملی استفاده می کردند عملکرد بهتری نسبت به دو گروه راهبرد نوشتاری مشترک و مستقل داشتند و اختلاف معنی داری بین گروه اول و گروه سوم مشاهده نشد. یافته‌های این مطالعه می تواند بر اساس منطق راهبرد نوشتن تعاملی موجه باشد. در نوشتن تعاملی، دانش آموزان از "تقسیم قلم" به میزان زیادی بهره بردند. آنها بیشتر از نوشتن انجام می دادند؛ فعال بودن در نوشتن به زبان آموزان حس مالکیت و تشویق برای نوشتن و ایجاد جملات جدید در گروه می داد. علاوه بر این، تفاوت میان گروه‌ها می تواند دلیل بر این باشد که نوشتار تعاملی بر ترکیب مهارت‌های زبانی تأکید دارد. نوشتار تعاملی با ترکیبی از مهارت نوشتاری و گفتاری سعی در بهبود مهارت‌های نوشتاری زبان آموزان دارد. با توجه به اصول نوشتار تعاملی، زبان آموزان باید نوشتن را فعالیت‌های نوشتاری تمرین کنند. مسئله دیگری که می تواند نتایج مربوط به دقت و پیچیدگی نوشتن را توضیح دهد، این است که نوشتن تعاملی به زبان آموزان فرصتی برای ارائه و دریافت بازخورد فوری در مورد زبان ارائه می دهد، یک امتیاز که در هنگام یادگیری به صورت جداگانه نمی تواند در دسترس باشد. علاوه بر این، دلیل دیگر می تواند این مساله باشد که در هنگام فعالیت بصورت تعاملی، هر زبان آموز قادر به رجوع به منابع خود می باشد و در مجموع زبان آموزان نتایج صحیح و مناسب را تولید می کنند [۴۲].

مقایسه نتایج با مطالعات انجام شده در ایران نشان می دهد که یافته‌های این تحقیق با نتایج مطالعه جلیلی و همکاران [۱۱] در ارتباط با دقت و پیچیدگی نوشتار هم راستا می باشد. این بدان معنی است که در هر دو گروه، کار گروهی موجب عملکرد بهتر زبان آموزان شد. نتایج حاصل از این مطالعه با نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل متون توسط بیرجندی و آهنگری [۴۱] سازگار می باشد. همچنین، استورچ [۸] اشاره به این دارد که متون تعاملی نمره بیشتری را در مقایسه با متون نگارشی مستقل از لحاظ دقت نگارش کسب کردند. علاوه بر این، یافته های این مطالعه موید یافته های نیکسون و همکاران [۴۳] است که دریافتند که گروه‌های تعاملی نمرات بالاتری از افراد در نوشتن مستقل خود از نظر کیفیت ارتباطی، ساختار و تناسب زبانی دارند. به طور مشابه، جعفری و انصاری [۱۲] به بررسی تأثیر تعامل در دقت

- 5- Applebee AN. Langer JA. Mullis IV. Writing: Trends across the decade, 1974-84. Princeton: Educational Testing Service; 1986.
- 6- Musaed Alkthey A. Abdullah Al-Qiawi D. The effect of SPAWN strategy in developing persuasive writing skills and productive habits of mind. Arab World English Journal (AWEJ); 2020 11(1): 459-481.
- 7- Vygotsky LS. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press; 1978.
- 8- Storch N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. Journal of Second Language Writing. 2005; 14(3): 153-173.
- 9- Ahmadi P. Rezazadeh Shiraz F. Emamgholizadeh Ganji Z. Surveying the impact of collaborative learning on development of students' composition and writing skills in Saveh. Teaching and Learning Research. 2015; 11(2): 97-112.
- 10- Dobao AF. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. Journal of Second Language Writing. 2012; 21(1): 40-58.
- 11- Jalili MH. Shahrokhi M. Impact of collaborative writing on the complexity, accuracy, and fluency of Iranian EFL learners' L2 writing. Journal of Applied Linguistics and Language Research. 2017; 4(4): 13-28.
- 12- Jafari N. Ansari NA. The effect of collaboration on Iranian EFL learners' writing accuracy. International Education Studies. 2012; 5(2): 125-131.
- 13- Aali A. Sayf A. Kadivar P. Writing to learn (WTL) the effects of written assignments on students learning and writing skills. Teaching and Learning Research. 2020; 14(2): 1-15.
- 14- Nunan D. Second language teaching and learning. Boston: Heinle and Heinle; 1999.
- 15- Nunan D. Second language teaching and learning. Boston: Heinle and Heinle; 2001.
- 16- Miao Y. Exploring writing approaches in Chinese EFL class [Internet]. 2003. Available from <http://www.The free library. Com /Exploring +writing +approaches + in+Chinese+EFL+class-a01387036680>.
- 17- Hyland K. Genre in primary classrooms: The new South Wales (NSW) K-6 syllabus. In Candlin CN, Hall ER, editors. Teaching and researching. Harlow, Essex; 2002. p. 96-103.

فراگیران خود در کلاس‌های آموزش نگارش مقابله کند.

### پیشنهادات پژوهش

نتایج عملی حاصل از این مطالعه می‌تواند برای دانش آموزان، معلمان و همچنین طراحان مواد درسی و برنامه‌های درسی مفید باشد. نخستین کاربرد این تحقیق برای دانش آموزان است. با اجرای فعالیت‌های گروهی مانند نوشتن تعاملی، زبان آموزان می‌توانند سطح بالایی از مهارت نوشتن را به دست آورند. هنگامی که دانش آموزان با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند، آنها بیشتر یاد می‌گیرند چون بیشتر درگیر یادگیری هستند. به عبارت دیگر، تعامل باعث می‌شود یادگیرنده در مورد معنای یک کلمه فکر کند و این مفیدتر از آموزش است. یکی دیگر از کاربردهای مطالعه حاضر برای زبان آموزان ممکن است افزایش انگیزه آنها برای یادگیری باشد. دانش آموزان به هنگام نوشتار تعاملی یک متن ممکن است احساس رضایت بیشتری از خود داشته باشند. این بدان معنی است که آنها احساس می‌کنند که یادگیری آنها مزایایی برای آنها و دوستانشان در گروه دارد و به تدریج احساس بی‌نظمی در شرکت در کلاس‌های زبان در آنها کاهش می‌یابد. یافته‌های این مطالعه همچنین می‌تواند برای معلمان زبان خارجی که در جستجوی روش‌های موثر برای تدریس نوشتن در یک محیط معنی دار و غیر تهدیدآمیز هستند، مفید باشد. طراحان و توسعه دهندگان مواد درسی نیز می‌توانند از یافته‌های این مطالعه بهره مند شوند. آنها می‌توانند تمرینات نوآورانه در ارتباط با مهارت نوشتن با توجه به فعالیت‌ها و وظایف گروه‌های مناسب در کلاس درس طرح نمایند، در حالی که نیازهای دانش آموزان، نقاط قوت، سطوح، سبک‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری و سبک‌های آموزش معلمان را در نظر بگیرند.

### منابع

- 1-Veramuthu P. Shah PM. Effectiveness of collaborative writing among secondary school students in an ESL classroom. Creative Education. 2020 11(1), 54-67.
- 2- Singer BD. Bashir AS. Developmental variations in writing composition skills. In Stone CA, Silliman ER, Ehren B, Apel K, editors. Handbook of language and literacy. New York: The Guilford Press; 2004. p. 559-582
- 3- Breaden BL. Speaking to persuade. Fort Worth: Harcourt Brace College; 1996.
- 4- Inhelder B. Piaget J. The early growth of logic in the child: Classification and seriation. London: Routledge; 1964.

- 32- Pinnell GS. McCarrier A. Interactive writing: A transition tool for assessing children in learning to read and write. In Heibert E, Taylor B, editors. Getting reading right from the start: Effective early literacy interventions. Needham Heights: Allyn and Bacon; 1994. pp. 149-170.
- 33- Button K. Johnson MJ. Furgerson P. Interactive writing in a primary classroom. *The Reading Teacher*. 1996; 49(6): 446-454.
- 34- Power B. Hubbard R. Literacy in process. Portsmouth: Heinemann Educational Books; 1991.
- 35- Routman R. *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Portsmouth: Heinemann; 1991.
- 36- Calkins L. *The art of teaching writing*. Portsmouth: Heinemann; 1994.
- 37- Graves D. *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth: Heinemann; 1983.
- 38- Freeman M. *Building a writing community: A practical guide*. Gainesville: Maupin House Publishing; 1999.
- 39- Richards J C. Schmidt R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4th ed. Harlow: Pearson; 2010.
- 40- Bygate M. Speaking. In Carter R, Nunan D, editors. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001. p. 14-20.
- 41- Birjandi P. Ahangari S. Effects of task repetition on the fluency, complexity and accuracy of Iranian EFL learners' oral discourse. *The Asian EFL Journal*. 2008; 10(3): 28-52.
- 42- Wigglesworth G. Storch N. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*. 2009; 26(3): 445-466.
- 43- Watanabe, Y. Collaborative and independent writing: Japanese university English learners' processes, texts and opinions [dissertation on the Internet]. University of Toronto, Canada; 2014. Available from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe\\_Yuko\\_201411\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe_Yuko_201411_PhD_thesis.pdf)
- 44- Nixon R. McClay JK. Collaborative writing assessment: Sowing seeds for transformational adult learning. *Assessing Writing*. 2009; 12(2): 149-166.
- 18- Newell GE. Beach R. Smith J. Van Der Heide J. Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*. 2011; 46(3): 273-304.
- 19- Coffin C. Arguing about how the world is or how the world should be: The role of argument in IELTS Test. *Journal of English for Academic Purposes*. 2004; 3(3): 229-246.
- 20- Emmitt M. Pollock J. *Language and learning: An introduction for teaching*. 2nd ed. Melbourne: Oxford University Press; 1997.
- 21- Hinkel E. Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning*. 2005; 15(1): 29-53.
- 22- Efstathiadi L. The use of epistemic markers as a means of hedging and boosting in the discourse of L1 and L2 speakers of Modern Greek: A corpus-based study in informal letter-writing. *Themes in Science and Technology Education*. 2010; 3(1-2): 181-206.
- 23- Derewianka B. *A new grammar companion for teachers*. Sydney: Primary English Teaching Association; 2011.
- 24- Toulmin SE. *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press; 2003.
- 25- Kress G. van Leeuwen T. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge; 1996.
- 26- Droga L. Humphrey S. *Grammar and meaning: An introduction for primary teachers*. Berry: Target Texts; 2003.
- 27- Martin JR. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press; 1989.
- 28- Swartz S L. Klein AF. Shook RE. *Interactive writing and interactive editing: Making connections between writing and reading*. Carlsbad: Dominic Press; 2001.
- 29- Pearson PD. Gallagher MC. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 1983; 8(3): 317-344.
- 30- Burns C. Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*. 2004; 34(1): 35-49.
- 31- Rogoff B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press; 1990.