

## High-Performing and Low-Performing Iranian Learners' Attitude, Perception, and Motivation Toward Collaborative Writing



**Rasoul Mohammad Hosseinpur** ✉\*  0000-0002-3718-5948

Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran.

Email: [rmhosseinpur@gmail.com](mailto:rmhosseinpur@gmail.com)



**Farzaneh Bagheri Veshnavei** \*\*  0009-0008-8106-4378

Department of English Language and Literature, University of Qom, Qom, Iran.

Email: [frzbagheri14@gmail.com](mailto:frzbagheri14@gmail.com)

### ABSTRACT

This study, grounded in sociocultural theory, explores Iranian learners' attitudes, perceptions, and motivations toward collaborative writing. A mixed-methods approach was employed, involving a sample of 50 learners with different performance levels (high and low). Quantitative data were collected through three questionnaires focusing on attitude, perception, and motivation, complemented by qualitative data from reflective journals. The results of the attitude, perception, and motivation questionnaires indicated a generally positive outlook towards collaborative writing across both performance levels. Notably, high-performing learners scored significantly higher across all dimensions. Qualitative analysis confirmed these findings, revealing a positive attitude toward the educational value of collaborative writing. High-performing learners were more enthusiastic about collaborative writing than their low-performing peers. Thematic analysis of qualitative data identified seven key themes: peer collaboration, personal preferences and individual factors, impacts and outcomes, language development, efficiency, and enjoyment. Despite the overall consensus on the benefits of collaborative writing, challenges related to time management and individual differences were also noted. The findings provide valuable insights into the complex interplay between individual and group factors in collaborative writing, suggesting a possible link between learners' existing language proficiency and the benefits they derive from collaborative writing.

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 31 October 2024

Received in revised form

10 December 2024

Accepted: 12 December

2024

Available online:

Winter2025

### Keywords:

*Attitude, Collaborative Writing, Low- and High-Performing Learners, Motivation, Perception, Reflective Journals*

Mohammad Hosseinpur, R. and Bagheri, F. (2025). High-and Low-Performing Iranian Learners' Attitude, Perception, and Motivation toward Collaborative Writing. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (4), 661-680. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386000.1170>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386000.1170>.

\* Associate Professor of TEFL, English Language and Literature Department, University of Qom

\*\* MA in teaching English as a Foreign Language

## نگرش، ادراک و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی با عملکرد بالا و پایین، نسبت به نگرش مشارکتی

رسول محمد حسین پور\*

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

رایانامه: rmhosseinpur@gmail.com



فرزانه باقری\*\*

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

رایانامه: frzbagheri14@gmail.com



### چکیده

این مطالعه که بر اساس نظریه اجتماعی- فرهنگی انجام شده است، به بررسی نگرش، دیدگاه و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی در ارتباط با نگرش مشارکتی می-پردازد. در این پژوهش از یک رویکرد ترکیبی استفاده شده است که جامعه‌ای متشکل از ۵۰ زبان‌آموز با سطوح عملکرد متفاوت (پایین و بالا) را شامل می‌شود. داده‌های کمی از طریق سه پرسشنامه با تمرکز بر: نگرش، درک و انگیزه جمع‌آوری و با داده‌های کیفی حاصل از یادداشت‌های تأملی تکمیل گردید. نتایج پرسشنامه‌های نگرش، درک و انگیزه نشان‌دهنده دیدگاه مثبت، نسبت به نگرش مشارکتی در هر دو سطح عملکردی بود؛ به خصوص زبان‌آموزان با عملکرد بالا در تمامی سطوح، نمرات به مراتب بالاتری کسب کردند. تحلیل کیفی نیز این موارد را تأیید کرد و نگرش مثبتی نسبت به ارزش آموزشی نگرش مشارکتی را نشان داد. زبان‌آموزان با عملکرد بالا نگرش مشتاقانه‌تری نسبت به نگرش مشارکتی در مقایسه با هم‌تایان خود داشتند. تحلیل موضوعی داده‌های کیفی، هفت مضمون اصلی را نمایان کرد: همکاری با هم‌تایان، ترجیح و تمایل‌های شخصی و عوامل فردی، تأثیرات و پیامدهای قابل درک، پیشرفت زبان، کارایی و لذت بردن. با وجود اتفاق نظر کلی بر فوائد نگرش مشارکتی، چالش‌هایی مربوط به مدیریت زمان و اختلاف‌های فردی نیز شناسایی شدند. یافته‌ها، بینش‌های ارزشمندی در مورد تعامل پیچیده بین عوامل فردی و گروهی، در زمینه نگرش مشارکتی ارائه می‌دهند و نشان می‌دهند که ممکن است ارتباطی بین مهارت زبانی موجود و فوائد حاصل از نگرش مشارکتی وجود داشته باشد.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۹/۲۰  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۲  
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

انگیزه، درک، زبان‌آموزان با عملکرد پایین و بالا، یادداشت تأملی، نگرش مشارکتی، نگرش.

محمد حسین پور، رسول و باقری، فرزانه. (۱۴۰۳). نگرش، ادراک و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی با عملکرد بالا و پایین نسبت به نگرش مشارکتی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۴ (۴)، ۶۶۱-۶۸۰.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386000.1170>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.386000.1170>.

\* رسول محمد حسین پور، دانشگاه قم، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، صندوق پستی ۳۷۱۸۵-۳۹۶، قم، ایران

\*\* فرزانه باقری، دانشگاه قم، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، صندوق پستی ۳۷۱۸۵-۳۹۶، قم، ایران

## ۱. مقدمه

حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی شاهد تغییراتی به سمت یادگیری زبان آموز محور بوده است که بر فوائد همکاری در فرآیند یادگیری زبان تأکید دارد. این توجه از رویکرد زبان شناسی به روش ارتباطی که در دهه ۱۹۷۰ معرفی شد (لیتل وود، ۲۰۱۳)، نشأت گرفته است. نگارش مشارکتی به عنوان یک کاربرد عملی از این رویکرد، شامل کار گروهی یا دو نفره یادگیرندگان، بر روی تکالیف نوشتاری است (محمد حسین پور و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش ها نشان می دهند که تعامل یادگیرندگان در چارچوب همکاری، برای توسعه مهارت های زبانی و ارتباطی، امری حیاتی است (مانند: عمار و حسن، ۲۰۱۸؛ باثو، ۲۰۲۰؛ سادیکو، ۲۰۱۵). با این حال، نگارش هنوز یکی از چالش برانگیزترین مهارت ها برای یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی است (محمد حسین پور و همکاران، ۲۰۲۴). نگارش مشارکتی با این امکان که به یادگیرندگان اجازه تبادل ایده ها و کاوش مفاهیم را می دهد، راه حلی ارائه می دهد که در نهایت به بهبود کیفیت نوشته ها منجر می شود (استورج، ۲۰۱۹). این با نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸)<sup>۱</sup> هم راستا است که بر این باور است یادگیری از طریق کاوش مشترک، بحث و تبادل ایده ها تقویت می شود (دوباثو، ۲۰۱۲؛ حیدر، ۲۰۱۶).

مطالعات اخیر، فوائد نگارش مشارکتی که شامل: افزایش اعتماد به نفس، بهبود مهارت های زبانی، افزایش انگیزه و نتایج بهتر در نوشتن را مستندسازی کرده اند (مانند: ابو حسین، ۲۰۲۰؛ چن، ۲۰۲۱؛ وراموتو و شاه، ۲۰۲۰). با این حال، برخی پژوهش ها به چالش های احتمالی در محیط های نگارش مشارکتی، از جمله: دشواری در بیان آزادانه ایده ها یا مدیریت تعاملات گروهی اشاره کرده اند (ترمیزی و چونگ، ۲۰۱۷؛ وینارتی و کاهینو، ۲۰۲۰).

عوامل متعددی بر تجربه یادگیرندگان از نگارش مشارکتی تأثیر می گذارند که شامل: نگرش، درک و انگیزه آنها می باشد.

پژوهش - های موجود نشان می دهند که یادگیرندگان با نگرش مثبت، درک بهتری از مزایای نگارش مشارکتی دارند و با انگیزه بالاتر در این فعالیت مشارکت می کنند که در نهایت به عملکرد بهتر آنها در مهارت نگارش منجر می شود (برای مثال، انگرینی و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن و یو، ۲۰۱۹؛ فام، ۲۰۲۱؛ جلیلی و شاهرخ، ۲۰۱۷؛ ژای، ۲۰۲۱). با این حال، پژوهش هایی که به طور خاص این عوامل را در میان زبان آموزان با سطوح مختلف مهارتی بررسی کند، محدود است. همچنین، هنوز مشخص نیست که آیا نتایج سایر پژوهش ها را می توان به موقعیت زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی، به عنوان زبان خارجی تعمیم داد یا خیر. بنابراین، این پژوهش با بکارگیری رویکرد ترکیبی، بر آن است تا به خلأ پژوهشی موجود پاسخ دهد و بررسی کند که چگونه انگیزه، نگرش و درک زبان آموزان ایرانی با عملکرد بالا و پایین تحت تأثیر تجربه های آنها در نگارش مشارکتی قرار می گیرد.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲-۱. نگارش مشارکتی

در تدریس نگارش زبان دوم، رویکردهای متعددی به کار گرفته می شوند که هر یک بر جنبه های متفاوتی از فرآیند نوشتن تمرکز دارند. یکی از این رویکردها، روش محصول محور است که تأکید آن بر تولید یک متن نهایی دقیق و ساختار یافته است. در این روش، زبان آموزان با استفاده از الگوها و قالب های آماده، مهارت های خود را توسعه می دهند و بر تقلید ساختارهای زبانی ارائه شده، توسط معلم، تمرکز می کنند. در مقابل روش فرآیند محور، زبان آموزان را به مراحل مختلف تولید متن، شامل: برنامه ریزی، پیش نویس نویسی، بازبینی و ویرایش هدایت می کند. این رویکرد، که بر یادگیری تدریجی و تقویت تفکر انتقادی تأکید دارد، مهارت های شناختی و زبانی زبان آموزان را از طریق بازخوردهای مداوم بهبود می بخشد. علاوه بر این، روش ژانر محور نیز جایگاه ویژه ای در تدریس نگارش زبان دوم دارد. این رویکرد، که بر تحلیل ساختارها و سبک های متون نوشتاری مختلف تمرکز دارد، زبان آموزان را

<sup>۱۱</sup> Chen (2021)

<sup>۱۲</sup> Veramuthu & Shah (2020)

<sup>۱۳</sup> Tarmizi & Cheung (2017)

<sup>۱۴</sup> Winarti & Cahyono (2020)

<sup>۱۵</sup> Anggraini et al (2020)

<sup>۱۶</sup> Chen & Yu (2019)

<sup>۱۷</sup> Pham (2021)

<sup>۱۸</sup> Jalili & Shahrokhi (2017)

<sup>۱۹</sup> Zhai (2021)

<sup>۱</sup> Littlewood (2013)

<sup>۲</sup> Mohammad Hosseinpour et al (2024)

<sup>۳</sup> Ammar & Hassan (2018)

<sup>۴</sup> Bao (2020)

<sup>۵</sup> Sadiku (2015)

<sup>۶</sup> Storch (2019)

<sup>۷</sup> Vygotzky (1978)

<sup>۸</sup> Dobao (2012)

<sup>۹</sup> Heidari (2016)

<sup>۱۰</sup> Abahussain (2020)

برای نوشتن در موقعیت‌های واقعی و متناسب با نیازهای اجتماعی آماده می‌کند (لیو و همکاران، ۲۰۲۴).

هر یک از این رویکردها با تمرکز بر ابعاد مختلف نگارش، به شکل‌گیری مهارت‌های زبانی و شناختی زبان‌آموزان کمک می‌کنند. در این میان، نگارش مشارکتی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی مهم در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی مطرح شده است و با رویکرد آموزش زبان ارتباطی همسو است (بائو، ۲۰۲۰). استورج (۲۰۱۹) نگارش مشارکتی را فعالیتی تعریف کرده است که در آن، دو یا چند نویسنده با همکاری یکدیگر متن واحدی را می‌نویسند. این روش بر تعامل و همکاری تأکید می‌کند و پژوهش‌ها نشان می‌دهند که می‌تواند مهارت‌های زبانی و ارتباطی زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بهبود بخشد (عمار و حسن، ۲۰۱۸؛ بائو، ۲۰۲۰؛ سادیکو، ۲۰۱۵).

نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی نیز بر اهمیت تعامل اجتماعی برای رشد شناختی تأکید می‌کند و از نگارش مشارکتی حمایت می‌کند (بورنازیان و همکاران، ۲۰۲۴؛ حیدر، ۲۰۱۶؛ محمد حسین پور، ۲۰۱۵). همکاری در نگارش، به فراگیران این امکان را می‌دهد تا در بازخورد دادن به یکدیگر، بحث و تبادل نظر شرکت کنند که در نهایت، به درک بهتر فرآیند نگارش و بهبود کیفیت متون منجر می‌شود (استورج، ۲۰۱۹). از عوامل مهمی که در بهبود کیفیت متون نقش به‌سزایی دارد، می‌توان به پاسخ‌دهی به تمرین اشاره کرد. زبان‌آموزانی که پاسخ‌های دقیق‌تر و بهتری به تمرینات می‌دهند، به‌طور معمول توانایی بیشتری در انتقال مفاهیم و ایده‌ها به صورت واضح و منسجم دارند. در کنار پاسخ‌دهی به تمرین، انسجام و پیوستگی نوشتار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. انسجام که به ارتباط منطقی میان جمله‌ها در داخل پاراگراف اشاره دارد و پیوستگی که به ارتباط معنایی و ساختاری بین پاراگراف‌ها مربوط می‌شود، از عوامل کلیدی در تولید نوشتار باکیفیت است. این ویژگی‌ها باعث می‌شوند که متن نه تنها از نظر ساختاری قوی باشد، بلکه ارتباط منطقی بین بخش‌های مختلف آن حفظ شود. تنوع در منابع لغوی و استفاده صحیح از ساختارهای دستوری، بر کیفیت متون تأثیرگذار است. استفاده از واژگان متنوع و دقیق می‌تواند، به وضوح و دقت نگارش کمک کرده و آن را برای

خوانندگان قابل فهم‌تر کند. همچنین، استفاده صحیح از دامنه دستوری، شامل: کاربرد صحیح ساختارهای گرامری پیچیده و ارجاعات، موجب بهبود دقت و ساختار منطقی متن می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده است که نگارش مشارکتی، به‌عنوان یک رویکرد گروهی، باعث بهبود قابل توجهی در پاسخ‌دهی به: تمرین، انسجام و پیوستگی، منابع لغوی و دامنه دستوری نگارش زبان‌آموزان می‌شود. همکاری و تبادل نظر در این فرآیند، به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های نوشتاری خود را بهبود بخشند و متون دقیق‌تر و مؤثرتری تولید کنند (ابوحسین، ۲۰۲۰؛ الخلاف، ۲۰۲۰؛ الواجی، ۲۰۲۰؛ دوبائو و بلام، ۲۰۱۳؛ وینارتی و کاهیونو، ۲۰۲۰؛ ذوالفقار و اولیا، ۲۰۲۰).

مطالعات پیشین، نتایج مثبتی را که با نگارش مشارکتی همراه است، از جمله: بهبود محتوا، سازماندهی، استفاده از واژگان، دقت، فصاحت و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، مستند کرده‌اند؛ (انگگرینی و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن، ۲۰۲۱؛ دوبائو، ۲۰۱۲؛ فام، ۲۰۲۱؛ استورج، ۲۰۱۹؛ وینارثال و گیل-ساراتیا، ۲۰۱۹؛ ژانگ، ۲۰۱۸). با این حال، مطالعات اخیر به چالش‌های احتمالی در زمینه نگارش مشارکتی، از جمله: دشواری در بیان آزادانه ایده‌ها یا مدیریت پویایی‌های گروهی (ترمیزی و چونگ، ۲۰۱۷؛ وینارتی و کاهیونو، ۲۰۲۰) این چالش‌ها بر اهمیت استراتژی‌های مؤثر برای اجرای نگارش مشارکتی تأکید دارند.

## ۲-۲. نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی و نگارش مشارکتی

نظریه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸)، یادگیری را فرآیندی اجتماعی می‌داند که از طریق تعاملات بین فردی رخ می‌دهد و رشد شناختی را تسهیل می‌کند. یکی از مؤلفه‌های مهم این نظریه، مفهوم «منطقه تقریبی رشد» است که بیان می‌کند زبان‌آموزان در تعامل با هم‌تایان توانمندتر یا مربیان می‌توانند به سطح بالاتری از یادگیری دست یابند. نگارش مشارکتی، به‌عنوان یک فعالیت تعاملی و مبتنی بر همکاری اجتماعی با این نظریه همخوانی دارد. در این روش، از طریق تعامل گروهی و حمایت تدریجی، زمینه برای بهبود کیفیت نگارش فراهم می‌شود. پژوهش‌های پیشین تأیید کرده‌اند که

<sup>6</sup> Dobao & Blum (2013)

<sup>7</sup> Zulfikar & Aulia (2020)

<sup>8</sup> Villarreal & Gil-Sarratea (2019)

<sup>9</sup> Zhang (2018)

<sup>1</sup> Liu et al (2024)

<sup>2</sup> Burnazyan et al (2024)

<sup>3</sup> Mohammad Hosseinpour (2015)

<sup>4</sup> Alkhalaf (2020)

<sup>5</sup> Alawaji (2020)



درک که به معنای نحوه تفسیر و دیدگاه افراد از دنیای اطراف خود است، نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش‌ها و رویکردهای زبان-آموزان در یادگیری زبان ایفا می‌کند (استورچ، ۲۰۱۳).<sup>۸</sup> درک زبان‌آموزان از ارزش و موثر بودن روش‌های خاص یادگیری، از جمله: نگارش مشارکتی می‌تواند بر مشارکت و عملکرد آنها تأثیر بگذارد. به عنوان مثال: اگر زبان‌آموزان بر این باور باشند که بهترین یادگیری زبان از طریق ارتباطات تعاملی اتفاق می‌افتد، احتمال بیشتری دارد که در فعالیت‌هایی مانند: نگارش مشارکتی که تعامل در زبان دوم را ترویج می‌کند، به طور فعال شرکت کنند. این موضوع اهمیت در نظر گرفتن درک زبان‌آموزان در طراحی فعالیت‌های یادگیری زبان و پرورش نگرش‌های مثبت نسبت به رویکردهای آموزشی خاص را نشان می‌دهد.

## ۲-۴. نگارش مشارکتی در موقعیت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی

نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده است که زبان‌آموزانی که نگرش مثبتی به نگارش مشارکتی دارند، درک عالی از مزایای آن دارند و از انگیزه بالایی برخوردارند و به نتایج بهتری دست می‌یابند (برای مثال: انگگرینی و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن و یو، ۲۰۱۹؛ فام، ۲۰۲۱؛ جلیلی و شاهرخی، ۲۰۱۷؛ ژای، ۲۰۲۱). این عوامل می‌توانند بر میزان مشارکت، تمایل به شرکت در فعالیت‌ها و تجربه کلی زبان-آموزان در نگارش مشارکتی تأثیرگذار باشند. افزون بر این، این یافته‌ها به فوائد نگارش مشارکتی برای رشد تفکر انتقادی، کار گروهی و مهارت‌های زبان انگلیسی اشاره دارند (دویچی، ۲۰۱۸؛ وینارتی و کاهیونو، ۲۰۲۰؛ ابوحسین، ۲۰۲۰؛ الخلاف، ۲۰۲۰؛ الواجی، ۲۰۲۰؛ انگگرینی و همکاران، ۲۰۲۰). همکاری گروهی باعث تعامل بیشتر میان زبان‌آموزان می‌شود و به بهبود ایده‌پردازی، طوفان فکری و تولید متن منجر می‌گردد (وینارتی و کاهیونو، ۲۰۲۰؛ چن و یو، ۲۰۱۹). زبان‌آموزان از بازخورد هم‌کلاسی‌ها بهره می‌برند و این امر باعث تقویت گرامر، دایره واژگان و دقت کلی نوشتاری آنها می‌شود (ذوالفقار و اولیا، ۲۰۲۰؛ ابوحسین، ۲۰۲۰).

نگارش مشارکتی می‌تواند، مهارت‌های زبانی و شناختی زبان-آموزان را تقویت کند و به رشد آنها در محیط‌های آموزشی کمک کند (انور، ۲۰۲۱؛ لی، ۲۰۱۸؛ فام و نگوین، ۲۰۲۰؛ فام و همکاران، ۲۰۲۰؛ ژانگ، ۲۰۱۸).

## ۲-۳. تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان

موفقیت نگارش مشارکتی می‌تواند تحت تأثیر تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان به ویژه از نظر نگرش، درک و انگیزه باشد (الیس، ۲۰۰۵). تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان به ویژگی‌ها و شیوه‌های منحصر به فردی اشاره دارد که هر فرد در یادگیری زبان هدف برای خود دارد. این ویژگی‌های خاص، از یک زبان‌آموز به دیگری متفاوت است و نمایانگر فردیت آنها در روند یادگیری زبان است.

نگرش به عنوان یک ساختار پیچیده تعریف می‌شود که گرایش‌های عاطفی، شناختی و رفتاری فرد نسبت به زبان هدف و فرآیند یادگیری را در بر می‌گیرد (گاردنر، ۱۹۸۵).<sup>۹</sup> این مفهوم چند بُعدی، بازتاب دهنده باورها، احساسات و تمایلات زبان‌آموز است. نگرش در یادگیری زبان دوم یک موجودیت ثابت نیست، بلکه ساختاری پویاست که می‌تواند با گذر زمان تکامل یابد. عوامل مختلفی، مانند: تجربه‌های قبلی در یادگیری زبان، ارزش زبان هدف، محیط یادگیری، رفتار معلم و عوامل فرهنگی بر آن تأثیر می‌گذارند (دورنایی، ۲۰۰۵).

انگیزه که از واژه لاتین «movere» به معنی «حرکت دادن» گرفته شده است، نقش مهمی در موفقیت یادگیری زبان و فعالیت-های نگارشی دارد (گس و همکاران، ۲۰۲۰).<sup>۱۰</sup> انگیزه نمایانگر یک نیروی درونی است که فراگیران را به تلاش و پایداری در مسیر یادگیری زبان ترغیب می‌کند (دورنایی، ۲۰۲۰). فراگیرانی که انگیزه بالایی دارند، به طور معمول به یادگیری عمیق‌تری مشغول می‌شوند، مهارت‌های زبانی خود را سریع‌تر تقویت می‌کنند و اهداف گسترده‌تری در یادگیری زبان دنبال می‌کنند. این نیروی درونی نه تنها به تلاش‌های آنان انرژی می‌بخشد، بلکه اهداف یادگیری‌شان را چه در زمینه تسلط کلی به زبان و چه برای تقویت مهارت‌های خاص نگارشی را شکل می‌دهد.

<sup>7</sup> Dörnyei (2005)

<sup>8</sup> Gass et al (2020)

<sup>9</sup> Dörnyei (2020)

<sup>10</sup> Storch (2013)

<sup>11</sup> Deveci (2018)

<sup>1</sup> Anwar (2021)

<sup>2</sup> Li (2018)

<sup>3</sup> Pham & Nguyen (2020)

<sup>4</sup> Pham et al (2020)

<sup>5</sup> Ellis (2005)

<sup>6</sup> Gardner (1985)

با این حال، پژوهش‌ها به چالش‌هایی در ارتباط با نگارش مشارکتی نیز اشاره دارند؛ مشکلاتی در مورد مدیریت زمان، به دلیل اختلافات در برنامه‌ریزی‌ها و وجود افراد غیرمسئول در گروه‌ها پدید می‌آیند (دویچی، ۲۰۱۸؛ چن و یو، ۲۰۱۹؛ ذوالفقار و اولیا، ۲۰۲۰). علاوه بر این، مدیریت اختلاف نظرها، احساسات منفی و مشارکت نابرابر در گروه‌ها می‌تواند، چالش‌برانگیز باشد (چن و یو، ۲۰۱۹؛ الخلاف، ۲۰۲۰). انگیزه نیز نقش مهمی دارد، زیرا زبان‌آموزانی با سطح مهارت مشابه ممکن است دارای سطح انگیزه متفاوتی باشند که بر میزان مشارکت تأثیر می‌گذارد (چن، ۲۰۲۱؛ شاهیدان و همکاران، ۲۰۲۲). باوجود این چالش‌ها، مطالعات اخیر نشان می‌دهند که حمایت معلمان و استفاده از ابزارهای همکاری آنلاین، مانند: گوگل داکس می‌تواند به افزایش انگیزه و تسهیل تعامل کمک کند (ژای، ۲۰۲۱؛ شاهیدان و همکاران، ۲۰۲۲؛ از زهرا و فبریا، ۲۰۲۳).

با وجود گسترش مطالعات در زمینه نگارش مشارکتی و تأثیر آن بر زبان‌آموزان زبان انگلیسی، هنوز شکاف قابل توجهی در ارتباط با زبان‌آموزان ایرانی وجود دارد. مطالعاتی که نگرش، درک و انگیزه‌های زبان‌آموزان ایرانی با سطوح مختلف مهارتی نسبت به نگارش مشارکتی را بررسی کنند، بسیار محدود هستند. همچنین، این موضوع مشخص نیست که آیا یافته‌های به دست آمده، در سایر کشورها را می‌توان به‌طور مستقیم با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و سیستم آموزشی موجود به محیط یادگیری زبان انگلیسی در ایران تعمیم داد. این مطالعه با هدف تکمیل کردن این شکاف، از رویکرد ترکیبی استفاده می‌کند تا این عوامل را در محیط یادگیری زبان انگلیسی ایرانی بررسی کند. یافته‌ها به درک عمیق‌تری از تأثیر نگارش مشارکتی بر زبان‌آموزان ایرانی و به بهبود روش‌های آموزشی برای افزایش اثربخشی آن برای یادگیرندگان مختلف کمک می‌کند. برای انجام این مطالعه، پرسش‌های زیر مطرح شدند:

۱. آیا نگرش، درک و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی با عملکرد معناداری خواهد کرد.

۲. دیدگاه زبان‌آموزان درباره نگارش مشارکتی در گروه‌هایی با عملکرد بالا و پایین چیست.

### ۳. روش تحقیق

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

این پژوهش با مشارکت پنجاه زبان‌آموز ایرانی (زن و مرد) که در دوره‌های زبان انگلیسی، برای اهداف آکادمیک، در یک مؤسسه زبان ثبت‌نام کرده بودند، انجام شد. شرکت‌کنندگان در این مطالعه، در بازه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال (میانگین حدود ۲۴ سال) قرار داشتند و از رشته‌های تحصیلی مختلف بودند. برای گروه‌بندی شرکت‌کنندگان به دو سطح عملکردی، از نتایج بخش نوشتاری آزمون آیلتس استفاده شد. این آزمون که به‌طور جهانی، به‌عنوان یکی از ابزارهای معتبر برای ارزیابی مهارت‌های زبانی شناخته شده است، در این پژوهش به عنوان معیار اولیه برای تفکیک زبان‌آموزان به دو گروه عملکردی به کار گرفته شد.

بر اساس نمرات به دست آمده از بخش نوشتاری آزمون آیلتس، شرکت‌کنندگان به دو گروه تقسیم شدند؛ گروه با عملکرد بالا، شامل: ۲۶ نفر از شرکت‌کنندگان بود (۱۵ نفر زن و ۱۱ نفر مرد) که نمره ۵٫۵ یا بالاتر را کسب کرده بودند و در حالی که گروه با عملکرد پایین شامل ۲۴ نفر بود (۱۴ نفر زن و ۱۰ نفر مرد) که نمره‌ای زیر ۵٫۵ دریافت کرده بودند. این تقسیم‌بندی به منظور مقایسه دقیق تفاوت‌های نگرش، درک و انگیزه بین دو گروه زبان‌آموز با سطوح مختلف عملکردی انجام شد. علاوه بر این، تمامی شرکت‌کنندگان تجربه قبلی در انجام تکالیف گروهی و پروژه‌های مرتبط با دوره‌های زبان انگلیسی داشتند که آشنایی آنها کار گروهی را تسهیل می‌کرد. این تجربه‌های پیشین، به شرکت‌کنندگان کمک کرده بود تا در محیط‌های گروهی مشارکت کنند و نقش خود را در پروژه‌های مشترک به‌طور مؤثر ایفا کنند. همچنین، شایان ذکر است که آنها از رشته‌های تحصیلی مختلفی بودند، اما همگی توسط یک مدرس تدریس می‌شدند.

برای تضمین دقت و اعتبار گروه‌بندی، تمامی ارزیابی‌ها بر اساس معیارهای رسمی و بین‌المللی نمره‌دهی آزمون آیلتس انجام شد و ارزیابی‌ها توسط دو ارزیاب مستقل صورت گرفت. این رویکرد به منظور افزایش همسانی و اعتبار نتایج، علاوه بر بررسی کیفیت داده‌ها توسط ارزیابان مختلف، با استفاده از معیارهای معتبر آزمون آیلتس که در تحقیقات قبلی به‌طور گسترده بکار گرفته شده‌اند، انجام شد.

#### ۳-۲. آزمون نوشتاری آیلتس

از آزمون نوشتاری آیلتس، به منظور اطمینان از همگن بودن شرکت‌کنندگان و ایجاد دو گروه عملکردی (ضعیف و

<sup>۱</sup> Az Zahra & Febria (2023)

<sup>۲</sup> Shahidan et al (2022)

عالی) استفاده شد. نمونه‌های نوشتاری، به‌ویژه مقالات مربوط به بخش دوم آزمون نوشتاری آیتس، توسط دو ارزیاب که محققان این مطالعه بودند، بر اساس چهار معیار ارزیابی شدند: پاسخ‌دهی به تمرین، انسجام و پیوستگی، منابع لغوی و دامنه دستوری. ضریب پایایی بین ارزیاب‌ها ۰,۷۱، محاسبه شد.

### ۳-۳. پرسشنامه‌ها

در این پژوهش، سه پرسشنامه معتبر مجزا برای جمع‌آوری داده‌های کمی، در مورد: انگیزه، نگرش و درک زبان‌آموزان نسبت به نگارش مشارکتی استفاده شد. این ابزارها پیش از این در مطالعات مختلف برای ارزیابی متغیرهای مشابه بکار رفته‌اند، اما برای اطمینان از اعتبار این پرسشنامه‌ها در شرایط خاص پژوهش حاضر، روایی و پایایی آنها دوباره بررسی و ارزیابی شد. نتایج این ارزیابی‌ها نشان داد که تمامی پرسشنامه‌ها در شرایط این پژوهش قابل اعتماد هستند و از دقت لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای هدف برخوردارند. شرکت‌کنندگان این پرسشنامه‌ها را در ابتدای دوره و انتهای آن تکمیل کردند تا تغییرات این عوامل در طول پروژه نگارش مشارکتی ارزیابی شود.

از یک پرسشنامه معتبر که توسط **فراه (۲۰۱۱)**<sup>۱</sup> تهیه شده بود، برای سنجش نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به نگارش مشارکتی استفاده شد. این ابزار شامل ۳۲ عبارت است که بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کامل موافق تا کامل مخالف) ارزیابی می‌شود. در این پژوهش، پس از ارزیابی مجدد، آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر با ۰,۹۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار بالا و قابلیت اطمینان آن در شرایط خاص پژوهش حاضر است.

درک شرکت‌کنندگان از فرآیند و نتایج نگارش مشارکتی با استفاده از پرسشنامه‌ای که توسط **منگلسدورف (۱۹۹۲)**<sup>۲</sup> طراحی شده بود، ارزیابی شد. این ابزار شامل ۲۲ عبارت است که با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای ارزیابی می‌شود و به چهار دسته تقسیم می‌شود: سهم فرد در کار گروهی، همکاری تیمی، پویایی محیط یادگیری و بهبود مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله. پس از ارزیابی مجدد این پرسشنامه، آلفای کرونباخ برابر با ۰,۹۵، به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن آن برای این مطالعه است.

نسخه اصلاح‌شده‌ای از پرسشنامه **یوئیان نی و شون لاو (۲۰۱۰)**<sup>۳</sup> برای سنجش تغییرات در انگیزه یادگیرندگان مورد استفاده قرار گرفت. این ابزار، انگیزه را از طریق مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کامل مخالف؛ ۵ = کامل موافق) اندازه‌گیری می‌کند و به دو بخش تقسیم می‌شود: خودکارآمدی و اهمیت تمرین. پس از ارزیابی مجدد در این مطالعه، آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی برابر با ۰,۹۲ و برای مقیاس اهمیت تمرین ۰,۸۹، به دست آمد که هر دو مقیاس از اعتبار قابل قبولی برخوردارند.

### ۳-۴. یادداشت‌های تأملی

یادداشت‌های تأملی که به‌عنوان یادداشت‌های یادگیری نیز شناخته می‌شوند، یک روش یادگیری شناخته شده هستند که به رشد مهارت‌های سطح بالای تفکر کمک می‌کنند (**کوگنی، ۲۰۱۹**). این یادداشت‌ها به‌عنوان ابزاری برای تسهیل خوداندیشی و درون‌نگری عمل می‌کنند (**مون، ۲۰۰۶**)<sup>۴</sup> و دانشجویان را تشویق می‌کنند تا تجربه و تعاملات خود را در طول زمان مورد بررسی قرار دهند (**تورپ، ۲۰۰۴**)<sup>۵</sup>. در این مطالعه، یادداشت‌های تأملی به‌عنوان ابزاری برای جمع‌آوری داده‌های کیفی مورد استفاده قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان در طول پروژه نگارش مشارکتی، ایده‌ها، افکار شخصی، تأملات و تجربه‌های خود را در دو یادداشت جداگانه ثبت کردند. این نوشته‌ها، پیشرفت‌های یادگیری، چالش‌ها و موفقیت‌ها، و دیدگاه‌های آنها درباره همکاری با هم‌کلاسی و بازخورد در فرآیند نگارش مشارکتی را منعکس کردند.

### ۴. روش جمع‌آوری داده‌ها

در این مطالعه از یک رویکرد چندمرحله‌ای برای گردآوری داده‌ها درباره تغییرات نگرش، درک و انگیزه شرکت‌کنندگان نسبت به نگارش مشارکتی بهره گرفته شد. در این فرآیند، رضایت آگاهانه، ناشناس ماندن و رعایت اصول اخلاقی نسبت به شرکت‌کنندگان تضمین شد. پیش از آغاز مطالعه، مهارت‌های نوشتاری شرکت‌کنندگان با استفاده از یک پرسش، مقاله ۲۵۰ کلمه‌ای (اقتباس‌شده از تمرین نگارشی ۲ آزمون آیتس) ارزیابی شد. دو ارزیاب این مقالات را با استفاده از معیارهای نمره‌دهی تمرین نوشتاری ۲ آیتس ارزیابی کردند. سپس، بر اساس نمرات به دست آمده، شرکت‌کنندگان به گروه‌های عملکرد بالا و پایین تقسیم شدند.

<sup>۴</sup> Cogni (2019)

<sup>۵</sup> Moon (2006)

<sup>۶</sup> Thorpe (2004)

<sup>۱</sup> Farrah (2011)

<sup>۲</sup> Mangelsdorf (1992)

<sup>۳</sup> Youyan Nie and Shun Lau (2010)

در مرحله اولیه و آماده‌سازی، مدرس مفهوم نگارش مشارکتی، نقش‌های افراد شرکت‌کننده و تعاملات آنها در قالب گروه‌های دو نفره را به آنها معرفی کرد تا با این فرآیند آشنا شوند. تمرین‌های نوشتاری، اهداف مطالعه و ساختار مقالات (مقدمه، پاراگراف‌های اصلی، نتیجه‌گیری) به آنها توضیح داده شد. شرکت‌کنندگان دو جلسه برای تکمیل مقالات فرصت داشتند و مدرس نیز برای کمک در دسترس بود.

در مرحله نگارش، موضوعات مقالات استدلالی مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به سطح دشواری و توانایی زبان‌آموزان تنظیم شدند. شرکت‌کنندگان به‌صورت مشترک موضوعات را تحلیل کردند، ایده‌پردازی نمودند و طرح کلی مقالات را تولید کردند. در حین این فرآیند، آنها به‌طور منظم با یکدیگر برای ارزیابی و بهبود پیوستگی و انسجام متن همکاری می‌کردند. هر زبان‌آموز مسئولیت بخش خاصی از مقاله را بر عهده گرفت، اما برای حفظ ساختار کلی و انسجام متن، تمامی اعضای گروه به‌طور مداوم بر روی متن به صورت گروهی بازبینی و ویرایش انجام می‌دادند. به‌عنوان مثال؛ یک زبان‌آموز بر نگارش مقدمه و پاراگراف‌های اصلی تمرکز داشت، در حالی که زبان‌آموز دیگر نتیجه‌گیری و بخش استدلالی را بر عهده داشت. این روش باعث مشارکت برابر و تقسیم مسئولیت‌ها شد و همچنین از کاهش پیوستگی و انسجام متن جلوگیری کرد. مقالات به‌صورت مشترک نوشته، ویرایش، بازبینی و پیش از ارسال بازخوانی شدند. پس از نوشتن هر مقاله، شرکت‌کنندگان به‌صورت فردی یادداشت‌های تأملی را نوشتند تا افکار، احساسات و تجربه‌های خود را در مورد پویایی گروه و فرآیندهای یادگیری در طول پروژه نگارش مشارکتی مستند کنند. سه پرسشنامه تغییرات در انگیزه، نگرش و درک نسبت به نگارش مشارکتی را اندازه‌گیری کردند. شرکت‌کنندگان این پرسشنامه‌ها را در ابتدای دوره و پایان آن تکمیل کردند.

## ۵. تحلیل داده‌ها

نوشته‌های شرکت‌کنندگان با استفاده از معیارهای نمره‌دهی معتبر، در بخش دوم آزمون نگارش آیلتس، تحلیل شدند. دو ارزیاب مستقل نوشته‌ها را ارزیابی کردند تا از پایایی و همخوانی نمرات اطمینان حاصل شود. ضریب پایایی بین ارزیاب‌ها ۰٫۷۱ بود که نشان‌دهنده توافق خوب است. سپس

زبان‌آموزان بر اساس نمرات خود به دو گروه: عملکرد بالا و پایین تقسیم شدند.

داده‌های کمی به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار تحلیل آماری علوم اجتماعی (SPSS)، نسخه ۲۶ تحلیل شد. برای ارزیابی تفاوت‌های درون‌گروهی و بین‌گروهی در نگرش، انگیزه و دیدگاه گروه‌های با عملکرد بالا و پایین، از تحلیل واریانس اندازه مکرر همراه با تحلیل اثرات ساده و تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد.

اندیشه‌های زبان‌آموزان درباره پروژه نگارش مشارکتی آنها با استفاده از چارچوب **براون و کلارک (۲۰۰۶)**<sup>۱</sup> به‌صورت موضوعی تحلیل شد. برای اطمینان از دقت در کدگذاری، دو کدگذار با خواندن چندباره اندیشه‌ها، آنها را به خوبی بررسی کردند. این کار به درک عمیق‌تر و شناسایی مضامین احتمالی کمک کرد. کدگذاران با تولید کدهای اولیه شروع کردند که شامل برچسب‌گذاری و دسته‌بندی بخش‌های مرتبط داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2020 بود. در این مرحله، بخش‌های مختلف با رنگ‌های گوناگون به‌منظور نمایش قسمت‌های مرتبط با هدف مطالعه علامت‌گذاری شدند.

سپس کدگذاران الگوها و ارتباط میان کدهای اولیه را شناسایی کردند. این مرحله شامل سازماندهی کدها و گروه‌بندی کدهای مشابه برای مضامین احتمالی بود. آنها در این فرآیند به همپوشانی‌ها، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین کدها توجه کردند. مضامین شناسایی‌شده سپس بازبینی و اصلاح شدند تا از انسجام، تمایز و بازنمایی دقیق محتوای مرتبط با تعامل و همکاری گروهی اطمینان حاصل شود. در نهایت، برای وضوح بیشتر مضامین، هر کدام به‌طور واضح تعریف و به تعامل شرکت‌کنندگان و فرایند نگارش مشارکتی پیوند داده شد. این مرحله صحت مضامین شناسایی‌شده در یادداشت‌های زبان‌آموزان را تأیید کرد. هر دو کدگذار در فرآیند کدگذاری همکاری داشتند و به ۹۳ درصد توافق بین ارزیاب‌ها در یادداشت‌ها دست یافتند.

## ۶. نتایج

برای بررسی تغییرات نگرش، درک و انگیزه شرکت‌کنندگان از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون، تحلیل واریانس با اندازه مکرر همراه با تحلیل اثرات ساده انجام شد. جدول ۱ آمار توصیفی مربوط به تفاوت‌های درون‌گروهی را نشان می‌دهد.

### جدول ۱. آمار توصیفی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگرش، درک و انگیزه براساس گروه‌ها

<sup>۱</sup> Braun and Clarke (2006)



| گروه         | زمان      | APM    | میانگین | خطای استاندارد | فاصله اطمینان ۹۵٪ |          |
|--------------|-----------|--------|---------|----------------|-------------------|----------|
|              |           |        |         |                | حد بالا           | حد پایین |
| عملکرد بالا  | پیش آزمون | نگرش   | ۶۹,۶۹۲  | ۳,۴۱۹          | ۶۲,۸۱۹            | ۷۶,۵۶۶   |
|              |           | درک    | ۴۲,۸۸۵  | ۲,۵۰۵          | ۳۷,۸۴۸            | ۴۷,۹۲۱   |
|              |           | انگیزه | ۱۹,۳۸۵  | ۱,۲۴۸          | ۱۶,۸۷۵            | ۲۱,۸۹۵   |
|              | پس آزمون  | نگرش   | ۱۰۹,۱۹۲ | ۵,۴۳۲          | ۹۸,۲۷۱            | ۱۲۰,۱۱۴  |
|              |           | درک    | ۷۵,۷۳۱  | ۳,۷۱۱          | ۶۸,۲۶۸            | ۸۳,۱۹۳   |
|              |           | انگیزه | ۳۳,۱۱۵  | ۱,۷۲۵          | ۲۹,۶۴۷            | ۳۶,۵۸۴   |
| عملکرد پایین | پیش آزمون | نگرش   | ۶۹,۱۲۵  | ۳,۵۵۸          | ۶۱,۹۷۱            | ۷۶,۲۷۹   |
|              |           | درک    | ۴۴,۶۶۷  | ۲,۶۰۷          | ۳۹,۴۲۵            | ۴۹,۹۰۹   |
|              |           | انگیزه | ۱۸,۸۷۵  | ۱,۲۹۹          | ۱۶,۲۶۳            | ۲۱,۴۸۷   |
|              | پس آزمون  | نگرش   | ۸۳,۸۳۳  | ۵,۶۵۴          | ۷۲,۴۶۶            | ۹۵,۲۰۱   |
|              |           | درک    | ۶۰,۴۵۸  | ۳,۸۶۳          | ۵۲,۶۹۱            | ۶۸,۲۲۵   |
|              |           | انگیزه | ۲۰,۹۱۷  | ۱,۷۹۶          | ۱۷,۳۰۶            | ۲۴,۵۲۷   |

زیاد) بین میانگین‌های کلی گروه‌های با عملکرد بالا و پایین در پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌های نگرش، انگیزه و درک وجود دارد. تحلیل نتایج درون‌گروهی به‌طور مستقیم به پرسش پژوهش در مورد تغییرات زمانی خاص نمی‌پردازد. برای بررسی عمیق‌تر، از تحلیل اثرات ساده استفاده شد (فیلد، ۲۰۱۸). این تکنیک به ما اجازه می‌دهد تا میانگین متغیرهای مستقل (نگرش، درک، انگیزه) را در سطوح مختلف متغیر دیگر (پیش‌آزمون در مقابل پس‌آزمون در هر گروه عملکردی) مقایسه کنیم.

فرض همگنی واریانس‌ها که برای اعتبار آزمون ANOVA اهمیت دارد با استفاده از آزمون لوین ارزیابی شد. نتایج برای انگیزه در پیش‌آزمون، نگرش در پس‌آزمون و انگیزه در پس‌آزمون رضایت‌بخش بود. با این حال، برای نگرش در پیش‌آزمون، درک در پیش‌آزمون و درک در پس‌آزمون نقض‌هایی مشاهده شد. برای رفع این نقض در فرض همگنی واریانس‌ها، می‌توان نتایج تحلیل واریانس با اندازه مکرر را در سطح ۰,۰۱، به جای ۰,۰۵ گزارش کرد (تاباکنیک و فیلد، ۲۰۱۹).

تحلیل نتایج بین‌گروهی  $F(1, 48) = 12.38, p < 0.05$ ، نشان داد که تفاوت معناداری (با میزان تفاوت  $\eta^2 = 0.20$ )

## جدول ۲. آنالیز اثرات ساده

| گروه         | APM    | زمان (I) | زمان (J)  | تفاوت میانگین (I-J) | خطای استاندارد | تفاوت معنادار | فاصله اطمینان ۹۵٪ |          |
|--------------|--------|----------|-----------|---------------------|----------------|---------------|-------------------|----------|
|              |        |          |           |                     |                |               | حد بالا           | حد پایین |
| عملکرد بالا  | نگرش   | پس آزمون | پیش آزمون | ۳۹,۵۰۰*             | ۳,۵۱۹          | ۰,۰۰۰         | ۳۲,۴۲۵            | ۴۶,۵۷۵   |
|              | درک    | پس آزمون | پیش آزمون | ۳۲,۸۴۶*             | ۲,۱۳۱          | ۰,۰۰۰         | ۲۸,۵۶۲            | ۳۷,۱۳۱   |
|              | انگیزه | پس آزمون | پیش آزمون | ۱۳,۷۳۱*             | ۰,۹۲۹          | ۰,۰۰۰         | ۱۱,۸۶۴            | ۱۵,۵۹۸   |
| عملکرد پایین | نگرش   | پس آزمون | پیش آزمون | ۱۴,۷۰۸*             | ۳,۶۶۳          | ۰,۰۰۰         | ۷,۳۴۴             | ۲۲,۰۷۲   |
|              | درک    | پس آزمون | پیش آزمون | ۱۵,۷۹۲*             | ۲,۲۱۸          | ۰,۰۰۰         | ۱۱,۳۳۲            | ۲۰,۲۵۱   |

<sup>2</sup> Field (2018)

<sup>1</sup> Tabachnick & Fidell (2019)

|       |       |       |       |        |           |          |        |
|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|----------|--------|
| ۳,۹۸۵ | ۰,۰۹۸ | ۰,۰۴۰ | ۰,۹۶۶ | ۲,۰۴۲* | پیش آزمون | پس آزمون | انگیزه |
|-------|-------|-------|-------|--------|-----------|----------|--------|

می‌دهد که هر دو گروه در نگرش، درک و انگیزه خود پس از نگرش مشارکتی پیشرفت داشتند.

برای بررسی تفاوت‌های بین گروهی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد. این روش آماری فرض می‌کند که هیچ داده پرت یک‌متغیره و چندمتغیره‌ای وجود ندارد و هم‌چنین نرمال بودن، پایایی، خطی بودن رابطه بین کوواریانس (پیش‌آزمون) و پس‌آزمون، همگنی شیب‌های رگرسیون، همگنی واریانس گروه‌ها و همگنی ماتریس‌های کوواریانس برقرار است (ابوبدر، ۲۰۲۱؛ فیلد، ۲۰۱۸؛ پالانت، ۲۰۱۶).

**جدول ۳ - نتایج اصلی MANCOVA را نشان می‌دهد.**  
نتایج (F (۳,۴۳) = ۴۲,۵۵،  $P < ۰,۰۱۱$ )، آتا مربعی جزئی = ۰,۷۴۸ که نشان‌دهنده اختلاف معنادار زیاد است) بیانگر آن است که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت‌های معناداری بین میانگین‌های گروه‌های با عملکرد بالا و پایین در پس‌آزمون‌های نگرش، درک و انگیزه وجود داشت.

### جدول ۳. تحلیل کوواریانس چند متغیره

| تأثیر        |                    | مقدار | F      | Hypothesis df | Error df | Sig.  | Partial Eta Squared |
|--------------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|-------|---------------------|
| Intercept    | Pillai's Trace     | ۰,۱۱۲ | ۱,۸۰۹  | ۳             | ۴۳       | ۰,۱۶۰ | ۰,۱۱۲               |
|              | Wilks' Lambda      | ۰,۸۸۸ | ۱,۸۰۹  | ۳             | ۴۳       | ۰,۱۶۰ | ۰,۱۱۲               |
|              | Hotelling's Trace  | ۰,۱۲۶ | ۱,۸۰۹  | ۳             | ۴۳       | ۰,۱۶۰ | ۰,۱۱۲               |
|              | Roy's Largest Root | ۰,۱۲۶ | ۱,۸۰۹  | ۳             | ۴۳       | ۰,۱۶۰ | ۰,۱۱۲               |
| Pre-attitude | Pillai's Trace     | ۰,۶۰۹ | ۲۲,۳۰۱ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۰۹               |
|              | Wilks' Lambda      | ۰,۳۹۱ | ۲۲,۳۰۱ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۰۹               |
|              | Hotelling's Trace  | ۱,۵۵۶ | ۲۲,۳۰۱ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۰۹               |
|              | Roy's Largest Root | ۱,۵۵۶ | ۲۲,۳۰۱ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۰۹               |
| پیش‌درک      | Pillai's Trace     | ۰,۶۸۹ | ۳۱,۷۴۶ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۸۹               |
|              | Wilks' Lambda      | ۰,۳۱۱ | ۳۱,۷۴۶ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۸۹               |
|              | Hotelling's Trace  | ۲,۲۱۵ | ۳۱,۷۴۶ | ۳             | ۴۳       | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۸۹               |

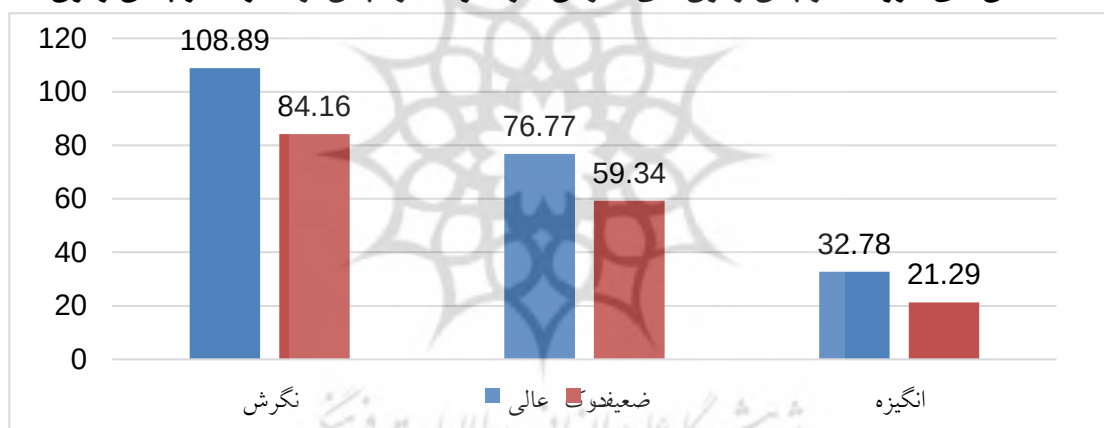
**جدول ۲ - نتایج تحلیل اثرات ساده را نشان می‌دهد که به‌عنوان مقایسه‌های پس‌کاوی تفسیر شده‌اند.** زبان‌آموزان در گروه با عملکرد پایین از پیش‌آزمون (میانگین = ۶۹,۱۲) تا پس‌آزمون (میانگین = ۸۳,۸۳) در نگرش، بهبود چشمگیری داشتند (تفاوت میانگین = ۱۴,۷۰،  $p < ۰,۰۵$ ). بهبودهای مشابهی در درک (پیش‌آزمون: میانگین = ۴۴,۶۶؛ پس‌آزمون: میانگین = ۶۰,۴۵، تفاوت میانگین = ۱۵,۷۹،  $p < ۰,۰۵$ ) و انگیزه (پیش‌آزمون: میانگین = ۱۸,۸۷؛ پس‌آزمون: میانگین = ۲۰,۹۱، تفاوت میانگین = ۲,۰۴،  $p < ۰,۰۵$ ) نیز مشاهده شد. گروه با عملکرد بالا نیز در هر سه مقیاس رشد معناداری نشان دادند: نگرش (پیش‌آزمون: میانگین = ۶۹,۶۹؛ پس‌آزمون: میانگین = ۱۰۹,۱۹، تفاوت میانگین = ۳۹,۵۰،  $p < ۰,۰۵$ )، درک (پیش‌آزمون: میانگین = ۴۲,۸۸؛ پس‌آزمون: میانگین = ۷۵,۷۳، تفاوت میانگین = ۳۲,۸۴،  $p < ۰,۰۵$ )، و انگیزه (پیش‌آزمون: میانگین = ۱۹,۳۸؛ پس‌آزمون: میانگین = ۳۳,۱۱، تفاوت میانگین = ۱۳,۷۳،  $p < ۰,۰۵$ ). به‌طور کلی، نتایج نشان

<sup>2</sup> Pallant (2016)

<sup>۱</sup> Abu-Bader (2021)

|            |                    |       |        |   |    |       |       |
|------------|--------------------|-------|--------|---|----|-------|-------|
|            | Roy's Largest Root | ۲,۲۱۵ | ۳۱,۷۴۶ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۶۸۹ |
| پیش‌انگیزه | Pillai's Trace     | ۰,۷۴۲ | ۴۱,۱۳۵ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۲ |
|            | Wilks' Lambda      | ۰,۲۵۸ | ۴۱,۱۳۵ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۲ |
|            | Hotelling's Trace  | ۲,۸۷۰ | ۴۱,۱۳۵ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۲ |
|            | Roy's Largest Root | ۲,۸۷۰ | ۴۱,۱۳۵ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۲ |
| گروه       | Pillai's Trace     | ۰,۷۴۸ | ۴۲,۵۵۱ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۸ |
|            | Wilks' Lambda      | ۰,۲۵۲ | ۴۲,۵۵۱ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۸ |
|            | Hotelling's Trace  | ۲,۹۶۹ | ۴۲,۵۵۱ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۸ |
|            | Roy's Largest Root | ۲,۹۶۹ | ۴۲,۵۵۱ | ۳ | ۴۳ | ۰,۰۰۰ | ۰,۷۴۸ |

شکل ۱. میانگین‌های گروه‌ها در پس‌آزمون‌های نگرش، درک و انگیزه پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها



است (کلارک و براون، ۲۰۱۳)، استفاده شد. این روش که توسط براون و کلارک (۲۰۰۶) توضیح داده شده، شامل یک فرآیند شش مرحله‌ای است: آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، جستجو برای مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و نگارش یافته‌ها با بکارگیری سیستماتیک این چارچوب، مضامین و الگوهای تکراری در نظرات زبان‌آموزان شناسایی شدند (جدول ۴).

پرسش دوم این مطالعه به بررسی این موضوع پرداخت که زبان‌آموزان گروه‌های با عملکرد بالا و پایین چگونه تجربه‌های خود از نگارش مشارکتی را درک کرده‌اند. داده‌های کیفی از طریق یادداشت‌های تأملی جمع‌آوری شد و به پژوهشگران این امکان را داد تا به نظرات و احساسات آنها به‌طور عمیق‌تری دست یابند.

برای تحلیل یادداشت‌ها از تحلیل موضوعی که به دلیل رویکرد ساختارمندش در علوم اجتماعی بسیار شناخته شده

جدول ۴. فراوانی و درصد هر مضمون در میان زبان‌آموزان با عملکردهای بالا و پایین

| مضامین | زبان‌آموزان با عملکرد عالی | زبان‌آموزان با عملکرد ضعیف |
|--------|----------------------------|----------------------------|
|        | فراوانی                    | درصد                       |
|        | درصد                       | فراوانی                    |

<sup>1</sup> Clarke & Braun (2013)

|                         |    |       |    |       |
|-------------------------|----|-------|----|-------|
| همکاری با همتایان       | ۵۰ | ٪۹۲٫۵ | ۴۱ | ٪۸۹٫۱ |
| ترجیح شخصی و عوامل فردی | ۴۹ | ٪۹۰٫۷ | ۴۰ | ٪۸۶٫۹ |
| تأثیرات و پیامدها       | ۴۸ | ٪۸۸٫۸ | ۳۸ | ٪۸۲٫۶ |
| پیشرفت زبان             | ۴۷ | ٪۸۷   | ۳۸ | ٪۸۲٫۶ |
| کارایی و لذت            | ۴۵ | ٪۸۳٫۳ | ۳۷ | ٪۸۰٫۴ |
| نگرانی‌های مدیریت زمان  | ۴۲ | ٪۷۷٫۷ | ۳۴ | ٪۷۳٫۹ |
| اختلاف نظر و چالش‌ها    | ۱۷ | ٪۳۱٫۴ | ۱۸ | ٪۳۹٫۱ |

قوت و تجربه‌های گذشته به شکل قابل توجهی بر نگرش مثبت آنها نسبت به نگارش مشارکتی تأثیر داشتند.

- زبان آموز با عملکرد پایین: «همکاری می‌تواند بر اساس شخصیت‌ها دشوار باشد. در گروه ما گاهی اختلاف نظر داشتیم، اما به‌طور کلی لذت‌بخش بود. شخصیت‌ها به حقیقت در کار گروهی تأثیر دارند».

- زبان آموز با عملکرد بالا: «کار با همکلاسی‌ام فوق‌العاده بود! نگارش گروهی خیلی بهتر است. ما دانش خود را به اشتراک گذاشتیم و من به تنهایی نمی‌توانستم به این خوبی بنویسم».

هر دو گروه اذعان داشتند که ترجیحات شخصی و عوامل فردی بر دیدگاه آنها نسبت به همکاری تأثیر گذاشته است. با این حال، زبان آموزان با عملکرد بالا ممکن است در بهره‌گیری از این عوامل به نفع خود در وظائف نگارش مشارکتی توانایی بیشتری داشته باشند.

**تأثیرات و پیامدها:** این مضمون اثرات مثبت نگارش مشارکتی را بر مهارت‌های نوشتاری، اعتماد به نفس، درک مفاهیم نوشتاری و پیشرفت مهارت‌های قابل انتقال زبان آموزان نشان می‌دهد. بخشی از تحلیل به بررسی تأثیر کلی نگارش مشارکتی بر یادگیری زبان آموزان اختصاص داشت. نتایج نشان داد که زبان آموزان با عملکرد بالا در مقایسه با همتایان خود با عملکرد پایین، به‌طور کلی، نتایج بهتری از این فعالیت‌ها به دست آوردند.

حدود ۸۸٫۸٪ از زبان آموزان با عملکرد بالا تجربه‌های مثبتی از نگارش مشارکتی گزارش کردند. آنها به مزایایی مانند: بهبود کیفیت متن، تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، حس موفقیت و افزایش دانش اشاره کردند. برای مثال:

- زبان آموز با عملکرد بالا: «کار با هم‌کلاسی خلاصیت و نوآوری ما را افزایش داد. علاوه بر این، تبادل بازخورد به حقیقت کیفیت متن نهایی را بهتر کرد».

تحلیل یادداشت‌های تأملی نشان داد که هفت مضمون کلیدی در شکل‌دهی به دیدگاه زبان آموزان درباره نگارش مشارکتی نقش دارند. این مضامین که بر اساس محتوای آنها و ارتباطشان با سطوح عملکرد تعریف شده‌اند، درک دقیق‌تری از این تجربه ارائه می‌دهند:

**همکاری با همتایان:** این مضمون بر اهمیت تعامل، همکاری و حمایت متقابل میان زبان آموزان در فرآیند نگارش مشارکتی تأکید دارد. زبان آموزان در هر دو گروه به همکاری در نوشتن اهمیت می‌دادند و از مزایای کار تیمی، مانند: به اشتراک گذاری ایده‌ها و دریافت بازخورد سازنده، بهره‌مند شدند.

- زبان آموز با عملکرد پایین: «نکته مثبت این بود که درباره ایده‌هایمان صحبت کردیم و در حین نوشتن متن با هم مشورت کردیم».

- زبان آموز با عملکرد بالا: «از طریق یک تعامل دوستانه و مثبت، محیطی باز برای تبادل ایده‌ها ایجاد کردیم».

اکثریت قابل توجهی (۹۲٫۵٪) از زبان آموزان گروه عملکرد بالا نگرش مثبتی نسبت به همکاری با هم‌گروهان ابراز کردند. این زبان آموزان به‌طور فعال با هم‌گروهان خود تعامل داشتند و به دنبال فرصت‌هایی برای کار گروهی بودند. در حالی که درصد کمی (۸۹٫۱٪) از زبان آموزان با عملکرد پایین نیز دیدگاه مثبتی نسبت به همکاری داشتند.

**ترجیح شخصی و عوامل فردی:** این مضمون اذعان دارد که زبان آموزان ترجیحات متفاوتی برای کار به‌صورت انفرادی یا گروهی دارند که به اهمیت پاسخگویی به نیازهای فردی اشاره می‌کند. این پژوهش نشان داد که درصد بالایی از زبان آموزان، چه با عملکرد بالا (۹۰٫۷٪) و چه با عملکرد پایین (۸۶٫۹٪)، به همکاری علاقه داشتند؛ چرا که این همکاری به آنها حس مالکیت در فرآیند نگارش می‌داد. کار با دیگران به آنها امکان می‌داد، ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند، تصمیم‌های مشترک بگیرند و به هدفی مشترک دست یابند. علاوه بر این، عواملی هم‌چون: سبک یادگیری، علاقه، نقاط



در حالی که این درصد برای زبان آموزان با عملکرد پایین کمتر بود (۸۲٫۶٪)، تعداد قابل توجهی از آنها نیز نتایج مثبتی گزارش کردند. تجربه‌های آنها نشان می‌دهد که همکاری می‌تواند، برای همه مفید باشد.

زبان آموز با عملکرد پایین: «همکاری فوق‌العاده بود! این به من کمک کرد تا دیدگاه‌های متفاوتی را ببینم و متنی جامع‌تر بنویسم. همچنین مهارت‌های ارتباطی و اعتماد به نفسم را افزایش داد».

**پیشرفت زبان:** این مضمون به فرصت‌های یادگیری و تقویت زبان که از طریق همکاری به وجود می‌آید، اشاره دارد. زبان آموزان با عملکرد بالا، به‌طور کلی مهارت‌های زبانی بهتری نسبت به هم‌تایان با عملکرد پایین خود نشان دادند. در حالی که بخش قابل توجهی (۸۷٪) از زبان آموزان با عملکرد بالا از طریق همکاری به پیشرفت زبان دست یافتند، روند مشابهی نیز در میان زبان آموزان با عملکرد پایین مشاهده شد (۸۲٫۶٪).

زبان آموز با عملکرد پایین: «من به‌طور معمول ترجیح می‌دهم به تنهایی کار کنم، اما گروه‌ها گاهی اوقات خوب هستند! از هم گروهی خودم کلمات جدیدی یاد گرفتم که پیش از این نمی‌دانستم».

جالب است که یافته‌ها نشان می‌دهند که زبان آموزان با عملکرد بالا به میزان بیشتری از پیشرفت زبانی برخوردار شدند. این پیشرفت‌ها می‌تواند، شامل: گسترش دایره لغات، تقویت گرامر و مهارت کلی نگارش باشد. این پیشرفت‌ها شاید به نگرش مثبت آنها نسبت به نگارش مشارکتی کمک کرده است. زبان آموز با عملکرد بالا: «همکاری فقط به معنای خلاقیت نبود؛ گرامر و دایره لغاتم را هم بهبود بخشید. کار کردن با دیگران به‌طور فعال به من کمک کرد تا نتیجه بهتری به دست آورم».

**کارایی و لذت:** این مضمون، به مزایای تقسیم کار، استفاده از نقاط قوت فردی و الهام از تعاملات گروهی اشاره دارد. هم زبان آموزان با عملکرد بالا (۸۳٫۳٪) و هم زبان آموزان با عملکرد پایین (۸۰٫۴٪) دیدگاه‌های مثبتی درباره کارایی و لذت نگارش مشارکتی بیان کردند. آنها دریافتند که همکاری، باعث افزایش بهره‌وری، مشارکت، انگیزه و رضایت کلی آنها می‌شود. این شاید به این دلیل است که همکاری، محیط یادگیری تعاملی و پویاتری ایجاد می‌کند.

زبان آموز با عملکرد پایین: «من این فعالیت را دوست داشتم! این یک روش عالی و سرگرم‌کننده برای بحث و تبادل نظر ایده‌ها بود».

زبان آموز با عملکرد بالا: «نگارش مشارکتی باعث شد، احساس کنم بیشتر درگیر هستم و اعتماد به نفس بیشتری پیدا کردم. کار کردن به صورت گروهی، به جای انجام کار به تنهایی، انگیزه‌ام را افزایش داد و به حقیقت از آن لذت بردم». با وجود اینکه تفاوت بین دو گروه اندک بود، یافته‌ها نشان می‌دهند که نگارش مشارکتی می‌تواند به‌طور قابل توجهی برای هر دو گروه با عملکرد بالا و پایین از نظر کارآمدی و لذت مفید باشد. این روش به آنها این امکان را می‌دهد که بازدهی خود را به حداکثر برسانند و به‌طور کامل در فرآیند نوشتن مشارکت کنند.

**نگرانی‌های مدیریت زمان:** این مضمون به مشکلات مرتبط با مدیریت زمان و لزوم برنامه‌ریزی مؤثر، ارتباط واضح و تعیین مهلت‌های مشترک برای اطمینان از تکمیل به موقع تکالیف مشارکتی اشاره دارد. نتایج مطالعه نشان داد که مهارت‌های مدیریت زمان در بین زبان آموزان با عملکرد بالا و پایین تفاوت دارد. بخش بیشتری از زبان آموزان با عملکرد بالا (۷۷٫۷٪) استراتژی‌های مؤثری برای مدیریت زمان نشان دادند، در حالی که این میزان در زبان آموزان با عملکرد پایین (۷۳٫۹٪) بود. این امر نشان می‌دهد که زبان آموزان با عملکرد بالا ممکن است در هماهنگ کردن تلاش‌های خود و مدیریت زمان به‌طور مؤثر در هنگام انجام تکالیف نگارش مشارکتی، موفق‌تر باشند.

زبان آموز با عملکرد پایین: «ما وقت زیادی را صرف صحبت کردن نمودیم؛ چون نتواستیم به توافق برسیم. این باعث شد که در نهایت زمان نوشتن متن را از دست بدهیم». با این حال، نقل‌قول‌ها نشان می‌دهند که مدیریت زمان می‌تواند برای هر دو گروه چالش‌برانگیز باشد. برخی از زبان آموزان، مانند: زبان آموز با عملکرد پایین در نقل‌قول که بیان کرد، ممکن است با بحث‌های طولانی از مسیر اصلی خارج شوند. با این حال، نقل‌قول زبان آموز با عملکرد بالا، نشان می‌دهد که همکاری مؤثر، حتی با صرف زمان برای بحث، می‌تواند به یک نتیجه بهتر منجر شود.

زبان آموز با عملکرد بالا: «گاهی بحث‌ها طولانی می‌شد و وقت زیادی را صرف نوشتن جملات می‌کردیم، اما در نهایت نتیجه بهتری گرفتیم. در کل، مدیریت زمان یک چالش بزرگ بود».

**اختلاف نظر و چالش‌ها:** این مضمون به امکان وجود دیدگاه‌های مختلف اشاره دارد و بر اهمیت ارتباط آزاد و محترمانه برای حل موفقیت‌آمیز اختلافات تأکید می‌کند. با وجود شناخت گسترده مزایای نگارش مشارکتی در هر دو گروه، موانع متعددی در پویایی گروهی و کار تیمی به وجود آمد. این موانع شامل مشکلات مختلفی، مانند: اختلافات ناشی از دیدگاه‌های متفاوت، حضور افرادی که ابتکار عمل نداشتند و به شدت به دیگران وابسته بودند، پیچیدگی در تطبیق دیدگاه‌های مختلف، تفاوت در میزان مشارکت اعضای گروه و مواردی بود که در آنها برخی اعضا تأثیر زیادی بر جهت‌گیری گروه می‌گذاشتند.

مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان با عملکرد بالا (۳۱،۴٪) این اختلافات را کمتر از دانش‌آموزان با عملکرد پایین (۳۹،۱٪) تجربه کردند. مهم‌تر از آن، دانش‌آموزان با عملکرد بالا، در مدیریت و حل این مشکلات مهارت بیشتری داشتند و توانستند تأثیر آنها را بر انگیزه کاهش دهند.

- دانش‌آموز با عملکرد بالا: «ما در هنگام کار تیمی با مشکلاتی مواجه شدیم. اگرچه ابتدا توافق نکردیم، اما با هم صحبت کردیم و در نهایت به نتیجه خوبی رسیدیم».

- دانش‌آموز با عملکرد پایین: «همکاری جالب بود، اما هم‌تیمی من تمایل داشت که بحث گروه را کنترل کند و به دیدگاه‌های مخالف توجهی نمی‌کرد».

## ۷. بحث

این پژوهش با رویکرد ترکیبی، به بررسی تأثیر نگارش مشارکتی بر: نگارش، درک و انگیزه زبان‌آموزان ایرانی با سطوح مهارتی مختلف پرداخت. نتایج نشان داد که پس از اجرای نگارش مشارکتی، در هر سه بُعد، برای زبان‌آموزان با عملکرد بالا و پایین تغییر مثبتی حاصل شد. این یافته‌ها که با مطالعات دیگر نیز همخوانی دارد (مانند انگگرینی و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن و یو، ۲۰۱۹؛ فام، ۲۰۲۱؛ جلیلی و شاه‌رخ، ۲۰۱۷؛ ژای، ۲۰۲۱)، به درک بهتری از یادگیری مشارکتی در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران کمک می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که نگارش مشارکتی نه تنها به عنوان یک ابزار آموزشی مؤثر عمل می‌کند، بلکه از مرزهای تفاوت‌های مهارتی سنتی عبور کرده و برای زبان‌آموزان در تمامی سطوح مهارتی مفید است. در حالی که هر دو گروه زبان‌آموزان، با عملکرد بالا و پایین نسبت به نگارش مشارکتی دیدگاه مثبتی داشتند، داده‌های کمی تفاوت معناداری در نمرات آنها نشان داد. زبان‌آموزان با

عملکرد بالا، به طور پیوسته سطوح بالاتری از نگارش، درک و انگیزه را در مقایسه با زبان‌آموزان با عملکرد پایین نشان دادند. این موضوع ممکن است به تعامل میان تسلط زبانی پیشین و مزایای حاصل از نگارش مشارکتی اشاره داشته باشد. زبان‌آموزان با عملکرد بالا احتمالاً بازخورد هم گروهی خود را بهتر می‌پذیرند و در بحث‌های گروهی به شکلی مؤثرتر مشارکت می‌کنند که تجربه کلی آنها را بهبود می‌بخشد. هم-چنین، این تفاوت مشاهده شده، می‌تواند ناشی از حس اعتماد به نفس بیشتر و مهارت‌های زبانی بهتر در گروه با عملکرد بالا باشد که به آنها امکان می‌دهد از فعالیت‌های گروهی به شکل مؤثرتری بهره ببرند.

پیشرفت مشاهده شده در نگارش شرکت‌کنندگان با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد و نشان می‌دهد که نگارش گروهی می‌تواند، دیدگاه مثبتی نسبت به تکالیف نوشتاری در زبان انگلیسی ایجاد کند (برای نمونه، ابوحسین، ۲۰۲۰؛ الخلاف، ۲۰۲۰؛ دویاتو و بلام، ۲۰۱۳؛ استورج، ۲۰۱۳؛ وانگلاکرن و دیراجویست، ۲۰۲۳؛ ژانگ، ۲۰۱۹). این امر ممکن است به ماهیت تعاملی همکاری مربوط باشد که اضطراب نوشتن را کاهش داده و حس مسئولیت مشترک نسبت به نتیجه نهایی ایجاد می‌کند. هم‌چنین، امکان دریافت بازخورد از هم گروهی و مشارکت در بحث‌های سازنده می‌تواند، خودکارآمدی و اعتماد به نفس زبان‌آموزان را در مهارت‌های نوشتاری تقویت کند.

تغییرات مثبت در نگارش زبان‌آموزان به نوشتار گروهی، با پژوهش‌هایی که به اهمیت فوائد اجتماعی و شناختی کار گروهی اشاره می‌کنند، همخوانی دارد (برای مثال، ابوحسین، ۲۰۲۰؛ الواجی، ۲۰۲۰؛ انگگرینی و همکاران، ۲۰۲۰؛ چن و یو، ۲۰۱۹؛ دویچی، ۲۰۱۸؛ وینارتی و کاهینو، ۲۰۲۰؛ ژای، ۲۰۲۱؛ ذوالفقار و اولیا، ۲۰۲۰). فضای گروهی می‌تواند دیدگاه زبان‌آموزان را نسبت به نگارش به عنوان یک فرآیند اجتماعی وسیع‌تر کرده و نقش گفتگو و تبادل افکار را در نگارش موفق برجسته کند. علاوه بر این، کار گروهی با هم‌کلاسی‌ها ممکن است، حس همبستگی را در کلاس افزایش داده و دیدگاه مثبت‌تری نسبت به محیط یادگیری ایجاد کند.

افزایش انگیزه‌ای که در هر دو گروه مشاهده شد، با این دیدگاه مطابقت دارد که نگارش مشارکتی با تشویق به خودمختاری یادگیرنده و ایجاد حس مالکیت در فرآیند نگارش، انگیزه درونی را تقویت می‌کند (برای مثال، چن، ۲۰۲۱؛

<sup>2</sup> Zhang (2019)

<sup>1</sup> Wonglakorn & Deerajviset (2023)

استورچ، ۲۰۱۳؛ وانگلاکرن و دیراجویست، ۲۰۲۳؛ ژای، ۲۰۲۱؛ ژانگ، ۲۰۱۹). زبان‌آموزان با عملکرد بالا ممکن است با امکان به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌های خود با هم‌کلاسی‌ها انگیزه پیدا کرده باشند، در حالی که زبان‌آموزان ضعیف‌تر از حمایت و راهنمایی گروهی بهره‌مند شده‌اند. تعاملات مثبت اجتماعی و حس دستاوردی که در کار گروهی ایجاد می‌شود، احتمالاً به افزایش انگیزه در هر دو گروه کمک کرده است. استفاده از روش‌های کیفی، به‌ویژه یادداشت‌های تأملی و تحلیل موضوعی، به کشف پویایی‌های پیچیده‌ای که بر تجربیات زبان‌آموزان اثر می‌گذارند، انجامید. این رویکرد با توصیه‌های پژوهش کیفی در محیط‌های آموزشی همسو است و بر عمق و غنای داده‌هایی که از طریق گفته‌ها و برداشت‌های خود زبان‌آموزان به دست می‌آید، تأکید می‌کند (کرسول، ۲۰۱۴).

تحلیل کیفی، درک موضوع را با تأکید بر سودمندی نگارش مشارکتی در هر دو گروه، غنی‌تر می‌کند. هر دو گروه از زبان‌آموزان، به سهولت همکاری، پیشرفت مهارت‌های زبانی، افزایش کارایی و لذت بیشتر به‌عنوان جنبه‌های ارزشمند این فعالیت اشاره کردند. این یافته‌ها با دیدگاه اجتماعی- فرهنگی همسو است که در آن یادگیری مشارکتی از طریق تعامل با هم‌کلاسی‌ها و حمایت آموزشی منطقه رشد تقریبی را ارتقا می‌بخشد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). زبان‌آموزان می‌توانند از دیدگاه‌های مختلف و دانش گروهی بهره‌مند شوند که منجر به درک عمیق‌تر و ارتقای مهارت‌های نوشتاری می‌شود (استورچ، ۲۰۱۱؛ پیشادست و دیگران، ۲۰۲۳).

شناسایی «همکاری با همتایان» به عنوان یک مضمون اصلی، نشان‌دهنده اهمیت تعاملات بین‌فردی، همکاری و حمایت متقابل در ارتقای تجربه نگارش مشارکتی است. این یافته با پژوهش‌های موجود که نقش همکاری در میان هم‌گروهی‌ها را در دستیابی به موفقیت تحصیلی و رشد شخصی برجسته می‌کنند، همخوانی دارد (لانتولف و میناکوا، ۲۰۲۱). این نتایج نشان می‌دهد که محیط‌های نگارش مشارکتی مؤثر، حس همبستگی و مسئولیت جمعی را تقویت می‌کنند که برای غلبه بر چالش‌های کار گروهی ضروری است (دانلی، ۲۰۱۱). «کارایی و لذت» به وضوح فوائد تقسیم کار و استفاده از نقاط قوت فردی در یک محیط همکاری را توضیح می‌دهد.

این موضوع با نظریه‌های شناخت توزیع هم‌راستا است که بر این اساس، همکاری می‌تواند به بهبود مهارت‌های حل مسئله و افزایش انگیزه منجر شود (مایکلیان و ساتن، ۲۰۱۳). هم-چنین، تأکید بر «پیشرفت زبان» و «پیامدها و نتایج» نشان‌دهنده ابعاد گوناگون نگارش مشارکتی است که نه تنها به دستاوردهای علمی محدود می‌شود، بلکه شامل رشد مهارت‌های شخصی و اجتماعی نیز می‌باشد. این نتایج بازتاب‌دهنده اهداف آموزشی وسیع‌تری هستند که به ترویج یادگیری همیشگی کمک می‌کنند.

با این حال، این مطالعه هم‌چنین چالش‌هایی مانند: «نگرانی در مدیریت زمان» را برجسته کرد که نشان‌دهنده ضرورت برقراری ارتباط شفاف و برنامه‌ریزی استراتژیک در تلاش‌های نگارش مشارکتی است. این یافته با پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد که نشان می‌دهند استراتژی‌های مؤثر مدیریت زمان برای موفقیت پروژه‌های مشارکتی ضروری هستند (دوچی، ۲۰۱۸). علاوه بر این، مضمون «اختلاف نظر و چالش‌ها» به توجه به اختلافات احتمالی در فرآیندهای مشارکتی و اهمیت مهارت‌های حل اختلاف می‌پردازد. این جنبه برای مربیان و تسهیل‌گران از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و پویایی گروهی سازنده کمک می‌کند.

#### ۸. نتیجه‌گیری

این پژوهش که با رویکرد اجتماعی- فرهنگی انجام شد، به بررسی نگرش‌ها، درک و انگیزه‌های زبان‌آموزان ایرانی نسبت به نگارش مشارکتی پرداخته است. نتایج این مطالعه که با استفاده از روش ترکیبی به‌دست آمده‌اند، تصویری جامع از تعامل زبان‌آموزان با این استراتژی آموزشی به نمایش می‌گذارند. در حالی که زبان‌آموزان با عملکرد بالا، از این فوائد بهره‌برداری بیشتری دارند، یافته‌های کیفی بر جذابیت کلی فعالیت‌های مشارکتی تأکید دارند. با تنظیم رویکردهای آموزشی متناسب و توجه به موانع احتمالی، مربیان می‌توانند نگارش مشارکتی را به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی زبان‌آموزان در تمام سطوح مهارت‌های زبانی در نظر بگیرند. با این حال، نتایج این مطالعه باید با توجه به محدودیت‌های آن تفسیر شود. یکی از محدودیت‌های اصلی این مطالعه، استفاده از نمونه‌ای محدود از زبان‌آموزان ایرانی بود که ممکن است،

<sup>4</sup> Lantolf & Minakova (2021)

<sup>5</sup> Danli (2011)

<sup>6</sup> Michaelian & Sutton (2013)

<sup>1</sup> Creswell (2014)

<sup>2</sup> Storch (2011)

<sup>3</sup> ; Pishadast et al (2024)

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.3213>

48.825

پیشادست، اعظم؛ مجوزی، احمد و اکاتی، فریده (۱۴۰۱). افزایش توانایی نوشتن از طریق تکنیک‌های تکیه‌گاه سازی: مطالعه ترکیبی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۲ (۳)، ۲۳۷-۲۱۴.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2022.3389>

18.936

Abahussain, M. O. (2020). Investigating EFL laareer'' eercrtttt iss of Ill larrt tive writing. *International Journal of English Linguistics*, 10(3), 32-47.

<https://doi.org/10.5539/ijel.v10n3p32>

Abu-Bader, S. H. (2021). *Using statistical methods in social science research: With a complete SPSS guide*. Oxford University Press.

Alawaji, N. N. M. (2020). Students' perceptions of collaborative summary writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(6), 700-707.

<https://dx.doi.org/10.17507/tpls.1006.11>

Alkhalaf, N. A. (2020). Saudi female EFL learners and collaborative writing: attitudes and challenges. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(9), 1118-1127.

<https://dx.doi.org/10.17507/tpls.1009.16>

Ammar, A., & Hassan, R. M. (2018). Talking it through: collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82.

<https://doi.org/10.1111/lang.12254>

Anggraini, R., Rozimela, Y., & Anwar, D. (2020). The effects of collaborative writing on FFL laareer'' writigg kkills ddd thii r perception of the strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2),

قابلیت تعمیم نتایج به زبان‌آموزان سایر مناطق یا فرهنگ‌ها را محدود کند. علاوه براین، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها، شامل: پرسشنامه‌ها و یادداشت‌های تأملی بودند، ممکن است تمامی ابعاد تجربه زبان‌آموزان از نگارش مشارکتی را پوشش نداده باشند. همچنین، محدودیت‌های زمانی در جمع‌آوری داده‌ها ممکن است، باعث شده باشد که برخی تغییرات طولانی مدت در نگرش، درک یا انگیزه زبان‌آموزان به‌طور کامل مشاهده نشود. این محدودیت‌ها نشان می‌دهند که اگرچه نتایج پژوهش شواهدی قوی از اثربخشی نگارش مشارکتی ارائه می‌دهد، پژوهش‌های آینده باید از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر استفاده کرده و ابزارهای مختلفی را برای جمع‌آوری داده‌ها بکار گیرند تا به درک جامع‌تر و تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج دست یابند. با این وجود، یافته‌های این مطالعه، همچنین دیدگاه‌های ارزشمندی را در مورد تعامل پیچیده بین عوامل فردی و گروهی در زمینه نگارش مشارکتی ارائه می‌دهند. این نتایج بر اهمیت ایجاد محیط‌های حمایتی تأکید می‌کنند که همکاری همتایان را تقویت کرده، زمان را به‌طور مؤثر مدیریت کنند و به زبان‌آموزان مهارت‌های لازم برای حل مؤثر اختلافات را آموزش دهند. مطالعات آینده می‌توانند به بررسی اقداماتی بپردازند که این جنبه‌های نگارش مشارکتی را تقویت کرده و هدف آنها بهبود نتایج یادگیری و افزایش مشارکت دانش‌آموزان باشد. مهم است که به این نکته توجه داشته باشیم که تغییرات مثبتی که در این مطالعه مشاهده شد، ممکن است بسته به عواملی، مانند: نوع تکالیف نگارش مشارکتی استفاده‌شده، پویایی گروهی در میان گروه‌های دو نفره و چند نفره کوچک و نقش معلم در تسهیل فرآیند متفاوت باشد. پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی این جزئیات بپردازند و بررسی کنند که چگونه می‌توان فعالیت‌های نگارش مشارکتی را به‌گونه‌ای طراحی کرد که تجربه یادگیری زبان‌آموزان زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی، با نیازها و سطوح مختلف زبانی را بهبود بخشد.

## منابع

پوردانا، ناتاشا؛ محمدی زنونزق، زهره (۱۴۰۰). انواع بازخوردها، انتقال معنا و انتقال ساختار در نگارش مشارکتی زبان انگلیسی در بستر تعاملات رایانه‌ای چندرسانه‌ای و متن محور. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. ۱۱ (۳)، ۴۷۱-۴۵۳.

- <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.005>
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cogni, M. (2019). *From sentences to essays: A guide to reflective writing through reflective thinking student's edition*. Vernon Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>
- Danli, L. (2011). Scaffolding in second language learning of target forms in peer interaction. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 34(4), 107-126. <https://doi.org/10.1515/cjal.2011.037>
- Deveci, T. (2018). Student perceptions on collaborative writing in a project-based course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 721-732. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060415>
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: rrrr nrrs' attitssss ddd rrr cttt inn.. *System*, 41(2), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. 335-341. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1102.25>
- Anwar, K. (2021). Collaborative Edmodo in writing: A conceivable course of fusion. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(3), 1073-1087. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5823>
- Az zahra, A., & Febria, D. (2023). Online lll looortt ive writigg to nnnccce stnnnnts' writing motivation and writing ability. *ENGANG: Jurnal Pendidikan, Bahasa, Sastra, Seni, Dan Budaya*, 3(2), 132-144. <https://doi.org/10.37304/enggang.v3i2.9120>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burnazyan, I., Bostanjyan, L., & Papoyan, A. (2024). Exploring collaborative writing in ESP classes: Benefits, challenges, and approaches. *Foreign Languages in Higher Education*, 28(1), 185-199. <https://doi.org/10.46991/FLHE/2024.28.1.185>
- C,,, (1111). Uddrrstdddig ttdttt '' motivation in L2 collaborative writing. *ELT Journal*, 75(4), 442-450. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab027>
- Chen, W., & Yu, S. (2019). A longitudinal case ttyyy ff aaaggss in ttdttt s' attitssss , participation, and learning in collaborative writing. *System*, 82, 83-96.



- language instruction. *Language Teaching*, 54(3), 327-342. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000348>
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882-904. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981>
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. <https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.3>
- Liu, H., Ismail, L., & Ahmad, N. K. (2024). Genre-based Approaches and ESL/EFL Writing: A Review of the Literature. *World Journal of English Language*, 14(2), 25-35. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p25>
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer response in ESL classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46(3), 274-284. <https://doi.org/10.1093/elt/46.3.274>
- Michaelian, K. & Sutton, J. (2013). Distributed cognition and memory research: History and current directions. *Review of Philosophy and psychology*, 4(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s13164-013-0131-x>
- Mohammad Hosseinpur, R., Keramatfar, H., & Rastgoo, Z. (2024). Collective scaffolding, intensive mentoring, L1-mediation and EFL learners' paragraph development: A sociocultural perspective. *Journal of Foreign Language Teaching and* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>
- Du, J. (2020). *Non-native English-speaking engineers' writing at the workplace*. Springer. <https://doi.org/10.2989/16073614.2022.2049328>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Farrah, M. A. (2011). Attitudes towards collaborative writing among English majors in Hebron University. *AWEJ*, 2(4), 136-170. <http://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/68>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS, statistics for statistics*. SAGE Publications.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Ltd. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181752>
- Heidar, D. M. (2016). ZPD-assisted intervention via web 2.0 and listening comprehension ability. *English for Specific Purpose World*, 17(4), 1-17.
- Jalili, H. M. & Shahrokhi, M. (2017). The effect of collaborative writing on Iranian EFL laareer'' 22 writigg xxxitt y d ddtttssss . *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 203-215.
- Lantolf, J. P., Xi, J., & Minakova, V. (2021). Sociocultural theory and concept-based

*Instruction*, 13(1), 295-314.

<http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13120a>

Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29-31.

<https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>

Shahidan, S. N., Ali, Z., & Bakar, N. A. (2022). Motivational impacts of the Google Docs integration to support collaborative writing: A review approach. *International Journal of Advances in Social Sciences and Humanities*, 1(3), 166-171.

<https://doi.org/10.56225/ijassh.v1i3.54>

Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275-288.

<https://doi.org/10.1017/S0267190511000079>

Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781847699954>

Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40-59.

<https://doi.org/10.1017/S02614448180000320>

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2019). *Using multivariate statistics* (7<sup>th</sup> ed.). Pearson Inc.

Tarmizi, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43-57.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 328-343.

*Translation Studies*, 9(1), 25-44.

<https://civilica.com/doc/2144625>

Mohammad Hosseinpur, R. (2015). The impact of microgenetic development of summary writing. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7(2), 69-92.

<http://doi.org/10.22099/jtls.2015.3531>

Moon, J. (2006). *Learning Journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203969212>

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.04.002>

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. NSW.

<https://doi.org/10.4324/9781003117452>

Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing fluency: an efficient framework for collaborative writing. *AGE Open*, 11(1), 1-11.

<https://doi.org/10.1177/2158244021998363>

Pham V. P. H., & Nguyen N. H. (2020). Blogging for collaborative learning in the writing classroom. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology, and Learning (IJCBLP)*, 10(3), 1-11.

<https://doi.org/10.4018/IJCBLP.2020070101>

Pham, V. P. H., Phung, L. T., Oanh, T. T., & Giao, N. Q. (2020). Should peer e-comments replace traditional peer comments? *International Journal of*

use. *System*, 76, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.009>

Zhang M. (2019). Towards a quantitative model of understanding the dynamics of collaboration in collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 45, 16-30.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.001>

Zulfikar, Z., & Aulia, C. T. (2020). Exploring Aecesss e FFL Ill lege tt ttttt tt perceptions on collaborative writing. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 171-180.  
<https://doi.org/10.31294/w.v12i2.8579>

<http://dx.doi.org/10.1080/1462394042000270655>

Veramuthu, P., & Shah, P. M. (2020). Effectiveness of collaborative writing among secondary school students in an ESL classroom. *Creative Education*, 11(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.4236/ce.2020.111004>

Villarreal, I., & Gil-Sarratea, N. (2019). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24(6), 874-897.  
<https://doi.org/10.1177/1362168819829017>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Winarti, W., & Cahyono, B. Y. (2020). Collaborative writing and process writing approach: The effect and students perception. *Journal of English Educators Society (JEES)*, 5(2), 163-169.  
<https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.773>

Wonglakorn, P., & Deerajviset, P. (2023). The effects of collaborative process writing approach on Thai EFL secondary school tteeett'' writigg kkill.. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(1), 495-522.

Zhai, M. (2021). Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: rrrr nrrs'. ee.eeptisss and m.. i. tt..... *Journal of Second Language Writing*, 53, 100836.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100836>

Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom: The effects of L1 and L2