

Microgenetic Analysis in an EFL Context: The Effects of Teacher and Peer Scaffolding on Reading Comprehension Pedagogy



Samaneh Pasandi✉  0009-0005-8543-9761

Department of English Language, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
Email: pasandi_s@ymail.com



Morad Bagherzadeh Kasmani **  0000-0002-2963-140X

Department of English, Chalous Branch Islamic Azad University Chalous, Iran
Email: Kasmankola@yahoo.com



Saeideh Ahangari***  0000-0001-6739-3724

Department of English, Tabriz Branch Islamic Azad University, Tabriz, Iran
Email: ahangari@iaut.ac.ir

ABSTRACT

In this study, the researchers examined the possible effects of a sociocultural model of teaching reading comprehension on the learners' performance using a mixed-method approach. The authors relied on Vygotsky's theory of learning and his notion of the zone of proximal development (ZPD) to analyze scaffolding behaviors among two experimental groups (teacher scaffolding and peer scaffolding) and a control group contributing to reading comprehension using both qualitative and quantitative analyses. The learners were intermediate-level students participating in a 15-session private reading comprehension course. At every session, individual learners received scaffolding helps provided by the teacher in teacher scaffolding and the peer in peer scaffolding groups while performing reading comprehension tasks. Each group of peers included one low and one high intermediate student. In the quantitative phase, the data collected through pretest and posttest were analyzed using ANOVA test. Moreover, the qualitative part, the data including audio recorded talks between the teacher and students (teacher scaffolding), were analyzed through a microgenetic approach. In the qualitative phase, the applicability of the teacher's scaffolding instructions in different levels was presented. The levels and variety of guidance required by the learner to successfully perform a given task were analyzed applying Lidz's (1991) scaffolding instructions. The results in the quantitative phase supported the benefit of the practicality of scaffolding techniques in teaching reading comprehension.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 10 February 2022
Received in revised form
10 June 2022
Accepted: 11 June 2022
Available online:
Spring2023

Keywords:

sociocultural approach,
scaffolding, ZPD,
microgenetic analysis,
reading comprehension

Pasandi, S., Bagherzadeh Kasmani, M., & Ahangari, S. (2023). Microgenetic Analysis in an EFL Context: The Effects of Teacher and Peer Scaffolding on Reading Comprehension Pedagogy. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (1), 59-78.



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.338520.935>

* Ph.D. candidate in TEFL in Tabriz Branch Islamic Azad University and a lecturer at Payame Noor University in undergraduate courses in language teaching and language translation
** assistant professor. He has been teaching different TEFL and linguistics practicum and theoretical courses at both undergraduate and graduate levels for about 24 years.
*** Associate Professor of TEFL Department in Tabriz Branch Islamic Azad University. He has published nationally and internationally on issues in TEFL



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸
https://jflr.ut.ac.ir Email: jflr@ut.ac.ir

تحلیل ریز تکوینی در محیط آموزش زبان خارجی: تأثیر روش‌های تدریس حمایتی استاد و هم‌کلاسی در آموزش مهارت خواندن و درک مطلب

سمانه پاسندی*

id 0009-0005-8543-9761

گروه آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
Email: pasandi_s@gmail.com

مراد باقرزاده کاسمانی***

id 0000-0002-2963-140X

گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران
Email: Kasmankola@yahoo.com

سعیده آهنگری***

id 0000-0001-6739-3724

گروه آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
Email: ahangari@iaut.ac.ir



چکیده

پژوهشگران در مقاله حاضر با استفاده از پژوهش ترکیبی، اثرات کاربرد روش تدریس نظریه اجتماعی- فرهنگی را بر نحوه عملکرد زبان‌آموزان در مهارت خواندن و درک مطلب مورد بررسی قرار دادند. رفتارهای یادگیری حمایتی در دو گروه تحقیق (یادگیری حمایتی مدرس و هم‌کلاسی) و یک گروه کنترل با تکیه بر نظریه یادگیری ویگوتسکی و دیدگاه منطقه مجاور رشد و با استفاده از روش‌های کیفی و کمی، تحلیل و بررسی شد. زبان‌آموزان با دانش زبانی سطح متوسط در ۱۵ جلسه برای یادگیری مهارت خواندن و درک مطلب شرکت کردند. در مدل یادگیری حمایتی مدرس، طی هر جلسه کلاس تک نفره، زبان‌آموز از رفتارهای حمایتی مدرس برای انجام دادن تمرین‌های خواندن و درک مطلب برخوردار شد. در مقابل، در مدل یادگیری حمایتی هم‌کلاسی، در یک گروه دو نفره، زبان‌آموز سطح متوسط پایین توسط هم‌کلاسی سطح متوسط بالایی خود حمایت گردید. در بخش کمی پژوهش، داده‌های به‌دست‌آمده از آزمون ابتدایی و انتهایی با استفاده از تست آنووا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش کیفی، داده‌ها که شامل مکالمات ضبط شده بین مدرس و زبان‌آموز در گروه یادگیری حمایتی مدرس می‌باشد با استفاده از مدل تحلیل ریز تکوینی بررسی گردید. هدف مطالعه کیفی این بود که با استفاده از مدل تحلیلی لیدز، میزان حمایت و انواع آن در گروه‌های متفاوت با توجه به نیاز زبان‌آموز مورد بررسی قرار گیرد. نتیجه این پژوهش اثرگذاری مثبت کاربرد شیوه‌های حمایتی تدریس در مهارت خواندن و درک مطلب را تأیید کرد. در بخش کیفی، کاربرد رفتار حمایتی مدرس، واکنش متقابل زبان‌آموز و نشانه‌های یادگیری در سطوح مختلف نشان داده شد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۳/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۲
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

روش اجتماعی- فرهنگی،
یادگیری حمایتی، منطقه
مجاور رشد، تحلیل
ریز تکوینی، خواندن و درک
مطلب

پاسندی، سمانه، باقرزاده کاسمانی، مراد، و آهنگری، سعیده. (۱۴۰۲). تحلیل ریز تکوینی در محیط آموزش زبان خارجی: تأثیر روش‌های تدریس حمایتی استاد و هم‌کلاسی در آموزش مهارت خواندن و درک مطلب. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳ (۱)، ۷۸-۵۹.

© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.



DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2022.338520.935

* دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز و مدرس دانشگاه پیام نور در دوره‌های کارشناسی آموزش زبان و مترجمی زبان است.

** استادیار دانشگاه است. وی به مدت ۲۴ سال در حال تدریس در دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی بوده است.

*** استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. وی مقالاتی را در سطح ملی و بین‌المللی در حوزه‌های آموزش زبان انگلیسی به چاپ رسانیده است

۱. مقدمه

بسیاری از محققان و معلمان زبان دوم تلاش کرده‌اند تا به روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی دست یابند؛ زیرا بسیاری از مردم در اکثر کشورها از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم برای برقراری ارتباط استفاده می‌کنند. از آنجایی که خوانندگان زبان دوم که مهارت‌های مؤثر خواندن را آموخته‌اند، امکان پیشرفت و دستیابی بیشتر به موفقیت در همه زمینه‌های علمی را خواهند داشت، بنابراین خواندن و درک مطلب یک مهارت ضروری برای دانش‌آموزانی است که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی انتخاب کرده‌اند و باید به آن مسلط باشند. همچنین خواندن، یک فرآیند فعال و جاری است. خواننده و مطالب موجود در متن هر دو با هم در ایجاد و شکل‌دهی معنا دخیل هستند (آندرسون (Anderson, 1999). سوک (Suk, 2016, 73) معتقد است که توانایی خواندن در زبان دوم، یک مهارت مهم در محیط علمی و دانشگاهی است که در آن زبان‌آموزان بایستی مطالب مربوطه را مطالعه نموده و به انجام تمرینات بپردازند.

درک مطلب مهارتی است که باید از طریق آموزش رسمی در محیط آموزشی و تمرین و تجربه به دست آید و فراگیری آن به‌طور طبیعی و خودکار امکان‌پذیر نیست (دی (Day, 2005)). در دهه‌های گذشته دیدگاه‌های متفاوتی در مورد خواندن وجود داشت؛ افرادی مانند دی (Day, 2005) که خواندن را به‌عنوان یک فرآیند دریافتی معرفی می‌کند که در آن شخص، تنها دریافت‌کننده صرف مطالب متنی است. در مقابل، دیدگاه‌هایی که خواندن را فرآیندی تعاملی (Interactive) بین خواننده و متن در نظر می‌گیرند. رویکرد-های مختلف آموزش زبان سعی کرده‌اند این دیدگاه مدرن را از طریق تمرین‌های تعاملی و تکلیف‌های مربوط به مهارت خواندن منعکس سازند. نظریه اجتماعی- فرهنگی (Socio-cultural Teaching) ذهن ویگوتسکی (Vygotsky, 1978)، خواندن را به‌عنوان یک مهارت اجتماعی در نظر می‌گیرد که مستلزم مشارکت فعال اعضا، تعامل و دخالت‌کردن مشترک فراگیران است. روزولت (Roosevelt, 2008) به نقل از ویگوتسکی، هدف اصلی آموزش را این‌گونه تبیین می‌کند: «نگه‌داشتن فراگیران در منطقه مجاور رشد (zone of proximal development) با سپردن تکالیف و وظایف انگیزشی معنادار و تمرین‌های حل مسئله که کمی فراتر از توانایی آنها است، به‌طوری‌که آنها برای انجام تمرین، به کمک یک همسال آگاه‌تر یا معلم یا بزرگسال نیاز خواهند داشت».

ایده این روش آموزش این بود که پس از انجام کار با همکاری دیگران، زبان‌آموز احتمالاً قادر خواهد بود همان تمرین را در آینده به تنهایی انجام دهد و این روند، منطقه مجاور رشد زبان-آموز را برای انجام تمرین‌های خاص افزایش می‌دهد.

طبق نظر وود و همکاران (Wood et al., 1976) «یادگیری حمایتی فرآیندی است که توسط آن یک بزرگسال، یک همسال و یا یک فرد با دانش بیشتر، از یک کودک برای انجام وظیفه‌ای فراتر از توان فعلی‌اش حمایت می‌کند. بنابراین به او اجازه می‌دهد تنها بر بخش‌هایی از تمرین که در محدوده صلاحیت او هستند تمرکز کرده و آنها را تکمیل کند». از نظر لیدز (Lidz, 1991, 80) یادگیری حمایتی یعنی «تنظیم پیچیدگی و بلوغ تعامل آموزشی توسط واسطه برای تسهیل موفقیت کودک در انجام تمرین؛ ارائه پشتیبانی در مواقع ضروری، و تشویق و ترغیب کودک هنگامی که آماده است به سمت جلو حرکت کند». ولز (Wells, 1999, 12) یادگیری حمایتی را «روشی برای عملیاتی‌کردن مفهوم ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) در زمینه کار در منطقه مجاور رشد»، تعریف می‌کند. وی سه ویژگی یادگیری حمایتی را به شرح زیر بیان می‌کند:

۱) ماهیت اساساً مکالمه‌ای گفتمان که دانش در آن شکل می‌گیرد. ۲) اهمیت نوع فعالیتی که دانش توسط آن تولید می‌شود. ۳) نقش ابزاری که در فرآیند تولید دانش دخیل هستند. یادگیری حمایتی توسط افراد دارای تخصص و نیز معلمان با تجربه، والدین و حتی همسالان در یک کلاس قابل ارائه است و تعاملات همسالان در این نوع یادگیری بسیار مؤثر است. استفاده از تمرین‌های گروهی یا دونفره در کلاس‌های درس به‌ویژه در کلاس‌های زبان دوم یا زبان خارجی با دیدگاه ساخت‌گرایی اجتماعی (Social constructivist view) در مورد یادگیری مطابقت دارد. معلمان از دیرباز همواره نقش میانجیگر (واسطه) بین یادگیرنده و دانش را داشته‌اند و وظیفه آنها، آشنا کردن زبان‌آموز با مفاهیم جدید و کمک به آنها در به‌کار بردن صحیح آن مفاهیم است. سهم نظریه فرهنگی- اجتماعی در زمینه آموزش این است که نقش معلم را بیش از پیش تعاملی، مشارکتی، گفتمانی و برجسته نماید.

در کلاس‌های سنتی معلم‌محور، تنها تعامل موجود در کلاس، پرسش‌های نمایشی معلم، پاسخ‌دادن دانش‌آموزان به سؤالات و بازخورد معلم است. در این روش دانش‌آموز با جواب‌های کنترل‌شده به سؤالات پاسخ می‌دهد و نمی‌تواند سؤالی بپرسد و جواب خلاقانه‌ای بدهد (Nieto, 2007).

هرچند این مدل به دلیل ارائه مفاهیم جدید از رابطه بین معلم و زبان‌آموزان در روش آموزش اجتماعی- فرهنگی، تغییر کرده است و بر تعامل در کلاس درس تأکید می‌کند. آنتون (Anton, 1999) استدلال می‌کند که تعامل معلم و دانش‌آموز برای رشد شناختی دانش‌آموزان ضروری است و استفاده از محتوای معنی‌دار و موقعیتی (ایجاد موقعیت برای آموزش مفاهیم) منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود. از دیدگاه راکاف (Rockoff, 2004)، معلم نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند و بر نتایج یادگیری تأثیر می‌گذارند. معلم می‌تواند نقش میانجی را در یادگیری ایفا کند و از طریق تعامل با دانش‌آموزان، تسهیل تعامل بین دانش‌آموزان، توسعه تمرین‌ها و فعالیت‌های تعاملی، و ارائه بازخورد سازنده و انگیزشی، فراگیران را در مسیر یادگیری هدایت کند.

اصطلاح ریزتکوینی (Microgenetic Analysis) اولین بار توسط وارنر (Werner, 1956) به عنوان روشی برای ارائه ویژگی ژنتیکی هر فرآیند روان‌شناسی مطرح شد. میکروژنسیس یا مطالعه منشأ و تاریخچه یک پدیده خاص، به عنوان یک «مطالعه بسیار کوتاه‌مدت زمانی» تعریف شده است (ورچ (Wertsch, 1985). رویکرد ریزتکوینی سه ویژگی را شامل می‌شود: الف) مشاهداتی که کل دوره را از آغاز تغییر تا زمانی که رفتار به حالت نسبتاً پایدار می‌رسد، شامل می‌شود. ب) تراکم مشاهدات، به مقدار زیاد به سرعت تغییر پدیده وابسته است. ج) رفتار مشاهده‌شده بایستی از طریق کارآزمایی در معرض تجزیه و تحلیل فشرده قرار گیرد تا فرآیندهایی را که منجر به جنبه‌های کمی و کیفی می‌شود، از آن استنباط گردد (Siegler, 1991, 606). سیگلر (Siegler, 2006) معتقد است روش ریزتکوینی برای بررسی در هر دو محیط آزمایشگاهی و کلاسی مناسب است و این پتانسیل را دارد که به محققان کمک کند تا درک خود را از فراگیری زبان دوم بیشتر کنند. به علاوه، پژوهش‌های ریزتکوینی امکان ردیابی تغییرات را در طول زمان در همان سیستم فراهم می‌کند. از آنجایی که روش تحلیل ریزتکوینی به ندرت در محیط‌های

آموزشی ایران اجرا شده است، پژوهش حاضر به منظور بررسی تجزیه و تحلیل ریزتکوینی یادگیری حمایتی معلمان در آموزش خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی با تکیه بر مدل لیدز (Lidz's, 1991) و برای پاسخ به سؤالات زیر انجام شده است:

۱) آیا تفاوت قابل توجهی بین عملکرد زبان‌آموزان زبان انگلیسی سطح متوسط ایرانی در مهارت خواندن و درک مطلب در گروه‌های یادگیری حمایتی (گروه‌های یادگیری حمایتی معلم و همسالان) و یادگیری معمولی وجود دارد؟

۲) چگونه یادگیرندگان گروه یادگیری حمایتی معلم به تکنیک‌های یادگیری حمایتی که توسط معلم برای بهبود مهارت خواندن و درک مطلب آنها استفاده شده، واکنش نشان می‌دهند؟

۲. پیشینه تحقیق

از لحاظ تجربی، یادگیری حمایتی در آموزش فراگیران زبان دوم و فراگیران سایر زبان‌های خارجی به کارگرفته شده است. مطالعات زیادی در سطح ملی و بین‌المللی در مورد یادگیری حمایتی انجام شده است. ال جافره و لنتولف (Aljaafreh & Lantolf, 1994) معیاری را برای تعیین میزان و کیفیت کمک‌هایی که لازم است فراگیر از معلم در روند انجام وظایف دریافت نماید، ایجاد کردند. آنها یک مقیاس نظارتی (Regulatory scale) را در سه مرحله معرفی کردند که میزان کمک ارائه شده توسط معلم در حین فعالیت را از مراقبت تا خودمراقبتی و در نهایت خودتولیدی مشخص می‌کند و از مرحله حداکثر کمک غیرمستقیم یا ضمنی تا حداکثر کمک مستقیم و آشکار، ۱۲ سطح دارد. لیدز (Lidz, 1991, 80) نیز، معیاری را برای ارزیابی رفتار میانجیگرانه بزرگسالان هنگام تعامل با کودک در یک تجربه یادگیری معرفی می‌کند. این معیار تمثالی از یادگیری حمایتی بر اساس نظریه منطقه مجاور رشد ویگوتسکی و کار فویرشتاین بر روی ارزیابی پویا است. معیار لیدز شامل ۱۲ بخش است. جدول (۱) دوازده مؤلفه این معیار را نشان می‌دهد.

جدول ۱: دوازده مؤلفه رفتاری لیدز (۱۹۹۱) برای میانجیگری آموزشی بزرگسالان*

۱- مداخله عمدی و با قصد میانجیگری: تلاش آگاهانه برای تأثیرگذاری بر عملکرد کودک که شامل تلاش برای ادامه یافتن رفتار تعاملی و جلب توجه کودک و مهار رفتارهای تکانشی و بازدارنده و حفظ هدف‌گرایی می‌باشد.
۲- تفهیم معنی: ارتقاء درک کودک با برجسته‌ساختن آنچه کودک باید به آن توجه کند، نشان دادن تفاوت‌های مربوطه، توضیح جزئیات و ارائه اطلاعات.
۳- پیشروی: کمک به کودک برای ایجاد ارتباط با تجربه‌های مرتبط در گذشته و پیشروی در مسیر آینده.
۴- همسویی نگرش و توجه: تلاش برای مشاهده تکلیف و مسئله از نقطه‌نظر کودک، توجه و در نظر گرفتن چیزی که مورد توجه کودک قرار گرفته، سخن گفتن در مورد تجربه از نقطه‌نظر مشترک «ما».
۵- به اشتراک گذاشتن تجربیات: صحبت کردن با کودک در مورد تجربه‌ای که شخص میانجی داشته و کودک از آن مطلع نیست.
۶- تنظیم تمرین و وظیفه: دستکاری تمرین برای تسهیل حل مسئله، بیان یکی از اصول حل مسئله یا القای تفکر استراتژیک در کودک.
۷- تحسین/تشویق: ارتباط گرفتن با کودک به صورت کلامی یا غیرکلامی، در مورد اینکه او کار خوبی انجام داده است و حفظ عزت نفس کودک.
۸- چالش: حفظ فعالیت در منطقه مجاور رشد کودک، این امر مستلزم به چالش کشیدن کودک برای رسیدن به سطحی فراتر از سطح فعلی کارکردش است، البته نه آن قدر که کودک احساس کند تحت فشار است و دلسرد شود.
۹- تفاوت‌های روانی: توجه به این نکته که این تمرین برای کودک است و نه شخص واسطه، و هدف این است که کودک تجربه یادگیری را به دست آورد نه بزرگسال، اجتناب از رقابت با کودک.
۱۰- پاسخگویی وابسته: توانایی خواندن و پیش‌بینی رفتار کودک و ارائه پاسخ مناسب. می‌توان آن را با رقص دونفر که بسیار با یکدیگر هماهنگ هستند مقایسه کرد.
۱۱- مشارکت عاطفی: ابراز محبت عاطفی به کودک، ایجاد حس مراقبت و توجه و فراهم کردن شرایطی که او از انجام تمرین لذت ببرد.
۱۲- تغییر: ارتباط گرفتن با کودک و صحبت کردن با او در مورد تغییر رفتار و بهبود عملکردش.
*این جدول نتیجه مطالب گرفته شده از کتاب لیدز (Lidz, 1991) (راهنمای کارورز تا ارزیابی پویا) انتشارات گویلفورد است (De Guerrero & Villamil, 2000).

می‌تواند دو طرفه باشد تا یک طرفه. در مطالعه دیگری، شریستا و کافین (Shrestha & Coffin, 2012) تعاملات پویا بین یک معلم- محقق و دو دانش‌آموز را در هنگام نوشتن پیش- نویسی‌های مختلف مورد بررسی قرار دارند. یافته‌های آنها نشان داد که میانجیگری، جدا از سطح توانایی واقعی شرکت‌کنندگان، به شناسایی مهارت‌های نوشتاری رو به رشد آنها کمک کرده است. مهم‌تر اینکه، هر یک از شرکت‌کنندگان بر اساس منطقه مجاور رشد خود، به سطوح متفاوتی از کمک نیاز داشتند. کوسوماواتی (Kusumawati, 2018) تأثیر کاربرد یادگیری حمایتی را در بهبود مهارت خواندن و درک مطلب و همچنین

دی گورو و ویلامیل (De Guerrero & Villamil, 2000) مطالعه‌ای را برای بررسی تأثیر یادگیری حمایتی بر همکاری همسالان در کلاس نگارش زبان دوم (انگلیسی) انجام دادند. هدف آنها مشاهده مکانیسم‌هایی بود که دو زبان-آموز در منطقه مجاور رشد خود هنگام حل تمرین به کار می-بردند که در نهایت به حل مسئله و یادگیری منتهی می‌شد. رفتار تعاملی بین دو زبان‌آموز با استفاده از رویکرد ریزتکوینی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که در یادگیری حمایتی بین زبان‌آموزان در آموزش زبان دوم کمک‌ها

مهارت نوشتار، به‌عنوان بازده یادگیری درک مطلب مورد مطالعه قرار داد و در نهایت به این نتیجه رسید که یادگیری حمایتی روشی مؤثر در بهبود مهارت‌های زبان انگلیسی دانشجویان می‌باشد. علاوه بر این، واسی و همکاران (Wassie et al., 2018) شیوه‌های یادگیری حمایتی معلم را در مهارت درک مطلب دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها نشان داد که معلمان انگلیسی در استفاده از تکنیک‌های یادگیری حمایتی در آموزش درک مطلب خواندن، آگاهی خوبی دارند.

در ایران نیز، دهقان و غفار ثمر (Dehqan & Ghafar, 2014) تأثیر اجرای تکنیک‌های آموزش اجتماعی- فرهنگی (یادگیری حمایتی و معمولی) را در محیط یادگیری زبان انگلیسی بر رشد مهارت درک خواندن زبان‌آموزان بررسی کردند. نتایج نشان داد که این تکنیک‌ها منجر به بهبود و رشد درک مطلب شده، همچنین سطح مهارت شرکت‌کنندگان نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت آنها داشت. به این معنا که فراگیران با مهارت پایین با استفاده از این روش یادگیری، رشد بهتری نسبت به دانش‌آموزان با مهارت بالا داشتند. امیریان و رمضانیان (Amirian & Ramazanian, 2017, 1) تأثیر یادگیری حمایتی معلم و همسالان را بر مهارت درک مطلب و خواندن فراگیران زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. رفتار تعاملی شرکت‌کنندگان در طول جلسات جمع‌آوری شد و با توجه به رفتارهای میانجیگر معلم لیدز (Lidz, 1991) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که یادگیری حمایتی معلم و همسالان، توانایی درک مطلب دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، ارزیابی پویا به‌عنوان روشی کارآمد برای آموزش درک مطلب شناخته شد.

در مورد رفتار میانجیگرانه مبتنی بر اصول نظریه اجتماعی- فرهنگی، به‌ویژه در کلاس‌های درک مطلب در ایران، مطالعات محدودی در گذشته انجام شده‌است. بسیاری از این مطالعات، شیوه آموزش و یادگیری زبان را با مدل‌هایی غیر از اصول اجتماعی- فرهنگی مورد بررسی قرار داده‌اند (خامسیان و برادران خاکسار، Khamesan & Baradaran Khaksar, 2011؛ مرزبان و موحدی، Marzban & Movahedi, 2015؛ باقری مسعود زاده، رستمی ابوسعیدی و افراز، Bagheri Masoudzadeh, Rostami Abousaedi & Afraz, 2020). بنابراین نویسندگان مقاله حاضر تأثیر اجرای تکنیک‌های یادگیری حمایتی را در آموزش خواندن و درک مطلب با

رویکردی ترکیبی و با استفاده از دو روش پژوهش آماری (کمی) و پژوهش تحلیلی (کیفی) بررسی کردند. در مرحله کمی، مفاهیم یادگیری حمایتی همسالان و معلمان در تسهیل خواندن و درک مطلب و نیز اثر به‌کارگیری فرایندهای تعامل اجتماعی بر یادگیری زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. سپس، در مرحله کیفی، با استفاده از روش تجزیه و تحلیل ریزتکوینی، صحبت‌های تعاملی بین معلم و زبان‌آموزان هنگام انجام تمرین‌های خواندن و درک مطلب بررسی گردید.

۳. روش تحقیق

شرکت‌کننده‌ها

زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه از بین دانشجویان دانشگاه انتخاب شدند. آنها شامل صد دانشجوی دختر و پسر با محدوده سنی ۱۸ تا ۲۷ سال بودند. برای همگن‌سازی گروه‌ها و تعیین سطح مهارت زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان، همه زبان‌آموزان در آزمون تعیین سطح آکسفورد (Oxford placement test) که یک آزمون سنجش مهارت می‌باشد، شرکت کردند. با توجه به نتیجه آزمون، شرکت‌کنندگان سطح متوسط برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند؛ یعنی کسانی که یک انحراف معیار بالاتر و یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین را کسب نمودند. سپس شرکت‌کنندگان به سه گروه شامل یک گروه کنترل (گروه یادگیری معمولی) و دو گروه آزمایش (یادگیری حمایتی معلم و گروه یادگیری حمایتی همسالان)، تقسیم شدند. اولین گروه آزمایش شامل ۲۰ دانشجو بود که هر یک به‌طور جداگانه در جلسات آموزشی یادگیری حمایتی برای بهره‌مندی از رفتار حمایتی معلم شرکت کردند. گروه دوم یادگیری حمایتی شامل گروه دونفره همسالان بود که در این گروه‌ها دو دانشجو، یکی از آنها با سطح متوسط بالا (دارای نمره با انحراف معیار بالای میانگین) و دیگری با سطح متوسط پایین (دارای نمره با انحراف معیار پایین‌تر از میانگین)، یکدیگر را در جلسات خواندن و درک مطلب یادگیری حمایتی می‌کردند.

مطالعه کمی

طرح این مطالعه، مدل شبه‌آزمایشی پیش- پس‌آزمون بوده که شامل دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. اولین گروه آزمایش شامل ۲۰ دانشجو بود که دستورات یادگیری حمایتی معلم را در جلسات آموزشی دریافت کردند. هنگام شروع پژوهش، همه دانشجویان برای تعیین سطح مهارت درک مطلب، در آزمون پت (PET) به‌عنوان پیش‌آزمون

شرکت کردند. پس از پیش‌آزمون، همه شرکت‌کنندگان در این گروه آزمایش، آموزش‌های مربوط به درک مطلب را با استفاده از تکنیک‌های یادگیری حمایتی توسط معلم بر اساس نظریه اجتماعی- فرهنگی یادگیری دریافت نمودند. یادگیری حمایتی توسط معلم در ۱۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای تک تک دانشجویان انجام شد. کمک حمایتی معلم در طول دوره آموزش در هر جلسه، هر زمانی که لازم بود، هنگام خواندن متن و حل تمرین‌های درک مطلب پس از هر متن بر اساس عملکرد زبان‌آموز و با توجه به مقیاس‌های نظریه لیدز انجام گردید. در گروه آزمایش دوم، یادگیری حمایتی همسالان شامل ۱۰ گروه (یکی سطح متوسط بالا و دیگری سطح متوسط پایین) طی ۱۵ جلسه انجام شد. این جلسات که هفته‌ای یک بار برای هر زوج برگزار می‌شد، شامل دو دانشجو بود که به کمک هم با استفاده از یادگیری حمایتی به خواندن متن و انجام تمرین‌های مربوطه می‌پرداختند. انتظار می‌رفت که کمک‌های حمایتی بیشتر از سمت زبان‌آموزان سطح متوسط بالا برای دانش‌آموزان سطح متوسط پایین در هر گروه دوفره باشد. پس از پایان جلسات آموزشی، شرکت‌کنندگان در هر دو گروه آزمایش در آزمون پس‌آزمون درک مطلب شرکت کردند. شرکت‌کنندگان در گروه کنترل، در کلاس‌های درک مطلب با آموزش سنتی و معلم‌محور شرکت نمودند. در یک کلاس سنتی معمولاً معلم نقش اصلی را ایفا می‌کند و زبان‌آموزان رفتار تعاملی زیادی با هم ندارند. تعامل‌ها عمدتاً شامل پرسش‌هایی است که معلم می‌پرسد، زبان‌آموز به آنها پاسخ می‌دهد و بازخورد معلم را دریافت می‌کند. در این مدل، زبان‌آموز پاسخ کنترل‌شده به سؤالات می‌دهد، سؤال زیادی نمی‌پرسد و نمی‌تواند پاسخ خلاقانه بدهد. تأکید بیش از حد بر روی کلمات به صورت مجزا از متن است و مهارت‌های درک مطلب، به صورت ساده و ابتدایی تمرین می‌شود. به همه گروه‌های پژوهش منبع یکسانی شامل کتاب اینساید ری‌دینگ ۱ (Inside reading 1)، آموزش داده شد. زبان‌آموزان گروه کنترل نیز در آزمون مشابهی مانند گروه‌های آزمایش در آغاز و پایان دوره با پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای بررسی چگونگی عملکرد دانشجویان در درک مطلب تحت تأثیر تکنیک‌های یادگیری حمایتی در گروه‌های یادگیری حمایتی معلم و همسالان، داده‌های جمع‌آوری شده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک

گروه کنترل) با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way analysis of ANOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. قبل از استفاده از تحلیل واریانس، برای همگن‌سازی و تعیین سطح مهارت گروه‌های (کنترل و آزمایش) شرکت‌کننده در این مطالعه، نسخه‌ای از آزمون OPT آکسفورد برای همه زبان‌آموزان اجرا شد. همچنین نتیجه آزمون OPT برای گروه‌بندی زبان‌آموزان در گروه‌های آزمایشی مورد استفاده قرار گرفت. نرمال بودن توزیع و یکنواختی واریانس‌ها بررسی شد.

مطالعه کیفی

روش جمع‌آوری داده: توسعه ریز تکوینی اتفافی

برای ارزیابی کیفی اثر رفتار تعاملی بر یادگیری زبان‌آموزان، تجزیه و تحلیل دقیق لحظه به لحظه رفتار تعاملی مورد نیاز بود. بدین منظور، رفتار تعاملی همه جلسات یادگیری حمایتی معلم با هر زبان‌آموز به صورت جداگانه (جلسات یادگیری حمایتی معلم) ضبط شد. متن‌های پیاده‌شده از فایل‌های صوتی، اطلاعاتی در مورد مکانیسم مداخله معلم در یک کلاس واقعی را در اختیار ما قرار داد. داده‌ها با استفاده از مؤلفه‌های آموزش واسطه‌ای لیدز (Lidz's, 1991) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل گفتمان و گفتگو (Discourse and conversation analysis) استفاده شد (Ohta, 2001; Compernelle, 2010). این روش اخیراً به عنوان ابزاری برای پژوهش‌های زبان دوم مورد توجه بوده است (Markee, 2000). تمام متن‌های پیاده شده از فایل‌های صوتی از نظر احتمال رخ دادن مذاکرات یادگیری حمایتی با دقت بررسی گردید. همچنین ماهیت رفتارها و عملکرد تعاملی و نیز نقش معلم و زبان‌آموز در تعامل، مورد بررسی دقیق قرار گرفت. در گروه یادگیری حمایتی معلم، فرآیندهایی که در هنگام رفتار حمایتی معلم و در مواجهه با تعداد زیاد زبان‌آموزان و طیف وسیعی از تمرین‌های درک مطلب رخ می‌داد، مورد ارزیابی قرار گرفت. مفهوم یادگیری حمایتی با استفاده از مدل لیدز (۱۹۹۱) تحلیل و ارزیابی شد.

۴. نتایج

مطالعه کمی

جدول (۲) آمار توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل را در آزمون تعیین سطح آکسفورد نشان می‌دهد.

جدول ۲: آمار توصیفی شرکت کنندگان در آزمون سطح اکسفورد

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطا	بازه اطمینان میانگین ۹۵٪		کمترین	بیشتری
					حد پایین	حد بالا		
کنترل	20	16.3000	1.78001	.39802	15.4669	17.1331	13.00	20.00
معلم	20	16.8500	1.42441	.31851	16.1834	17.5166	15.00	20.00
همسال	20	16.6500	1.56525	.35000	15.9174	17.3826	14.00	20.00
جمع	60	16.6000	1.58596	.20475	16.1903	17.0097	13.00	20.00

نقضی مشاهده نگردید، برای تعیین همگن بودن شرکت-کنندگان در آزمون تعیین سطح اکسفورد، یک تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد که نتایج آن در جدول (۳) آمده است.

همان طور که در جدول (۲) نشان داده شده است، میانگین نمرات و انحراف معیار زبان آموزان گروه‌ها، همگن بودن شرکت‌کنندگان تحقیق را تأیید می‌کند. با اطمینان به اینکه مفروضات مربوط به آزمون‌های پارامتریک، برآورده شده و هیچ

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس سه گروه در آزمون تعیین سطح اکسفورد

	Sum of Squares	d f	Mean Square	F	Si g.
بین گروه‌ها	3.100	2	1.550	.60 8	.54 8
درون گروه‌ها	145.300	5 7	2.549		
جمع	148.400	5 9			

پژوهش، تفاوت آماری معناداری بین سه گروه وجود نداشت. جدول (۴) آمار توصیفی گروه‌های آزمایشی و کنترل را در پیش‌آزمون مهارت خواندن نشان می‌دهد.

همان طور که جدول (۳) نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌ها در نتایج آزمون تعیین سطح اکسفورد از نظر آماری قابل توجه نبود ($F=0/608$ و $p=0/548$) که نشان می‌دهد قبل از انجام

جدول ۴: آمار توصیفی سه گروه پیش‌آزمون در مهارت خواندن

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطا	بازه اطمینان میانگین ۹۵٪		حداکثر	حداقل
					حد پایین	حد بالا		
کنترل	20	26.4500	4.82837	1.0796 6	24.1903	28.7097	19.00	35.00
معلم	20	27.2500	3.93199	.87922	25.4098	29.0902	22.00	35.00
همسال	20	26.9000	3.71200	.83003	25.1627	28.6373	21.00	35.00
جمع	60	26.8667	4.12708	.53280	25.8005	27.9328	19.00	35.00

با اطمینان از برآورده شدن مفروضات مربوط به آزمون‌های پارامتریک و عدم مشاهده نقض، برای تعیین همگن بودن

شرکت کنندگان در پیش‌آزمون مهارت خواندن، تحلیل واریانس یک طرفه اجرا گردید که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس سه گروه در پیش‌آزمون مهارت خواندن

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
بین گروه‌ها	6.433	2	3.217	.184	.833
درون گروه‌ها	998.500	57	17.518		
جمع	1004.933	59			

همگنی داده‌های پس‌آزمون بود. جدول (۶) آمار توصیفی گروه‌های آزمایشی و کنترل را در پس‌آزمون مهارت خواندن نشان می‌دهد.

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین نمرات گروه‌ها در پیش‌آزمون معنی‌دار نبود ($p=0/1833$) و ($F=0/184$). در نتیجه سه گروه در پیش‌آزمون مهارت خواندن همگن بوده و تفاوت معنی‌داری نداشتند. گام بعدی یافتن

جدول ۶: آمار نمرات شرکت کنندگان در خواندن پس‌آزمون

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطا	بازه اطمینان ۹۵٪		پایین	بالا
					حد پایینی	حد بالای		
کنترل	20	25.9500	3.88621	.8689	24.1312	27.7688	21.00	35.00
معلم	20	32.5000	2.85620	.6386	31.1633	33.8367	26.00	35.00
همسال	20	29.8000	3.03662	.6790	28.3788	31.2212	25.00	35.00
جمع	60	29.4167	4.21977	.5447	28.3266	30.5068	21.00	35.00

تحلیل واریانس یک‌طرفه دوم برای مقایسه نتایج عملکرد سه گروه در پس‌آزمون استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس پس‌آزمون شرکت کنندگان در جدول (۷) آمده است.

پس از اطمینان از عادی بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها در پس‌آزمون مهارت درک مطلب خواندن، نمرات شرکت کنندگان در این آزمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای پاسخ به اولین سؤال پژوهش و حفظ یا رد فرضیه‌ها، از

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس پس‌آزمون

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
درون گروهی	433.433	2	216.717	20.016	.000
بین گروهی	617.150	57	10.827		
جمع	1050.583	59			

گروه از نظر آماری متفاوت بود. برای پی بردن به اینکه تفاوت در کجاست، از آزمون تعقیبی توکی (Tukey HSD post hoc) استفاده گردید که نتایج آن در جدول (۸) ارائه شده است.

جدول (۷) نشان می‌دهد که بین نتایج گروه‌ها تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد ($p < 0.05$). مشاهده می‌شود که $p = 0.000$ و $F_{(۲, ۵۷)} = ۲۰/۰۱۶$. بنابراین نتایج پس‌آزمون سه

جدول ۸: آزمون تعقیبی توکی نمرات سه گروه در پس‌آزمون خواندن

مقایسه‌های چندگانه						
گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطا	Sig.	بازه اطمینان میانگین ۹۵٪	
					حد پایین	حد بالا
کنترل	معلم	-6.55000*	1.04054	.000	-9.0540	-4.0460
	همسال	-3.85000*	1.04054	.001	-6.3540	-1.3460
معلم	کنترل	6.55000*	1.04054	.000	4.0460	9.0540
	همسال	2.70000*	1.04054	.032	.1960	5.2040
همسال	کنترل	3.85000*	1.04054	.001	1.3460	6.3540
	معلم	-2.70000*	1.04054	.032	-5.2040	-1.960

و تحلیل ریزتکوینی رفتار تعاملی در هر قسمت را بر اساس نظریه لیدز نشان می‌دهد.

همان‌طور که جدول ۹ نشان می‌دهد بعد از صحبت کردن در مورد پیش‌بینی یک متن و تدریس تکنیک‌های آن در جلسه قبل، اکنون معلم و دانش‌آموز برخی از فعالیت‌های ارائه‌شده در کتاب که به مهارت خواندن و درک مطلب مربوط می‌شود را انجام می‌دهند. در این قسمت معلم آگاهانه سعی می‌کند از طریق توجه دادن به موارد مهم، بر رفتار و طرز تفکر دانش‌آموز تأثیر بگذارد و با ایجاد تناسب بین توانایی زبان‌آموز و تمرین با بخش بخش کردن سؤال، حل مسائل را تسهیل کند. در بخش ۴ معلم (م) (حدس بزن، مهم نیست درست یا غلط) و ۵ (م) (شاید به این معنی است که در کدام کشورها.. معلم سعی می‌کند با استفاده از مؤلفه شماره ۱ جدول لیدز، تمرین را مدیریت کند تا توجه زبان‌آموز را به سمت پاسخ درست سوق دهد. نکته قابل توجه آن است که معلم، مؤلفه ۱) Intentionality (مداخله عمدی در تمرین) را با ارائه توضیحات فارسی به زبان‌آموز به کار می‌گیرد. همچنین، او با به کار بردن مؤلفه ۴) Joint regard (همسویی نگرش و توجه) در ۱) (بیا سؤالات را بخوانیم و پاسخ دهیم) و مؤلفه ۱۱) Affective involvement (مشارکت عاطفی) در ۴) (م) (مهم نیست درست است یا غلط) با تأکید بر نقش واسطه‌ای خود

نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که عملکرد گروه‌های آزمایش تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل دارد؛ زیرا مقدار P برای آنها کمتر از مقدار از پیش تعیین شده است ($p < 0.05$). علاوه بر این، مقایسه گروه‌های آزمایش با هم نشان می‌دهد که بین گروه معلم و همسالان تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، تفاوت میانگین‌ها نشان می‌دهد که گروه معلم در پس‌آزمون عملکرد بهتری نسبت به گروه همسالان داشت. بنابراین بر اساس یافته‌ها، می‌توان محتاطانه نتیجه گرفت که یادگیری حمایتی معلم و همسالان، مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی را بهبود بخشیده است. هرچند، نتایج نشان داد که یادگیری حمایتی معلمان به‌طور قابل توجهی مؤثرتر از یادگیری حمایتی همسالان در بهبود مهارت خواندن و درک مطلب شرکت‌کنندگان بود.

مطالعه کیفی

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق از تجزیه و تحلیل ریز-تکوینی داده‌ها استفاده شد که امکان مشاهده مجموعه وسیعی از مکانیسم‌های یادگیری حمایتی را در تعامل بین معلم و زبان‌آموزان فراهم می‌کند. در این بخش، سه قسمت طراحی شده که نشان‌دهنده رفتار تعاملی بین معلم و سه دانش‌آموز در جلسات آموزش انفرادی است. جدول‌های ۹، ۱۰ و ۱۱ تجزیه

جدول ۹: تجزیه و تحلیل ریزتکوینی رفتار تعاملی در قسمت ۱

مؤلفه مورد استفاده از جدول لیدز	تعامل دانش آموز - معلم	شماره مکالمه
مؤلفه (۴)	معلم Now let's read and answer the questions in the previewing part. خب، بیا سؤالات بخش Preview را بخوانیم و به آنها پاسخ بدهیم.	
	دانش آموز Ok, Where are Segways used? {She answers}... Anywhere. بله. از سِگوی (Segway) کجا استفاده می‌شود?... هیچ جا.	۱
	معلم: Everywhere همه جا	۲
	دانش آموز: Everywhere همه جا	
	معلم: {After some hesitation} In some shops, in the parks, for fun things. (بعد از چند ثانیه مکث) در مغازه‌ها، پارک‌ها، برای اهداف سرگرم کننده.	۳
	دانش آموز: (She repeats) In shops, in parks (تکرار می‌کند) در مغازه‌ها، در پارک‌ها	
مؤلفه (۱) مؤلفه (۱۱)	معلم: حدس بزن، مهم نیست درست یا غلط، پس دوباره نگاه کن و دوباره سعی کن متن رو پیش‌بینی (Preview) کنی. سؤال‌ها را بخوان و ببین آیا می‌توانی پاسخ بدهی { سپس می‌خواند } Where are Segways used? What do you think? از Segway کجا استفاده می‌شود؟ شما چی فکر می‌کنی؟	۴
	دانش آموز: { ... سکوت }	
مؤلفه (۱) مؤلفه (۲) مؤلفه (۱۰)	معلم: شاید به این معنی است که در کدام کشورها، بنابراین می‌توانی دوباره به سرفصل‌ها نگاه کنی، به‌عنوان مثال: این عنوان یا این یکی { اشاره به‌عنوان در متن }	۵
	دانش آموز: Provide transportation? برای جابه‌جایی و حمل و نقل؟	
مؤلفه (۱۰)	معلم: 2? Yes, right. and question number بله درسته و سؤال شماره ۲.	
	دانش آموز: { Reads the text } Who will ride Segways? { Answers } People, like children { از روی متن می‌خواند } چه کسی سوار Segway می‌شود؟ { جواب می‌دهد } مردم، مانند کودکان	۶
مؤلفه (۱۰)	معلم: Children? کودکان؟	۷
	دانش آموز: Children can't do it. کودکان نمی‌توانند این کار را انجام دهند.	
مؤلفه (۱۰)	معلم: So you mean People: پس منظورت مردم هست	۸
	دانش آموز: Yes بله	

مؤلفه (۱۰)	معلم: {She reads the question} Do Segways look like bicycles or look different? (سؤال را از روی متن می‌خواند) آیا Segway شبیه دوچرخه است و یا با آن تفاوت دارد؟	۹
	دانش آموز: They are very different...yes, because just stand on it and think what you want and move. Just move آنها بسیار متفاوت هستند. بله، زیرا فقط روی آن می‌ایستی و به آنچه می‌خواهی فکر می‌کنی و حرکت می‌کنی.	
مؤلفه (۲) مؤلفه (۱۰)	معلم: You mean there is no pedaling. منظورت اینه که نیازی به رکاب‌زدن نیست.	۱۰
	دانش آموز: No pedaling, no نه، بدون رکاب‌زدن، نه	

سعی بر کنترل و جهت‌دهی مسیر فکری دانش‌آموز به سمت هدف (پاسخ درست) دارد. علاوه بر این، او با پیش‌بینی مسیر تفکر دانش‌آموز با استفاده از مؤلفه ۱۰ (Contingent responsivity) (پاسخگویی وابسته) در نوبت‌های ۵ تا ۱۰ (م) او را در حرکت به سمت یافتن معنی یاری می‌کند.

و در نظر گرفتن احساس بازدارنده شکست (پاسخ اشتباه) به دانش‌آموز کمک می‌کند تا شهامت ریسک‌پذیری در پاسخ دادن را داشته باشد و از بیان پاسخ اشتباه نهراسد. به علاوه، رفتار معلم در بخش‌های ۵ و ۱۰ دارای اهمیت است، به طوری - که به دفعات با توضیح مفاهیم و باز کردن (مؤلفه ۲) (Meaning) (معنی سؤال (شاید به این معنی است، منظورت اینه که ...))

جدول ۱۰: تجزیه و تحلیل ریز تکوینی رفتار تعاملی در قسمت ۲

مؤلفه مورد استفاده از الگوی لیدز	تعامل دانش‌آموز - معلم	شماره مقاله
	معلم: Number 3 شماره ۳؟	۱
	دانش آموز: True صحیح	
مؤلفه (۳)	معلم: Right. Which line? بله، جواب صحیح را در کدام پاراگراف و خط از متن پیدا کردی؟	۲
	دانش آموز: Line 14. It says...the frameworks were made of solid steel tubes. خط ۱۴. (از روی متن می‌خواند) چهارچوب دوچرخه از لوله‌های فولادی جامع ساخته شده بود.	
	معلم: Yes, That's right. Number 4? بله درسته. شماره ۴؟	۳
	دانش آموز: I think it is false. فکر می‌کنم غلطه	
مؤلفه (۳)	معلم: Why? Where is the answer? چرا؟ جواب کجاست؟	۴

	<p>Line 14. It says.... for solid tubes...but it is for steel tubes. دانش آموز: من نمی‌دونم جواب کجاست، جواب را دقیقاً پیدا نمی‌کنم من خیلی جستجو کردم اما چیزی در مورد فولاد جامد پیدا نکردم. چون، ... متن میگه برای لوله‌های جامد، اما سؤال می‌گه برای لوله‌های فولادی (به فارسی) من نمی‌دانم جواب کجاست. جواب را دقیقاً پیدا نمی‌کنم من خیلی جستجو کردم اما چیزی در مورد فولاد جامد پیدا نکردم.</p>	
	<p>معلم: What about Americans? در مورد آمریکایی‌ها چطور؟</p>	
	<p>دانش آموز: جایی بود که می‌گفت... Frameworks were made of solid steel tubes جایی بود که می‌گفت چهارچوب‌ها از جنس فولاد جامد ساخته شده‌اند.</p>	۵
مؤلفه (۳)	<p>معلم: خوب دوباره با دقت سؤال را بخوان و ببین چند کلمه کلیدی در سؤال می‌بینی و سعی کن بخشی از متن رو که به این مطلب اشاره کرده درست پیدا کنی. یکی از کلمات کلیدی مهم در سؤال کلمه آمریکایی‌هاست.</p>	۶
مؤلفه (۶)	<p>دانش آموز: Here....American manufacturers. اینجا؟ تولیدکنندگان آمریکایی؟</p>	
	<p>معلم: Yes , all right. بله. خیلی خوبه.</p>	
مؤلفه (۸)	<p>دانش آموز: American manufacturers one again tried to design a better bicycle... (او شروع به خواندن از روی خط پاسخ صحیح کرد) تولیدکنندگان آمریکایی بار دیگر تلاش کردند دوچرخه بهتری طراحی کنند،..... آنها یک چرخ کوچک را جایگزین کردند.</p>	۷
مؤلفه (۲)	<p>معلم: What does it mean? به چه معناست؟</p>	۸
مؤلفه (۶)		
مؤلفه (۸)	<p>دانش آموز: (مکت ، بدون پاسخ)</p>	
مؤلفه (۶)	<p>معلم: Do you know what substituted means? آیا میدانی کلمه substituted به چه معناست؟</p>	۹
مؤلفه (۸)	<p>دانش آموز: Substituted?</p>	
مؤلفه (۲)	<p>معلم: جایگزین شده Substituted means Substituted به معنای جایگزین شده است.</p>	۱۰
مؤلفه (۶)		
مؤلفه (۸)	<p>دانش آموز: Replace hollow steel tubes for the solid ones. لوله‌های فولادی توخالی را جایگزین لوله‌های جامد کنید.</p>	
مؤلفه (۲)	<p>معلم: Great, it means that there were solid steel tubes at first and then they put them aside and replaced with hollow steel tubes. عالی، این بدان معناست که ابتدا لوله‌های فولادی جامد وجود داشته و سپس آنها را کنار گذاشته و لوله‌های فولادی توخالی را جایگزین کردند.</p>	۱۱
مؤلفه (۳)		
مؤلفه (۶)		
مؤلفه (۷)		
مؤلفه (۸)		

	دانش آموز: آها	
مؤلفه (۶) مؤلفه (۸)	معلم: Now, the answer is? خوب حالا، پاسخ این است که...؟	۱۲
	دانش آموز: True درست است	
مؤلفه (۶) مؤلفه (۷) مؤلفه (۸)	معلم: True, Yeah, Well done. درست است، آره، آفرین.	۱۳

که تازه متوجه مفهوم سؤال شده است. در مرحله سوم، معلم با استفاده از نقش حمایتی‌اش، در برخی قسمت‌ها بعضی از تمرین‌ها را به صورت جزء جزء تنظیم می‌کند تا به زبان‌آموز کمک کند که راحت‌تر با تکالیف کنار بیاید. به‌عنوان مثال در نوبت ۶ هنگامی که او در مورد حل تمرین، به زبان فارسی توضیح می‌دهد و به کلمه «آمریکایی‌ها» اشاره می‌کند. سپس، برای کامل کردن نقش حمایتی خود در یادگیری، سعی می‌کند هر زمان که دانش‌آموز در انجام تمرین با مشکل مواجه شد، پاسخ و واکنشی مناسب ارائه دهد که در نوبت‌های ۵ و ۱۰ معلم، می‌توان نمونه‌های آن را مشاهده کرد. نهایتاً معلم در نوبت‌های ۷ تا ۱۳ با استفاده از مؤلفه‌های ۶ (تنظیم تمرین و وظیفه (Task regulation)) و ۸ (چالش (Challenge)) با ایجاد چالش برای زبان‌آموز و با مدیریت کردن شرایط، این امکان را برای زبان‌آموز فراهم کرد که بتواند فراتر از سطح دانش خود (به تنهایی) عمل کند و به پاسخ صحیح دست یابد. به‌علاوه در همین قسمت، معلم همواره سعی دارد با ترغیب و تشویق کردن زبان‌آموز (مؤلفه ۷) برای مثال در نوبت ۱۱ (Great) و نوبت ۱۳ (True. Yeah. Well done) امیدواری و علاقه‌مندی او را برای حل تمرین حفظ کند.

در قسمت ۲ (جدول ۱۰)، زبان‌آموز متن مقاله را خوانده بود و به سؤالات صحیح و غلط مربوط به متن در کتاب خود پاسخ داده بود. حالا معلم و زبان‌آموز در حال بررسی پاسخ‌ها و بحث در مورد درست یا نادرست بودن آنها هستند. آنها قبلاً در مورد اینکه چطور بایستی با استفاده از کلمات کلیدی بخشی از متن که مربوط به هر سؤال است را پیدا کنند و آن را به دقت بخوانند، صحبت کرده بودند. در ابتدا، معلم سعی کرد تا برای جلب توجه زبان‌آموز به آنچه در جلسه قبل در مورد آن صحبت کرده‌اند، از مؤلفه سوم (پیشروی (Transcendence)) استفاده کند. در مرحله دوم، معلم چندین بار عمداً با پرسیدن «آن به چه معنی است؟» با اتکا به معنی (Meaning) (مؤلفه دوم) زبان‌آموز را متوجه کلمات کلیدی سؤالات در متن می‌کند. او همچنین، در نوبت ۸ معلم «What does it mean?» و همچنین در نوبت ۱۰ معلم «Do you know what substitute means?» یا حتی جمله «It means there were solid steel tubes...» در نوبت ۱۱ به منظور جلب نظر زبان‌آموز به آنچه که مهم است، از مؤلفه ۳ استفاده می‌کند. در نوبت ۱۱، او حتی برای واضح‌تر کردن معنی می‌گوید: «They put them aside and replaced with hollow steel tubes...» در این هنگام است که زبان‌آموز با بیان کلمه «آها» نشان می‌دهد

جدول ۱۱: تجزیه و تحلیل ریز تکوینی رفتار تعاملی در قسمت ۳

شماره مکالمه	تعامل دانش آموز - معلم	مؤلفه مورد استفاده از الگوی لیدز
--------------	------------------------	----------------------------------

مؤلفه (۹)	<p>معلم: Let's start. Please preview before you read the text. What should you do?</p> <p>بیا شروع کنیم، لطفاً قبل از خواندن متن آن را پیش‌بینی کن. باید چکار کنی؟</p>	۱
	<p>دانش آموز: { I should } Look at the titles, pictures, Words under the pictures.</p> <p>به‌عنوان‌ها، تصاویر، کلمات زیر تصاویر نگاه کنم.</p>	
	<p>معلم: Captions</p> <p>زیرنویس تصاویر</p>	۲
	<p>دانش آموز: Captions</p> <p>زیرنویس تصاویر</p>	
مؤلفه (۱۱)	<p>معلم: Please take a look and tell me what the text is about? What can you predict?</p> <p>خوب لطفاً نگاهی بینداز و بگو متن در مورد چیست؟ چه چیزی را می‌توانی پیش‌بینی کنی؟</p> <p>{ بعد از چند ثانیه }</p>	۳
	<p>دانش آموز: { paused } It's about Malaria, it says where they.....</p> <p>در مورد مالاریاست، می‌گوید کجا آنها { مکث کرد }</p>	
مؤلفه (۷)	<p>معلم: Yeah, Which parts of the world</p> <p>بله، در چه بخش‌هایی از جهان</p>	۴
	<p>دانش آموز: Which parts of the world and how you can keep yourself and ...</p> <p>در کدام قسمت‌های جهان و چگونه می‌توانید خود را حفظ کنید و ...</p>	۵
مؤلفه (۷) مؤلفه (۱۱)	<p>معلم: How you can keep yourself safe, Yeah, right. Now let's read about Malaria.</p> <p>چگونه می‌توان خود را ایمن نگه داشت، بله، درسته. حالا بیا در مورد مالاریا بخوانیم.</p>	۶

بحث و بررسی

اولین سؤال مطالعه با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس (ANOVA) مورد بررسی قرار گرفت و نشان داد که دانش‌آموزان هر دو گروه یادگیری حمایتی عملکرد بهتری نسبت به شرکت‌کنندگان در گروه کنترل داشتند. همچنین نتایج نشان داد که یادگیری حمایتی معلمان به‌طور قابل‌توجهی از یادگیری حمایتی همسالان در بهبود مهارت خواندن و درک مطلب شرکت‌کنندگان مؤثرتر بوده‌است. دلیل این امر می‌تواند تعاملات مؤثرتر و نیز به‌کاربردن کمک‌های کارا تر توسط معلم به‌عنوان یک همکار آگاه‌تر در مقایسه با کار گروهی همسالان باشد. در بررسی دقیق‌تر علل این امر، نویسندگان پژوهش حاضر معتقدند که پشتیبانی‌های ارائه شده توسط معلم با نیازها و سطح زبان فراگیران، بهتر تنظیم شده است. زیرا حمایت همسالان ممکن است فاقد ویژگی‌های همبستگی، انسجام و درجه‌بندی متناسب با نیاز زبان‌آموز دیگر باشد، همان‌طور که

در قسمت ۳ (جدول ۱۱) معلم از دانش‌آموز می‌خواهد که متن را پیش‌بینی کند و آنچه را که می‌تواند در مورد آن حدس بزند، بگوید. آنها قبلاً در مورد این مهارت و آنچه انتظار می‌رود دانش‌آموز متوجه شود و اینکه چقدر می‌تواند مفید باشد صحبت کرده بودند. با استفاده از مؤلفه تفاوت‌های روانی (Psychological differentiation) (مؤلفه ۹)، در نوبت ۱ معلم، معلم از زبان‌آموز می‌خواهد تا نقش بیشتری داشته باشد که توسط زبان‌آموز پذیرفته می‌شود و باعث می‌شود که نسبت به جلسات قبل فعال‌تر مشارکت داشته باشد و در مقایسه با جلسات قبلی در نوبت‌های ۱ تا ۴ دانش‌آموز، مستقل‌تر عمل کند. سپس این فعالیت مؤثرتر دانش‌آموز با نشان دادن رضایت-مندی معلم و حس توجه به او با تکیه به مؤلفه‌های تحسین (Praise) و مشارکت عاطفی (Affective involvement) همراه شد.

این مورد در پژوهش ال جافره و لتولف (Aljaafreh & Lantolf, 1994) نیز اشاره شده است. به عبارت دیگر، همسالان ممکن است نتوانند تناسب سطح و میزان پشتیبانی و کمک‌های مورد نیاز را تشخیص دهند. به علاوه، کیفیت حمایت همسالان ممکن است فاقد ویژگی‌های لازم برای فراگیران باشد به نحوی که آنها را قادر نمی‌سازد تا در فرایند یادگیری در جهت کنترل خود و استقلال گام بردارند. در صورتی که حمایت ارائه شده توسط معلم آگاه‌تر می‌تواند متفاوت باشد زیرا با در نظر گرفتن منطقه مجاور رشد زبان آموز تنظیم و برنامه‌ریزی شده است و زبان آموز را به سمت عملکرد مستقل هدایت می‌کند.

نتایج مطالعه در راستای برخی مطالعات قبلی بوده و با آنها مطابقت دارد. یافته‌های این پژوهش مانند مطالعه دی گوررو و ویلامیل (De Guerrero & Villamil, 2000) نشان داد که یادگیری حمایتی همسالان در زبان دوم می‌تواند بیشتر دو طرفه باشد تا یک طرفه؛ یعنی فرصت یادگیری تنها برای زبان آموز ضعیف‌تر فراهم نیست بلکه زبان آموز قوی‌تر نیز عملکرد بهتری در آزمون پایانی داشته است. در این مطالعه، اگرچه سطح اولیه زبان‌آموزان در مهارت خواندن کمی متفاوت بود (یکی متوسط سطح بالا و دیگری سطح پایین) اما حمایت‌ها از طرف هر دو نفر ارائه شده است، یعنی در مواردی زبان آموز سطح متوسط پایین به زبان آموز دیگر کمک می‌کرد. غفار ثمر و دهقان (Dehqan & Ghafar Samar, 2014) و کوسوماواتی (Kusumuwati, 2018) نشان دادند استفاده از تکنیک‌های یادگیری حمایتی منجر به یادگیری بهتر مهارت‌های زبانی می‌شود، این مطالعه نیز یافته‌های مشابهی را به دست آورد. نتایج این پژوهش تأکید می‌کند که استفاده از تکنیک‌های یادگیری حمایتی در گروه‌های یادگیری حمایتی معلم و همسالان مفید و مؤثر بوده است. در این مطالعه، شواهدی مبنی بر بهبود عملکرد اکثر دانش‌آموزان در مواجهه با تمرین‌های خواندن و درک مطلب مشاهده شد، به طوری که عملکرد آنها در جلسات پایانی به طور قابل ملاحظه‌ای متفاوت از جلسات اول بود. همان‌طور که یافته‌ها نشان داد فراگیران هنگام انجام تمرینات، با تعامل مشترک و دوطرفه و به کار بردن زبان و شرایط ویژه موجود در این گونه تعامل‌های بین فردی می‌توانند مشکلات مربوط به حوزه زبان و یادگیری را مرتفع نمایند. نتایج به دست آمده همچنین در راستای نتایج پژوهش واسی و همکاران (Wassie et al., 2018) بود. هر دو مطالعه

نشان داد که معلمان انگلیسی دانش خوبی در استفاده از تکنیک‌های یادگیری حمایتی در آموزش مهارت خواندن و درک مطلب دارند. در این مطالعه، معلم سطوح متفاوتی از کمک را با توجه به منطقه مجاور رشد زبان آموز به کار گرفت. شرسا و کافین (Shrestha & Coffin, 2012) در مطالعه خود نشان دادند که زبان‌آموزان به سطوح مختلفی از حمایت نیاز دارند. اوها (Ohta, 2001) معتقد است که فراگیری زبان به وسیله تعامل زبان‌آموزان با یکدیگر در منطقه مجاور رشد اتفاق می‌افتد. همچنین، معلم در این مطالعه، طیف وسیعی از نقش‌های حمایت واسطه‌ای (میانجیگری) را با دنبال کردن رفتار حمایتی ارائه شده در مدل لیدز (Lidz's, 1991) به کار گرفت و چندین مورد را نشان داد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش امیریان و رمضانیان (Amirian & Ramazanian, 2017, 1) مطابقت داشت. آنها نشان دادند که معلمان و فراگیران رفتارهای مختلف یادگیری حمایتی را برای بهبود فرایند یادگیری به کار گرفتند. در مطالعه حاضر، معلم سعی کرد تا با استفاده از مؤلفه‌های مختلف مدل لیدز و با تنظیم و کنترل اثربخشی کمک حمایتی، عزت نفس زبان‌آموز را نیز حفظ کند. نکته مهم آن است که عمدتاً در جلسات اولیه، معلم از مؤلفه‌های مداخله عمدی و با قصد میانجیگری (مؤلفه ۱)، تفهیم معنی (مؤلفه ۲)، تنظیم تمرین و وظیفه (مؤلفه ۶)، و پاسخگویی وابسته (مؤلفه ۱۰) استفاده کرده است. در حالی که در جلسات پایانی، معمولاً استفاده از مؤلفه‌های پیشروی (مؤلفه ۳)، تحسین (مؤلفه ۷)، چالش (مؤلفه ۸)، و مشارکت عاطفی (مؤلفه ۱۱) چشمگیر بوده است. ممکن است علت این باشد که فراگیران در جهت تغییر، گام برداشتند و بهتر توانستند مسئولیت انجام تمرین را برعهده بگیرند. در جلسات پایانی معلم قصد داشت که زبان‌آموزان را در مسیر یادگیری نگه دارد و با استفاده از مؤلفه‌های پایینی لیست لیدز از آنها حمایت نماید. علاوه بر این معلم سعی کرد تا در صورت ضرورت از زبان مادری زبان‌آموزان استفاده کند و ارائه کمک‌های حمایتی را مدیریت نماید. به این معنا که او عمدتاً از زبان مادری زبان‌آموز در جایی استفاده می‌کرد که به سختی می‌توانست روند تعامل را به زبان انگلیسی ادامه دهد و عدم استفاده از زبان اول زبان‌آموز باعث ایجاد شکاف در فرایند انجام کار می‌شد. همچنین استفاده از زبان مادری دانش‌آموز در جلسات اولیه به میزان قابل توجهی بیشتر بوده و به تدریج ارتباط گرفتن به زبان انگلیسی در جلسات پایانی آسان‌تر شد.

۵. نتیجه‌گیری

در دهه‌های گذشته، تعداد زیادی از پژوهشگران از شیوه آموزش و یادگیری زبان با مدل اجتماعی- فرهنگی، برای بررسی نحوه یادگیری زبان در نتیجه درونی‌سازی فرایندهای موجود در تعاملات اجتماعی، حمایت کرده‌اند. آنها نظرات مهمی را در مورد نحوه عملکرد آموزش اجتماعی- فرهنگی و ساختارهای مرتبط با آن در زمینه آموزش زبان انگلیسی به- عنوان زبان دوم و زبان خارجی ارائه کرده‌اند. هدف نهایی این پژوهش، بررسی کاربرد یادگیری حمایتی معلم و همسالان در پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان در مهارت خواندن و درک مطلب با استفاده از روش پژوهش ترکیبی بود.

این تحقیق حوزه جامعه‌شناختی- روان‌شناختی آموزش زبان انگلیسی، با در نظر گرفتن نظریه آموزش و یادگیری اجتماعی- فرهنگی، به بررسی این مطلب می‌پردازد که آیا به- کارگیری مدل یادگیری حمایتی (معلم و هم کلاسی) برگرفته از دیدگاه یادگیری منطقه مجاور رشد ویگوتسکی در آموزش مهارت خواندن و درک مطلب برای زبان‌آموزان موثر است. یافته‌های حاصل از مطالعه کمی با استفاده از تست انوا و همچنین مطالعه کیفی با استفاده از مدل لیدز (۱۹۹۱) نشان می‌دهد که به کاربرد این مدل موجب پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان در گروه‌های آزمایش شده است. همچنین نتایج نشان می‌دهند که نظریه فرهنگی- اجتماعی به‌درستی کلاس درس را به‌عنوان اجتماع کوچکی سرشار از تعاملات بین افراد معرفی کرده و در نظر گرفتن منطقه مجاور رشد و تنظیم کردن میزان حمایت توسط شخص حمایت‌گر می‌تواند مسیر یادگیری را کوتاه‌تر و حتی عمیق‌تر کند.

به‌کارگیری مدل تحلیل ریز تکوینی برگرفته از دیدگاه روان‌شناسی رشد و رشد ذهنی همچنین اهمیت در نظر گرفتن لحظه به لحظه زمان آموزش، رویدادهای جزئی محیط آموزشی و چگونگی امکان تغییر و رشد ذهنی توسط مکالمات و پرسش و پاسخ‌های کلاسی را خاطر نشان می‌کند. مدرسین آموزش زبان انگلیسی می‌توانند با در نظر گرفتن نتایج این مطالعه و میزان اثر بخشی کلام، در تعیین میزان حمایت و حتی انتخاب دقیق کلمات در حین تدریس، بازنگری کرده و حتی با دقت بیشتری پاسخ‌های زبان‌آموز را تحلیل کنند. در نهایت، ایجاد فضای آموزش پویاتر و با تعاملات بیشتر زبان‌آموزان با یکدیگر و با معلم می‌تواند از اهداف آموزشی سیاست‌گذاران آموزش کشور باشد.

فهرست منابع

باقری مسعودزاده، آذر، رستمی ابوسعیدی، علی اصغر و افراز، شهرام (۱۳۹۸). میزان اثر بخشی روش آموزشی تکلیف محور بر بهبود مهارت خواندن زبان‌آموزان ایرانی: بررسی دیدگاه مدرسان. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱۱۳۰-۱۱۰۵، (۴)۹.

خامسان، احمد و برادران خاکسار، زهرا (۱۳۹۰). مقایسه آموزش زبان با استفاده از نقشه مفهومی فردی و مشارکتی با شیوه سنتی. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*، (۱)۱، ۵۷-۷۵.

مرزبان، امیر و موحدی، مروارید (۱۳۹۴). تأثیر آموزش راهبردی خواندن زبان دوم در کارکرد خواندن زبان‌آموزان ایرانی و نگرش آنان نسبت به خواندن زبان دوم. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*، (۱)۵، ۱۵۱-۱۳۳.

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x>

Amirian, S. M. R., & Ramazanian, M. (2017). The Effect of interactionist dynamic assessment on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension. In S. M. R. Amirian & Gh. Zareian (Eds.), *Challenges in foreign language teaching in Iran*. Cambridge University Press.

Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies* (1st ed.). Heinle & Heinle Publishers.

Antón, M. (1999). The Discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303-318. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00024>

- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment (The Guilford school practitioner series)* (1st ed.). The Guilford Press.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis (Second language acquisition research series)* (1st ed.). Routledge.
- Marzban, A. & Movahedi, m. (2015). The impact of RSI in L2 on Iranian EFL learners' reading performance and attitude toward reading in L2. *Foreign Language Research Journal*, 5(1), 133-151.
- Nieto, C. (2007). Applications of Vygotskian concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 213-228.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Roosevelt, F. D. (2008). Zone of proximal development. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology*. SAGE publication.
- Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. *Assessing Writing*, 17(1), 55-70.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46(6), 606-620. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.6.606>
- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analyses of learning. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Bagheri Masoudzadeh, A., Rostami Abousaeedi, A., & Afraz, S. (2020). The Effect of task-based language teaching (TBLT) on Iranian EFL learners' reading comprehension ability (Teachers' perception in focus). *Foreign Language Research Journal*, 9(4), 1105-1130. <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.278829.624>
- Day, C. (2005). The Uk policy for school leadership: Uneasy transitions. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 392-420). Springer.
- Dehqan, M. & Ghafar samar, R. (2014). Reading comprehension in sociocultural context: Effect on learner of two proficiency levels. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 98, 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.433>.
- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
- Khamesan, A. & Baradaran Khaksar, Z. (2011). Comparison between collaborative and individual concept mapping with the traditional method it teaching English. *Foreign Language Research Journal*, 1(1), 57-75.
- Kusumawati, A. J. (2018). Scaffolding learning in reading and writing skill in English for mechanical engineering. In proceedings of the 2018, *The 3rd international conference on information and education innovations* (pp. 78-82). ACM.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language*. John Wiley & Sons Inc.

Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. <https://doi.org/10.1002/rrq.152>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Revised ed.). Harvard University Press.

Wassie, S., Mekonnen, W. & Gashaw, B. (2018). Teachers' scaffolding pPractices in teaching reading comprehension at eight preparatory schools in East Gojjam Zone: Grade 11 in focus. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(19), 31-53.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>.

Werner, H. (1956). Microgenesis and aphasia. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(3), 347-353. <https://doi.org/10.1037/h0048896>

Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. *Semiotic Mediation*, 49-71. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-491280-9.50009-1>

Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.