

تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب مهارت نگارش در بین زبان آموزان

ایرانی

جلیل فتاحی (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان شناسی دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی،

سنندج، ایران)

علی درخشان (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران،

نویسنده مسئول)

a.derakhshan@gu.ac.ir

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیرات آموزش راهبردهای نگارش^۱ در زبان دوم بر خودکارآمدی نگارش^۲ و اضطراب مهارت نگارش^۳ در بین زبان آموزان ایرانی بود. بدین منظور، چهل و نه دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی در دو کلاس دست نخورده^۴ به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برای تحقق اهداف پژوهش حاضر، دانشجویان گروه آزمایش (تعداد=۲۶) به مدت یک ترم (۱۲ جلسه آموزشی) آموزش راهبردهای نگارش زبان انگلیسی را دریافت نمودند، درحالی که دانشجویان گروه کنترل (تعداد=۲۳) به روش معمولی و بدون دریافت آموزش راهبردی مورد آموزش قرار گرفتند. برای جمع آوری داده ها، مقیاس خودکارآمدی مهارت نگارش در زبان دوم و مقیاس اضطراب نگارش در زبان دوم استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردمحور^۵ در کلاس نگارش زبان انگلیسی به طور معناداری میزان خودکارآمدی نگارش زبان آموزان را افزایش داده است. همچنین، مشخص

1. writing strategy instruction
2. writing self-efficacy
3. writing anxiety
4. intact
5. strategy-based instruction

شد که سطح اضطراب نگارش شرکت‌کنندگان گروه آزمایش پس از دریافت آموزش راهبردهای نگارش به‌طور قابل توجهی کاهش یافته است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر برای زبان‌آموزان، مدرسان و پژوهشگران مفید و کارآمد است.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی در نگارش، اضطراب نگارش، آموزش راهبردمحور، انگلیسی به‌عنوان زبان دوم

۱. مقدمه

مفهوم راهبردهای یادگیری زبان دوم بیش از سه دهه در پژوهش‌های مربوط به آموزش زبان دوم مورد توجه ویژه بوده است (دی سیلوا و گراهام، ۲۰۱۵؛ گریفیث و آکسفورد، ۲۰۱۴). با وجود این، این حوزه همچنان از جذابیت و اهمیت قابل توجهی برخوردار بوده و هم‌اکنون بحث اصلی این است که آیا آموزش این راهبردها می‌تواند موجب بهبود یادگیری و عملکرد زبانی شود (دی سیلوا و گراهام، ۲۰۱۵؛ پلونسکی، ۲۰۱۱). حجم قابل توجهی از مطالعات تجربی نشان داده است که به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم منجر به بهبود عملکرد زبانی شده و همچنین رابطه مستقیم و معناداری بین استفاده از راهبردها و یادگیری موفق زبان دوم وجود دارد (آکسفورد، ۲۰۱۱؛ کوهن، ۲۰۱۱؛ کوهن و ماکارو، ۲۰۰۷). در نتیجه، پژوهشگران و مدرسان متعددی در حوزه آموزش زبان، اقدام به اتخاذ آموزش راهبردمحور نموده و در کلاس‌های خود به آموزش راهبردهای مختلف زبان دوم مبادرت نموده‌اند (آکسفورد، ۲۰۱۱). هدف از دوره‌های آموزش راهبردمحور تشویق زبان‌آموزان به به‌کارگیری کارآمد راهبردها در یادگیری زبان دوم است. با این حال، آنچه پژوهش در مورد آموزش راهبردها را دشوار نموده است این است که راهبردهای یادگیری زبان، عمدتاً ذهنی و غیرقابل رؤیت هستند که این امر بررسی

-
1. De Silva & Graham
 2. Griffiths & Oxford
 3. Plonsky
 4. Cohen
 5. Cohen & Macaro

استفاده واقعی زبان‌آموزان و کارآمد بودن آموزش راهبردمحور را دشوار نموده است (ماکارو، ۲۰۰۶). به‌علاوه، نقش بافت و محیط‌های یادگیری مختلف در اثربخشی آموزش راهبردها در پژوهش‌های مختلف مورد تأکید پژوهشگران فعال در این حوزه بوده است (گریفیث و آکسفورد، ۲۰۱۴). نقش بافت و محیط یادگیری در آموزش زبان دوم به‌طور کلی (کرمش^۱، ۱۹۹۳) و در حوزه استفاده از راهبردهای زبان به‌طور خاص (آکسفورد، ۱۹۹۶؛ کیونگسیم و لیول^۲، ۲۰۰۶) مورد توجه بوده است. لذا، این اعتقاد که آموزش راهبردهای زبان دوم ممکن است در بافت‌های مختلف نتایج متفاوت و اثربخشی متفاوتی داشته باشد، بسیار قابل توجه به نظر می‌رسد (آکسفورد، ۲۰۱۱؛ گریفیث، ۲۰۰۸، ۲۰۱۳).

علاوه بر نقش مداخله‌گر بافت یادگیری در کارآمدی نقش آموزش راهبردمحور، به نظر می‌رسد که مطالعات پیشین نیز به نتایج منسجم و قاطعی دست نیافته‌اند (دی سیلوا و گراهام، ۲۰۱۵). همچنین در حوزه مهارت نگارش در زبان دوم هم مطالعات نسبتاً اندکی اثربخشی راهبردهای آموزش نگارش را بر عملکرد نگارش بررسی کرده‌اند. برای مثال، نگوین و گو^۳ (۲۰۱۳) تأثیر آموزش راهبردهای نگارش را بر عملکرد نگارش و استقلال زبان‌آموزان بررسی کرده‌اند. در مطالعه آن‌ها راهبردهای فراشناختی نگارش به مدت هشت هفته به گروه آزمایش آموزش داده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه آزمایش در پایان هم از نظر مهارت نوشتاری و هم استقلال یادگیری عملکرد بهتری داشتند. در پژوهش دیگری، سنگوپتا^۴ (۲۰۰۰) تأثیر آموزش راهبرد بازبینی^۵ در نگارش را بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان و دیدگاه آن‌ها در مورد نگارش به زبان دوم مورد مطالعه قرار داد. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان پس از نوشتن نسخه اول نگارش خود از نظر نحوه بازبینی نوشته‌های خود مورد آموزش قرار گرفتند. به گروه کنترل به‌صورت سنتی و بدون دریافت

1. Kramsch
2. Kyungsim & Leavell
3. Nguyen and Gu
4. Sengupta
5. revision strategy

آموزش راهبرد بازبینی، آموزش داده شد. نتایج حاصل از اجرای پرسش‌نامه و آزمون نگارش قبل و بعد از دوره آموزش نشان داد که عملکرد نگارش گروه آزمایش پس از دریافت آموزش راهبرد بازبینی بهتر شد. به علاوه، نتایج مشخص کرد که دیدگاه‌های دو گروه در مورد نگارش متفاوت بود که بیانگر این بود که آموزش راهبردمحور بر دیدگاه شرکت‌کنندگان تأثیر مثبت داشته است. همچنین، مک مولن (۲۰۰۹) تأثیر استفاده از راهبردهای نگارش را در بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان سعودی بررسی کرد. جنسیت و رشته تحصیلی به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌گر در نظر گرفته شدند. در این پژوهش، راهبردهای نگارش در زبان دوم به‌طور مستقیم آموزش داده شدند. نتایج این پژوهش هم بیانگر کارآمد بودن آموزش راهبردهای نگارش بود.

لازم به ذکر است که در بافت ایران، پژوهش‌های نسبتاً اندکی (عبدالله‌زاده^۱، ۲۰۱۰؛ محسنی اصل^۲، ۲۰۱۴؛ یعقوبی^۳، ۲۰۰۳) راهبردهای نگارش در زبان دوم را بررسی کرده‌اند. رحیمی^۴ و نوروزی سیام^۵ (۲۰۱۳) اثربخشی آموزش راهبردهای فرهنگی اجتماعی^۶ نگارش بر بهبود عملکرد نگارش زبان‌آموزان ایرانی را بررسی کرده‌اند. شرکت‌کنندگان دو کلاس نگارش انگلیسی در دانشگاه بودند که هر کدام به‌صورت تصادفی به ی‌کی از گروه‌های آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت یک ترم تحصیلی آموزش راهبردمحور دریافت نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه آزمایش از نظر عملکرد نگارش از گروه کنترل بهتر بود. در پژوهشی دیگر که محسنی اصل (۲۰۱۳) انجام داد، تأثیر آموزش مستقیم راهبردهای نگارش بر عملکرد نگارش و اضطراب مهارت نوشتاری بررسی شد. این پژوهش از نمونه‌ای ۴۲ نفری از زبان‌آموزان ایرانی با سطح متوسط مهارت زبانی استفاده نمود که در آن گروه آزمایش (تعداد ۲۸ نفر) در معرض آموزش راهبردهای

1. Abdollahzadeh
2. Mohseniasl
3. Yaghoubi
4. Rahimi
5. Noroozisiyam
6. sociocultural

پیش‌نوشتاری^۱ قرار گرفته و گروه کنترل (تعداد ۱۴ نفر) آموزش سنتی را دریافت نمودند. هر دو گروه پرسش‌نامه اضطراب نگارش را قبل و بعد از دوره پاسخ دادند. همچنین به‌منظور سنجش عملکرد نگارش، شرکت‌کنندگان دو مقاله قبل و بعد از دوره به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون نوشتند. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که آموزش مستقیم راهبردهای نگارش (راهبردهای پیش‌نوشتاری) عملکرد نگارش را بهبود بخشیده و اضطراب نگارش را هم کاهش می‌دهد.

دی سیلوا (۲۰۱۵) در پژوهشی طولی، نقش آموزش راهبردهای نگارش را استفاده از راهبردهای نگارش و همچنین عملکرد نگارش مورد بررسی قرار داد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که از طریق آموزش راهبردهای نگارش می‌توان عملکرد نگارش و همچنین استفاده از راهبردها را بهبود بخشید. به‌طور مشابه، دی سیلوا و گراهام (۲۰۱۵) تأثیر آموزش راهبردمحور را در استفاده از راهبردهای نگارش برای زبان‌آموزان با سطح مهارت زبانی مختلف مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش ۱۲ زبان‌آموز شرکت داشتند. روش بازنگری فعالیت‌های کلاسی^۲ به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که آموزش راهبردمحور به افزایش استفاده از راهبردهای هر دو گروه با سطح مهارت زبانی بالا و سطح مهارت زبانی پایین کمک می‌کند. همچنین مشخص شد که زبان‌آموزان همزمان از مجموعه‌ای از راهبردها استفاده می‌کنند که هدف‌گذاری آن‌ها را در مهارت نوشتاری تقویت می‌کند.

پژوهش‌های مذکور عمدتاً تأثیر آموزش راهبردهای آموزش را بر عملکرد نگارش زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند و به نظر می‌رسد تأثیر آموزش راهبردمحور بر متغیرهای عاطفی و روانی^۳ در نگارش زبان دوم نادیده گرفته شده است. با توجه به پیچیدگی فرایند نگارش در زبان دوم که نیازمند هماهنگی و انسجام منابع و

-
1. pre-writing strategies
 2. stimulated recall procedure
 3. affective and psychological factors

فرایندهای شناختی و زبانی مختلف است (کیلوگ،^۱، ۱۹۹۶)، پژوهشگران به طور گسترده به بررسی نقش و اهمیت عوامل فردی و روانی (مثلاً خودکارآمدی و اضطراب در نگارش) در اثرگذاری بر فرایند نگارش اشاره کرده‌اند (هان و هایور^۲، ۲۰۱۸؛ کورموس^۳، ۲۰۱۲؛ پینیل و سیزر^۴، ۲۰۱۵). بنابراین، برای جبران فقدان مطالعات تجربی در زمینه عوامل غیرشناختی^۵ در نگارش، در پژوهش پیش رو تأثیر آموزش راهبردهای نگارش بر دو عامل روانی^۶ شامل خودکارآمدی نگارش و اضطراب نگارش به عنوان متغیرهای وابسته بررسی می‌شود.

خودکارآمدی به طور کلی به عقاید شخص در رابطه با انجام فعالیتی خاص اشاره دارد. این عقاید و خودباوری بر یادگیری و درگیر نمودن فرد در فعالیت‌های ذهنی در محیط‌های آموزش تأثیری بسزایی دارد (بندورا^۷، ۱۹۹۷). تصور بر این است که بافت‌های آموزشی و اجتماعی که در آن‌ها فرد از دیگران بازخورد دریافت نموده و همچنین نحوه انجام فعالیت‌ها را توسط دیگران مشاهده می‌کند بر میزان خودکارآمدی فرد تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۸۶). در حوزه یادگیری زبان دوم نتایج پژوهش‌های تجربی قابل توجهی بیانگر این است که احساس خودکارآمدی زیاد بر انجام فعالیت‌ها و مهارت‌ها در زبان دوم تأثیر می‌گذارد (وودرو^۸، ۲۰۱۱). در این راستا، خودکارآمدی نگارش از اهمیت بالایی برخوردار بوده (فاطمی و وحیدنیا^۹، ۲۰۱۳) و با اضطراب نگارش، خودباوری در نگارش و ارزش خودپنداری^{۱۰} در نگارش مرتبط است (پجارس^{۱۱}، ۲۰۰۳). همچنین، مشخص شده است که خودکارآمدی نگارش با علاقه و میزان تلاش زبان‌آموز، ظرفیت خودتنظیمی،

1. Kellogg
2. Han & Hiver
3. Kormos
4. Piniel & Csizér
5. non-cognitive
6. psychological
7. Bandura
8. Woodrow
9. Fatemi & Vahidnia
10. self-perceived value
11. Pajares

هدف‌گذاری موفق و عملکرد موفق در نگارش همبستگی مثبت دارد (پینیل و سیزر، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر، خودکارآمدی نگارش به‌عنوان اعتماد به نفس و خودباوری زبان‌آموز در نگارش به زبان دوم تعریف می‌شود (هان و هایور، ۲۰۱۸).

اضطراب در نگارش عاملی دیگر در این پژوهش است که به‌عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار می‌گیرد. تأثیر بازدارنده اضطراب در یادگیری زبان دوم امری مسلم به نظر می‌رسد (گرگرسن و مکین تایر^۱، ۲۰۱۴). همان‌گونه که هورویتز^۲ (۲۰۱۰) بیان می‌کند، اضطراب زبان دوم عاملی ذاتی در یادگیری زبان دوم است که در بیشتر محیط‌ها و کلاس‌های زبان دوم یافت می‌شود. پژوهش‌های متعددی ارتباط منفی بین اضطراب زبان و عملکرد زبان دوم را تأیید نموده‌اند (گکونو، داوبنی و دوپل^۳، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه اخیراً توجه به اضطراب مختص به مهارت‌های زبانی بیشتر شده است، نیاز جدی به انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با اضطراب مربوط به مهارت‌های چهارگانه زبانی بیانگر تغییر نگرش و رویکردهای جدید در این حوزه می‌باشد (دورنیه و ریان^۴، ۲۰۱۵). در زمینه نگارش در زبان دوم، به نظر می‌رسد که اضطراب نگارش با باورهای خودکارآمدی مثبت و توانایی خودتنظیمی ارتباطی عکس داشته باشد به‌گونه‌ای که اضطراب، عصبی‌بودن، دلهره و نگرانی موجب تضعیف عملکرد و یادگیری فردی در زبان دوم می‌شود (پینیل و سیزر، ۲۰۱۵).

اضطراب همچنین به اشکال دیگری مانند خود مقایسه نمودن منفی^۵ و خودارزیابی بسیار انتقادی بروز نموده که موجب می‌شود که زبان‌آموز بیشتر بر نقاط ضعف خود در نگارش تمرکز داشته و انتظار عدم موفقیت داشته باشد که بر کیفیت نگارش هم تأثیر منفی خواهد داشت (وودرو، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت راهبردهای یادگیری زبان دوم و همچنین فقدان پژوهش‌های تجربی کافی در حوزه تأثیر آموزش راهبردمحور در نگارش زبان دوم به‌ویژه در بافت

1. Gregersen & MacIntyre
2. Horwitz
3. Gkonou, Daubney, & Dewaele
4. Dörnyei & Ryan
5. negative self-comparisons

ایران و همچنین با عنایت به اهمیت متغیرهای عاطفی و روانی در فرایند یادگیری مهارت نوشتاری در زبان دوم، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش راهبردمحور بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش در بین زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. یافته‌های پژوهش پیش رو می‌تواند به اثربخشی آموزش راهبردهای نگارش بر جنبه‌های غیرشناختی مهارت نوشتاری به‌ویژه اضطراب و خودکارآمدی کمک نماید. بنابراین، به‌منظور دستیابی به اهداف این مطالعه دو سؤال مبنای پژوهش پیش رو شد:

۱. آیا آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟
۲. آیا آموزش راهبردهای نگارش سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به‌صورت معناداری کاهش می‌دهد؟

۲. روش پژوهش

مقاله حاضر بخشی از پژوهشی است که در آن تأثیر آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم بر چندین متغیر مورد بررسی قرار گرفته است، اما در مقاله پیش رو فقط بخشی از پژوهش گزارش می‌شود که در آن تأثیر آموزش راهبردی بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش به‌عنوان دو متغیر وابسته بررسی شده است.

۲.۱. جامعه آماری

برای انجام پژوهش حاضر، ۴۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی رشته ادبیات زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های تهران شرکت کردند. این شرکت‌کنندگان شامل دانشجویان مرد (۲۱ نفر) و زن (۲۸ نفر) در بازه سنی ۲۰ تا ۲۴ سال بودند که در حال گذراندن درس «نگارش پیشرفته» بودند. این درس، درس اصلی دو واحدی در دوره کارشناسی رشته‌های زبان انگلیسی است. این دوره نگارش به مدت یک ترم که دوره تدریس آن ۱۲ جلسه بود به‌طول انجامید. شرکت‌کنندگان در این پژوهش در واقع دانشجویان دو کلاس دست نخورده بودند که به‌طور تصادفی به دو گروه

آزمایش (۲۶ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) تقسیم شدند. لازم به ذکر است که هر دو کلاس توسط یک استاد با تجربه در حوزه آموزش زبان مورد آموزش قرار گرفتند. برای بررسی همگن بودن دو گروه قبل از شروع دوره آزمون تعیین سطح آکسفورد^۱ (اوپیتی) (آلان^۲، ۲۰۰۴) برای دانشجویان در دو گروه اجرا شد. برای مقایسه میانگین‌های اوپیتی یک آزمون تی مستقل^۳ برای مشاهده تفاوت‌های موجود بین دو گروه اجرا شد. نتایج آزمون تی مستقل (مندرج در جدول ۱) نشان‌دهنده این بود که دو گروه از نظر سطح کلی دانش زبانی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشته و در یک سطح بودند. براساس مقیاس تصحیح ارائه شده توسط آلان (۲۰۰۴)، نمرات بین ۴۰ تا ۴۷ در محدوده بالاتر از متوسط^۴ (B2) قرار می‌گیرند. بنابراین با توجه به میانگین‌های نمرات دو گروه در جدول ۱ می‌توان گفت که سطح آزمودنی‌ها تقریباً بالاتر از متوسط بود.

جدول ۱. نتایج آزمون اوپیتی

| گروه | میانگین | انحراف معیار | مقدار t | سطح معناداری |
|--------|---------|--------------|---------|--------------|
| آزمایش | ۴۳/۵۴ | ۱۱/۴۴ | -۰/۵۷۷ | ۰/۵۴۱ |
| کنترل | ۴۴/۷۸ | ۱۱/۲۶ | | |

۲.۲. ابزارهای پژوهش

۲.۲.۱. آزمون مهارت زبانی

هرچند شرکت‌کنندگان در پژوهش پیش رو دانشجویان دو کلاس دست نخورده در یک دانشگاه بودند، برای کنترل نقش مهارت کلی زبانی به‌عنوان متغیر میانجی و تأثیرگذار بر متغیرهای تحقیق (خودکارآمدی و اضطراب در نگارش زبان دوم)، آزمون تعیین سطح آکسفورد (اوپیتی) که شامل ۶۰ سؤال بود در هر دو گروه برگزار شد. آلان (۲۰۰۴) طراح این آزمون معتقد است که اوپیتی برای هر تعداد زبان در

1. Oxford Placement Test (OPT)
2. Allan
3. independent -samples t-test
4. upper-intermediate

تمامی سطوح از مبتدی تا پیشرفته می‌تواند استفاده شود. اوپبی تی برای همسو شدن با سطوح مهارتی بر پایه چارچوب مرجع مشترک اروپایی^۱، آزمون‌های ایسول کمبریج^۲ و دیگر آزمون‌های اصلی بین‌المللی تنظیم شده است (آلان، ۲۰۰۴). ضریب پایایی این آزمون تعیین سطح در پژوهش حاضر توسط فرمول کرونباخ آلفا^۳ ۰/۸۱ گزارش شد.

۲.۲.۲. مقیاس خودکارآمدی نگارش در زبان دوم

مقیاس خودکارآمدی در نگارش زبان دوم که آن را هان و هایور (۲۰۱۸) طراحی کرده‌اند برای سنجش سطح خودکارآمدی نوشتاری قبل (به‌عنوان پیش‌آزمون) و بعد (به‌عنوان پس‌آزمون) از دوره آموزش استفاده شد. این مقیاس شامل شش سؤال است که در اصل از پژوهش میلز، پجارس و هرون^۴ (۲۰۰۶) گرفته شده بود. هدف از این سؤالات اندازه‌گیری اعتقادات و اعتماد به نفس زبان‌آموزان در توانایی‌های نوشتاری بود. این پرسش‌نامه به‌صورت لیکرت و شش امتیازی از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۶ (شدیداً موافق) متغیر بود. لازم به ذکر است که با توجه به سطح زبان‌آموزان و دشوار نبودن سؤالات پرسش‌نامه، نسخه اصلی پرسش‌نامه که به زبان انگلیسی بود اجرا شد. شاخص پایایی این مقیاس که با فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد در پیش‌آزمون ۰/۸۲ و در پس‌آزمون ۰/۸۰ گزارش شد.

۲.۲.۳. مقیاس اضطراب نگارش در زبان دوم

برای سنجش اضطراب نگارش در زبان دوم از پرسش‌نامه چنگ^۵ (۲۰۰۴) استفاده شد. این مقیاس میزان اضطراب به‌هنگام نگارش در زبان دوم را می‌سنجد. این مقیاس شامل ۲۲ سؤال است که سه بعد اضطراب فیزیکی با هفت سؤال، اضطراب شناختی با هشت سؤال و رفتار اجتنابی با هفت سؤال را می‌سنجد. این پرسش‌نامه نیز به‌صورت لیکرت و پنج امتیازی از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۵ (شدیداً موافق) می‌باشد.

1. Common European Framework of Reference (CEFR)
2. Cambridge ESOL Examinations
3. Cronbach's alpha
4. Mills, Pajares, and Herron
5. Cheng

چون زبان‌آموزان دانشجویان رشته زبان انگلیسی بودند از نظر مهارت زبانی قادر بودند که پرسش‌نامه اصلی را که به زبان انگلیسی بود متوجه شوند. ضریب پایایی این مقیاس که با فرمول آلفای کرونباک اندازه‌گیری شد $0/76$ در پیش‌آزمون و $0/82$ در پس‌آزمون گزارش شد.

۲.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

در آغاز جهت بررسی همگن‌بودن دانشجویان دو گروه از نظر مهارت کلی زبان انگلیسی، یک هفته قبل از شروع ترم، آزمون اوبی‌تی برای هر دو گروه آزمایش و گروه کنترل برگزار شد. توجه برگزار نمودن این آزمون این بود که مهارت کلی زبانی شرکت‌کنندگان عاملی مهم و تأثیرگذار در میزان خودکارآمدی و اضطراب نگارش زبان‌آموزان محسوب می‌شود. سپس در جلسه اول ترم، مقیاس‌های خودکارآمدی و اضطراب نگارش در زبان دوم به‌عنوان پیش‌آزمون‌های پژوهش برگزار شدند.

سپس برای تحقق اهداف پژوهش حاضر، یک دوره آموزش راهبردمحور با تمرکز بر تدریس راهبردهای فراشناختی مهارت نوشتاری در طول یک ترم به‌مدت ۱۲ جلسه آموزشی برگزار شد. چارچوب این دوره راهبردمحور براساس چارچوب CALLA بود که شاموت، بارنهارت، الدیناری و رابینز^۱ (۱۹۹۹) طراحی کرده‌اند و شامل پنج مرحله اصلی آماده‌سازی^۲، ارائه^۳، تمرین^۴، ارزیابی^۵ و گسترش^۶ است. در مرحله آماده‌سازی تلاش بر این بود که پیشینه اطلاعاتی زبان‌آموز در مورد موضوع نگارش فعال گردد و همچنین آگاهی و تجربه زبان‌آموزان در رابطه با راهبرد مورد نظر، بررسی شد. در مرحله بعد، مدرس راهبرد مورد نظر را با استفاده از تکنیک‌های مختلف ارائه نموده و به زبان‌آموزان وقت کافی برای تمرین راهبردهای ارائه شده را

1. Chamot, Barnhardt, El-Dinary, and Robbins
2. preparation
3. presentation
4. practice
5. evaluation
6. expansion

با استفاده از فعالیت‌های خاص و نمونه مقالات فراهم نمود. سپس دانشجویان به صورت گروهی در ارزیابی و تفکر درباره استفاده و تأثیر راهبردهای مورد نظر به بحث و بررسی پرداختند. آن‌ها همچنین نظر خود را در مورد میزان یادگیری و کارآمدی دوره آموزشی راهبردمحور بیان نمودند. در طی مرحله گسترش، از دانشجویان خواسته شد راهبردهای‌هایی را که یاد گرفته بودند در فعالیت‌های مشابه با فعالیت‌های تمرین شده در دوره آموزشی استفاده نمایند. برای آموزش مهارت‌های فراشناختی برنامه‌ریزی^۱، نظارت^۲ و ارزیابی^۳ در نگارش مقاله برای گروه آزمایش در جلسه دوم، مجموعه‌ای از راهبردهای فراشناختی نگارشی در برنامه جلسات عادی کلاس نگارش گنجانده شد. در هر جلسه نیم‌ساعت به آموزش راهبردهای فراشناختی نگارش اختصاص داده شد. طی جلسه دوم مبانی اساسی بند ویسی مانند موضوع، جمله مقدماتی، سازمان‌دهی، بند مقدماتی، جملات حامی^۴، انسجام، ارتباط معنایی، بدنه متن و بند نتیجه‌گیری برای زبان‌آموزان توضیح داده شد. در جلسات بعدی گروه آزمایش با دانش پایه‌ای و کلی در مورد برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی برای یادگیری زبان انگلیسی به طور کلی و برای نگارش مقالات به طور خاص آشنا شدند. علاوه بر این، به زبان‌آموزان، اطلاعات، تکنیک‌ها و راهبردهای چگونگی برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌های نوشتاری آموزش داده شد. هدف این عمل آگاهی دانشجویان از اهمیت نگارش هدفمند بود. در همین راستا زبان‌آموزان برای استفاده از راهبردها و هدف‌گذاری و ارزیابی فعالیت نوشتاری، آموزش لازم را دریافت نمودند. باید خاطر نشان کرد که راهبردهای برنامه‌ریزی فقط زبانی و ساختاری نبود بلکه در طول دوره آموزشی نیز افراد گروه آزمایش برای برنامه‌ریزی محتوای مقاله‌هایی که باید می‌نوشتند آموزش دیدند. مثلاً آن‌ها با نحوه انجام بارش فکری^۵، فعال‌سازی دانش

1. planning
2. monitoring
3. evaluating
4. supporting sentences
5. brain storming

طرح‌واره‌ای^۱ مربوط به موضوع نگارش، راهنمایی فکرکردن در مورد موضوع و یافتن و سازمان‌دهی ایده‌های مرتبط به موضوع نگارش آشنا شدند. برای مثال، بعد از معرفی موضوع، برای برنامه‌ریزی محتوایی، ابتدا مدرس چند دقیقه از همه دانشجویان می‌خواست هر آنچه اطلاعات قبلی در مورد موضوع دارند به صورت کلیدواژه روی یک برگه بنویسند و سعی کنند براساس کلیدواژه‌ها چارچوب محتوایی مقاله خود را مشخص نمایند و سپس به طور تصادفی از چند دانشجو می‌خواست کلیدواژه‌ها و چارچوب محتوایی خود را برای همه اعضای کلاس بخوانند. در جلسات بعدی دانشجویان آموختند که برای انجام فعالیت نوشتاری چگونه سازمان‌دهی شده برنامه‌ریزی کنند که این شامل تصمیم برای انتخاب موضوع و نگارش آن، نگارش نظرات خود در مورد موضوع و حمایت از نظرات خود با ارائه اطلاعات در ادامه نگارش می‌شود. گروه آزمایش از راهبردهایی نیز برای چگونگی برنامه‌ریزی محتوای زبانی نوشته‌های خویش از طریق توجه به کلمات متناسب، جمله‌بندی، ساختار جمله، سازمان‌دهی و ابزارهای مرتبطسازی جملات بهره‌مند شدند. در طول دوره آموزشی دانشجویان در معرض فعالیت‌های نگارشی متعدد قرار گرفتند تا بتوانند مهارت‌های برنامه‌ریزی را که شامل برنامه‌ریزی ساختاری^۲ و برنامه‌ریزی محتوایی^۳ بود تمرین کنند. در جلسات باقی‌مانده زبان‌آموزان با نظارت و ارزیابی مهارت که برای اجرای یک فعالیت نوشتاری لازم بود، آشنا شدند. مثلاً به منظور نظارت بر نوشته‌های خود، مدرس هر سه جلسه یک بار از دانشجویان می‌خواست تکالیف نوشتاری مربوط به دو جلسه قبل خود را به طور مبسوط ارزیابی نمایند و نقاط ضعف خود را مشخص نموده و راهکارهایی برای برطرف نمودن آن‌ها ارائه نمایند. همچنین برای تمرین راهبرد ارزیابی، بعد از هر دو جلسه از دانشجویان خواسته می‌شد که به صورت مکتوب گزارشی از بهبود مهارت نوشتاری خود ارائه داده و نظر خود را در مورد راهبردهای تمرین شده در کلاس و فایده استفاده از آن‌ها ابراز دارند.

1. schematic knowledge
2. organizational planning
3. content planning

در گروه کنترل دانشجویان به‌طور مستقیم و در چارچوبی مشخص در معرض فراگیری راهبردهای فراشناختی در مهارت نوشتاری قرار نگرفتند و مدرس کلاس نگارش خود را به‌صورت عادی با برنامه‌همیشگی خود اداره می‌نمود به‌گونه‌ای که همان مباحث و کتاب درسی و موضوعات یکسان در کلاس آزمایش مورد بررسی قرار گرفت. زبان‌آموزان گروه کنترل ملزم بودند که هر جلسه در مورد موضوع تعیین‌شده توسط مدرس مقاله بنویسند و مدرس هم با دادن بازخورد به آن‌ها ایرادات را برطرف می‌کرد اما هیچ‌گونه آموزش راهبردی در گروه کنترل انجام نشد. به‌عبارت دیگر هرچند در گروه کنترل هم آموزش مدرس و حل تکالیف مختلف به‌همراه بازخورد معلم وجود داشت، راهبردهای نگارش به‌ویژه راهبردهای فراشناختی به‌طور مستقیم یا در قالب چارچوبی منسجم ارائه نمی‌شد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، گروه آزمایش براساس مدل CALLA به‌طور مستقیم آموزش راهبردها را دریافت نمودند که این آموزش مستقیم خود منجر به افزایش هوشیاری و توانایی فراشناختی زبان‌آموزان شد. در صورتی‌که در گروه کنترل اگر هم راهبردی توسط مدرس ارائه می‌شد به‌صورت صریح و در چارچوب مدلی نظام‌مند نبود. پس از اتمام دوره، مجدداً مقیاس‌های خودکارآمدی و اضطراب نگارش در زبان دوم به‌عنوان پس‌آزمون‌های پژوهش اجرا شدند.

۳. نتایج

برای بررسی تأثیرات دوره نگارش راهبرد محور بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکووا^۱) یک‌طرفه بین‌گروهی اجرا شد. در واقع آزمون آنکووا برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش به‌کار گرفته شده در این پژوهش بر دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب نگارش مورد استفاده قرار گرفت. در این تحلیل نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کوواریانس جهت کنترل آماری تفاوت‌های قبلی بین دو گروه در نظر گرفته می‌شود. در هر تحلیل آنکووا، متغیر مستقل شامل

1 ANCOVA

نوع تدریس (تدریس راهبرد محور یا تدریس سنتی) و متغیر وابسته شامل نمرات مقیاس‌های خودکارآمدی نگارش و اضطراب نگارش بود که در پایان دوره آموزش برگزار شدند. برای اجرای هر آنکووا، بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد.

جدول ۲. آمار توصیفی برای خودکارآمدی و اضطراب در نگارش

| گروه‌ها | مقیاس‌ها | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|---------|------------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | | میانگین | انحراف‌معیار | میانگین | انحراف‌معیار |
| آزمایش | خودکارآمدی | ۲۰/۳۶ | ۵/۵۸ | ۲۴/۵۲ | ۶/۰۳ |
| | اضطراب | ۲۳/۵۱ | ۶/۲۶ | ۱۸/۹۸ | ۵/۲۲ |
| کنترل | خودکارآمدی | ۱۹/۸۶ | ۴/۳۸ | ۲۱/۷۶ | ۶/۱۶ |
| | اضطراب | ۲۴/۲۱ | ۵/۴۱ | ۲۴/۵۴ | ۵/۲۱ |

سؤال اول: آیا آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی نگارش

زبان‌آموزان ایرانی را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، در گروه آزمایش میانگین نمرات خودکارآمدی نگارش از ۲۰/۳۶ در پیش‌آزمون به ۲۴/۵۲ در پس‌آزمون به‌طور معناداری (در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان) افزایش یافت. همچنین به‌طور مشابه در گروه کنترل نیز میانگین خودکارآمدی نگارش از ۱۹/۸۶ در پیش‌آزمون به ۲۱/۷۶ در پس‌آزمون در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان افزایش یافت. اما پس از قراردادن نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی نگارش به‌عنوان کوواریانس، نتایج آنکووا (مندرج در جدول ۳) نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین دو گروه از نظر نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی نگارش وجود داشت، $F(1, 46) = 6.28, p = 0.01$ ، $\text{partial eta squared} = 0.12$. این نتیجه بیانگر آن است که زبان‌آموزان در گروه

آزمایش از نظر خودکارآمدی در نگارش زبان دوم پیشرفت بیشتری داشتند که بیانگر این است که آموزش راهبردهای نگارش میزان خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های نگارشی زبان‌آموزان ایرانی را به صورت معناداری بهبود بخشید.

جدول ۳. نتایج آزمون آنکوا برای نمرات خودکارآمدی نگارش

| منبع | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | سطح معناداری |
|-----------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| کوواریانس (پیش‌آزمون) | ۳۱۳/۵۵۴ | ۱ | ۳۱۳/۵۵۴ | ۲۷/۱۲۱ | ۰/۰۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۷۲/۶۲۳ | ۱ | ۷۲/۶۲۳ | ۶/۲۸۲ | ۰/۰۱۶ |
| درون نمونه‌ها | ۵۳۱/۸۱۶ | ۴۶ | ۱۱/۵۶۱ | | |

سؤال دوم: آیا آموزش راهبردهای نگارش سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان

ایرانی را به صورت معناداری کاهش می‌دهد؟

در رابطه با اضطراب در نگارش زبان دوم و بررسی سؤال دوم پژوهش، آمار توصیفی مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اضطراب نگارش در گروه کنترل از ۲۴/۲۱ در پیش‌آزمون به ۲۴/۵۴ در پس‌آزمون افزایش یافت، اما در گروه آزمایش میانگین اضطراب نگارش از ۲۳/۵۱ در پیش‌آزمون به ۱۸/۹۸ در پس‌آزمون کاهش یافت. هر دو تغییر در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار بود. پس از در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون اضطراب نگارش به‌عنوان کوواریانس در تحلیل آماری، نتایج آنکوا (مندرج در جدول ۴) بیانگر این است که تفاوت آماری معناداری بین دو گروه از نظر نمرات پس‌آزمون اضطراب نگارش در زبان دوم وجود دارد، ($F(1, 46) = 21.544, p = 0.000, \text{partial eta squared} = 0.31$) این نتیجه نیز نشان‌دهنده این است که آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم سطح اضطراب نگارش زبان‌آموزان ایرانی را به صورت معناداری کاهش داد.

جدول ۴. نتایج آزمون آنکوا برای نمرات اضطراب نگارش

| منبع | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | سطح معناداری |
|-----------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| کوواریانس (پیش‌آزمون) | ۱۹۶/۱۱۲ | ۱ | ۱۹۶/۱۱۲ | ۱۲/۳۷۳ | ۰/۰۰۰ |
| بین نمونه‌ها | ۳۴۱/۴۶۰ | ۱ | ۳۴۱/۴۶۰ | ۲۱/۵۴۴ | ۰/۰۰۰ |
| درون نمونه‌ها | ۷۲۹/۰۸۵ | ۴۶ | ۱۵/۸۵۰ | | |

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش پیش رو بررسی تأثیر آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم بر خودکارآمدی و اضطراب نگارش در میان گروهی از زبان‌آموزان ایرانی بود. نتایج این پژوهش کمی نشان داد که آموزش راهبردهای نگارش به‌طرز معناداری خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان را بهبود بخشید. تعداد قابل توجهی از مطالعات تجربی پیشین نیز نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای زبان دوم نه تنها عملکرد زبانی را بهبود می‌بخشد بلکه احساس خودکارآمدی و باور به توانایی‌های خویش را در بین زبان‌آموزان ارتقا می‌دهد (پرسلی و دیگران^۱، ۱۹۹۰؛ شانک و زیمرمن^۲، ۱۹۹۸). در حقیقت می‌توان ادعا نمود که آموزش راهبردهای نگارش به زبان‌آموزان احساس اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری در انجام فعالیت‌های نگارشی داده است. پژوهشگران دیگری نیز قبلاً تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری بر ارتقای خودکارآمدی یادگیرندگان را تأیید نموده‌اند (بوفارد-بوچارد^۳، ۱۹۹۰؛ پیتریچ و دیگران، ۱۹۹۰). در پژوهش پیش رو، یادگیری نحوه به‌کار بردن راهبردهای نگارش احتمالاً موجب شده است زبان‌آموزان اختیار و کنترل یادگیری خود را بیشتر در اختیار گرفته و همچنین بیشتر هدف‌گذاری کنند که به‌موجب آن احساس خودکارآمدی و خودباوری آن‌ها در انجام فعالیت‌ها هم افزایش یافته است (حسینی

1. Pressley

2. Schunk & Zimmerman

3. Bouffard-Bouchard

فاطمی، پیش قدم و وحیدنیا، ۲۰۱۴؛ زیمرمن، بندورا و مارتینز-پونز، ۱۹۹۲؛ زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰). به کارگیری راهبردهای نگارش توسط زبان آموزان گروه آزمایش ممکن است موجب شده باشد که در انجام فعالیت های آموزشی احساس موفقیت بیشتری داشته باشند که این تجربه موفق^۴ موجب افزایش خودکارآمدی آنها در نگارش شده باشد. به علاوه، مدل سازی مدرس به هنگام اجرای راهبردهای نگارش به عنوان منبع تجربه نیابتی^۵ در افزایش میزان احساس خودکارآمدی زبان آموزان در انجام فعالیت های نگارشی تأثیری مثبت داشته است.

مطالعات قبلی تصدیق نموده اند که احساس خودکارآمدی و اعتقاد به توانایی های خود می تواند اضطراب را کاهش دهد (میس، ویگفیلد و اکلس^۶، ۱۹۹۰؛ پینتریچ و دیگروت^۷، ۱۹۹۰). در واقع می توان این گونه استدلال کرد که آموزش راهبردها به ویژه راهبردهای فراشناختی در نگارش به زبان دوم موجب کاهش بار ذهنی^۸ زبان آموزان شده (اندرسون^۹، ۲۰۰۳) و در نتیجه اضطراب نگارش آنها را هم کاهش داده است (هورویتز، هورویتز و کپ^{۱۰}، ۱۹۸۶). همچنین، آموزش راهبردهای نگارش احتمالاً موجب بهبود عملکرد نگارش زبان آموزان شده که به واسطه آن هم، اضطراب نگارش کاهش یافته است. این یافته در راستای نتایج مطالعه تسیریوتاکیس، واسیلایکی، اسپانیداکیس و استاورو^{۱۱} (۲۰۱۷) است که در آن به کارگیری مدلی راهبردمحور در آموزش مهارت های نوشتاری موجب کاهش اضطراب در انجام فعالیت های نگارشی زبان آموزان شد. به علاوه، می توان این گونه استدلال نمود که تفویض اختیارات بیشتر به زبان آموزان و فعال نمودن آنها در برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود از طریق

1. Hosseini Fatemi, Pishghadam, & Vahidnia,
2. Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons
3. Zimmerman & Martinez-Pons
4. mastery experience
5. vicarious experience
6. Meece, , Wigfield, & Eccles
7. Pintrich & DeGroot
8. cognitive load
9. Anderson
10. Horwitz, Horwitz, & Cope
11. Tsiriotakis, Vassilaki, Spantidakis, and Stavrou

دریافت آموزش راهبردهای نگارش نه تنها قابلیت‌های زبانی شرکت‌کنندگان را بهبود می‌بخشد بلکه آگاهی فراشناختی و احساس اطمینان آن‌ها را ارتقا داده که در نهایت موجب کاهش اضطراب آن‌ها نیز می‌شود (کالینز، برون و نیومن^۱، ۱۹۸۹). همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد نگارش به زبان دوم فرایندی پیچیده است که نیازمند هماهنگی چندین نوع پردازش اطلاعات به‌طور همزمان می‌باشد که خود می‌تواند ایجاد اضطراب نماید. اما آموزش راهبردها به‌ویژه راهبردهای فراشناختی قدرت اجرایی و هماهنگی ذهن را در پردازش‌های چندگانه به‌هنگام نگارش در زبان دوم ارتقا می‌دهد؛ امری که می‌تواند اضطراب نگارش به زبان دوم را تا حد قابل توجهی کاهش دهد (تسیریوتاکیس و همکاران، ۲۰۱۷). از نظر چنگ (۲۰۰۴)، اضطراب نگارش موجب می‌شود زبان‌آموز به‌هنگام انجام فعالیت نگارشی احساس نگرانی، عدم اعتماد به نفس و فقدان انگیزه کافی را تجربه نماید و انجام فعالیت‌های نگارشی را به تعویق انداخته یا از آن‌ها اجتناب کند. در نتیجه، می‌توان این‌گونه استدلال کرد که تمرین بیشتر در نگارش و دریافت آموزش راهبردهای نگارش در زبان دوم، اشتیاق به انجام فعالیت‌های نگارش را در بین زبان‌آموزان بیشتر کرده و انگیزه آن‌ها را بهبود داده است و این ارتقای اشتیاق و انگیزه موجب کاهش اضطراب در انجام فعالیت‌های نگارشی شده است.

نتایج این پژوهش فواید قابل توجهی برای حوزه آموزش راهبردی در زبان دوم خواهد داشت؛ چراکه پژوهش‌های تجربی نسبتاً اندکی اثربخشی آموزش مستقیم راهبردهای نگارش را بر متغیرهای روانی و غیرشناختی در حوزه نگارش در زبان دوم را بررسی نموده‌اند. بررسی دو متغیر خودکارآمدی و اضطراب نگارش به‌عنوان دو متغیر عاطفی و فردی از این دیدگاه که اهمیت متغیرهای فردی و غیرشناختی در فرایندهای نگارش در زبان دوم باید مورد توجه قرار گیرد بسیار حائز اهمیت است (هان و هایور، ۲۰۱۸).

1. Collins, Brown, & Newman

با در نظر گرفتن اهمیت این متغیرها و تأثیر بالقوه آنها بر بهبود مهارت زبانی، می‌توان گفت که آموزش راهبردهای نگارش بهتر است گسترده‌تر و نظام‌مندتر در برنامه‌های درسی یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی گنجانده شود. یافته‌ها و شواهد تجربی به‌دست‌آمده از پژوهش پیش رو می‌تواند انگیزه‌ای برای پژوهشگران و مدرسان این حوزه باشد تا توجه بیشتری به آموزش راهبردی معطوف نموده و در این راستا اقدامات لازم را انجام دهند.

در پایان لازم به ذکر است که با توجه به ماهیت ذهنی و غیرقابل مشاهده استفاده از راهبردها (ماکارو، ۲۰۰۶)، بررسی اثربخشی و مناسب بودن استفاده از راهبردهای زبان دوم توسط روش‌های تحقیق کمی دشوار به نظر می‌رسد. لذا توصیه می‌شود که پژوهشگران بعدی برای درک بهتر و عمیق‌تر تأثیرات استفاده از راهبردهای نگارش چه در کوتاه مدت و چه در بلند مدت از روش‌های کیفی یا آمیخته استفاده نمایند (گریفیث و آکسفورد، ۲۰۱۴). همچنین برای تعمیم‌پذیری بیشتر یافته‌ها، در پژوهش‌های بعدی می‌توانن شرکت‌کنندگان با سطوح زبانی متفاوت را در بافت‌های زبانی متفاوت بررسی کرد.

کتابنامه

- Abdollahzadeh, E. (2010). Undergraduate Iranian EFL learners' use of writing strategies. *Writing and Pedagogy*, 2(1), 65-90.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test 2*. Oxford, England, England: Oxford University Press.
- Anderson, N. J. (2003). Metacognition in writing: Facilitating writer awareness. In A. Stubbs, & J. Chapman (Eds.), *Rhetoric, uncertainty, and the university as text: How students construct the academic experience* (pp. 10-30). Regina: Canadian Plains Research Center, University of Regina.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London, England: Macmillan.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (Eds.). (1999). *The learning strategies handbook*. New York, NY: Longman.

- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 313-335.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). London: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. R. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research, 19*(3), 301-323.
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System, 53*(1), 47-59.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner*. New York: Routledge.
- Fatemi, A. H., & Vahidnia, F. (2013). An Investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(9), 1698-1705.
- Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J.-M. (Eds.). (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83–98). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System, 43*(1), 1–10.
- Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing, 40*(1), 44-59.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching, 43*(2), 154–167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.
- Hosseini Fatemi, A., Pishghadam, R., & Vahidnia, F. (2014). The role of goal-setting theory on Iranian EFL learners' motivation and self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 3*(2), 69-84.

- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 390-403.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System, 34*(3), 399–415.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 90*(3), 320-337.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System, 37*(3), 418-433.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 1- 60.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning, 57*(3), 417-442.
- Mohseniasl, F. (2014). Examining the effect of strategy instruction on writing apprehension and writing achievement of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(4), 811-818.
- Nguyen, T. C. L., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research, 17* (1), 9-30.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). McGraw Hill: Open University Press.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In K. Csizér & M. Magid (Eds.), *motivational dynamics in language learning* (pp. 164-194), Bristol, England: Multilingual Matters.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 1- 33.

- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2(1), 1-58.
- Rahimi, M., & Norooziasam, E. (2013). The effect of strategies-based instruction on the improvement of EFL learners' writing quality: A sociocultural approach. *Sage Open*, 3, 1-8.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28(1), 97-113.
- Tsiriotakis, I. K., Vassilaki, E., Spantidakis, I., & Stavrou, N. A. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English foreign language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522.
- Yaghoubi, S. (2003). *On the relationship between writing anxiety, writing strategies, and sentence complexity*. (Unpublished Master's Thesis). University of Tehran, Tehran.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.