



## مشکلات نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی: ایجاد یک چهارچوب بافت-حساس برای تمرین مهارت نوشتن



سیده زینب رحمتی پسند \*

دانشجوی دکتری گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد واحد قشم، قشم، ایران  
Email: Rahmatipasand80@yahoo.com



شهرام افراز \*\*

(نویسنده مسئول)

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد واحد قشم، قشم، ایران  
Email: shahram.afraz1352@gmail.com



سید آیت‌الله رزمجو \*\*\*

لستاد گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران  
Email: arazmjoo@rose.shirazu.ac.ir

چکیده

این پژوهش کیفی به بررسی مشکلات نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی پرداخته و چهارچوبی بافت-حساس (Context-sensitive Framework) را با توجه به این مشکلات، برای دانشجویان زبان برای تمرین نوشتن ارائه داده است. برای دستیابی به اهداف مطالعه، بر اساس نمونه‌گیری آسان (Convenience sampling)، ۱۴ دانشجوی کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در این پژوهش شرکت کردند. هر کدام از آنها مقاله‌ای پنج پاراگرافی نوشتند و در مصاحبه‌ای نیمه-ساختاری (Semi-structured interview) شرکت کردند تا مشکلات خود را در زمینه نوشتن بیان کنند. محققان مقاله‌ها را با توجه به سر فصل پنج مؤلفه‌ای چکوب (Jacob, 1981) (۱۹۸۱) ارزیابی کردند تا نوع مشکلات نوشتن را شناسایی کنند. علاوه بر این، مصاحبه‌ها رونویسی شدند و داده‌ها بر اساس مراحل سیستماتیک کوربین و استراوس (۲۰۱۴) (Open, Axial and Selective Coding) که شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی (Open, Axial and Selective Coding) می‌باشند کدگذاری شدند. یافته‌ها نشان دادند که دانشجویان ایرانی بیش از هر چیزی در مکانیک نوشتار مشکل داشتند. پس از آن، گرامر، سازماندهی در ایجاد مؤلفه‌های مقاله، انسجام، محتوا و واژگان به ترتیب به‌عنوان بیشترین تا کمترین میزان فراوانی مشکلات شناسایی شدند. علاوه بر این، احساسات منفی مانند اضطراب و عدم انگیزه باعث برخی مشکلات نوشتاری شدند. بر این اساس، محققان یک چهارچوب سه مرحله-ای بافت-حساس برای تمرین نوشتن ایجاد کردند. در این چهارچوب فعالیت‌های مراحل پیش از نوشتن، حین نوشتن و پس از نوشتن با توجه به مشکلات نوشتاری دانشجویان مشخص شدند تا به آنها کمک شود بر مشکلات نوشتاری خود غلبه کنند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۱۲/۲۵  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۱  
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۱  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

چهارچوب بافت-حساس،  
نظری مینا، زبان‌آموزان  
ایرانی، مهارت نوشتن،  
مشکلات نوشتاری

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.320697.822

رحمتی پسند، سیده زینب، افراز، شهرام، رزمجو، سید آیت‌الله. (۱۴۰۱). مشکلات نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی: ایجاد یک چهارچوب بافت-حساس برای تمرین مهارت نوشتن. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۱)، ۴۹-۷۳.  
Rahmatipasand, S., Afraz, S., Razmjoo, S. (2022). Iranian EFL Learners' Writing Problems: Developing a Context-Sensitive Framework to Practice Writing. Foreign Language Research Journal, 12 (1), 49-73.

\* سیده زینب رحمتی پسند دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد قشم است. وی نگارنده مقالتهای در حوزه آموزش زبان در کنفرانس‌ها و نشریات معتبر علمی و بین‌المللی می‌باشد.

\*\* شهرام افراز استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد قشم است. حوزه پژوهشی وی آموزش زبان بوده و مقالات زیادی را در نشریات معتبر علمی و بین‌المللی به چاپ رسانده است.

\*\*\* سید آیت‌الله رزمجو پروفیسور آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز است. حوزه پژوهشی وی آموزش زبان بوده و مقالات بسیاری را در نشریات معتبر علمی و بین‌المللی به چاپ رسانده است.



# Iranian EFL Learners' Writing Problems: Developing a Context-Sensitive Framework to Practice Writing



**Seyyede Zeinab Rahmatipasand \***

Ph.D. Student in TEFL, Department of English Language, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran  
Email: Rahmatipasand80@yahoo.com



**Shahram Afraz \*\***  
(corresponding author)

Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, Qeshm Branch, Islamic Azad University, Qeshm, Iran  
Email: shahram.afraz1352@gmail.com



**Seyyed Ayatollah Razmjoo \*\*\***

Professor of TEFL, Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran  
Email: arazmjoo@rose.shirazu.ac.ir

## ABSTRACT

This qualitative study investigated Iranian EFL learners' writing difficulties and proposed a context-sensitive framework considering these difficulties for English language students to practice writing. To achieve the objectives of the study, based on the convenience sampling, 14 undergraduate students majoring in English Language Translation from Islamic Azad University of Tonekabon participated in this study. Each of them wrote a five-paragraph essay. Also, they took part in a semi-structured interview to assert their difficulties regarding writing. The researchers evaluated the essays according to [Jacob's five-component rubric \(1981\)](#) to identify the kind of writing problems. Also, the interviews were transcribed and the data were codified based on [Corbin and Strauss \(2014\)](#) systematic steps of open, axial, and selective coding. The findings revealed that Iranian EFL students had problems in mechanics of writing; grammar; organization including developing the components of the essay, coherence and cohesion; content; and vocabulary as the most to the least frequent problems respectively. Moreover, negative feelings such as anxiety and lack of motivation caused some writing problems. Accordingly, the researchers developed a three-phase context-sensitive framework for practicing writing. In this framework the activities of each phase of prewriting, while writing, and post writing are specified according to the identified writing problems of the students to help them overcome their problems.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.320697.822

## ARTICLE INFO

Article history:

Received: March 15, 2021

Accepted: June 22, 2021

Available online:  
Spring 2022

## Keywords:

*Context-sensitive Framework; Grounded Theory; Iranian EFL Learners; Writing Skill; Writing Problems*

Rahmatipasand, S., Afraz, S., Razmjoo, S. (2022). Iranian EFL Learners' Writing Problems: Developing a Context-Sensitive Framework to Practice Writing. *Foreign Language Research Journal*, 12 (1), 49-73.

\* Seyyede Zeinab Rahmatipasand is a faculty member of Islamic Azad University, Tonekabon branch, Tonekabon, Iran. She has been teaching for twenty years. Her area of interest is teaching English Language grammar, paragraph writing and essay writing. She has supervised many MA candidates' theses.

\*\* Shahram Afraz is an assistance professor of English Language Teaching at Islamic Azad University, Qeshm Branch, Iran. He has been teaching for twenty years. He mainly teaches language testing, research methodology, sociology, linguistics, teaching language methodology, etc. His main areas of interest include teachers' education, cooperative learning, language testing and research. He has published three books and more than 40 papers in international and national academic journals.

\*\*\* Seyyed Ayatollah Razmjoo is a professor in the Department of Foreign Languages and Linguistics at Shiraz University, Shiraz, Iran. His areas of interest advanced Research Methods, Materials Development, and Teaching Methodology. He published and presented many papers at national and international journals and conferences. He supervised more than 100 MA and Ph.D. candidates' theses and dissertations.

انواع گزارش، خلاصه، انشا، مقاله و پایان‌نامه جهت پاسخگویی به خواسته‌های اساتید مورد نظر خود بشوند (هایلند، ۲۰۱۳) (Hyland, 2013). اکثر فراگیران زبان خارجی به دلیل نادیده گرفتن مهارت نوشتن در محیط‌های آموزشی و ماهیت پیچیده آن، حتی با طیف گسترده‌ای از سایر مهارت‌ها اغلب نوشتن را کاری بسیار دشوار می‌دانند (تیلما، ۲۰۱۲) (Tillema, 2012). با این حال، یادگیری مهارت نوشتن به این دلایل برای فراگیران بسیار مهم است: اول، نوشتن به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا چیزهای بیشتری یاد بگیرند و حتی از آموخته‌های خود فراتر روند (ریمس، ۱۹۹۱) (Raimes, 1991). دوم، نوشتن با ایجاد تمایل بیشتر به بررسی الگوهای واژگانی یا نحوی در امر نوشتار، نقش ویژه‌ای در توسعه مهارت‌های آکادمیک زبان‌آموزان دارد (ویسبرگ، ۲۰۰۰، ۲۰۰۰) (Weissberg, 2000). سوم، نوشتن به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا با افزایش درک خود از خلاءهای دانش‌های رهایی یافته و با استفاده از دانش خاص در زمینه‌های دیگر، در موضوعات مختلف تسلط یابند (ریوز، ۲۰۰۲) (Reeves, 2002). این مسئله نشان می‌دهد که نوشتن در یادگیری زبان بسیار مهم است. با این حال، برای نوشتن مؤثر که یک فعالیت شناختی، اجتماعی و بین فرهنگی است، باید ایده‌ها و اطلاعات را با دقت زیادی سازماندهی کرد و توسعه داد تا از ایجاد ابهام جلوگیری شود. بهتر است از ساختارهای دستوری پیچیده برای تمرکز و تأکید استفاده شود و واژگان و ساختارهای دستوری و جمله‌ای درست برای ایجاد سبک متناسب با موضوع و

نوشتن به‌عنوان یک امر «پیچیده» و «پیچیده‌ترین مهارت اکتسابی» در نظر گرفته می‌شود (آلن و کوردن، ۱۹۷۴، ص ۱۷۷) (Allen & Corder, 1974, p.177). بیرن (۱۹۸۸) (Byrne, 1988) معتقد است که عوامل خاص روان‌شناختی، شناختی و زبانی نوشتن را برای اکثر افراد هم در زبان اول و هم در زبان دوم یا زبان خارجی به - عنوان یک گفتمان شناختی دشوار ساخته است. در نظر گرفتن نوشتن به‌عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط و یادگیری حتی به زبان اول فرایند پیچیده‌ای است (ولف، ۲۰۰۰) (Wolff, 2000)، و قطعاً یکی از مهارت‌های پیچیده در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا زبان خارجی می‌باشد (دو، ۲۰۲۰) (Du, 2020). نوشتن همواره به‌عنوان یک مهارت مهم؛ برای بیان اندیشه، احساسات، و نیازها بوده و خواهد بود. اگر زبان‌آموزان قادر به بیان افکار خود با زبان نوشتاری نباشند، در معرض چالشی بزرگ قرار خواهند گرفت (مرزبان و نورین، ۲۰۲۰) (Marzban and Noorin, 2020). در واقع، فراگیران هر دو زبان اول و دوم (زبان خارجی) به دنبال راهی برای بهبود مهارت نوشتن خود هستند تا بتوانند نیازها و خواسته‌های زندگی واقعی و آموزشی خود را برآورده کنند (سادیکو، ۲۰۱۵) (Sadiku, 2015). آنها ممکن است برای فعالیت‌های شخصی خود همانند خاطرات روزانه یا یادداشت‌های مهم بنویسند، و شاید در محیط‌های آموزشی ملزم به نوشتن

مخاطبان خاص انتخاب گردد (هج و کاوانگا، ۱۹۸۸)

(Hedge and Kavanagh, 1988).

با پیچیده‌تر شدن فعالیت‌های نوشتن، زبان‌آموزان به مهارت‌های بسیار گسترده‌تری نیاز دارند تا نه تنها بتوانند به صورت قابل فهم، منطقی و به صورت سازمان‌یافته و حرفه‌ای بنویسند، بلکه به قوانین پیچیده‌تر دستور زبان و نحو نیز متوسل شوند. این الزامات، نوشتن را به پیچیده‌ترین کاربرد زبان تبدیل می‌کند (منیچندر، بریندامانی و ماریسامی، ۲۰۱۵)

(Mnichander, Brindhamani, & Marisamy, 2015).

در نتیجه، به افزودن مهارت نوشتن به برنامه درسی تدریس زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاه‌ها تاکید فراوان شده است، زیرا نوشتن می‌تواند زبان‌آموزان را از طریق استفاده از سه مهارت دیگر در انجام کارهای نوشتاری تقویت کند تا فرصت خوبی برای کار با زبان در یک زمینه فراهم شود (ریمس، ۱۹۹۱) (Raimes, 1991). علاوه بر این،

نوشتن متداول‌ترین ابزار ارزیابی برای سنجش پیشرفت زبان‌آموزان و شناسایی نقاط ضعف و قوت آنها و در نهایت ارائه بازخورد سازنده به آنهاست (هایلند، ۲۰۱۹)

(Hyland, 2019) بنابراین، موفقیت تحصیلی آنها ممکن

است به دلیل توانایی ضعیفشان در نوشتن به خطر بیفتد (تان، ۲۰۱۱) (Tan, 2011). با این وجود، نارضایتی‌های متفاوتی به گوش می‌رسد که اکثر دانشجویان دانشگاه قادر به بیان صحیح، واضح و قابل فهم به صورت نوشتاری نیستند.

این مسئله ممکن است به دلیل ماهیت پیچیده مهارت

نوشتن (گاتام، ۲۰۱۹، Gautam, 2019)؛ (پیشنس، ۲۰۲۰)

(Patience, 2020) یا عوامل شناختی، زبانی و روان-

شناختی خاص باشد (بیرنس، ۲۰۰۲) (Byrnes, 2002).

نتیجتاً، بسیاری از محققان بر روی مشکلات نوشتاری متفاوتی که فراگیران در زمینه‌های مختلف زبان با آن روبرو می‌شوند تمرکز کرده‌اند.

در ایران نیز با وجود حداقل ۵۰ سال سابقه آموزش

زبان انگلیسی و مقدار قابل توجهی زمان اختصاص یافته به

پیشرفت مهارت نوشتن زبان‌آموزان، همچنان نارضایتی‌های

متداولی وجود دارد که زبان‌آموزان به ویژه دانشجویان

دانشگاه قادر به بیان واضح، صحیح و قابل فهم در نوشتار

خود نیستند (سلمانی نودوشان، ۲۰۱۸) (Salmani

2018) (Nodousan, ). در کشور ما زبان‌آموزان مشکلات

نوشتاری مختلفی دارند. دلیل این امر ممکن است تا حدی

مربوط به عدم استفاده از زبان انگلیسی در تعاملات روزمره

و روشهای ناکارآمد آموزش و تدریس زبان انگلیسی باشد

(امیر بک زاده و وکیل الرعایا، ۲۰۲۰)؛ (ایرانمهر و داوری

۲۰۱۸) (Amirbakzadeh and Vakil Alroaia, 2020)

(Iranmehr and Davari, 2018). یکی دیگر از دلایل

احتمالی مشکلات نوشتاری زبان‌آموزان ممکن است تأثیر

زیاد ارزشیابی مطالب تدریس شده در محیط‌های آموزشی

باشد. در نتیجه، بیشتر زبان‌آموزان به جای اینکه مطالب

رابنحوی یاد بگیرند تا در موقعیت‌های زندگی واقعی و برای اهداف واقعی استفاده کنند، آنچه که در کلاسهای مهارت نوشتن آموخته می‌شود را بشکل طوطی‌وار (Rote learning)، صرفاً به‌منظور قبول شدن در امتحانات حفظ می‌کند، از اینرو مسئولیت مدرسان یافتن شیوه‌های مناسب برای فعال کردن دانش منفعلانه زبان‌آموزان در نوشتن، و کمک به آنها در جهت کسب هرچه بیشتر این مهارت با از بین بردن مشکلات نوشتن آنها می‌باشد (مقیمی پور و شاهرخی، ۲۰۱۵) (Moghimpour and ۲۰۱۵)

Shahroki

## ۲. پیشینه پژوهش

تحقیقات و مطالعات زیادی برای بررسی علل مشکلات نوشتن و همچنین برای کمک به زبان‌آموزان جهت غلبه بر این مشکلات انجام شده است. تعدادی از این تحقیقات تلاش کرده‌اند تا مشکلات رایج نوشتاری را در انواع مختلف نوشتار همانند جمله‌ها، پاراگراف‌ها، مقاله‌ها و چکیده‌ها بررسی کنند، تا با طبقه‌بندی این مشکلات، بتوانند آنها را اصلاح کنند.

در یک پژوهش، دانگ (۱۹۹۸) (Dong, 1998)

مطالعه‌ای را بر روی دانشجویان غیربومی برای یافتن مشکلات نوشتن آنها انجام داد و دریافت که انتخاب واژگان تقریباً مشکل اصلی همه دانشجویان برای بیان عقاید و استدلال‌هایشان است. علاوه بر این، گرامر، ساختار، توالی و توسعه گزاره‌ها و استفاده مناسب از انتقال‌دهنده‌های مختلف

بین گزاره‌ها و موضوع مرتبط برای دانشجویان انگلیسی به - عنوان زبان دوم دشوار بود. در عربستان سعودی بانی یونس

و سلام آلبالوی (2015) . (Bani Younes& )

Albalaw, ۲۰۱۵ Salamh شایع‌ترین مشکلات

نوشتاری ۴۰ دانشجوی دختر سال دوم دانشگاه با گرایش

مترجمی در دانشگاه تبوک، عربستان سعودی را بررسی

کردند. نتایج بررسی آنها نشان داد که مشکلات نوشتاری

شرکت کنندگان شامل موارد زیر بود: الف) مشکلات

دستوری مانند زمان فعل، تطابق فاعل و فعل، حروف اضافه

و استفاده از حروف تعریف. ب) مشکلات علائم نگارشی

به خصوص حذف کاما و ج) مشکلات املائی. در یک

پژوهش مشابه، اکبری (۲۰۱۵) (Akbari, 2015).

مشکلات مهارت نوشتن در زبان انگلیسی ۲۰ دانشجو را در

دانشگاه نیل ولی بررسی کرد. وی از شرکت کنندگان

خواست برای توصیف زادگاه خود یک انشای ۲۵۰ تا ۳۰۰

کلمه‌ای بنویسند. بر اساس نتایج تحقیق، دانشجویان در

ساخت واژه، نحو، کاربرد صحیح کلمات، ساختار جملات،

رعایت علائم نگارشی، املائی کلمات و بزرگ نوشتن

حروف مشکلات زیادی داشتند. همچنین،

الموبارک (۲۰۱۷) (Al Mubarak, 2017). مشکلات

نوشتن دانشجویان کارشناسی را در دانشگاه الامام المهدی

سودان مطالعه کرد. وی گزارش داد که دانشجویان دارای

اشتباهات دستوری بسیاری بوده‌اند که مانع روند نوشتن

صحیح آنها می‌شود. علائم نگارشی، حروف اضافه،

ساختارهای ناهمگون، عبارات ضعیف، ناهماهنگی و افعال



بی قاعده مهم ترین مواردی بودند که می بایست مورد توجه قرار گیرند.

در یک تحقیق بسیار جامع، سلمانی نودوشان (۲۰۱۸) تلاش کرد تا مشکلات نوشتاری رایج زبان آموزان ایرانی بالاتر و پایین تر از سطح متوسطه را طبقه بندی کند. او طی ۲۰ سال مجموعه ای غنی از ۱۵۷۸۵ نمونه نوشته شده توسط زبان آموزان بالاتر و پایین تر از سطح متوسطه را که در دانشگاه های مختلف ایران تحصیل می کردند، جمع آوری کرد. نتایج مشخص کرد که مشکلات نوشتاری در سطح پایه می تواند به سه دسته اصلی طبقه بندی شود: ساختاری، گفتمانی و شناختی. به عقیده سلمانی نودوشان (۲۰۱۸)، خطاهای ساختاری، خطاهای متنی هستند که شامل خطاهای مربوط به مکانیک نوشتار و نحو می باشند. خطاهای گفتاری یا فرامنی شامل خطاهایی در سطح گفتمان متن هستند. این خطاها مربوط به پیوستگی و انسجام پاراگراف های مقاله می باشند. خطاهای شناختی با مشکلی در روند تفکر و منطق نویسندگان مرتبط هستند. این خطاها ماهیت زبانی ندارند؛ بلکه ناشی از الگوها و فرایندهای فکری زبان آموزان می باشند اما در فرایند نوشتن به اشتباهات زبانی تبدیل می شوند. در پژوهشی دیگر، طوبا، نور و سانو (۲۰۱۹) (Toba, Noor. & Sanu, 2019) مشکلات نوشتن دانشجویان اندونزیایی را در نوشتن مقاله های بیان تشابه و تفاوت را بررسی کردند. برای جمع آوری داده ها از سه ابزار، آزمون

مقاله نویسی، پرسشنامه باز و مصاحبه استفاده شد. بر اساس یافته ها بیشترین مشکلات مربوط به مکانیک نوشتار، دستور زبان، محتوا و واژگان بودند. همچنین دانشجویان اظهار داشتند که عدم انگیزه برای نوشتن، عدم تمرین در نوشتن، ساعت نامناسب تدریس، اضطراب، عدم علاقه، و دیدگاه منفی باعث ایجاد مشکلات نوشتاری بسیاری از آنها شده است. در تحقیقی دیگر درخشان و کریمیان شیرجینی (Derakhshan & Karimian Shirejini, 2020) با استفاده از مصاحبه و پرسشنامه نیمه ساختاری، درک زبان آموزان ایرانی را از رایج ترین مشکلات نوشتاری - شان در زبان انگلیسی بررسی کردند. نتایج نشان داد که اکثر شرکت کنندگان اعتقاد داشتند که آموزش دستور زبان و علائم نگارشی باید در متن و در تعامل با هر چهار مهارت صورت گیرد. آنها همچنین بر ضرورت رعایت صحیح علائم نگارشی توسط خود مدرسان هنگام نوشتن و تلاش آنها برای آموزش صریح قوانین دستوری به زبان آموزان اصرار داشتند. مشکلات نوشتاری بافت حساس هستند، بنابراین نتایج پژوهش های محیط های دیگر را نمی توان به سادگی در همه محیط ها تعمیم داد. به علاوه، در هیچ یک از تحقیقات قبلی مدل یا چهارچوبی بر اساس مشکلات زبان آموزان برای آموزش نوشتن ارائه نشده است. در نتیجه، این پژوهش تلاشی برای بررسی مشکلات آموزش و یادگیری مهارت

نوشتن زبان انگلیسی است. بدین منظور، سؤالات زیر در این تحقیق مطرح شده است:

۱. مشکلات دانشجویان ایرانی در نوشتن چیست؟

۲. براساس تئوری مینا، چهارچوبی که بتوان با توجه به مشکلات نوشتاری شناسایی شده برای تمرین مهارت نوشتن ایجاد کرد چگونه است؟

۳. روش پژوهش

شرکت کنندگان

۱۴ دانشجوی کارشناسی ترم چهارم رشته مترجمی

زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ایران در

این مطالعه شرکت کردند. آنها بر اساس نمونه‌گیری قابل

دسترس انتخاب شدند، بنابراین از یک کلاس دست نخورده

(Intact class) استفاده شد. شرکت‌کنندگان دوره «نوشتن

پیشرفته» (Adanced writing) را در ترم سوم خود

گذرانده بودند و در طول انجام این تحقیق، درس «مقاله -

نویسی» (Essay writing) به آنها آموزش داده می‌شد.

محدوده سنی آنها بین ۲۰ تا ۳۵ سال بود و این افراد ۶

دانشجوی مرد و ۸ دانشجوی زن بودند. زبان بومی شرکت -

کنندگان فارسی بود.

مواد و ابزار

کتاب درسی

کتاب درسی دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش

Practical Writer with readings (Bailey

and Powel, 2008). بود.

نوشتن نمونه‌ها

داده‌های این مطالعه شامل ۱۴ مقاله پنج پاراگرافی بود

که پس از چهار جلسه آموزش قوانین اساسی مقاله‌نویسی

نوشته شدند. هر مقاله تقریباً از ۲۰۰ تا ۳۰۰ کلمه تشکیل

شده بود که در یک بازه زمانی ۹۰ دقیقه‌ای نوشته شد. هدف

از جمع‌آوری نمونه‌ها شناسایی رایج‌ترین مشکلاتی بود که

دانشجویان ایرانی اغلب در نوشتن با آنها روبرو می‌شوند.

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری

محقق این نوع مصاحبه را به این دلیل انتخاب کرد که

بر اساس مطالعات انجام شده و تحقیق‌های پیشین،

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری بهترین نوع مصاحبه برای جمع -

آوری اطلاعات در علوم اجتماعی است (بريمن، ۲۰۰۸ و

دورنی، ۲۰۰۷) (Bryman, 2008; Dörnyei, 2007).

قبل از انجام مصاحبه‌ها، محقق راهنمای مصاحبه/پیش‌نویس

(Interview protocol) را با تعدادی سؤال کلی درباره

مشکلات نوشتاری دانشجویان تهیه کرد. استفاده از راهنمای

مصاحبه به دلیل کمک به محققان در تمرکز بر روی

موضوعات مختلف و در عین حال با هدف مطلوب خاص

پژوهش، سودمند است (مک کراکن ، ۱۹۹۸)

(McCracken, 1998). برای طرح سؤالات مصاحبه،

محقق تعداد زیادی از مطالعات و پژوهش‌های مرتبط را مرور

کرد و سرانجام تصمیم گرفت پنج سؤال را در راهنمای

مصاحبه بگنجانند. پس از آن، سؤالات با پنج مصاحبه‌کننده در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن به صورت آزمایشی اجرا شد. در نهایت یک سؤال که برای مصاحبه‌شوندگان مبهم به نظر می‌رسید، تغییر یافت و یک سؤال دیگر به راهنمای مصاحبه/پیش‌نویس اضافه شد.

### روش جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش در سه مرحله جمع‌آوری شدند:

مرحله اول: هر یک از ۱۴ دانشجوی ترم چهارم در مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی، یک مقاله ۵ پاراگرافی را پس از آموزش اصول و قواعد اساسی مقاله‌نویسی نوشتند. دانشجویان آزاد بودند یکی از شش موضوع داده شده را که هر کدام در یک حالت بلاغی متفاوتی بود و از *501 writing prompts to practice writing in the classroom* گرفته شده بودند، انتخاب کنند و یک مقاله پنج پاراگرافی کاملاً سازمان‌یافته در مدت زمان ۹۰ دقیقه که برای نوشتن مقاله کافی است (کاودری، ۱۹۹۰ و وایت (Caudery, 1990; White, 1994)، ۱۹۹۴) بنویسند. پس از پایان نگارش مقاله، به شرکت‌کنندگان وقت کافی داده شد تا آنچه را که نوشته‌اند، بررسی و بازبینی نمایند. سرانجام، ۱۴ مقاله پنج پاراگرافی جمع‌آوری شد.

مرحله دوم: راهنمای مصاحبه تهیه شده قبل از پژوهش اصلی با ۵ شرکت‌کننده، آزمایش شد که منجر به بازنویسی

یک سؤال و اضافه شدن یک سؤال دیگر به پیش‌نویس مصاحبه شد.

مرحله سوم: هریک از ۱۴ شرکت‌کننده‌ای که مقاله‌های نوشتاری آنها جمع‌آوری شده بود، روز بعد از نوشتن مقاله، در جلسه مصاحبه شرکت کردند تا مشکلات و دشواری-

هایی را که هنگام نوشتن مقاله به طور کلی و مقاله روز قبل به طور خاص داشته‌اند بیان کنند. به دلیل آشنایی مصاحبه‌کننده و مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها فقط در یک جلسه برای هر یک از شرکت‌کنندگان برگزار شد. تعدادی از مراحل فرعی توسط محقق در جلسه مصاحبه دنبال شد:

۱. مصاحبه‌شوندگان از هدف پژوهش مطلع شدند.
۲. آنها مجاز بودند برای بیان مشکلات نوشتاری خود از زبان فارسی یا انگلیسی استفاده کنند.
۳. به مصاحبه‌شوندگان اطلاع داده شد که صدای آنها برای رونویسی و تجزیه و تحلیل‌های آتی ضبط می‌شود و محقق از آنها اجازه گرفت تا دستگاه ضبط صوت را روشن کرده و مصاحبه را شروع کند.
۴. محقق به منظور به دست آوردن داده‌های غنی‌تر سعی کرد بیشتر گوش کند تا اینکه صحبت کند.
۵. محقق با دادن بازخورد به مصاحبه‌شوندگان، سعی کرد به آنها انگیزه دهد تا به بیان مشکلات خود ادامه دهند.
۶. محقق به منظور ملموس‌تر ساختن برخی از نکات اصلی جهت تحلیل پیش رو، به یادداشت برداری پرداخت.



برای جلسات مصاحبه محدودیت زمانی وجود نداشت تا شرکت‌کنندگان وقت کافی برای فکر کردن در مورد سؤالات و بیان مشکلات نوشتاری و انتظارات خود از کلاس نوشتن را داشته باشند. با این حال، هر مصاحبه به‌طور متوسط حدود ۱۵ دقیقه به طول انجامید.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده این تحقیق در دو مرحله مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

مرحله اول: مقاله‌های پنج پاراگرافی دانشجویان بر طبق سرفصل پنج مؤلفه‌ای جکوب (۱۹۸۱) ارزیابی شدند تا نوع مشکلات نوشتن مشخص شود. علاوه بر این، درصد خطا در هر مؤلفه نوشتن محاسبه شد. به‌منظور دستیابی به حداکثر اطمینان در تجزیه و تحلیل، از روش پایایی بین تصحیح‌کنندگان استفاده شد. به غیر از محققان، از مدرس باتجربه دیگری که فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی بود، خواسته شد که خطاهای مقاله‌ها را شناسایی کند. وی تمام مقاله‌ها را بررسی کرد و نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۹۶٫۸ درصد موافقت با نوع و فراوانی تجزیه و تحلیل‌ها را نشان داد. سپس، اختلافات در کدگذاری مورد بحث قرار گرفت و برطرف شد.

مرحله دو: مصاحبه‌ها رونویسی شدند و به‌منظور افزایش

اعتبار (آری، جیکوبز و سورنسن، ۲۰۱۰) (Ary, Jacob

& Sorensen, 2010) متن مصاحبه‌ها در اختیار

مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا نظرات خود را بازبینی و

پاسخ‌های کتبی را با جزئیات بررسی کنند. سپس، یادداشت‌های نوشته شده توسط محقق طی هر جلسه مصاحبه به هر متن مربوطه اضافه شد. پس از آن، محققان کدگذاری داده‌ها را برای شناسایی مفاهیم و مضامین مشترک آغاز کردند (آری، جیکوبز و سورنسن، ۲۰۱۰).

فرآیند کدگذاری به‌صورت دستی در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. در مرحله اول، محققان هر متن را جداگانه کدگذاری کردند. در هر متن، کلمات و عبارات مهم کد یا برچسبی دریافت کردند که به‌طور خلاصه اصل آن بخش را مشخص می‌کرد. در واقع، داده‌ها به چندین بخش کوچک با چندین کد و برچسب اختصاص داده شده تقسیم شدند. نتیجه این مرحله کدگذاری تعدادی کد (۱۴۵) و فراوانی وقوع آنها بود. در مرحله کدگذاری محوری، محققان به دنبال رابطه بین کدها و برچسب‌های باز بودند تا کدها و زیرگروه‌های مشابه را با هم ترکیب کنند تا آنها را در تعداد کمتری از دسته‌های قابل اجرا (۲۸ دسته) گروه‌بندی کنند. در مرحله نهایی که کدگذاری انتخابی نامیده می‌شود، مقوله‌ها به یکدیگر متصل شده و به موضوعات مختلف دسته‌بندی شدند و در نهایت شش موضوع مناسب از آنها استخراج شد.

### ۴. نتایج و بحث

نتایج این پژوهش در دو قسمت ارائه می‌شوند.

قسمت اول: مقاله‌های نوشته شده بر اساس چهارچوب

مشکلات شرکت‌کنندگان در هر مؤلفه مهارت نوشتن را نشان می‌دهد.

پنج مؤلفه‌ای نگارش زبان انگلیسی جکوب و همکاران

(۱۹۸۱) مورد ارزیابی قرار گرفتند. جدول ۱ درصد

جدول ۱- درصد مشکلات مهارت نوشتن در مقاله‌های نوشته شده دانشجویان

مؤلفه‌های مهارت نوشتن	معیاریا/ ویژگی‌ها	درصد مشکلات
محتوا	دانش موضوع، بسط دادن عنوان، ارتباط	۱۵٫۸٪
سازماندهی	انسجام، روان بودن، وضوح، توالی منطقی	۱۸٫۴٪
واژگان	غنی بودن، نوع مناسب، تسلط کلمه‌سازی	۶٫۹٪
کاربرد زبان	دقت در استفاده از حروف تعریف، زمان افعال، ترتیب کلمات، تطابق فعل و فاعل، حرف اضافه، ساختار جمله، ضمائر	۲۸٫۵٪
مکانیک نوشتار	پاراگراف‌بندی، املاي کلمات، بزرگ‌نویسی حروف، علائم نگارشی	۳۰٫۴٪
جمع کل		۱۰۰٪

پیوندهای مناسب در ارتباط است. تعداد بیشتر مشکلات در مؤلفه سازماندهی نسبت به مؤلفه محتوا به این معنی است که دانشجویان ممکن است ایده‌های مفید و مرتبطی داشته باشند، اما دسته‌بندی این ایده‌ها برایشان دشوار است (باکا، ۲۰۰۱) (Bacha, 2001). ۶٫۹ درصد از مشکلات مربوط به واژگان (Vocabulary) می‌باشد. مؤلفه واژگان به استفاده از کلمات غنی، معنی‌دار و متناسب با متن اشاره دارد. مشکلات کاربرد رایج و صحیح زبان (Language use)، ۲۸٫۵ درصد از کل مشکلات موجود در مقالات نوشته شده را تشکیل می‌دهد و در پایان، ۳۰٫۴ درصد از

جدول ۱ نشان می‌دهد که از بین مشکلات نوشتاری،

۱۵٫۸ درصد مشکلات مربوط به مؤلفه محتوای نوشتن (Content) می‌باشد. این مؤلفه به آشنایی دانشجویان با موضوع و توانایی آنها در بسط دادن موضوع مقاله (Development of the topic) با نوشتن جملات مناسب مربوط است. ۱۸٫۴ درصد از مشکلات مربوط به مؤلفه سازماندهی متن (Organization) بود. سازماندهی متن، به توانایی دانشجویان در دسته‌بندی ایده‌های خود به - طور واضح، منسجم و در یک توالی منطقی بایجاد

مشکلات مربوط به مکانیک نوشتار (Mechanics of

writing) است. مشکلاتی مانند نقطه‌گذاری نادرست، غلط

املائی، پاراگراف‌بندی‌های اشتباه و بزرگ‌نویسی نابجای

حروف، از جمله مشکلات مکانیکی مقاله‌های نوشته شده

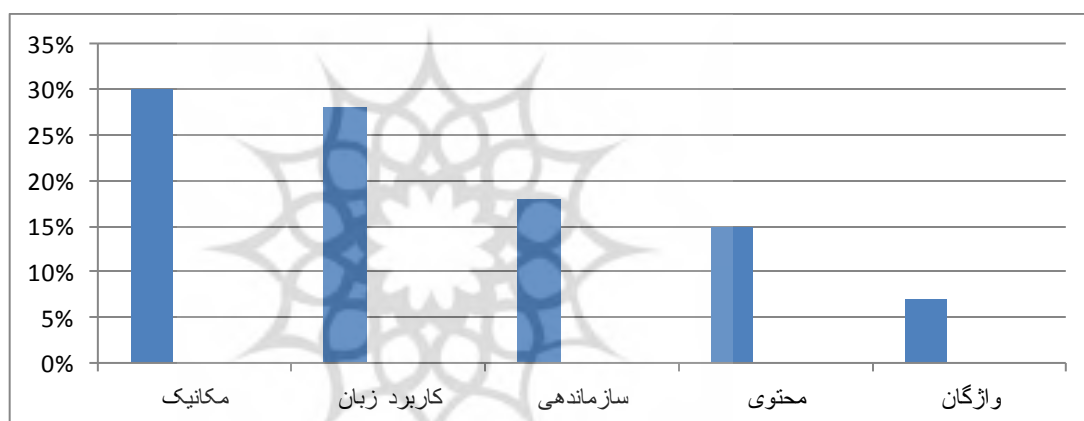
بوده‌اند.

جدول ۱ نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در مؤلفه‌های

مختلف نوشتن، متفاوت عمل کرده‌اند. این مؤلفه‌ها با توجه

به عملکرد صحیح شرکت‌کنندگان به شکل زیر مرتب می‌-

شوند:



حروف ربط (Conjunctions)، زمان فعل (Verb tense)،

تطابق فعل و فاعل (Subject-verb agreement)، حذف

کلمات (Omission)، و حروف اضافه (Prepositions)

دومین مشکل در نوشتن است که به‌طور گسترده بیان شد.

یکی دیگر از مشکلات نوشتن گزارش شده توسط

دانشجویان، مسئله سازماندهی قسمتهای مختلف مقاله از جمله

نگارش جمله اصلی پاراگراف مقدمه (Thesis statement)،

نوشتن پاراگرافهای مقدمه (Introduction paragraph)، متن

(Body paragraphs) و نتیجه‌گیری (Conclusion

paragraph) بوده است.

قسمت دوم: تجزیه و تحلیل موضوعی متن مصاحبه‌های

حضوری نشان داد که دانشجویان هنگام نوشتن مشکلات زیادی

در جنبه‌های مختلف نوشتار تجربه می‌کنند. همانند نتایج بررسی

مقاله‌های نوشته شده، بیشترین مشکل بیان شده مکانیک نوشتار

بود. بیشتر دانشجویان اظهار داشتند که کاماها را نمی‌گذارند،

تورفتگی (Indentation) را فراموش می‌کنند، غلط‌های املائی

(Spelling) دارند یا حروف اول را بزرگ

(Capitalization) نمی‌نویسند.

در راستای داده‌های جمع‌آوری شده از مقاله‌های نوشته شده،

مشکلات مربوط به گرامر از جمله حروف تعریف (Articles)،

واژگان، محتوا، سازماندهی، استفاده کاربردی زبان، مکانیک

نوشتار

به نظر می‌رسد که مشکلات شرکت‌کنندگان در مکانیک و

کاربرد صحیح زبان در مقایسه با محتوا و سازماندهی بیشتر بوده

است. علاوه بر این، آنها کمترین میزان مشکلات را در واژگان

داشتند. این یافته‌ها به‌طور خلاصه در شکل ۱ نشان داده شده

است، که مشکلات نوشتن دانشجویان در هر مؤلفه نوشتاری را بر

اساس درصد آنها نشان می‌دهد.

شکل ۱- مشکلات نوشتن بر اساس مقاله‌های نوشته شده

انسجام یا تمرکز بر یک موضوع اصلی در هر پاراگراف (Unity)، و ارائه نظرات به شکلی سازمان یافته نیز به عنوان یک مشکل بزرگ توسط شرکت کنندگان ذکر شد.

برخی از شرکت کنندگان بیان کردند که موضوعات تعیین شده جهت نوشتن مقاله نیز برایشان مشکل ساز است. آنها اظهار داشتند که موضوعات اغلب گیج کننده، کلی و ناآشنا بوده و برایشان جالب نیستند.

واژگان محدود نیز یکی دیگر از مشکلات نوشتن بود که توسط شرکت کنندگان بیان شد. سرانجام، برخی از دانشجویان به احساسات منفی که در طول نوشتن تجربه کرده بودند، اشاره کردند. در بسیاری از پژوهش‌ها به خوبی اثبات شده است که

احساسات منفی مانند اضطراب، بی‌حوصلگی و عدم انگیزه مانع یادگیری می‌شوند و بر موفقیت زبان آموزان تأثیر منفی می‌گذارند (لی و کراشن، ۲۰۰۲) (Lee & Krashen, 2002). برخی از دانشجویان اظهار داشتند که از اضطراب و ترس از عدم موفقیت در واحد درسی خود رنج می‌برند، درحالی که برخی دیگر اظهار داشتند که انگیزه‌ای برای نوشتن ندارند.

همه این یافته‌ها در جدول ۲ خلاصه شده است، که مشکلات نوشتن را بر اساس دیدگاه شرکت کنندگان بدون ذکر نامشان نشان می‌دهد.

جدول ۲- مشکلات نوشتن بر اساس دیدگاه شرکت کنندگان

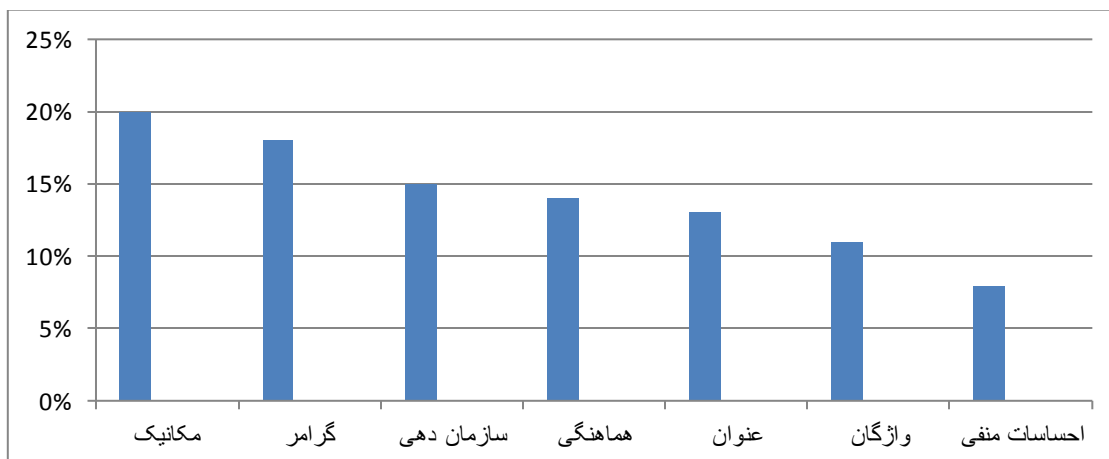
موضوعات	مقوله‌ها	نمونه‌های نوشته شده
۲۰٪ مشکلات مکانیک	علائم نگارشی	من نمی دانم کجا باید کاما بگذارم من کاما زیاد استفاده می‌کنم.
	بزرگ نویسی	فراموش می‌کنم حروف را بزرگ بنویسم.
	املائی کلمات	املائی انگلیسی برای من سخت است.
۱۷٫۵٪ مشکلات گرامری	حروف ربط	من همیشه جملات ساده و کوتاه می‌نویسم.
	زمان‌ها	استفاده صحیح از زمان‌ها برای من دشوار است.
	هماهنگی فاعل و فعل	اغلب در جملات من هماهنگی فاعل و فعل وجود ندارد.
	حروف تعریف	من مشکلات زیادی در مورد حرف تعریف معین دارم.
	حروف اضافه	من معمولاً از حرف اضافه to زیاد استفاده می‌کنم.
۱۵٪ اجزاء مقاله	حذف	چون من اول به فارسی فکر می‌کنم، بعد به انگلیسی می‌نویسم، بیشتر اوقات فاعل را حذف می‌کنم.
	جمله اصلی پاراگراف	برای من نوشتن جمله اصلی پاراگراف سخت است.

سخت‌ترین قسمت نوشتن پاراگراف مقدمه است.	پاراگراف مقدمه	
من مشکل جدی در نوشتن پاراگراف‌های بدنه و جملات تأیید کننده دارم.	بدنه مقاله	
برای من نوشتن نتیجه مناسب دشوار است.	پاراگراف نتیجه	
برای من دشوار است که ایده‌هایم را به شکلی منسجم و هماهنگ دسته بندی کنم. من فکر میکنم جملات نامرتبب زیادی در مقاله‌ام دارم.	پیوستگی، انسجام و توالی	۱۴٫۵٪ مشکلات انسجام
من معمولاً اطلاعات و ایده زیادی درباره موضوع مقاله ندارم.	موضوع ناآشنا	۱۳٫۵٪ مشکلات موضوع مقاله
من به واسطه درک نکردن موضوع، گیج می‌شوم.	موضوع مبهم	
من فکر می‌کنم همه موضوعات خیلی کلی هستند.	موضوع کلی	
موضوعات برای من جذاب نیستند، به همین دلیل نگارش مقاله برای من دشوار است.	موضوع غیر جالب	
من کلمات زیادی نمی‌دانم. داشتن واژگان محدود مشکل من است.	واژگان محدود	۱۲٪ مشکلات واژگان
من با معانی متفاوت کلمات گیج می‌شوم و نمی‌دانم کدام یک در جمله مناسب‌تر است.	تسلط کلمات	
من دوست دارم از کلمات تخصصی‌تر بهتر و بیشتری استفاده کنم اما نمی‌توانم.	واژگان تخصصی	
وقتی می‌خواهم یک مقاله بنویسم دچار اضطراب می‌شوم.	اضطراب	۷٫۵٪ احساسات منفی
در تمام مدت من ترس از شکست دارم، بنابراین نمی‌توانم تمرکز کنم.	ترس از شکست	
برای من مهم نیست که یک مقاله خوب بنویسم.	عدم انگیزه	

این، دانشجویان ادعا کردند که در ایجاد پیوستگی در سراسر مقاله مشکلات زیادی دارند. شرکت‌کنندگان همچنین اظهار داشتند که دامنه محدود واژگان آنها باعث ایجاد برخی مشکلات نوشتاری می‌شود. سرانجام، آنها در مورد احساسات منفی که هنگام نوشتن مقاله تجربه می‌کنند، صحبت کردند. شکل ۲ درصد این مشکلات نوشتاری را نشان می‌دهد.

شکل ۲- مشکلات بیان شده مهارت نوشتن توسط دانشجویان

بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول ۲، واضح است که بیشترین مشکلات نوشتن بیان شده توسط شرکت‌کنندگان مشکلات مکانیک نوشتار بود. مشکلات دستوری دومین مشکلات شایع در بین دانشجویان زبان بود. ایجاد مؤلفه‌های مقاله، مسئله بعدی بود که از آن به‌عنوان مشکل یاد شد. علاوه بر



نتایج این تحقیق، تأییدی بر پیش فرض‌های پیشنهادی

نیاسیمی (۲۰۱۴) (Nyasimi, 2014) است که ادعا می‌کند

علاوه بر ساختار جمله صحیح، یکی از بزرگترین

چالش‌های دانشجویان زبان انگلیسی ایجاد متن منسجم

است. همچنین مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش اظهار

داشتند که پیوند، دسته‌بندی و انسجام ایده‌ها یکی از جدی‌

ترین مشکلات نوشتاری است که اغلب با آن روبرو می‌

شوند. اما، نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های دانگ (۱۹۹۸) که

مطالعه‌ای بر روی نوشتن دانشجویان غیربومی انجام داد،

مغایرت دارد و دریافته بود که انتخاب واژگان مشکل اصلی

تقریباً همه دانشجویان در بیان ایده‌ها و استدلال‌هایشان

است.

پژوهش‌های متعددی به بررسی مشکلات مختلف

نوشتن پرداخته و روش‌ها و رویکردهای مختلفی را برای

آموزش مؤثر نوشتن به زبان‌آموزان پیشنهاد داده‌اند. با این

حال، محققان و پژوهشگران آموزش نوشتن اظهار داشته‌اند

که نمی‌توان برای همه زبان‌آموزان با توانایی‌های مختلف

تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از طریق

مقالات نوشتاری و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری در این

پژوهش کمی نشان داد که دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی

بیشترین تا کمترین مشکلات را به ترتیب در مکانیک

نوشتار، گرامر، سازمان‌دهی از جمله پیوستگی و انسجام،

محتوا و واژگان دارند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج توبا و

همکاران (۲۰۱۹) مطابقت دارد در اینکه مکانیک نوشتار و

گرامر مهم‌ترین مشکلات نوشتاری هستند و واژگان

کمترین فراوانی را در بین مشکلات دارند. علاوه بر این،

یافته‌های این تحقیق، نتایج پژوهش الموبارک (۲۰۱۷) را

تأیید می‌کند که دانشجویان در علائم نگارشی، املا

کلمات و ساختارهای دستوری مشکل داشتند. همچنین

یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج تحقیق بانی یونس و سلام

آلبالوی (۲۰۱۵) مطابقت دارد. طبق نتایج آنها، دانشجویان

معتقد بودند که مشکلات دستوری، علائم نگارشی و املا

کلمات سه منبع اصلی مشکل نوشتن برای آنها می‌باشد.



شناختی و زبانی روش نوشتاری مفید و یکسانی داشت (کومارادیولو، ۲۰۰۶ و نیونان، ۱۹۹۱) (Kumaravadivelu, 2006; Nunan, 1991).

بنابراین، مدرسان مهارت نوشتن باید ترفندهای آموزشی بسیاری داشته باشند تا بتوانند به تمامی زبان‌آموزان با سبکهای مختلف یادگیری مهارت نوشتن را آموزش دهند (شیائویون، ژیانگ و پیکسینگ، ۲۰۰۷، Xiao-yun, 2007). طبق نظر کومارادیولو (۲۰۰۱)، مدرسان باید بتوانند نظریه عملی تدریس خود را با توجه به رویکردی بافت-حساس که متناسب با نیازهای محلی زبانی، فرهنگی و فردی می‌باشد بسازند.

بر این اساس، یافته‌های این تحقیق و پژوهشهای پیشین، محققان را بر آن داشت تا یک چهارچوب سه مرحله‌ای بافت-حساس را برای تمرین یافته‌های این تحقیق پیشنهاد دهند. این چهارچوب بافت-حساس نامیده می‌شود زیرا فعالیتها و دستورالعمل‌های هر مرحله براساس مشکلات شناسایی شده دانشجویان در بافت هر کلاس خاص برنامه-ریزی می‌شود. همان‌طور که کومارادیولو (۲۰۰۳) استدلال می‌کند، هر نوع آموزش زبان باید مختص به گروه خاصی از مدرسان که به گروه خاصی از فراگیران آموزش می‌دهند باشد تا این فراگیران مجموعه خاصی از اهداف را در یک چهارچوب مشخص که در یک محیط خاص فرهنگی اجتماعی تعبیه شده است دنبال کنند. این چهارچوب شامل سه مرحله پیش از نوشتن (Prewriting)، در حین نوشتن (While writing) و پس از نوشتن (Post writing) با

دستورالعمل‌ها و فعالیت‌های مختلف در هر مرحله بر اساس مشکلات نوشتاری تعیین شده با هدف کمک به دانشجویان در کاهش مشکلات آنها می‌باشد.

#### چهارچوب بافت حساس برای تمرین مقاله‌نویسی

مرحله پیش از نوشتن: به گفته کیلی (۲۰۱۹) (Kelly, 2019)، مرحله پیش از نوشتن مرحله ایجاد آمادگی ذهنی و تولید ایده در فرایند مقاله‌نویسی است. با توجه به مشکلات شناسایی شده دانشجویان، روشهای مختلفی می‌تواند در این مرحله ارائه شود:

- صحبت کردن در مورد موضوع مقاله: در اینجا دانشجویان روی موضوع مقاله کار می‌کنند. مرحله قبل از نوشتن به‌عنوان مرحله صحبت کردن نیز در نظر گرفته می‌شود. محققان معتقدند که صحبت کردن در افزایش آگاهی نقش زیادی دارد. به گفته ویلکینسون (۱۹۶۵) (Wilkinson, 1965) صحبت کردن در مورد موضوع مقاله می‌تواند تا حد زیادی کیفیت مقاله را بهبود بخشد. بنابراین، بهتر است دانشجویان در مورد موضوعی که می‌خواهند درباره آن بنویسند صحبت کنند. در مطالعه حاضر، حدود ۱۴٪ از دانشجویان اظهار داشتند که با موضوع مقاله مشکل دارند. آنها اظهار داشتند که موضوع مقاله برایشان مبهم، بسیار گسترده یا گیج‌کننده است. این فعالیت می‌تواند برای آنها مفید باشد.

- خواندن مطالب مرتبط موجود: جستجوی مطالب موجود و خواندن مقاله‌های مختلف نوشته شده توسط سایر

دانشجویان از دیگر دستورالعمل‌هایی است که در مرحله پیش از نوشتن این چهارچوب گنجانده شده است. به گفته کراشن (۱۹۸۴) (Krashen, 1984)، کارسون (۱۹۹۳) (Carson, 1993) و ایسترهلد (۱۹۹۰) (Eisterhold, 1990) توانایی هرچه بهتر نوشتن از خواندن مداوم ناشی می‌شود. علاوه بر این، فرضیه ورودی خواندن کراشن (Input Reading Hypothesis) نیز قویاً نشان می‌دهد که خواندن مدام به زبان مقصد حتی برای لذت بردن نیز قطعاً بر مهارت نوشتن در زبان دوم تأثیرگذار است (فلاحیو و بیلی، ۱۹۹۳) (Flahive, & Baily, 1993). این فعالیت برای آن دسته از دانشجویانی که اظهار داشتند نمی‌دانند چه چیزی بنویسند یا هیچ اطلاعی از موضوع مقاله ندارند بسیار مفید است.

• بارش ذهنی گروهی (Group Brainstorming):  
بارش ذهنی و بحث گروهی به‌عنوان یکی از استراتژی‌های یادگیری مشارکتی با ایجاد حمایت گروهی، تولید ایده‌های بیشتر، گسترش دیدگاه‌ها در مورد موضوع، غنی‌سازی محتوا و تسریع در روند نوشتن، تأثیرات قابل توجهی در کیفیت نوشتن دارند. بارش ذهنی اعتماد به نفس و فضای بدون استرس در کلاس را افزایش می‌دهد (عبدالله، حسین، و شاهکیر، ۲۰۱۸؛ جلیلی و شاهروخی، ۲۰۱۷) (Abdullah, Hussin, & Shakir, 2018; Jalili & Shahrokh, 2017) از اینرو، این فعالیت به دانشجویان کمک می‌کند که

تصمیم بگیرند چه چیزی بنویسند و از احساسات منفی خود نیز خلاص شوند.

• مطالعه جزوه مختصری از آن دسته از نکات دستوری که برای دانشجویان دشوار است: مطالعه جزوه‌ای از برخی از نکات دستوری گرامری که توسط مدرسان تهیه شده است، یک دستورالعمل اصلاحی است زیرا سلمانی نودوشان (۲۰۱۸) بیان می‌کند که کتابی مانند کاربرد عملی انگلیسی (سوان، ۱۹۸۰) (Swan, 1980) با در کنار هم قرار دادن شکل‌های کاربردی نادرست یا اشتباهات معمول با نمونه‌های استاندارد و صحیح آنها، توضیحات ساده‌ای را ارائه می‌دهد و می‌تواند به فراگیران کمک کند تا کاربرد صحیح را یاد گرفته و به ذهن خود بسپارند. در مطالعه حاضر گردآوری لیستی از حروف ربط و قوانین علائم نگارشی بسیار سودمند است.

مرحله حین-نوشتار: در این مرحله، کل مقاله تحت راهنمایی و نظارت مدرس نوشته می‌شود (لی، ۲۰۱۳) (Li, 2013). مراحل زیر به دانشجویانی که در نوشتن اجزای مقاله مانند پاراگراف‌های مقدمه، بدنه و نتیجه‌گیری، همچنین ایجاد رابطه منطقی بین مؤلفه‌ها، و رسیدن به یک متن منسجم مشکل دارند، کمک می‌کند.

• طرح کلی از رئوس مطالب (Outlining): در این مرحله دانشجویان ابتدا یک طرح کلی از رئوس مطالب مقاله خود را بر اساس ایده‌هایی که هنگام بارش ذهنی ارائه

داده‌اند، ایجاد می‌کنند. ایجاد یک طرح کلی از رئوس مطالب براساس فرضیه فرابار (Overload Hypothesis) (کلوگ، ۱۹۸۸). (Kellogg, 1988) و یک استراتژی پیش از نوشتن است که در آن دانشجویان لیستی از موضوعات و زیرموضوعات را برای آنچه که تصمیم می‌گیرند درباره آن بنویسند قبل از شروع نوشتن مقاله تهیه می‌کنند. فرضیه فرابار می‌پندارد که حافظه فعال ظرفیت محدودی دارد و در طی فرآیند نوشتن اشباع می‌شود، بنابراین، با ترسیم فضای آزاد در حافظه فعال، توجه بیشتر به تبدیل ایده‌ها به متن اختصاص می‌یابد (کلوگ، ۱۹۸۸ و اُنگو، ۲۰۱۴) (Ongo, 2014).

• سازماندهی: استارکی (۲۰۰۴) (Starkey, 2004) اظهار می‌دارد که برای نویسندگان بسیار مهم است که ایده‌های خود را در قالبی که به راحتی قابل پیگیری است، تنظیم کنند. نویسندگان باید روی پیوستگی پاراگراف‌ها تمرکز کنند، نشانگرهای نوشتاری مناسب را در داخل و بین پاراگراف‌ها در نظر بگیرند، جمله‌های بی‌ربط ننویسند و هماهنگی را در کل متن حفظ کنند (ویلیامز و بیزوپ، ۲۰۱۵) (Williams & Bizup, 2015).

• پیش‌نویس اول (First Draft): پیش‌نویس اول صرفاً نشان می‌دهد که نویسنده جهت مشخصی دارد و نوشتن هنوز در حال انجام است و لزوماً کامل نیست. در پیش‌نویس اول، هیچ‌یک از قسمت‌های اصلی مقاله نباید نادیده گرفته شوند و ایده‌ها باید به بهترین روش انتقال یابند. ویلیامز (۲۰۰۳) اظهار می‌دارد که پیش‌نویس اول باید روی

محتوا تمرکز کند و باید کم و بیش با طرح اولیه مقاله مطابقت داشته باشد.

• بازبینی (Revising): پوتل (۲۰۰۰، ص. ۴۲) (Pottle, 2000, p.42) اظهار می‌دارد که در مرحله بازبینی، دانشجویان «به بازنویسی جملات ناقص، بسط و گسترش پاراگراف‌ها به روش‌های مختلف و افزودن اطلاعات مورد نیاز یا حذف بعضی قسمت‌ها می‌پردازند». بازبینی اهمیت زیادی دارد زیرا در آن نوشتن خوب تولید می‌شود و نویسنده نوشته خود را با قصد اصلاح و تغییر در ایده‌ها و ساختارها مورد بازنگری قرار می‌دهد.

• ویرایش (Editing): به گفته دونوهو (۲۰۰۹) (Donohue, 2009) در مرحله ویرایش، دانشجویان باید از نظر قراردادهای نوشتاری، نوشته خود را تا حد ممکن اصلاح کنند. این اصلاحات باید در املا، کلمات، دستور زبان، علائم نگارشی و بزرگ نوشتن حروف انجام پذیرد. وی می‌افزاید که مراحل بازبینی و ویرایش متفاوت هستند از این جهت که در مرحله بازبینی «نوشته ممکن است به طرز چشمگیری تغییر کند درحالی‌که در مرحله ویرایش، دانشجوی در حال رنگ و لعاب دادن به مقاله است و آن را آماده می‌کند تا با دیگران به اشتراک بگذارد» (ص ۱۳).

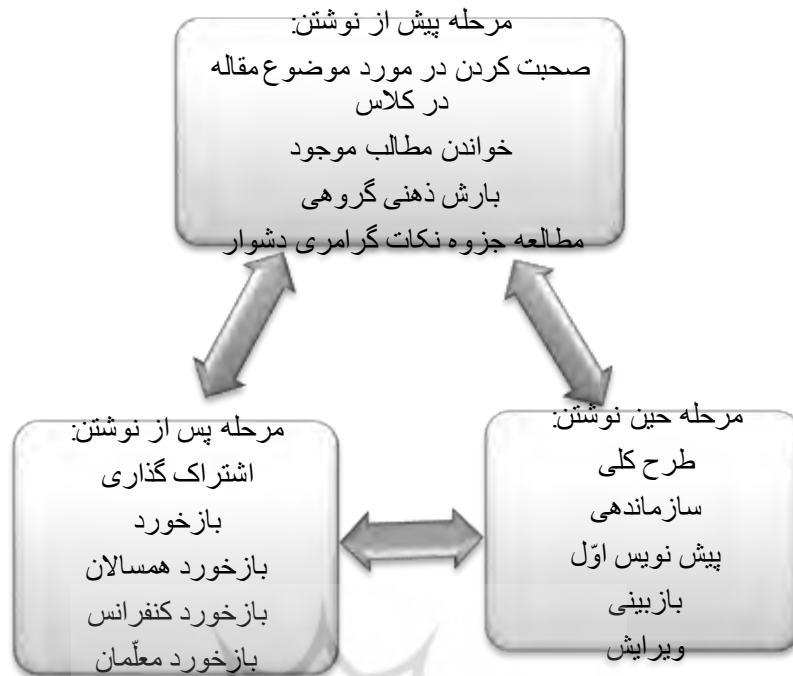
مرحله پس از نوشتن: در این مرحله نویسندگان نسخه ویرایش شده خود را برای تجربه یک ارتباط آزمایشی و دریافت بازخورد مدرس و سایر دانشجویان ارسال می‌کنند (لی، ۲۰۱۳). این مرحله شامل موارد زیر است:

• **اشتراک‌گذاری (Sharing):** آخرین مرحله از فرآیند نوشتن، اشتراک یا انتشار است. در این مرحله دانشجویان آنچه را که نوشته‌اند ارائه می‌دهند و با دیگران به اشتراک می‌گذارند. وبر (۲۰۰۲) (ذکر شده در تامسکین و همکاران، ۲۰۱۵) (Tompson, et al., 2015) مرحله اشتراک - گذاری را بسیار تأثیرگذار می‌داند زیرا او معتقد است این کار به دانشجویان انگیزه می‌دهد تا از طریق دریافت بازخورد اصلاحی کلامی یا نوشتاری (Corrective verbal and written feedback) از سایر دانشجویان یا مدرس، به بهبود کیفیت نوشتن خود پردازند.

• **بازخورد (Feedback):** بازخورد به دانشجویان کمک می‌کند تا قسمتهای صحیح نوشته خود و قسمتهایی که نیاز به اصلاح دارند را تشخیص دهند (رو و وود، ۲۰۰۸) (Rowe & Wood, 2008). بازخوردهای مؤثر باید ارائه شوند زیرا اینگونه بازخوردها باعث تحریک تفکر انتقادی (Critical Thinking) و رشد ایده‌های سازنده در بین دانشجویان می‌شوند. بازخورد نوشتاری یا کلامی را می‌توان به‌عنوان منبع بسیار مهمی از مطالب قابل فهم در نظر گرفت (بیچر، بسترمن، و ایست، ۲۰۱۰) (Bitchener, 2010) (Ke, Basturkmen & East, 2010) که (۱۹۹۰) (1990) بازخورد را به سه نوع اصلی بازخورد همسالان (Peer Feedback)، بازخورد کنفرانس (Conference Feedback) و بازخورد مدرسان (Teacher Feedback)

(Feedback) طبقه‌بندی می‌کند. در بازخورد همسالان، دانشجویان دیگر نوشته‌های دوستان خود را بررسی می‌کنند و بازخورد می‌دهند. بازخورد همسالان نگرش‌های مثبتی ایجاد می‌کند، انگیزه و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد و همکاری را تقویت می‌کند (لی، ۱۹۹۷؛ هایلند، ۲۰۱۹). در بازخورد کنفرانس مدرسان در مورد مشکلات نوشتاری با دانشجویان خود بحث می‌کنند. دانشجویان با ارزیابی نوشتار یکدیگر، واژگان جدید، ایده‌ها و معیارهای خوب نوشتن را برای به‌کارگیری آنها در نوشتار آینده خود می‌آموزند (جاهین، ۲۰۰۷) (Jahin, 2007). بازخورد مدرسان به این شکل اتفاق می‌افتد که آنها ابتدا باید به‌عنوان خواننده نظر دهند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که مقاله‌ها را با عباراتی مانند «نکته خوبی است» یا «موافقم» تایید کنند. سپس، همچنان که نقش خواننده را حفظ می‌کنند، باید توجه دانشجویان را به برخی از قسمتهای نامفهوم یا برخی از استراتژی‌های سازنده جهت بازنگری در نوشته‌های خود جلب کنند. و در پایان، مدرسان باید به‌عنوان یک متخصص دستور زبان، به اشتباهات دستوری اشاره کرده و دلایل نامناسب بودن آن اشتباهات را توضیح دهند. تمامی بازخوردها برای دانشجویانی که اظهار داشتند در واژگان، دستور زبان، علائم نگارشی و بیان ایده‌ها مشکل دارند بسیار مفید می‌باشند. همه مشکلات در این مرحله مورد بحث و ارزیابی قرار می‌-

گیرند. چهارچوب در شکل ۳ خلاصه و نشان داده شده است. شکل ۳- چهارچوب بافت حساس



(جکوب، ۱۹۸۱). بر این اساس، پژوهش‌های متعددی، دلایل مختلف مشکلات نوشتن، زمینه‌های مشکلات نوشتن زبان‌آموزان و ارائه راه‌حل‌های عملی برای غلبه بر چالش‌ها را بررسی کرده‌اند.

##### ۵. نتیجه‌گیری و بحث

در همین راستا، پژوهش حاضر نیز به بررسی مشکلات مهارت نوشتن ۱۴ دانشجوی مترجمی زبان انگلیسی از طریق مقاله‌های نوشته شده و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری پرداخته است. نتایج تحقیق نشان داد که مکانیک نوشتار، دستور زبان، سازماندهی مؤلفه‌های مقاله، پیوستگی، محتوا و واژگان به ترتیب از بارزترین مشکلات نوشتن هستند. علاوه بر این، احساسات منفی مانند اضطراب، بی‌انگیزگی و ترس از شکست مانع روند نوشتن می‌شوند. این مشکلات می‌توانند از عوامل مختلفی همچون عدم تسلط به دستور زبان انگلیسی و علائم نگارشی، عدم توانایی در به‌کارگیری نکات گرامری فراگرفته شده در بیان افکار و ایده‌ها،

به گفته نونان (۱۹۹۱) (Nunan, 1991)، نوشتن یک فعالیت شناختی چالش برانگیز است که فراگیران را ملزم به کنترل تعدادی از عوامل مختلف می‌کند. این عوامل شامل زمینه تحصیلی، علاقه شخصی و مشکلات زبانی، شناختی و روان-شناختی است (خان، ۲۰۱۱) (Khan, 2011). این چالش در زمینه زبان خارجی پیچیده‌تر می‌شود زیرا زبان‌آموزان اغلب در معرض زبان مقصد نیستند (مرعشی و داداری، ۲۰۱۲) (Marashi & Dadari, 2012). یک متن نوشته شده به زبان خارجی باید منسجم، واضح، منطقی، کاملاً سازمان‌یافته، جالب، دارای واژگان غنی و مبتنی بر قراردادهای مکانیک نوشتار باشد

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۱۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱، از صفحه ۴۹ تا ۷۳

مناسب‌ترین دستورالعمل‌ها و فعالیت‌ها که منطبق با نیازهای دانشجویانشان می‌باشند برای حل مشکلات مهارت نوشتن پوشش دهند و راه‌حل‌های مفیدی برای دانشجویان ارائه دهند.

یافته‌های این پژوهش باید با احتیاط به سایر محیط‌های آموزشی تعمیم داده شود زیرا این نتایج تنها بر اساس نمونه‌ای متشکل از ۱۴ دانشجوی کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی از یک دانشگاه در ایران است که با توجه به فاکتور در دسترس بودن، از کلاسهای دست نخورده استفاده شد. به همین ترتیب، چهارچوب آزمایشی پیشنهادی قبل از استفاده در هر زمینه، به سازگاری‌های محلی نیاز دارد. به علاوه، پژوهش‌های آتی برای استفاده از نمونه‌های بزرگتری از شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های مختلف برای تأیید یافته‌های این تحقیق توصیه می‌شود.

#### منابع

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Shakir, M. (2018). The effect of peers' and teacher's e-feedback on writing anxiety level through CMC applications. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(11). doi:10.3991/ijet.v13i11.8448

Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524

Allen, J. P. B., & Corder, S. P. (1974). *Techniques in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

نداشتن گنجینه لغات کافی به دلیل عدم مطالعه کافی و نگرانی و ترس از بازخوردهای منفی ناشی شوند. محسنی و ستاریان (۲۰۱۳) (Mohseni and Satriyan, 2013) اظهار می‌دارند که کاربرد صحیح زبان باید مورد توجه بیشتری قرار گیرد و تمرینات نگارشی بیشتری به دانشجویان داده شود. علاوه بر این، آنها معتقدند که مدرسان باید دانش و مهارت کافی برای ارائه بازخوردهای سازنده خصوصاً در جهت تصحیح اشتباهات نوشتاری دانشجویان داشته باشند. ستاریان و رینولدز (۲۰۱۴) (Satriyan & Reynolds, 2014) معتقدند که اگر مدرسان استراتژیهای خاصی را در آموزش نوشتن به کار گیرند، می‌توانند دانشجویان خود را در فراگیری مهارت نوشتن توانمند سازند. بر این اساس و با توجه به یافته‌های این پژوهش، محققان یک چهارچوب سه مرحله‌ای بافت حساس را برای تمرین مهارت نوشتن این گروه از دانشجویان ارائه دادند. این چهارچوب شامل مراحل پیش از نوشتن، حین نوشتن و پس از نوشتن می‌باشد که هر مرحله با فعالیت‌ها و دستورالعمل‌هایی که بر اساس مشکلات دانشجویان انتخاب می‌شوند تکمیل می‌گردد.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند بینشی درباره دلایل اصلی مشکلات نوشتن از دید دانشجویان ایجاد کند که می‌تواند برای دانشجویان، مدرسان و طراحان مطالب مفید باشد. چهارچوب پیشنهادی همچنین می‌تواند یک راه حل عملی برای دشواری‌های فراگیران در تولید مهارت نوشتن ارائه دهد. با توجه به نتایج این تحقیق، برخی از پیشنهادات ممکن است برای مدرسان زبان انگلیسی مفید باشد. اگر مدرسان مشکلات دانشجویان خود را بررسی کنند، می‌توانند سه مرحله از چهارچوب ارائه شده را با



Amirbakhzadeh, E., & Vakil Alroaia, Y. (2020). Using foreign language learning factors in tourism development in Iran. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 8(30), 61-79.

Ary, D., Jacob, L.C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). New York, NY: Wadsworth.

Bacha, N. (2001). Writing evaluation: What can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29(3), 371-383. doi:10.1016/S0346-251X(01)00025-2

Baily, P, Edward, and Philip, A, Powel. *Practical Writer with Readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 2008.

Bani Younes, Z., & Salamh Albalawi, F. (2015b). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(2), 7-26.

Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. doi:10.6018/ijes/2010/2/119201

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (1st ed.). London: Longman.

Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(6, Supplement), 208-215. doi:10.1016/S1054-139X(02)00503-7

Carson, J. G. (1993). Reading for writing: Cognitive perspectives. In J. G. C. I. Leki (Ed.), *Reading in the composition classroom: Second*

*language perspectives* (pp. 85-104): Heinle and Heinle Publishers.

Caudery, T. (1990). The validity of timed essay tests in the assessment of writing skills. *ELT Journal*, 44(2), 122-131. doi:10.1093/elt/44.2.122

Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188. doi:10.2307/3587209

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.

Derakhshan, A., & Karimian Shirejini, R. (2020). An investigation of the Iranian EFL learners' perceptions towards the most common writing problems. *SAGE Open*, 10(2), 1-10. doi:10.1177/2158244020919523

Dong, Y. R. (1998). Non-native graduate students' thesis/dissertation writing in science: Self-reports by students and their advisors from two U.S. institutions. *English for Specific Purposes*, 17(4), 369-390. doi:https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00054-9

Donohue, L. (2009). *The write beginning*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press

Du, J. (2020). *Non-native English-speaking engineers' writing at the workplace*. Singapore: Springer. Donohue, L. (2009). *The write beginning*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.

- Eisterhold, J. C. (1990). Reading- writing connections: Toward a description for second language learners In B. Kroll (Ed.), *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flahive, D. E., & Baily, N. H. (1993). Exploring reading and writing relationship in adult second language learners. In J. G. C. I. Leki (Ed.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90. doi:<https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Gholaminejad, R., Moinzadeh, A., Youhanaee, M., & Ghobadirad, H. (2013). Writing attitudes of Iranian EFL students: A qualitative study. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5), 1138-1145.
- Hedge, J. W., & Kavanagh, M. J. (1988). Improving the accuracy of performance evaluation Comparison of three methods of performance appraiser training. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 68-73.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 53-70.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iranmehr, A., & Davari, H. (2018). English language education in Iran: A site of struggle between globalized and localized versions of English. *Iranian Journal of Comparative Education*, 1(2), 94-109
- Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, 4(11). doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00896>
- Jacobs, H. J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House Pub.
- Jafari, N., & Ansari, D. N. (2012). The effect of collaboration on Iranian EFL learners' writing accuracy. *International Education Studies*, 5(2), 125-131. doi:[10.5539/ies.v5n2p125](https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p125)
- Jahin, J. H. (2007). An Investigation into Saudi EFL major student teachers' perspectives on foreign language anxiety. *Journal of Educational Research*, 6(11), 1-79
- Jalali, S. (2012). The effects of the types of TOEFL (P&P vs. CBT) and computer anxiety level on Iranian EFL learners' performance on TOEFL. *EFL Journal*, 1(2), 35-58.
- Jalili, M., & Shahrokhi, M. (2017). The effect of collaborative writing on Iranian EFL learners' L2 writing anxiety and attitudes. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 68-72. doi:[10.7575/aiaa.ilalel.v.4n.2p.68](https://doi.org/10.7575/aiaa.ilalel.v.4n.2p.68)
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304. doi:[10.1093/elt/44.4.294](https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294)
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 355-365.

Kelly, M. (July 01, 2019). The prewriting stage of the writing process. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/prewriting-stage-of-the-writing-process-8492>

Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2(7), 1248–1257.

Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory, and application*. Oxford: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. doi:<https://doi.org/10.2307/3588427>

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Harford, CT: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). Tesol methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81. doi:<https://doi.org/10.2307/4026451>  
1

Lee, I. (1997). Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. *TESL Canada Journal*, 15(1), 58-69. doi:<https://doi.org/10.18806/tesl.v15i1.692>

Lee, S. Y. & Krashen, S. (2002). Predicators of success in writing response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Li, M. (2013). Individual novices and collective experts: Collective scaffolding in wiki-based small group writing. *System*, 41(3), 752-769. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.021>

Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*,

46(3), 274-284. doi:[10.1093/elt/46.3.274](https://doi.org/10.1093/elt/46.3.274)

Manichander, T., Brindhamani, M., & Marisamy, K. (2015). *Psychology of Learners & Learning*. Laxmi Book Publications, Maharashtra, pp.14-18.

Marashi, H., & Dadari, L. (2012). The impact of using task-based writing on EFL learners' writing performance and creativity. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2500-2507. doi:[10.4304/tppls.2.12.2500-2507](https://doi.org/10.4304/tppls.2.12.2500-2507)

Marzban, A. & Nouri, F. (2018). The effect of freewriting on developing punctuation marks in paragraph writings of Iranian EFL intermediate learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (1), pp. 34-43. doi:  
<http://dx.doi.org/10.17507/tppls.0801.05>

McCracken, G. (1998). *The long interview*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Moghimpour, K. & Shahrokhi, M. (2015). The impact of text genre on Iranian EFL students' writing errors: An error analysis perspective. *International Education Studies*, 8(3) PISSN 1913-9020 E-ISSN 1919-9030

Mohseni, A., & Satariyan, A. (2013). Vocabulary focused language learning on IELTS writing skill development: A case study. *Iranian EFL Journal*, 9(1), 206-217.

Mubarak, A. A. A. (2017). An investigation of academic writing problems level faced by undergraduate students at Al Imam Al Mahdi University-Sudan. *English Review: Journal of English Education*, 5(2). doi:[10.25134/erjee.v5i2.533](https://doi.org/10.25134/erjee.v5i2.533)

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Sydney: Prince-Hall.

Nyasimi, N. B. (2014). *Challenges students face in learning essay writing skills in English language in secondary schools in Manga District, Nyamira County, Kenya* (master's dissertation), Kenyatta University, Kenya Retrieved from <http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/11907>

Ongo, J. (2014). How do planning time and task conditions affect metacognitive processes of L2 writers? *Journal of Second Language Writing*, 23, 17-30. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.10.002>

Patience, I. O. (2020). Teaching writing in Nigerian secondary schools: Teachers' attitude toward the teaching of writing and their writing self-efficacy. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 8(1), 39-51. doi:<http://dx.doi.org/10.12785/jtte/080105>

Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.

Pottle, J. L. (2000). *Writing: A comprehensive guide to the writing process*. Portland, Maine: Weaston Walch Publisher.

Raines, A. (1991). *Instructional balance: From theories to practices in the teaching of writing*. In J. Atlis (Ed.), Georgetown University round table on language and linguistics (pp. 238-249). Georgetown University Press.

Reeves, J. (2002). *Writing alone, writing together: A guide for writers and writing groups*. Novato, CA: New World Library.

Raines, A. (1991). *Instructional balance: From theories to practices in the teaching of writing*. In J. Atlis (Ed.), Georgetown University round table on language and linguistics (pp. 238-249). Georgetown University Press.

Rowe, A. D., & Wood, L. N. (2008). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3), 78-88. doi:[10.5539/ass.v4n3p78](https://doi.org/10.5539/ass.v4n3p78).

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

Salmani Nodoushan, M. A. (2018). Toward a taxonomy of errors in Iranian EFL learners' basic-level writing. *International Journal of Language Studies*, 12(1), 61-78.

Satariyan, A., & Reynolds, B. (2014). A shifting paradigm in the pedagogy of writing skills in global education: From transmission to facilitation to critical considerations. In T. Le, Q. Le & S. Fan (Eds), *Linguistics and language education in new horizons: The link between theory, research and pedagogy*. New York, USA: Nova Science Publishers, Inc.

Shokrpour, N., & Fallahzadeh, M. H. (2007). A survey of the students and interns' EFL writing problems in Shiraz university of medical sciences. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(1), 147-163.

Starkey, L. (2004). *How to write great essays*. New York, NY: Learning Express.

Swan, M. (1980). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.



- Tan, B. H. (2011). Innovative writing centers and online writing labs outside North America. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 391-418. Retrieved September 5, 2011 from [http://www.asian-efl-journal.com/PDF/June\\_2011](http://www.asian-efl-journal.com/PDF/June_2011).
- Tillema, M. (2012). *LOT dissertation series: Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes*. LOT Publications.
- Toba, R., Noviana Noor, W. & Sanu, L. (2019). The current issues of Indonesian EFL students' writing skills: Ability, problem, and reason in writing comparison and contrast essay. *DINAMIKA ILMU*, 19(1), 57-73. doi: <http://doi.org/10.21093/di.v19i1.1506>
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Carol Smith, C. (2015). *Literacy for 21st century: A balanced approach* (2nd ed.). Melbourne, Victoria: Pearson Australia
- Weissberg, B. (2000). Developmental relationship in the acquisition of English syntax: Writing vs. Speech. *Learning and Instruction*, 10(1): 37-53.
- White, E. M. (1994). *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding, evaluating, and improving student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wilkinson, A. (1965). The concept of oracy. *English in Education*, 2(2), 3-5. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>
- Williams, J. C. (2003). Providing feedback on ESL students' written assignments. *The Internet TESL Journal*, 9(10). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Williams-Feedback.html>
- Williams, J. M. (2003). *Style: The basics of clarity and grace*. New York, NY: Longman.
- Williams, J. M., & Bizup, J. (2015). *Style: the basis of clarity and grace*. Pearson.
- Wolff, D. (2000). Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction*, 10(1), 107-112. doi:[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00021-3)
- Xiao-yun, Y., Zhi-yang, Z., & Peixing, D. (2007). Principled eclecticism in college English teaching in China. *Asian EFL Journal*, 17, 1-13.