



کاربرد استعاره‌های مفهومی به‌عنوان یک راه حل شناختی برای چالش نگارش در زبان انگلیسی: تأثیر آموزش بر نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان

رجب اسفندیاری *

(نویسندهٔ مسئول)

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران
Email: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir



قاسم وادی پور **

استاد مدعو آموزش زبان انگلیسی در گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران
Email: Dr.vadipoor@gamil.com



محمد باقر شعبانی ***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران
Email: mshabani@hum.ikiu.ac.ir



چکیده

با تکیه بر نظریه استعاره مفهومی (لیکاف و جانسون، ۲۰۰۳) در چهارچوب نظری مدل شناختی (فلاور و هیس، ۱۹۸۰)، محققان تلاش کردند تا از طریق خلق کنش متقابل بین سیستم ادراکی نگارنده و تجارب طبیعی که سازه‌های اصلی بدنهٔ متن را تشکیل می‌دهند تمایلات عاطفی زبان‌آموزان نسبت به نگارش به زبان انگلیسی را بهبود بخشند. بدین منظور، ۱۲۰ دانشجوی دختر و پسر کارشناسی زبان انگلیسی از مرکز زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی کرج داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. داوطلبان سپس به طور تصادفی به دو گروه برابر زن و مرد تقسیم شدند. گروه آزمایشی از آموزش رویکرد شناختی و گروه کنترل از آموزش رویکرد سنتی بهره‌مند شدند. با استفاده از مدل آماری تحلیل کواواریانس دوطرفه، محققان نتایج پس‌آزمون هر دو گروه را مورد ارزیابی قرار دادند. تجزیه و تحلیل حاکی از یک تغییر معنادار در نمرات پس‌آزمون نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نگارش در گروه شناختی بود. یافته‌های پژوهش حاضر به لحاظ عملی و نظری برای معلمان نگارش زبان انگلیسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. معلمان می‌توانند استعاره‌های مفهومی را به‌عنوان یک استراتژی شناختی به‌منظور بهبود تمایلات عاطفی زبان‌آموزان که موفقیت آنان را در نگارش تحت‌الشعاع قرار داده است در برنامه‌های آموزشی خود قرار دهند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۱/۲۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۳
تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۱
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

مدل نوشتاری شناختی،
نظریه استعاره مفهومی،
خودکارآمدی نگارش، نگرش
به نوشتن

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.338927.934

اسفندیاری، رجب، وادی پور، قاسم و شعبانی، محمد باقر. (۱۴۰۱). کاربرد استعاره‌های مفهومی به‌عنوان یک راه حل شناختی برای چالش نگارش در زبان انگلیسی: تأثیر آموزش بر نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*, ۱۲ (۳)، ۱۹۵-۲۱۳.
Esfandiari, R., Vadipoor, G., & Shabani, M. B. (2022). Conceptual Metaphor as a Cognitive Solution to English Writing Problems: The effect of instruction on Writing Attitude and Self-efficacy of EFL Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 195-213.

**آقای قاسم وادی پور دانش‌آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) است. مقاله اخیر ایشان در مجله *Teaching English Language* به چاپ رسیده است.

***آقای محمد باقر شعبانی استادیار آموزش زبان انگلیسی در گروه آموزشی مترجمی زبان انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) است. مقاله اخیر ایشان در مجله *Teaching English as a Second Language Quarterly* به چاپ رسیده است.



Conceptual Metaphor as a Cognitive Solution to English Writing Problems: The effect of instruction on Writing Attitude and Self-efficacy of EFL Learners



Rajab Esfandiari **

(corresponding author)

Associate Professor Of English Language Teaching In The Department Of English Language, Faculty Of Humanities At Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Email: esfandiari@hum.ikiu.ac.ir



Ghasem Vadipoor **

Visiting Professor Of TEFL In The Department of English Language, Faculty of Humanities At Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Email: Dr.vadipoor@gamil.com



Mohammad Bagher Shabani ***

Assistant Professor Of TEFL In The Department Of English Language, Faculty Of Humanities At Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Email: mshabani@hum.ikiu.ac.ir

ABSTRACT

Drawing on the conceptual metaphor theory (Lakoff & Johnson, 1980) and using the theoretical framework of the cognitive writing model (Flower & Hayes, 1980), the researchers attempted to improve EFL learners' writing dispositions through establishing an interaction between their conceptual system and the natural experiences that form the framework of a text. To that end, 120 male and female EFL Bachelor-of-Arts (BA) students from Foreign Language Center at Islamic Azad Karaj University in Iran participated voluntarily in the study and were randomly divided into two groups, with the experimental group receiving the cognitive approach training and the control group the traditional approach instruction. Using a two-way analysis of co-variance (ANCOVA) procedure, the researchers evaluated the posttest results of both groups. The analysis revealed that the cognitive group experienced a remarkable growth in the posttest scores of writing self-efficacy and writing attitudes. Findings of the present study can be of practical and theoretical importance to the EFL writing teachers, because they provide EFL teachers with feedback to incorporate conceptual metaphor as a cognitive strategy in their writing courses to improve their students' affective factors which overshadow their success in writing.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 13 February, 2022

Accepted: 24 May, 2022

Available online:
Autumn 2022

Keywords:

Cognitive writing model, conceptual metaphor theory, writing self-efficacy, writing attitude

DOI: 10.22059/JFLR.2022.338927.934

Esfandiari, R., Vadipoor, G., & Shabani, M. B. (2022). Conceptual Metaphor as a Cognitive Solution to English Writing Problems: The effect of instruction on Writing Attitude and Self-efficacy of EFL Learners. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 195-213.

- * Rajab Esfandiari is an associate professor of English Language Teaching in the Department of English Language, Faculty of Humanities at Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. His areas of interest, and specialty, include teaching and assessing L2 writing, multifaceted Rasch measurement, L2 classroom assessment, and EAP teaching and testing.
- ** Ghasem Vadipoor is a visiting assistant professor of TEFL in the Department of English Language, Faculty of Humanities at Imam Khomeini International University in Qazvin, Iran. His areas of interest and expertise include cognitive and metacognitive approaches to writing and speaking skills.
- *** Mohammad Bagher Shabani is an assistant professor of TEFL in the Department of English Language, Faculty of Humanities at Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. He has published many articles in prestigious Journals and presented numerous papers in national and international conferences

جانسون (۲۰۰۳) را به‌عنوان یک سیستم فکری با هدف ارائه یک منبع تولید ایده در محیط وظیفه مدل شناختی فلاور و هیز به کار گرفته است. محیط وظیفه در مدل فلاور و هیز مبتنی بر عوامل اجتماعی و فیزیکی آنی مانند ورودی‌های هم‌زمان همتایان، منتقدان، معلمان یا صرفاً متنون از پیش نوشته‌شده می‌باشد، در حالی که محیط وظیفه در مطالعه حاضر مبتنی بر استعاره‌های مفهومی است که با بهره‌گیری علمی از نگاشت مفهومی و آشنایی‌زدایی به‌عنوان منبع تولید ایده، سعی در بهبود خودکارآمدی نگارش و همچنین نگارش به نوشتن فراگیران در زبان انگلیسی دارد.

۲. پیشینه تحقیق

۲.۱. نظریه استعاره مفهومی

در اواخر دهه ۱۹۸۰، لیکاف و جانسون (۲۰۰۳) دریافتند که «استعاره در زندگی روزمره فراگیر است، نه فقط در زبان، بلکه در اندیشه و عمل» (ص. ۳). یافته‌های آنها یک تغییر بنیادین در مطالعات استعاره ایجاد نمود و افکار سنتی را از رویکرد استعاره به‌عنوان ابزاری ادبی برای تزئین زبان به یک فرآیند فکری تبدیل کرد (جنسن، ۲۰۰۶ به نقل از هاشمیان و فدایی، ۲۰۱۲). چالش آنها با مفهوم ارسطویی استعاره منجر به ظهور نظریه استعاره مفهومی شد که با انتشار *استعاره‌هایی که ما با آنها زندگی می‌کنیم* (۱۹۸۰) به طور گسترده‌ای شناخته شد. نظریه استعاره‌های مفهومی رویکرد سنتی را که در آن استعاره یک ویژگی زبانی برای زینت کلام به کار گرفته می‌شد را به چالش کشید و منجر به پیدایش سه نوع استعاره مفهومی شامل استعاره‌های ساختاری، هستی‌شناختی و جهت‌گیری توسط لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) گردید.

استعاره‌های ساختاری استعاره‌هایی هستند که در آن «یک مفهوم به صورت استعاری بر اساس ساختارهای یک مفهوم دیگر» خلق می‌شود (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰، ص. ۱۴). کاربرد شناختی این زیرگروه از استعاره‌های مفهومی اینست که به فراگیران می‌آموزد تا از طریق نگاشت مفهومی بین عناصر حوزه منبع و عناصر حوزه هدف درک روشن‌تری از حوزه هدف داشته باشند. بر اساس کووکسس (۲۰۱۰)

نگارش به‌عنوان ابزار ارتباطی و مهارت زبانی برای زبان‌آموزان و معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، اما از سوی دیگر به‌عنوان یکی از پیچیده‌ترین و دشوارترین مهارت‌های زبان انگلیسی همواره مورد انتقاد زبان‌آموزان قرار می‌گیرد. گرایش‌های عاطفی زبان‌آموزان از جمله خودکارآمدی و نگرش نوشتاری به طرز معناداری تحت تأثیر این پیچیدگی است. بر این اساس بسیاری از دانش‌آموزان نوشتن را مهارتی دشوار و استرس‌زا فرض می‌کنند و نسبت به آن نگرش منفی دارند. شواهد نشان می‌دهد، با توجه به اینکه رویکردها و راهبردهای مختلفی در راستای حل مشکل نگارش و گرایش‌های عاطفی زبان‌آموزان توسط معلمان در مؤسسات و دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، نگارش همچنان به‌عنوان چالشی دشوار موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان را تهدید می‌کند.

در دهه ۱۹۸۰، فلاور و هیز با هدف کمک به فراگیران زبان در خصوص نحوه نگارش مؤثر، مدلی را ارائه کردند که در نتیجه یک تحقیق ارزشمند طی یک تلاش پنج ساله حاصل شد. آنها با تسلط بر ماهیت بازگشتی نوشتار گذار از الگوی سنتی به الگوی معاصر را به تصویر کشیدند، و بینش جدیدی از نوشتار را به ارمغان آوردند. مدل آنها بر اساس تجزیه و تحلیل تفکر با صدای بلند (*thinking aloud*) بود که از نویسندگان حرفه‌ای در طی فرآیند نگارش گردآوری شده بود. فلاور و هیز دریافتند که نویسندگان حرفه‌ای بر سه فرآیند اساسی شامل برنامه‌ریزی، ترجمه، و بازنگری که مبتنی بر دو منبع مختلف از اطلاعات از جمله محیط وظایف و حافظه بلند مدت نویسنده می‌باشند تمرکز دارند.

مطالعه حاضر از مدل فلاور و هیز (۱۹۸۰) به‌ویژه در مرحله برنامه‌ریزی، جایی که کاوشگر حافظه ایده‌های مرتبط با موضوع را کشف می‌کند، پیروی کرده است. با این تفاوت که ایده‌پردازی در مطالعه حاضر، با تعامل پویا بین سیستم مفهومی یادگیرندگان و دنیای خارج از ذهن آنها سروکار دارد. تحقیق حاضر استعاره‌های مفهومی لیکاف و

حوزه‌ای که عبارات استعاری از آن خلق می‌شود حوزه منبع و حوزه‌ای را که با استفاده از ساختارهای حوزه منبع درک می‌شود را حوزه هدف می‌گویند. به‌عنوان مثال در استعاره ساختاری عشق سفر است، سفر منبع و عشق هدف محسوب می‌شود.

استعاره مفهومی هستی‌شناختی ماهیتی است که به افراد مجموعه‌ای از ایده‌ها را می‌دهد و به آنها اجازه می‌دهد تا ویژگی‌های فیزیکی را به مفاهیم، تجربیات و فرآیندها نسبت دهند (لیکاف و جانسون، ۲۰۰۳). استعاره‌های هستی‌شناختی بر درک مفهوم انتزاعی مانند یک فعالیت، یک احساس یا یک ایده به‌عنوان یک شیء یا موجود عینی دلالت دارند. به عبارت دیگر، ویژگی‌های فیزیکی یک شیء و یا یک موجود عینی برای درک بهتر به مفاهیم انتزاعی مانند یک فعالیت، یک احساس، و یا یک رویداد نسبت داده می‌شود. به‌عنوان مثال، راز تو در دل من محفوظ است.

استعاره‌های جهت‌گیری به مفاهیم انتزاعی مبتنی بر تجربیات فضایی انسان جهت‌گیری فضایی می‌دهند (کووکسس، ۲۰۰۲). ایده‌ها در تعامل با فضا مانند بالا - پایین، درون - بیرون، جلو - پشت، کم عمق - عمیق، مرکز - پیرامون و غیره سازماندهی می‌شوند (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰). به‌عنوان مثال، استعاره‌های مفهومی شادی بالا است، غمگین پایین است از وضعیت بدن انسان در زمانی که او خوشحال و یا غمگین است خلق شده‌اند.

۲.۲. نگاهت مفهومی

در نظریه استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)، نگاهت مفهومی فراتر از درک چگونگی کشف پیوندهای بین عناصر مختلف یک زبان است. نگاهت مفهومی یک استراتژی یادگیری فعال است که به فراگیران تفکر انتقادی و راه‌هایی برای ارائه ایده‌پردازی می‌دهد (کووکسس، ۲۰۱۰). نگاهت مفهومی ترکیبی ارزشمند از ایده‌ها، فرآیندهای فکری، فعالیت‌های ذهنی و استراتژی‌های مختلف است که به

فراگیران اجازه می‌دهد تا الگوهای ناشناخته اطلاعات را با ساختن ساختارهای جدید آشکار نمایند.

با استفاده از نگاهت مفهومی در مرحله برنامه‌ریزی، فراگیران می‌توانند بین سیستم مفهومی خود و دنیای اطراف تعامل برقرار نموده و ایده‌های جدیدی را که از تجربیات واقعی زندگی آنها سرچشمه می‌گیرد روی کاغذ بیاورند. در این مطالعه، داوطلبان موفق شدند با استفاده از راهبرد نگاهت مفهومی ارتباط منظم و معناداری را بین ماهیت فناوری و عناصر تشکیل دهنده یک مجموعه از مفاهیم مختلف به وجود آوردند و عبارت تازه و بدیعی را خلق نمایند. به‌عنوان مثال، در مطالعه حاضر، استعاره مفهومی «تکنولوژی یک اهریمن است» از تعامل بین فرآیند فکری نویسنده و جهان پیرامون وی در پاسخ به سؤال اینکه آیا تکنولوژی مفید است یا مضر حاصل شده است به وی اجازه داده است به خلق نثر بدیعی در زبان انگلیسی دست یابد که بیشتر می‌توان در متون نویسندگان حرفه‌ای زبان جستجو نمود. نمونه زیر که از نوشتار یکی از زبان‌آموزان در این مطالعه ذکر می‌شود، این مطلب را تأیید می‌کند.

هنگامی که فناوری پا به عرصه ظهور گذاشت، عشق معنای واقعی خود را از دست داد. در گذشته، عاشق و هم‌معشوق احساسات خود را بر روی کاغذ می‌ریختند و بدین‌سان عشق پاک‌ی را که در قلبشان مدفون شده بود را شعله‌ور می‌ساختند. امروزه تکنولوژی روح عشق پاک را از انسان‌ها ربوده و آن شعله سوزان را به خاکستر تبدیل کرده است.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، زبان‌آموز با تعمیم جهان‌بینی خود و تعامل آن با تجربیات روزمره انسان‌ها به ساختارشنکی معنایی دست یافته است تا بتواند به مفاهیم کهنه و پایدار مفهومی نو و سیال ببخشد. فرآیند آشنایی‌زدایی که در سایه نگاهت مفهومی رخ داده است به وی توانایی خلق ایده‌هایی را داده است که تا کنون ممکن است توسط هیچ فرد دیگری بیان و یا شنیده نشده باشد. در عبارت فوق، درک زبان‌آموز از تکنولوژی ماهیت جاننداری است که هنجارشکنی

می‌کند و عشق ماهیتی عینی است که چیزی را از دست می‌دهد، شعله‌ور می‌شود و یا به‌خاکستر تبدیل می‌شود. زبان‌آموز با کشف استعاره‌های مفهومی پنهان «تکنولوژی اهریمن است»، «تکنولوژی دزد است»، «قلب گورستان است»، و «عشق یک ماهیت عینی است» موفق شده است مفاهیم مربوط به یک دامنه را در ساختارهای مفاهیم دامنه دیگر به تصویر بکشد و عبارات بدیع و زیبایی را خلق نماید که برای همه خوانندگان قابل فهم است.

در تحقیقی که توسط منصور و رحیمی (۱۳۹۰) به‌منظور بررسی تأثیر استراتژی نگاشت مفهومی بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی انجام شد، نتایج نشان داد که گروه آزمایشی در پس‌آزمون عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. شکوری و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای مشابه، با بررسی تأثیر استراتژی نگاشت مفهومی بر پیشرفت نوشتاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی، اظهار داشتند که نگاشت مفهومی به طور قابل توجهی عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود می‌بخشد. نگاری (۱۳۹۰) در بررسی استراتژی نگاشت مفهومی بر عملکرد نوشتاری ۶۰ زبان‌آموز سطح متوسط ایرانی دریافت که آموزش راهبرد نگاشت مفهومی به طور مثبت و قابل توجهی مهارت نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد.

۲.۳. تمایلات عاطفی نگارش (نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری)

نمایلات عاطفی نگارش بیانگر تعامل بین عوامل شناختی (توانایی، دانش و استراتژی)، عوامل عاطفی (احساسات، باورها و ارزش‌های مربوط به نوشتن) و عوامل اجتماعی (شرایط وظیفه، اهداف موفقیت، و محیط آموزشی) می‌باشند (پیازه و سیبرت، ۲۰۰۸). گرایشهای عاطفی نوشتاری در حوزه نگارش به تمایل فرد برای انجام یک فعالیت به روشی خاص و پیش‌بینی الگوهای عملکرد وی اطلاق می‌شود (بورکو، و همکاران، ۲۰۰۷). هیز (۲۰۰۶) گرایشات عاطفی نگارش را عواملی همچون باورها، نگرش، علائق،

خودکارآمدی، و اضطراب می‌داند که بر عملکرد نویسنده تأثیر مستقیم دارند.

نگرش نوشتاری یکی از مهمترین عوامل عاطفی است که موفقیت زبان‌آموزان را در فراگیری زبان خارجی پیش‌بینی می‌کند (گتیی، ۲۰۲۰). نگرش نوشتاری به ما می‌گوید «چگونه عمل نوشتن باعث می‌شود یک نویسنده احساس خوشحالی یا ناراحتی نماید» (گراهام و همکاران، ۲۰۰۷ ص. ۵۱۸). به بیان دیگر، نگرش نوشتاری تأثیر زیادی در بهبود یا ممانعت از پیشرفت نوشتاری فراگیران دارد (پکر و ارارسلان، ۲۰۱۵؛ سرخوش، ۲۰۱۳).

هاشمیان و حیدری (۲۰۱۳) در مطالعه تأثیر انگیزه‌های یکپارچه و ابزاری بر موفقیت زبان‌آموزان در نگارش، رابطه نگرش نوشتاری و بهبود نگارش را مثبت ارزیابی کردند. آنها دریافتند که دانش‌آموزان با انگیزه تلفیقی در نوشتن زبان دوم موفق‌تر از دانش‌آموزان با انگیزه ابزاری هستند. گراهام و همکاران (۲۰۰۷) در یک مطالعه مشابه دریافتند که دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به نوشتن دارند موفق‌تر از سایر دانش‌آموزانی هستند که نگرش نوشتاری نسبتاً پایین‌تری دارند.

خودکارآمدی به‌عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام یک کار خاص با استفاده از مهارتی که دارد تلقی می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی نقش اساسی در شناخت زبان‌آموزان ایفا نموده (یوشر و پچارس، ۲۰۰۸) و ابزار قدرتمندی در پیش‌بینی پیشرفت نوشتاری زبان‌آموزان است (نیمی ورتا و تاپولا، ۲۰۰۷؛ چی و شومو، ۲۰۱۴).

در مطالعه‌ای که لیم و همکاران (۲۰۰۸) در خصوص نقش خودکارآمدی در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری انجام دادند اثرات خودکارآمدی بر عملکرد دانش‌آموزان را مثبت ارزیابی کردند. یافته‌های مطالعه دیگری که توسط بونگ (۲۰۰۶) صورت گرفت، نشان داد که سطح خودکارآمدی بالا موجب بروز نتایج مثبتی مانند تعیین اهداف، استفاده از استراتژی‌های مؤثر در نگارش می‌شود. فاطمی و وحیدنیا (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای با مشارکت گروهی از زبان‌آموزان ایرانی در مورد رابطه بین خودکارآمدی

نوشتاری و پیشرفت نوشتاری، رابطه معناداری بین عملکرد نوشتاری و سطوح خودکارآمدی زبان‌آموزان یافتند. هاشم نژاد و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیق خودکارآمدی نوشتاری و جنسیت دریافتند که بین خودکارآمدی فراگیران زن و مرد عملکرد نوشتاری آنها رابطه معناداری وجود ندارد.

بسیاری از محققان بر این باورند که ریشه اصلی مشکلات نگارش ناشی از عوامل شناختی و عاطفی دانش‌آموزان می‌باشد (هایدر، ۲۰۱۲؛ هایلند، ۲۰۰۳؛ لی، ۲۰۰۵). عوامل شناختی به متغیرهایی از قبیل راهبرد، دانش، توانایی و حافظه فرد اطلاق می‌شود که در فرآیند نگارش مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد (هیز، ۲۰۰۶؛ کلوگ، ۲۰۰۸). عوامل عاطفی به گرایش‌هایی همچون خودکارآمدی، نگرش، دلهره، عزت نفس، انگیزه، اعتمادبه‌نفس اطلاق می‌شوند که در عملکرد فراگیران نقش بسزایی دارند (پاجارس، ۲۰۰۳؛ دورینی، ۲۰۰۵). بنابراین، با توجه به رابطه متقابل بین عوامل شناختی و عاطفی (گراهام و هریس، ۲۰۰۹؛ پیازه و سبیرت، ۲۰۰۸)، می‌توان استنباط نمود که گرایش‌های عاطفی متأثر از عوامل شناختی زبان‌آموزان باشند.

بسیاری از فراگیران زبان انگلیسی، صرف‌نظر از سطح آنها، یا انشاء خود را نیمه‌تمام رها می‌کنند (هارمر، ۲۰۰۶؛ هیسکن، ۲۰۱۱؛ هایلند، ۲۰۰۳) و یا نسبت به نوشتن آن رویکرد منفی دارند (ال اسماری، ۲۰۱۳؛ ارکان و سبان، ۲۰۱۱). مطالعات نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی نوشتاری بالاتری دارند در حل مشکلات نوشتاری خود نسبت به دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی پایین‌تری دارند، پایدارتر هستند (لاول، ۲۰۰۶؛ زیمرمن و کیتسانتاس، ۲۰۰۵).

نتایج به‌دست‌آمده از یک تحقیق حاکی از آن است که بیشتر زبان‌آموزان در هنگام نوشتن به زبان انگلیسی مضطرب بوده و نسبت به آن نگرش منفی دارند (اسماعیل و همکاران، ۲۰۱۰). بسیاری از محققان بر این باورند که منبع اضطراب و ناامیدی ناشی از عدم دانش راهبردی زبان‌آموزان

در مهارت نگارش است. (سادی و عثمان ۲۰۱۲؛ یانگ ۲۰۱۳). بنابراین، روش‌های تدریس و فنون آموزشی می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر نگرش زبان‌آموزان نسبت به نوشتن داشته باشند.

با هدف کمک به زبان‌آموزان در راستای غلبه بر مشکلات نگارش، بسیاری از محققان دریافتند که بزرگ‌ترین چالش زبان‌آموزان در مهارت نگارش خلق و توسعه ایده است (ال مرشیدی، ۲۰۱۴؛ کراسلی و همکاران، ۲۰۱۶). بر این اساس، برخلاف مدل فلاور و هیز (۱۹۸۰) که در آن ایده‌ها با بازیابی دانش از حافظه بلند مدت، منابع خارجی، و محیط‌های اجتماعی تولید می‌شوند، در مطالعه حاضر ایده‌ها از طریق نگاشت مفهومی و راهبرد آشنایی‌زدایی تولید می‌شود. در این مدل، نویسنده می‌کوشد یک حوزه تجربه را در حوزه دیگری از تجربه در مرحله برنامه‌ریزی مفهوم‌سازی نموده و با کشف استعاره‌های مفهومی مستور به خلق ایده‌های تازه و بدیع دست یابد. انتظار می‌رود راهبرد نگاشت مفهومی در خلق ایده‌های بدیع تأثیر معناداری بر تمایلات نوشتاری زبان‌آموزان (رویکرد و خودکارآمدی نوشتاری) داشته باشد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که عملکرد نوشتاری تحت تأثیر خودکارآمدی نوشتن و نگرش نوشتن قرار می‌گیرد. بر این اساس، پژوهش حاضر کوشش کرده است تا با دستیابی به راهبرد خلق ایده‌های تازه و بدیع از طریق برقراری تعامل بین سیستم ادراکی زبان‌آموزان و تجربیات طبیعی آنان که سازه‌های اصلی بدنه متن را تشکیل می‌دهند تمایلات عاطفی زبان‌آموزان در نگارش به زبان دوم را بهبود بخشد.

۳. هدف مطالعه

پژوهش حاضر یک تحقیق شبه آزمایشی از مدل شناختی نوشتاری فلاور و هیز (۱۹۸۱) می‌باشد که در آن یک استراتژی ویژه ایده‌پردازی در مرحله برنامه‌ریزی اجرا شده است. هدف اصلی این مطالعه بررسی اثربخشی نظریه استعاره مفهومی به‌عنوان یک ویژگی شناختی در توسعه گرایش‌های نوشتاری زبان‌آموزان می‌باشد.

هدف مطالعه حاضر استفاده از استعاره‌های مفهومی به‌عنوان منبعی قدرتمند در خلق ایده‌های جدید از طریق کشف ارتباط بین عناصر سازنده دو حوزه مختلف معنایی است. این مطالعه کوششی است برای درک بهتر ماهیت استعاره‌های مفهومی و فرآیندهای ذهنی که در صورت درک انتزاعی از دیدگاه عینی رخ می‌دهند. مفهوم‌سازی یک حوزه از تجربه بر اساس حوزه دیگر با به‌کارگیری فرآیند نگاشت مفهومی به زبان‌آموزان امکان می‌دهد که بر مشکل ایده‌پردازی غلبه نموده و در سایه این توانمندی خودکارآمدی و رویکرد نوشتاری خود را ارتقا بخشند. بر این اساس، به‌منظور دستیابی به اهداف تعیین شده، محققان سؤالات ذیل را تحت‌مطالعه قرار دادند.

۱. چه تفاوت معناداری بین نمرات پس‌آزمون گرایش

نوشتاری زبان‌آموزان سطح پیشرفته زن و مرد ایرانی که از آموزش شناختی استعاره‌های مفهومی به‌رمند شده‌اند با زبان‌آموزانی که از آموزش نگارش سنتی برخوردار شده‌اند وجود دارد؟

۲. چه تفاوت معناداری بین نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی

نوشتاری زبان‌آموزان سطح پیشرفته زن و مرد ایرانی که از آموزش شناختی استعاره‌های مفهومی به‌رمند شده‌اند با زبان‌آموزانی که از آموزش نگارش سنتی برخوردار شده‌اند وجود دارد؟

۴. روش پژوهش

۴.۱. شرکت‌کنندگان

یک‌صد و بیست دانشجوی کارشناسی زبان انگلیسی که در محدوده سنی ۲۲ تا ۳۵ سال قرار داشتند، داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند. شرکت‌کنندگان که فارسی‌زبان بودند بر اساس عملکردشان در یک آزمون مهارت زبان انگلیسی از

کلاس‌های مختلف مرکز زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی کرج در ایران انتخاب شدند.

۴.۲. طرح پژوهش و ابزارهای سنجش

پژوهش حاضر یک تحقیق شبه‌آزمایشی پیش و پس‌آزمون مبتنی بر بررسی تأثیر استعاره‌های مفهومی به‌عنوان یک راه حل شناختی بر نگرش و خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان می‌باشد. در مطالعه حاضر، آموزش به‌عنوان متغیر مستقل است که شامل دو سطح می‌باشد: آموزش شناختی با استفاده از استعاره‌های مفهومی و آموزش سنتی. جنسیت نیز متغیر مستقل دوم است که شامل دو سطح زن و مرد می‌باشد. متغیرهای وابسته در این مطالعه نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری است. مطالعه حاضر در پنج مرحله اصلی به‌شرح زیر اجرا شده است.

در مرحله نخست، به‌منظور سنجش دانش زبان انگلیسی و انتخاب یک نمونه همگن به لحاظ سطح مهارت زبان انگلیسی (English Proficiency Test) آزمون تعیین سطح سریع مک میلان (۲۰۱۲) مورد استفاده قرار گرفت. در این آزمون، داوطلبان به ۵۰ سؤال شامل ۴۰ سؤال گرامری و ۱۰ سؤال واژگانی ظرف زمان تقریبی ۲۵ دقیقه پاسخ دادند و به ازای هر سؤال صحیح یک نمره را دریافت نمودند. پس از اجرای آزمون مهارت، شرکت‌کنندگان توسط یک نرم‌افزار تصادفی‌ساز (یوربانیکی و پلوس، ۲۰۱۳) به دو گروه مساوی متشکل از زن و مرد تقسیم شدند.

در مرحله دوم، دو گروه همگن در پیش‌آزمون‌های نگرش و خودکارآمدی نوشتاری شرکت کردند. به‌منظور ارزیابی نگرش نوشتاری داوطلبان، محققان از پرسش‌نامه معتبر «نگرش به نگارش» که توسط پودسن (۱۹۹۷) تهیه شده بود به‌عنوان پیش‌آزمون استفاده کردند. پرسش‌نامه مذکور دارای سازگاری درونی بالا با مقدار آلفای کرونباخ ۰,۷۳۷ (ستيوواتی و سوکمان، ۲۰۱۶) و ۲۰ عبارت در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با دامنه ۱ الی ۵ بود. نقطه ۱ به این معنی است که شما به شدت با این گزاره موافق نیستید، نقطه ۲ نشان دهنده مخالفت شما است، نقطه ۳ نشان دهنده عدم اطمینان شما در مورد گزاره است، نقطه ۴ توضیح می‌دهد که

شما با این بیانیه موافق هستید و نکته ۵ بیانگر موافقت قاطع شما با اظهار می‌باشد. به منظور سنجش خودکارآمدی نگارش داوطلبان، پرسش‌نامه پریکل (۱۹۹۴) با پایایی بالا (۰/۹۲۴۹) $(r = ۰/۷۵۸)$ (۲۰۱۶) به عنوان پیش‌آزمون نیز مورد استفاده قرار گرفت. پرسش‌نامه مذکور از ۲۵ عبارت در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با دامنه A تا E توسعه یافته بود. مورد (A) به معنای کاملاً موافق است، گزینه (B) به معنای موافق هستید، گزینه (C) به معنای نامطمئن است، مورد (D) به معنای مخالف است، و گزینه (E) به معنای کاملاً مخالف می‌باشد.

در مرحله سوم هر دو گروه به شرح زیر از آموزش بهره‌مند شدند. گروه اول از آموزش رویکرد سنتی و گروه دوم از آموزش رویکرد شناختی بهره‌مند شدند.

۴.۲.۱. آموزش گروه سنتی

با هدف دستیابی بر مهارت مقاله‌نویسی پنج پاراگرافی، منابع آموزشی آمادگی آیلنس (دنیس و همکاران، ۲۰۱۳) و نگارش علمی از پاراگراف تا مقاله (دوروثی و همکاران، ۲۰۰۵) به کار گرفته شد. داوطلبان در یک دوره هشت هفته‌ای که در مجموع ۳۲ ساعت به طول انجامید شرکت کردند. با توجه به اپیدمی کوید-۱۹ دوره آموزشی به صورت مجازی تشکیل گردید. در زیر برخی از مهمترین فعالیت‌ها به اختصار ارائه می‌شود.

الف) تجزیه و تحلیل سؤال: با یادگیری نحوه تجزیه و تحلیل سؤال به عناصر قابل درک، داوطلبان یاد گرفتند که چگونه مناطق خاکستری یک سؤال و ارتباط معنادار بین عناصر تشکیل دهنده سؤال را پیدا کنند.

ب) پاراگراف‌بندی: در مرحله دوم از پیش‌نگارش، با هدف درک مفهوم انسجام و کشف پیوندهای موجود در نوشتار به داوطلبان آموزش داده شد با افزودن حروف ربط یک متن یکپارچه را به پاراگراف‌های معنادار تقسیم کنند.

ج) طوفان فکری و سازماندهی ایده‌ها: در مرحله سوم از پیش‌نگارش، شرکت‌کنندگان چگونگی تولید ایده‌های مرتبط با موضوع و واژه‌های کلیدی در سؤالات را آموختند. سپس از آنها خواسته شد تا ایده‌های خود را فهرست کنند و سپس عبارات یا جملاتی در ارتباط با آنها بنویسند.

د) نقشه ذهنی: مرحله چهارم در پیش‌نگارش، ساختن نقشه ذهنی است. در این بخش، داوطلبان آموختند تا با ایجاد ارتباط بین ایده‌های خود و موضوع عبارات جدیدی تولید کنند.

ه) ویرایش: در آخرین مرحله از مراحل پیش‌نگارش، داوطلبان برای انتخاب جذاب‌ترین و مناسب‌ترین ایده‌ها، به فهرست‌ها و نقشه‌های ذهنی خود مراجعه کردند.

و) نوشتن جملات با راه‌حل‌های موضوعی: داوطلبان در مرحله اول نوشتن، بر تکنیک‌های بازنویسی تسلط پیدا کردند.

ز) تولید بیان مسئله در مقدمه نگارش: با تجزیه و تحلیل پاراگراف‌های اول تعدادی از مقاله‌های آماده، داوطلبان آموختند ایده‌های خود را برای تولید بدنه متن بیان نمایند.

ح) سازماندهی بدنه مقاله: در این بخش داوطلبان آموختند که یک متن منسجم را از طریق حرف‌های ربطی گفتمان سازماندهی کنند.

ط) نتیجه‌گیری: در این بخش چگونگی بازگو کردن جمله عنوان با استفاده از راهبرد نقل بیان به عبارات‌های دیگر به عنوان پاراگراف پایانی آموزش داده شد.

۴.۲.۲. آموزش گروه شناختی

با هدف توانمندسازی زبان‌آموزان در دستیابی به سبک نگارش زبان دوم، محققان از سه کتاب اصلی به نام‌های *استعاره‌ها که ما با آنها زندگی می‌کنیم (لیکاف و جانسون، ۲۰۰۳)*، *معانی و استعاره (لازار، ۲۰۰۳)*، و *سازمان‌دهی اصطلاحات (رایت، ۲۰۰۲)* بهره بردند. پس از ارائه مختصری از ساختار مقاله‌نویسی دانشگاهی، که در این مقاله توضیح

داده شد است، محققان به تفصیل نظریه شناختی فلاور و هیز در نوشتن (۱۹۸۰) را که در بررسی ادبیات این مطالعه نیز ذکر شده است، شرح دادند. در مرحله بعد، تئوری استعاره مفهومی (لیکاف و جانسون، ۲۰۰۳) که در بررسی ادبیات تحقیق حاضر به طور کامل مورد بحث قرار گرفته است، به داوطلبان آموزش داده شد. همانند گروه سستی، گروه شناختی نیز در مجموع از ۳۲ ساعت برنامه آموزشی بهره‌مند شدند. با توجه به رعایت پروتکل‌های بهداشتی کووید-۱۹، کلبه کلاس‌های آموزشی به صورت مجازی برگزار شد.

ضمن ارائه طیف گسترده‌ای از استعاره‌های مفهومی مشهور لیکاف و جانسون (۲۰۰۳)، محققان نشان دادند که چگونه می‌توان با استفاده از راهبرد نگاشت مفهومی ساختارهای یک حوزه از تجربه را با مفاهیم حوزه دیگری از تجربه (کووکس، ۲۰۱۰) آمیخت و عبارات استعاری تازه و بدیعی خلق کرد که تاکنون توسط هیچ فردی بیان نشده باشد. به‌عنوان مثال، در استعاره مفهومی مشهور لیکاف و جانسون (۲۰۰۳) «بحث جنگ است» چگونه راهبرد نگاشت مفهومی و آشنایی‌زدایی منجر به خلق عبارات تازه و بدیعی می‌شود که در پشت استعاره‌های مفهومی پنهان شده‌اند.

«ادعاهای شما غیرقابل دفاع است. او به هر نقطه‌ضعفی از استدلال من حمله کرد. انتقادات او دقیقاً به هدف اثبات کرد من مباحثه را ویران کردم. من هرگز در مباحثه با او برنده نشده‌ام. او تمام استدلال‌های من را تخریب کرد» (ص. ۵).

رابطه هرمنوتیکی بین استعاره و درک نشان می‌دهد که «استعاره‌ها دارای معانی ایستا و یکپارچه نبوده و به طور بالقوه می‌توانند معانی متعددی را خلق کنند» (اسنادگراس و کوین، ۱۹۹۱، ص ۱۵). تأویل یا هرمنوتیک بیان می‌کند که چگونه درک حاصل می‌شود و چگونه استعاره‌ها درک ما را نسبت به مفاهیم تغییر می‌دهند (مکلین تاک و آيسن، ۲۰۰۴).

پدیده‌ای که لنز منحصر به فردی را به‌منظور تمرکز بر محیط مخالف عادت یا زاویه دید غیرقابل پیش‌بینی در اختیار

نویسنده قرار می‌دهد، راهبرد آشنایی‌زدایی نامیده می‌شود (اووشیو، ۲۰۱۹) که با استراتژی نگاشت مفهومی لیکاف و جانسون (۲۰۰۳) که در آن یک حوزه تجربه بر حسب حوزه دیگری مفهوم‌سازی می‌شود مطابقت دارد. مهم‌ترین فعالیت‌های انجام شده توسط گروه شناختی به شرح زیر است:

الف) تطبیق: در مرحله اول، جملات فراوانی به داوطلبین داده شد و از آنها خواسته شد که معنای تحت‌اللفظی را با جملات استعاری مطابقت دهند. این فعالیت به فراگیران کمک کرد تا با مفهوم حوزه منبع و هدف آشنا شوند.

ج) فعالیت‌های تکمیلی: این فعالیت فراگیران را قادر می‌سازد تا عناصر تشکیل دهنده هر دو حوزه هدف و منبع را تشخیص دهند.

د) داستان‌سرایی بر اساس تصویر: این فعالیت در زمینه تقویت هنر تجسمی زبان‌آموزان صورت گرفت.

ه) ارتباط اصطلاحات با تصاویر ذهنی: این فعالیت باعث افزایش آگاهی فراگیران در خصوص ارتباط بین تجربیات آنها و استعاره‌های مفهومی صورت گرفته است.

و) ترجمه عبارات استعاری به زبان اول: این فعالیت به زبان‌آموزان کمک کرد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان انگلیسی و فارسی را بیابند.

ح) تجسم تجربیات مستقل در ساختار ماهیت‌های دیگر و یافتن ارتباط بین عناصر پیرامونشان: این راهبرد با هدف درک فراگیران نسبت به مفهوم آشنایی‌زدایی و توانمندسازی آنان در ساختار شکنی معانی به‌منظور خلق مفاهیم و معانی بدیع به کار گرفته شد. به‌عنوان مثال، محققان در طرح سؤال تکنولوژی چیست، با پاسخ‌هایی مانند دوست بد، یاور، شیطان، غل‌وزنجیر، پس‌انداز، منشی، جنایتکار، معلم، کتابخانه، خیانتکار، زندان و غیره مواجه شدند که مبتنی بر تجربیات مستقل داوطلبین بود.

خ) توسعه صلاحیت استعاری فراگیران (Metaphorical Competence) از طریق فرآیندهای آشنایی‌زدایی و نگاشت مفهومی: با هدف ارتقاء توانایی داوطلبان در درک و تولید عبارات استعاری از آنان خواسته شد استعاره‌های مفهومی مربوط به فرهنگ و

تجربیات خود را نوشته و با یکدیگر در مورد عبارات ایجاد شده بحث و گفتگو نمایند.

در مرحله چهارم، داوطلبان پس از دریافت آموزش در پس‌آزمونهای نگرش و خودکارآمدی نوشتاری شرکت نمودند. در این مرحله، با هدف دستیابی به هرگونه تغییر احتمالی در عملکرد داوطلبان و اثربخشی متغیر آموزش از دو پرسش‌نامه پودسن (۱۹۹۷) و پریکل (۱۹۹۴) که پیش‌تر در پیش‌آزمون نیز استفاده شده بودند به‌عنوان پس‌آزمون نیز به کار گرفته شدند تا تأثیر آموزش شناختی و آموزش سنتی بر نگرش و خودکارآمدی نوشتاری داوطلبان مشخص شود. با توجه به اینکه پرسش‌نامه‌های مربوطه در هر دو مرحله (پیش-آزمون و پس‌آزمون) مورد استفاده قرار گرفتند، به‌منظور مهار اثر پیش‌آزمون در پس‌آزمون، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو ماه فاصله در نظر گرفته شد.

در مرحله پایانی با استفاده از آزمون کوواریانس دو طرفه داده‌های مربوط به پس‌آزمون‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۴.۳. جمع‌آوری داده‌ها

داده‌ها از طریق ابزارهای سنجش که در پیش و پس‌آزمون به کار گرفته شدند جمع‌آوری گردید. پس از تقسیم تصادفی شرکت‌کنندگان به دو گروه برابرآزمایشی با استفاده از آزمون نرمال بودن، هر دو گروه در آزمون‌های گرایش‌های عاطفی شامل خودکارآمدی نگارش و نگرش به نگارش زبان انگلیسی شرکت کردند.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌های نگرش نوشتاری، محققان از شرکت‌کنندگان خواستند به پرسش‌نامه‌ای که توسط پودسن (۱۹۹۷) تهیه شده بود ظرف مدت ۵ دقیقه پاسخ دهند. با توجه به نحوه طراحی، درجه سهولت، کوتاه و مختصر بودن گزینه‌ها و همچنین با در نظر گرفتن اینکه تعدادی از سؤالات دارای کد معکوس نیز بوده‌اند، محققان مدت زمان تقریبی ۴ مورد در یک دقیقه را بر اساس فرمول بری سندرا (۲۰۰۹) در خصوص پرسش‌نامه‌های نظری و

آسان اختصاص دادند تا اینکه بتوانند داده‌های معتبری را جهت تجزیه و تحلیل به دست بیاورند. این مقیاس کمترین نگرش را با نمره ۲۰ و بالاترین نگرش را با نمره ۱۰۰ رتبه-بندی کرده است. پودسن (۱۹۹۷) نگرش نوشتاری دانش-آموزان را در سه سطح پایین (۲۰-۳۹)، متوسط (۴۰-۶۸) و بالا (۶۹-۱۰۰) طبقه‌بندی کرد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، به دلیل جهت‌گیری منفی برخی از گزاره‌ها (۱۵، ۱۴، ۱۱، ۶، ۵، ۴، ۱، و ۱۹) در پرسش‌نامه، محققان از کدگذاری معکوس برای ارزیابی پرسش‌های منفی استفاده کردند.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌های خودکارآمدی نوشتاری، محققان از داوطلبان خواستند به پرسش‌نامه‌ای که پریکل (۱۹۹۴) تهیه کرده بود ظرف ۶ دقیقه پاسخ دهند. بر اساس دستورالعمل نمره‌دهی، بیشترین امتیاز ۱۲۵ و کمترین آن ۲۵ بود. با توجه به جهت منفی برخی از اظهارات، قبل از جمع‌بندی نتایج، کدگذاری معکوس انجام گردید تا محققان بتوانند مقادیر کم و زیاد را در مقیاس لیکرت تعیین نمایند.

۴.۴. تجزیه تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهش، محققان به طور منظم از بسته آماری علوم اجتماعی (SPSS) و تکنیک‌های منطقی به شرح زیر استفاده کردند:

با استفاده از معادله آماری کولموگرو و شپیروویلیک Kolmogorov-Smirnov (K-S) و Shapiro-Wilk، در مرحله نخست، داده‌ها به لحاظ نرمال بودن تأیید شدند. در مرحله دوم، به‌منظور تفسیر داده‌های به‌دست‌آمده و همچنین یافتن تفاوت معنادار بین نمرات داوطلبان در آزمون‌های نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نگارش از روش تحلیل کوواریانس دو طرفه (ANCOVA) استفاده شد. نمرات پس-آزمون از ۱۲۰ زبان‌آموز در قالب پرسش‌نامه در مقیاس ترتیبی گردآوری شد و با تحلیل کوواریانس دو طرفه مورد تحلیل قرار گرفت. از آنجایی که هر یک از سؤالات دارای دو متغیر مستقل به نام‌های روش تدریس و جنسیت، یک متغیر پیوسته وابسته (پس‌آزمون) و یک متغیر کمکی پیوسته وابسته

۵. نتایج و بحث

۵.۱. بررسی سؤال اول تحقیق

سؤال نخست با هدف بررسی تأثیر رویکرد شناختی و سنتی و همچنین تأثیر جنسیت بر نمرات پس‌آزمون نگرش به نگارش زبان‌آموزان مرد و زن ایرانی مطرح گردید.

همان‌طور که جدول ۱ به وضوح نشان می‌دهد، فرضیه برابری واریانس نقض نگردیده و آزمون برابری لوین معنادار نیست، $F(3, 116) = 1.363, p = .478$. بنابراین، فرض همگنی واریانس برای آزمون نگرش نوشتاری نقض نشده است.

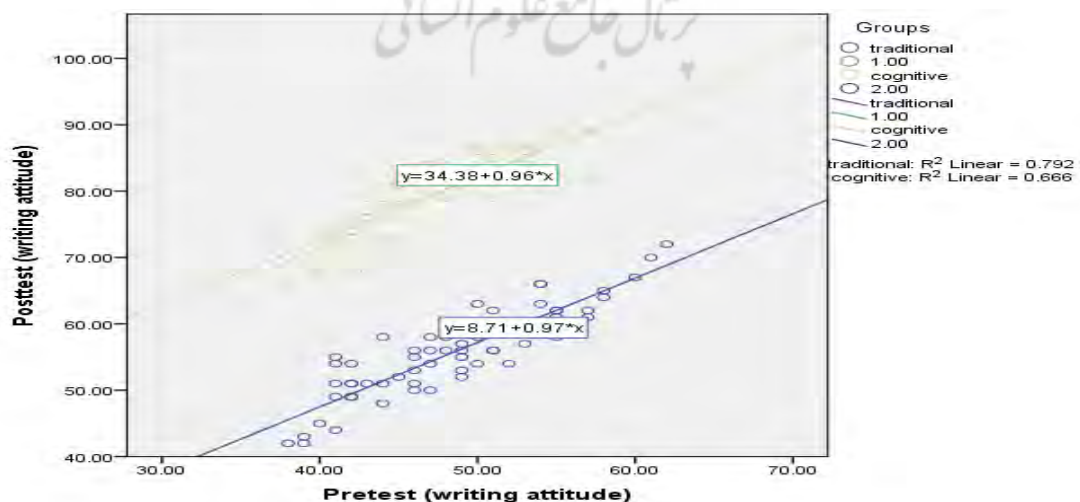
(پیش‌آزمون) بودند، محققین تصمیم گرفتند از ANCOVA دو طرفه استفاده نمایند. روش تدریس دارای دو سطح بود: آموزش شناختی و آموزش سنتی. جنسیت نیز متغیر اسمی دوسطح زن و مرد بود. روش تدریس و جنسیت، بنابراین، متغیرهای مقوله‌ای در این مطالعه محسوب می‌شوند. بر اساس مبانی پلانیت (۲۰۱۶) ANCOVA «دو طرفه شامل دو متغیر مقوله‌ای مستقل، یک متغیر پیوسته وابسته، و یک یا چند متغیر کمکی پیوسته است (ص. ۲۵۰)». از آن گذشته، ANCOVA حساسیت آزمون F را افزایش می‌دهد و تأثیر عوامل دیگری را که ممکن است بر متغیر مورد مطالعه تأثیر بگذارد را نیز کنترل می‌نماید (تاباکینیک و فیدل، ۲۰۱۳).

F	df1	df2	Sig.
1.363	3	116	.478

a. Design: Intercept + Pretest + Method + Sex + Method * Sex

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد نه اثر جنسیت $F(1, 115) = 3.378, p = .069, \eta^2 = .029$ ، و نه اثر تقابل بین جنسیت و روش در تحلیل کوواریانس دو طرفه (ANCOVA) دیده می‌شود، $F(1, 115) = .085, P = .771, \eta^2 < .001$ بر اساس آنچه که در جدول ۲ نشان داده شده است به لحاظ آماری تنها متغیر اصلی روش معنادار می‌باشد، $F(1, 115) = 1394.08, p < .001, \eta^2 = .924$.

نمودارهای پراکنده و شیب‌های رگرسیون خطی در شکل ۱ بیانگر یک رابطه مثبت بین متغیر کمکی و نگرش نوشتاری پس‌آزمون برای هر یک از دو گروه آزمایشی می‌باشد. همان‌طور که در شکل ۱ نشان داده شده است، تشابه شیب‌های خطوط برای هر دو گروه معرف رابطه بین متغیرهای کمکی و پس‌آزمون در این دو گروه می‌باشد. بنابراین، فرضیه رابطه خطی نقض نشده است.



برای متغیر روش تدریس ۰۹۲۴ و برای جنسیت فقط ۰۲۹.

Table 2: Tests of Between-subjects Effects Dependent Variable: (Writing Attitude)

است. بنابراین، طبق دستورالعمل‌های کوهن (۱۹۸۸)، اندازه اثر برای متغیر اول بسیار بزرگ و برای متغیر دوم بسیار کوچک می‌باشد.

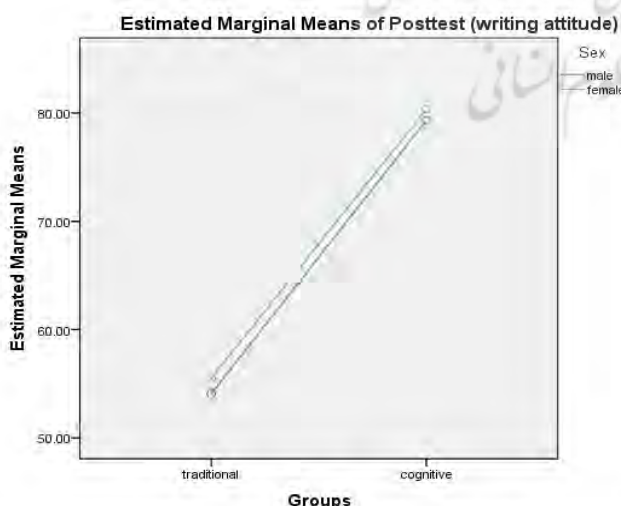
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	20047.372a	4	5011.843	382.052	.000	.930
Intercept	816.438	1	816.438	62.237	.000	.351
Pretest	4124.272	1	4124.272	314.393	.000	.732
Method	18287.910	1	18287.910	1394.086	.000	.924
Sex	44.319	1	44.319	3.378	.069	.029
Method * Sex	1.112	1	1.112	.085	.771	.001
Error	1508.594	115	13.118			
Total	565340.000	120				
Corrected Total	21555.967	119				

همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، میانگین نمرات پس‌آزمون برای گروه سنتی و شناختی به ترتیب ۵۴/۷۹ و ۷۹/۸۴ است. اگرچه میانگین نمرات پس‌آزمون هر دو گروه در مقایسه با نتایج پیش‌آزمون ۴۷/۵۳

Table 3: Dependent Variable: Posttest Writing Attitude

Groups	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Traditional	54.790a	.471	53.857	55.723
Cognitive	79.844a	.471	78.911	80.777

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: pretest (writing attitude) = 47.5333.



همان طور که در شکل ۲ نشان داده شده است، میانگین نمره گروه سنتی در پس‌آزمون نگرش نوشتاری در مقایسه با نمرات پیش‌آزمون از حدود ۴۷ به تقریباً ۵۴ افزایش یافته است، درحالی‌که، گروه شناختی موفق به افزایش میانگین نمره به تقریباً ۸۰ شده است. مقادیر نشان می‌دهند که گروه شناختی تغییر معناداری را در نمرات پس‌آزمون در نسبت به گروه سنتی تجربه کرده

Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Pretest (writing attitude) = 47.5333

همان طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، آزمون برابری لوون $F(3, 116) = 1.189, p = .138$ ، معنادار نمی‌باشد. به عبارت دیگر، فرضیه همگنی واریانس در خصوص خودکارآمدی نگارش به دلیل برابر بودن واریانس‌ها نقض نشده است.

شکل ۲ همچنین نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان زن و مرد در هر دو گروه تقریباً به طور یکسان ظاهر شده‌اند.

Figure 2: Relationship Between Pretest and Posttest Writing Attitude

۵.۲. بررسی سؤال دوم تحقیق

سؤال دوم با هدف بررسی تأثیر رویکرد شناختی و سنتی و همچنین تأثیر جنسیت بر نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان مرد و زن ایرانی مطرح گردید.

F	df1	df2	Sig.
1.189	3	116	.138

$F(1, 115) = 1182.96, p < .001, \eta^2 = .911$ -

دار می‌باشد. با توجه به دستورات عمل‌های کوهن (۱۹۸۸)،

روش تدریس ۱/۳ از واریانس را توضیح می‌دهد، در حالی

که متغیر جنسیت تنها ۱/۳ از واریانس را توضیح می‌دهد.

a. **Design: Intercept + Pretest + Method + Sex + Method * Sex**

I

در شکل ۳ نمودار پراکندگی و شیب رگرسیون بیانگر یک رابطه مثبت بین متغیر کمکی و نتایج به‌دست‌آمده در هر دو گروه می‌باشد. بنابراین، در آزمون خودکارآمدی نگارش، فرضیه رابطه خطی نقض نشده است.

Table 5: Tests of Between-subjects Effects Dependent Variable: (Writing self-efficacy)

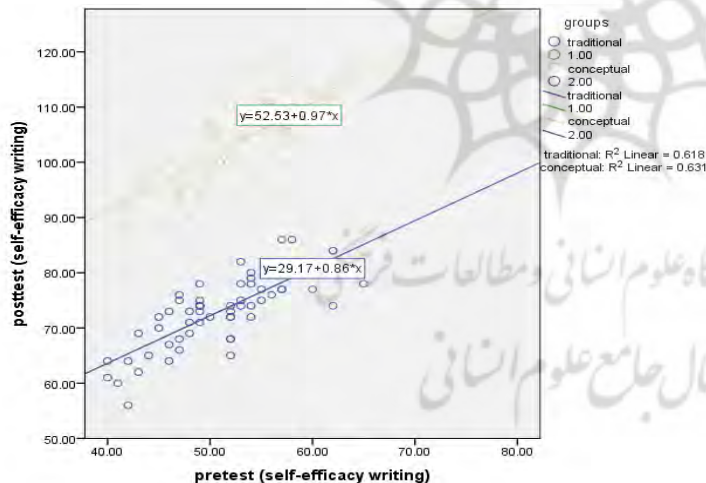


Figure 3: Linearity Assumption for Writing Self-efficacy

جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر جنسیت F

و $F(1, 115) = 3.58, p = .61, \eta^2 = .030$,

همچنین اثر تقابل، $F(1, 115) = .419, p =$

$.519, \eta^2 = .004$. در آزمون خود کار آمدی

خستگی می‌باشد. متغیر روش با اندازه اثر بزرگ F

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	34580.868a	4	8645.217	428.849	.000	.937
Intercept	20645.326	1	2645.326	131.222	.000	.533
Pretest	4021.635	1	4021.635	199.495	.000	.634
Method	23847.516	1	23847.516	1182.964	.000	.911
Sex	72.317	1	72.317	3.587	.061	.030
Method * Sex	8.444	1	8.444	.419	.519	.004
Error	2318.298	115	20.159			
Total	989200.000	120				
Corrected Total	36899.167	119				

تغییر میانگین نمره گروه شناختی نسبت به نمره ۵۲ در پیش - آزمون معنادار می‌باشد، در حالی که افزایش نمرات گروه سنتی قابل ملاحظه نیست.

همان طور که در جدول ۶ می‌بینید، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه سنتی و شناختی به ترتیب به ۷۴/۵۶ و ۱۰۳/۶۰ رسیده است. مفروضات جدول ۶ نشان می‌دهد که

Table 6: Dependent Variable: Posttest Writing self-efficacy				
Groups	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Traditional	74.563a	.588	73.397	75.728
Conceptual	103.604a	.588	102.438	104.769

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: pretest (writing self-efficacy) = 52.6000.

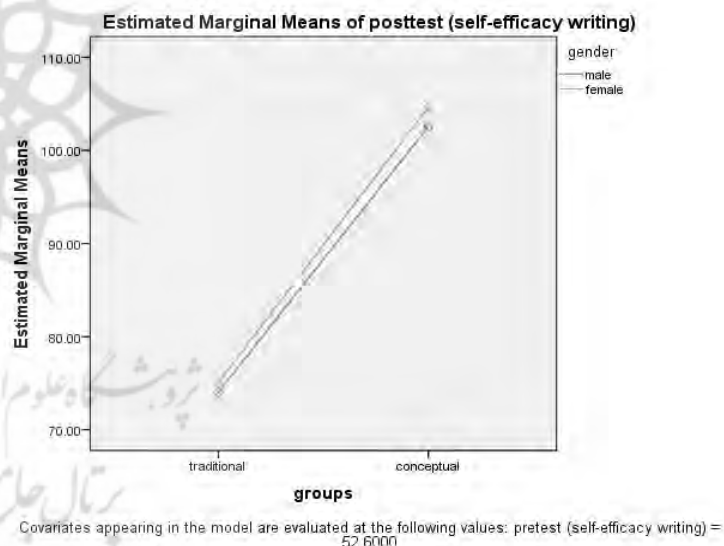
گروه تقریباً یکسان ظاهر شده‌اند. به عبارت دیگر تأثیر تقابل در آزمون خودکارآمدی نگارش خنثی می‌باشد.

شکل ۴ نشان می‌دهد که متغیر روش برای شرکت‌کنندگان مرد و زن در گروه شناختی به‌طور معناداری مؤثر بوده است، اگرچه شرکت‌کنندگان زن و مرد در هر دو

Figure 4: Relationship between Pretest and Posttest Writing self-efficacy

که عملکرد گروه شناختی به مراتب بسیار بهتر از گروه سنتی بوده است.

نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به نگارش زبان انگلیسی قبل از اعمال متغیرهای عامل در حد متوسط بوده است، در حالی که پس از تکمیل دوره‌های آموزشی، گروه شناختی موفق شد افزایش معناداری را در نمرات پس‌آزمون نسبت به گروه سنتی تجربه نماید و سطح نگرش خود را از متوسط به بالا تغییر دهد. نتایج نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه شناختی در پس‌آزمون در مقایسه با نمره ۴۷ در پیش‌آزمون تقریباً دو برابر و به نمره ۸۰ رسیده است. اعمال متغیر عامل موجب افزایش علاقه گروه شناختی به ارزیابی افکار خود توسط ممتحن‌ها شده است. به عبارت دیگر نگرش آنان به نگارش بالا و استرس آنان برای ارزیابی محصول کاهش یافته است. بر اساس نتایج لستاری و سونی (۲۰۱۶) دانش‌آموزان با نگرش منفی نوشتن را دشوار و استرس‌زا می‌دانند، در حالی که دانش‌آموزان با نگرش مثبت



۶. بحث

تجزیه تحلیل یافته‌ها با استفاده از آمار تحلیلی SPSS نشان می‌دهد که استعاره‌های مفهومی به‌عنوان یک ابزار قدرتمند تأثیر معناداری در ارتقاء نگرش به نوشتن و خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان داشته است. با مقایسه نتایج پس‌آزمون هر دو گروه، محققان به تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه دست یافتند. نمرات به‌دست‌آمده در پس‌آزمون نشان می‌دهد

نوشتن را یک کار جالب و چالش برانگیز برای تولید ایده می‌دانند.

تجزیه و تحلیل نتایج با استفاده از تحلیل کوواریانس دو طرفه نشان داد که آموزش شناختی نسبت به آموزش سنتی در بهبود خودکارآمدی نوشتاری و نگرش نوشتاری زبان‌آموزان بسیار مؤثر بوده است. دانش‌آموزان گروه شناختی با به تصویر کشیدن تجربیات خود در مفاهیم استعاری انعطاف‌پذیر و پیچیده، موفق شدند بین سیستم مفهومی خود و جهان خارج از ذهن خود تعامل برقرار کنند. با استفاده از استراتژی آشنایی‌زدایی، گروه شناختی به ایده-پردازی، ساخت معنا، زیبایی‌شناسی و یادگیری معنادار دست یافتند (نگاه کنید به نویسندگان، ۲۰۲۱). آشنایی‌زدایی، اگرچه نشان‌دهنده ساختار شکنی معنایی است، استنباط عمل‌گرایانه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و به آنها اجازه می‌دهد تا معانی درونی عبارات استعاری مختلف را کشف کنند. مفهوم-سازی یک حوزه از تجربه بر حسب حوزه دیگری به گروه شناختی کمک کرد تا انتقادی فکر کنند و به طور تأملی به مشکل نوشتاری پاسخ دهند. چنین یادگیری هرمنوتیکی گروه شناختی را قادر نمود تا عباراتی را تولید کند که هرگز توسط هیچ‌کس دیگری بیان نشده است. درک ماهیت انتزاعی در قالب یک ماهیت فیزیکی، جامد و محسوس، گروه شناختی را قادر نمود تا بتواند افکار، عواطف و احساسات خود را طوری ترسیم نماید که برای خوانندگان قابل درک باشد (نگاه کنید به نویسندگان، ۲۰۲۱). توانایی گروه شناختی در تولید ایده‌های بدیع تأثیر مستقیمی بر گرایش‌های عاطفی و شناختی آنان داشته و تصریح می‌نماید که نوشتن یک فرآیند شناختی است (فلاور و هیز، ۱۹۸۱؛ گراهام و پرین، ۲۰۰۷).

نتایج اثر متقابلی را بین شرکت‌کنندگان مرد و زن نشان نداد. اگرچه زنان در هر دو گروه بهتر از مردان ظاهر شدند، اما این تفاوت معنادار نبود. به نظر می‌رسد که نگاهت مفهومی شرکت‌کنندگان زن و مرد نسبت به دنیای پیرامون خود مشابه بوده است. اگر طبق گفته لیکاف و جانسون (۱۹۸۰)، سیستم مفهومی ما بر نحوه تفکر و عمل ما حکومت

می‌کند، استعاره‌های مفهومی تولید شده توسط شرکت-کنندگان می‌تواند از تجربیات آنها در مورد موقعیت‌های واقعی زندگی‌شان نشئت بگیرد. از آنجایی که تجربه و تعامل ما با جهان پیرامون مبنای اصلی شکل‌گیری استعاره مفهومی است، درک استعاره‌های مفهومی برای شرکت‌کنندگان زن و مرد می‌تواند برابر باشد. علاوه بر این، تجربیات اساساً برای اعضای یک جامعه که فرهنگ یکسانی را به ارث می‌برند، قابل درک و همچنین قابل انتقال است. بنابراین، نگاهت مفهومی و ساختار نگاهت شرکت‌کنندگان می‌تواند برای دانش‌آموزان دختر و پسر که یک حوزه تجربه را بر حسب حوزه دیگری مفهوم‌سازی می‌کنند، تقریباً یکسان باشد. پژوهش حاضر اذعان دارد که نگاهت مفهومی بر عملکردهای شناختی اعضای یک جامعه به روشی مشابه تأکید می‌کند. یافته‌های مطالعه حاضر در خصوص تأثیر جنسیت بر نگرش زبان‌آموزان به نوشتن با نتایج محققان پیشین (مانند کانینگهام، ۲۰۰۹؛ پکر و ارارسلان، ۲۰۱۵) سازگار بوده و اذعان می‌دارد که جنسیت تأثیری بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به نوشتن ندارد. یافته‌ها همچنین از نتایج به دست آمده توسط هاشم نژاد و همکاران (۱۳۹۳) و خجسته و همکاران (۲۰۱۶) در خصوص عدم ارتباط معنادار بین باورهای خودکارآمدی نگارش و جنسیت در عملکرد زبان‌آموزان پیروی می‌کند.

۷. نتیجه‌گیری و کاربردهای آموزشی

نتایج مطالعه حاضر دلایل مستدلی را برای پیاده‌سازی استعاره‌های مفهومی به‌عنوان راه حل شناختی به چالش‌های نوشتن در زبان انگلیسی ارائه می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهند که عملکرد بهتر در نگارش (عملکرد در نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری) زمانی اتفاق می‌افتد که زبان‌آموزان نگرش مثبت و خودکارآمدی بالاتری نسبت به نوشتن داشته باشند. نتایج تصریح می‌نمایند که چنانچه در آموزش شناختی راهبردهای نگاهت مفهومی و آشنایی‌زدایی با هدف دستیابی به تکنیک‌های ایده‌پردازی اعمال گردد، به طور قابل توجهی تمایلات نوشتاری زبان‌آموزان رشد و توسعه خواهد یافت. با توجه به اینکه باورهای خودکارآمدی عملکرد دانش‌آموزان را به طور مؤثر پیش‌بینی می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاچارس و

همکاران، ۲۰۰۷)، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان با خودکارآمدی بالا عملکرد بهینه و توانایی بالاتری در نوشتن خواهند داشت. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که ارائه یک متن قابل قبول مستلزم برخورداری از استراتژی‌های نوشتاری مناسب با هدف بالا بردن خودکارآمدی و نگرش به نگارش فراگیران می‌باشد.

با توجه به تعدد استعاره‌های مفهومی در زبان‌های اول و کاربرد آن توسط بومی زبانان (افراشی و وادی پور، ۲۰۱۱؛ صانعی و همکاران، ۲۰۲۰)، یافته‌های پژوهش حاضر به لحاظ عملی و نظری می‌تواند برای معلمان نگارش زبان انگلیسی از اهمیت بالایی برخوردار باشد. کسب توانایی نگاشت مفهومی و یا استعاره‌های مفهومی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهارت زبان اول برای گنجاندن در دوره‌های نگارش زبان دوم پیشنهاد می‌شود. این مطالعه با استفاده از استعاره‌های مفهومی به‌عنوان محیط وظیفه، یک تکنیک نوشتاری قدرتمند را ارائه می‌دهد که ارتباط نزدیکی با عملکرد موفقیت‌آمیز نوشتن دارد. نتایج این مطالعه بر اهمیت گرایش‌های عاطفی که در تمام فرآیند نگارش تأثیرگذار است تأکید می‌نماید. بنابراین، نقش معلمان در تبیین روشهای آموزشی به‌منظور اصلاح باورهای غلط و ارتقاء انگیزه (رحیمی، ۲۰۲۰) بسیار حائز اهمیت می‌باشد. فقدان استراتژی‌های نوشتاری مناسب، تجویز متون مدل‌سازی شده و محدود کردن زبان‌آموزان از بیان ایده‌های خود از جمله عوامل بازدارنده‌ای است که باعث می‌شود زبان‌آموزان سطح پایینی از خودکارآمدی نوشتاری داشته باشند و نگرش منفی نسبت به نوشتن را در خود تقویت نمایند. بر این اساس معلمان می‌توانند با آموزش فرآیند نگاشت مفهومی که مطلقاً مبتنی بر تجربیات و جهان پیرامون ما می‌باشد زبان‌آموزان را با یکی از قوی‌ترین منابع ایده‌پردازی یعنی استعاره‌های مفهومی آشنا کنند و گرایش‌های عاطفی (نگرش نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری) آنان را نسبت به نگارش تقویت نمایند.

اگرچه مطالعه حاضر، بر اساس نتایج آماری، طرحی قوی ارائه کرده است، اما محدودیت‌هایی نیز در این مطالعه وجود دارد که باید هنگام تفسیر یافته‌ها در نظر گرفته شوند. نخست آنکه، نمونه تحت مطالعه نسبتاً کوچک و محدود به دانشجویان ایرانی لیسانس از یک مرکز زبان خاص بود، بنابراین تعمیم‌پذیری نتایج می‌تواند تحت تأثیر قرار گیرد. ثانیاً، در مورد گرایش‌های عاطفی نگارش، داده‌ها به پرسش-نامه‌ها محدود شدند و مصاحبه با شرکت‌کنندگان به دلیل همه‌گیری کوید ۱۹ نادیده گرفته شد. اطلاعات مصاحبه می‌توانست بینش عمیق‌تری در مورد چالش‌های نوشتن ارائه دهد. ثالثاً، شرکت‌کنندگان هیچ اطلاعات پس‌زمینه‌ای در مورد ساختارشنکی معنایی نداشتند، بنابراین تغییر رویکرد آنها از سنتی به معاصر و متقاعد کردن آنها که معانی اشیا یا ماهیت‌ها ثابت و ذاتی نیستند، کار سختی بود. ضمن اینکه شرکت‌کنندگان تمایل نداشتند عادت‌های نوشتاری قدیمی خود را که بیشتر به تقلید از متون که توسط نویسندگان متخصص نوشته شده است کنار بگذارند.

REFERENCES

- Afrashi, A., & Vadipoor, G. (2011). A cognitive approach to translation of conceptual metaphors in documentary films. *Translation Studies Quarterly*, 9 (34), 39-54.
- Al Asmari, A. (2013). Investigation of writing strategies, writing apprehension, and writing achievement among Saudi EFL-major students. *International Education Studies*, 6(11), 130. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n11p130>
- Al-Murshidi, G. (2014). UAE University male students' interest impact on reading and writing performance and improvement. *English Language Teaching*, 7 (9), 57-63.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Berry, S. H. (2009). How to estimate questionnaire administration time before

second language acquisition. Laurence Erlbaum Associates, Inc. USA.

Dorothy, E. Z., & Lisa, A. R. (2005). Academic writing from paragraph to essay. Macmillan Education.

Erkan, D. Y., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13 (1), 164-192.

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), 1698-1704.

Flower, L., & Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.

Getie, A. S. (2020) Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language, *Cogent Education*, 7(1). <http://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>

Graham, S., & Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.

Graham S., Berninger V. & Fan W., (2007), The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students, *Contemporary Educational Psychology* 32, 516-536.

Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources.

pretesting: An interactive spreadsheet approach. *Survey Practice* 2 (3). <https://doi.org/10.29115/SP-2009-0010>.

Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287-303). Information Age Publishing.

Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359-364. <https://doi.org/10.1177/0022487107309977>

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>

Chea, S., & Shumow, L. (2014). The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, and writing achievement. *Language Education in Asia*, 5(2), 253-269. http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A07/Chea_Shumow

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Crossley, S. A., Muldner, K., & McNamara, D. S. (2016). Idea generation in student writing: Computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, 33(3) 328-354, retrieve from <https://doi.org/10.1177/0741088316650178>

Cunningham, D. D. (2009). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.

Denise, Y., Neilane, L., & Bridget, A. (2013). *IELTS preparation and practice*. Oxford University Press.

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in*

and attitude towards academic writing. *International Journal of Learning*, 17(6), 475–484.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.

Khojasteh, L., Shokrpour, N., & Afrasiabi, M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(4), 29-37.

Kovecses, Z. (2010). *Metaphor* (2nd). Oxford: Oxford University Press.

Kovecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. The University of Chicago Press.

Lestari, S. & Sony, S. (2016). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *Arab World English Journal*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2898636>

Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4-1), 73-84.

Lazar, G. (2003). *Meaning and metaphors: Activities to practice figurative language*. Cambridge University Press.

Lee, S. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374.

Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.

British Journal of Educational Psychology, (6), 95-111.

Haider, G. (2012). An insight into difficulties faced by Pakistani student writers: Implications for teaching of writing. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 17–27.

Harmer, J. (2006a). *How to teach English* (15th ed.). Longman.

Hashemian, M. & Fadaei, B. (2012). L2 learners' strategy preference in metaphorical test performance: Effects of working memory and cognitive style. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 1(2), 297-321.

Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The Relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 476–489. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.085>

Hashemnejad, F., Zoghi, M., & Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1045-1052

Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Education Resources Information Center*, 1–37.

Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). Guilford Press.

Hisken, L. J. (2011). *The correlation between self-esteem and student reading ability, reading level, and academic achievement*. University of Central Missouri.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Ismail, N., Elias, S., Albakri, I. S. M. A., Perumal, P. D., & Muthusamy, I. (2010). Exploring ESL students' apprehension level

Paker, T., & Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 1-11.

Pamuji, A. (2015). The correlation among attitude, reading comprehension, and writing achievement of English education study program students of Sriwijaya University. *Jurnal Adminika*, 1 (1), 17-28.

Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101, 275-285. <https://doi.org/0.3200/JOER.101.5.275-286>.

Podsen, I. J. (1997). *Written expression: The principal's survival guide*. Eye on Education.

Prickel, D. O. (1994). *The development and validation of a writing self-efficacy scale for adult basic writers and its use in correlational analysis* (Published Dissertation). Oregon State University. <http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/handle/1957/32102>

Rahimi, J. (2020). A combined study of the relationship between self-efficacy and academic achievement in high school student in English with the role of academic role. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (1), 152-135. <https://doi.org/10.22059/jflr.2020.289276.683>

Sadi, F. F., & Othman, J. (2012). An investigation into writing strategies of Iranian EFL undergraduate learners. *World Applied Sciences Journal*, 18(8), 1148-1157. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.18.08.3773>

Saneie, M. M., Ghafarsamar. R., & Akbari, R. (2020). Metaphor in writing academic texts: A study from a cognitive linguistic perspective. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 174-186. <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.256367.497>

Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing,

<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>

Macmillan Placement Test (2012). *Upper intermediate and advanced placement test*. <http://www.macmillianstraightforward.com/resources/tests/>

Mansoor, F., & Rahimi, A.H. (2011). The Effect of Concept Mapping Strategy on the Writing Performance of EFL Learners. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1(5), 1-8.

McClintock, D. and Ison, R. (2004). Conceptual metaphors: A review with implications for human understandings and systems practice. *Cybernetics and Human Knowing*, 11(1) pp. 25-47.

Negari, G. M. (2011). A Study on strategy instruction and EFL learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*. 1 (2), 299- 307.

Niemivirta, M., & Tapola, A. (2007). Self-efficacy, interest, and task performance: Within-task changes, mutual relationships, and predictive effects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 21(3-4), 241-250. <http://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.241>

Ovshieva, N. (2019). *On literary creativity in the discourse dimension*. SHS Web of Conferences. [69.00087. 10.1051/shsconf/20196900087](https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900087)

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42 (1), 104-120. <http://www.jstor.org/stable/40171749>

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). UK McGraw-Hill Education.

Yang, C. (2013). How Chinese beginning writers learn English writing: A survey of writing strategies. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 9-18. <http://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n1p9>

[Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. \(2006\). Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares, & T. Urdan \(Eds.\), *Self-efficacy beliefs of adolescents* \(pp. 45-69\). Information Age Publishing.](#)

[attitude towards writing, writing apprehension, and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 \(5\), 1126-1132.](#)

[Schaffner, CH. \(2004\). Metaphor and translation. Some implications of a cognitive approach. *Journal of Pragmatic*, 36, 1253-1269.](#)

[Shakoori, M., Kadivar, P., & Sarami, R. \(2017\). The effect of concept mapping strategy as a graphical tool in writing achievement among EFL learners. *International Journal of Information and Education Technology*, 7\(5\), 357-360.](#)

[Snodgrass, A., & Coyne, R. \(1991\). *Models, metaphors and the hermeneutics of designing* \(Unpublished manuscript\). University of Sydney, Faculty of Architecture.](#)

[Setyowati, L. & Sukmawan, S. \(2016\). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *AWEJ Journal*, 7 \(4\), 365- 378. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2898636>](#)

[Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. \(2013\). *Using multivariate statistics* \(6th Ed.\). Pearson Education.](#)

[Urbaniak, G. C., & Plous, S. \(2013\). Research randomizer \(Version 4.0\) \[Computer software\]. <http://www.randomizer.org/>](#)

[Usher, E., & Pajares, F. \(2008\). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796. <http://doi.org/10.3102/0034654308321456>](#)

[Vadipoor, G., Shabani, M. B., & Esfandiari, R. \(2021\). The implementation of conceptual metaphor as a cognitive solution to English language writing challenges: the effects on writing proficiency and apprehension. *Teaching English Language*, 15\(1\), 77-106. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.131257>](#)

[Wright, J. \(2002\). *Idioms Organizer: Organized by metaphor, topic and key word*. Thomson Heinle.](#)