

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۴

مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث روانی،

دقت و پیچیدگی نوشتار

حمیدرضا کارگذاری (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

hamidrezakargozari@yahoo.com

حسن سلیمانی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Arshia.soleimani@gmail.com

منوچهر جعفری گهر (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Jafarigohar2007@yahoo.com

فاطمه همتی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

Fatemehhemmati2002@yahoo.co.uk

چکیده

هدف پژوهش پیش رو مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی شامل برنامه‌ریزی قبل از تکلیف و برنامه‌ریزی همزمان در عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی از حیث دقت، روانی و پیچیدگی است. بدین منظور از ۱۳۴ زبان‌آموز ایرانی که دارای بسندگی زبانی متفاوتی بودند، خواسته شد دو تکلیف نوشتاری متفاوت را تحت این دو نوع برنامه‌ریزی انجام دهند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که هیچ‌یک از انواع برنامه‌ریزی در دقت نوشتاری تأثیری ندارد. با وجود این، برنامه‌ریزی همزمان باعث افزایش روانی نوشتار می‌شود و برنامه‌ریزی قبل از تکلیف باعث افزایش پیچیدگی نوشتار. یافته‌ها همچنین بیانگر آن است که افراد با بسندگی بالاتر زبانی در هر سه مورد دقت، روانی و پیچیدگی عملکرد بهتری نسبت به افراد با بسندگی پایین‌تر زبانی در هر دو نوع برنامه‌ریزی داشتند. این بدان معناست که هیچ رابطه‌ای بین نوع برنامه‌ریزی و میزان بسندگی زبانی وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ریزی، پیچیدگی، دقت، روانی.

۱. مقدمه

مدرسان زبان بر این باورند که معمولاً بین توانش زبانی و عملکرد آن در بین زبان‌آموزان تفاوت چشمگیری وجود دارد. اندرسون (۱۹۹۳) دلیل این موضوع را ظرفیت محدود ذهن زبان‌آموزان در پردازش اطلاعات می‌داند و بر این باور است نمی‌توان در آن واحد بر جنبه‌های متفاوت فعالیتی تمرکز کرد. این محدودیت باعث می‌شود فراگیران زبان دوم نتوانند به‌طور همزمان به معنا و صورت توجه یکسانی داشته باشند و تنها یک جنبه از عملکرد زبانی را در الویت قرار می‌دهند (اسکیهان، ۱۹۹۶). بعضی از پژوهشگران از جمله اسکیهان (۱۹۹۶) و ایس (۲۰۰۵) معتقدند که برای حل چنین مشکلی می‌توان از برنامه‌ریزی^۱ استفاده کرد.

نوول و سیمون (۱۹۷۲) اولین تعریف برنامه‌ریزی زبانی را ارائه داده‌اند. از دیدگاه آنان برنامه‌ریزی عبارت است از فعالیت‌های ذهنی هدفدار که زبان‌آموزان را در نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده یاری می‌رساند. ایس (۲۰۰۵) برنامه‌ریزی را فرآیند حل مسئله می‌داند که به زبان‌آموزان کمک می‌کند درباره ابزارهای زبانی، تصمیم‌های کارسازی اتخاذ نمایند. یکی از انواع برنامه‌ریزی‌ها که در یادگیری زبان دوم کاربرد فراوان دارد، برنامه‌ریزی فعالیت^۲ نام دارد. پژوهشگران زبان بر این باورند که برنامه‌ریزی فعالیت‌های زبانی تأثیر بسزایی در عملکرد زبان اول و دوم دارد. مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت نوشتاری زبان اول نشان داده بین نویسندگان خبره و نویسندگان تازه‌کار در استفاده از برنامه‌ریزی نوشتاری تفاوت عمده‌ای وجود دارد (اسکاردامالیا و بریتر، ۱۹۸۷). مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت نوشتاری زبان دوم نیز اثبات کرده می‌توان از برنامه‌ریزی به‌عنوان ابزاری برای تقویت روانی نوشتار، کیفیت نوشتار و کاربرد زبان بهره برد (کلوگ، ۱۹۹۰). کلوگ (۱۹۸۸) بر این باور است که فرآیند نوشتن مبتنی بر سه اصل قاعده‌سازی^۳، اجراء^۴ و بررسی^۵ است. هرکدام از این اصول میزان متفاوتی از حافظه کارکردی را به خود اختصاص می‌دهند. به‌عنوان مثال، اصل قاعده‌سازی

1 planning

2 task planning

3 formulation

4 execution

5 monitoring

بیشترین قسمت حافظه کارکردی را به خود اختصاص می‌دهد. پژوهشگران بر این باورند که برنامه‌ریزی فعالیت، میزان فشاری را که بر حافظه کارکردی وارد می‌شود تا حد زیادی کاهش می‌دهد. علاوه بر این، بعضی از نظریه‌های زبان دوم نیز تأثیر برنامه‌ریزی را تأیید می‌کنند. به‌عنوان مثال، مدل محدود ظرفیت توجه^۱ (اسکیهان، ۱۹۹۸) و فرضیه شناخت^۲ (رابینسون، ۲۰۰۱) به تأثیر مثبت برنامه‌ریزی در عملکرد زبانی اذعان دارند.

پژوهش پیش‌رو سعی دارد تأثیر دو عامل نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی را بر روانی، دقت و پیچیدگی نوشتار روایی زبان‌آموزان ایرانی بررسی کند. در این راستا، سه سؤال اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در پیچیدگی نوشتار تأثیر دارد؟
۲. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در روانی نوشتار تأثیر دارد؟
۳. آیا تعامل دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی در دقت نوشتار تأثیر دارد؟

۲. انواع برنامه‌ریزی

الیس (۲۰۰۵) دو نوع اصلی برای برنامه‌ریزی پیشنهاد داده که عبارت‌اند از برنامه‌ریزی قبل از تکلیف^۳ و برنامه‌ریزی همزمان^۴. برنامه‌ریزی قبل از تکلیف به برنامه‌ریزی‌ای اطلاق می‌شود که قبل از انجام تکلیف اصلی انجام می‌شود و خود به دو دسته برنامه‌ریزی تمرینی^۵ و برنامه‌ریزی راهکاری^۶ تقسیم می‌شود. برنامه‌ریزی همزمان به برنامه‌ریزی‌ای گفته می‌شود که در حین انجام تکلیف اصلی استفاده شده و به دو صورت برنامه‌ریزی تحت فشار^۷ و برنامه‌ریزی بدون فشار^۸ تقسیم می‌شود.

1 Limited Attentional Capacity Model

2 cognition hypothesis

3 pre-task planning

4 online planning

5 rehearsal planning

6 strategic planning

7 pressured planning

8 unpressured planning

برنامه‌ریزی تمرینی عبارت است از انجام تکلیف اصلی به صورت آزمایشی. در این نوع برنامه‌ریزی زبان‌آموزان با تمام جزئیات تکلیف اصلی کاملاً آشنا شده و فرصت انجام آن را به صورت آزمایشی پیدا می‌کنند. در برنامه‌ریزی راهکاری زبان‌آموزان با محتوا و زبان مورد نیاز برای انجام تکلیف هدف آشنا شده و مدرس به آنان کمک می‌کند تا ابزار مورد نیاز برای انجام تکلیف را در طی فرآیند برنامه‌ریزی کسب کنند. در برنامه‌ریزی تحت فشار، برای انجام تکلیف، به کاربران زبان زمانی محدود داده می‌شود و آن‌ها موظفند برنامه‌ریزی را در بازه زمانی محدودی انجام دهند، ولی در برنامه‌ریزی بدون فشار کاربران زبان هیچ محدودیت زمانی نداشته و آزاد هستند تا هر مدت زمانی را که نیاز دارند، در حین انجام تکلیف اصلی برنامه‌ریزی کنند.

الیس (۲۰۰۹) دسته‌بندی قبلی خود را تا حدودی تغییر داد و دسته‌بندی جدیدتری شامل سه نوع برنامه‌ریزی پیشنهاد داد. این دسته‌بندی شامل برنامه‌ریزی تمرینی، برنامه‌ریزی قبل از تکلیف (راهکاری) و برنامه‌ریزی درون‌تکلیفی است. بوی (۲۰۱۴) بر این باور است که هر دو نوع دسته‌بندی ارائه شده توسط الیس (۲۰۰۵ و ۲۰۰۹) بیشتر مبتنی بر آماده‌سازی بیرونی بوده و تقریباً با هم یکسان می‌باشند.

در جدیدترین دسته‌بندی پیشنهادی، بوی (۲۰۱۴) به جای واژه برنامه‌ریزی از واژه آمادگی^۱ استفاده کرده است. از دیدگاه وی آمادگی از دو وجه کلان آمادگی درونی^۲ و آمادگی بیرونی^۳ تشکیل شده است. از آمادگی درونی به عنوان برنامه‌ریزی ضمنی^۴ و از آمادگی بیرونی به عنوان برنامه ریزی آشکار^۵ یاد می‌شود. آمادگی بیرونی در این دسته‌بندی کاملاً منطبق با دسته‌بندی الیس (۲۰۰۹) است، ولی آمادگی درونی مفهوم تازه‌ای از برنامه‌ریزی را معرفی می‌کند که خود شامل آشنایی با موضوع، آشنایی قیاسی، آشنایی با تکلیف و تکرار تکلیف است. بوی (۲۰۱۴)

1 preparation

2 internal readiness

3 external readiness

4 implicit planning

5 explicit planning

بر این باور است که تفاوت اصلی بین آمادگی درونی و آمادگی بیرونی در میزان طبیعی بودن و مداخله در فرآیند یادگیری است.

۳. مروری بر پیشینه پژوهش

پژوهشگران بسیاری تأثیر انواع برنامه‌ریزی را در انجام وظایف زبانی چه کلامی و چه نوشتاری بررسی کرده‌اند. (اسکیهان و فاستر، ۱۹۹۷؛ اورتگا، ۱۹۹۹؛ سلیمانی و کارگزاری، ۲۰۱۴؛ شین، ۲۰۰۸). در اکثر این پژوهش‌ها متغیر وابسته سه عملکرد زبانی دقت، روانی و پیچیدگی بوده است (توکی و اسکیهان، ۲۰۰۵؛ رحیم‌پور و نریمان‌جهان، ۲۰۱۱).

الیس (۱۹۸۷) یکی از اولین پژوهش‌ها در زمینه برنامه‌ریزی در فعالیت‌های نوشتاری را انجام داده است. وی تأثیر برنامه‌ریزی را بر روی دقت عملکرد گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان مطالعه کرده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌ریزی با دقت دستوری رابطه مستقیمی دارد.

ویگل وورث (۱۹۹۷) سعی کرده تا تأثیر سه عامل زمان برنامه‌ریزی، نوع تکلیف و سطح زبانی را در محیط آزمون بررسی کند. نتایج پژوهش وی نشان داد که تأثیر برنامه‌ریزی تحت تأثیر نوع تکلیف و سطح زبانی است. در پژوهش وی، افراد دارای سطح زبانی بالا، در فعالیت‌های پیچیده بیشتر از برنامه‌ریزی سود بردند تا افرادی که دارای سطح زبانی پایین‌تری بودند. به عبارت دیگر، افراد با سطح زبانی پایین‌تر نتوانستند به‌طور بهینه از زمان برنامه‌ریزی استفاده نمایند.

الیس و یوان (۲۰۰۴) تأثیر سه نوع برنامه‌ریزی مختلف را بر روی عملکرد نوشتار روایی ۴۲ زبان‌آموز چینی بررسی کردند. این سه نوع برنامه‌ریزی عبارت بودند از: ۱. شرایط بدون برنامه‌ریزی؛ ۲. برنامه‌ریزی قبل از تکلیف؛ ۳. برنامه‌ریزی حین تکلیف. یافته‌های این پژوهش نشان داد که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف منجر به افزایش روانی و تنوع ساختار نحوی شده، در صورتی که برنامه‌ریزی همزمان منجر به دقت بالاتری شده و شرایط فاقد برنامه‌ریزی هیچ تأثیری بر روانی، دقت و پیچیدگی زبانی نداشته است.

شین (۲۰۰۸) نیز تأثیر نوع برنامه‌ریزی، نوع فعالیت و سطح زبانی ۱۵۷ زبان‌آموز کره‌ای را بررسی کرده است. فعالیت‌های استفاده‌شده در این پژوهش عبارت‌اند از نوشتار تفسیری و نوشتار استدلالی. شرکت‌کنندگان در این پژوهش به دو دسته شرکت‌کنندگان دارای مهارت زبانی بالا و مهارت زبانی پایین دسته‌بندی شده‌اند. از تمام این افراد خواسته شده تا فعالیت‌های ذکرشده را یک بار به صورت فردی و یک بار به صورت گروهی انجام دهند. یافته‌های پژوهش نشان داده افرادی که تکالیف را به صورت گروهی انجام داده‌اند فقط در نوشتار تفسیری عملکرد بهتری نسبت به گروه فردی داشتند. علاوه بر این، نتایج نشان داده که افراد با سطح زبانی بالا در هر نوع تکلیفی نسبت به گروه دیگر عملکرد بهتری داشتند. به عبارت دیگر، این پژوهش اثبات کرده است که دو عامل برنامه‌ریزی و سطح زبانی از عوامل تأثیرگذار در عملکرد نوشتاری می‌باشند.

سلیمی و همکارانش (۲۰۱۲) به مطالعه تأثیر برنامه‌ریزی راهکاری و پیچیدگی تکلیف در دقت نوشتاری زبان‌آموزان خارجی پرداخته‌اند. شرکت‌کنندگان این پژوهش متشکل از ۵۰ زبان‌آموز ایرانی بوده‌اند. از این افراد خواسته شده تا دو تکلیف آسان و سخت را تحت برنامه‌ریزی راهکاری انجام دهند. نتایج این پژوهش اثبات کرده است که برنامه‌ریزی راهکاری باعث دقت بیشتر در هر دو نوع تکلیف آسان و سخت می‌شود.

سلیمی و فلاح‌نژاد (۲۰۱۲) به مطالعه برنامه‌ریزی راهکاری و آشنایی با تکلیف پرداخته‌اند. در این پژوهش چهار گروه متشکل از ۸۰ نفر (هر گروه ۲۰ نفر) زبان‌آموز خانم وجود داشت. در گروه اول از افراد خواسته شده تا درباره موضوعی که با آن کاملاً آشنا هستند (عید نوروز) متنی را بنویسند. قبل از انجام این فعالیت به آن‌ها ۱۰ دقیقه برای برنامه‌ریزی وقت داده شده است. شرکت‌کنندگان گروه دوم نیز درباره همان موضوع نوشتند ولی بدون هیچ برنامه‌ریزی. از گروه سوم خواسته شده تا درباره موضوعی که با آن آشنا نیستند (کریسمس) متنی بنویسند، در حالی که به آن‌ها ۱۰ دقیقه قبل از انجام فعالیت وقت داده شده است. گروه چهارم نیز درباره موضوع ناآشنای کریسمس اما بدون زمان برنامه‌ریزی نوشته‌اند. نتایج پژوهش فوق نشان داده

است که زمان برنامه‌ریزی باعث افزایش روانی و پیچیدگی نوشتاری می‌شود ولی در دقت نوشتار هیچ تأثیری ندارد. آشنایی با موضوع نیز فقط بر پیچیدگی نوشتار تأثیرگذار است. حق‌وردی، بی‌ریا و خلجی (۲۰۱۳) تأثیر برنامه‌ریزی تکلیف را بر روی دقت نوشتار داستانی مطالعه کرده‌اند. شرکت‌کنندگان در پژوهش ایشان ۹۰ زبان‌آموز ایرانی بوده‌اند. این افراد به‌طور تصادفی به سه گروه بدون برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی همزمان و برنامه‌ریزی راهکاری تقسیم شده‌اند. از تمام افراد خواسته شده تا براساس یک‌سری از تصاویر، داستانی را روایت کنند. یافته‌های این مطالعه نشان داده است که افرادی که در گروه برنامه‌ریزی راهکاری بوده‌اند نسبت به افراد دو گروه دیگر متن‌های صحیح‌تری نوشته‌اند.

۴. شرکت‌کنندگان پژوهش

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۳۴ دانشجوی رشته زبان انگلیسی بودند که از این افراد ۳۲ نفر مرد و ۱۰۲ نفر زن بودند. سن آن‌ها بین ۲۳ تا ۴۸ سال بود. از آنجا که سطح زبانی به‌عنوان متغیر مستقل در این پژوهش به‌شمار می‌رفت، سعی بر آن شد تا شرکت‌کنندگان در دو سطح مختلف کارشناسی و کارشناسی ارشد باشند تا بدین‌وسیله سطح زبانی متفاوتی داشته باشند. برای اندازه‌گیری سطح زبانی شرکت‌کنندگان از آزمون تافل (۲۰۰۴) استفاده شد. افراد براساس نمره‌ای که در این آزمون گرفتند به دو دسته سطح زبانی بالا و سطح زبانی پایین تقسیم شدند. ۵۸ نفر که نمره آن‌ها ۱ انحراف معیار بالاتر از نمره میانگین بود به‌عنوان گروه زبانی بالا و ۷۶ نفر که سطح زبانی آنان ۱ انحراف معیار پایین‌تر از نمره میانگین بود به‌عنوان گروه زبانی پایین در نظر گرفته شدند. بازه نمره آزمون تافل افراد در گروه بالا بین ۴۶ و ۵۸ بود در حالی که بازه نمرات افراد در گروه پایین بین ۲۵ تا ۴۰ بود.

۴.۱. فرآیند پژوهش

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها در زمان کلاس دانشجویان انجام شد. به افراد در هر دو گروه دو سری از تصاویر داده شد و از آن‌ها خواسته شد درباره یک تصویر تحت شرایط برنامه‌ریزی

قبل از تکلیف داستانی نوشته و درباره تصویر دیگر تحت شرایط برنامه‌ریزی همزمان داستانی بنویسند.

در شرایط برنامه‌ریزی قبل از تکلیف تمام شرکت‌کنندگان توضیحات کامل و دستورالعمل‌ها را دریافت کردند و به آن‌ها مجموعه‌ای از تصاویر داده شد که توالی این تصاویر بیانگر داستانی بود. تمام افراد ۵ دقیقه وقت داشتند تا ساختارها، کلمه‌ها و عبارت‌های لازم برای نوشتن داستان را قبل از نوشتن داستان بررسی کرده و کلمه‌های لازم از طریق هم‌شاگردان یا مدرس کلاس دریافت نمایند. بعد از آن به افراد ۱۵ دقیقه وقت داده شد تا داستانی در حدود ۲۰۰ لغت بر روی کاغذ بنویسند. در برنامه‌ریزی همزمان، قبل از نوشتن داستان، به دانشجویان وقت برای برنامه‌ریزی و تبادل اطلاعات درباره ساختارها، کلمه‌ها و عبارت‌های لازم برای نوشتن داستان داده نشد، بلکه از آن‌ها خواسته شد به محض دریافت مجموعه تصاویر دوم که بیانگر داستان دیگری بود، شروع به نوشتن داستان نمایند. با وجود این، این شرکت‌کنندگان برای نوشتن داستان محدودیت زمانی نداشتند و از وقت خود در هنگام نوشتن داستان برای برنامه‌ریزی استفاده کردند.

۴.۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج پژوهش

برای بررسی سؤال‌های پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. آمار توصیفی جدول ۱ نشان می‌دهد که در مجموع، در دقت نوشتاری، برنامه‌ریزی همزمان دارای میانگین بیشتری ($M = 16.39, SE = .50$) نسبت به برنامه‌ریزی قبل از انجام داشت. ($M = 15.52, SE = .50$)

جدول ۱. آمار توصیفی، دقت در نوشتار در بین گروه‌ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرائه بالا	کرائه پایین
برنامه‌ریزی قبل از تکلیف	۱۵/۵۲۰	۰/۵۰۵	۱۶/۵۱۴	۱۴/۵۲۵
برنامه‌ریزی حین تکلیف	۱۶/۳۹۰	۰/۵۰۷	۱۷/۳۸۷	۱۵/۳۹۲

در قسمت آمار استنباطی از آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون که در جدول ۲ ارائه شده، بیانگر تفاوت معناداری بین میانگین دقت نوشتاری در دو گروه افراد با توانایی زبانی بالا و پایین می‌باشد. این جدول بیانگر این نکته است که افراد با توانایی زبانی بالاتر در دقت نوشتاری عملکرد بهتری نسبت به افراد با توانایی زبانی کمتر داشته‌اند. با وجود این، هیچ تعامل معناداری در نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۲. آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و دقت نوشتاری

	مجموع مجذورها	Df	میانگین مجذورها	F	Sig.
برنامه‌ریزی	۴۹/۶۴۵	۱	۴۹/۶۴۵	۱/۴۷۹	۰/۲۲۵
سطح زبانی	۳۹۶۹/۶۳۵	۱	۳۹۶۹/۶۳۵	۱۱۸/۲۴۲	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی و سطح زبانی	۱۵/۱۶۲	۱	۱۵/۱۶۲	۰/۴۵۲	۰/۵۰۲
خطا	۸۱۲۹/۴۶۰	۲۶۳	۳۳/۵۷۲		
جمع	۷۶۵۴۵/۴۵۸	۲۶۷			

در خصوص تأثیر برنامه‌ریزی بر روانی نوشتار، آمار توصیفی بیانگر آن بود که میانگین روانی نوشتاری برای افراد در گروه برنامه‌ریزی همزمان ($M = 11.56, SE = .20$) به مراتب بیشتر از میانگین آن برای افرادی بود که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف ($M = 10.11, SE = .20$) داشتند (جدول ۳).

جدول ۳. آمار توصیفی، روانی نوشتار در بین گروه‌ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرانه بالا	کرانه پایین
برنامه‌ریزی قبل از تکلیف	۱۰/۱۱۳	۰/۲۰۲	۹/۷۱۶	۱۰/۵۱۱
برنامه‌ریزی حین تکلیف	۱۱/۵۶۱	۰/۲۰۲	۱۱/۱۶۲	۱۱/۹۵۹

برای مقایسه تأثیر دو نوع برنامه‌ریزی بر روانی نوشتار در دو سطح زبانی متفاوت نیز از آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) استفاده شد. یافته‌های فوق بیانگر آن بود که تفاوت در روانی نوشتاری بین دو گروه، معنادار است (جدول ۴).

جدول ۴: آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و روانی نوشتاری

	مجموع مجذورها	Df	میانگین مجذورها	F	Sig.
برنامه‌ریزی	۱۳۷/۴۱۵	۱	۱۳۷/۴۱۵	۲۵/۶۳۸	۰/۰۰۰
سطح زبانی	۳۶۴/۵۶۲	۱	۳۶۴/۵۶۲	۶۸/۰۱۸	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی و سطح زبانی	۸/۴۳۳	۱	۸/۴۳۳	۱/۵۷۳	۰/۲۱۱
خطا	۱۴۰۹/۶۳۳	۲۶۳	۵/۳۶۰		
جمع	۳۲۳۷۱/۸۲۵	۲۶۷			

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که میانگین روانی نوشتاری در گروه با توانایی زبانی بالا به مراتب بیشتر از روانی نوشتاری افراد با توانایی زبانی پایین است. افراد با توانایی زبانی بالا نوشته‌های روان‌تری نسبت به افراد با توانایی زبانی پایین تولید کرده‌اند. با وجود این، هیچ تعاملی در بین سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی مشاهده نشده است ($F(1, 263) = 1.57, P > .01, \text{Partial } \eta^2 = .006$).

برای پاسخ‌دادن به سؤال سوم پژوهش ابتدا آمار توصیفی محاسبه شد. این اطلاعات در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آمار توصیفی؛ پیچیدگی نوشتاری در بین گروه‌ها

گروه	میانگین	خطای استاندارد	۹۵٪ ضریب اطمینان	
			کرائه بالا	کرائه پایین
برنامه‌ریزی قبل از تکلیف	۱۴/۷۴۲	۰/۱۸۴	۱۴/۳۷۸	۱۵/۱۰۵
برنامه‌ریزی حین تکلیف	۱۳/۴۳۳	۰/۱۸۵	۱۳/۰۶۹	۱۳/۷۹۸

اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که افراد با برنامه‌ریزی قبل از فعالیت ($M = 14.74, SE = .18$) نسبت به افراد با برنامه‌ریزی همزمان ($M = 13.43, SE = .18$)

میانگین بیشتری در پیچیدگی نوشتاری کسب کرده‌اند. تأثیر دو عامل سطح زبانی و نوع برنامه‌ریزی بر پیچیدگی نوشتاری نیز از طریق آزمون واکاوی واریانس دوطرفه (ANOVA) بررسی شد. جدول شماره ۶ بیانگر این است که تفاوت مشاهده‌شده در میانگین نمرات معنادار است ($F(1, 263) = 25.08, P < .01, \text{Partial } \eta^2 = .087$).

جدول ۶. آزمون واکاوی واریانس دوطرفه تعامل برنامه‌ریزی، سطح زبانی و پیچیدگی نوشتاری

	مجموع مجذورها	Df	میانگین مجذورها	F	Sig.
برنامه‌ریزی	۱۱۲/۲۵۱	۱	۱۱۲/۲۵۱	۲۵/۰۸۹	۰/۰۰۰
سطح زبانی	۱۷۶/۹۳۲	۱	۱۷۶/۹۳۲	۳۹/۵۴۶	۰/۰۰۰
برنامه‌ریزی و سطح زبانی	۰/۷۳۲	۱	۰/۷۳۲	۰/۱۶۴	۰/۶۸۶
خطا	۱۱۷۶/۶۸۷	۲۶۳	۴/۴۷۴		
جمع	۵۳۶۶۳/۷۷۷	۲۶۷			

این جدول همچنین بیانگر این است که تعاملی بین دو متغیر نوع برنامه‌ریزی و سطح زبان وجود نداشته است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه فوق بیانگر این نکته است که هیچ‌یک از انواع برنامه‌ریزی‌های به‌کار برده‌شده در پژوهش فوق تأثیری در دقت نوشتاری زبان‌آموزان نداشته است. نتایج همچنین نشان می‌دهند که زبان‌آموزان با توانایی زبانی بالاتر نسبت به افراد با توانایی زبانی پایین‌تر دارای دقت نوشتاری بیشتری می‌باشند. همچنین هیچ تعاملی بین سطح زبان و نوع برنامه‌ریزی در افزایش دقت نوشتاری وجود نداشته است. یافته‌های فوق در راستای یافته‌های اکثر پژوهش‌های مرتبط است. به‌عنوان مثال، بایگیت (۲۰۰۱) دریافته است که برنامه‌ریزی تمرینی هیچ تأثیری بر دقت، پیچیدگی و روانی نوشتار روایی زبان‌آموزان نداشته است. سیدی و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌ریزی در دقت نوشتاری تأثیری ندارد. الیس (۲۰۰۹) بر این باور است که دقت در تولید زبانی مقوله‌ای مرتبط

با سطح زبانی است. این بدان معناست که با افزایش سطح زبانی، دقت زبانی نیز افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان با توانایی زبانی بالاتر قادر به تولید زبان با پیچیدگی، روانی و دقت بیشتری می‌باشند که یافته‌های پژوهش فوق در راستای نظرات ایس است.

در خصوص روانی نوشتار، تفاوت معناداری بین دو نوع برنامه‌ریزی مشاهده شد. در مجموع افراد در شرایط برنامه‌ریزی همزمان، نوشته‌های روان‌تری تولید کردند. این یافته‌ها نیز در راستای یافته‌های دیگر پژوهشگران همانند اسکیهان (۱۹۹۸)، اورتگا (۱۹۹۹)، مهرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) و محمدزاده محمدآبادی و همکاران (۲۰۱۳) است.

اسکیهان (۱۹۹۸) معتقد است از آنجا که دامنه توجه زبان‌آموزان محدود می‌باشد، اینکه آیا در هنگام تولید زبانی تمرکز آن‌ها بر روی فرم و ساختارهای دستوری باشد یا بر روی معنا، باعث افزایش در پیچیدگی، دقت یا روانی می‌شود. به نظر وی اگر تمرکز بر روی ساختار زبانی باشد، پیچیدگی و دقت افزایش یافته و اگر تمرکز بر روی معنا باشد، روانی زبان افزایش می‌یابد. چنین به نظر می‌رسد که در هنگام برنامه‌ریزی همزمان تمرکز بیشتر بر روی معناست و همین امر منجر به افزایش روانی نوشتار یا گفتار می‌شود و در برنامه‌ریزی قبل از تکلیف، تمرکز بر روی ساختارهای دستوری است که باعث افزایش پیچیدگی و دقت زبانی می‌شود (اورتگا، ۱۹۹۹). بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که تولید نوشته‌های روان‌تر در پژوهش پیش‌رو در برنامه‌ریزی همزمان به دلیل تمرکز زبان‌آموزان بر معناست. اسکیهان و فاستر (۲۰۰۱) نیز معتقدند که وقتی تمرکز بر روی ساختار باشد، رقابت شدیدی بین روانی و دقت وجود دارد. مویزوی و اورتگا (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌ریزی قبل از تکلیف هیچ تأثیری بر روانی زبان ندارد. این یافته‌ها نیز در راستای نتایج به دست آمده توسط مهرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) و محمدزاده محمدآبادی و همکاران (۲۰۱۳) است. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند برنامه‌ریزی اولیه بر روانی نوشتاری تأثیری ندارد. یافته‌های پژوهش فوق نشان داد که برنامه‌ریزی اولیه نسبت به برنامه‌ریزی همزمان تأثیر بیشتری بر پیچیدگی نوشتار دارد. همچنین نتایج نشان داد که همانند روانی و دقت، افزایش سطح زبانی باعث افزایش پیچیدگی تولید زبان می‌شود. علاوه بر آن، هیچ‌گونه تعاملی در بین سطح زبانی

و نوع برنامه‌ریزی در افزایش پیچیدگی مشاهده نشد. ویلگورث (۱۹۹۷) معتقد است که برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان با توانایی زبانی بیشتر، اجازه می‌دهد زبان پیچیده‌تری تولید نمایند، اما زبان‌آموزان با سطح زبانی کمتر نمی‌توانند از این امر سود ببرند. شین (۲۰۰۸) نیز بر این باور است که هیچ تعاملی بین نوع برنامه‌ریزی و سطح زبانی در افزایش پیچیدگی وجود ندارد. یافته‌های پژوهش پیش‌رو در راستای یافته‌های مهنرنگ و رحیم‌پور (۲۰۱۰) است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ریزی اولیه منجر به افزایش پیچیدگی نوشتار می‌شود. معراجی (۲۰۱۱) نیز اثبات کرده است که برنامه‌ریزی اولیه باعث افزایش پیچیدگی در نوشتار روایی می‌شود. سیدی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی که اخیراً انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که برای افزایش پیچیدگی نوشتار برنامه‌ریزی اولیه تأثیر بیشتری نسبت به برنامه‌ریزی همزمان دارد. از آنجا که سبک‌های نوشتاری متفاوتی وجود دارد، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی تمرکز خود را بر روی سبک‌های نوشتاری متفاوت بگذارند. در این پژوهش سعی بر آن شد تا تأثیر برنامه‌ریزی در نوشتار روایی بررسی شود. پژوهشگران دیگر نیز می‌توانند تأثیر برنامه‌ریزی بر سبک‌های نوشتاری توصیفی، مقایسه‌ای و بحثی را بررسی کنند. علاوه بر این، در پژوهش پیش‌رو، مدل الیس (۲۰۰۵) به‌عنوان الگوی کاری انتخاب شده بود و پیشنهاد می‌شود از مدل‌های دیگر مانند مدل رابینسون (۲۰۰۱)، مدل اسکیهان (۱۹۹۸) و مدل بوی (۲۰۱۴) نیز استفاده شود.

کتابنامه

- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bui, H. Y. G. (2014). Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels. In P. Skehan (ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 63-94). Amsterdam: John Benjamins.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow, England: Longman.

- Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Styles shifting in the use of past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30, 474-509.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 59-84.
- Haghverdi, H., Biria, R., and Khalaji, H., R. (2013). The Impact of task-planning and gender on the accuracy of narrations composed by Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 74-83.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology*, 14, 355-365.
- Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, 327-342.
- Mehrang, F. & Rahimpour, M. (2010). *The impact of task structure and planning conditions on oral performance of EFL learners*. Paper presented at the Procedia Social and Behavioral Sciences: World Conference on Educational Sciences, Istanbul, Turkey.
- Meraji, S. R. (2011). Planning time, strategy use, and written task production in a pedagogic vs. a testing context. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 338-352
- Mochizuki, N., & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11-37.
- Mohammadzadeh Mohammadabadi, A.R., Dabaghi, A., Tavakoli, M. (2013). The effects of simultaneous use of pre-planning along +/-Here-and-Now dimension on fluency, complexity, and accuracy of Iranian EFL learners written performance. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 49-65.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2011). The effects of planning on writing narrative task performance with low and high EFL proficiency. *English Language Teaching*, 4(1), 120-127.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Salimi, A., Alaviani, P., Hosseini, P., & Shafaei, A. (2012). The impact of task complexity and strategic planning time on EFL learners accuracy and fluency in written task production. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(7), 104-116
- Salimi, A. & Fatollahnejad, S. (2012). The effects of strategic planning and topic familiarity on Iranian intermediate EFL learners written performance in TBLT. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 2308-2315.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, reading, writing and language learning* (Vol. 2) (pp. 142-175). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Seyyedi, K., Ismail, S. M., Orang, M., & Sharafi Nejad, M. (2013). The effect of pre-task planning time on L2 learners' narrative writing performance. *English Language Teaching*, 6(12), 1-10
- Shin, Y. (2008). *The effects of planning on L2 writing: a study of Korean learners of English as a foreign language* (Unpublished PhD Thesis). University of Iowa.
- Skehan, P. (1996). A framework for the Implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, 185-211.
- Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). New York: Cambridge University Press.
- Soleimani, H., & Kargozari, H. R. (2014). Uncovering new trends of investigation in writing task planning. *International Journal of Asian Social Science*, 4(9), 991-1002.

- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239 ° 277). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14, 85-106.

