

## تأثیر آموزش راهبرد-محور و فرایند-محور بر راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی

ولی‌اله یوسفی \*

دانشجوی دوره‌ی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مجید نعمتی \*\*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده‌ی زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

پرویز پیرجندی \*\*\*

استاد تمام آموزش زبان انگلیسی، دانشکده‌ی زبان و ادبیات، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

مسعود یزدانی مقدم \*\*\*\*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، گرمسار، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۷/۱۱/۱۳، تاریخ چاپ: فروردین ۱۳۹۸)

### چکیده

هدف تحقیق حاضر مقایسه و بررسی میزان تأثیر آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی<sup>۱</sup> در مهارت نگارش است. بدین منظور، ۶۰ نفر (۳۹ زن و ۲۱ مرد) فراگیر زبان انگلیسی در دو گروه ۳۰ نفری با استفاده از آزمون بسندگی تافل انتخاب شدند. پیش از آموزش، همگی فراگیران، یک مقاله (پیش‌آزمون) درباره نموداری نوشتند. سپس یک مربی، راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی را با روش نگارش راهبرد-محور به گروه آزمایش و فرایند-محور را به گروه معیار طی شانزده جلسه آموزش داد. سرانجام، فراگیران همراه با یک پرسشنامه، یک مقاله و پس از دو هفته مقاله دیگری مانند پیش‌آزمون نوشتند. دو مربی با استفاده از معیار نمره آیلتس مقاله‌ها را ارزشیابی کردند. با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس مرکب (SPANOVA) مشخص شد که روش راهبرد-محور در استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله، موثرتر و از میان سه متغیر سن، جنسیت و سطح دانش، سن در ایجاد این اثر نقش مهم‌تری داشته است. بنابراین، آموزش راهبردهای نگارش، با استفاده از روش راهبرد-محور، باید بخشی از آموزش نگارش باشد. واژه‌های کلیدی: آموزش راهبرد-محور؛ آموزش فرایند-محور؛ نگارش در زبان دوم.

\* E-mail: yousefi1234@gmail.com

\*\* E-mail: nematim@ut.ac.ir: نویسنده مسئول

\*\*\* E-mail: pbirjand@yahoo.com

\*\*\*\* E-mail: mym1300@gmail.com

۱. Strategic Self-Regulated Writing (S2RW)

#### ۱- مقدمه

نگارش فعالیتی سخت و طاقت‌فرسا برای فراگیران است، چونکه حتی بعد از دانش آموختگی بسیاری از ایشان قادر به نگارش مقاله‌ها مختلف در سطح بین‌المللی، مانند نگارش در آزمون‌های آیلتس و تافل نیستند. یکی از مهمترین چالش در این زمینه نداشتن یادگیری پایدار و عدم استفاده از راهبردهای یادگیری در دوران تحصیل دانشگاهی است (ورمانت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). محققان نشان داده‌اند که خودتنظیمی با عملکرد و سازگاری تحصیلی فراگیران ارتباط دارد (زیمرمن و شانک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ دانکان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد در مقایسه با سایر مهارت‌های زبانی، مهارت نگارش نیاز به راهبردهای خودتنظیمی بیشتری دارد؛ چونکه "فعالیت‌های نگارشی در معمول توسط خود نگارنده برنامه‌ریزی، آغاز و به پایان می‌رسند" (زیمرمن و رزیمبرگ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷، ص ۷۶). خودتنظیمی صفت بارز فراگیرانی مستقل و خودارزیاب است که با استفاده از انواع راهبردهای یادگیری، برای دستیابی به اهداف آموزشی خاص تلاش می‌کنند. خودتنظیمی مهارتی همه‌جانبه است که فراگیران زبان انگلیسی برای نگارش نوعاً از آن استفاده می‌کنند (آکسفورد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر، خودتنظیمی نوشتاری به مجموعه‌ی رفتارهای (فرا)شناختی، (فرا)عاطفی و (فرا)اجتماعی قابل آموزش و پویا گفته می‌شود که فراگیران به صورت آگاهانه آن را انتخاب می‌کنند تا در نگارش، خود را کم‌کم از وابستگی به تیم‌یار جدا کرده و به‌طور مستقل بنویسند. در این راستا، علیرغم دیدگاه‌های قدیمی که نگارش را به‌عنوان محصول یا برابند فعالیت نگارشی می‌دانستند، دیدگاه‌های جدید نگارش را نوعی فرایند بازگشتی، پویا و هم‌کنشی می‌دانند که در آن نویسنده از راهبردهایی مانند تولید ایده، تعیین هدف، برنامه‌ریزی، ارزیابی و بازنگری استفاده می‌کند (مکی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴).

پژش‌های گسترده‌ای در زمینه تأثیر برخی از راهبردها مانند راهبرد فراشناختی، شناختی، عاطفی و اجتماعی به صورت تک تک و یا چندتایی و یا تأثیر روش آموزش نگارش خاص بر

۱. Vermunt

۲. Zimmerman & Schunk

۳. Duncan et al.

۴. Zimmerman & Risemberg

۵. Oxford

۶. Mackey

نگارش فراگیران ایرانی انجام شده است (امینی باغبادورانی و روحانی، ۲۰۱۴؛ رجایی، مدبری و اردستانی، ۲۰۱۷؛ ریاضی، ۱۹۹۷؛ عبدالله زاده، ۲۰۱۰؛ مستان، معروف و امبی، ۲۰۱۷؛ مفتون، بیرجندی و فرحیان، ۲۰۱۴). اما به نظر می‌رسد تا به امروز هیچ تحقیقی به مقایسه و بررسی میزان اثر دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر استفاده همزمان از شش راهبرد نگارش خودتنظیمی راهبردی (فراشناختی، شناختی، فراعاطفی، عاطفی، فرااجتماعی و اجتماعی) در مهارت نگارش نپرداخته است. بدین منظور، با استفاده از مدل خودتنظیمی راهبردی آکسفورد (۲۰۱۱) پرسشنامه راهبردهای نگارش که جزیی از مراحل این تحقیق بود در دو مرحله تدوین و به وسیله آن راهبردهای نوشتاری مورد نیاز برای آموزش به دو گروه آزمایش و معیار انتخاب شدند.

بنابراین؛ هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله فراگیران زبان انگلیسی در دو مقطع مختلف زمانی (آنی و تاخیری) است. افزون بر آن، به منظور دستیابی دقیق‌تر به اهداف فوق، رابطه و تأثیر عواملی مانند سن، جنس و سطح دانش زبانی در استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیمی راهبردی در نگارش مقاله ارزیابی شد. بنابراین، تحقیق حاضر به دنبال یافتن پاسخ به پرسش‌های زیر بوده است.

- الف. کدام یک از دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور یا فرایند-محور در استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی موثرتر است؟
- ب. میزان تأثیر آنی و با تاخیر روش‌های آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر نمره نگارش مقاله فراگیران چگونه است؟
- ج. چه رابطه‌ای بین سن، جنس و سطح دانش زبانی با مهارت نگارش فراگیران زبان انگلیسی وجود دارد؟

## ۲- پیشینه تحقیق

راهبردهای یادگیری زبان، نقش بسیار مهمی در نگارش دارند. با ظهور نظریه شناختی راهبردهای یادگیری زبان تولد یافته و به عنوان یک پارادایم جدید، روند نگارش را از ساختار و یا محصول-محور به فرایند-محور تغییر داد. بدین ترتیب راهبردهای یادگیری که متأثر از

نظریه اجتماعی-شناختی بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) بودند، ظهور یافته تا تمام ابعاد اجتماعی، عاطفی و شناختی افراد را در یادگیری بهتر دخالت دهد (آکسفورد، ۲۰۱۱). بنابراین، آن دسته از فراگیران زبان انگلیسی که بیشتر از راهبردهای اجتماعی، عاطفی و شناختی در نگارش استفاده می‌کنند، بطور طبیعی موفق‌تر خواهند بود. برای فراگیران زبان راهبردهای یادگیری به‌صورت انگاره و کنشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (آکسفورد، ۱۹۹۰). به‌عبارت دیگر، بیشتر یافته‌ها حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری زبان به‌پیشرفت در تمامی مهارت به‌صورت کلی یا جزئی کمک می‌کنند (اومالی و چاموت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰، وندن و روبین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷). در این راستا، نقش روش و مدل‌های آموزش در تدریس راهبردها از اهمیت خاصی برخوردار است. به‌عنوان مثال، امینی باغبادورانی و روحانی (۲۰۱۴) تاثیر مدل هریس و گراهام (۱۹۹۹) با نام راهبرد خودتنظیم<sup>۴</sup> (SRSD) را بر نگارش شصت فراگیر رشته زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی را بررسی و دریافته‌اند که روش راهبرد-محور به‌توانایی فراگیران در توجه به‌شکل، محتوا، انسجام مطالب، دست‌ورزبان و واژگان برای کسب نمره بهتر موثر بوده است. این پژوهش نشان داد که اگر فراگیران زبان انگلیسی دانش فراشناختی و راهبردهای خودتنظیمی لازم را برای نگارش داشته باشند، سریع‌تر به‌توانایی بالایی در نگارش می‌رسند.

مستان، معروف و امبی (۲۰۱۷) در تحقیق خود که بر روی ۳۶ نفر از فراگیران رشته زبان انگلیسی مقطع کارشناسی در دو گروه آموزش و معیار طی یک دوره آموزشی هشت هفته انجام شد، دریافته‌اند که گروه آموزش با استفاده از روش راهبرد خودتنظیم (SRSD) با تمرکز بر راهبردهای فراشناختی و شناختی نگارش بهتری داشتند. همچنین نتایج مطالعه نشان داد که آموزش راهبردهای نگارشی به‌صورت آشکار، تاثیر مثبتی بر عملکرد نوشتاری فراگیران دارد. اخیراً، رجایی، مدبری و اردستانی (۲۰۱۷) تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر محتوای نگارشی ۷۵ فراگیر رشته زبان انگلیسی دارای سطح متوسط دانش زبانی در قالب دو گروه آزمایش و یک گروه معیار را بررسی کردند و دریافته‌اند که روش آموزشی دارای راهبردهای فراشناختی که برای یک گروه از دو گروه آزمایش بکار بردند، برای تولید یک محتوای نگارشی بهتر از روش آموزشی دارای راهبردهای شناختی بود.

۱. Bandura

۲. O'Mally & Chamot

۳. Wenden & Rubin

۴. Self-Regulated Strategy Development (SRSD)

در پژوهش حاضر، از میان راهبردهای نگارش، راهبردهای خودتنظیمی راهبردی آکسفورد (۲۰۱۱) برای آموزش انتخاب شدند، چونکه در مقطع آموزش عالی با وجود اهداف آموزشی والا، فراگیران نیازمند مهارت‌های متفاوت نگارش بوده و توجه شایانی به راهبردهای خودتنظیمی در افزایش این مهارت نشده است (لانگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). اگر چه نگارش به‌عنوان یکی از مهارت‌های اصلی برای بیان دانش و سنجش موفقیت فراگیران در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم تلقی می‌شود، این مهارت هنوز جایگاه مورد نظر خود را در برنامه‌دستی دانشگاه‌های ایران پیدا نکرده است (عطایی و مظلوم ۲۰۱۳). این کم توجهی بیش از پیش در کیفیت نگارش مقاله‌های بین‌المللی مانند آیلتس خودش را نشان می‌دهد (آزیده، لیتتر و یزدی امیرخیز، ۲۰۱۶). به‌نظر می‌رسد ضعف فراگیران در نگارش اکادمیک تحت تأثیر راهبردهای خودتنظیمی در گستره‌تمامی فراراهبردها و راهبردهای نگارش باشد که برای اولین بار در مدل خودتنظیمی راهبردی آکسفورد (۲۰۱۱) به‌صورت یکجا به‌آن پرداخته شده است.

با توجه به اهمیت خودتنظیمی راهبردی در زمینه آموزش زبان انگلیسی، آکسفورد (۲۰۱۷) با بررسی ۳۳ مورد تحقیق تاکید می‌کند که علیرغم پیچیدگی راهبردهای آموزشی، هنوز راهبردهای آموزش نیازمند تحقیق‌اند و انجام تحقیق بیشتر، از ارزش آن نمی‌کاهد (درنیه و رایان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). آکسفورد معتقد است که یادگیری زمانی پایدار می‌شود که فراگیر به‌طور راهبردی، خودتنظیم و مدیریت شده از فراراهبرده و راهبردهای یادگیری به‌صورت همزمان استفاده کند.

خودتنظیمی برای فرایند یادگیری ضروری است (زیمرمین، ۲۰۰۸)، چونکه می‌تواند به فراگیران در افزایش مهارت‌های مطالعه و یادگیری پایدار (والترز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱)، افزایش راندمان آموزشی و نظارت بر عملکرد خویش (هریس و همکاران، ۲۰۰۵)، و همچنین ارزیابی پیشرفت تحصیلی (دی برون، تیده و کمپ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) کمک کند. در تعریف آکسفورد (۲۰۱۱)، فراگیران خودتنظیم:

- به‌طور فعال در یادگیری خود شرکت می‌کنند،
- به‌اهداف آموزشی از پیش تعیین شده دست می‌یابند،

۱. Langer

۲. Dörnyei & Ryan

۳. Wolters

۴. De-Bruin, Thiedet & Camp

- خود را از نظر شناختی و عاطفی، رفتاری و محیطی وفق می‌دهند
- از راهبردها برای کنترل باورها و حفظ انگیزش خود استفاده می‌کنند،
- با استفاده از راهبردها از مرحله دانش کنترل شده به دانش دائمی می‌رسند،
- راهبردها را متناسب با شرایط، اهداف و موقعیت‌های مختلف انتخاب می‌کنند (ص ۱۵).

### ۳- مدل خودتنظیمی راهبردی آکسفورد

آکسفورد (۲۰۱۱) واژه راهبردی<sup>۱</sup> را در مدل خودتنظیمی راهبردی خود اضافه کرد تا به روشنی بیان کند که "با این روش فراگیران به‌طور خودتنظیم با مسائل و مشکلات چالش‌برانگیز دست و پنجه نرم کرده تا بتوانند با استفاده از بهترین تاکتیک مشکلات یادگیری خویش را حل کنند" (وین و پری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، ص ۵۵۳). مدل خودتنظیمی راهبردی دارای شش فاکتور است: سه فاکتور راهبردی که شامل راهبرد شناختی که به فراگیر در ساختن، اصلاح و بکارگیری دانش زبان دوم کمک می‌کند، راهبرد عاطفی که به فراگیران در ایجاد روابط عاطفی و داشتن دیدگاه مثبت و انگیزه کمک می‌کند، راهبرد اجتماعی که به فراگیران در انجام هم‌کنشی اجتماعی متناسب با محیط و هویت بخشی کمک می‌کند؛ و سه فاکتور فراراهبردی که شامل راهبردهای فراشناختی<sup>۳</sup> که به فراگیران در مدیریت راهبردهای شناختی کمک می‌کند و دو راهبرد جدید دیگر که برای اولین بار به‌طبقه‌بندی قبلی وی (آکسفورد، ۱۹۹۰) اضافه شده است تا نارسایی راهبردهای فراشناختی را برطرف کند (اوملی و چاموت، ۱۹۹۰؛ آکسفورد، ۱۹۹۰): راهبرد فراعاطفی<sup>۴</sup> که به فراگیر در مدیریت و استفاده از راهبردهای عاطفی کمک می‌کند، و راهبرد فرااجتماعی<sup>۵</sup> که به فراگیران در مدیریت و استفاده از راهبردهای اجتماعی کمک می‌کند. با این توضیح آکسفورد می‌افزاید که تا به حال کاربرد "واژه فراشناخت به‌جای راهبردهای فرااجتماعی و فراعاطفی برای کنترل راهبردهای اجتماعی و عاطفی درست نبوده است" (۲۰۱۱، ص ۱۷).

۱. strategic

۲. Winne & Perry

۳. metacognitive

۴. metaaffective

۵. metasocial

در این مدل، راهبرد خودتنظیم نگارش به مجموعه فعالیت‌های ذهنی آگاهانه و یا رفتارهای نگارشی نویسنده گفته می‌شود که به منظور پیگیری یک هدف مشخص برای ایجاد انگیزه و انجام فعالیت نگارشی در یک زمینه خاص به کار گرفته شده است (ماکارو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ منچون، دیلاریوس و مرفی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). به بیان ساده، راهبردهای خودتنظیم نگارش زبان دوم "مجموعهٔ تعلیمات، افکار پویا و رفتارهایی است که فراگیران به‌طور آگاهانه در زمینه‌های خاص به‌منظور ارتقای نگارش خودتنظیم و مستقل برای داشتن عملکرد بهتر و بلند مدت از آنها استفاده می‌کنند." (آکسفورد، ۲۰۱۷، ص ۲۷۲).

آکسفورد (۲۰۱۱) معتقد است که می‌توان فراراهبردها و راهبردهای خودتنظیمی نگارش را از طریق روش آموزش *مداخله‌گر*<sup>۳</sup> آموزش داد. بنابراین، در پژوهش حاضر، روش آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور برای آموزش همزمان فراراهبردها و راهبردهای ارائه شده در مدل آکسفورد (۲۰۱۱) در نگارش مقاله انتخاب شدند.

#### ۴- آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور

آموزش راهبردهای نگارش در افزایش یادگیری و استفاده از زبان دوم تأثیر مثبتی دارد (روبین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). بنابراین آموزش راهبردهای نگارش به‌طور مستقیم نسبت به آموزش غیر مستقیم آن مؤثرتر است (منچون و همکاران، ۲۰۰۷).

با افزودن مرحلهٔ تنظیم هدف، مدل آموزش نگارش چاموت و همکاران (۱۹۹۹) (CALLA)<sup>۵</sup> برای آموزش نگارش مقاله به‌گروه آموزش در هفت مرحله زیر به‌شکل بازگشتی<sup>۶</sup> اجرا شده است. (الف) آماده‌سازی: از فراگیران خواسته شد تا با فعال نمودن دانش قبلی، مصاحبه و تفکر گویا نوع راهبردهای نگارشی استفاده شده را به‌خاطر بیاورند. (ب) تنظیم هدف: از فراگیران خواسته شد که با توجه به فراراهبردهای شناختی، عاطفی و اجتماعی برای فعالیت نگارشی خویش برنامهٔ هدفمندی دربارهٔ چرایی، چگونگی مقاله تهیه کنند. (ج) آموزش راهبرد: در این مرحله مدرس با استفاده از مدل‌سازی، نامگذاری و مثال‌زدن راهبردهای

۱. Macaro

۲. Manchon, De-Larios & Murphy

۳. intervention

۴. Rubin, et al.

۵. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)

۶. Recursive

نگارشی از قبل انتخاب شده را آموزش می‌دهد. (د) تمرین کردن راهبردها: با استفاده از فعالیت‌های نوشتاری بیشتر و با راهنمایی‌های مدرس فراگیران راهبردهای آموزش داده را تمرین می‌کنند. (ه) ارزیابی: در این مرحله فراگیران با استفاده از چک لیست خودارزیابی که پیش‌تر طراحی شده بود به‌ارزیابی میزان استفاده از راهبردهای نگارشی در مقاله خود می‌پردازند. (و) توسعه: فراگیران به‌طور مستقل راهبردهای نگارشی فراگرفته را در سایر متن‌ها استفاده می‌کنند. (ز) ارزشیابی نهایی: دو مدرس آموزش آیلتس در ابتدا و انتهای ترم آموزشی تمامی مقاله‌ها نگاشته شده را با معیار نمره آیلتس ارزشیابی کردند.

مدل آموزش نگارش فرایند-محور (تنگ‌مپون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ص ۴؛ ستیونو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴، ص ۴۷۸) که دارای پنج مرحله پیش‌نوشتاری، چرک‌نویس، بازخورد، پاک‌نویسی و اصلاح بود، برای گروه معیار انتخاب شد. تمام فعالیت‌های آموزشی و نگارشی فراگیران دو گروه در سه مرحله پیش، حین و پس از نگارش در قالب طرح درس ارائه شده بود.

#### ۵- تاثیر سن، جنس، سطح دانش زبانی بر راهبردهای نگارش

در تحقیق حاضر، افزون بر تاثیر روش آموزش نگارش، تاثیر سن، جنس و سطح دانش زبانی فراگیران رشته زبان انگلیسی با سطح متوسط دانش زبانی بر استفاده ایشان از راهبردهای نگارش خودتنظیم در نگارش مقاله مورد بررسی قرار گرفت.

چن<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) با استفاده از مدل فهرست راهبردهای یادگیری زبان<sup>۴</sup> (SILL) آکسفورد (۱۹۹۰) در سه سطح آموزش نگارش به‌دانش آموزان ابتدایی و متوسطه و فراگیران، به‌وجود رابطه بین گروه‌های سنی مختلف و استفاده از راهبردهای یادگیری اذعان دارد. نتیجه پژوهش وی نشان داد که بالا بودن سن فراگیران در مقایسه با دانش‌آموزان باعث تشویق بیشتر ایشان به‌استفاده از راهبردهای اجتماعی می‌شود. همچنین، دانش‌آموزان دبیرستانی و فراگیران بیشتر از راهبردهای جبرانی<sup>۵</sup> استفاده کردند و فراگیران ترجیحاً از راهبردهای اجتماعی و عاطفی بیشتری از سایر گروه‌های سنی در نگارش استفاده نمودند. این یافته‌ها در راستای مدل آکسفورد (۲۰۱۱) است که راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی بیشتر در محیط آکادمیک استفاده می‌شوند.

۱. Tangpermpoon

۲. Setyono

۳. Chen

۴. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

۵. compensation



با توجه به نقش جنسیت در استفاده از راهبردهای نوشتاری، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که زنان نسبت به مردان بیشتر از راهبردهای فراشناختی، اجتماعی، ارتباطی<sup>۱</sup> و تعاملی<sup>۲</sup> استفاده می‌کنند (دریر<sup>۳</sup> و آکسفورد، ۱۹۹۶؛ آکسفورد، ۱۹۹۴؛ آکسفورد و گرین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵). در حالی که پیکاک و هو<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) برتری زنان در استفاده از تمامی راهبردهای یادگیری ارائه شده در SILL را بیان می‌کنند، گریفث<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) تفاوت در استفاده از راهبرد بر اساس جنسیت را رد می‌کند.

سطح دانش زبانی به‌عنوان یکی دیگر از متغیرهای مربوط به فراگیر می‌تواند بر استفاده راهبردهای نگارش به‌صورت کمی و کیفی تأثیر بگذارد (مفتون، بیرجندی، فرحیان، ۲۰۱۴؛ منچون و همکاران، ۲۰۰۷؛ محمدی، ۲۰۰۹). به‌عنوان مثال، در حالی که یافته‌های محمدی (۲۰۰۹) به‌طور کلی بر وجود ارتباط بین استفاده فراگیران زبان انگلیسی از راهبردهای یادگیری و سطح دانش زبانی تأکید می‌کند، یافته‌های مفتون و همکاران (۲۰۱۴) تأثیر مثبت سطح دانش زبانی فراگیران رشته زبان انگلیسی بر استفاده از واژگان و برنامه‌ریزی در راهبردهای فراشناختی نگارش را تأیید می‌کند. بنابراین، بررسی بیشتر می‌تواند این روابط را شفاف‌تر نماید.

## ۶- روش تحقیق

در این پژوهش، روش پیش‌آزمون-آموزش-پس‌آزمون با استفاده از آموزش مداخله‌گری استفاده شده است. ابتدا از فراگیران دو گروه خواسته شد تا بر اساس کتاب آیتس (بروک هارد و جیک‌من<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳) درباره نموداری مقاله شماره یک، برخلاف شماره دو که موضوع انتزاعی دارد، به‌عنوان پیش‌آزمون بنویسند. سپس به‌کمک پرسشنامه که طی فرایند جداگانه‌ای و خارج از این تحقیق اجرا شده بود، راهبردها و فراراهبردهای نگارشی مورد نیاز انتخاب و برای آموزش آن‌ها از روش آموزش نگارش راهبرد-محور برای گروه آزمایش و از روش نگارش

۱. communicative

۲. Interactive

۳. Dreyer

۴. Green

۵. Peacock & Ho

۶. Griffiths

۷. Brook-Hart & Jakeman

فرایند-محور برای گروه معیاراستفاده شد. به‌منظور ارزیابی تاثیر آنی روش‌های تدریس بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله، در جلسه آخر تدریس از دو گروه خواسته شد تا مقاله دوم را از نظر ساختار و شکل مانند مقاله اول، ولی با عنوانی دیگر، به عنوان پس‌آزمون شماره ۱ بنویسند. در همین جلسه، پرسشنامه‌ای که پیش‌تر تدوین شده بود در اختیار دو گروه قرار گرفت تا رابطه بین سطح مهارت، سن و جنسیت فراگیران بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله مشخص شود. پس از دو هفته، برای ارزیابی نتیجه تاخیری روش‌های آموزش بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله از هر دو گروه خواسته شد تا مقاله سوم (پس‌آزمون شماره ۲) را مانند مقاله‌ها پیشین، ولی با عنوانی دیگر، بنویسند.

#### ۶-۱- شرکت کنندگان در تحقیق

برای انجام این مطالعه، از بین ۱۰۵ فراگیر رشته زبان انگلیسی با استفاده از آزمون تعیین سطح دانش دستوری تافل فیلیپس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱، ص ۹۰-۹۵) ۶۰ فراگیر (۲۱ مرد و ۳۹ زن) که پیش‌تر موافقت خویش را برای شرکت در یک دوره آموزش آیلتس اعلام کرده بودند، انتخاب و بطور تصادفی به دو گروه سی نفری آزمایش و معیار تقسیم شدند. با استفاده از کروناخ آلفا، روایی این آزمون ۰/۸۵ بود. برای اطمینان از عادی بودن آزمون، محققان از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده کردند که ضریب اهمیت آن ۱/۱۰ بوده که بیش از آلفا یعنی ۰/۰۵ بود. با توجه به یک نمره بالاتر و پایین‌تر از نمره انحراف معیار (۶/۸۰)، فراگیری که نمره‌های بین ۱۴ تا ۲۶ از ۴۰ داشتند انتخاب شدند. زبان مادری شرکت‌کنندگان فارسی و سن ایشان بین ۱۸ تا ۲۵ سالگی در نوسان بود.

#### ۶-۲- مطالب آموزشی

مواد آموزشی مورد استفاده در این تحقیق شامل دو سری تست پیش آزمون و پس آزمون نگارش مقاله به همراه پرسشنامه نگارش خودتنظیمی راهبردی و همچنین تعدادی از درس‌های مربوط به نگارش مقاله مندرج در کتاب آیلتس کامل (بروک هارد و جیک من، ۲۰۱۳) بود.

### ۳-۶- روش گردآوری اطلاعات

در پژوهش حاضر از مقاله شماره یک ایلتس به عنوان پیش و پس آزمون‌ها استفاده شد. از دو گروه خواسته شد تا مقاله‌ای با حداقل ۱۵۰ واژه را در مدت بیست دقیقه بنویسند. به دلیل داشتن یک چارچوب مشخص برای ارزشیابی، موضوع مقاله برای همه یکسان بود. پس از نگارش، مقاله‌ها توسط دو مدرس دوره‌های ایلتس ارزشیابی شدند. چارچوب نمره‌دهی جدول نمره ایلتس بین ۱ تا ۹ بود که داری چهار محور کلی نیل به هدف، میزان و سطح واژه‌گان، ساختار دستوری و ارتباط منسجم بین جملات بود. پس از شانزده جلسه آموزش با دو روش نگارش متفاوت راهبرد-محور و فرایند-محور از هر دو گروه خواسته شد تا مقاله دوم را به عنوان پس آزمون ۱ و پس از دو هفته مقاله سوم را به عنوان پس آزمون ۲ بنویسند. مقاله‌ها پس آزمون نیز توسط همان دو مدرس ارزشیابی شدند. همراه با نگارش مقاله پس آزمون ۱ از دو گروه خواسته شد که برای مشخص شدن رابطه سن، جنسیت و سطح دانش زبانی با مهارت نگارش پرسشنامه‌ی راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی را پر کنند.

### ۷- تحلیل داده‌ها

داده‌های بدست آمده در جدول‌های مخصوص نرم افزار اس پی اس اس (نسخه ۲۲) وارد شدند. برای پاسخ به سوال اول و دوم یعنی بررسی میزان تاثیر دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور در دو فاصله زمانی متفاوت (پس آزمون ۱ و ۲) بر روی استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله از تجزیه و تحلیل واریانس مرکب (SPANOVA) استفاده شد. برای یافتن پاسخ به سوال مربوط به وجود رابطه بین سن، جنسیت، دانش زبانی و نگارش مقاله از ضریب همبستگی استفاده شد.

### ۸- نتایج

برای سوال اول که به دنبال مقایسه تاثیر دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور یا فرایند-محور در استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله فراگیران زبان انگلیسی بود، نخست از ضریب همبستگی بین نمره‌های ارزیابان در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون ۱ و ۲) و سپس از تجزیه و تحلیل واریانس مرکب استفاده شد. نمره‌های هر دو گروه بر اساس جدول معیار ایلتس بین ۱ تا ۹ بود.

ابتدا ضریب همبستگی بین نمره‌های دو ارزیاب برای هر سه مرحله پیش‌آزمون (زمان ۱) و پس‌آزمون آنی و تاخیری (زمان ۲ و ۳) برای اطمینان حاصل کردن از پایایی نمره‌های بین ارزیابان محاسبه و نتایج زیر بدست آمد.

ضریب همبستگی بین نمره‌های دو ارزیاب در پیش‌آزمون (زمان ۱) ( $r=0/85$ )، پس‌آزمون آنی (زمان ۲) ( $r=0/86$ ) و پس‌آزمون تاخیری پس دو هفته (زمان ۳) ( $r=0/76$ ) قابل قبول بودند، چرا که "ضریب همبستگی کمتر از  $0/50$  پایین، بین  $0/50$  تا  $0/75$  متوسط و از  $0/75$  تا  $0/90$  بالا می‌باشد" (فرهادی، جعفرپور و بیرجندی، ۱۹۹۴، ص ۱۵۴).

سپس از تجزیه و تحلیل واریانس مرکب (SPANOVA) استفاده شد تا تاثیر دو روش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور را در سه دوره متفاوت بر روی استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نمره‌های نگارش مقاله فراگیران ارزیابی شود. با نگاه به جدول ۱، میانگین نمره گروه معیار در زمان اول  $6/29$  با انحراف معیار  $44$ ، در زمان دوم  $6/76$  با انحراف معیار  $39$  و در زمان سوم  $6/81$  با انحراف معیار  $41$  بود. درحالی‌که میانگین نمره گروه آزمایش در زمان اول  $6/06$  با انحراف معیار  $57$ ، در زمان دوم  $7/25$  با انحراف معیار  $34$  و در زمان سوم  $7/33$  با انحراف معیار  $33$  بود. تعداد شرکت کنندگان در هر گروه  $30$  نفر بود.

جدول ۱. آمار توصیفی از نمره‌های مقاله در طول زمان

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه
30	44/	6/29	معیار
30	57/	6/06	آزمایش
60	52/	6/17	کل
30	39/	6/76	معیار
30	34/	7/25	آزمایش
60	44/	7/01	کل
30	41/	6/81	معیار
30	33/	7/33	آزمایش
60	45/	7/07	کل

طبق جدول ۲، خروجی ماتریس باکس با عنوان آزمون باکس برابری ماتریس کوواریانس<sup>۱</sup> نشان داد که داده‌ها بر فرض یکنواختی ماتریس کوواریانس نقض نشده است. از آنجا که سطح معناداری (۰/۰۸) بزرگتر از ۰/۰۰۱ بود، نقض این فرض وجود نداشت.

جدول ۲: آزمون باکس برابری ماتریس کوواریانس<sup>a</sup>

جعبه ماتریس	38/186
F	6/006
df1	6
df2	24373/132
Sig.	/080

فرضیه صفر را آزمایش می‌کند که ماتریس کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها برابر است.

a. طرح: انحراف+گروه

طرح بین اعضا: زمان

عطف به سوال دوم تحقیق که به دنبال بررسی میزان تاثیر آنی و تاخیری دو هفته بعد روش‌های آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر نمره‌های نگارش مقاله فراگیران دو گروه معیار و آموزش بود، از جدول تست‌های چند متغیره<sup>۲</sup> (زمان \* گروه) استفاده شد.

جدول ۳: تست‌های چند متغیره<sup>a</sup> برای نمره‌های مقاله‌ها

تأثیر	مقدار	F	فرضیات درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	مربع اتای جزیی
گروه*زمان	ویلکس لامبدا	/567	21/803 <sup>b</sup>	2/000	57/000	/000

a. طرح: انحراف+گروه ، طرح بین اعضا: زمان

b. آمار دقیق

۱. Box's test of equality of covariance matrices

۲. Multivariate Tests

همانطور که جدول ۳ نشان داد، ویلکس لامبدا<sup>۱</sup> به عنوان تست چندمتغیره اثر متقابل بین زمان و نمره‌های مقاله‌ها را در سطح معناداری نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، این تاثیر متقابل از لحاظ آماری معنی دار بود (سطح معناداری برای ویلکس لامبدا، ۰/۰۰۰، بیشتر از سطح آلفای ۰/۰۵ بود). بنابراین، از نظر آماری زمان در سه بازه مختلف تغییر معنی داری در نمره‌های نگارش مقاله فراگیران ایجاد کرده است.

اندازه اثر این نتیجه نیز در مربع/تا جزئی<sup>۲</sup> ۰/۴۳۳ بود. با استفاده از راهکارهای معمول استفاده شده توسط کوهن (۱۹۹۲) (۰/۱ = اثر کوچک، ۰/۰۶ = اثر متوسط، ۰/۱۴ = اثر بزرگ)، این نتیجه نشان داد که میزان اثر زمان در نمره‌ها زیاد بوده است.

پس از تعیین اثر درون‌گروهی<sup>۳</sup>، تاثیر متغیر بین گروهی<sup>۴</sup> (کنترل / آزمایش) باید بررسی شود.

جدول ۴. تست اثرات بین گروه‌ها برای نمره‌های مقاله

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مربع اتای جزیی
انحراف	8214/756	1	8214/756	19844/28 7	/000	/997
گروه	3/068	1	3/068	7/411	/009	/113
خطا	24/010	58	/414			

جدول ۴ نشان داد که سطح معناداری گروه ۰/۰۰ بود که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین متغیر گروه هم اثر قابل توجه و معنی داری در تغییر نمره‌های داشته است.

۱. Wilks' Lambda

۲. Partial Eta Squared

۳. within-subjects

۴. between-subjects

۸-۱- رابطه بین نگارش خودتنظیم راهبردی<sup>۱</sup>، سن، جنسیت و سطح مهارت درباره سوال سوم، برای ارزیابی وجود رابطه بین سن، جنس، سطح دانش زبانی با استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیمی راهبردی در نگارش مقاله، از ضریب همبستگی استفاده شده است. نتایج حاصل از ضریب همبستگی نشان داد که رابطه بین سن و استفاده فراگیران از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی از لحاظ آماری معنی دار بود ( $r = -.53$ ,  $n = 60$ ,  $p < .05$ ). به عبارت دیگر بین سطح دانش زبانی و جنسیت و استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی رابطه معنی داری وجود ندارد زیرا ارزش معنی داری این متغیرها کمتر از  $0.05$  بوده است (جدول ۵).

جدول ۵. همبستگی بین سن، مهارت، جنسیت و نگارش خودتنظیم راهبردی

نگارش خودتنظیم راهبردی		
سن	ضریب همبستگی پیرسون	-.۵۳۹**
	اهمیت دو طرفه	/۰۰۸
	کل	۶۰
مهارت زبانی	ضریب همبستگی پیرسون	-.۳۲۸
	اهمیت دو طرفه	/۳۳۰
	کل	۶۰
جنسیت	ضریب همبستگی پیرسون	-.۱۷۱
	اهمیت دو طرفه	/۱۹۳
	کل	۶۰

\*\*همبستگی در سطح  $0.01$  (دو باله) قابل توجه است.

## ۹- بحث و بررسی

در مورد اولین سوال تحقیق که به مقایسه و بررسی تأثیر دو شیوه آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله پرداخت، نتایج نشان داد که در مقایسه با شیوه آموزش فرایند-محور که برای گروه معیار

استفاده شد، آموزش راهبرد-محور که برای گروه آزمایش استفاده شد، موثرتر بود. به عبارت دیگر، روش آموزش راهبرد-محور به فراگیران زبان انگلیسی کمک کرد تا بیشتر و ماندگارتر از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله استفاده کنند.

نتایج بدست آمده در راستای یافته‌های رجایی، مدبری و اردستانی (۲۰۱۷)، د-سیلوا (۲۰۱۵) و اونگ و ژانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) است که به‌موثر بودن روش راهبرد-محور در بهبود کیفیت نگارش فراگیران اذعان دارند. شاهد بر این مدعا نمره‌های پس‌آزمون آنی (زمان ۲) و دو هفته بعد (زمان ۳) فراگیران گروه آزمایش است که نه تنها در مقایسه با نمره‌های پس‌آزمون گروه معیار بلکه در مقایسه با نمره‌های پیش‌آزمون خودشان نیز تفاوت معناداری را نشان می‌دهد.

این اولین مقاله‌ای است که بطور همزمان شش راهبرد خودتنظیمی آکسفورد (۲۰۱۱)-فراشناختی، شناختی، فراعاطفی، عاطفی، فرااجتماعی و اجتماعی- را برای مهارت نگارش استخراج و در نگارش مقاله آموزش داده است. به عبارت دیگر، آموزش راهبرد-محور به گروه آزمایش کمک کرد تا از راهبردهای فراشناختی خود برای برنامه ریزی راهبردهای شناختی، کمک گرفتن از منابع انسانی و غیر انسانی مانند همکلاسی و استادان، کتاب‌ها و فرهنگ لغت برای پیشبرد راهبردهای شناختی، و نظارت و ارزیابی این راهبردها بهره بگیرند. گرچه مطالعات قبلی (تاج‌الدین، ۲۰۱۱؛ رجایی و همکاران، ۲۰۱۷؛ ریاضی، ۱۹۹۷؛ زیمرمن و شانت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ لاجینی، ۱۹۹۷) فقط پیرامون شناسایی و توصیف راهبردهای فراشناختی و شناختی از طریق پرسشنامه‌هایی نظیر SILL آکسفورد (۱۹۹۰) و مجموعه راهبردهای یادگیری زبان اوملی و چاموت (۱۹۹۰) پرداخته اند، یافته‌های این تحقیق به طور کلی نشان داد که روش آموزش راهبرد-محور در مقایسه با آموزش فرابند-محور در استفاده همزمان از شش راهبرد نگارش خودتنظیم راهبردی در مهارت نگارش مقاله فراگیران زبان انگلیسی موثرتر است.

یافته‌ها نشان داد که گروه آزمایش به کمک روش نگارش راهبرد-محور بیشتر از راهبردهای شناختی مانند استفاده از حواس برای تشخیص مشکلات نگارشی، استفاده از اطلاعات نگارشی برای تجزیه و تحلیل، رمزگشایی، ترکیب و خلاصه نویسی استفاده کرده است. در این پژوهش، راهبردهای شناختی استفاده شده منطبق با راهبردهای خودتنظیمی است (آکسفورد،

۱. Ong & Zhang

۲. Schunt



۱۹۹۰؛ اوملی و چاموت، ۱۹۹۰؛ چاموت و اوملی، ۱۹۹۴؛ کوهن و ویور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ وندن و رویین، ۱۹۸۷).

افزون بر این، در برابر گروه معیار، روش نگارش راهبرد-محور به گروه آزمایش کمک کرد تا برای اولین بار به کمک راهبردهای فراعاطفی و فرااجتماعی از راهبردهایی مانند توجه به راهبردهای عاطفی و اجتماعی، برنامه‌ریزی و کمک گرفتن از منابع انسانی و نگارشی، سازماندهی راهبردهای عاطفی و اجتماعی، بکار بستن راهبردهای عاطفی و اجتماعی و نظارت و ارزیابی راهبردهای عاطفی و اجتماعی در نگارش مقاله استفاده کند. زمانی که آموزش راهبرد-محور به همراه سایر فعالیت‌های آموزشی در کلاس در کار آموزش مداخله می‌کند، می‌تواند بیشترین تأثیر را داشته باشد (آکسفورد و لیور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶). این بدین معنی است که آموزش حمایتی<sup>۳</sup> بر استفاده از فراراهبردها و راهبردهای عاطفی و اجتماعی در نگارش مقاله فراگیران تأثیر مثبت دارد (برادران و سرفرازی، ۲۰۱۱، ص ۲۲۶۵؛ ریاضی و رضایی، ۲۰۱۱، ص ۵۵)، زیرا به کمک آموزش راهبرد-محور فراگیران نه تنها از فراراهبردهای عاطفی برای کنترل احساسات و عواطف و کاهش اضطراب خود استفاده کرده، بلکه به کمک فراراهبردهای اجتماعی نیز توانستند ارتباطات اجتماعی خویش را به منظور جبران کمبود دانش خود مدیریت کرده و سرانجام مقاله بهتری بنویسند. از طرف دیگر، گروه آزمایش نه تنها از راهبردهای عاطفی در قالب بکار بستن راهبردهای مربوط به عواطف، احساسات، باورها و دیدگاه‌ها برای کاهش اضطراب و استرس و افزایش انگیزش خویش بهره برده، بلکه از راهبردهای اجتماعی برای یادگیری و پرکردن خلا دانشی خود که منجر به نگارش بهتر شده بیشتر استفاده کرده است. این یافته‌ها به طور کامل با مدل خودتنظیمی راهبردی آکسفورد (۲۰۱۱، ۲۰۱۷) همسویی دارد. به عبارت دیگر، گروه آموزش، فراگیران زبان انگلیسی دارای سطح متوسط دانش زبانی، به کمک آموزش نگارش راهبرد-محور به طور جدی، هدفمند و خودتنظیم تمام فعالیت‌های خود را در مراحل پیش، حین و پس از نگارش با استفاده از راهبردهای شش گانه شناختی، فراشناختی، عاطفی، فراعاطفی، اجتماعی و فرااجتماعی مدیریت کرده تا بتوانند مقاله بهتری بنویسند. افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر مؤید تأثیر مثبت راهبردهای عاطفی و اجتماعی را در نگارش (آکسفورد، ۱۹۹۰؛ ریاضی، ۱۹۹۷؛ ساساکی، ۲۰۰۰؛ محمد حسین، ۲۰۱۵) است.

۱. Cohen & Weaver

۲. Oxford & Leaver

۳. Scaffolding

گرچه استفاده از هر دو روش آموزش راهبرد-محور و فرایند-محور بصورت روش تدریس آشکار (آکسفورد و لیور، ۱۹۹۶؛ آندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ اوملی و چاموت، ۱۹۹۰؛ چاموت و همکاران، ۱۹۹۹؛ دی سیلوا، ۲۰۱۵؛ کوهن، ۱۹۹۸؛ گو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ نیون و گو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ روبین و مک کوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) برای آموزش راهبردهای نگارشی استفاده شدند، اما روش راهبرد-محور به کمک راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در کسب نمره موفقیت‌آمیزتر بود. از طرف دیگر، چونکه نگارش مقاله در آزمون‌های بین‌المللی مانند آیلتس نیازمند سرعت و دقت بالاست، زبان‌آموزان باید ایده روشنی از چرایی و چگونگی نگارش و مخاطب خویش داشته باشند و این مهم با آموزش (فرا)راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی به کمک روش راهبرد-محور میسرتر است. چرا که روش نگارش راهبرد-محور می‌تواند ارتباط دوسویه بین راهبردها و فراراهبردها را بیشتر گسترش داده و سرانجام به فراگیران در مدیریت، ساماندهی و استفاده از راهبردها در نگارش مقاله کمک کند.

با توجه به نمره‌های پس‌آزمون<sup>۲</sup>، فراگیران گروه آزمایش با استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی توانستند مهارت نگارش خود را تقویت و به شکل یک عادت ماندگارتر تبدیل کرده (والترز، ۲۰۱۱) و راهبردهای نگارشی فراگرفته را در موقعیت‌های دیگر بکار بگیرند (پینتریچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰) و حتی با نظارت بر عملکرد نگارشی خویش راهبردهای سودمند را گسترش داده و راهبردهای بی‌ثمر را جایگزین کنند. البته این یافته‌ها ممکن است تحت تاثیر سطح دانش زبانی، تجربه نگارشی و اطلاعات فراگیران در مورد اهداف آزمون‌های آیلتس باشد که می‌شود در تحقیق دیگری به آن پرداخت.

نتایج بدست آمده از تاثیر سن بر استفاده از راهبردهای نگارشی در نمره‌های نگارش مقاله هر دو گروه کاملاً با مبانی آکسفورد (۲۰۱۱، ۲۰۱۷) سازگاری دارد که فراگیران با سن بالاتر به دلیل تجربه نگارشی از راهبردهای نگارش خودتنظیمی راهبردی بیشتر استفاده می‌کنند، گرچه تفاوت جنسیتی و سطح دانش زبانی ایشان تأثیر معناداری بر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را نشان نداد. احتمالاً عدم وجود تأثیر جنسیت و سطح دانش زبانی ممکن است

۱. Anderson

۲. Gu

۳. Nguyen & Gu

۴. Rubin & McCoy

۵. Pintrich

به دلیل آگاهی فراگیران به عنوان داوطلبان آیلتس از مراحل نگارش مقاله شماره یک آیلتس بوده که در کتاب آموزشی ایشان به شکل سلسله وار بیان شده بود. بنابراین، پژوهش‌های بعدی می‌تواند با نگاه به سن، جنسیت و سطوح دانش زبانی مختلف، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و زمینه‌های مختلف فرهنگی نگارش راهبرد-محور را به همراه روش آموزشی دیگر اجرا و روابط بین این مولفه‌ها را روشن‌تر نماید (ماکارو، ۲۰۰۹؛ آکسفورد، ۲۰۱۱، ۲۰۱۷).

#### ۱۰- نتیجه‌گیری و کاربردهای آموزشی و پژوهشی

با توجه به هدف اصلی این مقاله که مقایسه و بررسی تأثیر دو روش آموزش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیمی راهبردی بود، مشخص شد میانگین نمره‌های گروه معیار در پیش‌آزمون بیشتر از میانگین نمره‌های گروه آزمایش بود. اما پس از آموزش راهبردهای خودتنظیمی راهبردی با روشهای مختلف، روش نگارش راهبرد-محور در میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون ۱ و حتی پس از دو هفته در پس‌آزمون ۲ بالاتر از میانگین نمره‌های گروه معیار در دو آزمون مذکور بود.

بنابراین، نتایج این مطالعه برای تمامی دست‌اندرکاران آموزش و یادگیری زبان و به‌ویژه مربیان و معلمان درس نگارش قابل استفاده است. به‌مربیان پیشنهاد می‌شود تا برای درس نگارش، راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی مناسب تهیه و از روش نگارش راهبرد-محور برای آموزش راهبردهای نگارشی مقاله استفاده کرده تا فراگیران بتوانند به‌طور جامع از راهبردهای فراشناختی، شناختی، فراعاطفی، عاطفی، فرااجتماعی و اجتماعی در نگارش مقاله آزمون‌های بین‌المللی مانند آیلتس استفاده کنند. به عبارت دیگر، مربیان می‌توانند از شش مرحله آموزش راهبرد-محور (آماده‌سازی، تنظیم هدف، آموزش راهبرد، تمرین کردن راهبردها، ارزشیابی و توسعه) برای متمرکز شدن بر فرایند نگارش استفاده کنند تا فراگیران بتوانند از راهبردهای نگارشی در نگارش مقاله استفاده کنند. به طراحان برنامه درسی نیز توصیه می‌شود که افزون بر فراهم نمودن راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در برنامه درسی از روش تدریس آموزش راهبرد-محور به‌عنوان روش تدریس مطلوب آموزش راهبردها در کتاب‌های آموزشی استفاده کنند. در این صورت، فراگیران قادر خواهند بود به‌کمک روش راهبرد-محور، پس از گذراندن واحدهای نگارش به‌شکل خودمدیریتی و خودتنظیم مقاله بهتری در مدت زمان کوتاه‌تری بنویسند.

در پایان، تحقیق بیشتر درباره روش آموزش نگارش می‌تواند نخست میزان اثربخشی روش مختلف آموزش را بر کیفیت نگارش مقاله فراگیران زبان انگلیسی روشن‌تر نماید. دوم، می‌توان تاثیر روش نگارش راهبرد-محور و فرایند-محور را بر سایر راهبردهای نگارشی بررسی کرد. همچنین، تحقیق بیشتری برای مقایسه و بررسی میزان اثربخشی روش آموزش راهبرد-محور با سایر روش آموزش نگارش بر استفاده از راهبردهای نگارش خودتنظیم راهبردی در نگارش مقاله فراگیران مبتدی و پیشرفته و اثرات بلندمدت بر نمره‌های نگارش مقاله ایشان لازم است. اگر نظام آموزشی و مربیان بتوانند فراگیران خودتنظیم راهبردی تربیت کنند، می‌توانند در عرصه زندگی واقعی از پس مشکلات نگارشی خویش برآیند.

#### ۱۱- منابع

- Abdollahzadeh, E. (2010). Undergraduate Persian EFL learners' use of writing strategies. *Writing and Pedagogy*, 2(1), 65-90.
- Ajideh, P, Leitner, G. & Yazdi-Amirkhiz, S. Y. (2016). The Influence of Collaboration on Individual Writing Quality: The Case of Iranian vs. Malaysian College Students. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 17, 1-24.
- Amini Baghbadorani, E. & Roohani, A. (2014). The impact of strategy-based instruction on L2 learners' persuasive writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 235 - 241.
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkle (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2012). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *The Curriculum Journal*, 21(2), 123-140.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baradaran, A. & Sarfarazi, B. (2011). The impact of scaffolding on the Persian EFL learners' English academic writing. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12), 2265-2273.
- Brook-Hart, G. & Jakeman, V. (2013). *Cambridge English complete IELTS*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Chamot, A. U., Bamhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

- Chen, M. L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144-151. doi:10.5539/elt.v7n2p144
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A.D. & Weaver, S. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' Guide*. Minneapolis, MN: National Language Resource Center, University of Minnesota.
- De-Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294-310.
- De-Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301-323.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner – revisited*. New York: Routledge.
- Dreyer, C. & Oxford, R.(1996) Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives* (pp. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-46.
- Farhadi, H., Jafarpour, A., & Birjandi, P. (1994). *Language skills testing: From theory to practice*. Tehran: SAMT Publishers.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Gu, Y. (2007). Strategy-based instruction. In T. Yashima & T. Nabei (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on English Education in Japan: Exploring New Frontiers* (pp.21-38). Osaka: Yubunsha.
- Harris, K. R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39 (3), 145-156. DOI: 10.1177/00224669050390030201
- Lachini, K.(1997). The impact of language proficiency on language Communication and learning strategies. Unpublished doctoral dissertation, Islamic Azad University, Tehran.

- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and Write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Mastan M. E. B., Maarof, N. & Embi M. A. (2017). The effect of writing strategy instruction on ESL intermediate proficiency learners' writing performance. *Journal of Educational Research and Review*, 5(5), 71-78.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-e337.
- Macaro, E. (2009). Developments in language learner strategies. In Cook, V. & L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning* (pp.10-36). London: Continuum.
- Mackey, K. (1984). Electronic mail in the writing class. *Classroom Computer Learning*, 5(3), 32-33.
- Maftoon, P., Birjandi, P. & Farahian, M. (2014). Investigating Persian EFL learners writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 37-51. doi. 105861/ijrse 2014 896.
- Manchon, R. M., De-Larios, J. R. & Murphy, L. (2007). A review or writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. In Cohen, A.D. & Macaro, E. (Eds.), *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mohammadi, M. (2009). On the relationship between learning strategies and EFL learners' level of proficiency. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 4(3), 103-116.
- Mohammad Hussein, H. E. (2015). The effect of a proposed strategy-based writing model on EFL learners' writing skills. *International Journal of English Language Teaching*, 3(4), 98-224.
- Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. Q. (2013). Strategy-based instruction: a learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17, 9-30.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, J., & Zhang, L. J. (2013). Effects of the manipulation of cognitive processes on EFL writers' text quality. *TESOL Quarterly*, 47(2), 375-398.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1994). *Language learning strategies: An update*. (CAL Online Resources: Digests, October 1994).
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York and London: Routledge.

- Oxford, R. L. & Green, J. M. (1995). Comments on Virginia LoCastro's "learning strategies and learning environments": Making sense of learning strategy assessment: Toward a higher standard of research accuracy. *TESOL Quarterly*, 29(1), 166-171.
- Oxford, R. L., & Leaver, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for foreign language learners. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Peacock, M. & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179- 200.
- Phillip, D. (2003). *Longman preparation course for the TOEFL test*. Longman, Pearson Education.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rajaei, P. M., Modaberi, A. & Ardestani, E. M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Persian intermediate EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 594-600. Doi.org/10.17507/jltr.0803.19
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Persian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105-137.
- Riazi, M. & Rezaii, M. (2011). Teacher- and peer-scaffolding behaviors: Effects on EFL Students' Writing Improvement. In A. Feryok (Ed.), *CLESOL 2010: Proceedings of the 12th National Conference for Community Languages and ESOL* (pp. 55-63). Retrieved from <http://www.tesolanz.org.nz/>
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. & Anderson, N.J. (2007). Intervening in the use of strategies. In Cohen, A.D. & Macaro, E. (Eds.), *Language learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J., & McCoy, P. (2008). Tasks and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 294-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sasaki, M. (2000). Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Setyono, B. (2014). Approaches in Teaching Writing Designed by High School English Teachers in Indonesia. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 14 (1), 477- 494.
- Tajedin, Z. (2001). *Language learning strategies: A strategy-based approach to L2 learning, strategic competence, and test validation*. Unpublished doctoral dissertation. Allameh Tabatabaee University, Tehran.

- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve the writing skills of English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234.
- Wenden, A & J. Rubin. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–556). San Diego, CA: Academic Press.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), pp. 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105- 125). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunt, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.