

## آموزش مهارت نوشتن به فراگیران زبان فارسی،

### به عنوان زبان دوم، از نگاه نظری

زهرا عباسی<sup>۱</sup>

## چکیده

یکی از دشوارترین مهارت‌های آموختنی در آموزش زبان دوم که بسیاری از مدرسان زبان نیز بر آن هم‌نظرند، مهارت «نوشتن / نگارش» است. یادگیری این مهارت، نیازمند تسلط بر توانایی‌های گوناگون زبانی، شناختی و اجتماعی - فرهنگی است. بیشتر تحقیقات صورت گرفته درباره نگارش به زبان دوم، وابستگی بسیاری به تحقیقات زبان اول داشته است. این امر نشان می‌دهد که توانایی زبان آموز در نگارش، خلاصه کردن یا تحلیل یک متن به زبان مادری، الزاماً به این معنا نیست که خواهد توانست همین کار را به زبان دوم نیز انجام دهد. با این حال، مهارت در نگارش زبان اول، بر نگارش به زبان دوم نیز تا اندازه‌ای مؤثر است.

این مقاله دو هدف را پی گرفته است:

نخست: بررسی یافته‌های مهم در مورد نظریه آموزش مهارت نوشتن و تحقیقات مربوط به ویژگی‌های آموزش این مهارت، که فارسی‌آموزان با افزایش آن، خواهند توانست به شیوه‌های قابل قبول، به زبان فارسی بنویسند. دوم: دستیابی به این هدف که این آموزش‌ها چگونه می‌تواند به آنان کمک کند تا به این مهارت‌ها دست یابند. در این مقاله، علاوه بر بررسی گرایش‌ها و راهبردهای گوناگون در آموزش نگارش به زبان دوم، پژوهش‌های مرتبط با نگارش به زبان اول و دوم، الگوهای آموزش نگارش به زبان دوم با اهداف دانشگاهی و همچنین تجربه‌ای عملی برای کلاس‌های آموزش نگارش زبان فارسی پیشنهاد شده است.

**کلید واژه‌ها:** مهارت نوشتن؛ زبان اول؛ زبان دوم؛ راهبردهای آموزشی.

۱. استادیار زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس. z\_h\_abbasi@yahoo.com

■ تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۲۶

■ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۲۰

## ۱. مقدمه

اغلب فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم که در مؤسسات آموزش عالی مطالعه می‌کنند، از مهارت‌های نوشتاری برخوردارند. با این حال، اهداف آنها برای نوشتن، معمولاً آن چیزی نیست که در جوامع آموزشی مورد توجه است. کوتز، گروودن و زمیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۳: ۳۰) نیز در تأیید این امر معتقدند: «ماهیت سواد دانشگاهی، معمولاً زبان‌آموزان را سردرگم و حیران می‌کند؛ بویژه آنهایی که با مجموعه‌ای از قواعد آشنا هستند که این قواعد، با اصول محیط آموزشی آنها مغایرت دارد». این که زبان‌آموز بتواند یک خلاصه یا تحلیل را به زبان مادری خود بنویسد، الزاماً به این معنا نیست که خواهد توانست همین کار را به زبان دوم نیز انجام دهد. (کرن<sup>۲</sup> ۲۰۰۰). در نتیجه، هرگونه آموزش صحیح باید تأثیر تجربه‌های گوناگون آموزشی، اجتماعی و فرهنگی را که زبان‌آموزان، در زبان مادری خود کسب کرده‌اند، در نظر بگیرد. این موارد، مسائل متنی مانند ترجیحات بلاغی و فرهنگی<sup>۳</sup> برای سازمان‌دهی اطلاعات و ساختاربندی استدلال‌ها را شامل می‌شود که معمولاً از آنها به عنوان «فن بلاغت مقابله‌ای»<sup>۴</sup> (کای<sup>۵</sup> ۱۹۹۹، کونر<sup>۶</sup> ۱۹۹۷، کیلان<sup>۷</sup> ۱۹۸۷، کویاشی و رینت<sup>۸</sup> ۱۹۹۶، لکی<sup>۹</sup> ۱۹۹۳ و ۱۹۹۷، متلین<sup>۱۰</sup> ۱۹۸۵)، «دانش سیاق‌های<sup>۱۱</sup> صحیح و مناسب» (جانز<sup>۱۲</sup> ۱۹۹۵ و سولز<sup>۱۳</sup> ۱۹۹۰) و «آشنایی با موضوعات نوشتار» (شن<sup>۱۴</sup> ۱۹۸۹) یاد می‌شود.

آموزش مهارت نوشتاری و شیوه تدریس آن، در دهه هفتاد میلادی به عنوان یک رشته علمی شناخته شد. (رایمز ۱۹۹۱). پیش از این زمان، نگارش به ندرت، موضوعی شمرده می‌شد که بتوان آن را به خاطر خود آن تدریس کرد و در کلاس زبان دوم، از آن بیشتر برای دیکته یا به عنوان راهی برای تشریح تسلط بر ساختارهای آموخته شده در کلاس استفاده می‌شد. کامینگ و ریاضی<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۰) و گریب<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۱) معتقدند: علی‌رغم علاقه فراوان به نگارش و تحقیقات مختلف روی الگوهای نوشتاری دیگران، هنوز الگوهای اندکی برای نقش آموزش نگارش به زبان دوم طراحی شده است. این امر دست کم تا اندازه‌ای به ماهیت چندگانه نوشتار بازمی‌گردد. در واقع اصطلاح «نوشتار»، هم به یک «عمل» و هم به «نتیجه» آن عمل اشاره دارد. این موضوع دو دیدگاه را درباره یادگیری نگارش پدید می‌آورد: یادگیری فرایند<sup>۱۷</sup> نگارش و یادگیری شکل و ساختار محصول<sup>۱۸</sup> این فرایند.

اما نوشتار یک هدف و بعد اجتماعی نیز دارد که می‌تواند دیدگاه‌های دیگری را پدید آورد که بر سیاق و مخاطبان آن تأکید دارد. (فرکلاف<sup>۱۹</sup> ۲۰۰۱). همه این موارد باعث ایجاد گرایش‌های گوناگون در آموزش مهارت نوشتن می‌شود. این گرایش‌های نظری، بر جنبه‌های گوناگون توانایی‌های نوشتن به زبان دوم و نیز اهمیت یادگیری و آموزش این توانایی به شیوه‌های مختلف تأکید دارند. (کامینگ (۲۰۰۲)، هایلند<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۲)).

در این مقاله برای پاسخ به این پرسش که فارسی‌آموزان باید چه چیزهایی را بدانند تا فارسی‌نویسان ماهری شوند، با معرفی گرایش‌های مختلف، شامل گرایش متمرکز بر متن،<sup>۲۱</sup> گرایش متمرکز بر فرایند<sup>۲۲</sup> و گرایش اجتماعی - فرهنگی،<sup>۲۳</sup> چند الگوی آموزش نوشتن به زبان دوم و راهبردها و تجربه‌هایی در این باره معرفی می‌شود.

تمرکز این مقاله بر آموزش مهارت نوشتن به فارسی‌آموزان سطح میانی و پیشرفته زبان دوم، با هدف نگارش دانشگاهی است (مثلاً آموزش زبان فارسی با هدف دانشگاهی).<sup>۲۴</sup> این مهارت برای دانشجویان و طلاب خارجی محصل در دانشگاه‌ها و مراکز علمی دیگر در ایران نیز بسیار کاربرد دارد.

## ۲. گرایش‌ها در آموزش مهارت نوشتن به زبان دوم

### ۲-۱ گرایش مبتنی بر متن

در پژوهش‌های مبتنی بر متن، گسترش مهارت نوشتن به زبان دوم بنابر ویژگی‌های متنی که زبان‌آموزان تولید کرده‌اند، از جمله ویژگی‌های زبانی، دستوری و ادبی، مورد دقت قرار می‌گیرد. بنابر این گرایش، برای کسب توانایی نوشتن به زبان فارسی به شیوه‌های قابل قبول، فارسی‌آموزان باید با رسم‌الخط، ساخت‌واژه (صرف)، واژگان، نحو، کلام (گفتمان) و قواعد اسلوب‌های بلاغی<sup>۲۵</sup> زبان فارسی آشنا باشند. نمونه‌های زیر، برخی از توانایی‌هایی است که فارسی‌آموزان مانند دیگر زبان‌آموزان باید برای رسیدن به مهارت نوشتن به زبان دوم کسب کنند:

- توانایی تولید متن‌های بلندی که ویژگی‌های فراکلامی<sup>۲۶</sup> مناسب (همچون مثال‌ها و حروف ربط) و واژگان و ساخت‌های نحوی گوناگون و پیچیده دارند. (باکوالتر و لو<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۲)، گرانت و گینتر<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۰))؛

- به کارگیری الگوهای متفاوت برای ساماندهی يك متن به صورت کامل (مثل توصیف، روایت، مباحثه):
- اقتباس از ایده‌ها و متن‌های دیگران در نوشته‌های خود، به شیوه‌های قابل قبول (کامینگ ۲۰۰۱).

## ۲.۲ گرایش متمرکز بر فرایند

تحقیقات مبتنی بر فرایند، بر راهبردهایی تأکید دارد که در یادگیری نوشتن به زبان دوم موفقیت‌آمیز است. در این دیدگاه، یادگیری مهارت نوشتن، به معنای فراگیری راهبردهای کلان، مانند برنامه‌ریزی، پیش‌نویس کردن و غلط‌گیری و نیز فراگیری راهبردهای خرد مانند توجه همزمان به محتوا و صورت و جست‌وجوی خودکار واژه‌ها و نحو است. برای مثال: روکادی لاریوس،<sup>۲۹</sup> مورفی<sup>۳۰</sup> و مارین<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۲: ۲۷) پنج نکته عمده را که نویسندگان به زبان دوم باید بیاموزند، فهرست کرده‌اند:

۱. توانایی به کارگیری درستِ نمودهای ذهنی پیچیده؛
  ۲. توانایی ترکیب اهداف سازمانی و بلاغی و به‌یادسپاری آنها هنگام ترکیب‌سازی؛
  ۳. کاربرد مؤثر روال‌های حل مشکل به‌منظور صورت‌بندی مثال‌ها؛
  ۴. توانایی شناخت تفاوت میان ویراستاری<sup>۳۲</sup> و غلط‌گیری<sup>۳۳</sup> که در مراحل متفاوتی از فرایند ترکیب به کار می‌روند؛
  ۵. داشتن نگرش منعطف، برای به کارگیری ابزارهای بلاغی.
- در این جا یادآوری می‌شود که دانش جنبه‌های کلامی و زبان‌شناختی زبان دوم (همان نوع دانشی که تحقیقات مبتنی بر متن بر آن تأکید دارند) بر این فرایندها تأثیرگذار است. بنابراین، دانش جنبه‌های زبان‌شناختی و متنی، این توانایی را به زبان‌آموزان (در این جا فارسی‌آموزان) می‌دهد که از منابع زبان‌شناختی‌شان به گونه‌ای شیوا بهره ببرند و نیز برنامه‌ریزی (برای این که چه می‌خواهند بنویسند)، پیش‌نویس و تصحیح بهتری انجام دهند. (چنوویث و هیس<sup>۳۴</sup> ۲۰۰۱، کامینگ ۲۰۰۱، ساساکی<sup>۳۵</sup> ۲۰۰۰)

## ۲-۳ گرایش اجتماعی - فرهنگی

گرایش اجتماعی - فرهنگی، پیشرفت در مهارت نوشتن را با یادگیری سیاق‌ها، ارزش‌ها و

عرف‌های جامعه مقصد یکی می‌داند. این تحقیق به نقش بافت و شنوندگان در یادگیری نوشتار به زبان دوم اهمیت می‌دهد. بنا بر این گرایش، نویسندگان ماهر زبان دوم، کسانی هستند که می‌توانند «در شرایط فرهنگی جدید، به شیوه‌ای قابل قبول عمل کنند». (هایلند ۲۰۰۲: ۶۰). چنین نویسندگانی، فرایندی اجتماعی را انجام می‌دهند؛ فرایندی که در آن، ارزش‌ها (این که چگونه به ارزش‌ها بنگریم و عمل کنیم)، انتظارات، دانش و سیاق‌های (چه چیزی، چگونه و چرا بنویسیم) جوامع مقصدشان را می‌آموزند؛ چه به صورت تجربی و حرفه‌ای، و چه به صورت دانشگاهی. (پارکس و مگویر<sup>۳۶</sup> ۱۹۹۹، اسپک<sup>۳۷</sup> ۱۹۹۷).

فرایند اجتماعی شدن، شامل پذیرفتن هویت جدید و پذیرش و تثبیت هنجارهای متداول جامعه مقصد است. (پارکس و مگویر ۱۹۹۹). در این فرایند، زبان‌آموزان، هم بر ویژگی‌های کلان و هم بر ویژگی‌های خرد مسلط می‌شوند. ویژگی‌های کلان همچون توانایی ارتباط دادن اطلاعات و جنبه‌های میان‌فردی پیام به نیازها و دانش دریافت‌کننده، و ویژگی‌های خرد کلامی مانند تعامل و صورت‌بندی. (کندلین<sup>۳۸</sup> ۱۹۹۹، هایلند ۲۰۰۲ و کامینگ ۲۰۰۲).

### ۳. الگوهای آموزش نگارش به زبان دوم، با اهداف دانشگاهی

یکی از مهم‌ترین حوزه‌های پیشرفت آموزش نگارش در سال‌های گذشته، حوزه آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی بوده است. پس از بررسی یافته‌ها و گرایش‌های مختلف، این پرسش مطرح است که چگونه می‌توانیم مهارت نوشتن به زبان فارسی را در کلاس تدریس زبان دوم، برای اهداف دانشگاهی آموزش دهیم؟ این مقاله برای فعالیت‌هایی که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به توانایی‌های گفته شده دست یابند، چند الگو پیشنهاد می‌کند. تحقیقات مبتنی بر فرایند، بر اهمیت آموزش فرایندهای مؤثر در نوشتن به شکلی صریح تأکید می‌کند.

گرایش‌های مبتنی بر متن و نیز گرایش اجتماعی - فرهنگی به ارزش‌الگوسازی متن‌های مقصد توجه دارد. گرایش اجتماعی - فرهنگی همچنین تمرکز بسیاری بر صورت‌های متن و نیز بافت‌های غیرزبانی، مخاطبان، اهداف و نقش متن‌ها دارد. به‌طور کلی این سه گرایش، بر اهمیت تشویق زبان‌آموزان به تمرکز بر مهارت نوشتن به شیوه‌ای سلیس و اهمیت بازخورد و حمایت بجا و مناسب از زبان‌آموزان تأکید دارد. علاوه بر جنبه‌های زبان‌شناختی و اجتماعی - فرهنگی آموزش، مدرسان

نگارش فارسی به عنوان زبان دوم باید به عوامل تأثیرگذار نیز توجه نمایند. در این جا الگوهای مختلفی از فلاور و هایس<sup>۳۹</sup>، برایتز و اسکاردامالیا<sup>۴۱</sup> و رایمز<sup>۴۱</sup> برای آموزش نگارش به زبان دوم، با اهداف دانشگاهی معرفی می‌شود.

فلاور و هایس در سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ الگویی برای آموزش نگارش به زبان دوم ارائه دادند که بر آنچه نویسندگان در هنگام نگارش انجام می‌دهند، تمرکز دارد. این الگو به بررسی مشکل بلاغی می‌پردازد تا بتواند مشکلات بالقوه‌ای را که یک نویسنده ممکن است در طول فرایند نگارش با آن مواجه شود، مشخص نماید. در این الگو «فعالیت حل مسئله»<sup>۴۲</sup> به دو جزء عمده تقسیم می‌شود:

۱. موقعیت بلاغی<sup>۴۳</sup> (مخاطبان، موضوع، تکالیف)؛
۲. اهداف خود نویسنده (شامل خواننده، وجهه اجتماعی نویسنده، ساخت معنا، و تولید متن رسمی).

این الگو ضمن مقایسه نویسندگان ماهر و کمتر ماهر، بر دانش راهبردی زبان‌آموزان و توانایی آنها برای تغییر اطلاعات در جهت برآوردن اهدافی که به‌طور بلاغی محدود شده‌اند، تأکید می‌کند. (گریب و کیلان ۱۹۹: ۱۱۶). با این حال، بُعد اجتماعی نیز مهم است. در واقع به گفته سولز «نباید نوشتار، تنها به عنوان یک فرایند شناختی فردی و درونی در نظر گرفته شود؛ بلکه باید آن را یک پاسخ اکتسابی به قواعد گفتمان در جوامعی خاص نگریم». (سولز ۱۹۹۰: ۴) در این الگوی اولیه، تمرکز بر متن، تمرکز بر فرایند و توجه به نکات فرهنگی - اجتماعی که در سه گرایش مختلف بررسی خواهیم کرد، به چشم می‌خورد.

فلاور و همکارانش (۱۹۹۰) در پژوهش‌های جدیدتر به سه نکته می‌پردازند. آنها اهدافی را که زبان‌آموزان برای خود تعیین می‌کنند و نیز راهبردهایی را که برای سازماندهی ایده‌های آنها به کار می‌گیرند، مورد توجه قرار می‌دهند و با بررسی آگاهی فراشناختی<sup>۴۴</sup> در این اعمال (تعیین اهداف و راهبردها)، به تحلیل فعالیت دانشگاهی خواندن به منظور نوشتن می‌پردازند تا تعامل میان موقعیت و قوه شناخت را در اجرای یک فعالیت خاص نوشتاری برقرار کنند و این الگوی جدید نیز بر فرایند نوشتن متن تمرکز دارد.

یکی از مشکلاتی که فلاور و همکارانش به آن اشاره می‌کنند، تغییر و گذاری است که

زبان آموزان باید هنگام ورود به جامعه دانشگاهی گفتمان متحمل شوند؛ جامعه‌ای که در آن زبان آموزان باید بدانند چگونه در یک گفت‌وگوی دانشگاهی که نشان‌دهنده دانش آنها از قواعد متنی و انتظارات و عبارات قالبی مختص به گفتمان است، با موفقیت عمل کنند. از نظر این پژوهشگران، «مجسم کردن این گذار به عنوان یک عمل اجتماعی - شناختی برای ورود به یک گفتمان جدید، هم بر تلاش برای حل مسئله از سوی زبان‌آموزی که در حال یادگیری روش رویارویی با یک موقعیت جدید است، تأکید دارد و هم بر نقش آن موقعیت در آنچه در نهایت آموخته می‌شود». (همان: ۲۲۲). این دیدگاه که نگارش معمولاً یک عمل اجتماعی - ارتباطی است، بعدها در نظریه اجتماعی - شناختی فلاور، درباره نگارش (۱۹۹۴) گنجانده شد. در برنامه تحصیلی اجتماعی - شناختی، به زبان آموزان به مثابه شاگردانی که در حال رویارویی با یک جامعه دانشگاهی هستند، آموزش داده می‌شود و در این فرایند، دانش راهبردی توسعه می‌یابد. مهارت نگارش، از راه تعامل مذاکره‌وار با انتظارات واقعی مخاطبان، مانند پاسخ‌های گروه همسالان فراگرفته می‌شود و به کار می‌رود. بنابراین، آموزش باید به زبان آموزان این فرصت را بدهد که با متون خود و متون دیگران تعامل داشته باشند. فراگیران به سبب هدایت به سوی نوعی دانش آگاهانه، از این که یک مخاطب چگونه کار آنها را تفسیر می‌کند، خواهند آموخت که چگونه با آگاهی از حساسیت خوانندگان، به نگارش متن پردازند. (کرن ۲۰۰۰)

برایتر و اسکاردامالیا (۱۹۸۷) نیز الگویی را پیشنهاد می‌کنند که دلایلی را برای تفاوت بین توانایی نگارش میان نویسندگان ماهر و کمتر ماهر ارائه می‌کند. تفاوت اصلی، در دو الگوی نگارش آنها آشکار می‌گردد: الگوی «گویای دانش»<sup>۴۵</sup> که ساختار اساسی آن به فرایندهای بازیابی محتوا از حافظه، با توجه به سرنخ‌های موضوعی و سبکی وابسته است و الگوی «تأویل دانش»<sup>۴۶</sup> که در بردارنده تحلیل متفکرانه حل مسئله و تعیین هدف است.

الگوی «تأویل دانش» مهم است؛ چراکه ایده پردازش چندگانه را مطرح می‌کند که از طریق آن، دسته‌ای از تکالیف نوشتاری مطرح می‌گردد. این تکالیف از لحاظ پیچیدگی پردازش، با هم تفاوت دارند. نویسندگان این الگوها مفهوم نمود ذهنی<sup>۴۷</sup> را به عنوان یک راهبرد نوشتاری بررسی می‌کنند. تحقیقات آنها بر روی دانش‌آموختگان دانشگاهی نشان داد که آنان «اهدافی کلی را برای نوشتن خود تعیین می‌کنند و در حل مسئله‌ای درگیر می‌شوند که شامل ساختار و اصل موضوع و

همچنین بازنمودهای دقیق است». (همان: ۳۵۴). الگوی «تأویل دانش» که نام دیگر آن «نگارش آگاهانه» است، با الگوی «گویای دانش» از این لحاظ تفاوت دارد که شامل تعیین اهدافی است که باید از طریق فرایند نگارش و تحقق هدفمند آن اهداف به دست آیند.

از سوی دیگر در الگوی برایتر و اسکاردامالیا فرایند نگارش به خاطرات، احساسات و کمک‌های بیرونی (مدرس) وابسته نیست. در واقع، برایتر و اسکاردامالیا به انتقاد از آموزش و پرورش رسمی می‌پردازند که پیوسته به زبان‌آموزان می‌گوید چه باید بکنند و از این طریق، به جای آن که آنها را به دنبال کردن علایق و تمایلات خودانگیخته تشویق نماید و وادارشان سازد تا مسئولیت تراوشات ذهنی خود را بر عهده گیرند، به فرایند شناخت منفعلانه‌تر ترغیب می‌کند. (همان: ۳۶۱). آنها همچنین معتقدند توانایی مقابله با مسائل محتوایی و بلاغی و نیز حل آنها، نیازمند یک فرایند دیالکتیکی همراه با تأمل است. اگر زبان‌آموزان به ندرت فعالیت‌های نگارشی‌ای که مهارت‌های تغییر دانش را توسعه می‌دهد، تمرین کنند، نخواهند توانست آن مهارت‌ها را به آسانی اجرا کنند.

رایمز (۱۹۹۱) نیز چهار رویکردی را که بر آموزش نگارش در زمان‌های مختلف حکمفرما بوده، ترسیم نموده است. این رویکردها شامل تأکید بر شکل، نویسنده، محتوا و خواننده است. تحقیق دیگری که اندکی پس از این مطالعه از سوی رایمز (۱۹۹۸) صورت گرفت، رویکردهایی به آن افزود که بر مباحث اجتماعی‌تر، مانند تأکید بر گونه و نیز تأکید بر رویکردهای انتقادی به آموزش نوشتار، استوار بود.

#### ۴. نگارش در زبان اول و زبان دوم

بیشتر تحقیقات انجام گرفته درباره نگارش زبان دوم، وابستگی بسیاری به تحقیقات زبان اول داشته است. نگارش، همراه با تدریس آن در موقعیت‌های زبان اول و دوم، اکنون موضوع بسیاری از پژوهش‌ها و دیگر تلاش‌های آموزشی است. مقالات مرتبط با ابعاد مختلف نگارش را می‌توان در اغلب شماره‌های نشریه‌های زبان‌شناسی کاربردی و آموزشی یافت و شماری از نشریات به این موضوع اختصاص دارند.

سیلوا<sup>۴۸</sup> (۱۹۹۳) معتقد است اگرچه نگارش زبان دوم، از لحاظ راهبردی، بلاغی و زبان‌شناختی، از بسیاری جهات با نگارش زبان اول متفاوت است، اما الگوهای زبان اول، تأثیر چشم‌گیری بر



آموزش نگارش زبان دوم و تدوین نظریه‌ای درباره آن داشته‌اند.

هم الگوی فرایند نگارش فلاور و هایس و هم الگوی برایتز و اسکاردامالیا که بیشتر معرفی و تشریح شد، از رویکرد فرایندی در آموزش نگارش به زبان اول و دوم پیروی می‌کنند. توجه به فرایند نگارش به زبان دوم، بیشتر بر نوعی رویکرد کارگاه گونه به آموزش تأکید دارد که تعامل کلاسی را افزایش می‌دهد و زبان‌آموزان را در تحلیل و اظهار نظر بر روی انواع متون درگیر می‌کند. اما به نظر می‌رسد نظریه‌های زبان اول، از مداخله کمتر مدّرس و توجه کمتر به فرم حمایت کند.

سیلوا (۱۹۹۳) در تحقیق بر روی این که چگونه نویسندگان به زبان دوم، کار خود را اصلاح می‌کنند، دریافت که فراگیران، کار اصلاح را به صورت سطحی انجام می‌دهند. آنها کمتر متن نوشته شده خود را بازخوانی و اصلاح می‌کنند و اگر هم این کار را بکنند، توجهشان اساساً بر تصحیح دستوری متمرکز است. از سوی دیگر، توانایی نگارش به زبان اول، ممکن است به زبان دوم نیز منتقل گردد. در نتیجه، زبان‌آموزانی که نویسندگان ماهری در زبان مادری خود هستند و سطح قابل قبولی از مهارت نگارش زبان دوم را پشت سر گذاشته‌اند، می‌توانند آن مهارت‌ها را به طور صحیح به زبان دوم منتقل کنند.

مسئله مهم در به کارگیری نظریه‌های زبان اول در الگوهای آموزش زبان دوم این است که نگارش زبان دوم دربردارنده فعالیت‌های شناختی پرزحمت مربوط به تولید متون معنادار به زبان دوم است. در نتیجه، زبان‌آموزان زبان دوم، به‌طورکلی خواهان مشارکت و راهنمایی بیشتر از سوی مدرس، بویژه در مرحله اصلاح هستند. از این رو برای ارائه آموزش مؤثر، باید آموزگاران که نگارش زبان دوم را آموزش می‌دهند، عوامل اجتماعی و شناختی در فرایند یادگیری زبان دوم و خطاهای نگارشی را درک کنند؛ زیرا این عوامل تأثیر چشم‌گیری بر پیشرفت در نگارش به زبان دوم دارد.

شماری از تحقیقات اخیر، از این امر حکایت دارد که فرآیندهای نگارش به زبان دوم، از جهات گوناگونی با فرآیندهای نگارش به زبان اول متفاوت است. سیلوا (۱۹۹۳) به ارزیابی ۷۲ تحقیق در زمینه مقایسه نگارش زبان اول و دوم پرداخت و تفاوت‌های برجسته‌ای را در این باره و درباره فرآیندهای نگارش (و زیرمجموعه‌های آن: برنامه‌ریزی، رونویسی و بازبینی) و نیز ویژگی‌های متون نوشتاری (روانی، دقت، کیفیت، ساختار و به عبارتی ساختارهای گفتمانی، نحوی - واژگانی و معنایی - واژگانی) بین این دو زبان یافت.

همچنین ادعا شده است که مهارت نسبی نویسنده در زبان هدف، می‌تواند بر میزان تفاوت میان نگارش زبان اول و دوم او تأثیرگذار باشد. (بردوی - هارلینگ ۴۹ ۱۹۹۵ و کامینگ ۱۹۸۹). این تفاوت‌ها می‌تواند به سبب تفاوت در اطلاعات نویسنده درباره گونه‌های سبکی و انتظارات اجتماعی فرهنگی در زبان دوم و نیز میزان تجارب نویسنده در زبان اول و تفاوت آن تجربیات، با معنای سواد (نوشتاری) در فرهنگ زبان دوم باشد. این تفاوت‌ها در میان نویسندگانی که به زبان اول یا زبان دوم خود می‌نویسند، به روشنی وجود دارد؛ بویژه آن دسته از نویسندگانی که سطوح پایینی از مهارت زبانی در زبان دومشان دارند و در زمان نوشتن به این زبان، بیشتر بر منابع زبانی مربوط به زبان اولشان تکیه می‌کنند. (زیمرمن<sup>۵۰</sup> ۲۰۰۰).

همچنین ماتسوموتو<sup>۵۱</sup> (۱۹۹۵) در تحقیقات خود دریافت که نویسندگان ماهر دوزبانه تمایل دارند راهبردهای یکسانی را در زمان نوشتن به زبان اول و دوم به کار برند. تحقیق مشابهی که توسط بیر<sup>۵۲</sup> (۲۰۰۲) انجام گرفت این یافته را تأیید می‌کند.

### ۵. راهبردهای آموزش نگارش به زبان دوم

در این بخش، راهبردهای گوناگون آموزش نگارش، معرفی و توصیف می‌شود. این راهبردها شامل الگوسازی فرایند،<sup>۵۳</sup> الگوسازی متن،<sup>۵۴</sup> افزایش آگاهی مخاطبان،<sup>۵۵</sup> ارائه بازخورد،<sup>۵۶</sup> تمرین مداوم،<sup>۵۷</sup> انگیزه‌سازی در زبان‌آموزان،<sup>۵۸</sup> بهبود نگرش و توقعات مدرس،<sup>۵۹</sup> خودگردانی<sup>۶۰</sup> و خودارزیابی<sup>۶۱</sup> زبان‌آموزان می‌شود.

#### ۱-۵ الگوسازی فرایند

بنابر تحقیقات مبتنی بر فرایند، می‌توان با توصیف و الگوسازی از فرایند و راهبردهای مؤثر در نوشتن (انتخاب موضوع، برنامه‌ریزی برای چگونه نوشتن، پیش‌نویس و تصحیح) و نیز با ارائه بازخورد نوشته‌های زبان‌آموزان، به آنها کمک کرد تا نویسندگان ماهری به زبان دوم شوند و بتوانند این فرایند و راهبردها را به‌تنهایی و با توجه به اهداف و نیازهای خود به کار ببرند (چنوویث و هیس ۲۰۰۱، کامینگ ۲۰۰۲، فریس و هجکاک<sup>۶۲</sup> ۱۹۹۸، هایلند ۲۰۰۲، روئن<sup>۶۳</sup> ۱۹۸۹، ساساکی ۲۰۰۰، سنگوپتا ۲۰۰۰)؛ همان‌گونه که روئن (۱۹۸۹: ۱۹۹) گفته: «از آن‌جا که زبان‌آموزان فرایندهایی را که نویسندگان خوب با آن درگیر می‌شوند می‌فهمند، بهتر است که پیوسته با آن فرایندها درگیر شوند».

الگوی که مدرسان می‌توانند برای پیشرفت مهارت نوشتن و خودتنظیمی زبان‌آموزان پیاده کنند، الگوی چندمرحله‌ای زیمرمن و کیتسانتا<sup>۶۴</sup> (۲۰۰۲) است که به روشنی زبان‌آموزان را در چگونگی شکل‌گیری این مهارت دخیل می‌سازد: تقلید و درونی کردن مهارت؛ استفاده از خودکنترلی<sup>۶۵</sup> برای رسیدن به خودکارگردانی<sup>۶۶</sup> در مهارت و پیشرفت خودتنظیمی<sup>۶۷</sup>. یعنی زبان‌آموزان این مهارت را کسب و به بافت‌های غیرزبانی متفاوت منتقل می‌کنند.

در مرحله اول، مدرسان وقتی به یک تمرین نوشتاری فارسی‌آموزان (مثلاً فارسی‌آموزی که تلاش می‌کند یک راهبرد نوشتن را به کار بندد) پاسخ می‌دهند، می‌توانند افکارشان را بیان کنند یا به آنان الگوهای رونویسی شده را نشان دهند. در مرحله دوم، مدرسان می‌توانند از فارسی‌آموزان بخواهند وقتی در کنفرانس یا جمعی شرکت می‌کنند، فکرهايشان را بنویسند و سپس به آنان بازخورد فرایندها و راهبردهای نوشتن را ارائه دهند. در مرحله سوم، مدرسان نیاز دارند که آگاهی فارسی‌آموزان در مورد راهبردهای نوشتن را افزایش دهند و روال‌های قاعده‌مندسازی این راهبردها را الگوسازی کنند و به آنان بیاموزند (یعنی چرا و چگونه آنها را به کار بندند). همان‌گونه که چند مطالعه نشان می‌دهد (دیواین ۱۹۹۳، کاسپر<sup>۶۸</sup> ۱۹۹۷) دستورکارهای گسترده تمرین و همکاری با راهبردهای خودتنظیم مانند مشخص کردن هدف، خودمحرکی<sup>۶۹</sup> و خودارزیابی، تأثیر مثبتی بر انگیزه یادگیری و اجرای مهارت نوشتن در فراگیران زبان دوم دارد.

## ۵-۲ الگوسازی متن

گرایش‌های مبتنی بر متن و نیز گرایش اجتماعی-فرهنگی، بر ارزش فراهم نمودن دستورکارهای صریح در مورد ارائه و تمرین متن‌های زبان دوم تأکید دارند. گرایش اجتماعی-فرهنگی بر صورت‌های متن همانند بافت‌های زبانی، مخاطبان، اهداف و کارکردهای این متون تمرکز می‌کند. (فیز ۱۹۹۸،<sup>۷۰</sup> فلاوردیو<sup>۷۱</sup> ۲۰۰۰، هایلند ۲۰۰۳، ۲۰۰۲، پالتریج<sup>۷۲</sup> ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲).

الگوسازی متن، به معرفی، تعامل، تحقیق، الگوسازی و تمرین انواع متن‌های مقصد (مثل گزارش‌ها، متن‌های انتزاعی و صورت‌جلسات) مربوط می‌شود. این رویکرد وقتی زبان‌آموز به دانش و مهارت لازم برسد، به تدریج از شیوه مدرس محور<sup>۷۳</sup> به تعامل مشترک و ساخت متون توسط همه اعضای کلاس و بحث مشترک و کار شخصی مستقل تغییر جهت می‌دهد. (فیز ۱۹۹۸، هایلند ۲۰۰۲). در طول این فرایند، مدرسان می‌توانند متون و بافت‌های موقعیت

فارسی آموزان را بررسی و آنان را تشویق کنند تا تمرین‌های نوشتاری در مورد موقعیت مقصدشان را دوباره تولید کنند و نیز می‌توانند به منظور آشناسازی فارسی آموزان با زبان مورد نیاز برای توصیف و مطرح نمودن متن‌های فارسی، تحلیل‌هایی گروهی از متون معتبر ارائه دهند. استفاده از متن‌های معتبر به زبان مقصد و تمرین در کلاس‌های نوشتن به زبان دوم می‌تواند به این موارد کمک کند: آشناسازی فارسی آموزان با انواع مختلف متون و قراردادهای بلاغی و زبان‌شناختی؛ راهبردهایی برای انجام مراحل مختلف متن؛ دستیابی به انسجام متن؛ هدایت جریان اطلاع و رسیدن به اهداف ویژه. (هایلند ۲۰۰۲).

مدرسان باید مراقب باشند تا از فرایند نوشتن و تجربیات زبان آموزان غفلت نکنند و این تأثیرات منفی را به آنان القا نکنند که انواع متون مقصد، ایستا و بافت زدوده هستند و پویا و متنوع نیستند. (هایلند ۲۰۰۳، ۲۰۰۲؛ همچنین ر.ک: فیز<sup>۷۴</sup>، ۱۹۹۸، فلاوردو<sup>۷۵</sup>، ۲۰۰۰، مایلز<sup>۷۶</sup>، ۲۰۰۲، پالتریج<sup>۷۷</sup>، ۲۰۰۱، رایمز ۱۹۹۸). استدلال شده است که الگوسازی متن و فرایند وقتی باهم ترکیب می‌شوند، تأثیرگذارترند. (فریس و هجکاک ۱۹۹۸، هایلند ۲۰۰۲، مایلز ۲۰۰۲، یه ۱۹۹۸<sup>۷۸</sup>).

### ۵-۳ افزایش آگاهی مخاطبان

گرایش‌های اجتماعی - فرهنگی علاوه بر الگوسازی متن، بر اهمیت افزایش آگاهی زبان آموزان در مورد انتظارات مخاطب مقصد تأکید دارند. برای مثال، هایلند (۲۰۰۲: ۸۳) می‌گوید: «دستورکار نوشتن به شیوه‌ای قابل قبول، باعث هدایت زبان آموزان به آگاهی از خوانندگانشان، راهبردهای تعاملی درک پس‌زمینه و قراردادهایی بلاغی می‌شود که احتمالاً از خوانندگان انتظار می‌رود». جانز (۱۹۹۶: ۱۳۷). نیز بر اهمیت افزایش آشنایی زبان آموزان با انتظارات گویشوران زبان دوم از ساماندهی موضوع و گسترش آن تأکید می‌کند؛ به گونه‌ای که زبان آموزان بتوانند «باتوجه به خواننده» متنی تهیه کنند که پیوستگی داشته باشد. (همچنین ر.ک: رید<sup>۷۹</sup>، ۱۹۸۹). افزایش آگاهی مخاطبان، شامل افزایش آگاهی زبان آموزان در مورد قراردادهای زبان دوم که مرتبط با به‌کارگیری ایده‌ها و متن‌های دیگران در نوشته‌های آنهاست و این که این قراردادها چگونه از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است نیز می‌شود. (کازاناوه<sup>۸۰</sup>، ۲۰۰۴، هایلند و هایلند ۲۰۰۱).

برای کمک به فارسی آموزان در مورد این که بتوانند نیازهای خوانندگان را پیش‌بینی کنند، مدرسان می‌توانند انتظارات مخاطبان زبان فارسی را با آنان به بحث بگذارند و این که چگونه این انتظارات از

این خوانندگان در زبان فارسی، مثل زبان اصلی خود زبان آموزان فرق می‌کند. همچنین مدرسان می‌توانند از زبان آموزان بخواهند که در مورد مخاطبان واقعی تحقیق کنند و برای مخاطبان متفاوت، مطالبی متفاوت بنویسند.

راهبردهای دیگر برای کمک به زبان آموزان به منظور آگاه‌سازی مخاطب، شامل یکی کردن مهارت‌های خواندن و نوشتن و تکالیف کلاسی، استفاده از صورت جلسه‌هایی شامل بیان فکر با صدای بلند در مورد متن‌های فارسی آموزان و تشویق آنان به تصور ویژگی‌های خواننده و به کارگیری این ویژگی‌ها در خلق بافت‌های بلاغی فرضی و ارزیابی متن‌های خود به شیوه‌ای شایسته است.

#### ۴-۵ ارائه بازخورد

علاوه بر الگوسازی و افزایش آگاهی در مورد فرایندهای نوشتن به زبان دوم، لازم است مدرسان بازخوردهای استنباطی سودمندی را نیز در مورد نوشتن به زبان مقصد، در اختیار زبان آموزان قرار دهند. (هایلند و هایلند ۲۰۰۱، فریس و رابرتس<sup>۸۱</sup> ۲۰۰۱). با وجود این، همان گونه که کازاناوه (۲۰۰۴) هشدار می‌دهد، یافته‌های تحقیق در مورد تمرین‌های بازخورد مختلف است. فریس و رابرتس (۲۰۰۱) تأثیرات مثبت چشم‌گیری را برای هر دو گونه تصحیح صریح و ضمنی اشتباهات زبان آموزان یافته‌اند. همچنین کی و لپکین<sup>۸۲</sup> (۲۰۰۱) دریافته‌اند که توجه دادن یا جلب توجه زبان آموزان به زمینه‌هایی مانند واژگان، دستور و گفتمان، تأثیر مثبتی بر نوشتن به زبان دوم دارد. همچنین باید در نظر داشت که چگونه و چه زمانی بازخورد را ارائه دهیم. مهم است که بازخورد را در حالی که کار در مرحله پیشرفت قرار دارد، ارائه دهیم تا به زبان آموزان کمک کنیم بفهمند چگونه می‌توانند به مهارت نوشتن به زبان دوم دست یابند. (هایلند و هایلند ۲۰۰۱، ویلیامز<sup>۸۳</sup> ۲۰۰۳). این بازخورد باید نه آن قدر جزئی باشد که آنان را ناامید کند و مانع از اصلاحات اساسی شود، و نه آن قدر اجمالی باشد که فقط منجر به اصلاح سطحی متن گردد. (مایلز ۲۰۰۳).

در پایان به منظور افزایش تأثیر بازخورد، مدرسان می‌توانند زبان آموزان را به بحث، تحلیل و ارزیابی بازخورد تشویق نمایند و بحث کنند که چرا این بازخورد ارائه شده و چگونه می‌تواند بر نوشته‌های آنها تأثیر بگذارد. مدرسان همچنین می‌توانند پیش‌نویس زبان آموزان را بازنویسی و سپس طرح اصلی و پیش‌نویس شده را مقایسه و در مورد آن بحث کنند.

راهکار دیگر برای افزایش تأثیر بازخورد، استفاده از ابزارهایی مانند اصلاح و ویراستاری

پیش نویس ها برای کمک به زبان آموزان است تا آنان راهبردهایی را برای اصلاح و تصحیح خود به کار گیرند. (آشول ۲۰۰۰، هایلند ۱۹۹۸، هایلند و هایلند ۲۰۰۱، مایلز ۲۰۲۲، کی و لپکین ۲۰۰۱). کنفرانس های مدرّس و زبان آموز می تواند وسیله مؤثر دیگری باشد تا مدرسان، مشکلات زبان آموزان را تشخیص و مورد بحث قرار دهند. با ارائه این کنفرانس ها زبان آموزان فرصت بیشتری برای صحبت کردن پیدا می کنند؛ زیرا تنها اندکی از مطالب در يك زمان بحث می شود (مثلاً بزرگ ترین و معمول ترین اشکالات) و به این ترتیب، مدرسان راهبرد سؤال پردازی را به کار می گیرند که توجه زبان آموزان را به مطالبی که نیاز به اصلاح دارد، جلب می کند (ویلیامز ۲۰۰۳ : ۴۹، کامینگ ۲۰۰۲).

#### ۵-۵ تمرین مداوم

گرایش های نظری گفته شده، این موضوع را القا می کنند که می توانیم به فارسی آموزان کمک کنیم تا نوشتن به زبان دوم را بیاموزند؛ مشروط به این که حتی پیش از این که به مهارت های لازم مسلط شوند، به آنها فرصت دهیم و کمک کنیم و آنها را به نوشتن مداوم تشویق کنیم. برای مثال چنووت و هیس (۲۰۰۱) دریافته اند که هرچه تجربه نویسنده با پیشرفت زبان بیشتر می شود و روانی در نوشتن نیز افزایش می یابد. در نتیجه، آنها نشان دادند که علاوه بر راهنمایی زبان آموزان برای تمرین راهکارهای مؤثر نوشتن، ضروری است مدرسان فرصت های بیشتری به زبان آموزان بدهند تا به تمرین نوشتن زبان دوم بپردازند. لذا فرایندهایی چون بازیافت مجدد واژگان بیشتر، می تواند به طور خودکار عمل کند. (مایلز ۲۰۰۲). جداسازی خواندن از نوشتن و تشویق زبان آموزان به خواندن و نوشتن بسیار در کلاس و خارج از کلاس می تواند فرصت هایی برای تمرین پدید آورد و به آگاهی بیشتر زبان آموزان درباره قواعد متون نگارشی زبان دوم کمک و جای خالی زمان های کوتاه آموزش را پر کند. (فریس و هجکاک ۱۹۹۸) راهکار دیگر برای کمک و تشویق زبان آموزان به نوشتن مداوم، استفاده از کارگاه های آموزشی نوشتن است؛ جایی که زبان آموزان فعالانه درگیر تحقیق، صحبت و نوشتن در مورد متون زبان مقصد می شوند. (ویلیامز ۲۰۰۳).

#### ۵-۶ انگیزه سازی در زبان آموزان

تشویق زبان آموزان به نوشتن مداوم، مهارتی دشوار است. عوامل تشویق کننده (انگیزشی) شامل تصور زبان آموزان از ماهیت و اهمیت نوشتن، تفاوت بین زبان اول و زبان دوم، نگرش آنها به زبان دوم و مهارت نگارش است که به ترتیب، بر درگیری، تلاش و یادگیری نگارش زبان دوم تأثیر

می‌گذارد. (دورنئی<sup>۸۴</sup> ۲۰۰۱، ویکتوری<sup>۸۵</sup> ۱۹۹۹). لازم است مدرسان از این عوامل تأثیرگذار آگاه باشند و به زبان‌آموزان کمک کنند تا انگیزه خود را افزایش دهند و انگیزه به آنان کمک می‌کند تا زمان بیشتری برای تمرین اختصاص دهند و برای خود، اهداف جدیدی در نوشتن مشخص کنند. پیشینه انگیزه، راهکارها و تکنیک‌های بسیاری را نشان می‌دهد که مدرسان می‌توانند برای خلق و حفظ انگیزه زبان‌آموزان در کلاس نگارش از آنها استفاده کنند. (دورنئی ۲۰۰۱). اول این که مدرسان باید تجربیات نگارشی زبان‌آموزان، تفکرات، نیازها و اهداف آنها را با هدف تصحیح اشتباهات و افزایش نگرش مثبت به نوشتن، در نظر گرفته و مورد بحث و بررسی قرار دهند (مثلاً: نوشتن، یک قریحه است).

دوم این که مدرسان به همراه فعالیت‌های نوشتن، باید تجربیات مثبتی به زبان‌آموزان ارائه دهند تا آنها خودشان را نویسندگان موفق ارزیابی کنند.

سوم این که مدرسان باید فضایی دوستانه و همراه با پشتیبانی در کلاس ایجاد نمایند که زبان‌آموزان در آن احساس امنیت و اعتماد کنند. (دورنئی ۲۰۰۱).

چهارم این که بنابر نظر فریس و هجکاک (۱۹۹۸) مدرسان باید پیشینه‌ها، تجربیات و انتظاراتی را که زبان‌آموزان با خود به کلاس نگارش می‌آورند، هنگام انتخاب متون آموزشی، رویکردها، اصلاح تکالیف خواندن و نوشتن، تدوین ابزار ارزیابی و ارائه بازخورد، لحاظ کنند.

پنجم این که فعالیت‌ها و مهارت‌های خواندن و نوشتن مورد استفاده در چارچوب محتوا و نوع، باید هدفمند، مرتبط و متنوع باشد.

سخن آخر این که مدرسان باید در زمینه اهداف و مهارت‌های آموزش و ارزیابی صریح باشند؛ اهداف و راهکارهای روشن به زبان‌آموزان ارائه دهند تا از عهده مهارت نوشتن برآیند و به زبان‌آموزان حق انتخاب بدهند. (کامینگ ۲۰۰۲، دورنئی ۲۰۰۱، فریس و هجکاک ۱۹۹۸، هایلند ۲۰۰۲، ریمز ۱۹۹۸، ویلیامز ۲۰۰۳).

#### ۵-۷ بهبود نگرش و توقعات مدرّس

یکی از عوامل مهم در کلاس نگارش به زبان دوم، به نگرش و توقعات مدرّس مربوط می‌شود. (دورنئی (۲۰۰۱)، هایلند (۲۰۰۱)، و ویلیامز (۲۰۰۳) تحقیقاتی را برمی‌شمارند مبنی بر این که اگر مدرّسان معتقد نباشند که می‌توانند کلاس را تغییر دهند یا به زبان‌آموزان با این دید بنگرند که مهارت

کمی دارند یا اصلاً ندارند، به نظر می‌آید روش‌های آموزشی‌ای که می‌تواند موجب پیشرفت چشم‌گیر شود، در عمل با شکست مواجه شود؛ چنان‌که پروکتور<sup>۸۶</sup> (۱۹۸۴) استدلال کرده است برای این‌که مدرس تأثیرگذار باشد باید:

الف) نسبت به آموزش و واکنش زبان‌آموزان احساس خوبی داشته‌باشد؛

ب) کارهای کلاسی را هدفمند و مهم تلقی کند؛

پ) اطمینان داشته‌باشد که می‌تواند بر آموزش زبان‌آموزان تأثیرگذار باشد؛

ت) انتظار پیشرفت زبان‌آموز را داشته‌باشد؛

ث) مسئولیت‌پذیر باشد و مایل به آموزش مهارت باشد؛

ج) برای یادگیری زبان‌آموزان، برنامه‌ریزی و تعیین هدف داشته‌باشد و راهکارهای رسیدن به آنها را مشخص کند؛

چ) راه تکمیل هدف کارهای مشترک را بسط دهد و زبان‌آموزان را در تصمیم‌گیری در مورد اهداف و راهکارها درگیر کند. (به نقل از ویلیامز ۲۰۰۳: ۱۲۷).

همچنین مدرّسان باید توقعات مناسب و سطح بالا را حفظ کنند و یک دیدگاه استوار نسبت به آن در کلاس داشته‌باشند.

#### ۵-۸ خودگردانی<sup>۸۷</sup> و خودارزیابی زبان‌آموزان

راهکار دیگری که زبان‌آموزان را تشویق و به آنها کمک می‌کند که نویسندگان ماهر در زبان دوم شوند، ارتقای خودگردانی و خودارزیابی است. (دورنثی ۲۰۰۱، مایلز ۲۰۰۲). برای نوشتن زبان دوم، راس و دیگران<sup>۸۸</sup> (۱۹۹۹) بر این عقیده‌اند که زبان‌آموزانی که در خودارزیابی آموزش می‌بینند، در این زمینه دقیق‌تر می‌شوند و در نوشتن روایی، از کسانی که چنین آموزشی ندیده‌اند، بهتر عمل می‌کنند. تشویق زبان‌آموز به خودگردانی ممکن است با سپردن تدریجی مسئولیت به وی (که عبارت است از تغییر حرکت فزاینده از روال مدرّس‌محوری به زبان‌آموز‌محوری) و افزایش مهارت‌های خودارزیابی در او به دست آید. مدرّسان می‌توانند با نشان دادن راهکارهای خودارزیابی و حل مسئله به زبان‌آموزان، خودارزیابی را آموزش دهند. مثلاً مدرّسان می‌توانند به‌همراه تدریس، دستورالعمل‌های باژم‌گذاری شده را گسترش دهند. در این صورت، زبان‌آموزان می‌دانند چه چیزی را جست‌وجو کنند و از ارزیابی مدرّس از کارشان چه انتظاری داشته‌باشند. یا می‌توان زبان‌آموزان



را تشویق و کمک کرد تا معیارهای ارزیابی خاصی را برای هر قطعه‌ای که می‌نویسند، گسترش دهند و در مورد آنها بحث کنند (با مدرّس یا هم‌کلاسی‌ها).

راهکار دیگر، تشویق زبان‌آموزان به بحث‌هایی در مورد کیفیت نوشتن متون است. مدرّسان می‌توانند همچنین از کنفرانس‌های مدرّس - زبان‌آموز برای بحث در مورد متون زبان‌آموزانی که ضعیف یا قوی تشخیص داده‌اند نیز استفاده کنند. (فوستر ۱۹۹۶، هوت ۲۰۰۲).

## ۶. آموزش نگارش به فراگیران زبان فارسی

در این بخش، تجربه‌ای عملی برای کلاس‌های نگارش زبان فارسی، با اهداف دانشگاهی پیشنهاد می‌شود. به نظر نگارنده، رویکرد فرایندی به نگارش که هم الگوی فلاور و هایس، و هم الگوی برایتز و اسکاردامالیا از آن پشتیبانی می‌کند، برای فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم مناسب است؛ چرا که مهارت‌های شنیدن، صحبت کردن و خواندن را نیز می‌توان به صورت کاملاً طبیعی در آن گنجاند.

### ۶-۱ مرحله پیش از نگارش

مرحله پیش از نگارش برای فارسی‌آموزان اهمیت حیاتی دارد؛ بویژه در سطوح پایین‌تر مهارت که فارسی‌آموزان مجموعه واژگان محدودی دارند و به همین سبب اغلب در بیان ایده‌های خود با مشکل مواجه می‌شوند. بنابراین ممکن است لازم باشد که مدرّسان درباره تولید واژگان و ساختارهای دستوری مرتبط با موضوع، به آنان کمک کنند. نمونه‌ها و مثال‌های زیر اغلب مفید هستند:

- بارش فکری: بسته به سطح زبانی زبان‌آموزان ممکن است مدرّس ایده‌ها را بنویسد. لازم است مدرّس با طرح چند پرسش برای استخراج واژگان و ساختارهای مرتبط با موضوع انتخابی، رهنمودهایی را برای آنها فراهم سازد؛
- بهره‌مندی از بانک‌های واژگانی تولید شده توسط زبان‌آموزان یا تعیین شده توسط مدرّس؛
- طراحی یا ترسیم خطوط کلی: این امر به زبان‌آموزان توانایی نشان دادن ایده‌هایی را می‌دهد که نکات زبانی لازم برای بیان آنها را نمی‌دانند؛
- بحث با فارسی‌زبانان یا مدرّس؛
- نکته‌برداری (اغلب به کمک نمودارها)؛

- سازمان‌دهنده‌های گرافیکی (نقشه دانش) برای استخراج، سازمان‌دهی و طراحی دانش پس‌زمینه؛
- دیکته: این کار، الگوهای دیگری برای پرداختن به یک تکلیف نگارشی به فراگیران عرضه می‌کند؛
- تحقیق و گردآوری داده‌ها از راه تماشای فیلم، خواندن، صحبت کردن، مصاحبه کردن و جست‌وجو در اینترنت یا کتاب‌های مرجع.

#### ۶-۲ مرحله پیش‌نویس

- در مرحله پیش‌نویس، فارسی‌آموزان با استفاده از برخی نکات زبانی و ساختارهای تولید شده در جریان فعالیت‌های مرحله پیش از نوشتن، عقایدشان را می‌نویسند. خوب است آنها آگاه باشند که لازم نیست پیش‌نویس اول کامل باشد و هدف از این فعالیت، تنها نوشتن کلمات بر روی کاغذ است. در این مرحله، بیشتر املاهای کلمات دقیق نیست و ممکن است خطاهای دستوری بسیاری وجود داشته باشد. ممکن است برخی از زبان‌آموزان کلماتی را از زبان اول خود نیز به کار ببرند.
- استفاده از نکاتی که در جریان فعالیت‌های پیش از نوشتن، یادداشت شده‌اند، برای فارسی‌آموزان یک نقطه آغاز و نوعی اسکلت‌بندی برای ایده‌های آنها فراهم می‌سازد. این کار بویژه برای فراگیرانی مفید است که با توجه به دایره واژگان محدودشان، ایده‌های چندانی ندارند؛
  - کامل کردن جملات: ممکن است این فعالیت به شیوه‌های مختلف برای آغاز یا پایان دادن به یک پاراگراف اجرا شود یا بر واژگان مورد نیاز برای تشریح یا روایت یک داستان تمرکز کند؛
  - نوشتن رخدادهای روزانه: به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد که خطر کنند و زبان را بیازمایند. این فعالیت می‌تواند نقطه آغازی برای یک فعالیت نوشتاری طولانی‌تر باشد.

#### ۶-۳ مرحله اصلاح و ویرایش نوشتار

- فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم، در مراحل اصلاح و ویرایش نوشتار نیز به دریافت کمک از مدرس و فارسی‌زبانان نیاز دارند. در این مرحله، تغییرات در نوشتار با مباحث مربوط به کاربرد واژگان، شفاف‌سازی ایده‌ها، دقت دستوری، علایم نگارشی و دیکته کلمات همراه است.

ممکن است فراگیران زبان فارسی، در تشخیص خطاهای خود و هم‌کلاسی‌ها با دشواری مواجه باشند. یک فهرست ارزیابی فردی می‌تواند آنها را در کنترل نوشتارشان کمک کند. با وجود این، باید درباره گروه‌های اصلاح، متشکل از هم‌کلاسی‌ها با احتیاط رفتار کرد. علاوه بر این، مهم است که اصلاحات در یک فضای همراه با آرامش انجام پذیرد.

- بازبینی‌های فردی یا گروهی توسط فراگیران مختلط زبان دوم؛
- فعالیت‌های مربوط به گسترش زبان و ترکیب جملات: این فعالیت از راه ترغیب فارسی‌آموزان به ترکیب دو یا چند عبارت مختلف از راه‌های متفاوت، به منظور ایجاد پیچیدگی نوشتاری، بیشتر زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا از قالب فاعل، فعل و مفعول فراتر روند؛

- بازبینی مجدد ترتیب کلمات در جملات؛
- استفاده از لغتنامه‌ها، از جمله لغتنامه‌های شخصی و دیگر منابع مرجع، مانند کتاب‌های دستوری و کتاب‌های درسی.

#### ۶-۴ مرحله پردازش واژگان

فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم باید ترغیب شوند تا در جریان فرایند نگارش، از برنامه‌های پردازش واژگان استفاده کنند. این برنامه‌ها این فرایند را آسان می‌کند و در مراحل نگارش، اصلاح و ویرایش مفید است؛ چراکه ضرورتاً زبان‌آموزان را به بازنویسی متن‌هایشان وادار می‌کند. این برنامه‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به نوشته‌هایشان قالب دهند و رونوشت‌هایی را فراهم می‌سازد که بسیار خوانا و دارای ظاهری حرفه‌ای هستند. چنین برنامه‌هایی بویژه برای زبان‌آموزانی مفید است که با الفبای فارسی آشنا نیستند.

#### ۶-۵ ترجمه کردن

ترجمه کردن، آخرین راهکار مفید برای نوشتن به زبان دوم است. اغلب بین آن چیزی که زبان‌آموزان می‌توانند به زبان مادری خود اظهار کنند و آنچه واژگان محدود زبان دوم، آنها را قادر به بیان آن می‌سازد، تفاوت چشم‌گیری وجود دارد. آنها همواره به استفاده از یک فرهنگ لغت برای یافتن معنای لغات جدید متوسل می‌شوند و در نهایت اغلب با یک ترجمه تحت‌اللفظی مواجه می‌شوند که ممکن است کاملاً نامفهوم باشد یا حتی گاه مایه شرمساری آنها گردد.

## ۷. نتیجه‌گیری

بدیهی است که مهارت کامل در نوشتن به زبان فارسی به عنوان زبان دوم، نیازمند مهارت در توانایی‌ها و جنبه‌های مختلفی از زبان دوم است. نظریه‌های متفاوت و مطالعات، توجه ما را به سوی توانایی‌های چندگانه‌ای جلب می‌کند که فارسی‌آموزان باید فراگیرند تا بتوانند به زبان فارسی، به شیوه‌های قابل قبول بنویسند. یادگیری و آموزش نوشتن به زبان دوم، مهارت‌هایی بسیار دشوارند؛ بویژه به دلیل عوامل گوناگون عاطفی، زبانی، شناختی و اجتماعی - فرهنگی درگیر با آن.

در این مقاله، تحقیقات و نظریه‌های نوشتن به زبان دوم بررسی گردید و برخی مفاهیم ضمنی آموزش کاربردی درباره این که چه نوع نگارشی را تدریس کنیم و چگونه آن را به فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم بیاموزیم، مطرح شد. همچنین راهبردهایی برای آموزش نگارش، از جمله الگوسازی فرایند و متن، افزایش آگاهی، انگیزه، خودگردانی و خودارزیابی در زبان‌آموزان و ارائه بازخورد به آنان، تمرین مداوم، بهبود نگرش و توقعات مدرّس، تشریح گردید و تجربه‌ای عملی برای کلاس‌های نگارش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی، بر اساس رویکرد فرایندی پیشنهاد داده شد. همان‌گونه که هایلند (۲۰۰۲: ۷۸) پیوسته تأکید می‌ورزد: «اساساً نوشتن فراگرفته می‌شود؛ آموزش داده نمی‌شود».

## پی نوشت

1. Kutz, Groden & Zamel.
2. Kern.
3. Rhetorical and Cultural Preferences.
4. Contrastive rhetoric.
5. Cai.
6. Conner.
7. Kaplan.
8. Kobayashi & Rinnert.
9. Leki.
10. Matalene.
11. Genres.
12. Johns.
13. Swales.
14. Shen.
15. Cumming & Riazi.
16. Grabe.
17. Process.
18. Product.
19. Fairclough.
20. Hyland.
21. Text-Focused.
22. Process-Focused.
23. Sociocultural.
24. English for academic purposes=EAP.
25. Rhetorical Conventions.
26. Metadiscourse features.
27. Buckwalter & Lo.
28. Grant & Ginther.
29. Roca De Larios.
30. Murphy.
31. Marine.
32. Editing.
33. Revision.
34. Chenowith & Hayes.
35. Sasaki.
36. Parks & maguir.
37. Spack.
38. Candlin.
39. Flower and Hayes.
40. Bereiter and Scardamalia.
41. Raimes.
42. Problem-Solving activity.
43. Rhetorical Situation.
44. Metacognitive Awareness.
45. Knowledge-telling model.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

46. Knowledge-transforming model.
47. Mental representation.
48. Silva.
49. Bardovi-Harlig.
50. Zimmerman.
51. Matsumoto.
52. Beare.
53. Process Modelling.
54. Text Modelling.
55. Audience Awareness.
56. Feedback.
57. Frequent Practice.
58. Motivating Students.
59. Teacher Attitudes and Expectations.
60. Autonomy.
61. Self-Assessment.
62. Ferris & Hedgcock.
63. Roen.
64. Zimmerman & Kitsantas.
65. Self-control.
66. Automaticity.
67. Self-regulation.
68. Kasper.
69. Self-monitoring.
70. Fees.
71. Flowerdew.
72. Paltridge.
73. Teacher-Centred Mode.
74. Feez.
75. Flowerdew.
76. Myles.
77. Paltridge.
78. Yeh.
79. Reid.
80. Casanave.
81. Ferris & Roberts.
82. Qi and Lapkin.
83. Williams.
84. Dornyei.
85. Victiri.
86. Proctor.
87. Autonomy.
88. Ross et al.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## References

1. Ashwell, T. (2000), "patterns of teacher response writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method?" *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
2. Bardovi-Harlig, K. (1995), "A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 2, 263-91.
3. Beach, R., & Liehman-Kleine, j. (1986), "The writing/reading relationship: Becoming one's own best reader", In B. T. Petersen (Ed.), *Convergences: Transactions in reading and writing*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 64-81.
4. Beare, S. (2002), "Writing Strategies: Differences in L1 and L2 Writing", *Proceedings of the Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education Conference*, June 2002, Manchester Conference Centre, UMIST, 24-26.
5. Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Buckwalter, J. K. & Lo, Y. G. (2002), "Emergent biliteracy in Chinese and English." *Journal of Second Language Writing*, 11, 4, 269-293.
7. Cai, G. (1999), 'Texts in contexts: Understanding Chinese students' English compositions', In C. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: The role of teachers' knowledge about text, learning and culture*, Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 279-297.
8. Candlin, C. N. (1999), "How can discourse be a measure of expertise?" *Paper presented at the meeting of international Association for Dialogue Analysis*, Birmingham, UK: University of Birmingham.
9. Casanova, C. P. (2004), "Controversies in second language writing: Dilemmas and decision in research and instruction", *Ann Arbor*, MI: The University of Michigan Press.
10. Chenoweth, N., & Hayes, J. R. (2001), "Fluency in writing: Generating text in L1 and L2". *Written Communication*, 18, 1, 80-98.
11. Connor, U. (1997). Contrastive rhetoric: Implications for teachers of writing in multicultural classrooms. In C. Severino, J. Guerra and J. Butler (Eds.), *Writing in multicultural settings*, New York: Modern Language Association of America, 198-208.
12. Cumming, A. & A, Riazi (2000). Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction*, 10, 1, 55-71.
13. Cumming, A. (1989), Writing expertise and second language proficiency, *Language Learning*, 39, 1, 81-141.
14. Cumming, A. (2001), "Learning to write in second language: Two decades of research", *Instrument Journal of English Studies*, 1, 2, 1-23.
15. Cumming, A. (2002), "If I had known 12 things", In L. Blanton, & B. Kroll

- (Eds.), *ESL composition tales: Reflections on teaching*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 123-134.
16. Cumming, A. (2002), If I had known twelve things. In L. L. Blanton & B. Kroll (Eds), *ESL composition tales: Reflections on teaching*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 37-123.
  17. Devine, J. (1993), "The role of metacognition in second language reading and writing". In J. Carson, & I. Leki (Eds.), *Reading in a composition classroom: Second language perspectives*, Boston: Heinle & Heinle, 105-127.
  18. Dornyei, Z. (2001), *Teaching and researching motivation*, NY: Longman.
  19. Elbow, P. (1996), "Ranking, evaluating, and liking: Sorting out three forms of judgment". In B. Leeds (Ed.), *Writing in a second language: Insights from first and second language teaching and research*, NY: Longman, 200-214.
  20. Fairclough, N. (2001), *Language and Power*, 2 nd ed., London: Longman.
  21. Fazio. L. L. (2001), "The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students". *Journal of Second Language Writing*, 140, 235-249.
  22. Feez, S. (1998), "Text-based syllabus design", Sydney, Australia, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
  23. Ferris, D. & Hedgcock, j. s. (1998), *Teaching in ESL composition: purpose, process, and practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  24. Ferris, D. & Roberts, B. (2001), "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?", *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
  25. Flower, L. & Hayes, J. (1980), "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints", In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
  26. Flower, L. & Hayes, J. (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
  27. Flower, L. (1994), *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
  28. Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., & Peck, W., (1990), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
  29. Flowerdew, L. (2000), "Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing". *ELT Journal*, 54, 369-378.
  30. Foster, G. (1996), "Student self-assessment: A powerful process for helping students revise their writing", Markham, Ontario: Pembroke.
  31. Grabe, W. & Kaplan, R. (1996), *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.



32. Grabe, W. (2001), "Notes toward a theory of second language writing, In T. Silva and P. Matsuda (Eds.)", *On second language writing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 39-58.
33. Grant, L. & Ginther, A. (2000), "Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences". *Journal of second Language Writing*, 9 2, 123-145.
34. Huot, B. (2002), (Re) *Articulating writing assessment for teaching and learning*. Logan, UT: Utah State University Press.
35. Hyland, F. & Hyland, K. (2001), "Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback". *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
36. Hyland, F. (1998), "The impact of teacher written feedback on individual writers", *Journal of Second Language Writing* 7, 255-286.
37. Hyland, K. (2002), *Teaching and researching writing*. New York: Longman.
38. Hyland, K. (2003), "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
39. Johns, A. (1995), "Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses", In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 277-291.
40. Johns, A. M. (1996), "The ESL student and the revision process: Some insights from schema theory". In B. Leeds (Ed.), *Writing in a second language: Insights from first and second language teaching and research*, New York: Longman, 137-145.
41. Kaplan, R. (1987), Cultural thought patterns revisited. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text Reading*, Mass: Addison Wesley, 9-21.
42. Kasper, L. F. (1997), "Assessing the metacognitive growth of ESL student writers". *TESL-EJ* 3 (1). Retrieved January 11, 2007, from <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/EJ09/AL.HTML>
43. Kern, R. (2000), *Literacy and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
44. Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1996), "Factors affecting composition evaluation in an EFL context: Cultural rhetorical pattern and reader's background". *Language Learning*, 46, 397-437.
45. Kutz, E., Groden, S., & Zamel, V. (1993), *The discovery of competence: Teaching and learning with diverse student writers*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
46. Leki, I. (1992), *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.

47. Leki, I. (1993), "Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies", In S. Silberstein (Ed.), *State of the art TESOL essays*, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 350-370.
48. Leki, I. (1997), Cross-talk: ESL issues and contrastive rhetoric. In C. Severino, J. Guerra, and J. Butler (Eds.), *Writing in multicultural settings*, New York: Modern Language Association of America, 234-244.
49. Matalene, C. (1985), "Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China". *College English*, 47, 789-808.
50. Matsumoto, K. (1995), Research paper writing strategies of professional Japanese EFL writers. *TESL Canada Journal*, 13, 17-27.
51. Meyers, J. L. (2001), "Self-evaluations of the "stream of thought", *Jin journal writing*, System, 29, 481-488.
52. Myles, J. (2002), "Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts". *TESL-EJ*, 6 (2). Retrieved January 11, 2007, from <http://www-writing.brrekeley.edu/TESL-Ej/ej22/toc.html>
53. Paltridge, B. (2001), *Genre and language learning classroom*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
54. Parks, S., & Maguire, M. (1999), "Coping with on-the-job writing in ESL: A constructive – semiotic perspective", *Language Learning*, 49,1, 143-175.
55. Proctor, C. (1984), "Teacher expectations: A model for school improvement". *Elementary School Journal*, 84, 4, 469-481.
56. Qi, D. S. & Lapkin, S. (2001), "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task". *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
57. Raimes, A. (1991), Out of the woods: Traditions in the teaching of writing, *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
58. Raimes, A. (1998), "Teaching Writing". *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167.
59. Reid, J. (1989). "English language composing in the higher education: The expectations of the academic audience". In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL Students*, NY: Longman, 220-234).
60. Roca Da Larios, J., Murphy, L., & Marin, J. (2002), "A critical examination of L2 writing process research". In S. Ransdell, & M. L. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 11-47.
61. Roen, D. H. (1989), "Developing effective assignment for second language writers". In D. M. Johnson, & D. h. Roen (Eds.). *Richness in writing: Empowering ESL students*, NY: Longman, 193-206.
62. Ross, J. A. Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999), "Effects of self – evaluation training on narrative writing". *Assessing Writing*, 6, 107-132.
63. Sasaki, M. (2000), "Toward an empirical model of EFL writing processes:

- An exploratory study”, *Journal of Second Language Writing*, 9, 3, 259-291.
64. Sengupta, S. (2000), “An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners.” *System*. 28, 97-113.
  65. Shen, F. (1998), “The classroom and the wider culture: Identity as a key to learning composition in English”. In V. Zamel & R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 123-134.
  66. Silva, T. (1993), “Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications”, *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
  67. Spack, R. (1997), “The acquisition of academic literacy in a second language: a longitudinal case study”. *Written Communication*, 14, 1, 3-62.
  68. Swales, J. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
  69. Victoria, M. (1999), “An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers”. *System*. 27, 537-555.
  70. Williams, J. D. (2003), *Preparing to teach Writing: Research, theory, and practice* (3<sup>rd</sup> ed), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  71. Yeh, S. (1998), “Empowering Education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students”. *Research in the teaching of English*, 33, 49-83.
  72. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002), “Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation”, *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.
  73. Zimmerman, R. (2000), “L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings”, *Learning and Instruction* 10, 1, 73-99.