

## تأثیر آموزش استراتژی محور بر عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان در زبان دوم<sup>۱</sup>

جلیل فتحی<sup>۲</sup>  
بهنام فیض الهی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۹

### چکیده

این پژوهش، تأثیرات آموزش استراتژی محور را در یک کلاس نگارش زبان دوم بر روی عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان مورد بررسی قرار داد. به همین منظور، یک نمونه چهل و نه نفری از زبان آموزان ایرانی به کار گرفته شدند. شرکت کنندگان پژوهش، دانشجویان مقطع کارشناسی رشته ادبیات انگلیسی و در دو کلاس دست نخورده بودند. در راستای هدف‌های مقاله حاضر، یک دوره آموزش استراتژی های فراشناختی به مدت شانزده هفته در کلاس نگارش زبان انگلیسی گروه آزمایش (تعداد=۲۶) گنجانده شد. دانشجویان حاضر در گروه کنترل (تعداد=۲۳) مورد آموزش نگارش سنتی و همیشگی قرار گرفتند. داده‌های گردآوری شده با آزمون تی نمونه های وابسته و تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تغییرات چشمگیری در

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.21057.1563

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و زبان‌های

خارجی (نویسنده مسئول)؛ j.fathi@uok.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی؛ behnam\_feizollahi@atu.ac.ir

پیوند با عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان دانشجویان گروه آزمایش وجود دارد. به طور کلی، این مطالعه شواهد تجربی محکمی را در پیوند با آموزش استراتژی محور در افزایش توانایی نگارش زبان دوم و یادگیری خودسامان دانشجویان ارائه می‌دهد. یافته‌های مقاله حاضر، کاربردهای آموزشی و نظری برای نظریه پردازان و مدرسان به همراه دارد.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری خودسامان، عملکرد در نوشتن، آموزش استراتژی محور، انگلیسی به عنوان زبان دوم

## ۱. مقدمه

استراتژی یادگیری زبان، از دیرباز مفهومی آشنا بوده و بارها مورد استفاده قرار گرفته شده‌است. با این وجود، همان گونه که در پژوهش‌های پیشین قابل پیگیری است، این گستره هنوز از جذابیت و پویایی قابل توجهی برخوردار است (Cohen & Cohen, 2011; Griffiths & Oxford, 2014; Macaro, 2007; Griffiths, 2013; Oxford, 2011). پژوهشگران در طول سالیان به این حقیقت دست یافته‌اند که استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان، سهم چشمگیری در تغییرات یادگیری زبان و موفقیت در آن داشته‌است. مطالعات گوناگون نیز نشانگر یک همبستگی مثبت میان استفاده از استراتژی‌ها و یادگیری موفق در زبان هستند (Porte, 1988; Green & Oxford, 1995). در نتیجه، بسیاری از نظریه پردازان و فعالان حوزه آموزش زبان به بررسی رویکرد آموزش استراتژی محور پرداخته‌اند. رویکردی که بر آموزش یادگیری استراتژیک از طریق ترکیب آموزش استراتژی‌ها با برنامه عادی آموزش زبان تمرکز دارد (Oxford, 2011). هدف چنین برنامه آموزشی، بهبود استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان توسط زبان‌آموزان، کمک به فراگیران برای استفاده از استراتژی‌های بیشتر و به کارگیری آن‌ها به روشی مناسب‌تر است (Takalo et al., 2018; Griffiths, 2008). این در حالی است که بسیاری از پژوهشگران، تأثیر استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت‌ها و اجزای زبان دوم را مورد تأیید قرار داده‌اند. مستندات تجربی در تأیید نقش آموزش استراتژی محور در پیشرفت مهارت‌های ویژه در بافت‌های ویژه با استفاده از روش‌هایی ویژه به کار گرفته شده‌اند. این مستندات، به اندازه کافی علاقه پژوهشگران را در حیطه پژوهش در زبان دوم را به خود جذب نکرده‌است و پژوهش‌های کافی هم در این راستا به انجام نرسیده‌است. در میان متغیرهایی که اثربخشی استراتژی‌های یادگیری زبان را پیچیده و بحث برانگیز نموده‌است، نقش بافت<sup>۱</sup> به عنوان متغیری کلیدی و مؤثر بر نتایج نهایی مورد توجه قرار

<sup>1</sup> context

گرفته‌است (Green & Oxford, 1995). برخی پژوهشگران نقش کلیدی بافت در یادگیری زبان به صورت کلی (Kramsch, 1993; Lantolf, 2000) و در حوزه کاربرد استراتژی به صورت ویژه (Kyungsim & Leavell, 2006; LoCastro, 1994; Oxford, 1996) را تأیید نموده‌اند. در بافت‌های گوناگون، اثربخشی استفاده از استراتژی‌ها متفاوت خواهد بود (Oxford, 2011). از این دیدگاه، پژوهش در زمینه کاربرد آموزش استراتژی محور در بافت‌های گوناگون برای آموزش مهارت‌های مختلف ممکن است یافته‌های متفاوتی را در پی داشته باشد.

خودسامانی<sup>۱</sup> متغیر مهم دیگری است که برخی از محققان آن را به استفاده از استراتژی<sup>۲</sup> پیوند داده‌اند (Oxford et al., 2014; Tseng et al., 2006). در این راستا، معلمان بر شناسایی و آموزش استراتژی‌های یادگیری به منظور رسیدن به خودسامانی تأکید نموده‌اند. بر پایه دیدگاه‌های زیمرمن (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2008) خودسامانی به افکار، احساسات و فعالیت‌های خودمنشا<sup>۳</sup> برنامه‌ریزی شده اشاره دارد. خودسامانی به دستیابی اهداف با استفاده از بازخورد عملکرد پیشین که رویه را بازگشتی می‌نماید، منجر می‌شوند. به باور شونک و ارتمر (Schunk & Ertmer, 2000)، استراتژی‌های خودسامان مشتمل بر تعیین هدف<sup>۴</sup>؛ تمرکز توجه، سازماندهی، کدگذاری<sup>۵</sup> و بازخوانی اطلاعات؛ ایجاد موقعیت سازنده؛ استفاده مؤثر از منابع؛ مدیریت زمان؛ نظارت بر عملکرد؛ درخواست کمک؛ و مدیریت جنبه‌های عاطفی است. با در نظر گرفتن مقیاس و ماهیت این عناصر، وجود مطابقت بسیار مابین خودسامانی و استراتژی‌های یادگیری نباید شگفت‌انگیز باشد. همچنین، برخلاف استفاده شایع در علوم تربیتی و روان‌شناسی، یادگیری خودسامان به صورت گسترده توسط محققین حوزه زبان‌های خارجی مورد استفاده قرار نگرفته‌است. اغلب مفهوم یادگیری خودسامان با نام‌هایی مانند «خود-راهبری<sup>۶</sup>»، «خود-آموزی<sup>۷</sup>» و «یادگیری خود مختار<sup>۸</sup>» مورد اشاره قرار گرفته‌است (McDonough, 2001). به بیان دیگر، پژوهش در زمینه یادگیری خودسامان در یادگیری زبان دوم در مراحل نخستین خود است (Griffiths & Oxford, 2014). با اقتباس چارچوب نظری استفاده شده برای خودسامانی در روان‌شناسی آموزشی، بسیاری از محققان در حوزه یادگیری زبان دوم به دنبال کشف و بررسی نقش خودسامانی در یادگیری زبان بوده‌اند (Brown & White, 2010; Tseng et al., 2006).

<sup>1</sup> Self-regulation

<sup>2</sup> strategy use

<sup>3</sup> self-generated

<sup>4</sup> goal-setting

<sup>5</sup> coding

<sup>6</sup> self-direction

<sup>7</sup> self-instruction

<sup>8</sup> autonomous learning

استراتژی‌های یادگیری زبان و نقش میانجی‌گرانه بافت در اثرگذاری بر کارکرد آموزش استراتژی محور بسیار اهمیت دارد. با توجه به اهمیت بیش از پیش خودسامانی به عنوان یک مفهوم کاربردی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، مطالعه حاضر بر آن است تا اثرات یک دوره آموزش استراتژی محور را در بهبود یادگیری خودسامان و عملکرد نوشتاری زبان آموزان ایرانی را مورد بررسی قرار دهد. یکی از دلایل دیگری که ضرورت انجام پژوهش حاضر را توجیه می‌نماید، تأثیر بالقوه عوامل فرهنگی بر نتایج آموزش استراتژی‌ها در زبان دوم است (Oxford, 1996; Oxford, 2011). در این راستا، باید اشاره نمود که مطالعات آزمایشی اندکی در زمینه آموزش استراتژی‌ها در زبان دوم به ویژه مهارت نوشتاری در بافت فرهنگی ایران انجام گردیده‌است. بنابراین مطالعه حاضر به دنبال پاسخ به دو پرسش است. نخست اینکه، آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری عملکرد نگارش زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ دوم آنکه، آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری سطح خود تنظیمی در یادگیری زبان آموزان را به صورت معناداری افزایش می‌دهد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش‌های گسترده‌ای، تأثیر استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت زبان را تأیید کرده‌اند. در برخی مطالعات تجربی، تأثیر مثبت استراتژی‌های یادگیری زبان در پیشرفت هر چهار مهارت زبانی مورد بررسی قرار گرفته‌است. در پیوند با نگارش زبان دوم، مک مولن (McMullen, 2009) اثربخشی استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان سعودی را مورد بررسی قرار داده‌است. نقش جنسیت و رشته دانشگاهی به عنوان متغیر میانجی نیز در نظر گرفته شد. پرسش‌نامه استراتژی‌های یادگیری زبان که توسط ربکا آکسفورد<sup>۱</sup> طراحی شده‌است به عنوان ابزار گردآوری داده به کار گرفته شد. یافته‌های این پژوهش، منجر به ایجاد یک دوره برای آموزش مستقیم استراتژی‌های یادگیری زبان گردید که با یک کلاس نگارش انگلیسی مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌های این دوره آزمایشی برای بررسی استفاده از استراتژی‌ها مثبت بوده و نمایانگر آن بود که دوره نگارش استراتژی‌محور برای زبان‌آموزان سعودی مؤثر بود.

پژوهش در زمینه آموزش استراتژی مشتمل بر ارزیابی تأثیرات آموزش استراتژی‌های فردی نگارش است که عبارت‌اند از استفاده از فرهنگ لغت در هنگام نوشتن (Bishop, 2001)،

<sup>1</sup> Rebecca Oxford

آموزش استراتژی ویرایش (Sengupta, 2000)، بارش فکری (Rao, 2007)، نظارت بر خود<sup>۱</sup> (Conti, 2004)، برنامه‌ریزی کردن ساختار متن (Kirkpatrick & Klein, 2009)، آموزش دو یا چند استراتژی نگارش مانند برنامه‌ریزی و ویرایش (Sasaki, 2000; Sasaki, 2002)، برنامه‌ریزی، نوشتن و نظارت (Graham & Macaro, 2007) و مجموعه دیگری از استراتژی‌های نوشتن (Macaro, 2001). هماهنگی استفاده از استراتژی‌ها تمرکز اصلی بیشتر این پژوهش‌ها بوده است.

تأثیر آموزش استراتژی‌های فراشناختی روی فراگیران زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم به وسیله عزیز (Aziz, 1995; quoted from Macaro, 2003) بررسی گردید. وی دریافت که دانش‌آموزان تحت آموزش استراتژی‌های شناختی<sup>۲</sup> فقط در توافق دستوری پیشرفت داشتند، نه در کیفیت کلی نگارش. گروهی که هم آموزش استراتژی‌های شناختی و هم فراشناختی را تجربه کردند عملکردی به مراتب بهتر از گروهی داشت که فقط آموزش استراتژی شناختی را تجربه کرده بود. آن‌ها همچنین نوشته‌هایی<sup>۳</sup> با کیفیت کلی و توافق دستوری بهتری تولید نمودند. کونتی (Conti, 2004)، تأثیر آموزش استراتژی فراشناختی در نظارت بر خویش را روی نگارش ۱۰ دانشجوی زبان ایتالیایی، به عنوان زبان خارجی سنجیده شد. برتری‌های استراتژی‌های نظارت بر خود مانند هدف قرار دادن خطا<sup>۴</sup>، بررسی بازخورد، نظارت بر تولید و نظارت بر خطاهای آشنا و ویرایش آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

در پژوهش دیگری رحیمی و نوروزی سیام (Rahimi & Norooziasiam, 2013)، تأثیر آموزش استراتژی‌های فرهنگی-اجتماعی<sup>۵</sup> نگارش بر پیشرفت کیفیت نگارش زبان آموزان ایرانی را بررسی کردند. این مطالعه در طول یک نیم‌سال دانشگاهی با دو کلاس نگارش انگلیسی انجام گردید که هر کدام به روش تصادفی به یکی از گروه‌های آزمایش و کنترل گماشته شده بودند. دانشجویان در هنگام تمرین نگارش با یک‌دیگر به صورت گروهی همکاری می‌کردند. این در صورتی است که فقط زبان‌آموزان گروه آزمایش آموزش دیدند تا نوشته‌های خود را با استراتژی‌های متفاوت و آموزه‌های بافتی در راستای نظریه فعالیت انگستروم (Engstrom, 1987) بهبود دهند. یافته‌های به دست آمده از طریق مقایسه نمرات نگارش دانش‌آموزان در آغاز و پایان دوره آموزشی ثابت نمود که گروه آزمایش در توانایی نگارش از گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند. همچنین، بررسی تعاملات ثبت شده از دانش‌آموزان هر دو گروه نشان داد که گروه

<sup>1</sup> self-monitoring

<sup>2</sup> cognitive

<sup>3</sup> writings

<sup>4</sup> error targeting

<sup>5</sup> sociocultural

آزمایش تقریباً همه استراتژی‌های فرهنگی اجتماعی را در حال تمرین نگارش مورد استفاده قرار دادند، در حالی که گروه کنترل فقط برخی از این استراتژی‌ها را به کار گرفتند.

ساساکی (Sasaki, 2000) تأثیر آموزش استراتژی را بر نگارش فرایند - محور<sup>۱</sup> همچون برنامه‌ریزی و ویرایش در میان هشت نویسنده تازه کار بررسی نمود. او دریافت که شمار استراتژی‌های استفاده شده توسط نویسندگان تازه کار پس از شش ماه آموزش به نصف کاهش پیدا کرد. از دیدگاه ساساکی (همان) این کاهش در شمار استراتژی‌های استفاده شده می‌تواند تعبیرهای مختلفی داشته باشد: استفاده از روش‌های تجویزی که پیش‌تر برای مهارت نوشتاری آموخته‌اند، پیشرفت در زبان انگلیسی که آن‌ها را قادر ساخته تا کمتر ترجمه کنند، یا زبان آموزانی که هنگام نگارش کمتر فکر می‌کنند. ساساکی (همان) دریافت که برخی از زبان‌آموزان پس از دوره آموزشی از استراتژی‌های نویسندگان ماهر مانند خواندن مجدد<sup>۲</sup> و برنامه‌ریزی جامع<sup>۳</sup> استفاده نمودند.

ساساکی (Sasaki, 2002) با استفاده از پژوهش ساساکی (Sasaki, 2000) به عنوان مطالعه آزمایشی فرایندهای نگارش متن‌های توصیفی انگلیسی توسط زبان‌آموزان ژاپنی را به صورت بررسی طولی و مقطعی با استفاده از متون نگارش شده، ویدیوهای ضبط شده از رفتار آن‌ها حین نگارش و مصاحبه‌های انجام شده مورد بررسی قرار داد. نویسندگان تازه کار (تعداد=۲۲) به مدت دو نیمسال تحصیلی آموزش نگارش فرایند - محور را گذراندند که شامل آموزش استراتژی‌های نوشتن مانند برنامه‌ریزی و ویرایش بود. یافته‌ها نشانگر این بود که نویسندگان ماهر (تعداد=۱۲) از استراتژی‌های بیشتری استفاده کردند.

در پژوهشی که پیوند نزدیکی با مقاله حاضر دارد، نگوین و گو (Nguyen & Gu, 2013) تأثیرات دوره‌های آموزشی استراتژی محور را بر ارتقای استقلال زبان آموز و عملکرد نگارش مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه، استقلال<sup>۴</sup> زبان آموز به عنوان دو عنصر خودتنظیمی<sup>۵</sup> و خودآغازی<sup>۶</sup> تعریف شده بود. در این مطالعه تجربی، یک دوره آموزشی استراتژی‌های فراشناختی به دوره نگارش دانشگاهی گروه آزمایش اضافه گردید. یافته‌های این مطالعه بیانگر این بود که زبان‌آموزان گروه آزمایش از زبان‌آموزان گروه کنترل هم از نظر عملکرد در نگارش و هم استقلال یادگیری بهتر بودند. همچنین یافته‌ها ثابت کرد که توانایی دانش‌آموزان گروه آزمایش در

<sup>1</sup> process writing

<sup>2</sup> rereading

<sup>3</sup> global planning

<sup>4</sup> autonomy

<sup>5</sup> self-regulation

<sup>6</sup> self-initiation

برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی در مهارت نوشتاری از دانش آموزان دو گروه کنترل بهتر بود. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که آموزش استراتژی محور در قالب تربیت فراگیران از نظر خودتنظیمی فراشناختی، استقلال زبان آموزان و توانایی نگارش آن‌ها را بهبود بخشید.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

به منظور انجام پژوهش حاضر، یک نمونه ۴۹ نفری از زبان آموزان ایرانی انتخاب شدند. شرکت کنندگان دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی در یکی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی تهران بودند. این نمونه متشکل از زبان آموزان مرد و زن در رده سنی ۲۰ تا ۲۴ سال بود. دانشجویان در حال گذراندن درس «نگارش پیشرفته» بودند که یک درس اصلی دو واحدی در دوره کارشناسی است. این دوره نگارش به مدت یک نیمسال تحصیلی (۱۶ هفته) به طول انجامید. شرکت کنندگان این پژوهش دانشجویان دو کلاس دست‌نخورده بودند که به طور تصادفی به دو گروه آزمایش (تعداد=۲۶) و گروه کنترل (تعداد=۲۳) گمارده شدند. هر دو کلاس توسط یک استاد با تجربه در حوزه آموزش زبان مورد آموزش قرار گرفتند.

برای کسب اطمینان از همگن بودن دو گروه پیش از شروع دوره آموزشی آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۱</sup> (او پی تی) (Allan, 2004) برای همه دانشجویان در دو گروه اجرا گردید. برای مقایسه میانگین‌های او پی تی یک آزمون تی مستقل<sup>۲</sup> برای مشاهده تفاوت‌های موجود بین دو گروه اجرا گردید. یافته‌های آزمون تی مستقل (جدول ۱) بیان‌گر این بود که گروه‌ها از نظر سطح زبانی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند. بر پایه مقیاس تصحیح آلان (Allan, 2004)، نمره‌های مابین ۴۰ تا ۴۷ در محدوده بالاتر از متوسط<sup>۳</sup> (B2) قرار می‌گیرند. بنابراین با توجه به میانگین‌های نمرات دو گروه در جدول (۱) می‌توان اشاره نمود که سطح آزمودنی‌ها بالاتر از متوسط بود.

جدول ۱: یافته‌های آزمون او پی تی

گروه	میانگین	انحراف معیار	مقدار T	سطح معناداری
آزمایش	۴۳/۵۴	۱۱/۴۴	-۰/۵۷۷	۰/۵۴۱
کنترل	۴۴/۷۸	۱۱/۲۶		

<sup>۱</sup> Oxford placement test (OPT)

<sup>۲</sup> independent -samples t-test

<sup>۳</sup> upper-intermediate

### ۳.۲. ابزار پژوهش

#### ۳.۲.۱. معیار تصحیح نگارش

برای تصحیح نوشته های دانشجویان مقیاس<sup>۱</sup> سنجش نگارش یا کوبز و همکاران (Jacobs et al., 1981) به کار گرفته شد. بر پایه این مقیاس، یک متن نوشته شده یا مقاله باید ۵ شرط محتوایی شامل کیفیت ارتباطی، سازماندهی، پاراگراف بندی، انسجام<sup>۲</sup>، ارتباط و کافی بودن را داشته باشد. مقیاس سنجش یا کوبز و همکاران (Jacobs et al., 1981) شامل پنج زیرگروه به نام های معیارهای محتوایی، معیارهای سازماندهی، معیارهای واژگان، معیارهای زبان و معیارهای ساز و کار<sup>۳</sup> نگارش است. این مقیاس ۱۰۰ نمره ای است؛ ۳۰ نمره آن مختص به محتوای نگارش است؛ ۲۵ نمره به استفاده زبانی (به ویژه دستور) اختصاص دارد؛ ۲۰ نمره در پیوند با سازماندهی نوشته است؛ ۲۰ نمره به استفاده از واژه و ۵ نمره مربوط به ساز و کار جمله است. به طور کلی، ۵۰ درصد نمره به جنبه کلی نگارش (محتوا و سازماندهی) اختصاص داده شده و ۵۰ درصد دیگر آن به جنبه های صوری<sup>۴</sup> (واژگان، گرامر و ساز و کار) مربوط است. تمام مقالات نگارش شده توسط دو دانشجوی تحصیلات تکمیلی که با مقیاس سنجش آشنا بوده و آموزش دیده بودند، تصحیح گردید. برای کسب اطمینان از پایایی بین مصححین<sup>۵</sup> نمره های این مقالات، دو مصحح مستقل آموزش دیده، ۳۰ درصد از مقالات را تصحیح کردند. نمرات داده شده به مقاله ها توسط این دو تصحیح کننده و دانشجویان تحصیلات تکمیلی با استفاده از آزمون پایایی بین مصححین کوهن کاپا<sup>۶</sup> آزموده شدند. ضریب پایایی<sup>۷</sup> این آزمون، ۰/۸۵ گزارش گردید.

#### ۳.۲.۲. آزمون مهارت زبانی

آزمودنی های پژوهش حاضر، دانشجویان دو کلاس دست نخورده در یک دانشگاه بودند و همگی دانشجویان رشته زبان بودند. به منظور بررسی نقش مهارت زبانی به عنوان متغیر میانجی و تأثیرگذار بر متغیرهای پژوهش، آزمون تعیین سطح آکسفورد (او پی تی) برای دانشجویان در هر دو گروه برگزار گردید. او پی تی مشتمل بر ۲۰۰ سوال است که مهارت های شنیداری، دستور، واژگان و خواندن را می سنجد. آلان (Allan, 2004) طراح این آزمون اعتقاد دارد که او پی تی با

<sup>1</sup> scale

<sup>2</sup> cohesion

<sup>3</sup> mechanics

<sup>4</sup> formal

<sup>5</sup> inter-rater reliability

<sup>6</sup> Cohen Kappa

<sup>7</sup> reliability coefficient



هر تعداد زبان آموز می تواند برای درجه بندی و سطح بندی مؤثر، معتبر و دقیق زبان آموزان در گروه ها مختلف و در تمامی سطوح از مبتدی تا پیشرفته به کار رود. او پی تی برای همسو شدن با سطوح مهارتی بر پایه چارچوب مرجع مشترک اروپایی<sup>۱</sup>، آزمون های ایسول کمبریج<sup>۲</sup> و دیگر آزمون های اصلی بین المللی تنظیم شده است (همان). در مطالعه حاضر، ضریب پایایی این آزمون تعیین سطح، توسط کرانباخ الفا<sup>۳</sup> بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۶ گزارش گردید.

### ۳.۲.۳. مقاله زمان بندی شده<sup>۴</sup>

دو مقاله ای که باید در ۴۵ دقیقه نوشته می شدند به عنوان پیش آزمون و پس آزمون مطالعه حاضر در نظر گرفته شدند. این دو آزمون زمان بندی شده مشتمل بر دو موضوعی بودند که دانشجویان برای نوشتن در مورد آن ها نیازی به پیشینه اطلاعاتی ویژه ای نداشتند. موضوع های پیش آزمون و پس آزمون در زیر آمده است:

الف) موضوع پیش آزمون: بسیاری از معلمان هر روز به دانش آموزان تکلیف می دهند. آیا به نظر شما تکالیف روزانه برای دانش آموزان لازم است؟ دلایل و جزئیات لازم برای پاسخ خود را نام ببرید.

ب) موضوع پس آزمون: برخی افراد معتقدند که به تنهایی بهتر از به کمک معلم یاد می گیرند. برخی دیگر فکر می کنند که بهتر است که همیشه معلم داشت. با آوردن دلیل نظر خود را بنویسید.

### ۳.۲.۴. پرسش نامه یادگیری خودسامان

این پرسش نامه پنج گزینه ای مقیاس لیکرت به وسیله سکر (Seker, 2015) تهیه شده و روایی آن نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. این پرسش نامه برای سنجش میزان یادگیری خودسامان برای زبان آموزان طراحی شده و از مدل های پیشین یادگیری خودسامان اقتباس شده است. این پرسش نامه به طور کلی بر اساس مدل یادگیری خودسامان بوکارتس (Boekaerts, 1997) و پرسش نامه استراتژی در یادگیری زبان آکسفورد (Oxford, 1990) تهیه شده است. ۳۰ سوال در این پرسش نامه وجود داشت که پنج مورد از آن مربوط به انگیزه درونی، چهار مورد مربوط به انگیزه بیرونی، هفت مورد مربوط به استراتژی های شناختی، ده مورد مربوط به استراتژی های فراشناختی و چهار مورد مربوط به ارزیابی هستند. پرسش ها از جنبه جمله بندی و واژه های

<sup>1</sup> common European framework of reference (CEFR)

<sup>2</sup> Cambridge ESOL examinations

<sup>3</sup> Cronbach's alpha

<sup>4</sup> timed-writing essay

به کاررفته در آن‌ها برای زبان‌آموزان بسیار ساده بوده و نیازی به ترجمه آن‌ها نبود. فقط یک تغییر جزئی در پرسش هشت (وقتی که انگلیسی می‌خوانم، همه چیز را به ترکی ترجمه می‌کنم) انجام شد که در آن واژه «ترکی» به «فارسی» تغییر یافت. ضریب پایایی (کرانباخ الف) در نمونه مورد استفاده این مطالعه ۰/۷۹ در پیش‌آزمون و ۰/۸۵ در پس‌آزمون گزارش گردید.

### ۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

ابتدا برای کسب اطمینان از همگن بودن شرکت‌کنندگان از نظر سطح مهارت زبانی، یک هفته پیش از شروع نیم‌سال تحصیلی و شروع آزمایش، آزمون او پی تی برای زبان‌آموزان هر دو گروه آزمایش و گروه کنترل برگزار گردید. علت برگزار نمودن آزمون مهارت این بود که مهارت زبانی زبان‌آموزان عاملی مهم و مؤثر در عملکرد مهارت نوشتاری زبان‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. پس از برگزاری او پی تی، میانگین نمرات گروه آزمایش با نمرات گروه کنترل مقایسه گردید. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که گروه آزمایش و کنترل از نظر توانایی زبانی پیش از شروع آزمایش تفاوت قابل توجهی نداشتند. سپس در جلسه اول دوره، پیش‌آزمون مهارت نوشتاری (مقاله زمان‌بندی‌شده) به هر دو گروه از شرکت‌کنندگان داده شد که در آن زبان‌آموزان باید یک مقاله در مدت ۴۵ دقیقه در پیوند با موضوع الف می‌نوشتند. مقالات نوشته‌شده، از نظر کیفیت بر اساس مقیاس سنجش یاکوب و همکاران (Jacobs et al., 1981) تصحیح شدند. در همین زمان، پرسش‌نامه یادگیری خودسامان نیز پیش از آغاز دوره به دانشجویان هر دو کلاس داده شد.

سپس برای دستیابی به هدف مطالعه حاضر، یک دوره آموزشی تدریس استراتژی محور با تمرکز بر آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری در طول یک نیم‌سال تحصیلی به مدت ۱۶ هفته برگزار گردید. چارچوب دوره استراتژی‌محور به کاررفته در این پژوهش بر اساس چارچوب سی‌ای ال ال ای<sup>۱</sup> بود که به وسیله شاموت و همکاران (Chamot, 1999) تهیه شد. این چارچوب، مشتمل بر پنج مرحله اصلی شامل آماده‌سازی<sup>۲</sup>، ارائه<sup>۳</sup>، تمرین<sup>۴</sup>، ارزیابی<sup>۵</sup> و گسترش<sup>۶</sup> است. در مرحله آماده‌سازی تلاش بر این بود که پیشینه اطلاعاتی زبان‌آموز در پیوند با موضوع مقاله فعال گردد. همچنین آگاهی و تجربه زبان‌آموزان در ارتباط با استراتژی مورد نظر بررسی شود. در مرحله پسین، آموزگار، استراتژی مورد نظر را با استفاده از تکنیک‌های مختلف ارائه

<sup>۱</sup> CALLA

<sup>۲</sup> preparation

<sup>۳</sup> presentation

<sup>۴</sup> practice

<sup>۵</sup> evaluation

<sup>۶</sup> expansion

نموده و به زبان آموزان وقت کافی برای تمرین استراتژی‌های ارائه شده را با استفاده از فعالیت‌های ویژه و نمونه مقالات فراهم نمود. سپس دانشجویان به صورت گروهی ارزیابی و تفکر در مورد استفاده و تأثیر استراتژی‌های مورد نظر را مورد بحث و بررسی قرار دادند. آن‌ها همچنین دیدگاه خود را در مورد میزان یادگیری و کارآمدی دوره آموزشی استراتژی‌محور بیان نمودند. طی مرحله گسترش، از دانشجویان خواسته شد استراتژی‌های تازه آموخته را در فعالیت‌های مشابه با فعالیت‌های تمرین شده در دوره آموزشی استفاده نمایند.

به منظور آموزش مهارت‌های فراشناختی برنامه‌ریزی<sup>۱</sup>، نظارت<sup>۲</sup> و ارزیابی<sup>۳</sup> در نگارش مقاله برای گروه آزمایش در جلسه دوم، مجموعه‌ای از استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری در برنامه جلسه‌های عادی کلاس نگارش گنجانده شد. در هر جلسه نیم ساعت به آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری اختصاص داده شد. طی جلسه دوم مبانی اساسی پاراگراف‌نویسی مانند موضوع، جمله مقدماتی، سازماندهی، پاراگراف مقدماتی، جمله‌های حامی<sup>۴</sup>، انسجام، ارتباط معنایی، بدنه متن و پاراگراف نتیجه‌گیری برای زبان آموزان توضیح داده شد. در جلسه‌های پسین گروه آزمایش با دانش پایه‌ای و کلی در مورد برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی برای یادگیری زبان انگلیسی به طور کلی و برای نگارش مقالات به صورت ویژه آشنا شدند. همچنین، زبان آموزان در مواجهه با اطلاعات، تکنیک‌ها و استراتژی‌های چگونگی برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌های نوشتاری قرار گرفتند. هدف از انجام این امر، آگاهی‌بخشی دانشجویان از اهمیت نگارش هدفمند بود. در همین راستا، دانش آموزان برای استفاده از استراتژی‌ها و هدف‌گذاری و ارزیابی یک فعالیت نوشتاری آموزش لازم را دریافت نمودند. باید اشاره نمود که استراتژی‌های برنامه‌ریزی فقط زبانی و ساختاری نبود، بلکه در طول دوره آموزشی نیز افراد گروه آزمایش برای برنامه‌ریزی محتوای مقاله‌هایی که باید می‌نوشتند آموزش دیدند. برای نمونه، آن‌ها با چگونگی انجام بارش فکری<sup>۵</sup>، فعال‌سازی دانش طرح‌واره‌ای<sup>۶</sup> مربوط به موضوع نگارش، راهنمایی فکر کردن در مورد موضوع و یافتن و سازماندهی ایده‌های مرتبط به موضوع نگارش آشنا گردیدند. برای نمونه، پس از معرفی موضوع، به منظور برنامه‌ریزی محتوایی ابتدا مدرس در حدود چند دقیقه از همه دانشجویان درخواست می‌نمود که هر اطلاعات پیشینی در مورد موضوع دارند، به صورت کلید واژه بر روی یک برگه بنویسند. همچنین از آن‌ها خواسته

<sup>1</sup> planning

<sup>2</sup> monitoring

<sup>3</sup> evaluating

<sup>4</sup> supporting sentences

<sup>5</sup> brain storming

<sup>6</sup> schematic knowledge

می‌شود تا بر اساس کلیدواژه‌ها چارچوب محتوایی مقاله خود را مشخص نمایند. سپس به روش تصادفی از چند دانشجو درخواست می‌شود که کلیدواژه‌ها و چارچوب محتوایی خود را برای همه اعضای کلاس بخوانند. در جلسه‌های پسین دانشجویان آموختند که چگونه یک برنامه‌ریزی سازماندهی شده برای انجام یک فعالیت نوشتاری انجام دهند. این امر مشتمل بر تصمیم برای انتخاب موضوع و نگارش آن، نگارش دیدگاه‌های خود در مورد موضوع و حمایت از دیدگاه‌های خود با ارائه اطلاعات در ادامه نگارش است. گروه آزمایش از راهبردهایی نیز برای چگونگی برنامه‌ریزی محتوای زبانی نوشته‌های خویش از طریق توجه به واژه‌های متناسب، جمله‌بندی، ساختار جمله، سازماندهی و ابزارهای مرتبط‌سازی جمله‌ها بهره‌مند گردیدند. در طول دوره آموزشی دانشجویان در معرض فعالیت‌های نگارشی گوناگون قرار گرفتند تا بتوانند مهارت‌های برنامه‌ریزی که شامل برنامه‌ریزی ساختاری<sup>۱</sup> و برنامه‌ریزی محتوایی<sup>۲</sup> بود را تمرین نمایند. در جلسه‌های باقیمانده زبان آموزان با نظارت و ارزیابی مهارت که برای اجرای یک فعالیت نوشتاری لازم بود، آشنا گردیدند. برای نمونه، به منظور نظارت بر نوشته‌های خود، مدرس هر سه جلسه یک‌بار از دانشجویان درخواست می‌نمود که تکلیف‌های نوشتاری مربوط به دو جلسه پیشین خود را به صورت گسترده ارزیابی نمایند. همچنین از آزمون‌دهندگان خواسته می‌شد تا نقاط ضعف خود را مشخص نموده و راهکارهایی برای از بین بردن آن‌ها ارائه نمایند. همچنین برای تمرین استراتژی ارزیابی، پس از هر دو جلسه از دانشجویان درخواست می‌شد که به صورت مکتوب گزارشی از بهبود مهارت نوشتاری خود ارائه داده و دیدگاه خود را در مورد استراتژی‌های تمرین شده در کلاس و فایده‌استفاده از آن‌ها بیان کنند.

با این وجود، در گروه کنترل که دانشجویان در مواجهه با فراگیری استراتژی‌های فراشناختی در مهارت نوشتاری قرار نگرفتند، مدرس کلاس نگارش خود را به صورت عادی با برنامه همیشگی خود اداره می‌نمود. به گونه‌ای که همان مبحث‌ها و کتاب درسی و موضوعات یکسان در کلاس آزمایش مورد بررسی قرار گرفت. زبان آموزان گروه کنترل باید هر جلسه در مورد موضوع تعیین شده توسط مدرس مقاله می‌نوشتند. مدرس هم با دادن بازخورد به آن‌ها ایرادها را از بین می‌برد اما هیچ‌گونه آموزش استراتژی در گروه کنترل انجام نشد. در نهایت، پس از پایان دوره، مقاله زمان‌بندی شده (موضوع «ب») و پرسش‌نامه یادگیری خودسامان به عنوان پس‌آزمون‌های مطالعه برگزار گردید.

<sup>1</sup> organizational planning

<sup>2</sup> content planning

#### ۴. یافته‌های تحلیل داده‌ها

**پرسش نخست:** آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری عملکرد نگارش زبان آموزان را به صورت چشمگیر بهبود می‌بخشد؟

در بررسی نمرات میانگین، برای سنجش آثار تغییر در عملکرد نگارش زبان دوم در هر دو گروه، از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته<sup>۱</sup> استفاده شد. هدف از این بررسی، سنجیدن تأثیرات آموزش استراتژی‌های فراشناختی نگارش و تدریس سنتی نگارش بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان بود. یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش ( $t(25) = -13.01, p < 0.05$ ) و گروه کنترل ( $t(22) = -5.23, p < 0.05$ ) از جنبه آماری معنا دار بودند. در گروه آزمایش میانگین نگارش از ۱۱/۶۲ در پیش‌آزمون به ۱۵/۷۱ در پس‌آزمون افزایش یافت و در گروه کنترل میانگین نگارش از ۱۱/۸۱ در پیش‌آزمون به ۱۳/۴۲ در پس‌آزمون افزایش یافت.

جدول ۲: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات نگارش در هر گروه

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مقدار t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
کنترل	۱۱/۸۱	۲/۲۶	۱۳/۴۲	۲/۲۱	-۵/۲۳	۰/۰۰
آزمایش	۱۱/۶۲	۲/۲۳	۱۵/۷۱	۲/۴۳	-۱۳/۰۱	۰/۰۰

همچنین، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکووا)<sup>۲</sup> یک سویه بین‌گروهی، برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش به کار رفته در پژوهش حاضر استفاده شد. متغیر مستقل نوع آموزش بود (آموزش استراتژی محور یا آموزش سنتی)، و نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون نگارش به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. در بررسی آنکووا، نمرات شرکت‌کنندگان در فعالیت نگارش پیش‌آزمون به عنوان کوواریانس<sup>۳</sup> در نظر گرفته شدند. سپس بررسی‌های اولیه برای کسب اطمینان از تخطی نکردن فرضیه نرمال بودن، خطی بودن<sup>۴</sup>، همگنی واریانس‌ها، و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام گردید.

بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس:

الف) نرمال بودن توزیع نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد نگارش

<sup>1</sup> paired samples t-test

<sup>2</sup> ANCOVA

<sup>3</sup> covariate

<sup>4</sup> linearity

### جدول ۳: یافته‌های آزمون کالموگروف - اسمیرنوف

نمرات پس آزمون	نمرات پیش آزمون	تعداد
۴۹	۴۹	آماره کالموگروف اسمیرنوف
۰/۶۳۴	-۰/۵۶۲	سطح معناداری
۰/۸۱۷	۰/۹۱۲	

در جدول (۳)، نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون عملکرد نگارش آورده شده است. بر پایه یافته‌های موجود، سطح معناداری آماره محاسبه شده، بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون پذیرفته می‌شود.

(ب) یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

### جدول ۴: نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع
۰/۰۰۰	۹۲/۶۵۲	۱۱۱/۳۱۱	۱	۱۱۱/۳۱۱	پیش آزمون
۰/۸۹۵	۰/۰۱۸	۰/۲۱۱	۱	۰/۲۱۱	گروه * پیش آزمون
		۱/۸۳۶	۴۵	۶۶/۲۱۵	خطا

در جدول ۴ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس آورده شده است. بر پایه یافته‌های موجود، سطح معناداری سطر اثر متقابل ( $p=0.895$ ) بزرگتر از ۰/۰۵ به دست آمد. در نتیجه فرضیه همگنی رگرسیونی هم پذیرفته است.

(ج) مفروضه همگنی واریانس: یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون تحلیل کواریانس، بررسی همسانی یا همگنی واریانس‌ها است، به این منظور از آزمون لوین استفاده گردید که نتیجه آن در جدول زیر آمده است:

### جدول ۵: نتیجه آزمون لوین

سطح معناداری	df2	df1	مقدار F
۰/۱۷۸	۴۷	۱	۵/۱۱۶

در جدول (۵)، نتیجه آزمون لوین، برای بررسی همسانی واریانس‌ها آورده شده است. بر پایه یافته‌های جدول بالا مشاهده می‌شود که همگنی واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل در

مهارت نوشتاری در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha = 0.05$ ) معنادار هستند. بنابراین این مفروضه برقرار است.

پس از بررسی مفروضه‌ها آزمون آنکوا اجرا گردید که یافته‌های آن در جدول (۶) آمده است. این جدول نشان می‌دهد که تفاوت آماری قابل توجهی در میانگین نمرات پس آزمون بین دو گروه وجود دارد ( $F(1, 46) = 9.316, p = 0.000$ ).

**جدول ۶: نتایج آزمون آنکوا برای نمرات عملکرد نگارش**

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش آزمون)	۱۲۳/۲۵۱	۱	۱۲۳/۲۵۱	۹۸/۷۹۵	۰/۰۰۰
بین نمونه‌ها	۱۴/۶۳۵	۱	۱۴/۶۳۵	۹/۳۱۶	۰/۰۰۰
درون نمونه‌ها	۶۶/۲۱۵	۴۶	۱/۶۲۱		

**پرسش دوم:** آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری سطح خود تنظیمی در یادگیری زبان آموزان را به صورت چشمگیر افزایش می‌دهد؟

در پیوند با خود تنظیمی در نگارش، آمار توصیفی در جدول (۷) نشان می‌دهد که تا اندازه‌ای افزایش در نمرات گروه آزمایش از پیش آزمون (میانگین: ۱۴/۵۵، انحراف معیار: ۳/۰۱) به پس آزمون (میانگین: ۱۹/۹۴، انحراف معیار: ۳/۳۲) مشاهده می‌شود. روند افزایشی مشابهی نیز در نمره‌های گروه کنترل از پیش آزمون (میانگین: ۱۴/۹۲، انحراف معیار: ۳/۱۱) به پس آزمون (میانگین: ۱۷/۱۳، انحراف معیار: ۳/۸۲) قابل مشاهده است. یافته‌های آزمون آنکوا نیز نشان داد که تفاوت در پس آزمون نمرات خودسامانی بین دو گروه در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار است (جدول ۸). ( $F(1, 46) = 38.251, p = 0.000$ ). این یافته بیانگر آن است که زبان آموزان در گروه آزمایش از جنبه خودسامانی به طور قابل توجهی بیشتر از فراگیران گروه کنترل پیشرفت کردند. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود خودسامانی زبان آموزان مؤثر بوده است.

**جدول ۷: آمار توصیفی یادگیری خودسامان**

گروه‌ها	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۱۴/۵۵	۳/۰۱	۱۹/۹۴	۳/۳۲
آزمایش	۱۴/۹۲	۳/۱۱	۱۷/۱۳	۳/۸۲

**جدول ۸: نتایج آزمون آنکوا برای خودسامانی در نگارش**

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کو واریانس (پیش آزمون)	۵۴۲/۴۲۳	۱	۵۴۲/۴۲۳	۱۹۲/۱۳۶	۰/۰۰
بین نمونه ها	۱۲۲/۳۱۶	۱	۱۲۲/۳۱۶	۳۸/۲۵۱	۰/۰۰
درون نمونه ها	۱۳۲/۰۲۶	۴۶	۳/۸۱۳		

**۵. بحث**

به طور کلی، یافته‌های پژوهش را می‌توان در بخش‌های پیشرفت در عملکرد نگارش و پیشرفت در خودسامانی خلاصه نمود که در ادامه، هر دو مورد مورد بحث قرار گرفته‌اند.

**۵.۱. پیشرفت در عملکرد نگارش**

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش استراتژی‌های فراشناختی منجر به بهبود عملکرد نگارش گروه آزمایش گردید. این یافته‌ها، نتایج چندین بررسی در مورد تأثیر آموزش استراتژی محور، را هم در دست‌یابی به یافته‌های بهتر در یادگیری به صورت کلی (Goh, 2008; Goh & Taib, 2006; Gunning & Oxford, 2014; Lam & Wong, 2000; Ma & Oxford, 2009; Wang et al., 2014) و هم در بهبود عملکرد نگارش در زبان دوم به صورت ویژه (Creswell, 2000; Nguyen, & Gu, 2013; Rahimi & Norooziasiam, 2013) تأیید می‌کند. این مطالعات کفایت و کارآمدی آموزش استراتژی محور را در پیشرفت یادگیری زبان در بین گروه‌های مختلف و در محیط‌های گوناگون را تأیید می‌کنند. در پیوند با کارآمدی آموزش استراتژی‌های فراشناختی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراشناخت<sup>۱</sup> به عنوان یک عنصر جدانشدنی از یادگیری زبان در حوزه پژوهش در زبان دوم شناخته شده‌است (Anderson, 2002; Anderson, 2008; Wenden, 1998). پژوهشگران به این توافق رسیده‌اند هنگامی که دانش‌آموزان مهارت‌های فراشناختی را به کار می‌گیرند، یادگیری‌شان بهبود می‌یابد (Anderson, 2008; Anderson, 2008; Macaro, 2001; Oxford, 1990; Wenden, 1998). همچنین، آموزگاران می‌توانند با تلفیق آموزش آگاهی فراشناختی و خودنظارتی<sup>۲</sup> در درس‌هایشان مهارت‌های فراشناختی را بهبود بخشند (Wenden, 1998).

می‌توان این‌گونه استدلال نمود که شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر بعد از تجربه آموزش استراتژی‌های فراشناختی مستقل‌تر و خودسامان‌تر شدند. یک دلیل محتمل برای عملکرد

<sup>1</sup> metacognition

<sup>2</sup> self-monitoring



بهبود یافته در نگارش زبان آموزان این مطالعه می‌تواند در پیوند با دخالت و تأثیر مثبت خودکارآمدی آکادمیک<sup>۱</sup> زبان آموزان باشد که در نظام ارزشی<sup>۲</sup> فراگیران خودسامان نهادینه شده است (Bandura & Locke, 2003). افرادی که خودکارآمدی دانشگاهی بالایی دارند، از اعتماد به نفس بالایی هم برخوردارند که این امر منجر به موفقیتشان می‌شود. بنابراین این حس موفقیت و پیش‌کاری<sup>۳</sup> انگیزه دانشگاهی آن‌ها را افزایش داده و نهایتاً بهبود عملکرد آکادمیک زبان آموزان را در پی دارد (Zimmerman & Schunk, 2008).

## ۵.۲. پیشرفت در خودسامانی

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که اعضای گروه آزمایش که استراتژی‌های فراشناختی نگارش را آموخته بودند از اعضای گروه کنترل از نظر خودسامانی پیشی گرفتند. این یافته‌ها از جنبه نظری مورد تأیید هستند و تقریباً با بیشتر پژوهش‌های مشابهی که به نقش استراتژی‌های زبان دوم در افزایش خودسامانی تأکید می‌کنند، همسو هستند (Nakata, 2010, Ziegler, 2014, Nguyen, & Gu, 2013; Tseng et al., 2006). نخستین دلیل محتمل این است که آموزش استراتژی فراشناختی به پیشرفت خودسامانی کمک کرده، زیرا فراشناخت به عنوان عنصر اصلی نظریه خودسامانی معرفی شده است (Zimmerman, 1989). به بیان دیگر، هم پوشانی بسیاری مابین ماهیت موجود این دو مفهوم وجود دارد. به گونه‌ای که زیمرمن (همان، ۳۲۹) خودسامانی زبان آموزان را «به عنوان اینکه دانش آموزان از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری چقدر شرکت کنندگان فعالی در فرایند یادگیری خودشان بوده‌اند تعریف می‌کند».

وندن (Wenden, 1998) در مطالعه خود در ارتباط با استقلال یادگیرنده، کمک به دانش آموزان برای بهبود بخش‌هایی از دانش فراشناختی برای خود ارزیابی و خودسامانی در یادگیری را بسیار مورد تأیید قرار داده است. به همین ترتیب، نگوین و گو (Nguyen, & Gu, 2013) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش استراتژی محور در قالب تربیت فراگیران برای خودسامانی فراشناختی در انجام یک فعالیت ویژه، استقلال فراگیران را هم در یادگیری و هم در عملکرد نگارش افزایش داده است. به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان دادند که با استفاده از دوره آموزش استراتژی محور، زبان آموزان قادر به افزایش سطح خودسامانی در انجام یک فعالیت نوشتاری خواهند بود. یافته‌های آموزش استراتژی‌های فراشناختی در مطالعه حاضر با یافته‌های کلری و زیمرمن (Cleary & Zimmerman, 2004) همسویی دارد که در آن میزان خودسامانی

<sup>1</sup> academic self-efficacy

<sup>2</sup> belief system

<sup>3</sup> agency

با یک دوره آموزش استراتژیک خودسامانی افزایش یافته بود. این دوره آموزشی در مطالعه کلری و زیمرمن (همان) فراگیران را وادار می کرد تا در استراتژی های هدف گذاری، خود نظارتی و خود ارزیابی درگیر شوند. یافته های مطالعه حاضر تا اندازه ای با نتایج پژوهش زیگلر ( Ziegler, 2014) همسویی دارد که بر اساس آن انجام برخی تکلیف های زبانی، منجر به افزایش یادگیری خودسامان گردید. این تکالیف مجموعه ای از فعالیت هایی بود که برای کمک به زبان آموزان برای برنامه ریزی، نظارت و تأمل بر یادگیری طراحی شده بود. وظیفه چنین فعالیت هایی درگیر کردن زبان آموزان در فرایندهای توانایی خودارزیابی<sup>۱</sup>، بهبود استراتژی های یادگیری مؤثر، هدف گذاری در یادگیری، فراهم سازی شواهد توانایی و تأمل بر فرآورده نهایی بود (همان).

## ۶. نتیجه گیری

به سبب دستیابی به دو یافته اصلی، مطالعه حاضر می تواند از اهمیت بسیار بالایی برخوردار باشد. نخست اینکه، مشخص گردید که دوره آموزش استراتژی محور که طی آن استراتژی های فراشناختی به صورت مستقیم آموزش داده می شود، عملکرد نگارش در گروه آزمایش را افزایش داد. سپس یافته های پژوهش حاضر نشان داد که مهارت های خودسامانی در دانشجویانی که تحت تعلیم استراتژی های فراشناختی بودند، بهبود یافت. این مطالعه به صورت ویژه نشان داد که با آموزش مستقیم استراتژی های فراشناختی، احتمال افزایش یادگیری خودسامانی در انجام فعالیت های نگارش برای زبان آموزان وجود دارد. آموزش مستقیم استراتژی های فراشناختی در دوره نگارش فایده های چشمگیری در بهبود خودسامانی ارائه دادند که به بهتر شدن نتایج یادگیری کمک نمود. در واقع، آموزش استراتژی محور به عنوان یک روش دانش آموز محور، روشی مؤثر در دستیابی به پیشرفت در خودسامانی و عملکرد بهتر در نگارش شناخته شد. مطالعات تجربی پسین در مورد کاربرد آموزش استراتژی محور می تواند در مورد کشف اثرات بلند یا کوتاه مدت آن بر روی عملکرد نگارش زبان آموزان مؤثر باشد.

با در نظر گرفتن ماهیت خودسامانی و تأثیر آن بر بهبود مهارت زبانی، می توان اشاره نمود که آموزش استراتژی باید به صورت گسترده تری در برنامه درسی یادگیری زبان انگلیسی گنجانده شود. شواهد تجربی به دست آمده از این مطالعه ممکن است انگیزه ای برای نظریه پردازان، آموزگاران و مربیان باشد تا به آموزش استراتژی محور بیشتر توجه کنند. همچنین آن ها با هدف بهبود خودسامانی زبان آموزان در آموزش مستقیم استراتژی های یادگیری زبان به ویژه استراتژی های فراشناختی، اقدامات لازم را انجام دهند.

<sup>1</sup> self-assessing

## فهرست منابع

تکلو، فاطمه، فریدون وحدانی، منوچهر جعفری گهر و امیررضا نعمت تبریزی (۱۳۹۶). «آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون سرنوشت ساز به دانش آموزان دبیرستانی». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۵. صص ۷-۲۴.

## References

- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, N. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning, EDO-FL-01-10CAL digest*. Washington: Center for Applied Linguistics. Retrieved from <<http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>>
- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bishop, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value added of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24, 62-69.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11-186.
- Brown, J., and C.J. White. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38, 432-443.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (Eds.). (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Conti, G. (2004). *Metacognitive enhancement and error correction*. (Unpublished P.hD. dissertation), University of Reading, Reading, UK.
- Creswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54(3), 235-244. doi: 10.1177/1362168815578550.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61-74). Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39, 188-213.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- Graham, S., & Macaro, E. (2007). Designing Year 12 strategy training in listening and writing: From theory to practice. *Language Learning Journal*, 35, 153-173.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and sex. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
- 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.
- Gunning, P., & Oxford, R.L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43, 82–100.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kirkpatrick, L.C., & Klein, P.D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare – contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309–321.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Lam, W. and Wong, J. (2000). The effects of strategy instruction on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, 54(3), 245-255.
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory in second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409–414.
- Ma, R., & Oxford, R.L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: the evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101–113.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- McDonough, S. K. (2001). Promoting self-regulation in foreign language learners. *The Clearing House*, 74 (6), 323.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: will it really work? *System*, 37, 418-433.
- Nakata, Y. 2010. Towards a framework for self-regulated language learning. *TESL Canada Journal*, 27 (2), 1-10.
- Nguyen, T. C. L., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: a learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17 (1), 9-30. doi:10.1177/1362168812457528
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Oxford, R.L., Rubin, J., Chamot, A.U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. (2014). The learning strategy prism: perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30–49.
- Porte, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167–171.
- Rahimi, M., & Norooziasim, E. (2013). The effect of strategies-based instruction on the improvement of EFL learners' writing quality: a sociocultural approach. *Sage Open*, 3, 1-8.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 60, 100–106.

- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 259-291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 49-80). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Seker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97-113.
- Takalo, F., Vahdani, F., Jafari gohar, M., Nemat Tabrizi, A. (2018). Training Iranian High school Students to Use Test-taking Strategies in a High-Stakes Test. *Zabanpazhuhi*, 9(25), 7-24. doi: 10.22051/jlr.2018.2440. [In Persian]
- Tseng, W., Doˆrnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37, 46-56.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. doi:10.1093/applin/19.4.515
- Ziegler, N. A. (2014). Fostering self-regulated learning through the European language portfolio: an embedded mixed methods study. *The Modern Language Journal*, 98(4), 921-936.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation. In D.H. Shunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). Mahwah: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application* (pp.1-30). New York: Lawrence Erlbaum.

## The Effect of Strategy-Based Instruction on EFL Writing Performance and Self-Regulated Learning

Jalil Fathi<sup>1</sup>  
Behnam Feizollahi<sup>2</sup>

Received: 14/07/2018  
Accepted: 01/10/2018

### Abstract

In spite of the fact that the language learning strategy concept has been around for a long time, it is still appealing and vibrant as evidenced by its accumulated body of literature within the field. Research over the years has revealed that the employment of language learning strategies (LLSs) has a significant share of variance in language achievement and success and a number of studies have shown a significant positive correlation between strategy use and successful language learning. Therefore, many theorizers and practitioners in language teaching have embarked on Strategy-based instruction (SBI) approach which focuses on the training of strategic learning by incorporating the strategy instruction into the regular language curriculum. The purpose of such SBI programs is to foster the use of LLSs by the second language learners and to help learners to employ more strategies and to apply them in a more appropriate way. Although many scholars have advocated the contribution of LLSs to developing second language skills and components, the empirical evidence supporting the role of SBI programs in enhancing particular skills in particular contexts through particular methodologies has not received adequate research interest in L2 research contexts.

Self-regulation is another important variable which has been considered to be relevant to strategy use by a number of scholars (Oxford et al., 2014; Tseng et al., 2006). Educators have stressed the identification and instruction of learning strategies for self-regulation. According to Zimmerman (2000, 2008), self-regulation refers to planned self-generated thoughts, feelings, and activities resulting in the achievement of goals with the use of feedback from prior performance making the process cyclical.

Because of the importance of the LLSs, and also given the significant moderating role of the context, as discussed above, in influencing the efficacy of SBI, and finally, considering the heightened significance of self-regulation as a viable construct in English Language Teaching (ELT), this study investigated the effects of strategy-based instruction (SBI) in an English as a Foreign Language (EFL) writing course on enhancing self-regulated learning and writing performance. In so doing, a

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Applied Linguistics, University of Kurdistan, (Corresponding Author); [j.fathi@uok.ac.ir](mailto:j.fathi@uok.ac.ir)

<sup>2</sup> MA in TEFL, Imam Khomani International University; [feizollahi@yahoo.com](mailto:feizollahi@yahoo.com)

sample of 49 Iranian EFL students were recruited. The participants were the students of two intact classes doing their BA in the field of English Language Literature. They were randomly assigned to experimental group (n=26) and control group (n=23). To ensure the homogeneity of the two groups, the Oxford Placement Test (OPT) (Allan, 2004) was administered to all the students of the two groups prior to the initiation of the treatment. In order to compare the mean scores on OPT, an independent samples T-test was run to examine the existing difference between groups. The result of the independent samples T-test indicated that the groups were not significantly different in terms of language proficiency before the experiment.

For the purpose of the current study, a sixteen-week metacognition training program was integrated into the writing course of the experimental group. The SBI framework employed in the study was CALLA framework developed by Chamot et al. (1999) which constitutes five basic stages of preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. The students in the control group received the regular, traditional writing instruction. The data were collected through administration of Timed-writing Essays and Self-Regulated Language Learning Questionnaire (SRLLO). To analyze the data paired-samples *t*-tests and Analyses of Covariance (ANCOVA) were conducted. The findings indicated significant differences in favor of the experimental students in the writing performance and self-regulated learning. The participants of the current study became more autonomous and self-regulated after receiving instruction in metacognitive strategies. A likely justification for the improved writing performance of EFL learners in the present study might lie in the contribution of the learners' academic self-efficacy which is embedded in the belief system of self-regulated learners (Bandura & Locke, 2003). Those with high academic self-efficacy are confident that they will succeed; as a result, this sense of success and agency increases their academic motivation, thereby enhancing their academic performance (Zimmerman, & Schunk, 2008). The results of the current study also indicated that the experimental group students, who were taught the writing metacognitive strategies outperformed the students in the control group in self-regulation. The plausible justification is the fact that metacognitive strategy training has contributed to the development of self-regulation because metacognition has been considered as the chief element of self-regulation theory (Zimmerman, 1989). In other words, there is much overlap between the underlying nature of the two constructs in a sense that Zimmerman (1989) defines students' self-regulation as "the degree that students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process" (p. 329).

Overall, this study provides strong empirical evidence in favor of SBI in enhancing learners' writing ability and their self-regulation. The findings offer theoretical and pedagogical implications for both theorizers and practitioners. Given the nature of self-regulation and its contribution to language achievement, it is argued that strategy training should be more extensively integrated into the ELT curriculum. The empirical evidence obtained by this study might be an incentive for theoreticians, practitioners and teacher educators to pay more attention to SBI and take actions in explicit training of LLSs especially metacognitive ones with the aim of fostering their learners' self-regulation.

**Keywords:** self-regulated learning, writing performance, strategy-based instruction, EFL