

نگاهی دیگر به توسعه پرسشنامه راهبردهای نگارش: کاربردی از پروتکول تفکر گویا

معصومه بمانی نائینی*

استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد،

مشهد، ایران

زهره ظهوریان**

استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مشهد،

مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۶/۳۱، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۹/۱۳، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

چکیده

هدف از این مطالعه دو مرحله‌ای با روش ترکیبی اکتشافی این بود تا به ساخت پرسشنامه‌ای مناسب جهت اندازه‌گیری راهبردهای نگارش بپردازد. بدین منظور، ابتدا راهبردهای نگارش به کار گرفته توسط پنج تن از دانشجویان ممتاز کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی از طریق تکنیک تفکر گویا استخراج شدند. سپس، بر آن اساس، پرسشنامه‌ای ۵۲ سؤالی توسط محققین ساخته و در میان نمونه‌ای ۱۰۰ نفری پایلوت و پویایی آن محاسبه شد ($\alpha = .85$) که می‌توان آن را به عنوان شاهد همبستگی برای روایی سازه پرسشنامه نیز در نظر گرفت. در مرحله دوم، همان پرسشنامه به نمونه‌ای ۶۰ نفری از همان دانشجویان ارشد آموزش زبان انگلیسی داده شد. نتایج این مطالعه نشان دهنده همبستگی مثبت و معنا دار ($r = .49$) بین نمرات دانشجویان در درس نگارش پیشرفته و راهبردهای بکارگرفته آنان بود. نتایج نشان داد که دانشجویانی که درک بهتری از راهبردهای فراشناختی دارند در نگارش به زبان انگلیسی موفق‌ترند. بنابراین، فرآیند شناختی مهارت نگارش با بکارگیری راهبردهایی با همان ماهیت تقویت می‌شود.

واژه‌های کلیدی: ساخت پرسشنامه؛ پروتکل تفکر گویا؛ کیفیت نگارش؛ راهبردهای نگارش؛ آموزش زبان انگلیسی.

* نویسنده مسئول: E-mail: mbemani.2000@gmail.com

** E-mail: marjan.zohoorian@yahoo.com

۱- مقدمه

به علت تغییر در الگوی آموزشی از معلم/تدریس-محور به یادگیرنده/یادگیری-محور از دهه ۱۹۷۰، تحول بزرگی در پژوهش‌های آموزشی، برای بررسی خصوصیات یادگیرنده، از جمله تفاوت‌های فردی و رابطه آن، با فراگیری زبان به وجود آمد. از اینرو، مسئله راهبردهای یادگیری، در سال‌های اخیر، بسیار مورد توجه قرار گرفته و به همین علت بوده است که در سال ۲۰۰۴ تعداد ۲۳ محقق از سراسر جهان، در دانشگاه آکسفورد گرد هم آمدند تا در مورد تعریف، چگونگی ارتباط راهبردها با اهداف کوتاه و بلندمدت زبان‌آموزان، چگونگی ارتباط راهبردها با تفاوت‌های فردی یا موقعیتی و همچنین چگونگی نشان دادن اهمیت چنین راهبردهایی به زبان‌آموزان، به نظرهایی همسو دست یابند (کوهن، ۲۰۱۱). اهمیت راهبردها، مدت‌های مدیدی است که دست‌اندرکاران علم و تربیت، همچون روبین (۱۹۷۵) را بر آن داشته تا به کشف راهبردهای مختلفی اقدام کنند که زبان‌آموزان، در مواجهه با مشکلات خود، در فرایند یادگیری زبان از آن‌ها بهره می‌جویند (هیسمانوقلو، ۲۰۰۰) تا بدین طریق، به علت موفقیت بیشتر برخی از زبان‌آموزان، نسبت به سایرین آگاه شوند. از اینرو، بیشتر پژوهش‌ها درباره راهبردها، بر مفهوم زبان‌آموزان موفق متمرکز بوده است (هاردان، ۲۰۱۳). بنابراین، بسیاری از پژوهشگران دیگر نیز (به عنوان مثال، آکسفورد، ۱۹۹۰، ۲۰۰۳، ۲۰۱۷؛ اومالی و شموت، ۱۹۹۰؛ تارون، ۱۹۸۳؛ شموت و کوپر ۱۹۸۹؛ کوهن، ۱۹۹۶، ۲۰۱۱) در تلاش بوده‌اند تا راهبردهای یادگیری زبان را تعریف و اندازه‌گیری کنند.

ارمن و آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری زبان دوم را رفتارها، مراحل، یا تکنیک‌هایی خاص تعریف کرده‌اند که یادگیرندگان برای بهبود یادگیری خود از آن‌ها استفاده می‌کنند. اولویت‌دهی زبان‌آموزان، در استفاده از راهبرد، به معلمان کمک می‌کند تا با درک بهتری نسبت به زبان‌آموزان خود بتوانند در فرایند یادگیری زبان به آنان کمک کنند (ص ۸). علاوه بر این، تحقیقات اخیر (به طور مثال: آکسفورد، ۲۰۱۷؛ کوهن ۲۰۱۱؛ هاردن، ۲۰۱۳) نشان داده است که یادگیرندگان موفق، نقش فعالی در یادگیری زبان دارند و ایده‌ها و اهداف روشنی را دنبال می‌کنند؛ از این روست که هنگام فراگیری زبان دوم، از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند؛ برای مثال، کوهن (۲۰۱۱) معتقد است که یادگیری زبان تلاشی است مستمر و نیازمند استفاده ماهرانه از مجموعه‌ای از راهبردها در بلندمدت؛ همچنین، زمانی که زبان‌آموزان راهبردهای یادگیری را به کار می‌گیرند، توانایی خود را به مثابه یادگیرندگان مستقل نشان

می‌دهند؛ همچنین، گریفیتس (۲۰۰۳) دریافت که راهبردهای یادگیری زبان به‌وسیله دانش‌آموزان پیشرفته، به‌طور چشمگیری، بیشتر از دانش‌آموزان سطح مقدماتی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. پس به علت اهمیت موضوع، بر معلمان زبان است تا برای ارتقاء زبان‌آموزان خود، چنین منبع مهمی را در آن‌ها تقویت کنند و آن را بهبود بخشند.

در این راستا، نه تنها اهمیت مسئله استقلال در یادگیری زبان را بسیاری از محققان (به‌طور مثال: لیتل وود، ۲۰۱۳) مورد حمایت قرار داده‌اند، بلکه چنین راهبردهایی قابل آموزش، توصیف‌پذیر و قابل طبقه‌بندی نیز هستند (آکسفورد، ۱۹۹۰، ۲۰۱۱، ۲۰۱۶؛ برمنر، ۱۹۹۹؛ کوهن، ۲۰۱۱). با اینحال، درحالی‌که پژوهشگران بسیاری تحقیقات متنوعی در زمینه راهبردهای یادگیری انجام داده‌اند و این مطلب را متذکر شده‌اند که کشف و آموزش این راهبردها، می‌تواند تأثیر چشمگیری بر نتایج حاصل از یادگیری داشته باشد (به‌طور مثال: خزرلو، ۲۰۱۲؛ عبدوللا، ۲۰۱۴؛ مطلب‌زاده و ممدوحی، ۲۰۱۱)، چنین تحقیقاتی عمدتاً در قالب پژوهش‌های کمی و با استفاده از پرسشنامه‌هایی معدود از قبیل SLL که آکسفورد تدوین کرده، صورت گرفته‌اند و پژوهش‌های کیفی در این مورد، به نسبت بسیار کمتر بوده است.

از طرفی دیگر، زمانی که یادگیری زبان، مورد توجه باشد، نگارش یکی از مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای یادگیرندگان زبان دوم به‌منظور تسلط در امر یادگیری است. راهبردهای نگارشی عبارت‌اند از: استفاده از فنون یا روش‌های خاص نویسندگان، برای تقویت مهارت نگارش (هایلند، ۲۰۰۳). زامل (۱۹۸۲) معتقد است که نویسندگان موفق، در هنگام نوشتن، فرایند بازنگری و آماده کردن مجدد افکار و ایده‌های خود را دنبال می‌کنند؛ تا زمانی که به بیان نهایی ایده‌های خود برسند. زامل و بسیاری از نویسندگان دیگر (به‌طور مثال: رایمز، ۱۹۸۳؛ فریس، ۲۰۰۱؛ نونان، ۱۹۹۱؛ هچ، ۱۹۸۸) تأکید می‌کنند که با توجه به تداخل برخی فرایندهای شناختی هنگام نگارش، نه تنها باید به محصول نهایی نگارش توجه کرد، بلکه هر مرحله از فرایند نگارش نیز باید مورد توجه قرار گیرد. به‌منظور تأکید بر تداخل و تأثیر برخی فرایندهای شناختی، مایر (۲۰۱۱) تئوری شناختی را مطرح می‌کند و اظهار می‌کند که یادگیری فرایندی فعال است که شامل پالایش، انتخاب، سازمان‌دهی، و ادغام اطلاعات است که همگی در فرایند نگارش دخیل هستند. در واقع در رویکردی فرایندمحور، با تأکید بر اهمیت بازخورد دهی و بازخوردگیری، فرایندهایی چون پیش‌نویسی، مرحله نگارش، ارزیابی و تجدید نظر وجود دارند که امروزه نیز توجه برخی از دانشمندان علم تعلیم و تربیت، از جمله نوردین و محمد (۲۰۱۷) را به خود معطوف داشته است.

در این راستا، یوشیمورا (۲۰۱۰) تعدادی معیار را به‌منظور ارزیابی نگارش تعیین کرده است؛ برای مثال، او به محتوا، درشت ساختار، ریزساختار، دامنه و پیچیدگی زبانی، و خطاهای زبان اشاره می‌کند. نویسندگان برای دستیابی به این معیارها، باید تعدادی چند از تجربیات شناختی خود را به چالش کشند تا بتوانند به محصول نگارش خود دست یابند؛ به عبارت دیگر، آن‌ها فکر می‌کنند و در جست‌وجوی ایده هستند؛ همچنین سازمان‌دهی می‌کنند؛ ایجاد می‌کنند؛ بازنگری می‌کنند و آن ایده‌ها را به بهترین شیوه شکل می‌دهند تا پیام خود را به روشی منطقی و روشن به خوانندگان انتقال دهند (ال‌حیسونی، ۲۰۱۲). در واقع، با گذر از چنین فرایند پیچیده‌ای است که امر نگارش، تحقق می‌یابد. به نظر وی، هر یک از این عناصر در گروه‌های راهبردی خاصی قرار می‌گیرند؛ برای مثال، دانشجویانی که بتوانند پایان‌نامه‌ای به‌صورت منطقی و مرتب و سازمان‌دهی شده بنویسند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند. آن‌ها برای ایجاد ساختاری مفید و مؤثر، کار خود را ارزیابی و بر آن نظارت می‌کنند.

بر این اساس، دانشمندان علوم شناختی، مقیاس‌های عملکردی مانند تفکر گویا را به‌منظور درک فرایندهای شناختی در نظر گرفته‌اند. استفاده از تفکر گویا به مثابه روشی تحقیقاتی، می‌تواند به محققان کمک کند تا فرایندهای شناختی تشخیص‌ناپذیر یا نامحسوس افراد را بررسی کنند. تفکر گویا بعنوان «افشای جریان سیال ذهن و فرایندهای تفکر» در حین فعالیت‌های زبانی توصیف شده است (کوهن، ۱۹۹۶، ص. ۷). پژوهشگران تکنیک تفکر گویا را به‌مثابه روش تحقیقاتی قدرتمندی مورد توجه قرار داده‌اند (برای مثال: اریکسون، ۲۰۰۰؛ اریکسون و سیمون، ۱۹۹۳؛ پاین، ۲۰۰۹؛ گلاسگو و فارل، ۲۰۰۷). شرکت‌کنندگان در این شیوه از تحقیق، در حین انجام تکلیفی که به آن‌ها محول شده است، افکار خود را بیان می‌کنند (جانسون و کریستنسون، ۲۰۱۴). محقق در این روش، باید به شناسایی موضوعات مختلفی بپردازد که ظاهر می‌شوند (باکینگهام، ۲۰۱۶). تجزیه و تحلیل پروتکل تفکر گویا، روشی دقیق برای استخراج گزارش کلامی توالی افکار به‌مثابه منبع معتبر اطلاعات در مورد تفکر است (اریکسون، ۲۰۰۰). این تکنیک به محقق کمک می‌کند تا فرایندهای تفکر یا تصمیم‌گیری فرد در حین انجام کار را ارزیابی کند (پاین، ۲۰۰۹). به‌منظور استفاده از پروتکل تفکر گویا، پاسخ کلامی را می‌توان با ضبط صوت یا دستگاه ویدئو یا از طریق یادداشت‌برداری ثبت کرد. این روش با تمرکز بر فرایندهای شناختی افراد، در حین انجام طیف گسترده‌ای از اعمال، مانند نوشتن متون، خواندن، شطرنج بازی کردن و غیره به‌کار گرفته می‌شود (اریکسون و سیمون، ۱۹۹۳).

محققان چندی، از این شیوه در بررسی فرایند نگارش استفاده کرده‌اند؛ برای مثال، یکی از تحقیقات انجام‌شده الختانی (۲۰۱۶) است که به بررسی روند نگارش نویسندگان دو زبانه در عربستان سعودی، با استفاده از پروتکل تفکر گویا پرداخته است تا عادت‌های نوشتاری این زبان‌آموزان را هنگام نوشتن انشاء به زبان انگلیسی پیدا کند. تجزیه و تحلیل پروتکل تفکر گویا، نشان داد که شرکت‌کنندگان در مرحله پیش‌نگارش از رویکردهای مختلفی از جمله سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی استفاده کردند؛ سپس، وقتی شروع به نوشتن کردند، نیاز به تفکر بیشتری داشتند تا ایده‌های خود را به‌وضوح و به‌طور مؤثر ابراز دارند. آن‌ها به خوبی توانستند آنچه را که به‌صورت تئوری فرا گرفته بودند، در عمل به‌کار گیرند؛ برای مثال، مشاهده شد که مفاهیمی همچون «توفان مغزی»، «ترسیم» و «مقدمه-بدنه-نتیجه» را می‌دانستند و از آن‌ها در طول فرایند نوشتن استفاده می‌کردند. این بررسی نشان داد که شرکت‌کنندگان از نظر مکانیک نوشتار مانند املا، علائم نقطه‌گذاری و گرامر مشکل داشتند و نیازمند بازخورد و کمک بودند.

تراپسیلو (۲۰۱۶) محقق دیگری است که از این روش، استفاده کرده است. هدف وی از این پژوهش، علاوه بر شناسایی راهبردهای نگارش زبان‌آموزان، تعیین کارایی مؤثرتر، بین دو شیوه پروتکل تفکر گویا و شیوه سنتی بوده است. نتایج این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان در گروه آزمایشی، با استفاده از پروتکل تفکر گویا نسبت به گروه کنترل، نمره بالاتری در نوشتن متن از نوع روایت بدست آوردند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که پروتکل تفکر گویا، می‌تواند راهبردی مناسب برای بهبود عملکرد نوشتاری از نوع روایت باشد.

در پژوهشی دیگر، با توجه به استفاده از پروتکل تفکر گویا، ادوارد (۲۰۰۵) در مورد روند نگارش دانشجویان، تحقیقی انجام داد تا با مقایسه نمرات امتحان جامع دو گروه از دانشجویان، به بررسی کیفیت کلی نگارش و برخی از متغیرهای دخیل در نگارش بپردازد. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان کالج، بدون ناتوانی‌های تحلیل‌یادگیری، مقالاتی نوشتند که به‌طور کیفی بهتر بودند و از نظر محتوا، سازمان‌دهی، سبک و دستور زبان نسبت به نوشته‌های زبان‌آموزانی که دارای چنین ناتوانی بودند، برتری داشتند. علاوه بر این، زبان‌آموزان گروه اول، همبستگی مثبت آماری معنی‌داری بین نمرات نگارش جامع و متغیرهای برنامه‌ریزی، تولید ایده، فعال کردن دانش قبلی و خودآموزی، نظارت بر محتوا، کنترل فرایند، بازبینی، رجوع به مقاله، ارزیابی متن و اصلاح متن نشان دادند. این نتایج به این معناست که رفتارهای ناشی از استقلال، در یادگیری بر کیفیت نوشتن تأثیر می‌گذارد.

و بالأخره محققان دیگری نیز از ایران به بررسی تأثیر پروتکل تفکر گویا بر توجه زبان‌آموزان به چهار جنبه مختلف نگارش، یعنی واژگان، گرامر، گفتمان و محتوا پرداخته‌اند. از جمله، صاحب‌خیر و دعوت‌گری (۲۰۱۴) تأثیر پروتکل تفکر گویا را بر پیشرفت مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان بررسی کردند. یافته‌های این تحقیق، با نتایج تحقیقات قبلی مطابقت دارد؛ به طوری که بیان‌کننده تأثیر مثبت پروتکل تفکر گویا، بر یادگیری و تدریس است. آن‌ها علت چنین تأثیری را در «سیستم پردازش شناختی» و عامل «توجه» یافته‌اند.

همان‌طور که اشاره شد، تحقیقات مربوط، بیشتر بر روند نگارش متمرکز بوده‌اند و کمتر به کاربرد تکنیک تفکر گویا در بررسی راهبردهای نگارش پرداخته‌اند. از این تعداد محدود، می‌توان به پژوهش تالاپنگون و دیراجویست (۲۰۱۷) اشاره کرد که در نظر داشته است، علاوه بر شناسایی راهبردهای نگارشی که زبان‌آموزان به هنگام نوشتن مقاله انگلیسی به کار می‌برند، به بررسی تأثیرات پروتکل تفکر گویا، در توانایی نوشتن و نگرش آنان نسبت به استفاده از این شیوه پردازش، نتایج این پژوهش، نشان داد که شرکت‌کنندگان در طول فرایند نوشتن مقاله انگلیسی، بیش از همه، از راهبردهای عاطفی استفاده کردند. علاوه بر این، آن‌ها نسبت به استفاده از پروتکل تفکر گویا نگرش مثبتی داشتند و ابراز داشتند که پروتکل تفکر گویا، برای بهبود توانایی نوشتن آن‌ها مفید، جالب و سرگرم‌کننده بوده است. آن‌ها حتی توصیه کردند که پروتکل تفکر گویا برای سایر مهارت‌های زبان، مانند صحبت کردن و خواندن نیز می‌تواند مناسب باشد و باید از آن استفاده کرد.

همچنین، در پژوهشی دیگر که شباهت بیشتری به تحقیق حاضر دارد، محقق تایوانی، چی یین (۲۰۱۲)، با توجه به دستاوردهای نگارش به انگلیسی، به بررسی نقش استفاده دانشجویان از راهبردهای نوشتاری پرداخت. این تحقیق نیز از رویکرد شناختی پروتکل تفکر گویا، برای بررسی روند نوشتن استفاده کرد. راهبردهای نگارش مورد استفاده دانشجویان ضعیف و قوی مورد بررسی قرار گرفتند و تجزیه و تحلیل و مقایسه شدند. نتایج نشان داد که در مقایسه با دانشجویان ضعیف‌تر، نویسندگان قوی‌تر، آگاه‌تر و متمرکزتر به بیان موضع در برنامه‌ریزی، تولید متن و مرور و اصلاح متن خود کوشا بودند. این‌گونه اصلاحات عبارت بودند از: تغییر لغات برای انتقال معنا و اصلاح گرامر و خطاهای املائی.

به این ترتیب، با بررسی تحقیقات صورت گرفته، می‌توان دریافت که بسیاری از تحقیقات در حوزه راهبردهای یادگیری، با تمرکز بر استفاده از پرسشنامه‌های موجود و تأکید بر استفاده از شیوه تحقیق کمی انجام شده و کمتر بر شیوه‌های کیفی تحقیق متمرکز بوده است؛ همچنین در

مواردی هم که سعی شده است با رویکرد به‌کارگیری از تفکر گویا، به بررسی فرایند یادگیری زبان بپردازند، هنوز شکاف موجود در زمینه تلفیقی از دو روش کمی و کیفی برای مطالعه کاربرد راهبردهای نگارش، نیازمند تفحص و بررسی است؛ همچنین، گرچه عده‌ای از پژوهشگران تعلیم و تربیت، به اهمیت پروتکل تفکر گویا در جمع‌آوری اطلاعات و بررسی فرایند یادگیری زبان پی برده‌اند، تاکنون از این روش، برای ساخت پرسشنامه راهبردهای نگارش زبان انگلیسی استفاده نشده است.

۱-۱- پژوهش حاضر

با توجه به آنچه در مقدمه آمد، پژوهش حاضر، در نظر دارد با رویکردی متفاوت و به‌کارگیری روش کیفی پروتکل تفکر گویا برای جمع‌آوری داده‌ها و توسعه پرسشنامه‌ای جدید بر آن اساس، و بالأخره ترکیب آن با روش معمول کمی پرسشنامه، رابطه احتمالی بین کیفیت نگارش و کاربرد راهبردهای نگارش دانشجویان ایرانی در مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی را تعیین کند. در این زمینه، با تکیه بر این نظریه که زبان‌آموزان موفق، بیش از دیگران راهبردهای یادگیری را به‌کار می‌گیرند، هدف از پژوهش حاضر این بود که ابتدا راهبردهای نگارش استفاده‌شده گروهی از دانشجویان ممتاز در نگارش زبان انگلیسی را از طریق استفاده از تکنیک پروتکل تفکر گویا استخراج کند و سپس براساس چنین داده‌های کیفی، به توسعه پرسشنامه‌ای جدید برای اندازه‌گیری راهبردهای نگارش با نمونه وسیع‌تری از همان جمعیت آماری دست یابد.

از طرفی دیگر، براساس آنچه در ادبیات موجود آمده است، به‌منظور غلبه بر مشکلات نگارشی زبان‌آموزان، که از جمله تجارب شناختی محسوب می‌شوند، فرض بر این است که هر چه بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده شود، احتمال تقویت و بهبود مهارت نگارشی بیشتر می‌شود. بدین منظور، با توزیع این پرسشنامه محقق‌ساخته، الگوی به‌کارگیری راهبردهای نگارش شرکت‌کنندگان در پژوهش بررسی شد تا همبستگی آن، با نمرات آن‌ها در آزمون نگارش تعیین شود. فرض بر این است که در صورت وجود رابطه مثبت، می‌توان ادعا کرد که برخی عناصر کلی راهبردهای نگارش وجود دارند که می‌توانند منجر به بهبود نگارش شوند. به این ترتیب، با تمرکز معلمان بر این راهبردها، یافته‌های این پژوهش می‌تواند با انگیزه بهبود اهداف آموزشی برای تدریس مهارت‌های نگارش زبان‌آموزان به‌کار آید. بر اساس این اهداف، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. راهبردهای نگارش رایج مورد استفاده دانشجویان ممتاز کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد که از طریق پروتکل تفکر گویا استخراج شده‌اند کدام‌اند؟

۲. چه رابطه‌ای بین کاربرد چنین راهبردهایی و کیفیت نگارش سایر دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد وجود دارد؟

۲- روش

۲-۱- آزمودنی‌ها و موقعیت مطالعه

در مرحله مقدماتی، داده‌های کیفی از پنج دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی (دو مرد و سه زن) در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد جمع‌آوری شد. از آنجا که هدف از این مرحله، گردآوری راهبردهای نگارش مورد استفاده زبان‌آموزان موفق در نگارش به زبان انگلیسی بود، این نمونه براساس معیار کسب بالاترین نمرات در درس نگارش پیشرفته صورت گرفت و محدوده سنی این شرکت‌کنندگان از ۲۵ تا ۳۰ سال بوده است. در مرحله اصلی، شرکت‌کنندگان پژوهش ۶۰ دانشجوی فارسی زبان کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی (زن و مرد و در رده سنی ۲۵ تا ۳۰ سال) بودند که در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد تحصیل می‌کردند. همه آن‌ها درس «نگارش پیشرفته» را قبل از شرکت در این پژوهش گذرانده بودند. با توجه به اینکه لازم بود سطح مهارت نگارش شرکت‌کنندگان مشخص شود، میانگین نمرات آن‌ها در تکالیف درس نگارش پیشرفته از استاد درس مربوط گرفته شد. این نمرات تحت شرایط یکسان و با لحاظ کردن معیارهای معین، به دانشجویان داده شده بود و تنها توانایی نگارش آن‌ها، بدون احتساب سایر عوامل همچون نظم کلاسی و یا انجام پروژه سنجیده شده بود.

شایان ذکر است از آنجایی که اندازه نمونه این پژوهش، برای فهم ثبات درونی پرسشنامه چندان قابل اعتماد نبود، در مرحله پایلوت پرسشنامه به ۱۰۰ نفر از زبان‌آموزان بزرگسال سطح متوسط به بالای دو مؤسسه زبان انگلیسی در مشهد داده شد تا در صورت تأیید روایی و پویایی بین شرکت‌کنندگان در این پژوهش توزیع شود.

۲-۲- ابزار مطالعه

در این پژوهش، دو نوع ابزار برای جمع‌آوری داده‌ها در دو مرحله استفاده شد: در ابتدا از دستگاه ضبط صوت برای ضبط بیان شفاهی شرکت‌کنندگان در حین انجام تکلیف نگارشی در مورد موضوع «چگونه از محیط زیست خود مراقبت کنیم؟» مورد استفاده قرار گرفت. در این مرحله، از تفکر گویا به مثابه تکنیکی برای شناسایی کاربرد راهبردهای دانشجویان ممتاز و منتخب کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی استفاده شد (روش کیفی). ابزار مرحله دوم پرسشنامه راهبردهای نگارشی بود که محققان آن را براساس راهبردهای استخراج شده در مرحله اولیه تهیه کرده بودند و برای اندازه‌گیری میزان استفاده از راهبردهای دیگر دانشجویان استفاده شد (روش کمی). این پرسشنامه شامل ۵۲ سؤال (راهبرد)، از جمله برخی سؤالات معکوس بود و این امکان را در اختیار دانشجویان قرار می‌داد تا میزان استفاده از راهبردهای نگارش را براساس مقیاس پنج‌گانه مشخص کنند: (۱) این امر هرگز یا تقریباً هرگز در مورد من صادق نیست؛ (۲) معمولاً برای من درست نیست؛ (۳) تا حدودی به من مربوط است؛ (۴) معمولاً برای من همین‌طور است؛ و (۵) همیشه یا تقریباً همیشه در مورد من صدق می‌کند. بنابراین کل نمره محاسبه شده برای این پرسشنامه ۲۶۰ است. زمان لازم برای تکمیل پرسشنامه در حدود ۱۵ تا ۲۰ دقیقه تعیین شد. طبقه‌بندی راهبردها براساس اطلاعات کیفی جمع‌آوری شده در مرحله اول عبارت است از: راهبرد شناختی، راهبرد فراشناختی، راهبرد جبرانی، و راهبرد عاطفی (پیوست الف را ببینید). این طبقه‌بندی براساس تعاریف موجود در ادبیات، از جمله تعریف و طبقه‌بندی آکسفورد، برای این پژوهش کاربردپذیر شده است.

۲-۳- روند انجام پژوهش

در این پژوهش ترکیبی-اکتشافی، به منظور جمع‌آوری داده‌های مقدماتی، پنج دانشجوی ممتاز کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی به صورت هدفمند از میان ۶۰ نفر شرکت‌کننده این پژوهش انتخاب شدند. در مرحله اولیه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا دستورالعمل را مطالعه کنند تا اطلاعات بیشتری در مورد موضوع به دست آورند و همچنین با فرایند تکنیک پروتکل تفکر گویا آشنا شوند. از آنان خواسته شد تا هرچه را که از ذهنشان می‌گذرد، به صورت شفاهی و با صدای بلند بیان کنند. آن‌ها تشویق می‌شدند تا در حین نوشتن، از همان روش‌ها و راهبردهای معمول خود به هنگام نگارش استفاده کنند. تنها تفاوت

این بود که با استفاده از تکنیک تفکر گویا، می‌بایست توالی افکار خود را بلند بیان کنند. در حین فرایند نگارش می‌توانستند از هر دو زبان انگلیسی و فارسی استفاده کنند. این افراد برای تکمیل تکلیف نگارش ۴۵ دقیقه وقت داشتند. آن‌ها باید مقاله‌ای را در حدود ۵۰۰ تا ۷۰۰ کلمه در مورد موضوع «چگونه از محیط زیست خود مراقبت کنیم؟» می‌نوشتند؛ همچنین آن‌ها راهنمایی شدند تا بر جنبه‌های مرتبط مانند گرم شدن کره زمین، تأثیر انسان بر محیط زیست، راه‌حل‌های مشکلات زیست محیطی، ضایعات/ زباله، بازیافت زباله و مسئله انرژی نیز تمرکز کنند؛ همچنین متذکر شدند که در هنگام تکمیل تکلیف نگارش صدای خود را که بازتاب افکارشان بود، ضبط کنند.

در مرحله دوم، محققان صداها را پس از آوانویسی، تجزیه و تحلیل کردند و راهبردهایی را که شرکت‌کنندگان در طول نگارش در مرحله اول استفاده کرده بودند، استخراج کردند؛ سپس، با توجه به دستورالعمل‌های روش رمزگذاری و پیدایش تدریجی موضوع یا مضمون جدید در تجزیه و تحلیل کیفی، محققان پرسشنامه‌ای بر طبق راهبردهای استخراج‌شده ایجاد کردند و براساس تعاریف موجود در تحقیقات پیشین، آن‌ها را به چهار دسته تقسیم کردند: راهبرد شناختی، راهبرد فراشناختی، راهبرد عاطفی و راهبرد جبرانی. پرسشنامه به چهار نفر از استادان رشته آموزش زبان انگلیسی داده شد تا روایی محتوایی، طبقه‌بندی، و همچنین جمله‌بندی آن را بررسی کنند. سرانجام، پس از تطبیق سازه‌ها و طبقه‌بندی‌ها با تعاریف موجود ارمن و آکسفورد (۱۹۹۰) و اعمال اصلاحاتی، روایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت.

پایایی با استفاده از نرم‌افزار SPSS ارزیابی شد، و مشخص شد که پرسشنامه برای ۱۰۰ نفر نمونه این پژوهش دارای پایایی است ($\alpha = 0.85$). همچنین علاوه بر آمار توصیفی، آزمون همبستگی پیرسون برای یافتن رابطه بین متغیرهای پژوهش، مورد استفاده قرار گرفت. چنین یافته‌هایی می‌تواند به مثابه شواهد همبستگی برای روایی سازه پرسشنامه استفاده شود (باخمن، ۲۰۰۵).

۳- یافته‌های پژوهش

فراوانی و درصد راهبردهای استخراج‌شده، با استفاده از پروتکل تفکر گویا که شرکت‌کنندگان در مرحله اولیه از آن استفاده کردند، در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. فراوانی و درصد راهبردهای استفاده‌شده شرکت‌کنندگان در مرحله اولیه

آزمون‌شونده	راهبرد	شناختی		فراشناختی		عاطفی		جبرانی	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۱	۷	۴۳/۷۵	۵	۳۱/۲۵	۳	۱۸/۷۵	۱	۶/۲۵	
۲	۴	۲۶/۶۶	۵	۳۳/۳۳	۳	۲۰	۳	۲۰	
۳	۶	۲۸/۷۷	۸	۳۸/۵۳	۱	۴/۷	۶	۲۸	
۴	۷	۴۳/۵۵	۶	۳۷/۷	۱	۶/۲۵	۲	۱۲/۵	
۵	۵	۲۹/۴۷	۸	۴۷	۲	۱۱/۷۶	۲	۱۱/۷۶	
درصد میانگین		۳۴/۴۴٪		۳۷/۵۶٪		۱۲/۲۹٪		۱۵/۷۰٪	

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، الگوی کلی راهبردهای استفاده‌شده شرکت‌کنندگان در مرحله اولیه به شرح زیر است: فراشناختی (M% = ۳۷,۵۶)، شناختی با فاصله کمی پس از آن (M% = ۳۴,۴۴)، سپس، جبرانی (M% = ۱۵,۷۰)، و در نهایت، عاطفی (M% = ۱۲,۲۹). در مورد آزمون‌شوندگان، چنین الگویی از شخصی به شخص دیگر متفاوت هستند. بیشترین راهبرد شناختی را آزمون‌شونده شماره ۱، با درصد ۴۳/۷۵ استفاده کرده بود؛ بیشترین راهبرد فراشناختی را آزمون‌شونده شماره ۵ با درصد ۳۷/۷ به کار برده بود؛ در میان کمترین راهبردهای استفاده‌شده، راهبرد عاطفی بود که آزمون‌شونده شماره ۳ با ۴/۷ از آن استفاده کرده بود؛ به دنبال آن، راهبرد جبرانی را با ۶/۲۵ آزمون‌شونده شماره ۱ استفاده کرده بود. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد درصد راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده‌شده همه آزمون‌شوندگان، بیش از راهبردهای عاطفی و جبرانی بود. در جداول زیر (جدول‌های ۲ و ۳)، برخی از نمونه‌های اظهارات از راهبردهای فراشناختی و شناختی می‌آید که از طریق تکنیک تفکر گویا استخراج شده‌اند. این اظهارات، برای بهبود کیفیت خوانایی، اصلاح یا ترجمه شدند.

جدول ۲. نمونه اظهارات نشان‌دهنده راهبردهای فراشناختی مستخرج از تکنیک تفکر گویا

راهبرد	نمونه اظهارات
برنامه‌ریزی	چگونه نکات کلی را در نگارشم توسعه دهم؟ ابتدا باید روش‌های توسعه نکات کلی را به یاد آورم. قبل از شروع، باید پیش‌نویس‌های مختلفی از نگارشم بنویسم. در پایان در مورد نتیجه‌گیری تصمیم خواهم گرفت.
ارزیابی	اکنون باید پاراگراف‌ها را بخوانم تا در مورد رابطه معنایی عناصر اطمینان حاصل شود. فقط ۱۰ دقیقه وقت دارم تا نوشته‌ام را کامل کنم. باید ساختار نگارشم را از لحاظ فرم و کارکرد تأیید کنم.
نظارت	بخش‌های پایانی پاراگراف‌ها را دوباره و دوباره خواهم خواند تا تصمیم بگیرم که آیا باید پاراگراف را ادامه دهم یا خیر. اکنون باید بدنه نگارشم را بنویسم و روش‌های توسعه کلیات را بررسی کنم.

جدول ۳. نمونه اظهارات نشان‌دهنده راهبرد شناختی مستخرج از تکنیک تفکر گویا

راهبرد	نمونه اظهارات
تکرار	بهتر است آنچه را که نوشته‌ام، به انگلیسی بخوانم تا ایده‌های بیشتری به ذهنم برسد و بعد به نوشتن ادامه دهم. می‌خواهم در مورد محیط زیست بنویسم، محیط زیست، محیط زیست...
تهیه مطالب	باید این لغت را در فرهنگ لغت دو زبانه جست‌وجو کنم. در مورد حرف اضافه این فعل مطمئن نیستم. باید از فرهنگ لغت کمک بگیرم.
اصلاح کردن	تصور می‌کنم که باید این پاراگراف را به ابتدای بدنه نگارشم منتقل کنم و سعی کنم نگارشم را به شیوه‌ای منسجم‌تر سازمان‌دهی کنم. باید کلمات تکراری را حذف کنم و ترتیب آن‌ها را هر جا که لازم باشد، عوض کنم.
استفاده از راهبرد زبان اول	برای درک بهتر در مورد آنچه که نوشته‌ام، باید آن را به زبان فارسی بخوانم. آنچه را که قرار است در بدنه نگارشم استفاده کنم، به زبان فارسی تکرار می‌کنم.

در مرحله دوم، به منظور داشتن تصویری واضح از میزان کلی استفاده از هر نوع راهبرد، باید از آمار توصیفی استفاده می‌شد. مقدار چولگی نشان دهنده هماهنگی توزیع است و درجه اوج اطلاعاتی را در مورد کشیدگی (قله‌ای بودن) توزیع نمودار نشان می‌دهد. از آنجا که چند نمره پایین، علت چولگی است، توزیع نمرات دارای چولگی منفی است. از سوی دیگر، اگر بیشتر نمرات پایین باشند و چند نمره بالا باشد، در این صورت، توزیع نمرات دارای چولگی مثبت است (پالانت، ۲۰۱۳). جدول ۴ نتایج را به صورت زیر نشان می‌دهد.

جدول ۴. آمار توصیفی برای نمرات کاربرد راهبردهای نگارش

راهبرد	آمار توصیفی	میانگین	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
فراشناختی	۶۶/۵۰	۷۳/۰۰	۶۵/۰۰	۲/۹۶	-۰/۴۲۸	۰/۷۲۴	
شناختی	۵۳/۸۶	۶۴/۰۰	۴۱/۰۰	۳/۶۷	-۰/۵۵۰	۰/۵۳	
عاطفی	۲۹/۱۲	۳۳/۰۰	۲۷/۰۰	۲/۳۸	-۰/۵۴۱	-۰/۸۲۲	
جبرانی	۴۳/۹۶	۵۴/۰۰	۴۰/۰۰	۵/۲۶	۰/۲۴۴	۰/۶۸۹	

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، راهبردی که بیشتر استفاده شده، متعلق به دسته راهبردهای فراشناختی با میانگین ۶۶/۵۰ و انحراف معیار ۲/۹۶ بوده است. راهبردی که کمتر مورد استفاده قرار گرفته، راهبرد عاطفی بود (میانگین ۲۹/۱۲؛ انحراف معیار ۲/۳۸). راهبرد شناختی (میانگین ۵۳/۸۶؛ انحراف معیار ۳/۶۷) و راهبرد جبرانی (میانگین ۴۳/۹۶؛ انحراف معیار ۵/۲۶) در رده میانی این طبقه‌بندی قرار گرفتند. طبق داده‌های حاصل از این پرسشنامه، الگوی به‌دست‌آمده استفاده از راهبرد در شکل ۱ نشان داده شده است.

در مورد تجزیه و تحلیل سؤالات پرسشنامه، ابتدا آمار توصیفی محاسبه شد. میانگین نمرات نگارش دانشجویان ۱۶/۹ از ۲۰، با انحراف معیار ۱/۲۰ محاسبه شد، و میانگین نمرات براساس پرسشنامه راهبرد ۱۹۳/۴ از ۲۶۰ و انحراف معیار ۱۸/۰۸ به دست آمد. آنچه که در ادامه می‌آید، نتیجه همبستگی بین این دو مجموعه نمرات است. از یک سو، ضریب همبستگی محاسبه شده اطلاعاتی تجربی را به مثابه وسیله‌ای برای حمایت از روایی سازه پرسشنامه

(بکمن، ۱۹۹۹) در اختیار ما قرار می‌دهد، و از سوی دیگر، دومین پرسش پژوهش را نیز پاسخ می‌دهد.

جدول ۵. همبستگی بین نمرات

ITS	STS	نمره	
۰/۴۹**	۱	همبستگی پیرسون	
۰/۰۰		سطح معناداری (دو سویه)	
۱	۰/۴۹**	همبستگی پیرسون	
	۰/۰۰	سطح معناداری (دو سویه)	

STS = نمرات کلی دانشجویان؛ ITS = نمرات کلی سؤالات

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، همبستگی در سطح ۰/۰۱ (دو دامنه) ($r=0/49$) معنادار و جهت ارتباط بین متغیرها مثبت است. کوهن (۱۹۸۸، ص. ۷۹-۸۱) تفسیر مقادیر را به صورت زیر پیشنهاد می‌کند: همبستگی کم ($0/10$ تا $0/29$ ؛ $r=0/29$)؛ همبستگی متوسط ($0/30$ تا $0/49$)؛ و همبستگی بالا ($0/50$ تا $1/0$ ؛ $r=1/0$). بنابراین، در این نمونه، بین دو متغیر همبستگی متوسط وجود دارد ($r=0/49$). به عبارتی دیگر، نمرات نگارش دانشجویان با دیگر شاخص‌ها، یعنی نمرات آیتم‌های پرسشنامه، همبستگی دارد و این امر نشان می‌دهد که رابطه مستقیم و مثبتی بین راهبردهای استفاده‌شده و نمرات دانشجویان وجود دارد. همچنین جدول ۶ ضریب همبستگی بین هر دسته از راهبردها و نمرات نگارش دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۶. همبستگی بین نمرات دانشجویان و انواع راهبرد در پرسشنامه

همبستگی پیرسون	شناختی	فراشناختی	عاطفی	جبرانی
نمرات نگارش دانشجویان	۰/۴۰	۰/۴۷	۰/۴۱	۰/۲۴

همبستگی در سطح ۰/۰۱ (دو سویه) ($r=49$) معنا دار است.

بنابراین، بین نمرات نگارش دانشجویان و همه دسته‌های راهبرد رابطه مثبتی در سطح ۰/۰۱ (دو سویه) وجود دارد. به نظر می‌رسد راهبردهای فراشناختی، دارای همبستگی قوی‌تری با نمرات نگارش باشند و پس از آن، به ترتیب راهبردهای عاطفی، شناختی و جبرانی هستند.

۴. نتیجه‌گیری

این پژوهش برای اولین بار، در ایران توانست با روشی تلفیقی، ابتدا داده‌های کیفی را از طریق تکنیک تفکر گویا از جمعیت کوچکی از دانشجویان ارشد ممتاز رشته آموزش زبان انگلیسی در مورد کاربرد راهبردهای نگارش ایشان در روند نوشتن مقاله استخراج کند و سپس بر آن اساس، پرسشنامه‌ای را برای اندازه‌گیری کمی کاربرد این راهبردها به وسیله دیگر دانشجویان همان مقطع و رشته تولید کند.

در پژوهش حاضر، دریافتیم که دانشجویان موفق کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی، هنگام نوشتن نگارش از چهار نوع راهبرد استفاده می‌کنند. مشخص شد که این دانشجویان از راهبردهای فراشناختی (شامل برنامه‌ریزی، ارزیابی، و نظارت) بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. چنین یافته‌ای مبین این حقیقت است که بنا بر اظهارات آکسفورد (۲۰۱۷)، کوهن (۲۰۱۱) و هاردن (۲۰۱۳)، زبان‌آموزان موفق به اهمیت راهبردهای یادگیری پی برده‌اند و آن‌ها را در فرایند یادگیری خود، به کار می‌گیرند؛ همچنین همان‌طور که لیتل وود (۲۰۱۳)، جی بولی و کیمو (۲۰۱۷)، خزرلسو (۲۰۱۲)، عبدوللا (۲۰۱۴)، و مطلب‌زاده و ممدوحی (۲۰۱۱) به آن اشاره کرده‌اند، چنین زبان‌آموزانی به مؤثرترین راه‌های یادگیری پی برده‌اند و از آن، برای دستیابی به اهداف علمی خود بهره می‌جویند؛ همچنین، در تأیید اظهارات کوهن (۲۰۱۱) و لیتل وود (۲۰۱۳) می‌توان نتیجه گرفت که با به‌کارگیری بیشتر این راهبردها، زبان‌آموزان موفق به خودکفایی و استقلال در یادگیری رسیده‌اند.

اما در خصوص مهارت نگارش که روندی شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد، با اتکا به اهمیت رویکرد فرایند-محوری در نگارش و در راستای نظریه مایر (۲۰۱۱) و یافته‌های پژوهش‌های یوشیمیرا (۲۰۱۰) و الحیسونی (۲۰۱۲)، نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد که از آنجا که در فرایند نگارش، مراحل شناختی و فراشناختی چندی مانند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت، ارزیابی و غیره دخیل‌اند، به‌کارگیری راهبردهای مربوط به وسیله نویسنده، او را در راه‌گذر از چنین فرایندی یاری می‌کند. پس می‌توان نتیجه گرفت که با استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی، پیشرفت بهتری در مهارت نگارش حاصل می‌شود.

براساس اظهارات وندن (۱۹۹۱) که معتقد است راهبردهای فراشناختی عملیات‌های ذهنی هستند که مسئول فرایندهای ذهنی پیچیده هستند، چنین یافته‌هایی ممکن است نشان‌دهنده میزان قابل توجه دانش نظری باشند که آزمون‌شوندگان در طول تحصیلات دانشگاهی از آن

بهره‌مند شده‌اند. استفاده از چنین راهبردهایی، می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به سازمان‌دهی صحیح و مطالب منسجم در نگارش دست یابند. یافته‌ها همچنین مبین این مطلب است که استفاده از چنین راهبردهایی در توسعهٔ خلاقانه و مرتب و سازمان‌یافتهٔ بیان نظر کمک می‌کند. از طرفی، پژوهش حاضر نشان داد که پروتکل تفکر گویا، برای جمع‌آوری اطلاعات کیفی، نظیر استفاده از راهبردهای نگارش، می‌تواند ابزار مناسبی باشد؛ چرا که براساس نظر متفکرانی همچون اریکسون و سیمون (۱۹۹۳)، اریکسون (۲۰۰۰)، جانسون و کریستیسون (۲۰۰۱)، و باکینگهام (۲۰۱۶)، این روش بر فرایندهای شناختی افراد در حین انجام طیف گسترده‌ای از اعمال، مانند نوشتن متون تمرکز دارد. با تأکید بر چنین هدفی، یافته‌های پژوهش، تا حدودی در راستای تحقیقات دیگر مانند الختانی (۲۰۱۶)، تراپسیلو (۲۰۱۶)، ادوارد (۲۰۱۵)، و صاحب‌خیر و دعوتگری (۲۰۱۴) قرار می‌گیرد؛ همچنین، با شباهتی بیشتر، نتایج این پژوهش با یافته‌های تالپنگون و دیراجویست (۲۰۱۷) و چی یین (۲۰۱۲) از آن جهت مطابقت دارد که آن‌ها نیز کاربرد پروتکل تفکر گویا را در بررسی راهکارهای نگارش مؤثر یافتند.

از نظر استفادهٔ کلی از راهبردهای یادگیری، یافته‌ها نشان می‌دهد که کاربرد راهبرد فراشناختی و با فاصلهٔ کمی پس از آن، راهبرد شناختی در هر دو مرحله، بیشتر از سایر راهبردها بوده است. چنین نتیجه‌ای در تأیید یافته‌های ریاضی و رحیمی (۲۰۰۵) است که دریافتند دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. در حالی که در پژوهشی دیگر، تراپسیلو (۲۰۱۶) نتیجه گرفت که راهبرد عاطفی، بیش از همه مورد استفاده بوده است. چنین تفاوتی را می‌شود به تفاوت بین نمونه‌های دو پژوهش و فضای یادگیری و تفاوت‌های فردی و اجتماعی نسبت داد. با وجود این، این پژوهش همچنین نشان داد که راهبردهای دیگر، مانند راهبرد جبرانی و عاطفی نیز در نگارش موفق نقش دارند.

علاوه بر این، براساس نتایج حاصل از مرحلهٔ کمی پژوهش، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که کیفیت نگارش دانشجویان ارشد رشتهٔ آموزش زبان انگلیسی، همبستگی معناداری با استفادهٔ آنان از راهبرد دارد ($r=0.49$, $p<0.01$). به عبارتی، هرچه نمرات نگارش شرکت‌کنندگان بهتر باشد، راهبردهای بیشتری استفاده کرده‌اند. این نتیجه به حجم عظیم تحقیقاتی می‌افزاید که مهارت زبانی را با متغیرهای گوناگون، از جمله استفاده از راهبردهای یادگیری، مرتبط دانسته‌اند (به عنوان مثال، آکسفورد، ۱۹۹۰، ۲۰۰۳؛ شموت و کوپر، ۱۹۸۹؛ کوهن، ۱۹۹۰، ۱۹۹۶؛ وندن و روبین، ۱۹۸۷). به‌ویژه، یافته‌های پژوهش حاضر در

راستای نظریات گریفیتس (۲۰۰۳) است که همبستگی مثبتی را بین سطح درسی و فراوانی استفاده از راهبرد یادگیری زبان گزارش کرد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان ادعا کرد که آگاهی فراشناختی و سطح بالای تفکر برای نگارش دانشگاهی به‌مثابه فرایند شناختی فعال مورد نیاز است. چنین نیازی را می‌توان با استفاده از راهبردهای فراشناختی تأمین کرد؛ بدین‌صورت که برای آسان‌تر کردن فرایند نگارش، نویسنده وارد فرایندهای طراحی، سازمان‌دهی، تهیه پیش‌نویس، و مرور می‌شود که می‌تواند آن‌ها را با استفاده از راهبردهایی نظیر نظارت، ارزیابی، برنامه‌ریزی، و غیره تسهیل کند. علاوه بر این، راهبردهای شناختی به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که نویسنده می‌تواند با به‌کارگیری روش‌هایی مفید، فعالیت پیچیده نگارش را راحت‌تر کند.

بدین ترتیب، پژوهش حاضر نشان داد که با استفاده از ابزار مناسب کیفی، مانند پروتکل تفکر گویا، برای اندازه‌گیری مؤلفه‌هایی که نیاز به پردازش شناختی دارند، می‌توان با روش تحقیق ترکیبی اکتشافی به ابزار کمی مناسب دست یافت.

نتایج این مطالعه می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار معلمان زبان انگلیسی قرار دهد. در جایگاه یکی از کاربردهای آموزشی، معلمان باید از اولویت‌های دانشجویان، در استفاده از راهبرد، آگاهی بیشتری داشته باشند و به آن‌ها آموزش دهند که چگونه در حین نوشتن، از چنین راهبردهایی استفاده کنند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به معلمان زبان انگلیسی کمک کند تا با کشف اولویت‌های استفاده از راهبرد، از طریق تکنیک‌هایی مانند تفکر گویا، درک بهتری از مشکلاتی داشته باشند که دانشجویان در حین نگارش با آن مواجه می‌شوند. علاوه بر این، همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، دانشجویانی که از راهبردهای بسیاری در تکالیف نگارش خود استفاده می‌کنند، نویسندگان موفق‌تری هستند؛ بنابراین، معلمان باید توجه بیشتری به این واقعیت داشته باشند و تمرین و بازخورد بیشتری در اختیار یادگیرندگان قرار دهند تا به استفاده از این راهبردها تشویق شوند. علاوه بر این، معلمان زبان می‌بایست استفاده از راهبردهای متنوعی را در برنامه آموزشی خود قرار دهند؛ برای مثال، یک تکلیف نگارش خاص، می‌تواند مستلزم استفاده از زبان مادری باشد، درحالی‌که سایر تکالیف ممکن است مستلزم تکرار و دیگر راهبردها باشند.

یکی از راه‌هایی که موجبات ترغیب زبان‌آموزان به استفاده از راهبرد را فراهم می‌آورد، این است که آموزگاران به دانش‌آموزان بیاموزند که در مورد افکار خویش به تفکر بپردازند؛ آن‌ها را از مسئولیت خود در یادگیری خویش آگاه سازند؛ تمرین و تکلیف به آنان بدهند و از

دانش‌آموزان بخواهند تا در مورد آنچه که فراگرفته‌اند، بازخورد نشان دهند؛ برای مثال، در مراحل مختلف نگارش، آگاهی دانش‌آموزان باید افزایش یابد؛ به گونه‌ای که راهبردی خاص، مانند برنامه‌ریزی را به فرایند نگارشی خاص، مانند ایجاد طرح کلی و غیره ارتباط دهد. در پایان، با پذیرفتن این واقعیت که این پژوهش، به نمونه کوچکی محدود بود و با توجه به موقعیت مطالعه، باید در نظر داشت که نتایج این پژوهش، تنها به دانشجویان تحصیلات تکمیلی آموزش زبان انگلیسی در شهری از کشور ایران قابل تعمیم است. بنابراین، لازم است تحقیقات بیشتری با جامعه آماری بزرگ‌تر و در مکان‌های مختلف انجام شود تا در صورت حصول نتایج مشابه، بتوان با اطمینان بیشتری به اعتبار یافته‌های این پژوهش افزود؛ همچنین، نویسندگان بر این نکته واقف‌اند که چنانچه شرایطی ایجاد می‌شد تا از تخصص ارزیابان بیشتری در امر نمره‌دهی نگارش بهره می‌جستند، تعیین توانایی مهارت نگارش دانشجویان با ضریب اطمینان بالاتری انجام می‌یافت.

۵- منابع

- Abdulla, A. A. M. (2014). The role of language learning strategies (LLS) and the effect of different individuals in learning target or second language. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 197-202.
- Alhaisoni, E. (2012). A think-aloud protocols investigation of Saudi English-major students' writing revision strategies in L1 (Arabic) and L2. *English Language Teaching*, 5(9), 144-154.
- Alkhatani, M. (2016). Use of think-aloud protocols: investigating the writing habits of Saudi EFL/ESL learners. *International Journal of Linguistics*, 8(4), 1-6.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Buchingham, L. (2016). *Doing a research project in English studies*. London: Routledge, Taylor and Francis.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Chien, Sh. (2012). Students' use of writing strategies and their English writing achievements in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 32, 93-112.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. Boston: Heinle.

- Cohen, A.D. (1996). *Second language learning and use of strategies: Clarifying the issues*. Washington, DC: Department of Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edward, A. C. (2005). *The writing process of college students with and without learning analysis disabilities: A protocol analysis*. University of Maryland Press.
- Ehrman, M.L., & Oxford, R.L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74(3), 311–327.
- Ericsson, K. A. (2002). Toward a procedure for eliciting verbal expression of nonverbal experience without reactivity: Interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework for protocol analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 981–987.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ferris, D. (2001). Teaching writing for academic purposes. In J. Flowerdew and M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 298–314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glasgow, N. A. & Farrell, T. S. C. (2007). *What successful literacy teachers do*. CA: Corwin Press.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. London: Sage.
- Khezrlou, S. (2012). Cognitive strategy training: Improving reading comprehension in the language classroom. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 3(4), 77-98.
- Littlewood, W. (2013). Self-access: Why do we want it and what can it do? In P. Benson, & P. Voller (Eds). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 79-97). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston: Pearson.

- Motallebzadeh, Kh. & Mamdoohi, N. (2011). Language learning strategies: A key factor to improvement of TOEFL candidates' reading comprehension ability. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-10.
- Nordin, Sh. & Mohammad, N. (2017). The best of two approaches: Process/genre based approach to teaching writing. *The English Teacher*, 35, 75-85.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. UK: Pearson, Longman.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. Berkshir, UK: Open University Press.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. London: Sage, Taylor & Francis.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Sahebkheir, F. & Davatgari Asl, H. (2014). The role of think-aloud protocols on developing Iranian EFL learners' written performance. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4 (S3), 1-7.
- Talapngoen, S. & Deerajviset, P. (2017). EFL students' use of writing strategies via think aloud protocol. *International Journal of Humanities and Management Sciences*, 5(1), 51-54.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Trapsilo, P. (2016). A think-aloud protocol as a cognitive strategy to increase students' writing narrative skill at EFL classroom. *Premise: Journal of English education*, 5(1), 130-139.

Wenden, A. L. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International.

Yoshimura, F. (2010). Treatment of errors in an EFL writing course. In A. M. Stoke (Ed.). *JALT 2009 Conference Proceedings* (pp. 672-682). Tokyo: JALT.

Zamel, Z. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.

۶- پیوست الف

پرسشنامه راهبرد نگارش

نام سن جنسیت

در این پرسشنامه راهبرد، عباراتی در مورد نگارش به زبان انگلیسی ملاحظه خواهید کرد. لطفاً عبارات را بخوانید و حرف مناسب A، B، C، D، یا E را انتخاب کنید که به ما نشان می‌دهد این عبارت چگونه در مورد شما صدق می‌کند.
(A) هرگز و یا تقریباً هرگز برای من صادق نیست. (B) معمولاً برای من درست نیست. (C) تا حدودی در مورد من درست است. (D) معمولاً در مورد من درست است. (E) همیشه یا تقریباً همیشه در مورد من صدق می‌کند.

E	D	C	B	A	راهبردهای شناختی
					۱. به صورت شفاهی و یا به صورت نوشتاری، نکات مختلف را امتحان می‌کنم تا بدانم چه می‌خواهم بگویم.
					۲. هنگامی که تناقضی بین متنی که نوشته‌ام و نکته‌ای که قصد بیان آن را داشته‌ام می‌یابم، بخش‌های قبلی متن را مرور می‌کنم.
					۳. در تلاش برای رسیدن به ایده و تصمیم گرفتن، عنوان و موضوع نگارش را برای خود تکرار می‌کنم.
					۴. آنچه که قرار است در بدنه نگارشم بنویسم (برای مثال شناسایی علل) را به زبان فارسی تکرار می‌کنم.
					۵. ساختار نگارشم را از نظر فرم و کارکرد بررسی و تأیید می‌کنم. (کلمه، عبارت، کل متن)
					۶. برخی از بخش‌ها و کلماتی را که حس می‌کنم نامناسب هستند، حذف می‌کنم.
					۷. آنچه را که نوشته‌ام، به زبان انگلیسی می‌خوانم.
					۸. آنچه را که نوشته‌ام، به زبان فارسی می‌خوانم.
					۹. تکلیف و دستورالعمل را از قبل مرور می‌کنم تا اطمینان حاصل کنم که همه محتوای مورد نیاز انجام شده است.
					۱۰. چندین بار مجدداً می‌خوانم تا بدانم چه می‌خواهم بگویم.

					۱۱. در تلاش برای ادامه نوشتن، آنچه را که نوشته‌ام، تکرار می‌کنم.
					۱۲. قبل از اینکه پیش‌نویس نهایی را بنویسم، پیش‌نویس‌های متعددی از نگارشم را تهیه می‌کنم.
					۱۳. برای سازمان‌دهی نگارشم، به شیوه‌ای منسجم‌تر، پاراگراف‌ها را جابه‌جا می‌کنم.
					۱۴. سعی می‌کنم آنچه را که نوشته‌ام، به زبان فارسی مرور کنم.
					۱۵. *هیچ‌وقت سعی نمی‌کنم آنچه را که قبل از شروع نوشتن در ذهن داشته‌ام، استفاده کنم.
E	D	C	B	A	راهبردهای فرا شناختی
					۱۶. در پایان، در مورد نتیجه‌گیری تصمیم می‌گیرم.
					۱۷. به جنبه‌هایی مانند بیان ایده، موضوع، و جملات پشتیبان توجه می‌کنم.
					۱۸. هدفی خاص در ذهنم تعیین می‌کنم؛ یعنی متقاعد کردن، آگاه کردن، روایت یک رویداد و غیره.
					۱۹. اطمینان حاصل می‌کنم که پاراگراف‌ها ارتباط منسجم دارند.
					۲۰. بررسی می‌کنم که نکات گرامری در نگارشم به شیوه درست استفاده شده باشد.
					۲۱. روش‌های توسعه نکات کلی را به یاد می‌آورم.
					۲۲. در مورد رابطه معنایی بخش‌ها اطمینان حاصل می‌کنم.
					۲۳. در مورد محتوا و سازمان‌دهی نگارشم برنامه‌ریزی می‌کنم.
					۲۴. در مورد این که آیا ایده‌هایم واضح هستند یا خیر، فکر می‌کنم.
					۲۵. بخش‌های آخر پاراگراف‌ها را بارها می‌خوانم و تصمیم می‌گیرم که آیا باید ادامه دهم یا خیر.
					۲۶. در مورد نکات کلی موضوع فکر می‌کنم.
					۲۷. تصمیم می‌گیرم که چگونه وارد جزئیات شوم.
					۲۸. محدودیت زمانی را به خود یادآوری می‌کنم.

					۲۹. بهتر است نوشتن را شروع کنم و به صورت همزمان، در مورد اینکه چگونه آن را ادامه دهم، تصمیم بگیرم.
					۳۰. تصمیم می‌گیرم که چه موقع مقدمه را به پایان برسانم و بدنه اصلی نگارش را شروع کنم.
					۳۱. به خودم یادآوری می‌کنم که چه چیزهای دیگری باید اضافه کنم.
					۳۲. با کمک گرفتن از فرهنگ لغت، حدسیات خود را تأیید می‌کنم (خود ارزیابی)
E	D	C	B	A	راهبردهای عاطفی
					۳۳. نسبت به تمام شدن وقت حساس و نگران هستم.
					۳۴. از این‌که هنوز به حداقل لغتی که مشخص شده نرسیده‌ام، ابراز نگرانی می‌کنم.
					۳۵. * از یک طرف به خاطر گستردگی موضوع، و از طرفی دیگر به علت محدودیت زمانی شکایت می‌کنم (نمی‌توانم زمانم را مدیریت کنم).
					۳۶. نوشته‌ام را بلند می‌خوانم تا ببینم خوب نوشته‌ام یا خیر.
					۳۷. به خوبی می‌دانم که اگر کلمه یا عبارتی را تکرار کنم، چیزهای دیگری به ذهنم می‌آید.
					۳۸. به ظرفیت و توانایی خویش برای نگارش اطمینان دارم؛ به گونه‌ای که می‌دانم در حال انجام چه کاری هستم.
					۳۹. برای اجتناب از کاهش تأثیرگذاری نگارش، تا جایی که به واکنش خواننده مربوط است، مراقب هستم که کلمات را تکرار نکنم.
					۴۰. * واقعا برایم مهم نیست که نگارشم تأثیرگذار است یا خیر.
E	D	C	B	A	راهبردهای جبرانی
					* ۴۱. وقتی کلمه‌ای را فراموش می‌کنم، به فرهنگ لغت رجوع نمی‌کنم.
					۴۲. هنگام نوشتن کمی مکث می‌کنم تا ببینم تاکنون چه نوشته‌ام.
					۴۳. قسمت‌های غلط حذف‌شده را شناسایی می‌کنم.

					۴۴. کاربرد غلط علائم فنی و نگارشی را تصحیح می‌کنم.
					۴۵. کلمات را در فرهنگ لغت دو زبانه جست‌وجو می‌کنم.
					۴۶. برای قسمت فنی نگارش‌م، مانند حرف اضافه، املا، نقطه‌گذاری، و غیره از فرهنگ لغت کمک می‌گیرم.
					۴۷. ابتدا از گوگل کمک می‌گیرم تا ایده‌هایی در مورد موضوع به‌دست آورم.
					۴۸. برای کلمات و اصطلاحات مناسب، در اینترنت جست‌وجو می‌کنم.
					۴۹. هنگامی که نمی‌توانم دقیقاً همان لغتی را که نیاز دارم بیابم، فقط حدس می‌زنم.
					۵۰. پس از اولین مرور، به محتوا می‌افزایم.
					۵۱. ساختار کل نگارش‌م را دوباره بررسی می‌کنم و هر جا که لازم باشد، ترتیب آن را تغییر می‌دهم.
					۵۲. هیچ تلاشی برای بهبود نگارش‌م انجام نمی‌دهم.

با تشکر از شرکت شما در این پژوهش، به شما اطمینان داده می‌شود که پاسخ‌های شما فقط به منظور اهداف این تحقیق دانشگاهی مورد استفاده قرار خواهد گرفت و کاملاً محرمانه خواهد ماند. در ضمن برای قدردانی از مشارکت شما، می‌توانید برای دریافت مشاوره و باز خورد در مورد چگونگی توانایی خود، از کاربرد این راهبردها با ما تماس بگیرید.

