

## The Role of EFL Writing Self-Efficacy and Writing Strategy in Writing Performance

Vol. 15, No. 6, Tome 84  
pp. 405-436  
January & February  
2025

Fatemeh Moradi<sup>1</sup> , Gholam Hassan Khajavy<sup>\*2</sup> , & Seyyed Ehsan Golparvar<sup>3</sup> 

### Abstract

The purpose of this study was to examine the role of writing self-efficacy and writing strategy in writing performance. To this aim, 110 Participants filled out two questionnaires including writing self-efficacy questionnaire and writing strategy questionnaire and composed an argumentative writing and a narrative writing chosen from TOEFL writing tasks. The data showed no significant relationship between writing self-efficacy and writing strategy use. There was a significant relationship between writing self-efficacy and writing achievement. Furthermore, a negative relationship was found between writing strategy and writing performance. Results of multiple regression showed that writing self-efficacy was the only significant predictor of writing performance. The outcomes of this study can help teachers to improve their students' writing.

**Keywords:** writing self-efficacy, writing strategies, writing performance, argumentative writing, narrative writing

<sup>1</sup> MA Graduate Student, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Bojnord, Iran

<sup>2</sup> Corresponding author, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Bojnord, Iran; Email: [hkhajavy@gmail.com](mailto:hkhajavy@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-960X>

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Bojnord, Iran; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-5760>

Received: 16 October 2022  
Received in revised form: 22 April 2023  
Accepted: 13 May 2023

## 1. Introduction

Different factors affect writing in a second/foreign language (L2) such as cognitive, emotional, linguistic, and social factors (Anastasiou & Michail, 2013; Hayes, 2012; Graham & Perin, 2007). Two important factors influencing writing performance are self-efficacy and writing strategies (Ghoorchaei & Khosravi, 2019; Pajares, 2003; Schunk & Pajares, 2010). Although writing strategies and writing self-efficacy are important factors influencing writing performance, there has not been sufficient research on these two variables in the context of teaching English as a foreign language, especially in the academic context of Iran, where learners' writings are traditionally evaluated based on grammatical rules and without considering their beliefs about writing and language strategies (Amiri & Saeedi, 2017; Birjandi & Malmir, 2007). Additionally, only a few previous studies in the context of teaching English as a foreign language have examined how the interaction between writing self-efficacy and writing strategies contributes to writing performance, and it is unclear which of these two factors has a greater impact on writing performance. The aim of this study is to explore the relationship between writing self-efficacy, writing strategies, and writing performance among Iranian English language students. It is worth noting that previous studies have not compared the impact of writing strategies and writing self-efficacy across different writing genres. To this end, this study compares the role of writing strategies and writing self-efficacy in argumentative and narrative writing exercises.

### Research Question(s)

The following research questions were formulated:

1. Is there a significant relationship between writing self-efficacy and writing strategies among English language learners
2. Is there a significant relationship between English language learners' writing self-efficacy and their writing performance in narrative and argumentative genres?
3. Is there a significant relationship between English language learners' writing strategies and their writing performance in narrative and argumentative genres?
4. Can writing self-efficacy and writing strategies significantly predict English language learners' writing performance in narrative and argumentative genres?

## **2. Literature Review**

Writing self-efficacy refers to students' beliefs in their abilities to successfully complete writing tasks (Pajares & Valiante, 1997). Previous research has indicated that language learners with higher levels of writing self-efficacy produce better writing (Pajares, 2003; Schunk & Pajares, 2010). In addition, Writing strategies are defined as techniques that L2 learners use to complete a writing task more efficiently (Collins, 1998). Research has indicated that more successful L2 writers use more effective writing strategies during their writing (Ghoorchaei & Khosravi, 2019). This implies that these two factors are important for L2 writing.

## **3. Methodology**

In this study, 110 participants were selected through convenience

sampling, including 61 undergraduate students and 49 graduate students majoring in English Language Teaching at a public university in Iran. The age range of the participants was from 19 to 35 years ( $M = 27.86$ ,  $SD = 7.49$ ), and the sample consisted of 30 men and 80 women. To measure writing self-efficacy, we used Teng et al.'s (2017) questionnaire on a 7 point Likert-type scale and to measure writing strategies, we used Hwang et al.'s (2017) scale on a 5 point Likert-type scale. In addition, to assess participants' writing performance we asked them to write one narrative writing task and one argumentative writing task, both should include between 200 to 300 words. To achieve inter-rater reliability, two different raters separately assessed all the writings and assigned a score between 0 and 6 for each of the two pieces of writing.

#### 4. Results

With regard to the first research question, our findings did not show any significant relationship between writing self-efficacy and writing strategy use ( $r = -.072$ ). Then, we examined the relations between self-efficacy and writing performance. Results indicated a positive correlation between self-efficacy and narrative writing performance ( $r = .282$ ) as well as between self-efficacy and argumentative writing performance ( $r = .223$ ). Interestingly, with regard to the third research question, we found negative correlations between writing strategies and both narrative writing ( $r = -.311$ ) and argumentative writing ( $r = -.273$ ) tasks. Finally, we found that while self-efficacy was a positive predictor of narrative and argumentative tasks, writing strategy use was a negative predictor of narrative and argumentative tasks.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۵، ش ۶ (پیاپی ۸۴)، بهمن و اسفند ۱۴۰۳، صص ۴۰۵-۴۳۶

مقاله پژوهشی

<https://lrr.modares.ac.ir/article-14-61179-fa.html>

## نقش خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش در عملکرد نگارشی

فاطمه مرادی<sup>۱</sup>، غلامحسین خواجهی<sup>۲\*</sup>، سید احسان گلپور<sup>۳</sup>

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه آموزشی زبان‌های خارجی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزشی زبان‌های خارجی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

۳. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزشی زبان‌های خارجی، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۴

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین خودکارآمدی نگارش و استراتژی در عملکرد نگارشی است. بدین منظور، ۱۱۰ شرکت‌کننده دو پرسش‌نامه، شامل پرسش‌نامه خودکارآمدی نگارش و پرسش‌نامه استراتژی نگارش را تکمیل کردند و دو نگارش استدلالی<sup>۱</sup> و روایی<sup>۲</sup> منتخب از بخش نگارش آزمون تافل را نوشتند. برای تحلیل داده‌ها، از ضریب هم‌بستگی و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که هیچ رابطه معناداری بین خودکارآمدی نگارش و استفاده از استراتژی نگارش وجود نداشت. رابطه معناداری بین خودکارآمدی نگارش و موفقیت در نگارش پیدا شد. همچنین، رابطه منفی بین استراتژی نگارش و عملکرد نگارشی دیده شد. نتایج رگرسیون نشان داد که تنها خودکارآمدی نگارش عملکرد نگارشی را پیش‌بینی کرد. نتایج این پژوهش می‌تواند به معلمان زبان کمک کند تا عملکرد نگارش زبان‌آموزانشان را بهبود بخشند.

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی نگارش، استراتژی‌های نگارش، عملکرد نگارشی، نگارش استدلالی، نگارش روایی.

## ۱. مقدمه

نگارش به زبان انگلیسی دارای ماهیتی پویا و چندوجهی است (Teng et al., 2018) و صرفاً یک فعالیت شناختی نیست. عوامل مختلف شناختی، محتوایی، هیجانی، زبان‌شناختی و اجتماعی بر این مهارت تأثیر می‌گذراند (Anastasiou & Michail, 2013; Hayes, 2012; Graham & Perin, 2007). در این میان، تحقیقات نشان داده که سطح بالای خودکارآمدی به زبان‌آموز کمک می‌کند که نگارش بهتری داشته باشند (Pajares, 2003; Schunk & Pajares, 2010). نحوه قضاوت زبان‌آموز درباره عملکرد خود در نگارش، با در نظر گرفتن ارزیابی وی از «مهارت‌های مختلف انشایی، دستوری، کاربردی و مکانیکی»، خودکارآمدی نگارش نامیده می‌شود (Pajares & Valiante, 1997, p. 369). زبان‌آموزانی با سطح بالای خودکارآمدی، انگیزه بالاتری از خود نشان داده (Zhang & Guo, 2012) کمتر دچار اضطراب می‌شوند، تلاش بیشتری می‌کنند و در فرایند نگارش استمرار بیشتری به خرج می‌دهند (Pajares, 2003; Pajares et al., 2000; Woodrow, 2011).

هی و همکاران<sup>۲</sup> (2011, p.401) استراتژی نگارش را به‌عنوان «رفتارهایی که توسط نویسندگان، برای تکمیل تمرینات خود، به کار گرفته می‌شوند» تعریف کرده‌اند. استراتژی‌های نگارش فرایندهای فکری محتاطانه‌ای هستند که توسط نویسندگان، به منظور حل مشکلاتی که در هنگام نوشتن با آن‌ها مواجه می‌شوند، به کار می‌روند (Collins, 1998). این استراتژی‌ها از زبان‌آموزی به زبان‌آموز دیگر متفاوتند. به عبارتی، زبان‌آموزانی با سطح مهارت بالاتر، نسبت به دانش‌آموزانی با سطح مهارت کمتر، آگاهی بیشتری در استفاده از استراتژی‌های مناسب در فرایند نگارش نشان می‌دهند (Lipstein & Ghoorchaei & Khosravi, 2019). Renninger, 2007) نویسندگان موفق، برای نوشتن بهتر تمرین نگارش خود، انواع مختلفی از استراتژی‌های نگارشی را به کار می‌برند.

با وجود اینکه استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش از عوامل مهم مؤثر بر عملکرد نگارشی هستند، پژوهش کافی درباره این دو متغیر در بستر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام نشده است، به ویژه در بستر دانشگاهی ایران، که در آن نوشته‌های زبان‌آموزان، به صورت سنتی، براساس قواعد دستوری، و بدون در نظر گرفتن باورهای آنان

درباره نگارش و استراتژی‌های زبانی، بررسی می‌شوند (Amiri & Saeedi, 2017; Birjandi & Malmir, 2007). همچنین، تنها تعداد کمی از مطالعات پیشین در بستر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، چگونگی تعامل بین خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های نگارش در کمک به عملکرد نگارشی را بررسی کرده‌اند و مشخص نیست که کدام یک از این دو عامل تأثیر بیشتری بر عملکرد نگارش دارد. علاوه بر این، نقش ژانر نگارش براساس خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های نگارش در پژوهش‌های پیشین مورد بررسی قرار نگرفته است.

هدف این پژوهش کشف رابطه بین خودکارآمدی نگارش، استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی است. گفتنی است که مطالعات پیشین به مقایسه تأثیر استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش در ژانرهای نگارش مختلف پرداخته‌اند. بدین منظور، این مطالعه به مقایسه نقش استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش در تمرینات نگارشی استدلالی و روایی پرداخته است.

بنابراین، پرسش‌های پژوهشی زیر طراحی شد:

۱. آیا رابطه معناداری بین خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش زبان‌آموزان انگلیسی وجود دارد؟
۲. آیا رابطه معناداری بین خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان انگلیسی و عملکرد نگارشی آنان در ژانرهای روایی و استدلالی وجود دارد؟
۳. آیا رابطه معناداری بین استراتژی نگارش زبان‌آموزان انگلیسی و عملکرد نگارشی آنان در ژانرهای روایی و استدلالی وجود دارد؟
۴. آیا خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش می‌توانند پیش‌بینی معناداری از عملکرد نگارشی زبان‌آموزان انگلیسی در ژانرهای روایی و استدلالی داشته باشند؟

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲-۱. خودکارآمدی نگارش

مطالعات شناختی معمولاً بر چگونگی توسعه مهارت‌های نگارشی دانشجویان تأکید داشته‌اند؛

همچنین بر مهارت‌های نویسنده و فعالیت‌های آموزشی که معلمان برای پیشرفت مهارت نگارشی به کار می‌گیرند تأکید شده است (Bruning et al., 2013; Sun & Wang, 2020; Teng et al., 2018). زمانی که اولین بار نظریه‌پردازان، دیدگاه‌های یادگیری اجتماعی را ارائه دادند، بندورا و والترز<sup>۴</sup> (۱۹۶۳)، به‌عنوان پیشگامان این نظریه به رد باورهای رفتارگرایان مبنی بر تقلید و تکرار و عدم توجه به خود - فرایندها پرداختند. پژوهش‌های بسیاری درباره باورهای خودکارآمدی و چهار مهارت یادگیری زبان انگلیسی همچون مهارت نگارش در زبان دوم، و به‌خصوص در نگارش به زبان انگلیسی انجام شده است.

خودکارآمدی نگارش به معنای باورهای دانشجویان به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تمرین نگارش براساس برداشت خود از «مهارت‌های مختلف انشایی، دستوری، کاربردی و مکانیکی» است (Pajares & Valiante, 1997, p. 36). به‌طور خلاصه، خودکارآمدی عبارت است از چگونگی قضاوت فرد درباره توانایی‌های خود. پرسش‌هایی مانند «آیا می‌توانم به خوبی بنویسم؟» می‌تواند نشان‌دهنده سطح اعتماد به نفس فرد، و در نتیجه، پیش‌بینی‌کننده موفقیت یا شکست فرد در یک فعالیت خاص باشد (Pajares & Schunk, 2001).

برنینگ و همکاران<sup>۵</sup> (2013) رویکردی سه عاملی به خودکارآمدی نگارش معرفی کردند، که عبارت‌اند از خودکارآمدی برای ایده‌پردازی نگارش، خودکارآمدی برای قواعد نگارش، و خودکارآمدی برای خودتنظیمی. مورد اول، همانطور که از نام آن پیداست، مربوط به خودباوری‌های زبان‌آموز به ظرفیت‌های خود برای تولید ایده است. عامل دوم به باورهای زبان‌آموز به توانایی‌های خود در به کارگیری قوانین زبان‌شناختی در نگارش اشاره دارد و عامل آخر به خودارزیابی زبان‌آموز از توانایی‌های خود در به کارگیری استراتژی‌های نگارش اشاره دارد.

گفتنی است برای افرادی که دارای سطح خودکارآمدی نگارشی بالاتر هستند، تمرین‌های دشوار یک چالش محسوب می‌شوند، بنابراین آن‌ها تلاش می‌کنند بر این چالش‌ها غلبه کنند (Lavelle, 2006). طبق این دیدگاه، باور زبان‌آموزان به ظرفیت نگارشی خود به آن‌ها کمک می‌کند که بیشتر در تمرینات نگارشی مشارکت کنند، بیشتر به نگارش علاقه‌مند شوند، و به

درستی با موانع این مسیر مواجه شوند.

مطالعات بسیاری به بررسی رابطه بین خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی پرداخته‌اند. برای مثال، پوترا و همکاران<sup>۶</sup> (2020) رابطه بین کیفیت نگارش و سه جنبه خودکارآمدی نگارش (ایده‌پردازی، قواعد و خودتنظیمی) دانشجویان در حوزه نگارش استدلالی را مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها دریافتند که از میان سه عامل مورد بررسی، خودکارآمدی قواعد، و پس از آن خودتنظیمی، بیشترین تأثیر را بر کیفیت نگارش داشتند. درنهایت خودکارآمدی ایده‌پردازی کمترین تأثیر را بر کیفیت نگارش داشت.

به علاوه، سلیمانی و همکاران<sup>۷</sup> (2020) به بررسی تأثیر پیش‌بینی‌کننده اضطراب نگارش، خودکارآمدی نگارش و انگیزه نگارش زبان دوم بر عملکرد نگارشی زبان دوم زبان‌آموزان پرداختند. آن‌ها رابطه‌ای مثبت و معناداری بین انگیزه نگارش و خودکارآمدی نگارش با عملکرد نگارشی در زبان دوم یافتند. آن‌ها همچنین رابطه‌ای منفی میان اضطراب نگارش و عملکرد نگارشی در زبان دوم یافتند. نتایج این پژوهشگران همچنین نشان داد که انگیزه نگارش و خودکارآمدی نگارش تنها متغیرهایی بودند که به شکل مثبتی عملکرد نگارشی زبان دوم را پیش‌بینی می‌کردند.

تنگ و همکاران<sup>۸</sup> (2018) مفهوم چندوجهی از خودکارآمدی نگارش براساس نظریه یادگیری خودتنظیمی (Zimmerman, 2013) و نظریه شناختی - اجتماعی (Badura, 1986) ارائه دادند. آن‌ها از سه زیرمقیاس خودکارآمدی خودتنظیمی، خودکارآمدی عملکردی، و خودکارآمدی زبان‌شناختی استفاده کردند. نتایج، رابطه‌ای معنادار بین عملکرد نگارشی و این موارد را نشان داد. یافته دیگر این پژوهش همبستگی بین ارزش تمرین، هدف - محوری درونی و خودکارآمدی نگارشی در زبان دوم بود.

در پژوهشی دیگر، فتحی و همکاران (2019)<sup>۹</sup> خودکارآمدی، انگیزه نگارش، و خودتنظیمی دانشجویان زبان انگلیسی را براساس نگارش وبلاگ مطالعه کردند. نتایج نشان داد که استفاده از وبلاگ در کلاس نگارش به خودتنظیمی نگارش و انگیزه نگارش بالاتر در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل منجر شد. همچنین مشخص شد که استفاده از نگارش وبلاگی باعث کاهش خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان شد.

همچنین، ذبیحی<sup>۱۰</sup> (2018) به بررسی تأثیرات، مستقیم و غیرمستقیم، اضطراب نگارش، ظرفیت حافظه فعال و خودکارآمدی نگارش بر روانی، پیچیدگی، و دقت زبانی در نوشته‌های زبان‌آموزان پرداخت. این مطالعه نشان داد که خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان به صورت مستقیم و همچنین غیرمستقیم از طریق اضطراب نگارش، بر روانی، پیچیدگی، و دقت زبانی نگارش اثر داشته باشد. نتایج همچنین نشان داد که اضطراب نگارش تأثیر منفی معناداری بر هر سه شاخص نگارش در زبان دوم داشت؛ و ظرفیت حافظه فعال توانست تأثیری مثبت بر روانی و پیچیدگی نگارش داشته باشد، اما تأثیر منفی بر دقت زبانی نوشته‌ها داشت.

## ۲.۲ استراتژی نگارش زبان دوم

تورانس<sup>۱۱</sup> استراتژی نگارش را به‌عنوان «فرایندی که در آن نویسنده در برنامه‌ریزی، ترکیب کردن، اصلاح، و دیگر فعالیت‌های مربوط به نگارش مشارکت دارد» (2000, p.182) تعریف می‌کند. کالینز<sup>۱۲</sup> (1998) استراتژی‌های نگارش را به‌عنوان فرایندهای فکری به کار رفته توسط نویسندگان به منظور رویارویی با چالش‌هایی توصیف می‌کند که هنگام نوشتن با آن مواجه می‌شوند. این استراتژی‌ها، اقدامات یا روش‌های به کار رفته در فرایند نگارش به منظور حل چالش‌های نگارشی محسوب می‌شوند (Manchon, 2001). اومالی و کاموت<sup>۱۳</sup> (1990) اظهار داشتند که دانشجویانی با سطح تسلط بالا، آگاهانه از استراتژی‌های یادگیری استفاده می‌کردند. زبان‌آموزان می‌بایست برای تبدیل شدن به نویسندگان متخصص، از استراتژی‌های مناسب استفاده کنند (Chien, 2012).

پژوهش‌های پیشین (Raoofti et al., 2017; De silva & Graham, 2015) نشان دادند که دانشجویان زبان انگلیسی با توانایی پایین‌تر می‌توانستند عناصر نگارشی، مانند علائم نشانه‌گذاری و هجی کردن را بهتر از عناصری همچون بیان مفهوم موردنظر یا انتخاب واژگان، بررسی کنند و به‌ندرت از استراتژی‌های مربوط به کنترل کیفیت نگارش استفاده می‌کردند. در مقابل، نویسندگان با توانایی بالاتر، بیشتر از استراتژی‌ها برای جبران کاستی‌های تسلطشان بر نگارش استفاده می‌کردند.

استراتژی‌ها به شش - زیرمجموعه تقسیم می‌شوند: استراتژی فراشناختی، شناختی،

عاطفی، اجتماعی، حافظه‌ای، و جبرانی (Oxford, 1990; Penuelas, 2012). استراتژی‌هایی که روش مدیریت آگاهانه نویسنده به منظور ساده‌تر کردن نوشته‌های خود را روشن می‌کند، زیرمجموعه استراتژی‌های فراشناختی قرار می‌گیرند (برای مثال، طرح‌ریزی محتوا، نظارت، ارزیابی کیفیت نگارش و غیره). استراتژی‌های شناختی شامل استراتژی‌هایی است که زبان‌آموز برای تولید و فهم گفتمان‌های نگارشی، همچون تشریح، سازمان‌بندی یا خلاصه کردن ایده‌ها، به کار می‌برند. استراتژی‌های عاطفی شامل استراتژی‌هایی است که احساسات نویسنده نسبت به نوشته خود، را منعکس می‌کند. استراتژی‌های اجتماعی به نحوه همکاری نویسنده با دیگران (مثلاً درخواست بازخورد از دیگران درباره نوشته خود) اشاره دارند. استراتژی‌های مربوط به حافظه به نحوه بازیابی اطلاعات از طریق فعال‌سازی نمادهای ذهنی به منظور نوشتن گفتمان‌های نگارشی توسط نویسنده مربوط می‌شود. ترکیب کردن اطلاعات بیشتر با کلیدواژه‌هایی که از قبل به خاطر سپرده شده‌اند نمونه‌ای از این استراتژی‌هاست. درنهایت، استراتژی جبرانی به چگونگی پر کردن شکاف بین کمبودهای زبانی و ایده‌های بالقوه اشاره دارد (برای مثال، واژه‌سازی یا استفاده از مترادف‌ها به جای واژه‌های ناآشنا (Oxford, 1990; Penuelas, 2012)).

رابطه بین استراتژی نگارش و عملکرد نگارش به زبان انگلیسی در برخی مطالعات مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال آردیلا<sup>۱۴</sup> (2020) استراتژی‌های نگارشی به کار رفته توسط دانشجویان کارشناسی را بررسی کرد و دریافت که اگرچه همه شش نوع استراتژی نگارشی مطابق دسته‌بندی آکسفورد<sup>۱۵</sup> (1990) در نوشته‌های دانشجویان اعمال شده بود، اما استفاده از استراتژی‌های جبرانی، فارغ از جنسیت و تسلط، دارای بیشترین فراوانی بود. کمترین فراوانی مربوط به استراتژی‌های عاطفی بود. ساعدپناه و محمودی (2020) رابطه بین تفکر انتقادی، استفاده از استراتژی‌های نگارش، اضطراب نگارش در زبان دوم، و عملکرد نگارشی زبان‌آموزان را بررسی کردند. این پژوهشگران رابطه مثبت و معناداری بین عملکرد نگارشی و تفکر انتقادی؛ و استفاده از استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی یافتند. این پژوهش همچنین نشان داد که رابطه منفی معناداری بین اضطراب نگارش و عملکرد نگارشی در زبان دوم وجود دارد. آن‌ها نتیجه گرفتند که جلسات نگارشی از پیش برنامه‌ریزی شده می‌تواند

استفاده از استراتژی‌های نگارش و مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان را بهبود بخشد، اضطراب آن‌ها برای نگارش در زبان دوم را کاهش دهد، و در مجموع، کیفیت زبان دوم آن‌ها را افزایش دهد.

رئوفی و همکاران<sup>۱۶</sup> (2017) تسلط بر نگارش و استفاده از استراتژی‌های نگارش در دانشجویان مالزیایی را مورد بررسی قرار دادند و سطح بالایی از کاربرد استراتژی‌های نگارش توسط شرکت‌کنندگان را گزارش کردند. پژوهشگران دریافتند که از میان استراتژی‌های به کار رفته توسط شرکت‌کنندگان، استراتژی تنظیم تلاش و استراتژی‌های فراشناختی دارای بیشترین فراوانی بودند، اما استراتژی‌های اجتماعی دارای کم‌ترین فراوانی بود. همچنین آشکار شد، که در مقایسه با دانشجویانی با توانایی نگارش کم یا متوسط، شرکت‌کنندگانی با توانایی نگارش بالاتر به شکل قابل ملاحظه‌ای، بیشتر از استراتژی‌های نگارش استفاده کردند.

### ۲.۳ رابطه بین خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش

در مطالعاتی که تأثیر خودکارآمدی نگارش بر عملکرد نگارشی و باورهای خودکارآمدی بررسی شده است (برای مثال Pajares & Johnson, 1996; Pajares et al., 2001; Zimmerman & Bandura, 1994)، نشان داده شده است که نویسندگانی با خودکارآمدی بالاتر، عملکرد نگارشی بهتری داشتند و از استراتژی‌های نگارشی بیشتری استفاده کردند. نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داد که وقتی نویسندگان به توانایی خود برای کنترل و نظارت بر استراتژی‌های نگارشی باور دارند، تمایل بیشتری به استفاده از استراتژی‌های نگارشی دارند.

در این باره، گلپرور و خوافی<sup>۱۷</sup> (2021) به بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی نگارش در استفاده از استراتژی‌های خلاصه‌نویسی و همچنین عملکرد نگارشی خواندن - نوشتن پرداختند. یافته‌های این پژوهش نقش پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی نگارش (یعنی، خودکارآمدی خودتنظیمی، زبان‌شناختی، و عملکردی) را تأیید کرد. یافته دیگر این پژوهش این بود که خودکارآمدی زبان‌شناختی، استراتژی‌های استفاده از منابع، و پیوند گفتمانی را پیش‌بینی کرد، اما دو جزء دیگر، یعنی خودکارآمدی عملکردی و خودتنظیمی، تنها پیش‌بینی‌کننده استراتژی‌های فراشناختی ارزیابی و طرح‌ریزی بودند. به همین ترتیب، سان و وانگ<sup>۱۸</sup> (2020)

نقش استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی نگارش (SRL) و خودکارآمدی نگارش را در تسلط زبان‌آموزان چینی بر نگارش در زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که در فرایند نگارش، دانشجویان به ندرت از استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی استفاده کردند، اما سطح متوسطی از خودکارآمدی نگارش را نشان دادند. به علاوه، استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی نگارش، به شکل مثبتی سطح تسلط بر نگارش دانشجویان را پیش‌بینی کردند. در پژوهشی دیگر، خسروی و همکاران (2017)<sup>۱۹</sup> رابطه بین استراتژی نگارش، خودکارآمدی، و توانایی نگارش بر روی زبان‌آموزان ایرانی را بررسی کردند. یافته‌ها حاکی از رابطه معنادار مثبتی بین خودکارآمدی و استراتژی نگارش بود. از طرفی، رابطه معنادار مثبتی نیز میان توانایی نگارش و خودکارآمدی آشکار شد.

### ۳. روش‌شناسی

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، از طریق نمونه‌گیری در دسترس، ۱۱۰ نفر که دانشجویان کارشناسی (۶۱ نفر) و کارشناسی ارشد (۴۹ نفر) رشته آموزش زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران بودند، شرکت کردند. بازه سنی شرکت‌کنندگان از ۱۹ تا ۳۵ سال ( $M=27.86$ ,  $SD=7.49$ ) و متشکل از ۳۰ مرد و ۸۰ زن بود. از دانشجویان خواسته شد که سطح زبان خود را گزارش کنند، که ۲۰ درصد از آن‌ها سطح زبان انگلیسی خود را ابتدایی، ۵۰ درصد پیش - متوسط، ۳۰ درصد متوسط، ۴۵ درصد فرامتوسط و ۱۷ درصد پیشرفته ارزیابی کردند.

#### ۳-۲. ابزارهای پژوهش

##### ۳-۲-۱. پرسش‌نامه خودکارآمدی نگارش

این پرسش‌نامه که توسط تنگ (2017) و همکاران طراحی شده است برای ارزیابی خودکارآمدی نویسندگان با توجه به دانش زبان‌شناختی، عملکرد کلاسی، و همچنین تنظیم فرایند یادگیری آنان به کار رفت. این پرسش‌نامه شامل فهرستی از عباراتی بود که اظهاراتی

دربارهٔ اعتماد شرکت‌کنندگان در فرایند یادگیری نگارش را نشان می‌داد. براساس پژوهش بندورا (2006)، هر پرسشی در این پرسش‌نامه بیانگر «می‌توانم انجام دهم» بود، که نشان‌دهندهٔ توانایی شرکت‌کننده در موقعیت موردنظر بود. روی هم رفته، در پرسش‌نامهٔ اولیه ۲۱ گویه وجود داشت. هر یک از موضوعات (خودکارآمدی عملکردی، کارآمدی خودتنظیمی، و خودکارآمدی زبان‌شناختی) دارای هفت گویه بود. این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت بود که دربردارندهٔ ۷ امتیاز، از ۱ (به هیچ عنوان درمورد من صدق نمی‌کند) تا ۷ (کاملاً دربارهٔ من صدق می‌کند) برای هر گویه بود.

### ۲-۲-۳. پرسش‌نامهٔ استراتژی نگارش

این پرسش‌نامه توسط هوانگ<sup>۲۰</sup> (2017) و همکاران طراحی شد. هدف پژوهشگر طراحی فهرستی از استراتژی‌های نگارش انگلیسی بود. این پرسش‌نامه دارای ۲۴ مورد مشابه دسته‌بندی استراتژی آکسفورد (1990) بود (فراشناختی، استراتژی حافظه‌ای، شناختی، عاطفی - اجتماعی، یا جبرانی). بنابراین، عباراتی ابداع شد که می‌توانست برای ارزیابی درست کاربرد این استراتژی‌ها به کار رود. این ابزار سنجش به شکل یک پرسش‌نامهٔ لیکرت پنج امتیازی از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۵ (شدیداً موافق) بود.

### ۳-۲-۳. تمرین نگارش روایی

براساس ریچاردز و اشمیت<sup>۲۱</sup> (2002, p.337)، نگارش روایی عبارت است از «نوشته‌ای که رویدادی را گزارش کرده یا داستانی را نقل می‌کند و جزئیات آنچه اتفاق افتاده را بیان می‌کند». دیکسون و همکاران<sup>۲۲</sup> (2007) اظهار داشتند که هدف اصلی این نوع نگارش، برانگیختن، اطلاع‌رسانی و سرگرم ساختن خواننده است. بدین منظور، ما یکی از موضوعات تمرین نگارش تافل را انتخاب کردیم: «هیجان‌انگیزترین روزتان در دانشگاه چه روزی بوده است؟» از دانشجویان خواسته شد این موضوع را با ۲۰۰-۳۰۰ واژه روایت کنند.

### ۴-۲-۳. تمرین نگارش استدلالی

نگارش استدلالی عبارت است از نوشته‌ای که هدف آن متمایل کردن خواننده به نظر نویسنده است. به منظور اثبات معقول بودن یک ایده نسبت به ایدهٔ دیگر، نویسندگان باید استدلال‌هایی روشن ارائه و با دلایل منطقی و حقایق متقاعدکننده از آن پشتیبانی کنند. برای

نوشتن این نوع تمرین نگارش، این موضوع از تمرین نگارش تافل انتخاب شد: «آیا با این جمله موافقت می‌کنید: در مجموع، استفاده گسترده از اینترنت، تأثیری مثبت بر زندگی در دنیای کنونی داشته است.» از شرکت‌کنندگان خواسته شد در این باره ۲۰۰-۳۰۰ واژه بنویسند.

### ۳-۳. مراحل

#### ۳-۳-۱. جمع‌آوری داده

به دلیل شیوع بیماری کرونا، برای توزیع پرسش‌نامه‌ها و تمرینات دسترسی به دانشجویان وجود نداشت. بنابراین، از تمرینات و پرسش‌نامه‌های برخط برای فرایند جمع‌آوری داده استفاده شد. سپس، تمرینات و پرسش‌نامه‌ها به صورت برخط در اختیار دانشجویان قرار گرفت. ارزیابی تمرینات نگارشی براساس راهنمای امتیازدهی مک‌نامارا و همکاران<sup>۲۳</sup> (2010) انجام شد. ویژگی‌هایی نظیر «شاخص‌های زبان‌شناختی انسجام (یعنی ارجاعات و ربط‌دهنده‌ها)، پیچیدگی نحوی (برای مثال، تعداد واژه‌ها پیش از فعل اصلی، هم‌پوشانی ساختار جملات)، تنوع واژه‌های به کار رفته توسط نویسنده، و ویژگی‌های واژگان (برای مثال، فراوانی، ملموس بودن، قابل تصور بودن)» در این چارچوب امتیازدهی مد نظر قرار گرفته است (McNamara et al., 2010). سپس، به منظور دستیابی به پایایی بین ارزیابان، دو ارزیاب مختلف به صورت جداگانه همه نوشته‌ها را ارزیابی کردند و نمره‌ای بین ۰ تا ۶ برای هر یک از دو نوشته در نظر گرفتند.

### ۴. تحلیل نتایج

#### ۴-۱. پایایی

از ضریب آلفای کرونباخ برای تخمین پایایی پرسش‌نامه استراتژی نگارش و پرسش‌نامه خودکارآمدی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۱۵ و ۰/۹۶۰ به دست آمد. برای تعیین پایایی بین ارزیاب‌ها، رابطه بین ارزیابی دو نگارش‌های روایی و استدلالی، بررسی شد.

رابطه مثبت قوی هم برای نگارش روایی ( $r = .963$ ,  $n = 110$ ,  $p < .001$ ) و هم نگارش استدلالی ( $r = .963$ ,  $n = 110$ ,  $p < .001$ ) مشاهده شد. این ضرایب، پایایی بین ارزیاب‌ها را

تأیید می‌کند.

#### ۲-۴. آمار توصیفی

آمار توصیفی مربوط به متغیرهای این پژوهش در جدول ۱ مشاهده می‌شود. شاخص‌های چولگی و کشیدگی داده‌ها بررسی شد تا از توزیع نرمال متغیرهای پژوهش اطمینان حاصل شود. از آنجایی که همه نسبت‌ها در بازه  $\pm 2$  بود، داده‌ها به صورت توزیع نرمال در نظر گرفته شدند. بدین ترتیب، می‌توان از تحلیل‌های آماری پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۱. آمار توصیفی و توزیع نرمال متغیرها

Table 1: Descriptive Statistics and Normal Distribution of the Variables

| انحراف     |       |       |       |       |         |        |       |       |               |
|------------|-------|-------|-------|-------|---------|--------|-------|-------|---------------|
| کشیدگی     |       | چولگی |       | معیار | میانگین | حداکثر | حداقل | تعداد |               |
| خطای       |       | خطای  |       |       |         |        |       |       |               |
| معیار      | آمار  | معیار | آمار  | آمار  | آمار    | آمار   | آمار  | آمار  |               |
| استفاده از |       |       |       |       |         |        |       |       |               |
| ۰.۳۹       | -۰.۱۸ | ۰.۱۹  | -۰.۲۹ | ۰.۵۸  | ۴.۳۸    | ۵.۶۳   | ۲.۷۹  | ۱۱۰   | استراتژی      |
| ۰.۴۵       | -۰.۱۲ | ۰.۲۲  | -۰.۳۵ | ۰.۷۳  | ۴.۷۸    | ۶.۰۰   | ۲.۴۸  | ۱۱۰   | خودکارآمدی    |
| ۰.۳۹       | -۱.۳۰ | ۰.۱۹  | -۰.۵۱ | ۲.۲۹  | ۳.۶۸    | ۶.۰۰   | ۰.۰۰  | ۱۱۰   | نمره روایی    |
| ۰.۴۵       | -۰.۹۸ | ۰.۲۲  | -۰.۵۷ | ۱.۹۰  | ۳.۴۸    | ۶.۰۰   | ۰.۰۰  | ۱۱۰   | نمره استدلالی |

#### ۳-۴. پرسش نخست

آیا رابطه معناداری بین استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش وجود دارد؟  
برای تعیین رابطه بین استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش، همبستگی پیرسون اجرا شد. جدول ۲ نشان می‌دهد که از نظر آماری رابطه معناداری بین استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش وجود نداشت ( $r = -.072$ ,  $n = 110$ ,  $p = .454$ ).

جدول ۲. همبستگی میان استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش

Table 2: Correlation between Writing Strategies and Writing Self-efficacy

|                     |                  | استفاده از استراتژی | خودکارآمدی |
|---------------------|------------------|---------------------|------------|
| استفاده از استراتژی | همبستگی پیرسون   | ۱                   | -۰.۰۷۲     |
|                     | معنادار (دوسویه) |                     | ۰.۴۵۴      |
|                     | تعداد            | ۱۱۰                 | ۱۱۰        |
| خودکارآمدی          | همبستگی پیرسون   | -۰.۰۷۲              | ۱          |
|                     | معنادار (دوسویه) | ۰.۴۵۴               |            |
|                     | تعداد            | ۱۱۰                 | ۱۱۰        |

#### ۴-۴. پرسش دوم

آیا رابطه معناداری بین خودکارآمدی نگارش زبان‌آموزان و عملکرد نگارش آنان وجود دارد؟

#### ۴-۴-۱. همبستگی بین خودکارآمدی نگارش و روایی

در رابطه با پرسش دوم، برای تعیین رابطه بین خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی روایی، همبستگی پیرسون اجرا شد. خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی روایی همبستگی مثبت اما ضعیفی دارند، که از نظر آماری معنادار بود ( $r = .282, n = 113, p = .002$ ).

جدول ۳. همبستگی میان خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارش روایی

Table 3: Correlation between Writing Self-efficacy and Narrative Writing Performance

|            |                   | خودکارآمدی | نمره روایی |
|------------|-------------------|------------|------------|
| خودکارآمدی | همبستگی پیرسون    | ۱          | **۰.۲۸۲    |
|            | معنادار (دو سویه) |            | ۰.۰۰۲      |
|            | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۱۰        |
| نمره روایی | همبستگی پیرسون    | **۰.۲۸۲    | ۱          |
|            | معنادار (دو سویه) | ۰.۰۰۲      |            |
|            | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۱۰        |

\*\*همبستگی در سطح ۰.۰۱ معنادار است (دو سویه)

#### ۲-۴-۴. همبستگی بین خودکارآمدی نگارش و نگارش استدلالی

جدول ۴ همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد که برای تعیین رابطه بین خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی استدلالی اجرا شد. رابطه مثبت اما ضعیفی بین خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی استدلالی وجود داشت، که از نظر آماری معنادار بود ( $r = .223, n = 110, p = .01$ )

جدول ۴. همبستگی میان خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارش استدلالی  
Table 4: Correlation between Writing Self-efficacy and Argumentative Writing Performance

|               |                   | خودکارآمدی | نمره روایی |
|---------------|-------------------|------------|------------|
| خودکارآمدی    | همبستگی پیرسون    | ۱          | *۰.۲۲۳     |
|               | معنادار (دو سویه) |            | ۰.۰۱۷      |
|               | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۱۰        |
| نمره استدلالی | همبستگی پیرسون    | *۰.۲۲۳     | ۱          |
|               | معنادار (دو سویه) | ۰.۰۱۷      |            |
|               | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۱۰        |

\*همبستگی در سطح ۰.۰۵ معنادار است (دو سویه)

#### ۵-۴. پرسش سوم

آیا رابطه معناداری بین استراتژی‌های نگارش زبان‌آموزان و عملکرد نگارشی آنان وجود دارد؟

#### ۱-۵-۴. همبستگی بین استراتژی‌های نگارش و نگارش روایی

در رابطه با پرسش سوم، برای تعیین رابطه بین استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی روایی، همبستگی پیرسون محاسبه شد. استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی روایی همبستگی منفی کوچکی دارند که از نظر آماری معنادار بود ( $r = -.311, n = 150, p < .001$ ).

جدول ۵. همبستگی میان استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارش روایی

Table 5: Correlation between Writing Strategies and Narrative Writing Performance

| استفاده از |                   | نمره روایی |         |
|------------|-------------------|------------|---------|
| استراتژی   |                   |            |         |
| استفاده از | همبستگی پیرسون    | ۱          | ۰.۳۱۱** |
| استراتژی   | معنادار (دو سویه) |            | ۰.۰۰۰   |
|            | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۵۰     |
| نمره روایی | همبستگی پیرسون    | ۰.۳۱۱**    | ۱       |
|            | معنادار (دو سویه) | ۰.۰۰۰      |         |
|            | تعداد             | ۱۱۰        | ۱۵۳     |

\*همبستگی در سطح ۰.۰۱ معنادار است (دو سویه)

#### ۲-۵-۴. همبستگی بین استراتژی‌های نگارش و نگارش استدلالی

جدول ۶ همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد که برای تعیین رابطه بین استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی استدلالی اجرا شد. همبستگی منفی کوچکی بین استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارشی استدلالی وجود داشت که از نظر آماری معنادار بود ( $r = -.273, n = 110, p = .004$ ).

جدول ۶. همبستگی میان استراتژی‌های نگارش و عملکرد نگارش استدلالی

Table 6: Correlation between writing strategies and argumentative writing performance

| استفاده از    |                   | نمره استدلالی |         |
|---------------|-------------------|---------------|---------|
| استراتژی      |                   |               |         |
| استفاده از    | همبستگی پیرسون    | ۱             | ۰.۲۷۳** |
| استراتژی      | معنادار (دو سویه) |               | ۰.۰۰۴   |
|               | تعداد             | ۱۱۰           | ۱۱۰     |
| نمره استدلالی | همبستگی پیرسون    | ۰.۲۷۳**       | ۱       |
|               | معنادار (دو سویه) | ۰.۰۰۴         |         |
|               | تعداد             | ۱۱۰           | ۱۱۳     |

\*همبستگی در سطح ۰.۰۱ معنادار است (دو سویه)

#### ۶-۴. پرسش چهارم

آیا استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای عملکرد نگارشی زبان‌آموزان هستند؟

پس از بررسی هم‌بستگی میان متغیرها، گام بعدی اجرای رگرسیون خطی بود. برای پیش‌بینی مقدار یک متغیر براساس دو یا چند متغیر دیگر، رگرسیون چندگانه به کار می‌رود. متغیر وابسته عملکرد نگارشی زبان‌آموزان در نظر گرفته شد و استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش متغیرهای مستقل در نظر گرفته شدند.

#### ۶-۴-۱. پیش‌بینی عملکرد نگارش روایی زبان‌آموزان

برای بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی استراتژی‌های نگارش و خودکارآمدی نگارش در عملکرد نگارش روایی، از رگرسیون خطی استفاده شد. این دو متغیر ۱۳/۱ درصد از واریانس نگارش روایی را به صورت معناداری توضیح می‌دهند ( $F(2, 107) = 8.04, p < .001$ ). بر طبق جدول ۷، نتایج نشان داد که استراتژی‌های نگارش به صورت منفی ( $\beta = -.212, p = .021$ ) و خودکارآمدی نگارش به صورت مثبت ( $\beta = .278, p = .003$ )، عملکرد نگارش روایی زبان‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۷. استفاده از استراتژی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کنندگان نگارش روایی  
Table 7: Writing Strategies and Self-efficacy as Predictors of Narrative Writing Performance

| مدل                 | ضرایب استاندارد شده |       | t      | معنادار |
|---------------------|---------------------|-------|--------|---------|
|                     | B                   | Beta  |        |         |
| ۱ (ثابت)            | ۳.۳۶۷               | ۲.۱۱۳ | ۱.۵۹۴  | ۰.۱۱۴   |
| استفاده از استراتژی | -۰.۸۳۵              | ۰.۳۵۶ | -۰.۲۱۲ | ۰.۰۲۱   |
| خودکارآمدی          | ۰.۸۶۲               | ۰.۲۸۰ | ۰.۲۷۸  | ۰.۰۰۳   |

متغیر وابسته: نمره روایی

#### ۴-۲. پیش‌بینی عملکرد نگارشی استدلالی زبان‌آموزان

از رگرسیون خطی برای بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی استراتژی‌های نگارشی و خودکارآمدی نگارش در عملکرد نگارشی استدلالی استفاده شد. این دو متغیر ۱۱/۴٪ از واریانس نگارش استدلالی را به صورت معناداری توضیح می‌دهند ( $F(2, 107) = 6.88, p = .002$ ). طبق جدول ۸، نتایج نشان داد که استراتژی‌های نگارش به صورت منفی ( $\beta = -.259, p = .005$ ) و خودکارآمدی نگارش به صورت مثبت ( $\beta = .199, p = .032$ ) عملکرد نگارش روایی زبان‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۸. استفاده از استراتژی و خودکارآمدی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های نگارش استدلالی  
Table 8: Writing Strategies and Self-efficacy as Predictors of Argumentative Writing Performance

| مدل                 | ضرایب         |                     | t      | معنادار |
|---------------------|---------------|---------------------|--------|---------|
|                     | استاندارد شده | ضرایب استاندارد شده |        |         |
|                     | B             | خطای معیار          | Beta   |         |
| ۱ (ثابت)            | ۴.۶۷۹         | ۱.۸۲۲               |        | ۰.۰۱۲   |
| استفاده از استراتژی | -۰.۸۷۲        | ۰.۳۰۷               | -۰.۲۵۹ | ۰.۰۰۵   |
| خودکارآمدی          | ۰.۵۲۶         | ۰.۲۴۲               | ۰.۱۹۹  | ۰.۰۳۲   |

متغیر وابسته: نمره استدلالی

#### ۵. بحث

با توجه به هدف نخست، پژوهشگران دریافته‌اند که هیچ رابطه‌ای بین خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش وجود نداشت. این نتیجه در تضاد با پژوهش‌های پیشین بود (Assadi & Massomi Far, 2014; Demir, 2018; Golparvar & Khafi, 2020; Khosravi, et al., 2017; Sun & Wang, 2020) که در آن‌ها رابطه مثبتی میان خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش گزارش شده است. پژوهش‌های گذشته این طور نتیجه‌گیری کرده‌اند که دانشجویانی با میزان بالای باورهای خودکارآمدی در نگارش خود توانایی بیشتری در استفاده

از استراتژی‌های نگارش داشتند و در مقابل، دانشجویانی با سطح پایین خودکارآمدی نگارش توانایی کمتری در استفاده مناسب از این استراتژی‌ها داشتند.

این نتیجه متفاوت را می‌توان با اشاره به نتایج پژوهش رضایی و جعفری (2014) توضیح داد. آن‌ها استدلال کردند که در بستر یادگیری زبان انگلیسی در ایران، معلمان بیشتر بر توسعه مهارت‌های شفاهی متمرکزند. به همین دلیل، مهارت نگارش معمولاً مورد بی‌توجهی قرار گرفته و خود زبان‌آموزان مجبورند این مهارت را، در هنگام نیاز، بیاموزند. احتمالاً، آگاهی پایین شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از مهارت نگارش، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر موفقیت نگارشی آنان داشته باشد، و به این نتیجه منجر شده باشد. توضیح دیگر برای چنین یافته‌ای را می‌توان به رویکردهای تدریس غالب در این بستر مرتبط دانست. این رویکردها اغلب نتیجه‌گرا و آزمون - محور هستند و بر دستور زبان و جنبه‌های زبان‌شناختی تأکید دارند (Amiri & Saeedi, 2017; Birjandi & Malmir, 2007; Rezaei & Jafari, 2014).

در رابطه با هدف دوم، نتایج این پژوهش رابطه مثبتی بین خودکارآمدی نگارش و عملکرد نگارشی در هر دو تمرین نگارشی استدلالی و روایی نشان داد. این یافته هم‌راستای پژوهش‌های پیشین (Putra, et al., 2020; Soleimani, et al., 2020; Teng, et al., 2018; Razaei & Rassaei, 2015; Fathi, et al., 2019; Zabihi, 2017; Khelalfa, 2018) و نیز مشابه پژوهش‌های در ارتباط با نگارش زبان اول که توسط پیشگامان این نظریه، همچون پاچارس (2003, 2008) و پاچارس و شانک (2001)، انجام شده، می‌باشد. طبق نتایج این پژوهش، دانشجویانی با خودباوری بالا نسبت به نگارش خود، تمرینات نگارش استدلالی و روایی خود را دقیق‌تر انجام دادند و به‌ویژه، در نگارش استدلالی، با دلایل قوی از استدلال خود پشتیبانی کردند، درک روشنی از موضع خود داشتند.

در رابطه با پرسش سوم نیز مشخص شد که استراتژی‌های نگارشی به‌کار رفته توسط دانشجویان رابطه منفی معناداری با عملکرد آن‌ها در دو تمرین نگارشی (روایی و استدلالی) داشت. این یافته‌ها به شکل غیرمنتظره‌ای در تضاد با برخی مطالعات پیشین بود (برای مثال Ardila, 2020; He, 2019; Yousefi & Nemati, 2020; Saadat & Dastgerdi, 2014) از سوی دیگر، این نتایج تأییدکننده یافته‌های اسدی، آیدین‌لو و معصومی‌فر (2014) بود، که هیچ رابطه معنادار آماری بین استفاده درست از ربط‌دهنده‌ها در نگارش و استراتژی‌های

نگارشی نیافتند. همانطور که بندورا (۱۹۹۳) عنوان کرده است، اطلاع داشتن از استراتژی‌ها الزاما بدین معنا نیست که دانشجویان توانایی به‌کارگیری موفقیت‌آمیز آنان در شرایط چالش‌برانگیز را دارند. زیمرمن و ریزمیرگ (۱۹۹۷) اظهار داشتند که دانشجویان برای بهبود فرایند نگارشی خود، برای مثال طرح‌ریزی، ارزیابی، نظارت و درنهایت ارائهٔ محصولی بهتر، نه تنها باید استراتژی‌های نگارشی، بلکه نحوهٔ استفادهٔ درست از آن‌ها در بسترهای مناسب را نیز بیاموزند. به این ترتیب، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به این دلیل باشد که دانشجویان زبان انگلیسی در ایران معمولاً فرصت کافی برای یادگیری و تمرین نگارش و بررسی عواملی که ممکن است تأثیر مثبت یا منفی بر عملکرد آنان داشته باشند، همچون استراتژی‌های نگارشی، را نداشته‌اند (Amiri & Saeedi, 2017; Birjandi & Malmir, 2007; Rezaei & Jafari, 2014). دلیل دوم برای نتایج به‌دست آمده در این پژوهش را می‌توان مربوط به چالش‌های روش‌شناختی برای ارزیابی استراتژی‌های به کار رفته توسط دانشجویان دانست (Teng et al, 2018). استفاده از پرسش‌نامه ممکن است به صورت دقیقی استراتژی‌های نگارشی را نسنجد (Zabihi, 2017).

هدف چهارم این پژوهش بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندهٔ خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های نگارش در تمرینات نگارشی روایی و استدلالی را مورد بررسی قرار داد. پژوهشگران دریافته‌اند که خودکارآمدی نگارش به شکلی مثبت تمرینات نگارشی روایی و استدلالی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته هم‌راستای پژوهش پاجارس و جانسون (۱۹۹۴) و بندورا (۱۹۸۶) است، که اظهار داشتند سطح بالای خودکارآمدی نگارش می‌تواند به شکل مثبت عملکرد نگارشی را پیش‌بینی کند. این یافته همچنین همسو با پژوهش گلپور و خوافی (۲۰۲۱) است که نشان داد سه جزء خودکارآمدی در نوشتار زبان دوم، خودکارآمدی زبان‌شناختی، خودنظارتی نگارش، و خودکارآمدی عملکرد، به شکل معناداری عملکرد نگارشی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین سان و وانگ (۲۰۲۰) دریافته‌اند که خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی در نگارش هر دو به شکلی مثبت تسلط نگارشی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های این پژوهش، از نظری تئوری و عملی، معنای خودکارآمدی نگارش را تایید کردند.

نتایج همچنین نشان داد که استراتژی‌های نگارشی به صورت منفی تمرینات نگارش روایی و استدلالی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته در تضاد با نتایج پژوهش‌های پیشین می‌باشد

( Demir, 2018; Golparvar & Khafi, 2021; Khosravi, et al., 2017; Sun & Wang, 2020). از آنجایی که استراتژی‌های نگارش می‌بایست با تدریس یاد گرفته شوند، تدریس آشکار این استراتژی‌ها و تمرین مکرر آن‌ها، در یادگیری نحوه استفاده از آن‌ها به دانشجویان کمک می‌کند. بنابراین، تفاوت بین نتایج پژوهش حاضر و یافته‌های گلپرور و خوافی (2021) می‌تواند ناشی از این امر باشد که در پژوهش آن‌ها، زبان‌آموزان یک دوره نگارش را گذرانده بودند که در آن استراتژی‌های نگارش تدریس شده بود، اما در پژوهش حاضر چنین امری میسر نبود. بنابراین، این احتمال وجود دارد که عدم آشنایی زبان‌آموزان با اعمال این استراتژی‌ها باعث این تفاوت شده است.

### ۱-۵. کاربردها

آموزگاران و معلمان زبان انگلیسی می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره ببرند. توصیه می‌شود که مدرسان توجه بیشتری به خودکارآمدی نگارش برای تدریس نگارش داشته باشند، زیرا همانطور که ذکر شد، خودکارآمدی بالای نگارش می‌تواند به دانشجویان کمک کند دستاورد بهتری داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان و آموزگاران به دانشجویان در ارتقای خودکارآمدی نگارش خود کمک کنند و فرصت بیشتری برای تقویت خودکارآمدی نگارش دانشجویان فراهم سازند. همچنین در این پژوهش رابطه منفی بین استراتژی‌های نگارش و عملکرد افراد در نگارش به دست آمد، که می‌تواند ناشی از عدم تدریس این مهارت‌ها و عدم آشنایی درست زبان‌آموزان با این استراتژی‌ها باشد. پیشنهاد می‌شود که معلمان با تدریس صحیح این استراتژی‌ها در بهبود عملکرد زبان‌آموزان در مهارت نگارش تلاش کنند.

### ۲-۵. محدودیت‌ها و پیشنهادات

این مطالعه به شیوه کمی انجام شد، زیرا پژوهشگران قصد داشتند رابطه بین متغیرها را بررسی کنند. پژوهش‌های آینده، برای درک عمیق‌تر از فرایند نگارش در زبان دوم، می‌توانند از روش‌های کیفی یا مختلط استفاده کنند. محدودیت دیگری که این پژوهش با آن روبه‌رو بود این بود که شرکت‌کنندگان آن دانشجویان زبان انگلیسی در ایران بودند و یافته‌های این پژوهش

قابل بسط به همه بسترها نیست. پژوهش‌های آینده می‌توانند در بسترهای دیگر یادگیری زبان انگلیسی انجام شوند و یا داده‌های خود را از میان زبان‌آموزان با سطح زبانی متفاوت و سایر رشته‌های تحصیلی جمع‌آوری کنند. همچنین، این پژوهش نقش خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های نگارش در عملکرد نگارشی در متون روایی و استدلالی را بررسی کرد. مطالعات دیگر می‌توانند در ژانرهایی غیر از روایی و استدلالی انجام شوند تا از تعمیم‌پذیری این یافته به ژانرهای دیگر اطمینان حاصل شود. درنهایت، در حالی که تمرکز این پژوهش بر روی خودکارآمدی نگارش بود، عوامل احساسی و شناختی دیگری وجود دارند که بر این فرایند تأثیرگذارند که باید در پژوهش‌های آینده در نظر گرفته شوند.

## ۶. نتیجه

مطالعه حاضر نقش خودکارآمدی نگارش و استراتژی نگارش را در عملکرد نگارشی زبان‌آموزان زبان انگلیسی بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی نگارش و استراتژی‌های نگارش رابطه‌ای معناداری با یکدیگر نداشتند. این پژوهش همچنین نشان داد که خودکارآمدی نگارش رابطه معناداری با عملکرد نگارشی داشته و به شکلی مثبت آن را پیش‌بینی می‌کند. این بدان معناست که زبان‌آموزانی با سطح خودکارآمدی بالا، توانایی بیشتری در روایت و بررسی استدلال‌ها داشتند، اما زبان‌آموزانی با سطح خودکارآمدی پایین، انگیزه کافی برای تکمیل تمرینات نگارش براساس معیارهای نگارش روایی و استدلالی نداشتند. نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که استراتژی‌های نگارش با عملکرد نگارش زبان‌آموزان رابطه منفی داشته و به شکل منفی آن را پیش‌بینی می‌کرد. این نتایج ممکن است به این دلیل باشد که شرکت‌کنندگانی که پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند، خود را دانشجویانی مسلط تخمین زدند، اما درواقع استفاده مؤثری از استراتژی‌های نگارش نداشتند.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. narrative writing
2. argumentative writing
3. He et al.
4. Bandura and Walters
5. Burning et al.
6. Putra et al.
7. Soleimani et al.
8. Teng et al.
9. Fathi et al.
10. Zabihi
11. Torrance
12. Collins
13. O'Malley and Chamot
14. Ardila
15. Oxford
16. Raoofi et al.
17. Golparvar and Khafi
18. Sun and Wang
19. Khosravi et al.
20. Hwang
21. Richards and Schmidt
22. Dickson et al.
23. McNamara et al.

## ۸. منابع

- Amiri, M., & Saeedi, M. (2017). Relationship among writing apprehension, writing self-efficacy, and Iranian EFL learners' writing performance. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 6(2), 1–26.
- Anastasiou, D., & Michail, D. (2013). Exploring discordance between self-efficacy and writing performance among low-literate adult students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 53–87.
- Ardila, I. (2020). Writing strategies used by Indonesian EFL undergraduate students across their proficiency and gender. *Journal of Language Intelligence and Culture*, 1(2), 138–149.

- Assadi Aidinlou, N. & Masoomi Far, L. (2014). The relationship between self-efficacy beliefs, writing strategies, and correct use of conjunctions in Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(2), 221–226.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *educational psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307–337.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Rinehart and Winston.
- Birjandi, P., & Malmir, A. (2011). The effect of task-based approach on the Iranian advanced EFL learners' narrative vs. expository writing. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 1(2), 1–26.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25.
- Chien, S. C. (2012). Students' use of writing strategies and their English writing achievements in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(1), 93–112.
- Collins, J. L. (1998). *Strategies for struggling writers*. Guilford Press.
- Demir, S. (2018). The relation between the awareness level of writing strategies and writing selfEfficacy. *International Education Studies*, 11(5), 59–73.
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47–59.
- Dickson, S. V., Kameenui, E. J., and Simmons, D. C. (2007). Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research. Retrieved

January 1st, 2008, from <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tec17.html>.

- Fathi, J., Ahmadnejad, M., & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-Efficacy, and self-Regulation: A mixed methods study. *Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159–181.
- Golparvar, S. E., & Khafi, A. (2021). The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance. *Assessing Writing*, 47, 100504.
- Ghoorchaee, B., & Khosravi, M. (2019). On the relationship between Iranian EFL students' writing strategies and writing ability. *Journal of Linguistics and Education Research*, 2(1), 1–7.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie Corporation of New York. *Alliance for Excellent Education*.
- Hayes, J. R. (2012). Modelling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- He, T. H. (2019). Personality facets, writing strategy use, and writing performance of college students learning English as a Foreign Language. *SAGE Open*, 9(3), 2158244019861483.
- He, T. H., Chang, S. M., & Chen, S. H. E. (2011). Multiple goals, writing strategies, and written outcomes for college students learning English as a second language. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), 401–416.
- Hwang, M., & Lee, H. K. (2017). Development and validation of the English writing strategy inventory. *System*, 68, 60–71.
- Khelalfa, N. (2018). Writing anxiety, self-efficacy, effort, and their roles in writing achievement. In *Proceedings of the 10th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 33–37). Scientia Moralitas Research Institute.
- Khosravi, M., Ghoorchaee, B., & Arabmofrad, A. (2017). The relationship

between writing strategies, self-efficacy and writing ability: A case of Iranian EFL students. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(3), 96–102.

- Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73–84.
- Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *English Journal*, 79–85.
- Manchon, R. M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R. M. Manchon (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 61–82). John Benjamins
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57–86.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition, In Cook, V. (Ed). *Second language learning and language teaching*. Arnold Publishers
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know?* Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge/Taylor & Francis.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313–331.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353–360.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.

- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relationship between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, 111139.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214–221.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163–175.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239–266.
- Penuelas, A. B. C. (2012). The writing strategies of American University students: Focusing on memory, compensation, social and affective strategies. *Elia*, 12, 77–113.
- Putra, I. D. G. R. D., Saukah, A., Basthomi, Y., & Irawati, E. (2020). The predicting power of self-efficacy on students' argumentative writing quality. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 379.
- Raoofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191–198.
- Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and causes of writing anxiety among Iranian EFL students: A mixed method design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 15451554.
- Rezaei, M., & Rassaei, E. (2015). The relationship of Iranian EFL learners' beliefs

about writing with their L2 writing self-efficacy and performance. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 2(3), 118–103.

- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.
- Saadat, M., & Dastgerdi, M. F. (2014). Correlates of L2 writing ability of Iranian students majoring in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1572–1579.
- Saedpanah, E., & Mahmoodi, M. H. (2020). Critical thinking, writing strategy use, L2 writing anxiety and L2 writing performance: What are the relations? *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(25), 239–267.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 668–672). Elsevier.
- Soleimani, H., Hamasaid, H. H., & Saheb, B. M. (2020). L2 writing anxiety, writing self-efficacy and writing motivation: As correlates of global L2 writing performance. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 156–165.
- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 102221.
- Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self- efficacy in English as a Foreign Language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911–942.
- Torrance, M., G., Thomas, V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181–200.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety.

System, 39(4), 510–522.

- Yousefi, V., & Nemati, M. (2020). The effect of WSBI on the use of meta social and social strategies in Iranian EFL learners' essay writing. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(3), 71–93.
- Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, 35(1), 32–57.
- Zhang, Y., & Guo, H. (2012). A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(2), 101–121.
- Zimmermans, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.