



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۲۶۹-۲۲۷، ش. ۳ (پاپی ۴۵)، مرداد و شهریور ۱۳۹۷، صص ۲۲۷-۲۶۹

## نقش پیچیدگی تکلیف، شرایط انجام تکلیف و خودنظم‌جویی

### فراگیران زبان در مهارت نوشتمن

افسر روحی<sup>۱\*</sup>، امیررضا نعمت تبریزی<sup>۲</sup>، منوچهر جعفری گهر<sup>۳</sup>، فاطمه همتی<sup>۴</sup>

اسماعیل قادری<sup>۵</sup>

۱. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۳. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۴. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۵. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

پذیرش: ۹۶/۹/۹

دریافت: ۹۶/۷/۲۱

### چکیده

در این پژوهش، تأثیر ایجاد تغییر در بار شناختی تکلیف و شرایط اجرای آن در عملکرد نوشتاری فراگیران زبان مطالعه شده است. بررسی رابطه بین خودنظم‌جویی فراگیران و تولید نوشتاری انفرادی و مشارکتی آن‌ها در تکالیفی متفاوت از نظر پیچیدگی شناختی، هدف دیگر تحقیق حاضر است. ۱۲۲ فراگیر زبان انگلیسی به‌طور تصادفی در چهار گروه تقسیم شدند و چهار نوع تکلیف ساده- انفرادی، ساده- مشارکتی، پیچیده- انفرادی و پیچیده- مشارکتی را انجام دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با تحلیل واریانس چندمتغیره و ضربیه همبستگی پرسون تحیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که شرایط انجام تکلیف باعث ایجاد تفاوت معناداری در صحت نوشتاری فراگیران زبان شد؛ ولی پیچیدگی تکلیف تفاوت چشمگیری در ابعاد مختلف نگارش آن‌ها ایجاد نکرد. فراگیرانی که تکلیف ساده را به‌طور مشارکتی انجام دادند، بالاترین میانگین را در صحت نوشتاری به‌دست آوردند. همچنین، خودنظم‌جویی فراگیرانی که تکلیف پیچیده را به‌شکل انفرادی انجام دادند، همبستگی مثبت معناداری با صحت نوشتاری آن‌ها نشان داد. یافته‌های ما بر نیاز به توجه بیشتر به شرایط انجام تکلیف و تفاوت‌های فردی فراگیران در مدل‌ها و چارچوب‌های ارائه شده برای طراحی و تنظیم تکالیف، تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: پیچیدگی، تکلیف، نوشتار، خودنظم‌جویی.

## ۱. مقدمه

آموزش تکلیفمحور با درگیر کردن فراگیران زبان در فعالیت‌های معنامحور و با توجه کافی به صورت<sup>۱</sup> زبان، در دو دهه اخیر بیش از پیش در کلاس‌های آموزش زبان رواج یافته است. همزمان، شواهد نظری و تجربی کافی برای توضیح و تبیین تأثیر ویژگی‌های مختلف تکلیف<sup>۲</sup> بر یادگیری و عملکرد زبان‌آموزان ارائه شده است. با این حال، انتخاب و تنظیم توالی تکالیف مناسب و شناسایی ترکیب‌های سازگار که زمینه مناسب برای یادگیری فراهم کنند، هنوز یک موضوع بحث‌برانگیز در تحقیقات مربوط به زبان دوم است (Robinson, 2011; Skehan, 2014).

از سوی دیگر، تمرکز زیاد بسیاری از نظریه‌ها و تحقیقات مربوط به آموزش تکلیفمحور بر گفتار و کوتاهی در توجه به مهارت نوشتن موانعی را در گسترش افق‌های نظری و عملی این نوع آموزش ایجاد کرده است (Byrnes & Manchón, 2014: 7). این کم‌توجهی به نگارش درحالی رخ داده است که توسعه و پرورش این مهارت هنوز یک چالش بزرگ برای فراگیران و مدرسان زبان است. همچنین، تقویت مهارت نوشتن به انگلیسی به نقش آفرینی بیشتر دانشجویان و استادان در بنیای علم از طریق چاپ و ارائه مقالات در مجلات و همایش‌های بین‌المللی، کمک شایانی می‌کند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۷۲).

درین ویژگی‌های طراحی تکلیف، پیچیدگی<sup>۳</sup> تکلیف عاملی است که دستکاری آن ممکن است تغییرات قابل توجهی در تولید زبانی فراهم کند (Robinson, 2001; Skehan, 1998). اگرچه مدل‌ها و معیارهای مختلفی برای انتخاب و درجه‌بندی تکالیف پیشنهاد شده، به اصول روان‌شناسختی زبان در مدل‌های اخیر بیشتر توجه شده است. فرضیه توازن<sup>۴</sup> اسکیهن (۱۹۹۸، ۲۰۰۹) و فرضیه شناختی<sup>۵</sup> رابینسون (۲۰۱۱، ۲۰۰۱) دو مدل مهم و رایج در بحث‌های مربوط به تکالیف و تنظیم توالی آن‌ها هستند. دیدگاه‌های متفاوت اسکیهن و رابینسون درباره ظرفیت توجه انسان‌ها، به پیش‌بینی‌های نسبتاً متضاد آن‌ها درباره عملکرد فراگیران زبان در انجام تکالیف با سطوح پیچیدگی متفاوت منجر شده است. در پژوهش حاضر، می‌کوشیم ضمن بررسی دو فرضیه ذکر شده در تولید نوشتنی فراگیران زبان، تکالیف و شرایط مناسب برای توسعه مهارت نگارش زبان‌آموزان را مشخص کنیم.

هدف بعدی این تحقیق بررسی نقش یک عامل مهم مربوط به فراگیران زبان، یعنی

خودنظم‌جویی<sup>۱</sup> در عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف متفاوت از نظر پیچیدگی شناختی و شرایط اجرا است. در مورد خودنظم‌جویی به عنوان ویژگی فردی زبان‌آموzan، زیاد در چارچوب آموزش تکلیف‌محور مطالعه نشده است؛ ولی انتظار می‌رود که بر عملکرد نوشتاری آن‌ها تأثیرگذار باشد (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

در پژوهش حاضر، پیچیدگی تکلیف را با افزایش تعداد عواملی که فرآگیران باید موقع نوشتن در نظر بگیرند، عملیاتی کردیم و اثر این مداخله را روی صحت، پیچیدگی ساختاری و روانی نوشتار زبان‌آموzan بررسی نمودیم. برای دستیابی به اهداف تحقیق، سؤالات زیر را طرح کردیم:

۱. آیا پیچیدگی تکلیف، شرایط انجام تکلیف و تعامل آن‌ها بر صحت، پیچیدگی ساختاری و روانی نوشتار فرآگیران زبان تأثیر می‌گذارد؟
۲. رابطه بین خودنظم‌جویی فرآگیران و عملکرد نوشتاری آن‌ها در انجام تکالیف انفرادی و مشارکتی با میزان پیچیدگی متفاوت چگونه است؟

## ۲. پیشینه تحقیق

نقش پیچیدگی تکلیف در عملکرد نوشتاری زبان‌آموzan در مطالعات ایشیکیاوا (۲۰۰۷) و کویکین و ویر (۲۰۱۱، ۲۰۰۸) بررسی شده است. ایشیکیاوا صحت و پیچیدگی بیشتری در نوشتارهای تولیدشده در شرایط پیچیده پیدا کرد؛ ولی مشخص شد که روانی تولید فرآگیران حین انجام این تکالیف کاهش یافت. کویکین و ویر (۲۰۰۸) تأثیر پیچیدگی تکلیف را در نوشتار فرآگیران زبان ایتالیایی و فرانسوی به عنوان زبان دوم بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که نقش پیچیدگی تکلیف عمده‌تاً به صحت بیشتر در تکالیف پیچیده‌تر محدود شد. کویکین و ویر (۲۰۱۱) این موضوع را در دو نُمود<sup>۷</sup> گفتاری و نوشتاری مقایسه کردند و نتیجه گرفتند که هرچند انجام تکالیف پیچیده با در ذهن داشتن عوامل بیشتر موقع صحبت کردن یا نوشتن، صحت تولید فرآگیران را در هردو نُمود بهبود بخشید، هیچ تأثیر معناداری در پیچیدگی ساختاری ایجاد نکرد.

در تحقیق حاضر، شرایط انجام تکلیف را با درگیر کردن فرآگیران در انجام تکلیف نوشتاری انفرادی و مشارکتی تغییر دادیم. مطالعه‌ای در زمینه اثر متقابل پیچیدگی تکلیف و شرایط انجام آن در نُمود نوشتاری انجام نشده است؛ ولی مطالعات قبلی اثر مثبت نوشتان مشارکتی را در بالا بردن صحت نوشتاری (Fernández Dobao, 2012; Storch &

(Wigglesworth, 2007; Wigglesworth & Stroch, 2009) تأیید کردند. استورج (۲۰۰۵) با مقایسه نوشتار انفرادی و دوتایی فرآگیران زبان نتیجه گرفت که دوتایی‌ها در مقایسه با تکی‌ها متن‌های صحیح‌تر، پیچیده‌تر و کوتاه‌تر تولید کردند. در ایران هم نیکوپور و دیگران (۱۳۸۹) تأثیر مثبت استفاده از تکنیک‌های نوشتار گروهی را در بهبود نگارش فرآگیران زبان انگلیسی گزارش کردند.

مطالعات درمورد تأثیر مقابل پیچیدگی تکلیف و شرایط انجام آن بر تولید فرآگیران به چند مطالعه درباره اثر مقابل این متغیرها در تکالیف تک‌گویی و گفت‌وگویی محدود شده است. مطالعه اسکیهن و فاستر (۲۰۰۷) صحت و پیچیدگی ساختاری بیشتر و روانی کمتری را برای فرآگیرانی گزارش کرد که تکلیف پیچیده گفت‌وگویی را انجام دادند. مایکل و دیگران (۲۰۱۲) اثر مقابل دو متغیر مستقل (پیچیدگی و شرایط انجام تکلیف) را بر ابعاد گفتار فرآگیران زبان بررسی کردند. پیچیدگی تکلیف که با افزایش تعداد عوامل درنظرگرفته شده از سوی آزمودنی‌های تحقیق هنگام سخن افزایش یافته بود، تأثیری در تولید زبانی ایجاد نکرد؛ ولی شرکت‌کنندگانی که تکلیف گفت‌وگویی را انجام دادند تولید زبانی صحیح‌تر، روان‌تر و پیچیده‌تری را ارائه کردند.

خودنظم‌جویی فرآگیران نیز از مباحث مورد علاقه محققان زبان دوم بوده است؛ هرچند نه به اندازه سایر تفاوت‌های فردی مثل انگیزش، حافظه کاری، استعداد و اضطراب. بونک و دیگران (۱۹۹۰) نتیجه گرفتند که دانش راهبردهای خودنظم‌جویی به‌طور معناداری با عملکرد نوشتاری بچه‌ها در زبان اول همبستگی دارد. همچنین، نقش خودنظم‌جویی و راهبردهای خودنظم‌جویی در بهبود مهارت نوشتاری در مطالعه زیرمین و کیتساتالس (۱۹۹۹) ثابت شده است. در ایران هم امامی و دیگران (۱۳۹۴) تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌جویی را در انشانویسی دانش‌آموزان مبتلا به نارسایی توجه<sup>۱</sup> بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت آموزش این تکنیک‌ها در کمیت و کیفیت نوشه‌های این افراد بود.

اخیراً، محققان زبان دوم به نقش پیچیدگی تکلیف و تفاوت‌های فردی فرآگیران در تولید زبانی فرآگیران توجه کردند. تحقیقات آن‌ها بیشتر در نمود شفاهی انجام شده و تمرکز آن‌ها روی عوامل فردی مثل اضطراب، استعداد و حافظه کاری بوده است. کیم و تریسی و تتورا (۲۰۱۱) یادگیری تکوازهای<sup>۲</sup> زمان گذشته ساده انگلیسی را در فرآگیران کره‌ای با سطح اضطراب مقاومت بررسی کردند. کورموس و تربیتس (۲۰۱۱) نقش ظرفیت حافظه کاری را در تکلیف روایی مطالعه

کردند. در این دو مطالعه، شواهدی برای این ادعای رابینسون (۲۰۰۳) پیدا نشد که نقش تفاوت‌های فردی فرآگیران در انجام تکالیف پیچیده ملموس‌تر است؛ اما آبرت (۲۰۱۱) و زالبیدا (۲۰۱۷) در مطالعات خود نتیجه گرفتند که عملکرد زبانی افراد در تکالیف پیچیده بیشتر تحت تأثیر تفاوت‌های فردی افراد در زمینه‌های موردمطالعه (خلاقیت و حافظه کاری) است.

### ۳. چارچوب نظری پژوهش

#### ۱-۲. پیچیدگی تکالیف

انتخاب و مرتب کردن تکالیف هنوز یک بخش بسیار مهم و تأثیرگذار در برنامه‌ریزی درسی تکلیف‌محور است. اگرچه پیشرفت‌هایی در این زمینه صورت گرفته است، برای قضاوت صحیح درباره یک تکالیف خاص و شناسایی عوامل مؤثر بر مشکل داشتن آن، باید موارد زیادی روشن شود (Skehan, 2014). در تئوری‌های اخیر پیچیدگی تکالیف، به عوامل شناختی بیشتر توجه و ارجاع داده شده است. فرضیه توازن اسکیهن (۱۹۹۸، ۲۰۰۹) و فرضیه شناختی رابینسون (۲۰۰۱، ۲۰۱۱) دو چارچوب تأثیرگذار و هدایت‌کننده در تحقیقات زبان دوم در این زمینه بوده‌اند.

مدل اسکیهن (۱۹۹۸) درباره پیچیدگی تکالیف، عوامل تعیین‌کننده در تصمیم‌گیری‌ها درباره توالی تکالیف را به سه گروه پیچیدگی رمز<sup>۱۰</sup>، پیچیدگی شناختی<sup>۱۱</sup> و فشار ارتباطی<sup>۱۲</sup> تقسیم کرده است. پیچیدگی رمز عواملی نظیر الزامات زبانی تکلیف و ساختارها و واژگان موردنیاز برای تکمیل آن را شامل می‌شود. آشنایی شناختی و پردازش شناختی در گروه پیچیدگی شناختی قرار گرفته‌اند. فشار ارتباطی شرایط اجرای تکلیف را در برمی‌گیرد که بر تولید و خروجی فرآگیران تأثیر می‌گذارد. محدودیت زمانی در انجام تکلیف و اهمیت انجام آن از جمله عوامل طبقه‌بندی شده در این گروه است. فرضیه توازن یا ظرفیت محدود اسکیهن (۱۹۹۸) پیش‌بینی می‌کند که تکالیف مشکل از نظر شناختی، باز سنجی‌ی بر دوش فرآگیران تحمیل می‌کنند. واکنش فرآگیران که منابع توجه محدودی دارند- تخصیص توجه بیشتر به محتوا (معنا) به بهای توجه کمتر به صورت است. بنابراین، انجام تکالیف پیچیده به صحت یا پیچیدگی تولید زبانی فرآگیران ضربه می‌زند.

فرضیه شناختی رابینسون (۲۰۰۱، ۲۰۰۳) بر نقش عوامل شناختی به عنوان پایه و اساس در پیچیده‌تر کردن تکالیف آموزشی تأکید می‌کند. رابینسون (۲۰۰۱) در چارچوب سازه‌ای سه‌گانه<sup>۱۳</sup>

دشواری تکلیف<sup>۱۵</sup> قرار داده است. در این چارچوب، عوامل و الزامات شناختی تکلیف، تعیین‌کننده میزان پیچیدگی آن است. شرایط انجام تکلیف شامل متغیرهای مشارکت<sup>۱۶</sup> - مانند راه حل باز یا بسته- و متغیرهای شرکت‌کننده<sup>۱۷</sup> - مانند یکسان یا متفاوت بودن آن‌ها از نظر جنسیت- است. راییسون عوامل فردی فرآگیران نظری حافظه کاری، استعداد و اضطراب را در گروه دشواری تکلیف طبقه‌بندی کرده است. او باور دارد که پیچیده کردن تکلیف با عوامل شناختی خاص (متغیرهای هدایت‌کننده منابع<sup>۱۸</sup>) باعث می‌شود فرآگیران زبان که به منابع متعدد توجه<sup>۱۹</sup> مجهرز هستند، با بهکارگیری منابع زیاد در مرحله مفهوم‌سازی و آماده‌سازی پیام، بازنودهای ذهنی پیچیده را در ذهن‌شان آمده کنند و تولید زبانی صحیح‌تر و پیچیده‌تر را ارائه نمایند. افزایش تعداد عواملی که فرآگیران باید هنگام تولید زبانی در نظر بگیرند، از جمله متغیرهای هدایت‌کننده منابع در طبقه‌بندی راییسون است که در پژوهش حاضر، تأثیر این عامل را در تولید نوشتاری فرآگیران زبان بررسی می‌کنیم.

### ۳-۲. خودنظم‌جوبی

پژوهشگران زبان دوم همواره به دنبال یافتن عوامل مؤثر و نقش آفرین در یادگیری زبان بوده‌اند. از جمله این عوامل، تفاوت‌های فردی فرآگیران در متغیرهای روانی- عاطفی است (فارسیان و دیگران، ۱۳۹۴). خودنظم‌جوبی به عنوان افکار، احساسات و اعمالی تعریف شده است که برای رسیدن به اهداف توسط فرد طراحی، تولید و به‌طور چرخه‌ای پایش می‌یابند (Zimmerman, 2000: 14). مدل‌ها و چارچوب‌های مختلفی برای توضیح و تبیین مفهوم خودنظم‌جوبی و یادگیری خودنظم‌جو (خودتنظیم) پیشنهاد شده است. با وجود تفاوت‌های موجود در اساس نظری این مدل‌ها و ابعاد مورد توجه در آن‌ها، نقاط اشتراک فراوانی در آن‌ها پیدا می‌شود. برای نمونه، همه مدل‌ها یادگیری خودنظم‌جو را به عنوان طی مسیر از مرحله آمادگی به مرحله عمل واقعی و سپس مرحله ارزیابی در نظر گرفته‌اند. برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، کاربرد راهبردها و ارزشیابی از مؤلفه‌های مشترک این مدل‌ها هستند (Puumustinen & Pulkkinen, 2001). با این حال، مدل یادگیری خودنظم‌جوی زیرمن (۲۰۰۲) که سه بار اصلاح شده، به‌طور گسترده‌ای در مطالعات زبان دوم به کار رفته است.

مدل یادگیری خودنظم‌جوی زیمرمن براساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) در سه مرحله چرخه‌ای پیش‌اندیشی<sup>۲۰</sup>، اجرا<sup>۲۱</sup> و درون‌اندیشی<sup>۲۲</sup> ارائه شده است. در مرحله پیش‌اندیشی، فرآگیران اهداف را تعیین و راهبردهایی برای دستیابی به این اهداف طرح‌ریزی می‌کنند. مرحله اجرا شامل اجرای واقعی تکالیف ازسوی فرآگیران، نظارت آن‌ها بر پیشرفت خود و همچنین بهکارگیری راهبردهایی برای حفظ انگیزه خود برای اتمام تکلیف است. در مرحله درون‌اندیشی، فرآگیران عملکرد خود را ارزیابی و در صورت لزوم، تغییراتی در راهبردها ایجاد می‌کنند تا به اهداف ازپیش تعیین شده دست یابند. در مورد مهارت نوشتن، گراهام و هریس (۲۰۰۰) تصریح کرده‌اند که نوشتمن یک متن طولانی به خودنظم‌جویی در طرح‌ریزی، تولید متن و ارزیابی از طریق کنترل فراشناختی این فرآیندها نیاز دارد. در تکالیف نوشتاری زبان دوم، راهبردهای خودنظم‌جویی موفق مثل هدف‌گذاری، تخصیص توجه کافی به یادگیری و بازخوردهای داده شده و ارزیابی نوشتار، ممکن است به فرآگیران در حل مشکلات به وجود آمده هنگام نوشتمن کمک کنند.

## ۴. روش تحقیق

### ۴-۱. جامعه آماری و نمونه

۱۲۲ دانشجوی رشته زبان انگلیسی (۵۰ پسر و ۷۲ دختر) از دانشگاه‌های اردبیل در این تحقیق شرکت کردند. جامعه آماری اولیه ۱۸۵ نفر بود. ازین این افراد، ۱۲۵ نفر را انتخاب کردیم که نمره آن‌ها در آزمون مهارت زبان یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین بود. داده‌های به دست آمده از سه دانشجو را در بررسی‌ها پرداخت شخیص دادیم. ۱۲۲ نفر برای شرکت در مرحله اصلی تحقیق باقی ماندند. این دانشجویان قبلاً سه عنوان درس درباره مهارت نوشتمن گذرانده و انواع مختلف پاراگراف، مقاله و نامه را در انگلیسی مطالعه کرده بودند. سن آن‌ها بین ۱۹ و ۳۰ سال بود ( $M = ۲۲/۲۶$ ,  $SD = ۱/۲۶$ ). زبان مادری ۸۸ نفر از آن‌ها ترکی آذری و زبان مادری ۳۴ نفر فارسی بود. همگنی گروه‌ها را با بررسی عملکرد آن‌ها در آزمون نوشتار بررسی کردیم. تفاوت معناداری بین فرآگیران در صحت نوشتار ( $F = ۰/۰۶$ ,  $p = ۰/۰۶$ ) و روانی نوشتار ( $F = ۰/۰۲$ ,  $p = ۰/۰۲$ ) وجود نداشت.

#### ۴-۲-۱ ابزار تحقیق

##### ۴-۲-۱ آزمونهای ارزیابی

در آزمونهای ارزیابی، دو نسخه (ساده و پیچیده) از یک تکلیف مشابه را برای مقایسه عملکرد شرکتکنندگان در نوشتن انفرادی و مشارکتی به کار بردیم. در این آزمونهای دو، در یک جدول، اطلاعات مفیدی درباره اندازه، قیمت، مصرف سوخت، وزن، تعداد کیسه هوا و ... چند اتومبیل را به شرکتکنندگان دادیم، در نوع ساده تکلیف، جان<sup>۳۳</sup> (شخصیت تخیلی) می خواست اتومبیل را با سه ویژگی خاص از موارد ذکر شده بالا بخرد. شرکتکنندگان با توجه به اطلاعات موجود در جدول و معیارهای جان، بهترین اتومبیل را برای او انتخاب و درمورد آن بحث کردند. هیچ اتومبیلی در جدول، هرسه معیار موردنظر جان را نداشت؛ ولی فرد نویسنده باید برای جان معقولترین انتخاب را می کرد و از گزینه خود دفاع می نمود. نوع پیچیده تکلیف، شبیه تکلیف ساده بود؛ فقط با این تفاوت که جان هفت تا معیار برای خرید خودرو داشت. از شرکتکنندگان خواستیم که دستکم از ۱۵۰ کلمه در متن هایشان استفاده کنند و تکالیف نوشتاری را در ۴۰ دقیقه تکمیل کنند.

##### ۴-۲-۲ پرسشنامه خودنظم‌جویی (SRT)

پرسشنامه خودنظم‌جویی را که ازسوی آنیل و هرل (۱۹۹۸) طراحی شده، برای سنجش خودنظم‌جویی شرکتکنندگان به کار بردیم. این پرسشنامه ۳۲ گویه‌ای به زبان انگلیسی با روایی مناسب (هرل و همکاران، ۱۹۹۹)، از چهار خرده مقیاس برنامه‌ریزی<sup>۳۴</sup>، خودبازبینی<sup>۳۵</sup>، تلاش<sup>۳۶</sup> و خودکارآمدپنداری<sup>۳۷</sup> تشکیل شده است. گزینه‌ها برای هر گویه در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز» تا «تقریباً همیشه» درجه‌بندی شده‌اند. پاسخگوها باید احساس کلی خود را موقع انجام تکالیف با انتخاب گزینه‌ای نشان می‌دادند که به بهترین شکل ویژگی آن‌ها را توضیح می‌داد. قبل از اجرای پرسشنامه، توضیحاتی درباره آن به شرکتکنندگان دادیم و ابهامات آن‌ها درمورد نحوه پاسخ‌دهی و فهم گویه‌ها را رفع کردیم. پایایی پرسشنامه را هم با اجرای آزمون کرونباخ آلفا اندازه‌گیری نمودیم ( $\alpha=0.77$ ).

#### ۴-۲. اندازه‌گیری‌ها

براساس دستورالعمل‌های **ولف کوینترو و دیگران (۱۹۹۸)** و با بررسی اندازه‌گیری‌های به‌کاررفته در مطالعات گذشته، تصمیم گرفتیم که صحت نوشتاری را با نسبت واحدهای **T** صحیح به کل واحدهای **T** محاسبه کنیم. واحد **T** در نوشتار شامل یک جمله‌واره اصلی (پایه) و تمام جمله‌واره‌های وابسته (پیرو) به آن می‌شود. واحدهایی را که در ساختار دستوری و انتخاب واژگان (اگر معنی را نامفهوم می‌کرد) خطا داشتند، غلط محسوب کردیم. از خطاهای املایی و نشانه‌گذاری چشم‌پوشی نمودیم. معیار وابستگی (نسبت جمله‌واره به واحدهای **T**) را که روش معمول برای اندازه‌گیری پیچیدگی نحوی نوشتار است، برای تصمیم‌گیری درباره پیچیدگی نحوی متن‌های تولیدشده به‌کار بردیم. برخلاف صحت و پیچیدگی، درباره اندازه‌گیری روانی در نوشتار اجماع‌نظر وجود ندارد. از میانگین تعداد کلمات در هر واحد **T** که در بعضی از مطالعات قبلی به‌کار رفته بود، برای اندازه‌گیری مؤلفه روانی نوشتۀ‌ها استفاده کردیم. برای اطمینان درباره رمزگذاری و نمره‌دهی متن‌ها، همکار متخصص مستقل ۱۵ درصد از متن‌های نوشتۀ‌شده ازسوی شرکت‌کنندگان در گروه‌های مختلف را رمزگذاری و نمره‌دهی کرد. ضریب پایایی بین رمزگذاران و ارزیابی‌کنندگان به‌ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۳ بود.

#### ۴-۴. روش اجرا

ابتدا یکسان بودن سطح مهارت زبانی افراد را با اجرای آزمون مهارت نلسون<sup>۲۸</sup> بررسی کردیم. افراد انتخاب‌شده را به‌طور تصادفی در چهار گروه قرار دادیم. چهار گروه از دو نظر با هم تفاوت داشتند: ۱. انجام تکلیف نوشتاری ساده یا پیچیده و ۲. انجام تکلیف نوشتاری به‌تهابی یا در گروه دونفره. شرکت‌کنندگان همچنین در آزمون نوشتاری برگرفته از آزمون تافل شرکت کردند. توانایی نوشتاری آن‌ها را در زبان انگلیسی در سه بُعد صحت، پیچیدگی و روانی بررسی و همگن بودن آن‌ها را با تحلیل واریانس یکطرفه تأیید کردیم. سپس، پرسشنامه خودنظم‌جویی را بین شرکت‌کنندگان توزیع کردیم تا تفاوت‌های احتمالی آن‌ها در این زمینه را مشخص کنیم. در بخش اصلی تحقیق، از شرکت‌کنندگان چهار گروه خواستیم که متى را با موضوع مشابه و متفاوت از نظر پیچیدگی شناختی و در شرایط متغیر بنویسند. عملکرد نوشتاری آن‌ها را با توجه به سه مؤلفه ارزشیابی نوشتار (صحت، پیچیدگی و روانی) کدگذاری و تجزیه و تحلیل کردیم. درنهایت، همه

شرکت‌کنندگان پرسشنامه خروجی را پر کردند تا اطلاعاتی را درباره اهداف تحقیق و نظر آن‌ها درمورد تکالیفی که انجام دادند، به دست آوریم. بررسی نگرش آزمودنی‌ها به میزان پیچیدگی تکالیف به‌کاررفته و دریافت پیشنهادهای آن‌ها برای رشد مهارت نوشتاری، از اهداف دیگر این پرسشنامه بود.

## ۵. نتایج

داده‌های جمع‌آوری شده را با به‌کارگیری SPSS20 تجزیه و تحلیل کردیم. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هریک از گروه‌ها را در سه مؤلفه ارزشیابی نوشتار نشان می‌دهد.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی برای عملکرد نوشتاری چهار گروه

Table 1: Descriptive statistics for the written performance of four groups

مؤلفه	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
صحت	ساده-انفرادی	۲۱	۰/۶۷	۰/۱۲
	پیچیده-انفرادی	۲۱	۰/۳	۰/۱۰
	ساده-مشارکتی	۴۰	۰/۷۴	۰/۱۲
	پیچیده-مشارکتی	۴۰	۰/۷۱	۰/۱۲
پیچیدگی ساختاری	ساده-انفرادی	۲۱	۱/۲۲	۰/۱۵
	پیچیده-انفرادی	۲۱	۱/۳۹	۰/۱۷
	ساده-مشارکتی	۴۰	۱/۳۷	۰/۱۱
	پیچیده-مشارکتی	۴۰	۱/۴۱	۰/۱۵
روانی	ساده-انفرادی	۲۱	۱۲/۰۷	۲/۱۶
	پیچیده-انفرادی	۲۱	۱۱/۶۹	۱/۶۷
	ساده-مشارکتی	۴۰	۱۱/۳۲	۱/۷۰
	پیچیده-مشارکتی	۴۰	۱۱/۵۶	۲/۵۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است، شرکت‌کنندگانی که تکلیف ساده را به‌طور مشارکتی (دوتایی) انجام دادند، بالاترین میانگین را در مؤلفه صحت نوشتاری به دست آورند. گروه‌های پیچیده-مشارکتی، ساده-انفرادی و پیچیده-انفرادی به ترتیب میانگین‌های بالایی به دست آورند. با مقایسه میانگین گروه‌ها از نظر پیچیدگی ساختاری و روانی نوشتار، تفاوت‌های

چشمگیری در عملکرد فراگیران در این ابعاد دیده نشد. با این حال، فراگیرانی که تکالیف پیچیده را دو تایی انجام دادند، متن‌هایی با ساختار نحوی پیچیده‌تر نوشتهند و کسانی که تکالیف ساده را به تنهایی انجام دادند، بیشترین میانگین را از لحاظ روانی متن به دست آورند.

برای یافتن پاسخ سؤال اول، پس از ارزیابی پیش‌فرض‌های آزمون، از جمله توزیع بهنجار بودن، خطی بودن و همگنی ماتریس‌های واریانس و کواریانس، تحلیل واریانس چندمتغیره را اجرا کردیم. تحلیل نشان داد که شرایط انجام تکلیف تفاوت معناداری در بین چهار گروه در مجموع متغیرهای وابسته (صحت، پیچیدگی و روانی) ایجاد کرد ( $F(3,71) = 3.11, p = .011, Wilks' Lambda = .93, \eta^2 = .12$ ). با این حال، تفاوت معناداری بین گروه‌ها در رابطه با تأثیر پیچیدگی تکلیف بر متغیرهای وابسته شناسایی نشد ( $F(3,71) = 1.18, p = .38, Wilks' Lambda = .96, \eta^2 = .01$ ). همچنین، تعامل پیچیدگی تکلیف و شرایط انجام تفاوت معناداری ایجاد نکرد ( $F(3,71) = 1.01, p = .38, Wilks' Lambda = .98, \eta^2 = .01$ ).

برای بررسی اثر جدایانه روش اجرای تکالیف بر هر یک از متغیرهای وابسته، نتایج آزمون اثرهای بین‌موردنی را بررسی کردیم. از آنجا که چند ANOVA انجام داده بودیم، تصحیح بونفرونی را اعمال کردیم. از آنجا که در این تحقیق سه متغیر وابسته داشتیم،  $0/0.5$  را بر ۳ تقسیم کردیم و آلفای جدید  $0/0.17$  به دست آمد. نتایج نشان داد که شرایط انجام تکلیف تأثیر معناداری بر صحت نوشتار داشت:  $F(1,78) = 8/16, p = .005, \eta^2 = .09$ . تأثیر معناداری در رابطه با اثر شرایط انجام تکلیف بر پیچیدگی ساختاری نوشتار ( $F(1,78) = 10/11, p = .002, \eta^2 = .04$ ) و همچنین در رابطه با اثر شرایط تکلیف بر روانی نوشتار ( $F(1,78) = 7/93, p = .007, \eta^2 = .01$ ) شناسایی نشد.

رابطه بین خودنظم‌جویی فراگیران زبان و عملکرد نوشتاری آن‌ها در انجام تکالیف با سطح پیچیدگی متفاوت و در شرایط متفاوت را با استفاده از ضربی همبستگی پیرسون بررسی کردیم. بررسی‌های مقدماتی را برای اطمینان یافتن درمورد نقض پیش‌فرض‌های نرمال بودن، خطی بودن و همگنی پراکنش، انجام دادیم. دستورالعمل‌های کوهن (۱۹۸۸) را که ضربی همبستگی  $0/0.10$  تا  $0/0.29$  را به عنوان همبستگی کوچک،  $0/0.30$  تا  $0/0.49$  را همبستگی متوسط و  $0/0.50$  تا  $1$  را همبستگی بزرگ طبقه‌بندی کرده است، برای تفسیر یافته‌ها به کار بردیم.

جدول ۲: ضریب همبستگی بین خودنظم‌جویی فراگیران و صحت، پیچیدگی و روانی نوشتار آنها

Table 2: Correlation between self-regulation and three measures of writing in four groups

خودنظم‌جویی					
پیچیده-مشارکتی	ساده-مشارکتی	پیچیده-انفرادی	ساده-انفرادی	مؤلفه	
.۰/۳۹	.۰/۰۸	.۰/۵۹***	.۰/۱۹	صحت	
.۰/۱۶	.۰/۱۷	.۰/۱۹	.۰/۱۶	پیچیدگی ساختاری	
.۰/۱۱	.۰/۰۰۱	.۰/۱۴	.۰/۰۵	روانی	

\*\* p < .01

همان‌طور که در جدول ۲ آمده است، درین چهار گروه، فقط خودنظم‌جویی گروه پیچیده-انفرادی رابطه معنادار قوی با صحت نوشتاری آنها داشت. همچنین، یک رابطه متوسط و غیرمعنادار بین خودنظم‌جویی و صحت نوشتار افراد در گروه پیچیده-مشارکتی مشاهده شد. سایر همبستگی‌ها کوچک و غیرمعنادار بودند.

## ۶. بحث

تأثیر ویژگی‌های مختلف طراحی تکالیف بر پیشرفت زبان‌آموزان، در دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است. با این حال، بیشتر پژوهشگران تا امروز به طور خاص روی تولید شفاهی مرکز کرده‌اند (Byrnes & Manchón, 2014) و نقش ویژگی‌های تکلیف، مثل پیچیدگی و شرایط اجرای تکلیف را به طور جداگانه و بدون درنظر گرفتن تفاوت‌های فردی فراگیران، بررسی کرده‌اند. در پژوهش حاضر، به منظور پر کردن خلاصه‌پژوهشی موجود، همزمان نقش متغیرهای مختلف تکلیف (پیچیدگی و شرایط انجام) و خودنظم‌جویی فراگیران را در صحت، پیچیدگی ساختاری و روانی نوشتار بررسی کردیم.

اولین سؤال تحقیق به تأثیر پیچیدگی تکلیف، شرایط انجام تکلیف و اثر تعاملی آنها بر انجام تکلیف‌های نوشتاری، توجه کرده است. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره فقط در متغیر شرایط انجام تکلیف، تفاوت معناداری را بین گروه‌ها نشان داد و با مطالعه پیگیری هم معلوم شد که این متغیر (شرایط انجام تکلیف) به طور معناداری بر عملکرد گروه‌ها در بعد صحت نوشتاری تأثیر گذاشت. تغییر شرایط انجام تکلیف بر پیچیدگی و روانی نوشتار به طور قابل توجهی تأثیر نگذاشت.

همچنین، پیچیدگی تکلیف و اثر تعاملی پیچیدگی تکلیف و شرایط انجام تکلیف تقاضت معناداری در عملکرد نوشتاری چهار گروه ایجاد نکرد.

یافته‌های ما در رابطه با مزیت نوشنی مشارکتی در بهبود صحت نوشتاری فراگیران، در راستای مطالعات گذشته (Fernández Dobao, 2012; Wigglesworth & Stroch, 2009) است. استورج (۲۰۰۵) اثر مثبت نوشنی مشارکتی را هم در صحت و هم در پیچیدگی نوشتاری فراگیران گزارش کرده است که دومی (پیچیدگی) در تحقیق ما تأیید نشد. البته آزمودنی‌هایی که تکالیف دوتایی انجام دادند در مقایسه با کسانی که همان تکالیف را به صورت انفرادی انجام دادند، متن‌های پیچیده‌تری را از نظر ساختاری تولید کردند. این یافته‌ها دیدگاه اجتماعی و یگوتسکی (۱۹۷۸) را تأیید می‌کند که بر نقش همکاری و حمایت در یادگیری زبان تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، فراگیران قرارگرفته در گروه دوتایی، منابع زبانی خود را روی هم می‌گذارند و به یکدیگر در تولید محصول نوشتاری و گفتاری صحیح‌تر و پیچیده‌تر (از نظر ساختاری) کمک می‌کنند. براساس مدل کلاگ (۱۹۹۶) که نوشنی را در سه فرآیند بازگشته صورت‌بندی<sup>۲۱</sup>، اجرا<sup>۲۰</sup> و نظرت<sup>۲۲</sup> تعریف کرده است، نوشنی مشارکتی بار شناختی روی فراگیران را کاهش می‌دهد؛ چون آن‌ها در مراحل مختلف نوشنی، از ظرفیت و منابع دست‌کم دو ذهن استفاده می‌کنند و این کار به تولید متن‌هایی بهتر از نظر صحت و پیچیدگی دستوری منجر می‌شود.

در رابطه با روانی نوشتاری، داستان متفاوت است. در این مؤلفه، آزمودنی‌هایی که تکلیف ساده را به شکل انفرادی انجام دادند، بیشترین میانگین را در بین چهار گروه کسب کردند؛ اگرچه این تقاضا از نظر آماری به سطح معنادار نرسید. تأثیر منفی نوشتار مشارکتی در بعد روانی نوشتار در مطالعه استورج (۲۰۰۵) گزارش شده است. دانشجویان قرارگرفته در گروه دوتایی باید درباره ایده‌های خود بحث می‌کردند و در مورد اینکه چه بنویسند و چطور بنویسند، به اجماع می‌رسیدند. این امر به کاهش سرعت نوشنی و کاهش طول جملات آن‌ها منجر شد. این توضیح قابل باورتر است اگر به یاد بیاوریم که از هر چهار گروه خواستیم در ۴ دقیقه تکلیف نوشتاری خود را به پایان برسانند.

پیچیدگی تکلیف تأثیر معناداری در عملکرد نوشتاری فراگیران در سه مؤلفه صحت، پیچیدگی ساختار و روانی، ایجاد نکرد. با این حال، انجام تکلیف ساده (از نظر شناختی) به فراگیران در تولید متن‌های صحیح‌تر، ولی ساده‌تر (از نظر ساختاری) کمک کرد. نتایج ما متفاوت با نتایج ایشیکاوا

(۲۰۰۷) است که صحت و پیچیدگی بیشتری برای نوشه‌های فراگیران زبان دوم در انجام تکلیف پیچیده گزارش کرده است. در مطالعه کویکین و ویر (۲۰۰۸) هم افرادی که تکلیف پیچیده را انجام دادند، تولید نوشتاری صحیح‌تری ارائه کردند.

یافته‌های پژوهش حاضر تاحدی همسو با فرضیه توازن اسکیهن (۱۹۹۸)، (۲۰۰۹) و مخالف با فرضیه شناختی رابینسون (۲۰۱۱) است. اسکیهن معتقد است که فراگیران از ظرفیت توجه محدودی برخوردار هستند. آن‌ها وقتی تکالیف سخت (ازنظر شناختی) را انجام می‌دهند، بهنچهار به یک جنبه از تولید بیشتر از جنبه دیگر اهمیت می‌دهند (محتوها در مقایسه با صورت) و این امر مانع می‌شود که آن‌ها بتوانند همزمان صحیح‌ترین و پیچیده‌ترین تولید را ارائه کنند. البته، رابینسون (۲۰۰۱) ادعا می‌کند که افزایش همزمان صحت و پیچیدگی ساختاری در اثر پیچیدگی تکلیف حین انجام تکالیف متقابل و مذاکره‌ای، رخ می‌دهد. در این شرایط، منابع توجه فراگیران به‌سمت آشکال مربوط و مشکلزای زبان سوق داده می‌شود که در فعل و انفعال ارتباطی پیش می‌آید. شاید تکالیف به‌کاررفته در این تحقیق، شرایط مناسب را برای تحقق این امر فراهم نکرده است یا شاید همان‌طور که بعضی محققان (Kormos, 2014; Tavakoli, 2014) ادعا می‌کنند، اسکیهن و رابینسون در رویکردن‌دان در مرور تکلیف، پیچیدگی تکلیف و توالی آن، به نمود گفتار به‌عنوان نمود پیش‌فرض توجه کرده‌اند. بعضی اصلاحات و پایش‌ها در این فرضیه‌ها برای اینکه برای سایر مهارت‌های زبانی مثلاً نوشتمن-بهکار روند، ضروری به‌نظر می‌رسند.

اثر مثبت، ولی اندک پیچیدگی تکلیف بر پیچیدگی ساختاری نوشتار فراگیران با استدلال‌های گیون (۱۹۸۵) و رابینسون (۲۰۰۱) توضیح داده می‌شود. آن‌ها باور دارند که تکالیف مشکل از نظر شناختی بازنمودهای پیچیده را در ذهن فراگیران ایجاد می‌کنند و این امر باعث به‌کارگیری ساختارهای وابسته و پیچیده در نوشتار آن‌ها می‌شود. پیچیدگی تکلیف بر بعد روانی نوشتار فراگیران تأثیر نمی‌گذارد. با این حال، گروه انفرادی-ساده بالاترین میانگین را در این مؤلفه کسب کردند. گیلابت (۲۰۰۵) نقش راهبردهای اختصاصی توجه را در افزایش روانی تولید کلامی کم‌اثر می‌داند و می‌پنداشد که افزایش روانی کلام از طرح‌ریزی مؤثر پیام و دستیابی و انتخاب واژگانی ناشی می‌شود. رابینسون (۲۰۰۱) هم علت کاهش روانی تولید فراگیران در تکالیف پیچیده را نیاز به پردازش هوشیارانه در انجام این تکالیف، به ویژه در زبان دوم، می‌داند. به‌طور کلی، رابطه هم‌افزایی بین تکالیف ساده و شرایط مشارکتی، ظرفیت اضافی و کافی را برای توجه به صورت

نوشتار فراهم می‌کند و یک ترکیب ایده‌آل را برای تقویت صحت نوشتاری ایجاد می‌نماید. رابطه مشابه بین تکلیف پیچیده و شرایط مشارکتی باعث تولید متن‌های پیچیده (ازنظر ساختاری) ازسوی فرآگیران می‌شود.

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق، رابطه بین خودنظمجویی فرآگیران و عملکرد نوشتاری آن‌ها در انجام تکالیف متفاوت را ازنظر درجه پیچیدگی و شرایط اجرا (انفرادی- مشارکتی) بررسی کردیم. یافته‌ها نشان داد که همبستگی مثبت معناداری بین خودنظمجویی و صحت نوشتاری فرآگیرانی وجود دارد که تکلیف پیچیده را به‌شکل انفرادی انجام دادند. همچنین، همبستگی متوسط مثبت بین صحت نوشتاری فرآگیران و ویژگی فردی موردنیت در گروه پیچیده- مشارکتی به‌دست آمد. یافته‌های ما هم پیش‌بینی فرضیه شناختی رابینسون (۲۰۰۳) را تأیید می‌کند که براساس آن، تفاوت‌های فردی فرآگیران زبان در توانایی‌های شناختی و همچنین عوامل عاطفی به‌طور فزاینده‌ای بر عملکرد و یادگیری آن‌ها در انجام تکالیف پیچیده‌تر تأثیر می‌گذارد.

با مقایسه مؤلفه‌های خودنظمجویی پیشنهادشده ازسوی زیرمن (۲۰۰۰) (پیش‌اندیشی، اجرا و درون‌اندیشی) و فرآیندهای شناختی ارائه شده ازسوی کلاگ (۱۹۹۶) برای عمل نوشتن (صورت‌بندی، اجرا و نظارت)، نقش خودنظمجویی در فرآیند نوشتن توجیه می‌شود. فرآگیران خودنظمجو طراحان، اجراکنندگان و خودارزیاب‌های خوبی هستند. این ویژگی‌ها به آن‌ها در رشد مهارت نوشتاری، به‌ویژه در بُعد صحت نوشتاری، کم می‌کند. رابطه بین خودنظمجویی و صحت نوشتاری فرآگیران در گروه پیچیده- انفرادی بیشتر از گروه پیچیده- مشارکتی است. تمایل فرآگیران خودنظمجو به استقلال عمل و خودمحختاری (Benson, 2007) ممکن است که به عملکرد بهتر آن‌ها در تکالیف انفرادی منجر شود.

مطالعه حاضر محدودیت‌هایی هم دارد. اولین محدودیت به اندازه‌گیری‌های کلی مربوط است که برای عملیاتی کردن صحت، پیچیدگی و روانی نوشتار به‌کار برдیم. البته، اندازه‌گیری‌هایی که ما به‌کار بردیم قبلاً بارها در مطالعات قبلی، به‌کار رفته‌اند. اسکیهن (۲۰۱۴) معتقد است که امکان به‌کارگیری ترکیبی از اندازه‌گیری‌های کلی و جزئی برای جبران محدودیت‌های هریک وجود دارد. محدودیت بعد به مشکلات موجود در اندازه‌گیری‌های خودسننجی ویژگی‌های فردی مربوط است که تاحدی به اعتبار این روش جمع‌آوری داده‌ها و نتایج به‌دست آمده ضربه می‌زنند. مشکل سوم در گروه‌های مشارکتی به وجود آمد. اگرچه از آزمودنی‌ها خواستیم که به یک اندازه در انجام

تکلیف موردنظر فعال و شریک باشند، تعداد کمی از شرکت‌کنندگان به اندازه کافی تلاش نکردند و بیشتر نظاره‌گر بودند.

## ۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر داشت ما را درباره تکالیف زبان دوم و چگونگی تنظیم توالی آن‌ها، مخصوصاً در نمود نوشتاری افزایش می‌دهد. به طور کلی، یافته‌های ما دیدگاه اجتماعی ویگوتسکی (۱۹۷۸) درباره یادگیری و مدل کلاگ (۱۹۹۶) درباره نوشتن را حمایت می‌کنند. آن‌ها همین‌طور به‌طور نسبی فرضیه توازن اسکیهنه (۲۰۰۹، ۱۹۹۸) و فرضیه شناختی رابینسون (۲۰۱۱، ۲۰۰۱) را تأیید می‌کنند. امکان بهره‌گیری برنامه‌ریزان درسی و نویسندهان کتاب‌های درسی از یافته‌های این مطالعه وجود دارد. برای مثال، اگر آن‌ها قصد دارند که صحت نوشتاری فراگیران را بهبود بخشدند، می‌شود آن‌ها را درگیر انجام تکالیف ساده‌گروهی بکنند. همچنین، برای تقویت خودنظم‌جویی فراگیران، معلمان می‌توانند آن‌ها را با راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو آشنا سازند و فرصت‌هایی برای آن‌ها فراهم کنند تا آنچه را می‌خواهند یاد بگیرند برنامه‌ریزی کنند، برای رسیدن به آن تلاش کنند و بر یادگیری خود نظارت و آن را ارزیابی کنند. پیشنهاد می‌دهیم که در مطالعات آینده، روی شرایط دیگر اجرای تکلیف و سایر تفاوت‌های فردی فراگیران تمرکز و تأثیر مستقل و متقابل آن‌ها در فراگیری زبان دوم بررسی شود. همچنین، تکرار این تکالیف و پیگیری تأثیر آن‌ها بر توانایی نوشتاری افراد در زبان دوم ممکن است حوزه مناسبی برای تحقیقات بعدی باشد.

## ۸. پی‌نوشت‌ها

1. form
2. task
3. complexity
4. trade-off hypothesis
5. cognition hypothesis
6. self-regulation
7. mode
8. attention deficit disorder
9. morpheme
10. code complexity
11. cognitive complexity

12. communicative stress
13. triadic componential framework
14. task condition
15. task difficulty
16. participation variables
17. participant variables
18. resource-directing variables
19. multiple-resource attention
20. forethought
21. performance
22. self-reflection
23. John
24. planning
25. self-checking
26. effort
27. self-efficacy
28. Nelson English proficiency test
29. formulation
30. execution
31. monitoring

## ۹. منابع

- امامی، رویا؛ طالع پسند، سیاوش و علی محمد رضایی. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انسانویسی در دانشآموزان با اختلال نارسا توجه/فزونکشی». *مطالعات ناتوانی*. ج. ۵. صص ۲۰۸-۲۱۹.
- فارسیان، محمدرضا؛ رضایی، ناهید و سامیه پناهنده. (۱۳۹۴). «رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد». *جستارهای زبانی*. د. ۶. ش ۴ (پیاپی ۲۵). صص ۱۸۳-۲۰۰.
- موسوی، سید ایمان؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین و رضا غفارثمر. (۱۳۹۵). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشتة تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. د. ۷. ش ۳ (پیاپی ۳۱). صص ۱۷۱-۱۹۶.
- نیکوپور، جهانبخش؛ امینی فارسانی، محمد و فهیمه محمودی. (۱۳۸۹). «تأثیر استفاده از تکنیک نوشتاری گروهی بر پیشرفت مهارت نوشتاری فراگیران زبان انگلیسی». *زبان‌شناسی کاربردی*. د. ۳. ش ۲ (پیاپی ۷). صص ۱۶۳-۱۸۱.

**References:**

- Albert, Á. (2011). "When individual differences come into play: The effect of learner creativity on simple and complex task performance". In P. Robinson (Ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Pp. 239–266). Amsterdam: John Benjamins.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. EngCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benson, P. (2007). "Autonomy in language teaching and learning". *Language Teaching*. 40 (1). Pp. 21–40.
- Bonk, C.; J. Middleton; T. Reynolds & L. Stead, (1990, April), "The index of writing awareness: One tool for measuring early adolescent metacognition in writing". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Byrnes, H. & R. M. Manchón, (2014), "Task-Based Language Learning: Insights from and for L2 Writing: An Introduction". In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.). *Task-based Language Learning: Insights from and for L2 Writing* (Pp. 1–23). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Emami, R.; S. Talepasand & A. M. Rezaie, (2015). "Impact of self-regulation learning strategies training on composition writing of children with attention deficit/hyperactivity disorder". *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 5(11). pp. 208–219. [In Persian].
- Farsian, M.; N. Rezaei & S. Panahandeh, (2015). "Correlation between achievement motivation, emotional intelligence, and foreign language classroom anxiety of students of French language at Ferdowsi University of Mashhad". *Language Related Research*. 6(4). Pp. 183–200. [In Persian].

- Fernández Dobao, A. (2012). “Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work”. *Journal of Second Language Writing*. 21(1). Pp. 40–58.
- Gilabert, R. (2005). *Task Complexity and L2 Narrative Oral Production*. Unpublished Phd Dissertation. Universitat de Barcelona, Barcelona, Spain.
- Givón, T. (1985). “Function, structure, and language acquisition”. In D. Slobin (Ed.). *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition* (Pp. 1008–1025). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. & K. R. Harris, (2000). “The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development”. *Educational Psychologist*. 35(1). Pp. 3–12.
- Herl, H. E.; H. F. O'Neil; G. K. W. K. Chung; C. Bianchi; S. L. Wang; R. Mayer; C. Y. Lee; A. Choi; T. Suen & A. Tu (1999, March). “Final report for validation of problem-solving measures. CSE Technical Report 501”. University of California, Los Angles.
- Ishikawa, T. (2007). “The Effect of Manipulating Task Complexity Along the [+/- Here-and-Now] Dimension on L2 Written Narrative Discourse”. In M. P. Garcia Mayo (Ed.). *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (Pp. 157–176). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kellogg, R. T. (1996). “A Model of Working Memory in Writing”. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (Pp. 57–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kim, Y. & N. Tracy-Ventura, (2011), “Task Complexity, Language anxiety, and the Development of the Simple Past”. In P. Robinson (Ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Pp. 287–306). Amsterdam: John Benjamins.
- Kormos, J. & A. Trebits, (2011), “Working Memory Capacity and Narrative Task Performance”. In P. Robinson (Ed.). *Second Language Task Complexity*:

*Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Pp. 267–286). Amsterdam: John Benjamins.

- ----- (2014). “Differences Across Modalities of Performance: An Investigation of Linguistic and Discourse Complexity in Narrative Tasks”. In H. Byrnes & R. Manchon (Eds.). *Task-based Language Learning: Insights from and for L2 Writing* (Pp. 193–216). Amsterdam: John Benjamins.
- Kuiken, F. & R. Vedder (2008). “Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language”. *Journal of Second Language Writing*. 17(1). Pp. 48–60.
- Kuiken, F. & R. Vedder ,(2011), “Task Complexity and Linguistic Performance in L2 Writing and Speaking: The Effect of Mode”. In P. Robinson (Ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Pp. 91–104). Amsterdam: John Benjamins.
- Michel, M. C.; F. Kuiken & I. Vedder, (2012), “Task Complexity and Interaction: (Combined) Effects on Task-based Performance in Dutch as a Second Language”. In L. Roberts, C. Lindqvist, C. Bardel & N. Abrahamsson (Eds.). *EUROSLA Yearbook* (Pp. 164–190). Amsterdam: John Benjamins.
- Mousavi, S. I.; Gh. Kiany; R. Akbari & R. Ghafar Samar, (2016). “The process of developing disciplinary genre awareness through training academic writing skills: A case study”. *Language Related Research*. 7(3). Pp. 171–196. [in Persian].
- Nikoopour, J.; M. Amini Farsani & F. Mahmoudi, (2010). “Effect of using group writing technique on writing skill of EFL learners”. *Applied Linguistics*. 3(2). Pp. 163–181.[In Persian].
- O'Neil, H. F. & H. E. Herl, (1998, April), “Reliability and validity of a trait measure of self-regulation”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Puustinen, M. & L. Pulkkinen, (2001). “Models of self-regulated learning: A review”. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45(3). Pp. 269–286.

- Robinson, P. (2001). "Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA". In P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (Pp. 285–316). Cambridge: Cambridge University Press.
- ----- (2003). "The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning". *Second Language Studies*. 21(2). Pp. 45–105.
- ----- (2011). "Task-based language learning: A review of issues". *Language Learning*. 61(S1). Pp. 1–36.
- Skehan, P. & F. Foster, (2007), "Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis in Task-Based Performance: A Meta-Analysis of the Ealing Research". In S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard & I. Vedder (Eds.). *Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Use, Learning, & Teaching* (pp. 207–226). Brussels: Contactforum.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ----- (2009). "Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis". *Applied Linguistics*. 30(4). Pp. 510–532.
- ----- (2014). "The context for researching a processing perspective on task performance". In P. Skehan (Ed.). *Processing Perspectives on Task Performance* (Pp. 1–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Storch, N. & G. Wigglesworth, (2007), "Writing tasks: Comparing Individual and Collaborative Writing". In M. P. Garcia-Mayo (Ed.). *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (Pp. 157–177). London: Multilingual Matters.
- ----- (2005). "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections". *Journal of Second Language Writing*. 14. Pp. 153–173.
- Tavakoli, P. (2014). "Storyline Complexity and Syntactic Complexity in Writing and Speaking Tasks". In H. Byrnes & R. Manchon (Eds.). *Task-based Language*



*Learning: Insights from and for L2 Writing* (Pp. 163–191). Amsterdam: John Benjamins.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigglesworth, G. & N. Storch, (2009), “Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity, and accuracy”. *Language Testing*. 26. Pp. 445–466.
- Wolfe-Quintero, K.; S. Inagaki & H. Kim, (1998), *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Zalbidea, J. (2017). “One task fits all? The roles of task complexity, modality, and working memory capacity in L2 performance”. *The Modern Language Journal*. 101(2). Pp. 335–352.
- Zimmerman, B. J. & A. Kitsantas, (1999), “Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals”. *Journal of Educational Psychology*. 91. Pp. 241–250.
- ----- (2000). “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (Pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- ----- (2002). “Becoming a self-regulated learner: An overview”. *Theory into Practice*. 41(2). Pp. 64–70.

## ۱۰. ضمایم

### ضمایمه الف- آزمونه تکلیف ساده

John wants to buy an automobile. He wants to buy an automobile which has a **high** engine capacity, **low** fuel consumption, and a **reasonable** price. Look at the information about some automobiles in the following table. No automobile meets all John’s criteria; however, a reasonable choice has to be made. Which automobile, do you think, is the most suitable one for John, considering all of his criteria? **Why?** Write a paragraph using at least 150 words and discuss your answer. Try to convince the reader that your choice is right and support it with arguments.

automobile	engine capacity (CC)	fuel consumption (liter)	Price (\$)
A	1800	8.5	21400
B	2400	8.5	25350
C	2200	8	24520
D	2000	10	22400
E	1600	7	27420

### ضمیمه ب- آزمونه تکلیف پیچیده

John wants to buy an automobile. He wants to buy an automobile which has a **small** size, a **high** engine capacity, a **fairly heavy** weight, **low** fuel consumption, **high** safety, a **reasonable** price, and **high** speed. Look at the information about some automobiles in the following table. No automobile meets all John's criteria; however, a reasonable choice has to be made. Which automobile, do you think, is the most suitable one for John, considering all of his criteria? **Why?** Write a paragraph using at least 150 words and discuss your answer. Try to convince the reader that your choice is right and support it with arguments.

automobile	size(mm)	engine capacity (CC)	weight (kg)	fuel consumption (liter)	number of airbags	Price (\$)	top speed (km/h)
A	4157×1781×1449	1800	1350	8.5	6	21400	185
B	4045×1675×1597	2000	1450	10	6	25350	195
C	3935×1700×1457	2200	1437	8	4	24520	200
D	4165×1676×1456	2400	1389	7	4	22400	190
E	4007×1776×1519	1600	1502	8.5	4	27420	210
F	4155×1674×1423	2000	1423	7.5	2	26380	220
G	3990×1690×1490	2200	1522	9	2	29450	200
H	4155×1700×1450	1800	1490	6	4	28340	205