



افزایش توانایی نوشتن از طریق تکنیک‌های تکیه‌گاه‌سازی: یک مطالعه ترکیبی



فریده اکاتی *

استادیار زبان‌شناسی گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه زابل

Email: farideh.okati@uoz.ac.ir



احمد مجوزی **

(نویسنده مسئول)

استادیار گروه آموزش زبان دانشکده زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زاهدان

Email: a.mojavezi@gmail.com



اعظم پیشادست ***

دانشجوی دکتری گروه زبان انگلیسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

Email: pishadast2020@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی، فراشناختی و مبتنی بر فناوری در توسعه توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. شرکت‌کنندگان ۶۰ زبان‌آموز زبان انگلیسی بودند که بر اساس عملکردشان در آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان انتخاب شده به‌طور تصادفی در ۳ گروه مساوی قرار گرفتند. سپس برای سنجش توانایی نوشتاری آنان در ابتدای مطالعه، پیش‌آزمون گرفته شد. در گروه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، نرم‌افزاری توسط متخصص کامپیوتر طراحی شد که شامل تکالیف مختلفی بود. در گروه تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی، آموزش نوشتن بر اساس فعالیت‌هایی بود که انگیزه فراگیران را برانگیخت. در گروه تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی، آموزش تکیه‌گاه‌سازی شده نوشتن در راهبردهای فراشناختی ادغام شد. شرکت‌کنندگان تمامی گروه‌ها در پس‌آزمون شرکت کردند. در پایان مطالعه، تمامی شرکت‌کنندگان در مصاحبه شرکت کردند. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که بین گروه‌های مختلف تفاوت معناداری در رشد توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی وجود دارد. همچنین مشخص شد که تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزه مؤثرترین تکنیک در افزایش توانایی نوشتن زبان‌آموزان زبان انگلیسی است. نتایج مصاحبه همچنین نشان داد که تکنیک‌های تکیه‌گاه‌سازی به‌طور مداوم مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود می‌بخشد. مقدار کافی آموزش تکیه‌گاه‌سازی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا بهترین تلاش خود را برای پر کردن شکاف در منطقه مجاور رشد خود انجام دهند. نتایج این مطالعه ممکن است برای معلمان زبان انگلیسی در حذف یا به حداقل رساندن اثرات معکوس روش‌ها و راهبردهای سنتی بر رفتار و یادگیری زبان‌آموزان مفید باشد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۸

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

تکیه‌گاه‌سازی، تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزه، تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فراشناخت، تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، توانایی نوشتن

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.338918.936

پیشادست، اعظم، مجوزی، احمد و اکاتی، فریده. (۱۴۰۱). افزایش توانایی نوشتن از طریق تکنیک‌های تکیه‌گاه‌سازی: مطالعه ترکیبی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۳)، ۲۳۷-۲۱۴.

Pishadast, A., Mojavezi, A., & Okati, F. (2022). Enhancing Writing Ability through Scaffolding Techniques: A Mixed-Methods Study. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (2), 214-237.

*فریده اکاتی استادیار دانشگاه زابل است. او دکترای خود را انجام داد. در رشته زبان‌شناسی در دانشگاه اوسلا، سوئد، و در سال ۲۰۱۲ با گرایش آواشناسی فارغ‌التحصیل شد.

**احمد مجوزی استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان است و دارای مدرک دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه اصفهان و مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد واحد نجف آباد است.

***اعظم پیشادست دبیر زبان انگلیسی است. او دوره کارشناسی (مترجمی زبان انگلیسی) خود را در دانشگاه سیستان و بلوچستان و کارشناسی ارشد (آموزش زبان انگلیسی) را در دانشگاه سیستان و بلوچستان گذراند. او دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان است.



Enhancing Writing Ability through Scaffolding Techniques: A Mixed-Methods Study



Farideh Okati *

Assistant Professor, English Department, Faculty of Literature, University of Zabol, Zabol, Iran
Email: farideh.okati@uoz.ac.ir



Ahmad Mojavezi **

(corresponding author)

Assistant Professor, Department of English, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran
Email: a.mojavezi@gmail.com



Azam Pishadast ***

Department of English, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran
Email: pishadast2020@gmail.com

ABSTRACT

The present study explored the effects of motivational, metacognitive, and technology-based scaffolding in developing Iranian English as foreign language (EFL) learners' writing ability. The participants were 60 EFL learners who were selected based on their performance on the Preliminary English Test (PET). The selected participants were randomly assigned to three equal groups. Then, they took the pretest to measure their writing ability at the beginning of the study. In the technology-based scaffolding, a software was designed by a computer technician consisting of different tasks. In the motivational scaffolding group, the instruction of writing was based on activities, which stimulated learners' motivation. In the metacognitive scaffolding group, scaffolded instruction of writing was integrated into metacognitive strategies. The participants of all groups took the posttest. At the end of the study, all participants took part in the interview. The results of statistical analyses showed that there is a significant difference among different groups in developing Iranian EFL learners' writing ability. Motivational-based scaffolding was shown to be the most effective technique in enhancing EFL learners' writing ability. The results of the interview also showed that scaffolding techniques consistently improved the writing skills of EFL students. A sufficient amount of scaffolding instructions help EFL learners to give their best in bridging the gap in their zone of proximal development. The results of this study may be useful for EFL teachers in eliminating or minimizing the counterproductive effects of traditional methods and strategies on EFL learners' behavior and learning.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 17 February, 2022
Accepted: 18 June, 2022
Available online:
Autumn 2022

Keywords:

scaffolding, motivational-based scaffolding, metacognitive-based scaffolding, technology-based scaffolding, writing ability

DOI: 10.22059/JFLR.2022.338918.936

Pishadast, A., Mojavezi, A., & Okati, F. (2022). Enhancing Writing Ability through Scaffolding Techniques: A Mixed-Methods Study. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 214-237.

۱. مقدمه

* Farideh Okati is an assistant professor at the University of Zabol. She did her PhD on Linguistics at Uppsala University, Sweden, and was graduated in 2012 with orientation of phonetics and phonology.

** Ahmad Mojavezi is an assistant professor at Islamic Azad University, Zahedan Branch. He holds a PhD. Degree in TEFL from Isfahan University. He also received an MA degree from Najaf Abad, Isfahan University in TEFL.

*** Azam Pishadast is an English teacher. She did her undergraduate (English Translation) at Sistan & Baluchestan University and graduate degree (TEFL) at Sistan & Baluchestan University. She is a PhD student in linguistics at Azad University of Zahedan.

در طول دهه‌های گذشته، درک معلمان از یادگیری گسترش یافته است و آنها نقش خود را به عنوان انتقال‌دهنده دانش با ایجاد کلاس‌های دانش‌آموزمحور و دانش‌محور جایگزین می‌کنند (برنسفورد و دیگران، ۲۰۰۰). این جابه‌جایی درجه‌های بیشتری را برای تکیه‌گاه‌سازی^۱ باز کرده است. فرض بر این است که توجه به ماهیت و انواع تکیه‌گاه‌سازی‌ها و همچنین بررسی تأثیر آنها بر مهارت زبانی زبان‌آموزان، یک پیش‌نیاز برای یادگیری زبان باشد.

تکیه‌گاه‌سازی در واقع «پلی است که برای ساختن آنچه فراگیران از قبل می‌دانند برای رسیدن به چیزی که نمی‌دانند. اگر تکیه‌گاه‌سازی به درستی اداره شود، به عنوان یک توانمندساز عمل می‌کند، نه به عنوان یک ناتوان‌کننده» (بنسون، ۱۹۹۷، ص ۲۸). تکیه‌گاه‌سازی از نظر عملیاتی به عنوان مجموعه‌ای از راهبردها تعریف می‌شود که معلم برای کمک به پیشرفت تدریجی فراگیران از آنها استفاده می‌کند (بنسون، ۱۹۹۷).

معلمان زبان دوم از چندین تکنیک برای کمک به زبان‌آموزان برای توسعه درک زبانی استفاده می‌کنند. در این زمینه، به نظر می‌رسد که استفاده از تکیه‌گاه‌سازی، همان‌طور که در منطقه مجاور رشد ویگوتسکی (ZPD)، مورد بحث قرار گرفت، یک راه عملی برای مقابله با یادگیری زبان اضافه می‌کند. به عقیده ویگوتسکی، تکیه‌گاه‌سازی ابزاری اساسی برای درونی‌سازی و جزء اصلی جنبش تکوینی در منطقه مجاور

رشد است (دیگوئرو و کماندر، ۲۰۱۳). ویگوتسکی (۱۹۸۷) منطقه مجاور رشد را به عنوان فاصله بین سطح رشد فعلی که به وسیله حل مسئله فردی تنظیم می‌شود و سطح رشد آینده توصیف می‌کند که با حل مسئله تحت نظارت بزرگسالان یا در یک ابتکار مشارکتی با همسالان شایسته‌تر تعریف می‌شود. ویگوتسکی (۱۹۸۷) تصدیق می‌کند که چند شیوه وجود دارد که می‌تواند به طور داوطلبانه به وسیله یک نوزاد انجام شود تا این مهارت‌ها به عنوان نتایج رشد ایجاد شوند. در این راستا، اگر این موضوع برای برخی عملکردهای مستقل صادق باشد، به نظر می‌رسد که شرایط مشابهی برای تمرینات مختلف تولید شده به وسیله یک نوزاد باشد. به این ترتیب، منطقه مجاور رشد آن ظرفیت‌هایی را مشخص می‌کند که هنوز ایجاد نشده‌اند، اما ظاهراً در روند رشد هستند، قابلیت‌هایی که بعداً رشد پیدا می‌کنند، اما در این میان در وضعیت رشد نیافتگی قرار دارند (ویگوتسکی، ۱۹۸۷).

آلیاس (۲۰۱۲) تکیه‌گاه‌سازی‌ها را به سه نوع عمده به نام‌های شناختی، فراشناختی، و عاطفی یا انگیزشی طبقه‌بندی کرد. با توجه به نظرات آلیاس (۲۰۱۲)، در حالی که تکیه‌گاه‌سازی‌های شناختی و فراشناختی کمک، پشتیبانی، نکات، تذکرات و پیشنهادها در مورد محتوا، منابع و راهبردهای مرتبط با حل مسئله و مدیریت یادگیری را ارائه می‌دهند، تکیه‌گاه‌سازی‌های انگیزشی شامل تکنیک‌هایی هستند که

¹Scaffolding

برای حفظ یا بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرنده طراحی شده‌اند، مانند اختیار دادن یا تشویق.

آلیاس (۲۰۱۲) بیان کرد که اکثر مطالعات انجام شده در زمینه تکیه‌گاه‌سازی به تکیه‌گاه‌سازی‌های شناختی و فراشناختی می‌پردازند. ایجاد تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی از طریق استفاده از شیوه‌هایی که اعتماد یادگیرندگان را برمی‌انگیزد و به آنها پاداش می‌دهد و موفقیت‌های فراگیران را آشکار می‌سازد، پیشنهاد شد. به همین دلیل، بلاند و دیگران (۲۰۱۳) و چن (۲۰۱۴) بر کمیاب بودن تحقیق در مورد تکیه‌گاه‌سازی‌های انگیزشی و لزوم ایجاد و انجام تحقیقات بر روی تکیه‌گاه‌سازی‌هایی که متناسب با خواسته‌های انگیزشی فراگیران باشد، تأکید کردند. چن (۲۰۱۴) بر نیاز به ایجاد تکیه‌گاه‌سازی‌هایی تأکید کرد که نه تنها بر ویژگی‌های فراگیران مانند وضعیت شناختی، بلکه بر وضعیت روانی نیز تمرکز کند. همچنین پیشنهاد شد که باید تکیه‌گاه‌سازی‌هایی برای ایجاد انگیزه در یادگیرندگان در حین دستیابی به درک مفهومی فراهم شود. چن (۲۰۱۴) از مفهوم منطقه مجاور رشد انگیزشی (بروفی، ۱۹۹۹) و نظریه خود تعیینی (دسی و رایان، ۱۹۸۵) استفاده کرد تا ایده توسعه شیوه‌هایی تکیه‌گاه‌سازی را پیشنهاد کند که انگیزه درونی و بیرونی را تقویت می‌کند.

نوشتن که زمانی تخصص اصلی افراد ممتاز و تحصیل کرده به شمار می‌رفت، در جامعه جهانی امروزی به مهارتی ضروری برای افراد در تمامی سطوح تحصیلی تبدیل شده است. نوشتن معمولاً در بسیاری از فعالیت‌های ارتباطی استفاده می‌شود، مانند نوشتن مقالات دانشگاهی، گزارش‌های

تجاری، نامه‌ها، گزارش تجزیه و تحلیل رویدادهای جاری برای روزنامه‌ها یا/و صفحات وب، رایانامه‌ها، یا/یا پیام‌های کوتاه برون خط که به‌طور گسترده در برنامه‌های پیام‌رسان مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ بنابراین، توانایی نوشتن رسا و مؤثر به افراد با فرهنگ‌ها و پیشینه‌های مختلف اجازه می‌دهد تا افکار و نیازهای خود را به اشتراک بگذارند. علاوه بر این، اکنون به‌طور گسترده تشخیص داده شده است که نوشتن نه تنها در انتقال اطلاعات، بلکه در تبدیل دانش برای ایجاد دانش جدید نیز نقش بسیار مهمی دارد. در نتیجه، یادگیری نوشتن به یک مهارت بسیار مهم برای دانشجویان دانشگاه در زبان اول و همچنین برنامه‌های زبان دوم یا خارجی در سراسر جهان تبدیل شده است.

فراشناخت در هر مرحله از فرایند نوشتن نقش دارد، از تجزیه و تحلیل تکلیف و مشکل بلاغت گرفته تا انتخاب‌های زبانی درگیر در فرایند بیان افکار در قالب کلمات، تا فرایندهای خود نظارتی و بازنگری که در حین و پس از عمل نوشتن رخ می‌دهد. نگرته (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که چگونه آگاهی فراشناختی از جنبه‌های مرتبط با بلاغت و ژانر، مانند مناسب بودن موضوع، هدف متن، انتظارات مخاطبان، و اثربخشی استدلال، هر لحظه از تجربه نوشتن را در بر می‌گیرد و به فراگیران مبتدی کمک می‌کند تا رویکرد فردی و عاملی نگارش مقالات دانشگاهی را توسعه دهند.

۲. پیشینه پژوهش

محققین با تعریف و مقیاس تکیه‌گاه‌سازی هم نظر نیستند، اما کنجکاوی فزاینده‌ای در استفاده از تکیه‌گاه‌سازی در تحقیقات

آنها وجود دارد، از این رو این مفهوم گاهی اوقات به صورت عام مورد استفاده قرار می‌گیرد (هاموند و گیبونز، ۲۰۰۱). مطالعات در مورد تأثیر تکیه‌گاه‌سازی یافته‌های متفاوتی به دست آورده است، اما اکثریت پیشنهاد کرده‌اند که تکیه‌گاه‌سازی در بهبود یادگیری فراگیران موفق است. اکثر مطالعاتی که استفاده و عدم استفاده از تکیه‌گاه‌سازی را در آموزش زبان مقایسه می‌کنند، نشان داده‌اند که تکیه‌گاه‌سازی می‌تواند به فراگیران با اهداف مختلف یادگیری کمک نکند (چانگ و دیگران، ۲۰۰۱؛ جی و لند، ۲۰۰۳؛ کینگ، ۱۹۹۱؛ سالمون و دیگران، ۱۹۸۹).

آموزش تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر مفهوم منطقه مجاور رشد ویگوتسکی (۱۹۷۸) است. ویگوتسکی (۱۹۷۸) بیان می‌کند که مرحله رشد فراگیر دو بخش دارد: «سطح واقعی رشد» و «سطح بالقوه رشد». منطقه مجاور رشد (ZPD) عبارت است از «فاصله بین سطح واقعی رشد که به وسیله حل مسئله مستقل تعیین می‌شود و سطح بالقوه رشد که به وسیله حل مسئله تحت هدایت بزرگسالان یا در همکاری با همسالان توانمندتر تعیین می‌شود» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، ص ۸۶). ZPD همچنین می‌تواند به عنوان منطقه‌ای بین آنچه یک یادگیرنده می‌تواند به تنهایی انجام دهد و آنچه می‌تواند با کمک والدین یا همسالان با تجربه‌تر انجام شود، تعریف شود.

ویگوتسکی ادعا کرد که «یادگیری خوب» در ZPD کودک اتفاق می‌افتد. صرف توانایی فراگیر برای کنترل یادگیری خود و تشویق فراگیر به انجام هر چه بهتر بدون هیچ کمکی یک

عنصر اساسی در تدریس در ZPD است. «محو شدن» (Fading) اصطلاحی است که در ZPD استفاده می‌شود و به ناپدید شدن تدریجی تکیه‌گاه‌سازی که به فراگیر ارائه می‌شود تا زمانی که کاملاً از بین برود اشاره دارد. در نهایت، فراگیر دانش جدید را درونی می‌کند و به یادگیرنده‌ای خودتنظیم و خودمختار تبدیل می‌شود.

بسیار مهم است که نوآوری ZPD در مرحله مقدماتی باشد (هولزمن، ۲۰۱۰). به طور خاص، این نوع تخیل یک ویژگی فردی نیست، بلکه یک ویژگی اجتماعی است که آن‌قدرها هم قابل توجه نیست، اما عادی است (هولزمن، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، هولزمن (۲۰۱۰) در مورد ZPD‌هایی صحبت می‌کند که از نظر اجتماعی نسبت به ZPD‌هایی که در ذهن فرد ایجاد می‌شوند، ساخته شده‌اند. الیس (۲۰۰۴) از ZPD به عنوان چهارچوبی مرکزی در نظریه اجتماعی - فرهنگی یاد می‌کند که بسیاری از اصول کلیدی یادگیری از آن آشکار می‌شوند. اول، به این موضوع می‌پردازد که چرا برخی از فراگیران پس از فرارگرفتن در معرض میانجیگری خارجی در مدیریت چنین سیستم‌هایی ناکارآمد می‌شوند. به عبارت دیگر، آنها قادر به ایجاد ZPD مربوطه برای اجرای ساختارها نیستند. دوم، دلیلی را بررسی می‌کند که چرا کمک‌های اجتماعی به فراگیران اجازه می‌دهد تا در اجرای آن سیستم‌ها برتری پیدا کنند، اما نمی‌توانند به صورت فردی به آن دست یابند. در نهایت، با راهنمایی فراگیران میانجی اضافی، ساز و

کارهای جدیدی ممکن است برای ساختن ZPD موردنیاز درونی شوند.

به گفته پیرسون (۱۹۹۶)، کارایی تکیه‌گاه‌سازی زمانی به وجود می‌آید که معلم کل کار را در دست دارد، درحالی‌که فراگیران یاد می‌گیرند که اجزا را بفهمند و مدیریت کنند، و فراگیر را با چالش درست به چالش می‌کشند. علاوه بر این، یادگیری موفق زبان دوم مستلزم مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و مطالبی است که معلمان زبان دوم باید سعی کنند کلاس‌های خود را از آن‌ها اشباع کنند. نقش فناوری در زندگی زبان‌آموزان زبان دوم غیرقابل‌انکار است. در واقع، اعتقاد بر این بود که فناوری مانند یک زلزله است که زبان‌آموزان زبان دوم را تحریک می‌کند تا یادگیری زبان خود را بر پایه جدیدی شکل دهند.

فرایند نوشتن، از نظر مرزبان و نوری (۱۳۹۹)، این‌گونه تعریف می‌شود:

به‌عنوان نتیجه هم‌کنشی میان فراگیران و معلم در قالب هم‌کنشی مکالمه‌ای رخ می‌دهد. یکی از تئوری‌هایی که هم‌کنشی را به‌عنوان یک مجموعه کل به حساب می‌آورد تئوری فعالیت^۲ نامیده می‌شود. تئوری فعالیت بر اساس کار ویگوتسکی و فراگیر او لیونتیو و مطالعات آنها در روان‌شناسی فرهنگی تاریخی در سال ۱۹۲۰ شکل گرفته است. (ص ۳۲)

استفاده از فناوری یادگیری زبان در بسیاری از جنبه‌ها سودمند است. ابزارهای مختلفی در ارتباط با فناوری وجود دارد،

به‌عنوان مثال، لوح فشرده، لوح چندمنظوره دیجیتال، گوشی، پروژکتورهای داده و همچنین اینترنت که می‌توان برای برخی از فعالیت‌های معمولی مانند تمرین‌های مبتنی بر رایانه، گشت‌وگذار در اینترنت، تارنما، دیکشنری‌های برخط، لغت‌نامه‌های مترجم، یا رایانامه، اتاق‌های گفتگو برای ارتباط با افراد بومی یا غیربومی زبان انگلیسی در سراسر جهان استفاده کرد. این دستاوردهای حاصل از فناوری دارای مزایای خود هستند که به شرح زیر نشان داده شده است:

اولین و مهم‌ترین مزیتی که فناوری ارائه داده است، انعطاف‌پذیری است. این بدان معنی است که فراگیران نه تنها در مدارس یا دانشگاه‌های خود بلکه در هر زمانی در خانه به مواد دسترسی دارند (موردای و دیگران، ۲۰۰۸). براین اساس، معلمان و فراگیران اعضای فعال [تر] جامعه‌ای می‌شوند که بسیار فراتر از محدودیت‌های مکانی و زمانی کلاس درس سنتی رشد می‌کنند (لی، ۲۰۰۵، ص ۱۵۲). علاوه بر این، به نظر می‌رسد که فراگیران ترجیح می‌دهند بر اساس سرعت یادگیری خود یاد بگیرند و همچنین مطالب خاص را بر اساس پیشرفت تحصیلی خود انتخاب کنند (موردای و همکاران، ۲۰۰۸).

تمرینات تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری به‌عنوان بخشی از این مطالعه برنامه‌ریزی و انجام می‌شود. تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری شامل ارائه همه عناصر زبانی مختلف، مانند واژگان، صدا، نوشتار، تمرین‌های سؤالات تشریحی، چندگزینه‌ای، پاسخ کوتاه و بله/خیر است که به‌وسیله برنامه‌های کاربردی

²Activity Theory

مبتنی بر رایانه برای ارزیابی موفقیت آنها از طریق استفاده از تکیه‌گاه‌سازی به کار می‌رود.

لی (۲۰۱۷) از آموزش نوشتاری برخط متمرکز بر تکیه‌گاه-سازی آموزشی استفاده کرد و استفاده از تکیه‌گاه‌سازی‌های مختلف را در آموزش نوشتاری برای تقویت توانایی نوشتاری زبان‌آموزان بررسی کرد. آموزش تکیه‌گاه‌سازی در پنج مرحله پیشنهاد شد که شامل ساخت تکیه‌گاه‌سازی کلاسی، توسعه محیط‌های دنیای واقعی، کشف فردی، یادگیری جمعی، خلاصه‌سازی و ارزیابی است.

سانتوسو (۲۰۱۰) تأثیر تکیه‌گاه‌سازی را بر نوشتن زبان‌آموزان خارجی در یک موقعیت یادگیری ترکیبی (شامل تماس برخط و حضوری) مورد بررسی قرارداد. در کلاس درس، تکنیک‌های جدید تکیه‌گاه‌سازی خلق و استفاده شد. در پایان مطالعه، فراگیران یاد گرفتند که بر تکیه‌گاه‌سازی اعتماد کنند و خودکفا باشند. یافته‌ها نشان داد که توانایی نوشتن مؤثر فراگیران بهبود یافته است.

تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزه از تکنیک‌های مختلفی برای الهام بخشیدن و توانمندسازی فراگیران استفاده می‌کند. این تکنیک‌ها همراه با کمک‌های حمایتی معلم مانند داستان‌ها، نقش‌آفرینی‌ها و بازی‌های مبتنی بر ZPD استفاده می‌شوند.

در این راستا، چونگ (۲۰۱۸)، در یک مطالعه کیفی، تأثیر استفاده معلم از راهبردهای انگیزشی را بر انگیزه نوشتن فراگیران بررسی کرد. داده‌ها از ۳۴۴ دانشجوی سال اول کارشناسی از طریق مشاهده کلاس درس و نظرسنجی جمع

آوری شد. نتایج نشان داد که استفاده معلمان نگارش از راهبردها در ایجاد انگیزه اولیه فراگیران در کلاس درس به-طور چشمگیری اعتماد به نفس و نگرش مثبت فراگیران را در درس نگارش افزایش داد.

حسن (۲۰۱۸) تأثیر تکیه‌گاه‌سازی را بر ایجاد قابلیت‌های تفکر مرتبه بالاتر در دانشجویان سطوح عالی سیستم آموزشی دانشگاهی بررسی کرد. او بر روی متغیرهای انگیزشی و بی‌انگیزگی در تکیه‌گاه‌سازی تمرکز کرد. شاخص رشد مجاور فراگیر مطابق با اصول ویگوتسکی نیز مورد مطالعه قرار گرفت تا مشخص شود که آیا فراگیران در فرایند نوشتن از آموزش‌های ضمنی معلم پیروی می‌کنند و معلمان به‌درستی تکیه‌گاه‌سازی به کار می‌گیرند. یافته‌ها نشان داد که هم معلمان و هم فراگیران از الگوهای مشابهی در درک راهبرد تکیه‌گاه-سازی در کسب توانایی‌های نوشتاری پیروی می‌کنند. او کشف کرد که استفاده از رویکردهای تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی کارآمد در مقالات معاصر آموزش زبان دوم برای پرداختن به چالش‌های توانایی ارتباط نوشتاری ضعیف و ناکافی دانشجویان مناسب‌ترین است.

چهارچوب فرایندهایی که تحت عنوان تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فراشناخت توضیح داده شده است می‌تواند به ما کمک کند تا بفهمیم که چگونه آگاهی فراگیران از نوع، گفتمان، و بلاغت هنگام خواندن و نوشتن متونی با زمینه‌های مختلف، وارد عمل می‌شود؛ بنابراین، استفاده از فعالیت‌های تکیه‌گاه‌سازی از طریق چهارچوب فراشناختی، یک مدل خاص و کاربردی

برای اهداف پژوهشی ارائه می‌کند و می‌تواند به شناسایی اینکه چگونه و چه موقع آگاهی از ژانر، درک فراگیران از متون دانشگاهی و انتخاب‌های نگارشی را عمیق می‌کند، کمک کند. تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی شامل استفاده از تکنیک‌های فراشناختی، مانند پیگیری، ارزیابی و ارائه درون‌داد برای رفتارهایی که تکالیف و فعالیت‌های یادگیری را بین مرحله فعلی و سطح رشد فراگیران ZPD است.

در این راستا، مرتضوی و دیگران (۱۳۹۵) به بررسی اثرات ساختاری و مشکل‌ساز شدن سازوکارهای تکیه‌گاه‌سازی و همچنین تأثیر تعدیل‌کننده احتمالی سطح مهارت بر مهارت‌های خودتنظیمی نگارش، توانایی مقاله‌نویسی و برنامه‌ریزی جهانی پرداختند. در مطالعه آنها ۱۲۰ زبان‌آموز انگلیسی ایرانی با سطح زبانی پیش‌متوسطه و ۱۲۰ زبان‌آموز با سطح زبانی پیشرفته شرکت کردند. محققان میزان زمانی را که شرکت‌کنندگان برای تنظیم محتوا و ترتیب آزمون نگارش در دو جلسه صرف کردند را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که ساز و کارهای تکیه‌گاه‌سازی توانایی‌های خودتنظیمی و نوشتن را به‌طور قابل‌توجهی بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، ساز و کارهای تکیه‌گاه‌سازی میزان زمانی را که شرکت‌کنندگان برای برنامه‌ریزی جهانی صرف کردند، بهبود بخشید. بر اساس یافته‌ها، ساز و کارهای تکیه‌گاه‌سازی زمانی بهترین عملکرد را دارند که هم‌زمان عرضه شوند.

والنسیا - والنخو و دیگران (۲۰۱۹) اثرات تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی را بر فراشناخت، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت یادگیری در فراگیران با سبک‌های شناختی مختلف

در بعد وابستگی میدانی - استقلال هنگام یادگیری محتوای ریاضی در محیط آموزش الکترونیکی مورد مطالعه قرار دادند. شصت و هفت دانشجوی آموزش عالی از یک دانشگاه دولتی در بوگوتا، کلمبیا در این مطالعه شرکت کردند. یک گروه از فراگیران با یک محیط آموزش الکترونیکی تعامل داشتند که ساختار آن شامل تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی بود. گروه دیگر با محیطی بدون تکیه‌گاه‌سازی تعامل داشتند. نتایج نشان داد که تکیه‌گاه‌سازی تفاوت معناداری را در توانایی فراشناختی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت یادگیری ایجاد می‌کند. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که فراگیران با سبک‌های شناختی متفاوت به نتایج یادگیری مشابهی دست می‌یابند.

پوردانا و محمدی زنونزق (۱۴۰۰) مطالعه‌ای را برای بررسی توانایی نوشتن زبان‌آموزان بر مبنای تعاملات چندرسانه‌ای و متن‌محور انجام دادند و در آن سه فرایند نگارشی شامل انتخاب بازخورد، انتقال معنا و انتقال ساختار را تحلیل کردند. شرکت‌کنندگان مطالعه ۳۰ زبان‌آموز ایرانی بودند. نتایج مطالعه نشان داد که دو بستر نگارش مشارکتی (متن - محور و مبتنی بر رایانه) تفاوت معناداری در تسهیل روند یادگیری مهارت نگارش داشتند که فراگیران در بستر مبتنی بر رایانه بهتر عمل کردند.

طبق گفته بلاند و دیگران (۲۰۱۳)، تمام انواع تکیه‌گاه‌سازی‌ها باهدف کنترل بیشتر فعالیت‌های یادگیری هستند که به نوبه خود انتظارات موفقیت را بهبود می‌بخشد و به بهبود انگیزه کمک می‌کند. تمرینات تکیه‌گاه‌سازی به‌ویژه برای کمک به فراگیران در حفظ انگیزه و علاقه ایجاد شده است.

تاکنون، تحقیقات تجربی بسیاری به کاربرد تکیه‌گاه‌سازی در کسب مهارت‌های نوشتاری پرداخته‌اند. با این حال، هیچ یک از این مطالعات عنصر انگیزشی تکیه‌گاه‌سازی و تأثیر آن را بر اکتساب توانایی‌های نوشتاری بررسی نکرده‌اند. کلاس‌های درس با روش‌های تدریس سنتی فاقد راهبردهای جذاب و مشارکت فراگیر هستند و بنابراین بر عملکرد فراگیران تأثیر منفی می‌گذارند. در چنین شرایطی، فراگیران با وظایف روزانه خود آشنا نیستند زیرا یادگیرنده محوری نیست. باید تحقیقات بیشتری در مورد استفاده از تکنیک‌های آموزشی که باعث افزایش مشارکت فراگیر می‌شود، انجام شود. زبان‌آموزان زبان انگلیسی، مانند کسانی که در مطالعه حاضر شرکت کردند، ممکن است به انواع مختلفی از پشتیبانی نیاز داشته باشند تا مهارت‌های زبانی خود را توسعه دهند، درست مانند زبان‌آموزانی که زبان را در یک محیط حمایتی از طریق مشارکت و تمرین یاد می‌گیرند. این حمایت را می‌توان با تکیه‌گاه‌سازی زمینه یادگیری به دست آورد.

کلاس‌های درس با روش‌های تدریس سنتی فاقد راهبردهای جذاب و مشارکت فراگیر هستند و بنابراین بر عملکرد فراگیران تأثیر منفی می‌گذارند. در چنین شرایطی، فراگیران با وظایف روزانه خود آشنا نیستند، زیرا فراگیر - محور نیست. باید تحقیقات بیشتری در مورد استفاده از تکنیک‌های آموزشی که باعث افزایش مشارکت فراگیر می‌شود، انجام شود. زبان‌آموزان زبان انگلیسی، مانند کسانی که در مطالعه حاضر شرکت کردند، ممکن است به انواع مختلفی از پشتیبانی نیاز

داشته باشند تا مهارت‌های زبانی خود را توسعه دهند، درست مانند زبان‌آموزانی که زبان را در یک محیط حمایتی از طریق مشارکت و تمرین یاد می‌گیرند. این حمایت را می‌توان با تکیه‌گاه‌سازی زمینه یادگیری به دست آورد.

دانشجویان ایرانی بیش از هر چیزی در مکانیک نوشتار مشکل دارند و پس از آن، دستور زبان، سازماندهی در ایجاد مؤلفه-های مقاله، انسجام، محتوا و واژگان به ترتیب به‌عنوان بیشترین تا کمترین میزان فراوانی مشکلات شناسایی شدند (رحمتی پسند و دیگران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، احساسات منفی مانند اضطراب و عدم انگیزه باعث برخی مشکلات نوشتاری شدند.

مطالعه حاضر می‌تواند به حل مشکلات معلمان زبان انگلیسی در کاهش میزان درون‌داد آموزشی به فراگیران در کلاس کمک کند. این مطالعه به معرفی تکیه‌گاه‌سازی‌های آموزشی برای حمایت از زبان‌آموزان هنگام کار بر روی تکالیف خاص مانند فعالیت‌ها یا بحث‌های شفاهی می‌پردازد. استفاده از تکیه‌گاه-سازی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا به ساختارهای زبان هدف دست یابند و در این مورد، نوشتار خود را در کلاس‌های انگلیسی ارتقا دهند. پژوهش حاضر باهدف بررسی چگونگی تأثیر ابزارهای فناوری، راهبردهای انگیزشی و فراشناختی بر نوشتار زبان‌آموزان ایرانی در هنگام استفاده از آنها در آموزش مبتنی بر تکیه‌گاه‌سازی انجام شد. موفقیت فراگیران به‌منظور هدایت فرایندهای یادگیری آنها بررسی می‌شود. فراگیران مسئول یادگیری خود خواهند بود.

سؤالات تحقیق زیر برای پرداختن به هدف پژوهش مطرح شد:

۱. تا چه اندازه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری تأثیر قابل توجهی بر مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی دارد؟
۲. تا چه اندازه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فراشناخت تأثیر قابل توجهی بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی دارد؟
۳. تا چه اندازه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزه تأثیر قابل توجهی بر مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی دارد؟
۴. کدام نوع تکیه‌گاه‌سازی تأثیر قابل توجهی در بهبود توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی دارد؟

۳. روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۶۰ زبان‌آموز دختر ایرانی زبان انگلیسی بودند که بر اساس عملکرد خود در آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) انتخاب شدند. سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان متوسط بود. سپس به‌طور تصادفی به سه گروه مساوی که هر کدام شامل ۲۰ نفر بود تقسیم شدند. گروه‌ها شامل تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، انگیزشی و فراشناختی بودند. زبان مادری شرکت‌کنندگان فارسی بود. محدوده سنی آنها بین ۱۸ تا ۳۲ سال بود. محقق به همراه یک معلم مجرب زبان انگلیسی نمرات شرکت‌کنندگان را ارزیابی کردند.

ابزارها

ابزارهای این پژوهش به شرح زیر است:

از آزمون PET برای همگن کردن شرکت‌کنندگان به لحاظ توانایی‌های زبانی آنها استفاده شد. نسخه مورد استفاده در این مطالعه مربوط به سال ۲۰۰۴ است. PET معیاری استاندارد برای سنجش مهارت زبان در سطح متوسط است؛ بنابراین پایایی و روایی این آزمون معتبر است. PET از چهار بخش اصلی خواندن، شنیدن، نوشتن و صحبت‌کردن تشکیل شده است.

برای تعیین سطح درک مطلب فراگیران از بخش خواندن PET استفاده شد. از ۳۵ سؤال با پنج تکلیف خواندنی مختلف در همه بخش‌های ۱ تا ۵ تشکیل شده است. بخش شنیداری از چهار بخش تشکیل شده بود. قسمت اول شامل ۷ سؤال بود که هرکدام سه عکس و یک پرونده صوتی کوتاه داشت. فراگیران باید عکس مناسب را انتخاب می‌کردند و

یک علامت در کادر زیر آن قرار می‌دادند. بخش ۲ شامل شش سؤال چندگزینه‌ای بود که از یک بخش صوتی استخراج شده بود. قسمت ۳ شامل ۶ سؤال جای خالی بود. شرکت‌کنندگان به قطعه صوتی گوش داده و جاهای خالی را تکمیل کردند. در قسمت چهارم ۶ سؤال وجود داشت که فراگیران مکالمه را شنیدند و درست یا غلط بودن هر جمله را تعیین کردند. بخش نوشتن PET از سه بخش تشکیل شده است. بخش یک شامل پنج قسمت در مورد تعطیلات بود. هر پرسش دارای دو جمله برای شرکت‌کنندگان بود تا جمله دوم را به‌گونه‌ای تکمیل کنند که مانند جمله اول باشد. این بخش پنج نمره داشت. بخش دوم شامل یک سؤال بود که از فراگیران درخواست می‌کرد تا یک رایانامه برای یک دوست

در مورد نقل مکان به آپارتمان جدید ارسال کنند. تعداد کلمات مورد استفاده در نوشتن بین ۳۵ تا ۴۵ کلمه بود و پنج نمره هم داشت. بخش سوم دو سؤال داشت که زبان آموزان موظف به پاسخگویی بودند. از فراگیران خواسته شده است که یک داستان ۱۰۰ کلمه‌ای درباره مهم‌ترین روز زندگی خود بنویسند و ۱۵ نمره به آن اختصاص یافته بود. بخش نوشتن PET در مجموع ۲۵ امتیاز داشت. بخش گفتار تجزیه و تحلیل آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) شامل چهار بخش بود. هر یک از شرکت کنندگان با یک نفر ارتباط برقرار کردند. او نیز به نوبه خود با استفاده از پرسش‌های استاندارد از شرکت کنندگان سؤال می‌پرسید. پرسش‌ها شامل ارائه اطلاعات دقیق و شخصی بود. شرکت کنندگان به پرسش‌هایی در مورد موقعیت‌های فعلی، برخوردهای شخصی و انتظارات آینده اشاره می‌کنند.

پیش‌آزمون و پس‌آزمون شامل بخش نوشتن آزمون آیلتس (IELTS) می‌شود. بخش نوشتن شامل دو تکلیف است که فراگیران باید حداقل ۱۵۰ کلمه برای تکلیف ۱ و حداقل ۲۵۰ کلمه برای تکلیف ۲ بنویسند. در تکلیف ۱ موقعیتی برای شرکت کنندگان ارائه شد و از آنها خواسته شد نامه‌ای بنویسند و درخواست اطلاعات کنند. یا توضیح دادن شرایط این نامه می‌تواند شخصی یا نیمه‌رسمی باشد. در تکلیف ۲، از آنها خواسته شد تا در پاسخ به یک دیدگاه، استدلال یا مشکل، یک مقاله بنویسند. ارزیابی بر اساس دستاورد/پاسخ به کار،

انسجام و پیوستگی معنایی، منابع واژگانی، محدوده دستوری، و دقت بود.

مصاحبه‌ای به منظور جستجوی انگیزه شرکت‌کنندگان انجام شد. این مصاحبه بخش کیفی پژوهش را تشکیل داد که همه شرکت‌کنندگان این مطالعه در آن شرکت کردند. نوع مصاحبه انجام شده در این پژوهش از نوع نیمه‌ساختاریافته بود. در این نوع مصاحبه، کل فرایند مصاحبه در پیوستاری از کاملاً ساختاریافته به کاملاً بدون ساختار تغییر می‌کند، به طوری که سؤالات از پیش تعیین شده لزوماً به ترتیب ثابتی پرسیده نمی‌شدند، بلکه به شیوه‌ای انعطاف‌پذیرتر پرسیده می‌شدند. این مصاحبه شامل پنج سؤال است که اساساً بر مبنای ارزیابی کلی و نگرش فراگیران نسبت به دوره‌ای که در آن شرکت کردند، بود.

روند پژوهش

طرح این مطالعه ترکیبی و به‌ویژه اکتشافی متوالی بود. طراحی روش‌های ترکیبی متوالی اکتشافی با یک مرحله کمی اولیه از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، و سپس مرحله جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی مشخص شد. پروژه پژوهشی با اجرای پیش‌آزمون برای سنجش توانایی نوشتن شرکت‌کنندگان انجام شد. تکیه‌گاه‌سازی در سه گروه مورد مطالعه با استفاده از فنونی صورت گرفت که مرحله به مرحله به فراگیر کمک می‌کرد تا محتوای آموزشی را فراگیرد. این مراحل در واقع روند پیاده‌سازی تکیه‌گاه‌سازی

در این مطالعه است. این روش به مدت سه ماه و طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در کلاس‌های درس اجرا شد.

در گروه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، محقق تلاش کرد تا اهداف هر درس را برای حدود ۵ دقیقه قبل از شروع آن توضیح دهد. به فراگیران گفته شد که در هر جلسه قرار است چه چیزی یاد بگیرند. پس از شفاف‌سازی اهداف، محقق به ارائه چندوجهی برنامه درسی بخش واژگان درس پرداخت. به‌عنوان مثال، معرفی یک واژه جدید به‌وسیلهٔ املا و دستور زبان، مثال‌ها، گرافیک (تصاویر، طرح‌ها، فیلم‌ها)، معنی (داستان، حرکات بدن) و غیره.

به شرکت‌کنندگان جزوه‌ای حاوی شناسه و رمز عبور موردنیاز برای دسترسی به روش، مضامین نوشتاری، زمان و تاریخ ارسال هر تکلیف و راه‌های ارتباطی مختلف ارائه شد که فراگیران می‌توانستند از آن برای پرسش در مورد مسائل فنی احتمالی در حین اجرای مطالعه استفاده کنند. پنج موضوع برای نوشتن به‌گونه‌ای سازماندهی شد که حیطه‌های مختلف موردعلاقه را پوشش می‌داد. موضوعات از اکتشاف فضا و تحقیقات علمی گرفته تا علوم پزشکی و مشکلات اجتماعی را در برمی‌گرفت. به شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد که می‌توانند در مورد هر چیزی که مربوط به فرایند نوشتن باشد، در انجمن بحث کنند.

شرکت‌کنندگان باید حداقل ۳۰۰ کلمه در هر هفته در مورد یک موضوع خاص می‌نوشتند. به آن‌ها گفته شد که می‌توانند آن را از هر وسیله‌ای در هر زمانی بنویسند که این به فراگیران زمان کافی برای تکمیل انشا بدون محدودیت‌های کلاسی

بدهد. زمانی که فراگیران تکلیفشان را ارسال می‌کردند، محقق نوشته‌ها را هم از نظر معنی و هم محتوا تصحیح می‌کرد و با اضافه کردن نظراتش به متن، به زبان‌آموزان بازمی‌گرداند و از آنها می‌خواست که متون به‌روز شده خود را مجدداً ارسال کنند. فراگیران می‌توانستند تمام آموخته‌های قبلی خود را با یادداشت‌های حاشیه‌نویسی مشاهده کنند تا بتوانند به سمت یک روش نوشتاری پیشرو هدایت شوند. محقق نوشته‌های ارسالی فراگیران را در قسمت سنجش تصحیح کرد. آنها اشتباهات و خطاهای خود را از نظر پیشبرد موضوع، ساختار، دستور زبان و واژگان اصلاح کردند. همه شرکت‌کنندگان بازخوردهای فردی دریافت کردند. از فراگیران خواسته شد تا نوشته‌های تصحیح شده را مرور کرده و به بخش بازبینی بفرستند.

در گروه تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی، آموزش نوشتن بر روی تمرین‌هایی متمرکز بود که شور و نشاط فراگیران را افزایش می‌داد. برای آموزش نوشتن، فعالیت‌های اختصاص داده‌شده به کلاس در درجه اول بر روی علاقه‌یادگیرندگان متمرکز بود. موضوع تکلیف ارائه شده به شرکت‌کنندگان به شیوه‌ای جذاب و دلپذیر انتخاب شد که شامل طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها، از جمله شخصیت، روابط، زندگی روزمره، عادات غذایی، ظاهر فیزیکی و زندگی حرفه‌ای بود. این امر به این منظور انجام شد که تضمین شود که همه فراگیران می‌توانند با استفاده از مهارت‌های فعلی واژگان و سطح فعلی مهارت خود یا در حدود آن بتوانند بنویسند. همچنین موفقیت فراگیران در فعالیت‌ها تضمین شد زیرا آنها توانایی انجام

فعالیت را بدون استفاده از زبان مادری خود داشتند. معلم بر روی نمونه‌های نوشتاری آماده شده در خانه شرکت‌کنندگان بازخورد داد و مشکلات (واژگانی، کارکردی و ساختاری) مشخص شدند، به گونه‌ای که الگوسازی صحیح هر اشتباه در رابطه با استفاده از مفاهیمی که در موقعیت‌های مختلف در نوشته‌های خود استفاده کردند به شرکت‌کنندگان ارائه شد.

در نهایت، در مرحله آخر، از فراگیران خواسته شد تا نقشی تخیلی از هر موضوع کلی داشته باشند و به صورت استدلالی روی آن بنویسند. به عنوان مثال، از شرکت‌کنندگان خواسته شد که به صورت استدلالی در مورد این موضوع بنویسند: تصور کنید در حال قدم زدن در بیرون هستید. طوفان بهاری در راه است، چه می‌بینید، چه می‌شنوید، چه بویی حس می‌کنید و چه می‌چشید و چه لمس می‌کنید؟ سپس نمونه‌های نوشتاری شرکت‌کنندگان توسط معلم علامت‌گذاری شد و به صورت فردی در مورد انواع اشتباهاتشان تصمیم‌گیری شد.

در گروه تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی، راهنمایی در نوشتن، ۲۰ دقیقه از هر جلسه به توضیح روش‌های نوشتاری مانند تکالیف حل مسئله، به چالش انداختن، آموزش تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل گفته‌های دیگران در مورد نوشته آنها اختصاص می‌یابد. سپس مبانی مقاله‌نویسی آموزش داده شد و به شرکت‌کنندگان موضوعی برای نوشتن داده شد. هر فراگیری می‌تواند دیدگاه خود را در مورد موضوعات پیشنهادی و

تجربه تدریس انتقادی به اشتراک بگذارد. به منظور در نظر گرفتن موضوع نظارت، معلم نیز به عنوان تسهیل‌کننده عملکرد، گروه‌ها را یک‌به‌یک نظارت می‌کرد و در صورت لزوم بازخورد ارائه می‌داد. شرکت‌کنندگان گوش می‌دادند و در صورت امکان تغییراتی ایجاد کردند. همچنین از آنها خواسته شد که به مرتبط‌ترین موضوعات مطرح شده در جامعه بپردازند و مقاله‌ای در مورد رویدادهای روز برای معلم بنویسند. معلم نقش نگهدارنده زمان را داشت و مسئول تمام اتفاقات گروه بود. مرحله ارزیابی مهم‌ترین بخش بود چرا که شرکت‌کنندگان را به خواندن انتقادی نوشته‌هایشان و در عین حال استخراج مفهوم کلیدی متن واداشت. سپس از فراگیران خواسته شد تا دیدگاه نویسنده را نقد کنند و مقالات نگارشی خود را ارائه دهند.

در نهایت از شرکت‌کنندگان از همه گروه‌ها خواسته شد تا در پس‌آزمون تحقیق شرکت کنند. عملکرد آنها در پس‌آزمون مقایسه شد تا تفاوت آنها مشخص شود. در پایان مطالعه، تمامی شرکت‌کنندگان در مصاحبه شرکت کردند.

۴. نتایج و بحث

آمار توصیفی نمرات شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. deviation
Pretest Writing (technology-based)	Rater 1	20	1	5	3.20	.51
	Rater 2	20	1	5	3.05	.83
Pretest Writing (metacognitive-based)	Rater 1	20	1	4	3.10	.87
	Rater 2	20	1	5	3.20	.86
Pretest Writing (motivational-based)	Rater 1	20	1	5	3.10	.64

	Rater 2	20	1	4	3.20	.78
--	---------	----	---	---	------	-----

همبستگی پیرسون اجرا شده است. یافته‌ها در جدول ۲ قابل مشاهده است.

به‌منظور محاسبه پایایی بین ارزیاب نمرات پیش‌آزمون به‌دست‌آمده توسط دو ارزیاب در هر دو کلاس، ضرایب

جدول ۲. پایایی بین ارزیاب نمرات پیش‌آزمون برای همه گروه‌ها

	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Pretest Writing (technology-based)	.996**	.000
Pretest Writing (metacognitive-based)	.965**	.000
Pretest Writing (motivational-based)	.981**	.000
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها از نظر مهارت‌های زبانی در ابتدای مطالعه، ANOVA یک‌طرفه انجام شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج نشان داد که بین نمرات پیش‌آزمون به‌دست‌آمده توسط دو ارزیاب در تمامی گروه‌ها و آزمون‌ها رابطه معناداری وجود دارد؛ بنابراین، پایایی بین ارزیاب نمرات نوشتن در پیش‌آزمون بسیار معنی‌دار بود. برای اطمینان از عدم وجود

جدول ۳. نتایج ANOVA یک‌طرفه پیش‌آزمون

ANOVA					
Pretest					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.242	2	.248	.181	.969
Within Groups	156.750	58	1.375		
Total	157.992	60			

جدول ۴. آمار توصیفی عملکرد شرکت‌کنندگان

نتایج نشان داد که بین سه گروه از نظر عملکرد آنها در پیش‌آزمون نوشتاری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($F =$

در پس‌آزمون در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. آمار توصیفی شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. deviation
Posttest Writing (technology-based)	Rater 1	20	3.00	7.00	4.45	1.51
	Rater 2	20	3.00	7.00	4.55	1.53
Posttest Writing (metacognitive-based)	Rater 1	20	3.00	7.00	4.70	1.37
	Rater 2	20	3.00	7.00	4.55	1.26
Posttest Writing (motivational-based)	Rater 1	20	3.00	8.00	5.00	1.64
	Rater 2	20	3.00	8.00	5.20	1.78

پایایی بین ارزیابی نمرات نوشتن در پس‌آزمون برای همه گروه‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج تحلیل‌های آماری در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. پایایی بین ارزیابی نمرات نوشتن پس‌آزمون برای همه گروه‌ها

	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Posttest Writing (technology-based)	.983**	.000
Posttest Writing (metacognitive-based)	.974**	.000
Posttest Writing (motivational-based)	.988**	.000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

نتایج نشان داد که بین نمرات پس‌آزمون به‌دست‌آمده توسط دو ارزیاب در همه گروه‌ها رابطه معناداری وجود دارد؛ بنابراین، پایایی بین ارزشیاب نمرات نوشتن در پس‌آزمون برای همه گروه‌ها معنی‌داری بالایی داشت. برای بررسی اولین سوال تحقیق در یافتن میزان تأثیر تکیه‌گاه-سازی مبتنی بر فناوری بر توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی

زبان انگلیسی، یک آزمون تی زوجی بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان انجام شد. نتایج در جدول ۶ نشان‌داده شده است. جدول ۶. آزمون تی نمونه زوجی بین نمرات نوشتن در گروه مبتنی بر فناوری

Paired Samples Test		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Pair	Posttest Writing (Technology-based) - Pretest	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
		1		1.45000	.51042	.11413	1.21112	1.68888	12.704

تفاوت بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان معنی‌دار بود ($t = 12.70, p < .001$). نتایج نشان داد که تفاوت آماری معنی‌داری در نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه تکیه‌گاه-سازی مبتنی بر فناوری وجود دارد، به‌گونه‌ای که توانایی

نوشتاری زبان‌آموزان با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری افزایش می‌یابد؛ بنابراین، آموزش تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری در توسعه توانایی نوشتاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی مؤثر بود و اولین سؤال پژوهشی مطالعه تأیید شد. برای بررسی سؤال دوم پژوهشی در یافتن میزان تأثیر تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فراشناخت بر توانایی نوشتاری

زبان‌آموزان ایرانی، یک آزمون تی زوجی بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان انجام شد. نتایج در جدول ۷ نشان‌داده شده است.

جدول ۷. آزمون تی نمونه زوجی بین نمرات نوشتاری در گروه مبتنی بر فراشناخت

Paired Samples Test		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Pair	Posttest Writing (Technology-based) - Pretest	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
		1		1.45000	.51042	.11413	1.21112	1.68888	12.704

نتایج نشان داد که تفاوت بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان معنی‌دار بود ($t = 12.70, p < .001$). نتایج نشان داد که بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فراشناخت از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد به‌گونه‌ای که توانایی نوشتاری زبان‌آموزان با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی در گروه آموزشی افزایش می‌یابد. کلاس درس بنابراین آموزش تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر

فراشناخت در توسعه توانایی نوشتاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی مؤثر بود و دومین سؤال پژوهشی تحقیق تأیید شد. برای بررسی سومین سؤال پژوهشی پژوهش در یافتن میزان تأثیر تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزش بر توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی، یک آزمون تی نمونه زوجی بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان انجام شد. نتایج در جدول ۸ نشان‌داده شده است. جدول ۸ آزمون t نمونه زوجی بین نمرات نوشتاری در گروه انگیزشی محور

Paired Samples Test		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
Pair	Posttest Writing (Motivational-based) - Pretest	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
		1		2.90000	1.20961	.27048	2.33388	3.46612	10.722

نتایج نشان داد که تفاوت بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان معنی‌دار بود ($t = 10.72, p < .001$). نتایج نشان داد که بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون

و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر انگیزش تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد، به‌گونه‌ای که توانایی نوشتاری فراگیران با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی در گروه آموزشی افزایش می‌یابد. کلاس درس

بنابراین، آموزش تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی در توسعه توانایی نوشتاری زبان‌آموزان مؤثر بود و سومین سؤال پژوهشی تحقیق تأیید شد.

برای بررسی سؤال چهارم تحقیق در مورد اینکه کدام نوع تکیه‌گاه‌سازی تأثیر بیشتری بر بهبود توانایی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی دارد، یک تحلیل واریانس دوطرفه برای مقایسه نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان در سه گروه مطالعه انجام شد. متغیرهای مستقل پژوهش گروه تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، فراشناخت و مبتنی بر انگیزش

بودند. متغیرهای وابسته، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگارش بودند. مفروضات اصلی برای یک آنالیز واریانس دوطرفه بین گروه‌ها، از جمله سطح اندازه‌گیری، نمونه‌گیری تصادفی، استقلال مشاهدات، توزیع نرمال و همگنی واریانس باید بررسی شود. برای فرض نرمال بودن نمرات، یک نمونه آزمون کولموگوروف اسمیرنوف انجام شد. نتایج در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. آزمون کولموگوروف اسمیرنوف برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در همه گروه‌ها

		Posttest Writing (technology-based)	Posttest Writing (metacognitive-based)	Posttest Writing (motivational-based)
<i>N</i>		20	20	20
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.50	4.62	5.10
	Std. Deviation	1.52	1.31	1.71
Most Extreme Differences	Absolute	.182	.141	.192
	Positive	.182	.095	.192
	Negative	-.159	-.141	-.121
Kolmogorov-Smirnov Z		.751	.580	.793
Asymp. Sig. (2-tailed)		.625	.890	.555

همان‌طور که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، مقدار *p* برای هر گروه از امتیازات بالاتر از ۰,۰۵ است، بنابراین، همه گروه‌ها دارای توزیع نرمال هستند؛ بنابراین، فرض نرمال بودن

برآورده شد. به منظور بررسی فرض همگنی واریانس، آزمون برابری واریانس‌های خطا لون انجام شد. جدول ۱۰ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰ آزمون Levene برابری واریانس خطا

<i>f</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
1.580	1	32	.218
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.			
a. Design: Intercept + Pretest + Groups			

نتایج آزمون برابری واریانس‌های خطا لون نشان داد که هیچ یک از متغیرها به معناداری آماری نرسیدند. یعنی هیچ مقداری کمتر از ۰,۰۵ وجود نداشت؛ بنابراین، فرض همگنی واریانس

برآورده می‌شود. برای بررسی تأثیر متقابل احتمالی گروه‌های مختلف تکیه‌گاه‌سازی بر پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت نوشتاری، آزمون‌های تأثیرات بین آزمودنی‌ها بررسی شد. نتایج در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: Writing Test					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	141.475 ^a	5	28.295	15.594	.000
Intercept	1992.675	1	1992.675	1098.211	.000
Grp	13.850	2	6.925	3.817	.025
Tests	114.075	1	114.075	62.869	.000
grp * Tests	13.550	2	6.775	3.734	.027
Error	206.850	114	1.814		
Total	2341.000	120			
Corrected Total	348.325	119			

a. R Squared = .406 (Adjusted R Squared = .380)

تکیه‌گاه‌سازی در رشد توانایی نوشتاری زبان‌آموزان انگلیسی مؤثر بود. برای شناسایی جزئیات تفاوت‌ها، آزمون چند دامنه‌ای تعقیبی LSD انجام شد. نتایج در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول ۱۱. مقایسه‌های چندگانه برای توانایی نوشتن زبان‌آموزان

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، اثر متقابل بین نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون زبان‌آموزان معنی‌دار بود ($F = 3.73, p < .001$). نتایج نشان داد که در نمرات نوشتاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری، فراشناخت‌محور و انگیزه‌محور تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین استفاده از انواع

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Writing Test						
LSD						
(I) Groups	(J) Groups	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Technology-based Scaffolding	Metacognitive-based Scaffolding	-.1250	.30120	.679	-.7217	.4717
	Motivational-based Scaffolding	-.7750*	.30120	.011	-1.3717	-.1783
Metacognitive-based Scaffolding	Technology-based Scaffolding	.1250	.30120	.679	-.4717	.7217
	Motivational-based Scaffolding	-.6500*	.30120	.033	-1.2467	-.0533
Motivational-based Scaffolding	Technology-based Scaffolding	.7750*	.30120	.011	.1783	1.3717
	Metacognitive-based Scaffolding	.6500*	.30120	.033	.0533	1.2467

Based on observed means.
The error term is Mean Square (Error) = 1.814.
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

همان‌طور که جدول ۱۱ نشان می‌دهد، مقایسه‌های بعد از انجام آزمایش LSD نشان داد که میانگین نمره برای نوشتن در گروه انگیزشی با گروه‌های مبتنی بر فناوری و فراشناخت تفاوت معنی‌داری دارد. باین‌حال، عملکرد گروه تکیه‌گاه-ساز مبتنی بر فناوری در آزمون‌های نوشتاری تفاوت معنی‌داری با گروه تکیه‌گاه‌ساز مبتنی بر فراشناخت نداشت. تحلیل کیفی شامل تجزیه و تحلیل پاسخ‌های شرکت‌کننده به یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. با فراگیران در مورد انگیزه آنها در یادگیری محتوای آموزشی که دریافت کرده بودند مصاحبه شد. از فراگیران پرسیده شد که آیا سخت‌ترین مطالب ارائه شده در این دوره را درک می‌کنند؟ چهل و سه نفر (۷۲٪) از مصاحبه‌شوندگان پاسخ دادند که برای آنها درست است، ۱۲ نفر (۲۰٪) پاسخ منفی دادند و ۵ نفر (۸٪) هیچ نظری نداشتند. سؤال دوم این بود که آیا آنها به محتوای دوره علاقه‌مند هستند؟ اکثر شرکت‌کنندگان (۵۴ نفر) به این سؤال پاسخ مثبت دادند. سؤال سوم از آنها پرسیده شد که چه نوع مطالبی انگیزه آنها را در این دوره بالا می‌برد. پاسخ‌ها بسیار متفاوت بود. آنها گفتند که انواع مطالبی که سرگرم‌کننده است، احساس شادی را در آنها ایجاد می‌کند، حس کنجکاوی آنها را تحریک می‌کند، چالش‌برانگیز یا پیچیده است، حاصل آن نمرات خوبی باشد، به راحتی قابل درک است، به آنها کمک می‌کند تا افکار خود را سازماندهی کنند، برای زندگی آنها ضروری است، ایده‌های خود را توسعه دهند، موفقیت به دست آورند، و حافظه آنها را بهبود دهد. سؤال چهارم از

مصاحبه‌شوندگان پرسیده شد که چه حسی در حین دادن آزمون‌ها دارند. ۲۶ دانش‌آموز (۴۳٪) اظهار داشتند که احساس اعتمادبه‌نفس داشتند، ۱۴ دانش‌آموز (۲۳٪) احساس خستگی داشتند و ۲۰ دانش‌آموز (۳۳٪) احساس ناراحتی می‌کردند. در نهایت، سؤال پنجم از شرکت‌کنندگان پرسیده شد که آیا مطالب دوره برای آنها مفید است؟ چهل و هشت نفر (۸۰٪) مطالب درسی را برایشان مفید دانستند و ۱۲ نفر (۲۰٪) با این دیدگاه مخالف بودند.

آنچه قابل توجه است این است که در آموزش تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی فراگیران با اقدامات جدید (یعنی جهت‌دهی، ارائه روشن‌نگری، به اشتراک گذاشتن تجربه و ارائه راه‌حل) در تعاملات کلاسی خود مواجه شدند. بدیهی است که یادگیری فرایندی خلاقانه است و زمانی که فراگیران بر مهارت‌ها مسلط شدند، ممکن است بتوانند آن را به موقعیت‌های مشابه دیگری گسترش دهند، جایی که می‌توانند آنچه را که قبلاً آموخته‌اند به کار گیرند. مواجهه با فرایندهای تکیه‌گاه‌سازی قبلی ممکن است به آنها کمک کرده باشد که تکیه‌گاهی برای دوستان خود در موقعیت‌های مختلف مشابه یا کاملاً جدید فراهم کنند.

اثربخشی نوع انگیزشی داربست عنصر متمایزکننده نتایج این پژوهش است. این نتیجه‌گیری را می‌توان از دیدگاه فرهنگ - جامعه‌شناختی درک کرد، زیرا انگیزه ممکن است شکاف بین مهارت‌های یادگیرندگان و مهارت‌های یک فرد آگاه‌تر را پر کند. در نتیجه، تماس‌های اجتماعی از طریق فعالیت‌های

نوشتاری ممکن است به فراگیران کمک کند تا عملکردهای روان‌شناختی بالاتری را در ZPD کسب کنند. فراگیران ممکن است با همسالان و معلمان خود برای افزایش دانش خود همکاری کنند. فراگیران با درک و استفاده از بازخوردهایی که معلمان به نوشتارشان می‌دادند، فرایندهای ذهنی معلم را به صورت ذهنی تکرار کردند. هنگامی که آموزش زبان انگلیسی با استفاده از تمرینات داریست رمزگشایی شود، یادگیری زبان ساده‌تر خواهد بود. داریست برای توانایی نوشتن زبان‌آموزان مفید بود، زیرا با حمایت زیاد فراگیران در شرایط واقعی، پیوند دادن دانش قبلی آنها با متون و ارتقای تعامل بین یادگیرندگان، فرایند یادگیری را افزایش داد.

نتایج به دست آمده مطالعات قبلی از جمله پوردانا و محمدی زنونق (۱۴۰۰) را تأیید می‌کند که همسو با رویکرد برساختگرایی ویگوتسکی در یادگیری معتقدند که پیشرفت زبان‌آموزی در نتیجه ورود به تعاملات اجتماعی است و این نیز به نوبه خود ورود آنها را به منطقه مجاور رشد تسریع می‌کند. مذاکره پیرامون انتقال معنا و انتقال ساختار در تعاملات اجتماعی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ظرفیت‌های فعلی و نهایی خود را در بسترهای رایانه‌ای چندرسانه‌ای متن-محور- بیشتر بشناسند.

نتایج این مطالعه با نتایج سانتوسو (۲۰۱۰) که پیشرفت نوشتار زبان‌آموزان خارجی در یک موقعیت یادگیری ترکیبی (شامل تماس برخط و حضوری) را نشان داده بود، مطابقت دارد. تکیه‌گاه‌سازی محیطی را ایجاد کرد که در آن فراگیران

می‌توانستند فعالانه در تمرینات نوشتاری شرکت کنند. این یافته‌ها با نتایج مطالعه والنسیا - والجو و همکاران (۲۰۱۹) که نشان دادند تکیه‌گاه‌سازی تفاوت‌های قابل توجهی را در توانایی فراشناختی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت یادگیری ایجاد می‌کند، مطابقت دارد.

به‌طور مشابه، چونگ (۲۰۱۸) در یک تحلیل کیفی، تأثیر استفاده معلمان از تکنیک‌های انگیزشی را بر انگیزه دانش‌آموز در نوشتن بررسی کرد. داده‌ها از ۳۴۴ دانشجوی سال اول کارشناسی با مشاهده کلاس درس و نظرسنجی به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که استفاده معلمان از تکنیک‌ها برای تولید انگیزه اولیه فراگیران در کلاس درس، رویکرد خوش‌بینانه فراگیران به اعتماد به نفس در نوشتن را به‌طور چشمگیری بهبود بخشیده است.

موفقیت تکیه‌گاه‌سازی مبتنی بر فناوری همچنین به ساختار و سازماندهی‌ای که آن برای مطالب یادگیری زبان ارائه می‌دهد بستگی دارد و در نتیجه فرایند یادگیری زبان را آسان می‌کند. داریست مبتنی بر فناوری به فراگیران کمک می‌کند تا توجه خود را افزایش دهند، اضطراب خود را کاهش دهند، بازخورد فوری دریافت کنند و انگیزه خود را افزایش دهند. این یافته‌ها توسط حسن (۲۰۱۸) تأیید شده است که استفاده از رویکردهای تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی کارآمد در آموزش‌های معاصر زبان دوم برای رسیدگی به چالش‌های توانایی‌های ارتباط نوشتاری ضعیف و ناکافی فراگیران مناسب‌ترین است. نتایج این مطالعه، همچنین نتایج تحقیق مرتضوی و دیگران

(۱۳۹۵) را تأیید کرد که نشان دادند ساز و کارهای تکیه‌گاه-سازي به‌طور قابل‌توجهی توانایی‌های خودتنظیمی و نوشتن را بهبود می‌بخشد.

۵. نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر می‌تواند به معلمان اطلاعاتی در مورد سطح واقعی عملکرد فراگیران و توانایی بالقوه یادگیری آنها بدهد. آنها می‌توانند راهبردهای یادگیری فردی را برای فراگیران با نیازهای یادگیری متفاوت ایجاد کنند. به بیانی دیگر، ممکن است با دو فراگیر منفعل یکسان اما با توانایی‌های بالقوه بالا و پایین یادگیری به‌صورت متفاوتی برخورد شود. به فراگیران با پتانسیل یادگیری محدود باید شیوه‌هایی یادگیری و پردازش اطلاعات مانند تمرینات تکیه‌گاه‌سازی داده شود. به‌طور مشابه، معلم باید برای هر فراگیر برنامه‌های مختلفی طراحی کند. مطالعه حاضر ثابت کرد که آموزش نظام مند داربست باعث افزایش پیشرفت زبان‌آموزان می‌شود. مقدار کافی آموزش مبتنی بر تکیه‌گاه‌سازی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی کمک کرد تا به نحو احسن کار خود را انجام دهند و شکاف‌ها را در منطقه مجاور رشد خود پر کنند.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند برای معلمان زبان مفید باشد تا اثرات معکوس تکنیک‌ها و راهبردهای مرسوم را بر رفتار زبان‌آموزان زبان انگلیسی و همچنین یادگیری آن‌ها به حداقل برسانند. تکنیک‌های تکیه‌گاه‌سازی به زبان‌آموزان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا سرعت یادگیری، اعتبار و عملکرد خود را افزایش دهند.

محدودیت عمده این مطالعه این بود که افراد مورد مطالعه به‌صورت تصادفی انتخاب نشدند بلکه از نمونه مناسب استفاده شد. تعداد کم نمونه‌های آماری، ممکن است قدرت تعمیم مطالعه را کم کند، بنابراین، مطالعه‌ای دیگر با شرکت‌کنندگان بیشتر باید تکرار شود تا نتایج قابل‌اعتمادتر و با قابلیت تعمیم بیشتری به دست آید. در این مطالعه برای حذف عوامل سنی، محقق سعی کرد فراگیران تقریباً هم‌سن را مورد مطالعه قرار دهد.

۶. فهرست منابع

پوردانا، ناتاشا، محمدی زنونزق، زهره (۱۴۰۰). انواع بازخورد، انتقال معنا و انتقال ساختار در نگارش مشارکتی زبان انگلیسی در بستر تعاملات رایانه ای چند رسانه ای و متن‌محور. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی ۱۱ (۳)، ۴۵۳-۴۷۱.

رحمتی پسند، سیده زینب، افراز، شهرام، و رزمجو، سیدآیت اله. (۲۰۲۲). مشکلات نوشتاری زبان آموزان ایرانی: ایجاد یک چارچوب بافت-حساس برای تمرین مهارت نوشتن. پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۲ (۱)، ۷۳-۴۹.

مرزبان، امیر، نوری، نورا (۱۳۹۹). ارتقای نگارش پاراگراف زبان‌آموزان سطح متوسط انگلیسی از طریق همکنشی مکالمه‌ای. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی ۱۰ (۳)، ۶۳۰-۶۴۱.

Alias, N. A. (2012). Design of a motivational scaffold for the Malaysian e-learning

- Educational Technology*, 30(3), 45-56.
<https://doi.org/10.14742/ajet.430>
- Cheung, Y. L. (2018). The effects of writing instructors' motivational strategies on student motivation. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 48-55.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- DeGuerrero, M., & Commander, M. (2013). Shadow reading: Affordances for imitation in the language classroom. *Language Teaching Research*, 434-453.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research & Development*, 51(1), 21-38.
- Gholami Pasand, P., & Tahriri, A. (2017). Peer scaffolding in an EFL writing classroom: An investigation of writing accuracy and scaffolding behaviors. *Research in English language pedagogy*, 5(2), 147-166.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond (Ed.), *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education* (pp. 1-14). Newtown, Australia.
- Hasan, M. (2018). Impact of motivational scaffolding on the acquisition of writing environment. *Educational Technology and Society*, 15(1), 137-151.
- Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. J. (2013). A framework for designing scaffolds that improve motivation and cognition. *Educational psychologist*, 48(4), 243-270.
<https://dx.doi.org/10.1080%2F00461520.2013.838920>
- Benson, B. (1997). Scaffolding. *English Journal*, 86(7), 126-127.
- Booth, A., Azman, H., & Ismail, K. (2014). The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 76-84.
 DOI:10.1016/J.SBSPRO.2014.02.011
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, S. F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 21-33. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2001.00156.x>
- Chen, C. H. (2014). An adaptive scaffolding e-learning system for middle school students' physics learning. *Australasian Journal of*

global planning time. *Research in School and Virtual Learning*, 4(15), 15-26.

Murday, K., Ushida, E., & Ann Chenoweth, N. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125-142.

Negretti, R. (2021). Searching for Metacognitive Generalities: Areas of Convergence in Learning to Write for Publication across Doctoral Students in Science and Engineering. *Written Communication*, 38(2), 167–207. <https://doi.org/10.1177/0741088320984796>

Pearson, P. (1996). Reclaiming the center. In M. Graves, P. van den Broek, & B. Taylor (Eds.), *The Wrst R: A right of all children*. New York: Teachers College Press.

Salmon, G., Globerson, T., & Guterman, E. (1989). The computer as a zone of proximal development: Internalizing reading-related metacognitions from a reading partner. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 620-627.

Santoso, A. (2010). *Scaffolding an EFL (English as a foreign language) effective writing class in a hybrid learning community*. (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

Sardegna, V. G. & McGregor, A. (2013). Scaffolding students' self-regulated efforts for effective pronunciation practice. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, August.

skills in L2 situation. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 7(12), 39-45. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200036>.

Holzman, L. (2010). In M.C. Connery, V. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (pp. 27–40). New York: Peter Lang.

Kao, M. T. (1996). *Scaffolding in a computer-based constructivist environment for teaching statistics to college learners*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.

King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 307-317.

Li, G. (2017). From absence to affordances: Integrating old and new literacies in school-based instruction for English learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 241-246.

Lee, L. (2005). Using Web-based instruction to promote active learning: Learners' perspectives. *CALICO Journal*, 23(1), 139-156. <https://doi.org/10.1558/cj.v23i1.139-156>.

Mortazavi, M., Jafarigohar, M., Rouhi, A., & Soleimani, H. (1970). The effect of scaffolding through structuring and problematizing on EFL learners' writing self-regulatory skills, essay writing skill and

2012. (pp. 182-193). Ames, IA: Iowa State University.

Valencia-Vallejo, N., López-Vargas, O., & Sanabria-Rodríguez, L. (2019). Effect of a metacognitive scaffolding on self-efficacy, metacognition, and achievement in e-learning environments. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.001>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. The problems of general psychology. Including the volume thinking and speech*. New York: Plenum.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.