

Mitigating Japanese L2 Writing Anxiety through Online Peer Feedback



Zeinab Shekarabi✉*  0000-0003-2843-6001

Department of East Asian Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran.

Email: lshekarabi@ut.ac.ir

ABSTRACT

Writing in a second language is one of the most challenging abilities to be acquired in a second language, and it frequently causes learners to experience severe anxiety, seriously impairing a learner's capacity to communicate ideas clearly and successfully complete writing assignments. In response, this study investigated the impact of online peer feedback on L2 writing anxiety among Iranian learners of Japanese as a Foreign Language (JFL). The study focused on the effects of peer feedback on cognitive, somatic, and avoidance-inducing anxiety across different stages of the writing process and various environments, including exams, home settings, face-to-face classes, and online classes. Forty-six Iranian university students (21 intermediate; 25 advanced) wrote weekly compositions and received peer feedback over six weeks. Pre- and post-intervention data were collected using the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) and an open-ended questionnaire. Quantitative and qualitative analysis indicates a significant reduction in cognitive and avoidance-inducing anxiety following peer feedback, though somatic anxiety persisted. The study also reveals that sources of anxiety vary depending on the writing stage and the environment, highlighting the need for tailored interventions. These findings contribute to our understanding of how peer feedback can mitigate L2 writing anxiety, particularly in online learning contexts.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 07 September 2024

Received in revised form 26 December 2024

Accepted: 01 January 2025

Available online: Winter2025

Keywords:

L2 Writing Anxiety, Learning Environment, Online Peer Feedback, Second Language Acquisition (SLA), Writing Process

Shekarabi, Z. (2025). Mitigating Japanese L2 Writing Anxiety through Online Peer Feedback. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (4), 525-540. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.381915.1151>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.381915.1151>.

✉* Zeinab Shekarabi is an assistance professor in Department of Japanese language, University of Tehran, who has been teaching Japanese for more than 10 years.

کاهش اضطراب نوشتن به زبان ژاپنی، به عنوان زبان دوم، از طریق بازخورد برخط همتایان.

زینب شکرآبی*

گروه زبان‌ها و ادبیات آسیای شرقی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

رایانامه: lshekarabi@ut.ac.ir



چکیده

نگارش به زبان دوم، از سخت‌ترین مهارت‌ها در فراگیری زبان دوم است که اغلب باعث می‌شود، زبان‌آموزان اضطراب شدیدی را تجربه کنند. اضطراب مربوطه می‌تواند، به طور جدی، ظرفیت یادگیرنده را برای برقراری ارتباط بین ایده‌ها و انجام تکالیف نوشتاری مختل کند. با توجه به این مهم، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر بازخورد برخط همتایان، بر اضطراب نوشتن به زبان ژاپنی، به عنوان زبان دوم، در زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد. این مطالعه، به طور خاص، اثر بازخورد همتایان را بر اضطراب شناختی، جسمانی و رفتار اجتنابی در مراحل مختلف فرآیند نوشتن و محیط‌های مختلف، از جمله: امتحان، خانه، کلاس‌های حضوری و کلاس‌های برخط بررسی می‌کند. در این پژوهش، ۴۶ دانشجوی ایرانی، (شامل: ۲۱ نفر دانشجوی سطح متوسط و ۲۵ نفر دانشجوی سطح پیشرفته) به مدت شش هفته، به صورت هفتگی، انشاهایی نوشتند و بازخورد برخط همتایان خود را دریافت کردند. داده‌ها، قبل و بعد از انجام آزمایش، با استفاده از پرسشنامه اضطراب نوشتن به زبان دوم و یک پرسشنامه باز جمع‌آوری شد. تحلیل‌های کمی و کیفی نشان دادند که پس از دریافت بازخورد همتایان، اضطراب شناختی و اجتنابی به طور قابل توجهی کاهش یافت؛ اگرچه اضطراب جسمانی همچنان به قوت خود باقی ماند. همچنین، نتایج نشان داد که منابع اضطراب، بسته به مرحله نوشتن و محیط تغییر می‌کنند و نیاز به مداخله مناسب را می‌طلبد. پژوهش حاضر به درک چگونگی کاهش اضطراب نوشتن به زبان دوم، به ویژه در محیط یادگیری برخط، از طریق بازخورد همتایان کمک می‌کند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۶/۱۷
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲
تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۳
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

اضطراب نوشتن به زبان دوم،
بازخورد برخط همتایان،
فراگیری زبان دوم (SLA)،
فرآیند نوشتن، محیط
یادگیری.

شکرآبی، زینب. (۱۴۰۳). کاهش اضطراب نوشتن به زبان ژاپنی به عنوان زبان دوم از طریق بازخورد برخط همتایان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۴ (۴)، ۵۲۵-۵۴۰.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.381915.1151>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.381915.1151>.

*شکرآبی، زینب. کاهش اضطراب نوشتن به زبان ژاپنی و ادبیات ژاپنی دانشکده زبان‌ها و ادبیات. لارجی دانشگاه تهران، دارای بیش از ۱۰ سال سابقه تدریس زبان ژاپنی می‌باشد.

۱. مقدمه

نوشتن به زبانی غیر از زبان مادری، یکی از دشوارترین مهارت‌هایی است که زبان‌آموزان باید به آن تسلط پیدا کنند و این امر، اغلب منجر به اضطراب قابل توجهی در آنان می‌شود. اضطراب نگارش به زبان دوم می‌تواند به اشکال مختلفی، از جمله: استرس‌شناختی، علائم جسمانی و رفتارهای اجتنابی بروز کند (چنگ، ۲۰۰۴).^۱ این اضطراب می‌تواند به شدت، توانایی زبان‌آموز را در بیان مؤثر افکار و انجام تکالیف نوشتاری مختل کند. علاوه بر تأثیر منفی بر کیفیت نوشته‌ها، این اضطراب، ممکن است باعث کاهش مشارکت زبان‌آموز در فعالیت‌های نوشتاری شود و در نتیجه، پیشرفت کلی در یادگیری زبان را مختل کند. بنابراین، مقابله با اضطراب نگارش به زبان دوم، برای ایجاد محیطی حمایت‌گر و سازنده در یادگیری زبان، ضروری است.

یکی از رویکردهای آموزشی که پتانسیل کاهش اضطراب نوشتن به زبان دوم را در بر دارد، بازخورد همتایان است (دو، ۲۰۲۴؛ ژانگ، ۲۰۲۴).^۲ این رویکرد که بر اصول ساختگرایی اجتماعی مبتنی است، زبان‌آموزان را ترغیب می‌کند که آثار یکدیگر را بررسی کرده و بازخورد سازنده‌ای را ارائه دهند. این فرآیند، محیط یادگیری تعاملی و مشارکتی ایجاد می‌کند که از ارزیابی معلم‌محور، به فرآیندی جمعی و تعاملی تغییر می‌یابد. بازخورد همتایان می‌تواند با ایجاد حس مسئولیت مشترک در میان فراگیران، هم مهارت‌های نوشتاری را بهبود بخشد و هم اضطراب را کاهش دهد. با این حال، در حالی که مزایای بازخورد همتایان در محیط‌های کلاس حضوری به‌خوبی مستند شده است، اثربخشی این رویکرد، به‌ویژه در کاهش اضطراب نوشتن به زبان دوم در محیط‌های برخط، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است.

در حالی که بازخورد سنتی همتایان به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است و تحقیقات نشان داده شده است که با تقویت یک محیط یادگیری مشارکتی و حمایتی، اضطراب نوشتن به زبان دوم کاهش می‌یابد، انتقال بازخورد همتایان به محیط‌های برخط، پویایی‌های جدیدی را معرفی می‌کند که نیازمند مطالعه بیشتر است. اگرچه محیط‌های برخط، مزایای منحصر به فردی از جمله: انعطاف‌پذیری و دسترسی بیشتر ارائه می‌دهند، اما چالش‌هایی مانند: احتمال افزایش اضطراب ناشی از عدم تعامل حضوری و موانع فناوری نیز به همراه دارند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نبود تعامل حضوری، چالش‌های فناوری و انزوای مرتبط با یادگیری برخط می‌توانند سطح اضطراب را تشدید کنند (ماتسومورا و هان، ۲۰۰۴؛^۴ ساد و همکاران، ۲۰۱۷).^۵ با توجه به این چالش‌ها، بررسی این که چگونه بازخورد همتایان به صورت برخط می‌تواند بر اضطراب نوشتن به زبان دوم تأثیر بگذارد، ضروری است. در پاسخ، این مطالعه به بررسی این پویایی‌ها با تمرکز بر زبان‌آموزان ایرانی و زبان ژاپنی به‌عنوان زبان خارجی، پرداخته است. این تحقیق با در نظر گرفتن زمینه‌های فرهنگی و زبانی خاص این زبان‌آموزان، تلاش می‌کند تا بینشی عمیق‌تر در مورد مزایا و چالش‌های بازخورد همتایان به صورت برخط، در کاهش اضطراب نوشتن ارائه دهد و به درک جامع‌تری از اثربخشی این رویکرد در میان زبان‌آموزان مختلف کمک کند.

زبان‌آموزان زبان ژاپنی به‌عنوان زبان خارجی، تاکنون در پژوهش‌های موجود در این حوزه کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این مطالعه با بررسی تأثیر بازخورد برخط همتایان بر اضطراب نگارش این گروه از زبان‌آموزان، تلاش می‌کند تا شکاف مهمی را در این حوزه پر کند. به‌طور خاص، این پژوهش منابع و علل اضطراب دانشجویان را در مراحل مختلف فرایند نوشتن، از جمله: دستور زبان، انتخاب واژگان و ساختاردهی انشاء، و همچنین در محیط‌های گوناگون، نظیر: امتحان، محیط خانه، کلاس‌های حضوری و کلاس‌های برخط بررسی می‌کند. درک نحوه بروز اضطراب در این بافت‌های متفاوت، برای توسعه مداخلات هدفمند که می‌تواند باعث کاهش اضطراب و یادگیری مؤثرتر زبان شود، ضروری است.

۲. اضطراب نگارش به زبان دوم

اضطراب نگارش به زبان دوم، شکلی خاص از اضطراب یادگیری زبان است که زمانی رخ می‌دهد که زبان‌آموزان در فرآیند نوشتن به زبان دوم، دچار اضطراب قابل توجهی می‌شوند. این اضطراب می‌تواند توانایی فرد در نوشتن واضح و مؤثر را به شدت مختل کند و در نتیجه، بر کل فرآیند یادگیری زبان تأثیر بگذارد. چنگ (۲۰۰۴) سه بُعد کلیدی برای اضطراب نوشتن به زبان دوم، معرفی می‌کند: اضطراب شناختی، اضطراب جسمانی و اضطراب اجتنابی. اضطراب شناختی شامل استرس ذهنی است، مانند: نگرانی درباره کیفیت نوشته‌ها و ترس از ارزیابی منفی. این نوع اضطراب اغلب با افکار و دغدغه‌های درونی یادگیرنده مرتبط است که می‌تواند فرآیند

^۴. Matsumura & Hann (2004)

^۵. Saadé et al. (2017)

^۱. Cheng (2004)

^۲. Do (2024)

^۳. Zhang (2024)

نوشتن را مختل کند. اضطراب جسمانی از طریق علائم فیزیکی، مانند: تعریق، افزایش ضربان قلب و عصبی بودن بروز می‌کند. این واکنش‌های فیزیولوژیکی می‌توانند، دشواری‌های نوشتن را تشدید کنند. اضطراب اجتنابی به عدم تمایل به انجام وظایف نوشتاری و به تعویق انداختن آنها اشاره دارد که می‌تواند منجر به چرخه‌ای از اجتناب و افت پیشرفت در یادگیری زبان شود (بیلی، ۱۹۸۳).^۱

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اضطراب نوشتن به زبان دوم، تأثیر منفی قابل‌توجهی بر عملکرد نوشتاری دانشجویان دارد، به عنوان مثال: سورور و دنگلا (۲۰۱۹)^۲ همبستگی منفی معناداری بین اضطراب نوشتن و عملکرد نوشتاری یافته‌اند که نشان می‌دهد با افزایش اضطراب، مهارت نوشتن کاهش می‌یابد. به‌طور مشابه، حسن (۲۰۰۱)^۳ نشان داد که دانش‌آموزانی که سطح بالایی از اضطراب نوشتن دارند، تمایل دارند متون کوتاه‌تری تولید کنند، اعتماد به نفس کمتری نشان می‌دهند و اغلب نمرات پایین‌تری دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اضطراب نوشتن به زبان دوم، نه تنها باعث ایجاد اختلال در تکالیف نوشتاری می‌شود، بلکه به کاهش طولانی مدت انگیزه یادگیری زبان و عدم موفقیت نیز منجر می‌شود.

دلایل اضطراب نوشتن به زبان دوم، دارای چندین بعد است؛ عواملی مانند: محدودیت‌های زمانی، فشار ارزشیابی و بازخورد منفی معلمان به عنوان عوامل مهم در اضطراب شناسایی شده‌اند (جنج و یایی، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۰۳؛ قووانج، و سی‌نا، ۲۰۲۲؛ یان، ۲۰۲۴).^۴ به‌طور خاص، آنها تأکید می‌کنند که اضطراب نوشتن تنها یک چالش شناختی یا عاطفی نیست، بلکه یک مانع رفتاری است که اغلب منجر به چرخه اجتناب و عدم موفقیت می‌شود که در آن فراگیران، غرق در اضطراب، به‌طور کلی از نوشتن تکالیف اجتناب می‌کنند و این مانع پیشرفت زبان آنها می‌شود. بنابراین، درک این ابعاد و تأثیر آنها برای توسعه استراتژی‌های موثر برای کاهش اضطراب نوشتن به زبان دوم و حمایت از فراگیران در غلبه بر این چالش‌ها، بسیار مهم است.

علاوه بر این، مطالعات مختلف، منابع خاصی از اضطراب نوشتن به زبان دوم را شناسایی کرده‌اند که در مراحل مختلف

فرآیند نوشتن و در محیط‌های مختلف بوجود می‌آیند. تجربه-های آسیب‌زای گذشته، مانند: انتقاد شدید یا احساس شکست در جمع، می‌تواند زخم‌های روانی ماندگاری ایجاد کند و به اضطراب کمک کند (ساویتسکی و همکاران، ۲۰۰۱).^۵ بازخورد منفی از معلمان، به‌ویژه هنگامی که بیش از حد انتقادی است یا به جای بهبودی، بر اشتباهات متمرکز است، می‌تواند ترس از شکست را تشدید کند و منجر به عدم تمایل عمیق به انجام وظایف نوشتاری شود (فریس و رابرتز، ۲۰۰۱).^۶ علاوه بر این، فقدان صلاحیت نوشتن، از جمله: دانش محدود دستور زبان و واژگان، منبع رایج اضطراب محسوب می‌شوند؛ به‌ویژه هنگامی که زبان‌آموزان احساس می‌کنند قادر به بیان افکار خود به‌طور واضح در زبان مقصد نیستند (رسول و همکاران، ۲۰۲۳).^۷ کوکوک، (۲۰۲۳).^۸ علاوه بر این، فشار ناشی از محدودیت‌های زمانی مانند: مواردی که در طول امتحانات تجربه می‌شوند، می‌تواند اضطراب را بیشتر کنند، زیرا زبان‌آموزان ممکن است بترسند که زمان کافی برای سازماندهی افکار خود یا تجدید نظر کافی در کار خود ندارند (جنج و یایی، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۰۳). در نهایت، ترس از ارزیابی منفی، چه از طرف معلمان و چه از طرف هم‌تایان، اغلب منجر به کمال‌گرایی و اجتناب از نوشتن تکالیف نوشتاری به صورت کامل می‌شود (رافک و همکاران، ۲۰۱۳).^۹

۳. بازخورد هم‌تایان و نگارش به زبان دوم

بازخورد هم‌تایان، به عنوان یک رویکرد آموزشی ارزشمند برای تقویت یک محیط مشارکتی و کاهش دهنده اضطراب در حوزه یادگیری زبان دوم شناخته شده است. بازخورد هم‌تایان بر اساس نظریه ساختگرایی اجتماعی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸)^{۱۰}، زبان‌آموزان را دعوت می‌کند تا در نقدهای سازنده کار یکدیگر شرکت کنند و یک شبکه حمایت متقابل ایجاد کنند که می‌تواند نتایج یادگیری را افزایش دهد و در عین حال به کاهش اضطراب نوشتن به زبان دوم کمک کند (هایلند و هایلند، ۲۰۰۶).^{۱۱} این حمایت به‌ویژه در مدیریت اضطراب شناختی، جسمانی و اجتنابی سودمند است و فراگیران به‌طور بالقوه اعتماد به نفس پیدا می‌کنند و ترس‌های مربوط به عملکرد در آنها کاهش می‌یابد. با این حال، در حالی که بازخورد هم‌تایان به دلیل مزایای آن مورد توجه قرار می‌گیرد، تأثیر بازخورد برخط در

⁸. Savitsky et al., (2001)

⁹. Ferris & Roberts (2001)

¹⁰. Rasool et al., (2023)

¹¹. Kucuk, (2023)

¹². Rafeek et al., (2013)

¹³. Vygotsky, L. S. (1978)

¹⁴. Hyland & Hyland (2006)

¹. Bailey (1983)

². Surur & Dengela (2019)

³. Hassan (2001)

⁴. Genç & Yayli (2019)

⁵. Lee (2003)

⁶. Quvanch & Si Na (2022)

⁷. Yan (2024)

مقابل بازخورد حضوری و به‌ویژه کاربرد آن در زبان‌های کمتر آموزش داده شده، مانند: زبان ژاپنی ناشناخته باقی می‌ماند و شکاف مهمی در درک ما از اثرات آن در محیط‌های آموزشی مختلف بر جای می‌گذارد.

اگرچه مطالعات پیوسته از اثربخشی بازخورد همتایان در کاهش اضطراب حمایت می‌کنند، اما آنها در بررسی کلاس‌های سنتی نسبت به کلاس‌های برخط تفاوت قابل توجهی دارند. به عنوان مثال، در **شکرآبی (۲۰۲۳)**^۱، زبان‌آموزانی که بازخورد برخط همتایان دریافت کردند، اضطراب نوشتاری کمتری نسبت به آنهایی که فقط به بازخورد معلم تکیه می‌کردند، گزارش می‌کنند و آنها تعامل برخط با همتایان را کمتر از ارزیابی مستقیم معلم، ترسناک تلقی می‌کنند. این مطلب، موید یافته‌های **تسوی و نگ، ۲۰۰۰**^۲ است که استدلال می‌کنند که ماهیت غیررسمی بازخورد همتایان می‌تواند، تمرکز فراگیران را از دقت زبانی به تعامل محتوا تغییر دهد، تغییری که به‌طور قابل توجهی اضطراب را کاهش می‌دهد. با این حال، تسوی و نگ تحقیقات خود را در محیط‌های حضوری انجام دادند، جایی که نشانه‌های بصری، زبان بدن و شفاف‌سازی فوری نقش اساسی در ایجاد یک فضای حمایتی دارند. در مقابل، تنظیمات برخط این جنبه‌ها را حذف می‌کنند و چالش‌های بالقوه را ایجاد می‌کنند، به‌ویژه برای فراگیرانی که مستعد اضطراب در مورد فناوری هستند یا با ابزارهای همکاری از راه دور آشنا نیستند (**ساد و همکاران، ۲۰۱۷**؛ **ماتسومورا و هان، ۲۰۰۴**). بنابراین، اگرچه که بازخورد برخط همتایان امیدهایی را روشن می‌سازد، کاربرد آن ممکن است محدودیت‌هایی داشته باشد که نیاز به بررسی بیشتر دارد. علاوه بر این، اکثر مطالعات مربوط به بازخورد همتایان بر اثربخشی آن در زبان انگلیسی، به عنوان زبان دوم و سایر زبان‌هایی که به‌صورت گسترده آموزش داده می‌شوند، مانند: اسپانیایی تأکید می‌کنند و تحقیقات به نسبت محدودی بر زبان ژاپنی و زبان‌های مشابه، به‌ویژه آن دسته از زبان‌ها که چالش‌های منحصر به فرد زبانی یا نوشتاری دارند، (مانند: نوشتار واژه‌نگار کانجی) تمرکز می‌کنند. برخلاف زبان‌هایی که دارای حروف الفبایی هستند، نوشتار ژاپنی بیشتر از عناصر لوگوگرافی تشکیل شده است که اغلب زبان‌آموزان را مرعوب می‌کند و لایه‌ای از اضطراب مرتبط با حفظ و دقت نویسه‌ها را ایجاد می‌کند. با این حال، همانطور که **جنج و یایلی (۲۰۱۹)**

خاطرنشان می‌کنند، مطالعات زبان‌های رایج‌تر ممکن است، این پیچیدگی را درک نکنند و نشان می‌دهد که در نظر گرفتن عوامل خاص زبان، برای درک اثربخشی بازخورد همتایان در نوشتن به زبان دوم، بسیار حائز اهمیت است. در مورد فراگیران زبان خارجی، چالش‌های مرتبط با کانجی، پیچیدگی‌های دستوری و ساختارهای نحوی ناآشنا، فشارهای خاصی را اضافه می‌کنند که ممکن است با پویایی بازخورد همتایان، به‌ویژه در قالب برخط، تعامل داشته باشد.

تفاوت‌های فرهنگی نیز ممکن است به دریافت و اثربخشی بازخورد همتایان کمک کند. با توجه به اینکه بیشتر مطالعات در محیط‌های آموزشی در غرب انجام شده‌اند، جایی که زبان‌آموزان ممکن است نگرش‌های متفاوتی نسبت به ارزیابی همتایان در مقایسه با فراگیران محیط‌های دیگر (غیر از کشورهای غربی) داشته باشند، تفاوت‌های فرهنگی بالقوه نیاز بررسی نحوه پاسخگویی بازخورد برخط همتایان را می‌طلبد.

مطالعات تطبیقی بازخورد همتایان، در مقابل بازخورد معلم نیز تأثیرات متفاوتی بر اضطراب و کیفیت نگارش نشان می‌دهد. به عنوان مثال؛ یافته‌های **شکرآبی (۲۰۲۳)** نشان می‌دهد که در حالی که بازخورد معلم ممکن است به دلیل راهنمایی تخصصی‌تر منجر به کیفیت بالاتر و در نتیجه نمرات بالاتری شود، بازخورد همتایان می‌تواند در کاهش اضطراب موثرتر باشد. با این حال، این تمایز ممکن است پیامدهایی برای چگونگی درک فراگیران از قدرت و تخصص در بازخورد داشته باشد که تأثیر این دو عنصر را در محیط برخط تغییر دهد. بدون تعامل حضوری، بازخورد همتایان در محیط برخط ممکن است، فاقد اطمینانی باشد که بازخورد حضوری بی‌درنگ فراهم می‌کند و این امر به‌طور بالقوه بر اعتماد به نفس فراگیران تأثیر می‌گذارد. مطالعات **اکبری (۲۰۲۱)**، و **داودن و همکاران (۲۰۱۳)**^۳ بر اهمیت جنبه رابطه‌ای بازخورد تأکید می‌کنند، جایی که اعتماد به ارائه‌دهنده بازخورد به طور قابل توجهی بر اثربخشی آن تأثیر می‌گذارد. در محیط‌های برخط که روابط ممکن است کمتر شخصی باشد، پویایی رابطه ممکن است، تضعیف شود و بر مزایای کاهش اضطراب این رویکرد تأثیر بگذارد.

علاوه بر این، ابزارهای فن‌آورانه، خود متغیرهای جدیدی را در فرآیند بازخورد معرفی می‌کنند که اغلب در مطالعاتی که فقط بر کلاس‌های درس سنتی تمرکز می‌کنند، نادیده گرفته

³. Dowden, et al.,(2013)

¹. Shekarabi, (2023)

². Tsui & Ng (2000)

می‌شود. پلتفرم‌های بازخورد برخط می‌توانند، هراس‌انگیز باشند، به‌ویژه برای کسانی که به یادگیری دیجیتال عادت ندارند، می‌تواند نگرانی‌های موجود در مورد نوشتن و فناوری را تشدید کند (ساد و همکاران، ۲۰۱۷؛ ماتسومورا و هان، ۲۰۰۴). در مطالعه شکرایی (۲۰۲۳) روی زبان‌آموزان ژاپنی، زبان‌آموزانی که بازخورد معلم را دریافت کردند، نسبت به همسالان خود، نمرات بهتری کسب کردند که این نشان می‌دهد، در حالی که بازخورد برخط همسالان ممکن است، اضطراب را کاهش دهد اما منجر به دقت یا مهارت زبانی برتر نمی‌شود. اینجاست که پرسش‌های مهمی در مورد اثربخشی بازخورد همتایان برای فراگیرانی که به راهنمایی ساختارمندتری نیاز دارند، مطرح می‌شود، به‌ویژه در زبان‌هایی مانند: ژاپنی که دقت زبانی، یک نگرانی رایج است.

۴. پژوهش حاضر

برای پرداختن به این که چگونه بازخورد همتایان، بر ابعاد مختلف اضطراب نوشتن به زبان دوم (اضطراب‌شناختی، جسمانی و اجتنابی)، تاثیر می‌گذارد و برای پیشنهاد مداخلات هدفمندی که می‌تواند به‌طور موثری اضطراب را در این زمینه کاهش دهد، این مطالعه، منابع و دلائل اضطراب را در میان زبان‌آموزان ایرانی که زبان ژاپنی را می‌آموزند، بررسی می‌کند. علاوه بر این، چگونگی تغییر متغیرهای فوق را در بین این زبان‌آموزان با سطوح مختلف زبانی (متوسط و پیشرفته) بررسی خواهد کرد. به این منظور، پژوهش حاضر به پرسش‌های زیر می‌پردازد:

۱. انواع اضطراب نوشتن به زبان دوم، در میان زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی چیست.
۲. بازخورد برخط همتایان تا چه اندازه بر انواع اضطراب نوشتاری زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی تأثیر می‌گذارد.
۳. سطح اضطراب نوشتن به زبان دوم، در میان زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی؛ در مراحل مختلف فرآیند نوشتن چیست.
۴. سطح اضطراب نوشتن به زبان دوم، در بین زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی در محیط‌های نوشتاری مختلف: (منزل، کلاس‌های حضوری یا بدون محدودیت زمانی، کلاس‌های برخط یا بدون محدودیت زمانی و امتحان) چیست.

۵. روش‌شناسی پژوهش

۵-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۴۶ زبان‌آموز ایرانی زبان ژاپنی بودند که در یکی از دانشگاه‌های ایران مشغول به تحصیل بودند. این افراد به‌صورت داوطلبانه و با رضایت در مطالعه شرکت کردند. از میان آنان، ۱۰ نفر مرد و ۳۶ نفر زن بودند و میانگین سنی آنها ۲۲/۶ سال بود. در این میان، ۲۱ نفر دانشجوی سال دوم (سطح متوسط) و ۲۵ نفر دانشجوی سال چهارم (سطح پیشرفته) بودند.

۵-۲. ابزار

در این پژوهش از دو ابزار برای بررسی اضطراب نوشتن به زبان دوم و دلائل آن استفاده شد. ابتدا، پرسشنامه اضطراب نوشتن به زبان دوم است که توسط چنگ (۲۰۰۴) طراحی شده است و اضطراب نوشتاری را در سه بُعد شناختی، جسمانی و اجتنابی ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه شامل ۲۲ سؤال است که شرکت‌کنندگان باید پاسخ‌های خود را در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱ = کاملاً موافق تا ۵ = کاملاً مخالف) ارائه دهند. گزینه میانی نیز به‌عنوان «بدون نظر» (۳) در نظر گرفته شده است. اعتبار این پرسشنامه بسیار بالا است (ضریب پایایی = ۰/۹۱).

دومین ابزار، پرسشنامه باز با محوریت شناخت دلائل اضطراب نوشتاری است. این پرسشنامه بر پایه مطالعه چنچ و یابلی (۲۰۱۹) طراحی شده است و به بررسی منابع اضطراب زبان‌آموزان در مراحل مختلف فرآیند نوشتار می‌پردازد. این مراحل شامل: دستور زبان، انتخاب واژگان، کانبجی و نشانه‌گذاری، طوفان ذهنی، انتخاب موضوع، سازمان‌دهی ایده‌ها، یافتن ایده‌های پشتیبان، نوشتن جمله‌های موضوعی، جمله‌های پشتیبان، جمله‌های نتیجه‌گیری، بازخوانی و بازنویسی پس از دریافت بازخورد همتایان می‌باشد. همچنین، این پرسشنامه به ارزیابی میزان اضطراب زبان‌آموزان در محیط‌های مختلف نوشتاری، (مانند: امتحان، منزل، کلاس‌های حضوری یا بدون محدودیت زمانی و کلاس‌های برخط یا بدون محدودیت زمانی) می‌پردازد. این پرسشنامه برای استفاده در پژوهش حاضر متناسب‌سازی شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد، سطح اضطراب خود را در مقیاس ۱ تا ۵ (۱ = کمترین اضطراب، ۵ = بیشترین اضطراب) مشخص کرده و توضیحاتی درباره علل اضطراب خود ارائه دهند. این رویکرد دوگانه امکان ارزیابی کمی میزان اضطراب و تحلیل کیفی دلائل آن را فراهم کرد.

۵-۳. روند کار

شرکت‌کنندگان هر هفته یک انشای توضیحی به زبان ژاپنی نوشته و از همتایان خود بازخورد برخط دریافت کردند. پس از دریافت بازخورد، از آنها خواسته شد که هر انشاء را بازبینی و بازنویسی کنند. این فرآیند طی شش هفته اجرا شد و در مجموع به انجام شش تکلیف نوشتاری انجامید. بحث‌ها و بازخوردهای برخط از طریق پلتفرم مودل برگزار شد که شامل: انجمن‌های گفت‌وگو، اشتراک اسناد و ارتباطات نوشتاری، سمعی-بصری بود. دانشجویان نوشته‌های خود را با همتایان خود به اشتراک گذاشتند و همتایان یک هفته فرصت داشتند تا متن‌ها را بررسی کرده و بازخورد ارائه دهند. در جلسات برخط، دانشجویان به صورت دو نفره گروه‌بندی شدند تا درباره بازخوردهای دریافت‌شده، بحث کنند. هیچ آموزشی در خصوص نحوه ارائه بازخورد به آنها داده نشد تا از دانش موجود خود برای یادگیری از یکدیگر استفاده کنند. شرکت‌کنندگان آزاد بودند تا در هر بخشی از نوشته‌ها بازخورد دهند و مسائل مربوط به ساختار، سازمان‌دهی و سایر جنبه‌ها را مطرح کنند. پژوهشگر این جلسات را نظارت می‌کرد اما در تعاملات همتایان دخالت نداشت.

برای بررسی انواع اضطراب نوشتاری در زبان دوم و تغییرات سطح اضطراب قبل و بعد از تکالیف نوشتاری، شرکت‌کنندگان دو مرتبه (قبل و بعد از آزمایش) پرسشنامه اضطراب را تکمیل کردند. علاوه بر این، برای روشن شدن دلایل اضطراب نوشتاری، زبان‌آموزان پرسشنامه باز را در پایان آزمایش تکمیل کردند.

۶. یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش اول پژوهش، سطح اضطراب زبان‌آموزان با استفاده از فراوانی اضطراب نگارش در ابتدا (پیش آزمون) و در انتهای (پس آزمون) آزمایش، مورد بررسی قرار گرفت. همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، در گروه متوسط، قبل از دریافت بازخورد برخط همتایان، میزان اضطراب نگارش به زبان دوم در بین زبان‌آموزان ژاپنی شامل سطح بالا (۵۲ درصد)، سطح متوسط (۴۴ درصد) و سطح پایین (۴ درصد) است. اما بعد از دریافت بازخورد برخط توسط همکلاسی‌ها، این سطوح به سطح بالا با ۲۴ درصد، سطح متوسط با ۵۶ درصد و سطح پایین با ۲۰ درصد تغییر یافت. به‌طور مشابه، در گروه

پیشرفته، نتایج پیش آزمون نشان داد که میزان اضطراب شامل دو سطح بالا (۴۸ درصد) و متوسط (۵۲ درصد) است و هیچ موردی از اضطراب در سطح پایین مشاهده نشد. در مقابل، نتایج پس آزمون نشان داد که سطح اضطراب به شرح زیر کاهش یافته است؛ به این صورت که سطح اضطراب بالا به ۳۳ درصد کاهش یافت و سطح اضطراب متوسط در ۵۲ درصد ثابت ماند و سطح اضطراب پایین با ۱۴ درصد ظهور یافت. این یافته‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه متوسط و پیشرفته، یادگیرندگان کاهش اضطراب را به دنبال بازخورد همسالان تجربه کردند، همانطور که این مسئله با کاهش سطح اضطراب بالا و توزیع مجدد متناظر به سطوح اضطراب متوسط و پایین مشهود است.

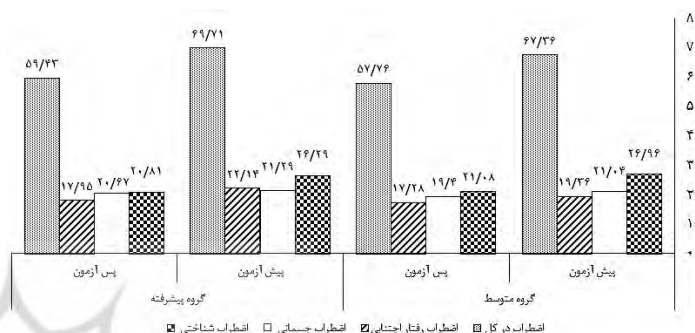
با توجه به انواع اضطراب، میانگین نمرات برای اضطراب نگارش در کل و همچنین سه نوع خاص اضطراب: (شناختی، جسمانی و اجتنابی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. طبق گفته ژانگ (۲۰۱۱)، میانگین نمره بالای ۶۵ به عنوان سطح بالای اضطراب، میانگین نمره زیر ۵۰ به عنوان سطح پایین و میانگین نمره بین ۵۰ تا ۶۵ به عنوان سطح متوسط طبقه‌بندی می‌شود. همانطور که در شکل ۱ نشان داده شده است، در گروه متوسط، نتایج پیش آزمون نشان داد که انواع غالب اضطراب به ترتیب شامل: اضطراب شناختی ($M = 26.96$)، اجتنابی ($M = 21.04$) و در نهایت جسمانی ($M = 19.36$) است. این در حالی است که نتایج پس آزمون کاهش سطح اضطراب را در همه انواع اضطراب نشان داد: شناختی ($M = 21.08$)، اجتنابی ($M = 17.28$)، و جسمانی ($M = 19.70$). در گروه پیشرفته، نتایج پیش آزمون به‌طور مشابه، اضطراب شناختی ($M = 26.29$)، اجتنابی ($M = 22.14$)، و اضطراب جسمانی ($M = 21.29$) را به عنوان انواع رایج شناسایی کرد. با این حال، نتایج پس آزمون نیز کاهش در این انواع اضطراب را نشان داد (اضطراب شناختی ($M = 20.81$)، اجتنابی ($M = 17.95$)، و اضطراب جسمانی ($M = 20.67$)). این نتایج نشان می‌دهد که بازخورد برخط همتایان به کاهش کلی سطح اضطراب در بین زبان‌آموزان کمک می‌کند و تغییرات مشخصی در هر سه نوع اضطراب ایجاد می‌کند.

جدول ۱. نتایج پرسشنامه اضطراب نگارش در پیش آزمون و پس آزمون

گروه‌ها		گروه متوسط		گروه پیشرفته	
پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون

تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۳	۱۴/۲۸	۰	۰	۵	۲۰	۱	۴	اضطراب پایین
۱۱	۵۲/۳۸	۱۱	۳۸/۵۲	۱۴	۵۶	۱۱	۴۴	اضطراب متوسط
۷	۳۳/۳۳	۱۰	۴۷/۶۱	۶	۲۴	۱۳	۵۲	اضطراب بالا
۲۱	۱۰۰	۲۱	۱۰۰	۲۵	۱۰۰	۲۵	۱۰۰	کل

شکل ۱. مقایسه میانگین سطح اضطراب از نظر کلی و در هر یک از انواع اضطراب در پیش آزمون و پس آزمون



برای بررسی تأثیر بازخورد همتایان به صورت برخط بر اضطراب نگارش زبان آموزان ژاپنی به صورت کلی، پرسشنامه اضطراب در دو نوبت، یکبار در آغاز و بار دیگر در پایان پژوهش، اجرا شد. با توجه به اینکه متغیرهای این مطالعه، از نوع ترتیبی است، از آزمون ناپارامتریک رتبه علامت دار ویلکاکسون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. از میان ۲۱ دانشجوی سطح پیشرفته‌ای که در این پژوهش شرکت کردند، سطح اضطراب در ۱۸ دانشجو پس از دریافت بازخورد همتایان کاهش یافت، در حالی که یک دانشجو تغییری نشان نداد و دو دانشجو افزایش اضطراب را گزارش کردند. آزمون ویلکاکسون کاهش معنادار آماری در سطح اضطراب را نشان داد (میان = $-۷/۰۰$)، به طوری که میانۀ نمرات از $۶۴/۰۰$ پیش از دریافت بازخورد به $۵۶/۰۰$ پس از آن تغییر کرد ($z = -3.698, p < .001, r = 0.81$). به همین ترتیب، از میان ۲۵ دانشجوی سطح متوسط، سطح اضطراب در ۲۰ نفر کاهش یافت، یک نفر تغییری نشان نداد و چهار نفر افزایش اضطراب را گزارش کردند. نتایج آزمون نیز کاهش معنادار آماری در سطح اضطراب را نشان داد (میان = $-۸/۰۰$) به طوری که میانۀ نمرات از $۶۶/۰۰$ پیش از دریافت بازخورد، به $۵۸/۰۰$ پس از آن تغییر کرد ($z = -3.418, p < .001, r = 0.68$).

برای بررسی تأثیر بازخورد برخط همتایان بر اضطراب شناختی دانشجویان نیز، از آزمون ویلکاکسون استفاده شد. از میان ۲۱ دانشجوی سطح پیشرفته، اضطراب شناختی در ۱۷ نفر کاهش یافت، در حالی که یک دانشجو تغییری نشان نداد و سه نفر افزایش اضطراب را گزارش کردند. تحلیل آماری کاهش معناداری در اضطراب شناختی را نشان داد (میان = $-۴/۰۰$)، به طوری که میانۀ نمرات از $۲۵/۰۰$ پیش از بازخورد، به $۲۲/۰۰$ پس از آن تغییر کرد ($z = -3.367, p < .001, r = 0.73$). برای دانشجویان سطح متوسط نیز اضطراب شناختی در ۲۰ نفر کاهش یافت، اما در پنج نفر افزایش یافت. آزمون آماری کاهش معناداری را در اضطراب شناختی با میانۀ نمرات $۲۶/۰۰$ پیش از بازخورد، و $۲۱/۰۰$ پس از آن (میان = $-۵/۰۰$)، تأیید کرد ($z = -3.461, p < .001, r = 0.72$).

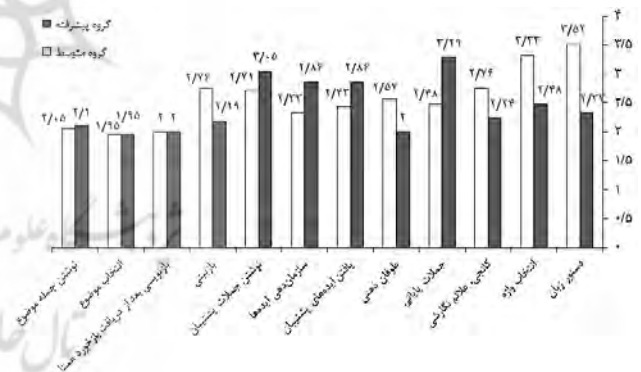
آزمون ویلکاکسون نشان داد که از میان ۲۱ دانشجوی سطح پیشرفته، سطح اضطراب جسمانی در ۸ دانشجو کاهش یافت، اما در ۱۱ نفر افزایش یافت و ۲ دانشجو تغییری نشان ندادند. این آزمون با میانۀ نمرات $۲۱/۰۰$ پیش از بازخورد، و $۱۸/۰۰$ پس از آن (میان = $۱/۰۰$) کاهش معناداری در اضطراب جسمانی نشان نداد ($z = 0.304, p > .05$). برای دانشجویان سطح متوسط، اضطراب جسمانی در ۱۴ نفر کاهش یافت، در ۹ نفر افزایش یافت و در ۲ نفر بدون تغییر باقی ماند. تحلیل آماری نیز با میانۀ نمرات $۲۱/۰۰$ پیش از بازخورد و $۱۸/۰۰$ پس از آن (میان = $-۱/۰۰$) کاهش معناداری را نشان نداد ($z = -1.340, p > .05$).

در نهایت، تأثیر بازخورد همتایان بر اضطراب اجتماعی بررسی شد. از میان ۲۱ دانشجوی سطح پیشرفته، اضطراب اجتماعی در ۱۷ دانشجو کاهش یافت، در ۱ دانشجو افزایش یافت و در ۳ نفر بدون تغییر باقی ماند. آزمون کاهش معناداری در این نوع اضطراب را نشان داد (میان = $-۴/۰۰$)، به طوری که میانۀ نمرات از $۲۰/۰۰$ پیش از بازخورد، به $۱۸/۰۰$ پس از آن تغییر کرد ($z = -3.664, p < .001, r = 0.80$). برای

دانشجویان سطح متوسط، اضطراب اجتنابی در ۱۴ دانشجوی کاهش یافت، در ۸ نفر افزایش یافت و در ۳ نفر بدون تغییر باقی ماند. تحلیل آماری در این نوع اضطراب با میانه نمرات ۱۸/۰۰ پیش از بازخورد و ۱۷/۰۰ پس از آن (میانه = ۱۰/۰-) کاهش معناداری را نشان نداد ($z = -1.856, p > .05$).

برای بررسی سطح اضطراب نگارش زبان دوم در مراحل مختلف فرآیند نگارش، میانگین نمرات اضطراب برای هر مرحله محاسبه شد. همان طور که در شکل ۲ مشاهده می شود، دانشجویان سطح متوسط بالاترین سطح اضطراب را در حوزه های «دستور زبان ($M = 3.52$)»، «انتخاب واژگان ($M = 3.33$)»، و «کانجی، علائم نگارشی و بازبینی ($M = 2.76$)» نشان دادند. در مقابل، دانشجویان سطح پیشرفته بیشترین سطح اضطراب را در نوشتن «جملات پایانی ($M = 3.29$)»، «جملات پشتیبان ($M = 3.05$)» و «تولید و سازمان دهی ایده های پشتیبان ($M = 2.86$)» گزارش کردند. این یافته ها نشان می دهد که منابع اضطراب نگارش در زبان دوم بین دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته متفاوت است.

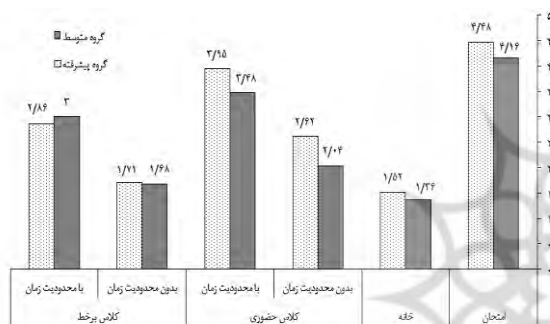
شکل ۲. میانگین اضطراب نگارش زبان آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی در مراحل مختلف فرآیند نگارش



برای بررسی میزان اضطراب نگارش دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی در محیط های مختلف نگارش، میانگین نمرات اضطراب برای هر محیط: (امتحان، خانه، کلاس های حضوری با و بدون محدودیت زمانی، کلاس های برخط با و بدون محدودیت زمانی) محاسبه شد. همان طور که در شکل ۳ نشان داده شده است، نتایج حاکی از آن است که دانشجویان در هر دو گروه متوسط و پیشرفته، بیشترین میزان اضطراب را هنگام نگارش در جلسات امتحان تجربه کرده اند،

درحالی که هنگام نگارش در خانه کمترین میزان اضطراب را احساس کرده اند. علاوه بر این، دانشجویان گزارش دادند که در کلاس های حضوری، اضطراب بیشتری نسبت به کلاس های برخط داشته اند. در محیط های حضوری، اضطراب در شرایطی که محدودیت زمانی وجود دارد، بیشتر از مواقع بدون محدودیت زمانی بود. به همین ترتیب، در کلاس های برخط نیز دانشجویان هنگام نگارش در شرایط محدودیت زمانی، اضطراب بیشتری نسبت به شرایط بدون محدودیت زمانی احساس کردند.

شکل ۳. میانگین اضطراب نگارش زبان آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی در محیط های مختلف



جدول ۲ تحلیلی دقیق از عواملی که به اضطراب نگارش در میان دانشجویان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی در محیط های مختلف نوشتاری منجر می شود، ارائه می دهد. در مورد محیط امتحان، بیشتر دانشجویان در هر دو گروه، جو و فضای امتحان، محدودیت های زمانی و فشار نمرات را به عنوان منابع اصلی اضطراب ذکر کردند. در مقابل، محیط خانه با سطوح اضطراب کمتری همراه بود، زیرا دانشجویان از جو آرام و اختیار عملی که در این محیط داشتند، احساس رضایت می کردند. برای کلاس های حضوری و برخط، محدودیت های زمانی، به عنوان مهم ترین عامل منجر به افزایش سطح اضطراب، و در میان دانشجویان هر دو گروه شناسایی شد.

جدول ۲. دلایل اضطراب نگارش زبان آموزان سطح متوسط و پیشرفته زبان ژاپنی، در محیط های نوشتاری مختلف

محیط نگارش	دلایل	گروه متوسط	گروه پیشرفته
------------	-------	------------	--------------

درصد	درصد		
۶۶/۶۶	۴۴	خود امتحان	امتحان
۹/۵۲	۳۲	زمان	
۲۳/۸	۲۰	نمره و ارزیابی	
۹/۵۲	۱۲	دانش ناکافی	
۴/۷۶	۴	عدم تمرکز	
۴۲/۸۵	۷۲	آرامش، خیل راحت	خانه
۱۴/۲۸	۸	اختیار عمل	
۱۴/۲۸	۱۲	زمان کافی	
۱۴/۲۸	۸	تمرکز	
۴۲/۸۵	۶۰	عدم محدودیت زمانی	کلاس حضوری بدون محدودیت زمان
۱۹/۰۴	۸	تمرکز	
۱۴/۲۸	۱۲	عدم تمرکز	
۴/۷۶	۸	حضور دیگران (مدرس، دانشجویان)	
۶۶/۶۶	۷۶	زمان	
۲۳/۸	۱۲	عدم تمرکز	کلاس حضوری با محدودیت زمان
۴/۷۶	۸	حضور بودنی	
۴/۷۶	۴	حضور دیگران (مدرس، دانشجویان)	
۵۲/۳۸	۴۸	زمان	
۲۸/۵۷	۲۴	آرامش، خیال راحت	
۹/۵۲	۸	تمرکز	کلاس برخط بدون محدودیت زمان
۹/۵۲	۸	برخط بودن، استرس‌زا است	
۴/۷۶	۴	عدم حضور دیگران	
۴۲/۸۵	۴۴	زمان	
۲۸/۵۷	۲۴	آرامش، خیال راحت	
۴/۷۶	۸	عدم تمرکز	کلاس برخط با محدودیت زمان
۱۴/۲۸	۱۲	برخط بودن، استرس‌زا است	
۴/۷۶	۴	عدم حضور دیگران	

۷. بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهادها

این مطالعه تأثیر بازخورد برخط همتایان را بر اضطراب نوشتاری زبان دوم، در میان زبان‌آموزان ایرانی زبان ژاپنی بررسی کرد. یافته‌ها نشان داد که هم زبان‌آموزان سطح متوسط و هم سطح پیشرفته، پیش از دریافت بازخورد از همکلاسی‌های خود، سطوح بالاتر تا متوسطی از اضطراب در نوشتن به زبان ژاپنی را تجربه می‌کنند. با این حال، سطوح اضطراب آنها پس از دریافت بازخورد همتایان، به طور چشمگیری کاهش یافت. این کاهش، یافته‌های پژوهش‌های پیشین را تأیید می‌کند که نشان می‌دهند بازخورد برخط همتایان، با ایجاد حس تعلق به جامعه، جمع و احساس مسئولیت مشترک میان زبان‌آموزان در

کاهش اضطراب نوشتاری مؤثر است (شکری، ۲۰۲۳؛ هایلند و هایلند، ۲۰۰۶).

نتایج هم‌چنین نشان داد که بیشترین کاهش‌ها در انواع اضطراب‌های شناختی و اضطراب‌های ناشی از اجتناب رفتاری رخ داده است. کاهش قابل توجه اضطراب شناختی به‌ویژه از اهمیت برخوردار است، زیرا نشان می‌دهد که بازخورد همتا به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا افکار خود را بهتر سازماندهی کرده و در نتیجه اعتماد به نفس آنها در نوشتن افزایش یابد (چنگ و همکاران، ۱۹۹۹؛ چنگ، ۲۰۰۴). بازخورد همتایان، با ارائه نقد سازنده، راحت‌تر از بازخورد مدرس پذیرفته می‌شود و منجر به نگرش مثبت‌تری نسبت به اصلاحات و بهبودها می‌شود (چوی، ۲۰۱۳؛ چوی و همکاران، ۲۰۲۱)^۲. علاوه بر این، ماهیت

^۲. Cui, et al., (2021)

^۱. Choi (2013)

همکاری جویانه بازخورد همتا، حس تعلق به جامعه و حمایت را تقویت کرده، احساس انزوا را کاهش داده و فرآیند نوشتن را لذت بخش تر می‌سازد (ونگ و همکاران، ۲۰۲۳).^۱ به طور کلی، این عوامل به کاهش چشمگیر اضطراب شناختی کمک کرده و باعث می‌شود تا زبان‌آموزان در انجام وظائف نوشتاری خود اعتماد به نفس و توانمندی بیشتری را احساس می‌کنند (میرز، ۲۰۲۱).

با این حال، برخلاف مطالعاتی که اضطراب جسمانی را به عنوان شکل غالب اضطراب نوشتاری معرفی می‌کنند (برای مثال، جنج و یایی، ۲۰۱۹)، این مطالعه نشان داد که اضطراب شناختی بیشتر از سایر انواع اضطراب‌ها، هم قبل و هم بعد از بازخورد، شایع بوده است. این تفاوت ممکن است به ماهیت بازخورد همتا مربوط باشد، جایی که انتظار ارزیابی همتایان ممکن است نگرانی‌های شناختی زبان‌آموزان را تشدید کند. علاوه بر این، نبود بعد قضاوتی در بازخورد همتا ممکن است، باعث شود زبان‌آموزان احساس قضاوت کمتری داشته و پذیرای انتقاد بیشتری باشند که به نوبه خود اضطراب را کاهش می‌دهد (چن و همکاران، ۲۰۲۳). در این مطالعه، زبان‌آموزان ژاپنی فرآیند دریافت بازخورد از همکلاسی‌ها را به عنوان یک فعالیت یادگیری همکاری جویانه درک کردند. پس از دریافت بازخورد، آنها در بازنگری و نوشتن مجدد انشای خود بر اساس بازخورد داده شده، مشارکت کردند. بنابراین، یادگیری همکاری جویانه که به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا دانش و توانایی‌های خود را با یکدیگر ترکیب کنند، حس تعلق به جامعه و اهداف یادگیری مشترک را تقویت کرده و اضطراب شناختی را کاهش می‌دهد. این نشان می‌دهد که هرگونه مداخله‌ای که هدف آن کاهش استرس ذهنی باشد، می‌تواند به کاهش اضطراب نوشتاری منجر شود. علاوه بر این، همان‌طور که در تحقیقات قبلی نشان داده شده است، بازخورد برخط دسترسی و انعطاف‌پذیری، بازخورد فوری و پیوسته و تعامل بهبود یافته از طریق ویژگی‌هایی، مانند: نظرات، برجسته‌تر کردن‌ها و پیشنهادها را فراهم می‌آورد که بازخورد را جذاب‌تر و درک آن را آسان‌تر می‌کند (پونگ چاروئنکون و والیویو، ۲۰۲۴).^۳ به علاوه، روابط همتا و درگیری احساسی و رفتاری زبان‌آموزان نقش مهمی در کاهش اضطراب شناختی از طریق افزایش سرمایه‌گذاری زبان‌آموزان در یادگیری و کاهش اضطراب در مورد عملکرد آنها ایفا می‌کند. این حمایت اجتماعی و

همکاری جویانه به کاهش اضطراب کمک کرده و باعث می‌شود که زبان‌آموزان احساس راحتی بیشتری کرده و از انزوا کمتر رنج ببرند (چن و همکاران، ۲۰۲۳؛ چوی، ۲۰۱۳). هم‌چنین، این مطالعه نشان داد که اضطراب جسمانی در هر دو گروه به‌طور معنادار کاهش نمی‌یابد. در واقع، برخی از زبان‌آموزان پس از بازخورد، اضطراب جسمانی بیشتری را تجربه کردند. این نشان می‌دهد که در حالی که بازخورد همسالان ممکن است اضطراب شناختی و اجتنابی را کاهش دهد، ممکن است به‌طور کامل استرس فیزیولوژیکی مرتبط با نوشتن که زبان‌آموزان تحت فشار آن هستند را برطرف نکند (بیلی، ۱۹۸۳). این تداوم اضطراب جسمانی، به‌ویژه در میان زبان‌آموزان سطح پیشرفته، ضرورت مکانیسم‌های حمایتی اضافی مانند: آموزش مدیریت استرس یا تمرین‌های تمرکز حواس را برای تکمیل مداخلات بازخورد همتایان نشان می‌دهد.

برای بررسی این موضوع که چرا اضطراب جسمانی، در نتیجه بازخورد برخط همتایان کاهش نمی‌یابد، در حالی که اضطراب شناختی کاهش می‌یابد، ضروری است که ماهیت اضطراب جسمانی را در نظر بگیریم. همان‌طور که در بالا ذکر شد، اضطراب جسمانی به علائم فیزیکی اضطراب، مانند: افزایش ضربان قلب، تعریق و تنش عضلانی اشاره دارد. این علائم فیزیکی می‌توانند عمیق‌تر باشند و کمتر به مداخلاتی که بیشتر جنبه‌های شناختی را هدف قرار می‌دهند، پاسخ دهند. در حالی که اضطراب شناختی را می‌توان از طریق درک و اطمینان خاطر دادن به زبان‌آموز کاهش داد، علائم اضطراب جسمانی ممکن است به مداخلات فیزیکی مستقیم‌تری مانند: تکنیک‌های آرام‌سازی یا فعالیت بدنی نیاز داشته باشد (یاسودا و نابی، ۲۰۱۸).^۴

یکی دیگر از عوامل موثر ممکن است، فقدان فوری و تماس شخصی در بازخورد برخط در مقایسه با تعاملات چهره به چهره باشد. حضور همسالان در یک محیط فیزیکی می‌تواند اطمینان و حمایت فوری بیشتری را فراهم کند و منجر به کاهش مؤثرتر علائم اضطراب فیزیکی شود (آندراد و ویلیامز، ۲۰۰۹).^۵ علاوه بر این، ماهیت ناهمزمان بازخورد برخط ممکن است، همان سطح حمایت عاطفی را با تعاملات بدون درنگ ارائه نکند. این تأخیر در برقراری ارتباط ممکن است، برخی از علائم فیزیکی اضطراب را برطرف کند، زیرا تسکین فوری

¹. Weng, et al., (2023)

². Miers (2021)

³. Peungcharoenkun & Waluyo (2024)

⁴. Yasuda & Nabei, (2018)

⁵. Andrade & Williams (2009)

مورد نیاز برای کاهش اضطراب جسمانی را ارائه نمی‌دهد (پاپی و خواجوی، ۲۰۲۳).

چندین عامل روانشناختی نیز ممکن است، به توضیح این یافته کمک کند. عوامل روانشناختی مانند؛ خودکارآمدی و ماهیت بازخورد ممکن است بر اثربخشی بازخورد همتایان تأثیر بگذارد. خودکارآمدی بالاتر می‌تواند، اضطراب شناختی را کاهش دهد، اما ممکن است، به شکل مستقیم بر علائم جسمانی تأثیر نگذارد. یادگیرندگانی که به توانایی‌های خود اطمینان دارند، ممکن است، هم‌چنان علائم فیزیکی اضطراب را به دلیل موارد استرس‌زای ریشه‌دار تجربه کنند (پونگ‌چاروئئون و والیو، ۲۰۲۴). علاوه بر این، کیفیت و لحن بازخورد، نقش مهمی دارند. بازخورد سازنده و مثبت می‌تواند، اضطراب شناختی را کاهش دهد. با این حال، اگر بازخورد به عنوان یک انتقاد یا مبهم درک شود، ممکن است، علائم جسمی را کاهش ندهد (بیلی و کسیدی، ۲۰۱۹).

علاوه بر اضطراب شناختی و جسمانی، این مطالعه هم-چنین تأثیر بازخورد برخط همتایان بر اضطراب ناشی از رفتار اجتنابی نیز را بررسی کرد. رفتار اجتنابی که با تعلل، تمایل نداشتن به انجام وظائف نوشتاری و حتی امتناع کامل از نوشتن تعریف می‌شود، شکلی حیاتی از اضطراب است که می‌تواند به‌طور جدی پیشرفت در یادگیری زبان را مختل کند (بیلی، ۱۹۸۳). یافته‌های مطالعه حاضر، کاهش قابل توجه اضطراب ناشی از رفتار اجتنابی در میان زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته، پس از دریافت بازخورد برخط همتایان را نشان داد. این نتیجه با نظریه‌ای که بیان می‌کند، بازخورد همتا، دانشجویان را به مشارکت بیشتر در وظائف نوشتاری ترغیب می‌کند، هم‌راستا است، زیرا فرآیند بازخورد، حس مسئولیت و پاسخگویی به همتایان را در آنها تقویت می‌کند (هایلند و هایلند، ۲۰۰۶).

با این حال، ادامه اضطراب ناشی از رفتار اجتنابی در برخی از زبان‌آموزان نشان می‌دهد که برخی از دانشجویان ممکن است، به دلیل ترس‌های عمیق ریشه‌دار از شکست یا ارزیابی منفی هم‌چنان درگیر انجام فعالیت‌های نوشتاری باشند (وودرو، ۲۰۱۱). این موضوع، نیاز به حمایت‌های مستمر مانند؛ بازخورد شخصی‌سازی شده و تشویق را برای کمک به زبان‌آموزان در غلبه بر رفتارهای اجتنابی و مشارکت کامل در وظائف نوشتاری برجسته می‌کند.

تحلیل سطوح اضطراب در مراحل مختلف فرآیند نوشتن، عوامل متمایزی را که به اضطراب در میان زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته منجر می‌شود، آشکار کرد. همان‌طور که در بالا توضیح داده شد، زبان‌آموزان سطح متوسط بیشتر نگران؛ دستور زبان، انتخاب کلمات، نوشتن کجی و ویرایش بوده‌اند؛ در حالی که زبان‌آموزان سطح پیشرفته بیشتر نگران؛ ساختار متن، به‌ویژه نوشتن جملات پشتیبان و نتیجه‌گیری بوده‌اند. این یافته با نظریه‌ای که می‌گوید عدم تسلط کافی به زبان هدف، اضطراب نوشتاری را تشدید می‌کند، همخوانی دارد (هایلند، ۲۰۰۳). به‌طور خاص، این تمایز، تفاوت‌های رشد در تسلط نوشتاری میان دو گروه را نشان می‌دهد، جایی که زبان‌آموزان سطح متوسط بیشتر به دقت زبان توجه دارند و زبان‌آموزان سطح پیشرفته بیشتر نگران مهارت‌های نوشتاری در سطوح بالاتر هستند (فلور و هایز، ۱۹۸۱؛^۳ توین و آنیچانکا، ۲۰۲۲). این نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی، باید با توجه به نیازهای خاص زبان‌آموزان در سطوح مختلف و با تمرکز بر دقت زبانی برای زبان‌آموزان متوسط و مهارت‌های نوشتاری، در سطح گفتمان، برای زبان‌آموزان پیشرفته طراحی شود.

این مطالعه هم‌چنین تفاوت‌های قابل توجهی را در سطوح اضطراب در محیط‌های نوشتاری مختلف شناسایی کرد. هم زبان‌آموزان متوسط و هم پیشرفته بالاترین سطوح اضطراب را در حین امتحانات و پایین‌ترین سطوح را در هنگام نوشتن در خانه گزارش کرده‌اند. این موضوع با تحقیقات قبلی هم‌راستا است که نشان می‌دهند موقعیت‌های امتحانی به‌طور معمول به دلیل فشار زمانی و نظارت ارزیابی، اضطراب بالایی ایجاد می‌کنند (هورویتز، ۱۹۸۶). در حالی که مطالعات قبلی، محدودیت‌های زمانی را به عنوان عامل اصلی ایجاد اضطراب نوشتاری معرفی می‌کنند (جنج و یابی، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۰۳؛ کووانج و سی‌نا، ۲۰۲۲؛ یان، ۲۰۲۴)، مطالعه حاضر، نقش قابل توجه محیط نوشتاری را مورد تأکید قرار می‌دهد. به‌ویژه، محیط خانه که با آرامش و اختیار عمل همراه است با سطوح اضطراب پایین‌تر مرتبط بود که نشان می‌دهد، ایجاد یک محیط حمایتی و بدون فشار برای کاهش اضطراب نوشتاری زبان دوم، بسیار مهم است.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهند که زبان‌آموزان در کلاس‌های حضوری نسبت به محیط‌های برخط، به‌ویژه در شرایط محدودیت زمانی، اضطراب بیشتری احساس می‌کنند

³. Flower & Hayes (1981)

⁴. Thewissen, & Anishchanka (2022)

¹. Bailey & Cassidy (2019)

². Woodrow (2011)

که اهمیت ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی و انعطاف پذیر را بیشتر می کند. این موضوع نشان می دهد که کاهش فشار زمانی و فراهم کردن فرصت های بیشتر برای نوشتن در محیط های بدون فشار، مانند نوشتن در خانه یا در محیط های برخط بدون محدودیت زمانی، می تواند به کاهش اضطراب نوشتاری زبان دوم کمک کند.

یافته های این مطالعه به طور کلی پیامدهای آموزشی زیادی دارد. نخست آنکه، کاهش قابل توجه اضطراب شناختی و اضطراب ناشی از رفتار اجتنابی پس از دریافت بازخورد همتایان نشان می دهد که گنجاندن جلسات بازخورد ساختاریافته همتایان در برنامه درسی نوشتاری زبان دوم، می تواند استراتژی مؤثری برای کاهش اضطراب کلی نوشتاری باشد. دیگر آنکه، ادامه اضطراب جسمانی حتی پس از دریافت بازخورد همتا نشان می دهد که نیاز به مداخلات اضافی برای پرداختن به جنبه های فیزیولوژیکی اضطراب وجود دارد. در پاسخ به این نیاز، مربیان ممکن است بازخوردهایی برای کاهش استرس را در آموزش نوشتن گنجانده تا به زبان آموزان کمک کنند تا واکنش های جسمانی خود را مدیریت کنند. در نهایت، با توجه به تأثیر قابل توجه محیط نوشتاری بر سطوح اضطراب، مربیان باید تلاش کنند تا جوی آرام و حمایتی ایجاد کنند که فشار زمانی را کاهش داده و از نوشتن بدون ترس از قضاوت حمایت کنند. این مطالعه بر خلاف یافته های فوق، دارای محدودیت هایی نیز است. تمرکز بر زبان آموزان ایرانی زبان ژاپنی و حجم نمونه محدود، قابلیت تعمیم یافته ها را به دیگر گروه های فرهنگی یا زبانی محدود می کند. علاوه بر این، استفاده از اطلاعات گزارش شده توسط خود فرد زبان آموز می تواند، منجر به تعصبات در پاسخ ها شود. در پاسخ به این مسئله، تحقیقات آینده باید از معیارهای عینی برای تأیید یافته ها استفاده کنند. علاوه بر این، تحقیقات پیش رو می توانند تأثیر انواع مختلف بازخورد (مثلاً بازخورد معلم در مقابل بازخورد همتایان) بر ابعاد مختلف اضطراب نوشتاری را بررسی کنند تا استراتژی های مؤثرتر برای کاهش اضطراب شناسایی شود.

مطالعات پیش رو باید همچنین در نظر بگیرند که شرکت کنندگان از زمینه های زبانی و فرهنگی مختلف باشند. به عنوان مثال؛ بررسی تأثیر بازخورد برخط همتایان بر اضطراب نوشتاری زبان دوم، در زبان آموزان زبان های مختلف می تواند، درک وسیع تری از اثرگذاری آن فراهم کند. همچنین، بررسی نقش تفاوت های فرهنگی در درک و پذیرش بازخورد همتایان می تواند، بینش هایی را در جهت تطبیق استراتژی های بازخورد

با نیازهای خاص زبان آموزان فراهم کند. علاوه بر این، بررسی تأثیر بازخورد همتایان در محیط های آموزشی مختلف، مانند: محیط های کلاس درس سنتی، محیط های یادگیری برخط و محیط های یادگیری ترکیبی می تواند بهترین شیوه ها برای کاهش اضطراب نوشتاری در گروه های مختلف زبان آموزان زبان دوم را شناسایی کند.

این مطالعه نشان می دهد که بازخورد برخط همتایان می تواند، به طور چشمگیری اضطراب نوشتاری زبان دوم را کاهش دهد، به ویژه اضطراب شناختی و اضطراب ناشی از رفتار اجتنابی در میان زبان آموزان زبان ژاپنی. با این حال، استمرار اضطراب جسمانی و منابع مختلف اضطراب در مراحل و محیط های مختلف نوشتاری، لزوم اتخاذ رویکردی جامع تر برای کاهش اضطراب در نوشتار زبان دوم را نشان می دهد. با درک منابع اضطراب در مراحل مختلف فرآیند نوشتن و محیط های مختلف، مربیان می توانند مداخلات مؤثرتری طراحی کنند که به نیازهای خاص زبان آموزان در سطوح مختلف زبانی پاسخ دهند.

منابع

- Akbari, E. (2021). Examining the effectiveness of peer feedback in the context of learning English in a Web2.0 environment. *Journal of Foreign Language Research*, 11(3), 555-569.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2021.330903.895>
- Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29(1), 1-24.
- Bailey, D., & Cassidy, R. (2019). Online peer feedback tasks: Training for improved L2 writing proficiency, anxiety reduction, and language learning strategies. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 20(2), 70-88.

Psychology, 12, 788474.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>

Do, H. M. (2024). E-peer feedback training on L2 writing: A case study of inexperienced learners. *JALT CALL Journal*, 20(1), 1–22.
<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v20n1.1242>

Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>

Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161–184.
[https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(01\)00039-x](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(01)00039-x)

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
<http://dx.doi.org/10.2307/356600>

Genç, E., & Yayli, D. (2019). Second language writing anxiety: The perceived sources and consequences. *Pamukkale University Journal of Education*, 45, 235–251.
<https://doi.org/10.9779/puje.2018.231>

Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal* [Online].
<http://eric.ed.gov/PDFS/ED459671.pdf>

<https://caliej.org/index.php/journal/article/view/273>

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the Diary Studies. In H. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 67–102). Newbury House.

Chen, W., Liu, D., & Lin, C. (2023). Collaborative peer feedback in L2 writing: Affective, behavioral, cognitive, and social engagement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078141>

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>

Choi, J. (2013). Does peer feedback affect L2 writers' L2 learning, composition skills, metacognitive knowledge, and L2 writing anxiety? *English Teaching*, 68(3), 187–213.
<https://doi.org/10.15858/engtea.68.3.201309.187>

Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y., & Wang, Z. (2021). Effects of trained peer vs. teacher feedback on EFL students' writing performance, self-efficacy, and internalization of motivation. *Frontiers in*

- <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2040697>
- Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 127–139.
<https://doi.org/10.1017/s0267190523000028>
- Peungcharoenkun, T., & Waluyo, B. (2024). Students' affective engagements in peer feedback across offline and online English learning environments in Thai higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1186/s40862-024-00286-w>
- Rafek, M., Binti, R., & Akma, F. (2013, March). Fear of negative evaluation in second language learning. *Proceedings of the 4th Social Development and Environmental Studies International Conference*, Malacca.
- Rasool, U., Aslam, M. Z., Mahmood, R., Barzani, S. H. H., & Qian, J. (2023). Pre-service EFL teacher's perceptions of foreign language writing anxiety and some associated factors. *Heliyon*, 9(2), e13405.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13405>
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and performance in online learning. *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference*, pp. 147–157.
<https://doi.org/10.28945/3736>
- Savitsky, K., Epley, N., & Gilovich, T. (2001). Do others judge us as harshly as we think? Overestimating the impact of our failures, Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562.
<https://doi.org/10.2307/3586302>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
<https://doi.org/10.1017/s0261444806003399>
- Kucuk, T. (2023). Factors leading to writing anxiety in EFL classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1), 1–12.
<https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p1>
- Lee, S. Y. (2003). Teaching EFL writing in the university: Related issues, insights, and implications. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), 111–136.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?rep=rep1&type=pdf&doi=0e900c63b3ae37018baf7c5a191f5b03d3ad3dda>
- Matsumura, S., & Hann, G. (2004). Computer anxiety and students' preferred feedback methods in EFL writing. *Modern Language Journal*, 88(3), 403–415.
<https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00237.x>
- Miers, A. C. (2021). An investigation into the influence of positive peer feedback on self-relevant cognitions in social anxiety. *Behavior Change*, 38(3), 193–207.
<https://doi.org/10.1017/bec.2021.8>
- Quvanch, Z., & Si Na, K. (2022). Evaluating Afghanistan university students' writing anxiety in English class: An empirical research. *Cogent Education*, 9(1), 1–26.

<https://doi.org/10.1007/s40299-022-00669-y>

- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy, anxiety, and approach. *System*, 39, 510–522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Yan, C. (2024). The inducing factors and coping strategies of English writing anxiety. *Educational Review*, 8(1), 103–108. <https://doi.org/10.26855/er.2024.01.018>
- Yasuda, T., & Nabei, L. (2018). Effects of coping strategies on language anxiety of Japanese EFL learners: Investigating willingness to communicate. *Journal of Language Teaching & Research*, 9(5), 905–915. <https://doi.org/10.17507/jltr.0905.03>
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Unpublished masters thesis, Kristianstad University. <https://researchportal.hkr.se/sv/studentTheses/a-study-on-esl-writing-anxiety-among-chinese-english-majors>
- Zhang, L. (2024). A review of research on the role of L1 peer feedback in L2 writing. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 141–46. <https://doi.org/10.54097/m2x75z41>
- shortcomings, and mishaps. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 44–56. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.44>
- Shekarabi, Z. (2023). Anxiety and writing performance in online vs. face-to-face feedback condition. *Journal of Foreign Language Research*, 13(4), 595–611. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.364850.1065>
- Surur, A. N., & Dengela, S. T. (2019). The relationship between writing anxiety and students' writing performance among Wolkite University first-year English major students. *International Journal of English, Literature and Social Sciences*, 4(6), 1707–1720. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.46.14>
- Thewissen, J., & Anishchanka, A. (2022). Interaction between grammatical accuracy and syntactic complexity at different proficiency levels. In A. Leńko-Szymańska & S. Götz (Eds.), *Complexity, Accuracy, and Fluency in Learner Corpus Research* (pp. 209–240). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.104.09the>
- Tsui, A. B., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(00)00022-9)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weng, F., Ye, S. X., & Xue, W. (2023). The effects of peer feedback on L2 students' writing motivation: An experimental study in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 473–483.