



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د، ۹، ش ۳ (پیاپی ۴۵)، مرداد و شهریور ۱۳۹۷، صص ۱۵۹-۱۷۸

بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد

نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران

زبان انگلیسی سطح متوسط

زهرا طالبی^۱، نادر اسدی^{۲*}، هانیه دوانگری^۳

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر، اهر، ایران

۲. استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر، اهر، ایران

۳. استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر، اهر، ایران

پذیرش: ۹۶/۱۲/۲۱

دریافت: ۹۶/۱۰/۱۳

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در مهارت نگارشی زبان‌آموزان سطح متوسط است. روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی با سه گروه آزمایش است. بدین منظور، ۶۰ زبان‌آموز از بین جامعه آماری به صورت تصادفی در سه گروه آزمایشی نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان جای گرفتند. همچنین، گروه‌های آزمایش در ۱۲ جلسه آموزش دیدند. ابزار پژوهش از نوع فعالیت نوشتارمحور روایی بود که در مورد سه گروه، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون اجرا شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده نوشتاری از نظر درستی، روانی و پیچیدگی به صورت کمی درآمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از روش تحلیل آماری کوواریانس (آنکوای یکراهه) استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل آماری نشان داد که تفاوت معناداری بین عملکرد سه گروه آزمایش (محصول‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) از نظر دقت و روانی وجود داشت؛ به طوری که رویکرد فن بیان (ژانر) بیشترین تأثیر را بر دقت و روانی نوشتاری فراگیران داشت. نتایج پژوهش تفاوت معناداری از نظر پیچیدگی را نشان نداد. در نهایت، این مطالعه چشم‌انداز بسیار روشنی را به منظور برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی مهارت‌های نگارش برای توجه بیشتر به آموزش روش‌های تدریس نگارش و اجرای تکالیف مبتنی بر فن بیان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی خواهد داشت.

واژگان کلیدی: رویکرد نتیجه‌گرا، فرآیندگرا، فن بیان، مهارت نگارشی.

۱. مقدمه

در هر برنامه تدریس زبان خارجی، نگارش^۱ بخشی اساسی است (ریچارد و رانندیا، ۲۰۰۲). هایلند (۲۰۰۳) با اشاره به اهمیت نوشتار در دهه نخست هزاره سوم می‌گوید: «توانایی انتقال مؤثر ایده‌ها و اطلاعات به‌طور چشمگیری به مهارت‌های نگارش مناسب متکی است». کیم و کیم (۲۰۰۵) نگارش را از چالش‌برانگیزترین مهارت‌های پیش‌روی فراگیران زبان دوم می‌داند. متأسفانه مهارت نگارشی در کلاس‌های زبان نادیده گرفته می‌شود که با بررسی رویکردهای آموزشی تاحد زیادی ریشه‌های این مسئله واکاوی می‌شود. در کلاس‌های زبان، کمترین توجه به خلاقیت در مهارت نگارش وجود داشته و این توجه معمولاً به تمرین‌های مکانیکی^۲ املاي صحیح کلمات و یا درحد نگارش موضوعاتی محدود بوده است که زبان‌آموزان کمترین آمادگی ذهنی را درمورد آن‌ها دارند. این کلاس‌ها هیچ‌گاه با بررسی محتوایی دقیق از نحوه نگارش زبان‌آموزان توأم نبوده و همواره به نگاه ارزیابانه و فقط با یک نمره کلی و بی‌معنی برای زبان‌آموزان همراه بوده است (کرول، ۱۹۹۰). همچنین، رویکردهای متنوع آموزشی به‌عنوان بخش ضروری و اجتناب‌ناپذیر آموزش در کلاس‌های نگارش زبان انگلیسی و با هدف کمک به فراگیران در رشد مهارت‌های نوشتاری به‌کار می‌رود. طی دو دهه اخیر، تغییر عمده‌ای درزمینه تحقیق و آموزش رویکردهای نوشتاری فراگیران زبان دوم یا زبان خارجی صورت گرفته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در رویکرد سنتی نتیجه‌گرا^۳ و معلم‌محور، زبان‌آموزان تمامی تکالیف نگارش را به‌صورت تقلید و تکرار^۴ دریافت و انجام می‌دهند و آموزش نوشتاری تنها برمبنای تغییر جملات به پاراگراف براساس فرمول‌های مشخص تعیین می‌شود. ازاین‌رو، درطول دهه ۱۹۸۰، توجه روبه‌رشد زبان‌شناسان در درجه اول برمبنای رویکرد فرآیندگرا بود که یک اصل محوری از آموزه‌های نوشتاری به‌شمار می‌رفت و در کلاس‌های نویسنده‌محور با تأکید بر تسهیل مرحله برنامه‌ریزی^۵ و تولید نوشتن از طریق فرآیند خطی^۶ به شناخت بیشتر مراحل پیش‌نوشتار^۷، تجدیدنظر^۸، ویرایش و تصحیح کردن منجر شده بود (زمل، ۱۹۸۵). با این‌حال، در دهه ۱۹۹۰، توجه نظری و آموزشی محققان به یک رویکرد اجتماعی و تجزیه و تحلیل موقعیت‌های متفاوت در متون نوشتاری تغییر یافت (لین، ۲۰۱۶؛ چین و اوچلی، ۲۰۱۶).

بنابراین، توجه محققان در حوزه زبان دوم به این موضوع بود که چگونه عکس‌العمل نویسنده به متن ممکن است به مناسب‌ترین منابع زبان‌شناختی در زمینه اجتماعی تغییر یابد. این همان دیدگاه مهمی بود که در رویکرد فرآیند نادیده گرفته شده بود (مک کیب و ویتیکر، ۲۰۰۶). این پارادایم و الگوی جدید به‌عنوان رویکرد مبتنی بر فن بیان (ژانر^۱) در حوزه نوشتاری زبان دوم و نیز زبان خارجی (آتکینسون، ۲۰۰۳؛ ماتسودا، ۲۰۰۳) نام‌گذاری شده است. چارچوب دستورالعمل نگارش براساس فن بیان به‌عنوان یکی از پاسخ‌ها به نگرانی‌های ذکرشده در رویکرد پیشین مطرح شده است (درویونکا، ۲۰۱۵؛ پولیو و پارک، ۲۰۱۶). راجرز (۲۰۰۱) که اهمیت اصلی آموزش را تشویق زبان‌آموزان به بافت^{۱۱} و ساختار موقعیت استفاده از متن می‌دانست، رویکرد مبتنی بر فن بیان را به‌عنوان یک روند مهم و اصلی در آموزش زبان انگلیسی در قرن جدید شناسایی کرد. باوجود اهمیت آموزش زبان نوشتاری و نقش رویکردهای آموزشی در تسریع و اثربخشی فرآیند یادگیری، با بررسی منابع داخلی روشن می‌شود که هیچ تحقیق جامعی درمورد تأثیر هم‌زمان سه روش تدریس مهارت نوشتاری (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) بر میزان دقت، روانی و پیچیدگی زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی انجام نشده است. بنابراین، قصد داریم در این پژوهش، با هدف کاستن مشکلات نوشتاری زبان‌آموزان انگلیسی، تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط را بررسی کنیم. برای دستیابی به اهداف تحقیق، فرضیه‌های زیر مطرح شده است:

فرضیه اول: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت دقت^{۱۱} نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت روانی^{۱۲} نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت پیچیدگی^{۱۳} نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معناداری وجود دارد.

۲. پیشینه تحقیق

ماتسودا (۱۹۹۰) به این نتیجه رسید که نخستین رویکردهای نوشتاری (نتیجه‌گرا) زبان دوم با تأکید بر تولید جملات با ساختار نوشتاری منظم و تکالیف نوشتار برمبنای ساختار لغوی و الگوهای کنترل‌شده نگارش بود و با پیروی از این مدل، از دانش‌آموزان انتظار می‌رفت با ترکیب و مرتب‌سازی جملات به پاراگراف به یک زبان نوشتاری منسجم دست یابند. با این‌حال، از اوایل ۱۹۷۰، روش تدریس آموزش نوشتار از حالت نتیجه‌گرا به حالت فرآیندی نوشتار با سه مرحله اصلی برنامه‌ریزی، تنظیم و بازنگری به‌صورت غیرخطی^{۱۴} تبدیل شد (سیلوا، ۱۹۹۳). این رویکرد هم به‌دلیل برخی عوامل از جمله نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی، موقعیت‌های مختلف فرهنگی-اجتماعی و سطوح مختلف مهارت زبانی، با شکست مواجه شد (لکی، ۱۹۹۲). از این‌رو، از اوایل دهه ۱۹۹۰، رویکرد فن بیان (ژانر) به یک مفهوم کلیدی و مهم در این زمینه تبدیل شد (مارتین و رز، ۲۰۰۸). اخیراً برخی از محققان استدلال کرده‌اند که فن بیان (ژانر) و کاربرد آن یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین مفاهیم در حوزه فراگیر آموزش و یادگیری زبان دوم است (نیکپور و همکاران، ۱۳۸۹؛ دوی، ۲۰۱۰؛ زارعی و خلیلی، ۱۳۹۶). جانز (۲۰۰۲) اظهار داشت که رویکرد مبتنی بر فن بیان در آموزش زبان نوشتاری زبان‌آموزان، تغییر عمده‌ای را در زمینه مطالعات و آموزش سوادآموزی ایجاد کرده است. جانز (۲۰۰۳) ثابت کرده است که مطالعات فن بیان به تجزیه و تحلیل اصول ویژگی‌های رسمی حاکم بر متن، سبک، ویژگی‌های فن معانی و بیان، ساختار طرح و دیگر ویژگی‌های زبان در ژانرهای خاص در واحد زمان اشاره دارد. با این‌حال، حوزه مطالعات فن بیان مفهوم ژانر را به یک عمل اجتماعی مشترک ازسوی یک جامعه گفتمانی که اعضای آن با یک ژانر مشترک در جامعه درگیرند، گسترش داده است (سوئلز، ۱۹۹۰). بنابراین، این حوزه از تحقیق، به‌ویژه با نظریه کاربردی زبان‌شناختی عملکردی، در دو دهه گذشته توجه پژوهشگران حوزه زبان را به خود جلب کرده است (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹). رویکرد فن بیان (ژانر) را متخصصان مختلف در حوزه آموزش زبان دوم به شیوه‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. سوئلز آن را به‌عنوان یک دسته از رویدادهای ارتباطی توصیف می‌کند که توسط توالی بخش‌های واحد زبان با ایجاد الگوهای ساختاری متمایز، ارتباط کلی در متن ایجاد می‌کند. هدف ارتباطی برای حفظ حیطه ژانر صورت می‌گیرد که

بر مبنای عملکرد فن بیان متمرکز شده است (سوولنز، ۱۹۹۰).

هایلند ژانر را به صورت زیر تعریف می‌کند:

ژانر به طور خلاصه به رویکردهای ارتباطی آموزش زبان توجه دارد. در این رویکرد، نیاز زبان‌آموز به آشنایی با قالب‌ها و اهداف ارتباطی مورد توجه است؛ درحالی که در رویکرد فرآیندگرا که بر توالی برنامه‌ریزی، نوشتن و بازنویسی اشاره دارد بر استراتژی‌های نگارش تأکید می‌شود (Hyland, 2007: 152).

یاسودا (۲۰۱۱) برای افزایش کارایی آموزش فن بیان و بهبود سطح نگارش زبان‌آموزان، از ارتباط ژانر با فعالیت‌های آموزشی در تدریس نگارش استفاده کرد و اثر مثبت این شیوه را نشان داد. سلیمی (۲۰۱۲) تأثیر آموزش مبتنی بر ساختار از نوع متمرکز و گسترده را بر دقت، روانی و پیچیدگی زبان نوشتاری و گفتاری فراگیران زبان انگلیسی بررسی کرد و نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر ساختار در تقویت زبان نوشتاری و گفتاری فراگیران مؤثر است. او همچنین، در مورد تأثیر آموزش بر توانش زبان نوشتاری فراگیران، نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر عملکرد روانی و پیچیدگی، تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق رحیم‌پور (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که آموزش همراه با تکالیف^{۱۰} ممکن است که به روانی و پیچیدگی بیشتری منجر شود. لی (۲۰۰۴) مزایای شیوه آموزشی را به صورت زیر خلاصه کرده است: الف. ارائه چارچوبی نظام‌مند با پیروی از الگوهای متون اصلی به زبان‌آموزان در زمان نگارش متن و ب. ایجاد امکان بازیابی الگوهای نوشتاری. در نهایت، این ویژگی‌ها نگارش متن به زبان دوم را برای زبان‌آموز آسان می‌کنند و معلمان می‌توانند از طریق شیوه آموزشی فن بیان، زبان‌آموزان را به سوی نگارش هدفمند برای گروه فراتر از کلاس درس هدایت کنند (چین و همکاران، ۲۰۱۵).

در مطالعات پیشین، تأثیر رویکردهای آموزشی نگارش در وضعیت‌های گوناگون بررسی شده است. یافته‌های پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد که برخی اثر این روش‌ها را مثبت و قوی و برخی دیگر آن را بسیار ضعیف ارزیابی کرده‌اند. پژوهش حاضر با هدف پر کردن بخشی از خلاء پژوهش‌های قبلی انجام شده است. از نظر دانش معلمان، با وجود تعداد گسترده مطالعاتی که در زمینه آموزش زبان دوم انجام شده، اطلاعات کمی در برنامه آموزشی، برنامه درس، تکالیف درسی و اهداف کلاس‌های مبتنی بر فن بیان در دسترس است. بنابراین، پرسش‌های

زیادی برای شفاف‌سازی باقی می‌ماند؛ اینکه دانش‌آموزان در پایان دوره چه چیزی را کسب کرده‌اند، چگونه تدریس ممکن است بر پیشرفت نگارش آن‌ها اثر بگذارد، کدام تکالیف نگارشی بیشتر مناسب دانش‌آموزان و در کدام زمان خاص است و از همه مهم‌تر اینکه آیا یادگیری ضروری برای تمام دانش‌آموزان در پایان دوره اتفاق افتاده است یا نه. از سوی دیگر، میزان کمک یادگیری ژانر به یادگیری نوشتار زبان‌آموزان که یک حوزه مهم در موضوع تحقیق نوشتار زبان دوم است، نیازمند بررسی‌های بیشتری است. با در نظر گرفتن این شکاف در ادبیات، به‌ویژه بررسی روش‌های تدریس (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان)، رویکرد ژانر به ایجاد بینش و فهم عمیق در مورد هدایت دستورالعمل‌ها و تسهیل و توسعه تکالیف نگارشی زبان‌آموزان کمک کند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

باتیا (۱۹۹۳) پیشنهاد می‌کند که ژانر یک رویداد ارتباطی ساختاریافته است که توسط جوامع زبانی خاص مشخص می‌شود و اعضای آن اهداف ارتباطی گسترده و مشترک دارند. فرهنگ لانگمن (۲۰۱۰) مفهوم ژانر را این‌گونه معرفی می‌کند: «نوعی گفتار که در محیط خاصی همراه با الگوهای متمایز و قابل تشخیص و هنجارهای سازمانی و ساختاری رخ می‌دهد و کاربردهای ارتباطی ویژه و متمایزی دارد». نرستورم (۲۰۰۳) معتقد است که آموزش نگارش مبتنی بر فن بیان (ژانر) شامل گرایش‌های قبلی آموزشی (رویکرد نتیجه‌گرا و فرآیندگرا) است و علاوه بر آن، به ساختار و الگوهای متن نگاشته‌شده و هدف ارتباطی عمل نگارش نیز توجه ویژه دارد. رویکرد زبان‌شناسی کاربردی سیستمیک هلیدی (۱۹۹۴) چارچوب تأثیرگذار و هدایت‌کننده در تحقیقات زبان دوم در این زمینه بوده است. مدل هلیدی (۱۹۹۴) رابطه بین زبان و محتوای آن را به صورت دقیق‌تر بیان می‌کند که در این حالت، ابزار صریح بیشتری برای تشخیص ویژگی‌های واژگان و گرامری ارائه می‌کند (مارتین، ۲۰۰۹). اساساً تئوری هالییدی به صورت فراگیر، زبان را در موقعیت استفاده آن، چگونگی تغییر زبان از متنی به بافت متنی دیگر و الگوهای زیرین سازمان‌دهنده متن‌ها مطالعه می‌کند. بررسی و توصیف این الگوها و تغییرات آن‌ها مرکز توجه تئوری هالییدی است. درک عمیق انجام مهارت زبان نوشتاری و یادگیری آن به‌عنوان یک مهارت مهم باعث افزایش دانش زبانی ما از ماهیت نوشتار می‌شود. از این رو،

رویکرد مبتنی بر فن بیان به منظور گسترش مهارت نوشتاری یادگیرندگان برای فرآیندهای بعدی صورت گرفته در نوشتار، جزو مهارت‌های مهم تلقی می‌شود.

۴. روش تحقیق

این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش است.

۴-۱. جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری این پژوهش ۱۰۰ فراگیر (دختر) زبان انگلیسی در سطح متوسط در مؤسسه زبان است. سابقه تجربه یادگیری زبان آن‌ها ۴ تا ۵ سال در همان مؤسسه است. با توجه به هدف تحقیق، ۶۰ زبان‌آموز را با در نظر گرفتن عملکردشان در آزمون مهارت آکسفورد (۲۰۰۵)، از بین جامعه آماری به صورت تصادفی انتخاب و به ۳ گروه آزمایشی مساوی نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن معانی بیان تقسیم کردیم.

۴-۲. ابزار تحقیق

برای جمع‌آوری داده‌های نوشتاری فراگیران، از یک فعالیت نوشتارمحور روایی^{۱۶} استاندارد برگرفته از کتاب گسترش مهارت نوشتاری^{۱۷} (۲۰۱۲)، متناسب با هدف تحقیق استفاده کردیم و آن را در مورد سه گروه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون به‌کار بردیم. زبان‌آموزان به نوشتن نوشتارمحور روایی براساس موضوعات مشابه با موضوع متن‌های مهارت خواندن موظف بودند. این کار براساس آنچه در مورد ویژگی‌های ژانر در متون یاد گرفته بودند، انجام می‌شد. فعالیت نوشتارمحور روایی برای جمع‌آوری اطلاعات کاملاً معتبر بود؛ زیرا دراصل توسط انگلیسی‌زبانان نگارش شده بود.

۴-۳. اندازه‌گیری‌ها

اندازه‌گیری دقت به‌کاررفته برای فعالیت نوشتارمحور روایی براساس دستورالعمل ایشیکاوا (۲۰۰۶)، نسبت واحدهای T صحیح به کل واحدهای T بود. واحد T در نوشتار شامل یک

جمله‌وار اصلی (پایه) و تمام جمله‌وارهای وابسته (پیرو) به آن می‌شود. میانگین تعداد کلمات در هر واحد T برای اندازه‌گیری روانی نگارش زبان‌آموزان به‌کار رفت. وابستگی (نسبت جمله‌واره به واحدهای T) روش معمول برای اندازه‌گیری پیچیدگی نحوی نوشتار است. ما این معیار را برای تصمیم‌گیری درباره پیچیدگی متن‌های تولیدشده به‌کار بردیم. پیچیدگی لغوی متن نوشته‌شده را در نظر نگرفتیم؛ زیرا یادگیرندگان از لغت‌نامه برای پیدا کردن لغات موردنظر استفاده کردند.

۴-۴. روش اجرا

ابتدا یکسان بودن سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان با اجرای آزمون استاندارد مهارت آکسفورد (۲۰۰۵) را بررسی کردیم. تمامی افراد را براساس آزمون جایگزینی که از سوی مؤسسه در آغاز ترم انجام شده بود، به‌طور همگن در نظر گرفتیم. با این‌حال، دوباره آزمون مهارت آکسفورد را برای همگن‌سازی زبان‌آموزان انجام دادیم. براساس نمره اکتسابی، زبان‌آموزان را به‌طور تصادفی به سه گروه آموزشی آزمایشی نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان تقسیم کردیم. روند اجرای پژوهش به این ترتیب بود که با تقسیم‌بندی زبان‌آموزان به سه گروه نوشتاری نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان، دوره آموزشی ۱۲ جلسه‌ای با دستور کار دوساعته برقراری ارتباط، متمرکز بر درس‌های ۱ تا ۴ از کتاب *four corner* ریچاردز و بوکله (۲۰۱۲) و گسترش مهارت نوشتاری (۲۰۱۲) را برگزار کردیم. از شرکت‌کنندگان در گروه فن بیان خواستیم با کمک معلمشان بخش‌های ژانر را در متن مشخص و زیر آن خط بکشند. مرحله بعدی دستور کار، توضیح درمورد بخش‌های ژانر، کاربردهای آن و صورت‌های زبان‌شناسی استفاده‌شده در متن از سوی معلم بود. در مرحله آخر، از زبان‌آموزان در گروه فن بیان به‌صورت تکی خواستیم تکلیف نگارش را در خانه با توجه به آنچه درمورد ویژگی‌های ژانر (از جمله بخش‌های خاص جمله) یاد گرفته بودند، انجام دهند. هریک از مراحل ذکرشده ۱۰ دقیقه طول کشید. در گروه فرآیندگرا، ترتیبی از فعالیت‌ها وجود داشت که در مرحله نگارش درس در چهار مرحله «پیش‌نویسی»، «تجدیدنظر»، «ویرایش» و «تنظیم»، اتفاق می‌افتاد. هر زبان‌آموز طبق فرآیندهای یادگرفته‌شده، تکلیف نوشتار را بعد از تهیه و تنظیم پیش‌نوشتار، بازخورد و نظرات معلم و زبان‌آموزان دیگر دریافت می‌کرد. بعد از بازخورد، اصلاحات لازم را روی متن انجام می‌داد و

در مرحله آخر، معلم اشتباهات گرامری، تلفظی و دقت نوشتاری را تصحیح می‌کرد. گروه نتیجه‌گرا تکالیفی مثل دو گروه دیگر داشت؛ اما دستور کارش نه بر فن بیان مبتنی بود و نه بر گروه فرآیندگرا. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان در این گروه هیچ برنامه آموزشی به‌کاررفته برای گروه‌های تجربی دیگر را دریافت نکردند. آن‌ها فقط تمرینات تکالیف نگارش طول دوره این تحقیق را کامل کردند. از زبان‌آموزان خواستیم که فعالیت نوشتارمحور روایی را با توجه به عنوانی مشابه موضوع متن خوانده‌شده براساس آنچه درمورد خصوصیات ژانر یاد گرفته بودند، بنویسند. سپس معلم برگه را تصحیح و تحویل زبان‌آموزان می‌داد. فعالیت نوشتارمحور روایی به‌عنوان روشی برای جمع‌آوری اطلاعات برای پس‌آزمون نیز به‌کار رفت. برای هر گروه، به‌منظور اجرای روش آموزشی، چهار جلسه اختصاص یافت که در جلسه چهارم، فعالیت نوشتارمحور روایی برای جمع‌آوری داده‌ها در نظر گرفته شده بود. زبان‌آموزان ۱۵ دقیقه زمان داشتند تا پیش‌نویس نهایی را تنظیم و آماده کنند که با در نظر گرفتن این مسئله، کل مرحله نوشتار روایی برای هر جلسه ۴۵ دقیقه طول می‌کشید.

۵. نتایج

روش تحلیل کوواریانس یک‌راهه (ANCOVA) را به‌عنوان روش آماری تجزیه و تحلیل برای مقایسه میانگین سه گروه (رویکردهای نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) در فعالیت نوشتارمحور روایی به‌کار بردیم. همچنین، برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده کردیم. گفتنی است که معنادار نبودن نتایج این آزمون نشانگر نرمال بودن توزیع متغیرها است. داده‌ها را با نرم‌افزار SPSS20 تجزیه و تحلیل کردیم. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از گروه‌ها را در سه مؤلفه مهارت نوشتاری نشان می‌دهد.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی برای عملکرد دقت، روانی و پیچیدگی نوشتاری سه گروه

Table 1: Descriptive statistics for the written accuracy, fluency and complexity performance of three groups

رویکردهای تدریس	گروه نتیجه‌گرا		گروه فرآیندگرا		گروه فن بیان		
	انحراف معیار	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	
دقت	پیش‌آزمون	۱/۶۸	۳/۷۸	۱/۹۸	۳/۹۵	۱/۷۰	۴/۷۴
	پس‌آزمون	۱/۸۴	۳/۶۵	۲/۴۳	۴/۰۶	۱/۷۶	۴/۱۴۰
روانی	پیش‌آزمون	۶/۲۳	۱۶/۹۲	۵/۶۵	۱۶/۲۵	۴/۷۳	۱۵/۸۴
	پس‌آزمون	۴/۲۷	۱۵/۲۹	۴/۵۷	۱۷/۸۵	۵/۰۲	۱۷/۹۲
پیچیدگی	پیش‌آزمون	۱/۰۱	۲/۳۷	۰/۸	۲/۴۷	۱/۱۱	۲/۴۱
	پس‌آزمون	۷/۳۷	۲/۴۰	۷/۴۲	۲/۵۵	۷/۶۷	۲/۵۹

با توجه به نتایج جدول ۱، بالاترین میانگین دقت در پیش‌آزمون به گروه فن بیان (۴/۷۴) و در پس‌آزمون هم به این گروه (۴/۱۴۰) مربوط است. همچنین، در عملکرد دقت، گروه نتیجه‌گرا در پیش‌آزمون (۳/۷۸) و پس‌آزمون (۳/۶۵) دارای کمترین مقدار میانگین است. در عملکرد روانی، در پیش‌آزمون گروه نتیجه‌گرا (۱۶/۹۲) و در پس‌آزمون گروه فن بیان (۱۷/۹۲) دارای بالاترین میانگین است. کمترین میانگین روانی در پس‌آزمون به گروه نتیجه‌گرا (۱۵/۲۹) متعلق است. در نهایت پیچیدگی، در پیش‌آزمون بالاترین میانگین به گروه فرآیندگرا (۱/۱۱) و در پس‌آزمون به گروه فن بیان (۲/۵۹) مربوط است. کمترین میانگین در هر دو آزمون به گروه نتیجه‌گرا تعلق دارد.

بررسی فرضیه‌های تحقیق

برای بررسی فرضیه‌های تحقیق، پس از ارزیابی پیش‌فرض‌های آزمون (مقوله‌ای بودن متغیر مستقل، نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته و کووریت، همگنی واریانس‌ها، لزوم تفاوت شرکت‌کنندگان گروه‌ها از هم و نبودن گروه‌های یکسان، همگنی شیب خط رگرسیون و نیز خطی بودن رگرسیون)، از تحلیل کوواریانس یکراه (آنکوا) استفاده کردیم. ویژگی اصلی این تکنیک آماری کاهش واریانس خطای متغیر وابسته از طریق استفاده از کووریت است (لارسن

هال، ۲۰۱۰).

فرضیه اول تحقیق:

در جدول ۲، نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه با در نظر گرفتن متغیر کووریت برای بررسی تفاوت سه گروه در پس آزمون گزارش شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه تفاوت گروهها در پس آزمون (دقت)

Table 2: Tests of between-subjects effects

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۸۶۵	۳	۲۸۸	۱۰.۵۴۳	.۰۰۰
جدا	۲۱۵	۱	۲۱۵	۷.۸۶۱	.۰۰۷
پیش آزمون دقت	۸۳۸	۱	۸۳۸	۳۰.۶۳۹	.۰۰۰
گروهها	۰۰۲۹	۲	۰۰۱۵	۰.۵۳۷	.۴۸۷
خطا	۱۰۵۳۱	۵۶	۰۰۲۷		
کل	۱۱۰۷۶۵	۶۰			
اصلاح شده کلی	۲۰۳۹۵	۵۹			

Computed using alpha = .05, R Squared = .362 (Adjusted R Squared = .303)

همانگونه که در جدول ۲ می بینیم، با توجه به آماره F و سطح معناداری ۰.۰۰۵، تفاوت بین گروهها معنادار است. این یافته نشان می دهد که سه رویکرد متفاوت آموزش نوشتاری (نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان) بر دقت زبان نوشتاری زبان آموزان تأثیر متفاوتی ایجاد می کند و با اطمینان ۹۵ درصد می توانیم ادعا کنیم که بین روش تدریس نتیجه گرا، فرآیندگرا و رویکرد مبتنی بر فن بیان در پیشرفت دقت زبان آموزان، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه اول تحقیق تأیید می شود.

بررسی فرضیه دوم:

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون (روانی)

Table 3: Tests of between-subjects effects

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره	سطح معناداری
مدل اصلاح‌شده	۲۵۴.۳۱۳	۳	۸۴.۷۷۱	۴.۴۷۸	.۰۰۷
جدا	۸۶۷.۸۷۹	۱	۸۶۷.۸۷۹	۴۵.۸۴۱	.۰۰۰
پیش‌آزمون روانی	۱۶۴.۲۰۶	۱	۱۶۴.۲۰۶	۸.۶۷۳	.۰۰۵
گروه‌ها	۱۰۹.۰۹۷	۲	۵۴.۵۴۹	۲.۸۸۱	.۰۴۴
خطا	۱۰۶۰.۲۱۲	۵۶	۱۸.۹۳۲		
کل	۱۸۷۰.۶۹۲۵	۶۰			
اصلاح‌شده کلی	۱۳۱۴.۵۲۵	۵۹			

alpha = .05, R Squared = .217 (Adjusted R Squared = .145)

با توجه به جدول ۳، درمی‌یابیم که آماره در سطح ۰.۰۰۵، در بین گروه‌ها معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که سه رویکرد متفاوت آموزش نوشتاری (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) بر روانی زبان نوشتاری زبان‌آموزان تأثیر متفاوتی ایجاد می‌کند و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توانیم ادعا کنیم که بین رویکردهای نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و رویکرد مبتنی بر فن بیان در پیشرفت روانی زبان‌آموزان، درمیان فراگیران زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد. به این ترتیب، فرضیه دوم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه سوم:

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس به منظور مقایسه تفاوت گروهها در پس آزمون (پیچیدگی)

Table 4: Tests of between-subjects effects

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۵.۲۳۳	۳	۱.۷۴۴	۳.۵۹۶	.۰۱۹
جدا	۱۸.۳۲۴	۱	۱۸.۳۲۴	۳۷.۷۷۳	.۰۰۰
پیش آزمون روانی	۴.۸۳۴	۱	۴.۸۳۴	۹.۹۶۵	.۰۰۳
گروهها	.۳۱۶	۲	.۱۵۸	.۳۲۶	.۷۲۴
خطا	۲۷.۱۶۶	۵۶	.۴۸۵		
کل	۴۱۳.۲۲۱	۶۰			
اصلاح شده کلی	۳۲.۳۹۹	۵۹			

R Squared = .162 (Adjusted R Squared = .117), Computed using alpha = .05

با توجه به نتایج جدول ۴، آماره F و سطح معناداری که بزرگتر از ۰/۰۵ است، تفاوت بین گروهها معنادار نیست. این یافته نشان می دهد که سه رویکرد متفاوت آموزش نوشتاری (نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان) بر پیچیدگی زبان نوشتاری زبان آموزان تأثیر متفاوتی ایجاد نمی کند و با اطمینان ۹۵ درصد می توانیم ادعا کنیم که بین سه رویکرد متفاوت تدریس نوشتاری در پیچیدگی کنش زبان نوشتاری زبان آموزان، تفاوت معناداری وجود ندارد. به این ترتیب، فرضیه سوم تحقیق رد می شود.

۶. بحث

در دهه گذشته، تأثیر آموزش رویکردهای نگارش بر پیشرفت کنش نوشتاری زبان آموزان توجه زیادی را به خود جلب کرده است (مارتین، ۱۹۸۹). با این حال، بیشتر محققان تا امروز به طور خاص نقش رویکردها را به طور جداگانه بررسی کرده اند. در پژوهش حاضر، به منظور

پر کردن خلأ پژوهشی موجود، هم‌زمان نقش رویکردهای مختلف آموزشی (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) را در دقت، روانی و پیچیدگی نوشتار بررسی کرده‌ایم. در این راستا، سه فرضیه پژوهشی را در مورد رویکردهای متفاوت آموزشی در پیشرفت مهارت نوشتاری فراگیران زبان از نظر دقت، روانی و پیچیدگی نوشتار تدوین کردیم و تحلیل فرضیه‌ها را با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و شیپرو-ویک انجام دادیم.

در نتایج به‌دست‌آمده از فرضیه اول، مشاهده کردیم که بین سه رویکرد متفاوت تدریس نوشتاری (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) در پیشرفت دقت نوشتاری فراگیران، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که به ترتیب رویکرد فن بیان و رویکرد فرآیندگرا بیشترین تأثیر را بر پیشرفت دقت نوشتاری فراگیران و رویکرد نتیجه‌گرا کمترین تأثیر را بر پیشرفت دقت یادگیرندگان دارد. موفقیت تدریس نوشتار از طریق فن بیان به دلیل سوق دادن دانش‌آموزان به تکالیف نوشتاری فن بیان و افزایش آگاهی آن‌ها در مورد بافت متن، ویژگی‌های فن بیان و فرم‌های قراردادی زبان و ساختار آن بود. در این رویکرد، معلم توانایی دانش‌آموزان را در آگاهی از ساختار متن گسترش داد و دانش‌آموزان می‌توانستند از ویژگی‌های زبانی مناسب با متن نوشتار استفاده کنند. بنابراین، بر میزان دقت آنان افزوده شد. در رویکرد نتیجه‌گرا، به علت اهمیت ندادن کافی به نوع متن نوشتاری و آگاه نبودن دانش‌آموزان از روند یادگیری، دقت نوشتاری کاهش یافت. در این مورد، نتایج این قسمت از پژوهش حاضر با نتایج روحی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. در بررسی فرضیه دوم نیز دانستیم که بین سه رویکرد آموزشی در پیشرفت روانی نوشتار فراگیران، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که رویکرد فن بیان بیشترین تأثیر و رویکرد نتیجه‌گرا کمترین تأثیر را بر پیشرفت روانی زبان‌آموزان دارد. در رویکرد فن بیان، به دلیل تمرکز بر الگوهای ساختاری زبان و ویژگی‌های ساختار متنی، دانش‌آموزان از طریق تمرین تکالیف نوشتار با ویژگی‌های زبانی آشنا شدند که در نهایت بر میزان روانی آنان افزوده شد؛ در حالی که در رویکرد نتیجه‌گرا، دانش‌آموزان هیچ فرصتی برای بازنگری و بازخورد نداشتند و توجه بر نتیجه کار بود که به دلیل انجام تکالیف به صورت تقلید و تکرار و بی‌توجهی به ویژگی‌های فردی و نیاز آنان، روانی نوشتاری کاهش یافت. در این مورد، نتایج پژوهش حاضر با نتایج کوهی و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در بررسی فرضیه سوم، به این نتیجه رسیدیم که تفاوت بین سه رویکرد (نتیجه‌گرا، فرآیندگرا و فن بیان) بر

پیشرفت پیچیدگی نوشتاری فراگیران معنی‌دار نیست. در این مورد، نتایج پژوهش حاضر با نتایج سلیمی (۲۰۱۲) همسو و با نتایج رحیم‌پور (۲۰۱۰) ناهمسو است. مانند هر تحقیق تجربی دیگر، این تحقیق نیز محدودیت‌هایی دارد. اولین محدودیت به تفاوت‌های فردی و اثرات احتمالی آن‌ها بر اجرای یادگیرندگان زبان دوم مربوط است که در این تحقیق، در نظر گرفته نشده است. محدودیت بعد به حالت‌های زبانی دیگر (کنش گفتاری)، تکالیفی با ژانرهای متفاوت از نوع روایی، سطح مهارت و افرادی دیگر با تفاوت‌های اجتماعی مربوط است که تاحدی به اعتبار نتایج به‌دست‌آمده ضربه می‌زند.

۷. نتیجه‌گیری

در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر فن بیان، طراحان و توسعه‌دهندگان برنامه‌ی درسی نخست باید به به‌کارگیری رویکرد فن بیان در تدریس نگارش توجه کافی داشته باشند؛ از این رو، باید ارتباط مناسبی بین مفهوم فن بیان و تکالیف نگارشی در کلاس‌های درس وجود داشته باشد. ایجاد برقراری ارتباط مناسب زبانی، در تقویت زبان نوشتاری در بافت‌های زبانی دقت، روانی، و پیچیدگی مؤثر است. ترکیب رویکرد آموزشی فن بیان و تکالیف کلاسی ممکن است به ایجاد ارتباط آموزشی منابع زبان‌شناختی در زمینه نوشتار اجتماعی و استفاده‌ی زبان در موقعیت به‌کارگیری آن منجر شود. همان‌طور که مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد، دستورالعمل مبتنی بر فن بیان در آموزش زبان، به‌ویژه در مهارت نوشتن، بسیار مهم است؛ به‌طوری که حتی افرادی با سطح مهارت بالا نیز توانایی لازم در نگارش مفید و مؤثر را دارند. دانش‌آموزان باید انواع مختلف متن و ژانر را تشخیص دهند و نوع کاربرد آن را یاد بگیرند تا بهتر بتوانند در مورد نوع نگارش تصمیم بگیرند و بنویسند. نتایج این تحقیق ممکن است اثر روشی بر جنبه‌ی بسیار مهمی از توسعه‌ی مهارت نوشتاری داشته باشد؛ بنابراین، فراهم کردن بینشی صحیح در مورد طراحی و اجرای تکالیف مبتنی بر فن بیان و استفاده از فواید این روش در تدریس کلاس‌های زبان خارجی مفید و مؤثر به‌نظر می‌رسد.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. writing
2. drill

3. product
4. process
5. planning
6. linear
7. drafting
8. revising
9. genre
10. context
11. accuracy
12. fluency
13. complexity
14. non-linear
15. task
16. narrative
17. writing development

۹. منابع

- زارعی عباس و ته‌مینه خلیلی. (۱۳۹۶). «بررسی فراتحلیلی تأثیر شیوه آموزشی ژانرمدار بر پیشرفت میزان مهارت در نگارش زبان انگلیسی». *جستارهای زبانی*. ش ۵ (پیاپی ۴). صص ۱۰۷-۱۳۷.
- نیکپور، جهانبخش؛ امینی فارسانی، محمد و فهیمه محمودی. (۱۳۸۹). «تأثیر استفاده از تکنیک‌های نوشتاری گروهی بر پیشرفت مهارت نوشتاری فراگیران زبان انگلیسی». *زبان‌شناسی کاربردی*. ش ۲ (پیاپی ۷). صص ۱۸۱-۱۶۳.
- روحی، افسر؛ نعمت تبریزی، امیررضا؛ جعفری گهر، منوچهر و اسماعیل قادری. (۱۳۹۶). «نقش پیچیدگی تکلیف، شرایط انجام تکلیف و خودنظم‌جویی فراگیران زبان در مهارت نوشتن». *جستارهای زبانی*. آماده انتشار:
<http://lrr-old.modares.ac.ir>

References:

- Atkinson, D. (2003). "L2 writing in the post-process era: Introduction". *Journal of Second Language Writing*. Pp. 12- 315.
- Bhatia. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. New

York: Longman.

- Derewianka, B. (2015). *The Contribution of Genre Theory to Literacy Education in Australia*. In J. Turbill, G. Barton, & C. H. Brock (Eds.), *Teaching writing in today's classrooms: Looking back to looking forward* (Pp. 69–86). Norwood, Australia: Australian Literary Educators' Association.
- Dovey, T. (2010). "Facilitating writing from sources: A focus on both process and product". *Journal of English for Academic Purposes*. 9. Pp. 45–60.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan, (1989), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- -----, (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ----- (2007). "Genre pedagogy: Language, literacy, and L2 writing instruction". *Journal of Second Language Writing*.16, 148–164.
- Ishikawa, T. (2006). "The effects of task complexity and language proficiency on task-based language performance". *The Journal of Asia TEFL*.3(4).Pp. 193-225.
- Johns, A. M. (2002). *Introduction: Genre in the classroom*. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (Pp. 3–13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. M. (2003). *Genre and ESL/EFL composition instruction*. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (Pp. 195– 217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Y. & J. Kim, (2005), "Teaching Korean university writing class: balancing the process and the genre approach". *Asian EFL Journal* .7 (2). Pp.69- 90.
- Kroll, B. (1990). Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed. Pp. 219-232). New York: Heinle & Heinle.

- Kuhi, D.; A. A.Sorayayei; A Shomoosi & N. Shommoosi (2012). Interaction Markers in the Written Output of Learners of English: The Case of Gender. *Journal of Education*, Vol. 1(2). Pp. 79-90.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Lee, N. (2004). *The Neurobiology of Procedural Memory*. In: John Schumann, Sheila Crowell, Nancy Johns, Namhee Lee, Sara Ann Schuchert and Lee Alexandra Wood (eds.), *The neurobiology of learning: perspectives from second language acquisition*, (39-66). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth, NH: Boynton Cook, Heinemann.
- Lin, Z. (2016). "Teaching EFL Writing: An Approach Based on the Learner's Context Model". *TESOL Journal*. pp. 142-65.
- Martin, J. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford:Oxford.
- Martin, J. R. & D. Rose, (2008), *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- -----(2009). "Genre and language learning: A social semiotic perspective". *Linguistics and Education*. 20. Pp. 10-21.
- Matsuda, P. (1990). "Composition studies and ESL writing: A disciplinary division of labor". *College Composition and Communication*. Pp. 699-721.
- Matsuda, P. K. (2003). "Process and post-process: A discursive history". *Journal of Second Language Writing*. 12, 65-83.
- McCabe, A. & R. Whittaker, (2006), "An introduction to language and literacy". In R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional Approaches* (pp. 1-11). London: Continuum.

- Nikpour., J.; M. Amini Farsani & F. Mahmoudi ,(2010), “The impact of group writing techniques on the writing performance of EFL learners”. *Applied Linguistics*. 2(7), pp. 163-181. [In Persian].
- Nordström, K. A. (2003). *The internationalization process of the firm: Searching for new Patterns and Explanations*. Doctoral dissertation, IIB, Stockholm School of Economics, Stockholm.
- Polio, J., Park. (2016). “The Linguistic development of students of English as a second language in two written genres”. *TESOL QUARTERLY*
- Qin, W. & P. Uccelli, (2016). “Same language, different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners’ writing performance”. *Journal of Second Language Writing*.33, pp. 3–17.
- Rahimpour, M. (2012). “Current trends on syllabus design in FL instruction”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2. Pp. 1660-64.
- Richards, J. C. & W. A. Renandya, (2002), *Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ----- & R. Schmidt (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*.
- ----- & D. Bohlke, (2012), *Four Corners*. USA: Cambridge University Press.
- Rodger, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Ruhi, A., Tabrizi., A., Jafari Ghohar., M., & Ghaderi., E., (2017).” The effects of task complexity, task condition and self-regulation on EFL learners’ writing development”. *Language Related Research*. [In Persian].
- Salimi, A. (2012). “The effect of intensive and extensive focus on form on EEFL learners’ written accuracy”. *Theory and Practice in Language Studies*.2.Pp.11.
- Silva, T. (1993). “Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing”. *TESOL Quarterly*. 27(4).Pp. 657-677.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.

Cambridge: Cambridge University Press.

- Yasuda, S. (2011). "Genre-based tasks in foreign language writing": Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*. 20(2).Pp. 111-133.
- Zamel, V. (1985). "Responding to student writing". *TESOL Quarterly*. 19 (1). Pp. 79-101.
- Zarei, A. & T. Khalili, (2017), "Investigating the effects of meta-analysis of genre-based approach on EFL learners' writing performance". *Language Related Research*. 5(4). Pp. 107-137. [In Persian].