



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د، ۸، ش ۵ (پیاپی ۴۰)، آذر و دی ۱۳۹۶، صص ۱۰۷-۱۳۷

بررسی فراتحلیلی تأثیر شیوه آموزشی ژانر- مدار بر پیشرفت میزان مهارت در نگارش زبان انگلیسی

عباس زارعی^{۱*}، ته‌مینه خلیلی^۲

۱. دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۲. کارشناس ارشد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

پذیرش: ۹۶/۴/۴

دریافت: ۹۶/۱/۱۹

چکیده

نگاهی به پژوهش‌های گذشته درباره تأثیر آموزش ژانر- مدار بر نگارش زبان انگلیسی نشان می‌دهد که یافته‌های پیشین بی‌ثبات و ناهمخوان هستند. با توجه به این مسئله، هدف مطالعه فراتحلیلی حاضر مشخص کردن میزان اثرگذاری این روش جدید بر یادگیری مهارت نگارش به زبان انگلیسی است. تحقیق حاضر به منظور محاسبه میانگین اثر شیوه آموزشی ژانر-مدار بر اساس مطالعات جهانی ۲۶ سال گذشته و بررسی تعامل آن با متغیرهای تعدیل‌کننده (نوع فعالیت، سطح تحصیلات و زبان اول) انجام شد. جامعه آماری پژوهش‌های مرتبط شامل ۲۵۵ مقاله پژوهشی بود. بر اساس معیارهای روش شناختی، از این جامعه ۲۶ اثر پژوهشی تجربی و شبه‌تجربی به عنوان حجم نمونه پژوهش‌های وارد شده در فراتحلیل انتخاب شدند. با توجه به اینکه دو مقاله از این ۲۶ مورد، هر یک شامل گزارش دو پژوهش مجزا بود، در مجموع ۲۸ اندازه اثر برای محاسبه میانگین اثر شیوه آموزشی ژانر-مدار بررسی شد. پس از بررسی محتوایی دقیق و کدگذاری مطالعات وارد شده در فراتحلیل، اندازه میانگین اثر و نقش متغیرهای تعدیل‌کننده با استفاده از نرم‌افزار CMA محاسبه شد. نتایج نشان داد که شیوه آموزشی ژانر-مدار در مجموع اثر ضعیفی بر نگارش به زبان انگلیسی دارد ($Cohen's d = 0.298$) و اندازه اثر متوسط آن در سطح دبستان، برای نگارش پاراگراف‌ها، و برای ژاپنی‌ها به‌طور معناداری بالاتر است.

واژه‌های کلیدی: فراتحلیل، نگارش انگلیسی، شیوه آموزشی شیوه آموزشی ژانر-مدار، ژانر، آموزش زبان.

۱. مقدمه

با نگاهی بر تعداد بسیار زیاد مقالات پژوهشی و نظری در حیطه آموزش نگارش زبان دوم، اظهارات زبان‌آموزان در کلاس‌های آموزش زبان دوم، و نظرات اساتید برجسته این زمینه (کرال^۱، ۱۹۹۰؛ ژو^۲، ۲۰۱۵) می‌توان گفت که نگارش در میان مهارت‌های اصلی گفتاری، شنیداری، خوانداری، و نوشتاری چالش‌برانگیزترین مهارت است. علاوه بر این، افزایش نیاز به نگارش زبان دوم در دنیای امروز، سبب افزایش توجه به این مهارت و تدریس پیشرفته آن شده است. اهمیت نگارش زبان انگلیسی سبب بررسی بیشتر برای یافتن راه‌های مؤثرتر در آموزش این مهارت شده و در دهه‌های اخیر، به‌کارگیری نظریه سوئلز^۳ (۱۹۸۹) و هایلند^۴ (۲۰۰۹) در رابطه با ژانر، در حوزه آموزش نگارش انگلیسی بسیار رواج یافته است. کاربرد روزافزون نظریه ژانر در تدریس نگارش زبان دوم موجی از پژوهش درخصوص اثر این رویکرد جدید در آموزش ایجاد کرده است.

در این رویکرد هدف آن است که توانمندسازی زبان‌آموزان از طریق مراحل تدریس ساختار ژانرهای مختلف (مانند نامه‌ها، مقالات، گزارش‌ها، و ...)، تحلیل ساختار ژانر، بازآفرینی ژانر از روی مدل‌های موثق به کمک استاد، و در آخر نگارش مستقل ژانر انجام گیرد (مارتینز فلو و اوسو ژان^۵، ۲۰۰۶). مهم‌ترین ویژگی تدریس نگارش در این روش آن است که بر نوشته‌های فراگیر و اصلاح اشتباهات لغوی و گرامری و ظاهری آن تأکید نمی‌شود؛ مهارت‌های ذهنی ایده‌یابی، تبدیل ایده به متن، بازنگری و سازماندهی متن نیز توسط فراگیر، هدف اصلی تدریس معلم نیست؛ در عوض فراگیر با تفاوت‌های کارکردی بخش‌های انواع نوشته‌ها آشنا می‌شود تا بتواند متنی بنویسد که با قالب‌های موجود در هر موقعیت اجتماعی سازگار باشد (کرال، ۱۹۹۰). «فراگیری ژانر مستلزم تدریس یک سلسله متن‌های نوعی، به عنوان الگوهای رایج در آن ژانر است» (موسوی و همکاران، ۱۳۹۵: ۷۳).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری شیوه آموزش ژانر-مدار را می‌توان در اظهارات مارتینز فلو و اوسو ژان^۱ (۲۰۰۶) دریافت. طبق مطالعات آن‌ها، در حوزه آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه^۷، شیوه آموزش ژانر-مدار برای کسانی که زبان دوم را برای اهداف دانشگاهی و حرفه‌ای پیگیری می‌کنند، بسیار مؤثر است (مارتینز فلو و اوسو ژان، ۲۰۰۶). لو و همکاران^۸

(۲۰۱۴) نیز درک ویژگی‌های زبانی، و کاربردهای بلاغی را در ارتقای مهارت نگارش زبان آموزان مؤثر می‌دانند و براساس تحقیق آن‌ها، این امر مهم به وسیله شیوه آموزشی ژانر-مدار دست‌یافتنی است.

به دلیل تأکید پژوهشگران، علیرغم پیوستگی و شباهت تکنیکی میان پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه آموزش ژانر-مدار، افزایش چشمگیر مطالعات پژوهشی در این زمینه، سبب تنوع بسیار زیادی از نظر وضعیت حاکم بر پژوهش‌های این حوزه شده است. البته این وضعیت تنها به حوزه آموزش ژانر-مدار در نگارش زبان دوم ختم نمی‌شود و پیش‌تر پژوهشگرانی چون نساجی و فوتوس^۱ (۲۰۰۴)، به وجود چنین تنوع و بی‌ثباتی در میان پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش دستورزبان انگلیسی اشاره کرده‌اند. علاوه بر آن‌ها (پالانسی^{۱۱}، ۲۰۱۱) نیز به وجود چنین ناهمخوانی در پژوهش‌های آموزشی استراتژی‌مدار^{۱۱} اشاره کرده است.

برای حل تعارض‌های موجود در عدم ثبات میان نتایج پژوهش‌های تجربی انجام‌شده در یک حیطه از علم- که مانع از تعمیم‌دادن نتایج میان پژوهش‌ها می‌شود- از دیرباز از رویکردهای سنتی مختلفی استفاده شده است. در میان پژوهشگران رویکردی به نام «شمارش آرا»^{۱۲} برای حل تعارض‌های موجود در یافته‌های پژوهش‌های یکسان مرسوم بود. در این شیوه محققان بدون حمایت ابزار پیشرفته آماری یا الکترونیکی صرفاً مطالعات موجود را مرور و نتایج پربسامدتر را ترویج می‌کردند.

بعدها به دلیل داشتن برخی ایرادات مانند نتایج غیربی‌طرفانه و غیرعلمی و تفاوت در حجم و دقت مطالعات پیشین، روش‌های جدیدتری جایگزین شد. یکی از جدیدترین شیوه‌های موجود که به‌تازگی مورد اقبال پژوهشگران قرار گرفته است، شیوه فراتحلیل است. تاکنون در حیطه آموزش زبان در ایران پژوهش فراتحلیلی چاپ‌شده‌ای تا این تاریخ یافت نشده است. اهمیت درستی نتایج و جمع‌بندی‌های پژوهش‌های مروری و پیشرفت شیوه‌های نوین، نویسندگان این پژوهش را برآن داشت تا در بررسی پژوهش‌های آموزش ژانر-مدار نگارش، از جدیدترین شیوه مرور مطالعات، یعنی انجام پژوهش فراتحلیلی به منظور یافتن پاسخ برخی سؤالات استفاده کنند:

سؤال اول: آیا بر اساس محاسبه میانگین اندازه‌های اثر گزارش‌شده در پیشینه تحقیق، کاربرد سبک آموزش ژانر-مدار برای تدریس نگارش زبان انگلیسی، در افزایش مهارت

نگارش مؤثر است؟ (میانگین اندازه اثر محاسبه شده از طریق فراتحلیل مطالعات گذشته چقدر است)؟

سؤال دوم: آیا اثر استفاده از شیوه ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان انگلیسی در سطوح مختلف آموزشی (دبستان، دبیرستان و دانشگاه) تفاوت معناداری در افزایش مهارت نگارش دارد؟

سؤال سوم: آیا اثر استفاده از شیوه ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان انگلیسی از طریق فعالیت‌های مختلف نگارشی (پاراگراف‌نویسی، مقاله‌نویسی، نامه‌نگاری و ژورنال‌نویسی) تفاوت معناداری در افزایش مهارت نگارش دارد؟

سؤال چهارم: آیا اثر استفاده از شیوه ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان انگلیسی برای فراگیران زبان‌های مادری متفاوت (فارسی، مالایی، چینی، ژاپنی ...) تفاوت معناداری در افزایش مهارت نگارش دارد؟

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. چارچوب نظری

سوئلز (۱۹۹۰: ۴۵-۴۷) مفهوم ژانر را این‌گونه معرفی می‌کند: «رویدادهای ارتباطی ساختاریافته در جوامع زبانی خاص که اعضای آن اهداف ارتباطی گسترده و مشترک دارند». چنگ^{۱۳} (۲۰۰۶) معتقد است پژوهش‌های سوئلز (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) مبنی بر تحلیل ژانر براساس گام‌های تشکیل‌دهنده را می‌توان الگوی تعریف مفهوم ژانر قرارداد: «ژانر مجموعه‌ای از مراحل رفتار ارتباطی معنادار است که برای دستیابی به یک هدف ارتباطی خاص انجام می‌گیرد» (چنگ، ۲۰۰۶: ۷۷). فرهنگ لغت لانگمن^{۱۴} (۲۰۱۰: ۲۴۵) مفهوم ژانر را چنین ارائه می‌دهد: «نوعی گفتمان که در محیط خاصی همراه با الگوهای متمایز و قابل تشخیص و هنجارهای سازمانی و ساختاری روی می‌دهد و کاربردهای ارتباطی ویژه و متمایزی دارد».

مارتین^{۱۵} (۱۹۹۳) ضمن تأکید بر تأثیر مثبت آموزش ژانر-مدار در آموزش زبان دوم، معتقد است که این تأثیر مثبت را می‌توان با اقداماتی مثل یادگیری عناصر تشکیل‌دهنده ژانر و ترتیب و توالی آن‌ها نیز افزایش داد. ونرستورم^{۱۶} (۲۰۰۳) معتقد است که آموزش نگارش ژانر-مدار

شامل رویکردهای گرایش‌های گذشته آموزشی (مثل رویکرد متن-محور و رویکرد فرایند محور) است و علاوه بر آن، به ساختار و الگوهای متن نگاشته شده و هدف ارتباطی عمل نگارش نیز توجه ویژه دارد. هایلند (۲۰۰۷) استفاده از مفهوم ژانر در آموزش زبان دوم را نتیجه رویکرد ارتباطی به آموزش زبان می‌داند. این رویکرد تکمیل‌کننده رویکرد فرایندمحوری است که بر توالی «برنامه‌ریزی، نوشتن، بازنویسی» در فرایند نگارش تأکید داشت. در رویکرد فرایندی به آموزش نگارش، بر استراتژی‌های نگارش تأکید می‌شود؛ ولی در آموزش ژانر-مدار نیاز زبان‌آموز به آشنایی با قالب‌ها و اهداف ارتباطی مورد توجه است (هایلند، ۲۰۰۷).

۲-۱. کاربرد شیوه آموزشی ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان دوم

نگاهی به تاریخچه بررسی دشواری‌های نگارش یک متن پیوسته، منسجم و ساختارمند توسط گویشوران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، بیانگر آن است که پژوهش در این زمینه کوتاه و پرتیر بوده است (نونان^{۱۷}، ۱۹۹۹؛ متسودا و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۳). بیشتر پژوهشگران جهان غیرانگلیسی‌زبان هستند و نگارش به زبانی به غیر از زبان اول برای آنان، فرایندی چالش‌برانگیز و مشکل است (رولی-ژولیوت و کارتر-توماس^{۱۹}، ۲۰۰۵؛ لیو و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۵). به علت ضرورت کاربرد زبان انگلیسی در ارتباطات دانشگاهی مثل گرفتن پذیرش برای مقالات، امروزه پژوهش‌ها در حیطه آموزش ژانر نگارش زبان دوم همچنان ادامه دارد (لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ رولی-ژولیوت و کارتر-توماس، ۲۰۰۵).

یاسودا^{۲۱} (۲۰۱۱) برای افزایش کارایی آموزش ژانر-مدار و بهبود سطح نگارش زبان آموزان، از ارتباط ژانر با فعالیت‌های آموزشی در تدریس نگارش استفاده کرد و اثر مثبت این شیوه را نشان داد. متسودا و همکاران^{۲۲} (۲۰۱۳) بر اهمیت درک معلم از مقوله ژانر به عنوان مؤلفه تأثیرگذار در آموزش نگارش همراه با شیوه آموزشی ژانر-مدار تأکید کردند؛ زیرا دریافت معلم از ژانر بر عواملی مانند تأثیر پژوهش‌های زبان دوم، تشخیص منابع، و نیازهای توسعه‌ای و ارتقایی مدرسان زبان دوم تأثیرگذار است.

بیشتر مزایای شیوه آموزشی ژانر-مدار در تدریس نگارش توسط لی^{۲۳} (۲۰۱۳) خلاصه شده است: ارائه چارچوبی نظام‌مند از ساختارهای گفتگویی به زبان آموزانی که توانایی اندکی در زبان دوم دارند، ارائه امکان پیروی از الگوی متون اصلی به زبان آموزان در زمان نگارش

متن، و ایجاد امکان بازیابی الگوهای نوشتاری.

این ویژگی‌ها در نهایت نگارش متن به زبان دوم را برای زبان‌آموز تسهیل می‌کند. معلمان می‌توانند از طریق شیوه آموزشی ژانر-مدار زبان آموزان را به سوی نگارش هدفمند برای گروه وسیعی از مخاطبان و فراتر از کلاس درس هدایت کنند (چین و همکاران^{۲۴}، ۲۰۱۵). هاردی و فرینجل^{۲۵} (۲۰۱۶) نیز با اشاره به نقش چشمگیر افزایش آگاهی از ژانر در آموزش نگارش زبان دوم معتقدند که آگاهی از ژانر به عواملی چون معرفت‌شناسی و آگاهی از ارزش‌های جامعه گفتمانی بستگی دارد. آن‌ها بر این باورند که آگاهی از ژانر به‌خصوص برای اعضای جدید در یک شاخه علمی اهمیت خاصی دارد و برای نمونه زمانی که دانشجویان در سال اول تحصیلی در یک رشته تخصصی مشغول تحصیل هستند، آگاهی از قالب‌های ژانر علمی می‌تواند کیفیت نگارش آن‌ها را بسیار افزایش دهد.

۲-۲. کاربرد شیوه فراتحلیل برای مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به نگارش

زبان دوم

از دیرباز از شیوه‌های مروری متفاوتی برای خلاصه‌سازی پژوهش‌های گذشته استفاده شده است. در سنتی‌ترین شیوه (که البته هنوز هم رواج فراوانی در بین محققان دارد) محقق صرفاً به مطالعات مربوط به حوزه پژوهش خود می‌پردازد و سعی می‌کند آن‌ها را جمع‌بندی کند. محقق ممکن است آن‌ها را براساس توالی زمانی، دسته‌بندی محتوایی، میزان اهمیت نتایج، و یا حتی بر اساس متغیرهای موجود در پژوهش‌های پیشین مرتب و خلاصه کند. در بدترین وضعیت، محقق مبتدی حتی ممکن است با جانبداری مطالعات خاصی را مرور کند و مثلاً فقط آن‌هایی را برشمارد که نتایج همخوان با فرضیاتش دارند. طبق مطالعه سالوین^{۲۶} (۱۹۹۵) برخی عوامل نقاط ضعف روش‌های سنتی مرور مقالات به‌شمار می‌روند:

- تعصب و عدم داوری بی‌طرفانه دست اندرکاران مجلات در چاپ مقالات؛
- تعصب و عدم داوری بی‌طرفانه پژوهشگر در این شیوه از مرور پیشینه تحقیق؛
- عدم وجود یک روش ثابت و نظام‌مند برای مرور پیشینه تحقیق؛
- تأکید بیش از حد بر مطالعات بزرگ‌تر یا مطالعات چاپ‌شده خاص؛
- عدم توجه به کیفیت مقالات در مرور پیشینه تحقیق؛

• عدم تفاوت میان مقادیر کم و زیاد در اندازه اثر گزارش شده در نتایج مطالعات پیشین. داف، نوریس و اُرتگا^{۲۷} (۲۰۰۷) عدم رضایت از شیوه‌های مروری مقالات با رویکرد سنتی را به دلایلی که در بالا ذکر شد، انگیزه تلاش پژوهشگران برای یافتن شیوه‌های معتبرتری برای مرور پژوهش‌های گذشته می‌دانند. یکی از قدرتمندترین و مقبول‌ترین شیوه‌های تلفیق نتایج موجود در پیشینه تحقیق - که حاصل این تلاش‌هاست - شیوه فراتحلیل است. براساس مطالعه گلاس^{۲۸} (۱۹۷۶)، استفاده از روش‌های آماری برای محاسبه اندازه اثر مطالعات پیشین شیوه علمی و بی‌طرفانه برای دستیابی به نتایج صحیح است. لیتل و همکاران^{۲۹} (۲۰۰۸) معتقدند که نخستین فردی که از شیوه علمی مرور پژوهش‌ها موسوم به «فراتحلیل» استفاده کرد، احتمالاً کارل پیرسون^{۳۰} (۱۹۰۴) بود که از این روش برای مرور پژوهش‌های مربوط به آزمایش واکسن تیفوئید (حصبه) استفاده کرد. نقاط قوت اصلی شیوه فراتحلیل شامل برخی موارد هستند، از جمله: ۱) برنامه‌ریزی خوب در مرور پیشینه تحقیق، ۲) وجود شروط مشخص و دقیق برای ورود یا عدم ورود یک پژوهش در فراتحلیل و تعیین مرزهای یک تحقیق مروری، ۳) ایجاد یک پروتکل معنی‌دار برای مرور پیشینه تحقیق، و ۴) انعطاف نسبی در مرور پیشینه تحقیق در مراحل منظم فراتحلیل. از نظر نوریس و اُرتگا (۲۰۰۶) مطالعات فراتحلیل نقطه قوت دیگری نیز دارند، یعنی محاسبه اندازه اثر به‌عنوان یکی از صحیح‌ترین شاخص‌های مرور پیشینه تحقیق که در شیوه‌های سنتی مرسوم به هیچ وجه دست‌یافتنی نیست.

مطالعات پیشین، اثر شیوه آموزشی ژانر-مدار را در وضعیت گوناگونی بررسی کرده‌اند و دلیل آن تنوع در تمرین‌های به‌کارگرفته‌شده، تنوع در طول دوره اجرای آموزش ژانر-مدار، تفاوت سطح تحصیلات فراگیران، و تنوع زبان اول آزمودنی‌هاست. این گوناگونی سبب بی‌ثباتی و غیرقابل قیاس بودن در نتایج مطالعات پیشین شده است. در پژوهش حاضر، بررسی مطالعات انجام‌شده برای تعیین میزان تأثیر آموزش ژانر-مدار بر پیشرفت در مهارت نگارش، تفاوت و تعارض چشمگیر در اندازه‌های اثر گزارش‌شده را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش‌های قبلی - که برای صرفه‌جویی و سهولت فهم در شکل ۱ شامل ۲۶ پژوهش خلاصه‌شده است - نشان می‌دهد که برخی اثر این روش را مثبت و قوی و برخی دیگر تأثیر آن را بسیار ضعیف می‌دانند. به همین دلیل و برای رسیدن به درک صحیحی از میزان تأثیر آموزش ژانر-مدار انجام یک بررسی نظام‌مند از طریق روش پیش‌گفته (فراتحلیل) ضروری است. پژوهش حاضر با

هدف پر کردن بخشی از این خلأ و خلاصه‌سازی معنادار پژوهش‌های گذشته انجام شده است.

۳. روش تحقیق

روش پژوهشی مورد استفاده در این اثر، روش فراتحلیل آماری است. طبق پژوهش‌های اُسوالد و پلانسکی^{۳۱} (۲۰۱۰) هر مطالعه مبتنی بر روش فراتحلیل دارای مراحل ثابتی است که به ترتیب عبارت‌اند از: (۱) انتخاب موضوع، (۲) جست‌وجوی پژوهش‌های گذشته، (۳) پذیرش و عدم پذیرش مطالعات در فراتحلیل، (۴) کدگذاری، (۵) محاسبه میانگین اندازه اثر، (۶) تفسیر یافته‌ها، (۷) نگارش گزارش فراتحلیل. این مراحل به همین ترتیب در پژوهش حاضر انجام شد.

۳-۱. جامعه آماری و حجم نمونه

در جست‌وجوی مطالعات در حوزه آموزش ژانر-مدار نگارش زبان دوم (شامل انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی)، طبق برنامه پژوهش، آثاری که بین سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۶ در این زمینه چاپ شده بودند، به‌عنوان جامعه هدف انتخاب شدند. در برخی موارد، این پژوهش‌ها از طریق پژوهشگرانی که با نویسندگان این فراتحلیل در ارتباط مستقیم بودند، به‌دست آمد؛ ولی روش بنیادی جست‌وجوی الکترونیکی و دستی بود. برای اطمینان از بی‌طرفانه بودن انتخاب پژوهش‌های انجام‌شده، جست‌وجو فقط زمانی متوقف می‌شد که به یافتن پژوهش‌های تکراری منجر می‌شد. کلمات کلیدی برای جست‌وجو بدین شرح بودند:

Genre
Genre-based approach
Genre-based instruction
Genre-based pedagogy
Genre-based writing
Genre in SLA
Genre in writing SLA

اگرچه افزودن پژوهش‌های چاپ‌نشده در ژورنال‌ها، طبق نظریه گلداشنایدر و دی کی سر^{۳۲} (۲۰۰۱) می‌تواند به دستیابی جامعه آماری بهتری از پژوهش‌ها و در نتیجه کاهش خطا منجر شود؛ اما به دلیل مشکلاتی از قبیل عدم دسترسی به چنین پژوهش‌هایی، پژوهشگران این فراتحلیل استراتژی پیشنهادی کیک و همکاران^{۳۳} (۲۰۰۶) را به کار بستند و برای کاهش خطا

فرایند جست‌وجو را تا حد امکان به‌طور جامع ادامه دادند. پایگاه اطلاعاتی ERIC نقطه شروع فرایند در نظر گرفته شد و صفحات وب بسیاری مورد جست‌وجو قرار گرفتند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- www.google.com
- books.google.com
- www.sciencedirect.com
- www.proquest.com
- www.doaj.org
- www.eric.ed.gov
- www.oxfordjournals.org
- www.journals.cambridge.org
- www.noormags.ir
- Shiraz Regional Library of Science & Technology
- www38.srlst.com
- Scientific evidence center of University of Kashan

در مرحله «پذیرش و عدم پذیرش مطالعات» برای ورود به فرایند تحلیل، پژوهش‌های جمع‌آوری شده (جامعه آماری شامل ۲۵۵ پژوهش یافت‌شده) با معیارهای از پیش تعیین‌شده‌ای بررسی شدند. معیارهای انتخاب پژوهش چنین بودند: (۱) باید بین سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۶ انجام شده باشد، (۲) دارای طرح آزمایشی و یا شبه آزمایشی باشد، (۳) اثر آموزش نگارش زبان دوم با شیوه آموزش ژانر-مدار را بررسی کرده باشد و متغیر مستقل آن‌ها باشد، (۴) طرح تحقیقی پیش-آزمون و پس-آزمون داشته باشند، (۵) شامل آزمون‌ها و اندازه‌گیری‌های آماری باشد، (۶) اندازه اثر را گزارش کرده باشد و یا اطلاعات آماری کافی از هر دو گروه کنترل و آزمایش داده باشد به‌گونه‌ای که محاسبه اندازه اثر ممکن باشد، (۷) زبان انگلیسی به-عنوان زبان دوم یا زبان خارجی مورد آموزش بوده باشد، (۸) اطلاعات کافی درباره وضعیت تحقیق و نوع تمرین‌ها، سطح تحصیلات شرکت‌کنندگان و زبان اول را گزارش کرده باشد، (۹) درباره تأثیر آموزش ژانر-مدار بر مهارت نگارش باشد.

پس از بررسی دقیق پژوهش‌ها طبق معیارهای در نظر گرفته‌شده، با مطالعه چکیده مقالات و مرور کلی هر یک از مجموع ۲۵۵ پژوهش یافت‌شده مشخص شد که بیشتر (۹۰٪) آن‌ها را باید بر اساس یک یا چند معیار فوق از چرخه فراتحلیل خارج کرد تا داده‌ها و پژوهش‌های اولیه در راستای هدف تحقیق (مشخص کردن میانگین اثر مطالعات تجربی روش ژانر-مدار) باشند. در

این فرایند، ۲۶ پژوهش برای ورود به مرحله محاسباتی باقی ماندند. همه این مطالعات میزان اثربخشی تدریس به شیوه مبتنی بر ژانر را اندازه گرفته و نتایج متفاوتی را گزارش کرده بودند. این تفاوت ضرورت تحقیق حاضر را ایجاد می‌کند (مشخصات دقیق این مطالعات در ضمیمه ب آمده است).

این پژوهش‌ها داده‌های نهایی تحقیق حاضر هستند (خلاصه شده در شکل ۱) و پس از مطالعه و کد گذاری هر یک از آن‌ها، تعداد افراد نمونه، انحراف معیار، میانگین‌ها و دیگر اطلاعات آماری گروه‌های کنترل و آزمایش استخراج و در مراحل بعدی تحقیق برای محاسبه اندازه اثر و میانگین آن به کار برده شد. در شکل ۱ نمای کلی از داده‌های مورد مطالعه آورده شده است که به وضوح ناهمخوانی یافته‌های این آثار را نشان می‌دهد؛ زیرا اندازه اثرهایی که این مطالعات یافته‌اند، بسیار متفاوت و حتی در برخی موارد منفی است.

جدول ۱: گزارش مطالعات تحلیل شده و اندازه‌های اثر روش ژانر-مدار در پژوهش‌های ۱۹۹۰-۲۰۱۶

Figure 1: Effect Size in Meta-Analyzed Studies of the Effects of GBI on EFL Writing

پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	اندازه اثر	پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	اندازه اثر
Amogne	2013	مقاله نویسی	ایتالیایی	۰/۸۹	Mirzaii & Aliabadi	2013	نویسی / نامه	فارسی و ۰/۴۷۸	۰/۳۶۱
Brown & Marshall	2012	مقاله نویسی	اروپایی و آسیایی	۰/۴۲۷	Naghdi-pour & Koç	2015	مقاله نویسی	فارسی	۰/۹۶۴
Chen & Su	2012	مقاله نویسی	چینی	۰/۶۳۲	Nueva	2010	مقاله نویسی	فیلیپینی	۰/۶۳۱
Elashri & Ibrahim	2013	پاراگراف نویسی	عربی	۱/۵۹۸	Osman	2004	ژورنال نویسی	مالایی	۰/۷۷۶
Ellis, et. al.	1998	ژورنال نویسی	مالایی	۰/۳۳۲	Rashidi & Mazdayasna	2016	نامه نویسی	فارسی	۰/۶۹۹

پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	انفازة اثر	پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	انفازة اثر
Henry	2007	نامه‌نویسی	برونئی	۱/۱۶۵	Rezvani, e. al.	2015	مقاله- نویسی	فارسی	۰/۶۳۴
Henry & Roseberry	1999	مقاله‌نویسی	برونئی	۱/۶۴۶	Sabouri, et. al.	2014	ژورنال- نویسی	فارسی	۱/۷۳۸
Horverak	2016	مقاله‌نویسی	نروژی	۰/۴۴۰	Salehpour & Saeidi	2016	مقاله- نویسی	فارسی	۱/۳۷۷
Kalali & Pishkar	2015	مقاله نویسی	فارسی	۱/۲۲۰	Smit, et.al	2016	مقاله- نویسی	مهاجران کشورعا ی مختلف	۱/۲۲۰
Lee, K.	2006	نامه‌نویسی	کره ای	۰/۹۹۰	Troyan	2013	ژورنال نویسی	اسپانیا بی	۱-۱/۲۱۷
Lo, et. al.	2014	مقاله‌نویسی	چینی	۰/۶۷۷	Tsou & Lin	2013	مقاله- نویسی	چینی	۵/۴۱۵
Manzouri & Shahraki	2014	نامه‌نویسی	فارسی	۰/۳۶۱	Yasuda	2011	نامه- نویسی	ژاپنی	۰/۴۷۷
Matsuo & Bevan	2006	نامه‌نویسی/ مقاله‌نویسی	ژاپنی	۱/۱۸۱ و ۱/۱۵۱	Zare-ee	2009	نامه- نویسی	فارسی	۰/۳۱۱

۲-۳. کد گذاری داده‌های مورد نیاز فراتحلیل

پس از نهایی‌سازی پژوهش‌های مستحق ورود به فراتحلیل، ابتدا جدول کدگذاری مطالعات براساس اثر پلانسکی (۲۰۱۱) تهیه و سپس فرایند کدگذاری هر پژوهش شروع شد. موافقت و تطابق دو پژوهشگر در کدگذاری تحقیقات پیشین بالا بود (۷۸٪) و موارد اختلاف با مطالعه مجدد پژوهش و بحث روی جدول کدگذاری مطالعات برطرف شد.

۳-۳. تحلیل داده‌های مورد نیاز فراتحلیل

برای محاسبه میانگین اندازه اثرهای گزارش شده، در پژوهش حاضر طبق توصیه پژوهشگران پیشین مانند لی^{۳۴} (۲۰۱۰) و با کمک مشاور آماری، از ویرایش دوم نرم‌افزار جامع فراتحلیل (CMA (Comprehensive Meta-Analysis) استفاده شد. دو پژوهش از مجموع ۲۶ مطالعه، هریک شامل دو پژوهش مستقل شبه‌آزمایشی بودند، لذا در زمان محاسبه اندازه اثر، در مجموع ۲۸ اندازه اثر مستقل در محاسبات نهایی وارد شد. برای در نظر گرفتن مفروضات فراتحلیل (یعنی بررسی سوگیری در انتشار^{۳۵} و ناهمگونی^{۳۶} مطالعات انتخاب شده) از روش رگرسیونی خطی اگر^{۳۷}، همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار^{۳۸} و آزمون Q استفاده شد. در بررسی‌های مفروضات فراتحلیل، ناهمگونی بین مطالعات ۲۶ گانه استفاده شده در این تحقیق مشخص شد، لذا از مدل اثرات تصادفی^{۳۹} برای ترکیب نتایج و رسیدن به میانگین اندازه اثر استفاده شد. در این مدل، تغییرات پارامتر در بین مطالعات نیز در محاسبات در نظر گرفته می‌شود. بنابراین می‌توان گفت نتایج حاصل از مدل با اثرات تصادفی در وضعیت ناهمگنی قابلیت تعمیم بیشتری نسبت به مدل با اثرات ثابت دارد. برای تفسیر نتایج از سیستم تفسیری کوهن^{۴۰} (۱۹۹۲) بهره گرفته شد. بر اساس این تحقیق اگر اندازه اثر محاسبه شده ۰/۲۰ تا ۰/۵۰ باشد، تأثیر کم، بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ تأثیر متوسط و بالاتر از ۰/۸۰ تأثیر زیاد آموزش مبتنی بر ژانر را نشان خواهد داد.

۴. بررسی پیش فرض‌ها و امکان فراتحلیل مطالعات انتخاب شده

۴-۱. بررسی مفروضه همگنی داده‌ها

یک بخش از هر فراتحلیل، آزمون همگنی مطالعات است که به منظور بررسی این مفروضه از آزمون Q استفاده شده که نتایج حاصل از بررسی آن در جدول I نمایش داده شده است؛

جدول ۲: نتایج حاصل از آزمون Q

Table2: Q Test Results

I-Squared(I ²)	سطح معنی داری P-Value	درج آزادی Df	مقدار آزمون Q	شاخص آماری
۹۸/۰۹۲	۰۰۰۱	۲۷	۱۴۱۵/۱۹۳	نتایج

با توجه به نتایج حاصل از آزمون ($Q = 1415/193$, $P < 0.01$) باید گفت با اطمینان ۹۹٪ فرض صفر مبنی بر همگن بودن مطالعات انجام شده رد گردیده و فرض ناهمگونی میان ۲۶ پژوهش اولیه تأیید شده است. به بیانی دیگر، معنادار بودن شاخص Q نشان دهنده وجود ناهمگنی در اندازه اثر است؛ اما از آنجا که این شاخص به افزایش تعداد اندازه اثر حساس هست و با افزایش تعداد اندازه اثر توان این آزمون برای رد همگنی بالا می‌رود، مجذور I شاخص دیگری است که به همین منظور مورد استفاده قرار می‌گیرد. نتایج حاصل از ضریب مجذور I مؤید این مطلب است که حدوداً ۹۸ درصد از تغییرات کل مطالعات به ناهمگنی مطالعات مربوط است. اثرات آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم، به شدت از نظر ویژگی‌ها و مشخصات مطالعات متفاوت‌اند و به همین دلیل، در این تحقیق از متغیرهای سطوح مختلف آموزشی (دبستان، دبیرستان و دانشگاه)، انواع فعالیت‌ها (نامه‌نگاری، مقاله‌نویسی، ژورنال‌نویسی، پاراگراف‌نویسی) و انواع زبان‌های اول (فارسی، چینی، ژاپنی، عربی، فیلیپینی، بروئی، نروژی، اسپانیایی، مالایی، اتیوپیایی، کره‌ای، اروپایی و آسیایی و مهاجران کشورهای مختلف) به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر استفاده شده است.

۲-۴. بررسی مفروضه سوگیری انتشار

یکی از مشکلاتی که ممکن است سبب مخدوش شدن اعتبار نتایج فراتحلیل شود، عدم دسترسی محقق به تمام مطالعاتی است که در فاصله زمانی خاص در موضوع مورد بررسی انجام شده‌اند. به منظور بررسی این مفروضه از دو روش رگرسیونی اگر و روش همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار استفاده شد.

۳-۴. نتایج همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار

آزمون همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار، همبستگی رتبه‌ای (تاو کندال) بین اندازه اثر استاندارد و واریانس این اثرات را مشخص می‌کند. اگر عدم تقارن ناشی از سوگیری انتشار باشد، انتظار این است که در ارتباط با اندازه اثر بزرگ‌تر، خطای استاندارد بیشتر مشاهده شود. نتایج حاصل از بررسی روش همبستگی بگ و مزومدار، به منظور بررسی سوگیری انتشار به شرح جدول ۳ است.

جدول ۳: نتایج حاصل از بررسی روش همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار

Table3. The Results of Begg-Mazumdar's Rank Correlation

شاخص آماری	مقدار ضریب کندال (tau)	Z-Value	سطح معنی‌داری (P-Value)
نتایج	۰/۰۷۴	۰/۵۵۵	۰/۵۸۰

طبق اطلاعات جدول ۳ مقدار تاو کندال برابر با ۰/۰۷۴ شده است که با توجه به مقدار معناداری ($P=0/580$) باید گفت که اگرچه بین اندازه اثر و دقت رابطه وجود دارد؛ اما این رابطه معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم سوگیری انتشار تأیید می‌گردد.

۴-۴. نتایج روش رگرسیون خطی اگر

در نبود سوگیری انتشار انتظار می‌رود در تحقیقات کوچک اثر استاندارد کوچک و در تحقیقات بزرگ، اثر استاندارد بزرگ مشاهده شود. نتایج حاصل از رگرسیون خطی اگر، به منظور بررسی سوگیری انتشار به شرح جدول ۴ است.

جدول ۴: نتایج حاصل از بررسی روش رگرسیون خطی اگر

Table4: The Results of Regression Analysis

شاخص آماری	برش (B)	خطای استاندارد (SE)	t-Value	سطح معنی‌داری (P-Value)
نتایج	-۰/۴۸۶	۳/۴۷۰	۰/۱۴۰	یک دامنه
				دو دامنه
				۰/۴۴۴
				۰/۸۸۹

از آنجا که در سطح اطمینان ۹۵٪ مقدار P یک دامنه ۰/۴۴۴ و دودامنه ۰/۸۸۹ است، فرض صفر مبنی بر عدم سوگیری انتشار تأیید می‌شود و می‌توان با توجه به برقرار بودن مفروضات فراتحلیل به بررسی سؤالات از طریق فراتحلیل پرداخت.

۵. یافته‌ها

سؤال اول: آیا سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم اثربخش است؟ تا چه میزان؟
با توجه به مفروضات از مدل اثر تصادفی برای ترکیب نتایج گزارش اندازه اثر استفاده شد. در جدول شماره ۵ گزارش اندازه اثر مطالعات انجام شده در مدل تصادفی ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج حاصل از اندازه اثر مطالعات آموزش نگارش زبان دوم براساس شیوه آموزشی ژانر-مدار

Table 5: The Average Effect Size of Studies on GBI in EFL Writing

P-Value	Z-Value	حد بالا	حد پایین	اندازه اثر (r)	تعداد مطالعات	پرسش
۰/۰۱۹	۲/۳۵۲	۰/۵۱۱	۰/۰۵۱	۰/۲۹۸	۲۸	تأثیر سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم

داده‌های جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که اندازه اثر سبک آموزش ژانر-مدار در حیطه نگارش زبان دوم، در سطح خطای کمتر از ۱ درصد معنادار است. به بیانی دیگر، از آنجا که میانگین اندازه اثر سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر (اثرات ترکیبی تصادفی) بر بهبود نگارش زبان دوم، در نمونه مورد پژوهش معادل ۰/۲۹۸ است و این اندازه برآورده شده در محدوده اطمینان است، لذا باید گفت بر اساس میانگین اثرات گزارش شده در تحقیقات متعدد پیشین، سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم اثربخش است. این میزان متوسط به دست آمده (۰/۲۹۸) نشان می‌دهد که بر مبنای معیار پیش گفته کوهن مقدار اثرگذاری در حد پایین است. پس در مجموع باید گفت سبک آموزش

نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در سطح کمی می‌تواند بر بهبود نگارش زبان دوم مؤثر باشد.

سؤال دوم: آیا رویکرد ژانر-مدار به طور قابل توجهی در سطوح مختلف آموزشی (به-عنوان مثال دبستان، دبیرستان و دانشگاه) بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد؟ برای پاسخ به این سؤال، لازم است به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر سطوح مختلف آموزشی در رابطه بین رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم بپردازیم که نتایج حاصل از بررسی آن بدین شرح است:

جدول ۶: نتایج اندازه‌های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک سطوح مختلف آموزشی

Table 6: The Average Effect of GBI at Different Levels of Education

P-Value	Z-Value	مدل اثرات تصادفی			تعداد اندازه اثر	سطوح مختلف آموزشی
		حد بالا	حد پایین	اندازه ترکیبی		
۰/۰۰۱	۳/۳۸۵	۰/۷۲۰	۰/۲۳۷	۰/۵۱۹	۱	دبستان
۰/۰۳۰	۲/۱۷۱	۰/۵۸۱	۰/۰۳۴	۰/۳۳۵	۶	دبیرستان
۰/۱۳۴	۱/۵۰۰	۰/۵۷۳	-۰/۰۸۶	۰/۲۷۵	۲۱	دانشگاه

جدول ۶ اندازه‌های اثر ترکیبی مدل اثرات تصادفی مربوط به رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک سطوح مختلف آموزشی ارائه می‌دهد. در سطح «دبستان» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۵۱۹ شده است که در سطح خطای کمتر از ۱ درصد و با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است. در سطح «دبیرستان» اندازه اثر با مدل تصادفی ۰/۳۳۵ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد و با ۹۵ درصد اطمینان معنادار شده است و در سطح «دانشگاه» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۲۷۵ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد معنادار نشده است. این نتایج نشان می‌دهد که سبک آموزشی ژانر-مدار به طور قابل توجهی در سطوح مختلف آموزشی بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر می‌گذارد. تأثیر سبک آموزشی ژانر-مدار بر بهبود نوشتن در زبان دوم در سطوح مختلف آموزشی متفاوت است و در سطح «دبستان» تأثیر بیشتری به نسبت دو سطح دیگر آموزشی (دبیرستان و دانشگاه) داشته است.

در واقع می‌توان گفت بهبود نگارش زبان دوم در سطح دبستان بیشتر از دو سطح دیگر آموزشی متأثر از سبک آموزشی ژانر-مدار است. برای بررسی بیشتر نقش سطوح مختلف آموزشی، نتایج حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش سطوح مختلف آموزشی در جدول ۷ آمده است:

جدول ۷: نتایج حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر سطوح مختلف آموزشی
Table 7: Q Results After Considering the Moderator Variable of Levels of Education

شاخص آماری	مقدار آزمون (Q)	درج آزادی (Df)	سطح معنی‌داری (P-Value)
نتایج	12/484	۲	۰/۰۰۲

بر اساس اطلاعات جدول ۶ مقدار Q در سطح ۹۹ درصد از نظر آماری معنادار است. با بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر سطوح مختلف آموزشی نتایج حاصل از آزمون Q بیانگر کاهش چشمگیر مقدار آزمون از ۱۴۱۵/۱۹۳ به ۱۲/۴۸۴ است و اندازه اثر نیز برای سطوح مختلف آموزشی متفاوت شده است. لذا می‌توان گفت متغیر سطوح مختلف آموزشی می‌تواند در رابطه بین سبک آموزشی ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم نقش تعدیل‌کنندگی داشته باشد. سؤال سوم: آیا رویکرد ژانر-مدار در میان انواع فعالیت‌ها بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد؟

در بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر نوع فعالیت نگارشی در تعدیل اثر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نوشتن زبان، نتایجی به دست آمد که در جدول ۸ نشان داده شده است:

جدول ۸: نتایج اندازه‌های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک انواع فعالیت‌ها

Table 8: The Average Effect of GBI on Different Types of Writing Tasks

P-Value	Z-Value	مدل اثرات تصادفی			تعداد اندازه اثر	انواع فعالیت‌ها
		حد بالا	حد پایین	اندازه ترکیبی		
۰/۵۰۸	-۰/۶۶۳	۰/۳۳۵	-۰/۶۰۸	-۰/۱۷۶	۴	ژورنال‌نویسی
۰/۲۲۵	۱/۲۱۲	۰/۶۰۳	-۰/۱۶۳	۰/۲۶۱	۱۴	مقاله‌نویسی
۰/۰۰۱	۴/۷۲۹	۰/۷۵۵	۰/۳۸۷	۰/۶۰۲	۹	نامه‌نگاری
۰/۰۰۱	-۷/۰۹۹	-۰/۴۸۵	-۰/۷۳۲	-۰/۶۲۴	۱	پاراگراف‌نویسی

جدول ۸ اندازه‌های اثر ترکیبی مدل اثرات تصادفی مربوط به رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک انواع فعالیت‌ها ارائه می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در ژورنال‌نویسی اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۱۷۶ است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد معنادار نشده است، در «مقاله‌نویسی» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۲۶۱ است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد معنادار نشده است و در «نامه‌نگاری» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۶۰۲ است که با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است و در «پاراگراف‌نویسی» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۶۲۴ است که با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است. نتایج بیانگر آن است که رویکرد ژانر-مدار در انواع فعالیت‌ها بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر زیادی دارد و تأثیر آن در انواع فعالیت‌های نگارشی متفاوت است. در «پاراگراف‌نویسی» تأثیر بیشتری بر بهبود نگارش مشهود است و پاراگراف‌نویسی بیشتر از سه فعالیت دیگر متأثر از رویکرد ژانر-مدار است.

جدول ۹: نتایج حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع فعالیت‌ها

Table 9: Q Results After Considering the Moderator Variable of Task Type

سطح معنی‌داری (P-Value)	درج آزادی (Df)	مقدار آزمون (Q)	شاخص آماری
۰/۰۰۱	۳	۲۶۰/۷۳۵	نتایج

بر اساس اطلاعات جدول ۹ با بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع فعالیت‌ها، نتایج حاصل از آزمون Q حاکی از کاهش چشمگیر مقدار Q از ۱۴۱۵/۱۹۳ به ۲۶۵/۷۳۵ است و اندازه اثر نیز برای انواع فعالیت‌ها متفاوت شده است. لذا می‌توان گفت متغیر انواع فعالیت‌ها می‌تواند در رابطه بین رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم نقش تعدیل‌کنندگی ایفا کند. سؤال چهارم: آیا رویکرد ژانر-مدار در میان انواع زبان‌های اول بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر بسیار دارد؟

با بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر انواع زبان‌های اول در تأثیرگذاری رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم، نتایج حاصل شد که در جدول ۱۰ آمده است:

جدول ۱۰: نتایج اندازه‌های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک انواع زبان‌های اول

Table 10: The Average Effect of GBI for Different First Languages

P-Value	Z-Value	مدل اثرات تصادفی			تعداد اندازه اثر	انواع زبان‌ها
		حد بالا	حد پایین	اندازه ترکیبی		
۰/۰۰۱	-۷/۰۹۹	-۰/۴۸۵	-۰/۷۳۲	-۰/۶۲۴	۱	عربی
۰/۰۲۶	۲/۲۲۵	۰/۷۲۶	۰/۰۵۸	۰/۴۵۴	۲	برونئی
۰/۷۱۴	-۰/۳۶۷	۰/۸۳۳	-۰/۹۴۱	-۰/۲۶۹	۳	چینی
۰/۰۰۱	۳/۳۸۵	۰/۷۲۰	۰/۲۳۷	۰/۵۱۹	۱	اسپانیایی
۰/۰۰۷	۲/۶۹۰	۰/۴۵۶	۰/۰۷۷	۰/۲۷۷	۱	اتیوپیایی
۰/۸۹۱	-۰/۱۳۷	۰/۲۶۸	-۰/۳۰۵	-۰/۰۲۱	۱۰	فارسی
۰/۰۰۱	۳/۵۰۵	۰/۹۸۹	۰/۶۲۹	۰/۹۳۲	۳	ژاپنی
۰/۰۰۱	۶/۴۷۹	۰/۷۱۵	۰/۴۴۷	۰/۵۹۷	۱	کره‌ای
۰/۶۲۷	۰/۴۸۶	۰/۶۰۹	-۰/۴۰۲	۰/۱۴۰	۲	مالایی
۰/۰۰۱	۶/۶۴۸	۰/۸۰۷	۰/۵۴۴	۰/۶۹۹	۱	مهاجران کشورهای مختلف
۰/۰۰۱	۶/۴۵۷	۰/۴۵۵	۰/۲۵۶	۰/۳۶۰	۱	نروژی
۰/۰۰۱	۷/۵۹۴	۰/۵۰۴	۰/۳۱۶	۰/۴۱۴	۱	اروپایی و آسیایی
۰/۰۰۱	۶/۲۹۶	۰/۸۷۳	۰/۶۰۹	۰/۷۷۳	۱	فیلیپینی

جدول ۹ اندازه‌های اثر ترکیبی رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک

انواع زبان‌های اول افراد مورد مطالعه، ارائه می‌دهد. در همهٔ زبان‌ها به جز سه زبان «چینی، فارسی و مالایی» اندازهٔ اثر با ۹۵ درصد اطمینان معنادار شده است و این رویکرد آثار متفاوتی بر بهبود نگارش زبان دوم گویشوران مختلف دارد. رویکرد ژانر-مدار در زبان «ژاپنی» تأثیر بیشتری بر بهبود نگارش زبان دوم آن‌ها به نسبت دیگر زبان‌ها داشته است و بهبود نگارش زبان دوم در زبان ژاپنی بیشتر از زبان‌های دیگر متأثر از رویکرد ژانر-مدار است. نتیجهٔ بررسی حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش زبان اول بدین شکل است:

جدول ۱۱: نتایج حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع زبان‌های اول
Table 11: Q Results After Considering the Moderator Variable of First Language

شاخص آماری	مقدار آزمون (Q)	درجهٔ آزادی (Df)	سطح معنی‌داری (P-Value)
نتایج	۶۲۱/۶۶۷	۱۲	۰/۰۰۱

با بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر زبان اول فراگیر، نتایج حاصل از آزمون Q حاکی از کاهش چشمگیر مقدار Q از ۱۴۱۵/۱۹۳ به ۶۲۱/۶۶۷ بوده است و نشان می‌دهد که رویکرد ژانر-مدار به شکل متفاوت و فراوانی در انواع زبان‌های اول تأثیر گذار است.

۶. نتیجه‌گیری

با وجود تفاوت‌های فاحش در اندازه‌های اثری که در مطالعات پیشین برای شیوهٔ آموزش ژانر-مدار در نگارش زبان دوم گزارش شده است، فراتحلیل حاضر به وضوح نشان می‌دهد که اگرچه این اثر در مجموع ضعیف است؛ اما شیوهٔ آموزشی جدید بر یادگیری نگارش زبان دوم اثر مثبتی دارد. در واقع پس از محاسبهٔ میانگین اندازهٔ اثر از طریق مدل تصادفی، تأثیر متوسط شیوهٔ آموزش ژانر-مدار در حد کم و مثبت مشخص شد. این یافتهٔ پژوهشی با مطالعات اساتیدی چون هایلند (۲۰۰۷) - که آموزش ژانر-مدار را به‌عنوان میانبری در مسیر یادگیری نگارش زبان دوم می‌داند - هماهنگ است. به‌علاوه، نظر فلوردو^۱ (۲۰۱۵) که هدف آموزش ژانر-مدار را کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان برای رسیدن به درک صحیحی از گفتمان

دانشگاهی می‌داند، نیز تصدیق شده است. انعکاس نتایج پژوهش هاردی و فرینجل (۲۰۱۶) و همچنین کوتی و وِنگرتی^{۴۲} (۲۰۱۶) که آگاهی از ژانر را یک استراتژی مهم برای یادگیری نگارش زبان می‌دانند، در نتایج این پژوهش قابل مشاهده است. آنچه هویداست آن است که تأکید بر تأثیر شگرف یا معجزه‌آسای این روش با داده‌ها و یافته‌های این تحقیق سازگار نیست و شاید بتوان گفت که گاهی بدون در نظر گرفتن مجموع یافته‌های پژوهشی، درباره نقش آموزش ژانر اغراق شده است.

نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش، بیش از مثبت ارزیابی کردن تأثیر آموزش ژانر-مدار، دال بر وجود ارتباط بین میزان تأثیر آموزش ژانر-مدار و متغیرهای تعدیل‌گر (انواع فعالیت‌های آموزشی، میزان تحصیلات و زبان اول زبان آموزان) است. با وجود تأکید بر مثبت ارزیابی کردن تأثیر آموزش ژانر-مدار در کلیه سطوح تحصیلی، تأثیر چشمگیر این شیوه آموزشی در سطح آموزشی دبستان، این موضوع را به برنامه‌ریزان در امر آموزش و همچنین به معلمان یادآوری می‌کند تا با به‌کارگیری چنین شیوه‌هایی - که موفقیت آن‌ها طبق پژوهش‌های موثق و معتبر به تأیید رسیده است - به زبان آموزان در بهبود مهارت نگارشی خود در سطوح پایین‌تر بیشتر یاری رسانند. یکی از دلایل موفقیت بیشتر در سطح دبستان را می‌توان آمادگی بیشتر برای الگوبرداری در سطوح پایین‌تر تحصیلی دانست.

با توجه به یافته پژوهشی مربوط به ارتباط شیوه آموزش ژانر-مدار با متغیر تعدیل‌کننده نوع فعالیت نگارشی (مانند پاراگراف‌نویسی، ژورنال‌نویسی، نامه‌نگاری، و مقاله‌نویسی)، این فراتحلیل فعالیت پاراگراف‌نویسی را به‌عنوان تأثیر پذیرترین فعالیت در آموزش ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان دوم معرفی می‌کند و این امر برای برنامه‌ریزی‌های موفق آموزشی قابل توجه است. ممکن است در نگارش پاراگراف، آشنایی فراگیران و مواجهه بیشتر آنان با نمونه‌های اصلی از بندهای نگاشته‌شده توسط نویسندگان انگلیسی‌زبان بر میزان بهره‌گیری آنان از آموزش مبتنی بر ژانر تأثیر گذاشته باشد. درباره ارتباط زبان مادری فراگیر بر میزان کارایی شیوه آموزشی ژانر-مدار، این پژوهش نشان داد که اگرچه در پیشینه تحقیق، این نوع آموزش به همه فراگیران در سطح جهانی توصیه شده است؛ اما آموزش ژانر-مدار می‌تواند برای گویشوران زبان‌های مختلف، متفاوت عمل کند. بر اساس اندازه اثر محاسبه‌شده در این پژوهش، زبان آموزانی که زبان اول آن‌ها زبان ژاپنی بود، بیش از دیگران از این شیوه آموزشی بهره برده

بودند و عدم کارایی آن برای فارسی‌زبانان قابل توجه و بررسی بیشتر است. عدم دسترسی به پژوهش‌های انتشاریافته در سراسر جهان، عدم ارائه اطلاعات کافی در برخی مطالعات، کاهش تعداد مطالعات قابل قبول در فراتحلیل و صرف زمان طولانی برای جست‌وجو و مطالعه و انتخاب نهایی پژوهش‌ها از جمله محدودیت‌های این فراتحلیل است و بر اساس نتایج و تجارب حاصل از این تحقیق، پژوهشگران می‌توانند در تحقیقات آتی برخی موارد را بررسی کنند: ۱) افزودن پژوهش‌های چاپ‌نشده در ژورنال‌ها به روند فراتحلیل، ۲) فراتحلیل‌های مطالعات مربوط به دیگر شیوه‌های آموزشی، ۳) تمرکز بر دیگر مهارت‌ها به‌جز نگارش. این فراتحلیل نیز می‌تواند تکرار شود؛ اما متغیرهای دیگری مانند طول دوره مداخله و سن زبان‌آموزان در آن مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پژوهشگرانی که عقاید مخالف با نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش‌های گذشته را دارند، می‌توانند با اجرای آزمایشاتی که معتقدند صحیح است و با گزارش نتایج حاصل از پژوهش خود، سبب غنی‌تر شدن دامنه پژوهش‌ها شوند که این مسئله به انجام پژوهش‌های فراتحلیل نیز بسیار کمک خواهد کرد؛ زیرا سبب تنوع در میان پژوهش‌های مورد بررسی در فراتحلیل می‌شود (اُسوالد و پلانسکی، ۲۰۱۰).

قدردانی

از همکاری و مساعدت داوطلبانه دانشجویان کارشناسی ارشد ورودی ۱۳۹۴ دانشگاه کاشان در مراحل کدگذاری، از مرکز تأمین مدارک علمی دانشگاه کاشان برای دانلود مقالات کیمیا، از پلانسکی و همکاران برای حمایت معنوی، از گروه علوم اجتماعی دانشگاه کاشان برای کمک در تکمیل تحلیل‌ها و از داوران این اثر سپاسگزاریم.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Kroll
2. Zhou
3. Swales
4. Hyland
5. Martínez-Flo & Usó-Juan
6. Martínez-Flo & Usó-Juan
7. ESP
8. Lo et al.
9. Nassaji & Fotos
10. Plonsky

11. strategy-Based Instruction (SBI)
12. vote-counting
13. Cheng
14. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*
15. Martin)
16. Wennerstrom
17. Nunan
18. Matsuda et al.
19. Rowley-Jolivet & Carter-Thomas
20. Liu et al.
21. Yasuda
22. Matsuda et al.
23. Lee
24. Chin et al.
25. Hardy & Friginal
26. Salvin
27. Duff, Norris & Ortega
28. Glass
29. Littell et al.
30. Karl Pearson
31. Oswald & Plonsky
32. Goldschneider & DeKeyser
33. Keck et al.
34. Li
35. publication bias
36. Q test for heterogeneity
37. Egger, s linear regression method
38. Begg and Mazumdar rank correlation
39. random effect model
40. Cohen
41. Flowerdew
42. Kuteeva & Negretti

۸ منابع

- موسوی، سید ایمان و همکاران (۱۳۹۵). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. ش ۷(۳). صص ۱۷۱-۱۹۶.

References:

- Cheng, A. (2006). "Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction". *English for Specific Purposes*. No. 25(1), Pp. 76-89.
- Chin, C. K. et. al. (2015). "The effect of wiki-based recursive process writing on Chinese narrative essays for Chinese as a Second Language (CSL) students in Singapore". *The IAFOR Journal of Education*. No. 3(1). Pp. 45-59.
- Cohen, J. (1992). "Statistical Power Analysis". *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), Pp. 98-101.
- Duff, P. A. et al. (2007). "The Future of research synthesis in applied linguistics: Beyond Art or Science". *TESOL Quarterly*. Pp. 805-815.
- Elashri, E. A. E. & I. Ibrahim (2013). "The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhar Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing". *Online Submission*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED539137>.
- Flowerdew, J. (2015). "John Swales's approach to pedagogy in genre analysis: a perspective from 25 Years on". *Journal of English for Academic Purposes*. No. 19, Pp. 102-112.
- Glass, G. V. (1976). "Primary, secondary, and meta-analysis of research". *Educational Researcher*. No. 5(10). Pp. 3-8.
- Goldschneider, J. M. & R. M. DeKeyser (2001). "Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: a meta-analysis of multiple determinants". *Language Learning*. No. 51(1). Pp. 1-50.
- Hardy, J. A. & E. Friginal (2016). "Genre variation in student writing: A multi-dimensional Analysis". *Journal of English for Academic Purposes*. No. 22, Pp. 119-131.
- Hyland, K. (2007). "Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction". *Journal of second Language Writing*. No. 16(3). Pp. 148-164.

- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum international Publishing.
- Keck, C. et al. (2006). "Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition". *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. No. 13. Pp. 91.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics): Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuteeva, M. & R. Negretti (2016). "Graduate students', genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines". *English for Specific Purposes*. No. 41, Pp. 36-49.
- Lee, J. (2013). "Genre-appropriate judgments of qualitative research". *Philosophy Of The Social Sciences*. No. 44(3). Pp.316-348.
- Li, S. (2010). "The Effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis". *Language Learning*, 60(2), Pp. 309-365.
- Littell, J. H. et al.(2008). *Systematic Reviews and Meta-analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, Y. et. al. (2015). "An application of the process writing approach in teaching English writing to high school students in China". *HRD Journal*. No.6(1). Pp. 140-148.
- Lo, H. Y. et al. (2014). "Learning how to write effectively for academic journals: a case study investigating the design and development of a genre-based writing Tutorial System". *Computers & Education*. No. 78. Pp. 250-267.
- Martínez-Flor, A. & S. Usó-Juan (2006). *Current Trends in Teaching of Four Skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Matsuda, P. K. et. al. (2003). "Changing currents in second language writing research: a colloquium". *Journal of Second Language Writing*. No. 12(2). Pp. 151-179.
- Matsuda, P. K. et. al. (2013). "Writing teachers' perceptions of the presence and

- needs of second language writers: an institutional case study". *Journal of Second Language Writing*. No. 22(1). Pp. 68-86.
- Mousavi, S.S.; Gh.Kiani; R. Akbari & R. Ghafarsamar (2017). The evolution of disciplinary genre awareness through academic writing instruction: a case study. *Jostarhaye Zabani Bimonthly*. 7(3), Pp. 171-196 [In Persian].
 - Nassaji, H. & S. Fotos (2004). "Current developments in research on the teaching of grammar". *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 24. Pp. 126-145.
 - Norris, J. M. & L. Ortega (Eds.). (2006). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (Vol. 13). John Benjamins Publishing.
 - Nueva, J. C. (2010). "Genre-based Instruction: Its Effect on Students' News Article". Retrieved June. NO. 12. P.,2017 from :
http://litu.tu.ac.th/FLLT2013/www.fllt2013.org/private_folder/Proceeding/338.pdf.
 - Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
 - Oswald, F. L. & L. Plonsky (2010). "Meta-analysis in second language research: choices and challenges". *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 30. Pp. 85-110.
 - Plonsky, L. (2011). "The Effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis". *Language Learning*. No. 61(4). Pp. 993-1038.
 - Richards, J. C. & R. Schmidt (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson Education.
 - Rowley-Jolivet, E. & S. Carter-Thomas (2005). "Genre awareness and rhetorical appropriacy: manipulation of information structure by NS and NNS scientists in the international conference setting. *English for Specific Purposes*. No. 24(1). Pp. 41-64.
 - Slavin, R. E. (1995). "Best evidence synthesis: An intelligent alternative to meta-analysis". *Journal of Clinical Epidemiology*. No. 48(1). Pp. 9-18.
 - Swales, J. (1989). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (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*. No.20(2), Pp. 111-133.
 - Zhou, D. (2015). "An empirical study on the application of process approach in Non-English majors' writing". *English Language Teaching*. No. 8(3), Pp. 89-96.

ضمیمه الف: جدول کدگذاری مطالعات

No.	Features	Descriptors
1	Paper code	The assigned number/ ID
2	Author first name	
3	Author last name	
4	Title	Title of the study
5	Year of publication	
6	Article/Conference/Report/Dissertation/Unpublished	Type of publication
7	ESL/ EFL	Context
8	Participant's age (average)	
9	Participant's education	Primary/Secondary school/Tertiary education
10	Class / Lab	Setting
11	Country	
12	Participant's L1	
13	Participant's L2	
14	Proficiency level: Beginner/Intermediate/Advanced	
15	Method: Pretest /Post test	Method or design of study
16	Control group: Yes /No	
17	Random Assignment: Yes /No	
18	Delayed post-test: Yes /No	
19	Groups equal before treatment? Yes /No	Equality
20	Treatment (Type of tasks)	Paragraph/ essay/ letter/ journal writing
21	Design of the study	Experimental/ quasi- experimental

22	Empirical justification of strategies :Yes/ No	Based on the author's intended design
23	Rationale explained to Ss: Yes/ No	
24	Length of treatment (Days/ Weeks)	
25	Length of treatment (hours)	
26	Treatment provider	Teacher/ Researcher/ Both
27	Experience / training of teacher	
28	Embedded into curriculum: Yes/ No	
29	Language of treatment	L1/ L2/ Both
30	Opportunities for practice: Yes/ No	
31	N-size control group	
32	N-size treatment group	
33	Total number of participants	
34	Dependent variable (Reading/Writing...)	The skill being studied
35	Measure/ Instrument: (analytical, holistic ...)	Instrument of assessment and measurement of the proficiency level
36	Reliability	
37	Statistical tests used	Yes/ No
38	Means (M): control group	
39	Standard deviations (SD): control group	
40	Means (M): experimental group	
41	Standard deviations (SD): experimental group	
42	Effect sizes	
43	Outcome variable	

ضمیمه ب: مشخصات مقالات وارد شده در فراتحلیل

- Amogne, D. (2013). "Enhancing students writing skills through the genre approach". *International Journal of English and Literature*. No. 4(5), Pp. 242-248.
- Brown, G. T. & J. C. Marshall (2012). "The impact of training students how to write introductions for academic essays: An exploratory, longitudinal study". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. No. 37(6), Pp. 653-670.
- Chen, Y. S. & S. W. Su (2012). "A genre-based approach to teaching EFL summary writing". *ELT journal*. No.66(2), Pp. 184-192.
- Elashri, E. A. E. & I. Ibrahim (2013). "The Effect of the genre-based approach to teaching writing on the EFL Al-Azhar secondary students' writing skills and their

attitudes towards writing". *OnlineSubmission*.

- Ellis, R. et al. (1998). "An evaluation of a genre-based approach to the teaching of EAP/ESP writing". *TESOL Quarterly*. No. 32(1), Pp. 147-156.
- Henry, A. (2007). "Evaluating language learners' response to web-based, data-driven, genre teaching materials". *English for Specific Purposes*. No. 26(4), Pp. 462-484.
- Henry, A. & R. L. Roseberry (1999). "Raising awareness of the generic structure and linguistic features of essay introductions". *Language Awareness*. No. 8(3-4), Pp. 190-200.
- Horverak, M. O. (2016, September). "An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing". *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*. vol. 2. No. 1, Pp. 67-89.
- Kalali, N. N. & K. Pishkar (2015). "Genre analysis and writing skill: improving Iranian EFL learners writing performance through the tenets of genre analysis". *Advances in Language and Literary Studies*. No. 6(6), Pp. 119-130.
- Lee, K. (2006). "The effect of genre-based instruction: improving English writing ability in the classroom". *English the Teaching Anseonggun*. No. 61(1). P. 257
- Lo, H. Y. et al. (2014). "Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system". *Computers & Education*. No. 78, Pp. 250-267.
- Manzouri, H. A. & A. Shahraki, (2014), "The effects of raising EFL students' genre consciousness". *The Iranian EFL Journal*. No. 12. p. 232.
- Matsuo, C. & G. Bevan (2006). "Two approaches to genre-based writing instruction: a comparative study". *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*. No. 38(1), Pp. 155-195.
- Mirzaii, M. & R. B. Aliabadi (2013). "Direct and indirect written corrective feedback in the context of genre-based instruction on job application letter writing".

Journal of Writing Research. No. 5(2), Pp. 191-213.

- Naghdipour, B. & S. Koç (2015). "The evaluation of a teaching intervention in Iranian EFL writing". *The Asia-Pacific Education Researcher*. No. 24(2), Pp. 389-398.
- Nueva, J. C. (2010). "Genre-based instruction: Its effect on students' news article". *Retrieved June*. No. 12. P. 2013.
- Osman, H. (2004). "Genre-based instruction for ESP". *The English Teacher*. No. 33, Pp. 13-29.
- Rashidi, N. & G. Mazdayasna (2016). "Impact of genre-based instruction on development of Students' letter writing skills: The case of Textile Engineering Students". *Research in Applied Linguistics*. No.7(2), Pp. 55-72.
- Rezvani, P. et al.(2015). *The Effect of Scaffolding Genre-based Instruction of Narrative Texts on Iranian EFL Learners' Writing Performance*.
- Sabouri, H. et al. (2014). "Genre-based approach to teaching writing in EFL context". *Genre*. No. 3(1),Pp. 10-70.
- Salehpour, S. & M. Saeidi (2016). "The Effect of Genre-based Scaffolding on Research Paper Writing of MA Candidates in an EFL Context". *The Journal of Applied Linguistics*. 7(15), Pp. 91-112.
- Smit, J. et al. (2016). "Using genre pedagogy to promote student proficiency in the language required for interpreting line graphs". *Mathematics Education Research Journal*. No. 28(3),Pp. 457-478.
- Troyan, F. J. (2013). *Investigating a genre-based approach to writing in an elementary Spanish program* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Tsou, W. & V. Lin (2013). "The effects of genre-based writing instruction on college English academic literacy". *Bulletin of Educational Research*. No. 59 (2), Pp. 115-151.
- Yasuda, S. (2011). "Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence". *Journal*

of Second Language Writing. No. 20(2), Pp.111-133.

- Zare-ee, A. (2009). "The effects of teaching genre moves on EFL learners' performance in letter writing". *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*. No. 49, Pp. 43-64.