

# بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه‌گرا، فرآیند‌گرا و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط

زهرا طالبی<sup>۱</sup>، نادرآسادی<sup>۲\*</sup>، هانیه دواتگری<sup>۳</sup>

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

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

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

## چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه‌گرا، فرآیند‌گرا و فن بیان در مهارت نگارشی زبان آموزان سطح متوسط می‌باشد. روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی با سه گروه آزمایش بودند. بدین منظور ۶۰ زبان آموزان بین جامعه آماری به صورت تصادفی در سه گروه آزمایشی نتیجه‌گرا، فرآیند‌گرا، و فن بیان جای گرفتند. همچنین گروه‌های آزمایش به مدت ۱۲ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. ابزار پژوهش از نوع فعالیت نوشتار محورروایی بود که در مورد سه گروه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون اجرا شد. داده‌های جمع‌آوری شده 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 دردت و روانی وجود داشت. بطوریکه رویکرد فن بیان (ژانر) بیشترین تأثیر را بر دردت و روانی نوشتاری فراگیران داشت. اما نتایج پژوهش تفاوت معناداری از نظر پیچیدگی را نشان نداد. در نهایت این مطالعه می‌تواند چشم‌انداز بسیار روشنی برای برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی مهارت‌های نگارش جهت توجه بیشتر به آموزش روش‌های تدریس نگارش و اجرای تکالیف مبتنی بر فن بیان در کلاسهای آموزش زبان انگلیسی داشته باشد.

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

## ۱. مقدمه

در هر برنامه تدریس زبان خارجی، نگارش<sup>۱</sup> بخشی اساسی است (ریچارد ورناندا، ۲۰۰۲). هایلند<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) با اشاره به اهمیت نوشتار در دهه نخست هزاره سوم می‌گوید: «توانایی انتقال مؤثر ایده‌ها و اطلاعات به طور چشمگیری به مهارت‌های نگارش مناسب متکی است». کیم و کیم (۲۰۰۵)، نگارش را از چالش برانگیزترین مهارت‌های پیش روی فراگیران زبان دوم می‌داند. متأسفانه مهارت نگارشی در کلاسهای زبان نادیده گرفته می‌شود که با بررسی رویکردهای آموزشی تا حد زیادی ریشه‌های این مسأله قابل واکاوی است. در کلاسهای زبان کمترین توجه به خلاقیت در مهارت نگارش وجود دارد و عمدتاً محدود به تمرین‌های مکانیکی<sup>۳</sup> املائی صحیح کلمات و یا در حد نگارش موضوعاتی که زبان آموزان کمترین آمادگی ذهنی را در مورد آنها دارند بوده است. این کلاسها اصولاً هیچ‌گاه با بررسی محتوایی دقیق از نحوه نگارش زبان آموزان توأم نبوده و همواره به نگاه ارزیابانه و فقط با یک نمره کلی و بی معنی برای زبان آموزان همراه بوده است (کرول<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). افزون بر این، رویکردهای متنوع آموزشی به عنوان بخش ضروری و اجتناب ناپذیر آموزش در کلاسهای نگارش زبان انگلیسی و با هدف کمک به فراگیران در رشد مهارت‌های نوشتاری به کار گرفته می‌شود. طی دودهه اخیر، تغییر عمده‌ای در زمینه تحقیق و آموزش رویکردهای نوشتاری فراگیران زبان دوم یا زبان خارجی صورت گرفته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در رویکرد سنتی نتیجه‌گرا<sup>۵</sup> و معلم محور، زبان آموزان تمامی تکالیف نگارش را به صورت تقلید و تکرار دریافت و انجام می‌دهند و آموزش نوشتاری صرفاً بر مبنای تغییر جملات به پاراگراف بر اساس فرمول‌های مشخص و تعیین می‌شود. از این رو، در طول دهه ۱۹۸۰ توجه رو به رشد زبان شناسان در درجه اول بر مبنای رویکرد فرآیندگرا<sup>۶</sup> بود که یک اصل محوری از آموزه‌های نوشتاری بود که در کلاس‌های نویسنده محور با تأکید بر تسهیل مرحله برنامه ریزی<sup>۷</sup> و تولید نوشتن از طریق فرآیند خطی<sup>۸</sup> به شناخت بیشتر مراحل پیش نوشتار<sup>۹</sup>، تجدید نظر<sup>۱۰</sup>، ویرایش و تصحیح کردن منجر شده بود (زمل<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۵). با این حال، در دهه ۱۹۹۰، توجه نظری و آموزشی محققان به یک رویکرد اجتماعی و تجزیه و تحلیل موقعیت‌های متفاوتی که در متون نوشتاری صورت می‌گرفت، تغییر یافت (لین، ۲۰۱۶؛ چین<sup>۱۲</sup> و اوچلی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶). بر این اساس، توجه محققان در حوزه زبان دوم به این

موضوع بود که چگونه عکس العمل نویسنده به متن، می‌تواند به مناسب ترین منابع زبان شناختی در زمینه اجتماعی تغییر یابد. این همان دیدگاه مهمی بود که در رویکرد فرآیند نادیده گرفته شده بود (مک کیب<sup>۱۵</sup> و ویتیکر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶). این پارادایم والگوی جدید به عنوان رویکرد مبتنی بر فن بیان (ژانر)<sup>۱۷</sup> در حوزه نوشتاری زبان دوم و نیز زبان خارجی (آکینسون، ۲۰۰۳؛ ماتسودا، ۲۰۰۳) نام گذاری شده است. چارچوب دستورالعمل نگارش بر اساس فن بیان به عنوان یکی از پاسخ‌ها به نگرانی‌های ذکر شده در رویکرد پیشین مطرح شده است (درویانکا، ۲۰۱۵؛ پولیووپارک، ۲۰۱۶). راجرز<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۱) که اهمیت اصلی آموزش را در تشویق زبان آموزان به بافت<sup>۱۹</sup> و ساختار موقعیت استفاده از متن می‌دانست، رویکرد مبتنی بر فن بیان را می‌توان به عنوان یک روند مهم اصلی در آموزش زبان انگلیسی در قرن جدید شناسایی کرد. علاوه بر اهمیت آموزش زبان نوشتاری و نقش رویکردهای آموزشی در تسریع و اثربخشی فرآیند یادگیری، بررسی منابع داخلی حاکی از آن است که هیچ گونه تحقیق جامعی از تأثیر همزمان هرسه روش‌های تدریس مهارت نوشتاری (نتیجه گرا، فرآیندگرا، و فن بیان) بر میزان دقت، روانی، و پیچیدگی زبان آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی صورت نگرفته است. از این رو این پژوهش با هدف کاستن مشکلات نوشتاری زبان آموزان انگلیسی به قصد دارد به بررسی تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد نتیجه گرا، فرآیندگرا، و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط بپردازد. بدین منظور، برای دستیابی به اهداف تحقیق فرضیه‌های زیر مطرح شده است:

- فرضیه اول: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت دقت<sup>۲۰</sup> نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معنی داری وجود دارد.
- فرضیه دوم: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت روانی<sup>۲۱</sup> نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معنی داری وجود دارد.
- فرضیه سوم: بین روش‌های تدریس مبتنی بر نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان در پیشرفت پیچیدگی<sup>۲۲</sup> نوشتار فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط تفاوت معنی داری 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 بر مبنای ساختار لغوی و الگوهای کنترل شده نگارش بود. که بایپرووی از این مدل از دانش آموزان انتظاری رفت با ترکیب و مرتب سازی جملات به پاراگراف به یک زبان نوشتاری منسجم دست یابند. باین حال از اوایل ۱۹۷۰ روش تدریس آموزش نوشتار از حالت نتیجه‌گرا به حالت فرآیندی نوشتار با سه مرحله اصلی برنامه ریزی، تنظیم، و بازنگری به صورت غیرخطی<sup>۳۳</sup> تبدیل شد (سیلوا، ۱۹۹۳). این رویکرد هم به دلیل برخی عوامل از جمله نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی، موقعیت‌های مختلف فرهنگی-اجتماعی، و سطوح مختلف مهارت زبانی باشکست مواجه شد (لکی، ۱۹۹۲). از این رو، 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 کرده اند که فن بیان (ژانر) و کاربرد آن یکی از مهمترین و مؤثرترین مفاهیم در حوزه فراگیر آموزش و یادگیری زبان دوم می‌باشد (نیکپور و همکاران (۱۳۸۹): دوی<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۰؛ زارعی و خلیلی، ۱۳۹۶). جانز (۲۰۰۲) اظهار داشت که رویکرد مبتنی بر فن بیان، در آموزش زبان نوشتاری زبان آموزان تغییر عمده‌ای را در مطالعات و آموزش سواد آموزی ایجاد کرده است. جانز (۲۰۰۳)، ثابت کرده است که مطالعات فن بیان به تجزیه و تحلیل اصول و ویژگی‌های رسمی حاکم بر متن، سبک، و ویژگی‌های فن معانی و بیان، ساختار طرح و دیگر ویژگی‌های زبان در ژانرهای خاص در واحد زمان، اشاره دارد. با این حال، حوزه مطالعات فن بیان، مفهوم ژانر را به یک عمل اجتماعی مشترک که توسط یک جامعه گفتمانی که اعضای آن با یک ژانر مشترک در جامعه درگیرند گسترش داده است (سوولنز، ۱۹۹۰). بنابراین، این حوزه از تحقیق به خصوص با نظریه کاربردی زبان شناختی عملکردی در دو دهه گذشته مورد توجه پژوهشگران حوزه زبان می‌باشد (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹). رویکرد فن بیان (ژانر) توسط متخصصان مختلف در حوزه آموزش زبان دوم به شیوه‌های مختلفی تعریف شده است. سوولنز (۱۹۹۰)، آن را به عنوان 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 (سوولزن، ۱۹۹۰).

هایلند (۲۰۰۷) ژانر را به تعریف عملیاتی به شکل زیر بیان می‌کند:

«ژانر به طور خلاصه به رویکردهای ارتباطی آموزش زبان توجه دارد. در این رویکرد نیاززبان آموز به آشنایی با قالبها و اهداف ارتباطی مورد توجه است درحالی که در رویکرد فرآیند گرا که برتوالی برنامه ریزی، نوشتن، بازنویسی اشاره دارد براستراتژی‌های نگارش تاکید می‌شود (هایلند، ۲۰۰۷).»

یاسودا (۲۰۱۱)، برای افزایش کارایی آموزش فن بیان و بهبود سطح نگارش زبان آموزان، از ارتباط ژانر با فعالیتهای آموزشی در تدریس نگارش استفاده کرد و اثربخشی این شیوه را نشان داد. سلیمی (۲۰۱۲)، تأثیر آموزش مبتنی بر ساختار از نوع متمرکز و گسترده را بر روی دقت، روانی و پیچیدگی زبان نوشتاری و گفتاری فراگیران زبان انگلیسی را مورد بررسی قرارداد و به این نتیجه رسید که آموزش مبتنی بر ساختار در تقویت زبان نوشتاری و گفتاری فراگیران مؤثر است و هم چنین در مورد تأثیر آموزش بر روی توانش زبان نوشتاری فراگیران، نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر عملکرد روانی و پیچیدگی تفاوت معنادار وجود دارد. هم چنین نتایج تحقیق رحیم پور (۲۰۱۰)، نشان می‌دهد که آموزش همراه با تکالیف<sup>۲۵</sup> می‌تواند به روانی و پیچیدگی بیشتری منجر شود، لی (۲۰۱۳)، مزایای شیوه آموزشی را بصورت زیر خلاصه کرده است: الف) ارائه چارچوبی نظام مند با پیروی از الگوهای متون اصلی به زبان آموزان در زمان نگارش متن، و ب) ایجاد امکان بازیابی الگوهای نوشتاری. این ویژگیها در نهایت، نگارش متن به زبان دوم را برای زبان آموز تسهیل می‌کند. و معلمان می‌توانند از طریق شیوه آموزشی فن بیان زبان آموزان را به سوی نگارش هدفمند برای گروه فراتراز کلاس درس هدایت کنند (چین و همکاران، ۲۰۱۵).

مطالعات پیشین، تأثیر رویکردهای آموزشی نگارش را در وضعیت گوناگونی بررسی کرده اند. یافته‌های پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد که برخی اثراتین روشها را مثبت و قوی و برخی دیگر تأثیر رویکردها را بسیار ضعیف ارزیابی کرده اند. به همین دلیل پژوهش حاضر با هدف پرکردن بخشی از خلاء پژوهش‌های قبلی انجام شده است. از نقطه نظر دانش معلمان، با وجود تعداد گسترده مطالعات که در زمینه آموزش زبان دوم انجام شده است اطلاعات کمی در برنامه آموزشی، برنامه دروس، تکالیف درسی، و اهداف کلاس‌های مبتنی بر فن بیان در

دسترس است. بنابراین، پرسش‌های زیادی برای شفاف سازی باقی می‌ماند. اینکه دانش آموزان در پایان دوره چه چیزی را کسب کرده اند، یا اینکه چگونه تدریس ممکن است بر پیشرفت نگارش آنها اثر بگذارد، یا اینکه کدام تکالیف نگارشی بیشتر مناسب دانش آموزان در کدام زمان خاص است، و از همه مهم تر، اینکه آیا یادگیری ضروری برای تمام دانش آموزان در پایان دوره اتفاق افتاده است؟ از سویی دیگر میزان اینکه چقدر یادگیری ژانر به یادگیری نوشتار زبان آموزان کمک می‌کند که یک حوزه مهم در موضوع تحقیق نوشتار زبان دوم است و نیازمند بررسی‌های بیشتری می‌باشد. با در نظر گرفتن این شکاف در ادبیات، بویژه، بررسی روش‌های تدریس (نتیجه‌گرا، فرایندگرا، و فن بیان)، رویکرد ژانر می‌تواند به ایجاد بینش و فهم عمیق در مورد هدایت دستورالعمل‌ها و تسهیل و توسعه تکالیف نگارشی زبان آموزان کمک کند.

### ۳. چارچوب نظری پژوهش

باتیا (۱۹۹۳)، پیشنهاد می‌کند که ژانر یک رویداد ارتباطی ساختاریافته است که توسط جوامع زبانی خاص که اعضای آن اهداف ارتباطی گسترده و مشترک دارند مشخص می‌شود. 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 نگاشته شده و هدف ارتباطی عمل نگارش نیز توجه ویژه دارد. رویکرد زبان‌شناسی کاربردی سیستمیک هلیدی (۱۹۹۴)، چارچوب تأثیرگذار و هدایت کننده در تحقیقات زبان دوم در این زمینه بوده است. مدل هلیدی (۱۹۹۴) رابطه بین زبان و محتوای آن را به صورت دقیق تر بیان می‌کند که در این حالت ابزار صریح بیشتری برای تشخیص ویژگی‌های واژگان، گرامری ارائه می‌دهد (مارتین، ۲۰۰۹). اساساً تئوری هالیدی به صورت فراگیر، زبان را در موقعیت استفاده آن، چگونگی تغییر زبان از متنی به بافت متنی دیگر، و الگوهای زیرین که متن‌ها را سازمان دهی می‌کند را مطالعه می‌کند. بررسی و توصیف این الگوها و تغییرات آنها مرکز توجه تئوری هالیدی است. درک عمیق انجام مهارت زبان نوشتاری

ویادگیری آن به عنوان یک مهارت مهم باعث افزایش دانش زبانی ما از ماهیت نوشتار می شود. از این رومی توان ادعا کرد که رویکرد مبتنی بر فن بیان به منظور گسترش مهارت نوشتاری یادگیرندگان برای فرآیندهای بعدی صورت گرفته در نوشتار، جزء مهارت‌های مهم تلقی می‌شود.

#### ۴. روش تحقیق

این پژوهش از نوع نیمه تجربی 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 موسسه زبان در نظر گرفته شده است. سابقه تجربه یادگیری زبان آنها ۴ تا ۵ سال در همان مؤسسه است. با توجه به هدف تحقیق ۶۰ زبان آموز و با در نظر گرفتن عملکردشان در آزمون مهارت آکسفورد (۲۰۰۵)، از بین جامعه آماری بصورت تصادفی انتخاب و به ۳ گروه آزمایشی مساوی نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن معانی بیان تقسیم گردیدند.

##### ۴-۲. ابزار تحقیق

برای جمع آوری داده‌های نوشتاری فراگیران، از یک فعالیت نوشتار محور روایی<sup>۳۶</sup> استاندارد برگرفته از کتاب *مسترش مهارت نوشتاری*<sup>۳۷</sup> (۲۰۱۲)، متناسب با هدف تحقیق که در مورد سه گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون اجرا شد صورت گرفت. زبان آموزان موظف به نوشتن نوشتار محور روایی بر اساس موضوعات مشابه با موضوع متن‌های مهارت خواندن بودند. این بر اساس آنچه که در مورد ویژگی‌های ژانر درمتون یاد گرفته بودند انجام می‌شد. فعالیت نوشتار محور روایی به منظور جمع آوری اطلاعات کاملاً معتبر بوده چرا که در اصل توسط انگلیسی زبانان نگارش شده بود.

##### ۴-۳. اندازه گیری ها

اندازه گیری دقت به کاررفته برای فعالیت نوشتار محور روایی بر اساس دستورالعمل ایشیکاوا

(۲۰۰۶) نسبت واحدهای T صحیح به کل واحدهای T بود. واحد T در نوشتار شامل یک جمله وار اصلی (پایه) و تمام جمله وارهای وابسته (پیرو) به آن می‌شود. میانگین تعداد کلمات در هر واحد T جهت اندازه‌گیری روانی نگارش زبان آموزان به کار رفت. وابستگی (نسبت جمله وار به واحدهای T)، روش معمول برای اندازه‌گیری پیچیدگی نحوی نوشتار است. ماین معیار را برای تصمیم‌گیری درباره پیچیدگی متن‌های تولید شده به کار بردیم. پیچیدگی لغوی متن نوشته شده در نظر گرفته نشد زیرا یادگیرندگان از لغت نامه برای پیدا کردن لغات مورد نظر استفاده کردند.

#### ۴-۴. روش اجرا

ابتدا یکسان بودن سطح مهارت زبانی زبان آموزان با اجرای آزمون استاندارد مهارت آکسفورد (۲۰۰۵) بررسی شد. تمامی افراد براساس آزمون جایگزینی که توسط مؤسسه در آغاز ترم انجام شده بود به طور همگن در نظر گرفته شده بودند. با این حال محقق دوباره آزمون مهارت آکسفورد را به منظور همگن سازی زبان آموزان انجام داد. براساس نمره اکتسابی، زبان آموزان بطور تصادفی به سه گروه آموزشی آزمایشی نتیجه گرا، فرآیند گرا، و فن بیان تقسیم گردیدند. همچنین روند اجرای پژوهش به این ترتیب بود که با تقسیم بندی زبان آموزان به سه گروه نوشتاری نتیجه گرا، فرآیند گرا، و فن بیان، دوره آموزشی ۱۲ جلسه‌ای با دستور کار دو ساعته برقراری ارتباط، متمرکز بر درسهای ۱ تا ۴ از کتاب *four corner* ریچاردز و بوکله (۲۰۱۲) و گسترش مهارت نوشتاری (۲۰۱۲) انجام شد. از شرکت کنندگان در گروه فن بیان خواسته شد تا با کمک معلمشان بخش‌های ژانر را در متن مشخص و زیر آن خط بکشند. مرحله بعدی دستور کار توضیح در مورد بخش‌های ژانر، کاربردهای آن، و صورت‌های زبانشناسی استفاده شده در متن توسط معلم بود. در مرحله آخر، از زبان آموزان در گروه فن بیان به صورت تکی خواسته شد تا تکلیف نگارش را در خانه با توجه به آنچه که در مورد ویژگی‌های ژانر (برای مثال، بخش‌های خاص جمله) یاد گرفته بودند انجام دهند. هر کدام از مراحل ذکر شده ۱۰ دقیقه طول کشید. در گروه فرآیند گرا، ترتیبی از فعالیت‌ها وجود داشت که در مرحله نگارش درس در چهار مرحله اتفاق می‌افتاد: پیش نویسی، نوشتن/تهیه پیش نویس، تجدیدنظر، و ویرایش، و تنظیم. هر زبان آموز طبق فرآیندهای یادگرفته شده تکلیف نوشتار را بعد از تهیه و تنظیم



نوشتار، بازخورد و نظرات معلم و دیگر زبان آموزان دریافت می‌کرد. بعد از بازخورد اصلاحات لازم را بر روی متن انجام می‌داد. و در مرحله آخر اشتباهات گرامری، تلفظی، و دقت نوشتاری از طریق معلم تصحیح می‌شد. گروه نتیجه گرا، تکالیفی مثل دوگروه دیگر داشت اما دستورکارش نه مبتنی بر فن بیان بود و نه گروه فرآیندگرا. به عبارت دیگر، شرکت کنندگان در این گروه هیچ برنامه آموزشی به کار رفته برای گروه‌های تجربی دیگر را دریافت نکردند. آنها فقط تمرینات تکالیف نگارش طول دوره این تحقیق را کامل کردند. از زبان آموزان خواسته شد تا فعالیت نوشتار محور روایی را با توجه به عنوانی مشابه به موضوع متن خوانده شده بر اساس آنچه که در مورد خصوصیات ژانر یاد گرفته بودند بنویسند. سپس معلم برگه راتصحیح و تحویل زبان آموزان می‌داد. فعالیت نوشتار محور روایی به عنوان روشی برای جمع آوری اطلاعات برای پس آزمون نیز به کار گرفته شد. به هر گروه به منظور اجرای روش آموزشی ۴ جلسه اختصاص یافت که در جلسه ۴م فعالیت نوشتار محور روایی به منظور جمع آوری داده‌ها در نظر گرفته شده بود. زبان آموزان ۱۵ دقیقه زمان داشتند تا پیش نویس نهایی را تنظیم و آماده کنند که با در نظر گرفتن این مسأله کل مرحله نوشتار روایی برای هر جلسه ۴۵ دقیقه به طول می‌انجامید.

## ۵. نتایج

روش تحلیل کوواریانس یک راهه (ANCOVA) به عنوان روش آماری تجزیه و تحلیل برای مقایسه میانگین ۳ گروه (رویکردهای نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان) در فعالیت نوشتار محور روایی به کار رفته است. هم چنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش آزمون و پس آزمون از آزمون شپیرو-ویلک استفاده شد. لازم به ذکر است معنادار نبودن نتایج این آزمون نشانگر نرمال بودن توزیع متغیرها است. داده‌ها با نرم افزار SPSS20 مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. 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 نتیجه گرا		گروه فرآیندگرا		گروه فن بیان	
	انحراف معیار	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
دقت	پیش	۱/۶۸	۳/۷۸	۱/۹۸	۳/۹۵	۱/۷۰
	پس آزمون	۱/۸۴	۳/۶۵	۲/۴۳	۴/۰۶	۱/۷۶
روانی	پیش	۶/۲۳	۱۶/۹۲	۵/۶۵	۱۶/۲۵	۴/۷۳
	پس آزمون	۴/۲۷	۱۵/۲۹	۴/۵۷	۱۷/۸۵	۵/۰۲
پیچیدگی	پیش	۱/۰۱	۲/۳۷	۰/۸	۲/۴۷	۱/۱۱
	پس آزمون	۷/۳۷	۲/۴۰	۷/۴۲	۲/۵۵	۷/۶۷

با توجه به نتایج جدول ۱، بالاترین میانگین دقت در پیش آزمون مربوط به گروه فن بیان (۴/۷۴) و در پس آزمون هم گروه فن بیان دارای بالاترین میانگین (۴/۱۴۰) است. هم چنین در عملکرد دقت گروه نتیجه گرا در پیش (۳/۷۸) و پس آزمون (۳/۶۵) دارای کمترین مقدار میانگین است. در عملکرد روایی در پیش آزمون گروه نتیجه گرا (۱۶/۹۲) و در پس آزمون گروه فن بیان (۱۷/۹۲) دارای بالاترین میانگین است. و کمترین میانگین روایی در پس آزمون متعلق به گروه نتیجه گرا (۱۵/۲۹) می باشد. و در نهایت پیچیدگی در پیش آزمون بالاترین میانگین مربوط به گروه فرآیندگرا (۱/۱۱) و در پس آزمون گروه فن بیان (۲/۵۹) و کمترین میانگین در هر دو آزمون مربوط به گروه نتیجه گرا بوده است.

#### بررسی فرضیه‌های تحقیق

برای بررسی فرضیه‌های تحقیق پس از ارزیابی پیش فرض‌های آزمون از جمله (مقوله‌ای بودن متغیر مستقل، نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته و کوواریت، همگنی واریانس‌ها، شرکت کنندگان گروهها باید متفاوت از هم بوده و گروه یکسان وجود نداشته باشد، همگنی شیب

خط رگرسیون ، خطی بودن رگرسیون) از تحلیل کوواریانس یک راهه(آنکوا) استفاده شد. ویژگی اصلی این تکنیک آماری کاهش واریانس خطای متغیروابسته از طریق استفاده از کووریت است (لارسن هال، ۲۰۱۰).

### فرضیه اول تحقیق:

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

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه تفاوت گروهها در پس آزمون(دقت)

Table2. 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	۰.۲۹	۲	۰.۱۵	۰.۵۳۷	.۴۸۷
خطا	۱۰۵۳۱	۵۶	۰.۲۷		
کل	۱۱.۷۶۵	۶۰			
اصلاح شده کلی	۲.۳۹۵	۵۹			

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

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود با توجه به آماره F و سطح معنی داری ۰.۰۵ ، تفاوت بین گروهها معنادار می باشد. این یافته حاکی از آن است که سه رویکرد متفاوت آموزش نوشتاری (نتیجه گرا ، فرآیندگرا، و فن بیان)، بردقت زبان نوشتاری زبان آموزان تأثیر متفاوتی ایجاد می کند. وبا اطمینان ۹۵ درصد می توان ادعا نمود که بین روش تدریس نتیجه

گرا، فرآیندگرا و رویکرد مبتنی بر فن بیان در پیشرفت دقت زبان آموزان تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین فرضیه اول تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد.  
بررسی فرضیه دوم:

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه تفاوت گروهها در پس آزمون(روانی)

Table3. Tests of Between-Subjects Effects

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۲۵۴.۳۱۳	۳	۸۴.۷۷۱	۴.۴۷۸	.۰۰۷
جدا	۸۶۷.۸۷۹	۱	۸۶۷.۸۷۹	۴۵.۸۴۱	.۰۰۰
پیش آزمون روانی	۱۶۴.۲۰۶	۱	۱۶۴.۲۰۶	۸.۶۷۳	.۰۰۵
گروهها	۱۰۹۰.۰۹۷	۲	۵۴.۵۴۹	۲.۸۸۱	.۰۴۴
خطا	۱۰۶۰.۲۱۲	۵۶	۱۸.۹۳۲		
کل	۱۸۷۰.۶۹۲۵	۶۰			
اصلاح شده کلی	۱۳۱۴.۵۲۵	۵۹			

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

با توجه به جدول ۳ ملاحظه می‌شود که آماره در سطح ۰.۰۰۵، در بین گروهها معنادار می‌باشد. این یافته حاکی از آن است که سه رویکرد متفاوت آموزش نوشتاری (نتیجه گرا، فرآیندگرا، و فن بیان)، بر روانی زبان نوشتاری زبان آموزان تأثیر متفاوتی ایجاد می‌کند. و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان ادعا نمود که بین رویکردهای نتیجه گرا، فرآیند گرا و رویکرد مبتنی بر فن بیان در پیشرفت روانی زبان آموزان در میان فراگیران زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین فرض دوم تحقیق نیز تأیید می‌گردد.

بررسی فرضیه سوم:

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس جهت 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	۰.۳۱۶	۲	۰.۱۵۸	۰.۳۲۶	.۷۲۴
خطا	۲۷.۱۶۶	۵۶	۰.۴۸۵		
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 معنی داری که بزرگتر از ۰/۰۵ است. تفاوت بین گروهها معنادار نمی باشد. این یافته حاکی از آن است 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 توان ادعا کرد که بین سه رویکرد متفاوت تدریس نوشتاری در پیچیدگی کنش زبان نوشتاری زبان آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد. در نتیجه فرضیه سوم تحقیق رد می شود.

## ۶. بحث

تأثیر آموزش رویکردهای نگارش بر پیشرفت کنش نوشتاری زبان آموزان در دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است (مارتین، ۱۹۸۹). با این وجود، اکثر محققان تا به امروزه

طور خاص نقش رویکردها را به طور جداگانه بررسی کرده اند. پژوهش حاضر به منظور پرکردن خلأ پژوهشی موجود، همزمان نقش رویکردهای مختلف آموزشی (نتیجه گرا، فرآیندگرا، و فن بیان) را در دقت، روانی، و پیچیدگی نوشتار بررسی کرده است. در این راستا، سه فرضیه پژوهشی در مورد رویکردهای متفاوت آموزشی در پیشرفت مهارت نوشتاری فراگیران زبان از نظر دقت، روانی، و پیچیدگی نوشتار تدوین شد. و تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یکراهه و شیپرو-ویلک صورت گرفت.

در نتایج به دست آمده از فرضیه اول مشاهده گردید که بین سه رویکرد متفاوت تدریس نوشتاری (نتیجه گرا، فرآیندگرا و فن بیان) در پیشرفت دقت نوشتاری فراگیران تفاوت معنی داری وجود دارد. بطوریکه به ترتیب رویکرد فن بیان و رویکرد فرآیند گرا بیشترین تأثیر را در پیشرفت دقت نوشتاری فراگیران و رویکرد نتیجه گرا کمترین تأثیر را بر پیشرفت دقت یادگیرندگان دارد. موفقیت تدریس نوشتار از طریق فن بیان به علت سوق دادن دانش آموزان به تکالیف نوشتاری فن بیان و افزایش آگاهی آنها نسبت به بافت متن، ویژگیهای فن بیان، و فرم‌های قراردادی زبان و ساختار آن بود. در این رویکرد معلم توانایی دانش آموزان را در آگاهی از ساختار متن گسترش داد و دانش آموزان قادر به استفاده از ویژگی‌های زبانی مناسب با متن نوشتار بودند. بنابراین بر میزان دقت آنان افزوده شد. در حالی که در رویکرد نتیجه گرا به علت اهمیت ناکافی به نوع متن نوشتاری و آگاه نبودن دانش آموزان از روند یادگیری، دقت نوشتاری کاهش یافت. در این خصوص، نتایج این قسمت از پژوهش حاضر با نتایج روحی و همکاران (۱۳۹۶) همسومی باشد. در خصوص بررسی فرضیه دوم نیز، مشاهده گردید بین سه رویکرد آموزشی در پیشرفت روانی نوشتار فراگیران تفاوت معنی داری وجود دارد. بطوریکه رویکرد فن بیان بیشترین تأثیر و رویکرد نتیجه گرا کمترین تأثیر را بر پیشرفت روانی زبان آموزان دارد. در رویکرد فن بیان به دلیل تمرکز بر الگوهای ساختاری زبان و ویژگی‌های ساختار متنی دانش آموزان از طریق تمرین تکالیف نوشتار با ویژگی‌های زبانی آشنا شدند که در نهایت بر میزان روانی آنان افزوده شد. در صورتیکه در رویکرد نتیجه گرا هیچ فرصتی برای بازنگری و بازخورد نداشتند و توجه بر نتیجه کار بود که به دلیل انجام تکالیف به صورت تقلید و تکرار و بی توجهی به ویژگی‌های فردی و نیاز آنان روانی نوشتاری کاهش یافت. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج کوهی و همکاران (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در بررسی

فرضیه سوم محققان تحقیق به این نتیجه رسیدند که تفاوت بین سه رویکرد ( نتیجه گرا، فرآیند گرا و فن بیان) بر پیشرفت پیچیدگی نوشتاری فراگیران معنی دار نمی باشد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج سلیمی (۲۰۱۲) همسو و با نتایج رحیم پور (۲۰۱۰) ناهمسو می باشد. مانند هر تحقیق تجربی دیگر، این تحقیق نیز محدودیت‌هایی دارد. اولین محدودیت، مربوط به تفاوت‌های فردی و اثرات احتمالی آنها بر روی اجرای یادگیرندگان زبان دوم است که در این تحقیق در نظر گرفته نشده است. محدودیت بعد مربوط به حالت‌های زبانی دیگر (کنش گفتاری)، تکالیفی با ژانرهای متفاوت از نوع روایی، سطح مهارت، و افرادی دیگر با تفاوت‌های اجتماعی است که تا حدی به اعتبار نتایج به دست آمده ضربه می‌زند.

## ۷. نتیجه‌گیری

در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر فن بیان طراحان و توسعه دهندگان برنامه درسی نخست باید توجه کافی در به کارگیری رویکرد فن بیان در تدریس نگارش ردا 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 می‌تواند در تقویت زبان نوشتاری در بافت‌های زبانی دقت، روانی، و پیچیدگی مؤثر باشد. ترکیب رویکرد آموزشی فن بیان و تکالیف کلاسی بنابراین می‌تواند منجر به ایجاد ارتباط آموزشی منابع زبان شناختی در زمینه نوشتار اجتماعی و استفاده زبان در موقعیت به کارگیری از آن گردد. همان طور که مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد، دستورالعمل مبتنی بر فن بیان در آموزش زبان به ویژه در مهارت نوشتن بسیار مهم است، به طوریکه حتی افرادی با سطح مهارت بالا نیز فاقد توانایی لازم در نگارش مفید و مؤثر هستند. دانش آموزان باید انواع مختلف متن و ژانرها را تشخیص دهند و نوع کاربرد آن را یاد گیرند، در نتیجه بهتر بتوانند در مورد نوع نگارش تصمیم گرفته و بنویسند. نتایج این تحقیق می‌تواند اثربخشی بر روی جنبه بسیار مهمی از توسعه 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 به نظر می‌رسد.

## ۸. پی‌نوشت‌ها

1. Writing
2. Hyland
3. Drill
4. Kroll
5. Product
6. Process
7. Planning
8. Linear
9. Drafting
10. Revising
11. Zamel
12. Lin
13. Qin
14. Uccelli
15. McCabe
16. Withtaker
17. Genre
18. Rodgers
19. Context
20. Accuracy
21. Fluency
22. Complexity
23. Non-linear
24. Dovey
25. Task
26. Narrative
27. Writing development

## ۹. منابع

- زارعی عباس، و ته‌مینه خلیلی (۱۳۹۶). " بررسی فراتحلیلی تأثیر شیوه آموزش ژانر-مدار بر پیشرفت میزان مهارت در نگارش زبان انگلیسی". جستارهای زبانی. ش ۵ (پیاپی ۴). صص ۱۰۷-۱۳۷
- نیکپور، جهان‌بخش، محمدمینی فارسانی، و فهیمه محمودی (۱۳۸۹). " تأثیر استفاده از تکنیک‌های نوشتاری گروهی بر پیشرفت مهارت نوشتاری فراگیران زبان انگلیسی".



زبان شناسی کاربردی، ش ۲ (پیاپی ۷)، صص ۱۸۱-۱۶۳.

- روحی افسر، امیررضانعمت تبریزی، منوچهرجعفری گهر، واسماعیل قادری (۱۳۹۶). "نقش پیچیدگی تکلیف، شرایط انجام تکلیف و خودنظم جویی فراگیران زبان درمهارت نوشتن". جستارهای زبانی.

### • References

- Atkinson, D. (2003). "L2 writing in the post-process era: Introduction". *Journal of Second Language Writing*. 12- 315.
- Badger, R., & White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing". *ELT Journal* .54(2), 153-160.
- 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, 45–60.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (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), 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. & Kim, J. (2005). "Teaching Korean university writing class: balancing the process and the genre approach". *Asian EFL Journal* .7 (2), 69- 90.
- Kongpetch, S. (2006). "Using a genre-based approach to teach writing to Thai students: a case study". *Prospect* .21(2), 3–33.

- Kuhi, D. (2014). *Metadiscourse in Newspaper Genre: A Cross-linguistic Study of English and Persian Editorials*. Procedia 98 (1046-1055).
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton Cook, Heinemann.
- 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.
- Matsuda, P (1990). "Composition Studies and ESL Writing: A Disciplinary Division of Labor." *College Composition and Communication* .699–721.
- Lin, z., (2016). Teaching EFL Writing: An Approach Based on the Learner's Context Model. *TESOL Journal*, 142-65.
- Martin, J. R. (2009). "Genre and language learning: A social semiotic perspective". *Linguistics and Education*.20, 10 21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- McCabe, A., & Whittaker, R. (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.
- Matsuda, P. K. (2003). "Process and post-process: A discursive history". *Journal of Second Language Writing*. 12, 65-83.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Polio, j., Park. (2016). "The Linguistic Development of Students of English as a Second Language in Two Written Genres". *TESOL QUARTERLY*
- Qin, W., & Uccelli P. (2016). "Same language, different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners' writing performance". *Journal of Second Language Writing*.33, 3–17.
- Rahimpour, M. (2010). "Current trends on syllabus design in FL instruction". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2,1660-64.
- Richards, J. C., & Bohlke, D. (2012). *Four Corners*. USA: Cambridge University Press.
- Rodger, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Salimi, A., (2012). "The effect of intensive and extensive focus on form on EFL learners' written accuracy". *Theory and Practice in Language Studies*.2,11.
- Silva, T. (1993). "Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing". *TESOL Quarterly*, 27(4): 657-677.
- Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude and learner attitudes on the acquisition of English articles. In A. Mackey (ED),

- Conversational interaction in second language acquisition: *A collection of empirical studies* (pp.301-322). Oxford: Oxford University Press
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Tardy, C.M. (2011). "The history and future of genre in second language writing". *Journal of Second Language Writing*. 20, 1-5.
  - Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rd ed.). New York: Routledge.
  - 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), 111-133.
  - Zamel, V. (1982). "Writing: The process of discovering meaning". *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
  - Zamel, V. (1985). "Responding to student writing". *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79-101.