

A Comparative Study of The Effect of Teaching based on Tomlinson's Continuous Writing Performance and Process Genre Approaches on Persian EFL Learners' Writing Performance

H. Solimani^{1*}, N. Kheradmandnezhad²

1. Assistant Professor, English Language Department, Kurdistan University, Sanandaj, Iran
2. English Language Teacher Education Kermanshah, Kermanshah, Iran

بررسی مقایسه‌ای تدریس براساس شیوه نوشتار پیوسته تاملینسون و شیوه ژانر پروسه بر روی مهارت نوشتن زبان آموزان ایرانی

حبیب سلیمانی^{۱*}، نوشین خردمندنژاد^۲

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
۲. دبیر زبان انگلیسی آموزش و پرورش کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

Abstract

Purpose: The present study was designed to measure the impact of Tomlinson Continuous approach on Iranian EFL learners' writing ability.

Method: To achieve this goal, in a quantitative quasi-experimental research from among 70 EFL learners in an Institute in Kermanshah, a sample of 45 Iranian Upper-intermediate EFL learners were selected and assigned to three 15-learner groups. The experimental groups was taught writing skill during a term based on Tomlinson continuous model and process gender approach, and the control group was taught based on the traditional method usually employed by EFL teachers in the context of Iran. The results analyzed based on ANOVA and Pearson Correlation and Regression analysis showed that Tomlinson group and process gender approach outperformed control group with regard to their performance on posttest writing activities.

Findings: Therefore, Tomlinson approach and process gender approach had a significant positive effect with their regard to writing ability of the learners.

Key Words: Tomlinson; process genre; writing approaches; writing ability; Iranian EFL learners

چکیده

هدف: هدف از انجام این تحقیق اندازه‌گیری میزان تأثیر شیوه تدریس براساس رویکرد تاملینسون بر روی توانایی نوشتاری زبان آموزان ایرانی (EFL) بود است.

روش: برای رسیدن به این هدف در یک پژوهش شبه آزمایشی کمی از میان ۷۰ نفر زبان آموز یک موسسه آموزش زبان کرمانشاه یک نمونه ۴۵ نفره از زبان آموزان سطح زبانی متوسط به بالا انتخاب شدند و به سه گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه تقسیم شدند. به گروه‌های آزمایشی در طول ترم مهارت نوشتاری براساس شیوه "مدل پیوسته تاملینسون" و "ژانر پروسه" تدریس شد و به گروه کنترل براساس شیوه سنتی که اغلب توسط معلمان زبان انگلیسی در ایران به کار گرفته می‌شود آموزش داده شد. از آزمون تحلیل واریانس و آزمون همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل رگرسیون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج به دست آمده نشان دادند که عملکرد گروه تاملینسون و ژانر پروسه در فعالیت‌های نوشتاری پس از آزمون از گروه کنترل بهتر بوده و از لحاظ آماری تفاوت‌ها به صورت مثبت معنادار بودند؛ بنابراین، شیوه تاملینسون و ژانر پروسه تأثیر معنادار مثبتی در توانایی نوشتاری زبان آموزان داشته‌اند.

کلید واژه‌ها: تاملینسون - ژانر پروسه - شیوه‌های نوشتاری - مهارت نوشتن - زبان آموزان ایرانی

Accepted Date: 2018/05/31

Received Date: 2017/10/22

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۷/۳۰

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۱۰

مقدمه و بیان مسئله

زبان پیچیده‌ترین ابزاری است که انسان می‌تواند با آن به‌طور موفقیت‌آمیزی در میان جهان داخلی خود و جهان خارج از خود ارتباط برقرار کند (Vygotsky, 1978). در طول تاریخ تمدن، انسان‌ها همیشه به‌وسیله زبان افکار و احساساتشان را بیان می‌کردند. به‌عبارت‌دیگر انسانی که در یک جامعه زندگی می‌کند، از طریق رفتارهای ارتباطی و به‌وسیله نشانه‌ها و سمبل‌هایی که به‌طور قراردادی به کار می‌روند، با دیگران ارتباط متقابل دارد. عبارت قراردادی به آن دسته نشانه‌ها و سمبل‌هایی اطلاق می‌شود که گروهی افراد برای ارتباط با گروهی دیگر به‌کار می‌برند و آن گروه نیز این نشانه‌ها را می‌شناسند و به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند. این نشانه‌ها و سمبل‌ها بیش از آنکه چشم‌اندازی از زبان باشند پایه و اساس مهارت نوشتاری هستند. به‌علاوه، برای اینکه در زبانی به شخص عبارت باسواد اطلاق شود باید توانایی خواندن و نوشتن آن زبان را داشته باشد. به‌این‌ترتیب، اشخاص تا چگونگی خواندن و نوشتن زبانی را ندانند تحصیل‌کرده به‌حساب نمی‌آیند. به همین دلیل است که خواندن و نوشتن را مهارت‌های باسوادی می‌نامند.

از نظر ریورس، مهارت نوشتاری به معنی انتخاب لغات و ساختارها توسط فرد برای بیان مفهوم شخصی است. او نوشتن را هم یک مهارت اصلی و هم کمکی که مهارت‌های دیگر زبانی را کامل می‌کند در نظر می‌گیرد (Rivers, 1981). فریدمن، پرینگل و یالدن، نوشتن را یک رابطه تعاملی بین تعدادی عوامل در فرایند ثبت مفاهیم و اهداف شخصی خودمان و افرادی که با آن‌ها در ارتباط هستیم می‌بینند. این عوامل یک سری رمزگذاری‌ها، رمزگشایی‌ها، متن‌ها، مفاهیم و به‌کارگیری‌ها هستند. (Freedman, Pringle and Yalden, 1989). وقتی چستین به نوشتن به‌عنوان مهارت اساسی ارتباطی و یک سرمایه بی‌همتا در فرآیند یادگیری زبان اشاره می‌کند، دو جنبه از نوشتن مدنظر او است: یکی به‌عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط و دیگری به‌عنوان وسیله‌ای برای یادگیری زبان (Chastain, 1988). تعریفی دیگر از نوشتن آن را توانایی زبان‌آموز برای نوشتن یک قطعه نوشته به‌طور مؤثر و انتقال افکار و ایده‌ها به‌صورت کلمات نوشتاری می‌داند (Forteza Fernández and Gunashekar, 2009). ویر نیز اعتقاد دارد، نوشتن یک کار است که در شرایطی رخ می‌دهد، تا بتواند یک هدف خاص را اجرا کند. وی همچنین تأکید می‌کند که نوشتن شامل ابعاد اجتماعی و فرهنگی است و تنها به فضای فردی نویسنده محدود نمی‌شود (Weir, 2005). زبان در شرایط کاربرد آن تولید می‌شود و نوشتن نیز نمی‌تواند از این قید رها باشد (Grabe and Kaplan, 2009). از دیدگاه براون یک فرد در ابتدا یک شناگر نیست، ابتدا یک شناگر ضعیف می‌شود و سپس یک شناگر حرفه‌ای. همین قضیه در مورد نوشتن هم صادق است و به همین ترتیب می‌توان یک نویسنده ضعیف را به نویسنده‌ای ماهر تبدیل کرد (Brown, 2001). ویدوسان نوشتن را به‌عنوان یک فعالیت ارتباطی و یک فرایند تعاملی در مذاکرات می‌داند (Widdowson, 1983). برتین بر بداهه‌سازی و نوآوری در نوشتن تأکید می‌کند و نوشتن را به‌عنوان توانایی خلاقانه خودانگیز برمی‌شمرد. چادرون نوشتن را فرایندی می‌داند که

نویسنده در آن به جای اینکه صرفاً ساختارهای درست را در بسته‌بندی‌های آماده به کار گیرد، معانی را کشف می‌کند (Chaudron, 1987). هج نیز می‌گوید نوشتن یک فرایند پیچیده است که فراتر از چیزی ناخودآگاه و ساده است. (Hedge, 2000); زامل به جای آنکه تعریفی از نوشتن را ارائه دهد، ما را از ماهیت پیچیده، بازگشتی و غیرخطی نوشتار آگاه می‌کند (Zamel, 1987). به همین ترتیب سلسه مورتیا و مکینتاش بر ماهیت سخت این مهارت تأکید می‌کنند، آن‌ها می‌گویند: "توانایی بیان عقیده شخص در فرم نوشتاری و انجام آن به درستی و با پیوستگی قابل قبول به معنی موفقیت در مهارت نوشتن نیست، از این رو بسیاری از کسانی که زبان مادری‌شان هم انگلیسی است نتوانسته‌اند در این مهارت ماهرانه عمل کنند" (Celle-Murcia and McIntosh, 1979 p.57). نوشتن یک فعالیت پیچیده است که نیاز به مهارت‌های گوناگون دارد، و البته توافقی همه‌جانبه بین معلمان در مورد شیوه‌های تدریس آن وجود ندارد؛ و بالاخره گریو به جای تأکید بر نویسنده، بر فرایند نوشتن تأکید دارد و نوشتن را چالشی می‌داند که باعث می‌شود نویسنده در فرایند دقیق حل مسئله قرار گیرد (Graves, 1989). کوشینگ وگل نیز از منظر اجتماعی، فرهنگی و فعالیت‌های شناختی به نوشتن توجه می‌کند. او می‌گوید: نوشتن یک پدیده اجتماعی است زیرا محصولی اجتماعی است و در شرایط اجتماعی صورت می‌پذیرد. آنچه ما می‌نویسیم، چگونگی نوشتن ما و کسی که در مورد او می‌نویسیم، همه در قراردادهای و تعاملات اجتماعی رخ می‌دهند (Weigle, 2002). کین نیز اعتقاد داشت نوشتن سه مرحله دارد: فکر کردن در مورد چیزی که می‌خواهیم بنویسیم، نوشتن آن، و نوشتن دوباره آن (Kane, 2000). براون و دنیل نیز اعتقاد دارند یادگیری و پیشرفت در نوشتن یک زبان نمی‌تواند با بودن در محیط و یا مشاهده (مانند یادگیری صحبت کردن) اتفاق بیافتد. به جای آن نیاز به آموزش‌های خاصی داریم (Brown, 2001). زبان‌آموزان در حوزه نوشتن نیاز به انجام مهارت‌های خاص مانند سازمان‌دهی اطلاعات و به کارگیری مهارت‌های زبانی دارند، که مسلط شدن به این مهارت‌ها می‌تواند کار دشواری باشد. آن‌ها باید بتوانند دانش کلی زبانی، دیدگاهی از فرهنگ و ادبیات، دانش موضوعی، و اینکه چگونه نوشتار آن‌ها توسط خواننده تفسیر می‌شود را پیش‌بینی کنند (Brown, 2001). تدریس نوشتن به طور سنتی بر ساختارهای زبان تمرکز داشت و بر تصحیح خطاهای گرامری تأکید می‌کرد و سعی بر این بود که با ساختن بخشه‌ای کوچک زبانی یک ساختار کلی از آن بسازد. همان‌طور که (Brown, 2001) می‌گوید: انشانویسی با روش کپی برداری به عنوان یک راهکار موثر برای تدریس این مهارت به کار می‌رفت. در واقع این مدل کپی کردن‌ها هدف نهایی دانش‌آموزان بود که به آن‌ها در کلاس‌های درس نوشتن آموزش داده می‌شد. برای نیل به این هدف مسئولیت اصلی معلم در مدرسه تصحیح کردن نسخه پایانی و هر فعالیت نوشتاری دیگر دانش‌آموزان در کلاس یا در خانه بود که هدف اصلی آن تولید همان مدل انشانویسی بود. در این رابطه براون معتقد است که ساده‌ترین تعریفی که می‌توان با دیدگاه کنونی برای زبان نوشتاری بیان کرد "نمایش گرافیکی زبان گفتاری" است (Brown, 2001). با این حال نوشتن با ویژگی‌های منحصر به فرد خود بسیار پیچیده‌تر و تعریف‌شده‌تر از تدریس

نسخه گفتاری خود است؛ بنابراین آموزش مهارت نوشتن بسیار مهم است. به همین دلیل است که براون می‌گوید: "نوشتن با حرف زدن به همان اندازه متفاوت است که شنا کردن با راه رفتن." لذا نوشتن تمرین‌های چندمرحله‌ای هستند که زبان‌آموزان انجام می‌دهند و از تولید ایده‌ها و گردآوری اطلاعات شروع شده و با مجموعه‌ای از فعالیت‌ها مانند برنامه‌ریزی، جمع‌آوری اطلاعات، تهیه پیش‌نویس، بازنگری ویرایش ادامه پیدا می‌کند. این فعالیت‌ها معمولاً در چهار مرحله رخ می‌دهد: پیش نوشتن، نوشتن، تهیه پیش‌نویس، بازنگری ویرایش.

در سال ۱۹۸۳، برایان تاملینسون شیوه‌ای جدید از آموزش نوشتن به زبان‌آموزان را معرفی کرد که در ادبیات آموزش زبان انگلیسی با عنوان "نوشتن پیوسته" شناخته شده است. این روش نیازمند در نظر گرفتن هفت نکته به‌عنوان پیش‌نیاز یادگیری است و از هشت مرحله تشکیل شده است. این مراحل عبارتند از: مدل‌سازی، نوشتن آزاد، تجزیه و تحلیل، ارائه، نوشتن کنترل‌شده، نوشتن هدایت شده، و دوباره در آخر نوشتن آزاد و مدل‌سازی. با توجه به پیش‌نیازها باید به نکات زیر توجه کرد. اول، نوع نوشته‌ای که یادگیرندگان باید قبل از آغاز دوره آموزشی به‌عنوان فعالیت خارج کلاسی، و سپس حین آموزش و نهایتاً زمانی که بر کار تسلط یافتند باید انجام دهند. دوم، تمرین انواع مختلف نوشتار از قبیل، اطلاع‌رسانی، روایت کردن، گزارش کردن، توصیف کردن، دستورالعمل دادن و غیره است که فراگیران بایستی به تمرین آن‌ها بپردازند. سوم کار بر روی ساختارهای زبانی واژگانی است که در این نوع از نوشته‌ها پرکاربرد هستند. چهارم، جنبه‌های سبک نگارشی که در این گونه ساختارها حائز اهمیت هستند: (مثلاً علامات اختصاری در یادداشت‌ها، دقت در کاربردها، کوتاه کردن کلمات در تبلیغات شخصی، غیرشخصی کردن در گزارشات و غیره). پنجم، دستورالعمل‌های انگلیسی نوشتاری موردنیاز فراگیر است که عبارتند از رعایت توجه به نوشتن با حروف بزرگ، نقل قول مستقیم، قال بندی درست حروف، پاراگراف‌بندی. ششم، روش‌های مربوط به انسجام در نوشتن مانند استفاده از ضمائر برای جلوگیری از تکرار اسم‌ها، ضمائر موصولی، کاربرد افعال کمکی بجای افعال اصلی و غیره است. هفتم، راه‌های مربوط به دستیابی به یکپارچگی در نوشتن مانند نشانه‌های استفاده از زبان غیرمستقیم، و راهکارهای گفتاری روایت گویی، گزارش کردن، دستورالعمل دادن و غیره می‌باشند. برای علمی کردن سرفصل‌های اکتشافی درس نوشتن در کلاس آموزش زبان انگلیسی (EFL)^۲ مطالب مورد آموزش و چگونگی تدریس آن‌ها بسیار اهمیت دارد. شاید فهم چگونگی تدریس نوشتن توسط معلمان در کلاس‌های درسی جالب باشد.

شیوه ژانر پروسه نیز در سال ۲۰۰۰ توسط بدجر وایت (Badger and White, 2000) ارائه شد که آمیخته‌ای از دو شیوه نوشتاری پروسه و شیوه نوشتاری ژانر بود. این شیوه نیز شامل مراحل مختلفی

۱. continuous writing

۲. یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم

مثل آماده‌سازی، مدل‌سازی، برنامه‌ریزی، تولید نوشتار به صورت اشتراکی و تولید نوشتار به صورت مستقل و بازنگری ویرایش است، این شیوه با کمی تفاوت شبیه به شیوه نوشتاری تاملینسون است که قبلاً در مورد آن توضیح داده شد.

در اینجا به اختصار در مورد دو شیوه نوشتاری پروسه و شیوه نوشتاری ژانر می‌پردازیم که شیوه ژانر پروسه تلفیقی از آن دو است: شیوه نوشتاری ژانر پروسه روشی است که بین فرایند نوشتن و محصول نهایی نوشتار تمایز قائل است و استدلالش این است که دانش گرامری کافی نیست و اگر معلم بخواهد محصول نوشتاری زبان‌آموز را بهبود بخشد، باید به زبان‌آموزان به شیوه‌ای کمک کند که آن‌ها بتوانند طی یک فرایند در تولید نوشته‌هایشان پیشرفت کنند. شیوه ژانر نیز در تدریس نوشتن، به‌عنوان رویکردی در دهه ۱۹۷۰ توسعه یافت که اکنون در سراسر جهان به رسمیت شناخته شده است. برای مثال (Arteaga-Lara, 2017). در یک مطالعه مبسوط کیفی در خصوص نقش روش ژانر پروسه بر پیشرفت پاراگراف نویسی در میان زبان‌آموزان پایه چهارم نشان داد که این روش برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده بسیار مؤثر بود و فرایند یادگیری مهارت نوشتن در آن‌ها را به صورتی مؤثر و معنادار بالا برد. بنابر یافته‌های پژوهش‌های (Badiaa, 2016; Bueno Hernández, 2014; Gashout, 2014) نیز این روش تدریس مهارت نوشتن، به مشارکت‌کنندگان کمک کرد تا در همه مراحل فرایند از برنامه‌ریزی و استراتژی‌های سازمان‌دادن برای نوشته‌هایشان استفاده کرده، آن‌ها را توسعه بخشند به‌گونه‌ای که مهارت‌های نوشتاری آنان را تثبیت بخشید.

در این شیوه زبان‌آموزان با بررسی ژانرهای مختلف مانند مقالات، سرمقاله‌ها و نامه‌های کسب‌وکار، می‌توانند تفاوت‌های ساختار و شکل را درک کنند و آنچه را که یاد می‌گیرند در نوشته‌هایشان به کار می‌برند.

برای این منظور، مطالعه حاضر با هدف روشن‌سازی و بررسی تأثیر "روش تاملینسون در نوشتن پیوسته" و "شیوه ژانر پروسه" (Badger and White, 2000) بر مهارت نوشتن صورت گرفته که سابقه بررسی در هیچ مطالعه دیگری ندارد و بر آن است تا به صورت میدانی بررسی کند که آیا تدریس براساس شیوه تاملینسون در نوشتن پیوسته بر توانایی نوشتن زبان‌آموزان ایرانی به طرز معناداری مؤثر است؟ همچنین به‌عنوان پرسش دوم می‌خواهد روشن نماید که آیا تدریس براساس شیوه ژانر پروسه بر توانایی نوشتن دانش‌آموزان ایرانی به طرز معناداری مؤثر است؟

مزید بر این تحقیق حاضر همچنین بررسی می‌نماید که آیا تفاوت معناداری بین توانایی نوشتن دانش‌آموزانی که نوشتن را براساس ژانر پروسه آموختند و آنانی که براساس شیوه تاملینسون آموزش دیدند وجود دارد؟ و به‌عنوان آخرین سؤال بررسی می‌کند که آیا هر یک از اجزا نوشتن (ساختارهای

زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار) تأثیر معناداری در مهارت نوشتن زبان آموزان دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این تحقیق روش تحقیق کمی توصیفی از نوع شبهه آزمایشی بود که در آن پس از آمار توصیفی مربوطه از روش‌های آمار توصیفی استنباطی نیز استفاده گردید و در آن آزمون‌های آماری تحلیل واریانس یک‌راهه، ضریب همبستگی پیرسون و در نهایت با استفاده از تحلیل رگرسیون داده‌ها مورد بررسی قرار گرفتند.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۷۰ دختر زبان‌آموز ایرانی سطح متوسط به بالا با سن ۱۵ تا ۲۲ سال بودند این شرکت‌کنندگان زبان‌آموزانی بودند که زبان انگلیسی را در آموزشگاه زبان‌های خارجی زبان‌سرای شهر کرمانشاه به مدت ۲ سال فرا گرفته بودند. برای اطمینان از هم سطح بودن شرکت‌کنندگان در دانش فعلی زبانی‌شان، آزمون لانگمن تافل از بخش‌های دستور زبان، نوشتن، واژگان و خواندن و درک مطلب از آن‌ها به عمل آمد. از میان این ۷۰ نفر، ۴۵ نفر از آن‌ها که ۱ نمره انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین بودند برای مطالعه انتخاب شدند و ۲۵ نفر دیگر آن‌ها از لیست شرکت‌کنندگان خارج گردیدند و بقیه شرکت‌کنندگان که از نظر دانش زبانی در سطح مشابهی بودند به صورت تصادفی به سه گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند که یک گروه از آن‌ها گروه گواه و دو گروه دیگر آزمایشی به حساب می‌آیند. در نتیجه ۱۵ زبان‌آموز اول (گروه گواه) براساس روش سنتی نحوه نوشتن آموزش داده شدند، ۱۵ زبان‌آموز دیگر، (گروه آزمایش اول) براساس مدل "نوشتن پیوسته" (Tomlinson, 1983) آموزش داده شدند، و ۱۵ زبان‌آموز باقیمانده (گروه گواه دوم) گروه سوم شدند که براساس شیوه ژانر پروسه "۱" (Badger and White, 2000) آموزش دیدند.

ابزار پژوهش

ابزارهای زیر در این مطالعه مورداستفاده قرار گرفتند:

- ۱- یک آزمون مهارت زبانی لانگمن تافل برای تعیین سطح دانش زبانی شرکت‌کنندگان در زبان انگلیسی قبل از اجرای تحقیق انجام گرفت.
- ۲- یک پیش‌آزمون از نوشته‌های شرکت‌کنندگان در ژانر مقایسه و مقابله انجام شد تا شرکت‌کنندگان نهایی در این پروژه تحقیقی مشخص شود.
- ۳- یک پس‌آزمون از نوشته‌های شرکت‌کنندگان در ژانر مقایسه و مقابله پس از اجرای شیوه‌های تدریس نوشتاری برای دو گروه آزمایشی و گروه گواه اجرا شد.

شیوه کار

برای گروه آزمایشی اول، تدریس مهارت نوشتن براساس مدل پیشنهادی (Tomlinson, 1983) انجام شد. به زبان آموزان چهار فصل از کتاب Four Corners در طول ترم تدریس شد. در اولین جلسه هر فصل از کتاب، به فراگیران هم مدل سازی های استدلالی و هم ضد استدلالی از موضوعات کتاب FOR AND AGAINST تدریس می شد. سپس دانش آموزان می بایست آزادانه در مورد موضوعات مشخصی می نوشتند. این نوشته ها توسط فراگیران به خانه برده می شد تا بر اساس مدل ها و نکات تدریس شده در کلاس بررسی و برای جلسه بعد کلاس آماده شوند. در بازگشت به کلاس و در فاز نوشتن آزاد از شرکت کنندگان خواسته می شد تا اشتباهاتشان را تجزیه و تحلیل کنند و البته نمونه های بیشتری از موضوعات مربوط به زندگی واقعی به آن ها ارائه می گردید. سپس به آن ها تکلیف هایی داده می شد که توسط معلم تهیه شده بودند. این تکالیف مربوط می شد به نوشتن کنترل شده و نوشتن هدایت شده و بر اساس مدل تاملینسون بودند، که می بایست در خانه انجام می شدند. در طول زمانی که از جلسه سوم به تدریس نوشتن اختصاص می یافت، تکالیفی که جلسه قبل به فراگیران داده شده بود، بررسی می شد تا آن ها از خطاهای احتمالی شان آگاه شوند. سپس به آن ها یک تکلیف نوشتاری با توجه به موقعیت ها و اخبار زمانی داده می شد. این تکلیف به آن چیزی شباهت داشت که آن ها در جلسه اول موقع نوشتن آزاد انجام داده بودند، اما از آن ها خواسته می شد که این تکلیف را برای جلسه بعد در خانه انجام دهند. سپس در جلسه چهارم معلم با توجه ویژه به کاربرد درست آنچه در تمرینات نوشتاری جلسه قبل یاد گرفته بودند، تکالیفشان را تصحیح می کرد. سپس متن هایی به زبان اصلی شبیه به مرحله اول مدل سازی به آن ها داده می شد اما این متن ها طولانی تر بودند. این چرخه نوشتن چهار بار در طول ترم به صورت یکی برای هر چهار جلسه اجرا شد.

به گروه دوم آزمایشی، نوشتن براساس مدل زائر پروسه که شیوه پیشنهادی (Badger and White, 2000) بود تدریس شد. ستون اصلی شیوه زائر پروسه ایجاد نوشتاری است که در آن یک شرایط خاص اجتماعی گنجانده شده باشد. در چنین کلاس هایی معلم باید این شرایط اجتماعی را تا حد امکان به موقعیت واقعی نزدیک کند. هر چهار جلسه به یک شرایط خاص برای نوشتن استدلالی اختصاص یافت؛ یعنی چهار متن استدلالی در طی ترم نوشته شد. در اولین جلسه هر چرخه، مثال هایی از زائر مورد نظر برای دانش آموزان ارائه می شد. به دانش آموزان متن های استدلالی که از اینترنت گرفته شده بود داده شد. سپس از آن ها خواسته شد که آن ها را با دقت بخوانند و پس از آن با هم کلاسی ها و سپس با معلمشان در مورد آن بحث کنند. سپس از زبان آموزان خواسته شد که این متن ها را مجدداً در خانه بخوانند و بر اساس موارد زبانی که آموخته اند خود را برای یک ایفای نقش آماده کنند. در جلسه دوم تعدادی ایفای نقش و بحث گروهی انجام گرفت و سپس از دانش آموزان خواسته شد تا براساس داده های جلسه اول و دوم (متن ها، گفتگوها، نمایش ها، موارد گرامری آموزش داده شده و لغات مرتبط) متن هایی را در عرض ۳۰ دقیقه بنویسند. در جلسه سوم تدریس هر فصل از کتاب، نوشته هایی را که

دانش‌آموزان در خانه آماده کرده بودند براساس موارد (لغت، عملکرد، و سازمان‌دهی جملات) توسط معلم تصحیح می‌شد. برای آخرین جلسه هر فصل، از دانش‌آموزان خواسته شد که ایفای نقشی خیالی را براساس آن چیزی که نوشته‌اند در کلاس اجرا کنند؛ و در نهایت در پنجمین جلسه به نوشته‌های زبان‌آموزان توسط معلم نمره داده شد و سپس هر دانش‌آموز شخصاً اشتباهات خودش را بررسی می‌کرد.

آموزش گروه کنترل بر طبق روش سنتی تدریس نوشتن صورت گرفت، همان روشی که معلمان معمولاً برای تدریس استفاده می‌کنند. اغلب از آن‌ها خواسته می‌شد که یک متن را در خانه بنویسند و برای جلسه بعدی با کمک معلم مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند.

ارزیابی و نحوه نمره‌گذاری نوشته‌ها با استفاده از نسخه اصلاح‌شده پروفایل انشای انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (Jacob et al., 1981) انجام شد. مقیاسی پنج نمره‌ای و از نمره ۱ تا پنج برای سه جنبه هر اثر نوشتاری در نظر گرفته شد. این جنبه‌ها عبارت بودند از: چگونگی استفاده از ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار. علاوه بر ارزیابی بر مبنای مقیاس نمره ۵، مصححین می‌بایست نمره‌ای بین (۰-۲۰) را به هر نوشته می‌دادند

روایی سازه موجود در مؤلفه‌های نوشتن

یک تحلیل عاملی از طریق دوران واریماکس برای سازه‌های ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار و در مجموع مهارت نوشتاری انجام شد. فرضیه‌های کافی بودن نمونه‌گیری و عدم وجود هم خطی چندگانه برآورده شدند. همان‌طور که در جدول شماره ۱ نشان داده شده شاخص KMO برابر با ۰/۸۶۷، بالاتر از معیار ۰/۶۰ است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تعداد نمونه‌ها برای این تحلیل عاملی کافی است.

جدول (۱): KMO و آزمون کرویت بارتلت

مقیاس کافی بودن نمونه‌گیری، کایسر-مایر-اوکین ۰/۸۶۷ مقدار تقریبی آزمون خی دو کرویت بارتلت ۱۷۴/۳۴۱
درجه آزادی ۶
احتمال ...

ماتریس همبستگی که برای بررسی زیرساخت آزمون‌ها به کار رفته نباید مشکل هم چندگانه یعنی همبستگی خیلی بالا بین همه متغیرها را داشته باشد. آزمون خی دوی بارتلت برابر با ۳۴,۱۷۳ در سطح ۰/۰۵ معنادار بود؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه نبود هم خطی بودن چندگانه متغیرها تأیید شده است. نرم‌افزار SPSS یک فاکتور را به‌عنوان زیرساخت چهار آزمون استخراج کرد که مقدار ۸۷/۴۶ درصد از کل واریانس را نشان می‌داد (جدول ۲).

جدول (۲): واریانس کل شرح داده شده

جزء زبانی	ویژه مقدار اولیه			مجموع بارهای مجذور مستخرج		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمیع	مجموع	درصد واریانس	درصد تجمیع
۱	۳,۴۹۸	۸۷/۴۶۱	۸۷/۴۶۱	۳/۴۹۸	۸۷/۴۶۱	۸۷/۴۶۱
۲	۰/۲۱۳	۵/۳۲۹	۹۲/۷۹۱			
۳	۰/۱۴۹	۳/۷۱۴	۹۶/۵۰۴			
۴	۰/۱۴	۳/۴۹۶	۱۰۰			

و بالاخره همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده است تشکیل دهنده های ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار و (در مجموع) مهارت زبانی به روی تنها فاکتور استخراج شده که می توان آن را "عامل نوشتن" نام گذاشت، بارگذاری کرده است.

جدول (۳): مؤلفه های ماتریس

مؤلفه	
ساختار زبان	۰/۹۴۴
محتوا	۰/۹۴۱
نظم به کار رفته	۰/۹۳۳
مهارت زبانی	۰/۹۲۳

نتایج

برای اطمینان از اینکه هر سه نفر مصحح دقیقاً مواردی که از آن ها خواسته شده ارزیابی نمایند، دستورالعمل نحوه ارزیابی انشای (Jacob et al., 1981) شامل مواردی که باید مورد ارزیابی قرار می گرفت تهیه و به مصححان داده شد. در این دستورالعمل مواردی که باید ارزیابی می شد به روشنی تعریف و تشریح شده بودند و این موارد شامل چگونگی استفاده از ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم بکار رفته در نوشتار بودند. بعد از این که آثار نوشتاری فراگیران ارزیابی شد، براساس ضریب همبستگی پیرسون نمرات داده شده دو نفر از مصححین که پایایی معناداری را در مؤلفه های مورد ارزیابی نوشته ها (جدول ۴) با هم داشتند، به عنوان داده های مطالعه مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول (۴): ضریب های همبستگی؛ شاخص های اعتبار بین ارزیاب ها

جامع بودن ارزیاب ۲	نظم ارزیاب ۲	محتوا ارزیاب ۲	ساختار زبان ارزیاب ۲	ضریب همبستگی پیرسون احتمال (۲ طرفه)	ساختار زبان ارزیاب ۱
			۰/۹۱۳*		
			۰/۰۰۰		
			۴۵	N	
		۰/۹۱۲**			محتوا ارزیاب ۱
		۰/۰۰۰			
		۴۵		N	
	۰/۸۸۷**				گفتمان
	۰/۰۰۰				
	۴۵			N	
۰/۸۸۴**					جامع بودن
۰/۰۰۰					
۴۵				N	

ضریب همبستگی در سطح اطمینان ۰/۰۱ (دو طرفه) است.

سپس داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه^۱ و آزمون رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. هر یک از این دو آزمون دارای فرضیه‌های خاص خود می‌باشند و در عین حال یک فرضیه مشترک را نیز ارائه می‌دهند، که همان فرضیه توزیع نرمال داده‌هاست. همان‌طور که در جدول شماره ۵ نشان داده شده، خارج قسمت کجی و بلندی به انحراف معیار آن‌ها از مقدار $\pm 1/96$ کوچک‌تر است؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

جدول (۵): آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

گروه‌ها	تعداد	کجی		بلندی	
		آماره	نسبت	آماره	نسبت
ژانر	۱۵	۰/۲۷۰	۰/۵۸۰	-۰/۹۴۲	۱/۱۲۱
پروسه	۱۵	-۰/۴۱۴	۰/۵۸۰	-۱/۲۵۷	۱/۱۲۱
گفتمان	۱۵	-۰/۴۱۴	۰/۵۸۰	-۱/۲۵۷	۱/۱۲۱
جامع بودن	۱۵	-۰/۰۹۹	۰/۵۸۰	-۱/۰۵۵	۱/۱۲۱
ساختار زبان	۱۵	۰/۰۶۲	۰/۵۸۰	-۱/۳۳۵	۱/۱۲۱

۱. one-way ANOVA

روش	محتوا	۱۵	/۵۰۶	/۵۸۰	۰/۸۷	-۱/۹۱۶	۱/۱۲۱	-۰/۸۲
تاملین	گفتمان	۱۵	/۱۰۵	/۵۸۰	۰/۱۸	-۳۵۴	۱/۱۲۱	-۰/۳۲
سون	جامع بودن	۱۵	-/۱۰۶	/۵۸۰	-۰/۱۸	-۵۳۰	۱/۱۲۱	-۰/۴۷
گروه	ساختار زبان	۱۵	/۵۸۵	/۵۸۰	۱/۰۱	-۷۹۹	۱/۱۲۱	-۰/۷۱
گواه	محتوا	۱۵	/۸۳۷	/۵۸۰	۱/۴۴	-۰۲۵	۱/۱۲۱	-۰/۰۲
	گفتمان	۱۵	/۱۰۳	/۵۸۰	۰/۱۸	-۱/۱۱۰	۱/۱۲۱	-۰/۹۹
	جامع بودن	۱۵	/۲۴۰	/۵۸۰	۰/۴۱	-/۴۵۱	۱/۱۲۱	-۰/۴۰

سؤال تحقیق اول، دوم و سوم

از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین نمرات روش‌های تاملینسون، ژانر پروسه و گروه گواه به‌منظور پاسخ به دو سؤال اول تحقیق استفاده گردید. پس‌ازاین مقایسه‌های دوگانه برای بررسی تفاوت بین گروه تاملینسون و گروه گواه و سپس ژانر پروسه با گروه گواه انجام شد. قبل از نتایج بایستی فرض یکسان بودن واریانس‌ها بررسی شود که تحلیل‌ها از برابری واریانس‌ها آن چنانکه در جدول ۶ نشان داده شده است حکایت می‌کنند.

جدول (۶): آزمون لوین برای برابری خطای واریانس‌ها

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
۱/۹۳	۴۲	۲	/۸۲۵

جدول ۷ آمار توصیفی سه گروه در آزمون نوشتاری را نشان می‌دهد. براساس این آمار می‌توان نتیجه‌گیری کرد که گروه تاملینسون با داشتن میانگین 17.17 و انحراف استاندارد 0.86 ($M = 17.17, SD = 0.86$) بالاترین میانگین را کسب کرده است. پس‌ازاین گروه، گروه ژانر پروسه دارای میانگین 17.08 و انحراف استاندارد 0.78 ($M = 17.08, SD = 0.78$) و گروه گواه دارای میانگین 14.07 و انحراف استاندارد 0.94 ($M = 14.07, SD = 0.94$) می‌باشند.

جدول (۷): آمار توصیفی آزمون نوشتاری سه گروه

بیشینه	کمینه	۹۵٪ فاصله اطمینان		خطای معیار	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
		دامنه بالا	دامنه پایین					
۱۸	۱۶	۱۷/۵۲	۱۶/۶۵	۱۲۰۲	۱۷۸۲	۱۷/۰۸	۱۵	ژانر پروسه
۱۹	۱۶	۱۶/۶۵	۱۶/۶۹	۱۲۲۳	۱۸۶۴	۱۷/۱۷	۱۵	تاملینسون
۱۶	۱۳	۱۴/۵۹	۱۳/۵۴	۱۲۴۳	۱۹۴۲	۱۴/۰۷	۱۵	گروه گواه
۱۹	۱۳	۱۶/۶۱	۱۵/۶۰	۱۲۵۱	۱۶۸۶	۱۶/۱۱	۴۵	جمع

باین حال، برای دانستن اینکه این تفاوت به اندازه کافی دارای اهمیت است تا بتوان بر آن تکیه کرد، لازم است که درجه اهمیت را برای مقایسه گروه‌ها به دست آوریم. جدول ۸ نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه میانگین سه گروه در آزمون نوشتاری را نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول دیده می‌شود مقدار F مشاهده شده با درجه آزادی (۲ و ۴۲)، $۶۲/۴۸$ بوده است که در سطح معناداری $۰/۰۵$ تفاوت معناداری بین میانگین سه گروه در آزمون نوشتاری را نشان می‌دهد ($F(2, 42) = 62.48, P < .05, \omega^2 = .73$). شاخص مجذور امگای $۰/۷۳$ بزرگ بودن تاثیر متغیر مستقل را تأیید می‌کند. تمام این موارد معنادار بودن اختلاف میانگین سه گروه در آزمون نوشتاری را تأیید می‌کند.

جدول (۸): تحلیل واریانس یک‌طرفه: مقایسه سه گروه در آزمون نوشتاری

احتمال	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۶۲/۴۸۶	۴۶/۸۰۳	۲	۹۳/۶۰۶	بین گروه‌ها
		۰/۷۹۴	۴۲	۳۱/۴۵۸	درون گروه‌ها
			۴۴	۱۲۵/۰۶۴	جمع

اگرچه میزان F برابر $۶۲,۴۸۶$ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین سه گروه در آزمون نوشتاری وجود دارد. باین حال برای پاسخ به سه سؤال اول این مطالعه، باید از آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه گروه‌ها به صورت دو به دو استفاده شود.

همچنین بر اساس نتایجی که در جدول ۴ آمده است، می‌توان نتیجه گرفت:

الف: گروه تاملینسون با میانگین ($M=17.17$) عملکرد بهتری از گروه گواه با میانگین ($M=14.07$) در آزمون نوشتن داشته است. سطح معناداری کمتر از $۰/۰۵$ نشان‌دهنده این است که مدل تاملینسون شیوه‌ای قابل قبول برای تدریس مهارت نوشتن است ($MD = 3.10, p < .05$).

ب: گروه ژانر پروسه با داشتن میانگین $۱۷/۸$ ($M=17.8$) عملکرد بهتری به صورت معنادار از گروه گواه با میانگین $۱۴/۰۷$ ($M=14.07$) در آزمون نوشتن داشته است. به عبارت دیگر با احتمال خطای حداکثر ۵ درصد می‌توانیم ادعا کنیم که روش ژانر پروسه از روش سنتی به کار گرفته شده در گروه گواه به صورت معنادار مؤثرتر بوده است ($MD = 3.10, p < .05$).

نتایج نشان می‌دهند که هر دو شیوه تاملینسون و ژانر پروسه برای تدریس مهارت نوشتن در مقایسه با گروه گواه می‌تواند به طور معناداری بر مهارت نوشتن زبان آموزان تأثیر بگذارد.

جدول (۹): آزمون تعقیبی شفه: مقایسه گروه‌ها

%۹۵ فاصله اطمینان		احتمال	خطای معیار	اختلاف دو میانگین	گروه‌ها
دامنه بالا	دامنه پایین				
۳/۸۲	۲/۲۲	۱۰۰۰	۳۱۷	۳/۰۲۰*	ژانر پروسه با گواه
۱/۸۹	-/۷۲	۱/۹۶۶	۳۱۷	۱۰۸۳	تاملینسون با ژانر پروسه
۳/۹۱	۲/۳۰	۱۰۰۰	۳۱۷	۳/۱۰۳*	تاملینسون با گواه

*. اختلاف دو میانگین در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

اکنون وقت آن است که مشخص شود، آیا مدل‌های تدریس نوشتاری ژانر پروسه و تاملینسون به یک اندازه بر توانایی نوشتاری زبان‌آموزان مؤثر بوده‌اند یا خیر.

جدول ۹ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین روش ژانر پروسه و تاملینسون در آزمون نوشتاری زبان‌آموزان وجود ندارد ($MD=0.083, p>0.05$). به عبارت دیگر، وقتی تفاوت معناداری بین توانایی نوشتاری گروه تاملینسون و ژانر پروسه وجود ندارد، می‌توان نتیجه گرفت برخلاف گروه گواه که بر عملکرد زبان‌آموزان تأثیر معناداری نداشت، دو گروه آزمایش به یک اندازه بر توانایی نوشتاری زبان‌آموزان تأثیرگذار بوده‌اند و در نتیجه منجر به یک نتیجه معتبر در ارتباط با سؤال سوم ما است. نتایج حاصل از عملکرد پس‌آزمون بر روی نمره جامع (۰-۲۰) که در شکل زیر نشان داده شده، نشانه خوبی برای تأیید ادعای ما است.

سؤال چهارم تحقیق

سؤال چهارم این مطالعه این بود که هر کدام از مؤلفه‌های نوشتن چه مقدار از واریانس (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) را در مهارت کلی نوشتار برای گروه آزمایش می‌توانند پیش‌بینی کنند. برای پاسخ به این سؤال دو رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی مهارت‌های نوشتن با برآورد مقدار واریانس هر یک از سه جزء نوشتاری (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) در گروه‌های ژانر پروسه و تاملینسون محاسبه گردید.

گروه ژانر پروسه

نتیجه رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که سه اجزا نوشتار یعنی ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار می‌توانند ۴/۸ درصد از مهارت نوشتن را پیش‌بینی کنند ($R=0.22, R^2=0.048$).

جدول (۱۰): خلاصه مدل رگرسیون (گروه ژانر پروسه)

دوربین-واتسون	خطای معیار	R مجذور تعدیل شده	R مجذور	R	
۱/۳۲۹	۰/۸۶۲	-۰/۲۱۱	۰/۰۴۸	۰/۲۲۰ ^a	۱

متغیرهای پیش‌بین = ساختار زبانی، محتوا و نظم
متغیر وابسته = مهارت نوشتن

تفاوت زیاد بین مجذور R (۰/۰۴۸) و مجذور R تعدیل شده (۰/۲۱۱) نشان می‌دهد که نتایج رگرسیون چندگانه چندان عملکرد توان تعمیم ندارد. این مسئله ممکن است به این دلیل باشد که فقط ۱۵ نفر در گروه آموزش دیده‌اند.

آمار دوربین-واتسون ($DW=1.329 < 2$) نشان داد که خطاها به‌طور مثبت همبستگی دارند. لازم به ذکر است که رگرسیون خطاها را به‌صورت غیرهمبسته فرض می‌کند.

نتایج آزمون ANOVA از مدل رگرسیون ($F(3, 11) = 0.18, p > 0.05$) نشان می‌دهد که سه اجزا نوشتار یعنی: ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم بکار رفته در نوشتار نمی‌توانند مهارت نوشتار را به‌صورت معناداری پیش‌بینی کنند.

جدول (۱۱): تحلیل واریانس معنادار بودن مدل رگرسیون (گروه ژانر پروسه)

احتمال	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مدل
۰/۹۰۴ ^b	۰/۱۸۶	۰/۱۳۸	۳	۰/۴۱۵	رگرسیون
		۰/۷۳۴	۱۱	۸/۱۶۹	تفاضل
			۱۴	۸/۵۸۳	جمع

متغیر وابسته = مهارت نوشتن
متغیرهای پیش‌بین = ساختار زبانی، محتوا و نظم

جدول ۱۱ نشان‌دهنده ضریب‌های رگرسیون است که می‌توانند برای ساختن معادله رگرسیون به‌صورت زیر به‌کار روند.

$$\text{مهارت نوشتن} = ۱۸/۴۸۵ + (\text{ساختارهای زبانی} * -۰/۳۴۷) + (\text{محتوا} * -۰/۲۹۳) + (\text{نظم به نوشتار} * ۰/۲۷۹)$$

جدول (۱۲): ضریب رگرسیون

آماره هم خطی		احتمال	t	ضرایب استاندارد	ضرایب استاندارد نشده		مدل
VIF	Tolerance			Beta	خطای معیار	B	
		۰/۰۰۱	۴/۲۴۳		۴/۳۵۷	۱۸/۴۸۵	ثابت
۱/۱۱۷	۰/۸۹۵	۰/۵۹۱	-۰/۵۵۳	-۰/۱۷۲	۰/۶۲۷	-۰/۳۴۷	کاربرد زبان
۱/۰۱	۰/۹۹	۰/۶۶۵	-۰/۴۴۵	-۰/۱۳۱	۰/۶۵۹	-۰/۲۹۳	محتوا
۱/۱۲	۰/۸۹۳	۰/۶۹۶	۰/۴۰۲	۰/۱۲۵	۰/۶۹۴	۰/۲۷۹	نظم

متغیر وابسته = مهارت نوشتن

با نگاهی به جدول ۱۲ می‌توان به نتایج زیر رسید:

۱. ساختارهای زبانی و محتوای مطالب در مهارت کلی نوشتار تأثیر منفی دارند.
۲. هیچ‌یک از متغیرهای پیش‌بینی اثر معناداری بر مدل رگرسیون ($P > 0.05$) نداشتند.
۳. علی‌رغم تمام نقاط ضعف، ماتریس همبستگی که برای ساخت مدل رگرسیون استفاده شده است از همبستگی بسیار بالای بین متغیرها برخوردار نیست. مقادیر تحمل بالاتر از ۱۰ هستند و آماره‌های شاخص تورم واریانس کمتر از ۱۰ هستند.

گروه تاملینسون

مانند گروه ژانر پروسه یک رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی مهارت نوشتاری با استفاده از سه جز زبانی اجرا شد. نتایج نشان دادند که این سه جزء می‌توانند ۱۵/۶ درصد مهارت زبانی را پیش‌بینی کنند ($R = 0.395$, $R^2 = 0.156$). درصدی گروه تاملینسون در این پیش‌بینی $(10/8 = 4/8 - 15/6)$ درصد بالاتر از گروه ژانر پروسه بود.

جدول (۱۳): خلاصه مدل رگرسیون (گروه تاملینسون)

مدل	R	R مجذور	R مجذور تعدیل شده	خطای و اتسون	دوربین -
۱	۰/۳۹۵ ^a	۰/۱۵۶	-۰/۰۷۴	۰/۱۸۹۶	۱/۸۳۴

متغیرهای پیش‌بین = ساختار زبانی، محتوا و نظم

متغیر وابسته = مهارت نوشتن

تفاوت زیاد بین مجذور R ($0/156$) و مجذور R تعدیل‌یافته ($-0/074$)، نشان می‌دهد که نتایج رگرسیون چندگانه توان تعمیم نداشته است، یکی از دلایل ممکن است به خاطر تعداد ۱۵ کم شرکنندگان در هر گروه یعنی ۱۵ نفر باشد. آماره دوربین - واتسون در روش تاملینسون از روش ژانر پروسه به مقدار بحرانی ۲ نزدیک‌تر بود.

نتایج آزمون ANOVA از مدل رگرسیون ($F(3, 11) = 0.67, p > 0.05$) نشان می‌دهد که سه اجزا نوشتار یعنی: ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به کار رفته در نوشتار نمی‌توانند مهارت نوشتار را به شکل معناداری پیش‌بینی کنند.

جدول (۱۴): تحلیل واریانس معنادار بودن مدل رگرسیون (گروه تاملینسون)

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	احتمال
رگرسیون	۱/۶۳۱	۳	۰/۵۴۴	۰/۶۷۸	۰/۵۸۴ ^b
۱ تفاضل	۸/۸۲۷	۱۱	۰/۸۰۲		
جمع	۱۰/۴۵۸	۱۴			

متغیر وابسته = مهارت نوشتن

متغیرهای پیش‌بین = ساختار زبانی، محتوا و نظم

جدول ۱۴ نشان‌دهنده ضریب‌های رگرسیون است که می‌توانند برای ساختن معادله رگرسیون

به صورت زیر به کار روند.

(مهارت نوشتن = ۱۴/۰۵۷) + (ساختارهای زبانی * ۰/۱۳۲) + (محتوای مطالب * ۰/۲۸۹) + (نظم در نوشتار * ۰/۹۲۱)

جدول (۱۵): ضریب رگرسیون

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد	احتمال	چندگانگی خطی
	B	خطای معیار			
ثابت	۱۴/۰۵۷	۴/۹۹۲	Beta	۰/۰۲	B
کاربرد	۰/۱۳۲	۰/۴۹۳	۰/۰۷۶	۲/۸۱۶	۱/۰۳۱
زبان	-۰/۲۸۹	۰/۸۸۲	-۰/۰۹۲	۲/۲۶۸	۰/۹۷
محتوا	-۰/۹۲۱	۰/۷۲۴	-۰/۳۵۸	۰/۷۵	۱/۰۲۵
نظم				۱/۲۷۲	۰/۹۶۶

متغیر وابسته = مهارت نوشتن

با نگاهی به جدول ۱۵ می‌توان به نتایج زیر رسید:

- ساختارهای زبانی تأثیر مثبتی بر مهارت نوشتاری برای گروه تاملینسون داشته، این در حالی است که این تأثیر برای محتوای مطالب همچنان منفی است.
- هیچ‌یک از متغیرهای پیش‌بینی اثر معناداری بر مدل رگرسیون ($P > 0.05$) نداشتند.
- علی‌رغم تمام نقاط ضعف، ماتریس همبستگی که برای ساخت مدل رگرسیون استفاده شده است از همبستگی بسیار بالای بین متغیرها برخوردار نیست. مقادیر تحمل بالاتر از ۱۰ هستند و آماره‌های شاخص تورم واریانس کمتر از ۱۰ هستند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت نتایج رگرسیون میزان سهم سه جزء نوشتار (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) برای هر دو گروه تاملینسون و ژانر پروسه را نشان داده است. اگرچه نتایج مدل رگرسیون برای گروه تاملینسون امیدوارکننده‌تر بود، اما نتیجه رگرسیون نشان داد که اجزا نوشتار (ساختارهای

زبانی، محتوا و نظم نوشتار) سهم قابل توجهی در بهبود این مهارت ندارند؛ بنابراین سه مؤلفه نوشتن (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) نمی‌توانند مدعی باشند که به‌طور جداگانه می‌توانند منجر به موفقیت در توانایی نوشتن برای زبان‌آموزانی شوند، که به دو شیوه تدریس تامپنسون و ژانر پروسه آموزش دیدند.

بحث و نتیجه‌گیری

دو رویکرد تامپنسون و ژانر پروسه در نوشتار به‌طور معناداری بر توانایی نوشتن فراگیران زبان انگلیسی به نسبت گروه گواه مؤثر بود. به این ترتیب، این مطالعه می‌تواند ادعا کند که مدل تامپنسون و ژانر پروسه برای آموزش نوشتن ابزارهای مناسبی برای تقویت توانایی نوشتاری فراگیران EFL ایرانی است. انجام این مطالعه باعث شد روش‌های مؤثر تدریس نوشتن بر اساس مدل‌های خلاقانه در شرایط کلاس‌های ایران، تجربه شود. تعداد زیادی تحقیقات برای به دست آوردن تأثیر آموزش نوشتن "پروسه‌ای" و یا آموزش آن با تمرکز بر "ژانر و شرایط" صورت گرفته است و به نظر می‌رسد که آن‌ها تا حدی با مطالعات (Tomlinson, 1983) و (Badger and White, 2000) همسو هستند. تامپنسون معتقد است تدریس نوشتن باید با در نظر گرفتن هر دو مورد محیط و محتوی به‌صورت ماهرانه توسط معلم انجام شود. نتایج تحقیق حاضر همچنین با فرضیه‌هایی (Widdowson, 1983) که نوشتن را به‌عنوان یک فعالیت ارتباطی و یک فرایند تعاملی در مذاکرات می‌دانست و به دنبال شفاف‌سازی در رابطه بین نویسنده و خواننده در فرایند نوشتن بود همسو است؛ اما با این تفاوت که ویدوسن هیچ مدل شفافی برای چگونگی تدریس این شیوه را ارائه نمی‌دهد.

در عین حال نتایج مطالعه حاضر با محققانی همچون (Hink, 1985) و (Brown, 1994) در تضاد است. آن‌ها اعتقاد دارند معلمان باید به روی نتیجه نهایی یک نوشته تمرکز کنند و یک نوشته را با معیار کاربرد واژگان، کاربرد دستور زبان، املا و علامت‌گذاری درست و همچنین محتوا و نظم به‌کار گرفته شده در یک نوشته سنجیده می‌شود. تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که محتوا، گفتمان و استفاده از زبان نمی‌تواند به‌صورت قابل توجهی تعیین‌کننده توانایی زبانی زبان‌آموزان باشد. به عبارت دیگر، مشکل نوشتن نمی‌تواند یک مشکل زبانی باشد، بلکه می‌تواند همان مشکل نوشتن باشد که باید با در نظر گرفتن مفاهیم و مدل‌های ارائه شده توسط محققان در این زمینه و با تحقیقات تجربی به‌منظور درک کامل از پیچیدگی‌های پنهان آن، مورد بررسی قرار گیرد.

نتایج این تحقیق همچنین با نظریات (Lee 2006) همسو است. وی بر تدریس نوشتن به شیوه‌ی پروسه‌ای در کلاس‌هایش تأکید داشت. نتایج تحقیقات او نشان می‌دهند زبان‌آموزان او نوشته‌های نهایی خود را با شیوه یکپارچه‌تر و با جملات پیچیده تولید می‌کنند.

تاکنون بر تحلیل آماری دو نوشته بر اساس میانگین نمره کلی (۲۰-۰) تأکید بوده است. برای دیدن نتایج تجزیه و تحلیل دو نوشته در یک مقیاس ۵ نقطه‌ای بر اساس مدل پیشنهاد شده توسط

(Jacobs et al., 1981)، نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد نشان داد که گروه‌ها براساس نمرات خود در سه عامل نوشتار (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) متفاوت نیستند. این تحقیق نشان می‌دهد که چقدر از واریانس (مهارت نوشتن) می‌تواند توسط هر یک از متغیرهای مستقل ما یعنی ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار با اجرای تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه برای گروه تاملینسون و ژانر پروسه به‌طور جداگانه پیش‌بینی شود. از آنجاکه نتایج رگرسیون چندگانه قدرت تعمیم‌پذیری ندارند، از این‌رو، اینکه بتوان سه جزء زبان (ساختارهای زبانی، محتوا و نظم نوشتار) را به‌تنهایی و مجزا در تدریس زبان‌آموزان ایرانی بکار برد، ادعایی نادرست است. نتیجه مشابهی که از گروه تاملینسون به دست آمد برای گروه ژانر پروسه نیز تکرار شد.

کوتاه سخن اینکه، می‌توان ادعا کرد که هیچ‌کدام از این گروه‌ها در سه جزء زبان یعنی: ساختارهای زبانی، محتوای مطالب، و نظم به‌کار رفته در نوشتار نتوانست مهارت نوشتار را به شکل معناداری پیش‌بینی کنند.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مشکل زبان‌آموزان ایرانی بیش از آنکه در یادگیری زبان باشد در یادگیری استراتژی‌های نوشتن آن است و این نکته‌ای است که باید مورد توجه زیادی قرار گیرد. پس برخلاف آنچه عموماً تصور می‌شود، ضعف دانش‌آموزان می‌تواند در مجهز نبودن آن‌ها به استراتژی‌های نوشتن باشد نه در خود زبان؛ و این کاستی را می‌توان با روش‌های درست و اصولی رفع کرد.

بر اساس نتایج تجزیه و تحلیل‌های آماری، می‌توان نتیجه گرفت که مدل نوشتاری تاملینسون و ژانر پروسه برای زبان‌آموزان EFL در شرایط ایران می‌تواند سودمند باشد و به‌این ترتیب با توجه به میزان کاربردی بودن آن‌ها در کلاس‌های نوشتاری می‌تواند حائز اهمیت هم باشد.

یک نکته مهم که لازم است به آن اشاره شود این است که اکنون نیز شاهد هستیم که شیوه تدریس معلمان ایرانی برای آموزش نوشتن (مانند گروه گواه) چندان مؤثر نیست و باید با دقت و توجه زیادی بازبینی شود. مدل تاملینسون و شیوه ژانر پروسه بر فاکتورهای محیطی و درگیر شدن فعال با شرایط و محیط به‌عنوان یک وسیله کمک‌آموزشی در نوشتن تأکید می‌کنند، چیزی که در اکثر کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران دیده نشده است. امروز کاملاً روشن است که برای رسیدن موفقیت‌آمیز به مهارت حرفه‌ای نوشتن در دانش‌آموزان به‌عنوان یک تکنیک پیشرو نیاز به بررسی دقیق در قسمت پژوهشگران و متخصصان تدریس زبان انگلیسی داریم. همچنین بر اساس نتایج می‌توان نتیجه گرفت که نوشتن نباید به‌عنوان یک روش تمرین برای تقویت املائی و یا تمرین جمله نویسی، مدنظر باشد. نوشتن نیز در کنار سایر مهارت‌ها نیاز جدی به توجه دقیق و تمرین درست در کلاس دارد و در این راستا زبان‌آموزان هم باید تکالیف نوشتاری‌شان را چه در کلاس و چه خارج از کلاس به‌درستی انجام دهند.

توصیه می‌شود که طراحان برنامه‌های درسی از مدل "شیوه تاملینسون در نوشتار پیوسته" و "شیوه ژانر پروسه" که در اینجا مورد مطالعه قرار گرفتند، هم در زمینه نوشتن کتب و هم فعالیت‌های کلاسی کمک گیرند.

Reference:

- Arteaga-Lara, H. M. (2017). Using the process-genre approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2): 217-244. doi: 10.5294/laclil.2017.10.2.3
- Badger, R. & White, G. (2000). *Product, process and genre: Approaches to writing in EAP*. *ELT Journal*, 54(2):153-160
- Badiaa, A. (2016). *The role of the process approach to improve EFL learners' writing*
- Britton, J. (1983). Shaping at the point of utterance. In A. Freedman, I. Pringle, and J. Yalden (eds). *Learning to write: First language/ second language*. London, United Kingdom: Longman.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd edition. New York: Longman.
- Bueno, Y. A. (2016). *Thinking, crafting, and commenting: An approach to improving paragraph structure writing* (Master's thesis). Retrieved October 2018 from <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/24231>
- Celce- Murcia, M., McIntosh, L., (eds). (1979). *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House Publishers, Inc.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. 3rd Edition. Harcourt Brace Javanovich, Inc.
- Chaudron, C. (1987). Analysis of products and instructional approaches in writing: Two articles on the state of the art. *TESOL*, 21-4.
- Fernández, R. F., Gunashekar, P. (2009). A socio-psycholinguistic model for English for specific purposes writing skill formation diagnosis. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 20(6): 141-160.
- Forteza Fernández, R., & Gunashekar, P. (2009). A Socio-Psycholinguistic Model for English for Specific Purposes Writing Skill Formation Diagnosis. *Acimed*, 20(6): 141-160
- Freedman, A. Pringle, I., Yalden, J. (Eds.). (1983). *Learning to write: First language/second language*. London, United Kingdom: Longman.
- From October 2018 from: <http://www.ijern.com/journal/2014/October-2014/51.pdf>
- Gashout, M. (2014). Incorporating the facilitative feedback strategies together with the process approach to improve students' writing. *International Journal of Education and Research*, 2(10): 637-646. Retrieved
- Grabe W., Kaplan RB. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Ernst Klett Sprachen.

- Graves, D. (1989). *The reading/writing teacher's companion: Experiment with fiction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford, England: Oxford University Press.
- Hink, K. E. (1985). Let's stop worrying about revision. *Language Arts*,
- Jacobs et al., (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Newbury House, Rowley, MA.
- Kane, S. Thomas (2000). *The Oxford Essential Guide to Writing*: New York: Berke Book.
- Kane, S. Thomas (2000). *The Oxford Essential Guide to Writing*: New York: Berkey Book.
- Lee, Y. J. (2006). The process-oriented ESL writing assessment: Promises and challenges. *Journal of Second Language Writing*, 15, 307-330.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- skill: The case of first year master students of English at Biskra University* (Master's thesis). Retrieved from <http://dspace.univ-biskra>. October 2018.
- Tomlinson, B. (1983). An approach to the teaching of continues writing in ESL classes. *ELT Journal* V. 37/1.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Ernst Klett Sprachen.
- Weir C.J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. New York: Palgrave Macmillan,
- Weir, C. J. (2005). Language testing and validation. *Hampshire: Palgrave McMillan*.
- Widdowson, H.G. (1983). *New starts and different kinds of failure*. In A. Freedman, I. Pringle, J. Yalden (eds). London, United Kingdom: Longman.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL*, 21: 697-715.