



University of Tehran press

The Development and Validation of a Systemic Genre-Based Framework for Assessment of Iranian EFL Learners' Expository Writing



Samineh Poursoti * 0000-0002-1566-047X

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.
Email: samine.poursoty@gmail.com



Nader Assadi 0000-0002-2284-8497

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.
Email: naderasaki@yahoo.com



Hanieh Davatgari Asl 0000-0003-3053-1227

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran..
Email: hdavatgar@yahoo.com

ABSTRACT

Over the last years, systemic functional and genre-based approaches have contributed elaborately to how genre is assumed and administered in textual analysis and language teaching. The approaches that are developed mostly by Halliday and Martin accentuate the fact that language structure is inherently interconnected with social function and context. Applying these approaches to EFL settings can enhance teachers and learners' understanding of the essence of language use and usage in different contexts. Teachers can administer these approaches in teaching and assessment of language skills and sub-skills based on particular content and genres. The purpose of this study is to construct and validate a framework for evaluating expository texts written by advanced EFL learners. The research method was qualitative-quantitative (mixed-method study). The qualitative part was conducted through interviews with 15 university professors in Tabriz city using the snowball sampling method in 2021-2022 until theoretical saturation was reached. The quantitative part was conducted with 50 EFL teachers in branches of Iran Language Institute (ILI) in Tabriz using a purposeful sampling method selected from the research population including 183 teachers. The research instrument in the qualitative part was a semi-structured interview. The instrument of the quantitative part was a researcher-made questionnaire developed based on the framework extracted from the themes identified by the professors in the interview section. The themes of the interview section were reviewed during two consecutive stages with university professors to evaluate their validity. To ensure the validity of the researcher-made questionnaire, first content validity was used, then construct validity, and Cronbach's alpha was used to measure the reliability. The findings in the qualitative part based on the thematic analysis obtained from the interviews with professors showed that from a total of 76 primary codes and 39 classified codes, eight secondary themes and three main themes including: Context of Culture, Context of Situation and Lexico-Grammar features were identified. Accordingly, the Context of Culture includes two secondary themes of Semantic Formatting and Content Formatting. The Context of the Situation includes three secondary themes of the Field, Tenor, and Mode; and Lexico-Grammar features cover three secondary themes of Ideational, Interpersonal, and Textual features. Thus, systemic genre-based framework was developed based on the main themes and secondary themes. Moreover, the findings of the quantitative part based on the factor analysis showed that the presented framework of the qualitative part was confirmed and the constructed rubric in the form of the questionnaire was validated. The findings are beneficial for EFL teachers and learners.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 14 April 2023
Received in revised form
14 April 2023
Accepted: 25 June 2023
Available online:
Automne 2023

Keywords:

Systematic framework, interpretive texts, genre-based approach, systematic role-oriented grammar, writing skills

Poursoti, S.; Assadi, N. & Davatgari Asl, H. (2023). The Development and Validation of a Systemic Genre-Based Framework for Assessment of Iranian EFL Learners' Expository Writing. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (3), 399-422. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357785.1032>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357785.1032>

* Samineh Poursoti is a Ph.D. Candidate in TEFL at Islamic Azad University, Ahar Branch, Iran. She received her B.A. in English Translation and M.A. in TEFL. Her research interests include Discourse Analysis, Applied Linguistics, English for Specific Purposes, and Educational Psychology in foreign language learning and teaching.

Nader Assadi is an assistant professor in TEFL at Islamic Azad University, Ahar Branch. His main areas of interests are pragmatics, discourse analysis, language skills, methodology, and testing. He has published and created many articles in national and international journals. He is also an official translator to the justice administration.

Hanieh Davatgari Asl is an assistant professor in TEFL at Islamic Azad University, Ahar Branch. Her main interests are language skills, methodology, and linguistics. She has published many articles and participated in many national and international journals and conferences.



ساخت و اعتبارسنجی یک چهارچوب نظام‌مند مبتنی بر ژانر برای ارزیابی متون تفسیری زبان آموزان ایرانی



ثمینه پورصوتی *

0000-0002-1566-047X ID

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران... رایانامه: samine.poorvoty@gmail.com



نادر اسدی **

0000-0002-2284-8497 ID

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران... رایانامه: naderasadi@yahoo.com



هانیه دواتگری اصل ***

0000-0003-3053-1227 ID

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران... رایانامه: hdavatgar@yahoo.com

چکیده

در طول سال‌های گذشته، رویکردهای نقش‌گرا و مبتنی بر سبک، به‌طور مفصل به تحلیل متون و آموزش زبان کمک کرده‌اند. رویکردهایی که بیشتر توسط هالیدی و مارتین توسعه داده شده‌اند، این واقعیت را برجسته می‌کنند که ساختار زبان ذاتاً با عملکرد و زمینه اجتماعی در ارتباط است. استفاده از این چهارچوب‌ها در آموزش زبان انگلیسی می‌تواند درک معلمان و زبان‌آموزان را از ماهیت استفاده از زبان در زمینه‌های مختلف افزایش دهد. معلمان می‌توانند از این چهارچوب‌ها در آموزش و ارزیابی مهارت‌های زبانی نیز استفاده کنند. بنابراین، هدف از این مطالعه ساخت و اعتبارسنجی چهارچوبی برای ارزیابی متون تفسیری نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان مقطع پیشرفته هست. روش تحقیق به‌صورت کیفی - کمی بود. بخش کیفی از طریق مصاحبه با ۱۵ نفر از اساتید دانشگاهی در شهر تبریز به روش گلوله‌برفی در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تا رسیدن به اشباع نظری صورت پذیرفت. بخش کمی با ۵۰ نفر از مدرسان در شعب آموزشگاه کانون زبان ایران در تبریز با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین ۱۸۳ مدرس انجام شد. ابزار تحقیق در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. ابزار بخش کمی پرسش‌نامه محقق‌ساخته مبتنی بر چهارچوب مستخرج از مضامین شناسایی شده توسط اساتید در بخش مصاحبه بود. جهت روایی سنجی مضامین مصاحبه، دو مرحله متوالی از نظرسنجی با اساتید دانشگاهی استفاده شد. جهت روایی پرسش‌نامه محقق‌ساخته ابتدا از اعتبار محتوایی و در ادامه اعتبار سازه‌ای و جهت سنجش پایایی نیز از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که بر اساس روش تحلیل مضمون حاصل از مصاحبه با اساتید از مجموع ۷۶ کد اولیه و ۳۹ کد طبقه‌بندی شده، ۸ مضمون فرعی و در نهایت سه مضمون اصلی شامل: ۱. بافت فرهنگ، ۲. بافت موقعیت و ۳. ویژگی‌های واژگانی - دستوری شناسایی شدند. براین اساس، بافت فرهنگ در قالب دو مضمون فرعی قالب‌بندی معنایی و قالب‌بندی محتوایی؛ بافت موقعیت در قالب سه مضمون فرعی موضوع سخن، عوامل سخن، و شیوه بیان و ویژگی‌های واژگانی - دستوری در قالب سه مضمون فرعی اندیشگانی، بینافردی و متنی تدوین شدند. بر اساس مضامین اصلی و فرعی چهارچوب نظام‌مند ژانر محور ارائه شد. یافته‌ها در بخش کمی نیز نشان داد که بر اساس تحلیل عاملی انجام‌شده، چهارچوب ارائه‌شده بخش کیفی مشتمل بر مضامین اصلی و فرعی مورد تأیید واقع و ابزار ساخته‌شده اعتبارسنجی شدند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۱/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۲

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

چهارچوب نظام‌مند، متون تفسیری، رویکرد مبتنی بر ژانر، دستور زبان نقش‌گرای نظام‌مند، مهارت نوشتاری.

پورصوتی، ثمینه؛ اسدی، نادر؛ و دواتگری اصل، هانیه. (۱۴۰۲). ساخت و اعتبارسنجی یک چهارچوب نظام‌مند مبتنی بر ژانر برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۳ (۳)، ۳۹۹-۴۲۲.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2023.357785.1032



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/iflr.2023.357785.1032

* خانم ثمینه پورصوتی، دانشجوی دکتری TEFL از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر است. وی مدرک کارشناسی خود را در رشته مترجمی از دانشگاه پیام نور تبریز و کارشناسی ارشد را در TEFL از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز دریافت کرد. علایق تحقیقاتی او شامل تحلیل گفتمان، زبان شناسی کاربردی، زبان انگلیسی برای اهداف خاص و روانشناسی تربیتی در یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی است.

** دکتر نادر اسدی استادیار گروه TEFL دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر می‌باشد. زمینه‌های اصلی علایق او تحلیل گفتمان، مهارت‌های زبانی، روش‌شناسی و آزمون‌سازی است. او مقالات زیادی را در مجلات داخلی و بین‌المللی به چاپ رسانده است.

*** دکتر هانیه دواتگری اصل استادیار گروه TEFL دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر می‌باشد. علایق اصلی او مهارت‌های زبانی، روش‌شناسی و زبان‌شناسی است. او مقالات زیادی منتشر کرده و در مجلات و کنفرانس‌های داخلی و بین‌المللی متعددی شرکت کرده است.

۱- مقدمه

امروزه زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی مطرح است و افراد به طور جدی ملزم به یادگیری این زبان هستند. یادگیری یک زبان خارجی مستلزم تسلط بر چهار مهارت اصلی شامل مهارت‌های دریافتی (گوش دادن و خواندن) و مهارت‌های تولیدی (نوشتن و صحبت کردن) است. مهارت نوشتاری یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) است که به نویسندگان اجازه می‌دهد تا تفکرات و مفاهیم را کشف و سوابق قابل مشاهده و ملموس ایجاد کنند. مهارت نوشتاری الهام‌بخش درک و یادگیری است. در میان چهار مهارت زبانی، مهارت نوشتار سخت‌ترین نوع مهارت‌های زبانی تلقی می‌شود، چرا که این مهارت، نویسنده را ملزم می‌دارد تا بر دانش واژگان، دستور زبان و نکات نگارشی تسلط داشته باشد. بر این اساس، زبان آموزان معمولاً در دوره‌های مهارت نوشتار موفق عمل نمی‌کنند. لذا، آموزش و ارزیابی مهارت نوشتاری زبان آموزان با سطوح مهارتی متفاوت و متونی با محتوای متفاوت برای مدرسان مهارت نگارش امری دشوار تلقی می‌شود. به طور کلی، مهارت نوشتن از ویژگی‌های دقیق و خاصی پیروی می‌کند که در قالب ژانرهای خاص آشکار می‌شود و انتظار می‌رود که مدرسان متون را ارزیابی کرده و بر اساس محتوا و ژانر متون بازخورد لازم را ارائه دهند. رویکرد مبتنی بر ژانر به طور گسترده در آموزش مهارت نوشتاری در سراسر جهان اجرا شده است. این رویکرد مستلزم آن است که معلمان از نیازهای خاص یادگیری زبان آموزان و اهداف نوشتن آگاه باشند (هو، فانگ، اوآنه، و جیانو، ۲۰۲۰).

نظریه ژانر برگرفته از نظریه زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند^۲ است که هالیدی^۳ (۱۹۹۴) آن را در استرالیا مطرح کردند. به گفته اگینز^۴ (۱۹۹۴)، زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند نشان می‌دهد که چگونه افراد از زبان برای دستیابی به انگیزه‌های اجتماعی و انجام کارها در زمینه‌های مشخص و مختلف استفاده می‌کنند. چهارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند نظریه‌ای کاربردی و نقش‌گرا محسوب می‌شود زیرا می‌تواند نحوه مدیریت زبان را توضیح دهد (هالیدی، ۱۹۹۴) و زبان را به عنوان منبع معنا ساز در نظر گیرد (هالیدی و مارتین^۵، ۱۹۹۳). هایلند^۶ (۲۰۰۷) اظهار داشت که رویکرد ژانر محور

نسبت به نوشتن بر کارکرد ارتباطی مهارت نوشتاری تأکید می‌کند.

در سی سال گذشته، استفاده از ژانر در آموزش و یادگیری زبان توجه زیادی در زمینه زبان خارجی پیدا کرده است (راسیده محد نوردین^۷، ۲۰۱۹). آموزش مفهوم ژانر در محیط‌ها و زمینه‌های آموزش زبان انگلیسی به تدریج به عنوان ابزاری مفید برای کمک به مدرسان برای ارائه آموزش‌های هدف‌مند برای مواجهه با الزامات زبان و مهارت نوشتار زبان آموزان مطرح شده است (تاردی^۸، ۲۰۱۹). ژانر، تناسب و کارایی زیادی برای نوشتن زبان آموزان در سطوح مهارتی ابتدایی و پیشرفته دارد. بنابراین، شناسایی و کاوش رویکرد مبتنی بر ژانر می‌تواند به زبان آموزان کمک کند تا با مؤلفه‌های زبانی و ساختاری انواع مختلف متون آشنا شوند. به گفته لی^۹ (۲۰۱۲)، رویکرد مبتنی بر ژانر می‌تواند زبان آموزان را با وسعت اجتماعی مهارت نوشتاری آشنا کند و بر این امر تأکید دارد که ساختارهای واژگانی - دستوری به خودی خود یک هدف در فرایند آموزش مهارت نوشتار محسوب نمی‌شوند، بلکه وسیله‌ای برای رسیدن به هدف هستند. در نتیجه، ژانر ابزاری حمایتی برای ارائه اطلاعات به زبان آموزان زبان انگلیسی در مورد بافت متن، هدف و مخاطبان نوشتار است و به آنها کمک می‌کند تا بفهمند چگونه عناصر زبانی و ساختاری نوشته‌ها می‌توانند در معنا سازی نقش داشته باشند.

هر جا که کسب یک مهارت زبانی مشخص به عنوان محور تلقی شود، ارزیابی آن مهارت نیز به همان نسبت ضروری است و مهارت نوشتن نیز از این قاعده مستثنی نیست (ویگل^{۱۰}، ۲۰۰۹). در این میان، نوشتن نقش کلیدی در الگوسازی ساختار علمی و تحصیلی زندگی انسان دارد، زیرا وسیله‌ای برای ذخیره، حفظ و انتقال محتوای فنی است. لذا، معلمان و محققان باید روشی قابل اعتماد برای ارزیابی و اطمینان از کیفیت نوشتار بیابند. این یک استثنا در زمینه‌های یادگیری زبان خارجی نیست و ارائه روش‌های معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی مهارت نوشتاری، هم برای استفاده در کلاس درس و هم به عنوان پیش‌بینی کننده موفقیت‌های آتی تحصیلی و حرفه‌ای، ضروری هست.

6. Hyland

7. Rasyidah Mohd Nordin

8. Tardy

9. Lee

10. Weigle

1. Ho, Phung, Oanh, and Giao

2. Systemic Functional Linguistic

3. Halliday

4. Eggins

5. Halliday & Martin

در فرایند یادگیری زبان، مهارت نوشتاری برای زبان‌آموزان امری چالش‌برانگیز محسوب می‌شود (ریچاردز^{۱۱}، ۱۹۹۰). پیچیدگی‌ها شامل موارد زیر هستند: (۱) قراردادن ایده‌ها در یک متن قابل فهم و (۲) ایجاد و سازماندهی ایده‌ها با استفاده از انتخاب مناسب واژگان. علاوه بر این مشکلات در زمینه یادگیری زبان انگلیسی، موانع متعدد دیگری نیز بر سر راه یادگیری مهارت نوشتار وجود دارند که زبان‌آموزان بایستی بر آنها فائق آیند. چالش اصلی به این واقعیت مربوط می‌شود که در حال حاضر در نظام آموزشی ایران، زبان انگلیسی عمدتاً به‌عنوان یک درس اجباری باهدف یادگیری و درسی آزمون محور در نظر گرفته می‌شود تا ابزاری برای برقراری ارتباط. علاوه بر این، روش تدریس مهارت نوشتار و رویکرد نظری مورد استفاده مدرسان ایرانی ممکن است مشکلاتی را برای زبان‌آموزان ایجاد کرده و آنها را در داشتن عملکرد رضایت‌بخش در مهارت نوشتاری سردرگم کند (ریچارد و راندیا^{۱۲}، ۲۰۰۲).

در این راستا، فام و بوئی^{۱۳} (۲۰۲۱) اعلام کردند که در فرایند تدریس مهارت نوشتار، معلمان این مهارت به اهداف و زمینه‌های ارتباطی توجه زیادی ندارند. اهداف و زمینه‌های ارتباطی نوشته‌ها بر انتخاب کاربردهای زبان برای کمک به اهداف و کارکردهای ارتباطی تأثیر می‌گذارند. ممکن است مدرسان زبان انگلیسی درک مناسبی از ارتباط بین متون و زمینه‌ها و بافت مورد نظر نداشته باشند. از این رو، آنها باید از این ارتباط آگاه باشند و از آنها انتظار می‌رود که دانش خود را به زبان‌آموزان منتقل کنند و نحوه استفاده از زبان در محیط‌های واقعی در زمینه‌های مختلف را روشن سازند. علاوه بر این، بسیاری از معلمان زبان انگلیسی به شدت از مفهوم ژانر و کاربرد آن در نوشتار بی‌اطلاع هستند. بر این اساس، زبان‌آموزان ممکن است برای نوشتن متون همسو با رویکرد ژانر محور آموزش ندیده باشند و ممکن است دانش کافی در مورد عملکرد اجتماعی، ساختار ژانری و ویژگی‌های زبانی ژانرهای مختلف نداشته باشند. به‌صراحت می‌توان گفت که بیشتر معلمان صرفاً بر ارائه کلمات عمومی و قواعد دستوری به زبان‌آموزان تمرکز می‌کنند. آموزش مهارت نوشتار به این روش که قطعاً مستلزم ارزیابی از این طریق نیز هست، به‌سادگی به آنها کمک می‌کند تا متون بدون خطا ولی بدون توجه به بافت سخن تولید کنند.

به این معنا که اکثر کلاس‌های زبان عمدتاً مبتنی بر دستور زبان هستند و تمرکز کمی بر ایجاد ترکیب‌هایی با اهداف خاص برای مخاطبان خاص و واقعی در خارج از کلاس درس دارند. این روش ممکن است به تحقق و تسلط بر جنبه‌هایی مانند مخاطبان، اهداف و قواعد زبانی یک متن کمکی نکند. به همین دلیل، نحوه ارزیابی توانایی نوشتاری عمدتاً بر دقت زبانی و دستوری تأکید دارد و به‌ندرت اصول سجاوندی و نشانه‌گذاری را در نظر می‌گیرد. این امر باعث شده تا ویژگی‌های ژانری یک متن مورد توجه قرار نگیرند. رویکرد مبتنی بر ژانر انتخاب شده در این مطالعه، ارزیابی مهارت نوشتار زبان‌آموزان بر اساس یک ابزار هدف‌مند متمرکز بر ویژگی‌های نظام‌مند و ژانری را برای مدرسان فراهم می‌سازد.

به‌طور کلی، با توجه به نکات ذکر شده، می‌توان ادعا کرد که یکی از تصمیمات اصلی در تنظیم ساختار ارزیابی و نمره‌گذاری کیفیت نوشتار، نوع تکنیک نمره‌دهی و نحوه اجرای آن است. نظریه‌های مربوط به ابزارهای ارزیابی و اندازه‌گیری طراحی شده برای نوشته‌های زبان‌آموزان با توجه به اهدافشان شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند. معمولاً اکثر ابزارهای سنجشی که در ایران اجرا می‌شوند از نظام نمره‌دهی ۱۰۰ یا ۲۰ امتیازی به‌صورت ذهنی و غیرعینی (Subjective) استفاده می‌کنند. مهم‌ترین مشکل این مقیاس‌ها این است که معمولاً هیچ تشابه و توافقی بین مصحح‌ها در نمره‌دهی به متون زبان‌آموزان وجود ندارد و مشخص نیست که چگونه حدود بالا و پایین یک نمره با یک معیار مشخص تعریف می‌شود. بنابراین، شفاف‌سازی یک معیار خاص هم برای مصحح (مدرس) و هم برای ارزیابی - شده (زبان‌آموز) امری اساسی و پیچیده است. علاوه بر این، عینیت ارزشیابی نیاز به تأیید و درک توسط مصحح‌ها و زبان‌آموزان دارد. با این اوصاف هیچ ابزاری جهت نمره‌دهی واحد و استاندارد ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی ساخته نشده است به‌ویژه، در مورد انواع مختلف ژانرها که خلأ موجود در این حوزه را نشان می‌دهد. همچنین، در پژوهش‌های پراکنده‌ای که در سال‌های اخیر به بررسی این موضوع پرداخته‌اند (ناگائو^{۱۴}، ۲۰۱۹؛ دیرگیاسا^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ پور دانا و اصغری^{۱۶}، ۲۰۲۱)، فقط به تدریس مهارت نوشتار با استفاده از رویکرد ژانر محور پرداخته شده و هیچ یک چهارچوب و ابزار مناسبی جهت ارزیابی متون تفسیری ارائه نداده‌اند. بنابراین،

¹⁴ . Nagao

¹⁵ . Dirgeyasa

¹¹ . Richards

¹² . Richard and Renandya

¹³ . Pham and Bui

ضرورت دارد با مطالعه عمیق در این خصوص و تلاش برای ساخت و اعتبارسنجی ابزار مناسب جهت توان مدرسان در اصلاح مهارت نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی پرداخته شود. باتوجه به مطالب مطروح، هدف از مقاله حاضر ساخت و اعتبارسنجی چهارچوب نظام‌مند ژانرمحور برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی مقطع پیشرفته است. بنابراین، سؤال‌های تحقیق به شرح زیر مطرح می‌شوند:

۱. برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی چه چهارچوب ژانرمحور نظام‌مند می‌توان ارائه کرد؟

۲. آیا ابزار ساخته شده ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی دارای اعتبار است؟
بررسی ادبیات

ژانر و زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند

در دهه ۱۹۸۰، با تحقیقات سویلز^{۱۶} که در انگلستان انجام شد، کلمه «ژانر» برای اولین بار وارد حوزه نوشتار زبان دوم و به‌نوبه خود، حوزه انگلیسی برای اهداف خاص شد (پالتریج^{۱۷}، ۲۰۱۴). به‌طور کلی، محققانی مانند سویلز (۱۹۹۰)، بهاتیا^{۱۸} (۱۹۹۳)، پالتریج (۲۰۰۱)، هایلند^{۱۹} (۲۰۰۳) و دیگران به‌طور متقاعدکننده‌ای اهمیت تمرکز بر ژانرها را در چندین زمینه ثابت کرده‌اند. تونی دادلی ایوانز، آن جانز و کن هایلند از جمله مهم‌ترین محققانی هستند که مدعی اهمیت مفهوم ژانر در آموزش مهارت نوشتار در زمینه‌های آموزش زبان انگلیسی هستند.

پالتریج^{۲۰} (۲۰۰۱) باتوجه به نقش مفهوم ژانر به‌طور خاص در کلاس‌های زبان، بر مزایای آن تأکید کرد: دیدگاه مبتنی بر ژانر بر زبان در سطح کل متن تمرکز دارد و هم‌زمان زمینه اجتماعی و فرهنگی متن را نیز در نظر می‌گیرد (پالتریج، ۲۰۰۱). همراه با چنین نظراتی برای استفاده از رویکردهای مبتنی بر ژانر در روند مرسوم کلاس درس، تلاش‌هایی برای قراردادن مفهوم ژانر در توسعه برنامه‌های درسی زبان و طراحی برنامه درسی، به‌ویژه در زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) و انگلیسی برای اهداف تحصیلی (EAP) انجام شده

است (سویلز^{۲۱}، ۱۹۹۰). محققان مفهوم ژانر را به‌صورت‌های متفاوتی تعریف کرده‌اند. مارتین^{۲۲} (۱۹۸۴) اظهار داشت که ژانرها بر اساس انتخاب زبان مناسب برای زمینه ارتباطی به‌منظور بیان مؤثر معانی شناخته می‌شوند. سویلز (۱۹۹۰) ژانر را به‌عنوان دسته‌ای از اهداف ارتباطی و رویدادهای ارتباطی در نظر گرفت.

زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (SFL) نظریه‌ای است که در تبیین ارتباط بین دیدگاه‌های زبان‌شناختی و بافت اجتماعی به کار می‌رود (هالیدی و ماتیسن^{۲۳}، ۲۰۱۴) و بر اساس زبان‌شناسی نقش‌گرای هالیدی (هایلند، ۱۹۷۸) و نظریه‌های اجتماعی-فرهنگی یادگیری (ویگوتسکی^{۲۴}، ۱۹۷۸) پایه‌گذاری شده است. این مکتب بر ویژگی تعاملی، هدف‌مند و متوالی ژانرهای متنوع و روش‌هایی که از طریق آنها زبان به‌طور نظام‌مند و با استفاده از الگوهای واژگانی - دستوری و بلاغی با بافت سخن مرتبط می‌شود، تأکید دارد (کریستی و مارتین^{۲۵}، به نقل از هایلند، ۲۰۰۳). در نظریه زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، همان‌طور که توسط هالیدی (۱۹۷۸) استدلال می‌شود، زبان کاربرد نقش‌گرا دارد و اساس ایجاد معنا تلقی می‌شود. مبانی متعددی از جمله اصوات، زبان، نمادها، تصاویر، و ویژگی‌های فرازبانی وجود دارند که در معناسازی متون مؤثر هستند. به‌طور کلی، نظریه زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند کاربرد مؤثری در تدریس مهارت نوشتار دارد؛ این نظریه امکان انتخاب منابع مختلف معانی سازگار با هر موقعیت ارتباطی را باتوجه به نقش و هدف ارتباط فراهم می‌سازد. از نظر محققان زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، فرم‌ها و ساختارهای ژانرهای آموزشی قالب‌هایی ثابت نیستند و بر اساس هر موقعیت قابل تغییر هستند. از این رو، برخلاف آنچه مدرسان مهارت نوشتار پیرو نظریه‌های شناختی به زبان‌آموزان خود تلقا می‌کنند، این قالب‌ها قابل به‌خاطر سپردن نمی‌باشند. انتخاب این فرم‌ها و ساختارها باتوجه به سه متغیر اصلی بافت سخن^{۲۶}، هدف^{۲۷}، و مخاطب^{۲۸} صورت می‌گیرد.

رویکرد ژانرمحور برای مهارت نوشتار

به گفته توتان^{۲۹} (۲۰۱۱)، ژانر دربرگیرنده الگوهای مشخص در متون روزمره و تحصیلی در فرهنگ و متون ادبی است.

23 . Halliday & Matthiessen

24 . Vygotsky

25 . Christie & Martin

26 . Context

27 . Purpose

28 . Audience

29 . Tuan

16 . Swales

17 . Paltridge

18 . Bhatia

19 . Hyland

20 . Paltridge

21 . Swales

22 . Martin

ژانرها می‌توانند گفتاری یا نوشتاری باشند که بر اساس اهداف اصلی گروه‌بندی می‌شوند. طبق نظر **سویلز (۱۹۹۰)**، ژانرهایی که اهداف یکسان دارند به گروه‌های متنی یکسان تعلق دارند. **درویانکا^{۳۰} (۱۹۹۰)** شش ژانر اصلی را بر اساس اهداف اجتماعی طبقه‌بندی کرده است: بازگویی، گزارش اطلاعات، روایت‌ها، توضیح، آموزش، و متون تفسیری. به‌طور کلی، اهداف اجتماعی ژانرهای مختلف بر ورودی‌های زبانی هر متن تأثیر می‌گذارند. به‌عبارتی، قراردادهای زبانی می‌توانند به‌صورت ویژگی‌های زبانی و ساختار ترسیمی^{۳۱} باشند. **توتان (۲۰۱۱)** معتقد است که ساختار ترسیمی، سازمان‌دهی متن یا ساختار داخلی را در نظر می‌گیرد و شامل بخش‌های مقدمه، بدنه و نتیجه‌گیری متن است. از سوی دیگر، عناصر زبان ویژگی‌های زبانی خاصی (دستور زبان، کلمات ربط، واژگان، و غیره) را پوشش می‌دهند که نویسندگان از آنها برای ساختن نوشته‌ای واضح و خوانا استفاده می‌کنند.

به گفته **(الاشری^{۳۲}، ۲۰۱۳)**، یادگیری مهارت نوشتار برای زبان‌آموزان امری دشوار است، به‌ویژه برای زبان‌آموزانی که دانش و توانایی زبانی کافی و قابل‌قبولی ندارند. چهار رویکرد برای آموزش و یادگیری مهارت نوشتار ارائه شده است: رویکرد فرایندمحور، رویکرد محصول محور، رویکرد ژانر محور، و رویکرد فرایند و ژانر محور. رویکرد فرایندمحور بیشتر بر اجرای شیوه‌هایی از جمله کشف ایده‌ها، طوفان فکری، ویرایش مشارکتی^{۳۳} و بازنویسی تمرکز دارد. رویکرد محصول محور یک سبک سنتی در آموزش مهارت نوشتار است که در آن مدرس به‌طور مشخص مدل (متن) ایدئالی را برای زبان‌آموزان فراهم کرده و از آنها می‌خواهد تا با استفاده از مدل ارائه شده متن مشابهی را بنویسند. رویکرد ژانر محور به نوع متن‌هایی که زبان‌آموزان می‌سازند، بستگی دارد. مدرن‌ترین رویکرد، ترکیب رویکرد ژانر و فرایند است **(الاشری^{۳۲}، ۲۰۱۳)**.

تأثیرات رویکرد ژانر محور در مهارت نوشتار

به گفته **(مارتین و رز^{۳۴}، ۲۰۰۸)**، ویژگی اصلی نظریه ژانر در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، ارتباط منطقی موجود بین زبان و بافت سخن است. به‌طور دقیق، فرم زبانی با بافت سخن

و کاربرد زبان در تعامل است و دو مفهوم بافت موقعیتی را که در آن ایجاد معنای متنی مطرح می‌شود (سیاق) و بافت فرهنگ که هدف ارتباطی متون نوشته شده (ژانر) را تعیین می‌کند، در بر می‌گیرد. علاوه بر این، مفهوم سیاق شامل سه متغیر هست: نحوه تعامل شرکت‌کنندگان (عاملان سخن^{۳۵})، آنچه روی می‌دهد (موضوع سخن^{۳۶})، و نحوه و ابزار بیان (شیوه بیان^{۳۷}). این سه مؤلفه در کاربرد زبان تجلی می‌یابند تا سه نوع معنا برای متون ارائه کنند: معنای بینافردی^{۳۸} (نحوه بیان عقاید و ارتباط بین خواننده و نویسنده)، معنای اندیشگانی^{۳۹} (نحوه بیان محتوا)، و معنای متنی^{۴۰} (نحوه سازمان‌دهی و انسجام متن) **(عبدل-مالک^{۴۱}، ۲۰۲۰)**. محققان زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند بر این باورند که هیچ دستورالعملی وجود ندارد که بتوان آن را برای همه متون با اهداف، زمینه‌ها و مخاطبان مختلف اعمال کرد. نویسندگان باید هر یک از این متغیرها را در تعیین پیکربندی متنی و دستوری - واژگانی متون خود شناسایی کنند تا نوشته‌هایشان توسط جوامع گفتمانی هدف مورد تأیید قرار گیرند.

از نظر **سوکساواس^{۴۲} (۲۰۱۸)**، رویکرد متنی بر ژانر باید بر سازماندهی متن و ویژگی‌های زبانی متمرکز باشد. همان‌طور که توسط **(هایلند، ۲۰۰۲)** بیان شده است، هر ژانر نوشتاری تمایز بین زبان و ساختار ژانری را ضروری می‌داند. از این‌رو، زبان‌آموزان ملزم به شناخت و درک دانش مربوط به «شکل خاص ارتباط» برای برقراری ارتباط مؤثر در این زمینه هستند. بر این اساس، توجه به آموزش نوشتاری صریح و قابل‌اجرا بر اساس ژانر در کلاس درس زبان امری ضروری است. در واقع، همان‌طور که **(هایلند، ۲۰۰۲)** بیان داشته است، مدرسان زبان انگلیسی باید «دانش صریح یا ژانر مرتبط» را در اختیار زبان‌آموزان قرار دهند؛ این امر آنها را برای تعامل مؤثر در «بافت سخن هدف» آماده می‌سازد. برای دستیابی به این نکته مدرسان بایستی ویژگی نحوی و ارتباطی زبان مقصد را درک کنند. از این‌رو، می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا پیکربندی‌های زبانی قابل‌انتظار و مکرر را که در قالب

37 . Field

38 . Mode

39 . Interpersonal

40 . Ideational

41 . Textual

42 . Abdel-Malek

43 . Suksawas

30 . Derewianka

31 . Schematic Structure

32 . Elashri

33 . Peer editing

34 . Elashri

35 . Rose & Martin

36 . Tenor

ویژگی‌های ژانری مشخص شده‌اند، تشخیص دهند. لین⁴⁴ (۲۰۰۶) توصیه کرد که معلمان می‌توانند درک «انواع متون و ژانرها» را تسهیل کنند و سپس زبان‌آموزان قادر خواهند بود ویژگی‌های آموخته شده را در نوشتن ژانرهای خاص به کار ببرند (ص ۷).

مساعادت اصلی مدرسان در امر یادگیری مهارت نوشتار، توضیح سازماندهی و چینش انواع متن‌ها هست. شناسایی پیکربندی‌های ژانر و ویژگی‌های زبانی مورد استفاده در ژانرهای نوشتاری مختلف برای زبان‌آموزان و مدرسان زبان انگلیسی در ایجاد نوشته‌های دقیق و قابل درک و ارزیابی مهارت نوشتاری بر اساس ژانرهای خاص مفید خواهد بود. علاوه بر این، نظریه‌پردازان زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (مانند هایلند، هالیدی، مارتین) ادعا کردند که این واقعیت که «ساختارهای ژانری» به همراه «ویژگی‌های دستوری مرتبط با آن‌ها» باید آموزش داده شوند، به‌طور واضح به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا در «رشته‌ها و حرفه‌های مختلف» مشارکت مؤثری داشته باشند (کافین⁴⁵، ۲۰۰۱، صفحه ۱۱۳). بنابراین، برای معلمان ضروری است که زبان‌آموزان خود را در نوشتن انواع مختلف ژانرهای نوشتاری به‌صورت نظام‌مند و صریح در جهت تأمین اهداف اجتماعی توانمند سازند.

ژانر تفسیری

ریچاردز و اشمیت⁴⁶ (۲۰۱۰) اظهار داشتند که چهار سبک اصلی در نوشتن وجود دارد: روایی، تفسیری، توصیفی و استدلالی. سبک تفسیری اطلاعات، دستورالعمل، شفاف‌سازی، توضیح و تعریف را از طریق تحلیل منطقی ارائه می‌دهد (تیسنگ⁴⁷، ۲۰۰۱). نوشتار تفسیری از سبک توصیفی و روایی متفاوت است، زیرا سرنخی در مورد یک موضوع بیان می‌کند و از ویژگی‌های حمایتی برای آگاه کردن یا شفاف‌سازی خواننده مبنی بر جامع بودن آن استفاده می‌کند. با این حال، شیوه‌های توصیفی یا روایی سعی در برانگیختن احساسات یا حواس خواننده دارند، سبک تفسیری در حیطة عقل و استدلال قرار دارد. چالش اصلی سبک تفسیری ناشی از عدم آشنایی زبان‌آموزان با سازمان‌دهی خاص متن در تولید و درک متون تفسیری است (تیلور و بیچ⁴⁸، ۱۹۸۴).

کاکس، شاناهان و تینزمن⁴⁹ (۱۹۹۱) در رابطه با ساختارهای سازماندهی نگارش تفسیری معتقدند که نوشتار تفسیری به‌شدت به روابط منطقی و سلسله‌مراتبی بین افکار و مفاهیم مورد بحث در یک متن خاص بستگی دارد. ارائه اطلاعات و توضیح در مورد یک موضوع خاص، هدف متون تفسیری است. به گفته ریچاردز و اشمیت⁵⁰ (۲۰۰۲)، مقالات، کتاب‌های درسی، و مقاله‌های منتشر شده در مجلات به‌عنوان متون تفسیری در نظر گرفته می‌شوند و شامل بخش‌های فرعی زیر هستند: «نوع/تضاد، توالی، طبقه‌بندی، تصویرسازی، حل مسئله، فهرست‌بندی یا جمع‌بندی، و تشریح فرایند» (ویور و کیتنج⁵¹، ۱۹۹۱).

متون تفسیری ژانرهای گسترده‌ای از زندگی ما را در بر می‌گیرند و به‌عنوان منابعی برای یافتن اطلاعات صریح در مورد یک موضوع، مکان‌ها و افراد، کشف راه‌حل برای مشکلات و ارضای کنجکاوی و علاقه‌مندی افراد تلقی می‌شوند (پایک و مامپر⁵²، ۲۰۰۵). قراردادن زبان‌آموزان در معرض متون تفسیری به آنها کمک می‌کند تا آگاهی و درک خود را از ژانر از نظر نحو، واژگان و ساختار متن بالا ببرند و به‌طور مشابه آنها را برای کشف اطلاعات جدید، طبقه‌بندی و ترکیب کردن اطلاعات دریافتی توانمند می‌کند. توانایی درک، خلق و بحث پیرامون متن تفسیری برای زبان‌آموزان مهارت‌هایی ضروری محسوب می‌شوند، زیرا در تمام سطوح تحصیلی، با این متون در ارتباط هستند و لازم است اطلاعات جدید در مورد مطالعات اجتماعی، جهان، سلامت و رشته خاص خود را از آنها استخراج کنند (دوک⁵³، ۲۰۰۳).

اگرچه مطالعات متعددی برای ارائه مدل ارزیابی مناسب برای مهارت نوشتار زبان انگلیسی در سراسر جهان انجام شده است، اما هیچ مطالعه منتشر شده‌ای در رابطه با استفاده از رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند برای ارائه چهارچوبی ژانر محور برای ارزیابی نوع خاصی از ژانر به‌ویژه در ایران وجود ندارد. در ادامه عمده‌ترین پیشینه‌های مرتبط ارائه می‌گردد.

متداول‌ترین دسته‌بندی‌های نوشته‌های تفسیری شامل مقایسه - تضاد، توصیف، علت - معلول، فهرست‌بندی و ترتیب، و حل مسئله هستند. باتوجه به برجستگی بیش از حد آنها، زبان‌آموزان معمولاً در درک، یادآوری و یادگیری

49. Cox, Shanahan and Tinzmann

50. Richards and Schmidt

51. Weaver & Kintsch

52. Pike and Mumper

53. Duke

44. Lin

45. Coffin

46. Richards and Schmidt

47. Tseng

48. Taylor & Beach

نوشته‌های تفسیری با مشکل مواجه می‌شوند. دلایل اصلی تا حدی ممکن است به پیچیدگی ساختاری (جملات فرعی، عبارات اسمی پیچیده)، حجم دانش، واژگان فنی، رابطه انتزاعی و منطقی بین بخش‌های غیرمشابه متن و سازماندهی مطالب مربوط باشند (تاسلر^{۵۴}، ۲۰۱۲).

برای تبدیل شدن به کاربران و نویسندگان تأثیرگذار متون تفسیری، زبان‌آموزان باید دانش حوزه خاص و عمومی مرتبط با ویژگی‌های سازمانی، محتوا و ساختار این متون را در اختیار داشته باشند. با ساخت مدل موقعیتی از طریق تعامل بین اطلاعات صریح در متن، زبان‌آموزان می‌توانند درک جهانی خود را از متون تفسیری نشان دهند. به‌طور کلی، دانش‌آموزان انواع مختلفی از روش‌ها را برای تسهیل فرایند درک، از جمله بازنویسی، استنتاج درباره محتوای متن، ترجمه، خودتوضیحی، پیش‌بینی، بررسی، و بازبینی در حین خواندن این نوع متون اجرا می‌کنند (آلیدیب^{۵۵}، ۲۰۰۴).

پروین و کیوان پناه (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «سهم گستردگی و عمق دانش واژگان در موفقیت خلاصه‌نویسی فراگیران زبان انگلیسی»، نشان دادند که گستردگی و عمق دانش واژگان با تشخیص نقاط اصلی، استفاده از روش‌های خلاصه‌نویسی و شاخص‌های نگارش در خلاصه‌های متون داستانی، استدلالی و تفسیری مرتبط است. همچنین، نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که عمق دانش واژگان نسبت به گستردگی دانش واژگان، موفقیت در خلاصه‌نویسی را بهتر پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، مدرسان باید فراگیران را به خواندن مستمر و زیاد متون مختلف تشویق کنند، تا از این طریق بر عمق دانش واژگانی آنها بیفزایند.

ارزشیابی نقش مهمی در انجام آموزش و یادگیری دارد. ابزار ارزشیابی مناسب منجر به موفقیت یادگیری قابل‌اعتماد و معتبر می‌شود. با در نظر گرفتن نوشتار ژانر محور، به‌عنوان یک رویکرد مرسوم برای آموزش و یادگیری مهارت نوشتن، نیاز به ابزار ارزشیابی مطابق با ماهیت نوشتار مبتنی بر ژانر نیز مطرح می‌شود. دیرگیاسا در تحقیق خود درک اولیه و چشم‌اندازهای مربوط به ابزار ارزشیابی نوشتار مبتنی بر ژانر را ارائه کرد. بر اساس نتایج حاصله، در توسعه ابزار ارزشیابی نوشتار مبتنی بر ژانر، ویژگی‌های نوشتار مبتنی بر ژانر مانند هدف ارتباطی، ساختار ژانری، الگوهای دستوری و انتخاب واژگان باید در نظر گرفته

شود تا یک نتیجه ارزیابی قابل‌قبول ارائه شود. به همین دلیل است که هر نوع نوشتار مبتنی بر ژانر، ابزار ارزشیابی مخصوص خود را از نظر عناصر مورد سنجش، محتوا و تعداد عناصر می‌طلبد (دیرگیاسا^{۵۶}، ۲۰۲۰).

سریتراکارن^{۵۷} (۲۰۲۰) تأثیرات استفاده از رویکرد مبتنی بر ژانر با توجه به زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند را در یک کلاس درس مهارت نوشتار زبان انگلیسی باهدف بهبود مهارت‌های زبان‌آموزان تایلندی در نوشتار متون تشریحی بررسی کرد. شرکت‌کنندگان شامل ۲۲ زبان‌آموز بودند که دوره گزارش نگارش را گذرانده بودند. ابزار تحقیق شامل متون نوشتار زبان‌آموزان است که از طریق یک پرسش‌نامه و یک مصاحبه گروهی جمع‌آوری شده‌اند. نتایج نشان داد که رویکرد مبتنی بر ژانر نقش‌گرای نظام‌مند پتانسیل کمک به آماده‌سازی زبان‌آموزان برای آگاهی از ژانر را دارد. تجزیه و تحلیل نوشته‌ها نشان داد که زبان‌آموزان متون تشریحی را برای دستیابی به هدف نوشتاری خاص و با توجه به ساختار ترسیمی مورد نیاز می‌سازند، درحالی‌که استفاده آن‌ها از منابع زبانی در سطح بند، به سطوح پیشرفت یادگیری آنها بستگی دارد.

باتوجه به پیشینه‌های مطروح و تأیید کمبود تحقیقات تجربی در این زمینه، پژوهشگر بر آن شد تا چهارچوبی نظام‌مند و ژانر محور بر اساس زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند برای ارزشیابی مهارت نوشتار زبان‌آموزان در متون ژانر تفسیری ارائه کند. تمرکز این مطالعه بر نقش رویکرد آموزش ژانر محور در نگارش و ارزشیابی متون تفسیری است و اینکه چگونه رویکردهای مبتنی بر زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند و ژانر می‌توانند به زبان‌آموزان و مدرسان زبان انگلیسی کمک کند. از این رو، آنها می‌توانند دیدگاه کاربردی‌تری از نوشتار تحصیلی داشته باشند و از این طریق در تأمین نیازهای برنامه‌های آموزشی و اقدامات حرفه‌ای کارساز باشند.

۲- روش‌شناسی تحقیق شرکت‌کنندگان

جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل اساتید هیئت‌علمی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه‌های شهر تبریز با بیش از ده سال سابقه تدریس در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ است. جهت تعیین نمونه مورد مطالعه، برخی از اساتید هیئت‌علمی مطرح شناسایی شدند و پس از طی مصاحبه

⁵⁶ . Dirgeyasa

⁵⁷ . Sritrakarn

⁵⁴ . Tassler

⁵⁵ . Alidib

نیمه‌ساختاریافته با ایشان و به روش نمونه‌گیری هدف‌مند و گلوله‌برفی نمونه‌های مناسب دیگر شناسایی و مورد مصاحبه قرار گرفتند و تا حصول اشباع نظری، مصاحبه با ۱۵ نفر از اساتید ادامه یافت.

جامعه آماری پژوهش در بخش کمی شامل مدرسان شعب آموزشگاه کانون زبان ایران در شهر تبریز در سال ۱۴۰۰ به تعداد ۱۸۳ نفر گزارش شد. جهت تعیین نمونه مورد مطالعه، به صورت نمونه‌گیری هدف‌مند، ۵۰ نفر از مدرسان با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر و دارای ۵ سال سابقه تدریس انتخاب و در تحقیق شرکت نمودند.

ابزار گردآوری اطلاعات تحقیق

در مرحله کیفی پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته باتوجه به اهداف پژوهش توسط محقق ساخته شده و مورد استفاده قرار گرفت. هدف از این مرحله کشف و استخراج تجربیات، نگرش‌ها، دیدگاه‌ها و توصیف‌های اساتید در مورد ارزیابی متون تفسیری و بهره‌مندی از آنها در بهبود سنجش متون تفسیری می باشد تا مواردی که توسط محقق پیش‌بینی نشده اند، روشن شوند. قبل از مصاحبه، اطلاعات جمعیت شناختی شامل جنسیت، سن، مدرک تحصیلی، سنوات سابقه و وابستگی سازمانی اساتید مورد پرسش قرار گرفت. سؤالات مصاحبه شامل هشت سؤال در مورد درک مدرس از ارزشیابی نوشتاری تشریحی است (به‌عنوان مثال، آیا هنگام ارزیابی یک متن عوامل ژانری را در نظر می‌گیرید؟ آیا مفهوم ژانر را در نظر می‌گیرید؟ با چند ژانر آشنایی دارید؟). محقق سؤالات مصاحبه را بر اساس ادبیات و نظریات مربوطه تدوین کرد و روایی آن بر اساس روایی محتوایی از طریق مشاوره با صاحب‌نظران در رشته آموزش زبان انگلیسی تأیید شد.

ابزار مورد سنجش در بخش کمی پژوهش، مربوط به پرسش‌نامه‌ای است که محقق بر اساس چهارچوب مستخرج از مضامین به‌دست‌آمده از مصاحبه‌شوندگان برای اعتبارسنجی طراحی کرده است. این پرسش‌نامه شامل ۳۹ سؤال در قالب سه شاخص (بافت فرهنگ «Context of Culture»، بافت موقعیت «Context of Situation»، ویژگی‌های واژگانی - دستوری «Lexico-Grammatical Features») مستخرج از مضامین مصاحبه بود. سؤالات مربوط به شاخص بافت فرهنگ ۱۲ سؤال، سؤالات مربوط به شاخص بافت موقعیت ۱۲ سؤال، و سؤالات مربوط به شاخص ویژگی‌های واژگانی - دستوری ۱۵ سؤال هستند. جهت سنجش روایی پرسش‌نامه، از اعتبار محتوایی و نظر سه تن از صاحب‌نظران بهره گرفته شد.

جهت سنجش پایایی پرسش‌نامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد. به طوری که، پرسش‌نامه اولیه در بین ۲۰ نفر از معلمان مورد مطالعه توزیع شد و نتایج پایایی به ترتیب برای بافت فرهنگ ۰/۹۴، برای بافت موقعیت ۰/۹۴ و برای ویژگی‌های واژگانی - دستوری نیز ۰/۹۲ به دست آمد و مورد تأیید واقع شد (۰/۷ >). برای اعتبارسنجی پرسش‌نامه نیز از اعتبار سازه‌ای استفاده شد که مورد تأیید واقع شد (۰/۳ >).

روش

مطالعه حاضر با مرحله کیفی مطالعه و بررسی متون مرتبط از جمله چهارچوب‌های نظری و مفهومی در مورد ابزارهای نمره‌دهی، نگرش تفسیری و آموزش مبتنی بر ژانر برای ارزیابی نوشته‌های تولید شده توسط زبان‌آموزان زبان انگلیسی آغاز شد. بر اساس بررسی ادبیات مرتبط، سؤالات مصاحبه تهیه و در قالب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بین اساتید مجرب توزیع شد. با استفاده از روش دلفی، نظرات اساتید در مورد مهم‌ترین عوامل و شاخص‌ها مورد بررسی قرار گرفت. اطلاعات به‌دست‌آمده برای ارزیابی و نمره‌دهی متون تفسیری زبان‌آموزان مورد نیاز بود. از اساتید خواسته شد تا از طریق جلسات برخط ۲۰ دقیقه‌ای که از قبل برنامه‌ریزی شده بودند، به سؤالات پاسخ دهند. جمع‌آوری داده‌ها تقریباً یک ماه طول کشید. مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری (۱۵ نفر) ادامه یافت. روش نمونه‌گیری در این مرحله، نمونه‌گیری هدف‌مند و گلوله‌برفی بود. یعنی انتخاب نمونه بر اساس نمونه‌گیری هدف‌مند از نوع شدت به معنای انتخاب شرکت‌کنندگانی است که اطلاعات غنی در رابطه با سؤالات مصاحبه دارند (بنوت، هانس و بیلسن، ۲۰۱۶).

برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه از تحلیل مضمون استفاده شد. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌های این مرحله بر اساس دسته‌بندی پیشنهادی بلوکات، شریفی و افکنه (۱۳۹۹) انجام شد:

مرحله ۱: آشنایی با داده‌ها

محقق پس از جمع‌آوری داده‌ها و مصاحبه‌ها، مکرراً به آن‌ها مراجعه و داده‌ها را مطالعه کرد و نسبت به داده‌ها تسلط کافی پیدا کرده و به اصطلاح در داده‌ها غوطه‌ور شد.

مرحله ۲: ایجاد کدهای اولیه

مرحله دوم زمانی شروع شد که محقق داده‌ها را مطالعه کرده و با آنها آشنا شده است. این مرحله شامل ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها است. کدها یک ویژگی از داده را معرفی می‌کنند که مضمون خاصی را نمایندگی می‌کند. در این تحقیق پس از مطالعه داده‌ها، ۷۶ کد اولیه استخراج شد.

مرحله ۳: ایجاد کدهای طبقه‌بندی شده:

در این مرحله پس از دسته‌بندی کدهای اولیه تحقیق، ۳۹ کد طبقه‌بندی شده هم‌موضوع، استخراج شد.

مرحله ۴: جستجوی مضامین:

در این مرحله، با دسته‌بندی کدهای هم‌موضوع در یک طبقه، ۸ دسته مفهومی در قالب ۳ محور استخراج شد که مضامین بالقوه محسوب می‌شوند.

مرحله ۵: بازبینی و نام‌گذاری مضامین:

در این مرحله از مجموع ۷۶ کد اولیه و ۳۹ کد طبقه‌بندی شده هم‌موضوع شکل گرفته، ۸ مضمون فرعی و ۳ مضمون اصلی شناسایی شد. در ادامه ۳ مضمون اصلی شناسایی شده را با کمک ادبیات مربوطه دسته بندی و نام گذاری کردیم.

مرحله ۶: تهیه گزارش:

مرحله ششم زمانی شروع شد که محقق مجموعه‌ای از مضامین اصلی را در اختیار داشت. این مرحله شامل تحلیل پایانی و نگارش گزارش بخش کیفی هست.

محقق با انجام مراحل ذکر شده و مطالعه مضامین اصلی و فرعی و کدهای آنها به سه مضمون اصلی بافت فرهنگ، بافت موقعیت و ویژگی‌های واژگانی - دستوری دست‌یافت و چهارچوب موردنظر ارائه شد.

جهت اطمینان از روایی این بخش سعی شد تا شیوه مصاحبه‌ها شامل شروع مصاحبه، ورود به بحث و سیر سؤالات نظارت شود تا از پراکندگی جلوگیری شود. مصاحبه‌ها از طریق جلسات برخط انجام شد. بیشتر زمان مصاحبه‌ها به شناسایی مفهوم، ابعاد و فرایند ویژگی‌های آموزش ژانر محور و ارزیابی نگارش تشریحی اختصاص داشت. برای سنجش پایایی مصاحبه از پایایی بازآزمایی استفاده شد. کدگذاری مجدد نیز توسط دو نفر از همکاران انجام شد که منجر به توافق ۸۴ درصدی شد.

برای مرحله کمی پژوهش، پرسش‌نامه‌ای توسط محقق به‌عنوان ابزار تحقیق با بهره‌گیری از چهارچوب تدوین شده در مرحله قبل (بخش کیفی) طراحی شد. این پرسش‌نامه شامل ۳۹ گویه بود که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای طیف لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم در قالب سه مؤلفه ۱. بافت فرهنگ (۱۲ گویه) ۲. بافت موقعیت (۱۲ گویه) ۳. واژگانی - دستوری (۱۵ گویه) طراحی و سنجیده شد.

برای اطمینان از پایایی پرسش‌نامه در شناسایی ویژگی‌های نمره‌دهی متون نوشتاری زبان‌آموزان از جمله بافت فرهنگ، بافت موقعیت، واژگانی - دستوری، مطالعه مقدماتی با جامعه نمونه ۲۰ نفر از مدرسان زبان انگلیسی انجام شد. نتایج حاصل از آلفای کرونباخ حاکی از پایایی قابل قبول برای هر یک از این سه ویژگی است ($\alpha > 0.7$). همچنین برای حصول اطمینان از روایی محتوایی پرسش‌نامه، اعتبار پرسش‌نامه از طریق مشاوره با اساتید و صاحب‌نظران مختلف در زمینه آموزش زبان انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین روایی سازه پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی برای تأیید مضامین اصلی و فرعی پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که چهارچوب و ابزار پیشنهادی را تأیید و اعتبار سازه را تضمین کرد. مهم‌ترین هدف تحلیل عاملی تأییدی، تعیین توان مدل عملیاتی از پیش تعیین شده با مجموعه داده‌های مشاهده شده است. به عبارت دیگر، تحلیل عاملی تأییدی تلاش می‌کند تعیین کند که آیا تعداد عوامل و متغیرهای اندازه‌گیری شده بر روی این عوامل با آنچه بر اساس تئوری و مدل نظری مورد انتظار بود، مطابقت دارد یا خیر. به عبارت دیگر، این نوع تحلیل عاملی میزان انطباق و سازگاری بین سازه نظری و ساختار تجربی تحقیق را بررسی می‌کند.

برای تکمیل پرسش‌نامه، آدرس برخط از طریق پست الکترونیک، واتس‌آپ و تلگرام به معلمان ارائه شد. مشارکت داوطلبانه معلمان درخواست شد و از ناشناس بودن و محرمانه بودن شرکت‌کنندگان اطمینان حاصل شد تا تضمین شود که داده‌های جمع‌آوری شده خصوصی تلقی می‌شوند و اسامی به‌هیچ‌وجه فاش نمی‌شوند.

جهت تجزیه و تحلیل بخش کمی از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد تا مضامین شناسایی شده بر اساس چهارچوب تدوین شده، مورد تأیید قرار گرفته و اعتبارسنجی شوند.

یافته‌ها

سؤال اول: برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی چه چهارچوب ژانر محور نظام‌مند می‌توان ارائه کرد؟
جداول ۱، ۲ و ۳ مضامین اصلی و فرعی منتج از طبقه‌بندی مضامین حاصل از کدهای اولیه بافت فرهنگ، بافت موقعیت و ویژگی‌های واژگانی - دستوری را نشان می‌دهند. هر یک از کدهای طبقه‌بندی شده مستخرج از مضامین مصاحبه در مرحله تدوین چهارچوب هستند.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی حاصل از طبقه‌بندی مضامین حاصل از کدهای اولیه بافت فرهنگ

مضامین اصلی	مضامین فرعی	همان کدهای موضوعی ناشی از کدهای اولیه	تعداد پاسخ‌دهندگان
بافت فرهنگ	قالب‌بندی معنایی	در نظر می‌گیرم که آیا قسمت طرح هدف اصلی به‌طور واضح و مختصر نزدیک به انتهای پاراگراف مقدمه مطرح شده است. (thesis statement)	۱۵
		در نظر می‌گیرم که آیا در قسمت طرح هدف اصلی، موضوع و انگیزه‌های نوشتن بیان شده‌اند. (thesis statement)	۱۵
		در نظر می‌گیرم که آیا در مقاله اطلاعات در قالب یک جریان منطقی مطرح شده‌اند و یک تحلیل بی‌طرفانه از موضوع ارائه شده است. (thesis statement)	۱۴
		در نظر می‌گیرم که آیا نویسنده از شواهد و مثال‌های مرتبط برای حمایت از هدف اصلی متن استفاده می‌کند. (thesis statement)	۱۳
		در نظر می‌گیرم که آیا هر پاراگراف در بدنه اصلی بر یک نکته متمرکز است و آیا هر پاراگراف شامل یک جمله برای بیان موضوع و شواهد پشتیبان است.	۱۵
		در نظر می‌گیرم که آیا انحرافی از موضوع اصلی صورت گرفته است و یا اطلاعات نامربوط وجود دارند.	۱۳
		انتقال بدون ایراد بین جملات و پاراگراف‌ها مهم است.	۱۴
		مقاله باید جذاب، واضح، خواننده‌پسند و مؤثر باشد.	۱۴
مضامین اصلی	قالب‌بندی محتوایی	در نظر می‌گیرم که آیا متن حقایق را آشکار می‌کند و جزئیات مشخصی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد.	۱۵
		در نظر می‌گیرم که آیا همه حقایق و استدلال‌های پشتیبان معتبر هستند.	۱۴
		در نظر می‌گیرم که آیا نتیجه‌گیری اهمیت هدف اصلی را برجسته می‌کند و استدلال‌های کلیدی را خلاصه می‌کند.	۱۵
		مقاله باید بر اساس دستورالعمل‌های ژانر تفسیری قالب‌بندی شود.	۱۵

و چهار کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «قالب‌بندی محتوایی»^{۵۹} در قالب مضمون اصلی «بافت فرهنگ» شناسایی و تحلیل شدند.

(منبع: یافته‌های تحقیق)
یافته‌های حاصل از جدول ۱ نشان می‌دهد مضمون اصلی «بافت فرهنگ» شامل دو مضمون فرعی و ۱۲ کد حاصل از جملات مستخرج از مصاحبه با اساتید است که هشت کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «قالب‌بندی معنایی»^{۵۸}

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی حاصل از طبقه‌بندی مضامین به‌دست‌آمده از کدهای اولیه بافت موقعیت

⁵⁹. Content Formating

⁵⁸. Sematic Formatting

تعداد پاسخ‌دهندگان	همان کدهای موضوعی ناشی از کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱۵	محتوای متن نوشته شده را در نظر می‌گیرم.	موضوع سخن	بافت موقعیت
۱۳	در نظر می‌گیرم که آیا محتوای متن عمومی یا تخصصی است.		
۱۳	اگر محتوا تخصصی باشد، استفاده از اصطلاحات فنی را مدنظر دارم.		
۱۵	رابطه بین نویسنده و خوانندگان را در متنی که توسط زبان‌آموزان تولید می‌شود، در نظر می‌گیرم.	عاملان سخن	
۱۴	شخصی یا غیرشخصی بودن رابطه بین نویسنده و مخاطب را در نظر می‌گیرم.		
۱۴	رسمی یا غیررسمی بودن رابطه بین نویسنده و مخاطب را در نظر می‌گیرم.		
۱۳	در نظر دارم که آیا متن به صورت اول شخص، دوم شخص و/یا سوم شخص نوشته شده است.		
۱۴	در نظر دارم که آیا متن با استفاده از زبان رسمی، زبان محاوره‌ای و/یا عامیانه نوشته شده است.		
۱۴	متن تفسیری نیاز به قالب قابل توجهی دارد تا نشان دهد نویسنده در کجا قرار گرفته است.		
۱۵	من به سازماندهی نمادین متن توجه می‌کنم.		
۱۴	وضعیت و عملکرد متون باید در نظر گرفته شود.		
۱۴	نقش زبان در یک تعامل باید در نظر گرفته شود.		

شش کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «عاملان سخن»، و سه کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «شیوه بیان» در قالب مضمون اصلی «بافت موقعیت» شناسایی و تحلیل شد.

(منبع: یافته‌های تحقیق)
یافته‌های حاصل از جدول ۲ نشان می‌دهد مضمون اصلی «بافت موقعیت» شامل سه مضمون فرعی و ۱۲ کد حاصل از جملات مستخرج از مصاحبه با اساتید است که سه کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «موضوع سخن»،

جدول ۳. مضامین اصلی و فرعی حاصل از طبقه‌بندی مضامین به دست آمده از کدهای اولیه واژگانی - دستوری

تعداد پاسخ‌دهندگان	همان کدهای موضوعی ناشی از کدهای اولیه	فرعی	مضامین اصلی
۱۵	انتخاب صحیح و دقیق کلمه مهم است.		
۱۵	زبان متن تفسیری باید شامل واژگان خاص حوزه برای توضیح مفاهیم و اطلاعات باشد.		

ویژگی‌های واژگانی - دستوری	اندیشگانی	۱۵	استفاده از کلمات خاصی که به‌وضوح بیان‌کننده آنچه نویسنده در مورد آن صحبت می‌کند، ضروری است.
		۱۵	یک متن تفسیری خوب نوشته شده بر موضوع خود متمرکز است و رویدادها را به ترتیب زمانی فهرست می‌کند.
		۱۴	انسجام گرامری شامل ارجاع‌دهی، جایگزینی، حذف و ربط در متن تفسیری ضروری هستند.
		۱۵	انسجام واژگانی (تکرار، ترکیب، مترادف) ضروری است.
		۱۴	متن تفسیری با استفاده از افعال اظهاری (تعریف، مثال‌زدن، مقایسه، تقابل، تجزیه و تحلیل) مشخص می‌شود.
		۱۳	افعال بیشتر در زمان حال و وجه خبری هستند.
		۱۴	من انواع فرایندها (افعال) را در حالت متعددی شامل مادی، ذهنی، رابطه‌ای، رفتاری، کلامی و وجودی در نظر می‌گیرم.
		۱۵	تحقق اقسام وجه شامل جمله‌های اظهاری، استفهامی و امری را در نظر می‌گیرم.
	بینافردی (وجه)		
	بینافردی (وجه نمایی)		
	متنی	۱۵	انتخاب‌های مضمونی متون را در نظر می‌گیرم که شامل مبتدا، شروع یک‌بند، و خبر، اطلاعات تازه گسترش‌یافته پیرامون مبتدا هستند.
		۱۵	وجود کلمات ربطی در یک متن تفسیری ضروری است.
		۱۵	ابزارهای گرافیکی عناصر ضروری (ساختار پاراگراف، املا صحیح و نقطه‌گذاری) مقالات تفسیری هستند.
		۱۴	روابط معنایی مستقیم و غیرمستقیم بین جملات و واژگان را در نظر می‌گیرم.

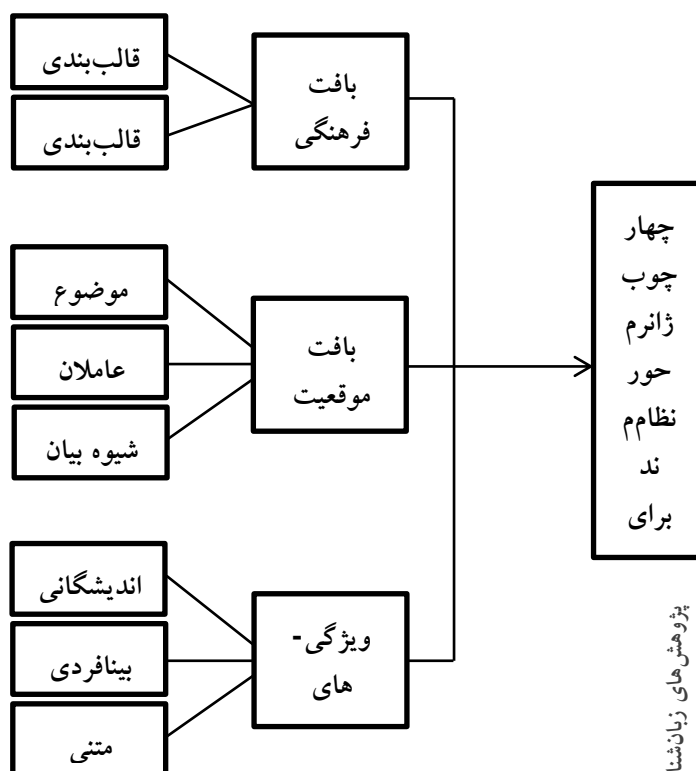
(منبع: یافته‌های تحقیق)

یافته‌های حاصل از جدول ۳ نشان می‌دهد مضمون اصلی «ویژگی‌های واژگانی - دستوری» شامل سه مضمون فرعی و ۱۵ کد حاصل از جملات مستخرج از مصاحبه با اساتید است که نه کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «اندیشگانی»، دو کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «بینافردی»، و چهار کد در یک طبقه و تحت عنوان مضمون فرعی «متنی» در قالب مضمون اصلی «ویژگی‌های واژگانی - دستوری» شناسایی و تحلیل شد.

موقعیت ۳. ویژگی‌های واژگانی - دستوری و شاخص‌های آنها از دیدگاه اساتید هیئت‌علمی تدوین شد. در نتیجه، سؤال اول مبنی بر ارائه چهارچوب ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان پاسخ داده شد.

سؤال دوم: آیا ابزار ساخته شده ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی دارای اعتبار است؟ جهت پاسخ به سؤال دوم، با توجه به چهارچوب تدوین شده مبتنی بر رویکرد ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی، ابتدا پرسش‌نامه‌ای توسط محقق ساخته شد. در ادامه، جهت اعتبارسنجی ابزار ساخته شده، از تکنیک تحلیل عاملی برای هر یک از سه عامل شناسایی شده در چهارچوب تدوین شده بهره گرفته شد.

در مورد عامل اول، بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با اساتید در رابطه با عامل بافت فرهنگ و پرسش‌نامه برگرفته از آن، در این بخش نتایج تحلیل عاملی اکتشافی شامل روایی سازه پرسش‌نامه و همچنین عامل‌بندی آن انجام شد. در نهایت برای تأیید عوامل شناسایی شده، پایایی هر شاخص با تکنیک آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. در جدول ۴ نتایج مربوط به اعتبار سازه‌های عامل بافت فرهنگ ارائه شده‌اند.



شکل ۱: چهارچوب ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی (یافته‌های پژوهش)
 پس از تحلیل مضامین اصلی و مضامین فرعی، در شکل (۱) چهارچوب ژانرمحور نظام‌مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان‌آموزان ایرانی در سه عامل اصلی: ۱. بافت فرهنگ ۲. بافت

جدول ۴. اعتبار سازه‌های گویه‌های بافت فرهنگ

گویه	اولیه	استخراج شده
------	-------	-------------

۱	۱	۰/۷۸
۲	۱	۰/۷۵
۳	۱	۰/۶۶
۴	۱	۰/۷۶
۵	۱	۰/۷۰
۶	۱	۰/۸۱
۷	۱	۰/۸۸
۸	۱	۰/۷۰
۹	۱	۰/۷۶
۱۰	۱	۰/۸
۱۱	۱	۰/۷۵
۱۲	۱	۰/۶۱

(منبع: یافته‌های تحقیق)

از نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای تفکیک و دسته‌بندی ۱۲ گویه عوامل بافت فرهنگ در قالب ۲ عامل بر اساس تجزیه به مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. ابتدا روایی سازه برای ثبات

درونی هر گویه با سایر گویه‌ها محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت (۰/۵ >). جدول ۵ نتایج آزمون کایزر مایر و کرویت بارتلت را برای عامل بافت فرهنگ نشان می‌دهد.

جدول ۵. آزمون کایزر مایر و کرویت بارتلت برای عامل بافت فرهنگ

۰/۸۸	کایزر مایر	
۵۱۹/۰۹۶	کای اسکوار	کرویت بارتلت
۶۶	درجه آزادی	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	

(منبع: یافته‌های تحقیق)

جدول ۵ نشان می‌دهد که $KMO = 0/88$ به دست آمد و در نتیجه تعداد نمونه‌ها برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است. با توجه به جدول فوق، مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۵۱۹/۰۹۶ با سطح معنی‌داری $p = 0/000$ هست و نتیجه این است که تفکیک عوامل به‌درستی انجام شده و موارد درج شده در هر عامل دارای همبستگی ریشه‌ای بالا با یکدیگر هستند. جدول ۶ واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به بافت فرهنگ را نشان می‌دهد.

جدول ۶. واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به بافت فرهنگ

عامل‌ها	مقادیر ویژه	درصد از واریانس هر عامل	درصد از واریانس کل
۱	۵/۳۳	۴۴/۴۶	۴۴/۴۶
۲	۳/۶۸	۳۰/۶۶	۷۵/۱۳

(منبع: یافته‌های تحقیق)

بر اساس اطلاعات جدول ۶ مشاهده می‌شود که بیشترین مقدار ویژه به ترتیب با ۵,۳۳ و ۳,۶۸ مربوط به عامل‌های اول و دوم است و با عامل اول حدود ۴۴,۴۶ درصد و با عامل دوم ۳۰,۶۶ درصد از واریانس کل عامل‌بندی‌ها قابل تبیین است و در مجموع تا حدود ۷۵,۱۳ درصد از واریانس کل عامل‌بندی

و تقلیل گویه‌های ۳۹ گانه با دو عامل انجام شده است که معیار مطلوبی است. زیرا در تحلیل عاملی لازم است حداقل ۵۰ درصد از واریانس تبیین گردد. جدول ۷ تفکیک عامل‌های مربوط به بافت فرهنگ را بر اساس ضرایب بار عاملی با چرخش واریماکس نشان می‌دهد.

جدول ۷. تفکیک عوامل مربوط به بافت فرهنگ بر اساس ضرایب بار عاملی با چرخش واریماکس

گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲
گویه ۱: بیان دقیق و واضح قسمت بیان قضیه در انتهای بخش مقدمه را در نظر می‌گیرم.	۰/۸۸	
گویه ۲: در نظر می‌گیرم که آیا قسمت بیان قضیه، موضوع و زمینه متن را مطرح کرده است یا نه.	۰/۸۳	
گویه ۸: در نظر می‌گیرم که آیا انحراف از موضوع اصلی یا اطلاعات نامربوط وجود دارد.	۰/۷۷	
گویه ۱۱: به نظر من نوشته باید جذاب، واضح، خواننده‌پسند و تأثیرگذار باشد.	۰/۷۵	
گویه ۱۰: من انتقال سلیس بین جملات و پاراگراف‌ها را مهم می‌دانم.	۰/۷۵	

۰/۷۴	گویه ۶: در نظر می‌گیرم که آیا هر پاراگراف در متن اصلی بر یک نکته متمرکز است و آیا هر کدام از پاراگراف‌ها شامل یک جمله موضوعی و شواهد پشتیبان است.
۰/۷۳	گویه ۴: به نظر من نویسنده باید از شواهد و مثال‌های مرتبط برای حمایت از موضوع استفاده کند.
۰/۵۹	گویه ۳: دقت می‌کنم تا ببینم آیا مقاله از یک جریان منطقی اطلاعات پیروی می‌کند و یک تحلیل بی‌طرفانه از موضوع ارائه می‌دهد.
۰/۹۴	گویه ۷: بررسی می‌کنم که آیا همه حقایق و استدلال‌های پشتیبان معتبر هستند.
۰/۷۵	گویه ۵: در نظر می‌گیرم که آیا متن حقایق را آشکار می‌کند و جزئیات مشخصی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد.
۰/۶۹	گویه ۹: به نظر من قسمت نتیجه‌گیری باید اهمیت موضوع را برجسته کند و استدلال‌های کلیدی را خلاصه نماید.
۰/۶۰	گویه ۱۲: به نظر من مقاله باید بر اساس دستورالعمل‌های ژانر توضیحی قالب‌بندی شود.

(منبع: یافته‌های تحقیق)

طبق اطلاعات جدول شماره (۷) و بر اساس بارهای عاملی چرخش داده‌شده به روش واریانس ۱۲ گویه مربوط به عامل‌های دوگانه شناسایی شده‌اند که در جدول مذکور همراه با ضرایب بار عاملی آنها قید شده‌اند. در نتیجه عامل بندی حاصل از بافت فرهنگ؛ در دو عامل شناسایی شد. پس از مطالعه گویه‌های مربوط به هر عامل و طبقه‌بندی هر یک از آنها در عامل مشخص شده؛ در واقع عامل اول مربوط به «شکل بندی معنایی» و عامل دوم مربوط به «شکل بندی محتوایی» هست. پس از شناسایی عوامل بافت فرهنگ باتوجه به نظرات مدرسان مورد مطالعه، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از دو عامل شناسایی شده محاسبه شد و نتایج در جدول ۸ نشان داده شده‌اند.

جدول ۸: مقادیر پایایی گویه‌های مربوط به عامل

بافت فرهنگ

عامل	موارد	پایایی
شکل بندی معنایی	۸	۰/۹۴
شکل بندی محتوایی	۴	۰/۸۷

(منبع: یافته‌های تحقیق)

باتوجه به اطلاعات جدول ۸، مقادیر پایایی هر یک از عوامل شناسایی شده بافت فرهنگ به صورت قابل قبولی به دست آمد

($\alpha > 0.7$) که نشان‌دهنده ثبات درونی گویه‌های هر عامل با یکدیگر است. در نتیجه عوامل شناسایی شده به‌عنوان ویژگی‌های بافت فرهنگ تأیید شد.

در مورد عامل دوم، بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با اساتید در رابطه با **عامل بافت موقعیت** و پرسش‌نامه برگرفته از آن، در این بخش نتایج تحلیل عاملی تأییدی شامل روایی سازه پرسش‌نامه و همچنین عامل بندی آن انجام شد. در نهایت برای تأیید عوامل شناسایی شده، پایایی هر شاخص با تکنیک آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. در جدول ۹ نتایج مربوط به اعتبار سازه‌های **عامل بافت موقعیت** ارائه شده‌اند.

جدول ۹. اعتبار سازه‌های گویه‌های بافت موقعیت

گویه	اولیه	استخراج شده

($>0/5$). جدول ۱۰ نتایج آزمون کایزر مایر و کرویت بارتلت را برای عامل بافت موقعیت نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. آزمون کایزر مایر و کرویت بارتلت برای عامل بافت موقعیت

۰/۸۹	کایزر مایر	
۵۴۴/۶۵۶	کای اسکوار	کرویت بارتلت
۶۶	درجه آزادی	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	

(منبع: یافته‌های تحقیق)

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که $KMO = 0/89$ به دست آمد و در نتیجه تعداد نمونه‌ها برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است. باتوجه به جدول فوق، مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر با $544/656$ با سطح معنی‌داری $p = 0/000$ هست و نتیجه این است که تفکیک عوامل به‌درستی انجام شده و موارد درج شده در هر عامل دارای همبستگی ریشه‌ای بالا با یکدیگر هستند. جدول ۱۱ واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به بافت موقعیت را نشان می‌دهد.

۰/۷۲	۱	۱
۰/۸۴	۱	۲
۰/۸۸	۱	۳
۰/۷۱	۱	۴
۰/۸۲	۱	۵
۰/۷۹	۱	۶
۰/۸۰	۱	۷
۰/۸۲	۱	۸
۰/۸۸	۱	۹
۰/۷۵	۱	۱۰
۰/۷۸	۱	۱۱
۰/۸۷	۱	۱۲

(منبع: یافته‌های تحقیق)

از نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای تفکیک و دسته‌بندی ۱۲ گویه عوامل بافت موقعیت در قالب ۳ عامل بر اساس تجزیه به مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. ابتدا روایی سازه برای ثبات درونی هر گویه با سایر گویه‌ها محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت

جدول ۱۱. واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به بافت موقعیت

عامل‌ها	مقادیر ویژه	درصد از واریانس هر عامل	درصد از واریانس کل
۱	۴/۰۷	۳۳/۹۶	۳۳/۹۶
۲	۲/۹۳	۲۴/۴۸	۵۸/۴۵
۳	۲/۶۸	۲۲/۳۴	۸۰/۷۹

(منبع: یافته‌های تحقیق)

بر اساس اطلاعات جدول ۱۱ مشاهده می‌شود که بیشترین مقدار ویژه به ترتیب با ۴,۰۷، ۲,۹۳ و ۲,۶۸ مربوط به عامل‌های اول، دوم و سوم است و با عامل اول حدود ۳۳,۹۶ درصد، با عامل دوم ۲۴,۴۸ درصد، و با عامل سوم ۲۲,۳۴ درصد از واریانس کل عامل‌بندی‌ها قابل‌تبیین است و در مجموع تا حدود ۸۰,۷۹ درصد از واریانس کل عامل‌بندی و تقلیل

جدول ۱۲. تفکیک عوامل مربوط به بافت موقعیت بر اساس ضرایب بار عاملی با چرخش واریامکس

گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳
گویه ۹: به نظر من متن تفسیری به قاب قابل‌توجهی نیاز دارد تا نشان دهد نویسنده در کجا قرار گرفته است.	۰/۸۹		
گویه ۵: صمیمانه بودن یا غیر صمیمی بودن رابطه بین نویسنده و خواننده را در نظر می‌گیرم.	۰/۸۱		

		۰/۷۰۴	گویه ۸: در نظر دارم که آیا مقاله با استفاده از زبان رسمی، زبان محاوره و/یا عامیانه نوشته شده است.
		۰/۷۰۱	گویه ۶: رابطه بین نویسنده و مخاطب را از نظر رسمی یا غیررسمی بودن در نظر می‌گیرم.
		۰/۶۷	گویه ۷: در نظر دارم که آیا مقاله به صورت اول شخص، دوم شخص و/یا سوم شخص نوشته شده است.
		۰/۵۷	گویه ۴: من رابطه بین نویسنده و خوانندگان را در متنی که توسط زبان‌آموزان نوشته می‌شود، در نظر می‌گیرم.
	۰/۸۳		گویه ۱۱: به نظر من جایگاه، نقش و عملکرد متون باید در نظر گرفته شود.
	۰/۷۴		گویه ۱۰: به نظر من باید به سازماندهی نمادین متن توجه شود.
	۰/۵۵		گویه ۱۲: من فکر می‌کنم نقش زبان در تعامل باید در نظر گرفته شود.
۰/۸۷			گویه ۳: اگر مطالب تخصصی باشد استفاده از اصطلاحات فنی را مدنظر دارم.
۰/۷۲			گویه ۲: عمومی یا تخصصی بودن محتوای متن را در نظر می‌گیرم.
۰/۵۵			گویه ۱: محتوای متن نوشته شده را در نظر می‌گیرم.

(منبع: یافته‌های تحقیق)

طبق اطلاعات جدول شماره (۱۲) و بر اساس بارهای عاملی چرخش داده شده به روش واریماکس ۱۲ گویه مربوط به عامل‌های سه‌گانه شناسایی شده است که در جدول مذکور همراه با ضرایب بار عاملی آنها قید شده‌اند. در نتیجه عامل بندی حاصل از بافت موقعیت؛ در سه عامل شناسایی شد. پس از مطالعه گویه‌های مربوط به هر عامل و طبقه بندی هر یک از آنها در عامل مشخص شده؛ در واقع عامل اول مربوط به «عاملان سخن»، عامل دوم مربوط به «شیوه بیان»، و عامل سوم «موضوع سخن» است. پس از شناسایی عوامل بافت موقعیت با توجه به نظرات مدرسان مورد مطالعه، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از سه عامل شناسایی شده محاسبه شد و نتایج در جدول ۱۳ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱۳: مقادیر پایایی گویه‌های مربوط به عامل

بافت موقعیت

عامل	موارد	پایایی
عاملان سخن	۶	۰/۹۳
شیوه بیان	۳	۰/۸۷
موضوع سخن	۳	۰/۸۶

(منبع: یافته‌های تحقیق)

باتوجه به اطلاعات جدول ۱۳، مقادیر پایایی هر یک از عوامل شناسایی شده بافت موقعیت به صورت قابل قبولی به دست آمد ($\alpha > 0.7$) که نشان دهنده ثبات درونی گویه‌های هر عامل با یکدیگر است. در نتیجه عوامل شناسایی شده به عنوان ویژگی‌های بافت موقعیت تأیید شد.

در مورد عامل سوم، بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با اساتید در رابطه با عامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری و پرسش‌نامه برگرفته از آن، در این بخش نتایج تحلیل عاملی اکتشافی شامل روایی سازه پرسش‌نامه و همچنین عامل بندی آن انجام شد. در نهایت برای تأیید عوامل شناسایی شده، پایایی هر شاخص با تکنیک آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. در جدول ۱۴ نتایج مربوط به اعتبار سازه‌ای عامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری ارائه شده است.

جدول ۱۴. اعتبار سازه‌ای گویه‌های ویژگی‌های

واژگانی - دستوری

گویه	اولیه	استخراج شده
۱	۱	۰/۸۷
۲	۱	۰/۹۰

۳	۱	۰/۶۶
۴	۱	۰/۷۱
۵	۱	۰/۸۴
۶	۱	۰/۷۹
۷	۱	۰/۸۷
۸	۱	۰/۶۷
۹	۱	۰/۷۹
۱۰	۱	۰/۸۳
۱۱	۱	۰/۸۷
۱۲	۱	۰/۸۵
۱۳	۱	۰/۹۳
۱۴	۱	۰/۸۲
۱۵	۱	۰/۷۶

(منبع: یافته‌های تحقیق)

از نتایج تحلیل عاملی اکتشافی برای تفکیک و دسته‌بندی ۱۵ گویه عوامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری در قالب ۴ عامل بر اساس تجزیه به مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. ابتدا روایی سازه برای ثبات درونی هر گویه با سایر گویه‌ها محاسبه

جدول ۱۶. واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به ویژگی‌های واژگانی - دستوری

عامل‌ها	مقادیر ویژه	درصد از واریانس هر عامل	درصد از واریانس کل
۱	۶/۳۷	۴۲/۴۷	۴۲/۴۷
۲	۳/۲۶	۲۱/۷۶	۶۴/۲۴
۳	۱/۳۸	۹/۲۵	۷۳/۴۹
۴	۱/۱۹	۷/۹۳	۸۱/۴۳

(منبع: یافته‌های تحقیق)

بر اساس اطلاعات جدول ۱۶ مشاهده می‌شود که بیشترین مقدار ویژه به ترتیب با ۶,۳۷، ۳,۲۶، ۱,۳۸ و ۱,۱۹ مربوط به عامل‌های اول، دوم، سوم و چهارم است و با عامل اول حدود ۴۲,۴۷ درصد، با عامل دوم ۲۱,۷۶ درصد، با عامل سوم ۹,۲۵ درصد، و با عامل چهارم ۷,۹۳ از واریانس کل عامل‌بندی‌ها قابل تبیین است و در مجموع تا حدود ۸۱,۴۳ درصد از واریانس

و مورد تأیید قرار گرفت ($>0/5$). جدول ۱۵ نتایج آزمون کایزر مایر و کرویت بارتل را برای عامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری نشان می‌دهد.

جدول ۱۵. آزمون کایزر مایر و کرویت بارتل برای عامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری

کایزر مایر	کرویت	بارتل
۰/۸۰	کای اسکوار	۶۷۵/۷۳۴
	درجه آزادی	۱۰۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰

(منبع: یافته‌های تحقیق)

جدول ۱۵ نشان می‌دهد که $KMO = 0/80$ به دست آمد و در نتیجه تعداد نمونه‌ها برای تحلیل عاملی بسیار مناسب است. باتوجه به جدول فوق، مقدار آزمون کرویت بارتل برابر با ۶۷۵/۷۳۴ با سطح معنی‌داری $p = 0/000$ است و نتیجه این است که تفکیک عوامل به‌درستی انجام شده و موارد درج شده در هر عامل دارای همبستگی ریشه‌ای بالا با یکدیگر هستند. جدول ۱۶ واریانس‌ها و عامل‌های مربوط به ویژگی‌های واژگانی - دستوری را نشان می‌دهد.

کل عامل‌بندی و تقلیل گویه‌های ۳۹ گانه با چهار عامل انجام شده است که معیار مطلوبی است. زیرا در تحلیل عاملی لازم است حداقل ۵۰ درصد از واریانس تبیین گردد. جدول ۱۷ تفکیک عامل‌های مربوط به ویژگی‌های واژگانی - دستوری را بر اساس ضرایب بار عاملی با چرخش واریماکس نشان می‌دهد.

جدول ۱۷. تفکیک عوامل مربوط به ویژگی‌های واژگانی - دستوری بر اساس ضرایب بار عاملی با چرخش واریماکس

گویه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴
گویه ۵: به نظر من انسجام دستوری شامل ارجاع، جانشینی، حذف و ربط در متن تفسیری مهم است.	۰/۸۸			

گوپه ۹: انواع فرایندها (افعال) را در نظام گذرایی شامل افعال مادی، ذهنی، رابطه‌ای، رفتاری، کلامی و وجودی در نظر می‌گیرم.	۰/۸۶		
گوپه ۱: من انتخاب صحیح و دقیق کلمه را مهم می‌دانم.	۰/۸۶		
گوپه ۴: به نظر من یک متن تفسیری خوب نوشته شده بر موضوع خود متمرکز است و رویدادها را به ترتیب زمانی فهرست می‌کند.	۰/۸۴		
گوپه ۷: به نظر من متن تفسیری با استفاده از افعال اخباری (تعریف، مثال زدن، مقایسه، تقابل، تجزیه و تحلیل) مشخص می‌شود.	۰/۸۳		
گوپه ۳: استفاده از کلمات خاصی که به وضوح بیان‌کننده آنچه نویسنده در مورد آن صحبت می‌کند، ضروری است.	۰/۸۰۷		
گوپه ۸: به نظر من افعال باید بیشتر در زمان حال و حالت اخباری باشند.	۰/۸۰۵		
گوپه ۶: من انسجام واژگانی (تکرار، هم‌آمیزی، مترادف) را لازم می‌دانم.	۰/۶۶		
گوپه ۲: به نظر من زبان متن تفسیری باید شامل واژگان خاص مربوط به حوزه خاص جهت توضیح مفاهیم و اطلاعات باشد.	۰/۷۵		
گوپه ۱۳: من فکر می‌کنم که کلمات ربطی در یک متن تفسیری ضروری هستند.	۰/۹۳		
گوپه ۱۲: انتخاب‌های موضوعی متون را در نظر می‌گیرم که از مبتدا (شروع یک‌بند) و خبر (اطلاعات تازه گسترش‌یافته پیرامون موضوع آن) تشکیل شده‌اند.	۰/۹۰		
گوپه ۱۵: روابط معنایی مستقیم و غیرمستقیم بین واژگان و جملات را در نظر می‌گیرم.	۰/۸۸		
گوپه ۱۴: دقت به ابزارها و اصول نگارشی را (ساختار پاراگراف، املا صحیح و نقطه‌گذاری) عناصری ضروری در متون تفسیری می‌دانم.	۰/۶۵		
گوپه ۱۱: استفاده از انواع وجه، وابسته‌سازی و همخوانی شامل احتمال، الزام، تمایل، و تداول را در نظر می‌گیرم.	۰/۸۴		
گوپه ۱۰: تحقق اقسام وجه را شامل جمله‌های اظهاری، استفهامی و امری می‌دانم.	۰/۵۸		

(منبع: یافته‌های تحقیق)

واقع عامل اول مربوط به «عامل اندیشگانی»، عامل دوم مربوط به «عامل بینافردي»، و عامل سوم «عامل متنی» است. پس از شناسایی عوامل ویژگی‌های واژگانی - دستوری با توجه به نظرات مدرسان مورد مطالعه، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از سه عامل شناسایی شده محاسبه شد و نتایج در جدول ۱۸ نشان داده شده است.

جدول ۱۸: مقادیر پایایی گوپه‌های مربوط به عامل

ویژگی‌های واژگانی - دستوری

عامل	مورد	پایایی
اندیشگانی	۹	۰/۹۵
بینافردي	۴	۰/۸۹

طبق اطلاعات جدول شماره (۱۷) و بر اساس بارهای عاملی چرخش داده شده به روش واریماکس ۱۵ گوپه مربوط به عامل‌های چهارگانه شناسایی شده است که در جدول مذکور همراه با ضرایب بار عاملی آنها قید شده‌اند. اما گوپه ۱۰ در عامل چهارم با گوپه ۱۱ در عامل سوم به علت نزدیک بودن ویژگی در یک عامل در کنار هم قرار گرفته و تحت عنوان عامل سوم در عامل‌بندی گوپه‌ها قرار گرفتند. در نتیجه عامل‌بندی حاصل از ویژگی‌های واژگانی - دستوری؛ در چهار عامل شناسایی شد. پس از مطالعه گوپه‌های مربوط به هر عامل و طبقه‌بندی هر یک از آنها در عامل مشخص شده؛ در

(منبع: یافته‌های تحقیق)

باتوجه به اطلاعات جدول ۱۸، مقادیر پایایی هر یک از عوامل شناسایی شده ویژگی‌های واژگانی - دستوری به صورت قابل قبولی به دست آمد ($\alpha > 0.7$) که نشان دهنده ثبات درونی گویه‌های هر عامل با یکدیگر است. در نتیجه عوامل شناسایی شده به عنوان ویژگی‌های واژگانی - دستوری تأیید شدند.

پس از انجام تحلیل عاملی برای سه عامل بافت فرهنگ، بافت موقعیت و ویژگی‌های واژگانی - دستوری و اعتبار سازه‌ای و پایایی حاصل شده برای هر یک از شاخص‌های آنها در نهایت، در پاسخ به سؤال دوم مشخص شد که ابزار ساخته شده مستخرج از چهارچوب نظام مند ژانرمحور برای ارزیابی متون تفسیری زبان آموزان ایرانی دارای اعتبار است.

۳- بحث:

مقاله حاضر باهدف ساخت و اعتبارسنجی چهارچوب ژانرمحور نظام مند برای ارزیابی متون تفسیری زبان آموزان ایرانی انجام پذیرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ سه مضمون اصلی بافت فرهنگ، بافت موقعیت و ویژگی‌های واژگانی - دستوری در قالب هشت مضمون فرعی قالب بندی معنایی و قالب بندی محتوایی، موضوع سخن، عاملان سخن، شیوه بیان، اندیشگانی، بینافردی و متنی چهارچوب مورد نظر را تشکیل و نتایج تحلیل عاملی، اعتبار سازه‌ای چهارچوب ارائه شده را تأیید کردند.

باتوجه به نتایج به دست آمده می توان اظهار داشت که بر اساس رویکردهای سنتی آموزش زبان، مهارت نوشتاری که عمدتاً بر رونوشت زبان شفاهی، دستور زبان و اصطلاحات تأکید دارد، با این مفهوم جایگزین می شود که مهارت نوشتار در کلاس های زبان یک آمادگی قابل تقدیر است. هایلند (۲۰۰۳) اظهار داشت که آموزشی که نه تنها زبان آموزان را با ژانرهای تحصیلی در زمینه های تحصیلی خاص خود آشنا می کند، بلکه دیدگاهی مفیدتر از نوشتار را به آنها ارائه می کند، آموزش مبتنی بر ژانر زبان شناسی نقش گرای نظام مند است.

تجزیه و تحلیل پاسخ های جمع آوری شده مرتبط با مصاحبه در این تحقیق، چندین مضمون اصلی و فرعی ناشی از طبقه بندی موضوعی را نشان داد. مضامین اصلی شامل بافت فرهنگ، بافت موقعیت و ویژگی های واژگانی - دستوری بود.

براین اساس، بافت فرهنگ در قالب دو مضمون فرعی قالب بندی معنایی و قالب بندی محتوایی تعریف شد. مضمون اصلی بافت موقعیت در قالب موضوع سخن، عاملان سخن، و شیوه بیان در نظر گرفته شد. همچنین، مضمون اصلی ویژگی های واژگانی - دستوری در سه قالب مضامین اندیشگانی، بینافردی و متنی در نظر گرفته شد. این مضامین آشکارا در چهارچوب و رویکردهای توسعه یافته توسط هالییدی و مارتین قرار می گیرند.

بر اساس نتایج به دست آمده، می توان ادعا کرد که مفهوم بنیادی رویکرد ژانرمحور در نوشتار، این استدلال را آشکار می کند که متون دارای اهداف متفاوتی هستند؛ بنابراین، می توان معانی مورد نظر را از طریق زبان با عناصر دستوری و زبانی متفاوت بر اساس انواع گفتمان و بافت سخن منتقل کرد که در فرهنگ های گوناگون حاکم است. در این مطالعه، مدرسان درباره کاربرد یک چهارچوب ژانرمحور نظام مند در ارزیابی متون تفسیری مطالعه شدند.

یافته ها نشان داد که مدرسان زبان انگلیسی عمدتاً از ویژگی های ژانری متون آگاه هستند و معتقدند که این عناصر باید در ارزیابی متن تفسیری زبان آموزان در نظر گرفته شوند. با ظهور روش ها و فناوری های جدید در زمینه زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، بیشتر معلمان سعی می کنند از روش های سنتی ارزیابی نوشتاری فرار کنند. این امر آنها را به توسعه دانش و جایگاه حرفه ای و تحصیلی خود با مطالعه ابزار و روش های خاص با مبانی نظری و تجربی قدرتمند مانند رویکردهای بلاغت جدید^{۶۰}، انگلیسی برای اهداف خاص و زبان شناسی نقش گرای نظام مند سوق می دهد. علاوه بر این، در سال های اخیر اکثر مدرسان زبان افرادی تحصیل کرده در رشته های مرتبط (آموزش زبان انگلیسی، ادبیات انگلیسی و مترجمی) هستند. از این رو، مقطع و مدرک تحصیلی آنها مطمئناً دانش بالای آنها را در تئوری ها و مهارت های یادگیری زبان به طور کلی و نوشتار به طور خاص تضمین می کند. علاوه بر این، دانش تحصیلی آنها به همراه تجربه تدریس آنها را قادر می سازد تا دانش نظری خود را به عمل تبدیل کنند.

علاوه بر این، زبان انگلیسی در ایران یک زبان خارجی است، بنابراین اکثر زبان آموزان ایرانی برای شرکت در آزمون های بین المللی مختلف از جمله آیلتس، تافل، و غیره باهدف ورود به محیط های آموزشی و حرفه ای جهانی باید به

^{۶۰}. New Rhetoric

۴- نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم‌سازی مدرسان زبان انگلیسی درباره دستور زبان، از دیدگاه سنتی توجه به سطح جمله و فرم محور به درک کامل‌تری و توجه به مفاهیم نقش‌گرا مرتبط با ساختارهای واژگانی - دستوری، معنای گفتمان و ساختارهای ژانری متون تغییر کرده است. علاوه بر این، می‌توان بیان کرد که در نظر گرفتن هدف یک نوشته خاص و مراحل مشخص شده در تدوین متون از یک ژانر خاص می‌تواند در ارائه بازخورد بی‌طرفانه و معقولانه درباره نگارش زبان‌آموزان مؤثر باشد.

باتوجه به یافته‌ها، تعدادی از پیامدهای آموزشی را می‌توان مورد بحث قرارداد. در درجه اول، مطالعه حاضر اثربخشی رویکرد مبتنی بر ژانر را در افزایش کیفیت ارزیابی نوشتاری به‌ویژه ژانر تفسیری اثبات کرد. یافته‌های مطالعه حاضر، هم برای مدرسان و هم زبان‌آموزان می‌تواند مفید باشد. آموزش‌های مبتنی بر ژانر و زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند منبع ارزشمندی برای آموزش و ارزیابی مهارت نوشتاری برای مدرسان را فراهم می‌کند، از طرفی باتوجه به این اصول، زبان‌آموزان می‌توانند متون تأثیرگذارتر و مرتبط‌تری ایجاد کنند. توجه به ویژگی‌های ژانری و زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند به‌جای تمرکز صرف بر محتوای متون و دستورالعمل‌های انتزاعی قواعد دستوری، مدرسان را ملزم می‌سازد تا روش‌های خود را برای ارزیابی نوشته‌های زبان‌آموزان بر اساس ژانرهای خاص توانمند سازند؛ این امر در نهایت به بهبود یادگیری زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به‌طور هدفمند و با موفقیت در جهان خارج از کلاس‌های زبان خود فعالیت داشته باشند. از این‌رو، نظریه ژانر نقش‌اساسی‌تری را برای مدرسان جهت آماده‌سازی زبان‌آموزان برای نوشتن دقیق و صحیح متون مختلف با توجه به ژانر خاص و ارزیابی مطمئن‌تر و درست‌تر متون نوشته شده، در نظر می‌گیرد. این مقاله همچنین می‌تواند برای برنامه‌های آموزشی مدرسان ارزشمند باشد؛ زیرا چهارچوبی را پیشنهاد می‌کند که می‌تواند کاربرد نظری و عملی قابل‌توجهی را برای اساتید تربیت‌مدرس فراهم سازد و افراد را برای آموزش و ارزیابی بهتر مهارت نوشتار در کلاس‌های زبان آماده کند.

مهارت بالایی در زبان انگلیسی دست یابند. در این امتحانات، مهارت نوشتار به‌عنوان یک مهارت قابل‌توجه در نظر گرفته می‌شود. بنابراین، زبان‌آموزان باید به دانش ویژگی‌های ژانری متون خاص دست یابند تا در این آزمون‌ها به‌خوبی عمل کنند، زیرا موضوعات نوشتاری امتحانات طیف گسترده‌ای از انواع ژانرهای تفسیری و استدلالی را پوشش می‌دهند. به همین ترتیب، از مدرسان زبان انتظار می‌رود که از این ویژگی‌ها آگاه باشند و آن‌ها را در ارزیابی‌های متون زبان‌آموزان به کار ببرند و فراگیران را با عناصر خاص آشنا سازند.

علاوه بر این، چهارچوب پیشنهادی در مطالعه حاضر به مدرسان کمک می‌کند تا از اصطلاحات و عبارات مبهم و غیردقیق که به‌طور مکرر در نمره‌دهی تحلیلی وجود دارند، به‌عنوان مثال، «دانش کافی از نحو» یا «تنوع محدودی از جملات عمدتاً صحیح» دوری کنند (هایلند، ۲۰۰۷، ص. ۱۶۲). قواعد ژانر و زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند به مدرسان این امکان را می‌دهد که در ارائه بازخورد در مورد مهارت نوشتار زبان‌آموزان کارآمدتر عمل کنند. براین‌اساس، هم مدرسان و هم زبان‌آموزان می‌توانند با تأکید بر عناصر ژانری خاص، نه بازخوردهای بداهه و بدون در نظر گرفتن بافت سخن، نوشته‌های تولید شده را به‌طور ویژه‌تر و مؤثرتر ارزیابی کنند.

نتایج این تحقیق با مطالعه پیریاسیلپا^{۶۱} (۲۰۱۶) که پیشنهاد کرد که زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند مناسب‌ترین نظریه برای زبان‌آموزان تایلندی در کلاس‌های مهارت نوشتار است، مطابقت دارد. نتایج تحقیق حاضر باتوجه به چهارچوب آموزشی زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (هایلند، ۱۹۹۴) و نیز مفاهیم آموزشی مربوط به دیدگاه ژانرمحور (مارتین^{۶۲}، ۲۰۰۹) برای یادگیری زبان قابل‌توجه هستند. براین‌اساس، مدرسانی که در مقاله حاضر شرکت کردند، صلاحیت درک عناصر ژانری و ویژگی‌های واژگانی - دستوری نوشته‌های موردنظر را دارا هستند. آنها همچنین تشخیص می‌دهند که نویسندگان نیاز به پیاده‌سازی اصطلاحات و نحو مناسب با قصد ایجاد معنا دارند. علاوه بر این، باتوجه به اهمیت آموزش مبتنی بر ژانر و نقش مؤثر آن در بهبود مهارت نوشتار زبان‌آموزان، ناگائو (۲۰۱۹) دریافت که اجرای یک روش مبتنی بر ژانر و یک چرخه آموزش - یادگیری در آموزش مهارت نوشتاری می‌تواند توجه زبان‌آموزان به ساختار ژانری و معنای بینافردی در نوشتن متون استدلالی را افزایش دهند.

^{۶۲} . Martin

^{۶۱} . Piriyaasilpa

- Research*, 2(2), 117-122.
<https://www.doi.org/10.37698/ashrej.v2i2.46>.
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning. *Young Children*, 58(2), 14-20.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Printer Publishers.
- Elashri, I. I. (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. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED539137.pdf.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. The Farmer Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Ho, P. V. P., Phung, L. T. K., Oanh, T. T. T., & Giao, N. Q. (2020). Should Peer E-Comments Replace Traditional Peer Comments? *International Journal of Instruction*, 13(1), 295-314. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13120a>.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- کیوان پناه، شیوا و پروین، مهسا. (۱۳۹۸). سهم گستردگی و عمق دانش واژگان در موفقیت خلاصه‌نویسی فراگیران زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۹(۲)، ۴۲۳-۴۴۴.
<https://www.doi.org/10.22059/jflr.2019.260808.527>
- Abdel-Malek, M. (2020). Empowering Arabic learners to make meaning: A genre-based approach. *System*, 94(2), 1-32. <https://www.doi.org/10.1016/j.system.2020.102329>.
- Alidib, Z. (2004). *The effects of text genre on foreign language reading comprehension of college elementary and intermediate readers of French*. The Ohio state university.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional setting*. London Group.
- Coffin, C. (2001). Theoretical approaches to written language - A TESOL perspective. In A. Burns & C. Coffin (Eds.), *An analyzing English in a global context: A reader*, pp. 93-122. Routledge.
- Cox, B. E., Shanahan, T., & Tinzmann, M. (1991). Children's knowledge of organization, cohesion, and voice in written exposition. *Research in the Teaching of English*, 25(2), 179-218.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring How Text Works*. Primary English Teaching Association.
- Dirgeyasa, I. W. (2020). A typical instrument for assessing the genre-based writing. *Asian Social Science and Humanities*

- <https://www.researchgate.net/publication/263125761>.
- Pham, V. P. H., & Bui, T. K. L. (2021). Genre-based approach to writing in EFL contexts. *World Journal of English Language, 11*(2), 95-106.
- Pike, K., & Mumper, J. (2004). *Making non-fiction and other informational text come alive: A practical approach to reading, writing, and using non-fiction and other informational text across curriculum*. Allyn and Bacon.
- Pourdana, N., & Asghari, S. (2021). Different dimensions of teacher and peer assessment of EFL learners' writing: descriptive and narrative genres in focus. *Language Testing in Asia, 11*(6), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00122-9>.
- Rasyidah Mohd Nordin, N. (2019). Genre-based approach in L2 writing classroom. *Indonesian Journal of Education Methods Development, 3*(2), 1-8.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, (3rd ed.). Pearson Education Ltd., UK.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education.
- Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. The University of Michigan Press.
- Lee, I. (2012). Genre-based teaching and assessment in secondary English classrooms. *English Teaching: Practice and Critique, 11*(4), 120-136.
- Lin, B. (2006). Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of university writing course. *Asian EFL Journal, 8*(3), 1-18.
- Martin, J. R. (1984). Types of Writing in Infants and Primary School. In L. Unsworth (Ed.), *Reading, Writing, Spelling: Proceedings of the Fifth Macarthur Reading/Language Symposium*. MacarthusInsitutute of Higher Education.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education, 14*(3), 1-4.
- Nagao, A. (2019). The SFL genre-based approach to writing in EFL contexts. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 4*(6), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0069-3>.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language-learning classroom*. The University of Michigan Press.
- Paltridge, B. (2014). Genre and second language academic writing. Retrieved from

- Notebook of reading research*, pp. 230-244. Longman.
- Weigle, S. (2009). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Sritrakarn, N. (2020). Using the SFL genre-based approach to improve Thai learners' writing of an explanation. *The New English Teacher*, 14(1), 56-78.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Suksawas, W. (2018). The study of the genre-based approach and EFL student journalism writing. *International Journal of Business and Society*, 19(2), 235-248.
- Tardy C. M. (2019). *Genre-based writing: What every ESL teacher needs to know*. University of Michigan.
- Tassler, R. L. (2012). A study of the use of expository text among primary grades. M.A. thesis, University of Wisconsin-stout.
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146. <https://doi.org/10.2307/747358>.
- Tseng, C. C. (2001). *Teaching and grading expository writing*. Holt, Rinehart & Winston.
- Tuan, T. L. (2011). Teaching writing through genre-based approach. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 2(1), 121-136. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1471-1478>.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.).