

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

عباس زارعی<sup>۱\*</sup>، ته‌مینه خلیلی<sup>۲</sup>

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

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

## چکیده

نگاهی به پژوهش‌های گذشته درباره تأثیر آموزش ژانر-مدار بر نگارش زبان انگلیسی نشان می‌دهد که یافته‌های پیشین بی‌ثبات و نامطمئن هستند. با توجه به این مسأله، هدف مطالعه فراتحلیلی حاضر مشخص کردن میزان اثرگذاری این روش جدید بر یادگیری مهارت نگارش به زبان انگلیسی بود. تحقیق به منظور محاسبه میانگین اثر شیوه آموزشی ژانر-مدار بر اساس مطالعات جهانی ۲۶ سال گذشته و بررسی تعامل آن با متغیرها تعدیل‌کننده (نوع فعالیت، سطح تحصیلات و زبان اول) انجام شد. جامعه آماری پژوهش‌های مرتبط شامل ۲۵۵ مقاله پژوهشی و حجم نمونه نهایی مطالعات قابل قبول بر اساس اصول روش شناختی دقیق، ۲۶ اثر پژوهشی تجربی و شبه تجربی شامل مجموع ۲۸ اندازه اثر محاسبه شده برای شیوه آموزشی ژانر-مدار بود. پس از بررسی محتوایی دقیق و کدگذاری مطالعات وارد شده در فراتحلیل، اندازه میانگین اثر و نقش متغیرهای تعدیل‌کننده با استفاده از نرم افزار *CMA* محاسبه شد. نتایج نشان داد که شیوه آموزشی ژانر-مدار در مجموع اثر ضعیفی در نگارش به زبان انگلیسی دارد ( $Cohen's d = 0.298$ ) و اندازه اثر متوسط آن در سطح دبستان، برای نگارش پاراگرافها، و برای ژاپنی‌ها بطور معناداری بالاتر است.

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

## ۱. مقدمه

با نگاهی بر تعداد بسیار زیاد مقالات پژوهشی و نظری در حیطه آموزش زبان دوم در حوزه

نگارش، اظهارات زبان آموزان در کلاس های آموزش زبان دوم، و نظرات اساتید برجسته این زمینه (کرال،<sup>۱</sup> ۱۹۹۰؛ ژو<sup>۲</sup> ۲۰۱۵) می توان گفت که نگارش در میان مهارتهای اصلی گفتاری، شنیداری، خوانداری، و نوشتاری چالش برانگیزترین مهارت است. علاوه براین، افزایش نیاز به نگارش به زبان دوم در دنیای امروز، موجب افزایش توجه به این مهارت و تدریس پیشرفته آن شده است. اهمیت نگارش زبان انگلیسی سبب بررسی بیشتر برای یافتن راه های موثرتر در آموزش این مهارت شده و در دهه های اخیر، بکارگیری نظریه سوئلز<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) و هایلند<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) در رابطه با ژانر، در حوزه آموزش نگارش انگلیسی بسیار رواج یافته است. این خود موجی از پژوهش در خصوص اثر این رویکرد جدید در آموزش نگارش زبان دوم ایجاد کرده است.

در این رویکرد هدف آن است که توانمندسازی زبان آموزان از طریق مراحل تدریس ساختار ژانر های مختلف (مانند نامه ها، مقالات، گزارش ها، و ...)، تحلیل ساختار ژانر، بازآفرینی ژانر از روی مدل های موثق به کمک استاد، و در آخر نگارش مستقل ژانر انجام گیرد (مارتینز فلو و اوسو ژان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). مهم ترین ویژگی تدریس نگارش در این روش آن است که بر نوشته های فراگیر و اصلاح اشتباهات لغوی و گرامری و ظاهری آن تاکید نمی شود؛ مهارتهای ذهنی ایده یابی، تبدیل ایده به متن، بازنگری و سازماندهی متن نیز توسط فراگیر نیز هدف اصلی تدریس معلم نیست؛ در عوض فراگیر با تفاوت های کارکردی بخش های انواع نوشته ها آشنا می شود تا بتواند متنی بنویسد که با قالبهای موجود در هر موقعیت اجتماعی سازگار باشد (کرال، ۱۹۹۰). "فراگیری ژانرمستلزم تدریس یک سلسله متن های نوعی، به عنوان الگوهای رایج در آن ژانراست" (موسوی، کیانی، اکبری و غفارنمر، ۱۳۹۵:۷۳).

یکی دیگر از عوامل موثر بر شکل گیری شیوه آموزشی ژانر-مدار را می توان در اظهارات مارتینز فلو و اوسو ژان<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) دریافت. طبق مطالعات آنها، در حوزه آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه<sup>۷</sup>، شیوه آموزش ژانر-مدار برای کسانی که زبان دوم را برای اهداف دانشگاهی و حرفه ای پیگیری می کنند بسیار موثر است (مارتینز فلو و اوسو ژان، ۲۰۰۶). لو و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) نیز درک ویژگی های زبانی، و کاربردهای بلاغی را در ارتقای مهارت نگارش زبان آموزان موثر می دانند و براساس تحقیق آنها، این مهم توسط شیوه آموزشی ژانر-مدار دست

یافتنی است.

به دلیل تاکید پژوهشگران، علیرغم پیوستگی و شباهت تکنیکی میان پژوهش های انجام شده در حیطه آموزش ژانر-مدار، افزایش چشمگیر مطالعات پژوهشی در این زمینه، سبب تنوع بسیار زیادی به لحاظ شرایط حاکم بر پژوهش های این حوزه شده است. البته این شرایط تنها به حوزه آموزش ژانر-مدار در نگارش زبان دوم ختم نمی شود و پیشتر پژوهشگرانی چون نساجی و فوتوس<sup>۹</sup>، (۲۰۰۴) به وجود چنین تنوع و بی ثباتی در میان پژوهش های انجام شده در حوزه آموزش دستور زبان انگلیسی اشاره کرده اند. علاوه بر آنها، (پلانسکی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱) نیز به وجود چنین ناهمخوانی در پژوهش های آموزشی استراتژی مدار<sup>۱۱</sup> اشاره نموده است. برای حل تعارضهای موجود در عدم ثبات میان نتایج پژوهش های تجربی انجام شده در یک حیطه از علم که مانع از تعمیم دادن نتایج میان پژوهش ها میشود، از دیرباز رویکردهای سنتی مختلفی استفاده شده است. ابتدا رویکردی به نام "شمارش آرا"<sup>۱۲</sup> برای حل تعارضهای موجود در یافته های پژوهشهای یکسان در میان پژوهشگران مرسوم بود. در این شیوه محققان بدون حمایت ابزار پیشرفته آماری یا الکترونیکی صرفاً مطالعات موجود را مرور و نتایج پر بسامدتر را ترویج می کردند.

بعدها به دلیل داشتن برخی ایرادات مانند نتایج غیربیطرفانه و غیرعلمی و تفاوت در حجم و دقت مطالعات پیشین، روش های جدیدتری جایگزین شد. یکی از جدیدترین شیوه های موجود که به تازگی مورد اقبال پژوهشگران قرار گرفته است شیوه فراتحلیل است. متأسفانه در حیطه آموزش زبان در ایران پژوهش فراتحلیلی چاپ شده ای تا این تاریخ یافت نشد. اهمیت صحت نتایج و جمع بندی های پژوهش های مروری و پیشرفت شیوه های نوین، نویسندگان این پژوهش را برآن داشت تا در بررسی پژوهش های آموزش ژانر-مدار نگارش، از جدیدترین شیوه مرور مطالعات یعنی انجام پژوهش فراتحلیلی به منظور یافتن پاسخ سوالات ذیل استفاده کنند:

سوال اول: آیا بر اساس محاسبه میانگین اندازه های اثر گزارش شده در پیشینه تحقیق، کاربرد سبک آموزش ژانر-مدار برای تدریس نگارش زبان انگلیسی، در افزایش مهارت نگارش موثر است؟ (میانگین اندازه اثر محاسبه شده از طریق فراتحلیل مطالعات گذشته چقدر است)؟



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

سوال سوم: آیا اثر استفاده از شیوه ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان انگلیسی از طریق فعالیت‌های مختلف نگارشی (پاراگراف نویسی، مقاله نویسی، نامه نگاری و ژورنال نویسی) تفاوت معناداری در افزایش مهارت نگارش دارد؟

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

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲.۱. چارچوب نظری

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

مارتین<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۳) ضمن تأکید بر تأثیر مثبت آموزش ژانر-مدار در آموزش زبان دوم، معتقد است که این تأثیر مثبت را می‌توان با اقداماتی مثل یادگیری عناصر تشکیل دهنده ژانر و ترتیب و توالی آنها افزایش نیز داد. ونرستورم<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که آموزش نگارش ژانر-مدار شامل رویکردهای گرایش‌های گذشته آموزشی (مثل رویکرد متن-محور و رویکرد فرآیند محور) است و علاوه بر آن، به ساختار و الگوهای متن نگاشته شده و هدف ارتباطی عمل

نگارش نیز توجه ویژه دارد. هایلند (۲۰۰۷) استفاده از مفهوم ژانر در آموزش زبان دوم را نتیجه رویکرد ارتباطی به آموزش زبان می‌داند. این رویکرد تکمیل‌کننده رویکرد فرآیند محوری است که بر توالی "برنامه ریزی، نوشتن، بازنویسی" در فرایند نگارش تاکید داشت. در واقع، در رویکرد فرآیندی به آموزش نگارش، بر استراتژی‌های نگارش تاکید می‌شد ولی در آموزش ژانر-مدار نیاز زبان آموز به آشنایی با قالبها و اهداف ارتباطی مورد توجه است (هایلند، ۲۰۰۷).

## ۲.۲. کاربرد شیوه آموزشی ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان دوم

نگاهی به تاریخچه بررسی دشواری‌های نگارش یک متن پیوسته، منسجم و ساختارمند توسط گویشوران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم حاکی از آن است که پژوهش در این زمینه طولانی نبوده ولی پرثمر بوده است (نونان<sup>۱۷</sup> ۱۹۹۹؛ متسودا و همکاران<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۳). اغلب پژوهشگران جهان غیر انگلیسی زبان هستند و نگارش به زبانی به غیر از زبان اول برای آنان، فرآیندی چالش برانگیز و مشکل است (رولی-ژولیوت و کارتر-توماس<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۵؛ لیو و همکاران<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۵). به علت ضرورت کاربرد زبان انگلیسی در ارتباطات دانشگاهی مثل گرفتن پذیرش برای مقالات، امروزه پژوهش‌ها در حیطه آموزش ژانر نگارش زبان دوم همچنان ادامه دارد (لیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ رولی-ژولیوت و کارتر-توماس، ۲۰۰۵).

یاسودا<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۱) برای افزایش کارایی آموزش ژانر-مدار و بهبود سطح نگارش زبان آموزان، از ارتباط ژانر با فعالیتهای آموزشی در تدریس نگارش استفاده کرد و اثر مثبت این شیوه را نشان داد. متسودا و همکاران<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۳) بر اهمیت درک معلم از مقوله ژانر به عنوان مولفه تاثیرگذار در آموزش نگارش همراه با شیوه آموزشی ژانر-مدار تاکید داشتند، چون دریافت معلم از ژانر بر عواملی مانند تاثیر پژوهش‌های زبان دوم، تشخیص منابع، و نیازهای توسعه‌ای و ارتقائی مدرسان زبان دوم تاثیرگذار است.

اکثر مزایای شیوه آموزشی ژانر-مدار در تدریس نگارش توسط لی<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۳) خلاصه شده‌اند: ارائه چارچوبی نظام مند از ساختارهای گفتمانی به زبان آموزانی که توانایی اندکی در زبان دوم دارند، ارائه امکان پیروی از الگوی متون اصلی به زبان آموزان در زمان نگارش

متن، و ایجاد امکان بازیابی الگوهای نوشتاری.

این ویژگیها نهایتاً نگارش متن به زبان دوم را برای زبان آموز تسهیل میکنند. معلمان می توانند از طریق شیوه آموزشی ژانر-مدار زبان آموزان را بسوی نگارش هدفمند برای طیف وسیعی از مخاطبان و فراتر از کلاس درس هدایت کنند (چین و همکاران<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۵). هاردی و فرینجل<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۶) نیز با اشاره به نقش چشمگیر افزایش آگاهی از ژانر در آموزش نگارش زبان دوم معتقدند که آگاهی از ژانر به عواملی چون معرفت شناسی و آگاهی از ارزش های جامعه گفتمانی بستگی دارد. آنها بر این باورند که آگاهی از ژانر بخصوص برای اعضای جدید در یک شاخه علمی از اهمیت خاصی برخوردار است و به عنوان نمونه زمانیکه دانشجویان در سال اول تحصیل در یک رشته تخصصی مشغول تحصیل هستند آگاهی از قالبهای ژانر علمی می تواند کیفیت نگارش آنها را بسیار افزایش دهد.

### ۲.۳. کاربرد شیوه فراتحلیل برای مرور نظام مند پژوهشهای مربوط به نگارش

#### زبان دوم

از دیرباز شیوه های مروری متفاوتی برای خلاصه سازی پژوهش های گذشته استفاده شده اند. در سنتی ترین شیوه (که البته هنوز هم رواج فراوانی در بین محققان دارد) محقق صرفاً مطالعات مربوط به حوزه پژوهش خود را یافته و سعی می کند آنها را جمع بندی کند. محقق ممکن است آنها را بر اساس توالی زمانی، دسته بندی محتوایی، میزان اهمیت نتایج، و یا حتی بر اساس متغیر های موجود در پژوهشهای پیشین مرتب و خلاصه کند. در بدترین شرایط، محقق مبتدی حتی ممکن است با جانبداری مطالعات خاصی را مرور کند و مثلاً فقط آنهایی که نتایج همخوان با فرضیاتش دارند را برشمارد. طبق مطالعه سالوین<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۵) عوامل زیر بعنوان نقاط ضعف این روشهای سنتی مرور مقالات به شمار می روند:

- تعصب و عدم داوری بیطرفانه دست اندرکاران مجلات در چاپ مقالات
- تعصب و عدم داوری بیطرفانه پژوهشگر در این شیوه از مرور پیشینه تحقیق
- عدم وجود یک روش ثابت و نظام مند برای از مرور پیشینه تحقیق
- تاکید بیش از حد بر مطالعات بزرگتر یا مطالعات چاپ شده خاص

- عدم توجه به کیفیت مقالات در از مرور پیشینه تحقیق
  - عدم تفاوت میان مقادیر کم و زیاد در اندازه اثر گزارش شده در نتایج مطالعات پیشین
- داف، نوریس و اُرتگا<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۷)، عدم رضایت از شیوه های مروری مقالات با رویکرد سنتی را به دلایلی که در بالا ذکر شد، انگیزه تلاش پژوهشگران برای یافتن شیوه های معتبرتری برای مرور پژوهش های گذشته می دانند. یکی از قدرتمند ترین و مقبول ترین شیوه های تلفیق نتایج موجود در پیشینه تحقیق، که حاصل این تلاشهاست، شیوه فراتحلیل است. بر اساس مطالعه گلاس<sup>۲۸</sup> (۱۹۷۶)، استفاده از روش های آماری برای محاسبه اندازه اثر مطالعات پیشین شیوه علمی و بیطرفانه ای برای دستیابی به نتایج صحیح است. لیتل و همکاران<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۸) معتقدند که نخستین فردی که از شیوه علمی مرور پژوهش ها موسوم به "فرا تحلیل" استفاده کرد، احتمالاً کارل پیرسون<sup>۳۰</sup> (۱۹۰۴) بود که از این روش برای مرور پژوهش های مربوط به آزمایش واکسن تیفوئید (حصبه) استفاده کرد. نقاط قوت اصلی شیوه فراتحلیل شامل موارد زیرند: ۱) برنامه ریزی خوب در مرور پیشینه تحقیق، ۲) وجود شروط مشخص و دقیق برای ورود یا عدم ورود یک پژوهش در فراتحلیل و تعیین مرزهای یک تحقیق مروری، ۳) ایجاد یک پروتکل معنی دار برای مرور پیشینه تحقیق و ۴) انعطاف نسبی در مرور پیشینه تحقیق در مراحل منظم فراتحلیل. از نظر نوریس و اُرتگا (۲۰۰۶) مطالعات فراتحلیل نقطه قوت دیگری نیز دارند یعنی محاسبه اندازه اثر بعنوان یکی از صحیح ترین شاخصهای مرور پیشینه تحقیق که در شیوه های سنتی مرسوم به هیچ وجه دست یافتنی نیست.
- مطالعات پیشین، اثر شیوه آموزشی ژانر-مدار را در شرایط گوناگونی بررسی کرده اند و دلیل آن تنوع در تمرین های به کارگرفته شده، تنوع در طول دوره اجرای آموزش ژانر-مدار، تفاوت سطح تحصیلات فراگیران، و تنوع زبان اول آزمودنیها است. این گوناگونی به بی ثباتی و غیر قابل قیاس بودن در نتایج مطالعات پیشین شده است. در پژوهش حاضر، بررسی مطالعات انجام شده برای تعیین میزان تاثیر آموزش ژانر-مدار بر پیشرفت در مهارت نگارش وجود تفاوت و تعارض چشمگیر در اندازه های اثر گزارش شده را نشان داد. یافته های پژوهشهای قبلی که برای صرفه جویی و سهولت فهم در شکل ۱ شامل ۲۶ پژوهش خلاصه شده اند نشان می دهد که برخی اثر این روش را مثبت و قوی و برخی دیگر تاثیر آن را بسیار ضعیف میدانند.



به همین دلیل و برای رسیدن به درک صحیحی از میزان تأثیر آموزش ژانر-مدار انجام یک بررسی نظام مند از طریق روش پیش گفته (فراتحلیل) ضروری است. پژوهش حاضر با هدف پر کردن بخشی از این خلاء و خلاصه سازی معنادار پژوهش های گذشته انجام شد.

### ۳. روش تحقیق

روش پژوهشی مورد استفاده در این اثر روش فراتحلیل آماری است. طبق پژوهش اُسوالد و پلانسی<sup>۳۱</sup> (۲۰۱۰) هر مطالعه مبتنی بر فراتحلیل دارای مراحل ثابتی است که به ترتیب عبارتند از: (۱) انتخاب موضوع، (۲) جستجوی پژوهش های گذشته، (۳) پذیرش و عدم پذیرش مطالعات در فراتحلیل، (۴) کدگذاری، (۵) محاسبه میانگین اندازه اثر، (۶) تفسیر یافته ها، (۷) نگارش گزارش فراتحلیل. این مراحل به همین ترتیب در پژوهش حاضر انجام شد.

#### ۳.۱. جامعه آماری و حجم نمونه

در جستجوی مطالعات در حوزه آموزش ژانر-مدار نگارش زبان دوم (شامل انگلیسی بعنوان زبان دوم و انگلیسی بعنوان زبان خارجی)، طبق برنامه پژوهش، آثاری که بین سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۶ در این زمینه چاپ شده بودند به عنوان جامعه هدف انتخاب شدند. در برخی موارد، پژوهش های مربوطه از طریق پژوهشگرانی که با نویسندگان این فراتحلیل در ارتباط مستقیم بودند بدست آمد ولی روش بنیادی جستجوی الکترونیکی و دستی بود. برای اطمینان از بیطرفانه بودن انتخاب پژوهش های انجام شده، جستجو فقط زمانی متوقف می شد که به یافتن پژوهش های تکراری منجر می شد. کلمات کلیدی برای جستجو شامل کلمات زیر بودند:

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

اگرچه افزودن پژوهش های چاپ نشده در ژورنال ها، طبق نظریه گلداشنایدر و دی کی



سر<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۱) می تواند به دستیابی به جامعه آماری بهتری از پژوهش ها و در نتیجه کاهش خطا منجر شود، به دلیل مشکلاتی از قبیل عدم دسترسی به چنین پژوهش هایی، پژوهشگران این فراتحلیل استراتژی پیشنهادی یک و همکاران<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۶) را به کار بستند و برای کاهش خطا فرآیند جستجو را تا حد امکان بطور جامع ادامه دادند. پایگاه اطلاعاتی *ERIC* بعنوان نقطه شروع فرآیند در نظر گرفته شد و صفحات وب بسیاری مورد جستجو قرار گرفتند که مهم ترین آنها عبارتند از:

[www.google.com](http://www.google.com)

[books.google.com](http://books.google.com)

[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

[www.proquest.com](http://www.proquest.com)

[www.doaj.org](http://www.doaj.org)

[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

[www.oxfordjournals.org](http://www.oxfordjournals.org)

[www.journals.cambridge.org](http://www.journals.cambridge.org)

[www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

*Shiraz Regional Library of Science & Technology*

[www38.srlst.com](http://www38.srlst.com)

*Scientific evidence center of University of Kashan*

در مرحله "پذیرش و عدم پذیرش مطالعات" برای ورود به فرآیند تحلیل، پژوهش های جمع آوری شده (جامعه آماری شامل ۲۵۵ پژوهش یافت شده) با معیارهای از پیش تعیین شده ای مورد بررسی قرار گرفتند. معیارهای انتخاب شامل موارد زیر بودند: ۱) پژوهش باید بین سالهای ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۶ انجام شده باشد، ۲) دارای طرح آزمایشی و یا شبه آزمایشی باشد، ۳) اثر آموزش نگارش زبان دوم با شیوه آموزش ژانر-مدار را بررسی کرده باشند و متغییر مستقل آنها باشد ۴) طرح تحقیقی پیش-آزمون و پس-آزمون داشته باشند، ۵) شامل آزمون ها و اندازه گیری های آماری باشند، ۶) یا اندازه اثر را گزارش کرده باشد و یا اطلاعات آماری کافی از هر دو گروه کنترل و آزمایش را داده باشند به گونه ای که محاسبه اندازه اثر ممکن باشد، ۷) زبان انگلیسی بعنوان زبان دوم یا زبان خارجی مورد آموزش بوده باشد، ۸) اطلاعات کافی راجع به شرایط تحقیق و نوع تمرین ها، سطح تحصیلات شرکت کنندگان و زبان اول را گزارش کرده باشد، ۹) در مورد تاثیر آموزش ژانر-مدار بر مهارت نگارش باشد.

پس از بررسی دقیق پژوهشها طبق معیارهای در نظر گرفته شده، با مطالعه چکیده مقالات و مرور کلی هر یک از مجموع ۲۵۵ پژوهش یافت شده مشخص شد که اکثر (۹۰٪) آنها را باید بر اساس یک یا چند معیار فوق از چرخه فراتحلیل خارج کرد تا داده ها و پژوهش های اولیه در راستای هدف تحقیق (مشخص کردن میانگین اثر مطالعات تجربی روش ژانر-مدار) باشند. در این فرایند، ۲۶ پژوهش برای ورود به مرحله محاسباتی باقی ماندند که همگی به شیوه (شبه) تجربی اثر تدریس به شیوه مبتنی بر ژانر را بر نگارش اندازه گرفته بودند و نتایج متفاوت آنان ضرورت تحقیق حاضر را ایجاد می کرد (مشخصات دقیق این مطالعات در ضمیمه ب آمده است).

این پژوهشها داده های نهایی تحقیق حاضر هستند (خلاصه شده در شکل ۱) و پس از مطالعه و کد گذاری هر یک از آنها، تعداد افراد نمونه، انحراف معیار، میانگین ها و دیگر اطلاعات آماری گروههای کنترل و آزمایش استخراج و در مراحل بعدی تحقیق برای محاسبه اندازه اثر و میانگین آن بکار برده شد. در شکل ۱ شمای کلی از داده های مورد مطالعه آورده شده است که به وضوح نا همخوانی یافته های این آثار را نشان می دهد چون اندازه اثر هایی که این مطالعات یافته اند بسیار متفاوت و حتی در برخی موارد منفی است.

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

پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	فرآینان مادی	اندازه اثر	پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	فرآینان مادی	اندازه اثر
Amogne	2013	مقاله نویسی	اتیوپیایی	۰/۸۰۹	Mirzaii & Aliabadi	2013	نویسی / نام	فارسی و نام	۰/۳۶۱
Brown & Marshall	2012	مقاله نویسی	اروپائی و آسیائی	۰/۴۲۷	Naghdipour & Koç	2015	مقاله نویسی	فارسی	۰/۹۶۴
Chen & Su	2012	مقاله نویسی	چینی	۰/۶۲۲	Nueva	2010	مقاله نویسی	فیلیپینی	۰/۶۳۱
Elashri &	2013	پاراگراف	عربی	۱/۵۹۸	Osman	2004	ژورنال	مالایی	۰/۷۷۶

پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	اندازه اثر	پژوهش	سال انتشار	نوع ژانر تدریس شده	زبان مادری فراگیران	اندازه اثر
Ibrahim		نویسی					نویسی		
Ellis, et. al.	1998	ژورنال نویسی	ملائی	۰/۳۳۲	Rashidi & Mazdayasna	2016	نامه نویسی	فارسی	۰/۶۹۹
Henry	2007	نامه نویسی	برونئی	۱/۱۶۵	Rezvani, e. al.	2015	مقاله نویسی	فارسی	۰/۶۳۴
Henry & Roseberry	1999	مقاله نویسی	برونئی	۱/۶۴۶	Sabouri, et. al.	2014	ژورنال نویسی	فارسی	۱/۷۳۸
Horverak	2016	مقاله نویسی	نروژی	۰/۴۴۰	Salehpour & Saeidi	2016	مقاله نویسی	فارسی	۱/۳۷۷
Kalali & Pishkar	2015	مقاله نویسی	فارسی	۱/۲۲۰	Smit, et.al	2016	مقاله نویسی	کشور - ای مختلف	۱/۲۲۰
Lee, K.	2006	نامه نویسی	کره ای	۰/۹۹۰	Troyan	2013	ژورنال نویسی	اسپانیا - یی	۱/۲۱۷
Lo, et. al.	2014	مقاله نویسی	چینی	۰/۶۷۷	Tsou & Lin	2013	مقاله نویسی	چینی	۵/۴۱۵
Manzouri & Shahraki	2014	نامه نویسی	فارسی	۰/۲۶۱	Yasuda	2011	نامه نویسی	ژاپنی	۰/۴۷۷
Matsuo & Bevan	2006	نامه نویسی / مقاله نویسی	ژاپنی	۱/۱۸۱ و ۱/۱۵۱	Zare-ee	2009	نامه نویسی	فارسی	۰/۳۱۱

### ۳.۲. کد گذاری داده های مورد نیاز فراتحلیل

پس از نهایی سازی پژوهشهای مستحق ورود به فراتحلیل، ابتدا جدول کدگذاری مطالعات بر اساس اثر پلانسکی (۲۰۱۱) تهیه و سپس فرایند کد گذاری هر پژوهش شروع شد. موافقت و

تطابق دو پژوهشگر در کدگذاری تحقیقات پیشین بالا بود (۷۸٪) و موارد اختلاف با مطالعه مجدد پژوهش و بحث روی جدول کدگذاری مطالعات بر طرف شد.

### ۳.۳. تحلیل داده های مورد نیاز فراتحلیل

برای محاسبه میانگین اندازه اثرهای گزارش شده، در پژوهش حاضر طبق توصیه پژوهشگران پیشین مانند لی<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۰) و با کمک مشاور آماری، از ویرایش دوم نرم افزار جامع فراتحلیل *CMA (Comprehensive Meta-Analysis)* استفاده شد. چون دو پژوهش از مجموع ۲۶ مطالعه هریک شامل دو پژوهش مستقل شبه آزمایشی بودند در زمان محاسبه اندازه اثر، مجموعاً ۲۸ اندازه اثر مستقل در محاسبات نهایی وارد شد. برای لحاظ مفروضات فراتحلیل (یعنی بررسی سوگیری در انتشار<sup>۳۵</sup> و ناهمگونی<sup>۳۶</sup> مطالعات انتخاب شده) از روش رگرسیون خطی<sup>۳۷</sup>، همبستگی رتبه ای بگ و مزومدار<sup>۳۸</sup> و آزمون  $Q$  استفاده شد.

چون در بررسی های مفروضات فراتحلیل، ناهمگونی بین مطالعات ۲۶ گانه استفاده شده در این تحقیق مشخص شد، لاجرم از مدل اثرات تصادفی<sup>۳۹</sup> برای ترکیب نتایج و رسیدن به میانگین اندازه اثر استفاده شد. در این مدل، تغییرات پارامتر در بین مطالعات نیز در محاسبات در نظر گرفته می شود. بنابراین می توان گفت نتایج حاصل از مدل با اثرات تصادفی در شرایط ناهمگنی قابلیت تعمیم بیشتر نسبت به مدل با اثرات ثابت دارد. برای تفسیر نتایج از سیستم تفسیری کوهن<sup>۴۰</sup> (۱۹۹۲) بهره گرفته شد. بر اساس این تحقیق اگر اندازه اثر محاسبه شده ۰/۲۰ تا ۰/۵۰ باشد تأثیر کم، بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ تأثیر متوسط و بالاتر از ۰/۸۰ تأثیر زیاد آموزش مثبتی بر ژانر را نشان خواهد داد.

#### ۴. بررسی پیش فرض ها و امکان فراتحلیل مطالعات انتخاب شده

##### ۴.۱. بررسی مفروضه همگنی داده ها

یک بخش از هر فراتحلیل آزمون همگنی مطالعات می باشد که به منظور بررسی این مفروضه از آزمون  $Q$  استفاده شده است که نتایج حاصل از بررسی آن در جدول (۱) نمایش داده شده است:

جدول (۱): نتایج حاصل از آزمون  $Q$ 

شاخص آماری	مقدار آزمون $Q$	درجه آزادی $Df$	سطح معنی داری $P$ -Value	$I^2$ (I-Squared)
نتایج	۱۴۱۵/۱۹۳	۲۷	۰.۰۰۱	۹۸/۰۹۲

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

#### ۴.۲. بررسی مفروضه سوگیری انتشار

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

#### ۴.۳. نتایج همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار

آزمون همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار، همبستگی رتبه‌ای (تاو کندال) بین اندازه اثر استاندارد



و واریانس این اثرات را مشخص می‌کند. اگر عدم تقارن ناشی از سوگیری انتشار باشد، انتظار این است که در ارتباط با اندازه اثر بزرگتر، خطای استاندارد بیشتر مشاهده شود. نتایج حاصل از بررسی روش همبستگی بگ و مزومدار، به منظور بررسی سوگیری انتشار به شرح جدول (۲) می‌باشد.

جدول (۲): نتایج حاصل از بررسی روش همبستگی رتبه‌ای بگ و مزومدار

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

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

#### ۴.۴. نتایج روش رگرسیون خطی اگر

در نبود سوگیری انتشار انتظار می‌رود در تحقیقات کوچک اثر استاندارد کوچک و در تحقیقات بزرگ، اثر استاندارد بزرگ مشاهده شود. نتایج حاصل از رگرسیون خطی اگر، به منظور بررسی سوگیری انتشار به شرح جدول (۳) می‌باشد.

جدول (۳): نتایج حاصل از بررسی روش رگرسیون خطی اگر

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

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

## ۵. یافته ها

سوال اول: "آیا سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم اثربخش است؟ تا چه میزان؟"

با توجه به مفروضات از مدل اثر تصادفی به منظور ترکیب نتایج به منظور گزارش اندازه اثر استفاده شد. در جدول شماره (۴) گزارش اندازه اثر مطالعات انجام شده در مدل تصادفی ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج حاصل از اندازه اثر مطالعات آموزش نگارش زبان دوم براساس شیوه آموزشی

ژانر-مدار

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

داده‌های جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که اندازه اثر سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم در سطح خطای کمتر از ۱ درصد معنادار می‌باشد. به بیانی دیگر از آنجا که میانگین اندازه اثر سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر (اثرات ترکیبی تصادفی) بر بهبود نگارش زبان دوم در نمونه مورد پژوهش معادل ۰/۲۹۸ می‌باشد و این اندازه برآورد شده در محدوده اطمینان می‌باشد، لذا باید گفت بر اساس میانگین اثرات گزارش شده در تحقیقات متعدد پیشین، سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در بهبود نگارش زبان دوم اثربخش است. علیرغم وجود اثربخشی، برآورد نقطه‌ای بدست آمده (۰/۲۹۸) نشان می‌دهد که بر مبنای معیار پیش گفته کوهن این اثرگذاری در حد پایین می‌باشد. پس در مجموع باید گفت سبک آموزش نگارش زبان دوم مبتنی بر آموزش ژانر در سطح کمی می‌تواند بر بهبود نگارش زبان دوم مؤثر باشد.

سوال دوم: "آیا رویکرد ژانر-مدار به طور قابل توجهی در سطوح مختلف آموزشی (به



عنوان مثال دبستان ، دبیرستان و دانشگاه) بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد؟" برای پاسخ به این سوال، لازم است به بررسی نقش تعدیل کنندگی متغیر سطوح مختلف آموزشی در رابطه بین رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم بپردازیم که نتایج حاصل از بررسی آن به شرح زیر است؛

جدول (۵): نتایج اندازه های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک سطوح مختلف آموزشی

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

جدول (۵) اندازه های اثر ترکیبی مدل اثرات تصادفی مربوط به رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک سطوح مختلف آموزشی ارائه می دهد. در سطح «دبستان» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۵۱۹ شده است که در سطح خطای کمتر از ۱ درصد و با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است ، در سطح «دبیرستان» اندازه اثر با مدل تصادفی ۰/۳۳۵ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد و با ۹۵ درصد اطمینان معنادار شده است و در سطح «دانشگاه» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۲۷۵ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد معنادار نشده است. این نتایج نشان می دهد که سبک آموزشی ژانر-مدار به طور قابل توجهی در سطوح مختلف آموزشی بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد. تأثیر سبک آموزشی ژانر-مدار بر بهبود نوشتن در زبان دوم در سطوح مختلف آموزشی متفاوت است و در سطح «دبستان» تأثیر بیشتری به نسبت دو سطح دیگر آموزشی (دبیرستان و دانشگاه) داشته است. در واقع می توان گفت بهبود نگارش زبان دوم در سطح دبستان بیشتر از دو سطح دیگر آموزشی متأثر از سبک آموزشی ژانر-مدار می باشد. برای بررسی بیشتر نقش سطوح مختلف آموزشی، در قسمت ذیل به بررسی نتایج حاصل از آزمون Q بعد از بررسی نقش سطوح مختلف آموزشی پرداخته شده است که نتایج حاصل از بررسی آن به قرار زیر است؛



جدول (۶): نتایج حاصل از آزمون  $Q$  بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر سطوح مختلف آموزشی

شاخص آماری	مقدار آزمون ( $Q$ )	درجه آزادی ( $Df$ )	سطح معنی‌داری ( $P$ -Value)
نتایج	12/484	۲	۰/002

بر اساس اطلاعات جدول (۶) مقدار  $Q$  در سطح ۹۹ درصد به لحاظ آماری معنادار است. با بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر سطوح مختلف آموزشی نتایج حاصل از آزمون  $Q$  حاکی از کاهش چشمگیر مقدار آزمون از ۱۴۱۵/۱۹۳ به ۱۲/۴۸۴ دارد و اندازه اثر نیز برای سطوح مختلف آموزشی متفاوت شده است. لذا می‌توان گفت متغیر سطوح مختلف آموزشی می‌تواند در رابطه بین سبک آموزشی ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم نقش تعدیل‌کنندگی ایفا نماید.

سوال سوم: آیا رویکرد ژانر-مدار به طور قابل توجهی در میان انواع فعالیت‌ها بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد؟

در بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر نوع فعالیت نگارشی در تعدیل اثر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نوشتن زبان نتایج زیر بدست آمد:

جدول (۷): نتایج اندازه‌های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک انواع فعالیت‌ها

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

جدول (۷) اندازه‌های اثر ترکیبی مدل اثرات تصادفی مربوط به رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک انواع فعالیت‌ها ارائه می‌دهد. همانطور که ملاحظه می‌شود در «ژورنال‌نویسی» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۱۷۶ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵



درصد معنادار نشده است، در «مقاله‌نویسی» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۲۶۱ شده است که در سطح خطای کمتر از ۵ درصد معنادار نشده است و در «نامه‌نگاری» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۶۰۲ شده است که با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است و در «پاراگراف نویسی» اندازه اثر در مدل تصادفی ۰/۶۲۴ شده است که با ۹۹ درصد اطمینان معنادار شده است. نتایج حاکی از آن است که رویکرد ژانر-مدار به طور قابل توجهی در انواع مختلف فعالیت‌ها بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد و تأثیر آن در انواع فعالیت‌های نگارشی متفاوت است. در «پاراگراف نویسی» تأثیر بیشتری بر بهبود نگارش مشهود است و پاراگراف نویسی بیشتر از سه فعالیت دیگر متأثر از رویکرد ژانر-مدار می‌باشد.

جدول (۸): نتایج حاصل از آزمون  $Q$  بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع فعالیت‌ها

شاخص آماری	مقدار آزمون ( $Q$ )	درجه آزادی ( $Df$ )	سطح معنی‌داری ( $P$ -Value)
نتایج	۲۶۵/۷۳۵	۳	۰/۰۰۱

بر اساس اطلاعات جدول (۸) با بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع فعالیت‌ها، نتایج حاصل از آزمون  $Q$  حاکی از کاهش چشمگیر مقدار  $Q$  از ۱۴۱۵/۱۹۳ به ۲۶۵/۷۳۵ می‌باشد و اندازه اثر نیز برای انواع فعالیت‌ها متفاوت شده است. لذا می‌توان گفت متغیر انواع فعالیت‌ها می‌تواند در رابطه بین رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم نقش تعدیل‌کنندگی ایفا کند.

سوال چهارم: آیا رویکرد ژانر-مدار به طور قابل توجهی در میان انواع زبان‌های اول بر بهبود نگارش زبان دوم تأثیر دارد؟

بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر انواع زبان‌های اول در تاثیر گذاری رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم نتایج زیر حاصل شد:

جدول (۹): نتایج اندازه های اثر ترکیبی مربوط به تأثیر رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم به تفکیک انواع زبان های اول

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

جدول (۹) اندازه های اثر ترکیبی رویکرد ژانر-مدار بر بهبود نگارش زبان دوم را به تفکیک انواع زبان های اول افراد مورد مطالعه ارائه می دهد. در همه زبان ها به جز سه زبان «چینی، فارسی و مالایی» اندازه اثر با ۹۵ درصد اطمینان معنادار شده است و این رویکرد آثار متفاوتی بر بهبود نگارش زبان دوم گویشوران مختلف دارد. رویکرد ژانر-مدار در زبان «ژاپنی» تأثیر بیشتری بر بهبود نگارش زبان دوم آنها به نسبت سایر زبان ها داشته است و بهبود نگارش زبان دوم در زبان ژاپنی بیشتر از زبان های دیگر متأثر از رویکرد ژانر-مدار می باشد. نتیجه بررسی حاصل از آزمون  $Q$  بعد از بررسی نقش زبان اول به صورت زیر است:



جدول (۱۰): نتایج حاصل از آزمون  $Q$  بعد از بررسی نقش تعدیل‌گری متغیر انواع زبان‌های اول

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

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

## ۶. بحث و نتیجه گیری

علیرغم تفاوت‌های فاحش در اندازه‌های اثری که در مطالعات پیشین برای شیوه آموزش ژانر-مدار در نگارش زبان دوم گزارش شده است، فراتحلیل حاضر به وضوح نشان می‌دهد که این شیوه آموزشی جدید در مجموع بر یادگیری نگارش زبان دوم اثر مثبتی دارد گرچه این اثر در مجموع ضعیف است. در واقع پس از محاسبه میانگین اندازه اثر از طریق مدل تصادفی، تأثیر متوسط شیوه آموزش ژانر-مدار در حد کم و مثبت مشخص شد. این یافته‌ی پژوهشی با مطالعات اساتیدی چون هایلند (۲۰۰۷) که آموزش ژانر-مدار را بعنوان میانبری در مسیر یادگیری نگارش زبان دوم می‌داند هماهنگ است. به علاوه، نظر فلوردو (۲۰۱۵) که هدف آموزش ژانر-مدار را کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان برای رسیدن به درک صحیحی از گفتمان آکادمیک می‌داند نیز تصدیق شده است. انعکاس نتایج پژوهش هاردی و فرینجل (۲۰۱۶) و همچنین کوتی و بگریتی (۲۰۱۶) که آگاهی از ژانر را به عنوان یک استراتژی مهم برای یادگیری نگارش زبان می‌دانند در نتایج این پژوهش قابل مشاهده است. ولی آنچه هویداست آن است که تأکید بر تأثیر شگرف یا معجزه‌آسای این روش با داده‌ها و یافته‌های این تحقیق سازگار نیست و شاید بتوان گفت که گاهی بدون در نظر گرفتن مجموع یافته‌های پژوهشی درباره نقش آموزش ژانر اغراق شده است.

نتایج بدست آمده در این پژوهش، بیش از مثبت ارزیابی کردن تأثیر آموزش ژانر-مدار، دال

بر وجود ارتباط بین میزان موثر بودن آموزش ژانر-مدار و متغیرهای تعدیل گر (انواع فعالیت های آموزشی، میزان تحصیلات و زبان اول زبان آموزان) می باشد. علیرغم تاکید بر مثبت ارزیابی کردن تاثیر آموزش ژانر-مدار در کلیه سطوح تحصیلی، تاثیر چشمگیر این شیوه آموزشی در سطح آموزشی دبستان، این موضوع را به برنامه ریزان در امر آموزش و همچنین به معلمان یادآوری می کند تا با به کارگیری چنین شیوه هایی که موفقیت آنها طبق پژوهش های موثق و معتبر به تائید رسیده به زبان آموزان در بهبود مهارت نگارشی خود در سطوح پایین تر بیشتر یاری رسانند. یکی از دلایل موفقیت بیشتر در سطح دبستان را می توان آمادگی بیشتر برای الگو برداری در سطوح پایین تر تحصیلی دانست.

با توجه به یافته پژوهشی مربوط به ارتباط شیوه آموزش ژانر-مدار با متغیر تعدیل کننده نوع فعالیت نگارشی (مانند پاراگراف نویسی، ژورنال نویسی، نامه نگاری، و مقاله نویسی)، این فراتحلیل، فعالیت پاراگراف نویسی را بعنوان تاثیر پذیرترین فعالیت در آموزش ژانر-مدار در تدریس نگارش زبان دوم معرفی می کند و این امر برای برنامه ریزی های موفق آموزشی قابل توجه است. ممکن است در نگارش پاراگراف، آشنایی فراگیران و مواجهه بیشتر آنان با نمونه های اصلی از بندهای نگاشته شده توسط نویسندگان انگلیسی زبان بر میزان بهره گیری آنان از آموزش مبتنی بر ژانر تاثیر گذاشته باشد. در مورد ارتباط زبان مادری فراگیر بر میزان کارایی شیوه آموزشی ژانر-مدار، این پژوهش نشان داد که اگرچه در پیشینه تحقیق این نوع آموزش برای همه فراگیران در سطح جهانی توصیه شده است، آموزش ژانر-مدار میتواند برای گویشوران زبانهای مختلف، متفاوت عمل کند. بر اساس اندازه اثر محاسبه شده در این پژوهش، زبان آموزانی که زبان اول آنها زبان ژاپنی بود، بیش از سایرین از این شیوه آموزشی بهره برده بودند و عدم کارایی آن برای فارسی زبانان قابل توجه و بررسی بیشتر است.

عدم دسترسی به پژوهش های انتشار یافته در سراسر جهان، عدم ارائه اطلاعات کافی در برخی مطالعات، کاهش تعداد مطالعات قابل قبول در فراتحلیل و صرف زمان طولانی برای جستجو و مطالعه و انتخاب نهایی پژوهشها از جمله محدودیتهای این فراتحلیل می باشند و بر اساس نتایج و تجارب حاصل از این تحقیق، پژوهشگران می توانند در تحقیقات آتی موارد زیر را مورد بررسی قرار دهند: ۱) افزودن پژوهش های چاپ نشده در ژورنال ها به روند فراتحلیل، ۲) فراتحلیل ها مطالعات مربوط به سایر شوه های آموزشی، ۳) تمرکز بر سایر مهارت ها بجز



نگارش. خود این فراتحلیل نیز می تواند تکرار شود اما متغیرهای دیگری مانند طول دوره مداخله و سن زبان آموزان در آن مورد بررسی قرارگیرد. همچنین پژوهشگرانی که عقاید مخالف با نتایج بدست آمده در پژوهش های گذشته حیطه خاصی دارند، می توانند با اجرای آزمایشاتی که معتقدند صحیح است و با گزارش نتایج حاصل از پژوهش خود، موجب غنی تر شدن دامنه پژوهش ها شوند که این مسئله به انجام پژوهش های فراتحلیل نیز بسیار کمک خواهد کرد زیرا سبب تنوع در میان پژوهش های مورد بررسی در فراتحلیل می شود (أسوالد و پلانسکی، ۲۰۱۰).

#### قدردانی

از همکاری و مساعدت داوطلبانه دانشجویان کارشناسی ارشد ورودی ۱۳۹۴ دانشگاه کاشان در مراحل کدگذاری، از مرکز تامین مدارک علمی دانشگاه کاشان برای دانلود مقالات کمیاب، از پلانسکی و همکاران برای حمایت معنوی، از گروه علوم اجتماعی دانشگاه کاشان برای کمک در تکمیل تحلیل ها و از داوران این اثر سپاسگزاری میشود.

#### ۷. پی نوشت ها

1. Kroll (1990)
2. Zhou (2015)
3. Swales (1989)
4. Hyland (2009)
5. Martínez-Flo & Usó-Juan (2006)
6. Martínez-Flo & Usó-Juan (2006)
7. ESP
8. Lo et al. (2014)
9. Nassaji & Fotos (2004)
10. Plonsky (2011)
11. Strategy-Based Instruction (SBI)
12. Vote-counting
13. Cheng (2006)
14. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010)
15. Martin (1993)
16. Wennerstrom (2003)
17. Nunan (1999)
18. Matsuda et al. (2003)
19. Rowley-Jolivet & Carter-Thomas (2005)

20. Liu et al. (2015)
21. Yasuda (2011)
22. Matsuda et al. (2013)
23. Lee (2013)
24. Chin et al. (2015)
25. Hardy & Friginal (2016)
26. Salvin (1995)
27. Duff, Norris & Ortega (2007)
28. Glass (1976)
29. Littell et al. (2008)
30. Karl Pearson (1904)
31. Oswald & Plonsky (2010)
32. Goldschneider & DeKeyser (2001)
33. Keck et al. (2006)
34. Li (2010)
35. Publication bias
36. Q test for heterogeneity
37. Egger,s linear regression method
38. Begg and Mazumdar rank correlation
39. Random effect model
40. Cohen (۱۹۹۲)
41. Flowerdew (2015)
42. Kuteeva & Negretti (2016)

## ۸. منابع

- موسوی، سید ایمان؛ غلامرضا کیانی؛ رامین اکبری و رضا غفارثمر (۱۳۹۵). "سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی"، *دوماهنامه جستارهای زبانی* ۷(۳)، صص ۱۹۶-۱۷۱.
- Cheng, A. (2006). Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction. *Englishfor Specific Purposes*, 25(1), 76-89.
- Chin, C. K., Gong, C., & Tay, B. P. (2015). The effect of wiki-based recursive process writing on Chinese narrative essays for Chinese as a second language (CSL) students in Singapore. *TheIAFORJournal of Education*, 3(1), 45-59.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Duff, P. A., Norris, J. M., & Ortega, L. (2007). The future of research synthesis in applied linguistics: Beyond art or science. *TESOL Quarterly*, 805-815.
- Elashri, E. A. E., & Ibrahim, 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. *Online Submission*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED539137>

- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 102-112.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher*, 5(10), 3-8.
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the "Natural Order of L2 Morpheme Acquisition" in English: A Meta-analysis of multiple determinants. *Language learning*, 51(1), 1-50.
- Hardy, J. A., & Friginal, E. (2016). Genre variation in student writing: A multi-dimensional analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 119-131.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum international Publishing.
- Keck, C., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition. *Synthesizing research on language learning and teaching*, 13, 91.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics): Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- Lee, J. (2013). Genre-appropriate judgments of qualitative research. *Philosophy Of The Social Sciences*, 44(3), 316-348.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, Y., Surasin, J., & Brudhiprabha, P. (2015). An Application of the Process Writing Approach in Teaching English Writing to High School Students in China. *HRD JOURNAL*, 6(1), 140-148.
- Lo, H. Y., Liu, G. Z., & Wang, T. I. (2014). Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education*, 78, 250-267.
- Martínez-Flo, A. & Usó-Juan, S., (2006). *Current trends in teaching of four skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K., & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium.



- Journal of second languagewriting*, 12(2), 151-179.
- Matsuda, P. K., Saenkhum, T., & Accardi, S. (2013). Writing teachers' perceptions of the presence and needs of second language writers: An institutional case study. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 68-86.
  - Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). 6. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
  - Norris, J. M., & Ortega, L. (Eds.). (2006). *Synthesizing research on language learning and teaching* (Vol. 13). John Benjamins Publishing.
  - Nueva, J. C. (2010). Genre-based instruction: Its effect on students' news article. Retrieved June, 12, 2017 from [http://litu.tu.ac.th/FLLT2013/www.fllt2013.org/private\\_folder/Proceeding/338.pdf](http://litu.tu.ac.th/FLLT2013/www.fllt2013.org/private_folder/Proceeding/338.pdf)
  - Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
  - Oswald, F. L., & Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: Choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85-110.
  - Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language learning*, 61(4), 993-1038.
  - Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson Education.
  - Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2005). Genre awareness and rhetorical appropriacy: Manipulation of information structure by NS and NNS scientists in the international conferences setting. *English for Specific purposes*, 24(1), 41-64.
  - Slavin, R. E. (1995). Best evidence synthesis: an intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 48(1), 9-18.
  - Swales, J. (1989). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
  - Zhou, D. (2015). An Empirical Study on the Application of Process Approach in Non-English Majors' Writing. *English Language Teaching*, 8(3), 89-96.



ضمیمه الف: جدول کدگذاری مطالعات:

No.	Features	Descriptors
1	Paper code	The assigned number/ ID
2	Author first name	
3	Author last name	
4	Title	Title of the study
5	Year of publication	
6	Article/Conference/Report/Dissertation/Unpublished	Type of publication
7	ESL/ EFL	Context
8	Participant's age (average)	
9	Participant's education	Primary/Secondary school/Tertiary education
10	Class / Lab	Setting
11	Country	
12	Participant's L1	
13	Participant's L2	
14	Proficiency level: Beginner/Intermediate/Advanced	
15	Method: Pretest /Post test	Method or design of study
16	Control group: Yes /No	
17	Random Assignment: Yes /No	
18	Delayed post-test: Yes /No	
19	Groups equal before treatment? Yes /No	Equality
20	Treatment (Type of tasks)	Paragraph/ essay/ letter/ journal writing
21	Design of the study	Experimental/ quasi- experimental
22	Empirical justification of strategies :Yes/ No	Based on the author's intended design
23	Rationale explained to Ss: Yes/ No	
24	Length of treatment (Days/ Weeks)	
25	Length of treatment (hours)	
26	Treatment provider	Teacher/ Researcher/ Both
27	Experience / training of teacher	
28	Embedded into curriculum: Yes/ No	
29	Language of treatment	L1/ L2/ Both
30	Opportunities for practice: Yes/ No	
31	N-size control group	
32	N-size treatment group	
33	Total number of participants	
34	Dependent variable	The skill being studied

	(Reading/Writing...)	
35	Measure/ Instrument: (analytical, holistic ...)	Instrument of assessment and measurement of the proficiency level
36	Reliability	
37	Statistical tests used	Yes/ No
38	Means (M): control group	
39	Standard deviations (SD): control group	
40	Means (M): experimental group	
41	Standard deviations (SD): experimental group	
42	Effect sizes	
43	Outcome variable	

## ضمیمه ب: مشخصات مقالات وارد شده در فراتحلیل

- Amogne, D. (2013). Enhancing students writing skills through the genre approach. *International Journal of English and Literature*, 4(5), 242-248.
- Brown, G. T., & Marshall, J. C. (2012). The impact of training students how to write introductions for academic essays: An exploratory, longitudinal study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 653-670.
- Chen, Y. S., & Su, S. W. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT journal*, 66(2), 184-192.
- Elashri, E. A. E., & Ibrahim, 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. *Online Submission*.
- ELLIS, R., JOHNSON, K. E., HENRY, A., & ROSEBERRY, R. L. (1998). An Evaluation of a Genre-Based Approach to the Teaching of EAP/ESP Writing. *Tesol Quarterly*, 32(1), 147-156.
- Henry, A. (2007). Evaluating language learners' response to web-based, data-driven, genre teaching materials. *English for Specific Purposes*, 26(4), 462-484.
- Henry, A., & Roseberry, R. L. (1999). Raising awareness of the generic structure and linguistic features of essay introductions. *Language Awareness*, 8(3-4), 190-200.
- Horverak, M. O. (2016, September). An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing. In *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting* (Vol. 2, No. 1, pp. 67-89).
- Kalali, N. N., & Pishkar, K. (2015). Genre Analysis and Writing Skill: Improving Iranian EFL Learners Writing Performance through the Tenets of Genre Analysis. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 119-130.
- Lee, K. (2006). The effect of genre-based instruction: Improving English writing ability in the classroom. *ENGLISH TEACHING-ANSEONGGUN-*, 61(1), 257.



- Lo, H. Y., Liu, G. Z., & Wang, T. I. (2014). Learning how to write effectively for academic journals: A casestudy investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education*, 78, 250-267.
- Manzouri, H. A., & Shahraki, A. (2014). The Effects of Raising EFL Students' Genre Consciousness on Their. *The Iranian EFL Journal*, 12, 232.
- Matsuo, C., & Bevan, G. (2006). Two Approaches to Genre-Based Writing Instruction: A Comparative Study. *福岡大学人文論叢 = Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 38(1), 155-195.
- Mirzaii, M., & Aliabadi, R. B. (2013). Direct and indirect written corrective feedback in the context of genre-based instruction on job application letter writing. *Journal of Writing Research*, 5(2), 191-213.
- Naghdipour, B., & Koç, S. (2015). The Evaluation of a Teaching Intervention in Iranian EFL Writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 389-398.
- Nueva, J. C. (2010). Genre-based instruction: Its effect on students' news article. Retrieved June, 12, 2013.
- Osman, H. (2004). Genre-based instruction for ESP. *The English Teacher*, 33, 13-29.
- Rashidi, N., & Mazdayasna, G. (2016). Impact of Genre-Based Instruction on Development of Students' Letter Writing Skills: The Case of Students of Textile Engineering. *Research in Applied Linguistics*, 7(2), 55-72.
- Rezvani, P., Saeidi, M., & Behnam, B. (2015). The Effect of Scaffolding Genre-based Instruction of Narrative Texts on Iranian EFL Learners' Writing Performance.
- Sabouri, H., Zohrabi, M., & Vafa, A. (2014). Genre-Based Approach to Teaching Writing in EFL Context. *Genre*, 3(1), 10-70.
- Salehpour, S., & Saeidi, M. (2016). The Effect of Genre-based Scaffolding on Research Paper Writing of MA Candidates in an EFL Context.
- Smit, J., Bakker, A., van Eerde, D., & Kuijpers, M. (2016). Using genre pedagogy to promote student proficiency in the language required for interpreting line graphs. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 457-478.
- Troyan, F. J. (2013). *Investigating a genre-based approach to writing in an elementary Spanish program* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Tsou, W., & Lin, V. (2013). The effects of genre-based writing instruction on college English academic literacy. *Bulletin of Educational Research* 59 (2), 115-151.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Zare-ee, A. (2009). The effects of teaching genre moves on EFL learners' performance in letter writing. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 43-64.

## A Meta-Analysis of the Effectiveness of Genre-Based Writing Instruction in English as Foreign Language

### Abstract

Experimental and quasi-experimental studies on the effects of genre-based instruction (GBI) on writing in English as a foreign language (EFL) have been frequently reported in the last few decades. Findings of these studies are inconclusive and inconsistent. The present meta-analytic study followed two purposes: a) to explore the average effect of GBI on EFL writing based on both experimental and quasi-experimental studies of the past 26 years and b) to investigate how the variables of writing task type, educational level, and first language possibly moderate the effect of GBI on EFL writing. A total number of 255 studies thoroughly searched and collected from various academic websites constituted the original population of studies intended for analysis. Based on careful exclusion and inclusion criteria, 26 studies providing 28 effect sizes were included as the final sample. The studies were coded for effect size data and moderator variable indices. The analyses were performed using CMA software. The results of the analyses showed that (1) GBI has a small average effect on EFL writing (Cohen's  $d = 0.298$ ); (2) GBI significantly more effective for primary level participants; (3) GBI produced different effects for different task types producing significantly higher effects for paragraph writing, (4) GBI was significantly more effective for learners whose first language was Japanese. The findings of this study can be considered as beneficial issue for both pedagogical and research purposes. The results imply that EFL writing instructors should consider possible moderating variables when choosing their method of writing instruction.

Keywords: Meta-analysis, EFL writing, Genre, Genre-based Instruction