



University of Tehran press

## The Effects of Data-Driven Learning on EFL Learners' Improvement in Micro Level Skills of Writing



Mehrdad Sepehri\*✉ 0000-0002-8357-1444

Department of English, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Shahrekord, Iran.

Email: [m.sepehri@iaushk.ac.ir](mailto:m.sepehri@iaushk.ac.ir)

### ABSTRACT

The general purpose of this study is to investigate the effect of data-driven learning (DDL) on the development of English language learners' writing skills. "Writing skills" in the present study are limited to the formal or structural aspects of language, the way linguistic elements, words, phrases, clauses, and sentences form larger units of language to convey ideas and concepts. The objectives of the study were to compare the learning effects of DDL method with the conventional teaching method's effects on the measures of learners' declarative knowledge of the taught materials, and analytic scoring of their written products. A pre-test and post-test control group research design was used to collect the required data. Two groups of students who participated in the "Paragraph Writing" course were compared in terms of writing skills at the micro level. The control group was trained with the conventional method of using textbooks, teacher's explanations and classroom exercises. The experimental group, in addition to textbooks, received lessons prepared based on concordance lines. Statistical analyzes showed that there is a significant difference between the two groups in terms of declarative knowledge. This result can be interpreted as an indication of superiority of DDL-based courses over conventional textbooks in terms of learners' (declarative knowledge) writing skills development. The results of the analytical scores showed that there is no statistically significant difference between the two groups in terms of "content", "vocabulary" and "organization". However, the DDL group showed more knowledge in "Language Use", which indicates the greater advantage of DDL-based lessons in learning and applying grammar patterns. The practical implications of this research are presented in three separate but related areas of using corpora in language instruction, applying concordancers in language education, and preparing DDL-based materials in language classes. Textbook developers are also recommended specifying certain sections of class activities to DDL-based materials.

### ARTICLE INFO

Article history:  
Received: 26 May 2024  
Received in revised form  
26 July 2024  
Accepted: 27 July 2024  
Available online:  
Autumn 2024

### Keywords:

*Data-Driven Learning, Concordance lines, Micro skills of writing, Declarative knowledge, Analytic scoring.*

Sepehri, M. (2024). The Effects of Data-Driven Learning on EFL Learners' Improvement in Micro Level Skills of Writing. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (3), 473-506. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.379795.1143>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.379795.1143>.

\*✉ Mehrdad Sepehri is assistant professor of TEFL at Islamic Azad University, Shahrekord Branch. His main areas of interest include using corpora in language teaching, teaching language skills, discourse analysis, and curriculum development.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

https://jflr.ut.ac.ir

Email: jflr@ut.ac.ir

## اثربخشی یادگیری داده-محور بر توسعه مهارت‌های نگارشی فراگیران زبان انگلیسی مهارت‌های سطح خرد در نگارش

مهرداد سپهری \*✉

ORCID ID: 0000-0002-8357-1444

گروه آموزش زبان انگلیسی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، شهرکرد، ایران، رایانامه: m.sephri@iaushk.ac.ir



### چکیده

هدف کلی این مطالعه بررسی تأثیر یادگیری داده-محور (DDL) بر رشد مهارت‌های نوشتاری فراگیران زبان انگلیسی است. «مهارت‌های نوشتاری» در مطالعه حاضر به جنبه‌های شکلی یا ساختاری زبان، روشی که عناصر زبانی، واژه‌ها، عبارات، بندها و جملات واحدهای بزرگ‌تری از زبان را برای انتقال ایده‌ها و مفاهیم تشکیل می‌دهند، محدود می‌شود. هدف عینی‌تر پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی یادگیری به روش DDL و روش تدریس متعارف ضمن بررسی معیارهای دانش اظهاری فراگیران از مطالب تدریس شده و نمرات تحلیلی نوشته‌های آنها بود. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از طرح تحقیقی گروه کنترل پیش‌آزمون پس‌آزمون استفاده شد. دو گروه از دانشجویان که در درس «پاراگراف‌نویسی» شرکت می‌کردند، از لحاظ مهارت‌های نوشتاری در سطح خرد، مقایسه شدند. گروه کنترل با روش مرسوم استفاده از کتاب درسی، توضیحات معلم و تمرینات کلاس درس، آموزش دیدند. گروه آزمایش علاوه بر استفاده از کتب درسی، دروس تهیه‌شده براساس خطوط واژه‌نما را نیز دریافت کردند. تجزیه و تحلیل‌های آماری نشان داد که بین دو گروه، از نظر دانش اظهاری تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه را شاید بتوان بیانگر برتری دروس مبتنی بر DDL نسبت به کتابهای درسی متداول از نظر توسعه مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان (دانش اظهاری) تعبیر کرد. نتایج مربوط به نمرات تحلیلی نشان داد که بین دو گروه از نظر «محتوا»، «واژگان» و «سازمان‌دهی» تفاوت آماری معناداری وجود ندارد. با این حال، گروه DDL دانش بیشتری در «کاربرد زبانی» نشان داد که همین امر بیانگر مزیت بیشتر دروس مبتنی بر DDL در یادگیری و به‌کارگیری الگوهای دستور زبان است. دستاوردهای عملی این تحقیق در سه حوزه مجزا اما مرتبط استفاده از پیکره‌های زبانی در آموزش زبان، استفاده از خطوط واژه‌نما در آموزش زبان و تهیه مطالب درسی مبتنی بر DDL در کلاس‌های زبان ارائه شده‌اند. به تهیه‌کنندگان کتب درسی همچنین توصیه شده است بخش‌های خاصی از فعالیت‌های کلاس را به مواد مبتنی بر DDL اختصاص دهند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۰۵  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۶  
تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

یادگیری داده-محور، خطوط واژه‌نما، مهارت‌های خرد نگارش، دانش اظهاری، نمره‌دهی تحلیلی.

سپهریه، مهرداد. (۱۴۰۳). اثربخشی یادگیری داده-محور بر توسعه مهارت‌های نگارشی فراگیران زبان انگلیسی مهارت‌های سطح خرد در نگارش. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۴ (۳)، ۴۷۲-۵۰۶.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2024.379795.1143.

© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.



DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2024.379795.1143.

\*مهرداد سپهری التنبیر آموزش زبین‌للا للا دد دانشگاه آزاد امی واحد شهرکرد ات. حوزه ه موردعع و کاربرد آموزرز پیکر هههه زبیننه آموزش مهارت‌ههه زبین تجزیو و تحلیکم و برنمنمز زدرر دد آموزش زبین‌للا للا ات.

## ۱-۱ معرفی یادگیری داده-محور

یادگیری داده-محور (DDL) طبق تعریف به یک رویکرد مبتنی بر رایانه برای یادگیری زبان خارجی اشاره دارد. در این رویکرد برای یادگیری زبان به استفاده از خطوط واژه‌نمای<sup>۲</sup> کامپیوتری برای الزام دانش‌آموزان به کشف الگوهای ساختاری در زبان مقصد، و تهیه فعالیت‌ها و تمرین‌های آموزشی براساس متون بسامندگارشده تأکید شده است (جانز و کینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). DDL، به این معنا، برای اولین بار توسط پروفیسور فقید تیم جانز (Tim Johns) به‌عنوان یک روش آموزشی مبتنی بر پیکره‌های زبانی برای دانشجویان بین‌المللی در دانشگاه بیرمنگهام انگلستان معرفی و مورد استفاده واقع شد.

یکی دیگر از اصطلاحات جایگزین DDL که اغلب مورد استفاده قرار می‌گیرد «خطوط واژه‌نمای کلاسی<sup>۴</sup>» است، اگرچه می‌توان تفاوتی جزئی بین این دو واژه قائل شد. سربیبچارن<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) اولی را با چهارچوب روش‌شناختی و دومی را با جنبه عملی رویکرد، یعنی داده‌های مورد استفاده در کلاس درس در قالب استنادهای واژه‌نماها مرتبط می‌داند. در این مقاله، اصطلاح "DDL" برای پرداختن به چهارچوب روش‌شناختی و جنبه‌های عملی رویکرد استفاده می‌شود.

DDL «شامل استفاده از ابزارها و فنون زبان‌شناسی پیکره‌ای برای اهداف آموزشی است» (گیلکویین و گرنجر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰: ۳۵۹). اصطلاح کلی این ابزارها "concordancer" است، یک برنامه کامپیوتری که می‌تواند در پایگاه داده زبان‌های موجود، که از نظر فنی «پیکره»<sup>۷</sup> نامیده می‌شود، جستجو کند و یک کلمه انتخاب‌شده را بیابد و جملات یا بخش‌هایی از جمله‌های حاوی آن کلمه را که «کلمه کلیدی درون متن»<sup>۸</sup> نامیده می‌شود فهرست کند. در این رویکرد، تطابق واژه‌نماها به‌عنوان نقطه شروعی برای تحریک فراگیران به پرس‌وجو، حدس‌وگمان و جستجوی قوانین در نظر گرفته می‌شود. توانایی پیدا کردن الگوهای ساختاری در زبان مقصد و تعمیم‌دهی مفاهیم کلیدی در یادگیری زبان مورد نظر است (هانستون و فرانسس<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹؛ هانستون، ۲۰۲۲). در این صورت، مفهوم استقراء و یادگیری استقرایی<sup>۱۰</sup> به ذهن فرد

خطور می‌کند. یعنی مفهوم سازی ساده از مصادیق وقوع یک پدیده برای رسیدن به قوانین اصولی و اساسی.

علی‌رغم وجود تمامی این ویژگی‌های امیدوارکننده در رویکرد DDL و تکنیک‌ها و فعالیت‌های مرتبط با آن، بسیاری از متخصصان آموزش زبان در پی یافتن شواهد تجربی بیشتر برای تقویت مبانی نظری آن بوده‌اند. در طول دو دهه اخیر، محققان مختلف تلاش کرده‌اند تا مسائل ارزشیابی پیرامون این رویکرد را هم از نظر کیفی و هم از نظر کمی بررسی کنند. در پژوهش‌های کیفی، سؤال اصلی به واکنش رفتاری فراگیران در برخورد و مواجهه با خطوط واژه‌نما و تجارب شخصی (نحوه واکنش آنها به این رویکرد) می‌پردازد. تحقیقات کمی اما عمدتاً به‌دنبال تعیین اثربخشی DDL در یادگیری زبان هستند.

**گیلکویین و گرنجر (۲۰۱۰)** اذعان دارند که اطلاعات کمی در مورد اثربخشی DDL وجود دارد، و این موضوع تکراری در ادبیات مرتبط با DDL است که مطالعات تجربی بیشتری برای تأیید این رویکرد مورد نیاز است. محققان دیگری مانند برناردینی<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۱: ۲۴۷)، هدلی<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۲: ۱۲۰)، موکرچی<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۶: ۲۱) و بولتون<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۷: ۱۳) در همین راستا هستند که تأکید می‌کنند «ادعاهای مربوط به اثربخشی DDL بیشتر یک کنش اعتقادی است که گاهی بر مشاهده ذهنی یا آزمایش غیررسمی تکیه می‌کند، اما معمولاً درگیر حدس‌وگمان محض است (گیلکویین و گرنجر، ۲۰۱۰: ۳۶۵). بولتون (۲۰۰۷) در بررسی برخی از مزایای نسبت داده‌شده به DDL مانند کاربرد آن در «طراحی سرفصل دروس» و «آماده‌سازی مطالب» در آموزش زبان‌های خارجی یا دوم، «تقویت استقلال زبان‌آموز»، «افزایش آگاهی زبانی<sup>۱۵</sup>»، «مهارت‌های توجه» و «بهبود توانایی مقابله با زبان اصیل»<sup>۱۶</sup>، ادعا می‌کند که «اگرچه این استدلال‌های نظری ممکن است قانع‌کننده به نظر برسند، اما قدرت آن‌ها با این واقعیت که DDL هنوز از زمره شیوه‌های آموزشی و یادگیری جریان اصلی محسوب نمی‌شود کاهش می‌یابد» (ص ۱۳). او می‌گوید: «[DDL] ممکن است از لحاظ نظری خوب و درست باشد، اما در عمل و کاربرد روزمره چگونه است؟ شواهد تجربی در حمایت از این نظریه ضروری به نظر می‌رسد». همین جمله بولتون مؤید این امر است که به

9. Hunston and Francis

10. inductive learning

11. Bernardini

22. Hadley

33. Mukherjee

44. Boulton

55. noticing skills

66. authentic language

1 Data-Driven Learning

2 concordances

3 Johns and King

4. classroom concordancing

5. Sripicharn

6. Gilquin and Granger

7. corpus

8. Key-Word-In-Context (KWIC)

پژوهش‌های بیشتری در زمینه اثربخشی کاربرد پیکره‌های زبانی، روش DDL و استفاده از خطوط واژه‌نما (کانکوردنس‌ها) لازم است.

بررسی اجمالی ادبیات پیشین نشان می‌دهد که یک رشته از پژوهش‌های تجربی برای بررسی میزان اثربخشی اشکال مختلف DDL در توسعه مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان انجام شده است. مطالعات تجربی بسیار کمی در مورد اثرات یادگیری نسخه نرم<sup>۱</sup> DDL انجام شده است، نسخه‌ای که در آن مواد آموزشی مبتنی بر خطوط واژه‌نما به شکل جزوات تک‌درس بر روی کاغذ چاپ شده و توسط معلم در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد.

## ۱-۲ مسائل مربوط به آموزش مهارت نگارش زبان انگلیسی

در مورد آموزش مهارت‌های نوشتاری زبان انگلیسی، زبان‌آموزان حتی در سطوح پیشرفته نشان داده‌اند که نیاز به توسعه اطلاعات زبانی پایه در سطح جمله، هم از لحاظ دستوری و هم از لحاظ واژگانی دارند. پژوهشگر مقاله‌ای که در دست مطالعه دارید حین تدریس زبان انگلیسی در محیط‌های مختلف آموزشی این زبان با موارد گوناگونی از مشکلات تدریس و یادگیری، روش‌های ناکافی و مطالب نامناسب مورد استفاده در سطوح مختلف مواجهه شده است. تدریس دوره‌های مختلف «نگارش» به دانشجویان در سطوح مختلف، مرا به این ایده کشاند که در روند توسعه مهارت نوشتن مجموعه‌ای از خرده‌مهارت‌های فرعی وجود دارد که باید توسط فراگیران در یک فرآیند طولانی دنبال شوند. هرگاه به مسئله تدریس مهارت نوشتن می‌پردازیم، دو مفهوم «مهارت‌های سطح خرد<sup>۲</sup>» (موضوعاتی که در آموزش‌های محصول-محور<sup>۳</sup> بیشتر بر آنها متمرکز شده است) و «مهارت‌های سطح کلان<sup>۴</sup>» (موضوعات متمرکز در کلاس‌های فرآیند محور<sup>۵</sup>) را نمی‌توان از هم جدا کرد. «نوشتن» هم از نظر تئوری و هم از نظر عملی به ذهن خطور می‌کند.

منظور از مهارت‌های سطح خرد، جنبه‌های شکلی یا ساختاری زبان است، چگونگی انتقال ایده‌ها و مفاهیم به وسیله عناصر زبانی، تجمیم کلمات، عبارات و جملات و ساخت بندها

و واحدهای بزرگ‌تری از زبان. به گفته براون<sup>۶</sup> (۲۰۰۴)، استفاده از نظام‌های دستوری قابل قبول (مانند زمان<sup>۷</sup>، تطابق<sup>۸</sup> و جمع‌سازی<sup>۹</sup>)، الگوها و قوانینی که یک معنای خاص را در اشکال مختلف دستوری بیان می‌کنند و همچنین استفاده از ابزارهای انسجام در گفتمان نوشتاری همگی از ویژگی‌های مهارت‌های خرد نوشتاری هستند. باین‌حال، مهارت‌های سطح کلان بر موضوعات مختلفی از قبیل استفاده از اشکال بلاغی زبان نوشتاری و همچنین بر تکمیل و برآورده کردن نقش‌های ارتباطی متون نوشتاری براساس جنبه‌های شکلی و مقصود و منظور گفتمان، تمایز بین معنای تحت‌اللفظی و ضمنی نوشتار؛ و توسعه و استفاده از مجموعه‌ای از راهبردهای نوشتاری، مانند ارزیابی دقیق تفسیر مخاطب، استفاده از ابزارهای پیش‌نویسی، روان نوشتن در پیش‌نویس‌های اولیه، استفاده از عبارت‌ها و مترادف‌ها، درخواست بازخورد هم‌تایان و مربیان، و استفاده از بازخورد برای بازبینی و ویرایش تمرکز دارند. (براون، ۲۰۰۴:۳۲۱)

تا جایی که به ارائه درس «نگارش» در گروه‌های دانشگاهی مربوط می‌شود، به نظر می‌رسد که برنامه‌نویسان برنامه درسی یک رویه خطی برای توسعه مهارت نوشتن زبان خارجی برای زبان‌آموزان ایرانی در نظر گرفته‌اند که در آن این مهارت‌های خرد و کلان را ترم به ترم به صورت خطی یاد می‌گیرند. در واقعیت اما، تجزیه و تحلیل نیازهای زبان‌آموزان و مطالعات بین زبانی نشان می‌دهد که تسلط بر مهارت‌های زبانی یک فرآیند دوار و چرخشی<sup>۱۰</sup> است. زبان‌آموزان زبان انگلیسی همواره مهارت‌های خرد و کلان خود را به‌طور هم‌زمان بهبود می‌بخشند. این‌طور نیست که وقتی دوره‌های «دستور زبان» را گذرانده‌اند به تمامی ریزه‌کاری‌های دستوری اشراف کامل پیدا کرده باشند و در هنگام گذراندن درس نگارش نیازی به توسعه نکات گرامری و دستوری نداشته باشند. گذراندن درس «پاراگراف‌نویسی» به این معنی نیست که همه آنها پاراگراف‌نویس بی‌نقصی هستند، و وقتی درس «مقاله‌نویسی» را می‌گذرانند به این معنی نیست که هیچ‌گونه خطای سطح خرد (گرامری و واژگانی) از آنها انتظار نرود.

6. Brown  
7. tense  
8. agreement  
9. pluralisation  
10. recursive

1. soft version of DDL  
2. micro-level skills  
3. product-oriented instructions  
4. macro-level skills  
5. process-oriented classes

۱- آیا زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی پس از آموزش از طریق رویکرد DDL نسبت به کسانی که از طریق روش غیر DDL آموزش دیده‌اند، در نمرات دانش‌آزمایی خود پیشرفت بیشتری کسب می‌کنند؟

۲- آیا زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی پس از آموزش از طریق رویکرد DDL نسبت به کسانی که از طریق روش غیر DDL آموزش دیده‌اند، در نمرات تحلیلی نوشتار خود پیشرفت بیشتری کسب می‌کنند؟

مطالعه پیش رو در پی بردن به اهمیت کار بر روی مهارت‌های واژگانی- دستوری زبان‌آموزان زبان انگلیسی که در مراحل مقدماتی کسب مهارت نوشتن هستند، حائز اهمیت است. بسیاری از زبان‌آموزانی که در سطح جمله با اجزاء زبانی آشنا شده‌اند و می‌توانند بین زنجیره‌های دستوری و غیردستوری کلمات، اعم از عبارات، بندها یا جملات تمایز قائل شوند و حتی این ساختارها را در فعالیت‌های خواندن خود درک کنند، هنوز خود را قادر به نوشتن پاراگراف نمی‌دانند. در این مطالعه، تعداد معینی از الگوهای ساختاری<sup>۱۲</sup> با مهارت‌های نگارش در سطح پاراگراف که نشان‌دهنده ویژگی‌های فرآیند<sup>۱۳</sup> نوشتن هستند ادغام شده‌اند. بنابراین، یکی از نکات حائز اهمیت در انجام این پژوهش، ارائه چهارچوبی عملی برای آموزش پاراگراف‌نویسی است که می‌تواند زبان‌آموزان را به سمت انواع مختلف گونه‌های نوشتاری سوق دهد. علاوه بر این، مطالعه حاضر در بسط و گسترش بیش استفاده از رویکرد DDL در محیط‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران اهمیت دارد. این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی یادگیری DDL در آموزش مهارت‌های خرد نگارش در بستر آموزش زبان انگلیسی در ایران انجام شده است.

## ۲. پیشینه تحقیق

۱-۲ تحقیق در مورد یادگیری داده-محور (DDL) تاکنون تحقیقات زیادی در مورد اثربخشی رویکرد DDL در جنبه‌های مختلف یادگیری زبان دوم/خارجی انجام شده است. بولتون و کاب (۲۰۱۷)، در یک مطالعه فراتحلیلی، یافته‌های حاصل از تحقیقات تجربی و شبه‌تجربی در مورد اثربخشی استفاده از ابزارها و تکنیک‌های زبان‌شناسی پیکره در

این ملاحظات با آنچه محققان آموزش زبان انگلیسی در خصوص اهمیت تدریس در راستای بهبود کیفیت ماحصل<sup>۱</sup> یک فعالیت نگارشی نتیجه‌گیری کرده‌اند مطابقت دارد. هینکل<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نتایج تعداد زیادی از مطالعاتی که نشان می‌دهند یادگیری نگارش متون دانشگاهی در زبان دوم برای پیشرفت حرفه‌ای و آکادمیک برای افراد غیر اهل زبان<sup>۳</sup> ضروری است را جمع بندی کرده و تأکید می‌کند که برای رسیدن به آن ایجاد یک پایه زبانی پیشرفته ضروری است و بدون آن زبان‌آموزان فاقد بخش مهمی از مهارت‌های واژگانی و دستوری مورد نیاز در نوشتن آکادمیک خواهند بود. (گریب و کاپلان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ هینکل، ۱۹۹۹، ۲۰۰۴؛ کرول<sup>۵</sup>، ۱۹۷۹؛ نیشن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰، ۲۰۰۱؛ رایمز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳).

## ۳-۱ سؤالات تحقیق و اهمیت مطالعه

با در نظر گرفتن تمامی مباحث فوق در کنار نظرات و تجربیات شخصی و همچنین نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل نیازی<sup>۸</sup> که بر روی نمونه‌ای از پاراگراف‌های نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی انجام دادم، به این فکر افتادم که پژوهش حاضر را در مورد توسعه مهارت‌های نوشتاری گروهی از زبان‌آموزان زبان انگلیسی با تمرکز بر ویژگی‌های گرامری مهارت نوشتن آنها انجام دهم. به‌طور خاص، الگوهای ساختاری رایج و مورد استفاده (الگوهای هدف<sup>۹</sup> در این مطالعه) در انواع متون به‌عنوان موارد زبانی سطح خرد برای تهیه دروس مورد نیاز در طول یک دوره آموزشی شناسایی شدند. به‌منظور آموزش این الگوهای ساختاری در یک دوره نگارش مقدماتی (پاراگراف‌نویسی) از یک روش یادگیری مبتنی بر داده استفاده شد. از این روش به دلیل ظرفیت آن در یادگیری زبان به‌طور کلی (کاب<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۹) و آشکارسازی الگوهای گرامری (گاسکل و کاب<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴) استفاده شده و هدف اصلی محقق انجام یک پژوهش تجربی برای پیشبرد مجموعه مطالعاتی است که در راستای هرچه بهتر شناختن نقاط قوت و ضعف روش تدریس داده-محور و تهیه مطالب درسی با استفاده از پیکره‌های زبانی طراحی شده است. بنابراین، این مطالعه با طرح تحقیق گروه آزمایش و گروه کنترل و سؤالات زیر انجام شد.

<sup>8</sup> . needs analysis

<sup>9</sup> . target patterns

<sup>10</sup> . Cobb

<sup>11</sup> . Gaskell and Cobb

<sup>22</sup> . structural patterns

<sup>33</sup> . Process features

<sup>1</sup> . product

<sup>2</sup> . Hinkel

<sup>3</sup> Non-natives

<sup>4</sup> . Grabe and Kaplan

<sup>5</sup> . Kroll

<sup>6</sup> . Nation

<sup>7</sup> . Raimes

حوزه یادگیری یا به‌کارگیری زبان دوم را خلاصه کردند. تجزیه و تحلیل ۶۴ مطالعه مختلف که دربرگیرنده ۸۸ نمونه منحصر به فرد از داده‌های گوناگون بود نشان داد که رویکردهای DDL منتج به اثرات کلی قابل توجهی برای مقایسه گروه‌های کنترل/آزمایش و همچنین برای طرح‌های پیش/پس‌آزمون می‌شود. با این حال، پژوهشگران در نتیجه‌گیری پایانی اظهار کردند که «اگرچه تحقیقات مربوط به DDL در طول زمان پیشرفت‌هایی داشته است، همچنان تغییرات بیشتری در عمل و ارائه نتایج توصیه می‌شود» (بولتون و کاب، ۲۰۱۷، ۱).

به دنبال این توصیه، محققان علاقه‌مند به استفاده از تکنیک‌ها و ابزارهای مبتنی بر پیکره در آموزش زبان، تحقیقات خود را برای بررسی‌های بیشتر اثربخشی این روش طراحی و اجرا کردند. به عنوان مثال، سوروج و تکین (۲۰۱۷) و کربلایی و کرد افشاری (۲۰۱۹)، اثربخشی DDL را در یادگیری واژگان، آلازای (۲۰۲۳) در درگیری شناختی با تمرکز بر یادگیری واژگان، لین (۲۰۲۱)، المانسی و همکاران (۲۰۲۱) و مردانی (۲۰۲۳) در توسعه دانش دستور زبان، محمد و همکاران (۲۰۲۴) در حفظ و به‌خاطر سپاری حروف اضافه انگلیسی، المگرن (۲۰۲۲)، عویدی و همکاران (۲۰۲۲، ۲۰۲۴) در یادگیری لغات هم‌نشین (collocations)، چن و همکاران (۲۰۱۹) و تروا و مک کی (۲۰۲۳) در توسعه مهارت‌های نوشتاری بررسی کردند. از میان حوزه‌های تحقیقاتی انجام‌شده در مورد جنبه‌های مختلف DDL تا کنون، بر اثر بخشی آن بر توسعه مهارت‌های نوشتاری زبان آموزان زبان انگلیسی توجه کمتری شده است. با این حال، گاسکل و کاب (۲۰۰۴)، یون و هیرولا (۲۰۰۴)، و اوسالیوان و چمبرز (۲۰۰۶) آغازگر مجموعه تحقیقاتی شدند که کارایی فناوری DDL و اثر بخشی آن را در توسعه مهارت نوشتاری فراگیران زبان دوم بررسی می‌کرد. گاسکل و کاب (۲۰۰۴) در مطالعه خود سعی کردند دریابند فراگیران چگونه می‌توانند از اطلاعات به‌دست‌آمده از خطوط واژه‌نما برای تصحیح خطاهای خود در تکالیف نوشتاری‌شان استفاده کنند. برای انجام این کار، تحقیقات خود را در یک دوره آموزشی نگارش انگلیسی سطح پیش-متوسط انجام دادند که از یک رویکرد فرآیندی<sup>۳</sup> متشکل از ۱۰ تکلیف در یک ترم ۱۵ هفته‌ای برخوردار بود. تکالیف در چرخه‌های آموزشی دوهفته‌ای، با اولین پیش‌نویس و بازخورد هم‌تایان در هفته ۱، و بازبینی و ارسال الکترونیکی در هفته ۲ تکمیل شد. سپس معلم به

تکالیف رایانه‌ای که دانش‌آموزان در بستر برخط و در قالب خطوط واژه‌نما به بررسی و اصلاح پنج خطای متداول زبانی انجام داده بودند بازخورد داد. دانش‌آموزان باید متن را برای ارسال نهایی بازبینی می‌کردند و برای هر یک از خطاهای موجود در خطوط واژه‌نمای برخط<sup>۴</sup>، الگویی را ارائه می‌کردند که مشخصاً نشان می‌داد براساس چه اطلاعات برگرفته شده از خطوط واژه‌نما انجام شده است. خطاها در مقاله‌های دانش‌آموزان در مورد درس نگارش برای ۴ مقاله اول نشان داده شد. برای هر دانش‌آموز برای هر یک از ۵ خطا، خطوط واژه‌نما تهیه شد و به صورت برخط در دسترسشان قرار داده شد. سپس، از دانش‌آموزان خواسته شد برای تصحیح خطاهای خود مجموعه‌ای از خطوط واژه‌نما تهیه کنند. ردیابی این فرایند نشان داد که دانش‌آموزان از واژه‌نماهای پیش‌ساخته استفاده می‌کردند، اما تمایل کمتری به اینکه خودشان واژه‌نماهای مورد استفاده‌شان را تهیه کنند نشان می‌دادند. بیش از یک سوم از فراگیران، کاربران مستقل متون واژه‌نما شدند و ادعا کردند که در آینده نیز ادامه خواهند داد. زبان‌آموزان ممکن است به خوبی نکات زبانی خاصی را ادغام کرده باشند، اما استفاده از واژه‌نماها باعث کاهش چشمگیر انواع خطاها در طول دوره نشد. بنابراین آموزش طولانی‌تر و استفاده وسیع‌تر از این نوع مطالب درسی برای کسب نتایج بیشتر و ملموس‌تر مورد تأکید قرار گرفت. محققین در نهایت به این نتیجه رسیدند که اگرچه استفاده از واژه‌نماها نمی‌تواند به‌عنوان راه‌حل نهایی برای بازخورد خطاهای زبان‌آموزان در نظر گرفته شود، اما حداقل تلاشی است برای هموار کردن راه برای تربیت زبان‌آموزان برای کار بر روی پایگاه داده‌ها و استفاده از این رویکرد نوین (همان: ۳۱۷).

در مطالعه‌ای که توسط اوسالیوان و چمبرز (۲۰۰۶) انجام شد، فراگیران ابتدا یک متن ۶۰۰ کلمه‌ای در زبان دوم را با دسترسی به منابع متداول نوشتند، سپس خطاهای نگارشی شناسایی و برجسته شدند. پس از آن، به مدت ۹ ساعت در مورد استفاده از پیکره آموزش دیدند، و بعد از آن ۲ ساعت به آنها اجازه داده شد تا از واژه‌نماها برای تصحیح متون اصلی خود استفاده کنند. واکنش کلی فراگیران در مورد پیشرفت و توسعه واژگانی-دستوری مثبت بود. با این حال، واکنش‌های منفی برخی از دانش‌آموزان نیز مشاهده شد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که می‌توان با آموزش، راهنمایی و مشاوره

<sup>3</sup> Process approach

<sup>4</sup>. concordance-linked errors

1. Yoon and Hirvela

2. O'Sullivan and Chambers

کلاس چندرشته‌ای و در یک برنامه ۱۰ هفته‌ای دوره آمادگی برای مقطع دکترا در یکی از دانشگاه‌های بریتانیا انجام شد. شرکت‌کنندگان شش دانشجوی بین‌المللی بودند که در جلسات هفتگی DDL از یک پیکره «خودت انجام بده» (DIY) استفاده کردند تا خود را با قراردادهای نوشتاری آکادمیک خاص رشته‌ای آشنا کنند و آن‌ها را در نوشتار خود به کار ببرند. اثربخشی این رویکرد از طریق تکنیک «گفتگو پیرامون متون» که در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزان و راهنماهایشان انجام شد مورد بررسی و تحقیق قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که رویکرد DDL با استفاده از یک پیکره DIY پتانسیل ارتقاء مهارت نگارش دانشجوی دکترا را در یک کلاس چندرشته‌ای و در یک برنامه آماده‌سازی پیش از دوره دارد.

یک گروه از مطالعات به بررسی این که استفاده از پیکره تا چه میزان باعث ارتقای یادگیری استقرایی و استقلال بیشتر زبان‌آموزان می‌شود پرداخت. نتیجه‌نهایی که محققین به دست آوردند این بود که استفاده از واژه‌نما لزوماً باعث ارتقای یادگیری استقرایی نمی‌شود زیرا فراگیران مختلف توانایی‌های متفاوتی دارند و همچنین با راهبردهای یادگیری استقرایی‌های آشنایی‌هایی متفاوتی دارند. برای اطلاعات بیشتر به **کرسول<sup>۹</sup>** (۲۰۰۷) و **ترنیال و برستون<sup>۱۰</sup>** (۱۹۹۸) و **پینشوان و لین<sup>۱۱</sup>** (۲۰۱۹) مراجعه کنید.

**یون (۲۰۱۱: ۳۱۳)** نتایج این دو پژوهش را ادغام می‌کند تا این فرض رایج را تأیید کند که واژه‌نما ممکن است برای همه دانش‌آموزان موثر نباشد، بلکه برای دانش‌آموزانی مفیدتر است که «یادگیری بدون ساختار<sup>۱۲</sup> و اکتشاف-محور<sup>۱۳</sup> را ترجیح می‌دهند» (بلاچ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۷: ۱۸۷). مطالعات دیگری مانند **واتسون تاد<sup>۱۵</sup>** (۲۰۰۱)، **لی و سویلز<sup>۱۶</sup>** (۲۰۰۶)، **کندی و میسلی<sup>۱۷</sup>** (۲۰۰۱)، **تریبل<sup>۱۸</sup>** (۲۰۰۲) و **یون (۲۰۰۸)** که همگی توسط یون (۲۰۱۱) بررسی شدند، به تأیید این نتیجه رسیدند که استفاده از واژه‌نما در کلاس درس لزوماً زبان‌آموزان را به‌عنوان محقق پرورش نمی‌دهد. در یک نتیجه‌گیری کلی به اینجا می‌رسیم که برای تعیین میزان موفقیت DDL در توسعه و گسترش

مناسب در استفاده بهینه از پیکره مناسب، فراگیران را در رشد مهارت‌های نوشتاری خود فعال‌تر کرد. محققان بر این باورند که این مشارکت فعال می‌تواند با ادغام پیکره‌ها و واژه‌نماها در محیط‌های پردازش کلمه<sup>۱</sup>، همان‌طور که محققانی مانند **گارتون<sup>۲</sup>** (۱۹۹۴)، **لوی<sup>۳</sup>** (۱۹۹۰)، **میلتون<sup>۴</sup>** (۱۹۹۷) و **ترووا و مک کی<sup>۵</sup>** (۲۰۲۳) پیشنهاد داده‌اند، افزایش یابد. هم **گاسکل و کاب (۲۰۰۴)** و هم **اوسالیوان و چمبرز (۲۰۰۶)** توجه خود را بر کارآمدی واژه‌نماها در تصحیح خطای فراگیران متمرکز کردند. در واقع، واژه‌نما در این نوع کاربرد ممکن است به‌عنوان ابزار آموزشی مورد استفاده قرار نگیرد، بلکه به‌عنوان ابزاری برای جستجوی خطاها استفاده شود. به این معنی که فراگیران پس از گذشت زمانی بعد از انجام یک فعالیت نگارشی و آگاهی از اشتباهات احتمالی خود از این ابزار استفاده می‌کنند.

**چن و همکاران (۲۰۱۹)** بر این موضوع که چگونه می‌توان از رویکرد DDL در برنامه آموزش معلمان استفاده کرد تمرکز کردند. آنها پیشینه، اجرا و نتایج برگزاری یک کارگاه آموزش معلمان که روش DDL را در آموزش مهارت‌های نوشتاری متون آکادمیک با استفاده از پیکره‌های زبانی به مربیان زبان انگلیسی در هنگ کنگ طراحی شده بود را تشریح کردند. برای ارزیابی موفقیت کارگاه و دسترسی به بینش و برداشت دقیق معلمان و همچنین عواملی که ممکن است منجر به پذیرش یا رد این رویکرد جدید توسط معلمان شود، پس از اجرای کارگاه پرسش‌نامه‌ای را برای شرکت‌کنندگان اجرا کردند. نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان به‌طور کلی تجربه مثبتی از آموزش داشتند. عواملی مانند دانش قبلی از پیکره‌های زبانی، تجربه قبلی در استفاده از پیکره‌ها، انگیزه پیشرفت حرفه‌ای و تجربه تدریس، همبستگی معنی‌داری با درک معلمان از مشکلات موجود در استفاده از ابزار پیکره‌ای و تمایل به ادغام روش یادگیری مبتنی‌بر داده در تدریس نشان دادند.

**ترووا و مک کی (۲۰۲۳)** تحقیقی در مورد اینکه چگونه رویکرد DDL می‌تواند برای افزایش تولید نوشتاری دانشجویان به کار گرفته شود انجام دادند. این مطالعه در یک

9. unstructured  
 10. discovery-oriented  
 11 Bloch  
 12. Watson Todd  
 13. Lee and Swales  
 14. Kennedy and Miceli  
 15. Tribble

1. word processing environment  
 2. Garton  
 3. Levy  
 4. Milton  
 5. Therova and McKay  
 6. Cresswell  
 7. Turnbull and Burston  
 8. Pinshuan and Lin

مهارت نوشتن در زبان دوم، تعامل بین آموزش مناسب، سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و انگیزه به‌طور قطع لازم است.

از آنجایی که استفاده آموزشی از پیکره‌های زبانی به‌طور کلی و استفاده از مواد درسی تهیه شده از واژه‌نماها به‌طور خاص در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران مورد استقبال قرار نگرفته است، تاکنون تحقیقات اندکی توسط پژوهشگران این حوزه پژوهشی در ایران انجام شده است. کمبود امکانات فناورانه در مراکز آموزشی و ناآشنایی معلمان با پیکره‌ها و مطالب درسی مبتنی بر پیکره از دلایل اصلی این فقدان پژوهشی است. با این حال، برخی از معلمان زبان انگلیسی، به‌ویژه پژوهشگران دانشگاهی، به بررسی جنبه‌های مختلف استفاده از پیکره در زمینه‌های آموزشی و بررسی اثرات یادگیری آن و همچنین نگرش زبان‌آموزان به این روش تدریس پرداخته‌اند.

تاکنون برخی از پژوهشگران در حوزه مطالعاتی آموزش زبان انگلیسی در ایران پروژه‌های تحقیقاتی خود را حول محور کاربرد پیکره‌های زبانی در معنای عام‌تر آن و استفاده از روش‌های مبتنی بر DDL و خطوط واژه‌نما در معنای خاص‌تر طراحی و اجرا کرده‌اند. از این میان می‌توان به کوشا و جعفرپور (۲۰۰۶)، زعفرانیه و بهروزنیا (۲۰۱۱) و نور محمدی و تشکری (۲۰۱۵)، غلامی نژاد و عنانی سراب (۲۰۲۰)، فاخر عجب شیر (۲۰۲۰) و عویدی و همکاران (۲۰۲۱، ۲۰۲۴) اشاره کرد. کوشا و جعفرپور (۲۰۰۶) دریافتند که استفاده از مطالب آموزشی مبتنی بر DDL نسبت به مطالب معمولی در آموزش/یادگیری هم‌نشین‌های حروف اضافه مزیت دارد. زعفرانیه و بهروزنیا نیز (۲۰۱۱) نشان دادند که آموزش هم‌نشین‌ها از طریق واژه‌نماهای مبتنی بر شبکه جهانی اینترنت کارآمدتر از روش سنتی استفاده از فهرست کلمات به همراه نمونه‌هایی از کلمات هم‌نشین است.

**نور محمدی و تشکری (۲۰۱۵)** با تمرکز بر یادگیری افعال عبارتی (چند کلمه‌ای) به این نتیجه رسیدند که زبان‌آموزانی که سطح بسندگی بالاتری دارند در استفاده از واژه‌نماها در موقعیت بهتری نسبت به هم‌تایان سطح پایین‌تر خود قرار دارند. مطالعات جدیدتر به نتایج مشابهی رسیدند. زبان‌آموزانی که مطالب آموزشی مبتنی بر DDL و روش‌های نوین استفاده از خطوط واژه‌نما را دریافت می‌کنند، هم از نظر کسب دانش

واژگان دریافتی و مولد<sup>۱</sup> (کربلایی و کرد افشاری، ۲۰۱۹) و هم از نظر یادگیری کلمات هم‌نشین (عویدی و همکاران، ۲۰۲۲، ۲۰۲۴) در وضعیت یادگیری بهتری نسبت به فراگیرانی که از این نوع مواد آموزشی برخوردار نبوده‌اند قرار دارند. اسماعیل نیا و همکاران (۲۰۱۹) با انجام مطالعه‌ای در مورد اینکه چگونه DDL بر توانایی دانش‌آموزان در استفاده صحیح از هم‌نشین‌ها در پاراگراف‌نویسی خود تأثیر می‌گذارد، ثابت کردند که DDL نقش میانجی مثبتی در کاهش خطاهای فراگیران در کاربرد هم‌نشین‌ها دارد. پژوهشی که فاخر عجب شیر (۲۰۲۰) در زمینه اثر بخشی کانکوردنس‌ها (خطوط واژه‌نما) بر توسعه دانش ادراک و تولید واژگان هم‌نشین گونه فعل-قید انجام داد به نتایج مشابهی رسید و همچنین نشان داد که شرکت‌کنندگان در تحقیقش نسبت به آموزش از طریق این نوع مطالب آموزشی نگرش مثبتی دارند. در پژوهشی جدیدتر، بیکیان و اسماعیل نیا (۲۰۲۳) مشابه نورمحمدی و تشکری (۲۰۱۵) اثربخشی روش DDL را در آموزش افعال عبارتی<sup>۲</sup> و کمک به کاهش خطاهای مربوط به این نوع افعال در زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسط زبان انگلیسی تأیید کردند.

## ۲-۲ ارزشیابی مهارت نگارش در زبان دوم

از آنجایی که پژوهش حاضر به ارزیابی بهبود مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان زبان انگلیسی در یک آزمایش می‌پردازد و این ارزیابی از طریق ارزیابی عملکرد نوشتاری آن‌ها با استفاده از یک روش نمره‌گذاری مشخص انجام می‌شود، به نظر می‌رسد مروری کوتاه بر رویه اعمال شده در این مطالعه ضروری باشد. البته، قبل از بررسی این روش نمره‌گذاری، نگاهی گذرا به تمایزات ایجاد شده بین دو نوع مهارت فرعی مهارت نگارش حائز اهمیت است: مهارت‌های خرد و مهارت‌های کلان. این بررسی به ما کمک می‌کند تا درک بهتری از منطق پیرامون محتوی، قالب‌ها و روش نمره‌گذاری انتخاب‌شده برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این پژوهش داشته باشیم.

### ۱-۲-۲ مهارت‌های خرد و کلان در نگارش

گفته می‌شود که طبقه‌بندی مهارت‌های فرعی نگارش به معلمان زبان هم در آموزش مهارت و هم در ارزیابی آن کمک می‌کند. براون (۲۰۰۴:۲۲۱) این مهارت‌ها را در دو زیرگروه مهارت‌های خرد و مهارت‌های کلان خلاصه کرده است.

**مهارت‌های خرد:**

<sup>1</sup> Receptive and productive vocabulary

<sup>2</sup> Phrasal verbs



۱. تولید نویسه‌ها و الگوهای نگارشی-املایی انگلیسی
  ۲. نوشتن با سرعتی کارآمد و متناسب با هدف
  ۳. تولید هسته قابل قبولی از کلمات و استفاده مناسب از الگوهای ترتیب کلمات
  ۴. به‌کارگیری نظام‌های دستوری قابل قبول (مانند زمان، تطابق و جمع‌سازی)، الگوها و قوانین
  ۵. بیان یک معنای خاص در اشکال مختلف دستوری
  ۶. به‌کارگیری ادوات انسجام در گفتمان نوشتاری
- مهارت‌های کلان:**

۱. استفاده از اشکال بلاغی و قراردادهای گفتمان نوشتاری
  ۲. به‌کارگیری صحیح نقش‌های ارتباطی<sup>۱</sup> متون نوشتاری با توجه به صورت و منظور متن
  ۳. برقراری پیوندهای صحیح و مناسب بین رویدادها و انتقال روابط معنایی بین ایده اصلی، ایده پشتیبان، اطلاعات جدید، اطلاعات داده‌شده، تعمیم<sup>۲</sup> و ارائه مثال<sup>۳</sup>
  ۴. تمایزدهی بین معنای لغوی و معنای ضمنی در نوشتار
  ۵. انتقال درست ارجاعات فرهنگی در متن
  ۶. ایجاد و به‌کارگیری مجموعه‌ای از راهبردهای نوشتاری مانند ارزیابی دقیق از تفسیر و تعبیر مخاطب، استفاده از ابزارهای پیش‌نویس<sup>۴</sup>، روان نوشتن<sup>۵</sup> در اولین پیش‌نویس‌ها، استفاده از عبارت‌ها و مترادف‌ها، درخواست بازخورد همتایان و مربیان، و استفاده از بازخورد برای بازبینی و ویرایش
- با نگاهی دقیق به طبقه‌بندی فوق در خصوص مهارت‌های فرعی نگارش که توسط براون (۲۰۰۴) شرح داده شده است، به این نتیجه می‌رسیم که مهارت‌های خرد برای انواع مختلف کنش‌های تقلیدی و فشرده به کار می‌روند و مهارت‌های کلان برای پیشرفت در حوزه‌های گسترده‌تری از نوشتار از قبیل رعایت اصول صوری<sup>۶</sup> و برآورده کردن اهداف ارتباطی<sup>۷</sup> یک متن: ایده(های) اصلی و ایده‌های پشتیبان، معانی تحت‌اللفظی و ضمنی و غیره مورد استفاده قرار می‌گیرند.

## ۲-۲-۲ روش نمره‌گذاری تحلیلی (مقیاس رتبه‌بندی)

در ارزیابی عملکرد فعالیت‌های نگارشی مانند آزمون‌های نگارش، مبنای نظری‌ای که آزمون براساس آن پایه‌گذاری شده است عامل مهمی در انتخاب مقیاس نمره‌دهی است. این مبنای نظری است که آزمون‌ساز را به انتخاب نوع فعالیت و مهارت مورد آزمون و نحوه اندازه‌گیری آن رهنمون می‌کند. (مک نامارا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶). به همین دلیل است که ساخت و طراحی یک مقیاس و توصیف‌گرهای مقیاس برای هر سطح و یا انتخاب یک مقیاس از قبل تهیه شده برای تعیین اعتبار (روائی) یک ارزیابی بسیار حائز اهمیت است (ویگل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲).

نمره‌گذاری تحلیلی شاید عینی‌ترین مقیاس نمره‌گذاری است که در آن شش عنصر اصلی نوشتار نمره‌گذاری می‌شوند. براون (۲۰۰۴) این مقیاس را «ارزیابی تحلیلی» می‌نامد تا ارتباط نزدیک‌تری با آموزش کلاسی زبان نسبت به آزمون رسمی داشته باشد. بسته به هدف ارزیابی، نوشتارهای<sup>۱۰</sup> افراد (متون) ممکن است براساس ویژگی‌هایی مانند محتوا<sup>۱۱</sup>، سازمان<sup>۱۲</sup>، انسجام<sup>۱۳</sup>، گونه<sup>۱۴</sup>، واژگان، دستور زبان، یا مکانیک نمره‌دهی شوند. مقیاس‌های نمره‌دهی تحلیلی اطلاعات دقیق‌تری درباره عملکرد آزمون‌دهنده از جنبه‌های مختلف نگارش ارائه می‌دهند و به همین دلیل توسط بسیاری از متخصصان نگارش بر روش‌های ارزشیابی کل‌نگر<sup>۱۵</sup> ترجیح داده می‌شوند (ویگل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲، براون<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۴). یکی از شناخته‌شده‌ترین و پرکاربردترین مقیاس‌های تحلیلی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (ESL) توسط جیکوبز<sup>۱۶</sup> و همکاران (۱۹۸۱) طراحی و ساخته شد. در این مقیاس نوشته‌ها براساس پنج ویژگی نوشتاری نمره‌دهی می‌شوند: محتوا، سازمان، واژگان، کاربرد زبانی<sup>۱۷</sup> و مکانیک. این پنج ویژگی به‌طور متفاوت امتیازبندی شده‌اند: ابتدا برای تأکید بر محتوا (۳۰ امتیاز) و سپس کاربرد زبانی (۲۵ امتیاز)، برای سازمان‌دهی و واژگان به‌طور مساوی (۲۰ امتیاز) و برای جنبه‌های مکانیک متون با احتساب ۵ امتیاز اهمیت کمتری در نظر گرفته می‌شود. براون (۲۰۰۴) یک مقیاس نمره‌گذاری تحلیلی را ارائه می‌دهد که توسط براون و بیلی<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۴) ایجاد شده است که در آن پنج دسته اصلی و توصیفی از پنج سطح

00 . scripts  
 11 . content  
 22 . organisation  
 33 . cohesion  
 44 . register  
 55 . holistic schemes  
 66 . Jacobs  
 77 . language use  
 88 . Brown and Bailey

1 . communicative functions  
 2 . generalisation  
 3 . exemplification  
 4 . prewriting devices  
 5 . writing with fluency  
 6 . form  
 7 . communicative purpose  
 8 . McNamara  
 9 . weigl

مختلف در هر دسته، از «کمتر از سطح آکادمیک» تا «عالی» مشخص شده است. همان‌طور که در بالا بحث شد، مطالعات تجربی کمی در مورد اثربخشی یادگیری نسخه نرم DDL انجام شده است، نسخه‌ای که در آن مواد آموزشی مبتنی بر خطوط واژه‌نما در قالب جزوات درسی چاپ‌شده توسط معلم ارائه می‌شود. لذا پژوهش حاضر برای پاسخگویی به دو سؤال مطرح شده (در بخش ۰.۱.۳) طراحی و انجام شد.

### ۳. روش تحقیق

#### ۱-۳ طرح تحقیق

برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از یک طرح گروه کنترل پیش‌آزمون پس‌آزمون استفاده شد. در این طرح، دو گروه از دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی (TEFL) که در درس «نگارش ۱-پاراگراف‌نویسی» خود شرکت می‌کردند، از لحاظ مهارت‌های نوشتاری در سطح خرد مقایسه شدند. گروه کنترل (Non-DDL) آموزش‌های خود را از طریق روش معمول استفاده از کتاب درسی، توضیحات معلم و تمرین‌های کلاسی دریافت کردند. گروه تجربی (DDL) علاوه بر استفاده از کتاب درسی، تعداد معینی جزوات مبتنی بر خطوط واژه‌نما را دریافت کرد. هر دو گروه تکالیف هفتگی مشابهی دریافت کردند و در جلسات پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب در جلسات دوم و پایان ترم شرکت کردند.

#### ۲-۳ شرکت‌کنندگان

دو گروه از دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی در مقطع لیسانس که درس «نگارش ۱-پاراگراف‌نویسی» را می‌گذرانند، به‌عنوان شرکت‌کنندگان در این مطالعه شرکت کردند. هر دو گروه متشکل از فراگیران مرد و زن بودند که در دو گروه DDL با تعداد ۲۴ نفر و گروه Non-DDL با تعداد ۲۶ نفر دسته‌بندی شده بودند. همه شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان برنامه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) بودند. اکثر شرکت‌کنندگان (۹۰ درصد از گروه کنترل و ۹۶ درصد از گروه آزمایش) دانشجویان سال دوم در یک نظام چهارساله مقطع کارشناسی بودند.

#### ۳-۳ مواد و روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

##### جدول ۱: ۱۸ الگوی هدف استخراج شده از تحلیل کتاب درسی

No	الگو Pattern	No	الگو Pattern
1	LS*, sentence.	10	Because of CAUSE, EFFECT

به‌منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، مجموعه‌ای از درس‌های DDL به همراه پیش‌آزمون و پس‌آزمون تهیه شد. در قسمت‌های زیر ابتدا شرحی از مراحل آماده‌سازی مواد آموزشی ارائه می‌شود و سپس روش‌های جمع‌آوری داده‌ها نیز شرح داده می‌شود.

#### ۳-۳-۱ تهیه مواد آموزشی

دروس مبتنی بر روش DDL را می‌توان به‌عنوان مواد اصلی برای این پروژه تحقیقاتی در نظر گرفت زیرا هدف محقق ارزیابی روش مورد بررسی (DDL) از طریق مجموعه‌ای از مطالب آموزشی جدید است. همان‌طور که در بالا ذکر شد، موضوعات و عناصر اصلی زبانی در نگارش زبان دوم برای برخی از محققان، عناصر سطح خرد، یعنی الگوهای زبانی بوده است. اینجاست که می‌توان به اهمیت اختصاص‌دهی مقدار قابل‌توجهی از مطالب، زمان و فعالیت‌های کلاسی بر مهارت‌های نوشتاری سطح خرد، یعنی ویژگی‌های ساختاری و واژگانی زبان پی برد.

بنابراین، تعیین محتوای زبانی دروس DDL به‌عنوان یک نیاز قطعی و مسلم مطرح شد. برای برآورده کردن این نیاز، یک کتاب درسی نسبتاً پرکاربرد یعنی «پاراگراف‌نویسی: راهنمای دانشجویان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم» توسط آرنادت و برت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) به‌طور دقیق و موشکافانه‌ای تجزیه و تحلیل شد. نتایج این تحلیل تهیه فهرستی از ۱۸ الگوی زبانی هدف بود (جدول ۱ را ببینید). پس از آن، ۱۸ الگوی هدف در دو پیکره زبان‌آموز<sup>۲</sup> که توسط محقق جمع‌آوری شده بود و ICLE<sup>۳</sup> (پیکره بین‌المللی زبان آموزان انگلیسی) جستجو شد (گرنجر<sup>۴</sup> و همکاران ۲۰۰۹). این دو پیکره به‌عنوان منابع پیکره‌ای برای بازیابی الگوهای هدف در قالب خطوط واژه‌نما مورد استفاده قرار گرفتند. این کار با استفاده از نرم‌افزار انت کانک<sup>۵</sup> (3.2.4.w) که توسط لارنس آنتونی<sup>۶</sup> (۲۰۲۴) طراحی و تهیه شده است، انجام شد.

<sup>4</sup> Granger et al.

<sup>5</sup> AntConc

<sup>6</sup> Anthony Lawrence

<sup>1</sup> Arnaudet and Barret

<sup>2</sup> Learner corpus

<sup>3</sup> International Corpus of Learner English

2	The LS enumerator V	11	CAUSE cause/ lead to/ result in EFFECT
3	The adj enumerator V	12	EFFECT, resulting from
4	But the adj enumerator VP	13	IDEA 1[degree of similarity] the same NP as IDEA 2
5	The adj enumerator, however, VP	14	IDEA 1[degree of similarity] similar to IDEA 2
6	CAUSE, linking word, EFFECT	15	IDEA 1 V [degree of similarity] like IDEA 2
7	CAUSE so adj/adv that EFFECT	16	NEG SENTENCE, and neither AUX SUBJECT.
8	CAUSE such (a) NP that EFFECT	17	HAVE STH in common
9	since CAUSE, EFFECT	18	as ADJ/ADV as

\* LS= Listing signal

فعالیت‌ها به شکل توجه به الگو<sup>۷</sup> بود که توسط تریبل و جونز<sup>۶</sup> (۱۹۹۰: ۳۷-۴۱) معرفی شد. در این نوع فعالیت، خطوط واژه‌نمایی به زبان‌آموزان ارائه می‌شود که در آنها ویژگی‌های دستوری کلمه کلیدی مورد توجه قرار گرفته است. هدف کمک به فراگیران برای تعمیم‌دهی الگوی استفاده از کلمه است. این تکنیک از زبان‌آموزان می‌خواهد که به یک سری سؤالات ساده در مورد خطوط واژه‌نما پاسخ دهند و در حین پاسخ دادن به هر سؤال به الگوی مورد نظر نزدیک شوند و در نهایت الگوی دستوری مورد نظر را تعمیم دهند. (در پیوست الف نمونه‌ای از دروس DDL که برای این پژوهش تهیه شده است را ملاحظه می‌کنید.)

بر اساس اصول رویکرد DDL در ابتدای تکالیف هیچ توضیحی به یادگیرندگان داده نمی‌شود و از همان ابتدا از آنها خواسته می‌شود که خطوط واژه‌نما را بررسی کنند تا از نظم و قاعده‌مندی مطلع شوند. به آنها تذکر داده می‌شود که خطوط به هم متصل نیستند و نیازی به خواندن کامل خطوط نیست. در مراحل اولیه از طریق طرح سؤالاتی که منجر به استقرای الگوها می‌شود، به آنها کمک می‌شود. هدف پژوهشگر تربیت فراگیران برای اینکه بتوانند فراگیری کاملاً مستقل باشند است.

### ۳-۳-۲ تهیه پیش‌آزمون و پس‌آزمون

دو آزمون مشابه، تقریباً یکسان، پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه تهیه شد. در تمام قسمت‌های آزمون‌ها نکات

به‌منظور تهیه مواد آموزشی مبتنی بر DDL برای این درس نگارش، به دلیل کمبود کامپیوترهای کافی در کلاس‌ها و همچنین ناتوانی تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان در کار با کامپیوتر و واژه‌نماها، از نسخه نرم - DDL<sup>۱</sup> مطابق با آنچه که لیچ (۱۹۹۷) و گابریلاتس<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) شرح داده‌اند استفاده شد. شش درس برای تدریس در شش هفته به همراه ۳ درس که توسط سربیبچارن<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) تهیه شده است آماده شدند. این دروس در قالب جزوات چاپی در ۲۰-۱۵ دقیقه اول هر جلسه در گروه DDL استفاده شد. این مرحله از آماده‌سازی مواد شامل عملیاتی کردن روش یادگیری داده-محور است که محققان معیارهای خاصی را برای آن در نظر گرفته‌اند: تعیین نوع و قالب ارائه واژه‌نماها و همچنین دستکاری و مداخله<sup>۴</sup> لازم در خطوط واژه‌نما از جمله این معیارها می‌باشد. دستکاری و مداخله ممکن است شامل انتخاب زیرمجموعه‌ای از خطوط واژه‌نما باشد که اغلب با هدف کاهش داده‌ها و رسیدن به تعداد خطوط قابل مدیریت (گیلکوین<sup>۵</sup> و گرنجر، ۲۰۱۰) یا حذف خطوطی که ممکن است برای درک زبان‌آموزان به دلیل وجود واژگان عجیب و غریب سخت باشد صورت پذیرد و یا در صورتی که از نظر فرهنگی (مثلاً اشاره به یک موضوع ناآشنا برای زبان‌آموزان) مشکل ایجاد کند اعمال شود.

از آنجایی که تمرکز اصلی در فعالیت‌های کلاس برای گروه DDL یادگیری الگوهای هدف ذکر شده بود (جدول ۱)، اکثر

<sup>5</sup> Gilquin

<sup>6</sup> pattern noticing

<sup>7</sup> Tribble and Jones

<sup>1</sup> Soft version of DDL

<sup>2</sup> Gabrielatos

<sup>3</sup> Stripicharn

<sup>4</sup> manipulation

زبانی مورد نظر و همچنین قالب سؤالات دقیقاً یکسان بود و تفاوت بین آزمون‌ها فقط در سطح عبارت لحاظ شد تا از هرگونه تأثیر تمرینی احتمالی که ممکن بود دانش‌آموزان را به حفظ موارد و پاسخ به سؤالات در پس‌آزمون سوق دهد، اجتناب شود. پیش‌آزمون در جلسه سوم و پس‌آزمون در جلسه پایانی ترم برگزار شد. هر آزمون از شش بخش تشکیل شده است.

این آزمون که به منظور سنجش و ارزیابی مهارت‌های خرد نگارش تهیه شد به دو قسمت اصلی تقسیم می‌شود: (۱) سنجش دانش اظهاری (declarative knowledge) و (۲) سنجش دانش رویه‌ای (procedural knowledge). قسمت اول آزمون دارای ۵ بخش است. در بخش ۱، ۱۲ سؤال چهارگزینه‌ای وجود دارد. در بخش ۲ از آزمون‌شوندگان خواسته شده است که جملات را با استفاده از عبارت‌های ربطی داده‌شده به هم وصل کنند. قسمت ۳ آزمون از آنها می‌خواهد که جملات را بازنویسی (paraphrase) کنند و در قسمت ۴ جملات را با کلمات خود تکمیل کنند. کانون توجه در همه این سؤالات، پیوند ایده‌ها از طریق روابط منطقی بین جملات است. در بخش ۵ شرکت‌کنندگان در آزمون یک پاراگراف را با ۴ کلمه حذف شده می‌خوانند. از آنها خواسته شده است که بهترین کلمه را از بین چهار گزینه داده‌شده انتخاب کنند.

در بخش ششم آزمون، به منظور ارزیابی دانش رویه‌ای شرکت‌کنندگان، از آنها خواسته شده است تا در مورد یکی از موضوعات پیشنهادی بنویسند. آزمون‌شوندگان برای این قسمت به دو گروه با تعداد مساوی تقسیم شدند و از آنها خواسته شد پاراگرافی در حدود ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه بنویسند. به گروه الف سه موضوع مشابه برای نوشتن یک پاراگراف مقایسه‌ای داده شد. آنها مجاز به انتخاب یک موضوع از این سه موضوع بودند: (۱) دو نفر از معلمان خود را با هم مقایسه کنید، (۲) دانشگاه‌های آزاد و دولتی در ایران را مقایسه کنید، و (۳) شباهت‌ها و تفاوت‌های خودتان و یکی دیگر از اعضای خانواده‌تان را شرح دهید. از شرکت‌کنندگان گروه ب خواسته شد که از میان سه موضوع پیشنهادی یکی را انتخاب کنند و یک پاراگراف علت و معلولی بنویسند. این موضوعات عبارتند از: (۱) دلایل احتمالی عدم ادامه تحصیل جوانان ایرانی در مقاطع تحصیلات عالی چیست؟، (۲) تأثیرات یکی از معلمان خود بر شخصیت و احساسات خودتان نسبت به مدرسه و دانشگاه و یا به‌طور کلی رویکردتان به زندگی را بنویسید. و (۳)

نتایج کاهش جمعیت در ایران در آینده نزدیک را تحلیل کنید و یک پاراگراف بنویسید. لازم به ذکر است که همان موضوعی که هر آزمون‌شونده در پیش‌آزمون انتخاب کرده بود برای پس‌آزمون به افراد پیشنهاد داده می‌شد به این دلیل که تمرکز محقق معطوف به پیگیری پیشرفت شرکت‌کنندگان در بسط و توسعه همان نوع متن (مقایسه‌ای و یا علت و معلولی) پس از دریافت آموزش‌ها و انجام تمرین‌ها بود. (برای ملاحظه جدول مشخصات و یک نمونه از سؤالات طرح‌شده به پیوست ب مراجعه کنید.)

قبل از توضیح کامل روش جمع‌آوری داده‌ها، ارائه شرح مختصری از دو نوع مفهوم‌سازی دانش زبان دوم، یعنی دانش اظهاری و رویه‌ای ضروری به نظر می‌رسد. الیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴: ۳۲) دانش اظهاری را «دانش ذخیره‌شده به‌عنوان واقعیات» تعریف می‌کند. او بیان می‌کند که یادگیری یک زبان، مانند یادگیری هر نوع مهارت دیگری، مستلزم توسعه رویه‌ای است که دانش اظهاری را به آسانی به گونه‌ای کارآمد تغییر می‌دهد تا در عمل به کار گرفته شود. او تأکید می‌کند که این امر مهم است که بتوانیم بین دانش ضمنی<sup>۲</sup> و صریح<sup>۳</sup> زبان‌آموزان از زبان دومی که یاد می‌گیرند تمایز قائل شویم. الیس در تحقیق خود در مورد اندازه‌گیری دانش ضمنی و صریح فراگیران زبان دوم، تمایز ایجاد شده بین دانش اظهاری و رویه‌ای را همان‌طور که توسط اندرسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) ارائه شده است، در نظر می‌گیرد. اندرسون دانش اظهاری زبان را دانش غیریکپارچه و خودکار نشده‌ای از زبان دوم توصیف می‌کند که فقط شامل اطلاعات واقعی درباره عناصر ساختاری زبان است. عناصر و واحدهای این دانش به‌صورت غیریکپارچه و مجزا از یک دیگر در مجموعه آموزه‌های فراگیران قرار دارند. دانش رویه‌ای، از طرفی دیگر، به دانشی اطلاق می‌شود که رویه‌ای شده است به‌طوری که برای استفاده خودکار و ناخودآگاه در دسترس باشد. الیس (۲۰۰۵: ۱۶۸) در تلاش خود برای اندازه‌گیری دانش ضمنی و صریح زبان دوم به این نتیجه می‌رسد که امکان توسعه آزمون‌هایی وجود دارد که معیارهای نسبتاً جداگانه‌ای از دانش ضمنی و صریح را ارائه دهند. بنابراین، هدف اصلی در ۵ بخش اول این آزمون اندازه‌گیری دانش اظهاری شرکت‌کنندگان از واحدهای زبانی کلمات، ادوات ربط و عباراتی بود که اغلب در توسعه یک پاراگراف استفاده می‌شوند. از آنجایی که سه نوع پاراگراف - شمارشی، مقایسه و تقابل، و

<sup>۱</sup> Explicit knowledge

<sup>۲</sup> Anderson

<sup>۱</sup> Ellis

<sup>۲</sup> Implicit knowledge

#### ۴. نتایج و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا به سؤالات پژوهش پاسخ داده شود. جدول ۲ یک چهارچوب طرح واره‌ای از داده‌های جمع‌آوری شده از هر شرکت‌کننده را نشان می‌دهد. منظور از «اظهاری» در این جدول، ۵ بخش اول پیش و پس‌آزمون است که با هدف سنجش دانش اظهاری شرکت‌کنندگان در مورد نکات دستوری و الگوهای هدف تدریس شده در هر دو گروه DDL و غیر DDL است.

علت و معلول- برای کار در طول دوره انتخاب شده بود، واحدهای زبانی برای آزمون بر این اساس انتخاب شدند.

#### ۳-۴ روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها یک ترم کامل آموزشی به طول انجامید. آزمودنی‌ها همگی دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی بودند. آنها یک درس ۲ واحدی «نگارش ۱- پاراگراف‌نویسی» را در ترم سوم تحصیل خود در دانشگاه می‌گذراندند. هر دو گروه ۱۳ جلسه شامل دو جلسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون در کلاس شرکت کردند. گروه گواه شامل ۲۴ دانشجو و گروه آزمایش ۲۶ نفر بودند.

جدول ۲: انواع داده‌های جمع‌آوری شده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بارم‌بندی هر قسمت

اظهاری (۴۰ نمره)					رویه‌ای (۵۰ نمره)			
بخش ۱ سؤالات چهارگزینه‌ای	بخش ۲ ارتباط جملات	بخش ۳ بازنویسی جمله	بخش ۴ تکمیل جمله	بخش ۵ پاراگراف‌نویسی هدایت‌شده	محت وی	سازمان‌ده ی	واژگ ان	کاربرد زبان
۱۲	۸	۸	۸	۴	۱۵	۱۰	۱۰	۱۵

به‌منظور کمی‌سازی عملکرد شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون سه مرحله انجام شد. ابتدا، ۵ بخش اول آزمون‌ها که برای سنجش دانش اظهاری شرکت‌کنندگان از عناصر زبانی و قواعد کاربردی در نظر گرفته شده بود، به‌طور عینی و ذهنی توسط پژوهشگر نمره‌گذاری شد. این کار با توجه به نمرات تعیین‌شده برای هر سؤال و هر قسمت همان‌طور که در برگه‌های امتحانی آمده بود انجام شد. جدول ۳ مجموع نمرات هر دو گروه را نشان می‌دهد که از ۵ بخش پیش‌آزمون و پس‌آزمون به دست آمده است.

در اینجا «رویه‌ای» به معنای بخش نوشتاری آزمون‌ها است که در آن از شرکت‌کنندگان خواسته شده است درباره موضوع مطرح شده بنویسند و مهارت نوشتاری خود را به‌صورت کاربردی نشان دهند.

#### ۴-۱ کمی‌سازی داده‌ها

۴-۱-۱ بخش‌های اظهاری پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جدول ۳: خلاصه نتایج توصیفی پنج بخش اول پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های DDL و Non- DDL

گروه	موقعیت	مجموع ۴۰	
		میانگین	SD (انحراف معیار)
Non-DDL (۲۴)	پیش‌آزمون	۱۸,۲۰	۶,۹۵
	پس‌آزمون	۱۹,۹۳	۶,۵۱
DDL (۲۶)	پیش‌آزمون	۲۷,۰۶	۵,۶۳
	پس‌آزمون	۲۸,۸۸	۳,۴۸

می‌شود، نمره‌دهی تحلیلی نامیده می‌شود. یکی از شناخته‌شده‌ترین و پرکاربردترین مقیاس‌های تحلیلی در آموزش

#### ۴-۱-۲ نمره‌دهی تحلیلی

همان‌طور که در قسمت ۲.۲.۲ مشاهده شد، عینی‌ترین مقیاس نمره‌دهی که در آن شش عنصر اصلی نوشتار نمره‌دهی

زبان انگلیسی (ESL) توسط جیکوبز<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۸۱) ایجاد شد. در این مقیاس نوشته‌ها (متون) براساس پنج جنبه نوشتاری رتبه‌بندی می‌شوند: محتوا، سازمان‌دهی، واژگان، کاربرد زبانی و مکانیک<sup>۲</sup>. این پنج جنبه به‌طور متفاوت امتیازبندی شده‌اند: برای محتوا ۳۰ امتیاز، کاربرد زبانی ۲۵ امتیاز، سازمان‌دهی و واژگان به‌طور مساوی (۲۰ امتیاز) و مکانیک ۵ امتیاز در نظر گرفته شده است. از آنجایی که این مقیاس برای مقالات طولانی‌تر از پاراگراف‌های ۱۵۰ تا ۲۵۰ کلمه‌ای طراحی شده است، در تحقیق حاضر که در آن از دانشجویان انتظار نمی‌رفت پاراگراف‌هایی با بیش از ۲۰۰ کلمه بنویسند و بنابراین طیف وسیعی از عناصر زبانی ممکن بود در هر پاراگراف کوتاه ظاهر نشود، پژوهشگر این تحقیق بر آن شد که مقیاس مورد استفاده را به گونه‌ای اصلاح کند که امتیازات اختصاص داده شده به هر قسمت به میزان ۵۰٪ کاهش یابد تا نمره کل به‌جای ۱۰۰

امتیاز به ۵۰ امتیاز تغییر یابد. همچنین آخرین مؤلفه یعنی «مکانیک» حذف شد و امتیازات مربوط به آن به بخش «کاربرد زبانی»<sup>۳</sup> اختصاص داده شد. بنابراین، جنبه‌های مختلف نوشتار با وزن‌های مختلف رتبه‌بندی شدند:

- محتوا ۱۵ امتیاز
- سازمان‌دهی ۱۰ امتیاز
- واژگان ۱۰ امتیاز
- کاربرد زبانی ۱۵ امتیاز

برای نسخه اصلاح‌شده مقیاس نمره‌دهی تحلیلی جیکوبز و همکاران به پیوست ج مراجعه کنید. جدول ۴ خلاصه‌ای از مقادیر عددی را برای هر جزء از این روش نمره‌دهی تحلیلی در گروه‌های Non-DDL و DDL نشان می‌دهد.

جدول ۴: خلاصه نتایج توصیفی نمره‌دهی تحلیلی در گروه‌های Non-DDL و DDL

گروه	موقعیت	محتوی ۱۰		سازمان‌دهی ۱۰		واژگان ۱۰		کاربرد زبانی ۱۵		مجموع ۵۰	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Non-DDL (N = ۲۴)	پیش‌آزمون	۷,۶۷	۱,۷۶	۵,۲۹	۱,۴۰	۵,۶۳	۱,۴۱	۸,۰۰	۲,۳۲	۲۶,۵۸	۵,۸۷
	پس‌آزمون	۸,۷۵	۲,۲۳	۶,۳۳	۱,۴۰	۵,۸۸	۱,۱۵	۸,۶۳	۱,۷۹	۲۹,۵۸	۵,۸۷
DDL (N = ۲۶)	پیش‌آزمون	۹,۷۳	۲,۱۳	۷,۱۲	۲,۰۱	۶,۶۹	۱,۴۹	۱۰,۳۱	۲,۳۵	۳۳,۸۵	۶,۹۶
	پس‌آزمون	۱۱,۱۲	۲,۷۶	۷,۰۴	۱,۳۷	۶,۹۲	۱,۶۲	۱۱,۲۷	۲,۴۷	۳۶,۳۵	۷,۸۶

M = میانگین      SD = انحراف معیار

#### ۴-۲ روش‌های آماری

برای ارزیابی عملکرد دانشجویان در هر بخش از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از چند روش آماری با استفاده از بسته آماری SPSS برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. از آنجایی که دو گروه شرکت‌کننده از دو دانشگاه مختلف بودند، مقایسه آن‌ها از نظر مهارت زبان در ابتدای مطالعه (قبل از هر نوع مداخله) ضروری به نظر می‌رسید. بنابراین، دو آزمون t نمونه مستقل انجام شد: یکی بر روی کل نمرات بخش اظهاری پیش‌آزمون و دیگری در مورد نمره کل نمره‌گذاری تحلیلی در بخش رویه‌ای پیش‌آزمون، یعنی پاراگراف‌های نوشته شده. تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در هر دو جنبه این

مقایسه نشان داد که گروه‌ها در ابتدای مطالعه از نظر مهارت زبان متفاوت بوده‌اند. با توجه به نتایج آزمون t بین میانگین نمرات بخش اظهاری پیش‌آزمون، همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است، تفاوت معنی‌داری در نمرات اظهاری بین Non-DDL (M = 18.20, SD = 6.95) و

DDL (M = 27.06, SD = 5.63; t(48) = 4.96, p ≤ 0.005, two tailed) وجود دارد. با توجه به مقایسه توانایی مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان قبل از هر نوع مداخله‌ای، آزمون t نمونه‌های مستقل بین میانگین نمرات کل تحلیلی Non-DDL (M = 26.58, SD = 5.87) و DDL (M = ۳۶,۳۵, SD = ۷,۸۶)

بزرگ و اختصارات و نقطه‌گذاری را کنترل می‌کنند. برخی از کتب درسی نگارش نیز موضوعات مربوط به کاربرد (language use) و سازماندهی (organisation) را تحت عنوان کلی مکانیک قرار می‌دهند.

<sup>۱</sup> Jacobs

<sup>۲</sup> در نگارش، منظور از مکانیک نوشتن (mechanics of writing) مجموعه قراردادهایی است که جنبه‌های فنی نوشتار شامل املا، علائم نگارشی، حروف

<sup>۳</sup> Language use

دو دنباله) نشان داد که تفاوت بین گروه‌ها معنی‌دار بود.  $p \leq 0.005$ ،  $SD = 6.95$ ;  $t(48) = 3.97$  -  $33.85$

دو دنباله) نشان داد که تفاوت بین گروه‌ها معنی‌دار بود.

جدول ۵: آزمون t نمونه‌های مستقل برای نمره‌دهی اظهاری و تحلیلی بین گروه‌های DDL و Non-DDL در موقعیت

پیش‌آزمون

گروه	میانگین	SD	آزمون تی زوجی (۲ دنباله) $df=48$ ; $P < 0,05$
مجموع نمرات اظهاری در پیش‌آزمون (۴۰ نمره)	Non-DDL (N= ۲۴)	۱۸,۲۱	$t = -۴,۹۶$ $p = ۰,۰۰۰$
	DDL (N= ۲۶)	۲۷,۰۶	
مجموع نمرات تحلیلی در پیش‌آزمون (۵۰ نمره)	Non-DDL (N= ۲۴)	۲۶,۵۸	$t = -۳,۹۷$ $p = ۰,۰۰۰$
	DDL (N= ۲۶)	۳۳,۸۵	

برای پاسخ به اولین سؤال مطرح‌شده در این تحقیق، «آیا زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی پس از آموزش از طریق رویکرد DDL نسبت به کسانی که با رویکرد Non-DDL آموزش دیده‌اند، پیشرفت بیشتری در نمرات دانش اظهاری خود کسب می‌کنند؟» یک تحلیل کوواریانس بین‌گروهی یک‌طرفه (One-way ANCOVA) برای مقایسه اثربخشی دو نوع آموزش مختلف طراحی شده برای بهبود دانش اظهاری زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان انجام شد. متغیر مستقل نوع ارائه کلاس (DDL و Non-DDL) و متغیر وابسته شامل نمرات شرایط پس‌آزمون بود که پس از اتمام مداخله برگزار شد. نمرات شرکت‌کنندگان در اجرای پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کمکی در این تحلیل استفاده شد. مقایسه نمرات تعدیل‌شده از طریق تجزیه و تحلیل کوواریانس نشان داد که این تفاوت هنوز در زمان پس‌آزمون معنادار بوده است ( $p=0.005$ ). جدول ۶ نتایج را به تفصیل نشان می‌دهد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که گروه DDL می‌توانست دانش اظهاری خود را بالاتر از آنچه گروه Non-DDL می‌توانست انجام دهد، بهبود بخشد. بدین ترتیب پاسخ دقیق به سؤال اول، مثبت است.

از این رو، روش آماری تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای مقایسه عملکرد شرکت‌کنندگان در شرایط پیش‌آزمون با شرایط پس‌آزمون انتخاب شد. به این ترتیب، اصلاح تفاوت‌های اولیه مشاهده‌شده بین گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون امکان‌پذیر می‌بود. دلیل استفاده از تحلیل کوواریانس از این ایده ناشی شد که به ما امکان می‌دهد از توانایی شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون برای تجزیه و تحلیل نمرات آزمون نهائی (پس‌آزمون) استفاده کنیم. پلنت<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) اشاره می‌کند که تحلیل کوواریانس «زمانی مفید است که [ما] نتوانیم شرکت‌کنندگان [مان را] به‌طور تصادفی به گروه‌های مختلف تقسیم‌بندی کنیم، بلکه مجبور شده‌ایم از گروه‌های موجود (مانند کلاس‌های دانشجویان) استفاده کنیم» (ص: ۲۹۸). این وضعیت دقیقاً در مطالعه حاضر وجود داشت. به گفته هچ و لازاراتون<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) استفاده از کوواریانس در چنین شرایطی باعث افزایش اعتبار داخلی و خارجی<sup>۳</sup> مطالعه می‌شود. به این معنا که می‌توانیم مطمئن‌تر باشیم که هر ادعایی که در مورد تفاوت‌های دو گروه بعد از درمان می‌کنیم به دلیل تفاوت‌های قبلی در گروه‌ها نیست. سه بخش زیر جزئیات این تحلیل‌ها را ارائه می‌کنند.

۱-۲-۴ روش‌های آماری برای بخش‌های

اظهاری پیش و پس‌آزمون

جدول ۶: آزمون t نمونه‌های مستقل و تجزیه و تحلیل کوواریانس برای نمرات اظهاری بین گروه‌های DDL و Non-DDL

	Non-DDL (N= ۲۴)		DDL (N = ۲۶)		P1	P2
	میانگین	SD	میانگین	SD		
نتایج نمرات اظهاری پیش‌آزمون	۱۸,۲۱	۶,۹۵	۲۷,۰۶	۵,۶۳	۰,۰۰۰	-

<sup>3</sup> Internal and external validity

<sup>1</sup> Pallant

<sup>2</sup> Hatch and Lazaraton

نتایج نمرات اظهاری پس‌آزمون	۱۹,۹۴	۶,۵۱	۲۸,۸۸	۳,۴۸	۰,۰۰۰	۰,۰۰۵
-----------------------------	-------	------	-------	------	-------	-------

می‌شد و در سطح خرد، مقایسه باید به چهار ویژگی مختلف نمردهی تحلیلی تقسیم می‌شد: «محتوا»، «سازمان‌دهی»، «واژگان» و «کاربرد زبانی».

برای مقایسه در سطح کلان، آزمون t نمونه‌های مستقل بر روی نمرات کلی تحلیلی در پس‌آزمون انجام شد. نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات تفاوت معناداری وجود دارد (P=0.001). نتایج تحلیل واریانس (P=0,364) اما، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها نشان نداد. این بدان معناست که پیشرفت‌های مشاهده‌شده در کل نمرات تحلیلی در هر دو گروه ممکن است به هیچ روش تدریس خاصی نسبت داده نشود. جدول ۷ این نتایج را نشان می‌دهد.

**جدول ۷: آزمون t نمونه‌های مستقل و تحلیل کوواریانس برای کل نمرات تحلیلی بین گروه‌های DDL و Non- DDL**

	Non-DDL (N= ۲۴)		DDL (N = ۲۶)		P1	P2
	میانگین	SD	میانگین	SD		
نتایج نمرات کلی تحلیلی پیش‌آزمون	۲۶,۵۸	۵,۸۷	۳۳,۸۵	۶,۹۵	۰,۰۰۰	-
نتایج نمرات کلی تحلیلی پس‌آزمون	۲۹,۵۸	۵,۸۷	۳۶,۳۵	۷,۸۶	۰,۰۰۱	۰,۳۶۴

طولانی‌مدت، چه در چهارچوب آموزشی Non- DDL و چه در قالب روش DDL، پس از کنترل تفاوت‌های از پیش موجود از طریق تحلیل کوواریانس بهبود بخشیده‌اند، مشخص شد که هیچ ترجیحی برای یک روش بر دیگری وجود ندارد. در مورد ویژگی «سازمان‌دهی»، همان‌طور که در جدول ۸ می‌بینیم، هر دو آزمون t نمونه‌های مستقل بر روی میانگین‌های پس‌آزمون Non-DDL (Mean = 6.33, SD= 1.40) و DDL (Mean = 7.04, SD = 1.37; t (48) = 1.80, p = 0.079) و تحلیل کوواریانس (p = 0.78) نشان داد که تفاوت معنی‌داری در موفقیت گروه‌ها در ویژگی مورد نظر مشاهده نشده است.

سومین ویژگی مورد بررسی در نمره تحلیلی «واژگان» بود. تجزیه و تحلیل‌های آماری در این مورد نتایج مشابهی با «محتوا» نشان داد. اگرچه آزمون t نمونه‌های مستقل در زمان یک (پیش‌آزمون) و زمان دو (پس‌آزمون) تفاوت معنی‌داری (p=0.012) را بین گروه‌های Non- DDL و DDL نشان می‌دهد، نتایج تحلیل کوواریانس پس از تعدیل نمرات

P1 = آزمون t نمونه‌های مستقل = P2 کوواریانس (ANCOVA)

۲-۲-۴ روش‌های آماری برای نمردهی تحلیلی سؤال دوم مطرح‌شده در این مطالعه مربوط به توسعه و بسط پاراگراف توسط زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در چهارچوب نمردهی تحلیلی است که در ۲,۲,۲ معرفی شده است. این سؤال می‌پرسد «آیا زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی پس از آموزش از طریق رویکرد DDL نسبت به کسانی که از طریق روش غیر DDL آموزش داده شده‌اند، در نمرات نوشتاری تحلیلی خود پیشرفت بیشتری کسب می‌کنند؟» این سؤال را می‌توان در دو سطح پاسخ داد. در سطح کلان، دستاوردهای کلی گروه‌ها در نمردهی تحلیلی باید مقایسه

P1 = آزمون t نمونه‌های مستقل = P2 کوواریانس (ANCOVA)

درخصوص مقایسه نتایج در سطح خرد، دو گروه از نظر نمرات به‌دست‌آمده در ویژگی‌های مختلف نمره‌گذاری تحلیلی با یکدیگر مقایسه شدند. برای انجام این کار از چند آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده و سطح معنی‌داری ۰,۰۱۲۵ تعیین شد. این سطح معنی‌داری به‌عنوان آلفای تعدیل‌شده بونفرونی<sup>۱</sup> تعیین شد، زیرا در تجزیه و تحلیل‌های آماری این بخش، ۴ آزمون t مورد نیاز بود (0.05/4 = 0.0125). نتایج نشان داد که میانگین نمرات «محتوا» در پس‌آزمون بین دو گروه به‌طور معناداری متفاوت است: Non-DDL (M=8.75, SD= 2.23) و DDL (M= 11.12, SD- 2.76; t(48)= 3.72, p= 0.002). تحلیل کوواریانس همان‌طور که در جدول ۸ نشان داده شده است، نشان داد که این تفاوت در زمان پس‌آزمون معنی‌دار نیست (p= 0.12). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه هر دو گروه ویژگی «محتوا»ی نوشته‌های خود را پس از یک دوره

<sup>۱</sup> Bonferroni adjusted alpha



پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها نشان نمی‌دهد ( $p = 0.328$ ). این بدان معنی است که پیشرفت مشاهده‌شده جزئی در ویژگی «واژگان» در هر دو گروه ممکن است به هیچ روش تدریس خاصی (DDL و یا Non-DDL) نسبت داده نشود.

آخرین ویژگی نمره‌دهی تحلیلی که مورد بررسی قرار گرفت «کاربرد زبانی» بود. آزمون t نمونه‌های مستقل انجام‌شده بر روی میانگین نمرات «کاربرد زبانی» در پس‌آزمون

نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین Non-DDL ( $M=8.63$ ,  $SD = 1.79$ ) و DDL ( $M=11.27$ ,  $SD = 2.47$ ;  $t(48) = 4.30$ ,  $p \leq 0.005$ ) وجود دارد. این تفاوت معنی‌دار با نتایج تحلیل کوواریانس تأیید شد ( $p = -0.015$ ). جدول ۸ نتایج را به تفصیل نشان می‌دهد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان در گروه DDL توانسته‌اند دانش «کاربرد زبانی» خود را بیش از گروه Non-DDL بهبود ببخشند.

جدول ۸: آزمون t نمونه‌های مستقل و تحلیل کوواریانس برای چهار ویژگی نمرات «تحلیلی» بین گروه‌های Non-DDL و DDL

متغیر	موقعیت	Non-DDL (N= ۲۴)		DDL (N= ۲۶)		P1	P2
		میانگین	SD	میانگین	SD		
محتوی	پیش‌آزمون	۷,۶۷	۱,۷۴	۹,۷۳	۲,۱۳	۰,۰۰۱	-
	پس‌آزمون	۸,۷۸	۲,۲۳	۱۱,۱۲	۲,۷۶	۰,۰۰۲	۰,۱۲
سازمان‌دهی	پیش‌آزمون	۵,۲۹	۱,۴۰	۷,۱۲	۲,۰۱	۰,۰۰۱	-
	پس‌آزمون	۶,۳۳	۱,۴۰	۷,۰۴	۱,۳۷	۰,۰۷۹	۰,۷۸۳
واژگان	پیش‌آزمون	۵,۶۳	۱,۴۱	۶,۶۹	۱,۴۹	۰,۰۱۲	-
	پس‌آزمون	۵,۸۸	۱,۱۵	۶,۹۲	۱,۶۲	۰,۰۱۲	۰,۳۲۸
کاربرد زبانی	پیش‌آزمون	۸,۰۰	۲,۳۲	۱۰,۳۱	۲,۳۵	۰,۰۰۱	-
	پس‌آزمون	۸,۶۳	۱,۷۹	۱۱,۲۷	۲,۴۷	۰,۰۰۰	۰,۰۱۵
P1 = آزمون t نمونه‌های مستقل ( $p \leq 0.0125$ ) = P2 = تحلیل کوواریانس (ANCOVA)							

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

### ۱-۵ بحث

همان‌طور که در ۴,۳,۱ گزارش شد نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که گروه DDL توانسته است دانش اظهاری خود را بیشتر از گروه Non-DDL بهبود بخشد. اگر نگاه دقیق‌تری به نتایج به‌دست‌آمده از اجزای مختلف بخش اظهاری آزمون‌ها بیندازیم (جدول ۳)، شاهد نوعی بهبود در همه قسمت‌ها خواهیم بود. این بدان معناست که آموزش‌های کلاسی و فعالیت‌های هر دو گروه، فراگیران را به پاسخ بهتر به سؤالات چندگزینه‌ای، ارتباط جملات، بازنویسی جملات، تکمیل جملات و بخش سؤالات چهارگزینه‌ای پاراگراف‌نویسی هدایت‌شده در پس‌آزمون نسبت به آنچه که در پیش‌آزمون انجام داده بودند، سوق داده است. پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری بین نمرات کل در این بخش از آزمون بین دو گروه نشان می‌دهد که حضور در کلاس با

مطالب درسی مبتنی بر DDL نسبت به کلاس با کتاب درسی معمولی تأثیر مثبت بیشتری بر پیشرفت زبان‌آموزان داشته است. آنچه در این مرحله قابل نتیجه‌گیری است این است که حتی اگر هدف معلمان کلاس یا طراحان برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی آشنا کردن زبان‌آموزان با الگوهای ساختاری و ویژگی‌های گرامری مربوط به برخی نکات زبانی باشد، تکنیک‌ها و مواد DDL می‌توانند به‌عنوان یک روش آموزشی جایگزین در نظر گرفته شوند. این یافته را می‌توان هم‌راستا با نتیجه‌گیری‌ای که **فاخر عجب شیر (۲۰۲۰)** درخصوص اثر بخشی مثبت واژه‌نماها در افزایش دانش هم‌نشینی به مدرسین و طراحان برنامه‌های درسی به دست می‌دهد تعبیر کرد. او نیز استفاده از این گونه مطالب آموزشی در یاددهی/یادگیری دانش هم‌نشینی زبان‌آموزان را بخشی تلاش برای به یاری گرفتن فناوری رایانه و به‌خصوص ابزارهای کانکوردنس به‌عنوان مکمل ابزارهای سنتی معرفی می‌کند.

در مورد پیشرفت مهارت‌های رویه‌ای زبان‌آموزان، عملکرد نوشتاری آنها، پاراگراف‌های نوشته‌شده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون براساس مقیاس «نمره‌دهی تحلیلی» مقایسه شدند. نتایج نشان می‌دهد که هر دو گروه به‌طور کلی ویژگی‌های این مقیاس اندازه‌گیری را بهبود بخشیده‌اند. از آنجایی که هیچ تفاوت معنی‌داری بین پیشرفت‌های گروه‌ها از لحاظ نمرات تحلیلی به‌عنوان یک کل (در مقایسه در سطح کلان) مشاهده نشد، می‌توان نتیجه گرفت که بهبود مشاهده‌شده در کل نمرات تحلیلی در هر دو گروه مختص به هیچ‌یک از دو روش تدریس مورد مقایسه نبوده است. اگرچه فعالیت‌های آموزشی در هر دو گروه اثر بخش بوده‌اند. شباهت نتایج حاصل از دو گروه از شرکت‌کنندگان در این مطالعه تا حدی مشابه نتایج نشان داده‌شده در تحقیق **پیشوان و لین (۲۰۱۹)** است که در آن دو رویکرد استقرایی و استنتاجی به یک اندازه در یادگیری و حفظ واژگان توسط زبان‌آموزان مؤثر بودند.

در مورد مقایسه دو گروه در سطح خرد، لازم به توضیح است که هر دو گروه توانسته‌اند ویژگی «محتوا»ی پاراگراف‌های خود را بهبود بخشند. گروه Non-DDL در ویژگی «سازمان‌دهی» از بهره‌مندی بیشتری برخوردار بوده است، درحالی‌که گروه DDL یک عقب‌گرد جزئی داشته است. یکی از دلایل احتمالی چنین ضرر غیرمنتظره‌ای را می‌توان در تمرکز بر توسعه ویژگی‌های دستوری، سطح خرد نوشته‌های این گروه توضیح داد. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان DDL سعی کرده‌اند پاراگراف‌هایی را با خطاهای گرامری کمتر بنویسند که همین امر شاید باعث نادیده گرفتن ویژگی سازمان‌دهی پاراگراف شده باشد. هر دو گروه هیچ پیشرفت قابل توجهی در ویژگی «واژگان» نشان ندادند که کاملاً قابل درک است زیرا توجه خاصی به یادگیری واژگان در طول ترم صورت نگرفته است. همان‌طور که در ۴،۳،۲ نشان داده شد، گروه DDL توانسته است ویژگی «کاربرد زبانی» خود را به‌طور قابل توجهی بیشتر از گروه Non-DDL بهبود بخشد. به عبارت دیگر، دروس مبتنی بر DDL می‌توانند به‌عنوان مواد آموزشی حمایتی در توسعه اجزای ویژگی «کاربرد زبانی» عمل کنند. اگر چنین باشد، می‌توان استدلال کرد که روش DDL همان‌طور که در این گروه استفاده شده است، به زبان‌آموزان در یادگیری و به‌کارگیری الگوهای هدف دستور

زبان مزیت داده است، درحالی‌که گروه موازی Non-DDL از این موقعیت بهره‌ای نمی‌برد.

## ۲-۵ دستاوردهای پژوهش

دستاوردهای این پژوهش در دو حوزه نظری و عملی قابل بررسی است. تا آنجا که به مفاهیم نظری مربوط می‌شود، برخی از ایده‌های اساسی DDL مورد بررسی و کنکاش بیشتری قرار گرفته‌اند. همچنین به این سؤال که این پژوهش چقدر می‌تواند به مفهوم‌سازی‌های مربوطه کمک کند پرداخته می‌شود. دستاوردهای عملی و تأثیرات عینی‌تر استفاده از رویکرد DDL در آموزش یک دوره آموزشی - در سطح «پاراگراف‌نویسی» - و همچنین در تهیه مواد آموزشی در بخش زیر ارائه شده است.

### ۱-۲-۵ دستاوردهای نظری

#### ۱-۱-۲-۵ اصالت مواد آموزشی

یکی از مسائلی که در مورد استفاده از رویکرد DDL وجود دارد، اصالت درون‌ده زبانی<sup>۱</sup> است که زبان‌آموزان با آن مواجه هستند. این مسئله از این واقعیت ناشی می‌شود که DDL معمولاً شامل قرار دادن زبان‌آموزان در معرض مقادیر زیادی از داده‌های اصیل است تا آنها بتوانند نقش فعالی در کاوش زبان و تشخیص الگوهای موجود در آن ایفا کنند. **گیلکویین و گرنجر (۲۰۱۰)** اظهار می‌دارند که «پیکره‌های زبانی نه‌تنها این امکان را می‌دهند که زبان‌آموزان را در معرض زبان اصیل قرار دهند، بلکه می‌توانند در واقع تعداد زیادی نمونه اصیل از یک عنصر زبانی خاص را به آنها ارائه دهند» و این «نمایش متراکم»<sup>۲</sup> (گابریلاتس، ۲۰۰۵: ۱۰) می‌تواند به گسترش دامنه واژگان یا افزایش آگاهی از الگوهای زبان کمک کند» (۲۰۱۰: ۳۵۹).

همان‌طور که در بخش روش‌شناسی در بالا توضیح داده شد، منابع خطوط واژه‌نمای مورد استفاده برای تهیه مطالب درسی در این پژوهش، دو پیکره زبان‌آموز بود: ۱) ICLE<sup>۳</sup> که پیکره بین‌المللی زبان‌آموزان انگلیسی است و در دانشگاه لووین بلژیک به سرپرستی پروفیسور گرنجر طراحی و جمع‌آوری شده است و ۲) IrCLE<sup>۴</sup> که یک پیکره کوچکی از زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی است و توسط پژوهشگر این مطالعه و به‌منظور فراهم‌آوری مجموعه متون مورد نیاز برای آماده‌سازی مواد آموزشی مورد نیاز همین پژوهش طراحی و جمع‌آوری شد. هر دو پیکره، تولیدات زبانی معتبر و واقعی هستند، نه برای اهداف آموزشی، بلکه برای نوعی ارتباط واقعی بین زبان‌آموزان

<sup>3</sup> International Corpus of Learner English

<sup>4</sup> Iranian Corpus of Learner English

<sup>1</sup> linguistic input

<sup>2</sup> condensed exposure

و معلمانشان، در یک محیط آکادمیک به وجود آمده‌اند. اگرچه می‌دانستم که استفاده از پیکره زبان‌آموز برای تهیه مواد آموزشی دارای معایب خاص خود مانند کمبود خطوط واژه‌نمای مرتبط با ساختار مناسب برای هر مورد خاص زبانی، واژگان یا الگوی خاص است، تصمیم گرفتم از این دو پیکره استفاده کنم تا از مزایایی که محققین قبلی به آنها اشاره کرده‌اند بهره‌مند شوم. گفته شده است که پیکره‌های زبان‌آموز می‌توانند برای آموزش متمرکز بر فرم<sup>۱</sup> بسیار مفید باشند (به‌عنوان مثال، **گرنجر و تریبل<sup>۲</sup> ۱۹۹۸؛ سیدلهوفر<sup>۳</sup> ۲۰۰۰** را ببینید) زیرا آنها ویژگی‌های معمولی بین‌زبانی را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند، به‌ویژه زمانی که داده‌ها توسط زبان‌آموزانی تولید شده باشند که پیشینه مشابه زبان مادری داشته باشند (**گیلکویین و گرنجر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰: ۳۶۱**).

#### ۲-۱-۲-۵ یادگیری اکتشافی

براساس مبانی نظری DDL، ویژگی برانگیزاننده و سرگرمی بخش «یادگیری اکتشافی» را باید مزیت و نقطه برتری این نوع یادگیری در مقایسه با بسیاری دیگر از رویکردهای یاددهی/یادگیری دانست (**گیلکویین و همکاران ۲۰۱۰**). برخی از پژوهشگران فراگیران را مسافر (**برناردینی، ۲۰۰۱: ۲۲**) محقق یا کارآگاه (**جانز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷: ۱۰**) توصیف کرده‌اند. با این حال، به‌واسطه وجود عوامل متعددی مانند تدارکات، دیدگاه معلم، سطح مهارت زبان‌آموزان، و محتوای DDL ممکن است دو نوع فعالیت DDL در زمینه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد: فعالیت‌های معلم-محور و فعالیت‌های فراگیر-محور که در دو انتهای یک دامنه قرار دارند (**موکرچی<sup>۶</sup> ۲۰۰۶: ۱۲**)؛ همچنین رجوع کنید به **گابریلاتوس ۲۰۰۵**.

گابریلاتوس بین این دو تمایزی به شرح زیر قائل است:

«در انتهای معلم-محور این دامنه، معلم در مورد اهداف درس تصمیم می‌گیرد، مواد را انتخاب و طراحی می‌کند و کلاس درس را مدیریت می‌کند. در انتهای فراگیر-محور، یادگیرنده در مورد هر سه تصمیم می‌گیرد، معلم یا برنامه رایانه‌ای البته، می‌تواند نقش ترکیب‌های میانجی داشته باشد، به‌ویژه زمانی که تصمیم‌ها به صورت مشترک بین معلم و فراگیران گرفته می‌شوند» (**۲۰۰۵: ۱۲**)

در این تحقیق، انتهای معلم-محور برای تهیه مواد مبتنی بر DDL در نظر گرفته شد. شاید دلیل اصلی، این واقعیت بود که فراگیران با روش‌ها و راهبردهای یادگیری مستقل که

برای نوع فعالیت‌های فراگیر-محور لازم است آشنا نبودند. اگرچه **برناردینی (۲۰۰۴: ۲۲)** معتقد است که نوع فعالیت‌هایی که در آن فراگیران «مجموعه‌های متنی بزرگ و متنوع را به روش‌های باز و اکتشافی مرور کنند» را «یادگیری اکتشافی» می‌نامند، من بر این باور هستم که فراهم آوردن موقعیتی که در آن یادگیرندگان فکر کنند، حدس بزنند، فرضیه‌سازی کنند و قاعده‌ای از زبان را بازیابی کنند را می‌توان نوعی «یادگیری اکتشافی» نامید. این به این دلیل است که حتی اگر معلم از قبل با الگوی زبان، ترکیب کلمات، عبارات واژگانی آشنا باشد... این زبان‌آموزان هستند که باید کشف کنند که معلمشان قصد داشته به چه چیزی برسند.

در درس‌های تهیه‌شده مبتنی بر DDL که در مطالعه حاضر مورد استفاده قرار گرفت، اصول یادگیری اکتشافی رعایت شد و در عین حال فراگیران را در موقعیتی قرار داد که یا الگوی جدیدی بیابند یا الگوهایی را که قبلاً آموخته بودند یادآوری کنند. به آنها گفته نشد که چه الگو(هایی) را ممکن است نیاز داشته باشند بدانند یا در هر درس خاصی استفاده کنند. به آنها فقط تعدادی خطوط واژه‌نما در قالب KWIC یا نقل قول‌های کامل داده شد، از آنها خواسته شد به چند سؤال ساده در مورد کلمات قبل یا بعد از کلمه کلیدی پاسخ دهند و سپس یافته‌های خود را از طریق مرتبط کردن سؤال‌ها و پاسخ‌ها به یک الگو تعمیم دهند. همین بنیان تعمیم‌دهی و استقرا در سایر پژوهش‌های مشابه مشاهده شده است. به‌طور مثال **فاخر عجب شیر (۲۰۲۰: ۳۷۲)** در نتیجه‌گیری پایانی خود اذعان می‌کند «درحالی‌که هر دو گروه قیاسی و استقرایی پیشرفت مشابهی در دانش ادراک واژگان هم‌نشین نشان دادند، رویکرد استقرایی تأثیر بیشتری بر بهبود دانش تولید واژگان هم‌نشین داشت.» در واقع، آنها در یک فعالیت «یادگیری اکتشافی» هر چند به روشی کنترل‌شده شرکت کرده‌اند. به نظر می‌توان این فعالیت را «یادگیری اکتشافی کنترل‌شده» نامید.

#### ۲-۲-۵ دستاوردهای عملی

دستاوردهای عملی این تحقیق را می‌توان در چهار بخش جداگانه اما مرتبط ارائه کرد: (۱) استفاده از پیکره‌های زبانی (۲) استفاده از خطوط واژه‌نما، (۳) آموزش فراگیران، و (۴) تهیه مواد درسی مبتنی بر DDL.

#### ۱-۲-۲-۵ استفاده از پیکره‌های زبانی

<sup>4</sup> Gilquin and Granger

<sup>5</sup> Johns

<sup>6</sup> Mukherjee

<sup>1</sup> Form-focused instruction

<sup>2</sup> Granger and Tribble

<sup>3</sup> Seidlhofer

برای انتخاب روش آموزشی DDL، یکی از گزینه‌های حائز اهمیت تعیین پیکره یا پیکره‌هایی است که خطوط واژه‌نما از آن‌ها بازیابی می‌شوند. **گیلکوبین و گرنجر (۲۰۱۰: ۳۶۰)** اشاره می‌کنند که هر نوع پیکره‌ای ممکن است در DDL استفاده شود، و در واقع، ادبیات DDL طیف وسیعی از پیکره‌ها را همچون پیکره‌های نوشتاری، گفتاری یا چندرسانه‌ای، تک‌زبان یا دوزبان، عمومی یا تخصصی، بومی یا غیربومی، برچسب‌گذاری شده یا بدون برچسب، و غیره را بر می‌شمرد. مناسب‌ترین پیکره باید به‌عنوان منبع پیکره انتخاب شود. علاوه بر پیکره‌های زبان آموز مانند موارد مورد استفاده در این تحقیق، برای یک دوره آموزشی مانند دوره «پاراگراف‌نویسی» با هدف بهبود مهارت‌های سطح خرد فراگیران، انواع دیگری از پیکره‌ها مانند «پیکر آموزشی»<sup>۱</sup> تدوین شده است. می‌توان از کتاب‌های درسی استفاده کرد.

#### ۳-۲-۲-۵ به‌کارگیری نرم‌افزار بسامدنگار

یکی دیگر از منابع ضروری برای استفاده در یک کلاس مبتنی بر DDL، ابزاری برای بهره‌برداری از پیکره، یعنی نرم‌افزار بسامدنگار است. کلاس درس براساس یکی از دو نسخه DDL یعنی «نسخه نرم<sup>۲</sup> DDL» و یا «نسخه سخت<sup>۳</sup> DDL» که توسط **گابریلاتس (۲۰۰۵)** دسته‌بندی شده است طراحی و برگزار می‌شود. مؤسسه آموزشی که در آن کار می‌کنیم باید حداقل به نوعی از تجهیزات رایانه‌ای مجهز باشد که امکان برخورداری از یک نرم‌افزار بسامدنگار برای معلم فراهم شود. همچنین معلم باید مهارت استفاده از نرم‌افزار را داشته باشد. معلم نمونه‌هایی را از پیکره استخراج می‌کند، در قالب تمرین‌ها و وظایف کلاسی طراحی و چاپ می‌کند. یادگیرندگان با این مطالب مستخرج از پیکره کار می‌کنند (**برناردینی، ۲۰۰۴؛ گرنجر و تریبل، ۱۹۹۸؛ آزبورن، ۲۰۰۰؛ تریبل، ۱۹۹۷؛ تریبل و جونز، ۱۹۹۰**). در دانشگاه‌ها و کالج‌هایی که دپارتمان‌های زبان برای استفاده از پیکره‌های بزرگ دارای اشتراک هستند، معلمان می‌توانند از ابزار بازیابی اطلاعات پیکره‌ای در دسترس استفاده کنند. معلمان می‌توانند از نرم‌افزار Micro-concord استفاده کنند که با امکاناتی مانند مرتب‌سازی کلمات در بافت‌های چپ و راست کلمات کلیدی یا خالی کردن کلمات کلیدی برای تولید مواد درسی مبتنی بر DDL در دسترس هستند (**سریپچان، ۲۰۰۲**).

در مواردی که معلمان زبان پیکره‌های خود را طراحی و جمع‌آوری می‌کنند یا می‌خواهند به پیکره‌ای دسترسی پیدا کنند که برنامه واژه‌نما را با خود به همراه ندارد، می‌توانند از نرم‌افزارهای بسامدنگاری در دسترس و اغلب مقرون به صرفه استفاده کنند. به‌عنوان نمونه بسته نرم‌افزاری انت کانک (جدید ترین نسخه 4.3.0) یک ابزار با دسترسی رایگان است که از نسخه (3.2.4.w) آن برای این تحقیق استفاده شد. یکی دیگر از ابزارهای رایج پیکره‌ای که برای اهداف آموزشی استفاده می‌شود، ابزار WordSmith Tools (**اسکات، ۲۰۱۲**) است.

#### ۳-۲-۲-۵ آموزش فراگیران

اگر تمام الزامات برگزاری یک کلاس مبتنی بر DDL بدون آموزش‌های لازم برای فراگیران فراهم شده باشد، هیچ سودی از چنین کلاسی انتظار نمی‌رود. برای زبان‌آموزان سطوح پایین زبان انگلیسی که تجربه خواندن تعداد معینی از خطوط کوتاه نامرتب را نداشته‌اند، اولین گام، پس از مرحله آماده‌سازی مطالب، آموزش نحوه خواندن خطوط واژه‌نماست. در این راستا از معلمان انتظار می‌رود که آموزش‌های لازم را به زبان‌آموزان خود ارائه دهند و آنها را آگاه سازند که خواندن در رویکرد DDL یک حرکت خطی چشم از چپ به راست نیست، بلکه شامل حرکت عمودی از بالا به پایین است. که در این کار آنها باید سعی کنند آنچه را که در اطراف کلمه کلیدی در وسط خطوط، یعنی گره اتفاق می‌افتد، جستجو کنند. به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود که قبل و بعد از کلمه کلیدی بر روی یک گستره ۴ تا ۵ کلمه‌ای تمرکز کنند.

در این تحقیق در پاره‌ای از فعالیت‌های کلاسی که برای گروه DDL تهیه شده بود، از دانشجویان خواسته شده بود الگوهای دستوری مورد تدریس و تمرین را از خطوط واژه‌نما استخراج و استخراج کنند، از آنها خواسته شد که به پرسش‌های مطرح‌شده در زیر یک بلوک (مجموعه) از خطوط واژه‌نما پاسخ دهند. به دانشجویان اطلاع داده شد که لازم نیست تمام سطرها را به ترتیب بخوانند و برای یافتن کلمه، عبارت یا حتی علامت نگارشی باید جستجو می‌کردند. یافتن پاسخ برای سؤالاتی که در پی این جستجو می‌آمد آنها را به الگوی مورد نظر رهنمون می‌کرد. شاید یکی از نقش‌های کلیدی معلمی که از این رویکرد استفاده می‌کند آموزش خواندن خطوط واژه‌نما به فراگیران با هدف تجزیه و تحلیل پیکره‌های متنی و تفسیر داده‌های برگرفته از رایانه باشد.

<sup>3</sup> Hard version

<sup>4</sup> Scott

<sup>1</sup> Pedagogical corpus

<sup>2</sup> Soft version

همان‌طور که در بند ۲,۲ در بالا توضیح داده شد، از آنجایی که درس «نگارش ۱ (پاراگراف‌نویسی)» یک درس اجباری ۲ واحدی برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی است که در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های ایران ارائه می‌شود و سرفصل این درس قبلاً توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تهیه و ارائه شده است. همچنین در اکثر موارد گروه‌های آموزشی زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها این درس را به‌واسطه تدریس یک یا دو کتاب درسی ارائه می‌کنند. بدین ترتیب، تصمیم پژوهشگر حاضر بر آن شد که درس‌های مبتنی بر DDL را مطابق یکی از کتاب‌های درسی که به‌طور گسترده در دانشگاه‌ها استفاده می‌شود، یعنی «Paragraph Development» نوشته آرنات و برت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) طراحی و آماده کند. پس از تجزیه و تحلیل این کتاب درسی، فهرستی از ۱۸ الگوی دستوری به‌عنوان موضوعات اصلی برای درس‌های مبتنی بر DDL تهیه شد.

فرمت ارائه خطوط واژه‌نما در مرحله آماده‌سازی دروس از اهمیت بالایی برخوردار است. نمونه‌های KWIC برای تکالیفی که بر رابطه بین کلمه کلیدی و کلمات محیط پیرامون آن، یا الگوبرداری از کلمه کلیدی [مانند درس‌های مربوط به هم‌نشینی و معنای ضمنی] مناسب هستند. «خطوط واژه‌نمایی که به‌شکل جملات کامل<sup>۲</sup> ارائه می‌شوند برای مواقعی که از زبان‌آموزان خواسته می‌شود به ویژگی‌های زبانی جملات و یا عبارات<sup>۳</sup> توجه کنند مناسب است» (سریپچارن، ۲۰۰۲: ۷۶). در مطالعه حاضر که الگوهای دستور زبان عمدتاً در سطوح عبارت و جمله نکات اصلی آموزش بودند، در بسیاری از موارد از جملات کامل استفاده شد و هر جا که از فرمت KWIC استفاده شد، محیط متنی طولانی‌تر (کلمات قبل و بعد از کلمه کلیدی) نسبت به تعداد معمول ۴ یا ۵ کلمه در مجموعه‌های (بلوک‌های) خطوط واژه‌نما ارائه شد.

اگرچه متداول‌ترین قالب‌های واژه‌نما های کلاس درس برای ارائه روابط واژگانی مانند هم‌نشینی‌ها و معنای ضمنی لغات (در سطح عبارت) با محیط پیرامونی کلمات به‌منظور نشان دادن الگوی زبان در نظر گرفته شده‌اند، در این مطالعه نشان داده شده که ساختارهای زبانی بلندتر در سطوح عبارات یا حتی جملات در صورت انتخاب قالب‌بندی مناسب نیز می‌توان آن را بررسی کرد. درس‌های مبتنی بر DDL تهیه شده برای این مطالعه با هدف آموزش یک دوره (درس) نگارش بود و بنابراین

محتوا، قالب‌ها و تکالیف کلاسی براساس آن انتخاب، طراحی و آماده شدند. بی‌شک این به کار گرفتن روشی خاص برای آموزش است. سایر معلمان زبان می‌توانند مطالب مبتنی بر DDL خود را در محیط‌های عمومی‌تر آموزشی آماده کنند و توجه زبان‌آموزان را به نکات زبانی مختلف جلب کنند.

من معتقدم که می‌توان مطالب مناسبی را نه تنها در سطوح کلمه و عبارت بلکه حتی در سطوح شبه جمله و گفتمان همان‌طور که در این تحقیق استفاده کردم تهیه کرد. با این حال، همان‌طور که سریپچارن (۲۰۰۲: ۳۹۱) بیان می‌کند، به احتمال زیاد از مواد DDL به‌عنوان تکالیف اصلی برای کل درس استفاده نمی‌شود، زیرا معلم باید محتوای هر درس را پوشش دهد و آزمون‌ها یا امتحانات را براساس برنامه درسی دوره اجرا کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که از مواد DDL به‌عنوان تمرین‌های مکمل کتاب درسی اصلی مورد استفاده در هر دوره استفاده شود، یا می‌توان از آن به‌عنوان تمرینات دستور زبان و واژگان عمومی به‌عنوان بخشی از یک درس در یک مرکز زبان استفاده کرد.

#### ۳-۵ محدودیت‌های تحقیق

شکی نیست که هر تحقیقی محدودیت‌های خاص خود را دارد و این تحقیق نیز از این قاعده مستثنی نیست. یکی از محدودیت‌های عمده‌ای که پژوهشگر این تحقیق در دوره طراحی و جمع‌آوری داده‌های لازم با آن مواجه شد، نمونه‌گیری از شرکت‌کنندگان بود. از آنجایی که وجود دو گروه دانشجوی نسبتاً همسان در یک دانشگاه در یک ترم غیرممکن بود، بالاچار گروه‌های شرکت‌کننده از دو دانشگاه مختلف انتخاب شدند. با این حال، تلاش شد تا دو گروه از دانشجویان با پیشینه یادگیری انگلیسی تا حد امکان یکسان باشند. هر دو گروه در حال گذراندن درس «نگارش ۱-پاراگراف‌نویسی» بودند که ترم سوم تحصیل در مقطع لیسانس زبان انگلیسی را می‌گذراندند. براساس سرفصل ملی دروس ارائه‌شده در تمامی دانشگاه‌های ایران، دانشجویان باید قبل از این درس دروس انگلیسی یکسانی را گذرانده باشند. بنابراین، پیشینه مشابه گروه‌ها، محقق را نسبت به مقایسه آنها متقاعد کرد.

این تحقیق در یک محیط یاددهی/یادگیری انجام شد که در آن نقش اصلی محقق در کلاس تدریس بود و جمع‌آوری داده‌ها برای تحقیق خود نقش ثانویه او بود. از سوی دیگر، دانشجویان در حال گذراندن یک درس اجباری ۲ واحدی بودند

<sup>3</sup> clauses

<sup>1</sup> Arnaudet and Barret

<sup>2</sup> Full-sentence citations

*International Corpus of Learner English - ICLE* مستقر در دانشگاه لووین انجام داد.

## References

Alanazi, Z. (2023). Data-Driven Learning Tasks and Involvement Load Hypothesis. *World Journal of English Language*, 13(2), 1-23. <https://ideas.repec.org/a/jfr/wjel11/v13y2023i2p23.html>

Almegren, A. (2022). Pragmatic awareness among Saudi EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special Issue 1), 266-276.

<https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/3447/1007>

Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Anthony, L. (2024). AntConc (Version 4.3.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>

Arnaudet, M. L. & Barret, M. E. (1990). *Paragraph Development* (second edition). Prentice Hall Regents. New Jersey.

Ashtiani, P. & Tahriri, A. (2013). The impact of using concordancer on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Research Studies in Educational Technology* 2/1: 45-56. <https://www.learntechlib.org/p/49789/>

Beikian, A., & Esmailnia, S. (2023). Effectiveness of Data-Driven Learning in Reducing Phrasal Verb-related Errors among Intermediate English as a Foreign Language Learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1-18. [https://journalscmu.sinaweb.net/article\\_169561.html](https://journalscmu.sinaweb.net/article_169561.html)

که در پایان ترم باید در امتحان پایان ترم شرکت می‌کردند. بدیهی است که برنامه درسی دروس باید در هر دو گروه پوشش داده می‌شد و بنابراین مقایسه کل درس‌های مبتنی بر DDL با کل درس‌های ارائه شده در کلاس Non-DDL غیرممکن بود. یک بازه زمانی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه (در موارد معدودی ۳۰ دقیقه) در ابتدای هر جلسه برای فعالیت‌های DDL اختصاص داده شد. شاید اگر زمان بیشتری به درس‌های DDL داده می‌شد، تغییرات قابل توجهی در نتایج حاصل می‌شد. پیشنهاد می‌شود اگر قرار باشد مطالعه حاضر در آینده تکرار شود، یک کلاس DDL را که به‌طور کامل در جلسات کلاسی تدریس می‌شود با یک کلاس Non-DLL مقایسه شود.

### ۴-۵ پیشنهادات برای مطالعات آینده

در این تحقیق از نسخه نرم DDL (درس‌های تهیه‌شده براساس خطوط واژه‌نما و توزیع فرمت چاپ‌شده آن در کلاس درس) برای بررسی رویکرد مورد مطالعه در زمینه نگارش انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی استفاده شد. در آینده (شاید نه‌چندان دوری)، با گسترش رایانه در محیط‌های آموزشی در کشور، امکان معرفی نسخه سخت رویکرد DDL یعنی استفاده مستقیم از رایانه، پیکره‌های زبانی و نرم‌افزارهای بسامدنگاری در کلاس فراهم خواهد شد. به‌این ترتیب، زبان‌آموزان خواهند توانست مستقیماً در پی پاسخ برای سؤالات گوناگون خود در انواع مختلف پیکره‌ها باشند. از این‌رو به سایر محققین پیشنهاد می‌شود پروژه‌های تحقیقاتی خود را برای ارزیابی نسخه سخت DDL در زمینه EFL ایرانی طراحی کنند.

این مطالعه بر اثربخشی روش DDL بر توسعه مهارت‌های نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی با تمرکز بر پاراگراف متمرکز شده است و می‌توان تحقیقات بیشتری را بر روی متون نوشتاری آکادمیک طولانی‌تر (مثلاً مقالات ۵ پاراگرافی) انجام داد. دروسی مانند «مقاله‌نویسی» می‌تواند داده‌های مورد نیاز را در اختیار پژوهشگران قرار دهد.

در حدود ۱۰۰ میلیون نفر در سرتاسر جهان، عمدتاً در ایران، افغانستان و تاجیکستان به زبان فارسی صحبت می‌کنند و می‌نویسند. طراحی، جمع‌آوری و تألیف یک پیکره زبان‌آموز از فارسی‌زبانانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی/دوم فرا می‌گیرند پیشنهادی است که به سایر محققان و زبان‌شناسان کاربردی علاقه‌مند به انجام مطالعات مبتنی بر پیکره کمک بزرگی خواهد کرد. گردآوری این پیکره را می‌توان و باید با همکاری و مشاوره کارشناسان (*The*

Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning* 12/4: 345-360.

<https://doi.org/10.1076/call.12.4.345.5699>

Cresswell, A. (2007). Getting to “know” connectors? Evaluating data-driven learning in a writing skills course, In Encarnación Hidalgo, Luis Quereda and Juan Santana (eds.). *Corpora in the Foreign Language Classroom* (pp. 267 - 287). Amsterdam: Rodopi.

[https://doi.org/10.1163/9789401203906\\_018](https://doi.org/10.1163/9789401203906_018)

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *SSLA*, 27, 141-172.

<https://doi.org/10.1017/S0272263105050096>

Elmansi, H., Dadour, D., Qoura, D., Hamada, D. (2021). The Impact of Data-driven Learning based Program on Developing Student Teachers' Lexico-grammatical Performance Skills in EFL Writing. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 7(3), 37-65. DOI: [10.21608/jrciet.2021.181573](https://doi.org/10.21608/jrciet.2021.181573)

Esmailnia, S., Khoshsima, H., Bakhshizadeh, Y. & Hamidi, H. (2019). Using Data Driven Learning to Reduce Collocational Errors of Iranian Intermediate EFL Learners in Paragraph Writing. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 7(4). 111-117. <http://www.eltjournal.org/archive/value7%20issue4/12-7-4-19.pdf>

Fakher Ajabshir, Zahra (2020). Teaching Second Language Collocations via Concordances: The Case of Deductive and Inductive Approaches. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (2), 362-375. <https://doi.org/10.22059/jflr.2020.303435.731>

Bernardini, S. (2001). Spoilt for choice. A learner explores general language corpora. In G. Aston (Ed.), *Learning with Corpora* (pp. 220-249). Houston: Athelstan.

Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In J. McH. Sinclair (ed.). *How to use corpora in language teaching* (pp.15-36). Amsterdam: Benjamins.

Bloch, J. (2007). *Technologies in the second language composition classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Boulton, A. (2007). But where's the proof? The need for empirical evidence for data-driven learning. *BAAL 40: technology, ideology and practice in applied linguistics*. University of Edinburgh, September 2007.

<https://hal.science/hal-00326704/document>

Boulton, A. (2009). Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL* 21/1: 37-51. <https://www.researchgate.net/publication/29598959>

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>

Brown, H.D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. Longman.

Brown, J.D. & Bailey, K.M. (1984). A categorical instrument for scoring second language writing skills. *Language Learning* 34:21-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00350.x>

Chen, M., Flowerdew, J., Anthony, L., (2019). Introducing in-service English language teachers to data-driven learning for academic writing. *System*. [10.1016/j.system.2019.102148](https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102148)

learning. In: Granger, S. (ed.). *Learner English on computer*. London: Longman, 199-209.

Hadley, G. (2002). An Introduction to Data-driven Learning, *RELC Journal* 33/2: 99–124. <https://doi.org/10.1177/003368820203300205>

Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.

Hinkel, E. (1999). Objectivity and credibility in LI and L2 academic writing. In E. Hinkel (ed.). *Culture in second language teaching and learning* (pp. 90-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hunston, S. (2022). *Corpora in Applied Linguistics (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunston, S. & Francis, G. (1999). *Pattern grammar: A corpus approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.

Jacobs, H.J. et al. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Newbury House, Rowley, MA.

Johns, T. (1997). Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In: A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (eds.). *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Addison Wesley Longman. 100-115.

Johns, T. & P. King (Eds.). (1991). *Classroom Concordancing*. *English Language Research Journal* 4. [https://books.google.com/books/about/Classroom\\_Concordancing.html?id=AaMSGwAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Classroom_Concordancing.html?id=AaMSGwAACAAJ)

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ* [Online journal article] 8(4). Available from <http://www.writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej32/al.html>.

Garton, J. (1994). Integrating writing tools in a word processor. *On-CALL*, 9/3: 22–27.

Gaskell, D. & Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors? *System* 32/3: 301–319. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X04000430>

Gholaminejad, R., & Anani Sarab, M. R. (2020). A study of the frequency of academic vocabulary in a corpus of academic textbooks of the English Language Teaching. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 198-215. <https://doi.org/10.22059/jflr.2020.289171.682>

Gilquin, G. & Granger, S. (2010). How can DDL be used in language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge.

Gilquin, G., S. De Cock & S. Granger. (2010). *The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage. Handbook and CD-ROM*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Longman.

Granger, S., Dupont, M., Meunier, F., & Paquot, M. (2009). *International Corpus of Learner English*. Centre for English Corpus Linguistics. University of Louvain. Belgium. <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/icle.html>

Granger, S. & Tribble, C. (1998). Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven



Mardani, E. (2023). *Effects of Using Concordance-based Activities on Teaching English Grammar to Iran Junior High School Students: PROSPECT Textbook Series in Focus*. (Unpublished MA thesis). Islamic Azad University - Shahrekord Branch.

McNamara, T.F. (1996). *Measuring second language performance*. London and New York: Longman.

Milton, J. (1997). Providing computerized self-access opportunities for the development of writing skills. In P. Benson, and P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 237–248). London: Longman.

Mohammed, A., Mirzapour, F. & Nabifar, N. (2024). Effects of Data-Driven Teaching on Learning and Retention of English Prepositions by Intermediate Kurdish EFL Learners. *Journal of Language and Translation*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.30495/TTL.T.2024.1047804>

Mukherjee, J. (2006). Corpus Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art – and Beyond, In S. Braun, K. Kohn & J. Mukherjee (Eds.). *Corpus Technology and Language Pedagogy* (pp. 5-24). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nour Mohammadi, E., & Tashakori, S. (2015). The effect of concordance-based approach on learning phrasal verbs to Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 33-45. DOI: <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.910>

Karbalaei, A., & Kord Afshari, M. (2019). The role of innovative concordancing instruction method in improving Iranian EFL learners' vocabulary. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*, 4 (3). <http://ijreeonline.com/article-1-197-en.html>

Kennedy, C., & Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology* 5/3: 77–90.

Koosha, M. & Jafarpour, A. (2006). Data-driven learning and teaching collocation of prepositions: the case of Iranian EFL adult learners. *Asian EFL journal quarterly* 8/4: 192-209. [https://www.asian-efl-journal.com/December\\_2006\\_EBook.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/December_2006_EBook.pdf)

Kroll, B. (1979). A survey of writing needs of foreign and American college freshmen. *ELTJ* 33/2:219-227. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.3.219>

Lee, D., & Swales, J. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes* 25: 56–75. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.010>

Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. In Wichmann, A., et al., (eds.). *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). London: Addison Wesley Longman.

Levy, M. (1990). Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners. *System* 18/2: 177–188. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90052-7](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90052-7)

Lin, M. H. (2021). Effects of Data-Driven Learning on College Students of Different Grammar Proficiencies: A Preliminary Empirical Assessment in EFL Classes. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211029936>

S. Silberstein (ed.). *State of the Art: TESOL essays* (pp. 237-260). Alexandria, VA: TESOL.

Scott, M. (2012). WordSmith Tools version 6. Liverpool: Lexical Analysis Software.

Seidlhofer, B. (2000). Operationalizing Intertextuality: Using Learner Corpora for Learning. In L. Burnard & T. McEnery (eds.). *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 207–23.

Sepehri, M. (2015). *The effects of data-driven learning on Iranian EFL learners' writing skills development* [Doctoral thesis, University of Birmingham] University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/6267/>

Soruç, A., & Tekin, B. (2017). Vocabulary learning through data-driven learning in an English as a second language setting. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1811–1832.

<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0305>

Sripicharn P. (2002). *Evaluating Data-driven Learning: the use of classroom concordancing by Thai learners of English*. Unpublished Ph.D. Thesis. The University of Birmingham.

Therova, D., & McKay, A. (2023). Enhancing student writing with do-it-yourself corpora on a PhD pre-sessional programme. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231221350>

Tribble, C. (1997). Put a corpus in your classroom: Using a computer in vocabulary development. In T. Boswood (ed.). *New ways of using computers in language teaching* (pp. 266-268). Alexandria, VA: TESOL.

Tribble, C. (2002). Corpora and corpus analysis: new windows on academic writing. In J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse* (pp. 131–149). Harlow, UK: Longman.

Osbourne, J. (2000). What can students learn from a corpus? Building bridges between data and explanation. In L. Burnard and T. McEnery (eds.). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective: Papers from the third International Conference on Teaching and Language Corpora* (pp. 193-205). Hamburg: Peter Lang.

O'Sullivan, I. & Chambers, A. (2006). Learners' writing skills in French: corpus consultation and learner evaluation. *Journal of second language writing* 15 /1: 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.01.002>

Oveidi, M., Sepehri, M., & Shafiee, S. (2022). Differential Effects of Input/Output Tasks on Learning English Collocations by Iranian EFL Learners Through the Corpus-Based Instruction. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(4), 143-168.

<https://doi.org/10.30479/jmrels.2022.17054.2040>

Oveidi, M., Sepehri, M., & Shafiee, S. (2024). Effects of Input Enhancement and Input Flooding on Learning English Collocations by Iranian Undergraduate EFL Students Through Corpus-based Instruction. *Research in English Language Pedagogy*, 12(3), 573-594. <https://doi.org/10.30486/RELP.2024.1106140>

Pallant, J. (2020). *SPSS survival Manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (7th ed). London, Routledge.

Pinshuan, L., Lin, H., (2019). The effect of the inductive and deductive data-driven learning (DDL) on vocabulary acquisition and retention, *System*, 81, 14-25.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.011>

Raimes, A. (1993). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. In





- b. I have been skillful in sports  
 c. I used to when I was younger  
 d. my family advised me not to do so
12. Although the technical revolution has provided us with means of facilitating our work \_\_\_\_\_ and, as a whole, making our lives much easier, \_\_\_\_\_
- a. it has failed in one aspect which is the most significant one - the human soul.  
 b. it has helped human beings improve their understanding of the world.  
 c. many people have been able to cope with their living difficulties much easier.  
 d. everyone should appreciate the pioneers of these technological developments.

Part 2: Sentence connection: Connect the following sentences in each item. These sentences can be connected with one of the words or phrases given in the brackets. (write your answers on the lines provided)

Example:

- Everyone was pushing.
  - They wanted to get to the front of the queue. (in order to, although, such that)
- Everyone was pushing in order to get to the front of the queue.

1. I came to live in the country. I wanted to have trees around me instead of buildings. (So as to, such..... that, in spite of)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
2. Criminals are sent to the prisons. The rest of the population can have a peaceful life (such a, so that, in order to)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. The young couple decided to get divorced because they ..... common.  
 a. were not in    b. had nothing in    c. were not the same    d. had little
5. The government has also commissioned studies on diabetes, high blood pressure, pneumonia..... diseases to make sure all treatments are worth paying for.  
 such . as opposed to    c. and other    b.a due to .as    d
6. John F Kennedy's death was ..... Abraham Lincoln's in that they both died when they were president.  
 a. totally different from    b. rather like  
 c. as the same    d. as similar to
7. In some areas, water levels will fall; ....., these areas will no longer be able to support industry.  
 a. resulting in    b. on the other  
 c. as a result    d. leading hand to
8. He had to retire recently ..... bad health conditions that he was experiencing last year.  
 a. because    b. because of    c. such  
 d. such a
9. The air was fresh and clean.....the heavy traffic.  
 a. because of    b. so that    c. in spite of    d. although
10. Five officials were dismissed. .... four were arrested.  
 c. Other    b. Each    a. Every    d. Another
11. I don't play the piano now, although.....  
 a. it never interested me

Write the Part 4: sentence completion:  
missing part of the sentence with your own words.

1. In spite of .....  
..... his money was still stolen.
2. The disco is close by, and it's..... enough to be a nuisance at night.
3. We missed most of the party. We arrived much .....
4. He continued the race despite.....

Part 5: Guided paragraph writing:

Directions: Read the following paragraph and choose the best given choice to fill in the blanks.

College life

My life changed a lot when I was in college. There were 600 students in my high school and I knew nearly everyone. \_\_\_ (1) \_\_\_, there were thousands of students in my college and I didn't know anyone. I felt very lonely. In high school the classes were half boys and half girls. In college I studied engineering and there weren't many women in the classes. The biggest change in college was the style of class. We had a lot of reading and learning on our own, \_\_\_(2)\_\_\_ in high school the teacher told us nearly everything to study for the exams. \_\_\_(3)\_\_\_ college was more difficult, I enjoyed my life more than my school days- \_\_\_(4)\_\_\_ got used to it!

3. We were desperately hungry.  
We had no time for lunch. (although, so....  
that, such a)

4. I quite enjoyed his last book.  
The book wasn't very well written. (because  
of, in spite of, hence)

Rewrite these :Part 3: sentence paraphrasing  
sentences using words given in the brackets.

1- His voice was so soft that we could  
hardly hear him. (such)

2- He had suffered such a serious injury that  
they took him straight to the hospital. (so)

3- The traffic was so heavy that we could not  
get to the concert on time (too)

4- Try to write clearly so as to avoid being  
misunderstood. (so.....that)

**Part 6 (Group B): Paragraph writing task**

**Instructions:** Write a paragraph (150 to 200 words) on one of the following topics in which you are giving the reasons or the results of something.

1. Possible reasons for Iranian young people to stop higher education
2. The effects a teacher has had on your character, your feelings about school or your approach to life in general
3. The results of decreasing population in Iran in near future (coming years)

- |              |                         |
|--------------|-------------------------|
| a. Since     | b. 1. .II               |
| However      | d. Therefore c.         |
|              | Moreover                |
| a. whereas   | b. 2. .III              |
| meanwhile    | c. for instance d.      |
|              | hence                   |
| a. Otherwise | b. Even 3. .IV          |
| though       | c. On the other hand d. |
|              | Consequently            |
| a. so        | b. 4. .V                |
| before       | c. then d.              |
|              | after                   |

**Part 6 (Group A): Paragraph writing task**

**Instructions:** Write a paragraph (150 to 200 words) on one of the following topics in which you are comparing

- two things, people or situations.
1. Compare two of your teachers
  2. Azad versus state universities in Iran
  3. Similarities and differences between you and another member of your family.

نسخه ویرایش شده مقیاس نمره‌دهی تحلیلی جیکوبز و همکاران (۱۹۸۱)

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
15	15 - 14	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable /substantive/ thorough development of thesis/ relevant to assigned topic	

	<p><b>13 – 11 GOOD TO AVERAGE:</b> some knowledge of subject/ adequate range/ limited development of thesis/ mostly relevant to topic, but lacks detail</p> <p><b>10 - 8 FAIR TO POOR:</b> limited knowledge of subject/ limited substance/inadequate development of topic</p> <p><b>7 - 6 VERY POOR:</b> does not show knowledge of subject/ non-substantive/ not pertinent/ OR not enough to evaluate</p>
ORGANIZATION 10	<p><b>10 – 9 EXCELLENT TO VERY GOOD:</b> fluent expression/ ideas clearly stated/ supported/ succinct/ well-organized/ logical sequencing/ cohesive</p> <p><b>8 – 7 GOOD TO AVERAGE:</b> somewhat choppy/ loosely organized but main ideas stand out/ limited support/ logical but incomplete sequencing</p> <p><b>6 – 5 FAIR TO POOR:</b> non-fluent/ ideas confused or disconnected/ lacks logical sequencing and development</p> <p><b>4 - 3 VERY POOR:</b> does not communicate/ no organization. OR not enough to evaluate</p>
VOCABULARY 10	<p><b>10 – 9 EXCELLENT TO VERY GOOD:</b> sophisticated range/ effective word/ idiom choice and usage/ word form mastery/ appropriate register</p> <p><b>8 – 7 GOOD TO AVERAGE:</b> adequate range/ occasional errors of word/ idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i></p> <p><b>6 – 5 FAIR TO POOR:</b> limited range/ frequent errors of word/ idiom form, choice usage/ <i>meaning confused or obscured</i></p> <p><b>4 – 3 VERY POOR:</b> essentially translation/ little knowledge of English vocabulary, idiom, word form/ OR not enough to evaluate</p>
LANGUAGE USE 15	<p><b>15 – 14 EXCELLENT TO VERY GOOD:</b> effective complex constructions/ few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions</p> <p><b>13 -11 GOOD TO AVERAGE:</b> effective but simple constructions/ minor problems in complex constructions/ several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i></p>



	<p><b>10 – 8 FAIR TO POOR:</b> major problems in simple/complex constructions/ frequent errors of negation, agreement, number, word order/ function. Articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions/ <i>meaning confused or obscured</i></p> <p><b>7 – 5 VERY POOR:</b> virtually no mastery of sentence construction rules/ dominated by errors/ does not communicate/ OR not enough to evaluate</p>	
TOTAL SCORE	READER	COMMENTS

