

تقویت یادگیری خودتنظیمی زبان‌آموزان ایرانی: بررسی تاثیر خودسنجی و همسال‌سنجی در مهارت نگارش در زبان دوم

جلیل فتحی*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، سنندج، ایران

محسن شیرازی‌زاده**

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۷/۱۱/۱۴، تاریخ چاپ: فروردین ۱۳۹۸)

چکیده

خود-تنظیمی به‌عنوان توانایی افراد در تنظیم و هدایت احساسات، عواطف، افکار و رفتار خود و یادگیری مفهومی است که در روانشناسی تربیتی و آموزش توجه زیادی را به‌خود جلب کرده است و اینک هم در گستره آموزش زبان از محبوبیت قابل توجهی برخوردار شده است. از سوی دیگر، با توجه به تغییر پارادایم و چارچوب نظری موجود در سنجش زبان، دو رویکرد سنجشی خودسنجی و همسال‌سنجی به‌عنوان دو ابزار برای تحقق بخشیدن به اهداف سنجش آموزشی و آموزش شاگرد محور مورد توجه ویژه قرار گرفته‌اند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی دو روش خودسنجی و همسال‌سنجی در یک دوره آموزش مهارت نوشتاری در بهبود یادگیری خود-تنظیمی بوده است. بدین منظور، هفتاد و نه زبان‌آموز با مهارت زبانی متوسط در قالب سه کلاس دست‌نخورده مقطع کارشناسی زبان دانشگاه آزاد اسلامی در این مطالعه شرکت نمودند. یکی از کلاسها به‌عنوان گروه خودسنجی، کلاس دیگر گروه همسال‌سنجی و گروه سوم هم به‌عنوان گروه کنترل که در آن سنجش توسط خود معلم انجام می‌شد در نظر گرفته شد. پس از انجام مداخله و آموزش مربوط به هر گروه و با توجه به نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر سه گروه در آزمون یادگیری خود-تنظیمی، نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که خود-سنجی و همسال‌سنجی تاثیر مثبتی بر افزایش میزان یادگیری خودتنظیمی داشتند. بررسی بیشتر داده‌ها بیانگر این بود که تفاوت معناداری بین گروه خودسنجی و همسال‌سنجی وجود نداشت. یافته‌های تحقیق می‌تواند کاربردهای نظری و آموزشی قابل توجهی برای افراد درگیر در آموزش زبان خارجی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: خودسنجی، همسال‌سنجی، خودتنظیمی، مهارت نوشتاری.

* E-mail: j.fathi@uok.ac.ir: نویسنده مسئول

** E-mail: m.shirazizadeh@alzahra.ac.ir

۱- مقدمه

در دنیای امروز که شتابان به سوی جهانی شدن پیش می‌تازد، ایجاد ارتباط‌های جهانی و رسمی از اهمیت بالایی برخوردار است. آموزش زبان انگلیسی در جهت نیل به این هدف نقش به‌سزایی را ایفا می‌کند. آموزش زبان انگلیسی به‌طور کلی شامل آموزش چهار مهارت زبانی است که در این میان مهارت نوشتاری یکی از مهارت‌های کلیدی به‌شمار می‌رود، چرا که با مورد توجه قرار دادن مهارت نوشتاری، به‌عنوان مهارتی مهم و چالش برانگیز از میان چهار مهارت دیگر، می‌توان به‌ارتقا کیفی در عرصه آکادمیک و رسمی دست یافت. با توجه به‌اهمیت مهارت نوشتاری و ضعف مشهود زبان‌آموزان در این امر، ضروری است تا دوره‌های لازم با اهداف و روش‌های کاربردی برنامه‌ریزی شود و به‌زبان‌آموزان روشی مناسب در مهارت نوشتن آموزش داده شود، تا به‌نیازهای روزمره اجتماعی در مهارت نوشتاری تسهیل بخشیده شود. هم‌اکنون با استفاده از روش‌های جدید تدریس می‌توان بین آموزش مدرن و سنجش زبان ارتباط برقرار کرد به‌گونه‌ای که دیگر به‌آزمون نه به‌عنوان مقوله‌ای مجزا، که در انتهای تدریس قرار داد بلکه به‌عنوان جزئی لاینفک از یادگیری و تدریس نگریسته شود (اندرسون^۱، ۱۹۹۲؛ دو کی سز^۲، ۲۰۰۱). چرا که امروزه محوریت سوگیری در آزمون، سنجش و اندازه‌گیری از امتحان گرفتن محض به‌سنجش با درگیر کردن زبان‌آموزان تغییر یافته است. بدین منظور زبان‌آموزان می‌توانند در حین سنجش، مطالب جدیدی را هم فراگیرند (گیپس^۳، ۱۹۹۴). این رویکرد سنجش را از حالت آزمون محض به‌سوی سنجش و همزمان یادگیری سوق می‌دهد. این تغییر جهت و تغییر رویکرد، امروزه به‌عنوان یک پارادایم در آموزش زبان تلقی می‌شود (گیپس، ۱۹۹۴). در این میان روش یادگیری خود-تنظیمی^۴ با محوریت درگیر کردن زبان‌آموزان در یادگیری و سنجش، در سه دهه اخیر در زمینه روانشناسی آموزشی بسیار مورد توجه قرار گرفته است که می‌تواند انگیزه درونی، یادگیری و سنجش خود-تنظیمی را افزایش دهد. در این مورد شانک (۲۰۰۱: ۱۲۵) نیز معتقد است یادگیری خود-تنظیمی در مهارت نوشتاری، می‌تواند تحت تاثیر "خود-سنجی و همسال-سنجی" (گلدفینچ و رزاید^۵، ۱۹۹۰) ارتقا پیدا

1. Anderson
2. De Keyser
3. Gipps
4. self-regulatory
5. Goldfinch, J. M., & Raeside, R.

کند، و در این راستا از نقاط مثبت بسیاری از جمله ایجاد انگیزه سخاوتمندی بین زبان آموزان "در یاری رساندن به همسال در فعالیت گروهی" (کان وی و کمبر^۱، ۱۹۹۳) و توانمندی و مسئولیت پذیری زبان آموز در خود-سنجی می توان بهره مند شد. به صورت کلی در سه ده اخیر شاهد علاقه روز افزون به استقلال یادگیرنده، آموزش فردی آموزش راهبردمحور^۲ و یادگیری خود-تنظیمی بوده ایم. از نظر بسیاری از صاحب نظران امر آموزش زبان این رویکردهای کنونی دارای نقاط قوتی شامل مشارکت فعال زبان آموز در فعالیتهای کلاسی، ایجاد انگیزه و حس مسولیت پذیری بیشتر در یادگیری می شود (نتری، ۲۰۰۷). در مورد مهارت نوشتاری هم دو رویکرد خود-سنجی و همسال-سنجی زبان آموز را به حس استقلال، خود-تنظیمی و مسولیت پذیری بیشتر می رساند (نتری^۳، ۲۰۰۷).

بدین منظور تحقیق حاضر با هدف ارزیابی شیوه های بهبود خود-تنظیمی در مهارت نوشتاری پرسش ها زیر رامطرح و به بررسی آنها خواهد پرداخت.

۱. آیا خود-سنجی در یک دوره مهارت نوشتاری، میزان یادگیری خود-تنظیمی

زبان آموزان ایرانی را به طرز معناداری بهبود می بخشد؟

۲. آیا همسال-سنجی در یک دوره مهارت نوشتاری، میزان یادگیری خود-تنظیمی

زبان آموزان ایرانی را به گونه ای معناداری بهبود می بخشد؟

۳. کدام یک از این دو روش یاد شده، در بهبود میزان یادگیری خود-تنظیمی موثرتر

است؟

۲- پیشینه پژوهش

در میان روش های موجود در آموزش زبان انگلیسی می توان روش شناختی و فرا شناختی^۴ را در یادگیری خود-تنظیمی در نظر گرفت. اما با توجه به ماهیت یادگیری خود-تنظیمی، دو روش فراشناختی و یادگیری گروهی (هوش چند گانه گاردنر^۵، ۲۰۰۶) به منظور جلوگیری از ایجاد اضطراب در فرایند یادگیری از اهمیت بیشتری برخوردار است. هم چنین، خود-سنجی

1. Conway, R. & Kember, D.
2. strategy-based instruction
3. Natri, T.
4. meta-cognitive
5. Gardner, H.

نقش بسیار مهمی را در یادگیری شخصی، ایجاد و ارتقا انگیزه ایفا می‌کند. شانگ^۱ (۲۰۰۱) معتقد است یادگیری فرایندی است که نیازمند ارزشیابی دقیق و واضح می‌باشد تا زبان‌آموز را عمیقاً متمرکز به‌روند یادگیری خود نماید و در نهایت، عملکرد قابل توجهی را از خود انتظار داشته باشد.

هدف گذاری (شانگ، پینتریچ و مسی^۲، ۲۰۰۷) یکی از عوامل بسیار مهمی است که می‌تواند توجه را به نتیجه یادگیری افزایش دهد و باعث شود تا تلاش بیشتری جهت نیل به هدف مبذول گردد. الیوت^۳ (۲۰۰۵) اهمیت هدف گذاری اجرایی را بسیار بالا می‌داند چرا که هر چه زبان‌آموز به اهداف خود بیشتر دسترسی پیدا کند تلاش بیشتری جهت رسیدن به اهداف بعدی و بزرگتر می‌کند. حال آنکه در کلاس درس با هدف گذاری معلم نسبت به فعالیت‌های کلاسی، می‌توان انگیزه زبان‌آموزان را افزایش داد تا بتوانند مطابق با فعالیت‌های کلاسی، روش یادگیری خود را تغییر دهند. شایان ذکر است که هرچه هدف چالش برانگیزتر باشد تلاش و توجه بیشتری را نیازمند است. هم چنین، در زمینه سنجش و قضاوت شخصی می‌توان عنوان کرد که "سنجش احساسی باعث می‌شود تا ارتباطات اجتماعی افراد افزایش یابد... (سارنی^۴، ۲۰۰۶:۲۴۵). در این رابطه خصوصیات و درک شخصیتی افراد نقش به‌سزایی را ایفا می‌کنند، چرا که نگرش افراد از خود می‌تواند عامل و یا مانع یادگیری شود.

یکی دیگر از عوامل حائز اهمیت انگیزه^۵ است. در دهه ۱۹۶۰ این موضوع در علوم اجتماعی - روانشناسی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفت و بیشتر از پیش نگرش افراد در یادگیری مطرح گردید. اما در دهه ۱۹۹۰ محققان توجه خود را به کلاس‌های درسی معطوف کردند (دورنیه^۶، ۱۹۹۴؛ ویلیامز و بردن^۷، ۱۹۹۷). هم چنین نظریه‌هایی در رابطه با یادگیری زبان دوم مطرح شد به‌عنوان مثال: نظریه خود تعیینی^۸ (اس دی تی) (دسی و ریان^۹،

1. Schunk, D. H.
2. Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J.
3. Elliot, A.
4. Saarni, C.
5. motivation
6. Dörnyei, Z.
7. Williams, M., & Burden, R.
8. self-determination theory
9. Deci, E. L., & Ryan, R.

۲۰۰۲، ۱۹۸۵)، نظریه خصیصه^۱ (وین^۲، ۱۹۹۵). در زمینه رشته‌های علمی دیگر (نوئل^۳، ۲۰۰۱؛ یوشیدا^۴، ۲۰۰۱؛ ویلیامز، بردن و الباهاما^۵، ۲۰۰۱) نظریه‌های حائز اهمیتی را مطرح کردند. اما روش‌هایی که بر انگیزه زبان‌آموز تاثیر می‌گذارد بسیار متفاوت است. دورنیه (۲۰۰۵، ۲۰۰۱) انگیزه را روشی پویا فرض کرده که با گذشت زمان در حال تغییر است. در عین حال نظریه خصیصه این پرسش‌ها را مطرح می‌کند که آیا زبان‌آموز موفقیت خود را عامل درونی می‌داند یا عوامل بیرونی. به‌عنوان مثال آیا شانس را عامل موفقیت در نظر می‌گیرد؟ آیا یادگیری عاملی درونی و قابل کنترل است؟ بنا بر تحقیقات انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌آموزانی که انگیزه بسیار بالایی برای یادگیری دارند موفق‌تر هستند چرا که بهترین و پیشرفته‌ترین روش‌ها مانند روش یادگیری خود-تنظیمی را برای یادگیری و نیل به اهداف خود به کار می‌گیرند (دک و مولدن، ۲۰۰۵). در نتیجه زبان‌آموزانی که روش یادگیری خود-تنظیمی را پیشه می‌کنند بر این باورند که یادگیری روندی در حال تغییر و پویا و نه ثابت است که با تلاش و تخصص می‌توان به هدف دسترسی پیدا کرد و در عین حال با توجه به نظریه خصیصه، معلمان نقش مهمی را ایفا می‌کنند، زیرا که با هدف گذاری و آموزش راهبردهای یادگیری و مهارت‌های خود-سنجی به زبان‌آموزان، آنها را به سوی اهداف شان در یادگیری سوق می‌دهند (امس و ارکر^۶، ۱۹۸۸؛ دک و مولدن^۷، ۲۰۰۵). به اعتقاد زیمرمان^۸ (۲۰۰۰) تاثیر شخصی^۹ از دیگر ویژگی‌های انگیزه می‌باشد. تاثیر شخصی بدین معنا است که زبان‌آموز چه نگرشی نسبت به موفقیت خود دارد. به‌عنوان مثال آیا خود را توانا در به‌انجام رساندن هدف شخصی اش می‌داند و یا خیر؟

در پژوهشی که توسط ون دین بوم و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۷) انجام شد، تاثیرات تفکرات دانش‌آموزان به همراه بازخورد پیشنهادی آنها بر افزایش یادگیری خود تنظیمی و همچنین بهبود

1. attribution theory
2. Winne, P. H.
3. Noels, K.
4. Ushioda, E.
5. Williams, M., Burden, R., & Al-Bahama, S.
6. Ames, C., & Archer, J.
7. Dweck, C., & Molden, D.
8. Zimmerman, B. J.
9. self-efficacy
10. Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G.

یادگیری مورد بررسی قرار گرفت. در مطالعه حاضر چهل و نه دانش‌آموز در یک دوره آموزش از راه دور و مبتنی بر وب شرکت نمودند. در دو شرایط آزمایشی دانش‌آموزان ترغیب شدند که در مورد فرایند یادگیری خود تفکر داشته و از جانب معلم یا همکلاسی‌های خود بازخورد دریافت نمایند. اما در گروه کنترل دانش‌آموزان به‌طور معمول دروس را بدون بازخورد و یا تفکر مطالعه نمودند. مطابق با فرضیه اصلی تحقیق، نتایج نشان داد که تفکر و بازخورد دانش‌آموزان بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تاثیر مثبت گذاشت.

در یک مطالعه دیگر که توسط زامبران^۱ (۲۰۱۰) انجام گردید، تاثیر اجرای مدل آموزشی مبتنی بر یادگیری خودتنظیمی بر مهارت نوشتاری، خودتنظیمی در مهارت نوشتاری، دیدگاهها و همچنین خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. به‌دانش‌آموزان در گروه آزمایش راهبردهای مهارت نوشتاری و همچنین یادگیری خودتنظیمی آموزش گردید. نتایج پژوهش حاضر هم نشان داد که اجرای مدل آموزشی مبتنی بر یادگیری خودتنظیمی بر مهارت نوشتاری و همچنین خودتنظیمی در مهارت نوشتاری تاثیر مثبت داشت.

همانطور که در بالا نیز گفته شد، محققان بسیاری در مورد اهمیت یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک متغیر فردی و نقش آن در یادگیری تاکید فراوان داشته‌اند (پینتریچ^۲، ۲۰۰۰). به‌طور مشابه، اهمیت یادگیری خودتنظیمی برای معلمان هم مورد تاکید بوده است به‌گونه‌ای که یافته‌های پژوهش‌ها بیانگر این است که معلمانی که دارای یادگیری خودتنظیمی بالاتری هستند بهتر از راهبردهای تدریس استفاده نموده، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری بهتری داشته، بیشتر و بهتر خود را ارزیابی می‌نمایند، و همچنین به‌طور کارآمدتر از فناوری در کلاس استفاده می‌نمایند (کراماسکی و دودای^۳، ۲۰۰۹؛ کراماسکی و میچالسکی^۴، ۲۰۱۰).

۲-۱- خود-تنظیمی احساسی^۵

در زبان شناسی کاربردی تحقیقات بسیاری مبنی بر اهمیت آموزش راهبردهای یادگیری انجام شده که یکی از مهمترین آنها راهبرد احساسی است. املی و شمت^۶ (۱۹۹۰: ۴۵) چنین در

1. Zumbrunn, S.

2. Pintrich, P. R.

3. Kramarski, B., & Dudai, V.

4. Kramarski, B., & Michalsky, T.

5. emotion regulation

6. O'Malley, J.M., Chamot, A.U.

تعریف و تبیین راهبرد احساسی به "کنترل ایده ال بر احساسات" تاکید میکنند و بر این باورند که شرایط یادگیری، احساسات و تجربه می تواند محصول یادگیری را تحت تاثیر قرار دهد. در تحقیقات انجام شده (دورنیه و اسکهان ۲۰۰۳؛ دورنیه، ۲۰۰۵) خود-تنظیمی در یادگیری را تغییری اساسی در روانشناسی شناختی و احساسی مطرح کرده اند. در خود-تنظیمی شخصی نگرش هر فرد نسبت به خود به وسیله خود فرد ایجاد می شود و دیدگاه های درونی جهت غلبه بر اضطراب و ایجاد نگرش مثبت، راه را برای یادگیری هر چه موثرتر هموار می کند. در این رابطه اولاً: یادگیرنده باید محیط یادگیری، خود، همسالان، دستاوردها و عملکردها را به خوبی شناسایی کند، ثانیاً: اطلاعات هوشمندانه در مورد احساسات در محیط یادگیری را فرا گیرد و در پایان "کنترل و مدیریت متفکرانه در خود-تنظیمی یادگیری فردی" (وین^۱، ۱۹۹۵: ۱۷۵) داشته باشد تا شرایط و روند یادگیری را سهولت بخشد.

در مراحل بالای تحصیلی با تغییر مفهوم تدریس و یادگیری، توجه اکیدی به خود-سنجی^۲ و همسال-سنجی^۳ شده است. به علت اینکه زبان آموزان باید نسبت به خود-سنجی و همسال-سنجی توجه بیشتری داشته باشند، و به منظور یادگیری هر چه بیشتر مسئولیت پذیری را فرا گرفته و از عوامل فرا شناختی استفاده کنند. هم چنین (دیویدسن و هنینگ^۴، ۱۹۸۵؛ بلانش، ۱۹۸۸؛ جنسن ون دیتن^۵، ۱۹۸۹؛ هیلمان^۶، ۱۹۹۰؛ نقل قول در بیرجندی و سیری، ۲۰۱۰) بر این باورند که در سنجش "سطح کلی مهارت زبانی زبان آموز تاثیر به سزایی در دقت نمره دهی شخصی دارد". معلمان نیز باید تلاش کنند تا انگیزه زبان آموزان را در این روش یادگیری افزایش دهند، اگرچه جمعی از آنان هم چنان علاقه مند به تدریس با روش های سنتی هستند. در میان انواع سنجش ها، مهم ترین آنها که از اهمیت قابل توجهی برخوردار هستند را می توان "خود-سنجی و همسال-سنجی" بر شمرد (سامبل، مک دوول و سامبل^۷، ۲۰۰۶).

1. Winne, P. H.

2. peer-assessment

3. self-assessment

4. Davidson, F., & Henning, G.

5. Janssen-van Dieten, A.

6. Heilenmann, K. L.

7. Sambell, K., McDowell, L., & Sambell, A.

۲-۲- خود-سنجی و همسال‌سنجی

در خود-سنجی زبان‌آموز تلاش می‌کند تا استانداردهای سنجش را فرا گیرد و در نهایت سعی بر آن دارد تا نحوه عملکرد خود را بررسی کند تا مطمئن گردد که آیا به نتیجه مطلوب دست پیدا کرده است یا خیر. اندراد و دو^۱ (۲۰۰۷: ۱۶۰) بر این باورند که "در خود-سنجی زبان‌آموز روند و کیفیت یادگیری در طول ترم خود را مورد توجه قرار می‌دهد تا نقاط قوت و ضعف اش را پیدا کند". به منظور اجرای خود-سنجی، معلم باید پس از بیان هدف از اجرای فعالیت مورد نظر در کلاس، به صورت فشرده روند کار را با توجه به "نیاز" توضیح دهد تا زبان‌آموز هدف را متوجه شده و بدون هیچ گونه ترسی به انجام فعالیت بپردازد. هم چنین در این روند زبان‌آموز نیز باید نسبت به بیان نتیجه کار خود صادق باشد و در صورت مواجه شدن با هر گونه نتیجه خلاف انتظار با اعتماد به نفس کافی به فعالیت خود ادامه دهد. از سوی دیگر، در بررسی همسال-سنجی، زبان‌آموز با توجه به یک سری از معیارهای از پیش مشخص شده تلاش می‌کند تا با توجه به روند پیشرفت هم کلاسی خود به‌وی در این زمینه یاری رساند. مقایسه مختصر همسال‌سنجی با خود-سنجی حاکی از آنست که در همسال-سنجی باید "زمان" بیشتری را برای اجرای فعالیت در نظر گرفت (بران و هادسون، ۲۰۰۲).

خودسنجی و همسال‌سنجی (اسپیلر^۳، ۲۰۱۲) نسبت به بسیاری دیگر از شیوه‌های سنجش جدیدتر بحساب می‌آیند ولی در عین حال داری نقاط قوت و ضعف خاص خود نیز هستند (بیرجندی و سیری، ۲۰۱۰). به‌عنوان مثال در این دو شیوه سنجش (دریادگیری زبان‌آموزان به صورت روندی جاری و مستمر در طی ترم انجام می‌گیرد و نه فقط در پایان ترم و زبان‌آموز نسبت به یادگیری خود و یا هم کلاسی اش مسئولیت پذیر می‌شود چرا که علاوه بر نقش سنتی آموزنده حال در نقش جدید و چالش برانگیز سنجشگر نیز قرار گرفته است. لذا این مسئولیت پذیری وی را نسبت به معیارهای سنجش دقیق تر و حساس تر میکند. علاوه بر این، زبان‌آموزانی که به خودسنجی و همسال‌سنجی تشویق میشوند قاعدتاً نسبت به همتایان خود در روند برگزاری کلاس درس و یادگیری فعال تر خواهند بود و در نهایت نگرشی نسبت به چگونگی قضاوت کردن خود پیدا می‌کنند.

1. Andrade, H. & Du, Y.

2. Brown, J. D., & Hudson, T.

3. Spiller, D.

لازم بذکر است که مانند هر شیوه سنجش یا آموزش خودسنجی و همسال سنجی داری نقاط ضعفی نیز میباشند. به عنوان مثال، این شیوه‌های سنجش زبان آموزان را با محدودیت زمانی در به پایان رساندن فعالیت آموزشی مواجه میسازد. عدم تجربه کافی زبان آموز در نحوه سنجش خود و هم کلاسی اش میتواند پایایی و روایی این نوع از سنجش را زیر سوال ببرد. از دیگر نقاط ضعف این شیوه‌ها اینست که بعضی از زبان آموزان ممکن است که تمایلی به سنجش خود یا هم کلاسی خود نداشته باشند چرا که روابط عاطفی موجود ممکن است باعث شود آن‌ها در یافتن اشتباهات دوستان خود احساس خجالت کنند.

۳- روش انجام تحقیق

۳-۱- شرکت کنندگان

در این مطالعه، ۷۹ دانشجوی ایرانی با سطح مهارت زبانی متوسط که همه دانشجویان رشته زبان انگلیسی بودند شرکت کردند و گرایش آنها ادبیات انگلیسی یا مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد بود. نمونه‌های مورد مطالعه، شامل دانشجویان مرد و زن که محدوده سنی آنها از ۱۹ تا ۲۵ با میانگین سنی ۲۱/۴۲ سال بود تشکیل می‌شد. شرکت کنندگان مطالعه کنونی ملزم بودند که در درس مقاله نویسی که یک درس دو واحدی است و در ترم سوم دوره کارشناسی ارائه می‌شود شرکت کنند. آزمودنی‌های این پژوهش در واقع دانشجویان سه کلاس دست نخورده^۱ بودند؛ بدین منظور جهت جبران مشکلات فقدان انتخاب تصادفی و همچنین پیشگیری بیشتر از خطرات روایی درونی پژوهش، سه گروه به‌طور تصادفی به‌گروه‌های آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند (اری، جکوبس و رضوییه^۲، ۱۹۹۰). یکی از کلاسها که دارای ۲۸ دانشجو بود به‌عنوان گروه خود-سنجی، کلاس دیگری که ۲۶ دانشجو داشت به‌عنوان گروه همسال-سنجی و کلاس سوم هم که یک کلاس ۲۵ نفره بود به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. انجام این مطالعه ۱۷ هفته طول کشید. قبل از شروع دوره آموزش در این مطالعه آزمون تعیین سطح زبانی آکسفورد^۳ برای همه آزمودنی‌ها اجرا شد. هدف از برگزاری این آزمون این بود که قبل از انجام دوره آموزش از همگن بودن سه گروه از نظر سطح توانایی زبانی اطمینان حاصل شود. پس از اجرای این آزمون (آ پی تی) میانگین‌های سه

1. intact

2. Ary, D., Jacobs, C., & Razavieh, A.

3. Oxford Placement Test (OPT)

گروه با هم مقایسه شد و همچنین یک تحلیل واریانس یک‌طرفه به منظور بررسی اختلاف میانگین‌های نمره‌ها (ا پی تی) در سه گروه انجام گردید. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که تفاوت معنادار آماری بین سه گروه در سطح معناداری یافت نشد: $F(2, 76) = 0.14, p > 0.05$. لذا میتوان نتیجه گرفت که گروه‌های مورد مطالعه از حیث توانش زبانی همگن بودند.

۲-۳- ابزارهای تحقیق

۲-۳-۱- آزمون مهارت زبانی

آزمون تعیین سطح آکسفورد (ا پی تی، ۲۰۰۴) به عنوان آزمون مهارت، جهت تعیین سطح توانایی زبانی افراد استفاده شد. آزمون (ا پی تی) شامل ۲۰۰ پرسش است که سطح مهارت‌های اصلی شنیداری، خواندن و مهارت‌های فرعی گرامر و لغت را مورد سنجش قرار می‌دهد. این آزمون به صورت گسترده مورد استفاده قرار گرفته است چرا که آزمونی موثق و موثر جهت تعیین سطح زبان‌آموزان می‌باشد. طراح آزمون، الن^۱ (۲۰۰۴)، معتقد است این آزمون جهت تعیین سطح زبان‌آموزان از سطح مقدماتی تا پیشرفته کاربرد است چرا که از لحاظ پایایی و دقت در جایگزینی زبان‌آموزان در سطح مناسب خود بسیار موثر است. به گفته الن این آزمون از لحاظ استاندارد بودن طوری طراحی شده است که مطابق با معیارهای ارزش گذاری شده اتحادیه اروپا، امتحانات مرکز آزمون ایسول کمبریج^۳ و دیگر آزمون‌های اصلی بین‌المللی می‌باشد. در انجام پژوهش حاضر، میزان پایایی محاسبه شده با استفاده از روش کرانباخ آلفا برابر با ۰/۸۳ می‌باشد.

۲-۳-۲- ابزار اندازه گیری یادگیری خود-تنظیمی

نسخه فارسی مقیاس (ابزار) یادگیری خود-تنظیمی آکادمیک که در سال (۲۰۱۰) توسط مانگو^۴ طراحی شد در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. مقیاس عنوان شده متشکل از ۵۵ پرسش است که بر اساس چهارچوب یادگیری خود-تنظیمی توسط زیمرمان و مارتینز-پانز^۵

1. Allen, D.
2. Common European Framework Reference (CEFR)
3. The Cambridge ESOL Examinations
4. Magno, C.
5. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.

(۱۹۸۶) می باشد. در طی روند طراحی مولفه ها، ۷ مشخصه مهم که شامل خود-سنجی، سازماندهی، هدف گذاری، کمک از جانب دیگران، سازماندهی محیطی، مسئولیت پذیر بودن در یادگیری و راهکارهای ذهنی است استخراج شد. روایی سازه این ابزار با توجه به هم بستگی کاربردی آن با راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ در پرسش نامه که توسط پینت ریچ، اسمیت، گارسیا، و مک کیچی^۲ (۱۹۹۱) تدوین شده است و همچنین همبستگی با پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری^۳ طراحی شده توسط وینستین، شالت و پالمر مورد بررسی قرار گرفت. در تحقیق حاضر معیارهای سنجش، به زبان فارسی ترجمه شد و به منظور حصول اطمینان از کیفیت یکسان بودن نسخه ترجمه شده به زبان فارسی از معلمی با مدرک کارشناسی ارشد مترجمی انگلیسی خواسته شد تا در ترجمه متن انگلیسی به زبان فارسی بر کار محقق نظارت داشته باشد. در پایان، با محاسبه انسجام درونی و پایایی این ابزار، عدد ۰/۸۲ بدست آمد.

۳-۳- نحوه گرد آوری داده ها

طرح این پژوهش شبه آزمایشی است که فاقد عنصر تصادفی انتخاب کردن است بلکه از روش های دیگری به منظور کنترل نمودن متغیرهای خارجی و عوامل تهدید کننده روایی درونی استفاده می نماید. این طرح ها زمانی استفاده می شوند که گروه های دست نخورده به عنوان گروه های کنترل و آزمایش استفاده می شوند (اری و همکاران^۴، ۱۹۹۰). در آغاز آزمون (آ پی تی) به منظور بررسی همگن بودن سه گروه برای همه آزمودنی ها اجرا شد. با بررسی میانگین های سه گروه و اجرای تحلیل واریانس یک طرفه مشخص گردید که سه گروه از نظر سطح مهارت زبانی یکسان می باشند. سپس پرسشنامه یادگیری خود-تنظیمی (ماگنو^۵، ۲۰۱۰) برای هر سه گروه اجرا شده و نمره های حاصل از پاسخ به پرسش ها پرسشنامه ثبت گردید. در واقع این نمره ها به عنوان نمره های پیش آزمون در نظر گرفته شدند. پس از اجرای پیش آزمون دوره کلاس مهارت نوشتاری (کلاس مقاله نویسی) شروع شد. در جلسه اول اصول پاراگراف

1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
2. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J.
3. Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)
4. Ary, D., Jacobs, C., & Razavieh, A.
5. Magno, C.

نویسی از قبیل موضوع، جمله موضوع اصلی^۱، جملات حمایتی^۲، انسجام و چسبندگی، پاراگراف مقدمه، بدنه و پاراگراف خاتمه برای هر سه گروه توسط مدرس توضیح داده شد. در جلسه دوم شیوه نامه ارزیابی و نمره‌دهی مقالات ارائه شده توسط جکوبس و همکاران (۱۹۸۱؛ نقل قول در هاگز^۳، ۲۰۰۳) برای دو گروه آزمایش به صورت کامل توضیح داده شد. این پروفایل دارای پنج ویژگی است که در برگیرنده عناصر مختلف یک متن مکتوب با مجموعه ای از توصیف گره‌های^۴ مربوط به سطوح مختلف کیفیت است. حداکثر بارم مشخص شده برای هر بخش ۴ امتیاز بود. به گروه‌های آزمودنی تعلیمات لازم داده شد تا بتوانند به‌انشاهای خود و هم کلاسی‌هایشان نمره دهند. در طی هر جلسه زبان‌آموز باید درباره موضوعی که توسط معلم مشخص شده متنی بنویسد. در گروه همسال-سنجی، زبان‌آموزان متن نوشته شده خود را با هم کلاسی‌شان جابجا کرده تا به برگه یکدیگر نمره دهند این در حالی است که در گروه خود-سنجی هر فرد به نمره‌دهی برگه خود می‌پرداخت. شایان ذکر است که در طول یک ترم گروه آزمودنی با استفاده از چک لیست نمره‌دهی انشا انگلیسی به عنوان زبان خارجی، طرز نمره‌دهی متن را یاد گرفتند. به منظور آموزش در مورد چگونگی نمره‌دهی، چند متن با صدای بلند خوانده شد و همزمان با سنجش معلم، خود-سنجی و هم سال-سنجی در کلاس صورت گرفت. به منظور اینکه اطمینان حاصل گردد که دانشجویان مصحح توانایی نمره‌دهی به برگه دانشجوی با سطح زبانی بالاتر را دارند علاوه بر دریافت آموزش در مورد نحوه نمره‌دهی، به آنها این امکان داده شده بود که در مواردی که لازم می‌دیدند از فرهنگ لغت و یا منابع اینترنتی استفاده نمایند و همچنین معلم جهت دادن کمک و مشاوره لازم به آنها در تصحیح برگه‌ها در کلاس به صورت فعال آمادگی لازم در ارایه راهنمایی و کمک لازم را داشت و در بسیاری از موارد به دانشجویان در نحوه تصحیح برگه‌ها کمک می‌نمود.

در گروه کنترل، زبان‌آموزان در مورد موضوع از پیش تعیین شده پاراگراف و یا مقاله نوشته و معلم بدون هیچ راهنمایی به روش سنتی متن نوشته شده را نمره گذاری نمود. به بیان دیگر در گروه کنترل شیوه آموزگار سنجی سنتی پیاده میشد. در نهایت، بعد از ارائه آموزش‌های کافی

1. topic sentence
2. supporting sentences
3. Hughes, A. R.
4. descriptors

در طول ترم، در پایان دوره پس از آزمون خود تنظیمی مشابه با پیش آزمون اجرا گردید تا تفاوت ایجاد شده در یادگیری خود-تنظیمی زبان آموزان سنجیده شود. به منظور اطمینان از پایایی ارزیابی نمره‌دهی‌ها در پیش آزمون و پس آزمون، از دو ممتحن دیگر که آموزش‌های کافی را در مورد چگونگی نمره‌دهی دیده بودند خواسته شد تا مقاله‌ها را مجدداً نمره دهند. روند آموزش ممتحنین با توجه به اصول مطرح شده در ETS^۱ که توسط ویگل (۲۰۰۲) عنوان شد، صورت گرفت. هم چنین پایایی سنجش‌ها به وسیله هم ضریب همبستگی پیرسون و هم بستگی کرانباخ آلفا برای پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۳ تعیین شد.

۴- یافته‌ها

در تحلیل آماری داده‌ها ابتدا نرمال بودن توزیع نمره‌ها بررسی شد. بدین منظور آزمون کالموگروف-اسمیرنوف تک نمونه‌ای بر روی نمره‌های پیش آزمون و نمره‌های پس آزمون پرسشنامه یادگیری خود تنظیمی اجرا گردید. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، سطح معناداری مشاهده شده برای کلیه نمره‌های پیش آزمون و نمره‌های پس آزمون بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین نتیجه گرفته می‌شود فرض طبیعی بودن توزیع متغیرها که برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک ضروری است برقرار می‌باشد. در نتیجه، در بررسی پرسش‌ها و فرضیه‌ها، به منظور پاسخ دادن به دو پرسش اول آزمون تی وابسته و برای پاسخ به پرسش سوم تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱ نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع

شاخص آماری	پیش آزمون یادگیری خود تنظیمی	پس آزمون یادگیری خود تنظیمی
قدر مطلق بیشترین تفاوت	۰/۱۱۳	۰/۱۶۶
بیشترین تفاوت مثبت	۰/۰۸۹	۰/۱۶۴
بیشترین تفاوت منفی	-۰/۱۱۳	-۰/۱۶۶
آماره آزمون	۰/۱۱۳	۰/۱۶۶
سطح معنی داری	۰/۲۰۰	۰/۱۴۹

پرسش اول تحقیق به کارآمدی خود-سنجی در یک دوره کلاس مهارت نوشتاری و تاثیر آن بر یادگیری خود-تنظیمی زبان آموزان ایرانی پرداخت، و به منظور پاسخ به این پرسش آزمون تی وابسته برای نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در گروه خود-سنجی اجرا گردید. هدف از این تحلیل ارزیابی تاثیر خود-سنجی بر نمره‌های دانش آموزان در پرسشنامه پس آزمون یادگیری خود-تنظیمی بود. نتایج نشان داد که یک افزایش آماری معنادار در نمره‌های گروه خود-سنجی از پیش آزمون به پس آزمون وجود دارد.

جدول ۲ نتایج آزمون t وابسته برای تفاوت پیش آزمون و پس آزمون مولفه یادگیری خود-تنظیمی در گروه خود-سنجی

	تفاوت میانگین	انحراف معیار	T	df	p
یادگیری خود تنظیمی	-۲۴/۸۰۰۰	۱۱/۹۴۲۴۵	-۶/۵۶۷	۲۷	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تفاوت پیش آزمون و پس آزمون مولفه یادگیری خود-تنظیمی در گروه خود-سنجی کوچکتر از ۰/۰۰۱ است ($P < ۰/۰۰۱$ ، $t = -۶/۵۶۷$). بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود که خود-سنجی در مهارت نوشتاری موجب افزایش یادگیری خود-تنظیمی در میان زبان آموزان ایرانی می‌شود.

به منظور پاسخ به پرسش دوم و بررسی فرضیه دوم که به بررسی اثربخشی همسال-سنجی در مهارت نوشتاری در بهبود عملکرد دانشجویان ایرانی در پرسشنامه یادگیری خود-تنظیمی می‌پرداخت، یک آزمون تی وابسته دیگر بر نمره‌های پس آزمون یادگیری خود-تنظیمی اجرا گردید که نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که یک افزایش معنادار آماری در نمره‌های گروه همسال-سنجی از پیش آزمون به پس آزمون وجود داشته است.

جدول ۳ نتایج آزمون t وابسته برای تفاوت پیش آزمون و پس آزمون مولفه یادگیری خود تنظیمی در گروه همسال-سنجی

	تفاوت میانگین	انحراف معیار	T	df	P
یادگیری خود-تنظیمی	-۲۳/۹۰۰۰	۰/۵۳۰۱۷	-۹/۶۹۵	۲۵	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود، سطح معناداری برای تفاوت پیش آزمون و پس آزمون مولفه یادگیری خود-تنظیمی در گروه همسال-سنجی این چنین نتیجه گیری می شود که انجام همسال-سنجی در مهارت نوشتاری موجب افزایش سطح یادگیری خود-تنظیمی می شود. همچنین در ادامه عملکرد گروه کنترل در آزمون یادگیری خود-سنجی مورد بررسی قرار گرفت که به موجب آن مشخص گردید که نمره های گروه کنترل از پیش آزمون به پس آزمون از نظر یادگیری خود-تنظیمی دستخوش تغییرات آماری محسوسی نشده است (جدول ۴).

جدول ۴ نتایج آزمون t وابسته برای تفاوت پیش آزمون و پس آزمون مولفه یادگیری خود تنظیمی در گروه کنترل

	تفاوت میانگین	انحراف معیار	T	df	p
یادگیری خود تنظیمی	۴/۲۴۰۰	۱/۲۱۳۰	۲/۹۵۹	۲۴	۰/۰۶

برای پاسخ به پرسش سوم این پژوهش، قبل از اجرای تحلیل کوواریانس برای پاسخگویی به پرسش سوم، مفروضه های همگنی شیب های رگرسیون و همگنی واریانس ها بررسی می شوند. برای آزمون همگنی شیب های رگرسیون از اثر کنش متقابل بین متغیر گروه و پیش آزمون، و برای آزمون مفروضه واریانس ها از آزمون لوین استفاده شده است.

جدول ۵ نتایج آزمون فرض همگنی شیب های رگرسیون

متغیر	منبع	df _۱	df _۲	F	P
یادگیری خود تنظیمی	گروه* پیش آزمون	۱	۵۲	۰/۰۴۸	۰/۸۳۰

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، سطح معناداری برای کنش متقابل گروه و پیش آزمون یادگیری خود-تنظیمی ($F=۰/۰۴۸$, $P=۰/۸۳۰$) بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض صفر تایید و نتیجه گرفته می شود شیب های رگرسیون برای متغیر یادگیری خود-تنظیمی در هر دو گروه یکسان هستند و مفروضه همگنی شیب های رگرسیون برقرار است.

جدول ۶ نتایج آزمون لوین برای فرض همگنی واریانس‌ها

متغیر	df _۱	df _۲	F	P
یادگیری خود-تنظیمی	۱	۵۲	۴/۳۱۷	۰/۸۳

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون لوین برای یادگیری خود-تنظیمی ($F=۴/۳۱۷$ ، $P=۰/۸۳۰$) بزرگتر از $۰/۰۵$ است، بنابراین فرض صفر تایید و نتیجه گرفته می‌شود واریانس متغیر یادگیری خود-تنظیمی در هر دو گروه یکسان هستند و مفروضه همگنی واریانس‌ها برای متغیر یادگیری خود تنظیمی برقرار است. پس از بررسی مفروضه‌های همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی واریانس‌ها، تحلیل کوواریانس برای پاسخگویی به پرسش سوم اجرا گردید.

جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس برای مولفه یادگیری خود تنظیمی

منبع	SS	df	MS	F	P	η^2
پیش آزمون	۰/۰۹۶	۱	۰/۰۹۶	۰/۰۰۳	۰/۹۵۶	۰/۰۰۰
گروه	۶۵/۶۳۱	۱	۶۵/۶۳۱	۲/۱۲۰	۰/۱۶۴	۰/۱۱۱
خطا	۵۲۶/۴۰۴	۵۱	۳۰/۹۶۵			
کل	۳۳۴۸۱/۰۰۰	۵۴				

همانطور که جدول ۷ نشان می‌دهد، سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت میانگین یادگیری خود-تنظیمی گروه خود-سنجی و گروه همسال-سنجی بزرگتر از $۰/۰۵$ است ($F=۲/۱۲۰$ ، $P=۰/۱۶۴$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود خود-سنجی و همسال-سنجی در مهارت نوشتاری در افزایش یادگیری خود-تنظیمی تفاوت آماری معناداری ندارند. مقدار مجذور ایتا ($\eta^2=۰/۱۱۱$) نشان می‌دهد که حدود ۱۱ درصد از واریانس یادگیری خود-تنظیمی توسط تفاوت دو روش تبیین می‌شود.

۵- بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل داده‌های حاضر نشان داد که خود-سنجی و همسال-سنجی در مهارت نوشتاری در افزایش یادگیری خود-تنظیمی آزمودنی‌های این پژوهش نقش بسزایی داشتند. در

این راستا فرضیه‌های صفر در رابطه با عدم تاثیر خود-سنجی و همسال-سنجی در افزایش سطح یادگیری خود-تنظیمی رد شده است و نمره میانگین زبان‌آموزانی که کلاس‌های مهارت نوشتاری بر اساس خود-سنجی و همسال-سنجی بوده است در پس‌آزمون یادگیری خود-تنظیمی نسبت به گروه کنترل افزایش محسوسی داشته است. به‌طور کلی نتایج تحقیق تایید کننده توصیه‌های بوکرتز و کورنو^۱ (۲۰۰۵) است که در آن بر نقش سنجش به‌صورت کلی در افزایش یادگیری خود-سنجی تاکید فراوان شده است. همچنین نتایج این پژوهش در راستای پژوهش‌های دیگری است که در هر کدام جنبه‌هایی از سنجش و نوع آن بر یادگیری خود-تنظیمی تاثیر گذاشته است (برای مثال: بنرت^۲، ۲۰۰۹؛ برتولد^۳ و همکاران، ۲۰۰۷؛ کراماسکی و دودای^۴، ۲۰۰۹).

به طور خاص می‌توان این چنین بیان نمود که مطابق نتایج پژوهش‌های مربوط به خود-سنجی و همسال-سنجی انگیزه برای علاقه به یادگیری مستقل از معلم را تضمین می‌نماید. این نتایج همچنین با آموزش مبتنی بر راهبردهای یادگیری که در آن شامل ترکیبی از آموزش مستقیم و غیر مستقیم و همچنین شامل فعالیت هدایت شده و مستقل است (زامبران^۵، ۱۵:۲۰۱۰) همخوان بوده و همچنین با روش آموزش زبان دوم بر اساس رویکرد ارتباطی مرتبط است (اکسفورد^۶، ۲۰۰۳). در واقع در عصر حاضر هدف تدریس راهبردهای یادگیری موفق است که پس از فراگیری این راهبردها زبان‌آموز قادر باشد در طی مراحل که از فعال نمودن دانش قبلی تا نوشتن به‌صورت مستقل شروع می‌شود در مهارت نوشتاری به‌خود-تنظیمی برسد (هریس و گراهام^۷، ۱۹۹۹، ۱۹۹۶؛ سندرز^۸، ۲۰۱۰). از طرف دیگر نتایج این تحقیق مغایر با نتایج پژوهش (ون دین بوم و همکاران^۹، ۲۰۰۷) است. در آن مطالعه پژوهشگران نشان دادند که عمدتاً سنجش و بازخورد معلم در بهبود یادگیری خود-تنظیمی

1. Boekaerts, M., & Corno, L.
2. Bannert, M.
3. Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A.
4. Kramarski, B., & Dudai, V.
5. Zumbrunn, S.
6. Oxford, R. L.
7. Harris, K. R., & Graham, S.
8. Sanders, B. D.
9. Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G.

زبان‌آموزان موثر است اما نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که دانش‌آموزانی که خود یا همکلاسی آنها را می‌سنجد در آزمون یادگیری خود-سنجی عملکرد بهتری نسبت به افرادی که معلم آنها را می‌سنجید داشتند.

همچنین نتایج این پژوهش در راستای نتایج مطالعه (جنسن ون دی تن^۱، ۲۰۱۱) که در آن خاطر نشان می‌شود که کارپوشه^۲ بر افزایش مهارت‌های خود-تنظیمی موثر است در این مطالعه دو روش دیگر از روش‌های سنجش جایگزین^۳ که توسط (براون و هادسن^۴، ۱۹۹۸) مطرح شد مورد بررسی قرار گرفت. به‌طور مشابه، نتایج این پژوهش در راستای پژوهش انجام شده توسط (ناکلز و همکاران^۵، ۲۰۰۹) است که در آن مشخص گردید که نوشتن یادداشت^۶ به‌عنوان یکی دیگر از روش‌های سنجش جایگزین در افزایش خود-تنظیمی یادگیری بسیار موثر است. نهایتاً با توجه به اینکه در خود-سنجی و همسال-سنجی به‌نسبت سنجش معلم زبان‌آموز بیشتر درگیر تفکر و مکاشفه در مورد یادگیری می‌شود می‌توان گفت که نتایج مطالعه حاضر با ارائه داده‌های آزمایشی و مستند از مدل‌های نظری که در آنها تفکر^۷ به‌عنوان یک عنصر خود-تنظیمی در نظر گرفته می‌شود (همانند مدل‌های زیمرمان^۸، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰) و همچنین مدل (زیمرمان و مارتینز-پانز^۹، ۱۹۸۶) حمایت می‌کند. یافته‌های این پژوهش همچنین نتایج مطالعه (سایتو^{۱۰}، ۲۰۰۸) را تایید می‌کند که بیانگر این است که همسال-سنجی یادگیری مکاشفه‌ای را از طریق مشاهده عملکرد دیگران و همچنین آگاه شدن از معیارهای عملکرد صحیح بهبود می‌بخشد. به‌طور مشابه (آذرنوش، ۲۰۱۳) هم خاطر نشان می‌سازد که همسال-سنجی به‌نظر می‌رسد که موجب ایجاد واکنش‌های مثبت در زبان‌آموزان شده، خود-آگاهی را توسعه بخشیده، موجب فهم فاصله بین درک خود و دیگران شده و یادگیری و حس مسولیت پذیری

1. Janssen-van Dielen, A.
2. portfolio
3. alternative assessment
4. Brown, J. D., & Hudson, T.
5. Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A.
6. journal
7. reflection
8. Zimmerman, B. J.
9. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.
10. Saito, H.

را بیشتر تقویت می کند. وی همچنین اضافه می کند که تمرکز بر نقاط ضعف و قوت همکلاسی یادگیری دانش آموزان را ارتقا بخشیده، تفکر انتقادی آنها را بیشتر نموده و آنها را به استقلال می رساند.

یکی از پیامدهای این مطالعه از نظر شندل و انیل^۱ (۱۹۹۹) می تواند این باشد که زبان آموزان می توانند با خود-سنجی و همسال-سنجی مهارت های فراشناختی را که برای ارزیابی عملکرد خود نیاز دارند توسعه بخشیده و با مرور زمان مستقل شده و خود یادگیری را تنظیم نمایند. این پژوهش همچنین تایید کننده نظر الیری^۲ (۲۰۰۷) است که بیانگر آن است که این نوع سنجش ها (خود-سنجی و همسال-سنجی) بر فرایند و همچنین نتیجه یادگیری تمرکز نموده و بنابراین تجربه یادگیری زبان آموز را بیشتر کرده و حس استقلال را تقویت می بخشد (ص ۳). یافته های پژوهش کنونی می تواند منعکس کننده شیوه هایی باشد که به کمک آنها معلمان و آموزگاران می توانند به دانش آموزان و یادگیرندگان خود در گسترش و تقویت مهارت های خود-تنظیمی خود که گفته می شود در کمک به ایجاد دستاوردهای فردی آموزشی و غیر آموزشی موثر است کمک نمایند. تقویت مهارت های خود-تنظیمی دانش آموزان و یادگیرندگان از اهمیت قابل توجهی برخوردار است زیرا این قبیل مهارت ها بر توانایی افراد در هدف گذاری، استفاده از راهبردهای یادگیری و تنظیم این راهبردها برای برآورده کردن نیازهای آنها در محیط های یادگیری جدید، نظارت بر عملکرد، کسب خود-آگاهی درباره فرایند یادگیری خود و همچنین بهبود خود کارآمدی تاثیر بسزایی دارند (ازودو و همکاران،^۳ ۲۰۰۴؛ پینتریچ^۴، ۲۰۰۰؛ شانک و ارتمر^۵، ۲۰۰۰).

نتایج مطالعه کنونی همچنین بر اهمیت دو روش سنجش جایگزین یعنی خود-سنجی و همسال-سنجی به عنوان سنجش هایی مطلوب در ایجاد استقلال و یادگیری خود-تنظیمی در بین زبان آموزان تاکید دارد. در مطالعه انجام شده مشخص گردید که بازخورد همکلاسی از بازخورد معلم در افزایش یادگیری خود-تنظیمی اهمیت خاصی داشت. شواهد تجربی بدست آمده از این پژوهش می تواند برای مدرسان زبان انگلیسی، و همچنین تمامی افرادی که درگیر

1. Schendel, E. & O'Neill P.

2. O'Leary, C.

3. Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D.

4. Pintrich, P. R.

5. Schunk, D. H., & Ertmer, P. A.

تربیت معلم، تهیه و تدوین کتب درسی زبان و برنامه‌ریزی آموزشی برای این درس هستند مفید واقع شده و آنها می‌توانند از یافته‌های این تحقیق بهره مند شوند. در پایان باید خاطر نشان نمود که پژوهش کنونی همانند دیگر پژوهش‌های کمی نمی‌تواند به‌تنهایی روایی درونی و بیرونی بالایی داشته باشد. به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌های پژوهش حاضر محقق‌های بعد می‌توانند نتایج تحقیق کمی را با نتایج دیگر بدست آمده از روش تحقیق کیفی ترکیب نموده و همچنین حجم نمونه‌های متفاوتی در بافت‌های دیگر را هم امتحان نمایند.

۶- منابع

- Allen, D. (2004). *Oxford placement test 1*. Oxford: OUP.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Anderson, J., R. (1992). "Automaticity and the ACT theory". *American Journal of Psychology*, 105, 165–180.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181.
- Ary, D., Jacobs, C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: attitudes and friendship bias. *Language Testing in Asia*, 3 (11), 1-10.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 344-370.
- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts. *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, 23(2), 139–145, <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.139>.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>.
- Birjandi, P., & Sayyari, M. (2010). Self-assessment and peer-assessment: A comparative study of their effects on writing performance and rating accuracy. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 23-45.
- Blanche, P. (1988). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *RELC Journal*, 19 (1), 75-96.

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D., Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Conway, R., & Kember, D. (1993). Peer assessment of an individual's contribution to a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 45-54.
- Davidson, F., & Henning, G. (1985). A self-rating scale of English proficiency: Rasch scalar analysis of items and rating categories. *Language Testing*, 2, 164-79
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge Language Teaching Library.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, London.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In: Doughty, C.J., Long, M.H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Blackwell: OUP.
- Dweck, C., & Molden, D. (2005). Self theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Cambridge, MA: Basic Books.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Goldfinch, J. M., & Raeside, R. (1990). Development of peer assessment techniques. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 15(3), 210-225.

- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.
- Heilenmann, K. L. (1990). Self-assessment of second language ability: The role of response effects. *Language Testing*, 7, 174-201.
- Hughes, AR. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP.
- Janssen-van Dielen, A. (1989). The development of a test of Dutch as a second language: The validity of self-assessments by inexperienced subjects. *Language Testing*, 6, 30-46.
- Kramarski, B., & Dudai, V. (2009). Group-metacognitive support for online inquiry in mathematics with differential self-questioning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 377-404.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Three metacognitive approaches to training pre-service teachers in different learning phases of technological pedagogical content knowledge. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 465-485.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434-447.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5(1), 61-73.
- Natri, T. (2007). Active learnership in continuous self- and peer-evaluation. In A. Barfield & S.H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation* (pp. 108-120). New York: Palgrave Macmillan.
- Noels, K. (2001). New orientations in language motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259-271.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Leary, C. (2007). *Should learner autonomy be assessed?* Proceedings of the Independent Learning Association, Japan.

- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. Retrieved March 4, 2013, from <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. The Regents of the University of Michigan.
- Saarni, C. (2006). Emotion regulation and personality development in childhood. In D. K. Mroczek & T.D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 245–262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25, 553–581.
- Sambell, K., McDowell, L., & Sambell, A. (2006). Supporting diverse students: developing learner autonomy via assessment, in C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 158-168). New York: Routledge.
- Sanders, B. D. (2010). *The effect of explicit instruction on the writing attitude and ability of fourth grade writers*. (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento, US.
- Schendel, E. & O'Neill P. (1999). Exploring the theories and consequences of self-assessment through ethical inquiry. *Assessing writing*, 6(2), 199-227.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.125–149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). London: Elsevier
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New York: The Guilford Press.
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Wāhanga Whakapakari Ako, New Zealand.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z.Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93–125). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction, 17*(5), 532-548.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: CUP
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Bahama, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 171-184). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist 30*, 173-188.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Developing of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, US.