

## رابطه بین انواع بازخورد، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش

شهرزاد امینی\*

مربی گروه زبان انگلیسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی،  
شیراز، ایران

رضا غفارنمر\*\*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس،  
تهران، ایران

مجید نعمتی\*\*\*

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی،  
دانشگاه تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۵/۱۸، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۶)

### چکیده

این پژوهش باهدف بررسی رابطه میان بازخورد (معلمان، همسالان و مبتنی بر رایانه)، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش انجام شد. بدین منظور، از طرح تحقیق شبه تجربی با نام گروه گواه غیر تصادفی به همراه پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد که در آن سه گروه آزمایشی برای هر یک از سه نوع بازخورد و یک گروه گواه در نظر گرفته شد. تعداد ۳۰ فراگیر زبان در هر یک از گروه‌ها حاضر بودند و پرسشنامه ارزیابی خودتنظیمی آکادمیک (ASRL) را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند و نگارش آن‌ها پیش و پس از دریافت آموزش ارزیابی شد. نتایج روش آماری بررسی واریانس یک‌طرفه نشان داد که تفاوت معناداری بین توانایی خودتنظیمی چهار گروه، با توجه به نوع بازخورد دریافتی، وجود ندارد. افزون بر این، نتایج آزمون t زوجی نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین توانایی خودتنظیمی چهار گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود ندارد. نتایج روش آماری ضریب همبستگی پیرسون، رابطه ضعیف و مثبتی را بین توانایی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از راه دریافت بازخورد معلمان نشان داد. در برابر، رابطه ضعیف و معکوسی بین توانایی خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از راه بازخورد همسالان، مبتنی بر رایانه و بدون بازخورد مشاهده شد.

واژه‌های کلیدی: رایانه، بازخورد، همسالان، مهارت نوشتاری، یادگیری خودتنظیمی.

\* rgsamar@modares.ac.ir

\*\* nematim@ut.ac.ir

\*\*\* shahrzad.amini@ut.ac.ir

## مقدمه

فراگیران زبان می‌توانند با دریافت بازخوردهای سازنده در زمینه تکالیف نگارشی، مهارت‌های خودتنظیمی را در خود ارتقا دهند (مک کانل، ۲۰۰۲). پرورش مهارت خودتنظیمی در زمینه نگارش فرایندی پیوسته است که در اساس اجتماعی و غیرمستقیم است و به بیان ونگر (۱۹۹۸) جوامع تخصصی نامیده می‌شود. در معنای عام کلمه، یادگیری خودتنظیمی هنگامی رخ می‌دهد که فراگیر بتواند آزادانه در تمام مراحل یادگیری از قبیل نوع، زمان، مکان و چگونگی یادگیری تصمیم بگیرد (وینرت، ۱۹۸۲). در معنای خاص کلمه، خودتنظیمی به توانش فراگیر در برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری فردی در موقعیت‌هایی اشاره دارد که اهداف توسط معلم یا موقعیت‌های آموزشی تعیین می‌شود. یادگیری خودتنظیمی ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت‌های مرتبط با راهبردهای شناختی، مهارت‌های شناختی و اهداف یادگیری را دربرمی‌گیرد (بوئکارتس، ۱۹۹۹). خودتنظیمی در فراگیرانی مشهود است که خود راهبر و هدف محورند و راهبردهای گوناگون رفتاری را برای بهینه‌سازی کارکرد دانشی خود ترکیب و استفاده می‌کنند (لیندنر و هریس، ۱۹۹۲). خودتنظیمی فرایند پویایی است که در آن فراگیران برای فرایند یادگیری خود هدف تعیین می‌کنند و سپس برای تنظیم و نظارت بر شناخت، انگیزش و رفتار فردی خود تلاش می‌کنند (پیتسریچ، ۲۰۰۰). خودتنظیمی در فرایند یادگیری دارای اهمیت است (جارولا و جارونوجا، ۲۰۱۱؛ زیمرمن، ۲۰۰۸) و می‌تواند به فراگیران برای تقویت مهارت‌های خواندن کمک کند (والترز، ۲۰۱۱). از راهبردهای یادگیری برای ارتقای سطح نتایج دانشگاهی استفاده (هریس و همکاران، ۲۰۰۵)، بر عملکرد آن‌ها نظارت (هریس و همکاران، ۲۰۰۵) و پیشرفت دانشی افراد را ارزیابی کند (دی بروین، تیبید و کمپ، ۲۰۱۱). الگوهای یادگیری خودتنظیمی به توصیف گونه، چرایی و چگونگی انتخاب راهبرد خاص خودتنظیمی، پاسخ و یا توضیح در فرایند یادگیری توسط فراگیران می‌پردازد (برای مثال، پالینکسار و برون، ۱۹۸۴؛ موریک و کرامارسکی، ۱۹۹۷؛ کرامارسکی و موریک، ۲۰۰۳؛ آزودو و کروملی، ۲۰۰۴؛ باتلر و کارتیر، ۲۰۰۵).

با معرفی بازخورد مبتنی بر رایانه در آموزش نگارش، تلاش‌هایی برای بررسی تأثیر این گونه از بازخورد بر فعالیت بهتر فراگیران و ارتقای سطح خودتنظیمی آن‌ها در مقایسه با بازخورد معلمان و همسالان صورت گرفت. در دیگر گستره‌های آموزشی، پژوهش‌های بسیاری به موضوع یادگیری خودتنظیمی در محیط‌های یادگیری مجهز به فناوری (TELEs) پرداخته‌اند (دتوری و پرسیکو، ۲۰۱۱؛ ناریسیس، پروسکه و کورندل، ۲۰۰). باین حال، به نظر

می‌رسد پژوهش‌های اندکی به موضوع تأثیر بازخورد مبتنی بر رایانه بر یادگیری خودتنظیمی پرداخته‌اند (فرج‌اللهی و معینی کیا، ۲۰۱۰؛ غفار ثمر، کیانی و دهقان، ۲۰۱۵). سلمان‌ی ندوشن (۲۰۱۲) بر این موضوع تأکید کرده است که اگرچه "یادگیری خودتنظیمی به‌طور گسترده در زمینه‌های مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است، با این حال پژوهندگان کمی در بخش زبان به این موضوع پرداخته‌اند" (ص. ۱). حجم کم پژوهش‌ها در زمینه بازخورد مبتنی بر رایانه بر توازن ارائه بازخورد معلمان، همسالان و مبتنی بر رایانه تأکید دارد (چن و چنگ، ۲۰۰۸؛ ورشوئر و گریمز، ۲۰۰۸؛ ورشوئر و ور، ۲۰۰۶).

از این رو، همان‌گونه که کرونو و روهرکمپر بیان می‌کنند (رجوع کنید به پیتریچ و گروت، ۱۹۹۰)، یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم فراگیری و کارکرد دانشی در موقعیت‌های کلاسی به شمار می‌رود. یادگیری خودتنظیمی فرایند پویایی است که در آن فراگیر اهداف یادگیری خود را مشخص می‌کند و سپس در راستای تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار خود تلاش می‌کند (پیتریچ، ۲۰۰۰). خودتنظیمی در فرایند یادگیری دارای اهمیت است (جارولا و جارونوجا، ۲۰۱۱؛ زیمرمن، ۲۰۰۸) چراکه می‌تواند به فراگیران در تقویت مهارت‌های یادگیری (والتیرز، ۲۰۱۱)، به‌کارگیری راهبردهای یادگیری در ارتقای سطح آموزشی (هریس و همکاران، ۲۰۰۵)، نظارت بر کنش فردی (هریس و همکاران، ۲۰۰۵) و ارزیابی پیشرفت آموزشی (دی بروین، تیبید و کمپ، ۲۰۱۱) کمک کند. در نتیجه، با در نظر گرفتن پژوهش‌های محدودی که در این زمینه صورت گرفته است، ضرورت مطالعه تأثیر انواع بازخورد، از قبیل بازخورد همسالان، معلمان و مبتنی بر رایانه برای شفاف‌سازی بهتر روش‌های ارائه بازخورد به فراگیران در راستای ارتقای سطح خودتنظیمی و مهارت نگارش مشهود است.

#### چارچوب نظری و پژوهش‌های این حوزه

درحالی‌که مکتب‌های فکری زیادی در زمینه یادگیری افراد وجود دارد، اما یادگیری خودتنظیمی موضوعی است که همواره در توصیف فراگیری دایمی مطرح است. یادگیری خودتنظیمی به ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت‌های مرتبط با راهبردهای شناختی، مهارت‌های شناختی و اهداف یادگیری اشاره دارد (بوئکارتس، ۱۹۹۹). خودتنظیمی در افرادی مشهود است که خودکنترل و هدف‌محورند و راهبردهای گوناگون رفتاری را برای بهینه‌سازی کارکرد دانشی خود ترکیب کرده و مورد استفاده قرار می‌دهند (لیندر و هریس،

۱۹۹۲). باتلر و واین (۱۹۹۵) بیان می‌کنند که فراگیران خودتنظیم در میان فراگیران موفق قرار می‌گیرند. انگیزه این کار هم استفاده گزینشی از راهبردهای یادگیری، پاسخ به بازخوردهای مرتبط با یادگیری مؤثر و تلاش فردی آن‌ها برای یافتن فرصت‌های جدید یادگیری است (زیمرن، ۱۹۹۰). پژوهشگرانی چون کورنو و روهرکمپر (همان‌گونه که در پیتریچ و گروت، ۱۹۹۰ اشاره شده است) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان یکی از ابعاد مهم یادگیری و کارکرد دانشی فراگیران در موقعیت‌های کلاسی در نظر می‌گیرند. یادگیری خودتنظیمی فرایندپویایی است که در آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود تعیین می‌کنند و تلاش می‌کنند شناخت، انگیزش و رفتار خود را همسو با آن تنظیم و کنترل کنند (پیتریچ، ۲۰۰۰). یادگیری خودتنظیمی در فرایند یادگیری دارای اهمیت است (جارولا و جارونوجا، ۲۰۱۱؛ زیمرن، ۲۰۰۸). یادگیری خودتنظیمی می‌تواند به فراگیران در زمینه افزایش مهارت یادگیری (والترز، ۲۰۱۱)، بهره‌وری از راهبردهای یادگیری برای ارتقای نتایج حاصل از یادگیری (هریس، فریدلندر، سدلر، فریزل و گراهام، ۲۰۰۵)، کنترل کارکرد (هریس و همکاران، ۲۰۰۵) و ارزیابی پیشرفت دانشی (دی بروین، تیده و کمپ، ۲۰۱۱) کمک کند.

در سال‌های اخیر، یادگیری خودتنظیمی نگاه‌های زیادی را به‌خود جلب کرده است. به‌ویژه با در نظر گرفتن آموزش نگارش به فراگیران زبان انگلیسی، نقش توانایی‌های خودتنظیمی و شیوه تأثیر آن‌ها بر یکدیگر دارای اهمیت بسیاری است. ارائه بازخورد بخش جداناپذیر و مهم کلاس‌های نگارش به‌زبان خارجی یا دوم است که می‌تواند به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر شیوه ارتقای سطح فراگیران به فراگیران خودتنظیم تأثیرگذار باشد.

افزون بر مزایای دریافت بازخورد کافی از معلم، دانش‌آموزان می‌توانند از ارائه بازخورد به‌سایرین نیز سود ببرند. به نوشته لیو و همکاران (۲۰۰۱) هنگامی که از دانش‌آموزان خواسته شد تا به‌همسالان خود بازخورد ارائه دهند، دانش‌آموزان فراتر از فرایندهای شناختی موردنیاز برای انجام تکلیف ارائه‌شده عمل کردند. مک کانل (۲۰۰۲) نیز به این نتیجه رسید که ارزیابی مشترک فراگیران را از وابستگی محض به‌معلمان به‌عنوان تنها و مهم‌ترین مرجع قضاوت درباره کیفیت یادگیری به موقعیتی مستقل می‌رساند که در آن هر فرد سطح تجربه و مهارت‌های ارزیابی خود را ارتقا می‌دهد.

در زمینه تأثیرگذاری بازخورد، نیلان (۱۹۸۳) می‌گوید که مرجع ارائه بازخورد باید معتبر بوده و بازخورد ارائه‌شده، نیز باید دارای ارزش باشد (همان‌گونه که در تاپینگ، ۱۹۹۸ اشاره شد). در این زمینه حتی بازخورد ارائه‌شده توسط همسالان نیز مهم است اما یکی از

محدودیت‌های موجود این است که فراگیران، این نوع از بازخورد را معتبر و دارای ارزش نمی‌دانند. باین وجود، وابستگی بیش‌ازحد به بازخورد معلمان مانع از این می‌شود که دانش‌آموزان به فراگیری خودتنظیم تبدیل شوند. دانش‌آموزان باید در تکالیف نگارشی به‌شخصه بر کارکرد خود نظارت داشته و بتوانند برنامه‌ریزی کنند. بنابراین، فراگیری که دارای رفتارهای خودتنظیمی اند، در این حوزه موفق‌ترند.

باین وجود، در مواردی که معلمان پیش از انجام تکالیف شیوه‌های خودتنظیمی را به فراگیران می‌آموزند، فراگیران می‌کوشند فرایند خودتنظیمی را با کمک معلمان انجام دهند (ازودو و همکاران، ۲۰۰۵). باین وجود زمانی که هدف پرورش مهارت‌های خودتنظیمی است، باید وابستگی بیش‌ازحد دانش‌آموزان به معلمان نیز در نظر گرفته شود. همان‌گونه که برناکی، اگویار و بایرنز (۲۰۱۱) نتیجه گرفتند، نتایج یادگیری در مواردی که فراگیران آموزش‌های قبلی در زمینه خودتنظیمی دریافت می‌کنند، ارتقا می‌یابد.

افزون بر آموزش مستقیم فراگیران به‌کسب توانایی‌های خودتنظیمی و همچنین دادن فرصت به آن‌ها برای ارائه بازخورد به همسالان، می‌توان فراگیران را در برابر گونه جدیدی از بازخورد قرار داد که آن بازخورد مبتنی بر رایانه است. امروزه رایانه نقش بسیار مهمی در زندگی ایفا می‌کند. پژوهش‌های گسترده‌ای در زمینه یادگیری خودتنظیمی انجام گرفته است که هدف آن بررسی تأثیرات مهم ویژگی‌های داخلی و خارجی افراد در محیط‌های مستقیم و مجهز به فناوری است (برای مثال، چو و جوناسن، ۲۰۰۹؛ چو و کیم، ۲۰۱۳؛ اشمیت، بورای و کسابجی، ۱۹۹۶). از آنجایی که فناوری‌های مبتنی بر وب می‌توانند از طریق استقلال و مشارکت بر توانایی کنترلی فراگیران تمرکز کند، به‌همین دلیل می‌تواند از یادگیری خودتنظیمی در یادگیری زبان دوم حمایت کند (مک لالین و لی، ۲۰۱۰). چنین ابزارهای مبتنی بر وب برای موقعیت‌های آموزشی زبان دوم از انگاره اجتماعی-فرهنگی (رجوع کنید به لتولف و ترون، ۲۰۰۷؛ ویگاتسکی، ۱۹۷۸) پیروی می‌کند، وی بر این باور است که پیشرفت شناختی از راه همکاری و مشارکت بین افراد در موقعیت اجتماعی صورت می‌گیرد که در آن فراگیران در فرایند شکل‌دهی دانش زبانی با سایرین مشارکت می‌کنند (سواين و لپکین، ۲۰۰۰).

پژوهش‌هایی مختلفی به بررسی ابعاد پیچیده این موضوع پرداخته است که چگونه فناوری می‌تواند یادگیری زبان دوم را بهبود بخشد. درحالی‌که برخی از پژوهش‌ها به بررسی هم‌کنشی معنادار بین طرفین باتجربه و مبتدی پرداخته است (برای مثال، سوتیلو، ۲۰۰۵؛ یلماز و گرانثا، ۲۰۱۰)، دیگر پژوهشگران بر این نکته متمرکز شده‌اند که فناوری چگونه می‌تواند فعالیت

مشارکتی فراگیران را ممکن سازد، تا تجارب یادگیری ارتقا یابد (برای مثال، چانگ، ۲۰۰۵؛ گائو، ۲۰۱۳؛ کسلر، بیکوسکی و باگز، ۲۰۱۲؛ لای و گو، ۲۰۱۱).

برنامه‌های رایانه‌ای ارائه‌دهنده بازخورد که بیشتر با عنوان ابزارهای "ارزیابی خودکار نگارش" شناخته می‌شوند، می‌تواند افق‌های جدیدی را پیش روی معلمان و فراگیران زبان برای ارتقای کیفیت نگارش و یادگیری خودتنظیمی قرار دهد (استیونسون و پاخیتی، ۲۰۱۳). وار و وارشور (۲۰۰۶) سه مسیر در پژوهش‌های گستره اثربخشی بازخوردهای مبتنی بر رایانه بر نگارش به‌زبان دوم را خلاصه کردند: (الف) پژوهش در گستره فواید و مقرون‌به‌صرفه بودن بازخوردهای مبتنی بر نرم‌افزار، برای جایگزینی یا ارتقای سطح بازخورد مستقیم انسانی، (ب) مقایسه و ارزیابی تأثیر بازخوردهای انسانی از طریق رایانه بر روی نگارش به‌زبان دوم، با بازخوردهای سنتی رودررو، بررسی شیوه‌های کمک به فراگیران برای تصحیح خودکار خطاهای موجود در متون نگارش شده و چگونگی ارتقای راهبردهای نگارشی فراگیران (پ) تمایز بین حالات الکترونیکی و بازخورد ارائه‌شده از طریق تبادلات بین فرهنگی و بین‌زبانی از راه همکاری‌های آنلاین که بیشتر توسط دیدگاه اجتماعی فرهنگی ترسیم می‌شوند.

با توجه به اهمیت بازخورد در فرایند آموزش و همچنین تأکید بر این نکته که هدف از بازخورد، باید ارتقای سطح خودتنظیمی فراگیران باشد، پژوهش‌هایی انجام شده است. برای مثال، بوئکارت و نیمویرتا (۲۰۰۰) بیان کردند که بر اساس شیوه ارزیابی تکلیف، فراگیر تصمیم می‌گیرد که آیا آن تکلیف را انجام دهد یا خیر؟ همچنین تصمیم می‌گیرد که از چه روشی برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیف استفاده کند. انواع مختلفی از محیط‌های آموزشی مجهز به فناوری برای بررسی رابطه بین جنبه‌های مختلف یادگیری خودتنظیمی و این محیط‌ها مورد استفاده قرار گرفته است.

برناکی، آگویلار و بایرنز (۲۰۱۱) اشاره می‌کنند که بسیاری از محیط‌های آموزشی مجهز به فناوری بر روی مسائل پیچیده، به راهبردهای موردنیاز برای غلبه بر محدودیت‌های فرایند و غیره تمرکز می‌کنند، از این رو منطقی است که انتظار داشته باشیم فراگیران خودتنظیم در مقایسه با همسالان خود که دارای سطح خودتنظیمی کم‌ترند، سطح بالاتری از یادگیری را در محیط‌های آموزشی مجهز به فناوری از خود نشان دهند. برناکی و همکاران (۲۰۱۱) در بررسی ۷۵ مقاله پژوهشی به این نتیجه رسیدند که "تلاش‌های قابل توجهی برای طراحی و بررسی محیط‌های مجهز به فناوری که شیوه‌های خودتنظیمی را به فراگیران می‌آموزند صورت گرفته است" (ص. ۷۵) و تحقیقات بیشتری باید در زمینه تعیین شیوه‌های استفاده فراگیران از این

محیطها و ابزارهای آموزش خودتنظیمی انجام گیرد.

فراست (۲۰۰۸) از پژوهش شبه تجربی برای بررسی پیشرفت نگارشی و مهارت زبانی فراگیران مقطع دبیرستان استفاده کرد. پژوهش او نشان داد که بازخورد مبتنی بر رایانه، نه تنها تأثیرات قابل توجهی بر نگارش فراگیران داشته، بلکه سطح رضایتمندی فراگیران در استفاده از نرم افزارهای ارزیابی خودکار نگارش نیز بالا بوده است.

واردن (۲۰۰۰) واکنش ۱۴۱ دانش آموز تایوانی حاضر در کلاس های نگارش با اهداف تجارت را نسبت به بازخورد ارائه شده توسط معلم و رایانه بررسی کردند، در این پژوهش، سه گروه ترکیبی متفاوت از بازخوردها و فرصت های تصحیح نگارش را برای چهار تکلیف دریافت کردند. نتایج نشان داد که دانش آموزان از رفتار خودتنظیمی برای ارتقای سطح کیفیت نگارش بهره بردند. دادن فرصت برای تصحیح نیز باعث کاهش سطح خطاها شد. به طور کلی، دانش آموزانی که از معلمان بازخورد دریافت کردند برای تصحیح خطاهای خود تلاش کردند.

در پژوهشی دیگر که توسط راک (۲۰۰۷) انجام شد، از نرم افزار Criterion برای بازه زمانی ۴ هفته ای، به عنوان ابزار آموزشی مکمل در کلاس نهم مورد استفاده قرار گرفت. ۱۴۶۴ دانش آموز از ده مدرسه، ۳۴ معلم و ۶۱ کلاس در این پژوهش انتخاب شدند. یافته ها نشان داد که در بازه زمانی کوتاه، استفاده از نرم افزار Criterion جنبه های مکانیکی نگارش دانش آموزان را ارتقا داد؛ زیرا که این نرم افزار، نمرات تحلیلی از نگارش دانش آموزان را در اختیار آنها قرار می داد. دانش آموزان کلاس نهم که در هفته چند بار از نرم افزار Criterion استفاده کرده بودند، در مقایسه با دانش آموزانی که از معلمان بازخورد دریافت کردند، نمرات تحلیلی بالاتری را در پایان دوره آموزشی در نگارش کسب کردند که تأثیر کم، ولی معنا دارا بود.

اخیراً دیکلی و بلیل (۲۰۱۴) پژوهشی را در زمینه مقایسه بازخورد مبتنی بر رایانه و بازخورد ارائه شده توسط معلم انجام دادند. در پژوهش آنها بازخوردها و نه پیشرفت فراگیران مورد بررسی قرار گرفت. آنها این دو نوع بازخورد را به صورت کمی و کیفی در بخش های دستور زبان، کاربرد، مکانیک و کیفیت توسط یک معلم دیگر بررسی کردند. افزون بر این، آگاهی دانش آموزان نسبت به بازخورد معلمان در مقایسه با بازخورد مبتنی بر رایانه بیشتر بود.

### هدف های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه میان بازخورد (بازخورد ارائه شده توسط معلمان، همسالان و مبتنی بر رایانه)، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت مهارت نگارش است.

به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال شناسایی بازخوردی است که بیشترین تأثیر را روی توانایی یادگیری خودتنظیمی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی در زمینه نگارش دانشی دارد. به طور خاص، هدف از پژوهش پیش روی، تلاش برای پاسخدهی به پرسش‌های زیر است:

۱. آیا انواع بازخورد بر یادگیری خودتنظیمی فراگیران تأثیری دارد؟
۲. چه رابطه‌ای بین انواع بازخورد، پیشرفت مهارت نگارش و توانایی خودتنظیمی در محیط‌های آموزشی ایران وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از یک طرح کمی و شبه تجربی استفاده کرد. نوع طرح شبه تجربی مورد استفاده در این پژوهش، گروه گواه غیر تصادفی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون است (آری، جاکویز، سورنسن و رضویه، ۲۰۱۰) که در آن سه گروه آزمایشی برای سه نوع بازخورد و یک گروه گواه در نظر گرفته شد.

### جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را چهار گروه از فراگیران زبان انگلیسی (زن و مرد) تشکیل دادند که در موسسه آموزش زبان انگلیسی بهار در شهر شیراز مشغول به تحصیل بودند. دامنه سن افراد بین ۱۹ تا ۲۵ سال بود. در هر کلاس ۲۵ تا ۳۰ فراگیر حضور داشتند. از آنجایی که تصادفی سازی ممکن نبود، کلاس‌های مورد استفاده در پژوهش، گروه‌های دست‌نخورده (intact) بودند. چهار کلاس به صورت تصادفی برای سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه در نظر گرفته شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش پیش از حضور در کلاس‌های نگارش در آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) شرکت کردند و بر اساس نمرات دریافتی، همگی در سطح متوسط زبانی قرار داشتند.

### ابزار پژوهش

از آزمون تعیین سطح آکسفورد که از ۱۰۰ پرسش تشکیل می‌شود، برای تعیین سطح شرکت‌کنندگان پیش از دریافت آموزش نگارش استفاده شد. دیگر ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه ارزیابی خودتنظیمی دانشی (ASRL) بود که بر اساس چارچوب یادگیری خودتنظیمی ارائه شده توسط زیمرمن و مارتینز-پانز (۱۹۸۶) طراحی شده و از ۵۵ گویه تشکیل



شده است و عواملی چون خودارزیابی، سازمان‌دهی، تعیین هدف، درخواست کمک، ساختار محیطی، مسئولیت‌یادگیری و راهبرد ذهن را ارزیابی می‌کند. روایی محتوای پرسشنامه از طریق رابطه آن با پرسشنامه طراحی‌شده توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) با نام پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) و همچنین پرسشنامه طراحی‌شده توسط وینشتین، شولت و پالمر (۱۹۸۷) با نام فهرست راهبردهای یادگیری و مطالعه (LASSI) سنجیده شد. در پژوهش حاضر از ترجمه فارسی این پرسشنامه استفاده شد (جعفری گوهر و مرتضوی، ۲۰۱۳) و ثبات درونی زیرمجموعه‌های آن بین ۰,۷۹ تا ۰,۹۸ محاسبه شد (جعفری گوهر و مرتضوی، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر نیز ثبات درونی زیرمجموعه‌های پرسشنامه مورد ارزیابی قرار گرفت که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ثبات درونی زیرمجموعه‌های پرسشنامه ارزیابی خودتنظیمی دانشی

مقیاس	آلفا کرون باخ
تعیین هدف	۰/۸۹
حافظه	۰/۹۲
خودارزیابی	۰/۹۱
دریافت کمک	۰/۸۶
سازماندهی محیطی	۰/۹۴
مسئولیت‌یادگیری	۰/۸۹
سازماندهی	۰/۸۸

پایایی کل پرسشنامه بار دیگر با روش آلفا کرون باخ محاسبه شد، و شاخص پایایی بالایی ( $r=0/894$ ) به دست آمد که نشان‌دهنده پاسخ با ثبات شرکت‌کنندگان به‌گویه‌های پرسشنامه است.

همچنین از معیارهای انجمن آمریکایی آموزش زبان‌های خارجی (ACTFL) برای ارزیابی مهارت نگارش دانشجویان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین در طول دوره آموزش استفاده شد. معیارهای انجمن آمریکایی آموزش زبان‌های خارجی توصیفی است از آنچه را که افراد می‌توانند از زبان در مکالمات، نوشتن، گوش دادن و خواندن استفاده کنند. علت استفاده

از این معیار این بوده که معلمان و دانش‌آموزان در ارائه بازخورد معیار مشخصی برای ارزیابی نگارش فراگیران داشته باشند که به‌دقت به‌جوانب مختلف مهارت نگارشی توجه داشته باشند. افزون بر این از یکی از نرم‌افزارهای خودکار تصحیح نگارش با نام Writing Planet™ برای ارائه بازخورد برای نگارش شرکت‌کنندگان در گروه سوم آزمایشی استفاده شد. نرم‌افزار Writing Planet™ این امکان را برای فراگیران فراهم می‌سازد تا با دریافت بازخوردهای سازنده، سطح نگارش خود را ارتقا دهند. هنگامی که شرکت‌کنندگان، نگارش خود را تحویل دادند افزون بر نظرات مکتوب، شش نمره مجزا دریافت کردند که هر ویژگی مهم نگارش، یک نمره را به‌خود اختصاص می‌داد. متون نگارش شده از لحاظ ساختار کلی متن، قواعد نگارشی، ساختار جمله، بسط ایده‌ها، انتخاب لغات و شیوه نگارش مورد ارزیابی قرار گرفتند (ضمیمه الف).

#### روش اجرای پژوهش

هر یک از سه گروه آزمایشی در کنار پیش‌آزمون و پس‌آزمون نگارش، به پرسشنامه ارزیابی خودتنظیمی دانشی (ASRL) نیز در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. همچنین هر یک از این گروه‌ها به‌عنوان آموزش یک نوع بازخورد (بازخورد ارائه‌شده توسط معلم در گروه اول، بازخورد همسالان در گروه دوم و بازخورد مبتنی بر رایانه در گروه سوم) دریافت کرد. سرفصل آموزشی در سه گروه آزمایشی بر اساس کتاب Paragraph Development طراحی شده بود. اطلاعات مربوط به توانایی یادگیری خودتنظیمی از طریق پرسشنامه ارزیابی خودتنظیمی آکادمیک (ASRL) پیش و بعد از دریافت آموزش جمع‌آوری شد و اطلاعات مربوط به مهارت نگارش نیز از طریق ۸ جلسه آموزش بازخورد در طول یک ماه جمع‌آوری شد. کلاس‌ها به‌طور منظم ۲ جلسه در هفته و به‌مدت ۹۰ دقیقه برگزار شد. فراگیران در گروه تحت آموزش بازخورد معلمان شیوه‌های معمول کلاسی را دنبال می‌کردند، به‌این معنا که فراگیران در کلاس آموزش‌هایی دریافت می‌کردند و براین اساس پاراگرافی می‌نوشتند و معلم نیز نظرات و یا بازخوردهای اصلاحی مکتوب ارائه می‌کرد که گاهی در هنگام بازگرداندن نگارش به دانشجویان با توضیحات شفاهی کوتاهی نیز همراه می‌شد. این فرایندها با توجه به جنبه‌های قالب و دستوری نگارش فراگیران انجام می‌گرفت. در گروهی که همسالان به‌ارائه بازخورد پرداختند، فراگیران بر اساس یک فرم از پیش طراحی‌شده در زمینه ارائه بازخورد همسالان، آموزش‌هایی مبنی بر چگونگی ارائه بازخورد به‌دوستان خود دریافت کردند. این

فرایند پیش از جلسات آموزش انجام شد تا از آشنایی فراگیران با فرایند کار اطمینان حاصل شود. به طور خلاصه، زمان کلاس به دو بخش تقسیم شد: در بخش اول (۴۰ تا ۴۵ دقیقه) فراگیران آموزش‌هایی دریافت کردند و به نگارش متن خود پرداختند، در بخش دوم (۳۰ تا ۴۵ دقیقه) فراگیران نوشته‌های خود را با سایر همکلاسی‌ها تبادل کردند و بر اساس فرم ارائه بازخورد، نظرات فردی خود را بر روی نگارش همکلاسی‌های خود بیان کردند. در طول این بخش، همسالان این فرصت را داشتند تا به بحث و تبادل نظر در زمینه تکمیل برگه‌های بازخورد بپردازند.

بیان این نکته دارای اهمیت است که در کلاس، افراد متفاوتی به صورت تصادفی به ارائه بازخورد بر روی نگارش فراگیران می‌پرداختند. در گروهی که آموزش به همراه بازخورد مبتنی بر رایانه دریافت کرد، فراگیران سرفصل‌های آموزشی مشابه با دو گروه دیگر را دنبال کردند با این تفاوت که محیط کلاس مجهز به فناوری بود و فراگیران با نرم‌افزار Writing Planet کار می‌کردند. آن‌ها نسخه نهایی نگارش خود را در نرم‌افزار وارد می‌کردند و بازخورد به صورت خودکار بر روی صفحه نمایش رایانه ظاهر می‌شد (ضمیمه الف). زمان کلاس به دو بخش تقسیم شد: در بخش اول معلم آموزش‌هایی در زمینه کار با نرم‌افزار در اختیار فراگیران قرار داد و در بخش دوم از فراگیران خواسته شد پاراگرافی نوشته و آن را در نرم‌افزار وارد کنند. نرم‌افزار بی‌درنگ خطاهای موجود در نگارش پاراگراف را نشان می‌داد و فراگیران می‌توانستند بازخورد ارائه شده توسط نرم‌افزار را بر روی نگارش خود مشاهده کنند. این بخش از کار با نظارت معلم انجام گرفت و در طول فرایند پرسش‌های فراگیران در زمینه بازخورد ارائه شده توسط نرم‌افزار پاسخ داده شد. بیان این نکته حائز اهمیت است که آموزش‌ها و بازخوردهایی که فراگیران در سه گروه آزمایشی دریافت کردند همگی به زبان انگلیسی بود. به طور خلاصه، سطح نگارش فراگیران پیش و بعد از دریافت آموزش ارزیابی شد. متون نگارش شده توسط دو ارزیاب مورد ارزیابی قرار گرفت تا پایایی ارزیابی در نظر گرفته شود. نوشته‌های فراگیران در طول پژوهش جمع‌آوری شد و توسط معلم، همسالان و رایانه بازخورد ارائه شد و در پایان نیمسال، نگارش فراگیران بار دیگر توسط دو ارزیاب و بر اساس راهنمای ACTFL ارزیابی شد، تا تأثیر انواع بازخورد بر روی مهارت نگارشی فراگیران بررسی شود. برای اطمینان از روایی ارزیابی از روش روایی نمره‌های دو ارزیاب (interrater reliability) استفاده شد و مقدار آن برابر با ۰/۸۷ بود که میزان بالای روایی را نشان می‌داد.

### روش‌های بررسی داده‌ها

برای تجزیه و بررسی داده‌ها از ویراست ۱۶ نرم‌افزار SPSS استفاده شد. برای تعیین تأثیر روش‌های بازخورد بر یادگیری خودتنظیمی فراگیران از روش تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. در این پرسش، نمره‌های فراگیران در پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر وابسته و روش‌های بازخورد به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. افزون بر این، از روش آزمون  $t$  زوجی برای مقایسه یادگیری خودتنظیمی هر گروه پیش و بعد از آموزش استفاده شد. به عبارت دیگر، کارکرد هر گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌صورت جداگانه مقایسه شد تا میزان پیشرفت عملکرد هر گروه بررسی شود. افزون بر این، از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه‌ی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش با انواع بازخورد استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس پرسش‌های تحقیق در دو بخش ارائه می‌شود. به عبارت دیگر، بخش اول یافته‌ها به دنبال بررسی تأثیر انواع بازخورد بر روی یادگیری خودتنظیمی است. بخش دوم یافته‌ها نیز رابطه‌ی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش را به همراه بازخورد معلمان، همسالان و مبتنی بر رایانه در برمی‌گیرد.

#### ۱. مقایسه انواع بازخورد به‌لحاظ تأثیرات آن بر روی یادگیری خودتنظیمی

نمره‌های شرکت‌کنندگان در پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر وابسته، و نوع بازخورد، به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. برای بیان اینکه آیا تفاوت معناداری بین تأثیر انواع بازخورد بر توانایی خودتنظیمی وجود دارد  $t$  از روش بررسی واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، روش‌های مختلف بازخورد تأثیر معناداری بر توانایی خودتنظیمی فراگیران نداشته است ( $P > 0.5$ ). افزون بر این، با استفاده از روش آزمون  $t$  زوجی، خودتنظیمی هر گروه پیش و بعد از دریافت آموزش مقایسه شد. جدول ۳ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون را برای چهار گروه حاضر در پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۲. بررسی واریانس یک طرفه برای چهار گروه بازخورد

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۸۰	۲/۳۱۴	۵۳/۶۳۳	۳	۱۶۰/۹۰۰	بین گروه‌ها
		۲۳/۱۷۵	۱۱۶	۲۶۸۸/۲۶۷	در گروه‌ها
			۱۱۹	۲۸۴۹/۱۶۷	مجموع

جدول ۳. آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون چهار گروه

خطای معیار میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین		
۰/۹۴	۵/۱۶	۳۰	۱/۴۱	پیش‌آزمون	گروه اول
۰/۸۵	۴/۶۸	۳۰	۱/۴۰	پس‌آزمون	(گروه گواه)
۱/۲۷	۶/۹۶	۳۰	۱/۴۰	پیش‌آزمون	گروه دوم
۰/۹۵	۵/۲۳	۳۰	۱/۳۹	پس‌آزمون	(بازخورد معلمان)
۰/۹۸	۵/۴۰	۳۰	۱/۴۰	پیش‌آزمون	گروه سوم
۰/۷۷	۴/۲۵	۳۰	۱/۳۸	پس‌آزمون	(بازخورد همسالان)
۰/۸۸	۴/۸۳	۳۰	۱/۳۵	پیش‌آزمون	گروه چهارم
۰/۹۱	۵/۰۳	۳۰	۱/۳۷	پس‌آزمون	(بازخورد مبتنی بر رایانه)

جدول ۳ به ارائه آمار توصیفی نمرات یادگیری خودتنظیمی چهار گروه حاضر در پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌پردازد. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار نمرات گروه گواه برای پیش‌آزمون به ترتیب ۱/۴۱ و ۵/۱۶ و برای پس‌آزمون به ترتیب ۱/۴ و ۴/۶۸ است. برای گروه دوم که از معلمان بازخورد دریافت کردند میانگین و انحراف معیار در پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۱/۴۰ و ۶/۹۶ است و این مقادیر در پس‌آزمون برابر با ۱/۳۹ و ۵/۲۳ است. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای گروه سوم (بازخورد همسالان) برای

پیش‌آزمون به ترتیب برابر با  $1/4$  و  $5/4$  و برای پس‌آزمون به ترتیب برابر با  $1/38$  و  $4/25$  است. همچنین، میانگین و انحراف معیار گروه چهارم (بازخورد مبتنی بر رایانه) در پیش‌آزمون به ترتیب  $1/35$  و  $4/83$  و در پس‌آزمون به ترتیب برابر با  $1/37$  و  $5/03$  است. جدول ۴ نتایج حاصل از روش آماری آزمون  $t$  زوجی را برای چهار گروه شرکت‌کننده در پژوهش ارائه می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون  $t$  زوجی برای چهار گروه شرکت‌کننده در تحقیق

سطح معناداری	درجه آزادی	$t$	انحراف معیار	میانگین		
۰/۱۹۸	۲۹	۱/۳۱	۵/۶۸	۱/۳۶	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	گروه اول (گروه گواه)
۰/۳۸۸	۲۹	۰/۸۷۶	۷/۲۹	۱/۱۶	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	گروه دوم (بازخورد معلمان)
۰/۰۵۸	۲۹	۱/۹۷۴	۶/۱۰	۲/۲۰	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	گروه سوم (بازخورد همسالان)
۰/۰۸۶	۲۹	-۱/۷۷۵	۴/۶۲	-۱/۵۰	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	گروه چهارم (بازخورد مبتنی بر رایانه)

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، آموزش نگارش بدون بازخورد، تأثیری بر یادگیری خودتنظیمی شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نداشته است ( $p > 0/05$ )؛  $t(29) = 1/31$ . افزون بر این، نتایج آزمون  $t$  نشان داد که بازخورد معلمان نیز تأثیری بر روی یادگیری خودتنظیمی شرکت‌کنندگان نداشته است ( $p > 0/05$ )؛  $t(29) = 0/87$ . همچنین ارائه بازخورد توسط همسالان ( $p > 0/05$ )؛  $t(29) = 1/97$  و بازخورد مبتنی بر رایانه ( $p > 0/05$ )؛  $t(29) = -1/77$  نیز تأثیری بر یادگیری خودتنظیمی شرکت‌کنندگان نداشته است.

۲. رابطه بین خودتنظیمی و پیشرفت نگارش با انواع بازخورد

از روش ضریب همبستگی پیرسون برای نشان دادن رابطه بین انواع بازخورد، پیشرفت نگارش شرکت کنندگان و خودتنظیمی استفاده شد. جدول ۵ نتایج این بررسی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. رابطه بین انواع بازخورد، پیشرفت نگارش و خودتنظیمی

یادگیری خودتنظیمی		
-۰/۰۲۳	همبستگی پیرسون	گروه اول (گروه کنترل)
۰/۹۰۳	Sig. (2-tailed)	
۳۰	تعداد	
۰/۱۴۶	همبستگی پیرسون	گروه دوم (بازخورد معلمان)
۰/۴۴۱	Sig. (2-tailed)	
۳۰	تعداد	
-۰/۰۶۸	همبستگی پیرسون	گروه سوم (بازخورد همسالان)
۰/۷۲۰	Sig. (2-tailed)	
۳۰	تعداد	
-۰/۱۰۳	همبستگی پیرسون	گروه چهارم (بازخورد مبتنی بر رایانه)
۰/۵۸۷	Sig. (2-tailed)	
۳۰	تعداد	

جدول ۵ نشانگر آن است که، رابطه ضعیف و معکوسی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش بدون هیچ بازخوردی در گروه اول وجود دارد ( $r = -0.023$ ). برای گروه دوم، رابطه ضعیف مثبتی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق ارائه بازخورد معلم وجود دارد ( $r = 0.146$ ). رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق ارائه بازخورد توسط همسالان در گروه سوم، ضعیف و در جهت معکوس است ( $r = -0.068$ ). برای

گروه چهارم، رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق ارائه بازخورد بارایانه، رابطه ضعیف و معکوسی وجود دارد ( $r = -0/103$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که پیش‌ازاین نیز به‌آن اشاره شد، برای پاسخ به پرسش اول این پژوهش، از روش بررسی واریانس یک‌طرفه استفاده شد. روش‌های بازخورد به‌عنوان متغیر مستقل و توانایی یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. همان‌گونه که جدول ۱ نشان داد، بین انواع روش‌های بازخورد و توانایی خودتنظیمی در سطح  $p > 0/05$  تفاوت معنی‌داری وجود ندارد  $p = 0/08$ ،  $F(3,116) = 2/31$ . این موضوع به‌این معناست که به‌طور کلی بازخورد بر توانایی یادگیری خودتنظیمی تأثیر قابل‌توجهی ندارد. به‌طور خاص، نتایج آزمون  $t$  زوجی نشان داد که هیچ‌نوع از روش‌های ارائه بازخورد بر روی توانایی یادگیری خودتنظیمی تأثیر قابل‌توجهی ندارد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته برخی از پژوهش‌ها همانند نیست که تأثیر محیط‌های یادگیری بر یادگیری خودتنظیمی با ارائه بازخورد سریع و کامل را در مقایسه با محیط‌های بدون این شرایط مؤثر دانستند (برای مثال، مک‌کندری، ۱۹۹۰؛ گائو، ۲۰۰۳؛ گریسر و همکاران، ۲۰۰۴).

یک توضیح برای این نتایج غیر معنی‌دار ممکن است نبود آموزش درزمینه یادگیری خودتنظیمی در محیط‌های آموزشی ایران و در نتیجه اتکای بیش‌ازحد فراگیران بر معلم باشد. شونک (۲۰۰۱) می‌نویسد که ارتقا و اجرای رفتارهای یادگیری خودتنظیمی، وابسته به محیط است. در واقع، در مواردی که معلمان آموزش‌های لازم در جهت خودتنظیم بودن را پیش از انجام تکلیف ارائه می‌دهند و فرایند یادگیری فراگیران را تسهیل می‌کنند، بیشتر فراگیران از معلمان کمک بیشتری گرفته و به‌همراه معلم در فرایند خودتنظیمی شرکت می‌کنند (ازودو و همکاران، ۲۰۰۵). ممکن است پیشرفت در یادگیری از طریق بازخورد در بخش یادگیری مهارت نگارش زمانی رخ دهد که هدف نیز پرورش یادگیری خودتنظیمی است. همان‌گونه که برناکی، آگویلا و بایرنز (۲۰۱۱) یادآور می‌شوند، نتایج یادگیری زمانی پیشرفت می‌کند که فراگیران آموزش‌های قبلی را در زمینه یادگیری خودتنظیمی دریافت کنند. توضیح دیگر ممکن است این باشد که فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، دانش کمی نسبت به فناوری‌های آموزشی دارند. چنین شرایطی در تضاد مستقیم با دیدگاه‌هایی است که برخی از پژوهندگان درباره دوره‌های مبتنی بر وب بیان می‌کنند که باعث ارتقای روش‌های یادگیری افراد می‌شود (برای



مثال، جرم، ۲۰۰۸؛ رینمن، ۲۰۰۵، شورم و فیشر، ۲۰۰۶؛ ترگان، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، برای آموزش مبتنی بر فناوری از قبیل ارائه بازخورد مبتنی بر رایانه، برای اینکه بیشترین تأثیر را در یادگیری خودتنظیمی فراگیر داشته باشد، فراگیران باید به راحتی به فناوری‌های آموزشی دسترسی داشته باشند و باید محیط‌های مجهز به فناوری برای آن‌ها فراهم شود تا بتوانند با یکدیگر تبادل اطلاعات داشته و همچنین با یکدیگر و معلم فارغ از زمان و مکان هم کنشی داشته باشند. فراگیران باید این فرصت را داشته باشند تا هر زمان و با هر سرعتی که می‌خواهند و همچنین در گزینش نوع اطلاعات مورد نیاز به یادگیری پردازند (اکسان، ۲۰۰۹؛ بوئکارتس و کورنو، ۲۰۰۵؛ رامداس و زیمرمن، ۲۰۱۱). برای مثال ممکن است نبود ابزار فرامتنی یادگیری فردی را در بخش محتوای یادگیری با مشکل مواجه سازد و گستره انتخابات و توالی محتوای یادگیری را افزایش دهد. متأسفانه، اغلب محیط‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران از محتوای آموزشی چندرسانه‌ای استفاده نمی‌کنند که از یادگیری بصری، هم کنشی و حقیقی حمایت می‌کند و اکتشاف و یادگیری خودتنظیمی را تسریع می‌کند (ون دن بوم، پاس و ون مرینبوئر، ۲۰۰۷؛ زیمرمن، ۲۰۰۰). براتن، استورمسو و اولسن (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که اگر محیط‌های مجهز به فناوری اطلاعات و ارتباطات با دقت برای ارتقای سطح یادگیری خودتنظیمی طراحی نشوند، ممکن است این خطر وجود داشته باشد که تنها فراگیرانی که این مهارت‌ها را دارند، بهترین بهره را از فناوری جدید ببرند.

افزون براین، با توجه به پرسش دوم که به بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش به همراه انواع مختلف بازخورد می‌پردازد، یافته‌های روش ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه ضعیف و مثبتی بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق بازخورد معلمان وجود دارد ( $r=0/146$ ). این یافته با یافته‌های پژوهش‌های بسیاری در زمینه یادگیری خودتنظیمی همسو است که نشان دادند یادگیری خودتنظیمی از طریق آموزش‌های سنتی ارتقا می‌یابد (زیمرمن و شانک، ۱۹۹۸). همچنین یافته‌ها نشان داد که یادگیری خودتنظیمی رابطه ضعیف و معکوسی با پیشرفت نگارش از طریق بازخورد همسالان دارد. این یافته در تضاد با یافته‌های محققانی چون باگتون و واسون (۲۰۰۶) است که از دیدگاه فرهنگی اجتماعی (ویگاتسکی، ۱۹۷۸؛ لو، ۱۹۸۸؛ لو و ونگر، ۱۹۹۰؛ ورتج، ۱۹۹۱ در باگتون و واسون، ۲۰۰۶) تأثیر ابزارهایی چون کمک همسالان و بازخورد همسالان را به عنوان واسطه اجتماعی در فراگیری خودتنظیمی در کلاس‌ها نشان دادند.

بیاوریم، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که یادگیری خودتنظیمی رابطه ضعیف و

معکوسی با پیشرفت نگارش از طریق بازخورد مبتنی بر رایانه دارد. این یافته‌ها توسط محققانی همچون براتن، استورمسو و اولسن (۲۰۰۳) تأیید می‌شود که دریافتند استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش به‌طور کلی و یا در آموزش معلمان به‌طور خاص منجر به یادگیری خودتنظیمی نمی‌شود. آن‌ها دلیلی برای باور این نکته نیافتند که معرفی محیط‌های مجهز به فناوری اطلاعاتی و ارتباطی به‌طور خودکار مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و مشترک را ارتقا می‌دهد و به‌نظر می‌رسد شواهد کمی برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی فراگیران از این طریق وجود دارد. پژوهندگان هیچ نشانه‌ای را در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی به‌طور مستقل نیافتند و پیشنهاد کردند که اگر به‌دنبال آنیم تا فراگیران در این محیط‌ها موفق باشند باید این مهارت‌ها را به‌طور مستقیم حمایت کنیم (براتن، استورمسو و اولسن، ۲۰۰۴). با این حال، رابطه‌ی معکوس مشاهده شده در این پژوهش بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق بازخورد مبتنی بر رایانه در تضاد با یافته‌هایی پژوهشی زیادی است که تأثیر مثبت آموزش مبتنی بر فناوری را بر روند یادگیری نشان دادند و بیان کردند که یادگیری زبان از طریق رایانه می‌تواند هم‌کنشی را تسهیل کند، اضطراب را کاهش دهد، بحث‌های شفاهی را افزایش دهد، یادگیری مشترک را پرورش دهد، انگیزش فراگیران را افزایش دهد، آگاهی بین فرهنگی را افزایش دهد و مهارت نگارش را ارتقا دهد (آبرامز، ۲۰۰۲؛ الجرف، ۲۰۰۴؛ بلاسزوتر، ۲۰۰۱؛ برنلد، ۲۰۰۲؛ چیکاماتسو، ۲۰۰۳؛ جوگان، هردیا و آگیلرا، ۲۰۰۱؛ مسکیل و انتونی، ۲۰۰۵؛ موهایسن، ۱۹۹۷؛ اسونا و مسکیل، ۱۹۹۸؛ سالابری، ۲۰۰۱؛ شوینهورست، ۲۰۰۴؛ ورشوئر، ۱۹۹۵، ۲۰۰۰؛ وینینگر و شیلد، ۲۰۰۳؛ یانگ، ۲۰۰۱).

در نتیجه، یافته‌های پژوهش حاضر از قبیل رابطه مثبت بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش به‌همراه بازخورد معلمان و رابطه معکوس بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش به‌همراه بازخورد همسالان و مبتنی بر رایانه حاکی از آن است که درک جنبه‌های مختلف یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان شاخصه‌ی مهارت‌های آتی نگارش (کاتلر و گراهام، ۲۰۰۸؛ هوپر و همکاران، ۲۰۱۰) و استفاده از فعالیت‌های آموزشی ثابت‌شده به‌ویژه فعالیت‌هایی از قبیل ارائه بازخورد توسط معلمان در طول فرایند نگارش (گراهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ ترویا و اولینگ هوس، ۲۰۱۳؛ زومبرون و کروس، ۲۰۱۲) ممکن است پیشرفت فراگیران در نگارش را در بر بگیرد. پیشرفت نگارش از طریق روش‌های بازخورد معلم محور را می‌توان از طریق افزایش فرصت نگارش (گراهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ گراهام و هبرت،

۲۰۱۰؛ زومبرون و کروس، ۲۰۱۲)، آموزش و یادگیری صریح ساختار متن، کلمات، دست خط و مهارت‌های تایپی (گراهام و همکاران، ۲۰۱۲) و آموزش و یادگیری راهبردهای خودتنظیمی (دان و فینلی، ۲۰۱۰؛ انیس و همکاران، ۲۰۱۳؛ گراهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ گراهام و هربرت، ۲۰۱۱؛ هریس و همکاران، ۲۰۰۸؛ استراب و الیس، ۲۰۱۳) تسهیل کرد. نه تنها ارتقای سطح مهارت نگارشی از طریق بازخورد ارائه شده توسط معلم به فراگیران کمک می‌کند تا به نویسندگان خودتنظیم بهتری تبدیل شوند، بلکه خودتنظیمی را در جنبه‌های زیادی از مهارت‌های زبانی از قبیل خواندن در بخش‌هایی چون درک مطلب، روان‌خوانی و خواندن لغات (گراهام و همکاران، ۲۰۱۲؛ گراهام و هربرت، ۲۰۱۱) تسهیل می‌کند.

سرانجام، تأثیربخشی بازخورد معلمان بر روی یادگیری خودتنظیمی زمانی مشخص می‌شود که روش مورد استفاده توسط معلم، و نوع بازخورد برای کلاس‌های نگارش در تعیین شیوه رویکرد فراگیران به فرایند نگارش، نوع بازخورد و تصحیح بر اساس بازخورد نقش داشته باشد (هچکاک و لفکویتز، ۱۹۹۶؛ لوکهارت و نگ، ۱۹۹۵، منگلسدورف و شلامبرگر، ۱۹۹۲). از آنجایی که نتایج پژوهش حاضر رابطه‌ی مثبتی را بین یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت نگارش از طریق بازخورد معلم نشان داد، برای همین توجهات به سوی این موضوع معطوف می‌شود که بازخورد معلم چه بخش‌هایی را دربرمی‌گیرد. پاسخ ارائه شده توسط زامل (۱۹۸۳)، کوهن (۱۹۸۷) و رایمز (۱۹۸۵، ۱۹۸۷) این است که در بازخورد ارائه شده به جای تمرکز بر شکل نگارش باید بر دیدگاه و معنایی که توسط متن منتقل می‌شود تمرکز بیشتری کرد (لکی، ۱۹۹۰؛ سوسر، ۱۹۹۴؛ رید، ۱۹۹۴).

از نتایج پژوهش حاضر می‌توان دریافت که دانستن پتانسیل‌های محیط‌های مختلف آموزشی و روش اجرای فناوری در محیط‌های مجهز به فناوری برای پرورش ویژگی یادگیری خودتنظیمی بسیار مهم است. علاوه بر این، اطلاعات کسب شده می‌تواند برای معلمان و سایر افراد دارای اهمیت و کاربرد باشد و محیط‌های آموزشی را با ابزارهای جدید مجهز سازد که پرورش این ویژگی مهم فراگیران را برای تبدیل آن‌ها به افرادی خودکار و مسئول کمک کند. بازخورد ارائه شده توسط معلم تنها عامل مؤثر نبوده، بلکه یکی از عواملی است که تأثیر بسزایی دارد. اگر این نوع از بازخورد در سطح مناسبی ارائه شود، می‌تواند به فراگیران در درک، مشارکت یا ایجاد راهبردهای مؤثر برای پردازش اطلاعات نگارش کمک کند. بازخورد که به عنوان عامل مؤثر خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود باید برای فراگیران قابل درک، مشخص، مرتبط و سازگار با دانش قبلی آن‌ها بوده و ارتباط منطقی با پیشرفت نگارش ایجاد کند.

همچنین بازخورد باید راهبردهای خودتنظیمی از قبیل پردازش پویای اطلاعات از سوی فراگیران، پیچیدگی کم تکلیف، ارتباط با اهداف ویژه و مهم و تهدیدات کم تکلیف را برای فراگیران فراهم کند. بی گمان، یکی از نتایج مهم این است که معلمان باید فکورانه از بازخورد ارائه شده مطالبی بیاموزند. هنگامی که در کلاس بازخورد با آموزش مؤثر ادغام می‌شود، می‌تواند در ارتقای مؤثر یادگیری خودتنظیمی مهارت نگارش دخیل باشد.

در حقیقت، یادگیری خودتنظیمی فراگیران باید از طریق راهبردهای آموزشی اعمال شده توسط معلمان ارتقا یابد که در آن میان بازخورد ارائه شده توسط معلم می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در کلاس‌های نگارش به‌شمار آید، اگر این موضوع پذیرفته شود که بازخورد باید موقعیت‌های خاص آموزشی، کلاسی و تکلیف را دربرگیرد، ممکن است مطالعه پیرامون مؤثرترین شیوه برای ارائه‌ی بازخورد مکتوب که به یادگیری خودتنظیمی منجر می‌شود، در اساس اشتباه گرفته شود (الیس، ۲۰۰۹). بنابراین، معلمان به‌طور هم‌زمان باید به نیازهای فراگیران و نگرش آن‌ها نسبت به‌سه نوع بازخورد و پتانسیلی توجه کنند که آن‌ها برای درونی سازی یادگیری خودتنظیمی ایجاد می‌کنند. بر این اساس، انتظار می‌رود که افراد موفق‌تر در سطح خودتنظیمی بالاتری قرار گیرند چراکه ممکن است رابطه‌ی دوجانبه‌ای بین تأثیر نیازهای آن‌ها و به‌طور خاص نگرش آن‌ها نسبت به‌هر یک از شیوه‌های بازخورد حاضر در فرایند خودتنظیمی و در نتیجه ارتقای بهتر مهارت نگارش وجود داشته باشد.

### پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش سایر متغیرها از قبیل جنسیت، سن، سطوح مختلف مهارت زبانی و غیره در نظر گرفته شود تا تصویری جامع‌تر در زمینه یادگیری خودتنظیمی و انواع مختلف بازخورد به دست آید. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آتی بر روی بررسی تأثیر عوامل بافتی دخیل در یادگیری خودتنظیمی و انواع مختلف بازخورد تمرکز کند. اگرچه ارزش تأثیرات محیط اجتماعی و فرهنگی بر روی فرایندهای خودتنظیمی پیش‌تر مورد بررسی قرار گرفته است (مک کاسلین و هیکی، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۲۰۰۰؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۴؛ پینتریچ، ۱۹۹۵) اما ادغام فرایندهای اجتماعی و خودتنظیمی در موقعیت‌های گسترده‌تر به‌اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است. بررسی اثربخشی اکولوژی محیط‌های اجتماعی و فرهنگی وسیع‌تر بر روی یادگیری فردی و فراگیری خودتنظیمی می‌تواند ارزشمند باشد.

## منابع

- Abrams, Z. I. (2002). Surfing to cross - cultural awareness: Using internet - mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35(2), 141-160.
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.
- Al-Jarf, R. S. (2004). The effects of web-based learning on struggling EFL college writers. *Foreign Language Annals*, 37(1), 49.
- Ary, et al. (2010). *Introduction to research in education*. New York: Harcourt Brace.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-258.
- Ausubel, D. P. (1986). *Educational psychology; a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, R., et al (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 381-412.
- Baggettun, R., & Wasson, B. (2006). Self - regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, 41(3 - 4), 453-472.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL compositions*. Boston : Heinle & Heinle.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14, 191-205.
- Blasszauer, J. (2001). Collaborative projects via the Internet. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, 1(6), 1-7.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today? *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self - regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language learning & technology*, 6(3), 87-107.
- Braten, I., Samuelstuen, M. S., & Strømsø, H. I. (2004). Do students' self-efficacy beliefs moderate the effects of performance goals on self-regulatory strategy use?. *Educational Psychology*, 24(2), 231-247.

- Braten, I., Stromso, H.I. og Olaussen, B.S. (2003). Self-regulated Learning and the Use of Information and Communications Technology in Norwegian Teacher Education. Pp.199-221, In D.M. McInerney and S. Van Etten (Eds.). *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (Vol. 3): Sociocultural Influences and Teacher Education Programs (s. 199-221). Greenwich: Information Age Publishing.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Byrnes, H. (2011). Perspectives. *Modern Language Journal*, 95(2), 291-292.
- Carroll, S., Swain, M., & Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalisations. *Applied Psycholinguistics* 13, 173-198.
- Chandler, J. (2000). The efficacy of error correction for improvement in the accuracy of L2 student writing. Paper presented at the AAAL Conference, Vancouver, BC.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12, 267-296.
- Cohen, A.D. (1987). Studying Learner Strategies: How We Get the Information. In A. Wenden and J. Rubin (eds) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall International
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907.
- De Bruin, A. B., Thiede, K. W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310.
- Dettori, G., & Persico, D. (Eds.) (2011). *Fostering Self-regulated learning through ICT*. New York: Information Reference Science
- Dunn, M. W., & Finley, S. (2010). Children's struggles with the writing process: Exploring storytelling, visual arts, and keyboarding to promote narrative story writing. *Multicultural Education*, 18(1), 33.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal Volume* 63, 97-107.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 3-18.
- Ellis, R., Sheen, Y., & Murakam, M. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36, 353-371.
- Ennis, R. P., Jolivette, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99.

- Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The compare of self-regulated learning strategies between computer-based and print-based learning students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3687–3692.
- Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to students writing: Focus on form versus content. In B. F. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.178– 190). New York: Cambridge University Press.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority and majority language students. *Journal of Second Language Writing*, 10, 235–249.
- Ferris, D R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. R. (1995). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal*, 8, 41-62.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. (pp. 81-104).
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R., & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error correction in L2 writing classes. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference. Vancouver, BC, March, 11–14.
- Ferris, D.R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161– 184.
- Ferris, D.R., (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly* 31, 315–339.
- Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuract in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal*, 79, 329-344.
- Gao, S. (2013). Chinese second language teacher education and teacher self-development. In S. Gao & Z. Yu (Eds), *selected proceedings of the 11th international conference of Chinese language pedagogy* (pp. 77-84). Chengdu: Sichuan Publication Group Co.
- Ghafar Samar, R., Kiany, R., & Dehghan Chaleshtori, M. (2015). Promoting self-regulated learning in Iranian postgrad's English writing classes using an automated essay scoring software. *Journal of global research in educational and social science*, 4(2), pp. 69-79.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about student written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.

- Goldstein, L. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Graesser, A. C., Hu, X., Person, N. K., Jackson, G. T., & Toth, J. A. (2004). Modules and information retrieval facilities of the Human Use Regulatory Affairs Advisor (HURAA). *International Journal on eLearning*, 3(4), 29.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing* 16, 40–53.
- Harris, K. R., et al (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in general education classroom. *Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-157.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80(3), 287-308.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of written work. *Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback, *ELT journal*, 44, 279-285.
- Hyland, K., & F. Hyland. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83–101.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. Essex, UK: Addison Wesley Longman.



- Jarvela, S., Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal* 66, 140-149.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing. *System*, 25, 465-477.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B.Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. New York: Cambridge University Press, 57-68.
- Leki, I. (2006). "You cannot ignore": Graduate L2 students' experience of and response to written feedback practices within their disciplines. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 266-285). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1992). Self-regulated learning in education majors. *Journal of General Education*, 47(1), 63-78.
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 193-227.
- Lockee, B. B., Larson, M. B., Burton, J. K., & Moore, D. M. (2007). Programmed technologies. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merriënboer., & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (187-197). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language learning*, 45(4), 605-651.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'what's wrong with oral grammar correction'. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 457-467.
- Mangelsdorf, K. & A. Schlumberger (1992). ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing* 1(3), 235-254.
- Matsuda, P. K. (2003). *Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective*. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*, (pp. 15-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Matsumura, S., & Hann, G. (2004). Computer anxiety and students' preferred feedback methods in EFL writing. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 403-415.
- McConnelle, D. (2002). Collaborative assessment as a learning process in e-learning. *Proceedings of CSCL*, 566-569.
- McGarrell, H., & Verbeen, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61, 228-236.
- McKendree, J. (1990). Effective feedback content for tutoring complex skills. *Human-computer interaction*, 5(4), 381-413.
- Meisuo, Z. (2000). Cohesive features in the expository writing undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, 31 (1), 61-95.
- Merrill, D. M. (1994). *Instructional design theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Merrill, D. M. (2002). *Instructional strategies and learning styles: Which takes precedence?* In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (99-106). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-394.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Min, H-T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Montello, M. (1997). A touch of ... class! *Canadian Modern Language Review*, 54 (1), 127-131.
- Nagata, N. (1993). Computer Feedback for Second Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 77(3), 330-339.
- Nagata, N. (1997). The effectiveness of Computer-Assisted Metalinguistic Instruction: A case study in Japanese. *Foreign Language Annals*, 30(2), 187-200.
- Nagata, N., & Swisher, M. V. (1995). A Study of Consciousness-Raising by Computer: The effect of metalinguistic feedback on second language learning. *Foreign Language Annals*, 28(3), 337-347.
- Narciss, S. Porske, A., & Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behaviors*, 23, 1126-1144.
- Nodoushan, M. A. S. (2012). Self-regulated learning (SRL): Emergence of the RSRLM model. *International Journal of Language Studies*, 6(3), 1-16.

- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction, 1*(2), 117-175.
- 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: Academic.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33-40.
- 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)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly, 19*, 229-258.
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning, 37*, 439-468.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics, 22*(2), 194-218.
- Rassaei, E., & Moinszadeh, A. (2011). Investigating the effects of three types of corrective feedback on the acquisition of English Wh-question forms by Iranian EFL learners. *English Language Teaching, 4* (2), 97-106.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly, 27*3-292.
- Reid, J. (1998). *Responding to ESL student language problems: Error analysis and revision plans*. In P. Byrd & J. Reid (Eds.), *Grammar in the composition classroom* (pp. 118-137). Boston: Heinle and Heinle.
- Reimann, N. (2005) 'Aligning teaching-learning environments with students – a new perspective on constructive alignment in the light of student diversity' . In: C. Rust (ed.). *Improving Student Learning: Diversity and Inclusivity*. Proceedings of the 12th Improving Student Learning Conference. Oxford: OCLSD.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly, 20*, 83–93.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-110). Springer New York.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schworm, S., & Fischer, F. (2006). Academic help seeking. *Handbuch Lernstrategien [Handbook of Learning Strategies]*, 282-293.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41, 255-283.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Susser, B. (1994). Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), 31-47.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tergan, S.O. (2002). Hypertext und hypermedia: Konzeptionen, lernmöglichkeiten, lernprobleme. In L. J. Issing & P. Klimsa (Eds.), *Information und lernen mit multimedia und Internet: Lehrbuch für studium und praxis* (pp. 99-112). Weinheim: Beltz.
- Troia, G. A., & Olinghouse, N. G. (2013). The common core state standards and evidence-based educational practices: The case of writing. *School Psychology Review*, 42(3), 343.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 25, 111-122.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. (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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2008). Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogies*, 3(1), 22-36.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 1-24.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation, Contextual and society aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- 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. and Risenburg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1) 73-101.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2008) An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.1-30). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.
- Zumbrunn, S., & Krause, K. (2012). Conversations with leaders: Principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher*, 65(5), 346-353.

ضمیمه الف: متن ارزیابی شده توسط سایت Writing Planet

**Score Report | Marcela Mol-Reyes**  
**A family vacation**  
by Marcela Mol-Reyes  
for Writing Class D3

One of my favorite family traditions is summer vacation. Every summer without fail we go on vacation. For the past 16 our family friends the Battaglias, so it has turned into a tradition up until last summer when we broke our florida active habits have been going on vacation with the Battaglias for so long for a very good reason. It is because everyone gets a very good friends. Ronnie Battaglia, who is 19, is my best friend and we get along great. My sister Kate, 16, and works out great because we are all old enough to go out and do our own thing without getting the parents too much located right near the hotels we stay at we rarely need to ask them for a ride anywhere, so everyone gets there what have been going to Disney World together for as long as I can remember. We know the place inside and out. We even got so bad that we knew what time the lines for each ride were shortest. Disney World always comes out with what mostly kept us contributing to come back year after year. On day though while we were planning our next trip we

**Score**  
This essay's total score is 23

The essay was scored by PEG, the automated essay scorer, according to the Grade 3 scoring standard. Any trait score below 3 shows a need to strengthen skill in that category.

**Writing Analysis**

Organization	★★★★☆
Conventions	★★★★☆
Sentence Structure	★★★★☆
Development of Ideas	★★★★☆
Word Choice	★★★★☆
Style	★★★★☆

Organization: ★★★★★  
Conventions: ★★★★★  
Evaluation: ★★★★★  
Suggestions: ★★★★★  
Lessons: ★★★★★  
Conventions: ★★★★★

Have you made sure that your verbs consider doing one or two grammar Quotation Marks Articles