

بررسی راهبردهای فراشناختی دانشجویان زبان انگلیسی در فضاهای آموزشی وابسته به کلاس و آموزش از راه دور

سید محمد علوی، استادیار دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران
زهره احمدی‌زاده، کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

چکیده

تحقیق حاضر تلاشی است در جهت ارزیابی استفاده دانشجویان زبان انگلیسی از راهبردهای فراشناختی یادگیری. در این بررسی سه پرسش پژوهشی مطرح شده است. هدف از طرح پرسش نخست یافتن رابطه میان درک زبان‌آموزان از توانایی خود در زبان انگلیسی و استفاده آنها از راهبردهای فراشناختی است. نتایج حاصل، وجود رابطه‌ای مثبت و مستقیم را با ضریب همبستگی ۰/۵۰ نشان می‌دهد. سؤال دوم به تأثیر فضای آموزشی در میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی مربوط می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فضاهای آموزشی وابسته به کلاس و آموزش از راه دور بر میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی تأثیر متفاوت دارد. دانشجویان سال آخر نظام آموزش از راه دور در مقایسه با دانشجویان سال آخر دانشگاه روزانه (وابسته به کلاس) از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده کردند. سؤال سوم درباره تأثیر تجربه تدریس زبان بر استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی است که یافته‌های این پژوهش تأثیر مثبت تجربه تدریس را بر میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی نشان می‌دهد. با توجه به تأثیر مثبت و کارساز راهبردهای فراشناختی در فرآیند یادگیری، این تحقیق پیشنهاد می‌کند که دانشجویان نظام آموزشی روزانه به استفاده بهینه از راهبردهای فراشناختی سوق داده شوند.

کلیدواژه

راهبردهای یادگیری، راهبردهای فراشناختی، آموزش از راه دور، یادگیری مستقل.

مقدمه

شناسایی و بررسی مجموعه رویکردها و راهبردهایی که فراگیران زبان در فرایندهای مختلف یادگیری از آنها استفاده می‌کنند، توجه پژوهشگران آموزش و یادگیری زبان را در چند دهه اخیر به خود معطوف داشته است. به نظر می‌رسد بخشی از راهبردهایی که فراگیران زبان به کار می‌گیرند مستقل از سیستم آموزشی متعارف آنان باشد و صرفاً به منظور برآورده ساختن نیازهای آموزشی و یادگیری آنان در شرایط خاص به کار گرفته می‌شود.

به منظور یافتن پاسخ برای پرسش‌های پژوهشی فوق، در این پژوهش دو پرسشنامه طراحی شد که بر اساس موضوعات مطرح شده در زمینه راهبردهای یادگیری و سنجش توانایی مهارت زبان می‌باشند. در بخش‌های زیر، پیشینه یادگیری مؤثر مبتنی بر به کارگیری راهبردهای یادگیری، روش تحقیق، و تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد بحث قرار گرفته‌اند.

در تحقیق حاضر سعی بر آن بوده است که میزان و چگونگی استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی یادگیری، که یکی از ابزارهای یادگیری مستقل به شمار می‌آید، در دو نظام آموزشی وابسته به کلاس و آموزش از راه دور بررسی و مقایسه شوند. به این منظور، سه پرسش پژوهشی زیر در این تحقیق بررسی شده است.

۱. آیا رابطه‌ای میان ادراک زبان‌آموزان از میزان توانایی خود در زبان انگلیسی و میزان استفاده آنها از راهبردهای فراشناختی وجود دارد؟
۲. آیا تفاوتی میان میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی در نظام مستقیم آموزش زبان و نظام آموزش از راه دور وجود دارد؟
۳. آیا میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی در نزد زبان‌آموزانی که تجربه تدریس زبان را نیز دارند متفاوت با زبان‌آموزانی است که تا به حال به تدریس زبان نپرداخته‌اند؟

مروری بر پیشینه تحقیق

پژوهشگران تعلیم و تربیت همواره بر آن بوده‌اند که از دیدگاه‌های گوناگون به توصیف

نحوه یادگیری مؤثر پردازند. در سال‌های اخیر موضوعاتی همچون نحوه پردازش اطلاعات جدید در نزد زبان‌آموزان و راهبردهای مؤثر در فراگیری زبان مورد توجه خاص محققان آموزش زبان قرار گرفته و مفهوم «یادگیری مستقل»^۱ جایگاه ویژه‌ای در آموزش زبان پیدا کرده است.

در این ارتباط، لی^۲ (۱۹۹۸، ص ۲۸۸) بر این عقیده است که فراگیری زبان دوم مستلزم تلاشی دائمی است، لذا باید به زبان‌آموزان کمک کرد که اهمیت یادگیری مستقل را دریابند و عادت یادگیری دائم در آنان ایجاد شود. کترال^۳ (۱۹۹۵، ص ۱۹۷-۲۰۳) نیز اهمیت استقلال در یادگیری زبان را با استناد به سه دلیل فلسفی، تربیتی، و عملی بررسی می‌کند. به عقیده وی، از دیدگاه فلسفی، دادن فرصت و حق تصمیم‌گیری به زبان‌آموزان در امور مربوط به یادگیری‌شان حائز اهمیت است و از جنبه تربیتی، اگر زبان‌آموزان در زمینه ابعاد یادگیری‌شان مورد مشورت قرار گیرند یادگیری مؤثرتری خواهند داشت. دلیل عملی‌ای که کترال برای ترویج یادگیری مستقل زبان ارائه می‌دهد عدم امکان دسترسی مدام زبان‌آموزان به مدرسان زبان است.

به طور خلاصه، اهمیت یادگیری مستقل را می‌توان با توجه به ارتباط مستقیم میان یادگیری فعلی و یادگیری‌های آتی توضیح داد. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند سریع‌تر به اهداف آموزشی خود دست می‌یابند. این امر به نوبه خود منجر به ایجاد نگرشی مثبت در آنان نسبت به یادگیری‌های آتی می‌شود و بدین ترتیب فراگیران با تلاش و پشتکار بیشتری به فعالیت‌های یادگیری خود ادامه می‌دهند (لیتل^۴، ۱۹۹۵، ص ۱۷۶).

راهبردهای یادگیری^۵ از جمله عناصر مهمی هستند که زبان‌آموزان را به سوی یادگیری مستقل سوق می‌دهند (آکسفورد^۶، ۱۹۹۰، ص IV). تحقیقات صورت گرفته در مورد راهبردهای یادگیری را می‌توان تحت سه عنوان کلی «بررسی راهبردهای یادگیری مورد استفاده زبان‌آموزان موفق»، «مطالعه عوامل مؤثر در کار استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای یادگیری» و «بررسی امکان آموزش و فراگیری راهبردهای یادگیری» طبقه‌بندی کرد.

1) autonomous learning

2) I. Lee

3) S. Cotterall

4) D. Little

5) learning strategies

6) R. Oxford

در مجموع، نتایج تحقیقات فوق نقش مؤثر راهبردهای یادگیری را در فراگیری زبان نشان می‌دهد. به بیان دیگر، مشاهده شده است که زبان‌آموزان موفق از راهبردهای یادگیری به صورت سازمان‌یافته‌ای استفاده می‌کنند (آکسفورد ۱۹۹۴). اصطلاح «راهبردهای یادگیری زبان» به عملکردها و اقداماتی اطلاق می‌شود که زبان‌آموزان، به منظور «فراگیری»، «ذخیره‌سازی» و «بازیابی» اطلاعات جدید، از آنها استفاده می‌کنند. تاکنون تقسیم‌بندی‌های گوناگونی از راهبردهای یادگیری صورت گرفته است، اما به طور کلی اصطلاح راهبردهای یادگیری، راهبردهای شناختی^۱ و راهبردهای فراشناختی^۲ را در بر می‌گیرد.

منظور از راهبردهای شناختی راهبردهایی است که به صورت مستقیم با فعالیت یادگیری ارتباط دارند. راهبردهایی همچون یادداشت‌برداری، تمرین، تکرار، و خلاصه‌نویسی از این جمله‌اند. امروزه با روشن شدن این موضوع که راهبردهای شناختی به تنهایی کفایت نمی‌کند، محققان به راهبردهای فراشناختی نیز توجه کرده‌اند. راهبردهای فراشناختی به دانش فرد دربارهٔ محصولات و فرایندهای شناختی خود و نیز بازیابی فعالانه، تنظیم و هماهنگی این فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود (فلاول^۳ ۱۹۷۹). نظارت بر نحوهٔ خواندن، شناسایی و رتبه‌بندی مطالب مهم، و شناسایی مکان و زمان مناسب برای یادگیری بهتر، مثال‌هایی از راهبردهای فراشناختی است.

تحقیقاتی که به بررسی تفاوت‌های میان زبان‌آموزان موفق و ناموفق پرداخته‌اند، نقش راهبردهای فراشناختی را در تنظیم و کنترل فعالیت‌های شناختی، و اهمیت این راهبردها را در بالا بردن میزان موفقیت در یادگیری زبان تأیید می‌کنند (ویلسون^۴ ۱۹۹۹). آکسفورد (۱۹۹۰، ص ۱۳۶) راهبردهای فراشناختی را به سه گروه اصلی (۱) مرکزیت‌بخشی به یادگیری؛ (۲) برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری، و (۳) ارزیابی یادگیری تقسیم می‌کند. از جمله عواملی که تأثیر آنها بر استفادهٔ زبان‌آموزان از راهبردهای یادگیری به تأیید محققان رسیده است، می‌توان به سن زبان‌آموزان، انگیزهٔ آنها برای یادگیری زبان، و پیشینهٔ فرهنگی یا آموزشی آنها اشاره کرد. در این میان، با وجود این که محققان بر نقش مؤثر راهبردهای فراشناختی در میزان بازدهی فعالیت‌های یادگیری تأکید داشته‌اند، تا

1) cognitive strategies

2) metacognitive strategies

3) J. H. Flavell

4) J. Wilson

کنون تحقیقات صورت گرفته بر روی این دسته از راهبردهای یادگیری بسیار محدود بوده است (وندن^۱ ۱۹۹۹). از این گذشته، این تحقیقات اندک نیز معمولاً به «نظام‌های آموزشی متعارف و ابسته به کلاس»^۲ محدود می‌شوند و به میزان استفاده زبان‌آموزان از این راهبردها در نظام‌های آموزش از راه دور^۳ کمتر توجه شده است (وایت^۴ ۱۹۹۵). طی سال‌های اخیر، نظریه همگانی بودن آموزش و محدود ندانستن آموزش به زمان‌ها و مکان‌های خاص، جمعیت متقاضیان آموزش در سراسر دنیا و از جمله ایران را افزایش داده است. نظام‌های آموزش از راه دور، که به زمان یا مکان خاصی وابسته نیستند، در پاسخ به این تقاضای گسترده برای آموزش ایجاد شده‌اند. در این گونه نظام‌ها بخش عمده مسئولیت یادگیری بر عهده خود دانش‌آموزان نهاده شده، از این رو تقریب «یادگیری مستقل» یکی از اهداف نظام‌های آموزش از راه دور ذکر شده است (دیکسون^۵ ۱۹۸۷، ص ۲۴).

روش تحقیق

صد و چهارده دانشجوی کارشناسی زبان انگلیسی در این تحقیق شرکت داشتند. از این عده پنجاه و دو نفر دانشجوی دانشگاه تهران و شصت و دو نفر دانشجوی پیام نور مرکز تهران بودند. دانشجویان هر دانشگاه نیز به دو گروه دانشجویان سال اول و دانشجویان سال آخر تقسیم می‌شدند.

ابزارهای پژوهشی این تحقیق متشکل بود از دو پرسشنامه به زبان فارسی که طرح آنها بر اساس تاریخچه تحقیقات مربوط صورت گرفت. پرسشنامه نخست سی و هفت سؤال در مورد سنجش شرکت‌کنندگان از میزان توانایی خود در زبان انگلیسی را شامل می‌شد. در این پرسشنامه، زبان‌آموزان میزان توانایی خود را در هریک از مهارت‌های زبانی (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن)، همچنین میزان توانایی کلی خود را در زبان انگلیسی، بر روی مقیاسی پنج‌سطحی مشخص کردند.

پرسشنامه دوم پنجاه سؤال را در زمینه راهبردهای فراشناختی در بر می‌گرفت. از آنجا که طرح این پرسشنامه مبتنی بر طبقه‌بندی آکسفورد (۱۹۹۰) از راهبردهای

1) A. L. Wenden 2) conventional classroom-based learning systems

3) distance learning systems

4) C. White

5) L. Dickinson

یادگیری بود، سؤال‌های موجود در آن به سه گروه تقسیم می‌شدند. ده سؤال در باره «مرکزیت بخشیدن به یادگیری» بود. اندیشیدن به هدف‌های انجام هر فعالیت زبانی و تمرکز ذهن به هنگام فعالیت در زمره راهبردهای این گروه بود. گروه دوم شامل بیست و پنج سؤال در زمینه «برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری» می‌شد. از راهبردهای این گروه می‌توان انجام فعالیت‌های زبانی متنوع و تعیین اهداف کوتاه‌مدت یا بلندمدت را در یادگیری زبان نام برد. پانزده سؤال نیز در زمینه «ارزیابی یادگیری» بود. تصحیح اشتباهات احتمالی در حین انجام فعالیت‌های زبانی و اندیشیدن به علل ناکامی در یک فعالیت در این گروه می‌گنجید.

نتایج و تحلیل داده‌ها

روایی^۱ پرسشنامه توانایی در زبان انگلیسی با استفاده از رابطه کرونیخ آلفا^۲ برابر با ۰/۸۷ و روایی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی برابر با ۰/۹۲ تعیین گردید. پرسشنامه‌ها به صورت دفترچه‌ای میان گروه‌های نامبرده فوق توزیع شد تا میزان موافقت یا مخالفت خود را با محتوای جملات، با انتخاب یکی از سطوح مقیاسی پنج‌سطحی، از یک تا پنج، مشخص کنند: انتخاب یک مخالفت کامل، دو مخالفت، سه موافقت متوسط، چهار موافقت، و پنج موافقت کامل شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS^۳ صورت گرفت. در وهله نخست، نمره کلی هر زبان‌آموز در هر یک از پرسشنامه‌ها و همین‌طور نمره او در هر دسته از راهبردهای فراشناختی (مرکزیت بخشیدن، برنامه‌ریزی، و ارزیابی یادگیری) محاسبه گردید. میانگین کلی استفاده دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق از راهبردهای فراشناختی برابر با ۳/۶۸ از ۵ تعیین گردید که نشان می‌دهد فراگیران به میزان قابل توجهی از راهبردهای فراشناختی استفاده کردند. جدول ۱ میانگین استفاده زبان‌آموزان را از هر یک از زیرگروه‌های راهبردهای فراشناختی نشان می‌دهد. میانگین نسبتاً بالا و انحراف معیار پایین در جدول ۱ نشان می‌دهد که تمایل دانشجویان به استفاده از این راهبردها نسبتاً زیاد است و در دیدگاه‌های دانشجویان برای

1) reliability 2) Cronbach's Alpha

3) Statistical Package for Social Sciences

استفاده از هریک از زیرگروه‌های راهبردهای فراشناختی تفاوت چشمگیری وجود ندارد.

جدول ۱. میانگین استفاده زبان‌آموزان از زیرگروه‌های راهبردهای فراشناختی

انحراف معیار	میانگین	راهبردهای فراشناختی
۰٫۶	۳٫۸۲	ارزیابی یادگیری
۰٫۵	۳٫۷۲	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری
۰٫۵۲	۳٫۵۰	مرکزیت بخشیدن به یادگیری

میانگین پاسخ شرکت‌کنندگان به هریک از سؤال‌ها نیز به طور جداگانه محاسبه شد. این محاسبه نشان داد که میانگین استفاده دانشجویان از راهبردهای فراشناختی از ۲٫۴۸ تا ۴٫۳۴ متغیر است. در این میان نکته شایان توجه این بود که سؤال‌های مربوط به همکاری دانشجویان با یکدیگر و با استادان در امر یادگیری، از جمله سؤال‌هایی بودند که پایین‌ترین میانگین‌ها (یعنی رتبه‌های ۴۲، ۴۶ و ۵۰) را به خود اختصاص داده بودند. این سؤال‌ها متضمن بحث و گفتگو با همکلاسی‌ها و استادان در زمینه هدف‌های فعالیت‌های زبانی یا مشکلات احتمالی در یادگیری زبان بود. یافته فوق که شاید بتوان آن را به تکروری زبان‌آموزان در یادگیری زبان نسبت داد تأمل و تحقیق بیشتری را می‌طلبد. به منظور پاسخگویی به سؤال اول، با استفاده از رابطه همبستگی پیرسون^۱، همبستگی میان دو پرسشنامه «راهبردهای فراشناختی» و «توانایی در زبان انگلیسی» محاسبه شد و میزان این همبستگی برابر با ۰٫۵۰ تعیین گردید. وجود این همبستگی خطی معنی‌دار نشان می‌دهد که میان درک زبان‌آموزان شرکت‌کننده در تحقیق از میزان توانایی خود در زبان انگلیسی و میزان استفاده آنها از راهبردهای فراشناختی ارتباط مثبت اما متوسطی وجود دارد.

به منظور پاسخگویی به سؤال دوم روش «تحلیل واریانس سه طرفه»^۲ برای بررسی و تأثیر فضای آموزشی، سطح تحصیلی دانشجویان، و تجربه تدریس زبان به کار گرفته شد. نتایج به دست آمده (جدول شماره ۲) نشان می‌دهد که «فضای آموزشی» و «سطح جدول ۲. تحلیل واریانس فضای آموزشی، سطح و تجربه تدریس در استفاده از راهبردهای شناختی

Source	Type III Sum of Square	df	Mean Square	F-value	Sig.
فضای آموزشی	29.568	1	29.568	0.477	0.492
سطح	218.724	1	218.724	3.525	0.63
تجربه تدریس	491.770	1	491.770	7.926	0.006
فضای آموزشی × سطح	2522.673	1	2522.673	40.656	0.000
فضای آموزشی × تجربه تدریس	0.589	1	0.589	0.009	0.923
خطا	6577.139	106	62.048		

تحصیلی» دانشجویان هر یک به تنهایی نمی‌توانند اثر معنی‌داری بر میزان استفاده دانشجویان از راهبردهای فراشناختی داشته باشند. اما بررسی تعامل دو متغیر «فضای آموزشی» و «سطح تحصیلی» تفاوت معنی‌داری نشان می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، میانگین استفاده دانشجویان سال اول دانشگاه تهران از راهبردهای فراشناختی در مقیاس ۵ (۳/۹۱) بالاتر از میانگین استفاده دانشجویان سال آخر در این دانشگاه (۳/۳) بود. به عکس، دانشجویان سال اول دانشگاه پیام نور میانگین پایین‌تری (۳/۴۹) در مقایسه با دانشجویان سال آخر این دانشگاه (۳/۸۵) از خود نشان دادند. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیره، که در ذیل شرح می‌دهیم، وجود این تفاوت معنی‌دار را در هر یک از زیرگروه‌های راهبردهای فراشناختی نیز تأیید می‌کند.

به منظور بررسی تأثیر متغیرهای مورد مطالعه در این تحقیق (فضای آموزشی، سطح تحصیلی، تجربه تدریس زبان) بر زیرگروه‌های راهبردهای شناختی از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج به دست آمده از این محاسبات (جدول شماره ۳) نشان می‌دهد که فضای آموزشی و سطح تحصیلی دانشجویان تأثیر معنی‌داری بر استفاده از زیرگروه‌های شناختی نداشته‌اند. در مقابل، تأثیر تجربه تدریس بر استفاده از زیرگروه‌های مذکور معنی‌دار بوده است. جدول شماره ۳ همچنین نشان می‌دهد که تعامل فضای آموزشی و سطح تحصیلی در استفاده از زیرگروه‌های راهبردهای فراشناختی معنی‌دار است. به عبارت دیگر، دانشجویانی که تجربه تدریس زبان

جدول ۳. تحلیل واریانس چندطرفه فضای آموزشی، سطح، تجربه تدریس در استفاده از زیرگروه‌های راهبردهای شناختی

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Square	df	mean Square	f-value	Sig.
فضای آموزشی	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	1.74	1	1.746	0.021	0.884
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	38.550	1	38.550	0.538	0.465
	ارزیابی یادگیری	74.967	1	74.967	0.587	0.445
سطح	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	20.562	1	20.562	0.252	0.617
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	472.386	1	472.386	6.589	0.117
	ارزیابی یادگیری	101.014	1	101.014	0.790	0.376
تجربه تدریس	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	1020.078	1	1020.078	12.485	0.000
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	600.775	1	600.775	8.380	0.005
	ارزیابی یادگیری	138.674	1	138.674	1.085	0.003
فضای آموزشی × سطح	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	1603.131	1	1603.131	19.622	0.000
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	3201.992	1	3201.992	44.662	0.000
	ارزیابی یادگیری	2154.606	1	2154.606	16.856	0.000
فضای آموزشی × تجربه آموزش	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	9.978	1	9.978	0.122	0.727
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	0.626	1	0.626	0.009	0.926
	ارزیابی یادگیری	3.137	1	3.137	0.025	0.876
خطا	مرکزیت بخشیدن به یادگیری	8660.336	106	81.701		
	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی یادگیری	7599.479	10	71.693		
	ارزیابی یادگیری	12549.049	106	127.821		

داشته‌اند به استفاده بیشتر از راهبردهای فراشناختی همت گماشته‌اند. حال آن که در تعامل فضای آموزشی و تجربه تدریس زبان تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود. به نظر می‌رسد که بتوان یافته‌های فوق را به تأثیر متفاوت این دو نظام آموزشی بر میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی نسبت داد. به بیان دیگر، می‌توان گفت که پشت سر گذاشتن مرحله دشوار کنکور سراسری دانشگاه‌ها، دانشجویان سال اول دانشگاه تهران را ترغیب به افزایش میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی کرده است. اما، نظام آموزشی وابسته به کلاس اثر کاهنده‌ای بر میزان استفاده ایشان از راهبردهای فراشناختی داشته است. از طرف دیگر، از آنجا که رقابت دانشجویان برای ورود به دانشگاه پیام نور به مراتب سهل‌تر از رقابت آنان برای ورود به دانشگاه تهران

است، دانشجویان سال اول دانشگاه پیام نور تجربه‌چندانی در استفاده از راهبردهای فراشناختی ندارند. اما تحصیل در یک نظام آموزش از راه دور، که بخش عمده مسئولیت یادگیری را بر دوش خود دانشجویان قرار می‌دهد، منجر به افزایش استفاده این دانشجویان از راهبردهای فراشناختی می‌شود.

در تحقیقاتی که وایت (۱۹۹۵ و ۱۹۹۹)، و ویکتوری و لاکارت^۱ (۱۹۹۵) صورت داده‌اند، یافته‌هایی مشابه یافته‌های فوق به دست آمده است. در این تحقیقات، زبان‌آموزانی که به صورت خودآموز به فراگیری زبان می‌پرداختند در ابتدا از راهبردهای یادگیری محدودی استفاده می‌کردند. اما پس از گذشت یک دوره فراگیری زبان به این شیوه، این زبان‌آموزان مسئولیت بیشتری در قبال یادگیری خود احساس می‌کردند، از این رو راهبردهای بیشتر و متنوع‌تری به کار می‌بردند.

تحلیل‌های آماری تأثیر تجربه تدریس زبان را نیز در استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی نشان می‌دهد. اما تعامل دو متغیر تجربه تدریس و فضای آموزشی تفاوت معنی‌داری ایجاد نکرده بود. به عبارت دیگر، صرف نظر از فضای آموزشی‌ای که زبان‌آموزان در آن به تحصیل می‌پرداختند، میانگین زبان‌آموزانی که سابقه تدریس زبان انگلیسی داشتند در استفاده از راهبردهای فراشناختی (۳/۸) بالاتر از میانگین استفاده دانشجویانی بود که تجربه تدریس زبان نداشتند (۳/۳).

نتیجه‌گیری

پیش از پرداختن به نتایج این تحقیق باید به این نکته شایان توجه اشاره کرد که منظور از یادگیری مستقل یادگیری انفرادی نیست، به عکس، آموزگاران و گروه هم‌کلاسی‌ها می‌توانند نقش قابل توجهی در ترویج یادگیری مستقل ایفا کنند. نتایج حاصل از تحقیق حاضر نیز نشان می‌دهد که فضای آموزشی می‌تواند اثر کاهنده یا افزایش‌دهنده‌ای بر میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی داشته باشد. با توجه به نقش مؤثر این راهبردها در بازدهی فعالیت‌های یادگیری، استفاده از آنها نباید محدود به نظام‌های آموزش از راه دور شود. به علاوه، بدون شک، فراگیری مؤثر یک زبان را نمی‌توان

1) M. Victory & W. Lockhart

محدود به کلاس‌های آموزش زبان دانست. در واقع، امروزه با گسترش سریع و وسیع فرصت‌های یادگیری از طریق امکانات پیشرفته‌ای همچون فیلم‌ها و نوارهای آموزشی، رایانه، اینترنت، و غیره تقویت توانایی یادگیری مستقل در زبان‌آموزان اهمیت بیشتری یافته است. زبان‌آموزان، با استفاده از راهبردهای فراشناختی، می‌توانند خودکفایی لازم برای یادگیری زبان را به دست آورند تا بتوانند از این امکانات گسترده در جهت ارتقاء مهارت‌های زبانی خود بهره‌برند. به این منظور، می‌توان با واگذاری مسئولیت‌های مناسب در قبال یادگیری به دانشجویان، چگونگی استفاده از راهبردهای فراشناختی را به آنان آموزش داد. لازمه این امر آشنایی مدرسان زبان با این راهبردهاست و چنان‌که نتایج این تحقیق نشان می‌دهد می‌توان گفت که مدرسان زبان آشنایی لازم را با راهبردهای فراشناختی دارند. بنابراین، مدرسان زبان، با ایجاد انگیزه لازم برای به کارگیری راهبردهای فراشناختی در زبان‌آموزان، می‌توانند به آنها کمک کنند تا دریابند که فعالیت‌های یادگیری زبان مستلزم به کارگیری راهبردهای فراشناختی متفاوت است. معلمان می‌توانند این راهبردها را که به سان ابزارهای مؤثری راه‌های مطمئن‌تر و آسان‌تر یادگیری را پیش روی زبان‌آموزان قرار می‌دهند، به نحوی مؤثر آموزش دهند و از این راه به تشویق و ترویج یادگیری مستقل بپردازند.

منابع

- Cotterall, S., "Developing a course strategy for learner autonomy", *ELT Journal*, 49 (3), 219-227, 1995.
- Dickinson, L., *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Flavell, J. H., "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry", *American Psychology*, 34, 906-911, 1979.
- Lee, I., "Supporting greater autonomy in language learning", *ELT Journal*, 52 (4), 282-289, 1998.
- Little, D., "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy", *System*, 23 (2), 175-181, 1995.
- Oxford, R., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York, 1990.
- , "Language learning strategies: An update", *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, ERIC identifier: ED 376707, 1994.
- Victory, M. & W. Lockhart, "Enhancing metacognition in self-directed language learning", *System*, 23 (2), 223-234, 1995.
- Wenden, A. L., "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics". *System*, 27, 435-441, 1999.

White, C., "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings", *System*, 23 (2), 207-221, 1995.

_____, "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learning", *System*, 27, 443-457, 1999.

Wilson, J., *Defining metacognition: A step towards recognizing metacognition as a worthwhile part of the curriculum*, Paper presented at the AARE Conference, Melbourne, Australia 1999, Available at:

<http://www.swin.edu.au/aare/confprog.htm>.

