



تأثیر رفتارهای حمایتی استقلال معلمان زبان بر آمادگی زبان‌آموزان برای کسب استقلال

مرضیه رضاییگی*

دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

Email: marzieh.rezabeigi@gmail.com

پرویز مفتون**

(نویسنده مسئول)

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

Email: pmaftoon@srbiau.ac.ir

غلامرضا عباسیان***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه امام علی (ع)، تهران، ایران

Email: gh_abbasian@azad.ac.ir



چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر رفتارهای حمایتی استقلال معلمان زبان انگلیسی بر آمادگی زبان‌آموزان برای کسب استقلال می‌پردازد. به این منظور، پرسشنامه آمادگی برای کسب استقلال در میان ۲۴۰ زبان‌آموز سطح متوسط در پنج آموزشگاه شهر کرمانشاه در ایران توزیع و جمع‌آوری شد. سپس محققان چهار معلم را براساس هشت اصل ارتقا استقلال نظریه خودسازماندهی در هشت جلسه دو الی سه ساعته آموزش دادند و زبان‌آموزان شرکت‌کننده را به دو گروه آزمایش و کنترل ۱۲۰ نفره تقسیم کردند. گروه آزمایش طی شش ماه تحت آموزش زبان توسط چهار معلم تعلیم دیده قرار گرفتند. گروه کنترل نیز به کلاس‌های معمول خود ادامه دادند. پرسشنامه آمادگی برای کسب استقلال مجدداً در دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد و نتایج آن با پرسشنامه اولیه مقایسه شد. نتایج تحلیل آمار نشان داد که رفتارهای حمایتی استقلال معلمان گروه آزمایش در پنج زمینه تغییر و بهبود ایجاد کرده است که همگی اجزای مفهوم استقلال می‌باشند: مسئولیت‌پذیری بیشتر، شناخت خود به‌عنوان یک یادگیرنده، شناخت بهتر محیط یادگیری، آشنایی بیشتر با مراحل یادگیری، و آغازگری بیشتر در فعالیت‌های منجر به یادگیری. کاربردهای آموزشی این مطالعه مورد بحث قرار گرفته‌اند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۸/۰۳/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۶

تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

استقلال، رفتارهای حمایتی
استقلال، نظریه
خودسازماندهی

کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

DOI: 10.22059/jflr.2019.282107.632

* دکتر مرضیه رضاییگی مدرس زبان انگلیسی در دانشگاه و مؤسسات زبان است. او در سطح ملی و بین‌المللی به ارائه مقاله پرداخته است. حوزه پژوهش او به‌طور عمده روش‌های تدریس و یادگیری، و یادگیری زبان دوم است.

** دکتر پرویز مفتون، فارغ‌التحصیل دانشگاه نیویورک و دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران می‌باشد. پژوهش‌های ایشان در زمینه یادگیری زبان دوم، روش‌شناسی آموزش زبان و تدوین برنامه آموزش زبان می‌باشد.

*** دکتر غلامرضا عباسیان، استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه امام علی، ۱۵ جلد کتاب تألیف و ترجمه کرده است. او مدیر داخلی نشریه علمی-پژوهشی مدیریت نظامی و داور رساله‌های دکتری دانشگاه‌های مالزی است.



On the Effect of EFL Teachers' Autonomy-Supportive Behaviors on EFL Learners' Readiness for Autonomy



Marzieh Rezabeigi*

PhD in TEFL, Islamic Azad University, Science and Research Branch,
Tehran, Iran
Email: marzieh.rezabeigi@gmail.com



Parviz Maftoon**
(corresponding author)

Associate Professor of English Language Teaching, Islamic Azad University, Science and Research Branch,
Tehran, Iran
Email: pmaftoon@srbiau.ac.ir



Gholam-Reza Abbasian***

Assistant Professor of English Language Teaching, Islamic Azad University, Science and Research Branch,
Tehran, Iran
Email: gh_abbasian@azad.ac.ir

ABSTRACT

The present study aimed to explore the effect of EFL teachers' autonomy supportive behaviors on Iranian EFL learners' readiness for autonomy. To this end, readiness for autonomy questionnaire (RFAQ) was administered to 240 intermediate EFL learners at five language institutes in Kermanshah, Iran. Then, the researchers trained four EFL teachers based on eight autonomy supportive strategies of self-determination theory (SDT) and divided the participants to two groups of 120 EFL learners. Afterwards, trained teachers attended their classes using the SDT autonomy-supportive strategies. RFAQ was administered to both experimental and control groups for the second time six months later after the experimental group experienced autonomy supportive behaviors. The data analyses revealed that EFL teachers' autonomy supportive behaviors resulted in an improvement in the five domains determined in the learners' questionnaire: learners' acceptance of more responsibility, knowledge about themselves as learners, better knowledge of learning context, a better command of learning process, and more self-initiated learning activities. Implications are discussed.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
25th, May, 2019

Accepted:
28th, August, 2019

Available online:
Spring 2021

Keywords:

Autonomy; Autonomy-supportive behaviors; Self-determination theory

DOI: 10.22059/jflr.2019.282107.632

© 2021 All rights reserved.

Rezabeigi, Marzieh, Maftoon, Parviz, Abbasian, Gholam-Reza (2021). On the Effect of EFL Teachers' Autonomy-Supportive Behaviors on EFL Learners' Readiness for Autonomy. *Journal of Foreign Language Research*, 11 (1), 81-96.
DOI: 10.22059/jflr.2019.282107.632

* Marzieh Rezabeigi is an English instructor at Universities in Kermanshah, Iran. She has published and presented nationally and internationally. Her area of interest is mainly focused on teaching methodology and SLA.

** Reza Parviz Maftoon is an associate professor of TESOL at Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. He received his Ph.D. degree from New York University. His research interests concern SLA, teaching methodologies, and curriculum development.

*** Gholam-Reza Abbasian, is an assistant professor of TEFL at Imam Ali University. He has authored/translated 15 books. He acts as an examiner of PhD dissertations of Malaysian universities and as the internal manager of JOMM.

۱. مقدمه

امروزه مطالعات بسیاری در زمینه استقلال (Autonomy) به‌عنوان یک موضوع حائز اهمیت در آموزش و پرورش به‌طور کلی و به‌ویژه در یادگیری زبان وجود دارد (بنسون، ۲۰۰۶؛ پکانلی ایگل، ۲۰۰۰؛ تاناسولاس، ۲۰۰۰؛ لیتل، ۲۰۰۷)

اهمیت این موضوع در یادگیری زبان به‌دلیل نقش آن در رشد و توسعه استقلال و پیامدهای آن در آموزش و یادگیری بوده است. بر همین اساس، پالفریمن (۲۰۰۳) معتقد است که استقلال از حقوق انسانی است، جوامع دموکراتیک را ارتقاء می‌دهد، موجب می‌شود افراد از فرصت‌های یادگیری خود به‌طور مناسب در داخل و خارج از کلاس استفاده کنند، زبان‌آموزان را برای یادگیری درازمدت آماده می‌کند و کیفیت یادگیری را نیز افزایش می‌دهد. بر اساس نظر بنسون (۲۰۰۱)، گالبله اهمیت استقلال را این‌چنین بیان می‌کند: شما نمی‌توانید همه چیز را به یک انسان آموزش دهید، اما می‌توانید به او کمک کنید آن را در وجود خود بیابد. علی‌رغم اهمیت و اعتبار مفهوم استقلال، منتقدان بسیاری آن را به‌دلیل تاکید بر زبان‌آموز منزوی و جدا از سایرین مورد انتقاد قرار داده‌اند. طرفداران استقلال این نقد را با بیان این که استقلال یک ساختار اجتماعی و مستلزم ارتباط بین فردی به‌جای انزوا است، پاسخ داده‌اند (بنسون، ۲۰۱۱) و حرکت به‌سمت شیوه‌های اجتماعی‌تر آموزش و یادگیری را به‌عنوان مهم‌ترین پیشرفت در آموزش زبان انگلیسی در دهه‌های گذشته، مطرح کرده‌اند (بنسون، ۲۰۱۱). این حرکت مستلزم ورود نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی و نظریه یادگیری مبتنی بر موقعیت و نیز انتقاد از نظریه‌های یادگیری زبان دوم است که شناخت را از دیدگاه اجتماعی جدا کرده‌اند.

تاکید بر جنبه‌های اجتماعی یادگیری که پایه اصلی نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی را تشکیل می‌دهد، که استقلال دستاوردی است که با ارتباط میان زبان‌آموز و معلم حاصل خواهد شد. استقلال زبان‌آموز به‌ظرفیت و توانایی معلم و زبان‌آموز در توسعه روابط میان فردی بستگی دارد و به‌طور مداوم در رابطه بین این دو مورد دادوستد واقع می‌شود. از آنجا که زبان‌آموز آغازکننده بخشی از فعالیت

مورد نظر است، استقلال وی به‌ظرفیت او و معلمش برای ایجاد و حفظ محیطی بین فردی بستگی دارد. در نتیجه، استقلال به‌عنوان یک ساختار فردی-اجتماعی شناخته شده است که شامل توسعه فردی هر یک از زبان‌آموزان و نیز تعامل با دیگران است (لاگانزا، ۲۰۰۴).

بر اساس پژوهش‌های بعمل‌آماده، محیط‌های کلاس درس که از استقلال زبان‌آموز حمایت می‌کنند، دارای مزیت‌های بسیار برای پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان می‌باشند که عبارتند از ارتقای شایستگی تحصیلی زبان‌آموزان، دستیابی به پیشرفت تحصیلی (دیچارمز، ۱۹۷۶)، خودسازماندهی و رفتارهای سازگارانه مثبت (ترنر، میر، میدلی، و پاتریک، ۲۰۰۳) و تمایل به چالش‌های سازنده و عملکرد تحصیلی بهتر (بوگیانو، فلینک، شیلدز، سیلیدیچ، و بارت، ۱۹۹۳). بر اساس نظریه خود سازماندهی، این مزایا نتیجه ارتقای انگیزه خود سازماندهی زبان‌آموزان است (ریو، بولت و کای، ۱۹۹۹).

هر گونه تلاش برای توسعه و رشد استقلال باید با بررسی دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به این موضوع آغاز شود. آگاهی از عوامل موثر بر باورهای زبان‌آموزان، پایه و اساس استقلال آن‌ها را تشکیل می‌دهد (کاترال، ۱۹۹۵). زبان‌آموزان دارای باورهای گوناگون در مورد معلمان زبان و نقش آن‌ها، اهمیت بازخورد، نقش خود به‌عنوان زبان‌آموز، یادگیری زبان و به‌طور کلی یادگیری می‌باشند. معلمان زبان و زبان‌آموزان می‌توانند با آگاهی از انتظارات یکدیگر، به‌سوی درک مشترکی از فرایند یادگیری زبان و نقشی که آن‌ها در این فرایند بازی می‌کنند، گام بردارند.

صاحب نظران حوزه آموزش، تا حدودی در مورد اهمیت رفتارهای حمایتی استقلال توافق دارند. بوزاک، وگا، مک کاسلین و گود (۲۰۰۸) به‌وجود یا فقدان شیوه‌های آموزش حمایتی استقلال در رفتار معلمان در کلاس‌های ریاضی پی بردند. اما به‌نظر می‌رسد که معلمان زبان و مدیران دوره‌های آموزشی که ارائه دهنده و هدایت‌کننده برنامه‌های یادگیری زبان می‌باشند، خود باید به‌چگونگی فراهم آوردن شرایط و زمینه‌های پشتیبانی لازم برای کمک به استقلال زبان‌آموزان و تمایل آن‌ها برای مسئولیت‌پذیری بیشتر در یادگیری، بیندیشند (لی، ۱۹۹۸)، گرچه استقلال همواره به‌عنوان یک مفهوم ارزشمند در زمینه آموزش

شناخته شده است، اما بیشتر معلمان زبان گرایش به راهبردهای کنترل‌گرانه (مانند دادن پاداش) دارند نه استراتژی‌های حمایتی (ریو، یانگ، کارل، جئون و بارچ، ۲۰۰۴).

افزون بر این، استقلال بعنوان یک مفهوم غربی و وابسته به فرهنگ شناخته شده است (بنسون، ۲۰۰۶). بنابراین بررسی آن در محیط‌هایی شرقی مانند ایران که نقش معلمان زبان را نمی‌توان و نباید به یکباره حذف کرد، سودمند است. بدین ترتیب افزون بر بررسی استقلال زبان‌آموزان به عنوان مرحله اولیه لازم است، ارتقای آگاهی معلمان زبان نسبت به مفهوم استقلال و آموزش رفتارهای حمایتی استقلال به آن‌ها نیز مهم است. هدف از این مطالعه، بررسی میزان آمادگی زبان‌آموزان ایرانی برای کسب استقلال، قبل و بعد از آموزش رفتارهای حمایتی استقلال به معلمان آن‌هاست. این شکاف پژوهشی، با بررسی تأثیر رفتارهای حمایتی استقلالی معلمان زبان بر میزان آمادگی زبان‌آموزان برای کسب استقلال، در پنج مؤسسه زبان در شهر کرمانشاه انجام شد.

۲. پیشینه پژوهش

۱-۲. استقلال زبان‌آموز

پژوهش‌های بسیاری در باره استقلال در یادگیری زبان انگلیسی وجود دارد (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ بنسون، ۲۰۰۹؛ بنسون، ۲۰۰۶؛ لیتل؛ ۲۰۰۷؛ پکانلی ایگل، ۲۰۰۹؛ تاناسولاس، ۲۰۰۰؛ لی، ۲۰۱۷؛ اسمیت، کوچا و لمب، ۲۰۱۸)

گرچه یادگیرندگان مستقل راحت تر به اهدافشان نایل می‌شوند (سلیمانی و رحمانیان، ۱۳۹۸) اما این مبحث دارای پیچیدگی‌های خاص است و فرد مستقل در آن به عنوان فردی شناخته شده که قادر به بیان خواسته‌های خود و یا آنچه واقعا به سود اوست، می‌باشد. این تعریف با آنچه که معمولا در کلاس‌های درس رایج است، متفاوت است. تعریف رایج استقلال بدین گونه است: توانایی قبول مسئولیت یادگیری خود و پذیرش مسئولیت تصمیمات مرتبط با جنبه‌های این یادگیری (هولک، ۱۹۸۱). این تعریف به عنوان چارچوب اصلی پژوهش و آموزش در ادبیات

پژوهش مربوط به مفهوم استقلال در نظر گرفته شده است. اما مسئله این است که اشکال متفاوتی از این تعریف وجود دارد و هنوز مسائلی وجود دارند که معلمان زبان و کارشناسان باید در باره آن‌ها رایزنی کنند. هولک (۲۰۰۸) به یکی از این مسائل این گونه اشاره می‌کند: چگونگی آموزش به معلمان زبان برای ایفای نقش خود به گونه‌ای موثر برای ارتقای استقلال موضوعی است که برسر آن توافق وجود ندارد. بنابراین، سینکلر، (۲۰۰۰) برای رسیدن به یک مفهوم مورد توافق، برخی از جنبه‌های استقلال زبان‌آموز را بدین گونه بیان می‌کند:

۱. می‌توان در داخل و یا خارج از کلاس به استقلال دست یافت.

۲. استقلال جنبه اجتماعی و فردی دارد.

برای تقویت استقلال، به اتخاذ یک شیوه آموزشی نسبتا غیر سنتی که در آن معلم اغلب به عنوان یک تسهیل‌کننده عمل کرده و زبان‌آموزان را به سوی کشف و خلق ادراک خود از جهان هدایت می‌کند، نیاز داریم (انزواوا، ۲۰۱۰). برخی سوءبرداشت‌ها از جانب معلمان در باره مفهوم استقلال زبان‌آموزان شناسایی شده‌اند که با این شیوه تناقض دارند. از بین این سوءبرداشت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: مترادف دانستن استقلال با عبارت خودآموزی و محل دانستن هر گونه مداخله از سوی معلم (بنسون، ۲۰۰۹) و فاصله‌ای که بین بحث‌های نظری این مفهوم و دیدگاه معلمان زبان نسبت به آن وجود دارد.

پالفریمن (۲۰۰۳) به شیوه‌ای از استقلال زبان‌آموزان اشاره دارد که از نظر فنی، روان‌شناختی و سیاسی و نیز ازدیدگاه اجتماعی-فرهنگی بیان شده است (آکسفورد، ۲۰۰۳). دیدگاه فنی بر موقعیت یادگیری و شرایط محیطی یادگیری برای کسب مهارت و راهبردهای لازم در یادگیری مستقل آگاهانه توجه دارد. در دیدگاه روان‌شناختی، تأکید بر خودزبان‌آموزان، نگرش‌های آن‌ها و توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های ذهنی آن‌هاست (بنسون، ۱۹۹۷) در حالی که در دیدگاه سیاسی، تمرکز اصلی بر ساختارهای قدرت و کنترل است که بر توانمندسازی زبان‌آموزان تأکید می‌کند. دیدگاه اجتماعی-فرهنگی متمرکز بر یادگیری مداخله-محور و نقش هم‌کنشی اجتماعی در ارتقای استقلال زبان‌آموز می‌باشد (بورگ و البوسعیدی، ۲۰۱۲). البته در محیط‌های آموزشی

واقعی تفاوت میان این دیدگاه‌ها چندان محسوس نیست (پالفریمن، ۲۰۰۳).

۲-۲. ایجاد استقلال: نقش معلم زبان

به‌طور کلی معلمان می‌توانند در ایجاد استقلال نقش مخرب یا موثری داشته باشند. گرچه روش‌های متداول معلم-محور مانع ایجاد استقلال می‌شوند، این باور که برای تقویت استقلال هر مداخله‌ای از سوی معلم ممنوع است، نیز تنها یک تصور نادرست است. به‌نظر تاناسولاس (۲۰۰۰) استقلال دارای معنایی فراتر از یادگیری بدون معلم است. به این معنا که باید یک معلم حضور داشته باشد تا منابع، مواد و روش‌ها را با نیازهای زبان‌آموزان تطبیق دهد و حتی در صورت نیاز، آن‌ها را کنار بگذارد. به‌همین ترتیب، پکانلی ایگل (۲۰۰۹) ادعا می‌کند که معلمان زبان نباید در حاشیه قرار بگیرند و از ایفای نقش خود در ایجاد استقلال شانه خالی کنند. معلمان زبان می‌توانند عاملی اصلی و کارآمد در ارتقای استقلال زبان‌آموز شوند (هان، ۲۰۱۴). توتونیس (۲۰۱۱) معتقد است به‌منظور رسیدن به این هدف، معلمان زبان باید به‌طور جدی در این زمینه آموزش ببینند. آن‌ها باید فرصت‌هایی برای ایجاد کلاس‌های شاگرد-محور فراهم کنند تا زبان‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گرفته و در بارهٔ زمان یادگیری محتوای آن به‌تصمیم‌گیری بپردازند. بنابراین، زبان‌آموزان می‌توانند مستقل شوند، درحالی که در نوعی رابطه تسهیل شده با معلمشان باشند. مفهوم چنین معلمی پس از تجربیات رضایت‌بخش استقلال، در ذهن زبان‌آموزان درونی‌سازی می‌شود (لاگانزا، ۲۰۰۸).
مطالعات موجود در مورد شگردهای معلمان در ارتقای استقلال که مبتنی بر پرسشنامه‌اند، از نظر شیوه‌های روش‌شناختی محدودند. پاسخ‌های معلمان به‌برخی از این پرسشنامه‌ها بر اساس عملکرد واقعی آن‌ها در کلاس نیستند و عمدتاً انعکاس‌دهندهٔ پاسخ‌های مطلوب به‌جای پاسخ‌های واقعی آن‌هایند. بنابراین، ضرورت توجه بیشتر به آنچه معلمان زبان واقعا در کلاس‌های خود برای افزایش سطح استقلال زبان‌آموزان انجام می‌دهند، احساس می‌شود. نظرات و دیدگاه‌های مثبتی در بارهٔ شیوه‌های تقویت استقلال در کلاس درس وجود دارد، اما بیشتر آن‌ها در قالب پیشنهادها، نظری و

شخصی‌اند و می‌توانند به‌شیوه‌های مختلف تفسیر شوند. نویسندگان این مقاله برای دستیابی به استقلال به‌روشی عینی و قابل اندازه‌گیری، از اصول نظریه خود سازماندهی که در آن استقلال به‌عنوان یک نیاز اولیه روان‌شناختی مطرح می‌شود، استفاده کرده‌اند.

۲-۳. نظریه خودسازماندهی

(Self-determination theory)

نظریه خودسازماندهی، نظریه‌ای مبتنی بر شخصیت و انگیزه است که نیازهای روان‌شناختی ذاتی افراد را مورد بررسی قرار می‌دهد. موضوع عمدهٔ این نظریه انگیزه‌هایی است که انتخاب افراد را در صورت عدم مداخله خارجی تحت تاثیر قرار می‌دهد (ریو، دسی و ریان، ۲۰۰۴). این نظریه سعی دارد به این سوال پاسخ دهد که آیا رفتار فرد خودانگیخته است یا خیر (ریان و دسی، ۲۰۱۷). معیارهای اصلی در برآورد اینکه اقدامات انسان توسط انگیزهٔ درونی هدایت می‌شوند یا خیر، میزان استقلال، ارتباط و توانمندی او می‌باشند. در صورت رفع این سه نیاز، فراگیران مختلف فارغ از اینکه در حال یادگیری چه چیزی هستند، در برخورد با محیط آموزشی احساس آرامش و راحتی خواهند داشت (رایان و دسی، ۲۰۱۷).

۲-۳-۱. نظریه خودسازماندهی و ارتقاء استقلال

استقلال در نظریه خودسازماندهی این‌گونه تعریف شده است: نیاز روان‌شناختی برای تجربه کردن رفتار یا فعالیتی بر اساس محرک درونی و کسب تایید از خود و نه از نیروها یا رویدادهایی خارجی که با فرد همسو نمی‌باشند (ریو، دسی و ریان، ۲۰۰۴). این نظریه، رفتارهای متفاوت را براساس میزان انگیزه برای انجام آن‌ها متمایز می‌کند. با توجه به‌نظریه خودسازماندهی، هنگامی که زبان‌آموزان احساس می‌کنند رفتارشان توسط عوامل بیرونی کنترل می‌شود، انگیزهٔ خود را از دست خواهند داد (دسی و ریان، ۱۹۹۱). بخش وسیعی از شواهد آزمایش نشان می‌دهد که محیط‌های کلاس درس که استقلال زبان‌آموز را افزایش می‌دهند، مزایای مختلفی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. زبان‌آموزان تمایل بیشتری به خودسازماندهی و رهبری (ترنر و همکاران، ۲۰۰۳) و درونی‌سازی انگیزهٔ تحصیلی (چیرکو و

ریان، ۲۰۰۱) نشان می‌دهند. این مزایا ممکن است به سبب انگیزه‌های درونی ایجاد شده در زبان‌آموزان و بروز رفتارهای حمایتی استقلال معلمان در کلاس درس باشند (ریو و همکاران، ۱۹۹۹)

اهمیت شگردهای حمایتی استقلال، مورد توافق صاحب‌نظران این امر می‌باشد. بنابراین، معلمان زبان، نیاز به تمرکز بر فراهم آوردن شرایط و زمینه‌های لازم حمایتی دارند تا بتوانند به زبان‌آموزان در رسیدن به ظرفیت و تمایل لازم برای قبول مسئولیت بیشتر در یادگیری خود کمک کنند (لی، ۱۹۹۸). برای درونی کردن فرایند یادگیری زبان، داشتن روابط مناسب با افرادی که در یادگیری زبان‌آموزان موثرند، به عنوان یک فعالیت معنی‌دار شخصی، و مستقل حائز اهمیت بالایی است (نوئلز، چفی، لو و دینسر، ۲۰۱۶). ریو و همکاران (۱۹۹۹) بر اساس نظریه خودسازماندهی، هشت ابزار را برای پرورش استقلال در محیط کلاس درس معرفی نموده‌اند که عبارتند از: (۱) گوش دادن دقیق به زبان‌آموزان (۲) ایجاد شرایط لازم برای زبان‌آموزان به منظور انجام فعالیت‌ها به شکل مطلوب، (۳) ارائه فرصت به زبان‌آموزان برای صحبت کردن، (۴) سازماندهی مواد آموزشی و تنظیم چیدمان کلاس، به طوری که زبان‌آموزان به جای تماشا و گوش دادن غیر فعالانه، برای انجام فعالیت‌ها به اشیا دسترسی لازم داشته باشند، (۵) تشویق زبان‌آموزان در هنگام فعالیت و تلاش (۶) ابراز خرسندی و آگاهی از بهبود تدریجی و بالا رفتن مهارت و تسلط، (۷) پاسخ به سوالات زبان‌آموزان به گونه‌ای قابل قبول (۸) به رسمیت شناختن نگرش و دیدگاه‌های زبان‌آموزان. هشت روش ذکر شده، اساس این مطالعه و جلسات آموزشی برای معلمان زبان شرکت‌کننده بوده‌اند. در این پژوهش سعی بر آن است تا به پرسش زیر پاسخ داده شود:

آیا بین میزان آمادگی گزارش شده برای استقلال زبان‌آموزان قبل و بعد از تجربه رفتارهای حمایتی استقلالی معلمان زبانشان، اختلاف آماری معناداری وجود دارد؟

۳. روش انجام مطالعه

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۲۴۰ نفر زبان‌آموز انگلیسی پسر و دختر سطح متوسط در پنج مؤسسه زبان در شهر کرمانشاه در غرب ایران بودند. توزیع جنسیت، سن و تحصیلات زبان‌آموزان در دو گروه پژوهش مقایسه شد (جدول ۱). بر اساس نتیجه آزمون مجذور توزیع این متغیرها بین گروه آزمایش و گروه کنترل معنی‌دار نبود ($P > 0.05$).

جدول ۱. فراوانی و درصد متغیرهای زبان‌آموزان در گروه‌های مطالعه

متغیرها	گروه		دسته‌بندی	مقدار P *
	کنترل	آزمایش		
جنسیت	۲۷ (۲۲,۵)	۳۰ (۲۵)	مرد	۰,۷۶
	۹۳ (۷۷,۵)	۹۰ (۷۵)	زن	
سن	۸۲ (۶۸,۵۳)	۷۵ (۶۲,۵)	۱۵-۲۰	۰,۵۶
	۲۳ (۱۹,۲)	۲۷ (۲۲,۵)	۲۰-۲۵	
	۳ (۲,۵)	۸ (۶,۷)	۲۵-۳۰	
	۷ (۵,۸)	۶ (۵,۰)	۳۰-۳۵	
	۵ (۴,۲)	۴ (۳,۰)	۳۵-۴۰	
مدرک تحصیلی	۸۴ (۷۰,۰)	۷۷ (۶۴,۲)	دیپلم یا پایین‌تر	۰,۵۹
	۲۶ (۲۱,۷)	۳۳ (۲۷,۵)	کارشناسی	
	۹ (۷,۵)	۱۰ (۸,۳)	کارشناسی ارشد	

		۰ (0.0)	۱ (۰.۸)	دانشجوی دکتری	
--	--	------------	------------	---------------	--

تعداد معلمان زبان در این مطالعه ۴ معلم (۳ زن و ۱ مرد در گروه آزمایش) ۴ معلم (۳ زن و ۱ مرد در گروه کنترل) بود. معلمان زبان در هر دو گروه، همگی دارای مدرک کارشناسی ارشد و تجربه آموزش ۱۵ تا ۱۹ ساله در سطح متوسط زبانی بودند.

۲-۳. ابزارهای مطالعه

ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند، عبارتند از:

الف) پرسشنامه آمادگی استقلال

(Readiness for Autonomy Questionnaire) RFAQ

این پرسشنامه به منظور سنجش دیدگاه و بررسی آمادگی زبان آموزان درباره استقلال قبل و بعد از آموزش رفتارهای حمایتی استقلال به معلمان آنها، مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه توسط ژوان لی (۲۰۱۳) در دانشگاه ناتینگهام و برای محیطهای آموزشی شرقی بر اساس نتایج حاصل از پژوهشهای پیشین درباره استقلال تهیه شده است. پرسشنامه آمادگی استقلال متشکل از دو دیدگاه آمادگی زبان آموزان برای استقلال، یعنی دانش فراشناختی زبان آموزان و تمایل آنها برای مسئولیت پذیری است. برای هر یک از پاسخها از مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرت استفاده شد.

ب) آزمون تعیین سطح انگلیسی بیبل

(Babel English Placement Test)

این آزمون چندگزینه‌ای برای همگن کردن شرکت کنندگان و اطمینان از اینکه همه آنها در یک سطح مهارت زبانی قرار دارند، مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون شامل بخش خواندن، دستور زبان و آیتمهای واژگان است. در این آزمون توانایی تشخیص پاسخهای درست زبان آموزان به بخشهای خواندن، دستور و واژگان به منظور تعیین سطح زبانی زبان آموزان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (مفتون و رضایی، ۲۰۱۳).

۳-۳. روش مطالعه

ابتدا آزمون تعیین سطح بیبل به ۲۶۸ زبان آموز انگلیسی

در کلاس های سطح متوسط در پنج موسسه زبان در کرمانشاه داده شد. به منظور همگن کردن زبان آموزان، شرکت کنندگانی که یک انحراف معیار بالاتر یا پایین تر از نمره میانگین را کسب کردند، حذف شدند. بنابراین تعداد زبان آموزان پس از ارائه آزمون بیبل، که منجر به حذف ۲۱ نفر از شرکت کنندگان شد، به ۲۴۷ نفر رسید.

از بین معلمان زبان شرکت کننده، چهار معلم بصورت داوطلبانه تمایل خود را برای شرکت در جلسات آموزشی اعلام کردند. سپس، هشت کارگاه آموزشی در باره نظریه خودسازماندهی و استقلال (هر کدام ۲-۳ ساعت) برای این چهار معلم برگزار شد. تصمیم گیری در باره تعداد و محتوای جلسات آموزشی بر مبنای بورگ و البوسعیدی (۲۰۱۲) و هشت اصل نظریه خودسازماندهی صورت گرفت.

در مرحله بعد، قبل از اینکه معلمان زبان آموزش دیده با دانش و مهارت های جدید ارتقای استقلال در کلاس هایشان حضور یابند، پرسشنامه آمادگی استقلال زبان آموزان RFAQ در بین ۲۴۷ شرکت کننده که مصمم به شرکت در کلاس های انگلیسی در ترم بعد بودند، توزیع شد. ۲۴۷ نفر به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. پس از آن، پژوهندگان به مشاهده کلاس های چهار معلم آموزش دیده (گروه آزمایش) و چهار معلم دیگر (گروه کنترل) و ضبط آنها پرداختند. پژوهندگان از چک لیست (Autonomy-supportive behaviors instrument) ASBI بر اساس نظریه خودسازماندهی برای بررسی رفتارهای حمایتی استقلال معلمان زبان استفاده کردند. در این مرحله، مشاهدات در ۱۰ جلسه برای هر معلم صورت گرفت (هر جلسه شامل ۹۰ دقیقه). برای جلوگیری از تاثیر تعصب در این مرحله از مطالعه، دو ارزیاب دیگر در پرکردن چک لیست های مشاهده همکاری کردند. برای فهم اثربخشی رفتارهای حمایتی استقلال معلمان زبان بر آمادگی برای استقلال، RFAQ مجددا در هر دو گروه از زبان آموزان در پایان دوره که شش ماه ادامه داشت، توزیع شد. هفت زبان آموز در این مرحله حضور نیافتند. بنابراین پرسشنامه های اولیه آنها از روند تجزیه و تحلیل حذف شد تا جمعیت مشابهی در مرحله اول و آخر مطالعه داشته باشیم. بنابراین تعداد نهایی زبان آموزان شرکت کننده ۱۲۰ نفر برای هر کدام از گروه های آزمایش و کنترل بود.

۳-۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS 21 تجزیه و تحلیل شدند. آمار توصیفی (فراوانی و درصد) برای تمام سؤالات و همچنین اطلاعات زمینه‌ای زبان‌آموزان محاسبه شد. به منظور بررسی تأثیر رفتارهای حمایتی استقلال بر استقلال زبان‌آموزان، آزمون زوج همسان ویلکاکسون برای مقایسه دو پرسشنامه‌ای که قبل و بعد از آموزش به زبان‌آموزان داده شد، مورد استفاده قرار گرفت. برای ارزیابی تأثیر آموزش بر آمادگی یادگیرنده برای استقلال نیز، از تحلیل چند متغیره کوواریانس (MANCOVA) استفاده شد.

به منظور تسهیل روند تجزیه و تحلیل داده‌ها، RFAQ به هفت بخش اصلی تقسیم شده است که عبارتند از: نقش معلم، مسئولیت‌پذیری بیشتر، دانش فراشناختی: شناخت خود به عنوان یادگیرنده، دانش فراشناختی: آگاهی زبانی، دانش فراشناختی: محیط یادگیری، روند یادگیری و تمرین، و سرانجام فعالیت‌های یادگیری خودآغازگرانه. در این پژوهش تجزیه و تحلیل بر هفت بخش از این گروه متمرکز است که در ذیل آمده است. RFAQ ضریب آلفای کرونباخ بزرگتر از ۰,۷۰ را ارائه می‌دهد که نشان‌دهنده سطح رضایت بخشی از همسانی درونی بین بخش‌های مختلف و قابلیت اطمینان آماری مناسب است.

۴. نتایج

جدول ۲. آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های RFAQ

مقیاس	تعداد آیتم‌ها	آلفا
نقش معلم	۱۷	۰,۹۳
مسئولیت‌پذیری بیشتر	۹	۰,۸۹
دانش فراشناختی: شناخت خود به عنوان یادگیرنده	۹	۰,۸۷
دانش فراشناختی: آگاهی زبانی	۷	۰,۸۸
دانش فراشناختی: محیط یادگیری	۱۰	۰,۸۹
دانش فراشناختی: روند یادگیری	۱۰	۰,۸۸
تمرین: فعالیت‌های یادگیری خودآغازگرانه	۱۷	۰,۷۸

۴-۱. نقش معلم

بررسی میانگین، انحراف معیار و مقدار آیتم‌های نقش معلم نشان داد که آیتم ۴ (۱۳/۵۳٪، $P < 0.001$)، آیتم ۹ (۷,۷۱٪، $P = 0.026$)، آیتم ۱۴ (۶,۳۳٪، $P = 0.048$)، و آیتم ۱۷ (۳۳,۱۳٪، $P = 0.011$) به طور معنی‌داری در گروه آزمایش افزایش یافت (جدول ۳).

برای ارزیابی اعتبار ساختار اندازه‌گیری شده، از روش آنالیز فاکتور تاییدی (CFA) استفاده شده است. اعتبار سازه تمام زیر مقیاس‌ها بر اساس بارهای عامل (بیش از ۰,۵)، آمار تی معنی‌دار ($T > 2$) و شاخص‌های مناسب، تایید شد. نتایج پاسخ‌های زبان‌آموزان به RFAQ به شرح زیر است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار آیتم نقش معلم قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم‌های نقش معلم	قبل		بعد		مقدار P *
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱	نقش معلم ارزیابی مداوم یادگیری من است.	۳,۶۷	۱,۰۶	۳,۸۸	۹۸	۰,۰۷۱
۲	من به معلم نیاز دارم تا اهداف یادگیری را برایم تعیین کند.	۳,۹۳	۱,۰۲	۴,۱۲	۱,۰۳	۰,۱۴۷
۳	مسئولیت معلم ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین است.	۳,۹۹	۱,۰۰	۴,۲۱	۹۱	۰,۰۸۸
۴	برای برانگیختن علاقه‌ام به یادگیری زبان انگلیسی به معلم نیاز دارم.	۳,۷۷	۱,۱۰	۴,۲۸	۹۳	۰,۰۰۰
۵	معلم باید ضعف‌هایم را به من گوشزد کند.	۳,۹۰	۹۳	۴,۰۲	۸۸	۰,۲۸۵
۶	دوست دارم معلم برای کسب موفقیت در محیط‌های خارج از کلاس هم به من کمک کند.	۳,۷۸	۹۳	۳,۸۷	۹۹	۰,۴۶۳

۰,۳۳۷	۳,۲۳	۱,۱۱	۳,۸۳	۱,۱۰	۳,۷۱	نقش معلم انگلیسی این است که مرا به سخت کار کردن وادار کند.
۰,۳۰۸	۳,۴۳	۱,۱۱	۳,۹۲	۱,۰۲	۳,۷۹	معلم باید یک الگوی خوب و الهام بخش باشد.
۰,۰۲۶	۷,۷۱	۹۹.	۴,۰۵	۱,۰۵	۳,۷۶	برای آشنایی با شیوه‌های مختلف یادگیری به معلم نیاز دارم.
۰,۵۴۷	۲,۱۶	۱,۱۴	۳,۷۸	۱,۰۶	۳,۷۰	به نظر من، معلم انگلیسی موظف است دلیل انجام فعالیت‌هایی که انجام می‌دهیم را توضیح دهد.
۰,۳۴۰	۲,۱۹	۱,۰۰	۳,۷۳	۹۹.	۳,۶۵	مسئولیت معلم این است که در باره آنچه که باید در درس انگلیسی یاد بگیرم، تصمیم‌گیری کند.
۰,۸۹۱	۰,۸۰	۱,۰۳	۳,۷۸	۱,۰۳	۳,۷۵	من به معلم نیاز دارم تا به پیشرفتم در درس انگلیسی کمک کند.
۰,۱۹۶	۵,۱۵	۱,۰۴	۳,۸۸	۱,۰۵	۳,۶۹	من فکر می‌کنم نقش معلم انگلیسی توضیح گرامر و واژگان است.

ردیف	آیتم‌های نقش معلم	قبل		بعد		مقدار P*	افزایش (%)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱۴	من به معلم برای انتخاب فعالیت‌های مربوط به یادگیری زبان انگلیسی نیاز دارم.	۹۷.	۴,۰۳	۹۳	۶,۳۳	۰,۰۴۸	
۱۵	به نظر من معلم باید تصمیم بگیرد که هر فعالیت زبانی چقدر باید طول بکشد.	۱,۰۹	۳,۴۸	۱,۱۴	۴,۱۹	۰,۳۵۸	
۱۶	نقش معلم پاسخ دادن به همه سوالات من است.	۱,۱۶	۳,۴۹	۱,۱۲	۲,۶۵	۰,۴۶۸	
۱۷	به نظر من نقش معلم این است که در مورد کارهایی که باید انجام دهم تا زبان انگلیسی را بیرون کلاس بیاموزم، هم تصمیم‌گیری کند.	۱,۰۵	۳,۷۷	۱,۰۸	۸,۳۳	۰,۰۱۱	

آزمایش افزایش یافته‌اند. آیتم "من به معلم برای برانگیختن علاقه‌ام به یادگیری زبان انگلیسی نیاز دارم" دارای بیشترین میزان تغییر بود (۱۳/۵۳٪). این افزایش نشان دهد که می‌توان وابستگی زبان‌آموزان به معلمان زبان را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های کلاس‌های سنتی را با استفاده از شگردهای حمایتی استقلال کاهش داد.

زبان‌آموزانی که با اظهارات فوق موافقت، نقش معلم در یادگیری زبان را به‌عنوان نقش غالب می‌شناسند. برخی از نقش‌ها مانند تشخیص مشکلات، اختصاص زمان، تعیین هدف فعالیت‌ها که زبان‌آموزان به معلمان زبان اختصاص می‌دهند، دارای نقش اساسی در توسعه رفتار مستقل می‌باشند (کاترال، ۱۹۹۵).

همانطور که جدول نشان می‌دهد، تمام آیتم‌ها در گروه

۲-۴. مسئولیت‌پذیری بیشتر

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار آیتم مسئولیت‌پذیری بیشتر قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم مسئولیت‌پذیری بیشتر	قبل		بعد		مقدار P*	افزایش (%)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱	من می‌دوست دارم بتوانم محتوای درسی کلاس‌های انگلیسی را انتخاب کنم.	۱,۰۰	۴,۰۱	۱,۰۲	۹,۲۶	۰,۰۰۴	
۲	بخش زیادی از یادگیری زبان را می‌توان بدون معلم انجام داد.	۱,۰۰	۳,۵۸	۱,۱۷	۱۸,۱۵	۰,۰۰۰	
۳	من معلمان زبانی را دوست دارم که فرصت‌های فراوانی برای یادگیری در اختیار ما قرار می‌دهند.	۱,۰۳	۳,۹۷	۱,۰۶	۸,۷۷	۰,۰۰۹	
۴	من دوست ندارم به من گفته شود که چگونه باید یاد بگیرم.	۹۶.	۳,۴۷	۱,۰۰	۰,۸۷	۰,۷۰۶	
۵	من فکر می‌کنم بدون معلم نمی‌توانم پیشرفت کنم.	۱,۱۰	۳,۱۳	۱,۱۸	۱۹,۴۹	۰,۰۰۰	
۶	به نظر من معلمان زبان باید برای انتخاب آنچه که ما می‌خواهیم یاد بگیریم، به ما فرصت بدهند.	۹۱.	۳,۹۱	۸۹.	۶,۵۴	۰,۰۴۵	
۷	یادگیری زبان شامل خودآموزی بسیار است.	۱,۰۳	۴,۳۸	۸۶.	۹,۷۷	۰,۰۰۳	

۰,۰۰۸	۹,۷۵	۹۶.	۳,۹۴	۹۵	۳,۵۹	من فکر می‌کنم معلمان زبان انگلیسی باید فرصتی برای تصمیم‌گیری در مورد مکان و چگونگی یادگیری بدهند.	۸
۰,۰۰۸	۷,۴۶	۸۹.	۴,۳۲	۱,۰۱	۴,۰۲	من از انجام کارهایی که سبب یادگیریم می‌شوند، لذت می‌برم.	۹

* مقایسه قبل و بعد از اندازه‌گیری با آزمون زوج همسان ویلکاکسون انجام شد

به‌شکرت در رفتارهای خودسازمانده و مستقل باشند. این امر با نظر تاناسولاس (۲۰۰۰) که معتقد است حضور یک معلم برای تقویت استقلال ضروری است، هماهنگ است. به‌این ترتیب، استقلال زبان‌آموز در شناخت نیازها، راهبردها و اهداف خود به‌عنوان زبان‌آموز و ایجاد فرصتی برای تغییر روش‌ها برای یادگیری بهینه، ایجاد می‌شود. نتیجه این مطالعه نشان می‌دهد که برای داشتن زبان‌آموزان مستقل‌تر، معلم می‌تواند نقش مهمی ایفا کرده و با افزایش استقلال آن‌ها به‌میزان زیادی به‌کم رنگ کردن گاه به‌گاه نقش معلم در فرایند یادگیری کمک کند.

۳-۴. دانش فراشناختی: شناخت خود به‌عنوان

زبان‌آموز انگلیسی

نتیجه ارزیابی زبان‌آموزان در مورد خود، قبل و بعد از مداخله در جدول ۵ آمده است.

میانگین، انحراف معیار و مقدار افزایش آیتم پذیرش و مسئولیت‌پذیری بیشتر نشان می‌دهد که به‌جز مورد ۴، تمام موارد به‌طور قابل توجهی در گروه آزمایش افزایش یافت (جدول ۴,۳). دو مورد که از بالاترین میزان افزایش برخوردار بودند، عبارتند از:

- درصد بالایی از یادگیری زبان انگلیسی بدون معلم (۱۸/۱۵٪) انجام می‌شود.
- من احساس می‌کنم بدون معلم (۱۹/۴۹٪) نمی‌توانم رشد زبانی داشته باشم.

این نتایج تاییدی بر اظهارات بوزاک و همکارانش (۲۰۰۸) می‌باشد. آن‌ها معتقدند کلاس‌های درسی که در آن معلمان زبان به‌مدل تعاملی پایبند می‌باشند، بر موفقیت تک‌تک دانش‌آموز تمرکز می‌کنند و زبان‌آموزان را در رفتارهای کمک‌رسانی و دریافت کمک درگیر می‌کنند، می‌توانند شبکه امنی را فراهم کنند که در آن زبان‌آموزان قادر

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار آیتم شناخت خود به‌عنوان زبان‌آموز انگلیسی قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم‌های شناخت خود به‌عنوان زبان‌آموز انگلیسی	قبل		بعد		مقدار P *	افزایش (%)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱	من می‌توانم نقاط قوت و ضعفم را در یادگیری زبان انگلیسی شناسایی کنم.	۱,۰۷	۳,۳۰	۱,۰۱	۳,۳۰	۰,۹۳۰	۰,۶۱
۲	من از یادگیری زبان انگلیسی لذت می‌برم.	۱,۱۰	۴,۳۲	۸۲.	۴,۵۲	۰,۱۹۳	۴,۶۳
۳	در مورد توانایی خود در درس زبان انگلیسی مطمئن نیستم.	۱,۱۵	۲,۹۹	۱,۳۳	۳,۴۷	۰,۰۰۱	۱۶,۰۵
۴	من در یادگیری زبان انگلیسی توانا هستم.	۱,۱۲	۳,۶۶	۱,۰۰	۳,۹۰	۰,۰۷۶	۶,۵۶
۵	زبان انگلیسی موضوع مورد علاقه من نیست.	۱,۰۹	۴,۱۴	۸۷.	۴,۴۸	۰,۰۰۴	۸,۲۱
۶	من سبک یادگیری‌ام در زبان انگلیسی را می‌شناسم و از آن به‌طور موثر استفاده می‌کنم.	۱,۰۸	۳,۴۴	۱,۱۲	۳,۵۳	۰,۵۱۷	۲,۶۲
۷	من فکر می‌کنم که توانایی یادگیری زبان انگلیسی را دارم.	۱,۰۲	۳,۷۸	۸۹.	۴,۱۴	۰,۰۰۱	۹,۵۲
۸	من در یادگیری زبان انگلیسی بالاتر از حد متوسط هستم.	۱,۱۰	۳,۶۲	۱,۱۵	۳,۸۶	۰,۰۵۶	۶,۶۳
۹	من بهترین راه‌های یادگیری و تمرین زبان انگلیسی را برای خودم می‌شناسم.	۱,۰۶	۳,۶۷	۹۵	۴,۰۹	۰,۰۰۱	۱۱,۴۴

* مقایسه قبل و بعد از اندازه‌گیری با آزمون زوج همسان ویلکاکسون انجام شد

میانگین، انحراف معیار و مقدار آیتم شناخت خود به‌عنوان زبان‌آموز زبان انگلیسی نشان داد که آیتم ۳ (P = 0.001, ٪۰.۵۲, ۵) و آیتم ۹ (P = 0.001, ٪۰.۴۴, ۴۱) (P = 0.001, ٪۰.۸, ۲۱) آیتم ۵ (P = 0.004, ٪۰.۸, ۲۱) آیتم ۷ (P = 0.001, ٪۰.۵۲, ۵) و آیتم ۹ (P = 0.001, ٪۰.۴۴, ۴۱)

میانگین، انحراف معیار و مقدار آیتم شناخت خود به‌عنوان زبان‌آموز زبان انگلیسی نشان داد که آیتم ۳

به طور معنی داری در گروه آزمایش افزایش یافته‌اند (جدول ۴,۳). بالا رفتن اعتماد به نفس و دیدی مثبت نسبت به خود نیز قابل مشاهده است. در همین راستا وندن (۱۹۹۱) تاکید کرده است که زبان آموزان بدون اعتماد به توانایی شان برای یادگیری موفقیت آمیز، نمی‌توانند رفتارهای استقلال طلبانه در یادگیری را توسعه دهند.

۴-۴. دانش فراشناختی: آگاهی زبانی

میانگین، انحراف معیار و میزان افزایش آیت‌م آگاهی زبانی نشان داد که تنها گروه ۶ (۴/۹۸٪، $P=0.048$) به طور قابل توجهی در گروه آزمایش افزایش یافته است (جدول ۶).



جدول ۶. میانگین و انحراف معیار آگاهی زبانی قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم آگاهی زبانی	قبل		بعد		افزایش (%)	ارزش P *
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
۱	من برخی از تفاوت های بین انگلیسی آمریکایی و انگلیسی بریتانیایی را می دانم.	۳,۶۷	۱,۰۲	۳,۸۸	۸۹.	۵,۷۲	۰,۱۰۱
۲	می دانم که برخی صداها در زبان انگلیسی وجود دارند که در زبان مادری من وجود ندارند.	۳,۸۴	۹۲.	۳,۸۹	۹۱.	۱,۳۰	۰,۵۹۰
۳	حفظ کردن اصطلاحات و عبارات می تواند زبان انگلیسی من را بهبود بخشد.	۴,۰۷	۹۵	۴,۱۳	۸۹.	۱,۴۷	۰,۵۹۶
۴	من برخی از تفاوت های بین انگلیسی گفتاری و نوشتاری را می دانم.	۴,۰۳	۹۳	۴,۱۸	۸۷.	۳,۷۲	۰,۱۸۰
۵	استرس گذاشتن بر کلمه درست در یک جمله برای ایجاد معنای صحیح مهم است. مثلا That's MY bicycle, not That is my BICYCLE.	۳,۹۳	۹۱.	۴,۰۴	۹۳	۲,۸۰	۰,۳۰۱
۶	رعایت استرس درست یک کلمه انگلیسی برای تلفظ صحیح آن مهم است. به عنوان مثال, banAna, نه bAnana.	۴,۰۲	۸۹.	۴,۲۲	۸۰.	۴,۹۸	۰,۰۴۸
۷	من می دانم که برای صحبت به زبان انگلیسی، باید به زبان انگلیسی گوش فرا دهم.	۴,۱۴	۹۴.	۴,۲۵	۹۵	۲,۶۶	۰,۲۹۳

* مقایسه قبل و بعد از اندازه گیری با آزمون زوج همسان ویلکاکسون انجام شد.

افزایش آیتم ۶ می تواند نتیجه صحبت بیشتر به زبان انگلیسی در کلاس های گروه آزمایش باشد، زیرا دیگر آیتم های این دسته تغییر قابل توجهی نداشتند. نشان داد که در گروه آزمایش، آیتم دو (۱۰,۹۹٪، P = 0.001) و آیتم چهار (7.38٪، P = 0.023) به طور قابل توجهی افزایش یافته اند (جدول ۷).

۴-۵. دانش فراشناختی: محیط یادگیری

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار آیتم محیط یادگیری قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم محیط یادگیری	قبل		بعد		افزایش (%)	ارزش P *
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
۱	امروزه انگلیسی زبان خارجی مهمی است.	۴,۶۲	۸۴.	۴,۷۲	۶۶.	۲,۱۶	۰,۲۴۴
۲	ما در کلاس های انگلیسی در موسسه زبان، بسیار به زبان انگلیسی صحبت می کنیم.	۳,۷۳	۱,۰۰	۴,۱۴	۹۱.	۱۰,۹۹	۰,۰۰۱
۳	داشتن دوست های انگلیسی زبان بسیار مفید است.	۴,۰۷	۱,۰۷	۴,۰۶	۱,۱۴	-۰,۲۵	۰,۹۳۲
۴	افرادی که می توانند به زبان انگلیسی صحبت کنند، دارای وضعیت اجتماعی بهتری هستند (مثلا درآمد بیشتری کسب می کنند؛ تحصیلات بالاتری دارند و غیره).	۳,۲۵	۸۹.	۳,۴۹	۱,۰۱	۷,۳۸	۰,۰۲۳
۵	مؤسسه زبان من، زبان انگلیسی را به عنوان یک موضوع بسیار مهم تلقی می کند.	۴,۰۴	۸۴.	۴,۰۴	۸۳.	۰,۰۰	۰,۹۶۳
۶	فرصت های بسیاری برای یادگیری و تمرین زبان انگلیسی در شهر من وجود دارد.	۳,۵۶	۱,۰۸	۳,۶۳	۱,۱۴	۱,۹۷	۰,۴۵۵
۷	صحبت کردن با انگلیسی زبان ها (به عنوان مثال، آمریکایی ها) در خیابان برایم خیلی جالب است.	۴,۰۹	۱,۰۸	۴,۳۰	۱,۰۰	۵,۱۳	۰,۰۹۳
۸	ما با جدیت برای یادگیری زبان انگلیسی تلاش می کنیم.	۳,۸۰	۹۴.	۳,۹۸	۹۴.	۴,۷۴	۰,۰۸۲
۹	موفقیت در زبان انگلیسی در خانواده من بسیار مهم تلقی می شود.	۳,۹۶	۹۰.	۳,۹۰	۹۵	-۱,۵۲	۰,۵۱۰
۱۰	صحبت کردن به انگلیسی در کلاس برایم جذابیت ندارد	۳,۹۸	۱,۰۸	۳,۹۶	۱,۰۵	-۰,۵۰	۰,۷۹۱

* مقایسه قبل و بعد از اندازه گیری با آزمون زوج همسان ویلکاکسون انجام شد.

۴-۶. دانش فراشناختی: روند یادگیری زبان انگلیسی

گروه آزمایش به طور قابل توجهی افزایش یافته اند (جدول ۴-۷). بیشترین افزایش مربوط به آیتم ۸ (۱۸/۲۱٪، P < 0.001) در گروه تجربی بود.

میانگین، انحراف معیار و افزایش مقدار آیتم روند یادگیری نشان داد که به جز موارد ۳، ۶ و ۹، تمام آیتم ها در

جدول ۸. میانگین و انحراف معیارهای فرآیند یادگیری زبان انگلیسی قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم روند یادگیری زبان انگلیسی	قبل		بعد		ارزش P *
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱	من می توانم روش های خودم را برای تمرین پیدا کنم.	۹۶.	۳,۹۵	۹۲.	۱۱,۹۰	۰,۰۰۰
۲	من در استفاده از راه های جدید / استراتژی های یادگیری زبان انگلیسی، توانا هستم.	۹۱.	۴,۰۳	۹۳	۱۱,۳۳	۰,۰۰۰
۳	من می توانم توضیح بدهم که چرا به زبان انگلیسی نیاز دارم.	۱,۱۲	۴,۰۳	۱,۱۹	۰,۷۴-	۰,۹۵۷
۴	من در حال اندازه گیری پیشرفتم در یادگیری زبان انگلیسی هستم	۱,۰۰	۳,۹۲	۹۹.	۱۴,۶۲	۰,۰۰۰
۵	من در استفاده از یک فرهنگ لغت برای پیدا کردن اطلاعات در مورد کلمات جدید مهارت کافی دارم	۹۵	۴,۴۷	۸۱.	۵,۶۷	۰,۰۱۴
۶	من در یافتن منابع برای یادگیری مشکلی ندارم	۱,۰۰	۳,۵۵	۱,۰۰	۱,۴۳	۰,۷۰۲
۷	من قادر به تنظیم اهداف یادگیری خودم هستم	۹۲.	۳,۹۶	۹۵	۱۰,۳۱	۰,۰۰۱
۸	من در برنامه ریزی برای یادگیری زبان انگلیسی توانمند هستم	۱,۰۳	۳,۹۶	۹۹.	۱۸,۲۱	۰,۰۰۰
۹	من می توانم کارم را برای پی بردن به اشتباهاتم بررسی کنم.	۹۲.	۳,۶۹	۹۶.	-۱,۰۷	۰,۵۴۵
۱۰	من می توانم وقتی که نیاز دارم در یادگیری زبان انگلیسی درخواست کمک کنم.	۹۶.	۳,۸۰	۱,۰۶	-۴,۲۸	۰,۰۴۷

* مقایسه قبل و بعد از اندازه گیری با آزمون زوج همسان ویلکسون انجام شد.

۴-۷-۱. تمرین: فعالیت های یادگیری خودآغازگرانه

(جدول ۴-۸). بیشترین افزایش فعالیت مثبت مربوط به آیتم ۱۳، ۲۴٪، P < 0.001 و مورد ۷ (۲۲٪، P < 0.001) در گروه آزمایش بود.

درصد عمل / فعالیت مثبت و افزایش آیتم فعالیت های یادگیری خود آغازگرانه نشان داد که به جز موارد ۲، ۶، ۱۰ و ۱۱، تمام موارد به طور قابل توجهی در گروه آزمایش یافتند

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار آیتم فعالیت های یادگیری قبل و بعد از آموزش

ردیف	آیتم های فعالیت های یادگیری خودآغازگرانه	قبل		بعد		مقدار P *
		بله (%)	بله (%)	بله (%)	بله (%)	
۱	کتاب های مرجع (دستور زبان، واژگان، مهارت ها) را به طور مستقل خواندید؟	۰,۸۸	۰,۹۸	۰,۸۸	۰,۹۸	۰,۰۰۰
۲	کلمات جدید و معانی آن ها را یادداشت کردید؟	۰,۸۸	۰,۹۵	۰,۸۸	۰,۹۵	۰,۰۵۱
۳	به زبان انگلیسی (ایمیل، دفترچه خاطرات، فیس بوک، وبلاگ) مطلب نوشتید؟	۰,۷۱	۰,۸۴	۰,۷۱	۰,۸۴	۰,۰۱۵
۴	مطالب انگلیسی (یادداشت ها، روزنامه ها، مجلات، کتاب ها، و غیره) را خواندید؟	۰,۶۷	۰,۸۳	۰,۶۷	۰,۸۳	۰,۰۰۱
۵	فیلم یا برنامه تلویزیونی به زبان انگلیسی تماشا کردید؟	۰,۷۷	۰,۸۷	۰,۷۷	۰,۸۷	۰,۰۰۱
۶	به آهنگ های انگلیسی یا رادیو انگلیسی گوش دادید؟	۰,۸۳	۰,۹۱	۰,۸۳	۰,۹۱	۰,۰۹۳
۷	با انگلیسی زبان ها صحبت کردید؟	۰,۵۱	۰,۷۳	۰,۵۱	۰,۷۳	۰,۰۰۰
۸	با استفاده از انگلیسی با دوستان خود صحبت کردید یا به یک باشگاه زبان انگلیسی رفتید؟	۰,۵۷	۰,۷۴	۰,۵۷	۰,۷۴	۰,۰۰۱
۹	آیا یادگیری زبان انگلیسی به صورت خود محور در یک گروه انجام دادید؟	۰,۵۵	۰,۷۳	۰,۵۵	۰,۷۳	۰,۰۰۱
۱۰	در مورد مطالعه زبان انگلیسی با معلمان صحبت کردید یا به او نوشتید؟	۰,۶۸	۰,۶۸	۰,۶۸	۰,۶۸	۱,۰۰۰
۱۱	از اینترنت به زبان انگلیسی استفاده کردید (برای خواندن اخبار، انجام پژوهش های)؟	۰,۸۲	۰,۸۵	۰,۸۲	۰,۸۵	۰,۷۱۰
۱۲	وقتی مطلبی را نمی دانستید، از معلم انگلیسی سوال کردید؟	۰,۸۳	۰,۹۱	۰,۸۳	۰,۹۱	۰,۰۲۱
۱۳	به معلم زبان انگلیسی پیشنهادی دادید؟	۰,۵۲	۰,۷۶	۰,۵۲	۰,۷۶	۰,۰۰۰
۱۴	از فرصت ها برای صحبت به زبان انگلیسی در کلاس استفاده کردید؟	۰,۷۲	۰,۸۶	۰,۷۲	۰,۸۶	۰,۰۰۵
۱۵	مشکلات یادگیری را با همکلاسی هایتان مورد بحث قرار دادید؟	۰,۶۸	۰,۷۹	۰,۶۸	۰,۷۹	۰,۰۲۲
۱۶	یک برنامه یادگیری طراحی کردید؟	۰,۷۴	۰,۸۸	۰,۷۴	۰,۸۸	۰,۰۰۹
۱۷	فرآیند یادگیری خود را ارزیابی کردید؟	۰,۷۲	۰,۸۴	۰,۷۲	۰,۸۴	۰,۰۲۲

* مقایسه قبل و بعد با استفاده از تست مک نمار انجام شد.

۴-۸. مقایسه تغییر (از قبل تا بعد) در خرده

مقیاس‌های استقلال بین گروهها

جدول ۱۰ میانگین، انحراف معیار و افزایش سطح مقیاس‌های اندازه‌گیری شده در گروه‌های کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد. با استفاده از آزمون تی زوج، میانگین قبل و بعد از اندازه‌گیری برای هر گروه به صورت جداگانه محاسبه شد. برای تمامی خرده مقیاس‌ها، قبل و بعد از اندازه‌گیری‌ها در گروه آزمایش تفاوت معنی داری وجود داشت و در گروه کنترل اختلاف معنی داری وجود نداشت. برای ارزیابی تأثیر آموزش معلمان بر آمادگی زبان‌آموز برای استقلال، تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) انجام شد. نتایج نشان داد که میانگین تغییرات قبل و بعد در

دو گروه تفاوت معناداری در آیتمهای «مسئولیت پذیری بیشتر» (۰.۵/۴٪ گروه آزمایش در مقابل ۰.۴۶٪ گروه کنترل، $P < 0.001$)، شناخت خود به‌عنوان یادگیرنده» (۰.۷،۲۹٪ گروه آزمایش در مقابل ۰.۱،۴۲٪ گروه کنترل، $P = 0.002$)، محیط یادگیری (۰.۲،۹۰٪ گروه آزمایش در مقابل ۰.۴۸٪ گروه کنترل، $P = 0.001$)، روند یادگیری (۰.۶،۳۷٪ گروه آزمایش در مقابل ۰.۷،۷۰٪ گروه کنترل، $P < 0.001$) و، تمرین: فعالیت‌های یادگیری خودآغازگرانه (۱۱،۷۴٪ گروه آزمایش در مقابل ۲،۴۱٪ گروه کنترل، $P < 0.001$) داشت. میانگین افزایش در گروه آزمایش به‌طور معنی داری بیشتر از گروه کنترل بود.

جدول ۱۰. میانگین، انحراف معیار و افزایش سطح مقیاس‌های اندازه‌گیری شده در گروه‌های کنترل و آزمایش

مقدار P **	مقدار P **	افزایش (%)	بعد		قبل		گروه	مقیاس استقلال
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰،۰۶۳	۰،۵۲۴	۰،۹۸	۰،۳۰	۳،۸۵	۰،۶۹	۳،۸۱	کنترل	نقش معلم
	۰،۰۰۱	۴،۷۳	۰،۲۶	۳،۸۹	۰،۶۶	۳،۷۱	آزمایش	
۰،۰۰۰	۰،۸۰۸	۰،۴۶	۰،۳۸	۳،۶۴	۰،۸۰	۳،۶۲	کنترل	مسئولیت پذیری بیشتر
	۰،۰۰۰	۵،۰۴	۰،۴۱	۳،۷۸	۰،۷۴	۳،۶۰	آزمایش	
۰،۰۰۲	۰،۲۹۸	۱،۴۲	۰،۴۲	۳،۸۳	۰،۷۵	۳،۷۸	کنترل	دانش‌فراشناختی: شناخت خود به‌عنوان زبان‌آموز
	۰،۰۰۰	۷،۲۹	۰،۴۵	۳،۹۲	۰،۷۳	۳،۶۶	آزمایش	
۰،۱۱۶	۰،۷۳۹	۰،۴۷-	۰،۴۳	۴،۰۴	۰،۷۳	۴،۰۶	کنترل	دانش‌فراشناختی: آگاهی زبانی
	۰،۰۱۳	۳،۲۲	۰،۴۰	۴،۰۹	۰،۶۵	۳،۹۶	آزمایش	
۰،۰۰۱	۰،۷۷۵	۰،۴۸	۰،۴۴	۳،۸۶	۰،۸۸	۳،۸۴	کنترل	دانش‌فراشناختی: محیط یادگیری
	۰،۰۳۶	۲،۹۰	۰،۳۶	۴،۰۲	۰،۶۲	۳،۹۱	آزمایش	
۰،۰۰۰	۰،۵۶۹	۰،۷۰	۰،۴۷	۳،۸۳	۰،۷۲	۳،۸۰	کنترل	دانش‌فراشناختی: روند یادگیری
	۰،۰۰۰	۶،۳۷	۰،۳۷	۳،۹۴	۰،۶۷	۳،۷۰	آزمایش	
۰،۰۰۰	۰،۱۴۹	۲،۴۱-	۲،۱۸	۱۱،۸۲	۳،۰۷	۱۲،۱۱	کنترل	تمرین: فعالیت‌های یادگیری خودآغازگرانه
	۰،۰۰۰	۱۱،۷۴	۱،۸۰	۱۳،۴۸	۳،۴۱	۱۲،۰۷	آزمایش	

*تی تست زوج

آنالیز کوواریانس چند متغیره

۵. بحث

براساس نتایج حاصل از این مطالعه، رابطه تنگاتنگی بین آنچه معلمان زبان در کلاس درس انجام می‌دهند با تصور زبان‌آموزان از نقش خود، نقش معلم و آمادگی آن‌ها برای کسب استقلال در یادگیری وجود دارد. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش مسئولیت‌پذیری

همه موارد فوق که در آن‌ها تغییراتی مشهود می‌باشد، در توسعه استقلال نقش عمده‌ای دارند. به نظر می‌رسد که آموزش معلم در تغییر دیدگاه زبان‌آموزان در مورد نقش آن‌ها در یادگیری خود و در مسئولیت‌پذیری آن‌ها در این زمینه، تأثیرگذار بوده است.

بیشتری نسبت به یادگیری خود پیدا کرده‌اند، به‌عنوان زبان‌آموز به‌شناخت بهتری از خود رسیده‌اند، محیط یادگیری را بهتر شناخته‌اند، با روند یادگیری آشنایی بیشتری دارند و فعالیت‌های یادگیری خودآغازگرانه بیشتری انجام داده‌اند. این عوامل همگی بخش‌های مختلف مفهوم استقلال را تشکیل می‌دهند.

افزون بر این، به‌نظر می‌رسد شرایط محیطی (رفتارهای حمایتی استقلال معلم زبان)، به‌عنوان یک نیاز روانشناختی که منجر به افزایش سطح رضایت، خود-انگیزی و سلامت روان می‌شود، تأثیر قابل توجهی بر روی اعتماد به‌نفس زبان‌آموزان داشته باشد. یافته‌های این پژوهش با مطالعات قبلی مرتبط با خودسازماندهی و رفتارهای سازگارانه مطابقت دارد (ترنر و همکاران، ۲۰۰۳).

نتایج پژوهش نشان داد که حمایت از استقلال که روند طبیعی خودانگیزی و رشد روانی سالم را تسهیل می‌کند، منجر به خودسازماندهی و رفتارهای سازگارانه مطلوب می‌شود. می‌توان سنجش پیشرفت، یافتن راه‌های تمرین و ممارست، انتخاب مطالب و محتوای درسی، خود ارزیابی، فعالیت مستقل، عمل انتخاب و تصمیم‌گیری و همچنین استفاده بیشتر از زبان انگلیسی را به‌عنوان فعالیت‌های خودسازماندهی یا رفتارهای سازگارانه دسته‌بندی کرد (ترنر و همکاران، ۲۰۰۳) که با مفهوم استقلال در نظریه خودسازماندهی در ارتباط می‌باشند.

در طول مداخله، دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به نقش معلم تغییر کرد. این یافته تأیید می‌کند که ماهیت تقویت استقلال، به‌حداقل رساندن حضور معلم نیست، بلکه فراهم آوردن امکان حضور معلم برای زبان‌آموزانی است که تلاش می‌کنند تا از طریق دریافت حمایت، اهداف و منافع شخصی خود را به‌واقعیت تبدیل کنند (آسور، کاپلان و روت، ۲۰۰۲).

۶. نتیجه‌گیری

بررسی آمادگی زبان‌آموزان برای کسب استقلال، زمینه را برای بررسی دیدگاه آن‌ها درباره استقلال و تبدیل آن به دستاوردی مهم در یادگیری فراهم می‌کند. تأکید زبان‌آموزان بر

نقش چشمگیر معلمان در ارتقای استقلال، با شگردهای تقویت استقلال در نظریه خودسازماندهی مطابقت داشت زیرا با این شیوه‌های حمایت از استقلال، حضور معلم در مرحله کسب آمادگی برای استقلال کم‌رنگ نمی‌شود، بلکه معنادار و هدفمند می‌شود. رفتارهای حمایتی استقلال معلمان منجر به بالا رفتن اعتماد به‌نفس زبان‌آموزان و رفتارهای مستقل مانند خود ارزیابی، فعالیت خودجوش، عمل انتخاب و حتی استفاده بیشتر از زبان انگلیسی شد. بنابراین به‌نظر می‌رسد نظریه خودسازماندهی پتانسیل لازم برای ایجاد یک ظرفیت درونی به‌منظور ارتقاء استقلال زبان‌آموز در برنامه‌های آموزشی را دارد. شیوه کاربرد نظریه خودسازماندهی و نتایج حاصل از آن در این مطالعه می‌تواند، پاسخی به تناقض و تنوع نظری در پژوهش‌های گسترده استقلال باشد؛ نیاز معلمان به داشتن کنترلی سالم بر کلاس را برآورده کند و نیز سبب شود مسولان آموزشی به نقش معلمان در کمک به زبان‌آموزان در کسب مهارت‌های زندگی پی ببرند. مهارت‌هایی که افزون بر یادگیری زبان انگلیسی، منجر به توانمندسازی ویژگی‌های فردی و اجتماعی زبان‌آموزان نیز می‌شوند. نتایج به‌دست‌آمده از مطالعه حاضر، می‌تواند به‌عنوان بخشی ارزشمند از ادبیات و پیشینه پژوهش در این زمینه عمل کند.

۷. کاربردهای آموزشی

استقلال نه تنها به‌عنوان یک دستاورد علمی و آموزشی بلکه به‌عنوان یک حق انسانی که منافع درازمدت در زندگی زبان‌آموزان دارد، باید مورد توجه معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی و مولفان کتب درسی قرار گیرد. آگاهی از استقلال، مزایای ارتقای آن و رفتارهای حمایتی آن بایستی در برنامه‌های آموزش معلمان لحاظ شود. پیشنهاد می‌شود معلمان از روش‌های ارتقای استقلال که در نظریه خودسازماندهی مطرح شده‌اند، استفاده کنند زیرا در شرایطی که بین پژوهندگان توافقی بر سر چگونگی ارتقاء استقلال زبان‌آموزان وجود ندارد، این روش‌ها می‌توانند به‌عنوان راه‌های نسبتاً ساده، عینی، قابل اجرا و قابل اندازه‌گیری مفید باشند.

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting learners' engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/autonomy-in-language-teaching-and-learning/7DF3513C76731315FB79C81272553A1F>
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992323>
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, 66(3), 283-292. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/66/3/283/437962>
- Bozack, A. R., Vega, R., Mccaslin, M., Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Bozacketal_StudentAutonom
[yComprehensiveSchoolReformClassrooms_TCR.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Bozacketal_StudentAutonom_yComprehensiveSchoolReformClassrooms_TCR.pdf)
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-35. https://scr.hse.ru/data/2011/06/04/1212176229/Chirkov_Ryan_2001.pdf
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205. <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X95000088-main.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press. <http://europepmc.org/article/med/2130258>
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Han, L. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 21-27. <http://www.eltjournal.org/archive/value5%20issue4/3-5-4-17.pdf>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (2008). Foreword. In T. H. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 3-4). Amsterdam: John Benjamins.
- La Ganza, W. (2004). *Learner autonomy in the language classroom* (Unpublished PhD thesis). Macquarie University, Sydney, Australia.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy-teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 63-79). Philadelphia: John Benjamins.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-291. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/52/4/282/2924423>
- Lee, M. K. (2017). To be autonomous or not to be: Issues of subsuming self-determination

theory into research on language learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 51, 220–228. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.129>

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2014.995765>

Maftoon, P., & Rezaie, G. (2013). Cognitive style, awareness, and learners' intake and production of grammatical structures. *Journal of Language and Translation* 3(3), 1-15. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=377100>

Noels, K. A., Chaffee, K. E., Lou, N. M., & Dincer, A. (2016). Self-determination, engagement, and identity in learning German: Some directions in the psychology of language learning motivation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 12–29. <https://eric.ed.gov/?id=ED574933>

Onozawa, C. (2010). *Promoting autonomy in the language class: How autonomy can be applied in the language class?* Retrieved from www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onzowawal.pdf

Oxford, R. L. (2003). Towards a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1-19). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pekkanliegel, I. (2009). Learner autonomy in language classroom: From teacher dependency to learner independency. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2023-2026. <https://cyberleninka.org/article/n/1128984>

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate learners. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548. <https://psycnet.apa.org/record/1999-11091-010>

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. https://www.researchgate.net/publication/26046036_Enhancing_Students'_Engagement_by_Increasing_Teachers'_Autonomy_Support

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4-14). Harlow: Longman.

Smith, R., Kuchah, & Lamb, MV, (2018). *Learner autonomy in developing countries*. In A. Chik, N. Aoki, & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas* (pp. 12-32). London: Palgrave Macmillan.

Thanasoulas, D. (2000). Autonomy and learning: An epistemological approach. *Applied Semiotics*, 4(10), 115-131. <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No10/Vol4.No10.Thanasoulas.pdf>

Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C., & Patrick, H. (2003). Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms. *Elementary School Journal*, 103, 357-382. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/499731?mobileUi=0&>

Tutunis, B. (2011). Changing teacher beliefs and attitudes towards autonomous learning. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp.161-165). Gaziantep: Zirve University.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International.

Xuan Le, Q. (2013). *Fostering learner autonomy in language learning in tertiary education: An intervention study of university learners in Hochiminh City, Vietnam* (Unpublished PhD thesis). University of Nottingham, Nottingham. The UK.

سلیمانی، ح. رحمانیان، م. (۱۳۹۸). بازنگری فناوری در یادگیری: خودکنترلی خودتنظیمی در یک دوره تلفیقی. پژوهش های زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۹، ۴، ۴-۱۰۸۵.

۱۱۰۴.
https://jflr.ut.ac.ir/article_74656_1ac352b49640573b6ee3309b38842a48.pdf

