

بررسی برداشت مفهوم استقلال یادگیری معلمان و زبان‌آموزان در
ایران و ترکیه

ساسان بالغی‌زاده^۱، مریم مقیمی^۲

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی میزان برداشت مفهوم استقلال یادگیری معلمان و زبان‌آموزان ایرانی و نیز معلمان و زبان‌آموزان اهل ترکیه بوده است. شرکت‌کنندگان این مطالعه را ۴۹۰ نفر که شامل ۹۵ نفر معلم مرد، ۸۱ نفر معلم زن، ۱۵۵ زبان‌آموز مرد و ۱۵۹ زبان‌آموز زن است تشکیل می‌دهند که از دو آموزشگاه زبان انگلیسی شکوه در ایران و برلitz در ترکیه انتخاب شده‌اند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، از دو پرسش‌نامه «خودارزیابی نقش یادگیرندگان و معلمان» و «استقلال یادگیرنده: از نگاه معلمان» استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بر اساس نتایج به دست آمده هیچ ارتباط معناداری بین ادراک معلمان و زبان‌آموزان ایرانی از استقلال یادگیری وجود ندارد و نیز هیچ رابطه معناداری بین ادراک معلمان و زبان‌آموزان اهل ترکیه از این مفهوم وجود ندارد. همچنین آزمون تی در خصوص مقایسه بین دیدگاه معلمان ایرانی و اهل ترکیه نشان داد که اختلاف معناداری بین آن دو نیز وجود ندارد. از سوی دیگر آزمون تی جهت مقایسه استقلال زبان‌آموزان ایرانی و اهل ترکیه نشان داد که بین ادراک زبان‌آموزان ایرانی و ترکیه‌ای از مفهوم استقلال یادگیری نیز تفاوت معناداری وجود ندارد. این می‌تواند نشان‌دهنده شباهت فرهنگی و یا نزدیکی سیستم آموزشی بین دو کشور باشد.

واژگان کلیدی: معلمان و زبان‌آموزان ایرانی، معلمان و زبان‌آموزان ترکیه، برداشت، استقلال

۱. مقدمه:

فراگیری زبان خارجی یا زبان دوم فرایندی درازمدت است که پایانی ندارد و افرادی که زبان خارجی و یا زبان دوم را می‌آموزند به این نتیجه رسیده‌اند که توانایی ارتباط با زبان‌های مقصد آن‌ها را قادر به درک بهتر از ارزش‌های متفاوت در جوامع مختلف می‌کند. در فرایند یادگیری یک زبان خارجی جدید بسیاری از زبان‌آموزان توانایی برقراری ارتباط مؤثر را کسب نمی‌کنند. این عدم موفقیت بستگی به دلایلی از قبیل از دست دادن انگیزه و اعتماد در یادگیری، عدم محیط یادگیری ثمربخش و غیره دارد. در عین حال معلمان بدون تردید نقش مهمی در موفقیت زبان‌آموزان دارند. معلمان هم‌چنین قادر به حفظ و کنترل انگیزه زبان‌آموزان برای مطالعه در داخل و خارج از کلاس هستند که یقیناً باعث افزایش اعتمادبه‌نفس در مهارت‌های ارتباطی آن‌ها می‌شود. علاوه بر نقش اساسی معلمان در فرایند یادگیری زبان، زبان‌آموزان نیز باید خودشان برای یادگیری زبان مقصد تلاش کنند. پس از بررسی دقیق نقش معلم و زبان‌آموز در پیشرفت زبان می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری مؤثر زبان مستلزم آموزش ثمربخش و استقلال یادگیرنده است. برخی مطالعات راهبردهای مؤثر آموزش جهت ایجاداستقلال زبان‌آموز را نشان می‌دهد (اباتا، ۲۰۱۰).

از سال ۱۹۷۰ موضوع استقلال یادگیرنده بین معلمان زبان انگلیسی و پژوهش‌گران سراسر دنیا مورد بحث قرار گرفته است و این‌که چگونه استقلال یادگیرنده توسعه‌یافته تا استقلال یادگیرنده افزایش یابد (اسمیت، ۲۰۰۸).

هلوک (۱۹۸۱، ص. ۳) پدر یادگیری مستقل، استقلال را این‌گونه تعریف کرده است: «توانایی به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری». طبق نظری توانایی قدرت یا ظرفیت انجام کاریست و نه نوعی از رفتار و کردار. دیکنسون (۱۹۸۷، ص. ۱۱) استقلال را این‌گونه تعریف می‌کند: «موقعیتی که یادگیرنده مسئولیت تمام تصمیمات مربوط به یادگیری خود و اجرای آن‌ها را برعهده دارد». اسکمنک (۲۰۰۵) استقلال یادگیرنده را در سه مفهوم مطرح شده بررسی می‌کند: فنی، روانشناسی و سیاسی. در مفهوم فنی روند فراگیری زبان خارج از چهارچوب موسسات آموزشی و بدون دخالت معلم است. در مفهوم روان‌شناسی استقلال به مثابه سازه رویکردها و توانایی‌هایی است که اجازه می‌دهد یادگیرنده مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به یادگیری خود داشته باشد. مفهوم سیاسی استقلال یادگیرنده، مفهوم را بر حسب کنترل فرایندها و محتوای یادگیری تعریف می‌کند.

باید خاطر نشان ساخت روش‌هایی برای رشد استقلال یادگیرنده وجود دارد. اسکارل و اسزبو (۲۰۰۰) معتقدند که فرایند مستقل شدن یادگیرنده شامل سه مرحله است: افزایش آگاهی زبان‌آموز، تغییر نگرش‌ها و تغییر نقش‌ها. ساکت و توفولی (۲۰۱۲) استدلال کرده‌اند «درحالی‌که مدل استقلال یادگیرنده سعی می‌کند یادگیرنده را به مسئولیت‌پذیری یادگیری خود تشویق کند، دسترسی رایج به رسانه‌های اینترنتی و ابزارهای ارتباطی بدین معنی است که زبان‌آموز پیشاپیش درگیر استفاده از زبان بوده است» (ص: ۲۱۲). بنسون و لر (۱۹۹۸) به اهمیت تعامل اجتماعی جهت توسعه فرایند شناختی درون‌اندیشی اشاره کرده و همچنین اظهار کردند که راهنمایی، همکاری ویا مکالمه آموزشی برای پیشرفت استقلال بسیار مهم است.

معلم و زبان‌آموز هر دو از نظام آموزشی سنتی روزمره خسته شده‌اند. بیشتر اوقات زبان‌آموزان تنها گیرنده‌های غیرفعال هستند و هیچ نظارتی بر محتوای درس ندارند و بیشتر اوقات معلم روی هدف‌های آموزشی که نویسندگان کتاب مشخص کرده‌اند تمرکز می‌کند. با پیدایش یادگیری هدفمند زبان در بیشتر کشورها از جمله ایران و ترکیه بین روشی که تدریس و یادگیری زبان انجام می‌شود و روشی که تمرین می‌شود تنش ایجاد شده است. مفهوم استقلال به‌عنوان مفهوم توسعه یافته در شرایط آموزش هدفمند زبان از لحاظ چگونگی دریافت آن در دو شرایط متفاوت نیازمند بررسی است. پژوهش حاضر ارتباط بین میزان برداشت معلمان زبان انگلیسی ایرانی و معلمان اهل ترکیه از استقلال یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین این پژوهش قصد دارد تا ارتباط بین میزان برداشت استقلال یادگیری زبان‌آموزان ایرانی و زبان‌آموزان اهل ترکیه را بررسی کند. از آن جایی که این دو کشور در مجاورت یکدیگر هستند و بدین دلیل جمع‌آوری داده‌ها با سهولت بیشتری امکان‌پذیر بوده است، کشور ترکیه به‌عنوان کشوری برای قیاس انتخاب شده است.

۲. پیشینه پژوهش:

بر اساس تعریف‌های متفاوت پژوهش‌گران از استقلال یادگیرنده می‌توان دریافت یکی از روش‌هایی که زبان‌آموزان ممکن است از راهبردهای یادگیری خود آگاه شوند، توسعه استقلال آن‌ها است. به عبارت دیگر خود آن‌ها هدف‌های خود را می‌سازند، برای رسیدن به آن هدف‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند، و فرضیه‌های خود را راجع به یادگیری خود بازبینی

و ارزیابی می‌کنند. این بدان معنا است که آن‌ها فراگیران مستقل و مسئولیت‌پذیر با اهداف مشخص هستند و دیگر صرفاً همچون یادگیرنده غیر فعال که منتظر راهنمایی معلم هستند عمل نمی‌کنند. یوسوکی (۲۰۰۰) نشان داد که زبان‌آموزان مستقل دارای اعتماد به نفس بالاتری هستند و با اعتماد به توانایی‌های خویش بر پتانسیل یادگیری خود جهت افزایش تجربه آموزشی تمرکز می‌کنند. کیمبال (۲۰۰۷) همچنین اظهار داشت که ایجاد فضایی که استقلال یادگیرنده‌ها را توسعه دهد، بهترین فاکتور جهت افزایش اعتماد به نفس و انگیزه در آن‌هاست چرا که انگیزه و اعتماد به نفس منجر می‌شود زبان‌آموزان نه تنها در کلاس بلکه در خارج از محیط کلاس نیز موفق باشند.

باید در نظر داشت که یادگیری مستقل به منظور یادگیری صرف نیست. طبق نظر بریدی (۲۰۰۲) رویکرد استقلال در یادگیری یک گرایش است نه دستور العمل. استقلال بستگی زیاد به معلم دارد که پایبند به آموزش باشد و ارزش‌های مشارکت و مشاوره و اعتماد به نفس را در نظر بگیرد.

طبق گفته لیتل (۲۰۱۵) استقلال یادگیرنده عبارتی مشکل‌ساز است و به طور گسترده‌ای با خودآموزی اشتباه می‌شود؛ همچنین از نظر مفهومی غلط‌انداز است، زیرا ارائه تعریف دقیقی از آن آسان نیست. ادبیات به سرعت در حال رشد آن را مورد بحث قرار داده است که آیا استقلال یادگیرنده به منظور ظرفیت است یا رفتار؛ یا این‌که آن توسط مسئولیت‌پذیری یادگیرنده و کنترل یادگیرنده تعیین می‌شود؛ یا این‌که توسعه استقلال یادگیرنده به استقلال معلم مکمل بستگی دارد.

در پژوهشی جدید (پنتن، دریک و کار، ۲۰۰۵ ص ۲۱۳) نشان داده شد که «در آموزش دانشگاهی، پشتکار معمولاً به پیوستاری مطالعه جهت اخذ مدرک دانشگاهی در دوره زمانی تعیین شده اشاره دارد». تحقیقات آن‌ها نشان داد که پشتکار بزرگسالان در یادگیری مستقل بیشتر با پیش‌بینی آن‌ها از موفقیت‌های آینده مرتبط است تا گزینه شرکت در فعالیت‌های یادگیری بیش از فعالیت‌های غیر یادگیری.

یوسوکی (۲۰۰۲، ص ۲) تأکید کرده است که استقلال یادگیرنده به شیوه سازمانی بستگی ندارد، بلکه به گرایش درونی یادگیرنده وابسته است؛ و استقلال یادگیرنده مستلزم آگاهی از هر دو استقلال و همکاری بین معلم و زبان‌آموز و بین زبان‌آموزان با یکدیگر است. به طور ویژه نگرش معلم نسبت به شاگرد خود شاید کلید استقلال یادگیرنده باشد. به منظور ترویج آگاهی یادگیرنده مستقل، در نظر گرفتن ارتباط بین معلم و زبان‌آموز و

ارتباط بین زبان آموزان ضروری است. زبان آموزان معتقدند با رابطه خوب بین معلم و زبان آموزان و بین همکلاسی‌ها، به ساخت هویتی که در توسعه استقلال مهم است پی می‌برند.

یوسوکی (۲۰۰۲، ص ۱۹) پیشنهاد می‌کند که «یادگیرنده باید از طریق فرایند یادگیری زبان اعتماد به نفس و انگیزه خود را افزایش دهد، بنابراین یادگیرنده‌ها به پتانسیل خود پی می‌برند. هم‌زمان آن‌ها باید توانایی خود را جهت خودارزیابی تقویت کنند، و حمایت و شناخت معلم برای آن‌ها بسیار مهم است.» هم‌چنین او اظهار می‌کند که پرورش استقلال تنها به چند تکنیک آموزشی وابسته نیست، بلکه شامل تغییر روش برقراری ارتباط بین معلمان با زبان آموزان است.

اکیندل و ترنیول (۲۰۰۸) پژوهشی جالب توجهی در مورد روش یادگیری گروهی در دانشگاه بوستونا انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که محیط‌های مشارکتی دانش‌آموزمحور برای معلمان و دانش‌آموزان مفید هستند. در این گونه محیط‌ها، زبان آموزان به قدری راحت هستند که از اشتباه کردن در مکالمه با همکلاسی‌های خودهراسی ندارند و از همه مهم‌تر همه دانش‌آموزان فرصت مشارکت در فعالیت‌ها را دارند و معلم قادر است پیشرفت‌ها و رفتارهای آن‌ها را مشاهده و ارزیابی کند. محیط‌های دانش‌آموزمحور، دانش‌آموزان را به یادگیری با همکلاسی‌های خود علاقمند می‌کنند که باعث انگیزه یادگیری در آن‌ها می‌شود. هنگامی که انگیزه یادگیرنده افزایش یابد استقلال آن‌ها نیز در یادگیری بیشتر می‌شود.

تاثیر زمینه‌های فرهنگی در پیاده سازی استقلال یادگیرنده را نباید نادیده گرفت. یکی از راه‌های کشف اثرات احتمالی فرهنگ در تحقق استقلال یادگیرنده در زمینه آموزشی خاص این است که مستقیماً تحقیقات مربوط به استقلال در آن زمینه نسبت به بررسی آمادگی معلم و دانش‌آموزان برای استقلال یادگیرنده صورت پذیرد. از آن جایی که درک استقلال یادگیری در فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است قبل از هرگونه تلاش برای ترویج استقلال یادگیرنده، بررسی آمادگی دانش‌آموزان و معلم برای رویایی با شرایط و موقعیت‌های محیط‌های آموزشی مستقل به صرفه خواهد بود (چن، ۲۰۰۳).

فرناندز (۲۰۰۰) نشان داد که اینترنت جهت یادگیری ابزار مفیدی است. پژوهش وی نشان می‌دهد که اینترنت در یادگیری زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند و هم‌چنین با کلمات مربوط به رشته خود آشنا می‌شوند. نتیجه این که این یک رویکرد پویاتر

برای آموزش زبان انگلیسی است، لذا دانش‌آموزان با مربی که به‌عنوان هماهنگ‌کننده، سرپرست و راهنمای ایفای نقش می‌کنند، مستقل می‌شوند. به‌علاوه از طریق روش آموزش زبان به کمک کامپیوتر مطالعه مستقل و مهارت‌های انگلیسی دانش‌آموز تقویت می‌شود. با پیدایش روش آموزش زبان ارتباط-محور در شرق آسیا، ایده استقلال یادگیرنده موضوع بحث معلمان زبان شد. ایده استقلال سوالات زیادی به‌ویژه در ارتباط با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان جهت یادگیری که مستلزم بررسی بیشتر است را برمی‌انگیزد. هیلی (۱۹۹۹، ص ۳۹۱) اشاره کرده است که مفهوم یادگیری مستقل مفهومی است که بیشتر با فرهنگ غربی همخوانی دارد. لیتلود (۱۹۹۹) نشان داد که با آموزش صحیح، دانش‌آموزان شرق آسیا پایه‌پای دانش‌آموزان کشورهای غربی استقلال یادگیری پیدا می‌کنند و البته معلمان نیز باید محیطی برای تشویق یادگیری مستقل برای دانش‌آموزان فراهم کنند. هلدن و یوسوکی (۱۹۹۹) در پژوهش‌های خود نشان دادند که دانش‌آموزان ژاپنی ترجیح می‌دهند که معلمان بیشتر نقش غیر سنتی داشته باشند تا این که در نقش یک سخنران ساده ظاهر شوند. مطالعات چن (۲۰۰۱) درباره آمادگی، میل و توانایی یادگیری مستقل زبان‌آموزان در دانشگاه هنگ‌کنگ نشان می‌دهد که چگونه هنجارهای رفتاری و اجتماعی مانع از پیشرفت استقلال زبان‌آموزان می‌شود. براساس نتایج نظرسنجی از زبان‌آموزان، وی پیشنهاد می‌دهد که معلمان باید با بالا بردن آگاهی زبان‌آموزان و بازنگری رویکردهای آموزشی که مانع از استقلال آن‌ها می‌شود ایده یادگیرنده مستقل را ترویج دهند.

در مطالعات کنونی تفاوت جنسیتی نیز مورد توجه قرار گرفته است، زیرا زبان‌آموزان دختر در یادگیری زبان انگلیسی در برخی موارد بهتر عمل می‌کنند (ردفیلد، باندی و نیوفر، ۲۰۰۱). برخی مطالعات در مورد ارتباط بین جنسیت و استقلال در آسیای شرقی انجام شده است. گو و فونگ (۱۹۹۷) پس از تجزیه و تحلیل راهبردهای آموزشی زبان‌آموزان چینی اظهار داشتند که اگر چه زبان‌آموزان دختر بیش از زبان‌آموزان پسر از هر شش گروه راهبردی استفاده کردند، اما تنها در دو دسته تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای وجود داشت: عاطفی و جبرانی. کاتو (۲۰۰۵) زبان‌آموزان ژاپنی را مورد بررسی قرار داد و اعلام کرد که زبان‌آموزان دختر بیش از پسران از شش گروه استراتژی استفاده کردند و تفاوت جنسیتی قابل‌توجهی در راهبرد اجتماعی-عاطفی وجود داشته است. اسپرات، هامفریز و چن (۲۰۰۲) از طریق پرسش‌نامه چهاربخشی به جمع‌آوری

داده‌ها پرداختند. سوالات پرسش‌نامه فعالیت‌های واقعی که زبان‌آموزان در داخل و خارج کلاس انجام می‌دادند که می‌تواند به‌عنوان نشانه‌های رفتاری یادگیری زبان مستقل دیده شوند را مورد بررسی قرار دادند. این مطالعه نشان داد که ۱۰ مورد از ۲۲ فعالیت به‌طور گسترده‌ای تمرین می‌شدند، زیرا بیشتر زبان‌آموزان اظهار کردند که بیشتر اوقات با آن‌ها درگیر بودند؛ این فعالیت‌ها بیشتر مربوط به سرگرمی و ارتباطات می‌باشد و ۱۲ فعالیتی که کمتر تمرین شده‌اند مربوط به یادگیری رسمی انگلیسی بوده است. طبق نظر اسپرات و همکارانش، معلمان باید فعالیت‌هایی را برای زبان‌آموزان انتخاب کنند که در حال حاضر با آن درگیرند، نه فعالیت‌هایی که نیاز به تغییر رفتار و نگرش آن‌ها باشد. یلدریم (۲۰۰۸) آمادگی ۱۰۳ زبان‌آموز اهل ترکیه جهت استقلال یادگیرنده را از طریق پرسش‌نامه بررسی کرد. این تحقیق نشان داد که زبان‌آموزان ظاهراً آمادگی مسئولیت‌پذیری در بیشتر زمینه‌های روند فراگیری زبان را دارند.

در سال تحصیلی ۲۰۱۴-۲۰۱۳ در دانشگاه کوکایلی در ترکیه برای دانش‌آموزان دبیرستانی به‌منظور دریافت این که آیا آموزش راهبردهای یادگیری به زبان‌آموزان، استقلال آن‌ها را افزایش می‌دهد یا خیر، پژوهشی صورت گرفت. این پژوهش نشان داد که بین استقلال یادگیرنده و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان ارتباطی وجود دارد. زبان‌آموزان با به‌کارگیری بیشتر از راهبردها از استقلال بیشتری با به‌عهده گرفتن مسئولیت فرایند یادگیری خود برخوردار هستند. اگر در برنامه آموزشی کارآموزی زبان‌آموزان را هدف قرار دهیم، می‌توانیم به افزایش استقلال زبان‌آموزان کمک کنیم (اوکوموس سیلان، ۲۰۱۵).

در پژوهشی که در سال ۲۰۱۶ توسط ارتروک در ترکیه انجام شد این نتیجه حاصل شد که از دیدگاه سنتی که معلمان را به‌عنوان منبع اصلی محتوای آموزشی می‌داند با دیدگاه مدرن که یادگیری توسط فناوری جدید را مورد تأکید قرار می‌دهد مغایرت دارد. در بعضی فرهنگ‌ها معلم‌ها خودشان مستقل نمی‌باشند و نیز در زمانی که دانش‌آموز بوده‌اند به آن‌ها فرصت کافی برای گسترش مهارت‌هایشان به‌عنوان یادگیرنده مستقل داده نشده است. بنابراین نباید از آن‌ها انتظار ترویج استقلال را داشت در حالی که آن‌ها قادر نیستند تفکرات و فرایند خود-مدیریتی را درون برنامه آموزشی خود بگنجانند.

بدین ترتیب پژوهش ارتروک (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که استقلال یادگیری به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی می‌تواند بروی زبان‌آموزان تأثیر بگذارد و می‌تواند تأثیر مثبتی بروی

زبان‌آموزان داشته باشد. بنابراین اگر نتیجه چنین باشد به معلمان زبان انگلیسی کمک می‌کند تا نقش استقلال را در برآوردن نیازهای زبان‌آموزان و عواملی که در یادگیری زبان انگلیسی مؤثر است بشناسند. به علاوه نتیجه می‌تواند پیشنهادهای و روش‌های جدیدی برای معلمان زبان انگلیسی جهت رشد استقلال زبان‌آموزان انگلیسی داشته باشد.

لذا هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی میزان برداشت مفهوم استقلال یادگیری معلمان و زبان‌آموزان در ایران و ترکیه به منظور توسعه یادگیری مستقل به کمک معلم مجهز به راهبردهای یادگیری مستقل می‌باشد. به همین منظور این پژوهش به سوالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱. آیا رابطه معنی‌داری بین میزان برداشت از مفهوم استقلال یادگیری بین زبان‌آموزان و معلمان ایرانی وجود دارد؟
۲. آیا رابطه معنی‌داری بین میزان برداشت از مفهوم استقلال یادگیری بین زبان‌آموزان و معلمان اهل ترکیه وجود دارد؟
۳. آیا تفاوت معنی‌داری بین میزان برداشت از مفهوم استقلال یادگیری بین معلمان ایرانی و معلمان اهل ترکیه وجود دارد؟
۴. آیا تفاوت معنی‌داری بین میزان برداشت از مفهوم استقلال یادگیری بین زبان‌آموزان ایرانی و زبان‌آموزان اهل ترکیه وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

۳-۱. آزمودنی‌ها

در این پژوهش روش نمونه‌گیری در دسترس جهت انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس در دسترس بودن آن‌ها به کار گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۹۰ دانش‌آموز زبان انگلیسی در سطح متوسط به بالا و معلمان مؤسسه زبان در تهران و استانبول هستند. ۱۹۴ شرکت‌کننده از مؤسسه شکوه شامل ۱۰۱ معلم (۵۴ مرد و ۴۷ زن) و ۱۷۹ زبان‌آموز (۸۰ مرد و ۹۹ زن) و ۱۴۹ شرکت‌کننده از مؤسسه برلیتز ترکیه شامل ۷۵ معلم (۴۱ مرد و ۳۴ زن) و ۱۳۵ زبان‌آموز (۷۵ مرد و ۶۰ زن) در این پژوهش مشارکت داشتند. با استناد به سطح کتاب‌های آموزشی (American English File: Book 4) و بر اساس آزمون‌های پایان ترم استاندارد که زبان‌آموزان ضعیف را از قوی جدا می‌کند می‌توان گفت که دانش‌زبان

انگلیسی زبان آموزان در سطح بالای-متوسط بوده است.

۲-۳ ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو پرسش‌نامه استفاده شد: «استقلال یادگیرنده از نگاه معلم» (کامیلری، ۱۹۹۷) و «خودارزیابی نقش یادگیرنده و معلم» (چن، اسپرات و هومفریز، ۲۰۰۲). هر دو پرسش‌نامه به زبان انگلیسی بین زبان آموزان ترکیه‌ای و به زبان فارسی در بین زبان آموزان ایرانی توزیع شد. هدف پرسش‌نامه «خودارزیابی نقش یادگیرنده و معلم» ارزیابی میزان برداشت معلمان و زبان آموزان از مفهوم استقلال یادگیری می‌باشد. بخش اول این پرسش‌نامه اطلاعاتی درباره هدف از انجام پژوهش ارائه می‌کند و اطلاعاتی نظیر نام و جنسیت و رشته تحصیلی شرکت‌کنندگان را جمع‌آوری می‌کند. بخش دوم شامل ۵۲ سوال می‌باشد. بخش مسئولیت‌پذیری از طریق سؤال‌های ۱ تا ۱۳ سنجیده می‌شود. بخش توانایی‌ها از طریق سؤال‌های ۱۴ تا ۲۴ سنجیده می‌شود. انگیزه در سوال ۲۵ سنجیده می‌شود. بخش فعالیت‌های خارج از کلاس از طریق سؤال‌های ۲۶ تا ۴۷ ارزیابی می‌شود. و در نهایت بخش فعالیت‌های داخل کلاس از طریق سؤال‌های ۴۸ تا ۵۲ سنجیده می‌شود. برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌نامه ۳۰ دقیقه زمان در نظر گرفته شده است.

نسخه انگلیسی پرسش‌نامه «استقلال یادگیرنده از نگاه معلم» در بین معلمان ایرانی و ترک پخش شد. هدف پرسش‌نامه «استقلال یادگیرنده از نگاه معلم» بررسی دیدگاه معلمان در مورد استقلال یادگیرنده است. که این پرسش‌نامه دارای دو بخش است. بخش اول پرسش‌نامه شامل اطلاعاتی راجع به پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات شرکت‌کنندگان از قبیل تجربه تدریس، نوع مدرسه، موضوع تدریس و سن زبان آموزان است و بخش دوم آن شامل ۱۳ سؤال ۵ گزینه‌ای (اصلاً، کمی، نسبتاً، زیاد، خیلی زیاد) است. زمان در نظر گرفته شده برای این پرسش‌نامه ۱۰ دقیقه است.

۳-۳. روال اجرای آزمون

در ابتدا از میزان مقبولیت پایایی هر دو پرسش‌نامه اطمینان حاصل شد و بر آن‌ها آزمایش پایلوت (مقدماتی) انجام داده شد. پرسش‌نامه «خودارزیابی نقش یادگیرنده و معلم» در آزمایش پایلوت (مقدماتی) با ۳۶ شرکت‌کننده دارای پایایی ۰.۷۸ و پرسش‌نامه «استقلال یادگیرنده: از نگاه معلم» با ۱۵ شرکت‌کننده دارای پایایی ۰.۷۵ بود. لذا هر دو پرسش‌نامه از میزان پایایی نسبتاً مطلوبی برخوردار بودند. روایی محتوایی هر دو پرسش‌نامه نیز

پس از بررسی توسط دو متخصص آموزش زبان انگلیسی دارای مدرک دکترای مورد تأیید قرار گرفت.

داده‌ها در نیمه دوم سال تحصیلی ۲۰۱۵-۲۰۱۴ در دو موسسه شکوه و برلیتز ترکیه جمع‌آوری شدند. پژوهش‌گر دوم مقاله حاضر پس از دریافت مجوز لازم پرسش‌نامه‌های مربوط به موسسه شکوه در تهران را توزیع و جمع‌آوری کرد و در استانبول کار جمع‌آوری داده‌ها را یکی از دوستان پژوهش‌گر دوم انجام داد.

۴. یافته‌های پژوهش:

آمار توصیفی برای یافتن میانگین و انحراف استاندارد استقلال زبان‌آموزان استفاده قرار گرفت. جهت به دست آوردن رابطه بین میزان برداشت معلم‌ها و زبان‌آموزان ایرانی از استقلال و ارتباط بین ادراک معلم‌ها و زبان‌آموزان اهل ترکیه از استقلال ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده قرار گرفت. آزمون تی جهت یافتن اختلاف بین برداشت معلم‌های ایرانی و معلمان اهل ترکیه از مفهوم استقلال یادگیری و نیز اختلاف بین برداشت زبان‌آموزان ایرانی و زبان‌آموزان اهل ترکیه از این مفهوم انجام شد.

۴.۱) عملکرد کلی پرسش‌نامه «خودارزیابی نقش یادگیرنده و معلم»:

این پرسش‌نامه ۶۵ سؤالی در خصوص ارزیابی نقش معلم و زبان‌آموز در مورد مفهوم استقلال یادگیری است. جدول ۱ انحراف استاندارد و میانگین زبان‌آموزان در آزمون استقلال در همه قسمت‌های پرسش‌نامه برای زبان‌آموزان ایرانی و اهل ترکیه را نشان می‌دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی در خصوص نقش معلم و زبان آموز

میانگین		انحراف استاندارد		
		زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	
زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	مسئولیت‌پذیری
۸۸,۷۹	۸۸,۸۱	۱۱,۶۰	۱۰,۵۶	
۳۷,۳۷	۳۹,۴۱	۱۰,۵۲	۵,۸۳	توانایی‌ها
۳,۴۷	۳,۷۸	.۹۸	.۹۰	انگیزه
۶۸,۷۵	۶۹,۷۲	۷,۲۶	۶,۳۲	فعالیت‌های خارج از کلاس
۱۵,۷۵	۱۵,۷۹	۲,۵۵	۲,۵۶	فعالیت‌های درون کلاس
۲۱۴,۴۹	۲۱۷,۵۲	۲۱,۶۷	۱۶,۳۱	مجموع

۴.۲) برداشت معلمان نسبت به مفهوم استقلال یادگیری

۱۳ سوال پرسش‌نامه «استقلال یادگیرنده: از نگاه معلم» در خصوص استقلال یادگیرنده می‌باشد. جدول ۲ میانگین دیدگاه معلم نسبت به استقلال یادگیرنده را نشان می‌دهد.

جدول ۲: آمار توصیفی در خصوص استقلال یادگیرنده از دیدگاه معلم

میانگین		انحراف استاندارد		
		زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	
زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	زبان آموزان ایرانی	زبان آموزان ترکیه‌ای	دیدگاه معلمان مرد
۳۳,۰۷	۳۶,۲۲	۸,۳۰	۶,۶۹	
۳۵,۴۵	۳۳,۳۸	۷,۰۱	۶,۱۵	دیدگاه معلمان زن

۴.۳) بررسی پرسش‌های پژوهش

جدول ۳: ضریب همبستگی بین میزان برداشت معلمان و زبان‌آموزان ایرانی از استقلال

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی پیرسون
استقلال معلمان ایرانی	۳۴,۱۷	۷,۷۸	.۰۲
استقلال زبان‌آموزان ایرانی	۲۱۳,۹۵	۲۰,۷۹	

جدول ۳ همبستگی بین استقلال معلمان ایرانی و استقلال زبان‌آموزان ایرانی را نشان می‌دهد. ارتباط بین دو متغیر ۰.۰۲ است. این مقدار ضریب همبستگی پیرسون حاکی از ارتباط خیلی ضعیف است

جدول ۴: ضریب همبستگی بین میزان برداشت معلمان و زبان‌آموزان اهل ترکیه از استقلال

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی پیرسون
استقلال معلمان اهل ترکیه	۳۴,۹۳	۶,۵۶	-۰.۱
استقلال زبان‌آموزان اهل ترکیه	۲۱۷,۵۱	۱۶,۳۱	

جدول ۴ ارتباط بین استقلال معلمان ترکیه‌ای و زبان‌آموزان اهل ترکیه را نشان می‌دهد. ارتباط بین این دو متغیر ۰.۰۱- است. این میزان همبستگی پیرسون حاکی از ارتباط خیلی ضعیف و منفی است.

جدول ۵: اختلاف بین میزان برداشت معلمان ایرانی و ترکیه‌ای از استقلال

متغیر	موسسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دیدگاه معلمان	معلمان ایرانی	۱۰۱	۳۴,۱۷	۷,۷۸
	معلمان اهل ترکیه	۷۵	۳۴,۹۳	۶,۵۶

جدول ۶: آزمون تی بین میزان برداشت معلمان ایرانی و ترکیه‌ای از استقلال

آزمون تی برای برابری میانگین				
دیدگاه معلم	بر مبنای واریانس برابر	تی	اختلاف میانگین	استاندارد تفاوت خطا
		-۰.۶۷	-۰.۲۲	۲,۱۵

طبق جدول ۵ و جدول ۶ تفاوت قابل‌توجه‌ای بین معلمان ایرانی (میانگین: ۳۴.۱۷، انحراف استاندارد: ۷.۷۸) و معلمان ترکیه‌ای (میانگین: ۳۴.۹۳، انحراف استاندارد: ۶.۵۶)؛ تی(۱۷۴) = -۰.۶۷ وجود ندارد.

جدول ۷: اختلاف بین میزان برداشت زبان‌آموزان ایرانی و ترکیه‌ای از استقلال

متغیر	مؤسسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
استقلال زبان‌آموز	زبان‌آموزان ایرانی	۱۷۹	۲۱۳,۹۵	۲۰,۷۹
	زبان‌آموزان ترکیه‌ای	۱۳۵	۲۱۷,۵۱	۱۶,۳۱

جدول ۸: آزمون تی بین میزان برداشت زبان‌آموزان ایرانی و ترکیه‌ای از استقلال

آزمون تی برای برابری میانگین				
	بر مبنای واریانس برابر	تی	اختلاف میانگین	استاندارد تفاوت خطا
استقلال زبان‌آموزان	-۱,۶۴	-۳,۵۶	۲,۱۶	

طبق جدول ۸ اختلاف قابل‌توجهی بین زبان‌آموزان ایرانی و ترکیه‌ای وجود ندارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری:

در این پژوهش به این نتیجه رسیدیم که ارتباطی بین میزان برداشت از مفهوم استقلال یادگیری بین معلمان و زبان‌آموزان ایرانی وجود ندارد. این بدان معناست که افزایش استقلال زبان‌آموز لزوماً به معنای افزایش درک معلمان از مفهوم استقلال نیست و برعکس، زیرا همبستگی بین دو متغیر ناچیز بوده است ($r=0.02$). هم‌چنین ضریب همبستگی پایین بین استقلال معلمان و زبان‌آموزان اهل ترکیه نیز ناچیز و در عین حال منفی بود ($r=-0.01$). این نشان می‌دهد که ارتباطی بین این دو متغیر وجود ندارد. به عبارت دیگر افزایش استقلال زبان‌آموز لزوماً به معنای کاهش درک معلم از استقلال زبان‌آموز نیست و برعکس زیرا همبستگی بین دو متغیر منفی و ناچیز است.

بر اساس آزمون تی اختلاف قابل‌توجه‌ای بین معلمان ایرانی و معلمان اهل ترکیه بر متغیرها وجود ندارد. هم‌چنین آزمون تی بین زبان‌آموزان ایرانی و ترکیه‌ای نشان

می‌دهد که اختلافی بین این دو متغیر نیز وجود ندارد. این بدان معنی است که بین استقلال زبان‌آموزان ایرانی و اهل ترکیه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

نتایج پژوهش حاضر با برخی از پژوهش‌های خارجی و داخلی انجام شده همسو است که به برخی از آن‌ها در پایین اشاره می‌شود.

مطابق یافته‌های پژوهش یلدریم (۲۰۰۸) جهت آمادگی زبان‌آموزان برای استقلال یادگیرنده به روی ۱۰۳ زبان‌آموزان اهل ترکیه که به‌وسیله پرسش‌نامه اسپرات انجام شده است، زبان‌آموزان آمادگی مسئولیت‌پذیری در بیشتر مراحل یادگیری زبان را دارند. بیشتر شرکت‌کنندگان به فعالیت‌های خارج از کلاس می‌پردازند. طبق نظر یلدریم (۲۰۰۸)، آگاهی معلم از این فعالیت‌ها کمک بزرگی است تا با به‌کارگیری این فعالیت‌ها شرایط را برای تشویق یادگیری مستقل فراهم آورد. که در این پژوهش به تأثیر معلم بر استقلال دانش‌آموز اشاره دارد در حالی که پژوهش حاضر ارتباط بین میزان ادراک استقلال معلمان و دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند.

بر اساس مطالعات هولدن و یوسوکی (۱۹۹۹) زبان‌آموزان ژاپنی شرایط مناسب جهت گسترش استقلال را نداشتند، زیرا یادگیری زبان معمولاً معلم‌محور بوده است. نتیجه مطالعات آن‌ها نشان داد که زبان‌آموزان، معلمانی که نقش غیر سنتی دارند را بر کسانی که به سادگی دانش خود را انتقال می‌دهند ترجیح می‌دهند. استقلال زبان‌آموزان شرق آسیا کمتر از غربی‌ها نیست، اما هنجارهای آموزشی و رفتاری در ژاپن مانع از استقلال یادگیرنده می‌شود.

نصیری، اسلامی، وحید دستجردی و امیریان پژوهشی در سال ۲۰۱۴ انجام دادند که در آن درک و شیوه معلمان زبان انگلیسی درباره اهمیت راهبردهای افزایش استقلال یادگیرنده در ایران مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که معلمان از راهبردها به اندازه‌ای که آن‌ها را مهم می‌دانند استفاده نمی‌کنند. همچنین از دیدگاه معلمان سه دلیل مهم برای اختلاف بین تفکرات معلم با عملکرد واقعی او وجود دارد: ۱- کمبود زمان، ۲- آزمون ورودی دانشگاه، ۳- عدم آموزش‌های کافی برای معلمان زبان انگلیسی در رابطه با ایده استقلال یادگیرنده. در این پژوهش ادراک معلمان از اهمیت راهبردهای استقلال دانش‌آموزان را می‌سنجد که تا حدودی با پژوهش حاضر در یک راستا قرار دارند.

در پژوهشی که یاگسیوگلو (۲۰۱۵) بر دانشجویان دانشگاه دوکوزایولول در ترکیه انجام داد وی اظهار داشت که از روش‌ها و فعالیت‌های متفاوتی جهت ایجاد انگیزه در

زبان‌آموزان در کلاس استفاده کرده است. این پژوهش نشان داد که اگر زبان‌آموزان به مسئولیت‌های خود در کلاس آگاه نباشند هرگز در یادگیری زبان جدید موفق نخواهند بود. استقلال یادگیرنده، مسئولیت‌پذیری یادگیرنده و انگیزه همیشه با هم مرتبط هستند و برای افزایش آن‌ها در زبان‌آموزان معلم باید از برنامه‌های کاربردی کلاسی آگاه باشد. در این پژوهش به اهمیت استقلال یادگیرنده توسط راهبردها اشاره دارد درحالی‌که پژوهش حاضر ادراک یادگیرنده از استقلال را مورد بررسی قرار می‌دهد.

هم‌چنین درخشش و فاطمی جهرمی (۱۳۹۶) و رشوند سمیاری و آزاد (۱۳۹۷) در پژوهش‌های انجام شده جدید خود در ایران تاثیر به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بررسی کرده‌اند. نتایج این دو پژوهش نیز با مقوله اهمیت ادراک یادگیرنده از مفهوم استقلال همسو می‌باشد.

الشکسی (۲۰۰۹) مطالعه دیگری در مورد دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در عمان در رابطه با استقلال یادگیرنده انجام داده است. معلمان برای زبان‌آموزان مستقل این سه ویژگی را تعریف کردند: آن‌ها برای یافتن اطلاعات مورد نیاز از کامپیوتر و دیکشنری استفاده می‌کنند و اگر مطلبی را متوجه نشوند از معلم برای توضیح بیشتر سوال می‌کنند. و سرانجام معلمان برای پیشرفت استقلال یادگیرنده پیشنهادهای داده‌اند نظیر استفاده از انواع آزمون‌ها، تکلیف‌های چالشی، افزایش زمان مکالمه یادگیرنده‌ها.

با ایجاد محیط یادگیری مثبت استقلال زبان‌آموزان بیشتر می‌شود. بین زبان‌آموزان و معلمان باید رابطه متقابل حمایتی و تشویقی وجود داشته باشد. چنین ارتباطی موجب می‌شود هر دو آن‌ها یک رابطه دوستانه داشته باشند که می‌تواند استقلال زبان‌آموزان را تقویت کند. معلم‌ها باید استرس را در محیط یادگیری کاهش دهند و استقلال را از طریق راهکارهای مختلف تدریس گسترش دهند.

در پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت. به‌عنوان مثال معلم‌ها و زبان‌آموزان انتخاب شده تنها از موسسه‌های برلیتز و شکوه بودند بنابراین نمی‌توان یافته‌ها را تعمیم داد. هم‌چنین باید خاطر نشان کرد که زبان‌آموزان تنها از سطح بالایی متوسط انتخاب شدند. زمان محدودیت دیگری بود که باید به آن توجه کرد چرا که بیشتر شرکت‌کنندگان اهل ترکیه به هنگام جمع‌آوری داده‌ها در تعطیلات بودند.

در پژوهش‌های آتی می‌توان از ابزارهای دیگری نظیر مصاحبه برای درک بهتر و نتایج جدیدتر از سنجش میزان برداشت زبان‌آموزان و معلمان از استقلال یادگیرنده در

کشورهای مختلف استفاده کرد. و همچنین تاثیر استقلال بر مهارت هایی نظیر گوش دادن و خواندن را بررسی کرد و یا حتی می توان تاثیر استقلال بر عملکرد معلم را مورد ارزیابی قرار داد.

A Survey of ELT Teachers and Learners' Perception of Learner's Autonomy in Iran and Turkey

Sasan Baleghizadeh¹

Maryam Moghimi²

Abstract:

Introduction: *By acquiring a new language, people can not only come to respect differences, but also realize that they live in a small world. Although there are many positive aspects regarding acquiring a new language, not every person who attempts to learn a new language succeeds in obtaining the ability to effectively communicate for several reasons such as losing motivation and confidence towards learning, lacking an effective learning environments, and so forth. There is no doubt that teachers play a significant role in producing successful language communicators. Teachers are able to maintain and control students' motivation towards studying both inside and outside the classroom, which certainly produces students' confidence in their communication skills. In addition to the significant role of the teacher in the language learning process, students must also make an extensive effort to acquire a target language on their own. After careful consideration of the role of the instructor and learner in language development, we can come to the conclusion that effective language learning requires fruitful teaching and learner autonomy.*

Background of the study: *It is often said that the concept of learner autonomy is Western, and does not fit in the Asian context. For example, Healey (1999, p. 391) mentions that "learner self-direction and autonomous learning are Western concepts that fit smoothly in the US culture in particular." However, Littlewood (1999) claims that, with proper learner training, East Asian students have the same capacity for autonomy as their counterparts in Western countries, and language teachers should create environments that encourage learner autonomy. Chan's (2001) study which investigated students' readiness, willingness, and capacity to learn autonomously at Hong Kong University also shows how educational and behavioral norms prevent learners from developing their autonomy.*

1. Associate Professor of English Teaching, Shahid Beheshti University, (Corresponding Author), Tehran, Iran.

2. MA. Student of Teaching English, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Methodology: *The participants of this study were 490 upper-intermediate EFL students and teachers from two institutes in Tehran, Iran, and Istanbul, Turkey. There were 194 participants from Shokouh Language Institute, including 101 teachers and 179 students and 149 participants from Berlitz School in Turkey, including 75 teachers, and 135 students. In this study two instruments were used, The Role of Learners and Teachers Test and Learner Autonomy: the Teachers' views. The Role of Learners and Teachers Test was administered in English to Turkish students with the classification of autonomy questions. The items of this questionnaire were on a five-point Likert scale (items 1 – 25) and four-point Likert scale (items 26 – 52). This questionnaire was translated into Persian and checked by two experts. Another instrument, Learner Autonomy: the Teachers' Views Test was administered in English to Turkish and Iranian teachers with the classification of learners' autonomy questions. As mentioned before, the items of this questionnaire were on a five-point Likert scale (items 1 – 13). To make sure that both instruments enjoy an acceptable level of reliability, they were both pilot tested.*

Discussion and conclusion: Both groups of participants (Iranian & Turkish) were found to have an average level of autonomy based on the scores on the Role of Learners and Teachers Test. The learners' autonomy of the participants can be due to a variety of reasons such as the quality of the language education. The correlation between Iranian teachers' autonomy and Iranian learners' autonomy was very poor. Further, the correlation between Turkish teachers' autonomy and Turkish learners' autonomy was negative. It was found that teachers and the aforementioned institutes were affected by learners' autonomy through improving their knowledge, methods and materials.

Keywords: *Iranian teachers and language learners, Turkish teachers and language learners, Learner's autonomy, Perception.*

References :

- Akindele, D., & Trennepohl, B. (2008). Breaking the culture of silence: Teaching writing and oral presentation skills to Botswana university students. *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 154-166.
- Al-Shaqsi, T. S. (2009). Teachers' beliefs about learner autonomy. In S. Borg (Ed.), *Researching English language teaching and teacher development in Oman* (pp165-157 .). Muscat: Ministry of Education, Om.
- Benson, pp. 157-165, & Lor, W. (1998). *Making sense of autonomous language*

learning. English center monograph ,No. 2. Hong Kong: The University of Hong Kong.

- Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered teaching and learner autonomy. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*.
- Brady, A. (2002). Emancipatory student higher learning: The role of autonomy authenticity, and criticality. In A. S. Mackenzie & T. Newfields (Eds.) *Curriculum innovation, testing and evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference* (pp. 71-78). Kyoto: Kyoto Institute of Technology.
- Camilleri, G. (1997). *Report on workshop no: 8/97 Learner autonomy: The teachers' views* . Graz: European Center for Modern Languages.
- Carr, P. B. (1999). The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner (Doctoral dissertation, The George Washington University, *(1999Dissertation Abstracts International, 6(11) 3849*.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education, 6(4)*, 505-518.
- Chan, V. (2003). Autonomous Language Learning: the teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education, 8(1)*, 54-33.
- Derakhshesh, A., & Fatemi Jahromi, S. A. (2018). Motivational beliefs: Impact on the capacity to employ self-regulatory strategies among university EFL learners. *Critical Language & Literary Studies, 14*, 141-167.
- Derrick, M. G. (2001). The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning (Doctoral dissertation, The George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International, 62 (05)*, 2533.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System, 23 (2)*, 165-174.
- Ebata M. (2010). Awakening opportunity: 3 elements to foster learners' autonomy. ERIC: ED511721.
- Ertürk N. O. (2016). Language learner autonomy: Is it really possible? *Procedia - Social and Behavioral Sciences 232*, 650-654.
- Fernandez, J. M., P. (2000). Learner autonomy and ICT: A web-based course of English for psychology. *Educational Media International, 37 (4)*, 257-261.
- Goh, C., & Foong, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look

- at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Healey, D. (1999). Theory and research: Autonomy in language learning. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice and critical issues* .(402 –391) Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
 - Holden, B., & Usuki, M. (1999). Learner autonomy in language learning: A preliminary investigation. *Bulletin of Hokuriku University*, 23, 191-203, .
 - Holec . H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
 - Holmes, G. & Cooper, M. (2000). Dichotomy false andragogy vs pedagogy, *The Journal of Technological Studies*, 26(2), 50-55.
 - Kato, S (2005). How language learning strategies affect English proficiency in Japanese university students. *Journal of the Faculty of Human Studies Bunkyo Gakuin University*, 7 (1) ,239-262 .
 - Kimball, A. C. (2007). You signed the line: Collegiate student-athletes ‘perceptions of autonomy. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 818-835.
 - Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
 - Little, D. (2015). Learner Autonomy and Second/Foreign language Learning. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, Avenue Campus, Highfield, University of Southampton, Southampton, S017 1BF. Retrieved 24 April 2015 from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref2>
 - Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
 - Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
 - Nasiri N., Eslami Rasekh A, Vahid Dastjerdi H, & Amirian Z. (2015). A study of Iranian EFL teachers ‘perceptions and practices regarding learner autonomy. *International Journal of Research Studies in Education*, 3-12, 4(4).
 - Okumus Ceylan N(2015) .). Fostering learner autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 85-93,199.
 - Ponton, M. K. (1999). The measurement of an adult’s intention to exhibit personal

- initiative in autonomous learning (Doctoral dissertation, The George Washington University, 1999). Dissertation Abstracts International, A, 3933, (11)60.
- Ponton, M.K., Derrick, M.G., & Carr, P.B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly* 55 (2), 116-128.
 - Rashvand Semiyari, Sh., & Azad, M. (2019). The impact of personality traits and self-regulated learning strategies on university students' vocabulary and structure learning. *Critical Language & Literary Studies*, 15, 153-178.
 - Redfield, M., Bundy, D., & Nuefer, R. (2001). Are there gender differences in English proficiency: Looking at non English majors. *Osaka Keidai Ronshu*, 52. (2) 215-223,.
 - Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Schmenk, (B2005) . Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly* 107- ,39(1), 107-118.
 - Smith R. (2008). Key concepts in ELT: Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
 - Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL* 24. (2),138-151.
 - Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6. (3), 245-266.
 - Usuki, M. (2000). Promoting learner autonomy: learning from the Japanese language learners 'perspectives. ERIC: FL026604.
 - Usuki, M. (2002). Learner autonomy: Learning from the student's voice .ERIC: FL027532.
 - Yagcioglu O. (2015) New approaches on learner autonomy in language learning. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*,199,428-435.
 - Yildirim, O. (2008). Turkish EFL learners 'readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 65-80.