

## Autonomy in Second Language Learning: Persian Language Learners' Perceptions of Their Responsibilities, Abilities and Motivations

Vol. 12, No. 1, Tome 61  
pp. 427-456  
April & May 2021

Amirreza Vakilifard<sup>1\*</sup>  & Hamed Sabokbar<sup>2</sup>

### Abstract

Persian language learners have to attain an acceptable proficiency in Persian language at Iranian universities in a short period of time. The teacher-centered teaching environment has thus been modified to become a learner-centered learning environment, so that Persian learners are able to achieve autonomy and control their own learning process. In this regard, the current study investigates Non-Iranian Persian learners' readiness for autonomy. To collect data, 155 advanced level Persian learners participated in this research. Tamer's questionnaire (2013) comprised of four sections including responsibilities, abilities, motivations and activities done inside and outside the classroom, was applied. The answers of Persian learners suggested a discrepancy between responsibilities section and the other three sections including: abilities, motivation, and activities performed inside and outside the classroom. They assigned most of the learning responsibilities to teachers. Thus they considered themselves able, and motivated to learn Persian autonomously. Furthermore, Persian learners viewed themselves active in performing inside and outside the classroom. This could be ascribed to Persian learners' lack of confidence. Furthermore, statistical investigations showed an inverted and significant relationship between Persian learners' perception of responsibilities and activities performed inside the classroom. On the other hand, a direct and significant relationship was found between Persian learners' abilities, motivation, and activities performed inside and outside the classroom. Moreover, a direct and significant relationship was found between motivation and performance inside and outside the classroom. Another finding of the current study was the existence of direct and significant relationship between activities performed inside and outside the classroom.

**Keywords:** Autonomy, Persian language learning, Non-Iranian Persian Language Learners, Responsibility, Ability, Motivation

1. Corresponding author; Associate professor, Department of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran,

Email: [vakilifard@hum.ikiu.ac.ir](mailto:vakilifard@hum.ikiu.ac.ir); ORCID ID: <https://orcid.org/0000000242804539>

2. Master of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Received: 23 October 2019  
Received in revised form: 21 January 2020  
Accepted: 16 February 2020

Applicants who intend to study in Iranian universities must learn Persian language over a short time span and master the language considerably. For this reason, while learning from their teachers, they must take responsibility for their own learning. In general, in recent years second language teaching has observed a change from teacher-centered pedagogy to learner-centered pedagogy in order to encourage learners to assume responsibility for their own learning and achieve autonomy.

Before discussing how Persian language learners could achieve autonomy, one needs to know their level of readiness to become autonomous, as well as their needs and shortcomings in this matter. Thus, the present study examined non-Iranian Persian language learners' readiness to become autonomous and sought to answer these questions: 1. What understanding do Persian learners have of their own responsibilities, abilities, motivations, and out-of-class and in-class activities? 2. What is the relationship between Persian learners' abilities and their motivation, out-of-class activities, and in-class activities? 3. What is the relationship between Persian students' motivation and their out-of-class and in-class activities?

The subjects included 155 non-Iranian Persian language learners whose proficiency level was advanced. To collect data, Tamer Questionnaire (2013) was used which had four sections of responsibilities, abilities, motivation, and out-of-class and in-class activities. Responsibilities section examined Persian learners' perspectives on the responsibility of learning Persian. The purpose of the abilities section was to examine the learners' ability to learn Persian independently and without the help of a teacher. The motivation section examined Persian learners' level of motivation to learn Persian language. The activities section covered out-of-class and in-class activities that Persian learners had voluntarily done since the beginning of the school year. Participants answered the questions on a Likert scale. At the end of the questionnaire, an open response section was added so that the learners could offer their suggestions for the betterment of Persian language teaching at the universities.

Findings of the questionnaire in the responsibilities section indicated that, in the first place, Persian language learners consider language learning as the joint responsibility of themselves and their teachers. In the second place, they considered only teachers as responsible, and in the third place, they considered themselves responsible for learning. In the case of in-class activities, they considered teachers to be responsible, but in the case of out-of-class activities they considered themselves responsible. In the abilities section, Persian learners assessed their ability to learn without the help of a teacher as "good" in the first place and "average" in the second place. In the motivation section, Persian students considered themselves to have the necessary motivation to learn Persian. In the activities section, Persian students declared themselves somewhat active inside and outside the classroom. In the final section, Persian learners made suggestions for the improvement of Persian language teaching. In general, Persian students' answers indicated a kind of contradiction between the responsibilities section and the abilities, motivation, and out-of-class and in-class activities. Findings showed that Persian learners considered themselves to have the necessary abilities and motivation to learn Persian autonomously and considered themselves active in out-of-class and in-class activities, yet they placed most of the responsibility for learning on the teachers. This issue could be explained in terms of Persian students' educational dependence on teachers. This dependence may be due to the educational environment in Iran or in the countries from which Persian learners come. Further analyses showed that Persian learners do not have enough self-confidence.

In summary, authors of this study conclude that, along with teaching language, teaching autonomous learning to Persian language learners could help increase their self-confidence. The authors of this study also consider the response of Persian learners to the activities section as positive and as an expression of their desire to learn autonomously. In addition, statistical analyses confirmed this assertion and showed that there was a significant inverse relationship between students' perceptions of responsibilities and

their in-class activities. On the other hand, there was a direct and significant relationship between Persian students' abilities and their motivation and out-of-class and in-class activities, as well as between their motivation and their out-of-class and in-class activities.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۲۵، ش ۱ (پیاپی ۶۱) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۰، صص ۴۲۷-۴۵۶

مقاله پژوهشی

## خودمختاری در یادگیری زبان دوم: ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌ها

امیررضا وکیلی فرد<sup>۱\*</sup>، حامد سبکبار<sup>۲</sup>

۱. دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.  
۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

پذیرش: ۹۸/۱۱/۲۷

دریافت: ۹۸/۰۸/۰۱

### چکیده

زبان‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی در دانشگاه‌ها مدت زمان کوتاهی را می‌گذرانند و در این مدت باید به‌طور چشمگیری بر زبان تسلط یابند. آموزش زبان‌های دوم در سال‌های اخیر، از محیط آموزشی مدرس‌محور به محیط آموزشی یادگیرنده‌محور تغییر یافته است تا زبان‌آموزان یادگیری خویش را در اختیار گیرند و به خودمختاری دست یابند. در این راستا، پژوهش حاضر میزان آمادگی فارسی‌آموزان غیرایرانی را برای خودمختار بودن بررسی می‌کند. شرکت‌کنندگان شامل ۱۵۵ تن از فارسی‌آموزان سطح تکمیلی هستند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه تامر (2013) بهره گرفته شده است که دارای چهار بخش مسئولیت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس است. در پایان پرسش‌نامه بخشی با عنوان بازپاسخ برای فارسی‌آموزان در نظر گرفته شده است. پاسخ‌های فارسی‌آموزان حاکی از نوعی تضاد میان بخش مسئولیت‌ها با بخش توانایی‌ها، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس است. یافته‌ها نشان می‌دهد که با وجود آنکه فارسی‌آموزان خود را از توانایی و انگیزه لازم جهت یادگیری خودمختارانه زبان فارسی بهره‌مند می‌دانند و خود را در انجام فعالیت‌های درون و بیرون کلاس فعال می‌دانند، اما بیشتر مسئولیت یادگیری را متوجه مدرسان می‌کنند. علاوه بر این، بررسی‌های آماری نشان‌دهنده رابطه معکوس و معناداری میان ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و فعالیت‌های درون کلاس است. از جهت دیگر، میان توانایی‌های فارسی‌آموزان با انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس و همچنین میان انگیزه با فعالیت‌های درون و بیرون کلاس رابطه مستقیم و معناداری دیده می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** خودمختاری، یادگیری زبان فارسی، فارسی‌آموزان غیرایرانی، مسئولیت، توانایی، انگیزه.

## ۱. مقدمه

هر ساله فارسی‌آموزانی با ملیت‌های مختلف در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های ایرانی مشغول به تحصیل می‌شوند. آنان زمان محدودی را در مرکز سپری می‌کنند و باید در این مدت، به تسلط قابل‌قبولی از زبان فارسی دست یابند. از این رو، آنان در کنار بهره‌گیری از مدرسان مرکز، باید مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گیرند و در یادگیری به صورت خودمختارانه عمل کنند. انگیزه در ابتدای راه نیروی اولیه‌ی مورد نیاز را برای آغاز یادگیری فراهم می‌آورد و در ادامه، نیروی محرک لازم را برای ثابت قدم ماندن در فرایند یادگیری تأمین می‌کند.

پیش از هرگونه اظهارنظر درمورد نحوه‌ی دستیابی فارسی‌آموزان به خودمختاری، اطلاع از میزان آمادگی فارسی‌آموزان برای خودمختار شدن و نیز از نیازها و کاستی‌های آنان در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. بدین دلیل، پژوهشگران به انجام پژوهش حاضر مبادرت ورزیده‌اند. هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان آمادگی فارسی‌آموزان غیرایرانی جهت یادگیری زبان فارسی به صورت خودمختارانه است. میزان آمادگی آنان برای یادگیری خودمختارانه‌ی زبان فارسی از چهار منظر مسئولیت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس مورد بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش متغیر مستقل و وابسته وجود ندارد. این پژوهش که مطالعه‌ای صرفاً رابطه‌ای است، در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. فارسی‌آموزان چه درکی از مسئولیت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه‌ها، فعالیت‌های بیرون کلاس و درون کلاس دارند؟

۲. میان توانایی‌های فارسی‌آموزان با انگیزه، فعالیت‌های بیرون کلاس و نیز با فعالیت‌های درون کلاس آنان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

۳. میان انگیزه‌ی فارسی‌آموزان با فعالیت‌های بیرون کلاس و نیز با فعالیت‌های درون کلاس آنان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

روش پژوهش حاضر، به صورت میدانی و با بهره‌گیری از پرسش‌نامه انجام پذیرفته است. بخش‌های تشکیل‌دهنده پرسش‌نامه به ترتیب عبارت‌اند از: چهار بخش مسئولیت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه، فعالیت‌ها و بخش پنجم، قسمت بازپاسخ. بخش مسئولیت‌ها دیدگاه

فارسی‌آموزان را در مورد مسئولیت یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. هدف از بخش توانایی‌ها بررسی توانایی فارسی‌آموزان در یادگیری زبان فارسی به صورت مستقلانه و بدون کمک گرفتن از مدرس است. بخش انگیزه میزان انگیزش فارسی‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. بخش فعالیت‌ها شامل فعالیت‌هایی است که فارسی‌آموزان از ابتدای سال تحصیلی به صورت اختیاری در درون و بیرون کلاس انجام داده‌اند. شیوه پاسخ‌دهی به بخش‌های این پرسش‌نامه بر مبنای مقیاس لیکرت بوده و از ۵۲ سؤال تشکیل شده است. در پایان پرسش‌نامه، بخش نهایی به صورت بازپاسخ و برای ارائه نظرات فارسی‌آموزان جهت بهتر شدن آموزش زبان فارسی در دانشگاه در نظر گرفته شده است.

در بخش بعدی، مبانی نظری مربوط به مفهوم خودمختاری مطرح می‌شود. ابتدا تعریفی از خودمختاری ارائه می‌شود. سپس مؤلفه‌های خودمختاری شرح داده می‌شوند. در مرحله بعد ویژگی‌های زبان‌آموزان خودمختار و توضیحاتی در مورد ارتباط خودمختاری و انگیزه ارائه می‌شود.

## ۲. چارچوب نظری

### ۲-۱. چپستی خودمختاری

مفهوم خودمختاری<sup>۱</sup> نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ میلادی وارد حوزه آموزش‌کاوی زبان شد. پس از آن، صاحب‌نظران این حوزه تعاریف متفاوتی را از مفهوم خودمختاری به دست دادند که نشان‌دهنده وجود برداشت‌های متفاوت از این مفهوم است (Sinclair, 2008). با بررسی این تعاریف می‌توان خودمختاری را ظرفیتی دانست که زبان‌آموز با اتکا به آن بر یادگیری خود تسلط می‌یابد و مسئولیت یادگیری را برعهده می‌گیرد (Benson, 2011). خودمختاری همان توانایی فرد است که به واسطه آن، یادگیری خود را عهده‌دار می‌شود (Little, 2007, p.15). تعریف دقیق‌تری از مفهوم خودمختاری را ریچاردز و اشمیت<sup>۱</sup> ارائه داده‌اند:

خودمختاری در یادگیری زبان به معنای توان فرد در برعهده گرفتن روند یادگیری خود و مسئولیت‌پذیری او در قبال تصمیم‌هایی است که با اهداف، مراحل یادگیری و پاسخ‌گویی به مستلزمات آموختن زبان ارتباط دارند. در نتیجه، در قیاس با زبان‌آموزی که

برای تصمیم‌گیری در موارد ذکرشده به دیگران وابستگی دارد، به چنین شخصی زبان‌آموز خودمختار می‌گویند (2010, p.44).

در تعریف ذکرشده، شاید به ظاهر سطح بالایی از آزادی عمل برای زبان‌آموزان در نظر گرفته شده باشد، اما از همان ابتدا منظور از خودمختاری، یادگیری زبان‌آموزان در انزوا نبوده است (Lamb, 2008).

این قبول مسئولیت به معنای آزادی کامل زبان‌آموز و روی‌گردانی از مدرسان زبان نیست. بلکه زبان‌آموز با آگاهی و اندیشیدن به آنچه در کلاس تدریس می‌شود از راهبردهای مناسب بهره می‌گیرد. در اینجا، برای درک بهتر مفهوم خودمختاری نگاهی به معنای واژه آزادی می‌اندازیم. تربی<sup>۷</sup> (2008)، آزادی را پیش‌شرط لازم خودمختاری می‌داند و از منظر معناشناختی<sup>۸</sup> مورد بررسی قرار می‌دهد. وی اشاره دارد که آزادی مطلق وجود ندارد و شرایط بیرونی و درونی به ایجاد موانع و محدودیت‌هایی در بروز اعمال و کردار انسان‌ها منجر می‌شوند. آنان با آگاهی از کم و کیف این محدودیت‌ها، به آزادی و رهایی دست می‌یابند. بدین ترتیب، آزادی در اینجا به معنای مواجهه صحیح با محدودیت‌ها و موانع است. بر همین مبنا، تربی (2008) به محدودیت‌های موجود در آموزش و یادگیری زبان اشاره می‌کند. از دیدگاه وی، با کسب دانش و آگاهی لازم جهت شناخت ماهیت زبان و نحوه یادگیری آن می‌توان به آزادی مدنظر دست یافت و این آزادی شرط لازم شکل یافتن خودمختاری است.

## ۲-۲. مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده خودمختاری

لیتل‌وود<sup>۹</sup> (1996) خودمختار بودن را در گرو دو مقوله توانایی<sup>۱۰</sup> و اراده<sup>۱۱</sup> می‌داند. سپس این دو مقوله را متشکل از چهار مؤلفه دیگر معرفی می‌کند. از دیدگاه او، توانایی فرد حاصل دانش<sup>۱۲</sup> و مهارت<sup>۱۳</sup> است: وی در مورد مسائلی که درباره آن‌ها تصمیم می‌گیرد، باید دانش لازم و برای اعمال آن تصمیم، مهارت مورد نیاز را داشته باشد. اراده نیز حاصل داشتن انگیزه<sup>۱۴</sup> و اعتماد به نفس<sup>۱۵</sup> لازم فرد برای پذیرش مسئولیت در قبال آن دسته از تصمیم‌هایی است که وی اتخاذ کرده است. لیتل‌وود (1996) برای دستیابی به عملکرد خودمختارانه موفق، وجود این چهار مؤلفه را ضروری می‌شمارد.



همچنین، تقسیم‌بندی جینگ و بنسون<sup>۱۶</sup> (2013)، خودمختاری را شامل سه مؤلفه توانایی، اشتیاق<sup>۱۷</sup> و آزادی<sup>۱۸</sup> می‌داند. در اینجا توانایی حاصل برخورداری از مهارت‌های یادگیری و بهره‌مندی از دانش زبانی کافی برای تسلط یافتن بر تکالیف یادگیری است. مقصود از اشتیاق آن است که زبان‌آموزان تا چه میزانی خواستار انجام تکالیف یادگیری هستند. درنهایت، آزادی به اندازه و حدودی اشاره دارد که زبان‌آموزان اجازه دارند بر نحوه یادگیری خود تسلط داشته باشند. میزان آزادی نیز توسط عاملی خاص یا شرایط یادگیری مشخص می‌شود.

### ۳-۲. خودمختاری و انگیزه

در مورد خودمختاری و ارتباط آن با انگیزه، بایسته است اشاره شود که انگیزه، خصیصه‌ای روانی یا نیروی محرکی است که زبان‌آموزان به واسطه آن به اهداف خود دست می‌یابند و در موفقیت یا ناکامی یادگیری زبان عاملی مؤثر است. (Richards & Schmidt, 2010). زیرا به عقیده دورنی و یوشیودا<sup>۱۹</sup> (2011)، خودمختاری و انگیزه زبان‌آموز به میزان شرکت فعالانه وی در فرایند یادگیری بستگی دارد. در اینجا، به ارتباط خودمختاری با انگیزه و نیز نظریه خودتعیین‌گری<sup>۲۰</sup> و نظریه انتساب<sup>۲۱</sup> پرداخته می‌شود.

### ۳-۲-۱. نظریه خودتعیین‌گری

خودتعیین‌گری به معنای آزاد بودن افراد در انتخاب نتیجه امور است بدون اینکه عوامل خارجی در مشخص ساختن اعمال و رفتارهای آنان نقشی داشته باشند (Deci & Ryan, 1985). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری افراد از طریق عوامل بیرونی، مانند دریافت پاداش، نمره گرفتن و جلب نظر دیگران یا عوامل درونی، مانند علاقه شخصی، کنجکاوی و لذت از انجام فعالیت، انگیزه می‌یابند (Ellis, 2015, p.3). از این رو، دو نوع انگیزه وجود دارد: انگیزه بیرونی<sup>۲۲</sup> که بر دستیابی به اهداف ابزاری، مانند دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه اشاره دارد و انگیزه درونی<sup>۲۳</sup> که بر انجام فعالیت‌ها به سبب لذت‌بخش بودن یا رضایت‌بخش بودنشان دلالت دارد (Noels et al., 2000). خودتعیین‌گری جزو جدایی ناپذیر در رفتارهایی است که از انگیزه درونی حاصل می‌شوند. البته خودتعیین‌گری در برخی از رفتارهای ناشی از انگیزه

بیرونی نیز مشاهده می‌شود.

## ۲-۳-۲. نظریه انتساب

در تعریف نظریه انتساب، به این گفته دورنیه (Dörnyei, 2005, p.79) می‌توان توجه کرد: «دلایل ذهنی که به موفقیت‌ها و ناکامی‌های پیشین خود نسبت می‌دهیم، به صورت قابل ملاحظه‌ای به وضعیت انگیزشی ما شکل می‌بخشند و اقدامات آینده بر مبنای آن انجام می‌پذیرند». بدین شکل، شالوده اصلی نظریه انتساب در ادراک زبان‌آموزان از علت موفقیت‌ها و ناکامی‌های خود و تأثیری که در عملکرد آینده‌شان می‌گذارد، نهفته است (Dickinson, 1995). برای مثال، اگر زبان‌آموزان ناکامی در انجام تکلیف خاصی را به توانایی پایین خود نسبت دهند، ممکن است دیگر هرگز به انجام این تکلیف اقدام نکنند. در صورتی که اگر مشکل را در عدم کوشش کافی یا راهبردهای نامناسب یادگیری خود بدانند، این امکان وجود دارد که بار دیگر نیز به انجام همان تکلیف بپردازند (Dörnyei, 2005, p.79).

## ۲-۴. ویژگی‌های زبان‌آموزان خودمختار

خصیصه خودمختاری در هر کس به شکلی خاص نمایان می‌شود و پدیده‌ای ایستا و ثابت نیست. به همین دلیل، توصیف آن در افراد مختلف، عملی دشوار است (Riihimäki, 2013). با این حال، تلاش‌هایی در جهت توصیف زبان‌آموزان خودمختار صورت گرفته است: دیکنسون<sup>۲۴</sup> (1993) زبان‌آموزان خودمختار را دارای پنج خصلت معرفی می‌کند. از دید او، زبان‌آموزان خودمختار از آنچه تدریس می‌شود و از اهداف مدرسانشان آگاه‌اند، می‌توانند در کنار اهداف مدرسان خود، هدف‌های خودشان را تبیین کنند؛ راهبردهای یادگیری مناسب را به صورت آگاهانه انتخاب کنند و به‌کار می‌گیرند؛ بر نحوه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری نظارت می‌کنند و راهبردهای نامناسب را رها می‌سازند و به بهره‌گیری از دیگر راهبردها روی می‌آورند و درنهایت، به‌صورت آگاهانه، نحوه یادگیری خود را همواره ارزیابی می‌کنند.

در همین راستا، هج<sup>۲۵</sup> (2008, p.76) ویژگی‌های زبان‌آموزان خودمختار را هشت مورد برمی‌شمارد. بدین ترتیب، او زبان‌آموزانی را خودمختار می‌داند که از نیازهای خود آگاه‌اند و

با همراهی مدرسشان در جهت دستیابی به اهداف خود تلاش می‌کنند؛ در درون و بیرون کلاس به یادگیری می‌پردازند؛ از مواد درسی کلاس محور بهره می‌برند و قادرند پیشرفت خود را بر مبنای آن استوار سازند؛ از منابع به صورت مستقلانه بهره می‌گیرند؛ با تفکر پویا و فعالانه به یادگیری می‌پردازند؛ در صورت نیاز راهبردهای یادگیری خود را به گونه‌ای سازگار می‌کنند تا منجر به پیشرفتشان در یادگیری شود؛ زمان مربوط به یادگیری را به صورت مناسب تقسیم و مدیریت می‌کنند و مدرس در نظرشان به مثابه یک خدا نیست و از او انتظار ندارند توانایی تسلط یافتن بر زبان را به آنان اهدا کنند.

ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد که برشمردن ویژگی‌های تمام زبان‌آموزان خودمختار، عملی ناممکن است. از این رو، موارد ارائه شده تنها جنبه معیار و راهنما را دارند (Sella, 2014). به صورت خلاصه، می‌توان زبان‌آموزان خودمختار را کسانی دانست که در نحوه یادگیری خود تأمل می‌کنند، در مسیر یادگیری به صورت مستقلانه پیش می‌روند، اهدافی را برای خود مشخص می‌کنند و میزان پیشرفتشان را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (Riihimäki, 2013).

تا اینجا، به ترتیب درباره چستی خودمختاری، مؤلفه‌های آن، تعریفی اجمالی از انگیزه و ویژگی‌های زبان‌آموز خودمختار نیز ذکر به میان آمد. اکنون به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌پردازیم.

### ۳. پیشینه تحقیق

پژوهش‌های بسیاری درباره خودمختاری در یادگیری زبان انگلیسی انجام شده است، از جمله:

اسپرت<sup>۲۶</sup> و همکاران (2002)، به منظور دریافتن میزان آمادگی و اشتیاق زبان‌آموزان به یادگیری خودمختارانه و همچنین بررسی میزان فعالیت‌های خودمختارانه‌ای که آنان در درون و بیرون کلاس انجام می‌دهند، پژوهشی را با به کارگیری یک پرسش‌نامه چهاربخشی با شرکت ۵۰۸ نفر از دانشجویان دانشگاه پُلی تکنیک در هنگ کنگ انجام دادند. بخش اول پرسش‌نامه به این اختصاص داشت که زبان‌آموزان جنبه‌های مختلف یادگیری زبان را وظیفه چه کسی (مدرس یا زبان‌آموز) می‌دانند. بخش دوم، بر دیدگاه زبان‌آموزان از توانایی خود

در انجام همان وظایف تمرکز داشت. بخش سوم، درپی سنجیدن سطح انگیزش زبان‌آموزان بود و بخش چهارم پرسش‌نامه نیز درمورد فعالیت‌های زبان‌آموزان در درون و بیرون کلاس بود که نشان‌دهنده یادگیری خودمختارانه زبان‌آموز است. نتایج نشان داد که در بخش اول زبان‌آموزان مدرسان را در آنچه مربوط به فعالیت‌های کلاسی می‌شود، بیشتر مسئول می‌دانستند و بر عکس، درمورد فعالیت‌های بیرون کلاس بار مسئولیت را بر عهده خود می‌دانستند. در بخش دوم زبان‌آموزان دیدگاه مثبتی نسبت به توانایی‌های خود داشتند. در بخش سوم، ۱۴ درصد زبان‌آموزان پاسخ نداده بودند که در مصاحبه‌ای که به عمل آمد، مشخص شد برخی زبان‌آموزان قصد نداشتند که از خود بی‌انگیزگی نشان دهند. بخش چهارم، حاکی از آن است که با تمرکز بر فعالیت‌هایی که زبان‌آموزان در بیرون انجام می‌دهند، بهتر می‌توان یادگیری خودمختارانه آنان را تقویت کرد.

اوستونوغلو<sup>۳۷</sup> (2009)، در مقاله‌ای به بررسی ادراک دانشجویان ترکیه‌ای از مسئولیت‌ها و توانایی‌های خود درباره یادگیری خودمختارانه پرداخت. او داده‌های پژوهش خود را از دانشجویان دانشگاه انگلیسی زبان شهر ازمیر تهیه کرد. تعداد آنان ۳۲۰ نفر بود و از این میان ۱۶۲ نفر دختر و ۱۵۸ نفر پسر سال اول دانشگاه با میانگین سنی بین ۱۹ تا ۲۲ سال بودند. مدرسان مورد مطالعه این پژوهش ۲۴ نفر با میانگین سنی بین ۳۰ تا ۴۰ سال بودند. اوستونوغلو در این پژوهش از ترجمه ترکی پرسش‌نامه اسپرت و همکاران (2002)، بهره جست. علاوه بر این او از ۲۵ دانشجو نیز مصاحبه به عمل آورد تا داده‌ها را هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی در اختیار داشته باشد. بررسی‌های آماری پرسش‌نامه نشانگر تفاوت میان دیدگاه دختران و پسران درمورد توانایی‌هایشان و فعالیت‌های خودمختارانه‌ای که انجام می‌دهند، بود. به بیان واضح‌تر، دختران در مقایسه با پسران، خود را زبان‌آموزان تواناتری تصور می‌کردند. در حوزه فعالیت‌ها نیز دختران خود را کوشاتر از پسران می‌دیدند. با این حال، در باب مسئولیت، تفاوت چندانی در بین دختران و پسران یافت نشد. عامل انگیزش رابطه معناداری با حوزه‌های مسئولیت، توانایی و فعالیت‌ها داشت. بدین معنا که هر چه انگیزه دانشجویی بالاتر باشد، گستره مسئولیت‌ها و توانایی‌های خود را فراتر می‌بیند و در فعالیت‌های خودمختارانه بیشتری شرکت می‌کند. دانشجویان درمورد مسئولیت‌های زبان‌آموزی، خود را توانا ارزیابی می‌کنند. با این همه، مسئولیت چندانی بر

عهده آنان گذاشته نمی‌شود. دانشجویان خود را در زمینه‌هایی مانند: انتخاب اهداف و فعالیت‌های یادگیری در درون و بیرون کلاس، ارزیابی یادگیری و شناسایی ضعف‌ها، توانا می‌دانند، اما نظر مدرسان مخالف این امر است. به بیان دیگر، دانشجویان خود را توانا تر از آن می‌دانند که مدرسان تصور می‌کنند. اگرچه یافته‌های پژوهش حاکی از بانگیزه بودن دانشجویان بود، با وجود این آنان تمایل چندانی به انجام فعالیت‌های خودمختارانه در بیرون کلاس نداشتند. اوستونوگلو دلیل این امر را با نوع انگیزه آنان در ارتباط می‌داند. او در طی مصاحبه بر دیدگاه‌های دانشجویان درباره یادگیری خودمختارانه تمرکز کرد. مدت زمان مصاحبه ۴۵ دقیقه بود و به زبان مادری دانشجویان (ترکی) به عمل آمد. دانشجویان در مصاحبه از عدم اعتماد مدرسان به آن‌ها و عدم واگذاری مسئولیت گله‌مند بودند. اوستونوگلو علاوه بر دانشجویان، با ۸ نفر از مدرسان نیز مصاحبه کرد. آنان دانشجویان را در انتخاب فعالیت‌ها، مواد درسی و ارزیابی یادگیری خود ناتوان می‌دانستند. در ادامه، مدرسان به عدم آموزش خودمختاری و استقلال به دانشجویان اعتراف کردند و آن را نتیجه محدودیت‌های زمانی و کلاسی دانستند.

تامر<sup>۲۸</sup> (2013)، برای بررسی میزان آمادگی دانشجویان سطح زبانی فرمیانی<sup>۲۹</sup> برای یادگیری خودمختارانه زبان انگلیسی و آگاهی از دیدگاه‌های دانشجویان از مسئولیت‌ها و فعالیت‌های خود در درون و بیرون کلاس، انگیزه‌ها، توانایی‌های شناختی و فراشناختی<sup>۳۰</sup> با بهره‌گیری از پرسش‌نامه به پژوهشی با شرکت ۱۲۱ تن از دانشجویان ۱۹ تا ۲۱ ساله و ۱۰ نفر از مدرسان زبان انگلیسی در کشور عربستان اقدام کرد. او برای این کار از پرسش‌نامه اسپرت و همکاران (2002) بهره گرفت و از مدرسان نیز مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای<sup>۳۱</sup> به عمل آورد تا دیدگاه آنان را درباره مفهوم یادگیری خودمختارانه و درمورد ضعف یا توانایی دانشجویان در خودمختار بودن، بداند. او پس از استخراج نکته‌های مهم مصاحبه‌ها، در نهایت دیدگاه‌های مشابه و متفاوت را طبقه‌بندی کرد. دانشجویان در بیشتر امور کلاسی، در درجه اول مدرسان و سپس خود را مسئول می‌دانستند. آنان در امور بیرون کلاس تنها خود را مسئول تشخیص دادند. تامر دلیل این امر را نظام آموزشی سنتی کشور عربستان می‌داند و به عقیده وی دانشجویان به دلیل عدم حضور مدرس در بیرون از کلاس، خود را مسئول فعالیت‌های بیرون کلاس معرفی کردند. در ارتباط با توانایی‌های دانشجویان در یادگیری

خودمختارانه می‌توان نظر آنان را مثبت قلمداد کرد. در واقع، دانشجویان اعتماد به نفس بسیاری داشتند. تامل این مسئله را با مسئولیت‌ناپذیری آنان در تضاد می‌داند. او دلیل این امر را نوعی عُرف در میان دانشجویان عربستان سعودی می‌داند. به عقیده وی، آنان با وجود توانایی در انجام کارها، ترجیح می‌دهند شخص دیگری انجام امور را برعهده گیرد. زبان‌آموزان انگیزه خود را جهت یادگیری زبان در سطح مطلوبی ارزیابی می‌کردند. این امر با مسئولیت‌پذیری، دیدگاه دانشجویان از توانایی‌های خود و میزان فعالیت‌های خودمختارانه یادگیری آنان همخوانی نداشت. تامل دلیل این امر را به متکی بار آوردن دانشجویان از ابتدای دوران تحصیل نسبت داد. در زمینه انجام فعالیت‌های خودمختارانه، دانشجویان به دو دسته تقسیم شدند. دسته اول در باب انجام فعالیت‌های خودمختارانه در خارج و درون کلاس گزینه‌های اغلب و گاهی اوقات را انتخاب کردند و دسته دوم گزینه‌های به‌ندرت و هرگز را برگزیدند. تامل این نتیجه را با وجود نظام آموزشی سنتی در عربستان سعودی، امری مثبت قلمداد کرد. در قسمت سؤال باز پاسخ، دانشجویان پیشنهادهایی را در مورد نحوه اداره کلاس، استفاده از فناوری‌های نوین در کلاس، محتوای درس‌ها و غیره مطرح کردند که بیانگر اشتیاق و تمایل آنان به یادگیری زبان به صورت خودمختارانه است. بیشتر مدرسانی که تامل با آن‌ها مصاحبه کرد، دانشجویان را قادر به انجام یادگیری خودمختارانه دانستند و البته خاطر نشان کردند که دانشجویان باید در زمینه خودمختاری آموزش ببینند و سپس به تدریج با تکالیف خودمختارانه مواجه شوند.

به بیان برخی از پژوهش‌های صورت‌گرفته در مورد خودمختاری اشاره کردیم. پژوهشی در این مورد در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام نگرفته است.

#### ۴. روش پژوهش

پژوهشگران پرسش‌نامه این پژوهش را از پژوهش تامل (2013)، برگرفته و تامل نیز پرسش‌نامه خود را در اصل از تحقیق اسپرت و همکاران (2002)، اقتباس کرده است. آنان در طی پژوهشی در دانشگاه پلی‌تکنیک هنگ کنگ این پرسش‌نامه را تدوین کردند و به کار گرفتند. لیتل<sup>۳۲</sup> (2007)، خودمختاری را توانایی‌ای می‌داند که فرد به‌واسطه آن مسئولیت

یادگیری خود را می‌پذیرد. او توانایی و مسئولیت را در پنج حوزه دخیل می‌داند که به ترتیب عبارت‌اند از: تعیین اهداف، تعیین محتوا و پیشرفت، انتخاب روش‌ها و راهکارها، نظارت بر روند یادگیری و ارزیابی یادگیری (Benson, 2007). اسپرت و همکاران (2002)، در پرسش-نامه خود این حوزه‌ها را در نظر گرفتند. سپس با توجه به دیدگاه بسی و ریان<sup>۳۳</sup> (1985)، بخشی را به نام انگیزه درمورد انگیزه درونی<sup>۳۴</sup> و خودمختاری به پرسش‌نامه افزودند. در نهایت، فهرستی از فعالیت‌هایی را که زبان‌آموزان به صورت مستقلانه قادر به انجام آن بودند، با کمک گروهی از آنان تهیه کردند.

تامر (2013)، تغییراتی را در نحوه پاسخ‌دهی به بخش نخست (مسئولیت‌ها) اعمال کرد. بدین ترتیب در قسمت پاسخ‌ها، علاوه بر گزینه‌های «مسئولیت من است» و «مسئولیت مدرس است»، گزینه دیگری نیز با عنوان «مسئولیت مشترک من و مدرس است» اضافه شد. او در انتهای این پرسش‌نامه نیز قسمت بازپاسخی را اضافه کرد که در آن زبان‌آموزان در صورت تمایل، دیدگاه خود را بیان می‌کردند. همچنین تامر پرسش‌نامه را به زبان عربی ترجمه کرد. به صورتی که متن ترجمه هر عبارت انگلیسی از پرسش‌نامه در زیر آن قرار گرفت. پژوهشگران در این پژوهش با ترجمه پرسش‌نامه تامر (2013) به زبان فارسی، از آن دو نسخه فارسی - انگلیسی و فارسی - عربی تهیه کردند.

شرکت‌کنندگان این پژوهش تعداد ۱۵۵ نفر از فارسی‌آموزان سطح تکمیلی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) هستند. پرسش‌نامه‌ها در اختیار فارسی‌آموزان سطح تکمیلی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قرار گرفت. روند جمع‌آوری داده‌ها طی سه روز از روزهای پایانی نیم‌سال دوم ۱۳۹۶-۱۳۹۷ انجام پذیرفت. ابتدا توضیح مختصری درمورد پرسش‌نامه به فارسی‌آموزان ارائه شد. بدین ترتیب به فارسی‌آموزان اطمینان خاطر داده شد که نتایج پرسش‌نامه در آزمون پایانی آنان نقشی نخواهد داشت. پرسش‌نامه‌های فارسی - عربی در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان توزیع شد. در کلاس‌هایی که فارسی‌آموزان آن غیرعرب یا از سایر ملیت‌ها بودند، از پرسش‌نامه‌های فارسی - انگلیسی استفاده شد. بخش انگلیسی یا عربی پرسش‌نامه برای کمک به درک زبان‌آموزان آورده شد و با این حال، برای اطمینان بیشتر از فهم کامل آنان، پژوهشگران با آمادگی به پرسش‌های احتمالی آنان در جلسه حضور پاسخ دادند. پاسخ‌دهی

به پرسشنامه‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول کشید. در نهایت، پاسخ‌های فارسی‌آموزان برای واکاوی‌های جمع‌آوری شد.

## ۵. واکاوی داده‌ها

در این بخش داده‌ها مورد واکاوی قرار می‌گیرند و پرسش‌های پرسشنامه بررسی می‌شوند.

### ۵.۱. توصیف گویه‌های پرسشنامه

پرسشنامه پژوهش حاضر از پنج بخش تشکیل می‌شود. هر کدام از چهار بخش نخست (جدول ۱)، جنبه‌ای از خودمختاری را در فارسی‌آموزان می‌سنجد. شایسته است اضافه شود که متغیرها از روی گویه‌ها ساخته شد. برای مثال، متغیر فعالیت‌های داخل کلاس از ۵ گویه آخر پرسشنامه ساخته شده و در ادامه، همبستگی میان متغیرها گرفته شده است. بخش پنجم پرسشنامه به نظرخواهی از فارسی‌آموزان اختصاص دارد.

جدول ۱: متغیرهای پژوهش

Table 1: Research variables

بخش‌ها	متغیرها	تعداد	گویه‌ها
مسئولیت‌ها	متغیر ۱	۱۳	۱ تا ۱۳
توانایی‌ها	متغیر ۲	۱۱	۱۴ تا ۲۴
انگیزه	متغیر ۳	۱ شامل ۵ گزینه	۲۵
فعالیت	متغیر ۴	۲۲	۲۶ تا ۴۷
	متغیر ۵	۵	۴۸ تا ۵۲

در ادامه، به توصیف هر بخش می‌پردازیم و درصد فراوانی پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به گویه‌های هریک از این بخش‌ها ارائه می‌شود.



### ۱-۱-۵. بخش مسئولیت‌ها

این بخش شامل ۱۳ گویه است و دیدگاه فارسی‌آموزان را در مورد مسئولیت یادگیری زبان فارسی بررسی می‌کند. گزینه‌های پاسخ‌دهی برای هر گویه به ترتیب «مسئولیت من است»، «مسئولیت مشترک من و مدرس است» و «مسئولیت مدرس است» هستند. جدول ۲ نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به هر یک از گویه‌های بخش مسئولیت‌های پرسش‌نامه را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۲ می‌توان مشاهده کرد که فارسی‌آموزان یادگیری زبان را نخست مسئولیت مشترک خود و مدرسانشان برشمرده‌اند. در درجه دوم تنها مدرسان را مسئول دانسته‌اند و در مرحله آخر مسئولیت یادگیری را بر عهده خود نهاده‌اند. ملاحظه می‌شود که شاخص «پیشرفت در بیرون کلاس» بالاترین فراوانی مسئولیت فارسی‌آموزان، شاخص «پیشرفت در درس‌ها» بالاترین فراوانی مسئولیت مشترک فارسی‌آموزان و مدرسان و شاخص «مشخص کردن درس‌های آینده» بالاترین فراوانی مسئولیت مدرس را به خود اختصاص داده است. بدین ترتیب، فارسی‌آموزان در مسائل درون کلاس بیشتر مدرسان را و در مسائل بیرون کلاس فقط خود را مسئول می‌دانند.

جدول ۲: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های مسئولیت‌ها

Table 2: Frequency of qualitative responses to items of responsibilities

مسئولیت			شاخص
مدرس	مشترک	دانشجو	
۷(٪۴/۶)	۱۳۶(٪۸۷/۷)	۱۲(٪۷/۷)	از پیشرفت شما در درس‌ها مطمئن شود
۳(٪۱/۹)	۱۵(٪۹/۷)	۱۳۷(٪۸۸/۴)	از پیشرفت شما در بیرون کلاس مطمئن شود
۴۷(٪۳۰/۳)	۸۰(٪۵۱/۶)	۲۸(٪۱۸/۱)	شما را به یادگیری زبان فارسی تشویق کند
۳۹(٪۲۵/۲)	۹۲(٪۵۹/۴)	۲۴(٪۱۵/۵)	ضعف‌هایتان در زبان فارسی را شناسایی کند
۳۹(٪۲۵/۲)	۶۸(٪۴۳/۹)	۴۸(٪۳۱/۰)	شما را به بیشتر تلاش کردن وادار کند
۷۸(٪۵۰/۳)	۴۹(٪۳۱/۶)	۲۸(٪۱۸/۱)	مشخص کردن اهداف دوره آموزش زبان فارسی
۸۹(٪۵۷/۴)	۴۷(٪۳۰/۳)	۱۹(٪۱۲/۳)	مشخص کردن درس‌هایی که در آینده باید بخوانید
۷۱(٪۴۵/۸)	۷۷(٪۴۹/۷)	۷(٪۴/۵)	انتخاب فعالیت‌هایی که در حین درس به شما در یادگیری زبان فارسی کمک کند

مسئولیت			شاخص
مدرس	مشترک	دانشجو	
۶۸ (%۴۳/۹)	۵۶ (%۳۶/۸)	۳۱ (%۲۰/۰)	مشخص کردن مدت زمانی که برای انجام هر فعالیت باید صرف شود
۷۷ (%۴۹/۶)	۶۶ (%۴۲/۶)	۱۲ (%۷/۷)	انتخاب منابعی که در طول درس به شما در یادگیری زبان فارسی کمک کند
۸۴ (%۵۴/۱)	۳۰ (%۳۸/۷)	۱۱ (%۷/۱)	میزان یادگیری شما را ارزیابی کند
۶۵ (%۴۱/۹)	۶۵ (%۴۱/۹)	۲۵ (%۱۶/۱)	دوره آموزشی شما را ارزیابی کند
۵ (%۳/۲)	۴۴ (%۲۸/۴)	۱۰۶ (%۶۸/۴)	مشخص کردن آنچه باید در بیرون کلاس یاد بگیرید

۵

## ۵-۲. بخش توانایی‌ها

این بخش شامل ۱۱ گویه و هدف آن بررسی درک فارسی‌آموزان از توانایی‌شان در یادگیری زبان فارسی بدون کمک گرفتن از مدرس است. گزینه‌های پاسخ‌دهی به گویه‌های این بخش به ترتیب «خیلی ضعیف»، «ضعیف»، «متوسط»، «خوب» و «خیلی خوب» هستند. جدول ۳ نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به هر یک از شاخص‌های بخش توانایی را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده کرد که بیشتر فارسی‌آموزان توانایی خود را در یادگیری بدون کمک گرفتن از مدرس در درجه نخست «خوب» و در مرحله بعد «متوسط» ارزیابی کرده‌اند. ملاحظه می‌شود که شاخص «مشخص کردن زمان مناسب برای انجام هر فعالیت» بالاترین میانگین نمره و شاخص «شناسایی نقاط ضعف‌تان در زبان فارسی» پایین‌ترین میانگین نمره را به خود اختصاص داده‌اند. با مقایسه نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به دو بخش مسئولیت‌ها و توانایی‌ها، می‌توان به نوعی تضاد در پاسخ‌گویی آنان پی برد. فارسی‌آموزان در بخش مسئولیت‌ها نخست مدرسان را در کنار خود مسئول دانستند و در درجه دوم مسئولیت یادگیری را بر عهده مدرسان دانستند. این در حالی است که در قسمت توانایی‌ها خود را در یادگیری زبان بدون حضور مدرس توانا تصور می‌کنند. به نظر می‌رسد فارسی‌آموزان علی‌رغم توانا دانستن خود در یادگیری خودمختارانه زبان، اعتماد به نفس لازم برای یادگیری ندارند و ترجیح می‌دهند مدرسان در کنارشان حضور داشته باشند.

جدول ۳: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های توانایی‌ها

Table 3: Frequency and mean of qualitative responses to items of abilities

شاخص	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	میانگین
انتخاب فعالیت‌های یادگیری در درون کلاس	٪۰/۶	٪۵/۲	٪۲۴/۵	٪۵۵/۵	٪۱۴/۲	۳/۷۷۴
انتخاب فعالیت‌های یادگیری در بیرون کلاس	٪۰/۶	٪۶/۵	٪۳۲/۳	٪۴۲/۶	٪۱۸/۱	۳/۷۰۹
انتخاب اهداف یادگیری در درون کلاس	٪۰/۰	٪۹/۷	٪۲۹/۷	٪۴۱/۳	٪۱۹/۴	۳/۷۰۳
انتخاب اهداف یادگیری در بیرون کلاس	٪۱/۳	٪۵/۸	٪۳۱/۶	٪۴۱/۹	٪۱۹/۴	۳/۷۲۲
انتخاب مطالب درسی در درون کلاس	٪۱/۹	٪۶/۵	٪۲۷/۱	٪۴۸/۴	٪۱۶/۱	۳/۷۰۳
انتخاب مطالب درسی در بیرون کلاس	٪۱/۹	٪۷/۱	٪۲۹/۰	٪۴۸/۴	٪۱۳/۵	۳/۶۴۵
ارزیابی میزان یادگیری شما	٪۰/۰	٪۳/۲	٪۳۱/۰	٪۵۱/۰	٪۱۴/۸	۳/۷۷۴
ارزیابی دوره آموزشی شما	٪۰/۰	٪۵/۸	٪۲۹/۷	٪۴۸/۴	٪۱۶/۱	۳/۷۴۸
شناسایی نقاط ضعف‌تان در زبان فارسی	٪۱/۹	٪۱۰/۳	٪۲۷/۷	٪۴۱/۳	٪۱۸/۷	۳/۶۴۴
مشخص کردن آنچه باید در درس‌های آینده یاد بگیرید	٪۱/۳	٪۸/۴	٪۲۹/۰	٪۴۲/۶	٪۱۸/۷	۳/۶۹۰
مشخص کردن زمان مناسب برای انجام هر فعالیت	٪۰/۶	٪۵/۲	٪۲۹/۷	٪۴۴/۵	٪۲۰/۰	۳/۷۸۱

۵

### ۳-۱-۵. بخش انگیزه

این بخش که متشکل از یک گویه است، میزان انگیزه فارسی‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. گزینه‌های پاسخ‌دهی به آن «انگیزه خیلی زیادی دارم»، «انگیزه زیادی دارم»، «انگیزه دارم»، «انگیزه کمی دارم» و «انگیزه ندارم» هستند. جدول ۴ نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان را به این بخش نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳ ملاحظه می‌شود که گزینه «برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه دارم» بالاترین فراوانی و گزینه «برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه ندارم» کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین، فارسی‌آموزان انگیزه لازم برای یادگیری زبان فارسی دارند. نکته قابل توجه آن است که فارسی‌آموزان علی‌رغم داشتن انگیزه کافی علاقه‌ای به قبول مسئولیت یادگیری به صورت مستقلانه ندارند و ترجیح می‌دهند مدرس آنان را در یادگیری زبان هدایت کند.

جدول ۴: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های انگیزه

Table 4: Frequency of qualitative responses to items of Motivation

درصد	تعداد	گزینه
۳۲/۳٪	۵۰	برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه خیلی زیادی دارم.
۲۵/۸٪	۴۰	برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه زیادی دارم.
۲۳/۵٪	۵۲	برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه دارم.
۴/۵٪	۷	برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه کمی دارم.
۳/۹٪	۶	برای یادگیری زبان فارسی، انگیزه ندارم.

۵

#### ۴-۱-۵. بخش فعالیت‌ها

این بخش به دو قسمت تقسیم شده است. قسمت نخست شامل ۲۲ گویه بوده و مربوط به فعالیت‌هایی است که فارسی‌آموزان از ابتدای سال تحصیلی به صورت اختیاری در بیرون کلاس انجام داده‌اند. قسمت دوم شامل ۵ گویه بوده و مربوط به فعالیت‌هایی است که فارسی‌آموزان از ابتدای سال تحصیلی به صورت دلخواه در درون کلاس انجام داده‌اند. گزینه پاسخ‌دهی به این بخش به ترتیب عبارت‌اند از: «هیچ‌وقت»، «خیلی کم»، «گاهی اوقات» و «بیشتر وقت‌ها». جدول ۴ نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به هر یک از سؤالات قسمت فعالیت‌های بیرون کلاس را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۴ می‌توان مشاهده کرد که فارسی‌آموزان در انجام فعالیت‌های بیرون کلاس بیشتر گزینه‌های «گاهی اوقات» را انتخاب کرده‌اند و پس از آن گزینه «بیشتر وقت‌ها» بیشترین پاسخ را دریافت کرده است. بنابراین، می‌توان گفت فارسی‌آموزان در بیرون کلاس به یادگیری می‌پردازند. همچنین، ملاحظه می‌شود که شاخص «نوشتن کلمه‌های جدید و معنی آن‌ها» بالاترین میانگین نمره و شاخص «حضور در آزمایشگاه زبان یا رفتن به مکانی برای یادگیری زبان فارسی به صورت خودآموز» پایین‌ترین میانگین نمره را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۵: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های فعالیت‌های بیرون کلاس

Table 5: Frequency and mean of qualitative responses to items of out-of-class activities

شاخص	هیچ- وقت	خیلی- کم	گاهی- اوقات	بیشتر وقت‌ها	میانگین
خواندن کتاب دستور زبان فارسی	۵/۲٪	۱۸/۷٪	۴۹/۰٪	۲۷/۱٪	۲/۹۸۰
انجام تمرین‌هایی که مدرس از شما نخواست است	۱۵/۵٪	۳۶/۵٪	۳۸/۷٪	۱۹/۴٪	۲/۶۱۹
نوشتن کلمه‌های جدید و معنی آن‌ها	۱/۹٪	۸/۴٪	۳۱/۰٪	۵۸/۷٪	۳/۴۶۴
نامه‌نگاری با دوستان به زبان فارسی	۱۷/۴٪	۳۱/۶٪	۳۲/۳٪	۱۸/۷٪	۲/۵۲۲
خواندن اطلاعات و تابلوهایی فارسی	۳/۲٪	۱۲/۳٪	۳۱/۰٪	۵۳/۵٪	۳/۳۴۸
خواندن روزنامه‌های فارسی	۳۸/۱٪	۳۶/۸٪	۱۶/۸٪	۸/۴٪	۱/۹۵۴
فرستادن ایمیل به زبان فارسی	۳۰/۳٪	۲۳/۹٪	۲۹/۰٪	۱۶/۸٪	۲/۳۲۲
خواندن کتاب یا مجله‌های فارسی	۱۳/۵٪	۲۸/۴٪	۴۶/۵٪	۱۱/۶٪	۲/۵۶۱
تماشای برنامه‌های تلویزیون‌های فارسی‌زبان	۱۰/۳٪	۱۸/۱٪	۴۳/۲٪	۲۸/۴٪	۲/۸۹۶
گوش دادن به رادیوهای فارسی‌زبان	۱۵/۵٪	۲۱/۹٪	۳۸/۷٪	۲۳/۹٪	۲/۷۰۹
گوش دادن به آهنگ‌های فارسی	۳/۹٪	۱۴/۲٪	۳۴/۲٪	۴۷/۷٪	۳/۲۵۸
صحبت کردن با خارجی‌ها به زبان فارسی	۳/۹٪	۱۳/۵٪	۳۲/۹٪	۴۹/۶٪	۳/۲۹۰
صحبت کردن با دوستان به زبان فارسی	۶/۵٪	۲۸/۴٪	۴۱/۳٪	۲۳/۹٪	۲/۸۲۵
یاد گرفتن زبان فارسی به صورت گروهی	۱۱/۶٪	۲۴/۵٪	۴۲/۶٪	۲۱/۳٪	۲/۷۳۵
انجام تمرین‌های دستور زبان فارسی	۰/۶٪	۱۶/۱٪	۴۰/۰٪	۴۳/۲٪	۳/۲۵۸
تماشای فیلم به زبان فارسی	۲/۶٪	۱۴/۲٪	۴۱/۳٪	۴۱/۹٪	۳/۲۲۵
نوشتن خاطرات به زبان فارسی	۴۰/۰٪	۲۵/۸٪	۲۵/۸٪	۸/۴٪	۲/۰۲۵
استفاده کردن از اینترنت به زبان فارسی	۵/۲٪	۱۵/۵٪	۴۱/۹٪	۳۷/۴٪	۳/۱۱۶

شاخص	هیچ- وقت	خیلی- کم	گاهی- اوقات	بیشتر وقتها	میانگین
مرور کردن درس‌ها، بدون خواست مدرس	٪۷/۱	٪۱۷/۴	٪۴۳/۹	٪۳۱/۶	۳/۰۰۰
حضور در آزمایشگاه زبان یا رفتن به مکانی برای یادگیری فارسی به صورت خودآموز	٪۵۸/۱	٪۱۸/۱	٪۱۷/۴	٪۶/۵	۱/۷۲۲
جمع کردن نوشته‌ها و مقالات فارسی	٪۳۸/۷	٪۲۹/۷	٪۲۶/۵	٪۵/۲	۱/۹۸۰
به دیدن مدرس رفتن برای کارهایی که انجام داده‌اید	٪۱۵/۵	٪۱۹/۴	٪۴۸/۴	٪۱۶/۸	۲/۶۶۴

جدول ۶ نیز نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به هر یک از گویه‌های قسمت فعالیت‌های درون کلاس را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۶ می‌توان مشاهده کرد که فارسی‌آموزان در انجام فعالیت‌های درون کلاس بیشتر گزینه‌های «بیشتر وقت‌ها» و سپس «گاهی اوقات» را انتخاب کرده‌اند. همچنین ملاحظه می‌شود که شاخص «نوشتن معلومات و اطلاعات جدید» بالاترین میانگین نمره و شاخص «پیشنهاد دادن به مدرس در بعضی از مسائل درسی» پایین‌ترین میانگین نمره را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۶: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های فعالیت‌های درون کلاس

Table 6: Frequency and mean of qualitative responses to items of in-class activities

شاخص	هیچ- وقت	خیلی- کم	گاهی- اوقات	بیشتر وقتها	میانگین
پرسیدن از مدرس درباره مطالبی که نفهمیده‌اید	٪۰/۶	٪۵/۲	٪۳۶/۱	٪۵۸/۱	۳/۵۱۶
نوشتن معلومات و اطلاعات جدید	٪۱/۹	٪۱/۹	٪۲۰/۶	٪۷۵/۵	۳/۶۹۶
پیشنهاد دادن به مدرس در بعضی از مسائل درسی	٪۱۰/۳	٪۳۴/۸	٪۴۴/۵	٪۱۰/۳	۲/۵۴۸
استفاده از فرصت برای گفت‌وگو به زبان فارسی	٪۱/۳	٪۹/۰	٪۴۵/۸	٪۴۳/۹	۳/۳۲۲
گفت‌وگو با هم‌کلاسی‌ها درباره مسائل یادگیری	٪۱/۹	٪۹/۰	٪۳۸/۱	٪۵۱/۰	۳/۳۸۰

### ۵-۱-۵. بخش بازپاسخ

در پایان پرسش‌نامه قسمتی نیز برای فارسی‌آموزان در نظر گرفته شد تا چنانچه پیشنهادی برای بهتر شدن آموزش زبان فارسی در دانشگاه دارند، به بیان آن بپردازند. تعداد ۵۲ تن از فارسی‌آموزان به این بخش پاسخ گفتند که از این میان تنها ۳۷ پاسخ قابل ارزیابی بود. جدول ۷ پیشنهادهای فارسی‌آموزان را به همراه تعداد دفعات تکرارشان به نمایش می‌گذارد.

جدول ۷: تعداد پیشنهادهای فارسی‌آموزان فارسی‌آموزان به بخش بازپاسخ  
**Table 7** : Frequency and mean of qualitative responses to items of out-of-class activities

تعداد	پیشنهادها
۶	بهره‌گیری از فیلم در کلاس‌های آموزش زبان فارسی
۱	توجه به نیازهای فردی فارسی‌آموزان
۱	برگزاری کلاس‌های بیشتر
۱	برگزاری فعالیت روزنامه‌خوانی در کلاس‌های پیشرفته
۵	ایجاد ارتباط میان زبان‌آموزان ایرانی و خارجی
۲	افزایش تعداد فعالیت‌های کلاسی
۲	قرار دادن یک دستگاه تلویزیون در خوابگاه زبان‌آموزان خارجی
۳	بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، مانند رایانه در آموزش زبان فارسی
۱	توجه بیشتر مدرسان به دستور زبان
۱	برگزاری آزمون به صورت هفتگی
۱	توجه مدرسان به تمامی فارسی‌آموزان به صورت یکسان
۱	بهره‌گیری از روش‌های نوین در آموزش زبان فارسی
۸	تمرکز بر آموزش زبان فارسی و حذف درس‌هایی مانند فیزیک، ریاضی و ...
۱	آموزش واژگان تخصصی مربوط به هر رشته دانشگاهی
۱	برگزاری اردوهای هفتگی در بازارها و خیابان‌ها برای آشنایی با فارسی عامه
۱	عدم ورود به جزئیات ادبیات فارسی
۱	تغییر کتاب‌های شنیدن و خواندن در سطح پیشرفته
۱	خواندن داستان‌های مخصوص کودکان در سطح پایه
۲	آموزش مطالب تخصصی مربوط به هر رشته

همان گونه که مشاهده می‌کنید، بیشتر فارسی‌آموزان خواستار تمرکز بر آموزش زبان فارسی و حذف درس‌هایی مانند ریاضی و فیزیک و ... بودند. همچنین، بهره‌گیری از فیلم در کلاس‌ها، ایجاد ارتباط میان دانشجویان ایرانی و خارجی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در آموزش از دیگر خواسته‌های پرتکرار فارسی‌آموزان بوده است.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور خلاصه، برای بررسی پرسش‌های اصلی پژوهش از آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۸ خلاصه نتایج آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون برای بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون برای بررسی پرسش‌های پژوهش  
Table 7: Summary of Pearson's Correlation Coefficient test results to investigate research questions

نتیجه	سطح معناداری	میزان ضریب هم‌بستگی	رابطه
رد رابطه	۰/۸۲۹	۰/۰۱۷	۱ بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و توانایی‌ها
رد رابطه	۰/۴۱۴	-۰/۰۶۶	۲ بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و انگیزه
رد رابطه	۰/۹۱۲	-۰/۰۰۹	۳ بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت و فعالیت‌های بیرون کلاس
تأیید رابطه	۰/۰۰۶	-۰/۲۲۰	۴ بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت و فعالیت‌های درون کلاس
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۲۹۶	۵ بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و انگیزه
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸	۶ بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و فعالیت‌های بیرون کلاس
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۳۶۰	۷ بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و فعالیت‌های درون از کلاس
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰	۸ بین انگیزه فارسی‌آموزان و فعالیت‌های بیرون کلاس
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۳۸۸	۹ بین انگیزه فارسی‌آموزان و فعالیت‌های درون کلاس



با توجه به نتایج ملاحظه می‌شود که از ۹ رابطه پژوهش، ۳ رابطه اول رد و ۶ رابطه بعدی تأیید شده است. با توجه به نتایج بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و فعالیت‌های درون کلاس رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. بدین معنی که هر چقدر فارسی‌آموزان مسئولیت‌ها را بر عهده خود بدانند، فعالیت‌های درون کلاس آنان کاهش می‌یابد. البته شایسته است اضافه شود که درمورد کاهش و افزایش متغیرها، روابط پیرسون بین متغیرها آن‌ها را مشخص کرده است. همچنین، بین توانایی‌های فارسی‌آموزان، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس آن‌ها رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. بدین معنی که هر چقدر توانایی‌های فارسی‌آموزان افزایش یابد، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس آنان نیز به‌طور معناداری افزایش می‌یابد. انگیزه نیز با فعالیت‌های درون و بیرون کلاس رابطه مستقیم و معناداری دارد.

در پایان می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که در این پژوهش میزان آمادگی فارسی‌آموزان در یادگیری خودمختارانه زبان فارسی از چهار منظر مسئولیت‌ها، توانایی‌ها، انگیزه و فعالیت‌های درون و بیرون کلاس بررسی شد. پژوهشگران برای انجام این بررسی از پرسش‌نامه تامر بهره گرفته‌اند. این پرسش‌نامه حاوی ۵۲ گویه بوده و پاسخ‌دهی به آن بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول کشیده است. در پایان پرسش‌نامه بخشی بازپاسخ در نظر گرفته شده است تا فارسی‌آموزان پیشنهادات خود را برای بهبود آموزش زبان فارسی ارائه دهند. تعداد ۱۵۵ نفر از فارسی‌آموزان سطح تکمیلی در پژوهش حاضر شرکت کرده‌اند. در نهایت، پاسخ‌های فارسی‌آموزان برای بررسی‌های آماری در قالب فایل اکسل در اختیار متخصص آمار قرار گرفت. در واکاوی داده‌ها به پاسخ‌های فارسی‌آموزان به هر یک از بخش‌های پرسش‌نامه توجه کردیم. فارسی‌آموزان در مسائل درون کلاس بیشتر مدرسان را و در مسائل بیرون کلاس فقط خود را مسئول می‌دانند. این امر با یافته‌های اسپرت و همکاران (2002)، و تامر (2013)، همخوانی دارد. در بخش توانایی‌ها فارسی‌آموزان خود را در یادگیری زبان بدون حضور مدرس توانا تصور می‌کنند. در پژوهش اسپرت و همکاران (2002)، و تامر (2013) نیز نتیجه‌ای مشابه حاصل آمد. در بخش انگیزه فارسی‌آموزان خود را دارای انگیزه مطلوب دانسته‌اند. در پژوهش تامر (2013)، نیز زبان‌آموزان سطح انگیزه کافی داشتند. کاهش یا افزایش آن با یادگیری خودمختارانه زبان‌آموزان ارتباط مستحکمی

دارد. در بخش فعالیت‌های درون و بیرون کلاس پاسخ‌های فارسی‌آموزان حاکی از انجام برخی از فعالیت‌های خودمختارانه بوده است. در نهایت، تعداد ۵۲ تن از فارسی‌آموزان پیشنهادهایی را در بخش بازپاسخ مطرح کردند که می‌توان آن را ناشی از وجود علاقه آنان دانست. البته از این تعداد تنها ۳۷ پاسخ قابل ارزیابی بود که می‌توان آن را به ضعف نگارش فارسی‌آموزان مرتبط دانست.

با مقایسه پاسخ‌های فارسی‌آموزان به بخش مسئولیت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه می‌توان به نوعی تضاد و اختلاف در پاسخ آنان پی برد. فارسی‌آموزان با وجود آنکه خود را از توانایی لازم و انگیزه کافی برخوردار می‌دانستند، اما در بخش مسئولیت‌ها بیشتر مدرسه‌ها را مسئول دانسته‌اند. این امر از وابستگی آموزشی فارسی‌آموزان به مدرسان خبر می‌دهد. این وابستگی می‌تواند حاصل محیط آموزشی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) باشد. البته وابستگی فارسی‌آموزان را می‌توان ناشی از نظام آموزشی کشورهای آنان نیز دانست، زیرا آنان پیش از آمدن به ایران در نظام آموزشی خود مشغول به تحصیل بوده‌اند و ممکن است وابستگی به مدرس در آنان پیش از ورود به ایران شکل گرفته باشد. پژوهش‌های آتی می‌تواند حقایق بیشتری را در این باب آشکار سازد. از جهت دیگر می‌شود پاسخ‌های فارسی‌آموزان را از منظر مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده خودمختاری مورد بررسی قرار داد. در اینجا لازم است بار دیگر به تعریف مفهوم خودمختاری نگاهی بیندازیم. همان طور که اشاره شد، خودمختاری را ظرفیتی می‌دانند که فرد با اتکا به آن اختیار یادگیری خود را در دست می‌گیرد (Benson, 2007). با توجه به این تعریف، فارسی‌آموزان در ظاهر از این ظرفیت به صورت کامل برخوردار نیستند. همان گونه که پیش از این اشاره شد لیتل‌وود (1996)، خودمختار بودن را در گرو دو مقوله توانایی و اراده می‌داند. بدین ترتیب توانایی حاصل بر خورداری از دانش و مهارت است. دانش از مسائلی است که درباره آن‌ها باید تصمیم گرفت و مهارت مورد نیاز برای اعمال تصمیم مناسب را داشت. اراده نیز حاصل بهره‌مندی از انگیزه و اعتماد به نفس لازم برای پذیرش مسئولیت در قبال تصمیمات اتخاذ شده است. از این رو، می‌توان گفت در مقوله اراده، فارسی‌آموزان اعتماد به نفس کافی ندارند. به عقیده پژوهشگران آموزش نحوه خودمختاری به فارسی‌آموزان در کنار آموزش زبان می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس فارسی‌آموزان کمک کند. ذکر این نکته خالی از لطف

نیست که پاسخ فارسی آموزان به بخش فعالیت‌ها را می‌توان مثبت قلمداد کرد و آن را حاکی از تمایل آنان به یادگیری خودمختارانه دانست. پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در آینده در مسیر همین پژوهش عواملی مانند ملیت و جنسیت فارسی‌آموزان را در نظر بگیرند و ارتباط آن را با خودمختاری بررسی کنند. در حوزه آموزش‌شکافی زبان فارسی، همچنین می‌توان دیدگاه مدرسان را نیز در زمینه خودمختاری مورد بررسی قرار داد. علاوه بر این، امکان بررسی خودمختاری با عواملی مانند اضطراب زبانی یا مهارت‌های زبانی نیز وجود دارد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. responsibilities
2. abilities
3. motivation
4. activities
5. autonomy
6. Richards & Schmidt
7. Trebbi
8. semantic
9. Littlewood
10. ability
11. willingness
12. knowledge
13. skill
14. motivation
15. confidence
16. Jing & Benson
17. desire
18. freedom
19. Dörnyei & Ushioda
20. self-determination theory
21. attribution theory
22. extrinsic motivation
23. intrinsic motivation
24. Dickinson
25. Hedge
26. Spratt
27. Üstünlüoğlu

28. Tamer
29. lower intermediate
30. cognitive and Meta-cognitive Abilities
31. semi-Structured interviews
32. Little
33. Deci, & Ryan
34. intrinsic motivation

## 8. References

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow, United Kingdom: Pearson Education.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking Shop: aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, 47 (4), 330-336.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23 (2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, England: Oxford University press.
- Jing, H., & Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Lamb, T. (2008). Learner Autonomy and Teacher Autonomy: Synthesizing an Agenda. In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy:*

*Concepts, Realities and Responses* (pp. 269-284). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Lamb, T. (2017). Knowledge About Language and Learner Autonomy. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 173-186). Cham, Switzerland: Springer.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and framework. *System*, 24 (4), 427-435.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Riihimäki, J. (2013). *Autonomous language learning in EFL-classrooms in Finland: A descriptive study* (Master's thesis, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland). Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41970>
- Sella, L. (2014). *A study on autonomy and its influencing factors in adult language learners* (Master's thesis, Ca'Foscari University of Venice, Venice, Italy). Retrieved from <http://dspace.unive.it/handle/10579/5424>
- Sinclair, B. (2008). Negotiating Pathways Towards Teacher and Learner Autonomy. In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (pp. 237-266). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3), 245-266.
- Tamer, O. (2013). *A Dissertation on Students' Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language* (Unpublished master's thesis,

University of Sunderland, Sunderland, England). Retrieved from <http://www.awej.org/index.php/theses-dissertations/341-omer-tamer>

- Trebbi, T. (2008). Freedom – A Prerequisite for Learner Autonomy? In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (pp. 33-46). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 148-169.