

The study of difference between self-taught and non-self-taught learners in terms of the use of cognitive and metacognitive strategies

Vol. 14, No. 2, Tome 74
pp. 115-149
May & June 2023

Leila Shobeiri* 

Abstract

Autonomy and self-learning are concepts that have regained value and meaning in modern methods of foreign language teaching. The purpose of this study is to investigate how language learners can be encouraged to gain autonomy in learning and self-learning skills in a French language classroom. To provide a solution in this regard, we first need to answer the question, what is the basic difference between self-taught and non-self-taught language learners? Our hypothesis is that self-taught learners naturally have higher "knowledge-skills", "knowledge-learning skills" and higher life experience than others. In order to compare the abilities of self-taught and non-self-taught learners in applying cognitive and metacognitive strategies, we published a call and asked 35 learners who had learned French completely or partially on their own to answer two questionnaires about using cognitive and metacognitive strategies. These two questionnaires are taken from Politzer, McGroarty and Willing. At the same time, 35 people who had not been self-taught in any course of learning French were asked to answer the above two questionnaires. The results of this study, which was presented as a descriptive statistic, show that learners use both strategies they have higher abilities. As a result, it should be said that autonomy and all cognitive and metacognitive strategies, although they may exist naturally in all individuals, but their emergence from potential to actual in most cases is not spontaneous and requires educational support.

Keywords: self-learning, autonomy, cognitive strategies, metacognitive strategies, learner

Received: 3 August 2021
Received in revised form: 24 September 2021
Accepted: 15 October 2021

* Corresponding author: Assistant Professor, Department of French and German Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran; E-mail: shobeiri@srbiau.ac.ir,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

1. Introduction

Terms such as independence, self-learning and self-management found a special place in the history of foreign language education in the 1970s. In the current era, language sciences give their place to communication and the theoretical models of communication skills act as a reference in defining new teaching and learning methods. The learning process is no longer considered an unknown thing; Concepts such as strategy or teaching and learning strategies have gained a new life and efforts are being made to understand and define the learning process beyond the concept of strategy.

The presence of media, Internet and virtual networks has undoubtedly caused the increasing access of people to foreign languages and many obstacles to learning foreign languages have disappeared. However, the new issue that is raised today despite the advancement of technology is the issue of self-learning, which unlike the past has taken a new approach and is addressed as an ability to learn. In other words, new educational methods seek to create a link between learning and the independence of the learner in learning. In communicative approach as well as in the action-oriented approach which is based on the constructivist learning theory and has a psychological approach as well as an interactive-social approach in language teaching, the role of language learner is a central and the language learner must take responsibility for his own learning. Meanwhile, the role of teacher has also undergone changes; In other words, the professor in the foreign language class is no longer omniscient and plays the role of a guide alongside the student. In this research, we intend to examine concepts such as independence in learning and the role of self-learning in modern educational approaches. Our purpose of conducting this research is to answer the question of how to help the learners to have independence in learning and to have self-learning skills in the French language teaching class. To provide a solution in this field, we first need to answer the question, what is the difference between self-directed and non-self-directed language learners? Our hypothesis in this research is that autonomous learners naturally have

higher interpersonal skills, learning skills and lived experience than others. These skills are one of the most obvious manifestations of a language learner's identity, which are directly linked to their personality factors.

2. Literature Review

Familiarity with the concept of independence in language learning is of particular importance from the perspective of applied linguists and foreign language education specialists. According to Holec (1991), the autonomy of the learner is based on the knowledge he creates according to his perception of the world. In other words, an independent language learner is a person who actively takes responsibility for his own management, conceptualization and evaluation in the learning process.

The concept of independence or autonomy appeared in education in the 1990s and led to the emergence of a new method and a new reading in the curricula and educational goals of educational institutions. Many educational theories and approaches, such as the communicative and action-oriented approach, also attribute this concept to themselves because of its importance and value in education. In fact, it can be said that independent learning is a concept that appears mostly in foreign languages in a modern way. But the definition of this concept has been discussed by several linguists such as Holec (1981). Holec asserts that autonomous learning is "the ability to take ownership of one's own learning." On the other hand, according to Little (1991), "learner independence" includes the ability to separate, have critical thinking, and the ability to make independent decisions and actions in the learner.

On the other hand, Nunan (1997) defines autonomy as a model with five levels, which includes learner performance, sensitivity or awareness towards learning, participation, intervention, creation and excellence. As we can see, there are different concepts of independence in language learning.

Among the studies that have been done so far in Iran about learning strategies, the independence of language learners and its relationship with the level of use of learning strategies, we can refer to the article “Investigation of the level of use of cognitive strategies and its relationship with the independence of language students” written by Rahmatian and Marzieh Zohrevandi (2011, pp. 173-190). In this research, the rate of use of cognitive strategies among students and the relationship between cognitive strategies and independence of French language students have been investigated. In order to measure the amount of use of cognitive strategies and to better understand the relationship between cognitive strategies and independence, the authors used a questionnaire including a dozen self-made composite questions based on the definitions of cognitive strategies based on the classification of Paul Cyr (1988) and O'Malley and Chamot (1983) and the qualitative questionnaire. The statistical analysis of the data collected in this article shows that among the cognitive strategies, note-taking strategies with 76.30%, strategies related to guessing the meaning of words with 75.71%, and the strategy of communicating and associating words with 71.71% have been used the most. Also, based on the results of this research, among the cognitive strategies, the two factors of searching for a source and connecting and associating words with 58% have the most effect on the independence of the language learner.

Sedighifar and Khaleghizadeh in an article entitled “Memory, cognitive and compensatory strategies: investigating the relationship between the use of strategies and the level of success of non-Iranian Persian learners in writing skills” (2017, pp. 138-113), investigated the effect of memory, cognitive and compensatory strategies on the success rate of non-Iranian Farsi learners in writing skills. The statistical sample of this research consisted of 42 male and female non-Iranian Arabic-speaking Farsi learners, between the ages of 18 and 20, who were studying Persian in the advanced course in the fall semester of 2015. The research tool to measure the use of strategies was the Oxford Language Learning Strategies Questionnaire

(1990) and to determine the relationship between the use of Persian language learning strategies and the level of success of Persian learners in writing skills, the grades of these learners in the writing lesson were used. In this research, the results of the Pearson correlation coefficient test show that there is a significant positive relationship between the use of memory strategy and compensatory strategy with success in writing skills. This is while according to the findings of this research, there is no significant relationship between the use of cognitive strategies and success in writing skills. Also in this article, the regression analysis in two steps shows that among the types of direct strategies for learning Persian language, memory and compensatory strategies have caused the success of Persian learners in writing lessons, and among these strategies, the use of compensatory strategies is more effective than the memory strategy. It has been successful in the writing skills of Persian students. Finally, the authors have provided suggestions for teaching strategies in Persian language classes.

3. Methodology

In this research, in order to compare the abilities of self-directed and non-self-directed people in using cognitive and meta-cognitive strategies, we published a call and in it, we invited people who had learned the French language completely or relatively self-directed to answer two questionnaires about the use of cognitive strategies and answer metacognitively. These two questionnaires are taken from Pulitzer and McGroarty (1985) and Willing (1988). The two mentioned questionnaires are in accordance with the standards and strategies proposed in The Common European Framework of Reference for Languages (2001) and have been used by us. It is important to invite learners to answer the questionnaire questions spontaneously and as honestly as possible, because our goal is not to judge them, but to help them learn. Due to the limited number of people in this spectrum, the statistical community of self-directed learners consists of people from different

occupations, educations and ages. The number of these self-directed students is 35, all of whom are Iranian, but not all of them necessarily live in Iran. At the same time, 35 people who had not been self-directed in any course of French language learning were also asked to answer the above-mentioned two questionnaires. This group of language learners are also selected from different professions, educations and ages. Questionnaire number one contains 14 questions and is related to different types of metacognitive strategies. Questionnaire number two contains 17 questions and is related to different types of cognitive guides. It should be mentioned that each question has three options and in each question, the language learners were asked to choose option number 1 if they rarely or never use this strategy, option number 2 if they use it sometimes, and option number 2 if they do it most of the time. If they always do it, check option number 3.

4. Results

Our main problem in this research was to answer the question, how can we help the learners to have independence in learning and have self-directed learning skills in the French language class? For this purpose, we presented two questionnaires including questions related to metacognitive and cognitive strategies to two groups of self-directed and non-self-directed language learners and asked them to answer the questions. The results obtained from the responses of these two groups to the two questionnaires mentioned clearly prove our hypothesis that self-taught learners naturally have higher “interpersonal skills” and “learning skills” than non-self-taught learners. The attention given to this question makes us better understand the importance of teaching the concept of “learning to learn” in the field of French-language education.

According to Porcher (2004) and Barbot (2000, p.21), independence in learning is both a goal and a means to achieve the ability to communicate and learn independently. Language learners must be taught that no one can

do this for them, and teachers must also resist the temptation to assume the role of savior.

Therefore, a language learner who can create his own learning process and participate in the responsibility of his own learning, can determine his own goals, his own learning process and his own assessment tool with the help of his teacher. But the appropriate method, tool and training should be given to the learner so that he knows how he can take responsibility for his own learning; Also, the language learner should be placed in a suitable position so that he can be truly responsible for his learning and put it into practice. According to Carton (1994), it is not a matter of directing the language learner to do his own learning, but we should teach him how to have an independent learning so that he can develop independent working skills.

Regarding the importance of the skill of "learning to learn" or "learning by self-learning", it should be said that this "know how" is not acquired by itself and it is necessary for the language learner to acquire knowledge and skills about cognitive and metacognitive strategies either personally or with the help of his teachers. Undoubtedly, acquiring knowledge and skills in this field enables the learner to be able to:

- Identify and determine language goals and needs for himself. In other words, the language learner should define his own learning goal and path according to his current and future language needs and also according to what he has acquired in the past (metacognitive strategy);
- choose the means to achieve these goals. In other words, the language learner must define for himself how to learn; this topic includes the selection of educational materials and content and familiarity with the methods and techniques of using them (cognitive strategy);
- use techniques such as note-taking, knowledge transfer, inference, inference or induction in their learning (cognitive strategy);

- organize his learning process in different time and space intervals (metacognitive strategy);
- evaluate the results obtained in relation to the desired goals in language learning (metacognitive strategy);
- evaluate his learning process in a real way and as it is, or in other words, be able to determine the connection between the decisions made about his learning process and what and how his learning is (metacognitive strategy).

It is important to mention that the model presented above is based on the lived experience of self-directed language learners in using the cognitive and metacognitive strategies introduced throughout the article. In the new theories of language teaching, such as the active approach, the role of the language learner is self-centered in learning, and the role of the language teacher has changed from a source of information to a guide and feedback giver. According to the interpretation of some writers, the role of the teacher in the information age has changed from omniscient to a guide on the sidelines. But the findings of this research offer a new reading of the mentioned interpretation; In the sense that, according to our interpretation, in modern educational approaches, the role of the teacher has not only been marginalized, but this role has turned into a far more serious responsibility than in the past; Because the language teacher must be able to change his role from the active mode of presenting the lesson content, which has been common in the field of education until now, to the active mode of the technologist, technique-oriented and a kind of teacher of learning strategies and techniques. Therefore, that he can train independent language learners who are data-oriented and data-sensitive, and can include learning strategies in their educational program. It is obvious that this will not be possible except with a specialized study of how to teach and learn a variety of teaching-learning strategies and passing specialized teacher training courses for language teachers.

In this article, we have focused on examining the degree of autonomy and

the use of cognitive and metacognitive strategies in self-taught and non-self-taught language learners in face-to-face lessons. However, examining the independence factor as a dependent variable may be the subject of further research in the field of virtual education in the future. Furthermore, by using the potentials of information and communication technologies (ICT), learner-centered assessment methods such as self-assessment and peer-testing can be better implemented than traditional learning environments. The information and communication technology-based program can develop high-level cognitive strategies such as problem solving, critical thinking, composition and creation, self-assessment, self-discovery and self-learning in today's students better than before (Vanderlinde & al., 2012).



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۴۰۱، ش ۲ (پیاپی ۷۴)، خرداد و تیر ۱۴۰۲، صص ۱۱۵-۱۴۹

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.119.1>

مطالعه تفاوت بین زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز از منظر به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی

لیلا شوبیری*

استادیار و عضو هیئت علمی گروه تخصصی زبان فرانسه و آلمانی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی،
واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۲

چکیده

استقلال و خودآموزی مفاهیمی هستند که در روش‌های نوین آموزش زبان‌های خارجی ارزش و معنایی دوباره یافته‌اند. هدف از انجام این تحقیق بررسی این مسئله است که چگونه می‌توان در کلاس آموزش زبان فرانسه به زبان‌آموزان جهت داشتن استقلال در یادگیری و مهارت خودآموزی کمک کرد؟ برای ارائه راهکار در این زمینه ابتدا نیاز به پاسخ به این پرسش داریم که اساساً چه تفاوتی میان زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز وجود دارد؟ فرضیه ما این است که فراگیران خودآموز به‌طور طبیعی از «دانش - مهارت بودن»، «دانش - مهارت یادگیری» و تجربه زیسته بالاتری نسبت به دیگران برخوردارند. به‌منظور مقایسه توانایی‌های فراگیران خودآموز و غیرخودآموز در به‌کارگیری استراتژی‌های شناختی و فراشناختی، فراخوانی منتشر کردیم و از ۳۵ نفر از فراگیرانی که زبان فرانسه را کاملاً و یا نسبتاً به‌صورت خودآموز فراگرفته بودند خواستیم تا به دو پرسش‌نامه درمورد به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی پاسخ دهند. این دو پرسش‌نامه برگرفته از پولیتزر، مک گروارتی و ویلینگ است. هم‌زمان از ۳۵ نفر از افرادی که در هیچ دوره‌ای از یادگیری زبان فرانسه به‌صورت خودآموز عمل نکرده بودند نیز خواسته شد تا به دو پرسش‌نامه فوق پاسخ دهند. نتایج این پژوهش که به‌صورت آمار توصیفی ارائه شد نشان می‌دهد که فراگیران خودآموز در به‌کارگیری هر دو گونه راهبردی از توانایی‌های بالاتری برخوردارند. در نتیجه باید گفت که استقلال و تمام راهبردهای شناختی و فراشناختی اگرچه ممکن است به‌صورت طبیعی در تمامی افراد وجود داشته باشد، اما ظهور آن‌ها از حالت بالقوه به بالفعل در بیشتر موارد امری خود به خودی نیست و نیاز به حمایت آموزشی دارد.

واژه‌های کلیدی: خودآموزی، استقلال، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، زبان‌آموز.

۱. مقدمه

اصطلاحاتی چون استقلال، خودآموزی و مدیریت خود در دهه ۱۹۷۰ در تاریخ آموزش زبان‌های خارجی جایگاه ویژه‌ای یافتند. در عصر کنونی، علوم زبان جایگاه خود را به ارتباطات می‌دهند و مدل‌های نظری مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان مرجعی در تعریف شیوه‌های جدید یاددهی و یادگیری عمل می‌کنند. فرایند یادگیری دیگر به‌عنوان یک امر ناشناخته قلمداد نمی‌شود؛ مفاهیمی چون استراتژی یا راهبردهای یادگیری^۱ یاددهی جان تازه‌ای گرفته‌اند و تلاش می‌شود تا فرایند یادگیری از ورای مفهوم استراتژی درک و تعریف شود.

حضور رسانه‌ها، اینترنت و شبکه‌های مجازی، بدون شک سبب رشد روزافزون دسترسی مردم به زبان‌های خارجی شده است و بسیاری از موانع برای یادگیری زبان‌های خارجی از بین رفته است. اما مسئله جدیدی که امروزه با وجود پیشرفت تکنولوژی و فناوری مطرح می‌شود مسئله خودآموزی^۲ است که برخلاف گذشته رویکردی نوین به خود گرفته است و به‌مثابه یک توانایی در یادگیری به آن پرداخته می‌شود. به عبارت دیگر روش‌های نوین آموزشی به‌دنبال ایجاد پیوند میان یادگیری و استقلال^۳ زبان‌آموز در یادگیری هستند. در رویکرد ارتباطی^۴ و همینطور در رویکرد کنشی^۵ که براساس نظریه یادگیری سازاگرایی^۶ شکل گرفته است و رویکردی روان‌شناختی و همینطور تعاملی - اجتماعی در آموزش زبان دارد، نقش زبان‌آموز نقشی محوری است و از زبان‌آموز به‌مثابه کنشگری یاد می‌شود که باید مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد؛ در این میان نقش استاد نیز دستخوش تغییراتی شده است؛ به عبارت دیگر استاد در کلاس آموزش زبان خارجی دیگر به‌مثابه دانای کل نیست و در کنار دانشجو نقش هدایتگر را به عهده دارد. در این پژوهش برآنیم تا به بررسی مفاهیمی چون استقلال در یادگیری و نقش خودآموزی در رویکردهای نوین آموزشی بپردازیم. هدف ما از انجام این تحقیق پاسخ به این مسئله است که چگونه می‌توان در کلاس آموزش زبان فرانسه به زبان‌آموزان در جهت داشتن استقلال در یادگیری و داشتن مهارت خودآموزی کمک کرد؟ برای ارائه راهکار در این زمینه ابتدا نیاز به پاسخ به این پرسش داریم که اساساً چه تفاوتی میان زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز وجود دارد؟ فرضیه ما در این پژوهش این است که

فراگیران خودآموز به‌طور طبیعی از دانش - مهارت بودن^۷، دانش - مهارت یادگیری^۸ و تجربه زیسته بالاتری نسبت به دیگران برخوردارند. این دانش - مهارت‌ها از بارزترین تظاهرات هویت یک زبان‌آموز هستند که به‌شکل مستقیم با فاکتورهای شخصیتی او گره خورده‌اند. درواقع درموقعیت ارتباطی، یک زبان‌آموز یک سلسله از کنش‌هایی را، شاید به‌شکل ناخودآگاه، بروز می‌دهد که از عواملی چون رفتار، انگیزه شخصی، ارزش‌ها و اعتقادات، نگرش و بینش شخصی و نیز گونه شخصیت او متأثر هستند (CECRL: 84).

به‌منظور اثبات فرضیه فوق، با رویکردی روان‌شناختی نسبت به مقوله یادگیری زبان فرانسه، پرسش‌نامه‌ای شامل دو بخش در ارتباط با استراتژی‌های فراشناختی^۹ و شناختی^{۱۰} برگرفته از پولیتزر^{۱۱}، مک گروارتی^{۱۲} و ویلینگ^{۱۳}، از کتاب پل سیر^{۱۴} با عنوان *راهنمای یاددهی - یادگیری*^{۱۵} انتخاب و در اختیار جامعه آماری این تحقیق که شامل دو گروه زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز خواهند بود قرار خواهد گرفت و سپس با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل آن خواهیم دید که آیا تفاوت معناداری میان این دو گروه وجود دارد. تحلیل نتایج به‌دست آمده از این پرسش‌نامه می‌تواند به ما در جهت ردیابی استراتژی‌های مورد استفاده در فراگیران خودآموز و به دنبال آن پرورش این استراتژی‌ها نزد دیگر زبان‌آموزان کمک بسزایی کند.

۲. پیشینه تحقیق

آشنایی با مفهوم استقلال در یادگیری زبان‌ها از منظر زبان‌شناسان کاربردی و متخصصان آموزش زبان‌های خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به عقیده هنری هولک^{۱۶} (1991)، استقلال زبان‌آموز مبتنی بر دانشی است که او با توجه به برداشت خود از جهان ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر زبان‌آموز مستقل فردی است که به‌طور فعال مسئولیت مدیریت، مفهوم‌سازی و ارزشیابی خود^{۱۷} را در فرایند یادگیری برعهده می‌گیرد.

مفهوم استقلال یا خودمختاری از دهه ۱۹۹۰ در آموزش ظاهر و به‌ظهور روشی جدید و خوانشی نو در برنامه‌های درسی و اهداف آموزشی مؤسسات آموزشی منجر شد. بسیاری

از نظریه‌ها و رویکردهای آموزشی همچون رویکرد ارتباطی و کنشی نیز این مفهوم را به دلیل اهمیت و ارزشی که در آموزش دارد به خود نسبت می‌دهند. درواقع می‌توان گفت که یادگیری مستقل^{۱۸} مفهومی است که بیشتر در زبان‌های خارجی به شیوه مدرن نمود پیدا می‌کند. اما تعریف این مفهوم توسط چندین زبان‌شناس مانند هولک (1981) مورد بحث قرار گرفته است. هولک ادعا می‌کند که یادگیری مستقل «توانایی مالکیت یادگیری خود است». از طرف دیگر به عقیده لیتل^{۱۹} (1991) «استقلال زبان آموز»، شامل قابلیت جدا شدن، داشتن تفکر انتقادی و توانایی تصمیم‌گیری و اقدام مستقل در زبان آموز است.

از طرف دیگر، نونان^{۲۰} (1997) استقلال را به عنوان یک الگو دارای پنج سطح تعریف می‌کند که شامل عملکرد زبان آموز، حساسیت یا آگاهی نسبت به یادگیری، مشارکت، مداخله، آفرینش و تعالی است. همانطور که ملاحظه می‌کنیم مفاهیم گوناگونی از استقلال در زبان آموزی وجود دارد. هنری هولک (1981) تحت هدایت و سرپرستی «مرکز تحقیقات و کاربردهای آموزشی زبان‌ها»^{۲۱} تأیید می‌کند که یادگیری مستقل با توانایی برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود در ارتباط است. علاوه بر این، این توانایی در انسان ذاتی نیست، بلکه به طور طبیعی یا بیشتر در چارچوب یادگیری زبان‌ها و از طریق یادگیری رسمی روشمند و آگاهانه به دست می‌آید. از میان مطالعاتی که تاکنون در ایران درمورد استراتژی‌ها یا راهبردهای یادگیری، استقلال زبان آموزان و ارتباط آن با میزان استفاده از استراتژی‌های یادگیری صورت گرفته است می‌توان به مقاله «بررسی میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان» نوشته روح‌الله رحمتیان و مرضیه زهره‌وندی (۱۳۹۰، صص. ۱۷۳-۱۹۰) اشاره کرد. در این پژوهش میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی بین دانشجویان و ارتباط بین استراتژی‌های شناختی و استقلال دانشجویان زبان فرانسه مورد بررسی قرار گرفته است. برای اندازه‌گیری میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی و درک بهتر ارتباط موجود بین استراتژی‌های شناختی و استقلال، نویسندگان از پرسش‌نامه‌ای شامل دوازده سؤال تلفیقی خودساخته براساس تعاریف استراتژی‌های شناختی برمبنای دسته‌بندی پل سیر (1988) و اُمالی و شامو^{۲۲} (1983) و پرسش‌نامه کیفی ژیلداس بُژر^{۲۳} در مقاله‌ای تحت عنوان «رویکرد جامعه‌شناختی ۲۰۰۶» استفاده کرده‌اند. تجزیه و تحلیل آماری داده‌های جمع‌آوری شده در این

مقاله نشان می‌دهد که از میان استراتژی‌های شناختی، استراتژی‌های یادداشت‌برداری با ۷۶.۳۰ درصد، استراتژی‌های مربوط به حدس معنی لغات با ۷۵.۷۱ درصد و استراتژی ارتباط و تداعی کلمات با ۷۱.۷۱ درصد بیشترین استفاده را داشته‌اند. همچنین براساس نتایج حاصل از این تحقیق، در میان استراتژی‌های شناختی دو عامل جست‌وجوی منبع و ارتباط و تداعی کلمات با ۵۸ درصد بیشترین تأثیر را در استقلال زبان‌آموز داشته‌اند.

زهره صدیقی‌فر و شراره خالقی‌زاده نیز در مقاله‌ای با عنوان «راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی: بررسی ارتباط بین به‌کارگیری راهبردها با میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتن» (۱۳۹۷، صص. ۱۱۳-۱۳۸)، به بررسی تأثیر راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتن پرداخته‌اند. نمونه آماری این پژوهش متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان غیرایرانی زن و مرد، در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰ سال بوده است که در ترم پاییز سال ۱۳۹۵ در دوره پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بوده‌اند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان به‌کارگیری راهبردها، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) بوده است و برای تعیین رابطه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از نمرات این زبان‌آموزان در درس نگارش استفاده شده است. در این پژوهش نتایج حاصل از آزمون ضریب هم‌بستگی پیرسون نشان می‌دهد که میان به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش رابطه معنی‌دار مثبتی وجود دارد. این در حالی است که طبق یافته‌های این پژوهش، بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین در این مقاله، تحلیل رگرسیون در دو گام این‌طور نشان می‌دهد که از میان انواع راهبردهای مستقیم یادگیری زبان فارسی، راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی، باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش شده است و از بین این راهبردها، به‌کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تأثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان داشته است. درنهایت، مؤلفان پیشنهاداتی جهت آموزش راهبردها در کلاس‌های آموزش زبان فارسی ارائه داده‌اند.

«راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت با به‌کارگیری راهبردها در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی»، عنوان مقاله‌ای است از امیررضا وکیلی‌فرد و شراره خالقی‌زاده

که با هدف بررسی ارتباط میان ملیت با به کارگیری راهبردها، در میان فارسی آموزان غیرایرانی انجام شده است. این پژوهش بر مبنای پرسش نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (1990) و بر روی ۱۵۶ فارسی آموز غیرایرانی پسر و دختر با سیزده ملیت گوناگون در دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) شهر قزوین صورت گرفته است. آمار استنباطی و آزمون های آماری در این مطالعه این طور نشان داده اند که میانگین کلی استفاده از راهبردها در میان ملیت های مختلف اختلاف ناچیزی با یکدیگر دارند که معنادار نیست. اما آمار توصیفی بیانگر آن است که ترتیب اولویت های فارسی آموزان از ملیت های مختلف با هم تفاوت دارند. نتایج این پژوهش نشان می دهند که به طور کلی، فارسی آموزان با ملیت های مختلف از راهبردهای فراشناختی و اجتماعی بیشتر از سایر راهبردهای یادگیری استفاده می کنند.

با توجه به تعاریف فوق آنچه که در محیط های آموزش زبان های خارجی و درمورد پژوهش ما زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، لازم است بدانیم در این نکته تعریف می شود که چگونه زبان آموزان و یا دانشجویان زبان آموز می توانند صلاحیت های ذاتی و اکتسابی خود را در ارتباط با نحوه عملکرد خود در یادگیری زبان فرانسه و درمورد هر آنچه به آن نیاز دارند، بهبود ببخشند. چه راهبردها یا استراتژی هایی توسط خود آموزان زبان بیشتر مورد استفاده قرار می گیرد که آن ها را به فراگیری مستقل در حوزه یادگیری زبان خارجی مبدل می سازد و چگونه می توان به کسب این راهبردهای یادگیری در دیگر زبان آموزان کمک کرد.

۳. چارچوب نظری

«نیاز یادگیری»^{۲۴} و یا نیاز آموزشی اگرچه مفهومی به نسبت پیچیده است، اما این مفهوم از یک طرف ما را به سمت ساخت اهداف آموزشی هدایت می کند و از طرف دیگر به زبان آموز اجازه می دهد تا مسیر خودش را در یادگیری زبان خارجی مشخص و تعیین کند که قصد دارد به چه هدف و مقصدی برسد. با این حال نیل به اهداف آموزشی، اهداف فرعی و امکان سنجی عملیات آموزشی از طریق رصد کردن نیازهای آموزشی، نیاز به دستیابی به یک روش دارد. آموزش زبان های خارجی بر مبنای اهداف، زبان آموز را آماده می سازد تا در یادگیری خود هدفمند عمل کند. یکی از دشواری های آموزش زبان خارجی و درمورد مطالعه

ما یعنی آموزش زبان فرانسه در این است که زبان‌آموزان و همینطور دانشجویان زبان فرانسه در دانشگاه‌ها در بیشتر مواقع استدلالی متقن جهت یادگیری این زبان بر مبنای اهداف آموزشی مشخص ندارند. درواقع می‌توان گفت که یادگیری یک زبان خارجی و خصوصاً زبان فرانسه همواره هدفی مبهم برای آن‌ها داشته است. بنابراین در گروه‌های کلاسی آموزش زبان فرانسه چه در دانشگاه‌ها و چه در مؤسسات توضیح مفهوم اهداف، ارائه انتخاب به زبان‌آموز و بحث و گفت‌وگو درمورد اهداف برای آن‌ها امری اساسی است.

هنگامی که زبان‌آموز با داشتن هدف به سمت یادگیری زبان خارجی حرکت می‌کند، بحث استفاده صحیح از استراتژی‌ها اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. «راهنماهای شناختی شامل تعامل با ماده مورد مطالعه، دستکاری ذهنی یا فیزیکی این ماده و استفاده از تکنیک‌هایی خاص چون تکرار، دسته‌بندی، یادداشت‌برداری، استنتاج یا استقرا، جایگزینی، انتقال دانسته‌ها، استنباط و غیره در هنگام یادگیری می‌شوند» (پل سیر، ۱۹۹۸، ترجمه عبداللّهی و سجادی، ۱۳۹۷). آن‌ها درواقع نوعی عملیات ذهنی هستند که در موقعیت‌های چالش‌برانگیز به اجرا درمی‌آیند. بنابراین مسئله این است که تحقیق کنیم تا به این پاسخ برسیم که کدام فعالیت‌ها یا تمرینات را انتخاب و در آموزش زبان خارجی اجرا کنیم تا بدان وسیله فراگیران قادر به بسیج استراتژی‌های یادگیری بشوند. مشاهدات افراد خودآموز به‌خوبی به استادان زبان فرانسه و دیگر زبان‌های خارجی و همینطور به زبان‌آموزان آن‌ها نشان می‌دهد که می‌توان یک زبان خارجی را بدون بهره‌گیری از ترجمه یا استفاده از فرهنگ لغت به‌خوبی درک کرد. قدرت تساهل و تحمل در مقابل ناشناخته‌ها، توانایی داشتن فرضیه درمورد موارد ناشناخته، بررسی سرنخ‌ها و همینطور قدرت انتقال آنچه زبان‌آموز درک کرده است ازجمله استراتژی‌های سطح بالا به‌شمار می‌آیند. این استراتژی‌ها یا راهنماها بر روی عملیات ذهنی سطح پایین که در زبان مادری فرد به‌صورت خودکار درآمده‌اند سوار می‌شوند، ازاین‌رو گاهی ممکن است با خطرات ناشی از اضافه بار شناختی روبه‌رو بشویم که زبان‌آموز می‌تواند با آگاهی از عملکرد آن از بروز آن جلوگیری کند.

به گفته آلبرو و پوتو^{۲۵} (۲۰۱۰) استقلال‌بخشی به مجموعه شرایط ایجادشده توسط مدرس برای حمایت از توسعه استقلال یادگیرنده اشاره دارد. تجربیات مختلف استقلال‌بخشی

که در زمینه‌های نهادی (عمدتاً در دانشگاه) اتفاق افتاده است، به ما یادآوری می‌کند که مسئولیت یادگیری فراگیر فقط یادگیری «بدون مدرس» نیست. ایجاد فضاهای جدید، مانند مراکز منابع زبانی، یا استفاده گسترده از فناوری‌های دیجیتال لزوماً به شکل‌گیری استقلال در شیوه‌های یادگیری در فراگیران منجر نمی‌شود و درواقع توسعه ظرفیت‌های فراتفکری و فراشناختی در یادگیرنده است که به او امکان می‌دهد مهارت‌های یادگیری را به‌طور مستقل بسازد و از تجربیاتی که توسط مدرس پیش‌بینی و ساماندهی نشده‌اند، درس بگیرد. این «دانستن نحوه یادگیری»^{۲۶} در فرایند استقلال‌بخشی ضروری است.

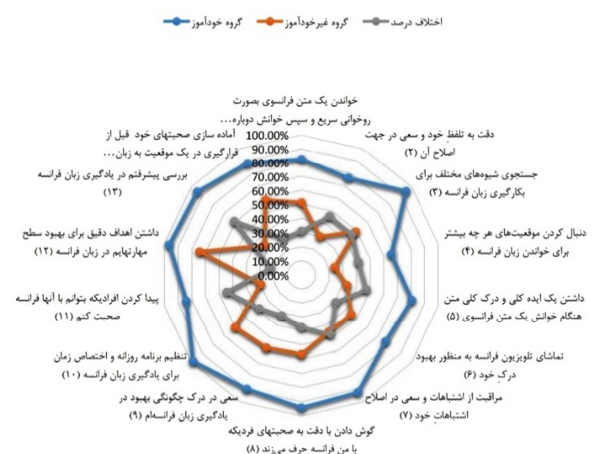
دسته‌بندی‌های زیادی درمورد راهبردهای یادگیری زبان خارجی وجود دارند. برای مثال در دسته‌بندی مدل وندن^{۲۷} (۱۹۸۳) سه گروه از راهبردهای یادگیری هدایت خودکار فراگیران ارائه داده شده است که شامل شناخت زبان، برنامه‌ریزی و خودارزیابی می‌شوند. رابین^{۲۸} (۱۹۸۷) این‌طور اظهار می‌دارد که سه نوع راهبرد اصلی با عنوان راهبردهای یادگیری، راهبردهای ارتباطی و راهبردهای اجتماعی وجود دارند که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم در یادگیری زبان مؤثر هستند. بنابر نظریه رابین (۱۹۸۷)، «راهبردهای یادگیری آن دسته از راهبردها هستند که در بهبود ساختار زبان مؤثرند و به‌صورت مستقیم بر یادگیری زبان و بهبود آن تأثیر دارند». اوملی و همکارانش (۱۹۸۵ a,b) با الهام از مطالعات و پژوهش‌های صورت‌گرفته در رشته‌هایی همچون روان‌شناسی شناختی و تعلیم و تربیت این نظریه را مطرح کردند که راهبردهای یادگیری زبان خارجی، می‌توانند در سه مجموعه گردآوری شوند: فراشناختی، شناختی و اجتماعی - عاطفی. این راهبردها در سال ۱۹۹۰ توسط اوملی و شمو نام‌گذاری و توصیف شدند و مجدداً مورد بررسی و بازنگری قرار گرفتند. در پژوهش حاضر تمرکز ما بر روی راهبردهای فراشناختی و شناختی به تأسی از نظریه اوملی و شمو خواهد بود. راهبردهای فراشناختی در برنامه‌ریزی یادگیری نقش مؤثری دارند و درواقع به تفکرات و تدابیری اطلاق می‌شوند که بر روی پروسه یادگیری صورت می‌گیرند. به عبارت دیگر، استراتژی‌ها یا «راهبردهای فراشناختی شامل تفکر در فرایند یادگیری، آمادگی برای یادگیری، کنترل یا نظارت فعالیت‌های یادگیری و همچنین خودارزشیابی هستند که شامل مواردی چون پیش‌بینی یا برنامه‌ریزی، توجه کلی، توجه انتخابی، مدیریت خود، خود سازمان‌دهی، تشخیص

یک مسئله می‌شوند و بیشتر بر مدیریت عملکرد یادگیری متمرکز هستند» (Paul Cyr, 1998). هدف این راهبردهای فراشناختی نظارت بر راهبردهای شناختی در جهت کنترل و هدایت آن‌هاست. این راهبردها تولیدات زبانی و درک مفاهیم فراگیران را به دقت تحت نظر دارند و پس از پایان هر فعالیت، یادگیری را ارزیابی می‌کنند. راهبردهای شناختی طبق نظریه اومالی و شامو (1990) «شامل مواردی می‌شوند که به صورت مستقیم با یادگیری فردی سروکار داشته و مستلزم به کارگیری و انتقال مباحث و موارد آموزشی به صورت مستقیم هستند». راهبردهایی مانند: تکرار، ترجمه، گروه‌بندی، روش یادگیری از کل به جزء، به کارگیری قواعد دستوری و زبانی در متن و انتقال از جمله راهبردهای شناختی هستند. کسب «مهارت استراتژیک» یا حتی مهارت یادگیری نه تنها قابل انتقال است، بلکه بسته به شرایط عملیاتی نیز هست.

۴. روش تحقیق

در این پژوهش به منظور مقایسه توانایی‌های افراد خودآموز و غیرخودآموز در به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، فراخوانی منتشر کردیم و در آن از افرادی که زبان فرانسه را کاملاً و یا نسبتاً به صورت خودآموز فراگرفته بودند دعوت به عمل آوردیم تا به دو پرسش‌نامه درمورد استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی پاسخ دهند. این دو پرسش‌نامه برگرفته از پولیتزر و مک گروارتی (1985) و ویلینگ (1988) هستند. دو پرسش‌نامه مذکور با توجه به این که مطابقت بالایی با استانداردها و راهبردهای پیشنهادی در کتاب چارچوب مرجع مشترک اروپایی برای زبان‌ها (2001) دارند مورد استفاده ما قرار گرفته‌اند. همچنین این پرسش‌نامه‌ها در کتاب *راهبردهای یادگیری* نوشته پل سیر (ترجمه عبداللهی و سجادی، ۱۳۹۷) استفاده شده‌اند. این کتاب هم اکنون در ایران در رشته آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس راهبردهای یاددهی - یادگیری تدریس می‌شود. در این کتاب این پرسش‌نامه‌ها به عنوان ابزارهایی معرفی شده‌اند که هدف آن‌ها «به حرف آوردن» فراگیران درباره راهبردهای یادگیری است. دعوت کردن از فراگیران به پاسخ دادن به صورت فی‌البداهه و تا حد ممکن صادقانه به سؤالات پرسش‌نامه اهمیت دارد، چراکه هدف ما داوری کردن درباره آن‌ها نیست، بلکه کمک کردن به آن‌ها برای

یادگیری است. جامعه آماری افراد خودآموز با توجه به محدودیت تعداد افراد در این طیف، متشکل از افرادی از مشاغل، تحصیلات و سنین مختلف است. تعداد این خودآموزان ۳۵ نفر است که همگی آن‌ها ایرانی هستند، اما لزوماً همه آن‌ها ساکن ایران نیستند. در عین حال از تعداد ۳۵ نفر از افرادی که در هیچ دوره‌ای از یادگیری زبان فرانسه به‌صورت خودآموز عمل نکرده بودند نیز خواسته شد تا به دو پرسش‌نامه فوق‌الذکر پاسخ دهند. این گروه از زبان‌آموزان نیز از مشاغل، تحصیلات و سنین مختلف انتخاب شده‌اند. پرسش‌نامه شماره یک شامل ۱۴ سؤال است و در ارتباط با انواع مختلف راهبردهای فراشناختی است. پرسش‌نامه شماره دو شامل ۱۷ سؤال بوده و در ارتباط با انواع مختلف راهبرهای شناختی است. گفتنی است که هر پرسش سه گزینه دارد و در هر پرسش از زبان‌آموزان خواسته شد که در صورتی که این راهبرد را به‌ندرت انجام می‌دهند و یا هرگز انجام نمی‌دهند گزینه شماره ۱، در صورتی که گاهی اوقات آن را انجام می‌دهند گزینه شماره ۲ و در صورتی که اغلب اوقات یا همیشه آن را انجام می‌دهند گزینه شماره ۳ را علامت بزنند.



نمودار شماره ۱: تفاوت استفاده از راهبردهای فراشناختی در زبان‌آموزان خودآموز و غیر خودآموز
Diagram No. 1: The difference in the use of metacognitive strategies by self-taught and non-self-taught language learners

جدول ۱: آمار اختلاف درصد استفاده از راهبردهای فراشناختی میان گروه غیرخودآموز و خودآموز

Table 1: statistics of the difference in the percentage of metacognitive strategies used between non-self-taught and self-taught groups

اختلاف درصد	گروه غیرخودآموز	گروه خودآموز	راهبردهای فراشناختی
31.20%	51.20%	82.40%	خواندن یک متن فرانسوی به صورت روخوانی سریع و سپس خوانش دوباره (۱)
46.20%	30.20%	76.40%	دقت به تلفظ خود و سعی در جهت اصلاح آن (۲)
45.80%	49.30%	95.10%	جستجوی شیوه‌های مختلف برای به کارگیری زبان فرانسه (۳)
41.50%	24%	65.50%	دنبال کردن موقعیت‌های هرچه بیشتر برای خواندن زبان فرانسه (۴)
47.30%	33.20%	80.50%	داشتن یک ایده کلی و درک کلی متن هنگام خوانش یک متن فرانسوی (۵)
31.20%	45.20%	76.40%	تماشای تلویزیون فرانسه به منظور بهبود درک خود (۶)
47.40%	45.10%	92.50%	مراقبت از اشتباهات و سعی در اصلاح اشتباهات خود (۷)
37.50%	56.70%	94.20%	گوش دادن با دقت به صحبت‌های فردی که با من فرانسه حرف می‌زند (۸)
32.10%	57.70%	89.80%	سعی در درک چگونگی بهبود در یادگیری زبان فرانسه ام (۹)
38.30%	60.30%	98.60%	تنظیم برنامه روزانه و اختصاص زمان برای یادگیری زبان فرانسه (۱۰)
54.40%	29.50%	83.90%	پیدا کردن افرادی که بتوانم با آن‌ها فرانسه صحبت کنم (۱۱)
22.20%	74.30%	96.50%	داشتن اهداف دقیق برای بهبود سطح مهارت‌هایم در زبان فرانسه (۱۲)
61.10%	33.50%	94.60%	بررسی پیشرفتم در یادگیری زبان فرانسه (۱۳)
29.20%	58.90%	88.10%	آماده‌سازی صحبت‌های خود قبل از قرارگیری در یک موقعیت به زبان فرانسه (۱۴)

راهبردهای فراشناختی شامل تفکر در رابطه با فرایند یادگیری، درک شرایط و موقعیت‌هایی که یادگیری را بهبود می‌بخشد، برنامه‌ریزی در حین یادگیری به منظور پیش‌برد آن، خودارزیابی و تصحیح خودمحور می‌شوند (Paul Cyr, 1998). همانطور که در نمودار و جدول فوق مشاهده می‌شود اختلاف معناداری میان دو گروه زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز در حیطه به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی وجود دارد. اختلاف درصدها تماماً به نفع گروه خودآموز است و در این میان راهبردهای فراشناختی شامل مواردی چون «بررسی پیشرفت خود در یادگیری زبان فرانسه» با ۶۱.۱۰ درصد اختلاف، «پیدا کردن افرادی جهت ارتباط و صحبت کردن با آن‌ها به زبان فرانسه» با ۵۴.۴۰ درصد اختلاف، «مراقبت از اشتباهات و سعی در اصلاح اشتباهات خود» با ۴۷.۴۰ درصد اختلاف و «داشتن یک ایده کلی و درک کلی متن هنگام خوانش یک متن فرانسوی» با ۴۷.۳۰ درصد اختلاف درصد، از جمله راهبردهایی هستند که بالاترین میزان اختلاف درصد در رابطه با به‌کارگیری آن‌ها میان دو گروه خودآموز و غیرخودآموز وجود دارد. با اندکی دقت در میان این چهار راهبرد فراشناختی متوجه می‌شویم که این راهبردها بیشتر مربوط به مواردی چون خودارزیابی، قبول کردن مسئولیت خود در یادگیری و یا به عبارتی استقلال در یادگیری و همین‌طور توانایی ارتباط برقرار کردن با گویشوران زبان مقصد می‌شوند. به گفته تاردیف (1992, p.42) «فراشناخت شامل خصلت و ویژگی‌ای می‌شود که به وسیله آن می‌توان میان زبان‌آموزانی که مشکل یادگیری دارند با آن‌هایی که در امر یادگیری با مشکل مواجه نیستند تمایز قائل شد». البته از نظر ما این بدین معنا نیست که افراد غیرخودآموز با مشکلات یادگیری مواجه هستند اما مشاهدات و آمار موجود به درستی نشان می‌دهد که در اغلب موارد مشکلاتی چون ابهام در مسیر یادگیری، نارضایتی از مدرس و سیستم آموزشی و در نهایت احساس عدم موفقیت در یادگیری زبان خارجی متوجه زبان‌آموزانی می‌شود که از استقلال و توانایی‌های راهبردی ضعیف‌تری نسبت به سایرین برخوردارند.

در نمودار و در جدول زیر به بررسی تفاوت به‌کارگیری راهبردهای شناختی میان دو گروه زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز خواهیم پرداخت.



Diagram No. 2: The difference in the use of cognitive strategies by self-taught and non-self-taught language learners

جدول ۲: آمار اختلاف درصد استفاده از راهبردهای شناختی میان گروه غیرخودآموز و خودآموز
Table 2: statistics of the difference in the percentage of cognitive strategies used between non-self-taught and self-taught groups

اختلاف درصد	گروه غیرخودآموز	گروه خودآموز	راهبردهای شناختی
63.70%	25.60%	89.30%	پاسخ به سؤالات استاد پیش خود. حتی اگر از من نپرسد (۱)
70.60%	26.70%	97.30%	یادداشت تمامی کلمات جدید یادگرفته شده در طول روز در دفتر یادداشت (۲)
54.20%	35.70%	89.90%	حرف زدن با خودم به زبان فرانسه (۳)

اختلاف درصد	گروه غیر خودآموز	گروه خودآموز	راهبردهای شناختی
37.10%	55.60%	92.70%	برقراری رابطه بین چیزهایی که بلدم و چیزهای جدید (۴)
24%	61.30%	85.30%	به کار بردن کلمات جدید در جمله به منظور به خاطر سپاری (۵)
19.70%	62.40%	82.10%	خواندن مثال‌های ارائه شده در فرهنگ لغت در مورد معانی گوناگون یک کلمه در هنگام جست و جوی کلمات (۶)
55.20%	38.90%	94.10%	پیدا کردن معنای کلمه جدید یا حدس زدن بر اساس یافتن یا باقی جمله (۷)
37.40%	50.10%	87.50%	تکرار یک کلمه یا اصلاح جدید تازه یاد گرفته شده با صدای بلند (۸)
52.10%	45.30%	97.40%	به خاطر آوری یک کلمه جدید و در نظر گرفتن شرایط استفاده از آن کلمه در ذهن (۹)
4.10%	83.20%	79.10%	خواندن درس‌های فرانسه به طور منظم (۱۰)
21.90%	71.20%	93.10%	جست و جوی کلمات مشابه در زبان مادری با زبان فرانسه (۱۱)
59.80%	30.40%	90.20%	سعی در فهمیدن یک کلمه فرانسه با تقسیم کردن آن به بخش‌هایی که می‌شناسم (۱۲)
51%	19.50%	70.50%	سعی در پرهیز از ترجمه کلمه به کلمه (۱۳)
76.60%	22.10%	98.70%	سعی در حدس معنای کلمه‌ای که نمی‌دانم (۱۴)
13.80%	70.40%	84.20%	هنگام بلد نبودن یک کلمه یا ناتوانی در به خاطر آوردن آن: سعی می‌کنم از یک کلمه مشابه استفاده کنم (۱۵)
31%	65.70%	96.70%	حدس زدن منظور مخاطب از روی حالت‌های چهره و ژست‌های او (۱۶)
8.50%	69.40%	77.90%	تلفظ کلمات با صدای بلند در هنگام پیدا کردن آن‌ها در فرهنگ لغت (۱۷)

«راهبردهای شناختی مربوط به تعامل بین زبان آموز و ماده مورد مطالعه، دستکاری ذهنی و فیزیکی این ماده و به کار بردن تکنیک‌های خاص برای حل مسئله یا انجام یک تکلیف به کار می‌روند. راهبردهای شناختی اغلب ملموس‌ترند و آسان‌تر مشاهده می‌شوند. این

راهبردها در مرکز کنش یادگیری^{۲۹} قرار دارند» (Paul Cyr, 1998).

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود به جز راهبرد شماره دهم که مربوط که «خواندن درس‌های فرانسه به‌طور منظم» می‌شود و دارای اختلاف ۴۰٪ درصدی به نفع گروه غیرخودآموز است، به‌کارگیری بقیه راهبردهای شناختی با اختلاف درصدهای عمدتاً بالا به نفع گروه خودآموز هستند. در این میان راهبردهایی چون «سعی در حدس معنای کلمه‌ای که نمی‌دانم» با ۷۶٪ درصد اختلاف، «یادداشت تمامی کلمات جدید یادگرفته شده در طول روز در دفتر یادداشت» با ۷۰٪ درصد اختلاف، «پاسخ به سؤالات استاد پیش خود» حتی اگر از من نپرسد» با ۶۳٪ درصد اختلاف و «سعی در فهمیدن یک کلمه فرانسه با تقسیم کردن آن به بخش‌هایی که می‌شناسم» با ۵۹٪ درصد اختلاف درصد، بالاترین درصد اختلاف را از لحاظ به‌کارگیری این راهبردها بین دو گروه خودآموز و غیرخودآموز، به نفع گروه خودآموز، دارا هستند.

۵. بحث و بررسی

براساس پژوهش انجام‌شده می‌توان گفت که در میان دو گروه زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز تفاوت قابل توجهی در حیطه استفاده از راهبردهای فراشناختی و شناختی وجود دارد و زبان‌آموزان خودآموز به روشنی از دانش یادگیری بالاتری نسبت به زبان‌آموزان غیرخودآموز برخوردارند. یاد گرفتن یادگیری^{۳۰} یا به عبارتی دانش یادگیری^{۳۱} «توانش آماده‌سازی و تصمیم‌گیری درمورد تعریف، محتویات، ارزیابی و مدیریت یک برنامه یادگیری است» (Association de Didactique du Français Langue Étrangère, Cuq, 2003, p.21). این مهارت ذاتی نیست. بنابراین برای کسب آن باید تمرین انجام گیرد. هر معلم و هر زبان‌آموز باید روش یاددهی و یادگیری صحیح را بیاموزد و این بدان معناست که معلمان باید این مهارت را در زبان‌آموزان خود پرورش دهند و زبان‌آموزان نیز تحت سرپرستی و راهنمایی استادان خود باید این دانش - مهارت یادگیری را به‌خوبی فراگیرند. درواقع، می‌توان گفت که این مهارت نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دارد و یک فراگیر یا زبان‌آموز خوب در زمینه یادگیری زبان فرانسه فردی است که «دانش - مهارت یادگیری را

کسب کرده باشد» (Porcher, 1995, p.27). با این حال، پیش‌نیازهای لازم جهت پرورش این دانش - مهارت در همه مراکز آموزش زبان فرانسه در ایران ارائه نشده است و این امر باعث ایجاد نابرابری و آسیب‌دیدگی افراد در مراکز و دانشگاه‌هایی می‌شود که از لحاظ برنامه‌های آموزشی غنی نیستند و این دانش - مهارت اغلب در آن‌ها نادیده گرفته می‌شود. اولین وظیفهٔ مدرس زبان خارجی این است که به فراگیران خود بیاموزد که چگونه بیاموزند، زیرا این دانش در داخل و خارج از محیط آموزشی و حتی در تمام امور زندگی برای آن‌ها ضروری است. مأموریت یک استاد زبان فرانسه و یا در مقیاس کلان‌تر استاد یک زبان خارجی کمک به زبان‌آموزان در شناسایی نیازهایشان، با درنظر گرفتن ویژگی‌هایشان است. همین‌طور استاد وظیفه دارد از آن‌ها بخواهد تا خود را در تمام مراحل یادگیری با استفاده از ابزارهای ارائه‌شده ارزیابی کنند (Barthélémy et al., 2011; Porcher, 1995). بدین‌ترتیب پس از مشخص شدن نیازها و سطح واقعی زبان، فراگیران زبان فرانسه می‌توانند درمورد برنامه یادگیری متناسب با خود فکر کنند و در نهایت آن را انتخاب نمایند.

از نظر باربو^{۳۲} (2000)، یادگیری به شیوهٔ خودآموزی در مؤسسات به روشنی از خودآموزی صرف متمایز می‌شود، زیرا شامل «روشی است که در آن یادگیرنده هدایت می‌شود تا مسئولیت یادگیری خود را در چارچوب آن مرکز آموزشی به عهده بگیرد. درواقع یک مرکز آموزشی می‌تواند سیستمی را راه‌اندازی کند که هدف آن توانمندسازی زبان‌آموز است». بنابراین استقلال در یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی هم وسیله است و هم هدفی عینی. توانایی مدیریت خود به نوعی استقلال در یادگیری زبان خارجی را به ذهن متبادر می‌سازد، اما به‌شکل وسیع‌تر هدف توسعهٔ ظرفیت و توانش یادگیری را نیز دنبال می‌کند.

مشاهدات ما از مراکز آموزش زبان فرانسه در ایران به‌خوبی نشان می‌دهد که آن‌ها را براساس درجهٔ امکان مدیریت خود و یا خودگردانی که برای زبان‌آموز درنظر می‌گیرند می‌توان به گروه‌های زیر، طبقه‌بندی کرد: ۱. دستگاه‌های عمدتاً تجویزی یا آموزشی که در این مراکز مدرس هنوز از نظر «ایجاد مسیرهای یادگیری» نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. ۲. سیستم‌های غالباً مشارکتی یا خودراهر که به‌لحاظ تعداد بسیار محدود و بیشتر در زمرهٔ مؤسسات شخصی هستند. در مراکز دستهٔ دوم نیروهای انسانی زبان‌آموزان را همراهی می‌کنند و آن‌ها

مسیر یادگیری خود را با توجه به نیازها، اولویت‌ها، معیارهای موفقیت در زبان و یا دستیابی به اهدافی که دارند برای خودشان تنظیم می‌کنند. مصاحبه‌ها و پرسش‌نامه‌های انجام‌شده در طول این تحقیق نشان می‌دهد که اکثر فراگیران خودآموز توانایی کنترل زمان، مدت زمان، مکان‌ها، محتوای آموزشی و شیوه یادگیری خود را دارند و ابزارها و پشتیبانی‌هایی را که در یادگیری زبان فرانسه به نظر آن‌ها بیشترین کارایی دارند می‌شناسند. اما بیشتر آن‌ها در طول دوره آموزش خود، بر اهمیت حمایت کادر آموزشی تأکید می‌ورزند. بنابراین همانطور که باربو^{۳۳} (۱۹۹۸) خاطر نشان می‌کند درمورد فرایند خودآموزی، آموزش به مدرسان و زبان‌آموزان هر دو اهمیت یکسانی دارد. آموزش به مدرسان به منظور این‌که وظایفی چون شنیدن، توصیه کردن، راهنمایی، تسهیل کردن را یاد بگیرند و آموزش به زبان‌آموزان که باید داشتن استقلال در یادگیری را بیاموزند.

۶. نتیجه

مسئله اصلی ما در این پژوهش پاسخ به این پرسش بود که چگونه می‌توان در کلاس آموزش زبان فرانسه به زبان‌آموزان در جهت داشتن استقلال در یادگیری و داشتن مهارت خودآموزی کمک کرد؟ برای این منظور دو پرسش‌نامه شامل سؤالات مربوط به راهبردهای فراشناختی و شناختی به دو گروه زبان‌آموزان خودآموز و غیرخودآموز ارائه دادیم و از آن‌ها خواستیم تا به پرسش‌ها پاسخ دهند. نتایج حاصل از پاسخ‌های این دو گروه به دو پرسش‌نامه مذکور به روشنی فرضیه ما مبنی بر این‌که فراگیران خودآموز به‌طور طبیعی از «دانش - مهارت یادگیری» و «دانش - مهارت بودن» بالاتری نسبت به زبان‌آموزان غیرخودآموز برخوردارند به اثبات می‌رساند. دقت به این مسئله اهمیت آموزش مفهوم «یادگرفتن یادگیری» را بیش‌ازپیش در حوزه آموزش زبان فرانسه بر ما روشن می‌سازد. اما همانطور که پیش‌تر نیز گفته شد این دانش - مهارت ذاتی نیست و برای نیل به مقصود بزرگی چون پرورش استقلال در زبان‌آموزی لازم است که بسیاری از راهبردهای فراشناختی و شناختی هم به استادان و هم به زبان‌آموزان آموزش داده شود تا هرچه بیشتر چهره کلاس‌های سنتی آموزش زبان فرانسه در ایران براساس پیشرفت‌ها و تحولات ایجادشده در

این حوزه در دنیا منطبق شود.

هدف طبیعی آموزش بالا بردن توانش تولید زبانی در زبان خارجی و درمورد مطالعه ما زبان فرانسه است. در متدهای آموزشی نوین همچون رویکرد ارتباطی و یا رویکرد کنشی، استقلال زبان‌آموز در گرو ناپدید شدن تدریجی راهنما/مدرس تصور می‌شود؛ به عبارت دیگر این ناپدید شدن تدریجی، پیش‌فرض کاهش تدریجی نقش مدرس و آموزش یک‌طرفه او به نفع یادگیری مستقل زبان‌آموز است.

در سیستم آموزش زبان فرانسه و دیگر زبان‌های خارجی به شیوه سنتی، معمولاً نقش مدرس به عنوان تولیدکننده یادگیری تصور می‌شود، زیرا این اوست که تعیین می‌کند چه چیزی باید آموخته شود و این یادگیری باید از چه طریقی و به وسیله چه ابزارهایی صورت پذیرد و در نهایت این مدرس است که میزان یادگیری زبان‌آموز را محک می‌زند و او را ارزیابی می‌کند و در این میان زبان‌آموز می‌باید تلاش کند تا همان کاری را که به او گفته می‌شود، همانطور که به او گفته می‌شود، انجام می‌دهد. اما شیوه‌های نوین آموزش زبان فرانسه با فاصله گرفتن از روش سنتی، تأکید دارند که در کنار هدفی چون اکتساب زبان، اهدافی چون توسعه مهارت‌های یادگیری و مهارت بودن در زبان‌آموز توسط مدرس، برای او این امکان را فراهم می‌آورد تا در یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشد.

به عقیده پورشه (2004) و باربو (2000, p.21) استقلال در یادگیری هم هدف است و هم وسیله‌ای برای دستیابی به توانایی برقراری ارتباط و یادگیری مستقل. باید به زبان‌آموزان آموخته شود که هیچ‌کس نمی‌تواند این کار را برای آن‌ها انجام دهد و مدرسان نیز باید در برابر وسوسه برعهده گرفتن نقش ناجی و مسئول تام و تمام آموزش و یادگیری زبان‌آموزان، دانای کل و متکلم وحده بودن در کلاس مقاومت کنند. مدرس زبان باید بداند که نقش او در شیوه‌های نوین آموزش زبان فرانسه نقشی کمک‌آموزشی است. بدین شیوه زبان‌آموز، با به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود، می‌آموزد که به صورت آشکار، شناختی و صریح یاد بگیرد و با راهبردهای فراشناختی و شناختی در حین یادگیری خود درگیر شود. بنابراین، زبان‌آموزی که بتواند پروسه یادگیری خود را به وجود آورد و در مسئولیت یادگیری خود مشارکت کند، می‌تواند با کمک مدرس خود، اهداف خود، روند یادگیری خود و ابزار ارزیابی خودش را تعیین کند. اما باید روش، ابزار و آموزشی مناسب در اختیار

زبان آموز گذاشته شود تا بداند که چگونه می‌تواند مسئولیت یادگیری خود را برعهده بگیرد؛ همچنین باید زبان آموز را در موقعیتی مناسب قرار داد تا بتواند به‌شکلی واقعی مسئول یادگیری خویش باشد و آن را به حالت اجرایی دربیآورد. طبق نظر کارتن^{۳۴} (1994)، مسئله این نیست که زبان آموز را به سمتی هدایت کنیم که یادگیری خود را به‌تنهایی انجام دهد، بلکه باید به او آموزش دهیم که چگونه یک یادگیری مستقل داشته باشد تا بتواند مهارت‌های کاری مستقل را توسعه دهد.

در اهمیت مهارت «آموختن یادگیری» یا «آموختن خودآموزی» باید گفت که این دانش - مهارت خودبه‌خود به‌دست نمی‌آید و لازم است که فراگیر زبان به‌شخصه و یا به کمک مدرسان خود به کسب دانش و مهارت درمورد راهبردهای فراشناختی و شناختی بپردازد. به‌طور قطع کسب دانش و مهارت در این زمینه زبان آموز را قادر می‌سازد تا بتواند:

- اهداف و نیازهای زبانی را برای خودش مشخص و تعیین کند. به‌عبارت دیگر زبان آموز می‌باید هدف و مسیر یادگیری خودش را با توجه به آنچه نیاز زبانی او در حال و آینده است و همچنین با توجه به آنچه در گذشته کسب کرده است تعریف کند (راهبرد فراشناختی)؛
- ابزارهای دستیابی به این اهداف را انتخاب کند. به دیگر سخن زبان آموز باید چگونگی یادگیری را برای خود تعریف کند؛ این موضوع شامل انتخاب مواد و محتوای آموزشی و آشنایی با روش‌ها و تکنیک‌های استفاده از آن‌ها می‌شود (راهبرد شناختی)؛
- از تکنیک‌هایی چون یادداشت‌برداری، انتقال شناخت‌ها، استنباط، استنتاج یا استقرا در یادگیری خود استفاده کند (راهبرد شناختی)؛
- یادگیری خود را در بازه‌های مختلف زمانی و مکانی سازماندهی کند (راهبرد فراشناختی)؛
- نتایج به‌دست آمده در رابطه با اهداف موردنظر خود در یادگیری زبان را ارزیابی کند (راهبرد فراشناختی)؛

- یادگیری خود را به‌صورت واقعی و همانگونه که هست ارزیابی کند و یا به دیگر سخن بتواند ارتباط تصمیمات گرفته‌شده درمورد یادگیری خود را با چستی و چگونگی یادگیری

خود مشخص کند (راهبرد فراشناختی).

نکر این نکته ضروری است که الگوی ارائه شده در بالا براساس تجربه زیسته زبان آموزان خودآموز در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی شده در طول مقاله است. در نظریه های جدید آموزش زبان همچون رویکرد کنشی نقش زبان آموز در یادگیری خود محوریت دارد و نقش مدرس زبان از انتقال دهنده صرف اطلاعات به راهنما و بازخورددهنده تبدیل شده است. به تعبیر برخی نویسندگان نقش مدرس در عصر اطلاعات از دانای کل به راهنمای در حاشیه تغییر یافته است. اما یافته های این پژوهش خوانشی جدید از تعبیر مذکور ارائه می دهد؛ به این معنا که به تعبیر ما در رویکردهای نوین آموزشی نقش استاد نه تنها به حاشیه رانده نشده، بلکه این نقش به مسئولیتی به مراتب خطرتر از گذشته مبدل شده است؛ چراکه مدرس زبان باید بتواند نقش خود را از حالت فاعل ارائه دهنده محتوای درسی که تاکنون در عرصه آموزش متداول بوده است به حالت فاعل فن سالار، تکنیک محور و به نوعی مدرس راهبردها و تکنیک های یادگیری تغییر بدهد تا بتواند زبان آموزان مستقلی را تربیت کند که تنها داده محور و داده پذیر نباشند و بتوانند راهبردهای یادگیری را نیز در برنامه آموزشی خود بگنجانند. بدیهی است که این امر جز با مطالعه تخصصی چگونگی یاددهی و یادگیری انواع استراتژی های یاددهی - یادگیری و گذراندن دوره های تخصصی تربیت مدرس برای استادان زبان میسر نخواهد بود.

در این مقاله بیشترین تمرکز ما بر روی بررسی میزان استقلال و استفاده از راهبرهای شناختی و فراشناختی نزد زبان آموزان خودآموز و غیرخودآموز در کلاس های حضوری بود. اما بررسی فاکتور استقلال به عنوان یک متغیر وابسته می تواند در آینده موضوع پژوهش های دیگری در حوزه آموزش مجازی قرار بگیرد. به علاوه با استفاده از قابلیت های فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) می توان شیوه های ارزشیابی یادگیرنده محور مانند خودآزمایی و همسال آزمایی را بهتر از محیط یادگیری سنتی اجرا کرد. برنامه درسی مبتنی بر فاوا می تواند راهبردهای سطح بالای شناختی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، ترکیب و خلق، خودارزیابی، خودرهیابی و خودیادگیرندگی را بهتر از قبل در دانش آموزان امروزی پرورش دهد (Vanderlinde et al., 2012).

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Stratégies d'apprentissage
2. Autoapprentissage
3. Autonomie
4. Approche communicative
5. Approche actionnelle
6. Constructivisme
7. Savoir-être
8. Savoir-apprendre
9. Stratégies métacognitives
10. Stratégies cognitives
11. Politzer
12. McGroarty
13. Willing
14. Paul Cyr

۱۵. ترجمه اکبر عبداللہی و سیدہ یاسمن سجادی.

16. Henri Holec
17. Autoapprentissage
18. Apprentissage autonome
19. Little, D.
20. Nunan, D.
21. CRAPEL
22. O'Malley et Chamot
23. Gildas Neger
24. Besoins d'apprentissage
25. Albero et Poteaux
26. Savoir-apprendre
27. Wenden
28. Rubin
29. Acte d'apprentissage
30. Apprendre à apprendre
31. Savoir-apprendre
32. ASDIFLE
33. Cuq
34. Porcher
35. Barthélémy et al.
36. Barbot
37. Barbot
38. Carton
39. Vanderlinde et al.

۸. منابع

- رحمتیان، روح‌الله و مرضیه زهره‌وندی (۱۳۹۰). بررسی میزان استفاده از استراتژیهای شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان. پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. دوره ۲(۳)، ۱۹۰-۱۷۳.
- سراجی، فرهاد و محمد عطاران (۱۴۰۰). کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ی درسی. تهران: سمت.
- سیر، پل. (۱۹۹۸). راهبردهای یادگیری، ترجمه اکبر عبداللهی و س.ی. سجادی، (۱۳۹۷) تهران: انتشارات سمت.
- صدیقی‌فر، زهره و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۷). راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی: بررسی ارتباط بین به‌کارگیری راهبردها با میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتن. جستارهای زبانی. ش ۱(۴۳)، ۱۱۳-۱۳۸.
- محمدی، مجتبی (۱۳۸۸). ارتباط به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی. نوآوری‌های مدیریت آموزشی. ۴(۳)، ۱۱۵-۱۰۳.
- وکیلی‌فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۳). راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت با به‌کارگیری راهبردها در میان زبان‌آموزان غیر ایرانی. جستارهای زبانی. ش ۲(۱۸)، ۲۸۶-۲۶۱.

References

- ACTFL (1994). *The functional competency assessment interview. Evaluator Training Manual*. Montreal, McGill University.
- ALBERO, B. (2000). *Self-training in an institutional context. From the paradigm of instruction to the paradigm of autonomy*. Paris: The Harmattan.
- Barbot, M. J. (1998). Presentation: didactic developments and diversification of resources. *Studies in Applied Linguistics* 112, Paris, Didier, 389-395.
- Barbot, M. J. (2000). *Self-learning*. Didactic collection of foreign languages. CLE International.

- Barthélémy, F., Groux, D., & Porcher, L. (2011). *French as a foreign language*. The Harmattan.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test (MLAT)*. New York, Psychological Corporation.
- Carton, F. (1994). Teaching and learning modern languages. *Innovation, we know how to do it. Renovation at school, college, high school. The modules in Second. Didactics. Keys to come* No 1. Nancy-Metz, CRDP de Lorraine.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*, Paris: Didier.
- Cuq, J. P. (Ed.) (2003). *Dictionary of didactics of French as a foreign and second language*. Paris. CLE International.[In French].
- Cyr, P. (1998). *Learning strategies*, Paris, CLE International.[In French].
- Cyr, P. (1998). *Learning strategies*. Translation of A. Abdullahi and S.Y. Sajjadi (2018). Tehran: SAMT.[In Persian].
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Holec, H. (1991). Learner autonomy from teaching to learning. *Foreign language training. Permanent education*, n° 107, Paris, 59-66.
- Holec, H. (1992). Learning to learn and hetero-directed learning. *French in the world. Research and applications*.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin.
- Mohammadi, M. (2009). The relationship between the use of learning strategies and the level of proficiency of English language learners as a foreign language. *Educational Management Innovations*, 3, 115-103.
- Neger, G. (2003). A sociocognitive approach to motivation. *ALSIC*. 5(2).
- Nunan, D. (1997). *Designing and Adapting Materials to Encourage Learner*

- Autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 192-203.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - ----- (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, Issue 1.
 - ----- (1985b). Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3).
 - Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
 - ----- (1996). *Language learner strategies around the world: Cross cultural perspectives (Technical Report #13)*. Honolulu: Second language Teaching and Curriculum Center. Hawaii: University of Hawai'i.
 - ----- (1988). Styles, Strategies and Aptitude: Connections for Language Learning. In Parry, T.S., & Stansfield, C.W. (Eds.). *Language Aptitude Reconsidered*. (67- 127). Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
 - ----- (1992). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL JOURNAL*, 2(2), 18-22.
 - Politzer, R. L., & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behavior and their relationship to gain linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19(1), 103-123
 - Porcher, L. (1992). Omnipresence and diversity of self-learning. *Self-learning, French in the world. Research and applications*, 6-14.
 - ----- (1995). *French as a foreign language*. CNDP: Hachette education.
 - ----- (2004). *The teaching of foreign languages*. Living languages collection, French as a foreign language. HACHETTE Education.
 - Rahmatian, R., & Zohrevandi, M. (2011). Investigation of the level of use of

cognitive strategies and its relationship with the independence of language students. *Comparative Language and Literature Research*, 3 (7), 190-173.

- Sedighifar, Z., & Khaleghizadeh, Sh. (2018). Memory, cognitive and compensatory strategies: investigating the relationship between the use of strategies and the level of success of non-Iranian Persian learners in writing skills. *Language Related Research*, 1 (43), 138-113.
- Seraji, F., & Attaran, M. (2021). *Application of Information and Communication Technology in the Curriculum*. Tehran: SAMT.[In Persian].
- Tardif, J. (1992) *For strategic education: the contribution of cognitive psychology*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Vanderlinde, R., Dexter, S., & van Braak, J. (2012), School-based ICT policy plans in primary education: Elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 505-519.
- Vakilifard, A.R., & Khaleghizadeh, Sh. (2014). Persian language learning strategies: examining the relationship between nationality with the use of strategies among non-Iranian language learners. *Language Related Research*, 2 (18), 261-286.
- Wenden, A. (1983). A literature review: The process of intervention. *Language Learning*, 33(1), 103-21.
- Wenden, A. L. (1986). What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide, South Australia, National Curriculum Resource Centre.