

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^{1*} & Hamed Sabokbar²

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

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

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; ORCID ID: <https://orcid.org/000000242804539>
2. Master of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

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.



خودمختاری در یادگیری زبان دوم: ادراک فارسی آموزان از مسئولیت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌ها

امیررضا وکیلی فرد^{*}، حامد سبکبار[†]

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.

دریافت: ۹۸/۰۸/۰۱
پذیرش: ۹۸/۱۱/۲۷

چکیده

زبان آموزان برای یادگیری زبان فارسی در دانشگاه‌ها مدت زمان کوتاهی را می‌گذرانند و در این مدت باید به طور چشمگیری بر زبان تسلط یابند. آموزش زبان‌های دوم در سال‌های اخیر، از محیط آموزشی مدرس‌محور به محیط آموزشی یادگیرنده‌محور تغییر یافته است تا زبان آموزان یادگیری خویش را در اختیار گیرند و به خودمختاری دست یابند. در این راستا، پژوهش حاضر میزان آمادگی فارسی آموزان غیرایرانی را برای خودمختار بودن بررسی می‌کند. شرکت‌کنندگان شامل ۱۵۵ تن از فارسی آموزان 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 فارسی آموزان درنظر گرفته شده است. پاسخ‌های فارسی آموزان 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 فارسی آموزان 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 معمکوس و معناداری میان ادراک فارسی آموزان از مسئولیت‌ها و فعالیت‌های درون کلاس است. از جهت دیگر، میان توانایی‌های فارسی آموزان 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، فارسی آموزان 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 قابل قبولی 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 اولیه 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 نحوه 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 خودمختارانه 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 انگیزه 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

فارسی آموزان را درمورد مسئولیت یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. هدف از بخش توانایی‌ها بررسی توانایی فارسی آموزان در یادگیری زبان فارسی به صورت مستقلانه و بدون کمک گرفتن از مدرس است. بخش انگیزه میزان انگیزش فارسی آموزان را برای یادگیری زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. بخش فعالیتها شامل فعالیت‌هایی است که فارسی آموزان 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 فارسی آموزان 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 زبان آموزان خودمختار و توضیحاتی درمورد ارتباط خودمختاری و انگیزه ارائه می‌شود.

۲. چارچوب نظری

۱-۲. چیستی خودمختاری

مفهوم خودمختاری^۱ 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 زبان آموز با اتکا به آن بر یادگیری خود تسلط می‌یابد و مسئولیت یادگیری را بر عهده می‌گیرد (Benson, 2011). خودمختاری همان توانایی فرد است که به واسطه آن، یادگیری خود را عهددار می‌شود (Little, 2007).

(p.15). تعریف دقیق‌تری از مفهوم خودمختاری را ریچاردز و اشمیت^۲ ارائه داده‌اند: خودمختاری در یادگیری زبان به معنای توان فرد در بر عهده گرفتن روند یادگیری خود و مسئولیت‌پذیری او در قبال تصمیم‌هایی است که با اهداف، مراحل یادگیری و پاسخ‌گویی به مستلزمات آموختن زبان ارتباط دارند. درنتیجه، در قیاس با زبان آموزی که

برای تصمیم‌گیری در موارد ذکر شده به دیگران وابستگی دارد، به چنین شخصی زبان آموز خودنمختار می‌گویند (Lamb, 2008, p.44).

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

این قبول مسئولیت به معنای آزادی کامل زبان آموز و رویگردانی از مدرسان زبان نیست. بلکه زبان آموز با آگاهی و اندیشیدن به آنچه در کلاس تدریس می‌شود از راهبردهای مناسب بهره می‌گیرد. در اینجا، برای درک بهتر مفهوم خودنمختاری نگاهی به معنای واژه آزادی می‌اندازیم. تربی (2008) آزادی را پیش‌شرط لازم خودنمختاری می‌داند و از منظر معناشناختی^۱ 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 مبنای 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 منظور دست یافت و این آزادی شرط لازم شکل یافتن خودنمختاری است.

۲-۲. مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده خودنمختاری

لیتل‌وود^۹ (1996) خودنمختار بودن را در گرو دو مقوله توانایی^{۱۰} و اراده^{۱۱} می‌داند. سپس این دو مقوله را متشكل از چهار مؤلفه دیگر معرفی می‌کند. از دیدگاه او، توانایی فرد حاصل دانش^{۱۲} و مهارت^{۱۳} 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^{۱۴} و اعتماد به نفس^{۱۵} لازم فرد برای پذیرش مسئولیت در قبال آن دسته از تصمیم‌هایی است که وی اتخاذ کرده است. لیتل‌وود (1996) برای دستیابی به عملکرد خودنمختارانه موفق، وجود این چهار مؤلفه را ضروری می‌شمارد.

همچنین، تقسیم‌بندی جینگ و بنسون^{۱۷} (2013)، خودمختاری را شامل سه مؤلفه توانایی، اشتیاق^{۱۸} و آزادی^{۱۹} 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 زبان‌آموzan تا چه میزانی خواستار انجام تکالیف یادگیری هستند. درنهایت، آزادی به اندازه و حدودی اشاره دارد که زبان‌آموzan 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

درمورد خودمختاری و ارتباط آن با انگیزه، بایسته است اشاره شود که انگیزه، خصیصه‌ای روانی یا نیروی محرکی است که زبان‌آموzan به واسطه آن به اهداف خود دست می‌یابند و در موققیت یا ناکامی یادگیری زبان عاملی مؤثر است. (Richards & Schmidt, 2010). زیرا به عقیده دورنیه و یوشیودا^{۲۰} (2011)، خودمختاری و انگیزه زبان‌آموز به میزان شرکت فعالانه‌ی وی در فرایند یادگیری بستگی دارد. در اینجا، به ارتباط خودمختاری با انگیزه و نیز نظریه خودتعیین‌گری^{۲۱} و نظریه انتساب^{۲۲} پرداخته می‌شود.

۳-۳. 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 & Rayan, 1985). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری افراد از طریق عوامل بیرونی، مانند دریافت پاداش، تمره گرفتن و جلب نظر دیگران یا عوامل درونی، مانند علاقه شخصی، کنگکاوی و لذت از انجام فعالیت، انگیزه می‌یابند (Ellis, 2015, p.3). از این رو، دو نوع انگیزه وجود دارد: انگیزه بیرونی^{۲۳} که بر دستیابی به اهداف ایزاری، مانند دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه اشاره دارد و انگیزه درونی^{۲۴} که بر انجام فعالیت‌ها به‌سبب لذت‌بخش بودن یا رضایت‌بخش بودنشان دلات 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 موقوفیت‌ها و ناکامی‌های پیشین خود نسبت می‌دهیم، به صورت قابل ملاحظه‌ای به وضعیت انگیزشی ما شکل می‌بخشد و اقدامات آینده بر مبنای آن انجام می‌پذیرند». بدین شکل، شالوده اصلی نظریه انتساب در ادراک زبان‌آموzan از علت موقوفیت‌ها و ناکامی‌های خود و تأثیری که در عملکرد آینده‌شان می‌گذارد، نهفته است (Dickinson, 1995). برای مثال، اگر زبان‌آموzan ناکامی در انجام تکلیف خاصی را به توانایی پایین خود نسبت دهد، ممکن است دیگر هرگز به انجام این تکلیف اقدام نکند. 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).

۴-۲. ویژگی‌های زبان‌آموzan خودنمختار

خصوصیّه خودنمختاری 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 زبان‌آموzan خودنمختار صورت گرفته است:

دیکنسون^{۲۴} (1993) زبان‌آموzan خودنمختار را دارای پنج خصلت معرفی می‌کند. از دید او، زبان‌آموzan خودنمختار 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 به کار می‌گیرند؛ بر نحوه به کارگیری راهبردهای یادگیری نظارت می‌کنند و راهبردهای نامناسب را رها می‌سازند و به بهره‌گیری از دیگر راهبردها روی می‌آورند و درنهایت، به صورت آگاهانه، نحوه یادگیری خود را همواره ارزیابی می‌کنند.

در همین راستا، هج^{۲۵} (2008) ویژگی‌های زبان‌آموzan خودنمختار را هشت مورد بر می‌شمارد. بدین ترتیب، او زبان‌آموزانی را خودنمختار 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 به‌ثابتی 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 خودمنحتر، عملی ناممکن است. از این رو، موارد ارائه شده تنها جنبه معیار و راهنمای دارند (Sella, 2014). به صورت خلاصه، می‌توان زبان‌آموزان خودمنحتر را کسانی دانست که در نhoe 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 چیستی خودمنحتری، مؤلفه‌های آن، تعریفی اجمالی از انگیزه و ویژگی‌های زبان‌آموز خودمنحتر نیز ذکر به میان آمد. اکنون به پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه می‌پردازیم.

۳. پیشینه تحقیق

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

اسپرت^{۲۱} و همکاران (2002)، به منظور دریافت میزان آمادگی و اشتیاق زبان‌آموزان به یادگیری خودمنحترانه و همچنین بررسی میزان فعالیت‌های خودمنحترانه‌ای که آنان در درون و بیرون کلاس انجام می‌دهند، پژوهشی را با بهکارگیری یک پرسشنامه چهاربخشی با شرکت ۵۰۸ نفر از دانشجویان دانشگاه پلی‌تکنیک 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، در پی سنجیدن سطح انگیزش زبان آموزان بود و بخش چهارم پرسش نامه نیز در مورد فعالیت‌های زبان آموزان در درون و بیرون کلاس بود که نشان‌دهنده یادگیری خودنمختارانه زبان آموز است. نتایج نشان داد که در بخش اول زبان آموزان مدرسان را در آنچه مربوط به فعالیت‌های کلاسی می‌شود، بیشتر مسئول می‌دانستند و بر عکس، در مورد فعالیت‌های بیرون کلاس بار مسئولیت را بر عهده خود می‌دانستند. در بخش دوم زبان آموزان دیدگاه مثبتی نسبت به توانایی‌های خود داشتند. در بخش سوم، ۱۴ درصد زبان آموزان پاسخ نداده بودند که در مصاحبه‌ای که به عمل آمد، مشخص شد برخی زبان آموزان قصد نداشتند که از خود بی انگیزگی نشان دهند. بخش چهارم، حاکی از آن است که با تمرکز بر فعالیت‌هایی که زبان آموزان در بیرون انجام می‌دهند، بهتر می‌توان یادگیری خودنمختارانه آنان را تقویت کرد.

اوستونوغلو^۷ (2009)، در مقاله‌ای به بررسی ادراک دانشجویان ترکیه‌ای از مسئولیت‌ها و توانایی‌های خود درباره یادگیری خودنمختارانه 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 اسپریت 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 در مورد توانایی‌های ایشان و فعالیت‌های خودنمختارانه‌ای که انجام می‌دهند، بود. به بیان واضح‌تر، دختران در مقایسه با پسران، خود را زبان آموزان توانانتری تصور می‌کردند. در حوزه فعالیت‌ها نیز دختران خود را کوشاتر از پسران می‌دانند. 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 خودنمختارانه بیشتری شرکت می‌کند. دانشجویان در مورد مسئولیت‌های زبان آموزی، خود را توانا ارزیابی می‌کنند. با این همه، مسئولیت چندانی بر

عهدۀ آنان گذاشته نمی‌شود. دانشجویان خود را در زمینه‌هایی مانند: انتخاب اهداف و فعالیت‌های یادگیری در درون و بیرون کلاس، ارزیابی یادگیری و شناسایی ضعف‌ها، توانایی دانند، اما نظر مدرسان مخالف این امر است. به بیان دیگر، دانشجویان خود را توانانتر از آن می‌دانند که مدرسان تصور می‌کنند. اگرچه یافته‌های پژوهش حاکی از بالنگیزه بودن دانشجویان بود، با وجود این آنان تمایل چندانی به انجام فعالیت‌های خودمختارانه در بیرون کلاس نداشتند. اوستونوغلو 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. اوستونوغلو 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 آموختش خودمختاری و استقلال به دانشجویان اعتراف کردند و آن را نتیجه محدودیت‌های زمانی و کلاسی دانستند.

تامر^{۷۸} (2013)، برای بررسی میزان آمادگی دانشجویان سطح زبانی فرومیانی^{۷۹} 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^{۸۰} با بهرگیری 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 پرسشنامهٔ اسپرت و همکاران (2002) بهره گرفت و از مدرسان نیز مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته‌ای^{۸۱} به عمل آورد تا دیدگاه آنان را دربارهٔ مفهوم یادگیری خودمختارانه و درمورد ضعف یا توانایی دانشجویان در خودمختار بودن، بداند. او پس از استخراج نکته‌های مهم مصاحبه‌ها، درنهایت دیدگاه‌های مشابه و متفاوت را طبقه‌بندی کرد. دانشجویان در بیشتر امور کلاسی، در درجهٔ 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 آموختشی سنتی کشور عربستان می‌داند و به عقیدهٔ وی دانشجویان به‌دلیل عدم حضور مدرس در بیرون از کلاس، خود را مسئول فعالیت‌های بیرون کلاس معرفی کردند. در ارتباط با توانایی‌های دانشجویان در یادگیری

خود مختارانه می‌توان نظر آنان را مثبت قلمداد کرد. درواقع، دانشجویان اعتماد به نفس بسیاری داشتند. تامر این مسئله را با مسئولیت‌نپذیری 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 بر عهده گیرد. زبان آموزان انگیزه خود را جهت یادگیری زبان در سطح مطلوبی ارزیابی می‌کردند. این امر با مسئولیت‌پذیری، دیدگاه دانشجویان از توانایی‌های خود و میزان فعالیت‌های خود مختارانه یادگیری آنان همخوانی نداشت. تامر دلیل این امر را به مတکی بار آوردن دانشجویان از ابتدای دوران تحصیل نسبت داد. در زمینه انجام فعالیت‌های خود مختارانه، دانشجویان به دو دسته تقسیم شدند. دسته اول در باب انجام فعالیت‌های خود مختارانه در خارج و درون کلاس گزینه‌های اغلب و گاهی اوقات را انتخاب کردند و دسته دوم گزینه‌های بهنرت و هرگز را برگزیدند. تامر این نتیجه را با وجود نظام آموزشی سنتی در عربستان سعودی، امری مثبت قلمداد کرد. در قسمت سؤال باز پاسخ، دانشجویان پیشنهادهایی را درمورد 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 خود مختارانه است. بیشتر مدرسانی که تامر با آن‌ها مصاحبه کرد، دانشجویان را قادر به انجام یادگیری خود مختارانه دانستند و البته خاطرنشان کردند که دانشجویان باید در زمینه خود مختاری آموزش ببینند و سپس به تدریج با تکالیف خود مختارانه مواجه شوند.

به بیان برخی از پژوهش‌های صورت گرفته درمورد خود مختاری اشاره کردیم. پژوهشی در این مورد در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان انجام نگرفته است.

۴. روش پژوهش

پژوهشگران پرسشنامه این پژوهش را از پژوهش تامر (2013)، برگرفته و تامر 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^{۲۲} (2007)، خود مختاری را توانایی‌ای می‌داند که فرد به واسطه 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 درنظر گرفتند. سپس با توجه به دیدگاه رسی و ریان^{۳۳} (1985) بخشی را به نام انگیزه درمورد انگیزه درونی^{۳۴} و خودنمختاری به پرسشنامه افزودند. درنهایت، 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 ۱۳۹۷-۱۳۹۶ 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 ملت‌ها 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 پرسش نامه ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول کشید. درنهایت، پاسخ های فارسی آموزان برای واکاوی های جمع آوری شد.

۵. واکاوی داده ها

در این بخش داده ها مورد واکاوی قرار می گیرند و پرسش های پرسش نامه بررسی می شوند.

۱-۵. توصیف گویه های پرسش نامه

پرسش نامه پژوهش حاضر از پنج بخش تشکیل می شود. هر کدام از چهار بخش نخست (جدول ۱)، جنبه ای از خود مختاری را در فارسی آموزان می سنجد. شایسته است اضافه شود که متغیرها از روی گویه ها ساخته شد. برای مثال، متغیر فعالیت های داخل کلاس از ۵ گویه آخر پرسش نامه ساخته شده و در ادامه، همبستگی میان متغیرها گرفته شده است. بخش پنجم پرسش نامه به نظرخواهی از فارسی آموزان اختصاص دارد.

جدول ۱: متغیرهای پژوهش

Table 1: Research variables

گویه ها	تعداد	متغیرها	بخش ها
۱۳ تا ۱	۱۳	متغیر ۱	مسئولیت ها
۲۴ تا ۱۴	۱۱	متغیر ۲	توانایی ها
۲۵	۱ شامل ۵ گزینه	متغیر ۳	انگیزه
۴۷ تا ۲۶	۲۲	متغیر ۴	درون کلاس
۵۲ تا ۴۸	۵	متغیر ۵	برون کلاس فعالیت

در ادامه، به توصیف هر بخش می پردازیم و درصد فراوانی پاسخ دهی فارسی آموزان به گویه های هر یک از این بخش ها ارائه می شود.

۱-۱-۵. بخش مسئولیت‌ها

این بخش شامل ۱۳ گویه است و دیدگاه فارسی‌آموزان را درمورد مسئولیت یادگیری زبان فارسی بررسی می‌کند. گرینه‌های 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(٪۲۰/۲)	۸۰(٪۵۱/۶)	۲۸(٪۱۸/۱)	شما را به یادگیری زبان فارسی تشویق کن
۳۹(٪۲۵/۲)	۹۲(٪۵۹/۴)	۲۴(٪۱۵/۵)	ضعف‌هایتان در زبان فارسی را شناسایی کن
۳۹(٪۲۵/۲)	۶۸(٪۴۳/۹)	۴۸(٪۳۱/۰)	شما را به بیشتر تلاش کردن و ادار کن
۷۸(٪۵۰/۲)	۴۹(٪۳۱/۶)	۲۸(٪۱۸/۱)	مشخص کردن اهداف دوره آموزش زبان فارسی
۸۹(٪۵۷/۴)	۴۷(٪۳۰/۲)	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 کن

مسئولیت			شاخص
مدرس	مشترک	دانشجو	
۶۸(٪۴۲/۹)	۵۶(٪۳۶/۱)	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)	۱۰(٪۶/۴)	مشخص کردن آنچه باید در بیرون کلاس یاد بگیرید

۵

۵-۲. بخش توانایی‌ها

این بخش شامل ۱۱ گویه و هدف آن بررسی درک فارسی آموزان 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 فارسی آموزان به هر یک از شاخص‌های بخش توانایی را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده کرد که بیشتر فارسی آموزان 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 فارسی آموزان به دو بخش مسئولیت‌ها و توانایی‌ها، می‌توان به نوعی تضاد در پاسخ‌گویی آنان پی برد. فارسی آموزان 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 تواناً تصور می‌کنند. به نظر می‌رسد فارسی آموزان علی‌رغم تواناً داشتن خود در یادگیری خود مختارانه 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	متوسط	خوب	خیلی خوب	میانگین
انتخاب فعالیتهای یادگیری در درون کلاس	%۰/۶	%۲۴/۵	%۵۵/۵	%۱۴/۲	۳/۷۷۴
انتخاب فعالیتهای یادگیری در بیرون کلاس	%۰/۶	%۳۲/۳	%۴۲/۶	%۱۸/۱	۳/۷۰۹
انتخاب اهداف یادگیری در درون کلاس	%۰/۰	%۲۹/۷	%۴۱/۳	%۱۹/۴	۳/۷۰۲
انتخاب اهداف یادگیری در بیرون کلاس	%۱/۳	%۳۱/۶	%۴۱/۹	%۱۹/۴	۳/۷۲۲
انتخاب مطالب درسی در درون کلاس	%۱/۹	%۲۷/۱	%۴۸/۴	%۱۷/۱	۳/۷۰۳
انتخاب مطالب درسی در بیرون کلاس	%۱/۹	%۲۹/۰	%۴۸/۴	%۱۲/۵	۳/۶۴۵
ارزیابی میزان یادگیری شما	%۰/۰	%۳۱/۰	%۵۱/۰	%۱۴/۸	۳/۷۷۴
ارزیابی دوره آموزشی شما	%۰/۰	%۲۹/۷	%۴۸/۴	%۱۶/۱	۳/۷۴۸
شناسایی نقاط ضعفتان در زبان فارسی	%۱/۹	%۲۷/۷	%۴۱/۳	%۱۸/۷	۳/۶۴۴
مشخص کردن آنچه باید در درس‌های آینده یاد بگیرید	%۱/۳	%۲۹/۰	%۴۲/۶	%۱۸/۷	۳/۶۹۰
مشخص کردن زمان مناسب برای انجام هر فعالیت	%۰/۶	%۲۹/۷	%۴۴/۵	%۲۰/۰	۳/۷۸۱

۵

۱-۳. 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 ندارم»، «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.
%۳۲/۵	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 قسم 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. گزینه‌پاسخ‌دهی به این بخش به ترتیب عبارت‌اند از: «هیچ وقت»، «خیلی کم»، «گاهی اوقات» و «بیشتر وقت‌ها». جدول ۴ نحوه پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به هر یک از سوالات 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 «نوشتتن 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

میانگین	بیشتر وقت‌ها	کاهی - اوقات	خیلی - کم	میانگین	شاخص
۲/۹۸۰	%۲۷/۱	%۴۹/۰	%۱۸/۷	%۵/۲	خواندن کتاب دستور زبان فارسی
۲/۶۱۹	%۱۹/۴	%۳۸/۷	%۲۶/۵	%۱۵/۵	انجام تمرین‌هایی که مدرس از شما نخواسته است
۳/۴۶۴	%۵۸/۷	%۳۱/۰	%۸/۴	%۱۹	نوشتن کلمه‌های جدید و معنی آن‌ها
۲/۰۲۲	%۱۸/۷	%۳۲/۳	%۳۱/۶	%۱۷/۴	نامه‌نگاری با دوستان به زبان فارسی
۳/۳۴۸	%۵۲/۵	%۳۱/۰	%۱۲/۳	%۲/۲	خواندن اطلاعیه‌ها و تابلوهای فارسی
۱/۹۵۴	%۸/۴	%۱۶/۸	%۳۶/۸	%۳۸/۱	خواندن روزنامه‌های فارسی
۲/۳۲۲	%۱۶/۸	%۲۹/۰	%۲۲/۹	%۳۰/۳	فرستادن ایمیل به زبان فارسی
۲/۵۶۱	%۱۱/۶	%۴۶/۵	%۲۸/۴	%۱۳/۵	خواندن کتاب یا مجله‌های فارسی
۲/۸۹۶	%۲۸/۴	%۴۳/۲	%۱۸/۱	%۱۰/۳	تماشای برنامه‌های تلویزیون‌های فارسی‌زبان
۲/۷۰۹	%۲۲/۹	%۳۸/۷	%۲۱/۹	%۱۵/۵	گوش دادن به رادیوهای فارسی‌زبان
۳/۲۵۸	%۴۷/۷	%۳۴/۲	%۱۴/۲	%۳/۹	گوش دادن به آهنگ‌های فارسی
۳/۲۹۰	%۴۹/۶	%۳۲/۹	%۱۳/۵	%۳/۹	صحبت کردن با خارجی‌ها به زبان فارسی
۲/۸۲۵	%۲۲/۹	%۴۱/۳	%۲۸/۴	%۷/۵	صحبت کردن با دوستان به زبان فارسی
۲/۷۳۵	%۲۱/۳	%۴۲/۶	%۲۴/۵	%۱۱/۶	یاد گرفتن زبان فارسی به صورت گروهی
۳/۲۵۸	%۴۲/۲	%۴۰/۰	%۱۷/۱	%۰/۶	انجام تمرین‌های دستور زبان فارسی
۳/۲۲۵	%۴۱/۹	%۴۱/۳	%۱۴/۲	%۲/۶	تماشای فیلم به زبان فارسی
۲/۰۲۰	%۸/۴	%۲۵/۸	%۲۵/۸	%۴۰/۰	نوشتن خاطرات به زبان فارسی
۳/۱۱۶	%۳۷/۴	%۴۱/۹	%۱۵/۵	%۵/۲	استفاده کردن از اینترنت به زبان فارسی

میانگین	بیشتر وقتها	گاهی - اوقات	خیلی - کم	هیچ - وقت	شاخص
۲/۰۰۰	%۳۱/۶	%۴۲/۹	%۱۷/۴	%۷/۱	مرور کردن درس‌ها، بدون خواست مدرس
۱/۷۲۲	%۶/۵	%۱۷/۴	%۱۸/۱	%۵۸/۱	حضور در آزمایشگاه زبان یا رفتن به مکانی برای یادگیری فارسی به صورت خودآموز
۱/۹۸۰	%۵/۲	%۲۶/۵	%۲۹/۷	%۳۸/۷	جمع کردن نوشت‌های و مقالات فارسی
۲/۶۶۴	%۱۶/۸	%۴۸/۴	%۱۹/۴	%۱۵/۵	به دیدن مدرس رفتن برای کارهایی که انجام داده‌اید

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

میانگین	بیشتر وقتها	گاهی - اوقات	خیلی - کم	هیچ - وقت	شاخص
۲/۵۱۶	%۵۸/۱	%۳۶/۱	%۵/۲	%۰/۱	پرسیدن از مدرس درباره مطالبی که نفهمیده‌اید
۲/۶۹۶	%۷۵/۵	%۲۰/۶	%۱۹	%۱۹	نوشتن معلومات و اطلاعات جدید
۲/۵۴۸	%۱۰/۳	%۴۴/۵	%۳۴/۸	%۱۰/۳	پیشنهاد دادن به مدرس در بعضی از مسائل درسی
۲/۳۲۲	%۴۳/۹	%۴۵/۸	%۹/۰	%۱/۳	استفاده از فرصت برای گفت‌و‌گو به زبان فارسی
۲/۳۸۰	%۵۱/۰	%۳۸/۱	%۹/۰	%۱/۹	گفت‌و‌گو با همکلاسی‌ها درباره مسائل یادگیری

۵-۱-۵. بخش بازپاسخ

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

جدول ۷: تعداد پیشنهادهای فارسی‌آموzan فارسی‌آموzan 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 فارسی‌آموzan
۱	برگزاری کلاس‌های بیشتر
۱	برگزاری فعالیت روزنامه‌خوانی در کلاس‌های پیشرفته
۵	ایجاد ارتباط میان زبان‌آموzan ایرانی و خارجی
۲	افزایش تعداد فعالیت‌های کلاسی
۲	قرار دادن یک دستگاه تلویزیون در خوابگاه زبان‌آموzan 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 فارسی‌آموzan به صورت یکسان
۱	بهره‌گیری از روش‌های نوین در آموزش زبان فارسی
۸	تمرکز بر آموزش زبان فارسی و حذف درس‌های 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 می‌کنی، 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 پر تکرار فارسی‌آموزان بوده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

به طور 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	بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و توانایی‌ها	۱
رد رابطه	۰/۴۱۴	-۰/۰۶۶	بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت‌ها و انگیزه	۲
رد رابطه	۰/۹۱۲	-۰/۰۰۹	بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت و فعالیت‌های بیرون کلاس	۳
تأیید رابطه	۰/۰۰۶	-۰/۲۲۰	بین ادراک فارسی‌آموزان از مسئولیت و فعالیت‌های درون کلاس	۴
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۲۹۶	بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و انگیزه	۵
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸	بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و فعالیت‌های بیرون کلاس	۶
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۳۶۰	بین توانایی‌های فارسی‌آموزان و فعالیت‌های درون از کلاس	۷
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰	بین انگیزه فارسی‌آموزان و فعالیت‌های بیرون کلاس	۸
تأیید رابطه	۰/۰۰۱	۰/۲۸۸	بین انگیزه فارسی‌آموزان و فعالیت‌های درون کلاس	۹

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 بداند، فعالیت‌های درون کلاس آنان کاهش می‌یابد. البته شایسته است اضافه شود که در مرور 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 به طور 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 خودنمختارانه 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 درنظر 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. درنهایت، 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 تواناً 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 خودنمختارانه زبان‌آموزان ارتباط مستحکمی

دارد. در بخش فعالیتهای درون و بیرون کلاس پاسخ‌های فارسی‌آموزان حاکی از انجام برخی از فعالیتهای خودمختارانه بوده است. درنهایت، تعداد ۵۲ تن از فارسی‌آموزان پیشنهادهایی را در بخش بازپاسخ مطرح کردند که می‌توان آن را ناشی از وجود علاقه‌آنان 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 مدرس‌ها 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 برخورداری 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 فارسی‌آموزان 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 آموزشکاوی 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. Üstünlüoglu

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* (2nd 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* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd 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* (3rd 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* (4th 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.