

Étude de l'Impact du Modèle de Grow sur le Renforcement de l'Apprentissage Autodirigé dans la Compréhension Écrite du FLE auprès des Apprenants Iraniens

Zahra Saadatnezhad

Doctorante de la didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmood Reza Gashmardi (Auteur correspondant)¹ 

Maître de conférences, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Roohollah Rahmatian

Maître de conférences, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Roya Letafati

Professeur, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

L'épidémie de Coronavirus, ainsi des changements socioculturels, des avancées technologiques et la dépendance de la jeune génération au technologie, ont changé la culture de l'apprentissage ; les enseignants et les apprenants se sont inévitablement adaptés à ces conditions. Les apprenants de nouvelle génération sont toujours à la recherche d'autonomie dans l'apprentissage, et donc aujourd'hui, l'apprentissage autodirigé est l'une des préoccupations des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Compte tenu de l'évolution de la méthode d'enseignement et de l'importance de la compréhension écrite dans l'apprentissage du FLE, comment nous pourrions utiliser une stratégie efficace dans laquelle les apprenants prennent en charge leur propre apprentissage et deviennent autonomes dans la compréhension écrite ? Le but de cette étude est de fournir un modèle approprié pour améliorer l'apprentissage autodirigé dans un environnement virtuel des apprenants de la compréhension écrite. Pour cela, nous examinons les quatre étapes du modèle de Grow en relation avec le rôle de l'enseignant et des tâches de l'apprenant. Ce modèle est présenté en quatre étapes et nous voyons un changement progressif du rôle de l'apprenant d'accepteur à analyste et critique. En appliquant ce modèle, ainsi que les stratégies d'apprentissage de Paul Cyr, nous attendons que les stratégies cognitives, métacognitives et de même que l'autonomie des apprenants soient renforcées. Pour valider cette hypothèse, une méthode expérimentale a été réalisée entre deux groupes d'étudiants en langue française à l'Université Ferdowsi de Mashhad. Un questionnaire élaboré par des chercheurs a été utilisé pour évaluer les composantes de la cognition, de la métacognition et de l'autonomie. Les résultats ont montré qu'en dépit de changement chez le groupe témoin, la moyenne de ces composantes augmentait après avoir appliqué le modèle de Grow auprès du groupe expérimental.

Mots-clés: Autonomie, Compréhension écrite du français, Stratégies d'apprentissage, Environnement virtuel, Apprentissage autodirigé.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>

Exploring the Effect of Grow's Model on Reinforcing Iranian Language Learners' Self-Directed Learning Focusing on French Language Reading Comprehension

Zahra Saadatnezhad

PhD Candidate in French Language Teaching, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Mahmood Reza Gashmardi (Corresponding author)¹ 

Associate Professor in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Roohollah Rahmatian

Associate Professor in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Roya Letafati

Lecturer in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Abstract

Corona pandemic and the resulting sociocultural changes along with technological developments and the young generation's dependence on social media have altered leaning culture and compelled teachers as well as language learners to adapt themselves accordingly. The new generation of language learners have constantly been looking forward to achieving independent learning; thus, self-directed learning is nowadays one of the concerns of both foreign language teaching trainers and researchers. Given the shift in teaching method from face-to-face to online method along with the significance of reading comprehension in learning French language, the question is: How can we employ a proper strategy to encourage language learners to take responsibility of their own learning and become independent in reading comprehension skill? This research aimed to propose a suitable pattern for reinforcing Iranian language learners' self-directed learning in French language reading comprehension using online classes. To this end, Grow's four-stage pattern was examined in regard to the two elements of teacher's role and language learner's responsibility. This pattern is presented in four stages, indicating how the learner gradually shifts from a recipient to analyzer, debater, and eventually a critic. Employing this pattern besides applying Paul Cyr's learning strategies is expected to reinforce language learners' cognitive and metacognitive strategies as well as their independence. To prove this hypothesis, the method was used for two groups of students of French Language in Ferdowsi University of Mashhad. To evaluate cognition, metacognition, and independence components, a researcher-made questionnaire was used. The results revealed test group's increased average cognition, metacognition, and independence scores, after attending online French language reading comprehension classes, using Grow's pattern, while those of the control group, who attended the same classes without employing Grow's model, remained roughly the same.

Keywords: Independence, French Language Reading Comprehension, Learning Strategies, Online Classes, Self-Directed Learning

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>

تأثیر مدل گراو بر تقویت یادگیری خودرهیاب زبان آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه

مقاله پژوهشی

زهرا سعادتنژاد

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

محمودرضا گشمردی (نویسنده مسئول)^۱ 

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

روح اله رحمتیان

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

رویا لطافتی

استاد گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

همه‌گیری کرونا و در پی آن تغییرات فرهنگی - اجتماعی، پیشرفت فناوری و وابستگی نسل جوان به فضای مجازی، موجب تغییر فرهنگ یادگیری شده است و مدرسان و زبان‌آموزان به ناچار با این شرایط همگام شده‌اند. زبان‌آموزان نسل جدید همواره در پی استقلال در یادگیری هستند و از این‌رو امروزه یادگیری خودرهیاب از جمله دغدغه‌های مدرسان و پژوهشگران حوزه آموزش زبان خارجی است. با توجه به تغییر روش آموزش به صورت مجازی و اهمیت درک مطلب نوشتاری در یادگیری زبان فرانسه، چگونه می‌توانیم راهبردی مؤثر به کار بگیریم که زبان‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند و در مهارت درک مطلب به استقلال برسند؟ هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی مناسب به منظور تقویت یادگیری خودرهیاب زبان‌آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در فضای مجازی است. بدین منظور مراحل چهارگانه الگوی گراو را در ارتباط با دو عنصر نقش مدرس و وظایف زبان‌آموز بررسی کرده‌ایم. این الگو در چهار مرحله ارائه می‌شود و شاهد تغییر تدریجی نقش زبان‌آموز از پذیرنده به تحلیلگر، مباحثه‌کننده و نقاد هستیم. با به کارگیری این الگو و کاربردهای یادگیری پل سیر، انتظار می‌رود راهبردهای شناخت و فراشناخت و استقلال نزد زبان‌آموزان تقویت شود. برای اثبات این فرضیه، روش آزمایشی در بین دو گروه از دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت. به منظور

^۱. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

سنجش مؤلفه‌های شناخت، فراشناخت و استقلال از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد و بررسی نتایج نشان داد میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه آزمایش، پس از برگزاری کلاس‌های آموزشی درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه با استفاده از الگوی گراو در محیط مجازی افزایش یافته است و میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه کنترل که تحت آموزش درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در فضای مجازی بدون کمک از مدل گراو قرار گرفته‌اند، تغییر چندانی صورت نگرفت.

کلیدواژه‌ها: استقلال، درک مطلب نوشتاری فرانسه، راهبردهای یادگیری، محیط مجازی، یادگیری خودرهیاب.

۱. مقدمه

جهان تحت تأثیر همه‌گیری کرونا با بحران‌های اساسی روبه‌رو شده است که ازجمله مهم‌ترین آن‌ها آموزش و یادگیری است. به دلیل تغییرات اساسی به وجود آمده، سیستم آموزشی کاملاً تغییر یافته است و آموزش در محیط مجازی صورت می‌گیرد، در نتیجه نمی‌توانیم نقش مؤثر فناوری را در این برهه زمانی در حوزه آموزش نادیده بگیریم. گفتمانی است که برخی از مدرسان آمادگی رویارویی با چنین تغییراتی را نداشتند و این امر موجب آسیب‌هایی در روند آموزش شده است. به عبارت دیگر مسئولیت فراگیری نسبتاً بر عهده زبان آموز است. لازمه موفقیت زبان آموزان در این مسیر، می‌تواند یادگیری خودرهیاب باشد. زبان آموزان باید یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند^۱ و مستقل شوند تا بتوانند فرایند یادگیری خودشان را تکمیل کنند و آموزش مؤثر واقع شود.

الگوی آموزشی ژرالد گراو^۲ شامل چهار مرحله است که از خلال آن تلاش می‌کند زبان آموز را به استقلال برساند. در این مقاله نویسندگان سعی دارند با بهره‌گیری از این مدل و با تکیه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی پل سیر^۳، زبان آموزان را به سمت یادگیری خودرهیاب سوق دهند، چراکه با تقویت مهارت‌های شناختی نه تنها در یادگیری زبان مستقل می‌شوند، بلکه این مدل می‌تواند بر سایر جنبه‌های زندگی آنان تأثیر بگذارد.

بی‌شک یکی از مهم‌ترین اهداف یادگیری زبان، توانایی خواندن و درک مطلب متن است. تقویت این مهارت می‌تواند به وضوح بر سایر مهارت‌های زبانی تأثیر بگذارد. درک مطلب فرایندی ذهنی و شناختی است و در حین

^۱. Apprendre à apprendre

^۲. Gerald Grow

^۳. Paul Cyr

خواندن متن، مغز سعی می‌کند ابتدا معنی اصلی کلمات، سپس ارتباط بین کلمات و جملات و در نهایت معنای کلی متن را درک کند. زبان‌آموزان روزانه با متون مختلفی مواجه می‌شوند از جمله متون درس‌های تخصصی، متون خبری، ادبی، تاریخی و حتی متونی که در اینترنت مطالعه می‌کنند. در نتیجه درک مطلب نوشتاری در یادگیری زبان خارجی نقش ویژه‌ای دارد.

در پژوهش حاضر پس از معرفی روش آموزش خودرهیاب براساس الگوی گراو، در صدد پاسخ‌گویی به این پرسش هستیم که راهبردهای یادگیری خودرهیاب چگونه می‌تواند مهارت‌های زبان‌آموزان ایرانی را در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه تقویت کند. برای پاسخ به سؤال، نخست به منظور بیان اهمیت و نوآوری این حوزه، به بررسی پژوهش‌های پیشین و مرتبط با یادگیری خودرهیاب می‌پردازیم. پس از آن مراحل چهارگانه الگوی گراو را معرفی و سپس راهبردهای شناختی و فراشناختی سیر را بررسی می‌کنیم. در ادامه به معرفی و توضیح ابزار تحقیق می‌پردازیم و در پایان در مورد یافته‌های تحقیق بحث می‌کنیم.

۲. پیشینه پژوهش

در این قسمت مجموعه‌ای از آثار و پژوهش‌های پیشین مربوط به حوزه تحقیق بررسی می‌شود. تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه یادگیری خودرهیاب صورت گرفته است که در ادامه به بررسی تعدادی از آن‌ها می‌پردازیم: ژول ازانو^۱ (۱۹۹۷) انجام‌پذیر بودن نظام آموزشی خودرهیاب را بررسی و مشاهده می‌کند که در این نظام آموزشی مدرس به عنوان تسهیل‌کننده در نظر گرفته می‌شود و زبان‌آموزان در نهایت ارزیابی قابل قبولی از روند یادگیری خود دارند. اسپرت^۲ و همکاران (۲۰۰۲) به بررسی میزان انگیزه و استقلال زبان‌آموزان انگلیسی‌هنگ‌کنک در چهار بخش می‌پردازند: جنبه‌های مختلف یادگیری زبان، دیدگاه زبان‌آموزان از توانایی‌های خود، میزان انگیزه، فعالیت‌های زبان‌آموزان در داخل و بیرون کلاس. سپس آن‌ها از این پژوهش نتیجه گرفتند انگیزه پیش از استقلال آشکار می‌شود و کاهش یا افزایش انگیزه با استقلال ارتباط مستحکمی دارد. لانگ^۳ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود به بررسی نظریه‌ها و کاربردهای یادگیری خودرهیاب در زبان فرانسه می‌پردازد. وی دو گروه کنترل و آزمایش از بین دانش‌آموزان دبیرستانی سوئیسی انتخاب می‌کند و نتیجه می‌گیرد فراشناخت و مهارت‌ها تأثیر قابل توجه در استقلال زبان‌آموزان دارند. مکافویی^۴ (۲۰۱۳) در رساله دکتری خود راهبردهای درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در اینترنت را با هدف دستیابی به رویکرد مناسب برای تقویت استقلال دانشجویان دانشگاه قنه^۵ بررسی می‌کند. در

^۱. Jule Ezanno

^۲. Spratt

^۳. Lang

^۴. Makafui

^۵. Ghana

این رساله، نویسنده به بررسی راهبردهای به کار گرفته شده توسط دانشجویان در زمان استفاده از اینترنت، مانند رزرو هتل، تکمیل فرم ثبت نام و... پرداخته است. یانرو^۱ (2014) استقلال فرانسه آموزان چینی را در درک گفتاری مدنظر قرار می دهد و هدف تحقیقشان بررسی هر دو جنبه یاددهی استقلال و استقلال در یادگیری است. شارلن دو توایتز^۲ (2019) در مقاله خود انتظارات مدرسان از استقلال فراگیران جنوب آفریقا را بررسی می کند. در این پژوهش محققان سه بُعد کلیدی روان شناسی - منطقی، آموزشی و اجتماعی - فرهنگی را در رابطه با استقلال بررسی می کنند و نتیجه می گیرند که انتظارات مثبت مدرس نقش مهمی در استقلال زبان آموزان ایفا می کند.

در ایران، رحمتیان^۳ و همکاران (2010) در مورد راهبردهای خودرهیاب در زمان یادگیری زبان خارجی تحقیق کرده اند و به بررسی میزان استفاده از راهبردهای یادگیری و تأثیر آن بر انگیزه، استقلال و خودرهیابی و اعتماد به نفس نزد دانشجویان کارشناسی ارشد زبان فرانسه پرداخته اند. نویسندگان این مقاله معتقدند استقلال نیازمند سطح بالای زبانی است و از این جهت دانشجویان ارشد را برای تحقیق خود برگزیده اند. رحمتیان و زهره نندی (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر با عنوان «بررسی میزان استفاده از استراتژی های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان» میزان استفاده دانشجویان مقطع ارشد از استراتژی های شناختی را به منظور دستیابی به استراتژی رایج نزد زبان آموزان و استراتژی مؤثر بر استقلال زبان آموزان بررسی کرده اند. نتایج تحقیق نشان می دهد دانشجویان در مقطع ارشد همچنان به مدرس وابسته هستند.

همچنین، شاهد چند تحقیق در مورد استقلال در یادگیری زبان انگلیسی هستیم. زارعی^۴ و قهرمانی^۵ (2010) به مطالعه رابطه بین استقلال یادگیرنده و مهارت درک مطلب نوشتاری زبان انگلیسی پرداخته و نتیجه گرفته اند که استقلال نزد زبان آموزان باعث تقویت مهارت درک مطلب نوشتاری می شود. نویسندگان تأکید می کنند راهبردهای شناختی و فراشناختی و عاطفی - اجتماعی باید در زبان آموزان تقویت شود تا به استقلال دست یابند. خدابنده لو^۶ و همکاران (2011) در پژوهش خود تأثیر مثبت یادگیری خودرهیاب را بر درک مطلب نوشتاری دانشجویان سطح متوسط زبان انگلیسی در کلاس آمادگی آزمون IELTS اثبات می کنند. مشکات^۷ و حسن زاده^۸ (2014) به بررسی تأثیر یادگیری خودرهیاب در رابطه با اجزای درک مطلب مانند هدف اصلی، اطلاعات خاص، درک

¹. Yanru

². Charlene du Toit-Brits

³. Rahmatian

⁴. Zarei

⁵. Ghahremani

⁶. Khodabandehlou

⁷. Meshkat

⁸. Hassanzade

جزئیات، واژه و ساختارها می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند یادگیری خودرهیاب تأثیر معناداری در رابطه با اجزای درک مطلب ندارد و به عقیده آنان یادگیری خودرهیاب در نظام آموزشی ایران اجراشدنی نیست. همچنین گیوه^۱ و همکاران (2018) به بررسی نظریه‌ها، کاربردها و تحقیقات انجام‌شده در زمینه یادگیری خودرهیاب پرداخته و جنبه‌های استقلال، شناخت و فراشناخت، اجتماعی- فرهنگی و تفاوت‌های فردی را مورد مطالعه قرار داده‌اند.

موضوع استقلال در حوزه زبان‌های خارجی از موضوعات به‌روز مورد بحث در حوزه آموزش‌های زبان خارجی است. متخصصان به دنبال روش‌های جدید برای آموزش زبان هستند. به علاوه بحث یادگیری چگونه یادگیری در چارچوب مشترک زبان‌های خارجی^۲ جایگاه ویژه‌ای دارد. همچنین، با توجه به پیوند فناوری‌های نو با آموزش زبان، در این تحقیق فرایندی بینارشته‌ای ترسیم می‌شود که یکی از مباحث به‌روز در حوزه زبان‌های خارجی محسوب می‌شود. این تحقیق در جهت رشد توانایی‌های فردی زبان‌آموزان و تقویت راهبردهای شناخت و فراشناخت آن‌هاست و می‌کوشد تأثیر این راهبردها را در افزایش استقلال زبان‌آموز در مهارت درک مطلب بسنجد. همچنین انتظار می‌رود به کمک این راهبردها زبان‌آموزان مهارت‌ورز و حواس‌ورز شوند و بتوانند ظرفیت‌های خود را تقویت کنند. همچنین، زبان‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه در محیط مجازی از راهبردهای یادگیری زبان بهره ببرند.

۳. چارچوب نظری

مفهوم خودرهیاب نخستین بار در دهه ۱۹۷۰م وارد حوزه آموزش زبان شد. پس از آن، صاحب‌نظران این حوزه تعاریف متفاوتی را از مفهوم خودرهیاب ارائه دادند که نشان‌دهنده وجود برداشت‌های متفاوت از این مفهوم است (Sinclair, 2008). این مفهوم را ناولز^۳ معرفی کرد که به جنبه‌های روان‌شناسی آن توجه ویژه‌ای دارد. وی خودرهیاب را بدین صورت تعریف می‌کند: «روندی که در آن فرد، تنها یا به کمک دیگری، می‌تواند اهداف و مواد آموزشی لازم را انتخاب کند و راهبردهای مناسب برای یادگیری و ارزیابی را بیابد» (Knowles, 1975, p. 18). هالک^۴ یادگیری خودرهیاب را این‌طور تعریف می‌کند: اگر یادگیری خودرهیاب موجب استقلال می‌شود، الزاماً زبان‌آموز مستقل روند یادگیری خودرهیاب را نیاموخته است. به عبارت دیگر زبان‌آموز می‌تواند مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد بدون آنکه از این توانایی به‌طور کامل استفاده کند. درواقع یادگیری خودرهیاب ذاتی نیست و اکتسابی است (Holec, 1982, pp. 3-4). با بررسی این تعاریف می‌توان خودرهیاب را میزان تعهدپذیری زبان‌آموز از یادگیری خویش دانست. استقلال به معنای آزادی زبان‌آموز و عدم نیاز او به مدرس نیست،

^۱. Giveh

^۲. CECRL

^۳. Knowles

^۴. Holec

بلکه او با آگاهی از راهبردهای یادگیری از مطالب ارائه شده در کلاس بهره می برد و مدرس به عنوان راهنما یادگیری را برای زبان آموز تسهیل می کند.

۳-۱. الگوی گراو

نخستین بار نظریه یادگیری خودرهیاب در افکار دیوی^۱ شکل گرفت. پس از آن در نیمه دوم قرن بیستم راجرز^۲ (۱۹۶۹)، تاق^۳ (۱۹۷۱) و ناولز^۴ (۱۹۷۵) این نظریه را به آرامی در زمینه آموزش به بزرگسالان پایه گذاری کردند (Jézégou, 2008, p.344)

ریچارد و اشمیت تعریف دقیق تری از یادگیری خودرهیاب ارائه می دهند: «خودرهیاب در یادگیری زبان به معنای توان فرد در به عهده گرفتن روند یادگیری خود و مسئولیت پذیری او در قبال تصمیم هایی است که با اهداف، مراحل یادگیری و پاسخ گویی به الزامات آموختن زبان ارتباط دارند. در نتیجه، در مقایسه با زبان آموزی که برای تصمیم گیری در موارد ذکر شده به دیگران وابستگی دارد، به چنین شخصی زبان آموز خودرهیاب می گویند» (Richards & Schmidt, 2010, p.44).

کندی^۵ سه معنا از یادگیری خودرهیاب استخراج می کند: ۱. استقلال: ویژگی های فردی را مدنظر قرار می دهد؛ ۲. خودآموز: خارج از محیط یادگیری اتفاق می افتد؛ ۳. کنترل یادگیری: توسط فرد اتفاق می افتد (Grow, 1996, p. 5). یادگیری خودرهیاب صرفاً به آموزش زبان مربوط نمی شود، بلکه در همه زمینه ها به فرد کمک می کند و به نوعی یادگیری مادام العمر^۶ است. یکی از روش های معروف یادگیری خودرهیاب را ژرار گراو^۷ ارائه می هد. او این الگورا براساس الگوی مدیریت موقعیتی^۸ از پل هرسی^۹ و کنت بلانشار^{۱۰} برنامه ریزی می کند و بستر لازم را برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری فراهم می سازد (Grow, 1996, p.4).

الگوهای متفاوتی از یادگیری خودرهیاب ارائه شده است. همانطور که ویلیامسون هاوکین^{۱۱} اشاره می کند الگوی گراو شناخته شده، ساختارمند، دقیق و شفاف است و مناسب ترین الگو در زمینه یادگیری زبان است (2018, p.446). این الگو شامل چهار مرحله است که براساس آن، نقش معلم از انتقال دهنده مستقیم اطلاعات به راهنما و هدایت گر، و نقش زبان آموزان از پذیرندگان منفعل دانش و اطلاعات به تحلیل گران، مباحثه کنندگان و

1. Dewey

2. Rogers

3. Tough

4. Knowles

5. Candy

6. Long-life learning

7. Gerald Grow

8. Situational Leadership

9. Paul Hersey

10. Kenneth Blanchard

11. Williamson Hawkins

نقادان به تدریج تغییر می‌کند. برای تقویت این مهارت فعالیت‌های متنوعی پیشنهاد می‌شود که با ساختمندی شروع و به فعالیت‌های بی‌ساختار و پروژه‌محور ختم می‌شوند.

مراحل چهارگانه در ارتباط با دو عنصر نقش مدرس و وظایف زبان‌آموز بدین شرح است: مرحله اول: وابستگی کامل زبان‌آموز به هدایت مدرس: در این مرحله زبان‌آموز به کمک‌های مستقیم مدرس نیاز دارد. مدرس باید اهداف درس را به صورت دقیق ارائه دهد و زبان‌آموز با قوانینی که مدرس تعیین می‌کند آشنا شود و به آن احترام بگذارد؛ مرحله دوم: زبان‌آموزان نیازمند به حمایت‌های بیرونی برای ترغیب بیشتر فرایند یادگیری: در این مرحله مدرس بخشی از یادگیری را به زبان‌آموز واگذار می‌کند و کنترل محدودتری دارد. زبان‌آموز تاحدودی می‌تواند در انتخاب محتوای آموزشی مشارکت کند؛ مرحله سوم: زبان‌آموزان خودانگیخته نیازمند به حمایت‌های مدرس: در این مرحله زبان‌آموز تقریباً کنترل یادگیری را در اختیار می‌گیرد و مدرس به روند یادگیری نظارت می‌کند؛ مرحله چهارم: زبان‌آموزان مستقل و خودرهیاب: در این مرحله مدرس کنترل یادگیری را به زبان‌آموز واگذار می‌کند و فقط در موارد ضروری او را پشتیبانی می‌کند و مشورت می‌دهد (Grow, 1996, p. 7). توانش شناختی و فراشناختی یکی از کلیدهای اصلی یادگیری خودرهیاب و استقلال زبان‌آموزان است و به آن‌ها کمک می‌کند از روند یادگیری خود آگاهی یابند. فراشناخت در تقویت مهارت زبان‌آموزان و استقلال آنان بسیار مؤثر است.

جدول ۱. مدل یادگیری خودرهیاب براساس الگوی گراو (Grow, 1996)

مراحل	نقش زبان‌آموز	نقش مدرس
مرحله ۱	وابسته	قدرتمند، تعلیم‌دهنده
مرحله ۲	مشتاق	انگیزه‌دهنده
مرحله ۳	متعهد	راهنما
مرحله ۴	خودرهیاب	مشاور، حامی

مراحل چهارگانه الگوی گراو (Grow, 1996) بدین شرح است:

۱-۳-۱. مرحله ۱: آموزش به زبان‌آموزان وابسته

زبان‌آموزان در این مرحله کاملاً به مدرس وابسته هستند و نیاز دارند که مدرس تمام موارد را برای آنان توضیح دهد. مرکز یادگیری برای آن‌ها مدرس است، اما وابستگی به مدرس محدودیت‌هایی برای آنان به وجود می‌آورد. مدرس در ابتدا و در این مرحله می‌بایست قدرت و اعتبار خود را نشان دهد. به این دلیل مدرس تمرین‌های دشوار با مهلت مقرر برایشان در نظر می‌گیرد و زبان‌آموزان را به یادگیری توانش‌ها مشغول می‌کند. در مرحله اول زبان‌آموزان حق

انتخاب ندارند و مدرس تصمیم‌گیرنده است. باید در نظر داشت آنچه مهم است یادگیری است، نه شخص زبان‌آموز.

۳-۱-۲. مرحله ۲: انگیزه دادن به زبان‌آموز مشتاق

در این مرحله زبان‌آموز به یادگیری علاقه‌مند است و به راهبردهای انگیزشی عکس‌العمل نشان می‌دهد. تمرین‌ها را به خوبی انجام می‌دهد و به مدرس اعتماد کافی دارد. مدرس در این مرحله اشتیاق و انگیزه را در زبان‌آموز بیدار می‌کند و اهداف تمرین‌ها را برای زبان‌آموزان شفاف‌سازی و این آگاهی به تقویت اراده آنان کمک می‌کند. به علاوه زبان‌آموزان یاد می‌گیرند اهداف یادگیری خود را مشخص کنند و برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کنند. مدرس کمک می‌کند زبان‌آموز شخصیت خود و سبک یادگیری خود را بشناسد و او را در مسیر استقلال قرار می‌دهد.

۳-۱-۳. مرحله ۳: راهنمایی دادن به زبان‌آموز متعهد

در این مرحله زبان‌آموزان مهارت و دانش کافی برای یادگیری دارند و در یادگیری خود سهیم هستند. آنان از راهبردهای یادگیری خود بهره می‌برند و مباحث را در ذهن خود عمق می‌بخشند. ذهن نقاد دارند که به پیش‌برد یادگیری‌شان کمک بسیاری می‌کند. می‌توانیم آن‌ها را به عنوان زبان‌آموز خودرهیاب در نظر بگیریم، اما هنوز تجربه کافی برای تنها بودن در این مسیر را ندارند. آنان در کارهای گروهی موفق هستند و تمرین‌ها را به خوبی انجام می‌دهند. حس استقلال را تجربه می‌کنند، چراکه مدرس فقط آن‌ها را، در صورت بروز اشکال، راهنمایی می‌کند. زبان‌آموز در این مرحله نقش مهمی ایفا می‌کند و یادگیری توسط خودش اتفاق می‌افتد. مدرس مسیر را برای آنان فراهم می‌کند و به آنان کمک می‌کند از توانش‌هایشان استفاده کنند و گامی دیگر به استقلال در یادگیری نزدیک شوند.

۳-۱-۴. مرحله ۴: مشاوره به زبان‌آموز مستقل

زبان‌آموزان مستقل در این مرحله اهداف خود را به تنهایی یا به کمک مدرس تعیین و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند. آن‌ها در این مرحله تلاش می‌کنند مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند. باتوجه به شناخت مهارت‌های خود در هر محیطی و با هر سبک آموزشی می‌توانند یاد بگیرند. گفتنی است استقلال به معنای عدم نیاز به مدرس نیست، زبان‌آموز با مدرس همراه می‌شود، اما او را حذف نمی‌کند. مدرس مواد درسی را آموزش نمی‌دهد، بلکه زبان‌آموز را در مسیر یادگیری و ارزیابی همراهی می‌کند. مدرس زبان‌آموز را تشویق می‌کند که مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد. یادگیری خود را مورد ارزیابی قرار دهد. آنچه اهمیت دارد بلوغ فکری و روان‌شناسانه زبان‌آموز در این مرحله است.

برای دستیابی به استقلال در این مراحل می‌بایست راهبردهای شناختی و فراشناختی زبان‌آموزان تقویت شود. تقویت این دو عنصر موجب تقویت استقلال آنان می‌شود. برای شناخت آن‌ها، راهبردهای یادگیری پل سیر را بررسی می‌کنیم.

۲-۳. روان‌شناسی شناختی

لژاندر^۱ روان‌شناسی شناختی را این‌گونه تعریف می‌کند: «روشی که آموزش را برپایه آگاهی زبان‌آموز قرار می‌دهد» (Legendre, 1993, p.208). درواقع شناخت نتیجه دغدغه زبان‌آموز در رابطه با روش یادگیری و نحوه استفاده از دانش علمی و عملی است. تاردیف^۲ معتقد است دانش قبلی و به‌ویژه راهبردهای شناختی و فراشناختی جایگاه ویژه‌ای در روان‌شناسی شناختی دارند. در این مدل یادگیری پله‌به‌پله اتفاق می‌افتد و اطلاعات کسب‌شده با اطلاعات قبلی درهم آمیخته می‌شود. مدرس رابط بین دانش و زبان‌آموز است و براساس مشاهداتش او را از روند و راهبردهای یادگیری‌اش آگاه می‌کند (Tardif, 1992, pp.72-81).

در این قسمت به بررسی راهبردهای شناختی و فراشناختی از منظر پل سیر^۳ (۱۳۹۷) می‌پردازیم. او برای گردآوری این راهبردها از نوشته‌های اوملی^۴ و شمو^۵ و همچنین از نوشته‌های آکسفورد^۶ و روبن^۷ الهام گرفته است.

۱-۲-۳. راهبردهای فراشناختی

راهبردهای فراشناختی مربوط به تفکر درمورد فرایند یادگیری، درک شرایط، سامان‌دهی و برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها و همچنین خودارزش‌یابی است. تأثیر این راهبردها غیرمستقیم است و اهمیت بسیار زیادی در آموزش زبان دوم دارد. به‌گفته تاردیف، فراشناخت ویژگی متمایزکننده متخصصان از تازه‌کارهاست، زیرا هرچند در امر یادگیری زبان پیش برویم به راهبردهای فراشناختی مسلط‌تر می‌شویم (پل سیر، ۱۳۹۷، ص. ۴۳). پل سیر شش راهبرد فراشناخت را گردآوری کرده است. در جدول ۲ راهبردها را ذکر کرده‌ایم.

1. Legendre
2. Tardif
3. Paul Cyr
4. O'Malley
5. Chamot
6. Oxford
7. Rubin

جدول ۲. راهبردهای فراشناختی (سیر، ۱۳۹۷، صص. ۴۳-۴۷)

راهبرد	تعریف
۱ برنامه‌ریزی و آمادگی قبلی	آگاهی دانشجویان از اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت. ایجاد تعهد و انگیزه برای مشارکت دانشجویان. آگاهی از علت طرح فعالیت‌ها.
۲ توجه	توجه به داده‌های زبانی ورودی ^۱ که به یادگیری کمک می‌کند. توجه هدایت‌شده ^۲ (دانشجو به‌طور کلی به تمرین‌ها توجه می‌کند). توجه گزینشی ^۳ (مدرس به کمک تمرین‌ها توجه دانشجو را جلب می‌کند).
۳ مدیریت خودمحور	درک شرایطی که یادگیری زبان را آسان می‌کند و سعی بر فراهم آوردن این شرایط. دانشجو در جست‌وجوی شرایط برای به‌کاربردن زبان مقصد است.
۴ بررسی و خودارزیابی	بررسی و تصحیح عملکرد خود در طول یک تکلیف یادگیری یا در زمان کنش ارتباطی.
۵ تشخیص مسئله	مشخص کردن نکته اصلی یک تکلیف زبانی.
۶ خودارزشیابی	ارزشیابی مهارت‌های خود برای انجام یک تکلیف زبانی یا کنش ارتباطی. ارزشیابی نتیجه عملکرد زبانی و یادگیری خود.

۲-۲-۳. راهبردهای شناختی

این راهبردها به تعامل بین زبان‌آموز و ماده درسی و تکنیک‌های مورد استفاده برای حل مسئله یا انجام تکلیف مربوط می‌شود. این راهبردها در مرکز کنش یادگیری^۴ قرار دارند و برخلاف راهبردهای فراشناختی در یادگیری تأثیر مستقیم دارند (سیر، ۱۳۹۷، ص. ۴۸). سیر دوازده تکنیک برای راهبردهای شناختی گردآوری کرده است که آن را در جدول ۳ آورده‌ایم.

1. Eléments de l'intrant langagier
2. Dirigée
3. Sélective
4. Acte d'apprentissage

جدول ۳. راهبردهای شناختی (سیر، ۱۳۹۷، صص. ۴۸-۵۶)

راهبرد	تعریف
۱ به‌کاربردن زبان ^۱ (تکرار کردن)	تشخیص جست‌وجوی فعال موقعیت‌های به‌کارگیری زبان. به‌کارگیری زبان در شرایط طبیعی.
۲ حفظ کردن	به‌کارگیری تکنیک‌های مختلف مربوط به حافظه.
۳ یادداشت‌برداری	یادداشت کردن کلمات جدید، مفاهیم، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها.
۴ گروه‌بندی کردن	منظم کردن و موضوع‌بندی کردن.
۵ مرور کردن	مرور مطالب یادگرفته‌شده به‌صورت مکرر و مرتب. مرور حلزونی ^۲ .
۶ استنباط	استفاده از عناصر شناخته‌شده به‌منظور استنباط معنای عناصر جدید یا ناشناخته. استفاده از شم و حس ششم. حدس زدن و تحمل ابهام ^۳ .
۷ استدلال استنتاجی	به‌کارگیری یک قاعده حقیقی یا فرضی به‌منظور تولید یا درک.
۸ جست‌وجوی مستند	استفاده از منابع مرجع درباره زبان مقصد.
۹ ترجمه کردن و مقایسه کردن با زبان اول یا زبان آموخته‌شده دیگر.	ترجمه و مقایسه بین‌زبانی ^۴ . بهره بردن از توانش زبانی کسب‌شده.
۱۰ بیان به‌صورت دیگر	برطرف کردن کمبود واژگان و شرح آن.
۱۱ تهیه کردن ^۵	برقراری ارتباط بین عناصر جدید و شناخت‌های قبلی.
۱۲ خلاصه کردن	خلاصه کردن ذهنی یا نوشتاری از یک قاعده.

علاوه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی که به آن پرداختیم، لازم است نقش مهم و اساسی استقلال را یادآور شویم. در این تحقیق، راهبردهای شناختی و فراشناختی براساس الگوی گراو برنامه‌ریزی و تدریس شده است که به کمک این موارد زبان‌آموز به استقلال در درک مطلب دست یابد. تمرین و تکرار این راهبردها به دانشجویان کمک می‌کند به‌صورت ناخودآگاه از این راهبردها، نه تنها در درک مطلب بلکه در تمام مهارت‌ها، استفاده کنند.

1. Pratiquer

2. Spirale

3. Tolérance de l'ambiguïté

4. Interlinguale

5. Elaborer

۴. روش پژوهش

۴-۱. شرکت کنندگان

دانشجویان ورودی ۱۳۹۸ در دو گرایش ادبیات و ترجمه فرانسه، گروه زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را تشکیل می دهند. هردو گروه در مقطع کارشناسی در حال تحصیل هستند و در زمان انجام این پژوهش به طور میانگین حداقل ۲ ترم تحصیلی (یک سال) در این دانشگاه زبان فرانسه را آموخته اند. گرایش ادبیات گروه آزمایش و گرایش ترجمه گروه کنترل را تشکیل می دهد. در جدول ۴ توزیع فراوانی و درصد فراوانی دانشجویان به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۴. فراوانی جنسیت دانشجویان به تفکیک گروه

جنسیت	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
دختر	۱۳	۷۶/۵	۹	۷۵
پسر	۴	۲۳/۵	۳	۲۵
کل	۱۷	۱۰۰	۱۲	۱۰۰

۴-۲. شیوه جمع آوری داده ها و روش مداخله

این پژوهش با روش آزمایشی در بین دو گروه دانشجویان مقطع کارشناسی زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. هردو گروه باید درس «خواندن و درک مفهوم متن» را در قالب ۴ واحد و در نیم سال سوم تحصیلی بگذرانند. مطابق سرفصل درس ها، هدف این درس آشنایی دانشجویان با نوشته های مختلف نویسندگان فرانسوی و تقویت مهارت درک متن ادبی است. در این درس دانشجویان با چند اثر ادبی و همچنین نویسندگان بزرگ فرانسوی آشنا می شوند؛ واژگان جدید و ساختارهای مختلف متن را می آموزند؛ در کلاس به پرسش و پاسخ در مورد متن مشغول می شوند. به طور کلی درک مفهوم متون ادبی از اهداف اصلی این واحد درسی است. گفتنی است که آموزش هر دو گروه در پلتفرم ادوپی کانکت و به صورت برخط صورت گرفت.

در گروه کنترل، مدرس بر مبنای روش آموزشی معمول به تدریس متون ادبی پرداخت. طی جلسات، مدرس نویسنده هر متن را معرفی می کند و پس از خوانش متن، به توضیح آن و تدریس واژگان جدید می پردازد. دانشجویان به سؤالات پرسیده شده از متن پاسخ می دهند و مشارکت دانشجویان در کلاس مورد استقبال مدرس

بود. همچنین، ساختار متون مختلف ازجمله روایی^۱، توصیفی^۲، استدلالی^۳، امری^۴، توضیحی^۵، خیالی^۶، مکالمه^۷ به همراه مثال در کلاس تدریس و توضیح داده شد.

در گروه آزمایش، مدرس تلاش کرد الگوی گراو را با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی عملیاتی کند. بر این اساس و با در نظر گرفتن سرفصل درس، مدرس محتوای درسی را تنظیم کرد. متون مختلف از نویسندگان بزرگ ادبیات فرانسه انتخاب شد. مراحل به کارگیری الگوی گراو و تمرین‌های استفاده شده مطابق راهبردهای شناختی و فراشناختی در دو جدول ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. الگوی گراو و راهبردهای شناختی

الگوی گراو	راهبرد شناختی	تکنیک مربوطه	توضیحات
مرحله ۱ زبان آموز وابسته	به کار بردن زبان	- خوانش با صدای بلند - پاسخ دادن ذهنی به سؤالات مطرح شده در کلاس - در دسترس قرار دادن انواع متن برای زبان آموزان	در این مرحله مدرس سعی در برقراری ارتباط درست بین خود و دانشجویان دارد و اعتماد آنان را به خود جلب می‌کند.
	حفظ کردن	جمله سازی با واژه های جدید هر متن	اکثر توضیحات در این مرحله توسط مدرس ارائه شده است.
	یادداشت برداری	پیدا کردن مترادف و متضاد کلمات، عبارات، اصطلاحات جدید و ارسال آن به عنوان تکلیف به مدرس	

1. Narratif
2. Explicatif
3. Argumentatif
4. Impératif
5. Explicatif
6. Imaginaire
7. Dialogue

مرحله ۲ زبان آموز مشتاق	گروه بندی	- دسته بندی کلمات جدید با توجه به متن - خوانش و تکرار مطالب توسط چندین دانشجو در زمان کلاس	در این مرحله مدرس دانشجویان را به مشارکت در کلاس ترغیب و آنها را در مسیر خواندن و درک مطلب متون همراهی می کند. در صورت نیاز توضیحات اضافی ارائه می دهد.
	مرور کردن	- مرور کوتاه توسط دانشجویان در جلسه بعد - اختصاص یک جلسه کلاس به منظور مرور مجدد چند متن کار شده در جلسات قبل و مشارکت دانشجویان - خوانش متن در خارج از کلاس - ضرورت انجام تکلیف به منظور مرور متن در منزل	
	جست و جوی مستند	- نحوه استفاده از فرهنگ لغت برای پیدا کردن معادل درست واژه های جدید - عادت استفاده از فرهنگ تک زبان	
	خلاصه کردن	ارائه خلاصه شفاهی متن توسط چند دانشجو به منظور مرور و تکرار عبارات و کلمات جدید و درک بهتر متن	

مرحله ۳ زبان‌آموز متعهد	استنباط	▪ حدس زدن معنای کلمات جدید یا عبارت‌های پیچیده در متن با توجه به بافت و موضوع متن ▪ گذر از کلمات ناشناس متن و درک کلی متن	مدرس مسئولیت یادگیری را برعهده دانشجوی می‌گذارد. در صورت مواجهه با عبارت‌های پیچیده، از دانشجویان می‌خواهد در آن مورد بحث و تحقیق کنند. دانشجویان در گروه‌های ۴ تا ۵ نفری متن را می‌خوانند و به سؤالات پاسخ می‌دهند. از دانش قبلی خود برای رفع چالش‌های پیش‌رو استفاده می‌کنند. مدرس به کار آنان در گروه‌ها نظارت دارد.
	استدلال استنتاجی	▪ شناخت قواعد دستوری و قواعد زبان‌شناسی به‌منظور درک بهتر جملات ▪ تحلیل جملات پیچیده و پیدا کردن نقش کلمات	
	ترجمه و مقایسه بین‌زبانی	▪ درک فرهنگ مشابه با زبان‌های دیگر ▪ حدس بهتر کلمات به کمک شباهت کلمات و دانش وی از زبان‌های آموخته‌شده قبلی	
	بیان به‌صورت دیگر	▪ مباحثه دانشجویان درمورد کلمات چندمعنایی یا عبارت‌های پیچیده ▪ توضیح عبارات توسط چند دانشجو با بیان متفاوت	
	تهیه کردن	▪ پیدا کردن ریشه و مشتقات کلمه جدید، مصدر افعال ▪ شناخت نویسنده متن و ایجاد ارتباط بین سبک نویسنده و متن به‌منظور درک بهتر	

مرحله ۴ زبان آموز خودرهیاب	زبان آموز از راهردهای فراگرفته استفاده می کند.	پروژه پایانی و خوانش کامل کتاب فرانسه و پاسخ به سؤالات به صورت آفلاین	مدرس زبان آموز را در مسیر یادگیری همراهی می کند.
----------------------------------	--	---	--

جدول ۶. الگوی گراو و راهبرهای فراشناختی (سیر، ۱۳۹۷)

الگوی گراو	راهربد فراشناختی	تکنیک مربوطه	توضیحات
مرحله ۱ زبان آموز وابسته	-	-	قبل از خوانش متن مدرس توضیحات لازم را درمورد نویسنده و سبک متن در اختیار دانشجویان قرار می دهد. متن را توضیح می دهد و به سؤالات دانشجویان پاسخ می دهد.
مرحله ۲ زبان آموز مشتاق	توجه	- پیدا کردن زمان و مکان متن ادبی - پیدا کردن شخصیت ها و ارتباط آنها - پیدا کردن پاسخ سؤالات درک مطلب قبل از خوانش کامل متن	مدرس از دانشجویان درخواست می کند قبل از خوانش متن اطلاعات لازم را درمورد نویسنده و کتاب جست و جو کنند و آن را در کلاس به اشتراک بگذارند.
	برنامه ریزی و آمادگی قبلی	- بحث درمورد عنوان و موضوع متن قبل از خوانش - خوانش سریع متن و بازگو کردن نکات اصلی مهم توسط دانشجویان - شناخت نویسنده و سبک متن قبل از خوانش متن توسط دانشجویان	

مرحله ۳ زبان‌آموز متعهد	مدیریت خودمحور	- قرار دادن متون مختلف در اختیار دانشجویان برای استفاده در خارج از کلاس - فعالیت‌های خارج از کلاس و اختصاص نمره مثبت به منظور ترغیب زبان‌آموزان به خوانش کتاب و حل تمرین	مدرس در صورت بروز اشکال، دانشجویان را راهنمایی می‌کند. از دانشجویان در مورد تأثیر استفاده از راهبردهای جدید سؤال می‌کند.
	بررسی و خودارزیابی	تلاش دانشجویان در استفاده از راهبردهای جدید و بررسی تأثیر آن در یادگیری‌شان	
مرحله ۴ زبان‌آموز خودرهیاب	تشخیص مسئله	درک هدف و نتیجه تمرین‌های خواسته‌شده توسط دانشجویان	فراهم آوردن امکان خوانش متون مختلف و ترغیب استفاده از راهبردهای فراگرفته‌شده.
	خودارزش‌یابی	ارزش‌یابی توانش دانشجویان در مورد آنچه قادر به انجام آن هستند مثل درک مطلب، سطح واژگان و ... توسط خودشان	

در یادگیری برخط، مسئولیت خودراهنایی بر عهده فراگیران گذاشته می‌شود. همچنین، موقعیتی را فراهم می‌آورد که فراگیران باید وابستگی خود را به مدرس کاهش دهند و یاد بگیرند به صورت انتقادی در مورد مفاهیم ارائه‌شده در طول آموزش و تعامل با دیگران فکر کنند (Garrison, 2017). گاریسون به خودراهنایی که در این نوع محیط‌های یادگیری مشهود است به عنوان «ساخت‌گرایی مشارکتی»^۱ اشاره می‌کند. او این موضوع را این گونه تعریف می‌کند: دیدگاه مشارکتی در فضای مجازی باعث می‌شود که فرد مسئولیت ساخت معنا را برعهده بگیرد و در عین حال مشارکت دیگران را در تأیید ارزش آن نیز بپذیرد. آگاهی از معنادار بودن و ارزشمند بودن آن، منعکس‌کننده دیدگاه‌های شناختی و اجتماعی یک تجربه آموزشی است. بنابراین، فرایندهای یادگیری شناختی و مشارکتی، نتایج یادگیری را هم معنادار و هم از نظر اجتماعی ارزشمند تعریف می‌کند (Garrison, 2017, p.18). این واقع‌بینانه است که ادعا کنیم محیط‌های یادگیری برخط به راحتی ظرافت‌ها و نکات ظریفی را که

1. Constructivist collaborative /collaborative constructivist

معمولاً بخشی از یادگیری هستند، منتقل نمی‌کنند. درواقع، فراگیران باید رفتار خود را با نظارت بر پیشرفت و تنظیم استفاده از یک استراتژی، فعالانه کنترل کنند. یادگیری خودتنظیمی وابسته به میزان تکمیل این وظیفه یا هدف است. دانشجو باید استفاده از یک استراتژی شناختی را برای دستیابی به هدف خود تنظیم کند. همچنین هر دانشجو باید اعمال خود را کنترل کند. یک دانشجو ممکن است رفتار خود را در واکنش به نیازهای مدرس تغییر دهد. باین حال، پس از حذف الزام، او ممکن است دیگر در این عملکرد شرکت نکند. این موارد در یادگیری خودتنظیمی برای تنظیم رفتار دانشجو و استفاده از راهبردهای شناختی ضروری هستند (Colorado & Eberle, 2010, p.6).

(شناخت زمانی حاصل می‌شود که یادگیرندگان برای هدفی خاص در فضای مجازی گرد هم آیند تا به اهداف مشابهی دست یابند؛ به عبارت دیگر، شناخت از طریق گفتمان این تصور را تأیید می‌کند که هدف بالاتری برای یادگیری وجود دارد که می‌توان از طریق کنش جمعی به آن دست یافت. هنگامی که این اتفاق می‌افتد، دانش فراگیران به «عمل مشارکتی» تبدیل می‌شود (Allen, 2005, p. 250).

باتوجه به اینکه در این تحقیق آموزش به صورت برخط صورت گرفته است، باید ذکر کرد که باتوجه به دسترسی به اینترنت، زبان آموز می‌تواند جست‌وجوگر باشد. همچنین، روحیه پژوهشگری در او تقویت می‌شود. در گروه آزمایش سعی کردیم زبان آموزان را به این امر مهم آگاه سازیم تا بتوانند از این فرصت به خوبی استفاده کنند. دانشجویان در گروه‌های کوچک‌تر به جست‌وجو در مورد مطالب جدید تشویق می‌شوند و مطالب را به اشتراک می‌گذارند. همچنین، باتوجه به اینکه مطالب مورد جست‌وجو به زبان فرانسه است، به صورت غیرمستقیم دانشجویان در معرض متون مختلف در فضای وب قرار می‌گیرند. اما باید تأکید کرد تنها دسترسی به اینترنت کافی نیست، چراکه باید به کمک راهبردها و فرایندهای مناسب و آگاه‌سازی، دسترسی به مطالب فراهم شود. در گروه کنترل، آموزش در فضای مجازی انجام شده است، اما زبان آموزان رغبتی به جست‌وجو در وب نشان نمی‌دهند و منتظر توضیحات مدرس می‌مانند. درواقع «استفاده از اینترنت با اهداف شخصی موجب کسب مهارت‌های مشابه با استفاده از اینترنت در فضای حرفه‌ای و آموزشی نمی‌شود» (Bor, 2020, p. 17).

در ابتدا و پایان نیم‌سال تحصیلی، برای سنجش دانش دانشجویان از راهبردها و میزان استقلال آن‌ها در مهارت درک مطلب از پرسش‌نامه تجدیدنظرشده استفاده شد که در ادامه به معرفی آن می‌پردازیم.

۳-۴. ابزار گردآوری داده‌ها و روایی و پایایی آن

در پژوهش‌های تجربی این امر مسلم است که نمی‌توان بدون داشتن داده‌های خوب نتایج خوبی به دست آورد و شرایط به دست آوردن داده‌های خوب به طور کلی آن است که شیوه اندازه‌گیری اعتبار و روایی داشته باشد (هومن، ۱۳۹۸). در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی سازه بهره گرفته شد. بدین منظور پرسش‌نامه بین ۱۱۳ نفر از دانشجویان زبان فرانسه توزیع شد. در این قسمت به منظور بررسی روایی سؤالات و همچنین

مؤلفه‌های پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد؛ به این مفهوم که ابتدا در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به سنجش این نکته پرداخته شد که آیا سؤالات توانایی و قابلیت لازم برای سنجش زیرسازه‌ها را دارند یا خیر. سپس در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به این نکته پرداختیم که آیا زیرسازه‌ها از قابلیت لازم برای سنجش سازه کلان موردنظر برخوردارند یا خیر. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که تمامی سؤال‌ها از مقادیر t (بیشتر از ۱/۹۶) و بار عاملی (بیشتر از ۰/۳) موردقبولی برخوردارند و برای سنجش ابعاد شناخت، فراشناخت و استقلال شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند. به علاوه نتایج نیکویی برازش و حالت معناداری حاکی از مناسب بودن الگوست.

روش‌های متعددی برای تعیین پایایی یک ابزار وجود دارد. در این پژوهش، برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. بنابراین، پس از جمع‌آوری داده‌ها از نمونه اولیه، شامل ۳۰ نفر، داده‌ها وارد نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد.

جدول ۷. میزان آلفای کرونباخ مربوط به متغیر راهبردهای یادگیری

متغیر	آلفای کرونباخ	مؤلفه‌ها	تعداد گویه	تعداد نمونه	آلفای کرونباخ
راهبردهای یادگیری	۰/۸۸۹	فراشناخت	۱۲	۳۰	۰/۸۵۴
		شناخت	۱۵	۳۰	۰/۷۹۴
		استقلال	۶	۳۰	۰/۸۶۴

جدول ۷ میزان آلفای کرونباخ مربوط به متغیر راهبردهای یادگیری و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همانطور که در این جدول مشخص شده است ضریب آلفای کرونباخ برای متغیر راهبردهای یادگیری به مقدار ۰/۸۸۹ محاسبه شده است که در سطح بالا و قابل قبولی است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای مؤلفه‌ها نیز در سطح بالا و قابل قبولی قرار دارند.

در مجموع، ۳۳ گویه برای ۳ مؤلفه شناخت، فراشناخت و استقلال در مقیاس سه گزینه‌ای لیکرت، ۱ به معنای «به ندرت انجام می‌دهم یا هرگز انجام نمی‌دهم»، ۲ به معنای «گاهی اوقات انجام می‌دهم»، و ۳ به معنای «اغلب اوقات یا همیشه انجام می‌دهم»، طراحی شد. با توجه به پرسش اصلی پژوهش، این فرضیه مطرح می‌شود که بین میانگین شاخص راهبردهای یادگیری در میان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. سه فرضیه فرعی این پژوهش به شرح زیر است:

۱. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای شناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۲. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۳. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر استقلال دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۵. یافته‌های پژوهش

این پرسش‌نامه در ابتدای نیم‌سال و در پایان نیم‌سال به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین دانشجویان توزیع شده است. شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها در دو گروه کنترل و آزمایش در متغیرهای شناخت، فراشناخت و استقلال در جدول‌های ۸ و ۹ ارائه شده است:

جدول ۸. میانگین و انحراف معیار گروه کنترل در متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	فراشناخت	پیش‌آزمون	۲۷/۲۵	۳/۰۴
		پس‌آزمون	۲۷/۸۳	۲/۵۸
	شناخت	پیش‌آزمون	۳۱/۸۳	۵/۰۴
		پس‌آزمون	۳۲/۵۰	۵
	استقلال	پیش‌آزمون	۱۱/۲۵	۱/۲۱
		پس‌آزمون	۱۱/۷۵	۱/۲۱

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش در متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	فراشناخت	پیش‌آزمون	۲۶/۱۱	۲/۸۶
		پس‌آزمون	۳۱	۲/۸۹
	شناخت	پیش‌آزمون	۳۱/۸۲	۴/۲۱
		پس‌آزمون	۳۶/۸۸	۳/۷۵
	استقلال	پیش‌آزمون	۱۱/۷۶	۱/۵۶
		پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۱/۳۴

داده‌های جدول‌های ۸ و ۹ نشان می‌دهد میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه آزمایش، پس از برگزاری کلاس‌های آموزشی درک مطلب با استفاده از مدل گراو در فضای مجازی افزایش یافته است و در میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه کنترل که تحت آموزش درک مطلب به روش معمول و متداول در فضای مجازی بودند، تغییر چندانی صورت نگرفت.

۱-۵. آزمون فرضیه‌های پژوهش

۱-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی اول پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد. برای بررسی اثربخشی آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس آزمون با کنترل پیش آزمون فراشناخت در گروه

آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش آزمون فراشناخت	۸۹/۲۲۶	۱	۸۹/۲۲۶	۱۹/۵۸۷	۰/۰۰۰	۰/۴۳۰	۰/۹۸
گروه	۱۰۱/۲۲۹	۱	۱۰۱/۲۲۹	۲۲/۲۲۲	۰/۰۰۰	۰/۴۶۱	۰/۹۹
خطا	۱۱۸/۴۴۰	۲۶	۴/۵۵۵				
کل	۲۵۸۴۱/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبرد فراشناخت است ($F=22/222$ و $P=0/00$) و باتوجه به سطح معناداری که کم‌تر از ۰/۰۵ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث تقویت راهبردهای فراشناختی دانشجویان شده است.

۲-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی دوم پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای شناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد. برای بررسی تأثیر آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای شناختی دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون شناخت در گروه آزمایش و

کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش‌آزمون شناخت	۳۲۹/۹۱۴	۱	۳۲۹/۹۱۴	۵۰/۲۰۶	۰/۰۰۰	۰/۵۰	۱
گروه	۱۳۵/۵۶۱	۱	۱۳۵/۵۶۱	۲۰/۶۳۰	۰/۰۰۰	۰/۲۰	۰/۹۹
خطا	۱۷۰/۸۵۱	۲۶	۶/۵۷۱				
کل	۳۶۳۰۱/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای شناخت دانشجویان است ($F=۲۰/۶۳۰$ و $P=۰/۰۰$) و با توجه به سطح معناداری که کم‌تر از ۰/۰۵ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث تقویت راهبردهای شناختی دانشجویان شده است.

۳-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی سوم پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر استقلال دانشجویان تأثیر معنادار دارد. برای بررسی تأثیر آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر استقلال دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شده که نتایج آن در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون استقلال در گروه آزمایش و

کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش‌آزمون استقلال	۲۱/۵۳۸	۱	۲۱/۵۳۸	۲۳/۶۷۶	۰/۰۰۰	۰/۴۷۷	۰/۹۹
گروه	۵۶/۰۵۳	۱	۵۶/۰۵۳	۶۱/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۷۰۳	۱
خطا	۲۳/۶۵۳	۲۶	۰/۹۱۰				
کل	۵۴۹۷/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر استقلال دانشجویان است ($F=۶۱/۶۱۵$ و $P=۰/۰۰$) و باتوجه به سطح معناداری که کمتر از $۰/۰۵$ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث افزایش استقلال دانشجویان شده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

یادگیری زبان معمولاً به کمک مدرس صورت می‌گیرد و مدرس تصمیمات مربوط به آموزش را اتخاذ می‌کند. با توجه به تغییر فرهنگ یادگیری، پیشرفت علم و افزایش امکان دسترسی به منابع، زبان‌آموزان در جست‌وجوی روش‌هایی نوین برای یادگیری هستند و یادگیری مستقل و مادام‌العمر، یادگیری خودانگیخته، خودرهیاب و کسب مهارت‌های حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده اولویت بیشتری یافته است. یادگیری خودرهیاب به مدل یادگیری‌ای گفته می‌شود که زبان‌آموز مسئولیت هدایت و ارزیابی خود را به‌عهده می‌گیرد. امروزه یادگیری معلم‌محور در روش سنتی کم‌رنگ شده است و زبان‌آموز در مرکز توجه قرار دارد.

ظهور فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی از قبیل رایانه‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی اینترنتی به حوزه آموزش، موقعیت مناسبی برای استفاده از منابع به‌روز و همچنین صرفه‌جویی در انواع هزینه‌ها و نیز بهبود فرهنگ یادگیری است. به دلیل عدم حضور فیزیکی مدرس قسمتی از کار از ابتدا برعهده زبان‌آموز است و این خود گام نخست برای استقلال است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد اینترنت و فضای مجازی می‌تواند کاربرد مناسبی برای یادگیری خودرهیاب داشته باشد.

این تحقیق با کمک آموزش در فضای مجازی، در جست‌وجوی ارائه راه‌حلی برای دستیابی آموزشی خودرهیاب به منظور تقویت مهارت درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در سطح A2 انجام شده است که زبان‌آموزان را در روند یادگیری خویش به استقلال برساند. درحقیقت شناخت مهارت‌ها و استقلال زبان‌آموزان به مثابه دوروی یک سکه هستند، پس شناخت راهبردها ضروری است. در این تحقیق با به‌کارگیری الگوی چهارگانه گراو سعی بر شناخت راهبردها داشتیم و سپس تلاش کردیم به کمک این الگو زبان‌آموزان را در تقویت مهارت درک مطلب به استقلال برسانیم. تقویت راهبردهای شناخت و فراشناخت بی‌شک در استقلال زبان‌آموزان مؤثر است و این تأثیر را در نتایج به‌دست‌آمده مشاهده کردیم.

همان‌طور که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه اول پژوهش نشان داد به‌کارگیری مراحل چهارگانه الگوی گراو موجب تقویت راهبردهای فراشناختی می‌شود. راهبردهای فراشناختی فرایند یادگیری را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند و آنان می‌توانند از این فرایند در یادگیری سایر مهارت‌ها بهره ببرند. با تقویت راهبردهای فراشناختی دانشجویان در مراحل یادگیری خود سهیم می‌شوند، در کلاس مشارکت فعالانه دارند و اطلاعات خود را با سایر

دانشجویان به اشتراک می‌گذارد. آن‌ها رفته‌رفته یاد می‌گیرند که مدرس تنها منبع یادگیری نیست و می‌تواند نقش تسهیل‌کننده داشته باشد. دانشجویان از نقش منفعل خود فاصله و یاد می‌گیرند چگونه یاد بگیرند.

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم نیز نشان داد، به کارگیری الگوی گراو موجب تقویت راهبردهای شناختی می‌شود. بر اساس این الگو و تقویت راهبردها زبان‌آموزان در خوانش متون متبحر می‌شوند و زمانی که با متون جدید در حوزه‌های مختلف مواجه شوند، به کمک این راهبردها می‌توانند با برقراری ارتباط بین مطالب جدید و دانش قبلی خود، مضمون اصلی متن و نکات مهم و ضروری را متوجه شوند. از مرحله دوم، مشارکت زبان‌آموزان در مسیر آموزش، موجب ترغیب آنان به یادگیری شد و در مراحل بعدی درک کردند که می‌توانند مسئولیت یادگیری را برعهده بگیرند و به مدرس وابسته نباشند. همچنین گفتی است، دسترسی آسان به اینترنت، امکان جست‌وجو و دستیابی به اطلاعات لازم را سرعت می‌بخشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم نیز گویای افزایش استقلال زبان‌آموزان پس از فراگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی به کمک الگوی گراو است. در این قسمت باید ذکر کرد که در ابتدای نیم‌سال تحصیلی سطح استقلال زبان‌آموزان با توجه به نتایج پرسش‌نامه‌ها کم بود و مشاهده کردیم پس از به کارگیری الگوی گراو و نیز به کارگیری راهبردها میزان استقلال زبان‌آموزان افزایش یافت. همچنین استقلال زبان‌آموزان در پاسخ به پروژه پایانی نیم‌سال بدون همراهی مدرس مشهود بود، زیرا سؤالات به مراتب سخت‌تر و سطح متن بالاتر بود و زبان‌آموزان به خوبی به سؤالات پاسخ داده بودند.

به طور کلی، براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به کارگیری الگوی گراو می‌تواند راهبردهای شناختی و فراشناختی را در مهارت درک مطلب در دانشجویان زبان فرانسه تقویت کند و تقویت این راهبردها به استقلال بیشتر زبان‌آموزان منجر می‌شود.

منابع

- رحمتیان، ر.، و زهره‌وند، م. (۱۳۹۰). بررسی میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان. جستارهای زبانی، ۲ (۳)، ۱۷۳-۱۹۰.
- سیر، پ. (۱۳۹۷). راهبردهای یادگیری. ترجمه ا. عبداللهی و ی. سجادی. تهران: سمت.
- هومن، ح. (۱۳۹۸). آمار توصیفی در علوم رفتاری. تهران: پیک فرهنگ.

- Allen, K. (2005). Online learning: Constructivism and conversation as an approach to learning. *Innovations in Teaching and Education International*, 42(3), 247-256.
- Bor, L. (2020). *Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à l'enseignement à distance. Retours d'expérience d'enseignants suite au confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19*. Mémoire de master. Université Sorbonne nouvelle.

- Colorado, J. T., & Eberle, J. (2010). Student demographics and success in online learning Environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), 4-10.
- du Toit-Brits, C. (2019). A focus on self-directed learning: The role that educators' expectations play in the enhancement of students' self-directedness. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-11.
- Ezanno, J. (1997). Étude de faisabilité de l'apprentissage autodirigé à l'université et dans une école d'ingénieurs. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 61-72.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Givéh, F., Ghobadi, M., & Zamani, Z. (2018). Self-directed Learning in L2 Acquisition: A Review of Theory, Practice, and Research. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1335-1343.
- Grow, G. O. (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 3 (6), 343-364
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyedi, G. & Mousavi Dolat Abadi, R. (2012). The Impact of Self-directed Learning Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3(7), 1-9.
- Knowles M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York : association Press.
- Lang, E. (2010). *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*. Mémoire de master. University of Zurich, Faculty of Arts.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Makafui De-Souza, A. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Meshkat, M., & Hassanzade, A. (2014). Effect of Self-Directed learning on the components of reading comprehension. *Research in Applied Linguistics*, 4(2), 1-13.
- Rahmatian, R., Deris, Z., & Mehrabi, M. (2010). La stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens lors d'apprentissage d'une langue étrangère. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 52 (213), 93-113.
- Rappel, R. (2017). *Self-direction in on-line language learning*. University of Calgary.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Sinclair, B. (2008). Negotiating pathways towards teacher and learner *autonomy*. In T. Lamb, & Reinders, H. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first?. *Language Teaching research*, 6(3), 245-266.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Paris : Logique.
- Yanru, Y. (2014). Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales. *Synergies Chine*, 9, 25-39.
- Zarei, A., & Gahramani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *TELL*, 3(10), 1-20.