

Strategie di studenti universitari nell'apprendimento delle lingue

Verso un modello transculturale di competenza strategica

Emanuele Casani

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this study, a multicultural sample of university students enrolled in an immersion course of Language Sciences responded to the *Strategy Inventory for Language Learning* to provide data about their language learning strategy preferences. The outcomes reveal a preference for metacognitive and cognitive strategies as well as for social and compensation strategies. Memory and affective strategies are significantly less used. A strategy interdependence hypothesis is proposed to interpret these outcomes, which are in line with those found in cross-cultural literature.

Keywords Language learning. Learning strategies. Strategic Competence. Second Language. Tertiary education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodo. – 3 Risultati. – 4 Discussione.

1 Introduzione

Le strategie d'apprendimento sono procedure cognitive consapevoli adottate dagli apprendenti per favorire la comprensione, l'apprendimento e il rinforzo della lingua. Il loro studio ha inizio con la ricerca sul *good language learner* (Rubin 1975; Stern 1975), che tentava di classificare i comportamenti degli studenti esperti durante le attività linguistiche nell'ipotesi che si potesse imparare da essi. Tale ricerca supporta l'idea che gli studenti competenti adottino misure consapevoli utilizzando una gamma più ampia di strategie rispetto agli studenti meno esperti.

La motivazione è ritenuta il fattore d'influenza più potente nella scelta delle strategie da parte degli studenti universitari (Oxford, Nyikos 1989), insieme ad altre variabili ad essa correlate, come gli anni di studio, lo status del corso (facoltativo/richiesto) e alcune interazioni tra queste variabili (per una classificazione esaustiva, cf. Oxford 1989). Anche il sesso degli apprendenti sembra avere effetto sulla scelta delle strategie. Le donne mostrano di utilizzare due tipi di strategie in più rispetto agli uomini: strategie di studio generali e strategie di pratica legate alle regole formali (Oxford, Nyikos 1989). Uno studio condotto su studenti iraniani d'inglese LS (Lingua Straniera) (Pishghadam 2009) sostiene che gli uomini utilizzano più strategie sociali e mnemoniche delle donne, mentre tutti confermano un uso massiccio di strategie metacognitive e scarso di strategie affettive.

L'uso delle strategie e il livello di competenza sono interdipendenti (McDonough 2006). Nei livelli iniziali gli studenti hanno bisogno di una maggior quantità di input mentre nelle fasi successive necessitano di un repertorio strategico da usare flessibilmente in circostanze diverse. La competenza metacognitiva caratterizza l'approccio di discenti esperti (Brown et al. 1986; Nickerson et al. 1985; Wong 1986), migliora i risultati (Dickinson 1995; Säljö 1979; Zimmerman 1989; Zimmerman, Bandura 1994) e accelera i progressi nell'apprendimento (Victori, Lockart 1995), facilitando il richiamo delle informazioni (Nickerson et al. 1985), la comprensione dei testi (Brown et al. 1986; Schommer 1990), la risoluzione dei compiti d'apprendimento (Vann, Abraham 1990) e l'impegno cognitivo degli studenti (Pintrich et al. 1993).

Rubin (1975; 1981) rileva che i *good language learners* sono disposti a rischiare, a formulare ipotesi e a imparare dagli errori; sono comunicatori; metalinguisti attenti alla forma; praticanti tenaci alla ricerca di possibilità d'uso della lingua; osservatori consapevoli del nuovo input, che paragonano regolarmente con il loro standard nativo; animali sociali «con le antenne protese» e in sintonia con le variabili del contesto sociale. Queste caratteristiche hanno portato a identificare una prima tassonomia di strategie d'apprendimento (Stern 1975), a cui ne sono seguite altre legate ai costrutti delle diverse ricerche. L'esauritivo schema di classificazione di Oxford-Carpenter (1985) consiste in 60 strategie, sintetizzate in sei categorie corrispondenti alle dimensioni del SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxford 1990) (vedi § 2).

Altri strumenti per misurare le strategie d'apprendimento delle lingue sono: il *Metacognitive State Questionnaire* (O'Neil, Abedi 1996), usato per studiare il ruolo della metacognizione sulla performance nelle scuole superiori (Salarifar, Pakdaman 2010); il test di Nelson (1996), usato per studiare l'autovalutazione come strategia metacognitiva per l'apprendimento della grammatica (Meshkat, Nasirifirouz

2009); il MARSI (*Metacognition Awareness Reading Strategies Inventory*) (Mokhtari, Reichard 2002), usato per indagare la relazione tra le strategie metacognitive di lettura e lo status accademico degli studenti (Javadi et al. 2010); il MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) (Vandergrift et al. 2006), l'*Oxford Placement Test* (Allan 1992) e il *Listening Strategy Questionnaire* (Archer 2002), usati per studiare le relazioni tra le strategie di ascolto impiegate dagli studenti universitari iraniani, i loro stili d'apprendimento e il livello metacognitivo in inglese (Shirani Bidabadi, Yamat 2011). Tali studi confermano che le strategie metacognitive sono le più utilizzate e gli studenti avanzati impiegano strategie cognitive, metacognitive e compensative più delle altre (Shirani Bidabadi, Yamat 2011).

Il presente studio intende esplorare le preferenze degli studenti universitari riguardo all'impiego delle strategie d'apprendimento delle lingue. Tali informazioni potrebbero rendersi utili agli studenti e agli insegnanti di lingue, poiché la conoscenza delle strategie più efficaci per risolvere i compiti in L2,¹ più adatte ai diversi stili d'apprendimento e più flessibili nel combinarsi con le altre strategie può rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autonomo e trasferibile alle nuove situazioni d'apprendimento (Oxford 1990).

2 Metodo

Un questionario di autoriflessione sulle strategie d'apprendimento è stato somministrato a una classe multiculturale di 73 studenti universitari (11 maschi + 62 femmine) iscritti a un corso di laurea magistrale in Scienze del linguaggio in Italia con alcuni insegnamenti tenuti in lingua inglese veicolare. Il livello di competenza inglese dei soggetti era compreso fra il C1 e il nativo. Le lingue materne dei soggetti sono indicate nella tabella 1.

Tabella 1 Lingue materne del campione

Lingua	N
Arabo	1
Cinese	1
Inglese	2
Tedesco	1
Italiano	56
Giapponese	1
Lituano	1

1 L2 sarà d'ora in poi usato come iperonimo per indicare la lingua seconda/straniera

Lingua	N
Persiano	1
Polacco	1
Portoghese	2
Rumeno	1
Russo	2
Spagnolo	1
Vietnamita	2

Lo strumento utilizzato è il SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), vers. 7.1 (Oxford 1990), costituito da 50 affermazioni relative alle strategie degli studenti suddivise nelle categorie:

- mnemoniche
- cognitive;
- compensative;
- metacognitive;
- affettive;
- sociali.

Agli informanti viene chiesto di esprimere il proprio gradimento per ciascuna affermazione attraverso la seguente scala Likert:

- mai o quasi mai vero;
- di solito non vero (vero meno della metà delle volte);
- abbastanza vero (vero circa la metà delle volte);
- di solito vero (vero più della metà delle volte);
- quasi sempre vero.

I questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma universitaria Moodle.² Alle risposte è stato assegnato un punteggio da 1 (mai o quasi mai vero) a 5 (quasi sempre vero).

2 Dieci questionari sono stati esclusi a causa di risposte multiple o mancanti, pertanto il campione finale consiste in 63 soggetti.

3 Risultati

Il grafico di figura 1 mostra la distribuzione e le mediane dei punteggi.

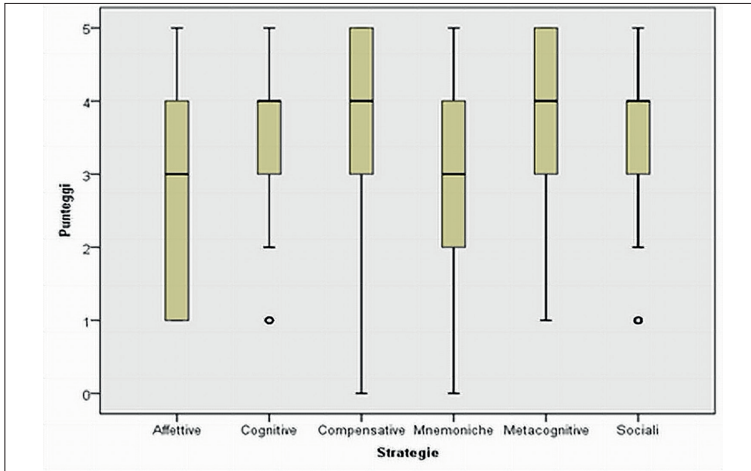


Figura 1 Distribuzione dei punteggi per ciascun tipo di strategia

Il test di Kruskal-Wallis ha evidenziato un effetto significativo di tipo di strategia ($H(5) = 192,714$, $p < 0,001$). La tabella 2 mostra i valori dei ranghi delle medie e la tab. 3 i risultati significativi dell'analisi post hoc.

Tabella 2 Ranghi delle medie per ciascun tipo di strategia

Strategie	Valori ranghi
Metacognitive	1834,09
Cognitive	1713,08
Compensative	1604,69
Sociali	1506,66
Mnemoniche	1328,69
Affettive	1176,48

Tabella 3 Contrasti post hoc significativi (Bonferroni)

Strategie 1	Strategie 2	<i>p</i>
Metacognitive	Compensative	= 0,001
Metacognitive	Sociali	= 0,002
Metacognitive	Mnemoniche	< 0,001
Metacognitive	Affettive	< 0,001
Cognitive	Mnemoniche	< 0,001
Cognitive	Affettive	< 0,001
Compensative	Mnemoniche	< 0,001
Compensative	Affettive	< 0,001
Sociali	Mnemoniche	< 0,001
Sociali	Affettive	< 0,001

È stata condotta un'analisi delle correlazioni fra i diversi tipi di strategie. Le correlazioni significative sono elencate nella tabella 4.

Tabella 4 Correlazioni significative fra strategie

Strategie 1	Strategie 2	<i>ρ</i> (Spearman)	<i>p</i>
Metacognitive	Cognitive	0,177**	< 0,001
Metacognitive	Compensative	- 0,151**	0,009
Metacognitive	Mnemoniche	0,154**	< 0,001
Metacognitive	Affettive	0,224**	< 0,001
Sociali	Cognitive	0,134**	0,009
Sociali	Compensative	0,241**	< 0,001
Sociali	Affettive	0,108*	0,035
Mnemoniche	Affettive	0,386**	< 0,001

* Correlazione significativa con $p < 0.05$
 ** Correlazione significativa con $p < 0.001$

Riguardo alle strategie metacognitive, gli informanti hanno dichiarato di prestare quasi sempre attenzione quando qualcuno parla la L2 ($M=4,70$, $DS=0,56$). Di solito cercano di usare i propri errori per migliorarsi ($M=4,25$, $DS=0,80$), tentano di scoprire come migliorarsi ($M=4,17$, $DS=0,83$), cercano di leggere quanto più materiale possibile in L2 ($M=3,87$, $DS=0,96$), riflettono sui loro progressi nell'apprendimento ($M=3,83$, $DS=0,87$) e cercano più modi possibili per usare la L2 ($M=3,79$, $DS=0,92$). Abbastanza spesso si pongono obiettivi chiari per migliorare le proprie abilità ($M=3,43$, $DS=1,01$), cercano persone con cui poter parlare la L2 ($M=3,29$, $DS=1,05$) e si organizzano in modo da avere abbastanza tempo per studiare ($M=3,17$, $DS=1,16$).

Riguardo alle strategie cognitive, hanno affermato che di solito tentano di parlare come i madrelingua ($M=4,25$, $SD=0,86$), non tra-

ducono parola per parola ($M=4,14$, $DS=0,96$), seguono programmi o film in L2 ($M=4,05$, $DS=1,02$) e si esercitano nella pronuncia ($M=3,94$, $DS=1,03$). Utilizzano tecniche come scorrere prima velocemente i passaggi in L2 e poi rileggerli attentamente ($M=3,78$, $DS=1,02$), cercano di individuare modelli d'uso della L2 ($M=3,71$, $DS=0,83$), analizzano il significato delle parole scomponendole in parti comprensibili ($M=3,67$, $DS=1,18$), leggono per svago testi in L2 ($M=3,62$, $DS=1,10$), usano le parole che conoscono in diversi modi ($M=3,60$, $DS=0,85$), ripetono a voce o per iscritto le nuove parole ($M=3,51$, $DS=1,27$), scrivono appunti, messaggi, lettere o relazioni in L2 ($M=3,48$, $DS=0,90$). Abbastanza spesso tendono a iniziare conversazioni in L2 ($M=3,44$, $DS=0,93$), cercano similarità fra la L2 e la loro madrelingua ($M=3,21$, $DS=1,26$) ed eseguono riassunti in L2 ($M=3,00$, $DS=1,16$).

Una strategia di compensazione quasi sempre utilizzata ($M=4,63$, $DS=0,55$) risulta la sostituzione con espressioni dello stesso significato quando non si hanno a disposizione quelle giuste. Strategie compensative spesso impiegate sono formulare ipotesi per comprendere parole non familiari ($M=3,76$, $DS=1,10$) e leggere testi in L2 senza ricercare il significato di ogni nuova parola ($M=3,65$, $DS=1,27$). Strategie di compensazione abbastanza utilizzate includono l'uso dei gesti quando non si ha a disposizione l'espressione adeguata ($M=3,22$, $DS=1,24$), il tentativo di prevedere ciò che l'interlocutore sta per dire ($M=2,90$, $DS=1,25$) e l'invenzione di nuove parole quando non si conoscono quelle giuste ($M=2,57$, $DS=1,32$). Strategie sociali di solito utilizzate sono la conoscenza della cultura target ($M=4,08$, $DS=0,92$), la richiesta di moderare la velocità o di ripetere quando qualcosa non viene compreso ($M=3,87$, $DS=0,94$), la richiesta di correzione agli interlocutori ($M=3,60$, $DS=1,30$) e la formulazione di domande in L2 ($M=3,59$, $DS=1,01$). Abbastanza utilizzate sono la richiesta d'aiuto ai madrelingua ($M=3,21$, $DS=1,15$) e la pratica della L2 con altri studenti ($M=2,67$, $DS=1,19$).

Gli intervistati hanno dichiarato di utilizzare di solito strategie mnemoniche come la ricerca delle relazioni tra ciò che già sanno e i nuovi apprendimenti ($M=3,97$, $DS=0,86$), la memorizzazione di nuove espressioni attraverso la loro posizione nella pagina o alla lavagna ($M=3,83$, $DS=1,23$) e attraverso la creazione di immagini mentali di situazioni in cui esse potrebbero essere usate ($M=3,71$, $DS=1,11$). Usano abbastanza tecniche quali la memorizzazione di nuove parole attraverso il loro impiego ($M=3,48$, $DS=0,98$) e il collegamento del suono delle nuove parole a immagini reali ($M=3,16$, $DS=1,29$). Le strategie meno utilizzate risultano quelle mnemoniche, come l'abbinamento delle parole ai movimenti fisici ($M=2,14$, $DS=1,20$), l'uso di rime ($M=1,98$, $DS=1,28$) e di *flashcard* ($M=1,79$, $DS=1,15$), e quelle affettive, come concedersi una ricompensa quando si usa la L2 con successo ($M=2,13$, $DS=1,28$) e parlare con qualcun altro dei propri sentimenti in L2 ($M=2,08$, $DS=1,21$). Quasi mai praticata risulta la scrittura dei propri sentimenti in un diario in L2 ($M=1,14$, $DS=0,56$).

4 Discussione

Le strategie metacognitive risultano le preferite dagli informanti, al pari di quelle cognitive. Insieme a queste ultime, si registra una preferenza significativa per le strategie compensative e sociali, mentre le meno utilizzate risultano le mnemoniche e le affettive. Risultati simili si ritrovano in altri studi. Una ricerca condotta nella scuola secondaria nello Stato di Penan (Malaysia) ha rivelato che le strategie metacognitive sono le più utilizzate dagli studenti cinesi, seguite, in ordine di preferenza, da quelle cognitive, sociali, compensative, mnemoniche e infine affettive (Leong 2008). Anche gli studenti malesi hanno rivelato di utilizzare maggiormente le strategie metacognitive, mentre le mnemoniche sono risultate meno utilizzate rispetto ad altre, come le compensative (Awang-Hashim, Sahil 1994). Altri studi riportano le strategie cognitive e metacognitive come preferite dagli studenti esperti (Chamot 2005; Weinstein 1988), mentre le affettive come più diffuse fra gli studenti meno esperti (Bremner 1999; Farrah Diebaa, Fatini 2009). Il presente studio si colloca su questa linea poiché il campione, costituito da studenti magistrali di linguistica con un livello avanzato di conoscenza della lingua straniera, dovrebbe possedere abilità metacognitive, di autovalutazione e di autogestione avanzate, che fanno parte del funzionamento esecutivo dello studente esperto (Denckla 1996). Ciò può spiegare l'uso massiccio di strategie metacognitive e cognitive, che risultano significativamente correlate fra loro. L'alta frequenza d'uso di strategie compensative è pure in linea con un profilo di discente esperto. Si tratta di strategie comunicative prima che d'apprendimento, che richiedono un insieme di abilità, tra cui il monitoraggio della produzione, parafrasi, riformulazione e gestione delle difficoltà, caratterizzate da un'importante componente metalinguistica e metacognitiva, come conferma la correlazione significativa fra strategie metacognitive e compensative. La correlazione negativa fra queste ultime potrebbe indicare che i soggetti che usano strategie compensative sono più orientati alla risoluzione del compito che al processo, dunque generalmente meno portati all'automonitoraggio. A loro volta, le strategie sociali correlano significativamente con le compensative, poiché queste ultime, quali strategie di comunicazione, sono rese più efficaci dalla competenza socioculturale. Si crea dunque una sorta di sistema interdipendente, che potrebbe spiegare i risultati del presente studio, la cui forza motrice risiede nelle strategie cognitive e metacognitive. Le prime sono necessarie per la realizzazione delle seconde (nessuna differenza significativa fra il loro uso e interrelazione significativa); sono inoltre necessarie per la realizzazione di strategie compensative (nessuna differenza significativa fra loro); le strategie compensative e sociali insieme (nessuna differenza significativa e interrelazione significativa) contribuiscono all'adeguatezza delle produzioni e, più in generale, alla

realizzazione della competenza socioculturale. Fra le strategie mnemoniche, le uniche di solito usate («penso alle relazioni tra ciò che già conosco e i nuovi apprendimenti in L2»; «uso le parole nuove in modo da poterle ricordare»; «memorizzo nuove parole o frasi attraverso la loro collocazione nella pagina») sono per lo più tecniche di contestualizzazione con un'importante componente metacognitiva. Ciò spiega la relazione significativa fra strategie metacognitive e mnemoniche. Alcuni studi confermano che le strategie di memoria sono tra le meno favorite anche dagli studenti asiatici (Bremner 1999; Hong-Nam, Leavell 2006; Wharton 2000; Yang 1999). Il modello individuato, schematizzato nella figura 2, sembrerebbe dunque applicabile a livello trans-culturale. In alto in nero si trovano le strategie più usate, al centro in grigio scuro quelle usate con frequenza intermedia e in basso in grigio chiaro quelle meno usate. Le frecce rappresentano le correlazioni significative, tutte positive eccetto una.

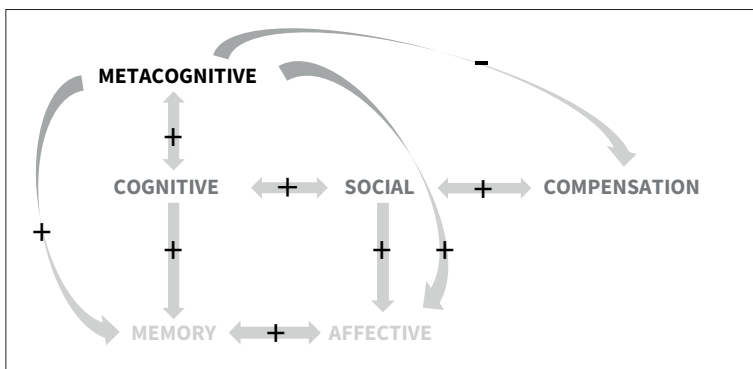


Figura 2 Ipotesi di interdipendenza strategica

Riguardo alle strategie meno usate, si noti che le domande del SILL riguardanti le strategie affettive sono essenzialmente autofocalizzate e sembrano considerare poco gli aspetti affettivi implicati nella comunicazione (strategie socioaffettive), come conferma la debolezza della correlazione fra strategie sociali e affettive. Fanno eccezione gli item «incoraggio me stesso a parlare la L2 anche quando ho paura di fare errori», che ha ottenuto una media più alta rispetto agli altri, e «parlo con qualcun altro di come mi sento quando sto imparando la L2», che ha confermato un basso grado di preferenza. L'autoriflessione implicata in tali strategie e il ricorso al ricordo delle proprie sensazioni potrebbe spiegare la correlazione significativa fra strategie affettive e metacognitive e quella più robusta fra strategie affettive e mnemoniche.

In conclusione, l'analisi delle strategie degli studenti universitari nell'apprendimento delle lingue conferma una preferenza per le strategie cognitive e metacognitive, insieme a quelle sociali e compensative. Le strategie mnemoniche non risultano apprezzate, ad eccezione di quelle con una componente metacognitiva. La scarsa preferenza per le strategie affettive si conferma compatibile con un profilo d'apprendente esperto. I risultati sono spiegati attraverso un'ipotesi di interdipendenza strategica, che, in linea con Oxford (1990), considera le strategie (meta)cognitive centrali nel processo d'apprendimento delle lingue e sembrerebbe applicabile a livello transculturale. Tale ipotesi potrebbe essere validata attraverso uno studio sistematico delle relazioni fra strategie d'apprendimento e livelli di competenza linguistica in apprendenti con diverse culture d'origine.

Bibliografia

- Allan, D. (1992). *Oxford Placement Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Archer, C.G. (2002). *The Effect of Language Learning Strategy Instruction on Listening Comprehension Proficiency and Strategy Use of Learners of German as a Foreign Language* [Master's thesis]. Edmonton: University of Alberta.
- Awang-Hashim, R.; Sahil, S.A.S. (1994). «Examining Learners' Language Learning Strategies». *RELC Journal*, 25(2), 25-45. <https://doi.org/10.1177%2F003368829402500201>.
- Bremner, S. (1999). «Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating Relationship in Hong Kong». *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514. <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.490>.
- Brown, A.L. et al. (1986). «The Role of Metacognition in Reading and Studying». Orasanu, J. (ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 49-75.
- Chamot, A.U. (2005). «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>.
- Denckla, M.B. (1996). «Research on Executive Function in a Neurodevelopmental Context: Application of Clinical Measures». *Developmental Neuropsychology*, 12, 5-15. <https://doi.org/10.1080/87565649609540637>.
- Dickinson, L. (1995). «Autonomy and Motivation: A Literature Review». *System*, 23, 165-74.
- Farrak Diebaa, R.A.; Fatini, H. (2009). «Language Learning Strategies: Preference of English For Specific Purpose University Students». *Proceedings of 1st International Conference of Languages*. Penang: UiTM.
- Hong-Nam, K.; Leavell, A.G. (2006). «Language Learning Strategies of ESL Students in an Intensive English Learning Context». *System*, 34(3), 399-415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>.
- Javadi, M. et al. (2010). «The Relationship Between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Students' Academic Status in Isfahan University of Medical Sciences». *Iranian Journal of Medical Education*, 3(10), 246-54.
- Leong, L.S. (2008). «The Language Learning Strategies of Malay-Educated and Chinese-Educated Learners in Malaysian Secondary Schools». Pandian, A.

- et al. (eds), *Teaching and Learning Language: Current Trends and Practices*. Malaysia: Penerbit University Sains, 264-9.
- McDonough, S. (2006). «Learner Strategies: An Interview with Steven McDonough». *ELT Journal*, 60(1), 63-70.
- Meshkat, M.; Nasirifirouz, A. (2009). «Self-Assessment Metacognitive Strategy in Increasing Language Learners' Grammar Knowledge». *Journal of Education Technology*, 44, 29-36.
- Mokhtari, K.; Reichard, C.A. (2002). «Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies». *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>.
- Nelson, T.O. (1996). «Consciousness and Metacognition». *American Psychologist*, 51, 102-16.
- Nickerson, R.S. et al. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Neil, H.F.; Abedi, J. (1996). «Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment». *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-45. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>.
- Oxford-Carpenter, R.L. (1985). *A New Taxonomy of Language Learning Strategies*. Washington (DC): ERIC/CLL.
- Oxford, R.L. (1989). «Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training». *System*, 17, 1-13.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R.; Nyikos, M. (1989). «Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students». *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>.
- Pintrich, P.R. et al. (1993). «Beyond Cold Conceptual Change. The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change». *Review of Educational Research*, 63, 167-200.
- Pishghadam, R. (2009). «The Relationship Between the Use of Learning Strategies with Gender for Learning English and the Preferred Learning Strategies for Learning English by Iranian Students». *Journal of the Literature and Humanities Faculty of Tabriz University*, 208, 24-50.
- Rubin, J. (1975). «What the "Good Language Learner" Can Teach Us». *TESOL Quarterly*, 9, 41-50.
- Rubin, J. (1981). «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11(2), 117-31.
- Salarifar, M.; Pakdaman, S. (2010). «The Role of Metacognitive State Components on Academic Performance». *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 102-12.
- Säljö, R. (1979). «Learning in the Learner's Perspective. Some Common-Sense Conceptions». *Reports from the Institute of Education*. Gothenburg: University of Göteborg, 76.
- Schommer, M. (1990). «Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>.
- Shirani Bidabadi, F.; Yamat, H. (2011). «The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels». *English Language Teaching*, 4(1), 26-32. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p26>.

- Stern, H.H. (1975). «What Can We Learn from the Good Language Learner?». *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-19. <https://doi.org/10.3138/cm̄r.31.4.304>.
- Vandergrift, L. et al. (2006). «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation». *Language Learning*, 56(3), 431-62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>.
- Vann, R.J.; Abraham, R.G. (1990). «Strategies of Unsuccessful Language Learners». *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-98. <https://doi.org/10.2307/3586898>.
- Victori, M.; Lockhart, W. (1995). «Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning». *System*, 23(2), 223-34. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00010-H](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00010-H).
- Weinstein, C.E. (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. London: Academic Press.
- Wharton, G. (2000). «Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore». *Language Learning*, 50(2), 203-43. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00117>.
- Wong, B.Y.L. (1986). «Metacognition and Special Education: A Review of a View». *Journal of Special Education*, 20, 9-26.
- Yang, N.-D. (1999). «The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use». *System*, 27(4), 515-35. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2).
- Zimmerman, B.J. (1989). «Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement». Zimmerman, B.J.; Schunk, D.H. (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory. Research and Practice*. New York: Springer Verlag, 1-25. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1.
- Zimmerman, B.J.; Bandura, A. (1994). «Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment». *American Educational Research Journal*, 31, 845-62. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>.