

مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناختی

مرضیه بیات*
زهرا هاشمی**
زهرا نقش***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی فردی و محیطی با یادگیری زبان انگلیسی به واسطه اضطراب زبان انگلیسی و راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی بوده است. رابطه متغیرها در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه این پژوهش شامل دانش‌آموزان متوسطه شهر قم بوده و نمونه‌ای شامل ۳۱۳ نفر از دانش‌آموزان دختر چهارم دبیرستان ناحیه ۱ و ۳ شهر قم در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از: دو خرده‌مقیاس ارزش تکلیف و راهبردهای شناختی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱)، مقیاس خودکارآمدی زبان انگلیسی چنگ (۲۰۰۱)، پرسش‌نامه اضطراب در کلاس زبان خارجی (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶) و زیرمقیاس ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس درس (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰). این مدل به روش تحلیل مسیر آزمون شد و برازش آن با داده‌ها تأیید شد. نتایج حاصل از آزمون مدل و تحلیل‌های واسطه‌ای نشان داد که راهبردهای شناختی در رابطه بین ارزش و خودکارآمدی و اهداف تبحری با عملکرد زبان و همچنین متغیر اضطراب در رابطه بین ارزش تکلیف و اهداف اجتنابی و اهداف عملکردی با عملکرد زبان نقش واسطه‌ای دارند. متغیرهای ارزش، خودکارآمدی، اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی ۳۰ درصد از نمرات اضطراب و ۳۴ درصد از نمرات راهبردهای شناختی را تبیین می‌کنند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی زبان انگلیسی، ارزش تکلیف، راهبردهای شناختی، ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس درس، اضطراب یادگیری زبان خارجی.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا تهران

** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا تهران

*** استادیار دانشگاه تهران

زبان به عنوان توسعه‌یافته‌ترین ابزار فکری که برای برقراری ارتباط بین انسان‌ها و جوامع انسانی به کار برده می‌شود، انتقال مفاهیم پیچیده ذهنی را به ساده‌ترین و کامل‌ترین شکل ممکن میسر می‌سازد. روان‌شناسان در این مورد اتفاق نظر دارند که از راه زبان، انسان تحول اساسی پیدا می‌کند و ارتباط تمدن‌ها و شکل‌گیری تاریخ مرهون زبان، گفتگو و ارتباط کلامی است (میلر^۴، ۱۹۷۲؛ ترجمه زکاویت، ۱۳۸۹). در دنیای کنونی زبان انگلیسی رایج‌ترین زبان گفتاری و همچنین زبان بین‌المللی در سراسر جهان به شمار می‌آید. امروزه اهمیت یادگیری زبان انگلیسی بر کسی پوشیده نیست و متخصصین تعلیم و تربیت درصددند تا با ارائه‌ی راهکارهای مناسب به بهبود کیفیت آموزش در این زمینه کمک نمایند. بدیهی است که لازمه یادگیری مطلوب شناسایی و بررسی مؤلفه‌های مهم مرتبط با یادگیری است.

در دهه‌های اخیر شاهد شکل‌گیری و توسعه چارچوب‌های نظری مختلفی بوده‌ایم که بر تعامل مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی در یادگیری توافق و اشتراک نظر دارند (زیمرمن و شانک^۵، ۲۰۰۸؛ لینن برینک و پینتریج^۶، ۲۰۰۲؛ الیوت، مک گریگور، و گابل^۷، ۱۹۹۹؛ کوتینهو و نیومن^۸، ۲۰۰۸) که از میان آنها می‌توان به مدل یادگیری خودتنظیمی^۹ پینتریج و دیگروت^{۱۰} (۱۹۹۰) اشاره کرد. این نظریه را می‌توان از مهم‌ترین نظریه‌های تبیین‌کننده‌ی یادگیری و موفقیت تحصیلی برشمرد. این مدل از بخش‌های باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی^{۱۱}، ارزش تکلیف^{۱۲}، و اضطراب^{۱۳} و بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تشکیل شده است. در پژوهش‌های مختلف، رابطه‌ی برخی از متغیرهای شناختی و انگیزشی مدل مذکور با پیشرفت تحصیلی بررسی شده است و نتایج نشان داده شده است که این متغیرها به‌طور مستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند (بکمان^{۱۴}، ۲۰۰۲؛ پینتریج، ۲۰۰۴؛ چن و پاجارس^{۱۵}، ۲۰۱۰؛ برزگر بفرویی و سعدی پور ۱۳۹۱؛ عابدینی و همکاران، ۱۳۸۹).

این پژوهش با الهام از مدل انگیزشی پینتریج و دیگروت (۱۹۹۹) که بر تعامل عوامل شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی در یادگیری تأکید دارد، و با رویکردی شناختی-اجتماعی^{۱۶}، به دنبال بررسی متغیرهای اختصاصی مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی و بررسی روابط میان مؤلفه‌های مذکور می‌باشد.

بررسی عوامل مختلف تأثیرگذار بر یادگیری زبان دوم، موضوع پژوهش بسیاری از روان‌شناسان حیطه‌ی آموزش بوده است. این عوامل می‌توانند عوامل فردی از قبیل انگیزشی، هیجانی، شخصیتی و شناختی بوده و یا مربوط به محیط یادگیرنده باشند. در مدل آموزشی-اجتماعی^{۱۷} گاردنر و لامبرت^{۱۸} (۱۹۷۲)، عوامل اجتماعی فرهنگی و

۴. Miller

۵. Zimmerman & Schunk

۶. Linenbrink & Pintrich

۷. Elliot, Mc Gregor & Gable

۸. Coutinho & Neuman

۹. Self-regulated Learning

۱۰. Degroot

۱۱. Self-efficacy

۱۲. ask value

۱۳. Anxiety

۱۴. Beckman

۱۵. Chen & Pajares

۱۶. Social-cognitive approach

۱۷. Socio-Educational Model

روان‌شناختی، انگیزه و نگرش فراگیران را شکل می‌دهند و به عنوان عوامل عمده، بر فراگیری زبان دوم تأثیر دارند. بر اساس این مدل، مفهوم انگیزش چندبعدی بوده و مفاهیمی همچون: اضطراب، تمایل و نگرش نسبت به فراگیری زبان دوم را در بر می‌گیرد. از جمله هیجانات عمده‌ای که در یادگیری و به‌طور اختصاصی در یادگیری زبان دوم مطرح می‌شود، اضطراب است. عامل اضطراب در پژوهش‌های مختلف مربوط به یادگیری غالباً در مورد ارتباط اضطراب امتحان با سایر عوامل انگیزشی و عملکرد یادگیری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است (کسادی^{۱۹}، ۲۰۰۴، جانسون^{۲۰}، ۲۰۰۷، وانگ^{۲۱}، ۲۰۰۸، گراول^{۲۲}، ۲۰۰۹)؛ اما یکی دیگر از انواع اضطراب، اضطراب مختص به یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی می‌باشد (گاردنر^{۲۳}، ۱۹۸۵). اضطراب زبان خارجی متفاوت از دیگر انواع اضطراب باید مدنظر قرار گیرد چرا که نه تنها مربوط به یک موقعیت خاص است، بلکه به واسطه مشخصه‌های بی‌نظیری از یادگیری زبان متمایز می‌گردد. این نوع اضطراب علاوه بر اضطراب امتحان دربرگیرنده‌ی مؤلفه‌های اضطراب برقراری ارتباط، ترس از منفی ارزیابی شدن و اضطراب حضور در کلاس زبان می‌باشد (هورویتز، هورویتز و کوپ^{۲۴}، ۱۹۸۶). هورویتز، هورویتز و کوپ (۱۹۸۶)، همچنین اشاره می‌کنند که اضطراب زبان خارجی ناشی از چگونگی ادراک خود، اعتقادات، احساسات، و رفتارهای مربوط به کلاس یادگیری زبان خارجی بوده که از منحصربه‌فرد بودن فرایند یادگیری زبان ناشی می‌شود. در واقع نمود این اضطراب در عملکرد ضعیف و نمرات سطح پایین فراگیر در امتحان‌های مختلف زبان دوم است (فیلیپس^{۲۵}، ۱۹۹۲؛ سائیتو و سمیمی^{۲۶}، ۱۹۹۶؛ صالحی، ۱۳۸۸).

بنابراین به نظر می‌رسد از دیگر تبیین‌های مرتبط با سطوح مختلف درگیری شناختی و خودتنظیمی یادگیرندگان در رابطه با باورهای انگیزشی آنهاست. خودکارآمدی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مربوط به باورهای انگیزشی در مدل یادگیری خود نظم بخش پینتریچ و دیگر (۱۹۹۰)، از مفاهیم مهم و مؤثر انگیزشی است که ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^{۲۷} دارد. در این نظریه فرآیندهای شناختی در رفتار آدمی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. فرآیندهای شناختی معیوب موجب انتظارات و ادراکات نادرست فرد از کارآمدی خود می‌شود و این انتظارات و ادراکات می‌تواند به اضطراب و اجتناب از موقعیت‌های چالش‌انگیز منجر شود (پاجارس، ۲۰۰۲). در مدل مفهومی لنین برینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، باورهای خودکارآمدی که یکی از سازه‌های مهم انگیزشی است، اثر علی مستقیمی بر یادگیری و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی از جمله کمک‌طلبی از دیگران، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، توانایی‌های فراشناختی و تنظیم آن هنگام مطالعه مطالب درسی و عواطف مثبت و منفی دارد. در کنار عوامل فوق، یکی دیگر از مهمترین متغیرهای انگیزشی مهم، که تأثیر بسزایی در میزان مشارکت و درگیری و در نهایت یادگیری فراگیران دارد، مؤلفه‌ی ارزش تکلیف می‌باشد که در مدل شناختی اجتماعی انتظار-ارزش

۱۸. Gardner & Lambert

۱. Cassady
۲. Johnson
۳. Wong
۴. Gravel
۵. Gardner
۶. Horwitz, Horwitz, & Cope
۷. Phillips
۸. Saito, Samimy
۹. Bandura

ویگفیلد و اکلز^{۲۸} (۱۹۹۲، ۲۰۰۰)، مورد توجه و اهمیت قرار گرفته است. ارزش تکلیف به معنی ادراک دانش آموز از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن بوده و یا نشانگر هزینه‌های مرتبط با پرداختن به تکلیف می‌باشد. پژوهش‌ها نشان داده است که ارزش تکلیف با رفتارهای انتخاب که فراهم آورنده‌ی فرصت پیشرفت در آینده هستند، ارتباط دارد (پتتریچ و شانک، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۵). پیتتریچ و همکاران (۱۹۹۳، ۱۹۹۱)، ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲) و موسولیدز و فلیپو^{۲۹} (۲۰۰۵) نشان دادند که بین باورهای انگیزشی ارزش تکلیف و خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی^{۳۰} ارتباط مثبتی وجود دارد. همچنین پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که ارزش تکلیف می‌تواند اضطراب امتحان را افزایش دهد (زیدنر و متیوز^{۳۱}، ۲۰۰۵؛ نی، لائو و لیائو^{۳۲}، ۲۰۱۱؛ ستین دیندار^{۳۳}، ۲۰۱۱). واتسون^{۳۴} (۱۹۸۸) گزارش می‌کند که بین ارزش تکلیف و اضطراب و نگرانی رابطه منفی وجود دارد و ارزش تکلیف یک پیشگویی‌کننده مهم از اضطراب امتحان است.

به‌طور کلی، پژوهش‌هایی که نقش انگیزش را در فراگیری زبان خارجی بررسی کرده‌اند به‌طور عمده درون سه چهارچوب روانی در زمینه‌های روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی تربیتی قرار دارند. برای مثال نظریه اسناد و نظریه اهداف بر متغیرهای تأثیرگذار درون چهارچوب پردازش شناختی-اجتماعی تمرکز دارند. مدل‌های هم‌کنشی انگیزش که بر اساس دیدگاه‌های ساختارگرایی اجتماعی توسعه‌یافته‌اند بر تأثیرات زمینه‌ای و اجتماعی انگیزش در فراگیران تأکید دارند. مدل پردازش انگیزش نیز با ماهیتی پویا انگیزش را به‌طور جامع طی مراحل خاص توصیف می‌کند. هرچند هر کدام از نظریه‌ها با تأکید بر زمینه و پهنه خاصی نقش و ساختار انگیزش را تشریح کرده و با چالش‌هایی روبرو بوده‌اند، اما این ایده که انگیزش شاخص مرکزی سطح موفقیت در فراگیری زبان خارجی است، بدون تغییر باقی مانده است (میورا، ۲۰۱۱^{۳۵}؛ به نقل از قربانی، ۱۳۹۱). در این راستا بررسی نقش عوامل انگیزشی محیطی و تأثیرات زمینه‌ای بر انگیزش و درگیری فراگیران را نمی‌توان نادیده گرفت.

از نظر هولمن^{۳۶} و همکاران (۲۰۱۰)، یکی از نظریه‌های بسیار کاربردی و برجسته در درک و فهم و انگیزش فراگیران، نظریه "اهداف پیشرفت"^{۳۷} (جهت‌گیری‌های هدفی) می‌باشد. اهداف پیشرفت که اساساً ناظر بر دلایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت تحصیلی و انجام تکالیف می‌باشد، سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به‌شمار می‌رود. یکی از جنبه‌های مورد تأکید نظریه اهداف پیشرفت، تأثیر ادراک از ساختار هدفی کلاس (به‌منزله یک محیط)، روی جهت‌گیری هدفی پیشرفت دانش‌آموزان است. به عبارت واضح‌تر، تصور دانش‌آموزان از تأکید کلاس درس یا مدرسه روی نوع خاصی از جهت‌گیری هدفی، بر پذیرش جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان و باورهای فردی آنها اثر می‌گذارد (ایمز و آرچر^{۳۸}، ۱۹۸۸). ساختارهای هدف اشاره به پیام‌هایی در محیط یادگیری دارد که هدف‌های خاصی را برجسته می‌کند (ایمز ۱۹۹۲). در حقیقت ساختار هدفی آن نوع هدف

۱. Wigfield & Eccles' Expectancy- Value

۲. Mousoulides & Philippou

۳. Cognitive and Metacognitive learning strategies

۴. Zeindler & Matthews

۵. Nie, Lau & Liao

۶. Cetin-Dindar & Geban

۳۴. Watson

۳۵. Miura

۳۶. Hulleman

۳۷. Goal Orientation Theory

۳۸. Ames & Archer

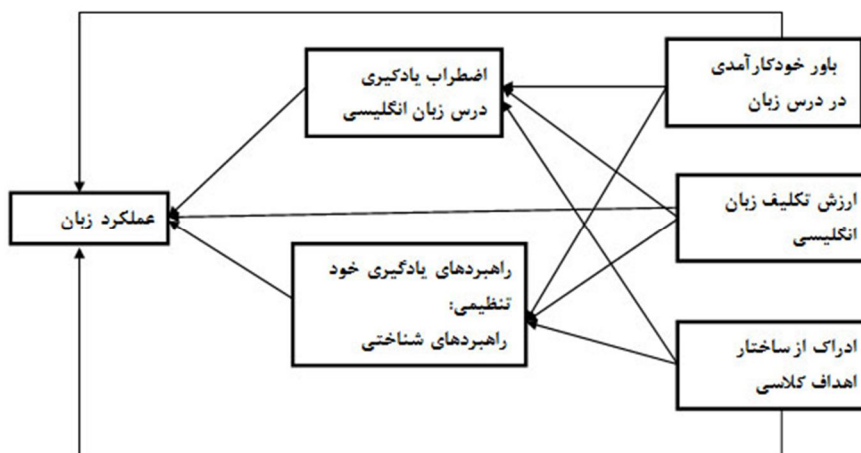
پیشرفتی را توصیف می‌کند که مورد تأکید روش‌های آموزشی رایج و سیاست‌های درون کلاس، مدرسه یا سایر محیط‌های یادگیری است. به عنوان مثال، تصور بر این است که نوع تکالیف تعیین‌شده، روش‌های نمره‌گذاری، میزان استقلالی که دانش‌آموزان از آن برخوردارند و نیز نحوه گروه‌بندی دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از ساختار هدفی کلاس را تشکیل می‌دهند که بر جهت‌گیری هدفی که دانش‌آموزان برای خود برمی‌گزینند؛ اثر دارد (ایمز ۱۹۹۲؛ کاپلان^{۳۹} و همکاران ۲۰۰۲؛ ولترز^{۴۰} ۲۰۰۴). در گذشته بسیاری از تحقیقات بر دو نوع ادراک از ساختار هدفی متمرکز بوده است؛ اما میگلی^{۴۱} و همکارانش (۲۰۰۰) یک چارچوب سه بعدی برای ادراک از ساختار هدفی کلاسی تدوین کرده‌اند. طبق این چارچوب، یک ساختار هدفی تبحری^{۴۲}، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، روش‌های آموزشی، سیاست‌ها و هنجارهای آموزشی این چنین به دانش‌آموزان القا می‌کنند که یادگیری دارای اهمیت است، سخت‌کوشی مهم است و دانش‌آموزانی می‌توانند موفق شوند که برای یادگیری به شدت تلاش کنند. ساختار هدفی رویکرد- عملکرد^{۴۳}، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، به دانش‌آموز تفهیم می‌شود که موفق بودن به معنی گرفتن پاداش‌های بیرونی، نشان دادن توانایی بالا و داشتن عملکردی بهتر از دیگران است. ساختار هدفی اجتناب- عملکرد^{۴۴} محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، موفق بودن به معنی نشان ندادن عدم مهارت یا ضعیف به نظر رسیدن و اشتباه نکردن در حضور دیگر دانش‌آموزان است. مطالعات متعددی انجام شد تا ادراک دانش‌آموزان از ابعاد مختلف محیط یادگیری کلاس را مورد بررسی قرار دهند. در سال‌های اخیر پژوهشگران بر این نکته تأکید دارند که ادراک از ساختار کلاس بیشتر از ساختار واقعی کلاس عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ به نقل از محسن پور، ۱۳۸۸). بر همین اساس به نظر می‌رسد که انگیزش محیطی از جمله ادراک ساختار هدفی کلاس از جمله مؤلفه‌های مهم تأثیرگذار در به‌کارگیری راهبردی یادگیری شناختی برای یادگیری باشد.

از طرفی، نتایج حاصل از مبانی نظری و پژوهش‌های متخصصان در زمینه اکتساب زبان دوم، نشان داده است که راهبردهای یادگیری نیز می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت یادگیرندگان بازی کند (مک مولن^{۴۵}، ۲۰۰۹). یادگیرندگان ماهرتر نسبت به افراد با مهارت کم تعداد بیشتری از راهبردها را به کار می‌برند (گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵^{۴۶}؛ ماگگو و اولیور^{۴۷}، ۲۰۰۷؛ سودت^{۴۸}، ۲۰۱۰).

در مجموع، با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌هایی که بیان‌شده نشان می‌دهد روابط میان برخی از ابعاد ساختار هدفی کلاس و متغیرهای انگیزشی با راهبردهای یادگیری شناختی خودتنظیمی در رابطه با یادگیری درس زبان انگلیسی مستلزم بررسی‌های بیشتر است. هدف اصلی پژوهش حاضر، آزمون مدل علی روابط بین مؤلفه‌های انگیزشی ادراک از ساختار هدفی کلاس، خودکارآمدی در درس زبان انگلیسی، اضطراب زبان‌آموزی، ارزش تکلیف، راهبردهای یادگیری شناختی با عملکرد درس زبان انگلیسی و همچنین شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم این

۳۹. Kaplan
۴۰. Wolters
۴۱. Midgley
۴۲. Mastery goal structure
۴۳. Performance-approach
۴۴. Performance-avoidance
۲. McMullen
۳. Green & Oxford
۴. Magogwe & Oliver
۵. Cevdet

متغیرها بر عملکرد درس زبان دانش‌آموزان متوسطه به روش تحلیل مسیر می‌باشد. لذا بدین منظور، مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش حاضر که از پیشینه نظری و پژوهش‌های قبلی مشتق می‌شود، در شکل شماره ۱ ارائه می‌گردد:



روش

این پژوهش از طرح‌های همبستگی و از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم دبیرستان شهر قم است که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش بنا به اعلام آموزش و پرورش کل استان قم حجم جامعه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم دبیرستان ناحیه‌ی ۱ و ناحیه‌ی ۳ استان قم ۱۷۲۰ می‌باشد که بر اساس جدول مورگان حجم نمونه‌ی آماری ۳۱۳ باید در نظر گرفته شود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای می‌باشد. نخست به روش تصادفی ۲ ناحیه از نواحی چهارگانه شهر قم انتخاب شد. سپس از این نواحی با توجه به سیاهه‌ی مدارس در اداره آموزش و پرورش ناحیه‌های مذکور، از هر ناحیه ۳ مدرسه انتخاب شدند و از هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شدند و دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

۱- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی^{۴۹} در سال ۱۹۹۱ در ۸۱ ماده تنظیم شده است و شامل دو بخش "باورهای انگیزشی" و "راهبردهای خودتنظیمی یادگیری" می‌باشد. مقیاس‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت بودند از "ارزش تکلیف" از مقیاس باورهای انگیزشی با ۶ گویه و "راهبردهای شناختی" (مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی) با ۱۲ گویه. پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳) برای تعیین پایایی از روش همسانی درونی استفاده کردند که ضرایب آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی و تفکر انتقادی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۰ به دست آمده است. به منظور تعیین اعتبار سازه، تحلیل عاملی روی آن انجام شده که در نتیجه آن، این مقیاس به دو عامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری تقسیم شده و زیرمقیاس‌ها نیز تأیید شدند (گارسیا و مک کیچی، ۲۰۰۵). سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) پایایی این پرسشنامه را به روش همسانی درونی محاسبه کردند و ضرایب آلفای کرونباخ حاصله برای بخش انگیزش بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۸ و برای بخش راهبردهای یادگیری بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ به دست آمد که نشان از همسانی درونی قابل قبول در فرهنگ ایرانی دارد. در پژوهش حاضر برای تعیین

۱. Smith Garcia & McKeachie

پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به دست آمده برای مقیاس‌های ارزش تکلیف ۰/۸۵۸ برای مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۸۶۷ و برای مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۵۳۰ به دست آمد.

۲- مقیاس خودکارآمدی زبان انگلیسی چنگ^{۵۰} (ELSES): مقیاس خودکارآمدی زبان انگلیسی چنگ (۲۰۰۱) دارای پنج گویه است که هر یک باورهای افراد را در مورد توانایی‌های خود در یادگیری زبان انگلیسی می‌سنجد. چنگ (۲۰۰۱) برای بررسی پایایی پرسشنامه خودکارآمدی از روش آلفای کرونباخ استفاده نمود و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس خودکارآمدی برابر ۰/۸۶ را به دست آورد. در پژوهش نوری (۱۳۹۱) به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عامل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود یک عامل در گویه‌ها را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۸ و ضریب آزمون کرویت بارتلت برابر با ۵۱۲/۶۶ ($p < ۰/۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها داشت. نتایج تحلیل عاملی بار عاملی گویه‌ها را از ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب به دست آمده برای مقیاس خودکارآمدی زبان انگلیسی چنگ ۰/۷۳ به دست آمد.

۳- پرسش‌نامه اضطراب در کلاس زبان خارجی هورویتز (FLCAS): این مقیاس توسط هورویتز، هورویتز و کوپ (۱۹۸۶) طراحی شده و توسط پژوهشگران ترجمه شده است. این مقیاس شامل ۳۳ ماده می‌باشد. هورویتز و کوپ (۱۹۸۶) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه نمودند و پایایی آن در تحقیق کوبوکو^{۵۱} (۲۰۰۸) برابر با ۰/۸۶ محاسبه گردید. در پژوهش فارسیان، رضائی و پناهنده (۲۰۱۵)، به منظور تعیین اعتبار این مقیاس نمره‌ی آن با نمره‌ی به دست آمده از امتحان زبان دانشجویان همبسته گردید که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود. ضریب اعتبار برابر ۰/۴۵ - محاسبه گردید که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود. ضریب پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب به دست آمده برای مقیاس اضطراب در کلاس زبان خارجی هورویتز ۰/۹۴۱ به دست آمد که بیانگر پایایی این پرسشنامه است.

۴- پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس: این ابزار از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار میگلی و همکاران (PLAS) اقتباس شده است. در این پژوهش از سه مقیاس ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد استفاده شد که شامل ۱۴ سؤال (۶ گویه برای سنجش ساختار هدفی تبحری، ۳ گویه برای سنجش ساختار هدفی رویکرد-عملکرد و ۵ گویه برای سنجش ساختار هدفی اجتناب-عملکرد) است. میگلی و همکاران (۲۰۰۰؛ به نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۰) ضریب پایایی ادراک از ساختار هدفی کلاس را در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکرد - عملکرد ۰/۷۰ و ساختار هدفی اجتناب-عملکرد ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش حجازی، لواسانی و بابایی (۱۳۹۰)، ضرایب پایایی خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکرد-عملکرد ۰/۶۷ و ساختار هدفی اجتناب-عملکرد ۰/۷۸ از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای

کرونباخ استفاده شد. ضرایب به دست آمده برای پایایی خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۸۸۲، ساختار هدفی رویکرد-عملکرد ۰/۶۷۲، ساختار هدفی اجتناب- عملکرد ۰/۷۸۴ به دست آمد که بیانگر پایایی این پرسشنامه است.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی کل نمونه

کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
-۰/۶۰۱	-۰/۵۶۹	۲/۹۶۷۴۵	۱۵/۵۰۷۸	۲۰	۷	عملکرد زبان
-۰/۴۵۲	-۰/۱۰۹	-۲۵/۲۷	۹۵/۲۶۰۱	۱۵۳	۳۶	اضطراب یادگیری زبان
۰/۳۶۷	-۰/۰۹۹	۱۱/۵۲۷۶۹	۶۱/۷۰۲۷	۹۳	۲۰	راهبردهای شناختی
-۰/۲	-۰/۵۶۱	۵/۳۳۴۱۷	۲۱/۶۴۵۳	۳۰	۶	ارزش درس زبان
۱/۷۳	-۰/۳۹۴	۲/۳۶۹۰۵	۱۶/۰۸۱۴	۲۳	۵	خودکارآمدی درس زبان
-۰/۲۲۲	-۰/۵۵۲	۵/۶۶۵۱	۲۱/۳۳۱۱	۳۰	۶	هدف تبحری ادراک شده
-۰/۱۹۸	-۰/۱۵۴	۲/۵۰۹۹۳	۱۰/۷۹۳۹	۱۵	۳	هدف عملکردی درک شده
۰/۰۹۲	۰/۲۳۱	۴/۲۸۷۶۸	۱۴/۹۰۵۴	۲۵	۵	هدف اجتنابی درک شده

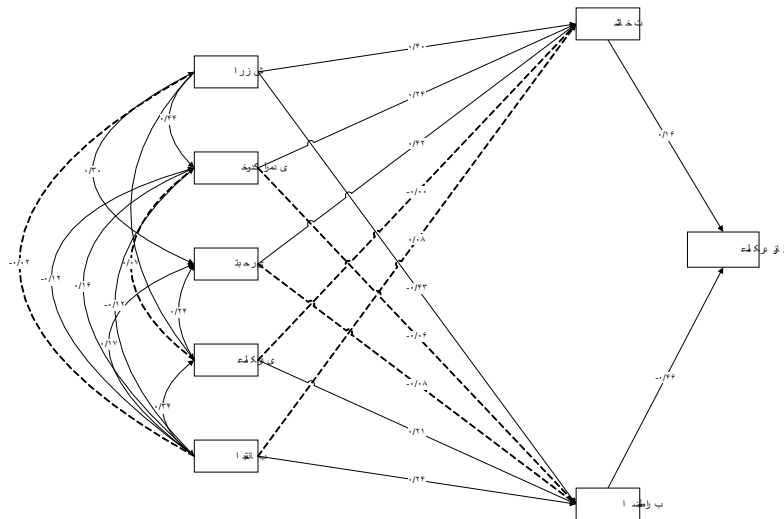
از آنجا که مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌ها، ماتریس همبستگی می باشد. بنابراین ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است. لازم به ذکر است که به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش و محاسبه ضرایب همبستگی مرتبه صفر آنها با یکدیگر و انجام تحلیل‌های آمار استنباطی، نرمال بودن متغیرها از طریق آماره کولموگراو- اسمیرنوف و محاسبه میزان چولگی و کشیدگی بررسی گردید و خطی بودن روابط نیز از طریق نمودار پراکنش بین متغیرها تأیید گردید.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

عملکرد زبان	اضطراب	شناختی	ارزش	خودکارآمدی	تبحری	عملکردی	اجتنابی
۱							
اضطراب یادگیری	-۰/۵۰۶***						
راهبردهای شناختی	۰/۲۸۹***	۱					
ارزش	-۰/۴۷۸***	۰/۵۲۷***	۱				
خودکارآمدی	-۰/۲۸۲***	۰/۴۱۶***	۰/۴۳۶***	۱			
هدف تبحری	-۰/۱۶۱***	۰/۲۵۳***	۰/۲۹۶***	۰/۱۲۲*	۱		
هدف عملکردی	۰/۱۷۱***	۰/۱۳۱*	۰/۱۶۱***	۰/۱۳۷*	۰/۳۳۲***	۱	
هدف اجتنابی	-۰/۱۴۴*	۰/۱۹۱*	-۰/۱۲۴*	۰/۱۱۸*	۰/۱۶۶**	۰/۳۳۶***	۱

(*** $p < 0/001$, ** $p < 0/01$, * $p < 0/05$)

برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهادشده از طریق روش تحلیل مسیر بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (X^2) شاخص مجذور کای بر درجه آزادی ($\frac{X^2}{df}$)، شاخص برازندگی انطباق (GFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق (AGFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد.



نمودار ۲. اثرات مستقیم مدل

ضرایب مسیر مدل بر اساس مسیرهای مستقیم در نمودار ۲ آورده شده است. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط و خط نقطه‌چین نشان‌دهنده رابطه‌ی غیر معنادار بینم تغییرها هستند. همان‌طور که مشاهده می‌شود اثر مستقیم ارزشیابی، خودکارآمدی و اهداف تبحری بر شناخت، اثر مستقیم ارزشیابی، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی بر اضطراب و همچنین اثر مستقیم شناخت و اضطراب بر عملکرد زبان معنادار است و سایر روابط غیر معنادار هستند. اثر غیرمستقیم ارزش بر عملکرد زبان (۰.۲۶)، خودکارآمدی بر عملکرد زبان (۰.۰۷)، اهداف تبحری بر عملکرد زبان (۰.۰۷)، اهداف عملکردی بر عملکرد زبان (-۰.۰۹) و همچنین اجتناب بر عملکرد زبان (-۰.۱۰) معنادار بوده ولی اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر عملکرد زبان (۰.۰۵) و اهداف عملکردی بر عملکرد زبان (-۰.۰۲) غیر معنادار بوده است و نتایج نشان داد که راهبردهای شناختی در رابطه بین ارزش و خودکارآمدی و اهداف تبحری با عملکرد زبان

و همچنین متغیر اضطراب در رابطه بین ارزش و اهداف اجتنابی و اهداف عملکردی با عملکرد زبان نقش واسطه‌ای دارند. متغیرهای ارزش، خودکارآمدی، اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی ۳۰ درصد از نمرات اضطراب و ۳۴ درصد از نمرات راهبردهای شناختی را تبیین می‌کنند؛ و در کل ۲۸ درصد از نمره عملکرد زبان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود.

جدول ۳، شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد. برازش آماری مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش، بررسی شد. با توجه به شاخص‌های به دست آمده طبق جدول ۳، مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار بود.

جدول ۳. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	GFI	AGFI	RMSEA	χ^2	df	ρ
برآورد	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۰۳	۷/۸۱	۶	۰/۲۵۲۲

با توجه به مقادیر به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها، برازش مناسبی دارد. پس می‌توان مدلی را که در مقدمه ارائه دادیم مبنی بر اینکه بتای مشخصه‌ها در سطح قابل قبولی هستند و مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد را بپذیریم.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای انگیزشی فردی و محیطی با یادگیری زبان انگلیسی به واسطه‌ی اضطراب زبان انگلیسی و راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی بوده است. رابطه متغیرها در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. این مدل به روش تحلیل مسیر آزمون شد و برازش آن با داده‌ها تأیید شد. نتایج حاصل از آزمون مدل و تحلیل‌های واسطه‌ای نشان داد که اضطراب یادگیری زبان و راهبردهای شناختی به عنوان متغیرهای واسطه‌ای بین باورهای انگیزشی و پیشرفت زبان انگلیسی قرار گرفته و نقش واسطه‌ای دارند بنابراین ارتباط بین متغیرهای پژوهش و اثر واسطه‌ای آنها به صورتی که در هدف پژوهش منظور شده بود، مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش به ترتیب مورد بحث و تبیین قرار خواهند گرفت.

مطابق با نتایج، راهبردهای شناختی نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی میان خودکارآمدی در درس زبان انگلیسی و ارزش درس زبان و عملکرد در این درس را دارند. این یافته همسو با یافته‌های پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳، ۱۹۹۱)، ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲)، موسولیدز و فلیپو (۲۰۰۵)، لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، آرتینو و استفنز^{۵۲} (۲۰۰۹)، پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳) و برگر و کارابنیک^{۵۳} (۲۰۱۱) می‌باشد. از جمله پژوهش‌های داخلی نیز می‌توان به پژوهش ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) و غلام علی لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱)، نجیبی و همکاران (۲۰۱۴) اشاره کرد. این محققین نشان دادند که بین باورهای انگیزشی ارزش تکلیف و خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که شامل راهبردهای شناختی نیز می‌باشد، ارتباط مثبتی وجود دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت هرچقدر ارزش تکلیف یا به عبارت دیگر احساس مفید بودن یک تکلیف (درس زبان) در فرد بیشتر باشد راهبردهای شناختی غنی -

۱. Artino & Stephens
۲. Berger & Karabenick

تری در جهت یادگیری درس زبان مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. ویگفیلد و اکلز (۲۰۰۰)، ارزش تکلیف را به عنوان مشوقی برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی می‌دانند. تحقیقات نشان داده است که ارزش تکلیف با رفتارهای انتخاب که فراهم آورنده فرصت پیشرفت در آینده هستند، ارتباط دارد (پیتتریچ و شانک؛ برگردان شهرآرای، ۱۳۹۰). همچنین به باور گرین و همکاران (۲۰۰۴)، فراگیرانی که تکالیف درسی را مهم تلقی می‌کنند، آنها را مفید و سودمند پنداشته یا بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند، که پیامد آن احتمالاً استفاده از راهبردهایی شناختی مانند بسط و شرح افکار و نظرات، تفکر نقادانه و پیوند دادن و ادغام یک مفهوم با مفهوم دیگر است. دانش‌آموزان با ادراک مثبت از سودمندی کلاس برای تحقق اهداف آینده خود بیشتر از سایرین در تکالیف مدرسه برانگیخته می‌شوند، راهبردهای یادگیری مؤثرتری به کار می‌برند، سخت‌کوش‌ترند و عملکرد بهتری در مدرسه دارند (فالت، اندریسن و لنز^{۵۴}، ۲۰۰۴). نیز بنا به باور اکلز و همکاران (۱۹۸۳)، ارزش تکلیف هم قصد و منظور و هم تصمیم واقعی در انجام مطالعات را با اطمینان پیش‌بینی می‌کند. در نتیجه هرچقدر میزان باور دانش‌آموز به این‌که یک تکلیف تحصیلی ارزشمند است تلاش وی برای فهم عمیق آن بیشتر می‌شود که این تلاش و کوشش می‌تواند عملکرد درس زبان دانش‌آموز را افزایش دهد. این یافته همسو با یافته‌های پیتتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳)، ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲) و موسولیدز و فلیپو (۲۰۰۵) می‌باشد.

از طرفی مطابق با نتایج تحلیل‌های این پژوهش خودکارآمدی زبان انگلیسی نیز قدرت پیش‌بینی کنندگی و به‌کارگیری راهبردهای شناختی را دارد. به باور بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی به عنوان اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک تکلیف خاص، یکی از مهمترین عوامل تنظیم‌کننده رفتار انسان است. بر اساس یافته‌های دویک^{۵۵} (۱۹۸۶)، نقل از سیفرت^{۵۶} (۲۰۰۴)، دانش‌آموزانی که خود را توانا می‌دانند، سازگاری نشان داده و رفتارهای ماهرانه‌ای بروز می‌دهند. همچنین بنا به گفته شولتز و شولتز^{۵۷} (۱۹۹۸)، افرادی که کارایی شخصی زیادی دارند معتقدند می‌توانند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجهه می‌شوند، برخورد کنند. از آن جایی که آنها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند در تکلیف‌ها استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. این افراد از اشخاصی که کارایی کمی دارند به توانایی‌های خود اطمینان بیشتری داشته و تردید کمی نسبت به خود دارند. مشکلات را چالش می‌بینند و نه تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جستجو می‌کنند. همچنین به اعتقاد ویتن^{۵۸} (۲۰۰۲)، باورهای خودکارآمدی بر روی رفتار و افکار دانش‌آموزان در حال کار بر روی تکالیف، تأثیر دارد. دانش‌آموزانی که به شایستگی‌شان اعتقاد دارند می‌توانند بر روی راهبردهای حل مسئله تمرکز داشته باشند (پارسا، ۱۳۸۲). از این رو هرچه خودکارآمدی یا به عبارتی دیگر هر چه ارزشیابی‌های شخصی دانش‌آموز از توانایی‌های عملکرد بر تکلیف، بیشتر باشد، راهبردهای شناختی مفیدتری را در راستای یادگیری درس زبان مورد استفاده قرار می‌دهد. این یافته همچنین همسو با یافته‌های لینن برینک و پیتتریچ (۲۰۰۳)، آرتینو و استفنز^{۵۹} (۲۰۰۹)، پتتریچ

۱. Phalet, Andriessen & Lens
۱. Dweck
۲. Seifert
۳. Schultz & Schultz
۴. Weiten

و همکاران (۱۹۹۳) و برگر و کارابنیک (۲۰۱۱) می باشد. از جمله پژوهش‌های داخلی می‌توان به پژوهش عابدینی (۱۳۸۹)، ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) و غلام علی لوانسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱) اشاره کرد. نکته حائز اهمیت این است که بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، باور ارزش تکلیف نسبت به خودکارآمدی به میزان بیشتری بر استفاده از راهبردهای شناختی تأثیر دارد. به این معنی که در جامعه‌ی مورد پژوهش علاقه به درس و یا اهمیت آن بیشتر از باور خودکارآمدی در درگیری شناختی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد. بنابراین به منظور افزایش استفاده از راهبردهای شناختی توسط دانش‌آموزان، متصدیان آموزشی به‌ویژه آموزگاران درس زبان در کنار پرورش باور دانش‌آموزان در توانایی موفق شدن در درس زبان انگلیسی، با انتخاب روش‌ها و تکالیف برانگیزاننده و درگیر کردن بیشتر آن‌ها در موضوع مورد یادگیری، اهمیت و سودمندی این درس را مورد تأکید و از این طریق موجبات یادگیری و موفقیت بیشتر آنها را فراهم آورند.

مطابق با نتایج این پژوهش، در کنار عوامل انگیزشی فردی، عامل انگیزشی محیطی، ادراک هدف تبحری نیز کاربست راهبردهای شناختی را تسهیل می‌کند که این نیز به نوبه‌ی خود موجبات پیشرفت و موفقیت درس زبان را به همراه خواهد داشت. در مورد ارتباط مستقیم عامل انگیزشی محیطی ادراک از ساختار کلاس با راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) پژوهش‌های چندانی مشاهده نگردید؛ اما می‌توان به پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، اشاره کرد که ارزشیابی تبحری (ساختار کلاسی تبحری) با خود نظم‌بخشی (استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی) رابطه معنادار دارد. اما نتایج پژوهش‌های بسیاری از جمله: که آندرمن و میگلی (۱۹۹۷)، آندرمن و میهر (۱۹۹۴)، کاپلان و میهر (۱۹۹۹)، چرچ^{۶۰}، الیوت و گیل (۲۰۰۱)؛ میگلی و اردن^{۶۱} (۲۰۰۱) و روزر^{۶۲}، میگلی و اردن (۱۹۹۶) و ولترز (۲۰۰۴) و محسن پور (۱۳۸۸)، نشان دادند که هر یک از ابعاد ادراک از ساختار هدفی کلاس پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدفی شخصی متناظر با ساختار هدفی بود؛ بنابراین می‌توان استنباط کرد که ادراک از ساختار هدفی کلاس می‌تواند به‌طور غیرمستقیم و با واسطه جهت‌گیری هدف، بر راهبردهای یادگیری فرد تأثیر بگذارد. نتایج تحقیقات میس، بلومن فلد و هویل^{۶۳} (۱۹۸۸)، میلر و همکاران (۱۹۹۳ و ۱۹۹۶)؛ ولترز و همکاران (۱۹۹۶)، میدلتن و میگلی (۱۹۹۷)، پینتریچ (۲۰۰۰)، مک وا و آبرامی^{۶۴} (۲۰۰۱)، دامغانی میرمحل (۱۳۸۲) و محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۵) نشان دادند که جهت‌گیری هدف تبحری با راهبردهای شناختی یادگیری رابطه معناداری دارد که می‌توان چنین بیان کرد که با نتیجه پژوهش حاضر همسویی دارد. در مرور یافته‌های مرتبط با ساختارهای هدفی آمده است که فرد با ادراک از ساختار هدفی تبحری، بر رشد شایستگی و مهارت در یک تکلیف تحصیلی تمرکز می‌کند (لایم^{۶۵} و همکاران، ۲۰۰۸). این نوع از اهداف با تلاش برای بهبود یا ارتقاء شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شوند. شواهد موجود بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تبحری الگوی سازگاری

۱. Church

۲. Urdan

۳. Roeser

۴. Meece, Blumen feld & Hoyl

۱. Mc Whaw & Abrami

۲. Liem

از پیامدهای شناختی فراهم می‌کند. به این صورت که منجر به استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری می‌شود (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ نقل از ربانی و یوسفی ۱۳۹۱). پس می‌توان نتیجه گرفت که ادراک از ساختار هدفی تبحری درس زبان، فراگیران را در درگیری فعالانه برای یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی مفیدتری جهت یادگیری درس زبان ترغیب می‌کند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش تأیید نقش واسطه‌ای اضطراب در رابطه‌ی میان ارزش تکلیف و عملکرد زبان انگلیسی می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که از آنجا که یادگیری زبان دوم با اضطراب همراه است، ارزش تکلیف به عنوان قضاوت‌های یادگیرنده در خصوص مفید بودن، جالب بودن، و اهمیت محتوای یک درس، سبب می‌شود دانش‌آموزان با ادراک مثبت از سودمندی کلاس برای تحقق اهداف آینده خود بیشتر از سایرین در تکالیف درسی به صورت خودانگیخته درگیر شده و کمتر دچار هیجانات منفی از قبیل اضطراب شوند، راهبردهای یادگیری مؤثرتری به کار برند، سخت‌کوش‌تر باشند و عملکرد بهتری در مدرسه داشته باشند (فالت، اندریسن و لنز^۱، ۲۰۰۴). از طرفی، این احساس تنش، خجالت، ترس، دلهره و نگرانی از ارزیابی منفی دیگران که گاه، توانایی مخاطره کردن در موقعیت‌های مختلف یادگیری از جمله ایجاد تماس و برقراری ارتباط مستقیم و گفتگوی رودررو را از فرد زبان‌آموز سلب می‌کند، با ایجاد اختلال در تمرکز و توجه فراگیر زبان دوم، موجب ضعف در قدرت یادگیری شده و امکان دستیابی افراد را به پیشرفت تحصیلی و کسب موفقیت‌های علمی کاهش می‌دهد. همسو با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش‌های فیلیپس (۱۹۹۲)؛ ایدا^۲ (۱۹۹۴) و الخیفی^۳ (۲۰۰۵) حاکی ازین است که میان اضطراب و عملکرد تحصیلی درس زبان رابطه معکوس وجود دارد. صالحی (۱۳۸۸)، فارسیان و همکاران (۲۰۱۵) نیز به وجود رابطه معکوس اضطراب زبان و عملکرد زبان‌آموزان اشاره کرده‌اند.

با توجه به نتایج، اضطراب یادگیری نقش واسطه‌ای در اهداف پیشرفت عملکردی و اجتنابی ادراک‌شده از ساختار کلاس و عملکرد زبان دارد. اهداف عملکردی و اجتنابی با اضطراب رابطه مثبت داشته ولی اضطراب عملکرد زبان را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که ساختار هدفی عملکردی، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، به دانش‌آموز تفهیم می‌شود که موفق بودن به معنی گرفتن پاداش‌های بیرونی، نشان دادن توانایی بالا و داشتن عملکردی بهتر از دیگران است که این نیز به نوبه‌ی خود شرایط ایجاد اضطراب را فراهم آورده و تأثیر منفی بر یادگیری و عملکرد درس زبان دارد. ساختار هدفی اجتناب عملکردی نیز محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، موفق بودن به معنی نشان ندادن ضعف‌ها و اشتباه نکردن در حضور دیگر دانش‌آموزان است. این افراد به دلیل نگرانی زیاد، نظم و قاعده‌ی خاصی در مطالعه و یادگیری ندارند و این نگرانی باعث می‌شود که از راهبردهای شناختی به‌طور مشخص استفاده نمایند و این امر بر پیشرفت تحصیلی آنها اثر منفی می‌گذارد. بر این اساس ادراک هدف اجتنابی از ساختار کلاس درس، شرایط نسبتاً ناسازگاری را برای پیشرفت فراهم می‌آورد. عدم معناداری رابطه‌ی میان هدف اجتنابی و راهبردهای شناختی نیز تأییدی بر این مطلب است که اضطراب یادگیری در دانش‌آموزان مانع از به‌کارگیری راهبردهای شناختی شده که با توجه به ماهیت درس زبان

۱. Phalet, Andriessen & Lens

۲. Aida

۳. Elkhafafi

انگلیسی و نقش راهبردهای شناختی در یادگیری این درس می باشد (مک مولن، ۲۰۰۹). این نتایج همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین می باشد (اهرمن و آکسفورد^{۶۷}، ۱۹۹۰، به نقل از مک مولن، ۲۰۰۹؛ گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵؛ ماگگو و اولیور، ۲۰۰۷؛ سودت، ۲۰۱۰).

در مجموع، حاصل این پژوهش ارائه‌ی یک مدل علی انگیزشی-شناختی-رفتاری و معرفی متغیرهای مؤثر در یادگیری زبان دوم است که می‌تواند معلمان، والدین، و دست‌اندرکاران حوزه‌ی یادگیری زبان دوم را در استفاده از راهکارهای انگیزشی، شناختی، و رفتاری مناسب در راستای یادگیری هرچه مؤثرتر یاری نماید.

منابع

- برزگر بفرویی، کاظم و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۱، ص ۵۳-۶۶.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۲). روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها. چاپ دوم، تهران: نشر بعثت
- پینتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه ها، تحقیقات و راهبردها). برگردان مهرناز شهرآرای (۱۳۹۰). تهران: انتشارات علم.
- حجاری، الهه؛ لواسانی، مسعود؛ بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ی ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله ی پژوهش در برنامه ریزی درسی، پاییز ۹۰، سال ۸، دوره ی دوم، شماره ۳۰، صفحات ۳۸-۲۸.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا؛ سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸)، الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی"، تازه های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۴، صفحات ۳۸-۲۷.
- دامغانی میر محله، معصومه. (۱۳۸۲). رابطه پیشانی‌های مهم هدف گرایی تبحری و ارتباط این متغیر با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستانهای اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، مجله ی مطالعات آموزش و یادگیری. پاییز و زمستان ۱۳۹۱، دوره ی ۴، شماره ۲، صفحات ۸۰-۵۰.
- سیف، دیبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم دهی دانشجویان در درس ریاضی، مجله روا نشناسی، زمستان ۱۳۸۳، دوره ۸، شماره ۴، صفحات ۴۲۰-۴۰۴.
- صالحی، معصومه. (۱۳۸۸). تأثیرات اضطراب زبان خارجی و اضطراب امتحان بر عملکرد زبان آموزان آزمون زبان خارجی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۳، ص ۴۸-۳۴.
- غلام علی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمن. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، بهار ۹۱، شماره ۴۱، صفحات ۲۸-۲۸
- ۷
- فارسیان، محمدرضا؛ رضائی، ناهید؛ پناهنده، سامیه (۲۰۱۵). رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه. مجله ی جستارهای زبانی- پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی، دوره (۶)، شماره (۴)، صفحات (۲۰۰-۱۸۳).
- قربانی، حسین؛ حکیم زاده، رضوان و گشمردی، محمدرضا. بررسی نقش و ساختار انگیزش در یادگیری زبان خارجی بر اساس مدل پردازش اطلاعات (مطالعه موردی شرکت پایانه های نفتی ایران). پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی، دوره ۲، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۱، ص ۷۶-۵۹.

محسن پور، مریم. (۱۳۸۸). نقش ادراک از ساختار هدفی کلاس و جهت گیری هدفی پیشرفت در پیش بینی راهبردهای یادگیری دانش آموزان سال اول دبیرستان، فصلنامه تعلیم و تربیت. سال ۲۵، شماره ۳ (پیاپی شماره ۹۹). صفحات ۱۴۰-۱۲۳.

محسن پور، مریم؛ حجازی؛ الهه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی. سال پنجم، شماره ۱۶.

میلر، جerald. (۱۹۷۲). *ارتباط کلامی*. برگردان علی زکویت قراگزلو (۱۳۸۹). چاپ چهارم، تهران: انتشارات سروش. نوری، ناعمه. (۱۳۹۱). نقش جهت گیری هدف خودکارآمدی و خودنظم بخشی در پیش بینی عملکرد یادگیری زبان دوم، پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز، واحد بین الملل.

Ames, C. (۱۹۹۲). Classroom: Goal structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, ۸۴, ۲۶۱-۲۷۱.

Ames, C., & Archer, J. (۱۹۸۸). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۶۰-۲۶۷.

Artino, A. R., & Stephens. J. M. (۲۰۰۹). Academic motivation and selfregulation:A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and higher education*, ۱۲, ۱۴۶-۱۵۱.

Beckman, P. (۲۰۰۲). Strategy instruction. *ERIC digest*, ۱۲۰-۱۱۲.

Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (۲۰۱۱). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, ۲۱, ۴۱۶-۴۲۸.

Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (۲۰۱۱). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, ۲۱, ۴۱۶-۴۲۸.

Cassady, J. C. (۲۰۰۴). The impact of cognitive test anxiety on test comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, ۱۸, ۳۱۱-۳۱۵.

Cheng, Y. S. (۲۰۰۱). Learners and Beliefs and Second Language anxiety. *Concentric: Studies in English and Linguistics*. ۲۷.۲ pp.۷۵-۹۰.

Cetin-Dindar, A; and Geban, O. (۲۰۱۱). *What affect high school students'chemistry learning?Special Issue:Selected papers presented at WCNTSE.ISSN ۱۳۰۸-۸۹۷۱*. Available at: web.deu.tr/baed/ozel_sayi/۴۳۹-۴۴۲.

Cevdet, Y. (۲۰۱۰). The relationship between language learning strategies, gender ,proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learning in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۲, ۶۸۲-۶۸۷.

- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Cheng, Y. S. (2001). Learners and Beliefs and Second Language anxiety. *Concentric: Studies in English and Linguistics*. 27.2 pp.75-90.
- Church, M.A. Elliot, A.J & Gable, S.L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 23-59.
- Cubukcu, Feryal. (2008). A Study on the Correlation between Self efficacy and Foreign Language Learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*. 4 (1):148-158.
- Coutinho, Savia A., and Neuman, Georg.(2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and selfefficacy Export*. *Learning Environments Research*, 11, 2, 131-151.
- Elliot, A. & McGregor, H.A.(1999). Test anxiety and hierarchical model of approach avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76(4), 628-644.
- Elliot, A., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. & McGregor, H.A.(1999). Achievement goals, study strategies and exam performance A mediational analysis. *Journal of Educational psychology*. 91(3). 549-563.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA.
- Gravel, K. I. (2009). *The relationship between looming vulnerability and performance: The role of test anxiety*. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology (Clinical). California State University, Fullerton, 122-125.
- Green, J., & Oxford, R., (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*. 29(2), 261-297.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(4). 559-64. <http://dx.doi.org/10.2307/3586302>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 422-49.
- Johnson, L. E. (2007). *Treating test anxiety in students with learning difficulties: an exploratory study*. Unpublished Doctoral Dissertation, the Florida State University.

- Kaplan, A, Middleton, M, Urdan, T & Midgley, C (2002). Achievement Goals and Goal Structures. In C. Midgley (ED), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* 4, . 21-53.
- Liem, A.D., Lau,s., Nie, Y.(2008). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and chievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33,486-512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success, *School Psychology Review*, 31,313-327.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy belifes in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies , proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- McMullen, M. G (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*. 37, 418-433.
- Meece, J. L. Blumen feld, R.h, Hoyle. (1988). students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities *journal of educational psychology*. 80 (4), 514-523.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L., Anderman, E.M., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C & Urdan, T (2001). Academic self-enhandicapping and achievement goals:A further examination. *Contemporary Educational Psychology*. 26, 61-75.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005).Students' motivational beliefs, Sef-regulation strategies and mathematics achievement. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.
- Najibi, S., Ali Rezaee, A., & Kavianpanah, Sh. (2015). EFL learners' motivational beliefs and their use of learning strategies. *Applied Research on English Language*, 4(1).
- Nie, Y., Lau, S., & Liau A. k. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relationship between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 23, 736-741.
- Parajes, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002); Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Journal of Theory into Practice*, 41, 116-125.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 14-26.

- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning compnents of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 12, 33-40.
- Pintrich, P. R (2000). Multiple goals, multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning compnents of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 12, 33-40.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (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, 167-199.
- Pintrich, P. R. Smith, D. A. Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Roeser, R. W, Midgley, C & Urdan, T (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*. 88 (3), 408-422.
- Saito Y, Samimy K (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*.29 (2), 239-249.
- Schultz, Don E., and Heidi F. Schultz (1998), "Transitioning marketing communication into the twenty-first century," *Journal of Marketing Communications*, 4 (1), 9-26
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- Weiten, w. (2002). *Psychology: themes and variations*. Pacific grove, California: Brooks/cole pub.co.
- Watson, J. M. (1988). Achievement anxiety test- Dimentionality and utility. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 585-591, DOI:10.1037/0022-0663.80.4.585.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265- 310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wolters, C. A (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal, structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96(2), 236-250.
- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional Attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test Anxiety. *Current Psychology*, 27, 97-101.
- Zeinder, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Curren theory and research. In A. J. Elliot, and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York :Guilford.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: LEA, 141-168.