



سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و عملکرد زبان انگلیسی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌بخشی و اضطراب زبان دوم

Self-Motivational Systems in Second Language and English Language Performance: The Mediating Role of Self-Regulation and Second Language Anxiety

Fateme Azizkhan
Zahra Naghsh
Seyedeh Zahra Emadi

فاطمه عزیزخان*
زهرا نقش**
سیده زهرا عمادی***

Abstract

The purpose of this study was to investigate the motivational self-system in English language learning and the mediating role of self-regulation and second language anxiety in schools. The research method was applied according to the purpose and data collection was done by correlation. The current research population was second year female high school students in Yazd. A sample size of 300 was selected by multistage cluster sampling method and students answered Second Language Motivational Self-System Questionnaire (SLMSQ), Bufard Self-Regulation Questionnaire (BSRQ), Foreign Language Anxiety Survey (FLCAS). The obtained data were analyzed by correlation and path analysis using SPSS24 and Lisrel 8.7 software. The results of path analysis with appropriate adjustment showed a direct relationship between ideal I2 self in learning English and an indirect relationship between experience in learning a second language through self-regulation. Moreover, the direct relationship between anxiety in English was negative and significant, and the indirect relationship between ideal I2 self due to anxiety in English learning became positive and significant. In this study, the direct relationship between I2 self and second language experience in English learning and the indirect relationship between I2 self and second language anxiety in English learning were not significant. Therefore, it is recommended that parents do not force adolescents to learn English and try to internalize their motivation to learn English.

Keywords: Second Language Motivational Self System, Second Language Learning Experience, Second Language Anxiety, Self-Regulation, English language learning

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در یادگیری زبان انگلیسی و نقش واسطه‌ای خودنظم‌بخشی و اضطراب زبان دوم در مدارس است. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات همبستگی بود. جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر یزد بود که از جامعه، ۳۰۰ نفر نمونه به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. سپس دانش‌آموزان به پرسشنامه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (SLMSQ)، پرسشنامه خودنظم‌بخشی بوفارد (BSRQ) و اضطراب زبان خارجی (FLCAS) پاسخ دادند. داده‌های به‌دست‌آمده به روش همبستگی و تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار SPSS 24 و Lisrel 8.7 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر با برازش مناسب، رابطه مستقیم خود آرمانی را در یادگیری زبان انگلیسی و رابطه غیرمستقیم تجربه یادگیری زبان دوم به‌واسطه خودنظم‌بخشی را معنادار نشان داد. همچنین رابطه مستقیم اضطراب یادگیری زبان انگلیسی منفی و معنادار و رابطه غیرمستقیم خود آرمانی به‌واسطه اضطراب در یادگیری زبان انگلیسی مثبت و معنادار شد. در این پژوهش، رابطه مستقیم خود اجباری (بایسته) و تجربه زبان دوم در یادگیری زبان انگلیسی و رابطه غیرمستقیم خود اجباری به‌واسطه اضطراب زبان دوم در یادگیری زبان انگلیسی معنادار نبود؛ بنابراین توصیه می‌شود والدین نوجوانان را مجبور به یادگیری زبان انگلیسی نکنند و سعی کنند انگیزه یادگیری زبان انگلیسی را در آن‌ها درونی کنند.

واژه‌های کلیدی: سیستم خودهای انگیزشی یادگیری زبان دوم، تجربه یادگیری زبان دوم، اضطراب زبان دوم، خودنظم‌بخشی، یادگیری زبان انگلیسی.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

** نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

*** دکتری روان‌شناسی سلامت، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

زبان انگلیسی در بیشتر کشورهای جهان استفاده می‌شود. از نظر اهمیت زبان انگلیسی در تمام زمینه‌های زندگی، تعداد افرادی که آرزو می‌کنند زبان انگلیسی را یاد بگیرند روزبه‌روز بیشتر می‌شود تا جایی که تعداد زبان‌آموزان انگلیسی به مرز یک بیلیون نفر می‌رسد (مونیرا، ۲۰۱۷). عواملی که روی یادگیری دانش‌آموزان مدرسه اثر می‌گذارد، مورد توجه جامعه‌شناسان و کارشناسان آموزش و پرورش از آخرین ربع قرن بیستم بوده است (العمری، ۲۰۱۶). عوامل عمومی بسیاری وجود دارند که روی یادگیری زبان دوم تأثیر می‌گذارند، مانند سن، هوش، سبک‌های شناختی، استعداد، انگیزه و شخصیت (الیس، ۱۹۹۴؛ مکی، ۲۰۱۹؛ ونگ، شن و یو، ۲۰۲۱).

از جمله متغیرهای اثربخشی که در یادگیری زبان بیشتر مورد توجه محققان قرار گرفته، انگیزه یادگیری است. انگیزه یادگیری به سبب رابطه آن با موفقیت در یادگیری زبان دوم مورد توجه مطالعات زبان خارجی بوده است (الهوری، ۲۰۱۷؛ دورنیه، ۲۰۰۹). انگیزه نیرویی برای شروع یادگیری زبان دوم و ادامه روند یادگیری بعدی به وجود می‌آورد (دورنیه، ۲۰۰۵). گاردنر (۱۹۸۵) انگیزش زبان دوم را ترکیبی از تلاش و میل به پیشرفت در یادگیری یک زبان به اضافه نگرش‌های مطلوب به یادگیری آن می‌داند.

پسچیدگی مفهوم انگیزش و اهمیت آن در یادگیری زبان موجب ظهور نظریات متفاوتی می‌شود که با فرضیات متفاوتی در یادگیری زبان و زبان آغاز می‌شوند (امروس و زویتن، ۲۰۲۰). مطالعات اولیه در زمینه انگیزش در کانادا آغاز شد که آنچه محققان انگیزشی آن را دوره روان‌شناختی اجتماعی گاردنر (۱۹۹۰) می‌نامند. در این دوره بحث شد که یادگیری زبان تحت تأثیر عوامل مختلف فرهنگی-اجتماعی مانند نگرش زبان، آشنایی فرهنگی و کلیشه‌ها است (گاردنر و لمبرت، ۱۹۷۲). مدل پیشنهادی گاردنر (۱۹۹۰) موسوم به مدل اجتماعی-آموزشی^۱، الگوی اصلی در بررسی انگیزش زبان دوم در دهه‌های بعدی بود (ارتگا، ۲۰۰۹). بعدها انتقادات وارد بر مدل آموزشی-اجتماعی گاردنر در اوایل دهه ۱۹۹۰ موجب بررسی انگیزش و کیفیت و ویژگی‌های آن در محیط کلاس درس شد (کروکس و اسمیت، ۱۹۹۱). این تغییرات به ظهور دوره دوم در مطالعات انگیزش زبان دوم انجامید؛ دوره‌ای که شناختی-موقعیتی نامیده می‌شود و وجه مشخصه آن، کاربرد نظریات شناختی روان‌شناسی و همچنین توجه به موقعیت تحلیلی انگیزش در محیط کلاس زبان دوم است. تمرکز بر انگیزش در محیط‌های آموزشی خود سبب توجه به ماهیت متغیر آن در طول جلسات یادگیری شد (دورنیه و پوشیدا، ۲۰۱۱)؛ بنابراین نوسانات انگیزشی و ساختارگذاری آن موضوع اصلی دوره سوم مطالعات انگیزش زبان دوم است. دوره‌ای که فرایندمحور نام گرفت و شروع آن تقریباً از سال ۲۰۰۰ بود (دورنیه و پوشیدا، ۲۰۱۱). یکی از مؤثرترین الگوهای معرفی‌شده، سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم^۲ است که توسط دورنیه معرفی شده است (دورنیه، ۲۰۰۵؛ دورنیه، ۲۰۰۹). دورنیه (۲۰۰۹) نشان داد رفتار یادگیری انگیزشی

1. socio-educational model
2. second language motivational self system

فراگیران زبان خارجی توسط خودتصویری^۱ یادگیری آینده‌شان که شامل خود آرمانی^۲، خود اجباری^۳ و همچنین تجربه یادگیری^۴ زبان دومشان است مشخص می‌شود (تاگوچی، مجید و پاپی، ۲۰۰۹). خودها مفهوم آینده فرد از آنچه ممکن است بشود، آنچه خواهد شد و آنچه از شدن آن می‌ترسد را نشان می‌دهد. خود آرمانی آن چیزی است که فرد می‌خواهد در اختیار داشته باشد است. به عبارتی به فکر افراد در مورد آرزوها، امیدها و آرمان‌هایشان اشاره دارد (هیگینز، ۱۹۸۷). خود آرمانی زبان دوم به بخش ویژه‌ای از خود آرمانی فرد که به زبان دوم مربوط می‌شود اشاره دارد (دورنیه، ۲۰۰۹)؛ برای مثال اگر فردی می‌خواهد زبان را به‌منظور صحبت با دوستان بین‌المللی‌اش یاد بگیرد، تصویری که این فرد از خودش به‌عنوان یک سخنران ایجاد می‌کند می‌تواند به‌عنوان محرکی قوی عمل کند؛ زیرا اختلاف بین خود آرمانی و خود واقعی کاهش می‌یابد (پاپی، ۲۰۱۰). خود آرمانی تصویر ایدئال فرد از خودش در مورد یادگیری زبان دوم است. همچنین سطح ناکافی خود آرمانی یکی از دلایلی است که سبب می‌شود فرد انگیزه کافی در یادگیری زبان دوم را در سطوح بالا نداشته باشد (دورنیه، ۲۰۰۹). مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) معتقدند خود آرمانی مربوط به این می‌شود که افراد چگونه خود بالقوه‌شان را درک و آن را از حال به‌سوی آینده هدایت می‌کنند (دورنیه، ۲۰۰۹). خود اجباری مربوط به صفت‌هایی می‌شود که فرد معتقد است باید برای برآورده کردن توقعاتش و دوری از نتایج منفی داشته باشد (دورنیه، ۲۰۰۹). اجبارها، مسئولیت‌ها و وظایف ادراک‌شده، نسبت‌هایی هستند که این بعد را کنترل می‌کنند؛ برای مثال اگر شخص می‌خواهد خانواده، معلم یا رئیسش را با یادگیری زبان دوم راضی نگه دارد، خود اجباری محرک مهمی برای یادگیری او می‌شود. این بعد می‌تواند به عوامل انگیزشی بیرونی مربوط شود؛ زیرا آرزویی که به آن پاداش تعلق می‌گیرد یا به‌وسیله دیگران ستایش می‌شود برای یادگیری زبان دوم مؤثر است (دورنیه، ۲۰۰۹). تجربه یادگیری به تجربه فرد از برنامه درسی، معلم، همکلاسی‌ها و مواد درسی که می‌تواند تأثیر مهمی روی رفتار داشته باشد مربوط می‌شود (پاپی، ۲۰۱۰). این بعد به تصویر از خود ارتباط ندارد، بلکه مربوط به فرایند یادگیری است. برای بعضی از زبان‌آموزان، انگیزه برای یادگیری زبان دوم مربوط به تصویر آن‌ها از خود نیست، بلکه مربوط به لذت‌بردن از محیط یادگیری است که با انگیزه درونی مرتبط است؛ زیرا محیط خوب می‌تواند نگرش زبان‌آموز را به یادگیری بهبود بخشد. ترکیبی از این عوامل را می‌توان در دیدگاه یادگیرندگان به‌عنوان انگیزه‌های قوی برای یادگیری زبان دوم در نظر گرفت (دورنیه، ۲۰۰۹). خود آرمانی زبان دوم، به‌عنوان جزئی مهم از سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در نظر گرفته شده است. در تحقیقات کیم و کیم (۲۰۱۴) خود ایدئال تأثیر مثبتی در زبان‌آموزان کره‌ای داشت و نشان داد هرچه خود آرمانی شفاف‌تر باشد، پیشرفت در زبان انگلیسی بیشتر می‌شود. مطالعات قاپانچی، خواجوی و اعتمادزاده (۲۰۱۱) و رجب، فار و اعتمادزاده (۲۰۱۲) نشان داد خود آرمانی

-
1. Self-image
 2. ideal self
 3. ought-to self
 4. Learning experience

زبان دوم مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده یادگیری زبان دوم است. در خصوص تجربه یادگیری زبان دوم، در برخی تحقیقات مشخص شده که این یک جزء انگیزشی قوی است. در پژوهش‌های اسلام، لامب و چمبرز (۲۰۱۳)، نگرش به یادگیری زبان انگلیسی و خود ایدئال، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده در مقیاس معیار (تلاش به‌هدف‌رسیده) است. مطالعه تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹) همچنین نشان می‌دهد تجربه یادگیری زبان انگلیسی بیشترین تأثیر را در تلاش به‌هدف‌رسیده داشته است. در نهایت خود اجباری کم‌اهمیت‌ترین عامل یافت‌شده است. اسلام، لامب و چمبرز (۲۰۱۳) و پاپی (۲۰۱۰) تأیید می‌کنند که این بعد حداقل اثر بر تلاش به‌هدف‌رسیده در رابطه با دو جزء دیگر از سیستم خودهای انگیزشی دارد. براساس اسلام، لامب و چمبرز (۲۰۱۳) خود اجباری کمک کمتری به رفتار یادگیری با انگیزه می‌کند. هرچند عامل فرهنگ نیز اثرگذار است؛ به‌عنوان مثال در کشورهای آسیایی به‌دلیل فشار خانواده و مدرسه، خود اجباری مهم‌تر بوده است (تاگوچی، مجید و پاپی، ۲۰۰۹). در پژوهش پرستاراسکی، عبداللهی، مرادی و حسن‌آبادی (۱۳۹۷) که با هدف آزمون مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در بستر آموزش رسمی زبان خارجی انجام گرفت، نتایج نشان داد مهارت در زبان انگلیسی را به‌ترتیب تجربه یادگیری زبان انگلیسی، خود آرمانی و خود اجباری تبیین می‌کند و اینکه انگیزش از طریق خود اجباری و انتظارات اطرافیان در جهت یادگیری زبان شکل نمی‌گیرد، بلکه براساس تجربه‌ای است که محیط یادگیری فراهم می‌کند. همچنین وضعیت اجتماعی-اقتصادی، خود آرمانی را تعدیل می‌کند و بر یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است. این در حالی است که بعضی از پژوهش‌ها تأثیر معناداری بین اجزای سیستم خودهای انگیزشی و یادگیری زبان انگلیسی نیافتند؛ به‌عنوان نمونه لمب (۲۰۱۲) به بررسی سیستم خودهای انگیزشی در بین زبان آموزان اندونزیایی پرداخت و دریافت که تجربه یادگیری زبان دوم، خود آرمانی و خود اجباری تأثیری بسیار حاشیه‌ای در یادگیری زبان آموزان دارد. سوبکتی (۲۰۱۸) در پژوهش کمی خود به بررسی رابطه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و یادگیری زبان دوم پرداخت. مطابق نتایج، خود آرمانی و تجربه یادگیری زبان دوم در یادگیری زبان انگلیسی مؤثر نیستند و حتی خود اجباری رابطه‌ای معنی‌دار و منفی با یادگیری زبان انگلیسی دارد.

یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل شناختی مؤثر بر یادگیری زبان انگلیسی خودنظم‌بخشی^۱ است. خودنظم‌بخشی توانایی مشاهده‌کردن و تنظیم‌کردن شناخت، احساس و رفتار برای تحقق‌بخشیدن اهداف یک نفر یا سازگارشدن با نیازهای اجتماعی و شناختی موقعیت‌های خاص است (برگر، کافمن، لیونه و هنیک، ۲۰۰۷). مطالعات خودنظم‌بخشی در رابطه با یادگیری زبان انگلیسی نشان می‌دهد خودنظم‌بخشی را می‌توان یک دسته فرایندهای تکراری تصور کرد. در چنین مرحله‌ای دانش‌آموزان می‌توانند اهداف یادگیری خودشان را شناسایی کنند، راهبردهای یادگیری‌شان را آزمایش کنند تا به اهداف یادگیری شخصی برسند، پیشرفت یادگیری‌شان را تخمین بزنند و کمک و بازخورد به‌دست آورند تا بتوانند عملکردشان را بهبود بخشند (لم، ۲۰۱۵؛ تی‌سنگ، چنگ و چنگ، ۲۰۱۵) خودنظم‌بخشی معمولاً شامل سطح بالاتری از درگیری می‌شود و به

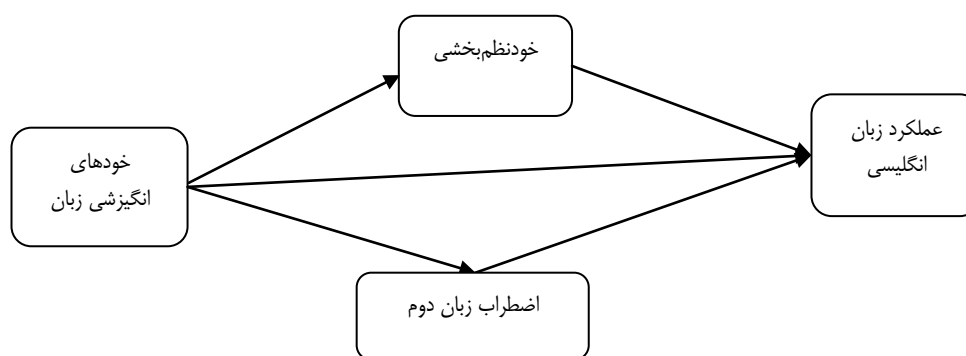
1. self-regulation

زمان و تلاش بیشتری احتیاج دارد. در طول فرایند طولانی و طاقت‌فرسای یادگیری زبان دوم، ظرفیت خودنظم‌بخشی فراگیران، پلی بین انگیزه اولیه زبان‌آموزان و یادگیری حساب‌شده‌شان می‌شود (تی‌سنگ، لیو و نیکس، ۲۰۱۷؛ تی‌سنگ و اشمیت، ۲۰۰۸). کیم و لینان-تامپسون (۲۰۱۳) در پژوهشی مداخله‌ای به بررسی ارتباط خودنظم‌بخشی و یادگیری واژه‌های علمی زبان انگلیسی در بین دانش‌آموزان پرداختند.

از جمله هیجانات عمده دیگری که در یادگیری و به‌طور اختصاصی در یادگیری زبان دوم مطرح می‌شود، اضطراب زبان دوم^۱ است. اضطراب، موضوعی درخور توجه در آموزش زبان برای زبان‌آموزان بوده است؛ زیرا مانع مهمی در یادگیری زبان خارجی است و زبان‌آموزان نیاز دارند بر آن غلبه کنند (وو، ۲۰۱۰؛ ژنگ، ۲۰۰۸). هورویتز (۲۰۰۱) اضطراب زبان دوم را این‌گونه تعریف کرده است: «مجموعه‌ای مجزا از خود مفهومی، اعتقادات، احساسات و رفتارهایی که به یادگیری زبان کلاسی مربوط می‌شود و از منحصربه‌فرد بودن مرحله یادگیری زبان برمی‌خیزد». هورویتز (۲۰۰۱) اضافه می‌کند که یک‌سوم تمام فراگیران زبان خارجی تا حدودی اضطراب زبان دوم را تجربه می‌کنند. اضطراب زبان دوم عامل مهمی است که روی سطح یادگیری فرد در یادگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد (دردی‌نژاد و احمدآباد، ۲۰۱۴). به‌علاوه اینکه اضطراب می‌تواند زبان‌آموزان را ناامید کند و سبب شود اعتقاد به توانایی‌هایشان را از دست بدهند و حتی خوب تلاش کردن برای یادگیری زبان را رها کنند (نا، ۲۰۰۷). این نوع اضطراب علاوه بر اضطراب امتحان، شامل اضطراب برقراری ارتباط، ترس از منفی ارزیابی شدن و اضطراب حضور در کلاس زبان است (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶). اضطراب زبان دوم شامل احساس تنش و هراس در موقعیت‌های زبان دوم، مانند صحبت کردن، گوش دادن و یادگیری است. این احساس چندجانبه را عاملی انفعالی که مانع فرایند یادگیری است می‌دانند (آرنولد و براون، ۱۹۹۹). الالدی (۲۰۱۶) به بررسی اضطراب پرداخت و علاوه بر اضطراب، نقش جنسیتی را نیز مطالعه کرد. نتایج نشان داد زبان‌آموزان مقطع بالاتر، اضطراب بیشتری از زبان‌آموزان مقطع پایین‌تر دارند و همچنین اضطراب در میان پسرها بیشتر از دختران است. بیات، هاشمی و نقش (۱۳۹۵) به مطالعه رابطه بین باورهای انگیزشی فردی و محیطی با یادگیری زبان انگلیسی به‌واسطه اضطراب زبان انگلیسی و راهبردهای شناختی یادگیری خودنظم‌بخشی پرداختند. مطابق نتایج، راهبردهای شناختی در رابطه بین ارزش تکلیف و اهداف اجتنابی و اهداف عملکردی با عملکرد زبان نقش واسطه‌ای دارند. همان‌طور که از پیشینه پژوهش استنباط می‌شود، در بیشتر پژوهش‌ها سیستم خودهای انگیزشی نقش برجسته‌ای در یادگیری زبان انگلیسی دارد و دو متغیر خودنظم‌بخشی و اضطراب می‌توانند عوامل مؤثری در یادگیری باشند؛ بنابراین شاید بتوان گفت سیستم خودهای انگیزشی و یادگیری زبان انگلیسی با نقش واسطه‌ای اضطراب زبان دوم و خودنظم‌بخشی ارتباط دارد.

با توجه به آنچه در قسمت‌های قبل در بخش مبانی نظریه‌ها و پژوهش‌های پیشین مطرح شد،

پژوهش‌های متفاوتی نقش سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم را به صورت مجزا و با متغیرهای واسطه‌ای متفاوت مانند اضطراب، وضعیت اقتصادی و خودنظم‌بخشی در یادگیری زبان انگلیسی بررسی کرده‌اند. از آنجا که پژوهشی با تمامی این متغیرها در کنار هم به خصوص سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در ایران صورت نگرفته است و با توجه به اهمیت یادگیری زبان انگلیسی که پیش‌تر ذکر شد، روابط این متغیرها به صورت مدل در این پژوهش بررسی شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

جامعه، نمونه و روش اجرا

مطالعه حاضر توصیفی است و از منظر هدف، در دسته پژوهش‌های بنیادی قرار می‌گیرد. طرح تحقیق نیز غیرآزمایشی و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. هدف این پژوهش، سنجش ارتباط میان متغیرها در قالب یک مدل علی است. جامعه آماری آن را تمامی دانش‌آموزان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال (پایه دهم و یازدهم و دوازدهم) شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تشکیل داده است. حجم نمونه تحقیق ۳۰۰ دانش‌آموز بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از شش مدرسه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانش‌آموز بودن، جنسیت دختر، پایه تحصیلی دهم، یازدهم و دوازدهم، و رضایت و علاقه افراد برای شرکت در مطالعه بود. علاوه بر این، تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها توسط افراد به عنوان ملاک خروج از پژوهش در نظر گرفته شد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ هماهنگی و مجوزهای مورد نیاز برای اجرای تحقیق، پرسشنامه‌ها در فرمت مناسب، آماده اجرا شد. در مرحله اجرا، با هماهنگی با مدیران مختلف مدارس، با حضور در ساعات کلاس دبیران، به ارائه توضیحاتی در مورد هدف و روند مطالعه، نحوه پاسخگویی و اهمیت دقت پاسخگویی پرداختیم و از

دانش‌آموزان خواستیم تا در مدت ۲۰-۱۵ دقیقه پرسشنامه‌ها را پر کنند. ۳۰۰ پرسشنامه با رعایت ملاحظات اخلاقی در استفاده از نتایج پرسشنامه‌های پژوهش (شامل رعایت اصل رازداری، کسب رضایت آگاهانه از داوطلبان، تشریح اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان، در نظر گرفتن حق آزادی شرکت‌کنندگان برای تکمیل نکردن پرسشنامه‌های پژوهش و تعیین و درج کد برای پرسشنامه کلیه آزمودنی‌ها) تکمیل شد. نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر یزد انتخاب شد.

ابزارهای گردآوری اطلاعات

ابزارهای تحقیق، پرسشنامه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (دورنیه و تاگوچی، ۲۰۱۰، ویرایش دوم)، مقیاس خودنظم‌بخشی بوفارد (۱۹۹۵) و مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی، هورویتر و همکاران (۱۹۸۶) است.

پرسشنامه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم^۱ (SLMSQ)

این پرسشنامه را دورنیه (۲۰۰۹) تنظیم کرد و پرستاراسکی و همکاران (۱۳۹۷) ویرایش کردند. پرسشنامه شامل سه بخش و شامل خود آرمانی، خود اجباری و تجربه یادگیری زبان دوم است. در این ابزار، خود آرمانی با شش مؤلفه، خود اجباری با شش مؤلفه و تجربه یادگیری زبان با ۱۰ مؤلفه بر مبنای لیبرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده است. در پژوهش پرستاراسکی و همکاران (۱۳۹۷)، آلفای کرونباخ خود آرمانی، خود اجباری و تجربه یادگیری زبان انگلیسی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۷ به دست آمد. روایی محتوایی مؤلفه‌های استفاده‌شده در ابزار انگیزشی دورنیه در نمونه‌های بزرگ در کشورهای جهان بارها مورد استفاده پژوهشگران روان‌شناس و زبان‌شناس قرار گرفته و مورد تأیید این پژوهشگران بوده است (دورنیه، ۲۰۰۹) که حاکی از روایی مقیاس است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ خود آرمانی، خود اجباری و تجربه یادگیری زبان انگلیسی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه خودنظم‌بخشی بوفارد^۲ (BSRQ)

به منظور اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی، از پرسشنامه بوفارد، بویس ورت، وزیو و لاروشه (۱۹۹۵) استفاده شد. این مقیاس ۱۴ گویه دارد که بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی کردند. سوالات این پرسشنامه پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) است و سه عامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی آزمون در پژوهش عرب‌زاده (۱۳۸۷) ۰/۶۹ گزارش شده است. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

1. Second Language Motivational Self-System Questionnaire (SLMSQ)
2. Bufard Self-Regulation Questionnaire (BSRQ)

مقیاس اضطراب زبان دوم (FLCAS)

این مقیاس را هورویترز و همکاران (۱۹۸۶) طراحی کرد و محققان ترجمه کردند. مقیاس شامل ۳۳ ماده است و همه مقیاس‌ها براساس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم پاسخ داده می‌شوند. نمره‌های بالا در این مقیاس نشان‌دهنده اضطراب فراوان است. در پژوهش فارسیان، رضایی و پناهنده (۱۳۹۵)، به‌منظور تعیین اعتبار این مقیاس، نمره آن با نمره به‌دست‌آمده از امتحان زبان دانشجویان همبسته شد که در سطح ۰/۱ معنی‌دار بود. ضریب اعتبار ۰/۴۵- محاسبه شد که در سطح ۰/۱ معنی‌دار بود. ضریب پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده‌ها به روش همبستگی و تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار SPSS 24 و Lisrel 8.7 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. در ادامه از ضریب همبستگی و تحلیل مسیر برای پاسخ به فرضیه‌های پژوهش استفاده شد. شایان ذکر است که از ۳۰۰ نفر نمونه پژوهش، ۹۰ نفر دانش‌آموز پایه دهم، ۱۲۱ نفر دانش‌آموز پایه یازدهم و ۸۹ نفر دانش‌آموز پایه دوازدهم بودند. میانگین سنی نمونه پژوهش ۱۶/۸۲ سال بود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	میانگین نمرات	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
یادگیری زبان دوم	۱۰	۲۰	۱۸/۷۲	۱/۶۷	-۲/۴۵	۳/۰۱
اضطراب زبان دوم	۲	۵/۰۷	۳/۷۵	۰/۵۱	-۰/۳۸	۰/۳۳
یادگیری خودنظم‌بخش	۱/۳۸	۴/۸۲	۳/۲۴	۰/۷۲	-۰/۰۹	-۰/۶۲
خود آرمانی	۱	۵	۳/۱۲	۰/۸۲	-۱/۲۶	۱/۵۳
خود اجباری	۱	۵	۲/۸۶	۰/۹۹	۰/۱۷	-۰/۵۶
تجربه یادگیری زبان دوم	۱/۱۰	۵	۳/۹۵	۰/۵۸	-۰/۹۵	۰/۳۹

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به مقدار کجی و کشیدگی، داده‌ها نرمال هستند.

از آنجا که مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌ها ماتریس همبستگی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	یادگیری زبان دوم	اضطراب زبان دوم	یادگیری خودنظم‌بخش	خود آرمانی	خود اجباری
یادگیری زبان دوم	۱				
اضطراب زبان دوم	-۰/۲۷**	۱			
یادگیری خودنظم‌بخش	۰/۳۹**	-۰/۴۷**	۱		
خود آرمانی	۰/۴۸*	-۰/۴۴**	۰/۵۱**	۱	
خود اجباری	-۰/۱۲**	۰/۱۲**	-۰/۱۳**	-۰/۱۷**	۱
تجربه یادگیری زبان دوم	۰/۴۸**	-۰/۵۲**	۰/۶۷**	۰/۶۷**	-۰/۱۴**

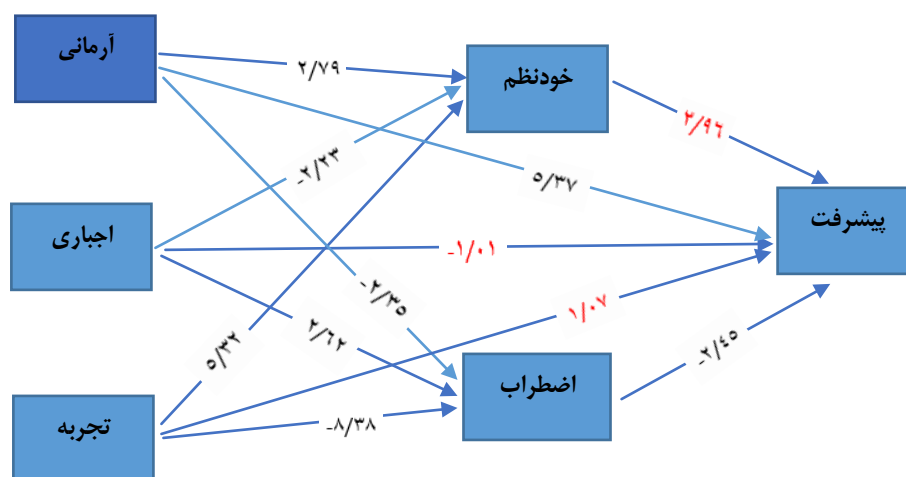
**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

با توجه به جدول ۲، تمام روابط میان متغیرهای پژوهش معنادار است. برای بررسی یادگیری زبان انگلیسی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق تحلیل مسیر بررسی و از روش بیشینه احتمال^۱ برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (X^2)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی $\left(\frac{\chi^2}{df}\right)$ ، شاخص برازندگی انطباق^۲ (GFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق^۳ (AGFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۴ (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. برای مشخص شدن بهتر روابط بین متغیرهای پژوهش، نمودار مسیر بین متغیرها ارائه می‌شود. نمودار ۱ نشان‌دهنده نمودار مسیر مدل پیش‌بینی یادگیری زبان دوم است. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط و خط‌های نقطه‌چین نشان‌دهنده روابط غیرمعنادار بین متغیرها هستند. با توجه به نمودار، اثر مستقیم خود آرمانی بر یادگیری خودنظم‌بخش و یادگیری زبان دوم مثبت و معنادار و رابطه آن با اضطراب زبان دوم منفی و معنادار است. همچنین اثر مستقیم خود اجباری بر یادگیری خودنظم‌بخش منفی و معنادار و بر اضطراب زبان دوم مثبت و معنادار است. اثر مستقیم خود اجباری بر یادگیری زبان دوم معنادار به‌دست نیامده است. اثر مستقیم تجربه یادگیری زبان دوم بر یادگیری خودنظم‌بخش مثبت و معنادار و رابطه آن با اضطراب زبان دوم منفی و معنادار است. ولی تجربه یادگیری زبان دوم اثر مستقیم معناداری بر یادگیری زبان دوم ندارد. اثر مستقیم اضطراب زبان بر یادگیری زبان دوم منفی و معنادار است. و اثر مستقیم یادگیری خودنظم‌بخش بر یادگیری زبان دوم مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم خود آرمانی بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان مثبت و معنادار (۰/۰۴) و به‌واسطه یادگیری خودنظم‌بخش مثبت و معنادار (۰/۰۴) است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین

1. Maximum likelihood method
2. Goodness of fit index
3. adjusted goodness of fit index
4. root mean square error of approximation

یادگیری خودنظم‌بخش در رابطه خود آرمانی و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای دارند. اثر غیرمستقیم خود اجباری بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان (۰/۰۳) و همچنین به‌واسطه یادگیری خودنظم‌بخش (۰/۰۲) غیرمعنادار است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش در رابطه خود اجباری و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای ندارند. اثر غیرمستقیم تجربه یادگیری زبان دوم بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان مثبت و معنادار (۰/۱۲) و به‌واسطه یادگیری خودنظم‌بخش مثبت و معنادار (۰/۰۷) است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش در رابطه تجربه یادگیری زبان و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای دارند.



شکل ۲. نمودار مسیر برآورد مقادیر t مدل پیش‌بینی یادگیری زبان دوم

جدول ۳ شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیش‌بینی یادگیری زبان دوم را بعد از اصلاح و حذف روابط غیرمعنادار (مدل نهایی) نشان می‌دهد.

شاخص	برآورد
نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۹
تعدیل‌شده نیکویی برازش (AGFI)	۰/۹۲
ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۹
مجذور کای (χ^2)	۳/۴۳
درجه آزادی (df)	۱

با توجه به جدول ۳، دو شاخص GFI و AGFI بسیار خوب هستند که گواهی از برازش خوب مدل است.

شاخص RMSEA نیز برای مدل‌های خوب از ۰/۰۵ کمتر است که با توجه به جدول، مدل پیشنهادی برازندگی بسیار خوبی دارد. آخرین شاخص x^2 است که میزان تفاوت ماتریس مشاهده‌شده و برآوردشده را اندازه‌گیری می‌کند و معنادار نبودن آن نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. مجذور کای و نسبت x^2 به درجه آزادی، به قدم‌مطلق پسماندها توجه دارد و در یک مدل ایدئال این نسبت برابر با ۱ خواهد بود. با توجه به جدول ۳، نسبت مجذور کای به درجه آزادی در مدل به ۱ بسیار نزدیک است که گواه برازش بسیار خوب دو مدل ذکر شده است. با توجه به مقدار شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح‌شده یعنی بعد از حذف مسیرهای غیرمعنادار، این مدل برای داده‌های حاصل از این پژوهش برازش نسبتاً خوبی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی رابطه خودهای انگیزشی و یادگیری زبان انگلیسی با نقش واسطه‌ای خودنظم‌بخشی و اضطراب زبان دوم است. پژوهش حاضر نشان داد یادگیری خودنظم‌بخش بر یادگیری زبان اثر مستقیم و معناداری دارد. این بدین معنی است که هرچه خودنظم‌بخشی بالاتر باشد، یادگیری زبان انگلیسی بیشتر است. پژوهش‌های انجام‌شده در کشور ایران در مورد ارتباط خودنظم‌بخشی و یادگیری زبان انگلیسی اندک است و بیشتر پژوهش‌ها در زمینه ارتباط این متغیر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این زمینه می‌توان به پژوهش مکی (۲۰۱۹) و ونگ، شن و یو (۲۰۲۱) اشاره کرد. یافته‌های این پژوهش همسو با این پژوهش‌ها بود. این محققان نشان دادند بین خودنظم‌بخشی و یادگیری زبان دوم ارتباط مثبت وجود دارد. این یافته همچنین با یافته‌های کیم و لینان-تامپسون (۲۰۱۳) همسو بود. این محققان در پژوهش خود به بررسی رابطه خودنظم‌بخشی و یادگیری زبان انگلیسی پرداختند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد راهبردهای مداخله‌ای خودنظم‌بخشی در یادگیری واژه‌های زبان انگلیسی مؤثر است. دانش‌آموزان خودنظم‌بخش در تلاش برای یادگیری بسیار فعال هستند؛ زیرا از قوت‌ها و محدودیت‌های خود آگاه هستند. این زبان‌آموزان برحسب اهدافشان بر رفتار خود نظارت می‌کنند و خود در مورد اثربخشی فزاینده تأمل می‌کنند. این سبب افزایش رضایت خود و انگیزه آن‌ها برای ادامه روش‌های یادگیری‌شان می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۲).

این پژوهش همچنین نشان داد اضطراب زبان دوم بر یادگیری زبان دوم اثر معکوس معنادار دارد. این بدین معنا است که افزایش اضطراب زبان دوم سبب کاهش یادگیری زبان انگلیسی می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش بیات، هاشمی و نقش (۱۳۹۵) و الالدی (۲۰۱۶)، همسو است. به نظر می‌رسد برخی از عوامل مانند تلاش نکردن، نداشتن انگیزه، عادات ضعیف یادگیری زبان و توانایی کم در یادگیری زبان دلیل اضطراب و ناکامی است. برای بسیاری از آسیایی‌ها یادگیری زبان انگلیسی به علت محدودیت ارتباط با افرادی که به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند، چالش برانگیز است و این می‌تواند یکی از دلایل اضطراب در میان زبان‌آموزان باشد (لیو، ۲۰۰۶).

از دیگر متغیرهای این پژوهش، سیستم خودهای انگیزشی بود که از میان آن‌ها خود آرمانی بر یادگیری

زبان دوم اثر مثبت و معناداری دارد. از جمله پژوهش‌های داخلی که در رابطه با خود آرمانی با این پژوهش همسو است، تحقیق پرستاراسکی و همکاران (۱۳۹۷) است که با هدف آزمون مدل سیستم خودهای انگیزشی در بستر آموزش رسمی زبان خارجی در ایران صورت گرفت. این پژوهش نشان داد خود آرمانی نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری زبان خارجی دارد. این یافته در رابطه با مؤلفه خود آرمانی با پژوهش مالکی و حقانی (۱۳۹۷) نیز هم‌راستا است. مطابق نتایج این پژوهش، خود آرمانی رابطه معناداری با یادگیری زبان انگلیسی دارد. پژوهش دیگری نیز که توسط رجب و همکاران (۲۰۱۲) در ایران انجام شد رابطه معناداری بین خود آرمانی زبان دوم و مقیاس معیار (تلاش قصدی) برای یادگیری زبان دوم را نشان داد که با این پژوهش همخوانی دارد.

همان‌طور که قبلاً بحث شد، خود آرمانی تصویر شخص از خودش به‌عنوان یک سخنور قوی است. به عبارت دیگر زبان‌آموزانی که خود را به‌عنوان سخنوری قوی و خود را در جایگاهی قدرتمند مانند درس‌خواندن در یک کشور خارجی تصور می‌کنند و درواقع انگیزه درونی قوی دارند، یادگیری بیشتری در مقایسه با زبان‌آموزانی دارند که توسط والدینشان ترغیب می‌شوند. براساس دورنیه (۲۰۰۹) و دورنیه و یوشیدا (۲۰۱۱) زبان‌آموزان با تشویق می‌توانند خود آرمانی‌شان را با استفاده از راهبردهای انگیزشی تقویت کنند. این یافته نشان می‌دهد نوجوانان ایرانی در این سنین به دنبال یادگیری زبان انگلیسی هستند تا بتوانند به آرمان‌های خود مانند تحصیل در دانشگاه‌های خارج از کشور دست یابند. همچنین معمولاً نوجوانان در این گروه سنی محو جاذبه‌های کشورهای خارجی می‌شوند و آرزوی زندگی‌کردن در این کشورها را دارند. این پژوهش مهم‌نبودن خود اجباری را در یادگیری نشان داد. دورنیه و چان (۲۰۱۳) معتقدند اگرچه خود اجباری زبان دوم می‌تواند در زبان‌آموز ایجاد انگیزه کند، در بسیاری از متون آموزشی نیروی کافی برای برانگیختن انگیزه ندارد. خود اجباری وظایف، اجبارها و مسئولیت‌ها است و نشان‌دهنده فشارهای بیرونی اعم از اصرار والدین، مهم‌بودن در نظر دوستان نزدیک و افرادی نظیر معلمان، استادان و سایر افراد تأثیرگذار است. در ایران، زبان رسمی فارسی است و در دانشگاه‌ها نیز متون درسی به زبان فارسی ارائه می‌شود. به همین دلیل حتی اگر دانش‌آموزان و دانشجویان زبان انگلیسی را فراموش کنند، با مشکل مواجه نمی‌شوند و با نتایج منفی مانند مورد احترام واقع‌نشدن در نظر خانواده، دوستان و اطرافیان روبه‌رو نمی‌شوند. از طرف دیگر نوجوانان در این سن هنوز شاغل نشده‌اند و مجبور نیستند برای کسب شغل بهتر به‌واسطه مهارت در زبان انگلیسی تلاش کنند؛ بنابراین خود اجباری نمی‌تواند محرکی قوی برای فراگیری زبان انگلیسی باشد. نتایج پژوهش‌هایی که در ایران، ژاپن و چین توسط تاگوچی، مجید و پاپی (۲۰۰۹) انجام شد نشان می‌دهد تأثیرات خانواده و همچنین عواملی مانند یادگیری زبان برای جلوگیری از مردودشدن در امتحانات نقش مهمی در یادگیری ایفا می‌کند، ولی این نقش بسیار کم‌رنگ‌تر از خود آرمانی است. یکی دیگر از مؤلفه‌های سیستم خودهای انگیزشی، تجربه زبان دوم یا همان نگرش به زبان انگلیسی است. این مؤلفه شامل مواد آموزشی، گروه همسالان، معلمان و محتوای درسی است و برخلاف انتظار، رابطه معنی‌داری با یادگیری زبان انگلیسی ندارد. این در حالی است که پژوهش پرستاراسکی و همکاران (۱۳۹۷) و یوسفی، عبادی و ساعدی دویسه (۱۳۹۶)

نشان داد تجربه زبان دوم نقش مهمی در یادگیری زبان انگلیسی دارد. این پژوهش در زمینه تجربه یادگیری زبان دوم با پژوهش موسکوفسکی، عسلیمانی، راجوا و هارکینز (۲۰۱۶) و سوکتی (۲۰۱۸) هم‌راستا است. براساس نتایج پژوهش موسکوفسکی و همکاران (۲۰۱۶)، تجربه یادگیری زبان دوم در مهارت یادگیری زبان انگلیسی تأثیر چشمگیری ندارد. سوکتی (۲۰۱۸) نیز معناداری بسیار کمی بین این مؤلفه و یادگیری زبان انگلیسی یافت. الحوری (۲۰۱۷) در پژوهش فراتحلیل خود به نتایج جالبی در زمینه تجربه یادگیری زبان انگلیسی رسید. نتایج مطالعه او نشان داد بین تجربه یادگیری زبان دوم و تلاش برای یادگیری زبان دوم ارتباط قوی وجود دارد، ولی رابطه ضعیفی با یادگیری حقیقی زبان انگلیسی دارد. به عقیده او، پژوهش‌های اندکی که تا امروز انجام شده، وابستگی چشمگیری بین این متغیر و یادگیری زبان انگلیسی نشان نداده است. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل نظری اندکی برای توضیح اینکه چرا این وابستگی جدی نیست وجود دارد (دورنیه و یوشیدا، ۲۰۱۱). داشتن نگرش مثبت به درس و معلم لزوماً یادگیری بهتر را نشان نمی‌دهد، حتی اگر دانش‌آموز این‌گونه تصور کند. درواقع این تجربه غیرعادی نیست که یادگیرنده تصور می‌کند تسلط کاملی بر درس دارد، ولی متعاقباً در یک آزمون متوجه می‌شود که شکاف‌های عمیقی در دانش او وجود دارد. این گمان گمراه‌کننده می‌تواند دلایل متفاوتی داشته باشد؛ برای نمونه معلم شخصیت جذاب یا رویکرد سرگرم‌کننده‌ای دارد (الحوری، ۲۰۱۷). البته شایان ذکر است که نتایج این پژوهش مربوط به این نمونه است و نمی‌تواند دال بر بی‌اهمیت‌بودن تجربه زبان انگلیسی یا همان نگرش باشد.

در این پژوهش، اثر غیرمستقیم خود آرمانی بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان و خودنظم‌بخشی مثبت و معنادار است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش، در رابطه خود آرمانی و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای دارند. اثر غیرمستقیم خود اجباری بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش غیرمعنادار است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش، در رابطه خود اجباری و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای ندارند. اثر غیرمستقیم تجربه یادگیری زبان دوم بر یادگیری زبان دوم به‌واسطه اضطراب زبان و به‌واسطه یادگیری خودنظم‌بخش مثبت و معنادار است. به عبارتی متغیر اضطراب زبان و همچنین یادگیری خودنظم‌بخش در رابطه تجربه یادگیری زبان و یادگیری زبان نقش واسطه‌ای دارند. این نتایج نشان می‌دهد خود آرمانی قوی سبب کاهش اضطراب و افزایش خودنظم‌بخشی و در نتیجه یادگیری بهتر زبان انگلیسی می‌شود. همچنین هرچه تجربه یادگیری زبان دوم بیشتر باشد، اضطراب کاهش می‌یابد، خودنظم‌بخشی افزایش می‌یابد و در نتیجه یادگیری زبان انگلیسی بیشتر می‌شود.

با توجه به محدودیت‌های این پژوهش که شامل نداشتن دسترسی بیشتر به زبان‌آموزان، نداشتن سؤالات باز پاسخ و استفاده از نمرات پایان‌ترم به‌عنوان مقیاس معیار بود، پیشنهادهایی نیز در راستای این پژوهش داده شد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از مقیاس‌های دیگری که بتواند یادگیری دقیق‌تر مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش کردن را بسنجد استفاده شود. از آنجا که یادگیری زبان مفهوم پیچیده‌ای است، بهتر است این سیستم در گروه‌های سنی گسترده‌تر و همچنین گروه

پسران بررسی شود. در نهایت اینکه طبق پژوهش‌های قبلی تجربه یادگیری زبان دوم نقش مؤثری در یادگیری زبان انگلیسی داشته است، ولی برخلاف انتظار این پژوهش، رابطه معنی‌داری با یادگیری نشان نداد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مؤلفه مورد بررسی دقیق‌تری قرار گیرد. بدیهی است این بررسی ما را در فهم بهتر چارچوب سیستم خودهای انگیزشی یاری می‌رساند.

منابع

- بیات، م.، هاشمی، ز.، و نقش، ز. (۱۳۹۴). مدل علی پیش‌بینی عملکرد درس زبان انگلیسی: نقش ارزش تکلیف، خودکارآمدی زبان انگلیسی، ادراک از ساختار هدفی کلاس، اضطراب زبان خارجی و راهبردهای شناخت. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۱)، ۱۹۵-۱۷۶.
- پرستاراسکی، ع.، عبداللهی، م. ح.، مرادی، ع.، و حسن‌آبادی، ح. (۱۳۹۷). سیستم خودهای انگیزش زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی در زبان‌آموزان ایرانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۴(۱)، ۱۳۸-۱۱۵.
- عرب زاده. مهدی (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین یادگیری خودگردان، جهت‌گیری هدف با سبک مدیریتی معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- فارسیان، م. ر.، رضایی، ن.، و پناهنده، س. (۲۰۱۵). رابطه بین انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه. مجله جستارهای زبانی-پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۶(۴)، ۲۰۰-۱۸۳.
- مالکی، م.، و حقانی، ن. (۱۳۹۷). بررسی نظریه «خود انگیزشی زبان دوم» و یادگیری زبان آلمانی در ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۸(۲)، ۶۴۴-۶۲۷.
- یوسفی، ن.، عبادی، س.، و ساعدی دویسه، م. (۱۳۹۶). بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه نظام خود انگیزشی زبان دوم. فصلنامه علمی-پژوهشی تدریس‌پژوهی، ۵(۳)، ۲۱-۱.

References

- Al-Hoorie, A. H. (2017). Implicit attitudes in language learning. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham, UK. *Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy.*
- Amrous, N., & Zouiten, R. (2020). L2 Motivational Self System and Perceived Academic Competence: The Case of a Moroccan English Department. *Journal of Applied Language and Culture Studies*, 3, 165-187.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). 1 A map of the terrain. *Affect in language learning*, 1.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256-286.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*(4), 469-512.
- Dordinejad, F. G., & Ahmadabad, R. M. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 6*(4), 446-460.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self, 36*(3), 9-11.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning, 63*(3), 437-462.
- Dörnyei, Z., & Ushida, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd Ed.). New York: Longman.
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety students studying English language and literature of: a sample from Turkey. *Academic Journals, 11*(6), 219-228.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- El-Omari, A. (2016). Factors Affecting Students Achievement in English Language learning. *Journal of Educational and Social Research, 6*(2), 9-18.
- Gardner, R. C. (1990). Attitudes, Motivation, and Personality as Predictors of Success in Foreign Language Learning. In T. S. Parry, & C. W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations*. London: Edward Arnold 6 (2), 419-421.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury house, MA.
- Ghapanchi, Z., Khajavy, G., & Asadpour, S. (2011). L2 motivation and personality as predictors of the second language proficiency: role of the big five traits and 12 motivational self system. *Canadian Social Science, 7*(6), 148-155.
- Higgins T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*(3), 319-340.
- Horwitz E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*(1), 112-126.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.
- Islam, M., Lamb, M., & Chambers, G. (2013). The L2 motivational self-system and national interest: A Pakistani perspective. *System, 41*(2), 231-244.
- Kim, T. -Y., & Kim, Y. -K. (2014). A Structural Model for Perceptual Learning Styles, the Ideal L2 self, Motivated Behavior, and English Proficiency. *System, 46*(1), 14-27.
- Kim, W., & Linan-Thompson, S. (2013). The Effects of Self-Regulation on Science Vocabulary Acquisition of English Language Learners With Learning Difficulties.

- Remedial and Special Education*, 34(4), 225–236.
- Lam, R. (2015). Feedback about self-regulation: Does it remain an “unfinished business” in portfolio assessment of writing? *TESOL Quarterly*, 49(2), 402-413.
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective of young adolescents’ motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning*, 62(4), 997–1023.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- Mackay, J. (2019). An ideal second language self-intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System*, 23(7), 50-62.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Muneera M. (2017). The Factors that Influence the Acquisition of English Language by Yemeni KG2 Students. *International Journal of Research in Education Methodology*, 8(1), 954-69.
- Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and l2 achievement: a study of Saudi EFL learners. *Modern Language Journal*, 100(3), 641–654.
- Na, Z. (2007). A study of high school students English learning anxiety. *Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Rajab, A., Far, H. R., & Etemadzadeh, A. (2012). The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66(7), 419–424.
- Subekti, A. S. (2018). L2 motivational self system and L2 achievement: A Study of Indonesian EAP Learners, 8(1), 57–67.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self-System amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a Comparative Study. In Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Tseng, W. T., Chang, Y. J., & Cheng, H. F. (2015). Effects of L2 learning orientations and implementation intentions on self-regulation. *Psychological Reports*, 117(1), 319-339.
- Tseng, W. T., Liu, H., & Nix, J. M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects. *Perceptual & Motor Skills*, 124(2), 531-548.
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.
- Wang, Y., Shun, B., & Yu, X. (2021). A latent profile analysis of EFL learners’ self-efficacy: Associations with academic emotions and language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 103, 102633.
- Wu, K. (2010). The relationship between language learners’ anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.

- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.