سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی- اقتصادی در زبان‌آموزان ایرانی

علی پرستار اسکی*

دکتر محمدحسین عبدالهی**

دکتر علیرضا مرادی***

دکتر حمیدرضا حسن‌آبادی****

چکیده

هدف از مطالعه حاضر[1] آزمون مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در بستر آموزش رسمی زبان خارجه در ایران است تا با توجه به سایر ویژگیهای این حوزه، تصویری روشن‌تر از تأثیرات سیستم خودهای انگیزشی بر میزان مهارت زبان‌آموزان به دست آید. شرکت‌کنندگان این پژوهش، شامل ۸۹۲ دانش آموز و دانشجو بودند که از طریق نمونه‌گیری سهمیه ای انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش پرسشنامه‌های سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (دورنیه و تاگوچی، ۲۰۱۰)، آزمون استاندارد مهارت در زبان انگلیسی نلسون (300D) و پرسشنامه موقعیت اجتماعی- اقتصادی بود که میزان انگیزش و سطح مهارت انگلیسی این شرکت‌کنندگان را مورد سنجش قرار داد. نتایج نشان داد که مهارت در زبان انگلیسی را به ترتیب نگرش به یادگیری زبان انگلیسی، خودِ آرمانی و خودِ بایسته تبیین می‌کنند و اینکه انگیزش از طریق خودِ بایسته و انتظارات اطرافیان در جهت یادگیری زبان شکل نمی‌گیرد بلکه براساس نگرشی است که محیط یادگیری فراهم می‌کند. همچنین، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خودِ آرمانی را تعدیل کرده و بر یادگیری زبان دوم تاثیرگذار است، یعنی افراد طبقه اجتماعی- اقتصادی بالا، خودِ آرمانی بالاتری داشتند، به طوری که این امر عملکردشان را بهبود بخشیده بود. در صورتی که افراد طبقه اجتماعی- اقتصادی پایین از مزایای انگیزشی خودِ آرمانی زبان دوم بی‌بهره بودند.

کلیدواژگان: سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، خودِ آرمانی، خودِ بایسته، نگرش به یادگیری زبان دوم، اعتماد به نفس زبانی، وضعیت اجتماعی- اقتصادی

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۳

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) parastaraskiali@yahoo.com

** دانشیار گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی abdollahimh@khu.ac.ir

*** استاد گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی moradi@khu.ac.ir

**** استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی dr_hassanabadi@khu.ac.ir

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

مقدمه

عوامل انگیزشی نقشی اساسی در یادگیری زبان انگلیسی دارند و نظریه‌های انگیزش زبان دوم از نیمه قرن گذشته پارادایم مستقلی را به خود اختصاص داده اند. الگوهای انگیزشی موجود در حوزه یادگیری زبان خارجه بر مبنای شرایط محیط زبان دوم شکل گرفته اند و به طور کلی ویژگیهای بومی، به ویژه شرایط اجتماعی و اقتصادی زبان آموزان را کمتر لحاظ کرده اند. این الگوهای انگیزشی(برای مثال سایزر و دورنیه،[1] ۲۰۰۵؛ گاردنر،[2] ۲۰۰۰) شرایطی مشابه را برای محیط ایران و سایر کشورهای مورد پژوهش مانند ژاپن، چین، کره جنوبی و حتی برخی کشورهای اروپایی و آمریکایی مانند مجارستان و کانادا قائل شده اند. افزون براین، در اندک پژوهشهای صورت گرفته در زمینهٔ انگیزش یادگیری زبان خارجه و وضعیت اقتصادی زبان آموزان، انگیزش به صورت عاملی کلی مورد بحث قرار گرفته و ارتباط آن با سیستم خود[3] مورد توجه واقع نشده است. از این گذشته، در اکثر مطالعات مربوط به نقش انگیزش در مهارت زبان انگلیسی دانش‌آموزان، به جای ارزیابی از میزان مهارت، از ابزار خود-گزارش‌دهی برای تعیین سطح مهارت افراد استفاده شده است. بنابراین، با توجه به اهمیت عوامل اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی در انگیزش و یادگیری زبان خارجه و برای حصول اطمینان از دقت برآورد میزان مهارت افراد در زبان انگلیسی، یافتن الگویی جامع و مناسب برای آموزش زبان خارجه در نظام رسمی آموزش ایران از ضروریات است.

در میان نظریه‌های انگیزش زبان دوم، مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر(۱۹۸۵) و مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم دورنیه (۲۰۰۹) بیشترین کاربرد را در حوزه‌های آموزشی و پژوهشی داشته و نظر پژوهشگران حیطه آموزش زبان را به خود جلب کرده اند. گاردنر(۱۹۶۰) مرکز توجه عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت زبان دوم را از متغیرهایی چون هوش، شخصیت و استعداد به سمت انگیزش و نگرش تغییر داد. در مدل اجتماعی- آموزشی گاردنر، انگیزش به صورت زیر تعریف شده است: "میزان فعالیت یا تلاشی که شخص به دلیل علاقه یا احساس رضایت از یادگیری زبان کسب می‌کند" (ص. ۱۰). به عقیده گاردنر این تعریف شامل سه عنصر است: الف) تلاش صرف شده برای رسیدن به یک هدف، ب) تمایلی برای یادگیری زبان، و ج) احساس رضایت از یادگیری زبان، که حضور هر سه این عناصر در کنار هم ضروری است، زیرا هیچ یک به تنهایی بیانگر

1. Csizér & Dörnyei
2. Gardner
3. Self system

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

انگیزش در یادگیری زبان نیست. در مدل گاردنر (۱۹۸۵) دو دسته از عوامل بر انگیزش زبان تاثیر می‌گذارند: دسته نخست یکپارچه شدن است که به معنای گشاده‌رویی و مثبت‌نگری نسبت به گروههای قومی دیگر و گروهی است که به زبان دوم موردنظر صحبت می‌کند و دسته دوم، نگرش نسبت به موقعیت یادگیری زبان است(گاردنر، ۲۰۰۶؛ سِنگ،[1] دورنیه و اشمیت[2]، ۲۰۰۶؛ گاردنر، ترمبلی[3] و ماسگورِت[4]، ۱۹۹۷؛ جاوید، الاثمری و فاروق[5]، ۲۰۱۲).

مدل گاردنر به عنوان پیشگام نظریه‌پردازی در انگیزش و نگرش زبان دوم در اواخر قرن گذشته از جنبه‌های گوناگون با انتقاد مواجه شد. دهه ۱۹۹۰ تغییراتی اساسی را در نگرش نسبت به انگیزش زبان دوم در پی داشت (براون[6] و همکاران، ۱۹۹۴، ۱۹۹۰؛ کلمنت[7] و همکاران، ۱۹۹۴؛ کروکس[8] و اشمیت، ۱۹۹۱؛ دورنیه، ۱۹۹۴؛ آکسفورد و شرین[9]، ۱۹۹۴؛ اسکیهِن[10]، ۱۹۹۱). یکی از دلایل اصلی این تغییر نگرش، توسعهٔ رویکردی عملگرا و آموزش–محور به پژوهش انگیزش زبان دوم بود تا بتوان از یافته‌های روانشناسی تربیتی بهره گرفت و مستقیماً در کلاس درس مورد استفاده قرار داد (آکسفورد و شرین، ۱۹۹۴). دورنیه مدعی شد محیطهای زبان خارجه مانند کشور چین با محیطی دوزبانه مانند کشور کانادا که نخستین پژوهشها و توسعهٔ مدل گاردنر در آنجا انجام گرفته، تفاوتهای اساسی دارندو اثری از یکپارچگی مدنظر گاردنر در آنجا وجود ندارد (دورنیه و سایزر، ۱۹۹۸). دورنیه با بهره‌گیری از پارادایم شناختی پژوهشهای حول محور زبان دوم در دهه ۱۹۹۰، نظریه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم را با سه عنصر پایه‌ریزی کرد: خودِ آرمانی،[11] خودِ بایسته[12]و تجربیات یادگیری زبان دوم[13].

خودِ آرمانی زبان دوم عبارت است از بخش ویژهٔ ای از خودِ آرمانی یک فرد که به زبان دوم مربوط می‌شود. اگر شخصی که ما می‌خواهیم به آن تبدیل شویم به یک زبان دوم صحبت می‌کند، آنگاه خودِ آرمانی زبان دوم یک نیروی انگیزشی قدرتمند برای یادگیری زبان دوم محسوب

1. Tseng
2. Schmitt
3. Tremblay
4. Masgoret
5. Javid, Al-Asmari & Farooq
6. Brown
7. Clément
8. Crookes
9. Oxford & Shearin
10. Skehan
11. The Ideal L2 self
12. The Ought-to L2 self
13. The L2 learning experience

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

می‌شود، زیرا ما مایل هستیم ناهمخوانیهای میان خودهای واقعی و آرمانی را کاهش دهیم. خودِ بایسته زبان دوم به ویژگیهایی مربوط می‌شود که به عقیده شخص باید واجد آن باشد تا انتظارات را برآورده سازد و از بروندادهای احتمالی منفی اجتناب کند. این بعد از راهنمای خود، به انگیزه‌های بیرونی و ابزاری همانند است و تجربیات یادگیری زبان دوم، به انگیزه‌های اجرایی استقراریافتهٔ مرتبط با فعالیتها و محیط بلافصل یادگیری (مانند تأثیر معلم، برنامه درسی گروههای همسالان، تجربه موفق) اشاره دارد(هو و هاو[1]، ۲۰۰۸؛ بو،[2] دورنیه و رایان[3]، ۲۰۱۵). این عنصر در سطحی متفاوت با عناصر دیگر مفهوم‌پردازی شده است و به عقیده دورنیه پژوهشهای آینده جزئیات این فرآیند را به دقت روشن خواهد ساخت. همچنین، از آنجایی‌که کلمنت و کرودنیر[4] (۱۹۸۵) پیشنهاد کردند که در یک محیط چندفرهنگی، اعتماد به نفس مهم‌ترین تعیین کنندهٔ انگیزش یادگیری و به کارگیری زبان دوم محسوب می‌شود لذا اعتماد به نفس زبانی نیز به مثابه سازه چهارم که از مدل دورنیه حذف شده بود مجدداً مورد بررسی قرار گرفت.

دورنیه (۲۰۰۹) در گزارشی اعلام داشته است که طی چند سال گذشته پژوهشگران مطالعات کمّی بسیاری برای آزمون و اعتباریابی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم انجام داده اند که مهم‌ترین آنها در کشورهای چین، مجارستان، ایران، کره، ژاپن و عربستان سعودی و در نمونه‌های متفاوت و روی بیش از ۶۰۰۰ هزار مشارکت‌کننده صورت پذیرفته است. نتایج به دست آمده از آنها حاکی از تایید کامل مدل او بوده است. این درحالی است که نتایج برخی از مطالعات ارجاع شده در کشورهای مذکور با گزارش مفصل دورنیه در این زمینه همخوانی ندارد. برای مثال، کورموس[5] و سایزر (۲۰۰۸) از همکاران دورنیه، عناصر انگیزشی مورد نظر دورنیه را در بوداپست مجارستان مورد آزمون قرار دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که وجود خودِ آرمانی زبان دوم با بیشترین ضریب پایایی مورد حمایت قرار گرفت اما خودِ بایسته به دلیل ضریب پایین و عدم دریافت حمایت، از تحلیلهای بیشتر حذف شد. هوانگ، هسو و چن[6] (۲۰۱۵) در محیط آسیایی تایوان مدل سه وجهی دورنیه را به آزمون گذاشتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که این سه عنصر مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار یادگیری قصد شده هستند و جالب این که خودِ بایسته زبان دوم نقشی تعیین کننده‌تر در این پیش‌بینی دارد. فشار بیرونی ناشی از تقاضای مراکز دولتی و خصوصی

1. Ho & Hau
2. Boo
3. Ryan
4. Kruidenier
5. Kormos
6. Huang, Hsu & Chen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

و نیاز به تسلط به زبان انگلیسی در مبادلات بین‌المللی از جمله دلایل اهمیت خودِ بایسته زبان دوم در محیط اجتماعی تایوان گزارش شد. عنصر خودِ بایستهٔ مدل دورنیه در جمعیت دانشجویی پاکستان رابطه‌ای ضعیف با مقیاس معیار (تلاش قصد شده) داشت ولی با اضطراب زبان رابطه‌ای قوی را نشان داد.

اویسرمن[۱] و همکارانش در پی یک سری از پژوهشها (دستین[۲] و اویسرمن، ۲۰۰۹؛ اویسرمن، بای‌بی[۳] و تری[۴]، ۲۰۰۶؛ اویسرمن و فرایبرگ[۵]، ۲۰۰۶؛ اویسرمن و جیمز[۶]، ۲۰۰۹؛ اویسرمن و مارکوس[۷]، ۱۹۹۸، ۱۹۹۳) در حوزه روانشناسی اجتماعی به این نتیجه رسیدند که خودهای آینده مطلوب به صورت خودکار فاقد ویژگیهای انگیزشی هستند. قابلیت انگیزشی آنها به ویژگیهایی چون آسانی، میزان تکرر شکل‌گیری خودِ آینده در ذهن و فعال شدن آن در حافظه کاری[۸] (ناهمخوانی ادراک شده میان خودِ زمان حال و احتمال اکتساب خودِ مطلوب در آینده، میزان تداعی خودِ آینده با برنامه عملی و انضمام آن با سایر انواع خودهای آیندهٔ درون خودپنداره افراد از جمله خودِ بایسته و خودِ مرعوب) بستگی دارد.

بخش دیگر این پژوهش که عامل جایگاه اجتماعی–اقتصادی[۹] است، تاریخچه ای طولانی در ادبیات علوم انسانی داشته و به خوبی روشن است که پیشینه خانوادگی دانش آموز دارای قدرت پیش‌بینی کنندگی بزرگی از نتایج مدرسه ای است(گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[۱۰]،۲۰۰۷). تعریف و محاسبه شاخصی که بتواند وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان را اندازه گیری کند، از ضرورت بسیاری برخوردار است. در بسیاری از پژوهشهای مربوط به جایگاه اجتماعی– اقتصادی، این عامل با استفاده از تکنیکهای مطالعات پیزا محاسبه می‌شود، زیرا هم در قالب تعداد متغیرهای در نظر گرفته شده و هم در ساخت شاخصهای اولیه جالب و مفید به نظر می‌رسد و شامل مؤلفه‌های زیر است: وضعیت شغلی والدین، وضعیت تحصیلاتی والدین، داراییهای خانوادگی مانند خانه مسکونی، اتومبیل، زمین و ... به عنوان

1. Oyserman
2. Destin
3. Bybee
4. Terry
5. Fryberg
6. James
7. Markus
8. Working memory
9. Socio-economic status
10. The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

نشانه‌هایی از ثروت خانوادگی در نظر گرفته می‌شوند که بهتر از میزان درآمد می‌توانند بیانگر میزان سرمایه باشند و منعکس‌کننده ای باثبات‌تر از منابع دارایی اند(باتلر[1]، ۲۰۱۴).

طبق نظر هارتر[2] (۱۹۹۹)، رشد و حفظ عزت نفس زیر نفوذ دو عامل مهم قرار دارد: شایستگی ادراک شده و تجربه حمایت اجتماعی. او همبسته‌های عزت نفس را به چند دسته تقسیم می‌کند که عوامل اجتماعی- اقتصادی از مهم‌ترین آنها محسوب می‌شود. به طورکلی، افرادی که از موقعیت اجتماعی- اقتصادی بالاتری برخوردارند، عزت نفس بالاتری دارند(رودز، رافمن، ردی و فردریکسون[3]،۲۰۰۴؛ فرانسیس و جونز[4]، ۱۹۹۶؛ وسلسکا[5] و همکاران، ۲۰۰۹؛ ایگبو، اکافر و ایز[6]، ۲۰۱۴). داده‌های گردآوری شده از یک بررسی طولی ملی در ایالات متحده آمریکا (بردلی[7] و همکاران، ۲۰۰۱) نشان داد که دانش آموزان خانواده‌های فقیر دسترسی کمتری به مواد و وسایل آموزشی دارند. آنها کمتر به مسافرت می‌روند، از موزه یا کتابخانه دیدن می‌کنند، در تئاتر حضور پیدا می‌کنند و کمتر در کلاسهای تقویت مهارتها شرکت می‌کنند. دسترسی به این مواد و منابع فرهنگی واسطهٔ روابط میان موقعیت اجتماعی- اقتصادی و پیشرفت تحصیلی و ذهنی افراد است(بردلی و کوروین[8]، ۲۰۰۲؛ بروکس-گان[9]و همکاران، ۱۹۹۵؛ انتویسل و مارتن[10]، ۱۹۹۴؛ گوو و هریس[11]، ۲۰۰۰). پژوهشگران رابطه میان موقعیت اجتماعی- اقتصادی، تجارب فعال و عملکرد شناختی کودکان را به خوبی تبیین کرده اند (کوروین و بردلی، ۱۹۹۹؛ بروکس-گان و دانکن[12]، ۱۹۹۷؛ مک‌لوید[13]، ۱۹۹۸).

بررسی تاثیر موقعیت اجتماعی- اقتصادی بر جهت‌گیری انگیزشی کودکان(گینسبرگ و برونشتاین[14]، ۱۹۹۳) نشان داده است که معلمان، کودکان محیطهای فقیر را دانش آموزانی فاقد انگیزش بیرونی تلقی می‌کنند. آنها برای هدایت شدن و ارزیابی رفتار تحصیلی بیشتر به منابع

1. Butler
2. Harter
3. Rhodes, Ruffman, Reddy & Fredriksen
4. Francis & Jones
5. Veselska
6. Igbo, Okafor & Eze
7. Bradley
8. Corwyn
9. Brooks-Gunn
10. Entwistle & Marton
11. Guo & Harris
12. Duncan
13. McLoyd
14. Ginsburg & Bronstein

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

بیرونی متکی هستند. پژوهشی مشابه در میان نوجوانان استرالیایی(مارجوری بنکس[1]، ۱۹۹۶) نشان داد که آرزوها و آمال دانش آموزان طبقه میانی اصولاً به نگرش آنها نسبت به مدرسه مربوط می‌شود، درحالی که خواسته‌های نوجوانان طبقه پایین تحت تاثیر انتظارات والدین آنها قرار دارد. این نتایج حاکی از آن است که خواسته‌های دانش آموزان طبقه میانی بر انگیزش درونی و خواسته‌های طبقه پایین بر انگیزش بیرونی تاثیر می‌گذارد.

در پژوهشی که اکرم و غنی (۲۰۱۳) در پاکستان انجام داده اند، دریافتند که جایگاه اجتماعی- اقتصادی و انگیزش زبان آموزان با یادگیری زبان انگلیسی رابطه دارد. همچنین میان طبقات بالا و طبقات پایین از لحاظ تشویق والدین تفاوت وجود دارد و زبان آموزان طبقه پایین به دلیل فقدان اعتماد به نفس و جرأت کافی، اضطراب بیشتری نسبت به زبان‌آموزان طبقات بالا دارند. همچنین زبان‌آموزان طبقات بالا به دلیل داشتن فرصتهای مکرر به برقراری تماس با افراد انگلیسی زبان از طریق مسافرت به دیگر کشورها، از نگرشی مثبت‌تر نسبت به گروه طبقات پایین برخوردارند.

موقعیت اجتماعی- اقتصادی تأثیر خود را از طریق نوع هدفهای فراگیرندگان، قدرت انگیزشی اهداف انتخاب شده و در پی آن میزان تلاش هزینه شده برای یادگیری زبان نشان می‌دهد. علاوه براین، طبقه اجتماعی- اقتصادی از طریق انتظارات والدین، تأثیر الگوسازی آنها(کورموس و کیدل[2] ۲۰۱۳؛ دورنیه، سایزر، و نمت[3]، ۲۰۰۶؛ گاردنر، ۱۹۸۵) و نیز به سبب دیدگاه و رفتار همسالان بر متغیرهای انگیزشی و خودتنظیمی تأثیرگذار است (ویلیامز، بردن و لنورز[4]، ۲۰۰۲). گیتون[5] (۲۰۱۰) در پژوهشی کمّی در سه کشور اسکاتلند، آلمان و فرانسه تأثیر جایگاه اقتصادی- اجتماعی را بر انگیزش یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه بررسی کرد. نتایج پژوهش او نشان داد که در هر سه محیط مذکور موقعیت اجتماعی- اقتصادی از طریق تحرک و پویایی زبان‌آموزان (یعنی امکان مسافرت خارجی) با یادگیری زبان ارتباط دارد. او دریافت که ارتباط وضعیت اجتماعی- اقتصادی با انگیزش یادگیری زبان خارجه وقتی مشخص می‌شود که دانش‌آموزانی که والدین‌شان در سطح اقتصادی- اجتماعی پایین قرار داشتند مسافرت خارجی را به مثابه سفر به کره ماه می‌پنداشتند، درحالی که دانش‌آموزانی که والدینشان دکتر یا کارمند اداری هستند و به طور کلی کسانی که در طبقه متوسط قرار داشتند، به راحتی از گذراندن تعطیلات در کشورهای خارجی

1. Marjoribanks
2. Kiddle
3. Nemeth
4. Williams, Burden & Lanvers
5. Gayton

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

صحبت می‌کردند. رابطه میان وضعیت اجتماعی- اقتصادی و انگیزش زبان انگلیسی در ایران (خنسیر و همکاران، ۲۰۱۶) که با استفاده از مجموعه آزمون نگرشی-انگیزشی گاردنر(۱۹۸۵) و مقیاس موقعیت اجتماعی- اقتصادی بوردیو[1](۱۹۸۶) مورد مطالعه قرار گرفت نشان داد که میان موقعیت اجتماعی- اقتصادی زبان آموزان و انگیزش یادگیری زبان انگلیسی رابطه ای مثبت و قوی وجود دارد.

سرانجام اینکه به منظور بررسی میزان تاثیرات متغیرهای پژوهشی بر مهارت در زبان انگلیسی از آزمون چند گزینه ای نلسون[2] استفاده شد. همانطور که در مقدمه ذکر شد در اکثر پژوهشهای انگیزش زبان تحت مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم دورنیه، برای مطالعهٔ روابط میان انگیزش زبان و مهارت در زبان انگلیسی، از پرسشنامه خود-گزارش دهی مهارت زبان استفاده شده است، در حالی که بسیاری از پژوهشگران اطلاعات مبتنی بر خود- گزارش دهی را با یک تهدید درونی مواجه می‌دانند و آن را از محدودیتهای پژوهشی ذکر می‌کنند(میلز،[3] پاجارس و هرون،[4] ۲۰۰۶).

روش شناسی

این پژوهش از نوع همبستگی است و محقق در صدد آن بوده است که روابط میان متغیرهای انگیزشی، مهارت در زبان انگلیسی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی مشارکت کنندگان را از طریق روش آماری مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد مطالعه قرار دهد.

جامعه و نمونه آماری

چون این پژوهش به منظور مطالعهٔ انگیزش در ساختار رسمی آموزش زبان انگلیسی در کشورمان طراحی شده است، لذا شرکت کنندگان نیز لزوماً از میان جامعهٔ دانش آموزی و دانشجویی انتخاب شده اند و در مجموع ۸۹۲ نفر بوده اند. دانشجویان از همهٔ دانشگاههای استان مازندران و دانش‌آموزان از همهٔ مدارس دوره دوم متوسطه این استان بوده اند. از آنجایی که پرسشنامه انگیزشی دارای محتوا و مؤلفه‌هایی است که با دانش آموزان و زبان آموزان کم‌سن مطابقت ندارد، از گنجاندن دانش آموزان دوره اول متوسطه(دوره راهنمایی سابق) در پژوهش صرف نظر شد. از میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه، دانش آموزان سال اول به دلیل قرار گرفتن آنها تحت تاثیر فشارهای ناشی از تغییر مقطع و محیط آموزشی و انتقال به محیط آموزشی وسیع‌تر

1. Bourdieu
2. Nelson Proficiency Test
3. Mills
4. Herron

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

و نیز بی ثباتی احتمالی در روند شکل‌گیری خودپندارهٔ زبان انگلیسی، در پژوهش گنجانده نشدند. در دانشگاهها نیز تنها دانشجویانی در نمونه گنجانده شدند که در مقطع کارشناسی و رشته‌های پزشکی پیوسته تحصیل می‌کردند، زیرا دوره‌های باثباتی بودند. این دانشجویان به جز واحدهای ترمی زبان انگلیسی در معرض ارزشیابی خاصی قرار نداشتند و نیز از لحاظ تشکیل خودپنداره زبان انگلیسی به ثبات نسبی رسیده و البته در نیمسال دوم سال تحصیلی۹۶- ۱۳۹۵ واحد زبان انگلیسی را انتخاب کرده بودند.

در این مطالعه، حجم بالای نمونه‌گیری با توجه به دو مسئله صورت پذیرفت. اولا، با توجه به تاثیرگذاری وضعیت اجتماعی-اقتصادی بر یادگیری زبان انگلیسی در پیشینه تحقیق، لازم بود از طبقه‌های مختلف و متعدد اجتماعی-اقتصادی شرکت کنندگان کافی در نمونه حاضر باشند. ثانیا، استفاده از مدلهای آماری پیچیده تر برای برآورد پارامترهای آماری نیاز به حجم نمونه بالا دارد، از این رو ۸۹۲ نفر شرکت کننده از طریق نمونه گیری سهمیه ای مورد مطالعه قرار گرفتند (جدول ۱). شایان ذکر است که ۱۲ پرسشنامه بدون پاسخ نامه مهارت در زبان بودند، اما در محاسبات در نظر گرفته شدند.

جدول ۱: توزیع پراکندگی شرکت کنندگان بر اساس مقطع تحصیلی، جنسیت و موقعیت اجتماعی- اقتصادی

جنسیت	مقطع تحصیلی	پایین	متوسط	بالا	کل
	دانش آموز	۵۳	۱۲۴	۳۹	۲۱۶
دختر	دانشجو	۷۴	۱۴۴	۳۳	۲۵۱
	کل	۱۲۷	۲۶۸	۷۲	۴۶۷
	دانش آموز	۸۸	۱۳۰	۳۱	۲۴۹
پسر	دانشجو	۵۲	۹۶	۱۶	۱۶۴
	کل	۱۴۰	۲۲۶	۴۷	۴۱۳
	دانش آموز	۱۴۱	۲۵۴	۷۰	۴۶۵
کل	دانشجو	۱۲۶	۲۴۰	۴۹	۴۱۵
	کل	۲۶۷	۴۹۴	۱۱۹	۸۸۰

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) پرسشنامه سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم (دورنیه و تاگوچی[1]،۲۰۱۰، ویرایش دوم): در این ابزار خودِ آرمانی با شش مؤلفه، خودِ بایسته با شش مؤلفه و نگرش به یادگیری زبان با ده مؤلفه بر مبنای لیکرت شش درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) معرفی شده

1. Taguchi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

است. آلفای کرونباخ، خودِ آرمانی، خودِ بایسته، نگرش به یادگیری زبان انگلیسی و اعتماد به نفس زبانی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ به دست آمد. روایی محتوایی مؤلفه‌های استفاده شده در ابزار انگیزشی دورنیه که بر مبنای مطالعات گذشته(پاپی و تیموری، ۲۰۱۲؛ پاولاک و ویرتلاک[1]، ۲۰۱۵؛ دورنیه و همکاران، ۲۰۰۶) استخراج شده و در نمونه‌های بزرگ در کشورهای جهان بارها مورد استفاده پژوهشگران روانشناس و زبان شناس قرار گرفته، مورد تایید این پژوهشگران بوده و نسخه فارسی آن نیز موجود است.

ب) آزمون استاندارد مهارت در زبان انگلیسی (نلسون): آزمونهای مهارت در زبان انگلیسی نلسون (300D) برگرفته از فولر و کو[2] (۱۹۸۲) که همگی دارای کد شناسایی استاندارد و شامل ۵۰ سوال چهارگزینه ای هستند در سطحی وسیع از پژوهشهای زبانی در دنیا مورد استفاده قرار گرفته و پایایی آنها بارها با ضرایب بالا مورد تایید قرار گرفته است. برای نمونه در پژوهشهایی که رحمانی و همکاران (۲۰۱۴)، هاشمیان و حیدری (۲۰۱۳)، روحانی و خسروی (۱۳۹۰) و پرورش و نعمتی (۲۰۰۸) صورت داده اند، از این آزمون استفاده شده و آلفای کرونباخ میان ۰/۸۲ الی ۰/۹۰ گزارش شده است. محتوای سؤالات آزمونهای زبان نلسون شامل دایره واژگان، درک مطلب خواندن، گرامر و تلفظ است. روایی این آزمون را متخصصان زبان انگلیسی (مانند عبداله زاده، ۲۰۱۱) و نیز معناداری همبستگی آن را با مهارت مکالمه به زبان انگلیسی(شیرین‌زاده اقدم و فراهانی، ۲۰۱۲) مورد تایید قرار داده اند. در پژوهش حاضر همسانی درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شده و میزان اعتبار این آزمون برابر با ۰/۸۸ بوده است.

ج) پرسشنامه اطلاعات وضعیت اجتماعی- اقتصادی: مؤلفه‌های این پرسشنامه بر اساس مطالعات قبلی(پیزا) و برخی دیگر از ویژگیهای مرتبط با شرایط بومی ایران تدوین شده است. مشارکت کنندگان بر این اساس در سه طبقهٔ بالا، متوسط و پایین قرار داده شدند.

شیوه اجرا

ابتدا مرحله آزمایشی روی ۱۸۰ نفر و برای رفع اشکالات و ابهامات موجود در پرسشنامه‌ها و آزمونها انجام شد. سپس اجرای اصلی روی ۸۸۰ نفر صورت پذیرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه سلسله مراتبی استفاده شد. سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و و مهارت در زبان انگلیسی در دانش‌آموزان و دانشجویان از طریق پرسشنامه و

1. Pawlak & Wiertelak
2. Fowler & Coe

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

آزمونهای موردنظر مورد سنجش قرار گرفت. پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش و دانشگاههای دولتی مازندران و با هماهنگی با مسئولان مدارس و دانشگاهها، همهٔ شرکت‌کنندگان حاضر در یک مدرسه یا یک دانشکده، در یک زمان و به مدت یک ساعت به پرسشنامه‌ها و آزمون پاسخ دادند. قبل از اجرا، توضیحات لازم در مورد نحوه تکمیل کردن پرسشنامه و پاسخگویی به سؤالات آزمون داده شد و از شرکت کنندگان خواسته شد تا حد امکان سؤالی را بی‌پاسخ نگذارند. در طول اجرای آزمون به سؤالات احتمالی شرکت‌کنندگان برای رفع ابهام پاسخ داده می‌شد.

نتایج

نتایج به دست آمده نشان داد که میان خودِ آرمانی و نگرش به یادگیری زبان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. همانطور که بیان شد افراد اگر یک خودِ آرمانی که به انگلیسی صحبت می‌کند داشته باشند، سعی می‌کنند تا فاصله میان خودِ واقعی و خودِ آرمانی را از طریق یادگیری زبان انگلیسی کاهش دهند، که در اینجا مثبت بودن همبستگی به این معناست که اگر افراد خودِ آرمانی بالاتری داشته باشند یادگیری بیشتری در زبان خواهند داشت. علاوه بر این نگرشی که معلمان، مدرسه یا دانشگاه و ... به افراد می‌دهند نیز می‌تواند به برقراری رابطه ای قوی‌تر با یادگیری زبان منجر شود. در این میان نگرش از همبستگی بالاتری برخوردار بود که نشان می‌دهد از تاثیرگذاری بیشتر در ایجاد مهارت در زبان انگلیسی برخوردار است. خودِ بایسته نیز همبستگی منفی و معناداری با مهارت در زبان انگلیسی داشت. این معناداری منفی به این مفهوم است که افراد به سبب پاسخ‌دهی به انتظارات دیگران و فشارهای بیرونی به یادگیری زبان روی نمی آورند. یادآور می‌شود که نگرش و اعتماد به نفس با خودِ آرمانی نیز همبستگی قابل توجهی دارند (جدول ۲). اعتماد به نفس زبانی نیز همبستگی مثبت و معناداری با یادگیری زبان انگلیسی داشت.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی مهارت در زبان انگلیسی و مؤلفه‌های مدل خودهای انگیزشی دورنیه

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱	مهارت در زبان انگلیسی	۱۸/۲۸	۱۰/۰۶				
۲	خود آرمانی	۴/۶۵	۱/۰۶	۰/۳۵*			
۴	خود بایسته	۴/۸۹	۰/۹۴	-۰/۰۹*	۰/۱۵*		
۳	نگرش به یادگیری زبان	۳/۶۳	۱/۱۴	۰/۴۰*	۰/۶۲*	۰/۰۶	
۵	اعتماد به نفس زبانی	۵/۲۰	۰/۷۶	۰/۳۳*	۰/۶۴*	۰/۰۷	۰/۶۸*

P<۰/۰۱* N=۸۹۲

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

پیش‌بینی مهارت در زبان انگلیسی از طریق متغیرهای پیش‌بین از طریق رگرسیون چندگانه به شیوهٔ همزمان صورت پذیرفت. از میان دیگر متغیرهای پیش‌بین نتایج ضرایب رگرسیونی نشان داد که خودِ آرمانی، خودِ بایسته و نگرش به یادگیری زبان ۲۰ درصد از مهارت زبان انگلیسی را تبیین می‌کنند و همبستگی نیمه تفکیکی نشان داد که نگرش به یادگیری زبان انگلیسی اهمیت بیشتری در ایجاد مهارت زبان انگلیسی در یادگیرندگان دارد. به عبارت دیگر، هر چه زبان آموز نگرشی بهتر به یادگیری زبان داشته باشد، سعی و تلاش بیشتری در جهت یادگیری زبان انگلیسی می‌کند (جدول ۳). همچنین نتایج نشان داد که خودِ بایسته ضریب رگرسیونی منفی با یادگیری زبان دارد. خودِ بایسته به یادگیری زبان به سبب انتظارات دیگران از فرد و اهمیت دادن به آن در جهت اینکه رضایت دیگران را فراهم کند، در افراد شکل نمی‌گیرد. اعتماد به نفس زبانی در این مطالعه سهمی در پیش بینی یادگیری زبان انگلیسی نداشت.

جدول ۳: نتایج رگرسیون چندگانه پیش‌بینی مهارت در زبان انگلیسی از مؤلفه‌های مدل خودهای انگیزشی زبان دوم دورنیه

پیش‌بین	بتای استاندارد نشده	خطا	بتا	t	همبستگی نیمه تفکیکی	F
ثابت	-۲/۳۵	۱/۲۵		-۳/۰۴*		۵۵/۳۰*
خود آرمانی	۱/۶۹	۰/۳۹	۰/۱۸	۴/۳۱*	۰/۱۴	
خود بایسته	-۱/۲۰	۰/۲۷	-۰/۱۴	-۴/۴۵*	-۰/۱۵	
نگرش به یادگیری زبان	۰/۲۹	۰/۰۵	۰/۲۷	۶/۲۷*	۰/۲۰	
اعتماد به نفس زبانی	۰/۵۶	۰/۵۹	۰/۰۴	۰/۹۶	۰/۰۳	

۰/۱۹۸= ضریب تبیین تعدیل شده ۰/۲۰= ضریب تبیین ۰/۴۵= همبستگی **p<۰/۰۵ *p<۰/۰۱

پس از آزمون مدل انگیزشی زبان دوم (انگلیسی) نقش تعدیل‌کنندگی وضعیت اجتماعی-اقتصادی بررسی شد. برای انجام دادن این کار از رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. وضعیت اجتماعی-اقتصادی شامل سه سطح بالا، متوسط و پایین بود. روابط میان متغیرهای خودِ آرمانی، خودِ بایسته، نگرش به یادگیری زبان و اعتماد به نفس زبانی با یادگیری زبان انگلیسی، برای بررسی نقش تعدیل‌کنندگی، ابتدا در سه سطح از وضعیت اجتماعی-اقتصادی از طریق همبستگی پیرسون بررسی شد (جدول ۴).

نتایج به دست آمده حاکی از این بود که در گروه با وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالا تنها نگرش به یادگیری زبان است که با مهارت در یادگیری زبان انگلیسی رابطه دارد و در گروه با وضعیت متوسط و پایین، روابط به دست آمده حاکی از این است که خودِ آرمانی، نگرش به یادگیری زبان و اعتماد به نفس زبانی هستند که می‌توانند یادگیری زبان را توضیح دهند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

جدول ۴: آماره‌های توصیفی؛ همبستگی یادگیری زبان با خودِ آرمانی، خودِ بایسته، نگرش به یادگیری و اعتماد به نفس زبانی در سه طبقه اجتماعی-اقتصادی

طبقه	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
اجتماعی-اقتصادی بالا (۶۳ نفر)	۱. مهارت در زبان انگلیسی	۲۱/۷۳	۹/۲۰				
	۲. خود آرمانی	۵/۱۴	۰/۷۰	۰/۰۷			
	۳. خود بایسته	۳/۶۵	۱/۰۲	-۰/۱۸	۰/۰۳		
	۴. نگرش به یادگیری زبان	۵/۲۳	۰/۶۰	۰/۲۹**	۰/۵۴*	-۰/۱۴	
	۵. اعتماد به نفس زبانی	۵/۳۷	۰/۵۵	۰/۱۷	۰/۶۰*	۰/۰۰۱	۰/۵۶*
اجتماعی-اقتصادی متوسط (۱۷۹ نفر)	۱. مهارت در زبان انگلیسی	۱۹/۱۵	۹/۷۷				
	۲. خود آرمانی	۴/۷۳	۰/۹۸	۰/۳۹*			
	۳. خود بایسته	۳/۶۵	۱/۱۲	-۰/۰۷	۰/۱۲		
	۴. نگرش به یادگیری زبان	۵/۰۰	۰/۹۶	۰/۴۱*	۰/۵۹*	۰/۰۶	
	۵. اعتماد به نفس زبانی	۵/۳۳	۰/۶۶	۰/۳۸*	۰/۵۷*	۰/۰۲	۰/۷۵*
اجتماعی-اقتصادی پایین (۱۷۵ نفر)	۱. مهارت در زبان انگلیسی	۱۶/۳۳	۹/۳۱				
	۲. خود آرمانی	۴/۳۶	۱/۱۱	۰/۳۴*			
	۳. خود بایسته	۳/۵۱	۱/۱۴	-۰/۰۷	۰/۱۴		
	۴. نگرش به یادگیری زبان	۴/۷۰	۱/۰۱	۰/۳۸*	۰/۶۰*	۰/۰۷	
	۵. اعتماد به نفس زبانی	۵/۰۵	۰/۸۵	۰/۳۷*	۰/۶۲*	۰/۱۳	۰/۷۱*

p<۰/۰۱* p<۰/۰۵**

گفته شد که از جمله هدفهای این مطالعه بررسی نقش تعدیل‌کنندگی وضعیت اجتماعی-اقتصادی در زمینهٔ سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان دوم بود. لذا، برای بررسی این نقش تعدیل کنندگی، از رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. در گام نخست متغیرهای خودِ آرمانی، خودِ بایسته و نگرش به یادگیری وارد معادله رگرسیون شد (یادآور می‌شود که چون اعتماد به نفس زبانی در کل گامها توانایی پیش‌بینی مهارت در زبان انگلیسی را نداشت از معادله کنار گذاشته شد). نتایج به دست آمده از گام نخست حاکی از این بود که سه متغیر خودِ آرمانی، خودِ بایسته و نگرش به یادگیری زبان می‌توانند مهارت در زبان انگلیسی را پیش‌بینی کنند. معناداری این سه متغیر در گام نخست حاکی از این است که هر کدام مستقل از دیگری است و می‌تواند سهم خود را در پیش‌بینی مهارت در زبان انگلیسی داشته باشد. ضریب مثبت خودِ آرمانی حاکی از این است که هر چه فاصله میان خودِ واقعی و خودِ آرمانی افزایش یابد فرد انگیزه بیشتری برای یادگیری خواهد داشت. از این گذشته، استفاده از زبان در تحصیل و زندگی می‌تواند موجب

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

نگرش بهتر به زبان انگلیسی بشود و فرد را به سمت یادگیری آن سوق بدهد، که با توجه به ضریب بتای استاندارد نسبت به دیگر متغیرهای پیش‌بین از اهمیت بیشتری برخوردار است. همچنین منفی بودن خودِ بایسته حاکی از این است که افراد به سبب دیگران و انتظارات آنها نیست که زبان انگلیسی را یاد می‌گیرند.

در گام دوم دو بردار ساخته شده به همراه سه متغیری که در گام نخست وارد معادله شده بودند، مهارت در زبان انگلیسی را پیش بینی کردند. نتایج به دست آمده نشان داد که خودِ آرمانی، خودِ بایسته و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی سه متغیری هستند که حتی با ورود وضعیت اجتماعی–اقتصادی دیگر بار توانایی پیش‌بینی یادگیری زبان انگلیسی را دارند و این سه متغیر به سبب استقلال‌شان هر کدام سهم خود را در پیش بینی متغیر ملاک دارند. اگرچه در این گام، نگرش به یادگیری زبان باز هم نقشی بارزتر در پیش‌بینی یادگیری زبان انگلیسی داشته است. همچنین نتایج ضرایب رگرسیونی بردارهای ساخته شده نشان داد که بردار یکم معنادار نیست اما بردار دوم معنادار است. همانطور که در بالا گفته شد، دو بردار گروههای دیگر با گروهی که در هر دو بردار کد صفر گرفته است مقایسه می‌شود. عدم معناداری بردار یکم یعنی میان طبقه متوسط و بالا از نظر وضعیت اجتماعی–اقتصادی در میزان یادگیری زبان انگلیسی تفاوت معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر وضعیت اجتماعی–اقتصادی در میان دو گروه نقشی مهم در یادگیری زبان ندارد. شاید به این دلیل که هر دو گروه به یک میزان از زبان به عنوان یک ابزار در تحصیلات و مسائل اقتصادی استفاده می‌کنند. اما در بردار دوم ضریب رگرسیونی منفی و معنادار بود، یعنی گروه با وضعیت اجتماعی–اقتصادی پایین دارای عملکردی ضعیف‌تر در یادگیری زبان نسبت به گروه با وضعیت اجتماعی–اقتصادی بالا است. شاید به این دلیل که یادگیری زبان در ایران در سیستم رسمی به صورت صحیحی آموزش داده نمی‌شود و کلاسهای خصوصی نیز هزینه بردار است و گروه با طبقه اجتماعی–اقتصادی بالاتر معمولاً برای این کلاسها هزینه می‌کند و البته نگرشی بهتر دارد، زیرا زبان را برای مسائلی همچون مسافرت به خارج از کشور و تحصیلات بالاتر به صورت عملیاتی به کار می‌برد.

در گام سوم اثرات تعدیل‌کنندگی که از حاصل‌ضرب بردارها و متغیرهای پیش‌بین به دست آمده بود وارد معادله رگرسیون شد. بررسی گام سوم حاکی از این است که دو متغیر خودِ آرمانی و خودِ بایسته دیگر قادر به پیش بینی یادگیری زبان انگلیسی نیستند اما نگرش به یادگیری در این گام نیز توانایی پیش‌بینی را دارد که نشانگر اهمیت این متغیر است. از دیگر نتایج، اثر متقابل بردار یکم

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

و خودِ آرمانی است که در سطح ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ معنادار نیست. شایان ذکر است سطح معناداری که کمتر از ده صدم باشد معناداری حاشیه‌ای تلقی می‌شود و با توجه به پیشینه تجربی از اهمیت برخوردار است. رابطه مثبت این ضریب حاکی از این است که افراد با طبقه اقتصادی-اجتماعی متوسط خودِ آرمانی بیشتری نسبت به دو گروه با طبقه پایین و بالا دارند و فاصله خودِ واقعی و آرمانی آنها بیشتر است که نشان دهندهٔ مبادرت بیشتر آنها به یادگیری زبان انگلیسی است. به نظر می‌رسد که افراد طبقه پایین به سبب نداشتن نگرش مثبت و عدم کاربرد زبان در زندگی‌شان خودِ آرمانی ضعیفی دارند و در پی یادگیری زبان نیستند (جدول ۵).

جدول ۵ : نتایج رگرسیون چندگانه نقش تعدیل کنندگی وضعیت اجتماعی-اقتصادی در پیش بینی مهارت در زبان انگلیسی از روی مدل زبان دوم دورنیه

گام	پیش‌بین	بتای استاندارد نشده	خطای بتا	بتا استاندارد	آزمون تی	درصد معنا داری	ضریب تبیین	ضریب تبیین تعدیل شده	آزمون تحلیل واریانس
یکم	ثابت	۱/۱۳	۲/۶۱		-۰/۴۳	۰/۶۶	۰/۲۰	۰/۱۹	۲۷/۱۱
	خود آرمانی	۱/۹۳	۰/۵۲	۰/۲۱	۳/۶۹	۰/۰۰۱			
	خود بایسته	-۱/۰۷	۰/۳۸	-۰/۱۳	-۲/۷۸	۰/۰۰۱			
	نگرش به یادگیری زبان	۲/۹۳	۰/۵۶	۰/۲۹	۵/۲۰	۰/۰۰۱			
دوم	ثابت	۱/۹۱	۳/۰۱		۰/۶۳	۰/۵۳	۰/۲۱	۰/۰۱	۱۹/۰۵
	خود آرمانی	۱/۷۲	۰/۵۳	۰/۱۸	۳/۲۷	۰/۰۰۱			
	خود بایسته	-۱/۰۹	۰/۳۸	-۰/۱۳	-۲/۸۵	۰/۰۰۱			
	نگرش به یادگیری زبان	۲/۸۶	۰/۵۶	۰/۲۸	۵/۰۸	۰/۰۰۱			
	بردار یکم	-۱/۲۳	۱/۲۷	-۰/۰۶	-۰/۹۶	۰/۳۳			
	بردار دوم	-۲/۷۰	۱/۳۱	-۰/۱۴	-۲/۰۶	۰/۰۴			
سوم	ثابت	۶/۷۵	۱۱/۳۱		۰/۶۰	۰/۵۵	۰/۲۲	۰/۰۱	۴۶/۰۸
	خود آرمانی	-۱/۱۸	۱/۸۸	-۰/۱۳	-۰/۶۲	۰/۵۳			
	خود بایسته	-۱/۲۲	۱/۰۹	۰/۱۴	-۱/۱۲	۰/۲۶			
	نگرش به یادگیری زبان	۴/۸۷	۲/۱۸	۰/۴۸	۲/۲۲	۰/۰۳			
	بردار یکم	-۹/۲۱	۱۲/۰۴	-۰/۴۷	-۰/۷۶	۰/۴۴			
	بردار دوم	-۵/۸۵	۱۱/۹۰	-۰/۳۰	-۰/۴۹	۰/۶۲			
	بردار یکم× خود آرمانی	۳/۷۲	۲/۰۵	۰/۹۳	۱/۸۱	۰/۰۷			
	بردار دوم× خود آرمانی	۲/۷۱	۲/۰۲	۰/۶۴	۱/۳۴	۰/۱۸			
	بردار یکم× خود بایسته	۰/۱۲	۱/۲۴	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۹۲			
	بردار دوم× خود بایسته	۰/۲۰	۱/۲۴	۰/۰۴	۰/۱۶	۰/۸۷			
	بردار یکم× نگرش به یادگیری	-۲/۱۶	۲/۳۴	-۰/۵۷	-۰/۹۲	۰/۳۶			
	بردار دوم× نگرش به یادگیری	-۲/۲۵	۲/۳۴	-۰/۵۶	-۰/۹۶	۰/۳۷			

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که در بستر آموزش رسمی ایران انجام شده است، درس زبان انگلیسی به عنوان یک درس عمومی و حاشیه‌ای ارائه می‌شود، نه یک درس تخصصی و لذا این درس نسبت به دروس تخصصی در هر رشته تحصیلی، احساس نیاز و فشار بیرونی کمتری بر فراگیرندگان تحمیل می‌کند. به همین دلیل خودِ بایسته نمی‌تواند چندان تأثیری بر یادگیری زبان انگلیسی داشته باشد. هم راستا با یافته‌های مطالعه حاضر، عبداله‌زاده و پاپی (۱۳۸۸) نیز دریافتند که تأثیر خودِ آرمانی بسیار قوی‌تر از خودِ بایسته است. بدین معنا که هر چه انگیزهٔ زبان دوم درونی‌تر باشد، زبان‌آموزان انگیزه بیشتری برای دستیابی به آن دارند و خودِ بایسته، یعنی فشارهای بیرونی، چندان تأثیری بر نگرش و انگیزش فراگیران ندارد. این درحالی است که دورنیه و چان (۲۰۱۳) خودِ بایسته را یکی از سه منبع اولیه انگیزشی در یادگیری زبان دوم می‌دانند که عبارت است از فشار اجتماعی ناشی از محیط و اطرافیان زبان‌آموز مانند دوستان نزدیک، والدین، اساتید، معلمان و سایر افراد تاثیرگذار.

نتایج مطالعه حاضر همچنین نشان داد که نگرش به یادگیری زبان انگلیسی با میزان مهارت در زبان انگلیسی، نسبت به سایر متغیرها از همبستگی بالاتری برخوردار است که نشانهٔ اثرگذاری بیشتر آن در مهارت بر زبان انگلیسی است. ارتباط بالای عامل نگرش به زبان دوم با عملکرد زبان‌آموزان در به‌کارگیری زبان از طرفی حاکی از اهمیت تجارب محیط بلافصل یادگیری در یادگیری زبان خارجه بوده است. جایگاه بالاتر این عامل نسبت به خودِ آرمانی زبان دوم، تایید دیگری است بر متفاوت بودن محیط زبان خارجه ایران نسبت به سایر محیطهایی که مدل سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم در آن به آزمون گذاشته شده است. مؤلفه‌های این عامل (دوست داشتن جو کلاس زبان، اشتیاق به حضور در کلاس، لذت بردن از یادگیری زبان، احساس سیلان در کلاس و هنگام یادگیری زبان و تمایل به انتخاب واحدهای بیشتری از درس زبان انگلیسی) همگی حاکی از تاثیر مثبت معلم، محتوا و برنامه درسی، ارزشیابی، همکلاسیها و سایر عوامل مرتبط با کلاس درس در یادگیری و عملکرد زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه است. این یافته پژوهشی مهم، پیام روشنی برای مسئولان، برنامه‌ریزان، معلمان و سایر عوامل دست اندرکار آموزش معلمان دارد تا با انعطاف‌پذیری هرچه بیشتر محیط یادگیری را از حالت کلیشه‌ای آموزشی به محیطی جذاب تبدیل کنند و علاقه دانش‌آموزان و دانشجویان را به این ماده درسی افزایش دهند. چگونگی افزایش علاقه با کسب نگرشی مثبت نسبت به محیط بلافصل یادگیری زبان خارجه، مسئله‌ای است که نیازمند همت پژوهشگران بعدی در بسط تئوری جاری است. لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

آتی عوامل مؤثر بر نگرش مثبت (یا منفی) نسبت به محیط یادگیری زبان انگلیسی و در پژوهشهایی از نوع آزمایشی، میزان اثربخشی شیوه‌های تغییر نگرش (در صورت منفی بودن) جهت بهبود انگیزش و درنتیجه عملکرد در زبان انگلیسی به پژوهش گذاشته شود. نتایج نشان داد که اعتمادبه نفس زبانی قدرت پیش‌بینی مهارت در زبان انگلیسی را نداشت. این عنصر در پژوهشهای دورنیه و همکاران نیز به دلیل عدم کسب بار عاملی از بررسی کنار گذاشته شد. البته هورویتز، هورویتز و کوپ[1] (۱۹۸۶) اظهار داشتند انواع خاصی از فعالیتهای کلاسی، به ویژه تکالیفی که دانش‌آموزان را در معرض ارزشیابی منفی معلم و همکلاسیها قرار می‌دهند، ممکن است سبب افزایش اضطراب زبان و کاهش اعتمادبه نفس زبانی گردند. بنابراین اضطراب زبان و بسط آن یعنی اعتمادبه نفس زبانی در کلاس، رابطه ای نزدیک با فرآیندهای کلاسی دارند. از این رو تدوین برنامه‌های کلاسی عاری از اضطراب، می‌تواند به تقویت اعتماد به نفس زبانی کمک کند.

در زمینهٔ تبیین وضعیت اجتماعی–اقتصادی می‌توان بیان داشت که در سطح نظری موقعیت اجتماعی–اقتصادی تأثیر خود را از طریق نوع هدفهای فراگیرندگان، قدرت انگیزشی اهداف انتخاب شده و در پی آن میزان تلاش هزینه شده برای یادگیری زبان نشان می‌دهد. علاوه براین، موقعیت اجتماعی–اقتصادی از طریق انتظارات والدین، تأثیر الگوسازی آنها (بو و همکاران، ۲۰۱۵؛ کورموس و سایزر، ۲۰۰۸؛ دورنیه و همکاران، ۲۰۰۶؛ گاردنر، ۱۹۸۵، مک‌اینتایر[2] و همکاران، ۱۹۹۸) و نیز با واسطهٔ دیدگاه و رفتار همسالان (ویلیامز و بردن، ۱۹۹۹)، بر متغیرهای انگیزشی و خودتنظیمی تأثیرگذار است. در سطح محیط آموزشی، عوامل اقتصادی– اجتماعی نقشی مهم بازی می‌کنند (مونیوز[3]، ۲۰۰۸). خانواده‌های با موقعیت اقتصادی – اجتماعی بالا حمایت مالی و منابع خانگی مناسبی برای یادگیری انفرادی فراهم می‌آورند. آنها به احتمال بیشتر محیطی برانگیزاننده برای ارتقای رشد شناختی فرزندان خود ایجاد می‌کنند. در سطح تحصیلی چنین فرزندانی به مدارس بهتری راه پیدا می‌کنند. برخورداری از مدارس با کیفیت‌تر، فضای آموزشی جذاب‌تر، معلمان و مدرسان مجرب‌تر می‌تواند نگرش مثبت‌تر و در نتیجه عملکردی بالاتر از یادگیری زبان انگلیسی را به همراه داشته باشد. از سویی هم، کیفیت مدارسی که دانش‌آموزان در آنجا حضور دارند همچون کلاسهای بزرگ، مدرسان فاقد کیفیت و نبودن منابع موردنیاز، ممکن است سبب تنزل سطح انگیزشی فراگیرندگان گردد (هو و هاو، ۲۰۰۸). درسطح زمینه‌ای در یک محیط آموزشی

1. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope
2. MacIntyre
3. Muñoz

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

باید متذکر شد که دانش‌آموزان متعلق به طبقات اقتصادی- اجتماعی پایین به ندرت برای مقاصد حرفه‌ای به زبان انگلیسی نیاز پیدا می‌کنند. علاوه براین به دلیل محدودیتهای مالی، این طبقه از فراگیرندگان توانایی دسترسی به فناوریهای مدرن ارتباطی و اطلاعاتی را ندارند.

همچنین در گروه بالای اقتصادی – اجتماعی، به دلیل برخورداری زبان‌آموزان از تمکن مالی، احتمال رفتن به مسافرتهای خارجی، ادامه تحصیل در کشوری انگلیسی زبان، برقراری ارتباط به زبان انگلیسی با مردم انگلیسی زبان، همگی اتفاقها و رویدادهایی هستند که به سادگی و حتی در زمان حال نیز قابل حصول اند. این موارد که خود ناقض برقرار شدن شرایط انگیزشی خودِ آرمانی در جمعیتهایی با موقعیت اقتصادی – اجتماعی بالا بوده، تأییدی دیگر بر یافته‌های پژوهشی حاضر است.

این پژوهش کاربردهایی مفید را برای دست اندرکاران استخدام و آموزش معلمان، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی و اولیای دانش آموزان و دانشجویان دربر دارد. همانطور که ملاحظه شد، تجربیات یادگیری زبان(یا به تعبیری، نگرش نسبت به محیط بلافصل یادگیری زبان) قوی‌ترین رابطه را با مهارت در یادگیری زبان انگلیسی دارد. لذا ساز و کار آموزش معلمان و مدرسان زبان باید به گونه ای باشد که جذابیت و ایجاد علاقه در محیط یادگیری را به حداکثر برساند. علاوه براین، مدرسان زبان با الهام از یافته‌های این پژوهش می‌توانند بر تولید و به‌کارگیری محتوا و روشهای آموزشی اقدام کنند که برحسب نیاز زبان آموزان به ایجاد نگرش مثبت در آنها منجر شود. همچنین مشخص شد که خودِ بایسته با مهارت در یادگیری زبان رابطه ای منفی دارد. این عامل که متشکل از مؤلفه‌هایی چون فشارهای بیرونی ناشی از دوستان، والدین، اطرافیان مهم و بالادستان است نمی‌تواند در محیط ایران به عنوان ابزار انگیزشی مناسبی عمل نماید، هر چند، نقش این عامل در برخی دیگر از کشورها مانند چین و تایوان که دارای شبکه‌های داد و ستد بین المللی گسترده ای هستند، معنادار بوده است. لذا استفاده از این عامل در تدوین برنامه‌های انگیزش زبان در کشور ما احتمالاً به نتایج معکوس خواهد انجامید. در ضمن، تایید اثر تعدیل‌کنندگی وضعیت اجتماعی- اقتصادی این پیام را برای پژوهشگران و متصدیان امر آموزش زبان، که از یافته‌های مدل سیستم انگیزشی زبان دوم بهره می‌گیرند، در بر دارد که سیستم انگیزشی مذکور تنها در طبقات بالای اجتماعی- اقتصادی قابل توضیح است و در طبقات اجتماعی- اقتصادی پایین از خاصیت انگیزشی آن کاسته می‌شود. لذا در چنین محیطهایی لازم است از راهکارهای دیگری برای ایجاد و حفظ انگیزش بهره گرفته شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

در نهایت اینکه، هرچند در این پژوهش سعی شده است برای تعیین وضعیت اجتماعی-اقتصادی افراد از الگوهای معتبر جهانی و نیز شاخصهای محلی استفاده شود، اما از آنجا که برخی از مؤلفه‌های این شاخص مربوط به استان مازندران است شاید نتوان از آنها در استانهای دیگر استفاده کرد. لذا پیشنهاد می‌شود در استانهای دیگر شاخصهای محلی برای تعیین وضعیت اجتماعی- اقتصادی مد نظر قرار گیرد. علاوه براین، آزمونهای مهارت نلسون بر مهارتهای خواندن درک مطلب، واژگان، دستور زبان و تا حدی تلفظ تمرکز دارند و مهارتهای مکالمه ای را ارزیابی نمی‌کنند. در نظر گرفتن بخش مکالمه اگرچه نیاز به زمان بیشتری برای اجرا دارد، اما می‌تواند برآورد بهتری از مهارت افراد در زبان انگلیسی به دست دهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

منابع

روحانی، علی و خسروی، امینه. (۱۳۹۰). بررسی کاربرد فرهنگ‌های لغت دو زبانه: آیا میزان کاربرد و نوع فرهنگ لغت باعث تفاوت در عملکرد نگارش به زبان دوم می‌گردد؟. *مجله آموزش مهارتهای زبان*، ۳(۲)، ۸۵-۱۰۶.

عبداله‌زاده، اسماعیل و پاپی، مصطفی. (۱۳۸۸). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی. *مجله فن‌آوری آموزشی*، ۳ (۳)، ۱۹۳-۲۰۴.

Abdollahzadeh, E. (2011). Examining the features of an English language test: Reliability-related issues. *Journal of English Studies*, *1*(2), 3-19.

Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and language learning motivation. *Academic Research International*, *4*(2), 536-540.

Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, *55*, 145-157.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwich Press.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child development*, *72*(6), 1868-1886.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 371-399.

Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., & Liaw, F. R. (1995). The learning, physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health and Development Program. *Children and Youth Services Review*, *17*(1-2), 251-276.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, *7*(2), 55-71.

Brown, L. K., Angus, D. C., Marin, M. G., Balmes, J. R., Barker, A. F., Ewart, G., & Nathanson, I. T. (1994). *Teaching by principles.* White Plains, MY: Pearson Education.

Butler, Y. G. (2014). Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Research Papers in Education*, *29*(4), 410-437.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, *4*(1), 21-37.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, *44*(3), 417-448.

Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant mental Health Journal*, *20*(3), 238-256.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, *41*(4), 469-512.

Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005).The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, *89*(1), 19-36.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes: How finances shape children's perceived possibilities and intentions. *Psychological Science*, *20*(4), 414-418.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 273-284.

_____ (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 350-356). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, *2*(3), 203-229.

Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, (2nd ed.). London: Routledge.

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.

Egelund, N. (2011). PISA (Programme for International Student Assessment)–2009. *MONA: Matematik og* Naturfagsdidaktik, (1),58-65.

Entwistle, N., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, *64*(1), 161-178.

Fowler, W. S., & Coe, N. (1982). *Nelson English language tests. Elementary Book 1*. (repr.). Walton-on-Thames, Surrey: Nelson.

Francis, L. J., & Jones, S. H. (1996). Social class and self-esteem. *Journal of Social Psychology, 136*(3), 405-406.

Gardner, R. C. (1960). *Motivational variables in second language acquisition.* Doctoral dissertation, Montreal McGill University.

_____ (1985). *Social psychology & second Language learning: The role of attitude & motivation*. London: Edward Arnold.

_____ (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, *41*(1), 10-24.

_____ (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. In S. H. Foster-Cohen, M. M. Krajnovic, & J. M. Djigunović (Eds.), *EUROSLA Yearbook 6* (pp. 237-260). Herndon, VA: John Benjamin's Publishing Company.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, *81*(3), 344-362.

Gayton, A. (2010). Socioeconomic status and language-learning motivation: To what extent does the former influence the latter? *Scottish Languages Review*, *22*, 17-28.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64*(5), 1461-1474.

Guo, G., & Harris, K.M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, *37*(4), 431-447.

Harter, S. (1999).*The construction of the self: A developmental perspective.* New York, NY: Guilford Press.

Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 476-489.

Ho, I.T., & Hau, K. T. (2008). Academic achievement in the Chinese context: The role of goals, strategies, and effort. *International Journal of Psychology*, *43*(5), 892-897.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Huang, H. T., Hsu, C. C., & Chen, S. W. (2015). Identification with social role obligations, possible selves, and L2 motivation in foreign language learning. *System, 51*, 28-38.

Igbo, J. N., Okafor, R. A. & Eze, J. U. (2014). The role of socioeconomic background on self-concept and academic achievement of in-school adolescents in Nigeria. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 2*(2), 1-10.

Javid, C. Z., Al-Asmari, A. R., & Farooq, U. (2012). Saudi undergraduates' motivational orientations towards English language learning along gender and university major lines: A comparative study. *European Journal of Social Sciences*, *27*(2), 283-300.

Khansir, A. A., Jafarizadegan, N., & Karampoor, F. (2016). Relation between socio-economic status and motivation of learners in learning English as a foreign language. *Theory and Practice in Language Studies*, *6*(4), 742-750.

Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning, 58*(2), 327-355.

Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, *41*(2), 399-412.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545-562.

Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies*, *27*, 373-394.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, *39*(2), 276-295.

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics, 29*(4), 578-596.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, *78*(1), 12-28.

Oyserman, D., & Markus, H. R. (1993). The sociocultural self. In J. M. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 4, The self in social perspective* (pp. 187-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

_____ (1998). Self as social representation. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 107-125). New York, NY: Cambridge University Press.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(1), 188-204.

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 17-39). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373-394). New York, NY: Psychology Press.

Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, *22*(3), 287-309.

Parvaresh, V. & Nemati, M. (2008). Metadiscourse and reading comprehension: The effects of language and proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *5*(2), 220-239.

Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, *50*, 1-9.

Rahmani, Z., Alizadeh, A., Hamidi, H. (2014). Match or mismatch of the head parameters and comprehension of EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *5*(1),127-137.

Rhodes, J., Roffman, J., Reddy, R., & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, *42*(3), 243-261.

Shirinzadeh Aghdam, Z., & Farahani, A. A. (2012). Speaking as an indicator of general proficiency in placement test. *International Journal of English and Literature*, *3*(6), 136-149.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*(2), 275-298.

Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, *27*(1), 78-102.

Veselska, Z., Geckova, A.M., Gajdosova, B., Orosova, O., van Dijk, J,P., & Reijneveld, S.A.(2009). Socio-economic differences in self-esteem of adolescents influenced by personality, mental health and social support. *European Journal of Public Health, 20*(6), 647–652.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]

Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal, 83*(2), 193-201.

Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal, 28*(4), 503-528.

Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003*. OECD Education. Working Papers, No. 13, OECD Publishing. doi:10.1787/246402531617

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.6.6]