

باورهای انگیزشی: تاثیر آنها بر ظرفیت به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی در بین دانشجویان فراگیر زبان انگلیسی بعنوان زبان دوم

علی درخشش^۱

سید ابوالقاسم فاطمی جهرمی^۲

چکیده

در حال حاضر در نظریه‌ها و تحقیقات یادگیری خودتنظیم که بخوبی پرورش یافته‌اند، باورهای انگیزشی فراگیران بعنوان پیش درآمدی بر استفاده از راهبردها در نظر گرفته می‌شوند. بر همین اساس هدف این تحقیق بررسی قدرت پیش‌بینی کننده پنج عامل انگیزشی (علاقه به تکلیف، انتظار پی‌آمد، خودکارآمدی، هدف‌گرایی و اسناد علی) در یادگیری زبان بر پتانسیل دانشجویان کارشناسی برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی است. برای این منظور، داده‌هایی از ۳۰۸ دانشجوی دانشگاه که از سطوح مختلف مهارتی برخوردار بودند، جمع‌آوری شد. شرکت‌کنندگان به نسخه فارسی یک ابزار جدید به نام پرسشنامه یادگیری خودتنظیم زبان (SRLQ) پاسخ دادند که حاوی ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی است. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تنها هدف‌گرایی، انتظار پی‌آمد و خودکارآمدی، پیش‌بینی کننده‌های قوی توانایی فراگیران برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بودند. اگرچه تنها سه باور انگیزشی دارای اثرات پیش‌بینی کننده قابل‌توجهی بودند، این یافته بطور کلی نقش کلیدی باورهای انگیزشی را در هدایت و کنترل تلاش‌های زبان آموزان جهت یادگیری که به نوبه خود به بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود، تایید می‌کند. بر اساس این یافته‌ها، توصیه‌های متعددی جهت راهنمایی در زمینه تقویت پیشرفت زبان دوم زبان‌آموزان در دانشگاه‌ها به ذینفعان ارائه می‌شود.

واژگان کلیدی: باورهای انگیزشی - راهبردهای خودتنظیمی - یادگیری خودتنظیم - پرسشنامه یادگیری خودتنظیم زبان

مقدمه

نظریه‌های انگیزش پیشرفت^۱ مانند نظریه ارزش-انتظار (Wigfield & Eccles, 2002)^۲ و نظریه هدف‌گرایی^۳ (Ames, 1992) سعی می‌کنند پیشرفت و عملکرد فراگیران را توضیح دهند. اما این دیدگاه‌های نظری تا حدود زیادی نقش راهبردهای خودتنظیمی^۴ را در برقراری ارتباط بین انگیزش فراگیران و رفتار یادگیری‌شان نادیده گرفته‌اند. از طرف دیگر، انباشت دیدگاه‌های نظری و یافته‌های تجربی در طول سال‌ها نقش مهم این راهبردها را در درک یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران آشکارتر کرده است (Bell & Kozlowski, 2002; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). راهبردهای خودتنظیمی، نقش باورهای انگیزشی^۵ در بکارگیری آنها در سال‌های اخیر به محور تحقیقات بسیاری تبدیل شده است (Al-Baddaren, Ghaith & Akour, 2014; Mofrad & Pourghaz, 2015). این تحقیقات بطور کلی نشان داده‌اند که باورهای انگیزشی زبان‌آموزان مانند خودکارآمدی^۶، هدف‌گرایی^۷، اسناد علی^۸، انتظار پی‌آمد^۹ و علاقه به تکلیف^{۱۰} می‌توانند بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی را تسهیل کنند یا مانع آنها شوند. البته تحقیقات معدودی نقش این باورهای انگیزشی را در تعیین میزان استفاده پیشگرایانه^{۱۱} زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی بر اساس نظریه‌های یادگیری خودتنظیمی در حوزه عمومی یادگیری زبان مورد بررسی قرار داده‌اند.

باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی

مفهوم پردازی‌های اولیه یادگیری خودتنظیم بر نقش متغیرهای شناختی و فراشناختی متمرکز بوده‌اند. اما در سال‌های اخیر متغیرهای انگیزشی مانند باورها و اسنادها بعنوان پیش‌نیاز رفتارهای یادگیری راهبردی در یادگیری خودتنظیم گنجانده شده‌اند. زبان‌آموزان به منظور دستیابی به سطح عمیقی از درک در یک چارچوب محتوایی خاص

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| 1. Achievement motivation theory | 2. Expectancy-value theory |
| 3. Goal orientation theory | 4. Self-regulatory strategies |
| 5. Motivational beliefs | 6. Self-efficacy |
| 7. Goal orientation | 8. Causal attribution |
| 9. Outcome expectation | 10. Task interest |
| 11. Proactive | |

و داشتن عملکرد مطلوب باید پتانسیل استفاده از انواع مختلف راهبردهای خودتنظیمی را داشته باشند. زبان‌آموزان باید قادر باشند هدف تعیین کنند، راهبردهای مرتبط با فعالیت را انتخاب کنند، بر رفتار خود نظارت کنند و درباره کیفیت نتیجه حاصل شده که بر اساس آن اهداف اولیه‌شان را حفظ یا تعدیل می‌کنند، تفکر و تعمق داشته باشند (Butler & Winne, 1995; Zimmerman, 2002). اما همانطور که تحقیقات نشان داده‌اند (Paris, Wazik, & Turner, 1991; Schunk, 1994)، زبان‌آموزان برای اتخاذ این رفتار راهبردی باید باورهای انگیزشی لازم برای صرف وقت و انرژی‌شان را داشته باشند. در نتیجه محققان تلاش کرده‌اند ویژگی‌های شخصی‌ای را شناسایی کنند که می‌توانند پتانسیل زبان‌آموزان برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را پیش‌بینی کنند. نتیجه این تلاش معرفی مدل‌های نظری یادگیری خودتنظیم است که سعی می‌کنند مولفه‌های مختلف انگیزشی و راهبردی را بکار گیرند و به این ترتیب باعث می‌شوند باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی به شکلی جدایی‌ناپذیر با هم مرتبط شوند. این رابطه در تعاریف یادگیری خودتنظیم بعنوان "یک فرایند فعال و سازنده که بر اساس آن زبان‌آموزان اهدافی را برای یادگیری تعیین می‌کنند و سپس تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتارشان نظارت داشته باشند و آنها را تنظیم و کنترل کنند" (Pintrich, 2000, p. 453)، نمود پیدا کرده است. همانطور که در بالا ذکر شد، مدل‌های یادگیری خودتنظیم بر اهمیت چندین باور انگیزشی تأکید کرده‌اند: علاقه به تکلیف، انتظار پی‌آمد، خودکارآمدی، هدف‌گرایی و اسناد علی.

به گفته زیمرمن و مویلن (Zimmerman & Moylan, 2009, p. 301) منظور از علاقه به تکلیف "علاقه یا بی‌علاقگی شخص به فعالیت خاصی بدلیل خواص ذاتی آن است و نه بدلیل ویژگی‌های موثر آن در دستیابی به نتایج دیگر". مطالعات تجربی نشان داده است که وقتی فراگیران فعالیتی را ارزشمند تصور می‌کنند، انگیزش آنها برای انجام آن افزایش می‌یابد و راهبردهای خودتنظیمی بیشتری را بکار خواهند گرفت (Pintrich, 1999; Wigfield, Hoa, & Lutz Klauda, 2008).

منظور از انتظار پی‌آمد، باورهای شخصی درباره نتایج پیش‌بینی شده برخی اعمال است (Schunk & Zimmerman, 2006). انتظار پی‌آمد می‌تواند به نتایج خارجی یا داخلی اشاره داشته باشد. طبق نظریه شناختی-اجتماعی، پی‌آمدهای مورد انتظار

1. Social cognitive theory

اعمال با فراهم کردن یک ارزیابی شناختی از عملکرد و نتایج احتمالی، موجب عملکرد ماهرانه می‌شوند (Shell, Murphy, & Bruning, 1989). به این ترتیب انتظار پی‌آمد با هدایت مردم به سمت اتخاذ فعالیت‌هایی که نتیجه آنها برایشان رضایت بخش است، بر یادگیری تاثیر می‌گذارد. تحقیقات نشان می‌دهد نقش این باور انگیزشی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی حمایت یا محدود کردن مشارکت فراگیران در یک فعالیت یادگیری و تنظیم این مشارکت است (Berger, Karabenick, 2011; Wigfield, Hoa, & Lutz Klauda, 2008).

اعتقاد به خودکارآمدی کلید ترویج حس پویایی در مردم است. افرادی که برای فعالیت‌ها و پیامدهای احتمالی ارزش قائلند، الزاما اقدام به انجام آن نمی‌کنند، مگر اینکه باور داشته باشند توانایی موفق شدن را دارند. خودکارآمدی بعنوان "باور داشتن به توانایی‌های شخص برای سازماندهی و اجرای اعمال لازم برای تولید دستاوردهای مورد نظر" (Bandura, 1997, p. 3) تعریف شده است. خودکارآمدی پیامدهای مهمی برای خودتنظیمی افراد دارد. افراد کارآمدتر اهداف بلندپروازانه‌تری را برای خود تعیین می‌کنند، فعالیت‌های دشوارتری را انتخاب می‌کنند، در مواجهه با مشکلات مقاومت بیشتری دارند و در برخورد با فعالیت‌ها کاردان‌تر هستند (Agustiani, Cahyadi, & Musa, 2016; Zimmerman & Cleary, 2009).

هدف‌گرایی به باورهای فراگیران درباره اهداف و دلایل یادگیری‌شان ربط دارد. طبق نظریه هدف پیشرفت^۱، دو نوع هدف‌گرایی اصلی وجود دارد: هدف‌گرایی تبحری^۲ و هدف‌گرایی عملکردی^۳ (Ames, 1992). منظور از هدف‌گرایی تبحری تمرکز بر افزایش تبحر و کارایی از طریق یادگیری و تسلط بر فعالیت مورد نظر است، در حالیکه هدف‌گرایی عملکردی بر تمرکز روی تکمیل فعالیت دلالت دارد. تحقیقات نشان داده است افرادی که اهداف تبحری را دنبال می‌کنند، احساس می‌کنند در تحقق آنها موفق‌ترند و انگیزش بیشتری برای بکارگیری راهبردهای مناسب آن فعالیت دارند (Bernacki, By-ames, & Cromley, 2012; Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001).

مورد آخر یعنی اسناد علی نیز به توضیحات مربوط به پیامدهای سببی موفقیت یا شکست شخصی در انجام یک فعالیت یا تکلیف اشاره دارد. نتایج تلاش شخص برای

1. Goal achievement theory

2. Mastery goal orientation

3. Performance goal orientation

یادگیری می‌تواند به دلایل مختلفی نسبت داده شود. وینز (۱۹۸۶) چهار عامل اصلی را در نتایج بدست آمده شناسایی کرده است: توانایی، تلاش، شانس و دشواری فعالیت. اسناد علی ممکنست بصورت مستقیم و یا غیرمستقیم (از راه تاثیرگذاری بر خودکارآمدی افراد)، بر ظرفیت بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی زبان‌آموزان موثر باشد. اگرچه نسبت دادن موفقیت به توانایی و تلاش، خودکارآمدی شخص و انتظار اینکه می‌تواند در آینده بخوبی از پس فعالیت‌های مشابه بر بیاید را افزایش می‌دهد، نسبت دادن عدم موفقیت به فقدان توانایی تاثیرات مخربی بر فرد دارد، زیرا مانع تلاش برای بهبودی می‌شود (Graham & Williams, 2009).

هدف این تحقیق

شواهد قابل توجهی اطلاعاتی را درباره ارتباط بین باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی ارائه کرده‌اند. با این حال هیچکدام خودکارآمدی، هدف‌گرایی، انتظار پی‌آمد، علاقه به تکلیف و اسناد علی را بصورت هم‌زمان در نظر نگرفته‌اند. دو باور انگیزشی آخر حتی بصورت جداگانه هم کمتر از سایرین مورد بررسی قرار گرفته‌اند. از آنجا که این باورهای انگیزشی ارتباط مثبتی با سطح استفاده از راهبردهای خودتنظیمی دارند، ما تصمیم گرفتیم با استفاده از یک پرسشنامه یادگیری خودتنظیم که برای یادگیری زبان دوم طراحی شده است، نشان دهیم آیا این متغیرهای انگیزشی بر ظرفیت دانشجویان دانشگاه برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تاثیر می‌گذارند یا خیر. بنابراین هدف این مطالعه پاسخ به این سوال تحقیقی است: کدامیک از باورهای انگیزشی بهترین پیش‌بینی کننده‌های استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان دوم از سوی دانشجویان هستند؟

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

برای انجام تحقیق حاضر ۳۰۸ دانشجوی کارشناسی که دوره انگلیسی عمومی را می‌گذراندند به روش احتمالی از دانشگاه‌های دولتی و آزاد در استان تهران انتخاب شدند. در ایران دانشجویان غیر از رشته زبان انگلیسی دوره‌های انگلیسی عمومی را در ترم‌های اول یا دوم می‌گذرانند. این دوره‌ها اجباری است و همه دانشجویان باید نمره قبولی بگیرند. شرکت‌کنندگان از بین مجموعه‌ای از دانشجویان فراگیر زبان انگلیسی

بعنوان زبان خارجی که در رشته‌های مختلفی مانند علوم انسانی، علوم پایه و پزشکی مشغول تحصیل هستند، انتخاب شدند. آنها متشکل از ۱۲۱ مرد و ۱۸۷ زن و اکثراً در دامنه سنی ۱۷ تا ۱۹ سال بودند. با توجه به تعریف سطوح مهارت زبانی در بخش اطلاعات شخصی پرسشنامه، اکثر پاسخ دهندگان ($n=73$) رتبه‌شان را در سطح متوسط ارزیابی کردند.

روش جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های پژوهش حاضر از طریق پرسشنامه گردآوری شدند. روش کار از این قرار بود که ابزار نظرسنجی (به پایین مراجعه کنید) مورد نظر بین شرکت‌کنندگان در طول زمان معمول کلاس توزیع شد. پاسخ دادن به پرسشنامه در یک جلسه به مدت ۱۵ دقیقه انجام شد. قبل از توزیع پرسشنامه، زبان‌آموزان با موضوع پژوهش، اهداف آن، اهمیت رعایت دقت در تکمیل پرسشنامه، نحوه پاسخگویی و محرمانه بودن نتایج آشنا شدند.

ابزار تحقیق

برای ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی شرکت‌کنندگان، پرسشنامه یادگیری خودتنظیم زبان (SRLQ) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه یک ابزار خودارزیابی است که ریشه در مدل چرخه‌ای خودتنظیمی زیمرمن دارد (Zimmerman, 2009). پرسشنامه حاوی ۴۶ گویه است که باید بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (به هیچ وجه درمورد من صدق نمی‌کند) تا ۷ (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) رتبه‌بندی شود. همانطور که گفته شد این ابزار شامل دو بُعد همبسته است: بُعد باورهای انگیزشی و بُعد راهبردهای خودتنظیمی. بعد متغیرهای انگیزشی شامل ۱۷ گویه تحت پنج ساختار انگیزشی است، یعنی خودکارآمدی، هدف‌گرایی، علاقه به تکلیف، اسناد علی و انتظار پی‌آمد. بعد دیگر شامل ۲۹ گویه است که ظرفیت زبان‌آموزان برای بکارگیری نُه راهبرد خودتنظیمی را اندازه می‌گیرد، یعنی تعیین هدف^۱، برنامه‌ریزی راهبردی^۲، نظارت فراشناختی و خودسنجی^۳، خودآموزی^۴، راهبردهای تکلیف^۵، مدیریت زمان^۶،

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Goal setting | 2. Strategic planning |
| 3. Metacognitive monitoring and self-evaluation | 4. Self-instruction |
| 5. Task strategies | 6. Time management |

ثابت شخصی^۱، بهینه‌سازی محیطی^۲، و کمک‌طلبی^۳. بخش اطلاعات شخصی پرسشنامه خواستار خصوصیات جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان مانند جنسیت و سن شد. علاوه بر آن پرسشنامه شامل پرسش‌هایی درباره سوابق مطالعاتی پاسخ‌دهندگان مانند رشته، مدت زمان یادگیری زبان انگلیسی و سطح مهارت بود.

نتایج تجزیه و تحلیل پایایی و روایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیم زبان قابل قبول است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰,۹۲ است. معمولاً برای آنکه یک مدل برازش خوب را نشان دهد باید شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) کمتر از ۰,۰۶۰ باشد (معمولاً یک وقفه ۹۰ درصدی نیز در اطراف این شاخص گزارش می‌شود که حد بالای آن نباید بیشتر از ۰,۰۸ باشد)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) باید بالاتر از ۰,۹۰ باشد و میانگین مجذور باقیمانده‌های استاندارد شده (SRMR) از ۰,۰۸۰ فراتر رود (مثلاً ۲۰۱۵، Brown). شاخص‌های برازش مدل^۴ پرسشنامه حاضر با این مقادیر معیار کاملاً مطابقت دارند: شاخص‌های RMSEA، CFI و SRMR به ترتیب برابر با ۰,۰۴۷ (وقفه ۹۰ درصدی: ۰,۰۴۵-۰,۰۵۰)، ۰,۹۰۸ و ۰,۰۷۰ هستند.

نتایج و بحث

برای پاسخ به سوال تحقیق، تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد بین استفاده پوی‌نگرایانه فراگیران زبان انگلیسی بعنوان زبان خارجی از راهبردهای خودتنظیمی بعنوان متغیر وابسته و هدف‌گرایی، اسناد علی، علاقه به تکلیف، خودکارآمدی و انتظار پی‌آمد به عنوان متغیرهای مستقل انجام شد. در تحلیل رگرسیون چندگانه، تاثیر منحصر به فرد هر یک از متغیرهای مستقل در توضیح متغیر وابسته با مقدار ضریب بتا نشان داده می‌شود. هرچه این مقدار بزرگتر باشد، تاثیر منحصر به فرد قوی‌تر است.

نتایج آمار توصیفی شرکت‌کنندگان در بُعد راهبردهای خودتنظیمی و همچنین هر یک از باورهای انگیزشی در جدول ۱ ارائه شده است. نتایج نشان داد که بیشترین رقم میانگین در زمینه انتظار پی‌آمد (میانگین: ۵,۳۸، انحراف معیار: ۱,۵۲) و کمترین رقم میانگین در زمینه اسناد علی (میانگین: ۳,۹۱، انحراف معیار: ۱,۸۳) بود. علاوه بر آن میانگین ظرفیت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی متوسط بود (میانگین: ۴,۱۴، انحراف معیار: ۰,۹۲).

1. Self-recording

2. Environmental structuring

3. Help seeking

4. Model fit indexes

جدول ۱

آمار توصیفی مربوط به راهبردهای خودتنظیمی و هر یک از باورهای انگیزشی

حدافل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱,۹۸	۶,۶۱	۴,۱۴	۰,۹۲	۰,۸۵
۱,۰۰	۷,۰۰	۴,۸۳	۱,۲۲	۱,۴۸
۱,۰۰	۷,۰۰	۳,۹۱	۱,۸۳	۳,۳۶
۱,۰۰	۷,۰۰	۴,۴۲	۱,۸۸	۳,۵۳
۱,۰۰	۷,۰۰	۵,۳۸	۱,۵۲	۲,۳۱
۱,۰۰	۷,۰۰	۴,۵۴	۱,۷۰	۲,۸۹

سپس مناسب بودن استفاده از این تکنیک باید مورد بررسی قرار می‌گرفت. اولین فرضیه‌ها در رگرسیون چندگانه، همخطی چندگانه^۱ و تکینگی^۲ است. اولی یعنی نباید هم‌بستگی بالایی بین متغیرهای مستقل وجود داشته باشد و دومی بدین معناست که یک متغیر مستقل نمی‌تواند ترکیبی از دیگر متغیرهای مستقل باشد. تکینگی در این تحلیل مساله ساز نبود. همخطی چندگانه از طریق بررسی هم‌بستگی بین متغیرهای مستقل بررسی شد. هیچگونه هم‌بستگی بالاتر از ۰,۷۰ وجود نداشت و بنابراین فرضیه درست است (Pallant, 2016). همخطی چندگانه از طریق شاخص‌های تولرانس (Tolerance) و عامل تورم واریانس (VIF) در SPSS نیز بررسی شد. هر دو شاخص نشان دادند که فرضیه درست است.

علاوه بر آن چون تحلیل رگرسیون شدیداً به داده پرت حساس است، وجود داده‌های پرت از طریق فاصله ماهالانوبیس^۳ مورد بررسی قرار گرفت. بیشترین فاصله ۱۸,۵۷ بود که از مقدار بحرانی ۲۰,۵۲ برای تحلیلی با ۵ متغیر مستقل کمتر بود (Pallant, 2016). بنابراین هیچ داده پرتی وجود نداشت.

جدول ۲ قدرت کلی متغیرهای مستقل را در پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی نشان می‌دهد. ضریب تعیین (R^2) نشان‌دهنده درصد واریانس در متغیر وابسته است که توسط مجموع متغیرهای مستقل توضیح داده شده است. واضح است که متغیرهای مستقل می‌توانند حدود ۴۰,۶ درصد واریانس را در راهبردهای خودتنظیمی توضیح دهند.

1. Multicollinearity

2. Singularity

3. Mahalanobis

جدول ۲
نتایج خلاصه مدل

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد تخمین
۱	۰,۶۳۸	۰,۴۰۶	۰,۳۹۵	۰,۶۷۴۸۸

جدول ۳ ضرایب رگرسیون هر یک از متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد. نگاهی به ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که اسناد علی ($\beta = .07, p = .138$) و علاقه به تکلیف ($\beta = .033, p = .634$) بطور معنی‌داری گرایش به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را پیش‌بینی نمی‌کنند. از سوی دیگر هدف‌گرایی ($\beta = .33, p < .001$)، انتظار پی‌آمد ($\beta = .26, p < .001$) و خودکارآمدی ($\beta = .20, p < .001$) می‌توانند از نظر آماری سهم قابل توجهی در پیش‌بینی متغیر وابسته داشته باشند.

جدول ۳
ضرایب رگرسیون برای رگرسیون اول

معناداری (مقدار پی)	t (مقدار تی)	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		ضرایب استاندارد شده	ضرایب خطای استاندارد	
۰,۰۰۰	۷,۶۶۵		۰,۲۳۰	(مقدار ثابت)
۰,۰۰۰	۵,۵۷۴	۰,۳۳۰	۰,۰۴۵	هدف‌گرایی
۰,۱۳۸	۱,۴۹۰	۰,۰۷۴	۰,۰۲۴	اسناد علی
۰,۶۳۴	۰,۴۷۶	۰,۰۳۹	۰,۰۳۹	علاقه به تکلیف
۰,۰۰۰	۳,۸۸۶	۰,۲۶۲	۰,۰۴۱	انتظار پی‌آمد
۰,۰۰۹	۲,۶۴۲	۰,۲۰۸	۰,۰۴۲	خودکارآمدی

یک رگرسیون چندگانه دیگر فقط با سه متغیر مستقل که در تحلیل اول اثرات معناداری داشتند، انجام گرفت. ضریب تعیین این مدل بار دیگر نشان داد که ۴۰ درصد واریانس را می‌توان با این سه متغیر مستقل توضیح داد. ضرایب رگرسیون حاصل از تحلیل دوم در جدول ۴ ارائه شده است. به نظر می‌رسد تفاوت چندانی بین ضرایب تعیین بدست آمده از دو تحلیل رگرسیون وجود ندارد و فقط ضریب خودکارآمدی کمی کاهش یافته است.

جدول ۴
ضرایب رگرسیون برای رگرسیون دوم

معناداری (مقدار پی)	مقدار تی	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		مدل
			خطای استاندارد	ضریب	
۰.۰۰۰	۸.۳۵۳		۰.۱۹۵	۱.۶۳۰	(مقدار ثابت)
۰.۰۰۰	۶.۰۲۸	۰.۳۳۸	۰.۰۴۲	۰.۳۵۵	هدف‌گرایی
۰.۰۰۰	۴.۱۱۲	۰.۲۵۸	۰.۰۳۸	۰.۱۵۵	انتظار پی‌آمد
۰.۰۰۹	۲.۶۳۴	۰.۱۶۶	۰.۰۳۳	۰.۰۸۸	خودکارآمدی

یافته‌های این مطالعه نقش باورهای انگیزشی را بعنوان پیش‌زمینه ظرفیت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برجسته می‌کنند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای انگیزشی و مشارکت زبان‌آموزان در راهبردهای خودتنظیمی به روش‌های مختلفی با هم مرتبط بودند. هدف‌گرایی، انتظار پی‌آمد، خودکارآمدی، علاقه به تکلیف و اسناد علی بر راهبردهای خودتنظیمی تاثیر گذاشتند و رابطه مثبتی با آنها داشتند. بطور خاص زبان‌آموزانی که روی پیشرفت دانش و مهارت متمرکز بودند، زبان انگلیسی را با اهداف فعلی و آینده‌شان مرتبط می‌دانستند، و معتقد بودند می‌توانند به خوبی از پس یادگیری زبان انگلیسی برآیند، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی داشتند. این یافته‌ها با مطالعات قبلی (Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007; Schunk & Zimmerman, 2008; Teng, 2016; Virtanen, Nevgi, & Niemi, 2013) که بطور کلی نشان داده‌اند باورهای انگیزشی با ارائه انگیزش‌های لازم نقشی کلیدی در بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی ایفا می‌کنند، مطابقت دارند.

نتایج نشان می‌دهد که در مقایسه با سایر باورهای انگیزشی مورد بررسی در این مطالعه، هدف‌گرایی بیشترین واریانس را در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به همراه داشت. این یافته نشان‌دهنده اهمیت تاکید بر هدف‌گرایی تبحری^۱ (که توسط تمامی گویه‌های پرسشنامه مورد استفاده بررسی می‌شود) در دوره‌های زبان انگلیسی است، عمدتاً به این دلیل که این جهت‌گیری تاثیر مثبتی بر رویکرد زبان‌آموزان نسبت به

1. Learning goal approach

اهداف تحصیلی و میزان استفاده‌شان از راهبردهای خودتنظیمی دارد (Ames, ۱۹۹۲). تاثیر هدف‌گرایی تبحری می‌تواند به پتانسیل آن برای ایجاد "مجموعه‌ای از فرآیندهای عاطفی و ادراکی-شناختی که باعث تسهیل مشارکت در فعالیت می‌شوند (برای مثال درک چالش، حساسیت به اطلاعات مرتبط با موفقیت، غوطه‌وری شناختی و عاطفی در فعالیت)" (Elliott & Harackiewicz, 1996, p. 642) نسبت داده شود.

تحقیقات گذشته نیز نشان داده است که هدف‌گرایی (تبحری) ارتباط مثبتی با مشارکت فراگیران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی دارد و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی مولفه‌های مختلف یادگیری خودتنظیم است (Bernacki, Byrnes, & Cromley, 2012; Dupeyrat & Mariné, 2001; Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007; Pintrich & Schunk, 2002). بعنوان مثال، میدلتون و میگلی (Middleton & Midgley, 1997) ارتباط بین چهار متغیر، منجمله خودتنظیمی و هدف‌گرایی‌های مختلف (یعنی تبحری، عملکرد گرایشی^۱ و عملکرد پرهیزی^۲) را مورد بررسی قرار دادند. آنها دریافتند که گرایش به اهداف تبحری به نحو مثبتی گزارش استفاده از راهبردهای خودتنظیم را پیش‌بینی می‌کند، عملکرد گرایشی پیش‌بینی‌کننده قابل توجهی برای راهبردهای خودتنظیمی به نظر نمی‌رسد و عملکرد پرهیزی نتیجه‌های قطعی به‌مراه نداشت. علاوه بر آن یافته‌های حاضر برخی فراتحلیل‌ها را ثابت کردند (Cellar, et al., 2011; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). برای مثال سلار و همکاران (Cellar, et al., 2011) برای بررسی ارتباط بین هدف‌گرایی و فرایندهای خودتنظیمی نتایج ۱۰۲ گزارش تحقیقاتی را تجزیه و تحلیل کردند. این محققان دریافتند که در بین سه هدف‌گرایی (یعنی تبحری، عملکرد گرایشی و عملکرد پرهیزی)، رویکرد تبحری موثرترین روش برای افزایش خودتنظیمی بود؛ آنها در همین راستا نتیجه گرفتند که گرایش به رویکرد تبحری بر تناوب استفاده فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی تاثیر می‌گذارد. این نتایج در کنار هم نشان می‌دهند که گرایش به هدف تبحری به رفتار خودتنظیمی سازگار می‌انجامد.

این یافته‌ها را می‌توان با توجه به این حقیقت تعبیر کرد که فراگیرانی که گرایش به هدف تبحری دارند، اهداف مشخص‌تر و مفصل‌تری را برای خود تعیین می‌کنند و در نتیجه درک واضح‌تری از موفقیت و چگونگی رسیدن به اهداف‌شان دارند. علاوه بر آن پینتریچ و زوشو (Pintrich and Zusho, 2007) معتقدند اگر افراد استانداردهای

1. Approach performance goal

2. Avoidance performance goal

خاص خودشان را با تمرکز بر پیشرفت و فهمیدن مطالب تعیین کنند، آنگاه در طول فرآیند یادگیری بر عملکرد خود نظارت خواهند داشت و آنرا تنظیم خواهند کرد و این استانداردهای یادگیری آنها را به سمت استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی هدایت خواهند کرد. در نهایت، پینتریچ (Pintrich, 2000) ادعا کرد که برخلاف فراگیرانی که گرایش به هدف تبحری دارند، برای فراگیرانی که روی پیشی گرفتن از دیگران تمرکز می‌کنند یا سعی دارند از بی‌کفایتی اجتناب کنند، مکانیزم محافظت از خود فعال^۱ می‌شود. این فراگیران از طریق این مکانیزم از تلاش برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی خودداری می‌کنند، در نتیجه "شرایط" علت عملکرد ضعیف‌شان تلقی می‌شود، نه "توانایی پایین". از طرف دیگر فراگیرانی که به اهداف تبحری گرایش دارند، وقت و تلاش لازم را صرف استفاده از راهبردهای خودتنظیمی می‌کنند، زیرا معتقدند بکارگیری طیف گسترده‌ای از راهبردهای خودتنظیمی به آنها کمک می‌کند در یادگیری مهارت پیدا کنند و موفقیت دانشگاهی را تضمین می‌کند. در نتیجه این فراگیران سخت‌کوشی را شاخصی حاکی از توانایی پایین نمی‌دانند.

نتایج رگرسیون چندگانه علاوه بر آن نشان داد که انتظار پی‌آمد دومین عامل قدرتمند پیش‌بینی کننده استفاده پویشگرایانه زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی است و این نشان داد زبان‌آموزان دانشجو که اهمیت یادگیری انگلیسی برای اهداف آینده را درک می‌کنند تمایل بیشتری به استفاده از فرآیندهای خودتنظیمی دارند. نقش انتظار پی‌آمد در تحصیل به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است، اما مجموعه کوچک تحقیقات انجام شده (مثلاً، McCormick, Renwick, & Metallidou, 2010; Lawanto, et al., 2014) به طور کلی تایید کرده‌اند که انتظار پی‌آمد تاثیر قابل توجهی بر گرایش فراگیران به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی دارند، چیزی که با یافته‌های تحقیق فعلی نیز مطابقت دارد. برای مثال سیمونز، دوییت و لنس (Simons, Dewitte, & Lens, 2000) گزارش دادند که فراگیرانی که انگیزش بیرونی مانند دریافت پاداش داشتند، پایین‌ترین سطح مشارکت در فعالیت و تکلیف را نشان دادند. از طرف دیگر فراگیرانی که وظیفه‌ای را که در حال انجامش بودند برای تحقق یک هدف آتی حیاتی می‌دانستند، از طیف گسترده‌ای از

1. Self-protective mechanism

راهبردهای خودتنظیم استفاده کردند. علاوه بر آن نتایج تحلیل‌های عقب‌مانده‌ی متقابل^۱ که توسط برگر و کارابنیک (Berger & Karabenick, 2011) انجام شد نشان داد که مولفه انتظار پی‌آمد به نحو قابل توجهی استفاده فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی مختلف را پیش‌بینی می‌کند.

این یافته را می‌توان با اشاره به این حقیقت تفسیر کرد که زبان‌آموزانی که معتقدند موضوع مورد مطالعه برای آینده آنها مهم است و نتایج سودمندی مانند محبوبیت اجتماعی، قدرت و پول به دنبال دارد، انرژی و تلاش بیشتری را صرف استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای افزایش احتمال موفقیت می‌کنند (Pintrich & Zusho, 2000; Wolters & Rosenthal, 2002). علاوه بر آن براساس نظریه چشم‌انداز زمان آینده^۲، زبان‌آموزانی که آینده‌گرا هستند و امید به بهره‌مندی از مزایای فعالیت‌های کنونی‌شان را دارند، یک الگوی رفتاری انطباق‌پذیرتر را اتخاذ می‌کنند و نظارت بیشتری بر رفتارشان دارند. به این ترتیب زبان‌آموزانی که انتظار پی‌آمد در آنها بالاست، پتانسیل بیشتری برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی دارند، زیرا فعالیت‌های کنونی آنها برای دستیابی به اهداف ارزش‌مند در آینده سودمند است (Zimmerman, 2000).

به همین شکل، نظریه خودتعیین‌گری^۳ (Deci & Ryan, 1985) معتقد است افراد می‌توانند به روش‌های بیرونی انگیزش پیدا کنند و همه رفتارها انگیزش درونی ندارند. براساس این نظریه، انگیزش بیرونی^۴ پیوستاری شامل تنظیم بیرونی^۵، تنظیم درون‌فکنی شده^۶، تنظیم خودپذیر^۷، و تنظیم آمیخته^۸ است. اگرچه همه این سطوح در حوزه انگیزش بیرونی بررسی می‌شوند اما دو سطح دوم بیشتر جنبه درونی دارند. زیرساختار انتظار پی‌آمد، مشابه سومین سطح یعنی تنظیم خودپذیر است. در این سطح، افراد مزایای یک فعالیت را می‌بینند یا "به این دلیل در فعالیت شرکت می‌کنند چون مشارکت را برای رشد شخصی‌شان مهم میدانند" (Vlachopoulos & Karageorgh, 2005, p. 116). از آنجا که در این مورد منبع علیت^۹ یک امر درونی است، افراد تمایل بیشتری به دستیابی به

1. Cross-lagged analysis

2. Future time perspective

3. Self-determination theory

4. Extrinsic motivation

5. External regulation

6. Introjected regulation

7. Identified regulation

7. Integrated regulation

9. Locus of causality

نتایج فعالیت دارند. بنابراین انتظار مثبت فراگیران از نتیجه، پیامدهایی برای خودتنظیم کردنشان دارد. فراگیرانی که چنین ارزشی را درک می‌کنند، کمتر اجازه می‌دهند افکار یا فعالیت‌های نامربوط حواسشان را پرت کند و مشارکت عمیقی در زمینه مهارت موردنظر دارند که می‌تواند به تنظیم بهتر رفتار منجر شود.

در نهایت، نتایج نشان داد که خودکارآمدی از نظر آماری تاثیر قابل توجهی بر میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی دارد. به بیان دیگر سطح درک زبان‌آموزان از توانایی‌شان در یادگیری زبان بر گرایش آنها به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تاثیر می‌گذارد. بنابراین مریدان باید خودکارآمدی زبان‌آموزان را نسبت به یادگیری زبان انگلیسی افزایش دهند. یافته‌های این بخش با تحقیقات تجربی و هم‌بستگی که ارتباط پایداری را بین اعتقاد فراگیران به توانایی‌شان در یادگیری فعالیت‌های دانشگاهی و به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی برای دستیابی به اهداف یادگیری نشان می‌دهند، مطابقت دارند (Agustiani, Cahyadi, & Musa, 2016; Diseth, 2011; Hong & Park, 2012; Shaine, 2015; Woogul, Myung-Jin, & Mimi, 2014). برای مثال عبداللهی و سارکشیکیان (Abdulhay & Sarkeshikian, 2015) یک نسخه کوتاه شده از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ)^۱ را برای ۲۰۲ زبان‌آموز دانشجوی کارشناسی اجرا کردند تا بعنوان بخشی از تحقیق‌شان سهم خودکارآمدی شرکت‌کنندگان را در پیش‌بینی استفاده آنها از راهبردهای خودتنظیمی بررسی کنند. مقایسه چندگانه نشان داد که خودکارآمدی یک پیش‌بینی کننده قوی برای استفاده پویشرگرایانه زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی است. همچنین نتایج بررسی این محقق نشان داد که هرچه زبان‌آموزان خود را خودکارآمدتر میدانستند، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی از خود نشان دادند و بالعکس. علاوه بر آن لوس (Los, 2014) سعی کرد نشان دهد آیا خودتنظیمی نقش میانجیگری در رابطه بین خودکارآمدی و دستاوردهای دانشگاهی دارد یا خیر. او بدین منظور از تحلیل مسیر^۲ برای آزمودن سه مدل فرضی استفاده کرد. نتایج تحلیل داده‌های بدست آمده از دانشجویان کارشناسی برازش خوبی را به نمایش گذاشت، اما ضریب مسیر نسبت خودکارآمدی به خودتنظیمی معنادار بود و این نشان می‌داد شرکت‌کنندگانی که از میزان خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند، بیشتر مستعد استفاده از طیف گسترده‌ای

1. Motivated strategies for learning questionnaire

2. Path analysis

از راهبردهای خودتنظیمی بودند.

شواهد به دست آمده درباره خودکارآمدی نظریه باندورا (Bandura, 1986) را مبنی بر اینکه باورهای خودکارآمدی فراگیران تاثیر قابل توجهی بر ظرفیت استفاده آنها از راهبردهای خودتنظیمی دارند، ثابت می‌کند. وقتی فراگیران بر این باورند که قادر به تسلط بر مطالب نیستند، فعالیت مورد نظر را کم‌ارزش تلقی می‌کنند و بعید است زمان و انرژی‌ای را صرف استفاده از راهبردهای خودتنظیمی کنند. از طرف دیگر فراگیران کارآمد تمایل بیشتری به مقابله با مسائل چالش برانگیز با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی لازم برای موفقیت دارند. بنابراین اعتقاد به توانایی فرد برای تعامل و اتخاذ فرآیندهای خودتنظیمی برای یادگیری موثر مطالب ضروری است (Pa-jares, 2008)، زیرا همانطور که زیمرمن (Zimmerman, 1989, p. 330) استدلال می‌کند، "خودکارآمدی مانند نوعی ترموستات است که تلاش‌های راهبردی برای کسب دانش و مهارت را تنظیم می‌کند". علاوه بر آن وین (Winne, 2005) معتقد است استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به باورهای خودکارآمدی بستگی دارد. بطور خاص، فراگیری که باورهای خودکارآمدی انطباقی دارد، یعنی کسی که دارای یک سیستم "باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی است که شکست را شرایطی قابل کنترل می‌داند" (Winne, 2005, p. 562)، از اطلاعات بدست آمده استفاده می‌کند تا انتخاب و اجرای راهبردهای خودتنظیمی را برای رسیدن به نتیجه بهتر، بهبود بخشد.

با این حال از بین باورهای انگیزشی، علاقه به تکلیف و اسناد علی‌هیچگونه تاثیر معناداری بر میزان استفاده فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی به همراه نداشتند. این یعنی علاقه شخصی فرد به زبان انگلیسی و توضیحاتش درباره پیامدهای علی‌موفقیت یا شکست شخصی تاثیر مستقیمی بر پتانسیل فراگیر برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نداشت.

نتیجه‌گیری

این مطالعه تلاش کرد تا حدی شکاف تحقیقاتی در بررسی تاثیر باورهای انگیزشی دانشجویان بر استفاده پویشگرایانه آنها از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان را برطرف کند. از پنج باور انگیزشی، هدف‌گرایی، انتظار پی‌آمد و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌هایی قوی بودند. این یافته‌ها نظریه خودتنظیم زیمرمن (Zimmerman, 2002) را

مبنی بر اینکه باورهای انگیزشی پیش‌درآمدی بر خودتنظیمی در یادگیری هستند، تایید می‌کنند. این موضوع به نوبه خود باعث بهبود کیفیت یادگی زبان خواهد شد. به عبارت دیگر، نتایج نشان می‌دهند باورهای انگیزشی بطور غیر مستقیم باعث افزایش میزان بهره‌وری افراد در یادگیری زبان دوم می‌شود (Bahrami, 1395; Samimi & Firu-zabadi, 1389). همچنین این نتایج نشان می‌دهند که ارتقای استفاده زبان‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند با تاکید اولیه بر افزایش این سه باور انگیزشی در زبان‌آموزان موفق‌تر باشد.

اگر مربیان زبان انگلیسی می‌خواهند زبان‌آموزان دانشجو را تشویق به یادگیری مطالب با استفاده از راهبردهای مختلف خودتنظیمی کنند، باید شیوه‌های آموزشی‌ای را بکار گیرند که زبان‌آموزان را به استقبال از هدف‌گرایی تبحری تشویق می‌کند (Boekaerts, 1999). این شیوه‌ها متغیرهای مختلف کلاس درس را پوشش می‌دهند. تا جایی که به طراحی فعالیت مربوط است، مربیان باید از مطالب آموزشی مختلفی استفاده کنند که مطابق با سلیق و علایق زبان‌آموزان باشد تا این پیام را ارسال کنند که فعالیت‌هایی که زبان‌آموزان در آنها شرکت می‌کنند، برای آینده‌شان ارزش عملکردی دارد. زبان‌آموزانی که به یک فعالیت آموزشی علاقه دارند و تسلط بر هدف آموزشی برایشان مهم است، تمایل بیشتری به گرایش به هدف تبحری دارند (Urduan, Midgley & Anderman, 1998). در زمینه تخصیص زمان نیز مربیان باید از پرسش‌های نمایشی^۱ که یک پاسخ صحیح دارند، اجتناب کنند. اگر زبان‌آموزی نتوانست پاسخ درست بدهد، مربی نباید فوراً از فرد دیگری بخواهد پاسخ موردنظر را بدهد (Turner et al., 2002). چنین رویکردی این پیام را به زبان‌آموزان ارسال می‌کند که فقط دادن پاسخ صحیح مهم است و در نتیجه آنها از اتخاذ گرایش تبحری دلسرد می‌شوند. زبان‌آموزان اینطور یاد می‌گیرند که اشتباه کردن به جای اینکه بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری باشد، غیرقابل قبول است و باید به هر قیمتی که شده از آن اجتناب کرد. بنابراین، برای اینکه خجالت‌زده نشوند، از مشارکت داوطلبانه در کلاس دوری می‌کنند. این در حالی است که در یادگیری زبان انگلیسی، درست یا غلط بودن پاسخ باید اهمیت کمتری نسبت به تلاش برای انتقال معنا داشته باشد. مربیان بهتر است به سراغ پرسش‌های ارجاعی^۲ بروند که پاسخ‌های خلاقانه گوناگونی دارند. مربیان پس از پرسیدن سوال باید زمان انتظار بیشتری را به

1. Display question

2. Referential question

زبان آموز بدهند، سوالاتی را برای راهنمایی بپرسند یا تکلیف مورد نظر را به قسمت‌های کوچکتری تقسیم کنند (Fadlelmula, 2010). در نهایت برای ترویج گرایش به هدف تبحری در افراد، بریتنر (Britner, 2008) پیشنهاد می‌کند مربیان با ایجاد فضای همکاری و حمایتی در کلاس از ایجاد جو رقابتی در بین فراگیران اجتناب کنند. علاوه بر آن مربیان باید از ارزشیابی هنجار- محور اجتناب کرده، به جای آن از ارزشیابی ملاکی استفاده کنند (Fadlelmula, 2010). خلاصه کلام اینکه هدف یک پدیده پیچیده است که توسعه موفقیت‌آمیزش در بین زبان‌آموزان نیازمند این است که مربیان آن را متغیری در ارتباط با عوامل فردی و متنی در نظر بگیرند.

پیام‌های این مطالعه همچنین به انتظارات زبان‌آموزان از پی‌آمدهای آینده و نیز پیشنهادهاتی برای انگیزش دادن به زبان‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی ربط دارد. تحصیل یک امر مبتنی بر آینده است. بسیاری از دانشجویان کارشناسی بدلیل اهداف کاری آینده، قدرت و مسائل مالی انگیزش بالایی برای تحصیل دارند. این اهداف آتی بر انگیزش دانشجویان و کیفیت تلاش‌هایشان برای یادگیری تاثیر می‌گذارد (Lens & Vansteenkiste, 2008). بنابراین مهم است که مربیان بطور مداوم کاربردهای اجتماعی و اهداف یادگیری زبان انگلیسی را توضیح دهند و بر اهمیت یادگیری مطالب برای زبان‌آموزان تاکید کنند تا انتظار آنها از پی‌آمد را بهبود بخشند. این اتفاق مثلاً می‌تواند از طریق بیان اهداف دوره و مفید بودنشان تحقق یابد. بنابراین مربیان خوب نه تنها باید از طریق ارائه مطالب آموزشی معنادار به جنبه‌های شناختی زبان‌آموزان توجه کنند، بلکه باید با قادر ساختن آنها به درک ارتباط و کاربرد یادگیری مطالب با شرایط کنونی یا آینده‌شان حس انگیزشی آنها را نیز مد نظر قرار دهند (Brophy, 1999).

بر اساس توضیحات فوق، برنامه‌ریز درسی و آموزشی باید طوری انجام پذیرد که زبان‌آموزان بتوانند آنچه را که یاد می‌گیرند به خود نسبت دهند. بنابراین توسعه برنامه درسی باید با توجه به اهداف واضحی انجام شود که نتایج مورد نظر زبان‌آموزان را انعکاس دهند و به تحقق اهداف و نتایج‌شان کمک کنند (Brophy, 1999). وقتی توسعه برنامه درسی بر اساس اهدافی صورت می‌گیرد که برای زبان‌آموزان ارزشمند است، حاوی محتوایی خواهد بود که زبان‌آموزان دلیلی برای یادگیری آن دارند و آنها را متناسب با اهداف خود میدانند. یکی دیگر از نتایج فرعی اتخاذ چنین رویکردی در توسعه برنامه درسی تعامل زبان‌آموزان با مطالب آموزشی اصیل است. زبان‌آموزان در حین

انجام یک فعالیت اصیل قادر می‌شوند آنچه را که یاد می‌گیرند در زندگی خارج از محیط آموزشی اعمال کنند (Brophy, 1999). یکی از دلایل گنجاندن مطالب اصیل در برنامه درسی نیز همین است. این مشارکت در فعالیتهای اصیل باعث افزایش حداکثری یادگیری می‌شود.

نتایج علاوه بر آن نشان می‌دهد که به منظور ارتقای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، مربیان باید راهبردهایی را بکار گیرند که اعتماد زبان‌آموزان به توانایی‌شان در یادگیری زبان انگلیسی را افزایش می‌دهد. باندورا (Bandura, 1986) معتقد است تجربیات (عملکردی) موفق، شاخص‌های فیزیولوژیکی، تجارب نیابتی و شکل‌های مختلف ترغیب بر نحوه درک خودکارآمدی فراگیران تاثیر می‌گذارند. مربیان می‌توانند از بین اینها دو منبع آخر را برای افزایش خودکارآمدی زبان‌آموزان بکار گیرند. نظریه شناختی اجتماعی بر این ایده تاکید دارد که یادگیری، نگرش و باور شخص توسط محیط اجتماعی شکل می‌گیرد. به منظور ارتقای یادگیری یا اعتماد به نفس، نیاز نیست افراد در فعالیتی شرکت کنند، بلکه می‌توانند آنرا بصورت نیابتی و به ویژه با تماشای الگوهای موفق یاد بگیرند (Schunk, 2003). الگوسازی به تغییرات رفتاری، شناختی و عاطفی گفته می‌شود که در نتیجه مشاهده دیگران هنگام استفاده از راهبردها و رفتارهای خاص حاصل می‌شود (Pintrich & Schunk, 2002). الگوها می‌توانند افراد مختلف (مثلا همسالان و بزرگسالان) باشند و فرمت‌های مختلفی (مانند الگوهای مقابله و تسلط) داشته باشند (Zimmerman & Cleary, 2006). به مربیان توصیه می‌شود در کلاس‌ها از الگوهای مقابله‌ای استفاده کنند، زیرا این الگوها در مواجهه با مشکلات یادگیری انعطاف‌پذیری بیشتری دارند و در نتیجه برای حفظ درک خودکارآمدی زبان‌آموزان مناسب‌ترند (Zimmerman & Kitsantas, 2002). از طرف دیگر الگوهای تسلط که بدون خطا عمل می‌کنند، کمتر مناسب هستند. یک روش دیگر برای افزایش خودکارآمدی زبان‌آموزان از طریق بازخوردی است که آنها پس از عملکردشان در زمینه یادگیری دریافت می‌کنند. افراد مهمی مانند آموزگاران و والدین می‌توانند از طریق ترغیب کلامی، مثلا گفتن اینکه که زبان‌آموزان توانایی تسلط بر مفاهیم جدید را دارند، حس خودکارآمدی آنها را افزایش دهند. بنابراین مربیان باید بازخوردی بجا و آموزنده را به زبان‌آموزان بدهند تا تلاش برای تسلط بر مفاهیم پیچیده را تقویت کنند و در نتیجه حس خودکارآمدی را در آنها ایجاد کنند (Zimmerman & Cleary, 2006).

یک استراتژی دیگر برای افزایش خودکارآمدی زبان‌آموزان دانشجو این است که مربیان از فعالیتهای یادگیری که از نظر دشواری با توانایی‌های زبان‌آموزان مطابقت دارند، استفاده کنند تا مانع بروز شکست‌هایی شوند که حس خودکارآمدی را کاهش می‌دهند (Britner & Pajares, 2006). پاژارس (Pajares, 2008) معتقد است تعیین اهداف کوتاه مدت به جای درازمدت زبان‌آموزان را قادر می‌سازد پیشرفت هدف‌شان را ارزیابی کنند و به این ترتیب حس قوی‌تری از خودکارآمدی را در خود ایجاد کنند. بر این اساس مربیان باید افراد را تشویق به تعیین اهداف کوتاه مدت در حین یادگیری زبان انگلیسی کنند تا به این ترتیب اعتمادشان را در تحقق این اهداف افزایش دهند (Velayutham, Aldridge, & Fraser, 2011). یک پیشنهاد دیگر این است که محیط یادگیری نباید آنقدر رقابتی باشد که تاثیر منفی بر عزت نفس زبان‌آموزان داشته باشد. زبان‌آموزان معمولاً در محیط‌های رقابتی اهدافی غیرواقعی برای خود تعیین می‌کنند و اینکه نمی‌توانند در دراز مدت به این اهداف برسند، تاثیر منفی روی عزت نفس‌شان می‌گذارد. بنابراین به مربیان توصیه می‌شود محیطی غیررقابتی را در کلاس ایجاد کنند که در آن سرعت یادگیری بر اساس توانایی زبان‌آموزان برای درک و بکارگیری اطلاعات جدید تعیین شود.

اینکه علاقه به تکلیف و تبیین علیت، پیش‌بینی کننده ظرفیت افراد برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نبودند نیاز به تأمل و تحقیق بیشتر دارد زیرا مطالعات نشان داده‌اند که علاقمندی به یک تکلیف و فعالیت خاص و نسبت دادن علل موفقیت و شکست به عوامل درونی و قابل کنترل با میزان بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی ارتباط دارند (Cleary & Chen, 2009). از اینرو پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی موضوع تاثیر این دو عامل انگیزشی را بر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بررسی کنند تا علل تاثیر یا عدم تاثیر آنها را در حوزه یادگیری زبان دوم توضیح دهند. همچنین، در تحقیقات گسترده‌تر لازم است محققان از روش‌های دیگری برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده کنند. اگرچه پرسشنامه‌ها بخاطر سرعت‌شان مفیدند، اما پتانسیل خودارزیابی ناقص و نتایج انحرافی را دارند. جمع‌آوری چندروشی داده‌ها که شامل مطالعات موردی اقدامات میکروآنالیز و مصاحبه عمیق است، می‌تواند به محققان کمک کند به درک غنی‌تر و کامل‌تری از تاثیر باورهای انگیزشی زبان‌آموزان بر استفاده آنها از راهبردهای خودتنظیمی دست یابند.

منابع

- بهرامی، کاوه. (۱۳۹۵). نقش عوامل بیولوژیک و عامل انگیزه در یادگیری زبان خارجی. *نقد زبان و ادبیات خارجی*. ۵ (۲)، ۱-۱۶.
- صمیمی، سوگل و فیروزآبادی، سعید. (۱۳۸۹). انگیزه و نقش آن در رفع یا کاهش خطاهای زبان‌آموزان. *نقد زبان و ادبیات خارجی*. ۲ (۲)، ۱-۱۷.
- Abdulhay, H., & Sarkeshikian, A. H. (2015). Motivational facets of self-regulated learning: self-efficacy as a predictor of resource management strategies in Iranian TEFL students. *Journal of Scientific Research and Development* 2(5), 203-210.
- Agustiani, H., Cahyadi, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The Open Psychology Journal*, 9, 1-6.
- Al-Baddareen G., Ghaith S., Akour. M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. United States of America: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bell, B. S., & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505.
- Berger, J., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 416-428.

- Bernacki, M. L., Byrnes, J. P., & Cromley, J. G. (2012). The effects of achievement goals and self-regulated learning behaviors on reading comprehension in technology-enhanced learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 148-161.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Britner, S. L. (2008). Motivation in high school science students: A comparison of gender differences in life, physical, and earth science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 955-970.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press
- Butler, D. L., & Winne, Ph. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cellar, F., Stuhlmacher, F., Young, S., Fisher, D., Adair, Ch., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K., Royer, K., Lynn Denning, B., & Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26, 467-483.
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators

between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.

- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2001). Implicit theories of intelligence, achievement goals and learning strategy use. *Psychologische Beiträge*, 43, 34-52.

- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

- Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 859-863.

- Graham, S., & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 52-72). New York: Routledge.

- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187-202). New York, NY: Routledge.

- Hong, S. C., & Park, Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self-study, private tutoring, and self-efficacy on self-regulated learning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9, 113-144.

- Lawanto, O., Santoso, H. B., Goodridge, W., & Lawanto, K. N. (2014). Task value, self-regulated learning, and performance in a web-intensive undergraduate engineering course: How are they related? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 97-111.

- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning: A motivational analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 141-168). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

- Los, R. (2014). The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome.

Unpublished MA dissertation. The University of South Dakota.

Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-78.

- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89, 710-718.

Mofrad, R. & Pourghaz, A. (2015). Examining the role of self-regulated learning strategies in students. *Management and Administrative Sciences Review*, 4(2), 412-422.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 95-117.

- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 111-168). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis*. Open University Press: New York.

- Paris, S. G., Wazik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategies readers. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman.

- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A metanalytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research*

and applications. NJ: Merrill Prentice Hall.

- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731-810). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

- Renwick, J. M., McCormick, J., & McPherson, G. E. (2009). Defining relationships between motivational beliefs and self-regulated practicing behaviors using a structural equation model. Paper presented at the seventh triennial conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Jyväskylä, Finland.

- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Erlbaum.

- Shaine, M. H. (2015). The effect of self-regulated learning strategies and self-efficacy on academic achievement of primary school students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4(3), 107-115.

- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational*

Psychology, 81, 91-100.

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Teng, L. (2016). Fostering strategic second-language writers: A study of Chinese English-as-a-foreign-language (EFL) writers' self-regulated learning strategies, self-efficacy and motivational beliefs (Doctoral dissertation).
- Turner, J. C, Midgley, C, Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Velayutham, S., Aldridge, J., & Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2159-2179.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Virtanen, P., Nevgi, A., & Niemi, H. (2013). Self-regulation in higher education: Students' motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success. *Studies for the Learning Society*, 3(1-2), 20-36.
- Vlachopoulos, S. P. & Karageorgh, C. I. (2005). Interaction of external, introjected, and identified regulation with intrinsic motivation in exercise: Relationships with exercise enjoyment. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(2), 113-132.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and

- values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Hoa, L. W., & Lutz Klauda, S. (2008). The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 169-195). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Winne, P. H. (2005). Key issues in modeling and applying research on self-regulated learning. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 232-238.
 - Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
 - Woogul, L., Myung-Jin, L., & Mimi, B. (2014). Testing Interest and Self-Efficacy as Predictors of Academic Self-Regulation and Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.
 - Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
 - Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
 - Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
 - Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajres, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 45-69). Mahwah, NJ: Information Age Publishing.
 - Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.

- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York: Routledge.