

نقش متغیرهای بافتی، شناختی-انگیزشی و هیجانی در یادگیری زبان دوم: یک رویکرد میکروپارچه

نارحسینی، مهدی رحیمی* و مریم زارع^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ابعاد ادراک از محیط یادگیری (بافتی)، ابعاد خودتنظیمی تحصیلی (شناختی-انگیزشی) و اضطراب اجتماعی (شناختی-هیجانی) در یادگیری زبان دوم انجام شد. این پژوهش بنیادی، توصیفی (از نوع همبستگی) است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه نهم متوسطه دوره اول ناحیه یک شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل دادند که ۳۰۵ نفر از این افراد براساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی - خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ریان و کانل، اضطراب اجتماعی واتسون و فرند و ادراک از محیط یادگیری فراسر و همکاران استفاده شد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که از میان ابعاد ادراک از محیط یادگیری، متغیرهای وابستگی دانش‌آموز، عدالت و درگیری دانش‌آموز و از میان ابعاد خودتنظیمی تحصیلی، تنظیم بیرونی و همانندسازی یادگیری زبان دوم را به صورت مثبت و اضطراب اجتماعی، یادگیری زبان دوم را به صورت منفی پیش‌بینی کردند. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که درک مثبت از محیط یادگیری، ارتقای خودتنظیمی تحصیلی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان از طریق ایجاد جو صمیمی و بدون رقابت، در افزایش یادگیری زبان دوم نقش دارند.

کلیدواژه‌ها: ادراک، محیط یادگیری، خودتنظیمی تحصیلی، اضطراب اجتماعی، یادگیری زبان دوم.

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران h.hosseini6868@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران mehdirazimi@yazd.ac.ir
۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران maryamzare@yazd.ac.ir
DOI: 10.22051/JONTOE.2019.23326.2440
https://jontoe.alzahra.ac.ir

مقدمه

با پیشرفت علم و تکنولوژی و افزایش تعاملات بین ملت‌ها، نیاز به یادگیری زبان‌های خارجی نیز در حال افزایش است. تاریخ یادگیری زبان انگلیسی و آموزش آن همیشه با چالش‌ها و سؤالاتی مواجه بوده است، زیرا فرآیند یادگیری زبان دوم، فرآیندی پویا، پیچیده و اجتماعی است. زبان دوم به یادگیری هر زبانی به جز زبان مادری افراد دلالت دارد. یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، تفاوت‌هایی با سایر درس‌ها دارد. از طرفی، دانش‌آموز برای درک مطالب انگلیسی باید معنی واژگان و ارتباط آن‌ها با یکدیگر را کشف کرده، آنگاه مفهوم کلی درس را فرا بگیرد. از طرف دیگر، متفاوت بودن ساختار جملات زبان انگلیسی با ساختار زبان فارسی و ارتباط زنجیره‌های بین واژگان موجب می‌شود تا یادگیرنده از شیوه‌های یادگیری متفاوت با شیوه‌های سایر دروس استفاده کند (اسدزاده، محمودی‌راد و فرخی، ۱۳۸۷).

فرآیند یادگیری زبان دوم، پیچیده‌تر، پویاتر، اجتماعی‌تر و ناپایدارتر از آن است که تشخیص داده شده است (لارسن فریمن^۱، ۲۰۰۷). نظریه‌پردازی اخیر در مورد یادگیری زبان دوم مبتنی بر سنجش یادگیری زبان دوم از طریق لنزهای نظریه سیستم‌های پویا^۲ است (دورنی^۳، ۲۰۰۹)، نظریه‌ای که به ما این فرصت را می‌دهد تا از طریق ایجاد روش همسان با موضوعات مختلف در یادگیری زبان دوم، جنبه‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی یادگیری زبان را بررسی کنیم (دی‌بات، لوئی و ورسپور^۴، ۲۰۰۷). نظریه سیستم‌های پویا برحسب ذهن سه‌تایی (ملاحظه کنید مایر، چابوت و کارل‌اسمیت^۵، ۱۹۹۷) بنا شده است، سه مؤلفه عملکرد ذهنی بشر (شناخت، هیجان و انگیزش) زیر مجموعه نظریه سیستم‌های پویا را تشکیل می‌دهند، آن‌ها ارتباط پویای پیوسته‌ای با یکدیگر دارند و نمی‌توانند بدون یکدیگر حضور داشته باشند (دورنی، ۲۰۰۹، ص ۲۳۵). از طریق بررسی ارتباط پیچیده بین این سه زیرمجموعه سیستم‌های پویا، می‌توان درک بهتری را به دست آورد مبنی بر اینکه چگونه موضوعات رایج در یادگیری زبان دوم می‌توانند از دیدگاه سیستم‌های پویا مجدداً تفسیر شوند. در پژوهش

1. Larsen Freeman
2. Dynamic Systems Theory
3. Dornyei
4. De Bot, Lowie and Verspoor
5. Mayer, Chbot and Carlsmith

حاضر اضطراب اجتماعی از مؤلفه هیجان و خودتنظیمی تحصیلی، از مؤلفه انگیزش سیستم‌های پویا به عنوان عوامل شخصی تأثیرگذار در یادگیری زبان دوم و ادراک از محیط یادگیری به عنوان عامل محیطی مؤثر در یادگیری زبان دوم انتخاب شده‌اند.

محققان بسیاری بیان کرده‌اند که جهت‌گیری انگیزشی یادگیرندگان جوان، تأثیر اساسی بر روی یادگیری زبان دوم دارد (دورنی، ۲۰۰۱)، به این دلیل که «نیروی محرک اولیه برای شروع یادگیری زبان دوم را ایجاد می‌کند و بعدها برای حفظ فرآیند یادگیری طولانی مدت و خسته کننده نیروی مؤثری است» (دورنی، ۱۹۹۸). خودتنظیمی تحصیلی یکی از مقوله‌های انگیزشی است که پیتر ریچ (۱۹۹۰) طی تعریف نسبتاً جامع، خودتنظیمی^۱ را فرآیند فعال و سازمان‌یافته‌ای تعریف می‌کند که طی آن، فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده، سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت کنند (استفانو^۲، ۲۰۰۱). خودتنظیمی تحصیلی دارای چهار خرده مقیاس است که عبارتند از تنظیم بیرونی، درون‌فکنی^۳، همانندسازی^۴ و تنظیم درونی. تنظیم بیرونی به این اشاره دارد که انجام یک تکلیف (یا خودداری از انجام یک امر منع شده) به دلیل پیامدهای بیرونی آن تکلیف است. در سطح درون‌فکنی رفتار فرد از طریق تأیید یا عدم تأیید خویشتن تنظیم می‌شود. در همانندسازی تنظیم رفتار به صورت ارزش‌ها و هدف‌های شخصی تجربه می‌شود و ادراک فرد از پیگیری هدف صورت‌علیت درونی را دارد. در تنظیم درونی رفتار با ابراز علاقه و صرف کوشش بیشتر و احساس لذت بیشتر صورت می‌گیرد. طبق نظریه یادگیری خودتنظیمی، فرآیندهای فراشناختی، تلاش و تدبیر دانش‌آموزان خودتنظیمی را تشکیل می‌دهد. انگیزش، شناخت و فراشناخت از اجزاء اصلی مدل‌های خودنظم‌دهی و یادگیری خودنظم‌بخش هستند (زیمرمان و مارتینز پونز^۵، ۱۹۸۶). بر طبق نظریه زیمرمان و همکاران (۱۹۸۶) اساس خودتنظیمی آن است که چگونه دانش‌آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می‌بخشند. زیمرمان (۲۰۰۲) عقیده دارد دانش‌آموزانی که از راهبردهای

-
1. Self-regulation
 2. Stefano
 3. Introjection
 4. Identification
 5. Zimmermman and Martinspons

خودتنظیمی نفع می‌برند، کسانی هستند که از وجود چنین راهبردهایی آگاهند؛ توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری، به کار می‌گیرند؛ در انجام یک تکلیف بر خودشان نظارت می‌کنند، سطح فعلی پیشرفتشان را تفسیر کرده و راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که به آن‌ها در گرفتن نتیجه موفق از تکلیف کمک می‌کند. آن‌ها راهبردهای خودتنظیمی را بیشتر از دانش‌آموزان دیگر به کار می‌گیرند و به‌طور کلی سازمان‌دهنده‌اند و بیشتر مورد رجوع همسالان خود قرار می‌گیرند، استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌کنند، پشتکار طولانی‌تری نسبت به سایر افراد دارند (پاجاروس و شانک^۱، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دی‌گروت^۲، ۱۹۹۰) و در مجموع هدف‌گرا هستند (پینتریچ، ۱۹۹۰؛ بوکارتس^۳، ۲۰۰۲).

محیط و محرک‌های بیرونی عوامل دیگر تأثیرگذار بر یادگیری هستند. محیط کلاس، نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان بر عهده دارد (کاپرمینک، لدبیتز، امونس و بلت^۴، ۲۰۰۱). جو روان‌شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم، تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، جهت‌گیری اهداف آن‌ها، باورهای مربوط به خود، اسنادهای علمی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد (ایمز^۵، ۱۹۹۲؛ دیویس^۶، ۲۰۰۴؛ پینتریچ، ۲۰۰۲). استفاده از ادراک دانش‌آموزان برای ارزیابی محیط کلاس در نظریه زمینه ارت لوین^۷ (۱۹۳۶) و نظریه نیاز - فشار مورای (۱۹۲۲) ریشه دارد. لوین (۱۹۳۵، ۱۹۳۶) و مورای^۸ (۱۹۳۸) بر اهمیت ویژگی‌های محیطی در رفتارهای آدمی تأکید کرده‌اند. نظریه‌های این پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که تعامل بین ویژگی‌های محیطی (مانند تجربیات کلاسی) و ویژگی‌های

1. Pajaros and Schunk
2. Pintrich and Degroot
3. Boekaerts
4. Kuperminc, Leadbeater, Emmons and Blatt
5. Ames
6. Davis
7. Lewin
8. Murray

شخصی در واقع پیش‌بینی‌کننده رشد انسان و مجموعه رفتارهای او هستند (نقل از الدریج، درمن و فراسر^۱، ۲۰۰۴). چارچوب نظری ادراک محیط در این پژوهش براساس مفهوم‌سازی موس^۲ (۱۹۷۹) از محیط روانی اجتماعی کلاس است. براساس نظریه موس، محیط کلاس همانند موجودی انسانی دارای ویژگی‌های قابل اندازه‌گیری است (نقل از بیک و چوی^۳، ۲۰۰۲). در مطالعات مختلف نشان داده شده است که متغیرهای مربوط به مدرسه، مانند جو کلاس درس، رابطه معلم - دانش‌آموز، نوع مدیریت کلاس توسط معلم، رفتار سازمانی و جنسیت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. ادراک از محیط یادگیری دارای هفت خرده‌مقیاس است که عبارت هستند از وابستگی، حمایت معلم، درگیری، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت. وابستگی به میزان روابط دوستانه و حمایتی دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر اشاره دارد. حمایت معلم به میزان کمک معلم به دانش‌آموزان، رفتار دوستانه با آن‌ها و علاقه‌مندی معلم به دانش‌آموزان مربوط می‌شود. درگیری اشاره دارد به اینکه تا چه میزان دانش‌آموزان به کلاس علاقه نشان می‌دهند، در کلاس شرکت می‌کنند و با دیگر دانش‌آموزان در بررسی درستی مطلب جدید مشغول می‌شود. تحقیق بر مهارت جستجوگری و تحقیق و کاربرد آن در حل مسأله و پژوهش تأکید دارد. جهت‌گیری تکلیف به میزان توجه دانش‌آموزان به تکمیل یک فعالیت و میزان اهمیت آن‌ها به موضوع یادگیری مربوط می‌شود. همکاری بر میزان همکاری دانش‌آموزان با یکدیگر در خلال فعالیت‌های کلاسی تأکید دارد. عدالت اشاره دارد به اینکه آیا معلم با دانش‌آموزان در توزیع پاداش‌ها، پرسیدن سؤال، دادن فرصت برابر به همه برای شرکت در بحث‌ها به طور مساوی رفتار می‌کند (الدریج و فریزل^۴، ۲۰۰۴). از میان ابعاد ادراک از محیط یادگیری، بعد تحقیق به دلیل اینکه در یادگیری زبان دوم کاربردی ندارد و براساس مشورت با دبیران این حوزه که بیان کردند یادگیری زبان دوم نیاز به تحقیق و جمع‌آوری اطلاعات ندارد، در پژوهش حاضر از آن استفاده نشد.

گسترده‌ترین و قوی‌ترین موضوع در زمینه محیط یادگیری این است که ادراک دانش‌آموزان

-
1. Fraser, Dorman and Aldridge
 2. Moos
 3. Choi and Beak
 4. Aldridge and Fraser

از محیطشان بر نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری آن‌ها اثر نیرومندی دارد (هندرسون^۱، فیشر و فراشر، ۲۰۰۰). پژوهشگران بیان می‌کنند که یادگیری زبان دوم با یادگیری موضوعات درسی متفاوت است به این دلیل که از نظر اجتماعی و فرهنگی محدود است (دورنی^۲، ۲۰۰۳) و در نتیجه، بیشتر موجب اضطراب می‌شود (هوروئیتز^۳، هوروئیتز و کوپ^۴، ۱۹۸۶). اضطراب ایجاد شده از یک تعامل اجتماعی با تمرکز بر روی استفاده از زبان، قابل ملاحظه است، به این دلیل که استفاده از زبان به عنوان یک واسطه ارتباطی تعاملی در نظر گرفته می‌شود که به توانایی شخص در درک حالت ذهنی افراد دیگر و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران بستگی دارد (ورگا و کوتز^۵، ۲۰۱۳). این بیانات در کلاس‌های ایران حقیقت دارد. در ایران، با وجود تأکید فراوان بر روی آموزش زبان انگلیسی، ایرانی‌هایی که مهارت‌های زبان انگلیسی را برای تعامل با افراد خارجی یاد می‌گیرند، به دلیل کمبود تمرین کافی و آموزش در برنامه‌شان، هنوز ضعیف هستند. بنابراین، افراد با مهارت‌های کم، در نوشتن و خواندن ممکن است اضطراب و سختی‌های زیادی را در برقراری ارتباط به زبان انگلیسی تجربه کنند. از آنجایی که یادگیری زبان دوم نیاز به تعامل اجتماعی دارد (ورگا و کوتز، ۲۰۱۳)، شکایت‌ها درباره مشکلات یادگیرندگان زبان دوم در مورد صحبت در بین عموم یا جمع و احساس ترس هنگام برقراری ارتباط شنیده می‌شود (آیدین^۶، ۲۰۱۳a، ۲۰۱۳b)، زیرا آن‌ها نمی‌توانند خودشان را در زبان دوم به خوبی زبان اولشان نشان دهند (هوروئیتز، ۱۹۸۶). اضطراب اجتماعی به ترس‌های مداوم از موقعیت‌های مستلزم تعامل اجتماعی یا موقعیت‌های دارای امکان ارزیابی توسط دیگران اشاره می‌کند (بکنر و ترنر^۷، ۲۰۰۹). این ترس برای مثال ترس از ارتباط اجتماعی، ترس از صحبت در جمع و رفتارها و تفکرات معمول مرتبط با فویبای اجتماعی را شامل است (سردرلاند و اوست^۸، ۲۰۱۳)، ترس از ارتباط اجتماعی و صحبت در جمع، از عوامل اصلی در اضطراب

1. Henderson
2. Dornyei
3. Horwitz
4. Horwitz and Cope
5. Verga and Kotz
6. Aydin
7. Beckner and Turner
8. Cederlund and Ost

یادگیری زبان دوم هستند (برای مثال، پارک و فرنچ^۱، ۲۰۱۳؛ راسائی^۲، ۲۰۱۵؛ صالحی و معرفت^۳، ۲۰۱۴).

در همین راستا مطالعه ژو^۴ (۲۰۱۶) نشان داده است که دانش‌آموزانی که اضطراب اجتماعی را در یادگیری زبان دوم تجربه می‌کنند (به‌ویژه ترس در جمع) کمتر خودمختار هستند و تمایل یادگیری آن‌ها از طریق همکاری ضعیف‌تر است و در یادگیری زبان دوم کم‌تر موفق هستند. نتایج همچنین نشان دادند که خودمختاری دانش‌آموزان هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم (از طریق تمایل یادگیری به همکاری) بر یادگیری زبان دوم دارد. اسکیب، ماتروی، بولز و ماریسن^۵ (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که خودتنظیمی و یادگیری زبان و ارتقاء سوادآموزی با یکدیگر رابطه معنادار دارند. همچنین تحقیق آل زبیدی، آلدریج و سوخین^۶ (۲۰۱۴) نشان داد که از طریق ارزیابی ادراک از محیط یادگیری و انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، همبستگی زیادی بین ادراک از محیط یادگیری و خودتنظیمی و انگیزش وجود دارد. با توجه به آنچه بیان شد و اهمیت موضوع یادگیری زبان دوم و نیاز رو به رشد دانش‌آموزان برای یادگیری زبان دوم در زندگی تحصیلی‌شان و مشکلاتی که در این حوزه دارند، این تحقیق به دنبال متغیرهای تأثیرگذار بر روی یادگیری زبان دوم بوده است. در نهایت در این پژوهش، محقق با اتخاذ رویکردی یکپارچه و در نظر گرفتن متغیرهای بافتی، شناختی-انگیزشی و هیجانی، قصد دارد نقش ادراک از محیط یادگیری، اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی در یادگیری زبان دوم دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یزد را بررسی کند. در راستای رسیدن به این هدف، این مطالعه در پی بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱. ابعاد ادراک از محیط یادگیری، یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی می‌کنند.
۲. اضطراب اجتماعی، یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی می‌کند.
۳. ابعاد خودتنظیمی تحصیلی، یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی می‌کنند.

-
1. Park and French
 2. Rassaei
 3. Salehi and Marefat
 4. Zhou
 5. Skibbe, Montroy, Bowles and Morrison
 6. Swekhine, Aldridge and Alzubaidi

روش

این پژوهش، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. جامعه پژوهش حاضر ۲۰۴۵ دانش‌آموز دختر پایه نهم متوسطه دوره اول ناحیه یک شهر یزد بودند. جامعه یاد شده شامل دانش‌آموزانی است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در یزد تحصیل می‌کردند. از جامعه یاد شده نمونه‌ای به حجم ۳۲۳ آزمودنی مبتنی بر فرمول کوکران انتخاب شد. انتخاب نمونه به روش تصادفی خوشه‌ای است. به این صورت که ابتدا از بین دبیرستان‌های متوسطه دوره اول دولتی و غیر دولتی ناحیه ۱ یزد به تصادف ۶ دبیرستان انتخاب شد. سپس از هر یک از این مدارس دو کلاس درس زبان انگلیسی انتخاب شد و پرسشنامه‌های مربوط به پژوهش میان دانش‌آموزان حاضر در این ۱۲ کلاس توزیع شد. شایان ذکر است که تعداد ۱۸ پرسشنامه به دلیل دقیق نبودن یا نقص در پاسخگویی تحلیل نشد. در مجموع پرسشنامه‌های ۳۰۵ دانش‌آموز تجزیه و تحلیل شد.

برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

- **مقیاس خودتنظیمی تحصیلی:** این پرسشنامه را ریان و کانل (۱۹۸۹) به نقل از سالاری‌فر، (۱۳۹۱) ساخته اند و ۳۲ سؤال و چهار عامل دارد؛ ۱- انگیزش بیرونی، ۲- تنظیم درون‌فکنی شده، ۳- تنظیم همسان شده، ۴- انگیزش درونی است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت لیکرت چهار درجه‌ای است که برای گزینه‌های «کاملاً غلط»، «نسبتاً غلط»، «نسبتاً صحیح» و «کاملاً صحیح» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ در نظر گرفته می‌شود. ریان و کانل (۱۹۸۹) روایی این پرسشنامه را بررسی کرده‌اند و ساختار عاملی ابزار از طریق تحلیل عاملی تأیید شده است. در ایران روایی این پرسشنامه را شیرین‌زاده دستگیری، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۸۷) با سه روش تحلیل عاملی، همبستگی خرده‌آزمون‌ها و روایی هم‌زمان بررسی و تأیید کرده و ضریب همسانی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است و مقدار این ضریب برای ابعاد تنظیم بیرونی، درون‌فکنی، همانندسازی و تنظیم درونی به ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۷۴، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ بود که نشان‌دهنده سطح پایایی قابل قبول مقیاس خودتنظیمی تحصیلی است.

- پرسشنامه اضطراب اجتماعی^۱ (SAQ): این مقیاس را واتسون و فرند (۱۹۶۹) به منظور تشخیص و ارزیابی اضطراب اجتماعی ساخته‌اند. این پرسشنامه را مهرابی‌زاده هنرمند، بهارلو و نجاریان (۱۳۷۸) ترجمه کرده‌اند. این آزمون دارای دو خرده‌مقیاس اجتناب اجتماعی^۲ (SAD) و ترس از ارزیابی منفی^۳ (FNE) است. این پرسشنامه دارای ۵۸ ماده است که ۲۸ ماده مربوط به اجتناب اجتماعی و ۳۰ ماده مربوط به ترس از ارزیابی منفی است. پیوستار پاسخ‌ها بر پایه طیف درست و نادرست، رتبه‌بندی شده و به ترتیب نمره‌های صفر و یک به هر پاسخ اختصاص یافته است (نیسی، شهنی بیلاق و فراشبندی، ۱۳۸۴).

خرده‌مقیاس اجتناب اجتماعی، ۲۸ ماده دارد که ۱۵ ماده پاسخ (+) و ۱۳ ماده پاسخ (-) دارند. دامنه نمره بین (۰-۲۸) است که نمرات ۱۲ به بالا نشان‌دهنده هراس اجتماعی در سطح بالاست و نمرات بین (۰-۳) نشان‌دهنده هراس اجتماعی در سطح پایین است. خرده‌مقیاس ترس از ارزیابی منفی، ۳۰ ماده دارد که ۱۷ ماده آن پاسخ (+) و ۱۳ ماده آن پاسخ (-) دارد. دامنه این خرده‌مقیاس نیز بین (۰-۳۰) است که نمرات ۱۸ به بالا نشان‌دهنده افرادی است که ترس کمی از ارزیابی منفی دیگران دارند (وکیلان و هاشم‌آبادی، ۱۳۸۸). این پرسشنامه روایی و پایایی بالایی دارد. در پژوهش واتسون و فرند (۱۹۶۹)، ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۹۴ به‌دست آمد. در پژوهش رضوی، کاظمی و محمدی (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اجتناب اجتماعی ۰/۹۴ و برای خرده‌مقیاس ترس از ارزیابی منفی ۰/۹۰ به‌دست آمد و تأیید شد. در پژوهش حیدری و ایرانپور (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و با روش تنصیف اسپیرمن - براون ۰/۸۳ به‌دست آمد. ضریب اعتبار آن با روش روایی ملاکی همزمان، روایی ۰/۴۹ به‌دست آمد که در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. واتسون و فرند (۱۹۶۹) در پژوهش خود روایی پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی بررسی کردند و روایی قابل قبولی را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است و مقدار این ضریب برای این مقیاس، ۰/۷۴ بود که نشان‌دهنده سطح پایایی قابل قبول مقیاس اضطراب

-
1. Social Anxiety Questionnaire (SAQ)
 2. Social Avoidance And Distress (SAD)
 3. Fear Negative Evaluation (FNE)

اجتماعی است.

- **مقیاس ادراک از محیط کلاس (WHIC):** برای اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس درس از پرسشنامه «در این کلاس چه می‌گذرد»، ساخته فراسل، فیشر و مک رویی (۱۹۹۶)، استفاده شد. این پرسشنامه در ۵۶ سؤال و ۷ خرده‌مقیاس شامل وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف) تدوین شده است. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹)، در بررسی نشان دادند این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن بین $0/79 - 0/90$ است. آلدريج و فریزل (۲۰۰۰) پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ $0/81 - 0/93$ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه برای سطح دبیرستان طراحی شده و در تعداد زیادی از کلاس‌های دبیرستان تحلیل عاملی و اکتشافی شده است (درمن و فراسر، ۲۰۰۴). همچنین فیلد (۲۰۰۹) بیان می‌کند که نتایج تحلیل اکتشافی مؤید آن است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است و مقدار این ضریب برای ابعاد وابستگی، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموز، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت به ترتیب برابر $0/71$ ، $0/86$ ، $0/85$ ، $0/84$ ، $0/79$ و $0/82$ بود که نشان‌دهنده سطح پایایی قابل قبول مقیاس ادراک از محیط کلاس است.

- **مقیاس یادگیری زبان دوم:** در پژوهش حاضر، شاخص یادگیری زبان دوم، نمرات امتحان نهایی نیمسال دوم درس زبان انگلیسی است.

یافته‌ها

جدول (۱) اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کم‌ترین و بیش‌ترین نمرات را برای متغیرهای اصلی پژوهش شامل ابعاد ادراک از محیط یادگیری، ابعاد خودتنظیمی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و یادگیری زبان دوم را نشان می‌دهد.

1. MacRuby, Fraser and Mcrobbie
2. Field

جدول ۱: شاخصه‌های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش در آزمودنی‌ها

متغیر	ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
محیط یادگیری	وابستگی دانش‌آموز	۳۰۵	۳۲/۷۷	۴/۴۳	۱۸	۴۰
	حمایت معلم	۳۰۵	۲۶/۸۵	۷/۱۱	۱۱	۳۹
	درگیری دانش‌آموز	۳۰۵	۲۰/۸۱	۶/۶۸	۱۰	۴۰
	جهت‌گیری تکالیف	۳۰۵	۳۶/۷۸	۶/۴۰	۱۶	۴۵
	همکاری	۳۰۵	۲۵/۹۸	۵/۴۹	۱۲	۳۵
	عدالت	۳۰۵	۲۹/۵۴	۷/۴۰	۳۵	۶۱
	تنظیم بیرونی	۳۰۵	۳۰/۴۰	۶/۱۰	۱۲	۴۸
	درون‌فکنی	۳۰۵	۲۱/۶۸	۴/۵۴	۹	۳۶
	هماندسازی	۳۰۵	۲۶/۸۱	۶/۳۵	۱۱	۷۳
	تنظیم درونی	۳۰۵	۱۸/۰۵	۴/۸۰	۶	۴۸
اضطراب اجتماعی	-	۳۰۵	۲۲/۰۹	۲۲/۷۱	۷	۳۰
	-	۳۰۵	۱۶/۶۱	۳/۳۶	۸	۲۰

- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش: با توجه به جدول (۲) مشاهده می‌شود بین ادراک از محیط یادگیری و یادگیری زبان دوم، رابطه معنادار وجود دارد و از بین ابعاد ادراک از محیط یادگیری، بعد وابستگی دانش‌آموز، بعد درگیری دانش‌آموز، بعد بهره‌گیری تکالیف و بعد عدالت رابطه معنادار با یادگیری زبان دوم دارند و از این ابعاد، بعد وابستگی دانش‌آموز، بالاترین رابطه را با یادگیری زبان دوم دارد. همچنین بین خودتنظیمی تحصیلی و یادگیری زبان دوم، رابطه معناداری وجود دارد و از بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی، بعد تنظیم بیرونی، بعد هماندسازی و بعد تنظیم درونی رابطه معنادار با یادگیری زبان دوم دارند و از بین این ابعاد، بعد تنظیم بیرونی، بالاترین رابطه را با یادگیری زبان دوم دارد. همچنین بین ابعاد اضطراب اجتماعی با یادگیری زبان دوم رابطه منفی معنادار مشاهده شد. در ضمن، ابعاد ادراک از محیط یادگیری و ابعاد خودتنظیمی تحصیلی با خودشان، رابطه مثبت معنادار دارند.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- ادراک از محیط یادگیری	۱													
۲- وابستگی دانش آموز	۰/۶۹۶ ^{**}	۱												
۳- حمایت معلم	۰/۸۲۴ ^{**}	۰/۵۰۲ ^{**}	۱											
۴- درگیری دانش آموز	۰/۸۰۲ ^{**}	۰/۴۴۵ ^{**}	۰/۶۳۲ ^{**}	۱										
۵- جهت گیری تکلیف	۰/۷۹۹ ^{**}	۰/۵۴۵ ^{**}	۰/۵۲۷ ^{**}	۰/۵۰۳ ^{**}	۱									
۶- همکاری	۰/۷۵۰ ^{**}	۰/۵۰۴ ^{**}	۰/۴۹ ^{**}	۰/۵۱۹ ^{**}	۰/۶۱۰ ^{**}	۱								
۷- عدالت	۰/۸۴۳ ^{**}	۰/۴۷۳ ^{**}	۰/۶۶۱ ^{**}	۰/۶۳۱ ^{**}	۰/۶۱۲ ^{**}	۰/۵۰۵ ^{**}	۱							
۸- خودتنظیمی تحصیلی	۰/۵۸۹ ^{**}	۰/۳۸۰ ^{**}	۰/۴۶۵ ^{**}	۰/۴۲۹ ^{**}	۰/۵۶۲ ^{**}	۰/۴۵۵ ^{**}	۰/۴۸۴ ^{**}	۱						
۹- تنظیم بیرونی	۰/۴۳۴ ^{**}	۰/۲۸۸ ^{**}	۰/۳۷۱ ^{**}	۰/۳۲۹ ^{**}	۰/۳۹۲ ^{**}	۰/۳۴۷ ^{**}	۰/۳۲۳ ^{**}	۰/۸۳۱ ^{**}	۱					
۱۰- درون فکته	۰/۲۹۳ ^{**}	۰/۱۷۱ ^{**}	۰/۲۲۱ ^{**}	۰/۲۰۰ ^{**}	۰/۳۲۹ ^{**}	۰/۲۷۶ ^{**}	۰/۱۹۵ ^{**}	۰/۷۴۴ ^{**}	۰/۶۱۵ ^{**}	۱				
۱۱- همانندسازی	۰/۵۹۸ ^{**}	۰/۳۸۲ ^{**}	۰/۴۴۴ ^{**}	۰/۴۵۱ ^{**}	۰/۵۵۱ ^{**}	۰/۴۴۵ ^{**}	۰/۵۳۶ ^{**}	۰/۸۷۲ ^{**}	۰/۵۶۰ ^{**}	۰/۴۸۲ ^{**}	۱			
۱۲- تنظیم درونی	۰/۵۷۱ ^{**}	۰/۳۷۹ ^{**}	۰/۴۶۱ ^{**}	۰/۳۹۳ ^{**}	۰/۵۵۳ ^{**}	۰/۴۰۳ ^{**}	۰/۴۹۸ ^{**}	۰/۸۰۹ ^{**}	۰/۴۹۷ ^{**}	۰/۴۰۳ ^{**}	۰/۷۵۳ ^{**}	۱		
۱۳- اضطراب اجتماعی	۰/۰۷۵	۰/۰۱۵	۰/۰۳۷	۰/۱۱۹ [*]	۰/۰۳۷	-۰/۰۰۴	۰/۱۲۰ [*]	-۰/۱۱۵ [*]	-۰/۱۹۳ ^{**}	-۰/۱۵۵ ^{**}	-۰/۰۲۱	-۰/۰۰۹	۱	
۱۴- یادگیری	۰/۲۲	۰/۴۳۴ ^{**}	۰/۰۶۷	۰/۳۳۲ ^{**}	۰/۲۸۳	۰/۰۳۰	۰/۳۸۰ ^{**}	۰/۳۹۱ ^{**}	۰/۲۲۷ ^{**}	۰/۰۷۱	۰/۱۲۳ ^{**}	۰/۱۰۶ [*]	-۰/۱۳ ^{**}	۱

** P < 0/01
* P < 0/05

برای بررسی اثر ابعاد ادراک از محیط یادگیری، ابعاد خودتنظیمی یادگیری و اضطراب اجتماعی در یادگیری زبان دوم از روش رگرسیون گام به گام استفاده شد. ابتدا نتایج تحلیل رگرسیون در متغیر ادراک از محیط یادگیری، سپس اضطراب اجتماعی و در آخر خودتنظیمی تحصیلی بررسی شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سهم متغیر پیش‌بین (ادراک از محیط یادگیری) در پیش‌بینی متغیر ملاک (یادگیری زبان دوم)

متغیر	B	β	T	سطح معناداری	R	R^2
گام ۱: وابستگی دانش‌آموز	۲/۱۱	۰/۴۳	۸/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۱۹
گام ۲: وابستگی دانش‌آموز عدالت	۱/۸۹	۰/۳۲	۶/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۰/۳۸
وابستگی دانش‌آموز	۱/۳۱	۰/۲۶	۵/۲۷	۰/۰۰۱		
گام ۳: عدالت	۱/۸۵	۰/۳۱	۶/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۴۸
درگیری دانش‌آموز	۱/۲۴	۰/۲۲	۴/۳۶	۰/۰۰۱		
	۰/۸۸	۰/۱۸	۳/۷۰	۰/۰۰۲		

در جدول ۳، نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره به شیوه گام به گام نشان می‌دهد که از میان ابعاد ادراک از محیط یادگیری بر یادگیری زبان دوم متغیر «وابستگی دانش‌آموز»، «عدالت» و «درگیری دانش‌آموز» از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری بهره‌مند هستند و از میان این ابعاد بعد وابستگی دانش‌آموز، بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را دارد.

در خصوص اثر اضطراب اجتماعی در یادگیری زبان دوم به این دلیل که یک پیش‌بین و یک ملاک وجود دارد، نتایج ماتریس همبستگی جدول ۲، با نتایج تحلیل رگرسیون یکسان است. بنابراین، اضطراب اجتماعی با ضریب استاندارد پیش‌بینی $-۰/۱۳$ و سطح معناداری کمتر از $۰/۰۱$ ، یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، با افزایش اضطراب اجتماعی، نمرات یادگیری زبان دوم کاهش می‌یابد و برعکس.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سهم متغیر پیش‌بین (خودتنظیمی تحصیلی) در پیش‌بینی متغیر ملاک (یادگیری زبان دوم)

متغیر	B	ضریب β	T	سطح معناداری	R	R^2
گام ۱: تنظیم بیرونی	۲/۸۳	۰/۲۳	۳/۰۹	۰/۰۱	۰/۲۲۷	۰/۰۹
گام ۲: تنظیم بیرونی همانندسازی	۲/۲۳	۰/۲۰	۲/۳۶	۰/۰۲	۰/۴۳	۰/۱۷
	۱/۸۱	۰/۱۱	۲/۳۲	۰/۰۲		

در جدول (۴)، نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره به شیوه گام به گام نشان می‌دهد که از میان ابعاد خودتنظیمی تحصیلی بر یادگیری زبان دوم، متغیر «تنظیم بیرونی» و «هماندسازی» می‌تواند یادگیری زبان دوم را به صورت معناداری پیش‌بینی کند و از میان این دو بعد متغیر «تنظیم بیرونی» از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار بهره‌مند است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ابعاد ادراک از محیط یادگیری، اضطراب اجتماعی و ابعاد خودتنظیمی تحصیلی، یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج به‌دست آمده نشان داد بین متغیر ادراک از محیط یادگیری و یادگیری زبان دوم در آزمودنی‌ها، رابطه معنادار وجود دارد. به این معنا که با افزایش ادراک مثبت دانش‌آموز از محیط یادگیری، یادگیری زبان دوم نیز افزایش می‌یابد. این نتایج که فرضیه اول را تأیید می‌کند، با یافته‌های آل زبیدی، آلدریج و سوچن (۲۰۱۴)، ون‌پتگام، آلترمن، ونکیر و راسل^۱ (۲۰۰۸)، لاروک (۲۰۰۸)، تلی، ساکراقلو و دن برک^۲ (۲۰۰۶)، درمن، فیشر و والدریپ^۳ (۲۰۰۶)، توحیدفر، خادمی و سپهر (۱۳۹۱)، باباخانی (۱۳۹۱) و قدیری، اسدزاده و درتاج (۱۳۹۰) همسو است.

ون‌پتگام و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان یک مؤلفه کلیدی و شاخصی ارزشمند از جو کلاس است که می‌تواند به رفتارهای مناسب منجر شود و همچنین جهت‌گیری مثبت به زندگی را آسان کند. همچنین باباخانی (۱۳۹۱) نشان داد که ادراک دانش‌آموز از کلاس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده معنادار پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی باشد.

در مورد خرده‌مقیاس‌های متغیر ادراک از محیط یادگیری، خرده‌مقیاس همکاری و حمایت معلم با یادگیری زبان دوم رابطه معنادار ندارند. اما خرده‌مقیاس‌های وابستگی دانش‌آموز، درگیری دانش‌آموز، جهت‌گیری تکلیف و عدالت با یادگیری زبان دوم رابطه معنادار دارند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که خرده‌مقیاس‌های حمایت معلم، جهت‌گیری تکلیف و همکاری قدرت پیش‌بینی یادگیری زبان دوم را ندارند و خرده‌مقیاس‌های وابستگی دانش‌آموز، عدالت و درگیری دانش‌آموز قدرت پیش‌بینی یادگیری زبان دوم را دارند که از این میان

1. Van Petegem, Aelterman, Vankeer and Rasseel
2. Telli, Cakiroglu and den Brok
3. Dorman, Fisher and Waldrip

وابستگی دانش آموز از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بهره‌مند است.

پژوهش‌های انجام شده در ۳۰ سال گذشته نشان داده‌اند که کیفیت محیط کلاس تعیین‌کننده معنادار یادگیری دانش‌آموزان است؛ وقتی دانش‌آموزان، ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت (فراسر، ۱۹۹۴، a، ۱۹۹۸؛ به نقل از درمن و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه تعامل بین دانش‌آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس رخ می‌دهد. بنابراین، محیط در ارتقاء یا پایین آوردن سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه که مطلوب یا نامطلوب بودن جوّی را مشخص می‌کند، درک و برداشتی است که دانش‌آموزان از آن محیط دارند. همان‌طور که ذکر شد خرده‌مقیاس‌های وابستگی، عدالت و درگیری دانش‌آموز بیشترین رابطه را با یادگیری زبان دوم دارند. یکی از اصول کلی آموزش، شرکت فعال یادگیرنده - پنهان یا آشکار - در امر یادگیری است. در واقع، یادگیری به وسیله آنچه یادگیرنده انجام می‌دهد تحقق می‌یابد (سیف، ۱۳۸۴). رمز موفقیت یک معلم در این است که یادگیرنده را مشتاق کند و با دخالت دادن او در فرآیند آموزش، او را به سوی یادگیری فعال سوق دهد (احمدوند، ۱۳۸۵). برای اینکه بتوان جوّ مطلوبی برای دانش‌آموزان فراهم آورد، محیط باید به گونه‌ای باشد که یادگیرنده کاملاً فعال باشد. بنابراین، در درس زبان انگلیسی نیز باید این اصل مهم را رعایت کرد؛ به این معنا که معلم برای تدریس زبان انگلیسی به جای استفاده از روش‌های سخنرانی، روش‌های فعال را به کار گیرد تا بتواند با درگیر کردن یادگیرندگان در یادگیری، احتمال موفقیتشان را افزایش دهد. هم، اچمید و فارمر^۱ (۲۰۱۱) بیان کردند که درک دانش‌آموزان نسبت به اینکه هم‌کلاسی‌هایشان به آن‌ها توجه می‌کنند و حامی یکدیگر هستند، با پیشرفت‌های تحصیلی در مدرسه در ارتباط است. تأثیر وابستگی دانش‌آموزان بر روی یادگیری زبان دوم می‌تواند به این دلیل باشد که هم‌کلاسی‌ها می‌توانند یکدیگر را برای انجام تکالیف برانگیزانند و باور به داشتن توانایی برای انجام تکالیف را در یکدیگر تقویت کنند. در نتیجه، آن‌ها فعالانه در تکالیف کلاسی شرکت می‌کنند، در این راه با یکدیگر رفتار دوستانه دارند و یکدیگر را حمایت می‌کنند که این حمایت و رفتار فعالانه، موجب رضایت از کلاس درس و افزایش پیشرفت یادگیری می‌شود.

باکر^۱ و همکاران (۲۰۰۳) بیان کردند که افزایش رضایت از مدرسه از طریق احساس حمایت از جانب افراد حاضر در آن، باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، نگرش مثبت داشته باشند، باورهای مثبت بیشتری درباره خود کسب کنند، استرس کمتری نشان دهند، درگیری و مشارکت بیشتری در کلاس داشته باشند و در نتیجه، پیشرفت بالاتری نشان دهند. خرده‌مقیاس مؤثر دیگر یادگیری زبان دوم، عدالت است. عدالت، به احساس دانش‌آموز اشاره دارد، از اینکه معلم به اندازه سایر دانش‌آموزان، او را مورد تشویق و حمایت قرار داده و فرصت‌های مساوی برای او فراهم می‌کند و به اندازه سایر دانش‌آموزان، اجازه صحبت کردن در کلاس به او می‌دهد. همان‌طور که استلینر^۲ (۲۰۰۰) گزارش کرده است رفتار نامساوی در بین بعضی از دانش‌آموزان، باعث ایجاد حس حسادت در دانش‌آموزان دیگر می‌شود و بر ارزش‌های تحصیلی دانش‌آموزان، عملکرد هیجانی و تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. پژوهش ویستین و مک کارن (۱۹۹۸) نشان داد ادراک بالای دانش‌آموز از رفتار ناعادلانه و متفاوت معلم با انتظارات منفی از خود برای کنترل موفقیتش (کنترل) و در نتیجه، نتایج تحصیلی او ارتباط منفی دارد (نقل از ماکینز، ۲۰۰۷). معلم و دانش‌آموز، دو بازیگر اصلی صحنه‌های تعلیم و تربیت هستند و تعامل بین آن‌ها، هستی‌بخش جو کلاس است. بنابراین، معلم باید رابطه‌ای دوستانه و حمایت‌کننده و همراه با عدالت بدون سوگیری نسبت به جنس و نژاد آن‌ها برقرار کند که موجب افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و برخلاف آن، ادراک منفی از رفتار معلمان با توجه به جنس و نژاد، انگیزش تحصیلی یا ارزش تحصیلی را کاهش می‌دهد، تنش هیجانی را افزایش می‌دهد و با کاهش پیشرفت تحصیلی مرتبط است. بنابراین، تلاش برای رابطه مثبت با دانش‌آموز باید همه اوقات معلم و دانش‌آموزان را در برگیرد. رامبوسوتام^۳ و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند یکی از عوامل مؤثر در یادگیری، رابطه خوب معلم با دانش‌آموزان است. همان‌طور که بیان شد، اضطراب اجتماعی با یادگیری زبان دوم رابطه منفی معنادار دارد. گواه این امر تأیید فرضیه ۲ پژوهش حاضر است؛ بدین معنی که با افزایش اضطراب اجتماعی، نمرات یادگیری زبان دوم کاهش می‌یابند که این نتیجه با یافته‌های

-
1. Baker
 2. Astleiner
 3. Ramsbotham

ژو (۲۰۱۶)، جانسون (۲۰۰۹)، کاباگلو و ساگلامل (۲۰۱۳)، پنیلا و کاندیک (۲۰۰۷) و استرهان و یودر (۱۹۹۸) همخوان و همسو است که معتقدند اضطراب اجتماعی باعث اجتناب از حضور در مقابل دیگران می‌شود و چنین فرآیندی باعث می‌شود فرد نتواند قابلیت‌های خود را به نمایش بگذارد و باعث افت عملکرد تحصیلی او می‌شود. کلاتو و گلدستین^۱ (۲۰۰۸) بیان کردند که دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی در موقعیت‌های اجتماعی، مضطرب و پریشان می‌شوند. در واقع، از آنجاییکه تعامل اجتماعی به عنوان یک بخش اساسی برای یادگیری زبان دوم است، دانش‌آموزانی که از آن واهمه دارند، یادگیری را کمتر لذت‌بخش و بیشتر دردناک می‌دانند و حتی یادگیری گروه برای آن‌ها تهدیدکننده است. در نتیجه، چنین می‌توان استنباط کرد هر چه اضطراب اجتماعی فرد افزایش یابد، فرد در مهارت‌های اجتماعی و برقراری تعامل سالم به نوعی دچار مشکل می‌شود. لری^۲ (۲۰۰۱) بیان داشت که وقتی افراد در موقعیت انجام دادن کارهای خود دچار تردید شوند، اضطراب اجتماعی را تجربه می‌کنند. او همچنین اعتقاد داشت که اگر افراد حس کنند که دیگران برای آن‌ها ارزش قائل نیستند یا مایل به برقراری روابط با آن‌ها نیستند، تمایلشان برای اهداف فردی و روابط اجتماعی کاهش می‌یابد که این می‌تواند در تجربه اضطراب اجتماعی دخیل باشد. اسپنس و همکاران (۱۹۹۹)؛ به نقل از فیشر و همکاران، (۲۰۰۴) اعلام کرده‌اند که نقص فرد در یک مهارت، انتظارات منفی درباره موفقیت را فرا می‌خواند و سبب خلق اضطراب می‌شود. پس می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که هر چه اضطراب اجتماعی فرد افزایش یابد، عزت نفس او نیز کاهش یافته و موفقیت تحصیلی پایین می‌آید. در رابطه با فرضیه^۳، نتایج به دست آمده نشان داد بین متغیر خودتنظیمی تحصیلی و یادگیری زبان دوم در آزمودنی‌ها، رابطه معنادار وجود دارد. به این معنا که با افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموز، نمرات یادگیری زبان دوم نیز افزایش می‌یابد. نتیجه به دست آمده با یافته‌های اسکیب و همکاران (۲۰۱۹)، آل زبیدی و همکاران (۲۰۱۴)، سی هنگ و همکاران (۲۰۱۴)، ژو (۲۰۱۶)، بنسون (۲۰۱۳)، محسن‌زاده و مهدی‌نژاد (۱۳۹۴)، شیخ الاسلامی (۱۳۸۶) و سالمی (۱۳۸۳) همسو است. پینتیریچ و دی گروت^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند

-
1. Culotta and Goldstein
 2. Leary
 3. Pintirich and Degroot

فراگیرانی که از خودتنظیمی تحصیلی بالایی بهره‌مند هستند، در مقایسه با سایر فراگیران، موفقیت آموزشی برتری دارند. پژوهش‌های بندورا (۱۹۷۷) حاکی از وجود ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. بدین معنی که دانش‌آموزانی که در خودتنظیمی، نمرات بالاتری به دست می‌آورند، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. نتایج پژوهش یعقوبی، محقق، جعفری و یاری مقدم (۱۳۹۲) مشخص کرد که آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی مؤثر است. نتایج پژوهش بخشایش، جسمانی و افشانی (۱۳۹۳) نشان داد که بین متغیرهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش رضانی، خادمی و نقش (۱۳۹۶)، که رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی، تعلل‌ورزی و خودکارآمدی را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی، خودکارآمدی و خودتنظیمی نقش واسطه‌ای را بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند.

نتایج پژوهش سیتزمن و الی^۱ (۲۰۱۰؛ نقل از شفعی، ۱۳۹۱) نشان دادند که خودتنظیمی انگیزشی در دانش‌آموزان به واسطه کنترل شرایط، به طور کلی، یادگیری را افزایش می‌دهد. پژوهش ریان و پاتریک (۲۰۱۰)، به این نتیجه دست یافت که عواملی نظیر انگیزش و ابعاد مختلف خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند متغیرهای قوی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دبیرستانی باشد که یافته این پژوهش با یافته پژوهش حاضر، همسو است. در مورد خرده‌مقیاس‌های متغیر خودتنظیمی تحصیلی، خرده‌مقیاس درون‌فکنی با یادگیری زبان دوم رابطه معنادار ندارد، اما خرده‌مقیاس‌های تنظیم بیرونی، همانندسازی و تنظیم درونی با یادگیری زبان دوم رابطه معنادار دارند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد خرده‌مقیاس‌های درون‌فکنی و تنظیم درونی قدرت پیش‌بینی زبان دوم را ندارند و خرده‌مقیاس‌های تنظیم بیرونی و همانندسازی قدرت پیش‌بینی زبان دوم را دارند که از این میان تنظیم بیرونی از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بهره‌مند است. متغیر تنظیم بیرونی در پژوهش حاضر، رابطه مثبت معنادار با یادگیری زبان دوم دارد. این یافته پژوهش همسو با یافته پژوهش کاووسیان (۱۳۹۰) بیان می‌کند اثر مستقیم انگیزش بیرونی تحصیلی بر عملکرد

تحصیلی معنادار و مثبت (۰/۱۶) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت وجود جو رقابتی شدید در سیستم آموزشی کشور موجب شده است دانش‌آموزان به جای توجه به فرآیند یادگیری و لذت از آن برای کسب نمرات بالا به علت فشار بیرونی تلاش کنند. این افراد دارای انگیزه بیرونی هستند، چون هدفگذاری آن‌ها و رسیدن به موفقیت، به جای لذت درونی ناشی از موفقیت، بیشتر برای رضایت پدر و مادر، اطرافیان و کسب نمرات بالاتر نسبت به هم‌کلاسی‌های خود است، ولی به طور کلی، این قشر از دانش‌آموزان دارای انگیزه موفقیت نیز هستند. خرده‌مقیاس مؤثر دیگر بر یادگیری زبان دوم، همانندسازی است. در سبک تنظیم همانندسازی افراد به علت اینکه فعالیتی شخصاً برایشان مهم است، در آن شرکت می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموز برای یادگیری زبان دوم، هدف دارد و این هدف را آگاهانه انتخاب کرده است و منبع حمایت در شخص تا حد بیشتری درونی است، به طوری که او احساس می‌کند که این یادگیری نه تنها برای دیگران مهم است، بلکه شخصاً برای خودش هم اهمیت دارد. در نتیجه دانش‌آموز، تکلیف را به این دلیل انجام می‌دهد که برایش مهم است و عملکرد تحصیلی بهتری خواهد داشت.

به طور کلی، خودتنظیمی تحصیلی عامل مهمی است که دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا در محیط و رفتار خود سازمان ایجاد کنند که این سازماندهی به نوبه خود مستقیماً بر ادراک آن‌ها از عملکرد تحصیلی‌شان تأثیر دارد. حال اگر دانش‌آموزی با یادگیری خودتنظیمی آگاه نبوده و یا انگیزش کافی در این زمینه نداشته باشد، رفته رفته از خودکارآمدی وی کاسته شده که این عامل نیز موجب شکست‌های پی در پی و احساس عدم کفایت و شایستگی در وی می‌شود. عدم توجه به جنبه‌های انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموزان بی‌شک مانعی در جهت آموزش مؤثر و موفق شده و در نهایت عاملی برای شکست‌های احتمالی در برنامه‌ریزی می‌شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش و مبانی نظری و پژوهش مربوطه، تقویت خودتنظیمی تحصیلی عامل بسیار مهمی برای تقویت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است و تقویت انگیزش تحصیلی به نوبه خود به بهبود یادگیری آن‌ها منجر می‌شود. لذا با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود برای آشنا کردن معلمان با مؤلفه‌های مؤثر در ادراک از محیط یادگیری و تأثیر آن بر یادگیری زبان دوم کارگاه‌هایی برگزار شود، آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی به عنوان عامل مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی آن‌ها گنجانده شود، توصیه

می‌شود معلمان در کلاس یادگیری زبان دوم ارتباطی دوستانه، جو همکاری و روابط رضایت‌بخش برقرار کنند تا دانش‌آموزان، احساس امنیت و تعلق کنند و با یکدیگر همکاری داشته باشند، در اصلاح اشتباهات همدیگر تلاش کنند و یکدیگر را به سخره نگیرند که با توجه به یافته‌های تحقیق از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری زبان دوم است و در آخر با توجه به اثر مثبت متغیر انگیزش بیرونی بر یادگیری زبان دوم، به مسئولان محترم پیشنهاد می‌شود در زمینه انگیزش دانش‌آموزان سعی کنند برای ایجاد انگیزش درونی به جای انگیزش بیرونی از طریق تقویت توانایی‌های دانش‌آموزان در خصوص نهادینه ساختن امر مهم یادگیری برای رضایت فردی زمینه لازم را فراهم کنند تا جو رقابتی مدارس به جو همکاری و مشارکت در یادگیری مبدل شود. در بعد پژوهشی پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه در میان دانش‌آموزان پسر و مقاطع مختلف تحصیلی انجام شود. همچنین پژوهش‌های آتی می‌توانند نقش سایر عوامل تأثیرگذار در یادگیری زبان دوم همچون یادگیری طرح تکلیف، شیوه آموزش و خود برنامه‌ریزی را در روابط متغیرها بررسی کنند. استفاده از پژوهش‌های کیفی یا آزمایشی نیز می‌تواند بر غنای نتایج این پژوهش بیفزاید.

منابع

- اسدزاده، حسن، محمودی‌راد، سارا و فرخی، نورعلی (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی تدریس مبتنی بر نظریه طرح‌واره و روش سنتی در درس زبان انگلیسی سال اول دبیرستان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۲(۴): ۳۹-۲۲.
- احمدوند، محمد (۱۳۸۵). درگیری فعالانه مساوی است با یادگیری مؤثر، مجله رشد معلم، ۲۰۱: ۴-۷.
- بخشایش، علیرضا، جسمانی، سمانه و افشانی، علیرضا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مدارس هوشمند بر اضطراب رایانه، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و مقایسه آن با مدارس غیر هوشمند. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱(۲): ۴۸-۳۳.
- باباخانی، نرگس (۱۳۹۱). الگوی تبیین مطالعه و یادگیری خودتنظیم براساس ادراک یادگیری محیط کلاس، خانواده و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران.

توحیدفر، فریبا (۱۳۹۱). *رابطه میان ادراک از محیط یادگیری، رویکرد یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان تحصیلی دانشگاه یزد*. پایان نامه اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، تهران.

حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژاد، گلین (۱۳۹۲). *رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی*. *روانشناسی مدرسه*، ۳: ۶۰-۳۸.

رضوی، عبدالحمید، کاظمی، سلطانه‌علی و محمدی، محمد (۱۳۹۰). *بررسی رابطه صفات شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای با اضطراب اجتماعی دانشجویان نابینا و عادی دانشگاه‌های استان فارس*. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۴: ۱۳۳-۱۰۹.

رضایان‌خمس، زهرا، خادمی، ملوک و نقش، زهرا (۱۳۹۶). *رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۳): ۱۸۸-۱۶۳.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). *روانشناسی پرورشی*، تهران، مؤسسه آگاه، زمستان ۸۴. شیرین‌زاده دستگیری، صمد، گودرزی، محمدعلی، رحیمی، چنگیز و نظیری، قاسم (۱۳۸۷). *بررسی رابطه هوش هیجانی، خودتنظیمی تحصیلی و ساختار هدف در کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان*. *مجله دانشور*، ۱(۳۰): ۹۸-۸۵.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (۱۳۸۶). *نقش جهت‌گیری انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی*. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۳۹(۱۲).

قدیری، پروین، اسدزاده، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). *بررسی ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه*. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳۸: ۱۹-۱۱۵.

کاووسیان، جواد (۱۳۹۰). *نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی هیجان‌های تحصیلی در تبیین رابطه متغیرهای محیطی حامی خودفرمائی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بهزیستی*. رساله جهت اخذ مدرک دکتری دانشگاه خوارزمی تهران.

نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله و کریمی، یوسف (۱۳۸۹). *بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی*. پایان نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.

نیسی، عبدالکاسم، شهنی بیلاق، منیجه و فراشبندی، افسانه (۱۳۸۴). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب عمومی، حمایت اجتماعی ادراک شده و سرسختی روان‌شناختی با اضطراب اجتماعی دختران دانش‌آموز پایه اول دبیرستان‌های شهرستان آبادان. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۳): ۱۵۲-۱۳۷.

وکیلان، سارا و قنبری هاشم‌آبادی، بهرام (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ترس از ارزشیابی منفی و اجتناب اجتماعی. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۲: ۲۸-۱۱.

یعقوبی، ابولقاسم، محقق، حسین، جعفری، مجید و یاری‌مقدم، نفیسه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹(۱): ۱۸۰-۱۵۵.

- Andermen, E. M. and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Aldridge, J. M., Dorman, J. P. and Fraser, B. J. (2004). Use of multitrait-multimethod modeling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 110-125.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 169-198.
- Aldridge, J. M., Dorman, J. P. and Fraser, B. J. (2004). Use of multitrait-multimethod modeling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 110-125.
- Alzubaidi, E., Aldridge, J. M. and Swe Khine, M. (2014). Learning English as a second language at the university level in Jordan: motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environ Res*, 19, 133-152.
- Ahmadvand, M. (2006). The active involvement is equal to effective learning. *Teacher Grow Magazine*, 201, 4-7. (Text in Persian)
- Asadzade, H., Mahmoodiyad, S. and Farkhy, N. (2006). Comparison of the Effectiveness of Teaching Based on the Theory Theory and the Traditional Method in the English Language of the First Year of High School. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Allameh Tabataba'i University, 12(4), 22-39.

(Text in Persian)

- Bakhshayesh, A., Jesmani, S. and Afshar, A. (2014). Effect of Intelligent Schools on Computer Anxiety, Self-Regulation and Academic Performance of High School Students and Comparison with Non-Intelligent Schools. *New Educational Ideas*, 11 (2), 48-33 (Text in Persian)
- Babakhani, N. (2012). *The pattern of self-regulating study and learning based on the perception of classroom environment, family and feeling of belonging to school in high school students in Tehran*. Thesis for Ph.D. in Educational Psychology. Islamic Azad University, Roodehen Branch, Tehran, Iran. (Text in Persian)
- Beck, A. T., Emery, G. and Greenberg, R.L. (1985). Anxiety disorder and phobias: A cognitive perspective *Journal of clinical psychology*, 20, 70-79 .
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: freeman.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. and PaAl, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baek, S. G and Choi, H.J., (2002). The Relationship between Students' Perceptions of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea. *Asia Pacific Education*, Review 2002, 3(1): 125-135.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Culotta, C. M. and Goldstein, S. E. (2008). Adolescents' aggressive and prosocial behavior: Associations with jealousy and social anxiety. *Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 21-33.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- De Bot, K., Lowie, W. and Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117-135.
- Dornyei, Z. (2001a). Motivation and second language acquisition. *National Foreign Language Resource Center*.
- Dornyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.

- Dornyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(s1), 230-248.
- Dorman, J. P. and Ferguson, J. M. (2004). Association between student's perception of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39(1), 69-86.
- Dorman, J.P., Fisher, D. L. and Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. *University of Southern Queensland Australia*.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L. and Mcrobbies, C. J. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. Paper presented at the *Annual of the American Educational Research Association*, New York, USA.
- Farmer, T. W., Lines, M. A. and Hamm.J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 274-256.
- Guo, J. (2018). Building bridges to student learning: Perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 195-208.
- Ghadiry, P., Asadzade, H. and Dortaj, F. (2010). Studying the perception of the classroom environment and goal orientation with the advancement of math learning in third-grade high school female students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 19, 138-115. (Text in Persian)
- Henderson, D., Fisher, D. and Fraser, B.J. (2000). Interpersonal behavior, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 26-43.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hasanzade, R. and Mehdinejad, G. (2013). The Relationship Between Motivational Orientation (Internal, Exterior and Inhibitory) and Academic Achievement of Students in English Language. *School Psychology*, 3, 60-38. (Text in Persian)
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. j., Emmons, C. and BlaO, S. J. (2001). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-55.
- Kayao-glu, M. N. and Sa-glamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Tarih Kültür ve Sanat Aras, tirmaları Dergisi*, 2(2),142-160.

- Kavosian, J. (2011). *Mediating role of basic psychological needs, self-regulation, motivational effects of academic excitement in explaining the relationship between environmental variables supporting the academic self-education of students with well-being academic performance*. Thesis for Ph.D. in Kharazmi University of Tehran. (Text in Persian)
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24 (4), 289-305.
- Leary, M.R. (2001). Shyness and the self: Attentional, motivational and cognitive self-processes in social anxiety and inhibition. New York: wiley *Journal of Consulting and Clinical psychology*. 11,302-325.
- Larsen-Freeman, D. (2007). On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 35-37.
- Lewin, K. (1936). *Principals of topological psychology*. New York: McGraw.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Moss, R. H. (1979). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 239-259.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. and Karimy, Y. (2010). *Investigating the relationship between perception of classroom environment and motivational beliefs (goal orientation and academic self-concept) with academic excitements and self-learning: the role of mediator of academic excitement*. Thesis for Master's Degree, Tarbiat Moalem University. (Text in Persian)
- Nisi, A., Shahni, M. and Farashbandy, A. (2005). The study of simple and multiple relationship between self-esteem variables, general anxiety, perceived social support and psychological hardiness with social anxiety among female students of first grade high schools in Abadan. *Journal of Educational Sciences and Psychology of Ahvaz Shahid Chamran University*, 3(3), 137-152 (Text in Persian)
- Pintrich, P. R. and De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33 - 40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational psychology*, 92, 544-555.
- Park, G. and French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471.
- Pang, F. and Skehan, P. (2014). Self-reported planning behaviour and second language performance in narrative retelling. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 95-127). Philadelphia: John Benjamins

Publishing Company.

- Patrick, H. and Ryan, A. (2010). Early adolescents perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. *Journal of educational psychology*, 99, 83-98.
- Pintrich, P. R. and De-Groot, E. V. (2010). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, No, 85, 33-40.
- Ramazani, Z., Khademi, M. and Naghsh, Z. (2017). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement: Self-Regulatory Mediation, Self-efficacy and Procrastination. *New Educational Thoughts*, 13 (3), 188-163. (Text in Persian)
- Razavi, A., Kazemi, S. and Mohammadi, M. (2011). The Relationship between Personality Traits and Coping Styles with Social Anxiety in Blind and Normal Students of Fars Universities. *Quarterly psychology of exceptional people*, 4, 109-133 (Text in Persian)
- Ryan, R. M. and Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ramsbotham, J., Dinh, H., Truong, H., Huong, N., Dang, T., Nguyen, C., Tran, D. and Bonner, A. (2019). Evaluating the learning environment of nursing students: A multisite cross-sectional Study. *Nurse Education Today*, 79, 80-85.
- Salehi, M. and Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940.
- Skibbe, L., Montroy, J., Bowles, R. and Morrison, F. (2019). Quarterly Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 240-251.
- Stefanou, C. R. (2001). Creating contexts for motivation and self-regulative learning in the collage classroom. *Journal on excellence in college teaching*. 12 (2). 19-32.
- Spence, S. H., Donovan, C. and Brechman Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 211-221.
- Sitzmann, T. and Ely, K. (2010). Sometimes you need a reminder: The effects of prompting self-regulation on regulatory processes, learning, and attrition. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 132-144
- Seif, A. (2009). *Educational Psychology*. Tehran, Agah Institute (Text in Persian)
- Shirinzade, S., Godarzi, M., Rahimi, C. and Naziri, G. (2008). Investigating the relationship between emotional intelligence, academic self-regulation and target

- structure in class with academic achievement in students. *Daneshvar Magazine*, 30(15), 85-98 (Text in Persian)
- Shekhol Eslami, R. and kheir, M. (2007). The role of motivational orientation in learning English as a foreign language. *Foreign language research*, 12(39). (Text in Persian)
- Tavakoli, P. and Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37-72.
- Telli, S. Cakiroglu, J. and den Brok, P. (2006). Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology. In D. L. Fisher and Khine. M. S. (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views*, 517-542.
- Tohidfar, F. (2012). *The Relationship between Perceived Learning Environment, Learning Approach and Academic Performance of Yazd University Students*. Master's thesis. Alzahra University, Tehran. (Text in Persian)
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. and Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279-291.
- Verga, L. and Kotz, S. A. (2013). How relevant is social interaction in second language learning? *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Vakilian, S. and Ghanbari, B. (2009). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy and social skills training on fear of negative evaluation and social avoidance. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 28-11. (Text in Persian)
- Watson, D. and Friend, R. (1969). Measurement of social evaluation anxiety. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 33, 448 - 454.
- Yaghoobi, A., Mohagheghy, H., Jafary, M. and Yari Moghadam, N. (2013). The Effect of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Competency Understanding and Academic Achievement of First-Grade Secondary School Students in English. *New Educational Ideas*, 9(1), 180-155. (Text in Persian)
- Zimmerman, B. J. and Martins- pons, M (1986). Development of structured interview for assessing students use of self- regulated learning strategies, *American education research journal*, 23(4), 614- 628.
- Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy, and learning orientation in second language learning: A structural equation modeling analysis. *System*, 63, 89-100.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

The Role of Contextual, Cognitive-Motivational and Emotional variables in Second Language Learning: An Integrated Approach

Negar Hosseini¹, Mehdi Rahimi*² and Maryam Zare³

Abstract

The purpose of this study was to examine the role of learning environment perception's dimensions (contextual), dimension of self-regulation (cognitive-motivational) and social anxiety (cognitive-emotional) in learning second language. This research was descriptive (correlation). The statistical population of the study included all high school female students in Yazd in the academic year of 1396-97. Participants of the study included 305 third year high school students who were selected based on Cochran formula and cluster random sampling. Ryan and Connel's self-regulation scale, Watson's and Freid's social anxiety, and Fraser and et.al learning environment perception scale were used to measure the research variables. The results of step by step regression revealed that among components of learning environment perceptions, student's affiliation, justice and student's involvement, and among the dimensions of academic self-regulation, external regulation and identification predicted learning the second language positively and social anxiety predicted learning the second language negatively. Overall, findings of this study indicated that positive perception of learning environment, the promotion of self-regulation and the reduction of social anxiety of students through the creation of intimate and uncompetitive atmosphere could increase second language learning.

Key words: perception, learning environment, academic self-regulation, social anxiety, second language learning.

1. Master of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran.
h.hosseini6868@gmail.com

2.* Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran. mehdirahimi@yazd.ac.ir

3. Assistant Professor of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran.
maryamzare@yazd.ac.ir

DOI: 10.22051 / JONTOE.2019.23326.2440

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>