

## **The Role of Foreign Language Enjoyment and Demotivation in the Relationship between Belongingness and Academic Performance**

Masoud Zoghi <sup>1</sup>

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran

*Received: 20 February 2021*

*Accepted: 01 July 2021*

### **Abstract**

Given the paucity of longitudinal studies and particularly, the lack of attention to the concurrent interplay of positive and negative psychology in ELT, the present research aims at probing into possible causal relationships among belongingness, foreign language enjoyment, L2 learning demotivation and academic language performance. Following a convenience sampling method, the study sample consisted of 557 incoming university freshmen from non-English majors. A longitudinal survey was employed and the data were collected by means of the related measuring instruments at three time points during an academic semester. The results based on the statistical technique of latent growth curve model showed that there was a statistically significant decrease in participants' foreign language enjoyment and also a statistically significant increase in their L2 learning demotivation over the course of the first semester. It was also found that belongingness had a positive correlation with foreign language enjoyment and a negative correlation with L2 learning demotivation. The results also revealed that the effect of belongingness on participants' academic language performance was mediated by both foreign language enjoyment and L2 learning demotivation. However, the direct effect of belongingness on academic language performance was statistically non-significant. The findings have important pedagogical implications that are discussed.

**Keywords:** Belongingness, Foreign Language Enjoyment, Learning Demotivation, Academic Language Performance, Growth

---

1. Corresponding Author. Email: shairi@modares.ac.ir

## نقش لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری در رابطه بین حس تعلق با عملکرد درسی زبان

مسعود ذوقی\* (گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران)

### چکیده

با توجه به فقر پژوهشی در تحقیقات طولی آموزش زبان انگلیسی در زمینه ترکیب روان‌شناسی مثبت و منفی، مطالعه کنونی با هدف بررسی خط سیر و نقش میانجی‌گری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری در رابطه بین حس تعلق با عملکرد درسی زبان انگلیسی اجرا گردید. نمونه این پژوهش به تعداد ۵۵۷ دانشجوی ترم اول دانشگاهی از رشته‌های غیر زبان انگلیسی به وسیله نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. با تکیه بر روش تحقیق پیمایشی طولی، داده‌ها در سه دوره زمانی مختلف در طول یک ترم تحصیلی جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری «منحنی رشد پنهان» نشان داد که کاهش معنی‌داری در لذت زبان خارجی و افزایش معنی‌داری در بی‌انگیزشی یادگیری در طول ترم تحصیلی در درس زبان پیش‌دانشگاهی بین شرکت‌کنندگان این تحقیق وجود داشت. در حالی که همبستگی حس تعلق با میزان اولیه بی‌انگیزشی یادگیری زبان منفی بود، حس تعلق با میزان اولیه لذت زبان خارجی همبستگی مثبت داشت. تأثیر غیرمستقیم حس تعلق در محیط کلاس بر عملکرد درسی زبان با میانجی‌گری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری معنی‌دار گزارش شد؛ این در حالی بود که بدون متغیرهای میانجی تأثیر مستقیم حس تعلق در محیط کلاس بر عملکرد درسی زبان معنی‌دار نبود. یافته‌های این پژوهش دارای کاربردهای آموزشی مهمی است که مورد بحث قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** حس تعلق، لذت زبان خارجی، بی‌انگیزشی یادگیری زبان، عملکرد

درسی زبان، رشد

\* نویسنده مسئول m\_zoghi@iau-ahar.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰

## ۱- مقدمه

بی‌گمان زبان انگلیسی یکی از دروس مهم و پرچالش در طول نظام آموزشی است. در نظام آموزشی کشورمان، علی‌رغم صرف هزینه‌های مالی چشمگیر در زمینه تهیه و تدوین کتب مربوطه و شهریه‌های آموزشگاهی خارج از مدارس، همچنان عدم پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی محسوس است (داورزنی، ۲۰۱۷؛ دهقان‌زاده، فردانش، حاتمی و طلایی، ۱۳۹۹)؛ به طوری که بیش از ۸۰ درصد دانش‌آموزانی که وارد دانشگاه می‌شوند، دارای دانش زبانی محدود و بسیار اندک هستند (سودمندافشار و موثق، ۲۰۱۶). به باور متخصصان، این امر منجر به عملکرد ضعیف درس زبان انگلیسی عمومی شده و دانشجویان بهره‌چندانی از آموزش زبان نمی‌برند (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳).

از میان سؤالات مطرح‌شده در زمینه عملکرد درسی زبان، دو سؤال همواره حائز اهمیت است: ۱- چگونه می‌توان انگیزش و عملکرد درسی زبان‌آموزان را افزایش داد؟ ۲- چگونه می‌توان به زبان‌آموزان کمک نمود تا از یادگیری زبان خارجی لذت ببرند؟ مسلماً، نظریه‌های مختلف در حوزه روان‌شناسی یادگیری سعی نموده تا با تأکید بر عوامل روان‌شناختی درونی همچون خودکارآمدی، عزت‌نفس، کنترل و هدفمندی پاسخ این‌گونه سؤالات را بدهد. اگرچه توجه به عوامل درون فردی الزامی به نظر می‌رسد، ولی از آنجایی که هیجانات در بافت اجتماعی پدیدار می‌شود، ضروری است تا محققین حس تعلق حاکم در آن را نیز مورد مطالعه قرار دهند؛ متغیری که در نظریه «خود-تعیین‌گری»<sup>۱</sup> (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۱۷) مورد تأکید فراوان قرار گرفته است. بر اساس این نظریه، رفتار پایدار بدون دریافت حمایت عاطفی از جانب عوامل بیرونی (مانند مدرسین، همسان‌ها و والدین)، تضعیف خواهد شد.

---

1. Self-determination theory

2. Deci & Ryan

3. Ryan & Deci

افزون‌براین، در روان‌شناسی مثبت تأکید فراوانی بر اهمیت روابط مثبت شده است (مرسر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶)؛ به طوری که در چکیده سه‌کلمه‌ای از روان‌شناسی مثبت، پترسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) اظهار می‌دارد که روان‌شناسی مثبت یعنی «دیگران اهمیت دارند». در باور این متخصصان، ارتباط با دیگران نیازهای اساسی انسان را برآورده می‌سازد؛ نیازهایی همچون نیاز به تعلق و نیاز به حمایت اجتماعی (سلیگمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). مسلماً، در تمامی کلاس‌های آموزشی روابط مثبت کلاسی برای یادگیری موفق ضروری است؛ اما امروزه این‌گونه روابط به‌طور خاصی برای کلاس‌های زبان حائز اهمیت است؛ زیرا با توجه به روش‌های آموزشی ارتباطی و رویکردهای زبان‌آموز-مدار، استفاده از تمرینات گروهی و بین‌فردی افزایش یافته (مرسر، ۲۰۱۶) که مستلزم داشتن روابط مثبت در داخل کلاس است. در یک نگاه کلی، با توجه به اهمیت این عنصر اساسی در آموزش، ظاهراً تاکنون به این موضوع کم پرداخته شده و بروز مشکلات مرتبط با حس تعلق که به احتمال قریب به یقین ممکن است در زمان جدا شدن گروه‌های همسان از دبیرستان به دانشگاه رخ دهد، نادیده گرفته می‌شود.

از طرفی، توجه روزافزون محققین حوزه آموزش زبان به هیجان‌ات مثبت به‌منظور ایجاد شرایط مناسب یادگیری، باعث ایجاد مفهوم جدیدی به نام «لذت زبان خارجی»<sup>۴</sup> شده است (دووال و مک‌این‌تایر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۴). بی‌شک، در طول دوران تحصیلی، زبان‌آموزان با افت‌وخیزهایی در زمینه لذت زبان خارجی مواجه می‌شوند که این امر لزوم بررسی چنین نوساناتی را برای درک بیشتر از یادگیری زبان و بالأخص از لذت زبان خارجی را پُررنگ‌تر می‌سازد (دورنی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ لارسن-فریمن و کامرون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). بررسی‌های نظری نشان می‌دهد که لذت زبان خارجی از مفاهیم اساسی روان‌شناسی مثبت است که چندان مورد پژوهش گسترده در حوزه آموزش

- 
1. Mercer
  2. Peterson
  3. Seligman
  4. foreign language enjoyment
  5. Dewaele & MacIntyre
  6. Dornyei
  7. Larsen-Freeman & Cameron

زبان قرار نگرفته است (دووال و مکایتایر، ۲۰۱۶؛ ۲۰۱۴)؛ این در حالی است که کاهش تلاش تحصیلی برای یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های مختلف آموزشی کشورمان به روشنی مشهود است (داورزنی، ۲۰۱۷؛ حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳).

با توجه به اینکه، مفهوم لذت زبان خارجی به‌تازگی ارائه شده، به‌جا و شایسته است محققین حوزه آموزش با بررسی این سازه، عوامل تأثیرگذار بر این سازه را شناسایی و روش‌ها و راهبردهای تسهیل‌گر را ارائه دهند؛ چراکه لذت زبان خارجی در میان دیگر عوامل دخیل، می‌تواند منجر به عملکرد بهتر در یادگیری شود (پکران، ۲۰۱۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱). افزون‌براین، با توجه به اهمیت عواطف مثبت در حوزه روان‌شناسی مثبت و کمبود تحقیقات علمی در رابطه با متغیر لذت (برنتمیر، ۲۰۰۵)؛ متخصصان بیش‌ازپیش به بررسی تخصصی این متغیر تأکید دارند (دووال و مکایتایر، ۲۰۱۶).

علاوه بر مفهوم لذت، امروزه تقریباً موضوع بی‌انگیزشی نیز در حوزه آموزش زبان خارجی نادیده گرفته شده است (داورزنی، ۲۰۱۷) و به سبب آن، فقر پژوهشی مرتبط با بی‌انگیزشی در نظام آموزشی ایران بسیار چشمگیرتر گردیده است (نصیری و بزرگ جامع، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، پژوهش حاضر با مرتبط ساختن هیجان‌ات به عوامل اجتماعی در نظر دارد تا با شامل نمودن هیجان منفی (بی‌انگیزشی) و هیجان مثبت (لذت زبان خارجی)، رابطه حس‌تعلق و عملکرد درسی زبان را بررسی نماید. در این راستا، پژوهش حاضر سعی خواهد نمود تا شکاف‌های متعدد علمی موجود در تحقیقات قبلی را مورد خطاب قرار دهد. به همین منظور، نخست باید خاطر نشان کرد که در تحقیقات مختلف، لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی در زبان‌آموزان به‌عنوان متغیرهای پویا همواره وجود داشته است (الهی‌شیروان و طاهریان، ۲۰۱۸؛ سونگ و کیم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷)؛ ولی آنچه مشخص نیست نقش شُرکای اجتماعی در روند

---

1. Brantmeier  
2. Song & Kim

تغییر لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی در فاصله زمانی یک ترم تحصیلی است؛ بنابراین، نیاز است تا نقش شرکای اجتماعی در خط سیر این دو متغیر مکنون در طولانی‌مدت مشخص شود. دوم اینکه، به‌استثنا پژوهش اخیری که توسط نولز و همکارانش (۲۰۱۹) در حوزه حس تعلق در کلاس زبان اجرا گردیده است، ادبیات مربوط به حس تعلق اجتماعی نشان می‌دهد اکثر مطالعات در این زمینه میان دانش‌آموزان دبیرستانی و یا دانشجویان غیر سال اول تحصیلی، انجام شده است. با توجه به اینکه دانشجویان سال اول به یک محیط اجتماعی جدید وارد می‌شوند، به نظر می‌رسد حس تعلق بتواند بر لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان آنان تأثیرگذار باشد. لذا، مطالعه طولی از روند تغییر در لذت و بی‌انگیزش یادگیری می‌تواند در درک بهتر آنان مفید واقع شود.

اگرچه تحقیقات قبلی نشان داده است که لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری با محیط آموزش (فیاضی، ۱۳۹۶، داورزنی، ۲۰۱۷) حس تعلق (یانگ و همکاران، ۲۰۱۶) و پیشرفت تحصیلی (عالی‌پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۵) ارتباط دارد، ولیکن اکثر مطالعات روابط دو متغیری بین سازه‌های فوق را بررسی نموده‌اند. کمتر مطالعه‌ای رویکرد چندمتغیری و طولی برای بررسی اثر متقابل بین حس تعلق در محیط کلاس، لذت زبان خارجی، بی‌انگیزشی یادگیری و عملکرد درسی داشته است؛ بنابراین، درک و شناخت بیشتری از عوامل دخیل در محیط آموزشی که باعث افزایش یا کاهش عملکرد تحصیلی زبان‌آموزان می‌شود، مورد نیاز است (نولز، ۲۰۱۵؛ دینچر و یشیل یورت، ۲۰۱۷).

به‌منظور پُر نمودن شکاف‌های علمی حاضر، هدف از این مطالعه تشخیص زنجیره علی‌مابین حس تعلق اجتماعی، عملکرد درسی زبان انگلیسی، لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری بر اساس نظریه کلان‌خود-تعیین‌گری بود. این تحقیق با استفاده

- 
1. trajectory
  2. Noels
  3. Dincer & Yesilyurt

از یک روش کارآمد به نام مدل «منحنی رشد پنهان»<sup>۱</sup> که حالت خاصی از مدل معادلات ساختاری است (بایرن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶)، با یک نگرش طولی، علّیت مابین متغیرهای تحقیق را مورد بررسی قرار داد. با توجه به اهداف ذکرشده فوق، در این پژوهش سؤالات ذیل مورد خطاب قرار گرفت:

۱. چه تغییراتی در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان دانشجویان در طول ترم اول تحصیلی رخ می‌دهد؟
۲. آیا حس تعلق در محیط کلاس تغییرات لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان را پیش‌بینی می‌کند؟
۳. آیا حس تعلق در محیط کلاس تأثیر مستقیم بر عملکرد درسی زبان انگلیسی دارد؟
۴. آیا حس تعلق در محیط کلاس با میانجی‌گری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان تأثیر غیرمستقیم بر عملکرد درسی زبان انگلیسی دارد؟

## ۲- پیشینه پژوهش

### ۲-۱- حس تعلق

تحقیقات نشان داده است که جو آموزشی و محیط اجتماعی کلاس تأثیر فراوانی بر عملکرد نهایی فراگیران دارد (فرح‌بخش و همکاران، ۱۳۹۸؛ گرگرسن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). به‌طور قابل توجهی، تحقیقات قبلی به نقش حس تعلق اجتماعی در افزایش عملکرد آموزشی تأکید کرده است (رودا و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ یوونن و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). از آنجایی که امروزه، در حوزه فراگیری زبان، آموزش و یادگیری فی‌نفسه به‌عنوان فرآیندهای اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (بلاک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳)، نیاز عاطفی حس تعلق در زبان‌آموزان مورد قبول و تأکید محققین در این حوزه قرار گرفته است (آگوا

1. latent growth curve modeling
2. Byrne
3. Gregersen, MacIntyre, & Olsen
4. Roorda, Koomen, & Split
5. Juvonen, Espinoza, & Knifend
6. Block

و تاکوچ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ تاناکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). علت توجه به عوامل محیطی آن است که در برخی از موقعیت‌ها به نظرمی‌رسد که دلیل هیجانات منفی همچون بی‌انگیزشی، برآورده نشدن نیازهای اولیه روان‌شناختی فراگیران، به‌واسطه عوامل محیطی باشد. به عبارتی، نیازهای اولیه فراگیران همچون نیاز به حمایت، به دلیل سبک کنترل‌گر مدرس و روابط نامناسب فراگیران با یکدیگر بشدت سرکوب شده و به دنبال آن، عملکرد بهینه آنان تضعیف می‌گردد (یانگ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). نتایج تحقیقات اخیر در زمینه یادگیری زبان بیانگر قدرت پیش‌بینی‌کنندگی محیط حمایت‌گر همچون سبک انگیزشی مدرس در برآوردن نیازهای روان‌شناختی فراگیران است (اوگا-بالدوین و ناکاتا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ تاناکا، ۲۰۱۷).

یکی از نظریه‌های مطرح‌شده برای تبیین رفتار فراگیران با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی کلاس، نظریه خود-تعیین‌گری است (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۱۷). این نظریه، اساساً، یک نظریه کلان<sup>۵</sup> است که از شش خرده نظریه<sup>۶</sup> تشکیل شده و چگونگی و چرایی انگیزش و رفتار پایدار را تبیین می‌کند (رایان و دسی، ۲۰۱۷). نظریه خود-تعیین‌گری به‌عنوان چهارچوب نظری قوی برای بررسی انواع موضوعات جدید در آموزش زبان به رسمیت شناخته شده است (مرسر، ۲۰۱۹). یکی از خرده نظریه‌های خود-تعیین‌گری که بیشترین کاربرد در آموزش رسمی زبان را دارا است، نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی است (مک‌آون و اوگا-بالدوین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). در این نظریه، علاوه بر نیاز به استقلال و کنترل، نیاز ارتباطی به‌عنوان اساسی‌ترین نیازها معرفی شده است؛ و بارزترین ویژگی آن این است که فراگیران نیازمند داشتن ارتباط عاطفی با مدرس و دیگر همکلاسی‌ها هستند. رایان و دسی (۲۰۱۷) معتقد هستند که اگر از طریق حمایت صمیمانه کلاسی نیازهای عاطفی

- 
1. Agawa & Takeuch
  2. Tanaka
  3. Jang, Kim, & Reeve
  4. Oga-Baldwin & Nakata
  5. macro-theory
  6. mini-theories
  7. McEown & Oga-Baldwin



فراگیران برآورده شود، آنان در فعالیت‌های آموزشی فعال‌تر خواهند بود و به‌مرور زمان عملکرد تحصیلی چشمگیری خواهند داشت؛ این‌درحالی است که با خستگی گذاردن چنین نیازی در محیط‌های آموزشی تأثیرات معکوسی را شاهد خواهیم بود (یانگ و همکاران، ۲۰۱۶)؛ که نهایتاً می‌تواند به افت تحصیلی منجر شود. در حوزه آموزش نیز می‌توان گفت که کیفیت ارتباط مدرس و فراگیران و در حالت کلی جو عمومی کلاس می‌تواند بر نیازهای روانی فراگیران تأثیرگذار باشد (رایان و دسی، ۲۰۱۶؛ ریو، ۲۰۱۳). تحقیقات نشان داده است که چنین حالتی در مورد حوزه یادگیری زبان دوم و خارجی نیز صادق است (اوگا-بالدوین و ناکاتا، ۲۰۱۷؛ نولز و همکاران، ۲۰۱۹).

## ۲-۱- لذت زبان خارجی

لذت<sup>۲</sup> هسته مرکزی شادی است و به‌عنوان یک هیجان پیچیده، تأثیر متقابل چالش و توانایی ادراک‌شده را در برمی‌گیرد (چیکسنت‌میهای<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ دووال و مک‌ایتتایر، ۲۰۱۴). لذت نشانگر کشش درونی انسان برای موفقیت، علی‌رغم سختی است و هنگامی روی می‌دهد که فرد کار پیش‌بینی‌نشده (حتی غیر قابل تصور) را انجام داده است (چیکسنت‌میهای، ۲۰۰۸). ایجاد روابط بین‌فردی مناسب یکی از عوامل کلیدی در لذت است (دووال و مک‌ایتتایر، ۲۰۱۴). دووال و همکاران (۲۰۱۷) به‌تازگی در تحقیق خود که در بین ۱۸۹ دانش‌آموز دبیرستانی در کلاس‌های مختلف زبان خارجی اجرا نمودند، به نتایجی دست یافتند که همسو با تحقیقات صورت یافته در حوزه‌های روان‌شناسی و آموزش بود (پکوران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ پکوران و همکاران، ۲۰۱۱). نتایج تحقیقشان حاکی از آن بود که لذت زبان خارجی با اضطراب زبان خارجی همبستگی منفی و با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد. همچنین در پژوهش آنها، از میان

1. Noels, Vargas Lascano, & Saumure
2. enjoyment
3. Csikszentmihalyi
4. Pekrun

دیگر عوامل دخیل، متغیرهای مربوط به مدرس و همسالان با لذت زبان خارجی ارتباط بیشتری داشت.

در برخی از تحقیقات انجام یافته در زمینه لذت یادگیری، مشخص شده است که حمایت عاطفی مدرس در کلاس یکی از قوی‌ترین متغیرهای پیش بین لذت یادگیری است (فیاضی، ۱۳۹۶؛ احمد و همکاران، ۲۰۱۰) که این امر به نوبه خود در قالب عواطف مثبت منجر به عملکرد بالای آموزشی می‌شود. همچنین، تحقیقات گذشته نشان می‌دهد که بسیاری از زبان‌آموزان انگیزه کافی برای یادگیری ندارند (نصیری و جامع‌بزرگی، ۱۳۹۰) و علاوه بر آن، در طول دوره تحصیلی‌شان با افت لذت یادگیری زبان مواجه می‌شوند (احمد و همکاران، ۲۰۱۰).

## ۲-۲- بی‌انگیزشی

شواهد در دسترس حاکی از آن است که در نظام آموزشی کشورمان باید توجه بیشتری به موضوع بی‌انگیزشی یادگیری معطوف شود. در یک مطالعه اخیر که بین ۱۹۶ دانش‌آموز دبیرستانی و دانشجویان رشته زبان انگلیسی صورت گرفت، نتایج به دست آمده نشان داد که محیط کلاس و مدرس از جمله عوامل مهم بی‌انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی است (داورزنی، ۲۰۱۷). در تحقیق دیگری که در آن داده‌های کیفی و کمی جمع‌آوری شدند، ۳۲۴ نفر دانش‌آموز دبیرستانی در بخش کمی آن شرکت نمودند (نصیری و بزرگ‌جامع، ۲۰۱۱). بر اساس نتایج این تحقیق، بی‌انگیزشی می‌توانست پیشرفت تحصیلی، فعالیت‌های تحصیلی و مشکلات تحصیلی را به صورت معناداری پیش‌بینی نماید. بی‌انگیزشی و عملکرد ناموفق بر اساس نظریه کلان خود-تعیین‌گری تحت تأثیر عوامل موجود در بافت اجتماعی است. به عبارتی، محیط زندگی (خانواده و دوستان) و محیط آموزشی (همکلاسی‌ها و مدرس) اسباب تسهیل در موفقیت تحصیلی را فراهم می‌سازند.

ملاحظات فوق حاکی از آن است که نظام آموزشی کشورمان شاهد عملکرد ضعیف و بی‌انگیزشی فراگیران در درس زبان انگلیسی است. مسلماً، پی بردن به عوامل انگیزه ساز و شناخت عواملی که موجب افزایش لذت یادگیری است، می‌تواند هم برای مدرسین و هم برای فراگیران ضروری باشد.

### ۳- روش پژوهش

#### ۳-۱- شرکت‌کنندگان

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی از نوع تحقیق پیمایشی طولی است. جامعه آماری پژوهش را همه دانشجویان ورودی سال اول کارشناسی رشته‌های علوم انسانی و فنی مهندسی از دو دانشگاه غیردولتی شهر تبریز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۵۶۹ نفر انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱. توزیع دانشجویان به تفکیک رشته های تحصیلی

نام دانشکده	نام گروه آموزشی	تعداد دانشجو
علوم انسانی	حقوق	۶۸
	تربیت بدنی	۳۲
	حسابداری و مدیریت	۵۶
	تربیت بدنی و علوم ورزشی	۳۱
	روانشناسی	۷۶
	برق و مهندسی پزشکی	۵۱
فنی مهندسی	عصران	۵۲
	کامپیوتر	۴۶
	معصاری	۶۰
	مهندسی شیمی	۳۴
	مکانیک	۶۳

دانشجویان دعوت شده در ۳ دوره جمع‌آوری داده‌ها شرکت نمودند، ولیکن ۱۲ نفر در طول جمع‌آوری داده‌ها موفق به بازگرداندن پرسشنامه‌ها نشدند. به‌منظور کاهش خستگی در پاسخ به پرسش‌نامه‌ها به دانشجویان یک هفته فرصت پاسخ‌دهی داده می‌شد. جمع‌آوری داده‌ها در سه دوره متفاوت با فاصله زمانی یک ماه، امکان بررسی الگو و خط سیر تغییرات را فراهم ساخت. با در نظر گرفتن ترکیب جنسیتی نمونه این تحقیق مشخص گردید که اکثر شرکت‌کنندگان یعنی ۶۴ درصد دانشجویان مؤنث و ۳۶ درصد آنان مذکر بودند. جهت اطمینان خاطر از عدم سوگیری نتایج به‌واسطه نامتعادل بودن تعداد جنسیت شرکت‌کنندگان با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت میانگین متغیرهای تحقیق در هر دوره زمانی مورد بررسی قرار گرفت و تفاوت جنسیتی معنی‌داری مشاهده نگردید. متوسط سن دانشجویان ۲۰/۳۳ ( $SD=1/90$ ) بود و عموماً از وضعیت اجتماعی-اقتصادی متوسط برخوردار بودند.

شرکت‌کنندگان همگی درس زبان پیش‌دو واحدی را به‌عنوان یک درس اجباری انتخاب کرده بودند که در این درس، اساساً، متون خواندنی را با تکیه بر دستور زبان و واژگان مطالعه می‌کنند. در آغاز تحقیق بررسی اولیه به شکل خودگزارشی از سطح توانایی زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان حاکی از آن بود که توانایی زبانی آنان، عموماً، در سطح متوسط به پایین بود.

### ۳-۲- ابزار سنجش

#### ۳-۲-۱- عملکرد درسی زبان

میانگین نمرات میان‌ترم و پایان‌ترم دانشجویان در درس زبان پیش‌دانشگاهی به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی درس زبان آنان در قالب یک سازه مکنون در نظر گرفته شد. بر اساس سیستم نمره‌دهی دانشگاه نمرات بین ۰ تا ۲۰ است، بدین معنی که نمره پایین‌تر از ۱۰ به‌منزله عدم قبولی و نمرات بالاتر نشانگر عملکرد بهتر در درس زبان پیش در نظر گرفته می‌شود. نمرات تمامی شرکت‌کنندگان که شامل نمره

میان‌ترم و پایان‌ترم آنان بود، بعد از پایان‌ترم تحصیلی از اساتید مربوطه اخذ گردید و میانگین هر دو آزمون به‌عنوان عملکرد درسی زبان در نظر گرفته شد.

### ۳-۲-۲- حس تعلق

به‌منظور سنجش حس تعلق در محیط کلاس، از ابزار تعدیل‌شده «جو کلاس»<sup>۱</sup> ساخته فریزر<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۸۶) استفاده گردید (پیوست الف). این ابزار ۱۵-گویه‌ای با هدف سنجش حس تعلق در محیط اجتماعی کلاس ساخته‌شده و متشکل از دو زیر مقیاس است که حمایت عاطفی مدرس و همکلاسی‌ها را می‌سنجد. پاسخ به ۸ گویه از زیر مقیاس مربوط به مدرس بر اساس مقیاس لیکرت چهاربخشی، یعنی ۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= موافقم، و ۴= کاملاً موافقم تقسیم‌بندی می‌شود (برای مثال: استاد به عواطف و احساسات دانشجو توجه می‌کند). به همان‌گونه، ۷ گویه از زیر مقیاس همکلاسی‌های ابزار جو کلاس (برای مثال: کلاس از افرادی تشکیل شده است که همدیگر را به‌خوبی می‌شناسند) حمایت عاطفی همکلاسی‌ها را به ترتیب فوق می‌سنجد. در این مطالعه میانگین گویه‌ها محاسبه شدند تا نمرات این مقیاس بدین طریق استانداردسازی شوند. جهت ارزیابی محتوای ابزار، نسخه فارسی حاصل از ترجمه در اختیار دو نفر از متخصصین حوزه روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت و نظرات تخصصی آنان اعمال گردید. برای برآورد پایایی درونی کل ابزار «ضریب آلفای کرونباخ» در اولین دوره جمع‌آوری داده‌ها محاسبه شد که عبارت بود از  $\alpha = 0.73$ .

### ۳-۲-۳- لذت زبان خارجی

در راستای اهداف تحقیق حاضر، پس از تعدیل پرسشنامه لذت زبان خارجی (دووال و مک‌ایتایر، ۲۰۱۶)، این ابزار در سه دوره جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت (پیوست ب). با در نظر گرفتن جنبه لذت از زبان، این ابزار از دو زیرمقیاس «لذت زبان خارجی-عوامل اجتماعی» و «لذت زبان خارجی-عوامل

1. classroom climate inventory

2. Fraser

شخصی» تشکیل شده است. جهت متناسب بودن آن با اهداف تحقیق، زیر مقیاس سوم اضطراب کلاس زبان از پرسشنامه حذف گردید. از کل ۱۳ گویه مربوط به لذت زبان خارجی، هشت گویه آن متعلق به زیر مقیاس لذت زبان خارجی-عامل اجتماعی است (برای مثال: زیاد می‌خندیم)، که بر اساس مقیاس لیکرت ۵ بخشی یعنی ۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم و ۵= کاملاً موافقم ساخته شده است. همچنین، ۵ گویه زیر مقیاس لذت زبان خارجی-عامل شخصی را (برای مثال: حوصله‌ام سر نمی‌رود) به صورت فوق می‌سنجد. در این مطالعه میانگین گویه‌ها محاسبه شدند تا نمرات این مقیاس بدین طریق استانداردسازی شوند. برای ارزیابی روایی محتوا، نسخه ترجمه شده در اختیار دو نفر از متخصصین حوزه روانشناسی تربیتی قرار گرفت و بعد از بررسی آنان نظرات تخصصی‌شان در نظر گرفته شد. افزون‌براین، برآورد پایایی درونی کل ابزار با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ در هر سه دوره جمع‌آوری به ترتیب ذیل بود،  $\alpha = 0/79$ ،  $\alpha = 0/87$  و  $\alpha = 0/86$ .

### ۳-۲-۴- بی‌انگیزشی یادگیری زبان

نهایتاً، پرسشنامه ۳۲ گویه‌ای بی‌انگیزشی در یادگیری زبان دوم که مخصوص بافت زبان‌آموزی در ایران تهیه شده است (کیوان پناه و قاسمی، ۲۰۱۱)، به کار گرفته شد (پیوست ج). این پرسشنامه اساساً از ۵ زیرمقوله (مدرس، محتوای یادگیری، مواد درسی و امکانات، تجربه شکست، نگرش به یادگیری زبان دوم و نگرش به جامعه انگلیسی‌زبان) که به عنوان منابع بی‌انگیزشی در یادگیری زبان دوم شناخته شده، تشکیل شده است. پاسخ به گویه‌ها (برای مثال: نیازی به یادگیری زبان انگلیسی ندارم) بر اساس مقیاس لیکرت ۵ بخشی به صورت درست = ۵، تا حدودی درست = ۴، نه درست و نه نادرست = ۳، تا حدودی نادرست = ۲، نادرست = ۱ تقسیم‌بندی می‌شود. همانند ابزارهای دیگر این پژوهش، میانگین گویه‌های این پرسشنامه نیز محاسبه شدند تا نمرات این مقیاس استانداردسازی شوند. برای ارزیابی روایی محتوا، یک نسخه از آن در اختیار دو نفر از متخصصین حوزه روانشناسی تربیتی قرار گرفت و بعد از بررسی، نظرات تخصصی‌شان اعمال گردید. درعین حال، برآورد پایایی درونی

کل ابزار با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ در هر سه دوره جمع‌آوری به ترتیب ذیل بود،  $\alpha = 0/83$ ،  $\alpha = 0/92$  و  $\alpha = 0/89$ .

### ۳-۳- فرآیند جمع‌آوری داده‌ها

بعد از هماهنگی‌های اولیه با مدیریت دانشگاه‌ها و کسب رضایت شفاهی اساتید و دانشجویان، در هر بار اجرا، پرسشنامه‌ها با کمک اساتید بین شرکت‌کنندگان توزیع شد و درخواست گردید که بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها در جلسه بعدی تمامی آنها بازگردانده شود. لازم به یادآوری است که در دور اول جمع‌آوری داده‌ها (اول ترم تحصیلی، یک ماه بعد از شروع کلاس‌ها) پرسشنامه‌های مربوط به حس تعلق، لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری اجرا شدند. در دور دوم (میان‌ترم) و دور سوم جمع‌آوری داده‌ها (آخر ترم تحصیلی، پایان کلاس‌ها) پرسشنامه‌های مربوط به لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری اجرا شدند. نهایتاً، بعد از اتمام نیمسال سال تحصیلی اول، اساتید نمرات میان‌ترم و پایان‌ترم درس زبان پیش شرکت‌کنندگان را در اختیار محقق قرار دادند.

### ۳-۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری «آموس<sup>۱</sup> نسخه ۲۱» (آرباکل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) انجام شد. پس از تحلیل توصیفی داده‌ها، به‌منظور مشخص نمودن تغییرات احتمالی که ممکن بود به‌مرورزمان در متغیرهای تحقیق (لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری) رخ دهد، از مدل «منحنی رشد پنهان» استفاده شد (بایرن، ۲۰۱۶). در مدل منحنی رشد پنهان روندهای تغییرات در متغیر پاسخ توسط دو عامل مشخص می‌شود، یعنی «عامل شیب خط» و «عامل عرض از مبدأ». عامل شیب خط نشانگر میزان تغییر و عامل عرض از مبدأ نشانگر مقدار تفاوت در سطح اولیه متغیر مشاهده شده است (بایرن، ۲۰۱۶؛ بولن، ۲۰۰۷).

1. AMOS  
2. Arbuckle

## ۴- یافته‌های پژوهش

قبل از انجام تحلیل آماری منحنی رشد پنهان، آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و پایایی درونی ابزارها در هر دوره جمع‌آوری داده‌ها محاسبه گردید (جدول ۲).

جدول ۲. آمار توصیفی و شاخص‌های پایایی ابزارها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی	آلفای کرونباخ
حس تعلق	۳/۴۰	۰/۷۴	-۱/۲۴	۱/۴۰	۰/۷۳
لذت زبان خارجی (دور اول مشاهده)	۳/۸۰	۰/۷۷	-۰/۴۳	۰/۱۱	۰/۷۹
بی‌انگیزشی یادگیری زبان (دور اول مشاهده)	۱/۴۱	۰/۸۲	۰/۱۱	-۰/۳۲	۰/۸۳
لذت زبان خارجی (دور دوم مشاهده)	۳/۶۵	۰/۵۹	-۱/۷۲	۲/۶۷	۰/۸۷
بی‌انگیزشی یادگیری زبان (دور دوم مشاهده)	۲/۵۰	۱/۰۱	۰/۴۷	-۰/۲۲	۰/۹۲
لذت زبان خارجی (دور سوم مشاهده)	۲/۸۶	۰/۹۱	۰/۰۹	۰/۲۶	۰/۸۶
بی‌انگیزشی یادگیری زبان (دور سوم مشاهده)	۳/۰۶	۰/۹۹	۰/۱۰	-۰/۲۷	۰/۸۹
عملکرد درسی زبان انگلیسی	۱۶/۱۰	۱/۹۷	-۰/۴۲	۰/۱۰	ندارد

سپس، همبستگی ما بین متغیرهای تحقیق در هر سه دوره به صورت همبستگی دوگانه مرتبه صفر تعیین گردید. نتایج به دست آمده با پایه نظری این مطالعه همسو بود؛ بدین معنی که بی‌انگیزشی یادگیری با حس تعلق، لذت زبان خارجی و عملکرد درسی زبان رابطه منفی و معنی‌داری داشت. درحالی‌که رابطه بین متغیرهای حس تعلق، لذت زبان خارجی و عملکرد درسی زبان یک رابطه مثبت و معنی‌دار بود.

از آنجایی که حد فاصل داده‌های ناقص مابین صفر و یک و نیم درصد بود، داده‌ها با استفاده از یک روش مبتنی بر تئوری به نام روش بیشینه درست‌نمایی با اطلاعات



کامل<sup>۱</sup> کنترل شدند (آریاکل، ۱۹۹۶). در این روش فرض بر آن است که مفقودی داده‌ها به صورت تصادفی است.

برای درک ماهیت رشد و تغییر در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان در طول زمان، برای هر کدام از این متغیرها، مدل منحنی رشد پنهان به صورت غیرشرطی اجرا گردید. به همین منظور بار عاملی مسیرها از عامل عرض از مبدأ یعنی سطح اولیه متغیرهای مشاهده شده به مقدار عددی یک محدود گردید. در حقیقت، مقادیر عرض از مبدأ در هر سه دوره اندازه‌گیری برای تمامی افراد ثابت ماند. افزون‌براین، بار عاملی مسیرها از عامل شیب خط به متغیرهای مشاهده‌شده به ترتیب به مقادیر ۰، ۱ و ۲ محدود شدند. همچنین، به منظور به دست آوردن یک مدل قابل تشخیص، مقدار خطاهای لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری به صورت ثابت به مقدار صفر محدود گردید.

در پاسخ به سؤال اول این پژوهش، با در نظر گرفتن میانگین عامل شیب خط (برای لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری) در مدل غیرشرطی منحنی رشد پنهان، می‌توان گفت که کاهش معنی‌داری در لذت زبان خارجی ( $p < 0/001$ ) و افزایش معنی‌داری در بی‌انگیزشی یادگیری ( $M = -0/082, SE = 0/017, p < 0/001$ )، در طول ترم تحصیلی در درس پیش‌دانشگاهی بین شرکت‌کنندگان این تحقیق وجود داشت. هرچند این تغییرات در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان به‌طور متوسط کم بود، ولی از لحاظ آماری معنی‌دار گزارش شده است.

علاوه بر تغییرات فوق، بررسی واریانس متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد که واریانس معنی‌داری برای عامل عرض از مبدأ هم در لذت زبان خارجی ( $p < 0/001$ )، و هم در بی‌انگیزشی یادگیری زبان ( $p < 0/001$ )، ( $\sigma^2 = 0/788, SE = 0/150$ ) وجود داشت؛ این بدین معنا است که در آغاز ترم تحصیلی، لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری شرکت‌کنندگان متفاوت بود.

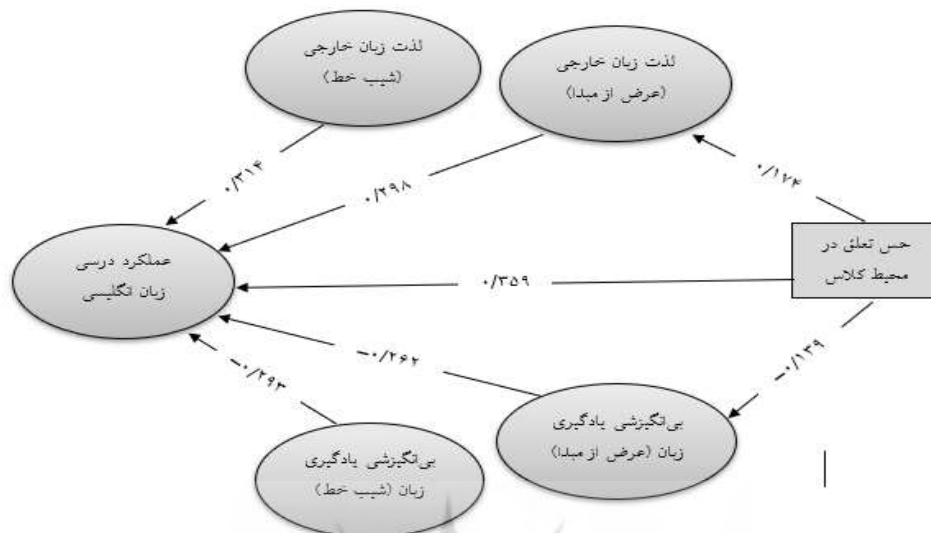
1. full information maximum likelihood (FIML)

برای عامل شیب‌خط در لذت زبان خارجی ( $\sigma^2=0/598$ ,  $SE=0/125$ ,  $p<0/001$ ) و نیز در بی‌انگیزشی یادگیری ( $\sigma^2=0/496$ ,  $SE=0/117$ ,  $p<0/001$ ) واریانس معنی‌داری وجود داشت. این امر حاکی از آن است که در طول ترم، رشد لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان بین شرکت‌کنندگان متفاوت بود. به عبارتی، در طول ترم تحصیلی برخی از شرکت‌کنندگان رشد بیشتر و برخی نیز رشد کمتری در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی زبان را تجربه نمودند.

در ادامه، مدل منحنی رشد به صورت شرطی اجرا گردید؛ در این مرحله، حس تعلق در محیط کلاس به‌عنوان پیش‌بین ثابت زمانی در نظر گرفته شد تا بدان وسیله تأثیر این متغیر بر خط سیر لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان (یعنی، میزان تغییر و مقدار تفاوت) تعیین گردد. همچنین نمرات عملکرد درسی زبان که در دور چهارم گردآوری اطلاعات به‌دست آمده بود، به‌عنوان متغیر پیامد (وابسته) در نظر گرفته شد. شاخص‌های برازش حاکی از آن بودند که مدل شرطی از برازش قابل قبولی برخوردار است،

( $\chi^2=35/867$ ,  $df=12$ ,  $p<0/001$ ,  $CFI=0/961$ ,  $TLI=0/956$ ,  $RMSEA=0/053$ ,  $90\% CI=0/042-0/065$ )

همچنین در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، بررسی ضرایب استاندارد مسیرهای مدل شرطی (شکل ۱) حاکی از آن بود که حس تعلق در محیط کلاس ( $p<0/001$ )، با میزان اولیه لذت زبان خارجی همبستگی مثبت داشت. به عبارتی، دانشجویانی که حس تعلق بیشتری در شروع ترم داشتند، لذت زبان خارجی بیشتری را نیز تجربه نمودند.



شکل ۱. مدل شرطی رشد پنهان در حالت تخمین ضرایب استاندارد ( $P < 0/001$ )

با توجه به نتایج مدل شرطی، حس تعلق در محیط کلاس ( $p < 0/001$ ,  $\beta = 0/139$ ) بیشتر شدن حس تعلق دانشجویان در آغاز ترم تحصیلی، بی انگیزشی کمتری نسبت به یادگیری زبان داشتند. در ادامه، نتایج مدل شرطی مشخص نمود که مقدار اولیه یادگیری ( $p < 0/001$ ,  $\beta = 0/298$ ) و نیز میزان تغییرات ( $p < 0/001$ ,  $\beta = 0/314$ ) لذت زبان خارجی

می تواند عملکرد درسی زبان را به صورت مثبت پیش بینی نماید. در واقع، دانشجویانی که مقدار اولیه لذت زبان خارجی بیشتری داشتند عملکرد درسی زبان بیشتری را تجربه نمودند. در مقابل، مقدار اولیه ( $p < 0/001$ ,  $\beta = -0/262$ ) و میزان تغییرات ( $p < 0/001$ ,  $\beta = -0/293$ ) بی انگیزشی یادگیری زبان با عملکرد درسی زبان همبستگی منفی داشت؛ یعنی، دانشجویانی که مقدار اولیه بی انگیزشی یادگیری کمتری داشتند، عملکرد درسی زبان بیشتری را تجربه نمودند. همچنین، در این مدل

شرطی حس تعلق ( $\beta = 0/359, p < 0/001$ ) دانشجویان با عملکرد درسی زبان همبستگی مثبتی داشت.

با در نظر گرفتن همبستگی‌های معنی‌دار بین متغیرهای مستقل (حس تعلق)، وابسته (عملکرد درسی زبان) و میانجی (لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان) امکان بررسی تأثیر غیرمستقیم متغیر میانجی در مدل منحنی رشد پنهان وجود داشت (چنوک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). از این رو، برای پاسخ به سؤال سوم تحقیق، بدون منظور کردن لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان، رابطه حس تعلق در محیط کلاس به‌عنوان پیش‌بین عملکرد درسی زبان انگلیسی در نظر گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که حس تعلق در محیط کلاس ( $\beta = 0/120, p > 0/05$ ) تأثیر مستقیم معنی‌داری بر عملکرد درسی زبان نداشت. در مدل دیگری تأثیر مستقیم مقدار اولیه و میزان تغییرات در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری بر عملکرد درسی زبان مورد آزمون قرار گرفت. در این مدل، تأثیر میانجی‌گری مقدار اولیه و میزان تغییرات لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان نیز در رابطه بین حس تعلق و پیشرفت درسی زبان بررسی گردید. نتایج حاکی از آن بود که مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد، ( $CFI = 0/984, TLI = 0/967, RMSEA = 0/051$ ).

لازم به یادآوری است که مقدار اولیه لذت زبان خارجی ( $\beta = 0/216, p < 0/001$ ) و نیز میزان تغییرات آن ( $\beta = 0/350, p < 0/001$ ) در طول ترم تحصیلی با عملکرد درسی زبان انگلیسی رابطه معنی‌دار مثبتی داشت؛ در حالی که مقدار اولیه بی‌انگیزشی یادگیری زبان ( $\beta = -0/421, p < 0/001$ ) و میزان تغییرات آن ( $\beta = -0/317, p < 0/001$ ) همبستگی معنی‌دار منفی با عملکرد درسی زبان داشت. در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق، نتایج حاکی از آن بود که تأثیر غیرمستقیم حس تعلق در محیط کلاس بر عملکرد درسی زبان به میانجی‌گری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری معنی‌دار است ( $\beta = 0/361, p < 0/001$ )؛ این در حالی است که بدون متغیرهای میانجی

تأثیر مستقیم حس تعلق در محیط کلاس بر عملکرد درسی زبان معنی دار نبود ( $\beta=0/120, p>0/05$ ).

در ادامه، با توجه به دقیق بودن روش خودگردان‌سازی<sup>۱</sup> در محاسبه فواصل اطمینان برای بررسی تأثیر متغیر میانجی، این روش به کار گرفته شد (مکینون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). در تحقیق حاضر، با ۱۰۰۰ توزیع نمونه‌ای خودگردان و با استفاده از روش بولن-استاین<sup>۳</sup> خودگردان‌سازی اجرا گردید. نتایج نشان داد که حس تعلق در محیط کلاس بر عملکرد درسی زبان تأثیر غیرمستقیم دارد،  $0/092 (p<0/001)$ ،  $0/116 - 0/61$  CI = ۹۵٪. این یافته گویای آن است که لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری میانجی‌گری کامل<sup>۴</sup> دارد؛ به عبارتی، حس تعلق صرفاً تأثیر غیرمستقیم بر عملکرد درسی زبان شرکت‌کنندگان داشت.

#### ۵- بحث و نتیجه‌گیری

شواهد موجود مبتنی بر ادبیات مربوطه، نشان می‌دهد پژوهش حاضر جزو اولین مطالعات طولی است که روابط علی بین حس تعلق و عملکرد درسی زبان انگلیسی را به همراه میانجی‌گری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری مورد بررسی قرار داده است. به همین سبب، نتایج حاصله نه تنها تحقیقات مقطعی گذشته را تعمیم می‌بخشد، بلکه به موارد مهمی منتهی گردیده که از منظر آموزشی قابل بحث است.

در این مطالعه، نخست، با استفاده از مدل‌های غیرشرطی، تغییرات در میزان لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت تا بدان وسیله، سؤال نخست پژوهش مورد خطاب قرار گیرد. یکی از مهم‌ترین یافته‌های این تحقیق آن بود که لذت زبان خارجی در طول ترم تحصیلی کاهش می‌یابد؛ و در راستای آن، در طی این مدت‌زمان، بی‌انگیزشی یادگیری زبان روند افزایشی داشت. این یافته ضمن تأیید یافته‌های قبلی، نشانگر افت انگیزشی و دلسردی دانشجویان در

1. bootstrapping
2. Mackinnon
3. Bollen-Stine
4. full mediation

طول ترم است (داورزنی، ۲۰۱۷؛ حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳؛ نصیری و جامع‌بزرگی، ۲۰۱۱). البته، اگرچه این یافته در ظاهر یافته جدیدی محسوب نمی‌شود، اما از جهتی، منحصر به فرد و درخور توجه علمی است. در حقیقت، خط سیر تغییر به شکل کاهش لذت زبان خارجی و افزایش بی‌انگیزشی یادگیری زبان میان دانشجویان در اولین ترم تحصیلی آنان نکته‌ای است که سزاوار تأمل است. بی‌شک، یکی از دلایل توجیه چنین گرایش موجود در بین دانشجویان، قرار گرفتن در دوره انتقال است. ورود به یک محیط آموزشی جدید و ناآشنا ممکن است منجر به نشان دادن واکنش هیجانی از طرف دانشجویان ترم اول شود. همسو با یافته‌های قبلی می‌توان گفت که عوامل محیطی آموزش (برای مثال، جو روانی-اجتماعی کلاس) می‌تواند بر پویایی لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری تأثیرگذار باشد (تاناکا، ۲۰۱۷، دووالی و مک‌ایتایر، ۲۰۱۴).

بعد از بررسی مدل‌های غیرشرطی، مدل شرطی با متغیرهای پیش‌بین و پیامد مورد ارزیابی قرار گرفت. در این مرحله، با توجه به سؤال دوم پژوهش، حس تعلق در محیط کلاس به‌عنوان پیش‌بین سطوح اولیه و میزان تغییرات در لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری در نظر گرفته شد. ضمن مشخص نمودن تأثیرات مستقیم لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری بر عملکرد درسی زبان، تأثیر مستقیم حس تعلق و نیز تأثیر غیرمستقیم آن از طریق لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری بر عملکرد درسی زبان تعیین گردید. نتایج حاکی از آن بود که حس تعلق در محیط کلاس با سطح اولیه لذت زبان خارجی رابطه مثبت و با سطح اولیه بی‌انگیزشی یادگیری رابطه منفی معنی‌داری داشت. این یافته‌ها در تصدیق نتایج پژوهش‌های گذشته، مؤید آن است که احساس تعلق در محیط کلاس می‌تواند با هیجانات مثبت (مانند لذت، امید، افتخار) و نیز با هیجانات منفی (مانند بی‌انگیزشی، امید، خشم) همبستگی داشته باشد (پکران و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ سادات‌حسینی و خیر، ۲۰۱۰؛

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry

ساکیز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). شاید دلیل این نوع همبستگی به خاطر نقش قدرتمند و انرژی‌زای حس تعلق است که باعث می‌شود تا فراگیران زبان با اشتیاق بیشتر تلاش کرده و با وجود موانع پیش‌رو دلسرد نگردند. به نظر می‌رسد روابط و جوّ دوستانه در کلاس منجر به افزایش یکپارچگی گروهی و کاهش رفتارهای مخرب می‌شود که به واسطه آن دانشجویان از یادگیری لذت برده و برایشان عدم موفقیت و بی‌انگیزشی کم‌رنگ‌تر می‌شود. از این‌رو، شناخت جوّ روانی-اجتماعی کلاس برای مدرسین بسیار مهم و با ارزش است.

در ادامه با توجه به سؤال سوم پژوهش، این مطالعه نشان داد که حس تعلق به صورت مستقیم قادر به پیش‌بینی عملکرد درسی زبان انگلیسی نیست. این یافته با نتایج مطالعه عالی‌پوربیرگانی و همکاران (۱۳۹۵) و کینگ (۲۰۱۵) همسو است. مطالعه آنان نشان داد حس تعلق کلاسی (حمایت عاطفی مدرس و همکلاسی‌ها) با عملکرد تحصیلی فراگیران رابطه معنی‌داری نداشت. به نظر می‌رسد سازه حس تعلق در کلاس یک سازه مرکبی باشد که بخشی از آن به محیط اجتماعی و بخش دیگر آن به محیط روان‌شناختی کلاس اشاره دارد؛ به نحوی که نبود هر یک از این اجزاء ممکن است اثرات تضعیف‌کننده‌ای به همراه داشته باشد. شاید به همین دلیل، می‌باید هیجان‌ات حاکم در محیط کلاس را جدی‌تر رصد نمود.

یکی دیگر از یافته‌های این تحقیق که در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش بدست‌آمد، عبارت است از تأثیر غیرمستقیم حس تعلق در محیط کلاس با میانجیگری لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری بر عملکرد درسی زبان انگلیسی بود. این یافته با پژوهش عالی‌پوربیرگانی و همکاران (۱۳۹۵) همگرایی دارد. آنان نشان دادند که حمایت عاطفی کلاسی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری بر عملکرد درسی زبان انگلیسی از طریق لذت تحصیلی دارد. در این مطالعه نیز، میانجیگری کامل لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری مابین حس تعلق و عملکرد درسی زبان حاکی از آن است که با افزایش هیجان‌ات مثبت (لذت زبان خارجی) و نیز با کاهش هیجان‌ات

---

1. Sakiz

منفی (بی‌انگیزشی)، حس تعلق موجب افزایش عملکرد و پیشرفت درسی زبان می‌شود؛ و این در حالی است که به احتمال زیاد با نادیده گرفتن این دو متغیر میانجی، حس تعلق به‌تنهایی قادر به تأثیرگذاری نیست؛ بنابراین، یافته متمایز این تحقیق به‌واسطه میانجیگری روشن ساخت که چگونه و به چه طریق حس تعلق بر عملکرد درسی زبان تأثیرگذار است. مکانیسم تأثیر حس تعلق بر عملکرد درسی زبان می‌تواند یک مکانیسم هیجانی نام‌گذاری شود، یعنی ماهیت آن بدین شکل است که حس تعلق بر هیجانات مثبت و منفی تأثیر گذاشته و به دنبال آن هیجانات بر عملکرد درسی اثر دارد.

افزون‌براین، تأثیرپذیری لذت زبان خارجی از حس تعلق یافته جدیدی است که علاوه بر جنبه شخصی لذت، جنبه اجتماعی این مفهوم را نیز آشکار می‌سازد. این یافته مؤید نتایج پژوهش دووالی و مک‌این‌تایر (۲۰۱۶) است که در آن ضمن ساخت ابزار سنجش لذت زبان خارجی به مؤلفه لذت زبان خارجی-عامل اجتماعی<sup>۱</sup> دست یافته بودند. جنبه اجتماعی لذت، اشاره به محیط حمایت‌گر دارد که در آن هم مدرس و هم همکلاسی‌ها می‌توانند یکی از عوامل اصلی در ایجاد لذت باشند؛ به عبارتی، لذت تابع یک زمینه اجتماعی و میان‌فردی است. به همان‌سان، تأثیرپذیری بی‌انگیزشی یادگیری از حس تعلق نیز یکی از یافته‌های قابل توجهی است که با نتایج پژوهش‌های یانگ و همکاران (۲۰۱۶) و نیز تاکوچ<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) همسو است.

در کل، بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان کاربردهای آموزشی مهمی را ارائه نمود. توجه ویژه این مطالعه به مقدار اولیه و خط سیر تغییرات این دو هیجان مثبت و منفی، اهمیت شناخت زود هنگام میزان لذت و بی‌انگیزشی یادگیری را روشن ساخت تا به طرق مختلف برای اصلاح بی‌انگیزشی و تقویت لذت زبان خارجی نظارت‌های آموزشی مناسب (همچون روش مشاهده یا سنجش دوره‌ای میزان انگیزش و لذت یادگیری) اجرا شود. افزون‌براین، تأثیرگذاری مستقیم حس تعلق در

1. FLE-social

2. Takeuch



کلاس بر لذت زبان خارجی و بی‌انگیزشی یادگیری زبان انگلیسی و نیز تأثیر غیر مستقیم آن بر عملکرد درسی، بار دیگر اهمیت شناخت محیط آموزشی و جو روانی-اجتماعی کلاس را نشان می‌دهد. بر این اساس، تلاش‌های اولیه در شروع و نیز در طول ترم که با هدف ایجاد حس مقبولیت اجتماعی در کلاس صورت می‌یابد، می‌تواند فراگیران سستی را از دریافت‌کنندگان منفعل دانش به افراد فعالی تبدیل نماید که با انگیزه و رغبت بیشتری نسبت به فعالیت‌های کلاسی‌شان مسئولیت نشان می‌دهند.

علی‌رغم نکات مثبت آن، این پژوهش همانند هر مطالعه علمی دیگری دارای محدودیت‌های بالقوه‌ای است که هنگام تفسیر نتایج و نیز در راستای اقدامات پژوهشی در آینده می‌باید در نظر گرفته شود. در ابتدا باید توجه داشت که حس تعلق و حمایت عاطفی ممکن است به روابط خارج از کلاس نیز مرتبط باشد؛ برای مثال، تأثیر حمایت‌های عاطفی والدین نمونه بارز آن است (عالی‌پور بیرنگی و همکاران، ۱۳۹۵). ضمن اینکه تفکیک و تعیین تأثیر حمایت‌های عاطفی والدین، مدرس و همکلاسی‌ها می‌تواند درک مهمی از این متغیرها را فراهم سازد، در تعمیم‌یافته‌ها به خارج از محیط آموزشی نیز مساعدت می‌نماید.

در این پژوهش، ضرورت پرداختن به منابع اجتماعی (حس تعلق) و منابع روان‌شناختی (لذت زبان خارجی) در آموزش زبان مورد واکاوی قرار گرفت. شاید ذکر استعاره هشدارآمیز در زبان انگلیسی با مضمون «فیل داخل اتاق» چندان بی‌ربط به نظر نرسد. نادیده گرفتن موضوع مهمی همچون محیط عاطفی کلاس در یادگیری، همانند نادیده گرفتن فیل عظیم‌الجثه داخل اتاق است که همواره در کنار ما قرار دارد، ولی آن را نادیده می‌انگاریم. بسیاری از مدرسین زبان، پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزش زبان، برنامه‌ریزی درسی، تکنیک‌های آموزشی و مطالب درسی را در پیشرفت تحصیلی مهم می‌پندارند؛ لیکن تحقیق حاضر ضمن مقبول دانستن ملاحظات فوق، نشان داد که فراگیری زبان نسبت به زمینه<sup>۱</sup> و شرکت‌کنندگان آن حساس است؛ تا

حدی که موفقیت فراگیران بنا به گفته استیویک<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) «بیشتر به اتفاقاتی که در درون و میان افراد داخل کلاس رخ می‌دهد، بستگی دارد». با این تفاسیر به نظر نتیجه‌گیری کلی این نوشتار را می‌توان منطقی تلقی نمود: دیگران اهمیت دارند!

### کتاب‌نامه

- حسن‌زاده، ر. و مهدی‌نژاد گرجی، گ. (۱۳۹۳). رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۳)، ۶۰-۳۸.
- حسینی، ف. و خیر، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵(۲۰)، ۶۳-۴۱.
- دهقان‌زاده، ح.، فردانش، ه.، حاتمی، ج. و طلایی، آ. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش الکترونیکی مبتنی بر بازویارسازی بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان زبان انگلیسی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۲۷۷-۲۹۵.
- عالی‌پور بیرگانی، س.، شهنی ییلاق، م. و سحاقی، ح. (۱۳۹۵). رابطه علی ادراک حمایت عاطفی معلم با عملکرد زبان انگلیسی با میانجی‌گری احساس تعلق، لذت، ناامیدی، خودکارآمدی و تلاش تحصیلی. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۳(۱)، ۵۹-۴۹.
- فرح‌بخش، س.، قبادیان، م.، فرح‌بخش، م. و قنبری، ر. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. *تدریس پژوهی*، ۷(۳)، ۲۴۲-۲۲۷.
- فیاضی، ح. (۱۳۹۶). تجربه زیسته دانشجویان از لذت یادگیری (پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

Agawa, T., & Takeuch, O. (2016). Re-examination of psychological needs and L2 motivation of Japanese EFL learners: An interview study. *Asian EFL Journal*, 89,74-98.

Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2010). Students' daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 583-597.

- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling* (pp. 243-277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos™ 16 user's guide*. USA, CH: SPSS.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Bollen, K. A. (2007). On the origins of latent curve models. In R. Cudeck & R. C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100: Historical developments and future directions* (pp. 79-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brantmeier, C. (2005). Non-linguistic variables in advanced L2 reading: Learner's self-assessment and enjoyment. *Foreign Language Annals*, 38(4), 493-503.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Chenog, J. Mackinnon, D. P., & Khoo, S. T. (2003). Investigation of mediational processes using parallel process latent growth curve modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(2), 1-25.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. USA, New York: Harper Perennial.
- Davarzani, S. (2017). *Study on demotivation of iranian EFL students at school and university*. (Unpublished Master's thesis), Semnan University, Semnan, Iran.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen and M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 433-450). England, London: Routledge.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). England, Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 1-22.

- Dincer, A., & Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 1-25.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. England, Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition* (pp. 247-267). England, London: Continuum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). England, Harlow: Pearson Education.
- Elahi-Shirvan, M., & Taherian, T. (2018). Longitudinal examination of university students' foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety in the course of general English: Latent growth curve modeling. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), 31-49.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2016). Introduction. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 1-9). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. (2016). Positive psychology exercises build social capital for language learners: preliminary evidence. In P. D., MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp.147-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Olson, T. (2017). Do you see what I feel? An idiodynamic assessment of expert and peer's reading of nonverbal language anxiety cues. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 110-134). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Kaivanpanah, S., & Ghasemi, Z. (2011). An investigation into sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 89-110.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. England, Oxford: Oxford University Press.

- Macintyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston, MA: Mc Graw-Hill.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Routledge.
- McEown, M. S., & Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102-124.
- Mercer, S. (2016). Complexity and language teaching. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 473-485). England, London: Routledge
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1-19). Cham, Switzerland: Springer.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A. (2015). Supporting students' self-determined motivation to learn languages. *CONTACT Magazine*, 41(1), 21-32.
- Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I., & Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course: Trajectories of motivational change and the dynamic interplay of psychological needs, orientations, and engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821-851.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 167-179.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151-163.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 251-271). New York, NY: The Guilford Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.

- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook on Motivation at Schools* (pp. 96-119). New York, NY: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford
- Sakiz, J. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology, 32*(1), 63-79.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Song, B., & Kim, T-Y. (2017). The dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students. *System, 65*, 90-103.
- Soodmand Afshar, H., & Movassagh, H. (2016). EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading? *Journal of English for Academic Purposes, 22*, 132-151.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment, *System, 65*, 130-138.

## پیوست «الف»: پرسشنامه حس تعلق

نمونه گویه‌های حمایت عاطفی مدرس	
۱.	استاد به عواطف و احساسات دانشجو توجه می‌کند.
۲.	در این کلاس تنها استاد مشخص می‌کند که چه کاری انجام دهیم.
۳.	استاد همیشه همه جای کلاس می‌رود و با دانشجویان صحبت می‌کند.
نمونه گویه‌های حمایت عاطفی همکلاسی‌ها	
۱.	کلاس از افرادی تشکیل شده است که همدیگر را به خوبی می‌شناسند.
۲.	در این کلاس دانشجویان با یکدیگر دوست هستند.
۳.	در این کلاس، شناختن همکلاسی‌ها و صدا زدن آنها با اسم کوچک شان خیلی زمانبر است.

## پیوست «ب»: پرسشنامه لذت زبان خارجی

نمونه گویه‌های لذت زبان خارجی-عامل اجتماعی	
۱.	زیاد می‌خندیم.
۲.	تیکه‌ها و شوخی‌های مشترک بین خودمون داریم.
۳.	همکلاس‌هایم خوب هستن.
نمونه گویه‌های لذت زبان خارجی-عامل شخصی	
۱.	حوصله‌ام سر نمیره.
۲.	از کلاس لذت می‌برم.
۳.	دانستن زبان خارجی محشره.

## پیوست «ج»: پرسشنامه بی‌انگیزشی یادگیری زبان

نمونه گویه‌های پرسشنامه بی‌انگیزشی یادگیری زبان	
۱.	زبان انگلیسی در زندگی روزمره من کاربردی ندارد.
۲.	من وقت کافی برای مطالعه و یادگیری درس زبان انگلیسی ندارم.
۳.	نمی‌دانم که چرا باید زبان انگلیسی را یاد بگیرم.
۴.	علاقه‌ام را به زبان انگلیسی از دست داده‌ام.
۵.	یادگیری زبان انگلیسی جالب نیست.
۶.	نیازی به یادگیری زبان انگلیسی ندارم.

## درباره نویسنده

مسعود ذوقی استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهر است. علایق پژوهشی و مطالعاتی ایشان در زمینه روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در آموزش زبان، روش تحقیق و سنجش زبان خارجی است.