

Predicting responses in failure situation based on language mindsets among EFL learners: Mediating role of goal orientation and self-regulated learning

Parvin Rabiee

M.Sc. in Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Mahnaz Shahgholian *

Assistant Professor, Psychology Dept., Kharazmi University, Tehran, Iran.

Hadi Hashemi Razini

Assistant Professor, Psychology Dept., Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

Mindsets as a cognitive-motivational system determine how people think about their personal characteristics, effort, success and failure in various situations. The purpose of the present study was to examine the relationship between language mindsets and failure response among EFL learners, considering the mediating role of goal orientation and self-regulated learning. The Method of this research was descriptive based on path analysis. The statistical population consisted of all learners of English language teaching institutes in Baharestan in 1398. Participants included 205 EFL learners (122 females and 83 males) who were selected by multistage cluster random sampling method. To collect data, four questionnaires were used: Language Mindset Inventory (Loe & Noels, 2016), Motivational Strategy of Learning Questionnaire (Pintrich & DeGroot, 1990), Achievement Goal Orientation Instrument (Elliott & Church, 1997), and Response to failure situation scale (Loe & Noels, 2016). The data were analyzed using structural equation modeling. The results showed that growth language mindset had a positive indirect effect on mastery response mediated by learning goals and self-regulated learning strategies, and negative indirect effect on helpless-anxious response mediated by self-regulated learning strategies. Also, fixed language mindset had a positive indirect effect on helpless-anxious response mediated by performance-avoidance goal and test anxiety. However, the indirect effect of language mindsets on failure response via performance-approach goal was not confirmed. In Conclusion, Language educators with greater awareness of process of knowledge acquisition, and emphasize the importance of goals achievement and self-regulation in learning.

Keywords: Language mindset, Goal orientation, Self-regulated learning, Responses in failure situation.

* Corresponding Author: mshahgholian@gmail.com

How to Cite: Rabiee, P., Shahgholian, M., & Hashemi Razini, H. (2022). Predicting responses in failure situation based on language mindsets among EFL learners: Mediating role of goal orientation and self-regulated learning. *Educational Psychology*, 18(65), 83-105. doi: 10.22054/jep.2023.62739.3436



پیش‌بینی پاسخ به شکست براساس قالب‌های ذهنی زبانی در میان زبان‌آموزان ایرانی: نقش واسطه‌جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی

پروین ربیعی | کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مهناز شاهقلیان* | استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

هادی هاشمی رزینی | استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

قالب‌های ذهنی به عنوان یک سیستم شناختی-انگیزشی مشخص می‌کنند که چگونه افراد درباره ویژگی‌های شخصیتی خود، تلاش، موفقیت و شکست در شرایط مختلف فکر می‌کنند. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین قالب‌های ذهنی زبانی با پاسخ به شکست در میان زبان‌آموزان با نقش واسطه‌جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی بود. روش این پژوهش از نوع توصیفی و براساس تحلیل مسیر بود. جامعه آماری را تمامی زبان‌آموزان مؤسسات آموزش زبان انگلیسی شهرستان بهارستان در سال ۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش شامل ۲۰۵ زبان‌آموز (۱۲۲ دختر و ۸۳ پسر) بود که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از چهار پرسشنامه، قالب‌های ذهنی زبانی Loe and Noels (2016)، یادگیری خودتنظیمی Pintrich and DeGroot (1990)، جهت‌گیری هدف Elliott and Church (1997) و مقیاس پاسخ به شرایط شکست Loe and Noels (2016) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد قالب‌های ذهنی زبانی رشد از طریق واسطه‌گری اهداف یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پاسخ تسلط‌دارای اثر غیرمستقیم مثبت و از طریق واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پاسخ درماندگی-اضطرابی دارای اثر غیرمستقیم منفی بود. همچنین قالب‌های ذهنی زبانی ثابت از طریق واسطه‌گری اهداف عملکرد-اجتنابی و باورهای انگیزشی (اضطراب امتحان) بر پاسخ درماندگی-اضطرابی اثر غیرمستقیم مثبت داشت. این درحالیست که اثر غیرمستقیم قالب‌های ذهنی زبانی بر پاسخ به شکست از طریق جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی تأیید نشد. در نتیجه، مربیان زبان با آگاهی بیشتر از مفهوم قالب‌های ذهنی می‌توانند باورهای یادگیرندگان را درباره ماهیت و فرایند اکتساب دانش ارتقا دهند و بر اهمیت اهداف پیشرفت و خودتنظیمی در یادگیری تأکید کنند.

کلیدواژه‌ها: پاسخ به شکست، جهت‌گیری هدف، قالب‌های ذهنی زبانی، یادگیری خودتنظیمی

* نویسنده مسئول: mshahgholian@gmail.com

مقدمه

در دنیای کنونی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی^۱، رایج‌ترین زبان گفتاری و بین‌المللی در سراسر جهان به‌شمار می‌آید که مورد توجه خاص نظام آموزش و پرورش است. هنگام یادگیری زبان دوم، زبان‌آموزان به‌طور مرتب در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود را به چالش می‌کشند، چه در زمینه یادگیری‌های رسمی کلاسی و چه در تعاملات روزمره زندگی شخصی. در هر یک از این زمینه‌ها ممکن است نتیجه‌ایی رضایت‌بخش حاصل نشود. این شکست‌ها، چه براساس استانداردهای عینی باشند (مانند شکست در یک آزمون) و یا استانداردهای ذهنی مبهم (مانند یک تعامل اجتماعی ناخوشایند) بخشی از فرایند یادگیری زبان هستند. اما، در بسیاری از افراد این تجربه‌ها باعث تضعیف انگیزه و ترک آنها از روند یادگیری می‌شود (Lou & Noels, 2017).

به‌طور کلی، دو نوع پاسخ به شرایط شکست در تحقیقات روانشناختی شناسایی شده است: پاسخ‌های تسلط^۲ که منجر به حفظ حالات مثبت، جستجوی تکالیف چالش‌برانگیز و ادامه تلاش در مواجهه با شکست‌ها می‌شوند. و پاسخ‌های درماندگی^۳ که منجر به هیجانات منفی (مانند اضطراب)، مختل شدن عملکرد و رفتارهای اجتنابی (مانند ترک تحصیل) می‌شوند (Lou & Noels, 2017؛ Diener & Dweck, 1978). یکی از عواملی که بر نحوه پاسخ‌دهی یادگیرندگان در شرایط شکست تأثیر می‌گذارد قالب‌ذهنی^۴ فرد است (Dweck & Leggett, 1988؛ Dweck, 1999؛ Lou & Noels, 2016؛ Sadeghi et al., 2020). که به‌عنوان باورهایی در مورد پایداری یا انعطاف‌پذیری صفات فردی مانند هوش تعریف می‌شود. Dweck (1988 و 2006) این باورها را نظریه‌های ضمنی^۵ (قالب‌های ذهنی) نامید و دو نوع نظریه ضمنی هوش را در مورد افراد تبیین نمود. نظریه ذاتی (قالب‌ذهنی ثابت)^۶ که در آن ویژگی‌هایی مانند هوش، توانایی و شخصیت ثابت در نظر گرفته می‌شوند و نظریه افزایشی (قالب‌ذهنی رشد)^۷ که در آن هوش و سایر ویژگی‌های شخصی قابل‌تغییر هستند.

در زمینه یادگیری Mercer and Ryan (2010 و 2012) در تحقیق خود با استفاده از چارچوب نظری Dweck (1999) تمایز اساسی بین قالب‌ذهنی ثابت و رشد را برای توصیف

-
1. English as foreign language (EFL)
 2. mastery responses
 3. helpless responses
 4. mindset
 5. implicit theory
 6. entity theory (fixed mindset)
 7. incremental theory (growth mindset)

دو قالب ذهنی یادگیری زبان^۱ در دانش‌آموزانی که زبان انگلیسی را به عنوان یک زبان خارجی استفاده می‌کردند، تطبیق دادند؛ قالب ذهنی زبانی ثابت و قالب ذهنی زبانی رشد. تحقیقات Lou and Noels (2016، 2017، 2019) نیز آشکار ساخت که قالب ذهنی در مورد زبان، نه قالب ذهنی در مورد هوش عمومی، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای انگیزش، پیشرفت و نتایج زبان است. در یافته‌های جدیدتر، Sadeghi و همکاران (2020) نشان دادند که داشتن قالب ذهنی رشد، زبان‌آموزان را مستعد می‌کند تا در هنگام یادگیری و استفاده از زبان‌های خارجی یا زبان دوم، احساسات مثبت و پاسخ‌های تسلط بیشتری را در شرایط شکست از خود به نمایش بگذارند. همچنین در مطالعه‌ای که Elhassan و همکاران (2021) بر روی دانش‌آموزان سودانی انجام دادند، دریافتند که قالب ذهنی رشد بر پیشرفت در زبان انگلیسی تأثیر مستقیم دارد. پژوهش MacIntyre و همکاران (2020) نیز بر نقش ضعیف اما مثبت این متغیر در موفقیت زبانی تأکید داشت.

مطابق با دیدگاه Dweck (2006) و Molden and Dweck (2017) قالب‌های ذهنی نوع هدف‌هایی که افراد دنبال می‌نمایند را هدایت می‌کنند. در نظریه جهت‌گیری هدف^۲ اهداف عبارتند از بازنمایی شناختی فرد از هدف‌های مختلفی که برای یادگیری در شرایط پیشرفت انتخاب می‌کند (Pintrich et al., 1993). Dweck and Leggett (1988) دو نوع هدف را مورد توجه قرار دادند: اهداف یادگیری (یا اهداف تسلط)^۳ و اهداف عملکردی^۴. دانش‌آموزانی که اهداف یادگیری را انتخاب می‌کنند بر کسب دانش، ارتقای توانایی‌ها و تسلط یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل، دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مثبت آنان هستند. Elliot and Church (1997) یک قالب سه شاخه از هدف‌های پیشرفت ارائه کرده‌اند که در آن ساختار هدف‌های یادگیری (تسلط) بدون تغییر باقی می‌ماند، اما ساختار هدف‌های عملکردی به دو بخش تقسیم می‌شود: هدف‌های عملکرد-گرایشی^۵ (متمرکز بر دستیابی به قضاوت‌های مطلوبی از توانایی‌ها) و عملکرد-اجتنابی^۶ (متمرکز بر اجتناب از قضاوت‌های نامطلوبی از توانایی‌ها). مطالعات Lou and Noels (2016، 2017)، Rashidnia and Rahmanpanah (2021) و Sadeghi و

1. language learning mindset
2. goal orientation
3. learning goals (or mastery goals)
4. performance goals
5. approach performance goal
6. avoidance performance goal

همکاران (2021) بر روی زبان‌آموزان نشان داد افراد با قالب‌های ذهنی متفاوت از لحاظ اهداف و واکنش‌های آنها در یادگیری زبان متفاوت هستند. زبان‌آموزان با قالب‌ذهنی رشد، اهداف یادگیری و پاسخ تسلط بیشتر و درماندگی کمتر را در شرایط شکست گزارش کردند. در مقابل، زبان‌آموزان با قالب‌ذهنی ثابت اهداف عملکردی و پاسخ‌های درمانده‌تر و ترس از شکست را گزارش کردند. در پژوهش Yao و همکاران (2021) نیز که در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام شد، زبان‌آموزان با قالب‌ذهنی رشد در شرایط چالش با نقش واسطه‌جهت‌گیری هدف پاسخ تسلط را نشان دادند.

از طرفی یادگیری زبان خارجی (زبان دوم) شامل یک فرایند آگاهانه پیچیده از تعامل با عوامل زبانی، شناختی، روانشناختی، انگیزشی و فرهنگی-اجتماعی است که نیازمند استفاده از روش‌های مناسب یادگیری و کنترل فرایندهای یادگیری شخصی یعنی یادگیری خودتنظیمی^۱ است. بر اساس نظریه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه فرایند یادگیری خود را هدایت کنند و راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری مناسب را انتخاب و به کار ببرند که باعث تلاش کافی برای دستیابی به اهداف تعیین شده آنها شود (Pintrich & DeGroot, 1990). باین حال استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و استفاده مداوم از آنها در مواجهه با مشکلات براساس باورهایی است که این راهبردها را برای یادگیری لازم می‌دانند و اینکه آنها راه‌های موثری برای غلبه بر موانع هستند. به طور مشخص، یک دیدگاه ثابت از هوش، دانش‌آموزان را از اتخاذ مسئولیت واقعی یادگیری خود سست می‌کند، در حالی که دیدگاه افزایشی از هوش، دانشجویان را تشویق می‌کند تا فرآیندهای یادگیری خود را به عهده بگیرند، آنها را تنظیم و تقویت کنند (Master & Dweck, 2008). از طرفی، تحقیقات نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان با یادگیری خودتنظیمی در آنها ارتباط دارد و اهداف تسلط، نه تنها راهبردهای مطالعاتی عمیق‌تر را تقویت می‌کنند، بلکه خودتنظیمی انگیزشی بیشتری را به وجود می‌آورد (Lin & Wang, 2018). Inan (2013) با بررسی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در زمینه آموزش زبان انگلیسی نتیجه گرفت زبان‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کنند، می‌توانند پیشرفت بالاتری کسب کنند. مطالعه Bai and Wang (2020) نیز نشان داد که زبان‌آموزان خودتنظیم که به طور مؤثر بر

یادگیری خود نظارت داشته و سعی در تنظیم آن دارند، به نتایج مطلوبی در یادگیری زبان انگلیسی دست می‌یابند.

با توجه به مطالب ذکر شده و از آنجایی که در زمینه یادگیری زبان دوم نحوه پاسخ‌گویی زبان‌آموزان در موقعیت‌های چالش‌انگیز و دشوار، پیش‌بینی‌کننده مهم پشتکار، پیشرفت و موفقیت در یادگیری زبان بود. لذا مطالعه عوامل مؤثر بر این پاسخ‌ها امری ضروری است. اساس این تحقیق و بررسی رابطه متغیرهای قالب‌های ذهنی زبانی و جهت‌گیری هدف با پاسخ به شکست زبان‌آموزان مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی دوئک (Dweck & Leggett, 1988) و مدل واسطه‌ای "قالب‌ذهنی-اهداف-پاسخ‌ها" مطرح شده توسط Lou and Noels (2016) است. همچنین بررسی متغیر یادگیری خودتنظیمی در میان متغیرهای فوق براساس مدل یادگیری خودتنظیمی Pintrich (1990, 1999) که بر تعامل عوامل شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی در یادگیری تأکید دارد، انجام شد. در مجموع، با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های ذکر شده هدف پژوهش حاضر، آزمون روابط علی بین قالب‌های ذهنی زبانی و پاسخ به شکست با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی در زبان‌آموزان و شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم این متغیرها بر متغیر وابسته به روش تحلیل مسیر است که مطابق با آن مدل فرضی، شکل ۱ انتخاب شد.

شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق برگرفته از: Lou and Noels (2016) و Pintrich and DeGroot (1990)



روش

پژوهش حاضر بر مبنای هدف بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی بود. همچنین از لحاظ ارتباط بین متغیرهای پژوهش، از نوع همبستگی و به طور دقیق‌تر تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه زبان‌آموزان مؤسسات خصوصی شهرستان بهارستان، تهران تشکیل دادند. که نمونه‌ای شامل ۳۰۰ زبان‌آموز از میان آنها انتخاب شد. افراد نمونه براساس نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردیدند. براین اساس از بین مؤسسات خصوصی موجود در شهرستان، ۵ مؤسسه زبان به عنوان خوشه در نظر گرفته شدند. با توجه به اینکه برآورد نمونه برای هر مؤسسه تقریباً ۶۰ نفر بود، از هر مؤسسه ۶ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. و پرسشنامه‌ها بین زبان‌آموزان حاضر در کلاس توزیع گشت. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل تمایل و رضایت جهت شرکت در مطالعه و زبان‌آموزان با دامنه سنی بالاتر از ۱۵ سال در نظر گرفته شد. (از آنجایی که پرسشنامه‌های انگیزشی دارای محتوا و مولفه‌هایی بود که زبان‌آموزان کم سن آنها را دشوار گزارش کردند و قادر به پاسخ‌گویی به سؤالات نبودند از گنجاندن این افراد در پژوهش صرف نظر شد). از بررسی پرسشنامه‌های تکمیل شده و حذف پرسشنامه‌های پاسخ داده نشده و ناقص (۹۵ عدد) در مجموع ۲۰۵ پرسشنامه انتخاب شد.

لازم به ذکر است که پس از ورود به هر کلاس، توضیحات کامل و شفافی به صورت کلامی و کتبی (دستورالعمل هر پرسشنامه) در خصوص نحوه پاسخ دادن به سوال‌ها، هدف از اجرای آزمون و محرمانه بودن اطلاعات به زبان‌آموزان داده شد و جهت جلوگیری از وقت آموزشی کلاس از آنها خواسته شد تا پرسشنامه‌ها را با کمال دقت و صادقانه در منزل تکمیل کرده و در نوبت بعدی کلاس به همراه خود آورده و به پژوهشگر تحویل دهند. همچنین برای اطمینان از سطح مهارت زبان‌آموزان با هر کلاس، آزمون‌های جاگماری مؤسسات در نظر گرفته شد. در نهایت، به منظور تجزیه و تحلیل نتایج، داده‌های مرتبط با پرسشنامه‌ها کدگذاری و وارد نرم‌افزار SPSS۲۶ شد. در ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و میزان ارتباط آنها از روش همبستگی به دست آورده شد. سپس، برای انجام تحلیل مسیر و سنجش تأثیرات واسطه‌ای متغیرها، ترسیم مدل مفهومی پژوهش و بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل از نرم‌افزار AMOS۲۶ استفاده شد.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر از قرار زیر است:

۱- چک‌لیست قالب‌های ذهنی زبانی^۱: این چک‌لیست توسط Lou and Noels (2016) و براساس کار نظری Dweck (1999) بر روی قالب‌ذهنی و مشاهدات Ryan and Mercer (2012) در مورد قالب‌های ذهنی زبانی تهیه شد. این چک‌لیست شامل ۱۸ آیتم (۹ آیتم مربوط به باورهای افزایشی و ۹ آیتم مربوط به باورهای ذاتی) است که باورهای افزایشی و ذاتی شرکت‌کنندگان را در سه جنبه از قالب‌های ذهنی زبانی اندازه‌گیری می‌کند. این سه جنبه شامل: ۱- باورهای کلی هوش زبانی ۲- باورهای استعداد زبان دوم ۳- باورهای حساسیت به سن در یادگیری زبان. هر جنبه شامل سه آیتم ذاتی و سه آیتم افزایشی است که شرکت‌کنندگان در یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً مخالف" تا "کاملاً موافق" به آن پاسخ می‌دهند. در تحقیق Lou and Noels (2017)، این مقیاس خواص روان‌سنجی را از لحاظ روایی و پایایی دارا است. همچنین ثبات درونی برای آیتم‌های ذاتی و افزایشی بالا است (آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۸۸). در پژوهش حاضر نیز ثبات درونی آیتم‌های ذاتی و افزایشی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ بدست آمد و پایایی کل مقیاس ۰/۶۲ بود که قابل قبول است. روایی کل مقیاس از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش شامل $\chi^2/df=2/27$ ، $GFI=0/85$ ، $RMSEA=0/07$ ، $AGFI=0/80$ بدست آمد.

۲- پرسشنامه جهت‌گیری هدف Elliot and Church مقیاس جهت‌گیری هدف سه‌گانه لیوت و چرچ (۱۹۹۷) شامل ۱۸ آیتم است که شرکت‌کنندگان در یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً نادرست" تا "کاملاً درست" به آن پاسخ می‌دهند. این ابزار سه مؤلفه اهداف پیشرفت یعنی: ۱- اهداف یادگیری (۶ آیتم)، ۲- اهداف عملکرد-گرایشی (۶ آیتم) و ۳- اهداف عملکرد-اجتنابی (۶ آیتم) را ارزیابی می‌کند. نمره بالاتر در هر یک از مقیاس‌ها نشان‌دهنده تأیید اهداف مربوطه است. Elliot and Church (1997) ثبات درونی اهداف یادگیری، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی را در مطالعه خود با روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۷۷ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز ثبات درونی اهداف یادگیری، اهداف عملکرد-گرایشی و اهداف عملکرد-اجتنابی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۶۱ بدست آمد و پایایی کل مقیاس ۰/۷۰ بود که قابل قبول است. روایی کل مقیاس از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و

1. Language mindsets inventory (LMI)

شاخص‌های نیکویی برازش شامل $\chi^2_{ffff} = 1/93$ ، $GFI = 0/87$ ، $RMSEA = 0/06$ ، $AGFI = 0/83$ بدست آمد.

۳- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، توسط Pintrich and DeGroot (1990) برای اندازه‌گیری انگیزش و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیرندگان تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۴۴ سؤال است که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۲ سؤال) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ سؤال) است. برای نمره‌گذاری سؤالات این پرسشنامه، از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (کاملاً نادرست=۱ تا کاملاً درست=۷) استفاده می‌شود. Pintrich and DeGroot (1990) برای بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل؛ خودکارآمدی (۹ سؤال)، ارزش‌گذاری درونی (۹ سؤال) و اضطراب امتحان (۴ سؤال) و مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل؛ استفاده از راهبردهای شناختی (۱۳ سؤال) و خودتنظیمی (۹ سؤال) را به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده توسط Pintrich and DeGroot (1990) برای باورهای انگیزشی (خودکارآمدی=۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی=۰/۸۷، اضطراب امتحان=۰/۷۵) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی=۰/۸۳، خودتنظیمی=۰/۷۴) است. در پژوهش حاضر نیز ثبات درونی باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، اضطراب امتحان و ارزش‌گذاری درونی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۶۱ بدست آمد و پایایی کل مقیاس ۰/۸۵ بود که قابل قبول است. روایی کل مقیاس از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش شامل $\chi^2_{ffff} = 2/16$ ، $GFI = 0/82$ ، $RMSEA = 0/07$ ، $AGFI = 0/80$ بدست آمد.

۴- مقیاس پاسخ به شرایط شکست^۲: مقیاس پاسخ به شرایط شکست Lou and Noels (2016) برای اندازه‌گیری پاسخ‌های تسلط، درماندگی و اضطراب شرکت‌کنندگان در هشت شرایط شکست فرضی که زبان‌آموزان ممکن است در زمان یادگیری و استفاده از زبان دوم در داخل و خارج از کلاس با آن مواجه شوند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مقیاس چهار جنبه از توانایی‌های زبان دوم یعنی؛ نوشتن، خواندن، صحبت کردن و درک

1. Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)
2. Responses to failure situation (RFSS)

شنیدن را پوشش می‌دهد. دانش‌آموزان این امکان که آنها به شیوه درمانده‌گرا و یا به شیوه تسلط‌گرا پاسخ دهند و همچنین میزان نگرانی و اضطراب خود در شرایط مورد نظر را در یک مقیاس ۶ درجه‌ای از "غیرمحمتمل" تا "بسیارمحمتمل" نمره‌گذاری می‌کنند. در مطالعه Lou and Noels (2017) نمره استاندارد شده پاسخ‌های اضطرابی با نمره استاندارد شده پاسخ‌های درماندگی ($r=0/51$) به منظور ایجاد یک نمره درماندگی / اضطراب واحد ترکیب شد و آلفای کرونباخ برای پاسخ‌های تسلط $0/67$ ، پاسخ‌های درماندگی $0/73$ ، پاسخ‌های اضطرابی $0/87$ و پاسخ‌های درماندگی-اضطرابی $0/86$ دست آمد. در پژوهش حاضر نیز این دو مقیاس به دلیل داشتن بار منفی ترکیب شدند و ثبات درونی برای پاسخ تسلط، پاسخ درماندگی، پاسخ اضطرابی و پاسخ درماندگی-اضطرابی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب $0/72$ ، $0/63$ ، $0/87$ ، $0/80$ بدست آمد و پایایی کل مقیاس $0/68$ بود که قابل قبول است. روایی کل مقیاس از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش شامل $\chi^2/df=1/90$ ، $GFI=0/83$ ، $RMSEA=0/06$ ، $AGFI=0/80$ بدست آمد.

یافته‌ها

از میان ۲۰۵ زبان‌آموز ۱۲۲ (۵۹/۵ درصد) دختر و ۸۳ پسر (۴۰/۵ درصد) با میانگین سنی ۱۶/۹ می‌باشند. ۲۵ نفر از زبان‌آموزان در سطح مقدماتی، ۵۰ نفر در سطح متوسط و ۱۳۰ نفر در سطح پیشرفته زبان، ۱۹۵ نفر دانش‌آموز و ۱۰ نفر دانشجو بودند. همچنین ۲۳ نفر زیر یک سال، ۱۲۷ نفر بین یک تا پنج سال و ۵۴ نفر بیشتر از پنج سال در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش؛ این شاخص‌ها شامل حداقل و حداکثر نمره، میانگین و انحراف استاندارد است که در جدول ۱ نشان داده شده است. مطابق با جدول شاخص‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرها به ترتیب کوچکتر از ۳ و ۱۰ می‌باشند که خارج از دامنه نرمال نیستند (Kline, 2011). بنابراین تخطی از بهنجار بودن داده‌ها مشاهده نشد و توزیع تمامی متغیرها نرمال است. همچنین یکی از پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر عدم هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین است که از طریق آماره تحمل^۳ و عامل افزایش واریانس خطا شناسایی می‌شود. در پژوهش حاضر ارزش‌های مقدار تحمل و عامل افزایش واریانس به

1. skewness
2. kurtosis
3. tolerance

دست آمده برای متغیرها، به ترتیب بالای ۰/۱۰ و کمتر از ۱۰ است که بیانگر عدم هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین است (Kline, 2011).

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | کشیدگی |
|-----------------------------|-------|--------|---------|------------------|--------|--------|
| قالب ذهنی زبانی ثابت | ۱/۰۰ | ۴/۷۸ | ۲/۷۴ | ۰/۷۶۲ | ۰/۳۱۵ | -۰/۰۴۹ |
| قالب ذهنی زبانی رشد | ۲/۸۹ | ۶/۰۰ | ۵/۰۷ | ۰/۶۲۹ | -۰/۷۷۱ | ۰/۲۰۹ |
| جهت‌گیری هدف یادگیری | ۴/۰۰ | ۷/۰۰ | ۶/۱۴ | ۰/۶۵۸ | -۰/۸۴۴ | ۰/۲۲۷ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی | ۲/۳۳ | ۷/۰۰ | ۵/۶۲ | ۰/۹۷۶ | -۰/۸۳۲ | ۰/۴۶۵ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی | ۱/۳۳ | ۶/۶۷ | ۴/۴۸ | ۱/۱۰۸ | -۰/۳۲۳ | -۰/۳۹۶ |
| خودکارآمدی | ۳/۰۰ | ۷/۰۰ | ۵/۵۲ | ۰/۷۵۷ | -۰/۲۲۲ | ۰/۰۳۷ |
| ارزش‌گذاری درونی | ۳/۰۰ | ۷/۰۰ | ۶/۰۰ | ۰/۶۴۷ | -۰/۹۳۵ | ۰/۹۸۳ |
| اضطراب امتحان | ۱/۰۰ | ۷/۰۰ | ۳/۵۲ | ۱/۷۳۳ | ۰/۱۶۴ | -۱/۱۰۳ |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | ۳/۰۰ | ۷/۰۰ | ۵/۳۰ | ۰/۷۱۹ | -۰/۱۴۵ | ۰/۱۱۱ |
| پاسخ تسلط | ۲/۶۳ | ۶/۰۰ | ۵/۰۶ | ۰/۶۵۴ | -۰/۶۴۲ | ۰/۲۱۵ |
| پاسخ درماندگی-اضطرابی | ۱/۰۰ | ۴/۰۰ | ۲/۸۲ | ۰/۷۵۶ | ۰/۰۲۷ | -۰/۳۰۱ |

همبستگی متغیرهای پژوهش؛ با توجه به این که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی است، همبستگی متغیرهای مورد بررسی در پژوهش در جدول ۲ آورده شده است که مطابق با آن متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($r=0/52$)، ارزش‌گذاری درونی ($r=0/42$)، جهت‌گیری هدف یادگیری ($r=0/42$)، خودکارآمدی ($r=0/40$)، قالب ذهنی رشد ($r=0/33$) و جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی ($r=0/18$) رابطه مثبت و معناداری با پاسخ تسلط دارند. همچنین از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب متغیرهای اضطراب امتحان ($r=0/50$)، جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی ($r=0/34$)، قالب ذهنی ثابت ($r=0/28$) رابطه مثبت و معنادار و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($r=-0/24$)، ارزش‌گذاری درونی ($r=-0/16$) و خودکارآمدی ($r=-0/14$) رابطه منفی و معناداری با پاسخ درماندگی-اضطرابی دارند.

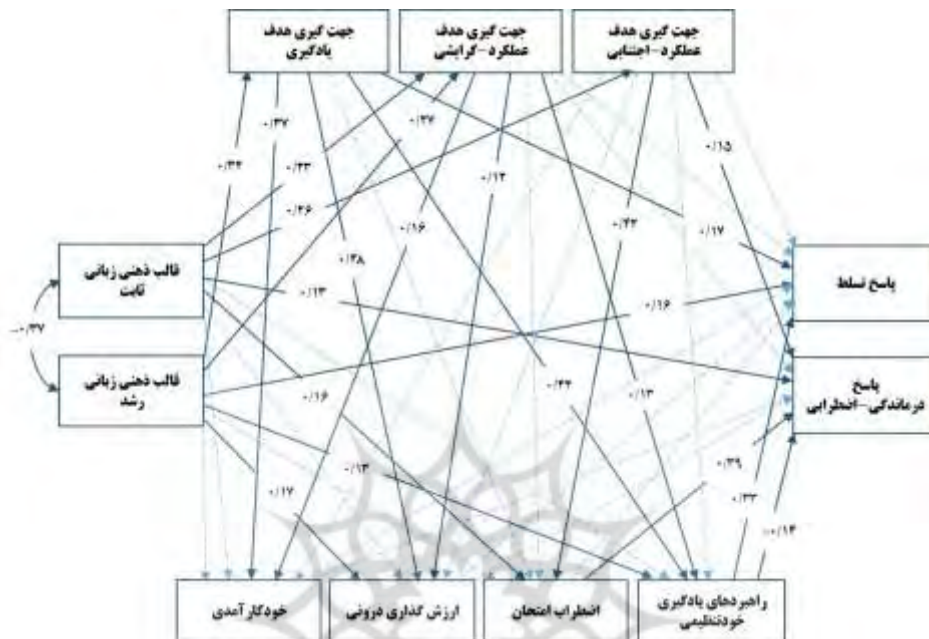
جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|-------------------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|----|
| قالب ذهنی زبانی ثابت | ۱ | | | | | | | | | | |
| قالب ذهنی زبانی رشد | -۰/۳۶** | ۱ | | | | | | | | | |
| جهت‌گیری هدف | ۰/۰۰۲ | ۰/۳۱** | ۱ | | | | | | | | |
| یادگیری جهت‌گیری هدف | ۰/۱۲ | ۰/۱۸** | ۰/۲۹** | ۱ | | | | | | | |
| عملکرد- گرایش جهت‌گیری هدف | ۰/۲۵** | -۰/۰۰۵ | ۰/۰۱ | ۰/۳۲** | ۱ | | | | | | |
| عملکرد- اجتنابی خودکارآمدی | -۰/۰۰۹ | ۰/۲۱** | ۰/۴۸** | ۰/۵۱** | ۰/۰۸ | ۱ | | | | | |
| ارزش‌گذاری درونی | -۰/۰۴ | ۰/۳۴** | ۰/۵۵** | ۰/۳۰** | ۰/۰۹ | ۰/۶۳** | ۱ | | | | |
| اضطراب امتحان | ۰/۲۳** | -۰/۰۳ | -۰/۰۴ | ۰/۰۵ | ۰/۴۳** | -۰/۱۵* | -۰/۱۱ | ۱ | | | |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | -۰/۱۳ | ۰/۳۲** | ۰/۴۹** | ۰/۲۶** | ۰/۰۲ | ۰/۵۹** | ۰/۶۴** | -۰/۱۸** | ۱ | | |
| پاسخ تسلط | -۰/۰۹ | ۰/۳۳** | ۰/۴۲** | ۰/۱۸** | ۰/۰۱ | ۰/۴۰** | ۰/۴۲** | -۰/۱۰ | ۰/۵۲** | ۱ | |
| پاسخ درماندگی- اضطرابی | ۰/۲۸** | -۰/۰۹ | -۰/۱۱ | ۰/۰۶ | ۰/۳۴** | -۰/۱۴* | -۰/۱۶* | ۰/۵۰** | -۰/۲۴** | -۰/۳۱** | ۱ |

$p < ۰/۰۵*$, $p < ۰/۰۱**$

نمودار ضرایب استاندارد مسیرهای مدل پیشنهادی؛ نمودار مدل پیشنهادی پاسخ به شکست همراه با پارامترهای برآورد شده در شکل ۲ ارائه شده است. لازم به ذکر است که مسیرهای غیرمعنادار در این شکل حذف و به صورت خط چین نمایش داده شده‌اند.

شکل ۲. نمودار مسیر مدل پیشنهادی پاسخ به شکست همراه با پارامترهای برآورد شده (مسیرهای خط چین غیرمعنادار می‌باشند)



برازش مدل پیشنهادی؛ با توجه به جدول ۳ مقدار شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)، برابر با ۸/۹۸ است (بالاتر از ۵). میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۱ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) بزرگ‌تر بود. شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) کوچک‌تر بودند. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که مدل پیشنهادی بین متغیرهای قالب‌های ذهنی زبانی و پاسخ به شکست با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی برای داده‌های جمع‌آوری شده از زبان‌آموزان از برازش مناسبی برخوردار نیست.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| شاخص برازندگی | 22df | GFI | AGFI | CFI | NFI | RMSEA |
|---------------|------|-------|-------|-------|-------|--------|
| برآورد | ۸/۹۸ | ۰/۹۰ | ۰/۵۵ | ۰/۸۲ | ۰/۸۱ | ۰/۱ |
| میزان ملاک | < ۵ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | > ۰/۹ | < ۰/۰۸ |

بر آورد مدل پیشنهادی؛ بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بر پاسخ به شکست در جدول ۴ و ۵ ارائه شده است. همچنین به منظور بررسی اثرات غیرمستقیم مدل از SPSS ماکرو (مدل ۴) Hayes (2013) و به روش bootstrapping با 2000 مرتبه نمونه گیری مجدد استفاده شد.

با توجه به جدول ۴ ضریب استاندارد اثر مستقیم قالب ذهنی رشد بر پاسخ تسلط معنادار است ($p=0/01$ ، $==0/16$)، ضریب استاندارد اثر مستقیم جهت گیری هدف یادگیری بر پاسخ تسلط معنادار است ($p=0/03$ ، $==0/17$)، ضریب استاندارد اثر مستقیم جهت گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر پاسخ درماندگی-اضطرابی معنادار است ($p=0/02$ ، $==0/14$)، ضریب استاندارد اثر مستقیم قالب ذهنی ثابت بر پاسخ درماندگی-اضطرابی معنادار است ($p=0/03$ ، $==0/13$)، ضریب استاندارد اثر مستقیم اضطراب امتحان بر پاسخ درماندگی-اضطرابی ($p=0/001$ ، $==0/39$) معنادار است. ضریب استاندارد اثر مستقیم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پاسخ تسلط ($p=0/001$ ، $==0/33$)، و بر پاسخ درماندگی-اضطرابی معنادار است ($p=0/02$ ، $==0/14$)، * قابل ذکر است که در مجموع متغیرهای پژوهش توانسته‌اند ۳۳ درصد از واریانس پاسخ تسلط و ۳۲ درصد از واریانس پاسخ درماندگی-اضطرابی را تبیین کنند.

جدول ۴. برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر پاسخ به شکست

| متغیرها | برآورد استاندارد شده | برآورد غیراستاندارد | خطای معیار | نسبت بحرانی | سطح معناداری | R ² |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|------------|-------------|--------------|----------------|
| | (β) | (B) | (SE) | (CR) | (p) | |
| بر روی پاسخ تسلط از طریق: | | | | | | 0/33 |
| قالب ذهنی زبانی رشد | 0/16 | 0/17 | 0/06 | 2/52 | 0/01 | |
| جهت گیری هدف یادگیری | 0/17 | 0/16 | 0/07 | 2/17 | 0/03 | |
| جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی | -0/03 | -0/02 | 0/04 | -0/42 | 0/6 | |
| خودکارآمدی | 0/10 | 0/08 | 0/07 | 1/18 | 0/2 | |
| ارزش گذاری درونی | 0/02 | 0/02 | 0/08 | 0/20 | 0/8 | |
| اضطراب امتحان | -0/02 | -0/01 | 0/02 | -0/33 | 0/7 | |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | 0/33 | 0/30 | 0/06 | 4/82 | 0/001 | |

| متغیرها | برآورد استاندارد شده (β) | برآورد غیراستاندارد (B) | خطای معیار (SE) | نسبت بحرانی (CR) | سطح معناداری (p) | R^2 |
|--|-------------------------------------|----------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|-------|
| بر روی پاسخ درماندگی - اضطرابی از طریق: قالب ذهنی زبانی ثابت | ۰/۱۳ | ۰/۱۳ | ۰/۰۶ | ۲/۰۹ | ۰/۰۳ | ۰/۳۲ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد- اجتنابی | ۰/۱۳ | ۰/۱۰ | ۰/۰۵ | ۳/۶۵ | ۰/۰۲ | |
| جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایشی | ۰/۰۲ | ۰/۰۲ | ۰/۰۵ | ۰/۳۳ | ۰/۷ | |
| خودکارآمدی | ۰/۰۱ | ۰/۰۱ | ۰/۰۸ | ۰/۱۷ | ۰/۸ | |
| ارزش‌گذاری درونی | -۰/۰۵ | -۰/۰۶ | ۰/۰۸ | -۰/۶۸ | ۰/۴ | |
| اضطراب امتحان | ۰/۳۹ | ۰/۱۷ | ۰/۰۲ | ۵/۸۶ | ۰/۰۰۱ | |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | -۰/۱۴ | -۰/۱۵ | ۰/۰۶ | -۲/۲۸ | ۰/۰۲ | |

با توجه به جدول ۵ حد بالا و پایین اثر کل رابطه غیرمستقیم قالب ذهنی ثابت بر پاسخ درماندگی-اضطرابی از طریق جهت‌گیری‌های هدف (۰/۰۲۴، ۰/۱۳۲) صفر را در بر نمی‌گیرد و در سطح اطمینان ($p < ۰/۰۵$) معنادار است. حد بالا و پایین اثر کل رابطه غیرمستقیم قالب ذهنی رشد بر پاسخ تسلط از طریق جهت‌گیری‌های هدف (۰/۰۵۵، ۰/۲۰۵) صفر را در بر نمی‌گیرد و در سطح اطمینان ($p < ۰/۰۵$) معنادار است. (* لازم به ذکر است که اثرات غیرمستقیم قالب ذهنی ثابت بر پاسخ تسلط و قالب ذهنی رشد بر پاسخ درماندگی-اضطرابی از طریق جهت‌گیری هدف مورد تأیید قرار نگرفت).

با توجه به جدول ۵ حد پایین و بالای اثر کل رابطه غیرمستقیم قالب ذهنی ثابت بر پاسخ درماندگی-اضطرابی از طریق یادگیری خودتنظیمی (۰/۰۵۱، ۰/۲۰۵) صفر را در بر نمی‌گیرد و در سطح اطمینان ($p < ۰/۰۵$) معنادار است. حد پایین و بالای اثر کل رابطه غیرمستقیم قالب ذهنی رشد بر پاسخ تسلط از طریق یادگیری خودتنظیمی (۰/۰۸۶، ۰/۲۶۱) صفر را در بر نمی‌گیرد و در سطح اطمینان ($p < ۰/۰۵$) معنادار است. (* لازم به ذکر است که اثرات غیرمستقیم قالب ذهنی ثابت بر پاسخ تسلط از طریق یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرار نگرفت).

جدول ۵. نتایج اثرات غیرمستقیم قالب‌زبانی بر پاسخ به شکست از طریق جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی

| متغیرها | اثر غیرمستقیم (B) | خطای معیار (SE) | حد پایین (LB) | حد بالا (UB) |
|---|----------------------|--------------------|------------------|-----------------|
| اثر غیرمستقیم قالب‌ذهنی زبانی ثابت بر پاسخ درماندگی - اضطرابی از طریق: | | | | |
| جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی | -۰/۰۰۸ | ۰/۰۱ | -۰/۰۳۳ | ۰/۰۱۰ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۲ | ۰/۰۳۱ | ۰/۱۳۹ |
| کل | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۲ | ۰/۰۲۴ | ۰/۱۳۲ |
| اثر غیرمستقیم قالب‌ذهنی زبانی رشد بر پاسخ تسلط از طریق: | | | | |
| جهت‌گیری هدف یادگیری | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۳۶ | ۰/۰۵۰ | ۰/۱۹۴ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی | ۰/۰۰۹ | ۰/۰۱۴ | -۰/۰۱۶ | ۰/۰۴۵ |
| کل | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۳ | ۰/۰۵۱ | ۰/۲۰۵ |
| اثر غیرمستقیم قالب‌ذهنی زبانی ثابت بر پاسخ درماندگی - اضطرابی از طریق: | | | | |
| خودکارآمدی | -۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۶ | -۰/۰۱۴ | ۰/۰۱۱ |
| ارزش‌گذاری | ۰/۰۰۱۸ | ۰/۰۰۸ | -۰/۰۱۳ | ۰/۰۲۰ |
| اضطراب امتحان | ۰/۱۰۱ | ۰/۰۳۲ | ۰/۰۴۲ | ۰/۱۷۰ |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | ۰/۰۱۸ | ۰/۰۱۵ | ۰/۰۵۵ | -۰/۰۰۳ |
| کل | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۳ | ۰/۰۵۵ | ۰/۲۰۵ |
| اثر غیرمستقیم قالب‌ذهنی زبانی رشد بر پاسخ تسلط از طریق: | | | | |
| خودکارآمدی | ۰/۰۲۵ | ۰/۰۲۳ | -۰/۰۰۹ | ۰/۰۸۱ |
| ارزش‌گذاری | ۰/۰۲۴ | ۰/۰۳۲ | -۰/۰۳۶ | ۰/۰۹۰ |
| اضطراب امتحان | ۰/۰۰۰۵ | ۰/۰۰۵ | -۰/۰۰۹ | ۰/۰۱۲ |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیمی | ۰/۱۱۸ | ۰/۰۴۰ | ۰/۰۴۶ | ۰/۲۰۸ |
| کل | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۴ | ۰/۰۸۶ | ۰/۲۶۱ |

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر براساس مدل Dweck and Leggett (1988) و نظریه یادگیری خودتنظیمی Pintrich (1990، 1999) و همچنین در راستای گسترش کار نظری Lou and Noels (2016) در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به بررسی تأثیر قالب‌های ذهنی بر

پاسخ‌های زبان‌آموزان در شرایط چالش و شکست با نقش واسطه جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی پرداخت. نتایج حاصل از آزمون و ارزیابی مدل اولیه تحقیق نشان داد که این مدل برآزش لازم را با داده‌ها ندارد و در نتیجه رد شد. با این حال، یافته‌های حاصل از اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای تحقیق توانست تا حد زیادی مدل دوئک و پینتریج را پشتیبانی کند و همچنین با یافته‌های Lou and Noels (2016) مطابقت دارد. به گونه‌ای که باور افزایشی یا ذاتی باعث می‌شود که زبان‌آموزان اهداف مختلفی را تعیین کنند، که این به نوبه خود واکنش‌ها و احساسات آنها را هنگام مواجهه با شرایط شکست پیش‌بینی می‌کند. همچنین نوع اهدافی که زبان‌آموزان انتخاب می‌کنند می‌تواند بر باورهای انگیزشی و استفاده آنها از راهبردهای یادگیری در موقعیت‌های شکست تأثیرگذار باشد.

براساس نتایج به دست آمده از روابط مستقیم؛ قالب‌ذهنی ثابت با پاسخ درماندگی - اضطرابی و قالب‌ذهنی رشد با پاسخ تسلط رابطه مستقیم و مثبت دارد. این نتایج همسو با پژوهش‌های Lou and Noels (2015)، Lou and Noels (2016 و 2017) و Robins and Pals (2012) است. افراد با قالب‌ذهنی ثابت و رشد وقتی با موقعیت‌های دشوار که بخشی اجتناب‌ناپذیر از تجربه تحصیلی هستند روبرو می‌شوند متفاوت رفتار می‌کنند. نظریه پردازان ذاتی تمایل دارند که پاسخی درمانده نشان دهند که در آن به راحتی تسلیم و در هنگام چالش دلسرد می‌شوند، در حالی که نظریه پردازان افزایشی به احتمال زیاد پاسخی تسلط‌گرا نشان می‌دهند که در آن پشتکار دارند و بیشتر تلاش کنند (Dweck, 1999).

براساس نتایج به دست آمده در پژوهش، جهت‌گیری هدف یادگیری با پاسخ تسلط و جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی با پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه مستقیم و مثبت دارد. این نتایج همسو با پژوهش‌های Lou and Noels (2016 و 2017) می‌باشد. طبق دیدگاه Dweck and Leggett (1988) افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری، الگوی پاسخ‌دهی تسلط‌گرا از خود نشان می‌دهند، دارای پشتکار زیاد هستند و در جستجوی چالش و به دنبال بهبود یادگیری خود می‌باشند اما زمانی که هدف عملکردی در فرد برجسته است، او احتمالاً یک الگوی سازش‌نا یافته را گزارش می‌دهد، مانند تجربه احساسات منفی در مواجهه با مشکلات و تکالیف دشوار، راهبردهای یادگیری ضعیف و نسبت دادن شکست به ناتوانی (Ames, 1992). همچنین جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی با هیچ یک از الگوهای

پاسخ‌دهی به شکست رابطه مستقیم معناداری نشان نداد. این نتیجه با یافته‌های Lou and Noels (2016) همسو است.

از دیگر یافته‌های پژوهش این است که باورهای انگیزشی (اضطراب امتحان) با پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه مستقیم و مثبت دارد. این نتیجه نشان می‌دهد، زبان‌آموزانی که از موقعیت‌های دشوار نظیر امتحان و انجام تکالیف درسی هراس دارند و از ارزشیابی به دلیل گرفتن نمره پایین اجتناب می‌کنند به احتمال بیشتر دست از تلاش می‌کشند و فرصت‌های یادگیری بسیاری را از دست می‌دهند. همچنین نتایج نشان داد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی، خودنظم‌دهی) با پاسخ تسلط رابطه مستقیم و مثبت و با پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه مستقیم و منفی دارد. افرادی که یادگیری خودتنظیمی در آنها قوی است و به طور مدام از راهبردهای درست در فرایند یادگیری استفاده می‌کنند در مواقعی که بازخورد موفقیت به بازخورد شکست تبدیل می‌شود ناامید نمی‌شوند، تلاش خود را بیشتر می‌کنند و راهبردهای خود را تغییر می‌دهند در واقع این افراد بر این موضوع تمرکز می‌کنند که چگونه می‌توانند شکست را جبران کنند (Diener & Dweck, 1978).

بر اساس نتایج به دست آمده از روابط غیر مستقیم؛ قالب‌ذهنی زبانی رشد از طریق جهت‌گیری هدف یادگیری بر پاسخ تسلط رابطه غیرمستقیم مثبت دارد و قالب‌ذهنی زبانی ثابت از طریق جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه غیرمستقیم مثبت دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان نمود که جهت‌گیری هدف یادگیری نقش واسطه‌ای را میان قالب‌ذهنی زبانی رشد و پاسخ تسلط ایفا می‌کند، به این معنا که قالب‌ذهنی زبانی رشد منجر به پذیرش جهت‌گیری هدف تسلط می‌شود و این هدف نیز به نوبه خود الگوی پاسخ‌دهی تسلط را در زبان‌آموز ایجاد می‌کند. همچنین جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی نقش واسطه‌ای را میان قالب‌ذهنی زبانی ثابت و پاسخ درماندگی-اضطرابی ایفا می‌کند، به این معنا که قالب‌ذهنی زبانی ثابت منجر به پذیرش جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی می‌شود و این هدف نیز به نوبه خود الگوی پاسخ‌دهی درماندگی-اضطرابی را در زبان‌آموز ایجاد می‌کند. این نتایج همگام و همسو با نظریه شناختی-اجتماعی دوئک (Dweck & Leggett, 1988) و مدل واسطه‌ای مطرح شده توسط Lou and Noels (2016 و 2017) است که مشخص می‌کند قالب‌ذهنی افراد چگونه آنها را به سمت اهداف

خاص سوق می‌دهد و این اهداف چگونه بر نحوه مواجه شدن آنها با شرایط چالش تأثیر می‌گذارند و الگوهای مختلف پاسخ‌دهی را تنظیم می‌کنند.

لازم به یادآوری است که تاکنون تأثیر غیرمستقیم متغیر قالب‌های ذهنی بر پاسخ به شکست با نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در ادبیات موضوع مورد بررسی قرار نگرفته است. براین اساس، قالب ذهنی زبانی رشد از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و خودنظم‌دهی) بر پاسخ تسلط رابطه غیرمستقیم مثبت دارد و بر پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه غیرمستقیم منفی دارد و قالب ذهنی زبانی ثابت از طریق باورهای انگیزشی (اضطراب امتحان) بر پاسخ درماندگی-اضطرابی رابطه غیرمستقیم مثبت دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان نمود راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و خودنظم‌دهی) نقش واسطه‌ای بین قالب ذهنی زبانی رشد و پاسخ تسلط و همچنین نقش واسطه‌ای بین قالب ذهنی زبانی رشد و پاسخ درماندگی-اضطرابی ایفا می‌کند. به این معنا که، قالب ذهنی زبانی رشد باعث به کارگیری بیشتر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در زبان‌آموز می‌شود و این راهبردها الگوی پاسخ‌دهی تسلط را در او افزایش و الگوی پاسخ‌دهی درماندگی-اضطرابی را کاهش می‌دهند. Bai and Wang (2020) نیز معتقدند قالب ذهنی رشد یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت است و استفاده از راهبردهای مانند نظارت و تنظیم تلاش با موفقیت در یادگیری زبان انگلیسی مرتبط هستند. همچنین باورهای انگیزشی (اضطراب امتحان) نقش واسطه‌ای بین قالب ذهنی زبانی ثابت و پاسخ درماندگی-اضطرابی ایفا می‌کند به این معنا که، قالب ذهنی زبانی ثابت باعث افزایش اضطراب امتحان و این نگرانی و اضطراب نیز الگوی پاسخ‌دهی درماندگی-اضطرابی را در زبان‌آموز ایجاد می‌کند.

یکی از محدودیت مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به جای مطالعه رفتار واقعی است. برخی از پاسخگویان برای کسب تأیید اجتماعی احتمال دارد به برخی از سؤالات پاسخ صحیح نداده باشند و یا طوری جواب داده باشند که خود را بهتر جلوه دهند. مطالعات آینده می‌توانند از داده‌های رفتاری زبان‌آموزان، مشاهده و مصاحبه جهت بدست آوردن اطلاعات دقیق‌تر استفاده کنند. محدودیت دیگر این است که در این مطالعه رابطه بین متغیرها در بین زبان‌آموزان مؤسسات مختلف زبان مورد بررسی قرار گرفت، اما چگونگی تأثیر این متغیرها تحت تأثیر عوامل محیطی مانند قالب ذهنی معلّم بررسی نشد.

برخی از تحقیقات از نقش قالب‌ذهنی معلم در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پشتیبانی می‌کنند. این تحقیقات نشان دادند که رفتارها و مداخلات درسی معلم در شکل دادن یا تغییر دیدگاه دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های خود بسیار مهم است (Schmidt et al., 2015). همین‌طور سیستم معنایی ضمنی معلم بر روش‌های تفسیر رفتار، یادگیری و موفقیت‌های دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Rissanen et al., 2018). بنابراین، داده‌های رفتاری معلمان نیز باید در مطالعات آینده مورد توجه قرار گیرد.

در این تحقیق سعی شد رابطه بین سازه‌های شناختی و انگیزشی روانشناختی در زمینه یادگیری زبان و ارتباط آنها با نحوه رفتار یادگیرندگان در شرایط شکست شناسایی شود. در مورد مفاهیم عملی، نتایج پژوهش به معلمان زبان کمک می‌کند تا در کلاس به طور موثرتری عمل کنند. آن‌ها می‌توانند با بازخورد مناسب به ایجاد و ارتقاء باورهای افزایشی زبان‌آموزان کمک کنند، تفکر آنها در مورد ماهیت هوش زبانی را تغییر دهند و با تشویق پشتکار و تأکید بر نقش مثبت شکست در فرایند یادگیری بر انگیزش و پیشرفت زبانی آنها تأثیر بگذارند. همچنین، بر برگزاری کارگاه‌های مختلف به کمک مشاورین تحصیلی، آموزش روش‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری و تقویت خودکارآمدی به خصوص در زبان‌آموزان سنین پایین تر تأکید می‌شود. از طرفی، در حوزه پژوهش و گسترش مطالعات آینده پیشنهاد می‌شود که بررسی رابطه بین متغیرها در میان گروه‌های دیگر مانند دانش‌آموزان مدارس و یا نمونه‌های دانشجویی نیز انجام شود. در پژوهش حاضر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه مورد ارزیابی قرار گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی یادگیری دیگر زبان‌ها (به‌عنوان زبان دوم) نیز در نظر گرفته شود. همچنین جهت دستیابی به نتایج دقیق‌تر به محققان پیشنهاد می‌شود علاوه بر عوامل شناختی و انگیزشی، از متغیرهای دیگر همچون جنسیت، سن و سطح تحصیلات زبان‌آموزان استفاده گردد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

سپاسگزاری

در نهایت از تمامی مدیران مؤسسات زبان شهرستان بهارستان که در انجام این پژوهش همکاری داشتند و از استادان بزرگوارم که از زحمات و راهنمایی‌های ارزنده‌شان بهره‌مند شدم، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language teaching research*, 1362168820933190. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
- Dweck & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Their impact on competence motivation and acquisition. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 135.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 31–51). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Diener & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Elliot & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Inan, B. (2013). The relationship between self-regulated learning strategies and academic achievement in a Turkish EFL setting. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1544-1550. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1561>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (5th ed., pp. 3–427)*. New York: The Guilford Press.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(2), 379-402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000480>

- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22-23. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring Language Mindsets and Modeling Their Relations with Goal Orientations and Emotional and Behavioral Responses in Failure Situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214-243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Lin, X., & Wang, C. H. (2018). Achievement goal orientations and self-regulated learning strategies of adult and traditional learners. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 30(4), 5-22. <https://doi.org/10.1002/nha3.20229>
- Mercer, S. & Ryan, .. (2010). A mindstt for ELL: Laarnrrs' bffftt about the roe of natural talent. *ELT Journal*, 64, 436-444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Noels, K. A., & Lou, N. M. (2015). Mindsets, goal orientations and language learning: What we know and what we can do. *Contact*, 41(2), 41-52.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R.; Marx, R. W. and Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change; the Role on Motivational Beliefs and classroom contextual Factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Ryan and Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 74-89). https://doi.org/10.1057/9781137032829_6
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002): Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1:4, 313-336. <https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Rssnnen, I., Kuussoq E., nnnhimäk., E., & Trrr., .. (20. 8). Taahhrs. imptttt meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487-500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>
- Rashidnia and Rahmanpanah, H. (2021). Exploring Incremental and Entity Language nnn dstt s nnd hrrr Roooooohpps wt" " LL Laarnrrs' oo ll rr nnnooooo nnd Emotional Responses. *Journal of English Language Research*, 2(1), 35-59.
- Sadeghi, F., Sadighi, F., & Bagheri, M. S. (2020). The relationship between Iranian ELL rrrr nrrs" nngugge mndstt wth goll ornnooooonnd rppponsss ooflll ur"" *Cogent Education*, 7(1), 1833814. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1833814>
- Sadeghi, F., Sadighi, F., & Bagheri, M. (2021). Exploring Language Mindsets, Goal orientations, and Responses to Failure: Proficiency Level in Focus. *Research in English Language Pedagogy*, 9(2), 397-427. <https://doi.org/10.30486/RELP.2021.1921795.1251>

- Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 17-32.
- Yao, Y., Guo, N. S., Wang, W., & Yu, J. (2021). Measuring Chinese junior high school students' language mindsets: What can we learn from young EFL learners' beliefs on their language ability? *System*, 101, 102577. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102577>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>



استناد به این مقاله: ربیعی، پروین، شاهقلیان، مهناز و هاشمی رزینی، هادی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی پاسخ به شکست براساس قالب‌های ذهنی زبانی در میان زبان‌آموزان ایرانی: نقش واسطه جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۵)، ۸۳-۱۰۵. doi: 10.22054/jep.2023.62739.3436



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.