

## The Mediating Role of Language Motivational Self System in the Relationship between Epistemological Beliefs and Second Language Writing Anxiety in Student

Vol. 15, No. 4, Tome 82  
pp. 473-507  
September & October  
2024

Alireza Homayouni<sup>1</sup> & Seyyed Jalal AbdolmanafiRukni<sup>2\*</sup> 

### Abstract

This research investigated the mediating role of language motivational self system in the relationship between epistemological beliefs and second language writing anxiety in students. The research method was correlation type using structural equation modeling. The statistical population of this research was made up of all the students of the second secondary school, 203 students were randomly selected and answered to Papi's self-motivation system questionnaires (2010), Cheng's second language writing anxiety (2004) and the short form of Schumer's epistemological beliefs questionnaire (1999). The results showed that epistemological beliefs have a direct effect on second language writing anxiety and the motivational self system of language has a direct effect on second language writing anxiety. Also, epistemological beliefs have an indirect effect on second language writing anxiety through the motivational self system of language. The research model was also confirmed and the result showed that the variable measurement models have a good fit and 45% of the variance of language writing anxiety is explained by cognitive variables. Based on the findings of this research, it can be concluded that there is a direct and indirect causal relationship between the variables of epistemological beliefs, language motivational self system and second language writing anxiety, and the mediating role of language motivational self system in the relationship between epistemological beliefs and second language writing anxiety were confirmed.

**Keywords:** epistemological beliefs, language self-motivation system, epistemological beliefs, second language writing anxiety, students

Received: 5 February 2023  
Received in revised form: 22 April 2023  
Accepted: 13 May 2023

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Bandar Gaz Branch, Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran; Email: [homayouni.ar@gmail.com](mailto:homayouni.ar@gmail.com)

<sup>2</sup> Corresponding Author: Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran;  
Email: [j.abdolmanafi@gu.ac.ir](mailto:j.abdolmanafi@gu.ac.ir) ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1031-8050>

## **1. Introduction**

Language is often seen as a key to gaining knowledge and empowerment. When learning a language, people can communicate on different levels and it allows them to understand and interpret the abstract concepts, feelings and thoughts of the people. Through learning a foreign language, a larger population is accessed, more knowledge is available, and the sharing of ideas becomes deeper and more diverse (Gollnick & Chin, 2009). Language learning is a cognitive and social process and we learn it through interaction with others as well as conscious mental effort. This means that learners can play an active role in their learning through the use of learning strategies (Anugkakul, 2011). One of the important factors in learning a second language is anxiety. Anxiety can be an important variable that a language learner experiences while learning a foreign language. Anxiety is an integral part of human experience and nature. Anxiety is a vague feeling of uneasiness with apprehension that occurs in response to internal and external stimuli. Also, it may lead to cognitive, emotional, physical, and behavioral symptoms (Baghiani Moghadam et al., 2015). McIntyre and Gardner (1994) described L2 anxiety as "feelings of tension and apprehension especially in L2 contexts, including speaking, listening, and writing." When learning a foreign language, these anxieties can affect students' performance in academic environments (Farsian et al., 2014). Language writing anxiety is one of the most important variables that plays an important role in second language learning. Second language writing anxiety is defined as a relatively stable tendency of anxiety related to second language writing that includes a variety of dysfunctional thoughts, increasing physiological arousal, and maladaptive behaviors (Cheng, 2004). Studies have shown that students' writing performance is related to anxiety. In the language anxiety literature, there are two variables of epistemological beliefs and the motivational self-system of the second language playing a decisive role. Learners' beliefs about language learning are also very important (Fujiwara, 2015). In the last three decades, researchers have studied beliefs about knowledge and their

impact on learning. These so-called epistemological beliefs include a complex system of beliefs. They not only affect academic performance and information processing, but also they interact with constructs such as achievement motivation (Oschatz, 2015). Students' epistemological beliefs affect the application of learning strategies and their ability to understand academic texts in English (Allahi, 2018). Another factor affecting language anxiety is the motivational self-system of the second language. The second language motivational self-system model by Dornyei (2005) with three aspects of the self as the language self, the language ideal self, and the language learning experience was developed based on previous models and empirical evidence from psychological studies. Intrinsic motivation and different types of writing anxiety indicate English as a foreign language learners' evaluative judgments from teacher and peer feedback (Tsao et al., 2017). Motivation and self-reported English competences/skills had strong negative and significant correlations with English writing anxiety levels (Akbarov & Aydoghan, 2018). Therefore, this research investigated the relationship between epistemological beliefs and second language writing anxiety, mediated by the second language motivational self-system among students.

## **2. Method**

The present research is an applied one. The data were collected cross-sectionally and analyzed descriptively, and correlational part was based on the method of structural equation modeling. The statistical population of this research consists of secondary school students of which 203 students were randomly selected as the sample. To collect data, Taguchi et al.,'s (2009) motivational self-system questionnaires, Schumer's (1990) epistemological beliefs, and Second Language Writing Anxiety, Cheng (2004) were used. For data analysis, descriptive statistics of mean and standard deviation and inferential statistics of structural regression modeling were done using SPSS

24 and Amos 23 software.

### **3. Findings**

The results show a significant correlation between the subscales of the language motivational self-system and epistemological beliefs with English writing anxiety. There was a significant negative relationship between the subscales of the motivational self-system of language and English language writing anxiety, and a significant positive relationship was observed between epistemological beliefs and English language writing anxiety. The paths of epistemological beliefs and motivational self-system of language also had a significant direct effect on English writing anxiety. Also, the indirect path of epistemological beliefs on English language writing anxiety was observed through the mediation of language motivational self-system, and in general, two variables had the predictive power ( $R^2 = 0.45$ ) of the English language writing anxiety variable, which was about %45. This endogenous variable can be explained by these variables.

### **4. Conclusion**

The aim of this research was to investigate the structural relationship between epistemological beliefs and second language writing anxiety with the mediation of language motivational self-system among students. The results showed that epistemological beliefs had a direct effect on second language writing anxiety and an indirect effect on second language writing anxiety through the mediation of language motivational self-system. The findings are consistent with the results obtained by Papi (2010), Kyung (2017), Sadeghi (2022), and Zare et al., (2019). Writing, especially for second language learners, is a laborious and demanding activity, and at the same time, it is a skill that they must master in order to perform well at higher levels (Daud et al., 2005). Writing tasks are usually required in any

field of study. However, writing is a very difficult skill and second language learners are afraid of doing that (Gupta, 1998). The concept of success in writing is related to self-expression, flow of ideas, external expectations, high self-confidence, and enjoyment of writing in a second language (Basturkmen & Lewis, 2002). L2 writing anxiety can be defined as "the avoidance of writing and situations which potentially require some writing along with the potential to evaluate that writing" (Hassan, 2001). Epistemological beliefs in the field of internal factors increase anxiety by forming inappropriate cognitive dimensions. Participants' beliefs about these dimensions of knowledge may prevent the emergence of more complex epistemological beliefs in the domain of English language learning. Second language curriculum should focus on developing the use of language learning skills and appropriate cognitive strategies (e.g., critical thinking) to determine the most accurate sources of vocabulary knowledge in specific communicative contexts (Ziegler, 2014).

Dörnyei's (2009) language motivation system has been applied in various settings around the world to understand the motivation for learning languages. Some research studies have suggested that students should develop different forms of self-motivation at different organizational levels. In some language learners, the initial motivation to learn a language does not come from internal or external images and is more from a successful engagement with the actual process of language learning experience (Papi, 2010). Through recognizing and strengthening the variables of the ideal self, the ought to self, and learning experiences, the amount of individual effort in learning can be predicted (AttarSharqi & Akbari, 2018). Intrinsic motivation and different types of writing anxiety show English as foreign language learners' evaluative judgments from teacher and peer feedback (Tsao et al., 2017). Analysis of the causes of second language writing anxiety showed that language problems, insufficient writing practice, test anxiety, lack of knowledge, and low self-confidence in writing performance are the main sources of second language writing anxiety. Eckstein and Ferris (2018)

recommend teaching second language writers to edit common patterns of errors and sensitizing students to the value of subtle and purposeful lexical variation in their writing. Teachers should look for more effective ways to reduce the anxiety that students feel when learning and writing English in order to support successful language learning experiences (Choi, 2013).





دوماهنامه بین‌المللی

۱۵، ش ۴ (پیاپی ۸۲)، مهر و آبان ۱۴۰۳، صص ۴۷۳-۵۰۷

مقاله پژوهشی

<https://lrr.modares.ac.ir/article-14-65806-fa.html>

## نقش واسطه‌ای سیستم خودهای انگیزشی زبان در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب نوشتن زبان دوم در دانش‌آموزان متوسطه دوم

علیرضا همایونی<sup>۱</sup>، سید جلال عبدالمنافی رکنی<sup>۲\*</sup>

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بندر گز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندر گز، ایران.

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۳

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

### چکیده

اضطراب زبان یکی از موضوعات مهمی است که یادگیرندگان هنگام یادگیری یک زبان خارجی ممکن است سطوح مختلفی از آن را تجربه کنند. در بین مهارت‌های مختلف زبان، مهارت نوشتن با توجه به اهمیت آن می‌تواند اضطراب بیشتری ایجاد کند و بر عملکرد زبان‌آموزان تأثیر زیادی داشته باشد. بنابراین این پژوهش نقش واسطه‌ای سیستم خودهای انگیزشی زبان در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب نوشتن زبان دوم را در دانش‌آموزان متوسطه دوم مورد بررسی قرار داد. روش تحقیق از نوع هم‌بستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تشکیل دادند که تعداد ۲۰۳ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های سیستم خودهای انگیزشی زبان پاپی (2010)، اضطراب نوشتن زبان دوم چنگ (2004) و فرم کوتاه باورهای معرفت‌شناختی شومر (1999) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی بر اضطراب نوشتن زبان دوم و سیستم خودهای انگیزشی زبان بر اضطراب نوشتن زبان دوم اثر مستقیم دارند. همچنین، باورهای معرفت‌شناختی از راه سیستم خودهای انگیزشی زبان بر اضطراب نوشتن زبان دوم اثر غیرمستقیم دارند. مدل پژوهش نیز تأیید شد و نتیجه نشان داد مدل‌های اندازه‌گیری متغیرها از برازش خوبی دارند و ۴۵ درصد واریانس اضطراب نوشتن زبان توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شوند. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی، سیستم خودهای انگیزشی زبان و اضطراب نوشتن زبان دوم به صورت مستقیم و غیرمستقیم رابطه علی وجود دارد و نقش واسطه‌ای سیستم خودهای انگیزشی زبان در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب نوشتن زبان دوم تأیید شد.

**واژه‌های کلیدی:** سیستم خودهای انگیزشی زبان، باورهای معرفت‌شناختی، اضطراب نوشتن زبان دوم، دانش‌آموز.

## ۱. مقدمه

زبان اغلب به عنوان کلید دست‌یابی به دانش و توانمندسازی در نظر گرفته می‌شود. با فراگیری زبان، افراد می‌توانند در سطوح گوناگون ارتباط برقرار کنند و به آن‌ها اجازه می‌دهد مفاهیم انتزاعی، احساسات و تفکر دیگران را درک و تفسیر کنند. از راه فراگیری یک زبان خارجی، به جمعیت بیشتری از مردم دسترسی پیدا می‌شود، دانش بیشتری قابل دست‌یابی است، و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها عمیق‌تر و متنوع‌تر می‌شود (Gollnick, & Chinn, 2009).

زبان یک فرایند شناختی و اجتماعی است و ما آن را از راه تعامل با دیگران و تلاش ذهنی آگاهانه یاد می‌گیریم. این بدان معناست که فراگیران می‌توانند از راه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری نقش فعالی در یادگیری خود داشته باشند (Anugkakul, 2011). با تغییرات در زمینه یادگیری زبان دوم، علاقه فزاینده‌ای به پژوهش‌های مربوط به کلاس‌های زبان دوم و خارجی افزایش یافته است (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). عوامل گوناگونی بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارند که می‌توانند به کارایی بیشتر در استفاده صحیح از زبان خارجی منجر شوند (دهستانی و همکاران، ۱۳۹۸). یادگیری زبان انگلیسی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های سیستم آموزشی در هر کشوری است. پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی یکی از معیارهای کارآمدی نظام آموزش عالی است. جالب بودن یادگیری یک زبان خارجی فراتر از مدارس و دانشگاه‌هاست و در بیشتر زمینه‌های زندگی انسان از جمله تجارت، رشد و آگاهی کارکنان با استفاده از منابع اطلاعاتی و فناوری جدید وارد شده است (Yamao & Sekiguchi, 2015). یکی از عوامل مهم در یادگیری زبان دوم اضطراب است. اضطراب می‌تواند مشکلی مهم باشد که زبان‌آموز در حین یادگیری یک زبان خارجی تجربه می‌کند. اضطراب بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه و طبیعت انسان است. اضطراب یک احساس مبهم ناراحتی همراه با دلهره است که در پاسخ به تحریکات درونی و بیرونی ایجاد می‌شود و ممکن است به علائم شناختی، عاطفی، جسمی و رفتاری منجر شود (باقیانی مقدم و همکاران، ۱۳۹۵).

یکی از اضطراب‌های آموزشی مربوط به یادگیری زبان دوم است و تأثیر اضطراب بر یادگیری زبان دوم توسط پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته است (اختری، ۱۳۸۵). پژوهشگران و نظریه‌پردازان زبان دوم مدت‌هاست متوجه شده‌اند که اضطراب اغلب با یادگیری زبان دوم مرتبط است. معلمان و فراگیران عموماً احساس می‌کنند که اضطراب مانع اصلی برای



غلبه بر یادگیری زبان دوم است (Horwitz et al., 1991). اضطراب زبان دارای جنبه‌های خاصی است، مانند اضطراب گفتاری، نوشتن، خواندن و گوش دادن. مک ایتتایر و گاردنر (1994) اضطراب زبان دوم را به‌عنوان «احساس تنش و دلهره به‌ویژه با زمینه‌های زبان دوم، از جمله صحبت کردن، گوش دادن و نوشتن» توصیف کردند. هنگام یادگیری یک زبان خارجی، این اضطراب‌ها می‌تواند بر عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی تأثیر بگذارد (فارسیان و همکاران، ۱۳۹۴). اضطراب نوشتن زبان یکی از متغیرهایی مهم است که نقشی مهم در یادگیری زبان خارجی دارد. اضطراب نوشتن زبان دوم به‌عنوان یک تمایل نسبتاً پایدار اضطراب مرتبط با نوشتن زبان دوم تعریف می‌شود که شامل انواع افکار ناکارآمد، افزایش برانگیختگی فیزیولوژیکی و رفتارهای ناسازگار است (Cheng, 2004). مطالعات نشان داده است که عملکرد نوشتاری دانش‌آموزان با اضطراب مرتبط است. چیزی که مشخص نیست این است که آیا اضطراب علت یا پیامد عملکرد ضعیف نوشتن است. یافته‌ها نشان داد که آزمودنی‌ها به دلیل فقدان مهارت‌های نوشتاری دچار اضطراب می‌شوند و دانش‌آموزان بهتر نسبت به دانش‌آموزان ضعیف‌تر اضطراب کم‌تری را تجربه می‌کنند (Daud et al., 2005). در ادبیات اضطراب زبان، دو متغیر باورهای معرفت‌شناختی و سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. باورهای زبان‌آموزان در مورد یادگیری زبان بسیار مهم در نظر گرفته می‌شود (Fujiwara, 2015). در سه دهه گذشته، پژوهشگران باورهای مربوط به دانش و دانستن و تأثیر آنها بر یادگیری را مورد مطالعه قرار داده‌اند. این باورهای به اصطلاح معرفتی، نظام پیچیده‌ای از باورها را تشکیل می‌دهند. آنها نه تنها بر عملکرد تحصیلی و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارند بلکه با سازهایی مانند انگیزه پیشرفت نیز تعامل دارند (Oschatz, 2015). باورهای معرفت‌شناختی بر کاربرد راهبردهای یادگیری و قدرت درک مطلب دانشجویان رشته زبان انگلیسی از متون آکادمیک به زبان انگلیسی تأثیر دارد (اللهی، ۱۳۹۰).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر اضطراب زبان، سیستم خودانگیزشی زبان دوم است. مفهوم خودهای ممکن بیانگر ایده‌های افراد در مورد اینکه چه چیزی ممکن است بشوند، چه چیزی می‌خواهند بشوند و از چه چیزی می‌ترسند است و بنابراین یک پیوند مفهومی بین شناخت و انگیزه ایجاد می‌کند. خودهای ممکن اجزای شناختی امیدها، ترس‌ها، اهداف و تهدیدها هستند. آنها شکل، معنا، سازمان و جهت خاص خود را به این پویایی‌ها می‌دهند (Markus &

(Nurius, 1986). مدل خود سیستم انگیزشی زبان دوم توسط دورنیه<sup>۲</sup> (2005) با سه جنبه از خود به‌عنوان خود باید زبان، خود ایدئال زبان، تجربه یادگیری زبان توسعه‌یافته براساس الگوهای قبلی و شواهد تجربی حاصل از مطالعات روان‌شناختی است. در برخی از زبان‌آموزان، انگیزه اولیه برای یادگیری زبان از تصاویر داخلی یا خارجی ناشی نمی‌شود و بیشتر ناشی از درگیری موفق با فرایند واقعی تجربه یادگیری زبان است (Papi, 2010). از راه شناخت و تقویت متغیرهای خود آرمانی، خود باید و تجربیات یادگیری می‌توان میزان تلاش فردی برای یادگیری را پیش‌بینی کرد (اعطار شرقی و اکبری، ۱۳۹۸). در مطالعات انجام‌شده توسط تاگوچی<sup>۳</sup> و همکاران (2009) و رایان<sup>۴</sup> (2009) در چین، ژاپن و ایران، نشان داده شد که نه تنها متغیر با انگیزش زبانی همبستگی معناداری دارد، اما همچنین، تفاوت بیشتری را در تلاش‌های هدف انجام‌شده توسط زبان‌آموزان و یادگیری زبان نشان می‌دهد. انگیزه درونی و انواع گوناگون اضطراب نوشتن، زبان انگلیسی را به‌عنوان قضاوت‌های ارزشیابی زبان‌آموزان خارجی از بازخورد معلم و همسالان نشان می‌دهد (Tsao, et al. 2017). انگیزه و شایستگی‌های انگلیسی خود گزارش‌شده با سطوح اضطراب نوشتن انگلیسی همبستگی منفی و معنی‌دار قوی داشتند (Akbarov & Aydoğan, 2018). بنابراین، این پژوهش به بررسی رابطه ساختاری بین باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب نوشتن زبان دوم با واسطه‌گری سیستم خودانگیزشی زبان دوم در بین دانش‌آموزان پرداخت.

## ۲. پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش صادقی (۱۴۰۱) با عنوان نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی مدرسه و اهمالکاری تحصیلی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی در دانش‌آموزان نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی، کیفیت زندگی مدرسه و اهمالکاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی اثر مستقیم معنادار، و باورهای معرفت‌شناختی با میانجی‌گری کیفیت زندگی مدرسه و اهمالکاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دارند.

همایونی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای اضطراب زبان در رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه دریافتند

خلاقیت و هوش هیجانی افزون بر اثرات مستقیم مثبت می‌توانند با واسطه‌گری اضطراب زبان به‌طور غیرمستقیم بر یادگیری زبان انگلیسی اثر بگذارند.

زارع و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان مدل یابی خودهای انگیزشی زبان انگلیسی براساس عملکرد زبان با نقش میانجی اضطراب یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دریافتند که بین سیستم خودهای انگیزشی زبان با اضطراب زبان انگلیسی رابطه منفی و بین سیستم خودهای انگیزشی زبان با عملکرد زبان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.

زعفرانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان رابطه بین کمال‌گرایی، اضطراب و دستاوردهای زبانی انگلیسی‌آموزان ایرانی: میانجی‌گری انواع خودها نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با اضطراب رابطه معناداری دارد و رفتار زبان‌آموزان کمال‌گرا در گستره فردی و اجتماعی می‌تواند آن‌ها را مضطرب سازد. این امر افزون بر اضطراب فراگیران، هویت آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که اعتماد به نفس پایین‌تر زبان‌آموزان بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

نمازی‌دوست و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان تأثیر مطالب معتبر بر درک مطلب، انگیزش و اضطراب زبان‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی دریافته‌اند که مطالب معتبر بر درک مطلب، انگیزش و اضطراب زبان‌آموزان مرد ایرانی در یادگیری زبان انگلیسی تأثیرگذار است.

پرستار اسکی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم و مهارت در زبان انگلیسی: نقش وضعیت اجتماعی - اقتصادی در زبان‌آموزان ایرانی پرداختند و نتایج نشان داد که مهارت در زبان انگلیسی را به ترتیب نگرش به یادگیری زبان انگلیسی، خود آرمانی و خود بایسته تبیین می‌کنند. همچنین، وضعیت اجتماعی - اقتصادی خود آرمانی را تعدیل کرده و بر یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است، یعنی افراد طبقه اجتماعی - اقتصادی بالا، خود آرمانی بالاتری داشتند، به طوری که این امر عملکردشان را بهبود بخشیده بود.

یافته‌های پژوهش آقایی و همکاران (2017) درمورد رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و میزان فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی ایرانی نشان داد که معلمان زبان انگلیسی از بین مقوله‌های باورهای معرفتی، توانایی فطری/ثابت و دانش یقینی را تأیید می‌کنند. یافته‌ها رابطه

مثبتی بین سطح فرسودگی شغلی بالا و باورهای معرفتی «توانایی ذاتی/ثابت» معلمان زبان انگلیسی نشان داد.

پاکدامن ساوجی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان رابطه باورهای معرفت‌شناختی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دریافتند که پیشرفت تحصیلی را می‌توان با ابعاد باورهای معرفتی و راهبردهای انگیزشی پیش‌بینی کرد.

کروک<sup>۱</sup> (2022) در پژوهشی با عنوان پویایی درک‌شده برای برقراری ارتباط، سیستم‌های انگیزشی، خستگی و اضطراب زبان‌آموزی در یادگیری انگلیسی به این نتیجه رسید که بین پویایی درک‌شده برای برقراری ارتباط، سیستم‌های انگیزشی، خستگی و اضطراب زبان‌آموزی در یادگیری انگلیسی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

رامارو و حسن<sup>۲</sup> (2021) در پژوهشی با عنوان اضطراب و سیستم انگیزش زبان انگلیسی برای صحبت کردن به زبان انگلیسی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی مالزی دریافته‌اند که بین اضطراب و سیستم انگیزش زبان انگلیسی برای صحبت کردن به زبان انگلیسی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی مالزی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

یافته‌های پژوهش رحمیاتی و همکاران (2019) با عنوان باورهای معرفتی یادگیرندگان زبان خارجی، اضطراب نوشتن، استراتژی‌های نوشتاری، عملکرد نوشتاری: بررسی روابط احتمالی نشان داد باورهای معرفتی و راهبردهای نوشتاری با پیشرفت نوشتاری همبستگی مثبت و ترس نوشتاری با پیشرفت نوشتاری همبستگی منفی پایینی داشت.

پژوهش کیونگ<sup>۳</sup> (2017) با عنوان بررسی رابطه بین سیستم انگیزشی خود زبان دوم و اضطراب زبان برای زبان‌آموزان دبیرستانی نشان داد سطح اضطراب با شایستگی زبان انگلیسی همبستگی منفی قوی دارد و سطح مهارت دانش‌آموزان با خود سیستم انگیزشی زبان دوم به‌ویژه با خود ایدئال زبان دوم همبستگی معنی‌داری نشان می‌دهد. دانش‌آموزان با مهارت بالا سطوح بالاتری از سطح خود ایدئال زبان دوم را نسبت به دانش‌آموزان با مهارت پایین نشان دادند و خود ایدئال زبان دوم با اضطراب زبان خارجی همبستگی منفی قوی داشت.

پژوهش‌های زیگلر<sup>۴</sup> (2014) نشان داد که بسیاری از زبان‌آموزان انگلیسی اغلب از باورهای معرفتی پیشرفته (مثلاً ارزیابی‌گرایی) در مورد دانش واژگان حمایت می‌کنند. یعنی تمایلی برای زبان‌آموزان انگلیسی وجود داشت که از باورهای معرفتی کم‌تر پیچیده (یعنی مطلق‌گرایی)

در مورد منبع و توجیه دانش واژگان حمایت کنند.

پژوهش اسپری<sup>۱۰</sup> و همکاران (2013) نشان داد دانش‌آموزانی که آگاهی معرفت‌شناختی و فراشناختی داشتند آگاهی بالایی از راهبردهای معرفت‌شناختی و فراشناختی خود و همچنین، آگاهی از طیف وسیع‌تری از رویکردها نشان دادند و نمرات تحصیلی بالاتری کسب کردند. برعکس دامنه معرفت‌شناختی محدودی را نیز نشان می‌دهند به نتایج تحصیلی ضعیف‌تری دست می‌یابند.

### ۳. چارچوب نظری

#### ۳-۱. سیستم خودهای انگیزشی زبان

خودانگاره یک شخص به‌طور سنتی به‌عنوان خلاصه‌ای از خودآگاهی فرد است که به اینکه فرد در حال حاضر چه دیدگاهی نسبت به خود دارد. کارور و همکاران<sup>۱۱</sup> (1944) به نقل از تاگوچی، مجید و پاپی (2009) تأکید می‌کنند که خودهای ممکن، ارائه‌کننده ایده‌هایی است از چیزی که فرد ممکن است بشود، چیزی که باید بشود و چیزی که از آن واهمه دارد بشود. مارکوس و نوریوس (1986) بعدی از خود را مشخص می‌کند که در آن بعد آن‌ها به حالت‌های خود آینده اشاره می‌کنند. در حالی که خودانگاره معمولاً اطلاعات مرتبطی است که از تجارب گذشته فرد نشئت می‌گیرد، ایده مارکوس و نوریوس در مورد خودهای ممکن مربوط به این است که چگونه افراد پتانسیل تاکنون شناخته‌نشده‌شان را تصویرسازی می‌کنند و همچنین، امید، آرزو و تخیل را نشان می‌دهند. در این مفهوم، خودهای ممکن به‌عنوان راهنماهای انگیزشی آینده عمل کرده و یک مفهوم پویا را منعکس می‌کنند که می‌تواند توضیح دهد که چگونه کسی از حال به آینده منتقل می‌شود. در قلب این حرکت، تعامل پیچیده هویت‌های خود تخیلی و کنونی و تأثیرش بر رفتار مبتنی بر هدف است. با نگاهی به دو دهه پژوهش در زمینه خودهای ممکن، مارکوس و نوریوس (2006) بین سه نوع اصلی از خودهای ممکن تمایز بیان کردند:

(۱) خودهای آرمان که ما بسیار می‌خواهیم به آن تبدیل شویم.

(۲) خودهایی که می‌توانستیم بشویم.

(۳) خودهایی که از تبدیل شدن به آن‌ها واهمه داریم.

خودهای آرمان ممکن است خود موفق، خود خلاق، خود ثروتمند، خود لاغر یا خود دوست

داشتنی و قابل پرستش را شامل شوند و در حالی که خودهای ترسناک می‌توانند شامل خود تنها، خود افسرده، خود نالایق، خود الکی، خود بیکار باشند. در حالی که دستیابی به این دو آسان است، خودهای نوع سوم، خودهایی که ما می‌توانستیم بشویم. نکته‌ی خیلی مهم این است که همه آنها برچسب خودهای ممکن را دارند که بدان معناست حتی خودهای آرمان کاملاً جدای از واقعیت نیستند (یعنی نمی‌توانند مطلقاً خیال‌پردازی نامحتمل و غیرموجه باشند).

در سال ۲۰۰۵، زولاتان دورنیه استاد دانشگاه ناتینگهام با توجه به مطالعه هم در زمینه‌های نظری و هم یافته‌های تجربی در مورد مفهوم نظریه خود، اساس روش جدیدی را در انگیزه یادگیری زبان دوم مطابق با چارچوب «خودها» مطرح کرد که این نظریه، «سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم» نامیده شد (دورنیه، ۲۰۰۵). سیستم خودانگیزشی زبان دوم با استفاده از نظریه‌های روان‌شناسی در مورد خود، اصطلاح جدیدی از تفکر انگیزشی ارائه می‌کند و ریشه‌های محکم و پایداری در پژوهش‌های زبان دوم دارد. پژوهشگران انگیزه زبان دوم همیشه اعتقاد داشته‌اند که یک زبان خارجی چیزی بیشتر از یک کد ارتباطی است که می‌تواند به‌طور مشابه با سایر رشته‌های دانشگاهی یاد گرفته شود و در نتیجه به گونه معمول الگوهایی را ایجاد کرده‌اند که زبان دوم را به «هسته» شخصی یک فرد مرتبط می‌کند و بخشی مهم از هویت شخص را شکل می‌دهد. اگرچه در زمینه انگیزش، خودها اجزای اصلی این سیستم هستند، اما هنگامی که بحث یادگیری یک زبان خارجی به میان می‌آید باید جزء سوم را هم به آن اضافه کرد و آن تأثیر محیط بر یادگیری (کلاس درس، معلم، برنامه درسی، ..... است (دورنیه، ۱۹۹۴a و ۲۰۰۱b). بنابراین، دورنیه در سال ۲۰۰۵، سیستم خودانگیزشی زبان دوم را که از مؤلفه‌های زیر تشکیل می‌شود ارائه کرد:

**خود آرمان زبان دوم**، که جنبه ویژه زبان دوم از خود آرمان یک فرد است. اگر بخواهیم فردی شویم که به زبان دوم حرف بزند، خود آرمان زبان دوم به‌خاطر میل به کاهش اختلاف بین خودهای آرمان و واقعی ما، محرک قدرتمندی برای یادگیری زبان دوم است. محرک‌های درونی به‌طور معمول متعلق به این بخش هستند.

**خود باید زبان دوم**، مربوط به خصوصیتی است که فرد معتقد است باید برای برآورده کردن انتظارات و اجتناب از نتایج منفی ممکن، داشته باشد. این بُعد مربوط به خود باید و در نهایت، مربوط به انواع بیرونی‌تر محرک‌هاست.

تجربه یادگیری زبان دوم، که مربوط به محرک‌های مرتبط با تجربه و محیط بی‌واسطه و فوری یادگیری است (برای مثال، تأثیر معلم بر برنامه‌دستی، گروه همسالان، تجربه موفقیت). این جنبه در یک سطحی متفاوت از دو خود مفهوم‌سازی می‌شود و پژوهش‌های آینده به طرز امیدوارانه‌ای جنبه‌های این فرایند را مفصل‌تر پیگیری خواهد کرد.

### ۲-۳. باورهای معرفت‌شناختی

باورهای معرفت‌شناختی به‌عنوان نظامی از فرض‌ها و باورهای ضمنی و مطلق است که دانش‌آموزان درباره ماهیت دانش و کسب آن دارند (Bruning, et al., 1999; Paulson & Feldman, 2005). این باورها دارای ابعاد گوناگونی هستند و مقوله‌هایی چون منبع دانش، قطعیت دانش، سازماندهی دانش، سرعت اکتساب دانش و کنترل فرایند یادگیری را دربر می‌گیرند (Schommer, 1997). این مقوله‌ها در طول پیوستاری که در یک سر آن باورهای خام و ساده‌لوحانه و در طرف دیگر آن باورهای پیچیده و عالمانه وجود دارد، قرار می‌گیرند. افرادی که دارای باورهای ساده‌لوحانه هستند معتقدند که دانش ساده و قطعی بوده و از مرجع اقتدار کسب می‌شود، افزون بر این، فرد کنترلی بر یادگیری نداشته و تنها افراد باهوش قادر به یادگیری هستند. از سوی دیگر، افراد دارای باورهای پخته و عالمانه بر این باورند که دانش دارای ساختاری پیچیده و اطلاعات آن از ثباتی کمتر برخوردار است، فرد خود سازنده معنا و مفهوم بوده و بر یادگیری خود کنترل دارد (Schommer, 1990).

شومر (1993) مفهوم باورهای معرفت‌شناختی را اصلاح کرد تا بتواند پیچیدگی‌های باورها را توضیح دهد. وی این‌گونه بیان کرد که ابعاد معرفت‌شناختی شخصی ممکن است به شکل توزیع‌های فراوانی انگاشته شوند تا به شکل یک نقطه منفرد درون پیوستار. برای مثال، فراگیران پیشرفته و ماهر ممکن است چنین فکر کنند که مقدار زیادی از دانش در حال شکل‌گیری است و قسمتی از آن هنوز کشف نشده و باید کشف شود و قسمت کوچکی از دانش، تغییرناپذیر است. از سوی دیگر، فراگیران خام ممکن است باور کنند که مقدار زیادی از اطلاعات قطعی است، قسمتی از دانش کشف نشده است و باید کشف شود و قسمت کوچکی از آن در حال تغییر است. براساس این توزیع باورها، فراگیران ماهر و آگاه دارای دیدی انتقادی خواهند بود که اگر شواهد کافی ارائه شود باور می‌کنند که مقدار زیادی از اطلاعات صحیح

است، اما فراگیران خام دارای دیدی غیرانتقادی و حساس به تبلیغات خواهند بود. در مدل شومر، باورهای معرفت‌شناختی به‌طور عمومی و کلی مورد بررسی قرار می‌گرفت و اختصاص‌یافتگی به قلمروهای ویژه دانش مد نظر نبود. شومر (1993) باورهای معرفت‌شناختی آن را به‌عنوان نظامی از عقاید کم‌وبیش مستقل طرح‌ریزی کرد. منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و منظور از کم و بیش مستقل آن است که ممکن است، فرد نسبت با آن آگاه باشد یا نباشد. وی در این رابطه پنج مقوله را به شرح زیر مطرح کرد:

- عقیده راجع به ساده بودن دانش: بدین مفهوم که فرد عقیده دارد بهترین ویژگی دانش این است که حقایقی (اطلاعاتی) مجزا را فراهم آورد که ارتباطی بین آن‌ها وجود ندارد.
  - عقیده مطلق‌انگاری دانش (ثبات دانش): بدین مفهوم که فرد یافته‌های علمی را موضوعاتی مطلق که امکان خطا در آن‌ها وجود ندارد، در نظر بگیرد.
  - ذاتی دانستن توانایی یادگیری (توانایی ذاتی): بدین مفهوم که فرد توانایی یادگیری را امری ذاتی و غیر قابل تغییر در نظر بگیرد.
  - عقیده راجع به یادگیری سریع: بدین مفهوم که فرد معتقد به یادگیری سریع است و از درگیری و فعالیت مداوم برای یادگیری خودداری می‌کند.
  - توانایی وقوف بر همه چیز یا همه چیز دانی (منبع دانش): نیز اشاره دارد به اینکه دانش در احاطه مرجعیت است یا از راه استدلال به‌وجود می‌آید.
- در چارچوب فرضی شومر: باورهای معرفت‌شناختی در امتداد یک پیوستار از باورهای ساده تا پیچیده قرار می‌گیرند. فردی که دارای باورهای ساده معرفت‌شناختی است، معتقد است دانش ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع است. همچنین، قطعی و لایتغیر هستند، مفاهیم سریعاً یاد گرفته می‌شوند و اساساً توانایی یادگیری ذاتی است. در مقابل فردی که دارای باورهای پیچیده است، بر این باور است که دانش قطعی نیست، بلکه موقتی و نیز پیچیده است و دانش را می‌توان به‌تدریج از راه فرایندهای مربوط به استدلال یاد گرفت (قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۸۸).

### ۳-۳. اضطراب زبان خارجی

اضطراب زبان خارجی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین متغیرهای عاطفی در فراگیری زبان دوم به



«مجموعه مجزایی از ادراک شخصی، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری زبان در کلاس که ناشی از منحصر به فرد بودن فرایند یادگیری زبان می‌باشد» گفته می‌شود (Horwitz et al. 1986). مک اینتایر و گاردنر (1994) بیان داشتند از آنجایی که اضطراب زبان با مشکلات یادگیری زبان مانند نقص درک مطلب، کاهش توانایی تولید کلمات، یادگیری لغات به صورت ناقص، نمرات پایین در درس های زبان و نمرات پایین در آزمون‌های استاندارد همراه است، درک مکانیسم اضطراب یادگیری زبان مورد توجه بسیاری از متولیان آموزش و پژوهشگران است. هوروتیز (2001) بیان کرد که اضطراب مشکلی پیچیده است و می‌تواند عملکرد طبیعی افراد، به‌ویژه در کلاس زبان خارجی را، تحت تأثیر دهد. بنابراین مدل خود را در سه بُعد ارائه کرد:

**نگرانی از برقراری ارتباط:** دلهره و نگرانی از برقراری ارتباط در اصل توسط مک کراسکی<sup>۱۲</sup> در سال ۱۹۷۷ به‌عنوان سطحی از ترس یا اضطراب فردی یک شخص که در ارتباط واقعی یا پیش‌بینی شده با شخص یا اشخاص دیگر حاصل می‌شود، تعریف شده است. در این دیدگاه افرادی که بیم از برقراری ارتباط دارند از ارتباطات با دیگران اجتناب کرده و در مقابل، افرادی که نگران برقراری ارتباط خود با دیگران نیستند، تمایل بیشتری به گفت‌وگو با دیگران نشان داده و به دنبال تعاملات اجتماعی بیشتری هستند (McCroskey, 1984). هوروتیز و همکارانش (1986) بیم از برقراری ارتباط را نوعی «خجالت کشیدن» که به هنگام برقراری ارتباط فرد با دیگران چه در گوش دادن (اضطراب دریافت‌کننده) چه در صحبت کردن (اضطراب ارتباط شفاهی) اتفاق می‌افتد، اطلاق کردند. به‌ویژه در کلاس‌های زبان خارجی، دانش‌آموز ممکن است در مورد عدم کنترل آنچه در فعالیت‌های ارتباطی اتفاق می‌افتد، نگران باشد و ممکن است احساس کند که دیگران همیشه اقدامات او را ارزیابی می‌کنند. اضطراب در موقعیت یادگیری زبان انگلیسی خیلی بیشتر در فعالیت‌های شفاهی دیده می‌شود. برای مثال، یانگ<sup>۱۳</sup> (1991) دریافت که اکثریت دانش‌آموزان به هنگام صحبت کردن در جلوی کلاس به شدت مضطرب می‌شوند. دالی<sup>۱۴</sup> (1991) نیز خاطر نشان کرد که ترس از سخنرانی در ملاء عام فراتر از فویباهای دیگر مثل ترس از مار، ترس از آسانسور و ترس از ارتفاع است. مک اینتایر و گاردنر نیز دریافتند که صحبت کردن در جلوی دیگران می‌تواند بیشترین تحریک‌کننده اضطراب‌زا در کلاس زبان خارجی به‌شمار آید.

**اضطراب آزمون:** نوعی اضطراب عملکرد که از «ترس از شکست» نشئت می‌گیرد اطلاق می‌شود. طبق دیدگاه ساراسون<sup>۱۰</sup> (1986)، اضطراب امتحان معمولاً زمانی رخ می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان در گذشته ضعیف بوده و افکار و باورهای منفی و نامربوطی را در خلال آزمون در ذهن خود پرورش دهند. در نتیجه، این دانش‌آموزان به احتمال بیشتری در طول کلاس دچار پریشانی و حواس‌پرتی شده و این سردرگمی در عملکرد آن‌ها در کلاس زبان خارجی محدودیت ایجاد می‌کند. هوروتیز و همکارانش (1986) نیز بیان داشتند که دانش‌آموزانی که اغلب دچار این نوع اضطراب می‌شوند، از خود انتظارات غیر واقعی داشتند و تصور می‌کنند که هر نتیجه‌ای به غیر از موفقیت کاملشان در آزمون، شکست به‌شمار می‌رود. آن‌ها نشان دادند که آزمون‌های شفاهی می‌تواند موجب بروز هر دو نوع اضطراب (نگرانی از برقراری ارتباط و اضطراب آزمون) در دانش‌آموزان شود. بنابراین حتی باهوش‌ترین و آماده‌ترین دانش‌آموزان نیز ممکن است در کلاس‌های زبان خارجی به‌خاطر ارزیابی روزانه مهارت‌هایشان دچار اضطراب و مرتکب خطا و اشتباه شوند (Wang, 2005).

**ترس از ارزیابی منفی:** به ترس از ارزیابی دیگران، اجتناب از موقعیت‌های ارزیابی و انتظاراتی که موجب ارزیابی منفی شخص می‌شود اطلاق می‌شود (Horwitz et al., 1986). در حالی که اضطراب آزمون تنها به موقعیت‌های برقراری آزمون و امتحان محدود می‌شود، ترس از ارزیابی منفی دامنه گسترده‌تری دارد و ممکن است در هر موقعیت (بافت) اجتماعی، اتفاق بیفتند. معمولاً افرادی که به شدت نگران برداشت دیگران از خودشان هستند، تمایل دارند به روشی رفتار کنند که امکان ارزیابی منفی را به حداقل برساند. لذا، دانش‌آموزانی که از ارزیابی منفی در کلاس‌های زبان خارجی می‌ترسند، تمایل بیشتری به نشستن منفعلانه در کلاس درس داشته و در فعالیتهای کلاسی شرکت نمی‌کنند (Aida, 1994).

تا به امروز یافته‌های هوروتیز و همکارانش مؤثرترین یافته‌ها به‌شمار می‌آید که در مدلی که توسط هوروتیز و همکارانش (1986) ارائه شد. این مؤلفه‌ها می‌توانند در مفهوم‌سازی اضطراب زبان خارجی مؤثر باشند (Wang, 2005).

#### ۳-۴. روش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری

داده‌ها به صورت مقطعی و تحلیل آن‌ها به روش توصیفی و از نوع پژوهش‌های هم‌بستگی مبتنی بر روش مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده‌شده و تخصیص ضریب ۲۰ برای هر متغیر، و با احتساب احتمال وجود پرسش‌نامه‌های ناقص تعداد ۲۰۳ نفر با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند.

برای تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و در سطح استنباطی از روش هم‌بستگی پیرسون و معادلات ساختاری استفاده شد. گردآوری داده‌ها، ورود داده‌ها و کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۱۸ و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۴ انجام شد.

#### پرسش‌نامه سیستم خودهای انگیزشی زبان

این پرسش‌نامه توسط تاگوچی، مجید و پاپی (2009) براساس نظریه زولتان دورنیه (2003) ساخته شد. آزمون با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای لیکرت از عدد ۶ نشان‌دهنده «کاملاً موافقم» و ۱ نشان‌دهنده «کاملاً مخالفم» سنجیده می‌شود. پایایی نسخه اولیه این آزمون با استفاده از روش آلفای کرانباخ در ژاپن برای تمام خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۶، در چین و ایران بالاتر از ۰/۷۵ به‌دست آمد (Taguchi et al., 2009). در ایران نسخه تجدیدنظرشده این پرسش‌نامه شامل ۲۴ سؤال مورد بررسی قرار گرفت. چهار بخش این پرسش‌نامه هر کدام شامل ۶ سؤال (جمعاً ۲۴ سؤال) هستند به شرح زیر است: خود - باید زبان انگلیسی، خود - آرمان زبان انگلیسی، تجربه یادگیری زبان انگلیسی و تلاش هدفمند. همچنین اعتبار این آزمون با روش آلفای کرانباخ برای خود - باید زبان انگلیسی ۰/۸۲، خود - آرمانی زبان انگلیسی ۰/۷۶، تجربه یادگیری زبان انگلیسی ۰/۸۰ و تلاش هدفمند ۰/۷۴؛ به‌دست آمد (Papi, 2010).

#### پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی<sup>۱۶</sup> شومر

برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی پرسش‌نامه شومر (1990) مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش شومر (1990) برآورد اعتبار با روش بازآزمایی ۰/۷۴ محاسبه شد. در این پژوهش از فرم کوتاه این پرسش‌نامه که توسط رضایی (۱۳۸۹) با دو خرده‌مقیاس دانش ساده/قطعی ۰/۶۸، یادگیری سریع/ ثابت تهیه شد مورد استفاده قرار گرفت. افزایش نمره در

پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب است. براساس نتایج حاصله ضریب آلفای کرانباخ برای عامل دانش ساده/قطعی ۰/۶۸، یادگیری سریع/ثابت ۰/۶۶، و برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۶۳ به دست آمد. در همبستگی درونی عامل‌ها با همدیگر و با نمره کل، همبستگی کل پرسش‌نامه با عامل‌های دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۵۴ و همبستگی عامل‌های دانش ساده/قطعی و یادگیری سریع/ثابت و نمره کل با سن نمونه‌ها به ترتیب ۰/۱۹، ۰/۱۶، و ۰/۲۵ - محاسبه شد.

#### پرسش‌نامه اضطراب نوشتن زبان دوم

پرسش‌نامه اضطراب نوشتن زبان دوم توسط چنگ (2004) ساخته شد و میزان اضطراب فرد هنگام نوشتن در زبان دوم را اندازه‌گیری می‌کند و شامل ۲۲ مورد است که به همه آن‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود که از ۱ = کاملاً مخالف است. ۲ = مخالف ۳ = هیچ احساس قوی در هر حال وجود ندارد. ۴ = موافق ۵ = کاملاً موافق پرسش‌نامه شامل سه خرده‌مقیاس اضطراب جسمانی، اضطراب شناختی و رفتار اجتنابی است. این پرسش‌نامه سازگاری درونی خوبی دارد. ضریب آلفای کرونباخ برای دوره اول و دوم ضریب برای خرده‌مقیاس اضطراب جسمانی ۰/۸۷ و ۰/۸۸، برای خرده‌مقیاس رفتار اجتنابی ۰/۸۵ و ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس اضطراب شناختی ۰/۸۲ و ۰/۸۳ بود. برآورد پایایی آزمون - بازآزمایی سه خرده‌مقیاس نیز رضایت‌بخش بود: ۰/۸۲، برای خرده‌مقیاس اضطراب جسمی، ۰/۸۳ برای خرده‌مقیاس رفتار اجتنابی، و ۰/۸۱ برای خرده‌مقیاس اضطراب شناختی (Cheng, 2004).

#### ۴. یافته‌ها

در ابتدا داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های کشیدگی و چولگی، و کولموگروف - اسمیرنوف بررسی شد، و پس از تأیید نرمالی داده‌ها مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

جدول ۱. ماتریس همبستگی باورهای معرفت شناختی، سیستم خودهای انگیزشی زبان و اضطراب نوشتن زبان

Table 1. Correlation Matrix of Epistemological Beliefs, Language Motivational Self-system and Language Writing Anxiety

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	
اضطراب جسمانی	۲۲/۵۷	۴/۹۹	۱											
اضطراب شناختی	۲۲/۸۷	۴/۳۱	.۶۰**	۱										
رفتار اجتنابی	۲۷/۲۳	۵/۱۴	.۶۹**	.۵۴**	۱									
اضطراب نوشتن زبان	۷۳/۶۸	۱۲/۴۹	.۸۹**	.۸۱**	.۸۷**	۱								
خود - باید زبان	۱۷/۰۰۹	۵/۱۶	-.۱۸**	-.۰۵	-.۱۸**	-.۱۷**	۱							
خود - آرمان زبان	۱۵/۱۳	۴/۸۸	-.۳۰**	-.۱۲	-.۲۹**	-.۲۸**	.۷۳**	۱						
تلاش هدفمند	۱۶/۲۶	۵/۴۳	-.۲۴**	-.۰۹	-.۲۶**	-.۲۳**	.۸۷**	.۷۲**	۱					
تجربه یادگیری زبان	۱۷/۰۰۶	۵/۱۷	-.۱۱	-.۰۲	-.۱۴*	-.۱۱	.۸۱**	.۷۸**	.۶۷**	۱				
سیستم خود انگیزشی	۶۵/۴۶	۱۸/۷۸	-.۲۳**	-.۰۸	-.۲۴**	-.۲۳**	.۹۴**	.۸۹**	.۹۰**	.۸۹**	۱			
دانش ساده/ قطعی	۴۸/۴	۶/۲۲	.۷۰**	.۵۷**	.۶۹**	.۷۶**	.۳۱**	.۳۳**	.۳۷**	.۲۰**	.۳۴**	۱		
یادگیری سریع/ ثابت	۳۸/۳	۵/۴۷	.۶۷**	.۵۶**	.۶۵**	.۷۳**	.۲۰**	.۲۹**	.۲۳**	.۲۳**	.۲۵**	.۶۰**	۱	
باور معرفت شناختی	۸۶/۷	۱۰/۴۷	.۷۷**	.۶۳**	.۷۵**	.۶۴**	.۲۹**	.۳۵**	.۳۴**	.۳۴**	.۹۰**	.۸۸**	.۸۸**	۱

\*\*معنی داری در سطح ۰/۰۱ \*معنی داری در سطح ۰/۰۵

نتایج مندرج در جدول ۱ همبستگی معناداری بین خرده‌مقیاس‌های سیستم خودهای انگیزشی زبان و باورهای معرفت‌شناختی با اضطراب نوشتن زبان را نشان می‌دهد. بین خرده‌مقیاس‌های سیستم خودهای انگیزشی زبان با اضطراب نوشتن زبان رابطه منفی معنادار، و بین باورهای معرفت‌شناختی با اضطراب نوشتن زبان رابطه مثبت معناداری مشاهده شد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها

Table 2. Fit Indices Obtained from the Analysis of Data and Variables

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
$\chi^2/df$	کای اسکور نسبی	<۳	۲/۰۴۴
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	<۰/۱	۰/۰۰۰
GFI	شاخص برازندگی تعدیل‌یافته	>۰/۹	۰/۹۳۴
NFI	شاخص برازش نرم	>۰/۹	۰/۹۰۲
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	>۰/۹	۰/۹۲۹
DF			۲۴

مطابق جدول (۲) مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۰۰ است، این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان‌دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول است. همچنین، مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۰۴۴) بین ۱ و ۳ ماست، و مقدار شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از ۰/۹ است که نشان می‌دهد مدل اولیه متغیرهای پژوهش مدلی مناسب است.

### جدول ۳. برآورد مستقیم مدل به روش حداکثر درست‌نمایی (ML<sup>17</sup>)

Table 3. Direct Estimation of the Model Using the Maximum Likelihood Method

متغیر	b	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	P
باورهای معرفت‌شناختی بر اضطراب نوشتن زبان	۰/۶۸	۰/۵۳	۰/۳۶	۸/۳۴	۰/۰۰۰
سیستم خودهای انگیزشی زبان بر اضطراب نوشتن زبان	-۰/۳۱	-۰/۱۷	۰/۰۵۲	۲/۸۶	۰/۰۰۰

مطابق جدول (۳) با توجه به جدول بالا تمامی مسیرهای باورهای معرفت‌شناختی و سیستم خودهای انگیزشی زبان اثر مستقیم معناداری بر اضطراب نوشتن زبان به‌طور مشخص ۰/۳۶ و ۰/۰۵۲ از واریانس مشترک اضطراب نوشتن زبان را تبیین می‌کنند.

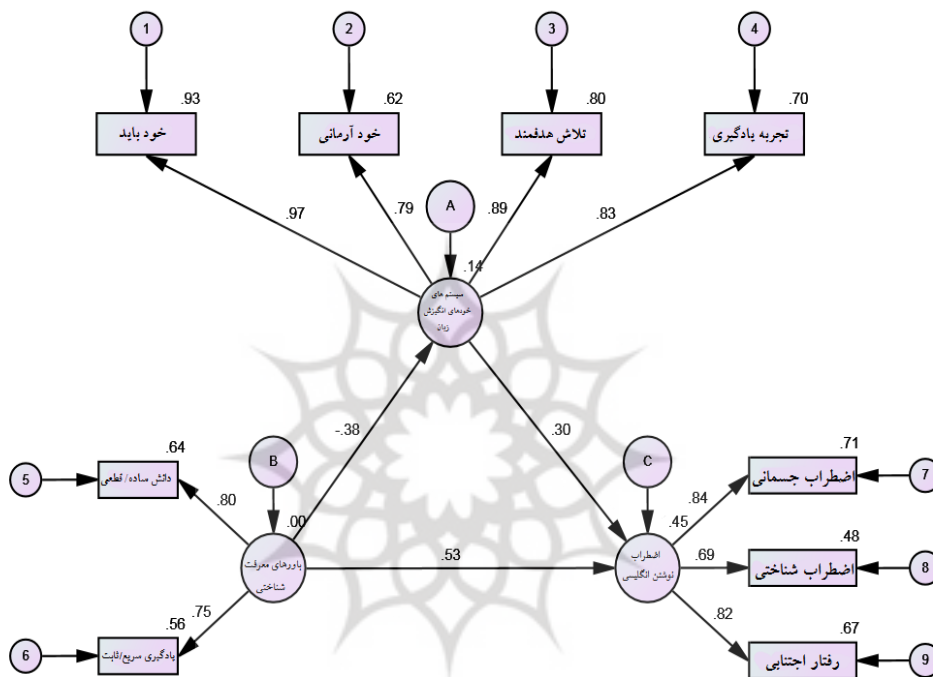
### جدول ۴. برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ<sup>۱۸</sup>

Table 4. Indirect Estimation of the Model Using the Bootstrap Method

متغیر	$\beta$	حد پایین	حد بالا	معناداری
باورهای معرفت‌شناختی بر اضطراب نوشتن زبان با میانجی‌گری سیستم خودهای انگیزشی زبان	۰/۴۴۶	۰/۲۶۱	۰/۴۸۹	۰/۰۰۱

مطابق جدول (۴) با توجه به جدول فوق، مسیر غیرمستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر اضطراب نوشتن زبان با میانجی‌گری سیستم خودهای انگیزشی زبان مشاهده می‌شود و به طور کلی دو متغیر توان پیش‌بینی (R<sup>2</sup>=۰/۴۵) از متغیر اضطراب نوشتن زبان را دارند که ۴۵

درصد از این متغیر درون‌زا توسط این متغیرها قابل تبیین است، و ۵۵ درصد از متغیر اضطراب نوشتن زبان توسط دیگر متغیرهای خارج از پژوهش تبیین می‌شود.



نمودار ۱. مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده

Figure 1. The Final Tested Model Along with the Standardized Prediction Statistics

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش رابطه ساختاری بین باورهای معرفت‌شناختی و اضطراب نوشتن زبان دوم با میانجی‌گری سیستم خودانگیزی زبان در بین دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که باورهای معرفت‌شناختی بر اضطراب نوشتاری زبان دوم تأثیر مستقیم و با میانجی‌گری سیستم خودهای انگیزی زبان اثر غیر مستقیم بر اضطراب نوشتن زبان دوم دارد. یافته‌های

حاصل با نتایج به دست آمده توسط صادقی (۱۴۰۱)، زارع و همکاران (۱۴۰۱)، پاپی (2010)، حسن زاده و همکاران (2022)، تسائو و همکاران (2017)، همایونی و همکاران (2016)، کیونگ (2017)، اکبروف و آیدوغان (2018)، رحمیاتی و همکاران (2019)، زیگلر (2014)، بی الیش و همکاران (2017) همسوست.

اضطراب زبان یک «اضطراب خاص مهارت زبان» است که با یک نوع اضطراب کلاس عمومی متفاوت است (Cheng et al., 1999). نوشتن به ویژه برای فراگیران زبان دوم یک فعالیت سخت و طاقت فرساست و در عین حال مهارتی است که آن‌ها باید به آن مسلط شوند تا بتوانند در سطح آموزش عالی خوب عمل کنند (Daud et al., 2005). تکالیف کتبی معمولاً یک الزام در هر رشته تحصیلی است. با این حال، نوشتن مهارت بسیار دشواری است و دانش‌آموزان زبان دوم از آن ترس دارند (Gupta, 1998). مفهوم موفقیت در نوشتن با بیان خود، جریان ایده‌ها، انتظارات بیرونی، افزایش اعتماد به نفس و لذت بردن از نوشتن در زبان دوم مرتبط است (Basturkmen, 2002 & Lewis). مطالعه چنگ و همکاران (1999) مطالعه‌ای بود که اضطراب‌های مربوط به مهارت‌های گوناگون زبان دوم را با استفاده از تحلیل عوامل متمایز کرد. اضطراب نوشتن زبان دوم را می‌توان به عنوان «اجتناب از نوشتن و موقعیت‌هایی است که به طور بالقوه نیاز به مقداری نوشتار همراه با پتانسیل ارزیابی آن نوشته» تعریف کرد (Hassan, 2001). باورهای معرفت‌شناختی در حوزه عوامل درونی با شکل‌دهی ابعاد شناختی نامناسب بر اضطراب می‌افزاید. از طرفی بسیاری از الگوهای معرفت‌شناختی ماهیت تحولی در انجام تکالیف و امور تحصیلی فراگیران دارند (Sürmeli, & Ünver, 2017) و در نهایت، می‌توانند به یک توالی یکپارچه اشاره داشته باشند. در همین راستا مدل باورهای معرفت‌شناختی بر این فرض استوار است که مؤلفه‌های این باورها تقریباً مستقل از یکدیگرند که می‌توانند عملکرد افراد در زمینه‌های تحصیلی تحت تأثیر قرار دهند (Viholainen et al., 2017).

سیستم انگیزشی زبان دورنیه (2009) در محیط‌های گوناگون در سراسر جهان برای درک انگیزه یادگیری زبان‌ها به کار گرفته شده است. برخی از پژوهش‌های گذشته پیشنهاد کرده‌اند که دانش‌آموزان در سطوح گوناگون سازمانی اشکال گوناگونی از خودهای انگیزشی را ایجاد می‌کنند. باورهای شرکت‌کنندگان در مورد ابعاد دانش و دانستن ممکن است مانع از ظهور باورهای معرفتی پیچیده‌تر در حوزه یادگیری زبان انگلیسی شود. برنامه درسی زبان دوم باید



بر توسعه استفاده مهارت‌های یادگیری زبان و راهبردهای شناختی مناسب (برای مثال، تفکر انتقادی) برای تعیین دقیق‌ترین منابع دانش واژگان در زمینه‌های ارتباطی مشخص تمرکز کند (Ziegler, 2014). دلهره از نوشتن یک «تفاوت فردی با موقعیت و موضوع خاص» است و نویسندگان بسیار مضطرب تمایل دارند از فعالیت‌هایی که برای نویسندگی موفق به آن نیاز دارند مانند نوشتن، تمرین نوشتن و دریافت بازخورد درمورد نوشتن اجتناب کنند. در نتیجه، بسیاری از یادگیرندگان مضطرب در نهایت عملکرد بسیار ضعیفی را در نوشتن نشان می‌دهند (Daly, 1978).

تجزیه و تحلیل عمیق علل اضطراب نوشتن زبان دوم نشان داد که مشکلات زبانی، تمرین ناکافی نوشتن، ترس از آزمون، کمبود دانش موضوعی و اعتماد به نفس پایین در عملکرد نوشتن، منابع اصلی اضطراب نوشتن زبان دوم هستند. اکستین و فریس<sup>۱۹</sup> (2018) آموزش نویسندگان زبان دوم برای ویرایش الگوهای رایج خطاها و حساس کردن دانش‌آموزان به ارزش تنوع واژگانی ظریف و هدفمند در نوشتارشان توصیه می‌کنند. مرییان باید به دنبال راه‌های مؤثرتری برای کاهش اضطرابی باشند که دانش‌آموزان هنگام یادگیری و نوشتن انگلیسی احساس می‌کنند تا از تجربیات موفق یادگیری زبان پشتیبانی کنند (Choi, 2013). با توجه به نقش اصلی باورهای معرفتی و خود سیستم انگیزشی زبانی در بروز اضطراب زبان، توجه معلمان و استادان به نقش روش‌های تدریس و تفاوت‌های فرهنگی در فرایند یادگیری به‌ویژه یادگیری زبان دوم باید دارای اهمیت باشد. بنابراین، برای مرییان بسیار مهم است که با فراهم کردن یک محیط آموزشی مناسب، دانش‌آموزان بتوانند خود ایدئال بالاتر و اضطراب کمتر داشته باشند (Kyung, 2017).

یکی دیگر از مفاهیمی که می‌تواند در موفقیت تحصیلی شاگردان و کاهش اضطراب تاثیر گذار باشد میزان دغدغه مندی معلمان می‌باشد (پیش قدم و اکبری ۲۰۲۲؛ پیش قدم و همکاران، ۲۰۲۲؛ ناجی میدانی و همکاران، ۲۰۲۲) که در پژوهش‌های بعدی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. افزون بر این، میزان انرژی معلم هم می‌تواند نقش بسزایی در انگیزه مندی و کاهش اضطراب شاگردان بازی کند (پیش قدم و همکاران، ۲۰۲۳).

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. MacIntyre & Gardner
2. Dörnyei
3. Taguchi, Magid, & Papi
4. Ryan
5. Liu, et al
6. Kruk
7. Ramarow & Hassan
8. Kyung
9. Ziegler
10. Spray, Scevak, & Cantwell
11. Carver et al
12. Scovel
13. Young
14. Daly
15. Sarason
16. epistemological beliefs inventory
17. Maximum Likelihood
18. bootstrap
19. Eckstein & Ferris

## ۷. منابع

- آیت‌اللهی، م.ع. (۱۳۹۰). رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی، راهکارهای یادگیری شناختی و فراشناختی و درک مطلب متون آکادمیک. پایان‌نامه دکترای تخصصی دانشگاه اصفهان.
- اعطار شرقی، ن.، اکبری، ب. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر متغیرهای نظام خودانگیزی زبان دوم دورنیه در یادگیری زبان خارجی: مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی. *جستارهای زبانی*، ۱۰ (۳): ۹۵-۱۱۷.
- باقیانی مقدم، م.ح.، فال‌اسیری، اس.، دهقان، ح.ر. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش سبک‌های مقابله‌ای استرس بر کاهش سطح اضطراب و استرس دانش‌آموزان دختر هنرستان‌های شهرستان نیریز. *طلوع بهداشت*، ۱۵ (۴): ۱۳۶-۱۲۶.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، العبدوانی، ت. (۱۴۰۲). طراحی و هنجاریابی پرسشنامه معلم: گامی به سوی فرادلی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶ (۱)، ۳۸-۱.

- خالقی زاده، ش.، پهلوان نژاد، م. ر.، وکیلی فرد، ا.ر.، کامیابی گل، ع. (۱۳۹۹). خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه و انگیزه های ابزاری در میان فارسی آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان آموزان چینی و کره‌ای. *جستارهای زبانی*، ۱۱، ۲، ۳۱۴-۱۸۷.
- دهستانی، م.، زنگنه، ف.، جعفرزاده، ر.، خدادوست، س. (۱۳۹۸). مقایسه سبک‌های یادگیری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه. *روان‌شناسی فرهنگی*، (۱) ۳، ۱۹۳-۲۰۷.
- رضایی، ا. (۱۳۸۹). پایایی و ساختار عاملی پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دوره ۱۱، شماره ۱، ۱-۱۶.
- زارع مرزونی، م.، همایونی، ع.، محمدزاده ادملایی، ر.، برجسته، ح. (۱۴۰۱). مدل یابی خودهای انگیزشی زبان انگلیسی بر اساس عملکرد زبان با نقش میانجی اضطراب یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۳)، ۲۴۱-۲۳۳.
- فارسیان، م. ر.، رضایی، ن.، پناهنده، س. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزه پیشرفت هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *جستارهای زبانی*، ۶، ۴ (پیاپی ۲۵)، ۲۰۰-۱۸۳.
- صادقی، ج. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی مدرسه و اهمالکاری تحصیلی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی- پژوهشی روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳ (۴۸)، ۱۱۴-۱۰۱.
- قربان جهرمی، ر.، غلامعلی لواسانی، م.، رستگار، ا. (۱۳۸۸). ارائه مدلی برای اضطراب رایانه، بر اساس باورهای معرفت‌شناختی و اهداف پیشرفت. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۱۲۱-۱۰۱.
- همایونی، ع.ر.، عبداللهی، م. ح.، هاشمی، س.، فرزاد، و.، درتاج، ف. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای اضطراب زبان در رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دوزبانه. *فصلنامه علمی- پژوهشی روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳ (۴۹)، ۵۴-۴۳.

## References

- Aghaei, P., Sadighi, F., Setoodeh, K., & Esmaili, N. (2017). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout level. and their epistemological beliefs. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 15(2), 14–22.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–167.
- Akbari, M., & Pishghadam, R. (2022). Developing new software to analyze the emosensor load of language. *Journal of Business, Communication and Technology*, 1(1), 1–13.
- Akbarov, A., & Aydoğan, H. (2018). The Relationships between writing anxiety, motivation for English learning, and self - reported English skills. *Journal of Linguistic Intercultural Education*, 11(1), 7–21.
- Aktari, T. (2006). The Impact of second language learning strategies on the Arabic language learning process. *Journal of Arabic Iranian Language and Literature*, 6(28), 81–98.
- Anugkakul, G. (2011). A comparative study in language learning strategies of Chinese and Tai students: A case study of Suan Sunandha Rajabhat University. *European Journal of Social Sciences*, 19(2), 163–174.
- Atar Sharghi, N., Akbari B. (2019). Examining the relation between the L2 motivational self system and second/foreign language learning: The case of Iranian learners of French. *Language Related Research*, 10(3), 95–117. [In Persian].
- Ayatollahi, M. A. (1390). *The relationship between epistemological beliefs, cognitive and metacognitive learning strategies and understanding of academic texts*. [Unpublished Doctorate thesis]. Isfahan University. [In Persian].

- Baghianimoghadam, M., Falasiry, A., Dehghan, H. (2016). Evaluate the effectiveness of training the styles of stress coping in reducing anxiety and stress coping in reducing anxiety and stress of Neyriz female students. *Journal of Toloo-e-behdasht*, 15(4), 126–136. [In Persian].
- Basturkmen, H., & Lewis, M. (2002). Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessing writing*, 8(1), 31–46.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Merrill/Prentice Hall.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335.
- Cheng, Y - S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating Writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Daly, J. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14.
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block? *Second Language Studies*, 31(2), 1–42.
- Daly, J. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for educators. In E.K. Horwitz & D. J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3–13). Prentice Hall.
- Daud, N. S. M., Daud, N. M., & Kassim, N. L. A. (2005). Second language writing anxiety: Cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research (MaJER)*, 1(1), 1–19.
- Dehestani, M., Zangane, F., Jafarzadeh, R., & Khodadoust, S. (2019). Comparison

of learning styles and academic goal orientation in bilingual and monolingual students. *Cultural Psychology*, 3(1), 193–207. [In Persian].

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Ltd.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckstein, G., & Ferris, D. (2018). Comparing L1 and L2 texts and writers in first-year composition. *TESOL Quarterly*, 52(1), 137–162.
- Farsian, M. R., Rezaei, N., Panahandeh, S. (2015). Correlation between achievement motivation, emotional intelligence and the foreign language classroom anxiety in French students of Ferdowsi University of Mashhad. *Language Related Research*, 6 (4), 183– 200. [In Persian].
- Fujiwara, T. (2015). Development of Thai university students' beliefs about language learning: A longitudinal study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1081– 1087.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson Merrill.
- Ghorban Jahormi, R., Gholamali Lavasani, M., Rostgar, A. (1388). Presenting a model for computer anxiety based on epistemological beliefs and achievement goals. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 2, 101– 121. [In Persian].
- Gupta, R. (1998). Writing with a different tool. *Computers and language learning*, 97–120.
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self - esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 39, 1– 36.
- Hassanzadeh, F., Homayouni, A., Sadeghi, J., Akbarnatajshob, N. (2022). The

causal relationship between HEXACO personality traits and English language anxiety with the mediating role of positive academic emotions in students. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 5(19), 41–49.

- Homayouni, A., Abdollahi, M. H., Hashemi, S., Farzad, V., & Dortaj, F. (2022). The mediating role of language anxiety in the relationship between creativity and emotional intelligence with learning English in bilingual students. *Psychological Models and Methods*, 13(49), 43–54. [In Persian].
- Homayouni, A., Abdollahi, M., Hashemi, H., Farzad, V., Dortaj, F. (2016). Correlation between creativity with language anxiety and learning English in Turkmen bilingual students. *The Social Sciences*, 11, 419–421.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1991). *Foreign language classroom anxiety*. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.) *language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27–36). Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Khaleghizadeh, S., Pahlavannezhad, M., Vakilifard, A., Kamyabi, A. (2020). Ideal self, ought-to self, integrative, and instrumental motivations among non-Iranian learners of Persian: A case study of Chinese and Korean learners. *Language Related Research*, 11(2), 287–314. [In Persian].
- Kruk, M. (2022). Dynamicity of perceived willingness to communicate, motivation, boredom and anxiety in Second Life: The case of two advanced learners of English. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1–2), 190–216.
- Kyung, J. H. (2017). *A study of the relationship between L2 motivational self-system and language anxiety for middle school English learners*. [Unpublished Master Thesis]. Yonsei University.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283 – 305.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954 – 969.
- McCroskey, J. C. (1984). *The communication apprehension perspective*. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.). *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 13 – 38). SAGE.
- NajiMeidani, E., Makiabadi, H., Zabetipour, M., Abbasnejad, H., Firoozian Pooresfehani, A., & Shayesteh, S. (2022). Emo - sensory communication, emo - sensory intelligence and gender. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1 – 13. <http://dx.doi.org/10.56632/bct.2022.1206>
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S., & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1 – 18.
- Oschatz, K. (2015). Epistemological beliefs and motivation. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 9(3), 887 – 893.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self - system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479.
- PakdamanSavoji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self - regulated learning strategies and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160 –1165.
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & AlAbdwani, T. (2023). Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward meta apathy. *Language and Translation Studies (LTS)*, 56(1), 1–38. [In Persian].
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of



socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(2), 35 – 49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>

- Rahmiati, I. I., Emaliana, I., Khoirunnisa, R., Ju, S. B., & Adi, S. S. (2019). EFL epistemic beliefs, writing apprehension, writing strategies, writing performance: exploring possible relationships. *First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language, ICEL, 23 –24 March, Malang, Indonesia*.
- Ramarow, H., & Hassan, N. C. (2021). English language anxiety and motivation towards speaking English among Malaysian pre - university students. *Asian Social Science, Canadian Center of Science and Education*, 17(11), 207 –207.
- Rezaee, A. (2010). Reliability and factor structure of epistemological beliefs questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 1(1), 1–16. [In Persian].
- Ryan, S (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identities and the L2 self* (pp.120–143). Multilingual Matters.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language learning*, 62(2), 571 –594.
- Sadeghi, J. (2022). The mediating role of school quality of life and academic procrastination in the relationship between epistemological beliefs and English language academic achievement in students. *Psychological Models and Methods*, 13(48), 101–114. [In Persian].
- Sarason, I.G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp.19–4). Erlbaum.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498 –504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance

- among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406–411.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37–40.
  - Spray, E., Scevak, J., & Cantwell, R. (2013). Personal epistemological and metacognitive awareness in first year preservice education students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 44–57.
  - Sürmeli, Z. D., & Ünver, G. (2017). The relationship between mathematics achievement, self - regulated learning strategies, epistemological beliefs and academic self - concept. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 83–102.
  - Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self - system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). *Multilingual Matters*.
  - Tsao, J. J., Tseng, W. T., Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self - evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological Reports*, 120(2), 219–241.
  - Viholainen, A., Asikainen, M., & Hirvonen, P. E. (2017). Mathematics student teachers' epistemological beliefs about the nature of mathematics and the goals of mathematics teaching and learning in the beginning of their studies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 159–171.
  - Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China* [Master of Arts Thesis]. University of Victoria.
  - Yamao, S., Sekiguchi T. (2015). Employee commitment to corporate globalization: The role of English language proficiency and human resource practices. *Journal of*

*World Business*, 50(1), 168–179.

- Young, D. J. (1991). Creating a low - anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75, 426 – 439.
- Zaremarzoni, M., Homayouni, A., Mohammadzadeh, R., Barjasteh, H. (2022). The role of mediation of English learning anxiety in the relationship between motivational language selves systems and language performance. *Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)*, 15(3), 233–241. [In Persian].
- Ziegler, N. E. (2014). *English language learners' epistemic beliefs about vocabulary knowledge* [Doctoral dissertation]. University of Toledo.

