



Comparative analysis of educational self-efficacy and language mindsets in adult Persian learners and English learners

Zahra Abbasi*

Associate Professor of Persian Language, Department of Persian Language and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran
abasiz@modares.ac.ir

Abstract:

This research examines the relationship between Entity and Incremental beliefs and the components of educational efficacy in adult Persian and English learners. This survey research was done by field method. The participants (742 people) responded to two standard questionnaires, the Linguistic Mindset Inventory (LMI) by Lou and Noels (2017) and the standard academic self-efficacy questionnaire (Matoti, & Lekhu, 2019). The findings show that there is a positive and significant relationship between Incremental beliefs and academic efficiency, and this relationship is higher in English learners than in Farsi learners. There is the highest degree of relationship between academic efficiency and L2B Incremental belief. There is a negative and significant relationship between fixed beliefs and academic efficiency, and this rate is higher in English learners than in Farsi learners. There is the greatest relationship between academic efficiency and the Entity beliefs of GLB. The results of this research will have practical applications for Persian and English teachers.

*Cite this article: Abbasi, Zahra. Comparative analysis of educational self-efficacy and language mindsets in adult Persian learners and English learners. Vol. 12, No. 2 (Tome 26), October 2023,3-30. DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.19039.1640

Received on: 15/07/2023

Accepted on: 02/10/2023

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Mindsets provide an important framework for understanding learners' progress and learners' self-evaluation of learning. Dweck (1999) believes People have beliefs or put forward points of view that determine how they understand and explain the social world. Such mindsets can be broadly classified as entity theory; So that personal characteristics are considered fixed. Or they can be expressed in the form of incremental theory, where personal characteristics are considered as changeable characteristics. These beliefs lead people to think, feel and act differently (Dweck, 1991). Since the early 1980s, Dweck has studied people's beliefs about intelligence and other personal characteristics. He believes people have implicit theories about the nature of intelligence: Some believe that intelligence is a fixed thing that people are born with and cannot change much (Dweck, 2006) .Others have other implicit theories in which intelligence is seen as a malleable trait that can be developed gradually with effort. According to Dweck et al, these theories or implicit Mindsets affect the types of goals that people set and the way people behave and feel in different situations. For example; A person may believe that his ability to learn a language will develop (Incremental belief), but another person may believe that his ability is fixed and will never change (Entity belief). In addition, Mindsets provide an important framework for understanding the motivation and progress of learners in a specific educational subject. Although these incremental and entity patterns and beliefs have been well investigated in several scientific fields, the concept of Mindsets in language learning has not been paid enough attention.

Self-efficacy refers to a person's ability to face problems to achieve his goals and success. Self-efficacy is effective in the choice of behavior, effort and perseverance and pursuing goals and determines how to face obstacles and challenges. Today, self-efficacy beliefs are considered one of the most important and main factors in explaining human behavior. Self-efficacy refers to a person's ability to face problems to achieve his goals and success. It is effective in the choice of behavior, effort and perseverance and pursuing goals and determines how to face obstacles and challenges. Today, self-efficacy beliefs are considered one of the most important and main factors in explaining human behavior. According to the points mentioned about linguistic mindsets and self-efficacy, the current research was carried out. This research examined the relationship between Entity and Incremental beliefs and the components of educational efficacy in adult Persian language and English learners.

Methodology

The main aim of this study is to describe linguistic mindsets and eighteen components and a list of linguistic mindsets (incremental and entity beliefs in three domains: General language intelligence beliefs (GLB), Second language aptitude beliefs (L2B) and Age sensitivity beliefs about language learning (ASB)). This field study is an applied survey and has an implementation method. The statistical sample included 361 Persian

language learners and 381 English learners. The age group of Persian language learners was between 20-45 and the age group of English learners was between 15-45. All the English learners were selected from among the adult English language learners of the Iran Language Institute who were learning English at the beginner, intermediate and advanced levels of the Iran Language Center. The statistical sample of Persian language learners was chosen from different Persian language education centers (Persian language teaching centers of Tarbiat Modares and Allameh Tabatabai universities and Dehkhoda Institute, which took two years (2020 and 2021 academic years) to collect their data. In this research, 102 male English learners, 279 female English learners, 269 male Persian language learners, and 92 female Persian language learners participated.

Results

The data collection tool of this research was the standard questionnaire of the Linguistic Mindset Inventory (LMI) by Lou and Noels (2017) (based on the Likert scale), which included the three dimensions: General language intelligence beliefs (GLB) , Second language aptitude beliefs (L2B) and Age sensitivity beliefs about language learning (ASB). Lou and Noels obtained the reliability and validity of this questionnaire in their article. Cronbach's alpha was obtained for entity beliefs at 0.71, for incremental beliefs at 0.75 and its combined score at 0.77, which indicates good reliability. The validity of the questionnaire is suitable. For English learners, an online questionnaire in Persian language was used, and for Persian learners, an Arabic language questionnaire was used. Descriptive analysis of academic self-efficacy data and incremental beliefs showed that English learners and Persian language learners are different in the average academic self-efficacy components, but they were similar in dispersions. But in the descriptive analysis of entity beliefs, based on the average scores of the questions related to each component, it was found that among English learners, ASB obtained the highest average, and GLB obtained the lowest average; while for Persian language learners, the highest average was related to GLB, and the lowest average was related to ASB.

Conclusion

In the inferential analysis of the data, Pearson's correlation test was used to check the research hypotheses. The findings of the research showed that there is a negative and significant relationship between academic self-efficacy and the components of entity belief. Also, by comparing the values of correlation coefficients in English learners and Persian language learners, we found that there is the highest correlation between entity beliefs and the component of learning requirements in class and this relationship is negative. In this way, we conclude that there is a relationship between entity beliefs and academic self-efficacy. There is a significant negative relationship between English learners and Persian language learners. Also, by comparing the values of correlation

coefficients in English learners and Persian language learners, it was concluded that there is a significant negative relationship between entity beliefs and academic self-efficacy in English learners and Persian language learners. Structural equation analysis also confirms the first hypothesis of the research. In examining the second hypothesis of the research, the findings showed Among English learners and Persian language learners, the degree of correlation between incremental beliefs and academic self-efficacy is significant. Therefore, the second hypothesis is confirmed and this correlation was more present among English speakers. Structural equation analysis also confirms the second hypothesis. The results of this research are in line with the results of researchers such as (Burnette. Et ai, 2013; Dweck & Yeager, 2019; Cutumisu, & Lou, 2020). The results of this research will have practical applications for Persian language and English teachers; For example, teachers can take action in content development and classroom activities to expand academic self-efficacy and increase incremental attitudes in the language mindsets of Persian students. Considering the confirmation of two hypotheses (the existence of a significant positive relationship between incremental beliefs and academic self-efficacy in English learners and Persian language learners and the presence of a significant negative relationship between entity beliefs and academic self-efficacy in language learners), it can be concluded that to increase academic self-efficacy among language learners, teachers should pay attention to the components of language mindsets in the activity Individual and group class tests and tests and try to develop incremental beliefs (in the three components of GLB, L2B and ASB). These results can open the way for educational managers and designers of educational courses to increase the incremental beliefs of language learners in educational content and curriculum design.

Conflict of Interest

This research has been carried out at all stages, including design, collection, analysis and interpretation of data and publication, at personal expense, and the author is not affiliated with any organization that affects any of the goals or actions of the research.

Acknowledgment

The author would like to thank the Persian language teaching centres of Tarbiat Modares and Allameh Tabatabai universities and Dehkhoda Institute for providing the basis for collecting research data.

Keywords: educational self-efficacy, Entity beliefs, Incremental beliefs, language intelligence, Persian learners, adult English learners.



تحلیل مقایسه‌ای همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و ذهنیت‌های زبانی در فارسی‌آموزان خارجی و انگلیسی‌آموزان بزرگسال (پژوهشی)

زهرآ عباسی*

نویسنده مسئول، دانشیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
abasiz@modares.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه باورهای ثابت، رشدی و مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان بزرگسال می‌پردازد. این پژوهش، پیمایشی و کاربردی، به روش میدانی انجام شد. شرکت‌کنندگان (۷۴۲ نفر) به دو پرسش‌نامه استاندارد فهرست ذهنیت‌های زبانی (LMI) لو و نوتلز (Lou & Noels, 2017) و پرسش‌نامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی (Matoti, & Lekhu, 2019) پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد؛ رابطه مثبت و معنی‌داری میان باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد و این میزان در انگلیسی‌آموزان بیشتر از فارسی‌آموزان است. بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای رشدی L2B بیشترین میزان رابطه وجود دارد. بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد و این میزان، در انگلیسی‌آموزان بیشتر از فارسی‌آموزان است. بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای ثابت GLB بیشترین اندازه رابطه وجود دارد. نتایج این پژوهش، کاربردهایی عملی برای مدرسان زبان فارسی و انگلیسی خواهد داشت؛ از جمله در تولید محتوا و فعالیت‌های کلاسی، برای گسترش خودکارآمدی تحصیلی و افزایش نگرش‌های رشدی در ذهنیت‌های زبانی فارسی‌آموزان.

کلیدواژه‌ها

خودکارآمدی تحصیلی، باورهای ثابت، باورهای رشدی، هوش زبانی، فارسی‌آموزان خارجی، انگلیسی‌آموزان بزرگسال

* استناد: عباسی، زهرآ. تحلیل مقایسه‌ای همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و ذهنیت‌های زبانی در فارسی‌آموزان خارجی و

انگلیسی‌آموزان بزرگسال، سال دوازدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۶)، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، ۳-۳۰.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2023.19039.1640

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

ذهنیت‌ها،^۱ چهارچوبی مهم برای درک پیشرفت فراگیران و خودارزیابی زبان‌آموزان، درباره آموزش ارائه می‌دهند. دوک (Dweck, 1999) معتقد است؛ مردم اعتقاداتی دارند یا دیدگاه‌هایی را مطرح می‌کنند که چگونگی درک و توضیح جهان اجتماعی آنان را مشخص می‌سازد. چنین ذهنیت‌هایی را می‌توان به‌طور گسترده به‌عنوان نظریه‌ای ثابت طبقه‌بندی کرد؛ به‌طوری که خصوصیات شخصی ثابت در نظر گرفته می‌شوند یا در قالب نظریه رشدی که در آن ویژگی‌های شخصی به‌عنوان ویژگی‌های تغییرپذیر در نظر گرفته می‌شوند، ارائه می‌گردد. این باورها، افراد را به تفکر، احساس و عملکرد متفاوتی سوق می‌دهد (Dweck, 1991). دوک، از اوایل دهه ۱۹۸۰، باورهای مردم درباره هوش و دیگر ویژگی‌های شخصی را مطالعه کرده است (Dweck & Leggett, 1988). وی معتقد است؛ مردم نظریه‌های ضمنی درباره ماهیت هوش دارند: برخی بر این باورند، هوش یک امر ثابت است که افراد با آن به دنیا آمده‌اند و نمی‌توانند تغییرات زیادی در آن ایجاد کنند (Dweck, 2006). دیگران نظریه‌های ضمنی دیگری دارند که در آن‌ها، هوش به‌عنوان یک ویژگی انعطاف‌پذیر تلقی می‌شود و می‌تواند به تدریج با تلاش توسعه یابد. به گفته دوک و همکارانش، این نظریه‌ها یا ذهنیت‌های ضمنی، بر انواع اهدافی که افراد تعیین می‌کنند و نحوه رفتار و احساس افراد در شرایط مختلف اثرگذار است. برای مثال؛ یک فرد ممکن است باور داشته باشد که توانایی او در یادگیری زبان توسعه می‌یابد (باور رشدی)، اما فرد دیگر باور داشته باشد که توانایی وی ثابت است و هیچ‌گاه تغییر نمی‌کند (باور ثابت).

افزون بر این، ذهنیت، چارچوب مهمی برای درک انگیزه و پیشرفت فراگیران، در موضوع آموزشی خاصی نیز ارائه می‌کنند. اگرچه این الگوها و باورهای ثابت و رشدی در مفهوم ذهنیت در چندین حوزه علمی به‌خوبی بررسی شده‌اند (Burnette et al, 2013) اما به مفهوم ذهنیت‌ها در یادگیری زبان، آن‌طور که شایسته است، توجه نشده است (Mercer & Ryan, 2010; Eren, & Rakıcıoğlu-Söylemez, 2023).

خودکارآمدی، به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد. خودکارآمدی، بر انتخاب رفتار، تلاش و پشتکار و پیگیری اهداف، مؤثر است و نحوه مواجهه با موانع و چالش‌ها را تعیین می‌کند. امروزه باورهای خودکارآمدی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین عوامل در تبیین رفتارهای انسانی محسوب می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی، یکی از نمودهای ارزشیابی فرد از خود، در انجام وظایف تحصیلی است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و باورهای ثابت و رشدی در فراگیری زبان می‌باشد. به این ترتیب، با توجه به مطالب گفته‌شده، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤالات است: چه رابطه‌ای بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان وجود دارد؟ و چه رابطه‌ای بین باورهای رشدی

¹ mindsets

و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان وجود دارد؟ با توجه به پیشینه مطالعات در این حوزه و چارچوب نظری پژوهش حاضر، این فرضیه‌ها مطرح است:

فرضیه اول: بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد و این رابطه در فارسی‌آموزان بیشتر است و **فرضیه دوم:** بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد و این رابطه در انگلیسی‌آموزان بیشتر است. این پژوهش، به شیوه میدانی انجام شده و پس از مقدمه؛ شامل بخش‌های ادبیات پژوهش، روش‌شناسی، تجزیه و تحلیل داده‌ها، بحث و نتیجه‌گیری است.

۲. پیشینه پژوهش

در بیست سال گذشته، نظریه ذهنیت‌های زبانی به‌طور گسترده‌ای در رشته‌های روان‌شناسی؛ از جمله روان‌شناسی اجتماعی و شخصیتی، علوم رشد و همچنین در زمینه‌های مربوطه مانند آموزش، سلامت و تجارت استفاده شده است (Keating & Heslin, 2015; Lee, et al, 2019). اگرچه مدت طولانی است که محققان، فراگیری زبان دوم بر اهمیت باورهای شخصی فراگیران؛ از جمله باور به داشتن استعداد تأکید کرده‌اند (Barcelos & Kalaja, 2011; Horwitz, 1988). با این حال در دهه‌های اخیر، محققان شروع به بررسی نظام‌مند ذهنیت‌های انعطاف‌پذیر در یادگیری زبان کرده‌اند (Dweck & Ryan, 2010; Lou & Noels, 2016; Mercer). پژوهش‌گران دیگر نشان داده‌اند؛ این ذهنیت‌ها عواملی مهم در پیش‌بینی یادگیری و رفتارها هستند (Dweck & Leggett, 1988; Burnette. Et ai, 2013). آن‌ها همچنین پیش‌بینی‌کننده میزان تاب‌آوری و موفقیت در بسیاری از مسائل زندگی هستند (Dweck, 2006; Dweck & Yeager, 2019). محققان SLA همچنین در مورد امکان درک بهتر ذهنیت‌های مربوط به زیرمجموعه‌های مختلف یادگیری زبان (تلفظ، دستور زبان، گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و غیره) بحث کردند. ممکن است، فردی ذهنیتی رشدی در مورد نوشتن داشته باشد؛ اما ذهنیت او درباره تلفظ ثابت باشد (Mercer & Ryan, 2012). ذهنیت‌های پویا، نسبت به ذهنیت‌های ثابت، رابطه مثبتی با باورهای انگیزشی مثبت بیشتری؛ مانند اهداف یادگیری، راهبردهای توانش‌محور؛ مانند علاقه به دریافت بازخورد، خودکارآمدی و رابطه منفی با تعیین اهداف متمرکز بر اجتناب از شکست، راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و اضطراب دارند (Burnette. Et ai, 2013; Dweck & Yeager, 2019; Cutumisu, & Lou, 2020). ذهنیت‌ها و مؤلفه‌های مرتبط انگیزشی، به‌طور نظام‌مند به هم مربوط بوده و به‌صورت یک نظام معنایی، در کنار هم قرار

می‌گیرند تا به ما در معنابخشی و واکنش به اتفاقات کمک کنند. با این که این نظام ممکن است، به‌عنوان یک کل عمل کند؛ اما ذهنیت‌ها، باورهای هسته‌ای هستند و فرض بر این است که زودتر از سایر باورها و اهداف درون نظام، در زنجیره روان‌شناختی قرار بگیرند (Blackwell, et al, 2007; Lou & Noels, 2016). پژوهش پاپی و همکاران (Papi, et al, 2019) نشان می‌دهد؛ مدرسان می‌توانند ذهنیت رشدی زبان‌آموزان را پرورش دهند و به آن‌ها کمک می‌کند با عقب‌ماندگی‌ها کنار بیایند. در بررسی تغییر ذهنیت‌ها و مفاهیم در تحقیقات مربوط به تفاوت‌های فردی در پژوهش دوک و یگر (Dweck & Yeager, 2019) مشخص شد؛ فراگیران ممکن است در واکنش به محیط یادگیری یا به‌دلیل مداخلات افراد دیگر، ذهنیت خود را خواسته یا ناخواسته تغییر دهند. هدف از مداخلات ذهنیتی، علاوه بر بهبود معیارهای ذهنی در تجربیات روان‌شناختی، بهبود موفقیت‌هاست. هنگامی که زبان‌آموزان در معرض پیام‌های ذهنیتی پویا قرار می‌گیرند (پیام‌هایی مبنی بر این که افراد می‌توانند هوش خود را تقویت کنند). افراد تاب‌آوری بیشتری به‌دست می‌آوردند و این امر، موفقیت تحصیلی بعدی را شکل می‌دهد (به همین ترتیب، وقتی زمینه‌سازی یادگیری زبان در آن‌ها قابل انعطاف باشد، زبان‌آموزان علاقه و کشش بیشتری نسبت به باورهای تلاش‌محور و اهداف یادگیری پیدا می‌کنند.

خواجه‌وی و همکارانش، ویژگی دامنۀ ذهنیت‌های زبانی را با تمرکز بر ذهنیت‌های خواندن زبان دوم بررسی کردند. آن‌ها از تحلیل عاملی تأییدی و یک راه‌حل دو عاملی برای هر دو مقیاس طرز فکر خواندن زبان دوم و ذهنیت عمومی زبان استفاده کرده و گزارش کردند؛ ذهنیت زبانی خواندن زبان دوم - به‌طور کامل واریانس اضطراب خواندن، لذت بردن و موفقیت یادگیری زبان را پیش‌بینی می‌کند.

متغیر دیگر مورد نظر این پژوهش، کارآمدی تحصیلی است که عوامل شناختی اجتماعی، تأثیر بسیار زیادی بر آن دارد. از آنجا که در دوره زبان، آموزش معیارهای بالای تحصیلی، از بارزترین معیارها به‌شمار می‌آید (Schunk, 2003; Bandura, et al, 1996) بنابراین خودکارآمدی تحصیلی، می‌تواند یکی از مهم‌ترین موضوعات در آموزش زبان به‌شمار آید. پژوهش‌ها نشان می‌دهد؛ در محیط‌های دانشگاهی و آموزش زبان دوم/ خارجی، بررسی خودکارآمدی تحصیلی، بیشتر از خودکارآمدی تعمیم‌یافته اهمیت دارد؛ زیرا خودکارآمدی تحصیلی، اعتماد زبان‌آموزان به توانایی‌شان برای انجام وظایف تحصیلی، مانند آماده‌سازی برای امتحانات و افزایش توانش زبانی اشاره دارد (Multon, et al, 1991). در یک فراتحلیل بزرگ از مطالعات خودکارآمدی در محیط‌های دانشگاهی به این نتیجه رسیدند که مشخص‌ترین شاخص‌های خودکارآمدی تحصیلی، قوی‌ترین تأثیر را بر نتایج تحصیلی داشتند؛ در حالی که

معیارهای تعمیم‌یافته‌تر، ارتباط نزدیک‌تری با یکدیگر داشتند. مجموعه گسترده‌ای از تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی، به‌طور مثبت با موفقیت تحصیلی مرتبط است (Bong, 2001; Torres, & Solberg, 1991; Hackett, et al, 1991; Multon, et al, 1991) تورس و سولبرگ (Torres, & Solberg, 2001) در پژوهش خود رابطه مثبتی بین خودکارآمدی تحصیلی و تعداد ساعاتی که دانشجویان صرف مطالعه می‌کنند، یافتند.

زاجاکووا و اسپنشید (Zajacova, & Espenshade, 2005) در مقاله‌ای به بررسی خودکارآمدی و رابطه آن با استرس و موفقیت تحصیلی ۱۰۷ دانشجوی سال اول غیربومی، عمدتاً مهاجر و اقلیت، در یک مؤسسه آموزش عالی بزرگ پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد؛ خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری نسبت به استرس برای میزان موفقیت تحصیلی است و رابطه مستقیمی با عملکرد تحصیلی دارد. رنج‌دوست و یزدانی (۱۳۹۴) به بررسی نقش خودکارآمدی، تحول زبانی و مهارت‌های اجتماعی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، براساس گزارش معلم پرداختند. نتایج رگرسیون خطی فازی پژوهش نشان داد؛ تحول زبان به‌طور تقریبی نقشی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ندارد؛ اما متغیر خودکارآمدی عمومی و مهارت‌های اجتماعی به‌طور تقریبی، سبب کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌شود.

موتاتی و لخو (Matoti, & Lekhu, 2019) رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و استرس تحصیلی، مرتبط با معلمان سال اول پیش از خدمت، در یکی از دانشگاه‌های آفریقای جنوبی را در ترم اول سال تحصیلی خود اندازه‌گیری کردند. این مطالعه نشان داد؛ سطح استرس تحصیلی متوسط تا پایین، خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده متوسط تا بالا و بین خودکارآمدی تحصیلی و استرس تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی، نقش ناچیزی در مقابله با استرس تحصیلی دارد.

شریعت (۱۳۹۷) در کتاب خودکارآمدی در یادگیری و آموزش، میزان اثربخشی آموزش معلمان را در یادگیری شاگردانشان مورد ارزیابی قرار می‌دهد و موفقیت یا عدم موفقیت فراگیران را از جنبه‌های روان‌شناختی بررسی می‌کند. او معتقد است؛ فراگیران دارای خودکارآمدی بالا، در مقایسه با آنانی که درباره قابلیت‌های یادگیری خود تردید دارند، برای کسب یک مهارت یا انجام یک تکلیف، مشتاقانه‌تر شرکت می‌کنند، جدی‌تر تلاش می‌کنند، در رویارویی با مشکلات ایستادگی بیشتری نشان می‌دهند و به موفقیت بیشتری دست می‌یابند. خودکارآمدی می‌تواند اثری جدی بر موفقیت فرد داشته باشد؛ اما

تنها تأثیر آن نیست. اگر مهارت‌ها و معلومات لازم موجود نباشند، خودکارآیی بالا نمی‌تواند عملکردی شایسته بیافریند. شانک (Schunk, 1996) و زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا (۱۳۸۸) نیز گزارش کردند؛ باورهای خودکارآمدی به‌طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. خودکارآمدی همچنین بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۱) ضمن اعتبارسنجی مقیاس خودکارآمدی نیز مانند شریعت به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، بر انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف شده، استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف، اثر می‌گذارد. همچنین خودکارآمدی جزو عواملی است که در عملکرد تحصیلی نقش زیادی دارد و فراگیران دارای خودکارآمدی بالا، در مقایسه با فراگیران دارای خودکارآمدی پایین، به پیشرفت‌های بیشتری نایل می‌شوند. یازیزی و همکاران (Yazici, et al, 2011) در نتایج پژوهش خود بیان داشتند؛ جنسیت و خودکارآمدی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین پیشرفت تحصیلی دختران بیشتر از پسران است.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. خودکارآمدی تحصیلی

در دهه ۱۹۷۰، آلفرد بندورا با این فکر که در نظریه شناختی اجتماعی، یک عنصر کلیدی کم است، مفهوم خودکارآمدی را در ۱۹۷۷ مطرح نمود و بدین ترتیب، موفق به شناسایی قطعه مهمی از آن عنصر شد (میرزایی کندی، ۱۳۸۶). در واقع، خودکارآمدی، یکی از جنبه‌های نظریه شناختی - اجتماعی است که در آن رفتار فرد، هدفمند و پیش‌بینی‌پذیر تلقی می‌شود. این دیدگاه، در ابتدا به نظریه یادگیری اجتماعی معروف بوده که بر خاستگاه اجتماعی رفتار و اهمیت فرایندهای شناختی در تمام ابعاد زندگی انسان، انگیزش، هیجان و عمل تأکید می‌کند. در این دیدگاه، افراد نه به‌وسیله نیروهای درونی برانگیخته می‌شوند؛ نه به‌وسیله نیروهای بیرونی؛ بلکه به‌طور خودکار کنترل می‌شوند. عملکرد انسان نیز در این دیدگاه، براساس مدلی تقابلی و سه‌جانبه تبیین می‌شود که در آن رفتار شخص و محیط از عوامل رسیدن به انواع عملکرد می‌باشند (پروین و جان، ۱۳۸۶). خودکارآمدی از نظر بندورا، بنیادی‌ترین ساز و کار ضروری انسان، برای اداره و کنترل حوادثی است که بر زندگی او اثر می‌گذارد (Zimmerman & Kitsantas, 2005). همچنین، بندورا یکی از مهم‌ترین سازه‌های مؤثر در خودسامان‌دهی را احساس خودکارآمدی می‌داند (Bandura, 1997). طبق نظریه وی، خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روان‌شناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار دارد. علاوه بر این، خودکارآمدی به عمق اطمینان ما درباره توانایی و کارآیی شخصی‌مان اشاره دارد. باورهای هر فرد از خود، یکی از عوامل مهم در موفقیت اوست. قضاوت‌های فرد درباره خویش، در همه واکنش‌های ارزشی او نمود پیدا می‌کند.

یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی (educational self-efficacy) است که می‌تواند یکی از مهم‌ترین حیطه‌های خودکارآمدی به‌شمار آید. درواقع، خودکارآمدی تحصیلی، مرتبط به این باور است که فرد می‌تواند وظایف تحصیلی خود را با موفقیت به پایان برساند؛ مثلاً می‌تواند به اهداف کلاس درس برسد، تکالیفش را با رضایت انجام دهد، نمره قبولی بگیرد و توانایی‌های لازم برای ادامه آن رشته را کسب کند. درواقع، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به‌معنای ادراک و باور فراگیر از توانمندی خود در فهم و یادگیری، حل مسائل درسی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است که این باور بر بسیاری از جنبه‌های زندگی؛ مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش، سطح استمرار، پایداری و رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز اثرگذار است (Bandura, 2006). براساس نظریه بندورا، باور فراگیران درباره توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، عاملی پیش‌بینی‌کننده و قوی برای توانایی آن‌ها جهت موفقیت درمورد این تکالیف است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به تعیین این که فراگیر چه کارهایی می‌تواند با دانش و مهارت‌هایش انجام دهد، کمک می‌کند. درنتیجه، پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تأثیر ادراکات فراگیران درباره توانایی‌هایشان بوده و به‌وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی، اشاره به اعتمادی دارد که شخص در موقعیت‌های خاص دارد. خودکارآمدی تحصیلی، به‌طور خاص‌تر به «اعتماد افراد به توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در یک سطح» مربوط می‌شود (Schunk, 1996، به نقل از Gore, 2006:93). سطح خودکارآمدی تحصیلی فراگیران و زبان‌آموزان دارای اهمیت است؛ زیرا شاخص مهمی برای موفقیت تحصیلی آینده آنان می‌باشد. به باور بندورا، افراد با خودکارآمدی بالا، از فرایندهای فکری سطح بالاتر؛ از قبیل تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی از طبقه سوم بلوم، برای حل مسائل پیچیده استفاده می‌کنند. این افراد خود را در تکالیف چالش‌برانگیز موفق تصور می‌کنند؛ در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین، از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف، خود را بدشانس می‌دانند. این تفاوت نگرش و عملکرد، منجر به ایجاد تفاوت در انگیزش آن‌ها می‌شود (Bandura, 1986). همچنین، باورهای خودکارآمدی، نقش مهمی در رشد انگیزش درونی دارد. این نیروی درونی وقتی رشد می‌یابد که تمایل برای دستیابی به این معیار در فرد ایجاد شود و در صورت کسب نتیجه، فرد به خودسنجی مثبتی دست پیدا می‌کند. این علاقه درونی موجب تلاش‌های فرد در طولانی‌مدت و بدون حضور پاداش‌های محیطی می‌شود (کدیور، ۱۳۸۸).

۲.۲. باورهای ثابت و رشدی

یکی از مواردی که پژوهش‌های مرتبط خیلی کمی برای آن انجام شده است، باورهای رشدی در باب توانایی‌ها است - باورهایی درباره این که تا چه حد توانایی‌های سازش‌پذیری وجود دارد (Dweck, 1999, Dweck & Leggett, 1988). یکی از پیامدهای منفی ظن به خود (Self-doubt) زمانی پدید می‌آید که مردم باور کنند، توانایی نسبتاً ثابت و پایدار است. برای مثال؛ خودناتوان‌سازی (Self-handicapping) زمانی اتفاق می‌افتد که

افراد بر این باورند، بهتر است از پذیرش شایستگی کم خودداری کنند و آن را کافی ندانند. موفقیت بیش از حد، به‌عنوان پیامد منفی ظن به خود، به‌طور مشابه متضمن باور به توانایی، به‌عنوان سازه‌ای ثابت است. کسانی که بیش از حد به موفقیت دست می‌یابند، باوجود این که سرمایه‌گذاری‌های بسیار زیاد خود، در شک و تردید باقی می‌مانند، به‌طور منطقی اگر آن‌ها باورهایی پویا داشتند، تلاش زیاد در نهایت باید به کاهش شک و تردید در خود تبدیل شود. چه می‌شد، اگر افرادی که به خود شک دارند، باور می‌کردند که توانایی سازش‌پذیر است؟ به‌جای خودناتوان‌سازی یا موفقیت‌های بیش از حد، افرادی که به خود شک ندارند و باورهایی پویا درمورد توانایی خود دارند، ممکن است هم عملکرد مثبت و هم نتایج بهزیستی روانی نشان دهند.

باورهای ضمنی درباره‌ی توانایی در حوزه‌های مختلفی مورد مطالعه قرار گرفته است. بنا به گفته دوک (۱۹۹۹) برخی از افراد معتقدند؛ توانایی تا حد زیادی سازش‌پذیر است و به شیوه‌ای پویا از طریق تلاش توسعه می‌یابد (باور رشدی/ افزایشی Incremental belief) در حالی که دیگران بر این باورند که توانایی، امری ثابت و پایدار است (باور ثابت/ نهادی Entity belief). افراد دارای باورهای رشدی، برخلاف باورهای ثابت، در جهت‌گیری انگیزشی و الگوی رفتاری متفاوتند. باورهای رشدی تمایل دارند، افراد را برای یادگیری و توسعه‌ی توانایی‌های خود ترغیب کنند. فراگیران با باورهای رشدی تمایل بیشتری به انجام تکالیف چالش‌برانگیز و پافشاری بر انجام آن‌ها دارند (Dweck, 1999, 2006). در مقابل، باورهای ثابت، افراد را به‌صورت تدافعی برمی‌انگیزد؛ تا نگرش مشخصی از خود نسبت به توانایی حفظ کنند. فراگیران و زبان‌آموزان با باورهای ثابت تمایل دارند، از چالش‌ها اجتناب کنند و به‌دنبال کارهایی باشند که ثابت کند، آن‌ها باهوش هستند (Dweck, 1999, 2006). علاوه بر این، افرادی که باورهای رشدی دارند، پس از دریافت بازخورد منفی، برای انجام کار تلاش بیشتری می‌کنند؛ در حالی که افراد دارای باور ثابت، تمایل دارند؛ پس از دریافت بازخورد منفی، از کار صرف نظر کنند (Dweck & Leggett, 1988; Hong et al, 1999). فراگیرانی که باورهای رشدی درباره‌ی توانایی دارند، پیشرفت تحصیلی بالاتری را در دوره‌های چالش‌برانگیز مدرسه و دانشگاه و دوره‌های آموزشی و نرخ تکمیل بیشتر در دوره‌های چالش‌برانگیز تحصیلی را نشان می‌دهند (Dweck & Yeager, 2019). توجه به این نکته مهم است که این باورها درمورد توانایی، به‌طور پیوسته متفاوت است و به‌طور پویا، براساس تأثیرات محیطی تغییر می‌کند (Kurtz-Costes et al, 2005).

۲.۲. ذهنیت‌ها در حوزه‌ی آموزش زبان دوم

در حوزه‌ی آموزش زبان دوم، از نظر لو و نولز (۲۰۱۷)، سه عامل مرتبط در حوزه‌ی ذهنیت‌های زبانی وجود دارد: باورهای عمومی مربوط به هوش زبانی ((General language intelligence beliefs (GLB))، باورهای مربوط به استعداد زبان دوم ((Second language aptitude beliefs (L2B/ SLA)) و باورهای مربوط به حساسیت سنی ((Age sensitivity beliefs about language learning (ASB)). هر عامل، بیانگر

باوری درباره یک مؤلفه یا مفهوم است که به‌طور گسترده، در پژوهش‌های فراگیری زبان دوم و روان‌شناسی مربوط به تدریس و یادگیری زبان، به بحث گذاشته شده است. باورهای عمومی مربوط به هوش زبانی، ذهنیتی در این مورد است که آیا هوش زبانی ثابت است یا قابل تغییر. باورهای مربوط به استعداد زبان دوم، به باورهایی در این مورد اشاره می‌کند که یا توانایی یادگیری زبان دوم ثابت است یا با تلاش می‌توانیم آن را بهبود بخشیم. براساس اعتقاد بسیار رایج درباره وجود یک دوره سنی دقیق و مشخص به‌عنوان دوره بحرانی برای یادگیری زبان دوم (Horwitz, 1988)، باورهای مربوط به حساسیت سنی تشخیص می‌دهد که آیا توانایی زبان تا یک سن خاص قابل انعطاف و پس از آن ثابت شده است، یا این که در طول عمر منعطف است.

به‌طور کلی، این سه جنبه مفروض (GLB، L2B، و ASB) و دو مجموعه اعتقادات باورهای ثابت و رشدی، پیچیدگی ذهنیت‌های زبانی را در بر می‌گیرد که مرسر و رایان (Mercer & Ryan, 2012) توصیف کرده‌اند و با عنوان فهرست ذهنیت‌های زبانی LMI شناخته می‌شود. به این ترتیب، LMI دارای سه بعد است: شش مورد برای ارزیابی باورهای عمومی ثابت و رشدی در مورد هوش زبانی، شش مورد برای ارزیابی باورهای یادگیری زبان دوم، و شش مورد برای ارزیابی باورها در مورد حساسیت سنی یادگیری زبان. لو و نوئلز (۲۰۱۷) مفهوم LMI را در قالب پرسش‌نامه ۱۸ گویه‌ای طراحی کردند که ویژگی‌های روان‌سنجی صحیح را از نظر قابلیت اطمینان و اعتبار نشان می‌دهد (Zarrinabadi et al, 2021).

۴. روش‌شناسی

هدف این پژوهش، توصیف ذهنیت‌های زبانی و مؤلفه‌های هجده‌گانه فهرست آن (باورهای ثابت و رشدی در سه حوزه هوش زبانی GLB، توانمندی (ظرفیت و استعداد یادگیری) در زبان دوم L2B و حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم ASB) در فارسی‌آموزان و انگلیسی‌آموزان بزرگسال و بررسی رابطه آن با خودکارآمدی تحصیلی در فارسی‌آموزان خارجی است. این پژوهش، پیمایشی و از منظر هدف، کاربردی و از منظر روش اجراء، مطالعه‌ای میدانی محسوب می‌شود. نمونه آماری این پژوهش، شامل ۳۶۱ فارسی‌آموز و ۳۸۱ انگلیسی‌آموز است. گروه سنی فارسی‌آموزان، بین ۲۰-۴۵ و گروه سنی انگلیسی‌آموزان، بین ۱۵-۴۵ بود. همه انگلیسی‌آموزان، از میان فراگیران بزرگسال زبان انگلیسی کانون زبان ایران انتخاب شدند که در سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته کانون زبان ایران مشغول یادگیری زبان انگلیسی بودند و نمونه آماری فارسی‌آموزان، از مراکز آموزش مختلف زبان فارسی (مراکز آرفای دانشگاه‌های تربیت مدرس، علامه طباطبایی و دهخدا) بود که گردآوری داده‌های مربوط به آنان، دو سال (سال تحصیلی ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱) طول کشید. در این پژوهش، ۱۰۲ انگلیسی‌آموز مرد و ۲۷۹ انگلیسی‌آموز زن و ۲۶۹ فارسی‌آموز مرد و ۹۲ فارسی‌آموز زن شرکت کردند.

ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش، پرسش‌نامه استاندارد فهرست ذهنیت‌های زبانی (LMI) لو و نوئلز (۲۰۱۷) (براساس طیف لیکرت) است که شامل سه بعد هوش زبانی، توانمندی زبانی و حساسیت سنی است. لو

و نونلز در مقاله خود، پایایی و روایی این پرسش‌نامه را به‌دست آوردند. آلفای کرونباخ، باورهای ثابت ۰/۷۱ برای باورهای رشدی ۰/۷۵ و نمره ترکیبی آن ۰/۷۷ به‌دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی و روایی مناسب پرسش‌نامه است. برای انگلیسی‌آموزان، از پرسش‌نامه برخط به زبان فارسی و برای فارسی‌آموزان، از پرسش‌نامه به زبان عربی استفاده شد. این پرسش‌نامه علاوه بر اطلاعات توصیفی، سه مفهوم اصلی در ذهنیت‌های زبانی را می‌سنجد که عبارتند از: هوش زبانی (GLB)، توانمندی (ظرفیت و استعداد) یادگیری در زبان دوم (L2B) و حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم (ASB). هر کدام از سه مفهوم ۶ گویه را در دو دسته باور رشدی و باور ثابت را شامل می‌شود. همچنین، به بررسی رابطه میان خودکارآمدی، باورهای ثابت و رشدی زبان‌آموزان می‌پردازد. برای بررسی خودکارآمدی تحصیلی، از پرسش‌نامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی (Matoti, & Lekhu, 2019) با ۲۷ گویه و آلفای کرونباخ ۰/۹۳ استفاده شد که دارای ۴ مؤلفه: الزامات یادگیری در کلاس (۹ گویه)، تعامل با فراگیران دیگر و مدرسان (۷ گویه)، مدیریت کار و فشار والدین و بستگان (۴ گویه) و عملکرد تحصیلی خارج از کلاس (۷ گویه) است. برای تحلیل آماری، از دو نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و SmartPLS و انواع آزمون‌های پارامتری و ناپارامتری و آزمون تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. برای جلوگیری از تکرار مؤلفه‌ها، در بخش تجزیه و تحلیل آماری، در جداول از این عبارات کوتاه شده استفاده شد:

باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی	GLB ثابت
باورهای ثابت راجع به توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم	L2B ثابت
باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم	ASB ثابت
باورهای رشدی درباره هوش زبانی کلی	GLB رشدی
باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم	L2B رشدی
باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم	ASB رشدی
الزامات یادگیری در کلاس	الزامات یادگیری
تعامل با زبان‌آموزان دیگر و مدرسان	تعامل
مدیریت کار و فشار والدین و بستگان	مدیریت کار
عملکرد تحصیلی خارج از کلاس	عملکرد تحصیلی

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا به تحلیل توصیفی داده‌ها براساس فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار پرداخته و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS به ذکر تحلیل استنباطی داده‌ها، براساس ضریب همبستگی پیرسون پرداخته خواهد شد. درنهایت، به کمک نرم‌افزار SmartPLS مدل اندازه‌گیری پژوهش نیز مورد ارزیابی قرار گرفت.

۱.۴. تحلیل توصیفی داده‌ها

جدول (۱) توزیع فراوانی پاسخ‌گویان بر حسب جنسیت

گروه	جنسیت	فراوانی	درصد
انگلیسی‌آموزان	مرد	۱۰۲	۲۶/۸
	زن	۲۷۹	۷۳/۲
	کل	۳۸۱	۱۰۰
فارسی‌آموزان	مرد	۲۶۹	۷۴/۵
	زن	۹۲	۲۵/۵
	کل	۳۶۱	۱۰۰

طبق جدول شماره (۱) بیشتر انگلیسی‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش زن اما بیشتر فارسی‌آموزان شرکت‌کننده مرد هستند.

جدول (۲) توزیع فراوانی پاسخ‌گویان بر حسب سطح یادگیری زبان

گروه	سطح زبان آموزی	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
انگلیسی‌آموزان	سطح مقدماتی	۱۰۸	۲۸/۳	۲۸/۳
	سطح میانی	۱۵۵	۴۰/۷	۶۹
	سطح پیشرفته	۱۱۸	۳۱	۱۰۰
	کل	۳۸۱	۱۰۰	-----
فارسی‌آموزان	سطح مقدماتی	۱۰۳	۲۸/۵	۲۸/۵
	سطح میانی	۱۵۲	۴۲/۱	۷۰/۶
	سطح پیشرفته	۱۰۶	۲۹/۴	۱۰۰
	کل	۳۶۱	۱۰۰	-----

طبق جدول شماره (۲) بیشتر انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان شرکت‌کننده، در سطح میانی یادگیری زبان می‌باشند.

جدول (۳) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های باورهای ثابت

گروه	مؤلفه	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
انگلیسی‌آموزان	GLB ثابت	381	4	1	5	2/9825	1/21262	1/470
	L2B ثابت	381	4	1	5	2/9869	1/214	1/474
	ASB ثابت	381	4	1	5	3/0271	1/23479	1/525
	باورهای ثابت	381	3/67	1/11	4/78	2/9988	1/11248	1/238
فارسی‌آموزان	GLB ثابت	361	4	1	5	3/0249	1/19502	1/428
	L2B ثابت	361	4	1	5	3/0083	1/20221	1/445
	ASB ثابت	361	4	1	5	2/9898	1/14755	1/317
	باورهای ثابت	361	3/56	1/22	4/78	3/0077	1/05863	1/121

جدول شماره (۳) نشان می‌دهد؛ براساس میانگین نمرات سؤالات مربوط به هر مؤلفه، برای انگلیسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای ثابت، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی، مربوط به مؤلفه باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی نیز مربوط به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی است. به همین ترتیب، برای فارسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای ثابت، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی مربوط به مؤلفه باورهای ثابت راجع به توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی نیز مربوط به باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم است.

جدول (۴) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های باورهای رشدی

گروه	مؤلفه	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
انگلیسی‌آموزان	GLB رشدی	۳۸۱	۴	۱	۵	۳/۰۰۷۰	۱/۱۸۹۱۱	۱/۴۱۴
	L2B رشدی	۳۸۱	۴	۱	۵	۳/۰۳۵۰	۱/۲۰۵۴۷	۱/۴۵۳
	L2B رشدی	۳۸۱	۴	۱	۵	۳/۰۲۷۱	۱/۲۱۸۱۰	۱/۴۸۴
	باورهای رشدی	۳۸۱	۳/۷۸	۱/۱۱	۴/۸۹	۳/۰۲۳۰	۰/۹۱۰۸۲	۰/۸۳۰
فارسی‌آموزان	GLB رشدی	۳۶۱	۴	۱	۵	۳/۰۱۷۵	۱/۱۹۸۷۶	۱/۴۳۷
	L2B رشدی	۳۶۱	۴	۱	۵	۳/۰۲۴۰	۱/۱۹۹۵۵	۱/۴۳۹
	ASB رشدی	۳۶۱	۴	۱	۵	۳/۰۵۰۸	۱/۲۴۸۰۴	۱/۵۵۸
	باورهای رشدی	۳۶۱	۳/۳۳	۱/۴۴	۴/۷۸	۳/۰۳۰۸	۰/۸۶۹۳۹	۰/۷۵۶

جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که براساس میانگین نمرات سؤالات مربوط به هر مؤلفه، برای انگلیسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای رشدی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای رشدی مربوط به توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی، مربوط به مؤلفه باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی نیز مربوط به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی می‌باشد. به همین ترتیب، برای فارسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای رشدی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای رشدی درباره هوش زبانی کلی است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی، مربوط به مؤلفه باورهای رشدی درباره حساسیت سنی

در یادگیری زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی نیز مربوط به باورهای رشدی درباره هوش زبانی کلی می‌باشد.

جدول (۵) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی

گروه	مؤلفه	تعداد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
انگلیسی‌آموزان	الزامات یادگیری	۳۸۱	۳/۵۶	۱/۱۱	۴/۶۷	۳/۰۲۴۵	۱/۰۸۷۷۳	۱/۱۸۳
	تعامل	۳۸۱	۳/۸۶	۱/۱۴	۵	۳/۰۱۶۵	۱/۰۹۸۴۵	۱/۲۰۷
	مدیریت کار	۳۸۱	۴	۱	۵	۳/۰۰۷۲	۱/۱۲۷۰۲	۱/۲۷۰
	عملکرد تحصیلی	۳۸۱	۳/۷۱	۱/۱۴	۴/۸۶	۳/۰۵۱۷	۱/۰۶۷۰۳	۱/۱۳۹
	کارآمدی تحصیلی	۳۸۱	۳/۱۱	۱/۳۷	۴/۴۸	۳/۰۲۶۹	۱/۰۲۱۵۴	۱/۰۴۴
فارسی‌آموزان	الزامات یادگیری	۳۶۱	۳/۵۶	۱/۲۲	۴/۷۸	۳/۰۲۰۳	۱/۰۸۶۵۲	۱/۱۸۱
	تعامل	۳۶۱	۳/۷۱	۱/۱۴	۴/۸۶	۳/۰۱۵۰	۱/۱۰۷۸۵	۱/۲۲۷
	مدیریت کار	۳۶۱	۴	۱	۵	۳/۰۵۵۴	۱/۱۱۲۱۴	۱/۲۳۷
	عملکرد تحصیلی	۳۶۱	۳/۷۱	۱/۱۴	۴/۸۶	۳/۰۴۹۹	۱/۰۶۸۷۳	۱/۱۴۲
	کارآمدی تحصیلی	۳۶۱	۳/۰۴	۱/۴۸	۴/۵۲	۳/۰۳۱۸	۱/۰۱۶۲۶	۱/۰۳۳

جدول شماره (۵) نشان می‌دهد که براساس میانگین نمرات سؤالات مربوط به هر مؤلفه، برای انگلیسی‌آموزان بین مؤلفه‌های خودکارآمدی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه عملکرد تحصیلی خارج از کلاس و کمترین، متعلق به مدیریت کار و فشار والدین و بستگان است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی، مربوط به مؤلفه مدیریت کار و فشار والدین و بستگان و کمترین پراکندگی نیز مربوط به عملکرد تحصیلی خارج از کلاس می‌باشد. به همین ترتیب، برای فارسی‌آموزان بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه مدیریت کار و فشار والدین و بستگان و کمترین، متعلق به تعامل با زبان‌آموزان دیگر و مدرسان است. از لحاظ پراکندگی نمرات نیز بیشترین پراکندگی مربوط به مؤلفه مدیریت کار و فشار والدین و بستگان (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی نیز مربوط به عملکرد تحصیلی خارج از کلاس می‌باشد.

۲.۴. تحلیل استنباطی فرضیه‌های پژوهش

به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

فرضیه اول: بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۶) ضریب همبستگی بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی

گروه	متغیر	شاخص‌ها	کارآمدی تحصیلی
انگلیسی‌آموزان	باورهای ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۹۲۰
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	باورهای ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۹۱۲
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۶) چون مقدار سطح معنی‌داری آزمون، برای هر دو گروه از خطای ۰/۰۵ کمتر است؛ پس فرض نبود همبستگی در سطح خطای ۵٪ رد می‌شود. بنابراین، در بین انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، میزان همبستگی بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی، معنی‌دار است. با توجه به علامت ضرایب همبستگی (که مقادیر منفی هستند) درمی‌یابیم؛ رابطه بین متغیرها منفی و معنی‌دار است؛ یعنی با افزایش باورهای ثابت، میزان خودکارآمدی تحصیلی کاهش می‌یابد. از طرفی، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی ملاحظه می‌شود که ارتباط منفی بین دو متغیر در انگلیسی‌آموزان بیشتر از فارسی‌آموزان می‌باشد. بنابراین، فرضیه اول پژوهش، مبنی بر این که بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌شود.

در ادامه به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی به تفکیک دو گروه خواهیم پرداخت.

جدول (۷) ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی

گروه	مؤلفه	شاخص‌ها	کارآمدی تحصیلی
انگلیسی‌آموزان	GLB ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۴۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	L2B ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۳۴
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	ASB ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۳۵
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	GLB ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۲۴
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	L2B ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۰۳
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	ASB ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۲۴
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

با ملاحظه سطوح معنی‌داری آزمون در جدول (۷)، چون این سطوح برای ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و همه مؤلفه‌های باورهای ثابت، بیشتر از مقدار ۰/۰۵ است، بین خودکارآمدی تحصیلی و این مؤلفه‌ها، رابطه منفی

و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد. اکنون به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و باورهای ثابت به تفکیک دو گروه پرداخته می‌شود.

جدول (۸). ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و باورهای ثابت

گروه	مؤلفه	شاخص‌ها	باورهای ثابت
انگلیسی‌آموزان	الزامات یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۷۴
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	تعامل	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۷۲
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	مدیریت کار	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۲۳
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۵۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	الزامات یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۷۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	تعامل	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۴۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	مدیریت کار	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۷۹۸
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۸۴۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

با ملاحظه سطوح معنی‌داری آزمون در جدول (۸) چون این سطوح برای ارتباط بین باورهای ثابت و همه مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی کمتر از مقدار ۰/۰۵ است، بین باورهای ثابت و این مؤلفه‌ها، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، بین باورهای ثابت و مؤلفه الزامات یادگیری در کلاس، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد.

فرضیه دوم: بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد و این رابطه در انگلیسی‌آموزان بیشتر است.

جدول (۹). ضریب همبستگی بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی

گروه	متغیر	شاخص‌ها	کارآمدی تحصیلی
انگلیسی‌آموزان	باورهای رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۴۵
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	باورهای رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۶۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۹) چون مقدار سطح معنی‌داری آزمون، برای هر دو گروه از خطای ۰/۰۵ کمتر است، فرض نبود همبستگی در سطح خطای ۵٪ رد می‌شود. بنابراین، در بین انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، میزان همبستگی بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی، معنی‌دار است. با توجه به علامت ضرایب همبستگی (مقادیر مثبت) درمی‌یابیم؛ رابطه بین متغیرها مثبت و معنی‌دار است؛ یعنی با افزایش باورهای رشدی، میزان خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. از طرفی، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی ملاحظه می‌شود؛ ارتباط مثبت بین دو متغیر در انگلیسی‌آموزان بیشتر از فارسی‌آموزان است. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش، مبنی بر این که بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌شود.

در ادامه، به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی، به تفکیک دو گروه خواهیم پرداخت.

جدول (۱۰). ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی

گروه	مؤلفه	شاخص‌ها	کارآمدی تحصیلی
انگلیسی‌آموزان	GLB رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۲۶
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	L2B رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۰۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	ASB ثابت	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۸۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	GLB رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۰۲
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	L2B رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۲۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	ASB رشدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۳۵
		سطح معنی‌داری	۰/۵۰۶

با ملاحظه سطوح معنی‌داری آزمون در جدول (۱۰) ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و همه مؤلفه‌های باورهای رشدی انگلیسی‌آموزان، مثبت و معنی‌دار است؛ اما برای فارسی‌آموزان، تنها رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم معنی‌دار نیست (سطح معنی‌داری برابر ۰/۵۰۶ و بیش از خطای ۰/۰۵ است). همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای رشدی راجع به

توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد. اکنون به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و باورهای رشدی، به تفکیک دو گروه پرداخته می‌شود.

جدول (۱۱) ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی و باورهای رشدی

گروه	مؤلفه	شاخص‌ها	باورهای رشدی
انگلیسی‌آموزان	الزامات یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۱۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	تعامل	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۰۴
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	مدیریت کار	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۵۱
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۶۷
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
فارسی‌آموزان	الزامات یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۸۸
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	تعامل	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۷۱۸
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	مدیریت کار	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۳۰
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
	عملکرد تحصیلی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۶۲
		سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

با ملاحظه سطوح معنی‌داری آزمون در جدول (۱۱) چون این سطوح برای ارتباط بین باورهای رشدی و همه مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، بیشتر از مقدار ۰/۰۵ می‌باشند؛ پس بین باورهای رشدی و این مؤلفه‌ها، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، بین باورهای رشدی و مؤلفه الزامات یادگیری در کلاس، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد.

۳.۴. تحلیل فرضیه‌های پژوهش

جدول (۱۴) تحلیل فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان ۹۵٪

گروه	عنوان	t	β	نوع رابطه	شدت اثر
فارسی‌آموزان	ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) ← خودکارآمدی تحصیلی	۱۶/۲۳۸	-۰/۵۸۸	منفی	متوسط
	ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) ← خودکارآمدی تحصیلی	۱۰/۲۷۶	۰/۳۸۳	مثبت	متوسط
انگلیسی‌آموزان	ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) ← خودکارآمدی تحصیلی	۱۶/۸۵۷	-۰/۶۱۷	منفی	قوی
	ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) ← خودکارآمدی تحصیلی	۹/۸۶۷	۰/۳۸۵	مثبت	متوسط

یافته‌های فرضیه اول:

با توجه به جدول (۱۴) چون قدرمطلق مقدار t در رابطه بین ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) و خودکارآمدی تحصیلی در هر دو گروه، از حداقل مقدار معنی‌داری؛ یعنی $1/96$ بیشتر است، رابطه معنی‌داری بین ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان وجود دارد. همچنین، برای فارسی‌آموزان، ضریب مسیر $0/588$ - نشان می‌دهد؛ برای فارسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) به میزان تقریبی 59% از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور معکوس تبیین می‌کند؛ درحالی‌که برای انگلیسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) به میزان تقریبی 62% از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را توضیح می‌دهد. بنابراین، فرضیه اول مورد تأیید است.

یافته‌های فرضیه دوم:

جدول (۱۴) نشان می‌دهد؛ قدرمطلق آماره t در رابطه بین ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) و خودکارآمدی تحصیلی نیز در هر دو گروه، بیشتر از حداقل مقدار معنی‌داری محاسبه شده و در نتیجه، بین ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به همین ترتیب، برای فارسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) به میزان تقریبی 38% از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند؛ در حالی‌که برای انگلیسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) به میزان تقریبی 39% از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مستقیم توضیح می‌دهد؛ پس فرضیه دوم تأیید می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف توصیف ذهنیت‌های زبانی و مؤلفه‌های هجده‌گانه، فهرست ذهنیت‌های زبانی (باورهای ثابت و رشدی در سه حوزه هوش زبانی، توانمندی (ظرفیت و استعداد یادگیری) در زبان دوم و حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم) در فارسی‌آموزان و انگلیسی‌آموزان بزرگسال و بررسی رابطه باورهای ثابت و رشدی با خودکارآمدی تحصیلی انجام شد.

تحلیل توصیفی داده‌های خودکارآمدی تحصیلی نشان داد؛ انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان در میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، متفاوت؛ اما در پراکندگی‌ها مشابه بودند. برای انگلیسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه عملکرد تحصیلی خارج از کلاس و کمترین، متعلق به مدیریت کار و فشار والدین و بستگان است؛ در حالی‌که برای فارسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه مدیریت کار، فشار والدین و بستگان

و کمترین، متعلق به تعامل با زبان آموزان دیگر و مدرسان بوده است. از لحاظ پراکندگی نمرات در هر دو گروه، بیشترین پراکندگی مربوط به مؤلفه مدیریت کار و فشار والدین و بستگان و کمترین پراکندگی، مربوط به عملکرد تحصیلی خارج از کلاس بوده است.

همچنین، تحلیل توصیفی باورهای رشدی نیز به همین ترتیب در میانگین، متفاوت؛ اما در پراکندگی‌ها مشابه بودند. براساس میانگین نمرات سؤالات مربوط به هر مؤلفه، برای انگلیسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای رشدی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای رشدی راجع به توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی است؛ اما برای فارسی‌آموزان، در بین مؤلفه‌های باورهای رشدی، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای رشدی درباره هوش زبانی کلی است. از لحاظ پراکندگی نمرات در هر دو گروه، بیشترین پراکندگی مربوط به مؤلفه باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی، مربوط به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی می‌باشد.

در تحلیل توصیفی باورهای ثابت، براساس میانگین نمرات سؤالات مربوط به هر مؤلفه، برای انگلیسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای ثابت، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای ثابت، درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی است؛ در حالی که برای فارسی‌آموزان در بین مؤلفه‌های باورهای ثابت، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی و کمترین، متعلق به باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم است؛ اما هر دو گروه، از لحاظ پراکندگی نمرات، بیشترین پراکندگی مربوط به مؤلفه باورهای ثابت درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم (با بیشترین مقدار انحراف معیار) و کمترین پراکندگی، مربوط به باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی می‌باشد.

در تحلیل استنباطی داده‌ها، به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های باور ثابت، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای ثابت درباره هوش زبانی کلی، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد و این رابطه، در انگلیسی‌آموزان بیشتر است. پس بخش اول فرضیه تأیید می‌شود؛ ولی بخش دوم درباره رابطه بیشتر متغیرها در فارسی‌آموزان فرضیه تأیید نمی‌شود. همچنین، با مقایسه مقادیر ضرایب

همبستگی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان دریافتیم که بین باورهای ثابت و مؤلفه الزامات یادگیری در کلاس، بیشترین اندازه ارتباط وجود دارد و این رابطه منفی است. به این ترتیب، نتیجه می‌گیریم که بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.

در تحلیل معادلات ساختاری نیز به دلیل بیشتر بودن قدرمطلق مقدار f^2 در رابطه بین ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) و خودکارآمدی تحصیلی در هر دو گروه، از حداقل مقدار معنی‌داری (۱/۹۶)، رابطه معنی‌داری بین ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان وجود دارد. به علاوه، برای فارسی‌آموزان ضریب مسیر ۰/۵۸۸- نشان می‌دهد که برای فارسی‌آموزان مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) به میزان تقریبی ۵۹٪ از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور معکوس تبیین می‌کند؛ در حالی که برای انگلیسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای ثابت) به میزان تقریبی ۶۲٪ از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را توضیح می‌دهد. بنابراین، این یافته‌ها نیز فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کند.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد؛ در بین انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، میزان همبستگی بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی، معنی‌دار است. همچنین، علامت ضرایب همبستگی (که مقادیر مثبت هستند) گویای وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین متغیرها است؛ یعنی با افزایش باورهای رشدی، میزان خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. از طرفی، با مقایسه مقادیر ضرایب همبستگی، ملاحظه می‌شود؛ ارتباط مثبت بین دو متغیر در انگلیسی‌آموزان بیشتر از فارسی‌آموزان بوده است. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش، مبنی بر این که بین باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد، تأیید می‌شود و میزان بیشتر در بین انگلیسی‌زبانان نیز تأیید می‌شود.

در بررسی مؤلفه‌های باورهای رشدی، به‌طور خاص مشاهده کردیم که ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و همه مؤلفه‌های باورهای رشدی انگلیسی‌آموزان، مثبت و معنی‌دار است؛ اما برای فارسی‌آموزان تنها رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و باورهای رشدی درباره حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم، معنی‌دار نیست. همچنین، بین خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه باورهای رشدی راجع به توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد. افزون بر این، مقایسه مقادیر ضرایب

همبستگی‌ها در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان نشان داد؛ بین باورهای رشدی و مؤلفه الزامات یادگیری در کلاس، بیشترین اندازه رابطه وجود دارد.

تحلیل معادلات ساختاری این یافته‌ها نیز نشان می‌دهد؛ قدرمطلق آماره t در رابطه بین ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) و خودکارآمدی تحصیلی در هر دو گروه، بیشتر از حداقل مقدار معنی‌داری محاسبه شده است و در نتیجه بین ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به همین ترتیب، برای فارسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) به میزان تقریبی ۳۸٪ از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند؛ در حالی که برای انگلیسی‌آموزان، مؤلفه ذهنیت زبانی (باورهای رشدی) به میزان تقریبی ۳۹٪ از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را به‌طور مستقیم توضیح می‌دهد. بنابراین، فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود. نتایج این پژوهش، هم‌سو با نتایج پژوهش‌گرانی چون (Burnette. Et ai, 2013; Dweck & Yeager, 2019; Cutumisu, & Lou, 2020) است.

با توجه به تأیید دو فرضیه مبنی بر وجود رابطه مثبت معنی‌دار میان باورهای رشدی و خودکارآمدی تحصیلی در انگلیسی‌آموزان و فارسی‌آموزان و رابطه منفی معنی‌دار بین باورهای ثابت و خودکارآمدی تحصیلی در زبان‌آموزان، می‌توان دریافت؛ برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی در میان زبان‌آموزان لازم است، مدرسان در فعالیتهای انفرادی و گروهی کلاسی و آزمون‌ها با توجه به مؤلفه‌های ذهنیت زبانی، سعی در افزایش باورهای رشدی در خصوص سه مؤلفه هوش زبانی کلی، توانمندی (ظرفیت و استعداد) در زبان دوم و حساسیت سنی در یادگیری زبان دوم داشته باشند. از جمله می‌توان پیشرفت‌های نسبی زبان‌آموزان را به باورهای رشدی ذهنیت‌های زبانی آنان نسبت داد. این نتایج، برای مدیران آموزشی و طراحان دوره‌های آموزشی، در توجه به افزایش باورهای رشدی زبان‌آموزان در محتوای آموزشی و طراحی برنامه درسی نیز می‌تواند راه‌گشا باشد.

فهرست منابع:

پروین، لارنس و جان، اولیور بی. (۱۳۸۶). شخصیت: نظریه پژوهش. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: آبیژ.

خدایاری فرد، محمد، منظری توکلی، وحید، و فراهانی، حجت اله. (۱۳۹۱). بررسی اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی. مجله روانشناسی، ۱۱(۱۶) (پیاپی ۶۱)، ۷۰-۸۳. SID.

<https://sid.ir/paper/478768/fa>

- رنج دوست، شهرام، و یزدانی، شهرام. (۱۳۹۴). نقش خودکارآمدی، تحول زبانی و مهارت‌های اجتماعی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با رهیافت رگرسیون فازی. روانشناسی افراد استثنایی، ۵(۱۸)، ۱۵۷-۱۷۵. SID. <https://sid.ir/paper/511249/fa>
- زینلی پور، حسین، زارعی، اقبال، زندی‌نیا، زهره. (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی ۱۳(۹)، 13-28. doi: 10.22111/jeps.2009.737
- شریعت، دیبا (۱۳۹۷). خودکارآمدی در یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات وانیان.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۸). روانشناسی تربیتی. چاپ دوم. تهران: انتشارات سمت.
- میرزایی کندری، فتانه. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های رویکرد کار خوف بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

References:

- Bandura, A.** (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84 (2): 191–215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191. PMID 847061.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.** (2006). *Toward a Psychology of human agency*. Journal of Psychological Science, 1(2): 1-17.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; Pastorelli, C.** (1996). *Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning*. Child Development, 67 (3): 1206–1222. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x.
- Barcelos, AMF, & Kalaja, P.** (2011). *Introduction to beliefs about SLA revisited*. System, 39, 281–289.
- Blackwell, LS, Trzesniewski, KH, & Dweck, CS.** (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention*. Child Development, 78, 246–263.
- Bong, M.** (2001). *Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions*. Contemporary Educational Psychology 26(4): 553–570.
- Burnette, J. L., E. H. O'Boyle, E. M. VanEpps, J. M. Pollack, and E. J. Finkel.** (2013). *Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation*. Psychological Bulletin 139 (3): 655.
- Burnette, JL, O'Boyle, EH, Van Epps, EM, Pollack, JM, & Finkel, EJ** (2013). *Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation*. Psychological Bulletin, 139 (3), 655.
- Cutumisu, M., & Lou, NM.** (2020). *The moderating effect of mindset on the relation between university students' critical feedback-seeking and learning*. Computers in Human Behavior.
- Dweck, C. S.** (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset*. New York, NY: Random House.
- Dweck, CS, & Leggett, EL.** (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review, 95 (2), 256-273.

- Dweck, CS, & Yeager, DS.** (2019). *Mindsets: A view from two eras*. Perspectives on Psychological Science, 14 (3), 481-496.
- Dweck, CS, & Yeager, DS.** (2019). *Mindsets: A view from two eras*. Perspectives on Psychological Science, 14 (3), 481-496.
- Eren, A., & Rakıcioğlu-Söylemez, A.** (2023). *Language mindsets, perceived instrumentality, engagement and graded performance in English as a foreign language student*. Language Teaching Research, 27(3), 544-574.
- Gore, P.A.** (2006). *Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies*. Journal of career assessment, 14(1), 92-115.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., and Rocha-Singh, I. A.** (1992). *Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering*. Journal of Counseling Psychology 39(4): 527-538.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W.** (1999). *Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach*. Journal of Personality and Social Psychology, 77(3), 588-599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Horwitz, EK.** (1988). *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. Modern Language Journal, 72, 283- 294.
- Kadivar, Parvin.** (1388). *Educational psychology. Second edition*. Tehran: Samit Publications. [in Persian]
- Keating, LA, & Heslin, PA.** (2015). *The potential role of mindsets in unleashing employee engagement*. Human Resource Management Review, 25 (4), 329-341.
- Khodayari Fard, Mohammad, Manzari Tavakoli, Vahid, and Farahani, Hojjat Elah.** (2011). *Examining the reliability and validity of the Persian version of the emotional self-efficacy scale*. Journal of Psychology, 16(1 (seq. 61)), 70-83. SID. <https://sid.ir/paper/478768/fa>. [in Persian]
- Kurtz-Costes, B., McCall, R. J., Kinlaw, C. R., Wiesen, C. A., & Joyner, M. H.** (2005). *What does it mean to be smart? The development of children's beliefs about intelligence in Germany and the United States*. Journal of Applied Developmental Psychology, 26(2), 217-233. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.005>
- Lee, H., Lou, NM, Johnson, MD, & Park, SW** (2019). *A Socio-ecological approach to understanding mental and physical health: The mediating role of relationship beliefs and goals*. Journal of Social and Personal Relationships, 36 (10), 3117-3138
- 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.
- Lou, NM, & Noels, KA.** (2016). *Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom*. Contemporary Educational Psychology, 46, 22-33.
- Matoti, S. N., & Lekhu, M. A.** (2019). *Academic Stress And Academic Self-Efficacy Of First Year Pre-Service Teachers*. In Proceedings of SOCIOINT 2019-6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities.
- Mercer, S., & Ryan, S.** (2010). *A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent*. ELT journal, 64 (4), 436-444.
- Mirzaei Kandari, Fataneh.** (1386). *The effectiveness of teaching the components of fear work approach on increasing students' self-efficacy*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran. [in Persian]

- Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W.** (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. Journal of Counseling Psychology 38(1): 30-38.
- Papi, M., Rios, A., Pelt, H., & Ozdemir, E.** (2019). *Feedback - seeking behavior in language learning: Basic components and motivational antecedents*. The Modern Language Journal, 103 (1), 205-226.
- Parvin, Lawrence and John, Oliver B.** (2007). *Personality: Research Theory*. Translated by Mohammad Jafar Javadi and Parvin Kadivar, Tehran: Ayizh. [in Persian]
- Renj Dost, Shahram, and Yazdani, Shahram.** (2014). *The role of self-efficacy, language development and social skills in the behavioral problems of mentally retarded students with fuzzy regression approach*. Psychology of exceptional people, 5(18), 157-175. SID. <https://sid.ir/paper/511249/fa>. [in Persian]
- Ryan, S., & Mercer, S.** (2012). *Language learning mindsets across cultural settings: English learners in Austria and Japan*. OnCUE Journal, 6 (1), 6-22.
- Schunk, D. H.** (1996) *Self- efficacy for learning and performance*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Schunk, D. H.** (1996). *Self- efficacy for learning and performance*. paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Schunk, Dale K.** (2003). *Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal-Setting, and Self-Evaluation*. Reading and Writing Quarterly. 19 (2): 159-172. doi:10.1080/10573560308219.
- Shariat, Diba** (2017). *Self-efficacy in learning and teaching*. Tehran: Vania Publications. [in Persian]
- Torres, JB and Solberg, VS.** (2001). *Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health*. Journal of Vocational Behavior. 59 (1): 53-63.
- Yazici, Hikmet, Seyis, Sevda, Altun, Fatma.** (2011). *Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 2319-2323.
- Zainalipour, Hossein, Zarei, Iqbal, Zandinia, Zahra.** (2009). *General and academic self-efficacy of students and its relationship with academic performance*. Journal of Educational Psychology Studies, 6(9), 13-28. doi: 10.22111/jeps.2009.737. [in Persian]
- Zajacova, A., Lynch, SM, & Espenshade, TJ.** (2005). *Self-efficacy, stress, and academic success are college*. Research in higher education , 46 (6), 677-706.
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M.** (2021). *Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms*. Learning and Individual Differences, 86, 101981.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A.** (2005). *Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs*. Contemporary Educational Psychology, 30, 397-417.