



The University of  
Tehran Press

## Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



### The Role of L2 Learners' Character Strengths in Predicting Academic Buoyancy, L2 Grit, and Interest in Learning English: A Structural Equation Modeling Approach

Hadis Shahbazi<sup>1</sup>  Mohammad Javad Rezai<sup>2</sup>  Ali Mohammad Fazilatfar<sup>3</sup> 

1. Department of English Language and Literature, Faculty of Languages and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.  
Email: [h.shahbazi@stu.yazd.ac.ir](mailto:h.shahbazi@stu.yazd.ac.ir)
2. Department of English Language and Literature, Faculty of Languages and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.  
Email: [mrezai@yazd.ac.ir](mailto:mrezai@yazd.ac.ir)
3. Department of English Language and Literature, Faculty of Languages and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.  
Email: [afazilatfar@yazd.ac.ir](mailto:afazilatfar@yazd.ac.ir)

#### Article Info

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**

Received :25 April 2026

Received in revised form: 27

July 2026

Accepted: 5 August 2026

Available online 2026

**Keywords:**

character strength,  
academic buoyancy,  
L2 grit,  
interest,  
positive psychology in SLA

#### ABSTRACT

**Objective:** While positive psychology research has had important implications for the field of second language acquisition, there remains a paramount concern to understand the personal resources that enable learners not only to survive but also to thrive through challenges. Grounded in positive psychology, the present study aimed to investigate the predictive role of Iranian L2 learners' character strengths as positive personal resources they bring to educational settings in fostering academic buoyancy, L2 grit, and interest in learning English.

**Method:** To achieve this aim through a structural equation modelling (SEM) analysis, 530 Iranian university students were conveniently selected. Data were analysed using the statistical package SMART-PLS 3 to test direct and indirect effects among the variables.

**Results:** It was found that character strengths positively and significantly predicted academic buoyancy, yet predicted L2 Grit slightly, and did not predict interest at all. However, character strengths influenced interest positively through a significant mediating pathway: L2 grit.

**Conclusions:** It was found that character strengths positively and significantly predicted academic buoyancy, yet predicted L2 grit slightly, and did not predict interest at all. However, character strengths influenced interest positively through a significant mediating pathway: L2 grit.

**Cite this article:** Shahbazi, H., Rezai, M. J., & Fazilatfar, A. M. (2026). The Role of L2 Learners' Character Strengths in Predicting Academic Buoyancy, L2 Grit, and Interest in Learning English: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Foreign Language Research*, 16(3), 351-373. <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.411505.1278>



© Author(s) retain the copyright.

**Publisher:** University of Tehran Press.

**DOI:** <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.411505.1278>



## پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



انتشارات دانشگاه تهران

### نقش توانمندی منشی زبان آموزان در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری آن: رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری

حدیث شهبازی<sup>۱</sup>، محمدجواد رضایی<sup>۲</sup> ✉، علی محمد فضیلت فر<sup>۳</sup>

۱. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: [h.shahbazi@stu.yazd.ac.ir](mailto:h.shahbazi@stu.yazd.ac.ir)

۲. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: [mrezai@yazd.ac.ir](mailto:mrezai@yazd.ac.ir)

۳. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: [afazilatfar@yazd.ac.ir](mailto:afazilatfar@yazd.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                                                                                     | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>نوع مقاله:</b><br>مقاله پژوهشی                                                                                                                                 | <b>هدف:</b> در حالی که پژوهش‌های روانشناسی مثبت پیامدهای مهمی در زمینه فراگیری زبان دوم داشته‌اند، همچنان یک دغدغه مهم وجود دارد و آن درک منابع شخصی است که به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد نه فقط از عهده چالش‌ها برآیند بلکه در مواجهه با آن‌ها پیشرفت کنند. پژوهش حاضر با تکیه بر روانشناسی مثبت‌گرا، به دنبال بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده توانمندی منشی زبان‌آموزان به‌عنوان منابع فردی مثبت در فضای آموزشی بر روی تقویت پایستگی تحصیلی، پشتکار و علاقه‌مندی در یادگیری زبان دوم است.          |
| <b>تاریخچه مقاله:</b><br><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۵/۰۲/۰۵<br><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۵/۰۵/۰۵<br><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۵/۰۵/۱۴<br><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۵/۰۷/۰۱ | <b>روش پژوهش:</b> برای دستیابی به این هدف از طریق تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری، ۵۳۰ دانشجوی ایرانی به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری 3 SMART-PLS تحلیل شد تا تأثیر مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها مورد آزمون قرار گیرد.                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>کلیدواژه‌ها:</b><br>توانمندی منشی،<br>پایستگی تحصیلی،<br>عزم در یادگیری زبان دوم،<br>علاقه،<br>روانشناسی مثبت‌گرا در فراگیری زبان دوم.                         | <b>یافته‌ها:</b> نتایج نشان داد توانمندی منشی به‌طور مثبت و معناداری، پایستگی تحصیلی و تا حد کمی عزم در یادگیری زبان دوم را پیش‌بینی کرده بودند و هیچ نقشی در پیش‌بینی علاقه‌مندی به یادگیری زبان دوم نداشتند. با این حال، توانمندی منشی از طریق یک مسیر واسطه‌ای مهم، یعنی عزم در یادگیری زبان دوم، به‌طور مثبت بر علاقه تأثیر گذاشت. علاوه بر این، پایستگی تحصیلی، در حالی که به توانایی زبان‌آموز در مدیریت چالش‌های تحصیلی روزانه کمک می‌کند، تأثیر منفی معناداری بر علاقه نشان می‌دهد. |
|                                                                                                                                                                   | <b>نتیجه‌گیری:</b> این نشان‌دهنده یک رابطه پیچیده است که در آن دانش‌آموزانی که در مواجهه با مشکلات تاب‌آوری دارند، ممکن است لزوماً یادگیری زبان انگلیسی را به‌تنهایی لذت‌بخش ندانند.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**استناد:** شهبازی، حدیث، رضایی، محمدجواد، و فضیلت فر، علی محمد. (۱۴۰۵). نقش توانمندی منشی زبان‌آموزان در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری آن: رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱۶ (۳)، ۳۷۳-۳۵۱.



<https://doi.org/10.22059/jflr.2026.411505.1278>

© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

## ۱- مقدمه

روانشناسی مثبت‌گرا، به‌عنوان مطالعه تجربی و علمی چگونگی شکوفایی افراد با بررسی نقاط قوت و فضایل انسانی برای کمک به آن‌ها برای زندگی خوب، با افزایش مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان و همچنین حالات روانی آن‌ها، پیامدهای مهمی برای حوزه یادگیری زبان دوم دارد (مک‌ایتایر، ۲۰۱۶؛ مک‌ایتایر و مرسر، ۲۰۱۴).<sup>۱</sup> تا به امروز، انواع مختلفی از مثبت‌اندیشی در افراد مانند عزم، پایداری، تاب‌آوری و علاقه معرفی شده‌اند تا آشکار کنند که چرا و چگونه برخی از زبان‌آموزان زبان دوم در مقایسه با دیگر زبان‌آموزان، بر موانع غلبه می‌کنند، با شکست‌های خود برخورد می‌کنند، به تلاش‌های خود ادامه می‌دهند و مشتاق یادگیری زبان دوم می‌مانند. مطالعات موجود عمدتاً بر نقش پیش‌بینی‌کننده این رفتارهای مثبت مرتبط با استقامت در پیشرفت زبانی تمرکز دارند (به‌عنوان مثال، لی، دوان و هیو، ۲۰۱۳؛ تیموری، پلانسی و تابنده، ۲۰۲۲؛ یون، هیور و الحوری، ۲۰۱۸؛ زای، ۲۰۲۵).<sup>۲</sup>

علاوه بر این، تحقیقات در مورد تفاوت‌های فردی نشان می‌دهد که برخی از زبان‌آموزان اراده، انعطاف‌پذیری و اشتیاق بیشتری هنگام یادگیری زبان نشان می‌دهند (پاولاک، ۲۰۲۱؛ ۲۰۲۵؛ زرین آبادی، ۲۰۲۵).<sup>۳</sup> با این حال، همچنان نگرانی عمده‌ای در مورد درک اینکه کدام ویژگی‌های شخصیتی در زبان‌آموزان زبان دوم ممکن است باعث بروز آن رفتارهای مثبت شود، وجود دارد. علاوه بر این، مطالعات بیشتری برای بررسی عمیق‌تر ویژگی‌های شخصیتی چه رفتارهای مثبتی را پیش‌بینی می‌کنند نیاز است. در این راستا، این مطالعه با فرض این موضوع که شناسایی نقاط قوت شخصیتی توسط زبان‌آموزان زبان دوم، می‌تواند بستری برای توسعه تلاش بلندمدت برای یادگیری زبان دوم (عزم در یادگیری زبان دوم) فراهم کند و به آن‌ها اجازه دهد تا از نقاط ضعف، شکست‌ها و ناکامی‌ها بهبود یابند (پایداری تحصیلی) که در نهایت منجر به تداوم علاقه به یادگیری زبان دوم در طول زمان می‌شود، به شکاف‌های کلیدی می‌پردازد.

برای مطالعه ویژگی‌های شخصیتی بنیادین زبان‌آموزان زبان دوم، ما بر توانمندی‌منشی که یک ابزار خودگزارشی است که نشان می‌دهد افراد خود را بیشتر با چه ویژگی‌های مثبتی می‌شناسند، تمرکز می‌کنیم. اهمیت مطالعه حاضر در پتانسیل آن برای ارائه بینش‌های نظری و آموزشی در حوزه فراگیری زبان دوم نهفته است، با بررسی اینکه آیا توانمندی‌منشی زبان‌آموزان، میزان عزم در یادگیری زبان دوم، پایداری تحصیلی و علاقه آن‌ها به یادگیری زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها را پیش‌بینی می‌کند یا خیر. درک این پویایی‌ها برای دینفعان، متخصصان و مدرسان دانشگاه در افزایش آگاهی یادگیرندگان از پتانسیل‌هایشان و طراحی برنامه درسی که از طریق آن نقاط قوت آن‌ها تشویق شود، مفید خواهد بود.

## ۲- پیشینه پژوهش

### ۱-۲. توانمندی‌منشی

مطالعه توانمندی‌منشی به‌عنوان یکی از اهداف محوری روان‌شناسی مثبت‌گرا شناخته شده است (سلیگمن و چیکسنت‌میهایلی، ۲۰۰۰).<sup>۴</sup> توانمندی‌منشی که به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی دارای ارزش اخلاقی تعریف می‌شود، اساس بیشترین رشد و شکوفایی در سراسر زندگی است. منش خوب یک ویژگی مجزا نیست بلکه مجموعه‌ای از ویژگی‌های مثبت است که در طرز فکر، احساسات و رفتارهای فرد نمایان می‌شود (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴).<sup>۵</sup> یکی از مهم‌ترین عوامل شناسایی توانمندی‌منشی، طراحی پرسشنامه توانمندی‌منشی (VIA-IS) بوده که برای شناسایی ویژگی‌های مثبت بزرگسالان که در افکار، احساسات و رفتارهای آن‌ها منعکس می‌شود، طراحی شده است (پارک و پیترسون، ۲۰۰۸).<sup>۶</sup> در این راستا، پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) فهرست توانمندی‌منشی را بر اساس طبقه‌بندی شش فضیلت جهانی یعنی خرد و دانش، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی و همچنین ۲۴ نقطه قوت

<sup>۱</sup>. MacIntyre, MacIntyre & Mercer.

<sup>۲</sup>. Li, Teimouri, Yun, Zhai.

<sup>۳</sup>. Pawlak.

<sup>۴</sup>. Seligman & Csikszentmihalyi.

<sup>۵</sup>. Peterson & Seligman.

<sup>۶</sup>. Park & Peterson.

شخصیتی (توانمندی منشی) شامل خلاقیت، کنجکاوی، روشن‌بینی، عشق به یادگیری، ژرف‌اندیشی، شجاعت، پشتکار، صداقت، شور و شوق، عشق، مهربانی، هوش اجتماعی، کار تیمی، انصاف، رهبری، بخشش، فروتنی، تدبیر، خودتنظیمی، قدردانی از زیبایی، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی و دینداری که به شکوفایی و توسعه فردی کمک می‌کنند، تدوین کردند (مک‌گراث، ۲۰۱۹).<sup>۱</sup>

مفهوم پیشنهادی پترسون و سلیگمن از «توانمندی منشی» به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است تا متغیرهای زیادی را پیش‌بینی کند، برای مثال: نتایج تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (وگنر و همکاران، ۲۰۲۰)،<sup>۲</sup> بهزیستی (مولوی، کوهی و آهنگری، ۱۴۰۲؛ هوفر و همکاران، ۲۰۲۰)،<sup>۳</sup> لذت (وبر و هارزر، ۲۰۲۲)،<sup>۴</sup> رضایت از زندگی (پیترسون و همکاران، ۲۰۰۷)،<sup>۵</sup> سلامت روان (جباری و همکاران، ۲۰۲۱)،<sup>۶</sup> رضایت شغلی (هاینتس و روک، ۲۰۲۰)،<sup>۷</sup> هیجانات مثبت (گوسول و روک، ۲۰۱۲)،<sup>۸</sup> مقابله با استرس (کالیار و کالیار، ۲۰۱۸)،<sup>۹</sup> همچنین، تحقیقات درباره توانمندی منشی در یادگیری زبان دوم با تمرکز بر نقش پیش‌بینی کننده آن‌ها در افزایش احساسات مثبت و تاب‌آوری و کاهش احساسات منفی مورد مطالعه بسیاری قرار گرفته است (الربای و آلامر، ۲۰۲۲؛ گرگرسن، مک‌اینتایر و باک، ۲۰۲۱؛ مک‌اینتایر، گرگرسن و مرسر، ۲۰۱۹).<sup>۱۰</sup> با این حال، اگرچه مطالعات با موضوع توانمندی منشی و احساسات، عمدتاً در ارتباط با تاب‌آوری در زمینه‌های مختلفی انجام شده است، مطالعات تجربی در مورد نقش پیش‌بینی کننده توانمندی منشی زبان‌آموزان زبان دوم در ارتباط با سه سازه پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان دوم در محیط دانشگاهی همچنان پراکنده است.

## ۲-۲. پایستگی تحصیلی

پایستگی تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای معرفی می‌شود که بر تاب‌آوری تحصیلی روزمره در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا تأکید دارد و به صورت توانایی دانش‌آموزان در مدیریت موفقیت‌آمیز ناکامی‌ها و چالش‌های تحصیلی معمول در زندگی مدرسه‌ای (مانند نمرات پایین، تداخل مهلت‌های انجام تکالیف، فشار امتحانات و تکالیف دشوار درسی) تعریف می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۶).<sup>۱۱</sup> این چارچوب نظری عناصری مانند خودتنظیمی، سازگاری و احساسات مثبت را به‌عنوان جنبه‌های اساسی پایستگی تحصیلی که مستقیماً با یادگیری زبان مرتبط هستند، به رسمیت می‌شناسد. بعدها، تحقیقات انجام شده توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) بر این اساس بنا شد و بر اهمیت انگیزه، کمک معلم و روابط همسالان در ارتقای پایستگی در دانش‌آموزان تأکید کرد. پایستگی تحصیلی پیوندی میان ثبات و نتایج آموزشی برقرار می‌کند؛ زیرا بر توانایی دانشجویان برای تحمل فشارهای روزمره - مانند اضطراب امتحان یا ارزیابی‌های کلاسی - تأکید دارد؛ فشارهایی که در محیط‌های آموزش زبان خارجی بسیار رایج است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ کیم و کیم، ۲۰۲۱).<sup>۱۲</sup> مطالعات متعددی نشان داده است که پایستگی به‌طور قوی و مثبتی با موفقیت در زبان دوم، انگیزه‌ها و کاهش اضطراب مرتبط است (کیم و کیم، ۲۰۲۱؛ آکسفورد، ۲۰۱۶؛ دوائل و مک‌اینتایر، ۲۰۱۶).<sup>۱۳</sup> با این حال، پژوهش‌های اندکی به بررسی نقش توانمندی منشی زبان‌آموزان در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی پرداخته‌اند.

۱. Mcgrath.

۲. Wagner .

۳. Höfer.

۴. Weber & Harzer.

۵. Peterson .

۶. Jabbari.

۷. Heintz & Ruch.

۸. Güsewell & Ruch.

۹. Kalyar & Kalyar.

۱۰. Alrabai & Alamer, Gregersen.

۱۱. Martin & Marsh.

۱۲. Kim & Kim.

۱۳. Oxford; Dewaele & MacIntyre.

## ۲-۳. عزم در یادگیری زبان دوم

عزم که به عنوان «سخت‌کوشی و اشتیاق برای اهداف بلندمدت» تعریف می‌شود (داک‌ورث و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۰۸۷)<sup>۱</sup>، در دستاوردهای زبانی توجه فزاینده‌ای را معطوف خود کرده است. وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده اخیراً شجاعت، ثبات و عزم را به عنوان عوامل اساسی موفقیت دانش‌آموزان در قرن بیست و یکم مطرح کرده است (سختمن و همکاران، ۲۰۱۳)<sup>۲</sup>. مؤسسات و سازمان‌های آموزشی مختلفی شروع به طراحی و اجرای قوانین و برنامه‌های آموزشی برای نهادهای سازی عزم در یادگیری در مدارس کرده‌اند (سختمن و همکاران، ۲۰۱۳؛ کریستوپولو، ۲۰۱۸)<sup>۳</sup>. در فراگیری زبان دوم، عزم به معنای تلاش زبان‌آموزان برای شرکت در تمرین‌های چالش‌برانگیز و حفظ تلاش و علاقه هنگام مواجهه با موانع مرتبط در طول زمان دانسته‌اند. بر این اساس، نقش عزم در ارتباط با پیشرفت زبانی به صورت فراوانی مورد مطالعه قرار گرفته است (اسکریس-وینکلر و همکاران، ۲۰۱۴؛ بایرشمیت، ۲۰۲۲؛ چانگ‌لک و پالانوگول‌وونگ، ۲۰۱۵؛ لی، ۲۰۲۵؛ استری‌هورن، ۲۰۱۴)<sup>۴</sup>.

مطالعات بسیاری نقش عزم را بررسی کردند و آن را به مفهوم اعتماد و عزت نفس، تمایل به مشارکت و اراده و تصمیم قوی هنگام مواجهه با مشکلات است (چن، لیک و پادبلا، ۲۰۲۱؛ خواجوی، مک‌ایتایر و حریری، ۲۰۲۱؛ رایینز، ۲۰۱۹؛ کرمر، مک‌لیان و شپردمارتین، ۲۰۱۸؛ لیک، ۲۰۱۳؛ وی، گایو و ونگ، ۲۰۱۹؛ یاماشیتا، ۲۰۱۸)<sup>۵</sup>. بعدها، تیموری و همکاران (۲۰۲۲) مفهوم عزم در یادگیری زبان دوم را به عنوان یک مقیاس منحصر به زبان دوم که با انگیزه و دستاوردهای زبان‌آموزان ارتباط مثبت دارد معرفی کردند. آن‌ها پیشنهاد دادند که این سازه باید همراه دیگر ویژگی‌های فردی شناخته‌شده مرتبط با یادگیری زبان دوم مهم تلقی شود. تا به امروز، مطالعات مختلفی نقش پیش‌بینی کننده عزم در یادگیری زبان دوم را در رابطه با سازه‌های مختلف و در زمینه‌های متنوع بررسی کرده‌اند (به عنوان مثال، تفکر انتقادی (شاهرخی و نیکبخت، ۱۴۰۳)؛ پیشرفت زبان دوم (آلامر، ۲۰۲۲)<sup>۶</sup>؛ رفتار انگیزشی زبان دوم (پاولک، زرین‌آبادی و کروک، ۲۰۲۴)<sup>۷</sup>؛ کاهش اضطراب (سودینا و پلونسکی، ۲۰۲۱)<sup>۸</sup>؛ پیشرفت نوشتاری زبان دوم (ژانگ، ۲۰۲۳)<sup>۹</sup>؛ خودکارآمدی (ژانگ، ۲۰۲۲)<sup>۱۰</sup>). با این حال، علی‌رغم طیف گسترده‌ای از مطالعات، رابطه بین عزم در یادگیری زبان دوم و توانمندی منشی زبان‌آموزان زبان دوم را در پیش‌بینی عزم در یادگیری زبان دوم و همچنین نقش متغیر عزم در یادگیری زبان دوم را در حفظ پایستگی تحصیلی و علاقه زبان‌آموزان زبان دوم به یادگیری زبان انگلیسی بررسی کند.

## ۲-۴. علاقه

مفهوم علاقه که به صورت «توجه فزاینده و درگیری هیجانی که زمانی پدید می‌آید که فرد با یک حوزه محتوایی یا یک تکلیف تعامل مثبت داشته باشد» (هیدی و رنینگر، ۲۰۰۶: ۱۱۲)<sup>۱۱</sup> مفهوم‌سازی شده است، نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کند (شیفل، ۱۹۹۱)<sup>۱۲</sup>. علاوه بر این، در حوزه آموزش زبان، پیشرفت‌های اخیر منجر به توجه مجدد به نقش علاقه در آموزش زبان شده است (آینلی، ۲۰۱۲)<sup>۱۳</sup>. برای مثال، ویشنیوسکا (۲۰۱۳)<sup>۱۴</sup> بر مفهوم علاقه در رابطه با یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و

<sup>۱</sup>. Duckworth .

<sup>۲</sup>. Shechtman 3.

<sup>۳</sup>. Christopoulou, Shechtman.

<sup>۴</sup>. Baier Schmidt, Changlek & Palanukulwong, Eskreis-Winkler, Li, Strayhorn.

<sup>۵</sup>. Chen; Kramer; Lake; Robins; Yamashita; Wei.

<sup>۶</sup>. L2 achievement (Alamer).

<sup>۷</sup>. L2 motivational behavior (Pawlak).

<sup>۸</sup>. Reducing anxiety (Sudina & Plonsky).

<sup>۹</sup>. L2 writing achievement (Zhang).

<sup>۱۰</sup>. Self-efficacy (Zheng).

<sup>۱۱</sup>. Hidi & Renninger.

<sup>۱۲</sup>. Schiefele.

<sup>۱۳</sup>. Ainley.

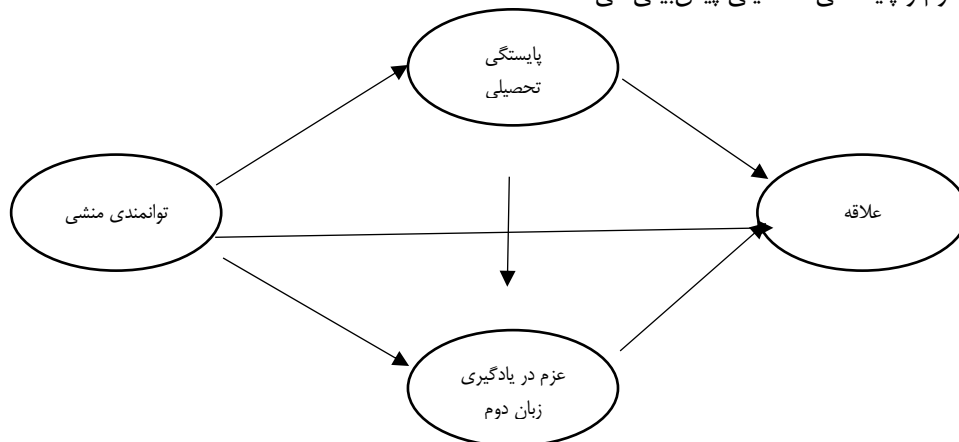
<sup>۱۴</sup>. Wiśniewska.

راهنمادهای بالقوه افزایش علاقه تمرکز کرد. پژوهش پرسشنامه‌ای برای بررسی این موضوع انجام شد که زبان آموزان چگونه میزان جذابیت فعالیت‌های مهم کلاس درس را ارزیابی می‌کنند و چگونه با فعالیت‌هایی که از این منظر امتیاز پایینی کسب می‌کنند، مواجه می‌شوند. نتایج نشان داد که زبان آموزان علاقه متوسطی به فعالیت‌های یادگیری زبان انگلیسی دارند. با این حال، می‌توانند با به‌کارگیری راهنمادهای افزایش علاقه که عمدتاً ابزاری و هدف‌محور هستند، خود را به ادامه انجام کارهایی که علاقه کمتری به آن‌ها دارند، تشویق کنند.

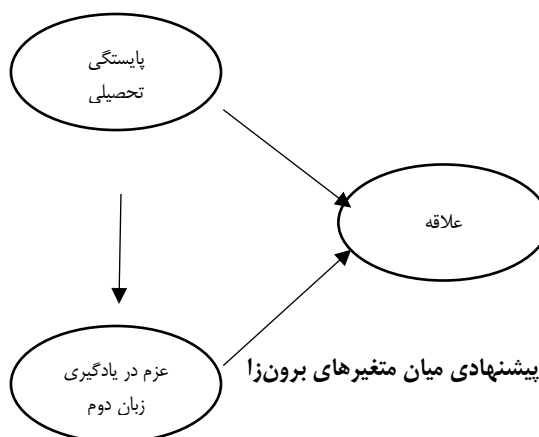
پژوهش پیش رو از نظر چهارچوب نظری دو جنبه دارد. اولاً، اگرچه ارتباط میان ترکیبی از سازه‌های یادشده در مطالعات قبلی مورد بررسی قرار گرفته است؛ اما تا آنجا که نویسندگان می‌دانند، هیچ مطالعه‌ای به بررسی تأثیر مشترک توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های دانشگاهی نپرداخته است. دوم، این مطالعه به بررسی رابطه ظریف بین متغیرهای نهفته (پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه) که در فراگیری زبان دوم بررسی نشده‌اند، می‌پردازد؛ بنابراین، مطالعه حاضر از یک مدل ساختاری با هدف گسترش خط تحقیقاتی در مورد مطالعات توانمندی منشی در روانشناسی مثبت‌گرا بهره می‌گیرد. با توجه به موارد بالا، مدل‌های فرضی در نمودارهای ۱ و ۲ نشان داده شده‌اند و سؤالات پژوهشی زیر طرح شده است:

**پرسش پژوهشی ۱:** توانمندی منشی زبان آموزان ایرانی (در حوزه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی) تا چه حد پیش‌بینی‌کننده سرسختی، پایستگی تحصیلی و علاقه آن‌ها به یادگیری زبان انگلیسی است؟

**پرسش پژوهشی ۲:** آیا توانمندی منشی زبان آموزان ایرانی، علاقه آن‌ها به یادگیری زبان انگلیسی را با میانجی‌گری عزم در یادگیری زبان دوم و پایستگی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند؟



نمودار ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش



نمودار ۲. الگوی پیشنهادی میان متغیرهای برون‌زا

شکل‌های ۱ و ۲ مدل فرضی پیشنهادی را برای تبیین چگونگی ارتباط میان مجموعه‌ای از متغیرها نشان می‌دهند.

### ۳- روش انجام پژوهش

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۵۳۰ دانشجوی ایرانی در مقطع کارشناسی در دانشگاه یزد در یزد، ایران، اعم از زن و مرد در محدوده سنی ۱۸ تا ۲۴ سال بودند؛ در حالی که تقریباً نیمی از شرکت‌کنندگان ۱۹ و ۲۰ سال سن داشتند (۲۸۹ نفر، ۵۴/۵ درصد) و اکثر آن‌ها زن بودند (۱۳۰ مرد، ۲۴/۵ درصد؛ ۴۰۰ زن، ۷۵/۵ درصد). برای نمونه‌گیری از روش در دسترس استفاده شد. از نظر رشته تحصیلی، شرکت‌کنندگان در کلاس‌های زبان انگلیسی عمومی، در رشته‌های مترجمی زبان انگلیسی، آموزش زبان انگلیسی، ادبیات زبان انگلیسی و رشته‌های متفرقه مشغول به تحصیل بودند.

علاوه بر این، اقداماتی برای اطمینان از طیف متنوعی از پیشینه‌های تحصیلی در بین شرکت‌کنندگان، شامل سطوح مختلف مهارت زبان انگلیسی و سال‌های تحصیلی مختلف، انجام شد. شرکت‌کنندگان باید معیارهای خاصی را رعایت می‌کردند، مانند نشان دادن حداقل مهارت متوسط در زبان انگلیسی که از طریق سوابق تحصیلی خوداظهاری، دوره‌های قبلی یا نتایج آزمون‌های تشخیص زبان انگلیسی که توسط گروه زبان و ادبیات انگلیسی برگزار می‌شود، تأیید می‌شد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی برای متغیرهای جمعیت شناختی (تعداد=۵۳۰)

| جنسیت         | مرد                                        | ۱۳۰ | ۲۴/۵ | درصد (%) |
|---------------|--------------------------------------------|-----|------|----------|
| جنسیت         | زن                                         | ۴۰۰ | ۷۵/۵ | درصد (%) |
| سن            | ۱۸                                         | ۵۵  | ۱۰/۴ | درصد (%) |
|               | ۱۹                                         | ۱۷۶ | ۳۳/۲ | درصد (%) |
|               | ۲۰                                         | ۱۱۳ | ۲۱/۳ | درصد (%) |
|               | ۲۱                                         | ۵۶  | ۱۰/۶ | درصد (%) |
|               | ۲۲                                         | ۵۸  | ۱۰/۹ | درصد (%) |
|               | ۲۳                                         | ۳۰  | ۵/۷  | درصد (%) |
|               | ≥۲۴                                        | ۴۲  | ۷/۹  | درصد (%) |
| رشته‌ی تحصیلی | آموزش زبان انگلیسی                         | ۱۸۶ | ۳۵/۱ | درصد (%) |
|               | مترجمی زبان انگلیسی                        | ۱۳۲ | ۲۴/۹ | درصد (%) |
|               | ادبیات انگلیسی                             | ۲۸  | ۵/۳  | درصد (%) |
|               | دانشجویان سایر رشته‌ها برای درس زبان عمومی | ۱۸۴ | ۳۴/۷ | درصد (%) |

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد که مبنای مهمی برای درک زمینه مطالعه ارائه می‌دهد. توزیع سنی نشان می‌دهد که تعداد قابل توجهی از دانشجویان جوان در محیط‌های دانشگاهی درگیر یادگیری زبان انگلیسی هستند. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (۳۵ درصد) بیشترین فراوانی را داشتند و زبان انگلیسی عمومی (۳۴ درصد) با اختلاف کمی در رتبه بعدی قرار داشت.

## ۲-۳. ابزارها

## ۱-۲-۳. ابزار سنجش توانمندی منشی

با استفاده از ابزار سنجش توانمندی منشی، بخشی از مجموعه ارزیابی نقاط قوت برای بزرگسالان (مگ گراث، ۲۰۱۹)<sup>۱</sup> اندازه‌گیری شد. از ابزار سنجش توانمندی منشی یک مقیاس کوتاه شده ۹۶ سؤالی است که فقط شامل موارد با کلید مثبت است و ۲۴ مورد توانمندی منشی را در شش دسته ارزش اندازه‌گیری می‌کند. حداقل چهار مورد توانمندی منشی برای هر مقیاس ارزش وجود دارد و از یک مقیاس لیکرت ۵ امتیازی از ۱ (بسیار متفاوت از من) تا ۵ (بسیار شبیه من) استفاده می‌کند. نمرات بالاتر نشان‌دهنده شناسایی بیشتر یک توانمندی منشی خاص است. از ابزار سنجش توانمندی منشی به زبان‌های زیادی ترجمه شده است. با این حال، به دلیل در دسترس نبودن نسخه فارسی در آن زمان، ترجمه فارسی این مقیاس توسط نویسندگان این مقاله انجام شد. ابزار سنجش توانمندی منشی در نمونه حاضر، همسانی درونی خوبی را نشان داد (از ۰/۶۰ تا ۰/۹۱).

## ۲-۲-۳. ابزار سنجش پایستگی تحصیلی

پایستگی تحصیلی یک مقیاس چهار گزینه‌ای در چارچوب روانشناسی مثبت گراست و توانایی دانش‌آموزان را در مواجهه موفقیت‌آمیز با موانع و چالش‌های تحصیلی که از ویژگی‌های معمول زندگی تحصیلی هستند (مثلاً نمرات ضعیف، ضرب‌الاجل‌های رقابتی، فشار امتحانات، تکالیف دشوار مدرسه) مورد ارزیابی قرار می‌دهد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)<sup>۲</sup>. این نظرسنجی در زمینه‌های تحقیقاتی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران مورد استفاده قرار گرفته است (به‌عنوان مثال، العاضمی و همکاران، ۲۰۲۳؛ حیدرئاد و همکاران، ۲۰۲۲؛ فتحی، رضایی و محمدحسینی، ۲۰۲۵). این مقیاس، همسانی درونی قابل قبولی را نشان داد (۰/۷۰  $\alpha$ ).

## ۳-۲-۳. ابزار سنجش عزم در یادگیری زبان دوم

میزان عزم در یادگیری زبان دوم با استفاده از یک مقیاس ۹ موردی مبتنی بر زمینه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که توسط تیموری و همکاران (۲۰۲۲) ابداع شده است، ارزیابی شد. این مقیاس شامل ۵ مورد است که میزان پشتکار و تلاش و ۴ مورد دیگر میزان ثبات علاقه را در یک مقیاس لیکرت ۵ امتیازی از ۱ (اصلاً مثل من نیست) تا ۵ (خیلی مثل من است) اندازه‌گیری می‌کند تا میزان سرسختی زبان‌آموزان زبان دوم را در رابطه با یادگیری، استفاده و پیشرفت زبان دوم اندازه‌گیری کند (تیموری و همکاران، ۲۰۲۲). این مقیاس در زمینه‌های تحقیقاتی انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران استفاده شده است (به‌عنوان مثال، درخشان، دوابیل و نوقایی، ۲۰۲۲؛ حیدرئاد و همکاران، ۲۰۲۲؛ شاه‌رخ و دهقانی، ۲۰۲۵؛ شاه‌ورانی، نوقایی و رازی، ۲۰۲۵). در این مطالعه، پایایی همسانی درونی مقیاس سرسختی زبان دوم که با آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد، قابل قبول بود (از ۰/۶۵ تا ۰/۸۵).

## ۴-۲-۳. ابزار سنجش علاقه به یادگیری زبان دوم

علاقه زبان‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی از طریق یک مقیاس خودگزارشی ۱۳ سؤالی ارزیابی شد که هدف آن سنجش علاقه افراد در محیط‌های آموزشی مختلف بر اساس دو بعد است: علاقه به دوره و لذت بردن از تدریس مدرس (هاراکیویکس و همکاران، ۲۰۰۰)<sup>۳</sup>. سؤالات در یک مقیاس ۵ لیکرت از ۱ (اصلاً مثل من نیست) تا ۵ (خیلی مثل من است) رتبه‌بندی می‌شوند. در مطالعه حاضر، همسانی درونی مقیاس مناسب بود (از ۰/۶۸ تا ۰/۹۱).

<sup>1</sup>. McGrath.

<sup>2</sup>. Martin & Marsh.

<sup>3</sup>. Harackiewicz.

جدول ۲. روایی و پایایی سازه

| سازه‌ها                 | آلفای کرونباخ | پایایی ترکیبی (CR) | میانگین واریانس استخراج شده (AVE) |
|-------------------------|---------------|--------------------|-----------------------------------|
| قوت شخصیت               | ۰/۶۰ - ۰/۹۱   | ۰/۷۶ - ۰/۹۳        | ۰/۰ - ۰/۴۶/۷۸                     |
| پایستگی تحصیلی          | ۰/۷۰          | ۰/۸۱               | ۰/۵۳                              |
| عزم در یادگیری زبان دوم | ۰/۶۵ - ۰/۸۵   | ۰/۸۱ - ۰/۸۹        | ۰/۰ - ۰/۶۱/۶۲                     |
| علاقه                   | ۰/۶۸ - ۰/۹۱   | ۰/۸۲ - ۰/۹۳        | - ۰/۶۱                            |

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، پایایی و روایی سازه مقیاس‌ها از طریق انجام آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بررسی شد. مقدار CR بالای ۰/۷ نشان‌دهنده پایایی خوب است که نشان‌دهنده مقبولیت همسانی درونی است. نتایج همچنین نشان می‌دهد که ابزارهای اندازه‌گیری به‌طور مؤثر سازه‌های مورد نظر را اندازه‌گیری کرده‌اند.

### ۳-۳. رویه

برای اطمینان از وضوح و ارتباط فرهنگی، تمام مقیاس‌ها به یک فرم ترکیبی تبدیل و به فارسی ترجمه شدند. دو متخصص، نسخه‌های ترجمه شده را برای تأیید دقت در معادل معنایی بررسی کردند. تمام موارد پرسشنامه از مقیاس لیکرت ۵ امتیازی (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق) برای ثبت میزان توافق استفاده کردند. نسخه نهایی ابزار در یک مطالعه آزمایشی برای بررسی بیشتر پایایی و روایی به ۵۰ زبان‌آموز ایرانی زبان دوم ارائه شد.

پس از اطلاع از هدف کلی پژوهش، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه و ناشناس باقی خواهد ماند. پرسشنامه‌ها در قالب کاغذ و مداد در طول ساعات استاندارد کلاس ارائه شدند تا پاسخ‌های قابل اعتماد اطمینان حاصل شود. به شرکت‌کنندگان زمان استراحت و پذیرایی داده شد تا از اثرات احتمالی کسالت جلوگیری شود (مایر، مارتارلی و وولف، ۲۰۲۴).<sup>۱</sup> مدت زمان تکمیل پرسشنامه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود.

### ۳-۴. تحلیل داده‌ها

رابطه اساسی بین متغیرهای تحقیق از طریق یک مدل جامع در چارچوب دیدگاه روانشناسی مثبت‌گرا با استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمایش قرار گرفت. مدل‌سازی معادلات ساختاری یکی از روش‌های آماری است که در بین محققان رشته‌های مختلف از جمله تحقیقات زبان دوم محبوبیت قابل توجهی کسب کرده است. این روش متغیرهای مشاهده شده و پنهان مختلف را مدل‌سازی می‌کند و اشکال مختلف خطای اندازه‌گیری را در نظر می‌گیرد (هنسلر، رینگل و سارستد، ۲۰۱۶).<sup>۲</sup> در تکنیک‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس، مدل‌سازی مسیر حداقل مربعات جزئی به‌عنوان کامل‌ترین و جامع‌ترین چارچوب توسعه یافته در نظر گرفته می‌شود (مک‌دونالد، ۱۹۹۶).<sup>۳</sup> بنابراین، این مطالعه که شامل طیف گسترده‌ای از خرده مقیاس‌ها است، از یک روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس، به‌ویژه مدل‌سازی مسیر حداقل مربعات جزئی، بهره گرفت که در آن از ترکیبات برای مدل‌سازی مفاهیم نظری قوی استفاده شد.

در ابتدا، داده‌های جمع‌آوری شده برای اطمینان از عدم وجود داده‌های از دست رفته یا داده‌های پرت، غربالگری و از طریق اجرای نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۶) به صورت آماری توصیف شدند. سپس، فرضیات اجرای مدل‌سازی معادلات ساختاری (مانند حجم نمونه، نرمال بودن داده‌ها و همخطی چندگانه) نیز بررسی شدند. برای پاسخ به سؤالات پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مسیر از طریق نرم‌افزار SMART-PLS (نسخه ۳) اجرا شدند تا ابتدا همبستگی بین متغیرها بررسی شود و سپس آشکار شود که چگونه توانمندی‌منشی زبان دوم (L2) ممکن است به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه زبان‌آموزان ایرانی را پیش‌بینی کرده باشند.

<sup>۱</sup>. Meier, Martarelli, & Wolff.

<sup>۲</sup>. Henseler, Ringle, & Sarstedt.

<sup>۳</sup>. McDonald.

## ۴- یافته‌های پژوهش

هدف از مطالعه حاضر، آزمودن مدل فرضی زیربنایی بین عوامل توانمندی منشی زبان آموزان زبان دوم در پیش‌بینی عزم، پایستگی تحصیلی و علاقه به زبان دوم بود.

جدول ۳. آمار توصیفی برای متغیرهای اصلی (تعداد=۵۳۰)

| متغیرها                   | میانگین | انحراف معیار | کمترین نمره | بیشترین نمره |
|---------------------------|---------|--------------|-------------|--------------|
| توانمندی منشی             | ۳۵۹/۴۷  | ۴۱/۲۹        | ۲۳۶         | ۴۷۶          |
| پایستگی تحصیلی            | ۱۴/۳۰   | ۳/۰۶         | ۵           | ۲۰           |
| عزم در یادگیری زبان دوم   | ۳۲/۵۲   | ۶/۹۶         | ۱۲          | ۴۵           |
| علاقه به یادگیری زبان دوم | ۵۳/۱۳   | ۹/۰۸         | ۱۴          | ۶۵           |

جدول ۳ عملکرد شرکت‌کنندگان را در مورد توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه نشان می‌دهد. همان‌طور که نشان داده شد، میانگین مقادیر متغیرهای مورد بررسی در این مطالعه از تنوع خوبی برخوردار بود که نشان دهنده واریانس بالا در بین شرکت‌کنندگان از نظر توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان انگلیسی است.

## ۴-۱. مدل‌سازی معادلات ساختاری

مدل معادلات ساختاری به بررسی روابط متقابل بین توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان انگلیسی پرداخت. این بررسی با استفاده از روش‌های بوت‌استرپ، هم اثرات مستقیم و هم اثرات غیرمستقیم (واسطه‌ای) را ارزیابی کرد. یافته‌ها در دو بخش سازماندهی شده‌اند: اثرات مستقیم متغیرهای پیش‌بینی کننده و اثرات غیرمستقیم متغیرها.

## ۴-۱-۱. نتایج آزمون فرضیه (اثرات مستقیم استاندارد شده)

جدول ۴ خلاصه‌ای از تحلیل معادلات ساختاری برای مدل از طریق تحلیل بوت‌استرپ برای ضرایب مستقیم استاندارد شده را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج اثرات مستقیم استاندارد شده

| مسیر مستقیم                                         | سطح معناداری | مقدار T (O/STDEV) | نمونه اصلی (O) | تفسیر         |
|-----------------------------------------------------|--------------|-------------------|----------------|---------------|
| توانمندی منشی ← پایستگی تحصیلی                      | ۰/۰۰         | ۴/۷۹              | ۰/۱۹           | مهم و معنادار |
| توانمندی منشی ← عزم در یادگیری زبان دوم             | ۰/۰۵         | ۱/۹۶              | ۰/۰۶           | ارتباط کم     |
| توانمندی منشی ← علاقه به یادگیری زبان دوم           | ۰/۸۷         | ۰/۱۵              | ۰/۰۰           | بی ارتباط     |
| پایستگی تحصیلی ← عزم در یادگیری زبان دوم            | ۰/۲۲         | ۱/۲۰              | ۰/۰۴           | غیر مهم       |
| پایستگی تحصیلی ← علاقه به یادگیری زبان دوم          | -۰/۰۲        | ۲/۳۲              | -۰/۰۷          | معنادار منفی  |
| عزم در یادگیری زبان دوم ← علاقه به یادگیری زبان دوم | ۰/۰۰         | ۹/۳۴              | ۰/۴۲           | مهم و معنادار |

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، تأثیر توانمندی منشی بر پایستگی تحصیلی مثبت و معنادار بود ( $\beta = 0.19$ ,  $t = 4.79$ ,  $p < 0.001$ ). علاوه بر این، تأثیر توانمندی منشی بر عزم در یادگیری زبان دوم ( $L2$  grit) نیز اندکی معنادار بود ( $\beta = 0.06$ ,  $t = 1.96$ ,  $p = 0.05$ ). با این حال، از آنجایی که مقدار  $t$  برابر با ۰/۱۵ که کمتر از ۱/۹۶ است، نتیجه گرفته می‌شود که هیچ رابطه معناداری بین توانمندی منشی و علاقه وجود ندارد ( $\beta = 0.00$ ,  $t = 0.15$ ,  $p = 0.87$ ). همچنین رابطه مثبت و معناداری بین عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه وجود داشت. تأثیر پایستگی تحصیلی بر علاقه نیز منفی و معنادار

بود. نتایج ذکر شده نشان می‌دهد که توانمندی منشی زبان آموزان ایرانی زبان دوم نمی‌تواند علاقه آن‌ها به یادگیری زبان دوم، به‌ویژه انگلیسی در یک محیط دانشگاهی را پیش‌بینی کند. با این حال، توانمندی منشی آن‌ها می‌تواند پیش‌بینی کننده مناسبی برای پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم آن‌ها باشد.

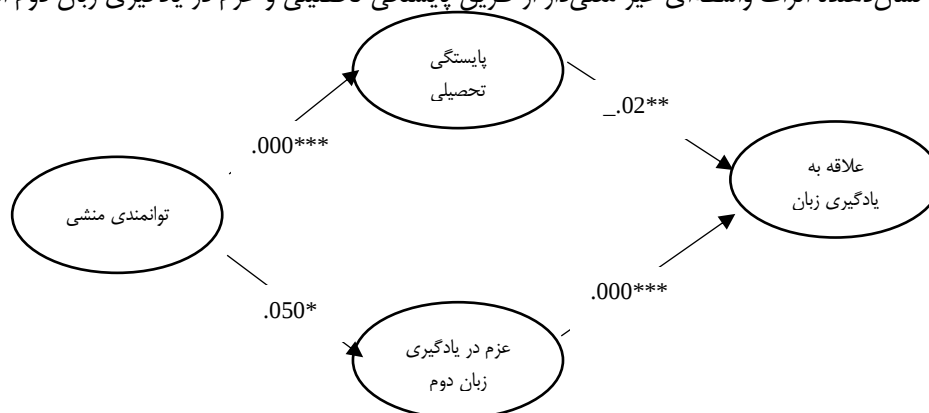
#### ۲-۱-۴. تحلیل اثر غیرمستقیم (تحلیل اثر میانجی)

چگونگی میانجی‌گری متغیرها در روابط از طریق اثرات غیرمستقیم خاص نشان داده شده است. نتایج تحلیل بوت‌استرپ برای ضرایب غیرمستقیم (میانجی) خاص استاندارد شده در جدول ۵ ارائه شده است.

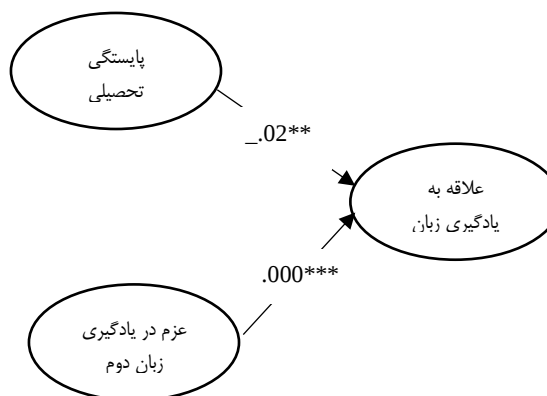
جدول ۵. نتایج اثرات غیرمستقیم استاندارد شده

| مقدار P | مقدار T | نمونه اصلی |                                                                              |
|---------|---------|------------|------------------------------------------------------------------------------|
| ۰/۰۶    | ۱/۸۸    | ۰/۰۲       | توانمندی منشی ← عزم در یادگیری زبان دوم ← علاقه به یادگیری زبان دوم          |
| ۰/۲۶    | ۱/۱۲    | ۰/۰۰       | توانمندی منشی ← پایستگی تحصیلی ← عزم در یادگیری زبان دوم                     |
| ۰/۰۴    | ۲/۰۵    | -۰/۰۱      | توانمندی منشی ← پایستگی تحصیلی ← علاقه به زبان دوم                           |
| ۰/۲۴    | ۱/۱۷    | ۰/۰۱       | پایستگی تحصیلی ← عزم در یادگیری زبان دوم ← علاقه به زبان دوم                 |
| ۰/۲۷    | ۱/۰۹    | ۰/۰۰       | توانمندی منشی ← پایستگی تحصیلی ← عزم در یادگیری زبان دوم ← علاقه به زبان دوم |

اثرات واسطه‌ای نیز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج (جدول ۵) نشان داد که مسیر غیرمستقیم از توانمندی منشی به علاقه از طریق پایستگی تحصیلی و ثبات L2 معنی‌دار نبود ( $\beta = 0.00$ ,  $t = 1.09$ ,  $p = 0.27$ ). به همین ترتیب، اثرات غیرمستقیم از زیرمقیاس‌های توانمندی منشی از طریق عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه در زبان دوم، مقادیر  $p$  بالاتر از ۰,۰۵ را نشان داد که نشان‌دهنده اثرات واسطه‌ای غیر معنی‌دار از طریق پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم است (نمودار ۳).



نمودار ۳. مدل نهایی توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه.  $***p < .001$ ,  $**p < .01$ ,  $*p < .05$ .



نمودار 4. مدل نهایی متغیرهای برون‌زا.  $p < .001$ . \*\*\* $p < .01$ . \*\* $p < .05$ . \*

همان‌طور که عکس ۳ و ۴ نشان داد، توانمندی منشی تأثیر مثبتی بر پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم دارد؛ اما این توانمندی‌های شخصیتی به خودی خود و بدون واسطه سایر عوامل، برای پیش‌بینی علاقه زبان‌آموزان ایرانی به یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های دانشگاهی کافی و قابل اعتماد نیستند.

## ۵- بحث

### ۵-۱. نقش پیش‌بینی کننده توانمندی منشی

پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل مدل معادلات ساختاری به بررسی تأثیر متقابل توانمندی منشی، پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی در محیط‌های دانشگاهی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که توانمندی منشی پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم و به صورت غیرمستقیم علاقه را پیش‌بینی کرد. مدل نهایی، نظریه «توانمندی منشی» پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) را در شکل‌دهی به تجربیات مثبت و تبیین پیامدهای مطلوب در فرایند یادگیری زبان تأیید کرد.

به صورت مشخص‌تر، توانمندی منشی می‌تواند به‌طور قابل توجهی پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی کند، این امر تأیید می‌کند که ارزش‌های فردی نقش حیاتی در پرورش واکنش‌های سازگارانه نسبت به ناکامی‌های تحصیلی ایفا می‌کنند. این نشان دهنده همسو بودن نتایج این پژوهش با یافته‌های گودمن و همکاران (۲۰۱۷) است که بر تأثیر مستقیم و پیش‌بینی‌کننده مداوم توانمندی منشی بر تاب‌آوری در محیط‌های آموزشی تأکید دارند. یافته‌ها با مک‌گراث (۲۰۱۹) و آل‌رابای و آلامر (۲۰۲۲) همسو هستند؛ پژوهش‌هایی که بر سودمند بودن «نقاط قوت شخصیتی» برای زبان‌آموزان زبان دوم در راستای پرورش انعطاف‌پذیری شناختی جهت مقابله با دشواری‌های تحصیلی تأکید ورزیده‌اند. آگاهی زبان‌آموزان زبان دوم از توانمندی‌های منشی خود به آن‌ها کمک می‌کند تا باورهای خود را در راستای توانایی‌های بالقوه‌شان شکل دهند؛ امری که موجب تقویت تاب‌آوری آن‌ها خواهد شد. با تقویت انعطاف‌پذیری شناختی و تاب‌آوری، زبان‌آموزان ایرانی ممکن است بتوانند بر چالش‌های خاص یادگیری زبان انگلیسی در محیطی که انگلیسی در آن زبان خارجی محسوب می‌شود فائق آیند. با این وجود، این یافته‌ها با یافته‌های دِلا فوئنته و همکاران (۲۰۲۲)<sup>۱</sup> همسو نیست که در آن برخی توانمندی منشی (مثلاً میانه‌روی) ممکن است بسته به زمینه‌های خاص، پیش‌بینی‌کننده نقش منفی تاب‌آوری باشند.

نقش پیش‌بینی‌کننده توانمندی منشی در آموزش به دلیل تعامل آن‌ها با بسیاری از متغیرهای آموزشی و دانشگاهی، مورد بررسی دقیق قرار گرفته است (هوکanson و کارلسون، ۲۰۱۳)<sup>۲</sup>. مطالعه حاضر بر نقش پیش‌بینی کننده توانمندی منشی در ارتباط مستقیم با دو سازه مهم آموزشی یعنی پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم صحنه می‌گذارد. با این حال، ارتباط این توانمندی‌ها با عزم در یادگیری زبان دوم متوسط بود. این امر نشان می‌دهد که توانمندی منشی ممکن است نقش کم‌اهمیت‌تر و وابسته به موقعیت در پیش‌بینی عزم در یادگیری زبان دوم ایفا کند. برخلاف انتظار ما، نقش پیش‌بینی کننده توانمندی منشی در میزان علاقه به یادگیری زبان انگلیسی معنادار نبود. این یافته نشان می‌دهد که اگرچه توانمندی‌های منشی موجب تقویت پایستگی تحصیلی و عزم در یادگیری زبان دوم می‌شوند؛ اما تأثیر مستقیمی بر علاقه مستمر به یادگیری زبان ندارند. این امر حاکی از وجود رابطه‌ای پیچیده بدین معناست که زبان‌آموزانی که از باور قوی به ارزش‌های شخصیتی، پشتکار بالا و توانایی مقابله با دشواری‌ها برخوردارند، مسیر یادگیری زبان را لزوماً لذت‌بخش نمی‌یابند.

1. De la Fuente.

2. Hokanson & Karlson.

یک نتیجه قابل توجه در این پژوهش آن است که توانمندی منشی می‌تواند از طریق تأثیر غیرمستقیم بر عزم در زبان دوم، علاقه زبان‌آموزان به یادگیری آن را پیش‌بینی کند؛ بنابراین، علی‌رغم این واقعیت که این توانمندی‌ها به خودی خود برای پیش‌بینی قابل اعتماد و مستقیم علاقه زبان‌آموزان ایرانی به یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های دانشگاهی کافی نیستند؛ اما می‌توانند از طریق میانجی‌گری عوامل دیگر، یعنی عزم در یادگیری زبان دوم و پایستگی تحصیلی، بر علاقه زبان‌آموزان ایرانی به یادگیری زبان انگلیسی تأثیر بگذارند. این یافته با نظر [لیک \(۲۰۱۳\)](#)<sup>۱</sup> همسو است که معتقد بود یادگیرندگان با عزم بیشتر، در مقیاس‌های مثبتی مانند شادی، امید و شکوفایی، نمرات بالاتری کسب می‌کنند.

## ۲-۵. تأثیر متقابل متغیرهای پنهان

مطالعه حاضر، دانش مربوط به نقش پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی برای علاقه به یادگیری زبان و همچنین عزم در یادگیری زبان دوم را گسترش می‌دهد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از طریق تحلیل مدل معادلات ساختاری از رابطه بین متغیرهای پنهان، پایستگی تحصیلی تأثیری بر عزم در یادگیری زبان دوم ندارد. این امر نشان می‌دهد که توانایی بازگشت و جبران پس از ناکامی‌های معمول تحصیلی الزاماً به پایداری بلندمدت و تلاش مستمر برای یادگیری زبان دوم (علاقه) منجر نمی‌شود. یافته‌های به دست آمده با دیدگاه [مارتین و مارش \(۲۰۰۸\)](#) سازگار است که بیان کردند پایستگی تحصیلی سازه‌ای کوتاه‌مدت و مبتنی بر موقعیت‌های روزمره است که با سازه‌ای مزمن‌تر یعنی تاب‌آوری — مرتبط با آسیب‌ها و تروماهای شدید و بلندمدت — تفاوت دارد. با این حال، یافته‌ها با یافته‌های [یانگ، سون و پارک \(۲۰۲۲\)](#)<sup>۲</sup> که اظهار داشتند پایستگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای عزم زبان‌آموزان است و همچنین با یافته‌های [غفوری و تحریری \(۲۰۲۳\)](#) که گزارش دادند عزم در یادگیری زبان دوم با پایستگی زبان دوم ارتباط زیادی دارد، در تضاد است.

برخلاف آنچه انتظار می‌رفت، پایستگی تحصیلی تأثیر منفی بر علاقه زبان‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی داشت. این امر حاکی از آن است که زبان‌آموزان زبان دوم علیرغم سطوح بالای پایستگی تحصیلی به هنگام مدیریت یک چالش تحصیلی، تجربه خود از یادگیری زبان انگلیسی را جالب نیافتند. به بیان ساده‌تر، هرچه زبان‌آموزان زبان دوم تمایل بیشتری به مواجهه با ناکامی‌ها داشتند، علاقه کمتری به ادامه مسیر یادگیری زبان دوم از خود نشان می‌دادند. یافته فوق با ادعای [درخشان و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) که در آن نتیجه گرفته شد که سطوح بالای تاب‌آوری (پایستگی) با شادی افراد (معلمان) در ایران مرتبط است، همسو نیست. همچنین با نظر [شو و وانگ \(۲۰۲۲\)](#)<sup>۳</sup> که ادعا کرده‌اند پایستگی تحصیلی و علاقه همبستگی بالایی دارند، مطابقت ندارد، به این معنی که افزایش یکی باعث افزایش دیگری می‌شود.

و در آخر؛ اما نه کم‌اهمیت‌تر از بقیه، از دیگر نتایج قابل توجه این پژوهش ارتباط معنادار بین عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری آن است که نشان می‌دهد تلاش و پشتکار طولانی‌مدت به حفظ علاقه بیشتر زبان‌آموزان به یادگیری زبان کمک خواهد کرد. این یافته با یافته [داک‌ورث و همکاران \(۲۰۰۷\)](#) سازگار است که معتقدند عزم، به‌ویژه با توجه به ماهیت مرتبط با سرسختی و ثبات قدم، به یادگیرندگان کمک می‌کند تا به اهداف بلندمدت خود دست یابند. این یافته همچنین با نظر [تیموری و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) همسو است که تأکید کردند عزم در زبان دوم به زبان‌آموزان زبان دوم کمک می‌کند تا انگیزه بلندمدت و اشتیاق درونی (علاقه) خود را حفظ کنند.

## ۳-۵. پیامدها و محدودیت‌ها

مطالعه حاضر نقش مؤثر عوامل توانمندی منشی دانشجویان ایرانی را بر سطح پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه آن‌ها به یادگیری زبان انگلیسی (به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم) آشکار می‌کند. این به‌نوبه خود، نه‌تنها مطالعات قبلی را تأیید

<sup>1</sup>. Lake.

<sup>2</sup> Young, Son, and Park.

<sup>3</sup>. Xu and Wang.

می‌کند، بلکه ثابت می‌کند که کمک به زبان‌آموزان و معلمان زبان دوم برای آگاهی از توانمندی‌منشی خود باعث ایجاد نوعی تجربه یادگیری زبان مثبت‌تر، شادتر، لذت‌بخش‌تر و موفق‌تر می‌شود که می‌تواند آن‌ها را به رشد روانی و عاطفی بیشتری سوق دهد. علاوه بر این، یافته‌های این مطالعه ضمن تأیید مفاهیم یکپارچه از تحقیقات مربوط به پایستگی تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) گرفته تا تحقیقات مرتبط با عزم (داک‌ورث و همکاران، ۲۰۰۷)، به‌ویژه مطالعات مربوط به علاقه به زبان دوم (هاراکیویکس و همکاران، ۲۰۱۶)، موجب بسط دانش در زمینه یادگیری مشارکتی در حوزه زبان دوم (مرسر، ۲۰۱۸)<sup>۱</sup> می‌شود. یافته‌ها همچنین مؤید نقش مفید توانمندی‌منشی در محیط‌های دانشگاهی (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) است که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با غلبه بر موانع، حفظ پشتکار و حفظ علاقه به یادگیری زبان توسط زبان‌آموزان زبان دوم ارتباط دارد. با این حال، این تحقیق با چندین محدودیت مواجه بوده است. اول و مهم‌تر از همه، داده‌های جمع‌آوری‌شده در این مطالعه، ابزارهای روان‌شناختی خودگزارش‌دهی هستند که ممکن است تحت تأثیر خلق و خوی لحظه‌ای شرکت‌کنندگان قرار گرفته و قابل اعتماد نباشند. علاوه بر این، فقدان اعتماد به نفس در برخی افراد ممکن است باعث شده باشد که نقاط قوت خود را دست‌کم بگیرند. دیگر آن‌که عوامل آموزشی دیگر — مانند رفتار مدرسان — بیش از توانمندی‌منشی شرکت‌کنندگان ممکن است در ایجاد علاقه نقش داشته باشند. استفاده از گزارش‌های دیگران، پژوهش‌های کیفی و مطالعات طولی می‌تواند به‌عنوان ابزارهایی ارزشمند برای غلبه بر این محدودیت به کار گرفته شود.

#### ۶- نتیجه‌گیری

ارتباط قوی بین توانمندی‌منشی زبان‌آموزان و پایستگی تحصیلی و همچنین بین عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به یادگیری زبان انگلیسی، بر اهمیت توانمندی‌منشی و توسعه عزم در یادگیری زبان تأکید دارد؛ به عبارت دیگر، ویژگی‌های مثبت زبان‌آموزان زبان دوم به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواجهه با موانعی مانند شکست، یادگیری زبان خود را ادامه دهند و به احتمال زیاد علاقه خود را به یادگیری زبان همچنان تداوم بخشند. این امر بر توانمندی‌منشی در بهبود عزم و کمک به فراگیران برای حفظ انگیزه در مواجهه با مشکلات صحنه می‌گذارد. روش‌های تدریس پر بار و تعیین اهداف می‌تواند علاوه بر این، عزم و اراده و مشارکت طولانی‌مدت دانش‌آموزان در یادگیری زبان را افزایش دهد (پیش‌قدم و درخشان، ۲۰۲۱). روی هم رفته، در دنیای تولید محتوا در رسانه‌های اجتماعی، به‌ویژه برای ایجاد عادت‌های روزمره مرتبط با زیبایی و روان‌درمانی، زبان‌آموزان زبان دوم می‌توانند از توانمندی‌منشی خود آگاه شوند و با ایجاد عادت‌های روزمره شخصی از نظر زبانی و روانی، اهدافی بلندمدت تعیین کنند. این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا علاقه و عزم طولانی‌مدت خود را در یادگیری زبان حفظ کنند.

چندین مسیر برای تحقیقات آینده در نظر گرفته شده است. اول، توانمندی‌منشی، خودگزارش‌هایی هستند که بر اساس تفسیر افراد از نقاط قوت خود به دست می‌آیند. اگرچه محققان در این مطالعه تمام تلاش خود را برای ایجاد فضایی آرام برای کمک به زبان‌آموزان در گزارش توانمندی‌منشی خود انجام دادند؛ اما افراد مختلف ممکن است بسته به خلق و خوی موقعیتی-روانی خود، نقاط مثبت در منش خود را دست‌کم یا بیش از حد ارزیابی کرده باشند. مصاحبه‌های کیفی یا گزارش‌های دیگر می‌توانند به‌عنوان ابزار ارزشمندی برای کمک به تحقیقات آینده در مورد توانمندی‌منشی در نظر گرفته شوند. دوم، علاقه به یادگیری زبان اخیراً در زبان‌آموزان زبان دوم رواج پیدا کرده است. با این حال، مطالعات مربوط به توانمندی‌منشی در ارتباط با این مسئله مهم نادر بوده است. از سوی دیگر، مطالعه حاضر تأثیر غیرمستقیم و واسطه‌ای توانمندی‌منشی (از طریق عزم در یادگیری زبان دوم) بر علاقه به زبان دوم را تأیید کرد. در صورتی که مطالعات آینده در زمینه‌های دیگر مؤید این موضوع باشد، تمرکز باید به سمت روش‌هایی باشد که در آن‌ها، توانمندی‌های منشی مختلف بتوانند موجب افزایش علاقه گردند. علاوه بر این، می‌توان مطالعات طولی را برای پیگیری علاقه به یادگیری زبان در روند زمان از نظر توانمندی‌منشی زبان‌آموزان زبان دوم انجام داد. سوم، تحقیقات مبتنی بر

<sup>۱</sup> Mercer

مداخله می‌تواند بینش‌های ارزشمندی در مورد کمک به زبان‌آموزان زبان دوم ارائه دهد تا از توانمندی‌منشی خود برای دستیابی به سطوح بالاتر پایستگی تحصیلی، عزم در یادگیری زبان دوم و علاقه به زبان دوم آگاه شوند. درنهایت، پژوهش حاضر بر چارچوب گسترده‌ای از توانمندی‌منشی تمرکز دارد؛ با این حال، انجام تحقیقات بیشتر در مورد هر یک از این توانمندی‌ها، تأثیر درک این سازه پیچیده را در پیش‌بینی سایر متغیرهای آموزشی روشن خواهد کرد.

### ملاحظات اخلاقی

#### حامی مالی

مقاله حاضر با حمایت مالی و معنوی معاونت پژوهشی دانشگاه یزد انجام شد.

#### مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در مفهوم‌سازی مقاله و نگارش پیش‌نویس‌های اولیه و بعدی، سهمی برابر داشته‌اند.

#### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

#### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

#### بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

#### سپاسگزاری

از تمامی دانشجویان عزیزمان که در این مقاله شرکت کرده‌اند تشکر و قدردانی می‌شود.

## References

- Ainley, M. (2012). *Students' interest and engagement in classroom activities*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283-302). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13)
- Alamer, A. (2022). Having a single language interest autonomously predicts L2 achievement: Addressing the predictive validity of L2 grit. *System*, 108, 102850. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102850>
- Alrabai, F., & Alamer, A. (2022). The role of learner character strengths and classroom emotions in L2 resilience. *Frontiers in psychology*, 13, 956216. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956216>
- Alazemi, A. F. T., Heydarnejad, T., Ismail, S. M., & Gheisari, A. (2023). A model of academic buoyancy, L2 grit, academic emotion regulation, and personal best: An evidence from EFL context. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13149>
- Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2022). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? Investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 198-206. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.31>

- Baierschmidt, J. R. (2022). Grit as a predictor of foreign language proficiency: An investigation of grit and EFL proficiency in Japanese university students. *English as a Foreign Language International Journal*, 26(3), 23-46. <https://doi.org/10.56498/3302632022>
- Changlek, A., & Palanukulwong, T. (2015). Motivation and grit: Predictors of language learning achievement. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and arts)*, 8(4), 23-36. <https://he02.tcithaijo.org/index.php/VeridianJournal/article/view/40089>
- Chen, X., Lake, J., & Padilla, A. M. (2021). Grit and motivation for learning English among Japanese university students. *System*, 96, 102411. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102411>
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology*, 9(15), 2951-2971. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- De la Fuente, J., Urien, B., Luis, E. O., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., & Balaguer, A. (2022). The proactive-reactive resilience as a mediational variable between the character strength and the flourishing in undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 13, 856558. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856558>
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of resilience by teachers' positive and negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731371 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731371>
- Derakhshan, A., Dewaele, J. M., & Noughabi, M. A. (2022). Modeling the contribution of resilience, well-being, and L2 grit to foreign language teaching enjoyment among Iranian English language teachers. *System*, 109, 102890. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102890>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters <https://doi.org/10.2307/jj.30945667.12>
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in psychology*, 5, 36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fathi, J., Rezaei, N., & Mohammad Hosseini, H. (2025). Ideal L2 self, mindfulness, and academic buoyancy as predictors of foreign language achievement in EFL learners. *Perceptual and Motor Skills*, 132(6), 1553-1581. <https://doi.org/10.1177/00315125251340564>
- Ghafouri, M., & Tahriri, A. (2023). The interplay of gender, L2 grit and academic buoyancy among Iranian junior high school students: A positive psychology and control value-theory perspective. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 11(1), 121-139. <https://doi.org/10.22049/jalda.2023.28160.1499>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Machell, K. A. (2017). Personality strengths as resilience: A one-year multiwave study. *Journal of personality*, 85(3), 423-434. <https://doi.org/10.1111/jopy.12250>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Buck, R. (2021). Using character strengths to address English writing anxiety. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7(2), 11-35. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.8431>
- Güsewell, A., & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 218-239. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01070.x>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of educational psychology*, 92(2), 316. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205. <https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913592>

- Harzer, C., & Ruch, W. (2015). The relationships of character strengths with coping, work-related stress, and job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 6, 165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00165>
- Hausler, M., Strecker, C., Huber, A., Brenner, M., Höge, T., & Höfer, S. (2017). Distinguishing relational aspects of character strengths with subjective and psychological well-being. *Frontiers in psychology*, 8, 1159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01159>
- Heintz, S., & Ruch, W. (2020). Character strengths and job satisfaction: Differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 503-527. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International marketing review*, 33(3), 405-431. <https://doi.org/10.1108/IMR-09-2014-0304>
- Heydarnejad, T., Ibrahim, K. A. A. A., Abdelrasheed, N. S. G., & Rezvani, E. (2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: a structural equation modeling. *Language Testing in Asia*, 12(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z>
- Heydarnejad, T., Ismail, S. M., Shakibaei, G., & Saeedian, A. (2022). Modeling the impact of L2 grit on EFL learners' core of self-assessment and foreign language anxiety. *Language Testing in Asia*, 12(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00200-6>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Höfer, S., Gander, F., Höge, T., & Ruch, W. (2020). Special Issue: Character Strengths, Well-Being, and Health in Educational and Vocational Settings. *Applied Research in Quality of Life*, 15 (2), 301-306. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9688-y>
- Hokanson, B., & Karlson, R. W. (2013). Borderlands: developing character strengths for a knowmadic world. *On the Horizon*, 21(2), 107-113. <https://doi.org/10.1108/10748121311323003>
- Jabbari, M., Shahidi, S., Panaghi, L., Mazaheri, M. A., & Oberle, E. (2021). Examining the link between character strengths and positive and negative mental health indicators in Iranian adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(5), 610-622. <https://doi.org/10.1177/07342829211005300>
- Kalyar, M. N., & Kalyar, H. (2018). Provocateurs of creative performance: examining the roles of wisdom character strengths and stress. *Personnel Review*, 47(2), 334-352. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2016-0286>

- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(2), 379-402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000203>
- Kim, L. E., & Kim, D. (2021). Resilience and academic engagement: The mediating roles of academic self-efficacy and emotion regulation. *Educational Psychology*, 41(4), 464-481. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1860165>
- Kramer, B., McLean, S., & Shepherd Martin, E. (2018). Student grittiness: A pilot study investigating scholarly persistence in EFL classrooms. *Journal of Osaka Jogakuin College*, 47, 25-41. <https://roar.eprints.org/3155/>
- Lan, X., Wang, W., & Hofer, J. (2020). Grit and academic achievement: A longitudinal study on the mediating role of motivation and self-control among Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 80, 101875. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101875>
- Lake, J. (2013). 13. Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. *Language learning motivation in Japan*, 71, 225-244. <https://doi.org/10.21832/9781783090518-015>
- Lavy, S. (2019). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246-263. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187>
- Li, G. (2025). Understanding the roles of grit and well-being in L2 achievement among Chinese university english learners. *BMC psychology*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02933-4>
- Li, X., Duan, S., & Liu, H. (2023). Unveiling the predictive effect of students' perceived EFL teacher support on academic achievement: The mediating role of academic buoyancy. *Sustainability*, 15(13), 10205. <https://doi.org/10.3390/su151310205>
- Li, J., & Li, Y. (2021). The role of grit on students' academic success in experiential learning context. *Frontiers in psychology*, 12, 774149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774149>
- MacIntyre, P. D. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. *SSLT*, 6(1), 5-20. <https://doi.org/10.14746/sslit.2016.6.1.2>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360>

- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 153-172 <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- McDonald, R. P. (1996). Path analysis with composite variables. *Multivariate Behavioral Research*, 31(2), 239-270. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3102\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3102_5)
- McGrath, R. E. (2019). *Technical report: The VIA assessment suite for adults: Development and initial evaluation* (Rev. ed.). VIA Institute on Character. <https://www.viacharacter.org/>
- Meier, M., Martarelli, C. S., & Wolff, W. (2024). Is boredom a source of noise and/or a confound in behavioral science research? *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02851-7>
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504-525. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000258>
- Mercer, S. (2021). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 25(3), 508-529. <https://doi.org/10.1177/1362168820946001>
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172 <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Molavi, S., Kuhi, D., & Ahangari, S. (2023). Investigating the Effect of Well-Being on Self-Concept and Professional Development with the Mediation of Gender and Teaching Experience. *Journal of Foreign Language Research*, 13 (3), 457- 476. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.357787.1033> (In Persian)
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional school counseling*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200214>
- Pawlak, M. (Ed.). (2021). *Investigating individual learner differences in second language learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7>

- Pawlak, M. (2025). Individual differences in ELT. In N. A. Nazari (Ed.), *Empowering the English Language Teacher in a Multipolar Environment* (pp. 247–263). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-96-4839-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-96-4839-9_15)
- Pawlak, M., Zarrinabadi, N., & Kruk, M. (2024). Positive and negative emotions, L2 grit and perceived competence as predictors of L2 motivated behaviour. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3188-3204. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2091579>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press. [Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.](https://doi.org/10.1037/1076898X.55.1.5)
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 2(3), 149-156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2021). Conceptualizing emotioncy in language education: A mixed-methods study. *Language Teaching Research*, 25(6), 887-910. <https://doi.org/10.1177/1362168820950448>
- Robins, S. (2019). *Academic achievement and retention among ESL learners: A study of grit in an online context* (Doctoral dissertation, University of West Georgia). ProQuest Dissertations & Theses Global. Publication No. 13808781.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shahrokhi, M., & Dehaghani, F. J. (2025). Mediating role of students' self-assessment in the relationships among EFL students' L2 grit, motivation, and willingness to communicate. *BMC psychology*, 13(1), 1052. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03414-4>
- Shahrokhi, M., & Nikbakht, L. (2024). Investigating the Association among Iranian Intermediate EFL Learners' Critical Thinking, L2 Grit, Problem Solving, and Resilience: A Structural Equation Modelling. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (3), 385-401. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.379089.1140>. (In Persian)
- Shahvarani, F. S., Noughabi, M. A., & Razi, A. (2025). Investigating the contribution of engagement and resilience to EFL teachers' L2 grit. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(8), 2312-2324 <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2284893>

- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2020). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_5)
- Shechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S., & Yarnall, L. (2013). Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century. *Washington, DC: US Department of Education, Department of Educational Technology*, 1(2), 1-07. <https://www.sri.com/publication/>
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions?. *Journal of African American Studies*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Language learning grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 172(2), 161-198. <https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564-577. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000173>
- Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020). Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in Psychology*, 11, 1324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01324>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wang, Y. L., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status, and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Weber, M., & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology*, 13, 826960. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826960>

- Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in psychology*, 10, 1508.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508>
- Wiśniewska, D. (2013). Interest and interest-enhancing strategies of adolescent EFL learners. *ELT journal*, 67(2), 210-219. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs079>
- Xu, X., & Wang, B. (2022). EFL students' academic buoyancy: Does academic motivation and interest matter?. *Frontiers in Psychology*, 13, 858054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858054>
- Yamashita, T. (2018). *Grit and second language acquisition: can passion and perseverance predict performance in Japanese language learning?* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts)
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). ACADEMIC BUOYANCY: EXPLORING LEARNERS' EVERYDAY RESILIENCE IN THE LANGUAGE CLASSROOM. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 805-830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>
- Yang, H. C., Sun, I. S., & Park, S. H. (2015). Perceived employment instability effect on psychological well-being and job satisfaction: Resilience and character strength as mediator. *Asian Journal of Business Environment*, 5(4), 29-35. <https://doi.org/10.13106/eajbm.2015.vol5.no4.29>
- Zarrinabadi, N. (2025). Motivational and emotional factors involved in language learning. In *Competition in second language classrooms: Causes, consequences, and implications* (pp. 35–53). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-75615-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-75615-3_3)
- Zhai, K. (2025). Exploring the relationships between academic buoyancy, engagement, and achievement in english reading among EFL learners. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251357156. <https://doi.org/10.1177/21582440251357156>
- Zhang, J. (2023). Modelling the interplay of writing achievement goals and grit in predicting L2 writing achievements. *System*, 117, 103118. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103118>
- Zhang, S., Heydarnejad, T., & Aberash, A. (2022). Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1013370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013370>