



## پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸

وبسایت نشریه: [www.jflr.ut.ac.ir](http://www.jflr.ut.ac.ir)



### پژوهش ترکیبی رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان در زبان انگلیسی با محوریت نقش رشته تحصیلی

**جمیله راحمی**  
استادیار، آموزش زبان انگلیسی،  
دانشگاه فرهنگیان  
تهران، ایران



جمیله راحمی استادیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان است. حیطه پژوهشی "یادگیری زبان دوم، انگلیسی با اهداف ویژه و توسعه حرفه ای معلمان" است.

Email: [j.rahemi@cfu.ac.ir](mailto:j.rahemi@cfu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ ارسال: ۹۸/۰۶/۲۸	هدف این پژوهش، مقایسه سطح خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش آموزان مقطع دبیرستان در رشته‌های علوم ریاضی، تجربی و انسانی و همچنین میزان رابطه خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی آنان در زبان انگلیسی، با تاکید ویژه بر نقش گرایش تحصیلی است. واکاوی ویژگی‌های خودکارآمدی آزمودنی‌ها و منابع شکل‌گیری باورهای آنان نیز محور دیگر این پژوهش است. نمونه پژوهش شامل ۱۵ دبیر زبان انگلیسی و ۱۵۰ دانش آموز در سه رشته برگرفته بودند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه خودکارآمدی، نمره‌های آزمون پیشرفت تحصیلی و مصاحبه با دبیران و دانش آموزان هر سه رشته جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها حاکی از وجود تفاوت معنادار بین سطح خودکارآمدی و میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های رشته انسانی با فراگیران دو رشته دیگر بود. همچنین میان سطح خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دو رشته علوم انسانی و ریاضی، رابطه معنادار وجود داشت. نتایج تحلیل کیفی مصاحبه‌ها بیانگر منابع متفاوت شکل‌گیری باورهای فردی در آزمودنی‌های سه‌گرایش بود. نتایج این پژوهش می‌تواند دستاوردهای کاربردی مهمی برای معلمان و برنامه‌ریزان درسی داشته باشد به طوری که بتوانند با طراحی محتوی کتب درسی و استفاده از روش‌های آموزش مناسب در رشد باورهای مثبت در فراگیران نقش سازنده‌ای را ایفا کنند.
تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۲	
تاریخ انتشار: ۹۸/۱۲/۲۵	
نوع مقاله: علمی پژوهشی	
<b>کلید واژگان:</b>	
خودکارآمدی زبان انگلیسی، پیشرفت تحصیلی، رشته تحصیلی، علوم ریاضی، تجربی، انسانی.	

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال doi: 10.22059/jflr.2020.289276.683

راحمی، جمیله. (۱۳۹۹). مطالعه ترکیبی رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان در زبان انگلیسی با محوریت نقش رشته تحصیلی. پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۰(۱)، ۱۳۵-۱۵۲. doi: 10.22059/jflr.2020.289276.683



## JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE RESEARCH

Print ISSN: 2588-4123

Online ISSN: 2588-7521

Website: [www.jflr.ut.ac.ir](http://www.jflr.ut.ac.ir)



### A mixed-study of the Relationship Between Self-Efficacy and English Achievement of Iranian EFL high School Students with a Focus on the role of Academic Majors

**Jamileh Rahemi**

Assistant professor,  
Department of Humanities,  
Farhangian University,  
Tehran, Iran



Jamileh Rahemi is the assistant professor of TEFL at Farhangian university. Her research interests are "SLA, ESP, and teacher development".

Email: [j.rahemi@cfu.ac.ir](mailto:j.rahemi@cfu.ac.ir)

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 18 September 2019

Accepted 1 February 2020

Available online April 2020

Article Type Research article

##### Keywords:

*English Self-Efficacy, English Achievement, Academic Major, Mathematics, Sciences, Humanities.*

#### ABSTRACT

Current advances in Web-based technology and the pervasive application of electronic communication in professional or educational settings raise the demand for meticulous examination of how these new advancements can be manipulated most effectively by EFL practitioners and learners for educational purposes. In order to facilitate the process of writing hypertextual research articles using Swales' genre analysis model (1990/2004), this study attempted to see whether the hyperlinks of hypertextual articles occur at the places of move boundaries. For this purpose, the introduction and discussion sections of 30 Applied Linguistics hypertextual research articles were examined in terms of moves and hyperlinks. The results revealed that hypertextual research articles followed the same models proposed by Swales for their introduction and discussion sections. However, there were no relationship between the segmentations of texts at the hyperlinks and the places of move boundaries. In other words, hyperlinks did not occur at the places of move boundaries. This study may have implications for integrating technology with genre-based approaches to teaching academic writing.

DOI: 10.22059/jflr.2020.289276.68

© 2020 All rights reserved.

Rahimi, Jamila. (2020). A Combined Study of the Relationship between Self-efficacy and Academic Achievement in High School Students in English with the Role of Academic Role. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (1), 152-135. doi: 10.22059 / jflr.2020.289276.683

خودکارآمدی نقش میانجی و تسهیل کننده را در پیوند میان کنش‌های شناختی بازی می‌کند (Bandura, 2001).

با وجود پژوهش‌های گسترده‌ای که در زمینه باورهای خودکارآمدی و نقش آن در کارکرد تحصیلی انجام گرفته است، به نظر می‌رسد که نقش این متغیر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان در درس زبان انگلیسی باره توجه کمتر واقع شده است. از طرفی دیگر مطالعات معدودی که به‌واکای ریشه‌ها و دلایل ایجاد باورهای مثبت و منفی در باره توانایی یادگیری زبان پرداخته‌اند، به نقش احتمالی رشته تحصیلی فراگیران در ایجاد باورهای درست یا نادرست آن‌ها در باره توانایی یادگیری زبان توجهی نکرده‌اند. انگیزه این محقق از مقایسه میزان خودکارآمدی زبان انگلیسی (English self-efficacy) دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته مختلف علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی نشأت گرفته از نتایجی است که راحمی (Rahemi, 2007) در پژوهش خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان رشته علوم انسانی به‌دست آورد. در پژوهش مذکور رابطه بین باورهای خودکارآمدی زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان این رشته در درس زبان باره پژوهش قرار گرفت. نتایج نشان داد که آزمودنی‌ها از خودکارآمدی پایینی برخوردار بودند و میان باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی آنان در درس زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود داشت.

بر اساس نتایج مذکور، پژوهش حاضر با هدف مقایسه میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستانی رشته علوم انسانی با دانش‌آموزان دو رشته علوم ریاضی و تجربی که معمولاً در درس زبان انگلیسی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند، طراحی شد تا نخست، تفاوت سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان سه رشته مذکور در درس زبان انگلیسی بررسی شود. دوم، رابطه باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی آنان در زبان انگلیسی و میزان این رابطه در هر سه رشته سنجیده شود و در پایان، ویژگی‌های خودکارآمدی و منابع شکل‌گیری باورهای فردی در باره توانایی یادگیری زبان در هر سه گرایش ارزیابی شود. در واقع، نگاه ویژه این پژوهش در سایه پژوهش‌های قبلی انجام شده به پرسش‌های ذیل بود:

۱. آیا تفاوت معناداری بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی در زبان انگلیسی وجود دارد؟
۲. آیا تفاوت معناداری بین سطح خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی وجود دارد؟

۳. آیا رابطه معناداری بین میزان خودکارآمدی زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی در زبان انگلیسی وجود دارد؟

## ۱. مقدمه

بررسی پیشرفت تحصیلی (academic achievement) به‌طور کلی و پیشرفت تحصیلی در زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی یا زبان دوم (EFL/ESL English achievement) به‌طور خاص و همچنین عوامل تعیین‌کننده آن‌ها سال‌هاست که توجه متخصصان و پژوهشگران را در گستره تعلیم و تربیت به‌خود معطوف کرده است. در واقع، بخش زیادی از مباحث نظری و پژوهش‌های عملی انجام شده در گستره یادگیری زبان دوم (Second Language Acquisition) با هدف یافتن پاسخ به این سوالات بوده است که «چرا برخی فراگیران در یادگیری زبان‌های خارجی موفقند، اما برخی دیگر عملکرد خوبی از خود نشان نمی‌دهند؟ و موفقیت در یادگیری زبان‌های خارجی به‌چه عواملی بستگی دارد؟» در علوم مانند روانشناسی شناختی، روانشناسی تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی هر جا که رفتار انسان و یادگیری او دغدغه اصلی باشد، باورهای فردی (self-beliefs) به‌عنوان یک سازه مهم و تعیین‌کننده در رفتار افراد مورد توجه می‌باشد (Gabillon, 2005). دلیل اصلی این توجه این است که باورها می‌توانند بر انگیزه یادگیری فراگیران برای آموختن، انتظارات آن‌ها در باره یادگیری، برداشت شان از میزان آسانی یا دشواری کاری که انجام می‌دهند، راهبردهای یادگیری برمی‌گزینند و سرانجام کارکرد تحصیلی آنان تاثیر بگذارند (Richards, 1994) & Lockhart (Bandura, 1986, 1997, 2001) از نگره‌پردازان دیدگاه‌شناختی اجتماعی (Social cognitive theory) است که در میان سازو کارهای موثر در کارکرد تحصیلی، هیچ عاملی را تاثیرگذارتر و مهمتر از باورهای خودکارآمدی (self-efficacy) نمی‌داند.

بندورا (Bandura, 1997, p. 3) خودکارآمدی را به‌معنای "تصمیمات افراد در باره دارا بودن یا نبودن ظرفیت‌های باره نیاز برای ایجاد و انجام اقدامات لازم جهت تحقق اهداف تعیین شده" می‌داند. کسانی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند، اهداف چالش برانگیزتر و بالاتری برای خود بر می‌گزینند، خود را باور دارند، برای تحقق اهداف تعیین شده خود کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند، راهبردهای موثرتر و سودمندتری را به‌کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در عمل بهتر است. در مقابل کسانی که باورهای منفی در باره خودکارآمدی خویش دارند به‌آسانی در مواجهه با موانع یا شکست‌ها دلسرد می‌شوند، به‌راحتی دست از تلاش و پافشاری برای رسیدن به‌هدف بر می‌دارند و در واقع خود به‌استقبال شکست می‌روند. در حقیقت

۴. ویژگی‌های خودکارآمدی و منابع ایجاد باورهای فردی در باره توانایی یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی کدامند؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### مبانی نظری: دیدگاه شناختی اجتماعی

صاحب‌نظران تعلیم و پرورش همواره برای توضیح علت تفاوت در دستاوردها و موفقیت‌های تحصیلی فراگیران از دیدگاه‌های روانشناسی در باره ماهیت یادگیری و عوامل موثر بر آن بهره جسته‌اند. از دهه ۱۹۱۰ تا ۱۹۵۰ روانشناسان رفتارگرا مثل واتسون (Watson)، پاولو (Pavlov)، ترندایک (Thorendike) و اسکینر (Skinner) بر بخش وسیعی از نظریه‌های روانشناسی تسلط داشتند. آن‌ها به محرک‌های محیطی و پاسخ‌های قابل مشاهده توجه ویژه داشتند و با اتخاذ رویکردی کاملاً سازوکاری نسبت به رفتار انسان، منابع درونی افراد را قابل پژوهش علمی نمی‌دانستند. از آن زمان موضوع محرک و پاسخ، محور بحث بسیاری از نظریه‌پردازان بوده است. آن‌ها تلاش داشتند تا دریابند آیا عوامل واسطه یا میانجی بین محرک و پاسخ وجود دارند که رفتار انسان را کنترل کنند؟ دیدگاه یادگیری اجتماعی (Social Learning Theory) رویکردی بود که از بحث میان رفتارگرایان در باره متغیرهای واسطه یا میانجی تنظیم‌کننده رفتار انسان نشأت گرفت (Pajares, 2002).

بندورا در اوایل دهه ۶۰ دریافت که جای یک مولفه اساسی در نظریه‌های یادگیری آن زمان، از جمله در دیدگاه یادگیری اجتماعی خودش، خالی است. او با رد کردن بی‌توجهی مکتب رفتارگرایی به فرایندهای شناختی توانست نشان دهد که حلقه گم‌شده این مکاتب، همان باورهای شخصی است. در واقع بر خلاف انگاره رفتارگرایی افراطی که رفتار انسان را تنها یک پاسخ ساده به محرک بیرونی می‌داند، انگاره یادگیری اجتماعی بندورا شناخت انسان و پردازش‌های شناختی را عامل واسطه و میانجی بین محرک و پاسخ می‌داند که نماینده کنترل انسان بر پاسخ‌های رفتاری وی به محرک‌های محیطی است (Crozier, 1997). از نظر پاجارس (Pajares, 1997)، تفاوت انگاره بندورا با سایر نظریه‌ها در باره رفتار انسان این است که دیدگاه‌های رفتارگرایی بر نقش ابعاد زیست‌شناسی یا محیطی بیش از اندازه تأکید دارند، در حالی که در این دیدگاه آنچه که افراد فکر می‌کنند، باور دارند و احساس می‌کنند بر رفتار آن‌ها اثر دارد. زمانی که بندورا برای اولین بار اقدام به چاپ کتابی در باره دیدگاه یادگیری اجتماعی با عنوان «پایه‌های اجتماعی تفکر و عمل: دیدگاهی شناختی اجتماعی» کرد، برای دور نگاه داشتن هر چه بیشتر رویکرد خود از نظریه سازوکاری رفتارگرایان و تأکید بر نقش مهم شناخت (cognition) در زندگی افراد، نام انگاره «یادگیری اجتماعی» خود را به نظریه «شناختی اجتماعی» تغییر داد (Pajares, 2000).

هسته رویکرد شناختی اجتماعی بندورا "تقابل سه گانه" (triadic reciprocity) است. یعنی افراد نه عاملین کاملاً مستقل هستند و نه صرفاً حاملان مکانیکی برای جان بخشیدن به اثرات محیطی، بلکه در عوض آن‌ها نقش سببی در انگیزه، رفتار و عمل خود در یک سازوکار تقابل سه گانه دارند (Bandura, 1989). در این دیدگاه نتیجه رفتار شخص و پاسخی که از محیط می‌گیرد هر دو در شکل‌گیری خود ارزیابی (Self-evaluation) شخص نقش دارند که این متقابلاً سبب می‌شود تا او در باره باورهایش در باره خود و توانایی‌ها و انتظاراتش از رفتارهای آینده تصمیم بگیرد (Mills, Pajares & Herron, 2006). محوریت اصلی دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا این واقعیت است که همه انسان‌ها دارای یک‌سری باورهای شخصی‌اند که آنان را قادر به اعمال کنترل بر افکار، احساسات و فعالیت‌هایشان می‌کند. در واقع "آنچه که مردم می‌اندیشند، باور دارند و احساس می‌کنند بر چگونگی رفتارشان اثر دارد" (Bandura, 1986, p. 25). بندورا معتقد است که از بین تمامی باورها، باورهای خودکارآمدی بیشترین تأثیر را در کنشگری انسانی دارد و می‌تواند در یافتن پاسخ به این سوال که چرا رفتارهای افراد با وجود دانش و مهارت‌های یکسان، متفاوت است کمک کند.

### خودکارآمدی: شیوه شکل‌گیری و اثرات آن

خودکارآمدی یک‌سازه شناخته شده در روانشناسی عمومی برای توصیف و تأکید بر عاملیت انسان است که از آغاز قرن ۲۱ به‌طور فزاینده‌ای در پژوهش‌های گستره یادگیری زبان دوم به‌عنوان متغیری کلیدی درون چارچوب‌های مختلف انگیزشی مورد پژوهش قرار گرفته است (Mills, 2004). زیمرمن و کلری (Zimmerman & Cleary, 2006) چهار ویژگی اصلی را برای خودکارآمدی نام می‌برند: الف) خودکارآمدی بر توانایی‌های تعیین شده برای انجام کار تمرکز دارد تا بر ویژگی‌های رفتاری یا روانشناسی. در واقع، خودکارآمدی به‌جای اینکه با سوال «من چگونه‌ام» سروکار داشته باشد، بر این سوال که «تا چه اندازه می‌توانم کاری را به‌خوبی انجام دهم» تمرکز دارد. ب) باورهای خودکارآمدی وابسته یا به عبارتی مختص به‌دامنه

(domain-specific) هستند. یعنی داشتن خودکارآمدی بالا در یک گستره خاص لزوماً به‌معنای داشتن همان سطح از خودکارآمدی در گستره دیگر نیست. ج) خودکارآمدی به‌معیار عملکرد و تسلط فرد وابسته است تا به معیار مقایسه‌ای و هنجاری (normative) بدین معنی که باورهای افراد در باره توانایی انجام کاری مثل نوشتن مقاله، هیچ ایده‌ای درباره مقایسه آن‌ها با توانایی گروه‌های هم‌سالانشان در مقاله نویسی به‌ما نمی‌دهد. د) قضاوت درباره خودکارآمدی قبل از انجام واقعی کار صورت می‌گیرد.

ویژگی‌های افراد با خودکارآمدی بالا از نظر بندورا (Bandura, 1995) و پاجارس (Pajares, 2002) شامل موارد زیر می‌باشد: الف)

این افراد به‌فعالیت‌های پیچیده به‌عنوان تهدیدی برای فرار نگاه نمی‌کنند. بلکه به‌سمت آن‌ها حرکت کرده و آن‌ها را فعالیتی سخت، چالش برانگیز و نیازمند به‌صرف وقت و انرژی می‌بینند که باید حتماً بر آن مسلط شوند. (ب) علاقه ذاتی افراد خودکارآمد در انجام کار بسیار بالاست. آن‌ها، اهداف سخت‌تری را برای خود تعیین می‌کنند و هیچگاه دست از تلاش خود در رویارویی با دشواری‌ها برنمی‌دارند. (ج) این افراد در صورت شکست، بلافاصله باورهای خود را احیا می‌کنند و شکست را به‌عدم تلاش کافی نسبت می‌دهند و برای پیدا کردن علت شکست دنبال عوامل بیرونی نیستند. (د) افراد با باورهای مثبت خودکارآمدی در هنگام انجام کارهای پیچیده، مضطرب یا عصبی نمی‌شوند و حتی آرام‌ترند و انگیزه‌شان برای غلبه بر چالش‌ها بسیار بالاست.

با توجه به‌اهمیت فراوانی که باورهای خودکارآمدی در موفقیت افراد دارند، این سوال مطرح می‌شود که منبع یا منابع شکل‌گیری این باورهای مثبت یا منفی و نحوه تقویت یا تضعیف آن‌ها کدامند؟

بندورا (Bandura, 2001) و پاجارس (Pajares, 1997) در پاسخ به‌این سوال چهار منبع زیر را معرفی می‌کنند: اولین منبع تجربیات کامیابی (mastery experience) های فرد است که موثرترین منبع نیز می‌باشد. چرا که بنیاد آن بر تجربه‌هایی است که فرد در آن‌ها تبحر یافته است. موفقیت، انتظارات تبحر و تسلط بر انجام کار را بالا می‌برد و بر عکس، شکست‌های پیاپی باورهای خودکارآمدی را کاهش می‌دهند. دومین منبع خودکارآمدی تجربیات نیابتی (vicarious experience) است که حاصل مشاهده عملکرد افرادی که شبیه ما هستند می‌باشد. موفقیت افراد مشابه ما در کاری می‌تواند ما رو به‌این باور برساند که ما نیز می‌توانیم و توانایی کسب موفقیت‌های مشابه را داریم. سومین منبع شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی ترغیب اجتماعی (social persuasion) اطرافیان است. افرادی که به‌صورت کلامی تشویق شوند که می‌توانند موفق شوند و ظرفیت‌های لازم برای تسلط بر مهارت‌های معین و یا انجام فعالیت‌های خاص را دارند، تلاش بیشتری برای کسب موفقیت از خود نشان خواهند داد و این تلاش را تا حصول نتیجه ادامه خواهند داد. چهارمین منبع شکل‌گیری خودکارآمدی حالات عاطفی، احساسی و فیزیولوژی (physiological state) افراد است. حس خودکارآمدی افراد زمانی که از نظر جسمی و روحی در وضعیت مساعدی باشند، بیشتر خواهد بود و حالات منفی مثل استرس، تنش‌های روحی و اضطراب حس خودکارآمدی را پائین می‌آورد.

خودکارآمدی تحصیلی، عامل مهمی در استفاده صحیح و به‌موقع از توانایی‌های فردی محسوب می‌شود و بنابراین در تعیین موفقیت افراد در شرایط سخت و پرتنش تحصیل نقش کلیدی دارد. خودکارآمدی تحصیلی به‌برداشت افراد از توانایی‌های خود در مدیریت کردن و انجام دادن فعالیت‌های مختلف جهت نیل به‌عملکرد آموزشی خاص اشاره دارد

(Bandura, 1997). در همین راستا، جینگ (Jing, 2006) خودکارآمدی در یادگیری زبان را قضاوت فراگیران درباره توانمندی‌ها و پیشرفت‌های خود در شرایط خاصی که در آن زبان را فرا می‌گیرند می‌داند. فراگیران با خودکارآمدی بالا با شرایط دشوار تحصیل به‌خوبی کنار می‌آیند، سختی‌ها را مدیریت می‌کنند و سرانجام، نسبت به‌همسالان خود با همان سطح توانایی موفق‌تر خواهند بود. در این دیدگاه، خودکارآمدی فارغ از توانایی و مهارت می‌تواند ضامن موفقیت تحصیلی افراد باشد. در حقیقت، داشتن مهارت و دانش به‌تنهایی نمی‌تواند در شرایط سخت و طاقت فرسا مفید واقع شود. چرا که بسیاری از افراد نمی‌توانند در شرایط سخت از مهارت‌هایشان استفاده کنند. دانش‌آموزان با توانایی‌های مشابه به‌طور قابل توجهی در کارآمدیشان برای مدیریت نیازهای آکادمیکی خود با هم تفاوت دارند (Bandura, 1997).

#### پیشینه پژوهشی

در دهه گذشته به‌پژوهش باورهای خودکارآمدی در حیطه یادگیری زبان انگلیسی توجه فزاینده‌ای شده است. رثوفی، تان و چان (Roofi, Tan, & Chan, 2012) با استفاده از تکنیک‌های ترکیبی (Synthetic) مجموعه گسترده‌ای از پژوهش‌های انجام شده در زمینه خودکارآمدی بین سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۲ را از بانک‌های اطلاعاتی معتبر مانند اریک، اسکوپس، سیج و ... را جمع‌آوری کردند. سپس مقاله‌ها را بر حسب ویژگی‌های طرح پژوهش، نوع پژوهش، نوع مهارت، فعالیت هدف و یک سری متغیرهای دیگر دسته‌بندی نمودند. در نهایت با پژوهش دقیق این پژوهش‌ها و مقایسه ویژگی‌های آن‌ها، مطالعات در زمینه خودکارآمدی را به‌دو دسته تقسیم کردند: مطالعاتی که تأثیر یا رابطه خودکارآمدی را بر یا با متغیرهای مختلف مانند عوامل عاطفی و عملکرد تحصیلی بررسی کرده‌اند، و مطالعاتی که عوامل موثر در شکل‌گیری و رشد خودکارآمدی را باره پژوهش قرار داده‌اند. با الهام گرفتن از دسته‌بندی پیشنهادشده توسط این محققان، در صفحات بعدی مرور مختصری از چند نمونه پژوهش انجام شده، در ایران و خارج از ایران، در زمینه باورهای خودکارآمدی و یادگیری زبان‌های خارجی ارائه می‌شود تا جایگاه پژوهش حاضر در ادبیات مربوطه و خلأیی که این پژوهش با هدف پر کردن بخشی از آن طراحی شده است مشخص و روشن شود.

تقریباً تمامی مطالعات دسته اول که به‌بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی با عوامل عاطفی مانند انگیزه یادگیری زبان‌های خارجی، اضطراب در یادگیری زبان و نسبت علی پرداخته‌اند، این مطلب را تایید می‌کنند که باورهای خودکارآمدی منجر به‌انگیزه بیشتر و اضطراب کمتر در کلاس‌های یادگیری زبان و نهایتاً عملکرد بهتر فراگیران می‌شود.

(e.g., Pintrich & De Groot, 1990; Gist & Mitchell, 1992; Graham & Weiner, 1996; Schunk & Pajares,



دسته مطالعات به‌طور مستقیم در راستای اهداف این مقاله نیستند از ذکر جزئیات مربوط به آنها صرف نظر می‌شود.

با نگاهی منتقدانه به ادبیات موجود به‌راحتی می‌توان دید که علیرغم دستاوردهای چشمگیری که مطالعات گستره خودکارآمدی در طی چند دهه اخیر کسب نموده اند محدودیت‌هایی نیز در این مطالعات وجود دارد. از جمله این محدودیت‌ها این است که اکثر مطالعات در این گستره صرفاً به بررسی رابطه خودکارآمدی با متغیرهای مختلف از طریق استفاده از ابزار پرسشنامه پرداخته‌اند. مطالعات ترکیبی که از ابزارهای متعدد کمی و کیفی استفاده کنند بسیار اندک هستند. علاوه بر این بررسی منابع ایجاد باورها در فراگیران از جمله نقش سازوکارهای روانشناسی و همچنین نقش محیط و اطرافیان در شکل‌گیری باورهای فردی کمتر مورد توجه بوده است. پژوهش حاضر با هدف پر کردن خلا موجود در بررسی رابطه گرایش تحصیلی با میزان خودکارآمدی در زبان انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان، همچنین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی و بررسی منابع شکل‌گیری باورها در این فراگیران انجام شد.

### ۳. روش پژوهش

از آن جایی که هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه سطح خودکارآمدی زبان انگلیسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سه رشته علوم انسانی، علوم ریاضی و علوم تجربی مقطع دبیرستان در زبان انگلیسی و همچنین ارزیابی میزان رابطه این دو متغیر در سه گرایش تحصیلی بود، برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از طرح پژوهشی پس‌رویدادی (ex post facto design) استفاده شد. در بخش بعدی مقاله، نمونه آماری، ابزارهای اندازه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها و روند اجرای پژوهش تشریح می‌شوند.

### آزمودنی‌ها

در ابتدا ۱۶۲ دانش‌آموز از سه رشته علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی از ۵ کلاس مقطع یازدهم (پایه سوم نظری) در یکی از دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهرستان کاشان با روش نمونه‌برداری در دسترس (convenient sampling) انتخاب شدند. اما سرانجام ۱۲ نفر از این تعداد به‌علت پر نکردن کامل پرسشنامه، انصراف از ادامه همکاری، و یا عدم تمایل به شرکت در مصاحبه از جامعه آماری حذف شدند. نمونه نهایی آزمودنی‌ها شامل ۱۵۰ دانش‌آموز دختر (۵۰ نفر از هر رشته تحصیلی) بود. افزون بر این، ۱۵ دبیر زبان انگلیسی منطقه کاشان و حومه (۶ دبیر مذکر و ۹ دبیر مونث) که تجربه نسبتاً بالایی در آموزش زبان به‌هر سه گرایش تحصیلی داشتند نیز در پژوهش شرکت کردند. میانگین سال‌های تجربه آن‌ها در آموزش به‌دانش‌آموزان هر سه رشته بین ۸ تا ۱۸

2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Mills, 2004; Khodadad & Kaur, 2016; Roshandel, Ghonsooly & Ghanizadeh, 2018)

هسیه و کانگ (Hsieh & Kang, 2010) موضوع نسبت علی و خودکارآمدی را در میان فراگیران کره ای در درس زبان انگلیسی بررسی نمودند. نتایج حاکی از این بود که فراگیران با خودکارآمدی بالا، موفقیت خود را در درس زبان به‌عوامل درونی و قابل کنترل ارتباط می‌دادند. از میان فراگیران ناموفق، آن‌هایی که خودکارآمدی بالایی داشتند نتیجه آزمون زبان را بیشتر به‌خود و میزان تلاش خود نسبت می‌دادند. در مقابل آن‌هایی که خودکارآمدی پایین داشتند، نتایج پایین آزمون خود را به‌عوامل خارج از کنترل خود مانند استعداد ذاتی مرتبط می‌دانستند.

پژوهندگان متعدد دیگری که محور مطالعات خود را بررسی رابطه بین خودکارآمدی و توانایی فراگیران در مهارت‌های چهارگانه و همچنین میزان استفاده آن‌ها از راهبردهای یادگیری قرار داده اند، به‌این نتیجه مشترک رسیدند که باورهای خودکارآمدی، هم بستگی مثبت و بالایی با عملکرد فراگیران زبانهای خارجی در گستره‌های مختلف مهارتی زبان دارند.

(e.g., Magogwe & Oliver, 2007; Li & Wang, 2010; Zare & Mobarakeh, 2011; Heidari, Izadi & Ahmadian, 2012; Naseri, & Zaferanieh, 2012; Rezaei & Rassaei, 2015; Yang, 2017; Pakampai, 2018)

(۱)

در واقع این باورها می‌توانند میزان استفاده فراگیران از راهبردهای موثر و کارآمد یادگیری را پیش‌بینی کنند. استفاده از این راهبردهای مناسب و موثر به‌توانایی آنان در رویارویی با دشواری‌هایی که در مسیر یادگیری زبان خارجی وجود دارد کمک می‌کند، میزان تلاش و پشتکار آنان در رسیدن به‌اهداف خاص را بالا می‌برد، از استرس و اضطراب آن‌ها در این مسیر می‌کاهد و سرانجام منجر به‌عملکرد بالاتری از طرف فراگیران می‌شود.

دسته دوم مطالعات در گستره خودکارآمدی پژوهش‌هایی‌اند که به‌بررسی عوامل تاثیر گذار بر سطح خودکارآمدی پرداخته‌اند. از میان آن‌ها می‌توان به‌مطالعاتی اشاره کرد که در آنها نقش و تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری و راهبردهای خودتنظیمی (Yang & Wang, 2015)، تعامل همسالان (Noroozi & Mehrdad, 2016)، یادگیری پروژه-محور (Toytok & Gürel, 2019) خودارزیابی (Coronado-Aliegro, 2007)، انواع هوش و آموزش مبتنی بر هوش چندگانه (Aghajani, Hashemi & Ghanizadeh, 2011)؛ در افزایش میزان خودکارآمدی فراگیران باره بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که سطح خودکارآمدی در افراد با استفاده از روشهای ذکر شده قابل تغییر است. از آنجایی که این

سوالات مصاحبه که شامل ۵ پرسش باز بود، با توجه به اهداف و سوالات پژوهش و ادبیات نظری موجود تهیه شده و توسط همان تیم کارشناس دو نفره باره بررسی قرار گرفت و تغییراتی در جمله بندی و محتوی برخی سوالات ایجاد شد. مصاحبه‌ها حدود دو هفته بعد از اجرای پرسشنامه در مدرسه و در ساعت‌های پژوهش آزاد انجام شدند. هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول کشید و برای سهولت دانش‌آموزان در پاسخگویی، به زبان فارسی انجام شد. در ضمن برای ایجاد آرامش و راحتی دانش‌آموزان در پاسخگویی، به جای ضبط صدا از شگرد یادداشت برداری استفاده شد.

ابزار دیگر گردآوری داده‌ها برای یافتن پاسخ به سوال چهارم پژوهش و همچنین تفسیر و تایید یافته‌های کمی پژوهش، مصاحبه با ۱۵ دبیر با تجربه دبیرستان بود. سوالات دبیران با توجه به اهداف مورد نظر محقق و ادبیات نظری موجود با زبان فارسی و به صورت نیمه ساخته طراحی شدند، تا باورهای فردی دبیران نسبت به توانایی یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان سه رشته و همچنین نظرات آنان درباره عملکرد دانش‌آموزان مورد نظر در این درس و دلایل احتمالی آن دقیق‌تر واکاوی شوند. با توجه به کمی وقت دبیران و عدم امکان ملاقات تک تک آنان به صورت جداگانه، مصاحبه به صورت گروهی و در پایان یکی از جلسات آموزش ضمن خدمت و به صورت داوطلبانه انجام شد. مصاحبه گروهی حدود یک ساعت طول کشید. به علت اکراه برخی دبیران خانم به ضبط صدا، پژوهنده از شگرد یادداشت برداری استفاده نمود.

سرانجام، نمره‌های آزمون نهایی پایه یازدهم که به صورت مشترک برای هر سه رشته و توسط کارشناسان وزارت آموزش پرورش طراحی می‌شود، به عنوان ابزار سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سه رشته مورد استفاده قرار گرفت.

#### ۴. نتایج و بحث و بررسی

##### نمره‌گذاری داده‌ها

همان گونه که پیشتر یادآوری شد، پرسشنامه خودکارآمدی زبان انگلیسی دارای دو بخش و شامل ۱۱ سوال است. دامنه نمره بخش پنج گزینه‌ای پرسشنامه خودکارآمدی زبان انگلیسی با مقیاس لیکرت، ده تا پنجاه است. یعنی هر چقدر نمره‌های دانش‌آموزان به ۵۰ نزدیک‌تر باشد، آن‌ها از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند و برعکس. برای نمره‌گذاری نظرات آزمودنی‌ها در باره سوال یازدهم که می‌باید عوامل موفقیت در یادگیری زبان را به ترتیب اهمیت رتبه بندی کنند، از آمار توصیفی بسامد استفاده شد. در باره آزمون پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی، عملکرد دانش‌آموزان طبق بارم بندی سوالات بین صفر تا بیست نمره گذاری شد.

داده‌های کیفی جمع آوری شده از مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان زبان انگلیسی با روش تحلیل محتوی موضوعی (thematic content analysis) انجام شد. این روش با تحلیل محتوی موضوعات تکراری

سال و میانگین سن آن‌ها بین ۲۹ تا ۴۵ سال بود. لازم به یادآوری است رضایت و موافقت هر دو گروه آزمودنی برای شرکت در پژوهش قبل از آغاز پژوهش گرفته شد.

##### ابزارهای پژوهش

داده‌های این پژوهش با ترکیب دو روش کمی و کیفی گردآوری شدند. در واقع به منظور بالا بردن دقت و اعتبار نتایج از تکنیک مثلث سازی یا سه سویه (triangulation) استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش‌آموزان، مصاحبه با دانش‌آموزان، مصاحبه با دبیران زبان انگلیسی و آزمون پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی، ابزارهای اصلی اندازه‌گیری متغیرهای باره نظر این پژوهش بودند.

پژوهنده برای سنجش سطح خودکارآمدی آزمودنی‌ها در زبان انگلیسی از پرسشنامه خودکارآمدی راحمی (Rahemi, 2007) استفاده کرد. علت استفاده از این ابزار این بود که این پرسشنامه با هدفی نسبتاً مشابه و با در نظر گرفتن ویژگی‌های دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان ساخته شده بود و روایی و اعتبار آن در پژوهش یادشده ارزیابی شده بود. این پرسشنامه شامل ۱۱ سوال به زبان فارسی است. ده گویه از این پرسشنامه با مقیاس لیکرت (Likert scale) دارای پاسخ‌های پنج‌گزینه‌ای با نمره یک تا پنج می‌باشند که با هدف ارزیابی نظرات آزمودنی‌ها در باره توانایی کلی خود در یادگیری زبان و امکان موفقیت‌شان در این فرایند طراحی شده است. سوال یازدهم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا پنج عامل «داشتن استعداد ذاتی، داشتن علاقه و انگیزه، تلاش و پشتکار، روش آموزش معلم و محتوای آموزشی شامل کتاب و وسایل کمک آموزشی» را به ترتیب نفسی که در موفقیت یادگیری زبان، بازی می‌کنند، رتبه‌بندی کنند. بایسته یادآوری است که پرسشنامه مذکور که در واقع منبع اصلی سنجش سطح خودکارآمدی آزمودنی‌ها بود، بار دیگر توسط پژوهنده و دو کارشناس دیگر مطالعه شد و تغییرات جزئی در شیوه نگارش و محتوی بعضی از گویه‌ها صورت گرفت. سرانجام، برای اطمینان از پایایی ابزار، پرسشنامه به ۳۳ دانش آموز با ویژگی‌های مشابه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش داده شد. پرسشنامه با ضریب پایایی آلفا کرونباخ ۰,۷۹ برای ارائه به گروه هدف آماده شد. بعد از مرحله پژوهش مقدماتی (pilot study)، پرسشنامه به ۱۵۰ دانش آموز پایه یازدهم داده شد. مدت پاسخگویی ۱۵ دقیقه بود و دانش‌آموزان اجازه داشتند در صورت ابهام در پاسخگویی از محقق سوال کنند.

به منظور فراهم کردن منبع مکملی برای تفسیر و تایید نتایج بدست آمده از پرسش نامه دانش‌آموزان، گردآوری داده‌های دقیق‌تر، اعتبارسنجی متقابل (cross validation) و مهمتر از همه پاسخگویی به سوال چهارم پژوهش، با ۱۰ دانش آموز از هر رشته (مجموعاً ۳۰ نفر) به صورت جداگانه مصاحبه نیمه‌سازمان یافته (semi-structured) به عمل آمد.

همان گونه که از جدول ۱ مشخص است، میانگین نمره‌های گروه انسانی هم در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی (۱۱,۸۲) و هم در میزان خودکارآمدی در این درس (۲۹,۸۸) از دو گروه دیگر پایین‌تر است. در واقع، دانش‌آموزان رشته علوم ریاضی و تجربی به ترتیب با میانگین ۱۷,۹۹ و ۱۶,۷۰ در آزمون پایانی زبان و میانگین ۴۵,۰۸ و ۴۲,۴۰ در سطح خودکارآمدی زبان انگلیسی در رتبه بالاتری نسبت به دانش‌آموزان گروه انسانی قرار دارند. برای یافتن پاسخ پرسش پژوهشی اول یعنی: «آیا تفاوت معناداری بین پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی وجود دارد؟» از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری میان دانش‌آموزان سه رشته از نظر پیشرفت تحصیلی‌شان در درس زبان انگلیسی وجود دارد:  $F(2, 147)=58.36; p < 0.05$  برای یافتن محل اختلاف، آزمون تعقیبی شف (Scheffe Post Hoc Test) انجام شد. جدول ۲ خلاصه نتایج این دو تست را نشان می‌دهد. جدول ۲: خلاصه نتایج آزمونهای تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی شف برای پیشرفت تحصیلی در زبان انگلیسی سه رشته

ANOVA سطح معناداری F	Scheffe Post Hoc Test تفاوت میانگین سطح معناداری	
	M vs. H	S vs. H
۵۸,۳۶.۰۰۰	6.17*	0.000
	4.87*	0.000
	1.29	0.000
	M vs. S	

M (رشته ریاضی)، S (رشته تجربی)، H (رشته انسانی)  $p < 0.05$ \*

نتایج حاصله حاکی از این است که بین دو گروه علوم ریاضی و علوم تجربی، تفاوت معناداری از نظر پیشرفت تحصیلی وجود ندارد، اما بین پیشرفت تحصیلی گروه علوم ریاضی و علوم انسانی از یک طرف و میان گروه علوم تجربی و انسانی از طرف دیگر، تفاوت معنا دار وجود دارد. در واقع دانش‌آموزان علوم انسانی پیشرفت تحصیلی پایین‌تری نسبت به دو گروه دیگر دارند.

برای یافتن پاسخ پرسش دوم پژوهش یعنی: «آیا تفاوت معناداری بین خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی وجود دارد؟» نیز از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری میان دانش‌آموزان سه رشته از نظر باورهای خودکارآمدی در درس زبان انگلیسی وجود دارد:

( $F(2, 147)=54.22; p < 0.05$ ). برای یافتن محل اختلاف، آزمون تعقیبی شف انجام شد. جدول ۳ خلاصه نتایج این دو تست را نشان می‌دهد.

در متن انجام می‌شود. یادداشتهای مصاحبه با دو رویکرد تحلیلی تاییدی (confirmatory analysis) و اکتشافی (exploratory analysis) چندین بار توسط پژوهشگر خوانده شدند. بدین معنی که در ابتدا پژوهنده با رویکرد تحلیلی تاییدی، چهار ویژگی اصلی افراد خودکارآمد و چهار منبع اصلی ایجاد باورهای خودکارآمدی در افراد را که بندورا (Bandura, 1995, 2001) در تئوری شناختی اجتماعی خود به آنها اشاره کرده است را به عنوان مقوله‌های اصلی، تعیین کرده و در حین خواندن متون مصاحبه دانش‌آموزان و دبیران، آن‌ها را کدگذاری نمود. پس از چند بار خواندن متن توسط پژوهنده و اتمام کدگذاری، فراوانی یعنی تعداد هر کد در هر واحد متن شمارش شده و به درصد تبدیل شد. محقق علاوه بر مقوله‌های از پیش تعیین شده، در صورت برخورد با موارد جدید دیگر با رویکرد اکتشافی که در خواندن مصاحبه‌ها اتخاذ کرده بود مقوله‌های جدید بدست آمده را نیز دسته بندی و شمارش نمود. به منظور اطمینان از روایی و اعتبار یافته‌ها و جلوگیری از مداخله ذهنیت شخصی، داده‌ها توسط پژوهنده دیگری که تجربه کافی در زمینه تحلیل کیفی داشت خوانده و کدگذاری شدند. هر دو محقق در تحلیل‌های خود و پیدا کردن مقوله‌ها و نهایتاً شمارش کدها توافق بالایی داشتند و آن تعداد محدود و انگشت شماری از جملات که در باره نوع مقوله آن‌ها توافق کمتری بین دو پژوهنده وجود داشت، از تحلیل و شمارش نهایی حذف شدند.

### نتایج توصیفی و استنباطی

نمره‌های به دست آمده از پرسشنامه خودکارآمدی زبان انگلیسی و آزمون پایان ترم پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان به علت کمی بودن ماهیت‌شان با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی محاسبه و تحلیل شدند.

جدول ۱: آمار توصیفی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی سه رشته

در زبان انگلیسی

مولفه‌ها	پیشرفت تحصیلی میانگین انحراف از معیار	خودکارآمدی میانگین انحراف از معیار
گروه علوم ریاضی	۱۷,۹۹	۴۵,۰۸
گروه علوم تجربی	۱,۶۶	۶,۳۸
گروه علوم انسانی	۱۶,۷۰	۴۲,۴۰
	۳,۰۵	۷,۵۹
	۱۱,۸۲	۲۹,۸۸
	۳,۸۸	۹,۱۴

\* نمره کل آزمون پیشرفت تحصیلی: ۲۰، نمره کل

خودکارآمدی: ۵۰، تعداد آزمودنی‌ها: ۱۵۰ (۵۰ نفر در هر گروه)



به علت تفاوت ماهیت و همچنین نقش آن‌ها به عنوان کامل کننده نتایج کمی، در بخش بعدی مقاله در کنار تفسیر نتایج کمی به فراخور ارتباط به بحث مطرح شده، گزارش می‌شوند.

### بحث و بررسی

از آن جایی که تا کنون هیچ پژوهشی در گستره باورهای خودکارآمدی زبان انگلیسی با محوریت بررسی میزان رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در گرایش‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان در مقطع دبیرستان انجام نشده است، تفسیر نتایج پژوهش حاضر در سایه نتایج پژوهش‌های مشابه دیگر ممکن نیست. بنابراین نتایج این پژوهش با مبانی نظری و یا پژوهش‌هایی که خودکارآمدی را با عملکرد تحصیلی (بدون در نظر گرفتن گرایش تحصیلی) بررسی کرده اند مقایسه می‌شوند.

اولین و مهمترین نتیجه این پژوهش مبنی بر اینکه دانش‌آموزان رشته علوم انسانی عملکرد ضعیفی در آزمون پیشرفت تحصیلی پایان ترم داشتند و رابطه بین عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی پائین این گروه معنادار بود با یافته‌های راحمی (Rahemi, 2007) هم خوانی دارد. تقریباً تمام معلمانی که تجربه آموزش این درس را به دانش‌آموزان هر سه رشته دارند، در مصاحبه‌های انجام شده ازدانش‌آموزان رشته انسانی به عنوان افرادی با توانمندی ضعیف در یادگیری زبان که آموزش به آنها کاری بسیار دشوار و حتی خسته کننده است یاد کردند. از نظر بسیاری از آن‌ها این مسئله به پایین بودن یا حتی نداشتن استعداد ذاتی (Aptitude) لازم برای یادگیری زبان مرتبط است. دلیل اینکه نداشتن یا پایین بودن استعداد ذاتی به عنوان مهمترین عامل از نظر معلمان مطرح می‌شود، ممکن است به نحوه انتخاب رشته توسط دانش‌آموزان مربوط باشد. معمولاً دانش‌آموزانی که در سال اول دبیرستان یا پایه نهم معدل عمومی پائینی در برهه هدایت تحصیلی خود داشته باشند، اجازه انتخاب رشته‌های علوم ریاضی و تجربی را ندارند. بالعکس، افرادی که دارای معدل بالا به خصوص در دروس علوم پایه باشند، به گزینش رشته‌های علوم ریاضی و تجربی هدایت می‌شوند. از این رو از دید عموم، دانش‌آموزان رشته انسانی نسبت به دو رشته دیگر از نظر توانایی‌های تحصیلی ضعیف‌اند (Rahemi, 2007). در حالی که گزینش رشته علوم انسانی از سوی دانش‌آموزان الزاماً بدین معنی نیست که این افراد از توان یا استعداد لازم بی بهره هستند. بلکه بسیاری از روانشناسان معتقدند که دوری گزیدن از دروس ریاضی و علوم پایه بر آمده از ادراک نادرست از توانایی‌ها و تصور نادرست آماده گی نداشتن و کمبود مهارت است، و این ادراک نادرست ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارد (Pajares, 1997). علیرغم اینکه محقق نقش توانایی‌های ذاتی در یادگیری زبان را انکار نمی‌کند، اما اینکه تنها دلیل عملکرد ضعیف دانش‌آموزان رشته علوم انسانی به نداشتن استعداد ذاتی نسبت داده شود جای بحث دارد. در واقع،

جدول ۳: خلاصه نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی شف برای خودکارآمدی زبان انگلیسی سه رشته

ANOVA سطح معناداری F	Scheffe Post Hoc Test	
	رشته تحصیلی	تفاوت میانگین سطح معناداری
54.22 0.000	M vs. H	15.20*
	S vs. H	12.52*
	M vs. S	2.68
		0.000
		0.000

M (رشته ریاضی)، S (رشته تجربی)، H (رشته انسانی)  $p < 0.05$ \*

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بین دو گروه علوم ریاضی و علوم تجربی تفاوتی معناداری از نظر میزان خودکارآمدی زبان انگلیسی وجود ندارد، اما تفاوت بین سطح خودکارآمدی زبان گروه علوم ریاضی با انسانی از یک طرف و بین گروه علوم تجربی و انسانی از طرف دیگر معنادار است. بدین معنی که دانش‌آموزان علوم انسانی از خودکارآمدی پایین تری نسبت به دو گروه دیگر برخوردارند.

برای پاسخ به پرسش سوم پژوهش، یعنی «آیا رابطه معناداری بین میزان خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش‌آموزان سه رشته و میزان پیشرفت تحصیلی آنان وجود دارد؟» از فرمول محاسبه همبستگی محصول پیرسون (Pearson-product Correlation) به صورت جداگانه برای هر گروه استفاده شد. خلاصه نتایج این محاسبات در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج همبستگی محصول پیرسون: رابطه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی سه رشته

	خودکارآمدی زبان انگلیسی		
	H	M	S
پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی	0.84**	0.37**	0.22

M (رشته ریاضی)، S (رشته تجربی)، H (رشته انسانی)  $p < 0.01$ \*

همانگونه که از جدول ۴ مشخص است، رابطه معنادار مثبت و بالایی (۰٫۸۴) بین میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته علوم انسانی و میزان پیشرفت تحصیلی آنان وجود دارد. رابطه بین میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان علوم ریاضی و میزان پیشرفت تحصیلی آنان معنادار و مثبت اما متوسط (۰٫۳۷) است. این در حالی است که میان میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان علوم تجربی و میزان پیشرفت تحصیلی آنان در درس زبان انگلیسی هیچ رابطه معناداری (۰٫۲۲) وجود ندارد.

نتایج داده‌های کیفی مربوط به مصاحبه‌های انجام شده با دانش‌آموزان و معلمان که در واقع پاسخ به پرسش چهارم پژوهش را پوشش می‌دهد،

ادبیات مربوطه (Dörnyei, 1994) بیانگر این است که نسبت دادن تفاوت‌ها در یادگیری زبان به استعداد ذاتی تنها تا میزان معینی و نه بیش از آن، قابل قبول است. از نگاه بندورا (Bandura, 2001)، در میان سازو کارهای موثر در عملکرد تحصیلی هیچ عاملی تاثیرگذارتر و مهمتر از باورهای خودکارآمدی نیست.

وجود تفاوت در میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان سه‌رشته در درس زبان انگلیسی در پژوهش حاضر دومین نتیجه مهم دیگر پژوهش حاضر است که می‌تواند باتوجه به وجود همبستگی معنادار بین خودکارآمدی زبان انگلیسی و کارکرد دانش‌آموزان رشته‌های علوم ریاضی و انسانی، بخشی از علت تفاوت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را در گرایش‌های مختلف توضیح دهد. در این پژوهش، سطح خودکارآمدی زبان انگلیسی دانش‌آموزان رشته انسانی نسبت به دو رشته علوم ریاضی و تجربی بسیار پایین تر بود، در حالی که دانش‌آموزان علوم ریاضی و تجربی هر دو از خودکارآمدی نسبتاً بالایی برخوردار بودند و تفاوت باورهای آن‌ها از توانایی‌های خود در یادگیری زبان معنادار نبود. اینکه چگونه دانش‌آموزان این سه‌رشته باورهای خودکارآمدی مثبت یا منفی را در خود شکل می‌دهند و همچنین ویژگی‌های خودکارآمدی آنان در واقع محور پرسش چهارم پژوهش حاضر است که پاسخ آن از نتایج تحلیل محتوای داده‌های کیفی مصاحبه با دانش‌آموزان و دبیران زبان انگلیسی تا حد زیادی مشخص شد. در بخش زیر، به‌طور خلاصه به‌مهمترین آن‌ها پرداخته می‌شود.

نتیجه حاصل از تحلیل داده‌های کمی بدست آمده از پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموزان، مبنی بر بالا بودن سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان دو رشته علوم ریاضی و تجربی و پایین بودن میزان این باورها در گروه علوم انسانی، با ویژگی‌های آن‌ها که از تحلیل مصاحبه‌های هر سه گروه دانش آموز و دبیران زبان به‌دست آمده است، تطابق می‌کند. طبق دیدگاه بندورا (Bandura, 1997, 2001)، مهمترین ویژگی افراد با خودکارآمدی بالا این است که این افراد شکست خود را به‌تلاش کافی و لازم نسبت می‌دهند و برای پیدا کردن علت شکست دنبال عوامل بیرونی نیستند. در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین شکست را ناشی از نداشتن استعداد و مهارت و توانایی‌های لازم می‌دانند. دقیقاً این دو نوع برداشت متفاوت در مصاحبه‌های این سه گروه مشهود بود. جملاتی با بار منفی مبنی بر عدم داشتن استعداد در درس زبان به‌عنوان مهمترین عامل شکست آن‌ها در آزمون‌های این درس، در گفتگوهای درصد بالایی از دانش‌آموزان انسانی (۹۲٪) یافت می‌شود: جملاتی مثل "من مطمئنم تلاشم هیچ سودی ندارد. من برای یادگیری زبان ساخته نشده‌ام. هرچه قدر تلاش می‌کنم نمی‌توانم نمره بالایی در این درس بگیرم، چون در مغزم فرو نمی‌رود. من همیشه در درس زبان ضعیف بوده‌ام و خواهم بود. استعداد کافی برای حفظ و یادگیری لغات

ندارم. درس زبان انگلیسی برای من بسیار سخت است"، بارها در صحبت‌های آنان تکرار شده است. نسبت دادن علت شکست به‌عواملی مثل روش آموزش معلم و یا شانس که در دیدگاه بندورا به‌عنوان ویژگی افراد با خودکارآمدی پایین از آن‌ها یاد شده است، نیز از جمله مواردی بود که در صحبت‌های ۸۳٪ از دانش‌آموزان رشته انسانی تکرار شده است که به‌چند نمونه از آن برای مثال اشاره می‌شود: "سال اولی که زبان را شروع کردم معلم خوبی نداشتم در نتیجه پایه‌ام ضعیف شد و دیگر نمی‌توانم آن را جبران کنم. سال گذشته معلم ما تمام وقت در کلاس انگلیسی صحبت کرد و روش آموزش خسته‌کننده‌ای داشت. در نتیجه هیچ چیزی یاد نگرفتم. از بدشانسی من هیچ وقت معلم زبان خوبی نداشته‌ام."

در مقابل، دانش‌آموزان دو رشته علوم پایه نگرش بسیار مثبت و سازنده‌ای در باره توانایی و استعداد خود دارند، اما آن را تنها عامل موفقیت خود نمی‌دانند. جملاتی که بیانگر نسبت دادن علت پایین بودن نمره‌ها به‌عدم صرف تلاش و وقت کافی است، در مصاحبه‌های دانش‌آموزان دو رشته ریاضی و تجربی با بسامد بالایی یافت می‌شود (ریاضی ۹۶٪ و تجربی ۸۸٪): "یادگیری زبان انگلیسی برای من آسان است. اگر وقت بیشتری صرف پژوهش زبان کنم، حتما نمره بالاتری می‌گیرم. من مشکلی در حفظ لغات انگلیسی و یادگیری قواعد ندارم. معمولاً وقت زیادی برای خواندن این درس نمی‌گذارم، چون بدون خواندن هم می‌توانم نمره مطلوب خود را کسب کنم. انگلیسی تنها درسی است که برای آزمون پایانی آن نیاز به شب بیداری ندارم. من زبان را در همان موقع آموزش معلم یاد می‌گیرم و نیازی به مرور ندارم. سال گذشته نمره پایینی در این درس گرفتم، چون در طول ترم زیاد غایب شدم و در آموزش‌ها حضور نداشتم و گرنه قدرت یادگیری من در این درس زیاد است. مطمئنم اگر تلاشی که برای یادگیری زیست‌شناسی می‌کردم، برای زبان انگلیسی هم می‌کردم، حتما کمتر از بیست نمی‌گرفتم."

لازم به‌یادآوری است که همان گونه که پاجارس (Pajares, 2002) معتقد است، نسبت دادن شکست به‌عدم توانایی به‌جای عدم تلاش با خودکارآمدی رابطه دو طرفه دارد. در این پژوهش نیز دانش‌آموزان ریاضی و تجربی که خودکارآمدی بالایی داشتند، موفقیت خود را در درس زبان به‌عواملی مثل تلاش که تحت کنترل آن‌هاست، ارتباط می‌دادند در حالی که دانش‌آموزان گرایش علوم انسانی که خودکارآمدی پایین داشتند، نتایج پایین آزمون خود را به‌عواملی مثل عدم استعداد کافی، شانس، روش آموزش معلم و ... که تحت کنترل آن‌ها نیست، مرتبط می‌دانستند و بیشترین آنان به‌موهبتی بودن توانایی یادگیری زبان اعتقاد داشتند.

دبیران زبان انگلیسی (۹۱٪) نیز در پاسخ به‌این سوال مصاحبه که "از نظر شما علت پایین بودن کارکرد دانش‌آموزان رشته علوم انسانی در

مقابل دو گرایش دیگر چیست؟"، عامل عدم داشتن استعداد کافی در یادگیری زبان گروه علوم انسانی و در نتیجه عدم تلاش کافی در این درس را عنوان کردند. به نظر می‌رسد که دبیران نگرش منفی نسبت به توانایی دانش‌آموزان رشته انسانی در یادگیری زبان دارند که منجر شده است گزینه انتخابی آن‌ها برای آموزش کلاس‌های ریاضی و تجربی باشد. تقریباً ۱۰٪ دبیران مورد پژوهش در پاسخ به سوال دیگر مصاحبه که "اگر حق انتخاب داشته باشید، ترجیح می‌دادید کدام گرایش را برای آموزش انتخاب کنید؟" با قاطعیت پاسخ دادند که "مسئله اول گروه ریاضی و بعد تجربی، چون بچه‌های گروه علوم انسانی بسیار در درس زبان ضعیف‌اند و کار با آن‌ها نیاز به صرف انرژی و وقت بسیار دارد که در بیشتر مواقع بی‌نتیجه هم هست".

ویژگی دیگر دانش‌آموزان گروه انسانی که حاکی از خودکارآمدی پایین آن‌ها در درس زبان است و نتایج کمی بدست آمده در پژوهش حاضر را تایید می‌کند، ویژگی فرار از فعالیت‌ها و تکالیف پیچیده زبانی است. همان گونه که بندورا (Bandura, 1997) تاکید می‌کند، فراگیران با خودکارآمدی پایین چون خود را فاقد توانایی لازم برای تسلط بر تکالیف پیچیده می‌بینند به فعالیت‌های پیچیده به‌عنوان تهدیدی نگاه می‌کنند و از انجام آن‌ها شانه خالی می‌کنند. در پژوهش حاضر، ۷۱٪ از دانش‌آموزان تجربی و ۸۶٪ از دانش‌آموزان گروه ریاضی اذعان داشتند که تمایل چندانی برای انجام تمرین‌های کتاب درسی زبان ندارند و علت آن را آسان بودن آن‌ها عنوان کردند. از نظر آن‌ها کتاب بایستی تغییر کند و فعالیت‌های پیچیده‌تر و چالش برانگیزتر که نیاز به تحلیل و استدلال داشته باشد، جایگزین این تمرین‌های ساده تکراری و پیش پا افتاده بشوند. دبیران نیز در پاسخ به این سوال مصاحبه که: "تفاوت‌های کلی دانش‌آموزان این سه رشته را در چه مواردی می‌توانید خلاصه کنید؟" به همین مسأله اشاره کردند. تعداد زیادی از آن‌ها (۷۷٪) اعلام کردند که بچه‌های گروه ریاضی و تجربی بیشتر تمایل به حل انجام تکالیفی اضافه بر کتاب دارند که از سطح دشوار بالاتری نسبت به تمرین‌های کتاب برخوردار باشند. آن‌ها از انجام تمرین‌های ساده و سستی کتاب‌های موجود بیزارند و انجام آن را اتلاف وقت می‌دانند. دبیران معتقدند که تمایل برای داوطلب شدن در حل تمرین‌ها یا پرسش شفاهی کلاس و حتی مشارکت در برنامه‌های فرهنگی خارج از کلاس به زبان انگلیسی مانند شرکت در مسابقات به زبان انگلیسی در جشن‌های مناسب مدارس، در بین دانش‌آموزان علوم ریاضی و تجربی بسیار بیشتر نمود دارد. اما دانش‌آموزان رشته انسانی به ندرت برای شرکت در این گونه فعالیت‌ها از خود علاقه نشان می‌دهند. از نظر دبیران، آن‌ها در حل همین تمرین‌های ساده نیز هم مشکل دارند و هم کم کاری می‌کنند و واکنش آن‌ها به استفاده از فعالیت‌های چالش برانگیزتر بسیار شدید و منفی است.

دبیران (۷۷٪) معتقد بودند که اکثر دانش‌آموزان گروه علوم انسانی ذاتاً علاقه‌ای به یادگیری زبان ندارند و بسیار نسبت به یادگیری زبان بی‌انگیزه‌اند. به همین علت اهداف کوتاه مدت و ساده‌ای که بتوانند از عهده آن بر بیایند را برای خود تعیین می‌کنند. همان گونه که پاجارس (Pajares, 2002) اشاره می‌کند، علاقه ذاتی افراد خودکارآمد در انجام کار بسیار بالاست. آن‌ها اهداف سخت‌تری را برای خود تعیین می‌کنند و هیچگاه دست از تلاش خود در رویارویی با دشواری‌ها بر نمی‌دارند. با تحلیل مصاحبه‌های دانش‌آموزان هر رشته به‌وضوح مشخص است که هدف مورد نظر بیشتر دانش‌آموزان علوم انسانی (۹۴٪) از این درس، صرفاً هدف کوتاه مدت پاس کردن آن و به عبارتی کسب نمره قبولی است و فقط تعداد محدودی به پیشرفت در درس زبان و بالا بردن معدل خود از طریق کسب نمره بالا در این درس می‌اندیشند. در مقابل، دانش‌آموزان دو رشته دیگر به‌ویژه گروه علوم ریاضی که به توانایی خود در کسب نمره بالاتر درس زبان ایمان دارند، اهداف بالاتر و چالش برانگیزتری را برای خود تعیین می‌کنند. مثلاً تعداد قابل توجهی (۸۹٪) از دانش‌آموزان ریاضی به نزدیک کردن لهجه گفتاری خود به لهجه بومی‌های انگلیسی زبان می‌اندیشند و یا کسب مهارت شنیداری و فهم کامل فیلم‌ها و آهنگ‌های انگلیسی را در برنامه آینده خود دارند. در حالی که تنها ۵٪ از دانش‌آموزان رشته انسانی به ادامه تقویت مهارت‌های زبانی خود بعد از دبیرستان به‌عنوان هدف اشاره کردند.

دلایل متعددی برای عدم علاقه گروه علوم انسانی به یادگیری زبان وجود دارد. از جمله آن‌ها ممکن است تصورات منفی باشد که آن‌ها در باره توانایی یادگیری زبان از خود دارند که باعث می‌شود بهبود وضعیت زبان را جزو برنامه‌ها و اهداف خود قرار ندهند و نسبت به این درس علاقه و اشتیاقی از خود نشان ندهند. آکسفورد و شرین (Oxford & Shearin, 1994, p. 19) در این رابطه می‌گویند: "اهداف فراگیران زبان می‌تواند میزان صرف انرژی برای رسیدن به آن‌ها را تعیین کند و این خودکارآمدی بالاست که منجر به تعیین اهداف بالاتر می‌شود." جملاتی مثل: "من فقط دعا می‌کنم که از این درس نمره قبولی بگیرم. هیچ برنامه‌ای برای رفتن به آموزشگاه‌های زبان و ادامه یادگیری زبان ندارم. این درس هیچ کاربردی برای من ندارد. وقتی مطمئن هستم نمی‌توانم، چرا بیهوده وقتم را تلف کنم. من فقط شب امتحان آن‌ها در حد پاس کردن این درس پژوهش می‌کنم. من علاقه‌ای به زبان ندارم." فراوان (۷۹٪) در مصاحبه‌های گروه انسانی تکرار شده است. نظرات دبیران زبان انگلیسی هم با این نتیجه هم خوانی دارد. تقریباً همه آن‌ها (۹۹٪) در جواب به این سوال که "از نظر شما انگیزه کدام گرایش به یادگیری زبان بالاتر است و کدام یک کمتر؟ علت آن را چگونه تحلیل می‌کنید؟" رشته ریاضی و تجربی را دارای انگیزه بالاتر و گروه انسانی را بی انگیزه یا دارای انگیزه کمتر توصیف کردند. از نظر آن‌ها، دلایل عدم علاقه به یادگیری زبان در

گروه علوم انسانی شامل سه باره اصلی است: نداشتن استعداد کافی برای یادگیری، عدم تلاش کافی که منجر به تجربه مکرر شکست و تقویت حس منفی در باره توانایی‌هایشان می‌شود و احساس عدم نیاز به این مهارت در آینده شغلی خود. از نظر دبیران، دانش‌آموزان ریاضی و تجربی کلا با استعدادند و این باعث تجربه شیرین موفقیت در آن‌ها شده و انگیزه، استمرار تلاش را در آن‌ها بالا می‌برد. و علت مهم دیگر اینکه آن‌ها با توجه به گزینه‌ای احتمالی شغلی در آینده مثل پزشکی یا مهندسی احساس نیاز بیشتری به یادگیری زبان انگلیسی می‌کنند و یادگیری آن را برای خود ضروری می‌بینند و این خود موجب افزایش انگیزه آن‌ها برای یادگیری زبان می‌شود. این نتایج با پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل انگیزشی ( e.g., Pintrich & De Groot, 1990; Roshandel, et al, 2018) که نشان داده‌اند باورهای خودکارآمدی منجر به انگیزه بیشتر در کلاس‌های یادگیری زبان و سرانجام عملکرد بهتر فراگیران می‌شود، کاملاً هم خوانی دارد.

بخش دیگر پرسش چهارم پژوهش به منابع ایجاد باورهای درست یا نادرست خودکارآمدی در دانش‌آموزان هر سه رشته مربوط می‌شود. تحلیل کیفی مصاحبه‌های دبیران و دانش‌آموزان هر سه گرایش نشان داد که از میان چهار منبع شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی مثبت یا منفی (تجربیات کامیابی فرد، تجربیات نیابتی، ترغیب اجتماعی و حالات عاطفی، احساسی و فیزیولوژی) معرفی شده توسط بندورا ( Bandura, 1989)، دو عامل تجربیات کامیابی فرد و ترغیب اجتماعی برای گروه علوم انسانی نمود برجسته تری داشت. اکثریت دانش‌آموزان علوم انسانی (۹۳٪) از تجربیات شکست خود از ابتدای زمان یادگیری زبان انگلیسی به تلخی یاد می‌کردند. تاثیر منفی شکست‌های گذشته بر ایجاد باورهای منفی نسبت به توانایی در یادگیری زبان کاملاً در گفته‌هایشان مشهود است: "من از زمانی که یاددارم، در درس زبان نمره پایین گرفتم چون هیچ استعدادی در این درس ندارم. اولین نمره زبان خود را هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم. هر چه در این سالها تلاش کرده‌ام، باز در این درس پایین‌ترین نمره را می‌گیرم. وقتی اولین بار در این درس نمره زیر ده گرفتم، دیگر علاقه‌ام رو به این درس از دست دادم. اگر با خواندن بیشتر در زبان انگلیسی پیشرفت می‌کردم، حتماً این کار را انجام می‌دادم."

منبع دیگری که طبق مصاحبه‌ها حتی بیشتر از تجربیات کامیابی فرد، در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته علوم انسانی نقش دارد، نقش کلام و رفتار اطرافیان به خصوص معلمان آن‌هاست. تمام دانش‌آموزان رشته انسانی بدون استثنا (۱۰۰٪) معتقد بودند و البته نسبت به این مسأله گله‌مند نیز بودند که معلمان زبان انگلیسی نسبت به توانایی‌های آن‌ها نگرشی منفی دارند و این حس منفی در کلام و رفتار آن‌ها واضح است. از نظر آن‌ها شور و اشتیاق معلمان در کلاس‌های دو رشته دیگر بیشتر از کلاس بچه‌های انسانی است. جملات سرزنش آمیزی

از سوی معلمان مانند "من این درس را در کلاس ریاضی‌ها یا تجربی‌ها در عرض یک ربع آموزش می‌کنم، ولی برای شما چند جلسه زمان می‌برد. بچه‌های ریاضی و تجربی از شما بهترند. من واقعا در کلاس‌های شما خسته می‌شوم" در مصاحبه تقریباً تمام دانش‌آموزان انسانی به شکل‌های مختلف وجود دارد. نظرات بیان شده دبیران در مصاحبه‌های شان نیز تا حد زیادی نظرات دانش‌آموزان را تایید می‌کند. همان گونه که قبلاً ذکر شد، گزینه انتخابی تمام معلمان برای آموزش، دو رشته علوم ریاضی و تجربی است و در پذیرش مسئولیت آموزش کلاس‌های انسانی اکراه دارند و دلیل آن را سختی کار در این کلاس‌ها به علت عدم استعداد، تلاش و انگیزه در این دانش‌آموزان عنوان می‌کنند. دانش‌آموزان علوم انسانی حتی گله‌مند بودند که در فعالیت‌های فوق برنامه‌ها همیشه از دانش‌آموزان دو رشته دیگر دعوت می‌شود و اگر آن‌ها داوطلب شوند و مجبور باشند بخشی از کلاس را برای شرکت در تمرین‌های مربوط به آن فعالیت ترک کنند، با واکنش شدید و سرزنش آمیز معلمان و حتی مدیران روبرو می‌شوند. از نظر معلمان (۸۸٪) نیز، دانش‌آموزان ضعیف انسانی بهتر است به درس خود توجه کنند تا به فعالیت‌های فوق برنامه. معلمان علت عدم استفاده از این دانش‌آموزان در برنامه‌های خارج از کلاس را عدم توانایی، استعداد، علاقه و اعتماد به نفس کافی آن‌ها برای انجام این گونه فعالیت‌ها می‌دانند.

تعداد بسیاری از دانش‌آموزان انسانی (۸۴٪) معتقد بودند که جایگاه آن‌ها حتی در خانواده و اجتماع به خاطر انتخاب رشته انسانی به شکل منفی تغییر کرده است. دانش‌آموزی با ناراحتی و حس پشیمانی از انتخاب رشته انسانی، در پاسخ به این سوال که "آیا از انتخاب این رشته خوشحال‌اید" پاسخ داد: "خودم این رشته را بسیار دوست دارم، ولی از اینکه از نظربسیاری از اطرافیان پایین بودن هوش و استعداد تنها دلیل ورود به این رشته است، عذاب می‌کشم". تعدادی از دانش‌آموزان از رفتار و طعنه‌های دوستان قبلی خود که الان در رشته‌های ریاضی یا تجربی درس می‌خوانند، گله‌مند بودند. این گونه جملات، خاطره نقل شده توسط پاجارس (Pajares, 1997, p. 19) را به ذهن می‌آورد که: روزی ایشان در جلسه‌ای با یک دانشجوی دکتری که در بخشی از پایان نامه خود مشکل داشت، این جمله را از او می‌شنود: "استاد من به این تشخیص رسیده‌ام که باور اینکه من می‌توانم این کار را انجام دهم به همان اندازه برایم مهم است که باور کنم شما باور دارید که من می‌توانم این کار را انجام دهم."

دو منبع دیگر شکل‌گیری باورها در گروه انسانی، یعنی حالات عاطفی، احساسی و فیزیولوژی و تجربیات نیابتی، به ترتیب در رتبه‌های سوم و چهارم قرار داشتند. نکته قابل توجه این است که علیرغم اینکه گروه انسانی نسبت به دو گروه دیگر از خودکارآمدی پایین تری برخوردارند، اما میزان استرس باره انتظار در مصاحبه‌های آن‌ها چندان

دارد. در هر دو گروه بیشتر آن‌ها معتقد بودند که «می‌توانند» و این احساس توانمندی، علیرغم عدم تلاش کافی، در برخی موارد حتی منجر به کسب موفقیت‌های بسیار چشمگیری در درس زبان شده است و این به نوبه خود اعتماد آن‌ها را نسبت به توانمندی خود در انجام فعالیت‌های زبانی بالا برده است. عدم وجود استرس و نگرانی در کلاسهای درس زبان، در گفتار تقریباً ۹۰٪ از دانش‌آموزان هر دو گروه ریاضی و تجربی نیز وجود داشت که این می‌تواند ناشی از ایمان و باوری باشد که نسبت به توانایی خود در این درس دارند. البته همانند گروه انسانی، پائین تر بودن اهمیت این درس نسبت به دروس تخصصی شان در آزمون کنکور نیز می‌تواند دلیل دیگر عدم داشتن استرس در باره درس زبان انگلیسی در این دو گروه باشد.

نتیجه مهم دیگر این پژوهش که در پاسخ به سوال سوم پژوهش به دست آمد، وجود رابطه بین خودکارآمدی زبان انگلیسی و عملکرد زبان انگلیسی است. همان گونه که قبلاً گزارش شد، همبستگی معنا دار مثبت و بالایی (۰٫۸۴) بین خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته انسانی و میزان پیشرفت تحصیلی آنان در زبان انگلیسی وجود دارد. در گروه ریاضی نیز این همبستگی معنا دار اما میزان آن نسبتاً پایین (۰٫۳۷) است. این نتیجه مشترک که باورهای خودکارآمدی همبستگی معناداری با عملکرد فراگیران زبان‌های خارجی در حیطه‌های مختلف مهارتی زبان دارند، در پژوهش‌های دیگر (Yang, 2017; Li & Wang, 2010)؛ ; Pakampai, 2018) نیز بدست آمده است. از دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا (Bandura, 1995)، فراگیران با خودکارآمدی بالا با شرایط دشوار تحصیل به خوبی کنار می‌آیند، سختیها را مدیریت می‌کنند و نهایتاً نسبت به همسالان خود با همان سطح توانایی موفق تر خواهند بود. در این دیدگاه، خود کارآمدی فارغ از توانایی و مهارت می‌تواند ضامن موفقیت تحصیلی افراد باشد.

اما آنچه که در این پژوهش قابل توجه است، عدم همبستگی معنا دار بین خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته علوم تجربی و سطح عملکرد تحصیلی آنان در زبان انگلیسی است. دانش‌آموزان رشته تجربی مانند فراگیران رشته ریاضی از خودکارآمدی بالایی در یادگیری زبان برخوردار هستند و عملکرد بالایی نیز در درس زبان دارند. ویژگیهای خودکارآمدی و ریشه‌های شکل‌گیری این باورها نیز در هر دو گروه ریاضی و تجربی شبیه هستند. اما بر خلاف گروه ریاضی، هیچ رابطه معناداری بین باورهای مثبت گروه تجربی به توانایی هایشان و عملکرد تحصیلی آن‌ها در زبان یافت نشد. این نتیجه از یک طرف با مبانی نظری دیدگاه شناختی اجتماعی سازگار نیست و از سوی دیگر با نتایج اکثر پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته اند و در بخش پیشینه پژوهش مفصل به آنها پرداخته شده است تناقض دارد. دلایل مختلفی ممکن است برای این نتیجه وجود داشته باشد که به روش پژوهش، طرح پژوهش،

قابل توجه نبود. در واقع فقط ۲۴٪ درصد آنان از داشتن استرس و اضطراب خود در کلاس زبان سخن گفتند. بقیه معتقد بودند چون «می‌دانند که نمی‌توانند نتیجه مطلوبی در این درس بگیرند و تلاش آن‌ها بی فایده است و از طرفی هدفی بیش از گرفتن نمره قبولی در این درس ندارند» دچار استرس زیادی نمی‌شوند. در تایید این نتیجه، دبیران (۶۵٪) نیز معتقد بودند، بسیاری از دانش‌آموزان رشته انسانی در باره کارکرد ضعیف خود در این درس بسیار بی تفاوت به نظر می‌رسند و آثار ناراحتی، استرس یا اضطراب از کسب نتیجه پایین در چهره آن‌ها به ندرت دیده می‌شود. به نظر معلمان، این دانش‌آموزان شکست را از همان ابتدا پذیرفته‌اند و برای تغییر شرایط تلاشی نمی‌کنند و حالات روحی آنان نیز به تبع این نوع باور تاثیر زیادی نمی‌گیرد.

این واکنش عاطفی گروه علوم انسانی با دیدگاه شناختی اجتماعی و نتایج پژوهش‌هایی مانند میلز و همکاران (Mills, et al., 2006) که حاکی از رابطه مستقیم بین میزان استرس و سطح خودکارآمدی هستند تناقض دارد. در واقع تقریباً تمامی پژوهش‌های مرتبط رابطه دو طرفه استرس و اضطراب بالا با میزان خودکارآمدی پایین را تایید کرده اند و تنها در پژوهش کوباکو (Çubukçu, 2008) هیچ گونه رابطه ای بین سطح اضطراب و خودکارآمدی یافت نشد که البته پژوهنده این پژوهش، دلیل آن را تفاوت بافت فرهنگی و آموزشی که فراگیران در آن رشد کرده اند توصیف کرده است. شاید در باره پژوهش حاضر نیز تفاوت پژوهنده‌های فرهنگی که فراگیران ایرانی با آن‌ها خو گرفته‌اند و همچنین سامانه آموزشی کشور که کنکور- محور است بتواند بخشی از این نتیجه را توضیح دهد. بدین معنی که چون درس زبان انگلیسی جزو دروس عمومی هر سه رشته می‌باشد و در نتیجه ضریب اهمیت آن برای قبولی در آزمون ورودی دانشگاه از دروس تخصصی پائین تر است، بنابراین پائین بودن سطح عملکرد در آن از نظر بسیاری از دانش‌آموزان اهمیت چندانی ندارد. عدم نیاز قابل توجه به استفاده ارتباطی و ابزاری زبان انگلیسی در کشور ایران به خصوص در باره دانش‌آموزان مقطع دبیرستان می‌تواند توجهی برای نداشتن اضطراب در صورت شکست در آزمون‌های این درس باشد.

این نتیجه که تجربیات نیابتی یعنی «تاثیر گرفتن از مشاهده موفقیت دیگران» دانش‌آموزان گروه انسانی را به خودباوری خویش هدایت نمی‌کند و تاثیرچندانی بر تلاش بیشتر برای کسب موفقیت مشابه در اکثریت آن‌ها ندارد نکته جالبی است که نیاز به بررسی بیشتر دارد. کاملاً در نقطه مقابل، دانش‌آموزان دو رشته دیگر به خصوص ریاضی ها، بسیار اهل رقابت و اهل مقایسه عملکرد خود با دیگران هستند. در گفته‌های اکثریت (۸۹٪) بچه‌های رشته ریاضی، جملاتی مثل «اگر او می‌تواند، پس من حتماً می‌توانم» به وفور دیده می‌شود. تجربیات کامیابی گذشته نیز در مصاحبه‌های هر دو گروه ریاضی (۸۳٪) و تجربی (۸۰٪) نمود ویژه ای



شیوه پاسخگویی آزمودنی‌ها به سوالات پرسشنامه و مصاحبه و ... مرتبط باشد که این مسئله نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر با تعداد بیشتر آزمودنی‌ها و یا استفاده از ابزارهای مختلف دیگر برای بررسی رابطه گرایش تحصیلی و سطح خودکارآمدی و نهایتاً پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در گرایش‌های مختلف دارد. در واقع، این یافته مهم که باورهای مثبت این گروه، عامل تعیین‌کننده‌ای برای میزان عملکرد تحصیلی آنان در زبان انگلیسی نیست، اما در دو گرایش دیگر بخصوص در گروه علوم انسانی این رابطه معنا دار است، خود می‌تواند بیانگر نقش تاثیرگذار گرایش تحصیلی باشد که نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتر است.

##### ۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش گرایش تحصیلی در شکل‌گیری باورهای فردی و همچنین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان در سه گرایش علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی صورت گرفت. بررسی نتایج کمی و کیفی نشان داد که اولاً، دانش‌آموزان رشته انسانی هم از نظر پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی و هم از نظر سطح خودکارآمدی خود در این درس نسبت به دو رشته علوم پایه یعنی ریاضی و تجربی به‌طور معناداری پایین‌تر هستند. درحالی‌که تفاوت بین میزان پیشرفت تحصیلی و سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان دو گرایش علوم پایه معنادار نیست. ثانیاً، میان باورهای خودکارآمدی گروه علوم انسانی و ریاضی و عملکرد آن‌ها در درس زبان همبستگی قوی وجود دارد. این در حالی است که در گروه علوم تجربی رابطه بین این دو متغیر معنا دار نیست. ثالثاً، دو عامل تجربیات شکست در گذشته و تاثیر نگرش منفی جامعه به‌ویژه معلمان نسبت به توانمندی ذاتی فراگیران، به‌عنوان ریشه‌های شکل‌گیری باورهای غلط دانش‌آموزان انسانی در این درس، در مصاحبه با دانش‌آموزان رشته انسانی و دبیران بسیار برجسته می‌نمودند. عوامل احساسی عاطفی مثل استرس و تجربیات نیابتی، در مصاحبه‌های این گروه نقش کم رنگ تری دارد. در دو گروه علوم پایه نیز کامیابی‌های گذشته و موفقیت‌های قبلی حاصله در درس زبان آنان را به‌این‌باور رسانده است که می‌توانند با صرف کمی وقت و تلاش به اهداف مطلوب خود در این درس برسند. البته تجربیات نیابتی نیز در شکل‌گیری باورهای مثبت هر دو گروه ریاضی و تجربی بسیار موثر به نظر می‌رسد.

با توجه به نتایج کمی به‌دست آمده و همچنین یافته‌های کیفی حاصل از گفتگو با آزمودنی‌های سه رشته و دبیران آن‌ها در مصاحبه‌ها در باره منابع شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی به نظر می‌رسد که بایستی به دنبال راهکارهایی باشیم که به تغییر عقاید و باورهای خودکارآمدی فراگیران کمک کند. شانک و پاجارس (Pajares, 2002) معتقدند که ریشه‌های

اولیه باورهای خودکارآمدی در خانواده شکل می‌گیرد. یک محیط خانوادگی خوب با تجربیات کامیابی‌های موفق و مثبت می‌تواند در شکل‌گیری و تحکیم خودکارآمدی موثر باشد. به‌باور این دو صاحب نظر، اظهار نظرهای مثبت و تشویق‌های کلامی از طرف اعضای خانواده و مدرسه می‌تواند در کاهش استرس آن‌ها و تقویت خودکارآمدی شان موثر واقع شود. در نتیجه بخشی از وظیفه آموزش و پرورش از همان مقطع ابتدایی این است که با تشکیل کارگاه‌هایی برای والدین و حتی معلمان، اهمیت باورهایی که فراگیران نسبت به توانایی خود دارند و نقشی که رفتار و کلام والدین و کادر مدرسه در شکل‌گیری و تحکیم یا تضعیف این باورها بازی می‌کنند را به‌آنها یادآور شوند.

در باره نقش معلمان زبان انگلیسی باید گفت که مسلماً رفتار و کلام آن‌ها و همچنین روشهایی که برای آموزش و مدیریت کلاس از آن‌ها بهره می‌جویند، می‌تواند باعث تغییر باورهای غلط و شکل‌گیری باورهای صحیح در فراگیران بشود. معلمان بایستی دانش‌آموزان بی‌انگیزه و بی‌علاقه خود را شناسایی کنند و آن‌ها را به تبیین اهداف کوتاه مدت خاص که قابل دسترسی باشند ترغیب کنند. معلمان بایستی انتظارات بالا اما معقول در دانش‌آموزان ایجاد کنند، کارهای خوب آن‌ها را باره تشویق و تقدیر قرار دهند و از طریق ارتباط دادن موفقیت‌های جدید شان به‌عامل تلاش، خودکارآمدی آنان را تقویت کنند (Meera & Jumana, 2015). آرنولد و براون (Arnold & Brown, 1999) نیز ضمن تاکید بر نقش پاداش‌های بیرونی توسط معلم در ایجاد حس خودکارآمدی، تاکید می‌کنند که معلمان بایستی دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی پایینی‌اند را به‌خلاق و ایجاد پاداش‌های درونی از طریق گفتگو با خود (self-talk) تشویق نمایند. گفتن جملات مثبت با خود مانند "من می‌توانم این کار را انجام دهم یا دفعه بعد بهتر انجام خواهم داد" راهبرد موثری در افزایش خودکارآمدی است و می‌تواند شخص رادر انجام فعالیت‌های چالش برانگیز یاری کند.

افزون بر معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی نیز با طراحی برنامه‌های زبانی فراگیر-محور که خودکارآمدی فراگیران را به‌اشکال مختلف در بر می‌گیرد می‌توانند در رشد باورهای مثبت فراگیران نقش مهمی را ایفا کنند. همان‌گونه که پاجارس (Pajares, 1997) پیشنهاد می‌دهد، فعالیت‌های عادی مدارس باید با نگاهی نو به‌نقشی که در شکل‌گیری یا تغییر خودکارآمدی دارند بازنگری شوند.

پژوهش حاضرمانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است که محققین علاقه مند بایستی در مطالعات خود آن‌ها را در نظر بگیرند. اولاً، آزمودنی‌های این پژوهش فقط شامل ۱۵۰ دانش‌آموز دختر مقطع دبیرستان در شهرستان کاشان بودند. انجام پژوهش‌های بعدی با تعداد بیشتری آزمودنی و همچنین بررسی نقش جنسیت در میزان خودکارآمدی و تاثیر آن در پیشرفت تحصیلی زبان آموزان می‌تواند در تکمیل ادبیات

Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.

Coronado-Aliegro, J. (2007). The effect of self-assessment in the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Crozier, W.R., (1997). *Individual Learners: Personality Differences in Education*. New York: Routledge.

Çubukçu, F. (2008). A Study On the Correlation Between Self-efficacy and Foreign Language Learning Anxiety. *Journal of Theory and Practice in education*, 4(1), 148-158.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.

Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and learning*, 3(2), 233-260.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.

Hashemi, M. R., Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 3, 1-16.

Heidari, F., Izadi, M., & Ahmadian, M. V. (2012). The Relationship between Iranian EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and Use of Vocabulary Learning Strategies. *English Language Teaching*, 5(2), 174-182.

Hsieh, P. P., & Kang, H. S. (2010). Attribution and Self-Efficacy and Their Interrelationship in the Korean EFL Context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.

Jing, H. (2006). Learner resistance in metacognitive training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95- 117.

موجود نقش شایانی داشته باشد. ثانیاً، نتایج به دست آمده می تواند متاثر از عوامل مداخله گر متعددی مانند پیش زمینه های زبانی، فرهنگی، اجتماعی و تحصیلی آزمودنی ها در رشته های مختلف باشد. بنابراین در تعمیم دادن نتایج به سایر بافتهای زبانی، فرهنگی و اجتماعی بایستی احتیاط نمود. انجام پژوهش های مشابه با آزمودنی هایی از سایر زمینه ها و بافتهای مختلف می تواند به تعمیم نتایج این پژوهش کمک کند. ثالثاً، به دلیل موانع عملی موجود اکثر پژوهشها از جمله پژوهش فعلی به بررسی میزان همبستگی بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی پرداخته اند و به منشا شکل گیری خودکارآمدی، اثرات آن بر ابعاد مختلف رفتاری و همچنین راهبردهای رشد و تقویت خودباوری مثبت توجه کمتری شده است. با توجه به اینکه خودکارآمدی یک پدیده شناختی درونی است، پژوهش های کیفی بیشتری در این زمینه ضروری به نظر می رسد. سرانجام، مطالعاتی که نتایج آنها بر مبنای ابزارهایی مثل پرسشنامه و مصاحبه است، دارای محدودیت های ناشی از ماهیت این ابزارها می باشد. بنابراین انجام مطالعات دراز مدت برای بررسی اینکه خودکارآمدی زبان آموزان تحت تاثیر چه متغیرهایی قرار دارد و باورهای آنان چه گونه در طول زمان تغییر می کند، بسیار لازم به نظر می رسد. با وجود مطالعاتی که در زمینه خودکارآمدی صورت گرفته است، هنوز خلأ زیادی در زمینه پژوهشی وجود دارد که امید است محققان علاقه مند در جهت پر کردن آنها اقدام کنند.

#### فهرست منابع

Aghajani, M. (2018). Types of Intelligences as Predictors of Self-Efficacy: A Study on Iranian EFL Students. *International Journal of Research in English Education*, 3(4). 12-26.

Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. I- 24). Cambridge: CUP.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: CUP.

Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: Freeman.

- framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-25.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2000). Self-efficacy beliefs and current directions in self-efficacy research. [Online] Available at: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.htm>
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. [Online]**  
Available at: <http://www.emory.edu>
- Pakampai, W. (2018). Students' Self-Efficacy and English Performance. Unpublished doctoral dissertation, Chulalongkorn University. [On-Line] Available at: [www.ac.th/files/upload/files/reseeba.econ.chula.arch/5745893629.pdf](http://www.ac.th/files/upload/files/reseeba.econ.chula.arch/5745893629.pdf).
- Pintrich, R. P., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Rezaei, M., & Rassaei, E. (2015). The Relationship of Iranian EFL Learners' Beliefs about Writing with their L2 Writing Self-efficacy and performance. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 2(3), 118-103.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. USA: CUP.
- Roshandel, J., Ghonsooly, B. & Ghanizadeh, A. (2018). L2 Motivational Self System and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329-344.
- Khodadad, M., & Kaur, J. (2016). Causal relationships between integrative motivation, self-efficacy, strategy use and English language achievement. *3L: Language, Linguistics, Literature: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 111-125.
- Li, Y., & Wang, Ch. (2010). An Empirical Study of Reading Self-efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 144-162.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Meera, K., & Jumana, M. (2015). Self-Efficacy and Academic Performance in English. *Research in Pedagogy*, 5(2), 25-30.
- Mills, N. (2004) Self-efficacy of college intermediate French students: relation to motivation, achievement and proficiency. [On-Line ] Available at: <http://www.sas.upenn.edu/~nmills/> Dissertation.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annuals*. 39(2), 276-294.
- Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75.
- Noroozi, H., & Mehrdad, A. G. (2016). The effect of peer interaction on Iranian EFL learners' self-efficacy in vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1804-1812.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1999). Language learning motivation: Expanding the theoretical

- Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62.
- Zare, M., & Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 98-105.
- Zimmerman. B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares, & T. Urden (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Toytok, E. H., & Gürel, S. (2019). Does Project Children's University Increase Academic Self Efficacy in 6th Graders? A Weak Experimental Design. *Sustainability*, 11(3), 778.
- Yang, X. (2017). Sources of Chinese Learners' Self-efficacy in Learning English Pronunciation. *Theory and practice in Language Learning Studies*. 7(6), 449, 454.
- Yang, P. L., & Wang, A.-L. (2015). Investigation the Relationship among Language Learning

