

تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

■ منیره صالحی^۱ ■ فاطمه صحرايي سرمزده^{۲*}

چکیده:

در دنیای امروز یادگیری زبان دوم از ملزومات پیشرفت تحصیلی و شغلی است و یکی از نیازهای اساسی در این حیطه، تأثیرات محیط کلاسی بر «انگیزش» و «خودکارآمدی» دانش‌آموز در یادگیری زبان دوم است. خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی از عوامل مهم در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی ادراکات محیطی کلاسی و انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی بوده است.

جامعه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر پایه نهم دبیرستان شهر مشهد تشکیل دادند. نمونه ۴۰۹ نفری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای دستیابی به هدف‌های پژوهش، سه پرسش‌نامه «ادراکات محیطی کلاس درس عربی»، «خودکارآمدی یادگیری زبان عربی» و پرسش‌نامه «انگیزه یادگیری زبان عربی» توسط محقق طراحی شد. پایایی پرسش‌نامه‌ها از «روش هم‌سانی درونی» (آلفای کرنباخ) و روایی آن‌ها به دو شیوه روایی سازه و محتوایی اعتبارسنجی شد. برای تحلیل داده‌ها از «ضریب هم‌بستگی پیرسون»، «تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی» و «مدل‌یابی معادلات ساختاری» استفاده شد. نتایج اجرای هم‌بستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه‌های انگیزه یادگیری زبان دوم، دو به دو با هم هم‌بستگی دارند ($P < 0/001$). با اجرای الگوی معادلات ساختاری، برای آزمون رابطه ادراکات محیطی کلاسی با انگیزه یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در یادگیری زبان دوم، مشخص شد که الگوی پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است و انگیزه یادگیری زبان عربی از طریق ادراکات کلاسی با میانجیگری خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است.

کلید واژه‌ها: خودکارآمدی، یادگیری زبان عربی، انگیزش، دانش‌آموزان دوره متوسطه

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۸/۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۸/۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۴/۱۳

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۳

* دکترای علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان
** استادیار زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول).
salehi1380@gmail.com
fatemeh_sahravi@yahoo.com

مقدمه

در تمام نظام‌های آموزشی دنیا، آموزش زبان دوم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. میلیون‌ها فراگیرنده در سراسر دنیا، زمان، هزینه و تلاش زیادی را برای یادگیری زبان جدید صرف می‌کنند. مدرسان نیز بخش زیادی از نیروی خود را صرف آموزش زبان جدید می‌کنند و به طراحی دوره‌های زبانی و آماده‌سازی مواد آموزشی می‌پردازند. در نظام آموزشی ایران، در کنار زبان فارسی به‌عنوان زبان مادری، دو زبان انگلیسی و عربی نیز آموزش داده می‌شوند. هدف از آموزش زبان عربی در مدرسه‌های ایران، یک هدف فرهنگی و زبانی است. در حقیقت، دیدگاه فرهنگی مورد نظر، دیدگاهی مبتنی بر فرهنگ اسلامی و فهم متون دینی است (پروینی، ۱۳۸۹).

برای آموزش زبان دوم به محیط یادگیری فعال و حمایت‌کننده نیاز است. یک مدرسه سالم و محیط حمایت‌کننده، معیاری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید (کیامنش و سیف درخشنده، ۱۳۸۶). محیط کلاس، نظام اداره کلاس و شیوه آموزشی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دارند. آنچه در این محیط، یعنی کلاس درس، اهمیت دارد، ادراکات دانش‌آموزان از فعالیت‌های کلاسی درس و نقش آن در خودکارآمدی یادگیری و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان است.

ادراکات محیطی از فعالیت‌ها و فرایندهای، مدرسه نقش مؤثری در سازگاری و سلامت روان دانش‌آموزان دارد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). فرایندهای ادراکات محیطی کلاس درس، شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت تشخیص داده شدند (کارشکی، ۱۳۸۷). منظور از ادراک کنترل، عقاید و انتظارات شخص در این باره است که او می‌تواند با محیط طوری تعامل کند که پیامدهای خوشایندی به بار آورد. برای اینکه فرد بفهمد بر موقعیت معینی کنترل دارد، ابتدا باید متقاعد شده باشد که می‌تواند پیامدهای خوشایند را کسب کند (صالحی و کارشکی، ۱۳۹۳).

در تحقیقی، اکلز و ویگفیلد^۱ (۲۰۰۲) دریافتند: دانش‌آموزان دبیرستانی که معلمانشان را کنترل‌کننده‌تر ادراک می‌کردند و به آن‌ها فرصت‌های تصمیم‌سازی کمتری داده می‌شد، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش داشتند. یکی از سؤالات تحقیق حاضر این بوده است که: آیا دانش‌آموزان در کلاس درس عربی به‌عنوان زبان دوم، معلمانشان را کنترل‌کننده درک می‌کنند؟ این درک چه نقشی در خودکارآمدی آن‌ها در یادگیری زبان عربی و انگیزه آن‌ها در یادگیری این زبان دارد؟

به‌زعم اروکی و هوچتون^۲ (۲۰۰۶)، اغلب دانش‌آموزان دارای توانایی متوسط، کلاس‌های بیش‌ازحد منظم را ترسناک درمی‌یابند و این موضوع عملکرد آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وقتی کسی با ادراک کنترل نسبتاً زیاد با موقعیت سازمان‌یافته‌ای مواجه می‌شود، تکلیف‌های نسبتاً چالش‌انگیزی را انتخاب می‌کند، هدف‌های نسبتاً عالی را برمی‌گزیند و وقتی پیشرفت او کند است، برنامه‌های جامعی را برای موفق شدن طراحی می‌کند. «چالش بهینه» شرایط محیطی مهمی است

که نیاز به شایستگی را در بردارد. محیط‌های حامی «خودمختاری» افراد را ترغیب می‌کنند، خودشان تصمیم بگیرند، خودشان هدف‌هایشان را تعیین کنند و راه‌های موفقیتشان را برگزینند. از جمله پیامدهای مثبت محیط‌های حامی خودمختاری بهبود عملکرد، موفقیت بیشتر، ادراک شایستگی بیشتر، عزت‌نفس بیشتر، ارزش بیشتری برای خود قائل شدن، ادراک کنترل نیرومندتر، و اعتماد بیشتر به روابط است (مینگ تی وانگ^۲، ۲۰۱۲).

با توجه به مبانی نظری بیان‌شده و تحقیقات صورت گرفته، می‌توان چنین گفت که ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس عربی نیز بر اعتماد آن‌ها نسبت به توانایی‌هایشان در یادگیری درس عربی اثرگذار است. از سازه‌های مهم در حیطه شناختی، اعتماد فرد به توانایی‌هایش یا همان «خودکارآمدی» است. نظریه خودکارآمدی و نقش آن در انگیزش، مرهون باندوراست (آینر، اسکارویک و سیدسل^۳، ۲۰۱۰). این سازه به معنای باور افراد به شایستگی و کارآمدی خود در انجام عمل است (بندورا^۴، ۱۹۹۷).

خودکارآمدی تعیین‌کننده آغاز کردن یا آغاز نکردن یک فعالیت از سوی فرد، و همچنین میزان تلاش او برای انجام کار و میزان پشتکار و استقامتش در مواجهه با موانع و مشکلات در حین انجام فعالیت است (لنت و براون^۵، ۲۰۱۳). «فردی که باور دارد می‌تواند علت وقوع عملی باشد، در جریان زندگی خود توانا، فعال و خودرأی است» (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱، ص. ۹۱). در مقایسه با دانش‌آموزانی که قابلیت‌های یادگیری‌شان را کم برآورد می‌کنند، افراد دارای خودکارآمدی بالا برای فراگیری یک مهارت یا انجام یک تکلیف آمادگی بیشتری دارند، سخت‌تر کار می‌کنند و وقتی که با مشکلات مواجه می‌شوند، پشتکار بیشتری دارند و به سطح بالاتری از پیشرفت می‌رسند.

عباسیان فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) در پژوهشی نتیجه می‌گیرند که خودکارآمدی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت ارتباط دارد و می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزه پیشرفت را ارتقا داد. یاشر و پاچارز^۶ (۲۰۰۶) عقیده دارند: باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در انگیزش و رغبت و تلاش آنان برای رفع موانع در فعالیت‌هایشان نقش مهمی ایفا می‌کند. انگیزش در تمامی فعالیت‌های انسان دارای نقشی پُراهمیت است. انگیزش را می‌توان فرایندی درونی دانست که طی آن، فعالیت «هدف‌محور» شخص برانگیخته و حفظ می‌شود (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد، ۱۳۹۱). در واقع این پدیده فرایند‌گرایش به فعالیتی خاص و تداوم آن است. انگیزه پیشرفت توسط گیج و برلاینر (۱۹۹۲) به صورت میل و علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در یک فعالیت خاص تعریف شده است. بعضی افراد دارای انگیزه زیاد و سطح بالا هستند و در رقابت با دیگران و در کارهای خود به‌سختی می‌کوشند. اما بعضی از ترس شکست آماده خطر کردن نیستند و انگیزه‌ای برای پیشرفت و موفقیت ندارند (به نقل از صالحی، ۱۳۹۰).

برای تبیین انگیزش نظریه‌های گوناگونی ارائه شدند که یکی از نظریه‌های جامع و حمایت‌شده آن، «نظریه خودمختاری (خودتعیین‌گری) است» (پتتریچ و شانک^۷ / ۲۰۰۳ / ۱۳۸۵). مبانی و تبیین‌های نظریه

خودمختاری، می‌توانند. تبیین‌های خوب، مفید و کاملی از خیلی از رفتارهای انسان، به‌خصوص در محیط‌های آموزشی و پژوهشی ارائه دهند و چارچوب نظری خوبی برای سنجش دلیل‌ها و انگیزه‌های رفتارهای انسان فراهم آوردند (صالحی، کارشکی و آهنچیان، ۱۳۹۴). «این نظریه در قالب پیشرفت و یادگیری و حوزه‌های دیگر، از قبیل کار و شغل، و عرصه‌های اجتماعی نیز به کار می‌رود» (پنتریچ و شانک ۲۰۰۳/۱۳۸۵). نظریهٔ مختاری بیوستاری از سطح انگیزه را مطرح می‌کند که در بالاترین سطح، انگیزش درونی قرار دارد و فرد فعالیت را به خاطر پاداش‌های ذاتی آن، مثل «رضایت‌مندی» یا «لذت بردن» انجام می‌دهد. او به فعالیتی مشغول می‌شود که به لحاظ شخصی برایش مهم است. در پایین‌ترین سطح خودمختاری، نداشتن انگیزش قرار دارد؛ مثل وقتی که هیچ دلیلی برای انجام ندادن یک فعالیت ارائه نمی‌شود. بین این دو سطح انگیزه بیرونی قرار دارد. (رایان و دسی، ۲۰۰۰).

در پژوهش‌های متفاوتی نیز ارتباط بین انگیزش و خودکارآمدی نشان داده شده است. صالحی، کارشکی و آهنچیان (۱۳۹۴) در تحقیقی نتیجه می‌گیرند: انگیزه درونی و انگیزه بیرونی شخص با خودکارآمدی او رابطه دارند.

حسنی (۱۳۸۹)، در تحقیقی به «بررسی رابطه عوامل انگیزشی (خودکارآمدی، تسلط و ادراک سودمندی تکلیف) با عملکرد تحصیلی درس‌های زبان انگلیسی و عربی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر قدس در سال تحصیلی (۸۸-۸۹) پرداخته است. جامعه نمونه تحقیق او شامل ۲۰۰ دانش‌آموز بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بود. برای سنجش عوامل انگیزش دانش‌آموزان از «پرسش‌نامه عوامل انگیزشی گرین» که دارای ۲۳ عبارت است، استفاده شد و برای سنجش عملکرد تحصیلی زبان‌های انگلیسی و عربی، نمره‌های سالانه این درس‌ها در نظر گرفته شدند. تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که قدرت پیش‌بینی متغیر ادراک سودمندی تکلیف در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس‌های زبان انگلیسی و عربی از بقیه متغیرهای این تحقیق بیشتر و قدرت پیش‌بینی متغیر خودکارآمدی از همه کمتر است.

نوری (۱۳۹۱) رابطه بین عوامل انگیزشی (هدف‌ها تسلط و ادراک سودمندی تکلیف) و خودکارآمدی خواندن را با عملکرد درس‌های ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و زبان عربی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بررسی کرد.

رحمانی (۱۳۹۵) به بررسی «نقش میانجیگری هویت علمی در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» پرداخت.

حکیم‌زاده، متقی‌زاده و سلطانی‌نژاد (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در دوره متوسطه از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان». از بین دبیران زن و مرد درس زبان عربی به شیوه تصادفی ۳۰ دبیر زن و ۳۰ دبیر مرد، و از بین دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دوره متوسطه در رشته‌های ریاضی و تجربی، ۲۳۶ دانش‌آموز را انتخاب کردند. یافته‌های پژوهش

تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

ایشان نشان داد: میزان هماهنگی هدف آموزش زبان عربی (فهم متون دینی) با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی، میزان تطابق محتوای کتاب‌های درسی با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌های درسی، میزان آمادگی دبیران برای تدریس درس عربی، میزان تحقق هدف‌های برنامه درسی عربی و میزان تسلط دانش‌آموزان بر مهارت‌های زبانی و نیز میزان انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری زبان عربی پایین‌تر از حد مطلوب است.

حسینی (۱۳۸۹) در پژوهشی، خودکارآمدی و ادراک سودمندی تکلیف را به‌عنوان عوامل انگیزشی دانش‌آموزان در درس‌های زبان عربی و انگلیسی بررسی کردند.

حکیم‌زاده و همکارانش (۱۳۹۴) نیز به میزان کارآمدی آموزش زبان عربی از منظر دبیران و دانش‌آموزان دوره متوسطه پرداختند. همچنان که مشهود است، هیچ‌یک از این تحقیقات به خودکارآمدی یادگیری زبان عربی در دانش‌آموزان نپرداخته‌اند. بنابراین چنین به نظر می‌رسد که تاکنون درباره تأثیر ادراکات کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان عربی با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، پژوهش مستقلی صورت نگرفته است.

روش‌شناسی

نوع تحقیق حاضر توصیفی بود. برای بررسی رابطه بین متغیرها از «روش معادلات ساختاری» که زیرمجموعه‌ای از روش‌های هم‌بستگی و نوعی از تحقیقات توصیفی است، استفاده شد. در این پژوهش، داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه جمع‌آوری شدند.

جامعه و نمونه آماری:

جامعه پژوهشی شامل همه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. حجم نمونه با توجه به مقدار خطای در نظر گرفته شده و واریانس تقریبی نمره‌های متغیر وابسته با استفاده از فرمول کوکران (شیفر، مدن و اوت^۹، ۱۳۸۲/۱۹۹۸) برای روش نمونه‌گیری، حداقل ۲۵۰ نفر برآورد شد. همچنین با توجه به مؤلفه‌های درگیر در مدل‌های ساختار عاملی و تحلیل مسیر حداقل، حجم نمونه باید بین ۱۶۰ تا ۳۲۰ می‌بود (کلاین^{۱۰}، ۱۳۸۰/۱۹۹۴) روش انتخاب نمونه، «نمونه‌گیری خوشه‌ای» بود و با این روش ۴۰۹ نفر از دختران پایه ۱۱ شهر مشهد انتخاب شدند که حداقل‌های لازم برای هر دو ملاک بالا را داشتند.

ابزار جمع‌آوری داده:

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار استفاده شد: مقیاس خودکارآمدی یادگیری زبان دوم، مقیاس ادراکات محیطی کلاسی درس عربی، و انگیزه یادگیری زبان عربی. روایی و پایایی مقیاس‌ها توسط محقق احراز شد.

در این پژوهش مقیاس محقق‌ساخته خودکارآمدی زبان عربی ۲۰ گویه مبتنی بر طیف لیکرت شامل پنج خرده‌مقیاس به این شرح داشت: خودکارآمدی در ترجمه و تعریف؛ خودکارآمدی در قواعد؛ خودکارآمدی در واژه‌شناسی؛ خودکارآمدی در قرائت؛ خودکارآمدی تلفیقی. پایایی هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۷۱ و ۰/۷۴ و ۰/۷۹ و پایایی کل ۰/۸۷۳ گزارش شد. روایی مقیاس مذکور با استفاده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی» از طریق نرم‌افزار «LISREL» احراز شد ($p = 0/00$ ، $df = 148$ ، $\chi^2 = 544/41$ ، $RSMEA = 0/95$ ، $NNFI = 0/92$ ، $NFI = 0/95$).

این مقیاس بر اساس مقیاس خودکارآمدی پژوهشی صالحی، کارشکی و آهنچیان (۱۳۹۱) و صالحی (۱۳۹۰)، ساخته شد.

مقیاس محقق‌ساخته ادراکات کلاس درس عربی شامل چهار خرده‌مقیاس است: علاقه، انتخاب، لذت و چالش. این مقیاس ۲۴ گویه دارد که مبتنی بر طیف لیکرت است. پایایی هر خرده‌مقیاس با استفاده از روش آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۸۷ است و پایایی کل ۰/۹۳ به دست آمد. روایی مقیاس مذکور با استفاده از «تحلیل عاملی تأییدی» از طریق نرم‌افزار LISREL احراز شد ($df = 225$ ، $\chi^2 = 1006/92$ ، $RSMEA = 0/09$ ، $NNFI = 0/87$ ، $NFI = 0/87$).

برای طراحی ابزار انگیزه‌یادگیری زبان عربی، از ابزار انگیزه‌تحصیلی ولرند، بلیز، بریر و پلتیر (۱۹۹۲) استفاده شد. این ابزار که نسخه‌ی دبیرستانی و دانشگاهی دارد، یک مقیاس مداد و کاغذی و مبتنی بر «نظریه خودتعیین‌گری» دسی و ریان است که سازه‌های مورد نظر این نظریه را به صورت غیر عینی مورد بررسی قرار می‌دهد (به نقل از صالحی، ۱۳۹۰). این مقیاس هفت خرده‌مقیاس دارد که به ترتیب از کمترین تا بیشترین خودمختاری عبارت‌اند از: بی‌انگیزگی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم همانندسازی شده، انگیزه درونی برای فهمیدن، انگیزه درونی برای انجام کار و انگیزه درونی برای تجربه‌ی تحریک. همچنین این مقیاس ۲۸ گویه دارد. پس از اجرای این مقیاس روی نمونه‌ی ۴۰۸ نفری و اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، مشخص شد که مدل سه عاملی از برازش بهتری برخوردار است.

بنابراین، مقیاس محقق‌ساخته انگیزه‌یادگیری زبان عربی شامل سه خرده‌مقیاس شد: تنظیم بیرونی؛ تنظیم درونی و بی‌انگیزگی. این مقیاس ۲۱ گویه دارد که بر اساس طیف لیکرت توسط آزمودنی‌ها پاسخ داده شد. پایایی هر خرده‌مقیاس با استفاده از آلفای کرنباخ به دست آمد که به ترتیب عبارت‌اند از: ۰/۸۸، ۰/۹۳ و ۰/۷۰. پایایی کل نیز ۰/۹۰ به دست آمد. روایی مقیاس مذکور با استفاده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی از طریق نرم‌افزار LISREL مناسب به دست نیامد. بنابراین با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، مقیاس انگیزه‌یادگیری زبان عربی مورد تحلیل قرار گرفت و با سه خرده‌مقیاس تنظیم بیرونی، تنظیم درونی و بی‌انگیزگی تأیید شد. روایی مقیاس مذکور با این سه خرده‌مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار LISREL احراز شد ($df = 177$ ، $\chi^2 = 799/74$ ، $RSMEA = 0/09$ ، $NNFI = 0/88$ ، $NFI = 0/88$).

داده‌ها و شیوه تحلیل داده‌ها

هدف پژوهش حاضر، آزمون الگوی نقش ادراکات کلاسی زبان عربی بر انگیزه یادگیری زبان عربی با میانجیگری خودکارآمدی یادگیری زبان عربی بوده است. برای ارائه نتایج آزمون الگوی پیشنهادی دو جدول ۱ و ۲ تکمیل شدند.

جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازنده ادراکات کلاس درس عربی، خودکارآمدی یادگیری زبان عربی و انگیزه یادگیری زبان عربی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، همه متغیرهای موجود در مدل دو به دو با هم دارای همبستگی هستند. تمام مؤلفه‌های ادراکات کلاس درس عربی، خودکارآمدی یادگیری زبان عربی و انگیزه یادگیری زبان عربی نیز دو به دو با هم رابطه مثبت و معناداری دارند ($p < 0/001$).

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازنده ادراکات کلاس درس عربی، خودکارآمدی یادگیری زبان عربی و انگیزه یادگیری زبان عربی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱ تلفیقی	۱													
۲ ترجمه	۰/۶۱	۱												
۳ قواعد	۰/۶۷	۰/۷۰	۱											
۴ قرائت	۰/۵۰	۰/۴۹	۰/۴۵	۱										
۵ واژه	۰/۶۶	۰/۶۷	۰/۷۳	۰/۵۲	۱									
۶ خودکارآمدی کل	۰/۸۳	۰/۸۷	۰/۵۸	۰/۶۹	۰/۸۷	۱								
۷ علاقه	۰/۵۸	۰/۵۱	۰/۵۵	۰/۳۶	۰/۵۲	۰/۶۱	۱							
۸ انتخاب	۰/۵۰	۰/۴۶	۰/۵۱	۰/۳۳	۰/۴۸	۰/۵۵	۰/۷۵	۱						
۹ لذت	۰/۵۹	۰/۵۰	۰/۵۵	۰/۴۲	۰/۵۵	۰/۶۳	۰/۸۷	۰/۷۵	۱					
۱۰ چالش	۰/۵۴	۰/۴۹	۰/۵۵	۰/۳۸	۰/۵۱	۰/۶۰	۰/۸۰	۰/۶۸	۰/۷۹	۱				
۱۱ ادراکات	۰/۶۱	۰/۵۳	۰/۵۹	۰/۴۱	۰/۵۶	۰/۶۵	۰/۹۴	۰/۸۷	۰/۹۴	۰/۸۴	۱			
۱۲ بی‌انگیزگی	-۰/۲۲	-۰/۱۴	-۰/۱۸	-۰/۱۳	-۰/۱۶	-۰/۲۰	-۰/۳۷	-۰/۱۷	-۰/۳۱	-۰/۳۴	-۰/۳۳	۱		
۱۳ بیرونی	۰/۳۸	۰/۳۱	۰/۳۷	۰/۲۶	۰/۳۷	۰/۴۰	۰/۴۸	۰/۳۳	۰/۴۴	۰/۴۷	۰/۳۱	۰/۳۱	۱	
۱۴ درونی	۰/۵۱	۰/۴۴	۰/۵۰	۰/۳۸	۰/۵۰	۰/۵۶	۰/۷۴	۰/۵۴	۰/۷۰	۰/۷۱	۰/۷۳	۰/۴۵	۰/۶۸	۱
میانگین	۱۲/۷۰	۱۶/۳۴	۸/۷۱	۱۰/۵۵	۱۲/۵۷	۶۰/۸۹	۱۵/۸۶	۱۵/۳۲	۱۶/۷۱	۱۵/۹۴	۶۳/۸۳	۹/۶۹	۲۰/۲۰	۳۵/۰۵
انحراف معیار	۳/۵۰	۴/۹۰	۲/۷۶	۲/۹۴	۳/۶۳	۶/۲۲	۵/۷۵	۶/۱۶	۵/۹۵	۴/۴۰	۶/۷۵	۶/۷۵	۱۱/۷۴	۱۱/۷۴

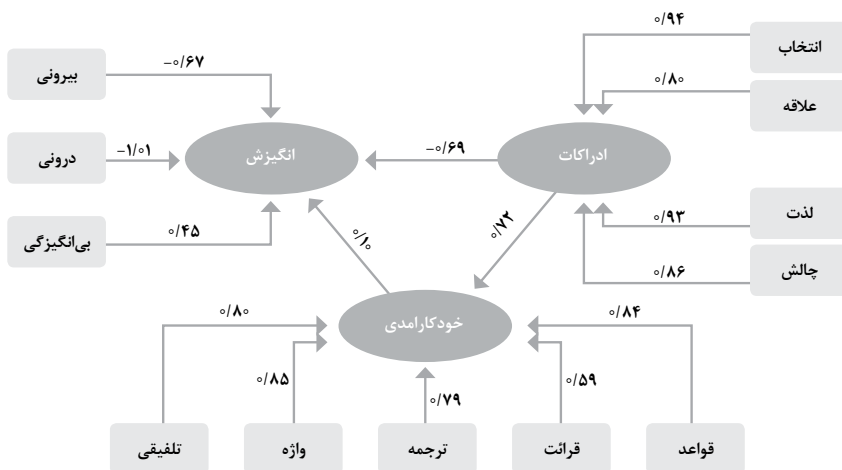
تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

قبل از تفسیر برون‌داد مدل و ارائه جدول ۲ لازم است پیش‌فرض‌های مورد نیاز مدل معادلات ساختاری احراز شوند. شاخص‌های تحمل و تورم واریانس به وسیله رگرسیون برای همه متغیرهای سازنده ادراکات کلاس درس عربی، خودکارآمدی یادگیری زبان عربی و انگیزه یادگیری زبان عربی بین ۳ تا ۵ به دست آمد. با توجه به اینکه این عددها نباید بیشتر از ۱۰ باشند، نتایج حاصله رضایت‌بخش بود. همچنین با توجه به هم‌بستگی‌های به دست آمده و شاخص‌ها و نمودار مربوطه، هم خطی چندگانه نیز مسئله‌ساز نیست. لذا می‌توان بر نتایج مدل معادلات ساختاری اعتماد کرد. نتایج حاصل از تحلیل آماری یادشده، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی آزمون الگوی پیشنهادی

RSMEA	NFI	NNFI	χ^2	df
۰/۰۵۲	۰/۹۷	۰/۹۸	۱۰۷/۴۶	۵۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش از طریق الگوی معادلات ساختاری، حاکی از برازش کلی الگوست. هرچه شاخص NNFI به یک نزدیک‌تر باشد، الگو از برازش بهتری برخوردار است و داده‌ها به نحو بهتری الگوی روابط مفروض را تأیید می‌کنند. همچنین مطلوب است که «RSMEA» به صفر نزدیک باشد تا برازش بهتر الگو را نشان دهد. شاخص برازش χ^2/df نیز هرچه کمتر، باشد بهتر است و نباید بیشتر از ۳ باشد. بنابراین شاخص‌های به دست آمده نشان می‌دهند که داده‌های پژوهش با الگوی کلی پیشنهادی برازش دارند. الگوی نهایی آزمون شده به همراه ضرایب مسیر در نمودار ۱ نمایش داده شده است.



نمودار ۱. الگوی نهایی آزمون شده بر اساس داده‌های به دست آمده از نمونه با متغیرهای نهفته

تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

در پژوهش حاضر، علاوه بر یافته‌های مربوط به آزمون مدل، میزان متغیرهای مورد مطالعه به دست آمده است. این یافته‌ها در جدول ۳ ارائه شدند.

جدول ۳. میزان ادراکات محیطی کلاس درس عربی، انگیزه یادگیری درس عربی و خودکارآمدی یادگیری زبان عربی

مؤلفه‌ها	میانگین کل	تعداد سؤال	حداقل ممکن	حداکثر ممکن	طیف پایین	طیف متوسط	طیف بالا
ادراکات	۶۳/۸۳	۲۴	۲۴	۱۲۰	۵۶-۲۴	۸۸-۵۶	۱۲۰-۸۸
خودکارآمدی	۶۰/۸۹	۲۰	۲۰	۱۰۰	۴۴/۶۶-۲۰	۷۳/۳۳-۴۶/۶۶	۱۰۰-۷۳/۳۳
بی‌انگیزگی	۶۹/۹۰	۴	۴	۲۰	۹/۳۳-۴	۱۴/۶۶-۹/۳۳	۲۰-۱۴/۶۶
انگیزه بیرونی	۲۰/۲۰	۶	۶	۳۰	۱۴-۶	۲۲-۱۴	۳۰-۲۲
انگیزه درونی	۳۵/۰۵	۱۱	۱۱	۵۵	۲۵/۶۶-۱۱	۴۰/۳۲-۲۵/۶۶	۵۵-۴۰/۳۲

جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان ادراکات محیطی کلاسی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر مشهد در درس عربی، در طیف متوسط قرار دارد. همچنین میزان بی‌انگیزگی این دانش‌آموزان در ابتدای طیف متوسط و نزدیک به طیف پایین است. انگیزه درونی و انگیزه بیرونی دانش‌آموزان در طیف متوسط قرار گرفته است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از مهم‌ترین چالش‌های آموزش و پرورش ایران «آموزش زبان دوم» به دانش‌آموزان است. در نظریه‌های روان‌شناختی حیطه آموزش و پرورش شناختی «خودتعیین‌گری» و «خودکارآمدی» از مؤلفه‌های اثرگذار در یادگیری و آموزش است. یکی از نیازهای اساسی در حیطه تحقیقات مربوط به یادگیری زبان دوم، اثرات محیط کلاسی بر انگیزه و خودکارآمدی در یادگیری زبان دوم است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی است.

برای دستیابی به هدف‌های پژوهش حاضر، سه پرسش‌نامه ادراکات محیطی کلاس درس عربی، خودکارآمدی یادگیری زبان عربی و پرسش‌نامه انگیزه یادگیری زبان عربی توسط محقق طراحی و اعتبارسنجی شد. در تحلیل داده‌ها از ضریب هم‌بستگی پیرسون، تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی و مدل معادلات ساختاری بهره

گرفته شد. نتایج اجرای هم‌بستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی یادگیری زبان عربی، مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاس عربی و انگیزه یادگیری زبان عربی، دو به دو با هم دارای همبستگی هستند ($P < 0/001$). با اجرای الگوی معادلات ساختاری برای آزمون رابطه ادراکات محیطی کلاسی با انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی یادگیری زبان دوم، مشخص شد که الگوی پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است و انگیزه یادگیری زبان عربی از طریق ادراکات کلاسی با میانجیگری خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که میزان ادراکات محیطی کلاسی $63/83$ خودکارآمدی $60/89$ و انگیزه دانش‌آموزان $45/57$ است. بر این اساس میزان ادراکات محیطی کلاسی، خودکارآمدی و انگیزه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر مشهد در درس عربی، در طیف متوسط قرار دارد.

نتایج این تحقیق به این سؤال‌ها که: «آیا دانش‌آموزان در کلاس درس عربی، محیط کلاس را کنترل‌کننده درک می‌کنند؟ و این ادراک چه نقشی در خودکارآمدی و انگیزه آن‌ها در یادگیری زبان عربی دارد؟» این‌گونه پاسخ می‌دهد که ادراکات کلاس درس عربی بر خودکارآمدی یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار، و انگیزه آن‌ها در این درس از خودکارآمدی متأثر است. مؤلفه‌های ادراکات کلاس درس عربی، شامل انتخاب، علاقه، لذت و چالش بود. دانش‌آموزان جامعه آماری این پژوهش در هر یک از این مؤلفه‌ها در سطح متوسط قرار داشتند. این نتایج به این معناست که دانش‌آموزان در کلاس عربی قدرت انتخاب لازم را ندارند و نیز کلاس از چالش‌انگیزی مناسب برخوردار نیست، همین عامل موجب شده است که خودکارآمدی و انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری این درس در حد مطلوب قرار نگیرد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که با وجود تغییر ساختاری و محتوایی کتاب‌های درسی عربی در چند سال اخیر، هنوز انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری این درس با حد مطلوب فاصله دارد. مؤلفه‌های انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی نشان می‌دهند که آن‌ها در سطح نزدیک به انگیزه بیرونی قرار دارند و بی‌شک درونی بودن و بیرونی بودن انگیزش می‌تواند کمیت و کیفیت بروندهای آموزش و تداوم فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. نتایج گویای آن است که مهم‌ترین عامل انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی تأثیری است که این درس در انتخاب رشته کنکور و آینده شغلی آن‌ها ایفا می‌کند. این یعنی علاقه دانش‌آموزان به یادگیری زبان عربی از نوع علاقه‌های موقعیتی و متأثر از عوامل بیرونی است و

نقش ابزاری دارد. در مقابل علاقه‌های موقعیتی، علاقه‌های شخصی است که ثبات بیشتری دارند و شخص از آن‌ها لذت می‌برد؛ مثل علاقه به موسیقی (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

پیشنهاد می‌شود برای افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان برای یادگیری زبان عربی، احساس توانمندی ایشان را در هر یک از مؤلفه‌های خودکارآمدی (تلفیقی، ترجمه و تعریف، قواعد، قرائت و واژه‌شناسی) تقویت کرد. به باور صاحب‌نظران خودکارآمدی مهم‌ترین عامل شکل‌دهی به ادراکات محیطی است. دانش‌آموزانی که درک مثبت و بالایی از کارآمدی خود دارند، برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی آماده‌ترند و در تعاملات با سایرین مشکلات کمتری دارند (همان).

طبق یافته‌های این پژوهش، مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی در کاهش و یا افزایش مؤلفه‌های خودکارآمدی یادگیری زبان دوم اثرگذار است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود، فعالیت‌های کلاس عربی از چالش‌انگیزی بیشتری برخوردار شوند. از طرف دیگر، دانش‌آموز در انجام فعالیت‌های درس عربی قدرت انتخاب داشته باشد. معلم آگاه دانش‌آموزان را انسان‌هایی پیچیده می‌داند که می‌توانند از چیزی نفرت داشته باشند و یا چیزی را دوست بدارند. زمانی که دانش‌آموز به معلم خود وابسته شود، وابستگی خصومت پدید می‌آورد. یکی از راه‌های کاهش خصومت این است که معلم عمداً فرصت‌ها و موقعیت‌هایی برای دانش‌آموز فراهم کند تا او بتواند استقلال و ناوابستگی را تجربه کند. زمانی که دانش‌آموز در انجام فعالیت‌های کلاسی حق انتخاب داشته باشد، کمتر خصومت خواهد ورزید و حس اعتماد به نفس بیشتری خواهد داشت (گینات، ۱۹۹۳ / ۱۳۸۷).

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم سنجش مهارت شنیداری در ابزار خودکارآمدی یادگیری زبان عربی است. علت این امر نبود آموزش این مهارت در هدف‌های نظام آموزش و پرورش ایران است. درحالی‌که برای آموزش زبان دوم چهار مهارت شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن که مانند دانه‌های تسبیح باهم مرتبط‌اند، لازم و ضروری است (فلادجیمز، ۱۳۶۹). وجود این مهارت، به‌عنوان یکی از مهارت‌های اصلی چهارگانه در آموزش زبان دوم علاوه بر تکمیل ابزار سنجش خودکارآمدی یادگیری زبان عربی، بر افزایش لذت دانش‌آموزان از یادگیری این زبان اثرگذار است.

و کلام آخر اینکه، در آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های کشورهای عربی، سال‌هاست که اغلب دانشکده‌های علوم تربیتی، در رشته برنامه درسی و روش‌های تدریس، به برنامه

درسی آموزش زبان عربی توجه کرده‌اند و پژوهش‌های فراوانی در این زمینه صورت گرفته‌اند. در ایران با وجود گسترش آموزش زبان عربی، توجه به پژوهش‌های حوزه برنامه درسی آموزش زبان عربی بسیار اندک بوده است. بی‌شک بررسی تجربه‌های کشورهای عربی در برنامه درسی آموزش این زبان، چه در حوزه عملی و چه در حوزه پژوهشی، گامی مهم برای زمینه‌سازی در راستای استفاده از تجربه‌ها و بهبود برنامه‌های درسی آموزش زبان عربی در ایران است (محمدی، ۱۳۹۵).

تأثیر ادراکات محیطی کلاسی بر انگیزش یادگیری زبان دوم با میانجیگری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

منابع

- پتربچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۱۳۸۵). انگیزش در تعلیم و تربیت، (ترجمه مهناز شهرآرای). تهران: نشر علم. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).
- پروینی، خلیل. (۱۳۸۹). بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم. پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، (۲)، ۳۲-۸.
- حسن‌زاده، رمضان و مهدی نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۱). نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات روان.
- حکیم‌زاده، رضوان، متقی‌زاده، عیسی و سلطانی‌نژاد، نجمه. (۱۳۹۴). بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان. جستارهای زبانی، (۲)، ۶-۱۰۶.
- حسینی، علی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه عوامل انگیزشی خودکارآمدی، اهداف تسلط، ادراک سودمندی تکلیف با عملکرد تحصیلی دروس زبان انگلیسی و عربی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع متوسطه شهر قدس در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- رحمانی، محبوبه. (۱۳۹۵). نقش میانجیگری هویت علمی در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
- شفیقر، ریچارد آل، مندان هال، ویلیام و اوت، لایمن. (۱۳۹۲). آمارگیری نمونه‌ای، (ترجمه کریم منصورفر). تهران: انتشارات سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۸ منتشر شده است).
- صالحی، منیره، کارشکی، حسین و آهنجیان، محمدرضا. (۱۳۹۴). اعتباریابی مقدماتی مقیاس انگیزش پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، (۱)، ۵۱-۳۳.
- صالحی، منیره. (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی و انگیزش پژوهشی دانشجویان بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه فردوسی مشهد.
- صالحی، منیره، کارشکی، حسین، آهنجیان، محمدرضا و کریمی موقی، حسین. (۱۳۹۱). اعتباریابی مقیاس خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های علوم پزشکی و فردوسی مشهد. مجله آموزش در علوم پزشکی، (۶)، ۱۲-۳۹۶.
- صالحی، منیره، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۳). ارزیابی نقش مؤلفه‌های ادراکات کیفیت کلاسی در مؤلفه‌های ناسازگاری دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های مشهد. مجله روان‌شناسی مدرسه، (۴)، ۳-۹۲.
- عباسیان فرد، مهروش، بهرامی، هادی و احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی، (۱)، ۱۳-۹۵.
- کارشکی، حسین و محسنی، نیکچهره. (۱۳۹۱). انگیزش در یادگیری و آموزش. تهران: آوای نور.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران (پایان‌نامه دکتری منتشر نشده). دانشگاه تهران.
- کلاین، پل. (۱۳۹۳). راهنمای آسان تحلیل عاملی، (ترجمه سیدجلال صدرالسادات و اصغر مینایی). تهران: انتشارات سمت.
- کیامنتش، علیرضا و سیف درخشنده، سعید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ادراک از زمینه خانوادگی و مدرسه‌ای با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر اردبیل. فصل‌نامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، (۶)، ۲-۱۱۱.
- گینات، هایم. (۱۳۸۷). روابط معلم و دانش‌آموز، (ترجمه سیاوش سرتیپی). تهران: نشر علم. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- محمدی، دانش. (۱۳۹۵). بررسی و نقد مطالعات برنامه درسی آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبان‌ها. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (۶)، ۱۶-۲۱۵.
- نوری، سمانه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین عوامل انگیزشی (اهداف تسلط و ادراک سودمندی تکلیف) و خودکارآمدی خواندن با عملکرد دروس ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و عربی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth publishers.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Ming-Te Wang. (2012). Educational and Career Interests in Math: A Longitudinal Examination of the Links between Classroom Environment, Motivational Beliefs, and Interests. *Developmental Psychology- American Psychological Association*, 48(6), 1643-1657.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10(1), 2-5.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of counseling psychology*, 60(4), 557-558.
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2006). Students with mild disabilities in regular classrooms: The development and utility of the Student Perceptions of Classroom Support Scale. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(4), 232-242.

پی‌نوشت‌ها

1. Eccles, J. S. Wigfield, A.
2. O'Rourke, J. & Houghton
3. Ming-Te Wang
4. Einar M. skaalvik, sidsel skaalvik
5. Bandura
6. Lent RW& Brown SD
7. Usher, E. L & Pajares
8. Ryan, R. M & Deci, E
9. Scheaffer, Richard, MendenHall, William & Lyman, Ott
10. Kline, Paul.