

The Comparison of the bilingual and the monolingual students' academic performance and academic self-efficacy in the elementary schools

Elham Hatamzade Arabi, Samad Izadi, Soheila Hashemi

¹ MA in Educational Planning

² Associate Professor, Educational science department, Mazandaran University, Mazandaran, Iran

³ Assistant Professor, Educational science department, Mazandaran University, Mazandaran, Iran

مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی

الهام حاتم‌زاده عربی، صمد ایزدی*، سهیلا هاشمی

^۱ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

Abstract

The present research has been an attempt to compare academic performance and academic self-efficacy of bilingual and monolingual elementary school students the target population comprised 152 male and female 4th and 5th grade students studying at Marefat School in Babolsar. The sample size was equal to the population, and the data was gathered through Dortaj's (2004) academic performance questionnaire, and Morgan-Jink's student efficacy scale (1999). Cranach's alpha was calculated for the two instruments as 0.75 and 0.70 respectively. Data analysis in descriptive statistics included bar chart, frequency percentage, frequency charts and in inference statistics one-sample Kolmogrov Smirnov test, Mann-Whitney U test, and T-test. The results revealed that among academic performance elements, there has been a significant difference only in the planning component. And also among academic self-efficacy, between female bilingual and monolingual students there was a significant difference in the academic talent factor..

Keywords: Bilingual, Monolingual, Academic Performance, Academic Self-efficacy, Elementary school students.

چکیده

تحقیق حاضر به مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی پرداخته است. این تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی بوده است. جامعه آماری این تحقیق را دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی دخترانه و پسرانه مجتمع آموزشی معرفت شهرستان بابلسر به تعداد ۱۵۲ نفر تشکیل می‌دهند. حجم نمونه پژوهش برابر با جامعه آماری است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه عملکرد تحصیلی درتاج (2004) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان استفاده شده است. نتایج حاصل از داده‌های پرسشنامه‌ها نشان می‌دهد که از بین عوامل عملکرد تحصیلی تنها در عامل برنامه‌ریزی، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر دوزبانه و تک‌زبانه وجود دارد؛ و در بین عوامل خودکارآمدی تحصیلی در عامل استعداد تحصیلی، بین دانش‌آموزان دختر دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت معنادار است.

واژگان کلیدی: دوزبانه، تک‌زبانه، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره ابتدایی

مقدمه

بررسی فرهنگ دیگران، از ارزش‌ها و باورهای خودشان نیز آگاه می‌شوند.

بنابراین تدوین برنامه درسی گسترده متناسب با تغییرات و تحولات جهانی در سال‌های اولیه آموزش، می‌تواند ابزاری را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا ضمن درک چالش‌های جدید، قدرت رویارویی با آنها را نیز افزایش دهد. لذا با توجه به فعالیت‌های آموزشی یک مجتمع آموزشی (مجتمع آموزشی غیر انتفاعی معرفت بابلسر) که با استفاده از مدل غوطه‌ورسازی (Immersion model) با دو سیستم دوزبانه و تک زبانه فعالیت می‌نماید، محقق در صدد آن برآمد تا به بررسی تأثیر دو زبانی (آموزش و تکلم به زبان انگلیسی در دروس ریاضی و علوم در شیفت بعد از ظهر) بر عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوزبانه و مقایسه آنان با دانش‌آموزان دختر و پسر تک زبانه دوره ابتدایی بپردازد.

مدل‌های آموزش دوزبانه

۱ - مدل غرقه سازی (Submersion model): این برنامه زمانی اجرا می‌گردد که زبان مادری کودکان اقلیت، دارای منزلت اجتماعی پایینی است و معلمان هیچ گونه آشنایی به زبان مادری کودکان نداشته باشند، آنان مجبور هستند با زبان غالب رسمی آموزش ببینند. در واقع، زبان غالب، یک تهدید برای زبان مادری آنها محسوب می‌گردد که در نهایت زبان غالب جانشین زبان مادری آنان می‌شود. در این برنامه از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا مواد درسی و محتواها را به زبان غالب یاد بگیرند و از این جهت می‌توان گفت که با توجه به معیارهای آموزش دو زبانه، این روش در آموزش دو زبانی جای ندارد. زیرا مواد آموزشی تنها به زبان دوم یا غالب انجام می‌گیرد. به بیانی دیگر، در این برنامه‌ها، اهمیت زیادی به مواد درسی داده نمی‌شود. چرا که هدف اساسی آنها همگانی و یکسانی اقلیت‌ها با فرهنگ و زبان اکثریت است. به همین خاطر این برنامه غرقه سازی نام‌گذاری شده است (Derakhshan & Taimury, 2009; quotes from Skut nabb, McCarty, 2008).

۲ - مدل انتقالی (Transitional model): منطق و زیربنای نظری برنامه انتقالی این است که زبان مادری را به عنوان مانعی برای کسب زبان دوم می‌داند و زمانی هم که

یادگیری و دانستن زبانی علاوه بر زبان مادری، از گذشته‌های دور ذهن بشر را به خود مشغول داشته است و تعدادی از افراد آگاهانه یا به طور ناخودآگاه در این زمینه تجربیاتی کسب کرده، از نعمت یادگیری یک یا چند زبان دیگر بهره برده‌اند. در عصر کنونی با توجه به گسترده بودن ارتباط بین ملت‌ها و نقش حیاتی زبان در ایجاد این ارتباط، بر اهمیت یادگیری زبان‌های خارجی، به ویژه زبان‌های بین‌المللی، به طور قابل ملاحظه‌ای افزوده شده است. از این رو، در نظام آموزشی همه کشورها این امر مورد توجه قرار گرفته و ساعاتی از برنامه درسی مقاطع تحصیلی مختلف را به خود اختصاص داده است (Zamani, 2000).

امروزه نیاز به تسلط زبان انگلیسی به عنوان زبان جهانی و ابزاری برای دستیابی به اطلاعات علمی جدید در گستره‌های مختلف علمی، پژوهشی و فرهنگی کاملاً محسوس می‌شود.

در یک دهه گذشته تمایل مدارس نسبت به شروع مطالعه زبان خارجی در دوره ابتدایی افزایش یافته است. مثلاً در کشورهای اروپایی و کانادا، مراکش، تایلند دست کم آموزش یک زبان خارجی برای همه دانش‌آموزان اجباری شده است (Pufahl, Rhodes, Christian, 2001).

تحقیقات نشان داده است کودکانی که یادگیری یک زبان خارجی را در پایه‌های ابتدایی آغاز نموده‌اند، در آزمون‌های استاندارد نمرات بالاتری را به دست آوردند. همچنین یادگیری زبان دوم از دوره ابتدایی موجب افزایش درک کودکان از زبان بومی خودشان، افزایش مهارت‌های ارتباطی و مزایای شخصی می‌گردد؛ به علاوه کودکانی که یک زبان خارجی را مطالعه می‌کنند، رشد شناختی بیشتری را نسبت به بسیاری از هم سن و سالان خودشان نشان می‌دهند (Fallahi, 2006).

تیلور (Taylor, 2003) معتقد است که مطالعه زبان خارجه در سطح ابتدایی، غیر از این که نوآموزان جوان را قادر می‌سازد تا تفاوت‌های فرهنگی را درک کنند و از تلاش و کوشش مردم سراسر دنیا آگاه شوند، حس عزت نفس دانش‌آموزان را نیز تقویت می‌کند. علاوه بر این، کودکان با

قوی‌تری دارند، در انجام تکلیف موفق‌ترند و کارکرد بهتری خواهند داشت. در واقع باورهای خودکارآمدی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های کارکرد تحصیلی شمرده می‌شود (Karim zadeh & Mohseni, 2006).

اصل فتاحی (Aslfattahi, 1994) در تحقیقی با عنوان «بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک زبانه و دو زبانه در دروس فارسی و املا» به این نتیجه دست یافت که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دو زبانه و یک زبانه اختلاف معناداری وجود دارد.

خوش رو (Khoshru, 1995) در پایان نامه خود تحت عنوان «بررسی رابطه دو زبانه بودن بر پیشرفت تحصیلی و هوش دانش‌آموزان» دریافت که میانگین نمرات دانش‌آموزان دو زبانه در درس املا، فارسی، علوم کمتر از دانش‌آموزان یک زبانه است و بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، در درس ریاضی بین دو گروه دانش‌آموزان دو زبانه و یک زبانه تفاوت معناداری وجود ندارد، میانگین نمرات معدل دانش‌آموزان دو زبانه کمتر از دانش‌آموزان یک زبانه است و نمرات هوش دو گروه دانش‌آموزان یک زبانه و دو زبانه تفاوت دارد.

ترنبال، هارت و لاپکین (Turnbull, Hort, Lapkin, 2000)، به انجام برنامه غوطه‌وری در آموزش و پرورش فرانسه با توجه به اثر آن در سوادآموزی زبان انگلیسی و ریاضیات پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در ۳ پایه در برنامه غوطه‌وری شرکت کردند، در سطح قابل مقایسه‌ای با سایر دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن قرار دارند. با ۶ پایه غوطه‌وری دانش‌آموزان، به وضوح عملکرد بهتری در اکثر مهارت‌ها به دست خواهند آورد.

در پژوهشی که شوستر (Schuster, 2005) تحت عنوان «تأثیر برنامه زبان خارجی در مدرسه ابتدایی در مدارس کانزاس بر دستاورد علمی دانش‌آموزان» انجام داد، دانش‌آموزان ۵ مدرسه از پایه دوم تا پنجم را که برنامه‌های آموزش زبان خارجی را در زمان رسمی دریافت کرده بودند، با دانش‌آموزان ۸ مدرسه دیگر که چنین برنامه‌هایی را دریافت نکرده بودند، مورد مقایسه قرار داد. نتایج تحقیق حاکی از عدم تفاوت معنادار بین دو گروه مذکور در عملکرد تحصیلی‌شان بود. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که در

زبان دوم یاد گرفته می‌شود دیگر از زبان مادری استفاده نمی‌کند. در این مدل زبان مادری به عنوان وسیله‌ای جهت کسب زبان غالب مورد استفاده قرار می‌گیرد. در واقع، زبان دوم هدف است. در کلاس، آموزش به زبان مادری صورت می‌گیرد تا زمانی که آنها بتوانند به جریان عادی که آموزش تنها به زبان دوم است ملحق شوند. اگرچه برنامه انتقالی به نوعی نقص‌های برنامه غرقه سازی را جبران کرده، اما هدف زیربنایی آن همانند شدن با «فرهنگ و زبان دوم» بوده، از نوع «کاهشی» می‌باشد (Baker, 2003).

۳- مدل غوطه‌ورسازی: مدل غوطه‌ورسازی که در آن دو زبانی به بهترین شکل تحقق می‌یابد بیشتر زمانی کاربرد دارد که خانواده‌ها و یادگیرندگان خود با اختیار خود می‌خواهند زبان دیگری غیر از زبان مادری یاد بگیرند و اجباری در کار نیست. برنامه‌های غوطه‌ورسازی برنامه‌های آموزشی و تربیتی هستند که در آن دو یا چند زبان برای مباحث تحصیلی استفاده می‌گردد که یکی از این زبان‌ها زبان مادری و زبان دیگر زبان دوم است که می‌تواند زبان رسمی کشور یا زبان خارجی باشد (Johnston, 2002).

از نظر بندورا (Bandura, ۱۹۹۷)، خودکارآمدی به باورهای افراد در مورد قابلیت‌های خود در یادگیری و انجام رفتار در سطحی معین مربوط می‌شود (Schunk, Pajares; Translating Kabiri, 2006)، در حقیقت خودکارآمدی یک نوع پیش‌بینی موفقیت بر اساس توانایی‌های فعلی است (Friedel et, 2007; Sheikholeslami, Ahmadi, 2011). (quotes from

داوری‌های افراد از توانایی‌های خود (خودکارآمدی)، در تعامل با افکار، احساسات و رفتارشان قرار می‌گیرد و بر آنها تأثیر می‌گذارد. برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد، میزان خودکارآمدی را افزایش و ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، آن را کاهش می‌دهد. افرادی که دارای میزان خودکارآمدی بالاتر هستند، بیش از افراد دارای خودکارآمدی پایین در انجام دادن تکالیف کوشش و پافشاری از خود نشان می‌دهند، در نتیجه عملکرد آنان در انجام دادن تکالیف بهتر است (Roshanyan & Aghazadeh, 2013; quted from Bandura, 1993). در این راستا کسانی که در مورد کارآمدی خویش باورهای

(Dortaj, 2004) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (Morgan-Jinks Student Efficacy Scale, 1999) و MJSES است که سازنده این ابزارها ضریب پایایی این دو پرسشنامه را به ترتیب با آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. به علت این که این پرسشنامه‌ها برای مقطع دبیرستان طرح‌ریزی شده است، محقق با استفاده از تغییراتی در پرسشنامه برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، ضریب پایایی این دو پرسشنامه را با آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ۰/۷۰ اندازه‌گیری کرده است. پس از استفاده از تحلیل عامل اکتشافی، از پرسشنامه عملکرد تحصیلی ۵ عامل شامل اضطراب امتحان، برنامه ریزی، خودتنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش و از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی نیز ۵ عامل تعیین هدف، استعداد تحصیلی، منبع کنترل بیرونی، پشتکار و منبع کنترل درونی استخراج شد. برای تعیین عامل‌های عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی از آزمون تحلیل عامل استفاده شده است که ۵ عامل برای هر کدام از پرسشنامه‌ها شناسایی گردید. سپس، آزمون نرمالیتی کلموگوروف - اسمیرنوف تک نمونه‌ای و آزمون غیرنرمال من ویتنی یو و آزمون تی مستقل جهت توصیف و بررسی مؤلفه‌های این دو پرسشنامه به کار گرفته شد.

توصیف داده‌ها

قبل از انجام آزمون تی جهت توصیف داده‌های پرسشنامه عملکرد تحصیلی، آزمون نرمال بودن با استفاده از آزمون کلموگوروف - اسمیرنوف تک نمونه‌ای انجام شده است.

نتایج جدول شماره ۱ نشان‌دهنده آن است که جامعه نرمال است. چرا که همه مقادیر Kolmogorov-Smirnov Z، کوچک‌تر از ۱/۹۶ و بزرگ‌تر از ۱/۹۶- و در سطح معناداری ۰/۰۱ است.

۱- بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه پسر با دانش‌آموزان تک زبانه پسر تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که در ارتباط با عوامل « اضطراب امتحان، خود تنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش» تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه وجود ندارد، ولی در ارتباط با عامل

مدارسی که زبان خارجی تدریس می‌شد استفاده بهینه از وقت صورت می‌گرفت.

پاترینوز و ویلز (Patrinos, Velez, 2009) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مدارس گواتمالا در اثر اجرای آموزش دوزبانه از نرخ بالای ترفیع پایه تحصیلی برخوردار هستند و میزان افت تحصیلی و تکرار پایه در آنها کم است. دانش‌آموزان این مدارس نمرات بالا در تمام موضوعات درسی کسب کردند. همچنین در این پژوهش اثربخشی آموزش دوزبانگی از طریق تحلیل هزینه - سود مشخص شد. چرا که کاهش تکرار پایه خود بخشی از هزینه‌های تحصیلی را پائین می‌آورد. بر اساس این پژوهش، هزینه صرفه جویی از آموزش دوزبانگی ۵ میلیون دلار برآورد شده است که برابر با قیمت صد هزار دانش‌آموز است.

بلیک و لری (Blake, Larry, 2006) به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان در آزمون ریاضی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی با خودکارآمدی بالا، نمرات بالایی را در آزمون ریاضی کسب کردند.

کاتینهو (Coutinho, 2008)، در مطالعه‌ای به بررسی رابطه میان خودکارآمدی، فراشناخت و عملکرد پرداخت و به این نتیجه رسید که بین مؤلفه‌ها رابطه معناداری وجود دارد. وی پیشنهاد کرد که دانش‌آموزان با راهبردهای فراشناختی مؤثر و باورهای قوی در مورد توانایی‌هایشان به موفقیت تحصیلی دست می‌یابند. این یافته‌ها منجر به حمایت از برنامه‌های آموزشی در جهت افزایش خودکارآمدی و تقویت راهبردها و مهارت‌های فراشناختی شد.

روش پژوهش

این پژوهش یک تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری مورد استفاده در آن، کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی دخترانه و پسرانه مجتمع آموزشی معرفت شهرستان بابلسر به تعداد ۱۵۲ نفر هستند که شامل ۶۷ دانش‌آموز دختر و ۸۵ دانش‌آموز پسر بوده است. حجم نمونه پژوهش نیز برابر با جامعه آماری است. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه عملکرد تحصیلی دُر تاج

مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی.../ ۶۷

«برنامه ریزی»، تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان وجود دارد. ۲- بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه دختر با دانش‌آموزان تک زبانه دختر تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۱ - آزمون نرمال کلموگوروف - اسمیرنوف تک نمونه‌ای

| متغیر | Kolmogorov-Smirnov Z |
|--------------------------------|----------------------|
| تأثیرات هیجانی / اضطراب امتحان | ۱/۲۸ |
| برنامه ریزی | ۱/۷۸ |
| خود تنظیمی | ۱/۰۴ |
| فقدان مدیریت | ۱۱ |
| انگیزش | ۱/۷۰ |

جدول ۲ - آزمون تی مستقل برای بررسی مؤلفه «عوامل عملکرد تحصیلی» از دیدگاه دانش‌آموزان پسر تک زبانه و دو زبانه

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار t | df | sig |
|---------------|-------|---------|------------------|---------|----|-------|
| امتحان اضطراب | ۶۸ | ۳/۵۴ | ۱/۰۶۰ | -۱/۰۱ | ۸۳ | ۰/۳۱۵ |
| | ۱۷ | ۳/۸۲ | ۰/۹۹۹۷ | | | |
| برنامه ریزی | ۶۸ | ۳/۷۶ | ۰/۶۵۶۸ | -۲/۲۰ | ۸۳ | ۰/۰۳۱ |
| | ۱۷ | ۴/۱۴ | ۰/۴۷۲۳ | | | |
| خود تنظیمی | ۶۸ | ۳/۳۵ | ۰/۵۴۴۴ | -۰/۵۶۳ | ۸۲ | ۰/۵۷۵ |
| | ۱۷ | ۳/۴۳ | ۰/۴۵۹۵ | | | |
| فقدان مدیریت | ۶۸ | ۳/۷۰ | ۰/۸۰۹۱ | ۰ | ۸۳ | ۱ |
| | ۱۷ | ۳/۷۰ | ۰/۶۷۸۳ | | | |
| انگیزش | ۶۸ | ۴/۲۲ | ۰/۵/۶۶ | ۰/۴۵۶ | ۸۲ | ۰/۶۵۰ |
| | ۱۷ | ۴/۱۴ | ۰/۶۶۶۸ | | | |

استفاده از آزمون کلموگوروف - اسمیرنوف تک نمونه‌ای انجام شده است.

نتایج جدول شماره ۵ نشان دهنده آن است که جامعه نرمال است. زیرا اکثر مقادیر Kolmogorov-Smirnov Z کوچک‌تر از ۱/۹۶ و بزرگ‌تر از ۱/۹۶- و در سطح معناداری ۰/۰۱ است. همچنین با توجه به این که در این آزمون نمره Z مؤلفه «تعیین هدف» بین کوچک‌تر از ۱/۹۶ و بزرگ‌تر از ۱/۹۶- قرار نگرفته است، برای بررسی این عامل از آزمون غیرنرمال من ویتنی یو (Mann-Whitney U Test) استفاده می‌شود.

۴- بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه پسر با دانش‌آموزان تک زبانه پسر تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج آزمون من ویتنی یو درباره تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان پسر تک زبانه و دو زبانه درباره مؤلفه تعیین هدف، معنادار نیست.

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، نتایج آزمون تی مستقل حاکی از آن است که در ارتباط با عامل «برنامه ریزی»، بین دو گروه دانش‌آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه، تفاوت معنادار است، ولی در ارتباط با عوامل «اضطراب امتحان، خود تنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش» تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان وجود ندارد.

۳- بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه پسر با دانش‌آموزان دو زبانه دختر تفاوت معناداری وجود دارد.

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، در ارتباط با عوامل «اضطراب امتحان، خود تنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش» تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه وجود ندارد، ولی در ارتباط با عامل «برنامه ریزی»، تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان وجود دارد.

جهت توصیف داده‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی قبل از انجام آزمون تی، آزمون نرمال بودن با

جدول ۳ - آزمون تی مستقل برای بررسی مؤلفه «عوامل عملکرد تحصیلی» از دیدگاه دانش‌آموزان دختر تک زبانه و دو زبانه

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار t | df | sig |
|---------------|---------------|---------|------------------|---------|----|-------|
| اضطراب امتحان | دختر تک زبانه | ۳/۶۹ | ۱/۱۹۴ | -۰/۲۴۲ | ۴۱ | ۰/۸۱۱ |
| | دختر دو زبانه | ۳/۷۷ | ۰/۸۳۴۰ | | | |
| برنامه ریزی | دختر تک زبانه | ۴/۰۵ | ۰/۸۱۸۵ | ۲/۳۱ | ۴۱ | ۰/۰۲۶ |
| | دختر دو زبانه | ۳/۴۰ | ۰/۹۸۱۳ | | | |
| خود تنظیمی | دختر تک زبانه | ۳/۵۷ | ۰/۵۵۵۸ | ۰/۳۴۶ | ۴۱ | ۰/۷۳۱ |
| | دختر دو زبانه | ۳/۵۰ | ۰/۷۳۰۶ | | | |
| فقدان مدیریت | دختر تک زبانه | ۳/۹۵ | ۰/۶۶۹۲ | ۰/۲۵۸ | ۴۱ | ۰/۷۹۷ |
| | دختر دو زبانه | ۳/۹۰ | ۰/۷۴۴۰ | | | |
| انگیزش | دختر تک زبانه | ۴/۴۴ | ۰/۶۶۶۷ | ۰/۱۹۴ | ۴۱ | ۰/۸۴۷ |
| | دختر دو زبانه | ۴/۴۱ | ۰/۶۶۱۱ | | | |

جدول ۴ - آزمون تی مستقل برای بررسی مؤلفه «عوامل عملکرد تحصیلی» از دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر دو زبانه

| متغیر | تعداد | میانگین | استاندارد انحراف | t مقدار | df | sig |
|---------------|--------------|---------|------------------|---------|----|-------|
| اضطراب امتحان | دختر دوزبانه | ۳/۷۷ | ۰/۸۳۴۰ | -۰/۱۹۵ | ۴۰ | ۰/۸۴۶ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۸۲ | ۰/۹۹۹۷ | | | |
| برنامه ریزی | دختر دوزبانه | ۴/۱۴ | ۰/۹۸۱۳ | -۳۰/۲۴ | ۴۰ | ۰/۰۰۳ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۴۱ | ۰/۴۷۲۳ | | | |
| خود تنظیمی | دختر دوزبانه | ۳/۵۰ | ۰/۷۳۰۶ | ۰/۳۴۴ | ۴۰ | ۰/۷۳۳ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۴۳ | ۰/۴۵۹۵ | | | |
| فقدان مدیریت | دختر دوزبانه | ۳/۹۰ | ۰/۷۴۴۰ | ۰/۸۶۶ | ۴۰ | ۰/۳۹۱ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۷۰ | ۰/۶۷۸۳ | | | |
| انگیزش | دختر دوزبانه | ۴/۴۱ | ۰/۶۶۱۱ | ۱/۳۷ | ۴۰ | ۰/۱۷۷ |
| | پسر دوزبانه | ۴/۱۳ | ۰/۶۶۶۸ | | | |

جدول ۵ - آزمون نرمال کلموگوروف - اسمیرنوف تک نمونه‌ای

| متغیر | Kolmogorov-Smirnov Z |
|-------------------|----------------------|
| تعیین هدف | ۳/۴۱ |
| استعداد تحصیلی | ۱/۰۷ |
| منبع کنترل بیرونی | ۱/۲۴ |
| پشتکار | ۱/۷۵ |
| منبع کنترل درونی | ۱/۸۳ |

جدول ۶ - آزمون من ویتنی یو برای بررسی مؤلفه «تعیین هدف» در دانش‌آموزان پسر تک زبانه و دو زبانه

| تعیین هدف | تعداد | میانگین رتبه ها |
|--------------|-------|-----------------|
| پسر تک زبانه | ۶۸ | ۴۲/۷۸ |
| پسر دوزبانه | ۱۷ | ۳۸/۹۷ |
| جمع | ۸۵ | ----- |

sig: ۰/۵۱۶

Z = -۰/۶۵۰

اضطراب امتحان، خود تنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش» تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو زبانه وجود ندارد، ولی در ارتباط با عامل «استعداد تحصیلی»، بین دو گروه دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو زبانه تفاوت معنادار است.

ع بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه پسر با دانش‌آموزان دو زبانه دختر تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج آزمون من ویتنی یو درباره تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان پسر و دختر دو زبانه درباره مؤلفه تعیین هدف، نشان می‌دهد که تفاوت معنادار نیست.

نتایج جدول شماره ۱۱ حاکی از آن است که در ارتباط با همه عوامل آزمون خودکارآمدی یعنی عوامل «استعداد تحصیلی، منبع کنترل بیرونی، پشتکار و منبع کنترل درونی»، تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر دو زبانه وجود ندارد.

جدول ۷- آزمون تی مستقل «عوامل خودکارآمدی تحصیلی» از دیدگاه دانش‌آموزان پسر تک‌زبانه و دو زبانه

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | t مقدار | df | Sig |
|-------------------|--------------|---------|------------------|---------|----|-------|
| استعداد تحصیلی | پسر تک‌زبانه | ۳/۲۰ | ۰/۵۲۸۱ | -۰/۹۱۶ | ۸۱ | ۰/۳۶۶ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۲۹ | ۰/۳۵۱۲ | | | |
| منبع کنترل بیرونی | پسر تک‌زبانه | ۲/۵۸ | ۰/۵۳۰۰ | -۱/۰۵ | ۸۱ | ۰/۲۹۶ |
| | پسر دوزبانه | ۲/۷۳ | ۰/۴۷۹۳ | | | |
| پشتکار | پسر تک‌زبانه | ۳/۰۷ | ۰/۴۱۹۹ | ۰/۱۸۶ | ۸۱ | ۰/۳۳۳ |
| | پسر دوزبانه | ۲/۹۵ | ۰/۵۴۶۴ | | | |
| منبع کنترل درونی | پسر تک‌زبانه | ۳/۴۵ | ۰/۴۴۰۴ | -۰/۲۶۸ | ۸۱ | ۰/۷۸۹ |
| | پسر دوزبانه | ۳/۴۸ | ۰/۳۳۹۵ | | | |

جدول ۸- آزمون من ویتنی یو برای بررسی مؤلفه «تعیین هدف» در دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو زبانه

| میانگین رتبه‌ها | تعداد | دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو زبانه / تعیین هدف |
|-----------------|-------|--|
| ۲۳/۶۶ | ۱۸ | دختر تک‌زبانه |
| ۲۱/۶۲ | ۲۵ | دختر دوزبانه |
| ----- | ۴۳ | جمع |

sig: ۰/۵۶۲

Z= -۰/۵۸۰

جدول ۹ - آزمون تی مستقل برای بررسی مؤلفه «عوامل خودکارآمدی تحصیلی» در دانش‌آموزان دختر تک‌زبان و دو‌زبان

| Sig | df | t مقدار | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | متغیر | |
|-------|----|---------|------------------|---------|-------|--------------|-------------------|
| ۰/۰۰۶ | ۴۲ | -۲/۸۹۰ | ۰/۵۲۰۶ | ۲/۷۸ | ۱۸ | دختر تک‌زبان | استعداد تحصیلی |
| | | | ۰/۴۳۰۳ | ۳/۲۰ | ۲۵ | دختر دو‌زبان | |
| ۰/۴۹۶ | ۴۲ | -۰/۶۹۰ | ۰/۴۳۹۶ | ۲/۶۱ | ۱۸ | دختر تک‌زبان | منبع کنترل بیرونی |
| | | | ۰/۴۸۱۹ | ۲/۷۰ | ۲۵ | دختر دو‌زبان | |
| ۰/۶۹۵ | ۴۲ | ۰/۴۳۵ | ۰/۳۵۴۹ | ۲/۹۳ | ۱۸ | دختر تک‌زبان | پشتکار |
| | | | ۰/۳۱۷۲ | ۲/۹۷ | ۲۵ | دختر دو‌زبان | |
| ۰/۸۴۴ | ۴۲ | -۰/۱۹۸ | ۰/۳۹۹۴ | ۳/۵۸ | ۱۸ | دختر تک‌زبان | منبع کنترل درونی |
| | | | ۰/۳۰۵۵ | ۳/۶۰ | ۲۵ | دختر دو‌زبان | |

جدول ۱۰ - آزمون من ویتنی یو برای بررسی مؤلفه «تعیین هدف» در دانش‌آموزان دختر و پسر دو‌زبان

| میانگین رتبه‌ها | تعداد | دانش‌آموزان پسر تک‌زبان و دو‌زبان / تعیین هدف |
|-----------------|-------|---|
| ۲۱/۷۰ | ۲۵ | دختر دو‌زبان |
| ۲۱/۲۱ | ۱۷ | پسر دو‌زبان |
| ----- | ۴۲ | جمع |

sig: ۰/۸۸۹

Z = -۰/۱۳۹

جدول ۱۱ - آزمون تی مستقل برای بررسی مؤلفه «عوامل خودکارآمدی تحصیلی» در دانش‌آموزان دختر و پسر دو‌زبان

| Sig | df | t مقدار | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | متغیر | |
|-------|----|---------|------------------|---------|-------|--------------|-------------------|
| ۰/۴۵۹ | ۴۰ | -۰/۷۴۷ | ۰/۴۳۰۳ | ۳/۲۰ | ۲۵ | دو‌زبان دختر | استعداد تحصیلی |
| | | | ۰/۳۵۱۲ | ۳/۲۹ | ۱۷ | دو‌زبان پسر | |
| ۰/۸۸۸ | ۴۰ | -۰/۱۴۲ | ۰/۴۸۱۹ | ۲/۷۱ | ۲۵ | دو‌زبان دختر | منبع کنترل بیرونی |
| | | | ۰/۴۷۹۳ | ۲/۷۳ | ۱۷ | دو‌زبان پسر | |
| ۰/۹۲۴ | ۴۰ | ۰/۰۳۲ | ۰/۳۱۷۲ | ۲/۹۷ | ۲۵ | دو‌زبان دختر | پشتکار |
| | | | ۰/۵۴۶۴ | ۲/۹۵ | ۱۷ | دو‌زبان پسر | |
| ۰/۲۴۸ | ۴۰ | ۱/۱۷ | ۰/۳۰۵۵ | ۳/۶۰ | ۲۵ | دو‌زبان دختر | منبع کنترل درونی |
| | | | ۰/۳۳۹۵ | ۳/۴۸ | ۱۷ | دو‌زبان پسر | |

بحث و نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل نتایج مربوط به فرضیه اول و دوم تحقیق نشان می‌دهد که بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه پسر و دختر در عوامل اضطراب امتحان، خودتنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش، تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی در ارتباط با عامل برنامه‌ریزی، تفاوت معنادار است.

نتایج این دو فرضیه با نتایج پژوهش اصل فتاحی (۱۹۹۴)، ترنبال، هارت و لاپکین (۲۰۰۰)، پاترینوز و ویلز (۲۰۰۹)، هم‌خوانی ندارد. اصل فتاحی در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دو‌زبانه و یک‌زبانه تفاوت معنادار است. ترنبال، هارت و لاپکین نیز اشاره به عملکرد بهتر دانش‌آموزانی دارند که در برنامه غوطه‌وری شرکت کردند، و نتایج تحقیقات پاترینوز و ویلزنیز حاکی از آن بود که آموزش دوزبانه باعث نرخ بالای ترفیع پایه تحصیلی و نمرات بالا در تمام موضوعات درسی می‌گردد.

نتایج آزمون فرضیه سوم بیانگر عدم وجود تفاوت بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوزبانه در ارتباط با عوامل اضطراب امتحان، خودتنظیمی، فقدان مدیریت و انگیزش و وجود تفاوت معنادار در ارتباط با عامل برنامه‌ریزی است. بر اساس میانگین و نتایج حاصله می‌توان دریافت که دختران دوزبانه نسبت به پسران دوزبانه بیشتر از عامل برنامه‌ریزی استفاده می‌کنند. همان‌طور که رحمتیان و اطرش (۲۰۰۷) عقیده دارند، نظر دختران نسبت به یادگیری زبان خارجی بهتر و مثبت‌تر است. تفاوت در نظر و برداشت، ممکن است تا حدی نتیجه آینده‌نگری شغلی متفاوت دختران و پسران و میزان نیاز به یادگیری زبان خارجی با توجه به نیازهای شغلی باشد. دختران ارزش شغلی یادگیری زبان خارجی را پذیرفته‌اند، اما پسران به آن توجه خاصی مبذول نمی‌دارند و در سنین بالاتر تفاوت‌های جنسیتی مؤثر در یادگیری به حداقل می‌رسند.

همچنین نتایج بررسی فرضیه چهارم حکایت از آن دارد که بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو‌زبانه پسر با دانش‌آموزان تک‌زبانه پسر در ارتباط با همه عوامل آزمون خودکارآمدی تحصیلی (تعیین هدف، استعداد تحصیلی،

منبع کنترل بیرونی، پشتکار و منبع کنترل درونی) تفاوت معناداری وجود ندارد. نتیجه تحقیق در این فرضیه، با نتایج تحقیقات کرامتی و شهرآرای (۲۰۰۴)، میرمشتاقی (۲۰۰۵)، نجمی (۲۰۰۸)، زیمرمن، بندورا و پونز (۱۹۹۵)، بلیک و لری (۲۰۰۶)، کاتینهو (۲۰۰۶) هم‌خوانی ندارد. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

در ارتباط با آزمون فرضیه پنجم، می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه یادگیری زبان دوم در وضعیت خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو‌زبانه در ارتباط با عوامل «تعیین هدف، منبع کنترل بیرونی، پشتکار و منبع کنترل درونی» چندان مؤثر نیست، لذا تفاوت معنادار نمی‌باشد، ولی در ارتباط با عامل استعداد تحصیلی، بین وضعیت خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دو‌زبانه تفاوت معنادار است.

نتیجه این فرضیه با نتیجه پژوهش کریم زاده و محسنی (۲۰۰۶) هم‌خوان است. این افراد عقیده دارند که تفاوت دو گروه آزمودنی مورد نظر آنها در خودکارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و استعداد معنادار است. ولی با نتایج تحقیقات کرامتی و شهرآرای (۲۰۰۴)، میرمشتاقی (۲۰۰۵)، نجمی (۲۰۰۸)، زیمرمن، بندورا و پونز (۱۹۹۵)، بلیک و لری (۲۰۰۶)، کاتینهو (۲۰۰۸) هم‌خوانی ندارد.

دانش‌آموزان دوزبانه دختر، کارآمدی خود را بیش از دانش‌آموزان تک‌زبانه دختر به عامل استعداد تحصیلی نسبت می‌دهند. دانش‌آموزان تک‌زبانه دختر در عامل استعداد تحصیلی میانگین پایین‌تری به دست آوردند. به نظر می‌رسد علت این امر می‌تواند این باشد که دانش‌آموزان دوزبانه دختر با توجه به سطح استعداد و توانایی‌شان نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانه دختر بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی جهت تنظیم یادگیری و درک بهتر یادگیری خود استفاده می‌کنند. این افراد به دلیل استعداد بیشتری که دارند بهتر می‌توانند سازمان‌دهی زمان یادگیری، خود نظارتی و خود ارزیابی و همچنین استفاده از دانش قبلی برای کمک به حل مشکلات جدید را بر عهده بگیرند در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری نیز خواهند داشت.

به نظر می‌رسد در کلاس درس زبان، دانش‌آموزی که زبان خارجی را فرا می‌گیرد به علت این که زبان دیگری را می‌آموزد و چالش بیشتری برای وی ایجاد می‌شود، عزت نفسش بالاتر می‌رود و اضطرابش پایین‌تر می‌آید. بدین ترتیب، خودکارآمدی او نیز تقویت می‌شود. ولی در پژوهش حاضر، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه به جز در عامل استعداد تحصیلی وجود نداشت. با توجه به این نتیجه، چنین به نظر می‌رسد بالا بودن خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز را نمی‌توان تنها به این علت که زبان دومی را در مدرسه آموزش می‌بیند نسبت داد و دانش‌آموزان با تأکید بر عامل استعداد، در مواقع مختلف از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند.

منابع

Amogne, D. (2008). An Investigation of the Correlation among Efficacy Sources, Students' Self-Efficacy and Performance in Reading and Writing Skills: Bahir Dar University in Focus, Addis Ababa University, Institute of Language Studies, Department of Foreign Languages and Literature.

Aslfattahi, Bahram (1994). Evaluate and compare the academic achievement of students monolingual and bilingual elementary school in the city of Tehran and Tabriz Persian and spelling lessons year 73-1372, MA Thesis, The Teacher Training University of Tehran (Persian).

Baker, C. (2003). A Parents and Teachers Guide to Bilingualism 2nd Ed. Multilingual Matters Ltd: Clevedon, Boston, Toronto, Sydney.

Blake, S and Larry, L. (2006). Exploring the relationship between academic Self-Efficacy and middle school students' performance on a high-stakes mathematics test, Teacher education – Inservice/Professional Development, Vol, 2. PP. 655-656.

Coutinho, S. (2008). Self-Efficacy, metacognition and performance. North American journal of psychology. Vol. 10, No. 1, 165-172.

Derakhshan, N & Taimury, L. (2009). Theories, approaches and strategies for bilingual education, Proceedings of the First National Conference on Bilingualism and Education, Tabriz Institute of Education Studies, 488-464 (Persian).

در آزمون مربوط به فرضیه ششم، نتایج بیانگر آن است که بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه پسر با دانش‌آموزان دو زبانه دختر در ارتباط با همه عوامل آزمون خودکارآمدی تحصیلی، تفاوت معنادار نیست.

نتیجه این فرضیه با نتیجه پژوهش کرامتی و شهرآرای (2004) هم‌خوانی دارد. این افراد در پژوهش خود تفاوتی معنادار میان دختران و پسران در زمینه خودکارآمدی و پیشرفت ریاضی ملاحظه نکردند. اما با نتایج تحقیق رضایی درویش (2006) میرمشتاقتی (2005)، نجمی (2008)، زیمرمن، بندورا و پونز (1995)، بلیک و لسر (2006)، کاتینهو (2008)، هم‌خوانی ندارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مردان به طور متوسط از نظر خودکارآمدی بالاتر از زنان هستند و زنان اعتماد به نفس بالایی در هنرهای زبان دارند، در حالی که مردان باورهای خودکارآمدی قوی در ریاضی و مطالب علمی دارند (Schultz & Schultz, 2008; Amogne, 2008).

اگرچه دختران اعتماد به نفس قوی در سطح ابتدایی نشان می‌دهند، به احتمال زیاد اعتماد به نفسشان در سطوح بالاتر کاهش می‌یابد. در یکی از پژوهش‌ها، میلیز و همکاران (2007) نشان دادند، حتی اگر زنان باورهای خودکارآمدی قوی در زبان خارجی داشته باشند، عملکردشان نمی‌تواند از مردان بهتر باشد.

در جمع بندی نهایی می‌توان اظهار داشت که در مجتمع آموزشی مذکور مدل مورد استفاده، مدل غوطه‌ورسازی، دانش‌آموزان در ساعات بعد از ظهر دروس ریاضی و علوم را نیز به زبان انگلیسی آموزش می‌بینند. لذا این مدل آموزش در زبان آموزی، با آنچه در تحقیقات خوش رو (1995) و اصل فتاحی (1994) مورد نظر بوده است، تفاوت دارد. دوزبانگی مورد نظر در آن تحقیقات از نوع دوزبانگی افزایشی اولیه متوالی است که دانش‌آموزان قبل از ورود به مدرسه به زبان مادری که متفاوت از زبان آموزشی مدرسه است، تکلم می‌نمایند، اما زمانی که وارد مدرسه می‌شوند مجبور به فراگیری زبان رسمی کشور می‌شوند و تک‌زبان‌ها آنهایی هستند که زبان آموزشی مدرسه آنان با زبان مادری‌شان یکی است.

Pufahl, I., Rhodes, N., Christian, D. (2001). What We Can Learn From Foreign Language Teaching In Other Countries?. ERIC Digest, ED456671.

Rahmatian, R. & Atrashi, M. H. (2007). The role of gender in the process of learning a foreign language, *Journal of Human Sciences*, No. 55, 26-15 (Persian).

Rezaee Darvish, Marzieh (2006). Examine the relationship of mathematics self-efficacy, math anxiety, math attitudes and math achievement, gender and first year high school students of Tehran, M.A Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran, Allameh Tabatabai University (Persian).

Roshanyan, Ramin, M. & Aghazadeh, M. (2013) research on self-efficacy among graduate students of Psychology and Educational Sciences, *Research in Curriculum Planning*, Year 10, Vol. 2, No. 12 (39), 147-155 (Persian).

Shank, D., Pajares, F. (2006). Development of academic self-efficacy, *Translating M. Kabiri, school counselor*, Volume I, No. 3, 63-58 (Persian).

Schultz, A. & Schultz, D. (2008). Theories of Personality, translated by Seyed Mohammadi, Y., Publication Arasbaran: Tehran (Persian).

Schuster, B. G. (2005). Did Foreign Language in the Elementary School (FLES) Program in a Kansas School District Affect Students' Academic Achievement in English? *Foreign Language Annals*, Volume, 38, No. 3.

Sheikholeslami, R. & Ahmadi, S. (2011), Coping strategies predict academic self-efficacy and goal orientation on students of Shiraz University, *Research in Curriculum Planning*, Year VIII, Vol. 2, No. 4 (31), 15-24 (Persian).

Taylor-Ward, C. (2003). "The Relationship Between Elementary School Foreign Language Study in Grades Three Through Five and Academic Achievement on The Iowa Tests of Basic Skills (ITBS) and The Fourth-Grade Louisiana Educational Assessment Program for the 21st Century (Leap 21) Test", Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, the Department of Curriculum and Instruction.

Turnbull, M., Hort, D. & Lapkin, S. (2000). French immersion students performance on Grade 3 provincial tests: Potential impacts on program design. Final report submitted to

Fallahi, Vida (2006). Foreign language teaching in primary schools today: necessity or luxury negligible consideration in the curriculum? Proceedings of the International Conference on Innovation in the elementary school curriculum, Curriculum Studies Association, Shiraz: Shiraz University (Persian).

Johnston, R. (2002). Immersion in a second or additional language at school. A review of the international research. Stirling: CILT. www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm.

Karimzadeh, M. & Mohseni, N. (2006). Investigate the relationship between academic self-efficacy and academic achievement in secondary school students in Tehran, *Women's Studies Quarterly*, Year IV, No. 2, 45-29 (Persian).

Keramaty, H. & Shahraray, M. (2004). Examine the role of perceived self-efficacy in mathematics performance, innovation training, third year, No. 103-115 (Persian).

Khoshru, Vahid (1995). Investigate the relationship between intelligence and academic achievement of bilingual pupils, MA Thesis, Tehran, Allameh Tabatabai University (Persian).

Millis, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*, 57 (3), PP. 126-141.

Myrmoshtaqy, S. H. (2005). Comparison of the relationship between self-efficacy and self-regulation and academic achievement in third grade female students in secondary school courses in mathematics, physics and social sciences in Tehran, MA Thesis, School psychologist and Educational Sciences, Tehran: Alzahra University (Persian).

Najmi, P. (2008). The relationship between academic self-efficacy and academic motivation and academic achievement of third grade students math, physics and humanities disciplines, MA Thesis, School psychologist and Educational Sciences, Tehran: Tabataba'i University (Persian).

Pajares, F. & Urdan, T. (2005). Self-efficacy and adolescents. Greenwich, CT: Information Age.

Patrinos, H. A., Velez, E. (2009). Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: A partial analysis. *International Journal of Educational Development*, 29, PP. 594-598.

Education Quality and Accountability Office (EQAO) Ottawa: OISE-UT, Modern Language Centre.

Zamani, Mohammad Rasul(2000).At what age to start learning a foreign language? Development of language, No. 58, 10-8(Persian.)

Zimmerman. B. J & Bandura. A & Pons, M (1995). Self-Motivation for Academic Attainment. Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting, Vol. 29, PP. 663-676.

Archive of SID