

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۴/۲۰  
تاریخ بررسی مقاله: ۹۰/۰۶/۱۷  
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۰۸/۲۳

مجله دست آوردهای روان‌شناختی  
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۰  
دوره‌ی چهارم، سال ۱۸-۳، شماره‌ی ۱  
صص: ۲۰۷-۲۲۲

## نقش خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری زبان در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان

سهیلا زمینی \*

لیلی برزگری \*\*

تورج هاشمی \*\*\*

رقیه کیانی \*\*\*\*

### چکیده

با توجه به اهمیت یادگیری درس زبان انگلیسی، هدف از این مطالعه بررسی نقش خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری زبان در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی شهر تبریز است. بدین منظور ۱۶۴ آزمودنی، شامل ۸۳ دانش‌آموز دختر و ۸۱ دانش‌آموز پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. آزمودنی‌ها پرسشنامه‌های "مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر"، "مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان"، "سیاهه راهبردهای یادگیری زبان" و همچنین "آزمون معلم ساخته پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی" را تکمیل کردند. نتیجه‌ی ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی، انگیزش درونی با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. و بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتیجه‌های تحلیل رگرسیون گام به گام و آزمون بتا نشان داد که بی‌انگیزشی، خودکارآمدی و انگیزش

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز، مدرس دانشگاه پیام نور شبستر (نویسنده مسئول)  
soheilazamini@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شاهد، مدرس دانشگاه پیام نور

\*\*\* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

\*\*\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه تبریز، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اهر

درونی بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان است. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر، بر نقش مؤثر خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری زبان و جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی تأکید می‌کند.

**کلید واژگان:** خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان، راهبردهای یادگیری زبان، پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی.

### مقدمه

امروزه نیاز به یادگیری زبان انگلیسی بر کسی پوشیده نیست و متخصصین تعلیم و تربیت درصددند تا با ارایه‌ی راهکارهای مناسب به بهبود کیفیت آموزش در این زمینه کمک نمایند. بدیهی است که لازمه‌ی یادگیری مطلوب شناسایی مؤلفه‌های مهم مرتبط با یادگیری است. بندورا در نظریه‌ی شناختی-اجتماعی خود با ارایه‌ی مفهوم «خودکارآمدی»<sup>۱</sup> بیان داشته است که رفتار آدمی به تنهایی در کنترل عوامل بیرونی و محیطی نیست، بلکه «فرایندهای شناختی» نقش تعیین‌کننده‌ای در رفتار دارند. منظور وی از «خودکارآمدی» احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است (بندورا، ۱۹۸۴). خودکارآمدی با باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش ارتباط دارد و این باورها می‌تواند به توانایی‌های متعدد مربوط باشد (ولز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). خودکارآمدی به عنوان یک مؤلفه مهم در یادگیری مطرح است. در یادگیری زبان، باورهای خودکارآمدی چنین تعریف می‌شود: «قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان تا مجموعه اعمالی را که نیاز به کسب انواع ویژه‌ای از عملکردها دارد، سازمان دهند و اجرا کنند.» (بندورا و شانک، ۱۹۸۱، نقل از ولز، ۲۰۰۱).

مؤلفه‌ی دیگری که در یادگیری زبان مؤثر است، «جهت‌گیری‌های انگیزشی»<sup>۳</sup> می‌باشد. روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز به بررسی تأثیر عوامل انگیزشی در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشته‌اند (لینن برینک و پینتریک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). مدل انگیزش بیرونی-انگیزش درونی<sup>۵</sup> که نولز، پلتیر و

- 
- 1- self-efficacy
  - 2- Wells
  - 3- language learning orientations
  - 4- Linenbrink & Pintrich
  - 5- extrinsic motivation-intrinsic motivation

ولرند<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) آن را مطرح کرده‌اند، جهت‌گیری انگیزشی را به سه نوع بی‌انگیزشی<sup>۲</sup>، انگیزش درونی و بیرونی تقسیم‌بندی می‌کند. حالت بی‌انگیزشی، نشانگر فقدان هدفمندی در انجام یک عمل است. فرد در انگیزش بیرونی، فعالیت را انجام می‌دهد تا به پیامدی خارج از آن فعالیت دست یابد (رایان و دسی<sup>۳</sup>، آ ۲۰۰۰) و انگیزش درونی به معنی انجام فعالیت به خاطر احساس رضایتی است که در خود فعالیت نهفته است (آمابلی، هیل، هنسی و تای<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). یکی دیگر از عوامل مهم در فرایند یادگیری زبان استفاده از «راهبردهای یادگیری زبان»<sup>۵</sup> است. ریچارد و پلات (۱۹۹۲، به نقل از سودت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) بیان داشتند که راهبردهای یادگیری زبان، افکار یا رفتارهای آگاهانه‌ای هستند که در طول یادگیری توسط یادگیرندگان به منظور کمک بیشتر در فهم، یادگیری و یادآوری اطلاعات جدید به کار می‌روند. از راهبردهای یادگیری زبان طبقه‌بندی‌های مختلفی صورت گرفته که کم و بیش شباهت‌هایی به یکدیگر دارند. طبقه‌بندی آکسفورد<sup>۷</sup> جامع‌ترین و کامل‌ترین نوع می‌باشد (ویدال<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). که در بین بسیاری از فرهنگ‌ها معتبر و پایاست و با چهار مهارت زبانی شنیدن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن ارتباط دارد (آکسفورد و باری- استوک، ۱۹۹۵، نقل از سودت، ۲۰۱۰). آکسفورد در پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان بر شش طبقه تأکید کرده است: ۱. راهبردهای حافظه‌ای<sup>۹</sup> (مثل دسته‌بندی صداها در حافظه)، ۲. راهبردهای شناختی<sup>۱۰</sup> (مثل تکرار، تحلیل و یادداشت برداری)، ۳. راهبردهای جبرانی<sup>۱۱</sup> (مثل استفاده از سایر سرنخ‌ها)، ۴. راهبردهای فراشناختی<sup>۱۲</sup> (مثل پیوند اطلاعات جدید به دانسته‌های قبلی، خود نظارت‌گری)، ۵. راهبردهای عاطفی<sup>۱۳</sup>

- 
- 1- Noels, Pelletier, & Vallerand
  - 2- amotivation orientation
  - 3- Ryan & Deci
  - 4- Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe
  - 5- language learning strategies
  - 6- Cevdet
  - 7- Oxford
  - 8- Vidal
  - 9- memory strategies
  - 10- cognitive strategies
  - 11- compensation strategies
  - 12- meta-cognitive strategies
  - 13- affective strategies

(کاهش اضطراب با موسیقی، خود-تشویقی و در میان گذاشتن احساسات با دیگران)،  
۶. راهبردهای اجتماعی<sup>۱</sup> (توضیح خواستن، همکاری با سایرین و گسترش فهم فرهنگی)  
(آکسفورد، ۱۹۸۹، نقل از سودت، ۲۰۱۰).

متخصصان در زمینه اکتساب زبان دوم، نشان داده‌اند که راهبردهای یادگیری می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت یادگیرندگان بازی کند (مک مولن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). راهبردهای زبانی با یادگیری مؤثر زبان ارتباط دارد (سودت، ۲۰۱۰؛ مک مولن، ۲۰۰۹؛ هسیا و آکسفورد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ کوهن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، گرین و آکسفورد<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵؛ و اومالی و چاموت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰). یادگیرندگان ماهرتر زبان نسبت به افراد با مهارت کم، تعداد بیشتری از راهبردها را به کار می‌برند (اهرمن و آکسفورد، ۱۹۹۰، به نقل از مک مولن، ۲۰۰۹؛ گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵؛ ماگگو و اولیور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ سودت، ۲۰۱۰) و نیز این راهبردها را به روش‌های مناسب‌تری به کار می‌گیرند (نیکوس، ۱۹۹۱، به از مک مولن، ۲۰۰۹؛ گریفیس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳؛ سودت، ۲۰۱۰). کاربرد راهبردها علاوه بر تسهیل اکتساب زبان دوم و بهبود عملکرد فراگیران، خودمختاری اکثر یادگیرندگان را افزایش می‌دهد؛ چون کاربرد یا اتخاذ راهبردهای مناسب به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد تا در قبال یادگیری خود مسئولیت بیشتری داشته باشند (دیکنسون، ۱۹۸۷، به نقل از مک کولن، ۲۰۰۹). باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش انکارناپذیری در انگیزش تحصیلی، یادگیری و موفقیت آنها دارد (آشر و پاچاراس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶). کاسیدی و ایجوز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۰)، در تحقیق خود تأثیر روش‌های مطالعاتی و نظام باورهای تحصیلی در پیشرفت تحصیلی را بررسی کردند. نتیجه‌های این تحقیق نشان داد که بین روش‌های یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. نتیجه‌ی تحقیق شانک و زیمرمن<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که آموزش راهبردهای

- 1- social strategies
- 2- McMullen
- 3- Hsiao & Oxford
- 4- Cohen
- 5- Green & Oxford
- 6- O'Malley & Chamot
- 7- Magogwe & Oliver
- 8- Griffiths
- 9- Usher & Pajres
- 10- Cassidy & Eachus
- 11- Schunk & Zimmerman

خودگردانی تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتیجه‌های پژوهش دیوید، سانگ، هیز و فردین<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) نیز نشان داد که موفقیت در اهداف (به منظور کسب اطلاعات<sup>۲</sup>) موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود. همچنین این موفقیت موجب چالش‌های بیشتر در تجربیات بعدی می‌گردد. بعلاوه موفقیت در اهداف در بین دانش‌آموزانی که انگیزش درونی کمتری دارند، موجب افزایش خودکارآمدی آنها نسبت به گروهی که انگیزش درونی بیشتری دارند، می‌شود. بعلاوه نتیجه‌ی پژوهش‌ها حاکی از آن است که هرچه نوع جهت‌گیری‌های انگیزشی، خود تعیین‌کننده‌تر می‌شود، درگیری در فعالیت بیشتر (کنل و ول برن، ۱۹۹۱) به نقل از رایان و دسی، ب (۲۰۰۰)، عملکرد بهتر (میسراندیو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶) و کیفیت‌های بالاتری از یادگیری (گرولینک و رایان، ۱۹۸۷، به نقل از شیخ الاسلامی و خیر، ۱۳۸۶) را نشان می‌دهند. نولز و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که هر چه دلایل یادگیری زبان درونی‌تر شود، دانش‌آموزان احساس آرامش و پشتکار بیشتری به هنگام یادگیری گزارش می‌کنند. نتیجه‌های تحقیق شیخ الاسلامی و خیر (۱۳۸۶)، بر روی دانشجویان نشان داد که جهت‌گیری بی‌انگیزشی با نمره‌های انگلیسی عمومی دانشجویان دارای ارتباط منفی و معنی‌دار است. اما جهت‌گیری انگیزش درونی و بیرونی با یادگیری زبان انگلیسی ارتباط معنی‌داری نشان نداد.

از آنجایی که دسترسی به منابع علمی و پژوهشی و آخرین دست‌آوردهای تکنولوژیکی و استفاده از آنها، از طریق تسلط به زبان انگلیسی امکان‌پذیر می‌باشد، تسلط به زبان انگلیسی از ضروریات است. به همین دلیل به نظر می‌رسد که شناسایی عوامل مرتبط با یادگیری این زبان لازم و ضروری است، تا بدین وسیله بتوان گامی در جهت رفع موانع و تسهیل یادگیری این زبان برداشت. از این رو هدف این پژوهش، بررسی نقش خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های انگیزشی زبان و همچنین راهبردهای یادگیری زبان در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان است و نیز درصدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است: ۱- آیا خودکارآمدی دانش‌آموزان قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنان می‌باشد؟ ۲- آیا جهت‌گیری‌های انگیزشی (شامل جهت‌گیری بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی)

1- David, Song, Hayes, & Fredin

2- information seeking

3- Miserandio

قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد؟ ۳- آیا راهبرد های یادگیری زبان انگلیسی (شامل راهبرد حافظه‌ای، راهبرد شناختی، راهبرد جبرانی، راهبرد فراشناختی، راهبرد عاطفی، راهبرد اجتماعی) قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد؟

### شیوه‌ی پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی است.

### جامعه‌ی آماری

این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تبریز، که در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ در مدارس راهنمایی دولتی شهر تبریز به تحصیل اشتغال داشتند، تشکیل می‌داد. نمونه پژوهش: حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۱۹۴ نفر تعیین گردید و شامل ۱۹۱ نفر (دختر = ۹۱ نفر و پسر = ۱۰۰ نفر) با میانگین سنی ۱۳ سال و ۹ ماه، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این معنی که یک ناحیه از نواحی آموزش و پرورش شهر تبریز به صورت تصادفی انتخاب گردید و سپس در همان ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه انتخاب شد. متعاقباً در هر مدرسه، سه کلاس مقطع سوم راهنمایی بصورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌های؛ «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر»<sup>۱</sup>، «مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان»<sup>۲</sup>، «سیاهه راهبردهای یادگیری زبان»<sup>۳</sup> و همچنین «آزمون معلم ساخته پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی» توزیع شد. پس از توضیح مقدماتی درباره‌ی پرسشنامه‌ها، نحوه پاسخ دادن به آنها و هدف از اجرای آزمون، از آزمودنی‌ها خواسته شد تا پرسشنامه‌ها را تکمیل نمایند. بعد از اتمام کار، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد آزمودنی‌ها به ۱۶۴ نفر کاهش یافت.

### ابزارهای پژوهش

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (GSES): این مقیاس برای اندازه‌گیری خودکارآمدی

- 1- General Self-Efficacy Scale (GSES)
- 2- Language Learning Orientations Scale (LLOS)
- 3- Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

که اختصاص به موقعیت خاصی از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. این مقیاس شامل ۱۷ ماده است و انتظارات خودکارآمدی آزمودنی‌ها را در سه سطح «میل به آغازگری رفتار» «میل به تلاش برای تکمیل رفتار» و «مقاومت آنها در رویارویی با موانع» می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت است. شرر «پایایی»<sup>۱</sup> مقیاس خود را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده است. همچنین پایایی این مقیاس در پژوهش بختیاری برای ۰/۷۹، عبدی‌نیا ۰/۸۵ و اعراییان ۰/۹۱ به دست آمده است (به نقل از زمینی، حسینی نسب و هاشمی، ۱۳۸۸). در تحقیق حاضر پایایی مقیاس که بر روی ۳۰ نفر اجرا شد ۰/۷۴ به دست آمد.

#### مقیاس جهت‌گیری‌های یادگیری زبان (LLOS): به منظور سنجش جهت‌گیری‌های

انگیزشی زبان انگلیسی دانش‌آموزان ساخته شده است. بطور کلی این مقیاس دارای ۲۱ گویه و هر گویه دارای گزینه‌هایی با درجات ۱ تا ۵ می‌باشد. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی است. انگیزش بیرونی دارای ۹ گویه، انگیزش درونی نیز دارای ۹ گویه و خرده مقیاس بی‌انگیزشی نیز دارای ۳ گویه است (نولز، پلتیر و ولرند، ۲۰۰۰). در ایران (شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۵) برای محاسبه‌ی پایایی این مقیاس از روش بازآزمایی استفاده کردند و ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی ۰/۷۹، انگیزش بیرونی ۰/۷۸، بی‌انگیزشی ۰/۷۰ به دست آوردند. در تحقیق حاضر پایایی مقیاس که بر روی ۳۰ نفر اجرا شد ۰/۷۸ به دست آمد.

#### سیاهه راهبردهای یادگیری زبان (SILL): این سیاهه به منظور اندازه‌گیری میزان

استفاده‌ی فراگیران از راهبردهای یادگیری زبان، استفاده می‌شود. این سیاهه ۵۰ سؤالی است و ویژه‌ی زبان آموزانی است که زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی می‌آموزند. این پرسشنامه شش طبقه از راهبردها را مورد سنجش قرار می‌دهد. که برای هر کدام ۶ تا ۱۴ سؤال در نظر گرفته شده است. این راهبردها عبارتند از راهبردهای حافظه‌ای، شناختی، جبرانی، فراشناختی، عاطفی و اجتماعی. هر سؤال دارای ۵ گزینه از «کاملاً در مورد من صدق می‌کند» تا «هرگز در مورد من صدق نمی‌کند» است که نمره‌ای از ۱ تا ۵ به آن تعلق می‌گیرد (آکسفورد، ۱۹۸۹). در بسیاری از تحقیقات پیشین، پایایی این پرسشنامه در شرایطی که

1- reliability

انگلیسی زبان دوم یا زبان خارجی است در حد بالایی بوده است. شیخ الاسلامی و خیر (۱۳۸۵) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی مورد بررسی قرار داد. او در تحقیق خود که روی ۴۳ نفر از دانشجویان در دو مرحله به فاصله سه هفته مورد آزمون و بازآزمایی قرار داد و ضریب بازآزمایی و آلفای کرونباخ را برای راهبرد حافظه‌ای به ترتیب ۰/۵۹ و ۰/۶۴ و شناختی ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۶۶، فراشناختی ۰/۸۶، ۰/۸۴، عاطفی ۰/۶۴، ۰/۷۰، اجتماعی ۰/۶۳، ۰/۷۷ به دست آورد. در تحقیق حاضر پایایی سیاهه که بر روی ۳۰ نفر اجرا شد ۰/۷۹ به دست آمد.

**آزمون پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی:** در این پژوهش برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان از آزمون معلم ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۸ سؤال چهار گزینه‌ای در زمینه‌ی املا، گرامر درک مطلب و واژگان بود. برای محاسبه پایایی این آزمون، پژوهشگر آن را بر روی ۴۰ نفر اجرا کرد و ضریب پایایی آن به روش دو نیمه کردن ۰/۹۲ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

جدول شماره (۱) شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی، راهبردهای یادگیری زبان و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. برای بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری زبان با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول شماره (۲) آورده شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود بیشترین میزان همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و بی‌انگیزشی (۰/۶۲-)  $r=$  وجود دارد، و این همبستگی منفی معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ). کمترین میزان همبستگی بین نمره‌های خودکارآمدی و راهبردهای جبرانی ( $r=0/004$ ) است، که معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ( $r=0/18$ ,  $p < 0/05$ ) و نیز بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی ( $r=0/22$ ,  $p < 0/01$ ) رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد ( $r=-0/62$ ,  $p < 0/01$ ). اما رابطه بین انگیزش بیرونی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. از میان



جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی، راهبردهای یادگیری زبان و پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی

| متغیرها       | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد |
|---------------|-------|---------|------------------|
| خودکارآمدی    | ۱۶۴   | ۶۴/۱۵   | ۷/۷۸             |
| انگیزش بیرونی | ۱۶۴   | ۳۴/۰۷   | ۶/۵۴             |
| انگیزش درونی  | ۱۶۴   | ۳۴/۷۹   | ۵/۵۹             |
| بی‌انگیزشی    | ۱۶۴   | ۴۵/۸۹   | ۲۷/۷۳            |
| حافظه‌ای      | ۱۶۴   | ۲۸/۰۲   | ۶/۱۱             |
| شناختی        | ۱۶۴   | ۴۴      | ۷/۶۴             |
| جبرانی        | ۱۶۴   | ۱۸/۱۵   | ۳/۹۸             |
| فراشناختی     | ۱۶۴   | ۳۱/۷۴   | ۶/۲۴             |
| عاطفه‌ای      | ۱۶۴   | ۱۸/۲۹   | ۴/۳۱             |
| اجتماعی       | ۱۶۴   | ۲۱/۲۸   | ۴/۴۵             |
| پیشرفت تحصیلی | ۱۶۴   | ۱۶/۷۵   | ۱۰/۲۶            |

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| ردیف | متغیرها       | ۱          | ۲          | ۳          | ۴          | ۵          | ۶          | ۷          | ۸          | ۹          | ۱۰         |
|------|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| ۱    | پیشرفت تحصیلی | -          |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| ۲    | حافظه‌ای      | ۰/۰۶       | -          |            |            |            |            |            |            |            |            |
| ۳    | شناختی        | **<br>۰/۲۲ | **<br>۰/۴۹ | -          |            |            |            |            |            |            |            |
| ۴    | جبرانی        | ۰/۰۶       | **<br>۰/۲۸ | **<br>۰/۳۶ | -          |            |            |            |            |            |            |
| ۵    | فراشناختی     | **<br>۰/۲۵ | **<br>۰/۳۲ | **<br>۰/۵۰ | **<br>۰/۲۱ | -          |            |            |            |            |            |
| ۶    | عاطفه‌ای      | ۰/۰۲       | **<br>۰/۳۷ | **<br>۰/۴۴ | **<br>۰/۱۴ | **<br>۰/۴۱ | -          |            |            |            |            |
| ۷    | اجتماعی       | ۰/۰۶       | **<br>۰/۳۶ | **<br>۰/۵۵ | **<br>۰/۳۰ | **<br>۰/۵۲ | **<br>۰/۳۴ | -          |            |            |            |
| ۸    | انگیزش بیرونی | -۰/۰۴      | **<br>۰/۱۳ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۰۴ | **<br>۰/۱۱ | **<br>۰/۱۷ | -          |            |            |
| ۹    | انگیزش درونی  | **<br>۰/۲۲ | **<br>۰/۲۰ | **<br>۰/۴۱ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۳۷ | **<br>۰/۲۵ | **<br>۰/۴۵ | **<br>۰/۳۲ | -          |            |
| ۱۰   | بی‌انگیزشی    | **<br>۰/۶۲ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۱۴ | **<br>۰/۰۸ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۰۴ | **<br>۰/۰۲ | **<br>۰/۰۱ | **<br>۰/۰۸ | -          |
| ۱۱   | خودکارآمدی    | **<br>۰/۱۸ | **<br>۰/۰۷ | **<br>۰/۱۸ | **<br>۰/۰۴ | **<br>۰/۲۸ | **<br>۰/۱۲ | **<br>۰/۱۹ | **<br>۰/۱۵ | **<br>۰/۰۴ | **<br>۰/۰۸ |

\*\*p < ۰/۰۱ \*p < ۰/۰۵

راهبردهای یادگیری بین راهبرد شناختی با پیشرفت تحصیلی ( $r=0/22$ ,  $p<0/01$ ) و راهبرد فراشناختی با پیشرفت تحصیلی ( $r=0/25$ ,  $p<0/01$ ) رابطه مثبت و معنی‌دار است. بین راهبردهای حافظه‌ای، جبرانی، عاطفه‌ای و اجتماعی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

به منظور بررسی نقش خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای یادگیری زبان در تبیین پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در این روش متغیرهای پیش‌بین با توجه به شدت ارتباطشان با پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی به ترتیب وارد معادله شدند و متغیرهایی که سهم معنی‌داری در افزایش پیش‌بینی متغیر ملاک نداشتند، از معادله خارج شدند. جدول شماره (۳) توانایی پیش‌بینی‌کنندگی بی‌انگیزشی، خودکارآمدی، انگیزش درونی در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آماره‌های تحلیل رگرسیون چندگانه پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان

| مدل رگرسیون | ضریب رگرسیون چندگانه | ضریب تبیین | ضریب تبیین تصحیح شده | خطای معیار رگرسیون | ضریب تبیین تغییر یافته | شاخص F  | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|-------------|----------------------|------------|----------------------|--------------------|------------------------|---------|------------|---------------|
| گام اول     | ۰/۶۲۹a               | ۰/۳۹۶      | ۰/۳۹۲                | ۰/۹۹۹              | ۰/۳۹۶                  | ۱۰۶/۲۸۳ | ۱          | ۰/۰۰۰         |
| گام دوم     | ۰/۶۷۱b               | ۰/۴۵۰      | ۰/۴۴۴                | ۰/۶۵۶              | ۰/۰۵۴                  | ۱۵/۸۷۷  | ۱          | ۰/۰۰۰         |
| گام سوم     | ۰/۶۹۰c               | ۰/۴۷۶      | ۰/۴۶۶                | ۷/۵۰۱              | ۰/۰۲۵                  | ۰/۷۲۳   | ۱          | ۰/۰۰۶         |

a. پیش‌بین: بی‌انگیزشی

b. پیش‌بین: بی‌انگیزشی، خودکارآمدی

c. پیش‌بین: بی‌انگیزشی، خودکارآمدی، انگیزش درونی

همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد در گام اول که بی‌انگیزشی وارد معادله رگرسیون شده است، ضریب همبستگی چندگانه ( $R=0/629$ ) و ضریب تعیین ( $R^2=0/396$ ) در سطح ( $p<0/001$ ) معنی‌دار است. یعنی عامل بی‌انگیزشی ۳۹٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

در گام دوم بی‌انگیزشی و خودکارآمدی وارد معادله شده است و ضریب همبستگی چندگانه ( $R=0/671$ ) و ضریب تعیین ( $R^2=0/45$ ) در سطح ( $p<0/001$ ) معنی‌دار است، یعنی خودکارآمدی ۵٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی را تبیین می‌کند. و در گام سوم هر سه متغیر بی‌انگیزشی و خودکارآمدی و انگیزش درونی وارد معادله شدند و ضریب همبستگی چندگانه ( $R=0/69$ ) و ضریب تعیین ( $R^2=0/476$ ) در سطح ( $p<0/001$ ) معنی‌دار است، یعنی انگیزش درونی ۲٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی را تبیین می‌کند و در مجموع ۴۷٪ از تغییرات پیشرفت تحصیلی مربوط به سه متغیر بی‌انگیزشی و خودکارآمدی و انگیزش درونی است.

در جدول شماره (۴) نتیجه‌های به دست آمده از آزمون ضرایب بتا نشان می‌دهد که سهم بی‌انگیزشی و خودکارآمدی و انگیزش درونی در پیش‌بینی تغییرات نمره‌های پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی در معادله خط رگرسیون از نظر آماری معنی‌دار است. بنابراین این سه متغیر سهم معنی‌داری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

جدول ۴. آزمون ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان

| مدل رگرسیون | متغیر      | ضریب B | خطای استاندارد | ضریب $\beta$ | مقدار t | سطح معنی‌داری |
|-------------|------------|--------|----------------|--------------|---------|---------------|
| گام اول     | بی‌انگیزشی | ۲۷/۴۴۳ | ۱/۲۱۱          | ۰/۲۳         | ۲۲/۶۷۰  | ۰/۰۰۰         |
|             |            | -۰/۲۳۳ | ۰/۰۲۳          | -۰/۶۲۹       | -۱۰/۳۰۹ | ۰/۰۰۰         |
| گام دوم     | بی‌انگیزشی | ۸/۰۱۱  | ۰/۰۱۳          | ۰/۰۲۲        | ۱/۵۹۸   | ۰/۱۱۲         |
|             | خودکارآمدی | -۰/۲۴۰ | ۰/۰۲۲          | -۰/۶۴۸       | -۱۱/۰۵۹ | ۰/۰۰۰         |
|             |            | ۰/۳۰۸  | ۰/۰۷۷          | ۰/۲۳۴        | ۳/۹۸۵   | ۰/۰۰۰         |
| گام سوم     | بی‌انگیزشی | -۱/۶۸۵ | ۶/۰۲۴          | ۰/۲۱         | -۰/۲۸۰  | ۰/۷۸۰         |
|             |            | -۰/۲۳۵ | ۰/۰۲۱          | -۰/۶۳۴       | -۰/۹۹۴  | ۰/۰۰۰         |
|             | خودکارآمدی | ۰/۲۹۶  | ۰/۰۷۶          | ۰/۲۲۵        | ۳/۹۰۵   | ۰/۰۰۰         |
|             |            | ۰/۲۹۳  | ۰/۱۰۶          | ۰/۱۶۰        | ۲/۷۷۹   | ۰/۰۰۶         |

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها نشان داد که بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. این یافته با تحقیقات کاسیدی و ایجوز (۲۰۰۰)، شانک و زیمرمن

(۲۰۰۳)، آشر و باجارس (۲۰۰۶)، همسویی دارد. در تبیین این یافته، بندورا (۱۹۸۴) مطرح کرد که قضاوت دانش‌آموزان در مورد اجرای تکالیف علمی (یعنی خودکارآمدی‌شان)، پیش‌بینی‌کننده توانایی اجرای تکالیف می‌باشد. تحقیق چینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) نشان داد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، به آنچه که می‌توانند دست یابند، اطمینان دارند و خود را برای انجام آن متعهد می‌دانند و برای اجتناب از شکست، بیشتر تلاش می‌کنند.

همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که، بین انگیزش درونی با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. و بین جهت‌گیری بی‌انگیزشی و عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد.

این یافته با تحقیقات نولز، کلمنت و پلتیر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، نولز (۲۰۰۱)، مکینتاش<sup>۳</sup> و نولز (۲۰۰۴)، شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. در سال‌های اخیر مدل انگیزش بیرونی - درونی به گستره‌ی آموزش زبان نیز راه یافته است و سودمندی این مدل در تشریح و تبیین انواع انگیزش‌های یادگیری زبان مورد تأیید قرار گرفته است. نتیجه‌های این مدل بیانگر این است که هر چه جهت‌گیری انگیزشی خود تعیین‌کننده‌تر و درونی‌تر می‌شود، عملکرد زبانی زبان‌آموزان بهتر شده و تمایل آنها به یادگیری زبان افزایش می‌یابد. به طور کلی نتیجه‌های پژوهش‌ها حاکی از آن است که هر چه نوع جهت‌گیری‌های انگیزشی خود تعیین‌کننده‌تر می‌شود، درگیری بیشتر در فعالیت (کنل و ول برن، ۱۹۹۹؛ به نقل از رایان و دسی، ۲۰۰۰b)، عملکرد بهتر (میسران‌دیو، ۱۹۹۶، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۶) و کیفیت‌های بالاتری از یادگیری (گرولین و رایان، ۱۹۸۷ به نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۶) نیز مشاهده می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که بین راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری زبان با عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. این یافته نیز با تحقیقات سودت (۲۰۱۰)، مک مولن (۲۰۰۹)، هسیا و آکسفورد (۲۰۰۲)، کوهن (۱۹۹۸)، گرین و آکسفورد (۱۹۹۵) و اومالی و چاموت (۱۹۹۰) همسو می‌باشد.

یافته دیگر حاکی از آن است که بین راهبردهای حافظه‌ای، جبرانی، عاطفی و اجتماعی

- 
- 1- Ching
  - 2- Noels, Clement, & Pelletier
  - 3- Mcintosh

رابطه معنی‌داری وجود نداشت. تحقیقات قبلی نیز نشان داده‌اند که راهبرد فراشناختی، بیشترین کاربرد را در بین همه راهبردها دارد (ماگگو و الیور، ۲۰۰۷؛ شمیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ اکسفورد، ۱۹۹۰؛ شعوری<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). محققان معتقدند که کاربرد راهبرد خاص توسط دانش‌آموزان را می‌توان به بافت فرهنگی و آموزشی خاص نسبت داد (سودت، ۲۰۱۰).

نتیجه‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که بی‌انگیزشی، خودکارآمدی و انگیزش درونی بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان است. بیشترین میزان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی زبان انگلیسی، مربوط به متغیر بی‌انگیزشی است. و این یافته با نتیجه‌های پر آمده از تحقیق شیخ‌الاسلامی و خیر (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته باید عنوان کرد که حالت بی‌انگیزشی، نشانگر فقدان هدفمندی در انجام یک عمل است. آکسفورد و شیرین (۱۹۹۴) به نقل از ضیاحسینی و صالحی، (۲۰۰۷) بیان کردند که انگیزش، عامل تعیین‌کننده‌ای است که گستردگی عمل و درگیری شخص در یادگیری زبان دوم را تعیین می‌کند. افراد برخوردار از جهت‌گیری بی‌انگیزشی، یا به طور کلی از انجام فعالیت امتناع می‌ورزند و یا آن فعالیت را بدون هدف انجام می‌دهند (رایان و دسی، ۲۰۰۰a، ۲۰۰۰b). همچنین بنا بر نظریه‌ی خودتعیین‌کنندگی انتظار می‌رود که انگیزش‌های درونی، احساس شایستگی زبان‌آموز را افزوده و بدین‌گونه عملکرد وی را بهبود بخشند (رایان و دسی، ۲۰۰۰a). انگیزش درونی به معنای انجام فعالیت به خاطر احساس رضایتی است که در خود فعالیت نهفته است (آمالی و همکاران، ۱۹۹۴، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۶). این نوع انگیزش، از درون شخص و یا فعالیت وی نشأت می‌گیرد (بات من و کرانت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). در حقیقت این تمایل نهادی برای اکتشاف، یادگیری، گسترش توانایی و جستجوی پدیده‌های نو و چالش برانگیز است (رایان و دسی، ۲۰۰۰b).

### محدودیت‌ها و پیشنهادها

این پژوهش در مقطع سوم راهنمایی انجام گرفته است و لذا امکان تعمیم نتیجه‌های آن به سایر مقاطع تحصیلی وجود ندارد. توصیه می‌شود که در سایر مقاطع تحصیلی نیز نظیر این

- 
- 1- Shmais
  - 2- Sheorey
  - 3- Bateman & Crant

پژوهش انجام پذیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، مربیان راهبردهای شناختی و فراشناختی، را به دانش‌آموزان آموزش دهند، چرا که نتیجه برآمده از این تحقیق نشان داد که استفاده از این راهبردها به پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان کمک می‌کند. بعلاوه مربیان و والدین دانش‌آموزان روش‌های افزایش انگیزش درونی و خودکارآمدی را فرا بگیرند و از این طریق به افزایش این ادراکات در دانش‌آموزان کمک نمایند که این نیز طبق یافته این تحقیق به افزایش پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد.

## منابع

### فارسی

- شیخ‌الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (۱۳۸۶). نقش جهت‌گیری‌های انگیزشی در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی. *مجله‌ی پژوهش زبان خارجی*، (۳۸)، ۸۳-۹۴.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی در بین دانشجویان. *مجله روان‌شناسی* ۳۷ (۱)، ۲۳-۳۳.
- زمینی، سهیلا؛ حسینی‌نسب، سیدداوود و هاشمی، تورج (۱۳۸۸). اثربخشی راهبردهای عصبی-کلامی بر خودکارآمدی و حل مسأله دختران دانش‌آموز. *مجله روان‌شناسی* ۵۱ (۳)، ۲۵۸-۲۷۱.

### لاتین

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950- 967.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8, 231-255.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (2004). Revisiting Intrinsic and Extrinsic motivational orientations. [www.Commerce.Virgina/Edu/faculty\\_research/papers/MOBHDP24.Pdf](http://www.Commerce.Virgina/Edu/faculty_research/papers/MOBHDP24.Pdf).
- Cassidy, S., & Echus, P. (2000). Learning stile, Academic belief systems, Self – Report student proficiency and Academic Achievement in Higher Education. *Journal of Educational Psychology*. 20 (3), 307-323.

- Cevdet, Y. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self- efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 682- 687.
- Ching, L. C. (2002). Strategy and self- regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL programme. *English for Specific Purposes*, 13, 261-289.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman, Essex, UK.
- David, P., Song, M., Hayes, A., & Fredin, S. E. (2007). A cycle model of information seeking in hyper linked environmentsL the role of goals, self- efficacy, and in trinsic motivation. *Human Computer studies*. 65, 170-182.
- Green, J., & Oxford, R., (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*. 29 (2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System* 31, 367- 383.
- Hsiao, T., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- Linenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as enabler of academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313- 327.
- 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.
- Mcintosh, C. N., & Noels, K. A. (2004). Self- determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. <http://zif.Spz.Tu-Darmstadt.De/jg-90-2/beitrag/mcintosh2.htm>.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System*. 37, 418-433.
- Miserandio, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 25, 890-898.
- Noels, k. A. (2001). Learning Spanish as a second language. Learner's orientations and perceptions of their teacher's communication style. *Language Learning*, 51 (1), 107- 144.
- Noels, k. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic and Integrative orientations of French Canadian Learners of English. [www.utpjournals.Com/product/cmlr/573-Noels.Html](http://www.utpjournals.Com/product/cmlr/573-Noels.Html).

- Noels, k. A., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivations and self- determinations theory. *Language Learning*, 51 (1), 57- 85.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in second\language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: Asynthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 253-247.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self- determinations theory and the facilitation of Intrinsic motivation, social development, and well- being. *American Psychologist*. 55 (1), 68- 78.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self – regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol, 7. Educational Psychology*, 59-78. Hoboken NJ: Wiley.
- Sheorey, R. (1998). The state of English and English language teaching in India. *TESOL Matters*, 8, 19.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategies in Palestine. *TESL- EJ*, 7, Retrieved September 25, 2008 from. <http://WWW.Writing.berkeley.edu/TESL-EJ>.
- Usher, E. L., & Pajres, F. (2006). Source of academic and self-regulation efficacy belief of entering middle school students. *Contemporary Educational psychology*. 31, 125-141.
- Vidal, R. J. (2002). Is there a correlation between reported language learning strategy use, actual strategy use and achievement?. *Linguagem& Ensino*, 5, 43- 73.
- Wells, G. (2001). *The role of memory self- efficacy in memory performance and performance estimation accuracy in old age*. Doctoral dissertation, University of Windsor, Proquest Dissertations and Theses.
- Ziahosseini, S. M., & Salehi, M., (2008). An Investigation of the Relationship between Motivation and Language learning Strategies. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, No. 41, *Special Issue, English*, 85-107.