

مقایسه خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی میان دانش‌آموزان دوزبانه (ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم مقطع ابتدایی

دکتر اعظم فرهادی^۱ © دکتر جواد کیهان^۲

چکیده:

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی میان دانش‌آموزان دوزبانه (ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم مقطع ابتدایی است. این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، علی-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) است. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوزبانه (ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم مدارس غیرانتفاعی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که در مجموع تعداد آنها ۵۸۷۶ دانش‌آموز (۲۹۸۵ دانش‌آموز ترک، ۲۳۵۴ دانش‌آموز کرد و ۵۳۷ دانش‌آموز ارمنی) بود. حجم نمونه به روش تصادفی طبقه‌ای و بر حسب جنسیت، ۵۰ دانش‌آموز برای هر زبان و در کل ۱۵۰ نفر تعیین شده است. برای گردآوری داده‌ها از سه ابزار اندازه‌گیری استاندارد خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان (کنلی، ۱۹۸۹)، انعطاف‌پذیری شناختی (دنیس و واندروال، ۲۰۱۰) و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی (تدینی، ۱۳۸۵) استفاده شده است. نتایج نشان داد که میان دانش‌آموزان دوزبانه ترک، کرد و ارمنی، در متغیر خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی تفاوت معنادار وجود ندارد، اما برخی مؤلفه‌ها مانند قاطعیت در دانش‌آموزان دختر و جایگزین، کنترل، علاقه و نیاز در دانش‌آموزان پسر بیشتر بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند اگر شرایط عادلانه اجتماعی و آموزشی فراهم باشد فراگیران، فارغ از ویژگی‌های عرضی (قومی، زبانی، فرهنگی و...) می‌توانند همانند سایر همسالان خود به مهارت‌های شناختی و عاطفی دست یابند.

کلید واژگان: خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی، نگرش به یادگیری زبان انگلیسی، دانش‌آموزان دوزبانه پایه ششم، شهر ارومیه

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۸/۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۷

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲. دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران (نویسنده مسئول).

E-mail: Javad.keyhan@iau.ac.ir

مقدمه

امروزه دانستن یک زبان خارجی یا زبان دوم به‌ویژه زبان انگلیسی برای همگان ضرورت به‌شمار می‌رود. تأیید شده است کسانی که از سنین پایین به یادگیری یک زبان می‌پردازند، نسبت به سایر افراد در یادگیری آن زبان موفق‌ترند (وولفولک^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ نی‌لو و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهشها نشان داده است کودکانی که یادگیری یک زبان خارجی را در پایه‌های ابتدایی آغاز کرده‌اند، در آزمونهای استاندارد نمراتی بالاتر به‌دست آورده‌اند. همچنین یادگیری زبان دوم از دوره ابتدایی موجب افزایش درک کودکان از زبان بومی خود، افزایش مهارت‌های ارتباطی و مزایای شخصی می‌شود و رشد شناختی بیشتری را نسبت به بسیاری از همسالان خود موجب می‌شود (شیربگی و عزیز، ۱۳۸۹). پژوهشگران بر این باورند که علاوه بر مهارت‌های زبانی و مهارت‌های شناختی پایه (خواندن، به‌خاطر سپردن، استدلال منطقی و توجه کردن)، برای درک و یادگیری بهتر زبان دوم به برخی مهارت‌های شناختی درجه بالاتر نیز نیاز است (دانمان و مریکل^۲، ۱۹۹۶؛ کیم و فیلیپس^۳، ۲۰۱۴). در حقیقت، ترتیب فرایندها از پایین‌ترین به بالاترین عبارت است از مهارت‌های شناختی پایه، مهارت‌های پایه زبان و مهارت‌های شناختی درجه بالاتر (کیم، ۲۰۱۶؛ کیم و فیلیپس، ۲۰۱۴). یکی از مهارت‌های شناختی درجه بالاتر، انعطاف‌پذیری شناختی است که به توانایی افراد برای تمرکز بر موقعیت کنونی و استفاده از فرصت‌های آن موقعیت برای گام برداشتن در راستای اهداف با وجود رویدادهای روان‌شناختی چالش‌برانگیز اشاره دارد (کیانو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). انعطاف‌پذیری فرد را قادر می‌سازد که در مقابل فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد (جباری، ۱۳۹۸؛ مجتهد حائری، ۱۳۹۷). با توجه به تغییر دائمی محیط، نیازها و اهداف، انعطاف‌پذیری شناختی عاملی بسیار مهم در بقا به‌شمار می‌رود (چنگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۷؛ داربی^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). انعطاف‌پذیری در دستیابی به موفقیت و اهداف هنگام روبه‌رو شدن با دشواریها و مشکلات اثرگذار است (استراتمن و یوسف مورگان^۷، ۲۰۱۹). انعطاف‌پذیری شناختی در حل مسئله که به‌طور گسترده به‌مثابه یک مهارت مهم نقش دارد، برای تسلط افراد در موقعیت‌های گوناگون به کار برده می‌شود. در واقع انعطاف‌پذیری افراد در سطح عملکرد افراد نقش بسیار تعیین‌کننده دارد (ولف^۸ و همکاران، ۲۰۱۷؛ غیاث‌آبادی فراهانی و جعفری هرندی، ۱۳۹۹؛ دنیس و وندروال^۹، ۲۰۱۰).

یکی دیگر از مهارت‌های شناختی درجه بالاتر که در یادگیری زبان دوم نقش دارد و در پیشرفت

1. Woolfolk
2. Daneman & Merikle
3. Kim & Phillips
4. Qiao
5. Cheng
6. Darby
7. Stratman & Youssef-Morgan
8. Wolff
9. Dennis & Vander Wal

فردی و اجتماعی دارای اهمیت است، خودکارآمدی اجتماعی است که جزء لاینفک رویکرد شناختی و اجتماعی بوده و یکی از عوامل مرتبط با سازگاری تحصیلی است (باقریان و همکاران، ۱۳۹۸؛ ییپ^۱، ۲۰۰۷). خودکارآمدی اجتماعی^۲، یک باور پایه و توانایی فرد در کنترل موقعیتهای اجتماعی است که منجر به نگرش خوش بینانه و رفتار مثبت می شود که هر دو به اثربخشی در موقعیتهای اجتماعی کمک می کند (بندورا^۳، ۲۰۱۰؛ فصیحی و همکاران، ۱۳۹۹؛ احمد^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). خودکارآمدی بالا سبب افزایش تلاش، پشتکار و انگیزش فرد می شود و با باور فرد در مورد انجام دادن اعمالی خاص برای دست یافتن به اهداف در ارتباط است (شولنبرگ^۵، ۲۰۰۳). افراد با خودکارآمدی (خودباوری) اجتماعی بالا بر این باورند که آنها می توانند نتایج تعاملات اجتماعی را کنترل کنند (فلامرزی و سیف، ۱۳۹۹؛ سجادیپور و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهشگران بر این باورند که این باورها تعهد به سازماندهی تکلیف را افزایش می دهند (الیاس^۶ و همکاران، ۲۰۱۰). خودکارآمدی اثراتی مثبت بر درگیر شدن در کار و غلبه مؤثرتر بر موانع دارد. افراد دارای خودکارآمدی اجتماعی بالا از منابع درونی خود بهره می گیرند (وینتر^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). این افراد وقتی که با حل مسائل مشکل مواجه می شوند، بیشتر به چگونگی انجام دادن موفقیت آمیز آن تمرکز می کنند و شکست خود را به فقدان دانش یا مهارت، نقص راهکارها یا عدم کافی بودن تلاش و کوشش نسبت می دهند (مونتگیو^۸، ۲۰۰۸). پژوهشگران همچنین وجود رابطه ای مثبت بین خودکارآمدی اجتماعی و موفقیت های علمی را تأیید کرده اند (باقریان و همکاران، ۱۳۹۸).

عاملی دیگر که در یادگیری زبان انگلیسی نقش دارد، نگرش مثبت، احساسات و تمایلات است که نقشی اساسی در موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه یادگیری زبان دارد (گولکواسکا^۹، ۲۰۰۷؛ واعظی، ۲۰۰۸). نگرش مجموعه ای از اعتقادات، عواطف و هدفهای رفتاری نسبت به یک شیء، شخص یا واقعه است. به عبارت دیگر، نگرش تمایل نسبتاً پایدار به شخص، چیزی یا رویدادی است که در احساس و رفتار نمایان می شود (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ قلی پور، ۱۴۰۰). کریمی نگرش را نشان دهنده اثر شناختی و عاطفی به جای تجربه شخصی از شیء یا موضوع اجتماعی مورد نگرش و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شیء می داند. نگرش در این معنا «مکانیسم پنهانی» است که رفتار فرد را هدایت می کند و نظری است که درباره افراد، چیزها یا رویدادها ابراز می گردد و منعکس کننده نوع احساس فرد درباره آن است (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ کریمی، ۱۴۰۰).

در دنیای امروز آموزش زبان انگلیسی به دلیل توسعه اطلاعات، فناوری و ارتباطات به صورت یک

1. Yip
2. Social self-efficacy
3. Bandura
4. Ahmad
5. Schulenberg
6. Elias
7. Wintre
8. Montague
9. Golkowska

اولویت جهانی درآمده است. بیشتر پژوهشهای پیشین به نقش دانش واژگان، بسندگی و آگاهی فراشناختی پرداخته‌اند، اما نقش انعطاف‌پذیری شناختی زبان آموزان در درک و یادگیری زبان خارجی به طور کامل مورد مطالعه قرار نگرفته است (وانگ و ترفرز دلر^۱، ۲۰۱۷). علاوه بر این، نقش تواناییهای شناختی در درک و یادگیری زبان، بیشتر در زبان مادری مورد بررسی قرار گرفته است و نقش این تواناییها فراتر از مهارتهای پایه زبانشناختی به صورت تجربی در میان زبان آموزان زبان دوم یا زبان خارجی بررسی نشده است (کیم، ۲۰۱۶؛ ندری و همکاران، ۱۳۹۷). متأسفانه در کشور ما آموزش زبان، خصوصاً در سطح مدارس ابتدایی که سنگ بنای آموزش زبان انگلیسی است، با مسائل و مشکلات خاص خود روبه‌روست (کریمخانلویی، ۱۳۹۲). مشکل اساسی در آموزش زبان خارجی در ایران این است که بعد از سی سال هنوز برنامه مدون یا سیاست مشخص و روشنی درباره آموزش زبان خارجی وجود ندارد، از این رو راه حل آن در کوتاه‌مدت نیز بعید به نظر می‌رسد، هر چند در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر ارائه آموزش زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه تجویزی) برنامه درسی تأکید زیادی شده است (کریمخانلویی، ۱۳۹۲: ۹۱).

در پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۷) خودکارآمدی اجتماعی توانست اثری مثبت و مستقیم بر انگیزش تحصیلی (درونی، بیرونی) دانشجویان داشته باشد. عبدی‌زرین و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی عملکرد تحصیلی توسط سبک هویت و باورهای خودکارآمدی (فردی و جمعی) در دانش آموزان دوره متوسطه ایران» به این نتیجه رسیدند که یک رابطه مستقیم معنادار بین سبک هویت هنجاری، باورهای خودکارآمدی شخصی و جمعی با عملکرد تحصیلی وجود دارد. یوسفی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت‌عنوان «خودکارآمدی اجتماعی و فراشناخت (مهارت انجام تکالیف پیچیده) در بین نوجوانان دوزبانه (آذری، کرد، ارامنه) شهر ارومیه» به این نتیجه رسید که بین دانش آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله آذری زبان، کرد زبان و ارمنی زبان از لحاظ خودکارآمدی اجتماعی و فراشناخت هیچ تفاوتی وجود ندارد. میان خودکارآمدی اجتماعی دختران و پسران در سطح یک درصد تفاوت معنادار وجود دارد. یافته‌های ندری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که تواناییهای شناختی تقریباً به اندازه بسندگی زبان خارجی در درک شنیداری موفق حائز اهمیت است. مشکوه و فروزش‌نیا (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «رابطه نگرش نسبت به یادگیری به کمک رایانه و خودتنظیمی آموزشی و انگیزش در یادگیری زبان خارجه» به این نتیجه رسیدند که ارتباطی مثبت و معنادار میان نگرش فراگیران نسبت به یادگیری به کمک رایانه و انگیزش آنان در یادگیری زبان خارجه وجود دارد. همچنین، ۹۳ درصد از دانشجویان اعلام کردند که انگیزه اصلی آنان از آموزش زبان انگلیسی تعامل و ایجاد ارتباط با انگلیسی زبانهاست. عزیز و قریشی^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی بینش و باورهای دانش آموزان دوره متوسطه در رابطه با یادگیری زبان انگلیسی» به این نتیجه رسیدند که طیفی گسترده از دانش آموزان مدارس متوسطه

1. Wang & Treffers-Daller

2. Aziz & Quraishi

انگیزه ابزاری قوی برای یادگیری زبان انگلیسی داشتند. دختران انگیزه بیشتری نسبت به پسران به یادگیری زبان انگلیسی داشتند. گونش و آیدین^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «تجزیه و تحلیل انگیزه و نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی در سطح سوم در ترکیه در زمینه زبان انگلیسی» به این نتیجه رسیدند که نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی با توجه به جنسیت، رشته‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی متفاوت است. لیو و هوانگ^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی که با عنوان «بررسی مؤلفه انگیزش یادگیری زبان انگلیسی روی ۹۸۰ دانش‌جوی چینی (۶۱۷ مرد و ۳۶۳ زن) از رشته‌های مدیریت، اقتصاد، مکانیک، مهندسی و حقوق پرداختند، بیان داشتند که با بالا رفتن انگیزش یادگیری در دانشجویان، عملکرد یادگیری در آنان نیز افزایش می‌یابد که این عامل، اضطراب آنان را در کلاسهای زبان انگلیسی کاهش می‌دهد. لیتزینگر^۳ و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه خود تحت عنوان «بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی به این نتیجه رسیدند که رابطه‌ای معنادار میان خودکارآمدی و باورهای فراشناختی وجود دارد، به طوری که هر قدر فرد توانمندیها و استعدادهای خود را بیشتر ارزیابی کند، می‌تواند سطوحی بالاتر از باورهای فراشناختی را تجربه کند.

با عنایت به تبیین هر کدام از متغیرها و نیز توجه به موقعیت راهبردی شهر ارومیه (چند فرهنگی بودن و دارای قومیتها و زبانهای مختلف) و اهمیت مقطع ابتدایی در تعلیم و تربیت عمومی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر در پی آن بوده است که خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی را در میان دانش‌آموزان دو‌زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه مورد بررسی قرار دهد.

■ فرضیه‌های پژوهش

۱. میان خودکارآمدی اجتماعی و مؤلفه‌های آن بین دانش‌آموزان دو‌زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه تفاوت وجود دارد.
۲. میان انعطاف‌پذیری شناختی و مؤلفه‌های آن بین دانش‌آموزان دو‌زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه تفاوت وجود دارد.
۳. میان نگرش به یادگیری زبان انگلیسی و مؤلفه‌های آن بین دانش‌آموزان دو‌زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه تفاوت وجود دارد.
۴. میان خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی و مؤلفه‌های آنها به لحاظ جنسیت بین دانش‌آموزان دو‌زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه تفاوت وجود دارد.

1. Genc & Aydin
2. Liu & Huang
3. Litzinger

■ روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، علی-مقایسه ای (پس رویدادی) است جامعه آماری همه دانش آموزان دو زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی هدف در مقطع ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که در مجموع تعداد آنها ۵۸۷۶ دانش آموز (۲۹۸۵ نفر ترک و ۲۳۵۴ نفر کرد و ۵۳۷ نفر ارمنی) بود که به زبان فارسی تسلط داشتند. حجم نمونه به روش تصادفی طبقه‌ای و بر حسب جنسیت، ۵۰ دانش آموز برای هر زبان و در مجموع ۱۵۰ نفر تعیین شده که از این تعداد ۷۵ دانش آموز دختر و ۷۵ دانش آموز پسر انتخاب شدند.

◎ ابزارهای پژوهش

◆ **پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی:** این پرسشنامه را که دنیس و وندروال (۲۰۱۰) ساخته‌اند، یک ابزار خودگزارشی کوتاه است و بیست سؤال دارد. این پرسشنامه برای سنجش نوعی از انعطاف‌پذیری شناختی به کار می‌رود که در موفقیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است. شیوه نمره‌گذاری آن براساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی است و تلاش دارد تا سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را بسنجد: الف) میل به درک موقعیتهای سخت به مثابه موقعیتهای قابل کنترل (ادراک کنترل‌پذیر)، ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسانها (ادراک توجیه رفتار) و ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیتهای سخت (ادراک گزینه‌های مختلف). این پرسشنامه در کار بالینی و غیربالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر در درمان شناختی-رفتاری افسردگی و سایر بیماریهای روانی به کار می‌رود. دنیس و وندروال (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که پرسشنامه حاضر از ساختار عاملی، روایی همگرا و روایی همزمان مناسبی برخوردار است. روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک (BDI-II)، ۰/۳۹ و روایی همگرای آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ بود. این پژوهشگران پایایی پرسشنامه حاضر را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۴ و ۰/۹۱ و با روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به‌دست آوردند. در ایران شماره و همکاران (به نقل از تقی‌زاده و فرمانی، ۱۳۹۲)، ضریب پایایی بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده‌مقیاسهای ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۵۵ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. این پژوهشگران ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاسها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند. همچنین این ابزار از روایی عاملی، همگرا و همزمان مطلوبی در ایران برخوردار است.

◆ **پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان:** پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان را کانلی^۱ در سال ۱۹۸۹ به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوان ساخته است. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است که دارای ۲۵ عبارت است. آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای مشخص سازد که هر یک از عبارات آزمون تا چه حد معرف شخصیت اوست. شیوه نمره‌گذاری گزینه‌های مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان به این شرح است: غیرممکن = ۱، بسیار سخت = ۲، سخت = ۳، کمی سخت = ۴، ساده = ۵، بسیار ساده = ۶ و بیش از حد ساده = ۷. مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان دارای پنج زیرمقیاس است: قاطعیت (۵ عبارت)، عملکرد در موقعیتهای اجتماعی (۵ عبارت)، شرکت در گروههای اجتماعی (۵ عبارت)، جنبه‌های دوستی و صمیمیت (۷ عبارت) و کمک کردن یا کمک گرفتن (۳ عبارت). اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان از طریق همبستگی معنادار با تعدادی از مقیاسهای خودپنداره سازگاری به اثبات رسیده است.

◆ **پرسشنامه نگرش دانش آموزان به یادگیری زبان انگلیسی:** پرسشنامه تدینی (۱۳۸۵) شامل ۲۱ گویه و سؤال است و نظر دانش آموزان را در مورد درس زبان مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه سه مؤلفه علاقه و نیاز، زبان به‌عنوان ماده درسی و مطالب کتاب زبان را دربر می‌گیرد و نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای و از خیلی کم تا خیلی زیاد است. در پژوهش تدینی (۱۳۸۵) روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید شهر تبریز تأیید کرده‌اند. همچنین پایایی آن با آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ ذکر شده است.

یافته‌ها

برای سنجش فرضیه‌های پژوهش از آزمونهای تحلیل واریانس چندراهه، تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تی مستقل استفاده شده است.

جدول ۱. آزمون ام‌باکس: بررسی همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای پژوهش

سطح معناداری	F	آزمون BOX' S M
۰/۱۴۹	۳/۱۱۴	۳۸/۵۲۲

نتایج آزمون ام‌باکس، نشان داد که شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس رعایت نشده است و متغیرهای پژوهش در گروههای مورد بررسی دارای ماتریس واریانس - کوواریانس یکسان‌اند (جدول ۱).

1. Connolly

جدول ۲. آزمون لون: مقایسه متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	آزمون لون (F)	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خودکارآمدی اجتماعی	۲/۹۱۱	۲	۱۴۷	۰/۰۷۹
انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۹۲۴	۲	۱۴۷	۰/۳۹۹
نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۱/۱۳۰	۲	۱۴۷	۰/۳۲۶

نتایج آزمون لون گویای آن است که واریانس خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی در سه گروه با هم برابرند و با یکدیگر تفاوت معنادار ندارند (جدول ۲).

جدول ۳. آزمون لامبدای ویلکز: تعیین معناداری اثر گروه بر متغیرهای پژوهش

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی اثر	Sig.	مجذور ای‌تا
لامبدای ویلکز	۰/۹۴۱	۱/۴۸۹	۲۸۸	۶	۰/۱۸۲	۰/۰۳۰

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که میان دانش‌آموزان مورد بررسی از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت معنادار وجود ندارد (جدول ۳).

جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس چندراهه: تفاوت میان دانش‌آموزان مورد بررسی از نظر متغیرهای پژوهش

گروه	متغیرهای وابسته	مجذور مربعات	df	میانگین مربعات	F	Sig.	مجذور ای‌تا
زبان	خودکارآمدی اجتماعی	۲۹/۳۵۳	۲	۱۴/۶۷۶	۰/۷۲۰	۰/۴۸۹	۰/۰۱۰
	انعطاف‌پذیری شناختی	۱۳۱/۳۸۲	۲	۶۵/۶۹۱	۰/۶۸۷	۰/۵۰۵	۰/۰۰۹
	نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۶۰۱/۷۵۸	۲	۳۰۰/۸۷۹	۲/۸۵۰	۰/۰۶۱	۰/۰۳۸
خطا	خودکارآمدی اجتماعی	۲۹۷۸/۰۹۷	۱۴۷	۲۰/۳۹۸	-	-	-
	انعطاف‌پذیری شناختی	۱۳۹۵۵/۹۳۳	۱۴۷	۹۵/۵۸۹	-	-	-
	نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۱۵۴۱۱/۲۷۶	۱۴۷	۱۰۵/۵۵۷	-	-	-

نتایج تحلیل واریانس چندراهه نشان داد که میان دانش‌آموزان مورد بررسی، در متغیر خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی تفاوت معنادار وجود نداشته و متغیر گروه ۱ درصد واریانس خودکارآمدی اجتماعی، ۰/۹ درصد واریانس انعطاف‌پذیری شناختی و ۳/۸ درصد واریانس نگرش به یادگیری زبان انگلیسی را تبیین می‌کند (جدول ۴).

جدول ۵. تفاوت میان دانش‌آموزان دو زبانه (قومیت‌های ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم از نظر متغیرهای پژوهش

گروه	متغیرهای وابسته	مجذور مربعات	df	میانگین مربعات	F	Sig.	مجذور ایتا
زبان	خودکارآمدی اجتماعی	۲۹/۳۵۳	۲	۱۴/۶۷۶	۰/۷۲۰	۰/۴۸۹	۰/۱۰
	انعطاف‌پذیری شناختی	۱۳۱/۳۸۲	۲	۶۵/۶۹۱	۰/۶۸۷	۰/۵۰۵	۰/۰۰۹
	نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۶۰۱/۷۵۸	۲	۳۰۰/۸۷۹	۲/۸۵۰	۰/۰۶۱	۰/۰۳۸
خطا	خودکارآمدی اجتماعی	۲۹۷۸/۰۹۷	۱۴۷	۲۰/۳۹۸	-	-	-
	انعطاف‌پذیری شناختی	۱۳۹۵۵/۹۳۳	۱۴۷	۹۵/۵۸۹	-	-	-
	نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۱۵۴۱۱/۲۷۶	۱۴۷	۱۰۵/۵۵۷	-	-	-

بر اساس مندرجات جدول شماره ۵، میان سه گروه از دانش‌آموزان دو زبانه (ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه در متغیر خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معنادار وجود ندارد. متغیر گروه ۱ درصد واریانس خودکارآمدی اجتماعی را تبیین می‌کند. میان سه گروه دانش‌آموزان دو زبانه (ترک، کرد و ارمنی)، در متغیر انعطاف‌پذیری شناختی تفاوت معنادار وجود ندارد. متغیر گروه ۰/۹ درصد واریانس انعطاف‌پذیری شناختی را تبیین می‌کند. میان سه گروه از دانش‌آموزان دو زبانه (ترک، کرد و ارمنی) در متغیر نگرش به یادگیری زبان انگلیسی ($F=2/850, P=n.s.$) تفاوت معنادار وجود ندارد. متغیر گروه ۳/۸ درصد واریانس نگرش به یادگیری زبان انگلیسی را تبیین می‌کند. بنابراین خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان قومیت‌های مورد بررسی با یکدیگر تفاوت معنادار ندارند.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس یک راهه: تفاوت میان متغیرها به لحاظ جنسیت دانش آموزان

مؤلفه‌ها	عدد F	سطح معناداری
قاطعیت	۵/۶۲۳*	۰/۰۱۹
جنبه‌های دوستی و صمیمیت	۰/۴۲۲	۰/۳۱۲.n.s
توانمندی ایجاد ارتباط	۰/۱۰۱.n.s	۰/۷۵۱
رسیدن به معیارهای اجتماعی	۰/۷۳۴.n.s	۰/۳۹۳
کمک کردن یا کمک گرفتن	۰/۲۲۸.n.s	۰/۶۳۴
خودکارآمدی اجتماعی	۱/۳۳۵.n.s	۰/۲۵۰
ادراک کنترل‌پذیری	۴/۶۴۶*	۰/۰۳۳
ادراک گزینه‌های مختلف	۰/۲۳۴.n.s	۰/۶۲۹
ادراک توجیه رفتار	۰/۰۹۷.n.s	۰/۷۵۶
انعطاف‌پذیری شناختی	۳/۵۳۰.n.s	۰/۰۶۲
علاقه و نیاز	۸/۳۱۰**	۰/۰۰۵
زبان به‌عنوان ماده درسی	۰/۲۲۸.n.s	۰/۶۳۴
مطالب کتاب زبان	۰/۴۱۲.n.s	۰/۵۲۲
نگرش به یادگیری زبان انگلیسی	۲/۳۶۲.n.s	۰/۱۲۶

عدم معناداری: n.s. ** $P \leq 0.01$ * $P \leq 0.05$

نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که میان قاطعیت، جایگزین، کنترل‌پذیری و علاقه و نیاز به لحاظ جنسیت بین دانش‌آموزان مورد بررسی در سطوح ۱ و ۵ درصد تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۰۷. آزمون تی مستقل: میزان تفاوت موجود میان مؤلفه‌ها به لحاظ جنسیت

مؤلفه	جنسیت	تعداد	میانگین	مقدار t	سطح معناداری
قاطعیت	دختر	۷۵	۱۲/۱۱	۲/۳۷۱	۰/۰۱۹
	پسر	۷۵	۱۱/۳۵		
جایگزین	دختر	۷۵	۱۴/۷۱	-۲/۱۵۵	۰/۰۳۳
	پسر	۷۵	۱۵/۶۳		
کنترل‌پذیری	دختر	۷۵	۱۴/۶۱	-۳/۵۶۸	۰/۰۰۱
	پسر	۷۵	۱۶/۲۰		
علاقه و نیاز	دختر	۷۵	۳۲/۳۹	-۲/۸۸۳	۰/۰۰۵
	پسر	۷۵	۳۴/۸۰		

*P≤0.05 **P≤0.01

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

واریانس خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نگرش به یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دو زبانه (ترک، کرد و ارمنی) پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه با هم برابر است و میان این سه متغیر در نمونه مورد بررسی به لحاظ زبانی تفاوت معنادار وجود ندارد. نتیجه می‌گیریم که تفاوت زبانی اگر با اشتراکات فرهنگی و بومی و البته آموزشی همراه باشد، تفاوتی چشمگیر در کسب مهارت‌های شناختی و عاطفی نخواهد داشت. بنابراین با در نظر گرفتن، پذیرش و قابل احترام دانستن تفاوت‌های قومیتی، فرهنگی و زبانی، باید با ایجاد فرهنگی یکپارچه با آموزش و امکانات آموزشی برابر، سعی در برقراری عدالت اجتماعی داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های یوسفی (۱۳۹۵)، علیزاده و همکاران (۱۳۹۴) و حسینی و دادستان (۱۳۹۴) همخوانی دارد، اما با نتایج پژوهش‌های نادری و همکاران (۱۳۹۴) و کریم‌خانلوپی (۱۳۹۲) همخوانی ندارد.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که قاطعیت در دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر و جایگزین، کنترل، علاقه و نیاز در دانش‌آموزان پسر بالاتر از دانش‌آموزان دختر است که این تفاوت‌ها معنادارند. براساس نتایج پژوهش‌های گوناگون نیاز در افراد ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیری زبان انگلیسی می‌کند. نتایج پژوهش لیو و هوانگ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد به لحاظ فرهنگی و براساس آموزه‌ها، جامعه و خانواده انتظاراتی متفاوت از پسران و دختران دارند. پسران بیشتر از دختران برای مستقل شدن و یافتن شغل مناسب برای ایجاد خانواده و تهیه امکانات برای رفاه احساس نیاز می‌کنند و علاقه بیشتری برای

کسب این مهارت دارند. همچنین پسران زودتر از دختران وارد جامعه می‌شوند و در این آزمون و خطا، والدین و جامعه نیز آنها را مورد حمایت قرار می‌دهند که سبب جرأت‌ورزی و آزمون راه‌های متعدد برای رسیدن به نتیجه می‌شود که در نهایت سبب افزایش ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف در آنان می‌شود. این نتایج با نتایج پژوهش‌های نادى و همکاران (۱۳۹۴)، حسینی و دادستان (۱۳۹۴) و کریم‌خانلوئی (۱۳۹۲) همسوست و با نتایج عزیز و قریشی (۲۰۱۷) همخوانی ندارد.

با توجه به اینکه دوره ابتدایی، دوره و مقطعی پایه‌ای است و هر آنچه در این دوران به دانش‌آموزان یاد داده شود در خاطر آنها خواهد ماند و سبب شکل‌گیری زندگی آینده آنها خواهد شد، پس باید خانواده‌ها و مسئولان آموزشی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی با ایجاد نگرشی مثبت نسبت به زبان انگلیسی و فراهم کردن امکانات آموزشی و عدالت اجتماعی میان دانش‌آموزان با تفاوت زبانی و قومیتی در راستای یادگیری آن تلاش کنند تا کودکان با یادگیری زبان انگلیسی که زبانی بین‌المللی است، توانایی برقراری ارتباط با جوامع دیگر را که منجر به ایجاد یک جامعه علمی و روزآمد در آینده کشور خواهد شد، نقشی پررنگ و فعال داشته باشند.

محدود کردن جامعه آماری به دانش‌آموزان ۱۲ الی ۱۳ ساله (ترک، کرد و ارمنی) شهر ارومیه از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که رعایت احتیاط در تعمیم‌پذیری را ملزم می‌کند. حساسیت نسبت به قومیت و فرهنگ و احتیاط در پاسخ‌دهی به ابزارهای پژوهش نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. در نهایت براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که میزان خودکارآمدی اجتماعی، انعطاف‌پذیری شناختی و نوع نگرش به زبان انگلیسی در دانش‌آموزان دو زبانه ترک، کرد و ارمنی پایه ششم مدارس غیرانتفاعی مقطع ابتدایی شهر ارومیه با نظارت، کمک و راهنمایی معلمان و اولیا تقویت شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- ابراهیمی، شیما؛ پیشقدم، رضا و امین‌یزدی، سید امیر. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر استفاده از الگوی «هیچامد» بر نگرش به یادگیری زبان آموزان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه* (دانشگاه فردوسی مشهد)، ۵۰ (۲)، ۱-۳۳.
<https://doi.org/10.22067/lts.v50i2.65237>
- باقریان، شعبانعلی؛ نادری، حبیب‌الله و عسگری گنجی، اصغری. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش سبکهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانشجویان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۲)، ۳۹-۵۰.
- تقی‌زاده، محمد احسان و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۲). بررسی نقش انعطاف‌پذیری شناختی در پیش‌بینی نومی‌دی و تاب‌آوری در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۱ (۲)، ۶۷-۷۵.
- جباری، ابوذر. (۱۳۹۸). نقش بلوغ عاطفی و خود‌تاب‌آوری در پیش‌بینی سازگاری در مدرسه با کنترل انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان پسر منطقه فلارد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مشهد.
- حسینی، جواد و دادستان، علی اصغر. (۱۳۹۴). رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و حمایت اجتماعی با راهبردهای مقابله‌ای در نوجوانان. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار و مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی، موسسه آموزش عالی مهر اروند.
- رضایی، الهه؛ توحیدی، افسانه و موسوی‌نسب، سید محمدحسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۵۴-۷۴.
 Doi: 10.22099/JSLI.2019.22155.1977
- سجادپور، سید حامد؛ مهرابی، حسینعلی؛ حسینعلی‌زاده، محمد و عبدالحمیدی، کریم. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه دانش‌انظامی خراسان شمالی*، ۱ (۳)، ۶۳-۷۳.
- شیربگی، ناصر و عزیز، نعمت‌الله. (۱۳۸۹). بررسی انگیزش و نگرش دو نمونه از دانشجویان ایرانی نسبت به فراگیری زبان انگلیسی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳ (۱)، ۷۹-۱۰۲.
- علیزاده، اصغر؛ حاجی یوسفی، الناز؛ فرورشی، محمود و ذوقی، مسعود. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشانه‌های افسردگی براساس انعطاف‌پذیری شناختی، نشخوار فکری و ذهن‌آگاهی در دانشجویان. *روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۲ (۱)، ۱۵-۲۹.
 dor: 20.1001.1.25886657.1394.2.1.5.7
- غیاث‌آبادی فراهانی، الهام و جعفری هرندی، رضا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی انعطاف‌پذیری شناختی براساس سازگاری اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانشجویان دختر. *پژوهشهای روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۰ (۴۰)، ۱۳۵-۱۵۰.
- فصیحی، غزل؛ جدیدی، محسن و آقاجانی، طهمورث. (۱۳۹۹). نقش خودکارآمدی اجتماعی و شیوه‌های فرزندپروری در شایستگی اجتماعی کودکان. *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۴ (۸)، ۹-۱.
- فلاورزی، نگار و سیف، دیبا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر مبنای حمایت اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان معلول جسمی-حرکتی. *مجله روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۰ (۳۷)، ۹۱-۱۱۲.
<https://doi.org/10.22054/jpe2020.42291.1992>
- قلی‌پور، ارین. (۱۴۰۰). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: سمت.
- کریمخانلو، گیتی. (۱۳۹۲). بررسی میزان انگیزه دانشجویان پزشکی به یادگیری زبان انگلیسی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۶ (۱۲)، ۸۹-۹۴.
- کریمی، یوسف. (۱۴۰۰). نگرش و تغییر نگرش. تهران: ارسباران.
- مجتهدی حایری، زهرا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر نوروز‌گرایی و انعطاف‌پذیری شناختی مبتلایان به بیش‌خوری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران.
- مشکوه، مریم و فروزش‌نیا، سمیه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نگرش نسبت به یادگیری به کمک رایانه و خودتنظیمی آموزشی و

انگیزش در یادگیری زبان خارجه. نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش، ۷ (۴)، ۲۷۳-۲۸۰.
 نادى، محمدحسین؛ امیری، غلامرضا؛ محمودی، احمد و غضنفری، مصطفی. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط مهارتهای اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. دومین همایش پژوهش های نوین در علوم و فناوری، کرمان، شرکت علم محوران آسمان.
 نبی‌لو، محمود؛ ترکی، روح‌اله و مرادی، پونه. (۱۳۹۸). بررسی پیشرفت تدریجی در یادگیری دستور زبان انگلیسی میان زبان آموزان ایرانی سطح مبتدی با استفاده از بازی های رایانه ای مختص یادگیری زبان انگلیسی. پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی، ۹ (۳)، ۷۶۳-۷۸۸.

Doi:10.22059/JFLR2019.264666.547

ندری، مهسا؛ بقایی مقدم، پوریا و ظهوریان، زهرا. (۱۳۹۷). سهم توانایی های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشگاه فوسی مشهد)، ۵۱ (۲)، ۷۵-۹۰.
 Doi: <https://doi.org/10.22067/lts.v51i2.76185>

یوسفی، فاطمه. (۱۳۹۵). مقایسه خودکارآمدی اجتماعی و فراشناخت (مهارت انجام تکالیف پیچیده) در بین نوجوانان دوزبانه (آذری، کرد، ارامنه) دبیرستان های ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه.

- Abdi Zarrin, S., Paixão, M. P., & Panahandeh, A. (2017). Predicting of academic performance by identity styles and self-efficacy beliefs (personal and collective) in Iranian high school students. *World Scientific News*, 61(2), 186-191.
- Ahmad, Z. R., Yasien, S., & Ahmad, R. (2014). Relationship between perceived social self-efficacy and depression in adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 65-74.
- Aziz, F., & Quraishi, U. (2017). An insight into secondary school students' beliefs regarding learning English language. *Cogent Education*, 4(1), 1-9.
- Bandura, A. (2010). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Cheng, P., Tallent, G., Bender, T. J., Tran, K. M., & Drake, C. L. (2017). Shift work and cognitive flexibility: Decomposing task performance. *Journal of Biological Rhythms*, 32(2), 143-153.
 DOI: 10.1177/0748730417699309
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0079809>
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E. A., & Sloutsky, V. M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults. *Cognition*, 177, 30-40.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory. Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
 DOI 10.1007/s10608-009-9276-4
- Elias, H., Noordin, N. & Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university Students. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333-339.
<https://doi.org/10.3844/jssp.2010.333.339>
- Genc, Z. S., & Aydin, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning English language at tertiary level in Turkish EFL context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44.
 doi: 10.5539/elt.v10n4p35

- Golkowska, K. (2007). The role of affect in developing communicative and cultural competence in ESP. In *English education and English for specific purposes*. Retrieved March 1, 2017, from Qatar-weil.cornell.edu/about Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html
- Litzinger, T. A., Meter, P. V., Firetto, C. M., Passmore, L. J., Masters, C. B., Turns, S. R., ... Zappe, S. E. (2010). A cognition study of problem solving in statics. *Journal of Engineering Education*, 99 (4), 337-353. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2010.tb01067.x>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 1, 493167. doi:10.1155/2011/493167
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44.
- Qiao, L., Xu, M., Luo, X., Zhang, L., Li, H., & Chen, A. (2020). Flexible adjustment of the effective connectivity between the frontoparietal and visual regions supports cognitive flexibility. *NeuroImage*, 220, 117158. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117158>
- Schulenberg, S. E. (2003). Use of logotherapy's mountain range exercise with male adolescents with mental retardation/ developmental disabilities and sexual behavior problems. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33(3), 219- 234.
- Stratman, J. L., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Safety Science*, 166, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.02.031>
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Sciences Journal*, 5(1), 54-61.
- Wang, Y., & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.013>
- Wintre, M. G., Gates, S. K., Pancer, W. M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2009). The student perception of university support and structure scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 289-306.
- Wolff, N., Buse, J., Tost, J., Roessner, V., & Beste, C. (2017). Modulations of cognitive flexibility in obsessive-compulsive disorder reflect dysfunctions of perceptual categorization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(8), 939-949. DOI: 10.1111/jcpp.12733
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2011). *Educational psychology* (5th ed.). Pearson Canada.
- Yip, M. C. (2007). Differences in learning and strategies between high and low achieving university students: A Hong Kong study. *Educational Psychology*, 27(5), 597-606.

Social Self-efficacy, Cognitive Flexibility, and Attitude towards Learning English among Three Groups of Bilingual Six Graders

A. Farhaadi, Ph.D.¹ © J. Keyhaan, Ph.D.^{2*}

Abstract

Given the difficulties that different groups of students experience in learning English, and assuming that linguistic background, among other factors, impacts attitude towards learning English, three random samples of 50 six graders from among all Turkish, Kurdish, and Armenian six graders in Urmia were given three instruments of assumed validity and reliability measuring the three constructs mentioned above. Data analyses revealed no significant difference between the three groups of students in all three areas of interest. However, some differences between girls and boys were observed as girls showed to be more resolute, while boys were of more interest, need, and control. Perhaps the results are indicative of a measure of social and educational justice among different linguistic, ethnic, and cultural groups

Keywords: Social self-efficacy, cognitive flexibility, attitude towards learning English, bilingual 6th graders, Urmia

Date Received: April 27, 2023

Date Accepted: Oct. 26, 2023

1. Assistant Professor, Department of Education, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran.
2. Associate Professor, Department of Education and Curriculum Planning, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran, (Corresponding Author).

E-mail: Javad.keyhan@iau.ac.ir