

Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language

Asghar Moulavinafchi

Corresponding Author, Assistant Professor, English Language and Literature Department, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

a.moulavi@hsu.ac.ir

0000-0002-7495-2333

Masoud Madahiian

Adjunct Lecturer, PhD in English Language and Literature, Department of English Language Teaching, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

masoud.madahiian@gmail.com

0009-0001-9086-1589

Assistant Professor, Department of Language and Literature, Faculty of Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran.

mh.oroskhan@yazd.ac.ir

0000-0002-0515-7045

Extended Abstract

Introduction

Second language (L2) writing is a demanding skill that requires linguistic accuracy, organization, vocabulary knowledge, and the ability to revise ideas effectively. In English as a Foreign Language (EFL) context, learners' beliefs about their writing ability may influence how they respond to difficulties, feedback, and repeated practice. Mindset theory distinguishes between a fixed mindset, in which ability is viewed as stable and innate, and a growth mindset, in which ability is believed to improve through effort and strategy use (Dweck, 2006). In language learning, this concept is known as language mindset and refers to learners' beliefs about whether language ability can develop over time (Lou & Noels, 2017). Recent studies suggest that language mindsets may be skill-specific; for example, learners may hold different beliefs about speaking, reading, or writing (Waller & Papi, 2017; Khajavy et al., 2022). Since writing requires persistence, feedback-seeking, and revision, it is an important area for investigating mindset. This study examined Iranian undergraduate English literature students' writing mindsets, the role of gender in shaping these mindsets, and the effect of mindset type on writing performance.

Methods

The study used a quantitative, cross-sectional design. Participants were 160 Iranian undergraduate students of English literature, aged 18 to 24, selected through convenience sampling from a public university. The sample included 97 female and 63 male students, all with at least six years of English-learning experience. After completing the mindset questionnaire, 15 students with equal scores on both growth and fixed mindset dimensions were classified as having mixed orientations and excluded from final comparative analyses.

Data were collected through a two-part language mindset questionnaire and two timed writing assessments. The

questionnaire measured growth and fixed writing mindsets, with 10 Likert-scale items for each dimension. Reliability was acceptable, with Cronbach's alpha values of .815 for growth mindset items and .789 for fixed mindset items, exceeding the recommended .70 threshold (Hulin et al., 2001; Pallant, 2020). Writing performance was assessed through a pre-test and post-test. In each test, students wrote a 250-word essay in 40 minutes. Two experienced English instructors rated the essays using a rubric covering content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics. Inter-rater reliability was .85, showing strong scoring consistency.

The data were analyzed using SPSS version 26. Descriptive statistics were used to identify mindset patterns. Paired-samples t-tests compared growth and fixed mindset scores and measured writing improvement over time. Independent-samples t-tests examined gender differences and compared writing performance between growth- and fixed-mindset groups.

Results

The first research question investigated students' dominant writing mindset. Results showed that participants were more inclined toward a growth mindset than a fixed mindset. In the final classification, 80 students were identified as growth-oriented and 66 as fixed-oriented. Most growth-mindset students scored in the moderate-to-high range, while fixed-mindset scores remained generally moderate. A paired-samples t-test showed a significant difference between growth and fixed mindset scores. The mean growth mindset score was 14.68, compared with 12.42 for fixed mindset, $t(145) = 17.38$, $p < .001$. This indicates that students generally believed writing ability could improve through effort and practice.

The second research question examined gender differences. Although female students had a slightly higher mean growth mindset score than male students, the difference was not statistically significant, $t(144) = 1.53$, $p = .129$. Similarly, fixed mindset scores did not differ significantly by gender, $t(144) = -.76$, $p = .448$. Therefore, gender did not significantly influence students' writing mindset orientation.

The third research question explored the relationship between mindset and writing performance. Growth-mindset students performed significantly better than fixed-mindset students on the second writing assessment. Their mean score was 9.02, while the fixed-mindset group's mean score was 5.79, $t(144) = 12.98$, $p < .001$. The growth-mindset group also improved significantly from the first to the second writing test, with a mean gain of 3.81 points, $p < .001$. In contrast, the fixed-mindset group showed only a small, non-significant improvement of .58 points, $p = .098$.

Discussion & Conclusion

The findings support the view that mindset plays an important role in L2 writing development. Students with growth mindsets were more likely to improve their writing performance, suggesting that believing in the developability of writing ability may encourage persistence, revision, and openness to feedback. This aligns with previous research showing that growth mindsets are associated with motivation, feedback-seeking, and self-regulated learning strategies (Waller & Papi, 2017; Xu, 2022). In contrast, fixed-mindset learners may avoid challenging tasks or interpret feedback as evidence of limited ability, which can reduce opportunities for progress (Nussbaum & Dweck, 2008).

The absence of significant gender differences suggests that writing mindset may be more strongly influenced by educational experiences and classroom practices than by gender. In this context, male and female students may have received similar instruction and academic expectations, leading to comparable beliefs about writing ability. This finding is consistent with studies reporting limited gender effects in language mindset research (Lou & Noels,

2017), although it differs from studies that found gender-based differences in other academic domains (Degol et al., 2018).

This study found that Iranian undergraduate English literature students generally held stronger growth than fixed mindsets toward L2 writing. Gender did not significantly affect writing mindset orientation. Most importantly, mindset type had a significant effect on writing performance: students with growth mindsets performed better and improved more over time than students with fixed mindsets. These results highlight the importance of promoting growth-oriented beliefs in EFL writing classrooms. Teachers should present writing as a developable skill, encourage revision, provide constructive feedback, and emphasize effort, strategy use, and learning from mistakes. Future research can examine mindset-based interventions and explore how writing mindset interacts with motivation, anxiety, self-efficacy, and feedback orientation.

Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language

ABSTRACT

This study investigates the relationship between mindset, gender, and writing development among Iranian university students majoring in English Literature. Specifically, it examines (1) the types of language mindsets (growth or fixed) these students hold regarding writing as a language skill, (2) the influence of gender on writing mindsets, and (3) how language mindset type affects their writing performance. A quantitative, cross-sectional design was employed, utilizing a mindset questionnaire and timed essay-writing assessments. The study involved 160 undergraduate students aged 18–24, of whom 78 were categorized as having a language growth mindset, and 67 as having a language fixed mindset. Participants with mixed language mindset tendencies were excluded from further analysis. Descriptive and inferential statistics revealed that the majority of participants exhibited a growth mindset, with growth mindset scores significantly exceeding fixed mindset scores ($p < 0.001$). Gender comparisons showed no statistically significant differences in mindset orientation, suggesting that gender does not influence students' writing mindsets. However, language mindset type was found to significantly impact writing performance. Students with a growth mindset demonstrated superior performance in writing tasks compared to those with a fixed mindset ($p < 0.001$). Besides, paired samples t-tests showed significant improvement in writing performance among the growth mindset group over time, while the fixed mindset group exhibited no substantial progress.

Findings highlight the critical role of language mindset in L2 writing development, stressing the potential benefits of fostering a language growth mindset in language learners.

Keywords: Language Mindset, Gender Differences, L2 Writing Development, Psychology of Language.

بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود مهارت‌های زبان آموزی در دانشجویان ایرانی: یک تحلیل روانشناختی زبان

دکتر اصغر مولوی نافچی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران
(نویسنده مسئول)

a.moulavi@hsu.ac.ir

0000-0002-7495-2333

دکتر مسعود مداحیان، مدرس مدعو گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

masoud.madahiian@gmail.com

0009-0001-9086-1589

دکتر محمد حسین ارس‌خان، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

mh.oroskhan@yazd.ac.ir

0000-0002-0515-7045

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان طرز فکر، جنسیت و بهبود مهارت نگارشی بین دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی می‌پردازد و مشخصاً (۱) انواع طرز فکر زبانی (پویا یا ایستا) این دانشجویان را نسبت به نگارش به مثابه یک مهارت زبانی، (۲) تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نوشتاری و (۳) چگونگی اثرگذاری نوع طرز فکر زبانی بر عملکرد نگارشی بررسی می‌کند. بدین منظور، یک طرح پژوهشی کمی و مقطعی به کار گرفته شد و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه طرز فکر و ارزیابی‌های زمان‌بندی‌شده مقاله‌نویسی، گردآوری شد. ۱۶۰ دانشجوی کارشناسی ۱۸ تا ۲۴ ساله در این پژوهش شرکت داشتند که از این میان، ۷۸ نفر در گروه طرز فکر زبانی پویا و ۶۷ نفر در گروه طرز فکر زبانی ایستا طبقه‌بندی شدند. شرکت‌کنندگان دارای گرایش‌های طرز فکر زبانی ترکیبی، از تحلیل‌های نهایی حذف شدند. نتایج حاصل از آمار توصیفی و استنباطی حاکی از آن بود که اکثریت شرکت‌کنندگان، دارای طرز فکر پویا بوده و نمرات طرز فکر پویا به‌طور معناداری از نمرات طرز فکر ایستا فراتر رفته است (p کمتر از ۰.۰۰۱). مقایسه‌های مبتنی بر جنسیت، تفاوت معناداری را در جهت‌گیری طرز فکر نشان نداد که این امر، گویای عدم تأثیر جنسیت بر طرز فکر نگارشی دانشجویان است. با این حال، مشخص شد که نوع طرز فکر زبانی، تأثیر معناداری بر عملکرد نگارشی دارد؛ تا آنجا که دانشجویان دارای طرز فکر پویا در مقایسه با افراد دارای طرز فکر ایستا، عملکرد بهتری در تکالیف نوشتاری داشتند (کمتر از ۰.۰۰۱). افزون بر این، نتایج آزمون تی وابسته حاکی از بهبود معنادار عملکرد نگارشی در گروه طرز فکر پویا به مرور زمان بود، اما در گروه طرز فکر ایستا، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد. یافته‌های این پژوهش با تأکید بر نقش حیاتی طرز فکر زبانی در توسعه مهارت نگارشی زبان دوم، مزایای بالقوه پرورش طرز فکر زبانی پویا در زبان‌آموزان را پررنگ می‌کند.

کلیدواژه‌ها: طرز فکر زبانی، تفاوت‌های جنسیتی، بهبود مهارت نگارشی در زبان دوم، روانشناسی زبان.

توانایی یادگیری زبان دوم (L2) مدت‌هاست که توجه مربیان، پژوهشگران و روان‌شناسان را به خود معطوف ساخته است. زبان‌آموزان در مسیر یادگیری زبان دوم مراحل گوناگونی را طی می‌کنند که رسیدن به هر مرحله نیازمند دستیابی به توانایی‌های زبانی می‌باشد (منصوری جوزانی و صحرانی، ۱۴۰۴). توجه به جنبه‌های زیانشناختی مانند الگوهای زبانی معلم و جنبه‌های روانشناسی زبان از جمله همدلی و درک متقابل، می‌تواند منجر به یک رابطه مراقبتی مؤثر بین معلم و دانش‌آموز گردد (ملکیان و همکاران، ۱۴۰۳) و مشکلات یادگیری را کمتر کند.

طی سالیان متمادی، نظریه‌ها و مدل‌های گوناگونی برای تبیین چرایی تفاوت بین افراد در زمینه موفقیت یا مشکل در یادگیری زبان تدوین شده است. از جمله اثرگذارترین مفاهیم در این حوزه، مفهوم «طرز فکرهای زبانی»^۱ است که به باورهای افراد درباره توانایی‌شان در فراگیری مهارت‌های زبانی اشاره دارد. در حالی که برخی استعداد یادگیری زبان را ویژگی‌ای تغییرناپذیر می‌پندارند، دیگران آن را مهارتی قابل بهبود می‌دانند که از طریق تلاش و پشتکار ارتقا می‌یابد. این باورهای متضاد که تحت عنوان طرز فکر ایستا^۲ و طرز فکر پویا^۳ (دوک، ۲۰۰۶) مطرح می‌شوند، در حوزه فراگیری زبان دوم (SLA) توجه بسیاری را به خود جلب کرده‌اند. پژوهشگران در سال‌های اخیر، توجه خود را به «دامنه‌محوری»^۴ در طرز فکرهای زبانی معطوف کرده و به بررسی این موضوع پرداخته‌اند که آیا باورهای زبان‌آموزان درباره توانایی‌هایشان بسته به مهارت‌های مختلف زبانی (نظیر صحبت کردن، شنیدن، خواندن یا نگارش) متفاوت است یا خیر (لو و نولز، ۲۰۱۹). مطالعه حاضر با هدف غنابخشی به این پیشینه پژوهشی، به بررسی نقش طرز فکرها در بهبود مهارت نگارشی در میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی می‌پردازد و به‌طور خاص، نقش جنسیت را به‌عنوان یک عامل مؤثر مد نظر قرار می‌دهد.

طرز فکرهای زبانی منعکس‌کننده باورهای زبان‌آموزان درباره ثبات یا تغییرپذیری توانایی آنان در یادگیری زبان است. این طرز فکرها در چارچوب‌های شناختی گسترده‌تری ریشه دارند که بر نحوه تفسیر افراد از توانایی‌های خود و واکنش آنان به چالش‌ها اثر می‌گذارد (دوک، ۲۰۰۶). طرز فکر ایستا بر این باور است که توانایی‌های فرد، از جمله در یادگیری زبان، ذاتی و تغییرناپذیرند. زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، اغلب موفقیت را به استعداد ذاتی نسبت می‌دهند و شکست را نشانی از عدم لیاقت فرد قلمداد می‌کنند. در مقابل، در طرز فکر پویا بر نقش تلاش و راهبردهای یادگیری در پیشرفت مهارت‌ها تأکید می‌شود. زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا معمولاً دشواری‌ها را فرصتی برای بهبود انگاشته و در مواجهه با ناکامی‌ها مداومت می‌ورزند (لو و نولز، ۲۰۱۷).

طرز فکرها در حوزه یادگیری زبان اهمیت ویژه‌ای دارند، چراکه به انگیزش، خودتنظیمی و درنهایت، پیشرفت جهت می‌دهند (مرسر^۵، ۲۰۱۱ ب؛ یوشیدا^۶، ۲۰۱۳). برای نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرندگان دارای طرز فکر پویا تمایل بیشتری به انجام تکالیف چالش‌برانگیز، بازخوردجویی و حفظ نگرش مثبت نسبت به روند پیشرفت خود دارند (پلکول^۷ و همکاران، ۲۰۰۷؛ زرین‌آبادی^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). در مقابل، طرز فکر ایستا می‌تواند منجر به رفتارهای اجتنابی، تردید به خود و کاهش حس استقلال شده و مانع فراگیری

1. Language mindsets

2. Fixed mindset

3. Growth mindset

4. Dweck

5. Second language acquisition

6. Domain-specificity

7. Lou & Noels

8. Mercer

9. Yoshida

10. Blackwell

11. Zarrinabadi

زبان شود (واینر^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ نوسبام^{۱۳} و دوک، ۲۰۰۸). اگرچه تأثیر طرز فکرها بر یادگیری زبان دوم در سطح کلی به‌خوبی مورد بررسی قرار گرفته، چگونگی تجلی این باورها در مهارت‌های زبانی خاص مانند نگارش، با توجه کمتری روبه‌رو بوده است.

مفهوم دامنه‌محوری در طرز فکرهای زبانی گویای آن است که زبان‌آموزان ممکن است در هر یک از مهارت‌های زبانی، باورهای متفاوتی نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند. در حالی که پژوهش‌های اولیه دوک (۲۰۰۶) بر این فرض استوار بود که طرز فکرها یک چارچوب شناختی کلی هستند، مطالعات بعدی نشان داد که زبان‌آموزان می‌توانند در حوزه‌های مختلف یادگیری، طرز فکرهای متمایزی داشته باشند (لو و نولز، ۲۰۱۹).

پژوهش در زمینه طرز فکرهای زبانی دامنه‌محور هنوز در مراحل آغازین خود است اما یافته‌های اولیه نشان می‌دهند که این باورها بر عملکرد زبان‌آموزان در حوزه‌های زبانی خاص، تأثیر معناداری دارند. برای نمونه، خواجوی^{۱۴} و همکاران (۲۰۲۲) دریافتند عملکرد زبان‌آموزانی که نسبت به درک مطلب دارای طرز فکر پویا بودند، در تکالیف خواندن بهتر از کسانی بودند که طرز فکر ایستا داشتند. با این حال، علی‌رغم نقش حیاتی مهارت نگارشی در یادگیری زبان و موفقیت تحصیلی، مطالعات اندکی به بررسی ماهیت دامنه‌محور طرز فکرها در حوزه نگارش پرداخته‌اند. نگارش به دلیل الزامات شناختی پیچیده، ازجمله سازمان‌دهی ایده‌ها، به‌کارگیری قواعد دستوری و حفظ انسجام، برای بسیاری از زبان‌آموزان چالش‌برانگیز است. درک چگونگی تأثیر طرز فکرها بر عملکرد نگارشی، می‌تواند بینش‌های ارزشمندی در اختیار مربیان و زبان‌آموزان قرار دهد. در همین راستا، شریعت‌پناه و همکاران (۱۴۰۴) در شماره‌ای از همین نشریه نشان داده‌اند که تمایل به نگارش دانشگاهی به روش‌های آموزشی، انگیزه درونی، تجربیات پیشین و خودکارآمدی نوشتاری وابسته است؛ ازاین‌رو، بررسی سازه‌های روان‌شناختی مؤثر بر نگارش، از جمله طرز فکر زبانی، می‌تواند تبیین دقیق‌تری از تفاوت‌های عملکردی زبان‌آموزان فراهم کند. جنسیت عامل دیگری است که می‌تواند بر طرز فکرهای زبانی اثرگذار باشد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تفاوت‌های جنسیتی در طرز فکرها، بسته به حوزه تحصیلی متغیر است. برای مثال، مطالعات حوزه ریاضیات حاکی از آن است که زنان بیش از مردان تمایل به اتخاذ طرز فکر پویا هستند که در صورت تأکید بر عنصر «تلاش»، به سطوح بالاتری از پیشرفت منجر می‌شود (دیگل^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۸). با این حال، یافته‌ها در حوزه یادگیری زبان کمتر همسو هستند؛ برخی مطالعات، تفاوت‌های جنسیتی اندکی را در طرز فکرهای زبانی گزارش کرده‌اند (لو و نولز، ۲۰۱۷)، در حالی که برخی دیگر نشان می‌دهند که زنان در مهارت‌های زبانی خاص، تمایل بیشتری به داشتن طرز فکر پویا دارند (دیسه^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۴). این تناقضات، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر برای تبیین رابطه میان جنسیت و طرز فکرهای زبانی، به‌ویژه در حوزه‌های خاص مانند نگارش را دوچندان می‌کند.

طرز فکرها با ساختارهای انگیزشی، مانند خود زبان دوم^{۱۷} و ادراک زبان‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان پیوندی تنگاتنگ دارند (یوشیدا، ۲۰۱۴). طبق نظر مرسر (۲۰۱۱)، باورهای زبان‌آموزان درباره پتانسیل موفقیت خویش بر خودپنداره^{۱۸} آن‌ها تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود، انگیزش و میزان درگیری^{۱۹} آن‌ها در یادگیری زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در مبحث نگارش، انگیزش نقش حیاتی در تعیین میزان تمایل زبان‌آموزان به تمرین و بهبود مهارت‌هایشان ایفا می‌کند. تکالیف نگارشی اغلب نیازمند تلاش مستمر و تاب‌آوری هستند و همین ویژگی، آن‌ها را به حوزه‌ای ایده‌آل برای مطالعه تأثیر طرز فکرها تبدیل می‌کند

12. Weiner

13. Nussbaum

14. Khajavy

15. Degol

16. Diseth

17. L2 self

18. Self-concept

19. Engagement

(لیمپو^{۲۰} و آلوز^{۲۱}، ۲۰۱۴). این مطالعه با بررسی رابطه بین طرز فکرهای نگارشی و نتایج یادگیری، در پی آن است تا درکی جامع‌تر از چگونگی تأثیر باورهای مربوط به توانایی بر عملکرد زبانی در این مهارت خاص ارائه دهد.

۲. پیشینه پژوهش

طرز فکرها، چنان‌که توسط دوک مطرح شده‌اند (دوک، ۲۰۰۶)، چارچوب‌هایی شناختی هستند که بر درک افراد از توانایی‌های خود و نحوه مواجهه با چالش‌ها اثر می‌گذارند. به‌طور کلی، دو نوع اصلی طرز فکر، پویا و ایستا هستند. طرز فکر ایستا بازتاب‌دهنده این باور است که توانایی‌هایی همچون هوش و استعداد، ذاتی و تغییرناپذیرند؛ درمقابل، ویژگی اصلی طرز فکر پویا، باور به امکان ارتقای توانایی‌ها از طریق تلاش و پشتکار است. این طرز فکرها در نقش فیلترهای شناختی، چارچوبی برای درک خویشتن و محیط پیرامون در اختیار افراد قرار می‌دهند (دوک و بیگر^{۲۲}، ۲۰۱۹).

مفهوم طرز فکر که در ابتدا «نظریه‌های ضمنی»^{۲۳} نامیده می‌شد (دوک و لگت^{۲۴}، ۱۹۸۸؛ دوک و همکاران، ۱۹۹۵)، در حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی و فراگیری زبان دوم (SLA) توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. در حوزه SLA، اصطلاح «طرز فکر زبانی» با هدف تمرکز بر باورهای مرتبط با توانایی یادگیری زبان معرفی شده است (لو و نولز، ۲۰۱۷). پژوهشگران سه مؤلفه را برای طرز فکرهای زبانی برشمرده‌اند: باورهای مربوط به هوش کلامی، استعداد در زبان دوم و تأثیر حساسیت سنی بر یادگیری زبان (مرسر و رایان^{۲۵}، ۲۰۱۰؛ لو و نولز، ۲۰۱۷، ۲۰۱۹). این مؤلفه‌ها پیچیدگی طرز فکرهای زبانی و ظرفیت آن‌ها در شکل‌دهی به میزان درگیری و مداومت زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان را برجسته می‌کنند.

رابطه میان طرز فکرها و SLA به‌خوبی در پیشینه پژوهش مستند شده است. برای نمونه، لو و نولز (۲۰۱۷) نشان دادند که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، تمایل بیشتری به اتخاذ راهبردهای تسلط‌محور، گرفتن بازخورد و نگاه به شکست به‌عنوان فرصتی برای رشد دارند. درمقابل، طرز فکر ایستا با رفتارهای اجتنابی، ترس از شکست و اهداف عملکردمحور پیوند خورده است (لو و نولز، ۲۰۲۰). این یافته‌ها با نتایج کلی پژوهش‌های مربوط به طرز فکر همسو است؛ پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با باورهای مربوط به تلاش^{۲۶}، اهداف یادگیری و تاب‌آوری همبستگی مثبت دارد، در حالی که طرز فکر ایستا با اضطراب، اهداف اجتنابی و فقدان مداومت مرتبط است (برنت^{۲۷} و همکاران، ۲۰۱۳؛ دوک و بیگر، ۲۰۱۹).

با این حال، ساختار طرز فکرها همچنان موضوعی مورد بحث است. هرچند در پژوهش‌های اولیه، طرز فکرهای پویا و ایستا به‌عنوان دو سر یک پیوستار در نظر گرفته می‌شدند (دوک و همکاران، ۱۹۹۵)، مطالعات اخیر نشان می‌دهند که یک مدل دوعاملی می‌تواند پیچیدگی باورهای مرتبط با طرز فکر را بهتر تبیین کند (دوپیرا^{۲۸} و مارینه^{۲۹}، ۲۰۰۵؛ لو و نولز، ۲۰۱۷). در این مدل، پذیرفته شده است که افراد می‌توانند هر دو باور پویا و ایستا را با درجاتی متفاوت داشته باشند؛ امری که نشان‌دهنده درکی دقیق‌تر و چندوجهی از ساختار طرز فکرهاست.

در حوزه SLA، باورهای مرتبط با استعداد زبانی و تأثیر عامل سن، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به انگیزش و رفتار زبان‌آموزان ایفا می‌کنند. دیدگاه‌های ذات‌محور، نظیر باور به ذاتی و تغییرناپذیر بودن توانایی زبانی، می‌توانند زبان‌آموزان را از یادگیری زبان دلسرد کنند

²⁰. Limpo

²¹. Alves

²². Yeager

²³. Implicit theories

²⁴. Leggett

²⁵. Ryan

²⁶. Effort beliefs

²⁷. Burnette

²⁸. Dupeyrat

²⁹. Mariné

(هورویتز^{۳۰}، ۱۹۹۸؛ وندن^{۳۱}، ۱۹۹۸). درمقابل، باورهای رشدمحور در زمینه استعداد زبانی، موجب تقویت مداومت و میزان درگیری زبان‌آموز در فرایند یادگیری می‌شوند (لو و نولز، ۲۰۱۷).

تعامل میان طرز فکرها و عوامل انگیزشی، نقشی اساسی در درک نتایج یادگیری زبان دارد. نظام معنایی طرز فکر زبانی^{۳۲} (لو و زرین‌آبادی، ۲۰۲۲) بر این باور است که طرز فکرها با تأثیر بر نحوه برداشت زبان‌آموز از شکست، تلاش و اهداف، به واکنش‌های عاطفی و رفتاری او جهت می‌دهند. این فرایندهای انگیزشی درهم‌تنیده، نشان‌دهنده نظام معنایی گسترده‌تری هستند که هدایت‌گر درگیری زبان‌آموز با یادگیری زبان است (مولدن^{۳۳} و دوک، ۲۰۰۶).

نظام معنایی طرز فکر زبانی بر پیوستگی میان طرز فکرها و سازه‌های انگیزشی همچون باورهای تلاش، جهت‌گیری اهداف و تمایلات هیجانی تأکید می‌ورزد (لو و نولز، ۲۰۱۹). این نظام، تبیین‌گر نحوه تفسیر و واکنش زبان‌آموزان نسبت به چالش‌های یادگیری زبان است. در این نظام، باورهای مربوط به تلاش نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. دانشجویان دارای طرز فکر پویا، پیشرفت را در گرو تلاش می‌بینند و همین نگرش، آنان را به مداومت در مواجهه با دشواری‌ها وامی‌دارد. برعکس، طرز فکر ایستا با بیهوده انگاشتن تلاش همسو است و منجر به رفتارهای اجتنابی و کاهش انگیزه می‌شود (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ برنت و همکاران، ۲۰۱۳).

تمایلات هیجانی همسو با هر طرز فکر، تأثیر این سازه‌ها بر یادگیری زبان را بیش از پیش نمایان می‌سازد. طرز فکر پویا با اعتمادبه‌نفس و لذت رابطه مستقیم دارد اما طرز فکر ایستا با اضطراب و ترس از شکست مرتبط است (تیموری و همکاران، ۲۰۲۰؛ لو و نولز، ۲۰۲۰). این پاسخ‌های هیجانی با شکل‌دهی به میزان تعامل و تاب‌آوری زبان‌آموزان، درنهایت تجربه کلی آنان از یادگیری زبان را دستخوش تغییر می‌کند.

طرز فکرها ماهیتی یکسان و فراگیر ندارند، بلکه بسته به نوع مهارت یا توانایی موردنظر، متفاوت‌اند. در پژوهش‌های SLA، طرز فکرهای دامنه‌محور در حوزه‌هایی نظیر نگارش، خواندن و منظورشناسی مورد واکاوی قرار گرفته‌اند (والر^{۳۴} و پایی، ۲۰۱۷؛ زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۱؛ خواجوی و همکاران، ۲۰۲۰). برای مثال، والر و پایی (۲۰۱۷) دریافتند که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در مهارت نگارش زبان دوم، اشتیاق بیشتری برای دریافت بازخورد و مشارکت در تکالیف نگارشی دارند. درمقابل، افراد دارای طرز فکر ایستا، ضمن اجتناب از دریافت بازخورد، انگیزه کمتری از خود نشان می‌دهند.

علی‌رغم تمایل روزافزون به مطالعه طرز فکرهای دامنه‌محور، خلأ پژوهشی مشهودی در زمینه تأثیر طرز فکرها بر نگارش زبان دوم، به‌ویژه در پیوند با متغیرهای جنسیت و پیشرفت وجود دارد. مطالعه حاضر درصدد است تا با بررسی تأثیر طرز فکرها بر بهبود مهارت نگارشی در میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی، گامی در جهت رفع این خلأ پژوهشی بردارد.

انگیزه عاملی اساسی در یادگیری زبان است که بر میزان درگیری، مداومت و پیشرفت زبان‌آموزان نقشی تعیین‌کننده دارد (گاردنر^{۳۵} و لمبرت^{۳۶}، ۱۹۵۹؛ دورنیه^{۳۷} و اوشیودا^{۳۸}، ۲۰۱۱). نظام خودانگیزشی زبان دوم^{۳۹} (دورنیه، ۲۰۰۵) چارچوبی جامع جهت تبیین انگیزه در SLA به‌دست می‌دهد. این چارچوب از سه مؤلفه بنیادین خود آرمانی زبان دوم^{۴۰}، خود ملزم زبان دوم^{۴۱} و تجربه یادگیری تشکیل شده

30. Horwitz

31. Wenden

32. Language Mindset Meaning System

33. Molden

34. Waller

35. Gardner

36. Lambert

37. Dörnyei

38. Ushioda

39. L2 Motivational Self System

40. Ideal L2 self

41. Ought-to L2 self

است. خود آرمانی زبان دوم، نشان‌دهنده تمایل زبان‌آموز به دستیابی به تسلط در زبان هدف است، در حالی که خود ملزم زبان دوم، به انتظارات و الزامات بیرونی اشاره دارد. تجربه یادگیری نیز نگرش زبان‌آموز نسبت به فرایند یادگیری و محیط پیرامون وی را شامل می‌شود. ارتباط میان طرز فکر و انگیزه به‌خوبی تبیین شده است. طرز فکر پویا با خودپنداره، خودکارآمدی و انگیزه درونی همبستگی مثبت دارد، درحالی که طرز فکر ایستا با صفات منفی و تقلیل انگیزه همراه است (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۱). زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، تمایل بیشتری به اتخاذ راهبردهای تسلط‌محور داشته، چالش‌ها را فرصتی برای بالندگی قلمداد می‌کنند و در مواجهه با دشواری‌ها مداومت می‌ورزند. درمقابل، طرز فکر ایستا به بروز رفتارهای اجتنابی، ترس از شکست و درنهایت دلزدگی از یادگیری منجر می‌شود (مولدن و دوک، ۲۰۰۶؛ برنت و همکاران، ۲۰۱۳).

تفاوت‌های جنسیتی در طرز فکرها در حوزه‌های گوناگون، ازجمله ریاضیات و مطالعات زبانی مشهود است. برای نمونه، یافته‌ها حاکی از آن است که زنان در برخی حوزه‌ها از طرز فکر پویای بالاتری برخوردارند، درحالی که مردان در سایر حوزه‌ها گرایش بیشتری به طرز فکر پویا نشان می‌دهند (دیگل و همکاران، ۲۰۱۸؛ لو و نولز، ۲۰۱۷). با این حال، تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای زبانی چندان روشن نیست. درک نقش جنسیت در طرز فکرهای زبانی جهت طراحی مداخلاتی که پاسخگوی نیازهای خاص زبان‌آموزان زن و مرد باشد، ضرورتی ویژه دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نگارش انجام شده است تا بدین ترتیب به غنای پیشینه پژوهشی در زمینه جنسیت و یادگیری زبان بیفزاید.

رابطه میان طرز فکرها و نتایج یادگیری، پیچیده و چندبعدی است. درحالی که برخی مطالعات نشان‌دهنده همبستگی مثبت میان طرز فکر پویا و پیشرفت تحصیلی هستند، برخی دیگر تأثیرات مستقیم محدود یا ناچیزی را گزارش کرده‌اند (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیکس^{۴۲} و همکاران، ۲۰۱۸). در حوزه SLA، طرز فکر پویا با افزایش انگیزه، مداومت و درگیری مرتبط دانسته شده است که درنهایت به بهبود نتایج یادگیری زبان می‌انجامد (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ خواجوی و همکاران، ۲۰۲۱). با این حال، تأثیر طرز فکر ایستا بر پیشرفت زبانی همچنان مبهم است. مطالعه حاضر برای رفع این خلأهای پژوهشی، سؤالات زیر را بررسی می‌کند:

۱. دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی چه نوع طرز فکری (مثلاً پویا یا ایستا) نسبت به نگارش به‌عنوان یک مهارت زبانی دارند؟
۲. جنسیت تا چه حد بر طرز فکرهای نگارش دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟
۳. انواع مختلف طرز فکرهای نگارش (مثلاً پویا یا ایستا) چگونه عملکرد نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی کمی و طرحی مقطعی^{۴۳} انجام شد؛ زیرا هدف آن بررسی رابطه میان طرز فکر زبانی، جنسیت و بهبود مهارت نگارش در یک بازه زمانی مشخص بود. طرح‌های کمی و مقطعی، زمانی مناسب‌اند که پژوهشگر قصد دارد وضعیت متغیرها و رابطه میان آن‌ها را در میان گروهی از مشارکت‌کنندگان بررسی کند (کرسول و کرسول^{۴۴}، ۲۰۱۸). داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه طرز فکر زبانی و دو ارزیابی زمان‌دار نگارش گردآوری شد و برای تحلیل آن‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی^{۴۵} و آزمون‌های استنباطی^{۴۶} استفاده گردید. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۶۰ دانشجوی کارشناسی ۱۸ تا ۲۴ ساله از یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس^{۴۷} انتخاب شدند. این روش در پژوهش‌های آموزشی، به‌ویژه زمانی که دسترسی به جامعه هدف بر اساس امکان حضور و همکاری داوطلبانه شرکت‌کنندگان صورت می‌گیرد، روشی رایج به شمار می‌آید (کرسول و کرسول، ۲۰۱۸). از میان شرکت‌کنندگان، ۹۷ نفر زن و ۶۳ نفر مرد بودند و همه آنان دست‌کم شش سال تجربه یادگیری زبان انگلیسی داشتند. پس از اجرای پرسشنامه طرز فکر، ۱۵

⁴² Sisk

⁴³ Cross-sectional design

⁴⁴ Creswell & Creswell

⁴⁵ Descriptive statistics

⁴⁶ Inferential tests

⁴⁷ Convenience sampling

شرکت‌کننده که در دو بعد طرز فکر پویا و ایستا نمرات برابر کسب کرده بودند، به دلیل برخورداری از جهت‌گیری ترکیبی از تحلیل نهایی حذف شدند. در نتیجه، ۷۸ نفر در گروه طرز فکر پویا و ۶۷ نفر در گروه طرز فکر ایستا قرار گرفتند.

برای سنجش طرز فکر زبانی، از پرسشنامه‌ای دوبخشی استفاده شد که یک بخش آن طرز فکر پویا و بخش دیگر طرز فکر ایستا را اندازه‌گیری می‌کرد. هر بخش شامل ۱۰ گویه بود و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت^{۴۸} تنظیم شده بودند. پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ^{۴۹} بررسی شد؛ این ضریب برای بخش طرز فکر پویا ۰٫۸۱ و برای بخش طرز فکر ایستا ۰٫۷۹ به دست آمد. از آنجا که مقادیر بالاتر از ۰٫۷۰ معمولاً نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار پژوهش تلقی می‌شوند، این نتایج بیانگر همسانی درونی^{۵۰} مناسب پرسشنامه بود (هولین^{۵۱} و همکاران، ۲۰۰۱؛ پالانت^{۵۲}، ۲۰۲۰).

عملکرد نگارشی شرکت‌کنندگان در دو مرحله، یعنی پیش‌آزمون و پس‌آزمون، سنجیده شد. در هر مرحله، از دانشجویان خواسته شد در مدت ۴۰ دقیقه مقاله‌ای ۲۵۰ کلمه‌ای درباره موضوعی مرتبط با محتوای آموزشی خود بنویسند. نوشته‌ها توسط دو مدرس مجرب زبان انگلیسی و بر اساس روبریکی شامل محتوا، سازمان‌دهی، دستور زبان، واژگان و اصول نگارش ارزیابی شد. برای اطمینان از دقت نمره‌دهی، ضریب توافق میان ارزیابان^{۵۳} محاسبه گردید و مقدار ۰٫۸۵ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق مطلوب میان دو ارزیاب است. استفاده از روبریک و بررسی توافق بین ارزیابان از شیوه‌های معتبر برای افزایش پایایی ارزیابی عملکرد نگارشی به شمار می‌آید (مک‌میلان^{۵۴}، ۲۰۱۶). فرایند گردآوری داده‌ها در سه مرحله انجام شد. نخست، پرسشنامه طرز فکر زبانی برای تعیین جهت‌گیری طرز فکر شرکت‌کنندگان اجرا گردید. سپس، آزمون نگارشی اولیه به‌منظور سنجش سطح پایه عملکرد نگارشی برگزار شد. یک ماه بعد، آزمون نگارشی ثانویه با شرایطی مشابه آزمون نخست اجرا گردید تا تغییرات احتمالی عملکرد نگارشی در طول زمان بررسی شود. داده‌های به‌دست‌آمده با نرم‌افزار^{۵۵} نسخه ۲۶ تحلیل شدند. برای مقایسه نمرات طرز فکر پویا و ایستا، بررسی تفاوت‌های جنسیتی و سنجش تغییر عملکرد نگارشی در طول زمان، از آزمون تی وابسته^{۵۶} و آزمون تی مستقل^{۵۷} استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل‌های آماری، پیش‌فرض‌های نرمال^{۵۸} بودن، همگنی واریانس^{۵۹} و استقلال داده‌ها^{۶۰} بررسی گردید تا اعتبار نتایج آماری افزایش یابد (پالانت، ۲۰۲۰).

۴. یافته‌های پژوهش

۴. یافته‌های پژوهش

به منظور اطمینان از پایایی مطلوب پرسشنامه طرز فکر در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ برای گویه‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا محاسبه شد. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ضرایب پایایی برای گویه‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا به ترتیب ۰٫۸۱۵ و ۰٫۷۸۹ برآورد شد. طبق نظر هولین و همکاران (۲۰۰۱)، مقادیر آلفای کرونباخ بالاتر از ۰٫۷۰ مطلوب تلقی می‌شوند؛ بنابراین، پرسشنامه مذکور ابزاری پایا برای سنجش طرز فکر دانشجویان در حوزه نگارش است.

⁴⁸ Five-point Likert scale

⁴⁹ Cronbach's alpha coefficient

⁵⁰ Internal consistency

⁵¹ Hulin

⁵² Pallant

⁵³ Inter-rater agreement

⁵⁴ McMillan

⁵⁵ Statistical Package for the Social Sciences

⁵⁶ Paired-samples t-test

⁵⁷ Independent-samples t-test

⁵⁸ Normality

⁵⁹ Homogeneity of variance

⁶⁰ Independence of observations

جدول ۱: نتایج آلفای کرونباخ برای پرسشنامه طرز فکر

آلفا	گویه‌ها
۰/۸۱۵	
گویه‌های پویا	
۰/۷۸۹	
گویه‌های ایستا	

این نتایج مؤید آن است که پرسشنامه طرز فکر برای تمایز بین جهت‌گیری‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا در حوزه مهارت نگارشی، از انسجام و پایایی لازم برخوردار است.

نخستین پرسش پژوهش به بررسی نوع طرز فکر (پویا یا ایستا) دانشجویان رشته ادبیات انگلیسی ایران نسبت به مهارت نگارش اختصاص داشت. برای پاسخ به این سؤال، توزیع فراوانی نمرات دانشجویانی که به طرز فکر پویا یا طرز فکر ایستا گرایش داشتند، مورد تحلیل قرار گرفت.

براساس مندرجات جدول ۲، در مجموع ۸۰ شرکت‌کننده دارای جهت‌گیری طرز فکر پویا بودند. دامنه نمرات بین ۱۲ تا ۱۸ متغیر بود و بیشترین فراوانی به نمرات ۱۴ (۳۸٪/۷۵) و ۱۵ (۲۹٪/۳۸) اختصاص داشت. شایان ذکر است که هشت شرکت‌کننده پایین‌ترین نمره (۱۲) را کسب کردند و تنها چهار دانشجو موفق به کسب بالاترین نمره (۱۸) شدند. این آمار گویای تمایل شرکت‌کنندگان به سطوح متوسط تا بالای طرز فکر پویا است.

جدول ۲: آمار فراوانی زبان‌آموزان با گرایش به طرز فکر پویا

درصد	فراوانی	نمره
۵/۰۰	۸	
	۱۲/۰۰	
۳/۷۵	۶	
	۱۳/۰۰	
۳۸/۷۵	۶۲	
	۱۴/۰۰	
۲۹/۳۸	۴۷	
	۱۵/۰۰	
۱۳/۱۳	۲۱	
	۱۶/۰۰	
۶/۲۵	۱۰	
	۱۷/۰۰	
۲/۵۰	۴	
	۱۸/۰۰	
۱۰۰	۱۶۰	
	کل	

درمقابل، جدول ۳ توزیع فراوانی نمرات زبان‌آموزان متمایل به طرز فکر ایستا را نشان می‌دهد. در مجموع ۶۶ شرکت‌کننده در گروه جهت‌گیری طرز فکر ایستا قرار گرفتند. اکثریت شرکت‌کنندگان نمره ۱۲ (۴۴٪/۵) یا ۱۳ (۳۴٪/۵) کسب کردند که نشان‌دهنده سطح متوسط

باور اغلب این افراد درباره ماهیت تغییرناپذیر توانایی نگارشی است. تنها سه شرکت کننده پایین ترین نمره (۱۰) را کسب کردند و هیچ یک از آنان نمره ای بالاتر از ۱۳ نگرفتند.

جدول ۳: آمار فراوانی زبان آموزان با گرایش به طرز فکر ایستا

نمره	فراوانی	درصد
۱۰/۰۰	۳	۱/۸۸
۱۱/۰۰	۲۸	۱۷/۵۰
۱۲/۰۰	۷۱	۴۴/۳۸
۱۳/۰۰	۵۸	۳۶/۲۵
کل	۱۶۰	۱۰۰

۱۵ شرکت کننده در هر دو بخش طرز فکر پویا و ایستای پرسشنامه، نمرات برابری (برای مثال، نمره ۱۲ در هر دو بخش) کسب کردند. این افراد تحت عنوان «تمایل ترکیبی» طبقه بندی و از تحلیل های بعدی کنار گذاشته شدند. بدین ترتیب، از مجموع ۱۶۰ شرکت کننده، ۸۰ نفر در گروه طرز فکر پویا و ۶۶ نفر در گروه طرز فکر ایستا قرار گرفتند. به منظور بررسی وجود تفاوت معنادار میان نمرات کلی طرز فکر پویا و طرز فکر ایستای شرکت کنندگان، یک آزمون تی وابسته اجرا شد. آمار توصیفی و نتایج آزمون تی به ترتیب در جداول ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۴: آمار نمونه های وابسته برای نمرات طرز فکرهای پویا و ایستا

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	تعداد ()	میانگین	جفت
۰/۱۰۸	۱/۳۰	۱۴۶	۱۴/۶۸	پویا
۰/۰۹۱	۱/۱۰	۱۴۶	۱۲/۴۲	ایستا

جدول ۵: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات طرز فکرهای پویا و ایستا

معناداری	(دو)	درجات	آزادی	آماره	خطای	استاندارد	انحراف	میانگین	تفاوت های
دامنه	()				میانگین		معیار		جفتی
۰/۰۰۱	۱۴۵		۱۷/۳۸	۰/۱۳			۱/۵۸	۲/۲۶	پویا - ایستا

نتایج آزمون تی وابسته نشان داد که میان نمرات طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا تفاوتی معنادار وجود دارد. همچنین، میانگین نمره طرز فکر پویا (۱۴/۶۸) به طور معناداری بالاتر از میانگین نمره طرز فکر ایستا (۱۲/۴۲) بود. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که شرکت کنندگان در زمینه مهارت نگارش، بیش از آنکه به طرز فکر ایستا گرایش داشته باشند، از جهت گیری طرز فکر پویا برخوردار بودند. پرسش دوم پژوهش درصدد بررسی آن بود که آیا جنسیت بر نوع طرز فکر (پویا یا ایستا) دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی در رابطه با مهارت نگارش تأثیر می گذارد یا خیر. بدین منظور، نمرات طرز فکرهای پویا و ایستای شرکت کنندگان زن و مرد از طریق آزمون تی مستقل مقایسه گردید.

جدول ۶: آمار توصیفی نمرات طرز فکر پویا را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. میانگین نمره طرز فکر پویا برای شرکت‌کنندگان زن (۱۴/۹۱) اندکی بالاتر از میانگین نمره شرکت‌کنندگان مرد (۱۴/۵۴) بود. این یافته بیانگر آن است که دانشجویان زن ممکن است تمایل نسبتاً قوی‌تری به طرز فکر پویا داشته باشند.

جدول ۶: آمار توصیفی نمرات طرز فکر پویای زنان و مردان

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد ()	گروه
۰/۱۲۸	۱/۲۲	۱۴/۹۱	۹۱	زن
۰/۱۶۸	۱/۲۵	۱۴/۵۴	۵۵	مرد

جدول ۷: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات طرز فکر پویا به تفکیک جنسیت

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دانه)	درجات آزادی ()	آماره	آزمون
۲۴/۰	۳۷/۰	۱۲۹/۰	۱۴۴	۵۳/۱	طرز فکر پویا

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات طرز فکر پویا بین دو جنس از نظر آماری معنادار نیست. از این رو، می‌توان گفت جنسیت تأثیر معناداری بر جهت‌گیری طرز فکر پویا ندارد. همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات طرز فکر ایستا برای شرکت‌کنندگان زن و مرد به ترتیب ۱۲/۳۱ و ۱۲/۴۵ بود که نشان‌دهنده تفاوتی ناچیز است.

جدول ۸: آمار توصیفی نمرات طرز فکر ایستای زنان و مردان

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد ()	گروه
۰/۱۱۳	۱/۰۸	۱۲/۳۱	۹۱	زن
۰/۱۵۱	۱/۱۲	۱۲/۴۵	۵۵	مرد

جدول ۹: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات طرز فکر ایستا به تفکیک جنسیت

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دانه)	درجات آزادی ()	آماره	آزمون
۰/۱۸	-۰/۱۴	۰/۴۴۸	۱۴۴	-۰/۷۶	طرز فکر ایستا

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات طرز فکر ایستا بین دو جنس از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، مشابه نمرات طرز فکر پویا، می‌توان گفت جنسیت تأثیر معناداری بر جهت‌گیری طرز فکر ایستا ندارد. در پرسش سوم پژوهش، تأثیر انواع طرز فکر (پویا یا ایستا) بر عملکرد نگارشی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. عملکرد نگارشی در این بخش از طریق آزمون‌های نگارشی اولیه و ثانویه ارزیابی شد. جدول ۱۰: آمار توصیفی مربوط به نمرات آزمون نگارشی ثانویه را نشان می‌دهد. میانگین نمرات شرکت‌کنندگان دارای طرز فکر پویا در مقایسه با افراد دارای طرز فکر ایستا (۵/۷۹)، به مراتب بالاتر (۹/۰۲) بود.

جدول ۱۰: آمار توصیفی نمرات آزمون نگارشی ثانویه به تفکیک نوع طرز فکر

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد ()	گروه
------------------------	--------------	---------	-----------	------

۰/۱۲۹	۱/۱۵	۹/۰۲	۸۰
پویا			
۰/۲۱۲	۱/۷۲	۵/۷۹	۶۶
ایستا			

جدول ۱۱: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات آزمون نگارشی ثانویه

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دامنه)	درجات آزادی ()	آماره	آزمون
۰/۲۴	۳/۲۳	۰/۰۰۰	۱۴۴	۱۲/۹۸	آزمون نگارشی ثانویه

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات آزمون نگارشی ثانویه بین دو گروه از نظر آماری کاملاً معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در مهارت نگارشی، به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا داشته‌اند.

از سوی دیگر، به منظور بررسی میزان بهبود عملکرد نگارشی در هر یک از گروه‌های طرز فکر پویا و ایستا، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد که نمرات گروه طرز فکر پویا از آزمون اولیه (۵/۲۱) تا آزمون ثانویه (۹/۰۲) به‌طور معناداری افزایش یافته است. در مقابل، در گروه طرز فکر ایستا، بهبود معناداری مشاهده نشد.

جدول ۱۲: نتایج آزمون تی وابسته برای بهبود عملکرد نگارشی

معناداری (دو دامنه)	میانگین بهبود	تفاوت آزمون	گروه
۰/۰۰۰	+۳/۸۱	ثانویه - اولیه	پویا
۰/۰۹۸	+۰/۵۸	ثانویه - اولیه	ایستا

این نتایج حاکی از آن است که عملکرد نگارشی برای زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا به‌طور معناداری بهبود می‌یابد، درحالی‌که برای زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، پیشرفت درخور توجهی مشاهده نمی‌شود. براین اساس، طرز فکر تأثیر به‌سزایی بر بهبود مهارت نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی دارد؛ یافته‌ای که با پژوهش‌های پیشین (مانند دوک، ۲۰۰۶) همسو است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته اصلی این پژوهش حاکی از آن بود که دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی در حوزه مهارت نگارشی، تمایل بیشتری به طرز فکر پویا داشتند تا طرز فکر ایستا. این گرایش در تفاوت معنادار میانگین نمرات در دو مقیاس طرز فکر پویا و ایستا مشهود است؛ چراکه شرکت‌کنندگان در گویه‌های مربوط به طرز فکر پویا نمرات بالاتری کسب کردند. افزون بر این، توزیع فراوانی نمرات نشان داد که اکثریت دانشجویان از سطوح متوسط تا بالایی از طرز فکر پویا برخوردار بودند، درحالی‌که جهت‌گیری‌های طرز فکر ایستا عموماً در سطح متوسط باقی مانده و هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان در این مقیاس نمره‌ای بالاتر از ۱۳ کسب نکردند. این نتایج با اصول نظریه طرز فکر همسو است که بر ارتقای توانمندی‌ها از طریق تلاش، تمرین و پشتکار تأکید می‌ورزد (دوک، ۲۰۰۶). همچنین، یافته‌های حاضر با مطالعات پیشین در حوزه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی همخوانی دارد؛ مطالعاتی که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با میزان پذیرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری و توانمندی آنان در غلبه بر چالش‌های زبانی، رابطه مثبتی دارد (والر^{۶۱} و پاپی، ۲۰۱۷؛ شو^{۶۲}، ۲۰۲۲).

⁶¹. Waller

⁶². Xu

نقش مدرسان در شکل‌دهی باورهای دانشجویان درباره نگارش حائز اهمیت است. مدرسانی که دانشجویان را به بازبینی، دریافت بازخورد و قلمداد کردن اشتباهات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تشویق می‌کنند، احتمالاً در نهادینه‌سازی طرز فکر پویا در زبان‌آموزان خود نقش دارند (یائو^{۶۳} و جو^{۶۴}، ۲۰۲۲).

علاوه بر این، برتری معنادار عملکرد نگارشی دانشجویان دارای طرز فکر پویا نسبت به افراد دارای طرز فکر ایستا در پژوهش حاضر، بر کاربردهای عملی نظریه طرز فکر در حوزه EFL صحت می‌گذارد. زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در آزمون نگارشی ثانویه، نمرات بالاتری کسب کردند و پیشرفت معناداری را نسبت به آزمون اولیه نشان دادند، درحالی‌که در زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، پیشرفت قابل‌توجهی مشاهده نشد. این امر با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با انگیزه بالاتر، تمایل بیشتر به دریافت بازخورد و بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی مرتبط است؛ مؤلفه‌هایی که همگی به بهبود نتایج نگارشی می‌انجامد (والر و پاپی، ۲۰۱۷؛ شو، ۲۰۲۲). دومین پرسش پژوهش به بررسی تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نگارشی اختصاص داشت. یافته‌ها حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بین نمرات طرز فکر پویا یا ایستا بین شرکت‌کنندگان زن و مرد بود. این یافته نشان می‌دهد که جنسیت، دست‌کم در چارچوب مطالعه حاضر، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به طرز فکرهای نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی ایفا نمی‌کند. این نتایج با پژوهش پیشین لو و نولز (۲۰۱۷) که تفاوت ناچیزی را در جهت‌گیری‌های طرز فکر بین زبان‌آموزان زن و مرد یافته بود، همسو است؛ هرچند با مطالعات دیسه (دیسه و همکاران، ۲۰۱۴) و زرین‌آبادی (زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۳) که تفاوت جنسیتی معناداری را (با برتری نمرات مردان در جهت‌گیری‌های طرز فکر پویا) گزارش کرده بودند، مغایرت دارد.

یکی از تبیین‌های احتمالی برای عدم وجود تفاوت‌های جنسیتی در این پژوهش، بافت فرهنگی و آموزشی ایران است؛ محیطی که در آن دانشجویان دختر و پسر اغلب از آموزش‌های یکسان و انتظارات تحصیلی مشابهی برخوردارند. این موضوع می‌تواند فارغ از جنسیت، به شکل‌گیری باورها و نگرش‌های مشابه درباره نگارش بینجامد. علاوه بر این، ممکن است پرسشنامه طرز فکر استفاده‌شده در این مطالعه، تفاوت‌های ظریف جنسیتی در طرز فکرهای نگارشی را به‌دقت ثبت نکرده باشد. برای مثال، احتمال دارد زنان در جنبه‌های خاصی از نگارش، نظیر دستور زبان یا واژگان، و مردان در حوزه‌های دیگری، همچون سازمان‌دهی یا استدلال‌ورزی، واجد طرز فکر پویا باشند. از این رو، مطالعات آتی می‌توانند با به‌کارگیری ابزارهای جزئی‌تر، تفاوت‌های حوزه‌محور این‌چنینی را بررسی کنند.

پرسش سوم پژوهش به بررسی رابطه بین طرز فکرهای نگارشی و عملکرد نگارشی اختصاص داشت. یافته‌ها به‌وضوح نشان داد که در آزمون نگارشی ثانویه، عملکرد زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا به‌مراتب بهتر از زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا بود. افزون بر این، گروه طرز فکر پویا پیشرفت چشمگیری را از آزمون نگارشی اولیه به ثانویه نشان دادند، درحالی‌که در گروه طرز فکر ایستا، پیشرفت معناداری مشاهده نشد. این نتایج، شواهد محکمی برای تأثیر مثبت طرز فکر پویا بر بهبود مهارت نگارشی فراهم می‌کند و با مطالعات پیشین که بر نقش طرز فکر در پیشرفت تحصیلی تأکید داشتند (وانگ^{۶۵} و همکاران، ۲۰۲۰؛ خواجه‌وی و همکاران، ۲۰۲۱)، همسو است.

تفاوت عملکرد میان این دو گروه را می‌توان با چندین عامل تبیین کرد. نخست اینکه، زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا غالباً نگارش را مهارتی اکتسابی می‌دانند که با تلاش و تمرین بهبود می‌یابد؛ همین دیدگاه، آنان را به صرف زمان و انرژی بیشتر در فرایند نگارش وامی‌دارد. علاوه بر این، پذیرا بودن نسبت به بازخورد و تمایل به بازبینی نوشته‌ها براساس انتقاد سازنده، به بهبود تدریجی عملکرد آنان می‌انجامد (والر و پاپی، ۲۰۱۷). درمقابل، افراد دارای طرز فکر ایستا ممکن است بازخورد را تهدیدی برای عزت نفس خود انگاشته و با اجتناب از بازبینی آثارشان، مانع بهبود عملکرد خود شوند.

دوم آنکه، زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا احتمالاً راهبردهای نگارشی کارآمدتری نظیر طوفان فکری، طرح‌ریزی^{۶۶} و خودویرایشی^{۶۷} را به‌کار می‌بندند که مستقیماً به بهبود کیفیت نوشتار منجر می‌شود. این راهبردها نشان‌دهنده رویکردی فراشناختی به امر نگارش است که

63. Yao

64. Zhu

65. Wang

66. Outlining

67. Self-editing

معمولاً در میان زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا که غالباً به یادگیری حفظی یا قالب‌های انعطاف‌ناپذیر متکی هستند، دیده نمی‌شود (شو، ۲۰۲۲).

عدم پیشرفت معنادار در گروه طرز فکر ایستا، ضرورت اندیشیدن به راهکارهای حمایتی برای تغییر باورها و رفتارهای این زبان‌آموزان را دوچندان می‌کند. مداخلاتی همچون ارائه راهنمایی‌های صریح درباره ماهیت تغییرپذیر مهارت‌های نگارشی یا تشویق زبان‌آموزان با توجه به میزان تلاش آنان به‌جای توانایی ذاتی، می‌تواند در غلبه بر مقاومت در برابر تغییر طرز فکر مؤثر باشد (لو و زرین‌آبادی، ۲۰۲۲). پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان طرز فکر، جنسیت و عملکرد نگارشی میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی پرداخت. یافته‌ها حاکی از آن بود که دانشجویان در حوزه نگارش، عموماً گرایش بیشتری به طرز فکر پویا نسبت به طرز فکر ایستا دارند. نتایج آزمون تی وابسته نیز وجود تفاوت معنادار میان این دو جهت‌گیری را تأیید کرد. همچنین، علی‌رغم وجود تفاوت‌هایی بین میانگین نمرات طرز فکر پویا و ایستا بر پایه جنسیت، این اختلافات از نظر آماری معنادار نبود؛ امری که نشان می‌دهد در این بافتار، جنسیت نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری طرز فکرهای نگارشی زبان‌آموزان ایفا نمی‌کند.

از همه مهم‌تر، این مطالعه تأثیر معنادار طرز فکر بر عملکرد نگارشی را نشان داد؛ چنان‌که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، به‌طور معناداری بهتر از همتایان خود با طرز فکر ایستا عمل کردند و به مرور زمان، پیشرفت چشمگیری در توسعه مهارت نگارشی خود نشان دادند. پیامدهای این یافته‌ها چندوجهی بوده و برای مدرسان، تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاران EFL حائز اهمیت است. نخست، این مطالعه بر نقش مهم طرز فکر در شکل‌دهی به انگیزه، درگیری و پیشرفت نگارشی زبان‌آموزان تأکید می‌کند. مدرسان باید پرورش طرز فکر پویا را در اولویت قرار داده و بر اهمیت تلاش، مداومت و ارزش درس گرفتن از اشتباهات تأکید ورزند. این هدف از طریق شیوه‌های آموزشی متمرکز بر نگارش فرایندمحور، ارائه بازخوردهای سازنده و ایجاد فرصت‌هایی برای بازبینی امکان‌پذیر است. از منظر کاربرد آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهد که تقویت طرز فکر پویا نباید به توصیه‌های کلی محدود شود، بلکه لازم است در فعالیت‌های روزمره نگارش، از جمله بازنویسی، بازخورد مرحله‌ای، خودارزیابی و گفت‌وگوی کلاسی، به‌صورت عملی تجربه شود. در چنین بافتی، مدرس می‌تواند خطا را بخشی از فرایند یادگیری معرفی کند و به جای تأکید صرف بر نمره نهایی، توجه زبان‌آموز را به مسیر پیشرفت، راهبردهای اصلاح متن و نقش تلاش آگاهانه جلب نماید. این رویکرد با یافته‌های شریعت‌پناه و همکاران (۱۴۰۴) درباره پیوند تمایل به نگارش با خودکارآمدی و روش‌های آموزشی نیز سازگار است. همچنین، ایجاد رابطه حمایتی و مراقبتی در کلاس، چنان‌که ملکیان و همکاران (۱۴۰۳) نشان داده‌اند، می‌تواند پذیرش بازخورد و استمرار تلاش را برای زبان‌آموزان آسان‌تر کند.

این پژوهش در کنار ارائه یافته‌های ارزشمند، افق‌های تازه‌ای را نیز برای مطالعات آتی می‌گشاید. ازجمله پیشنهادهای کلیدی، واکاوی تأثیرات بلندمدت طرز فکر بر بهبود مهارت نگارشی، به‌ویژه در بافت‌های متنوع فرهنگی و آموزشی است. برای نمونه، مطالعات طولی می‌توانند چگونگی تحول طرز فکرهای پویا و ایستا را در گذر زمان و تأثیر آن‌ها را بر مهارت‌های نگارشی آکادمیک و حرفه‌ای زبان‌آموزان بررسی کنند. پژوهش‌های آتی همچنین می‌توانند اثربخشی مداخلات مبتنی بر طرز فکر را در جهت پرورش طرز فکر پویا و بهبود عملکرد نگارشی مورد سنجش قرار دهند؛ مداخلاتی از قبیل راهنمایی صریح درباره انعطاف‌پذیری توانایی‌ها یا ارائه تشویق بر مبنای تلاش و فرایند نگارش. افزون بر این، پژوهشگران می‌توانند برای دستیابی به درکی جامع‌تر از عوامل مؤثر بر پیشرفت نگارشی، تعامل میان طرز فکر و سایر تفاوت‌های فردی از قبیل انگیزه، خودکارآمدی و اضطراب را بررسی کنند.

منابع

- شریعت پناه، زهرا، ابراهیمی، شیما، پیش قدم، رضا و مهدوی، محمدجواد. (1404). بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی. *زبان‌شناسی و گویش های خراسان*, 17(2), 186-155. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92922.1318>
- ملکیان، سحر، عادل، سید محمد رضا، داودی، محمد و غنی‌آبادی، سعید. (1403). زبان و مراقبت: بررسی کیفی ادراکی زبان‌آموزان ایرانی بر اساس نظریه مراقبت نادینگز و لوگ‌استروپ. *زبان‌شناسی و گویش های خراسان*, 16(3), 47-71. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2024.90210.1279>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Degol, J. L., Wang, M.-T., Zhang, Y., & Allerton, J. (2018). Do growth mindsets in math benefit females? Identifying pathways between gender, mindset, and motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 976–990. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0739-8>
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy, and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning-to-school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Hulin, C., Netemeyer, R., & Cudeck, R. (2001). Can a reliability coefficient be too high? *Journal of Consumer Psychology*, 10(1–2), 55–58. https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1001&2_05
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(2), 379–402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000480>
- Khajavy, G. H., Pourtahmasb, F., & Li, C. (2022). Examining the domain-specificity of language mindset: A case of L2 reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1956936>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 537–559). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_26
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020a). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101847. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020b). "Does my teacher believe I can improve?": The role of meta-layer theories in ESL learners' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, Article

1417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01417>
- Lou, N. M., & Zarrinabadi, N. (2022). Mindsets. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 125–144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-11>
- Mansouri Jozani, T., & Sahraee, R. M. (2025). Learning Persian conditional constructions by non-native speakers within the processability theory framework: A proposed model for teaching conditional sentences to foreign Persian learners. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17(1), 105–134. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.90541.1282>
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Pearson.
- Mercer, S. (2011a). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mercer, S. (2011b). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Shirvan, M. E., Lou, N. M., & Taherian, T. (2021). Where do language mindsets come from? An ecological perspective on EFL students' mindsets about L2 writing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 1065–1086. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09787-y>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 31–49). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.40.02ush>
- Waller, L., & Papi, M. (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing*, 35, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.004>
- Wang, D., Yuan, F., & Wang, Y. (2022). Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation. *Current Psychology*, 41(2), 783–792. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00597-z>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Xu, J. (2022). Incremental intelligence matters: How L2 writing mindsets impact feedback orientation and self-regulated learning writing strategies. *Assessing Writing*, 51, Article 100593. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100593>
- Yao, Y., & Zhu, X. (2024). Modeling Chinese high school EFL writers' language mindsets, goal orientations, and feedback-seeking behavior: The interaction effect between language mindsets and writing competence. *Reading and Writing*, 37, 539–561. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10339-6>
- Yoshida, R. (2013). Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. *System*, 41(4), 935–951. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.003>
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Darvishnezhad, Z. (2023). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 88–101. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079>
- Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M., & Chehrizi, A. (2023). The links between grammar learning strategies and language mindsets among L2 and L3 learners: Examining the role of gender. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 347–364. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1871356>