

## نگرشی تکلیف- محور از نوسانات انگیزشی فارسی آموزان خارجی در حال تحصیل در ایران (فارسی آموزان عرب و چینی سطح مقدماتی و میانی)

زهرا عباسی<sup>۱</sup>

استادیار گروه زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی دانشگاه تربیت مدرس

هادی یعقوبی‌نژاد

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه کوثر بجنورد

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۵/۲۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۷/۲۱

### چکیده

انگیزش در یادگیری زبان جدید بر محوریت شخص و زمان استوار است. انگیزش فراگیران زبانی در طول زمان نوساناتی تدریجی را تجربه می‌نماید و تصویر شخص از خودش در هر یک از بازه‌های زمانی تحقیق متفاوت است. بررسی تعامل موجود میان بازه‌های زمانی مختلف در شکل‌گیری زبان دوم حوزه تحقیقاتی جدیدی است (دی بات، ۲۰۱۵). به‌منظور واکاوی این ماهیت تعاملی، تحقیق حاضر پویایی موجود در انگیزش گروهی از فارسی‌آموزان را در بازه زمانی طولانی‌تری مورد مطالعه قرار داده که خود این بازه متشکل از تکالیفی بود که در بازه زمانی کوتاه‌تر انجام می‌گرفتند. بدین منظور ۹۶ نفر از فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی چینی و عرب‌زبان در آغاز ترم تحصیلی (پیش از انجام تکالیف انگیزشی) و پایان ترم (پس از انجام تکالیف انگیزشی) مورد مطالعه قرار گرفتند تا تصویر روشن‌تری از عناصر انگیزشی مختلف در طول زمان در آنها به دست آید. نتایج تحقیق بازنمودهای متفاوتی را از مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در طول بازه‌های زمانی مختلف تحقیق آشکار ساخت. صرف‌نظر از بازنمود تدریجی این مؤلفه‌ها، نتایج آزمون آنووا نشان داد که تفاوت‌های معناداری بین نمرات هر یک از این مؤلفه‌ها در هر یک از بازه‌های زمانی وجود داشتند و این به‌خوبی تأثیر فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم را بر افزایش سطح مؤلفه‌های انگیزشی (خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری) در پایان ترم در همه گروه‌های فارسی‌آموزان اعم از عرب‌زبان و چینی در دو سطح مقدماتی و میانی مشخص می‌سازد.

**واژه‌های کلیدی:** نوسانات، تعامل، بازه زمانی، نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، شکل‌گیری زبان

دوم

## ۱- مقدمه

نتایج تحقیقات مختلف زبان دوم حاکی از این امر است که فراگیری یک زبان ضرورتاً اقدامی فراگیر-محور<sup>۱</sup> است (برون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در طول دو دهه پیش بر نقش فراگیران در یادگیری زبان دوم تأکید بیشتری گردیده و درک متغیرهای مربوط به فراگیران که یادگیری زبان دوم را تسهیل می‌نمایند و نیز تفاوت‌های فردی میان آنها به دغدغه‌ای اساسی در میان محققان زبان دوم تبدیل شده است (دورنیه و اسکهان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳، دورنیه، ۲۰۰۵ الف). بی‌شک یکی از متغیرهای اصلی در این عرصه انگیزش است که در یادگیری زبان «هیچ یک از تفاوت‌های فردی به‌اندازه آن مورد توجه نبوده است» (الیس، ۲۰۰۸: ۶۷۷).

وجود سطوح بالای انگیزش ضرورتی طبیعی برای عملکرد بهتر و افزایش کارآمدی در یادگیری زبان دوم است (بنسوسان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ سیزر و کورموس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). نظام خودهای انگیزشی زبان دوم<sup>۶</sup> جدیدترین مدل انگیزشی است که توسط دورنیه ارائه گردیده (ب ۲۰۰۵، ب ۲۰۰۹) است. این نظام فرصتی برای محققان جهت تحقیق در حوزه انگیزش در آموزش فراهم آورده است (تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹). این مدل بر اساس مدل‌های قبلی بناشده و برطرف‌کننده نقص‌های موجود در آنهاست. بر خلاف نظریه‌های قبلی، این مدل در موقعیت‌های مختلف قابل اعمال و با دیگر نظریه‌های زبان دوم در ارتباط نزدیک است و همچنین با دیگر مفهوم‌سازی‌های انگیزش زبان دوم سازگار و با نظریه‌های مهم روان‌شناسی انگیزشی عمومی مانند نظریه‌های خود-تناقضی<sup>۷</sup> و نظریه خودهای ممکن<sup>۸</sup> هماهنگ است. (به نقل از عبدالله‌زاده و پاپی، ۱۳۸۸: ۱۹۴). در سال‌های اخیر در قالب این نظام به بررسی نقش عوامل مختلف انگیزشی نظیر تصویرسازی زبان دوم<sup>۹</sup> (دورنیه و چان، ۲۰۱۳)، خودانگاره‌های زبان دوم (مرسر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱) و حتی هویت زبان دوم<sup>۱۱</sup> (یوشیودا<sup>۱۲</sup> و دورنیه، ۲۰۰۹) پرداخته شده است. با

1. learner-based

2. Brown

3. Dörnyei & Skehan

4. Bensoussan

5. Csizér & Kormos

6. L2 motivational self system

7. self-discrepancy theory

8. possible selves theory

9. L2 imagery

10. Mercer

11. L2 identity

12. Ushioda

این وجود، به ترکیب و تعامل عوامل انگیزشی و نیز نقش زمان و تکالیف در میزان انگیزش زبان‌آموزان کمتر توجه شده است. از آنجا که زمان موردنظر برای انجام تکالیف ارتباط نزدیکی با انتخاب و ادامه اهداف و تکالیف دارد (کارستنسن، ایکاویتیز و چارلز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، درکی از نقش این زمان در نوسانات و جریانات انگیزش مربوط به زبان دوم به گسترش آگاهی در خصوص موضوع مورد مطالعه کمک خواهد کرد. علاوه بر این، می‌توان فرض کرد که زبان‌آموزانی که درک متفاوتی از خود دارند، تکالیف زبانی را به طرق کاملاً متفاوتی انجام می‌دهند؛ بنابراین، تکالیف می‌توانند به‌عنوان ابزارهای مفیدی برای تمایز میان خودانگاره‌های مختلف زبان‌آموزان عمل نمایند. به‌علاوه، ممکن است تصاویر و چشم‌اندازهای زبان‌آموزان از خودشان در بازه‌های زمانی نوسان داشته باشد؛ به‌عبارت دیگر، با گذشت زمان بیش از پیش تقویت یا تضعیف گردد. با توجه به مواردی که در بخش فوق ذکر گردید، می‌توان چنین اظهار کرد که هدف اصلی این پژوهش بررسی انگیزش فراگیران زبان فارسی عرب‌زبان و چینی‌زبان به‌عنوان زبان دوم در هنگام انجام تکالیف و در طول یک ترم تحصیلی است تا تصویر روشنی از تغییراتی که در این دوره رخ می‌دهد و عوامل تأثیرگذار بر این تغییرات به دست آید. بدین ترتیب، انگیزش یادگیری زبان فارسی در میان آنها بر اساس پرسشنامه استاندارد در بازه‌های زمانی مورد مقایسه قرار گرفته و ارتباطات و تعاملات احتمالی میان مؤلفه‌های مختلف انگیزشی آشکار خواهند گردید. این تحقیق به دنبال یافتن پاسخ به این سؤالات است:

۱. آیا تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های اصلی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم (خود آرمانی زبان دوم<sup>۲</sup>، خود بایندی زبان دوم<sup>۳</sup> و تجربه یادگیری زبان دوم<sup>۴</sup>) در آغاز ترم تحصیلی و پیش از انجام تکالیف (بازه زمانی کوتاه‌مدت) و پایان ترم و پس از انجام تکالیف (بازه زمانی درازمدت) در میان فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی چینی و عرب‌زبان وجود دارد؟

۲. آیا مؤلفه‌های اصلی نظام خودهای انگیزشی تأثیر معناداری بر میزان انگیزش زبان‌آموزان در جریان این بازه‌های زمانی دارند؟

این مقاله در شش بخش ارائه می‌گردد. پس از مقدمه در ذیل عنوان ادبیات تحقیق موضوعات نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، رویکرد زمانی به انگیزش زبان دوم،

1. Carstensen, Isaacowitz & Charles

2. ideal L2 self

3. ought-to L2 self

4. L2 learning experience

پژوهش در زمینه انگیزش در یادگیری زبان دوم مطرح شده است. سپس در بخش روش پژوهش شرکت کنندگان، ابزار تحقیق، فرایند جمع‌آوری داده‌ها و شیوه تحلیل داده‌ها توصیف شده است. بخش چهارم مقاله به نتایج و بحث و تحلیل سطح انگیزش فارسی‌آموزان عرب و چینی در دو سطح مقدماتی و میانی در دو دوره پیش و پس از فعالیت‌های انگیزشی و بررسی رابطه و میزان تأثیرگذاری متغیرهای مستقل (خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری) بر متغیر وابسته (میزان انگیزش یادگیری زبان فارسی) اختصاص دارد و در ادامه نتیجه‌گیری و منابع ذکر شده است.

## ۲- پیشینه و مبانی نظری تحقیق

### ۲-۱- نظام خودهای انگیزشی زبان دوم

بسیاری از محققان معتقدند انگیزش ساختار چندوجهی است و تعریفی ساده از آن ممکن نیست (گاردنر ۲۰۱۰: ۸). اولین تحقیقات تجربی در خصوص انگیزش یادگیری زبان دوم در کانادا تحت تأثیر رویکرد روان‌شناسی اجتماعی گاردنر و هم‌تایان او با هدف شناسایی و ارزیابی متغیرهایی صورت گرفت که با مقیاس‌های دوزبانگی انگلیسی-فرانسوی تفاوت‌های مشترکی دارند (گاردنر و لامبرت، ۱۹۵۹). این رویکرد، به دنبال ادغام روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی فردی به منظور تبیین تفاوت‌های انگیزشی افراد در تسلط یافتن بر زبان جامعه‌ای دیگر بود. دوره شناخت-محور در دهه ۱۹۹۰ در حوزه انگیزش زبان دوم مطرح و با اتخاذ دیدگاه خردتر و عمدتاً شناختی و متمرکز بر انگیزش موقعیتی در کلاس درس، رویکرد روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی انگیزشی را غنی‌تر ساخت. در اواخر دهه ۱۹۹۰ دوره فرایند-محور<sup>۱</sup> در تحقیقات انگیزشی زبان دوم با تأکید بیشتر بر انگیزش مشاهده<sup>۲</sup>، نه فقط به‌عنوان محصولی ایستا<sup>۳</sup>، بلکه به‌عنوان فرآیندی پویا<sup>۴</sup> و قابل تغییر در طول زمان آغاز گردید. این رویکردها در پژوهش انگیزش به سمت یکپارچگی مفاهیم روان‌شناسی انگیزشی، روان‌شناسی شخصیت و حتی نورویبولوژی در حرکت بوده‌اند. به‌منظور توسعه قلمرو پژوهش‌های انگیزش در زبان دوم و در پی آن ایجاد الگویی جدید برای بررسی عوامل مختلف شناختی، عاطفی و انگیزشی (دورنیه، ۱۹۹۴؛ کروکس و اشمیت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱)، دورنیه (۲۰۰۵ الف) نظریه نظام خودهای

1. process-oriented period

2. Viewing motivation

3. Static product

4. Dynamic process

5. Crookes & Schmidt

انگیزشی زبان دوم را با تکیه بر نظریه خودهای ممکن<sup>۱</sup> (مارکوس و نوریس،<sup>۲</sup> ۱۹۸۶) و نظریه خود-اختلافی<sup>۳</sup> (هیگینز،<sup>۴</sup> ۱۹۸۷) ارائه کرد. نظام خودهای انگیزشی زبان دوم بر این عقیده استوار است که انگیزش لازم برای یادگیری زبان از انگیزش فراگیران برای کاهش اختلاف درک شده بین خود واقعی<sup>۵</sup> و خود آینده<sup>۶</sup> زبان دوم حاصل می‌شود. این مدل از سه مؤلفه تشکیل می‌شود که عبارت‌اند از خود آرمانی زبان دوم، خود بایدی زبان دوم و تجربه یادگیری زبان دوم. خود آرمانی زبان دوم به ابعاد ویژه خود آرمانی فرد مربوط است که نشان‌دهنده آمل، امیدها و تمایلات او است. در واقع خود آرمانی زبان دوم به معنای شخص یا سخنگوی آرمانی در زبان دوم است که زبان آموز می‌خواهد شبیه وی شود. این سازه یا عامل، به‌عنوان عاملی انگیزشی عمل می‌کند، زیرا ما تمایل داریم اختلاف بین خود واقعی و خود مطلوب‌مان را کاهش دهیم. تحقیقات نشان داده که این نوع خود عاملی قوی و تعیین‌کننده گوناگونی‌های موجود در رفتار ترغیب‌شده زبان‌آموزان است (اسلام، لمب و چمبرز،<sup>۷</sup> ۲۰۱۳؛ پاپی،<sup>۸</sup> ۲۰۱۰؛ تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹؛ سیزر و لوکاس، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، خود بایدی زبان دوم به آن دسته از ویژگی‌هایی مربوط است که فرد باید دارا باشد تا از پیامدهای منفی ممکن، نظیر ملزومات، مسئولیت‌ها و انتظارات اجتناب کند. به عبارتی خود بایدی زبان دوم عبارت است از «شناختن» شخصی که احساس می‌کنیم باید برای جلوگیری از پیامدهای منفی ممکن به آن تبدیل شویم. مطالعات نشان داده که در مقایسه با خود آرمانی زبان دوم، این خود به‌طور قابل توجهی تأثیر کمتری بر روی رفتارهای ترغیب‌شده فرد می‌گذارد (اسلام و همکاران، ۲۰۱۳؛ تاگوچی و همکاران؛ ۲۰۰۹). درحالی‌که این دو نوع از خودهای زبانی به‌عنوان ساخت‌های کلی انگیزشی تلقی می‌شوند، مؤلفه سوم این مدل، یعنی تجربه یادگیری زبان دوم به انگیزش‌های موقعیتی مربوط است که برای محیط یادگیری ضروری است. تحقیق بر روی این مدل نشان داده که بین مؤلفه‌های سازنده این مدل، تجربه یادگیری زبان دوم دارای بالاترین میزان همبستگی با انگیزش آموزشی فراگیران زبان دوم است (پاپی، ۲۰۱۰؛ کورموس و سیزر، ۲۰۰۸).

1. possible selves theory

2. Markus & Nurius

3. Self-discrepancy theory

4. Higgins

5. actual self

6. future self

7. Islam, Lamb & Chambers

8. Papi

## ۲-۲ - رویکرد زمانی به انگیزش زبان دوم

به گفته دی‌بات<sup>۱</sup> «بازه‌های زمانی<sup>۲</sup> به چندبخشی بودن فرایند تحول اشاره دارد؛ می‌توان دیدگاهی بسیار فراگیر و کلی اتخاذ کرد و با نمونه‌گیری‌های متفاوت در زمان‌های مختلف، به تغییرات صورت گرفته در طول عمر بنگریم» (۲۰۱۵: ۳۱). وی معتقد است که نظام زبان متشکل از زیرمجموعه‌هایی است که در طول بازه‌های زمانی مختلف در طول عمر انسان شکل می‌یابند (از دهه‌ها گرفته تا ثانیه‌ها). هیچ یک از این بازه‌های زمانی تصویری قطعی و جامع از توسعه زبانی به دست نمی‌دهند، بلکه تنها تعامل موجود میان بازه‌های زمانی مختلف از چنین قابلیت‌هایی برخوردار است. به همین دلیل، این امکان وجود دارد که نگرستن به پدیده‌ها در تنها یک بازه زمانی به تفسیرهای نادرست از توسعه و تحول واقعی منجر شود. از سوی دیگر، در نظر گرفتن همه بازه‌های زمانی بالقوه نیز در بررسی شکل‌گیری زبان دوم ممکن نخواهد بود. یک راه‌حل خروج از این مشکل این است که آن بازه زمانی را بررسی کنیم که بیشترین ارتباط را با مفهوم مورد مطالعه دارد، مثل بررسی انگیزش در طول یک ترم یا انگیزش لازم برای انجام تکالیف زبانی. اخیراً تحقیقات بسیاری بر روی ماهیت زمانی انگیزش زبانی صورت گرفته است (بوسه و والتر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ مک اینتایر و سرول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ وانینگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). بوسه و والتر (۲۰۱۳) به مطالعه ماهیت زمانی/مکانی ویژگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزانی پرداختند که زبان آلمانی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند. تحلیل‌های آنها دو روال عمده را در تغییرات انگیزشی زبان‌آموزان آشکار نمود: افزایش جزئی در تمایل زبان‌آموزان برای کسب مهارت زبانی و کاهش در انگیزش درونی. این محققان دریافتند که علی‌رغم تمایل اولیه فراگیران برای کسب مهارت زبانی، تلاش آنها برای درگیر شدن در یادگیری زبان به‌طور پیش‌رونده‌ای کاهش یافته است. به‌علاوه، وانینگ و همکارانش (۲۰۱۴) با یافتن ارتباطی نزدیک و تفکیک‌ناپذیر بین بافت فضایی و زمانی و رفتار انگیزشی زبان‌آموزان این‌گونه گزارش کردند که انگیزش فراگیران به تغییر، حتی در بازه کوتاه مدت، حساس است. مک‌این‌تایر و سرول (۲۰۱۵) در مواجهه با نوسانات لحظه‌ای زبان‌آموزانشان دریافتند که انگیزش در بازه‌های زمانی مختلف با دیگر فرایندها تعامل برقرار می‌کند و ممکن است قدرت آن در طول زمان تغییر یابد.

1. de Bot

2. timescales

3. Busse & Walter

4. MacIntyre & Serroul

5. Waninge

## ۲-۳- پژوهش در زمینه انگیزش در یادگیری زبان دوم

در سال‌های اخیر علاقه به پژوهش‌های انگیزشی در زمینه یادگیری زبان خارجی دوباره احیا شده و در خصوص انگیزش یادگیری زبان انگلیسی و همچنین یادگیری زبان‌های دیگر از جمله زبان آلمانی (بوسه، ۲۰۱۳)، مجارستانی (کورموس و سیزر، ۲۰۰۸)، اندونزیایی (لمب، ۲۰۱۳)، ژاپنی، چینی و ایرانی (تاگوچی و همکاران، ۲۰۰۹) پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. لای (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان داد که انگیزش ابزاری دانش‌آموزان هنگام کنگی نسبت به انگیزش یکپارچه آنان بیشتر بود و نگرش مثبت‌تری نسبت به انگلیسی و انگلیسی‌زبانان داشتند. رحمان و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که انگیزش ابزاری در زبان‌آموزان پاکستانی بیشتر از میزان انگیزش یکپارچه آنان است. پراسانگانی (۲۰۱۴) در بررسی عوامل انگیزشی دانش‌آموزان مالزیایی در یادگیری انگلیسی همبستگی شدیدی میان اهداف اجتماعی و خودها<sup>۱</sup> و همچنین اهداف اجتماعی و رفتار انگیزشی یادگیری و رابطه معناداری میان خودهای زبان دوم و یادگیری انگیزشی را نشان داد. تورت کالوو (۲۰۱۵) نیز در تحلیل اثر انگیزش در موفقیت دانش‌آموزان اسپانیایی ارتباطی قوی و معناداری میان خود آرمانی زبان دوم و نمرات زبان‌آموزان یافت و این که قدرت زبان‌آموز در تجسم‌سازی خود به‌عنوان سخنگوی زبان دوم دارای اهمیت زیادی در یادگیری زبان است. الشهرانی (۲۰۱۶) با بررسی اعتبار مدل نظام خود انگیزشی سه جزئی زبان دوم را در توضیح رفتارهای انگیزشی زبان دوم در میان ۴۰۰ دانشجوی زبان انگلیسی در جنوب عربستان دریافت که اجزای اصلی مدل خود انگیزشی زبان دوم یعنی خود آرمانی، خود بایندی و تجربه‌های یادگیری زبان انگلیسی و همچنین ارتباط بین آن‌ها در بافت و محیط عربستان معنادار بوده و خود آرمانی و تجربه‌های یادگیری زبان نسبت به خود بایندی دارای بسامد و اهمیت بیشتری هستند.

در ایران نیز در این خصوص پژوهش‌هایی صورت گرفته است. پاپی (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان داد خود آرمانی زبان دوم و تجربه یادگیری زبان دوم اضطراب فراگیران نسبت به زبان انگلیسی را کاهش می‌دهند، در حالی که خود بایندی زبان دوم به‌طور قابل توجهی اضطراب آنها برای یادگیری یک زبان خارجی را افزایش می‌دهد. پاپی و تیموری (۲۰۱۲) تکامل زمانی ویژگی‌های انگیزشی سه گروه ایرانی فراگیر زبان انگلیسی (دانش‌آموزان راهنمایی، دبیرستان و دانشجویان) را مورد بررسی قرار دادند.

<sup>۱</sup>. selves

این محققان قدرت قابل توجه تصویر آرمانی دانش آموزان دبیرستانی نسبت به دیگر گروه‌ها را به موقعیت اجتماعی - آموزشی کلی ایران نسبت دادند که در آن دانش‌آموزان دبیرستانی برای تشکیل تصاویری آرمانی از خودهای آینده خویش از لحاظ آموزشی و شغلی در سنی حساس قرار دارند.

آذرنوش (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که کاهش در انگیزش دانش‌آموزان در موقعیت‌های اجباری با سن افراد ارتباط دارد و عواملی همچون محیط مستقیم یادگیری، دیگر افراد تأثیرگذار در یادگیری و رؤیاهای مرتبط با زبان دوم فراگیران باعث افزایش تلاش موردنظر، سرمایه‌گذاری و انگیزش فراگیران برای یادگیری یک زبان دوم می‌شود. نتایج بررسی مدل نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در مؤسسات عمومی و خصوصی آموزشی در پژوهش غنی‌زاده و رستمی (۲۰۱۵) نشان داد که این مدل برای داده‌های تجربی در بافت آموزش رسمی ایران صدق نمی‌کند، اما برای کاربرد در بافت آموزش خصوصی مناسب است. یعقوبی‌نژاد، زرین‌آبادی و کتابی (۲۰۱۶) پویایی انگیزشی گروهی از زبان‌آموزان ایرانی را در طول سه بازه زمانی (اولیه، در جریان و نهایی) مورد مطالعه قرار دادند و این‌گونه نتیجه‌گیری کردند که انگیزش برای یادگیری زبان خارجی از روابط پویا، پیچیده و به هم مرتبط بین عوامل مختلفی تشکیل می‌شود که در طول زمان تغییر کرده و در هر مرحله خاص قدرت انگیزشی متفاوتی دارند.

در خصوص بررسی انگیزش فارسی‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی، پژوهش‌های بسیار اندکی صورت گرفته است. صدیقی‌فر و خالقی‌زاده (۱۳۹۵) به بررسی رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی<sup>۱</sup> و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش گویای اهمیت و تأکید بر افزایش انگیزش درونی فارسی‌آموزان در کلاس‌های درس و نیز در منابع آموزشی است که این به‌نوبه خود پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان را نیز به همراه خواهد داشت. سعدی‌پور و همکاران (۱۳۹۶) به تدوین مدل انگیزشی متشکل از متغیرهای خود‌الزامی، خودکارآمدی، تجربه یادگیری و رفتار انگیزته یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداختند. ۲۴۲ نفر از زبان‌آموزان مرکز آرفای دانشگاه بین‌المللی امام خمینی در تکمیل پرسشنامه محقق ساخته خود سامانه انگیزشی زبان فارسی، در چهار محور خود‌الزامی، خودکارآمدی زبان فارسی، تجربه یادگیری زبان فارسی و رفتار انگیزته یادگیری شرکت کردند. یافته‌های حاصل نشان داد که تأثیر تجربه یادگیری بر خودکارآمدی، تجربه یادگیری بر رفتار انگیزته یادگیری زبان فارسی، خود‌الزامی بر رفتار انگیزته و خودکارآمدی بر رفتار انگیزته، مثبت و

<sup>۱</sup>. Motivational Orientations



معنادار است؛ در حالی که تأثیر خود الزامی بر خودکارآمدی معنادار نیست. بیشترین تأثیر را تجربه یادگیری و سپس خودکارآمدی بر رفتار انگیزنده یادگیری نشان داد. خالقی زاده و همکاران (۱۳۹۷) چهار عامل انگیزشی خود باید، خود آرمان، یکپارچگی و ابزارسازی در میان ۲۰ فارسی آموز کره‌ای و چینی با استفاده از پرسشنامه‌ای ۳۶ آیتمی بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد بین خود باید و خود آرمان فارسی‌آموزان کره‌ای با چینی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به‌گونه‌ای که خود آرمان فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از چینی‌ها و خود باید فارسی‌آموزان چینی بیشتر از کره‌ای‌ها است. علاوه بر این، بین انگیزه ابزاری ارتقادهنده فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای تفاوت معنی‌داری مشاهده گردید و این در حالی است که بین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده این دو گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. مولایی و همکاران (۲۰۱۶) به تدوین ابزار انگیزشی نظام خودها برای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان پرداختند. این ابزار پرسشنامه‌ای با ۶ پارامتر فارسی (خود ایدئال زبان دوم، خود باید زبان دوم، تجربه یادگیری زبان دوم، خودکارآمدی زبان دوم، آیتم‌های یادگیری بین‌المللی و آموزش زبان دوم) بود که ۷۳ نفر از فارسی‌آموزان در آن شرکت کردند و بر اساس نتایج تحقیق و تحلیل عاملی این نتیجه حاصل شد که پرسشنامه مذکور در مورد نظام خود انگیزشی، معتبر و دارای روایی و پایایی قابل قبول است.

### ۳- روش پژوهش

#### ۳-۱- شرکت‌کنندگان

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای و روش تحقیق شبه تجربی<sup>۱</sup> با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده است. بدین منظور، با توجه به تعداد اندک عرب‌زبانان و چینی‌ها به صورت متمرکز در یک مرکز آموزشی، از بین مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های مختلف در دو سال تحصیلی تعداد ۹۶ فارسی‌آموز عرب و چینی در سطوح مقدماتی و میانی به عنوان نمونه انتخاب شدند. البته در این دوره‌های آموزشی فارسی‌آموزان با زبان‌های مادری دیگر نیز حضور داشتند که نتایج تحقیق مرتبط با آنان در این مقاله ذکر نشده است. به این ترتیب، جامعه آماری پژوهش، متشکل از ۲۴ فارسی‌آموز چینی در دو سطح مقدماتی و میانی و ۲۴ فارسی‌آموز عرب‌زبان در این دو سطح (هر گروه متشکل از ۱۲ مرد و ۱۲ زن) بود که در دو سال تحصیلی ۹۵-۹۶ و

۱. quasi experimental

۹۶-۹۷ مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. اطلاعات کامل تر مربوط به این شرکت کنندگان در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناسی شرکت کنندگان (تعداد: ۹۶ نفر)

مقوله	زیرمجموعه	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۴۸	٪۵۰
	زن	۴۸	٪۵۰
زبان اصلی	چینی	۴۸	٪۵۰
	عربی	۴۸	٪۵۰
سن	۱۸-۲۲	۳۸	٪۳۹/۵۸
	۲۳-۲۷	۴۵	٪۴۶/۸۷
	۲۸-۳۲	۱۳	٪۱۳/۵۵
سطح زبانی	مقدماتی	۴۸	٪۵۰
	میانی	۴۸	٪۵۰

### ۳-۲- ابزار تحقیق

از آنجاکه در تحقیق حاضر زمان و ملاحظات زمانی بسیار حائز اهمیت بودند، دو چرخه جمع‌آوری داده‌ها پیش‌بینی گردید تا نوسانات انگیزشی را در مقاطع زمانی آغاز و پایان ترم آشکار سازند. در هر یک از این چرخه‌ها، داده‌ها به صورت کمتی و با استفاده از پرسش‌نامه‌ای در خصوص انگیزش شرکت کنندگان جمع‌آوری گردید. این پرسش‌نامه که توسط تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) طراحی شده، به بررسی تمایلات انگیزشی شرکت کنندگان می‌پردازد. سه نسخه از این پرسش‌نامه وجود دارد که برای استفاده در ژاپن، چین و ایران طراحی شده‌اند. هر نسخه متشکل از دو بخش است. بخش اول شامل سؤالاتی است که انگیزش فراگیران را با توجه به یادگیری زبان فارسی می‌سنجد و بخش دوم سؤالاتی را در خصوص اطلاعات پیشینه فراگیران در بر دارد (به عنوان مثال، سن، جنسیت، تجربه حضور در ایران و ...). طراحان این پرسش‌نامه مؤلفه‌های اصلی آن را از تحقیق کورموس و سیزر در مجارستان (۲۰۰۸) و نظام خودهای انگیزشی زبان دوم (دورنیه، ب ۲۰۰۵، ب ۲۰۰۹) انتخاب نموده‌اند. تمامی این سه نسخه به صورت جامع مورد اجرای آزمایشی قرار گرفته و برای هر یک از این سه کشور تعدیل یافته‌اند. نسخه نهایی متشکل از دو نوع سؤال مهم، شامل عبارت گونه و سؤال، با استفاده از مقیاس شش نقطه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> مربوط به نسخه ایرانی

<sup>۱</sup> cronbach alpha

۰/۷۹ است. از مجموع این پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌ای با ۱۸ گویه در بخش اول سؤالات برای بررسی خودهای انگیزشی در این تحقیق انتخاب شد.

ابزار دوم تحقیق شامل تعدادی تکالیف زبان دوم بودند. دورنیه در تلاش برای ارائه نوعی تعریف انگیزش-محور از تکالیف یادگیری آنها را این‌گونه تعریف می‌کند: «تکالیف مجموعه‌ای پیچیده متشکل از اعمال ذهنی و رفتاری هدفمند هستند که زبان‌آموزان در جریان فاصله بین دریافت دستورالعمل‌های اولیه برای انجام و تکمیل نهایی تکالیف آنها را اجرا می‌کنند» (دورنیه ۲۰۰۲: ۱۳۹). نوع تکالیف مورد استفاده در این تحقیق، تکالیف استدلالی بوده که توسط کورمس و دورنیه (۲۰۰۴) ارائه گردیده‌اند. این تکالیف به‌عنوان فعالیت‌های تعاملی حل مسئله طراحی گردیدند تا با توجه به مسائل روزمره مربوط به مرکز آموزشی استدلال‌هایی را از جانب فارسی‌آموزان استخراج نمایند. در این تکالیف از فارسی‌آموزان خواسته می‌شد که فرض نمایند که عضوی از کمیته دانشجویی مرکز آموزشی هستند و به آنها گفته می‌شد که مرکز می‌خواهد در پروژه زندگی اجتماعی مربوط به منطقه شرکت کند و از آنها می‌خواهد به این پروژه کمک کنند.

آنها می‌بایست ده پیشنهاد را می‌خواندند (به عنوان مثال، کمک در کتابخانه، ارائه اطلاعات گردشگری و ...) و بر اساس سلیقه خود پنج پیشنهاد را اولویت‌بندی می‌کردند. سپس از آنها انتظار می‌رفت که انتخاب‌های خود را با دوست خود مقایسه کرده و از طریق گفتگو به‌نوعی سازش و مصالحه دست یابند. وظیفه نهایی آنها این بود که به کمک یکدیگر سه فعالیتی را انتخاب نمایند و آنها را در قالب نامه به مدیریت مرکز پیشنهاد دهند. کورمس و دورنیه بر این باورند که شرکت‌کنندگان در جریان اظهار کردن و مقایسه کردن انتخاب‌های خود با انتخاب‌های دوستشان، جلوه‌های مختلفی از خودهای ممکن زبان دومشان را بروز می‌دهند. دورنیه مثال‌هایی جهت روشن شدن موضوع ارائه می‌کند: آن دسته از فراگیرانی که گزینه‌های کمک در کتابخانه، توزیع غذا در بین نیازمندان و جمع‌آوری زباله و کاغذ باطله را انتخاب می‌کنند، به اعتقاد دورنیه بیشتر تحت تأثیر خود بایده‌شان هستند. در حالی که افرادی که گزینه مد نظرشان مواردی نظیر ارائه اطلاعات گردشگری، اجرای زنده موسیقی و تئاتر برای کودکان و سازمان‌دهی رخدادهای ورزشی بوده، خود آرمانی قوی‌تری داشته‌اند. در پایان، انتخاب گزینه‌هایی مانند غذا دادن به پرندگان، حفاظت از فضای سبز و چاپ یک خبرنامه داخلی برای مرکز آموزشی، بیشتر نمایانگر خود یادگیری آنان (تجربه یادگیری) است.

### ۳-۳- فرایند جمع‌آوری داده‌ها

تمامی فرایندهای جمع‌آوری داده‌ها در جریان کلاس‌های زبان فارسی انجام گرفت. داده‌های پرسشنامه‌ای در دو مرحله جمع‌آوری گردید. در اولین جلسه ترم پرسش‌نامه‌ها توزیع و انگیزش اولیه شرکت‌کنندگان سنجیده شد (پرسشنامه سنجش مؤلفه‌ها (خودها) ی انگیزشی آغاز ترم که به‌اختصار از آن به‌عنوان پیش‌آزمون نام می‌بریم). در طول ترم فعالیت و تکالیف انگیزشی به شرحی که در بخش پیشین ذکر شد، در کلاس صورت گرفت. ارزیابی نهایی میزان انگیزش شرکت‌کنندگان، در جریان جلسه آخر ترم انجام گرفت (پرسشنامه سنجش مؤلفه‌ها (خودها) ی انگیزشی پایان ترم که به‌اختصار از آن به‌عنوان پس‌آزمون نام می‌بریم). به این طریق میزان انگیزش شرکت‌کنندگان در مؤلفه‌های مختلف نظام خودهای انگیزشی زبان دوم مورد مقایسه قرار گرفت و تأثیرات و روابط احتمالی میان این مؤلفه‌ها بر حسب سطح زبانی آشکار گردید.

### ۳-۴ - تحلیل داده‌ها

برای تعیین ضریب اعتبار پرسشنامه از نرم‌افزار SPSS و از روش آلفای کرونباخ که بر همسانی درونی تأکید دارد استفاده شد. میزان آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برابر با ۰/۹۸۱ است که نشان‌دهنده همسانی درونی سؤالات آزمون است. همچنین برای افزایش روایی از روش یا فن روایی محتوایی و صوری استفاده شد و در این راستا روایی پژوهش به تأیید تعدادی از متخصصان حوزه تخصصی رسید. به‌منظور تحلیل یافته‌ها از آزمون T همبسته و آزمون رگرسیون استفاده شد.

### ۴- نتایج و بحث

۴-۱ - پاسخ به سؤال اول: تحلیل سطح انگیزش فارسی‌آموزان عرب و چینی در دو سطح مقدماتی و میانی در دو دوره پیش و پس از فعالیت‌های انگیزشی برای پاسخ به سؤال اول تحقیق (آیا تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های اصلی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در آغاز ترم تحصیلی و پیش از انجام تکالیف (بازه زمانی کوتاه‌مدت) و پایان ترم و پس از انجام تکالیف (بازه زمانی درازمدت) در میان فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی چینی و عرب‌زبان وجود دارد؟) سطح انگیزش فارسی‌آموزان سطح مقدماتی در دو دوره پیش و پس از فعالیت‌های انگیزشی بررسی شد:

به‌منظور تحلیل یافته‌ها از آزمون‌های T همبسته، T مستقل و ضریب رگرسیون استفاده شد. در گام اول به‌منظور بررسی این‌که آیا فارسی‌آموزان عرب و چینی در سطح مقدماتی و میانه در آغاز ترم و پایان ترم از نظر مؤلفه‌های انگیزشی در یادگیری زبان فارسی تفاوتی با هم دارند، از آزمون T همبسته استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون T همبسته در جدول ۲ ذکر شده که حاوی اطلاعات توصیفی و سطح معناداری است. نتایج داده‌های توصیفی نشان می‌دهد که میانگین انگیزش فارسی‌آموزان در آغاز و پایان ترم به لحاظ مؤلفه‌های خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری با هم تفاوت دارند، اما همان‌گونه که نتایج توصیفی نشان می‌دهد، در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربه یادگیری نمره‌های فارسی‌آموزان در پایان ترم بیشتر از آغاز ترم است، یعنی فعالیت‌ها و تکالیف انگیزشی انجام‌شده در کلاس درس در افزایش انگیزش آنها برای یادگیری زبان فارسی تأثیرگذار بوده است.

جدول ۲. سطح معناداری تفاوت نمرات انگیزشی فارسی‌آموزان عرب و چینی در دو سطح مقدماتی و میانی در دو دوره پیش و پس از فعالیت‌های انگیزشی

سطح معناداری	95% Confidence Interval of the Difference		T همبسته	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه‌ها	
	Upper	Lower					
فارسی‌آموزان عرب سطح مقدماتی							
۰/۰۰۰	-۰/۲۵۶	-۰/۵۳۴	-۵/۸۹۴	۰/۳۲۹	۴/۷۷	پیش‌آزمون	خود آرمانی
					۵/۱۶۶	پس‌آزمون	
۰/۰۰۰	۰/۵۸۰	۰/۳۲۲	۷/۲۵۳	۰/۳۰۴	۳/۲۴۳	پیش‌آزمون	خود بایدی
					۲/۷۹۱	پس‌آزمون	
۰/۰۰۰	-۰/۲۳۵	-۰/۴۴۵	-۶/۷۲۰	۰/۲۴۸	۴/۴۵۸	پیش‌آزمون	تجربه یادگیری
					۴/۷۹۸	پس‌آزمون	
فارسی‌آموزان چینی سطح مقدماتی							
۰/۰۰۰	-۰/۲۵۶	-۵/۶۷۵ -۰/۵۳۵	۰/۳۲۹	۴/۸	۴/۸	پیش‌آزمون	خود آرمانی
					۵/۱۷	پس‌آزمون	
۰/۰۰۰	۰/۸۶۱	۰/۴۲۸	۶/۱۷۶	۰/۵۰۰	۳/۶۲۳	پیش‌آزمون	خود بایدی
					۲/۹۷۳	پس‌آزمون	
۰/۰۰۰	-۰/۵۶۲	-۰/۸۱۲	-۱۱/۳۷۲	۰/۲۹۶	۳/۷۹۸	پیش‌آزمون	تجربه یادگیری
					۴/۴۸۶	پس‌آزمون	

فارسی آموزان عرب سطح میانی							
۰/۰۰۰	-۰/۳۴۹	-۰/۵۳۵	-۵/۷۳۰	۰/۲۱۹	۴/۷۷	پیش آزمون	خود آرمانی
					۵/۰۳	پس آزمون	
۰/۰۰۰	۰/۵۸۶	۰/۹۵۵	۸/۶۶۵	۰/۴۳۶	۳/۳۸۹	پیش آزمون	خود بایدی
					۲/۶۱۸	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۰/۴۰۷	-۰/۲۳۱	-۷/۵۲۳	۰/۲۰۸	۴/۲۶	پیش آزمون	تجربه یادگیری
					۴/۵۷	پس آزمون	
فارسی آموزان چینی سطح میانی							
۰/۰۰۰	-۰/۲۲۶	-۰/۳۹۸	-۷/۴۸۶	/۲۰۴۴	۴/۶۱	پیش آزمون	خود آرمانی
					۴/۹۳	پس آزمون	
۰/۰۰۰	۰/۵۶۲	۰/۳۲۲	۷/۸۶۵	۰/۲۷۲	۳/۳۸	پیش آزمون	خود بایدی
					۲/۹۵	پس آزمون	
۰/۰۰۰	-۰/۵۶۲	-۰/۵۳۶	-۵/۴۴۶	۰/۳۴۹	۳/۹۷	پیش آزمون	تجربه یادگیری
					۴/۳۲	پس آزمون	

همچنین در مؤلفه خود بایدی میانگین نمرات پیش آزمون بیشتر از میانگین نمرات پس آزمون است، این به این معناست که احساس پیامدهای منفی ناشی از عدم یادگیری زبان فارسی با انجام فعالیت‌های انگیزشی در فارسی آموزان کاهش و احساس مثبت نسبت به یادگیری زبان فارسی با انجام فعالیت‌های انگیزشی در آنها افزایش یافته است. همچنین در تأیید نتایج به دست آمده از آمار توصیفی، نتایج حاصل از آزمون استنباطی نشان می‌دهد که مقدار Sig محاسبه شده برای تمام مؤلفه‌ها زیر آلفا ۰/۰۵ است؛ بنابراین فرض  $H_0$  مبنی بر عدم تفاوت میان نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون فارسی آموزان در مؤلفه‌های انگیزشی (عملکرد خود آرمانی، تجربه یادگیری و خود بایدی) رد و فرض مخالف یعنی وجود تفاوت میان نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون فارسی آموزان در مؤلفه‌های (عملکرد خود آرمانی، تجربه یادگیری و خود بایدی) پذیرفته می‌شود؛ بنابراین به طور کلی فعالیت‌ها و تکالیف انگیزشی انجام شده در کلاس درس موجب افزایش سطح انگیزش فارسی آموزان عرب و چینی در بازه زمانی طول ترم شده است. بر اساس نتایج تحلیل که در جدول ۲ نشان داده شده است، تفاوت معناداری میان سطح انگیزش در آغاز و پایان ترم وجود دارد و این به خوبی تأثیر فعالیت‌ها و تکالیف انگیزشی انجام شده در طول ترم را بر افزایش سطح مؤلفه‌های انگیزشی (خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری) در پایان ترم مشخص می‌سازد و سؤال یک به این صورت پاسخ داده

می‌شود که در همه گروه‌های فارسی‌آموزان اعم از عرب‌زبان و چینی در دو سطح مقدماتی و میانی انجام تکالیف و فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم در کلاس درس بر افزایش و بهبود سطح انگیزش یادگیری زبان فارسی در بازه زمانی طول یک ترم تحصیلی بسیار مؤثر است.

۴-۲- پاسخ به سؤال دوم: بررسی رابطه و میزان تأثیرگذاری متغیرهای مستقل (خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری) بر متغیر وابسته (میزان انگیزش یادگیری زبان فارسی)

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق (آیا مؤلفه‌های اصلی نظام خودهای انگیزشی تأثیر معناداری بر میزان انگیزش زبان‌آموزان در جریان این بازه‌های زمانی دارند؟) از رگرسیون خطی استفاده شد.

#### الف) سطح مقدماتی

به‌منظور بررسی رابطه و میزان تأثیرگذاری متغیرهای مستقل (خود آرمانی، خود بایدی و تجربه یادگیری) بر متغیر وابسته یعنی میزان انگیزش یادگیری زبان فارسی در سطح مقدماتی از رگرسیون خطی استفاده شد. نتایج حاصل از روش رگرسیون خطی در جدول ۳، نشان می‌دهد که میزان همبستگی شاخص‌های انگیزش در یادگیری زبان فارسی (به طور کلی) در یک ترکیب خطی با متغیرهای وارده شده برابر با (۰/۷۴۹) است که این مقدار نشان‌دهنده رابطه قوی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است.

جدول ۳. خلاصه اطلاعات مدل

Model	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار	دوربین واتسون
۱	۰/۷۴۹	۰/۵۶۱	۰/۵۳۱	۰/۷۰۹	۱/۷۶۶

همان‌گونه که جدول ANOVA زیر نشان می‌دهد، رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد، زیرا F به‌دست‌آمده در سطح (۰/۰۵) درصد معنی‌دار است و فرض خطی بودن رابطه بین دو متغیر پذیرفته می‌شود. این امر به این معنی است که در هر مدلی حداقل یکی از متغیرها در تبیین متغیر وابسته نقش دارد.

جدول ۴. آنالیز واریانس

Model	مجموع مربعات	درجه آزادی df	میانگین مربعات	F	سطح معناداری Sig
اثر رگرسیونی	۲۸/۲۶۰	۳	۹/۴۲۰	۱۸/۷۳۳	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲۲/۱۲۰	۴۴	۰/۵۰۳		
کل	۵۰/۳۸۰	۴۷			

در جدول ۵، بتا همان ضرایب استاندارد شده است. هرچه بتا (Beta) و تی (T) بزرگ‌تر و سطح معنی‌داری (Sig) کوچک‌تر باشد، بدین معنی است که متغیر مستقل (پیش‌بین) تأثیر شدیدتری بر متغیر وابسته دارد. همان‌گونه که این جدول نشان می‌دهد از دید جامعه نمونه متغیر خود بایندی با ضریب بتا (۰/۵۲۱) بیشترین تأثیر را بر انگیزش در یادگیری زبان فارسی داشته است. پس از خود بایندی، تجربه یادگیری با ضریب بتا (۰/۵۱۳) بیشترین تأثیر را داشته است. در انتها نیز، مؤلفه خود آرمانی با ضریب بتا (۰/۲۸۵) کمترین تأثیر را بر انگیزش زبان‌آموزان در سطح مقدماتی داشته است.

جدول ۵. ضرایب میزان شدت اثر گذاری متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

Model	ضریب غیراستاندارد		ضریب استاندارد	T	سطح معناداری Sig
	B	Std.Error			
عرض از مبدأ	۲/۸۸۴	۰/۷۶۹		۳/۷۵۱	۰/۲۱۵
خود آرمانی	۰/۲۱۳	۰/۲۹۷	۰/۲۸۵	۵/۷۱۷	۰/۰۰۰
خود بایندی	۰/۸۴۰	۰/۱۵۸	۰/۵۲۱	۱۳/۳۱۸	۰/۰۰۰
تجربه یادگیری	۰/۵۰۵	۰/۳۰۷	۰/۵۱۳	۸/۶۴۸	۰/۰۰۰

### ب) سطح میانی

به‌منظور بررسی رابطه و میزان تأثیرگذاری متغیرهای مستقل (خود آرمانی، خود بایندی و تجربه یادگیری) بر متغیر وابسته یعنی میزان انگیزش یادگیری زبان فارسی در سطح میانی از رگرسیون خطی استفاده شد. نتایج حاصل از روش رگرسیون خطی در جدول ۶ نشان می‌دهد که میزان همبستگی شاخص‌های انگیزش در یادگیری زبان فارسی (به طور کلی) در یک ترکیب خطی با متغیرهای وارده شده برابر با (۰/۹۹۷) است که این مقدار نشان‌دهنده رابطه مثبت بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است.



جدول ۶. خلاصه اطلاعات مدل

Model	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار	دوربین واتسون
۱	۰/۹۹۷	۰/۹۹۴	۰/۹۹۴	۰/۰۱۱۳	۲/۰۹۴

همان‌گونه که در جدول ANOVA زیر قابل مشاهده است، رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد، زیرا F به دست آمده در سطح (۰/۰۵) درصد معنی دار است و فرض خطی بودن رابطه بین دو متغیر پذیرفته می‌شود. این امر بدان معناست که در هر مدلی حداقل یکی از متغیرها در تبیین متغیر وابسته نقش دارد.

جدول ۷. آنالیز واریانس

Model	مجموع مربعات	درجه آزادی df	میانگین مربعات	F	سطح معناداری Sig
اثر رگرسیونی	۰/۹۹۱	۳	۰/۳۳۰	۲۵۸/۲۸۶	۰/۰۰۰
باقیمانده	۰/۰۰۶	۴۴	۰/۰۰۰		
کل	۰/۹۹۶	۴۷			

در جدول ۸، همان‌گونه که پیش‌تر نیز ذکر شد، بتا همان ضرایب استاندارد شده است. هرچه بتا (Beta) و تی (T) بزرگ‌تر و سطح معنی‌داری (Sig) کوچک‌تر باشد، بدین معنی است که متغیر مستقل (پیش‌بین) تأثیر شدیدتری بر متغیر وابسته دارد. همان‌گونه که می‌توان در این جدول مشاهده کرد، از دید فارسی‌آموزان خود بایدی با ضریب بتا (۰/۵۲۱) بیشترین تأثیر را بر انگیزش یادگیری زبان فارسی داشته و پس از خود بایدی، تجربه یادگیری با ضریب بتا (۰/۲۵۳) بیشترین تأثیر را داشته است. پس از این مؤلفه‌ها، مؤلفه خود آرمانی با ضریب بتا (۰/۲۳۸) کمترین تأثیر را بر انگیزش زبان‌آموزان در سطح میانه داشته است.

جدول ۸. ضرایب میزان شدت اثر گذاری متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

Model	ضریب غیراستاندارد		ضریب استاندارد	T	سطح معناداری Sig
	B	Std.Error			
عرض از مبدأ	۰/۳۲	۰/۰۲۶		۱/۲۵۹	۰/۲۱۵
خود آرمانی	۰/۳۵۶	۰/۰۶۸	۰/۲۳۸	۵/۲۰۱	۰/۰۰۰
خود بایدی	۰/۳۴۲	۰/۰۲۷	۰/۵۲۱	۱۲/۷۱۵	۰/۰۰۰
تجربه یادگیری	۰/۲۵۳	۰/۰۵۵	۰/۲۵۳	۴/۵۸۴	۰/۰۰۰

در مجموع، نتایج حاصله از تمامی تحلیل‌های آنووا حاکی از وجود تفاوت معنادار بین خودهای آرمانی و بایدی و تجربه یادگیری زبان دوم در جریان انجام تکالیف و فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم تحصیلی است. این نوع نوسان و تعامل میان مؤلفه‌های مختلف نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود (پینیل<sup>۱</sup> و سیزر، ۲۰۱۵). صرف‌نظر از وجود تفاوت‌ها میان این مؤلفه‌ها، تحقیقات گذشته ارزش زیادی برای تأثیر زمان بر پیشبرد انگیزش دانش‌آموزان در هر یک از این مؤلفه‌ها قائل شده است (خانی و امیری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ رجب، فر و اعتمادزاده<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). علاوه بر این، در این تحقیق نشان داده شد که زمانی که شرکت‌کنندگان درگیر انجام فعالیت‌های انگیزشی بودند، مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم دارای بازنمودهای متفاوتی بود. در پایان ترم تحصیلی، افزایش مداوم در نمرات زبان‌آموزان در مؤلفه‌های تجربه یادگیری و خود آرمانی زبان دوم و کاهش در نمرات خود بایدی آنها آشکار گردید. افزایش یکسان نمرات مربوط به دو مؤلفه اول دال بر این حقیقت بود که ظرفیت انگیزشی موجود در فعالیت‌ها و تکالیف تمرین شده در طول ترم آن‌قدر زیاد بوده که از انجام تکالیف فراتر رفته و به حفظ انگیزش زبان‌آموزان تا پایان ترم نیز کمک کرده است. ایجاد چنین حالت پایداری برای خود آرمانی زبان دوم تنها محدود به تحقیق حاضر نمی‌گردد. ثبات در شدت انگیزشی موجود در تصاویر آینده از زبان دوم در تحقیقات هایور<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) و یعقوبی نژاد و همکارانش (۲۰۱۶) نیز مشاهده شده است. در خصوص تجربه یادگیری زبان دوم می‌توان خاطر نشان ساخت که لمب (۲۰۱۲) نیز شواهدی از قدرت پیش‌گویی‌کننده این مؤلفه در رفتار با انگیزه فراگیران در یادگیری زبان دوم و نیز سطح مهارت زبانی آنها یافت. وقتی که این دو مؤلفه با هم مدنظر قرار می‌گیرند، تحقیقات گذشته مهر تأییدی بر تأثیرگذاری مشترک آنها می‌زنند. اسلام و همکارانش (۲۰۱۳) گزارش دادند که تجربه یادگیری و خود آرمانی زبان دوم دارای بالاترین میزان قدرت پیش‌گویی‌کنندگی برای تلاش فراگیران در زمینه یادگیری زبان دوم هستند که خود در راستای یافته‌های تحقیق حاضر است. آنچه می‌توان از این یافته استنباط نمود این است که شرایط موقعیتی تکالیف و فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم در کلاس درس و ظرفیت انگیزشی موجود در آنها باعث شد که شرکت‌کنندگان درگیری بیشتری در این فعالیت‌ها داشته و موتورهای رویاگرایانه‌شان روشن شود. نوعی

---

1. Piniel

2. Khany & Amiri

3. Rajab, Far & Etemadzadeh

4. Hiver

تأیید نسبی این یافته را می‌توان در مطالعات یعقوبی نژاد و همکارانش (۲۰۱۶) و سیزر و کورموس (۲۰۰۸) یافت که در آنها خود آرمانی زبان دوم و دیدگاه‌ها در خصوص یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان عناصر اصلی انگیزشی گزارش شده است؛ بنابراین، می‌توان گفت که انجام تکالیف و فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم در کلاس درس بر انگیزش کل ترم تأثیرگذار بوده است. تحقیقات گذشته در این حوزه حاکی از آن است که تصور کردن یک آینده توأم با موفقیت دارای نقش تأثیرگذاری بر انجام تکالیف در دست است (مارکوس و نوریس، ۱۹۸۶). علاوه بر این، به عقیده دورینه (الف) (۲۰۰۹) تکالیف ابزارهای مفیدی برای تمایز قائل شدن میان تصورات شخصی مختلف دانش آموزان از خودشان هستند. این باور به واسطه یافته‌های تحقیق حاضر مورد تأیید قرار گرفت. کورموس و دورینه (۲۰۰۴) نیز مشابه این یافته‌ها دریافتند که مشارکت فعالانه در انجام تکالیف نتیجه بالا رفتن انگیزش فراگیران است.

#### ۵- نتیجه

نتایج این تحقیق بازنمودهای متفاوتی از مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم را در جریان دو بازه زمانی مختلف با انجام تکالیف و فعالیت‌های انگیزشی در طول ترم در کلاس درس آشکار ساخت. هرچه زمان بیشتری از ترم تحصیلی سپری می‌شد و شرکت‌کنندگان درگیری بیشتری در فعالیت‌ها و تکالیف انگیزشی پیدا می‌کردند، این مؤلفه‌ها دستخوش تغییرات بیشتری می‌شدند؛ به نحوی که در پایان ترم تحصیلی، نمرات خود آرمانی و تجربه یادگیری زبان بیش از پیش افزایش یافته، درحالی‌که نمرات خود بایده کاهش یافت. افزایش معنادار در دو مؤلفه اول و کاهش معنادار در مؤلفه آخر نشان از وجود تأثیر انگیزش تکالیف و فعالیت‌های کلاسی بر انگیزش کل ترم تحصیلی داشت. علاوه بر این، نتایج آزمون آنووا حاکی از وجود تفاوت معنادار در میزان تأثیرگذاری هر یک از این خودها بر انگیزش فارسی‌آموزان بین بازه‌های زمانی اول و دوم بود. در جریان هر دو بازه تحقیق خود آرمانی، خود بایده و تجربه یادگیری به ترتیب داری بالاترین میزان تأثیر بر انگیزش فراگیران عرب و چینی در هر دو سطح مقدماتی و میانی بودند. تلویحات پژوهشی زیر را می‌توان از این تحقیق برای انگیزش زبان دوم استخراج نمود: تکالیف و فعالیت‌های کلاسی زبان دوم به نحو روزافزونی در حال کسب اهمیت هستند و نقش بسیار تسهیل‌کننده‌ای در فرآیند یادگیری زبان دوم ایفا می‌نمایند. همان‌گونه که در این پژوهش آشکار گردید، می‌توان در تمامی مراحل این تحقیق اثری انگیزشی از این تکالیف و فعالیت‌ها یافت. در نتیجه، باید مدرسان از قابلیت

و انگیزش کافی برای درگیر کردن حداکثری فارسی آموزانشان در این تکالیف برخوردار باشند. با توجه به نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، آن دسته از تکالیف بیشترین کارآمدی را دارند که بتوانند تصاویر فارسی آموزان از آینده‌شان را به وجود آورند. با توجه به مسائل پرداخته شده در این تحقیق می‌توان پیشنهادهایی را برای تحقیقات آینده ارائه نمود. این تحقیق در رابطه با موقعیت تحقیق (دانشگاه) و ویژگی‌های جمعیت آماری (مثلاً مسافت و یا زندگی در کشورهای فارسی‌زبان) محدودیت‌هایی داشت. تحقیقات دیگر را می‌توان در موقعیت‌های آموزشی دیگر، نظیر سطوح مختلفی از مدارس دولتی، انجام داد و یا می‌توان فارسی آموزان شاغل به تحصیل در مراکز دولتی و خصوصی را با هم مقایسه نمود. در خصوص ویژگی‌های مربوط به جمعیت آماری، تحقیقات آینده می‌توانند به‌طور خاص به گروه‌هایی از شرکت‌کنندگان بپردازند که متغیرهای جمعیت‌شناسی همگونی دارند. به‌علاوه، به علت محدودیت‌های موجود در اندازه جامعه آماری ناگزیر از استفاده از فارسی آموزان عرب و چینی بودیم که محققان دیگر می‌توانند فراگیران دارای زبان‌های مادری دیگر را مورد مطالعه قرار دهند.

## منابع

- صدیقی‌فر، زهرا و خالقی‌زاده، شراره (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی-آموزان عربی‌زبان، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۵ (۲)، (پیاپی ۱۲)، ص ۷۵-۹۴.
- عبدالله‌زاده، اسماعیل و پاپی، مصطفی (۱۳۸۸). نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، *مجله فناوری آموزش*، ۳ (۳)، ص ۱۹۳-۲۰۴.
- سعدی‌پور، اسماعیل؛ ملایی، زهره و وکیلی‌فرد، امیررضا (۱۳۹۶). تدوین مدل خود سامانه انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۳۷، ص ۳۷-۵۷.
- خالقی‌زاده، شراره؛ پهلوان‌نژاد، محمدرضا؛ وکیلی‌فرد، امیررضا و کامیابی، عطیه (۱۳۹۷). خودآرمان، خودباید، انگیزه یکپارچه و انگیزه‌های ابزاری در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. *جستارهای زبانی*، صص ۱-۲۴.
- Abdullah-Zadeh, I. and Papi, M. 2009. Second Language Motivational System, Second Language Anxiety, and Reaction Behavior Among Iranian Learners, *Journal of Technology of Education (JTE)*, 3 (3): 193-204.[In Persian].
- Khaleghizadeh, Sh., Pahlavan-Nejad, M. R., Vakili Fard, A. R. & Kamyabi, A. 2018. Autonomy, self-explanatory, integrated motivation and instrumental motivations among non-Iranian learners: Case study of Chinese and Korean learners, *Journal of Lingual Inquests*, 1-24.[In Persian].

- Sa'dipour, I., Mollayee, Z. & Vakilifard, A. R. 2017. Developing a self-motivational model for learners of Persian language as a second language, *Journal of Research in Educational Systems*, No, 37: 37-57.[In Persian].
- Siddiqifar, Z. & Khaleghizadeh, Sh, 2016. The motivational orientation and academic achievement of the Arabic learners, *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (2), (12): 75-94.[In Persian].
- Alshahrani, Ali Ayed S. 2016. L2 Motivational Self System Among Arab EFL Learners: Saudi Prespective, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5 ( 5); September 2016.
- Azarnoosh, M. 2014. School Students' Motivational Disposition: A Cross-Sectional Study, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98: 324-333. doi: 10,1016/j, sbspro, 2014, 03, 423.
- Bensoussan, M. 2015. Motivation and English Language Learning in a Multicultural University Context, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 36 (4): 1-18. doi: 10, 1080/01434632, 2014, 936874.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.), Englewood Cliffs, NJ: Addison Wesley Longman.
- Busse, V. & Walter, C. 2013. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and their Causes, *The Modern Language Journal*, 97 (2): 435-456, doi: 10, 1111/j, 1540-4781, 2013, 12004, x.
- Busse, V. 2013. An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System*, 41: 379-398.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M & Charles, S. T. 1999. Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity, *American Psychologist*, 54 (3):165-181.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. 1991. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*. 41 (4): 469-512, doi:10,1111/j,1467-1770, 1991.tb00690.x.
- Csizér, K. & Kormos, J. 2008. The Relationship of Intercultural Contact and Language Learning Motivation among Hungarian Students of English and German, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (1): 30-48, doi:10, 2167/jmmd557,0.
- Csizér, K. & Lukács, G. 2010. The Comparative Analysis of Motivation, Attitudes and Selves: The Case of English and German in Hungary. *System*, 38 (1): 1-13, doi:10,1016/j, system, 2009,12, 001.
- De Bot, K. 2015. Rates of Change: Timescales in Second Language Development, In *Motivational dynamics in language learning*, Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (Eds.), Bristol: Multilingual Matters: 29-37.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. 2013. Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two

- Target Languages, *Language Learning*, 63 (3): 437-462, doi: 10, 1111/lang, 12005.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. *The handbook of second language acquisition*: 589-630, doi: 10, 1002/9780470756492, ch1.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 40: 46-78.
- Dörnyei, Z. 2002. The Motivational Basis of Language Learning Tasks. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, P, Robinson (Ed.), pp.137-158, Amsterdam: John Benjamins, doi:10,1075/llt, 2, 10dor.
- Dörnyei, Z. 2005a. *The psychology of the language learner: Individual Differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2005b. New Ways of Motivating Foreign Language Learners: Generating Vision, *Links*, 38: 3-4.
- Dörnyei, Z. 2009a. *The psychology of Second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2009b. The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). Bristol: Multilingual Matters: 9-42.
- Ellis, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*, 2nd Edition, Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. 2010. *Motivation and second language acquisition: the socio educational model*, New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- Ghanizadeh, A. & Rostami, S. 2015. A Dörnyei-Inspired Study on Second Language Motivation: A Cross-Comparison Analysis in Public and Private Contexts, *Psychological Studies*, 60 (3): 292-301.
- Higgins, E. T. 1987. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological review*, 94 (3): 319-340.
- Hiver, P. 2015. Attractor States. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (eds.). Bristol: Multilingual Matters: 20-28.
- Islam, M., Lamb, M. & Chambers, G. 2013. The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani Perspective, *System*, 41 (2): 231-244, doi: 10, 1016/j, system, 2013, 01, 025.
- Khany, R. & Amiri, M. 2016. Action Control, L2 Motivational Self System, and Motivated Learning Behavior in a Foreign Language Learning Context. *European Journal of Psychology of Education*: 1-17. doi: 10, 1007/s10212-016-0325-6.
- Kormos, J., & Csizer, K. 2008. Age-related differences in the motivation of learning English as a FL: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58 (2): 327-355.

- Kormos, J., & Dörnyei, Z. 2004. The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1-19.
- Lai, M. L. 2005. Language attitudes of the first postcolonial generation in Hong Kong secondary schools, *Language in Society*, 34: 363-388.
- Lamb, M. 2012. A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings, *Language Learning*. 62 (4): 997-1023.
- Lamb, M. 2013. Your mum and dad can't teach you! constraints on agency among rural learners of English in developing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (1): 14-29.
- MacIntyre, P. D. & Serroul, A. 2015. Motivation on a Per-Second Timescale: Examining Approach-Avoidance Motivation During L2 Task Performance. *Motivational dynamics in language learning*, Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (Eds.). Bristol: Multilingual Matters: 109-138.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible Selves. *American Psychologist*. 41 (9): 954-969.
- Mercer, S. 2011. Language Learner Self-Concept: Complexity, Continuity and Change, *System*, 39 (3): 335-346.
- Molae Z., Sadipour, E., Dortaj F., Vakilifard A. R. 2016. Construction of a Motivational Self-System Instrument for the Learning of Persian as a L2. *7th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2016)*: 895-905.
- Papi, M. & Teimouri, Y. 2012. Dynamics of Selves and Motivation: A Cross-Sectional Study in the EFL Context of Iran, *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (3): 287-309.
- Papi, M. 2010. The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach, *System*, 38 (3): 467-479, doi:10, 1016/j, system, 2010, 06,011.
- Piniel, K. & Csizér, K. 2015. Changes in Motivation, Anxiety and Self-Efficacy During the Course of an Academic Writing Seminar. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (eds.). Bristol: Multilingual Matters: 164-194.
- Prasangani, K. s. n. 2014. Malaysian l2 learners' english learning motivation: a study of goals, attitudes and self, *Issues in Language Studies*, 3(1): 23-35.
- Rajab, A., Ruhbakhsh Far, H. & Etemadzadeh, A. 2012. The Relationship Between L2 Motivational Self-System and L2 Learning Among TESL Students in Iran, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66: 419-424. doi: 10, 1016/j, sbspro, 2012, 11, 285.
- Rehman, A., Bilal, H. A., Sheikh, A., Bibi, N., Nawaz, A. 2014. The Role of Motivation in Learning English Language for Pakistani Learners, *International Journal of Humanities and Social Science*,. 4(1); January 2014.

- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. 2009. The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study, In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*: 66-97, Bristol: Multilingual Matters.
- Tort Calvo, E., 2015. Language Learning Motivation: The L2 Motivational Self System and its Relationship with Learning Achievement, *unpublished MA dissertation*, Autonoma University of Barcelona.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. 2009. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), Bristol: Multilingual Matters: 1-8.
- Waninge, F., Dörnyei, Z. & De Bot, K. 2014. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context, *The Modern Language Journal*, 98 (3): 704-723.
- Yaghoubinejad, H., Zarrinabadi, N. & Ketabi, S. 2016. Fluctuations in Foreign Language Motivation: An Investigation into Iranian Learners' Motivational Change Over Time. *Current Psychology*: 1-10.