The effect of language background and gender on non-Iranian Persian language learners’ motivation level during acquisition

Zahra Abbasi
Corresponding author, Assistant Professor, Persian Language and Literature Research Center, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Hadi Yaghoubi Nezhad
Assistant Professor, Department of English Language, Kowsar University, Bojnord, Iran.

Abstract
Language learning is essentially a learner oriented procedure. As a result, learner variables and their individual differences play a significant role in learning a Second Language (L2). There are various learner variables which enhance the process of L2 learning. It goes without saying that motivation receives a high ranking among these contributing factors. L2 learners must be highly motivated to function successfully in their L2 learning. Throughout history, different models were put forward to explain the nature of an individual’s motivation for learning an L2. L2 Motivational Self System (L2MSS) is the latest motivational model proposed in the area of L2 learning (Dörnyei, 2009). One of the basic concepts of this model is the motivational capacity of learners’ self-concepts in the context of learning a new language. In L2MSS it is believed that the necessary motivation for learning a language is driven from the learners’ impetus to lessen the perceived discrepancy between his/her actual self and future L2 self. This model consists of three components, namely the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and L2 learning experience self. The ideal L2 self is related to the specific aspects of one’s ideal self which represents one’s ambitions, hopes, and desires. On the other hand, the ought-to L2 self concerns those characteristics one ought to possess in order to avoid possible negative consequences, including one’s requirements, responsibilities, and expectations. While these two selves are considered general motivational constructs, the third component of the model, i.e. L2 learning experience, is concerned with situated motives essential to the immediate learning environment. Research on this model has shown that, among its constituents, L2 learning experience has had the most significant correlation

1. Email: abasiz@modares.ac.ir
2. Email: h.yaghoubinezhad@gmail.com

Received on: 03/08/2018
Accepted on: 20/10/2018

pp.69-92
with instructed L2 motivation. Present study was carried out to support the empirical findings on this model and further extend its validity to the realm of second languages other than English. Most of the previous research in this area has been undertaken among the learners with varied First Languages (L1) who are learning English all around the world. However, little has been done to validate this model based on the data obtained in learning a different L2 like Persian. Therefore, this study aimed at filling this research gap. In fact, it tried to examine the L2 motivation of a group of Persian learners at the onset (before performing motivational tasks) and the end of the course (after performing motivational tasks) with regard to their gender and language background. To this end, a group of 96 Arab and Chinese Persian learners were surveyed using L2MSS questionnaire. Each group was composed of 48 students (24 male and 24 female students). They were at elementary and intermediate levels of Persian proficiency (12 students at each level). These participants were chosen from a number of academic institutes which teach Persian specifically to foreign students. There were other students with diverse L1s whose data was put aside to cater for the specific variables of the study. All the data collection processes were carried out during participants’ regular English classes. The results of t-tests revealed different manifestations of L2MSS components in each cycle of data collection. Pretest scores, for example, showed significant differences among learners’ ideal L2 self and L2 learning experience at elementary level. However, no such differences were found among learners’ ought-to L2 self at either elementary level or among all these selves at intermediate level. This finding can be attributed to the fact that the more students proceed through the process of learning a new language the more stable concepts of selves are developed which are less liable to motivational fluctuations. Other findings revealed significant differences among male and female learners’ ought-to L2 self in pretest and posttest. All these differences were found at elementary level in which male participants reported higher ought-to scores in both phases of data collection. However, the same differences were not found among other components of L2MSS at both levels of language learning with regard to learners’ gender. All in all, it can be concluded that the two variables of this study, namely language background and gender, had different influences on different components of L2MSS. While learners’ language background affected their scores on ideal L2 self and L2 learning experience and not ought-to L2 self, the opposite scenario was observed for their gender. Finally, some implications and suggestions were driven from the findings of this study.

**Keywords:** motivation, self-concepts, ideal L2 self, ought-to L2 self, L2 learning Self
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی

بهروز عباسی
نویسنده سال هفتم، شماره دوم (پیاپی 61)، پاییز و زمستان 6931

چکیده
نظام خودهای انگیزشی زبان دوم جدیدترین مدل انگیزشی ارائه شده در حوزه زبان دوم است. یکی از مفاهیم بنیادین در این نظام به ظرفیت انگیزشی موجود در خودندارهای شخص از خودش در جریان یادگیری یک زبان جدید اشاره می‌کند. به منظور واقعی‌سازی این ظرفیت انگیزشی، پژوهش حاضر به بررسی انگیزش گروهی از فارسی آموزان سطح مقدماتی و میانی در آغاز و پایان بیش از انجام تکالیف انگیزشی و یا انجام تکالیف انگیزشی، بر اساس پیشینه زبانی و جنسیت آنان می‌پردازد. بدین منظور 96 نفر از فارسی آموزان چینی و عرب زبان در ابتدای و انتهای ترم به پرسش‌نامه نظام خودهای انگیزشی زبان دوم پاسخ دادند. نتیج تحقیق نشان داد در هر مرحله از جمع‌آوری داده‌ها مؤلفه‌های موجود در این نظام (خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری) با نمودارهای متغیری داشتند. به علاوه، نتایج آزمون تی به ترتیب حاکی از وجود و عدم وجود تفاوت‌های معناداری بین نمرات فارسی آموزان در برخی از این مؤلفه‌ها در سطوح مقدماتی و میانی بود. باش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر بر وجود تفاوت‌های معناداری در خود بایدی فراگیران مرد و زن در هر دو مرحله پیش و پس آزمون صحة گذشت. در پایان نتایج، تلویحات و پیشنهاداتی برای تحقیقات بیشتر ارائه گردید.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، خودندارهای خود آرمانی، خود بایدی، تجربیات یادگیری

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۲۱۱
۱. رایانامه: abasiz@modares.ac.ir
۲. رایانامه: h.yaghoubinezhad@gmail.com
۳. تلویحات به معنای نتایج ضمنی در کنار نتایج اصلی می‌باشد.
۴. Self-concept
1. مقدمه

هدف نهایی هر فعالیت آموزشی ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و تجربه فراگیران است و باید مبتنی بر چیزی جز تغییرات باشد. با گزارش بررسی‌های زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی می‌تواند اثرات مثبتی که باید تاکید شود باشد. با توجه به اینکه انگیزش در زبان فارسی معادل کلمه Motivation است که از کلمه لاتین Movere به معنی حرکت کردن 1 مشتق شده است، انگیزش نیرویی است که می‌تواند انسان را به سمت یکی از گزیدارها یا سمت‌ها نشان دهد. در واقع انگیزش نوعی تأمین و تحرکی برای رسیدن به امری مشخص و معین است و به آن نیرویی ارتباط دارد که به رفتار نیرو و جهت می‌دهد. به علاوه، انگیزش در یادگیری زبان متغیری پنهان است که از مؤلفه‌های مختلف تشکیل می‌شود. (Gardner & Tremblay, 1994).

پژوهشگران و محققان مدل‌های مختلفی از انگیزش یادگیری زبان ارائه کرده‌اند تا بتوانند دلایل زبان آموزان برای یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم را توجیه کنند (برای مثال Ely, 1986). ضرورت توجه به انگیزش از آنجا ناشی می‌شود که انگیزش رابطه‌ای نزدیک با اراده و تفکر مستقل داشته و جزئی از هویت فرد است. همچنین انگیزش زبان به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در توجه به اصول و اهمیت زبان در یادگیری و تحلیل می‌شود. (Dörnyei, 2009).

1. move to
2. Self
3. L2 Motivational Self System
پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره دوم (یپایی 16)، بازی و زمینه

زبان دوم، خود بایدی زبان دوم و تجربیات یادگیری زبان دوم. خود آموزش زبان دوم آن جنبه از خود آرمانی فرد است که مستلزم یادگیری زبان دوم است. یعنی خودی که فرد برای آینده‌اش تصور می‌کند که یک زبان دوم دوم می‌داند. به عبارت دیگر دانستن زبان دوم بخشی از ویژگی کسی است که می‌خواهد بی‌بی‌جا نماید.

مؤلفه‌ی دوم این مدل مربوط به ویژگی‌ها و صفاتی است که شخص معتقد است باید به دست بی‌بی‌جا بی‌بی‌جا نماید.

انتظارات دیگران را برآورده سازد یا از پیامدهای مختلف به دور باشد. مؤلفه‌ی سوم این مدل که تجربیات یادگیری زبان دوم مام دارد به موقعیت‌های بین‌جنبه‌های موجود در محیط یادگیری توجه دارد. مانند تأثیر معلم، رنگ درسی، گروه همسالان و تجربیات موفقیت در یادگیری زبان دوم. این پژوهش حاضر بر مبنای نظریه نظام خود انگیزشی زبان دوم می‌باشد که بررسی اثر زبان زبانی مخ تأثیر دارد.

مؤلفه‌های انگیزشی در آغاز و پایان ترم تحصیلی وجود دارد؟

1. آیا سطح و پیشینه زبانی فارسی آموزان بر خود از انگیزشی زبان دوم آنها (خودی ارمنی، پایه و تجربیات یادگیری زبان دوم) در آغاز ترم تحصیلی و پایان ترم و بس از انجام تکلیف انگیزشی در میان فارسی آموزان سطح مقدماتی و میانی کی در عرب زبان مؤثر است؟

2. آیا در میان این دو دسته از فراگیران و بر اساس جنسیت و سطح زبانی، تفاوت معناداری میان این مؤلفه‌های انگیزشی در آغاز و پایان ترم تحصیلی وجود دارد؟

2. چارچوب نظری

1.1. تحقیقات مربوط به انگیزش در یادگیری زبان

نظریه نظام خودهای انگیزشی زبان دوم جدیدترین مدل انگیزشی است که توسط دورنیه ارائه گردید (Dörnyei, 2005, 2009). این نظام بر روی نظریه خودهای ممکن و نظریه خوداختلاف تأکید دارد. این نظام بر این عقیده استوار است که فراگیران از طریق کاهش اختلاف موجود میان خود واقعی و خود آینده زبان دوم شان برای یادگیری یک زبان جدید انگیزش می‌پایند. نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، تلاش برای جهانی موثر از طریق کاهش اختلاف موجود در مدل دیرینه انگیزشی یعنی انگیزشی یکپارچه بود که توسط گاردنر و همکارانش ارائه شده بود (Gardner, 1983; Gardner, & Lambert, 1972). به علاوه، یکی از مفاهیم اصلی این نظریه جدید خویش بود که در نظریه یکپارچه یکتا شرح داده شده و مورد بررسی

1. ideal L2 self
2. ought-to L2 self
3. Language-to L2 self
4. possible selves theory
5. Self-discrepancy theory
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزش غیرآموزشی در طول یادگیری زبان فارسی

قرار تغییرات بود (Peirce, 1995). این ساختار انگیزشی متشکل از سه مؤلفه می‌باشد: خود آرمانی زبان دوم (تغییرات درونی برای تبدیل مؤثر زبان دوم)، خود بایدی زبان دوم (فشارهای اجتماعی از سوی محيط بیماران یادگیرنده برای نسلت بر زبان دوم) و تجربه پیشگیری زبان دوم (ترجیم واقعی در گیرش در فرایند یادگیری زبان دوم). در واقع، تصویر فراگیران از خود هماهنگ با یکدیگر آنها و واشتی به موقعیت بودن انگیزش، مفاهیم جدیدی هستند که توسط این مدل ارائه شده (Dörnyei, 2009).

در پژوهش‌های مختلفی، انگیزش زبان دوم از دیدگاه نظام خودهای انگیزشی زبان دوم مورد بررسی قرار گرفته است. در راستای این تئوری، اسلام و همکاران، سعی کردند نظام خودهای انگیزشی زبان دوم را در یک پاسخ‌بندی نسبت به برخی از عوامل انگیزشی مختص به زبان‌آموزی و یادگیرنده چنین کنند. یافته‌های آنها به طور قابل توجهی اعتبار این مدل و مناسب بودن آن را تأیید نمود. به علاوه، تجربه پیشگیری زبان دوم و خود آرمانی زبان دوم بعنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده تلاقی در پیشگیری شناخته شدند (Islam, et al., 2013). بنگ، به جستجوی روابط میان سه مؤلفه نظام خودهای انگیزشی زبان دوم و اضطراب زبان دوم پرداخت. بر طبق این پژوهش، خود بایدی و خود آرمانی زبان دوم، به ترتیب تأثیری مثبت و منفی بر روی اضطراب زبان دوم داشتند (Peng, 2015). گو و چونگ به بررسی رابطه بین خود آرمانی زبان دوم، انتقال فرهنگ و ناسازی در میان دانش آموزان آسیایی در هنگ کنگ پرداختند. آنها به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم خود آرمانی زبان دوم به ترتیب بر روی ناسازی مورد نظر و روند کلی فرهنگ پی برندند (Gu & Cheung, 2016). سیریدکون و دوایل، به بررسی انگیزش هم‌زمان زبان غیرآموزشی انگلیسی همراه با شماری از زبان‌های سوم (چینی، زبانی و کره‌ای) در یک دانشگاه در تایلند پرداختند. هم‌زیستی و روابط پیچیده بین خودهای مختلف آرمانی و پایدا در زبان‌های مختلف از یافته‌های مهم این تحقیق بود. آن‌ها همچنین دریافتند که برخی از این خودهای موقتاً به تعویق اندماخته می‌شوند تا به دیگر خودهای اجباری پرورش بدهند (Siridetkoon & Dewaele, 2017).

2.2 انگیزش تکالیف زبان دوم

دورنیه بر این باور است که تکالیف را می‌توان «متغیرهای اساسی آموزشی یا اجزای سازنده یادگیری کلاسی» (Dörnyei, 2002, p. 137) تکالیف به محققان و معلمان این امکان را می‌دهد تا فراگیران به پیچیده‌تر یادگیری را به واحدهای قابل کنترل و دارای مرزهای قطعی کنند که به خوبی تعیین شده‌اند. به این دلیل، محققان حوزه یادگیری زبان دوم در طول دهه‌های اخیر به طور روزافزون به تحلیل تکالیف توجه کرده‌اند (Ellis, 2000; Dörnyei, 2009, 2002). این امر از جمله اهمیت فرمودن مورد بررسی بوده که دورنیه این گونه تکنیک‌های کردن یک تکالیف شماری از احتمالات مختلف انگیزشی را اعمال می‌کند، که به فراگیران
پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره 16 (پیاپی 61)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

پیوای انگیزشی که اساس انجام تکلیف است منجر می‌شوند (Dörnyei، 2009، P. 1). وی با تأکید دارد که تکلیف زبانی به نظام خودهای انگیزشی زبان دوم معنی‌دار بوده که دانش‌آموزان، با احساسات منتفی‌تبار نسبت به خود، به شیوه‌های مختلف تکلیف زبانی را انجام می‌دهند. بنابراین، تکلیف، ابزارهای مناسبی برای ایجاد تمایز بین خوددمندی‌های مختلف دانش‌آموزان هستند. به عنوان مثال، دانش‌آموزی با یک خود آرمانی ممکن است از انجام یک تکلیف به این منظور لذت ببرد که بینش خیالی را که از خود به‌عنوان یک مطالعه سلسیل زبان دوم دارد، محقق قرار دهد. در حالی که یک دانش‌آموز با یک خود بایدی ممکن است همان تکلیف را برای برآوردن ملزومات دوره آموزشی انجام دهد.

کورموس و دورنیه، به بررسی ماهیت پویای انگیزش زبان دوم در انجام یک تکلیف ارتباطی به‌شمار می‌آیند. این محققان دریافتند که نگرش فراگیران نسبت به دوره آموزشی زبان دوم و نسبت به تکلیف و اعتماد به نفس زبان‌شناختی آن‌ها، به عامل مهمی هستند که روى انگیزش انجام تکلیف در زبان دوم تأثیر می‌گذارد (Kormos & Dörnyei، 2004). دانش‌آموختگان دریافتند که تکلیف تکلیفی را مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها به یک بیوپسی زنی توسط انگیزش تکلیف تعاملی و ارزیابی و یک جزئی‌تر شرکت کننده‌گان یک پی برند (Dörnyei، & Tseng، 2009). یانگواس، با کشیدن طرفداران و نوسانات انگیزشی در طول اجرای تکلیف پرداخت و ماهیت پیوای انگیزش تکلیفی دانش‌آموزان را تاکید کرد. در این پژوهش همچنین مشخص گردید که انگیزش شرکت کننده‌گان در طول تکلیف شکل می‌گیرد و در این مورد حاکم‌اند. به نظر می‌رسد که آن دسته از شرکت کننده‌گانی که انگیزش خود را در طول تکلیف حفظ می‌کردند تعداد بیشتری از تکلیف فرایند تکلیف را تولید می‌کردند. یک مرحله‌ای است که از انگیزش فراگیران در طول تکلیف و پیشرفت خود داشته‌اند (Yanguas، 2011).

2.3. تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش زبان دوم

تحقیقات بسیاری در حوزه انگیزش زبان دوم، به شواهد تجربی در تأیید قدرت و شدت اینگیزشی بالاتر در بین زبان‌آموزان زن نسبت به زبان‌آموزان مرد دست یافته است. هراس و LASAGABASTER (2015) در این شکل بخش عمده‌ای از تحقیقات در زمینه رابطه میان انگیزش زبان دوم و جنسیت در انگیزش زبان دوم انجام پذیرفته است. یانگواس که در بخش‌های قبل ذکر شد، این نظام مشکل از سه مؤلفه خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم است. برتری زبان بر مردان در مؤلفه خود آرمانی زبان دوم و بر عکس آن در مؤلفه بایدی زبان دوم در برخی از تحقیقات گزارش گردیده
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزش غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی

است (2009، 2012) آذرنوش و بندرچکی، پژوهشی را برای مقایسه موقعیت انگیزشی دانش آموزان با توجه به زبان زبان دوم از پرسن بهتر بودند. در حالی که پرسن در خود باید زبان دوم از دستران عملکرد بهتری داشتند. این محققان این گونه نتیجه‌گیری کردند که تصور کلی‌شایی جنسیت محور والدین توانست در انجام بایگانی زبان هر جنسیت تأثیر بگذارد (2012، Azarnoosh, & Birjandi). با وجود این، تحقیقاتی هم وجود دارد که در آنها هیچ گونه تفاوت معناداری میان خود آموزان انسان ایرانی شرکت کندگان زن و مرد پرداخت نشده است (Heras, & Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016). آموزش به واسطه زبان انگلیسی، انگیزش و خودآمد ممکن و نجاتی از پژوهش آنها از جنسیت دانش آموزان و زبان اول مورد نظر. یافته‌ها این تحقیق نشان داد که تعامل تأسیسی زبان آموزان به بهترین نحو توسط خود آموزان زبان دوم، نگرش فراگیران و تأثیر خانواده پیش‌بینی می‌شود. این حال، هیچ تأثیر قابل توجهی برای متغیرهای جنسیت و زبان اول شرکت کندگان یافته نشد. در واقع برخی تفاوتها جنسیتی در این خصوص وجود داشتند، اما این تفاوت‌ها به قدری نبود که توانند به نحو معناداری بین این شرکت کندگان تفاوت ایجاد کند (Lasagabaster, 2016).

2. پیشینه ی پژوهش

در سال‌های‌های اخیر شاهد احیای علاقه به پژوهش‌های انگیزشی در زمینه فارسی زبان غیرایرانی بوده‌ایم، به‌ویژه پس از این که نظام خودهای انگیزشی زبان دوم به این حوزه معرفی گردید. پاییز و دو همکار پژوهشگر، به‌ویژه گر زبانی و چینی و در یکی از اقدامات اولیه برای بررسی تجربی این مدل در یک بافت شرکتی، سعی کردند که این مدل را در یک بافت آسیایی به اثبات برسانند (Taguchi, et al., 2009). صرف‌نظر از حمایت کلی از این مدل و نیز اعتبار آن، آنها در پژوهش‌های متفاوتی به عنوان مختلف نظام خودهای انگیزشی زبان دوم مختص به یک کشور نیست. اگرچه در گروهی از این عناصر دارای تفاوت‌های بین فرهنگی باخصوصی در بافت‌های آموزشی متفاوت مورد بحث همچنین با تکیه بر توپوگرافی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، پاییز تیموری و پژوهش را بر روی زبان آموزان ایرانی انجام دادند تا انواع مختلف انگیزشی فراگیران زبان دوم در یک بافت زبانی کنند. این‌ها یافته‌ها اینکه پژوهش‌ها براساس پیش‌بینی یافته‌های مختلف موجود در ترکیب بندی‌های انگیزشی آنان به دست داد. ویژگی‌های انگیزشی، عاطفی و زبان شناختی مختلف برای گروه‌های انگیزشی مختلف این پژوهش پاساپاتی (Papi, & Teimouri, 2012) و با پاییز تیموری این رابطه را بر استحکام گردید، در پژوهش سعی کردن راهبردی بین ایرانیان فارغ‌الفرهنگ زبان انگلیسی نمی‌تواند صرفاً از طريق داشتن یک تصویر واضح از خود مطلوب زبان دوم شناختی به عنوان زبان یادگیری ما.
خویش ترغیب شده باشند و آن‌ها به انگیزش‌هایی که توسط دیگران تولید شده باشند، مثل تمرین‌های انگیزشی معلم، نیاز دارند تا بتوانند در این فرآیند پیش روند. به علاوه، گروهی که انگیزش پایین‌تری داشتند، دارای خودهای بایدی زبان دوم قوی تری نسبت به همتای خود با انگیزش بالا بودند، درحالی که لحاظ خودهای آرمانی زبان دوم آن‌ها، هیچ تفاوتی بین این گروه‌ها یافت نشد (Papi, & Abdollahzadeh, 2012). قاضی، در پایان‌نامه خود به بررسی عامل انگیزش و تأثیر آن در پیشرفت فارسی آموزان غیرفارسی زبان پرداخته است. وی با بهره‌مندی از بررسی‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری، نوع انگیزشی فارسی آموزان راابطه‌ی بین پیشرفت، سبک و جنسیت فارسی آموزان را با نوع انگیزشی آن‌ها مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشان داد بین میزان پیشرفت تخصصی فارسی آموزان و انگیزه‌های درونی آن‌ها رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد غیرعربی زبان نسبت به عربی زبان‌ها، دارای انگیزه‌ای شناختن فارسی بیشتری دارند (Qaderi, 2013). متأسفانه، بسیاری از پژوهش‌های مربوط به بررسی انگیزش یادگیری زبان فارسی توسط غیرایرانی‌ها در حال تحقیل در ایران انجام نبوده و بهبودی است. در یکی از محدود موارد، این جندی، صدیقی، خالقی و خالقی زاده به واکاوی رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تخصصی فارسی آموزان غربی زبان پرداخته‌اند. نتایج این تحقیق از اهمیت و تأکید بر افزایش انگیزش درونی فارسی آموزان در کلاس‌های درس و نیز در منابع آموزشی حکایت دارد که این امر به نوبه خود باعث پیشرفت تخصصی فارسی آموزان می‌گردد (Sediqifar, & Khaleghizadeh, 2016).

۴. روش پژوهش

۴.۱. روش، جامعه و نمونه آماری

نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای و روش تحقیق شیب تحریبی بوده است. بدین منظور، با توجه به تعداد اندرک در این مطالعه، که شامل ۲۰۰۰ نفر برای پژوهشکده فارسی کنترل و ۲۰۰ نفر در سطح آزمون توانایی زبان فارسی می‌باشد، از بین مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های مختلف در دو سطح آزمون فارسی و چندی در سطوح مقطعی و مانند به‌عنوان نمونه‌های مورد انتخاب دانشگاه فردوسی مشهد، مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های حضرت امام، مرکز بهشتیه، و ۱۰۰ نفر از ۴۸ فارسی‌آموز چینی در دو سطح مقطعی و مانند و ۴۸ فارسی‌آموز عرب زبان در این دو سطح

1 Motivational Orientations
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی

(هر گروه متشکل از 12 مرد و 12 زن) بود که در دو سال تحصیلی 95-96 و 96-97 مشغول یادگیری زبان فارسی بودند.

۰.۴ ابزار تحقیق و فرایند جمع آوری داده‌ها

با توجه به اهمیت مدت زمان و ملاحظات زمانی در تحقیق حاضر، جمع‌آوری داده‌ها در دومرحله پیشرفتگی گردید تا نوسانات انگیزشی را با توجه به سطح و پیشینه زبانی در مقاطع زمانی آغاز و پایان ترم اشاره کند. در هریک از این مراحل، داده‌ها به صورت کمی و با استفاده از پرسشنامه در خصوص مؤلفه‌های انگیزشی شرکت‌کنندهان جمع‌آوری گردید. این پرسشنامه که متشکل از ۲۱ مرد و ۲۱ زن بود، متشکل از ۱۸ نماینده شرکت کرده بود و به بررسی تجاری‌های شرکت کنندهان جمع‌آوری گردید. این پرسشنامه، که توسط تاگوچی و همکاران طراحی شده بود، شامل این ها و سوالاتی است که با استفاده از مقياس شش نقطه‌ای که دو مقدار درونی می‌شود (ضریب آلفای کرونباخ ۱=

مرکز نیویورک). ابزار دوم تحقیق شامل تعدادی تکالیف زبان دوم بود. نوع تکالیف مورد استفاده در این تحقیق، تکالیف استدلالی بوده که توسط کورمس و دورنیه ارائه گردیده (Kormos, & Dörnyei, 2004). در جریان کلاس‌های زبان فارسی، جمع‌آوری داده‌ها در دو مرحله و زمان‌های مختلف انجام گرفت. ابتدا در اولین جلسه ترم پرسشنامه‌ها توزیع و انگیزش اولیه فارسی آموزان با توجه به سطح و پیشینه زبانی آنان سنجیده شد و ارزیابی نهایی میزان انگیزش شرکت‌کنندهان در جریان جلسه آخر ترم انجام گرفت که این دو مرحله به ترتیب در حکم پیش و پس آزمون هستند.

۰.۵ ارائه و واکاوی داده‌ها

برای تعیین ضریب اعتبار پرسشنامه از نرم‌افزار اس‌پی‌پیاس۳ و از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که بر همسانی درونی تأکید دارد. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برای با ۰.۹۸۷ است که نشان‌دهنده همسانی درونی سوالات آزمون است. همچنین برای افزایش روایی از روش یا تکنیک روایی محیط‌های و صوری استفاده شد و در این راستا روایی را به تأیید تعدادی از متخصصان حوزه‌ای تخصصی رسیده. به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبسته و آزمون رگرسیون استفاده شد.

۱. Cronbach alpha
۲. SPSS
۳. T-Test
5.1 بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش اول پژوهش (بخش اول: پیش آزمون و آغاز ترم): در پاسخ به پرسش اول پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی آموزان بر اساس پیشینه زبانی در پیش آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی و نیز در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی هستیم. در این بخش به بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی آموزان بر اساس پیشینه زبانی در پیش آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی می‌پردازیم. به این منظور از آزمون تی برای دو گروه مستقل (پیش آزمون و پس از آزمون) و آزمون لنون استفاده شد. با این آزمون‌ها قادر خواهیم بود ارزیابی بود ارزیابی جمعی در خصوص تفاوت میانگین‌های مختلف فارسی آموزان با پیشینه زبانی در پیش آزمون و پس از آزمون با استفاده از داده‌های توزیع دو نمونه مستقل به دست آوریم. جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه فارسی آموزان با پیشینه زبانی چینی و عربی می‌باشد. نتیجه‌های هرکدام از آزمون‌ها برای بررسی نتایج میانگین سطح خودپنداره انگیزشی در این دو بازه زمانی و براساس متغیر پیشینه زبانی شامل دو خروجی است که در جدول‌های شماره 1 و 2 آمده است.

جدول 1. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.585</td>
<td>0.585</td>
<td>0.585</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.377</td>
<td>0.377</td>
<td>0.377</td>
</tr>
<tr>
<td>سطح مبنا</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.103</td>
<td>0.103</td>
<td>0.103</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.474</td>
<td>0.474</td>
<td>0.474</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 2. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 3. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 4. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 5. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 6. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 7. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 8. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 9. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 10. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 11. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول 12. جدول تعریفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودپنداره انگیزشی.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>اندازه</th>
<th>سابقه زبانی</th>
<th>سابقه زبانی</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عرب زبانان</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
<td>0.211</td>
</tr>
<tr>
<td>چینی زبانان</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
<td>0.144</td>
</tr>
</tbody>
</table>
نتایج داده‌های توصیفی در دو جدول 1 و 2 نشان می‌دهد که در سطح مقدماتی میان دو گروه فارسی آموزان با پیشینه زبان‌های چینی و عربی به‌منظور دقت و هماهنگی نظام خودبهای انگلیسی زبان دوم (خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات زبان دوم) تفاوت وجود دارد. یافته‌های حاصل از جدول 2 نشان می‌دهد که در گام نخست سطح معناداری محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های انگلیسی زبان دوم را برای ارزیابی واریانس ثابت می‌دانند. سطح معناداری میانگین سطح معناداری محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های انگلیسی زبان دوم را برای ارزیابی واریانس ثابت می‌دانند.

جدول 2 ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های انگلیسی زبان دوم با پیشینه زبان‌های چینی و عربی به‌منظور دقت و هماهنگی نظام خودبهای انگلیسی زبان دوم (خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات زبان دوم) تفاوت وجود دارد. یافته‌های حاصل از جدول 2 نشان می‌دهد که در گام نخست سطح معناداری محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های انگلیسی زبان دوم را برای ارزیابی واریانس ثابت می‌دانند. سطح معناداری میانگین سطح معناداری محاسبه شده برای همه مؤلفه‌های انگلیسی زبان دوم را برای ارزیابی واریانس ثابت می‌دانند.
همچنین نتایج حاصل از آزمون ۲ مستقل نشان می‌دهد که میان گروه‌های فارسی‌آموز از سطح میانی و قبل از ایجاد انگیزش تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که بیشتر تفاوت ممکن میان مؤلفه‌های تجربیات یادگیری زبان در سطح آموزان خود آموز با توجه به آزمون تی استنباطی نشان می‌دهد که بیشتر تفاوت ممکن میان مؤلفه‌های تجربیات یادگیری زبان در سطح آموزان خود آموز در سطح میانی و قبل از ایجاد انگیزش در سطح میانی وجود داشته است.

5.2 بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش (بخش اول: پیش آزمون و آغاز ترم)
در پاسخ به پرسش دوم پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی‌آموزان بر اساس جنسیت در پیش آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی و نیز در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی هستیم در این بخش به بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی‌آموزان بر اساس جنسیت در پیش آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی می‌پردازیم.

جدول ۳ داده‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموز در مؤلفه‌های خودآموزی، آموزش‌گذار و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

<table>
<thead>
<tr>
<th>موظفه</th>
<th>تعداد</th>
<th>میانگین</th>
<th>استاندارد</th>
<th>احرازهای اسکال</th>
<th>تعداد</th>
<th>میانگین</th>
<th>استاندارد</th>
<th>احرازهای اسکال</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>خود آموزی</td>
<td>مرد</td>
<td>۵۴۴</td>
<td>۱۱۹۵</td>
<td>۵۳۲</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۵۴۴</td>
<td>۱۱۹۵</td>
</tr>
<tr>
<td>خود آموزی</td>
<td>زن</td>
<td>۴۳۱</td>
<td>۱۰۸۶</td>
<td>۴۱۵</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۴۳۱</td>
<td>۱۰۸۶</td>
</tr>
<tr>
<td>خود آموزی</td>
<td>مرد</td>
<td>۳۸۰</td>
<td>۱۳۷۳</td>
<td>۵۷</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۳۸۰</td>
<td>۱۳۷۳</td>
</tr>
<tr>
<td>خود آموزی</td>
<td>زن</td>
<td>۲۱۸</td>
<td>۷۱۹</td>
<td>۹۵</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۲۱۸</td>
<td>۷۱۹</td>
</tr>
<tr>
<td>تجربیات یادگیری زبان دوم</td>
<td>مرد</td>
<td>۴۳۹</td>
<td>۱۱۷۶</td>
<td>۴۲۶</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۴۳۹</td>
<td>۱۱۷۶</td>
</tr>
<tr>
<td>تجربیات یادگیری زبان دوم</td>
<td>زن</td>
<td>۲۹۵</td>
<td>۷۲۸</td>
<td>۴۳۶</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۲۹۵</td>
<td>۷۲۸</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۱۳۱</td>
<td>۲۴۷</td>
<td>۳۹۷</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۱۳۱</td>
<td>۲۴۷</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>زن</td>
<td>۶۸۶</td>
<td>۱۵۵</td>
<td>۴۵۱</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۶۸۶</td>
<td>۱۵۵</td>
</tr>
</tbody>
</table>

پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال هفتم، شماره دوم (پیاپی ۱۶)، بازی و زمستان ۷۹/۱۳۹۷
نتیجه آزمون یک مستقل برای بررسی نمرات پیشآزمون فارسی آموزان بر اساس جنسیت جمع‌سازی شده و در جدول 3 شان می‌دهد که میان دو گروه فارسی آموزان مرد و زن فقط به لحاظ مؤلفه خود بایدی تفاوت وجود دارد و این تفاوت در سایر مؤلفه‌ها معنی‌دار نمی‌باشد.

همان‌گونه که یافته‌های توصیفی در جدول 4 نشان می‌دهند، میانگین نمرات زبان آموزان مرد در مؤلفه خود بایدی با 13/51 و در زبان آموزان زن برابر با 10/47 می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که در سطح مقدماتی، فارسی آموزان دچار خود بایدی کمتری به خود بایدی افتخار می‌کنند، بنابراین احساس بایش‌دهی منفی‌ناتیز از عدم بایدگی زبان فارسی آنها کمتر است و این تفاوت در سایر مؤلفه‌ها معنی‌دار نمی‌باشد. ضمناً سطح معناداری این مؤلفه برابر با 0.016 است، بنابراین می‌توان پذیرفته که تفاوت معناداری میان فارسی آموزان مرد و فارسی آموزان زن در خود بایدی وجود دارد. همچنین در سطح میانی بیشترین تفاوت میان مؤلفه تجربیات بایدگی زبان دوم است، که مقدار آن برابر با 0.035 می‌باشد. اما همان‌گونه که نتایج استاندارد در جدول 5 نشان می‌دهد، سطح معناداری همه مؤلفه‌های خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات بایدگی زبان دوم بیشتر از آنها است. بنابراین می‌توان پذیرفته که تفاوت معناداری میان گروه‌های فارسی آموز قبل از ایجاد انگیزش در سطح مبانی وجود داشته است.

ب) ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی آموز در مؤلفه‌های خودآرمانی، خودبایدی و تجربیات بایدگی زبان دوم بر اساس جنسیت (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت انجیزشی)

<table>
<thead>
<tr>
<th>95% Confidence Interval of the Difference</th>
<th>آزمون ایون برای برایی انجیزه‌ها</th>
<th>تی-تست</th>
<th>آمار</th>
<th>سطح معناداری</th>
<th>F</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>تغییرات بایدگی زبان دوم</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>خود آرمانی</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>خود بایدی</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>تغیرات بایدگی زبان دوم</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>تغییرات بایدگی زبان دوم</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>خود آرمانی</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>خود بایدی</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>تغیرات بایدگی زبان دوم</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>فرض برابری وارایی‌ها</td>
<td>0.0367</td>
<td>2.43</td>
<td>0.013</td>
<td>5.58</td>
</tr>
</tbody>
</table>

نتایج این آزمون نشان می‌دهد که مؤلفه خود بایدی تفاوت در سطح مقدماتی بیشتر از آلفا 0.05 است، بنابراین می‌توان پذیرفته که تفاوت معناداری میان فارسی آموزان مرد و فارسی آموزان زن در خود بایدی وجود دارد. همچنین در سطح میانی بیشترین تفاوت میان مؤلفه تجربیات بایدگی زبان دوم است، که مقدار آن برابر با 0.035 می‌باشد. اما همان‌گونه که نتایج استاندارد در جدول 5 نشان می‌دهد، سطح معناداری همه مؤلفه‌های خودآرمانی، خودبایدی و تجربیات بایدگی زبان دوم بیشتر از آنها است. بنابراین می‌توان پذیرفته که تفاوت معناداری میان گروه‌های فارسی آموز قبل از ایجاد انگیزش در سطح مبانی وجود داشته است.
5. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش اول پژوهش (بخش دوم: در پس آزمون و بعد از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

یکی دیگر از پرسش‌هایی که در این پژوهش مورد سنجش قرار گرفت، این بود که آیا تفاوتی میان فارسی آموزان بر اساس پیشینه زبانی و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی در پایان ترم وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در سطح مقداماتی و سطح منطقی نشان می‌دهد که این تفاوت در پایان ترم وجود دارد. همان گونه که ایفته‌های توصیفی در جدول ۶ نشان می‌دهد میانگین نمرات پس از سطح مقداماتی فارسی آموزان عرب زبان در سطح مقداماتی با (۵.۸۶) بیشتر از میانگین نمرات فارسی آموزان چینی با (۴.۱۴) می‌باشد. اما در سایر مؤلفه‌ها سطح معناداری بیش از آلفا ۰.۰۵ است. بنابراین تفاوت معناداری میان آنها مشاهده نمی‌شود. همچنین نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در جدول ۷ نشان می‌دهد که در سطح منطقی تفاوت معناداری میان فارسی آموزان مرتبط و حاصل بحث مؤلفه‌های انگیزش وجود ندارد. سطح معناداری همه مؤلفه‌های ابزار از آلفا ۰.۰۵ است؛ بنابراین نمی‌توان فرض تفاوت میان فارسی آموزان را به لحاظ پیشینه زبانی در سطح منطقی و پس از انجام انگیزش را پذیرفت.

یافته‌های توصیفی نیز تأیید کننده عدم تفاوت میان فارسی آموزان سطح مقداماتی و سطح منطقی می‌باشد.

جدول ۶: داده‌های توصیفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودآرمانی، آرامی، پایداری و تجربیات یادگیری زبان (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>تعداد</th>
<th>گروه‌ها</th>
<th>میانگین انحراف استندار</th>
<th>میانگین انحراف استندار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>خود آرامی</td>
<td>105</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.211 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>107</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.39 5.86</td>
<td>10.41 5.51</td>
</tr>
<tr>
<td>تجربیات یادگیری زبان دروم</td>
<td>106</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.21 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>107</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.41 5.51</td>
<td>10.47 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>213</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.21 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>214</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.41 5.51</td>
<td>10.47 5.86</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>مؤلفه</th>
<th>تعداد</th>
<th>گروه‌ها</th>
<th>میانگین انحراف استندار</th>
<th>میانگین انحراف استندار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>خود آرامی</td>
<td>105</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.211 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>107</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.39 5.86</td>
<td>10.41 5.51</td>
</tr>
<tr>
<td>تجربیات یادگیری زبان دروم</td>
<td>106</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.21 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>107</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.41 5.51</td>
<td>10.47 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>213</td>
<td>عرب زبان</td>
<td>10.21 5.86</td>
<td>10.35 5.86</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>214</td>
<td>چینی زبان</td>
<td>10.41 5.51</td>
<td>10.47 5.86</td>
</tr>
</tbody>
</table>
۵. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش دوم (بخش دوم: در سپ آزمون و بعد از انجام فعالیت‌های گروهی)

در این بخش، نتایج حاصل از آزمون نی مستقل نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های گروهی در سطح مقدماتی فقط در مؤلفه خود بایدی میان دام آموزی آزمون مرد و زن تفاوت معناداری وجود دارد. همان‌گونه که یافته‌های توصیفی در جدول ۸ نشان می‌دهد، در سطح مقدماتی و در مؤلفه خود بایدی میانگین نمرات پس آزمون فارسی آموزی مرد با (۳۶۰/۶۳) بیشتر از میانگین نمرات فارسی آموزی زن با (۲۳۸/۳۱) می‌باشد. اما در سایر مؤلفه‌ها سطح معناداری بیش از آلفا ۰/۰۵ است، بنابراین تفاوت معناداری میان آن‌ها مشاهده نمی‌شود.
نمی‌شود. همچنین نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در جدول ۹ نشان می‌دهد که در سطح میانی تفاوت معناداری میان فارسی آموزان مرد و زن به لحاظ مؤلفه‌های انگیزش وجود ندارد. سطح معناداری همه مؤلفه‌ها بالاتر از آلفا ۰.۰۵ است; بنابراین نمی‌توان فرض تفاوت میان فارسی آموزان را به لحاظ جنسیت در سطح میانی و پس از ایجاد انگیزش، پذیرفت. یافته‌های توصیفی نیز تأییدکننده عدم تفاوت میان فارسی آموزان زن و مرد می‌باشد.

جدول ۸ داده‌های توصیفی دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خوده‌آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>میانگین</th>
<th>انحراف استاندارد</th>
<th>تعداد</th>
<th>گروه‌ها</th>
<th>میانگین</th>
<th>انحراف استاندارد</th>
<th>تعداد</th>
<th>مؤلفه</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>میانی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح مقدماتی</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>خود آرمانی</td>
<td>۱۴۶۹۹</td>
<td>۱۰۰۰۶</td>
<td>۰.۹۰۷</td>
<td>۵۵۴۸</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۹۹</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۷۰</td>
<td>۱۰۱۹۲</td>
<td>۰.۹۳۷</td>
<td>۵۲۸۶</td>
<td>۲۵</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۷۰</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۸۴</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۴</td>
<td>۳۰۶۲</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۸۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۷۸</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۲۳۰۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۷۸</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۷۰۳</td>
<td>۱۰۱۹۲</td>
<td>۰.۹۳۷</td>
<td>۴۶۱۱</td>
<td>۲۵</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۷۰۳</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۲۲</td>
<td>۱۰۰۰۶</td>
<td>۰.۹۰۷</td>
<td>۴۷۳۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۲۲</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۴۳</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۴۳</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۳۹</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۴۶۲۱</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۳۹</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۰۶</td>
<td>۰.۹۰۷</td>
<td>۴۷۳۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۴۶۲۱</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۴۷۳۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۴۷۳۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۱۰۸۰</td>
<td>۲۴</td>
<td>مرد</td>
<td>۱۴۶۶۴</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td>۱۰۰۱۶</td>
<td>۰.۹۶۰</td>
<td>۴۷۳۳</td>
<td>۲۴</td>
<td>زن</td>
<td>۱۴۶۵۱</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
جدول 9: ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودآرمانی، بازی و تجربیات پدیدهنده زبان دوم بر اساس جنسیت (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

<table>
<thead>
<tr>
<th>95% Confidence Interval of the Difference</th>
<th>T-test</th>
<th>T</th>
<th></th>
<th>F</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Upper</td>
<td>Lower</td>
<td>اختلاف</td>
<td>Sig</td>
<td>Df</td>
<td>آزمون لیون برای برای برابری واریانس‌ها</td>
</tr>
<tr>
<td>خود اسلامی</td>
<td>خود اسلامی</td>
<td>خود اسلامی</td>
<td>خود اسلامی</td>
<td>خود اسلامی</td>
<td>خود اسلامی</td>
</tr>
<tr>
<td>خود بایدی</td>
<td>خود بایدی</td>
<td>خود بایدی</td>
<td>خود بایدی</td>
<td>خود بایدی</td>
<td>خود بایدی</td>
</tr>
<tr>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
<td>تجربه‌های ای‌دی‌بی‌زبان زبان دوم</td>
</tr>
<tr>
<td>کل</td>
<td>کل</td>
<td>کل</td>
<td>کل</td>
<td>کل</td>
<td>کل</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. بحث و نتایج‌گیری

معیارهای مورد سنجش در این پژوهش بررسی تفاوت میزان انگیزش زبان آموزان بر اساس جنسیت و پیشینه زبانی آنها در دو باره زمانی پیش آزمون (قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی) و پس آزمون (بعد از انجام...
فعالیت‌های انگیزشی) بود. این پژوهش روی دو گروه فارسی آموزان با پیشینه‌ی زبانی چینی و عربی انجام پذیرفت.

روی هم رفته، نتایج حاصل از نمرات پیش آزمون حاکی از وجود تفاوت معناداری بین مؤلفه‌های خودآرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم فارسی آموزان در سطح مقدماتی بود. چنین تفاوت‌ها و نوساناتی در میان مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود (Piniel, & Csizér, 2015; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

وزن اینها می‌پذیرده باعث افزایش و زیادی در دو گروه فارسی آموزان با پیشینه‌ی زبانی چینی و عربی انجام شد. این نتایج حاصل از نمرات پیش آزمون حاکی از وجود تفاوت معناداری بین مؤلفه‌های خودآرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم فارسی آموزان در سطح مقدماتی بود. چنین تفاوت‌ها و نوساناتی در میان مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود (Piniel, & Csizér, 2015; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

وقتی که این دو مؤلفه را سوی مؤلفه خود بایدی منتظر قرار می‌دهیم، تحقیقات مشابه در تأیید تأثیرگذاری مشترک آنها می‌پذیرده. با وجود این، داده‌های مربوط به فراگیران سطح مقدماتی بر وجود چنین تفاوت‌ها دلایل ندارند. این موضوع دلیل این امر نسبت به داده‌های مربوط به فراگیران سطح مقدماتی است. دکتر (Islam, et al., 2013) به عنوان مثال، در تحقیق صورت گرفته توسط عباسی و یعقوبی نژاد (Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018) اشاره نمود که فارسی آموزان در جریان ترم تحصیلی و در انجام تکالیف انگیزشی در مؤلفه خودآرمانی بیشترین افزایش انگیزش را نسبت به مؤلفه‌های خودپردازی زبان دوم به دست آوردند.

افزایش مداوم در نمرات مربوط به خودآرمانی بر این حقیقت صحه گذاشت که ظرفیت انگیزشی موجود در تکالیف باعث رشد خودخوانده‌های آرمانی زبان آموزان شد. لذا بالاتر رفت اینگیزش‌ها به عنوان رفتار انگیزشی یادگیری و حرکت خودآرمانی زبان دوم مورد توصیف قرار گرفته است. در نظر گرفته شده است که تفاوت‌ها و نوساناتی در میان مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود (Islam, et al., 2013; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

از این میان می‌توان به تحقیق صورت گرفته توسط عباسی و یعقوبی نژاد اشاره نمود که در آن فارسی آموزان در جریان ترم تحصیلی و در انجام تکالیف انگیزشی در مؤلفه‌های خودآرمانی بیشترین افزایش انگیزش را نسبت به مؤلفه‌های خودپردازی زبان دوم تجربه نمودند (Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

بر اساس این نتایج، به عنوان مثال، در تحقیق صورت گرفته توسط عباسی و یعقوبی نژاد (Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018) اشاره نمود که فارسی آموزان در جریان ترم تحصیلی و در انجام تکالیف انگیزشی در مؤلفه‌های خودآرمانی بیشترین افزایش انگیزش را نسبت به مؤلفه‌های خودپردازی زبان دوم به دست آوردند.

با توجه به این مطلب، این نتایج نشان داد که تفاوت‌ها و نوساناتی در سطح مقدماتی و مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود. این امر در حالت افتاده که در سطح میدانی و در هر دو مرحله‌ی آزمون هیچ موردی تشکیل نگرفته است (Abdollahsavar, et al., 2010; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

در نهایت، نتایج حاصل از نمرات پیش آزمون حاکی از وجود تفاوت معناداری بین مؤلفه‌های خودآرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم فارسی آموزان در سطح مقدماتی بود. چنین تفاوت‌ها و نوساناتی در میان مؤلفه‌های نظام خودهای انگیزشی زبان دوم در تحقیقات مشابه نیز گزارش شده بود (Piniel, & Csizér, 2015; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی


همان‌گونه که اشاره شد، بخش دوم تحقیق، تأثیر تکنیک حاضر قرار گرفت. با وجود این، تحقیقات گذشته هم وجود دارند که در آنها هیچ‌گونه تفاوت میان مؤلفه‌های انگیزشی زبان را کشف نکنند. (Heras, & Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016) هنگامی که اشاره می‌شود که تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های انگیزشی زبان از لحاظ جنسیت وجود نداشت. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.

نتایج نمرات پیش آزمون مرتبط به زبان آموز در سطح مقدماتی نشان داد که میان این دو گروه از زبان‌آموزان در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم تفاوت وجود دارد. با وجود این، تفاوت مؤلفه‌های انگیزشی میان نمایندگی‌های زبان آموزان مرد و زن در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان وجود داشت. (Azarnoosh, & Birjandi, 2012) در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم عضویت در نمایندگی‌های انگیزشی بالاتری را نشان داد. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.

نتایج نمرات پس آزمون نشان داد که میان این دو گروه از زبان‌آموزان در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم تفاوت وجود دارد. با وجود این، تفاوت مؤلفه‌های انگیزشی میان نمایندگی‌های زبان آموزان مرد و زن در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان وجود داشت. (Azarnoosh, & Birjandi, 2012) در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم عضویت در نمایندگی‌های انگیزشی بالاتری را نشان داد. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.

نتایج نمرات پس آزمون نشان داد که میان این دو گروه از زبان‌آموزان در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم تفاوت وجود دارد. با وجود این، تفاوت مؤلفه‌های انگیزشی میان نمایندگی‌های زبان آموزان مرد و زن در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان وجود داشت. (Azarnoosh, & Birjandi, 2012) در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم عضویت در نمایندگی‌های انگیزشی بالاتری را نشان داد. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.

نتایج نمرات پس آزمون نشان داد که میان این دو گروه از زبان‌آموزان در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم تفاوت وجود دارد. با وجود این، تفاوت مؤلفه‌های انگیزشی میان نمایندگی‌های زبان آموزان مرد و زن در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان وجود داشت. (Azarnoosh, & Birjandi, 2012) در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم عضویت در نمایندگی‌های انگیزشی بالاتری را نشان داد. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.

نتایج نمرات پس آزمون نشان داد که میان این دو گروه از زبان‌آموزان در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم تفاوت وجود دارد. با وجود این، تفاوت مؤلفه‌های انگیزشی میان نمایندگی‌های زبان آموزان مرد و زن در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان وجود داشت. (Azarnoosh, & Birjandi, 2012) در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم عضویت در نمایندگی‌های انگیزشی بالاتری را نشان داد. هنگامی که در سطح بالاتری از تجربه یادگیری زبان دوم نمایندگی‌های انگیزشی بیشتری در زبان‌آموزان مرد وجود داشت، درحالی که نمایندگی‌های انگیزشی در زبان‌آموزان زن بالاتری را نمایش دادند.
پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، سال هفتم، شماره دوم (پیاپی 16)، بازی و رعاهت

فهرست منابع:

حجازی، یوسف. (1385). چهار بنیان آموزش کشاورزی و منابع طبیعی. تهران: انتشارات چمران، چاپ اول.

صدیقی، فرآیند آموزش و خالصیتی. شریعت. (1395). چهار گزینه‌های انتخابی و پیشنهادی فارسی آموزان عربی زبان، یازدهمین همایش بزرگ‌شناختی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، تهران، 5 (2)، پاییز و زمستان 1395.

عبداللهزاده، اسماعیل و یاپی، مصطفی. (1386). نظام خودشنایی و عوامل انگیزشی فارسی آموزان غیرفارسی زبان، یازدهمین همایش بزرگ‌شناسی، تهران، 2009.

فاکنگی، میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، مجله فناوری آموزش، 3(3)، 193-204.

قادری، بپاره. (1391). بررسی عوامل انگیزش و تأثیر آن در پیشرفت فارسی آموزان غیرفارسی زبان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

عباسی، زهرا و یعقوبی نژاد، هادی. (1392). نگرشی تکلیف محور از نوسانات انگیزشی فارسی آموزان غیرایرانی در حال تحصیل در ایران. یازدهمین همایش بزرگ‌شناسی، یازدهمین همایش بزرگ‌شناسی، تهران.

References:


تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی


Sediqifar, Z., & Khaleghizadeh, Sh. (2016). Motivational orientations and academic achievement of arabic learners of Persian language. Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, 5 (2), 75-94. [In Persian]


**پیشنهاد نامه: تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرآموزانی در طول یادگیری زبان فارسی**

 ضمن تحقیق از شما که در این تحقیق شرکت نموده‌اید، با استفاده از رسانه‌ای این تحقیق جهت ارزیابی نگرش و باورهای شما در مورد آموزش زبان فارسی در راستای توصیف کاربردی این زبان شما طراحی شده است. توجه کنید که این نتیجه‌ای از این تحقیق نگرش شما می‌باشد. نتایج این بررسی نشان دهنده تحقیقاتی مورد استفاده قرار داده‌اند که جهت ارزیابی تأثیر انگیزش قرار داده می‌گرد و نیاز به نوشتن تام و مشخصات فردی شما نیز نمی‌باشد. لذا لطفاً با فراگ‌باید و با دقت کامل به تمامی سوالات پاسخ دهد. از همه‌کاری شما نهایتاً تشریح شکر را داریم.

**بخش اول**

در این قسمت با کشیدن دایره دور اعداد 1 تا 6 میزان موافقت‌ها مخالفت خود را با عبارت‌های زیر مشخص نمایید.

لطفاً تا تمامی‌گزینه‌ها پاسخ دهید.

<table>
<thead>
<tr>
<th>کاملا موافق</th>
<th>تا حدودی موافق</th>
<th>مخالف</th>
<th>تا حدودی مخالف</th>
<th>کاملا مخالف</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**به عنوان مثال اگر با عبارت زیر کاملا موافق هستید دور عدد 6 خط پشتی.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>سوالات مربوط به خو‌د، ارامنی</th>
<th>من ورش اسکی را دوست دارم</th>
<th>روزی را تصور می‌کنم که فارسی را همچون پیک دریسی زبان صحبت خواهم کرد.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>روزی را تصور می‌کنم که در ایران زندگی می‌کنم و به زبان فارسی نظراتم را به علاوه کنم.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>هر وقت در مورد شغل آیندهم فکر می‌کنم تصویر می‌کنم که برای انجام آن از زبان فارسی استفاده خواهم کرد.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>روزی را تصور می‌کنم که در دانشگاه خارجی که دروس در آنجا به فارسی است درس‌می‌شود تصویر می‌کنم.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>تصویر می‌کنم به راحتی به دیگران به زبان فارسی امکان و نامه‌می‌نویسم.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>تصویر می‌کنم که خارج از کشور زندگی می‌کنم و از زبان فارسی برای برقراری ارتباط با مردم آنجا استفاده می‌کنم.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>می‌خواهم فارسی یاد بگیرم زیرا به نظر دوستان نزدیک‌می‌بانم یادگیری زبان فارسی مهم است.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>اگر زبان فارسی یاد نگیرم دیگران از من مایوس می‌شوند.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا افرادی که برای آنها ارزش قابل هستند می‌توانم کاری را که برای آنها خوانده، رهیست یا به‌دست آورم.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا اطلاعی از چنین انگیزشی می‌باشد.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**به عنوان مثال اگر با عبارت زیر کاملا موافق هستید دور عدد 6 خط پشتی.**
بخش دوم

لطفاً به سوال‌های زیر هم‌اندیشی دوگانه‌ها و با توجه به نمونه جدول زیر پاسخ دهید.

<table>
<thead>
<tr>
<th>بله بسیار زیاد</th>
<th>بله زیاد</th>
<th>تا حدودی بله</th>
<th>نه زیاد</th>
<th>نه/به هیچ وجه</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

به عنوان مثال اگر ادویه فلفل را زیاد دوست ندارید دور عدد ۲ خط بکشید.

آیا فلفل سبز دوست دارید؟

<table>
<thead>
<tr>
<th>12</th>
<th>11</th>
<th>10</th>
<th>9</th>
<th>8</th>
<th>7</th>
<th>6</th>
<th>5</th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>آیا حال و هواي گلاس زبان فارسی خود را یک دوست دارید؟</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>آیا یادگیری زبان فارسی برای شما جالب است؟</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

سوالات مربوط به تجربیات یادگیرایی زبان دوم

<table>
<thead>
<tr>
<th>15</th>
<th>14</th>
<th>13</th>
<th>12</th>
<th>11</th>
<th>10</th>
<th>9</th>
<th>8</th>
<th>7</th>
<th>6</th>
<th>5</th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>آیا یک از اعضای خانواده تان (چه درجه یک چه درجه دو) با زبان فارسی آشنا هستید؟</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>آیا توانایی متعدد زبان فارسی مشتق شده هستید؟</td>
<td>17</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>آیا زبان دوست درس‌های فارسی بیشتری در مدرسه یا دانشگاه شما ارائه شده؟</td>
<td>18</td>
<td>17</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

آیا واقعاً از یادگیری زبان فارسی لذت می‌برید؟

به سویم

لطفاً سوالات زیر را با تیک زدن یا نوشتن در فضای فراهم شده پاسخ دهید.

- جنسیت: زن □ مرد □
- ملت: ایرانی □ غیر ایرانی □
- سن: □ ۱۸-۲۲ □ ۲۳-۲۷ □ ۲۸-۳۲ □ غیر ایرانی
- وضعیت تخصصی و شغلی: دانشجو □ شاغل □
- رشته تخصصی: آموزش زبان فارسی □ مترجم زبان فارسی □ ادبیات زبان فارسی □ سرمایه‌دار □ دانشجو □ دوست دارید در کلاسهای زبان فارسی با دانشجویان غیر ایرانی: آیا تاکنون از کشای تلخ‌های معنی‌داری داشته‌اید؟ بله □ خیر □
- آیا هر یک از اعضای خانواده تان (چه درجه یک چه درجه دو) با زبان فارسی آشنا هستید؟ بله □ خیر □
- در حال حاضر کجا فارسی می‌خوانید؟ (در صورتی که بیشتر از زبان اصلی، انتخاب کنید)
- در زبان‌های خصوصی □ در دانشگاه □ تحت نظر معلم خصوصی □ خود به تنها □

لطفاً سطح کنونی توانایی زبان فارسی خود را از رایگان کنید. (به پاسخ زبان آموز اکتشاف نشده است)

فراموشش: دارای توانایی گفتگوی زبان دوم می‌توانند موضوعات عمومی و روزمره و موضوعات مربوط به تخصص خود و فهمیدن

جایگاه سخنرانی‌ها و چکیده‌ها و چکیده‌های فارسی
تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی

□ متوسط: دارای توانایی کفتگو در مورد موضوعات روزمره و توانایی خواندن متون عمومی روزنامه و نوشتن متون ساده.

□ پیش متوسط: دارای توانایی و کفتگو درباره مسائل روزنامه خانوادگی، خواندن متون روزنامه و آشنایی و نوشتن نامه‌های ساده.

□ فرا مبتدی: دارای توانایی مکالمه‌های ساده (احوال پرسی و معرفی دیگران) و توانایی خواندن و نوشتن متون ساده و ابتدایی.

□ مبتدی: دارای توانایی در سلام و احوال پرسی کردن با استفاده از عبارات ساده و مشخص. دارای توانایی خواندن جملات ساده و کوتاه. چکیده متنه‌های کوتاه و ساده و همچنین نوشتن جملات ساده و کوتاه از همکاری شما سپاسگزاریم.