



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

Zahra Abbasi¹

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

Hadi Yaghoubi Nezhad²

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 with instructed L2 motivation. Present study was carried out to support the

Received on: 03/08/2018

Accepted on: 20/10/2018

¹. Email: abasiz@modares.ac.ir

². Email: h.yaghoubinezhad@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2018.1541

pp.103-126

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

Key words: motivation, self-concepts, ideal L2 self, ought-to L2 self, L2 learning Self.



تأثیر پیشینه‌ی زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی‌آموزان غیر ایرانی در طول یادگیری زبان فارسی

زهرا عباسی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار مرکز تحقیقات زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تربیت مدرس

هادی یعقوبی‌نژاد^۲

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کوثر بجنورد

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 خودپنداره‌های شخص از خودش در جریان یادگیری یک زبان جدید اشاره می‌کند. به‌منظور واکاوی این ظرفیت انگیزشی، پژوهش حاضر به بررسی انگیزش گروهی از فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی در آغاز ترم تحصیلی (پیش از انجام تکالیف انگیزشی) و پایان ترم (پس از انجام تکالیف انگیزشی)، بر اساس پیشینه‌ی زبانی و جنسیت آنان می‌پردازد. بدین منظور ۹۶ نفر از فارسی‌آموزان چینی و عرب زبان در ابتدا و انتهای ترم به پرسش‌نامه‌ی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم پاسخ دادند. نتایج تحقیق نشان داد در هر مرحله از جمع‌آوری داده‌ها مؤلفه‌های موجود در این نظام (خودهای آرمانی، بایندی و تجربیات یادگیری) بازمودهای متفاوتی داشتند. به علاوه، نتایج آزمون تی به ترتیب حاکی از وجود و عدم وجود تفاوت‌های معنادار بین نمرات فارسی‌آموزان در برخی از این مؤلفه‌ها در سطوح مقدماتی و میانی بود. بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر بر وجود تفاوت‌های معنادار در خود بایندی فراگیران مرد و زن در هر دو مرحله پیش و پس‌آزمون صحه گذاشت. در پایان نتایج، تلویحات^۳ و پیشنهادهای برای تحقیقات بیشتر ارائه گردید.

کلیدواژه‌ها: انگیزش، خودپنداره‌ها^۴، خود آرمانی، خود بایندی، تجربیات یادگیری

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۲

^۱ رایانامه: abasiz@modares.ac.ir

^۲ رایانامه: h.yaghoubinezhad@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2018.1541

صص. ۱۰۳-۱۲۶

^۳ تلویحات به معنای نتایج ضمنی در کنار نتایج اصلی می‌باشد.

^۴ Self-concept

۱. مقدمه

هدف نهایی هر فعالیت آموزشی ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و تجارب فراگیران است و یادگیری چیزی جز پیدایش این تغییرات نیست (Hejazi, 2006). بسیاری از صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش زبان (Gardner, 1985; Mcintosh, & Noels, 2004; Wharton, 2000; Yang, 1999; Oram, & Harrington, 2002) نقش انگیزش در یادگیری زبان دوم و زبان خارجی (L2) را که می‌تواند معلول عوامل درونی و برونی مختلفی باشد، مورد تأکید قرار داده‌اند. از دیدگاه روانشناسی برای انگیزش تعاریف مختلفی ارائه شده که همگی آن‌ها یک سمت و سو دارند. انگیزش در زبان فارسی معادل کلمه Motivation است که از کلمه لاتین *Movere* به معنی حرکت کردن^۱ مشتق شده است. انگیزش نیرویی است که می‌تواند انسان را به سمت یکی از گزیدارها (انتخاب‌ها) یا فعالیت‌های پیش‌رو هدایت کند. در واقع انگیزش نوعی تمایل برای رسیدن به امری مشخص یا هدفی معین است و به فرآیندهایی ارتباط دارد که به رفتار نیرو و جهت می‌دهد. به علاوه، انگیزش در یادگیری زبان متغیری پنهان است که از مؤلفه‌های مختلفی مانند تمایل به یادگیری زبان، شدت تمایل و نگرش به یادگیری تشکیل شده است (Gardner & Tremblay, 1994). پژوهشگران و محققان مدل‌های مختلفی از انگیزش یادگیری زبان ارائه کرده‌اند، تا بتوانند دلایل زبان‌آموزان 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 از سوی دیگر به ذات و شخصیت فرد نیز مربوط است. از آنجا که زبان بخشی از هویت فرد را تشکیل می‌دهد، یادگیری زبان دوم کاری فراتر از یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها یا قواعد دستوری است و مستلزم تغییر در تصویر شخص از «خود» است؛ یعنی کسب هویتی دیگر یا حداقل کسب رفتارهای فرهنگی و اجتماعی جدیدی که ممکن است بر ماهیت اجتماعی و هویت فعلی فرد تأثیر بگذارد. در سال‌های اخیر تلاش برای تجزیه و تحلیل ماهیت پویای انگیزش در یادگیری زبان دوم و توجه به عوامل محیطی مختلف و ماهیت کیفی انگیزش زبان دوم، در کنار توجه به رویکردهای کمی گسترش یافته است. یکی از مؤثرترین الگوهای معرفی شده نظام خودهای انگیزشی زبان دوم^۳ است که توسط زولتان دورنیه معرفی شده است (Dörnyei, 2005, 2009). نظریه‌ی دورنیه سه عنصر اصلی دارد که دو عنصر آن از نظریه‌ی خودهای ممکن و عنصر دیگر از مطالعات یادگیری زبان دوم گرفته شده است. این سه عنصر عبارتند از خود آرمانی

1. move to

2. Self

3. L2 Motivational Self System

زبان دوم^۱، خود بایدی زبان دوم^۲ و تجربیات یادگیری زبان دوم^۳. خود آرمانی 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 هم می‌داند. به عبارت دیگر دانستن زبان دوم بخشی از ویژگی کسی است که می‌خواهد بشود. مؤلفه‌ی دوم این مدل مربوط به ویژگی‌ها و صفاتی است که شخص معتقد است باید به دست بیاورد، تا انتظارات دیگران را برآورده سازد یا از پیامدهای منفی به دور باشد. مؤلفه‌ی سوم این مدل که تجربیات یادگیری زبان دوم نام دارد، به موقعیت‌های ایجادشده در محیط یادگیری توجه دارد؛ مانند تأثیر معلم، برنامه درسی، گروه همسالان و تجربه‌ی موفقیت در یادگیری زبان دوم. پژوهش حاضر بر مبنای نظریه‌ی نظام خود انگیزشی زبان دوم دورنیه به بررسی تأثیر زبان مادری (پیشینه زبانی) و جنسیت دو گروه فارسی‌آموزان عرب زبان و چینی می‌پردازد.

این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ به این سؤالات است:

- ۱) آیا سطح و پیشینه‌ی زبانی فارسی‌آموزان بر خودهای انگیزشی زبان دوم آن‌ها (خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم)، در آغاز ترم تحصیلی و پیش از انجام تکالیف انگیزشی و پایان ترم و پس از انجام تکالیف انگیزشی در میان فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی چینی و عرب زبان مؤثر است؟
- ۲) 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؟

۲. چارچوب نظری

۲.۱. تحقیقات مربوط به انگیزش در یادگیری زبان

نظریه‌ی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم جدیدترین مدل انگیزشی است که توسط دورنیه ارائه گردید (Dörnyei, 2005, 2009). این نظام بر روی نظریه‌ی خودهای ممکن^۴ و نظریه‌ی خوداختلافی^۵ تأکید دارد. این نظام بر این عقیده استوار است که فراگیران از طریق کاهش اختلاف موجود میان خود واقعی و خود آینده زبان دوم‌شان برای یادگیری یک زبان جدید انگیزش می‌یابند. نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، تلاشی برای جبران نقص‌های ذاتی موجود در مدل دیرینه‌ی انگیزش؛ یعنی انگیزه‌ی یکپارچه بود که توسط گاردنر و همکارانش ارائه شده بود (Gardner, 1983; Gardner, & Lambert, 1972). به‌علاوه، یکی از مفاهیم اصلی این نظریه‌ی جدید هویت بود که در نظریه‌ی یکپارچگی به اندازه کافی شرح داده نشده و مورد بررسی

1. ideal L2 self

2. ought-to L2 self

3. Language learning system

4. possible selves theory

5. Self-discrepancy theory

قرار نگرفته بود (Peirce, 1995). این ساختار انگیزشی متشکل از سه مؤلفه می‌باشد: خود آرمانی زبان دوم (تمایلات درونی برای تبدیل شدن به یک کاربر مؤثر زبان دوم)، خود بایدی زبان دوم (فشارهای اجتماعی از سوی محیط پیرامون یادگیرنده برای تسلط بر زبان دوم)، و تجربه‌ی یادگیری زبان دوم (تجربه واقعی درگیر شدن در فرایند یادگیری زبان دوم). در واقع، تصویر فراگیران از خود همراه با بُعد آینده و وابسته به موقعیت بودن انگیزش، مفاهیم جدیدی هستند که توسط این مدل ارائه شده‌اند (Dörnyei, 2009)

در پژوهش‌های مختلفی انگیزش زبان دوم از دیدگاه نظام خودهای انگیزشی زبان دوم مورد بررسی قرار گرفته است. در راستای این چارچوب، اسلام و همکاران، سعی کردند نظام خودهای انگیزشی زبان دوم را در یک بافت پاکستانی ثابت و برخی از عوامل انگیزشی مختص به بافت را شناسایی کنند. یافته‌های آن‌ها به طور قابل توجهی اعتبار این مدل و مناسب بودن آن برای بافت پاکستان را تأیید نمود. به علاوه، تجربه یادگیری زبان دوم و خود آرمانی زبان دوم به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کنندگان تلاش در یادگیری شناخته شدند (Islam, et al., 2013). پنگ، به جستجوی روابط میان سه مؤلفه‌ی 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 رابطه‌ی بین خود آرمانی زبان دوم، انتقال فرهنگ و تلاش موردنظر در بین دانش‌آموزان آسیایی در هنگ کنگ پرداختند. آن‌ها به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم خود آرمانی زبان دوم به ترتیب بر روی تلاش موردنظر و روند کلی فرهنگ پی بردند (Gu & Cheung, 2016). سیریدکتون و دوالی، به بررسی انگیزش همزمان زبان غیرایرانی انگلیسی همراه با شماری از زبان‌های سوم (چینی، ژاپنی و کره‌ای) در یک دانشگاه در تایلند پرداختند. همزیستی و روابط پیچیده بین خودهای مختلف آرمانی و بایدی در زبان‌های مختلف از یافته‌های مهم این تحقیق بود. آن‌ها همچنین دریافتند که برخی از این خودها موقتاً به تعویق انداخته می‌شوند تا به دیگر خودها اجازه‌ی پرورش بدهند (Siridetkoon & Dewaele, 2017).

۲.۲. انگیزش تکالیف زبان دوم

دورنیه بر این باور است که تکالیف را می‌توان «متغیرهای اساسی آموزشی یا اجزاء سازنده‌ی یادگیری کلاسی» دانست (Dörnyei, 2002, p. 137). تکالیف به محققان و معلمان این امکان را می‌دهند تا فرایند پیچیده‌ی یادگیری را به واحدهای قابل کنترل و دارای مرزهایی تقسیم کنند که به خوبی تعریف شده‌اند. به این دلیل، محققان حوزه یادگیری زبان دوم در طول دهه‌ی گذشته به طور روز افزون به تحلیل تکالیف توجه کرده‌اند (Ellis, 2000; Dörnyei, 2002, 2009). این امر از چنان اهمیتی برخوردار بوده که دورنیه این‌گونه پیشنهاد کرد که هر تکلیف «شماری از احتمالات مختلف انگیزشی را فعال می‌کند، که به فرایندهای

پویای انگیزشی که اساس انجام تکالیف است منجر می‌شوند.» (Dörnyei, 2009, p. 1). وی با ربط دادن تکالیف زبانی به نظام خودهای انگیزشی زبان دوم معتقد بود که دانش‌آموزان، با احساسات متفاوت نسبت به خود، به شیوه‌های مختلف تکالیف زبانی را انجام می‌دهند. بنابراین، تکالیف، ابزارهای مناسبی برای ایجاد تمایز بین خودپنداره‌های مختلف دانش‌آموزان هستند. به‌عنوان 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 متکلم سلیس زبان دوم دارد، محقق سازد. 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 بحث‌انگیز در زبان دوم پرداختند. این محققان دریافتند که نگرش فراگیران نسبت به دوره‌ی آموزشی زبان دوم و نسبت به تکالیف و اعتماد به نفس زبان‌شناختی آن‌ها، سه عامل مهمی هستند که بر روی انگیزش انجام تکلیف در زبان دوم تأثیر می‌گذارند (Kormos & Dörnyei, 2004). دورنیه و تسنگ، انگیزش فراگیران برای درگیر شدن در تکالیف تعاملی را مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها به یک پیوند نزدیک بین انگیزش در تکالیف تعاملی و ارزشیابی و کشف ظرفیت شرکت‌کنندگان پی بردند (Dörnyei, & Tseng, 2009). یانگواس، به کاوش فرایندها و نوسانات انگیزشی در طول اجرای تکالیف پرداخت و ماهیت پویای انگیزش تکلیفی دانش‌آموزان را تأیید کرد. در این پژوهش هم چنین مشخص گردید که انگیزش شرکت‌کنندگان در طول تکالیف شکل می‌گرفت و در این حین آن‌ها با تأثیرات موقعیتی رویارو می‌شدند. به نظر می‌رسید که آن دسته از شرکت‌کنندگانی که انگیزش خود را در طول تکالیف حفظ می‌کردند و تعداد بیشتری از تکالیف فرعی را تولید می‌کردند، کمتر حواسشان پرت می‌شد و ارزیابی مثبتی از تکالیف و پیشرفت خود داشتند (Yanguas, 2011).

۲.۳. تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش زبان دوم

تحقیقات بسیاری در حوزه‌ی انگیزش زبان دوم، به شواهد تجربی در تأیید قدرت و شدت انگیزشی بالاتر در بین زبان‌آموزان زن نسبت به زبان‌آموزان مرد دست یافته‌اند (Azarnoosh, & Birjandi, 2012; Heras, 2009). (Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016; Ryan, 2009). زمینه‌ی رابطه‌ی میان انگیزش زبان دوم و جنسیت در الگوی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم (Dörnyei, 2005, 2009) انجام پذیرفته است. همان‌گونه که در بخش‌های قبل ذکر شد، این نظام متشکل از سه مؤلفه‌ی خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم است. برتری زنان بر مردان در مؤلفه‌ی خود آرمانی زبان دوم و برعکس آن در مؤلفه‌ی خود بایدی زبان دوم در برخی از تحقیقات گزارش گردیده

است (Azarnoosh, & Birjandi, 2012; Ryan, 2009) آذرنوش و بیرجندی، پژوهشی را برای مقایسه‌ی موقعیت انگیزشی دانش‌آموزان راهنمایی انجام دادند. دانش‌آموزان دختر از لحاظ خود آرمانی زبان دوم از پسران بهتر بودند، درحالی‌که پسران در خود بایدی زبان دوم از دختران عملکرد بهتری داشتند. این محققان این‌گونه نتیجه‌گیری کردند که تصور کلیشه‌ای جنسیت‌محور والدین می‌تواند بر انگیزش یادگیری زبان هر جنسیت تأثیر بگذارد (Azarnoosh, & Birjandi, 2012). با وجود این، تحقیقاتی هم وجود دارند که در آن‌ها هیچ‌گونه تفاوت معناداری میان خود آرمانی شرکت‌کنندگان زن و مرد یافت نشده است (Heras, & Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016). لاساگاباستر، به مطالعه‌ی رابطه‌ی بین آموزش به واسطه‌ی زبان انگلیسی، انگیزش و خودهای ممکن و نحوه‌ی اثر پذیرفتن آن‌ها از جنسیت دانش‌آموزان و زبان اول پرداخت. یافته‌های این تحقیق نشان داد که تلاش موردنظر یادگیری زبان‌آموزان به بهترین نحو توسط خود آرمانی زبان دوم، نگرش فراگیران و تأثیر خانواده پیش‌بینی می‌شود. با این حال، هیچ تأثیر قابل توجهی برای متغیرهای جنسیت و زبان اول شرکت‌کنندگان یافت نشد. در واقع برخی تفاوت‌های جنسیتی در این خصوص وجود داشتند، اما این تفاوت‌ها به قدری نبودند که بتوانند به نحو معناداری بین این شرکت‌کنندگان تمایز ایجاد کنند (Lasagabaster, 2016).

۳. پیشینه‌ی پژوهش

در سال‌های اخیر شاهد احیای علاقه به پژوهش‌های انگیزشی در زمینه یادگیری زبان غیرایرانی بوده‌ایم، به‌ویژه پس از این‌که نظام خودهای انگیزشی زبان دوم به این حوزه معرفی گردید. پاپی و دو همکار پژوهش‌گر ژاپنی و چینی او در یکی از اقدامات اولیه برای بررسی تجربی این مدل در یک بافت شرقی، 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 دریافتند که عناصر مختلف نظام خودهای انگیزشی زبان دوم مختص به یک کشور نیست. اگرچه برخی از این عناصر دارای تفاوت‌های بین فرهنگی به‌خصوصی در بافت‌های آموزشی متفاوت بودند. همچنین با تکیه بر چارچوب نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، پاپی و تیموری، پژوهشی را بر روی زبان‌آموزان ایرانی انجام دادند تا انواع مختلف انگیزشی فراگیران زبان دوم را شناسایی کنند. یافته‌های آن‌ها پنج گروه مختلف را بر اساس قدرت متغیرهای مختلف موجود در ترکیب بندی‌های انگیزشی آنان به دست داد. ویژگی‌های انگیزشی، عاطفی و زبان شناختی مختلفی برای گروه‌های انگیزشی مختلف این پژوهش شناسایی شد (Papi, & Teimouri, 2012). پاپی و عبدالله‌زاده، در پژوهشی سعی کردند رابطه‌ی بین تمرین انگیزشی معلمان و خودهای ممکن زبان‌آموزان را بررسی نمایند. این محققان به این نتیجه رسیدند که ایرانیان فراگیر زبان انگلیسی نمی‌توانند صرفاً از طریق داشتن یک تصویر واضح از خود مطلوب زبان دوم

خویش ترغیب شده باشند و آن‌ها به انگیزش‌هایی که توسط دیگران تولید شده باشد، مثل تمرین‌های انگیزشی معلم، نیاز دارند تا بتوانند در این فرایند پیش روند. به علاوه، گروهی که انگیزش پایین‌تری داشتند، دارای خودهای بایدی زبان دوم قوی‌تری نسبت به همتای خود با انگیزش بالا بودند، درحالی‌که از لحاظ خودهای آرمانی زبان دوم آن‌ها، هیچ تفاوتی بین این گروه‌ها یافت نشد (Papi, & Abdollahzadeh, 2012). قادری، در پایان‌نامه‌ی خود به بررسی عامل انگیزش و تأثیر آن در پیشرفت فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداخته است. وی با بهره‌مندی از پرسش‌نامه‌ی سبک‌های یادگیری، نوع انگیزه‌ی فارسی‌آموزان، رابطه‌ی بین پیشرفت، ملیت و جنسیت فارسی‌آموزان را با نوع انگیزه‌ی آن‌ها مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشان داد بین میزان پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان و انگیزه‌ی درونی آن‌ها، رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین وی نشان داد غیرعربی‌زبان نسبت به عربی‌زبان‌ها، برای آموختن فارسی، از انگیزه بیشتری برخوردار هستند (Qaderi, 2013).

متأسفانه پژوهش‌های بسیار کمی درخصوص بررسی انگیزش یادگیری زبان فارسی توسط غیرایرانی‌های در حال تحصیل در ایران انجام پذیرفته است. در یکی از معدود موارد این‌چنینی، صدیقی فر و خالقی زاده به واکاوی رابطه‌ی جهت‌گیری‌های انگیزشی^۱ و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته‌اند. نتایج این تحقیق از اهمیت و تأکید بر افزایش انگیزش درونی فارسی‌آموزان در کلاس‌های درس و نیز در منابع آموزشی حکایت دارد که این امر به نوبه خود باعث پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان می‌گردد (Sediqifar, & Khaleghizadeh, 2016).

۴. روش پژوهش

۴.۱. روش، جامعه و نمونه‌ی آماری

نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای و روش تحقیق شبه تجربی 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 به‌عنوان نمونه انتخاب شدند (مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه چمران اهواز، مدرسه المهدی، مدرسه بنت‌الهدی قم). به این ترتیب، نمونه آماری پژوهش، متشکل از ۴۸ فارسی‌آموز چینی در دو سطح مقدماتی و میانی و ۴۸ فارسی‌آموز عرب زبان در این دو سطح

^۱ Motivational Orientations

هر گروه متشکل از ۱۲ مرد و ۱۲ زن) بود که در دو سال تحصیلی ۹۵-۹۶ و ۹۶-۹۷ مشغول یادگیری زبان فارسی بودند.

۴.۲. ابزار تحقیق و فرایند جمع‌آوری داده‌ها

با توجه به اهمیت مدت زمان و ملاحظات زمانی در تحقیق حاضر، جمع‌آوری داده‌ها در دو مرحله پیش‌بینی گردید تا نوسانات انگیزشی را با توجه به سطح و پیشینه‌ی زبانی در مقاطع زمانی آغاز و پایان ترم آشکار سازند. در هر یک از این مراحل، داده‌ها به صورت کمی و با استفاده از پرسش‌نامه درخصوص مؤلفه‌های انگیزشی شرکت‌کنندگان جمع‌آوری گردید. این پرسش‌نامه که توسط تاگوچی و همکاران طراحی شده به بررسی تمایلات انگیزشی شرکت‌کنندگان می‌پردازد و با ۱۸ گویه، متشکل از دو نوع سؤال مهم، شامل عبارت‌گونه و سؤال‌گونه است که با استفاده از مقیاس شش نقطه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ^۱ مربوط به این پرسشنامه ۰,۷۹ است (Taguchi, et al., 2009). ابزار دوم تحقیق شامل تعدادی تکالیف زبان دوم بودند. نوع تکالیف مورد استفاده در این تحقیق، تکالیف استدلالی بوده که توسط کورمس و دورنیه ارائه گردیده‌اند (Kormos, & Dörnyei, 2004). در جریان کلاس‌های زبان فارسی، جمع‌آوری داده‌ها در دو مرحله و زمان‌های مختلف انجام گرفت. ابتدا در اولین جلسه‌ی ترم پرسش‌نامه‌ها توزیع و انگیزش اولیه‌ی فارسی‌آموزان با توجه به سطح و پیشینه‌ی زبانی آنان سنجیده شد و ارزیابی نهایی میزان انگیزش شرکت‌کنندگان، در جریان جلسه آخر ترم انجام گرفت که این دو مرحله به ترتیب در حکم پیش و پس‌آزمون هستند.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

برای تعیین ضریب اعتبار پرسش‌نامه از نرم افزار اسپ.پی.اس^۲ و از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که بر همسانی درونی تأکید دارد. میزان آلفای کرونباخ محاسبه شده برابر با ۰,۹۸۷ است که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی سؤالات آزمون است. همچنین برای افزایش روایی از روش یا تکنیک روایی محتوایی و صوری استفاده شد و در این راستا روایی پژوهش به تأیید تعدادی از متخصصان حوزه‌ی تخصصی رسید. به‌منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تی^۳ همبسته و آزمون رگرسیون استفاده شد.

۱- Cronbach alpha

۲- SPSS

۳- T-Test

۵. ۱. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش اول پژوهش (بخش اول: پیش‌آزمون و آغاز ترم) در پاسخ به پرسش اول پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی‌آموزان بر اساس پیشینه‌ی زبانی در پیش‌آزمون 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 پیشینه‌ی زبانی در پیش‌آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی می‌پردازیم. به این منظور از آزمون تی برای دو گروه مستقل (پیش‌آزمون و پس از آزمون) و آزمون لیون استفاده شد. با این آزمون‌ها قادر خواهیم بود ارزیابی جامعی در خصوص تفاوت میانگین بین جامعه‌ی آماری با استفاده از داده‌های دو نمونه‌ی مستقل به دست آوریم. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دو گروه فارسی‌آموزان با پیشینه‌ی زبانی چینی و عربی می‌باشد. نتیجه‌ی هریک از آزمون‌ها برای بررسی نتایج میزان سطح خودپنداره‌های انگیزشی در این دو بازه‌ی زمانی و براساس متغیر پیشینه‌ی زبانی شامل دو خروجی است که در جدول‌های شماره ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس پیشینه زبانی (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

مؤلفه	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد
سطح مقدماتی					
خود آرمانی	عرب زبانان	۲۴	۵,۸۶	۱,۰۳۵	۰,۲۱۱
	چینی زبانان	۲۴	۴,۷۷	۰,۹۵۲	۰,۱۹۴
خود بایدی	عرب زبانان	۲۴	۲,۹۷	۱,۲۴۱	۰,۲۵۳
	چینی زبانان	۲۴	۳,۵۲	۱,۳۸۲	۰,۲۸۲
تجربیات یادگیری زبان دوم	عرب زبانان	۲۴	۴,۷۹	۱,۰۴۱	۰,۲۱۲
	چینی زبانان	۲۴	۳,۷۹	۱,۱۳۲	۰,۲۲۱
کل	عرب زبانان	۲۴	۴,۲۱	۱,۰۳۰	۰,۲۱۰
	چینی زبانان	۲۴	۴,۰۳	۱,۱۱۴	۰,۲۲۷
سطح میانی					
خود آرمانی	عرب زبانان	۲۴	۴,۷۷۷	۰,۹۹۸	۰,۲۰۳
	چینی زبانان	۲۴	۴,۶۱۸	۱,۰۶۸	۰,۲۱۸
خود بایدی	عرب زبانان	۲۴	۳,۳۸۸	۱,۵۰۴	۰,۳۰۷
	چینی زبانان	۲۴	۳,۳۸۸	۱,۵۰۴	۰,۳۰۷
تجربیات یادگیری زبان دوم	عرب زبانان	۲۴	۴,۲۵۶	۱,۱۴۱	۰,۲۳۲
	چینی زبانان	۲۴	۳,۹۳۷	۱,۱۴۲	۰,۲۵۳
کل	عرب زبانان	۲۴	۴,۱۴۱	۱,۲۰۳	۰,۲۵۴
	چینی زبانان	۲۴	۴,۰۶۷	۱,۲۵۵	۰,۲۵۶

جدول ۲. ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس پیشینه‌ی زبانی (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

95% Confidence Interval of the Difference		آزمون T-test برای برابری میانگین‌ها				آزمون لیون برای برابری واریانس‌ها			
Upper	Lower	اختلاف میانگین	Sig	Df	آمار T	سطح معناداری	F		
سطح مقدماتی									
۱,۶۷۵	۰,۵۱۹	۱,۰۹۷	۰,۰۰۰	۴۶	۳,۸۲	۰,۷۷۱	۰,۸۶	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۱,۶۷۵	۰,۵۱۸	۱,۰۹۷	۰,۰۰۰	۴۵,۶۸۴	۳,۸۲			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۰۲۷	-۱,۴۹۹	-۰,۷۳۴	۰,۰۵۸	۴۶	-۱,۹۴	۰,۵۲۸	۰,۴۰۷	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۰,۰۲۸	-۱,۵۰۰	-۰,۷۳۴	۰,۰۵۹	۴۵,۴۷۷	-۱,۹۴			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۱,۶۳۲	۰,۳۶۷	۱,۰۰۰	۰,۰۰۳	۴۶	۳,۱۸۴	۰,۵۴	۰,۳۸۱	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۱,۶۳۲	۰,۳۶۷	۱,۰۰۰	۰,۰۰۳	۴۵,۶۸	۳,۱۸۴			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۸۱۱	-۰,۴۳۶	۰,۳۰۹	۰,۵۴۸	۴۶	۰,۶۰۵	۰,۶۲۵	۰,۲۴۲	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۸۱۱	-۰,۴۳۶	۰,۳۰۹	۰,۵۴۸	۴۵,۲۷۱	۰,۶۰۵			فرض نابرابری واریانس‌ها	
سطح میانی									
۰,۷۶۰	-۰,۴۴۱	۰,۱۵۹	۰,۵۹۵	۴۶	۰,۵۳۵	۰,۵۲۵	۰,۱۰۴	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۰,۷۶۰	-۰,۴۴۱	۰,۱۵۹	۰,۵۹۵	۴۵,۷۹۱	۰,۵۳۵			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۸۷۴	-۰,۸۷۴	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰	۴۶	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰	۰,۰۰۰	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۰,۸۷۴	-۰,۸۷۴	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰	۴۶,۰۰۰	۰,۰۰۰			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۱,۰۱۲	-۰,۳۷۳	۰,۳۱۹	۰,۳۵۸	۴۶	۰,۹۲۸	۰,۶۸۷	۰,۱۶۵	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۱,۰۱۲	-۰,۳۷۳	۰,۳۱۹	۰,۳۵۸	۴۵,۶۷۲	۰,۹۲۸			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۷۸۸	-۰,۶۴۰	۰,۰۷۴	۰,۸۳۶	۴۶	۰,۲۰۹	۰,۸۵۱	۰,۰۳۵	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۷۸۸	-۰,۶۴۰	۰,۰۷۴	۰,۸۳۶	۴۵,۹۲	۰,۲۰۹			فرض نابرابری واریانس‌ها	

نتایج داده‌های توصیفی در دو جدول ۱ و ۲ نشان می‌دهد که در سطح مقدماتی میان دو گروه فارسی‌آموزان با پیشینه‌ی زبانی چینی و عربی به‌لحاظ مؤلفه‌های اصلی نظام خودهای انگیزشی زبان دوم (خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم) تفاوت وجود دارد. یافته‌های حاصل از جدول ۲ نشان می‌دهد که در گام نخست سطح معناداری محاسبه شده برای همه‌ی مؤلفه‌ها بالاتر از آلفا ۰,۰۵ است. آزمون لیون نشان می‌دهد که واریانس دو گروه برابر است. بنابراین لازم است ردیف مربوط به فرض برابری واریانس‌ها را برای ارزیابی وجود تفاوت میان دو گروه نمونه انتخاب نمود. همچنین سطح معناداری دو گروه در مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم پایین‌تر از آلفا ۰,۰۵ است؛ بنابراین تفاوت میان نمرات فارسی‌آموزان در پیش‌آزمون در سطح مقدماتی پذیرفته می‌شود. اما چون در مؤلفه خودبایدی سطح معناداری محاسبه شده بیشتر از آلفا ۰,۰۵ است، نمی‌توان پذیرفت که میان فارسی‌آموزان در این مؤلفه تفاوت معناداری وجود دارد.

همچنین نتایج حاصل از آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که میان گروه‌های فارسی‌آموز در سطح میانی و قبل از ایجاد انگیزش تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که بیشتر تفاوت ممکن میان مؤلفه‌ی تجربیات یادگیری زبان دوم است، که مقدار آن برابر با ۰,۳۱۹ می‌باشد. اما همان‌گونه که نتایج استنباطی نشان می‌دهد، سطح معناداری همه مؤلفه‌های خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بالاتر از آلفا ۰,۰۵ است، بنابراین نمی‌توان پذیرفت که تفاوت معناداری میان گروه‌های فارسی‌آموز قبل از ایجاد انگیزش در سطح میانی وجود داشته است.

۵.۲. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش (بخش اول: پیش‌آزمون و آغاز ترم)

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل میزان انگیزش فارسی‌آموزان بر اساس جنسیت در پیش‌آزمون 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 پیشینه‌ی زبانی در پیش‌آزمون و قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی می‌پردازیم.

جدول ۳. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

مؤلفه	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد
سطح مقدماتی					
خود آرمانی	مرد	۲۴	۵,۳۳	۱,۱۹۵	۰,۲۴۴
	زن	۲۴	۵,۳۰	۱,۰۸۵	۰,۲۲۱
خود بایدی	مرد	۲۴	۳,۵۷	۱,۳۷۳	۰,۲۸۰
	زن	۲۴	۲,۷۴	۱,۲۱۹	۰,۲۴۸
تجربیات یادگیری زبان دوم	مرد	۲۴	۴,۳۳	۱,۱۷۳	۰,۲۳۹
	زن	۲۴	۴,۲۶	۱,۲۲۸	۰,۲۵۰
کل	مرد	۲۴	۴,۲۷	۱,۰۷۴	۰,۲۱۹
	زن	۲۴	۳,۹۷	۱,۰۵۹	۰,۲۱۶
سطح میانی					
خود آرمانی	مرد	۲۴	۴,۷۳۶	۰,۹۹۱	۰,۲۰۲
	زن	۲۴	۴,۶۵۹	۱,۰۷۹	۰,۲۰۲
خود بایدی	مرد	۲۴	۳,۵۰۰	۱,۴۱۲	۰,۲۸۸
	زن	۲۴	۳,۲۷۷	۱,۵۸۳	۰,۳۲۳
تجربیات یادگیری زبان دوم	مرد	۲۴	۴,۰۹۰	۱,۱۶۰	۰,۲۲۶
	زن	۲۴	۴,۱۰۲	۱,۲۴۵	۰,۲۵۴
کل	مرد	۲۴	۴,۱۷۵	۱,۰۸۰	۰,۲۴۱
	زن	۲۴	۴,۰۳۲	۱,۰۰۷	۰,۲۶۰

نتیجه آزمون تی مستقل برای بررسی نمرات پیش‌آزمون فارسی‌آموزان بر اساس جنسیت شامل دو خروجی است. نتایج داده‌های توصیفی در جدول ۳ نشان می‌دهد که میان دو گروه فارسی‌آموزان مرد و زن فقط به لحاظ مؤلفه‌ی خود بایدی تفاوت وجود دارد و این تفاوت در سایر مؤلفه‌ها معنادار نمی‌باشد. همان‌گونه که یافته‌های توصیفی در جدول ۴ نشان می‌دهد، میانگین نمرات زبان‌آموزان مرد در مؤلفه خود بایدی برابر با ۳,۵۷ و در زبان‌آموزان زن برابر با ۲,۷۴ می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که در سطح مقدماتی، فارسی‌آموزان دختر از خود بایدی کمتری برخوردارند، یعنی احساس پیامدهای منفی ناشی از عدم یادگیری زبان فارسی آن‌ها کمتر است و این تفاوت در سایر مؤلفه‌ها معنادار نمی‌باشد. ضمناً سطح معناداری این مؤلفه برابر با ۰,۰۳۱ است، بنابراین می‌توان پذیرفت که تفاوت معناداری میان فارسی‌آموزان مرد و فارسی‌آموزان زن در خود بایدی وجود دارد. همچنین در سطح میانی بیشترین تفاوت ممکن میان مؤلفه‌ی تجربیات یادگیری زبان دوم است، که مقدار آن برابر با ۰,۳۱۹ می‌باشد. اما همان‌گونه که نتایج استنباطی در جدول ۵ نشان می‌دهد، سطح معناداری همه مؤلفه‌های خود آرمانی، خود بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بیشتر از آلفا ۰,۰۵ است، بنابراین نمی‌توان پذیرفت که تفاوت معناداری میان گروه‌های فارسی‌آموز قبل از ایجاد انگیزش در سطح میانی وجود داشته است.

جدول ۵. ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در آغاز ترم و پیش از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

95% Confidence Interval of the Difference		آزمون T-test برای برابری میانگین‌ها				آزمون لیون برای برابری واریانس‌ها		
Upper	Lower	اختلاف میانگین	Sig	Df	آمار T	سطح معناداری	F	
سطح مقدماتی								
۰,۶۹۱	-۰,۶۳۵	۰,۰۲۷۷	۰,۹۲۳	۴۶	۳,۸۲	۰,۵۰۹	۰,۴۴۳	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۶۹۱	-۰,۶۳۵	۰,۰۲۷۷	۰,۹۲۳	۴۵,۶۸۴	۳,۸۲			فرض نابرابری واریانس‌ها
۱,۵۸۸	۰,۷۸۵	۰,۸۳۳	۰,۰۳۱	۴۶	-۱,۹۴	۰,۵۶۳	۰,۳۴	فرض برابری واریانس‌ها
۱,۵۸۸	۰,۷۸۵	۰,۸۳۳	۰,۰۳۱	۴۵,۴۷۷	-۱,۹۴			فرض نابرابری واریانس‌ها
۰,۷۶۷	-۰,۶۲۸	۰,۶۹۴	۰,۸۴۲	۴۶	۳,۱۸۴	۰,۸۰۵	۰,۰۶۲	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۷۶۷	-۰,۶۲۸	۰,۶۹۴	۰,۹۴۲	۴۵,۶۸	۳,۱۸۴			فرض نابرابری واریانس‌ها
۰,۹۲۳	-۰,۳۱۶	۰,۳۰۳	۰,۲۳۰	۴۶	۰,۶۰۵	۰,۹۹۹	۰,۰۰	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۹۲۳	-۰,۳۱۶	۰,۳۰۳	۰,۲۳۰	۴۵,۹۹۱	۰,۶۰۵			فرض نابرابری واریانس‌ها
سطح میانی								
۰,۶۷۸	-۰,۵۲۵	۰,۷۶۳	۰,۸۰۰	۴۶	۰,۲۵۵	۰,۸۰۱	۰,۰۶۵	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۶۷۸	-۰,۵۲۵	۰,۷۶۳	۰,۸۰۰	۴۵,۶۷۰	۰,۲۵۵			فرض نابرابری واریانس‌ها
۱,۰۹۴	-۰,۶۴۹	۰,۲۲۲	۰,۶۱۰	۴۶	۰,۵۱۳	۰,۶۵۹	۰,۱۹۷	فرض برابری واریانس‌ها
۱,۰۹۴	-۰,۶۵۰	۰,۲۲۲	۰,۶۱۰	۴۵,۴۰۹	۰,۵۱۳			فرض نابرابری واریانس‌ها
۰,۶۸۵	-۰,۷۱۳	-۰,۰۱۳	۰,۹۶۸	۴۶	-۰,۴۰	۰,۷۶۷	۰,۰۹۸	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۶۸۵	-۰,۷۱۳	-۰,۰۱۳	۰,۹۶۸	۴۵,۷۷۷	-۰,۴۰			فرض نابرابری واریانس‌ها
۰,۸۵۷	-۰,۵۷۰	۰,۱۴۳	۰,۶۸۸	۴۶	۰,۴۰۵	۰,۷۹۶	۰,۰۶۸	فرض برابری واریانس‌ها
۰,۸۵۷	-۰,۵۷۰	۰,۱۴۳	۰,۶۸۸	۴۵,۷۳۷	۰,۴۰۵			فرض نابرابری واریانس‌ها

۵. ۳. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش اول پژوهش (بخش دوم: در پس‌آزمون و بعد از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

یکی دیگر از پرسش‌هایی که در این پژوهش مورد سنجش قرار گرفت این بود که آیا تفاوتی میان فارسی‌آموزان بر اساس پیشینه‌ی زبانی و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی در پایان ترم وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون تی مستقل در سطح مقدماتی و سطح میانی نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های خودهای انگیزشی فقط در مؤلفه‌ی خود آرمانی میان فارسی‌آموزان عرب‌زبان و چینی‌زبان تفاوت معناداری وجود دارد. همان‌گونه که یافته‌های توصیفی در جدول ۶ نشان می‌دهد میانگین نمرات پس‌آزمون فارسی‌آموزان عرب‌زبان در سطح مقدماتی با (۵,۸۶) بیشتر از میانگین نمرات فارسی‌آموزان چینی با (۵,۱۶۶) و در سطح میانی با (۵,۰۳۴) بیشتر از میانگین نمرات فارسی‌آموزان چینی با (۴,۹۳) 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 میانی تفاوت معناداری میان فارسی‌آموزان مرد و زن به لحاظ مؤلفه‌های انگیزش وجود ندارد. سطح معناداری همه مؤلفه‌ها بالاتر از آلفا ۰,۰۵ است؛ بنابراین نمی‌توان فرض تفاوت میان فارسی‌آموزان را به لحاظ پیشینه‌ی زبانی در سطح میانی و پس از ایجاد انگیزش را پذیرفت. یافته‌های توصیفی نیز تأیید کننده عدم تفاوت میان فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و میانی می‌باشد.

جدول ۶. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس پیشینه‌ی زبانی (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

مؤلفه	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین انحراف استاندارد
سطح مقدماتی					
خود آرمانی	عرب زبانان	۲۴	۵,۸۶	۱,۰۳۵	۰,۲۱۱
	چینی زبانان	۲۴	۵,۱۶۶	۰,۶۸۱	۰,۱۳۹
خود بایدی	عرب زبانان	۲۴	۲,۹۷	۱,۲۴۱	۰,۲۵۳
	چینی زبانان	۲۴	۲,۹۷	۱,۱۶۲	۰,۲۳۷
تجربیات یادگیری زبان دوم	عرب زبانان	۲۴	۴,۷۹	۱,۰۴۱	۰,۲۱۲
	چینی زبانان	۲۴	۴,۴۸	۱,۱۲۶	۰,۲۲۹
کل	عرب زبانان	۲۴	۴,۲۱	۱,۰۳۰	۰,۲۱۰
	چینی زبانان	۲۴	۴,۰۳	۱,۰۵۹	۰,۲۱۶
سطح میانی					
خود آرمانی	عرب زبانان	۲۴	۵,۰۳۴	۰,۹۰۴	۰,۱۸۴
	چینی زبانان	۲۴	۴,۹۳	۱,۰۳۰	۰,۲۱۰
خود بایدی	عرب زبانان	۲۴	۲,۶۱۸	۱,۱۵۴	۰,۲۳۵
	چینی زبانان	۲۴	۲,۹۵۱	۱,۴۰۵	۰,۲۸۶
تجربیات یادگیری زبان دوم	عرب زبانان	۲۴	۴,۵۷۶	۱,۱۵۲	۰,۲۳۵
	چینی زبانان	۲۴	۴,۳۲۶	۱,۴۰۵	۰,۲۸۶
کل	عرب زبانان	۲۴	۴,۰۷۶	۱,۰۴۸	۰,۲۱۴
	چینی زبانان	۲۴	۴,۰۶۹	۱,۲۵۸	۰,۲۵۶

جدول ۷. ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس پیشینه‌ی زبانی (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

95% Confidence Interval of the Difference		آزمون T-test برای برابری میانگین‌ها				آزمون لیون برای برابری واریانس‌ها			
Upper	Lower	اختلاف میانگین	Sig	Df	آمار T	سطح معناداری	F		
سطح مقدماتی									
۱,۲۱۰	۰,۱۹۲	۰,۷۰۱	۰,۰۰۸	۴۶	۲,۷۷۲	۰,۰۶۹	۳,۴۶۴	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۱,۲۱۲	۰,۱۸۹	۰,۷۰۱	۰,۰۰۸	۳۹,۷۵۹	۲,۷۷۲			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۵۱۶	-۰,۸۸۱	-۰,۱۸۲	۰,۶۰۲	۴۶	-۰,۵۲۶	۰,۶۶۲	۰,۱۹۳	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۰,۵۱۶	-۰,۸۸۱	-۰,۱۸۲	۰,۶۰۲	۴۵,۸۰۲	-۰,۵۲۶			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۹۴۲	-۰,۳۱۷	۰,۳۱۲	۰,۳۲۳	۴۶	۰,۹۹۸	۰,۴۵۸	۰,۵۶۱	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۹۴۲	-۰,۳۱۷	۰,۳۱۲	۰,۳۲۳	۴۵,۷۲۲	۰,۹۹۸			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۷۱۱	-۰,۵۰۳	۰,۱۰۴	۰,۷۳۱	۴۶	۰,۳۴۵	۰,۷۹۴	۰,۰۶۹	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۷۱۱	-۰,۵۰۳	۰,۱۰۴	۰,۷۳۱	۴۵,۹۶۷	۰,۳۴۵			فرض نابرابری واریانس‌ها	
سطح میانی									
۰,۶۶۷	-۰,۴۵۹	۰,۱۵۹	۰,۵۹۵	۴۶	۰,۳۷۲	۰,۵۵۵	۰,۳۵۳	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۰,۶۶۸	-۰,۴۵۹	۰,۱۵۹	۰,۵۹۵	۴۵,۲۴۰	۰,۳۷۲			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۴۱۳	-۱,۰۸۰	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰	۴۶	-۰,۸۹۸	۰,۲۱۷	۱,۵۶۴	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۰,۴۱۴	-۱,۰۸۰	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰	۴۴,۳۲۶	-۰,۸۹۸			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۹۹۶	-۰,۴۹۶	۰,۳۱۹	۰,۳۵۸	۴۶	۰,۶۷۴	۰,۲۲۳	۱,۵۲۳	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۹۹۷	-۰,۴۹۷	۰,۳۱۹	۰,۳۵۸	۴۴,۳۰۵	۰,۶۷۴			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۶۷۹	-۰,۶۶۶	۰,۰۷۴	۰,۸۳۶	۴۶	۰,۰۲۱	۰,۲۹۲	۱,۱۳۷	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۶۸۰	-۰,۶۶۶	۰,۰۷۴	۰,۸۳۶	۴۴,۵۵۳	۰,۰۲۱			فرض نابرابری واریانس‌ها	

۴.۵. بررسی داده‌ها برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش (بخش دوم: در پس آزمون و بعد از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

در این بخش، نتایج حاصل از آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های انگیزشی در سطح مقدماتی فقط در مؤلفه‌ی خود بایدی میان فارسی آموزان مرد و زن تفاوت معناداری وجود دارد. همان‌گونه که یافته‌های توصیفی در جدول ۸ نشان می‌دهد، در سطح مقدماتی و در مؤلفه‌ی خود بایدی میانگین نمرات پس‌آزمون فارسی آموزان مرد با (۳,۰۶۲) بیشتر از میانگین نمرات فارسی آموزان زن با (۲,۳۰۳) 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 ۹ نشان می‌دهد که در سطح میانی تفاوت معناداری میان فارسی‌آموزان مرد و زن به لحاظ مؤلفه‌های انگیزش وجود ندارد. سطح معناداری همه مؤلفه‌ها بالاتر از آلفا ۰,۰۵ است؛ بنابراین نمی‌توان فرض تفاوت میان فارسی‌آموزان را به لحاظ جنسیت در سطح میانی و پس از ایجاد انگیزش، پذیرفت. یافته‌های توصیفی نیز تأییدکننده عدم تفاوت میان فارسی‌آموزان زن و مرد می‌باشد.

جدول ۸. داده‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

میانگین انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروهها	مؤلفه
سطح مقدماتی					
۰,۱۹۶	۰,۹۶۱	۵,۵۴۸	۲۴	مرد	خود آرمانی
۰,۱۹۰	۰,۹۳۱	۵,۴۸۶	۲۴	زن	
۰,۲۴۰	۱,۱۷۶	۳,۰۶۲	۲۴	مرد	خود بایدی
۰,۲۴۶	۱,۲۰۸	۲,۳۰۳	۲۴	زن	
۰,۲۳۳	۱,۱۴۲	۴,۶۱۱	۲۴	مرد	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۲۱۳	۱,۰۴۶	۴,۶۷۳	۲۴	زن	
۰,۲۲۰	۱,۰۸۰	۴,۲۳۱	۲۴	مرد	کل
۰,۲۰۵	۱,۰۰۷	۴,۱۰۴	۲۴	زن	
سطح میانی					
۰,۱۸۵	۰,۹۰۶	۵,۰۲۰	۲۴	زن	خود آرمانی
۰,۲۱۰	۱,۰۳۰	۴,۹۴۴	۲۴	مرد	
۰,۲۵۶	۱,۲۵۶	۲,۸۶۱	۲۴	زن	خود بایدی
۰,۲۷۱	۱,۳۳۱	۲,۷۰۸	۲۴	مرد	
۰,۲۵۷	۱,۲۶۱	۴,۴۶۵	۲۴	زن	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۲۶۹	۱,۳۲۰	۴,۴۳۷	۲۴	مرد	
۰,۲۲۹	۱,۱۲۵	۴,۱۱۵	۲۴	زن	کل
۰,۲۴۲	۱,۱۸۸	۴,۰۳۰	۲۴	مرد	

جدول ۹. ارزیابی معناداری تفاوت دو گروه فارسی‌آموزان در مؤلفه‌های خودهای آرمانی، بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم بر اساس جنسیت (در پایان ترم و پس از انجام فعالیت‌های انگیزشی)

95% Confidence Interval of the Difference		آزمون T-test برای برابری میانگین‌ها				آزمون لیون برای برابری واریانس‌ها			
Upper	Lower	اختلاف میانگین	Sig	Df	آمار T	سطح معناداری	F		
سطح مقدماتی									
۰,۶۱۲	-۰,۴۸۷	۰,۰۶۲۵	۰,۸۲۰	۴۶	۰,۲۲۹	۰,۸۹۶	۰,۰۱۷	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۰,۶۱۲	-۰,۴۸۷	۰,۰۶۲۵	۰,۸۲۰	۴۵,۹۵۴	۰,۲۲۹			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۱,۰۵۱	۰,۳۳۳	۰,۳۵۹	۰,۰۰۷	۴۶	۱,۰۴۴	۰,۹۴۱	۰,۰۰۶	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۱,۰۵۱	-۰,۳۳۳	۰,۳۵۹	۰,۳۰۲	۴۵,۹۶۷	۱,۰۴۴			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۵۷۴	-۰,۶۹۹	-۰,۰۶۲	۰,۸۴۴	۴۶	-۱,۱۹۸	۰,۶۸۸	۰,۱۶۳	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۵۷۴	-۰,۶۹۹	-۰,۰۶۲	۰,۸۴۴	۴۵,۶۴۹	-۱,۱۹۸			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۷۳۴	-۰,۴۷۹	۰,۱۲۷	۰,۶۷۵	۴۶	۰,۴۲۲	۰,۷۵۵	۰,۰۹۸	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۷۳۴	-۰,۴۷۹	۰,۱۲۷	۰,۶۷۵	۴۵,۷۷۴	۰,۴۲۲			فرض نابرابری واریانس‌ها	
سطح میانی									
۰,۶۴۰	-۰,۴۸۷	۰,۷۶۳	۰,۷۸۶	۴۶	۰,۲۷۳	۰,۶۶۰	۰,۱۹۶	فرض برابری واریانس‌ها	خود آرمانی
۰,۶۴۰	-۰,۴۸۷	۰,۷۶۳	۰,۷۸۶	۴۵,۲۶۶	۰,۲۷۳			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۹۰۵	-۰,۵۹۹	۰,۱۵۲	۰,۶۸۵	۴۶	۰,۴۰۹	۰,۸۷۵	۰,۰۲۵	فرض برابری واریانس‌ها	خود بایدی
۰,۹۰۵	-۰,۵۹۹	۰,۱۵۲	۰,۶۸۵	۴۵,۸۵۴	۰,۴۰۹			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۷۷۸	-۰,۷۲۲	۰,۰۲۷۷	۰,۹۴۱	۴۶	۰,۰۷۵	۰,۷۱۰	۰,۱۴۰	فرض برابری واریانس‌ها	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۷۷۸	-۰,۷۲۲	۰,۰۲۷۷	۰,۹۴۱	۴۵,۹۰۵	۰,۰۷۵			فرض نابرابری واریانس‌ها	
۰,۷۵۸	-۰,۵۸۶	۰,۰۸۵	۰,۷۹۹	۴۶	۰,۲۵۶	۰,۷۹۶	۰,۰۶۸	فرض برابری واریانس‌ها	کل
۰,۷۵۸	-۰,۵۸۶	۰,۰۸۵	۰,۷۹۹	۴۵,۸۶۱	۰,۲۵۶			فرض نابرابری واریانس‌ها	

۶. بحث و نتیجه‌گیری

معیارهای مورد سنجش در این پژوهش بررسی تفاوت میزان انگیزش زبان‌آموزان بر اساس جنسیت و پیشینه‌ی زبانی آن‌ها در دو بازه‌ی زمانی پیش‌آزمون (قبل از انجام فعالیت‌های انگیزشی) و پس‌آزمون (بعد از انجام

فعالیت‌های انگیزشی) بود. این پژوهش روی دو گروه فارسی‌آموزان با پیشینه‌ی زبانی چینی و عربی انجام پذیرفت.

روی هم رفته، نتایج حاصل از نمرات پیش‌آزمون حاکی از وجود تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های خود آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم فارسی‌آموزان 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, 2018; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018). وقتی که این دو مؤلفه را سوای مؤلفه خود بایدی مدنظر قرار می‌دهیم، تحقیقات مشابهی در تأیید تأثیرگذاری مشترک آن‌ها می‌یابیم. به‌عنوان مثال، در تحقیق اسلام و همکارانش تجربیات یادگیری زبان دوم و خودآرمانی زبان دوم بالاترین میزان پیشگویی‌کنندگی را برای تلاش فراگیران در زمینه یادگیری زبان دوم، داشتند (Islam, et al., 2013)، که این امر به‌واسطه‌ی یافته‌های تحقیق حاضر نیز مورد تأیید قرار گرفت. با وجود این، داده‌های مربوط به فراگیران سطح میانی بر وجود چنین تفاوت‌هایی دلالت نداشتند. دلیل این موضوع را می‌توان به این امر نسبت داد که به موازات این که زبان‌آموزان سطح زبانی‌شان بالاتر می‌رود تصاویر باثبات‌تری از خودهای زبانی‌شان شکل می‌دهند که کمتر دچار نوسانات انگیزشی می‌گردند. در سوی دیگر، نتایج نمرات پس‌آزمون این زبان‌آموزان نشان داد تنها در مؤلفه‌ی خود آرمانی در هر دو سطح مقدماتی و میانی تفاوت معناداری وجود داشت. تحقیقات گذشته مهر تأییدی بر تأثیر زمان بر پیش‌برد انگیزش زبان‌آموزان در مؤلفه‌ی خود آرمانی بوده است (Rajab, et al., 2018; Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018). از این میان می‌توان به تحقیق صورت گرفته توسط عباسی و یعقوبی نژاد اشاره نمود که در آن فارسی‌آموزان در جریان ترم تحصیلی و در انجام تکالیف انگیزشی در مؤلفه‌ی خود آرمانی بیشترین افزایش انگیزش را نسبت به مؤلفه‌های خود بایدی و تجربیات یادگیری زبان دوم تجربه‌نمودند (Abbasi, & Yaghoubi Nejad, 2018).

افزایش مداوم در نمرات مربوط به خود آرمانی بر این حقیقت صحه گذاشت که ظرفیت انگیزشی موجود در تکالیف باعث رشد خودپنداره‌های آرمانی زبان‌آموزان و لذا بالاتر رفتن انگیزش یادگیری‌شان شده است. در پیشینه‌ی تحقیق در این خصوص می‌توان موارد دیگری را یافت که چنین حالت پایداری برای خودآرمانی زبان دوم تعریف کرده‌اند. به‌عنوان نمونه، می‌توان به تحقیقات صورت پذیرفته توسط هایور (Hiver, 2015) و یعقوبی نژاد و همکارانش (Yaghoubinejad, et al., 2016) اشاره نمود که در آن‌ها نیز ثبات در شدت انگیزشی موجود در تصاویر آینده از زبان دوم گزارش شده است. به‌علاوه، در این تحقیق نشان داده شد که در مرحله‌ی پیش‌آزمون و در سطح مقدماتی متغیر جنسیت تفاوت‌های معناداری را بین خود بایدی فراگیران مرد و زن ایجاد کرده بود. در نمرات پس‌آزمون در سطح مقدماتی هم میانگین نمرات خود بایدی فراگیران مرد بالاتر از فراگیران زن بود. این امر در حالی اتفاق افتاد که در سطح میانی و در هر دو مرحله‌ی آزمون هیچ

تفاوت معناداری میان فارسی‌آموزان مرد و زن به لحاظ مؤلفه‌های انگیزش وجود نداشت. تحقیقات گذشته به یافته‌های مشابهی در تأیید قدرت و شدت انگیزشی بالاتر زبان‌آموزان زن نسبت به همتابان مرد خود دست یافته‌اند (Azarnoosh, & Birjandi, 2012; Heras, & Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016; Ryan, 2009). به‌عنوان مثال، آذرنوش و بیرجندی، دریافتند که دانش‌آموزان دختر از لحاظ خود آرمانی زبان دوم عملکرد بهتری از پسران داشتند، در حالی که نمرات خود بایدی پسران بالاتر از دختران بود (Azarnoosh, & Birjandi, 2012).

همان‌گونه که اشاره شد، بخش دوم یافته‌های این محققان مورد تأیید تحقیق حاضر قرار گرفت. با وجود این، تحقیقاتی هم وجود دارند که در آن‌ها هیچ‌گونه تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های انگیزشی شرکت‌کنندگان زن و مرد یافت نشده است (Heras, & Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2016)، و لذا در راستای یافته‌های پایانی این تحقیق می‌باشند. در واقع، می‌توان اظهار داشت که متغیر جنسیت هیچ تأثیر قابل توجهی بر روی انگیزش فراگیران، خصوصاً در سطح میانی، نداشته است.

نتایج نمرات پیش‌آزمون مربوط به زبان‌آموزان 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 معناداری میان نمرات خود بایدی این زبان‌آموزان در این مرحله یافت نشد. هنگامی که به نتایج پیش‌آزمون مربوط به زبان‌آموزان سطح میانی می‌نگریم متوجه می‌شویم که هیچ‌گونه تفاوت معناداری میان مؤلفه‌های انگیزشی زبان‌آموزان قبل از انجام فعالیت‌های انگیزش وجود ندارد. در سوی دیگر، نتایج نمرات پس‌آزمون بیانگر این واقعیت بود که از میان مؤلفه‌های انگیزشی فقط در مؤلفه‌ی خود آرمانی میان زبان‌آموزان عرب زبان و چینی زبان در هر دو سطح مقدماتی و میانی تفاوت معناداری وجود داشت. در این مرحله، نمرات پس‌آزمون فارسی‌آموزان عرب زبان در مؤلفه‌ی خود آرمانی و در هر دو سطح مقدماتی و میانی بیشتر از میانگین نمرات فارسی‌آموزان چینی بود. با این حال، در دیگر مؤلفه‌های انگیزشی فراگیران تفاوت معناداری در این مرحله مشاهده نشد. متغیر دیگر این تحقیق به تفاوت‌های جنسیتی زبان‌آموزان در میزان انگیزششان مربوط می‌شد. نتایج پیش‌آزمون نشان داد که میان فارسی‌آموزان مرد و زن در سطح مقدماتی فقط به لحاظ مؤلفه‌ی خود بایدی تفاوت وجود داشت و این تفاوت در سایر مؤلفه‌ها معنادار نبود. اما در میان گروه‌های زبان‌آموز در سطح میانی و قبل از ایجاد انگیزش، تفاوت معناداری در هیچ‌یک از مؤلفه‌های انگیزشی یافت نشد. در پایان، لازم به ذکر است که نتایج مرحله‌ی نهایی تحقیق، یافته‌هایی دقیقاً مشابه مرحله‌ی قبل حاصل شد. به‌عبارت دیگر، نمرات پس‌آزمون گواه این حقیقت بود که در سطح مقدماتی میانگین نمرات خود بایدی فراگیران مرد بالاتر از فراگیران زن بود، درحالی‌که چنین تفاوتی در نمرات خود‌های آرمانی و تجربیات یادگیری زبان دوم این دو گروه از فارسی‌آموزان یافت نشد. این امر درحالی اتفاق افتاد که در سطح میانی هیچ تفاوت معناداری میان

فارسی‌آموزان مرد و زن به لحاظ مؤلفه‌های انگیزش وجود نداشت.

از تحقیق حاضر می‌توان این نتایج جنبی و تلویحات را برای تحقیقات انگیزش زبان دوم استخراج نمود: از آنجایی که انسان‌ها در محیط‌های آموزشی برای آینده‌ای روشن آموزش و آمادگی می‌یابند، ویژگی‌های عاطفی و شناختی‌شان (از جمله انگیزش) باد مدت‌نظر قرار گرفته و تا حد ممکن تأمین گردند. این حقیقت نتایج خاصی برای برنامه‌های تربیت مدرسان، به‌ویژه در ایران دارد. باید آگاهی و شناخت معلمان از میزان و ماهیت انگیزش شاگردانشان ترغیب و تقویت گردد و آن‌ها از طریق دوره‌های کارآموزی یا ضمن خدمت آماده شوند که تا حد ممکن شاگردانشان را در فرایند یادگیری زبان دخیل نمایند.

فهرست منابع:

- حجازی، یوسف. (۱۳۸۵). چهار بنیان آموزش کشاورزی و منابع طبیعی. تهران: انتشارات پونه، چاپ اول.
- صدیقی‌فر زهرا و خالقی زاده، شراره. (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۵ (۲)، (پیاپی ۱۲)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵.
- عبدالله‌زاده، اسماعیل و پاپی، مصطفی. (۱۳۸۸). نظام خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان‌انگلیسی، مجله فناوری آموزش، ۳ (۳)، ۱۹۳-۲۰۴.
- قادری، بهاره. (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزش و تأثیر آن در پیشرفت فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- عباسی، زهرا و یعقوبی نژاد، هادی. (۲۰۱۸). نگرشی تکلیف‌محور از نوسانات انگیزشی فارسی‌آموزان غیرایرانی در حال تحصیل در ایران. پژوهش‌های زبانی، ۹ (۲)، ۱-۲۱.

References:

- Abbasi, Z., & Yaghoubi Nejad, H. (2018). A Task-oriented perspective of Temporal Fluctuation of Motivation for Learning Persian among Foreign Students in Iran. *Journal of Language Research*, [In Persian]
- Abdullah Zadeh, I., & 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]
- Azarnoosh, M., & Birjandi, P. (2012). Junior High School Students' L2 Motivational Self System: Any Gender Differences? *World Applied Sciences Journal*. 20 (4). PP. 577-584.
- 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/Illt.2.10dor
- Dörnyei, Z. (2005). New Ways of Motivating Foreign Language Learners: Generating Vision. *Links*. 38. pp. 3-4.

- Dörnyei, Z. (2009).** The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). Bristol: Multilingual Matters. pp. 9-42.
- Dörnyei, Z., & Tseng, W. T. (2009).** Motivational Processing in Interactional Tasks. *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass*. PP 117-134.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011).** Teaching and researching motivation. London: Routledge.
- Ellis, R. (2000).** Task-Based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*. 4 (3). pp. 193-220. doi:10.1177/13621688000400302
- Ely, C. (1986).** Language Learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern language Journal*. 70. 28-35.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994).** On motivation, Research Agendas, and theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*. 78. 359-368.
- Gardner, R. C. (1983).** Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment. *Journal of Language and Social Psychology*. 2. Pp. 219-239. doi:10.1177/0261927X8300200209
- Gardner, R. C. (1985).** Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972).** Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Gu, M. M., & Cheung, D. S. P. (2016).** Ideal L2 Self, Acculturation, and Chinese Language Learning among South Asian Students in Hong Kong: A Structural Equation Modeling Analysis. *System*. 57. Pp. 14-24. doi:10.1016/j.system.2016.1.001
- Hejazi, Y. (2006).** Four Fundamentals of Education in Agriculture and Natural Resources. (First ed.) Tehran: Puneh Publications. [In Persian]
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015).** The Impact of CLIL on Affective Factors and Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*. 19 (1). Pp. 70-88. doi:10.1177/1362168814541736
- Hiver, P. (2015).** Attractor States. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (eds.). Bristol: Multilingual Matters. pp. 20-28.
- Islam, M., Lamb, M. & Chambers, G. (2013).** The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani Perspective. *System*. 41 (2). pp. 231-244. doi:10.1016/j.system.2013.01.025
- 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.
- Lasagabaster, D. (2016).** The Relationship Between Motivation, Gender, L1 and Possible Selves in English-Medium Instruction. *International Journal of Multilingualism*. 13 (3). Pp. 315-332. doi:10.1080/14790718.2015.1105806
- Mcintosh, C. N & Noels, K. A. (2004).** Self-determined motivation for language learning : The role of need for cognition and language learning strategies. Available at <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/mcintosh2.htm>.
- Oram, P., & Harrington, M. (2002).** Learning styles and strategies, SLAT 6805. Second language Aquisition. semester 2.

- 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). pp. 287-309.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E.** (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*. 62 (2). pp. 571-594. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x
- Peirce, B. N.** (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*. 29 (1). pp. 9-31. doi:10.2307/3587803
- Peng, J. E.** (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 24 (2). pp. 433-443. doi:10.1007/s40299-014-0195-0
- 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. pp. 164-194.
- Qaderi, B.** (2013). *Investigating the Factor of Motivation and its Impact on the Development of Non-Persian Language Learners*. Master's thesis, Allameh Tabatabaei University, Tehran. [In Persian]
- Ryan, R.** (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). pp. 120- 143. Bristol: Multilingual Matters.
- 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]
- Siridetkoon, P., & Dewaele, J. M.** (2017). Ideal Self and Ought-to Self of Simultaneous Learners of Multiple Foreign Languages. *International Journal of Multilingualism*. pp. 1-16. doi:10.1080/14790718.2017.1293063
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M.** (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. *Motivation, language identity and the L2 self*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). pp. 66-97. Bristol: Multilingual Matters.
- Wharton, G.** (2000). Language Learning strategy use of bilingual foreign language Learners in Singapore. *Language Learning*. 50. 2. 203-243.
- Yaghoubinejad, H., Zarrinabadi, N. & Ketabi, S.** (2016). Fluctuations in Foreign Language Motivation: An Investigation into Iranian Learners' Motivational Change Over Time. *Current Psychology*. pp. 1-10.
- Yang, Nae. Dong.** (1999). The relationship between EFL Learner's beliefs and Learning strategy use. *System*. 27. 515-535.
- Yanguas, I.** (2011). The Dynamic Nature of Motivation During the Task: Can it be Captured? *Innovation in Language Learning and Teaching*. 5 (1). pp. 35-61. doi:10.1080/17501229.2010.519771

پیوست: نمونه پرسش‌نامه

ضمن تشکر از شما که در این تحقیق شرکت نموده‌ای، به استحضار می‌رساند این تحقیق جهت ارزیابی نگرش و باورهای شما زبان‌آموزان عزیز در رابطه با یادگیری زبان فارسی و در راستای توصیف کارنامه‌ی انگیزشی شما طراحی شده است. توجه کنید که این یک تست یا امتحان نیست و هیچ پاسخی "صحیح" و یا "غلط" نمی‌باشد. پاسخ‌های شما تنها توصیف‌کننده‌ی نگرش شما می‌باشند. نتایج این بررسی تنها جهت کاربردهای تحقیقاتی مورد استفاده قرار می‌گیرد و نیازی به نوشتن نام و مشخصات فردی شما نیز نمی‌باشد. لذا لطفاً با فراغ بال و با دقت کامل به تمامی سوالات پاسخ دهید. از همکاری شما نهایت تشکر را داریم.

بخش اول

در این قسمت با کشیدن دایره دور اعداد ۱ تا ۶ میزان موافقت یا مخالفت خود را با عبارتهای زیر مشخص نمایید. لطفاً به تمام گزینه‌ها پاسخ دهید.

کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵	۶

به عنوان مثال اگر با عبارت زیر کاملاً موافق هستید دور عدد ۶ خط بکشید.						
۶	۵	۴	۳	۲	۱	من ورزش اسکی را دوست دارم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱ روزی را تصور می‌کنم که فارسی را همچون یک فارسی زبان صحبت خواهیم کرد.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲ روزی را تصور می‌کنم که در ایران زندگی می‌کنم و به زبان فارسی نظراتم را به راحتی و درستی بیان می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳ هر وقت در مورد شغل آینده‌ام فکر می‌کنم تصور می‌کنم که برای انجام آن از زبان فارسی استفاده خواهیم کرد.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴ روزی را تصور می‌کنم که در دانشگاهی خارجی که دروس در آنجا به فارسی تدریس می‌شود تحصیل می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۵ تصور می‌کنم به راحتی به دیگران به زبان فارسی ای‌میل و نامه می‌نویسم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۶ تصور می‌کنم که خارج از کشور زندگی می‌کنم و از زبان فارسی برای برقراری ارتباط با مردم آنجا استفاده می‌کنم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۷ می‌خواهم فارسی یاد بگیرم زیرا به نظر دوستان نزدیکم یادگیری زبان فارسی مهم است.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۸ اگر زبان‌زبان فارسی یاد بگیرم دیگران از من مایوس می‌شوند.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۹ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا افرادی را که برای آنها ارزش قابل‌هستمن چنین تصویری دارند.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۰ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است تا بتوانم رضایت دوستان/معلم/ خانواده/ رئیس را به‌دست آورم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۱ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا اطرافیانم چنین انتظاری از من دارند.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۲ یادگیری زبان فارسی برای من مهم است زیرا با داشتن دانش زبان فارسی مردم بیشتر به من احترام می‌گذارند.

بخش دوم

لطفاً به سوال‌های زیر همانند دیگر سوال‌ها و با توجه به نمونه جدول زیر پاسخ دهید.

نه/ به هیچ وجه	نه زیاد	احساس خاصی ندارم	تا حدودی بله	بله زیاد	بله بسیار زیاد
۱	۲	۳	۴	۵	۶

به عنوان مثال اگر ادویه فلفل را زیاد دوست ندارید دور عدد ۲ خط بکشید.						
آیا فلفل سبز دوست دارید؟						
۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۳ آیا حال و هوای کلاس زبان فارسی خود را دوست دارید؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۴ آیا یادگیری زبان فارسی برای شما جالب است؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۵ آیا هنگامی که در حال یادگیری زبان فارسی هستید احساس می‌کنید زمان سریع‌تر می‌گذرد؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۶ آیا برای شرکت در کلاسهای زبان فارسی مشتاق هستید؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۷ آیا دوست دارید دروسهای فارسی بیشتری در مدرسه یا دانشگاه شما ارائه شود؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۸ آیا واقعا از یادگیری زبان فارسی لذت می‌برید؟

بخش سوم

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

جنسیت: زن مرد

ملیت: ایرانی غیر ایرانی

سن: ۱۸-۲۲ ۲۳-۲۷ ۲۸-۳۲

وضعیت تحصیلی و شغلی: دانشجو شاغل

رشته تحصیلی: آموزش زبان فارسی مترجمی زبان فارسی ادبیات زبان فارسی

سال تحصیلی: اول دوم سوم چهارم

معلم فارسی: آیا تاکنون معلم فارسی زبان (مثلا اهل ایران) داشته‌اید؟ بله خیر

تجارب غیر ایرانی: آیا تا کنون برای مدت طولانی (حد اقل سه ماه) در کشوری فارسی زبان اقامت داشته‌اید؟

بله خیر

آیا هیچ‌یک از اعضای خانواده‌تان (چه درجه یک چه درجه دو) با زبان فارسی آشنایی دارند؟ بله خیر

در حال حاضر کجا فارسی می‌خوانید؟ (در صورت لزوم می‌توانید دو گزینه را انتخاب کنید)

در زبانکده خصوصی در دانشگاه تحت نظر معلم خصوصی خودم به تنهایی

لطفاً سطح کنونی توانایی زبان فارسی خود را ارزیابی کنید. (به پاسخ زبان آموز اکتفا نشده است.)

فرامتوسط: دارای توانایی گفتگو در مورد موضوعات عمومی و روزمره و موضوعات مربوط به تخصص خود و فهمیدن

چکیده سخنرانی‌ها و خواندن متون سطح بالا مانند مجلات و روزنامه‌های فارسی.

- متوسط: دارای توانایی گفتگو در مورد موضوعات روزمره و توانایی خواندن متون عمومی روزانه و نوشتن متون ساده.
- پیش‌متوسط: دارای توانایی و گفتگو درباره مسائل روزانه‌ی خانوادگی. خواندن متون روزمره و آشنا و نوشتن نامه‌های ساده.
- فرا مبتدی: دارای توانایی مکالمه‌های ساده (احوال‌پرسی و معرفی دیگران) و توانایی خواندن و نوشتن متون ساده و ابتدایی.
- مبتدی: دارای توانایی در سلام و احوال‌پرسی کردن با استفاده از عبارات ساده و مشخص. دارای توانایی خواندن جملات ساده و کوتاه و فهمیدن چکیده متن‌های کوتاه و ساده و همچنین نوشتن جملات ساده و کوتاه. از همکاری شما سپاسگزاریم.