



## Comparison of motivational level and motivational factors retrieved from Possible Selves theory and L2 Motivational Self System among Chinese and Lebanese Persian Learners

Navid Atar Sharghi<sup>1</sup>

Corresponding author, Assistant Professor, Department of Persian Language Teaching, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

### Abstract:

The key role of motivational factors in L2/FL learning is acknowledged since longtime; and recognition of motivational features of language learners is very important in order to adopt appropriate training methods and to compile more effective educational resources.

The aim of this research was comparing the motivational factors among Chinese and Lebanese Persian learners based on L2 Motivational Self System theory of Dornyei and the Possible Selves theory of Markus and Nurius.

This study intended to respond to 2 questions:

1- Is the motivational level of Chinese learners higher than Lebanese learners in motivational factors including the ideal L2 self, the ought-to L2 self, the L2 learning experience, the intended effort, the instrumentality-promotion items and the attitudes to L2 culture and community?

2- Is the motivational level of Lebanese group higher than Chinese group in anxiety, the L2 willingness to communicate in class, and the effect of instrumentality-prevention items?

Since the middle of 20<sup>th</sup> century, the L2/FL motivational studies were mainly based on Gardner and his colleagues' ideas (Gardner & Lambert, 1959; 1972; Gardner & Macintyre, 1993; Gardner & Tremblay 1994). And some specific terms were used by experts such as integrative- instrumental motivation, and later, intrinsic-extrinsic motivation. But at the end of the century, some imperfections of Gardner's model were revealed and it was determined that the person's imaginations, mental representations and beliefs of himself have a great effect on motivation of his activities.

The theory of Possible Selves represents individuals' beliefs of what they might become, what they would like become, what they are obliged to become, and what they are afraid of becoming. Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representation of the self in the future. Each individual creates sets of

---

Received on: 01/05/2019

Accepted on: 28/06/2019

<sup>1</sup>. Email: navid\_atar.sharghi@PLC.ikiu.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.10566.1434

PP.93-117

different possible selves in his psyche, according to his personal experiences and the effects of relatives, society, media, and etc. Possible selves represent specific individual hopes, fears and fantasies of the person (Markus & Nurius, 1986; Rocher-Hahlin, 2014).

In the early 2000s, Dornyei and his colleagues integrated Gardner, Higgins, Markus & Nurius's ideas and presented the L2 Motivational System which is one of the most modern theories for studying the L2/FL motivation. This theory contains 3 main concepts:

1. The ideal L2 self, 2. the Ought-to L2 self and 3. The L2 learning experience.

In this paper, in addition to these 3 motivational factors of Dornyei's theory, we studied 6 other motivational factors, based on possible selves concept, which were:

4. The intended effort, 5. The instrumentality-prevention items, 6. The instrumentality-promotion items, 7. The attitudes to L2 culture and community, 8. The L2 willingness to communicate in class and 9. The anxiety

The statistical population of the research included at first 77 persons (37 Chinese and 40 Lebanese learners), but finally 2 groups of 33 persons of them were selected. The Lebanese students were all the Persian learners of the Persian Language Center of Imam Khomeini International University, with high school diploma or bachelor degree from Lebanon, who wanted to continue studying in different academic disciplines in Iran, after learning the Persian language. Chinese learners were all the students of Persian language and literature of Xi'an University in China 22 persons of whom had come to Persian Language Center for their third year of study, while 11 other ones stayed in China.

The instrument of research was a questionnaire with 36 questions based on previous researches of Taguchi et al. (2009), Papi & Teimouri (2012) and Atarsharghi & Akbari (2019) with some modifications.

The data of 66 questionnaires were analyzed by SPSS 22 software. The demographic information about age and sex of each group was shown in Tables 2 and 3; and Figures 1 and 2. The results of calculating the Chronbach's alpha coefficient for each factor and for the whole questionnaire was in an optimal and acceptable range ( $\alpha > 0.7$ ), and the reliability of research instrument was approved (see Table 1).

The results showed that there were significant differences in all of the motivational factors, except anxiety, among Chinese and Lebanese learners, and the motivational level of Chinese students was higher than the other group. But there was not significant difference regarding the anxiety factor. The highest and the lowest averages of indices belonged to the ideal L2 self and the anxiety for Chinese students respectively, while for Lebanese learners the respective factors were the Instrumentality-prevention items and the ideal L2 self.

**Key words:** motivational factors of language learning, motivation of Persian learners, possible selves, L2 motivational self-system.



## مقایسه‌ی سطح انگیزتگی و عوامل انگیزشی مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن و نظام خودانگیزشی زبان دوم بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی

نوید اعطار شرقی<sup>۱</sup>

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)<sup>(۵)</sup>

### چکیده

نقش کلیدی عوامل انگیزشی در یادگیری زبان دوم/ خارجی دیر زمانی است که مشخص شده است و شناخت ویژگی‌های انگیزشی زبان‌آموزان به‌منظور اتخاذ روش‌های آموزشی مناسب و تدوین منابع درسی کارآمدتر بسیار حائز اهمیت است. هدف از پژوهش حاضر مقایسه‌ی عوامل انگیزشی برگرفته از نظریه‌ی نظام خود انگیزشی زبان دوم دورنیه و نظریه‌ی خودهای ممکن مارکوس و نوریوس، بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی است. بدین منظور دو گروه ۳۳ نفری از فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)<sup>(۵)</sup> قزوین انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌ی ۳۶ سؤالی، مبتنی بر تحقیقات تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) و پاپی و تیموری (۲۰۱۲) و اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) است که با کمی تغییر برای زبان فارسی تدوین شده است. در نهایت ۶۶ پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار اسپاس ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش مؤید آن است که بین تمام متغیرهای انگیزشی، به جز متغیر اضطراب، تفاوت معنی‌داری بین زبان‌آموزان چینی و لبنانی وجود دارد و سطح انگیزشی فارسی‌آموزان چینی بالاتر است؛ اما در خصوص عامل اضطراب، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه دیده نمی‌شود. شاخص‌های بیشینه و کمینه در فارسی‌آموزان چینی به ترتیب به خودآرمانی زبان دوم و اضطراب مربوطند؛ درحالی‌که در خصوص زبان‌آموزان لبنانی بیشترین مقدار شاخص، به متغیرهای پیشگیری‌محور مربوط می‌شود و کمترین مقدار متعلق است به خودآرمانی زبان دوم این زبان‌آموزان.

**کلیدواژه‌ها:** عوامل انگیزشی یادگیری زبان، انگیزه‌ی فارسی‌آموزان خارجی، خودهای ممکن، نظام خود انگیزشی زبان دوم.

## ۱. مقدمه

نقش انگیزه و عوامل انگیزشی در یادگیری و به‌ویژه یادگیری زبان دوم/ خارجی برای متخصصان و محققان کاملاً مشخص شده است. براون انگیزه را یکی از مهم‌ترین عوامل عاطفی- شخصیتی در یادگیری زبان می‌داند: بدون تردید انگیزه پرکاربردترین واژه در توضیح علل موفقیت یا شکست، تقریباً در هر کار پیچیده بوده و بازیگر سرشناسی است که در جمع بازیگران تعیین شده در سناریوهای یادگیری زبان دوم در سراسر دنیا نقش اصلی را بازی می‌کند (Brown, 2012). برخی معتقدند با این که «نقش کلیدی انگیزش در یادگیری زبان دوم»، به بیان الیس (Ellis, 1994) کاملاً مشخص شده، اما پژوهشگران به اندازه‌ی کافی به آن بها نمی‌دهند (see Sadipour et al., 2017, p. 38). به عقیده‌ی دورنیه نیز انگیزه عامل محرک سعی و کوشش برای پیشرفت و ترقی و ارتقاء سطح زندگی است و تقویت انگیزه یکی از راه‌حل‌های اساسی رفع مشکلات یادگیری در زبان‌آموزان است (Dörnyei, 1994, p. 273).

بر همین اساس، از آنجا که پایین بودن انگیزه، تلاش‌های زبان‌آموز و مدرس را در جهت یادگیری/ آموزش تا حدود زیادی خنثی می‌سازد، شناخت ویژگی‌های انگیزشی زبان‌آموزان به منظور تدوین هرچه بهتر منابع درسی و اتخاذ رویکردهای آموزشی مناسب در کلاس، بسیار حائز اهمیت است.

مدل‌های اولیه‌ی انگیزشی در خصوص یادگیری زبان دوم/ خارجی بر اساس پژوهش‌های گاردنر<sup>۱</sup> و همکارانش تدوین شده بود و کاستی‌هایی داشت. دورنیه با ادغام نظریات گاردنر و پژوهش‌های هیگینز<sup>۲</sup>، نوربوس<sup>۳</sup> و مارکوس<sup>۴</sup> نظریه‌ی **نظام خود انگیزشی زبان دوم**<sup>۵</sup> خود را ارائه کرد که یکی از جدیدترین و کارآمدترین نظریات برای تبیین عوامل انگیزشی زبان‌آموزان می‌باشد.

اضطراب نیز یکی از عوامل مهم روان‌شناختی است که ارتباط تنگاتنگی با انگیزه‌ی زبان‌آموز دارد. غنی‌زاده بیان می‌دارد که بدیهی است اضطراب نقشی مخرب در یادگیری زبان ایفا می‌کند؛ به‌طوری‌که با افزایش اضطراب موفقیت و دستاوردهای زبان‌آموز کاهش می‌یابد (Ghanizadeh et al., 2018) به نقل از Papi, (2010; Phillips, 1992).

در ایران پژوهش‌های متعددی در خصوص عوامل انگیزشی یادگیری زبان دوم/ خارجی بر اساس نظریات کلاسیک یا نوین صورت گرفته است که بیشتر متمرکز بر یادگیری زبان انگلیسی، و سپس زبان‌های فرانسوی،

1. Gardner

2. Higgins

3. Nurius

4. Markus

5. L2 motivational self system

عربی یا فارسی‌آموزی دانش‌آموزان دو زبانه‌ی ایرانی بوده است؛ اما به‌تازگی تحقیقاتی در خصوص فارسی‌آموزان خارجی نیز، انجام شده است.

هدف از پژوهش حاضر مقایسه‌ی عوامل انگیزشی بین دو گروه از فارسی‌آموزان چینی و لبنانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین است. عوامل مورد بررسی سه عامل اصلی انگیزشی نظریه‌ی دورنیه، یعنی خودِ آرمانی زبان دوم<sup>۱</sup>، خودِ بایسته‌ی زبان دوم<sup>۲</sup> و تجربیات یادگیری زبان دوم<sup>۳</sup> و همچنین چندین متغیر انگیزشی مکمل مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن<sup>۴</sup> مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) و برگرفته از پژوهش‌های تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) و به ویژه پاپی و تیموری (۲۰۱۲) است. این متغیرهای مکمل عبارتند از تلاش فردی<sup>۵</sup>، متغیرهای پیشگیری‌محور<sup>۶</sup>، متغیرهای ترفیع‌محور<sup>۷</sup>، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم<sup>۸</sup>، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم<sup>۹</sup> و اضطراب<sup>۱۰</sup>.

از نظر رفتار کلاسی و توجه به درس، زبان‌آموزان چینی منضبط‌تر هستند و توجه بیشتری به تدریس استاد می‌کنند و تکالیف خواسته شده را جدی‌تر می‌گیرند و بهتر انجام می‌دهند که نشان‌دهنده‌ی انگیزه‌ی بالای آن‌هاست. همچنین استاد در کلاس آن‌ها راحت‌تر است و در نتیجه جو کلاسی مطلوب‌تری حاکم است و این امر تجربیات یادگیری را در کلاس خوشایندتر می‌نماید، در حالی که در کلاس لبنانی‌ها انرژی زیادی از سوی استاد صرف متمرکز کردن زبان‌آموزان می‌شود؛ اما در خصوص شرکت در گفتگوی کلاسی، چینی‌ها ضعیف‌ترند و بیشتر ترجیح می‌دهند شنونده باشند.

از سوی دیگر ادامه‌ی تحصیل لبنانی‌ها در رشته‌های دلخواهشان در دانشگاه‌های ایران منوط به کسب معدل بالا از دوره‌ی فارسی‌آموزی است و همین امر می‌تواند حساسیت آن‌ها را نسبت به نمره بالا برده، باعث ایجاد نوعی اضطراب در آنان شود، در صورتی که زبان‌آموزان چینی با کسب هر نتیجه‌ای به کشور خود بر می‌گردند و دو ترم آخر دوره‌ی کارشناسی خود را آنجا می‌گذرانند.

با این تفاسیر پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- آیا سطح متغیرهای انگیزشی خودِ آرمانی، خودِ بایسته، تجربیات یادگیری، تلاش فردی، متغیرهای ترفیع‌محور و گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم در زبان‌آموزان چینی بالاتر از زبان‌آموزان لبنانی است؟

1. ideal L2 self

2. ought-to L2 self

3. L2 learning experiences

4. possible selves

5. intended effort

6. instrumentality- prevention items

7. instrumentality- promotion items

8. attitudes to L2 culture and community

9. L2 willingness to communicate in class

10. anxiety

۲- آیا میزان اضطراب، علاقه به صحبت کردن و تأثیر متغیرهای پیشگیری محور در گروه لبنانی‌ها بیشتر از چینی‌ها است؟

با توجه به پرسش‌های پژوهش، فرضیات ما بر این است که:

۱- عوامل خود آرمانی، خود بایسته، تلاش فردی، متغیرهای ترفیع‌محور، تجربیات یادگیری در کلاس و گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم، در فارسی‌آموزان چینی قوی‌تر از هم‌تایان لبنانی‌شان است.

۲- متغیرهای میزان علاقه به صحبت کردن و اضطراب فارسی‌آموزان لبنانی بیشتر است. همچنین متغیرهای پیشگیری محور در لبنانی‌ها تأثیر قوی‌تری دارند؛ زیرا این زبان‌آموزان در ایران تحصیل می‌کنند که زبان آموزشی دانشگاه‌ها زبان فارسی است.

برای رسیدن به پاسخ، پرسشنامه‌ای بر اساس تحقیقات تاگوچی و دیگران (۲۰۰۹)، پاپی و تیموری (۲۰۱۲) و اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) تهیه شد و در نهایت پرسشنامه‌های دو گروه ۳۳ نفری از فارسی‌آموزان چینی و لبنانی مورد بررسی و تجزیه و تحلیل با نرم افزار اسپاس‌اس نسخه‌ی ۱۲۲ قرار گرفت. نتایج پژوهش حاکی از این است که درخصوص همه‌ی عوامل انگیزشی مورد مطالعه در این پژوهش به استثنای متغیر اضطراب بین دو ملیت چینی و لبنانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اما بین اضطراب کلاسی دو گروه زبان‌آموز اختلاف معنی‌داری وجود ندارد.

## ۲. چارچوب نظری

اصطلاح «انگیزه» از فعل لاتین move به معنی حرکت دادن مشتق شده است. مفهوم کلی جنبش (تحرك) منعکس‌کننده‌ی این تصور عام است که انگیزش چیزی است که ما را به جنبش و تحرك وادار و کمک می‌کند تا تکلیف خود را کامل کنیم (Shariatmadar & Naeemi, 2016) به نقل از Pintrinch & Schunk (2011, translated by ShahrAry).

انگیزش<sup>۲</sup> به حالت درونی ارگانیزم اشاره می‌کند که موجب هدایت رفتار به سوی نوعی هدف می‌شود. به طور کلی انگیزش را می‌توان به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده‌ی آن تعریف کرد (Shariatmadar & Naeemi, 2016) به نقل از (Seyf, 2000).

همچنین انگیزش مفهومی است که در روان‌شناسی به منظور توجه به عواملی به کار می‌رود که رفتارهایی را بر می‌انگیزد. این مفهوم را می‌توان به‌عنوان منشأ نیروهایی که سازواره‌ها را به سمت دسترسی به هدفی نیل می‌دهند تعریف کرد. (Rahmatian, 2013, p. 278; Rahmatian, 2015, p. 5)

1. SPSS 22

2. motivation

در خصوص انگیزه صاحب‌نظران از دو مفهوم انگیزه‌ی درونی<sup>۱</sup> و انگیزه‌ی بیرونی<sup>۲</sup> صحبت می‌کنند: «مفهوم انگیزه، اساساً، عناصر شناختی و عاطفی را در بر می‌گیرد. انگیزه، نتیجه‌ی تعامل عوامل متعددی است: عوامل بیرونی که انگیزه بیرونی را می‌سازند، مانند محیط خانوادگی، اجتماع، طرح‌های شغلی یا فردی، ملاقات یا اقامت؛ این نوع انگیزه چندان پایدار نیست و عوامل درونی که انگیزه‌ی درونی را می‌سازند، مانند نیاز، جذابیت و کنجکاوای لذت بردن از یادگیری؛ این نوع انگیزه با دوام‌تر است» (Rahmatian, 2013, p. 279)

در واقع انگیزه درونی معرف فعالیت‌ی است که از درون شخص نشأت گرفته است و لذت و رضایت از انجام آن عمل را در پی دارد. بنابراین، موجب پیشرفت در آن امر می‌شود.

اهمیت و نقش انگیزه در یادگیری و به ویژه یادگیری زبان دوم/ خارجی دیر زمانی است که برای متخصصان آموزش و روان‌شناسان مشخص شده و تحقیقات فراوانی در این زمینه انجام شده است:

«به طور کلی می‌توان گفت: انگیزه (Motive) عبارت از حالات و شرایط درونی فیزیولوژیک و پسیکولوژیک (روان‌شناختی) فرد است که او را به فعالیت در جهت معین یا برای رسیدن به هدف‌های خاص وادار می‌کنند که ممکن است شکل‌های گوناگونی پیدا کرده نام‌های مختلفی بر آن‌ها اطلاق شوند از قبیل: احتیاجات و رغبت‌ها، محرک‌ها، امیال، گرایش‌ها، توجه، فشار و به‌هم‌خوردگی تعادل رفتار و در نتیجه یادگیری تنها هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموز نوعی عدم تعادل یا تنش دارد و معلم برانگیختگی او را از همین حالاتش درمی‌یابد. رسیدن به هدف (پاداش گرفتن)، این برانگیختگی را ارضا می‌کند و در نتیجه حالت تعادل در رفتار دانش‌آموز پیدا می‌شود و او آرامش خاطر احساس می‌کند.» (Rahmatian & Mehrabi, 2015, p.13) به نقل از (Bakhtiari, 2009, p. 3).

خدییوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰) به نقل از شعاری نژاد (۱۳۶۸) اظهار می‌کنند که «روان‌شناسان در خصوص اهمیت انگیزش در یادگیری دریافته‌اند که انگیزش شرط و عامل عمده یادگیری است و مسئله انگیزش نقطه‌ی مرکزی روان‌شناسی تربیتی و روش کلاس‌داری است.» (Khadivi & Vakili Mafakheri, 2011: p.49)

خالقی‌زاده و همکارانش یادگیری زبان دوم را بدون انگیزه امکان‌پذیر نمی‌دانند و در خصوص یادگیری زبان از میان عوامل تفاوت‌های فردی، انگیزه را مهمترین عامل در نظر می‌گیرند. (Ellis, 2008: p. 677 به نقل از 2018: p.2) (Khaleghizadeh et al., 2018: p.2)

سعدی‌پور و همکارانش نیز بیان می‌کنند که عامل انگیزش وجه تمایز بین یادگیری زبان دوم و زبان اول (مادری) است که معمولاً به صورت خودکار فراگرفته می‌شود (Sadipour et al., 2017: p. 38) به نقل از (Ushioda, 2010)

1. intrinsic motivation  
2. extrinsic motivation

در خصوص روند تکوین نظریه‌های انگیزشی یادگیری زبان، اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) سه دوره را ذکر می‌کنند:

دوره‌ی اول، تحت عنوان دوره‌ی اجتماعی-روانشناختی<sup>۱</sup> (۱۹۵۹-۱۹۹۰)، از پژوهش‌های گاردنر و همکارانش در بافت مدارس دوزبانه‌ی کانادا نشأت می‌گرفت و چندین بار نیز مورد اصلاح قرار گرفت. (Gardner & Macintyer, 1993; Gardner & Tremblay, 1994) در این دوره انگیزه به دو مؤلفه‌ی سازگاری<sup>۲</sup> و ابزاری<sup>۳</sup> تقسیم می‌شد.

با ظهور و پیشرفت نظریات شناختی، در دهه‌ی ۹۰ دوره‌ی شناختی- موقعیتی<sup>۴</sup> شروع گردید، در این دوره به‌منظور رفع کاستی‌های مدل گاردنر، نظریات شناختی انگیزشی با آن ادغام و تکمیل شدند و انگیزه‌ی درونی و بیرونی زبان‌آموزان در شرایط و موقعیت‌های یادگیری کلاسی مورد بررسی قرار گرفت.

دوره‌ی سوم، دوره‌ی رویکردهای نوین پویا<sup>۵</sup> است که از حدود سال ۲۰۰۰ به بعد که تمرکز بر تحولات انگیزشی و رابطه‌ی بین انگیزه و هویت فردی اشخاص در بافت‌های اجتماعی قرار دارد، شروع می‌شود و مبتنی است بر پژوهش‌های دورنیه و اتو در خصوص یکپارچگی روان‌شناسی شخصیتی، انگیزشی و حتی عصب‌شناختی و همچنین مفهوم‌سازی فرایند- محور انگیزش<sup>۶</sup> و خودهای آرمانی و بایسته‌ی زبان دوم. (see Dornyei et al., 2014).

در اواخر قرن بیستم با توجه به گسترش پژوهش‌های شناختی و روان‌شناختی، ضمن آشکار شدن برخی از کاستی‌های نظریات گاردنر، مشخص شده بود که تصورات، باورها و نگرش‌های درونی افراد از خود و جامعه، تأثیر زیادی بر انگیزش فعالیت‌های او دارند. در واقع، نظریه‌ی انگیزه‌ی ابزاری/ سازگاری گاردنر و لامبرت (Gardner & Lambert, 1972) پاسخ‌گوی همه‌ی موارد نیست. در این خصوص، به‌عنوان نمونه، تحقیق دربر (۲۰۰۹) جالب به نظر می‌رسد: وی در بررسی عوامل انگیزشی دانشجویان دانشگاه‌های تایوان در انتخاب زبان فرانسوی به عنوان زبان خارجی اختیاری مشاهده نمود که این دانشجویان نه از نظر شغلی و حرفه‌ای وابستگی‌ای به زبان فرانسوی داشتند و نه قصد زندگی در محیطی فرانکوفون را داشتند، بلکه تأثیرات بافت اجتماعی- هویتی محیط اطرافشان، این دانشجویان را به سمت انتخاب این زبان سوق داده بود. همچنین وی این نوع انگیزه را وجودی<sup>۷</sup> نامید (see Dreyer, 2009).

1. the social psychological period

2. integrative

3. instrumental

4. the cognitive- situated period

5. new socio-dynamic approaches

6. process-oriented conceptualisation of motivation

7. motivation existentielle



## ۲.۱. نظریه‌های خودهای ممکن و نظام خود انگیزشی زبان دوم

برخی محققان همچون دورنیه و همکارانش، می‌کوشیدند نظریات گاردنر را با پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی خودهای ممکن و نگرش‌های درونی فرد از خود ادغام کنند. باری، پس از مشاهده‌ی برخی ناسازگاری‌ها در ارتباط با نظریات گاردنر، دورنیه به پژوهش‌های هیگینز، مارکوس و نوریوس روی آورد. بر طبق پژوهش‌های مارکوس و نوریوس بر روی خودهای ممکن، خود فرد رابطه‌ای مستقیم با انگیزه‌ی او دارد. در واقع «خودهای ممکن بیانگر باور اشخاص است از آنچه ممکن است بشوند، آنچه دوست دارند بشوند و آنچه مجبورند بشوند» یعنی به ترتیب خود آینده<sup>۱</sup>، خود آرمانی و خود بایسته (تحت تأثیر و نفوذ خانواده و دوستان و سنت‌ها و هنجارهای اجتماعی) (see Rocher-Hahlin, 2014, P. 23-24).

«خودهای ممکن از بازمودهای خود در گذشته نشات می‌گیرند و دربرگیرنده‌ی بازنمایی‌های خود در آینده می‌باشند. آن‌ها با خودهای جاری یا خودهای حال تفاوت دارند، اما عمیقاً با آن‌ها در ارتباطند. [...] خودهای ممکن نمایانگر امیدها، ترس‌ها و رویاهای ویژه و مهم فرد هستند. [...] هر شخص آزاد است که مجموعه‌ای از خودهای گوناگون به وجود آورد، اما ذخیره‌ی خودهای ممکن از مقوله‌های برجسته شده بر حسب اوضاع و احوال ویژه‌ی اجتماعی- فرهنگی و تاریخی شخص و همچنین از الگوها، تصاویر و نمادهای برآمده از رسانه‌های گروهی و تجربیات اجتماعی بی‌واسطه‌ی فرد، نشات می‌گیرد.» (Markus & Nurius, 1986: 954)

از سوی دیگر نظریه‌ی «خودهای باید<sup>۲</sup>» هیگینز (۱۹۸۷) نیز دو مؤلفه را از هم متمایز می‌نمود: «خود ایده‌آل» یعنی ویژگی‌هایی که شخص دوست دارد داشته باشد و «خود باید» یعنی صفت‌هایی که فرد باور دارد برحسب الزامات یا مسئولیت‌ها باید داشته باشد که ممکن است متفاوت از خواسته‌های وی باشد. (Tort Calvo, 2015).

دورنیه این‌طور نتیجه گرفت که اگر زبان‌آموز خودش را در آینده طوری تصور می‌کند که به زبان خارجی‌ای که یاد می‌گیرد به خوبی صحبت می‌کند، یعنی خود آرمانی او شامل یادگیری و تسلط بر این زبان می‌شود، بنابراین این شخص به اصطلاح گاردنر، دارای جهت‌گیری و گرایش سازگاری است (Rocher-Hahlin, 2014: 28-29).

بنابر نظر دورنیه، یادگیری یک زبان خارجی با یادگیری سایر موضوعات درسی تفاوت دارد و فراتر از یادگیری مجموعه‌ای از قواعد و کدهای صرفاً ارتباطی است، بلکه دانش زبانی بخشی از شخصیت (هسته‌ی شخصیتی فرد) است که ضامن بیشتر فعالیت‌های ذهنی اوست و بخش مهمی از هویت او را تشکیل می‌دهد (Dornyei et al, 2014, p.11). با تلفیق این نظریات با نظریات قبلی، دورنیه نظریه‌ی نظام

1. future self

2. ought selves

خود انگیزشی زبان دوم را ارائه کرد که شامل سه متغیر اصلی است: خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته‌ی زبان دوم و تجربیات یادگیری زبان دوم.

در پژوهش حاضر علاوه بر این ۳ متغیر اصلی نظریه‌ی دورنیه، ۶ متغیر دیگر بر اساس نظریه‌ی خودهای ممکن مارکوس و نوریوس و در ادامه‌ی پژوهش‌های پاپی (۲۰۱۰)، پاپی و تیموری (۲۰۱۲) و اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) مورد بررسی قرار گرفته‌اند. این متغیرها عبارتند از: تلاش فردی زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم، متغیرهای پیشگیری‌محور، متغیرهای ترفیع‌محور، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم و اضطراب.

## ۲.۲. توصیف متغیرهای پژوهش

۱- **خود آرمانی زبان دوم:** خود آرمانی زبان دوم یا به بیان برخی پژوهشگران خود آرمان یا خود ایده آل، تصویر شخصی‌ای است که زبان‌آموز از خود در یادگیری زبان دوم دارد و می‌خواهد در آینده به آن برسد و با آن تصور شخصی خودش تطبیق یابد. یعنی در تصورات مربوط به آینده‌اش الزاماً خود را مسلط به آن زبان می‌بیند. ( Khaleghizadeh et al., 2018; Tort Calvo, 2015; Abd Elahzadeh & Papi, 2009). مثلاً یک فارسی‌آموز در تصورات خود می‌بیند که در آینده فارسی را به خوبی یاد گرفته، با دوستان و همکاران و حتی فارسی‌زبانان به راحتی صحبت می‌کند؛ یا در نهایت تسلط به این زبان را بخش مهمی از آینده خود می‌بیند.

۲- **خود بایسته زبان دوم:** برخی پژوهشگران داخلی این متغیر را با نام‌های خود باید یا خود الزامی هم به کار برده‌اند. این جنبه‌ی کمتر درونی شده به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که شخص عقیده دارد باید دارا شود، مانند وظایف و مسئولیت‌ها یا اجبارهای مختلف (Abd Elahzadeh & Papi, 2009) به نقل از Taguchi (et al., 2009). اعطار شرقی و همکارش نیز توضیح زیر را ارائه می‌دهند:

« خود بایسته‌ی زبان دوم مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهایی است که از سوی دیگران و جامعه‌ی پیرامون بر زبان‌آموز القا و درونی شده است و زبان‌آموز برای برطرف ساختن انتظارات یا برای پیشگیری از سرزنش‌های دیگران با آن‌ها مواجه می‌شود. در واقع فرد تمام تلاش خود را می‌کند تا زبان دوم/ خارجی را یاد بگیرد زیرا بر این باور است که دیگران مثلاً خانواده یا دوستان از او چنین توقعی دارند». ( Atar Sharghi & Akbari, 2019)

مثلاً این‌که زبان‌آموز می‌داند از نظر خانواده‌اش یادگیری زبانی که می‌آموزد مهم است و می‌کوشد آن‌ها را مأیوس نکند، مشمول خود بایسته‌ی انگیزه‌ی او می‌شود.

۳- **تجربیات یادگیری زبان دوم**: تجربیات یادگیری زبان دوم به انگیزه‌های مرتبط به محیط و تجربیات بی‌واسطه یادگیری برمی‌گردد. (Taguchi et al., 2009)، و به آنچه زبان‌آموز در محیط آموزش زبان تجربه می‌کند، بستگی دارد. همانند نوع برخورد، شخصیت و تأثیر و روش تدریس معلم، رفتار همکلاسی‌ها، جو کلاس، کسب موفقیت در کلاس و غیره. پژوهش‌های متعدد از جمله تاگوچی و همکارانش (Taguchi et al., 2009)، نشان داده‌اند که تجربیات زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم و بافت و محیط یادگیری، قوی‌ترین تأثیر را بر انگیزش وی دارد. گی تان<sup>۱</sup>، هنگ لیم<sup>۲</sup> و ترنگ هو<sup>۳</sup> (۲۰۱۷)، نشان می‌دهند تجربه‌ی یادگیری زبان، یعنی لذت یادگیری، لذت بردن از فضای کلاس و روش آموزشی، نقش کلیدی در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند (Sadipour et al., 2017, p.44).

۴- **تلاش فردی زبان‌آموز در یادگیری زبان دوم**: تمایل به تمرکز روی یادگیری این زبان، وقت صرف کردن و تمرین کردن. این متغیر را می‌توان معادل رفتار انگیزه‌ی یادگیری نقل شده در پژوهش سعدی‌پور و همکارانش (Sadipour et al., 2017, p.42) دانست. برخی دیگر از محققان رفتار انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم را معادل، میزان تلاشی می‌دانند که یادگیرنده قصد دارد برای یادگیری زبان دوم به کار گیرد. (Dornyei, 2005; Dornyei, Csizér & Németh, 2006).

۵- **متغیرهای پیشگیری محور در یادگیری زبان دوم**: این متغیر اشاره دارد به جهت‌گیری شخصی یادگیرندگان در قبال پیامدهای واقعی منفی مرتبط با یادگیری زبان دوم مثل رد شدن در یک امتحان مهم یا از دست دادن یک فرصت شغلی (Papi & Teimouri, 2012)، و مرتبط با تأثیر منفی‌ای است که یاد نگرفتن این زبان بر آینده‌ی فرد، گرفتن مدرک، آینده‌ی شغلی و غیره می‌گذارد.

۶- **متغیرهای ترفیع محور در یادگیری زبان دوم**: مفهوم این متغیرها برمی‌گردد به تأثیر مثبتی که زبان‌آموز معتقد است یادگیری زبان دوم بر آینده‌ی تحصیلی، شغلی، گرفتن بورس و غیره می‌گذارد. یعنی، جهت‌گیری زبان‌آموزان نسبت به نتایج عملی مثبت مرتبط با یادگیری زبان دوم، مثلاً قبول شدن در دانشگاه یا پیدا کردن یک کار بهتر (Ibid.).

اهمیت و ارتباط دو متغیر اخیر با خود آرمانی زبان دوم در برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش تاگوچی و همکارانش (Taguchi et al., 2009)، بیان شده است. خالقی‌زاده و همکارانش نیز این متغیرها را با عناوین ابزاری- بازدارنده و ابزاری- ارتقاءدهنده نام برده‌اند (Khaleghizadeh et al., 2018: p 12). سعدی‌پور و همکاران نیز از الفاظ پرهیزی و ترویجی استفاده می‌کنند و به نقل از تیموری (۲۰۱۶) توضیح می‌دهند که این دو جهت‌گیری ارتباط نزدیکی با نظریه‌ی خودهای آینده‌ی دورنیه (۲۰۰۵) دارند و بیانگر تفاوت‌های فردی

1. Ghee Tan  
2. Heng Lim  
3. Terng Hoe

زبان‌آموزان از نظر انگیزشی، هیجانی و رفتاری هستند و زبان‌آموز ممکن است همزمان درگیر هر دو احساس باشد. بر اساس تحقیقات متعددی همچون (هیگینز ۱۹۸۷ و ۱۹۹۷ و ...) زبان‌آموز ترویج‌گرا به پیشرفت و حرکت رو به جلو تمایل دارد و نسبت به کسب یا عدم کسب نتایج مثبت حساس است و زبان‌آموز پرهیزگرا به ثبات، امنیت و آرامش گرایش دارد و نسبت به بود و نبود پیامدهای منفی حساس است. (see Sadipour et al., 2017, p. 43).

**۷- گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم در یادگیری زبان دوم:** این متغیر «طرز تفکر، رفتار و [علاقه‌ی] زبان‌آموز را نسبت به جامعه‌ی زبان دوم و مصادیق و تولیدات فرهنگی آن نشان می‌دهد. مثل برنامه‌های تلویزیونی، فیلم‌ها، موسیقی (Papi & Teimouri, 2012). بی تردید هدف از یادگیری یک زبان جدید، به‌عنوان زبان دوم یا خارجی، تنها دستیابی به توانش زبانی آن (واژگان، قواعد ساختوازی، نحوی، آواشناختی و ...) نیست، بلکه می‌توان گفت هدف اصلی دستیابی به توانش ارتباطی و برقراری ارتباط با جامعه‌ی وابسته به آن زبان در چارچوب کدهای فرهنگی جدید است و در واقع یادگیری زبانی دیگر نوعی دگرفرنگ‌آموزی است. بر همین اساس علاقه و گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم یکی از عوامل انگیزشی تأثیرگذار در روند یادگیری است.

**۸- علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس:** این‌که چه میزان زبان‌آموز دوست دارد در کلاس یا بیرون از کلاس به زبان دوم صحبت کند، ریشه در ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی و شناختی او دارد. عالمی و همکارانش در پژوهشی (۲۰۱۳: ۴۳)، تمایل به برقراری ارتباط یعنی صحبت کردن به زبان دوم<sup>۱</sup> را «یکی از مفاهیم بنیادین بالقوه‌ی برای تعامل و تولید زبانی مؤثر» می‌دانند و بر اساس پژوهش‌های بورگون<sup>۲</sup> (۱۹۷۶)، مورتسن<sup>۳</sup> و دیگران (۱۹۷۷)، مک‌کراسکی و ریچموند<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) و لیری<sup>۵</sup> (۱۹۸۳)، عواملی همچون استعداد و پیش‌زمینه<sup>۶</sup> و کم‌رویی<sup>۷</sup> را بر میزان علاقه به برقراری ارتباط به زبان دوم مؤثر می‌دانند. (Alemi et al., 2013: p. 43). با توجه به اهداف نوین آموزش زبان‌ها از منظر رویکردهای ارتباطی و شناختی و برقراری ارتباط و توجه به تفاوت‌های فردی، تصویری که فرد از نظر صحبت کردن به زبان دوم از خود دارد، به مثابه یک خود ممکن، اهمیت چندانی پیدا می‌کند و سنجش آن توسط اساتید برای مدیریت مؤثرتر کلاس بسیار

1. Willingness to communicate (WTC)

2. Burgoon

3. Mortensen

4. McCroskey & Richmond

5. Leary

6. predisposition

7. shyness

لازم می‌باشد. اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) این متغیر را در پژوهش خود مورد بررسی قرار دادند و نتیجه گرفتند که این عامل با متغیرهای اضطراب و تجربیات فردی رابطه‌ی مستقیم دارد.

**۹- تأثیر اضطراب بر یادگیری زبان دوم:** این شاخص میزان استرس زبان‌آموز هنگام استفاده از زبان دوم را می‌سنجد. بنابر نظر مکینتایر و گاردنر، اضطراب زبان خارجی می‌تواند بر فرایند یادگیری زبان دوم تأثیر منفی داشته باشد. (Brown, 2012 به نقل از Macintyer & Gardner, 1991). براون ضمن اشاره به دو نوع اضطراب با عناوین اضطراب آشکار (عمیق و همه‌جانبه) و اضطراب موقعیتی (سطحی و زودگذر) بیان می‌کند که بسیار مهم می‌باشد که مدرس در کلاس درس سعی در پی بردن به این نکته داشته باشد که آیا اضطراب زبان‌آموزان از یک حالت دائمی و همه‌جانبه ناشی می‌گردد و یا از شرایط خاص در همان لحظه حاصل می‌گردد (Idem., p. 197).

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های متعددی در خصوص انگیزش زبان‌آموزان صورت گرفته است. در ایران برخی پژوهشگران از مدل نظام خود انگیزشی دورنیه استفاده کرده‌اند. البته بیشتر تحقیقات بر روی فراگیران زبان انگلیسی بوده است. تاگوچی، مجید و پایی در پژوهشی به مقایسه این مدل در بین دانش‌آموزان ژاپنی، چینی و ایرانی پرداختند و از این مدل برای اندازه‌گیری انگیزش دانش‌آموزان ایرانی مقطع دبیرستان استفاده کردند. (Taguchi et al., 2009)

همچنین پایی مدلی پیشنهادی را مورد مطالعه قرار داد که نه تنها عناصر نظریه‌ی دورنیه، بلکه دو متغیر اضطراب و تلاش برای یادگیری را شامل می‌شد. وی در خصوص یادگیرندگان زبان انگلیسی به این نتیجه رسید که متغیر خود بایسته‌ی زبان دوم عاملی افزاینده برای اضطراب زبان‌آموزان است، در صورتی که متغیرهای خود آرمانی و تجربیات یادگیری عامل کاهنده اضطراب هستند (Papi, 2010).

اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) عوامل انگیزشی نظریه‌ی دورنیه را در مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که متغیرهای خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری می‌توانند تلاش فردی را پیش‌بینی کنند. همچنین بین اضطراب با خود آرمانی و تلاش فردی رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد،

اما بین اضطراب و خود بایسته رابطه‌ی مستقیم وجود دارد (Atar Sharghi & Akbari, 2019)

یوسفی و همکاران نیز شاخص‌های نظریه‌ی نظام خود انگیزشی زبان دوم را در مورد دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های غیر زبان‌های خارجی بررسی کردند و نتیجه گرفتند که از نظر شدت تاثیرگذاری، سه عامل تجربیات یادگیری، خود آرمانی و خود بایسته به ترتیب بر انگیزش این دانشجویان اثر گذارند و همچنین خود آرمانی زبان دوم بیشترین تأثیر را بر تلاش‌های قصد شده برای یادگیری زبان دارد (Yousofi et al., 2017, pp. 17-18).

در مورد عوامل انگیزشی فارسی‌آموزان خارجی پژوهش‌های معدودی صورت گرفته است و تعداد پژوهش‌های مقایسه‌ای در خصوص فارسی‌آموزان خارجی از ملیت‌های مختلف بسیار محدودتر است: قادری (۱۳۹۱) با بیان شاخص‌های انگیزشی رابطه‌ی میان پیشرفت تحصیلی، ملیت، جنسیت و نوع انگیزه‌ی ۷۰ فارسی‌آموز خارجی را مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق وی حاکی از آن است که هرچند زبان و رسم الخط عربی‌زبان‌ها به فارسی نزدیک است، اما میزان انگیزه‌ی آنان برای فارسی‌آموزی از غیر عربی‌زبان‌ها پایین‌تر است (Ghaderi, 2012).

سعدی‌پور و همکارانش نیز یک مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای فارسی / زبان دوم را در سال (۱۳۹۶)، ارائه کرده‌اند که متشکل از متغیرهای خود الزامی [= خود بایسته]، خود کارآمدی<sup>۱</sup>، تجربه‌ی یادگیری و رفتار انگیزشی یادگیری<sup>۲</sup> می‌باشد. از جمله‌ی نتایج پژوهش سعدی‌پور که اعتبار مدل پیشنهادی را تأیید می‌کند، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

خود الزامی، تجربه‌ی یادگیری و خود کارآمدی اثر مستقیم و معنی‌داری بر رفتار خود انگیزشی دارند؛ اما خود الزامی، اثر مستقیم و معنی‌داری بر خود کارآمدی ندارد. در حالی‌که تجربه‌ی یادگیری، اثر مستقیم و معنی‌داری بر خود کارآمدی دارد و خود کارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین تجربه‌ی یادگیری و رفتار خود انگیزشی دارد، ولی نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین خود الزامی و رفتار خود انگیزشی ندارد (see Sadipour et al., 2017).

خالقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) نیز مقایسه‌ای بین ۲۰ فارسی‌آموز کره‌ای و چینی بر اساس شاخص‌های انگیزشی مبتنی بر نظریه‌ی دورنیه و نظریه‌ی کلاسیک گاردنر انجام دادند. در این تحقیق، شاخص‌های خود آرمان [= خود آرمانی]، خود باید [= خود بایسته]، انگیزه‌ی یکپارچه [= انگیزه‌ی سازگاری] و انگیزه‌های ابزاری دو گروه مورد سنجش قرار گرفت و مشخص شد [که در این جامعه‌ی آماری]، بین خود باید و خود آرمان فارسی‌آموزان کره‌ای با چینی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به گونه‌ای که خود آرمان فارسی‌آموزان کره‌ای بیشتر از چینی‌ها و خود باید فارسی‌آموزان چینی بیشتر از کره‌ای‌ها است (Khaleghizadeh et al., 2018). از سایر نتایج این پژوهش می‌توان ذکر کرد که بین انگیزه‌های ابزاری ارتقادهنده [= متغیرهای ترفیع‌محور] دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اما بین انگیزه‌های ابزاری بازدارنده [= متغیرهای پیشگیری‌محور] این تفاوت معنی‌دار نیست. همچنین میانگین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی دو گروه تفاوت معنی‌داری

1. self-efficacy

2. motivated learning behavior

ندارد. [...] بین خود باید و ابزاری بازدارنده‌ی کره‌ای‌ها رابطه‌ی معنی‌دار معکوسی مشاهده می‌شود، در صورتی - که در این مورد برای چینی‌ها رابطه، معنی‌دار نیست و سرانجام این که بین انگیزه‌ی یکپارچه‌ی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای و خود آرمان آن‌ها در یادگیری زبان فارسی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

در خصوص عامل اضطراب در شرایط کلاسی نیز پژوهش‌هایی صورت گرفته است. به عنوان مثال فارسیان و همکارانش رابطه‌ی بین انگیزه‌ی پیشرفت و هوش هیجانی و اضطراب کلاس فرانسوی‌آموزان ایرانی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که هرچه اضطراب زبان‌آموز بیشتر باشد، انگیزه‌ی پیشرفت وی کمتر می‌شود (Farsian, 2015).

سرانجام غنی‌زاده و همکاران نیز در پژوهشی که در سال (۱۳۹۶) انجام دادند، نحوه‌ی رفتار و برخورد مدرس را به هنگام تصحیح فارسی‌آموزان خارجی بر نگرش، انگیزش و اضطراب آنان بسیار مهم و تأثیرگذار می‌دانند (Ghanizadeh et al., 2018).

#### ۴. روش پژوهش

در این پژوهش میدانی، ابتدا پرسشنامه‌ای برگرفته از تحقیق اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۸) با اعمال تغییراتی به منظور مناسب‌سازی برای زبان فارسی تهیه شد. پرسشنامه‌ی مذکور خود بر اساس مطالعات تاگوچی و همکاران (۲۰۰۹) در ژاپن و چین و همچنین پاپی و تیموری (۲۰۱۲) تدوین گشته بود. پرسشنامه‌ی مشابهی توسط پاپی و تیموری برای سنجش زبان خارجی انگلیسی در میان ۱۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی تکمیل شده بود و طبق استانداردهای روان‌سنجی مورد قبول قرار گرفته بود. در آن پژوهش برای تک‌تک ۸ متغیر تحقیق در سه وضعیت مختلف (جمعاً ۲۴ مورد)، ضرایب پایایی بزرگتر از ۰,۶۵ به دست آمده بود (Papi & Teimouri, 2012, p. 295, table 2).

پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال است که از یک طیف لیگرت ۶ درجه‌ای برخوردارند. پرسشنامه دارای سه بخش است: بخش اول و دوم شامل سؤالاتی است که نگرش و انگیزه‌ی یادگیرندگان را در مورد یادگیری زبان فارسی می‌سنجد، بخش سوم شامل سؤالاتی در مورد اطلاعات شخصی زبان‌آموز (جنسیت، سن، ملیت) می‌شود. نوع طبقه‌بندی سؤالات پرسشنامه به این ترتیب است که در بخش اول جملاتی مطرح می‌شود که زبان‌آموز از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) به آن پاسخ می‌دهد. در بخش دوم سؤالاتی مطرح می‌شود که زبان‌آموز از ۱ (اصلاً به هیچ وجه) تا ۶ (بسیار زیاد) به آن پاسخ می‌دهد. تعداد گویه‌های مربوط به هر شاخص انگیزشی نیز از این قرار است: خود آرمانی ۶ گویه؛ خود بایسته ۲ گویه؛ تلاش فردی ۳ گویه؛ متغیرهای پیشگیری‌محور ۴ گویه؛ متغیرهای ترفیع‌محور ۴ گویه؛ تجربیات یادگیری ۴ گویه؛ گرایش به جامعه و فرهنگ ۴ گویه؛ علاقه به صحبت کردن به زبان دوم ۶ گویه و اضطراب ۳ گویه.

جامعه‌ی آماری در ابتدا شامل ۷۷ فارسی‌آموز سطح پیشرفته بود (۳۷ چینی و ۴۰ لبنانی)؛ اما پس از کنترل پاسخ‌ها در نهایت از هر گروه ۳۳ نفر انتخاب شد. آزمودنی‌های لبنانی پژوهش همگی از زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی قزوین هستند و اکثراً دیپلم دبیرستان و برخی لیسانس خود را در لبنان اخذ کرده‌اند و قصد دارند در رشته‌های فنی و مهندسی یا پزشکی در دانشگاه‌های ایران ادامه‌ی تحصیل دهند. اما چینی‌ها دانشجویان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیان چین هستند که ۲۲ نفر آن‌ها برای گذراندن سال سوم تحصیل دانشگاهی خود به ایران آمده‌اند، ولی ۱۱ نفر آن‌ها تاکنون به ایران نیامده‌اند.<sup>۱</sup>

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

ابتدا اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها استخراج گردیده، سپس کلیه‌ی اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپاس ۲۲ در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی پرسشنامه مورد استفاده ۳۰ نمونه به صورت پایلوت جمع‌آوری گردید که نتایج ضریب آلفای کرونباخ هر کدام از ۹ متغیر پرسشنامه و کل پرسشنامه در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. بررسی پایایی متغیرهای تحقیق و کل پرسشنامه

متغیرها	مقدار ضریب آلفای کرونباخ	متغیرها	مقدار ضریب آلفای کرونباخ
خود آرمانی زبان دوم	۰,۸۰۲	متغیرهای پیشگیری محور	۰,۷۸۰
خود بایسته‌ی زبان دوم	۰,۷۵۳	متغیرهای ترفیع محور	۰,۷۳۰
یادگیری زبان دوم	۰,۷۱۹	گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم	۰,۸۴۵
تلاش فردی	۰,۷۰۳	علاقه به صحبت به زبان دوم	۰,۹۰۷
اضطراب	۰,۹۱۵		
کل پرسشنامه ۰,۹۲۲			

## ۱.۵. آمار توصیفی

در این بخش به بررسی آمار توصیفی متغیرهای تحقیق شامل متغیرهای جمعیت‌شناختی و نحوه‌ی پاسخ‌گویی به سؤالات اصلی پرسشنامه توسط دو گروه چینی و لبنانی پرداخته‌ایم.

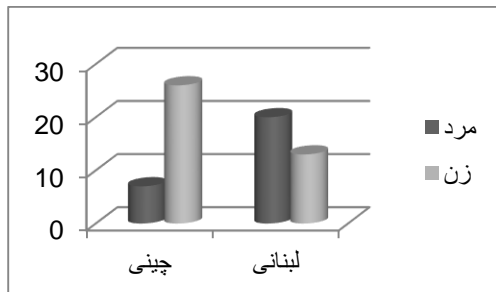
### ۱.۱.۵. متغیرهای جمعیت‌شناختی

<sup>۱</sup> در مقابل این گروه از دانشجویان چینی، دسته‌ی دیگری از زبان‌آموزان چینی نیز وجود دارد که به قصد فراگیری زبان فارسی برای کار به عنوان مترجم در شرکت‌های چینی به‌طور مستقل به ایران آمده و و غالباً تحصیلات عالی ندارند. هیچ‌یک از آزمودنی‌های چینی این پژوهش جزو این گروه نیستند.



نمونه‌ی نهایی در این پژوهش ۶۶ نفر از زبان‌آموزان مرکز زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) می‌باشند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شامل جنسیت و سن می‌باشد:

جنسیت: جدول ۲ و شکل ۱ توزیع فراوانی نمونه‌ی پژوهش را بر حسب جنسیت نشان می‌دهد. بیشترین فراوانی جنسیت در گروه چینی‌ها با (۷۸,۸ درصد) متعلق به زنان و در گروه لبنانی‌ها با (۶۰,۶ درصد) متعلق به مردان است.

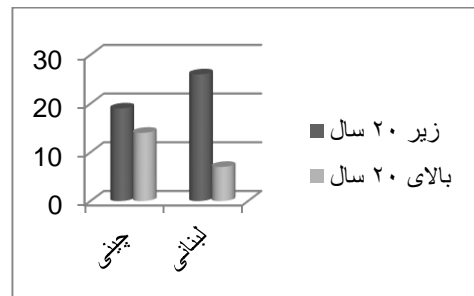


شکل ۱. توزیع نمونه پژوهش بر حسب جنسیت

جنسیت	لبنانی		چینی		مردیت
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
مرد	۲۰	۶۰,۶	۲۱,۲	۷	
زن	۱۳	۳۹,۴	۷۸,۸	۲۶	
مجموع	۳۳	۱۰۰,۰	۱۰۰,۰	۳۳	

سن: جدول ۳ و شکل ۲ توزیع فراوانی نمونه‌ی پژوهش را بر حسب سن نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳ بیشترین فراوانی سن در گروه چینی‌ها با (۵۷,۶ درصد) را افراد با سن زیر ۲۰ سال تشکیل داده‌اند. همچنین در نمونه‌های لبنانی‌ها نیز اکثریت افراد (با ۷۸,۸ درصد) زیر ۲۰ سال سن داشته‌اند.

سن	لبنانی		چینی		مردیت
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
زیر ۲۰ سال	۲۶	۷۸,۸	۱۹	۵۷,۶	
بالای ۲۰ سال	۷	۲۱,۲	۱۴	۴۲,۴	
مجموع	۳۳	۱۰۰,۰	۳۳	۱۰۰,۰	



شکل ۲. توزیع نمونه پژوهش بر حسب سن

## ۲.۱.۵. توصیف پاسخ‌گویی به شاخص‌ها (سؤالات)

جدول‌های ۴ و ۵ نحوه‌ی پاسخ‌گویی آزمودنی‌ها را به تفکیک ملیت به هریک از شاخص‌ها (گویه‌های پرسشنامه) نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۴ و نحوه‌ی پاسخ‌گویی نمونه‌های چینی به سؤالات پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که شاخص «۱» از متغیر خود آرمانی زبان دوم با میانگین ۵,۸۴۸ دارای بالاترین میانگین نمره و شاخص «۳۴» از متغیر اضطراب با ۳,۱۲۱ دارای کمترین میانگین نمره بوده‌اند.

جدول ۴. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های پرسشنامه برای چینی‌ها

متغیر	شماره در پرسشنامه	کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدودی مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین
خود آرمانی زبان دوم	۱	۰,۰٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۱۵,۲٪	۸۴,۸٪	۵,۸۴۸
	۶	۰,۰٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۶,۳٪	۲۸,۱٪	۶۵,۶٪	۵,۵۹۳
	۱۱	۰,۰٪	۳,۰٪	۳,۰٪	۱۲,۱٪	۳۳,۳٪	۴۸,۵٪	۵,۲۱۲
	۱۵	۱۲,۱٪	۳,۰٪	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۲۱,۲٪	۳۲,۳٪	۴,۳۳۳
	۱۷	۳,۰٪	۶,۱٪	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۳۳,۳٪	۲۷,۳٪	۴,۵۴۵
	۱۹	۰,۰٪	۳,۰٪	۱۲,۱٪	۱۵,۲٪	۳۳,۳٪	۳۶,۴٪	۴,۸۷۸
خود بایسته	۱۲	۰,۰٪	۰,۰٪	۱۲,۱٪	۲۴,۲٪	۳۶,۴٪	۲۷,۳٪	۴,۷۸۷
	۱۶	۰,۰٪	۰,۰٪	۶,۱٪	۱۲,۱٪	۳۶,۴٪	۴۵,۵٪	۵,۲۱۲
تلاش فردی	۵	۰,۰٪	۳,۱٪	۰,۰٪	۶,۳٪	۴۳,۸٪	۴۶,۹٪	۵,۳۱۲
	۱۰	۰,۰٪	۳,۰٪	۰,۰٪	۹,۱٪	۳۰,۳٪	۵۷,۶٪	۵,۳۹۳
	۱۴	۲۱,۲٪	۶,۱٪	۱۸,۲٪	۲۱,۲٪	۱۸,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۵۴۵
پیشگیری محور متغیرهای محور	۲	۰,۰٪	۳,۰٪	۹,۱٪	۱۸,۲٪	۳۶,۴٪	۳۲,۳٪	۴,۸۷۸
	۴	۰,۰٪	۳,۱٪	۰,۰٪	۱۲,۵٪	۲۸,۱٪	۵۶,۳٪	۵,۳۴۳
	۷	۳,۰٪	۰,۰٪	۱۵,۲٪	۶,۱٪	۳۳,۳٪	۴۲,۴٪	۴,۹۳۹
	۹	۰,۰٪	۰,۰٪	۶,۱٪	۱۲,۱٪	۴۲,۵٪	۳۶,۴٪	۵,۱۲۱
متغیرهای تزیین محور	۳	۰,۰٪	۰,۰٪	۶,۱٪	۱۵,۲٪	۳۹,۴٪	۳۹,۴٪	۵,۱۲۱
	۸	۰,۰٪	۳,۰٪	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۲۱,۲٪	۵۴,۵٪	۵,۲۱۲
	۱۳	۰,۰٪	۹,۴٪	۳,۱٪	۱۵,۶٪	۲۵,۰٪	۴۶,۹٪	۴,۹۶۸
	۱۸	۶,۱٪	۰,۰٪	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۳۹,۴٪	۲۴,۲٪	۴,۵۷۵
تجربیات یادگیری زبان دوم	۲۲	۰,۰٪	۰,۰٪	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۳۳,۳٪	۴۵,۵٪	۵,۲۱۲
	۲۷	۳,۱٪	۳,۱٪	۳,۱٪	۱۲,۵٪	۴۳,۸٪	۳۴,۴٪	۴,۹۳۷
	۳۲	۳,۰٪	۰,۰٪	۶,۱٪	۳۳,۳٪	۴۵,۵٪	۱۲,۱٪	۴,۵۴۵
	۳۶	۰,۰٪	۳,۰٪	۹,۱٪	۱۵,۲٪	۳۹,۴٪	۳۳,۳٪	۴,۹۰۹
گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم	۲۰	۰,۰٪	۹,۱٪	۶,۱٪	۴۸,۵٪	۱۸,۲٪	۱۸,۲٪	۴,۳۰۳
	۲۵	۳,۰٪	۶,۱٪	۹,۱٪	۲۴,۲٪	۳۳,۳٪	۲۴,۲٪	۴,۵۱۵
	۳۰	۰,۰٪	۱۲,۵٪	۶,۳٪	۴۰,۶٪	۲۸,۱٪	۱۲,۵٪	۴,۲۱۸
	۳۵	۳,۰٪	۰,۰٪	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۱۵,۲٪	۶۰,۶٪	۵,۲۴۲

ادامه جدول ۴. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های پرسشنامه برای چینی‌ها								
۴,۸۱۸	۲۱,۲٪	۴۸,۵٪	۲۱,۲٪	۹,۱٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۲۱	علاقه به صحبت به زبان دوم
۴,۰۳۱	۱۵,۶٪	۱۸,۸٪	۲۸,۱٪	۲۸,۱٪	۹,۴٪	۰,۰٪	۲۳	
۴,۵۴۵	۲۷,۳٪	۲۷,۳٪	۲۷,۳٪	۱۲,۱٪	۳,۰٪	۳,۰٪	۲۶	
۴,۲۱۸	۱۸,۸٪	۱۲,۵٪	۴۰,۶٪	۲۸,۱٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۲۸	
۵,۰۰۰	۴۰,۶٪	۲۸,۱٪	۲۸,۱٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۳,۱٪	۳۱	
۳,۷۲۷	۱۸,۲٪	۳,۰٪	۳۶,۴٪	۲۴,۲٪	۱۲,۱٪	۶,۱٪	۳۳	
۳,۷۵۷	۱۲,۱٪	۹,۱٪	۴۵,۵٪	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۶,۱٪	۲۴	اضطراب
۳,۵۱۵	۱۲,۱٪	۹,۱٪	۲۷,۳٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۶,۱٪	۲۹	
۳,۱۲۱	۱۲,۱٪	۶,۱٪	۲۴,۲٪	۱۵,۲٪	۲۴,۲٪	۱۸,۲٪	۳۴	

با توجه به جدول ۵ و نحوه‌ی پاسخ‌گویی نمونه‌های لبنانی به سؤالات پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که شاخص «۹» از متغیر پیشگیری‌محور با میانگین ۴,۰۶۰ دارای بالاترین نمره و شاخص «۱» از متغیر خود‌آرمانی زبان دوم با ۱,۸۷۸ دارای کمترین میانگین نمره بوده‌اند.

جدول ۵. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های پرسشنامه برای لبنانی‌ها

متغیر	پرسشنامه شماره در	مخالفت کملا	مخالفت	مخالفت جزودی	موافق جزودی	موافق	موافق کملا	میانگین
خود آرمانی زبان دوم	۱	۵۱,۵٪	۱۵,۲٪	۲۷,۳٪	۶,۱٪	۰,۰٪	۰,۰٪	۱,۸۷۸
	۶	۳,۰٪	۱۲,۱٪	۳۶,۴٪	۲۴,۲٪	۲۱,۲٪	۳,۰٪	۳,۵۷۵
	۱۱	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۳۳,۳٪	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۳,۶۹۷
	۱۵	۹,۱٪	۱۵,۲٪	۲۴,۲٪	۱۲,۱٪	۲۱,۲٪	۱۸,۲٪	۳,۷۵۷
	۱۷	۱۲,۱٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۲۱,۲٪	۱۵,۲٪	۶,۱٪	۳,۱۸۱
	۱۹	۹,۱٪	۹,۱٪	۳۳,۳٪	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۲۱,۲٪	۳,۷۵۷
خود بایسته	۱۲	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۲۷,۳٪	۱۵,۲٪	۲۱,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۷۸۷
	۱۶	۹,۱٪	۱۸,۲٪	۱۸,۲٪	۱۵,۲٪	۲۱,۲٪	۱۸,۲٪	۳,۷۵۷
تلاش فردی	۵	۱۸,۲٪	۲۱,۲٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۹,۱٪	۶,۱٪	۲,۹۶۹
	۱۰	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۲۴,۲٪	۲۱,۲٪	۱۲,۱٪	۱۲,۱٪	۳,۳۹۳
	۱۴	۲۱,۲٪	۹,۱٪	۳۰,۳٪	۱۲,۱٪	۹,۱٪	۱۸,۲٪	۳,۳۳۳
پیشگیری‌محور متغیرهای	۲	۰,۰٪	۳۹,۴٪	۹,۱٪	۳۹,۴٪	۳,۰٪	۳,۰٪	۳,۲۷۲
	۴	۳۶,۴٪	۳۰,۳٪	۲۱,۲٪	۶,۱٪	۶,۱٪	۰,۰٪	۲,۱۵۱
	۷	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۲۴,۲٪	۳۰,۳٪	۹,۱٪	۹,۱٪	۳,۳۳۳
	۹	۶,۱٪	۱۲,۱٪	۱۲,۱٪	۲۷,۳٪	۲۴,۲٪	۱۸,۲٪	۴,۰۶۰

ادامه جدول ۵. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین شاخص‌های پرسشنامه برای لبنانی‌ها								
متغیر	شماره در پرسشنامه	اصلا	کمی زیاد	کمی زیاد	تا حدود زیادی	زیاد	بسیار زیاد	میانگین
متغیرهای ترفیع محور	۳	۱۸,۲٪	۱۲,۱٪	۳۳,۳٪	۱۸,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۰٪	۳,۰۹۰
	۸	۹,۱٪	۲۱,۲٪	۲۱,۲٪	۲۷,۳٪	۱۵,۲٪	۶,۱٪	۳,۳۶۳
	۱۳	۳,۰٪	۱۸,۲٪	۲۷,۳٪	۲۴,۲٪	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۳,۶۶۶
	۱۸	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۲۱,۲٪	۲۱,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۵۴۵
تجربیات یادگیری زبان دوم	۲۲	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۳۳,۳٪	۲۱,۲٪	۱۲,۱٪	۳,۰٪	۳,۰۹۰
	۲۷	۱۸,۲٪	۹,۱٪	۴۲,۴٪	۱۵,۲٪	۹,۱٪	۶,۱٪	۳,۰۶۰
	۳۲	۴۲,۴٪	۲۱,۲٪	۲۴,۲٪	۳,۰٪	۳,۰٪	۶,۱٪	۲,۲۱۲
	۳۶	۱۲,۱٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۱۲,۱٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۳,۸۱۸
گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم	۲۰	۴۸,۵٪	۲۱,۲٪	۹,۱٪	۱۲,۱٪	۰,۰٪	۹,۱٪	۲,۲۱۲
	۲۵	۱۲,۱٪	۱۸,۲٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۹,۱٪	۱۵,۲٪	۳,۳۹۳
	۳۰	۲۱,۲٪	۱۵,۲٪	۲۱,۲٪	۹,۱٪	۱۲,۱٪	۲۱,۲٪	۳,۳۹۳
	۳۵	۱۵,۲٪	۲۴,۲٪	۹,۱٪	۲۷,۳٪	۱۸,۲٪	۶,۱٪	۳,۲۷۲
علاقه به صحبت به زبان دوم	۲۱	۳,۱٪	۴۳,۸٪	۱۵,۶٪	۲۱,۹٪	۱۲,۵٪	۳,۱٪	۳,۰۶۲
	۲۳	۲۴,۲٪	۳,۰٪	۲۷,۳٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۳۹۳
	۲۶	۱۲,۱٪	۱۵,۲٪	۳۰,۳٪	۳۳,۳٪	۶,۱٪	۳,۰٪	۳,۱۵۱
	۲۸	۱۵,۲٪	۹,۱٪	۲۷,۳٪	۲۷,۳٪	۱۲,۱٪	۹,۱٪	۳,۳۹۳
	۳۱	۶,۱٪	۱۵,۲٪	۳۰,۳٪	۱۸,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۶۶۶
	۳۳	۹,۱٪	۴۵,۵٪	۱۸,۲٪	۹,۱٪	۱۵,۲٪	۳,۰٪	۲,۸۴۸
اضطراب	۲۴	۳,۰٪	۹,۱٪	۴۲,۴٪	۲۱,۲٪	۱۵,۲٪	۹,۱٪	۳,۶۳۶
	۲۹	۱۵,۲٪	۲۴,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۱۵,۲٪	۳,۳۶۳
	۳۴	۳,۰٪	۶,۱٪	۳۳,۳٪	۳۳,۳٪	۱۲,۱٪	۱۲,۱٪	۳,۸۱۸

## ۶. تفسیر داده‌ها

تفسیر داده‌ها یا استنباط آماری آن قسمت از آمار است که در مورد متغیرهای جامعه، فرضیات پژوهش را برآورد کرده، می‌سجد. استنباطها قطعی نبوده و باید بر اساس نظریه‌ی احتمال بیان شود. در واقع هدف نهایی آمار استنباطی برآورد ویژگی‌های جامعه است.

## ۱.۶. بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای اصلی تحقیق

با توجه به این که شرط استفاده از آزمون‌های پارامتری همچون آزمون تی مستقل بررسی و تأیید نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق در دو گروه مورد بررسی می‌باشد در این بخش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> جهت بررسی این فرض استفاده شده است. نتایج در جدول ۶ خلاصه شده است. ملاحظه می‌شود که توزیع ۵ متغیر خود آرمانی زبان دوم، تجربیات یادگیری زبان دوم، تلاش فردی، ترفیع‌محور و اضطراب در سطح خطای ۰,۰۵ نرمال می‌باشد ( $\text{Sig} > 0,05$ )، اما توزیع متغیرهای خود بایسته زبان دوم، پیشگیری‌محور، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم و علاقه به صحبت به زبان دوم حداقل در یک گروه نرمال نمی‌باشد ( $\text{Sig} < 0,05$ ).

جدول ۶. خلاصه نتیجه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

لبنانی		چینی		گروه
سطح معنی‌داری	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	آماره آزمون	متغیرهای تحقیق
۰,۲۰۰*	۰,۰۷۹	۰,۰۵۰	۰,۱۵۵	خود آرمانی زبان دوم
۰,۰۲۸	۰,۱۶۲	۰,۰۲۱	۰,۱۶۷	خود بایسته‌ی زبان دوم
۰,۱۳۹	۰,۱۳۴	۰,۱۸۰	۰,۱۳۰	تجربیات یادگیری زبان دوم
۰,۲۰۰*	۰,۹۸۰	۰,۲۰۰*	۰,۰۹۹	تلاش فردی
۰,۰۰۴	۰,۱۸۹	۰,۲۰۰*	۰,۱۲۱	متغیرهای پیشگیری‌محور
۰,۱۴۹	۰,۱۳۳	۰,۰۵۱	۰,۱۵۴	متغیرهای ترفیع‌محور
۰,۱۹۶	۰,۱۲۷	۰,۰۲۶	۰,۱۶۵	گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم
۰,۲۰۰*	۰,۱۲۴	۰,۰۱۶	۰,۱۷۶	علاقه به صحبت به زبان دوم
۰,۲۰۰*	۰,۱۰۵	۰,۰۷۴	۰,۱۴۶	اضطراب

\*: حداقل سطح معنی‌داری

## ۲.۶. مقایسه‌ی متغیرهای اصلی تحقیق بر حسب ملیت

با توجه به این که هدف اصلی پژوهش مقایسه متغیرهای اصلی پرسشنامه در دو گروه چینی‌ها و لبنانی‌ها بوده است، در این بخش آزمون‌های تی مستقل<sup>۲</sup> و من‌ویتنی<sup>۳</sup> برای این هدف مورد استفاده قرار گرفته است. برای مقایسه عوامل خود آرمانی زبان دوم، تجربیات یادگیری زبان دوم، تلاش فردی، متغیرهای ترفیع‌محور، علاقه به صحبت به زبان دوم و اضطراب با توجه به نرمال بودن توزیع متغیرها در هر دو گروه از آزمون تی مستقل و برای عوامل خود بایسته‌ی زبان دوم، متغیرهای پیشگیری‌محور و گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم با توجه به این که حداقل در یک گروه توزیع متغیرها نرمال نبوده است، از آزمون من‌ویتنی استفاده شده است. نتایج مقایسه‌ها در جدول ۷ و نمودار ۳ خلاصه شده است.

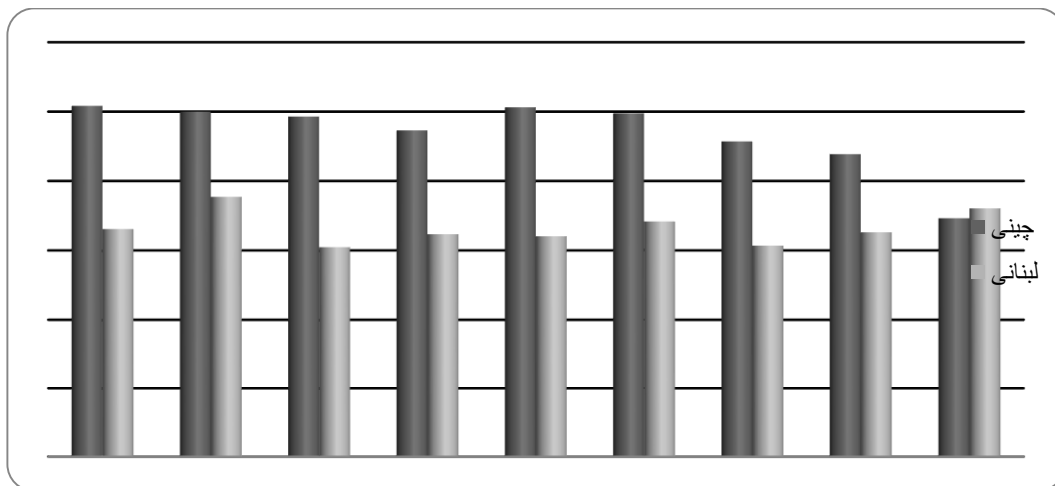
1. Kolmogorov–Smirnov test

2. T Test

3. Mann–Whitney

جدول ۷. مقایسه‌ی متغیرهای تحقیق بر حسب ملیت

نتیجه آزمون	لبنانی	چینی	متغیر / گروه
$t=8,833 \text{ sig}=0,001$	$3,308 \pm 0,824$	$5,083 \pm 0,795$	خود آرمانی زبان دوم
$Z=4,703 \text{ sig}=0,001$	$3,772 \pm 1,046$	$5,000 \pm 0,695$	خود بایسته زبان دوم
$t=9,419 \text{ sig}=0,001$	$3,045 \pm 0,846$	$4,929 \pm 0,762$	یادگیری زبان دوم
$t=6,913 \text{ sig}=0,001$	$3,232 \pm 0,783$	$4,729 \pm 0,955$	تلاش فردی
$Z=6,264 \text{ sig}=0,001$	$3,204 \pm 0,820$	$5,062 \pm 0,756$	پیشگیری محور
$t=6,783 \text{ sig}=0,001$	$3,416 \pm 0,977$	$4,976 \pm 0,871$	ترفیع محور
$Z=5,117 \text{ sig}=0,001$	$3,068 \pm 0,875$	$4,570 \pm 0,994$	گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم
$Z=5,253 \text{ sig}=0,001$	$3,260 \pm 0,643$	$4,387 \pm 0,714$	علاقه به صحبت به زبان دوم
$t=0,495 \text{ sig}=0,622$	$3,606 \pm 0,966$	$3,464 \pm 1,325$	اضطراب



شکل ۳. مقایسه‌ی میانگین متغیرهای تحقیق بر حسب ملیت

با توجه به نتایج ملاحظه می‌شود که آزمون‌های تی مستقل و من‌ویتنی برای متغیرهای خود آرمانی زبان دوم، خود بایسته‌ی زبان دوم، تجربیات یادگیری زبان دوم، تلاش فردی، متغیرهای پیشگیری‌محور، متغیرهای ترفیع‌محور، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم و علاقه به صحبت به زبان دوم معنی‌دار ( $\text{sig} < 0,05$ ) می‌باشند. بدین معنی که تفاوت معنی‌داری بین دو ملیت چینی و لبنانی در مورد این ۸ متغیر وجود دارد. اما آزمون در مورد متغیر اضطراب معنی‌دار نمی‌باشد ( $\text{sig} > 0,05$ ) بدین معنی که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه از نظر اضطراب وجود ندارد. همچنین در مورد ۸ متغیر معنی‌دار چینی‌ها میانگین نمرات بالاتری نسبت به لبنانی‌ها داشته‌اند.

## ۷. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش عبارتست از مقایسه‌ی میزان متغیرهای انگیزشی یادگیری زبان دوم بین فارسی‌آموزان چینی و لبنانی. سه متغیر اصلی نظریه‌ی نظام خود انگیزشی زبان دوم دورنیه، یعنی خود آرمانی، خود بایسته و تجربیات یادگیری در کنار متغیرهای انگیزشی مکمل مبتنی بر نظریه‌ی خودهای ممکن مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶)، یعنی تلاش فردی، متغیرهای پیشگیری‌محور و ترفیع‌محور، گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم، علاقه به صحبت کردن به زبان دوم در کلاس و اضطراب کلاسی مورد سنجش و مقایسه قرار گرفتند.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که به جز متغیر اضطراب، تفاوت معناداری بین هشت متغیر انگیزشی دیگر در دو گروه چینی و لبنانی وجود دارد و زبان‌آموزان چینی از سطح انگیزشی بالاتری برخوردارند. یعنی به زبان ساده با انگیزه‌تر هستند.

بدین ترتیب فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود:

خود آرمانی، خود بایسته، تلاش فردی، عوامل ترفیع‌محور، تجربیات یادگیری و گرایش به جامعه و فرهنگ زبان دوم نزد فارسی‌آموزان چینی بسیار قوی‌تر است. چیزی که با توجه به رفتار آن‌ها در کلاس قابل پیش‌بینی بود.

اما بر خلاف انتظار، فرضیه‌ی دوم تحقیق تأیید نشد؛ چراکه میزان علاقه به صحبت کردن و تأثیر متغیرهای پیشگیری‌محور در گروه چینی‌ها قوی‌تر است و میزان اضطراب دو گروه تقریباً برابر است.

این که به چه علت زبان‌آموزان چینی با وجود علاقه‌ی بیشتر به صحبت کردن در کلاس، در عمل، سخت‌تر در گفتگوهای کلاسی شرکت می‌کنند، می‌تواند وابسته به عوامل فرهنگی یا عادت‌های آموزشی باشد که نیازمند تحقیقات مکمل است. بنابر گفتگویی که در این خصوص با برخی از آزمودنی‌های چینی پژوهش انجام شد، این‌طور به نظر می‌رسد که ظاهراً در چین شاگردان عادت به صحبت و اظهار نظر فراوان ندارند و جریان آموزش بیشتر یک سوپه (استاد به شاگرد) است.

پایین‌تر بودن متغیرهای پیشگیری‌محور و بیشتر نبودن متغیر اضطراب در زبان‌آموزان لبنانی می‌تواند یا نشانه‌ی سطح انگیزشی پایین‌تر آنان نسبت به زبان فارسی باشد (که با پایین بودن سایر شاخص‌های این زبان‌آموزان همچون خود آرمانی و علاقه به جامعه و فرهنگ زبان دوم همسو است) یا نوعی اعتماد به نفس کاذب در فرایند یادگیری زبان فارسی و اطمینان از قبولی است که باید مورد بررسی خاص قرار گیرد.

نتایج همچنین حاکی از تفاوت و برتری معنی‌داری با اختلاف عددی قابل ملاحظه بین عوامل انگیزشی چینی‌ها در مقایسه با لبنانی‌ها می‌باشد. این موضوع با نتایج تحقیقات قادری (Ghaderi, 2012) مبنی بر این‌که غیرعربی‌زبان‌ها از انگیزه‌ی بیشتری نسبت به عربی‌زبان‌ها برخوردارند، همسو است. این مسئله تا حدودی توجیه‌پذیر است، زیرا نسبت به زبان‌آموزان چینی که دانشجویان رشته‌ی زبان فارسی هستند، هدف نهایی

فارسی‌آموزان لبنانی تحصیل در رشته‌های مهندسی و پزشکی در دانشگاه‌های ایران است و زبان فارسی برای آنان وسیله‌ای است برای رسیدن به هدف اصلی‌شان. اما با اتخاذ برخی سیاست‌های آموزشی خاص، شاید بتوان برخی جنبه‌های انگیزشی را در آنان تقویت نمود. مثلاً با مفرح و متنوع کردن تجربیات یادگیری کلاسی این عامل انگیزشی در آنان تقویت می‌شود.

در این پژوهش نیز مانند تحقیق خالقی‌زاده و همکاران (Khaleghizadeh et al., 2018) که متغیرهای خود آرمانی و خود بایسته، انگیزه‌ی یکپارچه و انگیزه‌های ابزاری را در فارسی‌آموزان چینی و کره‌ای مقایسه کرده‌اند، دیده می‌شود که به‌طور کل زبان‌آموزان چینی از سطح بالایی از انگیزه برخوردار هستند. در پژوهش خالقی‌زاده و همکاران در خصوص چینی‌ها، میانگین بیشینه و کمینه به ترتیب مربوط است به عامل انگیزشی ابزاری- بازدارنده [= متغیرهای پیشگیری‌محور] و خود بایسته، در حالی که در پژوهش حاضر خود آرمانی چینی‌ها بیشترین میانگین و متغیر اضطرابشان کمترین میانگین را دارد.

هرچند برخلاف پیش‌بینی ما متغیرهای پیشگیری‌محور در چینی‌ها قوی‌تر از لبنانی‌ها است، اما در خصوص لبنانی‌ها بالاترین میانگین شاخص متعلق به همین متغیر است که به این معنا است که آینده‌شغلی و تحصیلی خود را از نظر زبان فارسی چندان در خطر نمی‌بینند. کمترین میانگین شاخص لبنانی‌ها هم مربوط می‌شود به خود آرمانی آن‌ها و شاخص «تصور صحبت همچون یک فارسی‌زبان در آینده». این زبان‌آموزان چنین ایده‌آلی را در آینده‌ی خود تصور نمی‌کنند. لازم است که روند انتخاب و جذب این زبان‌آموزان مورد بازبینی قرار گیرد و میزان علاقه و انگیزه برای یادگیری زبان فارسی در فرایند جذب آنان مورد نظر باشد.

در نهایت، با توجه به این‌که تاکنون پژوهش‌های انگیزشی مقایسه‌ای در خصوص فارسی‌آموزان خارجی کم‌شمار بوده است، پیشنهاد می‌شود به منظور تدوین منابع آموزشی مناسب‌تر و اتخاذ رویکردهای آموزشی کارآمدتر، عوامل انگیزشی فارسی‌آموزان سایر ملیت‌ها و همچنین گروه دیگر چینی‌ها، یعنی چینی‌های مستقل و غیردانشجو و همچنین فارسی‌آموزان سایر کشورهای عربی نیز بررسی، مطالعه و مقایسه گردد.

## فهرست منابع:

اعطار شرقی، نوید و اکبری، بیتا. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر متغیرهای نظام خودانگیزشی زبان دوم دورنیه در یادگیری زبان خارجی: مورد فرانسوی‌آموزان ایرانی. *دوماهنامه‌ی جستارهای زبانی*، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۳، پیاپی ۵۱، صص: ۹۵-۱۱۷.

براون، اچ. داگلاس. (۱۳۹۱). *اصول یادگیری و آموزش زبان* (چاپ اول). ترجمه‌ی تابان نقاش فردوس. تبریز: نشر فروزش.

خالقی‌زاده، شراره، پهلوان نژاد، محمدرضا، و کیلی فرد، امیررضا و کامیابی گل، عطیه. (پذیرش ۱۳۹۷). خود



- آرمان، خود باید، انگیزه‌ی یکپارچه و انگیزه‌های ابزاری در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. *دوماهنامه‌ی جستارهای زبانی*، (در دست چاپ)
- خدیوی، اسداله و وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه‌ی بین انگیزه‌ی پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج گانه تبریز. *فصلنامه‌ی آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، سال ۴، شماره ۱۳، صص: ۴۵-۶۶.
- رحمتیان، روح الله و مهرابی، مرضیه. (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی اصطلاحات آموزش زبان، انگلیسی-فرانسه-فارسی (چاپ اول). تهران: سمت.
- رحمتیان، روح الله و ویسی، عثمان (۱۳۹۴). ارزیابی و ارائه‌ی راهکارهای افزایش انگیزش آموزشی در میان فراگیران زبان عربی در دانشگاه‌های ایران (دوره کارشناسی). *مجموعه مقالات برتر دانشگاه حکیم سبزواری*. برگرفته در تاریخ ۱۳۹۸/۰۲/۰۷ از:  
[https://www.researchgate.net/profile/Osman\\_Weisi2/publication/303660782\\_arzyaby\\_w\\_arayh\\_rahkarhay\\_afzaysh\\_angyzsh\\_amwzshy\\_dr\\_myran\\_fragyran\\_zban\\_rby\\_dr\\_danshgahhay\\_ayran\\_dwrh\\_karshnasy/links/57777e9308ae4645d60fd90.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Osman_Weisi2/publication/303660782_arzyaby_w_arayh_rahkarhay_afzaysh_angyzsh_amwzshy_dr_myran_fragyran_zban_rby_dr_danshgahhay_ayran_dwrh_karshnasy/links/57777e9308ae4645d60fd90.pdf?origin=publication_detail).
- سعدی‌پور، اسماعیل، ملایی، زهره و وکیلی‌فرد، امیررضا. (۱۳۹۶). تدوین مدل خود سامانه‌ی انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *فصلنامه‌ی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره‌ی ۱۱، شماره‌ی ۳۷، صص: ۳۷-۵۸.
- شریعتمدار، آسیه و نعیمی، مریم. (۱۳۹۴). پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های مقابله‌ای با مشکلات نوجوانان. *فصلنامه‌ی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۳۱، صص: ۱۹۱-۲۱۰.
- عبدالله‌زاده، اسمعیل و پاپی، مصطفی. (۱۳۸۸). سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم، اضطراب زبان دوم و رفتار واکنشی میان فراگیران ایرانی زبان انگلیسی. *مجله‌ی فناوری آموزش*، سال ۳، شماره‌ی ۳، صص: ۱۹۳-۲۰۴.
- غنی زاده، افسانه، مریخی سالانقوج، معصومه و جاهدی زاده، صفورا. (۱۳۹۶). تأثیر بازخوردهای اصلاحی مدرسان بر مهارت خواندن، اضطراب و نگرش فارسی‌آموزان غیرایرانی: روش تلفیقی. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، سال ۶، شماره ۲، پیاپی ۱۴، صص: ۶۳-۸۱.
- فارسیان، محمدرضا، رضائی، ناهید و پناهنده، سامیه. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین انگیزه‌ی پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *دوماهنامه‌ی جستارهای زبانی*، دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۴، پیاپی ۲۵، صص: ۱۸۳-۲۰۰.
- قادری، بهاره (۱۳۹۱). *بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران.
- یوسفی، نورالدین، عبادی، سامان و ساعدی دویسه، مجید. (۱۳۹۶). بررسی انگیزش زبان دوم دانشجویان مقطع کارشناسی از دیدگاه نظریه‌ی نظام خود انگیزشی زبان دوم. *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، سال ۵، شماره‌ی ۳، صص: ۱-۲۱.

## References:

- Abd Elahzadeh, E. & Papi, M. (2009). L2 motivational self system, L2 Anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach. *Journal of Technology of Education*. Vol.3, No.3, pp. 193-204 [In Persian].

- Alemi, M., & Tajeddin, Z., & Mesbah, Z.** (2013). "Willingness to Communicate in L2 English: Impact of Learner Variables". *Journal of Research in Applied Linguistics*. Vol.4, Issue 1. pp.42-61.
- Atar Sharghi, N., & Akbari, B.** (2019). Examining the links between the L2 Motivational Self System and Second/Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners Of French. *Language Related Research*. Vol.10, No.3 (51), pp.95-117 [In Persian].
- Brown, H. D.** (2012). *Principles of Language Teaching and Learning*. Translated by Taban Naghash Ferdows. Tabriz: Forouzesh Publication.
- Dörnyei, Z.** (1994). "Motivation and motivating in the foreign language Classroom". *Modern Language Journal*. Vol. 78 (3), pp. 273-284.
- Dörnyei, z., & Kubanyiova, M.** (2014). *Motivating Learners, Motivating, Teachers: Buiding vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Dreyer, S.** (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan, *Lidil* (journal de linguistique et de didactique des langues) [En ligne], 40 | retrieved on 29/03/2019 from: <http://journals.openedition.org/lidil/2911> ; DOI : 10.4000/lidil.2911
- Farsian, M. R., Rezaei, N. & Panahandeh, S.** (2015). Correlation between achievement motivation, emotional intelligence and the foreign language classroom anxiety in french students of Ferdowsi university of Mashhad. *Language Related Research*. Vol.6, No.4 (25), pp.183-200 [In Persian].
- Ghaderi, B.** (2012). *The investigation of Motivation & Its Effect on Non-persian Learners' Achievement* (Master's thesis). Allameh Tabatbaie University, Tehran, Iran. [In Persian].
- Ghanizadeh, A., Merrikhi Salanghouch, M., & Jahedizadeh, S.** (2018). The effect of corrective Feedback on Farsi Learners' Reading Comprehension, Anxiety, and Attitudes towards Language Learning: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. Vol. , No.2 (14), pp. 63-81 [In Persian].
- Khadivi, A., & Vakili Mafakheri, A.** (2011). A Survey of Relationship between Achievement Motivation, Locus of Control, Self-Concept and high school first grader science students Academic Achievement the five regions of Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation (Journal of Educational Science)*. Vol. 4, No. 13, pp. 45-66 [In Persian].
- Khaleghizadeh, Sh., Pahlevan Nejad, M. R., Vakilifard, A. R., & Kamyabigol, A.** (accepted in 2018). Ideal Self, Ought-to Self, Integrative Motivation ad Instrumentality Motivations in non-iranian Persian learners: The Case Study of Chinese and Korean Learners. *Language Related Research*. Vol....., No.... (...), pp. .... - [In Persian].
- Markus, H. & Nurius, P.** (1986). "Possible Selves". *American Psychologist*. Vol. 41 No. 9. pp. 954-969.
- Papi, M. & Teimouri, Y.** (2012). "Dynamics of selves and ,mtivation a cross-sectional study in the EFL context of iran". *International Journal of applied linguistics*. Vol. 22 No. 3. pp. 287-309.

- Papi, M.** (2010). "The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior". *A structural equation modeling approach System*. Vol. 38 (3), pp. 467-479.
- Rahmatian, R. & Mehrabi, M.** (2013). *A Descriptive Dictionary of Language Teaching Terms*, English-French-Persian.(first Ed.). Tehran: Samt.
- Rahmatiam, R. & Veisi, O.** (2015). Assessment & presentation of solutions for increasing learning motivation among Arabic language learners in Iranian universities (bachelor degree). *Superior articles collection of Hakim Sabzevari University*. [In Persian]. Retrieved on 27/04/2019 from:  
[https://www.researchgate.net/profile/Osman\\_Weisi2/publication/303660782\\_arzyaby\\_w\\_arayh\\_rahkarhay\\_afzaysh\\_angyzsh\\_amwzshy\\_dr\\_myran\\_fragyran\\_zban\\_rby\\_dr\\_danshgahhay\\_ayran\\_dwrh\\_karshnasy/links/57777e9308ae4645d60fdf90.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Osman_Weisi2/publication/303660782_arzyaby_w_arayh_rahkarhay_afzaysh_angyzsh_amwzshy_dr_myran_fragyran_zban_rby_dr_danshgahhay_ayran_dwrh_karshnasy/links/57777e9308ae4645d60fdf90.pdf?origin=publication_detail)
- Rocher-Hahlin, C.** (2014). "Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois". THÈSE POUR LE LICENTIAT, présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Lund, SWEDEN.
- Sadipour, S., Molaee, Z., & Vakilifard, A. R.** (2017). A motivational Self-System Model Construction for Persian Language Learners as L2. *Journal of Research in Educational Systems*. Vol11. No. 37. pp. 37-53 [In Persian].
- Shariatmadar, A., & Naeemi, M.** (2016). Predict of academic achievement trough coping styles with adolescent problems. *Journal of Research in Educational Systems*. Vol.9. No. 31. pp. 191-210 [In Persian].
- Taguchi, T. & Magid, M. & Papi, M.** (2009). "The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E., Eds.". *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol : Multilingual Matters, pp. 66-97.
- Tort Calvo, E.**(2015). "Language Learning Motivation: The L2 Motivational Self System and its Relationship with Learning Achievement". MA dissertation. Autonoma University of Barcelon
- Yousofi, N., Ebadi, S., & Saedi Dovaise, M.** (2017). Investigating the L2 motivation of the Undergraduate Students from the Perspective of yhe "L2 Motivational Self System". *Journal of Research in Teaching*, Vol.5, No.3, pp. 1-21 [In Persian].