

Interrelationships between Willingness To Communicate, Self-Concept, Ideal L2 Self, and Teacher Credibility Among Persian Language Learners in Iran

Mohammad Amiryousefi¹

Corresponding author, Assistant Professor, Department of English Language Teaching, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Mehri Mirkhani²

Lecturer, Teaching Persian to Speakers of Other Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Abstract:

Important role of willingness to communicate (WTC) in learning a second language has made scholars look for the variables that can influence its level among language learners. This study was an effort to examine the interrelationships between WTC, ideal L2 self, self-concept, and teacher credibility among Persian learners. WTC refers to the tendency of language learners to start communication when they are given a choice not to do so. However, language learners are different from one another in terms of WTC; some of them prefer to be silent while others prefer to take part in communicative tasks and activities. MacIntyre et al. (1998), in their exploratory model, argue that WTC is not a constant variable, and its level is influenced by several personal and situational variables .

Self-concept (Erten& Burden, 2014) and ideal L2 self (Dörnyei, 2005) are among the motivational variables, which have recently received considerable attention from scholars. Self-concept refers to language learners' perceptions of their language learning abilities. Ideal L2 self, on the other hand, refers to the goals that language learners want to achieve and the person they want to become by learning L2. It can be argued that if language learners have positive perceptions about their language learning abilities and set higher goals for themselves to achieve by learning L2, their motivation to take part in classroom tasks and activities and hence their level of WTC increase too. Teacher credibility (Trad et al., 2014) is another situational variable, which can influence language learners' engagement with tasks and activities. Teacher credibility refers to language learners' perceptions of their teacher's knowledge and skills, and how well s/he can teach. It can be stated that if language learners have positive beliefs about their teachers' abilities, their engagement with language learning tasks and activities can increase. However, the interrelationship between language learners' WTC, self-concept,

Received on: 12/11/2018

Accepted on: 23/12/2018

¹. Email: M.Amiryousefi@fgn.ui.ac.ir

². Email: mo.mirkhani2018@gmail.com

DOI:10.30479/jtpsol.2019.9593.1409

pp.51-68

Archive of SID

and ideal L2 self and teacher credibility is yet to be examined, especially in Persian learning contexts .

The sample of this study included 136 Persian language learners from different countries such as Germany, Switzerland, Japan, Iraq, Lebanon, and Syria. The participants were asked to respond to self-concept, ideal L2 self, teacher credibility, and WTC scales. Participation in this study was voluntary, and those learners who agreed to participate were instructed how to respond to the questionnaires. Pearson correlation coefficient tests and standard multiple regression were performed to analyze the data. The results revealed that there was a positive correlation between WTC, ideal L2 self, self-concept, and teacher credibility. Additionally, standard multiple regression showed that academic self-concept, ideal L2 self, and teacher credibility could predict the participants' WTC.

The results of the present study can suggest that to increase Persian learners' WTC, which can significantly contribute to their Persian development, efforts should be made to increase their level of motivational variables such as self-concept and ideal L2 self. If Persian learners consider themselves as successful language learners and have higher goals for their Persian learning, their motivation to take part in classroom activities and to engage with language learning materials and tasks improves and hence their WTC. Moreover, teachers can increase their Persian learners' WTC by using appropriate interpersonal and teaching behaviors and supporting their students in their language learning process.

Key words: Willingness to Communicate; Self-concept; Ideal L2 Self; Teacher Credibility; Persian Language Learners



بررسی چگونگی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم در میان فراگیران خارجی زبان فارسی در ایران

محمد امیر یوسفی^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان

مهری میرخانی^۲

مدرس مدعو آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه اصفهان

چکیده

اهمیت چشمگیر تمایل به برقراری ارتباط در یادگیری زبان دوم، بسیاری از محققان را بر آن داشته است تا در پی کشف عوامل مؤثر در بالا بردن سطح برقراری ارتباط در میان زبان‌آموزان باشند. این مطالعه به بررسی یک تحقیق تجربی در زمینه‌ی ارتباط بین تمایل به برقراری ارتباط، خود پنداری، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم می‌پردازد و همچنین سعی بر آن دارد تا تأثیر دو متغیر فردی (خودپنداری و آرمان خود در زبان دوم) و یک متغیر اجتماعی (اعتبار معلم) را بر تمایل به برقراری ارتباط بسنجد. در این راستا، تعداد ۱۳۶ نفر از فراگیران خارجی زبان فارسی در این مطالعه مشارکت کردند. این فراگیران با دقت به پرسشنامه‌های تمایل به برقراری ارتباط (Khatib & Nourzadeh, 2014)، خودپنداری (Erten, 2015)، اعتبار معلم (McCroskey & Teven, 1999) و آرمان خود در زبان دوم (Papi, 2010) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و آزمون‌های همبستگی رگرسیون استفاده شد. نتایج یافته‌ها نشان داد که اعتبار معلم، خودپنداری و آرمان خود در زبان دوم به‌طور مستقیم به بهبود تمایل به برقراری ارتباط در میان فراگیران زبان فارسی کمک می‌کنند. در پایان، راهکارهایی برای بهبود تمایل به برقراری ارتباط ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداری، آرمان خود در زبان دوم، اعتبار معلم، زبان‌آموزان فارسی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۰۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۲۱

^۱. رایانامه: M.Amiryousefi@fgn.ui.ac.ir

^۲. رایانامه: mo.mirkhani2018@gmail.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.9593.1409

صص: ۶۸-۵۱

۱. مقدمه

یکی از عوامل مهم در یادگیری زبان دوم انگیزه‌ی یادگیری است. هرچقدر انگیزه‌ی یادگیری قوی‌تر باشد، زبان‌آموزان با تلاش بیشتری مسیر طاقت‌فرسای یادگیری زبان را طی می‌کنند و از یادگیریشان لذت می‌برند. طی دهه‌های گذشته بسیاری از محققان بر نقش مهم انگیزه در فرایند یادگیری زبان تأکید کرده‌اند. طبق گفته‌ی (Dörnyei, 1998)، انگیزه، نیروی محرکه‌ی لازم برای آغاز و ادامه‌ی یادگیری را به زبان‌آموزان می‌دهد. اما در عصر کنونی بسیاری از محققان بر این باورند که انگیزه فقط یک اصطلاح کلی برای توضیح موفقیت یا شکست در یادگیری زبان است و انگیزه‌ی یادگیری زبان دوم تحت تأثیر متغیرهای مختلفی است. (Khajavi et al, 2016; Khatib & Nourzadeh, 2014; Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015) تمایل به برقراری ارتباط^۱ یکی از متغیرهای انگیزشی مهم است که بر لزوم برقراری ارتباط از طریق صحبت کردن، تأکید می‌کند و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های مختلف و به صورت ناخودآگاه از دانش زبانی خود استفاده کنند و دریابند که چه وقت، چگونه و به چه کسی، چه بگویند (Amiryousefi, 2018; Fallah, 2014). با وجود این، زبان‌آموزان از نظر میزان تمایل به برقراری ارتباط متفاوتند؛ برای مثال، بعضی از زبان‌آموزان ایده‌ها و نظرهای خود را آزادانه مطرح می‌کنند و در بحث‌های کلاس شرکت می‌کنند، ولی بعضی ترجیح می‌دهند که ساکت بمانند و در بحث و گفت‌وگوهای کلاس شرکت نکنند (Fallah, 2014). در واقع بعضی از زبان‌آموزان به دنبال فرصت‌هایی برای صحبت کردن به زبان دوم در کلاس هستند، درحالی‌که گروهی دیگر از زبان‌آموزان تمایلی برای صحبت کردن ندارند یا از صحبت کردن امتناع می‌ورزند (Amiryousefi, 2018).

برای یافتن راه‌حلی برای این مشکل و افزایش تمایل به برقراری ارتباط در بین زبان‌آموزان که هدف اصلی یادگیری زبان است، (MacIntyre et al, 1998) با ارائه‌ی یک مدل اکتشافی بیان نمودند که تمایل به برقراری ارتباط، یک متغیر ثابت نبوده و تحت تأثیر عوامل فردی و اجتماعی مختلفی مانند اضطراب در برقراری ارتباط است. از زمان ارائه‌ی این مدل (MacIntyre et al, 1998) تحقیقات مختلفی در زمینه‌ی بررسی چگونگی ارتباط بین عوامل مختلف مانند علاقه، نوع انگیزه در برقراری ارتباط با معلم و اضطراب صورت گرفته تا با مشخص شدن چگونگی و جهت ارتباط بین این متغیرها و تمایل به برقراری ارتباط، به مدرسان زبان کمک شود تا با افزایش یا کنترل این‌گونه متغیرها در کلاس به زبان‌آموزان کمک کنند تا تمایل به برقراری ارتباط بیشتری در زبان دوم پیدا کنند و در نتیجه توانش زبانی خود را تقویت کنند (Amiryousefi, 2018; Zarinabadi, 2014).

¹ .willingness to communicate

خودپنداری^۱ (Erten & Burden, 2014) و آرمان خود^۲ (Dörnyei, 2005) از متغیرهای مهم انگیزشی هستند که به‌تازگی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. خودپنداری، به تصور شخص از توانایی‌ها و توانمندی‌های خود اشاره دارد و ایده‌ال خود، به ویژگی‌ها و اهدافی اشاره دارد که شخص در نظر دارد تا با فراگیری زبان به آن‌ها برسد. طبق فرضیه‌ی (Dörnyei, 1998)، خودپنداری و آرمان خود در زبان دوم می‌توانند میزان تمایل به برقراری ارتباط را بین زبان‌آموزان بالا ببرند. در واقع اگر زبان‌آموز نگرش بهتری نسبت به توانش زبانی خود داشته باشد، اهداف بالاتری را از طریق یادگیری زبان دوم در ذهن خود متصور می‌شود و در نتیجه انگیزه‌ی وی برای برقراری ارتباط در زبان دوم بالا می‌رود. این امر باعث می‌شود تا توانش زبانی بهتری کسب کند. از دیگر عواملی که می‌تواند بر زبان‌آموزان تأثیر بگذارد و در واقع باعث ایجاد احساسات مثبت یا منفی در آن‌ها نسبت به کلاس درس یا توانمندی‌ها و اهدافشان شود، اعتبار معلم^۳ (Trad et al., 2014) است. اعتبار معلم به تصور دانش‌آموزان از توانمندی‌های معلم خود در انتقال مطالب و تدریس درس مورد نظر اشاره دارد. در واقع می‌توان این‌گونه بیان نمود که اگر زبان‌آموز نگرش خوبی نسبت به معلم و توانایی‌های وی داشته باشند، نگاه آن‌ها به کلاس و درس و حتی توانش خود نیز مثبت‌تر می‌شود و این امر باعث می‌شود تا در مباحث کلاسی مشارکت بیشتری داشته باشند و در نتیجه سطح تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم در بین آن‌ها افزایش می‌یابد.

تاکنون پژوهش‌های بسیاری روی چگونگی ارتباط میان عوامل انگیزشی مختلف مانند اعتماد به نفس، محیط کلاس و علاقه (Amiryousefi, 2018; Khajavy et al., 2016) با تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم انجام شده است، اما تاکنون هیچ پژوهشی به چگونگی تأثیر عوامل ذکر شده بر تمایل به برقراری ارتباط زبان‌آموزان خصوصاً در میان زبان‌آموزان فارسی نپرداخته است. پژوهش حاضر در راستای مدل (MacIntyre et al., 1998) در مورد تأثیر عوامل انگیزشی مختلف بر تمایل به برقراری ارتباط، به بررسی چگونگی رابطه‌ی بین تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداری، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم می‌پردازد. بدین منظور دو پرسش پژوهشی به شرح ذیل مطرح گردیدند:

۱- آیا رابطه‌ی معناداری بین خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم، اعتبار معلم و تمایل به برقراری ارتباط وجود دارد؟

۲- به چه صورت خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم، تمایل به برقراری ارتباط را پیش‌بینی می‌کنند؟

1. self-concept
2. ideal L2 self
3. teacher credibility

۲. چارچوب نظری

۱. ۲. تمایل به برقراری ارتباط

در دنیای بزرگ و فراگیر کنونی تمایل به برقراری ارتباط، هدف اصلی یادگیری زبان است. مفهوم تمایل به برقراری ارتباط برای اولین بار توسط (Burgoon, 1976) با عنوان «عدم تمایل به برقراری ارتباط» در زبان اول مطرح شد. سپس (McCroskey & Baer, 1985) این مفهوم را در آموزش و یادگیری زبان دوم مطرح کردند. تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم به معنای استفاده از فرصت‌های موجود برای ارتباط با دیگران به زبان دیگر است (Amiryousefi, 2018). اهمیت تمایل به برقراری ارتباط از این واقعیت نشأت می‌گیرد که هدف اصلی آموزش زبان، آماده‌سازی زبان‌آموزان برای بیان معانی و مفاهیم مورد نظر خود به زبان مقصد است و در این صورت عدم تمایل به برقراری ارتباط باعث کاهش میزان موفقیت در یادگیری زبان دوم می‌شود (Pawlak & Mystkowska -Wiertelak, 2015). علاوه بر این، بسیاری از نظریه‌ها و فرضیه‌های زبان‌شناسی مانند فرضیه‌ی تعامل^۱ (Long, 1985)، فرضیه‌ی خروجی^۲ (Swain, 1985) و نظریه‌ی اجتماعی فرهنگی^۳ (Vygotsky, 1978) بر لزوم تعامل و ارتباط در یادگیری زبان دوم تأکید می‌کنند. تمایل به برقراری ارتباط به‌عنوان یک عامل انگیزشی مهم با روش تدریس ارتباطی و زبان‌آموزی گروهی نیز در ارتباط است. در این روش‌ها مشارکت بین زبان‌آموزان و استفاده از زبان دوم برای برقراری ارتباط با دیگران اهمیت چشمگیری دارد.

تمایل به برقراری ارتباط ابتدا توسط (McCroskey & Baer, 1985) برای یادگیری زبان مادری ارائه گردید؛ اما (MacIntyre et al., 1998) نظر دادند که تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم یک مشخصه‌ی ثابت نبوده و تحت عوامل مختلف می‌تواند تغییر کند. سپس با ارائه‌ی یک مدل اکتشافی تلاش نمودند تا عوامل تأثیرگذار بر آن را نشان دهند. به‌طور کلی مدل اکتشافی (MacIntyre et al., 1998) دارای دو دسته متغییر می‌باشد: متغیرهای گذرا که شامل عوامل محیطی مانند هم‌کلاسی‌ها، مدرس و جو کلاس می‌باشد و متغیرهای پایدار مانند انگیزه و اضطراب. از زمان ارائه‌ی این مدل، پژوهشگران تلاش نموده‌اند تا با بررسی چگونگی ارتباط میان تمایل به برقراری ارتباط با سایر عوامل محیطی و روانشناختی، بتوانند به مدرسان کمک نمایند تا با افزایش یا کاهش سطح این‌گونه متغیرها، سطح تمایل به برقراری ارتباط را میان زبان‌آموزان خود افزایش داده و در نهایت به پیشرفت زبان دوم آن‌ها کمک کنند.

1. interaction hypothesis

2. out put hypothesis

3. socio-cultural hypothesis

۲.۲. خودپنداری

خودپنداری به‌عنوان یک متغیر انگیزشی مهم به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا به یک باور مثبت در مورد توانایی‌های خود برسند. درحقیقت خودپنداری دیدگاه کلی فرد نسبت به توانایی‌های خود در یک حوزه‌ی مشخص است که از طریق تجربه و در محیط به‌دست می‌آید (Shavelson et al., 1976). همچنین (Erten, 2014) تأکید کرد که مفهوم خودپنداری به‌عنوان یک متغیر میانجی بر فعالیت و دستاوردهای افراد در زمینه‌های مختلف علمی، فیزیکی، اجتماعی، فرهنگی و غیره تأثیر می‌گذارد. ارزیابی مثبت از توانایی‌ها به‌عنوان یک منبع انگیزشی و انرژی‌دهنده به فرد کمک می‌کند تا کار یا فعالیتی را با پشتکار ادامه دهد. درحالی‌که ارزیابی منفی از توانایی‌ها، احساس ناتوانی، ناامیدی و یأس را به افراد القا می‌کند. به‌علاوه، بسیاری از پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که بین خودپنداری و میزان موفقیت علمی یک رابطه‌ی دو طرفه وجود دارد، به‌طوری‌که باور مثبت و موفقیت اولیه باعث خودباوری و موفقیت نهایی می‌شود. (De Fraine et al., 2007; Lohbeck et al., 2017) همچنین (Goldber & Cornell, 1998) در مدل بازخوردی^۱ خود به چگونگی ارتباط میان انگیزه، خودپنداری و موفقیت تحصیلی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که باورهای بسیار مثبت در مورد توانمندی‌ها، باعث افزایش خودپنداری، انگیزه و در نهایت موفقیت و پیشرفت تحصیلی می‌گردد. (Mercer, 2011) نیز در پژوهشی دریافت که خودپنداری از طریق یک ساختار چندوجهی با متغیرهای مختلف در تعامل است و در زمان و مکان‌های مختلف تغییر می‌کند. بنابراین با توجه به اهمیت و نقش خودپنداری در افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی، یکی از اولویت‌های سیستم‌های آموزشی بررسی چگونگی تأثیر و ارتباط بین عوامل مختلف و خودپنداری می‌باشد. به باور (Narimani et al., 2013) برای باورند که معلم می‌تواند باعث بهبود خودپنداری در بین دانش‌آموزان گردد. اگر دانش‌آموزان درک مثبتی از توانایی‌های معلم داشته باشند و احساس کنند که معلم از آن‌ها حمایت می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا به اهداف تحصیلی خود برسند، نگرش آن‌ها به توانمندی و امکان پیشرفت خود مثبت شده و در نتیجه خودپنداری آن‌ها بهبود می‌یابد.

لذا با توجه به بررسی‌های فوق به نظر می‌رسد که در کلاس‌های آموزش زبان چنانچه زبان‌آموزان احساس کنند که مدرس دارای توانش زبانی و توانمندی در تدریس زبان مدنظر می‌باشد و می‌تواند در مسیر یادگیری زبان دوم از آن‌ها حمایت کند (اعتبار معلم)، انگیزه‌ی زبان‌آموزان برای تلاش در زمینه‌ی یادگیری زبان دوم افزایش یافته و این امر باعث موفقیت تحصیلی و افزایش خود پنداری در بین آن‌ها می‌گردد و در نهایت به آن‌ها کمک می‌کند تا اهداف بالاتری را برای خود در یادگیری زبان در نظر بگیرند (ایده‌ال خود در زبان دوم).

^۱. feedback model

متأسفانه این موضوع در زمینه‌ی آموزش زبان، خصوصاً آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد توجه قرار نگرفته است.

۲.۳. آرمان خود در زبان دوم

به دلیل اهمیت مفهوم انگیزه در آموزش و یادگیری زبان، تحقیق و پژوهش در این زمینه، تغییرات زیادی را به خود دیده است. به همین دلیل مطالعات در حوزه‌ی انگیزه در زبان دوم شاهد تحولات بسیاری بوده و مدل‌های مختلفی نیز در این زمینه ارائه گردیده است. (Gardner & Lambert, 1972) اولین تحقیقات را در مورد مفهوم انگیزه در فرایند یادگیری زبان دوم انجام دادند. این محققان دو نوع انگیزه‌ی بیرونی و درونی را مطرح کردند. پس از ارائه‌ی این نظریه، تحقیقات زیادی در مورد انگیزه‌ی درونی و بیرونی برای یادگیری زبان انجام گرفت و بعد از آن هم نظریه‌های دیگری مانند نظریه‌ی اراده‌ی خود^۱ مطرح شد (Deci & Ryan, 2011)، لیکن اکثر پژوهش‌ها در مورد این نظریه‌ها با نتایج ضد و نقیض روبه‌رو می‌شدند. در ادامه (Dörnyei, 2005) برای حل این مشکل و ارائه‌ی ساختاری منظم برای توضیح انگیزه در یادگیری زبان دوم، سیستم خودانگیزشی^۲ را در یادگیری زبان دوم مطرح کرد. این سیستم از نظریه‌ی خوداحتمالی^۳ (Markus & Nurius, 1986) گرفته شده است و دارای سه مؤلفه‌ی اصلی آرمان خود^۴ در زبان دوم، بایدهای خود^۵ در زبان دوم و تجربه یادگیری^۶ زبان دوم می‌باشد.

آرمان خود در زبان دوم در واقع منعکس‌کننده‌ی آرزوها و اهدافی است که زبان‌آموزان در نظر دارند تا با یادگیری زبان دوم به آن‌ها برسند (Khaleghizade et al., 2018). در واقع زبان‌آموزان تصویری از آینده‌ی خود از طریق یادگیری زبان دوم متصور می‌شوند و برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند. برای مثال تصور می‌کنند که در آینده مانند یک گویشور بومی زبان فارسی صحبت می‌کنند، سپس سعی می‌کنند که شکاف بین موقعیت کنونی و تصویر ذهنی خود را کم کنند و به آرمان خود در زبان دوم برسند. برای زبان‌آموزان دارای ایده‌ال خود، یادگیری زبان دارای اهمیت عاطفی بوده و این امر باعث می‌شود تا اهمیت و دلایل یادگیری زبان دوم درونی‌سازی شده و باعث می‌شود تا آن‌ها تمامی تلاش خود را برای از بین بردن و کم کردن فاصله بین وضعیت موجود و وضعیتی که آن‌ها برای خود در نظر گرفته‌اند، انجام دهند.

1. self-determination theory

2. motivational self-system

3. possible selves

4. ideal L2 self

5. ought to L2 self

6. L2 learning experience

بایدهای خود در زبان دوم شامل وظایف و تکالیفی است که زبان‌آموزان با انجام آن‌ها به آرمان خود نزدیک می‌شوند. به اعتقاد (Azarnoosh & Birjandi, 2012) بایدهای خود اشاره به تکالیف و مسئولیت‌هایی دارد که به زبان‌آموز واگذار می‌گردند. در واقع باید خود، همانند یک نیرویی عمل می‌کند تا شخص را به اهداف و آرزوهای خود برساند. و در نهایت تجربه‌ی یادگیری زبان دوم اشاره به نقش عوامل محیطی بر یادگیری زبان دوم دارد. در واقع این مؤلفه بر این نکته تأکید دارد که چگونه عوامل محیطی مانند معلم، هم‌تایان، دوستان، پدر و مادر و یا مطالب آموزشی در یادگیری زبان تأثیر می‌گذارند. در حقیقت تجربه‌ی یادگیری زبان موقعیت‌محور بوده و قابل تعمیم به همه‌ی محیط‌ها نمی‌باشد (Azarnoosh & Birjandi, 2012).

بنابراین با توجه به مباحث مربوط به سیستم خودانگیزی، انگیزه را می‌توان به عنوان یک سیستم پویا در نظر گرفت که تحت تأثیر یک‌سری عوامل درونی و بیرونی می‌تواند متغیر باشد. همچنین با توجه به اهمیت وجود ایده‌ال خود، یکی از راهکارهای افزایش انگیزه برای یادگیری و افزایش توانش زبان دوم، پیدا کردن عواملی است که می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا یک آرمان خود برای خود تعریف نموده و یا آن را تقویت نمایند.

۲.۴. اعتبار معلم

یکی دیگر از متغیرهای انگیزی که کمتر مورد توجه قرار گرفته، اعتبار معلم^۱ است. ارسطو همان‌گونه که توسط (Thweatt & McCroskey, 1998) نقل شده است، برای اولین بار در متنی به نام "rhetoric" مفهوم اعتبار را مطرح کرد. ارسطو اعتبار را پایه و اساس رضایت‌مندی و متقاعدکردن طرف مقابل دانست. در واقع اعتبار، منبع تضمین و نفوذ در افکار و عقاید مخاطب است. اعتبار معلم نیز به معنی باور دانش‌آموزان به معلم خود به عنوان یک منبع معتبر است. اکثر پژوهشگران بر این باورند که اعتبار معلم به سه عامل زیر بستگی دارد: (۱) میزان دانش و توانایی معلم: که شامل میزان تسلط و توانایی معلم بر مطالب آموزشی، توانایی مدیریت کلاس و توانایی او در پاسخ به پرسش‌های مشکل و مختلف دانش‌آموزان است؛ (۲) قابل اعتماد بودن معلم: بدین معنی که دانش‌آموزان تا چه حد به معلم خود اعتماد دارند که با آن‌ها به عدالت و مساوات رفتار کند، بین آن‌ها تبعیض قائل نشود، بازخورد به‌موقع و مناسب به آن‌ها دهد و نمرات عادلانه‌ای به آن‌ها دهد؛ (۳) حسن نیت: این‌که معلم تا چه حد احساسات و عواطف دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد و به علایق و تمایلات دانش‌آموزان توجه می‌کند (Zhang, 2009).

معلمی که در نظر زبان‌آموزان دارای سطح بالای اعتبار است، می‌تواند باعث افزایش قدرت فهم و یادگیری دانش‌آموزان گردیده و علاقه و تمایل آن‌ها را به درس و کلاس افزایش دهد (Trad et al., 2014). به

^۱. teacher credibility

اعتقاد (Sedighifard & Khaleghizade, 2016)، رفتار معلم در کلاس و روش تدریس و چگونگی ارائه‌ی مطالب توسط وی بر انگیزه و یادگیری زبان‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد.

با این که متغیر اعتبار معلم مدت‌ها است که مورد توجه پژوهشگران بوده، ولی متأسفانه تحقیقات کمی روی آن صورت گرفته است. (Lisa & Hsu, 2014; Ledbetter & Finn, 2018; Trad et al., 2014) به‌طور کلی نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که اعتبار معلم می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و باعث افزایش انگیزه برای یادگیری می‌گردد و بر عملکرد آن‌ها در کلاس نیز تأثیر می‌گذارد. همچنین نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که رفتارهای معلم و چگونگی برخورد وی با دانش‌آموزان بر درک آن‌ها از اعتبار معلم تأثیرگذار است، لذا این‌گونه به نظر می‌رسد که اگر معلمان زبان با استفاده از رفتارهای مناسب، درک زبان‌آموزان را از اعتبار معلم افزایش دهند، انگیزه‌ی یادگیری و در نتیجه تمایل به برقراری ارتباط در بین آن‌ها بالا می‌رود و باعث پیشرفت در امر زبان‌آموزی می‌گردد.

بنابراین، با توجه به مباحث فوق می‌توان این‌طور استنباط کرد که اگر زبان‌آموزان درک بالاتری از اعتبار مدرس خود داشته باشند، انگیزه‌ی آن‌ها برای یادگیری بالا رفته و در نهایت منجر به افزایش توانش زبانی آن‌ها می‌گردد. این امر باعث می‌شود تا نگرش آن‌ها نسبت به توانمندی‌های خود بهتر شده و بتوانند اهداف بالاتری را با یادگیری زبان دوم برای خود در نظر بگیرند. اما تاکنون نه تنها هیچ‌گونه بررسی‌ای در مورد چگونگی ارتباط بین این متغیر و میزان تمایل به برقراری اعتبار صورت نگرفته است، همچنین هیچ‌گونه پژوهشی درباره‌ی اعتبار معلم در کشور ایران نیز انجام نشده است.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

همان‌طور که قبلاً اشاره شد از زمان پیشنهاد مدل اکتشافی (MacIntyre et al., 1998)، پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی تأثیر عوامل انگیزشی مختلف بر تمایل به برقراری ارتباط انجام شده است (Amiryousefi, 2018; Pawlak & Mystkowska - Wiertelak, 2015; Khajavy et al., 2016; Khatib & Nourzadeh, 2014; Zarinabadi, 2014). برای مثال، (Khajavy et al., 2016) از طریق مدل معادلات ساختاری^۱ به بررسی ارتباط میان تمایل به برقراری ارتباط در زبان انگلیسی، اعتمادبه‌نفس در برقراری ارتباط، انگیزه، محیط کلاس و نگرش در مورد یادگیری زبان انگلیسی پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که محیط کلاس از مهمترین عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی میزان تمایل به برقراری ارتباط در زبان دوم بوده و اعتمادبه‌نفس در برقراری ارتباط نیز به‌طور مستقیم بر میزان تمایل به برقراری ارتباط تأثیر می‌گذارد. همچنین (Zarinabadi, 2014) در تحقیقی به نقش معلم در افزایش میزان تمایل به برقراری ارتباط در

1. structural equation modeling

میان زبان‌آموزان پرداخت و به این نتیجه رسید که معلم می‌تواند میزان تمایل به برقراری ارتباط را در میان زبان‌آموزان خود، تغییر دهد و عواملی مانند میزان زمان انتظار معلم، نحوه‌ی اصلاح اشتباهات زبان‌آموزان، انتخاب موضوع و حمایت معلم، می‌توانند تمایل به برقراری ارتباط در میان زبان‌آموزان را افزایش و یا کاهش دهند. (Amiryousefi, 2018) به مطالعه چگونگی ارتباط میان علاقه، انگیزه‌ی ایجاد ارتباط با معلم^۱، تمایل به برقراری ارتباط و مهارت گفتاری زبان‌آموزان انگلیسی پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد که زبان‌آموزان از نظر ویژگی‌های روانشناختی مانند علاقه، نوع انگیزه در برقراری ارتباط با معلم و تمایل به برقراری ارتباط متفاوت بوده و این متغیرها می‌توانند بر یادگیری و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی تأثیر بگذارد. همچنین علاقه و نوع انگیزه در برقراری ارتباط با تمایل به برقراری ارتباط رابطه‌ی مستقیمی دارد و می‌تواند بر میزان آن تأثیرگذار باشند. در مورد چگونگی ارتباط میان ایده‌آل خود و تمایل به برقراری ارتباط، Oz, (2016) در پژوهشی در ترکیه نشان داد که آرمان خود در زبان دوم، به‌عنوان مهمترین عنصر نظام خودانگیزشی، باعث افزایش تمایل به برقراری ارتباط می‌شود و به میزان قابل توجهی روی انگیزه‌ی زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

به‌طور کلی نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که تمایل به برقراری ارتباط به‌عنوان یک عامل مهم می‌تواند بر توانش ارتباطی زبان‌آموزان در زبان دوم تأثیر گذاشته و عوامل محیطی مانند معلم و جو کلاس و متغیرهای روانشناختی مانند اضطراب، انگیزه و علاقه می‌توانند میزان آن را تغییر دهند. با وجود این، تحقیقات صورت گرفته بیشتر در حوزه‌ی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم انجام شده است و تاکنون پژوهشی در این زمینه روی فراگیران زبان فارسی صورت نگرفته است. همچنین همان‌گونه که در بالا ذکر شد ارتباط میان خودپنداری، ایده‌آل خود و اعتبار معلم نیز با تمایل به برقراری ارتباط مورد بررسی قرار نگرفته است.

۴. روش پژوهش

۴.۱. جامعه و نمونه‌ی آماری

برای انجام این تحقیق تعداد ۱۳۶ فراگیر خارجی زبان فارسی در ایران از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. این فراگیران از کشورهای مختلف مانند لبنان، عراق، سوریه، آلمان، فرانسه، ژاپن و سوییس جهت فراگیری و شرکت در دوره‌های مختلف زبان‌آموزی مراکز آموزش زبان فارسی در اصفهان و تهران در تابستان و پاییز سال ۱۳۹۷ حضور داشتند. برای انجام پژوهش ابتدا اجازه‌ی لازم از مدرس و زبان‌آموزان دریافت شد. سپس نحوه‌ی پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها به داوطلبان توضیح داده شد و از زبان‌آموزان درخواست گردید تا با صداقت به پرسشنامه‌های مربوطه پاسخ دهند. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که چگونگی پاسخ‌گویی

1. motives to communicate with the instructor

به پرسشنامه‌ها تأثیری در نمرات و برنامه‌های زبان‌آموزی آنان نخواهد داشت. شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه بود.

۴. ۲. ابزارهای گردآوری داده‌ها

ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش به شرح زیر است:

مقیاس تمایل به برقراری ارتباط: برای سنجش تمایل به برقراری ارتباط از یک پرسشنامه‌ی ۲۷ سؤالی استفاده شد که به‌وسیله‌ی (Khatib & Nourzadeh, 2014) تهیه شده است. خطیب و نورزاده برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عامل استفاده کردند و نتایج نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب است. همچنین آن‌ها ضریب پایایی را برای این پرسشنامه ضریب ۹۲ درصد گزارش کردند. پاسخ‌دهی به پرسش‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از هیچ تمایلی ندارم: ۱ تا کاملاً تمایل دارم: ۵) بود.

مقیاس خودپنداره: برای سنجش خودپنداره از پرسشنامه‌ی خودپنداره که به‌وسیله‌ی (Erten, 2015) ساخته شده، استفاده گردید. این پرسشنامه ۲۰ سؤال دارد و سؤال‌ها به ۵ زیرعامل تقسیم می‌شوند که بار ارزشی عامل‌ها در حد مطلوب گزارش شده است. این ابزار قادر است ۹۶٫۵۶ درصد واریانس خودپنداره را تبیین کند. (Erten, 2015) برای بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش کرونباخ آلفا، ضریب ۰٫۸۲ را به‌دست آورد. پاسخ‌دهی به سؤال‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) بود.

مقیاس آرمان خود در زبان دوم: برای سنجش آرمان خود در زبان دوم از یک پرسشنامه‌ی ۶ سؤالی استفاده شد که به‌وسیله‌ی (Papi, 2010) طراحی شده است. وی برای بررسی پایایی این پرسشنامه از چندین آزمون مانند همبستگی و روزنبرگ استفاده نمود. این ابزار قادر است ۴۸ درصد واریانس آرمان خود در زبان دوم را تبیین کند. همچنین (Papi, 2010) برای بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰٫۷۷ را به‌دست آورد. پاسخ‌دهی به پرسش‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) بود.

مقیاس اعتبار معلم: برای سنجش اعتبار معلم از یک پرسشنامه‌ی ۱۸ سؤالی استفاده شد که به‌وسیله‌ی (McCroskey & Teven, 1999) تدوین شده است. این پرسشنامه از سه عامل به نام‌های دانش و توانایی معلم، اعتماد به معلم و حسن نیت تشکیل شده است. هرکدام از این عوامل شامل ۶ سؤال می‌باشند. برای سنجش روایی سازه نتیجه‌ی تحلیل عامل نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده است. برای سؤال‌های مربوط به توانایی معلم، ضریب همبستگی ۰٫۷۸، برای اعتماد به معلم، ضریب همبستگی ۰٫۹۲

و برای حسن نیت، ضریب همبستگی ۰,۸۹ به دست آمد. همچنین برای بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب ۰,۹۲ به دست آمد. پاسخ‌دهی به پرسش‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس هفت گزینه‌ای لیکرت بود. در واقع در این پرسشنامه یکسری خصوصیات که نشان دهنده‌ی توانمندی مدرسان در زمینه‌های فوق می‌باشند، فهرست گردیده و از زبان‌آموزان در خواست گردید تا از ۱ که نشان دهنده‌ی میزان خیلی پایین آن خصوصیت تا ۷ که نمایانگر بالاترین حد آن خصلت است، نمره بدهند.

با توجه به این که پرسشنامه‌های فوق برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی طراحی گردیده‌اند، در ابتدا در صورت نیاز تغییرات لازم در صورت پرسش‌ها انجام شد. به عنوان مثال به جای زبان انگلیسی از زبان فارسی استفاده گردید. سپس از چند متخصص در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی درخواست گردید تا آن‌ها را بررسی و تأیید نمایند.

۴. ۳. شیوه‌های واکاوی داده‌ها

برای سنجش روایی پرسشنامه‌ها از روایی محتوایی و سازه استفاده شده است. در این پژوهش برای تعیین روایی محتوایی، پرسشنامه‌های تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداری، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم توسط سه نفر از اساتید آموزش زبان تأیید شد. همچنین برای تأیید پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های آرمان خود در زبان دوم، تمایل به برقراری ارتباط، خودپنداره و اعتبار معلم به ترتیب ۰,۷۹۴، ۰,۸۸۲، ۰,۷۱۹، ۰,۹۰۳ به دست آمد که همه‌ی آن‌ها تقریباً بالا هستند و نشان می‌دهد که نتایج قابل اعتماد هستند.

۵. تحلیل و بررسی یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده حاصل از انجام این پژوهش از نرم‌افزار اسپاس ۲۲ استفاده شد. در تحلیل آماری از آمار توصیفی و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون) استفاده شد. جدول شماره‌ی ۱ نشان دهنده‌ی آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و عامل‌های آن‌ها می‌باشد. در ذیل نتایج به دست آمده برای هر پرسش به صورت جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تمایل به برقراری ارتباط	۱۳۶	۲,۹۸۶	۰,۸۲۱
خودپنداری	۱۳۶	۲,۷۱۳	۰,۶۳۶
آرمان خود در زبان دوم	۱۳۶	۲,۶۱۴	۰,۵۴۷
اعتبار معلم	۱۳۶	۳,۵۱۸	۰,۸۸۱

سؤال اول: آیا رابطه‌ی معناداری بین خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم، اعتبار معلم و تمایل به برقراری ارتباط وجود دارد؟

برای پاسخ به پرسش اول، بعد از انجام تحلیل‌های آماری اولیه مانند نرمال بودن داده‌ها از همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌گونه که جدول ۲ نیز نشان می‌دهد، رابطه‌ی مثبتی (همبستگی پیرسون: ۰,۶۷۳ و سطح معناداری: ۰,۰۰۰) بین آرمان خود در زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط، اعتبار معلم و تمایل به برقراری ارتباط (همبستگی پیرسون: ۰,۶۲۴ و سطح معناداری: ۰,۰۰۰) و خودپنداری و آرمان خود در زبان دوم (همبستگی پیرسون: ۰,۶۱۰ و سطح معناداری: ۰,۰۰۰) وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که رابطه‌ی نسبتاً ضعیفی بین خودپنداری و تمایل به برقراری ارتباط (همبستگی پیرسون: ۰,۵۹۶ و سطح معناداری: ۰,۰۱۰) وجود دارد.

سؤال دوم: به چه صورت خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم، تمایل به برقراری ارتباط را پیش‌بینی می‌کنند؟

برای پاسخ به این پرسش از رگرسیون استفاده شد و سه متغیر خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم، به‌عنوان متغیرهای مستقل و تمایل به برقراری ارتباط به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با توجه به مقدار آماره و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ برای خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم، این سه متغیر پیش‌بینی‌کننده تمایل به برقراری ارتباط هستند.

جدول ۲. همبستگی بین متغیرها

اعتبار معلم	خودپنداری	آرمان خود در زبان دوم	تمایل به برقراری ارتباط ۱,۰۰۰	متغیرها	
				همبستگی پیرسون	تمایل به برقراری ارتباط
				سطح معناداری	ارتباط
		۰,۰۰۱	۰,۶۷۳	همبستگی پیرسون	آرمان خود در زبان دوم
			۰,۰۰۰	سطح معناداری	خود پنداری
	۰,۰۰۱	۰,۶۱۰	۰,۵۹۶	همبستگی پیرسون	اعتبار معلم
		۰,۰۰۰	۰,۰۰۰	سطح معناداری	
۰,۰۰۱	۰,۲۹۸	۰,۳۱۶	۰,۶۲۴	همبستگی پیرسون	اعتبار معلم
	۰,۰۱۳	۰,۳۰۴	۰,۰۱۰	سطح معناداری	

جدول ۳. متغیرهای پیش‌بینی تمایل به برقراری ارتباطات

متغیرها	سطح معناداری	beta	T
اعتبار معلم	۰,۰۳۱	۰,۰۶۵	۰,۵۸۹
خودپنداره	۰۰۰	۰,۵۲۱	۰,۷۰۴
آرمان خود در زبان دوم	۰۰۰	۰,۳۲۴	۰,۶۹۳

تمایل به برقراری ارتباط = ایده آل خود در زبان دوم * ۰,۳۲۴ + خود پنداره * ۰,۵۲۱ + اعتبار معلم * ۰,۰۶۵

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

همان‌گونه که قبلاً نیز مطرح شد، در این تحقیق تلاش شد تا چگونگی ارتباط بین سه عامل انگیزشی مهم ایده‌آل خود در زبان دوم، خودپنداره و اعتبار معلم و تمایل به برقراری ارتباط در میان فارسی‌آموزان، به پیروی از نظریه‌ی (MacIntyre et al., 1998) که در آن تمایل به برقراری ارتباط یک ویژگی ثابت نبوده و تحت تأثیر عوامل و متغیرهای مختلف می‌تواند بیشتر یا کمتر شود، مورد بررسی قرار گیرد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه‌ی مثبتی بین آرمان خود در زبان دوم و تمایل به برقراری ارتباط وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد وقتی زبان‌آموزان اهداف بالاتری را در یادگیری زبان فارسی برای خود تبیین می‌کنند، در واقع فاصله‌ی بیشتری را بین سطح زبانی فعلی و سطحی که در آینده می‌خواهند به آن برسند، احساس می‌کنند. این امر باعث می‌شود با انگیزه‌ی بیشتری تلاش کنند و با تمایل و رغبت بیشتری در مکالمه‌ها و گفت و گوهای کلاس مشارکت نمایند تا به آرمان‌ها و اهدافی که برای خود در یادگیری زبان دوم در نظر دارند، دست یابند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های (Oz, 2016) و (Bernales, 2016) همخوانی دارد. بنابر استدلال (Bernales, 2016) برخی عوامل مانند استفاده از زبان دوم برای رسیدن به اهداف شغلی، داشتن انگیزه برای صحبت کردن به زبان دوم و اعتمادبه‌نفس بالا، باعث افزایش تمایل به برقراری ارتباط و عملکرد بهتر در زبان دوم می‌شود.

همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که رابطه‌ی مثبتی بین خودپنداره و تمایل به برقراری ارتباط و بین خودپنداره و آرمان خود در زبان دوم وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه زبان‌آموزان توانایی خود را در یادگیری زبان فارسی بهتر ارزیابی کنند، اعتماد به نفس و قدرت خطرپذیری آن‌ها افزایش یافته و در نتیجه اهداف بالاتری را برای خود در یادگیری زبان دوم متصور می‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان گفت زبان‌آموزانی که به یک باور مثبت نسبت به توانایی‌های خود در زبان دوم می‌رسند، دارای اعتمادبه‌نفس بالاتری هستند، از اشتباه کردن نمی‌ترسند، کمتر دچار اضطراب و استرس می‌شوند و در نتیجه با رغبت و تمایل بیشتری در فعالیت‌های کلاس مشارکت می‌کنند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های

(Khajavy et al., 2016; Won et al., 2017; Yashima et al., 2004) همخوانی دارد. بر طبق یافته‌ی (Won et al., 2017)، باور مثبت نسبت به توانایی‌ها قدرت خطرپذیری (خطر کردن) زبان‌آموزان را بالایی‌برد و به آن‌ها کمک می‌کند تا از تمام ظرفیت‌ها و استعداد‌های خود برای یادگیری زبان استفاده کنند. از دیگر نتایج این تحقیق این است که بین اعتبار معلم و تمایل به برقراری ارتباط نیز رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد رابطه و رفتار مناسب معلم با زبان‌آموزان و توجه به احساسات، عواطف و یادگیری آن‌ها باعث احساس رضایت‌مندی آن‌ها از معلم و در نتیجه بهبود عملکردشان در کلاس می‌شود. بسیاری از پژوهشگران معتقدند معلم به‌عنوان یک عامل انگیزشی مهم، می‌تواند محیط کلاس را امن کند، به زبان‌آموزان کمک کند تا زمینه‌های علاقه‌مندی خود را در زبان دوم کشف کنند، اهداف و آرمان‌هایی برای خود در زبان دوم در نظر بگیرند و به دنبال راهکار برای رسیدن به این آرمان‌ها باشند. در واقع، تعامل و همکاری بین معلم و دانش‌آموزان باعث افزایش اعتبار معلم و رضایت‌مندی زبان‌آموزان از مدرس خود گردیده و در نتیجه مشارکت آن‌ها را در فعالیت‌ها و تکالیف بیشتر نموده و باعث رشد و تقویت دانش زبان دوم آن‌ها می‌گردد (Fallah, 2014; Khajavy et al., 2016; Peng & Woodrow, 2010).

نتیجه‌ی پژوهش در مورد پرسش دوم نیز نشان داد که هر سه متغیر آرمان خود در زبان دوم، اعتبار معلم و خودپنداره می‌توانند باعث افزایش میزان تمایل به برقراری ارتباط گردند. این نتیجه تأییدی بر فرضیه‌ی (Dörnyei, 1998) است که تعامل بین خودپنداره و آرمان خود در زبان دوم را باعث بهبود تمایل به برقراری ارتباط می‌داند. (Kanat-Mutluoğlu, 2016) در پژوهشی دریافت که زبان‌آموزان با اعتمادبه‌نفس بالا همیشه در حال ارزیابی توانایی‌ها و استعداد‌های خود هستند، اهدافی را برای آینده‌ی شغلی و زندگی خود در نظر می‌گیرند و سعی می‌کنند موقعیت کنونی خود را ارتقا دهند تا به اهداف خود در زبان دوم دست یابند. همچنین (Munezane, 2013) دریافت که رابطه‌ی متقابل بین آرمان خود در زبان دوم و خودپنداره باعث افزایش تعامل اجتماعی زبان‌آموزان و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی می‌شود. این پژوهشگر معتقد است که تقویت خودپنداره، اعتمادبه‌نفس زبان‌آموزان را تقویت می‌کند، به آن‌ها کمک می‌کند تا استعداد‌های بالقوه‌ی خود را بالفعل کنند و تصور کنند که می‌توانند از زبان دوم به‌صورت حرفه‌ای استفاده کنند. پس برای تحقق چنین تصویری در گفت‌وگوها و فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند و سعی می‌کنند تا مهارت‌های زبانی خود را ارتقاء دهند. همچنین نتایج بعضی پژوهش‌های قبلی با موضوع‌های مرتبط نشان می‌دهد که رفتار مناسب از طرف معلم و تعامل مثبت بین معلم و زبان‌آموزان در کلاس، اعتمادبه‌نفس و انگیزه‌ی آن‌ها را افزایش می‌دهد و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا از موقعیت‌های مختلف برای صحبت کردن و مشارکت در کلاس استفاده کنند (Fallah, 2014). به‌طور خلاصه بررسی روابط بین متغیرهای این پژوهش نشان می‌دهد که یک رابطه‌ی چندوجهی بین متغیرهای پژوهش برقرار است.

با توجه به مطالب گفته شده، برای بالا بردن انگیزه‌ی زبان‌آموزان در یادگیری زبان فارسی باید به دنبال افزایش متغیرهای انگیزشی در آن‌ها باشیم. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تعامل بین متغیرهای انگیزشی خودپنداره، آرمان خود در زبان دوم و اعتبار معلم، باعث بالا رفتن توانایی برقراری ارتباط و صحبت کردن که هدف اصلی یادگیری زبان دوم است، می‌شود.

در واقع باور مثبت نسبت به توانایی‌ها، داشتن هدف و آرمان در زبان دوم در کنار تعامل مثبت بین معلم و زبان‌آموز باعث تقویت انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان در فعالیت‌های کلاس می‌شود. در این راستا معلمان و مدیران اجرایی با به‌کارگیری راهکارهای مختلف مانند گروه‌بندی کردن زبان‌آموزان قوی‌تر و با اعتمادبه‌نفس بالاتر با زبان‌آموزان خجالتی و ضعیف، بازخوردهای تأییدی و تأکید بر نقاط قوت زبان‌آموزان قبل از گوشزد کردن نقاط ضعف آن‌ها، تشویق‌های به‌موقع و مناسب و تأیید زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌های فرازبانی (سرتکان دادن، لبخند زدن)، پرانرژی و باانگیزه بودن در محیط کلاس، می‌توانند مشارکت و فراگیری زبان‌آموزان را ارتقا دهند. امید است که معلمان و مدیران اجرایی با تقویت متغیرهای انگیزشی، خلاقیت و خودباوری را در فارسی‌آموزان فارسی تقویت کنند تا بتوانند از فارسی‌آموزی خود لذت ببرند.

در پژوهش‌های آینده می‌توان رابطه و تأثیر دیگر متغیرهای انگیزشی مانند علاقه (Amiryousefi, 2018) و تأثیر تکالیف و شیوه‌های مختلف آموزشی مانند استفاده از روش آموزشی معکوس (Amiryousefi, 2017) را بر انگیزه و تمایل به برقراری ارتباط بررسی کرد و علاوه بر آن، با استفاده از روش‌های مختلف تحلیل داده‌ها مانند مشاهده، تحلیل کیفی و کمی و پژوهش‌های طولانی مدت^۱، نتایج دقیق‌تری به‌دست آورد.

فهرست منابع:

- صدیقی فر، زهره و خالقی زاده، شراره (۱۳۹۵). جهت‌گیری‌های انگیزشی و پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی زبان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۵ (۲)، صص: ۷۵-۹۳.
- خالقی‌زاد، شراره؛ پهلوان نژاد، محمد رضا؛ وکیلی فرد، امیررضا و کامیابی گل، عطیه. (۱۳۹۷). خودآرمان، خود باید، انگیزه‌ی یکپارچه و انگیزه‌های ابزاری در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. *جستارهای زبانی*.
- نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، هنام؛ زاهد، عادل؛ و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی یادگیری*. دوره‌ی ۳ (۱)، صص: ۱۱۰-۱۲۸.

^۱. longitudinal studies

References:

- Amiryousefi, M.** (2018). Willingness to communicate, interest, motives to communicate with the instructor, and L2 speaking: a focus on the role of age and gender. *Innovation in Learning and Teaching*, 12 (3), 221-234.
- Amiryousefi, M.** (2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15.
- Azarnoosh, M. & Birjandi, P.** (2012). Junior high school students' L2 motivational self-system: Any gender differences? *World Applied Sciences Journal*, 20 (4), 577-84.
- Bernales, C.** (2016). Towards a comprehensive concept of willingness to communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1-12.
- Burgoon, J. K.** (1976). The unwillingness - to - communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, 43 (1), 60-69.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2011). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-433). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P.** (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150.
- Dörnyei, Z.** (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 35-111.
- Dörnyei, Z.** (2005). *The psychology of language learner: Individual Differences in second Language acquisition*. New York: Routledge.
- Erten, I.H., & Burden, R. L.** (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement, *System*, 42, 391- 401.
- Erten, I. H.** (2015). A validating my self-as-a- learning scale (MALS) in the Turkish context, *Novitas-Royal*, 9 (1), 46-59.
- Fallah, N.** (2014). Willingness to communicate in English, communication Self-Confidence, Motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English – major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 140 -147.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E.** (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Goldberg, M. D. & Cornell, D.** (1998). The influence of intrinsic motivational and self-concept on academic achievement in second and third-grade students. *Journal for the Education of Gift*, 21, 179-205.
- Kanat- Mutluoğlu, A.** (2016). The influence of ideal l2 self, academic self-concept and intercultural communicative competence on willingness to communicate in a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2 (2), 27-46.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., HosseiniFatemi, A., & Choi, C. W.** (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *Tesol Quarterly*, 50(1), 154-180.

- Khaleghizade, S., PahlavanNejad, M., Vakilifard, A., & KamyabiGol, A.** (2018). Ideal self, ought-to self, integrative motivation, instrumentality among non-Iranian Persian learners : The case of Chinese and Korean Persian learners. *Language Related Research*. [In Persian]
- Khatib, M., & Nourzadeh, S.** (2014). Development and validation of instructional willingness to Communicate questionnaire. *Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 263-283.
- Ledbetter, A. M. & Finn, A. N.** (2018). Perceived teacher credibility and students' affect as a function of instructors' use of PowerPoint and email. *Communication Education*, 67(1), 31-51.
- Lisa, & Hsu, L. I.** (2014). The relationship between English teacher misbehaviors in the classroom and students' perception of teacher credibility. *The International Journal of English Language Education*, 2(2), 11-27.
- Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B.** (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25 (2), 190-203.
- Long, M.** (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, S & Madden, C, *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Markus, H., & Nurius, P.** (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A.** (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E.** (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, Colorado.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J.** (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103.
- Mercer, S.** (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39 (3), 335-346.
- Munezane, Y.** (2013). Attitudes, affect and ideal L2 self as predictors of willingness to communicate. *EUROSLA Yearbook*, 13 (1), 176-198.
- Narimani, M., KhoshnoodniaChomachaei, B., Zahed, A., & Abolghasemi, A.** (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 109-127. [In Persian]
- Oz, H.** (2016). Role of ideal L2 self in predicting willingness to communicate of EFL students. *Research Papers as an Additional Language*, 163-182.
- Papi, M.** (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- Pawlak, M. & Mystkowska-Wiertelak, A.** (2015). Investigating the dynamic of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
- Peng, J. E. & Woodrow, L.** (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language learning*, 60 (4), 834-876.
- Sedighifard, Z & Khaleghizade, S.** (2016). Motivational Orientation and academic achievement in non-Iranian Arabic-speaking learners of Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (12), 75-94. [In Persian]

- Shavelson, R., Hubner, J. J., & Stanton, G. C.** (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Swain, M.** (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 235-256. New York: Newbury House.
- Thweatt, K. S. & McCroskey, J. C.** (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348-358.
- Trad, L., Katt, J., & Neville Miller, A.** (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. *Communication Education*, 63(2), 136-148.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Won, S., Lee, S., & Bong, A.** (2017). Social persuasions by teachers as a source of student self-efficacy: The moderating role of perceived teacher credibility. *Psychology in the Schools*, 1-16.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimuzi, K.** (2004). The influence of attitudes and effect on Willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54 (1), 119-152.
- Zarinabadi, N.** (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295.
- Zhang, Q.** (2009). Perceived teacher credibility and student learning: Development of a multicultural model. *Western Journal of Communication*, 73 (3), 326-347.